

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000305384



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ»

*Ιστορική και ερμηνευτική προσέγγιση  
του Αναγκαστικού Νόμου 453/30-01-1937,  
πρώτου νομοθετικού κειμένου Ειδικής Αγωγής  
του νεοελληνικού κράτους.*

*Ιστορικά συμφραζόμενα.  
Διαδικασίες νοηματοδότησης και χρήσης  
των ψυχολογικών όρων που υιοθετούνται  
για την περιγραφή των «εχόντων δικαίωμα»*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
της  
Καλυψώς Χριστοφορίδου-Gayraud  
Τηλ. 6937017181

Επιβλέπων: Ανδρέας Μπρούζος,  
Καθηγητής

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2011



*ΙΣΤΟΡΙΚΗ & ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ  
ΤΟΥ ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΟΥ ΝΟΜΟΥ 453/30-01-1937,  
ΠΡΩΤΟΥ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ  
«ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ.*

*ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ.*

*ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ & ΧΡΗΣΗΣ*

*ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ*

*ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ «ΕΧΟΝΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ»*



Στον πατέρα μου

γιατί για πρώτη φορά στη ζωή του, πριν από λίγες ημέρες,

εκείνος 79 κι εγώ 47, μου είπε:

«σταμάτα επιτέλους να διαβάζεις, κουράστηκες!»

Στη μητέρα μου,

γιατί εδώ και πολλά χρόνια μου λέει:

«σταμάτα επιτέλους να διαβάζεις, κουράστηκες!»

Στο σύζυγό μου,

γιατί, εδώ και 27 χρόνια ποτέ δε μου είπε:

«σταμάτα επιτέλους να διαβάζεις, κουράστηκα!»





## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, για τη μακροθυμία, την ευγένεια και την υπομονή με την οποία μου συμπεριφέρθηκε...

αυτά νομίζω πως πρέπει να είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του Καθηγητή...

Ευχαριστώ τη συμφοιτήτρια και συνάδελφο Αναστασία Βούλγαρη, γιατί δεν έπαψε να με ενθαρρύνει, να με παροτρύνει να τελειώσω, να μου χαμογελά...

αυτά νομίζω πως πρέπει να είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του φίλου...

Ευχαριστώ το Θεό

για όλα αυτά τα λίγα που μου χαρίζει εδώ,

αλλά περισσότερο, για εκείνα τα πάντα που με περιμένουν κοντά Του.



## Το ποίημα που ταιριάζει...

Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,  
να εύχεται νάναι μακρύς ο δρόμος,  
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.

...

Να εύχεται νάναι μακρύς ο δρόμος.  
Πολλά τα καλοκαίρινά πρωιά να είναι  
που με τι ευχαρίστησι, με τι χαρά  
θα μπαίνεις σε λιμένας πρωτοειδωμένους.

...

σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πας,  
να μάθεις και να μάθεις απ' τους σπουδασμένους.

Πάντα στον νου σου νάχεις την Ιθάκη.  
Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.  
Αλλά μη βιάζεις το ταξίδι διόλου.  
Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει  
και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,  
πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,  
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.  
Χωρίς αυτήν δεν θάβγαινες στον δρόμο.  
Αλλά δεν έχει να σε δώσει πια.

Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.  
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,  
ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκες τι σημαίνουν.

Αποσπάσματα από την «Ιθάκη» του Κωνσταντίνου Καβάφη («Ποιήματα 1897-1933», Ίκαρος 1984)



## Προλεγόμενα

«Σαν βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη, να εύχεσαι νάναι μακρύς ο δρόμος...» είπε ο ποιητής.

Κι εγώ τον άκουσα και βγήκα, κι η αλήθεια είναι ότι μόνο την Ιθάκη δε σκέφτηκα, άλλωστε κάποιος που γνωρίζει θα μπορούσε και να πει πως, γι' άλλο νησί ξεκίνησα και σ' άλλο βρέθηκα...

γιατί, τελικά, το μόνο πράγμα που επιθύμησα ήταν... να ταξιδέψω!

Η θάλασσα της γνώσης με μέθυσε... ως συνήθως...

οι δυσκολίες του ταξιδιού, πολλές, δε με σταμάτησαν... ως συνήθως...

κι αν τελικά είπα «να φτάσω!» ήταν μόνο και μόνο γιατί, δυστυχώς κάποια στιγμή κουράστηκα... ως συνήθως!

Το νησί όπου ακούμπησα, ένα νησί είναι μόνον, υπάρχουν σαν κι αυτό ίδια πολλά, αναρίθμητα, πολλοί κι αναρίθμητοι κι αυτοί που φτάσαν ως εδώ πριν από μένα... και πολύ πιο γρήγορα!

Ωστόσο, μπορώ κι εγώ να πω πως «η συνείδησή μου σε τίποτα δε με ελέγχει...», όπως είπε κι ο οδοιπόρος Παύλος, ο ταξιδιώτης απόστολος, κι ας είναι το μήνυμά μου τόσο ανάξιο μπροστά στο μεγαλειώδες δικό του...



«Τον αγώνα τον καλό τον αγωνίστηκα, την πορεία μου την τελείωσα, δεν έχασα την πίστη μου στο δρόμο. Τώρα, μου απομένει να παραλάβω το στεφάνι της δικαιοσύνης» λέει ο υπηρέτης ευαγγελιστής με σιγουριά...

... μια σιγουριά που εγώ, και μακράν, δεν έχω...

Πάλι καλά που η εκτίμηση και η κατάταξη σε αξιολογική κλίμακα μιας εργασίας όπως η συγκεκριμένη, συνιστούν αρμοδιότητες των ακαδημαϊκών δασκάλων. Με εμπιστοσύνη λοιπόν, την εναποθέτω στην κρίση τους.

Αν όμως η επεξεργασία ενός μεταπτυχιακού ερευνητικού πονήματος όπως το παρόν, έχει ως στόχο τη σε βάθος εξοικείωση του ειδικευόμενου με το επιστημονικό πεδίο εντός του οποίου κινείται, καθώς και μια μεταγνωστική διαπραγμάτευση από αυτόν του γνωστικού-επιστημονικού αντικειμένου με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί ερευνητικά ή/και επαγγελματικά, τότε με παρηρησία μπορώ να πω ότι,

ναι,

κατάφερα κι εγώ

«και τες καλές πραγμάτειες ν' αποκτήσ(ω)»...

«να μάθ(ω) και να μάθ(ω) απ' τους σπουδασμένους...»!



## Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιχειρείται μια ιστορική και ερμηνευτική προσέγγιση του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937, ο οποίος και αποτελεί το πρώτο δημοσιευμένο νομοθετικό κείμενο της νεώτερης Ελλάδας που αφορά αμιγώς την «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση».

Ως ερευνητική μεθοδολογία υιοθετήθηκε η ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση και, ειδικότερα, μια «μικρο-ιστορικής» κατεύθυνσης προσέγγιση, υπό την έννοια ότι δεν μας απασχόλησε η εξαγωγή νομολογικών ερμηνευτικών σχημάτων. Αυτό που μάλλον μας ενδιέφερε, ήταν η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων, η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ κάποιων μεμονωμένων «πρωταγωνιστικών» προσωπικοτήτων παράλληλα με την ανάδειξη του «αντίκτυπου» της σκέψης και του έργου τους, ως παραγόντων «παραγωγής» «καινοτομίας».

Καταρχήν, παραθέτουμε μια συνοπτική ιστορική επισκόπηση της εξέλιξης της προνοιακής ή/και «ειδικής» μέριμνας που θα λάβει το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, από ιδρύσεώς του έως και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αναφορικά με την αγωγή και εκπαίδευση του «πάσχοντος» γενικότερα παιδιού αλλά και ειδικότερα, του παιδιού με αναπηρία ή / και απόκλιση (υιοθετούμε τη συγκεκριμένη ορολογία εντελώς συμβατικά, και προκειμένου να διασφαλίσουμε μια συνοχή στο επίπεδο χρήσης όρων στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας).

Σ'ένα δεύτερο χρόνο, επιχειρούμε μια ιστορική προσέγγιση της εξέλιξης των ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών θεωρήσεων, της ορολογίας αλλά και των θεσμών αντιμετώπισης της αναπηρίας ή/και της απόκλισης στο δυτικο-



ευρωπαϊκό χώρο, και σε εύρος χρόνου που εκτείνεται από το 17<sup>ο</sup> έως και τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στόχος μας ήταν να αναδειξουμε τις διαδικασίες νοηματοδότησης και χρήσης των όρων που υιοθετήθηκαν προκειμένου να προσδιοριστούν οι «έχοντες δικαίωμα» στο πλαίσιο του νομοθετικού κειμένου που μας απασχολεί.

Έτσι, εξετάζεται ειδικότερα η διαδικασία υιοθέτησης και χρήσης των όρων «ιδιώτης» και «μωρός», από το 17<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, καθώς και περαιτέρω των όρων «πνευματική αδυναμία», «πνευματική ανωμαλία», «ψυχική αστάθεια», κ.ά. συναφών όρων. Στο ίδιο πλαίσιο, επιχειρούνται παράλληλα συνοπτικές αναφορές στη σκέψη και τη δράση φιλοσόφων, ιατρών, παιδαγωγών και ψυχολόγων του δυτικο-ευρωπαϊκού χώρου γενικότερα, οι οποίοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνέβαλαν στην ιστορική αυτή διαδικασία. Προσεγγίζονται έτσι το έργο και οι καινοτόμες παρεμβάσεις, τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές, των Jean Etienne Esquirol, Edouard Seguin, Jean-Marc-Gaspard Itard, Samuel G. Howe, Alfred Binet, Henry Goddard, καθώς και στη συνέχεια των Gustav Fechner, Wilhelm Wundt, William James, Edouard Titchener, James Cattell, Ivan Pavlov, John Dewey, James Angell, Gridley S.Hall, Lightner Witmer, της αμερικανίδας ψυχοπαιδαγωγού Leta Stetter Hollingworth, καθώς και συνοπτικά το έργο του Henri Wallon. Τα πρόσωπα αυτά «επιλέχθηκαν» ουσιαστικά υπό την προϋπόθεση «πλήρωσης» δύο διαφορετικών κριτηρίων. Από τη μία πλευρά, την αποδεδειγμένη ιστορικά «καινοτόμο» τροπή που προσέδωσαν στην αντίληψη περί ανθρώπου, αναπηρίας, απόκλισης ή και γενικότερα περί ψυχικών διαταραχών, ή ακόμα, σε κάποιες περιπτώσεις, την πρωτοπόρο σκέψη ή πρωτοπόρο δράση που ανέπτυξαν αναφορικά με το θέμα που μας απασχολεί. Από την άλλη πλευρά, επειδή είχε ιδιαίτερη σημασία για την προσέγγισή μας η δυνατότητα συσχέτισης προσώπων και ιδεών μεταξύ δυτικο-ευρωπαϊκού και ελληνικού χώρου, «επιλέχθηκαν» κατά συνέπεια «πρόσωπα» και «σκέψεις» που να μπορούν να συνδεθούν σχεδόν άμεσα, είτε σε «προσωπικό» είτε σε



«θεωρητικό» επίπεδο, με τους Έλληνες «πρωταγωνιστές» ή «συμμετέχοντες» στα ιστορικά συμφραζόμενα του θεσμικού επεισοδίου που προσεγγίζουμε.

Όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη ιστορική και ερμηνευτική επισκόπηση, από τη στιγμή που η «Επιστήμη», περί τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, επιλέγει να ασχοληθεί με τα ανάπηρα ή/και αποκλίνοντα άτομα, ως κυρίαρχο επιστημολογικό παράδειγμα αναδεικνύεται το «θρησκευτικό». Σύμφωνα με την ερμηνευτική υπόθεση που παραθέτουμε, τα βιβλικά κείμενα νοούμενα ως «θείοι λόγοι», θα αποτελέσουν «κοιτίδα» ορολογίας για τους επιστήμονες οι οποίοι αβίαστα θα «αλιεύσουν» εκεί όρους, όπως για παράδειγμα τον όρο «ιδιώτης», που, αν και δεν περιέγραφε κάποια συγκεκριμένη «οντότητα», φαίνεται να έτυχε ιδιαίτερα μακράς ιστορικής χρήσης. Όπως καταδεικνύουμε, από τους πρώτους αυτούς «βιβλικούς» όρους που θα υιοθετηθούν, προκειται να εξελιχθούν στη συνέχεια και όλοι οι υπόλοιποι οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν για την περιγραφή των ατόμων με αναπηρίες ή/ και αποκλίσεις έως και την τέταρτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα (χρονικό όριο της ερευνητικής μας προσέγγισης), τροποποιημένοι βέβαια αναλόγως του εκάστοτε διαφορετικού γλωσσικού πλαισίου.

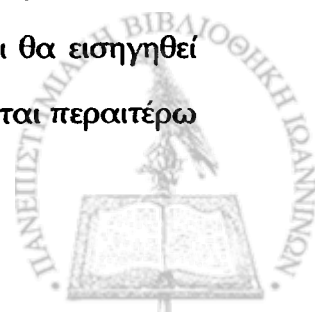
Στη συνέχεια ωστόσο, η διαμόρφωση και εξέλιξη των επιστημονικών πεδίων της Ψυχοφυσιολογίας, της Πειραματικής και της Συγκριτικής Ψυχολογίας στον ευρωπαϊκό χώρο, η σταδιακή μορφοποίηση της «στρουκτουραλιστικής» κατεύθυνσης, οι απαιτήσεις για μεθοδολογική αυστηρότητα της επιστημολογικής κατεύθυνσης του «φονξιοναλισμού», καθώς και η παράλληλη «δράση» των αμερικανών πρωτοπόρων στο πεδίο της Κλινικής Ψυχολογίας και της Ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, θα οδηγήσουν στη σταδιακή αποδέσμευση της αμερικάνικης επιστημονικής σκέψης από την έως τότε αυστηρά «βιβλική» θεώρηση του κόσμου, και θα καταστήσουν προφανή την αδυναμία των αρχικών όρων να «περιγράψουν» «επιστημονικά» τις, καθ' υπόθεση βέβαια, στοχευόμενες οντότητες.

Όπως προκύπτει από την ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρήσαμε, οι όροι που θα αρχίσουν να υιοθετούνται από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, συνδέονται



ετυμολογικά με τη «μηχανιστική» και περαιτέρω «ψυχοφυσιολογική» θεώρηση του ανθρώπου αλλά και της αναπηρίας ή/ και απόκλισης ειδικότερα, τέτοιοι όπως «ελλάτωμα», στην κατασκευή, «έλλειμμα», στο όργανο, «ανωμαλία», στη λειτουργία, κ.τ.ό. Περαιτέρω, προτάσσεται η σπουδαιότητα των βιοσωματικών λειτουργιών, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση όρων όπως, «ασταθές», «επηρεάσιμο», «απροσάρμοστο», κλπ. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι, όπως καταδείξαμε, στα συγγράμματα των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποιούνται παράλληλα και ταυτόχρονα «παλαιοί» και «νέοι» όροι, φαινόμενο που θα μπορούσε να είναι ενδεικτικό μιας γενικότερης επιστημολογικής και, άρα, εννοιολογικής «σύγχυσης» αναφορικά με το θέμα της αναπηρίας ή/και απόκλισης κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή.

Στη συνέχεια επιχειρούμε την ιστορική επισκόπηση της εξέλιξης στον ελληνικό χώρο του πεδίου που μας απασχολεί, με απώτερο στόχο να καταλήξουμε στην ανάδειξη του «αντίκτυπου» των όσων διαδραματίζονται στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο υπό την πολυμορφία και την πολυδύναμη δράση που περιγράψαμε. Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίζεται η εξέλιξη των ψυχολογικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών θεωρήσεων, η εξέλιξη της ορολογίας καθώς και η εξέλιξη των θεσμών αντιμετώπισης της αναπηρίας ή/και απόκλισης από το τέλος του 19<sup>ου</sup> έως και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στο συναφές με το αντικείμενό μας έργο των πρώτων ελληνικών Πανεπιστημίων, στους πρώτους οραματισμούς για την παιδεία, στην εξέλιξη της σκέψης των ελλήνων ψυχιάτρων και των ψυχιατρικών θεσμών, καθώς και στη σκέψη και το έργο των «θεμελιωτών» της «Πειραματικής» και της «Κλινικής» Ψυχολογίας και της «Πειραματικής Παιδαγωγικής» στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως οι Θεόφιλος Βορέας, Γεώργιος Σακελλαρίου και Νικόλαος Εξαρχόπουλος. Στη συνέχεια, προσεγγίζονται η σκέψη και το έργο των πρωτεργατών του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», Αλέξανδρου Δελμούζου και Δημήτρη Γληνού, καθώς και της Ρόζας Ιμβριώτη, της γυναίκας εκπαιδευτικού η οποία και θα εισηγηθεί στον κυβερνήτη Ιωάννη Μεταξά την ίδρυση Ειδικού Σχολείου. Γίνεται περαιτέρω





αναφορά στην εισαγωγή των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Παρατίθενται ορισμένα σημαντικά βιογραφικά στοιχεία των ελλήνων διανούμενων που πρώτοι υιοθετούν και προωθούν τη συγκεκριμένη θεώρηση, αλλά και αναδεικνύεται η «αντίδραση» του ψυχιατρικού κόσμου. Σ'ένα αμέσως επόμενο χρόνο επιχειρείται η ανάδειξη της σύνδεσης μεταξύ «αριστεράς», «εκπαιδευτικού κόσμου» και «ψυχαναλυτικής» θεώρησης στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, φαινόμενο που σύμφωνα με την άποψή μας «συμμετέχει» όσο και τα παράπανω στη διαμόρφωση συγκριμένων ιστορικών συνθηκών που θα οδηγήσουν τόσο γενικότερα στη δημοσίευση του Α.Ν. όσο και ειδικότερα σε μια συγκεκριμένη σύνταξη του εν λόγω νομοθετικού κειμένου.

Στη συνέχεια, προσεγγίζονται, καταρχήν, οι «άμεσες» ιστορικές συνθήκες του θεσμικού επεισοδίου που μας απασχολεί, με αναφορά στις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του «Μεσοπολέμου». Επιχειρείται μια σκιαγράφηση του έργου, της σκέψης και των δράσεων του Έλληνα στρατιωτικού και πολιτικού Ιωάννη Μεταξά, καθώς και περαιτέρω, μια αναφορά στο «ιδεολογικό» υπόβαθρο και τη δράση του καθεστώτος της «4ης Αυγούστου». Ειδικότερα, προσεγγίζονται η αντίληψη του καθεστώτος περί «Κοινωνικής Πρόνοιας», «Παιδείας», «Εκπαίδευσης» και «Εκπαιδευτικού Συστήματος». Προσεγγίζονται επίσης τόσο τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τα συναφή Υπουργεία όσο και οι σχέσεις των προσώπων αυτών με τον Ιωάννη Μεταξά. Τέλος, επιχειρείται η ανάδειξη της «θέσης» του Α.Ν. 453/1937, υπό την αντίληψη του ίδιου του Ιωάννη Μεταξά και στο πλαίσιο του γενικότερου έργου του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της ιστορικής επισκόπησης που επιχειρήσαμε, κανένας, εμφανής τουλάχιστον, ιστορικός παράγοντας δε φαίνεται να συνηγορεί συγκυριακά στη σύνταξη του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου. Εν αντιθέσει, αναδείχθηκαν πολλά «αντίξοα». Ως πρώτο, και ίσως σημαντικότερο δεδομένων των συνθηκών της εποχής, μπορούμε να



παραθέσουμε το γεγονός ότι, το πρόσωπο που υποβάλει το «αίτημα» που θα οδηγήσει στη σύνταξη του Νόμου, και κατά συνέπεια ο «χώρος» από τον οποίο προέρχεται, και το πρόσωπο που καλείται να «απαντήσει» ανήκουν σε δύο ιδεολογικούς χώρους «νομοτελειακά» αντίθετους, για τη συγκεκριμένη εποχή τουλάχιστον. Από τη μια πλευρά, η «δεξιά», «άκρα δεξιά» συντηρητική μερίδα των «καθαρευουσιάνων» και «ιδεαλιστών» και, από την άλλη πλευρά, η «αριστερά» προοδευτική μερίδα των «δημοτικιστών» και υλιστών. Περίοδος δικτατορίας και, κατά συνέπεια, τραγική αντιπαλότητα μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών. Επιπρόσθετα, το πρόσωπο που «αιτείται» συμβαίνει να είναι μια «παροπλισμένη» από το δικτατορικό καθεστώς εκπαιδευτικός, ενώ το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται το αίτημα συμβαίνει να είναι ο απόλυτος άρχων του δικτατορικού καθεστώτος. Παράλληλα, αναδεικνύεται αβίαστα και η εχθρότητα της πλειοψηφίας του πανεπιστημιακού «χώρου» απέναντι στον ιδεολογικό «χώρο» από τον οποίο προέρχεται ο «αιτών», που μάλιστα συμβαίνει να είναι και «γυναίκα», σημαντικό μειονέκτημα σύμφωνα με τα ερμηνευτικά κριτήρια ακόμα και του δυτικο-ευρωπαϊκού επιστημονικού-ακαδημαϊκού κόσμου της εποχής. Ωστόσο, η Ρόζα Ιμβριώτη τελικά θα «κόψει το νήμα» στη συγκεκριμένη υπόθεση, ίσως μάλιστα «λίγα μέτρα πριν» από το τέρμα, που προφανώς προετοίμαζαν οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών με το μέχρι τότε έργο τους.

Παρά τα πολλά και σοβαρά ιστορικά «αντίξοα» λοιπόν, η «συναίνεση» θα υπάρξει όπως αποδεικνύει ο ίδιος ο Α.Ν. 453/1937. Η ερμηνευτική υπόθεση που προβάλουμε είναι ότι, ένα άλλο ιδεολογικό πλαίσιο προφανώς «ισχυρότερο» και προφανώς «κοινό» μεταξύ των πρωταγωνιστών του θεσμικού επεισοδίου που μας απασχόλησε, ήταν αυτό που τελικά κατέρριψε τα «εμπόδια» και οδήγησε σε σύγκλιση τις αντιτιθέμενες πλευρές. Θεωρούμε περαιτέρω ότι, το κοινό αυτό ιδεολογικό πλαίσιο είναι το περίφημο «γερμανικό πνεύμα» στο οποίο καταρχήν «εμβαπτίστηκαν» και στη συνέχεια «εμφορούντο» όλοι οι πρώην έλληνες φοιτητές των γερμανικών Πανεπιστημίων και «νυν» έλληνες



επιστήμονες και πολιτικοί της εποχής του Μεσοπολέμου, ανεξαρτήτως των περαιτέρω ιδεολογικο-πολιτικών τους πεποιθήσεων.

Από την άλλη πλευρά ωστόσο, παραθέτουμε και την άποψη ότι, η, κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, επιστημονικά και κοινωνικά ισχυρότερη ομάδα επεδίωξε αλλά και «κατάφερε» να επισημάνει την υπεροχή της με ευδιάκριτο τρόπο και, μάλιστα, εντός του ιδίου του νομοθετικού κειμένου. Έτσι, εκφέρουμε επίσης και την ερμηνευτική υπόθεση ότι, το φραστικό υπόσυνολο «προς κανονικήν αντίδρασιν κατά των ερεθισμών των παρεχομένων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος» βρίσκεται εκεί ώστε ουσιαστικά να παραπέμπει στην ισχύουσα «σχέση» ή «αναλογία» εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων που διαμοίβονται (υπό την έννοια του όρου *rapport de pouvoir*). Υιοθετώντας ευκρινώς κατά τη σύνταξη του νομοθετικού κειμένου μια ορολογία που προέρχεται από το «οργανιστικό» ερμηνευτικό παράδειγμα, που, όπως αναδειξαμε, είναι το κυρίαρχο μεταξύ του ψυχιατρικού κόσμου αλλά και των επιφανωτέρων καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών, αποτρέπεται ταυτόχρονα η οποιαδήποτε «συσχέτιση» του νομοθετικού κειμένου με κάποιο άλλο παράδειγμα που θα μπορούσε να εκπροσωπεί άλλες κοινωνικές και ιδεολογικές ομάδες, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα της δεκαετίας του 1930. Κυρίως όμως, αποκλείεται με τον τρόπο αυτό η οποιαδήποτε συσχέτιση του Α.Ν. με το επιστημολογικά «ασθενές», για την εποχή, «ανατρεπτικό» και «κομμουνιστικό», «ψυχαναλυτικό» παράδειγμα, από το οποίο, όπως ευδιάκριτα αναδεικνύεται, «εμπνέονται» οι εισηγητές και μετέπειτα πρωταγωνιστές κατά την υλοποίηση των θεσμικών αποφάσεων του εν λόγω κειμένου.

Βέβαια, το «αποτέλεσμα» του Α.Ν. 453/1937, ήτοι, η ίδρυση του πρώτου ελληνικού δημόσιου «Ειδικού Σχολείου» θα είναι βραχύβιο. Κατά την άποψή μας, τα «προσωποπαγή» δεδομένα που ανευρίσκονται στις ιστορικές διαδικασίες ίδρυσής του δεν επέτρεψαν την «επιβίωσή» του υπό άλλες, διαφορετικές,



συνθήκες, όπως για παράδειγμα ο θάνατος ή η αλλαγή «πορείας» και «προτεραιοτήτων» των πρωταγωνιστών.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειώσουμε το γεγονός ότι, στην ιστορική συνέχεια του Ελληνικού κράτους, δε θα υπάρξει επόμενη «θεσμική» προσπάθεια προς την ίδια κατεύθυνση, παρά σαράντα, και πλέον, χρόνια μετά. Το αν οι «συνθήκες» και τα «ιστορικά συμφραζόμενα» μπορεί κάτι να θυμίζουν, αποτελεί ερώτημα-ευκαιρία για μια άλλη ιστορική ερμηνευτική και, βέβαια, συγκριτική προσέγγιση.

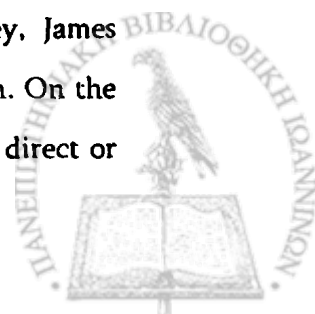
## Λέξεις Ευρετηριασμού

Ειδική Αγωγή, Ορολογία Ειδικής Αγωγής, Ψυχολογικοί όροι για την Ειδική Αγωγή, Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής, Νόμος 453/1937, Ιστορική και Ερμηνευτική προσέγγιση, Εκπαιδευτικός Όμιλος, Ρόζα Ιμβριώτη, Ιωάννης Μεταξάς



## Abstract

In the present research we attempted the approach of the Law 453/1937, that is the first edited legislative text in the "modern" Greece concerning entirely the "Special Education", from a historicist and hermeunetical perspective and specifically under the concept of a micro-historical perspective. That means that we did not look on the inference of nomological schemes, ruther that we were interesting in the advancement of the relationship between different social groups, important personalities, as well as the impact of there ideas and work, as factors of the innovation production. Initially, we quote a synoptic historical review of the evolution of the special care that the new Hellenic state takes after its establishment until the middle of the 20<sup>th</sup> century, regarding the education of the "suffering" and especially the handicapped or/and deviant child. As a second step, we try to present a historical approach of the evolution of the psychological and psychosocial theories that has governing the institutional care and also the terminology in use concerning the handicap and deviation, in the western world from 17<sup>th</sup> until the first decates of 20<sup>th</sup> century. Our task was to highlight the procedures of giving meaning and usage of the terms that finaly were adopted in order to designate the persons entitled by this Hellenic Law of 1937. Thus, we investigate the procedures of the adoption of the specific terms "idiot", "moron", as well as "febblemindeness", "mental defectiveness" "mental instablility" and other related terms. This was accomplished mainly by focusing on presenting the work and thought of several philosophers, psychologist and pedagogues, who were developed innovative theories and action on this specific matter as, Jean Etienne Esquirol, Edouard Seguin, Jean-Marc-Gaspard Itard, Samuel G. Howe, Alfred Binet, Henry Goddard, Gustav Fechner, Wilhelm Wundt, William James, Edouard Titchener, James Cattell, Ivan Pavlov, John Dewey, James Angell, Gridley S.Hall, Lightner Witmer, Leta Hollingworth, and Henri Wallon. On the other hand, their selection was based on the criterion of their connection and direct or



indirect relation with the greek "protagonists" of the institutional incident that concerns our research.

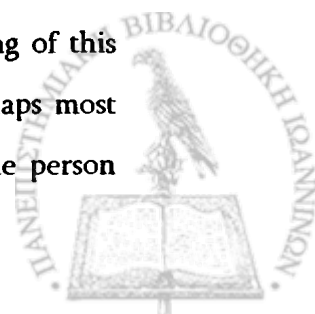
As is clear from this historical and hermeneutical overview, by the time the "Science" on the mid-18<sup>th</sup> century, chooses to deal with disabled and/or deviant people, as dominant epistemological paradigm emerges the "religious" one. According to the hermeneutical hypothesis we present, the biblical texts understood as "divine word" will constitute a "cradle" of terminology for scientists who effortlessly would "catch" these terms such as the word "idiot", which, although did not describe any particular "entity" seems to have been very long history of use. As shown, by the first such "biblical" terms which will be adopted, are to be developed thereafter all the other terms who will be used for the description of people with disabilities and/or deviations until the fourth decade of the 20<sup>th</sup> century (the time limit of our research approach), modified, of course, according to the specific different linguistic framework. Afterwards, however, the formation and evolution of the scientific fields of the Psychophysiology of the Experimental and of Comparative Psychology in Europe, the gradual shaping of "structuralism", the requirements for methodological rigor of the epistemological orientation of "functionalism" and the parallel "action" of the American pioneers in the field of Clinical Psychology and Psycho-educational intervention will lead to a gradual release of American scientific thought from the hitherto strictly "biblical" worldview, and will make manifest the inability of the original terms to "describe" "scientifically" the, hypothetical of course, targeted entities. As is clear from the hermeneutical approach we tried, the terms that will begin to be adopted by the end of the 19<sup>th</sup> century, are connected etymologically with the "mechanistic" and further "psycho-physiological" approach of human and of disability and/or deviation in particular, such as "defect" in the construction, "deficit" in the instrument, "abnormality" in the functioning, and so on. Further, preceded by the importance of bio-physiological functions, which will result in the formation of terms such as "unstable", "influenced", "misfits", etc. It is also noteworthy that, as has been highlighted, in the writings of the first decades of the 20<sup>th</sup> century used in parallel and both "old" and "new" terms, a phenomenon that could be indicative of a more general epistemological and thus conceptually "confusion" regarding to the disability and /or deviation at that historic moment. Thereafter, we attempt a historical overview of developments in the Greek area of the field that concerns us.



aiming to reach the emergence of the “impact” of what is happening in the West-European area as diverse and multifaceted action described. Under this approach the evolution of psychological, educational and psychosocial considerations, the evolution of terminology and the development of institutions dealing with disability and/or deviation from the late 19<sup>th</sup> to mid 20<sup>th</sup> century.

More specifically, reference is made relevant to our subject to the work of the first Greek universities, the first visions for education, the evolution of thought of Greek psychiatrists and psychiatric institutions, and the thought and work of the “founders” of the “Experimental” and “Clinical” Psychology and the “Experimental Education” in Greece in the early 20<sup>th</sup> century, such as Theophilus Boreas, George Sakellariou and Nikos Exarchopoulos. Then are approached the thought and work of the pioneers of the “Educational Association” Alexander Delmouzos and Dimitri Glinos, as well Imvrioti Rosa, a woman teacher who will suggest to the Governor Ioannis Metaxas the establishment of the first Special School. Further reference is made to the introduction of the psychoanalytic theories in Greece in the early 20<sup>th</sup> century. Are some major biographies of Greek intellectuals that first adopt and promote this approach, but also highlights the “reaction” of the psychiatric world. In a second time we attempt to highlight the connection between “progressist” “socialist” “education” world and “psychoanalytic” theories in Greece in the early 20<sup>th</sup> century, a phenomenon which, according to our opinion is “involved” in the shaping of concrete historical conditions that will lead both more generally to the publication of Law and in particular to a specific syntax of this legislative text. Then are approached, initially the “direct” historical conditions of the institutional incident in question, with reference to political, economic and social conditions formed in Greece during the ‘thirties. Is attempted further an outline of the work, thinking and actions of the Greek military and political Ioannis Metaxas, and further, a reference to “ideological” background and activities of the regime of “August 4<sup>th</sup>”. In particular, are approached the idea of the scheme concerning “Social Care”, “Education”, and “Educational System”.

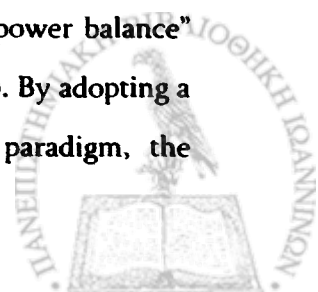
According to data provided by the historical review that we tried, no one, at least visible, historical factor does not seem to advocate conjunctural to the drafting of this legislation. In contrast, have emerged many “adverse”. As the first, and perhaps most important given the circumstances of the time, we can cite the fact that the person



submitting the "request" which will lead to the drafting of the Law, and therefore her ideological "milieu", and the person asked to "answer" belong in two ideological and political frames places "inevitably" opposed, for that time at least. On the one hand, the "right", "extreme right" conservative portion of "puricists" and "idealists" and, on the other hand, the "left" progressive portion of "demotocists" and "materialists". Period of dictatorship and therefore tragic rivalry between the opposing sides. Additionally, the person who "requested" happens to be a "decommissioned" by the dictatorship teacher, and the person who is summed to "respond" happens to be the absolute ruler of the dictatorial regime. On the other hand, emerges also effortlessly the animosity of the majority of Greek scholars towards the ideological "milieu" from which comes the "applicant", which indeed happens to be a "woman", a significant handicap to the interpretative criteria in use then, even at the west-European scientific-academic world. However, Rosa Imvrioti finally "cut off the thread" in the present case, perhaps even "few steps" from the goal, apparently "prepared" by professors's at the University of Athens work.

Despite the many and serious historical "adverse", as described, however the "consensus" would be, such as demonstrates the very AN 453/1937. The interpretative hypothesis that we advance is that another ideological framework clearly "stronger" and apparently "common" between the "protagonists" of the institutional episode we dealt with, was what it finally confounded the "obstacles" and led to a convergence of the opposing sides. We consider further that this common ideological framework is the famous "German spirit" in which at first were "baptized" and then were "depositories", all former Greek students of German Universities and afterwards Greek scientists and politicians of the interwar period, regardless their further ideological and political beliefs.

On the other hand, however, we consider that the scientifically and socially stronger at this moment in history, group pursued and succeeded to point out his supremacy in a particular and distinct manner, and even within the legislative text itself. Thereby, we also express the interpretive assumption that the verbal subset "to normal reaction against the provided stimuli in the normal educational and teaching environment" is there to actually refer to the current "relationship" or "power balance" between the social groups that interfere (in the sense "rapport de pouvoir"). By adopting a terminology that clearly comes from the "organicist" interpretative paradigm, the





dominant one among the psychiatric world and the most famous professors at the University of Athens such as we highlighted, they had exclude in this manner simultaneously any “correlation” of the legislative text with the epistemologically “weak”, at this era, “psychoanalytic”, “communist” and thus “subversive” paradigm, and of course any other that might represent other social and ideological groups, such as formed in Greece in early 1930.

Furthermore, the “result” of the Law 453/1937, namely, the establishment of the first Greek public “Special School”, will be short lived. In our view, the very close-to-persons related conditions of its creation, did not allow to this institution to “survive” under other, different conditions, such as death of the protagonists or changing of their “life-path” and “priorities”.

The next “effort” in the same direction will begin to take shape forty, and more, years later. Whether the “conditions” and “historical context” may have something to resemble, is question-opportunity for another historical hermeneutic approach.

## Keywords

Special Education, Terminology in Special Education, Psychological terms for Special Education, Legislation for Special Education, Greek Law 453/1937, Historical and Hermeunetical approach, Rosa Imvrioti, Ioannis Metaksas



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικά .....ΣΕΛ.29

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Μεθοδολογικές επισημάνσεις

1.1.Επισημάνσεις αναφορικά με τη μέθοδο της ιστορικής  
συγκριτικής προσέγγισης.....ΣΕΛ.35

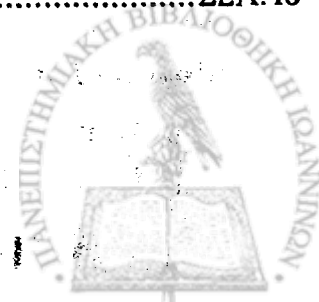
1.1.1.Η ιστορική προσέγγιση ως μέθοδος έρευνας στο πεδίο των  
«Επιστημών της Αγωγής».....ΣΕΛ.39

1.1.1. α. Η έννοια της «εκπαίδευσης» .....ΣΕΛ.40

1.1.1.β.Η συγκρότηση του πεδίου της «συγκριτικής  
παιδαγωγικής» και η ερευνητική αξία της ιστορικής  
προσέγγισης.....ΣΕΛ.42

1.1.1.γ. Η ερευνητική αξία της ερμηνευτικής προσέγγισης.....ΣΕΛ.43

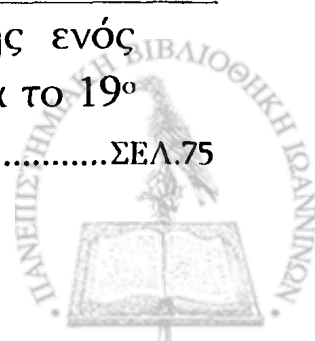
1.1.1.δ.Η ανάγκη εγκατάστασης ενός επιστημολογικού και  
μεθοδολογικού πλουραλισμού για τη διεξαγωγή  
ιστορικών προσεγγίσεων .....ΣΕΛ.46



- 1.2.Επισημάνσεις αναφορικά με την «ερμηνευτική» επιστημολογική κατεύθυνση και την «ερμηνευτική προσέγγιση» ως ερευνητική μεθοδολογία .....ΣΕΛ.47
- 1.2.1.Η «ερμηνευτική» επιστημολογική κατεύθυνση. Η ανάδειξη της εγκαθίδρυσης ενός «ερμηνευτικού κύκλου» στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης.....ΣΕΛ.48
- 1.3.Επισημάνσεις αναφορικά με τη συγκριτική ερμηνευτική προσέγγιση πολιτικών - νομοθετικών κειμένων.....ΣΕΛ.53
- 1.3.1. Μεθοδολογικές επισημάνσεις αναφορικά με την ερμηνευτική προσέγγιση νομοθετικών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικήςΣΕΛ.56
- 1.3.2.Μεθοδολογική εγκυρότητα μιας ερευνητικής απόπειρας «επανερμηνείας» νομοθετικών κειμένων ή/και πράξεων εκπαιδευτικής πολιτικής .....ΣΕΛ.59
- 1.4.Το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα στάδια διεξαγωγής μιας ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης .....ΣΕΛ.63
- 1.4.1.Μεθοδολογικές προτάσεις για τον καθορισμό «παραγόντων ερμηνείας» στο πλαίσιο μιας ιστορικής συγκριτικής προσέγγισης .....ΣΕΛ.65
- 1.5.Επιλογή και καθορισμός μεθοδολογικού πλαισίου διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής εργασίας.....ΣΕΛ.68

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Συνοπτική ιστορική επισκόπηση της εξέλιξης της προνοιακής ή/και «ειδικής» μέριμνας για την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία ή/και απόκλιση από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα

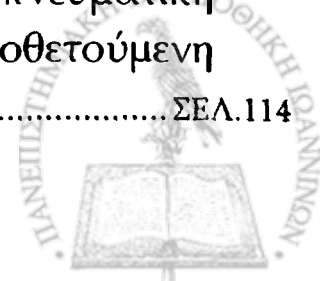
- 2.1.«Προνοιακή» πολιτική και απόπειρες οργάνωσης ενός συστήματος «Ειδικής Αγωγής» στην Ελλάδα κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα .....ΣΕΛ.75



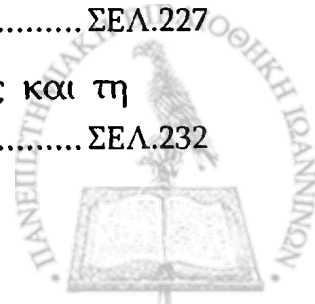
- 2.2.«Προνοιακή» πολιτική και απόπειρες οργάνωσης ενός συστήματος «Ειδικής Αγωγής» στην Ελλάδα κατά την ιστορική περίοδο 1900-1960 .....ΣΕΛ.81
- 2.3.Ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937 (ΦΕΚ Α' 28/30.01.1937) «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάλων και καθυστερημένων παιδων, κλπ.».....ΣΕΛ.88
- 2.3.1. Ο Αναγκαστικός Νόμος 1049/38 (ΦΕΚ Α' 24/27.01.1938) «Περί τροποποιήσεως & Συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937».....ΣΕΛ.89

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Εξέλιξη των ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών θεωρήσεων, της ορολογίας και των θεσμών αντιμετώπισης της αναπηρίας και της απόκλισης στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο. 17<sup>ος</sup> – πρώτες δεκαετίες 20<sup>ου</sup> αι.**

- 3.1.Ιστορική ανασκόπηση της διαδικασίας νοηματοδότησης και χρήσης του όρου «ιδιώτης» στο πεδίο της «Ειδικής Αγωγής» .....ΣΕΛ.97
- 3.2.Ιστορική ανασκόπηση της διαδικασίας νοηματοδότησης και χρήσης του όρου «μωρός» και άλλων συναφών όρων στο πεδίο της «Ειδικής Αγωγής» .....ΣΕΛ.103
- 3.3.Σύνοψη των ετυμολογικών και εννοιολογικών συνδέσεων για τις γλώσσες αρχαία ελληνική, αγγλική, γαλλική και νέα ελληνική αναφορικά με τους όρους «ιδιώτης», «μωρός» και άλλους νοηματικά συναφείς όρους .....ΣΕΛ.109
- 3.4.Ιστορική ανασκόπηση της εξελικτικής διαδρομής από την «ιδιωτεία» και τη «μωρία» προς την «πνευματική αδυναμία». Θεωρήσεις, θεσμοί και υιοθετούμενη ορολογία .....ΣΕΛ.114



- 3.5. Ιστορική ανασκόπηση της εξελικτικής διαδρομής από την «πνευματική αδυναμία» προς την «πνευματική ανωμαλία». Θεωρήσεις, θεσμοί και υιοθετούμενη ορολογία ..... ΣΕΛ.128
- 3.6. Η ανάπτυξη της Επιστήμης της Ψυχοφυσιολογίας και η διαμόρφωση του πεδίου της Πειραματικής Ψυχολογίας ΣΕΛ.142
- 3.7. Η διαμόρφωση των επιστημολογικών κατευθύνσεων του «φονξιοναλισμού» και του «στρουκτουραλισμού» στις Η.Π.Α. προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η διαμόρφωση της «αμερικανικής» Ψυχολογίας ..... ΣΕΛ.153
- 3.7.1. Η σκέψη, η δράση και το έργο του William James ..... ΣΕΛ.156
- 3.7.2. Η σκέψη, η δράση και το έργο των Edouard Bradford Titchener, James MacKeen Cattell και Ivan Pavlov ..... ΣΕΛ.166
- 3.7.3. Η σκέψη, η δράση και το έργο των John Dewey και James Rowland Angell ..... ΣΕΛ.180
- 3.8. Οι πρώτες παρεμβάσεις «Ψυχοπαιδαγωγικής» στο πλαίσιο αντιμετώπισης των παιδιών με αναπηρίες και αποκλίσεις. Η δράση και το έργο του G.S. Hall ..... ΣΕΛ.197
- 3.8.1. Η ανάπτυξη της Κλινικής Ψυχολογίας στις Η.Π.Α.  
Η σκέψη, η δράση και το έργο του Lightner Witmer ..... ΣΕΛ.206
- 3.8.2. Η σκέψη, η δράση και το έργο της Leta Stetter Hollingworth ..... ΣΕΛ.211
- 3.8.2.α. Η ορολογία εν ισχύ κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα ..... ΣΕΛ.214
- 3.8.2.β. Σύνοψη των προσπαθειών ταξινόμησης έως και τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα ..... ΣΕΛ.218
- 3.8.2.γ. Η «σημαντικότητα» του έργου της «Ψυχολογικής Κλινικής» και η «κοινωνική» αναγκαιότητα «ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης» στις δυτικο-ευρωπαϊκές κοινωνίες κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα ..... ΣΕΛ.227
- 3.8.3. Συνοπτική παράθεση των υιοθετούμενων όρων έως και τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα ..... ΣΕΛ.232



3.8.4.Τα «ψυχικώς ασταθή» παιδιά ..... ΣΕΛ.237

3.8.4.α.Τα «ψυχικώς ασταθή» παιδιά του «Ειδικού Σχολείου»  
από περιγραφή της Ρόζας Ιμβριώτη ..... ΣΕΛ.245

3.9.Σύνοψη - σχόλια ..... ΣΕΛ.249

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Εξέλιξη των ψυχολογικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών θεωρήσεων, της ορολογίας και των θεσμών αντιμετώπισης της αναπηρίας και της απόκλισης στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος

4.1.Τα πρώτα Πανεπιστήμια σε ελληνικό έδαφος.

Απελευθέρωση και «φωτισμός του γένους», οραματισμοί  
για την παιδεία και «κλασικιστικό» πνεύμα στην  
Ελλάδα του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα ..... ΣΕΛ.256

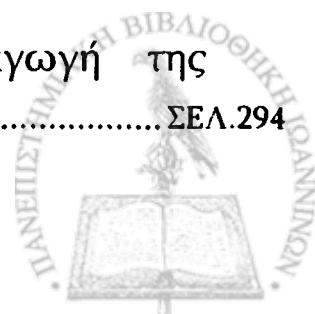
4.2.Η εξέλιξη των ψυχιατρικών θεσμών στην Ελλάδα περί το  
τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Έλληνες ψυχίατροι και εξέλιξη της  
σκέψης γύρω από την αναπηρία και την απόκλιση ..... ΣΕΛ.276

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η σκέψη και το έργο των «θεμελιωτών» της «Πειραματικής» και της «Κλινικής» Ψυχολογίας και της «Πειραματικής Παιδαγωγικής» στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα

5.1.Ο Θεόφιλος Βορέας και η εισαγωγή των μεθόδων της  
«Πειραματικής Ψυχολογίας» στην Ελλάδα ..... ΣΕΛ.282

5.2.Ο Γεώργιος Σακελλαρίου και η εισαγωγή της «Κλινικής  
Ψυχολογίας» στην Ελλάδα ..... ΣΕΛ.287

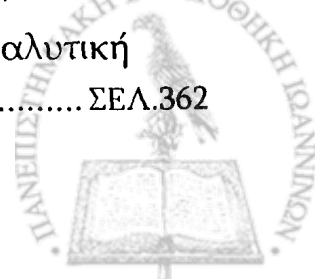
5.3.Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και η εισαγωγή της  
«Πειραματικής Παιδαγωγικής» στην Ελλάδα ..... ΣΕΛ.294



5.4.Η «άλλη» άποψη. Οι θέσεις του καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κωνσταντίνου Σπετσιέρη ΣΕΛ.302

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Η σκέψη και το έργο των πρωτεργατών του «Εκπαιδευτικού Ομίλου». Ο «προοδευτικός» αστικός χώρος και η εισαγωγή των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα

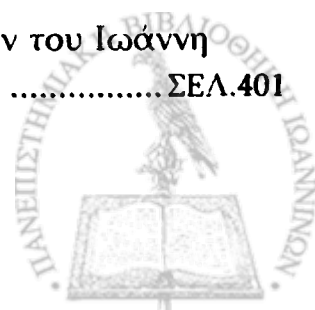
- 6.1.Οι συνθήκες ίδρυσης και το κοινωνικο-πολιτικό «αίτημα» του Εκπαιδευτικού Ομίλου ..... ΣΕΛ.305
- 6.1.1.Η σκέψη, η δράση και το έργο του παιδαγωγού και φιλόσοφου Αλέξανδρου Δελμούζου ..... ΣΕΛ.307
- 6.1.2.Η σκέψη, η δράση και το έργο του παιδαγωγού και φιλόσοφου Δημήτρη Γληνού ..... ΣΕΛ.325
- 6.2. Η «δασκάλα με τα κόκκινα πέδιλα». Η ζωή, το έργο και η δράση της Ρόζας Ιμβριώτη ..... ΣΕΛ.342
- 6.3. Οι συνθήκες εισαγωγής των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα. Η σύνδεση της «ψυχαναλυτικής» κατεύθυνσης με το χώρο της αστικής προοδευτικής αριστεράς και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Η «αντίδραση» του ψυχιατρικού κόσμου ..... ΣΕΛ.352
- 6.3.1.Σύντομη αναφορά στην «ψυχαναλυτική» δράση του Αντρέα Εμπειρίκου ..... ΣΕΛ.353
- 6.3.2.Σύντομη αναφορά στην «ψυχαναλυτική» δράση και το έργο του Μανώλη Τριανταφυλλίδη ..... ΣΕΛ.356
- 6.3.3.Σύντομη αναφορά στο έργο του Γιάννη Ιμβριώτη ..... ΣΕΛ.357
- 6.3.4.Σύντομη αναφορά στο έργο των παιδαγωγών Κώστα Σωτηρίου, Γιώργου Μωραΐτη και Γιώργου Παλαιολόγου .. ΣΕΛ.358
- 6.3.5.Η «αντίδραση» των ελλήνων ψυχιάτρων στην «ψυχαναλυτική ερμηνεία» ..... ΣΕΛ.362



- 6.3.5.α. Η «άλλη» άποψη. Η συνεργασία της Ρόζας Ιμβριώτη με τον ψυχίατρο και ψυχαναλυτή Γεώργιο Ζαβιτζιάνο .. ΣΕΛ.367
- 6.3.6. «Συγκλίνουσες» απόψεις. Η «αντίδραση» στην «ψυχαναλυτική ερμηνεία» ελλήνων ακαδημαϊκών και πανεπιστημιακών ..... ΣΕΛ.368
- 6.4. Η σύνδεση «αριστεράς» «εκπαιδευτικού κόσμου» και «ψυχαναλυτικής» θεώρησης στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα ..... ΣΕΛ.370
- 6.4.1. Η θέση της Ρόζας Ιμβριώτη απέναντι στην «ψυχαναλυτική θεώρηση» ..... ΣΕΛ.373

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Οι άμεσες ιστορικές συνθήκες σύνταξης του νομοθετικού κειμένου του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937

- 7.1. Αναγκαιότητα αντιμετώπισης της παιδικής και νεανικής εγκληματικότητας κατά τη διάρκεια του «Μεσοπολέμου». Ανάπτυξη του τομέα της «Σχολικής Υγιεινής» ..... ΣΕΛ.379
- 7.1.1. Η δράση και το έργο του παιδολόγου-υγιεινολόγου Εμμανουήλ Λαμπαδαρίου..... ΣΕΛ.382
- 7.1.1.α. Η συμβολή του Λαμπαδαρίου προς την κατεύθυνση της ίδρυσης «Ειδικού Σχολείου». Το περιοδικό *Σχολική Υγιεινή* ..... ΣΕΛ.384
- 7.2. Ο Έλληνας στρατιωτικός και πολιτικός Ιωάννης Μεταξάς. Η δράση και το έργο του. Το καθεστώς της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου». Η θεσμοθέτηση του «Ειδικού Σχολείου» στο πλαίσιο των νομοθετικών παρεμβάσεων του καθεστώτος ..... ΣΕΛ.387
- 7.2.1. Το «ιδεολογικό» υπόβαθρο και η δράση του καθεστώτος της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου» ..... ΣΕΛ.396
- 7.2.1.α. Η σύνδεση των ιδεολογικών περιεχομένων του Ιωάννη Μεταξά με τη σκέψη του Charles Maurras ..... ΣΕΛ.401

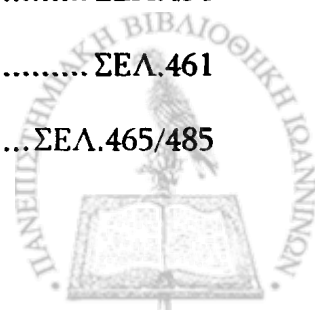




|   |         |
|---|---------|
| 7.2.2.Η αντίληψη του καθεστώτος της «4ης Αυγούστου» περί «Κοινωνικής Πρόνοιας» και περί «Παιδείας» .....  | ΣΕΛ.405 |
| 7.2.2.α.Η αντίληψη του καθεστώτος της «4ης Αυγούστου» περί «Κοινωνικής Πρόνοιας» .....  | ΣΕΛ.406 |
| 7.2.2.β.Η αντίληψη του καθεστώτος της «4ης Αυγούστου» περί «Παιδείας», «Εκπαίδευσης» και «Εκπαιδευτικού Συστήματος» .....   | ΣΕΛ.410 |
| 7.2.3.Η ανάθεση του Υπουργείου «Θρησκευμάτων & Παιδείας» και η ανάθεση του Υπουργείου «Κοινωνικής Υγιεινής&Αντιλήψεως-Κοινωνικής Πρόνοιας» στο πλαίσιο του κυβερνητικού σχήματος του καθεστώτος της «4ης Αυγούστου» ..... | ΣΕΛ.416 |
| 7.2.3.α.Η ανάθεση του Υπουργείου «Θρησκευμάτων & Παιδείας» .....  | ΣΕΛ.416 |
| 7.2.3.β. Η ανάθεση του Υπουργείου «Κοινωνικής Υγιεινής & Αντιλήψεως» .....  | ΣΕΛ.419 |
| 7.2.3.γ. Οι «σχέσεις» του Ιωάννη Μεταξά με τους Υπουργούς «Θρησκευμάτων & Παιδείας» και «Κοινωνικής Υγιεινής & Αντιλήψεως» .....  | ΣΕΛ.420 |
| 7.3.Η «θέση» του Α.Ν. 453/1937 στο πλαίσιο του έργου του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου .....   | ΣΕΛ.422 |
| 7.3.1.Σχόλια .....  | ΣΕΛ.424 |

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 Ερμηνευτικά ερωτήματα και σχόλια 427

|  |             |
|--|-------------|
| 8.1.Το έργο και η δράση του Eduard Spranger .....  | ΣΕΛ.436     |
| 8.2.Το «γερμανικό πνεύμα» ως ενεργή συνιστώσα «συνοχής» του κοινωνικού χώρου της Ελλάδας των αρχών του 20ου αιώνα..... | ΣΕΛ.445     |
| 8.3.Σύνοψη - Σχόλια .....  | ΣΕΛ.451     |
| Επίλογος .....   | ΣΕΛ.461     |
| Βιβλιογραφία / Παράρτημα (Α.Ν.453 & 1049) .....  | ΣΕΛ.465/485 |



## Εισαγωγικά

Κατά την τελευταία δεκαετία, από το πλήθος και μόνο των «θεσμικών» παρεμβάσεων (δηλαδή νομοθετικών ρυθμίσεων όπως Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα), συγκριτικά σε εύρος χρόνου, γίνεται εμφανές ότι καταβάλλεται μια ιδιαίτερη μέριμνα από την Ελληνική Πολιτεία προς την κατεύθυνση της θεσμοθέτησης, οργάνωσης και παροχής υπηρεσιών δημόσιας «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης». Οι διαδοχικές αυτές κρατικές παρεμβάσεις εμφανίζονται ως μια πολιτική βούληση τόσο «παρουσίας» της Πολιτείας στο πεδίο της «Ειδικής Αγωγής» όσο και θεσμοθέτησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση παροχής μιας «δημόσιας» εκπαίδευσης στην υπηρεσία «όλων».

Ωστόσο, όπως παρατηρεί και η Χ. Συριοπούλου-Δελλή (2003), δεν είναι και τόσο εύκολο να διακρίνουμε τις «ιδεολογικές συνιστώσες» γύρω από τις οποίες διαπλέκεται η εξέλιξη «του συστήματος της Ειδικής Αγωγής από τη δημιουργία του μέχρι και σήμερα», καθώς οι συνιστώσες αυτές είναι συνάρτηση ενός σημαντικά μεγάλου αριθμού παραγόντων.

«Τι είναι... η Ειδική Αγωγή, σε ποιους απευθύνεται και τι εξυπηρετεί», διερωτάται η συγγραφέας. Όπως αναδεικνύεται ιστορικά, το συγκεκριμένο πεδίο αποτελεί, κατεξοχήν ίσως, «χώρο» αντιπαραβολής των «κοινωνικών προκαταλήψεων», των «εσφαλμένων στερεοτύπων», των κάθε φορά ισχυουσών επιστημονικών και επιστημολογικών προσεγγίσεων, της κάθε φορά ισχύουσας «ρητορικής εθνικών και υπερεθνικών φορέων για τα δικαιώματα μειονοτικών ομάδων», διαφόρων κάθε φορά «επαγγελματικών συμφερόντων», διαφόρων



«ομάδων κοινωνικής πίεσης», καθώς και, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, της πίεσης που ασκεί η τεχνολογική πρόοδος στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι γενικότερα, αλλά και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικότερα. Έτσι, μια ιστορική προσέγγιση τόσο της «εξελικτικής διαδικασίας» όσο και των νομοθετικών – θεσμικών ρυθμίσεων ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά γόνιμη, προκειμένου για την ανίχνευση και καταγραφή τόσο των «εξελικτικ(ών) δυνάμε(ων)» όσο και των «ιδεολογικών συνιστωσών» που ενεργοποιούνται ιστορικά, και, τελικά, λειτουργούν ως μηχανισμοί συγκρότησης ενός συγκεκριμένου, κάθε φορά, πλαισίου Ειδικής Αγωγής.

Στη νεώτερη Ελλάδα, η ιστορία της κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (υιοθετούμε την τρέχουσα σχετική ορολογία), εκκινεί με τη νομοθετική ρύθμιση που θεσμοθετεί την ίδρυση του πρώτου «δημόσιου» «Ειδικού Σχολείου», δηλαδή σχολείου μη τυπικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τον περίφημο «Αναγκαστικό Νόμο 453/ 30.01.1937. Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάλων και καθυστερημένων παιδων», που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως την 30<sup>η</sup> Ιανουαρίου 1937, επί καθεστώτος «4<sup>ης</sup> Αυγούστου» του Ιωάννη Μεταξά. Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η απόπειρα ιστορικής και ερμηνευτικής προσέγγισης του πρώτου αυτού νομοθετικού κειμένου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

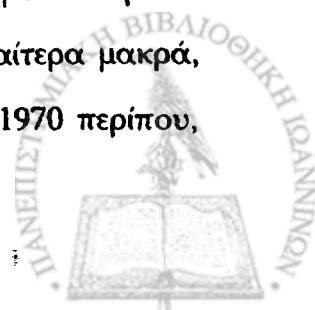
Η πρώτη τριακονταετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι για την Ελλάδα ιδιαίτερα δεινή και ταραγμένη. Οι ιστορικές συγκυρίες είναι βέβαια δύσκολες για όλους, ωστόσο, στην πλειοψηφία τους όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά κράτη, και δεδομένου ότι ή διέθεταν ήδη ένα ανεπτυγμένο βιομηχανικό (και, άρα, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό) υπόβαθρο ή το διάρθρωσαν σταδιακά, θα καταφέρουν να ανασυγκροτηθούν και να ανοικοδομηθούν γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Εμφανώς, και σύμφωνα με τις τρέχουσες πολιτικο-οικονομικές εκτιμήσεις, η «στιγμή» αυτή για τη χώρα μας, ούτε καν έχει φτάσει (Χριστοφορίδου-Gayraud, 2004).



Η ιστορική περίοδος που πρόκειται να μας απασχολήσει, εκκινεί από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους και εκτείνεται έως και το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο περίπου. Φέρει, αποδεδειγμένα βάσει της τρέχουσας ιστορικής συγκυρίας, το στίγμα της αδυναμίας των πολιτικών δυνάμεων να συναποφασίσουν οδούς και μεθόδους οικονομικής και διοικητικής αναδιάρθρωσης της χώρας, σε αντίθεση προφανώς με τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Όπως αναδεικνύουν τα ιστορικά δεδομένα, οι διάφοροι εθνικοί κομματικοί σχηματισμοί που θα αρχίσουν να οργανώνονται από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα περίπου, θα «αναλωθούν» σε αντιπαραθέσεις και κινήσεις εντυπωσιασμού με στόχο, συνήθως, την «άγρα ψήφων».

Όπως επίσης ιστορικά καταδεικνύεται, ένα κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο τέτοιο όπως αυτό που διαμορφώνεται κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο στην Ελλάδα, δεν είναι «ικανό» να οδηγήσει το άτομο στη διαμόρφωση μιας «συνειδησης πολίτη», δηλαδή στη διαδικασία κινητοποίησης του ατόμου προς την κατεύθυνση του «κοινού καλού». Κατά συνέπεια, δε διαμορφώνονται οι αναγκαίες και ικανές εκείνες συνθήκες προκειμένου για τη δόμηση «κοινωνικής συνοχής» (Χριστοφορίδου-Gayraud, όπ. παρ.). Η χώρα θα οδηγηθεί σταδιακά σε οικονομική, πολιτική και κοινωνική αποδυνάμωση και, σε άμεση συνάρτηση με διεθνείς συγκυρίες και σχέσεις γεωπολιτικών δυνάμεων, θα δημιουργηθεί το υπόβαθρο για την «είσοδο» σε μια περίοδο δικτατορίας που εκκινεί την 4<sup>η</sup> Αυγούστου του 1937 (και βέβαια, δε θα είναι και η τελευταία περίοδος δικτατορίας για την Ελλάδα).

Ωστόσο, κατά παράδοξο θα μπορούσαμε να πούμε τρόπο, την περίοδο αυτή της «διακυβέρνησης» της χώρας από τον Ιωάννη Μεταξά, θα συνταχθούν νομοθετικές ρυθμίσεις για τις οποίες μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ουσιαστικά, θέτουν τα «θεμέλια» της δημόσιας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Να σημειώσουμε μάλιστα ότι, αμέσως μετά τη δημοσίευση των καινοτόμων αυτών ρυθμίσεων θα ακολουθήσει μια περίοδος ιδιαίτερα μακρά, από την έναρξη του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου και έως το 1970 περίπου,



πλήρους απουσίας της Ελληνικής Πολιτείας από το συγκεκριμένο χώρο εκπαίδευσης (40 χρόνια μετά, θα αρχίσουν να οργανώνονται και πάλι ορισμένες κρατικές θεσμικές παρεμβάσεις, και πάλι επί δικτατορικού καθεστώτος!).

Αναμφισβήτητα ο Αναγκαστικός Νόμος 453 του 1937 (στο εξής: Α.Ν.) αποτελεί μια καινοτόμο πολιτική «πράξη», δεδομένου ότι θεσμοθετεί για πρώτη φορά στην ιστορία του νεοελληνικού κράτους την ίδρυση ενός «δημόσιου» Σχολείου για ένα «υποσύνολο» παιδιών. Όπως προκύπτει από την ίδια τη σύνταξη μιας τέτοιας απόφασης, για τα παιδιά αυτά κρίνεται αναγκαίο να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός τυπικής εκπαίδευσης ή, όπως ο ίδιος ο Α.Ν. αναφέρει, εκτός «τακτικών» σχολείων.

Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετείται, επίσης για πρώτη φορά, η ίδρυση «ειδικών», όπως κατονομάζονται στο νομοθετικό κείμενο, τάξεων, οι οποίες μπορούν να «προστίθενται» στα ήδη λειτουργούντα σχολεία τυπικής αγωγής ή «τακτικά σχολεία», και πάλι σύμφωνα με την ορολογία του Α.Ν. Ουσιαστικά, οι όροι «ειδικό σχολείο» και «ειδική τάξη» πρωτοεμφανίζονται σε θεσμικό επίπεδο στο συγκεκριμένο νομοθετικό κείμενο του Α.Ν. Θα ισχύουν «επίσημα» και «θεσμικά» ως όροι στη χώρα μας μέχρι και πριν μια δεκαετία.

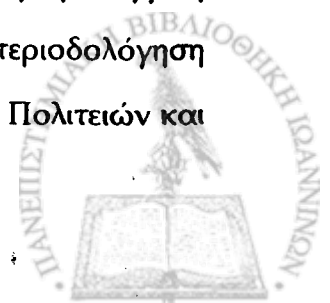
Έχει ερευνητικά καταδειχτεί ότι, η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι δυνατό να εκπορεύεται από ένα άτομο, έστω και αν αυτό κατέχει τη δεδομένη ιστορική στιγμή κάποια εξέχουσα κυβερνητική, πολιτική, κοινωνική ή οικονομική θέση. Όπως αναδεικνύεται, στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών απόψεων φαίνεται να προσδίδουν μια καθοριστική «ποιοτική» διαφορά ο «ρόλος» και η «βαρύτητα» ορισμένων προσωπικοτήτων, που συνήθως χαρακτηρίζουμε ως «διανοούμενους». Διενεργώντας την ιστορική προσέγγιση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πρόθεσης ή ενέργειας, είναι βέβαιο ότι θα οδηγηθούμε στην ανάδειξη της «συμβολής» ορισμένων προσωπικοτήτων που, κατά πλειοψηφία, διαθέτουν άμεσες και στενές <sup>ή</sup> πολιτικές, ή κομματικές, σχέσεις, ή τουλάχιστον «συγχρωτίζονται» με κυβερνητικούς, κομματικούς ή κρατικούς παράγοντες.



Όπως επίσης αναδεικνύεται ερευνητικά, παράλληλα με τη «λειτουργία» σημαινόντων προσωπικοτήτων, ή «διανοούμενων», σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι διάφορες «επιστημονικές επιτροπές» οι οποίες καλούνται να γνωμοδοτήσουν γύρω από ένα εκπαιδευτικό ζήτημα. Η οργάνωση, επιλογή και νομιμοποίηση των επιτροπών αυτών ανήκει, συνήθως, στην κυβέρνηση. Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων είναι συχνά στενά συνυφασμένα προς τα «προσδοκώμενα» πορίσματα, πορίσματα που άλλωστε επεξεργάζονται με τρόπο ώστε να συντείνουν σε μια επιστημονική μεν, αλλά και ταυτόχρονα «νομιμοποιητική» διαδικασία επικύρωσης «προειλημμένων», τις περισσότερες φορές, πολιτικών αποφάσεων.

Από την άλλη πλευρά, καθοριστικό παράγοντα για μια ερμηνευτική προσέγγιση αποτελεί η διερεύνηση του «περιβάλλοντος επιρροής», ή πιο απλά, η αναλυτική παράθεση στοιχείων που αφορούν τις «διεθνείς τάσεις και εξελίξεις» όσον αφορά το πεδίο, αλλά και ειδικότερα το αντικείμενο, που διερευνάται. Συνήθως, οι κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο προσδιορίζουν το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου πρόκειται να εξελιχθεί θεσμικά μια χώρα, όπως, για παράδειγμα, διαμέσου της ένταξης ή συμμετοχής μιας χώρας σε συλλογικούς οικονομικο-πολιτικούς συνδυασμούς, της σύναψης δανείων, της σύνταξη εκθέσεων υπό την αιγίδα «ανεξάρτητων» διεθνών οργανισμών (οι οποίες, συνήθως, εκτός από περιγραφή της ισχύουσας κατάστασης δε διστάζουν να προβούν και στην κατάθεση προτάσεων πολιτικής διαχείρισης σε εθνικό επίπεδο των φαινομένων που μελετούν). Μάλιστα, οι διεθνείς ιστορικές συνθήκες συχνά υπαγορεύουν και τη διαμόρφωση συλλογικών, υπερεθνικών ή εθνικών, κινημάτων αντίδρασης από διάφορες και διαφορετικές ίσως κάθε φορά πληθυσμιακές ομάδες (Ουδατζής, 2003 ; Συριοπούλου, 2003).

Υπό το πρίσμα των συγκεκριμένων ερευνητικών κατευθύνσεων, η εργασία μας αξιώνει να αποτελέσει μια ιστορική και ερμηνευτική προσέγγιση του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου. Η ερευνητική μας περιοδολόγηση διενεργήθηκε σε ιστορικά δεδομένα της Ελλάδας, των Ηνωμένων Πολιτειών και



της Γαλλίας, ενώ περιοριστήκαμε στις εντελώς απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με πρόσωπα και θεωρήσεις που προέρχονται από τα γερμανόφωνα κράτη (πρώην πρωσική αυτοκρατορία, Αυστρία και Γερμανία). Το κριτήριο ήταν «αναγκαστικό»: αν και κατέχουμε σε βάθος τη γαλλική γλώσσα, άριστα την αγγλική, και σε επίπεδο βιβλιογραφικής αναδίφησης την ιταλική και την ισπανική, δεν έχουμε καμμία απολύτως γνώση της γερμανικής γλώσσας, αν εξαιρέσουμε τη δυνατότητα χρήσης του γερμανο-γαλλικού λεξικού που διαθέτουμε. Έχοντας ταυτόχρονα επιλέξει να χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά ει δυνατόν, αυθεντικές πηγές (όχι από μετάφραση), όπως άλλωστε υπαγόρευαν τόσο ένα σημαντικό τμήμα του θέματος (η ιστορική & ερμηνευτική προσέγγιση των ψυχολογικών όρων που υιοθετούνται) όσο και η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέξαμε (ιστορική-ερμηνευτική προσέγγιση), η αδυναμία κατανόησης κειμένων στην γερμανική γλώσσα απέκλεισε την επέκταση της διερεύνησης και στο γερμανικό επιστημονικό χώρο, πλην των άκρως απαραίτητων για την έρευνά μας στοιχείων, τα οποία, όπως είναι αναμενόμενο, αντλήσαμε από μεταφράσεις και σχετικά συγγράμματα στη γαλλική ή την αγγλική γλώσσα.

Τέλος, ασπαζόμενοι την άποψη του Αλέξη Δημαρά ότι, «...στην ιστορία το “μεγάλο” δεν είναι τίποτε άλλο από σύνθεση πολλών μικρών», ευχόμαστε το «μικρό» αυτό πόνημα, που ασχολήθηκε με ένα «μικρό» υποσύνολο του ευρύτατου πεδίου της θεσμικής οργάνωσης της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο, να αποτελέσει μια «μικρή» συμβολή «...στη μεθοδολογικά σωστή “προαγωγή της επιστήμης”...» (Δημαράς, 2003).



## Κεφάλαιο 1. Μεθοδολογικές επισημάνσεις

---

Όπως επισημαίνει ο Αλέξης Δημαράς (2003), προκειμένου μια επιστημονική μελέτη του παρελθόντος να θεωρηθεί μεθοδολογικά σωστή, οφείλει να ανάγεται σε τρία στάδια: «από την πληροφορία, δηλαδή τη διαπίστωση του γεγονότος, στην κατανόησή του και, τέλος, στην ερμηνεία του».

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μας προσπάθειας θα επιχειρήσουμε να «επεκταθούμε» και στα τρία αυτά στάδια. Χωρίς να φιλοδοξούμε να καταλήξουμε σε κάποια ολοκληρωμένα σχήματα κατανόησης ή/και περαιτέρω ερμηνευτικές γενικεύσεις (εγχείρημα που άλλωστε θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο εντός του χωρο-χρονικού πλαισίου που είχαμε στη διάθεσή μας), κύριο μέλημα της όλης προσπάθειάς μας υπήρξε, πέραν της «διαπίστωσης», να επιχειρήσουμε μια αδρή ερμηνευτική προσέγγιση, με τρόπο ώστε να καταλήξουμε στη διατύπωση όχι ερμηνευτικών «συμπερασμάτων» αλλά, μάλλον, κάποιων μεθοδολογικά έγκυρων ερμηνευτικών «ερωτημάτων».

### 1.1.Επισημάνσεις αναφορικά με τη μέθοδο της ιστορικής προσέγγισης

Κατά την άποψη του N. Hans (1964), στόχος μιας ιστορικής προσέγγισης σε οποιοδήποτε επιστημονικό πεδίο και αν επιχειρείται (Δίκαιο, λογοτεχνία, ανατομία, κλπ.) είναι η ανάδειξη, περιγραφή και κατανόηση των διαφορών στο επίπεδο του αιτίου καθώς και στο επίπεδο των δυναμικών διαδικασιών, εφόσον





οι διαφορές αυτές είναι γενεσιουργές περαιτέρω και των διαφορών στα συστήματα (Hans, 1964 ; Oni, 2005).

Παρά το γεγονός ότι «η ιστορία δεν προσφέρεται εύκολα για τη διερεύνηση επιστημονικών υποθέσεων», ο V. Mallison (1975) επισημαίνει ότι η γνώση και η διερεύνηση της ιστορίας, η γνώση των ιστορικά προσδιοριζόμενων δυνάμεων που παραδοσιακά διέπουν την οργάνωση μιας δεδομένης κοινωνίας, είναι απαραίτητη προκειμένου ο ερευνητής να προσεγγίσει κάποιες συνιστώσες που εμφανίζονται σταθερά και ίσως είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη του κοινωνικού πλαισίου που διερευνά.

Μια τέτοια προσέγγιση δίνει επίσης τη δυνατότητα περαιτέρω συγκρίσεων μεταξύ διαφορετικών εθνικών - κοινωνικών συστημάτων και, όσο μας αφορά ειδικότερα, μεταξύ συστημάτων εκπαίδευσης διαφορετικών χωρών. Δεδομένου ότι κάθε κοινωνία είναι «προϊόν» της ιστορίας της, η φύση και η ανάπτυξη ενός κοινωνικού συστήματος βασίζεται σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό στο πως το έχει ακριβώς διαμορφώσει η δεδομένη ιστορία του. Έτσι, μια ιστορική προσέγγιση είναι ουσιαστικά μια διαδικασία διερεύνησης συγκεκριμένων και οριοθετημένων ζητημάτων (π.χ. πολιτικών, κοινωνικο-πολιτιστικών, οικονομικών, επιστημονικών, παιδαγωγικών ή εκπαιδευτικών, κλπ.), προκειμένου να ανιχνευθούν και να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές, τόσο εντός του ιδίου συστήματος όσο και, περαιτέρω αν αυτό αποτελεί ερευνητικό στόχο, μεταξύ δύο διαφορετικών συστημάτων (Oni, 2005).

Η μέθοδος της ιστορικής συγκριτικής προσέγγισης αναπτύχθηκε από ακαδημαϊκούς επιστήμονες ερευνητές κατά το πρώτο μέρος του εικοστού αιώνα, με στόχο την εξέταση των γενεσιουργών αιτιών που βρίσκονται πίσω από τη διαμόρφωση θεωριών και περαιτέρω πρακτικών στο πλαίσιο ενός δεδομένου κοινωνικού συστήματος. Πολύ γρήγορα, επισημάνθηκε το γεγονός ότι το κάθε φορά κοινωνικό σύστημα αναπτύσσει το δικό του σχήμα οργάνωσης και εξέλιξης των υπο-συστημάτων που το συναπαρτίζουν (οικονομικών, πολιτιστικών, παιδαγωγικών - εκπαιδευτικών, κλπ.), το οποίο

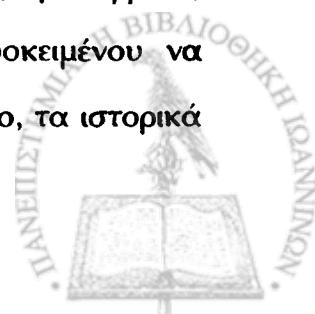


πηγάζει από ρίζες και εμπειρίες μοναδικές όσο και η μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (Oni, 2005).

Έτσι, κυρίαρχο μέλημα των ερευνητών άρχισε να αποτελεί η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών που να ενσωματώνουν την προσέγγιση τού πολιτικού, οικονομικού, και κοινωνικού πλαισίου στην κάθε φορά διερεύνηση μιας υπόθεσης (Silova, 2009).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η U. Springer (1977), οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες φαίνεται να στόχευαν μια «ευρεία κατανόηση των φαινομένων», δίνοντας πρωταρχική σημασία στην πρακτική χρησιμότητα που θα μπορούσαν να έχουν τα συμπεράσματα-δεδομένα της επιχειρούμενης συγκριτικής προσέγγισης, δηλαδή στη ρεαλιστική-πραγματιστική διάσταση της έρευνας, με αποτέλεσμα να αμελούν συχνά τη μεθοδολογική εγκυρότητα ή «επιστημονική κομψότητα» της ερευνητικής διαδικασίας. Όταν αυτό έγινε γενικότερα αντιληπτό, οι περισσότεροι ερευνητές κατέβαλαν προσπάθειες προκειμένου να καταδείξουν ότι, το νόημα μιας συγκριτικής ερευνητικής προσέγγισης ανευρίσκεται στις δυνατότητες γενίκευσης, εξήγησης και πρόβλεψης που μπορεί να εξασφαλίσει μια τέτοια προσέγγιση, υπό τον όρο ότι, τόσο ο παράγοντας χρόνος όσο και ο παράγοντας χώρος εκλαμβάνονται και ενσωματώνονται ως μεταβλητές ελέγχου στο ίδιο το πλαίσιο εξαγωγής προτάσεων γενίκευσης (Yang, 1993).

Έτσι, η ιστορική προσέγγιση έπρεπε να εννοηθεί ως ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας, που ουσιαστικά θα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλάβει, να αντιληφθεί άμεσα τη σημασία του ιστορικού πλαισίου, των ιστορικών «συμφραζομένων», ενώ παράλληλα θα προωθεί τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της κοινωνικής επιστήμης στην ιστορική έρευνα (Silova, 2009). Και πράγματι σήμερα, όπως αναδεικνύεται από συγκεκριμένες μετα-αναλύσεις, οι ερευνητές που επιχειρούν ιστορικές ερευνητικές προσεγγίσεις καταβάλουν εμπειριστατωμένες και επιμελείς προσπάθειες προκειμένου να αναδείξουν και περιγράψουν την ιστορία και το ιστορικό πλαίσιο, τα ιστορικά



συμφραζόμενα του φαινομένου που διερευνούν, χωρίς ωστόσο να αμελούν τη μεθοδολογική αρτιότητα, τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο (Silova, 2009).

Την αναγκαιότητα διερεύνησης των «συμφραζόμενων» στο πλαίσιο μιας ιστορικής προσέγγισης επισημαίνει και ο Α. Δημαράς (2003), θεωρώντας ότι πρέπει να αποτελούν το απαραίτητο πλαίσιο κάθε ιστορικής μελέτης – «από την πιο εκτεταμένη ως την πιο μικρή». Όπως αναφέρει, μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση πρέπει να στηρίζεται στο πολύ ευρύτερο περιεχόμενο της έννοιας «σύγκριση», και τελικά να ταυτίζεται «...με εκείνο που έχει ο όρος στην κοινή, γενική χρήση για να εκφράσει την παράλληλη εξέταση προσώπων, πραγμάτων ή ενεργειών προκειμένου να διαπιστωθούν οι ομοιότητες ή/και οι διαφορές τους». Όπως όμως σημειώνει, «στην ιστορία η σύγκριση έχει και μια πρόσθετη, σημαντική λειτουργία, με την οποία, ανεξάρτητα από ομοιότητες και διαφορές, υποβοηθείται η αντικειμενική εκτίμηση των πραγμάτων».

Περαιτέρω, είναι σημαντικό να επισημάνουμε το γεγονός ότι, η ουσιαστική σημασία μιας ιστορικής ερευνητικής προσέγγισης ανευρίσκεται στην εξής «τοποθέτηση»: κάθε φορά που σε ένα σύστημα -πεδίο έρευνας- ανιχνεύεται ένας ιδιαίτερος και συγκεκριμένος παράγοντας ο οποίος φαίνεται να χρήζει περαιτέρω επεξήγησης, το συμπέρασμα δε θα πρέπει να είναι ότι «τα συστήματα είναι μοναδικά», αλλά μάλλον ότι δεν έχουμε καταφέρει ακόμα να ανιχνεύσουμε, εντοπίσουμε και καταδείξουμε κάποιους παράγοντες «καθολικού», κοινού δηλαδή για πολλά συστήματα, χαρακτήρα.

Όμως, ούτε η «εξηγητική δήλωση» στην οποία προσδοκούμε να καταλήξουμε δεν πρέπει να θεωρηθεί ως να είναι όντως, να πρέπει οπωσδήποτε να είναι, μία και μοναδική. Κι αυτό γιατί, με βεβαιότητα πλέον μπορούμε να υποστηρίξουμε μεθοδολογικά το γεγονός ότι, μια οποιαδήποτε «εξηγητική δήλωση» μεταβάλλεται ανάλογα με το συνεχή μετασχηματισμό που υφίσταται το «επεξηγηματικό» πλαίσιο, δηλαδή η διαφορετική κάθε φορά συγκριτική προσέγγιση των ιστορικών συμφραζομένων (Yang, 1993).



### 1.1.1. Η ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση ως μέθοδος έρευνας στο πεδίο των επιστημών της αγωγής

Η ερευνητική μέθοδος της ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης στοχεύει ουσιαστικά την εξαγωγή θεωρητικών σχημάτων, ικανών τόσο να εξηγήσουν τα υπό μελέτη φαινόμενα όσο και να προβλέψουν την εμφάνιση και την εξέλιξή τους (Yang, 1993).

Σημείο εκκίνησης μιας ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι συνήθως μια ερευνητική προσπάθεια που αποβλέπει στη συλλογή και ταξινόμηση πληροφοριών, τόσο περιγραφικών-ποιοτικών όσο και ποσοτικών γύρω από ένα συγκεκριμένο ζήτημα-φαινόμενο. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρεί τόσο την ανάλυση και σύγκριση των συνιστωσών που συναπαρτίζουν και ανιχνεύονται στο κάθε φορά διερευνώμενο ζήτημα όσο και την ανάδειξη των πιθανών γενεσιουργιών αιτιών που βρίσκονται στη βάση του. Συνήθως, έχει ως απώτερο ερευνητικό στόχο την κατανόηση και εξήγηση των δεδομένων και της παρατηρούμενης κατάστασης προκειμένου να ωφεληθούν οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής ή κοινωνικής-προνοιακής πολιτικής (Oni, 2005).

Όπως επισημαίνει ειδικότερα ο Mark Bray (2007), ο στόχος του ερευνητή που επιχειρεί μια ιστορική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι κάθε φορά άμεση συνάρτηση της «προέλευσής» του. Έτσι, για παράδειγμα, τόσο οι νομοθέτες όσο και οι διάφορες κυβερνητικές επιτροπές επιχειρούν συνήθως τη συγκριτική εξέταση διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να εντοπίσουν μεθόδους τις οποίες θα προτείνουν με νομοθετικές ρυθμίσεις ώστε να επιτύχουν την υλοποίηση κοινωνικών, πολιτικών ή άλλων στόχων τους. Ή ακόμα, πολύ συχνά, προκειμένου να δικαιολογήσουν και υποστηρίξουν τις δράσεις που επιχειρούν ή προτίθενται να επιχειρήσουν.



Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές που προέρχονται από ακαδημαϊκούς χώρους επιχειρούν ιστορικές προσεγγίσεις προκειμένου να επιτύχουν μια καλύτερη κατανόηση, τόσο των δυνάμεων οι οποίες διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις ισχύουσες σε αυτά διαδικασίες όσο και του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών διαδικασιών και συστημάτων στις κοινωνικές και άλλες εξελίξεις.

Αν και, σύμφωνα με τον Bray, συνήθως η ιστορική συγκριτική έρευνα έχει καθαρά πρακτικούς στόχους κυρίως όταν διεξάγεται ή εντέλλεται από ενώσεις και συλλόγους γονέων ή από κυβερνήσεις, εκτελεστικά και νομοθετικά σώματα ή διεθνείς οργανισμούς, ωστόσο και οι ακαδημαϊκοί ερευνητές μπορεί να στοχεύουν πιο «πρακτικούς» σκοπούς, κυρίως εάν τους έχει ανατεθεί κάποια γνωμοδότηση ή εφαρμοσμένη έρευνα. Όμως, σύμφωνα με τον Bray, το μεγαλύτερο μέρος των ακαδημαϊκών ερευνών έχει ως στόχο τη θεωρητικοποίηση, δηλαδή την εξαγωγή θεωρητικών μοντέλων κατανόησης των συνιστωσών και δυνάμεων που διαμορφώνουν το κάθε φορά συγκεκριμένο εκπαιδευτικό «τοπίο».

### 1.1.1.α. Η έννοια της «εκπαίδευσης»

Σύμφωνα με τον E.H. Epstein, «εκπαίδευση είναι η προμελετημένη και σκόπιμη μεταφορά της “σοφίας” από τους κατόχους της γνώσης στα άτομα που αναζητούν τη γνώση». Ως ηθελημένη και σκόπιμη δραστηριότητα, η εκπαίδευση υπαγορεύεται από την πολιτική, τυπικά ή άτυπα, ή ακόμα διαμορφώνεται ατομικά από τους εκπαιδευτικούς ή συλλογικά από την κοινότητα (Epstein, 2004). Η εκπαίδευση λοιπόν, ως κοινωνικό & πολιτιστικό φαινόμενο, είναι συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο χρόνο και τόπο (Yang, 1993).

Ο John Dewey καταλήγει στην άποψη ότι, τα ίδια τα κοινωνικά συστήματα εξασφαλίζουν την ύπαρξή τους διαμέσου των διαδικασιών



μετάδοσης της γνώσης, οι οποίες είναι το ίδιο σημαντικές όσο και οι βιολογικές διεργασίες μετάδοσης της ζωής. Για τον Dewey η εκπαίδευση, υπό την ευρεία της έννοια, νοηματοδοτείται ως ο τρόπος διαμέσου του οποίου το άτομο θα επιτύχει να ζει και να εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας δεδομένης κοινότητας ή κοινωνικής οργάνωσης (Oni, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία και η πράξη είναι τα δύο βασικά συστατικά στη διαμόρφωση μιας οποιασδήποτε, αλλά και συγκεκριμένα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια θεωρητική κατασκευή που δε «διαμορφώνει/-νεται σε» πράξη, δε μπορεί παρά να οδηγήσει σε αφαιρετικά σχήματα. Αντίστοιχα, μια πρακτική κατασκευή που δε στηρίζεται επάνω σε μια θεωρητική σύλληψη είναι αναγκαστικά αυθαίρετη και ρηχή (Psacharopoulos, 1990 ; Epstein, 2005).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα υποτίθεται ότι είναι σχεδιασμένο προκειμένου να συνδράμει τις νεότερες γενιές στη διαδικασία επικαιροποίησης των αξιών και των ιδανικών τους. Έτσι, στο πλαίσιο του σχεδιασμού του θα έπρεπε να λαμβάνονται ιδιαίτερα σοβαρά υπόψη τόσο τα περιεχόμενα και τα νοήματα των ιστορικών συμφραζομένων, δηλαδή οι ισχύουσες «θεωρίες», όσο και η προοπτική της χρονικής αντοχής-διάρκειας του σχεδιασμού, δηλαδή η εφαρμογή στην πράξη των ισχυουσών θεωριών (Yang, 1993).

Αποκτά λοιπόν ιδιαίτερη σημασία η προσέγγιση των ιστορικών συμφραζομένων, εφόσον όπως και ο Α. Δημαράς επισημαίνει, μια συγκριτική προσέγγιση που επιχειρεί να διαφωτίσει τον αναγνώστη στο επίπεδο της «κατανόησης των παρελθόντων» οφείλει να επιχειρεί «...συγκρίσεις στο χρόνο και συγκρίσεις στο χώρο». Και ειδικότερα, οι χρονολογικές συγκρίσεις αποκτούν ουσιαστική σημασία καθώς «...αντιπαραβάλλουν γεγονότα και φαινόμενα της εκάστοτε επισκοπούμενης περιόδου με αντίστοιχά τους σε παλαιότερες εποχές...», με σκοπό «...να προκύψουν εννοιολογικά σημαντικές ομοιότητες και διαφορές, συνέχειες και ασυνέχειες» (Δημαράς, 2003).



### 1.1.1.β. Η συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της «συγκριτικής παιδαγωγικής» και η ερευνητική αξία της ιστορικής προσέγγισης

Όσο αυξανόταν σε διεθνές επίπεδο η κατανόηση του πρωταρχικού ρόλου της εκπαίδευσης για τη διεθνή ανάπτυξη, και η συνακόλουθη «αντιμετώπισή» της ως μέσου πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, το πεδίο της συγκριτικής παιδαγωγικής άρχισε αντίστοιχα να διαμορφώνεται. Κατά τις δεκαετίες 1960 και '70 για παράδειγμα, πολλές μελέτες ακολούθησαν τη «μοντέρνα» αφήγηση προκειμένου να προσεγγίσουν πρακτικά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, συχνά από την οπτική γωνία του δομικού λειτουργισμού και της οικονομικής θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Silova, 2009).

Ένας από τους πρώτους επιστήμονες που επεσήμαναν τη σημασία που έχει η κατανόηση των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνιστωσών που συνθέτουν το ιστορικό πλαίσιο μιας συγκεκριμένης χώρας για τις μελέτες εκείνες που διενεργούνται ειδικότερα εντός του πεδίου της συγκριτικής παιδαγωγικής, ήταν ο Robert Ulich. Ο Ulich υπογράμμισε ότι μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια «...απαιτεί ασυνήθιστα μακρά προετοιμασία: τη γνώση ξένων γλωσσών, την πραγματοποίηση ταξιδιών, τη γνωριμία με διάφορους πολιτισμούς και την ιστορία τους, καθώς και τη μορφοποίηση μιας εσωτερικής αντίληψης και εικόνας αναφορικά με τις νοητικές και πνευματικές δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από τη διαμόρφωση του ανθρωπίνου πολιτισμού». Έτσι, κατά την άποψη του Ulich, είναι αδύνατο να κατανοήσει κάποιος τη φύση των εκπαιδευτικών διεργασιών και διαδικασιών εάν πρότερα δεν κατανοήσει το ιστορικό πλαίσιό τους (Ulich, 1954 ; Nash, 1977). Και πράγματι, κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950, αρχίζει να διαμορφώνεται μια «ιστορική» παράδοση στο πλαίσιο της συγκριτικής παιδαγωγικής, η οποία οδήγησε στην επισταμένη μελέτη των ιστορικών «συμφραζομένων» (Silova, 2009).



Όπως παρατήρησε ο Harold J. Noah, μια ερευνητική προσπάθεια που επιχειρείται εντός του επιστημονικού πεδίου της συγκριτικής παιδαγωγικής συνήθως στοχεύει : i) την περιγραφή των εκπαιδευτικών συστημάτων, των διαδικασιών οργάνωσης και δόμησής τους και της αποτελεσματικότητάς τους, ii) τη συμβολή στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεσμών και πρακτικών, iii) την ανάδειξη και κατάδειξη των σχέσεων που υφίστανται μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης-εκπαιδευτικών συστημάτων, και iv) τη διαπίστωση και ανάδειξη τυχόν γενικεύσιμων προτάσεων-δηλώσεων αναφορικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα που να ισχύουν σε περισσότερες από μία χώρες (Noah, 1985).

Σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1990), τα πρώτα άρθρα που αφορούσαν μια ιστορικά προσανατολισμένη ερμηνευτική συγκριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών φαινομένων ήταν «υπερβολικά περιγραφικά, υπό την έννοια ότι παρείχαν μακροσκελείς, και χωρίς κανένα ποσοτικό δεδομένο, απολογισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος μιας και μόνης χώρας». Για τον Psacharopoulos, το εγχείρημα σύνδεσης της έρευνας στο πεδίο της συγκριτικής παιδαγωγικής με τη διαμόρφωση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί να έχει αποτέλεσμα μόνο διαμέσου της επισταμένης και συνεχούς προσπάθειας να διασφαλίζονται : η δυνατότητα εξαγωγής εννοιολογικών σχημάτων - κατασκευών κατανόησης των φαινομένων που προσεγγίζονται, ο επιστημονικά έγκυρος μεθοδολογικός σχεδιασμός, η στατιστική δειγματοληψία, η αυστηρή ανάλυση των δεδομένων, καθώς και ο έλεγχος των υπό διερεύνηση υποθέσεων (Yang, 1993).

### 1.1.1.γ. Η ερευνητική αξία της ερμηνευτικής προσέγγισης

Κρίσιμης σημασίας για τη συζήτηση που αναπτύχθηκε γύρω από τα μεθοδολογικά αυτά ζητήματα ήταν ερωτήματα όπως : μήπως η συγκριτική παιδαγωγική έχει μια μοναδική μεθοδολογία, η οποία είναι διαφορετική από





αυτή των άλλων κλάδων των κοινωνικών επιστημών; Είναι η συγκριτική παιδαγωγική ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος και αν όχι, πρέπει να γίνει; Ποια μέθοδος συγκριτικής προσέγγισης είναι ικανή να καταστήσει τη συγκριτική παιδαγωγική πιο «επιστημονική»; Ποια μέθοδος συγκριτικής προσέγγισης θα είναι πιο ουσιαστική από τη στιγμή που η συγκριτική παιδαγωγική θα ωριμάσει ως ακαδημαϊκό πεδίο έρευνας; (Silova, 2009)

Πολύ γρήγορα, οι ερευνητές του επιστημονικού πεδίου της συγκριτικής παιδαγωγικής κατέβαλαν ιδιαίτερες σκέψεις και προσπάθειες να καταστήσουν το συγκριμένο πεδίο περισσότερο επιστημονικό, όπως περιγράφουν οι Harold Noah και Max Eckstein στο βιβλίο τους «Προς μια Επιστήμη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής». Εκείνοι που πρότειναν την «έγχυση» της μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών στο πεδίο της συγκριτικής παιδαγωγικής εκλάμβαναν τη συγκριτική παιδαγωγική ως μια επιστήμη «που ασχολείται με συγκεκριμένους στόχους, συγκεκριμένα και μετρήσιμα επίπεδα της πραγματικότητας η οποία, τουλάχιστον θεωρητικά, υπάρχει ανεξάρτητα από αυτόν που την παρατηρεί» (Noah & Eckstein, 1969 ; Kazamias & Schwartz, 1977).

Οι Kazamias & Schwartz επεσήμαναν ότι, η λογοτεχνία της εποχής αναφορικά με τους μεθοδολογικούς προσανατολισμούς απηχούσε «μια έκκληση για προσεγγίσεις που θα ήταν περισσότερο συστηματικές - συστηματοποιημένες και λιγότερο «μπρεσσιονιστικές», περισσότερο εμπειρικές και αναλυτικές παρά «διαλογιστικές» και «περιγραφικές», περισσότερο κοντά σε θέματα μικρόκοσμου παρά μακρόκοσμου, περισσότερο επιστημονικές παρά φιλοσοφικές ή ιστορικές» (Kazamias & Schwartz, 1977).

Οι «μοντέρνοι θετικιστές» κατέβαλαν ιδιαίτερες προσπάθειες ώστε να διαμορφώσουν και στηρίξουν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο νομολογικής προσέγγισης για την κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με τρόπο ώστε να είναι περαιτέρω δυνατή τόσο η εξήγηση όσο και η πρόβλεψη της πορείας ανάπτυξής τους (Yang, 1993).

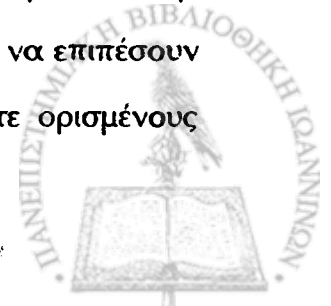


Όμως, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Vandra Masemann (1990), τόσο η γνώση μας αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης όσο και η συνακόλουθη -της γνώσης αυτής- οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων υπέστησαν σοβαρές τροποποιήσεις κατά τη μεταβιομηχανική εποχή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθούν συχνά ως ανεπαρκείς για την κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων οι λογικοί-θετικιστικοί τρόποι σκέψης που βρίσκονταν σε ισχύ κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής εποχής.

Έτσι, εντός του επιστημονικού πεδίου της συγκριτικής παιδαγωγικής άρχισαν να διαμορφώνονται νέα υποδείγματα θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης, τα οποία και αξιολογήθηκαν ως «ολιστικά» (holistic), «εξαρτώμενα από τα συμφραζόμενα» (context depended) ή και «ενοποιητικού προσανατολισμού» (integrative).

Στο πλαίσιο αυτών των νέων επιστημολογικών προσεγγίσεων άρχισε να επιχειρείται η ένταξη μιας «ερμηνευτικής προσέγγισης» από τους ερευνητές που προσπαθούσαν να κατανοήσουν και εξηγήσουν «νομολογικά» τα υπό μελέτη φαινόμενα. Η ερμηνευτική προσέγγιση άρχισε να αναδεικνύεται ως μια αξιόλογη μεθοδολογικά πιθανή λύση, μια πιθανή και επιστημονικά έγκυρη διέξοδος από τις μεθοδολογικές αντιπαραθέσεις μεταξύ του «θετικισμού» και του «αντι-θετικισμού» που λάβαιναν χώρα εντός του επιστημονικού πεδίου της συγκριτικής παιδαγωγικής (Yang, 1993).

Κατά τη δεκαετία του 1960, η συζήτηση αναφορικά με τη μεθοδολογία μιας συγκριτικής προσέγγισης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων περιστράφηκε επίσης γύρω από την επιστημονική αξία των μελετών περίπτωσης που θα αφορούσαν μια μόνο χώρα, σε αντιπαραθεση με την αξία αυτών που θα αφορούσαν διακρατικές συγκριτικές αναλύσεις. Ή ακόμα, αναφορικά με την επιστημονική αξία των ιστοριογραφικών μελετών, σε αντιπαραθεση με πιο «επιστημονικά» δομημένες προσεγγίσεις στο πλαίσιο μιας συγκριτικής ανάλυσης (Silova, 2009). Και ήταν ακριβώς αυτός ο φόβος της πιθανότητας να επιπέσουν οι ερευνητές σε μορφές «ακραίου ιστορικισμού» που έκανε τότε ορισμένους



επιστήμονες να ανησυχούν για το μέλλον της συγκριτικής παιδαγωγικής (Anderson, 1961).

Βέβαια, η προσπάθεια πολλών ερευνητών να αναδείξουν με κάθε τρόπο ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι «ιστορικάς προσδιοριζόμενα, διαφέρουν ολοκληρωτικά μεταξύ τους και είναι αρκετά μοναδικά» καθιστούσε ουσιαστικά τη συγκριτική προσέγγιση (και κατ' επέκταση, τη συγκριτική παιδαγωγική) αδύνατη (Kazamias & Schwartz, 1977).

#### 1.1.1.δ. Η ανάγκη εγκατάστασης ενός επιστημολογικού και μεθοδολογικού πλουραλισμού για τη διεξαγωγή ιστορικών προσεγγίσεων

Για τους λόγους που μόλις αναφέρθηκαν, και με την εύλογη πρόθεση να διαμορφώσουν μια επιστημονικά ορθή όσο και «συμφιλιωτικά» προσανατολισμένη κατεύθυνση, οι κύριοι και πρωτοπόροι ερευνητές και θεωρητικοί του επιστημονικού πεδίου της συγκριτικής παιδαγωγικής όπως οι George Bereday, Andreas Kazamias, Ursula Springer, και άλλοι, κατέβαλαν ιδιαίτερες προσπάθειες προκειμένου να εγκαθιδρύσουν μια σύνθετη πλουραλιστική προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις.

Οραματίστηκαν τη συγκριτική παιδαγωγική ως μια διεπιστημονική περιοχή μελέτης, με τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται τόσο η απαραίτητη διερεύνηση και κατανόηση της σημασίας του ιστορικού πλαισίου όσο και, παράλληλα, η απαραίτητη επιστημονική εγκυρότητα διαμέσου της υιοθέτησης και χρήσης των μεθοδολογικών εργαλείων των κοινωνικών επιστημών (Silova, 2009).

Τέλος, ο H. Noah<sup>5)</sup> θα επισημάνει το γεγονός ότι είναι εσφαλμένη η συνήθης άποψη ότι μια έρευνα που διενεργείται στο πεδίο της συγκριτικής παιδαγωγικής αφορά αποκλειστικά τη σύγκριση μεταξύ δύο χωρών, μεταξύ δύο



διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην πραγματικότητα, ήδη από τα πρώτα χρόνια οι ερευνητές του συγκεκριμένου τομέα συχνά απέφευγαν τέτοιες προσεγγίσεις, προτιμώντας να επικεντρώνονται σε συγκριτικές προσεγγίσεις εντός μίας χώρας και μελετώντας την «ιστορία» της εξέλιξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ζητημάτων κατά την πάροδο του χρόνου (Noah; 1969 ; 1985).

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι, σήμερα η συγκριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα πεδίο έρευνας που προσελκύει όλο και περισσότερους επιστήμονες ερευνητές, οι οποίοι αν και προέρχονται από διάφορες και διαφορετικές επιστημονικές περιοχές και διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις υποκινούνται από ένα κοινό επιστημονικό ερευνητικό στόχο που είναι η συμβολή στην προσπάθεια κατανόησης και περιγραφής της δυναμικής αλληλεπίδρασης η οποία σε παγκόσμιο, εθνικό ή ακόμα και τοπικό επίπεδο, βρίσκεται πίσω από τη διαμόρφωση και εξέλιξη της λειτουργίας αλλά και της αποτελεσματικότητας -σε συνάρτηση με την κάθε φορά τίθεται- στοχοθεσία- ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο ουσιαστικά είναι «προϊόν» κάποιων συγκεκριμένων ιστορικών συμφραζομένων (Arnove, 1982 ; 1993 ; Arnove & Torres, 1999).

## 1.2. Επιστημάνσεις αναφορικά με την «ερμηνευτική» επιστημολογική κατεύθυνση και την «ερμηνευτική προσέγγιση» ως ερευνητική μεθοδολογία

Όλοι μας έχουμε ίδια εμπειρία του γεγονότος ότι, προτού προβούμε σε «ερμηνεία», προτού δηλαδή «φιλοσοφήσουμε» για κάτι, είναι απαραίτητο να ξεκαθαρίσουμε καταρχήν την έννοιά του, να παρατηρήσουμε και να περιγράψουμε σε τι ακριβώς αντιστοιχεί στη συνείδησή μας, ποια είναι τα ουσιαστικά γνωρίσματα, η ουσία της έννοιας αυτής. Η διαδικασία αυτή, ουσιαστικά συνιστά μια «φαινομενολογική» μέθοδο έρευνας. Εξάλλου, η



«ερμηνευτική» θεμελιώθηκε στη βάση της «φαινομενολογίας», καθιστώντας τη φαινομενολογία «αναμφίβολη προϋπόθεση της ερμηνευτικής» (Ricoeur, 1981).

Γίνεται λοιπόν εμφανές ότι, η ερμηνευτική «φαινομενολογία» δεν είναι δυνατό να καταδείξει διαπιστώσεις για τα γεγονότα εάν πρώτα δεν τα περιγράψει, και μάλιστα σε μια μεθοδική προσπάθεια να αποδεσμευτεί από το αναπαραστατικό πλαίσιο που προφανώς επιβάλλει ο «νοηματικός ορίζοντας» του ερευνητή, προκειμένου να καταστεί τελικά δυνατή η ανάδειξη μάλλον του αναπαραστατικού πλαισίου του συγγραφέα, δηλαδή του ενυπάρχοντος στο κείμενο νοήματος.

Ο Θεοδωρόπουλος (1997) αναφέρει ότι, η φαινομενολογία δεν είναι μέθοδος, ή τουλάχιστον δεν είναι κύρια μέθοδος, αλλά «τρόπος αναζήτησης της αλήθειας», υπό την έννοια ότι ανιχνεύει «περιοχές» όπου η εμπειρική μέθοδος των φυσικών επιστημών αναδεικνύεται ανεπαρκής, όπως η μοναδικότητα, η ατομικότητα, η γενικότητα, η δομή, η σχέση, οι τρόποι συμπεριφοράς, κλπ.

### 1.2.1. Η «ερμηνευτική» επιστημολογική κατεύθυνση.

Η ανάδειξη της εγκαθίδρυσης ενός «ερμηνευτικού κύκλου» στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης

Ουσιαστικά, τις βάσεις της σύγχρονης ερμηνευτικής έθεσε ο Friedrich Schleiermacher (1768-1834), ο οποίος και κατάδειξε τη λειτουργία ενός «ερμηνευτικού κύκλου» στο πλαίσιο μιας φαινομενολογικής-ερμηνευτικής προσέγγισης ενός έργου (αν και η έκφραση «ερμηνευτικός κύκλος» ανήκει στον W. Dilthey). Ο Schleiermacher υπογράμμισε το γεγονός ότι, προκειμένου να κατανοήσουμε ένα γραπτό κείμενο πρέπει να έχουμε κατανοήσει το ευρύτερο έργο του συγγραφέα. Αλλά και ότι για να κατανοήσουμε το ευρύτερο έργο ενός

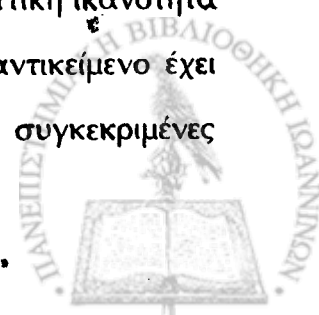


συγγραφέα πρέπει να έχουμε πρότερα κατανοήσει τα επιμέρους κείμενά του (Schleiermacher, 1989).

Ο Wilhelm Dilthey (1833–1911) θεωρεί ότι διαμέσου της ερμηνευτικής προσέγγισης δίνεται η δυνατότητα σύστασης μιας θεωρητικής βάσης για τις Επιστήμες του Ανθρώπου γενικότερα. Οι Φυσικές Επιστήμες δεν αναζητούν παρά να «εξηγήσουν» (Erklären) το αντικείμενό τους, ενώ οι Επιστήμες του Ανθρώπου και ειδικότερα η Ιστορία, αναζητούν εξίσου να «κατανοήσουν» εκ των έσω (Verstehen) και, άρα, να λάβουν υπόψη τους το βίωμα, τη βιωμένη εμπειρία (Dilthey, Mesure, 1992 ; Dilthey, 1995 ; Pöggeler, Gauvin, 1997).

Ο Edmund Husserl (1859-1938), γερμανός μαθηματικός και φιλόσοφος, στο σύγγραμμά του «Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen» που δημοσιεύτηκε το 1913, αναπτύσσει τις κατευθυντήριες ιδέες του αναφορικά με μια υπερβατική φαινομενολογική φιλοσοφία. Πώς να εξαγάγουμε την οντότητα των πραγμάτων και της πραγματικότητας εκκινώντας από την απλή εμπειρία στο επίπεδο της συνείδησης, την οποία ο Husserl αποκαλεί «αφελή», εάν η εμπειρία αυτή είναι κάθε φορά ιδιαίτερη; Πώς να ισχυριστούμε ότι εξαγάγουμε το καθολικό από το ιδιαίτερο χωρίς να επιπέσουμε στην αυθαιρεσία; Ο Husserl αναζήτησε ένα μεθοδολογικό σύστημα υπερβατικής πρόσβασης στην αλήθεια των πραγμάτων που διενεργείται από ένα υπερβατικό υποκείμενο.

Η φαινομενολογία του Husserl είναι ουσιαστικά μια επιστήμη της συνείδησης. Η φαινομενολογία είναι η επιστήμη των φαινομένων, αυτού που εμφανίζεται στη συνείδηση. Για να είναι δυνατή αυτή η επιστήμη, είναι απαραίτητο να «επιστρέψουμε στα ίδια τα πράγματα», να τα περιγράψουμε τέτοια όπως εμφανίζονται στη συνείδηση. Η πραγματική γνώση είναι η γνώση των «ουσιών», δηλαδή του «πυρήνα» που παραμένει αναλλοίωτος στο πλαίσιο των μετασχηματισμών των απόψεων-προοπτικών που η αντιληπτική ικανότητα μπορεί να έχει αναφορικά με τα πράγματα. Πράγματι, κάθε αντικείμενο έχει τόσους διαφορετικούς προσδιορισμούς όσους οι κάθε φορά συγκεκριμένες



«προοπτικές» της συνείδησης-αντίληψης του υποκειμένου. Το βιωμένο αντικείμενο δεν υπάρχει συνολικά παρά διαμέσου της συνολικής σύνθεσης των διαφορετικών αυτών προοπτικών. Έτσι, προκειμένου να περιγράψουμε τη δομή των φαινομένων, είναι αναγκαίο να γίνουν αντιληπτές από τη συνείδηση αυτές οι «ουσίες». Ο όρος «ουσία» (essence, από το λατινικό «essentia», του ρήματος «esse» -είμαι- που απορρέει από το ελληνικό «ουσία»), εντός του πεδίου της μεταφυσικής, δηλώνει την παραμένουσα πραγματικότητα μιας ύπαρξης παρά τις διάφορες τυχαίες τροποποιήσεις από τις οποίες διέρχεται. Είναι επίσης σημαντικό να επισημάνουμε τη διάκριση μεταξύ «ουσίας» και «ύπαρξης», υπό την έννοια ότι η ύπαρξη είναι η πραγματοποίηση της ουσίας (l'existence est la réalisation de l'essence). Αναφερόμενος στον Πλάτωνα, ο Husserl αποκαλεί «ουσίες» αυτές τις καθολικές δομές τις οποίες η φαινομενολογία προτίθεται να εντοπίσει και να θεμελιώσει επί του «cogito». Ο Husserl χρησιμοποιεί τον όρο αυτό, έναν από τους παλαιότερους στη φιλοσοφία, διότι τοποθετείται στο πλαίσιο μιας φιλοσοφικής παράδοσης την οποία προτίθεται να πραγματοποιήσει. Η φιλοσοφία είναι ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο που συνίσταται στην προσπάθεια να εξαγάγουμε την ορθολογική δομή του κόσμου: η φαινομενολογία έχει τα μέσα να φέρει σε πέρας αυτό <sup>το</sup> σχέδιο. Το έργο του Husserl συνιστά μια πορεία από τη «φυσική» προς τη «φαινομενολογική» στάση του ανθρώπου και της επιστήμης, χωρίς ωστόσο αυτό να τον καθιστά πράγματι «φαινομενολόγο» (Husserl, 1992a, 1992b, 1993, 2004 ; Welton, 1999).

Ο Martin Heidegger (1889–1976) επέκτεινε τη σύλληψη του Dilthey θεωρώντας ότι, η ερμηνευτική αποτελεί «καθήκον» της φιλοσοφίας εάν η «ύπαρξη», το αντικείμενο της φιλοσοφίας, ζητά να ερμηνευτεί και εάν η ίδια η «ύπαρξη» δεν είναι τίποτε άλλο από μια διαδικασία ερμηνείας, μια διαδικασία κατανόησης του εαυτού. Υπό την έννοια αυτή, η ερμηνευτική αποτελεί μια υπέρβαση της φαινομενολογίας εφόσον εφαρμόζεται σε αυτό που δεν είναι εμφανές, σε μια προσπάθεια να καταρρίψει μάλλον μια αναφορά στη συνείδηση



προκειμένου να φέρει στην επιφάνεια μια πιο αυθεντική αναφορά προς το «είναι». Ουσιαστικά, συνιστώντας μ' αυτόν τον τρόπο μια «οντολογία».

Ο Heidegger έδωσε επίσης έναν εντελώς νέο ορισμό του «ερμηνευτικού κύκλου», δηλώνοντας ότι η κατανόηση (compréhension) συντελείται τελικά διαμέσου μιας ενεργούς και δυναμικής προβλεπτικότητας (mouvement d'anticipation) που εκπηγάει από μια πρωτογενή, καταρχήν, κατανόηση (précompréhension). Μ' άλλα λόγια, μιας κινητικότητας που αναπτύσσεται ανάμεσα στην αντίληψη, το βαθμό εντροπίας, την περαιτέρω πρόβλεψη, την αναπροσαρμογή της εντροπίας, μια επόμενη πρόβλεψη, και ούτω καθεξής. Ως δηλαδή να πρόκειται για μια συνεχή δυναμική συνδιαλλαγή, που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο αντικείμενο που γίνεται αντιληπτό και το υποκείμενο που αντιλαμβάνεται και προσπαθεί να εννοήσει και να κατανοήσει (Heidegger, 1980 ; Steiner, 2008).

Ο μαθητής του Heidegger, Hans-Georg Gadamer (1900-2002), εξέδωσε το 1960 το σύγγραμμα, που έως σήμερα θεωρείται το πιο σημαντικό του έργο, «Vérité et Méthode» (Wahrheit und Methode). Στο πλαίσιο των θεωρήσεων που αναπτύσσει στο έργο του αυτό δηλώνει ότι «η μέθοδος δεν επαρκεί», σε μια προσπάθεια αμφισβήτησης της ψευδο-αντικειμενικότητας που συχνά είναι παρούσα, κυρίαρχο μέλημα των ανθρωπιστικών επιστημών. Ο Gadamer θεωρεί ότι ένα έργο δεν μπορεί να εξηγηθεί παρά μόνο υπό το πρίσμα του ίδιου για τον καθένα μας «ορίζοντα προσδοκιών» (ο όρος είναι του Hans-Robert-Jauss, βλ. παρακάτω). Η ανάγνωση του έργου διενεργείται στο πλαίσιο μιας δυναμικής «έντασης» που υπάρχει ανάμεσα σ' ένα κείμενο που ανήκει στο παρελθόν και σ' ένα ορίζοντα προσδοκιών που ανήκει στο τώρα (l'horizon d'attente actuel).

Έτσι, για τον Gadamer η ερμηνευτική δεν έχει ως στόχο την οικοδόμηση μιας γνώσης που να απαντά στις μεθοδολογικές-μεθοδικές απαιτήσεις της επιστήμης, αλλά μάλλον στοχεύει την ανάδειξη μιας γνώσης που να αντιστοιχεί πραγματικά στην ανθρώπινη εμπειρία. Ως «ανθρώπινη εμπειρία» ο Gadamer νοεί εμπειρίες της αλήθειας-πραγματικότητας οι οποίες δεν είναι δυνατό να





επαληθευθούν διαμέσου της επιστημονικής μεθοδολογίας. Με τον τρόπο αυτό, η πραγματική επικαιρότητα του ερμηνευτικού φαινομένου εκδηλώνεται αποκλειστικά από τη διαμεσολάβηση μιας επισταμένης-εμπεριστατωμένης μελέτης του φαινομένου της νόησης-κατανόησης, το οποίο και τελικά θα «νομιμοποιήσει» σε φιλοσοφικό επίπεδο τέτοιες «εμπειρίες αλήθειας-πραγματικότητας» (Gadamer, 1996a, 1996b ; Scholtz, 2003).

Ο Paul Ricœur (1913-2005) επιχείρησε μια «ερμηνευτική του εαυτού», ερμηνευτική υπό την έννοια της θεώρησης ότι, το εγώ δεν είναι δυνατό να περιέλθει σε αυτοεπίγνωση διαμέσου μιας απλής ενδοσκόπησης αλλά διαμέσου της ερμηνείας ενός συνόλου από σύμβολα. Τότε, αυτό που επιχειρείται είναι η αποκρυπτογράφηση του λανθάνοντος νοήματος εντός του φαινομενικού-έκδηλου νοήματος.

Ειδικότερα, ο Ricœur αναφερόμενος στη λειτουργία της ερμηνευτικής σημειώνει ότι διαφέρει από τη σημειωτική, υπό την έννοια ότι η ερμηνευτική προσπαθεί να ανακατασκευάσει ολόκληρο το φάσμα των λειτουργιών χάρη στις οποίες η πρακτική εμπειρία «αποδίδει» -καταλήγει σε- έργα, συγγραφείς και αναγνώστες. Το υπό διερεύνηση ζήτημα γίνεται έτσι μια διαδικασία διαμέσου της οποίας η κειμενική απεικόνιση εκτελεί χρέη διαμεσολαβητή ανάμεσα στην προ-απεικόνιση του πεδίου που συγκροτείται από την πρακτική εμπειρία και την ανά-απεικόνιση του που συγκροτείται χάρη στην πρόσληψη του έργου (Ricœur, 1969, 1986). Ο Ricœur έθεσε την αξίωση ότι, η μελέτη των συμβολικών (κειμενικών) μορφών είναι θεμελιακά και αναπόφευκτα ένα ζήτημα κατανόησης και ερμηνείας, θεωρώντας ότι οι συμβολικές μορφές αποτελούν σημαντικές κατασκευές που απαιτούν ερμηνεία (Ricœur, 1965, 1969 ; Ουδατζής, 2003).

Ο Hans Robert Jauss (1921-1997), ανήκει επιστημολογικά στη Σχολή της Constance. Στο έργο του «Pour une esthétique de la réception» (1972), επανέρχεται στη διδασκαλία του Gadamer, προκειμένου να τελειοποιήσει την ερμηνευτική επιστημολογική θεώρηση. Προτείνει ότι η ερμηνευτική προσέγγιση



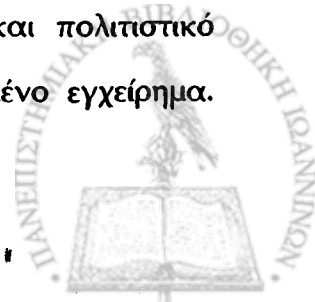
ενός έργου πρέπει να διενεργείται στα παρακάτω τρία στάδια-διαδικασίες («ερμηνευτική τριάδα» του Jauss):

- i. Σ' ένα πρώτο στάδιο, την εξήγηση-ερμηνεία του κειμένου, κατά την οποία οφείλουμε να συλλογιστούμε, διενεργώντας πολλαπλές «αναδρομές», προκειμένου να ανιχνεύσουμε τα ενυπάρχοντα νοήματα και τις σημασίες.
- ii. Σ' ένα δεύτερο στάδιο, την ανασυγκρότηση του ιστορικού πλαισίου, προκειμένου να κατανοήσουμε την «ετερότητα» (*altérité*) την οποία επέφερε-διακίνησε το συγκεκριμένο κείμενο [η «ετερότητα» είναι μια φιλοσοφική έννοια που δηλώνει «το χαρακτήρα αυτού που είναι άλλο-διαφορετικό ή την αναγνώριση του άλλου στο πλαίσιο (ή και συγκεκριμένα «διαμέσου» ή «χάριν») της διαφορετικότητάς του (Lévinas, 2006)].
- iii. Τέλος, την άμεση κατανόηση του κειμένου, της αισθητικής του αξίας, καθώς και του αντίκτυπου που το γεγονός της «ανάγνωσής» του προκαλεί στον ίδιο τον αναγνώστη.

Ο Jauss θεωρεί ότι, ο «ερμηνευτής» που προσεγγίζει ένα κείμενο διαμέσου του συγκεκριμένου μεθοδολογικού μοντέλου εμπλέκεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της διερεύνησης, ενώ προσπαθεί να συλλάβει τον «καινοτόμο» χαρακτήρα, και την αντίστοιχη αξία, ενός έργου (Jauss, 1988, 2009).

### 1.3. Επιστημάνσεις αναφορικά με τη συγκριτική ερμηνευτική προσέγγιση πολιτικών - νομοθετικών κειμένων

Όπως εμφανώς καταδεικνύεται από τα όσα μέχρι τώρα παρατέθηκαν, δεν πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι οι «νοηματοδοτήσεις» που είναι ενεργές πίσω από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό εγχείρημα, καθώς και τα νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, συνδέονται αυστηρά με το ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο, εντός του οποίου ακριβώς εξελίσσεται το συγκεκριμένο εγχείρημα.



Έτσι, μια ερμηνευτική προσέγγιση αποκτά θεμελιώδη σημασία στο πλαίσιο μιας ερευνητικής διαδικασίας που στοχεύει την ανάδειξη και κατανόηση των νοημάτων που βρίσκονται σε βάθος, στη ρίζα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Συγκεκριμένη λοιπόν επιδίωξη του ερευνητή που επιχειρεί να προσεγγίσει ένα τέτοιο πολιτικό κείμενο είναι, καταρχήν η ανεύρεση των νοημάτων που τυχόν ενυπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή, στη συνέχεια η ανάδειξή τους με στόχο την αποκρυπτογράφηση του νοήματος που ενυπάρχει στα ίδια τα γεγονότα και, τέλος, η απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης εκ μέρους του ερευνητή (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990).

Συνακόλουθα, μια «ενοποιητική» προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας επιτελείται μια «συνεργασία» των δύο μεθοδολογικών-επιστημολογικών ερευνητικών στόχων που είναι η κατανόηση και η εξήγηση, είναι ικανή να συμβάλει αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση του «επιστημολογικού πλουραλισμού» που είναι θεμελιώδους σημασίας για τη συγκρότηση μιας δυναμικής και πολυδιάστατης γνώσης, όπως αυτής που θα προέρχεται από μια συγκριτική προσέγγιση (Yang, 1993).

Εφόσον είναι πλέον κοινώς αποδεκτό το γεγονός ότι δεν είναι δυνατό να περιορίσουμε/απομειώσουμε καθολικά τη «δράση» σε μια διαπιστωμένη και παρατηρήσιμη εκδήλωση με αιτιώδη ορισμό χωρίς, την ίδια στιγμή, να καταστρέψουμε την ίδια την έννοια της αιτιώδους αναγκαιότητας, η αναμενόμενη κύρια μεθοδολογική μέριμνα του ερευνητή που επιχειρεί μια ερμηνευτική προσέγγιση της «δράσης» οφείλει να είναι το να διασφαλίσει τουλάχιστον την ανάδειξη και την κατάδειξη κάποιων, συγκεκριμένων και εύληπτων, «αιτιωδών» σχημάτων κατανόησης του φαινομένου που διερευνάται (Yang, 1993).

Από τη μια πλευρά λοιπόν, η σύγχρονη φιλοσοφική ερμηνευτική (herméneutique philosophique) εννοήθηκε ως μια απόπειρα σύστασης ενός θεωρητικού μοντέλου προσέγγισης και κατανόησης τόσο της διαδικασίας της «ερμηνείας» (théorie de l'interprétation) όσο και της διαδικασίας της πρόσληψης



(théorie de la réception) ενός έργου, λογοτεχνικού-καλλιτεχνικού ή ενός γραπτού κειμένου γενικότερα . Μια τέτοια θεωρητική προσέγγιση αποπειράται να θέσει ερωτήματα αναφορικά με την καθαυτού κειμενική μορφή ενός γραπτού κειμένου (textualité), τη σχέση-αναφορά της στο συγγραφέα διαμέσου μιας εξηγητικής διαδικασίας (processus d'explication), αλλά και τη σχέση-αναφορά της στον αναγνώστη, διαμέσου της διερεύνησης της διαδικασίας που οδηγεί στην κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη (processus de compréhension) (Scholtz, 2003).

Από την άλλη πλευρά, όπως ήδη καταδείξαμε, η εγκαθίδρυση ενός «ερμηνευτικού κύκλου» στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης, αναδεικνύεται τόσο από τις επιστημολογικές θεωρήσεις του Schleiermacher όσο και από αυτές του Dilthey. Άλλωστε ο «ερμηνευτικός» αυτός κύκλος αποτελεί ουσιαστικά και ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο, εφόσον, όπως επισημαίνει και ο Jauss, πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής αποπειράται να ανιχνεύσει και να περιγράψει τη διαλεκτική σχέση που ενεργείται ανάμεσα στην «πρόθεση του αναγνώστη» - την *intentio lectoris*- και την «πρόθεση του κειμένου» -την *intentio operis*-. Αυτό σημαίνει ότι η «ερμηνευτική», ή όποια άλλη, προσέγγιση του αναγνώστη εκκινεί με δική του πρωτοβουλία, προκειμένου να καταλήξει στη μορφοποίηση μιας «εικασίας» αναφορικά με την πρόθεση του κειμένου/του συγγραφέα (Jauss, 1988). Συνακόλουθα μπορούμε να σημειώσουμε ότι, το κείμενο, όποια και αν είναι η λειτουργία του, αποτελεί τόσο μια «παράσταση», δηλαδή μια παρουσίαση του νοήματος υπό μορφή κειμένου, όσο και μια «αναπαράσταση», αυτή δηλαδή την οποία, συνειδητά ή μη, επιχειρεί να διακινήσει ως διαμεσολαβητής ο συγγραφέας.



### 1.3.1. Μεθοδολογικές επισημάνσεις αναφορικά με την ερμηνευτική προσέγγιση νομοθετικών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα πολιτικά κείμενα, όντας ακριβώς κείμενα, διαμορφώνονται διαμέσου πολύπλοκων διεργασιών, τόσο σε πραγματικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο, υπακούοντας στις καθολικά διαπιστωμένες διεργασίες που οδηγούν στην παραγωγή ενός γραπτού κειμένου γενικότερα. Είναι επίσης κοινά αποδεκτό ότι, τα πολιτικά κείμενα αποτελούν «κωδικοποίηση» μιας σειράς από παράγοντες, εμπειρίες, προθέσεις, παρεμβολές και συντάσσονται επί τη βάση των διαφορών «προβολών» και «απαιτήσεων» που προϋπάρχουν στους «πρωταγωνιστές» - πολιτικούς και νομοθέτες. Μια «κωδικοποίηση» που προκύπτει ως θέση, αντίθεση αλλά ίσως και ως διαλεκτική σύνθεση προθέσεων και προσδοκιών που συχνά μπορεί να είναι αντιτιθέμενες.

Γενικότερα, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα πολιτικά κείμενα είναι απότοκα μιας αναπαράστασης καθώς και, περαιτέρω, μιας ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας από τον ίδιο το «νομοθέτη» ή μάλλον ακριβέστερα, από τα μέλη της Επιτροπής που οργανώνεται με απόφαση του κυβερνώντος κόμματος και η οποία κάθε φορά αναλαμβάνει τη σύνταξη του νομοθετικού κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, «αποτυπώνεται» ουσιαστικά η ερμηνεία που έχει διαμορφώσει το κυβερνών κόμμα για την τρέχουσα (δηλαδή σύγχρονή του κάθε φορά) κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, διαμέσου της σύνταξης των ιδεολογικο-πολιτικών αυτών κειμένων, δηλαδή ουσιαστικά των διαφορών νομοθετικών ρυθμίσεων, «σκιαγραφείται και συστήνεται η εκπαιδευτική πολιτική» (Archer, 1984).

Όπως είδαμε, οι λεκτικές πρακτικές βρίσκονται στο επίκεντρο της ερμηνευτικής ανάλυσης. Και εξάλλου η γλώσσα δεν είναι απλώς το διαμεσολαβητικό εκείνο εργαλείο περιγραφής της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά η ίδια η γλώσσα κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα σε δεδομένο χώρο και χρόνο (Κυριαζή, 2000).



Ο Ν. Ουδατζής αναφέρει πιο συγκεκριμένα ότι, η διευκρίνιση της πραγματικής σημασίας των λεκτικών διατυπώσεων αποκτά πρωταρχική σημασία στο πλαίσιο διερεύνησης ενός πολιτικού κειμένου. Κι αυτό γιατί ουσιαστικά, αναζητώντας τις λεκτικές εκφορές μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πρότασης οδηγούμαστε στη συλλογή στοιχείων όσον αφορά τα νοηματοδοτικά πλαίσια που βρίσκονται εν ισχύ. Τα πλαίσια αυτά είναι απόρροια του κάθε φορά ιδεολογικο-πολιτικού σώματος αρχών. Συνεπώς, ερμηνεύοντας τις λεκτικές εκφορές, οδηγούμαστε στη διερεύνηση της διαδικασίας που οδήγησε στην εκπόνηση, την επιλογή και τη διαπραγμάτευση των θεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση από τους κομματικούς φορείς (Ουδατζής, 2003).

Διαμέσου λοιπόν της ερμηνευτικής προσέγγισης των λεκτικών διατυπώσεων οδηγούμαστε στον προσδιορισμό των σημείων εκείνων που εμπεριέχουν ένα (λανθάνον) νόημα, στοχεύοντας τελικά την ερμηνεία, κατανόηση και αποτίμηση της πολιτικής δράσης που μας απασχολεί.

Επιχειρούμε έτσι ουσιαστικά μια ερευνητική «επανερμηνεία» της αρχικής «ερμηνείας των πρωταγωνιστών», γιατί, όπως επισημαίνει ο Ν. Ουδατζής, αντιμετωπίζοντας ένα πολιτικό κείμενο ο ερευνητής, προκειμένου να αναπαραστήσει τον κόσμο του συγκεκριμένου κειμένου, τον κόσμο του «Είναι», κινείται μεταξύ δύο επιπέδων αφαίρεσης. Το πρώτο επίπεδο αφορά την επανερμηνεία της πολιτικής ερμηνείας, που είναι το κείμενο και οι λανθάνοντες ή μη σκοποί του, και το δεύτερο επίπεδο αφορά την αποκατάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή μια ανασύσταση των στόχων του κειμένου, στόχων που είχε ως πρόθεση να επιτύχει η συγκεκριμένη πολιτική, τόσο ως πρακτική όσο και ως θεωρία.

Διαπιστώνουμε πράγματι και εδώ τη λειτουργία του «ερμηνευτικού κύκλου», ο οποίος κινείται μεταξύ της πρωτογενούς ερμηνείας των «πρωταγωνιστών» και όλων των άλλων πιθανών ερμηνειών που διανοίγονται από τις διαφορετικές απόπειρες ερμηνευτικής προσέγγισης της πρωτογενούς ερμηνείας (Ricoeur, 1986). Και, όπως υπογραμμίζει ο Ν. Ουδατζής, «η αναζήτηση



του συμπλέγματος των σχέσεων, αποτελεί ένα διαρκή έλεγχο των πρώτων ερμηνειών με τις μετέπειτα ερμηνείες, γεγονός που τελικά νοηματοδοτεί το θεωρητικό εργαλείο του "ερμηνευτικού κύκλου"» (2003).

Είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε το γεγονός ότι, ο ερευνητής που επιχειρεί μια ερμηνευτική προσέγγιση πολιτικών κειμένων οφείλει να εννοήσει, αναδείξει, καταδείξει και περιγράψει την αναπαράσταση που ενεργεί πίσω από τις νομοθετικές ρυθμίσεις, δηλαδή να επιχειρήσει να περιγράψει τις διαρκείς δυναμικές που αναδύονται στα χρονικά ιστορικά πλαίσια εντός των οποίων εγγράφεται το κείμενο, με τρόπο ώστε να ανασυνθέσει αποτελεσματικά το συνολικό περιβάλλον (Goetz & LeCompte, 1991). Έστω και αν, πολύ συχνά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, ατομικές και συλλογικές, οι «διαδικασίες συμβιβασμού» και οι «επιδράσεις» σε διάφορα επίπεδα, έχουν ως αποτέλεσμα τη στρέβλωση της αρχικής «ιδέας» που το πολιτικό κόμμα είχε την πρόθεση να εφαρμόσει. Και μάλιστα, σε βαθμό τέτοιο που η αρχική πολιτική σύλληψη τελικά να αλλοιώνεται ή ακόμα και να χάνει σε σημαντικό βαθμό το αρχικό της νόημα στο πεδίο πρακτικής εφαρμογής της (Archer, 1984 ; Ουδατζής, 2003).

Η ερμηνευτική διαδικασία προβαίνοντας στη διατύπωση «εικασιών» αναφορικά με τις διαδικασίες κωδικοποίησης, ενεργεί ουσιαστικά ένα διαρκή έλεγχο των σχέσεων που υφίστανται μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και των πολιτικών μορφωμάτων, των «διαύλων» επικοινωνίας που ισχύουν μεταξύ τους, και ειδικότερα των διαύλων διακίνησης των πολιτικών-εκπαιδευτικών αιτημάτων, αλλά και της ανάγκης για μεταβολή των υφιστάμενων σχέσεων προς όφελος κάποιου κομματικού σχηματισμού που συμβαίνει να μην είναι ο «κυρίαρχος».

Στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης, ο αναγνώστης-ερευνητής ενός κειμένου νομοθετικής ρύθμισης σε ζητήματα εκπαιδευτικής-πολιτικής «αναλαμβάνει την διατύπωση μίας ή πολλών εικασιών, που τις θέτει υπό έλεγχο στο κείμενο και επιδιώκει να συλλάβει τόσο τις προθέσεις του (κειμένου) όσο και



τις ιδιαίτερες νοητικές-πολιτικές διαδικασίες που οδήγησαν στη σύλληψη και προώθηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών.

Εννοιολογικά, ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» «προσδιορίζει την αναπαριστάμενη λεκτική κωδικοποίηση της αναπαράστασης», που προκύπτει από την «ανάγνωση» μελετών που «διαπραγματεύονται συχνά διαφορετικά αντικείμενα», αν και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιοριστεί ένα κοινώς αποδεκτό ερμηνευτικό μοντέλο των διαδικασιών διαμόρφωσης μιας «εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ουδατζής, 2003).

Ωστόσο, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά την «τελική κειμενική, λεκτική διατύπωση, των πολιτικο-ιδεολογικών θέσεων και απόψεων για την εκπαιδευτική πολιτική πραγματικότητα», όπως αυτή «προσλαμβάνεται» από τον «κομματικό σχηματισμό» ο οποίος αναδεικνύεται «φορέας και εκφραστής» αυτών των «θέσεων», αποτυπώνοντας τις κάθε φορά συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές σε αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις αναφορικά με διαφόρους τομείς της κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Οι «θέσεις» αυτές αποτελούν άλλωστε την «ιδεολογική πλατφόρμα» από την οποία εκκινεί «η πορεία σύλληψης μιας συγκεκριμένης πολιτικής πράξης» Ο ερευνητής οφείλει, πρωταρχικά, να «αναγνώσει» και «διακρίνει» το περιεχόμενο και τα όρια της συγκεκριμένης «ιδεολογικής πλατφόρμας», προκειμένου να συλλέξει στοιχεία για την επιζητούμενη περαιτέρω κατανόηση των προβλημάτων, των συγκρούσεων, των επιλογών και κάθε είδους πολιτικών αποφάσεων που οδήγησαν τελικά στη σύνταξη ενός συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου εκπαιδευτικής -ή όποιας- πολιτικής (Ουδατζής, 2003).

### 1.3.2. Μεθοδολογική εγκυρότητα μιας ερευνητικής απόπειρας «επανερμηνείας» νομοθετικών κειμένων ή/και πράξεων εκπαιδευτικής πολιτικής





Για τον ερευνητή που επιχειρεί μια συγκριτική ερμηνευτική προσέγγιση νομοθετικών κειμένων τα οποία χάριν της καινοτομίας τους έχουν ίσως ήδη αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερευνητικών προσεγγίσεων, τίθεται το μεθοδολογικό ερώτημα : «πόσες πιθανές, επιστημονικά αποδεκτές ερμηνείες είναι δυνατό να προσδοκούμε, είναι δυνατό να υπάρξουν; Πώς διαφυλάττεται το επιστημονικό πόρισμα από τον κίνδυνο «περιττολογίας» (redondance);

Όπως δηλώνει ο H.G.Gadamer «κάθε κείμενο αποτελεί απάντηση σε μια ερώτηση». Έτσι, εάν ένα κείμενο μιλάει ακόμα στους αναγνώστες του παρόντος, αυτό σημαίνει ότι συνεχίζει να απαντά σε μια ερώτηση. Δουλειά του ερευνητή είναι να βρει σε ποια «ερώτηση» απαντούσε το κείμενο στο παρελθόν και σε ποια «ερώτηση» απαντά σήμερα.

Για τον Gadamer, σε αντίθεση με τον Schleiermacher που αναζητούσε τρόπους ώστε να «μπει» στο μυαλό ή το πνεύμα του συγγραφέα, «...μια αγεφύρωτη απόσταση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στο σύγγραφέα και τον ερμηνευτή του, που προέρχεται από την ιστορική απόσταση που τους χωρίζει.» Ωστόσο, για τον Gadamer, η απόσταση αυτή δεν αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση αλλά μάλλον «μια ευκαιρία να καταλάβουμε διαφορετικά». Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Gadamer, το νόημα ενός κειμένου υπερβαίνει πάντα το σύγγραφέα του, και για το λόγο αυτό η κατανόηση δεν «αναπαράγει» απλώς το νόημα αλλά κάθε φορά, και συνεχώς, «παράγει» νόημα. Και εξάλλου, ακριβώς χάρη στη βοήθεια αυτού του νέου νοήματος που κάθε φορά παράγεται από την κατανόηση, είμαστε «... σε θέση να απαντήσουμε στην ιδιαίτερα κριτική ερώτηση που απευθύνεται στην ερμηνευτική, δηλαδή το πώς επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στις αληθείς προϋπάρχουσες ιδέες, αυτές δηλαδή που εξασφαλίζουν την κατανόηση, και τις ψευδείς οι οποίες προκαλούν την κακή κατανόηση.» Ο Gadamer θεωρεί ότι υπό τη συγκεκριμένη θεώρηση μπορούμε να καταφέρουμε να προσάρτησουμε μια πραγματική ιστορική συνείδηση στην εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου.



Το γεγονός ότι κατά μια πρώτη διαπίστωση, ο ερευνητής που επιχειρεί μια ερμηνευτική προσέγγιση είναι και ο ίδιος μέτοχος, φορέας και εκφραστής μιας ιστορικά, συλλογικά και ατομικά δομημένης κοινωνικής αναπαράστασης, είναι αρκετό ώστε να τεθεί το ζήτημα της διασφάλισης μιας «αξιολογικής ουδετερότητας», απαραίτητη προϋπόθεση κάθε ερευνητικής προσέγγισης βάσει της επιστημονικής μεθοδολογικής δεοντολογίας.

Όπως επισημαίνει ο P. Ricoeur, το πρόβλημα της ακριβούς κατανόησης δεν μπορεί να λυθεί διαμέσου μιας απλής «επιστροφής» στην πρόθεση που «προβάλλεται» από το συγγραφέα, αλλά διαμέσου μιας πιο συστηματικής διαδικασίας που εκκινεί από την παράθεση «εικασιών» (conjectures), συνεχίζει με τον έλεγχο τους διαμέσου μιας πρώτης ερμηνείας και, από εκεί κι έπειτα, με μια συνεχή διαδικασία επανερμηνείας του κειμένου και της πρόθεσής του» (Ricoeur, 1991). Έτσι, διαμέσου της διαλεκτικής σχέσης που ο ερμηνευτικός αυτός κύκλος εγκαθιστά μεταξύ των «προθέσεων» του συγγραφέα και των διαδοχικών «εικασιών» του αναγνώστη-ερευνητή, αναφορικά τόσο με τις προθέσεις του συγγραφέα όσο και με τις δικές του οι οποίες και βρίσκονται βέβαια στην αφετηρία της ερευνητικής προσέγγισης, το κείμενο εκλαμβάνεται ως ένα «...αντικείμενο πάνω στο οποίο η ερμηνεία επενδύει κατά την πορεία της κυκλικής προσπάθειας να αυτοεκτιμηθεί, με βάση τα αποτελέσματα που δημιουργεί» (Eco, 1993).

Έτσι, ειδικότερα, η ερμηνευτική προσέγγιση αφορά σ' ένα πρώτο στάδιο «τη διατύπωση εικασιών για τις προθέσεις του συγγραφέα αλλά και για το μήνυμα που τελικά παραδίδει στον κοινωνικό ιστορικό χώρο-χρόνο». Περαιτέρω στόχος του ερευνητή πρέπει να είναι τόσο το να ελέγξει τις «εικασίες» που προτείνει όσο και το να εννοήσει μια «πολυπαραγοντική» ιστορική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να υιοθετήσει μια διαδικασία «αλληπάλληλων παλινδρομήσεων» από το κείμενο προς το ιστορικό πλαίσιο, βάσει ιστορικών τεκμηρίων και στοιχείων, και αντίστροφα.



Παρ' όλα αυτά, «το κείμενο είναι ένα περιορισμένο πεδίο πιθανών ανακατασκευών». Κατά συνέπεια, η λογική της «επικύρωσης» μας επιτρέπει να κινηθούμε μεταξύ δύο ορίων, μεταξύ δογματισμού και σκεπτικισμού. Είναι πάντα δυνατό να συμφωνούμε με ή να αμφισβητούμε μια ερμηνεία, να αντιμετωπίζουμε ερμηνείες, να διαιτητεύουμε ανάμεσά τους, και να επιδιώκουμε μια συμφωνία, ακόμα και αν οι συμφωνίες παραμένουν υπεράνω των δυνατοτήτων μας» (Ricoeur, 1991).

Οι διαδικασίες επικύρωσης που ελέγχουν τις «εικασίες» που προτείνει ο ερευνητής, αφορούν μάλλον τη λογική που διέπει μια συγκεκριμένη απόπειρα «ερμηνείας», επί τη βάση των επιχειρημάτων που παρατίθενται και των κριτηρίων της «βεβαιότητας» και της «ποιοτικής πιθανότητας». Όπως άλλωστε σημειώνει ο Ν. Ουδατζής (2003), «μέσα από τις διαδικασίες επικύρωσης ανιχνεύονται οι διαδικασίες ακύρωσης, παρόμοια προς αυτό που ο Κ. Popper ορίζει ως το κριτήριο της διαψευσιμότητας, όπου διάψευση είναι η πάλη μεταξύ διαφορετικών ερμηνειών».

Ο Ν. Mills θα προτείνει επίσης ένα μεθοδολογικό μοντέλο διασφάλισης της εγκυρότητας μιας ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης, το οποίο στηρίζεται σε δυο κανόνες - αρχές: την αρχή της «συμφωνίας» και την αρχή της «έμμεσης συμφωνίας». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, αν δύο ή περισσότερες διαστάσεις του υπό μελέτη φαινομένου φαίνεται να έχουν μία, κοινή μεταξύ των διαφόρων πιθανών, αιτιώδη συνιστώσα που να ανιχνεύεται και να καταδεικνύεται, τότε τα συμφραζόμενα εντός των οποίων εξελίσσονται οι συγκεκριμένες συνιστώσες αποτελούν ουσιαστικά την «αίτια» του φαινομένου. Με τον τρόπο αυτό πληρείται η «αρχή της συμφωνίας», η οποία και συνίσταται τελικά στη διερεύνηση σχημάτων αποκλεισμού της διαφωνίας-διαφοράς και ανάδειξης μιας συνέχειας, ενός σταθερού ποιοτικού χαρακτήρα που διέπει την ιστορικότητα ενός συστήματος. Από την άλλη πλευρά, για να καταδειχτεί ότι πληρείται η αρχή της «έμμεσης συμφωνίας» είναι απαραίτητο να γίνει μια διπλή εφαρμογή της «αρχής της συμφωνίας», υπό την έννοια ότι, μια απουσία της



εικαζόμενης αιτιώδους συνιστώσας από τα συμφραζόμενα πρέπει να οδηγεί σε απουσία του φαινομένου, ή μιας συγκεκριμένης διάστασής του, ενώ παράλληλα να αποδεικνύεται ότι η παρουσία της αιτιώδους συνιστώσας στα συμφραζόμενα ανιχνεύεται συγχρόνως προς την παρουσία του φαινομένου ή της συγκεκριμένης διάστασής του στα ιστορικά συμφραζόμενα. (Mills, 1943 ; Opi, 2005).

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι έστω και εάν είναι δυνατό να υπάρχουν περισσότερες από μια πιθανές ερμηνείες ενός κειμένου, όλες οι ερμηνείες δεν είναι «ίσες» και, άρα, δεν είναι δυνατό να αφομοιωθούν σε κάποιο γενικό εμπειρικό κανόνα.

Όσον μας αφορά, στόχος της εργασίας μας δεν είναι να «εκνευρίσουμε» τον πιθανό αναγνώστη του παρόντος πονήματος με την απλή παράθεση λεκτικών ή αριθμητικών δεδομένων, «κεν(ών) νοήματος», και εν τέλει «πληροφορ(ιών) που δεν πληροφορούν», αλλά να «προσφέρουμε» πιθανές απαντήσεις «...προσδιορίζοντας τις ιδιαιτερότητες του πότε, σε ποιους από ποιους και γιατί...», δηλαδή τουλάχιστον να προσπαθήσουμε να αναδείξουμε και να καταγράψουμε τα «...απαραίτητα βασικά "συμφραζόμενα"» του ιστορικού φαινομένου που μας απασχολεί (Δημαράς, 2003).

#### 1.4. Το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα στάδια διεξαγωγής μιας ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης

Οι Goetz και Le Compte (1991) θεωρούν ότι, η διασφάλιση της «αντικειμενικότητας» στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής-συγκριτικής προσέγγισης είναι δυνατό να ικανοποιηθεί διαμέσου από τη μία πλευρά, της αναζήτησης και χρήσης πρωτογενών πηγών και, περαιτέρω, της αναλυτικής διατύπωσης από τον ερευνητή των σταδίων διεξαγωγής της προσέγγισης και ερμηνευτικής



επεξεργασίας του ερευνητικού του αντικειμένου, είτε πρόκειται για νομοθετικό κείμενο, πολιτική ενέργεια που αφορά την εκπαίδευση, κλπ.

Στις αρχές τις δεκαετίας του '60 και στο πλαίσιο των προσπαθειών οριοθέτησης και οργάνωσης των μεθοδολογικών εργαλείων που θα «προϊκίζαν» με μεθοδολογική εγκυρότητα το επιστημονικό πεδίο της συγκριτικής ιστορικής προσέγγισης, και ειδικότερα το πεδίο της συγκριτικής παιδαγωγικής, ο George Bereday θα προτείνει ένα μεθοδολογικό μοντέλο συγκριτικής προσέγγισης. Το μοντέλο του Bereday περιλαμβάνει τέσσερα στάδια διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας :

- i. *Περιγραφή.* Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής οφείλει να συλλέξει και να παραθέσει με συστηματικό τρόπο τα ερευνητικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να αναζητηθούν τόσο σε πρωτογενείς πηγές (νομοθετικά κείμενα, επίσημες εκθέσεις, στατιστικά δεδομένα, κλπ.) όσο και σε δευτερογενείς πηγές, όπως οι καταγεγραμμένες πληροφορίες τις οποίες συλλέγει προσωπικά ο ερευνητής (συνεντεύξεις, παρατήρηση, επισκέψεις, κλπ.)
- ii. *Ερμηνεία.* Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής εξετάζει τα δεδομένα σε σχέση με ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνιστώσες.
- iii. *Αντιπαράθεση.* Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η εξαγωγή κριτηρίων συγκρισιμότητας (*tertium comparationis*), βάσει των οποίων θα διενεργηθεί μια επιπλέον εξέταση των δεδομένων προκειμένου να εντοπιστούν οι ομοιότητες και διαφορές που υφίστανται μεταξύ των ερευνητικών πεδίων επί των οποίων διενεργείται η σύγκριση. Το συγκεκριμένο στάδιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση υποθέσεων αναφορικά με τον προσανατολισμό που θα λάβει πλέον η ανάλυση.
- iv. *Σύγκριση.* Στο τελικό αυτό στάδιο διενεργείται ο έλεγχος των υποθέσεων που διατυπώθηκαν κατά την αντιπαράθεση των δεδομένων και εξάγονται συμπεράσματα. (Bereday, 1964 ; 1969)



Σύμφωνα με την Ελένη Χειμαριού (2003), το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο του Bereday παραμένει ιδιαίτερα επιχειρησιακό, καθώς «αναδεικνύει τη σύγκριση ως στρατηγική έρευνας, συστηματοποιεί τη συγκριτική εξέταση, προωθεί τη διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία ανταποκρίνεται στον πολυδιάστατο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών φαινομένων, και εντάσσει στα μεθοδολογικά εργαλεία την ερμηνεία υιοθετώντας τη βασική αρχή της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής ότι, τα παιδαγωγικά δεδομένα εντάσσονται και ερμηνεύονται μέσα σε “συμφραζόμενα”».

Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Ν. Ουδατζής (2003) προτείνει η συγκριτική ιστορική προσέγγιση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πράξης να διεξάγεται στα παρακάτω στάδια:

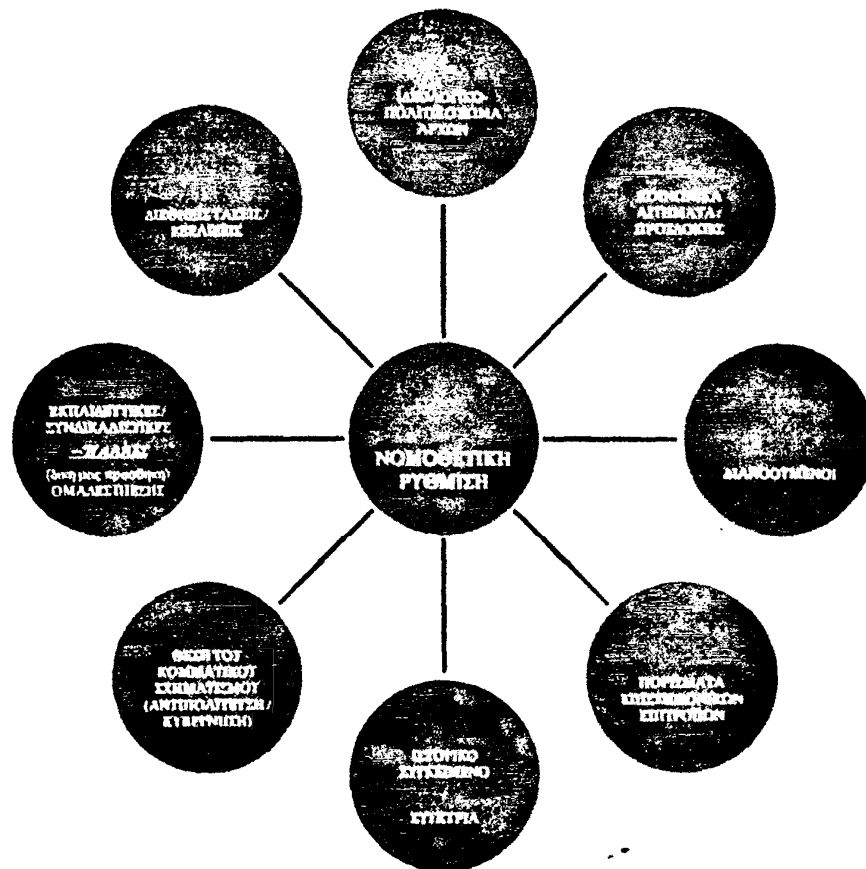
- i. *Συγκέντρωση πηγών - φαινομενολογική προσέγγιση.* Πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο ο ερευνητής προσπαθεί να «ανασυστήσει» τον «κόσμο του κειμένου», διαμέσου της αναδρομής στο παρελθόν, δηλαδή της διερεύνησης των ιστορικών τεκμηρίων γύρω από το συμβάν.
- ii. *Θεσμική εξέλιξη του ζητήματος.* Πρόκειται για την αναφορά στα «θεσμικά επεισόδια» του ζητήματος, δηλαδή την παράθεση των νομοθετικών κειμένων που δημοσιεύτηκαν κατά την περίοδο που ερευνάται.
- iii. *Ερμηνευτική κατανόηση και εξήγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.* Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής πρέπει να προσδιορίσει το πεδίο επί του οποίου θα εφαρμόσει την ερμηνευτική μέθοδο καθώς και τους κεντρικούς ερευνητικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα «εκτυλίξει» την ερμηνευτική του προσέγγιση.

#### 1.4.1. Μεθοδολογικές προτάσεις για τον καθορισμό «παραγόντων ερμηνείας» στο πλαίσιο μιας ιστορικής συγκριτικής προσέγγισης



Ο Ν. Ουδατζής (2003) επισημαίνει ότι, μια ερευνητική προσέγγιση που στοχεύει την ερμηνευτική κατανόηση και την «εξήγηση» μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει μια ιστορική γνώση και μια ερμηνευτική διαπραγμάτευση των γεγονότων που προηγούνται της δημοσίευσης του νομοθετικού κειμένου, το οποίο και αποτελεί την επίσημη διατύπωση των σκοπών της συγκεκριμένης πολιτικής ενέργειας. Έτσι, η πολιτική ενέργεια που προσεγγίζεται, και που στην προκειμένη περίπτωση αφορά την εκπαίδευση, πρέπει να συσχετιστεί με άλλα συμβάντα, που ίσως συμβαίνουν παράλληλα και που αφορούν τομείς της υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή οικονομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, κλπ. συνθήκες, συνθήκες που ουσιαστικά αποτελούν για τον ερευνητή τους «παράγοντες ερμηνείας» του φαινομένου που εξετάζει. Προτείνει ένα «ερμηνευτικό σχήμα» στο οποίο ουσιαστικά παραθέτει αυτούς τους «παράγοντες», που τελικά δεν είναι παρά οι τομείς της υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας που αναφέραμε μόλις παραπάνω, και τους οποίους ο ερευνητής καλείται να επεξεργαστεί προκειμένου να προσεγγίσει ερμηνευτικά τη νομοθετική ρύθμιση που εξετάζει. Με το σχήμα αυτό ο Ουδατζής επιδιώκει να υποδείξει στον ερευνητή τον τρόπο, ώστε να επιτύχει μια διεξοδική και ικανοποιητικά σύνθετη διερεύνηση του «ερμηνευτικού κυκλώματος», το οποίο ενεργεί «γύρω από» και τελικά «προσδιορίζει το» τελικό συνταχθέν κείμενο-νομοθετική ρύθμιση.





**ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΚΥΚΛΩΜΑ.**

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΜΙΑΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ (Σχήμα: Ουδατζής, Ν., 2003)**

Γίνεται εμφανές ότι, οι συνιστώσες διερεύνησης που αναφέρονται στο συγκεκριμένο ερμηνευτικό σχήμα αποτελούν ουσιαστικά τα «ισχυρά» περιβάλλοντα ή «περιβάλλοντα επιρροής» που πρέπει να διερευνηθούν, και που η ερμηνευτική προσέγγισή τους μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή στην εξαγωγή πιθανών κατευθυντήριων αξόνων ερμηνείας που δε θα συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά μάλλον θα διαπλέκονται σε μια «σπειροειδή», όπως τη χαρακτηρίζει ο Ουδατζής, κίνηση που άλλοτε θα συντείνει προς την τελική ερμηνεία και άλλοτε ίσως να απομακρύνεται. Η κίνηση αυτή, «ενισχύεται από» αλλά και «ενισχύει το» ερμηνευτικό κύκλωμα, με αποτέλεσμα τη διάνοιξη του πεδίου ερμηνείας και, συνακόλουθα, την ενίσχυση της μεθοδολογικής εγκυρότητας.



### 1.5. Επιλογή-καθορισμός μεθοδολογικού πλαισίου διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

- ✓ Στάδια διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας
- ✓ Επιλογή κριτηρίων συγκρισιμότητας
- ✓ Καθορισμός «παραγόντων ερμηνείας»

Σύμφωνα με τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις-προτάσεις που μόλις παραθέσαμε, και έχοντας ως κύριο μέλημα τη διασφάλιση της μεθοδολογικής εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε την ιστορική ερμηνευτική προσέγγισή μας με τρόπο ώστε:

- i. να καταγράψουμε, όσο πιο οργανωμένα είναι δυνατό, την ιστορική εξέλιξη του πεδίου που διερευνάται
- ii. να εξετάσουμε, όσο πιο διεξοδικά είναι δυνατό, τα «ιστορικά συμφραζόμενα» εντός των οποίων εκτυλίσσονται τα θεσμικά επεισόδια που μας αφορούν
- iii. να αναδείξουμε, όσο πιο συνοπτικά είναι δυνατό, τους πιθανούς «παραγόντες ερμηνείας» του φαινομένου που προσπαθούμε να κατανοήσουμε
- iv. να παραθέσουμε ερμηνευτικά ερωτήματα ικανά να διανοίξουν περαιτέρω πεδία ανάλυσης και διερεύνησης του ερευνητικού μας αντικειμένου

Σύμφωνα προς τα παραπάνω, επιλέξαμε να δομήσουμε την ερευνητική προσέγγιση στα εξής κύρια στάδια:

- i. την επισταμένη αναδίφηση τόσο σε έντυπες όσο και σε ηλεκτρονικές πηγές πληροφορίας, όπως συγγράμματα και ιστόχωροι που μπορούν να παρέχουν στοιχεία για την ιστορία και την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τόσο στη χώρα μας όσο και στο δυτικο-ευρωπαϊκό και βορειο-αμερικανικό χώρο που επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε στη μελέτη μας εξαιτίας της, αποδεδειγμένης ερευνητικά, επιρροής του στα ελληνικά δεδομένα.



- ii. την αναζήτηση πρωτογενών ιστορικών τεκμηρίων. Για το λόγο αυτό διενεργήσαμε αναζήτηση στα Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, ή Βασιλείου της Ελλάδος, που βρίσκονται στο Τμήμα Αρχείου της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ιωαννίνων, προκειμένου να συλλέξουμε το σύνολο των ΦΕΚ των νομοθετικών ρυθμίσεων που ουσιαστικά αποτελούν θεσμικά επεισόδια, αναζητήσεις σε αυθεντικά συγγράμματα της εποχής, ημερολόγια, και λοιπές πρωτογενείς πηγές.
- iii. την ταξινόμηση των δεδομένων κατά ιστορικές περιόδους. Επιλέξαμε να ταξινομήσουμε τα δεδομένα μας σε κάποιες σχετικά διακριτές ιστορικές περιόδους. Εκκινώντας την ερμηνευτική προσέγγιση από ένα χρονικό σημείο που αντιστοιχεί περίπου στα μέσα του 16<sup>ου</sup> αιώνα, μια πρώτη περίοδος αφορά το διάστημα 1500 έως περίπου 1750, μια δεύτερη περίοδος αφορά το διάστημα 1750 έως τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, και, τέλος, μια τρίτη περίοδος αφορά το διάστημα τέλη 19<sup>ου</sup> έως 1939.
- iv. την προσέγγιση του θεσμικού επεισοδίου με τρόπο ώστε, να παραθέσουμε συγκεκριμένα στοιχεία υπό το πρίσμα συγκεκριμένων επιλεγμένων συνιστωσών, ή «παραγόντων ερμηνείας», που συναπαρτίζουν τα ιστορικά συμφραζόμενα. Ειδικότερα εξετάζονται:
- η θεσμική μορφή του Νόμου (ποιος το υπογράφει, τι ακριβώς θεσμοθετεί, ποιές τυχόν περαιτέρω, σχετικές με το πεδίο έρευνας, νομοθετικές ρυθμίσεις περιλαμβάνει, κλπ.)
  - οι διεθνείς τάσεις και εξελίξεις αναφορικά με το αντικείμενο που προσεγγίζουμε
  - το «ιστορικό συγκείμενο» κατά τη χρονική στιγμή της δημοσίευσης του νομοθετικού κειμένου που εξετάζεται
  - η θέση και πιθανή επιρροή κάποιων ισχυρών πολιτικών προσώπων και διανοούμενων, που φαίνεται να πρωταγωνίστησαν κατά την ιστορική περίοδο που εξετάζεται
  - τυχόν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες πίεσης που φαίνεται να διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Στην επιλογή των παραγόντων αυτών καταλήξαμε λαμβάνοντας υπόψη μας τόσο το διαθέσιμο πρωτογενές υλικό όσο και το «χώρο» της



παρούσας εργασίας, σε συνάρτηση βέβαια και με τη διασφάλιση της μεθοδολογικής εγκυρότητας.

- v. την παράθεση ερμηνευτικών ερωτημάτων και τη διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων. Όπως είναι αναμενόμενο, οι υποθέσεις αυτές δε διερευνώνται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αλλά διατυπώνονται προκειμένου να αποτελέσουν αφετηρία περαιτέρω επιστημονικών και ερευνητικών αναζητήσεων, και ειδικότερα μιας περαιτέρω ιστορικής συγκριτικής προσέγγισης μεταξύ διαφορετικών χωρών-συστημάτων ή και εντός του ίδιου συστήματος διαχρονικά.

Καταληκτικά, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο της ερευνητικής μας προσπάθειας, και συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία ανίχνευσης των πρωτογενών πηγών, πολύ σύντομα αποκτήσαμε προσωπική αντίληψη του γεγονότος ότι, οι «δουλειές» αυτές μπορεί να μην είναι «δύσκολες», «...απαιτούν όμως χρόνο σε παράλληλες αναζητήσεις... και ο εντοπισμός των πρόσθετων πληροφοριών είναι συχνά προβληματικός». Επίσης, προς το τέλος της όλης διαδικασίας, κατέστη ευνόητη για εμάς και μια άλλη σημαντική επισήμανση του Δημαρά, δηλαδή το γεγονός ότι «...ο γνωστικός χώρος στον οποίο επιλέξαμε να κινηθούμε πέρα από το καθεαυτό ενδιαφέρον του, συνεπάγεται και επίπονες αναζητήσεις...», οι οποίες όμως «καταλήγουν συνήθως και στην ικανοποίηση των ανακαλύψεων...», γιατί τελικά «εξασφαλίζουν» στον ερευνητή ένα υλικό «...για δική του πια χρήση», καθώς και «...μια βασική προϋπόθεση για να προχωρήσει στις ερμηνευτικές του προσπάθειες» (Δημαράς, 2003).



## Κεφάλαιο 2. Συνοπτική ιστορική επισκόπηση της εξέλιξης της προνοιακής ή/και «ειδικής» μέριμνας για την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία ή/και απόκλιση από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα

Σε μια πρώτη εισαγωγική συνοπτική θεώρηση, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον «ορισμό» του Γ. Κρουσταλάκη (1997) ότι, υπό την ονομασία «Ειδική Αγωγή» εννοούμε «τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης» καθώς και «τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα» τα οποία τίθενται σε εφαρμογή προκειμένου να «... ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες» κάποιων συγκεκριμένων ομάδων ανθρώπων. Ο Κ. Καλαντζής θα παραθέσει ότι, η «Ειδική Αγωγή» «δεν επαναφέρει, δεν αποκαθιστά, δεν επανορθώνει [στη στατική έννοια], αλλά διορθώνει, αναπληρώνει, επικοδομεί, προσπαθεί να οδηγήσει προς τα εμπρός [στη δυναμική έννοια της εξελίξεως του παιδιού και στην έννοια της αγωγής]» (1973).

Επιχειρώντας μια πιο ακριβή εννοιολογική αναφορά, ο Κρουσταλάκης (όπ.παρ.) θα διακρίνει και περαιτέρω την «Ειδική Αγωγή» από την «Ειδική Παιδαγωγική». Όπως επισημαίνει, η «Ειδική Παιδαγωγική» αποτελεί έναν «...ιδιαιτερο, σύγχρονο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής», ο οποίος ασχολείται από τη μιά πλευρά με την «πολυδιάστατη προβληματική» της «Ειδικής Αγωγής» και, από την άλλη πλευρά, με «...τη φιλοσοφική-θεωρητική, αλλά και την πρακτική-κλινική προβληματική» της. Ο συγκεκριμένος επιστημονικός κλάδος



έφερε αρχικά την ονομασία «Θεραπευτική Παιδαγωγική» (Heilpädagogik), ενώ σήμερα αποκαλείται κατά πλειοψηφία «Ειδική Παιδαγωγική» (Sonderpädagogik), και άρχισε να αναπτύσσεται ως επιστήμη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τη Maria Egg (1976) η «Ειδική Παιδαγωγική» συνιστά «κλάδο» της Παιδαγωγικής, ο οποίος υποδιαιρείται σε «δευτερεύοντες κλάδους», δηλαδή την «Ειδική Παιδαγωγική τυφλών», «Ειδική Παιδαγωγική κωφαλάλων», κλπ. «Μέχρι σήμερα, δεν έχει προσλάβει την οριστική της δομολειτουργική μορφή» και διακρίνεται από «ρευστότητα», παρατηρεί ο Κρουσταλάκης.

Παράλληλα, η «Ειδική Αγωγή» αποτελεί το «... σύνολο των εφαρμοζομένων πρακτικών, ειδικών μεθόδων και παιδευτικών σχημάτων». Ωστόσο, από τα πρώτα στάδια της συγκρότησής της ως διακριτού πεδίου δράσης, και «ιδιαίτερα στην πατρίδα μας», η «Ειδική Αγωγή» συγχέεται και πολλές φορές ταυτίζεται με το θεωρητικό, επιστημονικό της πλαίσιο, την «Ειδική Παιδαγωγική». Η διάκριση των δύο αυτών «επιστημονικών περιοχών», όπως τις ονομάζει ο Κρουσταλάκης, μπορεί όμως να αναδειχθεί ευκρινώς στο επίπεδο της «λειτουργίας» τους. Δηλαδή, από τη μια πλευρά οι θεωρητικές προσεγγίσεις που συναπαρτίζουν το επιστημονικό πεδίο της «Ειδικής Παιδαγωγικής» και από την άλλη πλευρά η οργάνωση των πρακτικών εφαρμογών που συναπαρτίζουν το επιστημονικό πεδίο της «Ειδικής Αγωγής». Ωστόσο, υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι δύο αυτές «επιστημονικές περιοχές... μέχρι σήμερα δεν έχουν ακόμη προσλάβει την οριστική τους μορφή», αλλά «βρίσκονται σε μια γενικότερη επιστημολογική ρευστότητα και ασάφεια ως προς τη δομή, τη λειτουργική και τη σημασιολογική τους έκταση».

Ο Κρουσταλάκης (1997) τοποθετεί το «προοίμιο της επιστημονικής φάσης της ειδικής αγωγής» κατά το πρώτο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία ιδρύονται τα πρώτα «ειδικά σχολεία», «δευτέρας κατηγορίας εκπαιδευτικά ιδρύματα», παρατηρεί, που χρησιμοποιούσαν «ατελείς μεθόδους» και που «επεδίωκ(αν) να επιτύχ(ουν) σκοπούς περιορισμένης αξίας». Τοποθετεί την καμπή της ανάπτυξης του επιστημονικού πεδίου της «Ειδικής



Αγωγής» διεθνώς, κατά το δεύτερο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα, διαβλέποντας ως καθοριστική την επίδραση της αλματώδους ανάπτυξης των Επιστημών του Ανθρώπου γενικότερα, που συντελείται κατά την ίδια περίοδο, και ειδικότερα στους «επιστημονικούς κλάδους» όπως «η Ιατρική και μάλιστα η Παιδοψυχιατρική, η Ψυχοδιαγνωστική» καθώς και τις «...σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της θεραπευτικής και κλινικής μεθοδολογίας», θεωρώντας ότι αυτές οι εξελίξεις είναι που «δημιούργησαν νέες προϋποθέσεις για ανάπτυξη και επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της "Ειδικής Αγωγής"». Κατά την περίοδο αυτή τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και ειδικότερα στην Ελλάδα, αρχίζει να διαμορφώνεται ένας «πολυδιάστατος επιστημονικά χώρος, αυτός που χαρακτηρίζουμε ως κλινικό ψυχοπαιδαγωγικό χώρο», μια «διεπιστημονική περιοχή» που, «ακόμη και σήμερα, διεθνώς» βρίσκεται σε μια «κατάσταση δυναμικής ανέλιξης» (Κρουσταλάκης, 1997).

Επιχειρώντας μια ευρύτερη ιστορική θεώρηση, οι Λαμπροπούλου & Παντελιάδου (2005) επισημαίνουν ότι,

«... ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους είναι συνήθως ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της.

Αν μελετήσει κανείς την ιστορία της Ειδικής Αγωγής θα παρατηρήσει ότι στην ουσία είναι μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες.

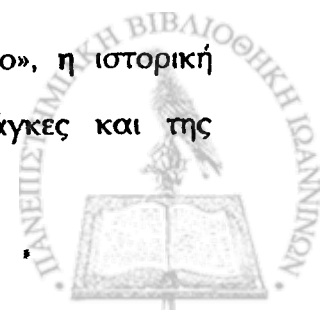
Θα λέγαμε μάλιστα ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες δε συνδέονται τόσο με τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες.

Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν ποιος εκπαιδεύεται, πώς εκπαιδεύεται και πότε εκπαιδεύεται.

Αυτοί καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το πόσο διαφέρει η ειδική από τη γενική εκπαίδευση, ποιος διδάσκει στα σχολεία, πόσο οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία, τι προοπτικές και εφόδια δίνονται στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και τι εγγυήσεις για την οικονομική και κοινωνική τους σταθερότητα κ.ο.κ.

Οι ίδιοι παράγοντες καθορίζουν ακόμα και την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής».

Οι συγγραφείς παρατηρούν ότι «σε παγκόσμιο πλαίσιο», η ιστορική εξέλιξη της αντιμετώπισης «των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και της



εκπαίδευσής τους» μπορεί τελικά να «συνοψιστεί» σε τρία «διακριτά στάδια», το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και, το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.

Υπό μια παρόμοια οπτική, η Maria Egg (1976) θεωρεί ότι, «αν εξετάσουμε τη στάση της κοινωνίας στο πρόβλημα των καθυστερημένων παιδιών» μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα στάδια στην εξέλιξη της «εξαφάνιση, εκμετάλλευση, περίθαλψη, αγωγή». Στην ιστορική της προσέγγιση διακρίνει επίσης τρεις περιόδους «στην εξέλιξη των μεθόδων της επιστημονικής αντιμετώπισης του προβλήματος των αποκλινόντων παιδιών»: i) την «κλινική» περίοδο, που χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία ειδικών ιδρυμάτων και υπηρεσιών που απευθύνονταν μόνο σε «βαριές περιπτώσεις», ii) την «παιδαγωγική» περίοδο, που «εγκαινιάζεται από το Seguin το 1837» και iii) την «ψυχοτεχνική» περίοδο που «εγκαινιάζεται από τους Binet- Simon το 1905-1911, και χαρακτηρίζεται από την «ανάζητηση μέσων διάγνωσης και μέτρησης της νοημοσύνης». Η Egg διακρίνει επίσης, τέσσερις διαφορετικές «φάσεις» εξέλιξης του γενικότερου «ενδιαφέροντος των επιστημόνων και της κοινωνίας» όσον αφορά τα αποκλινόντα άτομα: i) την προ του 1800 φάση, κατά την οποία «το πρόβλημα δεν αντιμετωπίζεται επιστημονικά», ii) την μεταξύ 1800 και 1870 φάση, κατά την οποία «αναλαμβάνονται οι πρώτες θεραπευτικές και παιδαγωγικές προσπάθειες, σε ατμόσφαιρα ανθρωπιστικού και ρομαντικού ενθουσιασμού», iii) την μεταξύ 1870 και 1940 φάση, κατά τη διάρκεια της οποίας «συνεχίζονται οι έρευνες, αλλά επικρατούν συναισθήματα αμφιβολίας» και, τέλος, iv) την μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο φάση, κατά την οποία «οι επιστήμονες προσανατολίζονται σε μια πιο ρεαλιστική και αισιόδοξη θεώρηση του θέματος».

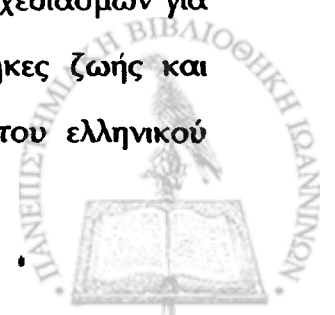
Από την άλλη πλευρά, όπως επισημαίνει και η Μ. Τζουριάδου (1995), μια ιδιαίτερα σημαντική στιγμή στην ιστορική εξέλιξη των συστημάτων «Ειδικής



Αγωγής» στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο, είναι εκείνη της θεσμοθέτησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, που είχε ως αποτέλεσμα να οδηγηθεί για πρώτη φορά στην ιστορία ένας τόσο μεγάλος πληθυσμός παιδιών στα δημόσια σχολεία. Το γεγονός αυτό «είχε ως συνέπεια να γίνουν εμφανείς οι ειδικές ανάγκες και των παιδιών με ήπιες αναπηρίες». Όπως άλλωστε παρατηρεί η Στ. Πολυχρονοπούλου (2001), «σε παγκόσμιο επίπεδο» και «σε λιγότερο από ενάμιση αιώνα» η «κίνηση» γύρω από τα άτομα με αναπηρίες ή/και αποκλίσεις φαίνεται να αυξήθηκε αλλά και να επιταχύνθηκε, θα λέγαμε, σε πρωτοφανή βαθμό κατά την τελευταία πεντηκονταετία. «Ποτέ πριν στην ιστορία του ανθρώπου, τόσοι πολλοί φορείς, υπηρεσίες και άτομα δεν συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου όπως έγινε στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής», επισημαίνει η Πολυχρονοπούλου. Ειδικότερα βέβαια για την Ελλάδα, η ιστορία της «Ειδικής Αγωγής» αρχίζει ουσιαστικά «μετά την επανάσταση του 1821 και τα τετρακόσια χρόνια υποδούλωσης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία».

## 2.1. «Προνοιακή» πολιτική και απόπειρες οργάνωσης ενός συστήματος Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα

Όπως επισημαίνει η Στ. Πολυχρονοπούλου (2001), η εξέλιξη της προνοιακής πολιτικής δε μπορούσε παρά να είναι συνάρτηση της γενικότερης κατάστασης, οικονομικής, κοινωνικής, κλπ., του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Στην Ελλάδα, από τα προεπαναστατικά ήδη χρόνια το ενδιαφέρον γύρω από το παιδί είναι έντονο, στο πλαίσιο των σχεδίων και σχεδιασμών για την ανασυγκρότηση του έθνους και του κράτους. «Οι συνθήκες ζωής και ανατροφής του παιδιού είναι συνυφασμένες με το μέλλον του ελληνικού





έθνους», αναφέρει χαρακτηριστικά για τη συγκεκριμένη περίοδο η Πολυχρονοπούλου, κι αυτό παρά τις όποιες «διακυμάνσεις που σημειώνονται στην κρατική μέριμνα» κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα.

Η πρώτη έμπρακτη εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος από πλευράς της Πολιτείας αφορά τον τομέα της παιδείας, χωρίς όμως να παραμελείται και ο τομέας της πρόνοιας. Στο πλαίσιο της διακυβέρνησης Καποδίστρια οργανώνεται το πρώτο ίδρυμα περίθαλψης ορφανών στην Αίγινα, υπό την επίβλεψη του ίδιου του Καποδίστρια, ενώ στην Άνδρο ιδρύεται ένα παρόμοιο με πρωτοβουλία και χρηματοδότηση του Θεόφιλου Καΐρη. Το συγκεκριμένο ίδρυμα (1829-1839), αν και είναι εμφανώς επηρεασμένο από τα ευρωπαϊκά ιδεώδη και τις ιδεολογικές αναζητήσεις της εποχής, κατορθώνει να επιβιώσει για μια δεκαετία χάρη στη δημιουργικότητα και την επιμονή του εμψυχωτή του Καΐρη, ο οποίος έρχεται σε εντονότατη σύγκρουση με το «εκκλησιαστικό κατεστημένο». Όπως ο βεβαιώνει ο Συγγρός οι ιδέες του πρωτοπόρου Καΐρη ενέπνευσαν ορισμένους από τους μαθητές του, αλλά, όπως εύστοχα παρατηρεί η Πολυχρονοπούλου, «δεν υπήρχε υπόβαθρο θρησκευτικής και κοινωνικής ανεκτικότητας για να διασωθεί τόσο ο ίδιος όσο και το ορφανοτροφείο του από το πάθος των εκκλησιαστικών αρχών για ομοιομορφία».

Από την άλλη πλευρά σε αντίθεση, το ορφανοτροφείο της Αίγινας που έχαιρε της προσωπικής φροντίδας του Καποδίστρια, αποτέλεσε το χώρο όπου τέθηκαν οι βάσεις της προνοιακής πολιτικής «σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Κυβερνήτη γύρω από την οικονομική, ηθική και κοινωνική ανασυγκρότηση του νέου κράτους και υλοποιήθηκε η άποψή του για την ευθύνη της κυβέρνησης απέναντι στους ενδεείς πολίτες». Όπως επισημαίνει η Πολυχρονοπούλου, «η εργασία, που ήταν το βασικό στήριγμα του συστήματος του Καποδίστρια, στην περίπτωση των ορφανών του Αγώνα σήμαινε την παροχή εκ μέρους του ιδρύματος περίθαλψης και της κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα σε κάθε τρώφιμο να εξασκήσει στο μέλλον μια χρήσιμη για το κοινωνικό σύνολο αλλά και αποδοτική για τον ίδιο τέχνη». Έτσι, στο πλαίσιο



του ευρύτερου οράματος του Καποδίστρια για την κοινωνική ισότητα και τη δικαιοσύνη στην Ελλάδα, η ανάληψη της συγκεκριμένης ευθύνης από το κράτος κατείχε σημαντική θέση.

Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, οι απόψεις που προσπάθησε να εδραιώσει γύρω από το κράτος πρόνοιας αναθεωρήθηκαν «σιωπηρά και σταδιακά». Από τη στιγμή που έπαψε να υπάρχει συγκεκριμένο ιδεολόγημα που θα μπορούσε να στηρίζει το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας και τη συγκεκριμένη στοχοθεσία του, το Ορφανοτροφείο της Αίγινας άρχισε να αντιμετωπίζει λειτουργικά προβλήματα, να μην καταφέρνει να παρέχει τις το ίδιο αποτελεσματικά με πριν τις υπηρεσίες για τις οποίες ιδρύθηκε και να διαγράφει φθίνουσα πορεία. Τελικά, το 1844, ένα χρόνο μετά τη σύνταξη του Συντάγματος της Ελλάδας το μοναδικό αυτό Ορφανοτροφείο της χώρας, έκλεισε και για τα επόμενα ένδεκα χρόνια δε θα υπάρξει στην Ελλάδα κανένα ίδρυμα για την περίθαλψη και την εκπαίδευση των ορφανών.

Επί βασιλείας Όθωνα, το πολιτικό ενδιαφέρον των κυβερνητικών σχηματισμών θα στραφεί σχεδόν αποκλειστικά προς την προώθηση της «Μεγάλης Ιδέας», με καταληκτικό αποτέλεσμα την εμπλοκή της Ελλάδας στον Κριμαϊκό πόλεμο. Ως αποτέλεσμα, και όπως ήταν αναμενόμενο, η ελληνική κοινωνία θα βρεθεί αντιμέτωπη με τα ίδια ακριβώς προβλήματα, και συνακόλουθα τις ίδιες ανάγκες στον τομέα της πρόνοιας για το παιδί, όπως και κατά την αμέσως μετα-επαναστατική περίοδο.

Κατά τη χρονική αυτή στιγμή, η «ιδιωτική πρωτοβουλία» αναλαμβάνει δράση και μάλιστα θα διατηρήσει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, ως αντίβαρο ουσιαστικά, απέναντι στην ανύπαρκτη κατά τα επόμενα πενήντα έτη τουλάχιστον, κρατική μέριμνα.

Έτσι, το 1855 και το 1856 ιδρύονται αντίστοιχα δύο ιδιωτικά Ορφανοτροφεία, το Αμαλίο και το ίδρυμα Χατζηκώνστα, τα οποία και θα αποτελέσουν «πρότυπα» τόσο οργάνωσης στο επίπεδο διοικητικού κανονισμού όσο και οργάνωσης της εσωτερικής λειτουργίας ενός ιδρύματος.



Το Αμαλίο θα δώσει περισσότερη έμφαση στη σχολική μόρφωση των μικρών κοριτσιών που στεγάζει και περιθάλπει, περιβάλλοντάς τα με στοργή και ανεκτικότητα. Η αποκατάστασή τους, απασχολεί ιδιαίτερα τους υπευθύνους του ιδρύματος, και θεωρείται πλέον εξασφαλισμένη από τη στιγμή που κάποιος τα ζητήσει σε γάμο και καταφέρουν να ενταχθούν στα κατώτερα στρώματα της μεσαιάς τάξης. Στην περίπτωση που αυτό δε συμβεί, τα νεαρά κορίτσια παροτρύνονται να ασχοληθούν επαγγελματικά με τις «γυναικείες τέχνες» που έμαθαν κατά την παραμονή τους στο ίδρυμα, με στόχο να στελεχώσουν πλέον τα ανώτερα στρώματα της εργατικής τάξης (Στασινός, 1999; Πολυχρονοπούλου, 2000).

Από την άλλη πλευρά, το ίδρυμα Χατζηκώστα τηρεί απέναντι στους νεαρούς τροφίμους του μια αυστηρή σχετικά πειθαρχία, ενώ αντιμετωπίζει με ιδιαίτερη σοβαρότητα το ζήτημα της τεχνικής εκπαίδευσής τους. Οι νεαροί αφήνουν το ίδρυμα σε μικρότερη ηλικία απ' ό,τι τα κορίτσια και, με τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει είναι ικανοί να εργαστούν αμέσως ως ειδικευμένοι τεχνίτες, και να αποκτήσουν έτσι πολύ γρήγορα μια οικονομική και κοινωνική θέση ανάλογη με την εργατικότητα και την καλή και «σώφρονα» διαχείριση της ζωής τους γενικότερα.

Το 1855 ιδρύεται στη Σύρο με πρωτοβουλία των Δημοτικών αρχών το Ορφανοτροφείο Αρρένων Ερμουπολέως. Το 1859 οι Δημοτικές αρχές της Αθήνας ιδρύουν το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών.

Τέτοιες πρωτοβουλίες εκ μέρους των Δημοτικών αρχών συνιστούν για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο την κύρια μορφή «κρατικής» παρέμβασης στο επίπεδο της πρόνοιας και τις παροχές «εξειδικευμένων» υπηρεσιών σε εκείνους που τις έχουν ανάγκη. Σ' ένα κράτος που αναγκαστικά θα μπορούσαμε να πούμε εφαρμόζει την αποκέντρωση, οι Δημοτικές αρχές αναλαμβάνουν τη διοίκηση και την επίβλεψη τέτοιων ιδρυμάτων, όχι όμως και τη χρηματοδότηση, η οποία προέρχεται αποκλειστικά από τη δραστηριοποίηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Έτσι, το κράτος εμφανίζεται τελικά να συμμετέχει κατά ένα



τρόπο στις σημαντικές αυτές παρεμβάσεις, «καθησυχάζοντας» τελικά ίσως με αυτό τον τρόπο την ιδεολογική εκείνη παρότρυνση, εκ των έσω ή εκ των έξω, που θα επέβαλε την παρέμβαση της πολιτείας στα ζητήματα πρόνοιας (Πολυχρονοπούλου, 2000).

Από τη δεινή κατάσταση που επικρατεί στον τομέα της προνοιακής μέριμνας εξαιρούνται τα Ιόνια νησιά, τα οποία βέβαια δεν ανήκουν ακόμα στην Ελλάδα, και άλλωστε διαθέτουν ήδη τέσσερα ορφανοτροφεία και ένα σύστημα κοινωνικής μέριμνας ιδιαίτερα σωστά οργανωμένο, κυρίως στον τομέα της υγείας. Από τη στιγμή της προσάρτησής τους όμως (1864), η συντήρηση των ιδρυμάτων αυτών θα εξαρτάται αποκλειστικά από την ιδιωτική και πάλι πρωτοβουλία ή από τις Δημοτικές αρχές. Οι ελληνικές κυβερνήσεις δε θα ακολουθήσουν καθόλου τα «Επτανησιακά» πρότυπα (Στασινός, 1999 ; Πολυχρονοπούλου, 2001).

Κατά τη δεκαετία του 1870 οι τεράστιες κοινωνικές ανάγκες οδηγούν στην «επιτάχυνση» των ρυθμών ανάπτυξης ιδρυμάτων πρόνοιας. Το 1873 οι Δημοτικές αρχές της Πάτρας ιδρύουν το Δημοτικό Βρεφοκομείο. Το 1874 οι Δημοτικές αρχές Ερμούπολης Σύρου «επιτρέπουν» την ίδρυση του περίφημου Ορφανοτροφείου θηλέων «Αδελφών Ισιδώρου και Αλέξανδρου Μπαμπαγιώτη», χάρη στη διακαή επιθυμία του Γιαννώτη εθνικού ευεργέτη Αλεξάνδρου Μπαμπαγιώτη να προωθήσει την πρόνοια για το παιδί, επιθυμία που τελικά θα καταφέρει να οδηγήσει στη συναίνεση και συνεργασία των τοπικών διοικητικών, εκπαιδευτικών και εκκλησιαστικών αρχών, αλλά και τη συνδρομή τραπεζικών παραγόντων.

Την ίδια χρονιά ιδρύεται στον Πειραιά το Ζάννειο Ορφανοτροφείο, στην περίπτωση όμως αυτή ο στόχος των Δημοτικών αρχών ήταν «εκκαθαριστικός», όπως συνήθως άλλωστε κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, προκειμένου να «περιοριστούν» τα νεαρά άστεγα αγόρια που «αλήτευαν» χωρίς επιτήρηση. Από τους υπεύθυνους του ιδρύματος θα εφαρμοστεί μια ιδιαίτερα αυστηρή αντιμετώπιση των τροφίμων, που θα οδηγήσει στη γενικότερη υιοθέτηση μιας



«συντηρητικής» αντίληψης στο πλαίσιο της αγωγής παρόμοιων «πληθυσμών». Μάλιστα, με την αρωγή των Δημοτικών Αρχών η αστυνομία θα «συμβάλει» στην προνοιακή αποστολή του ιδρύματος, δημιουργώντας έτσι ένα επιπλέον δυσμενές προηγούμενο που θα υπονομεύσει ακόμα περισσότερο την παιδαγωγική, και δημοκρατική, θεώρηση αναφορικά με την ανατροφή και τη γενικότερη μέριμνα για τα παιδιά που βρίσκονται σε ιδρύματα.

Ωστόσο, παράλληλα με το συντηρητικό αυτό ρεύμα που αρχίζει να διαμορφώνεται αναδύεται και μια ιδιαίτερα ριζοσπαστική πρωτοβουλία, αυτή του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός», ο οποίος θα αναλάβει την ίδρυση, καταρχήν στην Αθήνα και αργότερα στην υπόλοιπη Ελλάδα, «Σχολών άπορων παιδών» με στόχο τη μόρφωση των παιδιών που εργάζονται για να ζήσουν. Οι ιδεολογικές κατευθύνσεις των μελών του Συλλόγου που υλοποιούνται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των Σχολών βρίσκουν υποστήριξη από το σύνολο των προοδευτικών δυνάμεων της ελληνικής κοινωνίας της εποχής. Οι θεωρήσεις αυτές προέρχονται από τις νέες αντιλήψεις για κοινωνική δικαιοσύνη, υπό την έννοια της ευθύνης του κράτους απέναντι στην πενία και τα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα. Κυρίαρχη παιδαγωγική άποψη των Σχολών είναι η ευεργετική επίδραση της εργασίας στη διαμόρφωση ηθικής αντίληψης από το άτομο, για την οποία όμως είναι απόλυτα απαραίτητη και η πνευματική καλλιέργεια που μόνο μια εγκυκλοπαιδική σχολική μόρφωση μπορεί να προσφέρει στα ανήλικα αυτά παιδιά. Η πραγματικά προοδευτική αυτή θεώρηση υποκινεί την πρώτη ουσιαστική μετα-καποδιστριακή απόπειρα ανασυγκρότησης της οικονομικής βάσης της κοινωνίας, δηλαδή του ανθρώπινου δυναμικού, απόπειρα η οποία επικυρώνεται από την αποτελεσματικότητα που έχει η εφαρμογή των αντίστοιχων παιδαγωγικών μεθόδων στις Σχολές αυτές, οι οποίες τελικά αποτελούν τόσο χώρους μόρφωσης όσο και προστασίας των άπορων ανήλικων εργαζόμενων παιδιών που περιθάλλουν. Έτσι, προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, θα ιδρυθούν μια σειρά από ιδιωτικά τέτοια ιδρύματα για την αγωγή και περίθαλψη ορφανών και



άπορων παιδιών, που θα οργανώσουν τη λειτουργία τους επάνω σε αυτές τις προοδευτικές ιδέες (Καλλιγά, 1990; Στασινός, 1999; Πολυχρονοπούλου, 2001).

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του κράτους παραμένει ακριβώς ο ίδιος, περιορισμένος δηλαδή στον έλεγχο των πρωτοβουλιών που λαμβάνουν ιδιωτικοί φορείς ή άτομα, χωρίς καμία μέριμνα για τη χάραξη μιας ενιαίας και συγκεκριμένης πολιτικής πρόνοιας και αγωγής, έστω και καλώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία να τη στηρίξει οικονομικά.

Η μόνη «κίνηση» της Πολιτείας στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, συντελέστηκε στην «καταγραφή-απογραφή» των Δημοτικών και λοιπών ιδιωτικών ιδρυμάτων, η οποία ανατέθηκε το 1898 στο αρμόδιο Υπουργείο Εσωτερικών, ως μια ad hoc προσπάθεια ίσως του ελληνικού κράτους να αναδειχθεί «υπαρκτό» στο επίπεδο της «πρόνοιας». Την έκθεση αυτή εκπόνησε ο Ηλίας Λιακόπουλος και δημοσίευσε το Τμήμα Δημοσίας Οικονομίας του Υπουργείου Εσωτερικών, επί τη βάσει συγκεκριμένων και αρκετά λεπτομερών στοιχείων που συλλέχθηκαν από τα ιδρύματα, ενώ ζητήθηκε και ο ετήσιος απολογισμός τους (η επόμενη, παρόμοιας στοχοθεσίας, έρευνα επρόκειτο να διεξαχθεί εξήντα χρόνια αργότερα, το 1958. Τα δεδομένα της θα χρησιμοποιήσει ο Σ. Μπαλάνος, ως Τμηματάρχης του Υπουργείου «Κοινωνικής Πρόνοιας», προκειμένου να συντάξει την πρώτη εμπειριστατωμένη κρατική μελέτη επί του θέματος) (Καλλιγά, 1990).

## 2.2. «Προνοιακή» πολιτική και απόπειρες οργάνωσης ενός συστήματος Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα κατά την ιστορική περίοδο 1900-1960

Ως απόρροια του «προοδευτικού» ρεύματος που διαμορφώνεται περί το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η ιδιωτική πρωτοβουλία θα επιτύχει πιο αποτελεσματικές



«παρεμβάσεις», από τις αρχές ήδη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Μια από τις πρώτες, σωτήριες για την ελληνική κοινωνία, ιδιωτικές δράσεις θα αναπτυχθεί από τους λογοτέχνες και λόγιους Δημήτριο Βικέλα, πρόεδρο τότε του συλλόγου τυφλών Ελλάδας, και Γεώργιο Δροσίνη. Θα προτείνουν και οργανώσουν την ίδρυση του πρώτου Ιδρύματος για τυφλά παιδιά ηλικίας άνω των έξι ετών, στην Καλλιθέα (Αθήνα) το 1906. Διευθύντρια του εκπαιδευτικού αυτού ιδρύματος αναλαμβάνει η Ειρήνη Λασκαρίδου, ειδικά καταρτισμένη σε πανεπιστήμια του εξωτερικού στο πεδίο της εκπαίδευσης και αποκατάστασης τυφλών ατόμων. Η παρουσία και το έργο του ιδρύματος αυτού είχε κριθεί από τους συγχρόνους του επιστήμονες ως ισότιμο και ισάξιο παρόμοιων ιδρυμάτων της Γερμανίας, της Αυστρίας, της Σουηδίας και της Αγγλίας, «πρωτοπόρων» στην οργάνωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα άτομα με αισθητικές αναπηρίες.

Το 1923 ιδρύεται στην Αθήνα (στους Αμπελόκηπους) το Εθνικό Σχολείο Κωφών, το οποίο θεωρήθηκε αρχιτεκτονικά ως ισάξιο των καλύτερων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων της εποχής.

Τον ίδιο χρόνο ο Σύλλογος τυφλών ιδρύει Σχολεία για την εκπαίδευση εφήβων και ενηλίκων με τύφλωση. Ο ιατρός Έμμανουήλ Λαμπαδαρίου, στον οποίο θα γίνει εκτεταμένη αναφορά σε επόμενο σημείο της εργασίας μας, μεταξύ άλλων θα ασχοληθεί επισταμένως με την οργάνωση Σχολών αλλά και με την εκπαίδευση καθαυτή των «αναπήρων», και ιδιαίτερα με την αξιολόγηση των ικανοτήτων και των ελλειμμάτων τους σε μια προοπτική ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Κατά τη χρονική περίοδο 1920-1937, όπως θα δούμε και πιο εκτεταμένα σε επόμενα κεφάλαια, τα ιστορικά συμφραζόμενα θα αποδειχθούν ευνοϊκά για την εκκίνηση μιας, άνευ προηγουμένου, προσπάθειας οργάνωσης καινοτόμων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, όπως παρατηρεί και ο Δ. Στασινός (1991), η ελληνική Πολιτεία είναι «αναγκασμένη» να απαντήσει σε άλλες επιτακτικές ανάγκες-προτεραιότητες, όπως για παράδειγμα την ίδρυση κατά προτεραιότητα δημοτικών σχολείων «τυπικής» εκπαίδευσης, αλλά και



εξειδικευμένων ιδρυμάτων για τραχωματικούς ασθενείς, σανατόρια για πάσχοντες από φυματίωση, κλπ. Έτσι, «για άλλη μια φορά στην ιστορία της νεώτερης Ελλάδας» «ανακόπτεται» η πρόοδος και εξέλιξη που είχε εκκινήσει, έστω και χάριν της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, με ιδιαίτερα ευοίωνες προοπτικές στο πεδίο της «Ειδικής Αγωγής» (Στασινός, όπ.παρ.).

Στο γενικότερα δύσκολο κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1930, τον Ιανουάριο του 1937 ιδρύεται από το ελληνικό κράτος το πρώτο δημόσιο Σχολείο αποκλειστικά «Ειδικής Αγωγής» (ο ιδρυτικός Α.Ν. του οποίου αποτελεί άλλωστε το κύριο θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Στο σημείο αυτό απλώς παραθέτουμε το γεγονός ως «σημείο» της συνοπτικής ιστορικής αναδρομής μας). Το Σχολείο αυτό θα στεγαστεί σε ένα κτήριο της Καισαριανής (Αθήνα), και η διεύθυνσή του θα ανατεθεί στην παιδαγωγό Ρόζα Ιμβριώτη. Τον επόμενο χρόνο μετονομάζεται «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο». Προς την ίδια κατεύθυνση, από τον «εκπαιδευτικό προοδευτικό κόσμο της εποχής» θα γίνει μια ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να προγραμματιστούν οι έρευνες που είναι αναγκαίες για το σχεδιασμό την ίδρυση και τη λειτουργία ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων (Πολυχρονοπούλου, 2001; Συριοπούλου, 2002).

Όμως, για άλλη μια φορά, η δημιουργική πορεία και πρόοδος στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ανακόπτεται, ή μάλλον μπαίνει σε παύση για ένα μακρό όπως θα αποδειχθεί διάστημα, με την έναρξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου. Με το τέλος του πολέμου η Ελλάδα έχει χάσει το 30% του εθνικού πλούτου και το 7 έως 8% του πληθυσμού της. Το 70% των εκπαιδευτικών σκοτώθηκαν ή πέθαναν από την πείνα, ενώ πολλοί άλλοι είχαν αρρωστήσει από τις κακουχίες του πολέμου. Εκατοντάδες μαθητές έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, ενώ τη χρονική εκείνη στιγμή στην οργάνωση και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος επικρατεί το χάος.





Το 1945 διάφοροι αμερικάνικοι Σύλλογοι αναλαμβάνουν να χρηματοδοτήσουν την ίδρυση ενός ιδρύματος για την αποκατάσταση των σωματικά ανάπηρων εφήβων και ενηλίκων.

Η έκρηξη του εμφυλίου πολέμου ωστόσο (1943-1950), θα ανακόψει και πάλι τις πρώτες αυτές μεταπολεμικές προσπάθειες. Βέβαια, είναι εμφανές και λογικά αναμενόμενο ότι σε τέτοιες δύσκολες ιστορικές περιόδους, ένα κράτος, ή ότι έχει απομείνει από αυτό, καταβάλλει υπεράνθρωπες προσπάθειες να διασώσει τα παιδιά και τους νέους από το θάνατο και να διαφυλάξει τη σωματική τους υγεία μάλλον, πάρα να ασχοληθεί με την οργάνωση των συστημάτων αγωγής και εκπαίδευσής τους. Τα προβλήματα που αφήνει πίσω του ο πόλεμος θα παραμείνουν έντονα για πολύ καιρό. Ο υποσιτισμός της κατοχικής περιόδου κάνει τα νεαρά άτομα ευάλωτα σε μολυσματικές ασθένειες όπως η φυματίωση, που μαζί με τη μάλιστα της ελονοσίας θα αποτελέσουν αιτία θανάτου για εκατοντάδες παιδιά. Ωστόσο, ένα σύγολο από άλλα συμπτώματα όπως καθυστέρηση στο βάδισμα και στην ομιλία, νυχτερινή ενούρηση, ψυχοσωματική ανωριμότητα, φοβίες, έντονη επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, είναι η «κληρονομία» που αφήνει ο πόλεμος στα παιδιά και τους εφήβους της Ελλάδας, όπως και άλλων ευρωπαϊκών χωρών βέβαια. Γίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη ίδρυσης «ψυχοϊατρικών» κέντρων, τα οποία και θα αναλάβουν «τη διάγνωση της πνευματικής υγείας των παιδιών και τη συμβουλευτική της οικογένειας» (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1950 παρατηρείται εκ νέου μια έντονη κινητοποίηση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, οι προσπάθειες αφορούν κυρίως τον τομέα της «ψυχικής υγιεινής» και των ψυχικών διαταραχών του «μειονεκτικού» παιδιού, ενώ βέβαια είναι όλες υποκινούμενες και ενεργοποιημένες από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Έτσι, το 1953 θα λειτουργήσει η πρώτη ψυχοδιαγνωστική κλινική, ενώ το 1954, 1955 και 1956 ιδρύεται σημαντικός αριθμός ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.



Το 1954 η «Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία και Αποκατάσταση Αναπήρων Παιδών» (ΕΛΕΠΑΠ) επεκτείνει τις δραστηριότητές της σε διάφορα πεδία και αναπτύσσει το δίκτυό της και σε άλλες ελληνικές πόλεις πλην των Αθηνών. Μάλιστα, το 1961 ιδρύει ένα Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας και ένα Τμήμα Ψυχοθεραπείας (Συριοπούλου- Δελλή, 2003).

Στα επόμενα δέκα χρόνια (1955-1965) θα ιδρυθεί ένας πολύ σημαντικός αριθμός ψυχοδιαγνωστικών κέντρων στο πλαίσιο λειτουργίας είτε των δημόσιων ψυχιατρικών νοσοκομείων είτε των ιδιωτικών κλινικών, καθώς και ένας μεγάλος αριθμός Κέντρων Αποκατάστασης.

Το 1955 ιδρύεται το Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών. Το 1956 ιδρύεται από την ψυχιάτρο Άννα Ποταμιάνου το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και το 1960 δύο παρόμοια κέντρα (Πολυχρονοπούλου, 2001). Το 1956 επίσης, ιδρύεται στην Καλλιθέα το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο Κωφών & Βαρήκοων Παιδιών, ιδιωτικό εκπαιδευτήριο Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως (νηπιαγωγείο και δημοτικό) με αναλυτικό πρόγραμμα που συντάσσεται από το ίδιο το διδακτικό προσωπικό του. Διέθετε παράλληλα συμβουλευτικό σταθμό αλλά και λάμβανε πρόνοια για την επαγγελματική αποκατάσταση των τροφίμων του (Στασινός, 1991). Το ίδιο έτος επίσης ιδρύεται ο οργανισμός γονέων και κηδεμόνων ειδικών παιδιών (ΠΕΓΚΑΠ) ο οποίος θα οργανώσει και χρηματοδοτήσει έρευνες και σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή, θα εκδώσει ένα ψυχοπαιδαγωγικό περιοδικό, και γενικότερα θα επηρεάσει ιδιαίτερα την κοινή γνώμη με τις δραστηριότητές του. Το 1966 ο ΠΕΓΚΑΠ σε συνεργασία με το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής θα ιδρύσει το «Στουπάθειο» ένα σχολείο για την εκπαίδευση και την αποκατάσταση των «ασκήσιμων νοητικά καθυστερημένων» παιδιών και νέων.

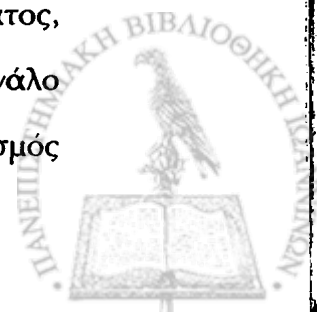
Το 1959 ιδρύεται το Κέντρο για την Προστασία και Αποκατάσταση Αναπήρων Παιδών.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 θα ιδρυθούν μια σειρά από παιδικές νευρολογικές κλινικές με στόχο την οργάνωση παροχής υπηρεσιών σε



ψυχολογικά διαταραγμένα άτομα σχολικής ηλικίας, όπως η παιδική Ψυχιατρική Κλινική Παλαιολόγου, η Παιδική Νευρο-Ψυχιατρική Κλινική Νταού Πεντέλης με στόχο την παροχή ψυχοθεραπείας και ταυτόχρονη παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Συριοπούλου- Δελλή, 2003). Το 1960 ιδρύεται το ίδρυμα «Θεοτόκος» για «νοητικά καθυστερημένα παιδιά» και το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος».

Τέλος, στο πλαίσιο της συνοπτικής αυτής ιστορικής αναδρομής είναι σημαντικό να παραθέσουμε ότι λίγο αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όπως επισημαίνει η Χριστίνα Συριοπούλου- Δελλή (2003) «τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή» «συγκεκριμένοι ιστορικοί παράγοντες» θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση οικονομικών και κοινωνικών συνιστωσών στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο που θα αποδειχθούν καθοριστικές αναφορικά με τη «στάση» της ελληνικής Πολιτείας απέναντι στο άτομο με αναπηρία-απόκλιση. Τέτοιες «συνιστώσες» είναι για παράδειγμα, η αναγκαιότητα «εκβιομηχάνισης» της χώρας και η συνακόλουθη αναγκαιότητα ανάπτυξης της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως επισημαίνεται και στο πλαίσιο της «Εισηγητικής Έκθεσης περί Τεχνικής Εκπαιδύσεως» από τον Ευάγγελο Παπανούτσο το 1976. Ο Παπανούτσος θα προκρίνει τη δημιουργία παράλληλου εκπαιδευτικού δικτύου Τεχνικής Εκπαίδευσης, ως άμεση αναγκαιότητα. Από την άλλη πλευρά, οι εξαγωγικές τάσεις των ανεπτυγμένων δυτικο-ευρωπαϊκών χωρών, θα στοχεύσουν την Ελλάδα, ως άλλη Ινδία της εποχής μας επιτραπέι να σημειώσουμε, και θα «εξάγουν» όχι μόνο κεφάλαια αλλά και ολόκληρες βιομηχανίες που, όπως γενικότερα συμβαίνει την εποχή εκείνη αλλά και σήμερα, εγκαθίστανται στις αναπτυσσόμενες χώρες υπό τη μορφή θυγατρικών εταιρειών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια χωρίς προηγούμενο για τον ελληνικό χώρο, «ζήτηση» ειδικευμένου τεχνικού προσωπικού. Οι διεθνείς αυτές συγκυρίες, που οδηγούν σε άλλες τόσες αναγκαιότητες για το ελληνικό κράτος, «αντανακλώνται» στα εκπαιδευτικά δρώμενα και εκφέρονται, ήδη, σε μεγάλο βαθμό με την προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Ο σχεδιασμός



των εκπαιδευτικών πρακτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς την εποχή εκείνη είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένος από τις «θεωρίες περί ανθρωπίνου κεφαλαίου» του Schultz (1971). Η ιδιαίτερα σημαντική και επιστημονικά συγκροτημένη δραστηριοποίηση του ιδιωτικού τομέα προς αυτό τον τομέα, θα παρακινήσει ως ένα βαθμό και το ενδιαφέρον της Πολιτείας. Όπως όμως επισημαίνει ο Δ. Στασινός (1991), το ενδιαφέρον αυτό «συμπυκνώνεται» στη λήψη κάποιων νομοθετικών μέτρων και την κατάρτιση αντίστοιχων εκπαιδευτικών σχεδιασμάτων για τα οποία, ωστόσο, ισχύει η ρήση του Δημήτρη Γληνού (βλ. και επόμενα κεφάλαια την εκτεταμένη σχετική αναφορά) ότι, «εις την Ελλάδα οι νόμοι γίνονται χάριν ειρωνικής ανπιδιαστολής προς την πραγματικότητα».

Κύριος στόχος της συνοπτικής ιστορικής αναδρομής την οποία μόλις παραθέσαμε ήταν ακριβώς να καταδείξουμε ότι, η αμιγώς «κρατική» δράση στο «αμιγές» πεδίο της «Ειδικής Αγωγής» εκκινεί ιστορικά στη νεώτερη Ελλάδα με τη δημοσίευση του Α.Ν. 435/1937, ο οποίος και αποτελεί αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Συνακόλουθα, στο πλαίσιο της ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης που επιχειρούμε, είναι απαραίτητο να «καταλήξουμε» σε αυτό το νομοθετικό κείμενο, υπό την έννοια ότι θεωρούμε τη συγκεκριμένη «καινοτομία» ιστορικά προσδιοριζόμενη και ότι θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε, όσο αυτό είναι δυνατό για το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, τις ιστορικές συνιστώσες που «συναντώνται» στο «χώρο» και το «χρόνο» του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου. Η ερευνητική και μεθοδολογική αυτή «οπτική» αφορά τόσο την υιοθετούμενη ορολογία για τους «έχοντες δικαίωμα» όσο και τον ίδιο τον Α.Ν. ως πολιτική και κοινωνική «πράξη». Στο σημείο αυτό όμως ας αναφερθούμε, καταρχήν, αναλυτικά στο ίδιο το νομοθετικό κείμενο.



## 2.3. Ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937 (ΦΕΚ.Α' 28/ 30.01.1937) «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάλων και καθυστερημένων παιδων, κλπ.»

Παρά τον «τίτλο» του Α. Ν. 453, μόνον οι 4 παράγραφοι που απαρτίζουν το πρώτο άρθρο αφορούν την ίδρυση του Σχολείου και άρα το ερευνητικό μας πεδίο. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος Α.Ν. που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος στις 30 Ιανουαρίου του 1937, φέρει την υπογραφή του Βασιλέως Γεωργίου Β', του Υπουργού «επί της Δικαιοσύνης» Γ. Λογοθέτη, επί Προεδρίας Υπουργικού Συμβουλίου του Ιωάννη Μεταξά. Συντάσσεται σε συνέχεια ad hoc πρότασης του Υπουργικού Συμβουλίου.

Με στόχο τη «...σωματικήν, πνευματικήν και ηθικήν περίθαλψιν των ανωμάλων και καθυστερημένων παιδων...», θεσμοθετεί την ίδρυση «εν Αθήναις» «ειδικόν επί τούτω σχολείον». Ο Α.Ν. διευκρινίζει ότι, για τη ρύθμιση των ζητημάτων της λειτουργίας του «ειδικού» αυτού σχολείου θα ακολουθήσει σχετικό Βασιλικό Διάταγμα (βλέπε αναφορά στις επόμενες σελίδες).

Διευκρινίζεται ότι δια του Α.Ν. δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης και άλλων «ομοί(ων) σχολείων» στην Αθήνα ή και αλλού, με απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και «Θρησκευμάτων και Παιδείας».

Στην τρίτη παράγραφο του ρυθμίζεται επίσης η λειτουργία «ειδικών τάξεων». Ειδικότερα αναφέρεται ότι: «κατά τον αυτό τρόπο δύνανται να προστεθώσιν ειδικαί τάξεις εις ήδη λειτουργούντα τακτικά σχολεία.»

Στην τελευταία παράγραφο ρυθμίζεται το ζήτημα του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα απασχοληθεί στα «ειδικά» σχολεία που πρόκειται να λειτουργήσουν. Πρόκειται για «λειτουργ(ούς) της δημοτικής ή μέσης εκπαιδεύσεως», οι οποίοι θα «αποσπώνται» στα συγκεκριμένα σχολεία, και σε πλήθος έως τρεις εκπαιδευτικοί για κάθε ιδρύμενο σχολείο.



Με τον ίδιο Α.Ν. ρυθμίζονται και διάφορα άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα που όμως δεν αφορούν την παρούσα εργασία.

Ως «έχοντες δικαίωμα» στις υπηρεσίες που θα παρέχει στον πολίτη η συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση ορίζονται οι «ανώμαλοι και καθυστερημένοι παιδιά». Επιχειρείται ωστόσο επιπλέον μια επεξήγηση, κατά ένα τρόπο, των όρων «ανώμαλοι και καθυστερημένοι». Ειδικότερα, όπως συγκεκριμένα αναφέρεται στην 3<sup>η</sup> παράγραφο του 1<sup>ου</sup> άρθρου, ως «ανώμαλοι και καθυστερημένοι παιδιά» «...χαρακτηρίζονται οι παρουσιάζοντες αρκετόν βαθμόν πνευματικής ανωμαλίας, ψυχικής ασταθείας ή αδυναμίας νοητικής προς κανονικήν αντίδρασιν κατά των ερεθισμών των παρεχομένων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος.»

Ας σημειωθεί ότι, δε υπάρχει μνεία για την τυχόν αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαίδευσης των «λειτουργών» που θα αποσπασθούν στις σχολικές μονάδες που πρόκειται να ιδρυθούν, ζήτημα που ωστόσο ρυθμίζεται, μεταξύ άλλων ουσιαστικών όπως θα δούμε παραγόντων λειτουργίας του Σχολείου, από τον Α.Ν. 1049/38 που παρατίθεται αμέσως παρακάτω.

### 2.3.1. Ο Αναγκαστικός Νόμος 1049/38 (ΦΕΚ Α' 24/27.01.1938) «Περί τροποποιήσεως & συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937»

Αν και πρόκειται για συμπληρωματική διάταξη, ουσιαστικά χωρίς «ειδικό βάρος» για την ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρούμε, επιλέξαμε να αναφερθούμε στη συγκεκριμένη τροποποίηση ως τεκμήριο συναφές με τον Α.Ν. που μας απασχολεί και για λόγους μεθοδολογικής αρτιότητας στο πλαίσιο της καταγραφής των «θεσμικών επεισοδίων».



Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, και ο A.N. 1049, που δημοσιεύεται ένα χρόνο μετά, στις 27 Ιανουαρίου του 1938, φέρει την υπογραφή του Βασιλέως Γεωργίου Β', του Υπουργού «επί της Δικαιοσύνης» Γ. Λογοθέτη, επί Προεδρίας Υπουργικού Συμβουλίου του Ιωάννη Μεταξά. Συντάσσεται ένα χρόνο μετά τον προηγούμενο «ιδρυτικό» 453/37 και αφορά ακριβώς την «τροποποίηση και συμπλήρωσ(ή)» του. Αποτελείται από 13 άρθρα τα οποία και αφορούν αποκλειστικά τη λειτουργία του ιδρυθέντος στην Αθήνα «ειδικού» σχολείου.

Συντάσσεται σε συνέχεια ad hoc πρότασης του Υπουργικού Συμβουλίου.

Θεσμοθετεί καταρχήν, στο άρθρο 1, τη μετονομασία του σχολείου από «Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδών» σε «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον».

Τα άρθρα 2 και 8, αφορούν ειδικότερα την εργασία μας, και σε αυτά θα γίνει εκτεταμένη αναφορά αμέσως παρακάτω.

Το άρθρο 3 αφορά τη ρύθμιση θεμάτων «εποπτείας» του προσωπικού.

Το άρθρο 4 αφορά τη ρύθμιση θεμάτων «άμεσ(ης) εποπτεία(ς) και παρακολούθη(σης) των «Ειδικών σχολείων» της επικράτειας, και τη σύσταση επί τούτου, «παρά τω Υπουργείω Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας» ενός «Διοικητικ(ού) Συμβουλ(ίου)».

Το άρθρο 5 αφορά τον ορισμό και τα «καθήκοντα» του «επιθεωρητού» του Προτύπου Ειδικού Σχολείου. Τις αρμοδιότητες αυτές αναλαμβάνει ο «Διευθυντής του σχολείου», εφόσον «φέρει βαθμό Τμηματάρχου Α' τάξεως και άνω», ειδάλλως ο «Γενικός Επιθεωρητής της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως». Όπως το άρθρο ορίζει, ο Διευθυντής υπάγεται στην «επιθεώρησιν και πειθαρχικήν δικαιοδοσίαν του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου δικάζοντος εις πρώτον και μόνον βαθμόν.»

Το άρθρο 6 αφορά τα ζητήματα ίδρυσης και λειτουργίας του Σχολικού Ταμείου του σχολείου, γραμματειακής υποστήριξής του και σύσταση σχολικής εφορείας με διετή θητεία.



Τα άρθρα 7 και 11 ορίζουν την υπαγωγή των σχολείων και των τάξεων στον προϋπολογισμό του Κράτους, και τον ετήσιο προϋπολογισμό λειτουργίας του σχολείου σε 60.000δρχ., με πίστωση που θα προέρχεται από τον «ειδικό λογαριασμό κατασκευής διδακτηρίων και Καλών Τεχνών».

Το άρθρο 9 διευκρινίζει ότι η λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων δε διαφοροποιείται από τις διατάξεις που αφορούν τα δημοτικά σχολεία γενικότερα, εφόσον κάποια ισχύουσα διάταξη δεν αντίκειται στο νέο νόμο.

Το άρθρο 12 διευκρινίζει ότι βάσει των προτάσεων που θα εισηγηθεί ο Υπουργός Θ.&Ε.Π. μετά από γνώμη του Διοικητικού Συμβουλίου, θα ακολουθήσουν Βασιλικά Διατάγματα τα οποία θα καθορίζουν ζητήματα ρυθμιστικά του τρόπου λειτουργίας των σχολείων, των τάξεων, του Διοικητικού Συμβουλίου του Προτύπου Ειδικού Σχολείου, καθώς και τα ζητήματα μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ το άρθρο 13 καταργεί διατάξεις αντικείμενες στα άρθρα του συγκεκριμένου νόμου.

Το άρθρο 10 ορίζει ότι τα καθήκοντα του «ειδικού ιατρού» στα σχολεία ή τις τάξεις που πρόκειται να ιδρυθούν, αναλαμβάνει ο «σχολίατρος» της πόλης εις την οποία θα λειτουργήσουν, εφόσον όμως αυτός κατέχει «...ειδικόν πτυχίον μετεκπαιδύσεως». Σε αντίθετη περίπτωση τα καθήκοντα αναλαμβάνει ο ψυχίατρος της περιφέρειας, ή τέλος κάποιος άλλος «κατάλληλο(ς)» γιατρός που θα προταθεί σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2.

Ειδικότερα λοιπόν, το άρθρο 2 αφορά τη ρύθμιση θεμάτων σύστασης του διδακτικού, ιατρικού και βοηθητικού προσωπικού, της προαπαιτούμενης κατάρτισης, εκπαίδευσης και επιπλέον μετεκπαίδευσης του προσωπικού, θεμάτων διοίκησης και διεύθυνσης του σχολείου καθώς και αμοιβών του προσωπικού.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη παράγραφο ρυθμίζεται το θέμα του προσωπικού που θα στελεχώσει το Πρότυπο Σχολείο, ήτοι:

- ι. το προσωπικό του Σχολείου. Θα αποτελείται από το Διευθυντή, έξι «δημοδιδασκάλους» ή «δημοδιδασκάλισσες», ένα «καθηγητή της





Γυμναστικής», ένα «ειδικό ιατρό (ψυχίατρο)», ένα «κηπουρό επί βαθμώ και μισθώ κλητήρος α' τάξεως», μιας «επιστάτριας επί βαθμώ και μισθώ κλητήρος β' τάξεως», και μιας «υπηρέτριας επί βαθμώ και μισθώ κλητήρος δ' τάξεως».

Ένας δάσκαλος/α και ο καθηγητής γυμναστικής θα αποσπασθούν στο Σχολείο με απόφαση του Υπουργού, μεταξύ των ήδη υπηρετούντων στη δημόσια εκπαίδευση, και σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τα πρότυπα σχολεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Δε θα τηρηθεί η «λόγω φύλλου οργανικότητα των θέσεων».

Για το εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου όσο και των ειδικών τάξεων που θεσμοθετείται να ιδρυθούν, προβλέπεται να «μετεκπαιδευτεί ειδικώς» στην Αθήνα, όπως θα «ορισθεί» από ad hoc Βασιλικό Διάταγμα.

Ο ειδικός ιατρός θα διοριστεί με βαθμό και μισθό καθηγητή δευτεροβάθμιας Μέσης εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Διοικητικού Συμβουλίου του σχολείου. Θα πρέπει να έχει πραγματοποιήσει «ειδικές σπουδές τουλάχιστον διετείς εν Ευρώπη» ή να διαθέτει ήδη πτυχίο «σχολιάτρου» και «προηγούμενην υπηρεσίαν εις ειδικόν σχολείον ή δημόσιον ψυχιατρείον». Το επιμίσθιο του ειδικού ιατρού ορίζεται στις 2000 δραχμές μηνιαίως, ενώ του παρέχεται και «αποζημίωση εξόδων κινήσεως 500 δραχμές κατά μήνα».

- ii. ο Διευθυντής. Θα τοποθετηθεί κάποιος που έχει ήδη βαθμό διευθυντού στη «Στοιχειώδη» ή «Μέση» εκπαίδευση, με την προϋπόθεση όμως να έχει «ειδικές» σπουδές στην «Εσπερία» τουλάχιστον δύο ετών, καθώς και να έχει δημοσιεύσει «σχετικές εργασίες». Ωστόσο, ειδική μνεία γίνεται σε ξεχωριστή παράγραφο του ιδίου εδαφίου αναφορικά με το «ήδη λειτουργ(όν) εν Αθήναις Ειδικό Σχολείο» στο οποίο «μετατίθεται» και «τοποθετείται» «Διευθύντρια» το πρόσωπο εκείνο το οποίο ήδη υπηρετούσε στη δημόσια εκπαίδευση ως «Διευθύντρια Γυμνασίου» και το οποίο δια του Α.Ν. 453/1937



είχε ήδη τοποθετηθεί με απόσπαση στη θέση της Διευθύντριας του Ειδικού Σχολείου. Κανένα συγκεκριμένο όνομα δεν αναφέρεται.

iii. το επίδομα θέσεως. Στη Διευθύντρια «χορηγείται μηνιαίως επίδομα δραχμών χιλίων». Στο «λοιπόν διδακτικόν προσωπικόν» καθώς και στον «ειδικόν ιατρόν» χορηγείται επίσης μηνιαίο επίδομα «δραχμών οκτακοσίων». Απαγορεύεται στους παραπάνω η «ιδιωτική διδασκαλία».

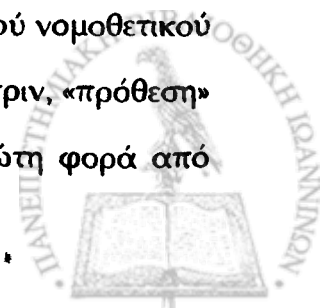
Περαιτέρω, το άρθρο 8 αναφέρεται επίσης σε θέματα που αφορούν την παρούσα εργασία. Στην πρώτη παράγραφο του ορίζεται ότι «επιτρέπεται όπως δια Β. Διαταγμάτων προκαλουμένων υπό των Υπουργών των Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας ιδρύνονται και άλλα ειδικά σχολεία ή ειδικαί τάξεις, προσαρτώμενοι εις λειτουργούντα πολυτάξια δημοτικά σχολεία.»

Στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 8 ορίζεται ότι «το διδακτικόν προσωπικόν των σχολείων τούτων ή των τάξεων λαμβάνεται εκ διδασκάλων μετεκπαιδευθέντων εις το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών και τυχόντων ειδικού πτυχίου».

Στην τελευταία παράγραφο ορίζεται η υπαγωγή των «τάξεων ειδικού σχολείου» στο Διευθυντή του πολυτάξιου σχολείου εντός του οποίου πρόκειται να ιδρυθούν, ή «προσαρτηθούν» όπως αυτολεξεί αναφέρεται. Από την άλλη πλευρά, προκειμένου για την ίδρυση πολυτάξιου «ειδικού σχολείου», η διεύθυνση θα ανατίθεται από το ορισθέν στο άρθρο 4 του Α.Ν. Διοικητικό Συμβούλιο, σε ένα «μετεκπαιδευθέντα δημοδιδάσκαλο».

Συμπεραίνοντας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, στο πλαίσιο του «συμπληρωματικού» αυτού Α.Ν. του 1938 ρυθμίζονται λεπτομερώς, και δημοθετικά, ζητήματα που στοχεύουν να εξασφαλίσουν την οργανωμένη, απρόσκοπτη και επιστημονικά δομημένη, βάσει των θεωρήσεων της εποχής, λειτουργία του συγκεκριμένου Σχολείου.

Έτσι, ταυτόχρονα με τη δημοσίευση και του δεύτερου αυτού νομοθετικού κειμένου «παγιώνεται» κατά ένα τρόπο η εκδηλωθείσα, ένα έτος πριν, «πρόθεση» της ελληνικής Πολιτείας να «παρέχει» «Ειδική Αγωγή». Για πρώτη φορά από



συστάσεως του νεοελληνικού κράτους, ένα κυβερνητικό σχήμα αναλαμβάνει «θεσμικά» να παρέχει «δημοσίου» τύπου εκπαίδευση και αγωγή σε μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού που διαπιστώνεται ότι έχει εκπαιδευτικές ανάγκες διαφορετικές από αυτές της πλειοψηφίας των παιδιών «σχολικής ηλικίας».

Στο πλαίσιο του ερευνητικού μας πονήματος θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την εξέλιξη της «σκέψης» καθώς και την εξέλιξη της «πράξης», διαμέσου της προσέγγισης, παράλληλα,

- από τη μια πλευρά, της εξελικτικής διαμόρφωσης των «ιστορικών» συγκυριών στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο γενικότερα, από το 17<sup>ο</sup> αιώνα και επέκεινα, καθώς και στο γεωπολιτικό χώρο της Ελλάδας των νεωτέρων χρόνων ειδικότερα, που άπτονται του συγκεκριμένου πεδίου και που θα «κατευθύνουν» τελικά τη ροή των εξελίξεων προς το κομβικό σημείο «σύνταξης» του «καινοτόμου» αυτού νομοθετικού κειμένου, και,
- από την άλλη πλευρά, της εξέλιξης των διαδικασιών νοηματοδότησης και χρήσης συγκεκριμένης ορολογίας προκειμένου για την περιγραφή των ατόμων με αναπηρίες και απόκλισεις, στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο γενικότερα, από το 17<sup>ο</sup> αιώνα και επέκεινα, καθώς και στο γεωπολιτικό χώρο Ελλάδας των νεωτέρων χρόνων ειδικότερα, επίσης έως το κομβικό χρονικό σημείο της σύνταξης του Α.Ν. 435/'37. Από ένα σημείο και μετά ωστόσο μας απασχολεί πιο ειδικά το πεδίο της νοητικής αναπηρίας και, συνακόλουθής της ή όχι, ψυχικής ή/και κοινωνικής απόκλισης στο παιδί και τον έφηβο, εφόσον πρόκειται για τον πληθυσμό που στοχεύει ο Α.Ν., κατά τη σύνταξη του οποίου και υιοθετούνται συγκεκριμένοι ψυχολογικοί όροι για την περιγραφή των «εχόντων δικαίωμα».

Απώτερος στόχος μας θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το να καταφέρουμε να χαράξουμε κι εμείς τον «ερμηνευτικό κύκλο», υπό την έννοια που του προσδίδεται μεθοδολογικά όπως ήδη παραθέσαμε στο προηγούμενο



Κεφάλαιο 1. Εκκινώντας από την ορολογία που υιοθετείται από το νομοθετικό κείμενο του 1397 θα επιχειρήσουμε μια προς τα πίσω ιστορική περιοδολόγηση, όσο το δυνατόν πιο εμπειριστατωμένη, με την ερευνητική «φιλοδοξία» να καταφέρουμε να επιστρέψουμε και να «καταλήξουμε» τελικά πάλι στο ίδιο αυτό νομοθετικό κείμενο, και μάλιστα με τρόπο ώστε να μας είναι δυνατό να προτείνουμε κάποια «ερμηνευτικά» ερωτήματα, όσο το δυνατόν πιο εύστοχα.



### Κεφάλαιο 3. Εξέλιξη των ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών θεωρήσεων, της ορολογίας και των θεσμών αντιμετώπισης της αναπηρίας και της απόκλισης στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο (17<sup>ος</sup> – πρώτες δεκαετίες 20<sup>ου</sup> αι.).

Προκειμένου να προσεγγίσουμε ιστορικά και ερμηνευτικά τους ψυχολογικούς όρους (σύμφωνα με το χαρακτηρισμό της Καζολέα-Ταβουλάρη [2002]) «πνευματική ανωμαλία» {mental abnormality, anormalite mentale}, «ψυχική αστάθεια» {mental instability, instabilite mentale}, «νοητική αδυναμία» {mental weakness, faiblesse mentale}, «κανονική αντίδραση» (normal reaction, reaction normale), καθώς και τους όρους «ερεθισμός» (stimulus) και «περιβάλλον» (milieu), που υιοθετούνται ώστε να προσδιοριστούν οι «έχοντες δικαίωμα» στις παροχές του Α.Ν. 435/'37, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τόσο την προέλευση-γένεση όσο και την ιστορική εξέλιξη της διαδικασίας επιλογής, νοηματοδότησης, υιοθέτησης και χρήσης κάθε φορά όρων για την περιγραφή των ατόμων με αναπηρίες και αποκλίσεις στο «μοντέρνο κόσμο», δηλαδή το γεωπολιτικό χώρο της Δυτικής Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής από το 17<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, και κυρίως στις χώρες Γαλλία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Από την ίδια την ερμηνευτική προσέγγιση άλλωστε, θα καταδειχτεί το γεγονός ότι οι χώρες αυτές πρωταγωνιστούν στο πεδίο που μας απασχολεί, αλλά και συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της ορολογίας.

Όπως εύκολα μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ερχόμενος σε επαφή με τεκμήρια και συγγράμματα του συγκεκριμένου πεδίου, ως οι πρώτοι ιστορικά



υιοθετούμενοι (από το έτος 1550 και επέκεινα) αλλά και οι πλέον ανθεκτικοί τόσο σε εύρος «χρόνου» όσο και σε εύρος «χώρου» όροι, τους οποίους και παραθέτουμε εδώ, καταρχήν, στη νέα ελληνική γλώσσα αναδεικνύονται οι όροι «ιδιώτης» (idiot) και «μωρός» (moron). Προκειμένου να αναδείξουμε την εξέλιξη της διαδικασίας νοηματοδότησης, μετάφρασης, υιοθέτησης και χρήσης των όρων αυτών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής<sup>1</sup>, είναι απαραίτητο να ανιχνεύσουμε ορισμένες από τις πρώτες καταγεγραμμένες χρήσεις τους.

### 3.1. Ιστορική ανασκόπηση της διαδικασίας νοηματοδότησης και χρήσης του όρου «ιδιώτης» στο πεδίο της «Ειδικής Αγωγής»

Όπως αναδεικνύει στο πλαίσιο της ιστορικής μελέτης του ο Parnell Wickham (2002), ο συγκεκριμένος όρος υιοθετήθηκε καταρχήν από τους θρησκευτικούς ηγέτες ενός κινήματος της «Διαμαρτύρησης» (Protestantism), του «Πουριτανισμού» (Puritanism), κίνημα το οποίο προήλθε από τους κόλπους της αυτόνομης αγγλικανικής εκκλησίας. Η κοινωνική και θρησκευτική δράση του κινήματος του Πουριτανισμού στις νεοσύστατες Αμερικανικές Πολιτείες υπήρξε πρωταρχικής ιστορικής σημασίας όσον αφορά τη διαμόρφωση και την οργάνωση τόσο των θεσμών όσο και του νομοθετικού πλαισίου της Πολιτείας της Μασαχουσέτης, Πολιτεία που λειτούργησε ως «πρότυπο» για τη θεσμική οργάνωση της πλειοψηφίας των υπολοίπων Πολιτειών της Αμερικής.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των σχετικών τεκμηρίων, η «ιδιωτεία» δεν ήταν απλώς ανεκτή αλλά μάλλον έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στην Πουριτανική κοινωνική οργάνωση. Αν και «ασήμαντοι», όπως αναφέρει ο

<sup>1</sup> Υιοθετούμε τον όρο «Ειδική Αγωγή» συμβατικά και για τη διευκόλυνση της συγγραφής της εργασίας. Προφανώς, ο όρος αυτός δεν ανταποκρίνεται, και μάλιστα καθόλου κάποιες φορές, στα πλαίσια που οργανώθηκαν ανά την ιστορία, για την προσέγγιση και την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες-αποκλίσεις.



Hooker (Wickham, 2002), οι «ιδιώτες» «εξυπηρετούσαν» πολυάριθμους «σκοπούς» στην αποικιακή Μασαχουσέτη. Όπως επισημαίνει ο Wickham, καταρχήν η συγκεκριμένη «κατάσταση» συμβόλιζε τη δημιουργική ιδιοφυΐα του Θεού και αποτελούσε εκδήλωση της θαυμαστής ποικιλίας των έργων Του. Επιπλέον, η «ιδιωτεία» έδινε στους Πουριτανούς την ευκαιρία να κάνουν καλά έργα, «πράξεις ελέους», δεδομένου ότι η «ελεημοσύνη» ήταν απαραίτητη προϋπόθεση αναγνώρισης αλλά και απόδειξης της πίστης και της σχέσης του ανθρώπου με το Θεό για την Πουριτανική κοινότητα. Η «προσφορά» αυτή συμπεριλάμβανε την παροχή υλικής αρωγής, αρωγής στη διαδικασία ηθικής διαμόρφωσης αλλά και προσπάθεια για την ηθική διόρθωση των άλλων. Έτσι, το πλέον δυστυχισμένο και κατώτερο κοινωνικό σύνολο που απαρτιζόνταν από τους «ιδιώτες» αποτελούσε ιδανικό αποδέκτη των φιλανθρωπικών υποχρεώσεων της Πουριτανικής αδελφότητας.

Από την άλλη πλευρά, η «ιδιωτεία» ως ανθρώπινη κατάσταση αποτελούσε μια ιδιαίτερα εύστοχη απεικόνιση του Πουριτανικού ιδεώδους αναφορικά με τη θλίψη και το βασανισμό κατά τη διάρκεια της επίγειας ζωής, διαμέσου της οποίας ο Θεός διδάσκει στους πιστούς την ταπείνωση. Εξάλλου, η παρουσία των «ιδιωτών» υπενθύμιζε στους Πουριτανούς ότι τα πράγματα μπορεί ανά πάσα στιγμή «να γίνουν χειρότερα».

Ωστόσο, στο πλαίσιο του ποιμαντικού έργου τους οι κήρυκες και θρησκευτικοί ηγέτες των νεοσύστατων βορειο-ανατολικών Πολιτειών, δε φαίνεται να συμφωνούν ως προς τη θεολογική στάση που θα πρέπει να τηρήσουν. Έτσι, παράλληλα με εκείνους που δεν έπαυαν να εξαίρουν στις ομιλίες τους τη «μακαριότητα» της κατάστασης του «ιδιώτη» και την ιδιαίτερη θέση που κατέχει η «μωρία» στο «σωτηριακό» σχέδιο του Θεού (βλ. παρακάτω αναφορικά με «το μωρόν» του Θεού), κάποιοι άλλοι υιοθετώντας μια καθαρά «σεγκρεγκασιονιστική», δηλαδή απομονωτική-διαχωριστική άποψη, θεωρούν τους «ιδιώτες» «αποκλεισμένους» από το «βασιλείο των ουρανών», εφόσον δεν



έχουν τη νοητική ικανότητα να εννοήσουν το μήνυμα της σωτηρίας (Wickham, 2002).

Η ύπαρξη της συγκεκριμένης «αντίθεσης», δηλαδή η ταυτόχρονη ισχύς δύο αντίθετων απόψεων αναφορικά με την «ιδιωτεία», (δηλαδή ως «ευλογία» αλλά και «κατάρρα»), ίσως να μπορεί να ανιχνευτεί έως και σήμερα σε επίπεδο «λαϊκής φιλοσοφίας», όμως αυτό δεν εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Αυτό που έχει σημασία να επισημάνουμε είναι ότι αν και, η νοηματοδότηση της «ιδιωτείας» ως «πνευματικού ελλείμματος» ίσως να διήρκεσε μόνο για όσο καιρό ο Πουριτανισμός αποτελούσε μια ιδιαίτερα δυναμική κοινότητα στη Μασαχουσέτη, ωστόσο πάρα πολλά από τα νοήματα που έχουν αποδοθεί στην «ιδιωτεία» παρέμειναν απολύτως εν ισχύ στο επίπεδο της «επιστημονικής» σκέψης καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, αλλά και πολύ αργότερα όπως πρόκειται να καταδείξουμε.

Οι ιεροκήρυκες και υπεύθυνοι θρησκευτικοί ηγέτες του κινήματος αυτού, όπως είναι αναμενόμενο, γνώριζαν πολύ καλά τα Ιερά Γράμματα και ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ορολογία της Καινής Διαθήκης. Όπως και όλοι οι σύγχρονοί τους, οι άνθρωποι αυτοί χρησιμοποιούσαν καταρχήν τη, δογματικά θεωρούμενη έως και σήμερα ως μια από τις πλέον έγκυρες, λατινική μετάφραση των αρχαίων ελληνικών κειμένων της Βίβλου, την ονομαζόμενη «Vulgate Clementine»<sup>2</sup> (1592).

<sup>2</sup> The *Vulgate* is an early 5th-century Latin version of the Bible and largely the result of the labors of Jerome, who was commissioned by Pope Damasus I in 382 to make a revision of the old Latin translations. By the 13th century this revision had come to be called the «versio vulgata», that is, the «commonly used translation», and ultimately it became the definitive and officially promulgated Latin version of the Bible in the Roman Catholic Church. The Clementine Vulgate (Biblia Sacra Vulgatæ Editionis Sixti Quinti Pontificis Maximi iussu recognita atque edita) is the edition most familiar to Catholics who have lived prior to the liturgical reforms following Vatican II. After the Reformation, when the Catholic Church strove to counter the attacks and refute the doctrines of Protestantism, the Vulgate was reaffirmed in the Council of Trent as the sole, authorized Latin text of the Bible. To fulfill this declaration, the council commissioned the pope to make a standard text of the Vulgate out of the countless editions produced during the Renaissance and manuscripts produced during the Middle Ages. The actual first manifestation of this authorized text did not appear until 1590. It was sponsored by Pope Sixtus V (1585–90) and known as the Sistine Vulgate. It was based on the edition of Robertus Stephanus corrected to agree with the Greek, but it was hurried into print and suffered from many printing errors. It was soon replaced by a new edition by Clement VIII (1592–1605) who had ordered corrections and revisions to be made. This new revised version was based more on the Hentenian edition. It is called today the Sixto-Clementine Vulgate, or simply the Clementine, although it is Sixtus' name which appears on the title page. Clement published three printings of this edition, in 1592, 1593 and 1598.



Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι, όπως είναι αποδεδειγμένο, η Vulgate είχε ιδιαίτερα σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας, και κυρίως βέβαια σε θρησκευτικούς τομείς. Η αγγλική γλώσσα δανείστηκε πολλές λατινικές λέξεις από τη Vulgate, οι οποίες μέχρι σήμερα παραμένουν αναλλοίωτες τόσο στη γραφή όσο και στην προφορά τους (Daniell, 2003 ; Ward, Trent et al, 2000).

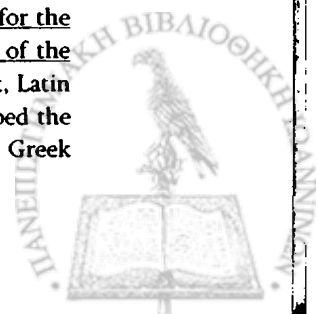
Μια άλλη πολύ χρησιμοποιούμενη κατά την ίδια εποχή μετάφραση της Βίβλου στη λατινική γλώσσα είναι αυτή την οποία συνέγραψε ο Ολλανδός λόγιος Desiderius Erasmus<sup>3</sup> (3<sup>η</sup> έκδοση, 1522). Η έκδοση αυτή θεωρήθηκε και θεωρείται ως μεγαλειώδες εγχείρημα, στο οποίο ο Erasmus αφιέρωσε 10 ολόκληρα χρόνια επίπονης προσπάθειας τόσο για την εκμάθηση καταρχήν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και τη μελέτη των αρχαίων ελληνικών κειμένων, και των ήδη υπάρχουσών μεταφράσεων της Βίβλου στη Λατινική γλώσσα, όσο και για τη μετάφραση και συγγραφή-συρραφή του τελικού κειμένου.

Ωστόσο, οι δύο αυτές μεταφράσεις της Βίβλου στη Λατινική θα πάψουν να χρησιμοποιούνται ευρέως από τον αγγλοσαξονικό κόσμο από το 1611 και μετά, χρονολογία έκδοσης της τρίτης κατά σειρά μετάφρασης στην αγγλική

---

The Clementine Vulgate (Biblia Sacra Vulgatae Editionis Sixti Quinti Pontificis Maximi iussu recognita atque edita) is the edition most familiar to Catholics who have lived prior to the liturgical reforms following Vatican II. Before the publication of Pius XII's *Divino Afflante Spiritu*, the Vulgate was the source text used for many translations of the Bible into vernacular languages. In English, the interlinear translation of the Lindisfarne Gospels as well as other Old English Bible translations, the translation of John Wycliffe, the Douay-Rheims Bible, the Confraternity Bible, and Ronald Knox's translation were all made from the Vulgate (Daniell, 2003 ; Challoner&Coulombe, 2007 ; Ward, Trent & al, 2000).

<sup>3</sup> Erasmus had been working for years on two projects: a collation of Greek texts and a fresh Latin New Testament. In 1512, he began his work on this Latin New Testament. He collected all the Vulgate manuscripts he could find to create a critical edition. Then he polished the Latin. This is clearly evidenced by the fact that his Greek text is not just the basis for his Latin translation, but also the other way round: there are numerous instances where he edits the Greek text to reflect his Latin version. Erasmus also translated the Latin text into Greek wherever he found that the Greek text and the accompanying commentaries were mixed up, or where he simply preferred the Vulgate's reading to the Greek text. Erasmus's hurried effort was published by his friend Johann Froben of Basel in 1516 and thence became the first published Greek New Testament, the *Novum Instrumentum omne* diligenter ab Erasmo Rot. Recognitum et Emendatum. The 3rd edition of 1522 was probably used by Tyndale for the first English New Testament (Worms, 1526) and was the basis for the 1550 Robert Stephanus edition used by the translators of the Geneva Bible and King James Version of the English Bible. Erasmus published a definitive 4th edition in 1527 containing parallel columns of Greek, Latin Vulgate and Erasmus's Latin texts. In 1535 Erasmus published the 5th (and final) edition which dropped the Latin Vulgate column but was otherwise similar to the 4th edition. Subsequent versions of Erasmus's Greek New Testament became known as the *Textus Receptus* (Daniell, 2003 ; Challoner&Coulombe, 2007).



γλώσσα της Βίβλου, της περίφημης «Authorized King James Version»<sup>4</sup>. Η μετάφραση αυτή βασίστηκε τόσο στα αρχαία ελληνικά κείμενα όσο και στις δύο λατινικές μεταφράσεις που αναφέραμε, και κυριάρχησε ουσιαστικά στον αγγλοσαξονικό κόσμο αρκετά σύντομα μετά την έκδοσή της.

Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης που επιχειρούμε, και δεδομένης της γνώσης μας της ελληνικής γλώσσας, επιλέξαμε να καταδείξουμε την ιστορική διαδρομή του όρου «ιδιώτης» κατά ένα τρόπο αντίστροφα, δηλαδή εκκινώντας όχι από την «κατάληξη» του όρου στην αγγλική γλώσσα, ή τη γαλλική που θα ερευνήσουμε σε επόμενο σημείο, αλλά από την αρχική αναφορά της που, όπως είναι λογικό, δεν μπορεί παρά να αναζητηθεί στα αρχαία ελληνικά κείμενα. Με τον ίδιο τρόπο θα προσεγγίσουμε στη συνέχεια και τον όρο «μωρός».

Έτσι πιο συγκεκριμένα, ο όρος «ιδιώτης» αναφέρεται στην «Προς Κορινθίους Πρώτη Επιστολή» του αποστόλου Παύλου, ένα από 27 συνολικά κείμενα που απαρτίζουν την Καινή Διαθήκη. Χρησιμοποιώντας την αττική διάλεκτο και αναφερόμενος στα πνευματικά χαρίσματα και το πώς πρέπει να λειτουργούν στο πλαίσιο της χριστιανικής εκκλησίας, ο απόστολος Παύλος αναφέρει:

«21. ἐν τῷ νόμῳ γέγραπται ὅτι ἐν ἑτερογλώσσαις καὶ ἐν χεῖλεσιν ἑτέροις λαλήσω τῷ λαῷ τούτῳ, καὶ οὐδ' οὕτως εἰσακούσονται μου λέγει Κύριος. 22. ὥστε αἱ γλῶσσαι εἰς σημεῖον εἰσιν οὐ τοῖς πιστεύουσιν, ἀλλὰ τοῖς ἀπίστοις, ἢ δὲ προφητεῖα οὐ τοῖς ἀπίστοις, ἀλλὰ τοῖς πιστεύουσιν. 23. Ἐὰν αὖν συνέλθῃ ἡ ἐκκλησία ὅλη ἐπὶ τὸ αὐτὸ καὶ πάντες γλῶσσαις λαλῶσιν, εἰσέλθωσι δὲ **ἰδιῶται** ἢ ἄπιστοι, οὐκ ἐροῦσιν ὅτι μαίνεσθε;» (Κορινθίους Πρώτη Επιστολή, κεφ. 14)

<sup>4</sup> Authorized King James Version is an English translation of the Christian Holy Bible begun in 1604 and completed in 1611 by the Church of England. Printed by the King's Printer, Robert Barker, the first edition included schedules unique to the Church of England; for example, a lectionary for morning and evening prayer. This was the third such official translation into English; the first having been the *Great Bible* commissioned by the Church of England in the reign of King Henry VIII, and the second having been the *Bishop's Bible* of 1568. In January 1604, King James I of England convened the Hampton Court Conference where a new English version was conceived in response to the perceived problems of the earlier translations as detected by the Puritans, a faction within the Church of England. By the first half of the 18th century, the Authorized Version was effectively unchallenged as the English translation used in Anglican and Protestant churches. Over the course of the 18th century, the Authorized Version supplanted the Latin Vulgate as the standard version of scripture for English speaking scholars (Daniell, 2003 ; Challoner&Coulombe, 2007).

Η περαιτέρω μετάφραση των συγκεκριμένων εδαφίων από τους συντάκτες της Vulgate απέδωσε στα λατινικά:

«21. in lege scriptum est quoniam in aliis linguis et labiis aliis loquar populo huic et nec sic exaudient me dicit Dominus. 22. itaque linguae in signum sunt non fidelibus sed infidelibus propheta autem non infidelibus sed fidelibus. 23. si ergo conveniat universa ecclesia in unum et omnes linguis loquantur intrent autem **idiotae** aut infideles nonne dicent quod insanities?»  
(Vulgate Clementine – XVleme siecle. [http://vulsearch.sourceforge.net/html/1Cor.html\\_\\_18/11/2009](http://vulsearch.sourceforge.net/html/1Cor.html__18/11/2009)).

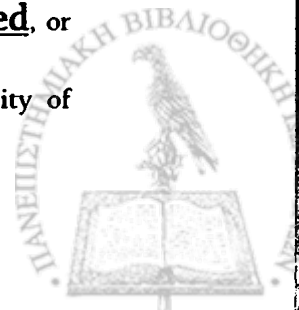
Στη συνέχεια, ο Erasmus στη μετάφρασή του (Vulgate, 1522) αποδίδει τον όρο του εδαφίου 23 ως «**indocti**».

Συνοψίζοντας:

- i. Η λέξη «**ιδιώτης**» αποδίδεται στη νέα ελληνική γλώσσα ως «αυτός που δε συμμετέχει στα κοινά// απλός άνθρωπος του λαού// άπειρος, αμαθής, ανεπάγγελτος// ανίδεος σε κάτι» (Μαρκαντωνάτος, 1996, σελ.177).
- ii. Ο όρος «**idiotia**» της λατινικής εξηγείται ως «ιδιώτης (sic), αυτός που δεν είναι γνώστης, αγνοών (ignorant), αυτός που είναι ενάντιος στο σεβασμό και την υπόληψη που οφειλουμε στα πράγματα της θρησκείας ή αυτός που δεν έχει μνηθεί σε ανώτερη γνώση-σοφία (profane), αδέξιος, κοινότυπος» (Gaffiot, 1934).
- iii. Ο όρος «**indoctus**» της λατινικής εξηγείται ως «αυτός ο οποίος δεν είναι μορφωμένος, που δεν ξέρει γράμματα, χοντροκομμένος άνθρωπος, αγνοών (ignorant), που δε γνωρίζει, ο αδέξιος» (Gaffiot, 1934).

Τέλος, οι συγγραφείς της «King James Version» απέδωσαν στην αγγλική γλώσσα το συγκεκριμένο όρο ως εξής:

« 21: In the law it is written, With men of other tongues and other lips will I speak unto this people; and yet for all that will they not hear me, saith the Lord. 22: Wherefore tongues are for a sign, not to them that believe, but to them that believe not: but prophesying serveth not for them that believe not, but for them which believe. 23: If therefore the whole church be come together into one place and all speak with tongues, and there come in those that are **unlearned**, or unbelievers, will they not say that ye are mad? »  
(The Holy Bible, King James Version, Electronic Text Centre, University of Virginia Library



### 3.2. Ιστορική ανασκόπηση της διαδικασίας νοηματοδότησης και χρήσης του όρου «μωρός», και άλλων συναφών όρων στο πεδίο της «Ειδικής Αγωγής»

Προκειμένου να ανιχνεύσουμε την αρχική αναφορά στον όρο «μωρός», είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε και πάλι στα αρχαία ελληνικά κείμενα της Καινής Διαθήκης και, πιο συγκεκριμένα, στο «Ευαγγέλιο» κατά Ματθαίον και στην «Προς Κορινθίους πρώτη Επιστολή» του αποστόλου Παύλου. Παραθέτουμε επίσης στο σημείο αυτό και την αναφορά στον όρο «νήπιος» γιατί όπως θα αναδείξουμε, χάρη στη σημασιολογική του εγγύτητα με τον όρο «μωρός» ο συγκεκριμένος όρος εμπλέκεται στην ιστορική εξέλιξη της ορολογίας που εξετάζουμε, καθώς και στις διαδικασίες νοηματοδότησης και χρήσης της. Ειδικότερα, πρόκειται για τις παρακάτω βασικές αναφορές (σε αττική διάλεκτο):

«18. Ὁ λόγος γὰρ ὁ τοῦ σταυροῦ τοῖς μὲν ἀπολλυμένοις μωρία ἐστὶ, τοῖς δὲ σωζομένοις ἡμῖν δύναμις Θεοῦ ἐστὶ. 19. γέγραπται γάρ· ἀπολῶ τὴν σοφίαν τῶν σοφῶν, καὶ τὴν σύνεσιν τῶν συνετῶν ἀθετήσω. 20. ποῦ σοφός; ποῦ γραμματεὺς; ποῦ συζητητὴς τοῦ αἰῶνος τούτου; οὐχὶ ἐμῶρανεν ὁ Θεὸς τὴν σοφίαν τοῦ κόσμου τούτου; 21. ἐπεὶ γὰρ ἐν τῇ σοφίᾳ τοῦ Θεοῦ οὐκ ἔγνω ὁ κόσμος διὰ τῆς σοφίας τὸν Θεόν, εὐδόκησεν ὁ Θεὸς διὰ τῆς μωρίας τοῦ κηρύγματος σῶσαι τοὺς πιστεύοντας. 22. ἐπεὶ καὶ Ἰουδαῖοι σημεῖον αἰτοῦσι καὶ Ἕλληνες σοφίαν ζητοῦσιν, 23. ἡμεῖς δὲ κηρύσσομεν Χριστὸν ἐσταυρωμένον, Ἰουδαίοις μὲν σκάνδαλον, 24. Ἕλλησι δὲ μωρίαν, αὐτοῖς δὲ τοῖς κλητοῖς, Ἰουδαίοις τε καὶ Ἕλλησι, Χριστὸν Θεοῦ δύναμιν καὶ Θεοῦ σοφίαν· 25. ὅτι τὸ μωρόν τοῦ Θεοῦ σοφώτερον τῶν ἀνθρώπων ἐστὶ, καὶ τὸ ἀσθενές τοῦ Θεοῦ ἰσχυρότερον τῶν ἀνθρώπων ἐστὶ. 26. βλέπετε γὰρ τὴν κλησιν ὑμῶν, ἀδελφοί, ὅτι οὐ πολλοὶ σοφοὶ κατὰ σάρκα, οὐ πολλοὶ δυνατοί, οὐ πολλοὶ εὐγενεῖς, 27. ἀλλὰ τὰ μωρά τοῦ κόσμου ἐξελέξατο ὁ Θεὸς ἵνα τοὺς σοφοὺς καταισχύνη, καὶ τὰ ἀσθενῆ τοῦ κόσμου ἐξελέξατο ὁ Θεὸς ἵνα καταισχύνη τὰ ἰσχυρά, 28. καὶ τὰ ἀγενῆ τοῦ κόσμου καὶ τὰ ἐξουθενημένα ἐξελέξατο ὁ Θεός, καὶ τὰ μὴ ὄντα, ἵνα τὰ ὄντα καταργήσῃ, 29. ὅπως μὴ καυχῆσθαι πᾶσα σὰρξ ἐνώπιον τοῦ Θεοῦ.» (Κορινθίους Πρώτη Επιστολή, κεφ. 1)

«18. Μηδεὶς ἑαυτὸν ἐξαπατάτω· εἴ τις δοκεῖ σοφός εἶναι ἐν ὑμῖν ἐν τῷ αἰῶνι τούτῳ, μωρός γενέσθω, ἵνα γένηται σοφός. 19. ἡ γὰρ σοφία τοῦ κόσμου τούτου μωρία παρὰ τῷ Θεῷ ἐστὶ. γέγραπται γάρ· ὁ δρασσόμενος τοὺς σοφοὺς ἐν τῇ πανουργίᾳ

αυτῶν· 20. καὶ ἄλλιν· Κύριος γινώσκει τοὺς διαλογισμοὺς τῶν σοφῶν, ὅτι εἰσὶ μάταιοι.  
21. ὥστε μηδεὶς καυχάσθω ἐν ἀνθρώποις·» (Κορινθίους Πρώτη Επιστολή, κεφ. 3)

«25. Ἐν ἐκείνῳ τῷ καιρῷ ἀποκριθεὶς ὁ Ἰησοῦς εἶπεν· ἐξομολογοῦμαι σοι, πάτερ,  
κύριε τοῦ οὐρανοῦ καὶ τῆς γῆς, ὅτι ἀπέκρυψας τοῦτα ἀπὸ σοφῶν καὶ συνετῶν, καὶ  
ἀπεκάλυψας αὐτὰ νηπίοις· 26. ναι, ὁ πατήρ, ὅτι οὕτως ἐγένετο εὐδοκία ἐμπροσθέν  
σου (Κατὰ Ματθαῖον, κεφ. 11)

Τα παραπάνω εδάφια και ο ὅρος «μωρός», καθώς και οι σημασιολογικά  
σχετικοί και σημαντικοί για την ἔρευνά μας ὅροι «νήπιο», «μωρία-μωραίνω»,  
«ασθενές», «αγενές» και «ἐξουθενημένο», μεταφράστηκαν στα λατινικά ἀπὸ τους  
συντάκτες της Vulgate ὡς εξής:

«<sup>18</sup> Verbum enim crucis pereuntibus quidem stultitia est : iis autem qui salvi fiunt,  
id est nobis, Dei virtus est. <sup>19</sup> Scriptum est enim : Perdam sapientiam sapientium,  
et prudentiam prudentium reprobabo. <sup>20</sup> Ubi sapiens ? ubi scriba ? ubi conquisitor  
hujus sæculi ? Nonne stultam fecit Deus sapientiam hujus mundi ? - Nam quia in  
Dei sapientia non cognovit mundus per sapientiam Deum : placuit Deo per  
stultitiam prædicationis salvos facere credentes. Quoniam et Judæi signa petunt,  
et Græci sapientiam quærunt : <sup>21</sup> nos autem prædicamus Christum crucifixum :  
Judæis quidem scandalum, gentibus autem stultitiam, <sup>22</sup> ipsis autem vocatis Judæis,  
atque Græcis Christum Dei virtutem, et Dei sapientia : <sup>23</sup> quia quod stultum est  
Dei, sapientius est hominibus : - et quod infirmum est Dei, fortius est hominibus.  
<sup>24</sup> Videte enim vocationem vestram, fratres, quia non multi sapientes secundum  
carnem, non multi potentes, non multi nobiles : <sup>25</sup> sed quæ stulta sunt mundi  
elegit Deus, ut confundat sapientes : et infirmum mundi elegit Deus, ut confundat  
fortia : <sup>26</sup> et ignobilia mundi, et contemptibilia elegit Deus, et ea quæ non sunt, ut  
ea quæ sunt destrueret : <sup>27</sup> ut non gloriatur omnis caro in conspectu Dei.»

«<sup>18</sup> Nemo se seducat : si quis videtur inter vos sapiens esse in hoc sæculo, stultus  
fiat ut sit sapiens. <sup>19</sup> Sapientia enim hujus mundi, stultitia est apud Deum.  
Scriptum est enim : Comprehendam sapientes in astutia eorum. <sup>20</sup> Et iterum :  
Dominus novit cogitationes sapientium quoniam vanæ sunt. <sup>21</sup> Nemo itaque  
gloriatur in hominibus.»

«<sup>25</sup> In illo tempore respondens Jesus dixit : Confiteor tibi, Pater, Domine cæli et  
terræ, quia abscondisti hæc a sapientibus, et prudentibus, et revelasti ea parvulis.

<sup>26</sup> Ita Pater : quoniam sic fuit placitum ante te. »

(Vulgate Clementine - XVIeme siecle. [http://www.vatican.va/archive/bible/nova\\_vulgata/documents/nova-vulgata\\_nt\\_epist-i-corinthios\\_lt.html\\_\\_18/11/2009](http://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova-vulgata_nt_epist-i-corinthios_lt.html__18/11/2009)).

5)

Περαιτέρω, ο Erasmus στη μετάφρασή του (Vulgate, 1522) αποδίδει τους  
ὅρους των εδαφίων (με τη σειρά που αναφέρονται και υπογραμμίζονται στα  
αποσπάσματα) ὡς «Parvulis», «Stulti», «Infantuavit», «Stulticiam», «Stulticia»,



«Imbecillitas», «Stulta», «Imbecillia», «Ignobilia», «Contemptaque», «Stultus», «Stulticia». Ο Erasmus είναι οικείος με τους όρους «μωρία» και «μωρός», συνέγραψε άλλωστε και το γνωστό «MORIAS ENCOMION, ID EST: STVLITTLÆ LAVS».

Συνοψίζοντας:

- i. Η λέξη «μωρός» (-ά, -όν, αττ. μώρος) αποδίδεται στη νέα ελληνική γλώσσα ως «νωθρός, άτονος// ανόητος, άφρων// ανούσιος, άνοστος» (Μαρκαντωνάτος, 1996, σελ.234).
- ii. Οι όροι «Stulticia» και «Stultus» της λατινικής (οι υπόλοιποι όροι είναι απλώς διαφορετικοί γραμματικοί τύποι) εξηγούνται αντίστοιχα ως «ανοησία, παραλογισμός, βλακεία, τρέλα» και «ανόητος, που δεν έχει καθόλου τα λογικά του, παράλογος, τρελός» (Gaffiot, 1934).
- iii. Ανάγοντας περαιτέρω τους διαφορετικούς γραμματικούς τύπους σε κύρια λήμματα, ο όρος «Parvulus» μεταφράζεται ως «πολύ μικρός, πολύ νέος», ο όρος «Infans» ως «αυτός που δε μιλά, που δεν έχει την ικανότητα να μιλά με ευφράδεια, αυτός που δε μιλά ακόμα, το νήπιο, αυτό που έχει νηπιακό χαρακτήρα -και υποτιμητικά-».
- iv. Ο όρος «Imbecillus» μεταφράζεται ως «αδύναμος -σωματικά, στη φωνή, στην όραση, κλπ.-, αδύναμος νοητικά, ταπεινός», και στον τύπο «imbecilli» ως «άνθρωποι αδύναμοι χωρίς σθένος χαρακτήρα».
- v. Ο όρος «Ignobilis» μεταφράζεται ως «άγνωστος, σκοτεινός// χαμηλής καταγωγής», ενώ ο όρος «Ignobilitas» ως «αγνώστου καταγωγής-γέννησης, έλλειψη φήμης, κατώτερης ποιότητας».
- vi. Ο όρος «Infirmis» μεταφράζεται ως «αδύναμος», ο όρος «Infirmitas» ως σωματική αδυναμία, αδύνατη σωματική κατασκευή, ηλιθιότητα (débilité), ασθένεια, αναπηρία, νοητική αδυναμία, πνευματική αδυναμία, αδυναμία χαρακτήρα» και ο όρος «Infirme» ως «χωρίς σθένος, με πολύ αδυναμία».



vii. Τέλος, ο όρος «Contemptus» (προέρχεται από το «contemno» ≠ «αποδοκιμάζω, καταδικάζω, κλπ.) μεταφράζεται ως «αυτός που δεν αξίζει να τον λάβουμε υπόψη μας, ο άξιος περιφρόνησης».

Οι συγγραφείς της «King James Version» θα αποδώσουν στην αγγλική γλώσσα τους συγκεκριμένους όρους ως εξής:

« 18 For the preaching of the cross is to them that perish foolishness; but unto us which are saved it is the power of God. 19 For it is written, I will destroy the wisdom of the wise, and will bring to nothing the understanding of the prudent. 20 Where is the wise? where is the scribe? where is the disputer of this world? hath not God made foolish the wisdom of this world? 21 For after that in the wisdom of God the world by wisdom knew not God, it pleased God by the foolishness of preaching to save them that believe. 22 For the Jews require a sign, and the Greeks seek after wisdom: 23 But we preach Christ crucified, unto the Jews a stumblingblock, and unto the Greeks foolishness: 24 But unto them which are called, both Jews and Greeks, Christ the power of God, and the wisdom of God. 25 Because the foolishness of God is wiser than men; and the weakness of God is stronger than men. 26 For ye see your calling, brethren, how that not many wise men after the flesh, not many mighty, not many noble, are called: 27 But God hath chosen the foolish things of the world to confound the wise; and God hath chosen the weak things of the world to confound the things which are mighty; 28 And base things of the world, and things which are despised, hath God chosen, yea, and things which are not, to bring to nought things that are: 29 That no flesh should glory in his presence.»

«18 Let no man deceive himself. If any man among you seemeth to be wise in this world, let him become a fool, that he may be wise. 19 For the wisdom of this world is foolishness with God. For it is written, He taketh the wise in their own craftiness. 20 And again, The Lord knoweth the thoughts of the wise, that they are vain. 21 Therefore let no man glory in men.»

« 25 At that time Jesus answered and said, I thank thee, O Father, Lord of heaven and earth, because thou hast hid these things from the wise and prudent, and hast revealed them unto babes. 26 Even so, Father: for so it seemed good in thy sight.»

(The Holy Bible, King James Version, Electronic Text Centre, University of Virginia Library/ <http://kingjibible.com>, 18/11/2009)

Από την άλλη πλευρά, στη Γαλλία οι πλέον έγκυρες μεταφράσεις των κειμένων της Βίβλου στη γαλλική γλώσσα που θα χρησιμοποιούνται από το γαλλόφωνο κόσμο κατά την περίοδο του 16<sup>ου</sup> έως και του 19<sup>ου</sup> αιώνα είναι οι παρακάτω:



- 1530, La Sainte Bible en françoys, translätée selon la pure et entière traduction de Saint Hierome, conferée et entièrement revisitée selon les plus anciens et plus correctz exemplaires, Lefèvre d'Étaples.

Πρόκειται για την πρώτη Βίβλο που εκδόθηκε στη γαλλική γλώσσα

- 1550, La Sainte Bible nouvellement translätée de latin en françois, selon l'édition latine, dernièrement imprimée à Louvain, reveue, corrigée & approuvée par gens sçavants, Bible de Louvain.

- 1667, Le Nouveau Testament de Nostre Seigneur Jesus Christ, traduit en françois selon l'edition vulgate, avec les differences du grec, T.1&2, Antoine et Isaac Lemaître de Sacy. Mons: Gaspard Migeot. Amsterdam: Daniel Elzevier.

Πρόκειται για μια απευθείας μετάφραση από το αρχαίο ελληνικό κείμενο και είναι η μοναδική που επιχειρήθηκε στη γαλλική γλώσσα το 17ο αιώνα.

Δημοσιεύεται στο Amsterdam, υπό την αιγίδα ενός βιβλιοπώλη-εκδότη της πόλης Mons στο Βέλγιο, γι' αυτό και είναι επίσης γνωστή ως Bible de Mons.

Η συγκεκριμένη μετάφραση ξεκίνησε το 1657 στο αβαείο Port-Royal των γιανсениστών (janséniste) καθολικών μοναχών στο Παρίσι και συνεχίστηκε

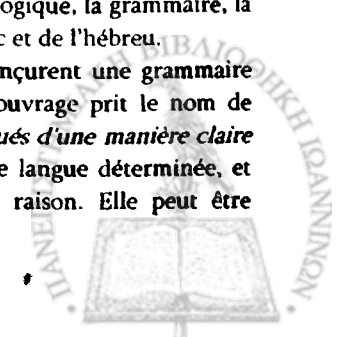
έως το 1696. Ο Blaise Pascal καθώς και άλλοι πολύ σημαντικοί συγγραφείς όπως ο Robert Arnauld d'Andilly, ο Pierre Nicole και ο Pierre Thomas du

Fossé, υπό την επίβλεψη και την καθοδήγηση του λόγιου μοναχού και θεολόγου Louis-Isaac Lemaître de Sacy (1613-1684) συμμετείχαν στη

μεταφραστική αυτή προσπάθεια. Το έργο αυτό του Port-Royal αποτελεί «κατόρθωμα» και «απαύγασμα» της ομώνυμης φιλοσοφικής σχολής (Logique

de Port-Royal) η οποία και είχε τεράστια επίδραση στην εξέλιξη της γαλλικής γλώσσας, τόσο γραμματικά όσο και συντακτικά<sup>5</sup>. Ο γάλλος φιλόσοφος

<sup>5</sup> *Logique de Port-Royal*, en raison de l'abbaye éponyme, qui était un haut-lieu du jansénisme, courant catholique auquel appartenaient Arnauld, Nicole ainsi que Pascal. Port-Royal était un lieu de réunion où de grands écrivains et philosophes comme Blaise Pascal, pratiquaient leurs études sur la logique, la grammaire, la théologie et la traduction des textes de religion chrétienne, notamment à partir du grec et de l'hébreu. En 1660, les grammairiens de Port Royal, Antoine Arnauld et Claude Lancelot, conçurent une grammaire fondée non sur la conformité à l'usage jugé le meilleur, mais sur la raison. Cet ouvrage prit le nom de *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*, « générale » parce qu'elle s'occupe du langage en général, et non d'une langue déterminée, et « raisonnée » parce qu'elle explique le fonctionnement de la langue à travers la raison. Elle peut être





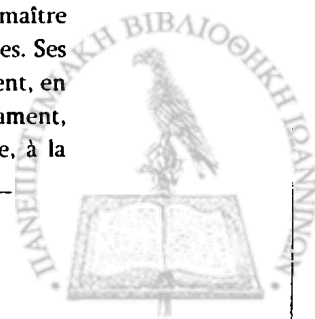
Michel Foucault (1966) υποστήριξε ότι το φιλοσοφικό-γλωσσολογικό ρεύμα του Port-Royal, συνεισέφερε καθοριστικά, σε συνάρτηση και με άλλα σύγχρονα του έργα, στη διαμόρφωση μιας νέας αναπαράστασης την οποία ονομάζει «επιστήμη» (épistémè), υπό την έννοια μιας νέας «σύλληψης του κόσμου» (conception du monde) που προάγει κατά ένα τρόπο η σχολή αυτή. Το γραμματικό και συντακτικό στυλ των κειμένων επηρέασε σε μεγάλο βαθμό το λογοτεχνικό έργο διάσημων γάλλων λόγιων και συγγραφέων, όπως οι Voltaire, Victor Hugo, Gustave Flaubert, Arthur Rimbaud

- 1707, La Sainte Bible de David Martin, Utrecht: F. Halma (1696). Δημοσιεύτηκε στο Amsterdam σε δύο τόμους. Πρόκειται για μια αναθεώρηση της Βίβλου της Γενεύης με προσθήκη υποσημειώσεων από τον Martin (1639-1721), διάσημο λόγιο και αναγνωρισμένο ήδη στην εποχή του ως μελετητή της γαλλικής γλώσσας, θεολόγο, προτεστάντη πάστορα και εκκλησιαστικό υπεύθυνο της Utrecht. Το Μάιο του 1710, στη Σύνοδο του Leeuwarden, η μετάφραση αυτή αναγνωρίστηκε ως επίσημη έκδοση των Βιβλικών κειμένων προς χρήση των γαλλόφωνων εκκλησιών της Βαλλονίας (Eglises Wallonnes Francophones) ([http://www.biblemartin.com/bible/bible\\_frm.htm](http://www.biblemartin.com/bible/bible_frm.htm)).
- 1718, Le Nouveau Testament de Nostre Seigneur Jesus Christ, traduit en françois sur l'original grec, avec des notes literales, pour éclaircir la Terre, T.1 & 2, Pierre Humbert, Imprimeur-libraire.

Έργο των δύο γάλλων λόγιων, προτεστάντων θεολόγων και παστόρων Isaac de Beausobre & Jacques Lenfant, η μετάφραση αυτή ήταν από τις πλέον

---

considérée comme l'antithèse du « bon usage » de Vaugelas. Croyant à l'existence de mécanismes logiques universels que chaque langue exprimerait dans son propre système, elle marqua profondément la naissance de la linguistique moderne, en particulier du courant chomskyen. Tout comme ce dernier, elle postule en effet l'existence d'une grammaire universelle. Cet ouvrage en grammaire et linguistique s'inscrit dans un cadre beaucoup plus large de travaux sur la logique générale. Selon le commentateur Philippe Sellier, ce serait « la plus belle [traduction de la Bible] jamais réalisée en France ». Troisième étape avec la sortie fracassante du Nouveau Testament (1667) dit de Mons : cinq éditions en 1667, quatre en 1668, et un long succès ensuite. Avec lui s'affirme un projet ancien du groupe, doter la France d'une belle traduction de la Bible. Son maître d'œuvre et principal artisan, Sacy, meurt en 1684, en ne laissant à traduire que le Cantique des cantiques. Ses successeurs poursuivront son entreprise et achèveront les commentaires en 1693 pour l'Ancien Testament, en 1708 pour le Nouveau. Enfin viennent ces commentaires patristiques de l'Ancien, puis du Nouveau Testament, en 32 volumes (1672-1708). Port-Royal propose une Bible lue au sein de la communauté catholique, à la lumière des Pères et des autres écrivains chrétiens // <http://www.amisdeportroyal.org/news.php?lg=fr&pg=792...>



χρησιμοποιούμενες το 18<sup>ο</sup> αιώνα (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k106221h.image.f45.pagination...>;  
<http://books.google.fr/books?id=Qm0GAAAAQAAI&pg=PP7#v=onepage&q=&f=false>)

- 1855, La Sainte Bible, commentée d'après la Vulgate et les Textes originaux, p.s.s. M. l'Abbé Louis-Claude Fillion (1843-1927).

Έργο καθολικών ιερωμένων, ιδιαίτερης αξίας για το γαλλόφωνο κόσμο.

<http://magnificat.ca/textes/bible/matthieu-11.htm>

- 1876, La Bible française de Calvin, Livres des saintes Écritures traduits ou révisés par le Réformateur tirés de ses œuvres et accompagnés de variantes d'autres versions du XVIe siècle, Strasbourg.

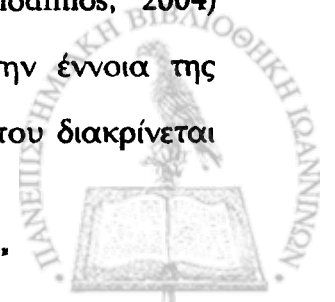
Μετάφραση και ερμηνευτικός σχολιασμός της Καινής Διαθήκης από το γάλλο προτεστάντη καθηγητή θεολογίας Édouard Reuss (1804-1891), έργο επίσης ιδιαίτερης αξίας για το γαλλόφωνο κόσμο.

(<http://www.archive.org/stream/labiblefrancaise00reusgoog#page/n28/mode/lup>)

### 3.3. Σύνοψη των ετυμολογικών και εννοιολογικών συνδέσεων για τις γλώσσες αρχαία ελληνική, αγγλική, γαλλική και ελληνική αναφορικά με τους όρους «ιδιώτης», «μωρός», και άλλους νοηματικά συναφείς όρους

Σε μια προσπάθεια ανάδειξης της ετυμολογικής σύνδεσης, και περαιτέρω της συνακόλουθης υιοθέτησης και χρήσης των όρων στους οποίους αναφερθήκαμε έως εδώ, στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο, είναι σημαντικό να παραθέσουμε κάποιες επιπλέον διευκρινήσεις.

Έτσι, σύμφωνα με τον Léon Clédat (1914), ο όρος «idiot» της γαλλικής («ιδιώτης», και => ηλίθιος, κουτός, βλακώδης. Lust, Pandélodimos, 2004) προέρχεται από το ελληνικό «idiome», και άρα εμπεριέχει την έννοια της διάκρισης, της διαφοροποίησης, πρόκειται δηλαδή για αυτόν «που διακρίνεται



που διαφέρει από τους άλλους, με αρνητική όμως χροιά, που δεν έχει τον εγκέφαλο ανεπτυγμένο όπως οι άλλοι». Από τη λέξη παράγονται οι όροι «idiotie» και «idiotisme» που αφορούν το «χαρακτήρα» του «ιδιώτη».

Ο όρος «enfant» της γαλλικής (=> παιδί. Lust, Pandéodimos, 2004) προέρχεται από το λατινικό «in fans» του λατ. ρήματος «fari» που σημαίνει «μιλώ». Αφορά λοιπόν αυτόν που δε μιλά, ή που δε μιλά ακόμα, έτσι ο όρος «enfance» (=> παιδική ηλικία. Lust, Pandéodimos, 2004) αφορά ουσιαστικά την ηλικία κατά την οποία ο άνθρωπος δε μιλά (Clédat, 1914).

Ο όρος «débile» της γαλλικής (=> εξασθενημένος, ηλίθιος// πνευματικά καθυστερημένος, διανοητικά ανάπηρος. Lust, Pandéodimos, 2004) προέρχεται από το ρήμα «avoir», «έχω», το λατινικό «habere», και είναι το αντίθετο της λέξης «habile», «επιδέξιος», η οποία σημαίνει «αυτός που μπορεί να είναι/ να είναι κύριος του εαυτού του, να τον συγκρατεί/ που μπορεί ή ξέρει να προσαρμοστεί». Με την προσθήκη του στερητικού «de-», που στη λατινική δηλώνει απομάκρυνση, ουσιαστικά δηλώνεται η απομάκρυνση από την ικανότητα να είναι κάποιος «κύριος του εαυτού του, να μπορεί ή να ξέρει να προσαρμοστεί», άρα αυτόν που δε μπορεί ή δεν ξέρει να διαχειρίζεται τον εαυτό του και, ή έτσι ώστε να, προσαρμοστεί (Clédat, 1914).

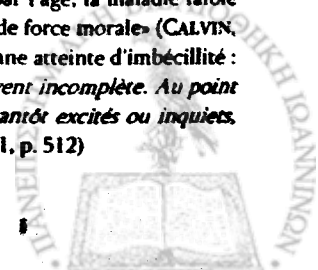
Ο όρος «imbécile» της γαλλικής (=> ανόητος, ηλίθιος, αδύναμος// βλάκας// και αδύναμος σωματικά. Lust, Pandéodimos, 2004) προέρχεται από τη λατινική λέξη «bacille», «bacillum», «μικρό ραβδί». Με την προσθήκη του στερητικού «in-», που στη λατινική δηλώνει ότι κάτι «δεν υπάρχει», ουσιαστικά δηλώνεται ο χαρακτήρας αυτού που δε στηρίζεται σε ραβδί, και κατ' επέκταση ο «αδύναμος», «faible», ενώ στη συνέχεια ο «πνευματικά αδύναμος», «faible d'esprit». Από τη λέξη παράγεται ο όρος «imbécillité» που αφορά το «χαρακτήρα» του «ηλίθιου» (Clédat, 1914). Ειδικότερα, η λέξη «imbécile» υιοθετείται προκειμένου να χαρακτηρίσει «ένα άτομο που πάσχει από "imbécillité" : η σκέψη του είναι αργή και φτωχή, η προσοχή και η μνήμη του είναι ασταθείς, η αντιληπτική του ικανότητα είναι αργή και συχνά μη



ολοκληρωμένη. Όσον αφορά τα συναισθήματά τους, οι *imbéciles* είναι άλλοτε απαθείς, αδέξιοι, ντροπαλοί, ευκολόπιστοι, ευεπηρέαστοι, ενώ άλλοτε βρίσκονται σε υπερδιέγερση ή σε ανησυχία, ρέπουν προς το ψεύδος, τις μυθοπλασίες, τις υπεκφυγές και τις προφάσεις» (Encyclop. Sc. Techn., t. 6, 1971, p. 512)<sup>6</sup>.

Συνοψίζοντας, και προκειμένου να καταστήσουμε ευχερέστερη τη συγκριτική προσέγγιση της εξέλιξης των όρων που μόλις προσεγγίσαμε, τόσο σε επίπεδο μετάφρασης όσο και σε επίπεδο νοηματοδότησης, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις μεταφραστικές «διαδρομές» των όρων, ενσωματώνοντας και την απόδοσή τους στη γαλλική γλώσσα, στον πίνακα που ακολουθεί. Όπως εύλογα και εύκολα μπορεί κάποιος να συμπεράνει, ουσιαστικά οι όροι που παρατίθενται στο συγκεκριμένο πίνακα «επιλέχθηκαν» και νοηματοδοτήθηκαν πριν από τρεις αιώνες. Τελικά υιοθετήθηκαν για την περιγραφή και την αναφορά, «θεσμική» ή έστω «λαϊκή», στα άτομα με αναπηρίες και αποκλίσεις έως και σήμερα (ο πίνακας εκτείνεται στις δύο επόμενες σελίδες).

<sup>6</sup> =>qui est faible de nature, faible physiquement, dont les facultés intellectuelles sont affaiblies par l'âge, la maladie faible quant à ses facultés intellectuelles faible d'esprit, qui n'a pas son bon sens » (POMEY); «qui manque de force morale» (CALVIN, *Instit.*, II, p. 66 ds HUG.). Empr. au lat. *imbecillus* « faible (de corps, d'esprit); sans caractère. Personne atteinte d'imbécillité : l'idéation est lente et pauvre; l'attention et la mémoire sont instables; la perception est lente, souvent incomplète. Au point de vue affectif, les imbéciles sont tantôt apathiques, maladroits, timides, crédules, suggestibles, tantôt excités ou inquiets, avec une propension au mensonge, aux fabulations, aux subterfuges (Encyclop. Sc. Techn., t. 6, 1971, p. 512)



|         |                                     |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|---------|-------------------------------------|-----------------|---------------------|------------|--------------------|--|---|--|--|----------------|--------------|-----------------|------|---------------------|--|--|---|
| ἀσθενές | A +<br>σθένος = δύναμη              | <u>infirmum</u> | <u>imbecillitas</u> | weak think | 1530               | <u>faible</u>  | feeble (literal, figurative and moral),<br>without strength, weak, helpless, sick, unimpressive, impotent, more feeble, weak(-er, -ness, thing) | débile (empr. au lat. class. debilis=faible) qui manque d'efficacité <sup>12</sup><br>//arriéré, anormal, imbécile, idiot.<br>//qui manque de force, en parlant d'un animé humain, de son état physique, moral ou intellectuel. enfant, organisme, intelligence débile | αδύναμος, καχεκτικός// φτωχός// άσημος, αναξιδόλογος   |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1550               | faible   |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1667               | faible   |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1707               | choses faibles                                       |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1718               | choses faibles                                       |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1855               | choses faibles                                       |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
| ἀγενές  | A +<br>γένος = οικογένεια, καταγωγή | ignobilis       | ignobilia           | base think | 1530               | <u>vil</u>   | unborn, of no family, without kin, of unknown descent, and by implication ignoble   | Qui suscite le plus profond mépris<br>Sentiment par lequel on juge quelqu'un ou sa conduite moralement condamnables, indignes d'estime, d'attention  | αγέννητος, αδημιούργητος// που προέρχεται από άσημη οικογένεια, που είναι ταπεινής καταγωγής// πρόστυχος |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1550               | vil  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1667               | vil  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1707               | vil  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1718               | vil  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1855 <sup>13</sup> | vil  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | 1876               | <u>condition inférieure</u>                          |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            | ἐξουθενέ-<br>μένο  | ἐξουθενέω<br>+ ἐξουθενώ<br>(εκ + ουδέις =<br>κάνεις) |   |  |  | contemptibilia | contemptaque | <u>despised</u> | 1530 | <u>contemptible</u> | to make utterly nothing of,<br>to despise, treat with contempt, contemptible, <del>rejected</del> , least esteemed, set at naught. | Qui'on juge sans importance, négligeable | μειώνω σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δυνάμεις κάποιου, τον κάνω να αισθάνεται πολύ αδύνατος από σωματική ή ψυχοπνευματική άποψη [λόγ. < ένστ. έξουθεν(ώ) - άνω] αφανίζω με νέα ανάλυση: ουθέν = ουδέχι <sup>13</sup> |
|         |                                     |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 | 1550 | meprise             |  |  |   |
|         |                                     |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 | 1667 | <u>meprisable</u>   |  |  |   |
| 1707    | meprise                             |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
| 1718    | meprise                             |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
| 1855    | meprisable                          |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |
| 1876    | <u>meprise</u>                      |                 |                     |            |                    |  |   |  |  |                |              |                 |      |                     |  |  |   |

<sup>12</sup> Au XIX<sup>e</sup> s. le terme *débile* nécessite un complément d'information quant à la partie atteinte (cf. ex. 1); au cours du XX<sup>e</sup> s. il a subi un rétrécissement du sens pour désigner presque exclusivement une déficience intellectuelle. 2. La plupart des dict. attestent l'adv. *débilement* « d'une manière débile, mollement ».

<sup>13</sup> [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)



| Αρχαία ελληνική λέξη      | Αρχαία ελληνική ρίζα  | Μετάφραση στη Λατινική Vulgata | Μετάφραση στη Λατινική/ Erasmus                      | Μετάφραση στην Αγγλική/ King James           | Μετάφραση στη Γαλλική   | Ορισμός στην Αγγλική <sup>7</sup>  | Ορισμός στη Γαλλική <sup>8</sup>   | Απόδοση της αρχαίας ελληνικής λέξης στη Νέα Ελληνική <sup>10</sup>   |
|---------------------------|---|--------------------------------|--|--|---|--|--|--|
| ιδιώτης                   | από το «ιδιος»  | <u>idiota</u>                  | indoctus   | <u>unlearned</u>                             | 1530 simple peuple<br>1550 idiot<br>1667 ignorant<br>1707 gens du commun<br>1718 personne du peuple<br>1855 homme du peuple<br>1876 simple auditeur   | ignorant.<br>a private or unskilled person.<br>ungifted, untrained, rude.<br>unlearned   | homme qui n'est pas connaisseur, ignorant.<br>-homme étranger à telle ou telle spécialité- d'ou - ignorant, homme sans education-, illettré, sot qui dénote un manque d'intelligence <sup>11</sup> | αυτός που δε συμμετέχει στα κοινά// απλός άνθρωπος του λαού// άπειρος, αμαθής, ανεπαισθητός, ανίδεος σε κάτι         |
| μωρία<br>μωραίνω<br>μωρός | πολύ πιθανό από το «μισσηρίον»// από το «μύω» = κλών γνώστη, μύω κάποιον// από το «μύω» = κλείνω τα μάτια ή το στόμα, δε μιλώ | stultitia<br>stulta<br>stultus | stultitia<br>stulta<br>stultus<br><u>infantiauit</u> | foolishness<br><u>foolish</u><br><u>fool</u> | 1530 folie/ fait fol/ fou<br>1550 folie/ fait fol/ fou<br>1667 folie/ fait fol/ fou<br>1707 folie/ fait fol/ fou<br>1718 folie/ fait fol/ fou<br>1855 folie/ fait fol/ fou<br>1876 folie/ ignorant/ stupide | foolishness, foolish, dull.<br>fool, stupid (as if shut up), heedless (morally) blockhead (apparently) absurd, to become insipid, figuratively to make (passively), act as a simpleton | Qui a perdu la raison, qui est atteint de troubles mentaux. Dont le comportement est extravagant, déraisonnable, imprudent ou malavisé. Qui indique un dérèglement mental                          | ανοησία, βλακεία, μωρία// είμαι μωρός, ανόητος-φέρομαι σαν ανόητος// νωθρός, άπονος-ανόητος, άφρον-ανούσιος, άνοστος |
| νήπιος                    | Νή + έπος = λέξη// λόγος  | parvulis                       | parvulis   | babe   | 1530 --<br>1550 petit<br>1667 <u>simples</u> et <u>petits</u><br>1707 petits enfants<br>1718 enfants<br>1855 petits<br>1876 enfants   | Infant, fig. a simple-minded or immature person, child, childish, immature, babe   | latin infans, -antis, qui ne parle pas encore <b>Personne naive</b> , ayant un caractère <b>enfantin</b>   | αυτός που δε μιλάει, άλαλος// βρέφος// νεογνό ζώου// αυτός που έχει μυαλό μικρού παιδιού, ο ανόητος                  |

<sup>7</sup> NAS Exhaustive Concordance of the Bible with Hebrew-Aramaic and Greek Dictionaries Copyright © 1981, 1998 by The Lockman Foundation.

<sup>8</sup> <http://www.cnrtl.fr/definitions/imbecile>, 18/01/2010

<sup>9</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>, 28/01/2010

<sup>10</sup> Μαρκαντωνάτος, 1996

<sup>11</sup> Empr. au lat. class. *idiota* ou *idiotus* (adj. en lat. chrét.) La forme *idiot*, qui remonte à Oresme (cf. *supra*) et remplacé l'ancienne forme : *idiotus*, peut avoir été formée sur *sot* auquel elle est souvent associée ou représente plutôt, chez son premier utilisateur, le gréco-latin *idiotus* en regard de *idiotus*, *idiot*

Στο σημείο αυτό θα παρακολουθήσουμε την περαιτέρω ιστορική «πορεία» και «εξέλιξη» των όρων που παρατέθηκαν έως εδώ, προκειμένου να αναδείξουμε την «κατάληξη» τους ως ορολογία του νομοθετικού κειμένου που μας απασχολεί. Όπως, η ίδια η ιστορική-ερμηνευτική προσέγγιση πρόκειται να αναδείξει, ο τρόπος με τον οποίο «σκεπτόμαστε» τα άτομα με αναπηρία-απόκλιση, οι «στάσεις» που θεσμικά υιοθετούνται απέναντί τους, καθώς και οι απορρέουσες «πρακτικές», βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με την υιοθέτηση και χρήση των όρων που επιλέγουμε για την αναφορά σε αυτά.

### 3.4. Ιστορική ανασκόπηση της εξελικτικής διαδρομής από την «ιδιωτεία» και τη «μωρία» προς την «πνευματική αδυναμία». Θεωρήσεις, θεσμοί και υιοθετούμενη ορολογία.

Οι εργασίες του άγγλου παθολογοανατόμου Thomas Willis (1621-1675) αποτελούν την πρώτη «μοντέρνα» επιστημονική περιγραφή της «ιδιωτείας» (idiotcy). Ο Willis θεωρούσε ότι η «ιδιωτεία» είναι αποτέλεσμα μιας δομικής ατέλειας του εγκεφάλου η οποία θα μπορούσε να είναι έμφυτη ή να έχει προκληθεί από μια σοβαρή ασθένεια ή τραύμα. Ήταν πιθανότατα ο πρώτος που όρισε την «ιδιωτεία» ως ασθένεια, που προσπάθησε να εκφέρει εικασίες αναφορικά με τα αίτιά της και που προσπάθησε να προτείνει θεραπευτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, όπως οι περισσότεροι γιατροί του 17<sup>ου</sup> αιώνα, ο Willis πίστευε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η «ιδιωτεία» ήταν μη αναστρέψιμη-μόνιμη και ανίατη (Wickham, 2002).

Το 1690, ο John Locke (1632-1704), άγγλος εμπειριστής φιλόσοφος, ένας από τους πρώτους αλλά και μεταξύ των σημαντικότερων του Διαφωτισμού,



αλλά και ένας από τους θεωρητικούς ιδρυτές του λιμπεράλισμού και του «Κράτους Δικαίου», δημοσιεύει το περίφημο έργο του «An Essay Concerning Human Understanding». Υπό την επίδραση των απόψεων του Descartes, τις οποίες βέβαια γνωρίζει πολύ καλά, ο Locke θα υποστηρίξει τη θέση ότι το άτομο γεννιέται χωρίς καμία «έμφυτη» γνώση. Το μυαλό, η διάνοια, είναι καταρχήν μια «tabula rasa», μια κενή πλάκα, και όλες οι «ιδέες» περί των πραγμάτων απορρέουν στην πραγματικότητα από την εμπειρία των αισθήσεων και από τη σκέψη. Ο Locke ήταν επίσης ο πρώτος που μίλησε για τη διάκριση που πρέπει να γίνει ανάμεσα στην «πνευματική καθυστέρηση» (mental retardation) και την «πνευματική ασθένεια» (mental illness), υποστηρίζοντας την άποψη ότι «ο άφρων συναθροίζοντας εσφαλμένες ιδέες προσπαθεί να σκεφτεί λογικά βάσει αυτών, ενώ ο «ιδιώτης» δεν είναι ικανός παρά για πολύ λίγη έως σχεδόν καθόλου παραγωγή λογικών προτάσεων, ιδεών ή σκέψης» (Biasini & al., 1999).

Οι απόψεις αυτές του Locke θα επηρεάσουν βαθύτατα τόσο γενικότερα τον τρόπο προσέγγισης όσο και ειδικότερα την οργάνωση των παροχών φροντίδας προς τα άτομα με «πνευματική καθυστέρηση» και «πνευματικές ασθένειες», εφόσον άρχισε να υπάρχει ως πιθανότητα και άρα ως σκέψη η δυνατότητα αποτελεσματικής παρέμβασης στην «κατάστασή» τους.

Στη Γαλλία του Διαφωτισμού προς το τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα, και σύμφωνα με την περιγραφή των J. Colombier και Fr. Doublet (1785), ορισμένα από τα άτομα που περιθάλπονται στα παρισινά άσυλα της εποχής πάσχουν από «ηλιθιότητα» (imbécillité), την οποία οι συγγραφείς προσδιορίζουν ως τέταρτη τάξη (quatrième classe) των «αλλοτριωμένων» (aliénés). Οι δύο αυτοί «aliénistes», δηλαδή γιατροί των αφρόνων ή «αλλοτριωμένων», περιγράφουν το «χαρακτήρα» της «ασθένειας», εκφέρουν υποθέσεις αναφορικά με την αιτιοπαθογένειά της, αλλά και προτείνουν μεθόδους περίθαλψης και θεραπευτικής αντιμετώπισης των πασχόντων (σε δική μας απόδοση στην ελληνική γλώσσα):





#### «... Χαρακτήρας της ηλιθιότητας

Η ηλιθιότητα, αν και σύμφωνα με τα φαινόμενα αποτελεί το λιγότερο τρομακτικό και το λιγότερο επικίνδυνο βαθμό-επίπεδο της τρέλας, πρέπει ωστόσο να προσεγγίζεται με σοβαρότητα, διότι ουσιαστικά πρόκειται για την πιο δυσάρεστη νοητική κατάσταση, εφόσον είναι και η πλέον δύσκολη στο να θεραπευτεί.

Οι ηλιθιοί δεν είναι ούτε υπερκινητικοί, ούτε οργισμένοι, έχουν πολύ σπάνια κακή διάθεση, το πρόσωπο συνήθως βλακωδώς χαρούμενο, ενώ διατηρούν την ίδια αυτή έκφραση είτε χαιρόνται είτε υποφέρουν. Η ηλιθιότητα είναι η προέκταση της Φρενιτίδος, της Μανίας και της Μελαγχολίας που παρατείνονται μακρόχρονα. Στους ηλικιωμένους την παράγει η ξηρότητα του εγκεφάλου, στα παιδιά την γεννά η μαλθακοτητα ή η διείδυση των σπλαχνικών υγρών. Τα χτυπήματα, οι πτώσεις, η κατάχρηση αλκοολούχων ηδύποτων, ο αυνανισμός, ένας ιός που ανθίσταται, αποτελούν καθημερινές αιτίες της ηλιθιότητας, η οποία μπορεί επίσης να είναι μια συνήθης κατάληξη της αποπληξίας.

#### Αίτια της ηλιθιότητας.

Ηλιθιότητα που επέρχεται σε συνέχεια μιας ασθένειας του πνεύματος (maladie d'esprit).

Όταν η συγκεκριμένη κατάσταση είναι η συνέχεια ή η τελευταία περίοδος μιας άλλης ασθένειας, μας παρέχει πολύ λίγη ελπίδα. Η μυϊκή ίνα έχει χάσει τον τόνο της, τα νεύρα είναι χωρίς ενέργεια, τα αίμα έχει σχεδόν αποσυντεθεί και οι δυνάμεις είναι ήδη εξαντλημένες από τα φάρμακα που έχουν έως εδώ καταναλώσει οι ασθενείς. Ο ανθρωπισμός απαιτεί ωστόσο να μην εγκαταλείψουμε ακόμα αυτούς τους δυστυχείς, η δε προσοχή μας αυτή είναι ακόμα πιο απαραίτητη δεδομένου ότι κάποιες φορές βλέπουμε ορισμένα άτομα να θεραπεύονται με τον καιρό και αποκλειστικά χάρη στις δυνάμεις της Φύσης. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνουμε είναι να τους αναστυλώσουμε με τη χορήγηση καλών τροφών. Στη συνέχεια μπορούμε να τους υποβάλουμε σε τεχνητά θερμόλουτρα, να τους υποβάλουμε σε καθαρτικά αφειψήματα τα οποία θα περιέχουν ρίζα βρυώνης ή ιάλαπου διαλυμένα σε αλκοόλ, και στη συνέχεια μπορούμε να δούμε τι αποτελέσματα μπορεί να έχουν οι ψυχρολουσίες και τα μπάνια. Στην περίπτωση που οι ασθενείς έχουν εξαντληθεί από προηγούμενες θεραπείες ή έχουν μια πολύ αδύναμη φυσική κατάσταση, τότε να τους υποβάλουμε σε θεραπείες παρόμοιες με αυτές που απευθύνονται σε κατατονικούς μανιακούς, προσθέτοντας ηλεκτρικές διεγέρσεις-διασεισεις των οποίων η χρησιμότητα είναι αποδεδειγμένη σε τέτοιες περιπτώσεις αδυναμίας και απαθείας, άλλωστε ο ασθενής δε διατρέχει κανένα κίνδυνο.

#### Ηλιθιότητα από εξάντληση.

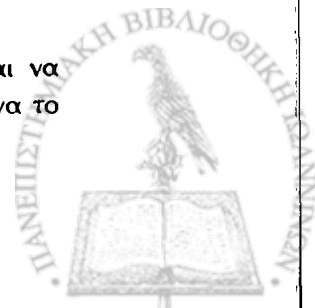
Η ηλιθιότητα που παράγεται από τον αυνανισμό δε μπορεί να αντιμετωπιστεί παρά μόνο με αναληπτικά, τονωτικά, θερμόλουτρα, ξηρές εντριβές, και δεν υπάρχει αντένδειξη στην απόπειρα χρήσης ηλεκτρικού ρεύματος.

#### Ηλιθιότητα που προέρχεται από τραυματισμό.

Τα χτυπήματα και οι πτώσεις δεν παράγουν ηλιθιότητα παρά μόνο εξαιτίας των διαφόρων οιδημάτων (εμπύων, συριγγίων, κλπ.). Εάν δεν τολμούμε τη διάνοιξη του κρανίου, τουλάχιστον ας εφαρμόσουμε καυτηριασμούς πίσω από τα αυτιά...

#### Ηλιθιότητα που οφείλεται σε επίμονο ιό

Εάν έχουμε μια τέτοια υποψία, το καλύτερο που πρέπει να γίνει είναι να μεταδώσουμε-εμβολιάσουμε τα άτομα αυτά με την ψώρα, και καλύτερα να το



κάνουμε αυτό τελικά σε όλους του Ηλιθίου, εάν τίποτα δεν έχει ακόμα αποβεί αποτελεσματικό. Όχι μόνο η νέα ασθένεια θα κάνει μια χρήσιμη επανάσταση στον οργανισμό του ασθενούς, αλλά και τα καθαρτικά που θα χρησιμοποιήσουμε περαιτέρω για την αντιμετώπισή της θα έχουν σίγουρα θετικά αποτελέσματα για ένα μεγάλο αριθμό ασθενών...

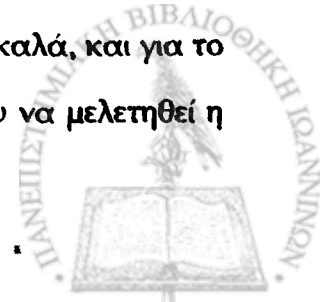
Ηλιθιότητα που οφείλεται σε δηλητήριο

Η μέθη και τα δηλητήρια επιφέρουν μια παροδική ηλιθιότητα την οποία μπορούμε να αντιμετωπίσουμε όπως τη Μανία. Εάν επιμένει, συνεχίζουμε με καθαρτικά και τονωτικά.

Ηλιθιότητα που οφείλεται σε αποπληξία.

Τέλος, η ηλιθιότητα μπορεί να είναι το επακόλουθο μιας αποπληξίας και τότε πρέπει να αντιμετωπίζεται με καιτηριασμούς, θερμόλουτρα, δραστικά καθαρτικά. Η ηλεκτρική διάσειση είναι ιδιαίτερα ενδεδειγμένη, πόσο μάλλον όταν πολλά μέλη του σώματος έχουν παραλίσει. Καλές προοπτικές, όταν εφαρμόζεται από ένα Ιατρό συνετό και ενήμερο, έχει και η χρήση βάμματος καθαριδών.»

Λίγα χρόνια αργότερα, κι ενώ όλα αυτά λαμβάνουν χώρα στα μεγάλα άσυλα της γαλλικής επικράτειας, η δράση του γάλλου γιατρού Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) προς την κατεύθυνση της περαιτέρω εξέλιξης της περίθαλψης και φροντίδας προς τα «πνευματικά καθυστερημένα» άτομα, θα δημιουργήσει ένα μεταιχμιακό και αρκετά ανατρεπτικό, σε σχέση με τις σύγχρονες του θεωρήσεις τις οποίες μόλις παραθέσαμε, θεωρητικο-πρακτικό υπόβαθρο προσέγγισης του ζητήματος. Χάρη στις πολύ αξιόλογες μελέτες «ωτολογίας» που είχε ήδη εκπονήσει, και αν και δεν έχει ακόμα ολοκληρώσει τις σπουδές του, ο καθηγητής που τον εποπτεύει θα διορίσει τον Itard Διευθυντή του Εθνικού Ινστιτούτου Κωφάλαλων. Εκεί, θα του δοθεί η ευκαιρία να ασχοληθεί με τον Victor, ένα παιδί ηλικίας (καθ' υπόθεση) περίπου 12 ετών, που εμφανίστηκε τον Ιανουάριο του 1800 στα περίχωρα των δασών της νότιας κεντρικής Γαλλίας (περιοχή της Aveyron), και το οποίο, κατά πάσα πιθανότητα, είχε ζήσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μόνο του στα δάση (εικάζεται ως άλλη πιθανότητα το νεαρό αγόρι να είχε κακοποιηθεί και εγκαταλειφθεί από τους ίδιους τους γονείς του έχοντας εμφανίσει κάποια μορφή αυτισμού). Ο Victor δε μιλούσε, φαινόταν όμως ότι άκουγε και μάλιστα πολύ καλά, και για το λόγο αυτό τον έστειλαν στο Ινστιτούτο στο Παρίσι προκειμένου να μελετηθεί η

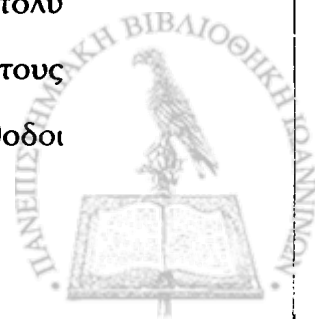


περίπτωσή του και να του παρασχεθεί η κατάλληλη περίθαλψη. Αυτό το «άγριο παιδί της Aveyron», όπως τιτλοφόρησε ο Itard το σύγγραμμά του που περιείχε τις παρατηρήσεις, τις παρεμβάσεις και τα αποτελέσματά τους στον Victor, «βρέθηκε» έτσι στο προσκήνιο της επικαιρότητας της εποχής.

Στην πραγματικότητα, ο Victor αποτέλεσε ένα «ζωντανό πείραμα» ή «υποκείμενο μελέτης» για ένα από τα θεμελιώδη ερωτήματα του Διαφωτισμού, και συγκεκριμένα την κατάδειξη των ειδοποιών στοιχείων επί των οποίων μπορεί να θεμελιωθεί η διαφοροποίηση μεταξύ ανθρώπου και ζώου. Το κατεξοχήν λοιπόν στοιχείο διαφοροποίησης όντας η «γλώσσα» και η ικανότητα του ανθρώπου να «μαθαίνει» τη γλώσσα, η συγκεκριμένη «μελέτη περίπτωσης» είχε ιδιαίτερη αξία για την εποχή της. Έτσι ο Victor συγκέντρωσε τα επιστημονικά βλέμματα της εποχής, εφόσον από τη μελέτη του και από τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής παρέμβασης που θα επιχειρούσε ο Itard «εξαρτιόταν» σε μεγάλο βαθμό η «επικύρωση» της συγκεκριμένης «υπόθεσης».

Ο Itard βασίστηκε στο έργο και τις απόψεις τόσο του John Locke όσο και του γάλλου Condillac που είχε εκφέρει και μελετήσει την υπόθεση της σημαντικότητας των αισθήσεων στη διαδικασία της μάθησης. Προσπάθησε να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης για το Victor, με στόχο την ανάπτυξη των αισθήσεων, των νοητικών ικανοτήτων αλλά και των συναισθημάτων. Ο Itard θεωρούσε ότι η «ενσυναίσθηση» (empathie), η ικανότητα δηλαδή του ανθρώπου να συναισθάνεται τα αισθήματα του άλλου και να μοιράζεται με τον άλλον τα δικά του, είναι μαζί με τη γλώσσα τα δύο κατεξοχήν «ανθρώπινα» χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, μετά από πέντε ολόκληρα χρόνια εκπαίδευσης ο Victor συνέχιζε να έχει πολύ σοβαρές δυσκολίες στη γλώσσα και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατάφερέ βέβαια να αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις πολύ πέραν από αυτές που φαίνεται να περίμεναν όσοι είχαν το βλέμμα τους στραμμένο στον Itard και τις μεθόδους του. Από την άλλη πλευρά, οι μέθοδοι



που ανέπτυξε ο Itard «χάριν» του Victor έγιναν αποδεκτές και υιοθετήθηκαν για την εκπαίδευση των κωφών με μεγάλη επιτυχία.

Προς το τέλος της ζωής του ο Itard είχε την ευκαιρία να ασχοληθεί με την εκπαίδευση μιας ομάδας παιδιών με «πνευματική καθυστέρηση». Αυτή τη φορά δεν εφήρμοζε ο ίδιος το παιδαγωγικό πρόγραμμα, αλλά επέβλεπε το έργο του μαθητή του Edouard Seguin, στον οποίο πρόκειται να αναφερθούμε εκτεταμένα λίγο παρακάτω (Sheerenberger, 1983).

Ιδιαίτερη σημασία για την προσέγγισή μας έχει και η αναφορά στη δράση που αναπτύσσει κατά την ίδια χρονική περίοδο, τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα, ο Franz Joseph Gall (1758-1828). Ο γερμανός γιατρός και νευρο-ανατόμος Gall, θα αναπτύξει γύρω στο 1800 τη μέθοδο της «κρανιοσκόπησης», διαμέσου της οποίας στόχευε να προσδιορίσει τόσο την ανθρώπινη προσωπικότητα όσο και την ανάπτυξη των νοητικών και ηθικών δεξιοτήτων επί τη βάση της εξωτερικής μορφής και του σχήματος του κρανίου. Η μέθοδος αυτή θα μετονομαστεί λίγο αργότερα «φρενολογία» από το μαθητή και συνεχιστή του Gall, Johann Spurzheim.

Αυτή η «επαναστατική» για την εποχή της αντίληψη, που υποστήριζε ότι ο νους, δηλαδή η πνευματική υπόσταση του ανθρώπου η οποία θεωρείται ως δεδομένη στον άνθρωπο από τον ίδιο το Θεό, εδράζεται σε οργανική-σαρκική βάση, δηλαδή στον ανθρώπινο εγκέφαλο, προκάλεσε την οργή της ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας, η οποία και θα χαρακτηρίσει τις θεωρίες του Gall «ανάθεμα». Όμως, ούτε και η επιστημονική κοινότητα της χώρας του αποδέχτηκε τις θεωρίες του, και μάλιστα καταδίκασε τις ιδέες του ως μη επιστημονικά αποδεδειγμένες. Ο Gall απογοητευμένος από την απόρριψη των θεωριών του και μη μπορώντας να διεγείρει τη συμπάθεια της αυστριακής βασιλικής αυλής, θα αναγκαστεί να φύγει για το Παρίσι (εκεί θα πεθάνει), όπου χάρη στην ειδικότητά του θα καταφέρει να εξασφαλίσει μια άνετη ζωή αλλά και



να γίνει γρήγορα διάσημος και ιδιαίτερα αποδεκτός από τα Παρισινά «Salons» της εποχής.

Από την άλλη πλευρά ωστόσο, οι «φρενολογικές» θεωρίες και πρακτικές του Gall θα τύχουν ιδιαίτερα θερμής υποδοχής και αποδοχής και στην Αγγλία, εφόσον κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, η άρχουσα τάξη θα βρει σε αυτές ένα πρόσφορο «επιστημονικό» υπόβαθρο προκειμένου να δικαιολογήσει την «κατωτερότητα» των ιθαγενών κατοίκων που ζουν στις βρετανικές αποικίες. Για παρόμοιους περίπου λόγους, οι θεωρίες του Gall, όπως και ο ίδιος, θα γίνουν ιδιαίτερα δημοφιλείς στις ΗΠΑ κατά την περίοδο 1820 – 1850. Στον αγγλοσαξονικό κόσμο, «παράλληλες» τέτοιες θεωρίες έρχονται στο φως και προτείνουν πλέον τη συσχέτιση της νοητικής ικανότητας (intelligence) με την ηθική ικανότητα αλλά και την ηθικότητα (morality) του ατόμου (Sabbatini, 1997 ; Wickham, 2002).

Στο σημείο αυτό είναι επίσης σημαντικό να αναφερθούμε στον άγγλο «πολυμαθή», ανθρωπολόγο και γεωγράφο-εξερευνητή Sir Francis Galton (1822-1911), ο οποίος αμέσως μετά τη δημοσίευση το 1859 της «Προέλευσης των Ειδών», έργο του εξαδέλφου του Charles Darwin (1859\_ *On the Origin of Species*), θα προτείνει ως μέθοδο κοινωνικού ελέγχου και βελτίωσης της κοινωνίας την «Ευγονική» (Eugenics) που θα υποστηρίξει την αναγκαιότητα μιας επιλεκτικής αναπαραγωγής του ανθρωπίνου γένους. Όλοι γνωρίζουμε τις τραγικές επιπτώσεις που είχε η υποστήριξη και υιοθέτηση της συγκεκριμένης θεωρίας από το εθνοσοσιαλιστικό κόμμα της Γερμανίας, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1930.

Προς την ίδια κατεύθυνση, λίγο αργότερα το 1866, στο σύγγραμμά του «Mongols» ο John Langdon Down, γνωστός σε όλους σήμερα από το σύνδρομο της Τρισωμίας 21 που δυστυχώς, κατά την πάγια άποψή μας, έχει επικρατήσει να αναφέρεται με το όνομά του, θα «συμπεράνει» ότι η «συγγενής ιδιωτεία»



(congenital idiocy) αντιπροσωπεύει έναν αταβισμό, μάλιστα έναν εκφυλισμό του ανθρωπίνου είδους.

Παράλληλα, μπορούμε να διατυπώσουμε τη γενικότερη παρατήρηση ότι, στην Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο επιστημονικός κόσμος καταβάλει σημαντικές προσπάθειες ώστε να γίνει δυνατή η συγκρότηση συστημάτων ταξινόμησης, τόσο προκειμένου να διαφοροποιηθεί η «ιδιωτεία» από την «τρέλα» όσο και προκειμένου να καθοριστούν επίπεδα «ιδιωτείας» βάσει των ικανοτήτων των ατόμων που «πάσχουν» (Wickham, 2002). Απώτερος στόχος της επιστημονικής κοινότητας είναι βασικά να διαχωριστούν τα άτομα που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις θεραπείες από εκείνα που ουσιαστικά θα αποτελούσαν «ανιάτες» περιπτώσεις.

Κινούμενος προς αυτήν την κατεύθυνση, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ο ήδη διάσημος για την εποχή του γάλλος ψυχίατρος, Jean-Etienne Dominique Esquirol<sup>14</sup> (1782-1840), θα προτείνει και υιοθετήσει μια διάκριση της νοητικής ελλειμματικότητας (déficiência intellectuelle) σε δύο «επίπεδα»: την «ιδιωτεία» (idiotie) και την «ηλιθιότητα» (imbécillité).

Ο Esquirol θα προσδιορίσει τους «ηλιθίους» ως «άτομα που είναι σε γενικές γραμμές καλώς σχηματισμένα, και των οποίων η ψυχονοητική οργάνωση είναι πολύ κοντά στην κανονική, και τα οποία απολαμβάνουν τη χρήση νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, αλλά σε χαμηλότερο βαθμό

<sup>14</sup> Ο Esquirol διαδέχεται τον «aliéniste» Philippe Pinel (1745-1826) στο Νοσοκομείο-Άσυλο της Salpêtrière, και καταλαμβάνει την πρώτη έδρα «ψυχιατρικής». Μετά τον Pinel υπήρξε ο κύριος θεμελιωτής της Γαλλικής Σχολής, ενώ θεωρείται και ο θεμελιωτής της σύγχρονης-μοντέρνας ψυχιατρικής. Το σύγγραμμά του υπήρξε το πρώτο μοντέρνο βιβλίο ψυχιατρικής. Παρέμεινε φημισμένο για τα εκπληκτικά σχέδια των ατόμων με ψυχικές και νοητικές αναπηρίες τα οποία περιέβαλε. Η πρωτοπορία της Γαλλικής Σχολής και των εκφραστών της μπορεί να αναδειχτεί από το παρακάτω ιστορικό «ανέκδοτο» : όταν ο Langdon Down περιέγραψε το 1866 το σύνδρομο της Τρισωμίας 21, το οποίο και έγινε γνωστό με το όνομά του, εκδήλωσε την έκπληξή του που κανείς δεν το είχε περιγράψει νωρίτερα. Όμως οι ύστερες μελέτες στην ιστορία της ιατρικής απέδειξαν ότι έκανε λάθος. Η πρώτη περιγραφή του συνδρόμου είχε γίνει το 1838, ακριβώς από τον Jean Etienne Dominique Esquirol, ενώ μια πιο ύστερη κλινική περιγραφή είχε γίνει το 1844 από τον Édouard Séguin (βλ. επόμενες σελίδες). Τέλος, η χρωμοσωμική ανωμαλία ανακαλύφθηκε το 1959 από τον επίσης γάλλο ανθρωπο-γενετιστή Jérôme Jean Louis Marie Lejeune (1926-1994).



από ότι ένας «τέλειος» άνθρωπος, ενώ μπορούν να εξελιχθούν περαιτέρω μόνο έως μια συγκεκριμένη έκταση». Από την άλλη πλευρά, προσδιόρισε τους «ιδιώτες» ως «άτομα με λίγες ή καθόλου νοητικές λειτουργίες, άτομα ανίκανα να ενεργοποιήσουν την προσοχή τους και ανίκανα να ελέγξουν τις αισθήσεις τους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε «ακούν, αλλά δεν εννοούν, βλέπουν, αλλά δεν παρατηρούν. Δεν έχουν ιδέες, δε σκέπτονται λογικά, δεν επιθυμούν τίποτα συγκεκριμένο. Κατά συνέπεια, δε χρειάζονται ούτε νοηματική επικοινωνία ούτε προφορική επικοινωνία» (1803 ; 1838). Οι εννοιολογικοί αυτοί προσδιορισμοί του Esquirol, αν και περιορισμένοι όσο και περιοριστικοί, παρείχαν τελικά κάποια συνοχή και συνέπεια στην οριοθέτηση και, περαιτέρω, στη χρήση συγκεκριμένης ορολογίας προκειμένου να περιγράφονται και να αναφέρονται τα άτομα με νοητικές αναπηρίες.

Λίγο αργότερα, το 1846, ο γάλλος γιατρός Edouard Seguin<sup>15</sup> (1812-1880), μαθητής των Itard και Esquirol, θα υιοθετήσει μια νέα και επαναστατική άποψη

<sup>15</sup> Αν και νεαρός, ο γάλλος γιατρός Edouard Seguin απολαμβάνει ήδη την εποχή εκείνη μιας παγκόσμιας φήμης. Σπούδασε ιατρική και χειρουργική ως μαθητής του επίσης διάσημου Jean Marc Itard (στον οποίο ήδη αναφερθήκαμε) και ψυχιατρική ως μαθητής του Esquirol. Θεωρείται ως ο πρώτος μεγάλος δάσκαλος στον τομέα των αναπηριών. Πρότεινε και εφάρμοσε σημαντικές βελτιώσεις στην ήδη υπάρχουσα «αισθητική» μέθοδο του Itard. Ενώ εργαζόταν ως διευθυντής στο σχολείο για «ιδιώτες» του παρισινού νοσοκομείου-ασύλου της Salpêtrière, ο Seguin άρχισε να πειραματίζεται με την εφαρμογή της ονομαζόμενης «φυσιολογικής» μεθόδου (méthode physiologique). Θεωρώντας ότι η νοητική ελλειμματικότητα είναι απόρροια μιας αδυναμίας του νευρικού συστήματος, θεώρησε ότι μπορεί και να θεραπεύσει τα άτομα που πάσχουν, διάμεσου μιας θεραπευτικής διαδικασίας που θα στηρίζεται στην άσκηση του κινητικού και αισθητηριακού συστήματος. Η μέθοδος αυτή εξελισσόταν σε πέντε βήματα: άσκηση του μυϊκού συστήματος, άσκηση του νευρικού συστήματος, εκπαίδευση των αισθήσεων, πρόσκτηση γενικότερων και θεμελιωδών εννοιών, ανάπτυξη της ικανότητας για αφαιρετική σκέψη και ενίσχυση της κατανόησης ηθικών αρχών-αξιών. Ο Seguin πίστευε στην ύπαρξη μιας νευροφυσιολογικής σύνδεσης μεταξύ της αισθητηριακής δραστηριότητας και της ικανότητας για υψηλά επίπεδα σκέψης. Για το λόγο αυτό και προώθησε τη συστηματική εκπαίδευση-άσκηση των αισθήσεων της ακοής, όρασης, γεύσης και όσφρησης, καθώς και του οπτικο-κινητικού συντονισμού. Το 1844, η Ακαδημία Επιστημών των Παρισίων εξήρε τις μεθόδους του Seguin, ανακοινώνοντας ότι ο Seguin είχε καταφέρει να λύσει το πρόβλημα της αγωγής-εκπαίδευσης των «ιδιωτών». Τόσο τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου όσο και η αναγνώριση της μεθόδου ως επιστημονικής, οδήγησαν στην εξάπλωσή της και αποτέλεσαν θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη παρόμοιων προσπαθειών σε Ευρώπη και Αμερική. Μεταξύ των παιδαγωγών που επηρεάστηκαν από τις παιδαγωγικές τεχνικές του Seguin ήταν η Maria Montessori, που άλλωστε υπήρξε μια από τις μεγαλύτερες παιδαγωγούς των νεότερων χρόνων. Τέλος, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι οι ασκήσεις που καθόρισε ο Seguin στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού του προγράμματος χρησιμοποιούνται ευρέως σήμερα στη μοντέρνα ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Σε αναγνώριση της εργασίας και της προσφοράς του στον τομέα της Ιατρικής ένα σύμπτωμα της επιληψίας, η ακούσια μυϊκή σύσπαση



για τα άτομα με «ιδιωτεία» και θα προτείνει αντίστοιχες «επαναστατικές» μεθόδους όχι πλέον θεραπείας αλλά εκπαίδευσης των ατόμων εκείνων που εθεωρούντο επαρκώς «προικισμένα» ώστε να ωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο Seguin «μετατοπίζει» έτσι το ενδιαφέρον, για πρώτη φορά στο μοντέρνο κόσμο, από την έννοια της «ασθένειας» προς την έννοια της “living experience”, της «βιωματικής εμπειρίας» που, ως τέτοια, επιδέχεται εμπλουτισμό και εξέλιξη.

Ο E. Seguin θα ασχοληθεί παράλληλα με το ζήτημα της «κατηγοριοποίησης». Έτσι, θα προτείνει τη χρήση του όρου «ιδιώτης» (*idiot*) προκειμένου να περιγράφεται η «πνευματική καθυστέρηση» (*retard mental*) τόσο γενικά ως πνευματική κατάσταση όσο και ειδικότερα ως μια επιμέρους συγκεκριμένη «κατηγορία» «πνευματικής καθυστέρησης».

Επίσης, θα διαχωρίσει και περαιτέρω τη γενικότερη κατηγορία της «ιδιωτείας» (*idiotie*) σε πιο ευρείες ομάδες. Έτσι, από μια στιγμή και μετά θα υιοθετεί πλέον το συγκεκριμένο όρο προκειμένου να προσδιορίζει και να δηλώνει το κατώτερο ιεραρχικά επίπεδο της «πνευματικής καθυστέρησης», ως ομάδα των «ιδιωτών» (Seguin, 1846 ; Winzer, 1993 ; Wickham, 2002).

Το 1850 ο Seguin εγκαταλείπει τη Γαλλία και μεταβαίνει στις Η.Π.Α. όπου και αρχίζει να συνεργάζεται με τους Dr. Samuel Gridley Howe (βλ. παρακάτω), Dr. Hervey Wilbur και άλλους, προκειμένου να προωθήσει και οργανώσει τη λειτουργία σχολείων εκπαίδευσης-κατάρτισης (*training schools*) για άτομα με «πνευματική καθυστέρηση» (*mental retardation*) ή άλλες «πνευματικές ασθένειες» (*mental illness*). Το 1863, βρίσκεται στη Νέα Υόρκη και ξεκινά να εργάζεται με ανάπηρα παιδιά στο Randall's Island School for Mental Defectives. Το 1866, δημοσιεύει το έργο του «Idiocy and its Treatment by the Physiological

---

που προηγείται της επιληπτικής κρίσης, η ονομαζόμενη και «επιληπτική αύρα», πήρε το όνομά του, γνωστό ως «σημείο Seguin» (Seguin's signal). Ο Edouard Seguin πέθανε στη Νέα Υόρκη στις 28 Οκτωβρίου του 1880.





Method», στο πλαίσιο του οποίου περιέγραφε τη μέθοδό του (méthode physiologique), την οποία και εφάρμοσε στο σχολείο που ίδρυσε, το Seguin Physiological School in New York City. Τα προγράμματα αυτά εξήραν τη σημασία της ανάπτυξης της αυτονομίας και της αυτοαναφοράς για τα άτομα με «πνευματική καθυστέρηση», χαρακτηριστικά που προσπαθούσε να προσδώσει στα άτομα διαμέσου ενός συνδυασμού φυσικής και νοητικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο Edouard Seguin υπήρξε ο πρώτος πρόεδρος του «Συλλόγου Ιατρών των Αμερικανικών Ινστιτούτων για άτομα με ιδιωτεία και πνευματική αδυναμία» (Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded Persons), Σύλλογος που θα γινόταν αργότερα γνωστός ως «American Association on Mental Retardation» (Wickham, 2002 ; Winzer, 1993).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε το γεγονός ότι, κατά την πρώτη πενήκονταετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής δεν έχει διαμορφωθεί ακόμα ένας εννοιολογικά ευκρινής ορισμός, ίσως ακριβώς γιατί δεν υπάρχει μια, ή περισσότερες, ευκρινώς προσδιορισμένες ομάδες ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες ανάγκες. Όπως επισημαίνει ο Gunnar Dybwar (1959 ; 1965), κατά την ιστορική αυτή περίοδο τα άτομα με αναπηρίες, νοητικές, ψυχικές, σωματικές, κλπ., προσδιορίζονται ως «inadequate», δηλαδή ως «στερούμενοι προσόντων-ανεπαρκείς», και περιθάλπονται σε «πτωχοκομεία» εάν η οικογένεια δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να τα συντηρήσει ή εάν δεν υπάρχει οικογένεια.

Στη Βόρεια Αμερική λοιπόν, τις «πρωτοποριακές» ιδέες της Γαλλίας αναφορικά με την «ιδιωτεία» θα τις διακινήσει ο αμερικανός γιατρός και κύριος συνεργάτης του Seguin, dr. Samuel Gridley Howe (1801-1876). Μάλιστα, θα τις βάλει σε εφαρμογή επιτρέποντας την εγγραφή «ιδιωτών» στο Άσυλο-Σχολείο Τυφλών που διευθύνει. Η κίνησή του αυτή θα αποτελέσει παράδειγμα για πολλούς, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να ιδρύονται, στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα,



όλο και περισσότερα άσυλα-σχολεία για «ιδιώτες», καταρχήν στις βορειοανατολικές Πολιτείες και στη συνέχεια και σε άλλες <sup>16</sup>.

Στο σύγγραμμα που δημοσιεύει το 1848, ο S.G. Howe θα προσδιορίσει τρεις κατηγορίες-βαθμούς καθυστέρησης: τον «κατώτερο» βαθμό, ή κατηγορία των «ιδιωτών» (low grade or idiots), το «μέσο» βαθμό, ή κατηγορία των «ανοήτων» (middle grade or fools) και τον «ανώτερο» βαθμό, ή κατηγορία των «απλοϊκών» (high grade or foolish or simpletons) (Howe, [1848a] 1972).

Ωστόσο, ο χαρακτήρας της «ιδιωτείας» διατηρεί ακόμα την πλειοψηφία των χαρακτηριστικών που του είχαν προσδώσει οι πρώτοι άποικοι, όπως ήδη παραθέσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενώ πράγματι προστίθενται και κάποια καινούργια. Για παράδειγμα, οι αμερικάνοι της εποχής δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μια νοηματοδότηση της «ιδιωτείας» η οποία να συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την «ηθική» και τη «λειτουργική» διάσταση, αλλά επίσης χαρακτηριστικά που αφορούν την υποκείμενη παθολογία, ζητήματα κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης της «ιδιωτείας» σε διαφορετικούς τύπους, καθώς και ζητήματα που αφορούν τον «εκφυλιστικό» για το άτομο χαρακτήρα της «ιδιωτείας».

Υπό την επήρεια των αιτιογενετικών και θεραπευτικών προσεγγίσεων που διακινούνται από το Γαλλικό Διαφωτισμό και που αρχίζουν όλο και πιο έντονα να διασχίζουν τον Ατλαντικό και να επηρεάζουν τη βορειο-αμερικάνικη σκέψη, οι αμερικάνοι αντί για την «πνευματική ατέλεια» (spiritual defect) την οποία προσπαθεί να εξηγήσει η θεολογία, αρχίζουν να προσεγγίζουν την «ιδιωτεία» ως «ασθένεια». Η ασθένεια αυτή, τόσο «σωματική» όσο και «ηθική»

<sup>16</sup> Ο Δόκτωρ Samuel Gridley Howe ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την προώθηση & επίλυση γενικότερων κοινωνικών ζητημάτων όπως, οι συνθήκες ζωής των ατόμων με νοητική ή ψυχική αναπηρία, κωφών, τυφλών, των δούλων, καθώς και ατόμων που διώκονταν πολιτικά στην Ευρώπη. Το 1848 ο Dr. Howe, ήδη διευθυντής του Perkins School for the Blind, θα δημιουργήσει το Massachusetts School for Idiotic & Feeble-Minded Youth, ένα πειραματικό σχολείο-οικοτροφείο που λειτούργησε στη Νόβα Βοστώνη και απευθυνόταν σε νέους με νοητική ελλειμματικότητα. Τόσο ο Seguin όσο και ο Howe πίστευαν ακράδαντα στη μεγάλη σημασία της οικογένειας και της κοινότητας για την εκπαίδευση των νέων αυτών, ενώ επεδίωκαν να προετοιμάσουν στα σχολεία τους τα παιδιά με αναπηρίες ώστε να είναι ικανά να ζήσουν αυτόνομα εντός του κοινωνικού πλέγματος.



(και υπό την έννοια του «ψυχική»), μπορεί πιθανώς να διορθωθεί εάν όχι και να θεραπευτεί ακόμα. Έτσι, η «ιδιωτεία» ως ασθένεια πλέον κατηγοριοποιείται και τα άτομα, ανάλογα με το βαθμό «σοβαρότητας» των εκδηλώσεών της, κατατάσσονται σε «επίπεδα» φθίνουσας τάξης εκκινώντας από το πλέον ικανό άτομο έως την περίπτωση του «ανιάτου».

Περί τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα στις Η.Π.Α. το παράδειγμα του Howe βρίσκει ένθερμους υποστηρικτές τόσο στην κρατική-«δημόσια» όσο και στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα ονομαζόμενα «εκπαιδευτικά οικοτροφεία» (residential training schools) βρίσκονται σε πλήρη «άνθηση», και ήδη 19 από αυτά λειτουργούν με χρηματοδότηση του κράτους, ενώ τα υπόλοιπα 9 χάρη στην ιδιωτική πρωτοβουλία. (Biasini & al., 1999). Το γεγονός όμως της αντιμετώπισης της «ιδιωτείας» ως να ήταν ασθένεια και, στη συνέχεια, της προσπάθειας να παρέμβουμε θεραπευτικά σε αυτήν, οδήγησε τα «σχολεία» που περιέθαλπαν «ιδιώτες» ενώπιον της «απαίτησης» να επιδεικνύουν «μετρήσιμα» αποτελέσματα. Μόνον εάν είχαν να επιδείξουν συγκεκριμένα, σταθερά και «θετικά» εννοείται αποτελέσματα τα ιδρύματα αυτά θα μπορούσαν να αποσπάσουν τις πολιτειακές ή ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις. Όμως, η λίγη και αργή «βελτίωση» που φαίνεται να μπορούσαν να παρουσιάσουν οι τρόφιμοι, το φόρτιο που έπεφτε στους ώμους των «εκπαιδευτών», που γινόταν όλο και πιο βαρύ εξαιτίας της εγγραφής όλο και μεγαλύτερου αριθμού τροφίμων, σε συνδυασμό με την έλλειψη οικονομικών πόρων, συνέπεια του μεγάλου κύματος μετανάστευσης από τις βορειο-ανατολικές ευρωπαϊκές χώρες προς την Αμερική, είχαν ως αποτέλεσμα τη σταδιακά πλήρη εγκατάλειψη των «ανιάτων» περιπτώσεων και την επικέντρωση των προσπαθειών για εκπαίδευση και θεραπεία μόνο στα άτομα εκείνα που μπορούσαν να θεωρηθούν τουλάχιστον ως «πολλά υποσχόμενα».

Η «αισιόδοξη» προσέγγιση του Seguin θα χάσει γρήγορα έδαφος και, από την έκτη δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα ήδη, η «ιδιωτεία» θα αποκτήσει ξανά στις ΗΠΑ την έννοια της «μόνιμης» και «ανιάτης» κατάστασης. Τα «εκπαιδευτικά

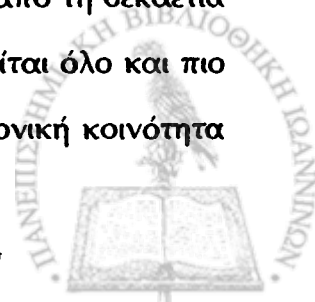


ιδρύματα-σχολεία» που είχαν ιδρυθεί για τα παιδιά με «πνευματική καθυστέρηση», σταδιακά θα εξελιχθούν σε «χώρους φύλαξης» που θα υποδέχονται πλέον και άτομα με πολύ σοβαρά νοητικά προβλήματα, καθώς επίσης και άτομα που γενικότερα αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκατάστασης και «αποτύγχαναν» να ενταχθούν κοινωνικά (Ferguson, 1994 ; Wickham, 2002 ; Winzer, 1993).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε επίσης το γεγονός ότι, ως δικαιολογία για την αποκλεισμό των «ανιάτων» περιπτώσεων από τα προγράμματα περίθαλψης δεν προβάλλονταν λόγοι που αφορούσαν κυρίως βιοσωματικά χαρακτηριστικά των «ιδιωτών» αλλά μάλλον ηθικά-ψυχικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, η «ιδιωτεία» απέκτησε και πάλι το χαρακτήρα της «μόνιμης» και «ανιάτης» κατάστασης, για την οποία μάλιστα θεωρείται ότι οδηγεί σε εσκεμμένη μη συμμόρφωση προς τους κοινωνικούς κανόνες, σε ηθική διαφθορά και γενικότερα σε «εκφυλισμό» του ατόμου.

Ως συνέπεια, περί το 1870, τα σχολεία, με πολύ λίγους πόρους και τεράστιο αριθμό τροφίμων, με πολύ χαμηλή πλέον ποιότητα υπηρεσιών, με ελάχιστο και καθόλου εξειδικευμένο προσωπικό, χωρίς όραμα και ελπίδα «βελτίωσης», είχαν πλέον μετατραπεί από χώρους εκπαίδευσης και περίθαλψης σε άσυλα φύλαξης «ιδιωτών». Όσοι δεν «τύγχαναν» μιας θέσης σε αυτά τα άσυλα απομόνωσης και αποκλεισμού, παρέμεναν στις οικογένειές τους χωρίς καμία επαγγελματική φροντίδα. Θα έπρεπε να περάσουν άλλα εκατό χρόνια έως ότου ο επιστημονικός κόσμος αναγνωρίσει την «ιδιωτεία», ή όπως εξελίχθηκε ως όρος, την «πνευματική καθυστέρηση» ως κοινωνική κατασκευή μάλλον, παρά ως μια ιδιότητα που απορρέει αποκλειστικά από ενδογενείς ατομικούς παράγοντες.

Όσον αφορά ειδικότερα την εξέλιξη της ορολογίας, ήδη από τη δεκαετία του 1850 και μετά, ο όρος «ιδιώτης» θα αρχίσει να χρησιμοποιείται όλο και πιο περιορισμένα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η αμερικανική επιστημονική κοινότητα



θα υιοθετήσει και θα αρχίσει να χρησιμοποιεί τον όρο «πνευματική αδυναμία» (feble-mindedness). Ο συγκεκριμένος όρος νοηματοδοτήθηκε σημασιολογικά και υιοθετήθηκε καταρχήν από την επιστημονική επιτροπή του Royal College of Physicians του Λονδίνου (Vineland, 1893).

### 3.5. Ιστορική ανασκόπηση της εξελικτικής διαδρομής από την «πνευματική αδυναμία» προς την «πνευματική ανωμαλία». Θεωρήσεις, θεσμοί και υιοθετούμενη ορολογία.

Ο όρος «πνευματικά αδύναμος» θεωρήθηκε λιγότερο τραχύς-στριφνός από τον όρο «ιδιώτης», αλλά και πιο «αποτελεσματικός» προκειμένου να «καλύπτει» ικανοποιητικά ολόκληρο το «φάσμα» της «καθυστέρησης» (retardation).

Όπως επισημαίνει η Winzer (1993), στις ΗΠΑ και τον Καναδά ο όρος «πνευματική αδυναμία» κατέληξε να αφορά γενικότερα τα άτομα που δεν έχουν την ικανότητα-δυνατότητα να αναπτυχθούν κανονικά «εξαιτίας κάποιου ελαττώματος στον εγκέφαλο» (League, 1916-17). Έτσι, ο όρος «πνευματικά αδύναμος», αφού καθιερώθηκε, χρησιμοποιήθηκε ως όρος που μπορούσε να αφορά όλους τους βαθμούς και τους τύπους «συγγενών» ανωμαλιών, από την κατάσταση του παιδιού με «απλή καθυστέρηση» (the simply backward child) που παρουσιάζει ένα γενικότερο επίπεδο ανάπτυξης λίγο πιο κάτω από τους συνομήλικους του, έως την κατάσταση του «σοβαρά-βαρέως καθυστερημένου» ατόμου (Barr, 1904a).

Ως γενικός όρος και με τον τρόπο που υιοθετήθηκε κατά τη δεκαετία του 1850, η έννοια «πνευματική αδυναμία» είχε και νομική χροιά. Τα άτομα είχαν



«κριθεί» ως τέτοια βάσει της συμπεριφοράς τους που, εξαιτίας και της χαμηλής νοημοσύνης, θεωρήθηκε ως απροσάρμοστη αλλά και παράλληλα, συχνά, ως επικίνδυνη.

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, ο όρος «πνευματική αδυναμία» κατέληξε να υποδηλώνει την «ανώτερη», δηλαδή την πλέον νοητικά ικανή, και την ευρύτερη κατηγορία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Έτσι, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονταν τα άτομα τα οποία στην Αγγλία χαρακτηρίζονταν ως «απλοϊκά» (simpleton), δηλαδή τα άτομα που διακρίνονταν από μια απλοϊκότητα στη συμπεριφορά ή μια «ελαφρά-επιφανειακή καθυστέρηση», που αναδεικνυόταν και επί τη βάση μιας διαπιστούμενης επιβράδυνσης στη γενικότερη ανάπτυξή τους (Scheerenberger, 1983).

Οι αμερικάνοι επιστήμονες προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα περιγράφουν τα «πνευματικώς αδύναμα άτομα» (feeble-minded persons) ως «άτομα που είναι ελαττωματικά (defective) (mentally defective) ως προς την κριτική ικανότητα και τη λήψη αποφάσεων, των οποίων το ελάττωμα οφείλεται σε κοινό και παρόμοιας προέλευσης αίτιο, αλλά των οποίων η ελαττωματικότητα δεν είναι της ίδιας σοβαρότητας με τους «ηλιθίους» (imbecile) και τους «ιδιώτες» (idiot), δηλαδή το ίδιο έντονη και μεγάλου βαθμού» (Spitzka, 1883 ; Winzer, 1993).

Το Νοέμβριο του 1834, ο εκδότης των Times στο σημείωμά του, περιγράφει τον επί μακρόν υπηρετήσαντα τέως Πρωθυπουργό Λόρδο Liverpool ως «πνευματικώς αδύναμο» και «ψυχαναγκαστικό λεπτολόγο» (feeble-minded pedant of office). Ωστόσο ο συγκεκριμένος όρος, παρά το γεγονός ότι μπορούσε να χρησιμοποιηθεί υπό υποτιμητική έννοια, εθεωρείτο, τη συγκεκριμένη εποχή, και παράλληλα με τους όρους «ιδιώτης» και «μωρός», ως ένας ψυχιατρικός όρος που είχε καθοριστεί με κάποια σχετική ακρίβεια ως προς τη νοηματοδότησή του.

Όσο περισσότερο διευρυνόταν το πεδίο των πειραματισμών και των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την «πνευματική



αδυναμία», τις αιτιολογίες της, τις επιπτώσεις της στη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και την πρόγνωση, άρχισαν να αναδύονται κάποιες πιο εξειδικευμένες προσπάθειες κατηγοριοποίησης.

Ο γάλλος νομικός και αυτοδίδακτος ψυχολόγος Alfred Binet (1857-1911) σε συνεργασία με το μετέπειτα μαθητή του Théodore Simon (1873-1961), απογοητευμένος από το αποτέλεσμα των προσπαθειών που είχε καταβάλει από την αρχή της ενασχόλησής του με την ψυχολογία-ψυχομετρία προκειμένου να αποδείξει κάποιο συσχετισμό μεταξύ της νοητικής ικανότητας και των αποτελεσμάτων των διαφόρων «μετρήσεων» της μορφής του κρανίου (σύμφωνα με τις αρχές της «φρενολογίας» στην οποία ήδη αναφερθήκαμε προηγούμενα), θα στραφεί προς την κατεύθυνση της «μέτρησης» και «κατηγοριοποίησης» της «πνευματικής καθυστέρησης». Οι προσπάθειες των Binet & Simon, θα καταλήξουν στη διαμόρφωση μιας «κλίμακας μέτρησης του νοητικού πηλίκου» («IQ tests», Intelligence Quotient tests, Quotient Intellectuel, Νοητικό Πηλίκο), που δημοσιεύεται για πρώτη φορά το 1908. Δεδομένου του «επιστημονικού» κλίματος της εποχής που ευνοεί και ενθαρρύνει τις «μετρήσεις», καταλαβαίνουμε ότι η μέθοδος των Binet & Simon που θα μπορούσε πλέον να «μετρήσει» τη «νοημοσύνη» έγινε θερμά και σχεδόν καθολικά αποδεκτή πολύ σύντομα (Wolf, 1969) <sup>17</sup>.

Η κλίμακα αυτή ήταν ένα σύστημα «κατηγοριοποίησης» της «πνευματικής καθυστέρησης» βάσει του «βαθμού» που αποδίδεται μετά τη χορήγηση της δοκιμασίας, βαθμός που ουσιαστικά αντιστοιχεί σε αυτό που οι

<sup>17</sup> Ως νοημοσύνη ή ευφυΐα μπορούμε να ορίσουμε την ιδιαίτερη ικανότητα της ανθρώπινης ύπαρξης για νόηση. Η δυνατότητα «μέτρησης» της νοημοσύνης ασκούσε ιδιαίτερη «γοητεία» στους επιστήμονες του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ίσως σε μια προσπάθεια να καταφέρουν να διαπραγματευτούν καλύτερα με τα φαινόμενα που διέφευγαν της «κανονικότητας» είτε προς την κατεύθυνση των υψηλού βαθμού ικανοτήτων είτε προς την αντίθετη, ίσως σε μια «ματαιόδοξη» απόπειρα να τα «δαμάσουν». Έτσι, τη χρονική εκείνη περίοδο καταρτίστηκαν οι πρώτες δοκιμασίες - κλίμακες (tests) μέτρησης της νοημοσύνης επί τη βάση επιλεγμένων και συγκεκριμένων κριτηρίων. Για παράδειγμα, ο F. Galton στην Αγγλία (1868), ο W. Wundt στη Γερμανία (1878) και ο J. Cattell στην Αμερική (1890) εργάστηκαν εντατικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, η πρώτη καθολικά αποδεκτή κλίμακα εκτίμησης της ευφυΐας είναι αυτή των Binet-Simon.



Binet & Simon ονόμασαν «νοητική ηλικία» (âge mental)<sup>18</sup>. Έτσι, επικεντρώθηκαν στον προσδιορισμό της «νοητικής ηλικίας» του ατόμου βάσει των κριτηρίων που είχαν ορίσει. Περαιτέρω, ο προσδιορισμός της νοητικής ηλικίας και έτσι, ταυτόχρονα, της νοητικής κατάστασης του ατόμου βασίστηκε στην εξαγωγή του «Δείκτη Νοημοσύνης» βάσει του «Πηλίκου Ευφυΐας», το οποίο και προκύπτει ως αποτέλεσμα της αναλογίας << «νοητική ηλικία» / «χρονολογική ηλικία» >>. Η «νοητική ηλικία» προκύπτει και ως γινόμενο της «χρονολογικής ηλικίας» επί τον αριθμό των κριτηρίων που πληρούνται επιτυχώς. Το γινόμενο αυτό πολλαπλασιάζεται με τον αριθμό 2, δηλ. την αξία σε μήνες κάθε απάντησης. Στο αποτέλεσμα αυτό μπορεί να προστίθεται και η «αξία» των κριτηρίων εκείνων στα οποία ενώ αφορούν μεγαλύτερες ηλικίες, ο εξεταζόμενος ανταποκρίθηκε επιτυχώς. Με τον τρόπο αυτό, το ψηφίο «νοητικής ηλικίας» που προκύπτει θα είναι μεγαλύτερο από αυτό της «χρονολογικής ηλικίας» και, άρα, το άτομο θα είναι «ευφυέστερο» αναφορικά με το μέσο όρο. Το αντίθετο, δηλαδή ν.η. < χ.η. υποδηλώνει την ύπαρξη καθυστέρησης ή υστέρησης σε σχέση με το μέσο όρο.

Σύμφωνα λοιπόν με το κριτήριο της «νοητικής ηλικίας», ως «ιδιώτης» (ή «βλάξ») (idiot) χαρακτηρίζεται το άτομο με «νοητική ηλικία» 1 ή 2 ετών, ως «ηλίθιος» (imbécile) το άτομο με «νοητική ηλικία» από 3 ή 7 ετών και ως

<sup>18</sup> Η πρώτη εκδοχή της συγκεκριμένης «κλίμακας μέτρησης της νοημοσύνης» (échelle métrique d'Intelligence) χρονολογείται περί το 1904-1905. Είχε σχεδιαστεί προκειμένου να επιτρέπει μια γρήγορη διάγνωση τυχόν καθυστέρησης, ωστόσο ήταν αρκετά ανακριβής και δεν περιελάμβανε καμία ηλικιακή ένδειξη. Στη συνέχεια, ο Binet θα προσαρμόσει την κλίμακά του προκειμένου να μπορεί να εφαρμόζεται σε παιδιά που παρακολουθούν το σχολείο με στόχο την ανίχνευση των «καθυστερημένων παιδιών» (enfants arriérés). Η πρώτη αυτή κλίμακα δημοσιεύεται το 1905, ενώ στην τελική μορφή της δημοσιεύεται το 1911. Έναυσμα για τους Binet και Simon αποτέλεσε το διάταγμα «Chaumié» του 1904, το οποίο είχε ως στόχο τη δημιουργία «ειδικών τάξεων» για τα παιδιά εκείνα που παρακολουθούσαν το δημόσιο σχολείο και που εμφάνιζαν «καθυστερήση». Έτσι, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο των επιτροπών οι οποίες έπρεπε να αποφανθούν αναφορικά με την ύπαρξη «καθυστερήσης» σε κάποιο παιδί και την περαιτέρω παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής διαμέσου της παρακολούθησης μιας «ειδικής τάξης», οι Binet και Simon προσπάθησαν να παρέχουν διαμέσου της εφαρμογής της κλίμακας «απαντήσεις» αναφορικά με ερωτήματα όπως, ποιά μεταξύ των καθυστερημένων παιδιών μπορούν να ωφεληθούν αποτελεσματικά από την παροχή ειδικής αγωγής και ποια όχι, ποιες μπορεί να είναι οι πλέον αποτελεσματικές μέθοδοι παρέμβασης για την κάθε περίπτωση, κλπ. Η συγκεκριμένη κλίμακα έτυχε παγκόσμιας αποδοχής. Αφού μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε χρησιμοποιήθηκε από πάρα πολλές χώρες του δυτικοευρωπαϊκού, και όχι μόνο- στη συνέχεια, κόσμου.





«αμβλύνους» (*débile*) (ή μεταγενέστερα «μωρός», βλ. παρακάτω) το άτομο με «νοητική ηλικία» περίπου 8 ετών <sup>19</sup>.

Έτσι το 1910, κι ενώ τα «IQ tests» περνούν στην «άλλη πλευρά του Ατλαντικού» και αρχίζουν πλέον να χρησιμοποιούνται ευρύτατα στο χώρο των βορειο-αμερικανικών συστημάτων εκπαίδευσης, ο Henry Goddard, διευθυντής του Research Institute at the New Jersey Training Scholl for Feeble-Minded Boys and Girls στη Vineland, θα παρουσιάζει ως δική του την κατηγοριοποίηση του Binet και βέβαια χωρίς να αναφέρει την «πηγή» (Gelb, 1989; Goddard, 1910).

Υπό την αιγίδα του Goddard, η Επιτροπή Ταξινόμησης του Αμερικανικού Συλλόγου για τη Μελέτη των Νοητικώς Αδυνάμων θα υιοθετήσει την έννοια της «νοητικής ηλικίας» (*mental age*) και, αποδίδοντας νοητικές ηλικίες στα άτομα, θα τα «καταλείπει» σε τρεις κατηγορίες νοητικής καθυστέρησης.

Στην κατηγορία των «ιδιωτών» (*idiots*) θα κατατάσσονταν τα άτομα που επεδείκνυαν στα IQ Tests «νοητική ηλικία» δύο ετών ή λιγότερο, ενώ στην κατηγορία των «ηλιθίων» (*imbeciles*) εκείνα που επεδείκνυαν «νοητική ηλικία» δύο έως επτά ετών.

Προκειμένου να κατονομάσει και μια τρίτη κατηγορία, που εμφανιζόταν δια μιας «εις άτοπον απαγωγής» όπως είναι εμφανές, ο Goddard «έπλασε» τον όρο «moron» που, όπως ήδη αναδείξαμε, προέρχεται από την αντίστοιχη αρχαία ελληνική λέξη «μωρός». Ουσιαστικά, με το συγκεκριμένο όρο ο Goddard προσδιόριζε την ευρεία κατηγορία των «απλοϊκών» (*simpleton*), δηλαδή τα άτομα τα οποία θα είχαν την ικανότητα να «φτάσουν» τις νοητικές λειτουργίες μιας χρονολογικής ηλικίας μεταξύ επτά και δώδεκα ετών.

<sup>19</sup> Να επισημάνουμε βέβαια ότι, αν περιοριστούμε στην προσέγγιση του ζητήματος της «ευφυΐας» και της «υστέρησης» υπό αυτούς τους «αφριβείς» μαθηματικούς όρους, γίνεται εύκολα κατανοητό πως σε ένα κόσμο «ιδιωτών» ο «ηλιθιος» θα ήταν πολύ έξυπνο άτομο, ενώ ο «μωρός» πραγματικά ευφυής, καθώς και περαιτέρω το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημολογικές και μεθοδολογικές θεωρήσεις, αυτά τα κριτήρια μέτρησης της «νοημοσύνης» καθώς και τα αποτελέσματα μιας τέτοιας μέτρησης, δε θεωρούνται πλέον έγκυρα, διότι μη επαρκώς επιστημονικά εμπεριστατωμένα.



Ο Goddard υποστήριξε αρκετά ευκρινώς, τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος της δράσης του, ότι η «πνευματική καθυστέρηση» ήταν κληρονομική, και πιθανώς προκαλούμενη από κάποιο μεμονωμένο, και δύσκολο να ανιχνευθεί, γονίδιο. Η άποψή του αυτή οδήγησε άλλωστε το Goddard να «κρούσει τον κώδωνα του κίνδυνου» αναφορικά με την «εξάπλωση» της «ασθένειας», στο έργο του «*The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*» (1912), στο πλαίσιο του οποίου υπερασπίζεται αναπιφύλακτα την «ορθότητα» των θεωριών της «ευγονικής», «επισημαίνοντας» ότι «οι φορείς του συγκεκριμένου γονιδίου είναι δύσκολο να ανιχνευθούν, πόσο μάλλον που αρκετά συχνά η εξωτερική εμφάνισή τους δε διαφέρει από τα κανονικά άτομα».

Την ίδια χρονιά, το 1910, η American Association on Mental Retardation (AAMR) θα προτείνει ένα σύστημα κατηγοριοποίησης στο πλαίσιο του οποίου αναφέρεται στα άτομα με «πνευματική καθυστέρηση» υιοθετώντας τον όρο «feeble-minded», «πνευματικά αδύναμος». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται υπό την έννοια ότι η ανάπτυξη των ατόμων αυτών έχει διακοπεί σε πρώιμη ηλικία ή ότι η ανάπτυξή τους ήταν «μη κατάλληλη» (inadequate), καθώς και υπό την έννοια ότι η ανάπτυξή τους δεν είναι αυτή που «αρμόζει» και άρα δεν έχουν την αναμενόμενη επάρκεια προσόντων, είναι δηλαδή «ανεπαρκείς» («άτομα στερούμενα προσόντων»). Κατά συνέπεια, θα θεωρήσει η AAMR, τα συγκεκριμένα άτομα έχουν δυσκολίες συνδιαλλαγής με το περιβάλλον και αδυνατούν να διαχειριστούν την καθημερινότητα αποτελεσματικά και αυτόνομα (Committee on Classification, 1910).

Για τα επόμενα 30 χρόνια, οι προσπάθειες ορισμού της «πνευματικής καθυστέρησης» θα οριοθετούνται γύρω από τρία «κριτήρια ανάπτυξης»: την ανικανότητα του ατόμου να μάθει να εκτελεί καθημερινές απλές πράξεις, τα ελλείμματα ή/και καθυστερήσεις που παρατηρούνται στο επίπεδο της



κοινωνικής ανάπτυξης και των κοινωνικών δεξιοτήτων και, τέλος, το χαμηλό νοητικό πηλίκο (Biasini & al., 1999).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, κατά το πρώτο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η «πνευματική αδυναμία» (feble-mindedness) οποιουδήποτε «βαθμού» αποτελούσε ένα κοινώς αποδεκτό κριτήριο για υποχρεωτική στείρωση σε πολλές από τις Πολιτείες της Αμερικής. Η «περίφημη» δικαστική υπόθεση του 1927 «Buck v. Bell» είναι ιδιαίτερα παραδειγματική. Ο Δικαστής Oliver Wendell Holmes, με πλειοψηφία 8 προς 1, «έκλεισε» την ανακοίνωση της καταδικαστικής απόφασης για στείρωση της Carrie Buck η οποία, όπως ακριβώς η μητέρα αλλά και η κόρη της, είχε «διαγνωστεί» ως «πνευματικά αδύναμη» (feeble-minded), με τη χαρακτηριστική φράση «three generations of imbeciles are enough».

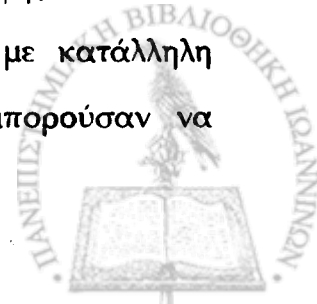
Ο αμερικανός συγγραφέας Jack London στο έργο του *Told in the Drooling Ward* (1914), περιγράφει τη ζωή και τα χαρακτηριστικά των «τροφίμων» ενός ιδρύματος της California για «πνευματικώς αδύναμα» άτομα. Ένα τέτοιο ίδρυμα λειτουργούσε πραγματικά στην California και βρισκόταν κοντά στην κατοικία του London, το California Home for the Care and Training of Feeble-minded Children, που λειτουργεί και έως σήμερα ως Sonoma Developmental Center. Η ιστορία εκτυλίσσεται ουσιαστικά ως μια προσωπική αφήγηση διαμέσου της οποίας ο συγγραφέας επιχειρεί να αποδώσει τον κόσμο «μέσα» από τα μάτια του αφηγητή που αναφέρεται στον εαυτό του και αυτοαποκαλείται ως «high-grade feeb» («πνευματικά αδύναμος υψηλού βαθμού», δηλαδή με ελαφρά «πνευματική αδυναμία»).

Ο Frederick Kuhlman (1876-1941), καθηγητής των Πανεπιστημίων Wisconsin και Illinois, διετέλεσε Διευθυντής του Γραφείου Έρευνας του Minnesota School for the Feeble-minded at Faribault, ενώ τελείωσε την καριέρα του ως Διευθυντής του Τμήματος Έρευνας επί των Δημοσίων Ιδρυμάτων της Πολιτείας της Minnesota και Chairman του τμήματος κλινικής της American Association of Applied Psychology. Ο Kuhlman ολοκληρώνει το 1903 την



εκπόνηση της διατριβής του με τίτλο «Experimental Studies in mental deficiency» υπό την επίβλεψη του E.C. Sanford στο Clark University. Το έργο και τα γραπτά του είχαν πολύ μεγάλη επίδραση στις Ηνωμένες Πολιτείες όσον αφορά την εφαρμογή δοκιμασιών μέτρησης της νοημοσύνης. Ειδικότερα, το 1912 δημοσιεύει μια προσαρμοσμένη εκδοχή της κλίμακας Binet-Simon που θα τύχει ευρείας χρήσης στις Η.Π.Α. Το 1918 δημοσιεύει μια νεότερη εκδοχή της κλίμακας με στόχο τη χορήγησή της σε νήπια, ενώ το 1922 ένα εγχειρίδιο δοκιμασιών νοημοσύνης. Ο Kuhlman θεωρούσε ότι η «πνευματική καθυστέρηση» είναι «μια πνευματική κατάσταση (mental condition) η οποία είναι αποτέλεσμα μιας ανώμαλης αναλογίας στην ανάπτυξη ορισμένων ή και όλων των πνευματικών λειτουργιών (mental functions)» (Kuhlman, 1941 ; Biasini & al., 1999).

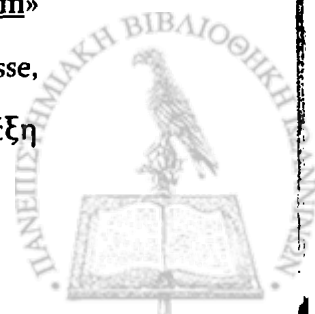
Συνακόλουθα των ιστορικών στοιχείων που παραθέσαμε έως εδώ, αναδεικνύεται γενικότερα ότι, κατά την περίοδο των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα στη δυτικο-ευρωπαϊκή επιστημονική κοινότητα επικρατεί η αντίληψη ότι έχουμε τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε και να καθορίσουμε ποιος έχει «πνευματική καθυστέρηση», αλλά και να παρέχουμε στα συγκεκριμένα άτομα κατάλληλη και αποτελεσματική εκπαίδευση σε εξειδικευμένα οικοτροφεία - εκπαιδευτήρια (residential training schools). Ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζει να ιδρύεται και να λειτουργεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός τέτοιων εκπαιδευτηρίων για άτομα με «πνευματική καθυστέρηση». Εδώ θα μπορούσαμε ίσως να διακρίνουμε την επίδραση της εξάπλωσης της εφαρμογής των διαφόρων δοκιμασιών διάγνωσης της «πνευματικής καθυστέρησης», και περαιτέρω των κλιμάκων «μέτρησης» της «νοημοσύνης» και των δεξιοτήτων των ατόμων σε διάφορα επίπεδα, καθώς και την επίδραση της άποψης που πλέον άρχισε να είναι «επιστημονικά» αποδεκτή και βιώσιμη, ότι με κατάλληλη εκπαίδευση τα άτομα με «πνευματική καθυστέρηση» θα μπορούσαν να



«θεραπευτούν». Ωστόσο, όταν τα εκπαιδευτήρια αποδείχθηκαν «ανίκανα» να «θεραπεύσουν» και βρέθηκαν να περιθάλλουν ένα πολύ μεγάλο πλήθος ατόμων με «πνευματική καθυστέρηση» που δεν έδειχναν να εξελίσσονται, το επόμενο βήμα ήταν η αναγκαστική «εκδίωξη» ενός μεγάλου αριθμού τέτοιων «ανεπίδεκτων θεραπειάς» ατόμων. Έτσι, στην ανάγκη να βρεθεί μια λύση για όλα αυτά τα άτομα, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο άρχισε να προωθείται η ίδρυση «ειδικών τάξεων» και το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας άρχισε να επικεντρώνεται στην ανάδειξη κριτηρίων βάσει των οποίων θα έπρεπε να οργανωθούν και λειτουργήσουν. Με την πάροδο του χρόνου όμως, το επακόλουθο της αλλαγής αυτής ήταν τα οικοτροφεία-εκπαιδευτήρια να καταλήξουν σχεδόν αποκλειστικά σ' ένα ρόλο ιδρυμάτων-ασύλων φύλαξης των «βαρέων περιπτώσεων», εκείνων δηλαδή που δεν εθεωρούντο ικανά να ωφεληθούν από τις παροχές των «ειδικών τάξεων» (Biasini & al., 1999).

Περί το 1912 ένας νέος όρος θα «κάνει την εμφάνισή του» στο Ηνωμένο Βασίλειο και θα αρχίσει σταδιακά να υιοθετείται όλο και ευρύτερα. Πρόκειται για τον όρο «mental subnormality», δηλαδή «πνευματική ανωμαλία». Όπως προκύπτει από την ιστορική προσέγγισή του, ο όρος αυτός είναι γενικός και υιοθετείται ουσιαστικά ως αντίστοιχος του όρου «mental retardation» που χρησιμοποιείται ακόμα κατά την ίδια χρονική περίοδο στις ΗΠΑ (Winzer, 1993). Όπως είναι εύκολα κατανοητό στη θέση της έννοιας «retardation», ήτοι «καθυστέρηση», οι Βρετανοί υιοθετούν την έννοια «subnormality», ήτοι «υπόκανονικότητα» ή ακόμα, ο χαρακτήρας του «μη φυσιολογικού», του «κάτω του κανονικού».

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «mental subnormality» περιλαμβάνει τις λέξεις «mental» και «subnormality». Η λέξη «mental» προέρχεται από το λατ. «mentem» (bas latin ecclésiastique: mentalis, du latin classique: mens, mentis. Dictionnaire Larousse, 2010) (στην αγγλική: mind, στη γαλλική: esprit), με επίσης παράγωγα τη λέξη

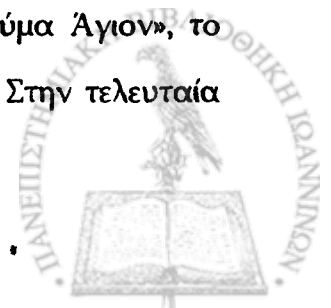


«mentality», τη λέξη «dément» (= > άφρων, τρελός. [Lust, Pandélodimos, 2004]). Από το στερητικό dé-, που όπως έχουμε ήδη αναφέρει δηλώνει «απόσταση από», καθώς και τη λέξη «démence» (= > παραφροσύνη, τρέλα, άνοια. [Lust, Pandélodimos, 2004]) (Clédat, 1914).

Στη νέα ελληνική η λέξη μεταφράζεται ως «πνεύμα». Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από το ρήμα «πνέω» που σύμφωνα με τον Chantraine (1977) ανήκει σε μια οικογένεια λέξεων που επιχειρούν τη λεκτική καταγραφή ήχων και εκφράσεων και κατά πάσα πιθανότητα πρόκειται για ονοματοποίηση (onomatopée). Ένα από τα σημασιολογικά περιεχόμενα του όρου αφορά την έννοια της «πνοής», «αναπνοής».

Το πλέον υιοθετούμενο περιεχόμενο του όρου στα βιβλικά κείμενα είναι ωστόσο αυτό που αφορά το «πνεύμα», και βέβαια υπό αυτό το περιεχόμενο συναντάται και στην ορολογία που προσεγγίζουμε. Το «πνεύμα» ανευρίσκεται καταρχήν στον ίδιο το Θεό, σύμφωνα με την αναφορά στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου της Γένεσης, εδ. 1&2 : «έν αρχή έποίησεν ο θεός τον ουρανόν και την γήν 2η δέ γη ήν άόρατος και άκατασκεύαστος και σκότος έπάνω τής άβύσσου και πνεύμα θεού έπεφέρετο έπάνω του ύδατος» (μετάφραση των Εβδομήκοντα, Αποστολική Διακονία της Ελλάδος). Στη συνέχεια, κάποια μορφή «πνοής» εμφυσείται από τον Θεό στον άνθρωπο, σύμφωνα με την αναφορά στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου της Γένεσης, εδ. 7: «και έπλασεν ο θεός τον άνθρωπον χοῦν από τής γής και ένεφύσησεν εις τό πρόσωπον αυτού πνοήν ζωής και έγινετο ο άνθρωπος εις ψυχήν ζώσαν». Το αποτέλεσμα της ενέργειας αυτής είναι ο άνθρωπος να αποκτήσει κάποιες εσωτερικές ιδιότητες που είναι πλέον διακριτές από τις «εξωτερικές» ιδιότητες δηλαδή τις ιδιότητες της οργανικότητας, του σώματος. Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε λέγοντας ότι ουσιαστικά πρόκειται για «την πνοή που κατοικεί στον άνθρωπο και που του δίνει ζωή».

Περαιτέρω ωστόσο, κατά τη χρήση του στα βιβλικά και χριστιανικά θρησκευτικά κείμενα, ο όρος συναντάται στις εκφράσεις «Πνεύμα Άγιον», το «Άγιον Πνεύμα», καθώς και στην έκφραση «πνεύμα πονηρόν». Στην τελευταία



αυτή περίπτωση ο όρος χρησιμοποιείται όταν το άτομο υποφέρει από ασθένεια ή κάποιο ακατανόητο για τους άλλους πρόβλημα, ή ακόμα κάποια αναπηρία, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αντικαθίσταται ή χρησιμοποιείται συγχρόνως με τον όρο «δαιμόνιον». Όπως παρατηρεί ο Στεφανίδης (1998), αναφερόμενος στις πρό Χριστού θρησκευτικές δοξασίες των Ρωμαίων, «κατ' αρχάς ηξιούτο λατρείας μόνον το *genius* των ρωμαίων αυτοκρατόρων, ήτοι το "το εν αυτοίς οικούν πνεύμα", το "δαιμόνιον", το οποίον, κατά τας τότε αντιλήψεις, έκαστος άνθρωπος είχε εν εαυτώ ως προστάτην.»

Από την άλλη πλευρά, η λέξη «πνευματικός», χαρακτηριστικό επίθετο παράγωγο της λέξης «πνεύμα», χρησιμοποιείται συνήθως σε αντίθεση προς τα επίθετα «σαρκικός» και «ψυχικός» στα κείμενα της Καινής Διαθήκης (Chantraine, 1977). Έτσι, όπως εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε, ο όρος «πνεύμα» επιτρέπει τη σημασιολογική αποστασιοποίηση από την «...πλατωνική διάκριση μεταξύ του θείου συστατικού της ψυχής και των ταπεινών ορμών αυτής», τη σημασιολογική αποστασιοποίηση από την «αντίθεση μεταξύ ψυχής και σώματος» όπως την εννοεί ο στωικός Ποσειδώνιος, αλλά και τη σημασιολογική αποστασιοποίηση από τον όρο «ψυχή» των βιβλικών κειμένων τόσο της Παλαιάς όσο και της Καινής Διαθήκης (Στεφανίδης, 1998).

Το Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό Larousse (2010) νοηματοδοτεί τον όρο «πνευματικός» - «*mental*» στη γαλλική γλώσσα<sup>20</sup> ως: «αυτός που αφορά τις νοητικές λειτουργίες, τον ψυχισμό, για παράδειγμα "η πνευματική κατάσταση του ασθενούς είναι ικανοποιητική"// αυτό το οποίο συμβαίνει αποκλειστικά εντός του πνεύματος, εσωτερικά, χωρίς να εκφράζεται ή να εκδηλώνεται εξωτερικά» (δική μας απόδοση στη νέα ελληνική).

Σύμφωνα λοιπόν προς τα ετυμολογικά στοιχεία που μόλις παραθέσαμε, ο όρος «πνεύμα» ουσιαστικά διατηρεί ένα «μεταφυσικό» περιεχόμενο, υπό την

<sup>20</sup> => «relatif aux fonctions intellectuelles, au psychisme: l'état mental du malade est satisfaisant. // qui se passe exclusivement dans l'esprit, intérieurement, sans s'exprimer ou se manifester extérieurement: calcul mental»



έννοια ότι παραπέμπει σε μια οντότητα που δεν μπορεί να είναι αντικειμενικά και άμεσα (επιστημονικά) παρατηρήσιμη (την έννοια του «εσωτερικού κατοίκου»), καθώς και μια σημαντική εγγύτητα προς την ορολογία των βιβλικών κειμένων. Η «εξήγηση» του φαινομένου αυτού αναδεικνύεται λίγο παρακάτω, στο πλαίσιο της αναφοράς μας στη σκέψη και τις επιστημολογικές, συχνά αντικρουόμενες όπως θα δούμε, θεωρήσεις των διάσημων αμερικανών ψυχολόγων του τέλους 19<sup>ου</sup> – αρχών 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Συνεχίζοντας την ετυμολογική αναφορά, πιο συγκεκριμένα η λέξη «subnormality» συντίθεται από την πρόθεση «sub» και τη λέξη «normality», είναι ουσιαστικό και παράγωγο του «subnormal». Το Compact Oxford English Dictionary (2010) νοηματοδοτεί τον όρο «ανώμαλος» - «subnormal» στην αγγλική γλώσσα<sup>21</sup> ως: «αυτός που δεν καταφέρνει να φτάσει-να αγγίξει ένα σύννηθες για τους άλλους επίπεδο, και ειδικότερα όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες ή την ανάπτυξη» (δική μας απόδοση στη νέα ελληνική).

Ειδικότερα, η πρόθεση «sub» (λατ.) σημαίνει κατά βάση «υπό», «κάτω από». Η λέξη «normal» προέρχεται από το λατ. «normalis», που σημαίνει «αυτός που είναι συμμορφωμένος με έναν κανόνα, ο κανονικός (στην αγγλική: in conformity with rule, normal// ή: αυτός που είναι κατασκευασμένος βάσει του γνώμονα του ξυλουργού, στην αγγλική: made according to a carpenter's square)// ή: από το λατ. «norma» που σημαίνει κανόνας, πρότυπο (μοντέλο), στην αγγλική: rule, pattern, αλλά κυριολεκτικά πρόκειται για το γνώμονα του ξυλουργού, στην αγγλική: carpenter's square/norm).

Η λέξη «normal» σημασιολογικά αποδίδεται ως «αυτός που είναι σύμμορφος με τα κοινά μέτρα-πρότυπα, ο ομαλοποιημένος, ο συνήθης (στην

---

21 => «not reaching a level regarded as usual, especially with respect to intelligence or development»





αγγλική: conforming to common standards, usual -1828-/ η λέξη normalcy -1857-, μαθημ. Όρος/ η λέξη normality -1849-)²².

Στη γαλλική γλώσσα, οι όροι «subnormality» και «subnormal» αποδόθηκαν ως «anormalité» και «anormal», διατηρώντας και αποδίδοντας ακριβώς τα ίδια εννοιολογικά-σημασιολογικά χαρακτηριστικά²³.

Το επίθετο «ανώμαλος» έχει σημασιολογικά το ίδιο περιεχόμενο με τις λέξεις «subnormal» και «anormal». Συντίθεται από το στερητικό «α» και τη λέξη «ομαλός». Ετυμολογικά, ο όρος προέρχεται από τη λέξη της αρχαίας ελληνικής «ομός» που σημαίνει κατά βάση «ένανς, ο ίδιος, κοινός, ενιαίος», της οποίας ομόριζη είναι η λέξη «ομαλός» που σημαίνει κατά βάση «ομοιόμορφος, ενιαίος, κανονικός, συμμετρικός». Ομόριζες λέξεις είναι επίσης οι «ομαλότης», «ομαλύνω», «ομαλυντικός», «ανομάλωσις» («εξομάλυνση» στη νέα ελληνική).

Η κοινή ρίζα, όπως παραθέτει ο Pierre Chantraine (1977), εκφράζει σημασιολογικά την έννοια της «ενότητας» και της «ταυτότητας». Άρα, όπως εύλογα συμπεραίνεται, και την έννοια του «να ανήκεις» σε ένα ενιαίο πλαίσιο, ή ένα σύνολο, επειδή χάριν των χαρακτηριστικών που διαθέτεις και τα οποία είναι κοινά και ομοιόμορφα με το σύνολο, δηλαδή τα οποία διαθέτεις και εσύ όπως και τα υπόλοιπα στοιχεία του συνόλου, μπορείς να έχεις την ταυτότητα, τον αναγνωριστικό-ταυτοποιητικό χαρακτήρα επί ή/και περί του οποίου το συγκεκριμένο πλαίσιο-σύνολο οριοθετείται, δομείται και οργανώνεται.

Περαιτέρω η μορφή «ανώμαλος», και βέβαια αυτό ισχύει ακριβώς παρόμοια για τους αγγλικούς όρους «subnormal» και «abnormal» καθώς και για το γαλλικό «anormal», με την προσθήκη του στερητικού «α» αποδίδει σημασιολογικά το χαρακτήρα αυτού που δε διαθέτει τα χαρακτηριστικά ώστε να «αναγνωρίζεται», «ταυτοποιείται», «ανήκει» σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο-

²² <http://www.etymonline.com/index.php?search=subnormality&searchmode=none>\_27-12-2009

²³ Στα σύγχρονα λεξικά βρίσκουμε την εξής απόδοση από την αγγλική στη γαλλική γλώσσα: «educationally subnormal children» = «enfants arriérés du point de vue scolaire, en retard sur le plan scolaire».

[http://www.larousse.fr/dictionnaires\\_anglais-francais-subnormal%20/615786#0](http://www.larousse.fr/dictionnaires_anglais-francais-subnormal%20/615786#0)\_27/12/2009



σύνολο. Και στην προκειμένη περίπτωση αυτό είναι ο χαρακτήρας του ομοιόμορφου, του ενιαίου, του κοινού, του κανονικού.

Ο όρος «mental subnormality»<sup>24</sup> της αγγλικής θα μεταφερθεί στη γαλλική ως «débilité mentale»<sup>25</sup>, η οποία νοηματοδοτείται ως: «ανεπάρκεια λιγότερο ή περισσότερο έντονη της ανάπτυξης της νοημοσύνης, η οποία αφήνει στο άτομο την πιθανότητα πρόσβασης σε κοινωνική αυτονομία, αλλά που ωστόσο δεν του επιτρέπει να αναλάβει την πλήρη ευθύνη των συμπεριφορών του, των οποίων άλλωστε τις επιπτώσεις δεν είναι ικανό να προβλέψει» (σε δική μας νεοελληνική απόδοση).

Ας επισημάνουμε, υπό μια απλή ετυμολογική και λεξιλογική οπτική για το παρόν, ότι στην ελληνική γλώσσα, και συγκεκριμένα στην καθαρεύουσα που θα χρησιμοποιηθεί για τη σύνταξη του Α.Ν. 453/37, οι όροι «mental subnormality» της αγγλικής και «débilité mentale» της γαλλικής, θα λάβουν τη μορφή χαρακτηριστικού επιθέτου, θα μεταφραστούν ως «πνευματικώς ανώμαλοι» και ο όρος αυτός θα αποδοθεί συντακτικά στο υποκείμενο «παίδες».

Στο σημείο αυτό της ιστορικής ερμηνευτικής προσέγγισης που επιχειρούμε, είναι απαραίτητο να παραθέσουμε μια συνοπτική αναφορά στη γένεση και ανάπτυξη των κλάδων της Ψυχο-φυσιολογίας και της Πειραματικής Ψυχολογίας. Σκοπός μας βέβαια είναι να ανιχνεύσουμε και αναδείξουμε τη διαδικασία νοηματοδότησης και υιοθέτησης των όρων «κανονική αντίδραση», «ερεθισμός» και «περιβάλλον» στο πλαίσιο σύνταξης του κειμένου του Α.Ν.435/'37. Ωστόσο διαμέσου της προσέγγισης αυτής, παράλληλος στόχος μας είναι να αναφερθούμε στην, καθοριστική για την ιστορική εξέλιξη του πεδίου

<sup>24</sup> mental deficiency = mental subnormality due to central nervous system disorders.  
[http://www.askoxford.com/concise\\_oed/subnormal?view=uk\\_28/12/2009](http://www.askoxford.com/concise_oed/subnormal?view=uk_28/12/2009)

<sup>25</sup> débilité mentale: insuffisance plus ou moins marquée du développement de l'intelligence, laissant à l'individu la possibilité d'accéder à l'autonomie sociale, mais ne lui permettant cependant pas d'assumer la pleine responsabilité de ses conduites dont il est incapable de prévoir les implications.

LAFON, 1973: 216. [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)



που μας απασχολεί, επιστημολογική «διαμάχη» που θα δημιουργηθεί μεταξύ «στρουκτουραλισμού» και «φονξιοναλισμού», καθώς και την ανάδυση και άλλων σημαντικών θεωρήσεων, αλλά και τη συνακόλουθη των παραπάνω διαμόρφωση του πεδίου της Κλινικής Ψυχολογίας και της Ψυχοπαιδαγωγικής στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο, και βέβαια τον αντίκτυπο όλων αυτών των εξελίξεων στη διαμόρφωση του ελληνικού «τοπίου».

### 3.6. Η ανάπτυξη της Επιστήμης της Ψυχοφυσιολογίας και η διαμόρφωση του πεδίου της Πειραματικής Ψυχολογίας.

Περί τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα ένα νέο επιστημονικό πεδίο αρχίζει να μορφοποιείται στον ευρωπαϊκό χώρο. Στη Γερμανία κάνει αποφασιστικά τα πρώτα της βήματα η «Πειραματική Ψυχολογία». Είναι όμως γεγονός ότι, το έδαφος είχε προετοιμαστεί από κάποιους άλλους πρωτοπόρους γερμανούς ερευνητές και επιστήμονες της εποχής, ανθρώπους που αφιέρωσαν τη ζωή τους, και ενίοτε και την υγεία τους, στη μελέτη των δυνατοτήτων του ανθρωπίνου σώματος ως οργανικού υποβάθρου και τελικά ως «εργαλείου» για την αντίληψη τόσο του «εαυτού» όσο και του «περιβάλλοντος κόσμου».

Ένας από τους πλέον αξιόλογους είναι συγκεκριμένα ο Johannes Peter Müller (1801-1858), γερμανός φυσιολόγος, παθολογοανατόμος αλλά και ιχθυολόγος, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη των επιστημών που αφορούσαν τη φυσιολογία του ανθρωπίνου σώματος, μελετώντας επισταμένως τις χημικές και φυσικές ιδιότητες και λειτουργίες των λεμφαδένων, του εντερικού χυλού, του αίματος, κλπ. Συνέβαλε επίσης καταλυτικά στην κατανόηση



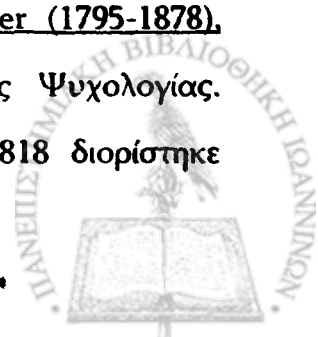
φαινομένων όπως οι λειτουργίες της ακοής, της ομιλίας και της ανθρώπινης φωνής.

Το δημοσίευσμά του *Handbuch der Physiologie des Menschen* (1833-1840) σηματοδοτεί την αρχή μιας νέας περιόδου για την Επιστήμη της Φυσιολογίας. Για πρώτη φορά στην Ιστορία της Επιστήμης, ο Müller θα μελετήσει συνδυαστικά τα αποτελέσματα συγκριτικών ερευνών από τα πεδία της ανατομίας, της χημείας και άλλων τομέων των φυσικών επιστημών, και θα τα χρησιμοποιήσει με τρόπο ώστε να συμβάλλει στη μελέτη της φυσιολογίας του ανθρώπινου οργανισμού.

Το πλέον σημαντικό μέρος του έργου του αφορά τη διερεύνηση της λειτουργίας και της δράσης του νευρικού συστήματος και των αισθήσεων. Εξέθεσε την «αρχή της εξειδικευμένης ενέργειας -λειτουργίας- των νεύρων», δηλαδή την αρχή ότι, το είδος της αίσθησης που δημιουργείται έπειτα από τη διέγερση ενός αισθητηρίου νεύρου δεν εξαρτάται από το είδος του ερεθίσματος, αλλά από τη φύση του αισθητηρίου οργάνου. Για παράδειγμα, τόσο το φως όσο και η πίεση ή άλλα μηχανικής φύσης ερεθίσματα που ασκούνται στον αμφιβληστροειδή και το οπτικό νεύρο θα παράγουν κατά κανόνα φωτεινές εντυπώσεις. Δηλαδή, κάθε αισθητήριο όργανο είναι δεκτικό σε ένα συγκεκριμένο κύκλο αισθητηριακών ερεθισμάτων, το μάτι στο φως, το αυτί στον ήχο, ενώ παραμένει «τυφλό» στα υπόλοιπα.

Ήδη ο René Descartes είχε αντιληφθεί την αρχή αυτή, ενώ και ο Charles Bell την είχε περίπου ανιχνεύσει. Ωστόσο, πρώτος ο Müller τη μορφοποίησε ως αρχή και τη δημοσίευσε στην τελική της μορφή το 1826. Ο Müller αφιέρωσε το υπόλοιπο της ερευνητικής του καριέρας στη συγκριτική ανατομία (Bergios, 2005 ; Encyclopædia Britannica, 2011).

Ένας άλλος γερμανός ιατρός, ο Ernst Heinrich Weber (1795-1878), θεωρείται ουσιαστικά ως ο «θεμελιωτής» της Πειραματικής Ψυχολογίας. Σπούδασε Ιατρική στο Πανεπιστήμιο του Wittenberg, το 1818 διορίστηκε



Αναπληρωτής Καθηγητής Συγκριτικής Ανατομίας στο Πανεπιστήμιο του Leipzig και το 1821 Καθηγητής Ανατομίας και Φυσιολογίας. Το 1866 ο Weber συνταξιοδοτήθηκε ως Καθηγητής Φυσιολογίας και το 1871 ως Καθηγητής Ανατομίας. Λίγο πριν, μαζί με τον αδελφό του Eduard Friedrich Weber, ανακάλυψαν την ανασταλτική δύναμη του πνευμονογαστρικού νεύρου.

Στο πλαίσιο των ερευνών και των πειραματισμών του κατά τη δεκαετία του 1840, ο Weber θα ανακαλύψει ότι η «ελάχιστη ανιληπτή διαφορά» (the just noticeable difference -jnd-) κατά την αλλαγή στο εύρος ενός ερεθίσματος (για παράδειγμα, ένα μικρό βάρος που κρατάμε στο χέρι μας) είναι ανάλογη του εύρους της μεταβολής του ερεθίσματος μάλλον (stimulus's magnitude - για παράδειγμα, 5%) παρά της μεταβολής στην απόλυτη αξία του εύρους (για παράδειγμα, 5 γρμ.) (Cahan, 1994 ; Fancher, 1996).

Ο απίσης γερμανός ιατρός και φυσικο-χημικός Gustav Theodor Fechner (1801-1887), θα γίνει επίσης ένας από τους «πρωτεργάτες» της Πειραματικής Ψυχολογίας αλλά και της θεμελίωσης της Ψυχολογίας ως Επιστήμης γενικότερα. Είναι εμφανές ότι επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις του, επί μακρόν συνεργάτη του στο Πανεπιστήμιο του Leipzig, Ernst Heinrich Weber.

Γιός ενός πάστορα από τη Σαξονία, ξεκίνησε τις σπουδές του στο Sorau, συνέχισε στην Ακαδημία Ιατρικής και Χειρουργικής της Dresden και ολοκλήρωσε την εκπαίδευσή του στο Πανεπιστήμιο του Leipzig, όπου και έμεινε μέχρι το τέλος της ζωής του. Το 1834 διορίστηκε Καθηγητής Φυσικής, αλλά το 1839 μετά από μια διαταραχή στο μάτι του η οποία προκλήθηκε κατά τη μελέτη φαινομένων χρώματος και όρασης, θα υποφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό και θα αναγκαστεί να παραιτηθεί. Από τη στιγμή εκείνη, και έχοντας ανακάμψει λίγο στην υγεία του, θα στραφεί γὰ το υπόλοιπο της καριέρας του στην προσπάθεια να αναπτύξει μια θεωρία η οποία θα ήταν ικανή να συσχετίσει την «ύλη» (matter) με τη «νόηση» (mind), και αυτό, διαμέσου της περιγραφής της σχέσης

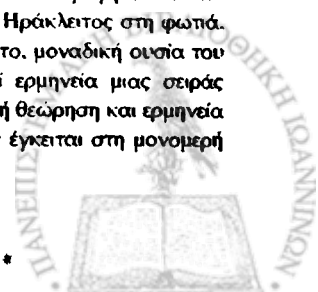


μεταξύ του κόσμου και του τρόπου με τον οποίο αυτός γίνεται αντιληπτός από τον άνθρωπο, συνεχίζοντας να δίνει διαλέξεις προκειμένου να παρουσιάζει τα ερευνητικά του ευρήματα και τα συγγράμματά του.

Δημοσίευσε άρθρα με έρευνες στη Φυσική και τη Χημεία και μετέφρασε εργασίες Χημείας όπως αυτές των J. B. Biot και Louis Jacques Thénard από τη γαλλική γλώσσα. Μια άλλη διαφορετική πλευρά του χαρακτήρα του αναδεικνύεται στην ποιητική και χιουμοριστική συλλογή του «Συγκριτική Ανατομία των Αγγέλων» (*Vergleichende Anatomie der Engel*, 1825), την οποία δημοσίευσε υπό το ψευδώνυμο «Dr. Mises»<sup>26</sup>. Ο Fechner άλλωστε εργάστηκε «πειραματικά» προκειμένου να αποδείξει την ύπαρξη «αισθητικής» στον άνθρωπο. Εκτέλεσε πειραματικές έρευνες προκειμένου να αποδείξει ότι, ορισμένες αφηρημένες μορφές και κάποιες συγκεκριμένες αναλογίες είναι «φυσικά» ευχάριστες στις αισθήσεις του ανθρώπου, και μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη αισθητική μπορεί να λειτουργεί συνειρμικά. Δήλωνε ότι αντλούσε έμπνευση από το έργο των Benedict de Spinoza, Gottfried Wilhelm Leibniz, Johann Friedrich Herbart, Arthur Schopenhauer, και Christian Hermann Weisse, ενώ «απέρριπτε» αποφασιστικά τόσο τις ιδέες του Georg Hegel όσο και το «μονισμό»<sup>27</sup> του Rudolf Hermann Lotze (Boring, 1960 ; Fancher, 1996).

<sup>26</sup> Ο William James, στον πρόλογο που συνέγραψε το 1904 για την έκδοση της μετάφρασης του έργου του Fechner *Büchlein vom Leben nach dem Tode* (Little Book of Life After Death), αναφέρεται χαρακτηριστικά στην καθαρά «ανιμιστική», όπως τη χαρακτηρίζει, αντίληψη και «κοσμοθεώρηση» του Fechner. «Αισθανόταν τη συγκίνηση της ζωής παντού, στα φυτά, στη γη, στα αστέρια, στο σύμπαν ολόκληρο. Για εκείνον, ο άνθρωπος βρίσκεται ανάμεσα στις ψυχές των φυτών και στις ψυχές των άστρων που είναι οι άγγελοι. Ο Θεός, η ψυχή του συμπαντος, πρέπει να γίνεται αντιληπτός υπό την έννοια ότι διαθέτει μια ύπαρξη ανάλογη με αυτή των ανθρώπων. Οι φυσικοί νόμοι είναι απλώς το «μέσο» που θα μας οδηγήσει στο να ανακαλύψουμε την τελειότητα του Θεού. Στα τελευταία του έργα, ο Fechner ηλικιωμένος πλέον αλλά γεμάτος ελπίδα ακόμα, καταγγέλλει την αντίθεση ανάμεσα στη χαρούμενη και «φωτεινή άποψη» που προσφέρει η ίδια η δημιουργία, το σύμπαν, και τη νεκρή, θλιβερή και «σκοτεινή άποψη» του κόσμου που προσφέρει η υλιστική θεώρηση της δημιουργίας» (James, 2005).

<sup>27</sup> Ο μονισμός, ενισμός ή και σολιψισμός (*solus ipse* = ο ίδιος μόνο) είναι η θεωρία που ανάγει την ποικιλία του κόσμου σε μία ενότητα μέσω του πνεύματος. Ο μονισμός δέχεται μια μόνο αρχή των όντων & αντιτίθεται απόλυτα στο διϊσμό ή τις θεωρίες «περί πολλών ουσιών», υποστηρίζει δηλαδή τη μοναδικότητα της πραγματικότητας και την ύπαρξη μιας μόνο ουσίας στο σύμπαν. Μονιστές υπήρξαν για παράδειγμα, οι Ίωνες φιλόσοφοι οι οποίοι έκαναν αναγωγή όλων των πραγμάτων σε μια πρώτη ύλη, όπως ο Θαλής ο Μιλήσιος στο νερό, ο Αναξίμανης στον αέρα, ο Ηράκλειτος στη φωτιά. Οι δύο σημαντικότερες κατηγορίες του μονισμού, είναι ο υλισμός και ο ιδεαλισμός. Για τον πρώτο, μοναδική ουσία του συμπαντος είναι η ύλη, ενώ για το δεύτερο το πνεύμα. Ο ερμηνευτικός μονισμός επιχειρεί ερμηνεία μιας σειράς φαινομένων με αναγωγή τους σε μια αρχή, σε ένα και μόνο παράγοντα. Ωστόσο, η πλουραλιστική θεώρηση και ερμηνεία των φαινομένων θεωρείται από πολλούς πιο σωστή και αντικειμενική. Ο αξιολογικός μονισμός έγκειται στη μονομερή



Το έργο του Fechner θα αποτελέσει πηγή θεωρητικής έμπνευσης και ερευνητικών σχεδιασμών για πάρα πολλούς επιστήμονες και φιλοσόφους του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ τα περισσότερα από τα ερευνητικά του ευρήματα θα αποτελέσουν τη βάση του νέο-αναδυόμενου για την εποχή επιστημονικού πεδίου της «Ψυχο-φυσιολογίας», όρος τον οποίο άλλωστε επινόησε ο ίδιος.

Πρόκειται για ένα σύμπλοκο όρο που συντίθεται από τον όρο «Ψυχολογία», ο οποίος αναφέρεται στην «Επιστήμη που μελετά τις συμπεριφορές και τη σκέψη του ανθρώπου», και τον όρο «Φυσιολογία», ο οποίος αναφέρεται στην «Επιστήμη που προσπαθεί να ανακαλύψει και μελετήσει τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία των ζώντων οργανισμών». Όπως σημειώνει ο J.L. Andreassi, η «Ψυχο-φυσιολογία» τοποθετείται επί της διεπαφής των δύο αυτών τομέων ως η «Επιστήμη των μηχανισμών και των βιο-φυσικών νόμων που διέπουν τις συμπεριφορές και τη σκέψη των ζώων, μεταξύ των οποίων ο άνθρωπος». Και όπως επισημαίνει, «οι ψυχοφυσιολόγοι αποδέχονται χωρίς δυσκολία ότι, μεταξύ ψυχολογίας και φυσιολογίας υπάρχουν μόνο διαφορές αναφορικά με το «επίπεδο»-«βαθμό» και όχι αναφορικά με τη «φύση» (Andreassi, 1995).

Ειδικότερα, η «Ψυχοφυσιολογία» περιγράφεται ως «η επιστημονική μελέτη της σχέσης μεταξύ «ερεθίσματος» (stimulus) και «αίσθησης» (sensation)» ή, πληρέστερα, ως «η ανάλυση της αντιληπτικής διαδικασίας διαμέσου της μελέτης της κάθε φορά επίδρασης που έχει επάνω στην υποκειμενική εμπειρία και τη συμπεριφορά του ατόμου η συστηματική, και εσκεμμένη, διαφοροποίηση των φυσικών διαστάσεων-ιδιοτήτων ενός ερεθίσματος» (Stern, 1964) <sup>28</sup>.

---

κατάφαση μιας και μόνης αξίας και στην παραγνώριση των άλλων (π.χ. αποδοχή μόνο της θρησκευτικής ή μόνο της αισθητικής αξίας). Θεωρήσεις αντίθετες προς το μονισμό είναι η διαρχία και ο πλουραλισμός. (Ρόζενταλ, Γιούνιν, 1963).

<sup>28</sup> Ένας σύγχρονος ορισμός της «Ψυχοφυσιολογίας» δηλώνει ότι πρόκειται για ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο δομείται γύρω από την αντικειμενική εξήγηση των φαινομένων, ανήκει στο ευρύτερο σύνολο των «γνωσιακών επιστημών» (cognitive sciences), και αφορά ένα γενικότερο σύνολο μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου να διερευνηθεί η ανθρώπινη αντίληψη. Ειδικότερα, επιχαιρεί την ερευνητική προσέγγιση των σχέσεων μεταξύ ψυχολογικών (psychological) και βιο-σωματικών (physiological) καταστάσεων, επί τη βάση μετρήσεων που διενεργούνται στο ζωντανό ανθρώπινο οργανισμό προκειμένου να αναδειχθούν οι νόμοι που διέπουν την οργάνωσή του



Σκοπός του αναδυόμενου την εποχή εκείνη επιστημονικού αυτού πεδίου, ήταν η μηχανική μέτρηση των συμπεριφορών. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές θα προσπαθήσουν να προσεγγίσουν πειραματικά τα κύρια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης υπόστασης όπως, η συνείδηση, η αντίληψη, τα συναισθήματα, και η δράση, αλλά και ειδικότερα φαινόμενα όπως για παράδειγμα, οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπινων συναισθημάτων ή η συγκέντρωση της σκέψης και η εγρήγορση και η σχέση τους με την αρτηριακή πίεση, τον καρδιακό -αναπνευστικό ρυθμό, το σωματότυπο και την ισορροπία. Στη συνέχεια προσπάθησαν να μελετήσουν για παράδειγμα, την επίδραση διαφόρων φαρμακευτικών ουσιών στην εγρήγορση αλλά και περαιτέρω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, προσπαθώντας να ανιχνεύσουν και περιγράψουν το βιολογικό υπόβαθρο της προσωπικότητας.

Με τη δημοσίευση του συγγράμματος *Elemente der Psychophysik* (1860, Στοιχεία Ψυχο-φυσιολογίας), ο Fechner «θεμελίωσε» το συγκεκριμένο επιστημονικό-ερευνητικό πεδίο, καθόρισε τις «φιλοσοφικές» βάσεις του και περιέγραψε ερευνητικές μεθόδους προκειμένου να διερευνηθεί το «αντικείμενό» του. Πολλές από τις «κλασσικές» μεθόδους και θεωρίες της «Ψυχο-φυσιολογίας» διατυπώθηκαν στο σύγγραμμα αυτό του Fechner. Σε αντίθεση με τα όσα αναφέραμε προηγούμενα ότι δήλωνε, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο έργο του αυτό υιοθετεί, αλλά και προσπαθεί να αποδείξει, τη «μονιστική» αντίληψη ότι, τα γεγονότα που αντιλαμβανόμαστε διαμέσου του σώματος και τα γεγονότα που αντιλαμβανόμαστε διαμέσου της συνείδησης, αν και δε μπορούμε να αναγάγουμε το ένα στο άλλο, αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας και της αυτής πραγματικότητας. Η πρωτοτυπία του έργου αυτού ωστόσο, έγκειται κατά

---

και να γίνει δυνατή η ανίχνευση και κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των νοητικών διεργασιών και των βιολογικών διεργασιών που τις υποστηρίζουν. Σύγχρονες ερευνητικές κατευθύνσεις αφορούν τη μελέτη υποθέσεων όπως η «Ideal Observer Analysis» και η «Signal Detection Theory». Το τελευταίο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα, χάρη στην εξέλιξη της επιστήμης των υπολογιστών και τις σύγχρονες μεθόδους νευροσπεικνογραφίας, η επιστήμη της «Ψυχο-φυσιολογίας» προχώρησε από το «μπεχαιβιορισμό» (behaviorism) στην αντικειμενικότητα των «γνωσιακών» προσεγγίσεων (cognitivism) (Greenfield, Sternbach, 1972 ; Andreassi, 1995 ; Bruce, 1996).





βάση στην προσπάθεια του Fechner να ανακαλύψει μια ακριβή «μαθηματική» σχέση μεταξύ τους.

Ο Fechner ασχολήθηκε επίσης με τη μελέτη των αντιληπτικών ψευδαισθήσεων που αφορούν την αντίληψη του χρώματος, και συγκεκριμένα την ψευδαίσθηση αντίληψης χρωμάτων όταν κάποιος παρακολουθεί ένα περιστρεφόμενο δίσκο που περιέχει λωρίδες άσπρου και μαύρου χρώματος (Fechner color, 1838/ ή pattern induced flicker colors-PIFCs). Όλοι δε βλέπουν τα ίδια χρώματα, ενώ το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν έχει ακόμα πλήρως εξηγηθεί.

Ο Fechner εισήγαγε πρώτος την έννοια της «διάμεσης τιμής» κατά την ανάλυση δεδομένων. Ωστόσο, το «διασημότερο» ερευνητικό του εύρημα είναι ο «νόμος Weber-Fechner»: «προκειμένου η ένταση μιας αίσθησης να μπορεί να αυξηθεί κατά αριθμητική πρόοδο, το ερέθισμα πρέπει να αυξάνεται κατά γεωμετρική πρόοδο».

Πράγματι, τη δεκαετία του 1850, ο Fechner θα ανακαλύψει εκ νέου τη «σχέση» επί της οποίας εργάστηκε ο Weber, και, εντάσσοντας στις μελέτες και τους υπολογισμούς του την «ελάχιστη αντιληπτή διαφορά» του Weber, θα καταλήξει στην εξαγωγή ενός λογαρίθμου για τον υπολογισμό της σχέσης μεταξύ των φυσικών-οργανικών και των ψυχολογικών (δηλαδή που αφορούν τη λειτουργία της «αντίληψης») ευρών ερεθισμάτων. Ο «νόμος» στον οποίο κατέληξε ο Fechner, τον οποίο και ονόμασε «νόμο του Weber» αν και τελικά παρέμεινε γνωστός ως «νόμος του Fechner» ή «νόμος Fechner-Weber», αποτέλεσε ακριβώς τη βάση του νέου επιστημονικού πεδίου της εποχής, της Ψυχο-φυσιολογίας. «Απέδειξε», μεταξύ άλλων, τη μη γραμμική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ψυχολογική αίσθηση και την ένταση ενός φυσικού ερεθίσματος με το διάσημο τύπο  $S = K \log I$ . Βέβαια, η συλλογιστική του Fechner θα δεχθεί δριμυία κριτική, κυρίως επί τη βάσει ότι αν και όντως τα ερεθίσματα μπορεί να είναι σύνθετα, από την άλλη πλευρά οι αισθήσεις δεν είναι. Όπως χαρακτηριστικά θα σημειώσει ο William James, «κάθε αίσθηση



παρουσιάζει τον εαυτό της ως μια αδιαίρετη ενότητα. Και είναι εντελώς αδύνατο να ανιχνεύσουμε κάποιο σαφές νόημα στη δήλωσή ότι η αίσθηση αποτελεί “συνδυασμό ενός συνόλου μονάδων” (Boring, 1960 ; Cahan, 1994 ; Fancher, 1996 ; Heidelberger, 2004).

Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε γενικότερα ότι, ο Fechner κατέβαλε ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να αποδείξει το «λανθασμένο» της θεώρησης του Immanuel Kant, ότι δηλαδή «είναι αδύνατο να μετρηθεί ο νους, η ανθρώπινη διάνοια, και άρα ότι μια «Επιστήμη» της Ψυχολογίας είναι αδύνατη». Ο Fechner, θεωρούσε και προσπάθησε να αποδείξει ότι, εφόσον ο ανθρώπινος νους είναι ικανός να «μετρά» και να επεξεργάζεται με μαθηματικό τρόπο τα δεδομένα της συνείδησης, η Ψυχολογία είναι δυνατό να συγκροτηθεί ως Επιστήμη εφόσον θα βασίζεται σε «μετρήσεις», δηλαδή σε ποσοτικά δεδομένα. Αν και σίγουρα επηρέασε ουσιαστικά την εξέλιξη της Φυσιο-ψυχολογίας, λίγοι ακολούθησαν τη γενικότερη φιλοσοφία του.

Ο επίσης γερμανός ιατρός και φυσικός Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz (1821-1894), που υπήρξε γνωστός και ως φιλόσοφος χάριν των θεωρήσεών του αναφορικά με τη φιλοσοφία της Επιστήμης, την επιστήμη της Αισθητικής, των ιδεών του για τη σχέση μεταξύ της ανθρώπινης αντίληψης και των φυσικών νόμων, αλλά και των απόψεών του για την «εκπολιτιστική» δύναμη της Επιστήμης, θα συμβάλλει θεμελιακά στην ανάπτυξη της «μοντέρνας» Επιστήμης της Πειραματικής Ψυχολογίας.

Ο Helmholtz έγινε διάσημος ως φυσικός επιστήμονας χάρη στις θεωρίες του αναφορικά με τη διατήρηση της ενέργειας, την ηλεκτροδυναμική, τη χημική θερμοδυναμική. Αποτελεί ωστόσο και ένα πρόσωπο αναφοράς στην ιστορία της Πειραματικής Ψυχολογίας χάρη στους μαθηματικούς υπολογισμούς του αναφορικά με την όραση και τον οφθαλμό, τις θεωρίες του για την όραση, τις απόψεις του αναφορικά με την οπτική αντίληψη του χώρου, και τις έρευνές του



αναφορικά με την οπτική αντίληψη των χρωμάτων, την αίσθηση της τονικότητας και την αντίληψη των ήχων.

Με τις έρευνές του θα συμβάλλει ουσιαστικά στη θεμελίωση των θεωρήσεων του «εμπειρισμού». Άλλωστε ο «εμπειρισμός» ως φιλοσοφική επιστημολογική προσέγγιση και ως «θεωρία της γνώσης», δηλαδή της διαδικασίας που οδηγεί τον άνθρωπο στο να γνωρίσει τα «πράγματα», αξιώνει ότι η γνώση προκύπτει από τις εμπειρίες των αισθήσεων. Έτσι, ως θεώρηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν η «εμπειρία», οι «αποδείξεις» -ή «αποδεικτικά στοιχεία»- και η «αισθητηριακή αντίληψη» -που προκύπτει από τις αισθήσεις- στη δημιουργία των «ιδεών», δηλαδή των «εννοιών» αναφορικά με τα «αντικείμενα» (Koenigsberger, 1965).

Ως συνέχεια, αλλά και συνέπεια των αδιάλειπτων αυτών επιστημονικών πειραματισμών που λαμβάνουν χώρα στη Γερμανία κατά τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ο Wilhelm Wundt, μαθητής του Müller και βοηθός του Helmholtz στο Πανεπιστήμιο της Heidelberg, θα ιδρύσει στο Πανεπιστήμιο του Leipzig το 1879 το πρώτο «Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας». Το Εργαστήριο του Leipzig θα αποτελέσει ουσιαστικά, όπως θα αναδείξουμε και στη συνέχεια, μια «κοιτίδα» εκπαίδευσης των επιστημόνων του δυτικοευρωπαϊκού γεωπολιτικού χώρου, και αυτό μάλιστα για έναν περίπου αιώνα, μάλιστα ο Ed. Thorndike (1925) θα το αποκαλέσει «Μέκκα» των επιστημόνων της εποχής για το πεδίο της Ψυχολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο γερμανός ιατρός Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920), θα ασχοληθεί με τη φυσιολογία αλλά και τη φιλοσοφία, θεωρείται όμως διεθνώς ως ένας από τους θεμελιωτές της μοντέρνας Ψυχολογίας, και ειδικότερα ο «πατέρας της Πειραματικής Ψυχολογίας». Γιός λουθηριανού πάστορα, θα σπουδάσει από το 1851 έως το 1856 στα Πανεπιστήμια των Tübingen, Berlin και Heidelberg, από όπου και θα αποφοιτήσει ως ιατρός. Στη

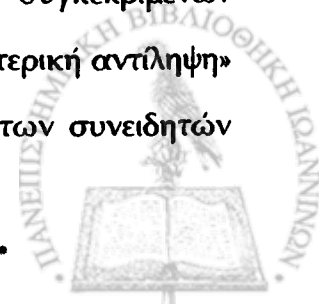


συνέχεια θα μαθητεύσει για μικρό χρονικό διάστημα δίπλα στον Johannes Peter Müller.

Ο Wundt θα διοριστεί στο Πανεπιστήμιο της Heidelberg ως βοηθός του Καθηγητή Φυσικής & Φυσιολογίας Hermann von Helmholtz το 1858. Εκεί θα συγγράψει το έργο *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung* (1858-62, Συμβολή στη Θεωρία περί Αισθητηριακής Αντίληψης). Την περίοδο εκείνη αρχίζει να διδάσκει, θα είναι άλλωστε ο πρώτος Καθηγητής που δίδαξε ποτέ το επιστημονικό, πλέον, πεδίο της Ψυχολογίας. Οι διαλέξεις του στο Πανεπιστήμιο της Heidelberg θα δημοσιευτούν υπό τον τίτλο *Vorlesungen über die Menschen und Thierseele* (1863-1864, Διαλέξεις περί του νου των ανθρώπων και των ζώων). Το 1864 προάγεται σε Βοηθό Καθηγητή Φυσιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Heidelberg.

Το ερευνητικό έργο των Weber και Fechner, που την εποχή εκείνη εργάζονται μαζί στο Πανεπιστήμιο του Leipzig, θα τον εμπνεύσει να κατευθύνει τις έρευνές του εντός του πεδίου της Φυσιο-ψυχολογίας (physiological psychology), θα θεμελιώσει άλλωστε τις πρώτες προσεγγίσεις του επάνω στις μελέτες και το έργο του Fechner. Μια «οπτική απάτη» την οποία μελέτησε και περιέγραψε παρέμεινε γνωστή ως «οπτική απάτη του Wundt».

Ο Wundt θα εργαστεί επισταμένως προκειμένου να συγγράψει ένα από τα πλέον σημαντικά έργα στην ιστορία της Ψυχολογίας, με τίτλο *Psychologie vom naturwissenschaftlichen Standpunkt* (1874, Αρχές Φυσιο-ψυχολογίας). Στο έργο του αυτό περιγράφει και στηρίζει της προσπάθειές του να συγκροτήσει το ερευνητικό – επιστημονικό πεδίο της Ψυχολογίας ως ένα μεθοδολογικό σύστημα διερεύνησης της άμεσης εμπειρίας της συνείδησης, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων, των συγκινήσεων, της βούλησης και των ιδεών. Ο Wundt θα χρησιμοποιήσει το δικό του «τρόπο» προσέγγισης των συγκεκριμένων φαινομένων τον οποίο και θα ονομάσει «ενδοσκόπηση» ή «εσωτερική αντίληψη» (introspection). Πρόκειται ουσιαστικά για την «αυτοεξέταση» των συνειδητών



εμπειριών (δηλαδή την εξέταση που διενεργείται από το ίδιο το άτομο), διαμέσου της «αντικειμενικής» παρατήρησης της ίδιας της συνείδησής του από το άτομο. Ερευνητικός του στόχος ήταν να διερευνήσει τη διαδικασία της «ενδοσκοπήσης» διαμέσου της ελεγχόμενης και μεθοδικής παρατήρησης του «νου» και της «νοημοσύνης» του από τον ίδιο τον ερευνητή, διαμορφώνοντας συνήθως κάποιες συγκεκριμένες «συνθήκες ερεθισμού» (stimulus conditions).

Στο Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογικής Έρευνας του Leipzig, ο Wundt θα αρχίσει να διερευνά ζητήματα όπως η «φύση» των θρησκευτικών πεποιθήσεων, η αναγνώριση των «πνευματικών διαταραχών» και της «ανώμαλης» συμπεριφοράς, αλλά θα επιχειρήσει και τη χαρτογράφηση των περιοχών του εγκεφάλου που έχουν υποστεί βλάβη σε συνδυασμό με τις διαταραχές που προκαλούν. Με τις έρευνές του αυτές, θα «οδηγήσει» το νεοσύστατο για την εποχή επιστημονικό πεδίο της Ψυχολογίας σε μια σαφή διαφοροποίηση από τις άλλες επιστημονικές περιοχές. Θα «δημιουργήσει» επίσης και το πρώτο περιοδικό ψυχολογικής έρευνας το 1881.

Πολλοί από τους μαθητές του Wundt - εξελίχθηκαν σε διάσημους ψυχολόγους, όπως οι γερμανοί Oswald Külpe και Ottmar Ditttrich, που συνέχισε το έργο του Wundt στην ψυχολογία αναλαμβάνοντας τη διεύθυνση των ερευνητικών ομάδων της φωνολογίας και της ψυχολογίας της γλώσσας στο Πανεπιστήμιο του Leipzig. Επίσης, ο άγγλος Charles Spearman, διάσημος για τις στατιστικές του αναλύσεις (ο γνωστός «δείκτης» Spearman, Spearman's rank correlation coefficient) αλλά και ειδικότερα για την ανάπτυξη της θεωρίας των δύο παραγόντων νοημοσύνης (Boring, 1960).

Ωστόσο, μεταξύ των ανά τον κόσμο «μαθητών» του Wundt, την παρούσα εργασία ενδιαφέρουν ειδικότερα οπωσδήποτε οι έλληνες επιστήμονες που «μαθήτευσαν» κοντά του, αλλά, στον ίδιο βαθμό, και ορισμένοι μετέπειτα διάσημοι αμερικανοί ψυχολόγοι όπως, ο βρετανικής καταγωγής Edward Bradford Titchener, ο οποίος θα ζήσει και θα εργαστεί στις ΗΠΑ, ιδρύοντας



μάλιστα το πρώτο Εργαστήριο Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Cornell, ο Gridley Stanley Hall, «πατέρας» του κινήματος της «αναπτυξιακής ψυχολογίας του παιδιού & του εφήβου» και Διευθυντής του Πανεπιστημίου του Clark, ο James McKeen Cattell, πρώτος Καθηγητής Ψυχολογίας των ΗΠΑ, ο Charles Hubbard Judd, διευθυντής της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου του Chicago. Τέλος, ο Lightner Witmer, πατέρας της «Κλινικής» αλλά και της «Σχολικής» Ψυχολογίας και ιδρυτής της πρώτης ψυχολογικής κλινικής για παιδιά στις ΗΠΑ.

Προτού όμως αναφερθούμε ειδικότερα στην πλουσιότητα δράση των αμερικανών ψυχολόγων που «μαθήτευσαν» στα θρανία του «δασκάλου» Wundt, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε σε έναν πρωτοπόρο φιλόσοφο και ψυχολόγο των ΗΠΑ, τον William James, πολύ καλό «γνώστη» των γερμανικών «αναζητήσεων» της εποχής, όπως πρόκειται να δούμε. Και το θεωρούμε απαραίτητο γιατί, τόσο η σκέψη όσο και η δράση του, υπήρξαν αναμφίβολα καταλυτικής σημασίας για την εξέλιξη των ερευνητικών και επιστημονικών ενδιαφερόντων των αμερικανών ψυχολόγων του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα, και άρα ιδιαίτερης σημασίας για την ερμηνεία των εξελικτικών ιστορικών διαδικασιών που μας ενδιαφέρουν.

**3.7. Η διαμόρφωση των επιστημολογικών κατευθύνσεων του «φονξιοναλισμού» και του «στρουκτουραλισμού» στις Η.Π.Α. προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η διαμόρφωση της «αμερικανικής» Ψυχολογίας.**



Ο William James (βλ. παρακάτω αναλυτικά) θεωρείται ως ο πρώτος εκπρόσωπος του αμερικανικού «φονξιοναλισμού». Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθούμε συνοπτικά στις θεωρήσεις του «φονξιοναλισμού» (functionalism) και του «μενταλισμού» (ή «πνευματοκρατία»/ mentalism), με απώτερο στόχο την ιστορική προσέγγιση της εξέλιξης των επιστημολογικών κατευθύνσεων για το, συγκεκριμένο και μόνον, πεδίο της επιστήμης της Ψυχολογίας.

Ως επιστημολογική κατεύθυνση του ερευνητικού και θεωρητικού πεδίου της Ψυχολογίας, ο «μενταλισμός» εκκινεί από την υπόθεση ότι οι νοητικές διεργασίες και οι διεργασίες της σκέψης προηγούνται των πράξεων, σε μια γραμμική διαδικασία «αιτίας-αποτελέσματος» (Kihlstrom et al., 1992). Όπως θα δούμε ευκρινέστερα παρακάτω, η κατεύθυνση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τον «μπηχεΰβιορισμό» που θεωρεί ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές είναι, στην πλειοψηφία τους, «μαθημένες» και «αυτοματοποιημένες», δηλαδή αποτέλεσμα μιας διαδικασίας όπου η «σκέψη» δεν είναι προϋπόθεση της δράσης.

Περαιτέρω, η επιστημολογική κατεύθυνση του «φονξιοναλισμού» εκκινεί από τη, συναφή με αυτή του «μενταλισμού», υπόθεση ότι, οι διάφορες νοητικές «οντότητες» όπως τα «πιστεύω», οι «επιθυμίες», κλπ., συγκροτούνται αποκλειστικά και μόνο επί τη βάσει του λειτουργικού ρόλου τους. Η κατεύθυνση αυτή επιχειρεί να «συνδέσει» σε θεωρητικό επίπεδο το βιολογικό νευροφυσιολογικό υπόβαθρο με τις συμπεριφορές που υιοθετεί ή εκδηλώνει το άτομο. Σε σχέση με το πρότερο ιστορικά επιστημολογικό πλαίσιο του «δυϊσμού» (dualism), όπως το διαμόρφωσε ο Descartes υπό την έννοια ότι υφίσταται σαφής διαχωρισμός μεταξύ νοητικών και βιο-σωματικών «συστατικών», διαφέρει στο γεγονός ότι εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στις πραγματικές-ενεργές και παρατηρήσιμες λειτουργίες τού εγκεφάλου και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οργανώνονται. Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε ότι ενδιαφέρεται να μελετήσει



το «λογισμικό» ή «λειτουργικό πρόγραμμα» που με κάποιο τρόπο οργανώνεται από το υπάρχον «υλισμικό» βιο-σωματικό υπόβαθρο που διαθέτει ο άνθρωπος.

Έτσι, από τη στιγμή που θα θεωρήσουμε ότι οι διάφορες νοητικές «οντότητες» μπορούν να προσδιορίζονται διαμέσου του λειτουργικού ρόλου τους, δηλαδή της λειτουργίας που εκτελούν, είναι λογικό να σκεφτούμε ότι αυτό είναι δυνατό να εκτελείται και να εκδηλώνεται και σε διαφορετικά πλαίσια, όπως για παράδειγμα στους υπολογιστές που, επί τη βάση ηλεκτρονικού υποβάθρου, είναι ικανοί να εκτελούν υπολογισμούς επί δεδομένων και να καταλήγουν σε αποτελέσματα. Ως ένα υλικό υπόβαθρο λοιπόν και ο εγκέφαλος παρέχει το απαραίτητο νευροφυσιολογικό υπόστρωμα το οποίο εκτελώντας υπολογισμούς επί δεδομένων καταλήγει σε «συμπεριφορές».

Να παραθέσουμε εδώ ότι, μια από τις πλέον γνωστές κριτικές απέναντι στη φονξιοναλιστική κατεύθυνση είναι αυτή που ασκήθηκε από τον John Searle με το γνωστό επιχείρημα του «κινέζικου δωματίου», και με στόχο να καταρρίψει την υπόθεση ότι η σκέψη μπορεί να εννοηθεί ως μια σειρά, ένα σύνολο, από λειτουργίες. Με το «πείραμά» του αυτό προσπάθησε ουσιαστικά να αποδείξει ότι τα συστήματα που απλώς λειτουργούν επί τη βάση «συντακτικών κανόνων» εκτελώντας αλγορίθμους επί εισερχόμενων δεδομένων και παρέχοντας εξερχόμενα δεδομένα, δηλαδή αποτελέσματα, δεν είναι ικανά ούτε για σημασιολογικές ούτε για πραγματολογικές επεξεργασίες των δεδομένων που τους παρέχονται, όπως μ' άλλα λόγια είναι ικανή η ανθρώπινη νόηση. Άρα, σύμφωνα με τον Searle, η φονξιοναλιστική θεώρηση υπήρξε ανεπαρκής ως «θεωρία του νου».

Ας δούμε όμως, στο σημείο αυτό, την ιδιαίτερη προσφορά του W. James στο πεδίο της διαμόρφωσης της συγκεκριμένης επιστημολογικής κατεύθυνσης, πεδίο που δεν είναι παρά ένα μεταξύ των πολλών που φέρουν ίχνη από τη σκέψη του!





### 3.7.1. Η σκέψη, η δράση και το έργο του William James

Ο William James (1842-1910), γιός ενός εύπορου εκκεντρικού «σουεδεβοργιανού» θεολόγου της Νέας Υόρκης, θα «διαπρέψει» όπως και τα περισσότερα από τα αδέλφια του, μεταξύ των οποίων ο διάσημος αμερικανός συγγραφέας Henry James, στην πνευματική ζωή του τόπου του και μάλιστα σε διαφορετικούς τομείς. Άλλωστε ως «φαινόμενο», η οικογένεια James αποτελεί αντικείμενο μελέτης ιστορικών και βιογράφων έως σήμερα.

Στην παιδική του ηλικία, χάρη στον κύκλο του πατέρα του, αλλά και κατά-το υπόλοιπο της ζωής του χάρη στη δράση που ο ίδιος θα αναπτύξει, συναναστρέφεται καθημερινά, όταν δεν ταξιδεύει με τους γονείς και τα αδέλφια του στην Ευρώπη, με την ελίτ και τους κύκλους των διανοουμένων της Νέας Υόρκης, αλλά και του τότε «πολιτισμένου» κόσμου, όπως τους Ralph Waldo Emerson, William James Sidis<sup>29</sup>, Charles Sanders Peirce, Bertrand Russell, Josiah Royce, Ernst Mach, John Dewey, Mark Twain, Henri Bergson και Sigmund Freud. Περαιτέρω, διάσημοι «φοιτητές» του James υπήρξαν οι Boris Sidis, Theodore Roosevelt, Walter Lippmann, και άλλοι, καθώς και ο Gridley Stanley Hall, ο οποίος ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εργασία μας και θα δούμε στις επόμενες σελίδες γιατί.

Ως νεαρός ενήλικος ο James φαίνεται να ήταν συχνά αδιάθετος, συχνά υπέφερε από πόνους στα μάτια, την πλάτη, το στομάχι, και από δερματικά προβλήματα. Την εποχή εκείνη μάλιστα τα «ψυχοσωματικά» του αυτά συμπτώματα είχαν διαγνωσθεί ως «νευρασθένεια», σύμφωνα με τις απόψεις και την ορολογία της εποχής. Κάποιες περιόδους φαίνεται να βρισκόταν σε

<sup>29</sup> Πρόκειται για το χαρισματικό μυαλό που ενέπνευσε την αμερικανική κινηματογραφική ταινία *Good Will Hunting* με πρωταγωνιστές τους Robin Williams και Matt Damon.



κατάθλιψη, και μάλιστα σκεπτόταν και την πιθανότητα της αυτοκτονίας. Όπως προκύπτει από τα βιογραφικά στοιχεία της οικογένειας, τρία ακόμα αδέρφια του, τα πιο διάσημα, υπέφεραν από τέτοιου είδους «διαταραχές».

Το 1864 θα ξεκινήσει σπουδές ιατρικής, βιολογίας και φυσιολογίας στο Harvard Medical School, τις οποίες θα διακόψει το 1965 προκειμένου να συνοδεύσει το φυσιοδίφη Louis Agassiz σε μια επιστημονική αποστολή στον Αμαζόνιο. Οκτώ μήνες μετά θα επιστρέψει πριν το τέλος της αποστολής γιατί αρρώστησε, και θα συνεχίσει τις σπουδές του τις οποίες θα διακόψει και πάλι το 1867 γιατί εκ νέου θα ασθενήσει<sup>30</sup>. Αποφασίζει τότε να ταξιδέψει στη Γερμανία, αναζητώντας αποτελεσματικές μεθόδους θεραπείας, όπου και θα παραμείνει έως το 1868. επιστρέφοντας στον τόπο του θα καταφέρει βέβαια να αποκτήσει το Medical Doctor Degree το 1869, ποτέ ωστόσο δε θα ασκήσει το ιατρικό επάγγελμα. Αυτή η, όπως την ονόμαζε, «ασθένεια ψυχής» (soul-sickness) θα αρχίσει να καλυτερεύει γύρω στο 1872, έπειτα από μια μακρά περίοδο φιλοσοφικών αναζητήσεων. Η διαμονή του στη Γερμανία θα αποδειχθεί ιδιαίτερα γόνιμη ως προς τις «πνευματικές» αναζητήσεις του, οι οποίες τελικά θα αποδειχθεί ότι δεν αφορούσαν καθόλου την Ιατρική, αλλά μάλλον τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία. Θα αρχίσει έτσι να μελετά την Ψυχολογία, νεοσύστατη επιστήμη της εποχής όπως προηγούμενα αναδείξαμε, και μάλιστα θα εξοικειωθεί με το έργο του γερμανού Hermann Helmholtz, αλλά και του σύγχρονου του γάλλου ψυχολόγου και φιλόσοφου Pierre Janet, στον οποίο και θα αναφερθούμε σε επόμενες σελίδες. Επιστρέφοντας στο Harvard University θα διδάξει καταρχήν ιατρική, βιολογία και φυσιολογία από το 1873, αλλά το 1875 θα ξεκινήσει τις πρώτες διαλέξεις «Πειραματικής Ψυχολογίας» (Simon, 1999 ; Menand, 2002 ; Richardson, 2007).

<sup>30</sup> Ο James, από το 1907 που συνταξιοδοτήθηκε ως επίτιμος Καθηγητής Φιλοσοφίας του Harvard, δε θα πάψει να υποφέρει από καρδιακά άλγη, και θα πεθάνει τελικά τον Αύγουστο του 1910 από καρδιακή ανεπάρκεια.



Από τις πρώτες στιγμές στο Harvard, ο James θα συναναστραφεί με τους Charles Peirce, Oliver Wendell Holmes και τον, νεώτερο κατά πολύ, John Dewey. Θα ονομάσουν τη φιλοσοφική τους «παρέα» «Metaphysical Club». Όπως διαβάζουμε στο ομώνυμο σύγγραμμα του Louis Menand (2002), οι απόψεις του Club αυτού θα αποτελέσουν καταρχήν τον πυρήνα του φιλοσοφικού ρεύματος του «πραγματισμού» αμέσως μετά τον αμερικάνικο εμφύλιο, αλλά και κοιτίδα ιδεών για τις επόμενες δεκαετίες φιλοσοφικών αναζητήσεων στο δυτικό κόσμο. Αν και το Club «λειτούργησε» για ένα πολύ μικρό διάστημα 4-5 μηνών, ο Menand υποστηρίζει ωστόσο ότι τα 4 αυτά άτομα βρίσκονται, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ομάδα, πίσω από την προοδευτική κίνηση της Αμερικής προς το μοντέρνο κόσμο κληροδοτώντας της «αξίες μοχλούς» (όπως τις ονομάζει ο ίδιος ο Menand) για τη Δημοκρατία, όπως η ακαδημαϊκή ελευθερία και ο πολιτιστικός πλουραλισμός. Και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, «...συνέδραμαν ώστε να μπει ένα τέλος στην ιδέα ότι το σύμπαν είναι μια ιδέα, ότι πέρα από την «εγκόσμια» επιχείρηση του να προχωρήσουμε το δρόμο μας όσο καλύτερα μπορούμε σε ένα κόσμο που βομβαρδίζεται από «απρόοπτα», υπάρχει μια «τάξη», την οποία δε μπορούμε να δούμε αλλά και της οποίας τη λογική συνήθως παραβαίνουμε με δική μας όμως ευθύνη όσον αφορά το αποτέλεσμα» (σε δική μας απόδοση στη νεοελληνική γλώσσα).

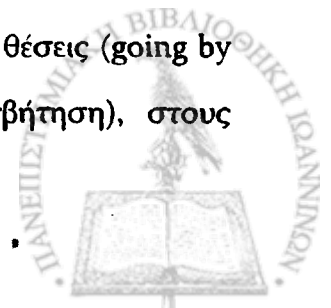
Πιο συγκεκριμένα, ο James πίστευε ότι κάθε άνθρωπος έχει μια «ψυχή» (soul), η οποία υπάρχει σε ένα «πνευματικό» (spiritual) κόσμο-σύμπαν (universe), και η οποία οδηγεί το άτομο στο να εκτελέσει τις συμπεριφορές που υφίστανται στο «φυσικό» κόσμο. Οι ιδέες του αυτές είναι επηρεασμένες από τις θεωρήσεις του σουηδού μυστικιστή θεολόγου Emmanuel Swedenborg, στις οποίες προφανώς τον είχε μυθήσει ο πατέρας του. Ο James ισχυρίζεται ότι, αν και φαίνεται πως οι άνθρωποι απλώς χρησιμοποιούν «νοητικούς συνειρμούς» (associations) προκειμένου να «μετακινούνται» από το ένα γεγονός στο άλλο, αυτό δε θα μπορούσε να γίνει αν δεν υπήρχε αυτή η «ψυχή» η οποία να «δένει»



«συγκρατεί» μαζί τα πάντα. Κι αυτό διότι, αφού έχει δημιουργηθεί-υπάρξει ένας «νοητικός συνειρμός», το ίδιο το άτομο θα αποφασίσει σε ποιο ακριβώς σημείο του συνειρμού θα εστιάσει την προσοχή του και, περαιτέρω, θα καθορίσει προς ποια κατεύθυνση θα οδηγήσει τους επόμενους συνειρμούς (Richardson, 2007).

Στο σύγγραμμά του *Pragmatism* (2010ed.), ο James έγραψε ότι, το κεντρικό σημείο της δικής του θεωρίας αναφορικά με την «αλήθεια» είναι, εν συντομία, ότι οι «αλήθειες» «αναδύονται» από τα γεγονότα αλλά στη συνέχεια «καταδύονται» πάλι στα γεγονότα και «προστίθενται» σε αυτά, τα οποία γεγονότα και πάλι δημιουργούν ή αποκαλύπτουν (η λέξη δεν έχει σημασία σύμφωνα με τον James) νέα «αλήθεια», και αυτό συνεχίζεται επ' αόριστον. Δηλαδή, στο μεταξύ, τα γεγονότα αφ' εαυτών δεν είναι «αλήθεια», απλώς «είναι». «Αλήθεια» είναι μια λειτουργία η οποία συντελείται κατά τη δημιουργία «πιστεύω» - «πεπειοθήσεων», τα οποία εκκινούν και τερματίζουν ανάμεσα στα διάφορα γεγονότα. Φιλοδοξούσε η «πραγματιστική» του αυτή θεώρηση να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στον «εμπειρισμό» και τη «θρησκεία», μ' άλλα λόγια την ερμηνεία του εαυτού και του κόσμου διαμέσου της «θρησκευτικής» εμπειρίας και αντίληψης. «... Θα έλεγα ότι,» αναφέρει χαρακτηριστικά, «... οι ριζοσπαστικοί (radicalists) έχουν ένα πιο δογματικό ταμπεραμέντο αναφορικά με το όσα πιστεύουν, ενώ οι εμπειριστές (empiricists) μπορούν να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τα όσα πιστεύουν και να είναι πιο ανοικτοί στις συζητήσεις.»

Ο James κατατάσσει ειδικότερα τις «συγκρουόμενες» ερμηνευτικές προσεγγίσεις της εποχής σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τους «tender-minded» και τους «tough-minded», όρους τους οποίους θα τολμούσαμε να μεταφράσουμε ως «ηπίων τόνων» και «σκληροπυρηνικούς» αντίστοιχα. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσει τους «ριζοσπαστικούς» (rationalistic) οι οποίοι εκπορεύονται από «αρχές» ή, θα τολμούσαμε να ερμηνεύσουμε, από «δογματικές» θέσεις (going by “principles” -που δε χωρούν δηλαδή συζήτηση και αμφισβήτηση), στους



οποίους κατατάσσει περαιτέρω τους intellectualistic, idealistic, optimistic, religious, free-willistic, monistic, dogmatical. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσει τους «εμπειριστές» (empiristic) οι οποίοι εκπορεύονται από «γεγονότα» ή, θα τολμούσαμε να ερμηνεύσουμε, από όσα συμβαίνουν στην αντικειμενική πραγματικότητα και γίνονται αντιληπτά από την ανθρώπινη νόηση δια των αισθήσεων (going by "facts"), στους οποίους κατατάσσει περαιτέρω τους sensationalistic, materialistic, pessimistic, irreligious, fatalistic, pluralistic, sceptical.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα τις απόψεις του James περί της «αλήθειας» αλλά και περί της πραγματικής «αγοραστικής αξίας» της αλήθειας (Cash Value, όπως την ονομάζει), ο Bruce Kuklick (2001) επισημαίνει ότι:

«... James went on to apply the pragmatic method to the epistemological problem of truth. He would seek the meaning of «true» by examining how the idea functioned in our lives. A belief was true, he said, if it worked for all of us, and guided us expeditiously through our semihospitable world. James was anxious to uncover what true beliefs amounted to in human life, what their «Cash Value» was, what consequences they led to. A belief was not a mental entity which somehow mysteriously corresponded to an external reality if the belief were true. Beliefs were ways of acting with reference to a precarious environment, and to say they were true was to say they guided us satisfactorily in this environment. In this sense the pragmatic theory of truth applied Darwinian ideas in philosophy; it made survival the test of intellectual as well as biological fitness. If what was true was what worked, we can scientifically investigate religion's claim to truth in the same manner. The enduring quality of religious beliefs throughout recorded history and in all cultures gave indirect support for the view that such beliefs worked. James also argued directly that such beliefs were satisfying — they enabled us to lead fuller, richer lives and were more viable than their alternatives. Religious beliefs were expedient in human existence, just as scientific beliefs were...»

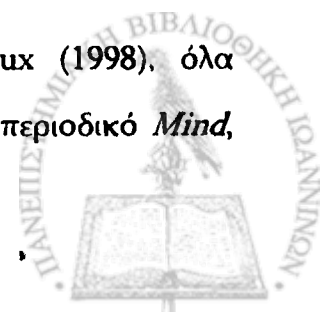
Η ερμηνεία αυτή του James αναφορικά με τα «θρησκευτικά» «πιστεύω» και τη διάρκειά τους στο χρόνο, μας θυμίζει αρκετά τη φράση «εάν ο Θεός δεν υπήρχε, θα έπρεπε να τον εφεύρουμε», όπως ανέφερε ένα άλλο διάσημο και αξιοθαύμαστο μυαλό! Ωστόσο ειδικότερο ενδιαφέρον για την προσέγγισή μας,



έχει η θεώρηση του James αναφορικά με αυτό που ονομάζει «αγοραστική αξία» (cash value) των «πιστεύω» και των «πεποιθήσεων» του ανθρώπου. Με δικά μας λόγια, ο James θεωρεί ότι υπάρχει ένα «αντίκρισμα» (υπό την οικονομική έννοια) του κάθε φορά «πιστεύω», «εξαγοράσιμο» στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής. Είναι χρήσιμο, αξίζει; τότε το «κρατάμε», το «αποταμιεύουμε» στον κουμπαρά των ανθρώπινων εμπειριών, το «αποθηκεύουμε» στο «χρηματοκιβώτιο» των γνωστικών περιεχομένων. Στην περίπτωση όμως που δεν έχει καμιά χρηστική αξία καθίσταται παρωχημένο και εξαφανίζεται σταδιακά. Όπως θα δούμε, η με οικονομικούς όρους προσέγγιση της ανθρώπινης οντότητας, αν και καταρχήν χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο προκειμένου να μελετηθούν «τα του ανθρώπου», πολύ σύντομα άρχισε να χρησιμοποιείται ως εργαλείο προκειμένου να μελετηθεί ο ίδιος ο άνθρωπος.

Από την άλλη πλευρά, ο James ασχολήθηκε ειδικότερα και με τη μελέτη του «συναίσθηματος» (emotion) στον άνθρωπο (η γνωστή ως «James-Lange Theory of Emotion»). Με τη συγκεκριμένη θεωρία του υποστήριξε ότι, «το συναίσθημα είναι αυτό που ο νους ανταλλάσσεται αναφορικά με τις βιωματικές συνθήκες που δημιουργούνται ως αντιδράσεις σε διάφορα, εσωτερικά ή εξωτερικά, ερεθίσματα». Το διάσημο πλέον παράδειγμα της «αρκούδας του James», απεικονίζει πράγματι τη θεωρία του αυτή: αυτό που συμβαίνει δεν είναι ότι βλέπουμε μια αρκούδα, αισθανόμαστε «φόβο» και τότε τρέχουμε, αλλά ότι βλέπουμε μια αρκούδα, τρέχουμε και τότε αισθανόμαστε «φόβο». Δηλαδή το συναίσθημα, εν προκειμένω ο «φόβος» δεν είναι τίποτε άλλο παρά η αντίληψη που λαμβάνει χώρα στο νου (διαμέσου του εγκεφάλου) ότι, έχουν ανεβεί τα επίπεδα της αδρεναλίνης, η αρτηριακή πίεση, οι κτύποι της καρδιάς, ο μυϊκός τόνος, κλπ., ως αποτέλεσμα των «εξελικτικά διαμορφωμένων, έμφυτων μηχανισμών άμυνας» (LeDoux, 1998 ; Buss, 2007).

Όπως ειδικότερα αναφέρει σχετικά ο Joseph LeDoux (1998), όλα ξεκίνησαν το 1884, όταν ο James δημοσίευσε στο φιλοσοφικό περιοδικό *Mind*,



γιατί δεν υπήρχε ακόμα περιοδικό Ψυχολογίας, το άρθρο του με τίτλο «What Is an Emotion». Σύμφωνα με τον LeDoux, στο πλαίσιο του άρθρου αυτού ο James δεν περιορίστηκε μόνο στο να θέσει το ερώτημα αλλά και το απάντησε, μάλιστα με ένα ρηξικέλευθο τρόπο που θα αποτελέσει αφετηρία «ενός αιώνα και πλέον, συζητήσεων αναφορικά με τη φύση των ανθρώπινων συναισθημάτων». Ο ίδιος ο LeDoux στη νευροψυχολογική προσέγγιση του «συναισθήματος» που επιχειρεί αναφέρει μεταξύ άλλων για τον James:

«... He conceived of an emotion in terms of a sequence of events that starts with the occurrence of an arousing stimulus [the sympathetic nervous system or the parasympathetic nervous system]; and ends with a passionate feeling, a conscious emotional experience.

A major goal of emotion research is still to elucidate this stimulus-to-feeling sequence - to figure out what processes come between the stimulus and the feeling.

«... The essence of James's proposal was simple. It was premised on the fact that emotions are often accompanied by bodily responses (racing heart, tight stomach, sweaty palms, tense muscles, and so on; sympathetic nervous system) and that we can sense what is going on inside our body much the same as we can sense what is going on in the outside world.

«... According to James, emotions feel different from other states of mind because they have these bodily responses that give rise to internal sensations, and different emotions feel different from one another because they are accompanied by different bodily responses and sensations.

«... In each case, the physiological responses return to the brain in the form of bodily sensations, and the unique pattern of sensory feedback gives each emotion its unique quality.

Fear feels different from anger or love because it has a different physiological signature [the parasympathetic nervous system for love].

The mental aspect of emotion, the feeling, is a slave to its physiology, not vice versa: we do not tremble because we are afraid or cry because we feel sad; we are afraid because we tremble and are sad because we cry. »

Στις θεωρήσεις αυτές του James (όσο άλλωστε και του LeDoux αλλά και του περίφημου από τη δεκαετία του '90 και μετά αμερικανού νευρολόγου Antonio Damasio), διακρίνουμε εμφανώς την επήρεια των θεωριών του Charles Darwin περί «φυσικής επιλογής», όπως εμφανής είναι η επίδραση και στις ψυχολογικές θεωρίες του, οι οποίες όπως είδαμε περιστρέφονται γύρω από ένα



σύστημα «ενστίκτων», όπως και άλλωστε και οι πρώτες θεωρίες του Sigmund Freud.

Στο σύγγραμμα του *Principles of Psychology* (1890) ο James αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, οι άνθρωποι έχουν πολλά ένστικτα, μάλιστα πολύ περισσότερα από ό,τι τα υπόλοιπα ζώα. Τα ένστικτα αυτά βέβαια μπορούν να «παρακαμφθούν» από την εμπειρία αλλά και να εμποδίσουν – παρακάμψουν το ένα το άλλο, καθώς πολλά από αυτά στην πραγματικότητα αντιτίθενται – βρίσκονται σε σύγκρουση το ένα με το άλλο (Buss, 2007).

Ο James ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τις «εναλλακτικές» μορφές θεραπείας, πέραν της επιστήμης της ιατρικής της εποχής του, αλλά υπήρξε και ο ιδρυτής της «American Society for Psychical Research». Ο Robert D. Richardson, διάσημος βιογράφος των Emerson και Thoreau, στη βιογραφία του James που δημοσίευσε το 2006, αναφέρει σχετικά με τις «πνευματικές» και «μυστικιστικές» αναζητήσεις του:

«... He was, by nature, a pragmatist, and therefore believed that one should use whatever parts of theories make the most sense and can be proven.

«... Associationism is too simple in that it does not account for decision-making of future behaviors, and memory of what worked well and what did not. Spiritualism, however, does not demonstrate actual physical representations for how associations occur.

James therefore chose to combine the views of spiritualism and associationism to create his own way of thinking that he believed to make the most sense.»

Ο Richardson επισημαίνει ότι ο James χαρακτηριζόταν από μια πρωτοφανή δίψα να γνωρίσει οτιδήποτε καινούργιο, αλλά και πρωτοφανή τόλμη αφού πολλές φορές πειραματίστηκε δοκιμάζοντας ο ίδιος στον εαυτό του την επίδραση αερίων και φαρμακευτικών ουσιών που δεν είχαν ποτέ πριν δοκιμαστεί.

Η Linda Simon, συγγραφέας του *Genuine Reality: A Life of William James* (1999), επιχειρεί μια αξιοσημείωτη ανάλυση του πώς «... οι ιδέες του τον διέσωσαν από πολύχρονη πνευματική σύγχυση και την αποπνικτική αγκαλιά





μιας νευρωτικής οικογένειας»! Όσο μας αφορά, ας μας επιτραπεί να παραθέσουμε την άποψη ότι, αν και βρισκόταν μάλλον σε συνεχή προσπάθεια να αποδεσμευτεί από το «θρησκευτικό» πλαίσιο σκέψης και έκφρασης εντός του οποίου «ανδρώθηκε», η δομή της προσωπικότητάς του δε θα «επιτρέψει» στον William James να υιοθετήσει μια πιο «ξεκάθαρη» τοποθέτηση μεταξύ, ή εκτός, «θρησκείας» και «επιστήμης». Η «αναποφασιστικότητα», ίσως και «ατολμία» που έχουμε την εντύπωση ότι διακρίναμε, ακόμα και αν συνοδεύεται από μια ειλικρινή και έντιμη «διερευνητική» τοποθέτηση, τον οδηγεί τελικά στο να αφήνει την εντύπωση ενός ανθρώπου μάλλον «περιπεπλεγμένου» ανάμεσα σε επιστημονικές αναζητήσεις, θρησκευτικά στερεότυπα και μυστικιστικές πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, αυτό φαίνεται να είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό των «φωτισμένων» ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής, όπως για παράδειγμα του S.G. Hall, στη ζωή και το έργο του οποίου κάνουμε εκτενή αναφορά στις επόμενες σελίδες. Ο Hall, παράλληλα με τις επιστημονικές αναζητήσεις και την πλούσια δράση του σε διάφορα επίπεδα όπως θα δούμε εκτενώς σε επόμενες σελίδες, δε θα παραλείπει να συμμετέχει στις συγκεντρώσεις της πνευματιστικής «Εταιρίας» του William James και, σύμφωνα με σχετικές μαρτυρίες, να παρακολουθεί με προσοχή τις συζητήσεις της κυρίας Leonora Piper με τα πνεύματα!

Τέλος ας σημειώσουμε ότι, όπως αναφέρει ο Kihlstrom, η φονξιοναλιστική θεώρηση του James είναι εμφανέστατα επηρεασμένη από τη θεωρία περί «φυσικής επιλογής» του Charles Darwin και επιχειρεί να προσεγγίσει τη νοητική λειτουργία και γενικότερα την ανθρώπινη συμπεριφορά ως «αποτελέσματα» μιας ενεργούς προσαρμογής (τόσο βιολογικής όσο και νοητικής) του ατόμου στο εκάστοτε περιβάλλον του. Βέβαια ο James δεν αποκάλεσε ποτέ τον εαυτό του «φονξιοναλιστή», και καθόλου δεν του άρεσε το γεγονός ότι η επιστήμη ήταν διαχωρισμένη σε «σχολές». Προσπάθησε μάλλον να προτείνει μια θεώρηση που ουσιαστικά να είναι ικανή να «αντιταχθεί», και



μάλλον να «αντισταθεί», στην «εμμονή» της «απέναντι» πλευράς, του «στρουκτουραλισμού» δηλαδή, να «εξηγήσει» τα πάντα και κατά κύριο λόγο τον άνθρωπο, επί τη βάσει της οργανικότητας ή βιο-σωματικότητας. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που το 1909 έγραψε στον Sigmund Freud ότι «το μέλλον της Ψυχολογίας ανήκει στο έργο σας» [(the future of psychology belongs to your work) Kihlstrom et al., 1992].

Στην «απέναντι» πλευρά λοιπόν, θα τοποθετηθεί ο Edouard Brandford Titchener καθώς και η περίφημη «Σχολή» του Πανεπιστημίου της Columbia με κύριους εκπροσώπους τους James McKeen Cattell, στον οποίο θα αναφερθούμε ειδικότερα στις επόμενες σελίδες, Edward L. Thorndike, και Robert S. Woodworth, οι οποίοι, υιοθετώντας το επιστημολογικό πλαίσιο του Titchener θα επιχειρήσουν να θέσουν τις ερευνητικές και θεωρητικές βάσεις του «στρουκτουραλισμού».

Το ρόλο του αντίπαλου, «φονξιοναλιστικού» δηλαδή, δέους θα αναλάβει η επίσης περίφημη «Σχολή» του Πανεπιστημίου του Chicago, με κύριους εκπροσώπους τους John Dewey, George Herbert Mead, Harvey A. Carr, και κυρίως τον James Rowland Angell, στον οποίο επίσης θα αναφερθούμε ειδικότερα στις επόμενες σελίδες.

Ωστόσο, θα εκκινήσουμε την αναδρομή μας με μια αναφορά στους κύριους άξονες σκέψης της «στρουκτουραλιστικής» κατεύθυνσης και τον «πρωτεργάτη» της για το αμερικανικό έδαφος και διάσημο μαθητή του Wundt, Ed.B. Titchener. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο έργο και τη σκέψη του James McKeen Cattell. Τέλος, πέραν του Ατλαντικού αυτή τη φορά, θα αναφερθούμε στο έργο και τη σκέψη του ρώσου Ivan Pavlov δεδομένης, από τη μία πλευρά, της εγγύτητας και σύνδεσης των θεωρήσεών του τόσο με τη «Σχολή» του Leipzig όσο και με τη «Σχολή» του Columbia, και, από την άλλη πλευρά, της επίδρασης της σκέψης του, όπως θα γίνει εμφανές σε επόμενα κεφάλαια, στον ελληνικό επιστημονικό χώρο της εποχής του '30.



### 3.7.2. Η σκέψη, η δράση και το έργο των των Edouard Bradford Titchener, James McKeen Cattell και Ivan Pavlov

Ο Edward Bradford Titchener (1867-1927), κατά τη διάρκεια των ανώτατων σπουδών του στο University of Oxford από το 1885 έως 1890, θα έρθει σε επαφή με το έργο του Wilhelm Wundt και μάλιστα θα ολοκληρώσει τη μετάφραση της τρίτης έκδοσης του περίφημου *Principles of Physiological Psychology* από τη γερμανική στην αγγλική γλώσσα. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση αυτού του κύκλου σπουδών, ο Titchener μεταβαίνει στη Γερμανία προκειμένου να φοιτήσει στο εργαστήριο του Wundt. Αφού ολοκληρώσει το Διδακτορικό του θα του προταθεί μια θέση καθηγητή στο Cornell University στις ΗΠΑ. Εκεί ο Titchener θα βρει ευνοϊκές συνθήκες ώστε να διδάξει και προωθήσει τις αρχές της επιστημολογικής προσέγγισης που στη συνέχεια θα ονομαστεί «στρουκτουραλισμός», αρχές τις οποίες είχε βέβαια «διδασθεί» στη Γερμανία. Στο Πανεπιστήμιο Cornell θα δημιουργήσει μάλιστα το ευρύτερο, για την εποχή, διδακτορικό ερευνητικό πρόγραμμα των ΗΠΑ, από το οποίο θα αποφοιτήσει το 1894 η Margaret Floy Washburn, πρώτη γυναίκα διδάκτωρ των ΗΠΑ. Θα είναι επίσης ο εκδότης για τις ΗΠΑ του φιλοσοφικού περιοδικού *Mind*.

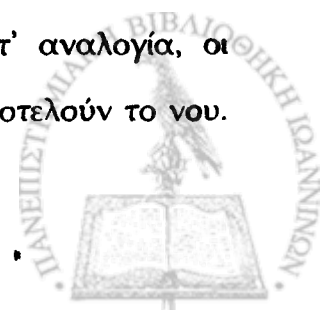
Η θεώρηση του Titchener αναφορικά με το πώς λειτουργεί η ανθρώπινη νόηση είναι αναμφισβήτητα επηρεασμένη από τις διδασκαλίες και τις προσεγγίσεις του Wundt, και ειδικότερα τις θεωρίες περί «βολονταρισμού» «συνειρμικότητας» («συνειρμίδης») και «συναίσθησης» (*aperception*, στη γαλλική γλώσσα). Ειδικότερα, ως ψυχολογικός όρος της εποχής η συγκεκριμένη



λέξη αναφέρεται στη «διαδικασία διαμέσου της οποίας οι νέες εμπειρίες αφομοιώνονται και μετασχηματίζονται από το ήδη υπάρχον υπόβαθρο των παλαιών εμπειριών, προκειμένου να σχηματίσουν ένα νέο, πλέον, σύνολο-υπόβαθρο». Μ' άλλα λόγια πρόκειται για τη διαδικασία αντίληψης των νέων εμπειριών διαμέσου των παλιότερων εμπειριών. Ο συγκεκριμένος όρος είχε ήδη χρησιμοποιηθεί από τους πρωτοπόρους της Ψυχολογίας όπως οι Herbert Spencer, Hermann Lotze και βέβαια Wilhelm Wundt. Καταρχήν, ο όρος αφορούσε το «πέραςμα» από το «κατώφλι» της συνείδησης που θα οδηγήσει στην «αντίληψη». Επειδή όμως αυτό που γίνεται «αντιληπτό» αλλάζει μόλις «φτάσει» στη συνείδηση εξαιτίας της ύπαρξης του υποβάθρου που ήδη βρίσκεται εκεί, ως αποτέλεσμα δεν πρόκειται πλέον για «αντίληψη» (perception) αλλά για «συναίσθηση» (apperception). Δηλαδή η «συναίσθηση» είναι μια «αντίληψη» που συνοδεύεται από «σκέψη» και «συνείδηση», ή η «αντίληψη» του νου για τον «εαυτό» του ως ενεργών και υποκείμενο των καταστάσεων που βιώνει, σε μια διαδικασία σύνδεσης-συνένωσης των παρελθουσών και των τρεχόντων εμπειριών, ή αυτό που ονομάζεται διαφορετικά «αυτό-συνείδηση», «αντίληψη που αντικατοπτρίζει τον εαυτό της» (Chisholm, 1911).

Το κύριο μεθοδολογικό «εργαλείο» του Titchener υπήρξε η «ενδοσκόπηση», έννοια την οποία ήδη προσεγγίσαμε αναφερόμενοι στη σκέψη του Wundt. Ωστόσο ο Titchener προσπάθησε να οριοθετήσει ένα «αυστηρό» μεθοδολογικό πλαίσιο προκειμένου να ελαχιστοποιήσει την παρείσφρηση του αντικειμενικού παράγοντα στις μελέτες του, ή του «λάθος ερεθίσματος» (stimulus error) όπως το αποκαλούσε.

Ο Titchener επιχείρησε να ταξινομήσει τις δομές του νου με τον ίδιο τρόπο που, για παράδειγμα, ένας χημικός αναλύει τις διάφορες χημικές ουσίες στα συστατικά τους. Έτσι, αν το υδρογόνο και το οξυγόνο είναι επιμέρους δομές που συνενώνονται και αποτελούν το νερό, έτσι, κατ' αναλογία, οι αισθήσεις και οι σκέψεις είναι δομές που συνενώνονται και αποτελούν το νου.



Πίστευε έτσι περαιτέρω ότι, εάν κάποιος επιτύχει να καθορίσει και κατηγοριοποιήσει τα βασικά «συστατικά» του νου, τότε, και κατά συνέπεια, θα επιτύχει να καθορίσει και τη δομή των νοητικών διεργασιών και των ανώτερων λειτουργιών σκέψης. Ποια είναι αυτά τα βασικά «συστατικά», πως αυτά τα συστατικά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και γιατί αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους τρόπους, αποτέλεσαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα με τα οποία ασχολήθηκε ο Titchener, με στόχο την ανακάλυψη της «δομής» του νου. Για το λόγο αυτό άλλωστε θεωρείται ως ο κατεξοχήν θεμελιωτής της επιστημολογικής κατεύθυνσης του «στρουκτουραλισμού» στο πεδίο της ψυχολογίας στις ΗΠΑ. Κατά την επιθυμία του, ο εγκέφαλος του εκτίθεται στη συλλογή Wilder Brain Collection, του Πανεπιστημίου Cornell (Max Planck Institute, 2011 ; Sheehy et al., 1997).

Έχει σημασία να επισημάνουμε το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα ιστορικά δεδομένα, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, περί το τέλος της δεκαετίας του 1880, τα περισσότερα αμερικανικά Κολλέγια και Πανεπιστήμια επιθυμούν να εξαπλώσουν τις δραστηριότητές τους, με διάφορους τρόπους, προς το νέο-αναπτυσσόμενο τομέα της Ψυχολογίας, και βέβαια ειδικότερα της Πειραματικής Ψυχολογίας. Θα πρωτοπορήσουν το Penn College και το Johns Hopkins στην Indiana. Το Penn College άλλωστε, θα διαδραματίσει κι ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην ίδρυση και εξέλιξη της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (APA), της οποίας η πρώτη ετήσια συνάντηση του 1892 θα λάβει χώρα στο ίδιο το Κολλέγιο.

Ο πρώτος καθηγητής του Εργαστηρίου Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Pennsylvania ήταν ακριβώς ο James McKeen Cattell (1860-1944), ένθερμος υποστηρικτής της «επιστημονικής μεθόδου» και ιδιαίτερα προσκολλημένος στη μεθοδική συλλογή «αυστηρά» επιστημονικών δεδομένων, όπως είχε διδαχθεί ως μαθητής, και αυτός, του Wundt στο Leipzig. Για το λόγο αυτό άλλωστε, από την πρώτη στιγμή θα εξοπλίσει το εργαστήριό του με περίπλοκους «μηχανισμούς»,



μάλιστα πολλά όργανα θα είναι κατασκευασμένα κατά παραγγελία του και ιδιαίτερα δαπανηρά για την εποχή. Ωστόσο, αρκετά σύντομα θα εγκαταλείψει το εργαστήριο αυτό και θα αναλάβει έργο στο Πανεπιστήμιο της Columbia.

Ο Cattell ήταν το πρώτο παιδί μιας εύπορης αμερικάνικης οικογένειας των αρχών του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ο πατέρας του ήταν Πρεσβυτεριανός πάστορας στο Easton, και στη συνέχεια Πρόεδρος του Easton College. Ο θείος του Alexander Gilmore Cattell, ήταν γερουσιαστής των ΗΠΑ στην περιφέρεια του New Jersey. Ο Cattell ξεκίνησε τις ανώτερες σπουδές του στο Lafayette College σε ηλικία 16 ετών σπουδάζοντας Αγγλική Λογοτεχνία απ' όπου και αποφοίτησε αποκτώντας M.A. degree. Η επιστημονική εξέλιξη του Cattell είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στο πλαίσιο της εργασίας μας, από την άποψη ότι είναι ενδεικτική της κατεύθυνσης των επιστημονικών εξελίξεων της εποχής.

Θα ξεκινήσει μια σειρά από ταξίδια στην Ευρώπη με στόχο να γνωρίσει από κοντά αλλά και να «σπουδάσει» τις νέες επιστημονικές μεθόδους του νεοαναπτυσσόμενου τομέα της Πειραματικής Ψυχολογίας. Θα πραγματοποιήσει καταρχήν βασικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Leipzig της Γερμανίας, το 1882 θα εργαστεί για ένα χρόνο στην Αγγλία δίπλα στον Francis Galton και στη συνέχεια θα επιστρέψει στο Πανεπιστήμιο του Leipzig ως «επίκουρος» του Wilhelm Wundt. Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής ο Cattell θα «βρει το δρόμο του», επικεντρώνοντας το ερευνητικό του ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση της «εγκαθίδρυσης» μιας μεθόδου «τυπικής» (υπό την έννοια της «επιστημονικής») μελέτης της «νοημοσύνης».

Το 1886 ολοκληρώνει την εκπόνηση μιας διδακτορικής έρευνας-διατριβής υπό τη διεύθυνση του Wilhelm Wundt με τίτλο *Psychologische Untersuchungen (Psychometric Investigation)*, και γίνεται έτσι ο πρώτος αμερικανός που δημοσιεύει μια διατριβή στον τομέα της Πειραματικής Ψυχολογίας. Πρόκειται βέβαια για τα αποτελέσματα μιας έρευνας του Cattell που είχε ως πειραματικό υποκείμενο τον εαυτό του, και που στόχευε τη μελέτη του «νου» και της



«σκέψης» διαμέσου της μελέτης των επιδράσεων της χρήσης της, νόμιμης για την εποχή, ναρκωτικής ουσίας hashish. Υπό την επίδραση της ουσίας ο Cattell επιχείρησε κάποια φορά να συγκρίνει το σφύριγμα ενός μαθητή με τον ήχο μιας συμφωνικής ορχήστρας. Αν και η «ψυχαγωγική» χρήση ναρκωτικών ουσιών την εποχή εκείνη δεν ήταν κάτι ασυνήθιστο για τους ψυχολόγους και γενικότερα τους λογοτέχνες και φιλοσόφους του ευρωπαϊκού χώρου, όπως ο Freud, ο Baudelaire, κλπ., ο πειραματισμός του Cattell με το hashish αντικατόπτριζε ίσως και μια προσπάθειά του να «ενοχλήσει» την αμερικανική «συμβατικότητα» και τα «χρηστά ήθη» της.

Ο Cattell στη συνέχεια μεταβαίνει εκ νέου στην Αγγλία όπου καταλαμβάνει θέση λέκτορα στο Πανεπιστήμιο του Cambridge και τον τίτλο του «Fellow Commoner» στο Κολλέγιο St John's του Cambridge. Κατά το διάστημα αυτό θα πραγματοποιήσει και κάποιες περιστασιακές επισκέψεις στην Αμερική δίνοντας διαλέξεις στο Κολλέγιο Bryn Mawr και στο Πανεπιστήμιο της Pennsylvania.

Το 1889 επιστρέφει στις Ηνωμένες Πολιτείες, αναλαμβάνει καταρχήν τη θέση του Καθηγητή Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Pennsylvania, και το 1891 μετακινείται στο Πανεπιστήμιο της Columbia όπου διορίζεται Επικεφαλής του Τμήματος Ψυχολογίας, Ανθρωπολογίας και Φιλοσοφίας. Διετέλεσε Πρόεδρος της American Psychological Association το 1895.

Από την αρχή της επιστημονικής του «καριέρας» ο Cattell θα εργαστεί σκληρά προκειμένου να εγκαθιδρύσει την Ψυχολογία ως ένα επιστημονικό τομέα τόσο «άξιο» να μελετηθεί όσο και «ισάξιο» μεθοδολογικά των Φυσικών Επιστημών, όπως η Χημεία, η Φυσική, κλπ. Μάλιστα πίστευε ότι, περαιτέρω έρευνα θα οδηγούσε στην ανακάλυψη ότι η «νοημοσύνη» μπορεί να «αναλυθεί» και να «μετρηθεί» με κάποιες εμποποιημένες μονάδες μέτρησης.

Εργάστηκε αδιάκοπα για τη διάδοση των «ιδεών» του Wilhelm Wundt και του Francis Galton στις Ηνωμένες Πολιτείες, καθώς και για την εγκαθίδρυση



των αντίστοιχων μεθόδων «μέτρησης της νοημοσύνης». Άλλωστε, τα χρήματα που κέρδισε από μια δικαστική αγωγή αναφορικά με τη διατήρηση της μονιμότητας της θέσης του στο αμερικάνικο Πανεπιστήμιο (το λεγόμενο *tenure system*), τα χρησιμοποίησε προκειμένου να ιδρύσει τον Εκδοτικό Οίκο *The Psychological Corporation*, μια από τις μεγαλύτερες εταιρείες έκδοσης δοκιμασιών μέτρησης και αξιολόγησης των νοητικών λειτουργιών (*mental testing*) των ΗΠΑ (Pillsbury, 1947).

Στα πρώτα στάδια των πειραματισμών του, ο Cattell προσπάθησε να «μετρήσει» τη νοημοσύνη και τις νοητικές ικανότητες, καθώς και να εκτιμήσει και αξιολογήσει τις ατομικές διαφορές, διαμέσου της μέτρησης του χρόνου αντίδρασης των υποκειμένων σε διάφορα ερεθίσματα. Απώτερος στόχος του ήταν, χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα των μετρήσεων του «χρόνου αντίδρασης», να καθορίσει ένα «φάσμα» που να αντιστοιχεί στην «έκταση» της ανθρώπινης νοημοσύνης αλλά και, περαιτέρω, να καταφέρει να προσδιορίσει τις διακυμάνσεις της ανθρώπινης φύσης.

Στην αυτοβιογραφία του αναφέρει χαρακτηριστικά: «μου φαινόταν τόσο φυσικό το να μετρήσω την ταχύτητα με την οποία κάποιος διαβάζει όσο ήταν φυσικό το να μετρήσω την ταχύτητα με την οποία κάποιος τρέχει... μου φαινόταν φυσικό το να κατηγοριοποιήσω κατά σειρά επιτυχίας τους ανθρώπους βάσει των ψυχολογικών χαρακτηριστικών και επιδόσεών τους προκειμένου να επιλέξω τους πιο ικανούς για την ποδοσφαιρική ομάδα του κολεγίου στην οποία είχα κάποτε παίξει ή για την ομάδα *baseball* της οποίας ήμουν *manager*.»

Κατά τα τρία χρόνια συνεργασίας του με το Πανεπιστήμιο της *Pennsylvania*, ο Cattell συνέχισε να διερευνά τις συνειρμικές αντιδράσεις των ατόμων, τόσο τις «ελεύθερες» όσο και τις «προκαλούμενες», αλλά και να αναπτύσσει με όλο και περισσότερη «ακρίβεια» τη «μεθοδολογία» που αφορούσε τη μέτρηση του «χρόνου συνειρμών» (*association method*), μεθοδολογία την





οποία άλλωστε θεωρούσε ικανή να «αποκαλύψει πλήρως την πνευματική ζωή του ατόμου», και μάλιστα «κατά τρόπο που από την μια πλευρά είναι εκπληκτικός αλλά από την άλλη όχι πάντα ευχάριστος».

Επίσης κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, ο Cattell σε συνεργασία με τον Fullerton επεξεργάζεται τη μονογραφία τους «Περί αντίληψης των μικρών διαφορών» (1892, *On the Perception of Small Differences*), στο πλαίσιο της οποίας ουσιαστικά κατέκριναν ως ανεπαρκείς τις μεθόδους της «ορθόδοξης» Ψυχο-Φυσιολογίας (Psychophysics). Η επιχειρηματολογία τους αντικατόπτριζε την ισχυρή δέσμευση του Cattell για την εγκυρότητα της στατιστικής μεθοδολογίας. Αναμφισβήτητα, ο Cattell υπήρξε ιδιαίτερα παραγωγικός ερευνητής και συνέβαλε στη διεξοδική μελέτη ζητημάτων της Ψυχοφυσιολογίας όπως ο «χρόνος αντίδρασης», ο «χρόνος συνειρμών», οι «διαδικασίες» αντίληψης και ανάγνωσης, οι ατομικές διαφορές, κλπ. Προσπάθησε σθεναρά να επιδεικνύει την απαιτούμενη για κάθε επιστημονική προσέγγιση μεθοδολογική αυστηρότητα. Υπερασπίστηκε την ιδέα ότι τόσο η Ψυχολογία όσο και οι άλλες «συμπεριφορικές» (υπό την έννοια ότι μελετούν την ανθρώπινη «συμπεριφορά»), «βιολογικές» και «κοινωνικές» επιστήμες θα μπορούσαν να προχωρήσουν και να προοδεύσουν μόνο εάν στηρίζονταν στην «αυστηρή», «αντικειμενική» επιστημονική έρευνα. Παραδείγματα ευρημάτων του που σήμερα πλέον αποτελούν «κοινή γνώση», είναι το γεγονός ότι τα μάτια πηδούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ότι οι λέξεις που είναι τυπωμένες γίνονται αντιληπτές μόνο όταν τα μάτια είναι σε στασιμότητα, ότι μπορούμε να μάθουμε και να θυμόμαστε πιο εύκολα και με ακρίβεια ένα πλήθος λέξεων παρά ένα πλήθος γραμμάτων, καθώς και ότι για να διαβάσουμε λέξεις ή και ολόκληρες φράσεις μπορεί να χρειάζεται μόνο ένα μικρό κλάσμα του δευτερολέπτου (Pillsbury, 1947; Brozek, 1984; Sokal, 2006).

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι ο άγγλος Charles Spearman, μαθητής του Wundt στον οποίο αναφερθήκαμε προηγούμενα, ουσιαστικά



προχώρησε προς την ερευνητική κατεύθυνση του Cattell και κατάφερε να βρει συσχετισμούς στις μετρήσεις του, επάνω στους οποίους στήριξε την επιχειρηματολογία περί του «γενικού παράγοντα της νοημοσύνης» (general factor in intelligence), θεωρία που παρουσίασε στο διάσημο άρθρο του 1904 με τίτλο «General intelligence, objectively determined and measured» (American Journal of Psychology, 15, 201-293).

Την ίδια στιγμή, σε μιά άλλη Ήπειρο, ένας ρώσσος γιατρός αρχίζει να πειραματίζεται σ'ένα πεδίο και μ'ένα τρόπο που διόλου δεν προοιόεζαν για την τροπή και τον αντίκτυπο που θα είχαν τα ερευνητικά του ευρήματα, και μάλιστα παγκοσμίως. Πρόκειται για το ρώσσο ιατρό-φυσιολόγο Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), «δαφνοστεφή» του βραβείου Nobel φυσιολογίας-ιατρικής το 1904, και θεωρούμενου ως θεμελιωτή της μοντέρνας «σοβιετικής» ψυχολογίας χάρη στις καινοτόμες πειραματικές έρευνές του που τον οδήγησαν στη διατύπωση των διάσημων θεωρήσεων περί «εξαρτημένης» ή «αντανακλαστικής» μαθήσης.

Ο Pavlov γεννήθηκε σε μια οικογένεια κατά παράδοση ορθοδόξων ιερέων, καριέρα για την οποία προόριζε και τον εαυτό του άλλωστε, έως τη στιγμή που θα έρθει σε επαφή με το μικρό εγχειρίδιο «Αντανακλαστικά του Εγκεφάλου», του διάσημου ρώσσου φυσιολόγου και καθηγητή της εποχής Ivan Setchenov. Θα αποφασίσει έτσι να εγγραφεί στο Τμήμα Φυσικής και Μαθηματικών του Πανεπιστημίου του Saint-Petersburg, εγκαταλείποντας τις, σύντομες τελικά, νομικές σπουδές που είχε ξεκινήσει. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του στην Ακαδημία Χειρουργικής και Ιατρικής θα ειδικευθεί στη φυσιολογία των ζώων. Μαθητεύει υπό τον Élie de Cyon (συνεχιστή του έργου του Setchenov), ο οποίος και θα τον καταστήσει «δεξιότηχη» στις μεθόδους της πειραματικής φυσιολογίας. Αποκτά το δίπλωμά του το 1879 και υποστηρίζει τη διατριβή του το 1883. Το 1890 διορίζεται στην έδρα φαρμακολογίας της Ακαδημίας Στρατιωτικής Ιατρικής του Saint-Petersburg. Θα διδάξει ως καθηγητής φυσιολογίας και στη συνέχεια θα αναλάβει τη διεύθυνση του



Ινστιτούτου Πειραματικής Ιατρικής του Saint-Petersburg, από το 1895 έως το θάνατό του.

Το 1890, ο Ρανλιον αρχίζει να μελετά τη φυσιολογία του πεπτικού συστήματος και το ρόλο των εκκρίσεων. Εμπνεόμενος από τις μελέτες του Setchenov, επινοεί το περίφημο σύστημα προσαρμογής ενός παροχетеυτικού σωλήνα στο μάγουλο ενός σκύλου προκειμένου να μελετήσει τις εκκρίσεις σιέλου. Άλλωστε τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών θα του «χαρίσουν» και το βραβείο Νόμπελ. Διαμέσου μιας σειράς συστηματοποιημένων πειραμάτων, ο Ρανλιον θα παρατηρήσει αρχικά ότι, η έναρξη των εκκρίσεων από τους σιελογόνους αδένες του σκύλου συνέπιπτε με τη στιγμή της εισαγωγής της τροφής στο στόμα του. Η αφορμή, δηλαδή το «ερέθισμα», της τροφής, διέγειρε την ενδοπικτώδη και έμφυτη για το ζώο απάντηση, δηλαδή το «ανακλαστικό», της έκκρισης σιέλου.

Συνεχίζοντας τους πειραματισμούς του, ο Ρανλιον θα διαπιστώσει ότι κάποια άσχετα με την τροφή «ερεθίσματα», δηλαδή «ουδέτερα ερεθίσματα», όπως, ο ήχος των βημάτων του τροφέα που πλησίαζε ή ο ήχος ενός κουδουνιού αμέσως πριν την παροχή τροφής, ήταν ικανά να ενεργοποιήσουν τη διαδικασία έκκρισης σιέλου με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που την ενεργοποιούσε και η λήψη τροφής. Έτσι ο Ρανλιον επαναλαμβάνοντας πολλές φορές την πειραματική διαδικασία, κατέληξε στην οργάνωση μιας «σύνδεσης», ή «συνειρμού», μεταξύ ενός «ουδέτερου ερεθίσματος» και ενός υπάρχοντος «αντανακλαστικού», η ενεργοποίηση του οποίου ήταν συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο «ερέθισμα», εν προκειμένω την τροφή. Τη νέα αυτή «σύνδεση» ή «συνειρμό» μεταξύ «ερεθίσματος» και «αντανακλαστικού» ο Ρανλιον θα αποκαλέσει στη ρωσική γλώσσα «условный рефлекс», όρος που μεταφράζεται στη γαλλική γλώσσα ως *réflexe conditionnel*, στην αγγλική ως *conditional reflex*, και στην ελληνική, κυριολεκτώντας, «αντανακλαστικό υπό όρους». Είναι λοιπόν ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι, όπως άλλωστε και ο Ivan Tolochinov, βοηθός του Ρανλιον, είχε



ανακοινώσει στο πλαίσιο του Congress of Natural Sciences στο Helsinki το 1903, το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε από τους δύο ερευνητές «reflex at a distance», κυριολεκτικά «αντανακλαστικό εξ'αποστάσεως». Ο όρος αυτός μεταφράστηκε στρεβλά στην αγγλική γλώσσα ως «conditioned reflex» (réflexe conditionné). Κατά συνέπεια, οι επιστήμονες που ήρθαν σε επαφή με τις αγγλικές μεταφράσεις των συγγραμμάτων του Ραβλον αποκόμισαν την εντύπωση ότι, εφόσον τα αντανακλαστικά αυτά ήταν αντανακλαστικά που «προετοιμάζονται», δηλαδή που η εμφάνισή τους, ή όχι, εξαρτάται από κάτι συγκεκριμένο, θα πρέπει να είχαν παραχθεί από μια διαδικασία την οποία και αποκάλεσαν «conditioning» (conditionnement). Στην ελληνική, ο όρος «conditioned reflex» μεταφράστηκε ως «εξαρτημένο αντανακλαστικό» και η συνειρμική διαδικασία σύνδεσης μεταξύ «ερεθίσματος» και «αντανακλαστικού» ως «αντανακλαστική μάθηση» (respondent conditioning).

Πιο συγκεκριμένα, ο Ραβλον θα θεωρήσει ότι το «εξαρτημένο αντανακλαστικό» (conditioned reflex) αποτελεί φυσιολογικό οργανικό φαινόμενο που προκαλείται ως αποτέλεσμα της δημιουργίας νέων αντανακλαστικών οδών που αντίστοιχα δημιουργούνται στον εγκεφαλικό φλοιό ως αποτέλεσμα της διαδικασίας «εξάρτησης» (conditioning process). Σε περαιτέρω μελέτες του αναφορικά με τον εγκεφαλικό φλοιό, ο Ραβλον διατύπωσε την άποψη ότι υφίστανται δύο επιπλέον σημαντικές διεργασίες οι οποίες συνοδεύουν τη διαδικασία «εξάρτησης»: η «διέγερση» (excitation), η οποία και οδηγεί στην πρόσκτηση της «εξαρτημένης απάντησης» (conditioned response), και η «αναστολή» (inhibition), η οποία καταργεί την προηγούμενη. Μάλιστα κάποια στιγμή διατύπωσε την άποψη ότι η φλοιώδης (του εγκεφάλου) «αναστολή» αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία του ύπνου.

Ο Ραβλον συνέχισε να επεξεργάζεται πειραματικά τις θεωρήσεις του αναφορικά με τα «εξαρτημένα αντανακλαστικά» (conditioned reflexes) μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Έτσι, θα προσθέσει στο θεωρητικό του



σχήμα τις έννοιες «χρονισμός-συγχρονισμός» (timing) και «απόσβεση-εξάλειψη» (extinction). Η πρώτη, υπαγορεύει την άποψη ότι το «ουδέτερο ερέθισμα» (neutral stimulus) πρέπει να προηγείται χρονικά του «αυθόρμητου αντανακλαστικού» (unconditioned reflex) προκειμένου να λειτουργήσει ως «εξαρτησιογενές ερέθισμα» (conditioned stimulus), προκειμένου δηλαδή το υποκείμενο να μπορέσει να δημιουργήσει τη σύνδεση η οποία θα τον «οδηγήσει» από το «ουδέτερο ερέθισμα» στην περαιτέρω παραγωγή του «εξαρτημένου αντανακλαστικού». Η δεύτερη, αναφέρεται στο γεγονός ότι μια «εξαρτημένη απάντηση» (conditioned response) θα μπορούσε να «απο-μαθευτεί» (unlearned) εάν το «ουδέτερο ερέθισμα» χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα χωρίς να συνοδεύεται από «ενίσχυση» (reinforcement), για παράδειγμα «κουδούνισμα» που δε συνοδεύεται από «τροφή».

Μια άλλη έννοια την οποία πρότεινε ο Ραβλον είναι αυτή της «γενίκευσης» (generalization), η οποία βασίστηκε στην παρατήρησή του ότι, ένα «ερέθισμα» παρόμοιο με το «εξαρτησιογενές ερέθισμα» θα συνέχιζε να παραγάγει μια απάντηση καθόσον ο σκύλος θα «γενίκευε» από την αρχική του εμπειρία συγκρίνοντας την με τη μεταγενέστερη και παρόμοια, ωστόσο η απάντηση θα είναι λιγότερο έντονη αναλογικά με τη διαφορά έντασης μεταξύ του αρχικού και του μεταγενέστερου ερεθίσματος.

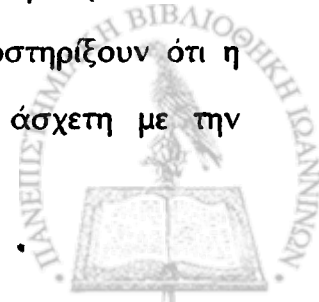
Τέλος, στην προσπάθειά του να ελέγξει τα όρια των ικανοτήτων του ζώου να διακρίνει μεταξύ διαφορετικών ερεθισμάτων (differentiate among stimuli), ο Ραβλον βρέθηκε, χωρίς να το περιμένει, αντιμέτωπος με το φαινόμενο της «πειραματικής νεύρωσης» (experimental neuroses) το οποίο εκδηλώθηκε στα σκυλιά με συμπτωματολογία ανάλογη ορισμένων ψυχικών διαταραχών τις οποίες εμφανίζουν οι άνθρωποι όταν αναγκάζονται να έλθουν αντιμέτωποι με αντικρουόμενα ή ασαφή ερεθίσματα για οποιαδήποτε, μικρή ή μεγάλη, χρονική διάρκεια. Συνεχίζοντας τις παρατηρήσεις και τους πειραματισμούς σε ανθρώπινα υποκείμενα, με στόχο να καταγράψει τις διαφορετικές εκφάνσεις



των νευρωτικών συμπτωμάτων ανάλογα με το άτομο, ο Ραβλόν θα διατυπώσει κατά το χρονικό διάστημα 1916-1936 μια τυπολογική θεωρία της προσωπικότητας, στο πλαίσιο της οποίας θα διακρίνει τέσσερα είδη «ταμπεραμέντου-ιδιοσυγκρασίας» (temperament) υπό το κριτήριο της διαφορετικής φυσιολογίας (physiological differences), και ειδικότερα τη διακύμανση που εμφανίζουν τα υποκείμενα στο επίπεδο των «απαντήσεων» σε διεγερτικά ερεθίσματα καθώς και στο επίπεδο της ικανότητας για «ανασταλπική» δραστηριότητα σε αυτά (τα ερεθίσματα).

Ο Ραβλόν έως και το τέλος της ερευνητικής του δραστηριότητας, θα προσπαθήσει να αποδείξει πειραματικά τη δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων του από το ζώο στον άνθρωπο, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο της «συγκριτικής» ψυχολογίας, ιδιαίτερα ελκυστικό, και «της μόδας» κατά ένα τρόπο, για τους επιστήμονες φυσιολόγους της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Κατά την προσπάθειά του αυτή, θα επιχειρήσει να «προεκτείνει» τα πορίσματά του στην ανθρώπινη ψυχοπαθολογία, θέτοντας έτσι ουσιαστικά και το επιστημολογικό πλαίσιο της Σοβιετικής Ψυχιατρικής που, χωρίς αμφιβολία, θεμελιώθηκε επί τη βάση μιας «οργανιστικής» προσέγγισης τόσο της ψυχικής νόσου-διαταραχής όσο και των συνακόλουθων θεραπευτικών παρεμβάσεων (Babkin, 1949).

Από την άλλη πλευρά, το έργο του Ivan Pavlov έγινε ευρέως γνωστό στο δυτικό-ευρωπαϊκό κόσμο χάρη στα γραπτά του αμερικανού ψυχολόγου John B. Watson, θεμελιωτή της επιστημολογικής κατεύθυνσης του «μπεχέβιορισμού», κατεύθυνση που σύμφωνα με τους ιστορικούς, θα αρχίσει να απομακρύνει την Ψυχολογία από το θεωρητικό υπόβαθρο της «θεωρίας της εξέλιξης», αλλά και θα ανακόψει την εξέλιξη του «στρουκτουραλισμού» που επιχειρούσε να διερευνήσει επιστημονικά τη συνειδητή ανθρώπινη δραστηριότητα (Kihlstrom, 1992; Buss, 2007). Ο Watson και οι συνεχιστές του θα υποστηρίξουν ότι η συνείδηση είναι ανύπαρκτη, ένα επιφαινόμενο, ή ακόμα άσχετη με την

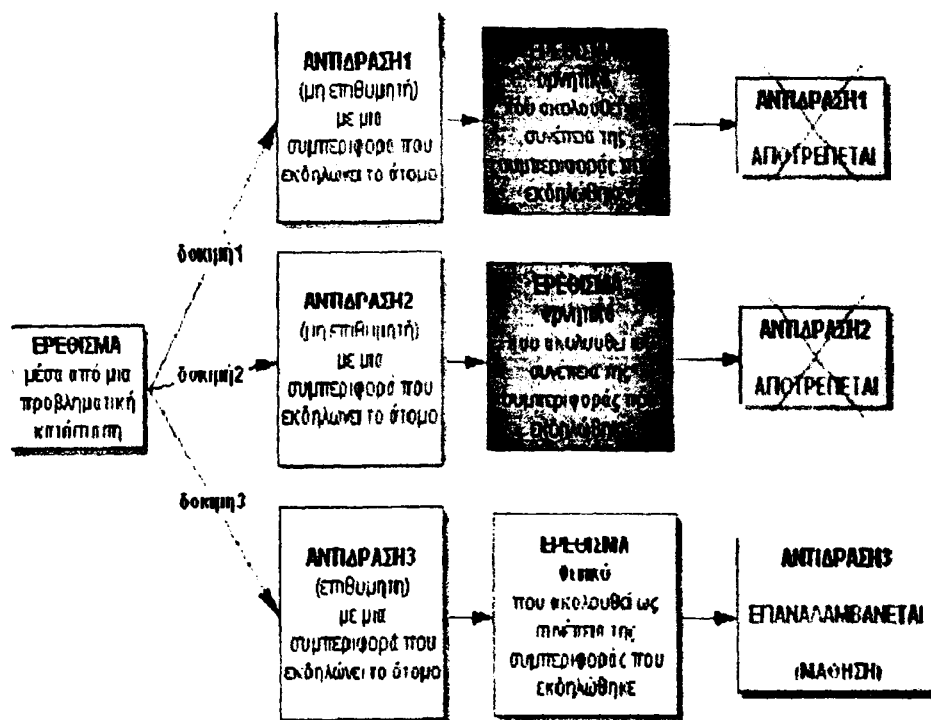


ανθρώπινη συμπεριφορά. Η αντίληψη περί «αντανακλαστικής μάθησης» (respondent conditioning, conditionnement) αρχίζει να «συνεπαίρνει» το δυτικό επιστημονικό κόσμο και να «κερδίζει έδαφος» κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Νοούμενη ως μια αυτοματοποιημένη διαδικασία που οδηγεί στη «μάθηση» θα αποτελέσει κομβική έννοια τόσο γενικότερα του πεδίου της «συγκριτικής ψυχολογίας» (σύγκριση των φυσιολογικών λειτουργιών μεταξύ ζώου και ανθρώπου) όσο και ειδικότερα της επιστημολογικής κατεύθυνσης που ουσιαστικά την «πρότεινε», δηλαδή του «μπεχέυβιορισμού» (Kihlstrom, 1992).

Επιχειρώντας μια συνοπτική παρουσίαση τόσο των διατυπώσεων του Ραβλον όσο και των μετέπειτα προεκτάσεων που θα τους προσδώσει ο «μπεχέυβιορισμός», που ως επιστημολογική κατεύθυνση αναδύεται εντός του επιστημονικού πεδίου της αμερικανικής ψυχολογίας, μπορούμε καταρχήν να αναφέρουμε μια πρώτη διατύπωση που αφορά την αναγνώριση μιας άμεσης σύνδεσης μεταξύ «ερεθίσματος» (stimulus) και «αντίδρασης» (reaction).

Περαιτέρω, οι διαπιστώσεις του Ραβλον θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση δύο συστηματικών τάσεων εντός του «μπεχέυβιοριστικού» παραδείγματος: την «κλασσική εξάρτηση», με κύριους εκπροσώπους τους Ραβλον, Thorndike, Guthrie και Watson, και, τη «συντελεστική εξάρτηση», με κύριο εκπρόσωπο τον Skinner. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ίδια περίπου χρονική στιγμή που ο Ραβλον διατυπώνει τα πρώτα πορίσματα, ο αμερικανός ψυχολόγος Edward Lee-"Ted" Thorndike (1874-1949) μελετά το φαινόμενο της μάθησης πειραματιζόμενος και εκείνος με ζώα. Θα καταλήξει σε ένα παρόμοιο με του Ραβλον θεωρητικό σχήμα και θα διατυπώσει ότι «η μάθηση δεν αποτελεί στην ουσία τίποτε άλλο παρά μετασχηματισμούς συνειρμικών συνδέσεων μεταξύ μιας δεδομένης προβληματικής κατάστασης και των αντιδράσεων του ανθρώπου». Ο Μπασέτας (2002) παραθέτει το ακόλουθο επεξηγηματικό σχήμα αναφορικά με τη διαδικασία μάθησης διαμέσου μιας διαδικασίας που βασίζεται στο δίδυμο «δοκιμή-πλάνη»:





Ο Ted Thorndike θα διατυπώσει πληθώρα «νόμων» αναφορικά με τη διαδικασία της «μάθησης». Αναφέρουμε κάποιους χαρακτηριστικούς:

- «νόμος του αποτελέσματος» (law of effect): μια αντίδραση που εμφανίζεται λίγο πριν από ένα θετικό ερέθισμα (αποτέλεσμα) έχει την τάση να εμφανίζεται και πάλι σε μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις.
- «νόμος της άσκησης» (law of exercise): για να διατηρηθεί η σύνδεση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης χρειάζεται επανάληψη, υπό την προϋπόθεση ωστόσο ότι η επανάληψη θα συνοδεύεται από κατάλληλη στοχοθεσία και θα περιλαμβάνει «επιτυχείς» προσπάθειες.
- «νόμος της ετοιμότητας για δράση» (law of readiness): η εσωτερική παρώθηση και ετοιμότητα του ατόμου για δράση εξαρτάται από το κατά πόσο είναι ελκυστικά τα ερεθίσματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος.
- «νόμος της αφομοίωσης» (law of assimilation): προκειμένου το άτομο να αφομοιώσει τα στοιχεία μιας προβληματικής κατάστασης την οποία





αντιμετωπίζει, χρησιμοποιεί την εμπειρία του, δηλαδή τις αντιδράσεις που είχε «εμφανίσει» σε προηγούμενες ανάλογες καταστάσεις (Μπασέτας, 2002).

Ο John F. Kihlstrom (2004) θα ονομάσει το «μπεχέυβιορισμό» «People are Stupid» «school of thought», θεωρώντας ότι περιέγραψε την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου ως «ανοήτη-μη νοήμονα», «αυτόματη» και «ασυνείδητη», και θα αναφέρει ως ανάλογο «παράδειγμα» το «σιτουασιονισμό» (situationism) στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας.

Από την άλλη πλευρά, οι θεωρήσεις της επιστημολογικής κατεύθυνσης που εισήγαγε ο Ρανλιον με τις διατυπώσεις του και, περαιτέρω, οι διατυπώσεις του «μπεχέυβιορισμού», θα οδηγήσουν ιστορικά στη διαμόρφωση και άλλων διαφοροποιημένων παραδειγμάτων, όπως για παράδειγμα τη «γνωστική» κατεύθυνση προς την οποία θα κινηθούν ερευνητικά οι Piaget, Brunner, Ausubel και Gagne. Οι συγκεκριμένες «γνωστικής» κατεύθυνσης αντιλήψεις, θα διατηρήσουν τις θεμελιώδεις έννοιες «ερεθίσμα» και «αντίδραση», ωστόσο θα προσδώσουν ιδιαίτερη σημασία στον παράγοντα «ανθρώπινος οργανισμός», υπό την έννοια ότι μεταξύ «ερεθίσματος» και «αντίδρασης» εξαίρουν τη σημασία της λειτουργίας του «ανθρώπου». Υπό τη συγκεκριμένη οπτική, θα εξεταστούν οι εσωτερικές γνωστικές διεργασίες του ανθρώπου όπως η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, και λειτουργίες όπως η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση, η κρίση, κλπ. (Meyer & Salmon, 1984; Μπασέτας, 2002; Ράπτη & Ράπτης, 2007)..

### 3.7.3. Η σκέψη, η δράση και το έργο των John Dewey και James Rowland Angell

§



Ο John Dewey (1859-1952) διατέλεσε Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Michigan από το 1889 έως το 1894. Το πρώτο σύγγραμμά του *Psychology* (1887), άλλωστε και πρώτο σύγγραμμα με θέμα τη «νέα» για την εποχή Επιστήμη της Ψυχολογίας, θα αποτελέσει το αρχικό έναυσμα του ενδιαφέροντος του Angell για το επιστημονικό πεδίο της Ψυχολογίας. Στο Πανεπιστήμιο του Michigan ο Dewey θα δημοσιεύσει και το δεύτερο κατά σειρά σύγγραμμά του, *Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding* (1888). Ήδη από τα δύο πρώτα αυτά συγγράμματα διακρίνεται η απόπειρα του Dewey να διατυπώσει μια σύνθεση μεταξύ από τη μια πλευρά του ιδεαλισμού και από την άλλη πλευρά της Πειραματικής Ψυχολογίας.

Το 1890 ωστόσο, ο William James δημοσιεύει το περίφημο, όπως είδαμε, *Principles of Psychology*. Υπό την επήρεια του «επαναστατικού» και «πρωτοποριακού» αυτού συγγράμματος, ο Dewey με τη συνέργεια των νεώτερων συναδέλφων του James Hayden Tufts, George Herbert Mead, αλλά και του «νεαρού» μαθητή του James Rowland Angell, θα επιχειρήσουν με σπουδή να «αναδιατυπώσουν» τα όρια του πεδίου της Ψυχολογίας. Στόχος τους είναι να αναδείξουν τη σπουδαιότητα, σύμφωνα με την άποψή τους, της επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος στη δραστηριότητα του ανθρώπινου «πνεύματος» και στην ανθρώπινη «συμπεριφορά», σε αντιδιαστολή με τις πεποιθήσεις των Ψυχο-φυσιολόγων και των συνεχιστών της κατεύθυνσης του Wundt. Λίγο αργότερα, το 1894, ο Dewey ακολουθώντας το παράδειγμα του Tufts θα ενταχθεί στο νεοσύστατο Πανεπιστήμιο του Chicago, όπου και θα παροτρύνει τους Mead και Angell να τον ακολουθήσουν. Οι τέσσερις αυτοί άνδρες θα αποτελέσουν τη βάση της, γνωστής πλέον σε όλους για τη «Σχολή» σκέψης που δημιούργησε στην Ψυχολογία, «ομάδας του Chicago». Αυτό το νέο «στυλ» προσέγγισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς θα ονομαστεί αργότερα «φονξιοναλιστική ψυχολογία».



Ο Dewey στο άρθρο του «The Reflex Arc Concept in Psychology» που δημοσιεύτηκε το 1896 στο περιοδικό *Psychological Review*, προσπαθεί να υποστηρίξει μια διαφορετική άποψη απέναντι στην «παραδοσιακή» για την εποχή υιοθέτηση του σχήματος «ερέθισμα-απάντηση» (stimulus-response) προκειμένου να «ερμηνευτεί» το φαινόμενο του «αντανακλαστικού τόξου» (reflex arc)<sup>31</sup>, αλλά και να εξηγηθεί η ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά ως αποτέλεσμα μιας γραμμικής σχέσης αιτίου-αποτελέσματος. Θεωρεί ότι οφείλουμε να υιοθετήσουμε ένα μάλλον πιο «κυκλικό» (σε αντίθεση με το παραπάνω γραμμικό) ερμηνευτικό σχήμα, στο πλαίσιο του οποίου τι είναι αυτό που λειτουργεί ως «ερέθισμα» και τι ως «απάντηση», εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας «θεωρεί» μια δεδομένη κάθε φορά κατάσταση, ένα ερμηνευτικό σχήμα που να «υπερασπίζεται» τον ενιαίο χαρακτήρα του νευρωνικού αισθητηριακού -κινητικού δικτύου. Χωρίς να αρνείται την ύπαρξη τόσο των «ερεθισμάτων» όσο και των «αισθήσεων» και των «απαντήσεων», ο Dewey δε συμφωνεί με τη θεώρησή τους ως να είναι ξεχωριστά και αντιπαρατιθέμενα γεγονότα που συμβαίνουν αλυσιδωτά, όπως οι κρίκοι μιας αλυσίδας που συνδέονται αναπόδραστα. Εισηγάγε τέλος την ιδέα ότι, μάλλον σε κάποιο επίπεδο - σημείο λαβαίνει χώρα ένας συντονισμός διαμέσου του οποίου τα δεδομένα των διεγέρσεων εμπλουτίζονται από τα δεδομένα της πρότερης καταγεγραμμένης εμπειρίας των αισθήσεων (Field, 2008).

Όσον αφορά συγκεκριμένα το ζήτημα εάν μπορούμε να αντιληφθούμε «το πνεύμα ως εντελώς ατομικό», σύμφωνα και με τον τίτλο του οικείου κεφαλαίου, ο Dewey στο περίφημο σύγγραμά του 1916 *Democracy and*

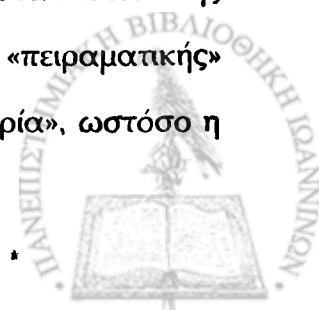
<sup>31</sup> «Αντανακλαστικό τόξο»: πρόκειται για ορολογία της Νευροφυσιολογίας. Αναφέρεται στη νευρική οδό-η οποία ακολουθείται προκειμένου για τον έλεγχο και την εκτέλεση των αντανακλαστικών κινήσεων. Στα ανώτερα ζώα, οι περισσότεροι αισθητικοί νευρώνες δεν περνούν κατευθείαν στον εγκέφαλο, αλλά συνάπτονται στο νωτιαίο μυελό. Αυτό το χαρακτηριστικό επιτρέπει στις αντανακλαστικές αντιδράσεις να συμβαίνουν σχετικά γρήγορα διαμέσου της ενεργοποίησης των νωπιαίων κινητικών νευρώνων, αποφεύγοντας έτσι την «καθυστέρηση» μιας δρομολόγησης σημάτων από τον εγκέφαλο. Ωστόσο, ο εγκέφαλος θα λαβεί την αντίστοιχη αισθητηριακή πληροφορία ενόσω λαβαίνει χώρα η αντανακλαστική αντίδραση. Υπάρχουν δύο τύποι «αντανακλαστικού τόξου», το αυτόνομο που αφορά τα εσωτερικά όργανα και το σωματικό που αφορά το μυϊκό σύστημα.



*Education* (1966edn) προσπαθεί να επισημάνει το γεγονός ότι, οι σύγχρονες του φιλοσοφικές αντιλήψεις προωθούν μια «αντίθεση» μεταξύ «σώματος» και «πνεύματος», «θεωρητικής γνώσης» και «πρακτικής», «φυσικών μηχανισμών» και «ιδεωδών σκοπών» (body and mind, theoretical knowledge and practice, physical mechanism and ideal purpose) και ότι καταληκτικά οι διάφοροι αυτοί «δυϊσμοί» (dualisms), κορυφώνονται στην αντίληψη ότι ισχύει ένας απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ του ανθρώπινου νου και του κόσμου, αλλά και μεταξύ των ατόμων μεταξύ τους (culminate in a sharp demarcation of individual minds from the world, and hence from one another).

Ο John Dewey θα παρατηρήσει ότι η ταυτοποίηση του πνεύματος με την «προσωπικότητα» ή «ατομικότητα του εγώ» (the individual self) ή με μια «ιδιωτική ψυχική συνείδηση» (private psychic consciousness) αποτελεί σχετικά «μοντέρνο» φαινόμενο. Τόσο για τους αρχαίους Έλληνες όσο και κατά την περίοδο του μεσαίωνα αποτελούσε «κανόνα» το να θεωρείται το άτομο ως ένας «διάυλος» διαμέσου του οποίου ενεργεί-λειτουργεί μια «συμπαντική» «θεική» νοημοσύνη. Ουσιαστικά το άτομο δεν εθεωρείτο «γνώστης» υπό την πραγματική έννοια του όρου, «γνώστης» εθεωρείτο ο «Λόγος» ο οποίος ενεργούσε-λειτουργούσε διαμέσου αυτού. Το άτομο «παρεμβαίνει» στη διαδικασία αυτή με δικό του «ρίσκο» και αναλαμβάνοντας τις συνέπειες ενός τέτοιου «κινδύνου», και βέβαια πάντα εις βάρος της αλήθειας. Έτσι, σε όσο μεγαλύτερο βαθμό το άτομο μάλλον παρά ο «Λόγος» «γνωρίζει» σε τόσο μεγαλύτερο βαθμό η «έπαρση», το «σφάλμα» και η «γνώμη» υποκαθιστούν την «αληθινή γνώση» (που ο «Λόγος» μόνον δύναται να κατέχει).

Οι αρχαίοι Έλληνες φρόντιζαν να είναι παρατηρητικοί, τους διέκρινε ένα οξύ πνεύμα, μια νοητική εγρήγορση, αλλά και μια ελευθερία σκέψης που μπορούσε να φτάσει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dewey, στα επίπεδα της «ανεύθυνης εικασίας». Εφόσον δεν υπήρχαν οι περιορισμοί της «πειραματικής» μεθόδου, ναι μεν ο καθένας μπορούσε να υποστηρίξει μια «θεωρία», ωστόσο η



πρόοδος της γνώσης ήταν περιορισμένη εφόσον δεν υπήρχε δυνατότητα «σύγκρισης-ελέγχου» μεταξύ των αποτελεσμάτων-ευρημάτων. Χωρίς αυτή τη δυνατότητα το πνεύμα του ανθρώπου δεν μπορεί να είναι «νοητικά υπεύθυνο» (intellectually responsible), εξάλλου τα «αποτελέσματα» των θεωριών γινόντουσαν «αποδεκτά» ανάλογα με το εάν «διέθεταν» «αισθητική συνοχή», «ευγενή χαρακτηριστικά» ή «κύρος» σε σχέση με τους δημιουργούς-επινοητές τους.

Κατά τη «βάρβαρη» περίοδο πριν το μεσαίωνα, οι άνθρωποι είχαν μια ακόμα πιο «ταπεινή» στάση απέναντι στην αλήθεια, όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο Dewey. Τη σημαντική γνώση δε μπορούσε να τη χορηγεί-αποκαλύπτει παρά μόνο ο ίδιος ο Θεός, και στο ανθρώπινο πνεύμα τίποτα άλλο δεν απέμενε παρά να επεξεργαστεί όσο μπορούσε αυτή την αποκάλυψη της θεϊκής εξουσίας. Παρά τις διάφορες φιλοσοφικές αναζητήσεις της εποχής, ποτέ κανείς δε διανοήθηκε να ασχοληθεί με τον προσδιορισμό του τι είναι «πνεύμα» και «ατομικό εγώ». Στο μεσαίωνα κυριαρχεί ένας «θρησκευτικός ατομικισμός» (religious individualism). Η μεγαλύτερη ανησυχία των ανθρώπων αφορούσε τη σωτηρία της «ψυχής» (soul) του καθενός. Κατά τον ύστερο μεσαίωνα αυτός ο λανθάνων ατομικισμός θα διατυπωθεί και συγκεκριμένα από τους «νομιναλιστές» φιλοσόφους, που θα αντιμετωπίσουν τη δομή της «γνώσης» ως κάτι που δημιουργείται εντός του ατόμου διαμέσου των «πράξεών» του (acts) και των «πνευματικών καταστάσεων» (mental states) τις οποίες έχει βιώσει.

Με την άνοδο του οικονομικού και πολιτικού ατομικισμού και την ανάπτυξη του Προτεσταντισμού προς το τέλος του 16<sup>ου</sup> αιώνα, ο χρόνος «ωριμάζει», όπως αναφέρει ο Dewey. Αρχίζει να διαφαίνεται μια πιο έντονη ενασχόληση με τα «δικαιώματα» και τα «καθήκοντα» του ατόμου όσον αφορά την πρόσκτηση της «γνώσης» ως προσωπικό επίτευγμα. Οι απόψεις αυτές θα οδηγήσουν τελικά στην αντίληψη ότι η γνώση «κερδίζεται» εξολοκλήρου διαμέσου των προσωπικών και ιδιωτικών εμπειριών που αποκτά ο καθένας.



Κατά συνέπεια το «πνεύμα», «πηγή» και «κάτοχος» της γνώσης, αρχίζει να εκλαμβάνεται ως εντελώς «ατομικό». Η αντίληψη αυτή θα οδηγήσει στην εμφάνιση απόψεων περί «εκπαίδευσης», και μάλιστα στις ρηξικέλευθες απόψεις των διάσημων «μεταρρυθμιστών» όπως οι Montaigne, Bacon και Locke, οι οποίοι «παρρησία» θα καταγγείλουν τη γνώση που στηρίζεται σε «φήμες», δηλαδή στις απόψεις και γνώμες κάποιων, έστω και αν αυτοί είναι διάσημοι ή ακόμα έστω και αν οι πεποιθήσεις τους συμβαίνει να αποδειχθούν αληθείς, δε είναι δυνατό να συνιστούν γνώση παρά μόνο στην περίπτωση που έχουν «ελεγχθεί» επί μακρόν και «στερεωθεί» διαμέσου της προσωπικής «εμπειρίας» του καθενός. Η αντίδραση αυτή απέναντι σε κάθε είδους «εξουσία» που θα μπορούσε να ασκείται σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς και η πάλη για ελευθερία δράσης αλλά και έρευνας, τόσο έντονες μάλιστα που θα οδηγήσουν ακόμα και στην «απόρριψη» σημαντικών κατακτήσεων του ανθρωπίνου πνεύματος, θα οδηγήσουν στο να δοθεί μια πρωτοφανής «έμφαση» στην αξία της προσωπικής παρατήρησης και των ατομικών ιδεών ως αποτελεσματικές «μεθόδους» προκειμένου να απομονώσουμε το «πνεύμα», φαινόμενο το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει σε μια επίσης πρωτοφανή απομόνωση-διαχωρισμό του ανθρωπίνου «πνεύματος» από τον κόσμο τον οποίο ουσιαστικά καλείται να «γνωρίσει». Η απομόνωση αυτή γίνεται εμφανής στο πλαίσιο της ανάπτυξης του κλάδου της «επιστημολογίας», δηλαδή της «θεωρίας της γνώσης». Η ταυτοποίηση του «πνεύματος» με τον «εαυτό», καθώς και η αντίληψη του «εαυτού» ως «ανεξάρτητου» και «αυτάρκους» θα δημιουργήσει ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ του «νοούντος» και «μανθάνοντος» «πνεύματος» και του κόσμου, στο βαθμό που να προκύψει το ερώτημα εάν τελικά «η γνώση είναι δυνατή».

Εάν από τη μια μεριά βρίσκεται ένα υποκείμενο, αυτός που μαθαίνει, και από την άλλη ένα αντικείμενο, το πράγμα που μπορεί να γίνει γνωστό, εντελώς διαχωρισμένα και ανεξάρτητα μεταξύ τους, είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια θεωρία προκειμένου να εξηγήσουμε πως αυτά τα δυο μπορεί να συνδεθούν



και μάλιστα κατά τρόπο ώστε να προκύψει έγκυρη γνώση. Το πρόβλημα αυτό καθώς και το συναφές ερώτημα εάν, υπάρχει πιθανότητα ο κόσμος να ενεργεί επί του πνεύματος και το πνεύμα να ενεργεί επί του κόσμου, κατέληξαν να αποτελούν την κατεξοχήν φιλοσοφική ανησυχία της εποχής.

Θεωρίες όπως ότι δεν έχουμε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε τον κόσμο όπως πραγματικά είναι, ότι τελικά το μόνο που μπορούμε να γνωρίζουμε είναι οι εντυπώσεις που σχηματίζονται στο μυαλό μας, ότι δεν υπάρχει κόσμος πέραν του ανθρωπίνου μυαλού, ή ακόμα ότι η γνώση δεν αποτελεί παρά προϊόν κάποιων συνειρμών που προκύπτουν από καταστάσεις που αντιλαμβάνεται το μυαλό μας, αποτελούν προϊόντα αυτής της φιλοσοφικής «ανησυχίας». Και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dewey, δεν έχει τόση σημασία το εάν είναι αληθείς ή όχι αλλά το γεγονός ότι τέτοιες «απελπιστικές λύσεις», όπως τις χαρακτηρίζει, έγιναν ευρέως αποδεκτές. Το γεγονός αυτό είναι ακριβώς ενδεικτικό της αντίληψης ότι το «πνεύμα» βρίσκεται υπεράνω του κόσμου της πραγματικότητας. Η αυξανόμενη χρήση του όρου «συνείδηση» ως όρου ισοδύναμου με τον όρο «πνεύμα», που βασιζόταν στην υπόθεση ότι υπάρχει ένας εσωτερικός κόσμος ενσυνειδήτων καταστάσεων και διαδικασιών, ανεξάρτητος από οποιαδήποτε σχέση με η φύση και την κοινωνία, ένας εσωτερικός κόσμος που μπορεί περισσότερο από κάθε τι άλλο να γίνει αληθινά και άμεσα γνωστός, είναι επίσης ενδεικτική της ίδιας αντίληψης. Εν ολίγοις, ο πρακτικός «ατομικισμός» (practical individualism) εκκινώντας ως επισταμένη προσπάθεια για έμπρακτα μεγαλύτερη ελευθερία της ενεργούς ανθρώπινης σκέψης, κατέληξε να μετασχηματιστεί σε ένα είδος φιλοσοφικού υποκειμενισμού (philosophic subjectivism) επιστημαίνει ο Dewey (1916; 1966ed).

Ο Dewey προσπάθησε να αναδείξει ότι τέτοιου είδους δυϊστικές προσεγγίσεις του κόσμου και του ανθρωπίνου πνεύματος οδηγούν τελικά σε μια εσφαλμένη αντίληψη της σχέσης μεταξύ «γνώσης» και «κοινωνικού συμφέροντος» καθώς και μεταξύ «ατομικότητας» ή ελευθερίας και «κοινωνικού



ελέγχου» και «εξουσίας». Οδηγούν φανερά σε μια «σχάση» ή μια αποσύνδεση – διάσπαση μεταξύ «ανθρώπου και φύσης, γνώσης και πράξης, εργασίας και ελεύθερου χρόνου», καθώς και στη διάσπαση της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας σε πολλά ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα. Όπως παρατηρεί, αν και η σύνδεση μεταξύ των φιλοσοφικών αυτών αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών μπορεί να μην είναι τόσο εμφανής, ωστόσο εύκολα μπορεί κανείς να αναδείξει τα σημεία που αντιστοιχούν στις αντιλήψεις αυτές. Για παράδειγμα, η υποτιθέμενη υπάρχουσα «αντίθεση» μεταξύ «θεματικής κατηγορίας» (κατ' αντιστοιχία του υπαρκτού κόσμου) και «μεθόδου» (κατ' αντιστοιχία του ανθρωπίνου πνεύματος) ή η κυρίαρχη (για την εποχή του εννοείται) τάση του να αντιμετωπίζουμε το «ενδιαφέρον» του ατόμου για ένα θέμα ως μια εντελώς προσωπική ατομική υπόθεση, δηλαδή ως ανεξάρτητο και ασύνδετο με το υπό μελέτη θέμα αυτό καθαυτό.

Η σκέψη και οι θεωρήσεις του John Dewey θα επηρεάσουν σε πολύ σημαντικό βαθμό τη δράση ενός άλλου διάσημου αμερικανού ψυχολόγου και παιδαγωγού, και κατά γενική αποδοχή «θεμελιωτή» της «φονξιοναλιστικής» κατεύθυνσης στην Ψυχολογία κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, του James Rowland Angell (1869-1949). Υπήρξε ο 15<sup>ος</sup>, και νεώτερος σε ηλικία, Πρόεδρος της American Psychological Association. Γιός του James Burrill Angell, Προέδρου κατά σειρά των Vermont και Michigan Universities, αφού ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές του στο Michigan το 1890, όπου και θα αποκτήσει το μεταπτυχιακό του δίπλωμα το 1891, έχοντας παρακολουθήσει μαθήματα του John Dewey. Αφού παρακολουθήσει ένα πτυχιακό σεμινάριο με τίτλο *Principles of Psychology* και βέβαια με καθηγητή τον William James, θα συνεχίσει αμέσως μετά μαζί του στο Πανεπιστήμιο του Harvard πραγματοποιώντας επιπλέον μεταπτυχιακές σπουδές εργαζόμενος ερευνητικά στο νεοσύστατο Εργαστήριο του James. Θα αποκτήσει Ms D. στην Ψυχολογία το 1892.





Στη συνέχεια θα θελήσει να μεταβεί στη «Μέκκα» του Leipzig, όμως δεν υπάρχει ελεύθερη θέση ερευνητή στο Εργαστήριο του Wundt κι έτσι, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των συγχρόνων του μεταξύ των οποίων και ο ξάδελφός του Frank Angell, ο Angell θα στραφεί προς τα Πανεπιστήμια Berlin και Halle προκειμένου να πραγματοποιήσει διδακτορικού επιπέδου σπουδές στη Φιλοσοφία. Θα εργαστεί δίπλα στο γερμανό φιλόσοφο Hans Vaihinger (1852-1933) που υπήρξε από το 1884 και για το υπόλοιπο της ζωής του Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Halle και είναι γνωστός ως αυθεντία στη μελέτη και ανάλυση του έργου του Kant. Το 1911, αν και το είχε γράψει 30 χρόνια ενωρίτερα, ο Vaihinger δημοσίευσε το έργο «Φιλοσοφία του “ως εάν”» (Philosophy of As If) στο πλαίσιο του οποίου υποστήριξε ότι ο άνθρωπος ποτέ δε θα μπορέσει να γνωρίσει πραγματικά την υφυπάρχουσα αλήθεια του κόσμου. Κατά συνέπεια, κατασκευάζει νοητικά-λογικά σχήματα τα οποία θεωρεί «καθ' υπόθεση» σύμφωνα με την αλήθεια, και συμπεριφέρεται «ως εάν» ο κόσμος να «ταίριαζε» με τα νοητικά-λογικά πρότυπα (models) που του «εφαρμόζει». Προβάλλοντας παραδείγματα από τις φυσικές επιστήμες αναφορικά με έννοιες όπως «πρωτόνια», «ηλεκτρόνια» ή και «ηλεκτρομαγνητικά κύματα», έννοιες που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες αλλά των οποίων την ύπαρξη υποθέτουμε θεωρητικά, χρησιμοποιώντας περαιτέρω κάποιες παρατηρήσεις «παράγωγες» των εννοιών αυτών με τρόπο ώστε να οδηγηθούμε τελικά στη σύλληψη νέων και βελτιωμένων νοητικών-θεωρητικών κατασκευών (Adair-Toteff, 2011).

Είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε το γεγονός ότι στα γερμανικά αυτά Πανεπιστήμια όπου μαθήτευσε ο Angell εργάζονται, τόσο θεωρητικά και ερευνητικά όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, ορισμένοι ευρέως αποδεκτοί για την εποχή τους ερευνητές του πεδίου της ψυχολογίας. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο του Berlin εξαιρετικά σημαντική είναι η μορφή του Hermann Ebbinghaus (1850-1909), ιδιαίτερα γνωστού για τα πειράματά του αναφορικά με τη μνήμη, καθώς και την επινόηση και χρήση των «άνευ νοήματος» συλλαβών



(nonsense syllables)<sup>32</sup> για τη μελέτη της μνήμης. Ο Ebbinghaus (γνωστός ίσως σε πολλούς από την «οπτική απάτη του Ebbinghaus», μια ψευδαίσθηση σχετικής αντίληψης του μεγέθους -κύκλοι του Ebbinghaus-) ασχολήθηκε επίσης ιδιαίτερα με την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών που φοιτούσαν στο δημόσιο σχολείο. Για το σκοπό αυτό άλλωστε είχε συντάξει και μια σειρά από ασκήσεις «συμπλήρωσης προτάσεων», μεγάλο αριθμό από τις οποίες ο Alfred Binet «δανείστηκε» και ενσωμάτωσε στη δοκιμασία αξιολόγησης της νοημοσύνης, στην οποία εκτενώς αναφερθήκαμε προηγουμένα. Επίσης, ο Ebbinghaus μας κληροδότησε τη μορφή - μέθοδο δημοσίευσης μιας επιστημονικής ερευνητικής εργασίας, εφόσον αυτός για πρώτη φορά υιοθέτησε την οργάνωση του συγγράμματος σε τέσσερα «τμήματα» δηλαδή, την εισαγωγή, την παρουσίαση της μεθοδολογίας, την παρουσίαση των δεδομένων και, τέλος, τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων. Η σαφήνεια που διέκρινε έτσι το σύγγραμμα εντυπώσιασε σε πολύ μεγάλο βαθμό τους συγχρόνους του Ebbinghaus, που υιοθέτησαν άμεσα αυτό τον τρόπο παρουσίασης των ερευνητικών τους προσπαθειών, όπως άλλωστε και όλοι όσοι εκπονούν ερευνητικές διατριβές σήμερα (Wozniak, 1999).

Ένας άλλος ισότιμος κύριος πανεπιστημιακός δάσκαλος της εποχής στο Πανεπιστήμιο του Halle ήταν ο γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός Friedrich Paulsen (1846-1908), ίσως ο πιο διάσημος μεταξύ των «μαθητών» του Fechner. Αν και ασχολήθηκε με τις φιλοσοφικές υποθέσεις της «αυτό-αντίληψης» και της «θέλησης» αντιτασσόμενος κατά ένα τρόπο στις σχετικές θεωρήσεις του Kant, παρέμεινε μάλλον γνωστός για τις πρωτοποριακές ιδέες του στο χώρο της Παιδαγωγικής, καθώς και για τις αναλύσεις του αναφορικά με το γερμανικό σύστημα εκπαίδευσης και αγωγής, τις οποίες και αποτύπωσε στο ιστορικά σημαντικό σύγγραμμά του *German Education, Past and Present*, που μεταφράστηκε στα αγγλικά το 1907 από τον I. Lorenz (Chisholm, 1911ed).

<sup>32</sup> Μια «άνευ νοήματος» συλλαβή είναι ένας συνδυασμός συμφώνου-φωνήεντος-συμφώνου, όπου κανένα σύμφωνο δεν επαναλαμβάνεται και η συλλαβή δεν έχει κανένα γνωστό, για τη συγκεκριμένη γλώσσα, νόημα



Κατά την παραμονή του στη Γερμανία, και όπως ήταν αναμενόμενο δουλεύοντας δίπλα στον Vaihinger, ο Angell θα συγγράψει μια διατριβή με θέμα την έννοια της ελευθερίας στο έργο του Kant, η οποία να μιν θα γίνει αποδεκτή από την επιτροπή αξιολόγησης, θα του ζητηθούν ωστόσο κάποιες «στυλιστικές» βελτιώσεις και διορθώσεις ώστε να είναι γραμμένη σε «ορθά γερμανικά» που ποτέ δε θα καταφέρει να ολοκληρώσει. Επιλέγει όμως να εγκαταλείψει τις διορθώσεις για αργότερα προκειμένου να αποδεχθεί τη θέση διδάσκοντος που του προσφέρει το University of Minnesota στις ΗΠΑ. Έτσι, αν και θα του απονεμηθούν 23 τμητικοί διδακτορικοί τίτλοι στη διάρκεια της καριέρας του ποτέ δε θα αποκτήσει το «δικό» του διδακτορικό τίτλο!

Το 1895, με πρωτοβουλία του John Dewey, που μόλις είχε αναλάβει τη διεύθυνση του Τμήματος Φιλοσοφίας, το Πανεπιστήμιο του Chicago του προτείνει μια θέση βοηθου καθηγητή φιλοσοφίας. Από τον πρώτο κιόλας χρόνο στο Chicago, Πανεπιστήμιο στο οποίο θα εργαστεί επί 25 χρόνια, θα δημοσιεύσει σε συνεργασία με τον Addison W. Moore το άρθρο *"Studies from the Psychological Laboratory of the University of Chicago: 1. Reaction Time: A Study in Attention and Habit"* (1896), που ουσιαστικά θα θέσει τις «βάσεις» τόσο της «φονξιοναλιστικής» κατεύθυνσης στην Ψυχολογία όσο και μιας μακροχρόνιας θεωρητικής «διαμάχης» μεταξύ των πανεπιστημιακών «σχολών» του Chicago, του Cornell και του Princeton! Το 1898, ο Edward Titchener θα διακηρύξει το διαχωρισμό μεταξύ «στρουκτουραλιστικής» και «φονξιοναλιστικής» Ψυχολογίας, θεωρώντας το συγκεκριμένο άρθρο ως «αποδεικτικό» στοιχείο της αναγκαιότητας για μια τέτοια ρήξη. Την ίδια εποχή, ο James θα ονομάσει τη νέα αυτή επιστημολογική κατεύθυνση του «φονξιοναλισμού» «the "Chicago School"» (Levine Moskowitz, 2007).

Πριν από το 1890 η ψυχολογία διδασκόταν ως κλάδος της φιλοσοφίας. Από τη στιγμή που ο Angell θα εστιάσει το ερευνητικό ενδιαφέρον στο «γιατί» υπάρχει η «συνείδηση», και όχι στο «τί» είναι η «συνείδηση», θα εισάγει μια



θεώρηση της Ψυχολογίας ως κλάδου των βιολογικών επιστημών, με αποτέλεσμα να εισαγάγει έτσι, ουσιαστικά για πρώτη φορά στο μυαλό των επιστημόνων, και ένα διαχωρισμό της από την Φιλοσοφία. Το 1905 θα ονομαστεί διευθυντής του Τμήματος Ψυχολογίας, όταν για πρώτη φορά ο νεοσύστατος αυτός επιστημονικός κλάδος θα διαχωριστεί τελικά από το Τμήμα της Φιλοσοφίας. Ένας από τους πρώτους διδακτορικούς φοιτητές του θα είναι και ο John Watson, μετέπειτα «θεμελιωτής» της «μπηχεΰβιοριστικής» κατεύθυνσης στην Ψυχολογία.

Το 1904 ο Angell θα δημοσιεύσει το σύγγραμμα *Psychology; An Introductory Study of the Structure and Functions of Human Consciousness*, έργο που θα αποτελέσει το «καταστατικό» κατά ένα τρόπο της «φονξιοναλιστικής» κατεύθυνσης. Στο έργο του αυτό ο Angell υποστηρίζει ότι «στόχος της επιστήμης της Ψυχολογίας πρέπει να είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο το ανθρώπινο πνεύμα (mind) βοηθά τον ανθρώπινο οργανισμό να προσαρμόζεται στο περιβάλλον», ενώ η «φονξιοναλιστική» προσέγγιση είναι «ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη της συνείδησης (consciousness), καθώς και για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο η συνείδηση βελτιστοποιεί τη σχέση του οργανισμού με το περιβάλλον» (Angell, 1906 / σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική γλώσσα).

Ειδικότερα, και μάλιστα κατά τη διάρκεια της ομιλίας του ως Προέδρου της APA, ο Angell (1906) θα διατυπώσει ευκρινώς τους τρεις θεμελιώδεις, σύμφωνα με την άποψή του, άξονες του «φονξιοναλισμού», ήτοι:

➤ η «φονξιοναλιστική» Ψυχολογία εστιάζει το ενδιαφέρον της στις «πνευματικές πράξεις» (mental operations) διαμέσου της μελέτης της «πνευματικής δραστηριότητας» (mental activity) και της σχέσης της με τις ευρύτερες βιολογικές δυνάμεις. Οι «φονξιοναλιστές» ψυχολόγοι οφείλουν να μελετούν τις διαδικασίες εξέλιξης των «πνευματικών πράξεων» στα ανθρώπινα όντα ως διαδικασίες αντιμετώπισης των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών



του περιβάλλοντος. Η μελέτη των «πνευματικών πράξεων» απλώς ως πράξεων έχει πολύ λίγη αξία.

➤ Οι «πνευματικές διεργασίες» (mental processes) συνεργούν στη συνδιαλλαγή μεταξύ των αναγκών του οργανισμού και του περιβάλλοντος. Οι «πνευματικές λειτουργίες» (mental functions) υπάρχουν ώστε να συμβάλλουν στην επιβίωση του οργανισμού, τόσο διαμέσου της οργάνωσης των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών που μπορεί να υιοθετεί ο άνθρωπος, αλλά και προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι κάθε φορά πρωτόγνωρες καταστάσεις.

➤ το «πνεύμα» (mind) και το σώμα δεν είναι δυνατό να μελετηθούν ξεχωριστά, ιδίως στο πλαίσιο της «φονξιοναλιστικής» προσέγγισης εφόσον η προσέγγιση αυτή αφορά ακριβώς τη συνδυαστική μελέτη «πνευματικών πράξεων» και ανθρώπινης «συμπεριφοράς» και του τρόπου με τον οποίο αυτά τα δύο συναρτώνται, καθώς και ειδικότερα τη λειτουργία/θέση του ανθρώπινου πνεύματος στο πλαίσιο της σχέσης οργανισμού – περιβάλλοντος (Hunter, 1951).

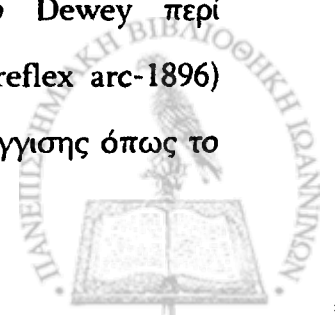
Με το να θέσει τους άξονες αυτούς, ο Angell ανέδειξε παράλληλα την ουσιαστική διαφορά μεταξύ «φονξιοναλισμού» και «στρουκτουραλισμού», ήτοι: η πρώτη επιστημολογική προσέγγιση επιχειρεί να ανακαλύψει πώς λειτουργούν οι «πνευματικές διεργασίες», ποιες ακριβώς είναι οι απαραίτητες λειτουργίες που επιτελούν με τρόπο ώστε στην πορεία της εξέλιξης του είδους να είναι ακόμα απαραίτητες αν μπορούμε να πούμε, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες φαίνεται να εμφανίζονται-συμβαίνουν, ή άλλως το «πώς» και το «γιατί» της συνείδησης. Η δεύτερη επιστημολογική προσέγγιση επιχειρεί να ανακαλύψει και καθορίσει τα επιμέρους «πνευματικά» στοιχεία που συνιστούν αυτό που ονομάζουμε «ανθρώπινη συνείδηση», ή άλλως το «τί» της συνείδησης (Encyclopædia Britannica On line ; VandenBos ed., 2006 ; Schacter et al., 2007).

Ο Angell συνέδεσε το όνομά του περισσότερο ίσως από οποιοδήποτε άλλο σύγχρονό του αμερικανό ψυχολόγο, με την επιστημολογική κατεύθυνση



του «φονξιοναλισμού». Ωστόσο, πολλοί ψυχολόγοι εκτός Γερμανίας αρνήθηκαν να ακολουθήσουν τη θεωρητική κατεύθυνση του Wundt που έθετε ως στόχο της ψυχολογίας την ανάλυση της άμεσης εμπειρίας στα επιμέρους στοιχεία και ιδιότητές της, υπό την υπόθεση ότι τα στοιχεία αυτά συντίθενται στη συνέχεια ώστε να οδηγήσουν σε ανώτερες και περίπλοκες διεργασίες. Ο James πρώτος αντιτάχθηκε στην «είσοδο» της προσέγγισης αυτής στην Αμερική. Από την άλλη πλευρά όμως, από τη στιγμή που ο Titchener, που όπως είδαμε είχε εκπονήσει λαμπρές σπουδές στο Εργαστήριο του Leipzig, δέχεται τη θέση που του προσφέρθηκε από το Πανεπιστήμιο Cornell το 1892, θα ξεκινήσει μια σημαντική ακαδημαϊκή προσπάθεια προκειμένου να «μεταφυτεύσει» τις απόψεις του Wundt στο αμερικάνικο έδαφος, δημοσιεύοντας μια πληθώρα άρθρων και βιβλίων, απόρροια μιας πληθώρας πειραμάτων που διεξάγονταν στο Εργαστήριο του στο Cornell. Όμως, η «βουντιανή» αυτή προσέγγιση «δε θα λάβει ποτέ την αμερικάνικη ιθαγένεια» (Schacter et al., 2007). Τη μεγαλύτερη κριτική στην κατεύθυνση του «στρουκτουραλισμού» θα την ασκήσει, και μάλλον αποτελεσματικά, η ομάδα του Chicago. Ο αμερικάνικος «φονξιοναλισμός» θα αντιτάξει τη μέθοδο της «ενδοσκόπησης» (introspection), στο πλαίσιο της άποψης ότι η ψυχολογία οφείλει να χρησιμοποιήσει τόσο την ενδοσκόπηση όσο και αντικειμενικές μεθόδους προκειμένου να μελετήσει, κατά προτεραιότητα, τη «συνείδηση» ως μια ψυχοφυσιολογική διεργασία που αξίζει να μελετήσουμε υπό το πρίσμα μιας διεργασίας που στοχεύει την όσο το δυνατό πιο λειτουργική προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον του.

Όπως είδαμε, τις «φονξιοναλιστικές» απόψεις παρέθεσε για πρώτη φορά ευκρινώς και εκτενώς στο σύγγραμμά του ο Angell το 1904, απόψεις που όπως ο ίδιος αναφέρει διαμορφώθηκαν υπό την επήρεια των απόψεων περί ψυχολογίας του James, καθώς και από τα άρθρα του Dewey περί «συναισθήματος» (emotion-1894), «αντανεκλαστικού τόξου» (reflex arc-1896) και «προσπάθειας» (effort-1897). Ωστόσο, σ' ένα πλαίσιο προσέγγισης όπως το



«φονξιοναλιστικό», που εμφανώς δομείται υπό την επήρεια, καταρχήν, των θεωριών του Darwin, όπως επίσης ο ίδιος ο Angell αναγνωρίζει στο σύγγραμμά του το 1909, φαίνεται να υπήρχε θεωρητικός «χώρος» τόσο για τις αντιλήψεις των Wundt-Titchener και των «μαθητών» τους όσο και για ερευνητικές προσπάθειες που θα κατευθύνονταν προς τη μελέτη των συμπεριφορών προσαρμογής, διαμέσου ειδικότερα της επινόησης των δοκιμασιών νοημοσύνης, των πειραμάτων Φυσιολογίας, των ηθολογικών ερευνών (μελέτη της ζωής και της συμπεριφοράς των ζώων) και γενικότερα της ανάπτυξης των πειραματικών αντικειμενικών μεθόδων.

Κεντρική ιδέα του συγκεκριμένου επιστημολογικού πλαισίου αποτελεί η υπόθεση ότι, εάν η «συνείδηση» αποτελεί μέρος ενός ψυχοφυσιολογικού όλου, τότε ως βιολογική διεργασία θα πρέπει να έχει την καταγωγή της στον άνθρωπο ή τα ζώα πριν από αυτόν, δεδομένου δε ότι έχει «επιβιώσει», τότε θα πρέπει να επιτελεί μια χρήσιμη για την προσαρμογή του οργανισμού, ζωτικής σημασίας, λειτουργία. Ειδικότερα, η θέση του Angell μπορεί να συνοψιστεί στη δήλωση ότι η «συνείδηση» «μπαίνει σε λειτουργία», και μάλιστα φυλογενετικά, όταν τα αντανακλαστικά, τα ένστικτα και οι συνήθειες αδυνατούν να επιλύσουν το πρόβλημα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο οργανισμός. Η «συνείδηση» βοηθά στην επίλυση του προβλήματος, και αφού πάψει να υπάρχει πρόβλημα στο συγκεκριμένο «σημείο» συνεχίζει προκειμένου να επιλύσει και άλλα σημεία σύγκρουσης στο επίπεδο της συμπεριφοράς. Εάν η «συνείδηση» σε οποιαδήποτε από τις «μορφές» της δεν είχε μια τέτοια λειτουργία «επίλυσης προβλημάτων», δε θα είχε κάποια προσαρμοστική λειτουργία και άρα δε θα είχε «επιβιώσει» ως λειτουργία του οργανισμού. Έτσι, επιπλέον στόχος είναι να μελετηθούν οι «μορφές» της συνείδησης, όπως οι αισθήσεις (sensations), το συναίσθημα (emotions), η μνήμη (memory) και η σκέψη (thought). Μια τέτοιου θεωρητικού εύρους άποψη ήταν λογικό να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για ένα πολύ



μεγάλο αριθμό πειραματικών μελετών (Angell, 1906 ; Schacter et al., 2007; VandenBos ed, 2006; Encyclopædia Britannica On line).

Μπορούμε λοιπόν συνοψίζοντας να πούμε ότι οι «φονξιοναλιστικές» θεωρήσεις εισήγαγαν την άποψη πως, η «συνείδηση» τελικά αποτελεί παράγοντα-αίτιο αλλαγής ή προσαρμογής του ατόμου στη ροή των γεγονότων της καθημερινότητας κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής του με αυτήν, αλλά και πως εισήγαγαν τη διάσταση μιας νοητικής και ψυχικής επεξεργασίας εκ μέρους του ατόμου και διάμεσου της «συνείδησης», στη «θεωρία των ενστίκτων» που είχε ήδη διατυπωθεί. Μ' άλλα λόγια αξιώνουν ότι, ενώ στα αρχικά στάδια η «ενστικτώδης» συμπεριφορά ήταν συνειδητή, κατά το πέρασμα του χρόνου και όσο επαναλαμβανόταν κατέληξε να γίνει «ασυνειδητή», κατά τον ίδιο τρόπο που οι συνήθειες μετατρέπονται τελικά σε αυτοματοποιημένες πράξεις.

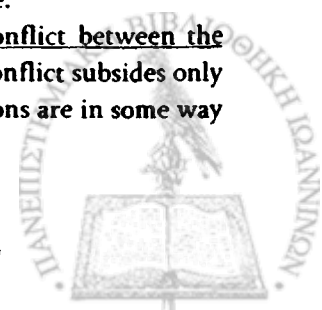
Παραθέτουμε εδώ και ένα απόσπασμα του οικείου συγγράμματος του Angell (1906), προκειμένου να αναδείξουμε την ορολογία που υιοθετείται στο πλαίσιο των «φονξιοναλιστικών» αντιλήψεων.

«Put briefly, it is this: The peculiar feeling which marks each emotion off from other emotions is primarily due to the different reactions which various objects call forth. These reactions are in turn determined by circumstances, which may lie indefinitely far back in the early history of the race, but in each case they required for their effective manipulation special forms of coordination. The coordinations which served these ends were necessarily useful, and so tended to become fixed as organic heritages.

Every emotional reaction represents, therefore, the survival of acts originally useful, either in the immediate physiological way or in the indirect biological and social way. Wundt and others also recognise forms of reaction which tend to copy already established responses to stimuli that arouse «analogous feelings». Thus we raise the nostrils in token of moral disgust, just as we do at a nauseous odour.

In the present-day individual these originally valuable reactions are not commonly executed as they once were, for they are no longer unequivocally useful. But they appear now in the form of attitudes, or tendencies to action, which are, however, in part inhibited from expression. This inhibition is due to the fact that, owing to our personal experience and our present complex structure, the emotional stimulus tends to produce two or more different motor reactions, instead of producing simply the old, instinctive, hereditary one.

The emotion itself is in essence our consciousness of the conflict between the several reactions which the stimulus tends to call forth. The conflict subsides only when the two or more groups of nascently aroused coordinations are in some way





unified and brought into a larger and more inclusive coordination. Were there no such tendencies to specific forms of movement originally appropriate to special conditions, undoubtedly emotions would be either all alike, or else utterly irregular and disorderly...

Να σημειώσουμε τέλος ότι υπάρχει ένα στοιχείο ειρωνείας στο γεγονός ότι ο Angell έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη σημαντικότητα της βιολογικής προσαρμογής του οργανισμού, και κατά συνέπεια στη σημασία των ερευνών που θα αφορούσαν τη συμπεριφορά και τη ζωή των ζώων, κι αυτό γιατί τελικά η «έμφαση» αυτή θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της επιστημολογικής κατεύθυνσης του «μπεχέβιορισμού», μιας κατεύθυνσης απέναντι στην οποία ο ίδιος ο Angell θα αντιταχθεί σθεναρά. Ας μη ξεχνάμε πως παρά το γεγονός ότι ο John B. Watson εγκατέλειψε το Τμήμα του Angell το 1908, και δε δημοσίευσε κανένα αμιγώς «μπεχέβιοριστικό» άρθρο πριν το 1913, οι θεωρήσεις και οι πεποιθήσεις του διαμορφώθηκαν σταδιακά από το 1903 εποχή που τόσο αυτός όσο και οι άλλοι ερευνητές τις ίδιες, μετέπειτα, «κατεύθυνσης» ξεκινούσαν τα πρώτα πειράματα Ηθολογίας στο Πανεπιστήμιο του Chicago.

Ο «μπεχέβιορισμός», όπως είδαμε και σε προηγούμενες σελίδες, προσπάθησε να εισάγει την ιδέα μιας ψυχολογίας η οποία δε θα συμπεριελάμβανε την έννοια «συνείδηση», αρνούμενος ουσιαστικά ότι η «συνείδηση» είναι κάτι που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο «επιστημονικής» έρευνας, και υποστηρίζοντας μάλλον ότι θα μπορούσε να δοθεί μια επαρκής περιγραφή και κατανόηση όλων των φάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς χωρίς καθόλου να χρειαστεί να γίνει χρήση της έννοιας «συνείδηση». Δηλαδή σε πλήρη αντίθεση με το «φονξιοναλισμό» στο πλαίσιο του οποίου η «συνείδηση» ως εργαλείο βιολογικής προσαρμογής αποτελεί θεωρητικό «πυρήνα». Ο Angell θα δημοσιεύσει ένα αρκετά εκτενές άρθρο σχετικά με το «μπεχέβιορισμό» το 1913 με τίτλο *Behavior as a Category of Psychology*, ενώ ακόμα είναι σχετικά «φιλικός» προς αυτόν, δεδομένου άλλωστε ότι επί 10 χρόνια «ευνοούσε» τις «μπεχέβιοριστικές» ουσιαστικά έρευνες. Το 1936 όμως, έπειτα κι ενώ ο



«μπεχέυβιορισμός» θριαμβεύει στην αμερικάνικη ψυχολογία εδώ και 20 χρόνια ήδη, ο Angell θα γράψει: «οι ερευνητικές μέθοδοι με αποκλειστικό προσανατολισμό, όπως ο Γουατσονικός μπεχέυβιορισμός, απλώς ψάχνουν την ερώτηση και αποδέχονται σιωπηρά κάποια καθ' υπόθεση ερευνητικά δεδομένα τα οποία, εφόσον δεν εφαρμόζεται καμιά ουσιαστική διαδικασία ενδοσκόπησης αλλά και προβάλλονται από τους ίδιους τους προκατόχους τους αν όχι από τους ίδιους τους υποστηρικτές τους, εν τέλει θα παραλύσουν και θα παραμείνουν στείρα. Θα μπορούσα όμως εδώ να παραθέσω, παρά το γεγονός ότι το όλο θέμα μου φαίνεται μάλλον γελοίο εν τη αφελεία του, ότι εκτιμώ ιδιαίτερα τη συμβολή του μπεχέυβιορισμού τόσο όσον αφορά την ανάπτυξη των μεθοδολογικών διαδικασιών όσο και όσον αφορά την αντικειμενική γνώση που παρήγαγε στο πεδίο μελέτης των ζωτικών λειτουργιών τόσο του ανθρώπου όσο και των ζώων» (σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική γλώσσα).

### 3.8. Οι πρώτες παρεμβάσεις «Ψυχοπαιδαγωγικής» στο πλαίσιο αντιμετώπισης των παιδιών με αναπηρίες και αποκλίσεις. Η δράση και το έργο του G.S.Hall.

Ο Granville Stanley Hall (1844-1924), γεννήθηκε σε μια φάρμα της Μασαχουσέτης και, σύμφωνα με τους βιογράφους του, όταν ήταν 14 χρονών, κι αφού κατά τη διάρκεια της ημέρας είχε περιπλανηθεί γύρω από τη φάρμα όπου ζούσε, βρέθηκε στην κορυφή ενός λόφου κι εκεί αποφάσισε ότι στη ζωή του θα γινόταν «κάποιος». Και πράγματι, παρόλη την «απλή» του καταγωγή, ο Hall θα αφήσει ανεξίτηλο το στίγμα του στην ιστορία της Ψυχολογίας, ως ένας από αυτούς που τη θεμελίωσαν στην Αμερική ως οργανωμένο επιστημονικό και επαγγελματικό πεδίο, στην ιστορία του αμερικανικού εκπαιδευτικού



συστήματος, ως ένας «εθνικός ηγέτης» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των ΗΠΑ, αλλά και στην ιστορία της επιστημονικής μελέτης του παιδιού και του εφήβου, ως «πατέρας» της έρευνας στο πεδίο της αναπτυξιακής-εξελικτικής ψυχολογίας.

Ο Thorndike, στο βιογραφικό memoir που συνέγραψε το 1925, θα τον αποκαλέσει «άνθρωπο της πρωτιάς»: μεταξύ άλλων, υπήρξε ο πρώτος που απέκτησε Ph.D. in Psychology στις ΗΠΑ (κατά πάσα πιθανότητα υπό την επίβλεψη του James) στο University of Harvard, ο πρώτος αμερικανός που «φοίτησε» στο γερμανικό εργαστήριο πειραματικής ψυχολογίας του Wundt, ο πρώτος Πρόεδρος της APA, στις οποίες την ίδρυση άλλωστε πρωτοστάτησε, ο πρώτος Πρόεδρος του Πανεπιστημίου του Clark που ιδρύεται το 1889 (θέση την οποία θα διατηρήσει έως το θάνατό του το 1924), το 1887 θα ιδρύσει το πρώτο περιοδικό ψυχολογίας στην Αμερική, το «American Journal of Psychology», ο πρώτος Καθηγητής Πανεπιστημίου που θα έχει την επίβλεψη της διατριβής του πρώτου Αφρο-αμερικανού φοιτητή που απέκτησε «PhD in Psychology», του Francis Sumner, κατέχοντας άλλωστε και το «ρεκόρ» επιβλέψεων διατριβών Ψυχολογίας επί περίπου 20 χρόνια, καθώς και άλλα που θα δούμε στη συνέχεια.

Ο Hall θα ολοκληρώσει τις δευτεροβάθμιες σπουδές του στο Williams College το 1867, όμως επειδή δεν έχει τα απαραίτητα χρήματα ώστε να συνεχίσει με πανεπιστημιακές σπουδές, θα γραφτεί στο Union Theological Seminary και αφού αποφοιτήσει θα εργαστεί για λίγο καιρό ως πάστορας, όπως από μικρό άλλωστε τον παρότρυνε η μητέρα του (Ross, 1972 ; Hothersall, 1995).

Ωστόσο, κάτι θα αλλάξει στη ζωή του όταν θα έρθει σε επαφή με το σύγγραμμα του Wundt *Principles of Physiological Psychology*, έπου δημοσιεύεται όπως είδαμε το 1874. Ο Thorndike αναφέρει ότι ο Hall μάλλον είναι μεταξύ των πρώτων ανθρώπων στην Αμερική που διάβασαν αλλά και μπόρεσαν να εκτιμήσουν το συγκεκριμένο σύγγραμμα. Ο Hall θα εκπονήσει μια ερευνητική εργασία με τίτλο «The Muscular Perception of Space», για την οποία

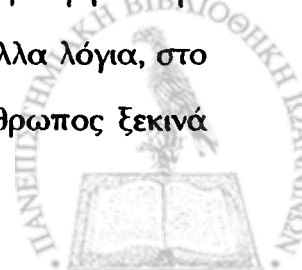


και θα του απονεμηθεί ο τίτλος του Doctor of Philosophy, τον Ιούνιο του 1878. Τον Ιούλιο του 1878 θα ταξιδέψει στη Γερμανία, όπου και θα διαμείνει έως το Σεπτέμβριο του 1880, προκειμένου να συμμετέχει στα ερευνητικά προγράμματα του Πανεπιστημίου του Βερολίνου αλλά και σ' εκείνα του Wundt στο περίφημο Εργαστήριο του Leipzig.

Επιστρέφοντας στις ΗΠΑ θα ξεκινήσει την καριέρα του διδάσκοντας Αγγλικά και Φιλοσοφία στο Antioch College του Yellow Springs στο Ohio. Το φθινόπωρο του 1882 θα ξεκινήσει να δίνει διαλέξεις ψυχολογίας και παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins όπου, δυο χρόνια αργότερα, θα αναλάβει επίσημα τη θέση Καθηγητή Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, αλλά και θα του δοθεί η δυνατότητα να ιδρύσει το πρώτο Εργαστήριο Ψυχολογίας στην Αμερική, θέση που θα εγκαταλείψει το 1888 όταν θα του προταθεί η θέση του Προέδρου στο νεοσύστατο University of Clark.

Το 1909, ο Hall θα βρεθεί για μια ακόμα φορά στο προσκήνιο της επικαιρότητας. Επί τη ευκαιρία του εορτασμού των 20 χρόνων λειτουργίας του Clark University, θα γίνει ο πρώτος που θα δώσει στην Αμερική «μια γεύση από ψυχανάλυση» (Wasmer-Andrews, 2010), καλώντας μεταξύ άλλων το Sigmund Freud (αλλά και τον Carl Jung) να πραγματοποιήσει μια σειρά πέντε διαλέξεων ώστε να παρουσιάσει σε επιστήμονες και δημοσιογράφους τις θεωρίες του. Τις διαλέξεις αυτές, που έμειναν γνωστές ως «the Clark Conference», και που ο Hall οργάνωσε μόνος του έως την παραμικρή λεπτομέρεια, θα παρακολουθήσουν 175 άτομα εκ των οποίων τα 40 ήταν αμερικανοί ψυχολόγοι.

Η «θεωρία της εξέλιξης» του Charles Darwin καθώς και η «θεωρία της ανακεφαλαίωσης» (recapitulation theory) του Ernst Haeckel φαίνεται να επηρέασαν ευρέως τις απόψεις του Hall, αλλά και την εξέλιξη των ερευνητικών του ενδιαφερόντων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τη θεώρηση σύμφωνα με την οποία «η οντογένεση ανακεφαλαιώνει τη φυλογένεση». Μ' άλλα λόγια, στο πλαίσιο μιας «εξελικτικής» προοπτικής υποστηρίζεται ότι, ο άνθρωπος ξεκινά



από ένστικτα και παρορμήσεις που αποκλειστικά τον χαρακτηρίζουν κατά την παιδική ηλικία, κατ' αναλογία δηλαδή προς τον άνθρωπο στα πρώτα στάδια «εξέλιξης», προκειμένου να εξελιχθεί με το χρόνο ώστε μετά την εφηβική ηλικία να έχει αποκτήσει νοητικές δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να αναπτύξει και περαιτέρω ανώτερες νοητικές λειτουργίες, κατ' αναλογία δηλαδή προς τον άνθρωπο του «σήμερα».

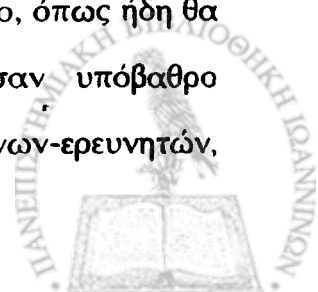
Ο Hall θεωρούσε ότι η παιδική ηλικία δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια επέκταση - παράταση της ανάπτυξης που έχει ξεκινήσει κατά τη διάρκεια της εμβρυακής ζωής και συνεχίζεται έως και την εφηβεία. Μέσα από το πρίσμα αυτό, κάθε άτομο διέρχεται από σωματικές αλλά και «ψυχικές» αλλαγές που είναι απολύτως ανάλογες προς την εξελικτική πορεία του νου και του σώματος.

Υπό μια τέτοια προοπτική, ο Hall θεωρούσε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, και έως την εφηβεία, το παιδί αναπτύσσεται πολύ καλύτερα εάν δεν το υποχρεώσουμε να κάνει πράγματα αλλά το αφήσουμε απλά και μόνον να διέλθει ελεύθερα τα διάφορα στάδια «εξέλιξης» του. Θεωρούσε ότι κατά την ηλικία των 6-7 ετών που το παιδί μεγαλώνει με ταχείς ρυθμούς και έχει υψηλά επίπεδα ενέργειας, πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να πειραματιστεί τον «πιθηκοειδή» τρόπο ζωής - στάδιο εξέλιξης, προκειμένου άλλωστε να έχει έτσι και τη δυνατότητα να «εκφράσει» τα «ζώδια» «πνευματικά» του περιεχόμενα (animal spirits) (ίσως έτσι να μας γίνεται πιο κατανοητή η «λαϊκή» προτροπή «άσε το παιδί να τρέξει, να σκαρφαλώσει, να λερωθεί, να παίξει στα χώματα, κλπ.»). Ο Hall θεωρούσε ότι το παιδί είναι ανίκανο να «σκεφτεί λογικά», να διακρίνει ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου, να δείξει ευαισθησία αναφορικά με τα θρησκευτικά θέματα. Γύρω στα οκτώ ωστόσο, το παιδί πρέπει να περάσει στο «στάδιο νούμερο δύο», που σύμφωνα με τον Hall είναι η στιγμή που το παιδί αρχίζει να γίνεται ικανό για «τυπική»-«σχολική» μάθηση (formal learning), εφόσον ο εγκέφαλος του έχει πλέον αναπτυχθεί και οριστικοποιηθεί σε μέγεθος και βάρος. Αν ακόμα στην ηλικία αυτή το παιδί μπορεί να εμφανίζει



προς τους άλλους σκληρές και ανάρμοστες συμπεριφορές είναι γιατί σε αυτό το στάδιο δεν έχει αναπτύξει ακόμα την ικανότητα να «σκεφτεί λογικά». Στην ηλικία αυτή προέχει η φυσική ευεξία και σωματική κατάσταση του παιδιού, για το λόγο αυτό και δε θα πρέπει να το φέρνουμε αντιμέτωπο με ηθικής φύσης συγκρούσεις ή ιδέες, εφόσον δεν είναι έτοιμο, δεν έχει τα εργαλεία ώστε να τις σκεφτεί και τις αντιμετωπίσει. Κατά την εφηβεία, το παιδί «αναγεννάζεται» σε μια ζωή που πλέον περιλαμβάνει τη διάσταση του «φύλου». Ο Hall θεωρούσε ότι από εκεί μετά πρέπει να σταματά η «συν-εκπαίδευση» των δύο φύλων, γιατί στην αντίθετη περίπτωση η μαθησιακή πρόοδος του εφήβου διαταράσσεται από την παρουσία του αντίθετου φύλου. Από την εφηβεία και μετά μπορεί να αρχίσει η ουσιαστική-αληθινή εκπαίδευση του παιδιού, εφόσον πλέον είναι ικανό να αντιμετωπίσει ζητήματα ηθικής, να επιδειξει καλοσύνη, αγάπη, και υπηρεσία προς τους άλλους. Οι δυνάμεις λογικής σκέψης βρίσκονται σε ενέργεια, ωστόσο είναι ακόμα αδύναμες.

Ο Hall, προσπαθώντας κατά ένα τρόπο να εφαρμόσει τις θεωρίες του περί γενετικής ψυχολογίας στο πεδίο της Αγωγής και Εκπαίδευσης, θα αντιπαχθεί σθεναρά στον τρόπο οργάνωσης των *curricula* της μέσης εκπαίδευσης που έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία «παραδοσιακών» μαθημάτων, όπως τα λατινικά, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία, κλπ. Υποστήριξε έντονα την πεποίθησή του ότι, αυτό το οποίο έχουν ανάγκη οι έφηβοι είναι να αποκτήσουν γενική μόρφωση σε ένα «λαϊκό κολλέγιο», ή με άλλα λόγια αυτό που ονομάζουμε «σχολείο της ζωής» ή «σχολείο του δρόμου», και όχι να προετοιμάζονται εντατικά για μια πιθανή φοίτηση στο επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης, το Πανεπιστήμιο, κάτι που απλούστατα μπορεί να μη γίνει ποτέ. Βέβαια, οι θεωρήσεις του αυτές δεν επηρέασαν σε βάθος και μακροπρόθεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής, ωστόσο, όπως ήδη θα έχουμε εννοήσει, προετοίμασαν το έδαφος και αποτέλεσαν υπόβαθρο ερευνητικής προσέγγισης κάποιων άλλων διάσημων επιστημόνων-ερευνητών,



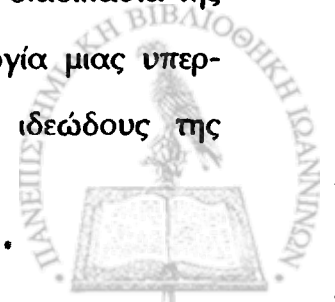
όπως για το γνωστό σε όλους μας Ελβετό ψυχολόγο Jean Piaget (Ross, 1972 ; Hothersall, 1995).

Επιχειρώντας μια συνοπτική κριτική της σκέψης και της συμβολής του Hall στη διαμόρφωση του επιστημονικού - ερευνητικού τοπίου της εποχής, όπως διαφαίνεται από την κριτική θεώρηση των σχετικών ιστορικών και βιογράφων προσεγγίσεων, πρόκειται καταρχήν για ένα ιδιαίτερα δημοφιλές και σημαίνον πρόσωπο, που τόσο οι διαλέξεις όσο και τα πολυάριθμα γραπτά είχαν αποδεδειγμένο αντίκτυπο τόσο στους προσανατολισμούς του επιστημονικού πεδίου της Ψυχολογίας όσο και στη διαμόρφωση της αμερικάνικης κοινής γνώμης κατά την εποχή την οποία έδρασε. Ονομάστηκε «μέγας διδάσκαλος της αμερικανικής ψυχολογίας», και μάλλον ορθώς αν κρίνουμε βάσει των «μαθητών» που πέρασαν από τα «θρανία» του, όπως οι James McKeen Cattell, John Dewey, Joseph Jastrow, Edmund C. Sanford (και οι τέσσερις μετέπειτα Πρόεδροι της APA), Arnold Gesell, Lewis Terman, Burnham, και άλλοι! Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επεκτάθηκαν σε όλους τους πιθανούς τομείς της επιστήμης της ψυχολογίας της εποχής του, όπως η αντίληψη, τα ψυχομετρικά εργαλεία, η μελέτη του παιδιού, το συναίσθημα, η ύπνωση, οι προκαταλήψεις, η γήρανση, η βιομηχανική ψυχολογία, η ψυχανάλυση, κλπ. Αν και χρησιμοποίησε όσο κανείς άλλο τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και της ερευνητικής επισκόπησης κοινής γνώμης, καθώς επίσης και μεθόδους της πειραματικής ψυχολογίας που είχε διδαχθεί στη Γερμανία, κατά γενική ομολογία τα δεδομένα που συνέλεξε βασίζονται σε κριτήρια πολύ υποκειμενικά, ή μη βάσιμα σύμφωνα με τη ισχύουσα ερευνητική δεοντολογία, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να αξιοποιηθούν θεωρητικά. Όπως υποστηρίζεται, η συνεισφορά του στην επιστήμη της ψυχολογίας κατά ένα τρόπο «αμαυρώθηκε» εξαιτίας της επιμονής του στην αντίληψη ότι η ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης «ανακεφαλαιώνει» την νοητική ιστορία των προγόνων του και ότι τα νοητικά και ψυχικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου εξολοκλήρου κληρονομούνται. Όμως όπως άλλοι



αναφέρουν, η συνεισφορά του αμαυρώθηκε και εξαιτίας της «υπερβολικής» και ίσως «παράνομης» με τα σημερινά δεδομένα, χρήσης της μεθόδου συλλογής δεδομένων που αποτελεί το ερωτηματολόγιο, που μάλιστα όπως αναδεικνύεται, κατάντησε στα χέρια μερικών από τους οπαδούς και συνεχιστές των ερευνών του Hall μια «παρωδία της επιστήμης».

Ο Hall ασχολήθηκε με όλα τα «φλέγοντα» και επίμαχα ζητήματα της εποχής του, έναντι των οποίων τοποθετήθηκε συνήθως με τρόπο που προκαλούσε αμφισβητήσεις και αντιτιθέμενες κριτικές, όπως η υποτιθέμενη διαφορετικότητα στη φύση ανδρών - γυναικών, η ευγονική και η διαφορετικότητα μεταξύ των διαφόρων φυλών του ανθρωπίνου είδους, η τοποθέτηση του υπέρ της γερμανικής φιλοσοφικής έννοιας του «volk» και περαιτέρω της ιδέας της «ευγονικής» στην οποία ήδη εκτεταμένα αναφερθήκαμε προηγούμενα. Σύμφωνα με τους κριτικούς, ο Hall ήταν ιδιαίτερα προσηλωμένος στο γερμανικό ρομαντισμό και τις ιδέες του περί εξουσίας, ατόμου και κοινωνίας. Φαίνεται να ασπαζόταν την αντίληψη ότι το άτομο πρέπει να καταλύεται στο βωμό μιας υπερβατικής συλλογικότητας, καθώς και την αντίληψη ότι οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως όντα μη λογικά που οδηγούνται από ένστικτα και που έχουν ανάγκη από ένα χαρισματικό ηγέτη που να χειραγωγεί ακριβώς τα ένστικτα αυτά προς όφελος της κοινωνικής οργάνωσης. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο Hall δεν είχε καμία συμπάθεια για το φτωχό, για τον αδύναμο και τον ασθενή, καθώς και για όσους εμφάνιζαν διαφορές και διαταραχές στην εξέλιξη ή αναπηρίες. Αναφέρεται μάλιστα, ότι υπήρξε σθεναρός υποστηρικτής της επιλεκτικής αναπαραγωγής και της αναγκαστικής στείρωσης και ότι πίστευε πως η αγαθοεργία απέναντι σε εκείνους που είναι σωματικά, νοητικά ή και συναισθηματικά αδύναμοι ή «ελαττωματικοί» (defective) αποτελεί ουσιαστικά μια παρασιτική παρεμβολή στη διαδικασία της «φυσικής επιλογής» που στοχεύει και οδεύει προς τη δημιουργία μιας υπερφυλής. Χαρακτηρίζεται από ορισμένους ως θιασώτης του ιδεώδους της





«σοσιαλιστής δεξιάς» που ουσιαστικά αποτελεί ιδεολογικό πρόδρομο του γερμανικού Εθνικο-σοσιαλισμού, που άρχισε να διαμορφώνεται ως κυρίαρχο ιδεολογικό κίνημα στη Γερμανία λίγα χρόνια μετά το θάνατο του Hall (Benjamin, 1981 ; Karier, 1986 ; Hilgard, 1987 ; Marshall, 1988 ; Diehl, 1988 ; Hothersall, 1990 ; Goodchild, 1996).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της προσέγγισής μας, έχει ιδιαίτερη αξία το άρθρο που οι New York Times αφιέρωσαν στην ίδρυση του «Department of Scientific "Child Study"», με τίτλο «Studying Children for Their Life Work. Novel Experiment at Clark University takes up various problems of Eugenics» (The New York Times, 10-10-1909).

Η ορολογία που χρησιμοποιείται είναι μια εξαιρετική αποτύπωση των όρων που υιοθετούνται από τους επιστήμονες της εποχής προκειμένου να αναφέρονται στα άτομα με απόκλιση-αναπηρία, καθώς και του κυρίαρχου επιστημολογικού πλαισίου προσέγγισης των ατόμων αυτών. Πιο συγκεκριμένα διαβάζουμε:

«The purpose of this new branch of scientific child study is to minimize to the greatest possible degree the number of the physically and mentally weak, to discover whether some deficiencies are inborn or the result of the improper understanding of child life, why is that some children are backward, why some play truant, why they do things that they should not and leave undone the things they should: why, in brief, whether the shortcomings of juveniles are inborn faults or the result of environment.»

Όπως πληροφορούν οι δημοσιογράφοι, στο συγκεκριμένο Τμήμα πρόκειται να λειτουργήσουν δέκα διαφορετικοί κλάδοι, ο καθένας με επικεφαλής έναν ειδικό-εξειδικευμένο επιστήμονα (expert), και ειδικότερα, ο κλάδος της κληρονομικότητας και ευγονικής (heredity and eugenics), «ανώμαλης καθυστέρησης και ελλειμματικότητας-ελαττωματικότητας» (subnormal backward defectiveness), «<sup>5</sup>νεανικής εγκληματικότητας και φαυλότητας-ελαττώματος» (juvenile crime and vice), «γλωσσολογίας του παιδιού» (child linguistics), «πειραματικής παιδαγωγικής» (experimental pedagogy),



«θρησκευτικής και ηθικής αγωγής» (religious and moral education), βιβλιοθήκη (library), «παιδαγωγικό μουσείο» (pedagogical museum), και «υγιεινής» (hygiene).  
Ειδικότερα, αναφέρουν σχετικά με τις διαδικασίες «εισαγωγής»:

«... When a child enters the institution, whether it be bright, backward, or stupid, deaf, dumb, or an idiot, it will first be given a complete mental and physical test, listed and catalogued, and a chart containing all the ascertainable facts turned over to the instructor who is to take the child specially in charge. As the child enters upon its work and gains a comprehension of the studies placed before it the instructor will make constant notes of progress both mentally and physically. At stated intervals the child is weighed and measured, and charts will tell immediately whether a child of a certain age is overdeveloped mentally or physically, or whether the reverse is the case.

Upon the Department of Heredity and Eugenics will devolve the solving of the problem of just how much of environment and just how much of heredity enters in to the make-up of the children. That this question not only can be answered but that it can be answered in such a manner that the results will be of an incalculable benefit to the human race to general is one of the firmest convictions of the heads of the new department, and with President G. Stanley Hall they all predict that within a few years the entire country, if not the world, will be looking to Clark University for information on the subject, and even at this early stage thousands of letters have been received from all over the world asking for advice on child study. This department will also concern itself with that very interesting and intricate problem as to which racial types can best be crossed, and which, intermingling (επιμείξια), turns out the weakest and which the more vigorous offspring. It is believed that by a constant observance of all the data that can be obtained, and that by comparison and deduction, many of these now complex problems may eventually be solved.»

Οι δημοσιογράφοι αφιερώνουν επίσης και μια ιδιαίτερη μνεία στο Τμήμα που πρόκειται να λειτουργήσει για τα «καθυστερημένα» (backward) και «ανώμαλα» (sub-normal) παιδιά αναφέροντας:

«Whether the deficiencies are of a slight character or whether there are plain indications of idiocy, each will be studied and the shortcomings remedied as far as they possibly can be. In this department also the child will be taught the most healthful positions in which to study. If for instance it is found that a child leans on his desk when writing the desk will be lifted with a frame which will come up under his chin. This frame will hold the head up and in this proper position and after a few trials the child will soon learn of its own accord to keep a correct and healthful position while studying or writing. If the child shows a decided weakness in the back or a noticeable curvature of the spinal column it will be given a specially built seat which can be adjusted to any position it may have to sit in. if the child develops writer's cramp, its wrists will be feted with a clamp which will relieve the strain on the delicate cords of the wrist and will cure the trouble.»

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε «σοβαρά» προβλήματα όπως η «κράμπα του συγγραφέα» θα αντιμετωπιστούν και βέβαια επιλυθούν από το Κέντρο Μελέτης του Παιδιού με όλη την «επιστημονικότητα» που τους αξίζει...!

Ωστόσο αυτό που ενδιαφέρει την εργασία μας είναι οι όροι που χρησιμοποιεί ο G. Stanley Hall για την αναφορά στα άτομα της αρμοδιότητας του συγκεκριμένου Τμήματος, ήτοι: «ανώμαλη καθυστέρηση και ελλειμματικότητα-ελαττωματικότητα» (ή ίσως ακριβέστερα «ανώμαλη & υστερούσα ελλειμματικότητα» - subnormal backward defectiveness), «σωματικά και πνευματικά αδύναμος» (physically and mentally weak), «έλλειμμα» (deficiency), «καθυστέρηση» (backward), «ανεπάρκεια-έλλειψη-αδυναμία» (shortcoming), «ανόητος»-«μωρός» (stupid), «άλαλος-βουβός»-«χαζός» (dumb), «ιδιώτης»- «ηλίθιος» (idiot), «overdeveloped mentally or physically» και άρα εξ αντιθέσεως «υπο-ανεπτυγμένος πνευματικά ή σωματικά» (underdeveloped mentally or physically), «ασθενέστερος» (weakest), «ελαφρά ανεπάρκεια» (deficiency of a slight character) «ενδείξεις ιδιωτείας» (indications of idiocy), «καθυστερημένος» (backward) και «ανώμαλος» (sub-normal).

### 3.8.1. Η ανάπτυξη της Κλινικής Ψυχολογίας στις ΗΠΑ.

Η σκέψη, η δράση και το έργο του Lightner Witmer

Περί τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα θα αναπτύξει ιδιαίτερα σημαντική δράση, αλλά και πρωτοπόρα σκέψη, ο αμερικανός ψυχολόγος και παιδαγωγός Lightner Witmer (1867-1956), μαθητής του Cattell και επίσης εκπαιδευμένος στη «στρουκτουραλιστική» παράδοση του «δασκάλου» Wundt (Graziano, Raulin, 2009). Θα εργαστεί αρχικά ως καθηγητής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και



ύστερα από μια σύντομη προσπάθεια να ασχοληθεί με τα νομικά που ωστόσο δεν κατέληξε, θα εγγραφεί στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Pennsylvania που λειτουργούσε υπό τη διεύθυνση του James McKeen Cattell. Όταν αργότερα ο Cattell θα μετακινηθεί στο Πανεπιστήμιο της Columbia στη Νέα Υόρκη, ο Witmer θα αναχωρήσει για το Leipzig της Γερμανίας όπου και θα εκπονήσει τη Διδακτορική του Διατριβή, και αυτός υπό την επίβλεψη του Wundt. Αφού ολοκληρώσει τη δουλειά του στη Γερμανία, θα επιστρέψει στο Πανεπιστήμιο της Pennsylvania και θα αναλάβει το εργαστήριο του Cattell.

Αν και στο εργαστήριο αυτό θα επαναλάβει την έρευνα της Γερμανίας, ωστόσο σταδιακά, και σε αντίθεση με τις αντιλήψεις του «δασκάλου» του Wundt περί Ψυχολογίας, ο Witmer θα αρχίσει να ενδιαφέρεται σχετικά με το πώς η επιστήμη της Ψυχολογίας θα μπορέσει να αποκτήσει πιο «πρακτικούς» προσανατολισμούς, δηλαδή πώς η Ψυχολογία θα μπορέσει να εφαρμοστεί προκειμένου να συμβάλει στην επίλυση «πρακτικών» προβλημάτων που απασχολούν τον άνθρωπο.

Ως συνέπεια των αναζητήσεών του αυτών, το 1896, μόλις δεκαεπτά χρόνια αφότου ο Wilhelm Wundt είχε ιδρύσει το πρώτο διεθνώς αναγνωρισμένο Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας στο Leipzig, ο Witmer θα πρωτοστατήσει στην ίδρυση της πρώτης «Ψυχολογικής Κλινικής» για παιδιά (Psychological Clinic) στο Πανεπιστήμιο της Pennsylvania. Παράλληλα στο ίδιο Πανεπιστήμιο, θα αναπτύξει προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που στοχεύουν τόσο τους δασκάλους όσο και κάθε άλλη εμπλεκόμενη ειδικότητα μεταξύ αυτών τις οποίες αναφέρει και στο απόσπασμα που παραθέσαμε, όπως γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές, κ.ά. Στα προγράμματα αυτά θα συμπεριλάβει μαθήματα που αφορούν το πεδίο της αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και το πεδίο των θεραπευτικών παρεμβάσεων που μπορούν κατά την άποψή του να υιοθετηθούν για την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών, σε



όλα τα επίπεδα, των παιδιών (Witmer, 1896; 1897; 1907 ; Graziano, Raulin, 2009).

Στο πλαίσιο λειτουργίας της Κλινικής του θα «πειραματιστεί» ειδικότερα με τις μεθόδους και τις στρατηγικές αισθητηριακής αγωγής των Itard και Seguin, προσπαθώντας τελικά να αντιμετωπίσει όχι μόνο τα «ψυχικά» αλλά και, θα μπορούσαμε να πούμε υιοθετώντας μια σύγχρονη μας ορολογία, τα «μαθησιακά» προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά που του παραπέμπουν. Έχοντας μαθητεύσει στα έδρανα των «προδρόμων», θα μπορούσαμε να πούμε, της «μπεχηβιοριστικής» επιστημολογικής κατεύθυνσης Cattell και Wundt, θα ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη μελέτη των επιπτώσεων του περιβάλλοντος, οικογενειακού και κοινωνικού, στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (Τζουριάδου, 1995). Ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει (Witmer, 1907):

«...In December, 1896, I outlined in an address delivered before the American Psychological Association a scheme of practical work in psychology. The proposed plan of organization comprised:

- The investigation of the phenomena of mental development in school children, as manifested more particularly in mental and moral retardation, by means of the statistical and clinical methods.
- A psychological clinic, supplemented by a training school in the nature of a hospital school, for the treatment of all classes of children suffering from retardation or physical defects interfering with school progress.
- The offering of practical work to those engaged in the professions of teaching and medicine, and to those interested in social work, in the observation and training of normal and retarded children.
- The training of students for a new profession-that of the psychological expert, who should find his career in connection with the school system, through the examination and treatment of mentally and morally retarded children, or in connection with the practice of medicine.

Σταδιακά, θα προσπαθήσει να οργανώσει και εφαρμόσει νέες μεθόδους προσέγγισης όσον αφορά την αξιολόγηση, τη «θεραπεία» και την εκπαίδευση των παιδιών. Ουσιαστικά, θα υιοθετήσει τη μέθοδο που σήμερα ονομάζουμε «διεπιστημονική», υπό την έννοια ότι στην Κλινική θα παρεμβαίνουν και θα συνεργάζονται διαφορετικής εκπαίδευσης επαγγελματίες όπως νοσηλευτές, γιατροί,



ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, δάσκαλοι, κλπ. Ο ίδιος χρησιμοποιούσε τον όρο «psychoeducation», (ψυχοεκπαίδευση, κατά ένα τρόπο) προκειμένου να αναφέρεται στη μέθοδο προσέγγισης που εφήρμοζε.

Συνεχίζοντας να ασχολείται με την έρευνα, το 1902 δημοσιεύει ένα εργαστηριακό εγχειρίδιο, ενώ το 1904 σε συνεργασία με τον Edward B. Titchener θα ιδρύσει την επιστημονική ομάδα που θα γίνει αργότερα γνωστή ως Society of Experimental Psychologists. Το 1907, εγκαινιάζει το περιοδικό του The Psychological Clinic. Στο εκδοτικό σημείωμα του πρώτου τεύχους του περιοδικού του εξαίρει την αναγκαιότητα να αναπτυχθεί αυτό που θεωρεί ως ένα «νέο επάγγελμα», δηλαδή μια ειδικότητα ψυχολογίας η οποία θα έχει ως αντικείμενο να βοηθά τους ανθρώπους στην επίλυση των «πραγματικών» προβλημάτων τους. Όπως προτείνει, αυτό που χρειάζεται είναι η επισταμένη μελέτη και μέτρηση, η εκπαίδευση και η θεραπεία των ατόμων. Την επαγγελματική αυτή ειδικότητα θα ονομάσει «Κλινική Ψυχολογία» (Clinical Psychology), ουσιαστικά διαμορφώνοντας-εφευρίσκοντας πρώτος το συγκεκριμένο όρο. Ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει (Witmer, 1907):

«...The phraseology of "clinical psychology" and "psychological clinic" will doubtless strike many as an odd juxtaposition of terms relating to quite disparate subjects. While the term "clinical" has been borrowed from medicine, clinical psychology is not a medical psychology.

I have borrowed the word "clinical" from medicine; because it is the best term I can find to indicate the character of the method which I deem necessary for this work. Words seldom retain their original significance, and clinical medicine, is not what the word implies,-the work of a practicing physician at the bedside of a patient.

The term "clinical" implies a method, and not a locality. When the clinical method in medicine was established on a scientific basis, mainly through the efforts of Boerhaave at the University of Leiden, its development came in response to a revolt against the philosophical and didactic methods that more or less dominated medicine up to that time.

Clinical psychology likewise is a protestant against a psychology that derives psychological and pedagogical principles from philosophical speculations and against a psychology that applies the results of laboratory experimentation directly to children in the school room.

In the same way the purpose of the clinical psychologist, as a contributor to science, is to discover the relation between cause and effect in applying the

various pedagogical remedies to a child who is suffering from general or special retardation.

I would not have it thought that the method of clinical psychology is limited necessarily to mentally and morally retarded children. These children are not, properly speaking, abnormal, nor are the condition of many of them to be designated as in any way pathological.

They deviate from the average of children only in being at a lower stage of individual development. Clinical psychology, therefore, does not exclude from consideration other types of children that deviate from the average-for example, the precocious child and the genius. Indeed, the clinical method is applicable even to the so-called normal child.

For the methods of clinical psychology are necessarily invoked wherever the status of an individual mind is determined by observation and experiment, and pedagogical treatment applied to effect a change...

Το 1908, ιδρύει και στελεχώνει ένα μικρό ιδιωτικό σχολείο-οικοτροφείο κοντά στο Wallingford της Pennsylvania υποστηρίζοντας ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις και προκειμένου να επιτευχθεί με επιτυχία μια αλλαγή στη συμπεριφορά ενός παιδιού, είναι απαραίτητο να «ασκείται» σε αυτό ένας «καθολικός» έλεγχος του περιβάλλοντος για την περίοδο κατά την οποία επιχειρούνται οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις. Αργότερα θα ιδρύσει και ένα μεγαλύτερο τέτοιο σχολείο στο Devon της Pennsylvania (McReynolds, 1997). Ο Witmer θεωρούσε ότι το περιβάλλον ασκεί μια σημαντική, κριτικής σημασίας επίδραση τόσο στην ανάπτυξη προβλημάτων στο άτομο όσο και στις δυνατότητες βελτίωσης των προβλημάτων αυτών. Όπως επισημαίνουν οι Graziano και Raulin (2009), η «θέση» του αυτή συμπορεύεται με το γενικότερο κίνημα του αμερικανικού «φονξιοναλισμού» (functional movement) της εποχής καθώς και με το αναδυόμενο τότε «μπεχαιοριστικό» μοντέλο (behaviorist model), στο πλαίσιο των οποίων και τον «κατατάσσουν» επιστημολογικά.

Σύμφωνα με την ανάλυση των Fagan & Wise (1994), ο Lightner Witmer έκανε χρήση ενός «ιδιογραφικού» μοντέλου κλινικής προσέγγισης (idiographic clinical model), ενώ ο G.S.Hall υιοθέτησε μάλλον μια «νομολογική» προσέγγιση (nomothetic approach). Όπως εξηγούν οι συγγραφείς, ως «ιδιογραφικό» περιγράφεται το μοντέλο που επιχειρεί να κατανοήσει ένα μεμονωμένο και



ιδιαίτερο κάθε φορά συμβάν ή άτομο. Από την άλλη πλευρά, ένα «νομολογικό» μοντέλο χαρακτηρίζεται από διαδικασίες και μεθόδους που αποσκοπούν στην ανακάλυψη και ανάδειξη γενικών νόμων.

Τόσο ο Witmer όσο και ο Hall, συνιδρυτές άλλωστε της περίφημης American Psychological Association (APA) το 1892, διαδραμάτισαν ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του επιστημονικού πεδίου-κλάδου που σήμερα ονομάζεται Σχολική Ψυχολογία, καθώς και στη διαμόρφωση των υπηρεσιών παροχής δημόσιας «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης». Άλλωστε, οι «μαθητές» και «συνεχιστές» τους συνδύασαν τις προσεγγίσεις των δύο «δασκάλων» τους, και κατάφεραν να επηρεάσουν την Πολιτεία προς την κατεύθυνση της αποδοχής της αναγκαιότητας για παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου στις ΗΠΑ (Fagan&Wise, 1994; Graziano&Raulin, 2009).

### 3.8.2. Η σκέψη, η δράση και το έργο της Leta Hollingworth

Η Leta Stetter Hollingworth (1886-1939), πρωτοπόρος γυναίκα ψυχολόγος, θα ασχοληθεί με ερευνητικά ζητήματα του πεδίου της παιδαγωγικής – σχολικής ψυχολογίας (educational psychology), και ειδικότερα προς το τέλος της ζωής της, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των «χαρισματικών» παιδιών (giftedness), καθώς και της ψυχολογίας της γυναίκας (psychology of women). Θα ασχοληθεί επίσης με την ερευνητική προσέγγιση της περίφημης για την εποχή «variability hypothesis»<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Η «variability hypothesis» αφορούσε τη διαφορά των φύλων. Έθετε την υπόθεση ότι «οι άνδρες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ποικιλία και εύρος τόσο όσον αφορά τα φυσικά-σωματικά όσο και όσον αφορά τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Ουσιαστικά προέτασε την άποψη ότι, οι άνδρες έχουν την ικανότητα να καταλαμβάνουν εξίσου τόσο





Δεδομένων των κοινωνικών «απαγορεύσεων» που εμπόδιζαν τις γυναίκες της εποχής να αναπτύξουν επιστημονική και ερευνητική δράση υψηλού επιπέδου, η αναγνώριση την οποία απήλαυσε η Hollingworth εν ζωή, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι πέθανε μόλις 53 ετών, είναι εντυπωσιακή αλλά και σίγουρα αντανακλά την εντιμότητα και την επιμονή της όσο βέβαια και τις αποδεδειγμένα υψηλές νοητικές ικανότητές της. Συνέγραψε το πρώτο επιστημονικά πλήρες κείμενο αναφορικά με τα χαρισματικά παιδιά, και πολλές από τις παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες περιγράφει αποτελούν «κατευθυντήριες γραμμές της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών σήμερα, υπήρξε δε και η πρώτη ερευνήτρια που ασχολήθηκε με τη μελέτη των παιδιών που εμφάνιζαν δείκτη νοημοσύνης άνω του 180. Πέντε χρόνια αφότου απέκτησε τον τίτλο του Διδάκτορα, συμπεριλήφθηκε στον κατάλογο των «American Men of Science», αλλά συμπεριλαμβάνεται και μεταξύ των 14 γυναικών τις οποίες ο Robert Watson προσέθεσε στον κατάλογο των «Eminent Contributors to Psychology».

Πιο συγκεκριμένα, η Hollingworth θα ξεκινήσει με σπουδές στη λογοτεχνία και τη συγγραφή, ενώ συγχρόνως θα αποκτήσει και την επάρκεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Παντρεύτηκε τον Harry Levi Hollingworth, ο οποίος ήδη εκπονούσε μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Columbia, υπό την επίβλεψη του James McKeen Cattell. Λίγο μετά θα μετακινηθούν στη Νέα Υόρκη όπου η Hollingworth θα προσπαθήσει να εργαστεί ως δασκάλα. Τα σχολεία όμως δε συνήθιζαν να προσλαμβάνουν παντρεμένες γυναίκες. Ύστερα από τρία χρόνια βαρετής ζωής ως νοικοκυρά, ο σύζυγός της θα την παροτρύνει επίμονα να συνεχίσει τις σπουδές της.

---

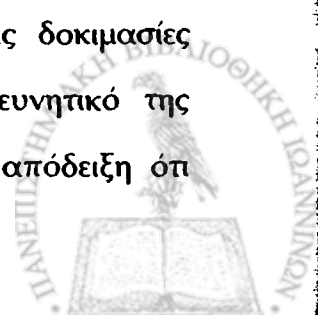
τα υψηλότερα όσο και τα χαμηλότερα επίπεδα του φάσματος οποιουδήποτε χαρακτηριστικού, ενώ οι γυναίκες περιορίζονται στη μετριότητα του «μέσου όρου».



Έτσι, το 1911 θα ξεκινήσει μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας και θα αποκτήσει Master's degree in Education το 1913. Ένα χρόνο μετά, προσλαμβάνεται στο Clearing House for Mental Defectives προκειμένου να χορηγεί τις δοκιμασίες νοημοσύνης του Binet. Θα δείξει ιδιαίτερες ικανότητες στη θέση αυτή και θα καταφέρει να χορηγήσει τα περισσότερα tests, με αποτέλεσμα να την προσλάβουν ως διευθύντρια του Εργαστηρίου Ψυχολογίας στο Bellevue Hospital.

Η Hollingworth θα συνεχίσει τις σπουδές της στην παιδαγωγική ψυχολογία υπό τη διεύθυνση του E. L. Thorndike, ο οποίος και υποστήριζε τη «variability hypothesis». Θα προσπαθήσει να αποδείξει ερευνητικά ότι, αν οι άνδρες έχουν τη δυνατότητα να καταλαμβάνουν τα υψηλά όρια του φάσματος δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών, είναι μάλλον γιατί έχουν προσδιοριστεί κοινωνικό-πολιτιστικά ως «υψηλά» παρά γιατί υπάρχει κάποιο γενετικό υπόβαθρο που να οδηγεί στην «ανωτερότητα» του ανδρικού φύλου. Θα συλλέξει για το λόγο αυτό μετρήσεις επτά χαρακτηριστικών του κρανίου και δέκα διαφορετικών ανατομικών σημείων σε πληθυσμό 1000 θήλεων και 1000 αρρένων βρεφών που παρακολούθηθηκαν στη New York Infirmary for Women and Children. Τα ερευνητικά της αποτελέσματα θα καταδείξουν τελικά ότι, η ευρύτητα και η ποικιλία φάσματος αποτελούν μάλλον χαρακτηριστικά του θηλυκού γένους.

Περαιτέρω, υπό την επίβλεψη του Thorndike θα ολοκληρώσει τη διδακτορική της διατριβή με θέμα την υποτιθέμενη νοητική ανεπάρκεια-ανικανότητα των γυναικών κατά τη διάρκεια της περιόδου. Εκτέλεσε ερευνητικά πειράματα σε άνδρες και γυναίκες, με στόχο να μετρήσει και συγκρίνει τις επιδόσεις των δύο φύλων σε διάφορες νοητικές, γνωστικές, αντιληπτικές, κινητικές και καθημερινής πρακτικής δοκιμασίες. Εκτελούσε τις δοκιμασίες καθημερινά και συνέλλεγε μετρήσεις επί τρεις μήνες. Το ερευνητικό της συμπέρασμα καταδείκνυε ότι, δεν υπάρχει καμία πειραματική απόδειξη ότι



υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην πιθανή εξασθένηση των νοητικών ικανοτήτων και των επιδόσεων και συγκεκριμένες φάσεις του έμμηνου κύκλου. Ο Thorndike εντυπωσιασμένος από την πειραματική της εργασία, και αφού υποστήριξε επιτυχώς τη διδακτορική της διατριβή το 1916, της πρόσφερε μια θέση διδάσκοντος στο Columbia Teachers College, όπου και θα παραμείνει έως το θάνατο της.

Παράλληλα με τα διδακτικά της καθήκοντα στο Columbia, η Hollingworth, αν και στην αρχή της καριέρας της ασχολήθηκε όπως είδαμε με τα «πνευματικώς ελαττωματικά» (mentally defective) παιδιά, θα αφιερώσει το υπόλοιπο της ερευνητικής της σταδιοδρομίας στη μελέτη των «χαρισματικών» παιδιών, άλλωστε είναι η επιστήμων που επινόησε και υιοθέτησε τον όρο «gifted». Τα βιβλία της *The Psychology of Subnormal Children* (1920), *Special Talents and Defects* (1923), καθώς και η επεξεργασία και αναδημοσίευση του βιβλίου του G. Stanley Hall *The Psychology of the Adolescent* (1928), αποτέλεσαν τόσο για την επιστήμη της ψυχολογίας όσο και για τους ψυχολόγους της Αμερικής, θεμελιώδη, έγκυρα και αναγνωρισμένης αξίας επιστημονικά κείμενα «αναφοράς» (Held, 2010).

### 3.8.2.α. Η ορολογία εν ισχύ κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα

Όσον αφορά ειδικότερα το πεδίο που προσεγγίζουμε, η Leta Hollingworth στο σύγγραμμά της *The Psychology of Subnormal Children* (1920), επιχειρεί μια εκτεταμένη αναφορά στην εξέλιξη της ορολογίας έως τη στιγμή που εκδίδει το έργο της, αλλά και προσπαθεί να σταθεί «κριτικά» απέναντι στους υιοθετούμενους όρους. Το σύγγραμμά της αποτελείται από τον Πρόλογο και



επτά κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στον πρόλόγό της επισημαίνει το γεγονός ότι οι «ειδικές τάξεις» (special classes) για «ανώμαλα παιδιά» (subnormal children) έχουν ανάγκη από δασκάλους ειδικά εκπαιδευμένους στην ψυχολογία και την αγωγή τέτοιων παιδιών, καθώς και ότι με το έργο της αυτό επιχειρεί να παρέχει τα απαραίτητα θεωρητικά στοιχεία προκειμένου για την αντιμετώπιση των «πνευματικώς ελλειμματικών» (mentally deficient) παιδιών.

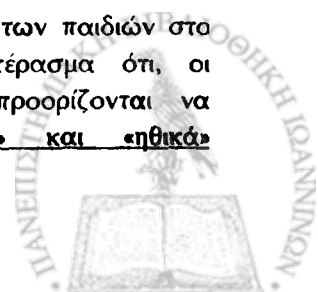
Η Hollingworth παραθέτει στο σύγγραμμά της ότι «οι αιτίες της «καθυστέρησης» και της αποβολής από το σχολικό σύστημα είναι συνήθως «σύμφυτες-έμφυτες» (inherent) στα παιδιά».

Στο πλαίσιο της αναφοράς της σχετικά με τη συμβουλευτική που η «ψυχολογική κλινική» οφείλει να παρέχει, η Hollingworth υιοθετεί την εν ισχύ ορολογία προκειμένου να αναφερθεί στα παιδιά με αναπηρία-απόκλιση. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι,

«οι δυστυχείς γονείς των «ανωμάτων παιδιών» (subnormal children), που αναζητούν δεξιά κι αριστερά ένα εξωγενές αίτιο που να ευθύνεται για την κατάσταση των παιδιών τους, και που να μη συνδέεται με την κληρονομικότητα, εύκολα κάνουν το σφάλμα να παρανοήσουν τη «νηπιακή καθυστέρηση» (infantile backwardness) και να τη θεωρήσουν ως αίτιο για τη μεταγενέστερη εμφάνιση της «διανοητικής αδυναμίας» (intellectual weakness). Λένε συχνά, «βέβαια, πρέπει να λάβετε υπόψη σας ότι ούτε δόντια εβγαλε ούτε μπορούσε να καθήσει πριν γίνει ενός έτους, μάλλον αυτό φταίει που τώρα είναι «καθυστερημένος» (backward).» Όμως, η «νηπιακή ανωμαλία» (infantile subnormality) δεν αποτελεί αίτιο της μετέπειτα «κατωτερότητας» (inferiority). Αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της. Η «διανοητική αδυναμία» (intellectual feebleness) του «ελλειμματικού» (defective) ενηλικίου είναι απλώς η συνέχιση της «νηπιακής καθυστέρησης» του (infantile backwardness). Εκείνοι που προορίζονται να διέλθουν τη ζωή με «ανώμαλη νόηση» (subnormal intelligence) εμφανίζουν τις πρώτες ενδείξεις του γεγονότος αυτού σε πολύ νεαρή ηλικία.

Στην αναφορά της σχετικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα που ανακοίνωσε ο Lightner Witmer το 1907, η Hollingworth επισημαίνει ότι συνάδουν με εκείνα των Norworthy και Binet, και αναφέρει συγκεκριμένα ότι,

«Τα δεδομένα που συνέλεξε (ο Witmer) από την εξέταση των παιδιών στο ψυχολογικό του εργαστήριο τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, οι επιστημονικές μέθοδοι της κλινικής ψυχολογίας δεν προορίζονται να εφαρμοστούν αποκλειστικά σε παιδιά «πνευματικά» και «ηθικά»



«καθυστερημένα» (mentally and morally retarded). Άλλωστε τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είναι στην κυριολεξία «ανώμαλα» (abnormal), ούτε και η κατάσταση πολλών από αυτά είναι τέτοια ώστε να προσδιοριστεί καθ' οιονδήποτε τρόπο ως «παθολογική» (pathological). «Αποκλίνουν» (deviate) από το «μέσο όρο» (average) των παιδιών μόνον ως προς το γεγονός ότι βρίσκονται σε ένα «χαμηλότερο στάδιο ατομικής ανάπτυξης» (lower stage of individual development).

Η Hollingworth παραθέτει την άποψη που ο Binet εκφέρει στο σύγγραμμα *The Intelligence of the Feeble-Minded*, και συγκεκριμένα το ερώτημα:

«... είναι δυνατόν να αναφερθούμε σε γνωστές «πνευματικές ικανότητες» (mental faculties) οι οποίες να ανήκουν στους «κανονικούς» (normals) και οι οποίες δεν ανευρίσκονται μεταξύ των «ελατωματικών» (defectives)? Παλαιότερα αυτή ήταν η ισχύουσα άποψη, και ορισμένοι συγγραφείς το πιστεύουν ακόμα. Αυτό όμως συμβαίνει διότι δεν έχουν υποβάλει τα υποκείμενά τους σε ενδελεχή και επισταμένη παρατήρηση... όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, η διαφορά μεταξύ «ελατωματικού» (defective) και «κανονικού» (normal) δεν παράγεται από την απουσία μιας συγκεκριμένης ικανότητας (faculty), οι δε «φρενολόγοι» (alienists) οι οποίοι στους ορισμούς τους φαίνεται να υπονοούν το αντίθετο, εξαπατούν τους εαυτούς τους» (Hollingworth, 1920).

Στα δυο πρώτα κεφάλαια του συγγράμματός της η Hollingworth παραθέτει μεταξύ άλλων, τόσο δικά της όσο και άλλων εργαστηρίων ερευνητικά αποτελέσματα που προέρχονται από τη μελέτη των «πνευματικώς αδυνάμων» (feeble-minded) ως προς κάποιες συγκεκριμένες μεταβλητές όπως, το φύλο, η φυλή, η σύνθεση του κοινωνικού περιβάλλοντος, περιβαλλοντικοί παράγοντες, κλπ. Στο τρίτο κεφάλαιο η Hollingworth αναφέρει ειδικότερα:

«Many different words are used to designate those who are subnormal in intelligence.

Mental defectives, aments, the feeble-minded, the mentally deficient, the very inferior, the subnormal are all terms in common use to-day.

All are used to designate those members of the human species who fall into the lowest two or three percent on the scale of distribution for intelligence.

All are used in this discussion, being employed interchangeably, as they are synonymous. Many other terms have also been used, which are not employed here, because their application is very inexact or ambiguous.

Such terms are "exceptional children", "atypical children", "backward children", "abnormal children", "retarded children".



Some of these terms are very useful in situations requiring tact, in which too great bluntness would be offensive to human sentiment, and have been invented for just this purpose. However, in a scientific treatise on the subject ambiguity and vagueness are out of place.

It is true certainly that children who are subnormal intellectually are "exceptional" and are "atypical", but these words describe equally well the insane, the very gifted, those afflicted with special disabilities, and any and all who deviate in any respect from the usual.

"Abnormal" is open to the same objection, with the added objection that it carries with it the idea of a pathological disturbance.

"Backward" and "retarded" vaguely and erroneously imply that the condition is one which will disappear with time, that the child is temporarily behind in his development, but may be expected to "catch up" eventually.

In a scientific treatise all euphemisms are inappropriate.

Even those terms which are here employed to designate the intellectually subnormal, mental defectives, aments, the feeble-minded, the mentally deficient, the very inferior, the subnormal, are less exact than we could wish.

"Mental" and "mind", for instance, are properly terms which include much more than the intelligence. Thus, strictly speaking, one who is deficient in emotion or in volition may be referred to as "mentally deficient" or "mentally defective", though he be of normal intelligence.

When the present volume has been studied through, it will be apparent that the only entirely satisfactory practice would be to speak of individuals simply in terms of the IQ (intelligence quotient), without introducing words which convey the idea of a distinct entity.

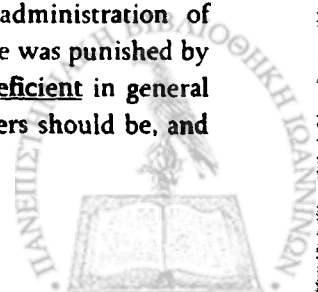
Nevertheless, when words are currently in use to communicate certain ideas, it is not permissible to ignore or change them suddenly.

In the first chapter of this book we set out to answer the question, What is a subnormal child? In other words, What constitutes mental deficiency? It will be of interest to consider some of the early definitions of feeble-mindedness or "idiocy" as it was called. These definitions will show us the confusion of thought which formerly existed in respect to the matter, as well as what were the concepts of mental deficiency historically held.

Lord Coke, an ancient jurist, says, "An idiot, or natural born fool, is one who from his nativity, by perpetual infirmity, is non compos mentis." Old English Law defines an idiot as a person of non-sane memory. "It is sufficient to find him so if he has not any use of reason; as if he cannot count 20 pence, or if he has not understanding to tell his age, or who is his father or mother".

Blackstone says, "An idiot, or natural born fool, is one that hath no understanding from his nativity, and is therefore by law presumed never likely to attain any".

These are all legal definitions, founded on the practical necessity of determining responsibility for crime, or capacity for undertaking the administration of property. By the time property was firmly established, and crime was punished by court procedure, it was recognized that there are persons so deficient in general ability that they ought not to be punished for their sins as others should be, and



that they cannot manage their property. Thus a legal definition had to be formulated. These legal definitions included, as we now know, only the lowest grade of mental defectives.

As we have early legal definitions, so we have early medical definitions.

Sylvius Delboe writes (1677), "Even the condition of many stupid men is to be designated sickness, whereby they are not able to reason nor to recognize cause and effect".

Willis declared (1678) that "Idiocy and stupidity depend on a lack of judgment and intelligence, the actual rational mind being not concerned; the brain is the seat of the sickness rests on a lack of imagination and memory, the seat of which is in the brain. The imagination is located in the corpus callosum, or the white substance; the memory in the cortical substance. So if imbecility or stupidity arises, the cause is in the brain region involved, or in the animal spirits, or in both".

Furthermore, there is the ecclesiastical definition of mental deficiency, whereby it is looked upon as the work of spirits.

Heinroth wrote, "Where Satan is there is weakness, darkness, hatred and destruction everywhere. An evil spirit abides, therefore, in the mentally deranged; they are the truly possessed".

According to other ecclesiastical versions, the idiot was blessed, and under the care of good spirits.

As early as 1834 the psychological definition appeared.

Herbart said, "Idiocy and imbecility, which alone of all the mental disorders appears to be inborn, and which as the opposite extreme of genius, is general weakness of the mind, does not differ so much in quality as in degree, and may go so far that the man almost resembles a plant, but as such grows and is healthy".

### 3.8.2.β. Σύνοψη των προσπαθειών ταξινόμησης έως και τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα

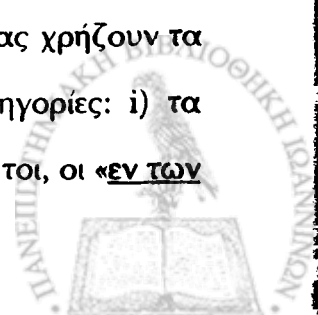
Η Leta Hollingworth (1920) αναφέρεται ειδικότερα στις προσπάθειες «ταξινόμησης» ή «κατάταξης» (classification) των «πνευματικώς ελατωματικών-ελλειμματικών» (mental defectives), επισημαίνοντας μάλιστα τη «μεγάλη σύγχυση σκέψης» που επικράτησε στο «παρελθόν». Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, παλαιότερα καμία διάκριση δε γινόταν αναφορικά με την κατηγορία των «πνευματικώς αδυνάτων» (feeble-minded), που άλλωστε συμπεριλαμβάνονταν



στη μοναδική υπάρχουσα «κατηγορία» των «ιδιωτών» (idiots). Όταν στη συνέχεια εκείνοι που ασχολήθηκαν με την παρητήρησή τους αντιλήφθηκαν ότι όλοι οι «ελλατωματικοί-ελλειμματικοί» δεν ήταν το ίδιο «ελλατωματικοί-ελλειμματικοί», άρχισαν να καταβάλλονται προσπάθειες ώστε να τους ομαδοποιήσουν σε δύο ή τρεις κατηγορίες. Οι προσπάθειες αυτές οδήγησαν στην υιοθέτηση διαφορετικών κάθε φορά κριτηρίων ομαδοποίησης, όπως η «ομιλία», (speech), η φυσική κατάσταση (physiological condition), η κιναισθητική δραστηριότητα (sensori-motor activities), ή ακόμα το είδος και το «εύρος» φροντίδας που τα άτομα αυτά έδειχναν να χρειάζονται (amount and kind of care).

Η Hollingworth αναφέρει (1920) τον Jean-Etienne Dominique Esquirol και την πρότασή του για την κατηγοριοποίηση των «ελλατωματικών-ελλειμματικών» (defectives) υιοθετώντας το κριτήριο της ομιλίας. Διακρίνει τρεις διαφορετικές κατηγορίες: εκείνους που είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν σύντομες προτάσεις, εκείνους που χρησιμοποιούν μονοσύλλαβες λέξεις και, τέλος εκείνους που παράγουν άναρθρους ήχους. Υπό το ίδιο κριτήριο επίσης, ο Samuel Gridley Howe προτείνει τρεις «κατηγορίες»: εκείνους που χρησιμοποιούν απλές προτάσεις, και κατονομάζει ως «simpletons», εκείνους που χρησιμοποιούν απλές λέξεις, ως «fools» και, τέλος εκείνους που χρησιμοποιούν απλούς ήχους, ως «idiots». Ο Edouard Seguin υιοθετώντας το κριτήριο της φυσικής κατάστασης διακρίνει δύο κατηγορίες, την «εν των βάθει ιδιωτία» (profound idiocy), ως αποτέλεσμα βλάβης στο κεντρικό νευρικό σύστημα, και τους «επί πολλής ιδιωτία» (superficial idiocy), ως αποτέλεσμα βλάβης στις «απολήξεις των οργάνων» (terminal organs).

Η Hollingworth αναφέρει επίσης την πρόταση κατηγοριοποίησης του Martin Barr, βάσει του είδους και του εύρους φροντίδας της οποίας χρήζουν τα συγκεκριμένα άτομα. Διακρίνει έτσι τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες: i) τα άτομα που χρήζουν φροντίδας «ασυλικού» τύπου (asylum care), ήτοι, οι «εν των





βάθει ιδιώτες» (profound idiots), οι «επί πολλής ιδιώτες» (superficial idiots) και οι «ιδιώτες-ηλίθιοι» (idio-imbeciles), ii) τα άτομα που χρηζουν «κηδεμονίας» (custodial life), ήτοι, «ηθικώς ηλίθιοι» (moral imbeciles), iii) τα άτομα που χρηζουν «μαθητείας» (apprenticeship) και «συλλογικά οργανωμένης ζωής» (colony life), ήτοι, «ηλίθιοι» (imbeciles) και, iv) τα άτομα που χρηζουν «κατάρτισης» (trained) προκειμένου να συμμετέχουν στον κοινωνικό ιστό, ήτοι «καθυστερημένοι» (backward) ή «πνευματικώς αδύναμοι-ασθενείς» (mentally feeble). Όπως σημειώνει ο M. Elks (2004), ο Barr είναι ιδιαίτερα γνωστός για τις απόψεις των «ευγονικών» θεωρήσεων περί «οπτικής αναγνώρισης» που υιοθέτησε, σύμφωνα με τις οποίες παρατηρώντας ένα άτομο είναι δυνατό να αναγνωρίσουμε συγκεκριμένα κοινά εξωτερικά χαρακτηριστικά και έτσι να «κατηγοριοποιήσουμε» περαιτέρω τα άτομα ως «ιδιώτες» η «ηλίθιους».

Στο τρίτο κεφάλαιο του συγγράμματός της, η Leta Hollingworth επιχειρεί μια κριτική τοποθέτηση απέναντι στα ισχύοντα, κατά τη δεδομένη ιστορική στιγμή, κριτήρια προσέγγισης της «πνευματικής ελλειμματικότητας-ελλειμματικότητας» (mental deficiency), καθώς και απέναντι στην υιοθετούμενη (κατ'εκείνη τη χρονική στιγμή) ορολογία. Υπογραμμίζει το γεγονός ότι υπάρχει «αρκετή σύγχυση», καθώς τα «τελευταία» χρόνια υιοθετήθηκαν διάφορα κριτήρια προσέγγισης τα οποία άλλοτε αφορούσαν «κοινωνική και οικονομική επιτυχία», άλλοτε «σχολική πρόοδο», άλλοτε «εξωτερικά φυσικά χαρακτηριστικά» και άλλοτε «ψυχολογικές δοκιμασίες», ή μάλλον τα αποτελέσματα σε αυτές. Ειδικότερα αναφέρει τέσσερα, εν ισχύ όπως επισημαίνει, κριτήρια και συγκεκριμένα:

#### The Social-Economic Criterion.

The Royal Commission of Great Britain, which investigated the question of mental deficiency in 1904, adopted a definition of mental deficiency which was based wholly on economic and social adjustment. This was as follows:

A feeble-minded person is one who is capable of earning a living under favorable circumstances, but is incapable, from mental defect existing from birth, or from an early age, (a) of competing on equal terms with his normal fellows; or (b) of managing himself and his affairs with ordinary prudence.



Following this standard, the Mental Deficiency Act of 1913 in England classified mental defectives thus.

The highest grade, called in this country morons, is termed in England the feeble-minded.

The feeble-minded are persons in whose case there exists from birth or from an early age mental defectiveness not amounting to imbecility, yet so pronounced that they require care, supervision, and control for their own protection or for the protection of others, or, in the case of children, that they by reason of such defectiveness, appear to be permanently incapable of receiving proper benefit from the instruction in ordinary schools.

Imbeciles are persons in whose case there exists from birth or from an early age mental defectiveness not amounting to idiocy, yet so pronounced that they are incapable of managing themselves or their affairs, or, in the case of children, of being taught to do so.

Idiots are persons so deeply defective in mind from birth, or from an early age, as to be unable to guard themselves against common physical dangers.

A scientific definition of mental deficiency will be one which will apply to the individual no matter what the external circumstances which surround him, and regardless of sex. Let us examine other criteria which have been used or proposed.

### The Pedagogical Criterion.

Certain communities have passed rulings that every child who is three or more years behind the grade proper to his years shall be examined psychologically, and if found to be intellectually deficient, shall be transferred to a special class. Two decades ago, before psychology had advanced to a point where it could be applied to the problem, the pedagogical criterion alone was applied to determine whether or not a child should be placed in a special class. Let us see why it is that the pedagogical criterion of failure to progress in school is not in itself sufficient.

If we were to rely upon the fact that a child is three or more years retarded in school status and upon this only, what kinds of mistakes would be made? We have already emphasized the fact that children are retarded in school for a great variety of reasons, of which lack of general intelligence is but one. If we defined a feeble-minded child as one who is three or more years retarded in school status, we should include improperly within our definition many who are physically ill, many who have had the misfortune to be out of school for various reasons, many who suffer from sensory defects, many who have some special disability in a school subject such as reading or arithmetic, many with severe speech defects, and many insane, neurotic, and epileptic children.

All of these conditions may lead to serious retardation in school status, though general intelligence may be normal. Also there would be included children who are deteriorating mentally from organic diseases of the nervous system, and who must be differentiated carefully from those whose defect is original, as the course of their subsequent development is very different. The pedagogical criterion alone is thus highly unsatisfactory.

### The Medical Criterion.

There have been various attempts by medical men to formulate definitions of mental deficiency.



Voisin says: "The idiot is an individual whose intellectual, sensory and motor faculties are not developed, or are abnormally developed in a defective manner or are arrested in their evolution before or some years after birth, to a degree which they cannot overcome in consequence of chronic lesions of the brain".

Ireland's definition is as follows: "Idiocy is mental deficiency or extreme stupidity, depending upon mal-nutrition or disease of the nervous centers, occurring either before birth or before the evolution of the mental faculties in childhood".

Bourneville says, "Idiocy consists of the arrested development, either congenital or acquired, of the intellectual, moral and emotional faculties, which may or may not be accompanied by motor difficulties and perversions of instinct".

In general, medical definitions have been based on the assumption that mental deficiency is analogous to physical disease in its nature, and have sought to describe in the defective person some symptom or condition that would differentiate him clearly from the normal. There is also noticeable a tendency to define in terms of a hypothetical underlying physiological cause. Combined with this we find recognition of the importance of social, economic, and scholastic behavior. In general, we may say that the medical criterion is largely the social-economic criterion, with a special emphasis on the description of clinical features, or of stigmata, if any are present.

In fact, the medical profession has interested itself chiefly in the so-called secondary conditions, which Dr. Tredgold describes at length, and with the clinical varieties of idiocy and imbecility, such as cretinism, mongolianism, hydrocephalus, microcephalus, syphilitic amentia, and epileptic amentia. Dr. Tredgold's excellent treatise is devoted almost exclusively to these conditions, though it is true that a very small proportion of the feeble-minded are included under them. In formulating a definition of mental deficiency, Dr. Tredgold, who is the most authoritative of modern medical writers on the subject, says, "The condition is a psychological one, although the criterion is a social one, and we may accordingly define amentia as a state of restricted potentiality for, or arrest of, cerebral development, in consequence of which the person affected is incapable at maturity of so adapting himself to his environment or to the requirements of the community as to maintain existence independently of external support".

The chief objections to the medical criterion, and to its application in diagnosing mental deficiency, are well stated by Binet, the French psychologist, thus: "Each one according to his own fancy fixes the boundary line separating these states. It is in regard to the facts that the doctors disagree. In looking closely, one can see that the confusion comes principally from a fault in the method of examination. When an alienist finds himself in the presence of a child of inferior intelligence, he does not examine him by bringing out each of the symptoms which the child manifests, and by interpreting all symptoms and classifying them; he contents himself with taking a subjective impression as a whole, of his subject, and of making his diagnosis by instinct. We do not think we are going too far in saying that at the present time very few physicians would be able to cite with absolute precision the objective and invariable sign, or signs, by which they distinguish the degrees of inferior mentality".



Concerning these objections Binet further says, "We have abundant proof of this in the strikingly divergent medical diagnoses made only a few days apart by different alienists upon the same patient".

The inadequacies of the medical criterion arise naturally from the fact that those formulating it have been trained in the diagnosis and treatment of physical disorder, and when confronted with a mental condition can reason only from analogy with what they have learned of physical states. The medical curriculum does not, in the United States at least, include instruction in psychology.

### The Psychological Criterion.

It is unnecessary to comment further upon the confusions of thought arising out of attempts to apply the criteria which we have described.

In 1904 it was decided to segregate for special instruction all of the mentally defective children in the schools of Paris.

The professional advice of Alfred Binet, Professor of Psychology in the University of Paris, was sought. Upon the request of the appointed Commission, Binet undertook to provide a psychological criterion of mental deficiency, upon the basis of which the children could be scientifically selected. The diagnosis of feeble-mindedness evidently rests upon the determination of intellectual status, in the first place. No matter what may be the educational, social, or economic maladjustments of the individual, no matter what may be the number of his physical stigmata or his clinical features, if his general intelligence is normal, he is not feeble-minded.

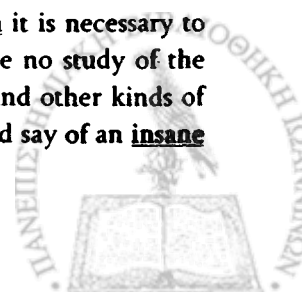
Thus the first problem in the psychological determination of mental deficiency was the problem of measuring general intelligence. It would take us too far afield from the immediate purposes of this book to discuss the technicalities involved in this problem of measuring intelligence. Binet and other psychologists had for many years been working upon mental tests. It occurred to Binet to formulate a series of tests... By his method Binet succeeded in obtaining a quantitative measure of general intelligence, which would apply to all native school children, of normal sensory capacity.

The unit of measurement was mental age, which has now come to be a familiar term among educators.

Thus was the psychological criterion of mental deficiency for the first time established. It is necessary, however, to take further steps, since there is a difference between feeble-mindedness and dementia, which is not always revealed by the measurement of intelligence alone. Demented persons also register low in intellectual status, but their condition differs essentially from that of the feeble-minded in origin, in outcome, and in treatment. To one skilled in the practice of abnormal psychology, the differential diagnosis between dementia and feeble-mindedness is usually not difficult. The past history of the individual is of fundamental importance, as are neurological and physical symptoms.

Qualitative differences also appear in the direct examination of the intelligence, as Binet, and later Pressey, have demonstrated in their experimental work with dements.

In any scientific study of the psychology of subnormal children it is necessary to keep such distinctions clearly in mind. Persons who have made no study of the subject do not usually distinguish between feeble-mindedness and other kinds of mental deviation. They speak of an imbecile as "a crazy boy", and say of an insane



man, "So-and-so is becoming feeble-minded". They refer indiscriminately to all abnormal persons as "silly", "out of their heads", "half-witted", and "weak-minded." Teachers, however, must bear in mind that there are distinctions; that a feeble-minded child is one who never had a normal mental capacity, whereas an insane or demented child is one who has at a former time been gifted with greater mental capacity than that which characterizes him subsequently. The feeble-minded child is a proper subject for educational treatment. His condition can be improved by instruction, whereas demented and insane children are usually not to be considered for retention in public school classes.

The psychological criteria having been established, definitions of mental deficiency began to be formulated on a psychological basis. The somewhat awkward definition based on the earlier work with graded intelligence tests was substantially as follows:

Children who show a mental retardation of two or more years, below and including the chronological age of 9 years; and three or more years of mental retardation above the chronological age of 9 years; and adults who grade at or below a mental age of 12 years, and who are not demented, are to be considered technically defective.

Since the work of Terman and his collaborators, another definition is now replacing this unwieldy one. This is based on the use of the intelligence quotient... and upon the percentage of the total range of intellect, which is found by measurement to include all who fall below a given status.

The final definition is, to be exact, based on a combination of psychological measurement and social fact. The result of the research of the past decade is that individuals who grade below 70 IQ are never found to be capable of satisfactory independent adjustment to school or to social environment. They cannot even approximate the performance of their fellows. Dr. Terman found that two percent of his unselected school children graded at or below 73 IQ. If we include in our estimate the idiots and very low grade imbeciles, who would have been found among a thousand unselected children (though not among a thousand unselected school children), we should have about two percent of mental defectives.

This is what we should expect on the basis of all the known facts about individual differences. We should expect that about two percent of all individuals belonging to our species would vary so far from the average, as to be unfitted to meet the ordinary exigencies of life. We are now tending toward this definition: a feeble-minded person is one who has originally an intelligence quotient of 70 percent or less, and whose status falls in the lowest two percent of human intellect.

Η Leta Hollingworth επισημαίνει ότι κατά τη στιγμή συγγραφής του έργου της (1920) οι «πνευματικώς αδύναμοι-ασθενείς» (feeble-minded) κατηγοριοποιούνται επί τη βάσει ενός ψυχολογικού κριτηρίου, και διακρίνονται σε «ιδιώτες» (idiots), «ηλιθίους» (imbeciles) και «μωρούς» (morons), υπογραμμίζοντας ότι οι όροι αναφέρονται στην «πνευματική κατάσταση» (mental status) του ατόμου. Υπό το κριτήριο του Νοητικού Πηλίκου (IQ), οι



«ιδιώτες» βαθμολογούνται κατά προσέγγιση έως 20, οι «ηλίθιοι» από 20 έως 40, και οι «μωροί» από 40 έως 70. Περαιτέρω, οι «ηλίθιοι» και οι «μωροί» διακρίνονται στις υποκατηγορίες «χαμηλού βαθμού» (low-grade), «μέσου βαθμού» (mid-grade), και «υψηλού βαθμού» (high-grade). Έτσι συναντώνται συχνά οι όροι «υψηλού βαθμού ηλίθιος» (high-grade imbecile), «χαμηλού βαθμού μωρός» (low-grade moron), κλπ., αναφέρει η Hollingworth. Ωστόσο παρατηρεί ότι, αν και οι όροι αυτοί τυγχάνουν σχεδόν καθολικής αποδοχής και χρήσης (1920), θα ήταν πολύ καλύτερο και οπωσδήποτε πολύ πιο «επιστημονικό» το να σταματήσουν να χρησιμοποιούνται, γιατί δημιουργούν «τεχνητές διακρίσεις» στο μυαλό του κόσμου. Θα ήταν καλύτερα, αναφέρει, να αναφερόμαστε σε άτομα με «ασθενή νόηση» (weak intellect) κάνοντας απλώς αναφορά στο Νοητικό τους Πηλίκιο (IQ). Έτσι, πρακτικά θα μπορούμε να αναφερόμαστε σε ένα «ελλατωματικό-ελλειμματικό παιδί» (defective child) ως ένα παιδί «που έχει Νοητικό Πηλίκιο (intelligence quotient) 50 ή 58 ή 67, αντί να το ετικετοποιούμε ως ηλίθιο (imbecile) ή μωρό (moron), όπως κάνουμε αυτή τη στιγμή», γράφει η Hollingworth. Πιο συγκεκριμένα παρατηρεί ότι (σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική γλώσσα),

«... εάν είχε γίνει αποδεκτή συνήθεια το να αναφερόμαστε σε ένα παιδί απλώς υπό όρους νοητικού πηλίκου, θα είχαμε διαλευκάνει τις απορίες των γονέων που περιέρχονται από κλινική σε κλινική, και διαπιστώνουν ότι σε ένα τόπο το παιδί τους ονομάζεται υψηλού βαθμού ηλίθιος (high-grade imbecile), τη στιγμή που σε ένα άλλο τόπο ονομάζεται χαμηλού βαθμού μωρός (low-grade moron), ενώ προσπαθούν μάλιστα στη συνέχεια να ανακαλύψουν σε τί συνίσταται η διαφορά μεταξύ των δυο όρων, και τί από τα δύο τελικά είναι το παιδί τους... Δεν υπάρχει, βέβαια, καμία έγκυρη διάκριση μεταξύ ενός υψηλού βαθμού ηλίθιου (high-grade imbecile) και ενός χαμηλού βαθμού μωρού (low-grade moron), μεταξύ ενός ιδιώτη (idiot) και ενός χαμηλού βαθμού ηλίθιου (low-grade imbecile)... Το να κάνουμε χρήση τέτοιων λέξεων οδηγεί στην ανπληψη ότι προφανώς υπάρχει κάποια οντότητα η οποία μπορεί αμετάβλητα να προσδιοριστεί ως ηλιθιότητα (imbecility), ως διαφέρουσα ποιοτικά από την οντότητα της μωρίας (morosity) και από εκείνη της ιδιωτείας (idiocy). Βεβαιότατα, αυτό δεν υφίσταται καθόλου. Για το λόγο αυτό θα ήταν προτιμότερο να αναφερόμαστε στα ανώμαλα παιδιά (subnormal children) υπό όρους νοητικού πηλίκου».



Περαιτέρω, η Leta Hollingworth προτείνει επιπλέον όρους, όπως για παράδειγμα τον όρο «κατώτερη ιδιοσυστασία-κράση-οργανισμός» ή «κατωτερότητα κράσης-οργανισμού» (constitutional inferiority), προκειμένου να αναφερόμαστε σε εκείνα τα άτομα που εμφανίζουν νοητικό πηλίκο από 70 έως 80-85, και τα οποία την εποχή εκείνη αποτελούν την κατηγορία των «οριακών» (borderliners) ή «αμβλυνόων» (dull) ή «κατώτερων» (inferiors). Όπως επισημαίνει, τα άτομα αυτά «...δεν μπορούν από τεχνική άποψη να κατηγοριοποιηθούν ως «πνευματικώς αδύναμοι-ασθενείς» (feeble-minded), ωστόσο βρίσκονται ευδιάκριτα κάτω από το μέσο όρο όσον αφορά τις ικανότητές τους» (σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική γλώσσα).

Τέλος η Hollingworth επισημαίνει ότι, κατά τη στιγμή της δημοσίευσης του συγγράμματός της (1920), το ψυχολογικό κριτήριο είναι πλέον ευρέως αποδεκτό. Η «πνευματική ελλειμματικότητα» (mental deficiency) αναγνωρίζεται γενικότερα ως «ψυχολογική κατάσταση» (psychological condition), ενώ προσδιορίζεται-εντοπίζεται (identified) -και κατηγοριοποιείται διαμέσου «ψυχολογικών μεθόδων» (psychological methods). Παραθέτει ως ισχύουσα και αποδεκτή την άποψη του A.F. Tredgold (1915), σύμφωνα με την οποία η «πνευματική ελλειμματικότητα» (mental deficiency) είναι όντως «ψυχολογική κατάσταση» (psychological condition), και άρα η αντιμετώπισή της πρέπει ουσιαστικά να είναι εκπαιδευτική-παιδαγωγική. «Ωστόσο, προτού εκκινήσει η συστηματική αγωγή, είναι απαραίτητο να είμαστε σίγουροι ότι η γενική υγεία του παιδιού είναι η καλύτερη δυνατή, υπό την έννοια ότι θα πρέπει να έχουν ίσως γίνει κάποιες απαραίτητες ιατρικές ή χειρουργικές παρεμβάσεις, όπως ακριβώς υπαγορεύεται από τις αρχές που ισχύουν για την υγεία και την υγιεινή των «συνηθισμένων παιδιών» (ordinary children). Η επιστήμη δεν αναγνωρίζει κάποιες εξειδικευμένες ιατρικές ή χειρουργικές παρεμβάσεις προκειμένου για την «πνευματική ελλειμματικότητα» (mental deficiency), πλην της περίπτωσης δευτερογενών αιτιών...» υπογραμμίζει η Leta Hollingworth.

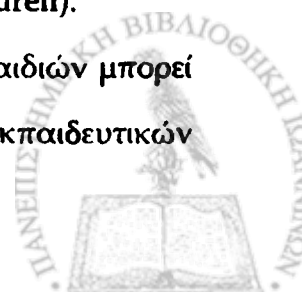


Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε τον επίσης αμερικανό ψυχολόγο Edgar Arnold Doll (1889-1968), που από το 1925 είχε αναλάβει τη διεύθυνση ενός σχολείου εκπαίδευσης-κατάρτισης για το οποίο παραθέσαμε στοιχεία σε προηγούμενο κεφάλαιο, του Vineland Training School. Ο Doll θα αναπτύξει και δημοσιεύσει το 1935 την κλίμακα «Vineland Social Maturity Scale» προκειμένου να αξιολογείται η «προσαρμοστικότητα» και η «λειτουργικότητα» των ατόμων με «πνευματική καθυστέρηση», στο επίπεδο των απλών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή. Ο Doll θα υποστηρίξει την υπόθεση ότι, η «πνευματική καθυστέρηση» αφορά μάλλον μια «κοινωνική ανικανότητα-ανεπάρκεια» (social incompetence) που οφείλεται στη διακοπή της διαδικασίας εξέλιξης και ωρίμανσης του ατόμου εξαιτίας της «πνευματικής ανωμαλίας» (mental subnormality) από την οποία «πάσχει». Η «ανωμαλία» αυτή, σύμφωνα με τον Doll, έχει τη γένεσή της σε παθολογία οργανικής βάσης και είναι «ανίατη» (Doll, 1953 ; Fanning, 1970).

### 3.8.2.γ. Η «σημαντικότητα» του έργου της «ψυχολογικής κλινικής» και η «κοινωνική» αναγκαιότητα «ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης» κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα

Η Leta Hollingworth αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους η Πολιτεία σε συνεργασία με τα πανεπιστημιακά εργαστήρια, την επιστημονική κοινότητα, τις ψυχοπαιδαγωγικές κλινικές, τους επαγγελματίες εκπαίδευσης και ψυχοπαιδαγωγικής γενικότερα, καθώς και τους ενδιαφερόμενους γονείς, πρέπει να προωθήσει τη μελέτη των «ανωμάτων» παιδιών (subnormal children).

Καταρχήν επισημαίνει ότι, η μελέτη των συγκεκριμένων παιδιών μπορεί να παρέχει αποτελεσματικές προτάσεις για τη λύση των εκπαιδευτικών





προβλημάτων που προέρχονται από την «καθυστέρηση» (retardation), όπως η αποβολή από το σχολείο, το σκασιαρχείο και η παραβατικότητα, καθώς και για τη λύση των κοινωνικών προβλημάτων που συνδέονται άρρηκτα με την «καθυστέρηση», όπως η εγκληματικότητα, ο αλκοολισμός, η παρανομία, η πορνεία, η ανεργία και η φτώχεια (pauperism). Αναφέρει ειδικότερα (σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική) ότι, «... η αναγνώριση του "ανωμάλου" (subnormal) ενόσω είναι παιδί, και η περαιτέρω συνετή προσπάθεια προσαρμογής του στην κοινωνική και οικονομική ζωή της κοινότητας είναι ένα έργο το οποίο πρέπει να αναλάβουν τα σχολικά συστήματα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι συμβαίνει σήμερα».

Βέβαια, υπογραμμίζει πως δεν υπάρχουν πολλές ελπίδες ότι το Νοητικό Πηλίκο ενός «ελλατωματικού-ελλειμματικού» (defective) παιδιού θα αλλάξει προς το καλύτερο καθώς μεγαλώνει. «Σε εκείνους που έχουν, πρέπει να τους δοθεί περισσότερο, ενώ από εκείνους που έχουν λίγο, ακόμη και το λίγο που έχουν πρέπει να τους αφαιρεθεί» αναφέρει χαρακτηριστικά, παραθέτοντας την αντίστοιχη ρήση του Ευαγγελίου. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η αναγνώριση όλων των «ανωμάτων» ατόμων κατά την παιδική ηλικία, με τρόπο ώστε να είναι δυνατό να εκπαιδευτούν σε συγκεκριμένες «χρήσιμες συνήθειες» αξιοποιώντας στο έπακρο τις ικανότητές τους, αλλά και ώστε όσοι είναι εντελώς ανίκανοι να προσαρμοστούν, να προστατεύονται από «άθλιες και παράνομες σταδιοδρομίες». «Πρέπει να ανακαλύψουμε το «ανώμαλο» παιδί που πιθανώς να αποτελεί μια κοινωνική απειλή», αναφέρει χαρακτηριστικά.

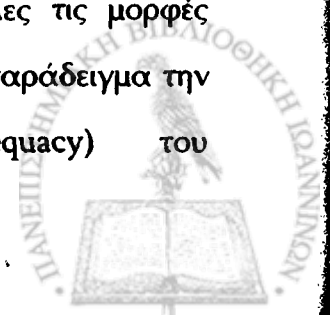
Προς ενίσχυση της άποψής της αυτής, αναφέρει τις δημόσιες επικρίσεις του Δόκτωρος Glueck, υπευθύνου των φυλακών Sing Sing, προς τους παιδαγωγούς (educators) που έχουν αποτύχει να εντοπίσουν έγκαιρα και να μελετήσουν τα «ελλατωματικά-ελλειμματικά» εκείνα παιδιά που, αργότερα ως ενήλικοι, καταλήγουν τρόφιμοι της φυλακής του.



Αναφέρει επίσης την άποψη του ψυχολόγου υπευθύνου του Sonoma State Home της California, Δρ. Georges Ordahl, ο οποίος αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αναγκαιότητα οργάνωσης ενός συστήματος μελέτης του παιδιού το οποίο θα εξασφαλίζει την ανίχνευση, κατά τα πρώτα έτη της ζωής, των παιδιών εκείνων που είναι σίγουρο ότι αργότερα στη ζωή τους θα καταλήξουν ως κρατικώς «επικουρούμενοι» και τα οποία, εάν δεν ανιχνευτούν σε αυτή την πρώιμη περίοδο, «... θα αναπαραγάγουν το είδος τους και θα γίνουν, έτσι κι αλλιώς, ένα βάρος για την κοινωνία».

Η Hollingworth παραθέτει την «επιμελημένη μελέτη» που πραγματοποίησε το 1909 ο Δρ. Leonard P. Ayres αναφορικά με την «εκπαιδευτική καθυστέρηση» στα δημόσια σχολεία της χώρας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας ένα εκπληκτικά μεγάλο ποσοστό μαθητών τοποθετείται «κάτω του κανονικού» (below the normal). «Εκατοντάδες παιδιών δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν μια τάξη τη χρονιά. Σε κάθε σχολείο που μελετήθηκε βρέθηκε ότι υπάρχουν πολλά παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας απ'ότι θα αναμενόταν για την τάξη που φοιτούν». Στην αναφορά του ο Ayres παρατηρεί ότι «τα παιδιά αυτά αποτελούν σοβαρό πρόβλημα για τους δασκάλους. Είναι «απροσάρμοστα» (misfits) μέσα στις τάξεις, απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και καθιστούν δυσκολότερο το έργο με τα άλλα παιδιά».

Ειδικότερα όσον αφορά τη μέθοδο και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να γίνει η διάγνωση της «πνευματικής ελλειμματικότητας» (mental deficiency), η Hollingworth επισημαίνει ότι η διάγνωση δεν μπορεί να στηριχτεί στη «εξέταση» της νοημοσύνης και μόνον. Τα τεστ νοημοσύνης περιορίζονται αυστηρά στη λειτουργία τους, που είναι ο προσδιορισμός του επιπέδου νοημοσύνης κατά τη στιγμή της εξέτασης. «Εάν χρησιμοποιούσαμε μόνον αυτά, θα συγχέαμε μεταξύ τους όλες τις μορφές «πνευματικής ανικανότητας» (mental incompetence), όπως για παράδειγμα την παροδική «πνευματική ανεπάρκεια» (mental inadequacy) του



μανιοκαταθλιπτικού, την «αλλοίωση - επιδείνωση» (deterioration) του παραλύτου, την «απόσυρση - απομάκρυνση» (inaccessibility) στην πρώιμη άνοια, και πολλές άλλες μορφές «πνευματικής διαταραχής» (mental disorder) θα μπορούσαν εσφαλμένα να θεωρηθούν «πνευματική αδυναμία» (feeble-mindedness) εάν βασιστούμε μόνον στα αποτελέσματα ενός τεστ νοημοσύνης. Οι κλίμακες νοημοσύνης δεν παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τα βαθύτερα αίτια της «ανικανότητας» (incompetence) την οποία αποκαλύπτουν», παρατηρεί η Hollingworth. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αναζητηθούν επιπρόσθετες πληροφορίες. Όπως επισημαίνει (σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική):

«... η διάγνωση δεν μπορεί να γίνει χωρίς να διαθέτουμε το αναπτυξιακό ιστορικό, το οικογενειακό ιστορικό, το σχολικό ιστορικό, τα αποτελέσματα μιας νευρολογικής κλινικής εξέτασης, μιας κλινικής εξέτασης των αισθητηρίων οργάνων, και σε ορισμένες περιπτώσεις και κάποια επιπλέον απαραίτητα δεδομένα.

Στο πλαίσιο των σχολικών συστημάτων που διαθέτουν ιατρική επιθεώρηση, σχολική νοσοκόμο και μια ψυχολογική κλινική αρκετά άτομα μπορούν να συμβάλλουν στη διαδικασία διάγνωσης μιας δεδομένης περίπτωσης, όπως οι δάσκαλοι, ή ο επισκέπτης δάσκαλος, ο ιατρός του σχολείου, η νοσοκόμα και ο ψυχολόγος.

Επί του παρόντος, δεν υπάρχουν πολλές κοινότητες που να είναι έτσι κατάλληλα εξοπλισμένες.

Ως πρότυπα μπορούμε να αναφέρουμε το Newark στο New Jersey. Στην πόλη αυτή, το Τμήμα Ιατρικής Επιθεώρησης των σχολείων συντηρεί μια ψυχολογική κλινική, στο πλαίσιο λειτουργίας της οποίας τα παιδιά για τα οποία υπήρχε υποψία «πνευματικής ελλειμματικότητας» (mental deficiency) εξετάζονται προκειμένου να κατευθυνθούν προς τα ειδικά σχολεία (special schools).

Ο δάσκαλος συντάσσει μια αναφορά σχετικά με τις σχολικές εργασίες και τη διαγωγή του παιδιού.

Η σχολική νοσοκόμος επισκέπτεται το σπίτι του παιδιού και συλλέγει πληροφορίες αναφορικά με την οικογένεια και την προσωπική ιστορία του παιδιού.

Ο ιατρός συντάσσει μια αναφορά σχετικά με την κατάσταση της υγείας του παιδιού.

Η πληροφόρηση αυτή φθάνει τέλος στον ψυχολόγο που είναι και ο υπεύθυνος της ψυχολογικής κλινικής, και ο οποίος, εάν χρειάζεται μπορεί να έχει περαιτέρω συζητήσεις με το δάσκαλο, τη σχολική νοσοκόμο ή τον ιατρό.

Ο ψυχολόγος στη συνέχεια, μπορεί να κάνει τη διάγνωση βασιζόμενος τόσο στα δεδομένα που προκύπτουν από την άμεση εξέταση του παιδιού που διεξάγει ο ίδιος όσο και σε όλες αυτές τις συμπληρωματικές πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του.



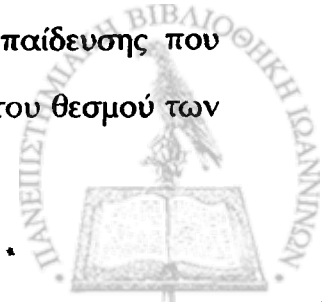
Το συγκεκριμένο σχέδιο διαμόρφωσε ο Dr. George J. Holmes, Επίτιμος της Ιατρικής Επιθεώρησης των σχολείων του Newark, ο οποίος και φρόντισε να θέσει σε εφαρμογή την εκτέλεσή του.

Και άλλες πόλεις όπως το St. Louis, το Cleveland, το Los Angeles και το Cincinnati είναι παρομοίως καλά εξοπλισμένες ως προς αυτή την κατεύθυνση. Αρκετές όμως ακόμα πόλεις είναι μερικώς εξοπλισμένες σε υπηρεσίες που είναι αναγκαίες για την αναγνώριση και την παροχή φροντίδας στα «ανώμαλα παιδιά» (subnormal children).

Όσον αφορά ειδικότερα τα «καθήκοντα» του ψυχολόγου, η Hollingworth αναφέρει ότι, η ευθύνη της «τελικής διάγνωσης» περί «πνευματικής ελλειμματικότητας» (mental deficiency) επαφίεται σε αυτόν ή στον ψυχίατρο, υπό την προϋπόθεση ότι ο ψυχίατρος θα έχει ειδική εκπαίδευση για τη δουλειά αυτή, στο αντικείμενο της ψυχολογίας των κανονικών και των ανωμάτων ατόμων (normal and abnormal psychology) καθώς και στο αντικείμενο της νευρολογίας.

Μέρος των υποχρεώσεων του ψυχολόγου είναι να εκτελέσει την «πνευματική εξέταση» (mental examination). Ο ψυχολόγος οφείλει να συντονίζει και να ερμηνεύει τα διάφορα είδη πληροφοριών σε συνεργασία με όλους τους άλλους που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, και στη συνέχεια να προσδιορίζει την «πνευματική κατάσταση» (mental status) και την «ποιότητα» (quality) του παιδιού. Η «ετυμηγορία» του θα συνεπάγεται την αναγκαιότητα ενός συγκεκριμένου είδους εκπαίδευσης για το παιδί, εκπαίδευση η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση και τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά το μέλλον του θεσμού της «Ψυχολογικής Κλινικής», η Hollingworth επισημαίνει ότι, όσο αυξάνει η τάση για τη δημιουργία ειδικών τάξεων τόσο θα αναπτύσσεται παράλληλα ο θεσμός της «Ψυχολογικής Κλινικής». Η εξατομικευμένη διδασκαλία απαιτεί την επιστημονική αναγνώριση των ατομικών διαφορών, υπηρεσία την οποία ο ψυχολόγος μπορεί ασφαλώς να παρέχει, εφόσον αυτό είναι και το βασικό αντικείμενο της εκπαίδευσης που έλαβε και διαθέτει. Στις αρνητικές κριτικές που εγείρονται κατά του θεσμού των



Ψυχολογικών Κλινικών, υπό την έννοια ότι αποτελούν «προστιθέμενη δαπάνη» την οποία μια οποιαδήποτε δεδομένη κοινότητα δε θα έχει την πολυτέλεια να επωμιστεί, η Hollingworth υπενθυμίζει τις δαπάνες που θα έχει να επωμιστεί μια κοινότητα ως αποτέλεσμα της έλλειψης Ψυχολογικής Κλινικής.

Έτσι, η κοινότητα αυτή θα επιβαρυνθεί με το κόστος της επανάληψης των τάξεων, το κόστος μετέπειτα φυγόπονων υπαλλήλων, καθώς και το κόστος των εφήβων που εγκαταλείπουν το σχολείο στην ηλικία των 15 ή 16 ετών ανεκπαίδευτοι, ενώ ήδη έχουν δαπανηθεί εκατομμύρια δολάρια για την εκπαίδευσή τους, βέβαια με εντελώς ακατάλληλα μέσα και μεθόδους από τις οποίες καθόλου δεν είχαν τη δυνατότητα να ωφεληθούν. Όπως έδειξε η έρευνα του Ayres, εκείνοι που επαναλαμβάνουν τις τάξεις κοστίζουν εκατομμύρια δολάρια ετησίως, και μάλιστα τα χρήματα αυτά ξοδεύονται προκειμένου να διδαχθούν ξανά και ξανά μια ύλη την οποία τις περισσότερες φορές δεν έχουν καμία δυνατότητα να προσλάβουν. Έτσι «... θα αποδειχθεί μακροπρόθεσμα ότι, είναι πολύ πιο αποτελεσματικό για μια κοινότητα να επενδύσει στην οργάνωση και λειτουργία μιας Ψυχολογικής Κλινικής παρά να επενδύει στην επανάληψη των τάξεων, τη φυγοπονία και τη βιομηχανική αναποτελεσματικότητα», υπογραμμίζει η Leta Hollingworth.

### 3.8.3. Συνοπτική παράθεση των υιοθετούμενων όρων έως και τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα

Θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία το να συνοψίσουμε στο σημείο αυτό το σύνολο των όρων που παραθέτει στο σύγγραμμά της η Leta Hollingworth προκειμένου γαι την αναφορά από τη μια πλευρά στα ίδια τα άτομα και, από



την άλλη πλευρά, στην προβληματική τους, όροι για τους οποίους διευκρινίζει ότι είναι όλοι «... terms in common use to-day».

Έτσι, προκειμένου για την αναφορά στα άτομα υιοθετούνται οι όροι:

- ιδιώτης (idiot)
- ηλίθιος (imbecile)
- μωρός (moron)
- απλοϊκός (simpleton)
- ανόητος (fool)
- εν των βάθει ιδιώτης (profound idiot)
- επί πολλής ιδιώτης (superficial idiot)
- υψηλού βαθμού ηλίθιος (high-grade imbecile)
- μέσου βαθμού ηλίθιος (mid-grade imbecile)
- χαμηλού βαθμού ηλίθιος (low-grade imbecile)
- υψηλού βαθμού μωρός (high-grade moron)
- μέσου βαθμού μωρός (mid-grade moron)
- χαμηλού βαθμού μωρός (low-grade moron)
- ιδιώτης-ηλίθιος (idio-imbecile)
- ηθικώς ηλίθιος (moral imbecile)
- υποανάπτυκτο παιδί (backward children)
- καθυστερημένο παιδί (retarded children)
- ανώμαλο παιδί (subnormal & abnormal children)
- ελλειμματικό-ελαττωματικό παιδί (defective child)
- τεχνικώς ελλειμματικό (technically defective)
- πνευματικώς ελλειμματικό-ανεπαρκές παιδί (mentally deficient)
- πνευματικώς ελαττωματικό παιδί (mentally defective)
- εξαιρετικό παιδί (exceptional children)
- ατυπικό παιδί (atypical children)
- ο διανοητικώς ανώμαλος (the intellectually subnormal)
- ο διανοητικώς ελλειμματικός (intellectually deficient)
- πνευματικώς αδύναμος-ασθενής (mentally feeble / feeble-minded)
- απροσάρμοστος (misfit)
- πνευματικώς ελλειμματικός (mental defective)
- ανοϊκός (aments)
- ο πολύ κατώτερος (the very inferior)
- ο ανώμαλος (the subnormal)
- ανώμαλο παιδί (subnormal child)
- παράφρον παιδί (insane or demented child)
- μωρός (moron)
- φρενοβλαβής (insane)
- οριακοί (border liners)
- αμβλύνοες (dull)
- κατώτεροι (inferiors)
- πνευματικά και ηθικά καθυστερημένα παιδιά (mentally and morally retarded)
- ελλειμματικοί-ελαττωματικοί (defectives)
- εν τω βάθει ελλειμματικός στο πνεύμα εκ γενετής, ή από νεαρή ηλικία (deeply defective in mind from birth, or from an early age)



- ανίκανος να προφυλάξει τον εαυτό του από κοινούς φυσικούς κινδύνους (unable to guard themselves against common physical dangers)
- παράφρων άνθρωπος (insane man)
- παιδί που είναι κατάλληλο ως αντικείμενο εκπαιδευτικής θεραπείας (a proper subject for educational treatment)
- παιδί ανίκανο να αντεπεξέλθει στις συνήθεις απαιτήσεις της ζωής (unfitted to meet the ordinary exigencies of life)
- παιδί κατώτερης νοημοσύνης (child of inferior intelligence)
- παιδί που έχει Νοητικό Πηλίκιο (intelligence quotient) 50 ή 58 ή 67
- παιδί που είναι τρία ή περισσότερα χρόνια πίσω από τη σχολική τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία του (child who is three or more years behind the grade proper to his years)
- παιδί που είναι καθυστερημένο αναφορικά με τη σχολική του κατάσταση-θέση (child ...retarded in school status)
- παιδί που είναι καθυστερημένο στο σχολείο (children ... retarded in school)
- παιδί με μόνιμη ανικανότητα να λάβει το σωστό όφελος από το θεσμό της εκπαίδευσης σε συνήθη σχολεία (permanently incapable of receiving proper benefit from the instruction in ordinary schools)
- παιδιά που υπόκεινται σε πνευματική φθορά-υποβάθμιση (children who are deteriorating mentally)
- παιδιά που είναι ανώμαλα διανοητικώς (children who are subnormal intellectually)
- παιδιά που αποκλίνουν (deviate) από το μέσο όρο (average) των παιδιών
- παιδιά που βρίσκονται σε ένα χαμηλότερο στάδιο ατομικής ανάπτυξης (lower stage of individual development)
- άτομο κάτω του κανονικού (below the normal)
- άτομα που χρήζουν φροντίδας ασυλικού τύπου (asylum care)
- άτομα που χρήζουν κηδεμονίας (custodial life)
- άτομα που χρήζουν μαθητείας (apprenticeship)
- άτομα που χρήζουν συλλογικά οργανωμένης ζωής (colony life)
- άτομα που χρήζουν κατάρτισης (trained) προκειμένου να συμμετέχουν στον κοινωνικό ιστό
- άτομα που εμφανίζουν νοητικό πηλίκιο από 70 έως 80-85
- άτομα των οποίων η πνευματική κατάσταση (mental status) βαθμολογείται κατά προσέγγιση έως 20 / ιδιώτες
- άτομα των οποίων η πνευματική κατάσταση (mental status) βαθμολογείται κατά προσέγγιση από 20 έως 40 / ηλίθιοι
- άτομα των οποίων η πνευματική κατάσταση (mental status) βαθμολογείται κατά προσέγγιση από 40 έως 70 / μωροί
- εκείνοι των οποίων το ελλάτωμα είναι αυθεντικό-εξ'αρχής (those whose defect is original)
- ένα πνευματικώς αδύναμο-ασθενές άτομο... είναι κάποιος που έχει εξαρχής ένα νοητικό πηλίκιο 70 ή λιγότερο, και του οποίου η θέση εκπίπτει στο χαμηλότερο δύο τοις εκατό της ανθρώπινης νόησης (a feeble-minded person... one who has originally an intelligence quotient of 70 percent or less, and whose status falls in the lowest two percent of human intellect)
- ανώμαλα άτομα (abnormal persons)
- πρόσωπο που κατά την ωριμότητα είναι ανίκανο να προσαρμόσει τον εαυτό του στο περιβάλλον του ή στις απαιτήσεις της κοινότητας, με τρόπο ώστε να διατηρήσει μια ανεξάρτητη ύπαρξη χωρίς εξωτερική υποστήριξη (person incapable at maturity of so adapting himself to his environment or to the requirements of the community as to maintain existence independently of external support)



- αυτός που βρίσκεται χαμηλά αναφορικά με τη διανοητική κατάσταση-θέση (low in intellectual status)
- αυτός που ποτέ δεν είχε μια κανονική πνευματική ικανότητα (one who never had a normal mental capacity)
- αυτοί οι οποίοι είναι ανώμαλοι στη νοημοσύνη (those who are subnormal in intelligence)
- αυτοί που έχουν προσβληθεί από ειδικές αναπηρίες (those afflicted with special disabilities)
- αυτοί που παρεκκλίνουν υπό οποιαδήποτε άποψη από το σύνηθες (who deviate in any respect from the usual)

#### Λαϊκές εκφράσεις

- τρελό παιδί (crazy boy)
- ανόητο (silly)
- έξω από το κεφάλι τους (out of their heads)
- μισό-μυαλοι (half-witted)
- ελαφρόμυαλοι (weak-minded)

#### Παλαιότεροι όροι

##### Νομικοί

- natural born fool
- non compos mentis
- idiot
- non-sane memory
- deficient
- stupid men

##### Εκκλησιαστικοί

- mentally deranged
- the truly possessed
- idiot

##### Του Herbart

- the man almost resembles a plant, but as such grows and is healthy

##### Του Voisin

- idiot
- individual whose intellectual, sensory and motor faculties are not developed,
- abnormally developed in a defective manner
- arrested in their evolution

Παράλληλα, προκειμένου για την αναφορά στην προβληματική των ατόμων υιοθετούνται οι όροι:

- ηλιθιότητα (imbecility)
- μωρία (moronity)
- ιδιωτεία (idiocy)
- ελλατωματικότητα (defectiveness)
- εν των βάθει ιδιωτεία (profound idiocy)
- επί πολλής ιδιωτεία (superficial idiocy)
- πνευματική ανωμαλία (mental subnormality)
- πνευματική ελλειμματικότητα (mental deficiency)
- πνευματική ελλατωματικότητα (mental defectiveness)
- πνευματική αδυναμία (feeble-mindedness)
- πνευματική διαταραχή (mental disorder)





- πνευματική καθυστέρηση (mental retardation)
- πνευματική ανικανότητα (mental incompetence)
- πνευματική ακαταλληλότητα (mental inadequacy)
- έλλειψη γενικής νοημοσύνης (lack of general intelligence)
- ανικανότητα (incompetence)
- καθυστέρηση (retardation)
- σχολική καθυστέρηση (school retardation)
- καθυστέρηση όσον αφορά τη σχολική κατάσταση-θέση (retardation in school status)
- κατώτερη ιδιοσυστασία-κράση-οργανισμός ή κατωτερότητα κράσης-οργανισμού (constitutional inferiority)
- κοινωνική ανικανότητα-ανεπάρκεια (social incompetence) που οφείλεται στη διακοπή της διαδικασίας εξέλιξης και ωρίμανσης του ατόμου

#### Παλαιότεροι όροι

##### Νομικοί

- αναπηρία (infirmity)
- ασθένεια (sickness)
- ιδιωτεία (idiocy)
- βλακεία (stupidity)
- έλλειψη κρίσης και εξυπνάδας (lack of judgment and intelligence)
- ηλιθειότητα (imbecility)
- βλακεία (stupidity)
- το αίτιο βρίσκεται σε εγκεφαλική περιοχή, ή στο ζώδες πνεύμα ή και στα δύο (the cause is in the brain region involved, or in the animal spirits, or in both)

##### Εκκλησιαστικοί

- αδυναμία (weakness)
- σκότος (darkness)
- μίσος και καταστροφή (hatred and destruction)
- ένα κακό πνεύμα μένει εντός (an evil spirit abides in)
- ευλογημένος και κάτω από την προστασία καλών πνευμάτων (blessed and under the care of good spirits)

##### Του Herbart

- ιδιωτεία (idiocy)
- ηλιθειότητα (imbecility)
- πνευματικές διαταραχές που φαίνεται να είναι έμφυτες (mental disorders appears to be inborn)
- το άκρο αντίθετο της μεγαλοφυίας (the opposite extreme of genius)
- γενικότερη αδυναμία του πνεύματος (general weakness of the mind)

##### Του Ireland

- ιδιωτεία (idiocy)
- πνευματική ελλειμματικότητα (mental deficiency)
- ακραία βλακεία (extreme stupidity)

##### Του Bourneville

- κατώτερη πνευματική δραστηριότητα (inferior mentality)
- πνευματική αδυναμία (feeble-mindedness)
- εσφαλμένες προσαρμογές του ατόμου (maladjustments of the individual)
- πνευματική παρέκκλιση (mental deviation)
- η ιδιωτεία συνίσταται σε σταματημένη ανάπτυξη, είτε συγγενή είτε επίκτητη, των διανοητικών, ηθικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, που μπορεί να συνοδεύεται από



κινητικές δυσκολίες και διαστροφές των ενστίκτων (idioty consists of the arrested development, either congenital or acquired, of the intellectual, moral and emotional faculties, which may or may not be accompanied by motor difficulties and perversions of instinct)

- οι κλινικές ποικιλίες της ιδιωτείας και της ηλιθιότητας είναι ο κρετινισμός, ο μογκολισμός, το υδροκέφαλο, η μικροκεφαλία, η συφυλιδική παραφροσύνη, και η επιληπτική παραφροσύνη (the clinical varieties of idioty and imbecility... as cretinism, mongolianism, hydrocephalus, microcephalus, syphilitic amentia, and epileptic amentia)
- όλοι όσοι εκπίπτουν κάτω από ένα δεδομένο status (all who fall below a given status)

### 3.8.4. Τα «ψυχικώς ασταθή» παιδιά

Στο πλαίσιο της σύνταξης του νομοθετικού κειμένου του Α.Ν. 435/1937, προκειμένου για την αναφορά στους «έχοντες δικαίωμα» υιοθετείται επίσης ο όρος «ψυχική αστάθεια».

Το πρόσωπο που συνήθως αναφέρεται ως ο πρώτος που περιέγραψε μια συμπεριφορά παιδιού με παρόμοια χαρακτηριστικά, είναι ο γερμανός ιατρός παθολόγος Heinrich Hoffman (1809-1894), στο πρωτοπόρο «κόμικ» του με τίτλο «Struwwelpeter», «Pierre l'Ébouriffe», ο «αναμαλιασμένος Πέτρος» δηλαδή, που κυκλοφορεί το 1845. Όπως ωστόσο παρατηρεί ο Vincent Quartier (2008), τα συμφραζόμενα της αφήγησης προσπαθούν ευκρινώς να περάσουν ένα παιδαγωγικό μήνυμα και όχι να περιγράψουν μια παθολογική συμπεριφορά που αναγνωρίστηκε ως τέτοια.

Υπό μια ανατομοπαθολογική προσέγγιση και σε σχέση με κάποιο υπάρχον υπόβαθρο οργανικής βλάβης, ο αμερικανός Ferrier θα παρατηρήσει το 1876 μια υπερδραστηριότητα σε πιθήκους με εγκεφαλική βλάβη, και ειδικότερα του μετωπιαίου λοβού, η οποία φαίνεται να τους προκαλεί μια εναλλαγή μεταξύ καταστάσεων απάθειας και περιόδους ταραχής-διέγερσης ή άσκοπης περιπλάνησης. Έτσι για πρώτη φορά αναδεικνύονται ορισμένες λειτουργίες του μετωπιαίου λοβού, όπως, η κινητική αναστολή, ο έλεγχος της παρορμητικότητας



και η ρύθμιση της έννοιας του «χρόνου». Έτσι τίθενται από πολύ νωρίς οι δύο πόλοι μεταξύ των οποίων πρόκειται να κινηθεί εννοιολογικά ο όρος «υπερδραστηριότητα»: από τη μιά πλευρά θεωρείται ότι αφορά ένα «έλλειμμα» που ανιχνεύεται τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε ηθικό επίπεδο και, από την άλλη πλευρά ότι αφορά μια ενυπάρχουσα οργανική βλάβη.

Από το 1890 ήδη, ο Seguin και στη συνέχεια ο Bourneville θα εφαρμόσουν στο παρισινό νοσοκομείο Bicetre μια «ειδική παιδαγωγική» για τα λεγόμενα «ανώμαλα» παιδιά. Ο γάλλος νευρολόγος Désiré Magloire Bourneville (1840-1909) θα προτείνει μάλιστα μια συνοπτική κατηγοριοποίηση επί τη βάση της σοβαρότητας των περιπτώσεων και συγκεκριμένα, από την πιο ελαφρά περίπτωση της «debilite mentale», έπειτα την «imbecillite legere», την «imbecillite», την «idiotie profonde» και, τέλος την «idiotie absolue», όπως ήδη άλλωστε περιγράψαμε ότι ίσχυε στις ΗΠΑ με παρόμοιες, και ίσως λίγο πιο «περίπλοκες» μάλλον, «διαβαθμίσεις». Στις περιπτώσεις «ελαφράς ηλιθιότητας», ο Bourneville διαπιστώνει σχεδόν πάντα και μια ακραία κινητικότητα, τόσο νοητικά όσο και σωματικά. Μάλιστα για τα παιδιά αυτά ο Bourneville θα πει κάτι παρόμοιο με αυτό που αναφέρει η Ιμβριώτη, δηλαδή ότι, «εάν θέλουμε να τα απασχολήσουμε, τότε θα πρέπει να εναλλάσσουμε συνεχώς τόσο τις ενασχολήσεις τους όσο και τα παιχνίδια». Παρατηρεί επίσης στα παιδιά αυτά «αντιδραστικές-εναντιωτικές» συμπεριφορές, όπως, «αδιαφορία να παρατηρήσουν γύρω τους», «ανυπακοή» και «απειθαρχία», «παρορμητικότητα», «αδυναμία ελέγχου των κινητικών συμπεριφορών», και «αφηρημάδα». Όσον αφορά τις σχέσεις τους, ο Bourneville παρατηρεί ότι τα παιδιά αυτά είναι «ευαίσθητα στις παρατηρήσεις», «ευερέθιστα», και συχνά εμφανίζουν «τάσεις καταστροφικές». Από την άλλη πλευρά ωστόσο, φαίνεται να είναι «υπερβολικά επηρεάσιμα» και «υποταγμένα σε εκείνους τους οποίους αγαπούν ή θαυμάζουν». Ο Bourneville θα θεωρήσει ότι η «υποταγή» αυτή «εντάσσεται» σε ένα γενικότερο πλαίσιο «συναισθηματικής ανωριμότητας», η οποία μάλιστα



συχνά έρχεται σε αντίθεση με μία νοητική ανάπτυξη σχετικά καλή που τοποθετείται στο «μέσο όρο». Έτσι, διαμέσου των θεωρήσεων του Bouneville αρχίζει να εγκαθίσταται, κατά ένα τρόπο, η υπόθεση ότι στα παιδιά αυτά υφίσταται μια «απορρύθμιση-διατάραξη» της ισοροπίας μεταξύ «αναστολής» και «ενόρμησης», χωρίς ωστόσο τη χρονική αυτή στιγμή να έχει ακόμα απομονωθεί η «αστάθεια» του παιδιού ως συγκεκριμένη παθολογική οντότητα.

Στη Γερμανία, ο διάσημος ψυχίατρος Emil Kraepelin (1856-1926) θα ασχοληθεί επίσης με την «ψυχική αστάθεια» αλλά αναφορικά με τους ενήλικους, διαχωρίζοντας την οντότητα της «ψυχοπαθικής σύστασης» της προσωπικότητας, το 1899. Ο όρος «ψυχοπάθεια» αντιστοιχεί κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε οτιδήποτε «τοποθετείται» μεταξύ των διαφόρων μορφών «κανονικότητας» των ψυχικών φαινομένων και των ψυχικών ασθενειών ή καλύτερα στην ορολογία της εποχής των «πνευματικών ασθενειών» (*maladies mentales*), δηλαδή των «ψυχώσεων» (*psychoses*). Πιο συγκεκριμένα ο Kraepelin θα διακρίνει στο πλαίσιο των προσωπικοτήτων «ψυχοπαθικής σύστασης» τον «ευερέθιστο» τύπο (*Erregbare*), τον «ενσπικτώδη» (*Triebmenschen*) και τον «ασταθή» (*Haltlose*). Αναφορικά με την τελευταία αυτή κατηγορία, ο Kraepelin επισημαίνει ότι κύριο χαρακτηριστικό της είναι οι «διαταραχές της δραστηριότητας», αλλά και επίσης «διαταραχές» στη νόηση και τη «συναισθηματικότητα» η «θυμικό». Ειδικότερα αναφέρει: την απουσία «κεντρικής κατεύθυνσης», ή προσανατολισμού, στη συμπεριφορά/ ενδιαφέροντα που περιορίζονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, αλλά και στο παιγνίδι ακόμα δεν υπάρχει επισταμένη ενασχόληση και επιμονή/ ευκολία στον περισπασμό του ενδιαφέροντος και κοπωσιμότητα/ ζωηρότητα της φαντασίας και καλλιτεχνικές κλίσεις/ τάση προς υπερβολή και ωραιοποίηση/ εγωκεντρισμό και απουσία κατανόησης του άλλου/ απαιτητικότητα και ευαισθησία στις παρατηρήσεις/ συχνές αλλαγές συναισθηματικής κατάστασης ή θυμικού και παροδικά καταθλιπτικά επεισόδια, ωστόσο συνήθως η διάθεση είναι μάλλον χαρούμενη

και φαίνεται να υπάρχει αίθημα ικανοποίησης/ διαταραγμένη εννοιολογική, ή σημασιολογική, νοητική δραστηριότητα, έλλειψη κριτικής στάσης και ανεπαρκής κριτική ικανότητα/ μόρφωση επιφανειακή και ατελής.

Ακριβώς όπως ο Bouverville για το παιδί έτσι και ο Kraepelin για τον ενήλικο επισημαίνει τις εξωτερικές επιδράσεις στην αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς του ασθενούς που εμφανίζει «αστάθεια», καθώς και μια ανεπάρκεια αναστολής των υπερβολικών διεγέρσεων, η οποία για τους ενήλικους ίσως να οδηγήσει και στην αυτοκτονία. Ο Kraepelin θα διαγνώσει το ένα τρίτο των ασθενών του ως «ψυχοπαθείς» (60% γυναίκες και μόνον 4% παιδιά από 10 έως 15 ετών).

Περαιτέρω, ο βέλγος Jean Demoor θα περιγράψει το 1901 την «πνευματική αστάθειά» (*instabilite mentale*) του παιδιού, την οποία και θα ονομάσει «πνευματική χορεία» (*choree mentale*). Ανεξάρτητα εάν υπάρχει ή όχι «πνευματική καθυστέρηση», τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια στην «βουλητική προσοχή» (*attention volontaire*) εν αντιθέσει με την «αυθόρμητη και παθητική προσοχή» (*attention spontanee et passive*) που είναι καλύτερη, από «ακράτεια» και «ανισορροπία» του «θυμικού», από πράξεις απειθαρχίας για τις οποίες υπάρχει άμεση μετάνοια, από έλλειψη αναστολών, από αδιάκοπη ανάγκη για κινήσεις και αλλαγές και, τέλος, από ομιλία και χειρονομίες σακκαδικές.

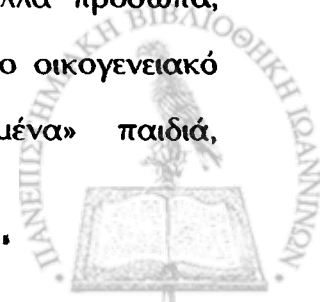
Ο Georges Still θα παρουσιάσει συχνά (1902) παρόμοιες περιγραφές παιδιών με τα χαρακτηριστικά που μόλις παραθέσαμε στο Royal College of Physicians της Αγγλίας. Ο Still θα συμπεράνει ότι πρόκειται για ένα έλλειμμα στο επίπεδο του «ηθικού ελέγχου» (*controle moral*), που χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία «εσωτερίκευσης» των κανόνων και των ορίων.

Στο Παρίσι ο George Paul-Boncourt θα παρατηρήσει το 1912 ότι, «ο χαρακτηρισμός του “ασταθούς” (*instable*) τον οποίο εφαρμόζουμε σε ένα μαθητή δεν έχει παρά μια εντελώς υποκειμενική αξία. Πρόκειται για μια ετικέτα



που θέτουμε σε μια “πνευματική στάση” (attitude mentale) η οποία μεταφράζει προς τα έξω τη “διατάραξη” (perturbation) του νευρικού συστήματος. Πρόκειται για μια λέξη, μια κατονομασία, δεν πρόκειται για μια εξήγηση».

Αλλά και οι Alfred Binet και Theodore Simon θα περιγράψουν το 1907 το «ψυχολογικό πορτραίτο» του «ασταθούς»: «ο ασταθής είναι για το σχολείο μια αιώνια ενόχληση», εφόσον συνεχώς διαταράσσει την τάξη μέσα στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον των «κλασσικών» συμπτωμάτων, όπως η «αστάθεια» που αφορά το σώμα, την ομιλία και την προσοχή, οι Binet και Simon διαπιστώνουν την «απειθαρχία» (indiscipline), την «αντίσταση» (resistance) απέναντι στο δάσκαλο, καθώς και μια «πονηριά-κακεντρέχεια» (mechancete) απέναντι στους συμμαθητές. Όσον αφορά το «ελατήριο» που ωθεί τον «ασταθή» είναι κατά κύριο λόγο η «υπερηφάνεια», με την έννοια της επίδειξης του εαυτού, και η υπέρμετρη «αυτοεκτίμηση», υπό την έννοια του «εγωϊσμού» μάλλον. Τα συγκεκριμένα απιδιά ερεθίζονται και εξηγείρονται ενάντια σε κάθε τιμωρία, μάλιστα οι δάσκαλοι αποφεύγουν τελικά να τα τιμωρούν, αλλά ούτε και δείχνουν να «συγκινούνται» ιδιαίτερα από τις ανταμοιβές και τους επαίνους των δασκάλων. Ωστόσο οι Binet και Simon θα παρατηρήσουν με αισιοδοξία ότι, οι «ασταθείς» μπορούν να ωφεληθούν από μια «εξειδικευμένη πλαisiώση». Προτείνουν δε συγκεκριμένα να «επαινούμε» το παιδί όταν έχει φερθεί όπως πρέπει, παρά να το τιμωρούμε συστηματικά γαι τα λάθη του, και να του αναθέτουμε απλές εργασίες που θα στοχεύουν την τόνωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Οι Binet και Simon θα επισημάνουν ότι η «αστάθεια» δεν μπορεί, στις περισσότερες των περιπτώσεων, να αποτελέσει «αντικείμενο μιας άμεσης εξέτασης» δηλαδή να διαπιστωθεί «κλινικά» διαμέσου της εφαρμογής τεστ, όπως για παράδειγμα η «πνευματική καθυστέρηση». Για το λόγο αυτό, επισημαίνουν, είναι απαραίτητη η συλλογή στοιχείων από άλλα πρόσωπα, αναφορικά με το «φυσικό περιβάλλον» του παιδιού και δη, το οικογενειακό περιβάλλον. Οι «ασταθείς» είναι συνήθως «παραχαϊδεμένα» παιδιά,



«μοναχοπαίδια», παιδιά που κανείς δεν «επιβλέπει», ή παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει «αποτύχει».

Ο γάλλος ψυχίατρος Georges Heuyer (1884-1977), θεμελιωτής της παιδοψυχιατρικής στη Γαλλία, και ιδρυτής της πρώτης παιδοψυχιατρικής κλινικής το 1925 στο Παρίσι, το 1914 θα διεξάγει μια σχετική έρευνα πληθυσμού, οπότε και θα καταγράψει επί 120 συνολικά παιδιών, 73 περιπτώσεις «ανωμάλων ασταθών» (anormaux instables), που παρουσιάζουν «ταραχές» στο χαρακτήρα και στα «ηθικά ένστικτα» (instincts moraux), με κυρίαρχο γνώρισμα το γεγονός ότι είναι «αδιόρθωτα» (incorrigibilite). Ο Heuyer θα προσπαθήσει να αναδείξει ένα παραλληλισμό ως προς τη μορφή ανάμεσα στην «αστάθεια της προσοχής» και την «αστάθεια της κίνησης», παραλληλισμό τον οποίο θα προσπαθήσει να στηρίξει στην ανάδειξη, περαιτέρω, της ύπαρξης ενός οργανικού υποβάθρου.

Ο Paul-Boncourt, θα συνεχίσει προς την «οργανιστική» αυτή κατεύθυνση του Heuyer, και το 1919 θα δημοσιεύσει μια απόπειρα κατηγοριοποίησης, διακρίνοντας τέσσερις τύπους «ατίθασων» παιδιών που «αντιστέκονται σε κάθε διαδικασία ένταξης στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα»:

- ✓ τους «απλούς απείθαρχους χωρίς σωματική και ηθική ελλωματοκότητα» (indisciplines simples sans defectuosite physique et morale),
- ✓ τους «διεστραμμένους απείθαρχους» (indisciplines perversis)
- ✓ τους «ασταθείς απείθαρχους χωρίς διαστροφή» (indisciplines instables sans perversion)
- ✓ τους «ασταθείς και διεστραμμένους απείθαρχους» (indisciplines instables et perversis)

Στη Γερμανία, τις αντιλήψεις του Kraepelin θα συνεχίσει ο Homburger, περιγράφοντας το 1926 την «αστάθεια» του εφήβου διαμέσου μιας επιστάμενης ανάλυσης που επιχειρεί όσον αφορά την «έλλειψη συγκράτησης» και την «έλλειψη θέλησης» στους εφήβους αυτούς. Περιγράφει συγκεκριμένα μια «απουσία αναστολών, συνοχής, επιμονής. Στη θέση της λογικής σκέψης, των



ενδιαφερόντων, των υποχρεώσεων, των αρχών, του οραματισμού για το μέλλον, παρατηρούμε πείσματα, παραξενιές και καπρίτσια, και ακατέργαστες επιθυμίες. Έτσι, ... ο ασταθής είναι στο έλεος των εντυπώσεων της στιγμής, των τυχαίων συναντήσεων, του αλκοολισμού, της κραιπάλης» (Fourneret, 2003; Raffy, 2008; Quartier, 2008).

Βέβαια, κανείς δεν μπορεί να αναφερθεί στο συγκεκριμένο ζήτημα χωρίς να παραθέσει και τις απόψεις του γάλλου ψυχιάτρου, ψυχολόγου και πολιτικού, Henri Wallon (1879-1962), όπως τις εξέθεσε στο πλήθος των σχετικών συγγράμματων του, όπως τα *Une variete d'enfants anormaux, les instables* (1926), *Les causes psycho-physiologiques de l'inattention chez l'enfant* (1929), καθώς και το βιβλίο *Les origines du caractere chez l'enfant*, του 1934.

Ο Wallon αρχίζει να εργάζεται με παιδιά στις ψυχιατρικές υπηρεσίες των παρισινών νοσοκομείων, και θα ενδιαφερθεί ιδιαίτερα για τις «κινητικές» και «πνευματικές» «ανωμαλίες» που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία. Θα καταγράψει εκατοντάδες παρατηρήσεις παιδιών από το 1908 έως το 1914, οπότε και θα υποστηρίξει τη διατριβή του *Stades et troubles du developpement moteur chez l'enfant*, την οποία ωστόσο θα δημοσιεύσει το 1925 υπό τον τίτλο *L'enfant turbulent*. Κατά τη διάρκεια του πολέμου θα προσφέρει ανελλιπώς ιατρικές υπηρεσίες και θα αποκομίσει έτσι μια πολύ σημαντική και αξιόλογη εμπειρία στο επίπεδο των εγκεφαλικών βλαβών και γενικότερα της παθολογίας του εγκεφάλου. Όπως και ο Lightner Witmer στις ΗΠΑ, έτσι και ο Wallon στη Γαλλία θα επιμείνει ιδιαίτερα στη σύνδεση μεταξύ έρευνας και κλινικής πρακτικής, προσπαθώντας να θέτει άμεσα τα αποτελέσματα των ερευνών του σε εφαρμογή προκειμένου για την οργάνωση θεραπευτικών και παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε παιδιά. Άλλωστε θα ιδρύσει μια υπηρεσία ιατρο-ψυχολογικής εκτίμησης του παιδιού καθώς και ένα εργαστήριο έρευνας της ψυχο=βιολογικής ανάπτυξης του παιδιού, αμέσως μετά τον πόλεμο.





Ο Wallon θεωρούσε ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ νευροβιολογικών μηχανισμών ωρίμανσης και προσαρμογής, από τη μια πλευρά, και κοινωνικών και σχεσιοδυναμικών συνθηκών, από την άλλη. Η επισταμένη ερευνητική του προσπάθεια και η συνεχής ενασχόλησή του με την κλινική και την παρατήρηση του παιδιού, θα τον οδηγήσει, μεταξύ πολλών άλλων θεωρητικών προτάσεων, να προτείνει την κατηγοριοποίηση της «παιδικής διατάραξης» (turbulence infantile) σε τέσσερα ευρύτερα «ψυχοκινητικά σύνδρομα» (syndromes psychomoteurs) τα οποία αναφέρονται σε τέσσερα διαφορετικά «οργανικά υπόβαθρα» (Fourneret, 2003; Raffy, 2008; Quartier, 2008):

- ✓ το σύνδρομο της «πνευματικής και κινητικής ασυνέργειας», επί τη βάσει ενός «ελλείμματος» στο επίπεδο της διαμόρφωσης και περαιτέρω της ρύθμισης των στάσεων του σώματος, καθώς και μιας δυσκολίας στη διατήρηση της ισορροπίας και του μυϊκού τόνου, ως συνέπεια μιας παρεγκεφαλιδικής ανεπάρκειας. Σε ψυχικό επίπεδο παρατηρείται μια ασυνέχεια των ψυχικών φαινομένων.
- ✓ τα «ψυχοκινητικά σύνδρομα υπέρτονιας», επί τη βάσει ενός ελαττώματος της μυοτονικής αναστολής και μιας τάσης προς σύσπαση των οργάνων της έκφρασης, ως συνέπεια μιας ανεπάρκειας του μεσο-διεγκεφάλου. Παρατηρείται μια στάση «ύπουλης αντιπαράθεσης» με τον άλλο, που μπορεί να εντείνεται υπό την επίδραση του περιβάλλοντος, καθώς και μια εναλλαγή μεταξύ καταστάσεων «ακινήσιας» και «υπερκινήσιας».
- ✓ το σύνδρομο «συναισθηματικο-κινητικού αυτοματισμού», επί τη βάσει μιας ανεπάρκειας του οπτικο-ραβδωτού συστήματος. Παρατηρείται μια ασυγκρατησία των συναισθηματικών ενορμήσεων, άγχος, συναισθηματική αναισθησία, ενώ συχνά η συμπεριφορά είναι παρορμητική και ενίοτε διαστροφική.



- ✓ το σύνδρομο «μετωπικής ανεπάρκειας», επί τη βάση μιας αδυναμίας-βλάβης της μετωπικής λειτουργίας που αφορά την καθοδήγηση και την κατεύθυνση της σκέψης. Παρατηρείται μια δυσκολία στον έλεγχο της σκέψης και της συναισθηματικότητας, και μια ανάγκη για αλλαγή.

Όπως παρατηρεί ο Quartier (2008), ο Wallon μπορεί να υπήρξε ποτέ ένας «εύκολος συγγραφέας», ωστόσο επέτυχε να «εγκαταστήσει» ένα σύνδεσμο μεταξύ μιας οπωσδήποτε περίπλοκης αλήθειας και μιας προσπάθειας διερεύνησης της αλήθειας αυτής που μπορεί να μην υποκύπτει στις «σειρήνες» των «απλουστεύσεων». Αυτό που οφείλουμε να αποκομίσουμε από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Wallon είναι το διεπιστημονικό βλέμμα που υιοθετεί απέναντι στις διαταρχές αυτού του είδους που εμφανίζει το παιδί, η συνεχής ανησυχία του να εφαρμόζει σε κλινικό επίπεδο τα ευρήματά του σε μια θεραπευτική και παιδαγωγική πρακτική, με στόχο την αρμονική και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Παρά τον κλινικό και θεωρητικό «πλούτο» του έργου του, ο Wallon δεν κατάφερε να έχει συνεχιστές του έργου και της σκέψης του, εκτός πολύ λίγων, προφανώς εξαιτίας της ιδιαίτερα δραστήριας πολιτικής του ζωής και των πολιτικών του πεποιθήσεων, που ανήκαν στο χώρο της αριστεράς, και που πολύ λίγο μπορούσε να μοιραστεί μαζί του η επιστημονική κοινότητα της εποχής. Κάτι που όπως θα δούμε θα συμβεί και σε πολλούς έλληνες επιστήμονες της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, αλλά, αναμφισβήτητα, σε πολύ πιο έντονο βαθμό.

#### 3.8.4.α. Τα «ψυχικώς ασταθή» παιδιά του Ειδικού Σχολείου από περιγραφή της Ρόζας Ιμβριώτη



Η Ρόζα Ιμβριώτη, Διευθύντρια του «Ειδικού Σχολείου» (βλ. επόμενες σελ. αναλυτικά), στο μεταγενέστερο του Α.Ν. 435/'37 σύγγραμμά της με τίτλο *Ανώμαλα και Καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*, το οποίο δημοσιεύεται το 1939, περιγράφει τα παιδιά του Σχολείου και, ειδικότερα τα «ψυχικώς ασταθή» παιδιά.

Η Ιμβριώτη ωστόσο, αναφέρεται γενικότερα στον παιδικό πληθυσμό του Σχολείου, διακρίνοντας τρεις ευρύτερες κατηγορίες «παρεκκλινόντων από το κανονικό» παιδιών (όρος που χρησιμοποιεί η ίδια):

- ✓ τα «νοητικά καθυστερημένα παιδιά»,
- ✓ τα «δύσκολα, άνισα, απειθάρχητα παιδιά», και
- ✓ τα παιδιά με «ταραχές του λόγου»

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της κατηγορίας «δύσκολα, άνισα, απειθάρχητα παιδιά» συμπεριλαμβάνει: τα «δύσκολα παιδιά με νευροπαθική σύσταση», τα «δύσκολα, άνισα παιδιά με ψυχοπαθική σύσταση» και τα «δύσκολα παιδιά με ελλωτώματα κοινωνικά». Τις τρεις αυτές υποκατηγορίες, τις διακρίνει και περαιτέρω σε άλλες κατηγορίες.

Στο πλαίσιο της κατηγορίας «δύσκολα, άνισα παιδιά με ψυχοπαθική σύσταση» συμπεριλαμβάνει τα παιδιά με «ψυχοπαθική σύσταση», τα «υστερικά» παιδιά, τις «παρεκκλίσεις στη συναισθηματική ζωή» και τις «παρεκκλίσεις στη βουλητική ζωή».

Στο πλαίσιο της τελευταίας υποκατηγορίας «παρεκκλίσεις στη βουλητική ζωή» αναφέρεται ειδικότερα στους «άβουλους» και τους «ψυχικά ασταθείς». Προκειμένου για την αναφορά της στο συγκεκριμένο ζήτημα συλλέγει στοιχεία από τα συγγράμματα *Die Behandlung schwererziehbarer und abnormal Kinder*, του Osk. Pfister (1921), *Lehrbuch der Psychiatrie*, του E. Bleuler (1923), *Stades et troubles du developpement psychomoteur chez l'enfant*, του H. Wallon (1925), *Die Heilpädagogik u. der Artz. Kinderartzl. Praxis*, του E. Stern (1931),



*Einführung in die Heilpädagogik*, του H. Hanselmann (1933), *Ψυχανάλυση και Παιδαγωγική*, επίσης του Pfister, σε μετάφραση Κ. Σωτηρίου (1933), και το έργο *Le développement psychique de l'enfant*, του Ed. Pichon (1936).

Η Ιμβριώτη παραθέτει τους όρους «άβουλοι» και «ασταθείς» παράλληλα, ή, θα μπορούσαμε να πούμε, ως συνδεδεμένους εννοιολογικά και, άρα, αιτιοπαθολογικά, όπως θα γίνει εμφανές και παρακάτω. Παραθέτει και την απόδοσή τους στη γερμανική και γαλλική γλώσσα ως haltlosen και instables αντίστοιχα.

Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, τα συγκεκριμένα παιδιά αποτελούν «το σταυρό του δασκάλου», αλλά και είναι «τα άτομα που γεννούν την απελπισία σε δικούς και φίλους.» Ως «ουσιαστικό γνώρισμα» της συγκεκριμένης «κατηγορίας» αναφέρει τη «βουλητική αδυναμία». Και επεξηγεί:

«είναι τέτα η κατάστασή τους, ώστε δε μπορούν να καταφέρουν τίποτα κι όταν ακόμη νοητικά είναι σχετικά καλά.

Δεν έχουν σκοπούς, δεν έχουν κλίσεις.

Δε μπορούν να επιμένουν σε μια δουλειά, γυρίζουν το ενδιαφέρο τους προς όλα, μα για να μην προκόψουν πουθενά.

Είναι ανίκανοι ν' αντικρύσουν με μάτι κριτικό και ηθικό τα ένσπυχτά τους, πς επιρροές που ασκεί το περιβάλλον, τα δελεάσματα από τους γύρω. Παραδίνονται λοιπόν στις ορμές και τα πάθη τους χωρίς καμιά βοήθεια.

Είναι άτομα που έχουν υπερτροφική φαντασία, μα που τους λείπει η συνειδηση του σκοπού, η αυτοκριτική.

Η βούλησή τους καθορίζεται όχι από "έσωτερικότητα", από "θέση", μα από εξωτερικές επιδράσεις και μάλιστα ολότελα διαφορετικές. Ο άβουλος δεν κινείται "έσωθεν" παρά αποκλειστικά από το περιβάλλον του... Ο κάθε φορά τελευταίος που πλησιάζει, δίνει το χρώμα του στις σκέψεις τους και στην συμπεριφορά τους.

Έχουν μια ευφορία αφάνταστη, αδυναμία βουλητική, εγωισμό άμετρο και είναι τόσο ανίκανοι για να τους εμπιστευτή κανείς και το ελάχιστο, ώστε πουθενά δε μπορούν να μείνουν.

Γίνονται βάρος των σπιτιών τους σ'όλο τους το βίο είτε έρχονται με την κατάστασή τους σε τέλεια αντίθεση προς τη ζωή και τους νόμους της, ώστε καταντούν στις φυλακές.

... Δεν αντδρούν καθόλου στις κακές επιρροές, είναι έτοιμοι και εύκολοι στην αποπλάνηση και διαφθορά. Η ζωή τους εξαρτάται από τα χέρια που θα πέσουν.

... χαρακτηρίζονται από την αδυναμία να επιβληθούν στο θυμικό τους και μαζί από το υπερβολικά επηρεάσιμο του βουλητικού από τις πιο διάφορες



εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις: είναι σωστοί ανεμόμυλοι (επισημαίνει ότι πρόκειται για ορισμό του Bleuler).

... Γιατί την ψυχοπαθική σύσταση δεν την αποτελεί αυτή ή εκείνη η παρέκκλιση ή ψυχική ιδιοτυπία, αλλά η ισορροπία, η σχέση ανάμεσα στις ελλείψεις αυτές και στη συνολική ψυχική ζωή.

Τι πρόκειται να κάμει η θεραπευτική παιδαγωγική ή το σχολείο με τέπια παιδιά; Θα προσπαθήσουμε από μικρή ηλικία να τους τονώσουμε τη θέληση και το συναίσθημα της ευθύνης.

Θα τα βάζουμε πάντοτε μπροστά σε ηθική δράση και προσπάθεια.

Ακόμη θα δυναμώνουμε το συναίσθημα και την αποφασιστικότητα.

Αν δούμε όμως, ότι έγκαιρη παιδαγωγική προσπάθεια δεν καταλήγει στη βελτίωση, τότε έχουμε εμπρός μας μια ψυχοπαθική κατάσταση, που δε θεραπεύεται και όλη μας η φροντίδα θα περιοριστή να παρακολουθήσουμε τα άτομα αυτά εξωσχολικά και να τα τοποθετήσουμε σε τέτοια ιδρύματα ή θέσεις ώστε να μην καταντήσουν εγκληματίες.

...ο χειρισμός των παιδιών με ψυχοπαθική σύσταση ούτε εύκολος είναι ούτε απλός. Δεν αφίνει προπάντων να καθοριστούν ξεχωριστοί τρόποι και μέθοδοι.

Ακριβώς για τούτο η ζωή του ψυχοπαθικού παιδιού μέσα στα Ειδικά Σχολεία είναι ευνοϊκή, επειδή μόνο σ'αυτά υπάρχει η ευκαιρία να επιμεληθούμε τη συνολική του προσωπικότητα κι όχι τούτο ή εκείνο χωριστά το μέρος.

Να διαγνώσουμε την ψυχοπάθεια στην παιδική ηλικία είναι δύσκολο, γιατί εξαρτάται πολύ από το περιβάλλον η όλη τροπή.

... Πάντα έξαφνο φανέρωμα αυτής της κατάστασης ύστερα από μια υπάκουη στάση και υποταγή πρέπει να θεωρηθή σαν σήμα κινδύνου κι αμέσως πρέπει να δείξουμε το παιδί στο γιατρό.

... Πάντα πρέπει να ξέρουμε, ότι κάθε ψυχοπαθής δεν είναι κι από τα πριν κοινωνικά άχρηστος. Αντίθετα μάλιστα, σε ψυχοπαθικές φύσεις χρωστά η ανθρωπότητα αρκετά.»

Σύμφωνα με τα όσο ήδη παραθέσαμε, εύκολα μπορεί κάποιος να συμπεράνει καταρχήν ότι, η Ρόζα Ιμβριώτη φαίνεται να διαθέτει μια πολύ εμπειριστατωμένη γνώση των σύγχρονών της θεωρήσεων, καθώς βέβαια και ότι υιοθετεί τις θεωρήσεις αυτές που, όπως έγινε ευκρινές, προέρχονται κατά βάση από το επιστημονικά εν ισχύ και επικρατούν, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, «οργανιστικό» παράδειγμα.

»



### 3.9. Σύνοψη – Σχόλια

Έχοντας ολοκληρώσει στο σημείο αυτό την ιστορική αναδρομή που επιχειρήσαμε αναφορικά με την εξέλιξη της εννοιολογικής νοηματοδότησης και χρήσης – υιοθέτησης όρων προκειμένου τόσο για την αναφορά στα άτομα με αναπηρία ή/και απόκλιση όσο και για την αναφορά στην ίδια την οντότητα, αν καθ' υπόθεση αυτή υφίσταται, της αναπηρίας ή/και απόκλισης, θα προσπαθήσουμε να εκφέρουμε κάποιες πιθανές ερμηνευτικές υποθέσεις.

Όπως καταδεικνύεται ιστορικά, από τη στιγμή που αρχίζει να συγκροτείται ένας «επιστημονικός» τρόπος προσέγγισης της υλικής και πνευματικής πραγματικότητας στους κόλπους του δυτικο-ευρωπαϊκού πολιτισμού περί το 17<sup>ο</sup> αιώνα και, περαιτέρω, από τη στιγμή που η «Επιστήμη» επιλέγει να ασχοληθεί με τα ανάπηρα ή/και αποκλίνοντα άτομα, αναδεικνύεται σε μια πρώτη φάση ως κυρίαρχο επιστημολογικό παράδειγμα το «θρησκευτικό», υπό την έννοια μιας θεώρησης και ερμηνείας του κόσμου και του ανθρώπου διαμέσου του πρίσματος των κειμένων της Βίβλου. Τα συγκεκριμένα κείμενα, νοούμενα ως «θείοι λόγοι», θεωρούνται κατά συνέπεια οπωσδήποτε ικανά και επαρκή προκειμένου να προσεγγιστούν αλλά και να ερμηνευθούν-εξηγηθούν άπαντα τα συμβαίνοντα φαινόμενα τόσο της «φυσικής» - «εξωτερικής» όσο και της «πνευματικής» - «εσωτερικής» (δηλαδή «ψυχονοητικής» με σύγχρονους όρους) πραγματικότητας.

Κατά την άποψή μας λοιπόν, από τη στιγμή που η «Επιστήμη» θεωρεί αναγκαία την επιλογή όρων αναφοράς στην «καινούργια» «οντότητα» με την οποία προτίθεται να «διαπραγματευτεί», θα «αλιεύσει» αβίαστα όρους εντός του όντως ευρύτατου λεκτικού ρεπερτορίου των βιβλικών κειμένων. Παράλληλα ωστόσο, αναδεικνύεται και η πολιτισμική κυριαρχία των χριστιανικών κοινωνικο-πολιτιστικών μορφωμάτων, ιδιαίτερα των προερχόμενων από τα



δόγματα καθολικό και προτεσταντικό που, σύμφωνα με τα ιστορικά δεδομένα, αποτέλεσαν «κοιτίδες» της οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής οργάνωσης για το «μοντέρνο» (υπό την έννοια του μετα-μεσαιωνικού) δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο. Η κυριαρχία αυτή καθίσταται ιστορικά εμφανής και αναφορικά με τη διαδικασία προσδιορισμού, επιλογής, υιοθέτησης και τέλος χρήσης συγκεκριμένων όρων, προκειμένου για την περιγραφή των ατόμων με αναπηρίες ή/και αποκλίσεις.

Το πρώτο «πλήγμα» στο συγκεκριμένο «ερμηνευτικό παράδειγμα» έρχεται να επιφέρει ιστορικά ο Διαφωτισμός και, όπως ήδη αναφέραμε, η προσπάθειά του να εδραιώσει ένα «επιστημονικό» τρόπο θεώρησης του ανθρώπου και του κόσμου. Οι απόψεις αυτές θα έρθουν άμεσα σε «κάθετη» και «πολυμέτωπη» ρήξη με οτιδήποτε ανήκει στον παλαιό «μη επιστημονικό», «δογματικό» κόσμο, με αποτέλεσμα τη ταχεία διαμόρφωση γόνιμων και πολύμορφων «ζυμώσεων», που τελικά θα εξελίξουν τόσο την επιστημονική σκέψη όσο και την ανθρώπινη δράση σε όλους τους τομείς. Ωστόσο, η ορολογία που μας απασχολεί δεν πρόκειται να τεθεί υπο σοβαρή, επιστημονική, αμβισβήτηση, παρά αρκετά αργότερα, και δη, περί τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Όπως αναδείξαμε, επιλέγονται καταρχήν ως οι πλέον «δόκιμοι», οι όροι «ιδιώτης» και «μωρός». Όσον αφορά ειδικότερα τον όρο «ιδιώτης», θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι είναι αποδεδειγμένα από τους πλέον «μακροβιότερους», ακόμα και σήμερα ίσως να τον συναντήσουμε κάπου. Ωστόσο, πρόκειται για έναν όρο ο οποίος, καταρχήν, ως ένα σημείο παραφράστηκε ή τουλάχιστον οπωσδήποτε «αποψιλώθηκε» από το σύνολο των νοηματοδοτήσεων του στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Κατέληξε όμως, όπως επίσης καταδείξαμε, να αφορά μια ευρεία «ομάδα» ατόμων των οποίων τα χαρακτηριστικά είχαν περιγράψει ιδιαίτερα ικανοποιητικά και με πολύ μεγαλύτερη ακρίβεια από τις υπόλοιπες «ομάδες-κατηγορίες» ατόμων. Επίσης, έχοντας υποστεί τον περιορισμό του σημασιολογικού του εύρους σε ένα μόνο



πιθανό νόημά του, αυτό του «απλού» και «ανίδεου» ανθρώπου, παρουσιάζει τη μικρότερη συγκριτικά εννοιολογική διαφοροποίηση κατά τις διαδικασίες νοηματοδότησης και χρήσης του στο χρόνο.

Από σχετικό πίνακα που παραθέτουμε, καθίσταται εμφανές ότι από αυτούς τους πρώτους «βιβλικούς» όρους, είχαν ήδη εξελιχθεί ή επρόκειτο να εξελιχθούν, ανάλογα με το εκάστοτε διαφορετικό γλωσσικό πλαίσιο (αγγλική, γαλλική, νεά ελληνική γλώσσα), όλοι οι υπόλοιποι όροι που πρόκειται να υιοθετηθούν έως και την τέταρτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα (χρονικό όριο της ερευνητικής μας προσέγγισης) για την περιγραφή των ατόμων με αναπηρίες ή/και αποκλίσεις.

Η εξέλιξη, από τη μιά πλευρά, της Ψυχοφυσιολογίας, της Πειραματικής και της Συγκριτικής Ψυχολογίας, με τα επιτεύγματα και το διεθνή για την επόχη αντίκτυπο του έργου του Wundt στο εργαστήριο του Leipzig, του Pavlov στη Ρωσία, κλπ. αλλά και, από την άλλη πλευρά ο «απόηχος» που θα έχουν στο αμερικανικό «έδαφος», με τη σταδιακή μορφοποίηση της «στρουκτουραλιστικής» κατεύθυνσης και, περαιτέρω, του «μπεχέυβιοριστικού» παραδείγματος, θα καταστήσουν αναγκαία την επιλογή, ή και κατασκευή ακόμα, «διαφορετικών» και νέων όρων.

Την επιλογή «διαφορετικών» όρων καθιστά όμως αναγκαία και η, έστω και «ντροπαλή», «συμβιβαστική» ή ακόμα και «εν συγχύσει» αρχικά, σταδιακή αποδέσμευση του αμερικάνικου επιστημονικού κόσμου από τη «θρησκευτική», αυστηρά βιβλική θεώρηση, δηλαδή κατά το παράδειγμα του William James και του «κύκλου» του. Οι πιο ξεκάθαρες ωστόσο απόψεις του John Dewey και του «φονξιοναλιστικού» παραδείγματος, καθώς και παράλληλά η πολυσχιδής «δράση» ανθρώπων όπως οι S.G.Hall, L.Witmer και L.Hollingworth, θα καταστήσουν προφανή πλέον την αδυναμία των αρχικών όρων να «περιγράψουν» «επιστημονικά» τις, καθ' υπόθεση βέβαια, στοχευόμενες οντότητες.





Οι μεταγενέστεροι λοιπόν όροι που πρόκειται να υιοθετηθούν μας δίνουν την εντύπωση ότι προέρχονται από το χώρο της «μηχανικής», υπό την έννοια ότι, αναφέρονται σε γραμμικές και αιτιακές διαδικασίες του τύπου «1+1=2», ή καλύτερα, «ερέθισμα» + «οργανικό υπόβαθρο» = «αντίδραση». Έτσι, υπό το «πρίσμα» μιας «μηχανικής λειτουργίας» της ανθρώπινης γενικότερα οντότητας, ήταν απόλυτα λογικό και αναμενόμενο να οδηγηθούμε, «μηχανικά» άλλωστε, στην υιοθέτηση ενός discours που δε μπορεί παρά να προσανατολίζεται προς τη χρήση όρων όπως, «ελλάτωμα» στην κατασκευή, «έλλειμμα» στο όργανο, η ακόμα «ανωμαλία» στη λειτουργία. Καθώς και περαιτέρω, προς την ίδια όμως κατεύθυνση εξελικτικά, όρους που θα αναφέρονται εννοιολογικά στο βιοσωματικό καθαρά υπόβαθρο και τις λειτουργίες του, όπως, η ισορροπία, ο συντονισμός, η αυτορρύθμιση, η προσαρμογή, κλπ., με αποτέλεσμα την υιοθέτηση συναφών εννοιολογικά όρων όπως, «ασταθές», «επηρεάσιμο», «απροσάρμοστο», κλπ. Αν και οι τελευταίοι αυτοί όροι είναι σχεδόν «κατοχυρωμένοι» από το συγκεκριμένο πρόσωπο, θεωρούμε ότι η προσπάθεια του Henri Wallon προφανώς διαφοροποιείται. Επιχείρησε βέβαια να περιγράψει με παρόμοιους όρους, αν και πιο αμιγώς «ιατρικούς» (δεδομένης και της προόδου της ιατρικής επιστήμης κατά τη συγκεκριμένη εποχή), την αναπηρία ή/και απόκλιση, ωστόσο από την άλλη πλευρά, προσπάθησε να μην απομακρυνθεί από μια θεώρηση του ανθρώπου ως «βιο-ψυχικής» οντότητας. Αυτή η απόπειρα «σύνθεσης» των αντιτιθέμενων παραδειγμάτων, «μόνο ψυχή» vs «μόνο σώμα», φαίνεται να υπήρξε ιδιαίτερα αξιόλογη και πρωτοπόρα, κρίνοντας απλώς από το ευρύτατο και πολύμορφο κλινικό έργο του γάλλου ψυχολόγου.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι, στα συγγράμματα των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι χαρακτηριστική η χρήση μιας τρομακτικά «πληθωρικής» ορολογίας. Φαίνεται ως να είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν παράλληλα και ταυτόχρονα «παλαιοί» και «νέοι» όροι, στο πλαίσιο μάλιστα ενός



και μόνο συγγράμματος, με αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτό της Leta Hollingworth του 1920. Το φαινόμενο αυτό, θα μπορούσε να είναι ίσως ενδεικτικό της γενικότερης επιστημολογικής και άρα εννοιολογικής «σύγχυσης» που διακρίνει τον επιστημονικό κόσμο αναφορικά με το θέμα της αναπηρίας ή/και απόκλισης κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, «σύγχυση» που μάλλον απορρέει από το γεγονός ότι, τόσοι πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι, από τόσα πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία και τόσες διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις, προσεγγίζουν ταυτόχρονα το ίδιο συγκεκριμένο ζήτημα.

Στο σημείο ετούτο, θα επιχειρήσουμε μια αντίστοιχη επισκόπηση της εξέλιξης του πεδίου που μας απασχολεί στον ελληνικό χώρο, με απώτερο στόχο να καταλήξουμε στην ανάδειξη του «αντίκτυπου» των όσων διαδραματίζονται στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο, υπό την πολυμορφία και την πολυδύναμη δράση που περιγράψαμε.

Όπως πρόκειται να καταδείξουμε, ένας συγκεκριμένος «αντίκτυπος» θα επικρατήσει τελικά ως ο πλέον «ηχηρός», και κατά την ερμηνευτική υπόθεση που θα προσπαθήσουμε να συγκροτήσουμε, θα κατευθύνει μάλιστα την εξέλιξη των ιστορικών συμφραζόμενων του θεσμικού επεισοδίου που μας απασχολεί. Ίσως, κάποιος να μπορούσε και να υποστηρίξει ότι το συγκεκριμένο «απόηχο», κατά ένα τρόπο, έως σήμερα δεν έχουμε πάψει να τον «ακούμε».



## Κεφάλαιο 4. Εξέλιξη των ψυχολογικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών θεωρήσεων, της ορολογίας και των θεσμών αντιμετώπισης της αναπηρίας και της απόκλισης στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος.

Μετά την απελευθέρωση, απόλυτη προτεραιότητα του πάμπτωχου νεοσύστατου ελληνικού κράτους καθίσταται ο «φωτισμός του γένους». Όπως παρατηρεί η Καζολέα Ταβουλάρη (2002), οι «οραματιστές» της παιδείας, με μηδαμινά ουσιαστικά μέσα, θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν τους πρώτους εκπαιδευτικούς θεσμούς καθώς και το πρώτο κρατικά ελεγχόμενο σύστημα εκπαίδευσης που να παρέχεται σε ειδικά για το σκοπό αυτό ιδρύματα.

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θα θεωρηθούν «μέσο» κοινωνικής απελευθέρωσης σε αλληλεξάρτηση με πολιτικοκοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμούς παράγοντες, έστω και αν, όπως αναδεικνύεται ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στη νεώτερη Ελλάδα θα εμφανίσουν σοβαρές εγγενείς δομικές δυσλειτουργίες κατά την εξέλιξη τους, και μάλιστα θα λειτουργήσουν κατά διάφορες ιστορικές περιόδους ως μέσο ιδεολογικού πειθαναγκασμού των ασθενέστερων κοινωνικά τάξεων από την εκάστοτε κυρίαρχη εξουσία ή ελίτ (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.).

Από την άλλη πλευρά, το καθολικό αίτημα για «παιδεία» θα οδηγήσει αναμφισβήτητα στην «είσοδο» και τελικά στην ανάπτυξη της «παιδαγωγικής



ψυχολογίας» στην Ελλάδα, κυρίως διαμέσου της διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατάρτισης των «διδασκάλων».

«Ετερόφωτη επιστημονικά χώρα» χαρακτηρίζει ο Γεώργιος Κρουσταλάκης την Ελλάδα (1997), υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι, «δεχόταν πάντοτε ισχυρές επιρροές από τις κρατούσες διεθνώς τάσεις». Ας δούμε αν αυτό ισχύει στο πλαίσιο του χρόνου και του χώρου που προσεγγίζουμε. Μπορούμε άραγε να ανιχνεύσουμε σημεία σύνδεσης τόσο στο επίπεδο των ιδεών όσο και στο επίπεδο των προσώπων μεταξύ δυτικο-ευρωπαϊκού χώρου και νεώτερης Ελλάδας; Οι ερευνητές επιστήμονες και οι «διανοούμενοι» που πρωτοστάτησαν στη συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της ψυχολογίας και των διαφόρων κλάδων της στις ΗΠΑ και την Ευρώπη, «συνδέονται» με τα πρόσωπα που πρωτοστάτησαν στην εισαγωγή του επιστημονικού πεδίου της ψυχολογίας στην Ελλάδα, καθώς και περαιτέρω ειδικότερα, με τους «πρωταγωνιστές» του θεσμικού επεισοδίου που μας απασχολεί;

Η ανάδειξη των συνδέσεων αυτών είναι απαραίτητη προκειμένου να καταδείξουμε την ιστορική διαδικασία που, σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρούμε, οδήγησε συγκεκριμένα πρόσωπα του πολιτικού και επιστημονικού-λόγιου κόσμου της δεκαετίας του '30 σε μια συγκεκριμένη ιστορική «συνάντηση» που κατέληξε στη σύνταξη του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου που μας απασχολεί.

Εκκινούμε την ιστορική επισκόπηση με μια αναφορά στο έργο και τις ιδέες που θα «διακινηθούν» από τα πρώτα ελληνικά πανεπιστήμια διαμέσου της διδασκαλίας και των συγγραμμάτων που θα δημοσιεύσουν οι λόγιοι και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι που θα διδάξουν σε αυτά.



#### 4.1. Τα πρώτα Πανεπιστήμια σε ελληνικό έδαφος.

Απελευθέρωση και «φωτισμός του γένους», οραματισμοί για την παιδεία και «κλασικιστικό» πνεύμα στην Ελλάδα του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα

Υπό αγγλική προστασία και με τη συνδρομή και ενεργή συμμετοχή του άγγλου φιλέλληνα Guilford, ιδρύεται στην Κέρκυρα το 1824 (έως και το 1864, έτος προσάρτησης των Επτανήσων στην Ελλάδα) το πρώτο σε ελληνικό έδαφος πανεπιστήμιο. Θα ξεκινήσει τη λειτουργία του με τέσσερις Σχολές, Θεολογική, Ιατρική, Φιλοσοφική και Νομική. Μεταξύ των πρώτων καθηγητών που διορίζονται, στη Φιλοσοφική Σχολή θα διδάξουν φιλοσοφία και φιλοσοφική ψυχολογία οι Ν. Πίκκολος, πρώτος μεταφραστής του *Discours de la methode* του Descartes στα ελληνικά, ο οποίος μεταξύ άλλων αντικειμένων θα διδάξει και «εμπειρική ψυχολογία» υπό την επιστημολογική κατεύθυνση της «Σκοτικής Σχολής» των Stewart και Reid. Ο Γ. Ιωαννίδης, που διαδέχεται τον Πίκκολο δύο χρόνια μετά, μαθητής του γερμανομαθούς Κούμα, δίδαξε πιθανότατα γερμανική μεταφυσική και ψυχολογία, καθώς και «ψυχικήν ανθρωπολογία κάθ' ημέραν» όπως αναφέρεται στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα.

Ο λόγιος και ποιητής Ανδρέας Κάλβος (1792-1869), θα υπηρετήσει στο Ιόνιο πανεπιστήμιο σε διάφορες θέσεις. Κατά την περίοδο 1836-'37 διδάσκει «ψυχολογία», ενώ αργότερα Το 1840-'41 θα διδάξει «φιλοσοφική ψυχολογία». Τοποθετείται επιστημολογικά υπό την κατεύθυνση του σκότου Τ. Reid και αυτός, ωστόσο κάνει ιδιαίτερες αναφορές και στις θεωρίες των Γάλλων, και συγκεκριμένα στις απόψεις του Cordillac και στη «φρενολογία» του Gall. Αναφορικά μάλιστα με τη «σύγκρουση» μεταξύ «υλισμού» και «μενταλισμού» ή «πνευματοκρατίας», ο Κάλβος θα γράψει:

«είναι γνωστή η παλαιά φιλονικία... μεταξύ υλιστών και πνευματοκρατών... είμαι ο πρώτος που περιγράφοντας την αισθητικότητα, έχω αποδείξει την



ενεργητικότητα του ανθρώπου... και ξεκινώντας από δεδομένα των υλιστών έφτασα σε συμπεράσματα στα οποία και οι πνευματοκράτες.»

Το 1836 ιδρύεται στην νέα Ελλάδα η «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία», παραρτήματα της οποίας πολύ σύντομα θα λειτουργήσουν στην Κέρκυρα, την Πάτρα και τη Λάρισα. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία θα πρώτοστατήσει στην οργάνωση της κατάρτισης, και μάλιστα της «ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης» των μελλόντων «διδασκάλων». Στα ψηφιοποιημένα αρχεία της διαβάζουμε σχετικά με την ίδρυση και το έργο της (<http://archive.arsakeio.gr/allhistory.pdf>):

«Το 1830, ύστερα από 400 χρόνια σκλαβιάς και 10 χρόνια σκληρού ένοπλου αγώνα, αναγνωρίζεται το ανεξάρτητο ελληνικό κράτος. Ο ελληνικός λαός καλείται να ξεκινήσει έναν νέο αγώνα ώστε να οργανωθεί το νεοσύστατο ελληνικό κράτος και η Ελλάδα να αποκτήσει διοίκηση, οικονομία, επιστήμη, εκπαίδευση. Σε αυτή την εποχή που οι αγωνιστές εξαντλημένοι από τον πολυετή αγώνα βρίσκονται σε κατάσταση πείνας, που ο λαός προσπαθεί να βγει από την ένδεια, να αντιμετωπίσει την ανεργία και να απαλλαγεί από την εξάρτηση από ξένες χώρες και κυβερνήσεις, ο Ιωάννης Καποδίστριας, ο πρώτος Κυβερνήτης της χώρας, θέτει ως προτεραιότητα την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης και πασχίζει να ιδρύσει τα πρώτα δημοτικά σχολεία.

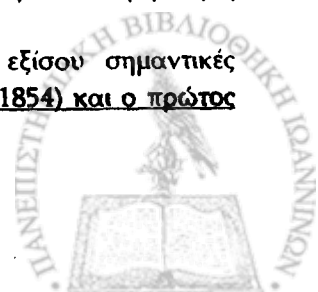
Ωστόσο, η αναγκαιότητα της μόρφωσης έχει επισημανθεί και πριν από την Επανάσταση από ανθρώπους του πνεύματος, που δούλεψαν σκληρά και θυσιάστηκαν για την αφύπνιση του γένους. Ο Ρήγας Βελεσπυλής-Φεραίος υποστήριζε ότι: «όλοι, χωρίς εξαιρέσιν, έχουν χρέος να ηξεύρουν γράμματα. Η Πατρίς έχει να καταστήση σχολεία εις όλα τα χωρία δια τα αρσενικά και θηλυκά παιδιά» (τ. Β', σ. 691 στη σειρά «Απαντα των Νεοελλήνων Κλασικών», Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων).

Το μήνυμα αυτό βρίσκει σημαντική απήχηση σε τρεις εμπνευσμένους πνευματικούς ανθρώπους, οι οποίοι το 1836, όταν η Ελλάδα ακόμα πασχίζει να σταθεί στα πόδια της και τη διακυβέρνηση της χώρας έχει αναλάβει ο Βαυαρός βασιλιάς Όθωνας, τολμούν να μιλήσουν για την αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης στις Ελληνίδες.

Ο πρώτος που οραματίστηκε αυτή την ιδέα ήταν ο Ιωάννης Κοκκώνης (1796-1864), Διευθυντής του Διδασκαλείου Αθηνών και Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων όλης της Ελλάδας.

Ο Ιωάννης Κοκκώνης υπήρξε εκπαιδευτικός και παιδαγωγός μεγάλου κύρους. Σπούδασε στην Ευαγγελική Σχολή της Σμύρνης και στη συνέχεια στο Παρίσι, όπου συναναστρεφόμενος τον Αδαμάντιο Κοραή διαμόρφωσε τις ιδέες και τις απόψεις του για τη σημασία και τη συμβολή της παιδείας στην ανασυγκρότηση του έθνους.

Το όραμα του Ιωάννη Κοκκώνη ενστερνίστηκαν δύο εξίσου σημαντικές προσωπικότητες: ο ηπειρώτης Γεώργιος Γεννάδιος (1786 - 1854) και ο πρώτος Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Μισαήλ Αποστολίδης (1789 - 1862).



Ο Γεώργιος Γεννάδιος, εκπαιδευτικός και λόγιος, διετέλεσε Σχολάρχης στην Οδησό και στο Βουκουρέστι και πρώτος Διευθυντής της Εθνικής Βιβλιοθήκης. Ήταν από τους πρώτους καθηγητές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και εμπνευστής της ίδρύσεως του Βαρβακείου Λυκείου και της Ριζαρείου Σχολής. Ο γιος του Ιωάννης Γεννάδιος, λόγιος και διπλωμάτης, ίδρυσε τη Γεννάδειο Βιβλιοθήκη. Εξίσου σημαντική μορφή υπήρξε και ο μητροπολίτης Αθηνών Μισαήλ Αποστολίδης. Ιερωμένος, με θαυμάσιες σπουδές στο εξωτερικό και πλούσια εκπαιδευτική δράση διετέλεσε καθηγητής της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ήταν αυτός που το 1822 δίδαξε στο Μόναχο την ελληνική γλώσσα στον πρίγκιπα Όθωνα και που αργότερα τον συνοδούσε κατά τον ερχομό του στην Ελλάδα (1833).

Οι τρεις αυτοί φωτισμένοι άνδρες αναλαμβάνουν το 1836 την πρωτοβουλία ίδρύσεως μιας κοινωφελούς εκπαιδευτικής Εταιρείας, της «Εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας», με σκοπό «την προαγωγήν της παιδείας του ελληνικού λαού» που εξειδικεύτηκε στη σχολική εκπαίδευση των κοριτσιών. Συμπαραστάτες στο έργο τους βρέθηκαν, ως ιδρυτικά μέλη της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, 70 επιφανείς προσωπικότητες, αγωνιστές που διακρίθηκαν στα πεδία των μαχών, αλλά και άνθρωποι του πνεύματος, της πολιτικής, της οικονομίας και της διπλωματίας.

Την 25<sup>η</sup> Ιουλίου 1836 συνέρχονται σε συνεδρίαση, επικυρώνουν το κείμενο του πρώτου «Διοργανισμού της Εταιρείας» και ιδρύουν την «Εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία», σκοπός της οποίας είναι «η πρόοδος των Δημοτικών Σχολείων και η στοιχειώδης εκπαίδευσις του λαού».

Ο Γεώργιος Κουντουριώτης εκλέγεται πρώτος Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, ο Γεώργιος Γεννάδιος Αντιπρόεδρος και ο Ιωάννης Κοκκώνης Γενικός Γραμματέας.

Τον επόμενο χρόνο το 1837 η Φ.Ε. εγκαινιάζει το σοβαρότερο μέρος της ενεργού δράσεώς της με την ίδρυση σχολείου θηλέων, του πρώτου παρθεναγωγείου της Φ.Ε. Εμπνευστής αυτού του προσανατολισμού ήταν και πάλι ο Ιωάννης Κοκκώνης. Η οξυδέρκειά του είχε επισημάνει τη μεγάλη έλλειψη διδασκαλισσών και κυρίως την ελλιπή μόρφωση των κοριτσιών, με όλες τις αρνητικές συνέπειές της για την εθνική και κοινωνική πρόοδο του ελληνισμού.

Η Εταιρεία φροντίζει ώστε τα δίδακτρα να είναι χαμηλά και άρα προσιτά σε μεγαλύτερο τμήμα του ελληνικού πληθυσμού, ενώ παράλληλα χορηγεί υποτροφίες και δέχεται δωρεάν τις φτωχές και ορφανές κόρες όσων αγωνίστηκαν για την πατρίδα. Έτσι γίνεται πραγματικότητα το όραμα της μορφώσεως των Ελληνίδων, ώστε η θεμελιώδης μορφή της ελληνικής οικογένειας, η μάννα, που ανατρέφει τα Ελληνόπουλα, να είναι μορφωμένη αλλά και σε θέση να σταθεί και επαγγελματικά, κυρίως ως δασκάλα στα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Οι απόφοιτες του Ανώτερου Σχολείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας έχουν τη δυνατότητα να πάρουν πτυχίο δασκάλας λαμβάνοντας μέρος σε εξετάσεις ενώπιον της Επιτροπής του κρατικού Διδασκαλείου.

Αργότερα, το Ανώτερο Σχολείο της Φ.Ε. αναγνωρίζεται ως Διδασκαλείο ισότιμο με τα κρατικά.

Το πρόγραμμα ενδύχεται με κατάλληλα μαθήματα για όσες μαθήτριες επιθυμούν να ασκήσουν το επάγγελμα της δασκάλας και με υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση σε Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία.



Τα Διδασκαλεία της Φ.Ε. αποτελούν για πολλά χρόνια τα μόνα φυτώρια εκπαίδευσης διδασκαλισσών στην ελληνική επικράτεια, αφού το ελληνικό κράτος μόλις από το 1899 αρχίζει να ιδρύει Διδασκαλεία θηλέων ή μικτά σε διάφορες περιοχές.

Τα οικονομικά μέσα με τα οποία άρχισε το όλο εγχείρημα ήταν πενιχρά και το έργο κινδύνευε να διακοπεί. «Τύχη αγαθή» εμφανίζεται ως «από μηχανής θεός» ο Ηπειρώτης γιατρός, λόγιος και πολιτικός Απόστολος Αρσάκης (1792-1874). Από το 1850, ο Απόστολος Αρσάκης αναλαμβάνει να συνεχίσει την ανέγερση των Σχολείων της Φ.Ε., αλλά και να την αποζημιώσει για όλα τα έξοδα που είχε κάνει μέχρι τότε, ενισχύοντας γενικότερα το έργο της. Κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα οικονομικό απόθεμα για τη Φ.Ε. που της επιτρέπει να συνεχίσει και να διευρύνει θεαματικά το έργο που είχε αναλάβει, συμπληρώνοντας για πολλά χρόνια τις περιορισμένες, κατ' ανάγκη, εκπαιδευτικές δυνατότητες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.

Ο Απόστολος Αρσάκης ενστερνίσθηκε ευθις εξ αρχής το νόημα και τη σημασία της μόρφωσης των γυναικών ως παραγοντα πνευματικής και κοινωνικής ανάκαμψης της Ελλάδας και στήριξε επι ένα τέταρτο του αιώνα (1850-1874) το έργο των Αρσακείων Σχολείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

Το 1933 ψηφίζεται ο νόμος περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τότε η Φ.Ε. ιδρύει Παιδαγωγική Ακαδημία στο Ψυχικό (1936) και στην Πάτρα (1937), ως συνέχεια των αντίστοιχων Διδασκαλείων της. Στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, πέρα από τη θεωρητική κατάρτιση, οι φοιτήτριες εκαναν πρακτική εξάσκηση παρακολουθώντας διδασκαλίες και διδασκοντας στο Δημοτικό και στο Μονοθέσιο Σχολείο (όπου η φοίτηση ήταν δωρεάν).

Το 1938 γνωστοποιείται στη Φ.Ε. ότι το Υπουργείο Παιδείας υπόσχεται οποιαδήποτε επιχορήγηση προκειμένου να ιδρύσει η Εταιρεία σχολείο στη Θεσσαλονίκη. Το κράτος ζητεί τη συνδρομή της Φ.Ε. προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τους κινδύνους της ξένης προπαγάνδας στη Βόρειο Ελλάδα, όπου ήδη υπήρχαν ξένα σχολεία (ιταλικά, ρουμανικά, κ.ά.).»

Στο *Εγχειρίδιον διά τ' αλληλοδιδασκικά* του Ι. Κοκκώνη, που θα χρησιμοποιηθεί στα Σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αλλά διδάσκεται στους διδασκάλους που παρακολουθούν τα Διδασκαλεία ήδη από το 1829, είναι εμφανείς οι επιρροές του γαλλικού χώρου αλλά και των παιδαγωγικών θεωρήσεων του Pestalozzi. Στο «εγχειρίδιο» αυτό του Κοκκώνη περιλαμβάνονται παρατηρήσεις αναφορικά με την ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, τις ατομικές διαφορές, το φαινόμενο της μάθησης και της «έξης», τη σημασία της αμοιβής-επαίνου για την πρόκληση επιθυμητής συμπεριφοράς, για την ψυχική υγιεινή του παιδιού και για την αξία της κίνησης στο παιδί. Επίσης, περί το 1835, κι ενώ το πρώτο, επί Όθωνος ιδρυθέν, Διδασκαλείο μεταφέρεται από το Ναύπλιο





στην Αθήνα, ο Γ. Παγών διδάσκει γενική παιδαγωγική που θα περιλαμβάνει αναφορές στην «εμπειρική ψυχολογία».

Στις 3 Μαΐου του 1837 τελείται η «καθιέρωση» του Πανεπιστημίου του Όθωνος. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του Θ. Μανούσου (1845: 27, στο Ατσιάς, 2007) «οι καθηγηταί αυτού από τότε εσπούδασαν ανενδότης και ευσυνειδήτως να εκτελώσι το εις αυτούς ανατεθέν έντιμον μεν αλλά δυσχερές έργον».

Οι τέσσερις σχολές που θα ιδρυθούν, Θεολογίας, Νομικών επιστημών, Ιατρικής και Φιλοσοφίας, όπου εντάχθηκαν οι Φυσικές και Μαθηματικές επιστήμες, θα αρχίσουν να λειτουργούν συστηματικότερα από τον Οκτώβριο του '37, με 52 συνολικά φοιτητές και 75 ακροατές, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν κρατικοί υπάλληλοι. Το πρόγραμμα των μαθημάτων του Πανεπιστημίου θα κυκλοφορήσει ευρύτατα στην τότε πρωτεύουσα των 15.000 κατοίκων. Στις παραδόσεις του πρώτου καιρού προσέρχονται να παρακολουθήσουν «από περιέργεια ή φιλομάθεια» ιερωμένοι και έμποροι, παλιοί αγωνιστές και μαθητές γυμνασίου, «μεσήλικες και πολιότριχες, οι οἱοί παρεκάθηντο ανεκτικώτατα επί ων φοιτητικών θρανίων». Μολονότι ο αριθμός των φοιτητών, οι οποίοι προσήλθαν για εγγραφή τα δύο επόμενα χρόνια, ήταν μικρότερος (43 το 1838 και 24 το 1839), η οικεία του Κλεάνθους όπου ξεκίνησε να στεγάζεται το Πανεπιστήμιο δε διέθετε πια τους απαραίτητους χώρους για τη διδασκαλία. Το γεγονός αυτό είχε ωστόσο προβλεφθεί στο πρώτο διάταγμα για την ίδρυση του Πανεπιστημίου, μάλιστα οριζόταν ότι, «δύνανται οι καθηγηταί και διδάσκαλοι, ελλείψει άλλων καταλλήλων οικημάτων να διδάσκωσι και εις τα ίδια».

Έτσι, με πρωτοβουλία του δεύτερου Πρυτάνεως, Γεωργίου Α. Ράλλη, στις 26 Ιανουαρίου 1839 θα συγκροτηθεί επιτροπή για τη συλλογή συνδρομών «προς ανέγερσιν Ελληνικού Πανεπιστημίου». Τρεις κορυφαίες προσωπικότητες του απελευθερωτικού αγώνα, που τη συγκεκριμένοι χρονική στιγμή διατελούν «σύμβουλοι επικρατείας», οι Γεώργιος Κουντουριώτης, Ανδρέας Ζαΐμης και Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, καθώς και οι Αύγουστος-Χριστιανός Μπράντις,

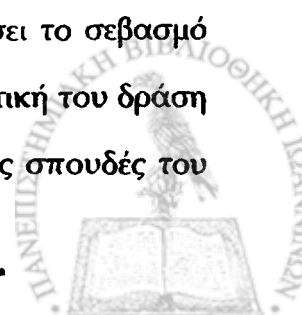


ανακτοσύμβουλος, ιστορικός και φιλόσοφος, Κωνσταντίνος Σχινάς, Γεώργιος Ράλλης, Θεόδωρος Ράλλης, Νεόφυτος Βάμβας και Γεώργιος Γεννάδιος, καθηγητές του Πανεπιστημίου, ορίστηκαν μέλη της επιτροπής αυτής. Έναν μήνα αργότερα, στις 25 Φεβρουαρίου, με προκήρυξή τους θα καλέσουν τους «πανταχού της Οικουμένης παρεπιδημούντας Έλληνας», καθώς και τους «παρ' άπασι τοις έθνεσι φιλέλληνας» να συμβάλλουν «εις την ανέγερσιν του εις τον φωτισμόν των παιδων καθωρισμένου Ελληνικού Πανεπιστημίου».

Η ανταπόκριση στην έκκληση της επιτροπής υπήρξε άμεση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α. Ατσιάς, «πλούσιοι έμποροι και λόγιοι κυρίως της διασποράς και του αλύτρωτου ελλητισμού, κληρικοί, μισθοβίωτοι και επαγγελματίες του ελεύθερου κράτους είχαν προσφέρει ως το τέλος Μαρτίου το ένα έκτο περίπου της δαπάνης, που είχε προϋπολογισθεί κατά προσέγγιση για την οικοδομή». Στις 5 Μαΐου του 1839 ανακοινώθηκε στην επιτροπή η έγκριση του σχεδίου που είχε εκπονήσει ο Δανός αρχιτέκτονας Χριστιανός Χάνσεν. Στις 2 Ιουλίου, σε πανηγυρική τελετή, ο Όθωνας θα θέσει το «θεμέλιο λίθο» με την επιγραφή «Ελληνικόν Πανεπιστήμιον, ανεγερθέν τη συνδρομή Ελλήνων και Φιλελλήνων, ζ' έτει της βασιλείας του Όθωνος του Πρώτου, την 2αν Ιουλίου 1839» (Ατσιάς, 2007).

Στο Πανεπιστήμιο του Όθωνα (που το 1862 θα ονομαστεί «Εθνικό Πανεπιστήμιο») και στο πλαίσιο λειτουργίας της Φιλοσοφικής Σχολής, θα αρχίσει να διδάσκεται η «Ψυχολογία» έπειτα από σχετικά βασιλικά διατάγματα που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως την 8<sup>η</sup> Ιανουαρίου του 1842. Στη Φιλοσοφική Σχολή θα διδάξουν Ψυχολογία κυρίως οι Νεόφυτος Βάμβας, Φίλιππος Ιωάννου, Δημήτρης Ζαγγογιάννης και Χρήστος Παπαδόπουλος, έως το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Ο Φίλιππος Ιωάννου Πάντος (1796-1880), είχε ήδη κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των συγχρόνων του χάρη στην πλούσια πατριωτική του δράση κατά τη διάρκεια του «αγώνα» αλλά και στις μετέπειτα αξιόλογες σπουδές του



στη Γερμανία. Θα είναι ο πρώτος τακτικός καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας και Φιλοσοφίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Οθωνείου Πανεπιστημίου, όπου διορίζεται το 1839 (η θητεία του θα λήξει το 1870).

Μια δεκαετία πριν, το 1829, ο Ιωάννου είχε μεταβεί στο Μόναχο της Γερμανίας, συνοδεύοντας τα παιδιά του αγωνιστή Μιαούλη. Η παραμονή του στη Γερμανία θα του δώσει την ευκαιρία να εργαστεί ως δάσκαλος της ελληνικής γλώσσας στους βαυαρούς πρίγκιπες Μαξιμιλιανό, μετέπειτα βασιλιά της Βαυαρίας, και Όθωνα, μετέπειτα βασιλιά της Ελλάδας. Ο Ιωάννου θα παραμείνει πιστός στο βασιλέα Όθωνα για τον οποίο δε θα πάψει να τρέφει θαυμασμό και αγάπη, σε σημείο μάλιστα που το γεγονός αυτό θα του «κοστίσει» κάποια στιγμή και την πανεπιστημιακή του θέση ακόμα. Παράλληλα, ο Ιωάννου θα συνεχίσει τις σπουδές του στο Μόναχο, παρακολουθώντας κατά το διάστημα 1830–1836 πανεπιστημιακές παραδόσεις των Meilinger («Moral und Naturelle»), Siber (μαθήματα Φυσικής), Buchner (μαθήματα Χημείας), Zuccarini (μαθήματα Γενικής Βοτανικής), Kittel (Λογικής και Μεταφυσικής), Fuchs (Φιλοσοφία), Schneider (Ανατομία), Schubert (Ζωολογία), Dolinger (Φυσιολογία), Gruithuisen (Γεωγραφία και Αστρονομία), καθώς και τα μαθήματα Φιλοσοφίας του περίφημου Schelling. Το Δεκέμβριο του 1836 ανακηρύσσεται Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Μονάχου. Με εντολή της Ελληνικής Κυβέρνησης θα υπηρετήσει ως δάσκαλος της μετέπειτα βασίλισσας των Ελλήνων Αμαλίας στο Ολδεμβούργο (Ατσιάς, 2007).

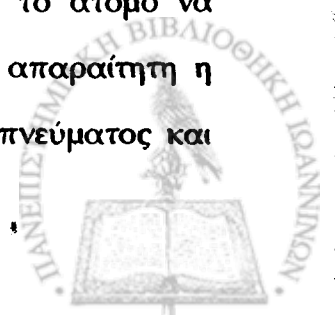
Η παρουσία του Φίλιππου Ιωάννου στο νεοσύστατο αυτό πρώτο ελληνικό Πανεπιστήμιο από το 1839, θα αφήσει έκδηλα ίχνη τόσο στα πρώτα βήματα όσο και στη μετέπειτα πνευματική πορεία του ιδρύματος.

Στο *Σύστημα Φιλοσοφίας* που θα δημοσιεύσει αρκετά αργότερα, το 1858, ο Ιωάννου θα συμπεριλάβει την «ψυχολογία» στον πρώτο τόμο και τη «λογική» στο δεύτερο τόμο του έργου. Κατατάσσει την ψυχολογία, την ανθρωπολογία, τη σωματολογία, τη συγκριτική ανθρωπολογία και τις ανθρωπολογικές επιστήμες



στην κατηγορία των επιστημών «εγγύς προς την φιλοσοφίαν ευρισκομένων». Αφού εξετάσει τη θεωρία της γνώσης, αναφέρεται στη σωματολογία, και ειδικότερα στα φυσικά-χημικά στοιχεία του σώματος, στα οργανικά συστήματα, στον εγκέφαλο, τα νεύρα, στις αυτόματες κινήσεις και στη γενετήσια ορμή. Στη συνέχεια αναφέρεται στην ψυχολογική ανθρωπολογία - εμπειρική ψυχολογία, όπου σημειώνει ότι η ψυχή είναι ενιαία, διαθέτει συνείδηση και ως όργανο έχει τον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα. Δε συμφωνεί με την «εντοπιστική» θεωρία του Gall, αλλά αποδέχεται την ολιστική θεώρηση του Flourens. Στο πλαίσιο της αναφοράς του στη συγκριτική ανθρωπολογία προσπαθεί να διερευνήσει τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τις ατομικές διαφορές και τις ψυχικές διαταραχές. Ειδικότερα σημειώνει ότι «πάσα επιβλαβής του εγκεφάλου επίδρασις επιφέρει ψυχικά νοσήματα ή πρόσκαιρον διαταραχήν», ότι «εξ' υπερβολής επέρχεται εξασθένισις», ότι «από διαταραχάς του νευρικού συστήματος επέρχεται αποπληξία», καθώς και ότι «από τα υστερικά πάθη προέρχεται αυτόματος ιδιοθηρία». Αναφέρεται επίσης στον ύπνο, στα όνειρα, τον υπνωτισμό, αλλά και στο μαγνητικό ύπνο και τις απόψεις του Παράκελσου περί μαγνητικού ρευστού.

Ιδιαίτερη σημασία έχει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό το γεγονός ότι, κατά την περίοδο της βασιλείας του Όθωνα, ο βαυαρός αντιβασιλέας Maurer θα καταβάλει κάθε προσπάθεια, και με κάθε μέσο, προκειμένου να καθιερώσει το θεωρητικό «κλασικιστικό» εκπαιδευτικό πρότυπο. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του ρεύματος του «νεοανθρωπισμού» που κυριαρχεί στη Γερμανία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, και έτσι όπως εκφράστηκε μέσα από το έργο του γερμανού φιλοσόφου Johann Christoph Friedrich Schiller αλλά και του πολυμαθούς λογίου φιλοσόφου και λογοτέχνη Johann Wolfgang von Goethe, εκφραστή τόσο του Sturm und Drang όσο και του κλασικισμού της Βαϊμάρης, προκειμένου το άτομο να ανυψωθεί στο επίπεδο του πραγματικού «ανθρωπισμού» είναι απαραίτητη η δημιουργική αφομοίωση και ανάπτυξη του αρχαίου ελληνικού πνεύματος και



όχι η μηχανική αποστήθιση και απομίμηση των κλασικών συγγραμμάτων. Είναι μάλλον προφανές, ιστορικά, ότι το «γερμανικό πνεύμα» θα οδηγήσει το γερμανικό λαό στην «υλοποίηση» της συγκεκριμένης θεώρησης σε επίπεδο θεσμών, κατά το ανθρωπίνως δυνατό βέβαια, με ότι αυτό μπορεί να εννοεί λαμβανομένων υπόψη των συμφραζομένων των δύο παγκοσμίων πολέμων του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στην Ελλάδα του 1830, και μάλλον έως σήμερα κατά την ταπεινή άποψή μας, ο απόηχος των γερμανικών κατακτήσεων του πνεύματος θα συντελεστεί, ή ακρωτηριαστεί, σε μια άνευ όρων «αποθέωση» της «αρχαιομάθειας». Αν και η αναγκαιότητα για «αρχαιομάθεια» ήταν σύμμορφη με την αναγκαιότητα να διαμορφωθεί μια «ελληνική εθνική ταυτότητα», με κανένα τρόπο δεν εξέφραζε τις ζωτικές ανάγκες του εξαθλιωμένου ελληνικού λαού κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Το παιδαγωγικό αυτό πρότυπο, ουσιαστικά θα απομακρύνει την ελληνική κοινωνία από τη μόνη δυνατότητα θεμελίωσης σταθερών βάσεων για μια οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας που, όπως συμβούλευαν τότε οι Γάλλοι ακόλουθοι που συμμετείχαν στις προσπάθειες οργάνωσης των κρατικών θεσμών του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (Καλλιγά, 1990), θα μπορούσε πραγματικά να επιτευχθεί διαμέσου της ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης, αλλά και της καθιέρωσης της διδασκαλίας των πρώτων τάξεων της βασικής εκπαίδευσης στη νέα ελληνική γλώσσα.

Επιστρέφοντας στην ανασκόπησή μας, έχει σημασία να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι, τα διδακτικά εγχειρίδια ψυχολογίας που θα αρχίσουν να κυκλοφορούν από το 1841 ήδη, έως και τη δημοσίευση των συγγραμμάτων *Εμπειρική Ψυχολογία* και *Εγχειρίδιον Παιδαγωγικής* του Σ. Ρώσση (που θα κυκλοφορήσουν πολύ αργότερα, το 1889), τεκμηριώνουν μια αρκετά εμπεριστατωμένη ενημέρωση των συγγραφέων αναφορικά με τις εξελίξεις της εποχής στο πεδίο της φιλοσοφικής ψυχολογίας. Οι αναφορές σε μεταφυσικές και θεολογικές προσεγγίσεις της «ψυχής» έχουν αρχίσει να περιορίζονται σε σχέση με



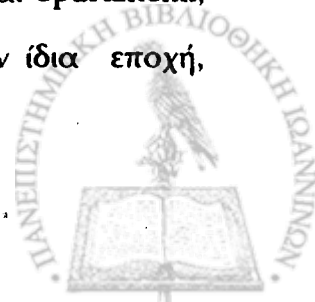
τα δημοσιεύματα ελλήνων λογίων του προηγούμενου αιώνα. Ωστόσο, δε γίνεται ακόμα λόγος για αυτονόμηση της επιστημονικής ψυχολογίας από τη φιλοσοφία και τις «υπάρχουσες ηθικο-διδασκικές προσεγγίσεις» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Ο Νεόφυτος Βάμβας (1770-1855), μετέπειτα πρώτος Σχολάρχης της Φιλοσοφικής του Οθωνείου Πανεπιστημίου το 1837, έχοντας πραγματοποιήσει σπουδές και στο Παρίσι, θα διδάξει στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο «περί ψυχής, βουλήσεως, ηδονής και λύπης, αγαθού και κακού, ορέξεων και παθών, κ.ά.», με αναφορές στη γαλλική ιδεολογία.

Όπως παρατηρεί η Αργυροπούλου (1995), από το 1828 έως το 1875 θα επικρατήσουν μεταξύ των ελλήνων φιλοσόφων τέσσερις κυρίαρχες επιστημολογικές κατευθύνσεις: η γαλλική ιδεολογία, η σκοπική φιλοσοφική ψυχολογία, ο γαλλικός εκλεκτικισμός και ο γερμανικός ιδεαλισμός, ο οποίος και θα υπερισχύει από το 1850 και μετά. Παρά το γεγονός ότι, όπως καταδεικνύουν τα σχετικά τεκμήρια, ο Ν. Βάμβας είναι «εκλεκτικιστής» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002), θα επιχειρήσει και μια οριοθέτηση της ψυχολογικής μεθόδου, μελετώντας τη συνείδηση και την αντίληψη, αλλά και θα προσπαθήσει έτσι να συμφιλιώσει τον καρτεσιανό ορθολογισμό με το σκοπικό ψυχολογισμό.

Στο έργο του *Στοιχεία Φιλοσοφίας* που περιλαμβάνει τις παραδόσεις του και δημοσιεύεται το 1838, ο Βάμβας αναφέρει ότι «...αντικείμενον της φιλοσοφίας είναι το πνεύμα», ενώ παρατηρεί ότι με τις ενσυνείδητες δυνάμεις μας και την αυτοπαρατήρηση μπορούμε να γνωρίσουμε το πνεύμα μας, αλλά και να οδηγηθούμε στη συνείδηση του εγώ (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.).

Ο Γ. Σερούιος, κατά πάσα πιθανότητα μαθητής του Ν.Βάμβα, θα είναι ο πρώτος που συγγράφει το 1841 ένα αυτοτελές έργο με τίτλο «Ψυχολογία Στοιχειώδης». Αναφέρεται εκτενώς στην φρενολογία των Gall και Spurtzheim, καθώς άλλωστε και άλλα συγγράμματα που δημοσιεύονται την ίδια εποχή,



όπως το άρθρο του Κ.Π. Λάμπρου στο περιοδικό *Παρνασσός* με τίτλο «Φρενολογία και Φυσιογνωμική».

Ο νεοέλληνας φιλόσοφος και διαπρεπής πολιτικός και διπλωμάτης Πέτρος Βραΐλας-Αρμένης (1812-1884), έχοντας πραγματοποιήσει σπουδές φιλοσοφίας και νομικής στο Παρίσι, θα διδάξει «φιλοσοφική ψυχολογία» στο Ιόνιο πανεπιστήμιο από το 1854. Στο έργο του *Στοιχεία Θεωρητικής και Πρακτικής Φιλοσοφίας*, και στο μέρος που επιγράφεται «Δυναμολογία του ανθρωπίνου πνεύματος ή ψυχολογία» αναφέρει μεταξύ άλλων ότι, προκειμένου για την έρευνα νόησης και πράξης υιοθετεί τη μέθοδο της εσωτερικής παρατήρησης ή συνείδησης, που είναι ανάλογη της αρχής της «ενδοσκόπησης» της ψυχολογικής μεθόδου του Reid, αλλά και των απότοκων της μεταγενέστερων «βουντιανών» και «στρουκτουραλιστικών» αντιλήψεων. Ο Βραΐλας θα αναφερθεί επίσης και στην αυτοσυνειδησία της ύπαρξης εν τόπω και χρόνω, τη σύζευξη εννοιών (συνειρμό, υπό τη «συνειρμική» θεώρηση), αλλά και στη φαντασία η οποία «...μη ελεγχόμενη υπό της πείρας... εξάπτεται υπέρ το δέον, δίδει ύπαρξιν εις τα ανύπαρκτα, επιφέρει βλάβην εις την νόησιν και δια του νοητικού στοιχείου διαφθείρει και το ηθικόν» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Αναδεικνύεται εδώ μια θεώρηση «σύζευξης» του «νοητικού» με το «ηθικό», θεώρηση που όπως ήδη αναδείξαμε, έχει ιδιαίτερη ισχύ κατά τη συγκεκριμένη περίοδο τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη.

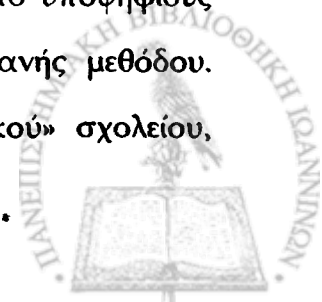
Περαιτέρω, κατά την περίοδο της Βασιλείας του Γεωργίου Α' (1863-1896), στην Ελλάδα αρχίζει να παγιώνεται η υπερίσχυση των γερμανικών θεωρήσεων περί «εκπαίδευσης», φαινόμενο που μπορεί εύκολα να αποδοθεί στο γεγονός ότι, τη στιγμή εκείνη αρχίζουν να επιστρέφουν μετά από σπουδές στη Γερμανία οι πρώτοι γνωστοί Έλληνες παιδαγωγοί. Οι Έλληνες αυτοί παιδαγωγοί θα εισάγουν σταδιακά στον ελληνικό χώρο την ψυχολογία του Herbart, βασική θεώρηση της οποίας είναι ότι το «ψυχικό γεγονός» είναι «παράσταση» (Καζολέα-



Ταβουλάρη, 2002). Ως αποτέλεσμα, θα διαμορφωθεί και υιοθετηθεί κατά πλειοψηφία, μια παιδαγωγική πρακτική που θα έχει ως στόχο την παροχή γνώσεων που να «εμπλουτίζουν τον παραστατικό κόσμο του παιδιού». Κατά συνέπεια, σύμφωνα βέβαια με τη συγκεκριμένη θεώρηση, διαμέσου του ενδιαφέροντος που θα δείξει το παιδί και των νοητικών συνειρμών που θα κάνει θα προάγεται η βίωση νέων εμπειριών και η συνακόλουθη άσκηση των «ψυχικών δεξιοτήτων», δηλαδή σύμφωνα και με τη «σκοτική» προσέγγιση, η άσκηση της κρίσης, της μνήμης, της προσοχής, της σκέψης, της αφαιρετικής ικανότητας, κλπ.

Στην εδραίωση της «ερβαρτιανής» επιστημολογικής κατεύθυνσης για την προσέγγιση των θεμάτων «ψυχολογίας» στην Ελλάδα κατά το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, θα συμβάλλει αποφασιστικά η μετάφραση και δημοσίευση από τον καθηγητή Δ. Ιωαννίδη-Ολύμπιο του *Εγχειριδίου Εμπειρικής Ψυχολογίας*, συγγράμματος που είχε δημοσιεύσει το 1858 (*Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode*) ο τσέχος παιδαγωγός Gustav Adolf Lindner (1828-1987), καθώς και περαιτέρω η διδασκαλία του συγκεκριμένου εγχειριδίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από τον καθηγητή Χρ. Παπαδόπουλο (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Επίσης σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της εδραίωσης της «ερβαρτιανής» επιστημολογικής κατεύθυνσης θα διαδραματίσει ο λόγιος Σπύρος Μωραΐτης (1848- 1917). Απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ανακηρύσσεται διδάκτορας φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Leipzig το 1874, λίγο πριν την ίδρυση του διάσημου Εργαστηρίου από τον Wundt. Ο Μωραΐτης αναλαμβάνει το 1875 τη διεύθυνση του Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου με σκοπό να διαδοθεί και να εμπεδωθεί η ερβαρτιανή παιδαγωγική. Θα οργανώσει παρακολουθήσεις διδασκαλιών από υποψήφιους δασκάλους ώστε να τους εισαγάγει στο πνεύμα της ερβαρτιανής μεθόδου. Συγκαταλέγεται μεταξύ των θεμελιωτών του «δασκαλοκεντρικού» σχολείου,





καθώς πίστευε ακράδαντα ότι μόνο ο δάσκαλος μπορεί να διδάσκει, όχι οι μαθητές. Υπηρέτησε ως διευθυντής στο Διδασκαλείο Λάρισας από το 1896 έως το 1905. Πέθανε στο Leipzig το 1917 (<http://www.tanea.gr/Default.aspx?pid=69&la=1&aid=75473>).

Ο Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Χ. Παπαδόπουλος, καθώς και ο συνάδελφος και σύγχρονός του (μετέπειτα υφηγητής παιδαγωγικής) Δ. Ζαγγογιάννης, θεωρούνται ως οι κύριοι εκπρόσωποι της επιστημολογικής κατεύθυνσης του Herbart, τόσο αναφορικά με τις ψυχολογικές όσο και με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εφαρμογές. Ο Παπαδόπουλος, στο έργο του *Εμπειρική Ψυχολογία* που δημοσιεύεται το 1887 και κατά πάσα πιθανότητα αποτελούσε τη βάση πανεπιστημιακών παραδόσεων προηγούμενων ετών, αναφέρει ότι διαμέσου της «αυτοπαρατηρησίας» και της «ετεροπαρατηρησίας» η εμπειρική ψυχολογία διερμηνεύει τα ψυχικά φαινόμενα, τα οποία όπως επισημαίνει δεν έχουν «έκταση» αλλά «ένταση». Αναφέρει επίσης ότι οι ψυχικές ενέργειες είναι ενέργειες του εγκεφάλου, καθώς και ότι τα αισθήματα και οι διαθέσεις εξαρτώνται και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κλίμα, η διατροφή, κλπ. Τέλος, υποστηρίζει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σώματος και ψυχής και ότι «η εξάντλησις του σώματος επιφέρει διαταράξεις της κανονικής πορείας του ψυχικού βίου», οι οποίες «θεραπεύονται» «δια της σωματικής οδού». Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, ότι το «ερβαριανό» σύστημα θα επικρατήσει καθολικά σχεδόν στην Ελλάδα κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα. Ωστόσο, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα θα υποστεί δριμεία κριτική από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και τους οπαδούς του «σχολείου εργασίας», που θα το επικρίνουν ως «υπερσυντηρηριστικό, αυταρχικό, δασκαλοκεντρικό και νοσηριαρχικό (Μπουζάκης, 1986).

Περαιτέρω, η «παιδαγωγική ψυχολογία» ως γνωστικό αντικείμενο, υπό την επιστημολογική κατεύθυνση του Herbart νοούμενη βέβαια, θα διδάσκεται στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης από το 1877, στο Διδασκαλείο Αρρένων από το 1878

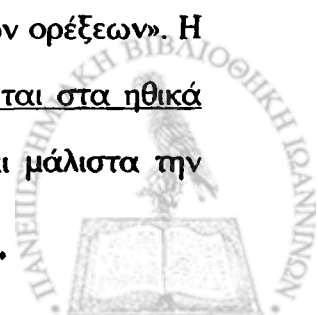


έως 1888, και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο από το 1911. Η ψυχολογία διδάσκεται και στα Διδασκαλεία Θηλεών από το 1870 έως και το 1893, υπό τη γενική ονομασία «φιλοσοφικά» ή «παιδαγωγικά». Πρόκειται ουσιαστικά για τις πρώτες απόπειρες, έστω και αν είναι απόλυτα προσανατολισμένες επιστημολογικά, να υιοθετηθεί η, κατά ένα τρόπο, «εφαρμοσμένη ψυχολογία» στην εκπαιδευτική πράξη.

Στο έργο του *Ψυχολογία ήτοι ψυχολογική ανθρωπολογία* που δημοσιεύεται το 1869, ο Π. Ηλιόπουλος αφού παραθέσει μια αναφορά στην ουσία της ψυχής ως αντικείμενου της «μεταφυσικής ψυχολογίας», καταγράφει τα «υπό της πείρας γινωσκόμενα ψυχικά φαινόμενα και ενέργειες» ως αντικείμενο της «εμπειρικής ψυχολογίας». Αφού αναφερθεί εκτενώς στους Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Descartes, Leibniz, Reid, κ.ά., καθώς και σε έννοιες μεταφυσικές της ψυχής ως ουσίας, της αθανασίας της ψυχής, της ελευθερίας της βούλησης, του Θεού, κλπ., ο Ηλιόπουλος κάνει μια αναφορά στην «πειραματική» και τη «λογική ψυχολογία», οι οποίες όπως αναφέρει «συμπληρούσιν αλλήλας» ως υποδιαίρεσεις της γενικής και ειδικής ψυχολογίας. Αναφέρεται μάλιστα στην ψυχή ως «ενιαία οντότητα που νοεί, αισθάνεται και βούλεται», ενώ σημειώνει ότι «δια της παρατηρήσεως δυνάμεθα να αναλύσωμεν την ψυχήν εις τα στοιχεία εξ ων συνίσταται» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Στο τρίτο κεφάλαιο του συγγράμματός του, ο Ηλιόπουλος αναφέρεται διεξοδικά στα «ελλατώματα» του «γνωστικού» (σύμφωνα με την τριχοτομία: γνωστικό, συναισθηματικό, βουλευτικό), που είναι η «μωρία», η «ηλιθιότητα», η «φαντασιοπληγία», ο «οραματισμός», η «υπνοβασία» (καθώς βέβαια και στα «προτερήματά» του, που είναι η ετοιμόνοια, το παρατηρητικόν, η αγχίνοια, η οξύνοια, η βαθύνοια, η μεγαλόνοια).

Τέλος, ο Ηλιόπουλος αιτιολογεί τα «πάθη» ως «υπερβολές των ορέξεων». Η συναφής άποψη ότι, η πνευματική καταπόνηση συμπεριλαμβάνεται στα ηθικά αίτια της τρέλλας είχε σημαντική διάδοση εκείνη την εποχή, και μάλιστα την



υποστήριζαν διάσημοι διανοητές και ιατροί του δυτικού κόσμου. Στην Ελλάδα η άποψη αυτή θα εκφραστεί από ιατρούς όπως ο Δ. Αιγινίτης και ο Π. Ζωντανός. Πιο συγκεκριμένα, ο Αιγινίτης στο σύγγραμμά που δημοσιεύει το 1863 με τίτλο *Νευρικά νοσήματα και δυσκρασίες* αναφέρει ως αίτια για τα νευρικά νοσήματα «ηθικά αίτια και παρεκτροπές». Ο Ζωντανός, το 1836 σημειώνει ότι «... η ασωτία, η πλεονεξία, η μέθη, η κλοπή, η μοιχεία και όλα αι κακαί έξεις είναι ασθένειαι ψυχικαί, είναι πάθη ηθικά...». Άλλωστε, η ρομαντική γερμανική ψυχιατρική, με πρόδρομο τον Stahl, προέβαλε ως αιτία των ψυχικών διαταραχών τον ηθικό εκφυλισμό και τη διαφθορά (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Α. Σπαθάκης, καθηγητής των φιλοσοφικών στα Διδασκαλεία και τα Σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, στο έργο του *Ψυχολογία εμπειρική και λογική προς χρήσιν των γυμνασίων και διδασκαλείων*, έκδοσης του 1885 (Πεπραγμένα Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, 1893-94), θα επισημάνει καταρχήν τη διάκριση μεταξύ «μεταφυσικής» και «εμπειρικής ψυχολογίας», αλλά και θα αναφερθεί στην «πείρα» και την «αυτοπαρατηρησία» ως τρόπους προκειμένου να αποκτήσουμε «αυτογνώσια». Ο Σπαθάκης τονίζει επίσης τη σημασία που έχουν οι εξωτερικές επιδράσεις, όπως το περιβάλλον, η αγωγή, η άσκηση, ο τόπος και χρόνος, προκειμένου για την ανάπτυξη των έμφυτων δυνάμεων και της ψυχικής ιδιοφυΐας, θεωρώντας ότι ο χαρακτήρας τους είναι δυναμικός. Από την άλλη πλευρά, στην αναφορά του σχετικά με τη σημασία της μελέτης της «φυσιογνωμικής έκφρασης» επισημαίνει ότι, αν και τη θεωρεί σπουδαία πηγή γνώσης του ανθρώπου, δεν είναι αλάνθαστη, και μάλιστα, ασκεί κριτική στις απόψεις του γάλλου φρενολόγου Franz Joseph Gall, χαρακτηρίζοντας «τολμηρήν» την «απόπειρα» του «φρενολογείν εκ του κρανιοσκοπείν».

Επίσης, αναφερόμενος στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ο Σπαθάκης θα αναφέρει ότι «... ο ανήρ προωρίσθη όπως μεγαλουργεί... η δε γυνή όπως υπομένη μετά φαιδρότητος... Τας επιστήμας η γυνή δεν δύναται να



προσοικειωθή ως θηρεύουσα την αληθείαν ουχί εν ταις εννοίαις αλλ' εν τω συναισθήματι...» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Παρατηρούμε εδώ, από το 1885 ήδη, την επίδραση των προδρόμων αντιλήψεων που θα είναι ενεργές έως και τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα που, όπως αναδειξαμε, θα οδηγήσουν στη διερεύνηση της «variability hypothesis», θέμα της διδακτορικής διατριβής που θα υποστηρίξει η Leta Hollingworth πολύ αργότερα το 1916 υπό την επίβλεψη του E. L. Thorndike.

Ο λογοτέχνης και λόγιος Γεώργιος Βιζυηνός (1848-1892), δυστυχώς διάσημος και για τον πολυτάραχο «ψυχικό» του βίο, θα πραγματοποιήσει σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, αλλά και σπουδές φιλοσοφίας και ψυχολογίας στα Πανεπιστήμια Goetingen και Leipzig, με καθηγητές τους Lotze, Zeller και Wilhelm Wundt. Οι σπουδές του αυτές στην ψυχολογία αναδεικνύονται άλλωστε ευκρινώς και στο λογοτεχνικό του έργο, το οποίο σίγουρα προσφέρεται και για περαιτέρω ψυχαναλυτικού τύπου ερμηνείες (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Ο Βιζυηνός δε θα διδάξει στη Φιλοσοφική Σχολή εξαιτίας της σοβαρής διαμάχης του με το Μ. Ευαγγελίδη, όμως θα διοριστεί στο Βαρβάκειο ως Καθηγητής Ψυχολογίας. Στο έργο του *Ψυχολογικά μελέται επί του καλού*, που κυκλοφορεί το 1885, είναι εμφανής η επίδραση του Lotze, του «διασημότερου μαθητή» του Fechner όπως ήδη αναφέραμε. Ο Βιζυηνός για την ανάπτυξη των θέσεων του βασίζεται στο μοντέλο του θετικισμού, καθώς και στις θεωρητικές απόψεις της ψυχοφυσιολογίας βάσει των οποίων ο Wundt θα αναπτύξει το καινοτόμο για την εποχή του πεδίο της «Πειραματικής Ψυχολογίας», όπως ήδη παραθέσαμε. Ο Βιζυηνός παραθέτει αναφορές στην πορεία ανάπτυξης των οργανισμών από πιο απλές σε πιο ολοκληρωμένες μορφές, καθώς και στην παρόμοια πορεία ανάπτυξης του ψυχικού κόσμου. Αναφέρεται επίσης στους έμφυτους φυσιολογικούς όρους εμφάνισης της ιδιοφύιας όπως οι ανατομικές διαφορές του εγκεφάλου από άνθρωπο σε άνθρωπο, το φύλο, η

κληρονομικότητα κλπ. Σύμφωνα με τον Π. Νούτσο (1996), το συγκεκριμένο σύγγραμμα αποτελεί μια πραγματικά πρωτόπορα, και μάλιστα «πρώιμη» για τα ελληνικά δεδομένα, εισαγωγή της επιστημονικής ψυχολογίας στην Ελλάδα.

Ο επίσης διάσημος έλληνας λογοτέχνης Πέτρος Κ. Αποστολίδης (1866-1937), πιο γνωστός σε όλους υπό το λογοτεχνικό του ψευδώνυμο «Πάυλος Νιρβάνας», σπούδασε Ιατρική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1883-1890). Το 1890 κατατάσσεται στο Βασιλικό Ναυτικό και θα διατελέσει πρόεδρος της Ανώτατης Υγειονομικής Επιτροπής του Ναυτικού και τμηματάρχης του Υπουργείου Ναυτικών επί Ελευθερίου Βενιζέλου, έως ότου παραιτηθεί με το βαθμό του Γενικού Αρχιάτρου το 1922. Το 1923 θα βραβευτεί για το λογοτεχνικό του έργο με το Αριστείο Γραμμάτων και Τεχνών, ενώ το 1928 εκλέγεται μέλος της Ακαδημίας Αθηνών (Διαδουκτιακή Πύλη «Πάυλος Νιρβάνας»).

Το 1893 ο Νιρβάνας θα δημοσιεύσει ένα επιστημονικά πρωτοποριακό δοκίμιο με τίτλο *Φυσιολογική Ψυχολογία*. Στο σύγγραμμά του αυτό, αφού παραθέσει αναφορές σχετικά με τους διάσημους φυσιολόγους της εποχής, ο Νιρβάνας προσπαθεί να καταδείξει τη σημασία της πειραματικής έρευνας για τη θεμελίωση της Ψυχοφυσιολογίας. Θεωρεί ότι τα πορίσματα των εργαστηρίων που διεξάγουν έρευνα στον τομέα της ψυχοφυσιολογίας σε συνδυασμό με την κλινική παρατήρηση των φρενοπαθών και τη μελέτη υπνωτιστικών καταστάσεων (σύμφωνα βέβαια με την en vogue «επιστημονική» κατεύθυνση της εποχής), θα οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση της φυσιολογίας των νευρικών κέντρων. Αναφέρεται στο «ενιαίο εγώ», επισημαίνοντας ότι προκειμένου να προσεγγίσουμε το «εγώ» είναι απαραίτητο να διαχωρίσουμε τα διάφορα φαινόμενα που το συναπαρτίζουν και να τα διερευνήσουμε κατά μέρος. Υιοθετώντας το πνεύμα θετικισμού του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα επισημαίνει την αναγκαιότητα αυστηρής μεθοδολογίας, με τρόπο ώστε τα ψυχοφυσιολογικά φαινόμενα να προσδιοριστούν, να μετρηθούν και να «ποσοτικοποιηθούν». Εγκωμιάζει τις ερευνητικές μεθόδους που εφαρμόζονται στα ψυχολογικά



εργαστήρια της Γερμανίας και της Αμερικής, ενώ παραθέτει μια εκτενέστατη αναφορά στον Wilhelm Wundt, τον οποίο θεωρεί συνεχιστή του Descartes, αλλά και στους Ebbinghaus, Mendelsson και Alfred Binet. Τέλος, αναφέρεται στις «ψυχικές ανωμαλίες» όπως η «μελαγχολία», η «μανία» και η «κυκλική νόσος», των οποίων τα αίτια είναι εκφυλιστικά, ηθικά και κληρονομικά, προφανώς υιοθετώντας τις θεωρήσεις της Γαλλικής Σχολής παρατηρεί η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002).

Παρατηρούμε και εδώ λοιπόν την επίδραση της ανάπτυξης της Ψυχοφυσιολογίας καθώς και την κυριαρχία των επιστημολογικών αντιλήψεων περί «ψυχής» και «πειραματικής ψυχολογίας» που προϊδεάζουν για την ανάπτυξη των μεταγενέστερων «βουντιανών» και «στρουκτουραλιστικών» θεωρήσεων.

Βέβαια, ας μη παραλείψουμε να αναφέρουμε και τον απόηχο των «πνευματιστικών» αναζητήσεων της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, στον ελληνικό επιστημονικό χώρο, κατά την παράδοση των Wundt, James, Hall, και αναφέρουμε μόνο τα πρόσωπα που ήδη μας απασχόλησαν.

Το 1925 μεταφράζεται στα ελληνικά το έργο του Wilhelm Wundt που είχε δημοσιευτεί το 1892, και μεταφράστηκε στα γαλλικά από τον Félix Alcan το 1893, *Hypnotisme et suggestion* (δηλαδή με καθυστέρηση 32 χρόνων). Η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002) στην αναφορά της σχετικά με τα «παραψυχολογικά» φαινόμενα που θα αποτελέσουν αντικείμενο «ψυχολογικής έρευνας» τόσο στην Ευρώπη και την Αμερική όσο και στον ελληνικό χώρο (ας μας επιτραπεί να σημειώσουμε, με καθυστέρηση τουλάχιστον 50 ετών, σύμφωνα με τα ιστορικά στοιχεία που παραθέτει η συγγραφέας), επισημαίνει ότι:

« Παράδοξα ψυχικά φαινόμενα που μελετήθηκαν από το Mesmer στα πλαίσια του ζωικού μαγνητισμού... συγκέντρωσαν και πάλι το ενδιαφέρον των ερευνητών σε ολόκληρη την Ευρώπη από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

» Πλέον όμως συνδέονται τόσο με την επιστημονική ψυχολογική έρευνα όσο και με τη διαμάχη μεταξύ υλιστών και ιδεαλιστών διανοητών όσον αφορά την ύπαρξη της ψυχής.



» Σταδιακά η παραψυχολογία σχετίστηκε με τον υπνωτισμό ως μέθοδο αλλά και τον πνευματισμό, ενώ σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ιδρύθηκαν εταιρείες και ποικίλες ομάδες για τη διεξαγωγή πειραμάτων με συμμετοχή γνωστών επιστημόνων.»

Ο Φουστάνος, ο Καλλικούνης και άλλοι έλληνες ιατροί των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα θα αγωνιστούν ώστε να «...τεθώσι θεμέλια στερεά εφ'ων να κτιστεί το περιλαμπρον της τηλεπαθείας, το επιστημονικόν πλέον οικοδόμημα», όπως με θέρμη υποστηρίζει ο επίσης ιατρός Ι. Θεοφιλόπουλος.

Πιο «επιφυλακτικός» ως προς την εγκυρότητα της «επιστημολογικής» αυτής κατεύθυνσης, ο Α. Τανάγρας, αρχίατρος του πολεμικού ναυτικού, θα επιχειρήσει να εξηγήσει επιστημονικά τα παραψυχολογικά φαινόμενα («θεωρία Τανάγρα») πραγματοποιώντας πολλά σχετικά «ψυχολογικά πειράματα» κατά τη δεκαετία 1920-'30. Στα συγγράμματά του επιχειρεί σημαντικές αναφορές στον Freud και συνιστά περισσότερη έρευνα για τα παραψυχολογικά φαινόμενα, αντιτασσόμενος στη «μόδα» της εποχής που οδηγεί στη δημιουργία πληθώρας «πνευματιστικών» κύκλων», που ενασχολούνται με την «πειραματική μεταβίβαση σκέψης», την «υπνωτική υποβολή», τη «νοομαντία», την «τηλεκινησία», την «τηλεπάθεια», και άλλα συναφή. Μια άλλη ομάδα που ασχολείται με το θέμα αυτό, θα κλίνει μάλλον προς το μυστικισμό προκειμένου να προβάλλει τη θρησκευτική πίστη στην ύπαρξη «ψυχής», σε αντιπαράθεση με όσους προσπαθούν να «επιστημονικοποιήσουν» και να ερευνήσουν πειραματικά τέτοια φαινόμενα, κατηγορώντας τους μάλιστα ως άθεους ή υλιστές. Το γεγονός αυτό, επισημαίνει η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002), «...εκφράζει τις αντιστάσεις που υπήρξαν απέναντι στην αυτονόμηση της επιστήμης της ψυχολογίας, τόσο από γενικές φιλοσοφικές αρχές όσο και από θρησκευόμενους κύκλους και περιβάλλοντα».

Έτσι από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ήδη, από τη μία πλευρά συναντάμε εγκωμιαστικές αναφορές περί του Haeckel «του συμπληρώσαντος και



επεκτείναντος παραλλήλως προς τον άγγλον Δάρβιν την θεωρίαν περί γενέσεως των όντων κατά την ανάπτυξιν εξ'επιλογής» (περιοδικό *Παρνασσός*, 1878, άρθρο με τίτλο «Κυτταρικάί ψυχαί και ψυχικά κύτταρα»), όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι «εν δε τω ανθρώπω τα ψυχικά κύτταρα είνε ιδίως τα του εγκεφάλου αλλά εκαστον έχει και ιδίαν ψυχήν, κυτταρικήν ψυχήν». Αλλά και περί του Darwin (περιοδικό *Εστία*, 1879): «ήρξατο αγών ζωηρός εις ον αφ'ενός μεν ετάχθησαν επιστήμονες γεγηρακότες εν ταις παλαιαίς δοξασίαις και μη δυνάμενοι να βαδίσωσι ακόπως επί της νεοχαράκτου οδού, κληρικοί θρησκομανείς και πλήθος άλλο πολλών, ένεκα λόγων πατρώας παραδόσεως... αφ'ετέρου δε οι οπαδοί της νέας θεωρίας» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Αλλά και περαιτέρω, το 1908, ο Α.Λεβεντόπουλος στο έργο του *Θρησκευτικάί μελέται «στηλιτεύει»* τον υλισμό του Haeckel, αναφέρεται όμως στο έργο διασήμων φυσιολόγων και φιλοσόφων όπως οι Wundt και Fechner.

Πολύ αργότερα τέλος, το 1946, στο πλαίσιο της «Διακήρυξης της χριστιανικής ενώσεως επιστημόνων» που υπογράφεται από επιφανείς έλληνες επιστήμονες της εποχής, θα ασκηθεί δριμυία κριτική απέναντι στις θεωρίες του Haeckel, που μάλιστα θα χαρακτηριστούν ως απλή «εκλαϊκευση» των θεωριών του Darwin, καθώς και απέναντι στη θεωρία της «αυτόματης γένεσης» του Buchner. Αντίθετα, η Διακήρυξη θα επαινέσει «πληθωρικά» το «νεοβιταλισμό» του γερμανού H.Driesch αλλά και τις πιο «ελκυστικές», στο πλαίσιο των συγκεκριμένων αντιλήψεων, θεωρήσεις του Jung «περί ψυχής» και «ψυχικού παράγοντος» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).





## 4.2. Η εξέλιξη των ψυχιατρικών θεσμών στην Ελλάδα περί το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Έλληνες ψυχιάτροι και εξέλιξη της σκέψης γύρω από την αναπηρία και την απόκλιση

Στο πλαίσιο της αναφοράς της στους έλληνες ψυχιάτρους καθηγητές Πανεπιστημίου που αναπτύσσουν δράση κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, η Π. Καζολέα-Ταβουλάρη (όπ.παρ.) κάνει ειδική μνεία στο μη πανεπιστημιακό ιατρό Σ. Αποστολίδη, αφού όπως αναδεικνύεται από τα ερευνητικά της στοιχεία το έργο του φαίνεται να είχε «σημαντική απήχηση». Στο σύγγραμμά του *Αι ψυχώσεις που κυκλοφορεί το 1889*, τίτλος που βέβαια θα επισύρει τις αρνητικές κριτικές της εποχής ως «υλιστικά» διακείμενος, επιχειρεί καταρχήν μια ιστορική αναδρομή της ψυχιατρικής στο δυτικό κόσμο και των ιδρυμάτων για «φρενοβλαβείς». Ο Αποστολίδης θα επισημάνει την αναγκαιότητα να υπάρξουν κοινώς αποδεκτοί όροι προκειμένου να οριστεί η «φρενοβλάβεια». Επιχειρεί μια ιστορική αναδρομή των θεωρήσεων αναφορικά με τη «φρενοβλάβεια», παραθέτοντας τις απόψεις των Ιπποκράτη, Helmont, Stahl, αλλά και των Pinel και Esquirol, καθώς και πιο «υλιστών» «φυσιολόγων» όπως οι Moreau de Tours, Grissinger, κ.ά. Αναφέρεται επίσης στις θεωρίες του Broca περί αφασίας, αλλά και στη θεωρία της εξέλιξης. Στο τελευταίο τμήμα του βιβλίου του παραθέτει μια διάκριση μεταξύ «κυρίως ή κλασσικών φρενοβλαβών» και «παραφρόνων ή ημιπαραφρόνων», στους οποίους εντάσσονται οι «κληρονομικοί ή έκφυλοι φρενοπαθείς», ενώ αναφέρει και άλλες ομαδοποιήσεις.

Ο Αποστολίδης αφιερώνει το τρίτο τμήμα του συγγράμματός του στην Ψυχοφυσιολογία, υπογραμμίζοντας ότι, «πάντα τα φαινόμενα φυσικά ή βιολογικά, ψυχικά ή κοινωνιολογικά ανάγονται εις μίαν επιστήμην, την γενικήν μηχανικήν...». Με κάποια σχετική «καθυστέρηση» θα μπορούσαμε να πούμε,



συγκλίνει έτσι προς τις θεωρήσεις της «μηχανοκρατίας» ή «μηχανικισμού», μιας ματεριαλιστικής κοσμοθεωρητικής αντίληψης των 17<sup>ου</sup> - 18<sup>ου</sup> αιώνων που αναγνώριζε μια απόλυτη αξία των νόμων της μηχανικής για την ερμηνεία του κόσμου, δεδομένης βέβαιαι και της άγνοιας σχετικά με τους νόμους-αξιώματα της Θερμοδυναμικής αλλά και τους νόμους που διατυπώθηκαν κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, «πατέρας» της οποίας θεωρείται ο Descartes, η εξέλιξη της φύσης και της κοινωνίας είναι δυνατό να αναχθεί σε μηχανικές κινήσεις και να ερμηνευθεί με τους νόμους της μηχανικής μορφής κίνησης της ύλης. Από την άλλη πλευρά, η άγνοια όσον αφορά τις νευροφυσιολογικές λειτουργίες και τις ηλεκτροχημικές αλληλεπιδράσεις στα έμβια όντα, οι ψυχικές εκδηλώσεις αποδίδονται με αυθαίρετες παραδοχές στην επίφυση που υποτίθεται ότι αποτελεί την «έδρα» της ψυχής. Έτσι, και ουσιαστικά υπό μια καθαρά μεταφυσική οπτική, θεωρήθηκε ότι η δημιουργία σκέψεων συσχετίζεται με τις εκκρίσεις του συγκεκριμένου αδένου, προσθέτοντας και θεωρήσεις «φανταστικών» ουσιαστικά νόμων, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη μιας «αδιαίρετης τριάδας» που θα απετελείτο από την ύλη, τη δύναμη και το συναίσθημα. Ο Descartes διατύπωσε άλλωστε τη «θεμελιώδη αρχή» ότι, κάθε ζώο είναι μία «περίτεχνα δομημένη μηχανή», η οποία αποτελεί μια ενότητα οργανικού και ανοργάνου. Οργανικά και ανόργανα φαινόμενα θεωρούνταν υλικά φυσικά αντικείμενα, τα οποία ήταν δυνατόν να μελετηθούν θεωρητικά και μεθοδολογικά με τις μεθόδους της καλύτερα αναπτυγμένης εκείνη την εποχή επιστήμης, της Γενικής Μηχανικής. Οι θεωρήσεις αυτές θα οδηγήσουν κατά το δεύτερο μισό του 17<sup>ου</sup> αι, στην εξέλιξη δυο «ιατρικών» ειδικοτήτων, του «ιατροφυσικού» ή «ιατρομηχανικού», όπως για παράδειγμα ο Giovanni Alfonso Borelli (1608-1679), που ειδικεύοταν στην περιγραφή των «ζωϊκών κινήσεων» με τις μεθόδους της Μηχανικής, καθώς και την ειδικότητα του «ιατροχημικού», όπως ο Franciscus Sylvius (1614-1672), που προσπαθούσε να αναλύσει τη φυσιολογία της αναπνοής και της χώνευσης με όρους χημικών διεργασιών, «ειδικότητες» που θα

βρίσκονται μάλιστα σε «επιστημονική αντιδικία», έως ότου καταρρεύσουν οι θεωρήσεις του μηχανικισμού χάρη στην πρόοδο των φυσικών επιστημών (Bouveresse, 1999 ; Αραμπατζής, 1999).

Ένας άλλος διάσημος Έλληνας ακαδημαϊκός (εκλεχθείς το 1935), ο Μιχαήλ Κατσαράς (1860-1939), με σπουδές Ιατρικής και περαιτέρω διδακτορικό τίτλο του Εθνικού Πανεπιστημίου, μεταβαίνει στο Παρίσι προκειμένου να ειδικευτεί στη Νευρολογία και την Ψυχιατρική. Μαθητής του Charcot, θα είναι ο βασικός εκπρόσωπος της Γαλλικής Ψυχιατρικής Σχολής στην Ελλάδα.

Διορίζεται Υφηγητής και αργότερα Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, και το 1905 ιδρύει την Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Αιγηνιτείου. Στο εναρκτήριο μάθημά του ως πρώτος Τακτικός Καθηγητής στην έδρα «Νευρολογίας και Φρενιτίδων Νόσων» (1893), θα αναφερθεί στην Πειραματική Ψυχολογία των Theodule Ribot και Wilhelm Wundt. Το έργο του *Παθολογία των νεύρων και Ψυχιατρική* που δημοσιεύεται το 1893, θα καθιερωθεί ως το βασικό εγχειρίδιο εκπαίδευσης των νέων Ελλήνων ψυχιάτρων.

Ως οπαδός της γαλλικής θεώρησης περί «εκφυλισμού», ο Κατσαράς στο σύγγραμμά του αυτό αναφέρεται στην ψυχιατρική ως τομέα της παθολογίας του εγκεφάλου και όχι της παθολογίας, συσχετίζει την «εκφύλιση των νευρώνων και το ψυχικό σύστημα», ενώ μάλιστα επισημαίνει τη δυσχέρεια που προκαλεί στην επιστημονική κοινότητα η έλλειψη κοινώς αποδεκτών όρων για τις «φρενιτίδες νόσους» (εννοεί *maladies mentales*). Η τοποθέτησή του είναι «οργανιστική» μάλιστα το 1929 θα ανακοινώσει τις θέσεις του στην Ακαδημία Αθηνών υπό τον τίτλο Εντόπις των ψυχικών παθήσεων και οργανική υπόστασις αυτών (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Θα αναφερθεί ειδικότερα στις αλλοιώσεις που προκαλούνται στον εγκεφαλικό φλοιό εξαιτίας των ψυχώσεων. Είναι ωστόσο σημαντικό να επισημάνουμε ότι, αντιτάσσεται στην ασυλοποίηση των ψυχικά ασθενών, και μάλιστα στο Διεθνές Ψυχιατρικό Συνέδριο που πραγματοποιείται



στο Μιλάνο το 1906, θα προτείνει τη λειτουργία «ειδικών διαμερισμάτων εντός των συνηθών νοσοκομείων» για τους ψυχοπαθείς.

Από την άλλη πλευρά, ένα είδος «εφαρμοσμένης κλινικής ψυχολογίας» ασκείται και σε ορισμένα ψυχιατρικά ιδρύματα που ιδρύονται περί τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπως για παράδειγμα το Φρενοκομείο της Κέρκυρας που ιδρύεται το 1838, καθώς και το «Δρομοκαΐτειο Ίδρυμα» που ιδρύεται στην περιοχή των Αθηνών το 1882. Και τα δύο αυτά ιδρύματα θα ξεκινήσουν τη λειτουργία τους επί τη βάση των θεωριών και πρακτικών που εφαρμόζει ο Dominique Etienne Esquirol στη Γαλλία. Το «Δρομοκαΐτειο» θα διαδραματίσει άλλωστε πρωταρχικό ρόλο ως φορέας «ψυχιατρικής πολιτικής» κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Στα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, παρατηρείται ελάχιστος αριθμός «βλακών» και «μωρών», καθώς και πλήρης απουσία παιδιών ηλικίας κάτω των 10 ετών. Όπως παρατηρεί ο Πλουμπίδης, αυτό προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι, κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, «η ελληνική κοινωνία δεν είχε φθάσει στη φάση όπου τα βαριά διαταραγμένα και διανοητικά καθυστερημένα παιδιά στέλνονται στο ψυχιατρείο» (Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Το παράδειγμα των εφαρμογών τους θα ακολουθήσουν αργότερα το Αιγινήτειο (έτος ίδρυσης 1905), το Δημόσιο Ψυχιατρείο Αθηνών (1920), καθώς και τα Ψυχιατρεία Θεσσαλονίκης, Σούδας και Χανίων. Όπως σημειώνει η, στα ψυχιατρικά αυτά ιδρύματα, οι έλληνες γιατροί που επέστρεψαν στην Ελλάδα έχοντας παραγματοποιήσει σπουδές στο εξωτερικό, εφαρμόζουν τις ψυχολογικές θεωρίες και την κλινική πρακτική που διδάχτηκαν στην Ευρώπη. Υπερισχύουν η Γαλλική Σχολή περί εκφυλισμού (Morel και Magnat), καθώς και οι θεωρήσεις του Emil Kraepelin περί «σχιζοφρένειας» (Dementia Praecox, κλπ.). Ωστόσο, είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε ότι, τα «γνωστά» ονόματα της εποχής βρίσκονται σε ασυμφωνία ως προς την εξαγωγή κοινώς αποδεκτής ορολογίας εξαιτίας του ότι ακριβώς «αντιπροσωπεύουν» ή «αναγνωρίζονται» σε

διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα να διαφέρουν τόσο οι διαγνώσεις και η υιοθετούμενη ορολογία προκειμένου για τις αναφορές στις συμπτωματολογίες όσο και, κατά συνέπεια, οι κλινικές πρακτικές. Γενικότερα κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ως συχνότερες «διαγνώσεις» διατυπώνονται η «πρωτόγονη άνοια», η «προϊούσα γενική παράλυση» και η «μανία-μελαγχολία» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002 ; Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Από την άλλη πλευρά, όπως υπογραμμίζει η Συριοπούλου-Δελλή (όπ.παρ.), κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, τέλους 19<sup>ου</sup> - αρχών 20<sup>ου</sup> αιώνα, ως άτομα με «ειδικές ανάγκες» θεωρούνται τόσο τα άτομα με αισθησιοκινητικές δυσκολίες όσο και τα άτομα με οποιαδήποτε μορφή «νοητικής υστέρησης». Άλλωστε είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι, αυτές οι πληθυσμιακές κατηγορίες αποτελούν αποκλειστική αρμοδιότητα της ψυχιατρικής επιστήμης μάλλον, παρά της εκπαίδευσης.

Γενικότερα, η ίδρυση ψυχιατρικών ιδρυμάτων προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα οφείλεται στη δράση ενός συγκροτημένου πλέον «αστικο-οικονομικού» χώρου στην Ελλάδα, ο οποίος δραστηριοποιείται υπό την πίεση της «ιατρικής ελίτ» της εποχής με τρόπο ώστε να πραγματοποιηθούν οι πρωτοβουλίες και οι προτάσεις της.

Προς την κατεύθυνση αυτή, με πρωτοβουλία του Σ. Βλαβιάνου ιδρύεται το 1904 η πρώτη κλινική για νευρικά νοσήματα των «ανωμάλων παιδων». Όπως ο ίδιος ο Βλαβιάνος παραθέτει, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ο όρος «ανωμαλία» υιοθετείται προκειμένου για την αναφορά σε μια «ευρεία κλίμακα παθολογικών περιπτώσεων» όπως, παιδιά «μωρά», «ευήθη», «ηλίθια», «νευρικά», «επιληπτικά», «κωφάλαλα», «τραυλίζοντα», «αμελή», «δύστροπα», «ασταθή», «απειθή», «ηθικώς διεστραμμένα» και «έχοντας κακός έξεις».



## Κεφάλαιο 5. Η σκέψη και το έργο των «θεμελιωτών» της «πειραματικής» και της «κλινικής» ψυχολογίας και της «πειραματικής» παιδαγωγικής στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Όπως παρατηρεί η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002), η εκπαιδευτική παράδοση του 19<sup>ου</sup> αιώνα

«...σχεδόν θεοποίησε την ελληνική φιλοσοφία.

» Ο συντηρητισμός με εντονότερες πολιτικές προεκτάσεις, η καλλιέργεια μιας ηθοπλαστικής, εθνικιστικής, ελληνοκεντρικής ιδεολογίας και ενός ιδιότυπου δύσπιστου προς τη Δύση ελιτισμού με παλαιότερες Βυζαντινές καταβολές είναι ορισμένα από τα εγγενή χαρακτηριστικά του Εθνικού Πανεπιστημίου, όπως αυτά εξάγονται από πλήθος πρυτανικών λόγων».

Η συγγραφέας επισημαίνει ότι, αν και «θεμελιωτές» της ψυχολογίας στην Ελλάδα, οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών Θεόφιλος Βορρέας και Γεώργιος Σακελλαρίου «...υπό το βάρος της συνδεδεμένης με την εθνική μας ταυτότητα κυρίαρχης φιλοσοφίας, ουδέποτε εισηγήθηκαν τη δημιουργία αυτοτελούς έδρας ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών». Μάλιστα ο Βορρέας στην Έκθεση πεπραγμένων της Πρυτανείας του 1929-1930, θα γράψει ότι,

«το Πανεπιστήμιον δεν είναι επαγγελματικόν σχολείον αλλά της επιστήμης άμα και της αρετής φυτώριον... οι μέλλοντες επιστήμονες της Ελλάδος θα είναι αύριον οι ηγέται της πνευματικής και ηθικής κινήσεως του Έθνους και της κοινωνικής αρετής.»



## 5.1. Ο Θεόφιλος Βορέας και η εισαγωγή των μεθόδων της «Πειραματικής Ψυχολογίας» στην Ελλάδα

Ο Θεόφιλος Βορέας (1873-1954), καθηγητής της Θεολογικής και της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, γεννήθηκε στην Αθήνα όπου και ολοκλήρωσε τις εγκύκλιες σπουδές του. Θα συνεχίσει την εκπαίδευσή του στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή, ενώ στη συνέχεια θα στραφεί προς τις Φυσικές Επιστήμες και θα υπηρετήσει ως βοηθός του Δημητρίου Αιγινήτη στο Αστεροσκοπείο Αθηνών. Τα ευρέα επιστημονικά του ενδιαφέροντα τον οδηγούν να φοιτήσει και στη Θεολογική Σχολή ενώ συγχρόνως παρακολουθούσε μαθήματα και στη Φιλοσοφική.

Ως φιλόσοφος ο Βορέας θεωρείται ότι ανήκει στο ρεύμα του θετικισμού, υπό την έννοια ότι υιοθέτησε εμπειρικές μεθόδους, και πίστευε πως η φιλοσοφία πρέπει να ξεκινά από τα πορίσματα των επιμέρους επιστημών προκειμένου να δημιουργήσει μια γενική κι ενιαία θεωρία, καθώς και δεδομένου ότι απέρριπτε τόσο τον υλισμό όσο και τον ιδεαλισμό. Στο τέλος της ζωής του θα παραχωρήσει στο δήμο Αμαρουσίου τη βιβλιακή συλλογή του που αριθμούσε 3.583 τόμους, κι έτσι θα δημιουργηθεί η Βορέϊος Βιβλιοθήκη που συνολικά φιλοξενεί σήμερα 18.000 τόμους όλων των επιστημών και των λογοτεχνικών ειδών (<http://www.chronologio.uoa.gr/node/20503>).

Το 1895 ο Βορέας μεταβαίνει στη Γερμανία προκειμένου να συνεχίσει τις σπουδές του στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο του Leipzig. Εκεί θα μαθητεύσει κοντά στον καθηγητή Wilhelm Wundt και θα εργαστεί με επιτυχία στο περίφημο Εργαστήριό του. Το 1889 αναγορεύεται διδάκτωρ Φιλοσοφίας, επί διδακτορική διατριβή με τίτλο *Das weitbildende Prinzip in der Platonischen*



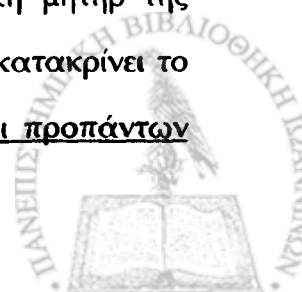
*Philosophie*, την οποία και μετέφρασε μετέπειτα ο ίδιος στα ελληνικά ως *Ο δημιουργός εν τη φιλοσοφία του Πλάτωνος* (1940).

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα το 1900, διορίζεται Υφηγητής της Θεολογικής Σχολής και Διευθυντής του Διδασκαλείου Τριπόλεως, ενώ το 1905 θα πάρει μετάθεση για το Μαράσλειο Διδασκαλείο της Αθήνας. Το 1912 αναλαμβάνει καθήκοντα τακτικού καθηγητή Φιλοσοφίας στη Φιλοσοφική Σχολή όπου και δίδαξε ως το 1939, και μετέπειτα τα έτη 1946-'49. Υπήρξε από τα πρώτα μέλη της Ακαδημίας Αθηνών (που ιδρύθηκε το 1926), Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών το ακαδημαϊκό έτος 1929-1930 και Πρόεδρος της Ακαδημίας το 1936.

Ο Βορέας προσπάθησε να δημιουργήσει «παράδοση» επιστημονικής φιλοσοφίας και ψυχολογίας, μάλιστα θεωρείται ο εισηγητής της Πειραματικής Ψυχολογίας ως επιστημονικού κλάδου στην Ελλάδα.

Σε μια από τις πρώτες μελέτες που δημοσιεύει το 1905, θα αναφερθεί στην «αναγκαιότητα» φιλοσοφικής παιδείας για θεολόγους, νομικούς, γιατρούς και μαθηματικούς, όπως είχε νομοθετηθεί και ίσχυε στα γερμανικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στο ίδιο κείμενο, ορίζει ότι φιλοσοφία είναι η ψυχολογία, η λογική, η μεταφυσική και η ηθική. Παρά το περιεχόμενο των κειμένων του της δεκαετίας του 1910 (που βέβαια να επισημάνουμε ότι αντιστοιχούν στην εποχή πριν την εκλογή του ως τακτικού καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής), η Καζολέα-Ταβουλάρη παραθέτει ότι ο Βορέας «ποτέ δεν έπαψε να θεωρεί την ψυχολογία φιλοσοφικό μάθημα».

Το 1911, δημοσιεύει τη μελέτη *Η πειραματική παιδαγωγική των καθ'ήμας χρόνων*, εναρμονιζόμενος με το παραδοσιακό ελληνικό ενδιαφέρον για το παιδί και την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, όπως παρατηρεί η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002). Ο Βορέας στη μελέτη αυτή θα τονίσει ότι «η πνευματική μήτηρ της πειραματικής παιδαγωγικής είναι η πειραματική ψυχολογία». Θα κατακρίνει το δογματισμό, επισημαίνοντας ότι η πειραματική παιδαγωγική είναι προπάντων





έρευνα, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση και το ψυχολογικό πείραμα που εφαρμόζεται σε παιδιά που φοιτούν στο σχολείο. Αναφέρεται επίσης στην ανάπτυξη της ψυχοπαιδαγωγικής ως επιστημονικής κατεύθυνσης σε διάφορες ευρωπαϊκές χωρών, μνημονεύοντας τα «παιδολογικά εργαστήρια» και τις επιστημονικές εταιρείες, τα πορίσματα συνεδρίων και τις δημοσιεύσεις επιφανών ευρωπαίων και αμερικανών ψυχολόγων. Μάλιστα εκφράζει την πικρία του που εν μέσω μιας διεθνούς επιστημονικής κίνησης τέτοιου εύρους, η Ελλάδα δεν έχει οργανώσει ακόμα εργαστήριο πειραματικής παιδαγωγικής.

Το 1913, ένα χρόνο μόλις μετά την εκλογή του ως καθηγητής, σε δημοσίευσμά του με τίτλο *Πειραματική Ψυχολογία και Πειραματικά Εργαστήρια*, θα ζητήσει από την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Αθηνών την ίδρυση ψυχολογικού εργαστηρίου και τη χρηματοδότηση αγοράς οργάνων προκειμένου για την άσκηση των φοιτητών στη διεξαγωγή έρευνας. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Υμείς Κύριε Πρύτανη παντός άλλου κάλλιον γινώσκετε ότι σήμερον η ψυχολογία είναι επιστήμη πειραματική και ως τιοαύτη διδάσκεται...

» εν παλαιότεροις χρόνοις η ψυχολογία ήτο επιστήμη καθόλου ειπείν θεωρητική... αλλά συν τω χρόνω και εν τη επιστήμη ταύτη εκράτησεν η υγιής της εμπειρικής ερεύνης μέθοδος...

» ως η φυσική τα κατά την φύσιν της ύλης, ούτως και η ψυχολογία τα περί ψυχής αυτής ζητήματα προτίθεται να περιγράφη και αναλύη και ερμηνεύη και ευρίσκη τους ταύτα διέποντας νόμους...

» Παρατήρησις και πείραμα είναι αι μέθοδοι της ψυχολογικής ερεύνης εν τοις καθ'ημάς χρόνοις...

» Την πειραματικήν ψυχολογίαν ονομάζομεν και φυσιολογικήν ψυχολογίαν, επειδή έχει την μέθοδον κοινήν προς την φυσιολογίαν εξ ης παρέλαβεν αυτήν...»

(Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002)

Ωστόσο, μόνο δώδεκα χρόνια αργότερα, και μετά από αλλεπάλληλα διαβήματα τα οποία «απορρίπτονται» ελλείψει «κονδυλίων» και «χώρου», το 1925, θα καταφέρει να ιδρύσει το πρώτο Ψυχολογικό Εργαστήριο στην Ελλάδα, το οποίο προσαρτήθηκε στην πρώτη έδρα Φιλοσοφίας και του οποίου θα είναι διευθυντής από το 1925 έως το 1950 (με διακοπή κατά τον πόλεμο, '41-



'46). Όπως προκύπτει από τις δημοσιευμένες έρευνες του Βορέα, είτε των συνεργατών του, η ερευνητική θεματολογία του Εργαστηρίου από το 1930 έως και το 1948 συνίσταται ουσιαστικά σε μια «αναπαραγωγή», θα μπορούσαμε να πούμε, της θεματολογίας του Εργαστηρίου Ψυχολογίας του Wundt στο Πανεπιστήμιο του Λειψιγ από την έναρξη της λειτουργίας του έως και το 1920. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω δημοσιευμένες έρευνες:

- Η πορεία αναπτύξεως της μνήμης
- Μνημονικά μέθοδοι
- Μνήμης άσκησης και συνάσκησης
- Η πορεία της λήθης
- Ευφροσύνη και μνήμη
- Η πορεία της αναπτύξεως και της ισχύος της φαντασίας
- Φαντασία και μνήμη
- Φαντασία και ευφροσύνη
- Η πορεία αναπτύξεως της ευφροσύνης
- Η πορεία αναπτύξεως της ηθικής συνειδήσεως
- Ο χρόνος της αντιδράσεως και η ευφροσύνη
- La reaction composee et sa relation avec la reaction simple
- Η ηθική συνείδησης
- Αι πηγαι της γνώσεως και αι πλάναι αυτών
- Η άσκησης της φαντασίας
- Συνάσκησης νοητικής ικανότητος και φαντασίας
- Η άσκησης της νοητικής ικανότητος
- Το συναίσθημα και η σχέσις του προς άλλας ψυχικάς λειτουργίας
- Η πορεία αναπτύξεως της καλαισθητικής συνειδήσεως
- Η ηθική συνείδησις και η σχέσις της προς τας άλλας ψυχικάς λειτουργίας
- Η θρησκευτική συνείδησις και η σχέσις της προς τας άλλας ψυχικάς λειτουργίας
- Πειραματική μέτρησις του συναισθήματος

Το 1933 ο Βορέας εκδίδει το σύγγραμμα *Ψυχολογία*, το οποίο και αφιερώνει στο «δάσκαλό» του Wundt. Πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα για την εποχή του έργο, που μάλιστα αποτέλεσε τη «βάση» της θεωρητικής κατάρτισης στην ψυχολογία για γενεές φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής.

Στην εισαγωγή του βιβλίου του ο Βορέας δεν αφιερώνει «χώρο» στα μεταφυσικά ερωτήματα περί φύσης της ψυχής ως ουσίας, αλλά προσπαθεί ευθείς εξαρχής να οριοθετήσει το πεδίο της «επιστημονικής ψυχολογίας». Δίνει τον εξής ορισμό:



- « Ψυχολογία είναι η επιστήμη, ήτις προτίθεται να ερευνήσει και ερμηνεύσει τα ψυχικά φαινόμενα και καθορίσει τους ταύτα διέποντας νόμους...
- » Ψυχικά φαινόμενα ή γεγονότα λέγονται τα φαινόμενα άτινα λειτουργούν εν τη συνειδήσει.»

Στη συνέχεια αναφέρεται στις διάφορες επιστημολογικές κατευθύνσεις, όπως ορίζονται βάσει της ερευνητικής μεθοδολογίας και των θεωρητικών προσεγγίσεών τους, και ειδικότερα, την εμπειρική και πειραματική ψυχολογία, στην οποία εντάσσει την «ψυχολογία της διαγωγής» (psychologie du comportement ; behavioral psychology), την ψυχανάλυση στην οποία συμπεριλαμβάνει τη νοησιοκρατική, θυμοκρατική και βουλευσιοκρατική ψυχολογία, τη συνειρμική κατεύθυνση στην οποία συμπεριλαμβάνει την καταληπτική και την παραπλήσιά της λειτουργική ψυχολογία των ενεργειών που συντελούνται κατά σκοπό, τη μορφολογική κατεύθυνση στην οποία συμπεριλαμβάνει τις συναφείς κατευθύνσεις της «ολότητας» και τη «διαρθρωτική», τη γενετική ή ανελικτική κατεύθυνση, τη θεωρητική ψυχολογία, την εφαρμοσμένη ψυχολογία και τέλος τη γενική ψυχολογία, κατεύθυνση στην οποία εντάσει και τη δική του προσέγγιση.

Στο υποκεφάλαιο που αφορά την «ψυχική ανάλυση του Freud», ύστερα από σύντομη αναφορά στη φροϋδική θεωρία, παραθέτει στοιχεία για τους Charcot, Adler, Jung, Bleuler και Pfister, ενώ επικρίνει ουσιαστικά τις ψυχαναλυτικές αντιλήψεις, αναγνωρίζοντάς τους ωστόσο ότι κατέδειξαν «την μεγίστην σημασίαν ην έχει το ασυνείδητον και το υποσυνείδητον δια τον ψυχικόν βίον και προήγαγε την μέθοδον θεραπείας ανωμάτων ψυχικών καταστάσεων.» Αναφέρεται επίσης στις μεθόδους «μέτρησης των ψυχικών φαινομένων δια οργάνων και κριτηρίων (tests)». Στο κεφάλαιο με τίτλο «Σχέσις σώματος και ψυχής» κάνει αναφορά στη φυσιολογία του νευρικού συστήματος με μνεία σε ελληνικά και ξένα συγγράμματα. Στο δεύτερο τμήμα του βιβλίου παραθέτει την «παραδοσιακή» τριχοτομία των ψυχικών φαινομένων σε γνωστικά,



συναισθηματικά και βουλητικά, διάκριση βάσει της οποίας παραθέτει και πορίσματα δικών του ερευνών (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Σύμφωνα με τον Κ. Λογοθέτη (1971), ο Βορέας «ανήκει» στη φιλοσοφική κατεύθυνση της «κριτικής πραγματολογίας», σύμφωνα δε με το *The Oxford Companion to Philosophy* (1995) συγκαταλέγεται στο «εκλεκτικό» φιλοσοφικό ρεύμα που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα, επί τη βάση γερμανικών ουσιαστικά επιρροών. Όσον αφορά ειδικότερα την επιστημολογική του κατεύθυνση στο πεδίο της Ψυχολογίας, ο Βορέας θεωρείται ως ένας από τους κύριους εκφραστές της Σχολής του Wundt στην Ελλάδα, υιοθετώντας το θετικιστικό πρότυπο της γενικής πειραματικής ψυχολογίας και τη συνακόλουθή της ερευνητική προσέγγιση των επιμέρους στοιχείων του «ψυχικού βίου».

## 5.2. Ο Γεώργιος Σακελλαρίου και η εισαγωγή της «Κλινικής Ψυχολογίας» στην Ελλάδα

Το όνομα του έλληνα ψυχολόγου και καθηγητή Πανεπιστημίου Γεώργιου Σακελλαρίου (1888-1964), παραμένει άρρηκτα συνδεδεμένο με τη λειτουργία των πρώτων Ψυχολογικών Εργαστηρίων στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Πτυχιούχος καταρχήν του Διδασκαλείου Αθηνών, ο Σακελλαρίου θα διδάξει στη Μέση Εκπαίδευση από το 1906 έως και το 1917. Παράλληλα ολοκληρώνει τις σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1916. Λίγο αργότερα, το 1919 μεταβαίνει στη Γενεύη όπου θα μαθητεύσει στο Παιδαγωγικό Institut Rousseau, με καθηγητές τους Claparede, Bonet, κ.ά. και στη συνέχεια στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου θα μαθητεύσει στα Πανεπιστήμια Princeton, N. Jersey και Columbia. Όπως είναι αναμενόμενο, δάσκαλοί του την εποχή εκείνη θα είναι οι διάσημοι John Dewey, Kilpatrick,

Thorndike και Hollingworth. Στις ΗΠΑ θα αποκτήσει το δίπλωμα του ψυχολόγου το 1923.

Θα διατελέσει Επιμελητής του Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1923 έως το 1927. Το 1924 υποστηρίζει τη διατριβή του στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, και το 1926 εκλέγεται τακτικός καθηγητής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής στο, «προδευτικό» για την εποχή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εκεί θα ιδρύσει το 1935 το δικό του Εργαστήριο Ψυχολογίας. Το 1941 μετακαλείται στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών λόγω αποχώρησης του Βορέα από την πρώτη έδρα Φιλοσοφίας, οπότε και αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Εργαστηρίου Πειραματικής Ψυχολογίας (στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα υπηρετήσει έως το 1958 που αποχωρεί, έχοντας διδάξει επί 25 χρόνια ψυχολογία παιδιού και εφήβου, γενική ψυχολογία, φιλοσοφία και κοινωνιολογία) (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002 ; Κυριαζόπουλος, in Τούντας et al., 2010 ; <http://www.perizitito.gr/persons.php?personid=39294> ; [http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=205&Itemid=56](http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=205&Itemid=56))<sup>34</sup>.

Το 1950 θα διδάξει για ένα χρόνο στις ΗΠΑ. Το 1951 αρχίζει να εκδίδει το περιοδικό Προμηθεύς, ενώ το 1955 ιδρύει την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, τις ανακοινώσεις της οποίας θα δημοσιεύει στο περιοδικό του έως το 1958. Τα σημαντικότερα συγγράμματά του για την περίοδο που μελετάμε είναι *Η ψυχολογία του παιδός* (1922), *Η μέτρησης της ευφυΐας* (1928), τα *Στοιχεία Κοινωνιολογίας* (1933) και η *Ψυχολογία του Εφήβου* (1939).

Έχοντας παρακολουθήσει μαθήματα του L.M. Terman, ο Σακελλαρίου θα προσαρμόσει στα ελληνικά την αναθεωρημένη από τον Terman κλίμακα των Binet-Simon, που είχε χρησιμοποιηθεί από το στρατό των ΗΠΑ, και θα καταρτίσει τη δική του «κλίμακα προσωπικότητας» «Terman-Σακελλαρίου» (Sakellariou Personality Scale).

<sup>34</sup> Ο Γεώργιος Σακελλαρίου υπήρξε επίσης Ελευθεροτέκτονας και ανήκε στη Στοά Σκεντέρμπεης  
<http://www.amra.gr/forum/index.php?topic=1004.0;wap2>



Στο Εργαστήριο Ψυχολογίας του Σακελλαρίου στη Θεσσαλονίκη θα λειτουργήσουν τα τμήματα «ψυχολογικών ερευνών», «επαγγελματικού προσανατολισμού», «παιδολογικό» και «διαφωτίσεως γονέων». Το γενικότερο έργο του Εργαστηρίου καθώς και τα πορίσματα των ερευνών που διεξάγονται έως το 1940, καταγράφονται είτε στα *Πεπραγμένα του ψυχολογικού εργαστηρίου* είτε στην *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω δημοσιευμένες έρευνες:

- Η εμφάνιση της ήβης εν Ελλάδι μετά δύο καμπύλων και επτά πινάκων (1937)
- Η εξέλιξη της ηθικής κρίσεως του έλληνο εφήβου (1937)
- Η εξέλιξη του θρησκευτικού βίου του έλληνο εφήβου» (1938)
- Το ψεύδος κατά την εφηβική ηλικία (1938)
- Αι προλήψεις και δυσειδαιμονία κατά την εφηβική ηλικία (1938)
- Τα διανοητικά διαφέροντα του εφήβου (1938)
- Η κοινωνική ζωή και τα κοινωνικά διαφέροντα των εφήβων (1939)
- Αι ανησυχία και τα συμπλέγματα των εφήβων (1939)
- Το πρόβλημα της ποινικής ενηλικιώσεως εν Ελλάδι και τα πορίσματα της ελληνικής ψυχολογικής ερεύνης (1940).

Περίληψεις των ερευνών αυτών του Σακελλαρίου θα δημοσιευτούν το 1939-1940 και στο περιοδικό *Psychological Abstracts* της American Psychologist Association, ενώ και ο βοηθός του εργαστηρίου Α. Παπακωνσταντίνου θα δημοσιεύσει το 1940 τη διδακτορική του έρευνα με τίτλο *Τα κοινωνικά συναισθήματα παρά τοις εφήβοις*.

Από το «ψυχολογικό» τμήμα του εργαστηρίου θα δημοσιευτούν «ψυχολογικά κριτήρια έρευνας» όπως, το «ομαδικό κριτήριο ευφυΐας», τα κριτήρια «αντιλήψεως», «συναισθηματικών εκδηλώσεων», «νευροπαθούς καταστάσεως», «προσαρμογής», το τεστ «συνειρμού 100 λέξεων», κ.ά. (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002 ; [http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=205&Itemid=56](http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=205&Itemid=56)).

Στο «παιδολογικό» τμήμα του Εργαστηρίου του, ο Σακελλαρίου θα λειτουργήσει και μια «ψυχοπαιδαγωγική κλινική». Σε συνεργασία με Γενικούς Επιθεωρητές Εκπαίδευσης, ήδη από το 1936 περίπου, θα εξετάσει 100

«προβληματικούς» μαθητές της Β' Περιφέρειας Θεσσαλονίκης με στόχο την εκτίμηση της «φυσιολογικής, πνευματικής, συναισθηματικής, βουλητικής, κοινωνικής κατάστασης και κληρονομικότητας» των παιδιών αυτών, και θα προτείνει μάλιστα και «μέσα θεραπείας». Το 1938 θα εξετάσει 100 υπερπροικισμένα παιδιά με βαθμό ευφυΐας 140-179, με σκοπό την ίδρυση σχολείου εξειδικευμένου στις ανάγκες των παιδιών αυτών.

Στο τμήμα «διαφωτίσεως γονέων και νέων» θα «εξετασθούν» έως το 1940 συνολικά 23 άτομα «βάσει διαφόρων κριτηρίων, κυρίως συναισθηματικών για τη λύση προσωπικών τους προβλημάτων» (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.).

Στη Θεσσαλονίκη οι φοιτητές του Σακελλαρίου θα ιδρύσουν το 1939 «ψυχολογική λέσχη» η οποία, όπως περιγράφεται στο καταστικό της, θέτει ως στόχο «την σπουδήν ψυχολογικών προβλημάτων και την εφαρμογή της ψυχολογίας εις πάσας τας σφείρας του πρακτικού βίου» (Σακελλαρίου, 1939).

Σημαντικό μέρος της επιστημονικής δραστηριότητας του Γ. Σακελλαρίου και των συνεργατών του θα λάβει χώρα στο Παιδολογικό Εργαστήριο Αθηνών, στο Ψυχολογικό Εργαστήριο της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, καθώς και στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τον ελληνικό στρατό όπου παρεμβαίνει στις διαδικασίες αξιολόγησης υποψηφίων.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας του με το Μαράσλειο Διδασκαλείο (που θα ονομαστεί Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία με Νόμο του 1933), όπου ήδη λειτουργούσε «Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας» από το 1924, ο Σακελλαρίου θα οργανώσει ψυχολογικό εργαστήριο στο πλαίσιο του οποίου θα διεξάγει ερευνητικό έργο επί 14 μήνες κατά το ακαδημαϊκό έτος 1925-'26.

Πιο συγκεκριμένα, θα διεξάγει «έρευνα νοημοσύνης» εφαρμόζοντας καταρχήν το «τεστ άβακος Witmer», ενώ στη συνέχεια θα εφαρμόσει για τον ίδιο σκοπό την προσαρμοσμένη από τον ίδιο «κλίμακα Ternper-Σακελλαρίου». Η έρευνα γίνεται σε 320 μαθητές του Μαρασλείου σε εννέα συνολικά τάξεις, σε 100 παιδιά μεταξύ των μαθητών του νηπιαγωγείου Καλλιθέας και του ιδιωτικού



σχολείου Παλλάς, σε 60 παιδιά της ιδιωτικής Σχολής Μεταξά και σε 60 ενήλικους.

Για τους ερευνητικούς αυτούς σκοπούς του συνεργάζεται στενά με τους «διδασκάλους» της «Μέσης Εκπαιδύσεως» και της «Δημοτικής». Στο έργο του *Η μέτρησης της ευφυΐας μετ'εφαρμογών*, που δημοσιεύεται το 1928, αναφέρει ότι πολλοί από αυτούς «έχουσι ασκηθεί εις την μέτρησιν» και μάλιστα «... διδάσκοντες ούτοι εν Διδασκαλίαις δύνανται να παρασκευάσωσι μέλλοντας εξεταστές» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Αφού ολοκληρωθούν οι «μετρήσεις», θα ζητήσει από τους δασκάλους να κατανείμουν τους μαθητές σε «κατηγορίες», και ειδικότερα σε μαθητές «μεγαλοφυείς», «ανωτέρας ευφυΐας», «κανονικής ευφυΐας», «κατωτέρας ευφυΐας» και «αφυείς».

Ο Σακελλαρίου θα προσαρμόσει στα ελληνικά δεδομένα αρκετά «τεστ ευφυΐας» όπως των Haggerty, Thorndike, Whipple, Yerkes, κ.ά., κατ'ουσία «στρατιωτικά τεστ» τα οποία «μετέτρεψε» σε τεστ για μαθητές. Με τα τεστ αυτά θα «εξετάσει» μαθητικό πληθυσμό 200 ατόμων στο εργαστήριό του, στον οποίο είχε πρότερα εφαρμόσει τη δοκιμασία Binet. Θα διεξάγει επίσης συγκριτική έρευνα νοημοσύνης μεταξύ μαθητών.

Έτσι το 1928, ως αποτέλεσμα των ερευνών που διεξήγε, θα εισηγηθεί τη δημιουργία ειδικών σχολείων και τάξεων για μαθητές ανώτερης ευφυΐας σύμφωνα με τα γερμανικά και αυστριακά πρότυπα της εποχής, αλλά και της επιστημονικής δραστηριότητας της Leta Hollingworth με την οποία είχε έρθει σε επαφή κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Εργαστήριο Ψυχολογίας του Cattell. Από την άλλη πλευρά, θα εισηγηθεί και τη δημιουργία ειδικών σχολείων και τάξεων για μαθητές με δείκτη νοημοσύνης κάτω του κανονικού. Θα προτείνει επίσης την εισαγωγή στο σχολείο βάσει της «πνευματικής ηλικίας» (κατά το mental age ή age mental) και όχι της χρονολογικής. Τέλος, θα προτείνει την εφαρμογή ομαδικών και ατομικών τεστ προκειμένου για την εισαγωγή των





φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, αλλά και προκειμένου για την επιλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης από τους νέους (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Ο Σακελλαρίου ενδιαφέρεται και για την «παιδολογική», θα αναπτύξει άλλωστε στενή συνεργασία με τον Ε. Λαμπαδάριο (βλ.επόμενες σελίδες), Διευθυντή του «Παιδολογικού Ινστιτούτου Αθηνών» το οποίο είχε ιδρυθεί το 1912 ως τμήμα της Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, αλλά λειτούργησε από το 1925-'26, όταν ο Λαμπαδάριος διετέλεσε Διευθυντής Σχολικής Υγιεινής του ίδιου υπουργείου.

Στο Ψυχολογικό Εργαστήριο Αθηνών θα λειτουργήσουν τέσσερα Τμήματα, το τμήμα ψυχολογικών ερευνών, κλινικής ψυχολογίας, διαφωτισμού γονέων και νέων και το τμήμα επαγγελματικού προσανατολισμού. Στα *Πεπραγμένα του ψυχολογικού εργαστηρίου (Θεσσαλονίκης και Αθηνών) κατά την τελευταίαν πενταετίαν*, αν και αφορούν το αμέσως μεταγενέστερο διάστημα από αυτό το οποίο μας αφορά (1941-'46), ο Σακελλαρίου παραθέτει την εξής ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα άποψη του αναφορικά με την εφαρμοσμένη ψυχολογία (in Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002):

«...του ψυχολογικού εργαστηρίου σκοπός δεν είναι μόνον η άσκηση των φοιτητών και η ψυχολογική έρευνα αλλ' ωσαύτως και η εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων και πορισμάτων προς θεραπείαν και εξυπηρέτησιν των παντοίων αναγκών της κοινωνίας».

Μεταξύ των ερευνών που εκπονούνται κατά τη συγκεκριμένη πενταετία, η συνεργάτης του Σακελλαρίου Σ. Παρασκευά-Σακκά εκπονεί τις μελέτες *Γυνή και επιστημονική έρευνα* και *Η ψυχολογία της γυναίκας*.

Τέλος, στο τμήμα κλινικής ψυχολογίας και υπό την επιμέλεια των βοηθών Παπαγεωργίου και Παπαπαναγιώτου θα εξετασθούν 14 «προβληματικά υποκείμενα» και 62 «σχολικώς καθυστερημένα», ως προς τη φυσιολογική, πνευματική, συναισθηματική, βουλευτική, παιδευτική και κοινωνική τους κατάσταση και ως προς τον παράγοντα κληρονομικότητα. Ο Σακελλαρίου



αναφέρει τη χρήση της κλίμακας ευφυΐας του Gesell, καθώς και τη χρήση της συνέντευξης κατά τα πρότυπα του Piaget, με δική του ωστόσο προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα.

Ο Σακελλαρίου θα έχει επίσης ενεργό και πολύπλευρη συνεργασία με τον ελληνικό στρατό, γεγονός σημαντικό για την περαιτέρω ερμηνευτική προσέγγισή μας. Ήδη από τη δεκαετία του 1910, είχε συγκροτηθεί επιτροπή στην οποία συμμετείχαν ιατροί καθηγητές πανεπιστημίου και υγειονομικούς αξιωματικούς, με έργο την επιλογή ιπταμένων έπειτα από την εφαρμογή δοκιμασιών τις οποίες επινοούσαν οι συμμετέχοντες στην επιτροπή. Έτσι, κατά τα αμερικάνικα, τα καναδικά αλλά και τα γαλλικά πρότυπα, και προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες εφαρμογής της ψυχολογικής επιστήμης για την κάλυψη των αναγκών του στρατού, οργανώνεται σταδιακά ο κλάδος της στρατιωτικής ψυχολογίας με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων. Ιδρύονται επίσης ερευνητικά εργαστήρια όπου εφαρμόζονται διάφορες μέθοδοι με στόχο τόσο την επίτευξη μιας καλύτερης επιλογής των μελλοντικών στρατευσίμων όσο και την εκπαίδευσή τους και μάλιστα με τρόπο αποδοτικότερο ως προς τη χρήση των νέων όπλων και μηχανών.

Το 1925 σε άρθρο του στη *Γενική Στρατιωτική Επιθεώρηση*, ο Σακελλαρίου θα εισηγηθεί τη διεξαγωγή ομαδικών τεστ νοημοσύνης και προσωπικότητας για νεοσύλλεκτους, υποψηφίους Στρατιωτικών Σχολών, εφέδρους αξιωματικούς και Κέντρα Επιλογής Αξιωματικών, κατά τα αμερικάνικα πρότυπα των τεστ Army A και B, τα οποία όμως θα αρχίσουν να εφαρμόζονται συστηματικά στον ελληνικό στρατό από τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και μετά (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Κατά την περίοδο του Β' Παγκοσμίου πολέμου, ο Σακελλαρίου υπήρξε σύμβουλος του Γενικού Επιτελείου Στρατού. Στο Ψυχολογικό Εργαστήριο Θεσσαλονίκης θα εκπαιδεύσει 30 αξιωματικούς στις μεθόδους ψυχολογικής έρευνας προκειμένου να είναι ικανοί να καταρτίζουν και να χορηγούν «ομαδικά

κριτήρια ευφυΐας» σε υποψήφιους αλλά και σε ήδη μαθητεύοντες στην Σχολή Ευελπίδων. Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1940 θα αρχίσει να εφαρμόζεται στο στρατό τόσο η κλίμακα του Ν. Εξαρχόπουλου όσο και «μέθοδος διαγνώσεως της προσωπικότητας Sakellariou Personality Scale», όπως την αναφέρει σε γραπτά του ο ίδιος. Απόρροια της εμπειρίας του Σακελλαρίου και απείκασμα της μακρόχρονης συνεργασίας του με το Στρατό αποτελούν τα δημοσιευμένα έργα του η *Ηγεσία*, του 1953 και η *Αεροπορική Ψυχολογία*, του 1955.

Ένας άλλος ερευνητικός «χώρος» που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας στο πεδίο της ψυχολογίας του παιδιού και του εφήβου στην Ελλάδα, είναι το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής που ιδρύεται το 1922-'23 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, προσαρτημένο στην έδρα παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Η συγκεκριμένη έδρα είχε καταργηθεί το 1901, με τελευταίο καθηγητή τον «ερβαρτιανής» κατεύθυνσης Δ. Ζαγγογιάννη. Θα επαναλειτουργήσει από το 1912 υπό την πολυδύναμη, και όπως ιστορικά αναδεικνύεται, καταλυτική για τα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας δράση του Έλληνα παιδαγωγού Ν. Εξαρχόπουλου.

### 5.3. Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και η εισαγωγή της «Πειραματικής Παιδαγωγικής» στην Ελλάδα

Ο Έλληνας παιδαγωγός, καθηγητής Πανεπιστημίου και Ακαδημαϊκός Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874-1960) «πρωταγωνιστεί» τόσο στα εκπαιδευτικά δρώμενα της περιόδου που μας απασχολεί όσο και γενικότερα στην εξέλιξη, ή μη σύμφωνα με τις απόψεις πολλών ερευνητών, του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας θα μπορούσαμε να πούμε έως και το θάνατό του.



Θα ολοκληρώσει τις εγκύκλιες σπουδές του στη Νάξο όπου και γεννήθηκε. Το 1890 εγγράφεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών όπου σπουδάζει Φιλοσοφία και Φιλολογία. Θα αποφοιτήσει το 1896 και το 1897 θα ανακηρυχθεί διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών, έχοντας υποστηρίξει μια διατριβή για τον Οράτιο, γραμμένη στα λατινικά. Το 1901 με υποτροφίες του ελληνικού κράτους μεταβαίνει στη Γερμανία. Πραγματοποιεί καταρχήν σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Ιένα επί τέσσερα εξάμηνα όπου θα παρακολουθήσει μεταξύ άλλων τα μαθήματα του, «μαθητή» του Herbart, καθηγητή της Παιδαγωγικής W. Rein. Στην συνέχεια μεταβαίνει για ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο του Leipzig, όπου και συμμετέχει στις πειραματικές εργασίες του W. Wundt στο Εργαστήριό του Πειραματικής Ψυχολογίας. Τέλος, στην Ελβετία θα παραμείνει επί ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο της Λωζάνης, όπου θα παρακολουθήσει μεταξύ άλλων και τα μαθήματα Ιστορίας της Παιδαγωγικής του Fr. Guex. Το 1904 επιστρέφει στην Αθήνα και θα υπηρετήσει διαδοχικά ως, καθηγητής στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, διευθυντής του Διδασκαλείου Πελοποννήσου (1905-1907) και επιθεωρητής των Γυμνασίων και Ελληνικών Σχολείων Πελοποννήσου (1907- 1910). Στο μεταξύ, το 1906 αναγορεύεται υφηγητής Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Θεωρώντας άκρως απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στα παιδαγωγικά, το 1910 εισηγείται την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, του οποίου και θα αναλάβει τη διεύθυνση.

Το 1912 εκλέγεται καθηγητής Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από τη στιγμή που η έδρα της Παιδαγωγικής αυτονομείται το 1921, θα παραμείνει στη θέση αυτή έως το 1948, με εξαίρεση την διετία 1918-20, κατά την οποία απομακρύνθηκε υπό την πίεση πολιτικών αντιθέσεων.



Το 1922 διορίζεται Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας και καθιερώνει το θεσμό της διετούς μετεκπαίδευσης των δασκάλων στη Φιλοσοφική Σχολή.

Το 1923 ιδρύει το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το ίδιο έτος δημοσιεύει το σύγγραμμα *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* στο οποίο παραθέτει συμπυκνωμένες τις απόψεις του αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και καταθέτει ευθέως την πλήρη αντίθεσή του με τους δημοτικιστές και τις απόψεις που διακινεί ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (βλ.επόμενες σελίδες). Για τον Εξαρχόπουλο το σχολείο πρέπει να είναι «ναός» «εθνικής μυσταγωγίας, εν τω οποίω πρέπει να εγχαράσσεται εις τας ψυχάς των παιδών η εικόν της Πατρίδος», και εκεί πρέπει να καλλιεργείται η «φιλοπατρία».

Το 1929 εκλέγεται τακτικό μέλος της Ακαδημίας Αθηνών.

Διετέλεσε επίσης, αντιπρόεδρος της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, συγκλητικός του Πανεπιστημίου Αθηνών, πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών (1934-1936) και πρόεδρος της Ακαδημίας Αθηνών (1942-1949).

Ο Εξαρχόπουλος, σε όλο το έργο του οποίου άλλωστε είναι εμφανής η επίδραση που άσκησε πάνω του η γερμανική Παιδαγωγική, προσπάθησε να μεταφέρει και να προσαρμόσει στα ελληνικά δεδομένα όσα είχε προσεγγίσει ο ίδιος κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη Γερμανία. Άλλωστε, πολύ συχνά επαναλάμβανε προς τους φοιτητές του τη σύσταση: «Μάθετε τη γερμανική γλώσσα. Η Γερμανία είναι κοιτίδα των Επιστημών, ιδιαιτέρως Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας» (Παυλάκος, <http://www.gr-gem-gerlingen.de>).

Ο Εξαρχόπουλος εισήγαγε, κατά ένα τρόπο, «επίσημα» την Πειραματική Παιδαγωγική στην Ελλάδα και κατέβαλε προσπάθειες για την εδραίωση και την ανάπτυξή της (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002 ; <http://www.tanea.gr/Default.aspx?pid=69&la=1&aid=75473> ; <http://www.ergastirio.ppp.uoa.gr/genika/bio.html>).

Πέραν της ακαδημαϊκής ερευνητικής του δραστηριότητας, προς αυτή την κατεύθυνση, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1920, θα υποβάλει πολλαπλά υπομνήματα και σχέδια νόμων στη Φιλοσοφική Σχολή και τη Σύγκλητο του



Πανεπιστημίου, με αίτημα την ίδρυση ενός «Πειραματικού» Σχολείου προκειμένου να πραγματοποιούν την πρακτική τους παιδαγωγική άσκηση τόσο οι πτυχιούχοι των «καθηγητικών» σχολών όσο και οι δάσκαλοι που μετεκπαιδευόνταν στο Πανεπιστήμιο.

Οι προσπάθειες του Εξαρχόπουλου θα καταλήξουν, και με το Νόμο 4376 του 1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», ιδρύεται τελικά το Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Νόμος θα τεθεί σε ισχύ αμέσως και θα ιδρυθούν καταρχήν οι τρεις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού και οι δύο κατώτερες τάξεις του Γυμνασίου (άρθρο 15.4376/29), αν και σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο το Σχολείο θα περιλαμβάνει ένα μονοτάξιο (μονοθέσιο) Δημοτικό Σχολείο, ένα εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο κι ένα εξατάξιο Γυμνάσιο. Οι πρώτοι μαθητές του Πειραματικού Σχολείου μεταφέρθηκαν από τα γειτονικά 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και Γ' Γυμνάσιο Αρρένων. Την επόμενη χρονιά (1930-1931) προστίθεται η Τρίτη τάξη στο Γυμνάσιο και η Τετάρτη στο Πολυτάξιο Δημοτικό και άρχισε να λειτουργεί και το Μονοθέσιο με τις τέσσερις κατώτερες τάξεις (<http://dim-ra-athin.att.sch.gr/0809/.../hstr.htm>).

Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων, ο Εξαρχόπουλος παρά τους θεσμούς που εισήγαγε, «τελικά έβλαψε την ελληνική εκπαίδευση». Μάλιστα ο Χρήστος Φράγκος δε θα διστάσει να επισημάνει ότι, «... ο Νίκος Εξαρχόπουλος σε όλη του τη ζωή ήταν πάντα πρώτος στις τιμές, στο κύρος, στις επίσημες εκδηλώσεις και στην επιβολή της θέλησής του. Η παιδεία του τόπου μας, καλή - κακή ή άθλια, διαμορφώθηκε κατά τη βούληση του καθηγητή, Ακαδημαϊκού και ιδεολόγου της εξουσίας Ν. Εξαρχόπουλου» (<http://www.tanea.gr/Default.aspx?pid=69&la=1&aid=75473>).

Τα κυριότερα έργα του Εξαρχόπουλου για την περίοδο που μας απασχολεί είναι *Η σωματολογία του παιδός* που δημοσιεύεται το 1923, το σύγγραμμα του 1932 *Ψυχικά διαφοράι των παιδων και διάγνωσις αυτών* και το

λίγο μεταγενέστερο *Ψυχικά ανωμαλίας των παιδών και τρόποι βελτιώσεως αυτών* (1953).

Ο Εξαρχόπουλος στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής, θα πραγματοποιήσει διαφόρων ειδών «παιδολογικά πειράματα», «σωματολογικά» και «ψυχολογικά», με ή χωρίς όργανα, ομαδικά ή ατομικά, και θα χρησιμοποιήσει μια ποικιλία από τεστ τα οποία θεωρεί ως τη «θεμελιώδη μέθοδο για την έρευνα των ατομικών διαφορών των μαθητών» και απώτερο στόχο την εφαρμογή των πορισμάτων που θα προκύψουν στη σχολική κυρίως διαδικασία (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Θα διαμορφώσει άλλωστε για τα ελληνικά δεδομένα την κατά Terman εκδοχή της κλίμακας νοημοσύνης των Binet-Simon.

Στο σύγγραμμά του *Αι ψυχικά διαφοραί των παιδών και η διάγνωσις αυτών* (1932), επιχειρεί μια εκτενή αναφορά στο έργο του κεφαλληνιακής καταγωγής θεμελιωτή της ρωσικής νευροψυχολογίας Γ.Ροσόλυμου (1860-1928), και ειδικότερα στο «τεστ ψυχολογικών κατατομών». Κατά την αντίληψη του Εξαρχόπουλου, η μέθοδος των ψυχολογικών φυσιογνωμιών ή κατατομών που συνίσταται στην έρευνα των ψυχικών λειτουργιών νοητικά υστερούντων και μη παιδιών αλλά και ενηλίκων, είχε σημαντικότητα διάδοση πριν την εμφάνιση της «μεθόδου Binet». Σύμφωνα με την «ψυχολογική» αυτή δοκιμασία του Ροσόλυμου, οι ψυχικές λειτουργίες υποδιαιρούνται σε τρεις ομάδες: την προσοχή-βούληση (ή ψυχικός τόνος), την πρόσληψη-μνήμη, και τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Η δοκιμασία εκτιμούσε συνολικά 11 δεξιότητες, «φιλοδοξώντας» να διερευνήσει «καθολικά» τον «ψυχικό βίο». Τα αποτελέσματα των μετρήσεων καταγράφονταν σε διάγραμμα, ή γραφική παράσταση μέτρησης δεξιοτήτων, αλλά και σε τύπο, ή καταγραφή μέσου όρου ισχύος των εξεταζομένων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την Καζολέα-Ταβουλάρη (2002), η μέθοδος αν και εμφάνιζε δυσκολίες εφαρμογής, «υπήρξε ένα ασφαλές διαγνωστικό μέσο για τη νοητική υστέρηση και τις ψυχικές διαταραχές».



Ο Εξαρχόπουλος αποδέχεται την αλληλεπίδραση μεταξύ κληρονομικών προδιαθέσεων και επιδράσεων του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των ατομικών διαφορών. Διακρίνει τύπους παραστάσεων όπως τον οπτικό, τον ακουστικό και τον κιναισθητικό, και διακρίνει επίσης «αμιγείς» ή «μικτούς» τύπους ανθρώπων. Ειδικότερα όσον αφορά το ζήτημα των «παραστάσεων» ο Εξαρχόπουλος από το 1916 ήδη θα δημοσιεύσει σχετικά το άρθρο *Οι τύποι των παραστάσεων και η παιδαγωγική αυτών σημασία*, το περιεχόμενο του οποίου, όπως εύστοχα παρατηρεί η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002), παραπέμπει στο γνωστό σύγγραμμα της εποχής *Περί των τύπων των παραστάσεων* του Δ. Μακρή (1919). Να σημειώσουμε ότι, ο Μακρής υπήρξε μαθητής του M. Brawn στο Ινστιτούτο Πειραματικής Παιδαγωγικής στο Leipzig.

Η συνεργάτης του Εξαρχόπουλου Σοφία Γεδεών (1901-1998), αποφοίτησε από τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών το 1924 και συνεχίζει τις σπουδές της στην Ίενα της Γερμανίας και στη Βιέννη όπου μάλιστα θα παρακολουθήσει σεμινάρια του A. Adler, αλλά και θα αναγορευτεί διδάκτορας το 1934. Θα γίνει η πρώτη γυναίκα υφηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1937, καθώς και μέλος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Ωστόσο, το 1946 θα λάβει μέρος στην Εθνική Αντίσταση και θα απολυθεί από το Πανεπιστήμιο, έως το 1952 που αποκαθίσταται.

Η Γεδεών δημοσιεύει το 1926 το άρθρο *Η ύψωσις της νοημοσύνης και η προσπάθεια του Γάλλου Binet*, το 1930 τα άρθρα *Παιδομετρία και παιδαγωγική στατιστική*, *Αναλογίαι του σωματικού πλάτους προς το ανάστημα κατά την περίοδο της αυξησεως*, *Παιδομετρικαί έρευναι εν Ελλάδι (πορίσματα 41.700 μετρήσεων επί 4.500 παιδων, οι οποίες είχαν πραγματοποιηθεί κατά το διάστημα 1924-'25)* και *Διαφοραί κατά την σωματικήν ανάπτυξιν μεταξύ ευπόρων και απόρων ελληνοπαίδων*. Το 1936 δημοσιεύει το άρθρο *Η ψυχολογία της διαγωγής και η έρευνα του παιδός* (Λαμπράκη-Παγανού, 1997), μια από τις ελάχιστες αναφορές της εποχής στο «μπεχέυβηρισμό».





Η επίσης συνεργάτης του Εξαρχόπουλου Αικατερίνη Στριφτού-Κριαρά (1909-2000), σύζυγος από το 1936 του καθηγητή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Εμμ. Κριαρά (106 ετών σήμερα, και πάντα ερωτευμένος με τη γυναίκα του και την εργασία του, όπως δήλωσε σε συνέντευξή του στα Νέα στις 22/07/2009), αποφοίτησε από τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών το 1929 και αναλαμβάνει σύντομα τη θέση Επιμελήτριας του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής. Αργότερα, το 1936- '37, θα συνεχίσει με σπουδές ψυχολογίας και παιδαγωγικής στο Μόναχο, το Βερολίνο και την Ιένα της Γερμανίας, και θα αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα το 1938. Μετά την απελευθέρωση θα έρθει σε ρήξη με τον Εξαρχόπουλο επειδή η ίδια θα έχει ενεργό συμμετοχή στην Εθνική Αντίσταση, με αποτέλεσμα να μετατεθεί στο Πρωτόκολλο του Πανεπιστημίου. Αποκαθίσταται το 1945.

Το 1935, η Στριφτού-Κριαρά δημοσιεύει το άρθρο *Υποχρεώσεις του σχολείου και της οικογένειας απέναντι της ατομικότητας των παιδών*, και το 1936 το άρθρο *Ο ατομικός φάκελος των μαθητών* (Λαμπράκη-Παγανού, 1997). Στο δημοσίευμα αυτό περιγράφονται τα στοιχεία που πρέπει να απαρτίζουν τον εν λόγω «φάκελο»: φωτογραφία του μαθητή, ένα αυτοβιογραφικό σημείωμα, πορίσματα μετρήσεων ψυχικών, νοητικών, συναισθηματικών και βουλητικών, δείγμα γραφής, ιχνογραφήματα, ερωτηματολόγιο σε γονείς και στοιχεία σωματικών μετρήσεων (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Στη συνέχεια και έως το 1940 φαίνεται να την απασχολεί ερευνητικά η προσωπικότητα του «μόνογενούς» παιδιού καθώς και των «πρωτοτόκων παιδών».

Στο Πειραματικό Σχολείο Αθηνών, ο Εξαρχόπουλος και οι συνεργάτες του θα πραγματοποιήσουν κατά το διάστημα 1925-1933, μεταξύ άλλων ερευνών, έρευνες για τη διάγνωση της νοητικής και ψυχικής κατάστασης των μαθητών οι οποίες περιελάμβαναν κατάταξη των μαθητών σε σειρά ανάλογα με τη νοημοσύνη τους, αναλυτικά ψυχογραφήματα βάσει οδηγιών του Εξαρχόπουλου, μέτρηση του βαθμού νοημοσύνης των μαθητών από την



Α' Δημοτικού με την κλίμακα Binet-Simon διασκευασμένη για τα ελληνικά δεδομένα από τον Εξαρχόπουλο, μετρήσεις τις οποίες πραγματοποιεί η Αικ. Στριφτού με τη βοήθεια μετεκπαιδευομένων δασκάλων δυό φορές την εβδομάδα στο Πειραματικό Σχολείο. Ο Εξαρχόπουλος υποβάλλει σε σωματικές μετρήσεις και τεστ νοημοσύνης «... κατ'επιλογήν μαθητ(ές)» του Πειραματικού Σχολείου, αλλά και στην «... έρευνα των επομένων δεξιοτήτων: α)ιχνογραφικής, β)πλαστικής... εφ'απάντων δε των μαθητών του Π.Σ. εγένοντο πειράματα αποσκοπούντα εις την έρευναν της ικανότητας εις το ορίζειν εννοίας...».

Το 1933-'34 οι 371 μαθητές που φοιτούν στο Πειραματικό Σχολείο υποβάλλονται σε σωματικές μετρήσεις ανά εξάμηνο. 34 από αυτούς θα εξεταστούν με την κλίμακα Binet-Simon, «... κατ'επιλογήν μαθητ(ές)» δημοτικού και γυμνασίου θα υποβληθούν σε πειράματα διερεύνησης δεξιοτήτων. Μια ομάδα από 24 μετεκπαιδευόμενους δασκάλους θα συντάξει 120 ψυχολογικά κριτήρια (τεστ) για την εκτίμηση της μνήμης, των νόμων του συνειρμού, της φαντασίας, της προσοχής, κ.ά. Επίσης, θα συνταχθούν ψυχογραφήματα για μαθητές «αποκλίνοντας του κανονικού».

Μεταξύ των *Επιστημονικ(ών) Δημοσιευμ(άτων) 1923-1938* του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής και του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών ανευρίσκεται επίσης το δημοσιευμένο το 1937 άρθρο του Εξαρχόπουλου *Το ασκητόν της νοημοσύνης. Συμβολή εις την έρευναν της φύσεως της νοημοσύνης και της καλλιέργειας αυτής (επί τη βάσει πειραματικών ερευνών)* (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.).



#### 5.4. Η «άλλη» άποψη. Οι θέσεις του καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κωνσταντίνου Σπετσιέρη.

Μια «άλλη» άποψη θα προσπαθήσει να εκφράσει ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης, ο οποίος εκλέγεται στην έδρα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1958. Πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής το 1924, θα πραγματοποιήσει σπουδές ψυχολογίας και παιδαγωγικής στη Γερμανία κατά τη διετία 1932-'34, όπου θα μαθητεύσει κοντά στους Spranger, Kohler, Fischer κ.ά., ενώ αμέσως μετά (1934-'35) θα συνεχίσει τις σπουδές του στη Σορβόννη. Στο Παρίσι θα μαθητεύσει επίσης κοντά στον καθηγητή Pierre Janet που τη στιγμή εκείνη διδάσκει στο College de France. Θα αποκτήσει το διδακτορικό του δίπλωμα στο Μόναχο το 1937. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα θα διδάξει κατά το διάστημα 1938-'45 στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Ιωαννίνων, Φλώρινας και Θεσσαλονίκης, ως εντεταλμένος καθηγητής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης από το 1948 έως το 1955 και ως τακτικός πλέον καθηγητής παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1958 έως το 1968.

Στο έργο του από το τέλος της δεκαετίας του '30 ήδη αναδεικνύεται η «αντιυλιστική» του τοποθέτηση καθώς και η θέση του ότι, ο άνθρωπος ολοκληρώνεται όχι ως μονάδα αλλά εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο έργο του *Η ψυχοσύνθεσις του ανθρώπου* που δημοσιεύεται το 1940 παραθέτει εκτεταμένα στοιχεία αναφορικά με τις «ψυχικές ανωμαλίες» όπως οι ψυχώσεις, η ψυχασθένεια, η υστερία, οι διαστροφές η μανία-μελαγχολία, η σχιζοφρένεια και η «διανοητική καθυστέρηση».



Ο Σπετσίερης θα σταθεί κριτικά τόσο απέναντι στο «μπηχεύβηρισμό» όσο και απέναντι στην ψυχανάλυση, την ατομική ψυχολογία και τη φιλοσοφία της ύπαρξης.

Από την άλλη πλευρά ωστόσο, θα αμφισβητήσει ευθέως τη μέθοδο των «τεστ» και την ανεπάρκεια των ποσοτικών μετρήσεων προκειμένου για την κατανόηση του ψυχισμού, οι οποίες, όπως αναφέρει, δε μπορούν παρά να παρέχουν μερική γνώση και μάλιστα μεμονομένων κάθε φορά ψυχικών φαινομένων.

Θα δηλώσει ότι η ολότητα του ψυχικού βίου είναι υπεράνω του αθροίσματος των μερών του, συντασσόμενος έτσι με την κατεύθυνση της μορφολογικής ψυχολογίας, καθώς και ότι, για την κατανόηση των ψυχικών φαινομένων και την προσέγγιση της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης είναι αναγκαία και επιβεβλημένη η ενορατική κατανόηση, η εμβάθυνση και η ενδοσκοπήση (1960).

Άλλωστε, από τη στιγμή που θα αναλάβει τη διεύθυνση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής, το 1958, οι ερευνητικές εργασίες που θα εκπονηθούν θα είναι κυρίως έρευνες θεωρητικού χαρακτήρα και εκπονήσεις διδακτορικών διατριβών θεωρητικού, κατά βάση, προσανατολισμού (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).



## Κεφάλαιο 6. Η σκέψη και το έργο των πρωτεργατών του «Εκπαιδευτικού Ομίλου». Ο «προοδευτικός» αστικός χώρος και η εισαγωγή των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Τέλη της πρώτης δεκαετίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η Ελλάδα διανύει δύσκολες ιστορικές συνθήκες. Ωστόσο, ο Ελευθέριος Βενιζέλος έχει καταλάβει την εξουσία και προσπαθεί να συγκροτήσει ένα επιτελείο «προοδευτικών διανοούμενων» προκειμένου να υποστηρίξει την απόπειρα αστικού εκσυγχρονισμού της χώρας που επιχειρεί. Το «κίνημα» του 1909 δημιούργησε ελπίδες αλλαγής και ο Ελ.Βενιζέλος ενσαρκώνει τώρα τις προσδοκίες του «προοδευτικού» τμήματος της αστικής τάξης. Η Αθήνα ζει το «ενθουσιαστικό κλίμα» της πολιτικής αλλαγής του «βενιζελισμού» και των αισιόδοξων υποσχέσεών του περί «ανορθωτικού» έργου. Όπως παρατηρεί ο Γ. Μασούρας (2010),

«... μια ομάδα αξιωματικών, μέσα από συγχύσεις, επιμέρους αιτήματα και ιδεολογήματα, είχε γίνει εκφραστής πραγματικών αστικοδημοκρατικών αιτημάτων και έθεσε σε κίνηση μια διαδικασία που θα μπορούσε, ενδεχομένως, να οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό του ελληνικού κράτους και της ελληνικής κοινωνίας.»

Τη χρονική αυτή στιγμή ιδρύεται ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος*, ο οποίος κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του θα αναλάβει σημαντική κοινωνική, και μάλιστα κατ' επέκταση πολιτική, δράση.



## 6.1. Οι συνθήκες ίδρυσης και το κοινωνικο-πολιτικό «αίτημα» του Εκπαιδευτικού Ομίλου

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ιδρύεται το 1910 στην Αθήνα, ως αποτέλεσμα της συντονισμένης δράσης των «διανοούμενων» της εποχής, λογοτεχνών, εκπαιδευτικών και πολιτικών προσώπων, με «όραμα» την καταπολέμηση του σχολαστικισμού και τη συμβολή στην προσπάθεια αναμόρφωσης της ελληνικής εκπαίδευσης που, σύμφωνα με την αντίληψη των μελών του Ομίλου, θα βελτιωνόταν επιχειρησιακά υπό την απαραίτητη προϋπόθεση της διδασκαλίας της δημοτικής νέας ελληνικής γλώσσας στα δημόσια ελληνικά σχολεία.

Έτσι, αυτό που ιστορικά αποκαλείται ως «αίτημα γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» θα αποτελέσει κατά ένα τρόπο τον κύριο λόγο ύπαρξης και δράσης του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, λόγιοι και επιχειρηματίες της διασποράς όπως ο Αλέξανδρος Πάλλης, ο Αργύρης Εφταλιώτης, ο Πέτρος Βλαστός, η Πηνελόπη Δέλτα και ο Φώτης Φωτιάδης, θα υποστηρίξουν με τη δυναμική παρουσία, το έργο και την οικονομική τους ενίσχυση, το «ανερχόμενο» κίνημα του «δημοτικισμού», ένα «κίνημα» που ο Ελευθεράκης χαρακτηρίζει ως «εθνικό, πολιτικό, φιλελεύθερο, επιστημονικό και με στόχους εκσυγχρονιστικούς» (2007). Ως αποτέλεσμα της δράσης των ατόμων αυτών αρχίζουν να εκδίδονται περιοδικά, όπως ο Νουμάς (1903-1931), προκειμένου να «φιλοξενήσουν» τις καινοφανείς αυτές αντιλήψεις που μάχονται για την προώθηση του δημοτικιστικού κινήματος και συνδέουν τη δημοτική γλώσσα με την εκπαίδευση. Δημιουργούνται επίσης διάφοροι σύλλογοι όπως η Εθνική Γλώσσα (1905), η Φοιτητική Συντροφιά (1910). Στο πλαίσιο της προοπτικής αυτής, ιδρύεται το



1910 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ενώ την επόμενη χρονιά αρχίζει να κυκλοφορεί και το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924).

Τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα χρησιμοποιήσουν τη δημοτική γλώσσα ως σύμβολο και ως εργαλείο για την προώθηση και την καλλιέργεια διαρθρωτικών αλλαγών στην ελληνική κοινωνία αλλά, παράλληλα και απόλυτα συνδεδεμένα, και στην ελληνική εκπαίδευση, θεωρώντας ότι οποιαδήποτε «αλλαγή» δε μπορεί παρά να έπεται της δημιουργίας ενός σχολείου προσαρμοσμένου στις ανάγκες της παιδικής ηλικίας και της ελληνικής κοινωνίας, για τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή βέβαια. Άλλωστε, όλοι σχεδόν οι διανοούμενοι τις εποχής, σοσιαλιστές και μη, εντάσσονται στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και το κίνημα των Φιλελευθέρων, θεωρώντας απαραίτητη την καταρχήν οικοδόμηση της αστικής κοινωνίας και του αστικού σχολείου, ώστε να είναι δυνατή στη συνέχεια η μετάβαση στη σοσιαλιστική κοινωνία και το σοσιαλιστικό σχολείο (Σταυρίδη-Πατρικίου, [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_d2/d\\_2\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_d2/d_2_thema.htm); Ελευθεράκης, 2007).

Από το 1911 ήδη, τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου δραστηριοποιούνται στην έκδοση διδακτικών και εκπαιδευτικών γενικότερα βιβλίων. Οι προσπάθειες αυτές θα στηριχθούν κατά βάση στις εργασίες των Μανώλη Τριανταφυλλίδη, Αλέξανδρου Δελμούζου και Δημήτρη Γληνού.

Λίγο αργότερα, το 1917, η κυβέρνηση Βενιζέλου θα ζητήσει από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο να συνεργαστεί μαζί της για την οργάνωση και εφαρμογή μιας «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Με νομοθετικό διάταγμα θα καθιερωθεί η δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο και θα γραφτούν νέα αναγνωστικά (Τα Ψηλά Βουνά). Ωστόσο, με την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου το 1920, η μεταρρύθμιση τερματίζεται και τα εν λόγω αναγνωστικά αποσύρονται. Κατά την περίοδο 1922-1925, θα γίνει από τα ίδια πρόσωπα μια νέα προσπάθεια εφαρμογής της «γλωσσоекπαιδευτικής μεταρρύθμισης», η οποία και πάλι δε θα καταλήξει αποτελεσματικά (Δημαράς, 1989 ; Σκούρα, 2003). Από την άλλη



πλευρά, η «ταύτιση της εφαρμογής του προγράμματος του Ομίλου με τις τύχες ενός πολιτικού κόμματος», η χροιά που είχε προσλάβει ο Όμιλος ως «κόμμα των διδασκάλων», άλλα και οι σοβαρές αποκλίσεις στις πολιτικές απόψεις και γενικότερα τις θεωρήσεις των στελεχών του, θα οδηγήσουν τελικά στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, σε δυο τάσεις που βασικά εκπροσωπούντο από το Δημήτρη Γληνό και τον Αλέξανδρο Δελμούζος (βλ. αμέσως επόμενες σελίδες) (Δημαράς, 1992 ; Ελευθεράκης, 2007). Ας προσεγγίσουμε όμως λίγο πιο συγκεκριμένα το έργο των δύο αυτών πρωτοπόρων παιδαγωγών, αλλά και ορισμένων ιδιαίτερα δραστήριων μελών του Ομίλου, εφόσον οι πορείες τους συγκλίνουν στο πρόσωπο ενός από τους δύο «πρωταγωνιστές» του ιστορικού σημείου που μας απασχολεί, ήτοι το πρόσωπο της Ρόζας Ιμβριώτη, όπως θα αναδείξουμε στη συνέχεια.

### 6.1.1. Η σκέψη, η δράση και το έργο του παιδαγωγού και φιλόσοφου Αλέξανδρου Δελμούζου

Ο έλληνας παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956) παρέμεινε, μεταξύ άλλων, στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ως ο κατεξοχήν θεμελιωτής του «Σχολείου Εργασίας» ή «Νέου Σχολείου» στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Χαραλαμπίδης, 2008), αλλά και ως ο άνθρωπος τον οποίο «μίσησε η Εκκλησία», σύμφωνα με τον Αλ. Δημαρά (2010).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Θεόδωρος Ελευθεράκης (2007), ο Δελμούζος «υπήρξε κορυφαίος Έλληνας δάσκαλος-παιδαγωγός του 20<sup>ου</sup> αιώνα και από τους ηγέτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, μιας κίνησης που διαδραμάτισε σπουδαίο εθνικο-εκπαιδευτικό αναμορφωτικό ρόλο».





Θεωρείται ως ένας από τους κύριους εμπνευστές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, και εργάστηκε με επιμονή και υπομονή για την συγκρότηση ενός σύγχρονου πλαισίου για την ελληνική εκπαίδευση που θα περιελάμβανε εξαετή υποχρεωτική φοίτηση, τη διδασκαλία των αρχαίων συγγραφέων από μετάφραση, τη συστηματική εισαγωγή του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη, κ.ά. (Ράσσιας, 2009).

Ο Δελμούζος γεννήθηκε στα Σάλωνα και ήταν γιός του Δημάρχου της κωμόπολης αυτής, «... εύπορου κτηματία με υποστατικά και κατάσταση. Η υλική ευπραγία της οικογένειας θα τον συνδράμει στο πνευματικό του ξετύλιγμα και αναφορικά με τις σπουδές και τους τόπους στην Αθήνα και τη Γερμανία, και αναφορικά με το στοχασμό και τη δράση σε ολόκληρη τη ζωή του. Οι αγροί του πατέρα, και η επαφή με το γεωργικό βίο θα συνεισφέρουν τα πολλά που σχετίζονται με τον προσδιορισμό εξευγένισης που θα οργανώσει το μυαλό και ολόκληρη την ύπαρξή του. Αυτά θα εδραιώσουν μέσα του τους χαρακτήρες του ένυλου και του εμπράγματος, του συγκεκριμένου και του πρακτικού», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημήτρης Λιαντίνης (1994).

Τη στοιχειώδη αγωγή έως τα 18 ο Δελμούζος θα τη λάβει στην Άμφισσα, εκεί θα καταλάβει και τι σημαίνει «δασκαλισμός και ραγιαδικί» (Λιαντίνης, όπ.παρ.). Από το 1898 έως το 1902 σπουδάζει Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βλάσης Ράσσιας (2009), «... δεν ήταν δυνατόν εκείνη την περίοδο να ανταποκριθεί σε σοβαρές αναζητήσεις αλλ' απλώς ενδιαφερόταν να κατασκευάσει ημιμορφωμένα ανδρείκελα».

Τη συγκεκριμένη περίοδο γνωρίζεται με τους Δημήτρη Γληνό και Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Μαζί θα ζήσουν ως νεαροί φοιτητές τη θύελλα των «Ευαγγελικών». Παρακινούμενοι από τον καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Γ. Μιστριώτη, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, συμπεριλαμβανομένων των Γληνό και Τριανταφυλλίδη, για το αν συμμετείχε και ο Δελμούζος δεν υπάρχουν στοιχεία, θα στραφούν εναντίον της δημοσίευσης της μετάφρασης του

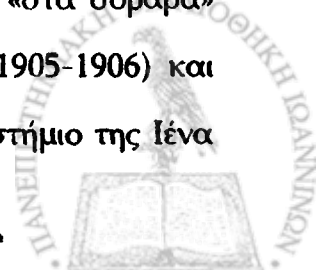


Ευαγγελίου από τον Αλέξανδρο Πάλλη, με «επιθέσεις εναντίον εφημερίδων, πορεία προς το παλάτι, [αλλά και με] επιθέσεις στρατού εναντίον διαδηλωτών, θανατηφόρες συγκρούσεις, παραίτηση του μητροπολίτη, παραίτηση του πρωθυπουργού». Οι αντιδράσεις αυτές βρίσκουν έδαφος, γιατί δείχνουν τους κινδύνους που παρουσιάζονται σε τρία θέματα ιδιαίτερα «ευαίσθητα» για την ελληνική κοινωνία της εποχής: θρησκεία, γλώσσα και πατρίδα. Ο Γ. Μιστριώτης όντας «καθαρολόγος» και παρακινούμενος από καθαρά γλωσσικούς λόγους, συνδέει το πρόβλημα της γλώσσας με το εθνικό Μακεδονικό ζήτημα και παρακινεί τους φοιτητές σε ένα διμέτωπο αγώνα εναντίον του δημοτικισμού και του σλαβισμού. Στα Ευαγγελιακά ως προς το γλωσσικό θριάμβευσαν οι καθαρευουσιάνοι, χωρίς όμως να καταφέρουν να σταματήσουν το άπλωμα του δημοτικισμού, το οποίο είχε αρχίσει να βαθαίνει πλέον τις ρίζες του (Ελευθεράκης, 2007).

Από την εποχή αυτή ο Αλ. Δελμούζος θυμάται πολύ αργότερα το 1944: «Φοιτητής ακόμα στην αθηναϊκή φιλοσοφική σχολή παράδερνα για χρόνια ανοδήγητος μέσα σε πλήθος μαθήματα και ακροάσεις, κι αγωνιζόμουν μάταια να βρω κάποια στέρεη βάση όπου να μπορέσω να σταθώ. Και οι λίγες μορφές που ξεχώριζαν ανάμεσα στους καθηγητές μου, αδυνάτιζαν για μένα τόσο, που σα να χάνονταν σε μια κατάσταση όπου όλα ήταν τυχαία και η μνημονική δουλειά φόρτωμα αβάσταχτο με μοναδικό σκοπό τις εξετάσεις» (Ελευθεράκης, όπ.παρ.).

Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν το να απογοητευθεί βαθύτατα ο νεαρός Δελμούζος. Παρακολούθησε αδιάφορος τα μαθήματα και πήρε αργοπορημένα το πτυχίο του, όπως παρατηρεί ο Λιαντίνης (1994).

Αφού εκπληρώσει τη στρατιωτική του θητεία, φεύγει το 1905 στη Γερμανία για μεταπτυχιακές σπουδές. Θα σπουδάσει επιτέλους «στα σοβαρά» Φιλοσοφία και Παιδαγωγική, στο Πανεπιστήμιο του Leirzig (1905-1906) και μάλιστα θα μαθητεύσει δίπλα στο Wundt, αλλά και στο Πανεπιστήμιο της Ιένα



(1906–1907), όπου θα μαθητεύσει δίπλα στο «μαθητή» του Herbart καθηγητή της Παιδαγωγικής W. Rein, καθώς και στο Μόναχο και τη Βαιμάρη (Παπανούτσος 1984 ; Χαρίτος 1989 ; Ράσσιας, 2009).

Στη Γερμανία έρχεται σε επαφή με διάφορες φιλοσοφικές, κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές ιδέες. Όπως λέει ο ίδιος, «περιπλανήθηκε» αρκετά για να καταφέρει να βρει τον εαυτό του και να ανακαλύψει τον τελικό στόχο του, την κυρίαρχη επιθυμία του: να γίνει δάσκαλος. Ο Αλ. Δελμούζος πηγαίνοντας από την Ελλάδα στη Γερμανία, δηλαδή από μια χώρα με χαμηλή οικονομική και εκπαιδευτική ανάπτυξη σε μια χώρα ανεπτυγμένη οικονομικά και κρατώντας τα πανεπιστήμια και την εκπαίδευσή της σε υψηλά επίπεδα, δεδομένων και των προσωπικών του «ανησυχιών» και των «ευαισθησιών που τον διακατείχαν», ήταν αδύνατο να μην έρθει σε επαφή, έστω και καθαρά φιλοσοφικά, με την εργατοσοσιαλιστική κίνηση της Γερμανίας από τη μια, και με τα κινήματα της Νέας Αγωγής, από την άλλη (Ελευθεράκης, 2007). Πράγματι, στην Ιένα θα γνωριστεί με τον πρωτοπόρο σοσιαλιστή Γεώργιο Σκληρό, (1878–1919), που την εποχή εκείνη είχε συγγράψει το βιβλίο Το Κοινωνικόν μας Ζήτημα (1907), γνωριμία την οποία και ο ίδιος θα χαρακτηρίσει «πολύ σημαντική» (Ράσσιας, 2009).

Μετά από τις πολύωρες συζητήσεις τους, ο Δελμούζος θα αρχίσει να αποδέχεται το μαρξιστικό τρόπο σκέψης και, εγκαταλείποντας το βουλησιαρχισμό, άρχισε να βλέπει τη σημασία των οικονομικών όρων και του εργατικού αγώνα. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις του Σχολείου της *Νέας Αγωγής* και οι παιδαγωγικές-νεοκαντιανές ιδέες του Νάτροπ, τον φέρνουν σε αντίθεση με το Ερβαρτιανό σύστημα διδασκαλίας, και συγκεκριμένα με τη λεξικρατία, με την “*από καθέδρας διδασκαλία*” και με την καθαρεύουσα, ενώ προσανατολίζεται σταδιακά προς τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Αν και δε συμφωνούσε απόλυτα με τις απόψεις του Σκληρού, επιστρέφοντας στην Ελλάδα δραστηριοποιείται σε ιδεολογικοπολιτικό επίπεδο και συμμετέχει στη



δημιουργία μιας κοινωνιστικής επιστημονικής εταιρίας, της «Κοινωνιολογικής Εταιρίας» (1908), με πρωτεργάτη τον Αλ. Παπαναστασίου (Δημαράς, 2010 ; Ελευθεράκης, 2007).

Ωστόσο, οι μεταπτυχιακές αυτές σπουδές που πραγματοποιεί στη Γερμανία δεν υπήρξαν «συστηματικές», δε θα «κομίσει» τίτλους ούτε θα υποστηρίξει τη διδακτορική του διατριβή. Σύμφωνα με το Λιαντίνη (1994) «...ευτυχώς. Γιατί έτσι ξέφυγε τον κίνδυνο να επιστρέψει αφελλητισμένος και φραγκοφόρος.» Επιστρέφει στην Ελλάδα το 1907.

Το 1908, μετά από εισήγηση του Νικολάου Πολίτη, ο δήμος Παγασών του αναθέτει τη διεύθυνση τού δημοτικού Ανώτερου Σχολείου Θηλέων του Βόλου, του λεγόμενου «ΠαρθENAγωγείου». Ο Δελμούζος, 28 χρονών τότε, θα αναλάβει να σχεδιάσει, να ιδρύσει και να λειτουργήσει ένα καινούριό σχολείο. Σύμφωνα με τον Αλ. Δημαρά, από τη μία πλευρά το «νεαρό» της ηλικίας και από την άλλη πλευρά το μεγάλο φάσμα των εξωτερικών επιδράσεων, σε συνδυασμό με τις νεωτερικές απαιτήσεις ενός δυναμικού τμήματος των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων του Βόλου, θα οδηγήσουν το Δελμούζο να στήσει ένα σχολείο πολύ διαφορετικό από τα άλλα: με έντονη ελληνικότητα αλλά εσπασμένο σαφώς στα νεότερα χαρακτηριστικά της («τη σύγχρονη κοινωνία και τα προβλήματά της», έλεγε ο ίδιος), με ενσωματωμένη τη θρησκευτική διδασκαλία (αλλά και φανερές επιφυλάξεις για τον ρόλο του ιερατείου), φιλελεύθερο στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, πολιτισμικά εκσυγχρονισμένο (διδασκόταν η δημοτική που ήταν και γλώσσα της διδασκαλίας). Στο ΠαρθENAγωγείο του Βόλου ο Δελμούζος θα εργαστεί συνολικά 30 μήνες, από τις 8 Σεπτεμβρίου 1908 έως τις 2 Μαρτίου 1911, οπότε και διακόπτεται η λειτουργία του Σχολείου εξαιτίας της ποινικής παραπομπής του Δελμούζου (βλ.παρ.). Κατά το διάστημα αυτό θα «γράψει την ιστορία του ΠαρθENAγωγείου του Βόλου», εφαρμόζοντας πρωτότυπες, ριζοσπαστικές παιδαγωγικές μεθόδους με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής



σκέψης και την αυτοπεποίθηση των μαθητριών (Δημαράς, 2010 ; Λιαντίνης, όπ.παρ.).

Όπως επισημαίνει ο Ελευθεράκης (2007), οι λόγοι που τον έστρεψαν στην επιλογή να αναλάβει το Παρθεναγωγείο, αντί να προσπαθήσει να εργαστεί στη δημόσια Μέση Εκπαίδευση ή να ξεκινήσει μια ακαδημαϊκή καριέρα, ήταν αφενός, οι ιδέες και οι απόψεις του αναφορικά με τη Νέα Αγωγή, τη δημοτική γλώσσα, και την ανάγκη δράσης στην πράξη, και, αφετέρου, η αντιδραστική νοοτροπία που εφραζόταν διαμέσου ενός άκρατου κλασικισμού και την εξύψωση της «καθαρεύουσας» που κυριαρχούσε στο μοναδικό υπάρχον τη χρονική εκείνη στιγμή Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σε όλη του την παιδαγωγική καριέρα άλλωστε, παρατηρεί ο Ελευθεράκης, ο Δελμούζος θα δείξει «... μια σταθερή προσήλωση στο να συνδυάζει θεωρία και πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης, την οποία εκφράζει και με τη διαρκή προτίμησή του στο να εργάζεται μέσα σε σχολεία, όπως το Παρθεναγωγείο του Βόλου, το Μαράσλειο Διδασκαλείο (1923), και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934)».

Σε συνεργασία με τον ιατρό Ιωάννη Σαράτση, επί δυόμιση έτη θα οργανώσει τη λειτουργία του Παρθεναγωγείου του Βόλου, συντελώντας σύμφωνα με το Λιαντίνη (1994) «ένα πειραματικό έργο απαρόμοιαστο και αρχετυπικό... όχι απλά σε ελληνικό, αλλά σε παγκόσμιο πεδίο πρόκλησης και σύγκρισης. Ο Δελμούζος με τις ηλιοφόρες ιδέες του εφάρμοσε πιστά αλλά και πραγματώσιμα την παιδαγωγική φιλοσοφία του Ρουσσώ για επιστροφή της αγωγής του ανθρώπου στα πρότυπα και τις οδηγίες της φύσης, της φυσικής τάξης και της φυσικής αυστηρότητας. Τον αριστοτεχνικό του τρόπο σπάνια έφτασαν άλλοι παιδαγωγοί ή συστήματα. Από τον Πεσταλότσι και το Ντιούι ως το Γκάουντιχ και το Μακαρένκο».

Για πρώτη φορά σε σχολείο του Ελληνικού Κράτους διδάχθηκαν σε δευτεροβάθμιο σχολείο τα κείμενα των κλασικών σε νεοελληνική μετάφραση με



μεγάλα αποσπάσματα από την «Οδύσσεια», κυρίως, την «Ιλιάδα» και την «Αντιγόνη» του Σοφοκλέους, διδάχθηκαν Ιστορία της Τέχνης, Υγιεινή - Νοσηλευτική και Κηπουρική, και επίσης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην γλωσσική διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, στις εκθέσεις και στην μελέτη σύγχρονων πεζογράφων και ποιητών (Ράσσιας, 2009).

Για τις εκπαιδευτικές μεθόδους του Δελμούζου, ο Λιαντίνης θα γράψει: «εκράτησε το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά κατάργησε τα βιβλία. Εκράτησε την ποιοτική επίδοση, αλλά κατάργησε τις εξετάσεις και την προαγωγή ή τη στασιμότητα στις τάξεις. Εκράτησε την ανακοινωπική ορμή και τη σώζουσα πειθαρχία, αλλά κατάργησε το μονόλογο του δάσκαλου και την αγία ράβδο. Κατάργησε την παθητικότητα, τη σιωπή, το φόβο, την ανία, την αβουλία, τη συμβατικότητα, τη μηρυκαστική μίμηση, την υποκρισία του μαθητή. Τη λórdωση, την κύφωση και τη σκολίωση στον τρόπο συλλογισμού του παιδιού» (όπ.παρ.).

Μία από τις μαθήτριές του θα περιγράψει το «δάσκαλο» Δελμούζο με τα ακόλουθα λόγια: «Είχε μεταδοτικότητα. Μας μαγνήτιζε. Δεν είχαμε ποτέ τέτοιο δάσκαλο. Δεν αγαπούσε καθόλου τον μαϊμουδισμό και μας έλεγε "να είστε εκείνο που είστε". Αυτό μας δίδασκε. Μας συνιστούσε επίσης να εκδηλωνόμαστε εντελώς φυσικά, χωρίς προσποιήσεις» (Χαρίτος, 1989).

Παράλληλα, από τον Δεκέμβριο του 1908 ο Δελμούζος αποδέχεται την πρόσκληση του σοσιαλιστικού «Εργατικού Κέντρου Βόλου» και αρχίζει να παραδίδει νυχτερινά μαθήματα στους εργάτες (Παπανούτσος 1984).

Τον Μάιο του 1910 συμμετέχει μαζί με άλλους 36 Έλληνες διανοούμενους μεταξύ των οποίων οι Δημήτρης Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Βλάσης Γαβριηλίδης, Κωνσταντίνος Τριανταφυλλόπουλος, Νίκος Καζαντζάκης, Ανδρέας Καρκαβίτσας και Αλέξανδρος Παπαναστασίου, στην ίδρυση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου».



Από το 1911 έως το 1914 η ζωή, η παιδαγωγική του πορεία και η εξέλιξη του σπγματίζονται από τα της «Δίκης του Αναπλιού», όπως αναφέρει ο Λιαντίνης (1994).

Όπως παρατηρεί ο Ράσσιος (2009), στις εκπαιδευτικές μεθόδους του Δελμούζου θα αντιδράσει «άγρια η σκοταδιστική Εκκλησία με κινητοποιήσεις του θρησκόληπτου όχλου από τον μητροπολίτη Δημητριάδος Γερμανό Μαυρομάτη και την ελεγχόμενη από την Εκκλησία αντιδραστική τοπική εφημερίδα *Κήρυξ*». Η εφημερίδα *Θεσσαλία* θα γράψει: «οι διαδηλωταί εξαφθέντες εζήτησαν να μεταβούν να καύσουν το Παρθεναγωγείον. Πληροφορηθέντες όμως ότι τούτο φυλάσσεται υπό εφίππου δυνάμεως, ηθέλησαν να καύσουν την οικία του κ. Δελμούζου, αλλά πληροφορηθέντες ότι και εκεί εφύλασσε δύναμις στρατού, διελύθησαν». Η «επίθεση των θεοκρατών» είχε αρχίσει και μάλιστα κλιμακώθηκε. Στις 10 Φεβρουαρίου ο Γερμανός δημιουργεί μέσα στο σχολείο ένα επεισόδιο: «μπήκε το πρωί κρυφά από την σκάλα της υπηρεσίας στο σχολείο, κατευθείαν στην Α' τάξη, όπου δίδασκε η καθηγήτρια Πηνελόπη Χριστάκου, διαπληκτίσθηκε μαζί της για την προσευχή... κι έφυγε εξαγριωμένος φωνάζοντας μπροστά στα παιδιά: "το σχολείο σας είναι γερμανικό και φράγκικο"», σύμφωνα με την περιγραφή του Παπανούτσου (1984). Ακολούθησαν αλλεπάλληλα δημοσιεύματα στον «ελεγχόμενο από τους ρασοφόρους τοπικό Τύπο, με πρωτοστατούντα το δημοσιογράφο Δ. Κούρτοβικ του *Κήρυκα*, που κατηγορούσαν ανοιχτά τον Δελμούζο για... ασέβεια προς τα χρηστά ήθη, αθεία, διαφθορά και αντεθνική συμπεριφορά, ενώ ο ελεγχόμενος από την Εκκλησία βουλευτής Μ. Μπουφίδης εξαπέλυσε μύδρους εναντίον του ακόμα και από το βήμα της Βουλής: «Ο Δελμούζος κλονίζει με την διδασκαλίαν αυτού την Θρησκεία και διαφθείρει την ελληνική γλώσσα» (Παπανούτσος, 1984).

Στις 2 Μαρτίου το «θρησκόληπτο» πλήθος θα ξεσπάσει σε «αθλιότητες» έξω από το Παρθεναγωγείο, απαιτώντας το κλείσιμό του. Το «τρομοκρατημένο και προσκυνημένο δημοτικό συμβούλιο του δημάρχου Γκλαβάνη ικανοποίησε

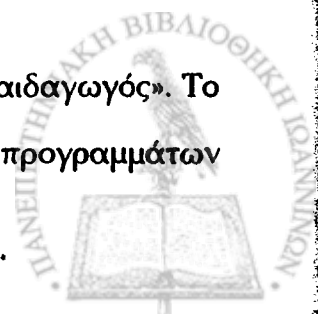


την απαίτηση την επόμενη κιόλας ημέρα, κατά την οποία ο Δελμούζος βριζόταν από ένα ακόμα πλήθος θρησκολήπτων, που διαδήλωνε με συνθήματα «έξω ο μαλλιαρός», «έξω ο άθεος», «έξω ο μασώνος». Ακολούθησε ο λιθοβολισμός του από τους κατοίκους της Αργαλαστής Βόλου, όπου είχε επισκεφθεί τον σχολάρχη του χωριού Μετόχι, ποιητή Κώστα Βάρναλη, και η εσπευσμένη αποχώρησή του από τον Βόλο, προκειμένου να προστατέψει τον εαυτό και την οικογένειά του» (Παπανούτσος, όπ.παρ.).

Έτσι, ο ανακριτής Λαρίσης Τιμολέων Αμπελάς θα παραπέμψει το Δελμούζο, μαζί με άλλους, στην περιβόητη δίκη των «Αθείκων», με τις κατηγορίες της «αντιχριστιανικής προπαγάνδας», της «παρακώλυσης προσευχής», της «αντεθνικής δράσης», της «εξύβρισης επισκόπου», του «προσηλυτισμού», της «κομμουνιστικής προπαγάνδας» και της «διάδοσης αθεϊστικών απόψεων» (Ράσσιας, 2009).

Την ίδια χρονική στιγμή που λαβαίνουν χώρα οι διαδηλώσεις κατά του Δελμούζου και των συνεργατών του στο Βόλο, στην Αθήνα η Βουλή συζητούσε με οξύτητα- και τελικά υπερψήφισε- το άρθρο του Συντάγματος που επέβαλε την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Όλα αυτά, επισημαίνει ο Αλ. Δημαράς (2010), συμβαίνουν στο πλαίσιο ενός γενικότερου πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού κλίματος (υπενθυμίζεται ότι το Σχολείο ιδρύθηκε μόλις έναν χρόνο πριν από το «κίνημα» στο Γουδί), που προφανώς οδήγησε σε έντονη ανησυχία τα «μαχητικά συντηρητικά στοιχεία και την ηγεσία της Εκκλησίας του Βόλου». Έτσι, υπό τον καταιγισμό των υπερβολικών αντιδράσεων που μόλις παραθέσαμε («ψεύδη, υπερβολές και βιαιότητες», λέει ο Δημαράς), και που ουσιαστικά αρχίζουν να εκδηλώνονται πολύ νωρίς, σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση του Παρθεναγωγείου, οδήγησαν στην ανακοπή του εγχειρήματος.

Περιμένοντας τη δίκη, ο Δελμούζος παραμένει «μάχιμος παιδαγωγός». Το 1912 συμμετέχει στη σύνταξη του Υπομνήματος με σχέδια προγραμμάτων





διδασκαλίας, που κατέθεσε ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος» στο Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο της Δημοτικής Εκπαιδύσεως του Υπουργείου Παιδείας.

Από τις αρχές του 1914 παραδίδει μαθήματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Φιλολογίας στην αίθουσα του Ομίλου (ο Δελμούζος θα συνεργαστεί με τον «Εκπαιδευτικό Όμιλο» έως το 1917, βλ.παρ.).

Η περίφημη δίκη «των Αθεϊκών του Βόλου» ξεκίνησε στις 16 Απριλίου του 1914 στο Ναύπλιο. Συνήγορος των κατηγορουμένων ήταν ο μετέπειτα περίφημος νομικός και επίσης ιδρυτικό μέλος του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» Κωνσταντίνος Τριανταφυλλόπουλος, η αγόρευση του οποίου παραμένει μνημειώδης. Ως μάρτυρες υπεράσπισης θα καταθέσουν διανοούμενοι όπως ο Νικόλαος Πολίτης, ο Χρήστος Τσουντας αλλά και ο Δημήτρης Γληνός που θα καταθέσει: «ο Δελμούζος ειργάσθη εν Βόλω ως τέλειος παιδαγωγός και ως τέλειος άνθρωπος... Δύναμαι να βεβαιώσω το δικαστήριον ότι είναι ο πρώτος Έλλην παιδαγωγός και ότι η Ιστορία θα αναγράψη τη δράση του σχολείου του ως την χαραυγήν της γνησίως ελληνικής παιδαγωγικής». Τελικά, και παρά τις πιέσεις των «θεοκρατών» και τις «απίθανες καταθέσεις τους», όπως για παράδειγμα εκείνη του μητροπολίτη του ίδιου που θα καταθέσει ότι «εις την συνείδησιν όλου του κόσμου μαλλιαρισμός, αναρχισμός, σοσιαλισμός, αθεϊσμός, μασωνία είναι εν και το αυτό...», στις 28 Απριλίου όλοι οι κατηγορούμενοι κρίνονται αθώοι «ελλείψει αποδείξεων περί της ενοχής αυτών» (Ράσσιας, 2009).

Ο Αλέξης Δημαράς θα γράψει ότι «σχολείο με τα χαρακτηριστικά του Παρθεναγωγείου του Δελμούζου δεν λειτούργησε ποτέ ξανά στην Ελλάδα» (2010).

Το 1918, ο Δελμούζος συνεργάζεται στη σύνταξη του «Αλφαβητάριου» του κράτους, καθώς και του αναγνωστικού της Γ' Δημοτικού «Τα ψηλά βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου.

Από το 1917 μέχρι το 1920 συνεργάζεται με το Δημήτρη Γληνό, που κατείχε τότε τη θέση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας επί



κυβέρνησης Βενιζέλου, στην επεξεργασία του θεσμού των Ανώτερων Εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης, μάλιστα το 1920, διορίζεται και ο ίδιος Ανώτατος Επόπτης Δημοτικής Εκπαιδευσεως. Οι δύο άνδρες μαζί με τον Τριανταφυλλίδη θα συνεργαστούν επίσης για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της γλωσσικής μεταρρύθμισης, η οποία περιελάμβανε την καθιέρωση της δημοτικής στην κατώτερη εκπαίδευση. Περιερχόμενοι την Ελλάδα, κάνουν διαλέξεις και μαθήματα στους εκπαιδευτικούς. Η προσπάθειά τους αυτή τερματίζεται άδοξα το Νοέμβριο του 1920, όταν με την πτώση του Βενιζέλου, τόσο ο Δελμούζος όσο και οι Γληνός και Τριανταφυλλίδης υποχρεώθηκαν να παραιτηθούν (Ράσσιας, 2009).

Λίγο μετά την παραίτησή του, στις αρχές του 1921, ο Δελμούζος μεταβαίνει στη Γερμανία και εγκαθίσταται με την οικογένειά του στο Μόναχο. Εκεί έρχεται πλέον σε άμεση επαφή με τα προοδευτικά εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά κυρίως γνωρίζει προσωπικά το «μύθο» της Παιδαγωγικής Επιστήμης εκείνης της εποχής, Georg Kerschensteiner (1854-1932), θεμελιωτή του «σχολείου εργασίας» ή «χειροτεχνικού σχολείου». Οπαδός του John Dewey, ο Kerschensteiner θα θεμελιώσει μια παιδαγωγική που θέτει σε προτεραιότητα την αξία της «πρακτικής νοημοσύνης», και θα εναντιωθεί σθεναρά στο «διανοουμενισμό» (intellectualism) που «εκθειάζε» ο Herbart<sup>35</sup>. Είναι επίσης θεμελιωτής μιας παιδαγωγικής προσανατολισμένης προς την εργασία και την επαγγελματική επιτυχία. Δημιούργησε τα «σχολεία εργασίας» θεωρώντας ότι η άσκηση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας αποτελεί την απαραίτητη βάση για την ανάπτυξη της «πρακτικής νοημοσύνης». Υπό την οπτική αυτή, η

<sup>35</sup> En psychologie, l'intellectualisme est la « doctrine qui ramène tous les faits psychiques aux faits intellectuels et méconnaît ainsi l'originalité et la primauté de la tendance et de l'affectivité. "La théorie intellectualiste a trouvé sa plus complète expression chez Herbart, pour qui tout état affectif n'existe que par le rapport réciproque des représentations" (Ribot) » (Armand Cuveillier, 1956. *Nouveau vocabulaire philosophique*).

παιδαγωγική που θα εφαρμόζεται πρέπει να επιτρέπει και μάλιστα να εξασφαλίζει τη μετατροπή της γνώσης σε δεξιότητα, μοναδική απόδειξη άλλωστε ότι ο μαθητευόμενος έχει πραγματικά οικειοποιηθεί τη συγκεκριμένη «γνώση». Με τον τρόπο αυτό ο Kerschensteiner αρνείται την υποτιθέμενη υπάρχουσα αντίθεση μεταξύ γενικής και επαγγελματικής κατάρτισης-μόρφωσης, θεωρώντας ότι η ανθρώπινη διάνοια και νόηση δε μπορεί να νοηθεί ως τέτοια παρά μόνον εάν πρόκειται για διάνοια που είναι ικανή να τίθεται σε πρακτική εφαρμογή. Ειδάλλως πρόκειται για ανώφελο «διανοουμενισμό» (Savioz, 1956).

Έκτοτε διαμορφώνονται οι απόψεις του Δελμούζου σχετικά με το «σχολείο εργασίας», την καθιέρωση μαθήματος «αγωγής του πολίτη», τη λειτουργία «μαθητικών κοινοτήτων» κλπ. Κύρια παιδαγωγική αρχή για τον Δελμούζο καθίσταται η καλλιέργεια και ανάδειξη της δημιουργικότητας και αυτενέργειας των μαθητών, καθώς και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Παπανούτσος, 1984; Ράσσιας, 2009).

Όπως παρατηρεί ο Χαραλαμπίδης (2008), το παιδαγωγικό σύστημα του Δελμούζου θα μπορούσε να προσδιορισθεί ως «απόπειρα συγκερασμού των αρχών αφενός του Σχολείου Εργασίας και αφετέρου του κινήματος του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού». Η «παιδοκεντρική» του αντίληψη δεν απέρρευε μόνο από τις ιδέες του «Σχολείου Εργασίας», αλλά και από τις δημοτικιστικές του πεποιθήσεις, ενώ βασικό μέσο για το πέρασμα από τη «δασκαλοκεντρική» στην «παιδοκεντρική» αρχή αποτελεί ο διάλογος. Η αντίληψη του Δελμούζου για την αγωγή και το ρόλο της δεν περιορίζεται ασφυκτικά στους τοίχους μιας σχολικής αίθουσας. Απαιτείται πλούσια και ελεύθερη σχολική ζωή, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, περιπάτους, εκδρομές, παιχνίδια, γιορτές, κοινωνικές εκδηλώσεις με την πρωταγωνιστική παρουσία των ίδιων των παιδιών, και με τελικό στόχο της «επαναθεμελίωση» της ελληνικής εκπαίδευσης επάνω στη νεοελληνική ζωή και πολιτισμό. Για το Δελμούζο, δεν υπάρχει πιο αποτελεσματικό μέσο για την



επίτευξη ενός τέτοιου στόχου, παρά η «καθημερινή γλώσσα του ελληνικού λαού». Όπως ο ίδιος υπογραμμίζει, «ο νεοελληνικός λαός [...] την πνευματική, την ψυχική του αυθυπαρξία την εκφράζει με τη γλώσσα του, με τα μητρικά ιδιώματα και την κοινή δημοτική». Επομένως, όποιος αρνείται τη δημοτική, ουσιαστικά περιφρονεί το λαό και τροφοδοτεί το γλωσσικό και πνευματικό ελιτισμό. Ο Δελμούζος, είναι σαφής: «μόρφωση του έθνους δε θεμελιώνεται απάνω στην παράδοση των λογίων. Μπορεί να θεμελιωθεί μονάχα με το δημοτικισμό». Άσκησε δριμεία κριτική στην καθαρεύουσα, την οποία χαρακτηρίζει ως «αυθαίρετο γλωσσικό κατασκεύασμα του γραφείου» (Χαραλαμπίδης, όπ.παρ.).

Ο Δελμούζος επιστρέφει στην Ελλάδα το 1923, μετά από την επανάσταση του Πλαστήρα. Από τις αρχές του 1924 θα αναλάβει τη διεύθυνση του «Μαρασλείου Διδασκαλείου». Εδώ, «οι πρωτοπόρες επίνοιες και εμπνεύσεις του θα συναντήσουν την ίδια καταδίωξη που γνώρισαν στο Παρθεναγωγείο του Βόλου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λιαντίνης (1994). Πράγματι, κατά το δεύτερο χρόνο της λειτουργίας του Διδασκαλείου θα επαναληφθούν οι προ δεκαετίας «θεοκρατικές αθλιότητες» του Βόλου: εναντίον του Δελμούζου και των συνεργατών του κατατίθενται μηνύσεις για «αντεθνική δράση, αθεΐα και υπόθαλψη της ανηθικότητας». Ακολουθούν ανακρίσεις και, παρά την απαλλακτική έκθεση του αρεοπαγίτη Γεώργιου Αντωνακάκη το έτος 1926 και την μη παραπομπή του, ο Δελμούζος δε θα παραμείνει στη θέση του. Απολύεται από το «Μαράσλειο» με προσωπική παρέμβαση του τότε υπουργού Παιδείας (Παπανούτσος, 1984).

Τα επόμενα χρόνια, υπερασπιζόμενος τον ιδεολογικό πυρήνα των εκπαιδευτικών και ίσως φιλοσοφικών του απόψεων, το «Νεοελληνικό Ανθρωπισμό», θα έρθει σε ρήξη με τον παλαιό φίλο και συνεργάτη του Δημήτρη Γληνό (βλ. επόμενο υποκεφάλαιο). Ο Γληνός ενέτασσε το εκπαιδευτικό ζήτημα στο ευρύτερο θέμα του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού της κοινωνίας

(Ράσσιας, 2009). Έτσι, στη Γενική Συνέλευση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, ο Δελμούζος διαφώνησε ριζικά για την ιδεολογική υφή του σωματείου με το Δημήτρη Γληνό, ο οποίος ζητούσε να μην υπάρχει «κανένα όριο προς τα Αριστερά». Η άποψη του Γληνού θα επικρατήσει, με αποτέλεσμα ο Όμιλος να διασπαστεί και βέβαια, ταυτόχρονα, να τερματιστεί μια μακρά και γόνιμη συνεργασία, αλλά και, σύμφωνα με τα τεκμήρια και τους μάρτυρες, μια «θερμή φιλία» (Δημαράς, 2010). Η αντιπαράθεση μεταξύ των δύο ανδρών θα γίνει αφορμή να διασπαστεί ο Εκπαιδευτικός Όμιλος το Μάρτιο του 1927, που λίγο αργότερα διαλύεται. Ως απόρροια του γεγονότος αυτού, οι προοδευτικοί διανοούμενοι της εποχής, που μέχρι τότε μάχονταν από κοινού για την παιδεία της χώρας, διαχωρίζονται πλέον από τη μία πλευρά, στους «φιλελεύθερους αστούς» με το Δελμούζο και, από την άλλη πλευρά, στους «σοσιαλιστές διανοούμενους» με το Γληνό (Ελευθεράκης, 2007).

Το Μάιο της επόμενης χρονιάς (1928), η «Ιερά Σύνοδος» της Εκκλησίας της Ελλάδος καταγγέλει επίσημα το Δελμούζο για «διάδοση αθεϊστικών ιδεών» (Ράσσιας, 2009).

Στις 15 Δεκεμβρίου του 1928 ο Δελμούζος διορίζεται Τακτικός Καθηγητής Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, όπου και θα διδάξει έως το 1937 (Παπανούτσος, 1984).

Αναφερόμενος σε αυτή τη «δεύτερη περίοδο της ζωής του», ο Δημαράς αναφέρει χαρακτηριστικά (2010) ότι ο Δελμούζος ήταν «λιγότερο μαχητικός». Θα συνεχίσει να υπερασπίζεται θερμά την πολιτική ουδετερότητα (ακόμη και μετά το 1949) αλλά και θα πολεμήσει τη σοσιαλιστική θεωρία. Από τη διάσπαση του Ομίλου και μετά η «δημιουργική παρουσία» του, σύμφωνα με το Δημαρά, περιορίζεται στην καθηγεσία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (από το 1929 έως το 1937 που παραιτείται διαμαρτυρούμενος για την εκπαιδευτική πολιτική της Δικτατορίας), καθώς και στη συνακόλουθή της ίδρυση και εποπτεία του Πειραματικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης ((1934). Το σύστημα παιδαγωγικών



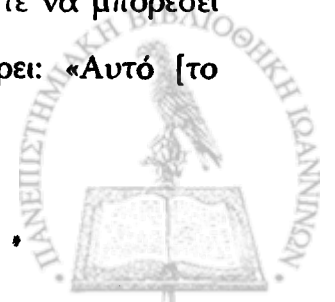
αξιών που ακολούθησε στο πλαίσιο εποπτείας του Πειραματικού Σχολείου, χωρίς να δίνουν στο Σχολείο αυτό «επαναστατικό» χαρακτήρα, το κατέστησαν ωστόσο «πρότυπο δημιουργικής απομάκρυνσης από τα κατεστημένα», υπογραμμίζει ο Δημαράς.

Στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, ήδη κατά το πρώτο ακαδημαϊκό έτος 1926-27, είχαν εκλεγεί δέκα καθηγητές, οι τρεις από τους οποίους προέρχονταν από το δημοτικιστικό κίνημα, ήτοι, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Γιάννης Αποστολάκης και ο Χαράλαμπος Θεοδωρίδης. Οι υπόλοιποι επτά ήταν «καθαρευουσιάνοι» εκ των οποίων, όμως, οι τρεις ήταν «φιλελεύθεροι». Στη συνέχεια, θα προστεθούν και άλλοι «δημοτικιστές», όπως βέβαια ο Αλ. Δελμούζος, άνθρωποι που τους είχαν εμπνεύσει οι αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Παπανούτσος, 1984).

Οι «δυνάμεις» αυτές στο χώρο του Πανεπιστημίου, ήλθαν αντιμέτωπες τόσο με το συντηρητικό τμήμα του κοινωνικού στρώματος από το οποίο προέρχονταν όσο και με τους εκπροσώπους ενός εργατικού κινήματος που αναπτυσσόταν. Θα καλλιεργήσουν ωστόσο έναν πολιτικό και πνευματικό φιλελευθερισμό, «οχυρωμένες» εντός του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος της Θεσσαλονίκης, το οποίο βέβαια θα λειτουργήσει για ένα μεγάλο διάστημα στους «αντίποδες» του Πανεπιστημίου της Αθήνας (Ελευθεράκης, 2007).

Την απόφασή του να γίνει καθηγητής στο νεοϊδρυόμενο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ο Δελμούζος την έλαβε αφού «εξασφάλισε συνθήκες τέτοιες που του επέτρεπαν να μην αποκλίνει από τις αρχές του. Πηγαίνει, δηλαδή, σε ένα νέο Πανεπιστήμιο που διαπνεόταν από έναν φιλελεύθερο-δημοτικιστικό εκπαιδευτικό αέρα και μάλιστα μόνο μετά από τη με νόμο ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου, στα 1928-29», επισημαίνει ο Θεόδωρος Ελευθεράκης.

Ο Δελμούζος πίστεψε ότι υπήρχαν συνθήκες ευνοϊκές ώστε να μπορέσει να δουλέψει ελεύθερα και δημιουργικά. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Αυτό [το



Πειραματικό Σχολείο] ήταν που με κίνησε για να πάρω πανεπιστημιακή έδρα» (Δελμούζος, 1958, 337).

Με το νόμο 4376/1929 του Υπουργού Παιδείας Κ. Γόντικα, επί κυβέρνησης Ελ. Βενιζέλου, ιδρύεται το Πειραματικό Σχολείο, θα λειτουργήσει όμως αργότερα, το σχολικό έτος 1934-35. Ο Αλ. Δελμούζος το επόπτευσε τελικά μόνον 6 μήνες, από τον Οκτώβριο του 1934 έως το Μάρτιο του 1935, αλλά και 15 μήνες επιπλέον, από το Μάρτιο του 1936 έως το Σεπτέμβριο του 1937, προτού παραιτηθεί τελειωτικά τέλος του 1937 (Ελευθεράκης, 2007).

Στο Α.Π.Θ. ο Δελμούζος ασχολήθηκε και ειδικότερα με το πανεπιστημιακό πρόβλημα, όπως οριζόταν τη συγκεκριμένη εποχή, και πρότεινε συγκεκριμένες λύσεις. Σύμφωνα με το Δελμούζο, στόχος του πανεπιστημίου είναι να μορφώσει καλούς επιστήμονες-επαγγελματίες. Έτσι, για να υπηρετηθεί ο στόχος αυτός θα πρέπει, αρχικά να επιλέγονται σωστά οι φοιτητές, αλλά και το διδακτικό προσωπικό να έχει αξία, ήθος και σθένος, ώστε να είναι ικανό για μια αξιοκρατική επιλογή των καθηγητών αλλά και για τη σωστή σύνταξη του προγράμματος σπουδών. Εκτός, όμως, από τη σωστή εσωτερική λειτουργία του Πανεπιστημίου, η πολιτεία θα πρέπει να χαράξει μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική, υπερκομματική, που στα βασικά της σημεία, ουσιαστικά, επιβάλλεται μονοσήμαντα από τα ίδια τα πράγματα, με στόχο την αποτελεσματική εκπαίδευση και την παροχή ουσιαστικής μόρφωσης στις νέες γενιές (Ελευθεράκης, 2007).

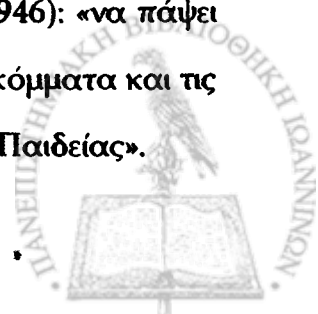
Ως καθηγητής παιδαγωγικής στο Α.Π.Θ., ο Δελμούζος θα οργανώσει το ιδιαίτερα πρωτοπόρο για την εποχή «Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής» καθώς και το «Πειραματικό Σχολείο», που θα λειτουργήσουν σύμφωνα με τις προσωπικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του. Και αυτή όμως η προσπάθειά του συνάντησε σοβαρές αντιδράσεις και καταργήθηκε μόλις η δικτατορία της 4ης Αυγούστου παρέσχε τη δυνατότητα στους αντιδραστικούς βυζαντινιστές και δεξιούς «εθνικόφρονες», όπως αναφέρει ο Ράσσιος (2009).



Ο Λιαντίνης θα γράψει ότι, «στην τρίτη αυτή φάση της παιδαγωγικής του πράξης θα «υποστεί» και την «τρίτη ήττα» του». Θα συγκρουστεί με τον υπουργό Παιδείας του Μεταξά, «...κάποιο ασήμαντο και “νευροσπαστούμενο σιγλλάριον”, που βούλιαξε στη λησμοσύνη των έργων του, θα καταγγείλει έμπρακτα τη φασιστική παλινωδία της εθνικής παιδείας στους παλαιούς δρόμους της αντίδρασης, της μυωπίας, της αλαζονείας, της ιδιοτέλειας και του σκότους», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Λιαντίνης (1994). Ευρισκόμενος έτσι σε συνεχείς συγκρούσεις με τους εκάστοτε «συντηρητικούς» Υπουργούς Παιδείας, αναγκάζεται να υποβάλει την παραίτησή του από το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, αλλά και από τη θέση του ως επόπτη του Πειραματικού του Σχολείου, επί καθεστώτος Μεταξά, το Σεπτέμβριο του 1937 (Ελευθεράκης, 2007).

«Θα παραιτηθεί από το Πανεπιστήμιο ασυμβίβαστος και λυπημένος», παρατηρεί με καυστικότητα ο Λιαντίνης, και προσθέτει: «είναι η ίδια χρονιά που οι επίσημοι Εξαρχόπουλοι, και οι άλλες “μύγες του αποπάτου”, όπως θα τους χαρακτηρίσει ο Σεφέρης, ...οι πνευματικοί μαχαιροφόροι θα κινήσουν τη Δίκη των τόνων εναντίον του Ιωάννη Κακριδή» (Λιαντίνης, όπ.παρ.).

Ο Αλ. Δελμούζος μετά από την παραίτησή του το Σεπτέμβριο του 1937 και για τις δυο τελευταίες δεκαετίες της ζωής του (πέθανε στις 10 Δεκεμβρίου του 1956) έζησε και ιδιώτευσε στην Αθήνα, αφιερώνοντας το χρόνο του «στη συγγραφή, σε διαλέξεις και δημοσιεύσεις, σε παροχή συμβουλών για τη λειτουργία ιδρυμάτων που συνόρευαν με τα εκπαιδευτικά, ακόμη και σε προσωπικά διαβήματα και εισηγήσεις προς Πρωθυπουργούς, Υπουργούς ή Αρχηγούς Κομμάτων» με στόχο να προωθήσει το προοδευτικό πνεύμα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, σημειώνει ο Παπανούτσος (1984). Χαρακτηριστική για την επικαιρότητα της αγωνίας του γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα είναι μία έκκληση που έκανε σε μία ομιλία του (Νοέμβριος του 1946): «να πάψει το εκπαιδευτικό πρόβλημα να γίνεται ποδόσφαιρο ανάμεσα στα κόμματα και τις κενοδοξίες ανίδεων ανθρώπων που διευθύνουν το υπουργείο της Παιδείας».





Ο Δελμούζος δε θα πάψει να υπερασπίζεται μια παιδεία του έθνους «ενιαία» και «υπερεθνική», «υπερκομματική υπόθεση» (Ελευθεράκης, 2007). Άλλωστε με κάθε ευκαιρία, θα επικρίνει με καυστικό τρόπο την ανάμιξη των κομμάτων μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα την έλλειψη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής που να μπορεί να οργανωθεί «υπεράνω κομματικών ανταγωνισμών» και «εναλλαγών στην εξουσία». Ο Δελμούζος υποστήριζε ένθερμα ότι θα πρέπει τα κόμματα να συμφωνήσουν πάνω σε μία κοινώς αποδεκτή εκπαιδευτική πολιτική ώστε «... να πάψει το εκπαιδευτικό πρόβλημα να γίνεται ποδόσφαιρο ανάμεσα στα κόμματα και τις κενοδοξίες ανίδεων ανθρώπων που τυχαίνει να διευθύνουν το υπουργείο της παιδείας. Ανίερο δηλαδή παιχνίδι με την πιο ιερή υπόθεση του έθνους, που στη ράχη της δοκιμάζεται ένα αδιάκοπο ράβε ξύλων» (Χαραλαμπίδης, 2008).

«Έζησε στον τόπο του νοσταλγώντας τον τόπο του. Έζησε στον τόπο του την πικρή, την υπερήφανη και την αδιαμαρτύρητη εξορία του. ...Ο Δελμούζος τελείωσε τη ζωή του στις 10 Δεκέμβρη του 1956 στην Αθήνα, ανεπαίσχυντα και γαλήνια. Άγνωστος, ιδιώτης, απράγμων και παραμελημένος από τους άλλους. Όπως ακριβώς είχε ευχηθεί να ζήσει ο Ιθακήσιος Οδυσσέας, αν η αγαθή τύχη γινόταν τρόπος να του ξαναδώσει μία δεύτερη δυνατότητα ζωής» γράφει ο Λιαντίνης (1994).

Όπως παρατηρεί ο Χαραλαμπίδης (2008), ο «εκπαιδευτικός βίος» του Δελμούζου «καλύπτει σημαντικότερες από κάθε άποψη περιόδους του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, με διακριτά χαρακτηριστικά το φάσμα κρίσιμων επιλογών στα περισσότερα μέτωπα, την ιδεολογική πόλωση και τις κοινωνικές και άλλες αντιθέσεις». Αλλά και ο Ευαγ. Παπανούτσος θα γράψει (1984): «Δεν έζησε πολλά ακόμα χρόνια για να ιδεί τα ανηφορίσματα και τα κατρακυλίσματα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής, που συνεχίστηκαν από τότε με τον ίδιο ρυθμό...».

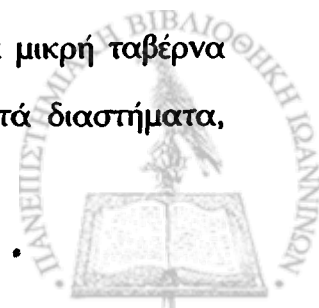


### 6.1.2. Η σκέψη, η δράση και το έργο του παιδαγωγού και φιλόσοφου Δημήτρη Γληνού

Το πολύπλευρο έργο του Έλληνα εκπαιδευτικού, συγγραφέα και πολιτικού Δημήτρη Γληνού (1882-1943) είναι «... εξαιρετικής σπουδαιότητας, όχι μόνο αν κριθεί με τα μέτρα της Ελληνικής κοινωνίας: το International Bureau of Education της UNESCO συμπεριέλαβε το Γληνό μεταξύ των 100 πιο σημαντικών διανοουμένων, πολιτικών, δημοσιολόγων κ.λπ. όλου του κόσμου, που με το στοχασμό και τη δράση τους είχαν σημαντική συμβολή στην υπόθεση της εκπαίδευσης από την εποχή της αυγής του ανθρώπινου πολιτισμού έως τις μέρες μας», διαβάζουμε στην Πύλη του Ιδρύματος που φέρει το όνομά του (έργο του υιού του, Ανδρέα Γληνού, διακεκριμένου ιατρού και ερευνητή των ΗΠΑ).

«...Ο Γληνός απαρνήθηκε την αστική τάξη, που θα τον είχε, αν ο ίδιος το ήθελε, πάντοτε για χαϊδεμένο της παιδί και για καμάρι, και τράβηξε, σύμφωνα με τη συνείδησή του, εκεί που τον καλούσε ο κόσμος των αδικημένων. “Η ψυχή μου είναι με τους αδικημένους”, έλεγε. Η αστική τάξη δεν του το συγχώρεσε· μα και δεν έπαυσε να του αναγνωρίζει το υπέρτερο κύρος και να τον σέβεται όσο κι αν τον εμίσησε», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γεράσιμος Μασούρας (2010).

Ο Δημήτρης Γληνός γεννήθηκε στη Σμύρνη το 1882. Η ελληνική αυτή πολιτεία είχε εκείνη την περίοδο αξιόλογη αστική και αντίστοιχα πνευματική ζωή. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Γληνός, όπως και τόσοι άλλοι σημαντικοί διανοούμενοι, προέρχονται από τη «γη της Ιωνίας». Οι οικονομικοί πόροι της οικογένειας, που είχε την καταγωγή της από το Κόρθι της Άνδρου, ήταν περιορισμένοι κι ο Δημήτρης ήταν ο πρωτότοκος μεταξύ δώδεκα παιδιών. Ο πατέρας του ήταν έμπορος κρασιών, διατηρούσε όμως και μια μικρή ταβέρνα στην οποία ο Δημήτρης ήταν αναγκασμένος να εργάζεται κατά διαστήματα,



διακόπτοντας βέβαια αναγκαστικά τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο, προκειμένου να ενισχύει οικονομικά την πολυμελή του οικογένεια. Όπως θα γράψει ο ίδιος, πέρασε τα πολύ νεανικά του χρόνια στη Σμύρνη, «με κατάθλιψη φτώχειας». Ωστόσο, όταν θα τον γνωρίσει ο γιατρός Δημήτριος Χρόνης, θα τον συμπαθήσει και θα διακρίνει την οξυδέρκειά του, έτσι θα αποφασίσει να τον βοηθήσει οικονομικά ώστε να εγγραφεί στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης. Εκεί, ο Δημήτρης αναδεικνύεται πράγματι αντάξιος της εμπιστοσύνης του μέντορά του, θα αποφοιτήσει με άριστα.

Το 1899 έρχεται στην Αθήνα προκειμένου να σπουδάσει Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο. Θα νοικιάσει ένα σπίτι στην οδό Μασσαλίας 18 και θα γίνει φίλος με τον Κ. Γούναρη, τεταρτοετή τότε φοιτητή της φιλολογίας, δημοτικιστή και ποιητή, που αργότερα σκοτώθηκε στους Βαλκανικούς πολέμους (Διαδικτυακή Πύλη Ιδρύματος Δημήτρης Γληνός ; Αγιασώτης, 2003 ; Θεριανός & Ζούζουλα, 2004 ; Μασούρας, 2010). Να πώς παρουσιάζει ο ίδιος γλαφυρά την περίοδο των φοιτητικών του χρόνων, τις ανησυχίες και τα όνειρά του (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004):

«Σπούδασα φιλολογία γεμάτος από θολά και αόριστα όνειρα, από ορμές για δράση πνευματική, τότε νοιώθοντας να φουσκώνουνε τα στήθια μου από ποιητική διάθεση και τότε νοιώθοντας το νου μου να λαχταράει, για την κατάκτηση της αλήθειας... Έτρεχα σαν ένα νέο αλογάκι μέσα σ ένα λιβάδι, τότε ανεβαίνοντας τις ηλιόλουστες βουνοπλαγές της τέχνης, τότε χοροπηδώντας στον κάμπο τον οργωμένο της επιστήμης...».

Επίσης θα γράψει ότι,

«...όλη μου η ζωή είναι μια πορεία προς τα αριστερά. Από το Μιστριώτη στο Λένιν.

»... Με κόπο και αγωνία άνοιξα το δρόμο, ένα μονοπάτι για την αλήθεια, για το φως. Έγινα στα δεκαοχτώ μου χρόνια δημοτικιστής, στα εικοσιπέντε μου χρόνια φωτίστηκα για το κοινωνικό ζήτημα, χρειάστηκε είκοσι χρόνια αγώνα για να μπορέσω να πω την αλήθεια που είχα μέσα μου...».

Ωστόσο, ο Γληνός στο ξεκίνημα των σπουδών του «κουβαλά» τη «Μεγάλη Ιδέα», την καθαρεύουσα και τον ιδεαλισμό. Η πολιτική ατμόσφαιρα της



εποχής κυριαρχείται από την ήττα του 1897. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κυριαρχούν οι οπαδοί της αρχαϊζουσας όπως ο Μιστριώτης και ο Κόντος. Η επίδραση του Μιστριώτη επηρέασε αρχικά το Γληνό. Το 1901 θα συμμετέχει στα «Ευαγγελικά» εναντίον των δημοτικιστών.

Στη Φιλοσοφική σχολή θα γνωριστεί με τον Αλέξανδρο Δελμούζο και το Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Θα αποτελέσουν τη μετέπειτα «μαχητική τριάδα του δημοτικισμού», καρπός της οποίας θα είναι, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και η συγγραφή των πρώτων αναγνωστικών σε «ομιλουμένη γλώσσα». Ο Βάρναλης περιγράφει γλαφυρά καιρούς και πρόσωπα (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004):

«Τα πρώτα χρόνια της φοιτητικής μου ζωής μικρός, ξένος, ασήμαντος, χωρίς φίλους μέσα στη Φιλοσοφική Σχολή, στεκόμωνα πάντα απόμερα και κοιτάζα τους άλλους. Οι περισσότεροι είχαν έναν αέρα αντιπαθητικό. Πολύ ολίγες φάτσες μου φαινότανε συμπαθητικές και τους πρόσεχα στις παραδόσεις χωρίς να τους γνωρίζω. Όλοι τους ήταν ή τρίτοετείς ή τελειόφοιτοι. Τους πρόσεχα και τους θαύμαζα, γιατί είχα μάθει πως είναι ποιητές - και φυσικά δημοτικιστές. Ο Γληνός με τα μεγάλα του φλογερά μάπα και με μια χτυπητήν επίδειξη ανπρομαντισμού. Ο Δελμούζος με τα ωραία ποιητικά του μαλλιά, το εμπνευσμένο ύφος και το σταθερό του περπάτημα με βήματα απλωτά προς «ό,τι υψηλόν». Ο Τριανταφυλλίδης με τη νευρική του φινέτσα, τη μελετηρότητά του και την κοριτσίστικη σεμνότητά του...»

Οι οικονομικές δυσκολίες θα αναγκάσουν το Γληνό να εργασθεί ως δάσκαλος στη Λήμνο (1903-1904) και στον Κατσαμπά της Μικράς Ασίας (1905) κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Από την άλλη πλευρά, αρχίζει να γίνεται εμφανής η στροφή του προς το δημοτικισμό. Το 1904 θα γίνει μέλος του συλλόγου των δημοτικιστών «Η Εθνική μας γλώσσα». Στο μεταξύ, το 1905 παίρνει το πτυχίο του με άριστα, και την ίδια χρονιά αναλαμβάνει τη διεύθυνση της Αναξαγορείου Σχολής στα Βουρλά της Σμύρνης. Το 1906-'07 αρχίζει να δημοσιεύει τα πρώτα του ποιήματα, μεταφράσεις και φιλολογικά άρθρα, με το όνομα Μήτρος Γληνός.



Το 1906, ο Ν. Τσουρουκτσόγλου εκδίδει στη Σμύρνη την εφημερίδα «Ημερησία Σμύρνης» και με επιστολή του στην καθαρεύουσα προσκαλεί το Γληνό να γίνει συνεργάτης της. Ο Γληνός απαντά θετικά στην πρόσκληση της εφημερίδας, συντάσσει όμως την επιστολή του στη δημοτική. Η εφημερίδα δημοσιεύει την επιστολή και οι διευθυντές των τριών σχολών της Σμύρνης ζητούν εγγράφως από το συμβούλιο της Αναξαγορείου Σχολής την απόλυση του. Ο Γληνός παραιτείται και προσλαμβάνεται στο νεοσύστατο Ελληνογερμανικό Λύκειο όπου θα διδάξει έως το 1908. Την ίδια χρονιά ιδρύεται στη Σμύρνη ο «Σύνδεσμος των Λειτουργών της Εκπαιδεύσεως» και ο Γληνός αναλαμβάνει την προεδρία του.

Το 1908 νυμφεύεται την Άννα Χρόνη, την κόρη του εύπορου γιατρού που τον είχε βοηθήσει οικονομικά στις σπουδές του. Τον Αύγουστο του 1909, με την οικονομική στήριξη του πεθερού του, ο Γληνός αναχωρεί με τη σύζυγο του για την Ιένα της Γερμανίας προκειμένου να πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Θα παρακολουθήσει μαθήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, κοντά στον ιδεαλιστή φιλόσοφο Dundolf Eucken, νομπελίστα τότε. Σημαντικότερο όμως γεγονός για τη μετέπειτα εξέλιξη του είναι ότι στην Ιένα θα γνωρίσει το Γεώργιο Σκληρό, συγγραφέα του βιβλίου *Το Κοινωνικό μας Ζήτημα*. Θα συμμετέχει στην «Εταιρεία των φίλων», ένα κύκλο πολιτικών συζητήσεων μαζί με άλλους προοδευτικούς Έλληνες φοιτητές. Αρχίζει έτσι να στρέφεται προς τη μελέτη του μαρξισμού και μάλιστα θα γράψει, υπό το ψευδώνυμο Λ. Καλλέργης, μια εργασία με τίτλο *Η νεοτουρκική επανάσταση*, την οποία και δημοσιεύει στο περιοδικό *Ελληνισμός* του Νεοκλή Καζάζη. Στη μελέτη αυτή ο Γληνός επιχειρεί μια ανάλυση της πολιτικής κατάστασης στις χώρες της Βαλκανικής χερσονήσου, υιοθετώντας τη μέθοδο του ιστορικού υλισμού στο πλαίσιο της οποίας μάλιστα, θα «προβλέψει» τους Βαλκανικούς πολέμους, τη σύγκρουση Ελλάδας-Τουρκίας και τη συμμαχία Ελλάδας-Σερβίας-Βουλγαρίας (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004; Μασούρας, 2010).



Το καλοκαίρι του 1909 ο Δημήτρης Γληνός θα θεωρήσει πως η Ιένα δεν μπορεί πλέον να του προσφέρει τίποτα. Ο γερμανικός ιδεαλισμός φαντάζει στα μάτια του ως «αποκριάτικος διάκοσμος από χρυσόχαρτο», γράφει χαρακτηριστικά ο Μασούρας (2010). Τον Αύγουστο του 1909 φεύγει μαζί με τη γυναίκα του για το Leirzig προκειμένου να παρακολουθήσει τα μαθήματα του Wilhelm Wundt, και μάλιστα ξεκινά την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής υπό την επίβλεψη του με θέμα *Τα αισθήματα της ακοής και η ένταση της προσοχής*. Ο Wundt θα του μεταδώσει την αγάπη προς την παιδεία και θα διευρύνει τους ορίζοντές του προς την κατεύθυνση της ψυχολογίας και της πειραματικής μεθόδου (Μασούρας, 2010).

Οικονομικές ανάγκες και πάλι, θα υποχρεώσουν το Γληνό να διακόψει τις σπουδές του. Επιστρέφοντας από τη Γερμανία θα εργαστεί καταρχήν ως εκπαιδευτικός στη Μικρά Ασία. Επιστρέφει στην Αθήνα το καλοκαίρι του 1911 και πρωτοδιορίζεται από το ελληνικό κράτος ως απλός «ελληνοδιδάσκαλος» στο 6<sup>ο</sup> Ελληνικό Σχολείο Αθηνών. Παράλληλα ωστόσο, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία του αναθέτει τη διδασκαλία των παιδαγωγικών στο Αρσάκειο Λύκειο Αθηνών.

Το κοινωνικο-πολιτικό κλίμα που έχει γενικότερα διαμορφωθεί είναι ωστόσο σχετικά ευνοϊκό πλέον για το Δημήτρη Γληνό, ο οποίος με την επιστροφή του στην Ελλάδα αρχίζει να αρθρογραφεί στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ενώ σύντομα αναλαμβάνει και το συντονισμό της έκδοσης.

Τοποθετημένος πολιτικά στην «αριστερά του βενιζελισμού» ο Δημήτρης Γληνός, με στενούς συνεργάτες τους Αλ. Δελμούζο και Μ. Τριανταφυλλίδη, θα εκτιλύξει για τα επόμενα 20 περίπου έτη μια έντονη και πολυσχιδή πολιτική και κοινωνική δράση, από διοικητικές και μη θέσεις, προκειμένου για την επίλυση του γλωσσικού ζητήματος και την αναμόρφωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες (Μασούρας, 2010).



Το 1912, ο τότε υπουργός παιδείας Ι. Τσιριμώκος ζητά από το Γληνό να του εκθέσει τις απόψεις του αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Τσιριμώκος θα διορίσει το Γληνό Διευθυντή στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, όπου οι δάσκαλοι και οι καθηγητές μετεκπαιδούνται στα νέα παιδαγωγικά συστήματα. Ο Γληνός θα δημιουργήσει δύο παιδαγωγικά φροντιστήρια στο πλαίσιο των οποίων θα προσπαθήσει να διδάξει τις νέες μεθόδους διδασκαλίας του κινήματος της «προοδευτικής αγωγής» και του «Σχολείου Εργασίας». Παράλληλα, περιοδεύει σε όλη την Ελλάδα κάνοντας επιθεωρήσεις στα σχολεία και καταγράφοντας τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1913, ύστερα από πρόσκληση του Υπουργού Παιδείας Ι. Τσιριμώκου της κυβέρνησης Ελ. Βενιζέλου, ο Γληνός συντάσσει την εισηγητική του έκθεση και το κείμενο των νομοσχεδίων, που έμειναν στην Ιστορία της Εκπαίδευσης ως «Νομοσχέδια του 1913», εκφράζοντας τις προοδευτικές τάσεις του αστικού φιλελευθερισμού αυτής της εποχής.

Ουσιαστικά, όπως παρατηρούν οι Θεριανός & Ζούζουλα (όπ.παρ.), στόχος της μεταρρύθμισης του 1913 ήταν ο καπιταλιστικός εξορθολογισμός της εκπαίδευσης και η σύνδεση της με την παραγωγική διαδικασία.

Ο Γληνός στο κείμενο των νομοσχεδίων θα επικρίνει τον ψευτοκλασικισμό, την έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού του σχολείου που παράγει πτυχιούχους οι οποίοι «ή συνωθούνται περί το δημόσιον ταμείον ή ρίπτονται εις την κοινωνίαν πνευματικοί προλετάριοι, επιστήμονες άνεργοι». Υποστηρίζει ότι «είναι ανάγκη να οργανωθεί και η καλούμενη πραγματική εκπαίδευσις, ήτις, θα προπαρασκευάζει συστηματικώτερον δια της καλλιέργειας των γενικών δεξιοτήτων και της παροχής καταλλήλων γνώσεων δια τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία ή και δια τα τεχνικά επαγγέλματα».

Στη φάση αυτή, εμφανώς ο Γληνός εντάσσεται στο πλαίσιο της ιδεολογίας της προοδευτικής αστικής τάξης. Βλέπει την εκπαίδευση ως μέσο της καπιταλιστικής ανάπτυξης και πιστεύει ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την



εισαγωγή της δημοτικής και την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004).

Οι αντιδράσεις των «συντηρητικών κύκλων», αλλά και η μη σθεναρή υποστήριξη των νομοσχεδίων από τη μεριά της κυβέρνησης θα οδηγήσουν τελικά στην καταψήφιση των νομοσχεδίων. Περαιτέρω, όταν το καλοκαίρι του 1914, ο Ι. Τσιριμώκος θα συγκροτήσει δεκατετραμελές εκπαιδευτικό συμβούλιο, δε θα συμπεριλάβει το Γληνό. Ο Γ. Μασούρας (2010) επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«... η ιστορική αδυναμία της αστικής τάξης, τα ισχυρά ερείσματα των συντηρητικών δυνάμεων στην οικονομική και την πολιτική ζωή και οι επεμβάσεις των ξένων ιμπεριαλιστικών κέντρων δεν επέτρεψαν να ολοκληρωθεί η διαδικασία του αστικού μετασχηματισμού και της εθνικής ολοκλήρωσης.

» Τα ιδανικά του κινήματος του 1909, αν τα απογυμνώσουμε από ιδεολογικούς εξωραϊσμούς, θα διαπιστώσουμε ότι αντικειμενικά αντανάκλασαν τις επιδιώξεις του ανερχόμενου ελληνικού καπιταλισμού και μέσα σ'αυτή την προοπτική, την κρατική ολοκλήρωση και την αστική πνευματική αναγέννηση.

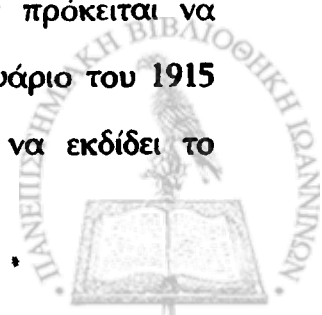
» Οι στόχοι αυτοί, συνεπώς, προσδιορίζονται από τα συμφέροντα και τη συνολική κοσμοαντίληψη της αστικής τάξης, όσο κι αν επενδύονταν στο χώρο της ιδεολογίας με την καθολικότητα του εθνικού. Έτσι, η στρεβλή και εξαρτημένη οικονομική ανάπτυξη έγινε για λογαριασμό του εγχώριου καπιταλισμού και των ξένων συνεταίρων του.

» Οι απόπειρες για εθνική ολοκλήρωση έγιναν με κατεύθυνση μια αντιρεαλιστική, μικροϊμπεριαλιστική προοπτική, και μέσα από την αναπόφευκτη εμπλοκή στους ανταγωνισμούς των ιμπεριαλιστικών δυνάμεων.

» Τέλος, οι προσπάθειες για την πνευματική αναγέννηση δεν ξεπέρασαν τους ήδη ιστορικά ξεπερασμένους ορίζοντες της αστικής ιδεολογίας και ειδικά της ιδεολογίας της ελληνικής αστικής τάξης, η οποία, όψιμος καρπός του ευρωπαϊκού καπιταλισμού, δε μπόρεσε να δημιουργήσει μια συνεκτική αστική κοσμοαντίληψη.

» Η ελληνική αστική ιδεολογία διαποτίστηκε περισσότερο από τα συντηρητικά, παρά από τα επαναστατικά ρεύματα των ευρωπαϊκών ιδεολογιών.»

Από το 1914 και μετά, ο Γληνός αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι αν δεν αλλάξει ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών, αν δεν αποκτήσουν μια διαφορετική αντίληψη για το σχολείο και την αγωγή, αν δεν υπάρξει πραγματική κινητοποίηση «από τα κάτω», το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρόκειται να αλλάξει μόνο με «άνωθεν» νομοθετικές παρεμβάσεις. Το Φεβρουάριο του 1915 ιδρύει το «Σύλλογο Εκπαιδευτικών Λειτουργών» και αρχίζει να εκδίδει το





περιοδικό «Αγωγή» με στόχο να δραστηριοποιήσει τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση αυτή.

Ωστόσο την ίδια χρονική στιγμή (Φεβρουάριος 1915), ο Βενιζέλος παραιτείται. Ο Γληνός θα κατηγορηθεί από τη φιλοβασιλική εφημερίδα «Σκριπ» ότι σε ομιλία του στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης αποκάλεσε το βασιλιά «σακαράκα». Θα δικαστεί για περιύβριση αρχής, αλλά θα απαλλαγεί με βούλευμα.

Το Σεπτέμβριο του 1916 θα επιστρατευθεί για ένα μήνα. Τον Οκτώβριο παραιτείται από τη διεύθυνση του Διδασκαλείου. Οι βασιλικοί θα θεωρήσουν την παραίτηση του ως προσχώρηση στην «Εθνική Άμυνα». Από το Νοέμβριο του 1916 έως τον Ιανουάριο του 1917 φυλακίζεται στις φυλακές Αβέρωφ. Μόλις αποφυλακίζεται φεύγει οικογενειακώς για τη Θεσσαλονίκη έπειτα από πρόσκληση του Βενιζέλου, η Επαναστατική Κυβέρνηση του οποίου θα τον διορίσει Πρόεδρο του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Αρχές του Ιουνίου 1917 ο γαλλικός στόλος ανατρέπει το καθεστώς του βασιλιά Κωνσταντίνου. Ο Βενιζέλος γίνεται πρωθυπουργός, ο Αβέρωφ υπουργός παιδείας, και ο Δημήτρης Γληνός αναλαμβάνει γενικός γραμματέας του υπουργείου παιδείας. Είναι επίσης η στιγμή που οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης διορίζονται ανώτεροι επόπτες παιδείας.

Κατά τα τρία χρόνια της διακυβέρνησης Βενιζέλου (1917-1920) ο Γληνός και οι συνεργάτες του θα αγωνισθούν και πάλι σθεναρά για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Την περίοδο αυτή συγγράφονται τα αναγνωστικά «Τα Ψηλά Βουνά» και το αλφαβητάριο «Ο Ήλιος». Τα καινούργια αυτά εγχειρίδια ο Γληνός θα τα χαρακτηρίσει ως

«... ανατολή νέου κόσμου... κρύμνισμα ειδώλων, μεταβολή συστημάτων...»

» Τα αναγνωστικά αυτά όχι μόνο είναι γραμμένα στη δημοτική, αλλά μπάζουν νέο πνεύμα στο σχολείο, φέρνουν τα παιδιά κοντά στη φύση και τη ζωή, στη χαρά και τη δράση, τα μαθαίνουν να αυτενεργούν, καλλιεργούν το κοινωνικό συναίσθημα».



Όμως, η μεταρρύθμιση που επιχειρείται συναντά εξίσου σθεναρές αντιδράσεις ακόμη και εντός της βενιζελικής παράταξης. Μάλιστα, όπως ο ίδιος ο Γληνός αναφέρει, ο Βενιζέλος θα τον καλέσει στη Βουλή προκειμένου να του επιστήσει την προσοχή λέγοντάς του χαρακτηριστικά «π είναι αυτά που κάνετε; Βιαζόμαστε πολύ. Χρειαζόσαστε τρία χρόνια να μπει η δημοτική στις τέσσερεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Υστερα βλέπουμε» (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004).

Το 1918 ο αρχιεπίσκοπος Αθηνών, παρότι οπαδός του Βενιζέλου, θα επιτεθεί στη μεταρρύθμιση. Οι πιέσεις «εκ των ένδον» γίνονται αφόρητες. Ο Γληνός σε μια προσπάθεια να παρακάμψει το συντηρητικό κομμάτι του βενιζελικού κόμματος ταξιδεύει το 1919 στο Παρίσι προκειμένου να έχει κατ'ιδίαν συνάντηση με το Βενιζέλο. Όμως, οι προσπάθειες του δε θα αποδώσουν τους καρπούς που προσδοκούσε. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών παραμένει επίσης «κέντρο αντίδρασης». Ο Γληνός μόλις και επιτυγχάνει να πείσει το Βενιζέλο αναφορικά με την αναγκαιότητα να διδάσκεται η δημοτική γλώσσα στην πέμπτη και την έκτη δημοτικού, παράλληλα βέβαια με την καθαρεύουσα.

Η πολιτική αστάθεια, εκτός από τις κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις, έχει άμεση επίδραση και στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Στις εκλογές του 1920 τα φιλομοναρχικά κόμματα παίρνουν την πλειοψηφία και καταργούν άμεσα τη «νεογέννητη» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, με την οποία η Κυβέρνηση Βενιζέλου είχε εισαγάγει για πρώτη φορά τη δημοτική γλώσσα στις τέσσερεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Μάλιστα με απόφαση της «Επιτροπείας» του 1921, στην οποία προεδρεύει ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Νικόλαος Εξαρχόπουλος, τα αναγνωστικά βιβλία της μεταρρύθμισης που είχαν γραφτεί στη δημοτική θα χαρακτηριστούν ως «αντεθνικά», «ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως», και η Επιτροπεία αποφασίζει ότι πρέπει «να καώσι» (Δημαράς, 1989 ; Σκούρα, 2003).



Η καθαρεύουσα επικρατεί και πάλι. Μαζί της «επιστρέφει» και το «παλιό αντιδραστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα». Αρκετά αργότερα, το 1925, επιχειρώντας έναν σίγουρα οδυνηρό απολογισμό της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που δεν κατέληξε, ο Γληνός θα συγγράψει το έργο «Ένας άταφος νεκρός». Καταδικάζει την αρχαϊζουσα γλώσσα και την «αρχαιοπληξία» που δεν πρόσφερε τίποτα στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, και που για χρόνια τυραννούσε τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές, που έχουν αναλάβει ένα έργο «άχαρο», ενώ παρατηρεί με πικρό σαρκασμό (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004):

«...πρέπει να κάμωμεν το ελληνικόν σχολείον του Μεσσηνικού ή των Σοφάδων πεντατάξιον με δέκα ώρας αρχαία ελληνικά την εβδομάδα· δια να γίνουν ικανοί οι κάτοικοι, εξακολουθούντες να μεταχειρίζονται εις αιώνα τον άπαντα το ησιόδειον άροτρον δια τα χωράφια των, να προσφώνούν τουλάχιστον και τα βόδια των εις ησιόδειον γλώσσαν».

Το 1921 ο Δημήτρης Γληνός, που καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης του δε δίσταζε να εκθέτει τη σημασία που έδινε στην εκπαίδευση των γυναικών, ιδρύει την «Ανώτερη Γυναικεία Σχολή». Η Σχολή αυτή θα λειτουργήσει ως ελεύθερο λαϊκό Πανεπιστήμιο που απευθύνεται στις γυναίκες, με σκοπό να τους παρέχει ανώτερη μόρφωση, φιλοσοφική, ιστορική και καλλιτεχνική. Σκοπός του Γληνού ήταν να ωθήσει το γυναικείο πληθυσμό της εποχής σε ενεργή συμμετοχή προς την κατεύθυνση των αιτημάτων του «προοδευτικού» χώρου (Λαμπράκη-Παγανού, ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2009, [http://www.ipem-doe.gr/imer/glinos/glinos\\_dt.html](http://www.ipem-doe.gr/imer/glinos/glinos_dt.html)).

Στις αρχές του 1923, ο Πλαστήρας διορίζει το Γληνό ως Εκπαιδευτικό Σύμβουλο στο Υπουργείο Παιδείας. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης επιστρέφουν από τη Γερμανία κι έτσι αρχίζει να αναφαίνεται πάλι ένα κλίμα ευνοϊκό για μεταρρύθμιση (Σκούρα, 2003).

Το 1923 από τη θέση<sup>4)</sup> του Εκπαιδευτικού Συμβούλου του υπουργείου Παιδείας ο Γληνός προωθεί την ίδρυση και λειτουργία του Μαράσλειου



Διδασκαλείου, στο οποίο διορίζεται διευθυντής ο Α. Δελμούζος. Μαζί οργανώνουν παιδαγωγικά συνέδρια σε όλη την Ελλάδα.

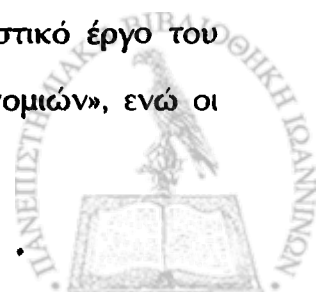
Ύστερα από εισήγησή του το 1924, ιδρύεται η Παιδαγωγική Ακαδημία για την προετοιμασία ανώτερων στελεχών της Εκπαίδευσης, της οποίας και αναλαμβάνει τη διεύθυνση. Θα διδάξει μάλιστα ο ίδιος, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Από την έδρα της Ακαδημίας θα γίνει «κήρυκας» της κοινωνικής αναγέννησης του Έθνους (Θεριανός & Ζούζουλα, όπ.παρ.).

Την ίδια στιγμή του προτείνεται η θέση του πρύτανη του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ο Γληνός την αρνείται. Αργότερα, στις 2 Δεκεμβρίου 1938, εξόριστος στη Σαντορίνη θα γράψει σχετικά:

«Στα 1924 όταν έκαμα τον οργανισμό του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που ψήφισε τότε η κυβέρνηση Παπαναστασίου, ο υπουργός παιδείας Λυμπερόπουλος μου πρότεινε από μέρος του πρωθυπουργού να βάλουν ειδική διάταξη στο νόμο για να με διορίσουν πρύτανη για 10 χρόνια για να διοργανώσω το πανεπιστήμιο και δε δέχθηκα γιατί ήξερα από τότες ότι η διδασκαλία μου δε θα χωρούσε μέσα στα πλαίσια».

Το 1924, «η πρώτη δημοκρατική κυβέρνηση ψηφίζει την κατάργηση της καθαρεύουσας από τα λαϊκά σχολεία», θα γράψει το 1971 ο Γληνός, αναφερόμενος στην Κυβέρνηση Παπαναστασίου, η οποία στις προγραμματικές της δηλώσεις για την εκπαίδευση είχε υποσχεθεί ανάμεσα στα άλλα και τη «βαθμιαία εισαγωγή της Δημοτικής γλώσσας...». Με πικρία όμως συμπληρώνει πως «... αυτό ήταν το τελευταίο προοδευτικό βήμα, που έκαμε η αστική τάξη [...] οι ανησυχίες της οποίας έδωκαν στο Πάγκαλο την εξουσία και αυτός κοντά στα άλλα έσβυσε με μιας όλο το έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Σκούρα, 2003).

Πράγματι, το πολιτικό καθεστώς αλλάζει και πάλι, η δικτατορία Πάγκαλου θα ανατρέψει, για άλλη μια φορά, το μεταρρυθμιστικό έργο του Γληνού. Τον Ιανουάριο του 1926 απολύεται «δια λόγους οικονομικών», ενώ οι



συνεργάτες του Αλ. Δελμούζος και Ρόζα Ιμβριώτη διώκονται, όπως και άλλοι καθηγητές. Ο Κ. Βάρναλης θα τιμωρηθεί με έξι μήνες προσωρινή απόλυση και μετάθεση στα Χανιά της Κρήτης. Πρόκειται για τα «Μαρασλειακά» (βλ.παρ. σελ....) την «εκδήλωση του μένους των αντιπάλων του», κατά ένα τρόπο. Τα γεγονότα αυτά θα οδηγήσουν το Γληνό στην πεποίθηση ότι, δεν υπάρχει καμία απολύτως πιθανότητα να συνεργήσουν οι τάξεις της «κοινωνικής αντίδρασης» προς την κατεύθυνση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εκτιμά πως η δυνατότητα προώθησης και στερέωσης μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης διαμέσου των κρατικών μηχανισμών ήταν μηδαμινή, και αποφασίζει έτσι να απομακρυνθεί οριστικά από τα δημόσια αξιώματα (Θεριανός & Ζούζουρα, 2004 ; Μασούρας, 2010).

Παραμένοντας μαχητικός, αρχίζει να εκδίδει το περιοδικό «Αναγέννηση» από το Σεπτέμβριο του 1926 επιχειρώντας, με σαφήνεια πλέον, τη στροφή προς το σοσιαλισμό. Με το περιοδικό θα συνεργάζονται τακτικά διανοούμενοι της εποχής όπως, ο Καζαντζάκης, ο Βάρναλης, ο Κορδάτος, ο Στρ. Σωμερίτης, η Ρόζα Ιμβριώτη κ.ά. Σε άρθρο του στην «Αναγέννηση» προσδιορίζει την ελληνική αστική τάξη ως αντιδραστική, εμπόδιο σε κάθε προοδευτική προσπάθεια, και δηλώνει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δε μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς κοινωνική και πολιτική αλλαγή, μάλιστα θα «αναφωνήσει» (*Αναγέννηση*, Β, 3, 1927, σελ. 99):

«Κάτω λοιπόν τα ψέμματα όλα. Είμαστε σύμφωνοι. Το σχολείο το θέλετε σεις όργανο της κυριαρχίας σας. Και μεις (οι σοσιαλιστές) αγωνιζόμαστε να σας το πάρουμε. Γιατί εμείς αγωνιζόμαστε για μια δικαιότερη και ανθρωπινότερη κοινωνία, λιγότερο υποκριτική, λιγότερο απάνθρωπη. Κι η δύναμη θα περάσει αργά ή γρήγορα στο μέρος της δικαιοσύνης».

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, ο Γληνός θα διακηρύξει ότι «...ή λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να έχει άλλο κοινωνικό φορέα και πρόμαχο, παρά τις κοινωνικές εκείνες τάξεις, που



σαν αδικημένες αγωνίζονται να λυτρωθούν και να κατακτήσουν τα δικαιώματά τους» (Θεριανός & Ζούζουρα, όπ.παρ.).

Το Μάρτιο του 1927, μετά την πλήρη αντίθεση Δελμούζου-Γληνού στη Γενική Συνέλευση, ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος» διασπάται, όπως ήδη αναφέραμε. Ο Δελμούζος υποστήριζε ότι ο Όμιλος όφειλε να παραμείνει καθαρά εκπαιδευτικό σωματείο μακριά από την πολιτική, ενώ ο Γληνός ότι έπρεπε να λάβει σαφή πολιτικό προσανατολισμό, αφού: «κάθε σημαντική κοινωνική μεταρρύθμιση, άρα και η εκπαιδευτική, γίνεται με μέσο την πάλη των κοινωνικών τάξεων. Η ελληνική αστική τάξη ή καταπολεμεί άμεσα ή δεν επιδιώκει ειλικρινά μια ουσιαστική λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Τελικά η Διοικητική Επιτροπή του Ομίλου απαρτίστηκε από το ψηφοδέλτιο του Γληνού, ενώ ο Δελμούζος και οι οπαδοί του παραιτήθηκαν.

Το 1928 εκδίδει το «Νέο Δρόμο» και παράλληλα, αντιμετωπίζοντας σοβαρά οικονομικά προβλήματα, πιάνει δουλειά στο λεξικό Ελευθερουδάκη, όπου έγραψε λήμματα για τον Καντ, τον Κοντ, το Λαίμπνιτς, τον κομμουνισμό.

Το 1929 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος διαλύεται οριστικά.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 είχε επιχειρήσει να καθιερώσει κατά ένα τρόπο ένα διπλό σχολικό δίκτυο εκπαίδευσης. Βέβαια, πλην των εξετάσεων που θα εμπόδιζαν τους μαθητές να φοιτήσουν στο γυμνάσιο, η επαγγελματική εκπαίδευση υπήρχε μόνο στα χαρτιά. Ο Γληνός θα ασκήσει ευθεία και δριμύια κριτική στη μεταρρύθμιση αυτή υπογραμμίζοντας πως «ό,τι περιέχει καλό δεν είναι νέο και ό,τι περιέχει νέο δεν είναι καλό». Θα επισημάνει επίσης ότι (Δημαράς, 1989 ; Σκούρα, 2003 ; Θεριανός & Ζούζουρα, όπ.παρ.):

«η πρακτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι θεωρητικός λόγος παρά πραγματικότητα καθώς υπονοείται και πουθενά δεν πραγματώνεται...Είχαν αναγγείλει πως θα δώσουνε πρακτικό χαρακτήρα στη μέση εκπαίδευση και απεναντίας δυνάμωσαν τον κλασικισμό. Τα άχρηστα και βλαβερά ελληνικά σχολεία τα μετατρέψανε στα πιο άχρηστα και πιο βλαβερά ημιγυμνάσια».



Την ίδια περίοδο, ο Γληνός θα επικρίνει τους Παλαμά, Σικελιανό, Κανελλόπουλο, που εθεωρούντο «προοδευτικής» αντίληψης αν και προέρχονταν από την αστική τάξη, θεωρώντας ότι εγκατέλειψαν τις δημοτικιστικές τους αντιλήψεις προκειμένου να καταλάβουν κρατικές θέσεις. Από την άλλη πλευρά, αρχίζει να στρέφεται εμφανέστερα προς το μαρξισμό, και σταδιακά προσεγγίζει το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος. Ο Γ. Μασούρας (2010), στην ανάλυση που επιχειρεί επισημαίνει ότι :

«Η αστικοδημοκρατική περίοδος του Δ. Γληνού συνδέεται ενεργά με τις απόπειρες να λυθεί το γλωσσικό και το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Αλλά το γλωσσικό και το εκπαιδευτικό, σημαντικά αυτά καθεαυτά, δεν μπορούσαν να συνδεθούν από την αστική ηγεσία με γενικότερα οικονομικά και κοινωνικά αιτήματα.

» Ο δημοτικισμός εκείνης της περιόδου είχε μια αναμφισβήτητη πολιτική εμβέλεια καθώς συνδέονταν με ευρύτερες οικονομικές και πολιτικές αλλαγές. Γι'αυτό εξάλλου καταπολεμήθηκε με μίσος από το σύνολο των συντηρητικών δυνάμεων. Ωστόσο, βαθμιαία, θα γινόταν έκδηλη η εσωτερική αντίφαση αυτού του κινήματος. Έτσι π.χ. ένα μέρος των δημοτικιστών και ειδικά του Εκπαιδευτικού Ομίλου συμβιβάστηκε στην πορεία με την τυπική αντίληψη του γλωσσικού. Το άλλο μέρος, με επικεφαλής τον Δ. Γληνό, συνέδεσε το κίνημα του Δημοτικισμού με την προοπτική του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού.

» Ένα από τα «παράδοξα» της νεοελληνικής κοινωνίας εκείνης της εποχής, είναι και το γεγονός ότι ένα αίτημα κατ'έξοχην αστικοδημοκρατικό, όπως το γλωσσικό, δεν μπόρεσε να λυθεί από την αστική τάξη. Έτσι, βαθμιαία, έγινε αίτημα νέων κοινωνικών δυνάμεων που το σύνδεσαν οργανικά με τη σοσιαλιστική προοπτική. Ο Γληνός έγινε η ηγετική φυσιογνωμία της προοδευτικής τάξης για τη λύση του γλωσσικού και του εκπαιδευτικού ζητήματος. Τη λύση του γλωσσικού ο Γληνός την έβλεπε σαν συστατικό στοιχείο βαθύτερων κοινωνικών μετασχηματισμών. Έτσι, ξεπερνώντας τις αστικές φορμαλιστικές αντιλήψεις, συσχέτισε το γλωσσικό με τις υλικές συνθήκες της νεοελληνικής κοινωνίας.»

Το 1931, ο Γληνός θα προσπαθήσει να ανασυγκροτήσει τον Εκπαιδευτικό Όμιλο χωρίς όμως επιτυχία.

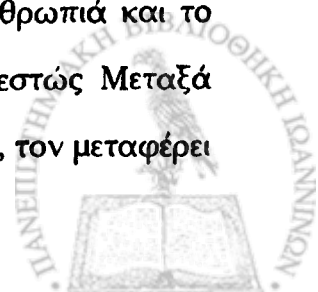
Από το 1932, χωρίς να είναι ακόμα μέλος του Κ.Κ.Ε., αρχίζει να συνεργάζεται με τους «Νέους Πρωτοπόρους» και το «Ριζοσπάστη». Οι απόψεις που διατυπώνει αναφορικά με το γλωσσικό ζήτημα γίνονται πιο ριζοσπαστικές, μάλιστα αρχίζει να αναφέρεται στη «φωνητική ορθογραφία» και το «λατινικό αλφάβητο», ευρισκόμενος βέβαια και εντός του πλαισίου των ιδιωτών του



νεοελληνικού διαφωτισμού (Σταυρίδη-Πατρικίου, 2003). Τη στιγμή εκείνη, η πρόταση «γράφουμε όπως μιλάμε» υιοθετείται από το Γληνό ως ο μόνος δρόμος ώστε να παραμείνουν στις σχολικές αίθουσες οι χιλιάδες των αναλφάβητων Ελλήνων και όχι να εκβάλλονται επειδή δε γνωρίζουν την καθαρεύουσα. Αφορμή για τις σκέψεις του αυτές είναι η μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Σοβιετικής Ένωσης που είχε ως κυρίαρχο στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Αργότερα, το καλοκαίρι του 1934, μαζί με τον Κώστα Βάρναλη θα επισκεφθεί τη Σοβιετική Ένωση έπειτα από πρόσκληση της ένωσης των Σοβιετικών συγγραφέων. Οι εντυπώσεις του από το ταξίδι δημοσιεύτηκαν σε πολλές συνέχειες στην εφημερίδα Νέος Κόσμος.

Το 1935 εξορίζεται για πρώτη φορά στον Άη Στράτη, από τη δικτατορία Κονδύλη. Γυρνώντας από την εξορία εκκινά άμεσα την πολιτική του δράση και «μάχη». Στην προεκλογική περίοδο, σε ομιλία του στο θέατρο Έντεν του Θησείου επιτίθεται φραστικά στον Π. Κανελλόπουλο και γράφει στο Ριζοσπάστη έξι άρθρα εναντίον του («Ο μασκαρεμένος φασισμός του Π. Κανελλόπουλου», «Και όμως είναι φασίστας και απατεώνας»). Στις εκλογές του 1936 ωστόσο, εκλέγεται με το Παλλαϊκό Μέτωπο βουλευτής Αθηνών συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ποσοστό ψήφων στην Αθήνα. Ο λαός τον τίμησε κι ο ίδιος αγωνιζόταν με συνέπεια και θάρρος για τα λαϊκά συμφέροντα μέσα από το βήμα της Βουλής, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Θεϊανός & Ζούζουλα (2004).

Το Δεκέμβρη του 1937 το καθεστώς Μεταξά τον στέλνει για «απομόνωση» στη Σαντορίνη. Ο Γληνός θα γράψει εκεί το περίφημο βιβλίο του «Τριλογία του πολέμου», με τον υπότιτλο «Μονόλογοι του ερημίτη της Σαντορίνης». Είναι ένα ξεχωριστό δοκίμιο στο οποίο αναλύει τον πόλεμο, εξηγεί τις αιτίες του, βλέπει τον ερχομό του και καλεί τους λαούς να παλέψουν εναντίον του. Πόθος βαθύς του είναι να βασιλέψει στον κόσμο η ειρήνη, η καλοσύνη, η ανθρωπιά και το χαμόγελο. Στη Σαντορίνη όμως αρρωσταίνει βαριά και το καθεστώς Μεταξά φοβούμενο τη λαϊκή κατακραυγή και την παγκόσμια διαμαρτυρία, τον μεταφέρει





στην Αθήνα υπό αυστηρή επιτήρηση. Μόλις συνέρχεται συνδέεται με το αντιδικτατορικό μέτωπο προκειμένου να συμμετέχει στον αγώνα εναντίον της δικτατορίας. Τότε γράφει τη μελέτη *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα* με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου. Στη μελέτη αυτή περιγράφει τις κοινωνικές αντιθέσεις και συγκρούσεις στον κόσμο ανάμεσα στις αντίπαλες δυνάμεις που εκφράζουν τον παλιό και τον καινούργιο κόσμο, καθώς και την πίστη του στη νέα ζωή. Το 1940 δημοσιεύει τη μετάφραση του *Σοφιστή* του Πλάτωνα. Η «εισαγωγή» που συγγράφει για την έκδοση αυτή, θεωρείται από τα σπουδαιότερα μνημεία της νεοελληνικής γραμματείας.

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής Κατοχής, ο Δ. Γληνός μαζί με άλλους «συντρόφους» του (Σεπτέμβριος 1941) τίθεται επικεφαλής του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (ΕΑΜ) που μόλις είχε ιδρυθεί. Θα συγγράφει την περίφημη διακήρυξη *Τι είναι και π θέλει το ΕΑΜ*, ένα «σάλπισμα αντίστασης προς τον ελληνικό λαό γραμμένο φλογερά απ την ψυχή του Δάσκαλου-Αγωνιστή» (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004).

Ο Δ. Γληνός, μέχρι το θάνατό του, συμμετείχε ενεργητικά στην αναδιοργάνωση του ΚΚΕ. Έγινε μέλος της Γραμματείας του Πολιτικού Γραφείου και πρωτοστάτησε στην ένωση των δημοκρατικών δυνάμεων ενάντια στις δυνάμεις κατοχής. Το Νοέμβριο του 1943 το ΕΑΜ συγκροτεί «Προσωρινή Κυβέρνηση», προορίζοντας το Γληνό επικεφαλής της. Όμως η υγεία του έχει πληγεί, θανάσιμα όπως αποδεικνύεται, από τις ταλαιπωρίες της εξορίας. Είχε βέβαια υποστεί και την οδυνηρή δοκιμασία του θανάτου της κόρης του Λιλής που έφυγε στα 18 της χρόνια (Αγασιώτης, 2003). Έτσι, στις 26 Δεκεμβρίου 1943 αφήνει την τελευταία του πνοή σε κλινική των Αθηνών, παρουσιάζοντας μετεγχειρητικές επιπλοκές έπειτα από επέμβαση στη χοληδόχο κύστη, και ενώ ετοιμαζόταν να μεταβεί στην Ελεύθερη Ελλάδα προκειμένου να ηγηθεί της κυβέρνησής της.



Ο Κ. Βάρναλης θα σκιαγραφήσει το πρόσωπο του Δημήτρη Γληνού με τα παρακάτω λόγια:

«Γερός άντρας με μεγάλα φωτεινά μάτια, ισόρροπος και γαλήνιος σε κάθε περίπτωση. Μικλό θετικό και ταχτοποιημένο απ' όλες τις πλευρές. Σπάνια οργανωτική και διοικητική ικανότητα και σπάνια δημιουργική πρωτοβουλία. Μεγάλο διδακτικό ταλέντο. Γόης του λόγου. Ήξερε ν' απλοποιεί, να φωτίζει και να μεταβάλλει σε συγκεκριμένα τα πιο δύσκολα, τα πιο αφαιρεμένα θεωρητικά ζητήματα και να μας δίνει τη χαρά των ανθρώπων που ύστερα από πολλών χρόνων ιδεαλιστικές ακροβασίες πατούνε τέλος σε στέρεο έδαφος και παίρνουνε συνείδηση της πραγματικότητας.»

Η Ρόζα Ιμβριώτη, επιχειρώντας να αναλύσει τη γενικότερη οπτική του Γληνού αναφέρει (Θεριανός & Ζούζουλα, 2004):

«Το φιλοσοφικό και μαζί επαναστατικό του πνεύμα... δε γύρευε με μεθόδους ή ώρες διδακτικές να αλλάξει τη μόρφωση και τη μοίρα του ανθρώπου. Το έβλεπε, πως τέτοια βασικά ζητήματα δε λύνονται με μπαλώματα και μικροαλλαγές. Για αυτό στράφηκε προς το όλο, γιατί από τούτο -θα καθορίζονταν και τα «επιμέρους». Είδε, πως η βασική μεταρρύθμιση στη μόρφωση του λαού προϋποθέτει και βασική μεταρρύθμιση στις οικονομικές, κοινωνικές και κρατικές σχέσεις...»

«...Όποιος όμως σήμερα πονάει το σχολείο, κι όχι μόνο το σχολείο παρά τον άνθρωπο και το λαό, πρέπει ν' αγωνιστεί, όπως αγωνίστηκε κι ο Γληνός. Πρέπει κι εμείς σοβαρά κι αποφασιστικά για αυτό το ίδιο το σχολείο, γι' αυτή την πνευματική προκοπή του λαού ν' αγωνιστούμε σκληρά. Αυτός είναι ο δρόμος για να κερδίσουμε τη λαϊκή παιδεία. Ν' αγωνιστούμε για να κερδίσουμε το αύριο που είναι η προϋπόθεση για μια ουσιαστική μεταρρύθμιση της παιδείας. Και σ' όλους τους κήρυκους της παιδείας και σε όλους εκείνους που γυρίζουν γύρω της με μπλάστρια και γιατροσόφια ή κάνουν τους προσεχτικούς χειρουργούς, μια ας είναι η απάντησή μας, τούτη: Σχολική ουσιαστική μεταρρύθμιση χωρίς μιαν αλλαγή της σημερινής ολιγαρχικής κατάστασης είναι καθαρή ασυνέπεια. Μόνο ο αγώνας για γνήσιες δημοκρατικές λύσεις θα δώσει το πλούσιο χρώμα για να ριζώσει μια πραγματικά λαϊκή παιδεία.

Αυτό είναι το μεγάλο δίδαγμα που μας έδωσε ο Γληνός σαν γνήσιος παιδαγωγός του λαού και γι' αυτό Αγωνιστής.»

Λίγο πριν πεθάνει (1943), ο Δημήτρης Γληνός θα γράψει:

«...ο Μαρξισμός στο ιστορικό ξετύλιγμα της ανθρώπινης κοινωνίας αποτελεί το πιο τρανό πέταγμα της ανθρώπινης σκέψης. Κληρονόμησε ότι καλό δημιούργησε η ανθρωπότητα και αυτό εκφράζεται στα τρία επιστημονικά έργα του πρώτου μισού τον 19ου αιώνα: την αγγλική πολιτική οικονομία, τη γερμανική φιλοσοφία και το γαλλικό σοσιαλισμό» συνοψίζοντας και απεικονίζοντας με τον τρόπο αυτό τις βάσεις ουσιαστικά των φιλοσοφικών, κοινωνικο-πολιτικών και παιδαγωγικών του θεωρήσεων .

Ο Φίλ. Ηλιού στην έκδοση των *Απάντων* του Γληνού (1983), θα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο Γληνός αναδείχτηκε «σε ηγετική μορφή των κινημάτων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στην επόμενη δεκαετία όλες οι προσπάθειες που έγιναν προς αυτή την κατεύθυνση επρόκειτο να στηριχτούν κατά κύριο λόγο στις δικές του οργανωτικές ικανότητες και στη δική του οργανωτική σύλληψη».

## 6.2. Η «δασκάλα με τα κόκκινα πέδιλα». Η ζωή, το έργο και η δράση της Ρόζας Ιμβριώτη

Η Αλίκη ΞΕΝΟΥ-BENAPΔΟΥ (1999) παραθέτει το εξής περιστατικό:

« Το 1945, μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας, σε μια κρίσιμη και επικίνδυνη εποχή, που γίνονταν δολοφονίες και έσπαγαν τις λέσχες της ΕΠΟΝ, μέσα στην τρομοκρατία, η Ρόζα Ιμβριώτη πήρε μέρος σε συνέδριο για το παιδί που έγινε στην Παλιά Βουλή.

Η τότε υπουργός Λίνα Τσαλδάρη, υπεύθυνη για θέματα παιδικής προστασίας και κοινωνικής πρόνοιας, καθόταν στα πρώτα έδρανα και μετά την ομιλία της Ιμβριώτη, που ήταν συγκλονιστική, την άκουσα, καθώς καθόμουν να λέει σιγανά: «Μια τέτοια Ρόζα θέλαμε κι εμείς...».

Και προσθέτει: «...όμως, η Ρόζα είχε κάνει την επιλογή της, δίπλα στον ελληνικό λαό!»

Κύριος ομιλητής σε εκδήλωση προς τιμήν της, που διοργάνωσε στις 12 Δεκεμβρίου του 1999 η Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών, ο Γιώργος Μωραϊτης, νεαρός τότε «συναγωνιστής» της στην Εθνική Αντίσταση, θα επισημάνει κάτι παρόμοιο: «η δασκάλα με τα κόκκινα πέδιλα», και «στενή συνεργάτης του Δημήτρη Γληνού... θα μπορούσε να απολαμβάνει κοινωνικές θέσεις και καταξίωση από το κατεστημένο, αλλά προτίμησε να αγωνιστεί μαζί με το λαό



και για το λαό, σαν “λαμπάδα, που κήκε φωτίζοντας”» (ΞΕΝΟΥ-ΒΕΝΑΡΔΟΥ, 1999)

Η Ρόζα Ιμβριώτη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1898. Το οικογενειακό της περιβάλλον είναι οικονομικά ευκατάστατο. Θα μεγαλώσει σ’ ένα γενικότερο ιστορικό «... κλίμα αναγεννητικής προσπάθειας», όπως τονίζει η Χ. Χρονοπούλου (2002).

Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, την τελευταία αυτή δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, συγκλονίζεται από ιδιαίτερα σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως «πτώχευση», «σταφιδικό», «Λαυρεωτικά», «ελληνοτουρκικός πόλεμος», κλπ., που θα έχουν ως αποτέλεσμα την επιτάχυνση των εξελίξεων και τελικά την αλλαγή πολιτικού σκηνικού το 1910, αλλά και τη δημιουργία ενός πρόσφορου εδάφους για την εξάπλωση των σοσιαλιστικών ιδεών (βλ. πιο αναλυτικά παρακάτω, κεφ.7). Το αίτημα ανανέωσης σχολείου και κοινωνίας είναι περισσότερο επίκαιρο από ποτέ. Όπως είδαμε, οι «προοδευτικοί» διανοούμενοι επιχειρούν να συσπειρωθούν προκειμένου να επιτύχουν τον «εκσυγχρονισμό» της εκπαίδευσης, έχοντας ως βασικά αιτήματα από τη μια πλευρά την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας και από την άλλη τη γενικότερη ανανέωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο καθηγητής φιλόλογος Νίκος Ιωάννου, πατέρας της Ρόζας Ιμβριώτη, είναι ακριβώς ένας από αυτούς τους «προοδευτικούς» διανοούμενους. Το γεγονός αυτό θα δώσει στη νεαρή Ρόζα τη δυνατότητα να γνωριστεί από πολύ νωρίς με αξιόλογους προοδευτικούς ανθρώπους, η συναναστροφή με τους οποίους θα διευρύνει τους νεανικούς προβληματισμούς της και θα τη φέρνουν σε επαφή με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής. Έτσι, το ιστορικό αυτό περιβάλλον των έντονων πολιτικών και ιδεολογικών ζυμώσεων των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, παράλληλα με το άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον της, θα «προικίσουν» την Ιμβριώτη με πρώιμη πολιτική συνείδηση και θα την οδηγήσουν σε συγκεκριμένους τομείς δράσης.



Το 1910 δημοσιεύει τα πρώτα της ποιήματα στο λογοτεχνικό περιοδικό «Πινακοθήκη». Απόφοιτη του Αρσακείου το 1914, και σε ηλικία μόλις 16 ετών, μετά από πρόσκληση της Αύρας Θεοδωροπούλου θα διδάξει ελληνικά τις νεαρές εργάτριες στο Κυριακό Σχολείο Εργατριών και θα έχει έτσι την ευκαιρία να βιώσει από κοντά την «κοινωνική αδικία», όπως η ίδια αναφέρει. Οι πρώιμες αυτές εμπειρίες θα διαμορφώσουν το πεδίο κινήτρων της μετέπειτα εκπαιδευτικής και πολιτικής δράσης της, καθώς και της ιδιαίτερης εμπλοκής της σε συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα όπως, η ανανέωση του σχολείου, ο εκσυγχρονισμός του κράτους, η ισοτιμία των γυναικών, το δικαίωμα των παιδιών του λαού στη μόρφωση, έως το τέλος της ζωής της.

Το 1917, έχοντας ολοκληρώσει τις σπουδές της στη φιλολογία, διορίζεται ως τριτοβάθμια ελληνοδιδασκάλισσα στο 1<sup>ο</sup> Ελληνικό Σχολείο Θηλέων Αθηνών (ΦΕΚ/25-10-1917/σ.887). Αφού αποφοιτήσει από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα συνεχίσει τις σπουδές της στη Γερμανία και τη Γαλλία. Επιστρέφει στην Ελλάδα στα μέσα-της δεκαετίας του 1920 και αναζητά εργασία. Περίπου την ίδια εποχή θα προσχωρήσει στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και θα γνωρίσει τους σύγχρονους της προοδευτικούς παιδαγωγούς και διανοούμενους, ζώντας από κοντά τις προσπάθειές τους να επιτύχουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης αποτελούν προφανώς πρόσωπα «κλειδιά» στη διαμόρφωση των περαιτέρω προσανατολισμών της δράσης της. Οι εκπαιδευτικές επιλογές τους και οι διακηρύξεις τους για το Σχολείο Εργασίας στο πλαίσιο του σοσιαλισμού θα «κερδίσουν» σχετικά εύκολα την αγωνιστική διάθεση της Ιμβριώτη. Όπως αναφέρουν οι βιογράφοι της, η προσχώρησή της στον Εκπαιδευτικό Όμιλο αποτελεί «πολιτική επιλογή». Η επιλογή της να είναι ενεργή πολιτικά εκφράζεται άλλωστε και με τη δραστηριοποίησή της στο «γυναικείο κίνημα», αρχικά ως στελέχους του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας.



Ο Αλέξανδρος Δελμούζος θα της δώσει τη δυνατότητα να διδάξει Φιλοσοφία της Ιστορίας στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία (ΦΕΚ/19-05-1924). Ωστόσο, για τα δεδομένα της εποχής οι διδακτικές πρωτοβουλίες της είναι ιδιαίτερα «πρωτοποριακές». Η Ιμβριώτη διδάσκει ιστορία μέσα από τις πηγές, όπως υπαγορεύει το πνεύμα του μαρξισμού, και προσπαθεί να δραστηριοποιήσει τους εφήβους προς την προσωπική αναζήτηση του πυρήνα του ιστορικού γίνεσθαι, προκειμένου να τους δώσει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν μια «ιστορικοκριτική» σκέψη. Η «εύθραυστη» αστική τάξη του νεοελληνικού κράτους, φοβούμενη την εξάπλωση των κομμουνιστικών ιδεών, δεδομένων τόσο του πλήγματος της μικρασιατικής καταστροφής όσο και της συνακόλουθης «καταβάρθρωσης» της Μεγάλης Ιδέας (Καραμούζης, 2007/ βλ. πιο αναλυτικά στο κεφ.7), θα αντιταχθεί σθεναρά στις πρωτοπόρες αυτές διδακτικές προσεγγίσεις, και θα καταφέρει να ανατρέψει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρείτο στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η «διδακτική στάση» της Ιμβριώτη θα συμβάλει ιδιαίτερα στην «πυροδότηση», των «Μαρασλειακών», στα οποία ήδη αναφερθήκαμε εκτενώς.

Η Ιμβριώτη απολύεται από τη Μέση Εκπαίδευση το Φεβρουάριο του 1926 (ΦΕΚ/16-02-1926). Η πολύμορφη δράση της σταματά όταν το φθινόπωρο 1927 φεύγει μαζί με το σύζυγό της για το Βερολίνο. Ωστόσο, το απογοητευτικό γεγονός της «αναγκαστικής» αυτής απομάκρυνσης από τη χώρα της θα δώσει στην Ιμβριώτη τη δυνατότητα να συνεχίσει τις σπουδές της, και μάλιστα σε μια χώρα όπου οι εκπαιδευτικοί πειραματισμοί αποτελούν κυρίαρχη πολιτική και κοινωνική προτεραιότητα, φέρνοντάς την σε άμεση επαφή με τις εξελίξεις στο πεδίο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Εκεί θα έχει την ευκαιρία να μαθητεύσει υπό τον Eduard Spranger (βλ. αναλυτικά επόμενες σελίδες).

Στο μεταξύ, οι πολιτικές ανακατατάξεις οδηγούν στην άνοδο του Ελευθερίου Βενιζέλου στην ηγεσία της χώρας το 1928. Ο Γεώργιος Παπανδρέου αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας. Το ζεύγος Ιμβριώτη επιστρέφει από τη



Γερμανία τον Αύγουστο του 1930. Ο Ιμβριώτης γίνεται υφηγητής στην έδρα της Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής της Θεσσαλονίκης το 1932 (βλ. πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο 6.3.3.). Στην Ιμβριώτη προσφέρεται εκ νέου μια θέση στη Μέση Εκπαίδευση. Η κυβέρνηση πρόθυμα αναγνωρίζει τόσο τις σπουδές και τις ικανότητές της όσο και την πρότερη προσφορά της στην εκπαίδευση.

Θα γίνει έτσι, το 1934, η πρώτη γυναίκα Γυμνασιάρχης, επικεφαλής του Γυμνασίου Κιλκίς (ΦΕΚ/02-09-1934). Είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς ότι η προαγωγή της αυτή αποτελεί κατά ένα τρόπο τη «δικαίωση» των προηγούμενων προσπαθειών της για την αναγνώριση των διδακτικών και, ουσιαστικά, νοητικών ικανοτήτων της γυναίκας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '30, η Ιμβριώτη αναπτύσσει γενικά μια ακούραστη εκπαιδευτική δραστηριότητα ενώ, συμμορφούμενη προς το «ιδιώνυμο», δεν εμπλέκεται σε καμία άμεσα πολιτική δραστηριότητα.

Το «καθεστώς» Μεταξά δεν απολύει την Ιμβριώτη, γεγονός φαινομενικά παράδοξο για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, ωστόσο ο «αντικομμουνιστικός μηχανισμός Μανιαδάκη» θα πλήξει τη δράση των περισσότερων από τους αγαπημένους της «συναδέλφους» και «συναγωνιστές» της, όπως ήδη έγινε ευκρινές στα αμέσως προηγούμενα κεφάλαια. Βέβαια, ο Ιωάννης Μεταξάς θα απομακρύνει την Ιμβριώτη από τα σχολικά έδρανα, επισημαίνοντάς της σαφώς ότι, οφείλει να παραμείνει μακριά από εφήβους μαθητές, προφανώς ώστε να αποφευχθεί ο «κίνδυνος» μύησής τους στα σοσιαλιστικά ιδεώδη.

Εκείνη ακριβώς τη χρονική στιγμή η Ρόζα Ιμβριώτη στρέφεται προς το πεδίο της «Ειδικής Αγωγής». Βέβαια, μεταξύ των θεμάτων που εσυζητούντο στο πλαίσιο των εργασιών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, είχε ήδη αρκετά νωρίς έρθει στην επιφάνεια και το ζήτημα της «Ειδικής Αγωγής». Μέλη του Ομίλου είχαν καταθέσει προτάσεις διερεύνησης και κατηγοριοποίησης των παιδιών με αναπηρίες ή/και αποκλίσεις, διερεύνησης των αιτιών της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά και προτάσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα



εκπαιδευτικής παιδαγωγικής παρέμβασης σε αυτούς τους πληθυσμούς παιδιών και την ίδρυση ειδικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε κείμενα κυρίως του Δημήτρη Γληνού και της Ρόζας Ιμβριώτη, συναντάμε αναφορές σχετικά με τη σπουδαιότητα της «εκπαιδευτικής συνιστώσας ως μέσου πρόληψης και προφύλαξης της κοινωνίας από τον εκφυλισμό και την εγκληματικότητα» (Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Έτσι, σε συνομιλία και συνεργασία με τα μέλη του Ομίλου, η Ιμβριώτη προσπαθεί να προωθήσει την ιδέα της ίδρυσης ενός «Ειδικού Σχολείου». Η ίδια θα εξηγήσει ότι (Ιμβριώτη, 1939):

« Προτίμησα την ονομασία «Ειδικά Σχολεία» και όχι «βοηθητικά», όπως τα λένε συνηθισμένα, επειδή δεν πρόκειται απλώς για μια βοήθεια που θα δοθή λίγον καιρό στο παιδί, για να κερδίσει πίσω την τάξη του στο σχολείο, παρά για «ειδικό» αντίκρισμα.

Σε όλη δηλαδή τη σχολική περίοδο θα φροντίσουμε από τις λίγες δυνάμεις που μένουν στο παιδί να μορφώσουμε ένα χρήσιμο κοινωνικό μέλος, να του δώσουμε εφόδια για τη ζωή, κι ακόμη έπειτα να το υποστηρίξουμε στο βίο του που ξετυλίγεται τόσο ιδιότυπα, ώστε να μην καταποντιστή.

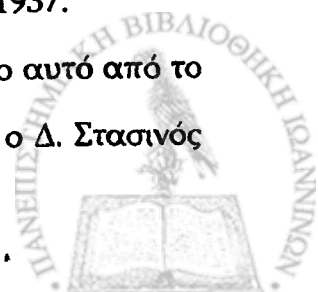
Είναι ολοφάνερο, ότι η ζωή αυτών των παιδιών έχει ανάγκη να στηλώνεται κάπου, να ζη πάντα κάτω από μια καθοδήγηση. Η βούλησή τους πρέπει να είναι δεμένη κι εμπιστευμένη σε χέρια στοργικά.

Αν η οικογένεια είναι άξια ν'αναλάβει τις ευθύνες, η αποστολή του σχολείου τελειώνει. Όμως τις περισσότερες φορές μένει το σχολείο ο μοναδικός οδηγητής. Γι' αυτό γεννιέται κι η ανάγκη να συμπληρώνεται η μόρφωση επαγγελματικά κι ακόμη η υποχρέωση να σταθούν οι δάσκαλοι σαν κηδεμόνες σ'όλη την κατοπινή ζωή.

Αυτή είναι η αποστολή των Ειδικών Σχολείων. Όχι μόνο να μεταδώσουν τις απαραίτητες γνώσεις, παρά έχοντας υπόψει την ιδιοτυπία των μαθητών τους να απλωθούν φύλακες άγγελοι, ας πω έτσι, σ'ολόκληρη τη ζωή τους. Μόνο μ'αυτό τον τρόπο θα τους προφυλάξουν από αντικοινωνικές πράξεις και θα τους κάμουν χρήσιμα μέλη στην κοινωνία».

Έτσι σύντομα, θα υποβάλει την πρότασή της αυτή στον Ιωάννη Μεταξά, και η ίδρυση του Σχολείου για παιδιά για τα οποία «διαπιστώνονται... παρεκκλίσεις από το κανονικό», όπως η ίδια τα ονομάζει στο σύγγραμμά της (Ιμβριώτη, 1939), γίνεται πραγματικότητα στις 30 Ιανουαρίου του 1937.

Η Ρόζα Ιμβριώτη θα οργανώσει και θα διευθύνει το Σχολείο αυτό από το Μάρτιο του 1937 έως τον Οκτώβριο του 1940. Όπως επισημαίνει ο Δ. Στασινός





(1991), η λειτουργία του Σχολείου αυτού ουσιαστικά «διεύρυνε τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες απευθυνόμενο... σε όπι μέχρι τώρα χαρακτηριζόταν "άχρηστο ανθρώπινο υλικό".»

Από την άλλη πλευρά είναι σημαντικό να επισημάνουμε και πάλι ότι, η ίδρυση του συγκεκριμένου Σχολείου αποτελεί την πρώτη θεσμική παρέμβαση της πολιτείας στο συγκεκριμένο «χώρο» με το συγκεκριμένο «τρόπο». Έως τη στιγμή αυτή, που άλλωστε θα αποτελέσει μια σταγόνα στον ωκεανό της πολιτικής «απάθειας-αδράνειας» που θα διαρκέσει έως το 1971, ο κρατικός μηχανισμός «παραμένει θεατής» των πρωτοβουλιών που προέρχονται από την ιδιωτική σφαίρα, και «περιορίζεται στη νομιμοποίηση» των ενεργειών της, όπως παρατηρεί και η Συριοπούλου-Δελλή (2003). Επιπρόσθετα, ακόμη και η έντονα δραστηριοποιημένη και πολυπράγμων ιδιωτική πρωτοβουλία δεν έχει να επιδείξει παρόμοια έργα, εφόσον «περιοριζόταν κυρίως στο χώρο των σωματικά αναπήρων» και ακολουθούσε τη δική της ανεξάρτητη «φιλανθρωπικού χαρακτήρα» δράση, η οποία λάμβανε, απσκλειστικά σχεδόν, τη μορφή παροχής προνοιακών υπηρεσιών ιδρυματικού-ασυλιακού χάρακτήρα.

Κατά τη γενική ομολογία των σύγχρονών της παιδαγωγών και μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ως επικεφαλής του Σχολείου η Ιμβριώτη θα επιδείξει ιδιαίτερες παιδαγωγικές και οργανωτικές ικανότητες, σε μια συνεχή προσπάθεια να παρέχει προς τα «απερριμμένα» και «περιθωριακά» σύγχρονά της «παρεκκλίνοντα» άτομα, μια «θεραπευτική παιδαγωγική» (Heilpädagogik), όπως η ίδια την ονομάζει (1939), η οποία να λαμβάνει πραγματικά υπόψη της όλα τα επιστημονικά θεωρητικά και πρακτικά δεδομένα της εποχής. Στο Σχολείο θα εφαρμοστούν οι αρχές της προοδευτικής μάθησης, θα υιοθετηθεί ως διδακτική μέθοδος η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, ενώ οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Μοντεσσόρι, του Πεσταλότσι και του Ντεκρολύ θα αποτελέσουν τη θεωρητική βάση σχεδιασμού των παιδαγωγικών-εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και με τρόπο ώστε, να συνάδουν με τα παιδαγωγικά-φιλοσοφικά αξιώματα του

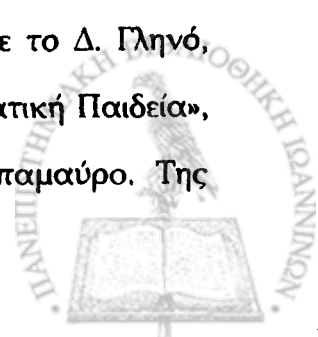


κινήματος της «Νέας Αγωγής», του «Σχολείου Εργασίας» και τις φιλοσοφικές παιδαγωγικές απόψεις των Georg Kerchensteiner, Eduard Spranger, Edouard Pichon, Alice Descoedres, Oskar Pfister, H. Hanselmann, E. Stern, Henri Wallon, Curt Boenheim, κ.ά.

Ιδιαίτερη σημασία θα δώσει η Ιμβριώτη και στην εκπαίδευση των δασκάλων «επί τω έργω», τους οποίους καλεί να διδάξουν υπό την εποπτεία της. Οι δάσκαλοι που θα εργαστούν στο Σχολείο θα αποτελέσουν τον πρώτο «πυρήνα» των «ειδικών» εκπαιδευτικών της χώρας (Συριοπούλου-Δελλή, 2003), αρκετοί από τους οποίους θα ενεργοποιηθούν πολύ αργότερα προκειμένου να συμμετέχουν στις «μεταπολιτευτικές» προσπάθειες (post-1974) του κράτους να συγκρότησε ένα σύστημα δημόσιας «Ειδικής Αγωγής».

Όπως μόλις αναφέραμε το Σχολείο διακόπτει τη λειτουργία του με την κήρυξη του ελληνο-ιταλικού πολέμου, τον Οκτώβριο του 1940. Από τη στιγμή εκείνη, όπως επιτάσσουν οι ιστορικές συνθήκες απέναντι στις οποίες δε θα μπορούσε να μείνει αδιάφορη, η Ρόζα Ιμβριώτη συντάσσεται και πάλι στο πλευρό του Δημήτρη Γληνού. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1940 θα συνεργαστούν πυρετωδώς για το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας». Πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαίδευσης που εμπνεόταν από τα σοσιαλιστικά ιδεώδη και λάμβανε ως πρότυπο (των μερικών και γενικών σκοπών, της δομής, της έννοιας, των χαρακτηριστικών, του προγράμματος & των μεθόδων διδασκαλίας) το «Ενιαίο Σχολείο Εργασίας» της Σοβιετικής Ένωσης, που θα αποτελέσει επίσης μια επισταμένη προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της Νέας Αγωγής. Άλλωστε, το συγκεκριμένο «μοντέλο» σχολείου, διευρυμένο και καλύτερα οριοθετημένο, θα προτείνει η Ιμβριώτη και μετέπειτα κατά τη δεκαετία του 1950.

Το 1943 συμμετέχει στο Κεντρικό Συμβούλιο της ΕΠΟΝ και το 1944 πηγαίνει στην «Ελεύθερη Ελλάδα». Συνεχίζει να συνεργάζεται με το Δ. Γληνό, ενώ θα σχεδιάσει και το πρόγραμμα της ΠΕΕΑ για μια «Δημοκρατική Παιδεία», σε συνεργασία με τον Κώστα Σωτηρίου και το Μιχάλη Παπαμαύρο. Της



ανατίθεται παράλληλα, η διεύθυνση του «παιδαγωγικού φροντιστηρίου» της Τύρνας. Πρωταγωνιστεί στη συγγραφή του «Αναγνωστικού» «Αετόπουλα».

Μετά τον πόλεμο η Ιμβριώτη θα επιστρέψει στη διεύθυνση του Ειδικού Σχολείου, όμως το 1946 απολύεται πλέον οριστικά εξαιτίας τόσο της συμμετοχής της στην Εθνική Αντίσταση όσο και της επίσημης ένταξής της στο ΚΚΕ. Από το 1946 και μετά θα δραστηριοποιηθεί στο πλαίσιο των προσπαθειών επανίδρυσης του *Νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου*, θα συμμετέχει στο φροντιστήριο της ΕΠΟΝ και στην εφημερίδα της «Νέα Γενιά».

Της ανατίθεται η θέση Γενικής Γραμματέως της Πανελλήνιας Οργάνωσης Γυναικών (ΠΟΓ), οπότε και θα πρωτοστατήσει στην οργάνωση του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Γυναικών. Εκλέγεται επίσης μέλος του Κεντρικού Συμβουλίου της Διεθνούς Ένωσης Γυναικών.

Το 1948 εξορίζεται στο Τρίκερι. Η Ιμβριώτη αν και καρδιοπαθής πλέον, θα αναλάβει ενεργό ρόλο στον αλφαριθμητισμό των εξορίστων γυναικών με θαυμαστά αποτελέσματα. Το 1950 απαλλάσσεται από το στρατοδικείο. Αργότερα, γίνεται μέλος της Εκτελεστικής Επιτροπής της ΕΔΑ, από την οποία όμως θα αποχωρήσει θεωρώντας ότι το συγκεκριμένο κόμμα αποκλίνει από τα κομμουνιστικά ιδεώδη. Θα εργαστεί πρωταγωνιστικά στη σύνταξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κ.Κ.Ε.

Όπως εμφανώς μπορούμε να διαπιστώσουμε, η Ρόζα Ιμβριώτη παρέμεινε πολιτικά και παιδαγωγικά ενεργή μέχρι το τέλος της ζωής της, όμως από το 1946 και έπειτα ποτέ πλέον δεν απασχολήθηκε σε θέση της δημόσιας Ειδικής Αγωγής. Στην τελευταία παράγραφο του συγγράμματός της αναφορικά με τα δύο χρόνια λειτουργίας του Σχολείου (1939), η Ιμβριώτη είχε αναφέρει το «όραμα» της για το μέλλον:

«Το έργο όμως του Σχολείου δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί.  
Το Οικοτροφείο δεν έγινε ακόμη.  
Η δίχρονη επαγγελματική μόρφωση δεν άρχισε.



Μια ολόκληρη σειρά από προστατευτικά μέτρα για την παρακολούθηση των παιδιών που φεύγουν από τα Ειδικά Σχολεία και την προστασία τους στην κατοπινή ζωή δεν υπάρχει.

Το πρώτο βήμα έγινε, κι η ανάγκη του φάνηκε από τις 82 αιτήσεις γονέων από όλα τα μέρη του Ελληνισμού που ζητούν να ιδρυθεί Οικοτροφείο, για να μπορέσουν αν μορφώσουν τα άρρωστα παιδιά τους.

Βέβαια πρόκειται για βοηθητικά μέλη της κοινωνίας, που μόνο κάτω από καθοδήγηση και επίβλεψη είναι δυνατό να εργαστούν. Δεν πρόκειται το νόημα της ζωής που κερδίζουμε όλοι με την πείρα και την εργασία να φωτίσει τα βάθη της ψυχής τους, δε θα γίνουν ποτέ οι άνθρωποι που θα αντηκρίζουν με ασφάλεια και σταθερότητα τη ζωή. Το ξέρουμε, ότι είναι τα άτομα που κινούνται και παίρνουν την έκφραση, το χρώμα, αν μπορώ να πω, του περιβάλλοντος που ζουν.

Αλλά απ' αυτό ακριβώς είναι μεγάλη η ευθύνη όλων μας για την ασφάλεια του Κοινωνικού Συνόλου.

Και στο σημείο αυτό βρίσκουμε τη δικαιολόγηση και τη μεγάλη αποστολή του Ειδικού Σχολείου...»

Σε άρθρο της με τίτλο «Τα σημερινά κορίτσια, οι αυριανές γυναίκες», θα γράψει (Ξένου-Βενάρδου, 1999):

« Νέες της Ελλάδας, ακούτε τη φωνή από τις παλιές γενιές.

Θ' αναρωπέστε: Τι σχέση μπορούμε να έχουμε εμείς οι άνθρωποι του παρόντος και του μέλλοντος με σας τους ανθρώπους του παρελθόντος;

Σας απαντούμε με το στόμα του Τσέχοφ: Καμιά!

Εκτός από τούτη δω, ότι από τις ψυχές αυτές τις σακατεμένες και πεθαμένες βγήκατε εσείς, ο νέος κόσμος...

Πεινάσαμε, πονέσαμε, ματώσαμε, βασανιστήκαμε, όμως με όρθια την ψυχή και το νου καταφέραμε ν' ανεβούμε σκαλί - σκαλί τη δύσκολη κλίμακα της λευτεριάς και της αλήθειας.

Τώρα θ' ανεβείτε σεις πιο ψηλά για να εξασφαλίσετε τη λευτεριά και την αλήθεια.

Σας καλεί ολόκληρη η Ανθρωπότητα να εκπληρώσετε το ύψιστο χρέος σας, να σώσετε τον Κόσμο από τον αφανισμό, να εξασφαλίσετε την ΕΙΡΗΝΗ».



### 6.3. Οι συνθήκες εισαγωγής των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα. Η σύνδεση της «ψυχαναλυτικής» κατεύθυνσης με το χώρο της αστικής προοδευτικής αριστεράς και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Η «αντίδραση» του ψυχιατρικού κόσμου

Όπως χαρακτηριστικά θα επισημάνει ο Χ. Μπάλτας (2001), ενώ κατά το παρελθόν η «ανώτατη εκπαίδευση» στην Ελλάδα είχε καταβάλει προσπάθειες ώστε να προωθήσει την αξία αλλά και να μιμηθεί τα ευρωπαϊκά επιστημονικά πρότυπα της εποχής, περί τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα «είχε αποβεί τελείως οπισθοδρομική... η κοινωνιολογία ήταν εξ'ορισμού ύποπτη, ενώ η πολιτική επιστήμη παρέμεινε περιθωριακή... η μελέτη της ψυχολογίας ήταν στην καλύτερη περίπτωση υποτυπώδης και, όπως θα περίμενε κανείς, η ψυχανάλυση δεν αναφερόταν ούτε καν ως δυνατή επιστήμη».

Η αναφορά στην «εισαγωγή» των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα, προφανώς δεν αφορά άμεσα την εργασία μας. Ωστόσο αποκτά ιδιαίτερη αξία για την ερμηνευτική μας προσέγγιση, εφόσον ακριβώς τα πρόσωπα που «πρωταγωνιστούν» στο θεσμικό επεισόδιο που μας απασχολεί, συνδέονται άμεσα με το γεγονός αυτό.

Όπως επισημαίνει ο Τάκης Καμπύλης (2008), στις αρχές της δεκαετίας του '30 «...ο φροϋδισμός αγκαλιάστηκε στην Ελλάδα όχι από γιατρούς, αλλά από εκπαιδευτικούς και δη τους δημοτικιστές.»

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η «εισαγωγή» των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από δύο διαφορετικές «οδούς»: διαμέσου της δράσης παιδαγωγών και φιλοσόφων, και κατά κύριο λόγο ατόμων που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με τη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως ο



Μ. Τριανταφυλίδης, ο Γ. Ιμβριώτης, ο Κ. Σωτηρίου και ο Δ. Μωραΐτης, καθώς και διαμέσου της δράσης διάσημων νευρολόγων – ψυχιάτρων της εποχής, όπως ο Δ. Κουρέτας, καθηγητής νευρολογίας-ψυχιατρικής της Ιατρικής Σχολής Θεσσαλονίκης, ο Γ. Ζαβιτζιάνος, ο Ν. Δρακουλίδης, ο Κ. Κωνσταντινίδης, κ.ά. (Πλουμπίδης, 2011).

Έχει όμως επίσης σημασία να αναφερθούμε στη δράση του ποιητή Ανδρέα Εμπειρικού, που θεωρείται από αρκετούς μελετητές «πρόσωπο κλειδί» για την εισαγωγή των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στην Ελλάδα. Συχνό φαινόμενο στην ιστορία είναι να δημιουργούνται «καλά» ή «κακά» «προηγούμενα» αναφορικά με μια «ιδέα» ή «θεώρηση», σε συνάρτηση με τα πρόσωπα ή το πρόσωπο που την «προώθησε» καινοτομώντας.

### 6.3.1. Σύντομη αναφορά στην «ψυχαναλυτική» δράση του Ανδρέα Εμπειρικού

Κατά την παραμονή του στη Γαλλία, ο Εμπειρικός θα εκπαιδευτεί θεωρητικά και κλινικά βάσει των προδιαγραφών της φροϋδικής σχολής, ενώ υπήρξε αναλυόμενος του Rene Laforgue και μάλιστα εκπόνησε τη μοναδική, για την εποχή, δημοσιευμένη μελέτη περίπτωσης προκειμένου να λάβει πιστοποίηση ψυχαναλυτή από αυτόν (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα το 1935, παράλληλα με την ποιητική του δραστηριότητα αρχίζει να εργάζεται ως «επαγγελματίας» ψυχαναλυτής. Η ενασχόλησή του αυτή θα προκαλέσει σημαντικές αντιδράσεις, προερχόμενες τόσο από συναδέλφους του ψυχολόγους όσο και από τον ιατρικό «χώρο» που τον κατηγόρησε ότι ασκούσε θεραπευτικό επάγγελμα χωρίς να είναι «ιατρός». Ο Θανάσης Τζαβάρας επιχειρεί μια ενδιαφέρουσα ανάλυση της «περιρρέουσας»



ατμόσφαιρας κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1930, στη «...μικρή και συντηρητική Αθήνα του πνεύματος». Συγκεκριμένα αναφέρει (2000):

«...το ενέργημα του Εμπειρικού προκάλεσε γενική καταβολή του τύπου: πώς αυτός ο γόνος εφοπλιστικής οικογένειας τολμά ενάντια στο λογοτεχνικό κατεστημένο να δημιουργεί έξω από τις παραδεκτές συμβάσεις, και πώς αυτός ο μη γιατρός τολμά να προτείνει θεραπείες και μάλιστα βασισμένες στις θεωρίες του αντίχριστου, πανσεξουαλιστή και Εβραίου Φρόυντ!

» Η διπλή αυτή κατακραυγή για την τέχνη του και την ψυχανάλυσή του θα συνοδεύσει τον Εμπειρικό μέχρι τον θάνατό του, ή καλύτερα μέχρι και σήμερα που γράφονται αυτές οι γραμμές.»

Έτσι η ψυχανάλυση, κάνοντας τα πρώτα της «βήματα» στην Ελλάδα, συνδέεται με ένα «ιδιόμορφο», «αντισυμβατικό», έως και «παραβατικό» πρόσωπο, αλλά και με τους «εβραίους» και το «σεξ».

Βέβαια ο Εμπειρικός θα βρει ένα πολύτιμο και ισχυρό σύμμαχο, όπως άλλωστε και όλοι όσοι ασχοληθούν με την ψυχανάλυση στην Ελλάδα από τη συγκεκριμένη στιγμή και μετά, στο πρόσωπο της ανηψιάς του Ναπολέοντα Βοναπάρτη και συζύγου του πρίγκιπιά Γεωργίου της Ελλάδας, Μαρίας Βοναπάρτη, διεθνώς διάσημης ψυχαναλύτριας της φροϋδικής σχολής, που είχε πραγματοποιήσει την ανάλυση της με τον ίδιο το Freud. Αμέσως μετά τον πόλεμο, με την υποστήριξη της Βοναπάρτη θα αρχίσει να διαμορφώνεται ένας «πρώτος πυρήνας» ψυχαναλυτικά ενημερων ψυχιάτρων, οι οποίοι θα πλαισιώσουν άλλωστε τον Εμπειρικό.

Ο Εμπειρικός υπήρξε διδάσκων ψυχαναλυτής των διάσημων νευρολόγων-ψυχιάτρων της εποχής Δημήτρη Κουρέτα και Γεώργιου Ζαβιτζιάνου, οι οποίοι μαζί με τον Ανδρέα Εμπειρικό θα αποτελέσουν την πρώτη Ελληνική Ψυχαναλυτική Ομάδα, που θα επισημοποιηθεί το 1950 με την αποδοχή της από την Ψυχαναλυτική Εταιρεία των Παρισίων (Τζαβάρας, 1984 ; 2000 ; Ατζινά, 2004). Ωστόσο λίγο μετά, εξαιτίας καταγγελίας που του ασκήθηκε για παράνομη ψυχαναλυτική «πρακτική», σε συνδυασμό και με την «τραυματική



εμπειρία» της «απαγωγής» του από την οργάνωση ΟΠΛΑ, ο Εμπειρικός αναγκάζεται να φύγει στο εξωτερικό με αποτέλεσμα τη διάλυση της ψυχαναλυτικής ομάδας (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Από την αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως και τη χρονική στιγμή που προσεγγίζουμε ειδικότερα, οι «εισηγητές» της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα επιδιώκουν από τη μια πλευρά να καταστήσουν ενήμερο τον επιστημονικό κόσμο της Ελλάδας αναφορικά με τις επιστημονικές εξελίξεις του δυτικοευρωπαϊκού χώρου στον τομέα της ψυχολογίας, αλλά και να κάνουν γνωστή τη νέα και σίγουρα «ριζοσπαστική» για την εποχή της, προσέγγιση του ανθρώπινου ψυχισμού. Από την άλλη πλευρά, αντιστεκόμενοι στα «ηθικοθρησκευτικά» επιχειρήματα των συγχρόνων τους που απωθούν τις ψυχαναλυτικές θεωρήσεις, θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τη νέα αντίληψη περί «ψυχολογίας τού βαθους» στο σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων, προς την κατεύθυνση μιας «ψυχαναλυτικής θεραπευτικής παιδαγωγικής» (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.). Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση θα κινηθεί για παράδειγμα η γαλλική ψυχιατρική, με αποτέλεσμα την εγκατάσταση από τη δεκαετία του 1950 μιας «θεσμικής» ψυχοθεραπευτικής πρακτικής (psychotherapie institutionnelle) προς όφελος των παιδιών με αναπηρίες και αποκλίσεις, που έχει να επιδείξει ένα ιδιαίτερα σοβαρό και σημαντικό έργο. Στην Ελλάδα, πρώτος θα γράψει για την ψυχανάλυση ο γλωσσολόγος και δημοτικιστής Μανώλης Τριανταφυλλίδης. Το 1915 δημοσιεύει στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* άρθρο με τίτλο *Η αρχή της γλώσσας και η φροϋδική θεωρία*, θα δώσει μάλιστα και την πρώτη σχετική διάλεξη.





### 6.3.2. Σύντομη αναφορά στην «ψυχαναλυτική» δράση και το έργο του Μανώλη Τριανταφυλλίδη

Ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης (1883-1959), ήταν γόνος εύπορης οικογένειας γεννημένος στην Αθήνα. Θα ολοκληρώσει τις εγκύκλιες σπουδές του στο Βαρβάκειο Αθηνών αποφοιτώντας με άριστα. Υπό την «πίεση» του πατέρα του θα εγγραφεί στη Φυσικομαθηματική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Όμως αφού παρακολουθήσει το πρώτο έτος την εγκαταλείπει και εγγράφεται στη Φιλοσοφική. Το 1906 παίρνει το πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής και μεταβαίνει στη Γερμανία, όπου το 1909 θα ανακηρυχθεί διδάκτορας από το Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο *Μελέτες για τις δάνειες λέξεις της μεσαιωνικής δημόδους γραμματείας* διαπραγματεύεται το πρόβλημα των ξένων λέξεων που έχουν υιοθετηθεί από την ελληνική γλώσσα. Επιστρέφοντας στην Αθήνα θα δραστηριοποιηθεί άμεσα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, κατά το διάστημα 1913-1921 μάλιστα, θα είναι ο υπεύθυνος έκδοσης του Δελτίου του Ομίλου. Συγκαταλέγεται μεταξύ των πρωτεργατών της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1917, υπήρξε δε, μαζί με το Δελμούζο, ο δεύτερος Ανώτερος Επόπτης του Υπουργείου Παιδείας. Το 1926 διορίζεται καθηγητής Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης όπου και θα διδάξει έως το 1934. Είναι ο συντάκτης της περίφημης Νεοελληνικής Γραμματικής. Θα πεθάνει το 1959 προσβεβλημένος από την ασθένεια του Πάρκινσον (<http://www.tanea.gr/Default.aspx?pid=69&la=1&aid=75473>).

Ο Τριανταφυλλίδης είχε εμπειρία ψυχαναλυτικής πρακτικής κοντά στο γερμανό νευρολόγο και ψυχαναλυτή και καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου Leonhard Seif. Διατηρούσε προσωπική αλληλογραφία με το Freud, είχε ασκήσει ο ίδιος ψυχαναλυτικού τύπου συμβουλευτική στην Πηνελόπη Δέλτα, και έγραφε άρθρα στο περιοδικό *Παιδεία* με θέμα την ψυχανάλυση,

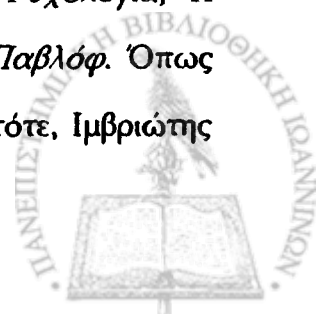


χρησιμοποιώντας για το λόγο αυτό μια γλώσσα που να είναι προσιτή στο ευρύ κοινό.

### 6.3.3. Σύντομη αναφορά στο έργο του Γιάννη Ιμβριώτη

Ο Έλληνας φιλόσοφος Γιάννης Ιμβριώτης (1898-1979), σύζυγος της Ρόζας Ιμβριώτη, θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της μαρξιστικής σκέψης στην Ελλάδα, αλλά και ως ο βασικός αναλυτής της σκέψης του Henri Bergson στην Ελλάδα των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Γεννήθηκε (και πέθανε) στην Αθήνα, όπου σπούδασε καταρχήν φιλολογία και φιλοσοφία στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, ενώ στη συνέχεια (βλ. και περαιτέρω στοιχεία στην αναφορά στη Ρόζα Ιμβριώτη εντός της παρούσης) φιλοσοφία και ψυχολογία στο Βερολίνο και το Παρίσι. Το 1932 αναγορεύθηκε υφηγητής, ενώ το 1937 αναλαμβάνει ως τακτικός πλέον καθηγητής την έδρα Συστηματικής Φιλοσοφίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκεια της Κατοχής συμμετείχε στην Αντίσταση ως μέλος του ΕΑΜ, με αποτέλεσμα να συλληφθεί από τους Γερμανούς και να φυλακισθεί. Αργότερα, κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου, απολύεται από τη θέση του στο Πανεπιστήμιο και εξορίζεται. Το 1951 θα εκλεγεί βουλευτής με το κόμμα της ΕΔΑ. Το 1967 εξορίζεται και πάλι από το καθεστώς Παπαδόπουλου στη Λέρο. Υπήρξε από τα ιδρυτικά μέλη του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών (1975) (Βιογραφική Εγκυκλοπαίδεια του Νεωτέρου Ελληνισμού, 2011).

Κατά την περίοδο που μας απασχολεί, ο Ιμβριώτης θα δημοσιεύσει τα έργα *Η ψυχανάλυση*, *Η παθολογική μνήμη*, *Μορφολογική Ψυχολογία*, *Η φιλοσοφία του Μπερξόν*, *Ο ψυχισμός και η διαδασκαλία του Παβλόφ*. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Π. Νούτσος (1999), ο «25χρονος», τότε, Ιμβριώτης



«...Ξεκίνησε ως μελετητής του Freud δημοσιεύοντας το 1923 στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* εκτενή μελέτη για την ψυχανάλυση, με τίτλο Έκθεση των θεωριών του S. Freud. Ακολούθησαν οι πραγματείες του για την παθολογική μνήμη και τη μορφολογική ψυχολογία για να συντελεσθεί, το 1939, η μετάθεση των ενδιαφερόντων του προς τη φιλοσοφία με τη μονογραφία που αφιέρωσε στη σκέψη του Henri Bergson, δηλαδή σε ένα θέμα που «συγκίνησε πλειάδα ελλήνων διανοητών του Μεσοπολέμου» (Νούτσος, όπ.παρ. ; Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

Να σημειώσουμε πως η επιστημολογική κατεύθυνση του «μπερξονισμού» υιοθετεί γενικότερα την αντίληψη ότι, μόνο με τη διαίσθηση και όχι με τη διάνοια, το νου, είναι δυνατή η σύλληψη της «κίνησης» και της «μεταβολής», δηλαδή της «ουσίας της ζωής». Προφανώς αυτό που συγκίνησε τους έλληνες διανοητές της εποχής ήταν το γεγονός ότι, στο πλαίσιο μιας «μπερξονιστικής» οπτικής ήταν δυνατό να συναντήσουμε μια «πνοή αγάπης και αισοδοξίας». Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη αντίληψη εξήρε τη σημασία του «προορισμού» του ανθρώπου, αλλά και την αναγκαιότητα να ανακοπεί η προέλαση του «υλισμού», καθώς και να «απελευθερωθεί η ψυχολογία από την τυρρανία της λογικής».

#### 6.3.4. Σύντομη αναφορά στο έργο των παιδαγωγών Κώστα Σωτηρίου, Γιώργου Μωραΐτη και Γιώργου Παλαιολόγου

Ο παιδαγωγός Κώστας Σωτηρίου (1889-1966), θα δημοσιεύσει επίσης άρθρα σχετικά με την ψυχανάλυση στο περιοδικό *Αναγέννηση* κατά την περίοδο 1926-'27, όπου και θα δηλώσει ότι «ο παιδαγωγός έχει καθήκον να πάρει την ενστικτώδη δύναμη και να την ελευθερώσει, να της ανοίξει ένα δρόμο πιο χρήσιμο και κοινωνικό» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Κατά τη διάρκεια των



σπουδών του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών υπήρξε, και αυτός, «φανατικός καθαρουμεσιάνος». Ωστόσο, το 1910 αναθεωρεί τις απόψεις του και γίνεται μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το 1912 ιδρύει το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης και λίγο αργότερα, το 1916 μεταβαίνει στην Ελβετία για μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ψυχολογίας. Κατά τα Νοεμβριανά του 1920 απολύεται, και αυτός. Από το 1921 έως το 1923 διορίζεται στην Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, όπου και θα πραγματοποιήσει μια σειρά τριάντα διαλέξεων με θέμα την ψυχολογία της γυναίκας και του παιδιού. Το 1923 αναλαμβάνει την καίρια θέση του Τμηματάρχη Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, υπό το Δημήτρη Γληνό, θα συμμετέχει μάλιστα και στη συγγραφή των αναγνωστικών και του βιβλίου «Τα ψηλά βουνά», και αυτός. Το 1924 διορίζεται καθηγητής στην Παιδαγωγική Ακαδημία, θέση από την οποία θα απολυθεί το 1928 εξαιτίας της συμμετοχής του στα «Μαρασλειακά», και αυτός! Το ίδιο έτος ωστόσο, διορίζεται Διευθυντής στο Διδασκαλείο Θηλέων Πειραιώς, τη Ράλλειο Ακαδημία, όπου και θα διδάξει εφαρμόζοντας πρωτοποριακές μεθόδους έως και το 1935, οπότε και πάλι απολύεται από την Κυβέρνηση Κονδύλη με την κατηγορία της «ανικανότητας στην εκτέλεση των καθηκόντων του». Λίγο αργότερα και ο Ιωάννης Μεταξάς θα απομακρύνει το Σωτηρίου από την εκπαίδευση επικαλούμενος την ετυμηγορία της προηγούμενης Κυβέρνησης (Μπελεσιώτη, 2011). Σύμφωνα με τη Γ. Μπελεσιώτη, «η συκοφαντία αυτή εξωθεί το Σωτηρίου στην αριστερή πτέρυγα του σοσιαλισμού». Εν μέσω ιδιαίτερα αντίξοων συνθηκών, ο Σωτηρίου θα συνεχίσει να «γράφει», εκδίδοντας το περιοδικό *Παιδαγωγική*, το οποίο «μέχρι το 1940 αποτελεί το μόνο ελεύθερο βήμα λόγου κατά των δικτατορικών καθεστώτων» της συγκεκριμένης πενταετίας. Το 1943, σε συνεργασία με τη Ρόζα Ιμβριώτη θα συντάξει το *Δωδεκάλογο της Νεολαίας* στον οποίο περιλαμβάνονται οι περίφημες «δώδεκα θέσεις για την αναβάθμιση της Παιδείας».



Το 1926 ο Κώστας Σωτηρίου θα μεταφράσει στην ελληνική γλώσσα το σύγγραμμα του John Dewey *Το σχολείο και το παιδί*. Λίγο αργότερα, το 1933, ο Σωτηρίου θα μεταφράσει επίσης το έργο του Ελβετού ψυχαναλυτή κληρικού Oskar Pfister υπό τον τίτλο *Ψυχανάλυση και Παιδαγωγική*, το οποίο μάλιστα προλόγιζε ο Ed. Claparede. Στον πρόλογο της έκδοσης του συγγράμματος αυτού, ο Σωτηρίου επιχειρεί ευκρινώς να αναδείξει την άμεση σύνδεση μεταξύ της ψυχαναλυτικής παιδαγωγικής, των θεωρήσεων του Εκπαιδευτικού Ομίλου περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και του «Νέου Σχολείου» ή «Νέας Αγωγής». Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«οι ψυχαναλυτικές θεωρίες ανοίξαν καινούργιους δρόμους στην παιδαγωγική, έδωσαν το οριστικό χτύπημα σε χίλιες δυο πλανερές ιδέες της παλιάς παιδαγωγικής και γίνανε το στερεότερο θεμέλιο για το Νέο, το Δημιουργικό σχολείο...

είναι ένα από τα καλύτερα έργα, αν όχι το καλύτερο, που θα βοηθήσει τον έλληνα δάσκαλο να καταλάβει την θεωρία και την πρακτική εφαρμογή της ψυχανάλυσης».

Για την ψυχανάλυση θα γράψει επίσης και ο παιδαγωγός Γεώργιος Μωραΐτης, που διετέλεσε και Υποδιευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως από το 1923, με σπουδές στην Ιένα, το Γκέτιγκεν και τη Ζυρίχη.

Οπαδός του A. Adler, θεωρείται άλλωστε ο εισηγητής του «αντλερισμού για παιδαγωγική χρήση», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Καζολέα-Ταβουλάρη (2002), θα προσπαθήσει να εφαρμόσει μια θεσμικής μορφής αντλεριανή παιδαγωγική ιδρύοντας για το σκοπό αυτό από το 1929 του πρώτου «συμβουλευτικού παιδαγωγικού σταθμού», καταρχήν στο πλαίσιο λειτουργίας του Ψυχολογικού Εργαστηρίου του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως, στη συνέχεια στη Βαρβάκειο Σχολή και τέλος το 1933, με την υποστήριξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, στο Εθνικό Συμβούλιο των Ελληνίδων σε συνεργασία με τους Κούρετα και Λυμπέρη (βλ.παρ.). Το συμβουλευτικό αυτό σταθμό θα



«κλείσει» το καθεστώς Μεταξά λίγο μετά την εγκαθίδρυσή του (Πλουμπίδης, 2011).

Το 1928 ο Μωραΐτης συγγράφει ένα αυτοτελές έργο για την ψυχανάλυση με τίτλο *Η ψυχανάλυσις και αι εφαρμογαί αυτής εις την αγωγήν*, όπου εισηγείται μια «ήπια παιδαγωγική» που θα βασίζεται στον περιορισμό της τιμωρίας. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη μόρφωσης κατάλληλου προσωπικού για τα σχολεία, και μάλιστα εισηγείται την απαλλαγή του διδάσκοντος από το καθαυτό παιδαγωγικό του έργο προκειμένου να έχει τη δυνατότητα να ασκεί και το έργο του ψυχαναλυτή, σύμφωνα με το πρότυπο του Dalton Plan που εφαρμόζεται στην Αγγλία καθώς και το αντίστοιχό του γερμανικό.

Ο Μωραΐτης πραγματοποιούσε επίσης ψυχοθεραπείες παιδιών κατ'οίκον, όπως παραθέτει στο άρθρο του *Το Ψυχολογικό Εργαστήριο* που δημοσιεύτηκε στο *Δελτίο της ΟΛΜΕ* το Φεβρουάριο του 1932. Η θεραπευτική ψυχαναλυτική παιδαγωγική την οποία εκθέτει εφαρμόζεται διαμέσου καταρχήν της συνειδητοποίησης από το άτομο των συμπλεγμάτων του και στη συνέχεια, της διοχέτευσης της απελευθερωμένης ενέργειας σε κοινωνικά αποδεκτές δραστηριότητες μέσα από την οδό της «εξυψώσεως ή εξατμίσεως» των επιθυμιών (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.). Από το 1932 έως το 1939 ο Μωραΐτης θα εκδίδει το περιοδικό *Ατομική Ψυχολογία* με συνεργάτες τους Κούρετα, Λυμπέρη, Γκιτάκο, κ.ά. και συμβούλους μεταξύ άλλων τους Βέη και Παλαιολόγο στον οποίο αναφερόμαστε αμέσως εδώ.

Ο Γ. Παλαιολόγος (1892-1965) είναι ένας επίσης διάσημος παιδαγωγός της εποχής. Μάλιστα όπως αναφέρει η Καζολέα-Ταβουλάρη (όπ.παρ.), θα είναι η «ψυχή» του θεσμού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που ιδρύονται με το Νόμο του 1933. Υπήρξε συνεργάτης του Μωραΐτη και υποστηρικτής της Αντλεριανής κατεύθυνσης. Είχε πραγματοποιήσει σπουδές στη Γερμανία, στο Leipzig αλλά και στο Βερολίνο με καθηγητές τους Litt, Driesch και βέβαια τον E. Spranger. Ο Παλαιολόγος θα μεταφράσει το έργο *Οι έξι τύποι της ατομικότητας κατά E.*

*Spranger* το 1928. Από την άλλη πλευρά, το σύγγραμμά του *Ανθρωπογνωσία*, μετάφραση του έργου του Adler το οποίο δημοσιεύει το 1934, θα διδάσκεται για τις επόμενες δεκαετίες στους παιδαγωγούς των Ακαδημιών.

Όπως επισημαίνει ο Πλουμπίδης (όπ.παρ.), «η αντλερική θεωρία, με τον πίο πρακτικό της χαρακτήρα, είχε μεγάλη επιρροή στους εκπαιδευτικούς, τόσο στην κατανόηση της συμπεριφοράς των α παιδιών όσο και στη χειροπιαστή και θετική βοήθεια που πρόσφερε, παρά το γεγονός ότι τα πράγματα αποδείχτηκαν πολύ πιο σύνθετα».

### 6.3.5. Η «αντίδραση» των ελλήνων ψυχιάτρων στην «ψυχαναλυτική ερμηνεία»

Από την άλλη πλευρά και, όπως θα καταδείξουμε, σε αντίθεση με τον «εκπαιδευτικό» κόσμο, ο «ψυχιατρικός» κόσμος κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι εμφανώς προσανατολισμένος προς τη νευροβιολογική προσέγγιση των ψυχικών διαταραχών, και απορρίπτει, κατά πλειοψηφία, τόσο τη δυνατότητα συμβολής της πειραματικής ψυχολογίας στη μελέτη τους όσο και το ψυχαναλυτικό παράδειγμα ερμηνείας τους.

Από την άλλη πλευρά, σε ολόκληρο το δυτικο-ευρωπαϊκό κόσμο, όπως ήδη καταδείξαμε, κατά τη διάρκεια του «Μεσοπολέμου» η ψυχιατρική του παιδιού είναι κατά προτεραιότητα μια επιστήμη της παρατήρησης. Επιστημονικές προτεραιότητες αποτελούν η αναγνώριση και η κατηγοριοποίηση των «ανωμαλιών» (anormalites), ενώ έπεται η «θεραπευτική ιατροπαιδαγωγική» παρέμβαση (prise en charge medico-pedagogique). Παράλληλα, οι «ιατροπαιδαγωγικές» γενικότερα υπηρεσίες που ασχολούνται με παιδιά, καταγίνονται τη στιγμή αυτή με τη διεξαγωγή μιας «υπερπληθώρας» μελετών,



καταγραφών και ερευνών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Quincy-Lefebvre (2003).

Έτσι, ακόμα και η ανακοίνωση του «πανεπιστημιακού» Γεωργίου Σακελλαρίου, κατά τη συνεδρίαση της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών τον Ιανουάριο του 1932 με τίτλο *Πειραματική έρευνα του συναισθηματικού βίου των ψυχοπαθών*, θα υποστεί δριμύια κριτική και θα εγείρει ποικίλες ενστάσεις στο «ιατρικό» ακροατήριο. Η παράλληλη ανακοίνωση του Γ. Μωραΐτη με τίτλο *Η ατομική ψυχολογία ως μέθοδος θεραπευτική απλώς* θα αγνοηθεί.

Γενικότερα, οι διάσημοι ψυχίατροι της εποχής όπως ο Παμπούκης αλλά και οι Κατσαράς, Ζουράρις, Πατρίκιος και Στριγγάρης, εγείροντας ο καθένας τα δικά του επιχειρήματα θα απορρίψουν ουσιαστικά το «φροϋδικό» ψυχαναλυτικό επιστημολογικό παράδειγμα, αντιμετωπίζοντάς το ως «μεταφυσική» προσέγγιση και κατά συνέπεια «μη επιστημονική» θεώρηση. Οι προσπάθειες αντικειμενικής τοποθέτησης απέναντι στο ψυχαναλυτικό παράδειγμα, όπως στο πλαίσιο των συγγραμμάτων του καθηγητή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Α. Ελευθερόπουλου και του καθηγητή Κ. Σπετσιέρη, είναι μεμονωμένες και «μειοψηφούν» (Τζαβάρας, 1984 ; Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002 ; Ατζινά, 2004).

Ο ιατρός Δ. Δρακουλίδης, που όπως ήδη σημειώσαμε, συμμετείχε στην εισαγωγή των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων στο ελληνικό έδαφος, σε λίγο μεταγενέστερο άρθρο του, το 1956, θα αναφερθεί στο Sigmund Freud ως το «νέο Χριστόφορο Κολόμβο», ενώ θα προσθέσει χαρακτηριστικά:

«.. η ψυχανάλυση γίνεται ανεπιθύμητη... στους ματεριαλιστές και τους... ιδεαλιστές... ενοχλητική για μερικούς ψυχιάτρους... μένει παρεξηγημένη απ'όσους βλέπουν σ'αυτήν... ένα ξέφρενο πανσεξουαλισμό.»

Πιο συγκεκριμένα, το 1929, ο ιατρός και μέλος του Ινστιτούτου Σεξουαλικών Ερευνών του Βερολίνου, Γ. Ζουράρις, που μαθήτευσε κοντά στον M. Hirschfeld, εκδίδει το σύγγραμμα με τίτλο *Ψυχανάλυσις και ψυχοβιολογία*,





στο πλαίσιο του οποίου εκθέτει κατ'αντιπαράθεση τη φροϋδική ψυχανάλυση και τις ψυχοβιολογικές θεωρήσεις, υποστηρίζοντας απερίφραστα ως ερμηνευτικό σχήμα τις δεύτερες. Δεν αποδέχεται την παιδική σεξουαλικότητα ούτε τη λειτουργία του οιδιποδείου συμπλέγματος, ενώ αρνείται σθεναρά τον «πανσεξουαλισμό» που, κατά την άποψή του, διέπει θεωρητικά τις ψυχαναλυτικές απόψεις. Εξαίρει τη σημασία του ιδιοσυγκρασιακού παράγοντα της σεξουαλικότητας για την οποία θεωρεί ότι «κληρονομείται από τα πατρικά και μητρικά κύτταρα», αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι:

«.. η σεξουαλικότητα εξαρτάται από τους γεννητικούς αδένες και τον χημισμόν... ουδεμίαν σχέσιν έχει με τα ψυχικά αίτια, τα συμπλέγματα, τα συμβάντα της παιδικής ηλικίας.»

Ο Ζουράρις θεωρεί επίσης ότι οι αντιστάσεις που συναντά στην αποδοχή της η ψυχαναλυτική θεώρηση οφείλονται στο γεγονός ότι, ακόμα και οι «ειδικοί» επιστήμονες διακατέχονται από «προκατάληψιν και αίσθημα εντροπής» αναφορικά με παρόμοια ζητήματα σεξουαλικότητας. Αφού παραθέσει και ορισμένα κοινά σημεία μεταξύ των δύο θεωρήσεων, του Freud και του Hirschfeld, θα συμπεράνει ότι «το σεξουαλικόν ένστικτον είναι το κέντρον και το έρεισμα σώματος και ψυχής... και αυτό το βασικόν κοινόν δόγμα και των δύο σχολών» (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).

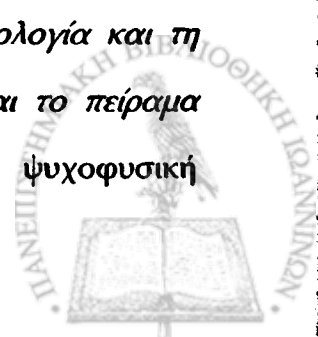
Ο επίσης ιατρός και τακτικός καθηγητής της έδρας Νευρολογίας-Ψυχιατρικής της Ιατρικής Σχολής Αθηνών από το 1934, Γ. Παμπούκης, θεωρείται ως ένας από τους κύριους εκφραστές του «οργανιστικού» παραδείγματος ως ερμηνευτικής κατεύθυνσης προκειμένου για την προσέγγιση των ψυχικών διαταραχών. Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του ως διευθυντή του νευρολογικού τμήματος της Αστυκλινικής Αθηνών, ο Παμπούκης θα δημοσιεύσει τα στατιστικά αποτελέσματα κίνησης των ασθενών κατά «είδος διάγνωσης», καθώς και διάφορες ερευνητικές μελέτες όπως *Το φαινόμενο*



*Babinski κατά τας εξωπυραμιδικάς συμβολάς, το 1932, και Αι παθολογικαί συνδρομαί εν τε τη νευρολογία και τη ψυχιατρική εν σχέσει προς τα άμεσα ερεθιστικά φαινόμενα και το πείραμα, το 1933, τη μελέτη Ο υποφλοιός και ιδία ο διάμεσος εγκέφαλος και η σχέσις του προς την υστερία και τας εν γένει ψυχονευρωτικάς αντιδράσεις, το 1935, και βέβαια αρκετές μελέτες αναφορικά με τη χρήση «νέων» μεθόδων για τη θεραπεία των ψυχικών ασθενειών όπως η ινσουλινοθεραπεία, η χορήγηση καρδιαζόλ, κλπ. (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002).*

Ειδικότερα, τον Ιανουάριο του 1935 στη συνεδρίαση της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών ο Παμπούκης υποβάλει ανακοίνωση με τίτλο *Πολλαπλαί περιπτώσεις πρωτοπαθούς ατροφίας εις 4 γενεάς της αυτής οικογενείας*. Πρόκειται για την παρουσίαση της περίπτωσης μιας κληρονομικής νόσου η οποία εμφανίστηκε κατά την εφηβική ηλικία στα μέλη της συγκεκριμένης οικογένειας, αναφορικά με την οποία ο Παμπούκης επισημαίνει ότι, πρόκειται για μια «διαταραχήν τινά ορμονικήν ήτις εμφανίζεται κατά την ηλικίαν ταύτην καθ' ην ωριμάζουσι και τα γενετικά όργανα.» Στο πλαίσιο της ανακοίνωσής του αναφέρεται στους Moebius, Landouzy, Charcot, Pierre-Marie καθώς και στον έλληνα συνάδελφό του Μ. Κατσαρά. Έχοντας ήδη αναφερθεί, στη σελίδα 123 της παρούσης, στο έργο που ο Henry H. Goddard δημοσίευσε το 1912 με τίτλο «*The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*», στο οποίο και παρουσίαζε το γενεαλογικό δέντρο τεσσάρων γενεών «πνευματικώς αδυνάτων» προκειμένου όπως είδαμε να υποστηρίξει την «κληρονομικότητα» της «πνευματικής αδυναμίας» και συνακόλουθα τις απόψεις του περί «ευγονικής», δεν είναι δύσκολο να συνδέσουμε ιστορικά - ερμηνευτικά το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ανακοίνωσης του Παμπούκη με την «περίφημη» αυτή περίπτωση.

Στο έργο του *Αι παθολογικαί συνδρομαί εν τε τη νευρολογία και τη ψυχιατρική εν σχέσει προς τα άμεσα ερεθιστικά φαινόμενα και το πείραμα (1933)*, ο Παμπούκης αποδέχεται ότι υπάρχει «ποία τις ψυχοφυσική



αμοιβαιότης ή ψυχοφυσικός παραλληλισμός». Αναφερόμενος πιο συγκεκριμένα στα δύο επιστημολογικά παραδείγματα προσέγγισης της ψυχικής νόσου, δηλαδή την οργανική προσέγγιση και τις ψυχολογικές θεωρίες, καταθέτει επιφυλάξεις ως προς το δεύτερο ερμηνευτικό σχήμα, και ειδικά την ψυχαναλυτική άποψη (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002):

«... Εν τη ψυχιατρική βαδίζομεν εισέτι εις το κενόν...

» Αποτέλεσμα της αγνοίας μας αυτής είναι το ότι η ψυχιατρική θέτει άλλοτε μεν ως βάσιν των μελετών της τας μεταφυσικάς ή φιλοσοφικάς ή καθαρώς ψυχολογικάς θεωρίας, άλλοτε περιορίζεται εις την καθαρώς κλινικονοσολογικήν μελέτην των προβλημάτων της μόνον ή εν συνδυασμῷ μετα πινων δυσχρήστων ή ασταθῶν πορισμάτων εκ της φυσιολογικῆς πειραματικῆς ψυχολογίας...

» Αποτέλεσμα της αυτής αιτίας είναι η παρείσδυσις των ψυχολογουσῶν τάσεων είτε υπό την μορφήν της κατανοούσης ή καταληπτικῆς ή και ερμηνευτικῆς ψυχολογίας ή της φαινομενολογικῆς ψυχολογίας (κατά Jaspers) ή της ψυχαναλύσεως κατά Freud ή της ατομικῆς ψυχολογίας (κατά Adler) ή της μορφολογικῆς ψυχολογίας κατά Wertheimer, Kofka, κλπ...

Αι ἐλπίδες ἐκεῖναι του Kraepelin καθ' ἃς θα ἠδύνατο τίς δια της πειραματικῆς ψυχολογίας να ρίψῃ φῶς ἐπίσης και εις τας ψυχώσεις, δεν ἐξεπληρώθησαν...

... ἴσως ὑπηρεσίαν πιναν προσέφεραν αι πειραματικαὶ ἐργασίαι του Ρανιον περί των συμβατικῶν ἀντανακλαστικῶν...»

Ο ίδιος θεωρεί ότι η πειραματική ψυχολογία θα μπορούσε να έχει χρήση μόνο για τη «μελέτη των πρωταρχικῶν συναισθημάτων... κατά το αρχικόν στάδιον της αρχομένης ψυχοπάθειας». Ο Παμπούκης, στο σημαντικό αυτό άρθρο παραθέτει ουσιαστικά την άποψή του ότι επικρατεί μια «άγνοια» ως προς τους ψυχικούς συντελεστές των νόσων. Αναφέρει ειδικότερα ότι (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002):

«... το τοιούτον ισχύει ἐπι μάλλον διά τας ψυχικάς συνδρομάς ὅσαι κείνται ἔξωθεν του πλαισίου των καθαρώς οργανικῶν... καλουμένων νόσων, οἷαι τοιαύται εἶναι η σχιζοφρένεια, μανιοκαταθληπτικῆ φρενοπάθεια, ψυχοπαθητικαὶ παρανοειδεῖς ἀντριδράσεις, νευρωτικαὶ συνδρομαί...

»... δια τας κυρίως ψυχικάς λειτουργίας του ἐγκεφάλου εὐρισκόμεθα ἀκόμη εις μεγάλην ἀγνοίαν και ἴσως δεν φθάσωμεν ποτέ εις την γνώσιν αυτών, εφ' ὅσον τουλάχιστον δεν προσεγγίσωμεν εις ποίαν πινά κατανόησιν του σχετικῆς ψυχοφυσικῆς προβλήματος».

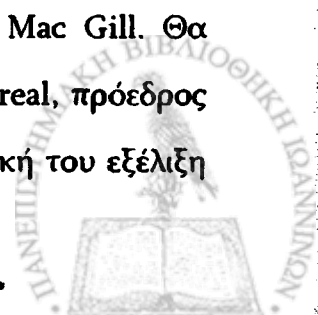


Τέλος, ο Παμπούκης εκφράζει στο συγκεκριμένο σύγγραμμα την «ικανοποίησή» του για τα θεραπευτικά αποτελέσματα της χημικής θεραπείας (βαλεριάνα, μορφίνη, υπνωτικά, αρσενικό, τονωτικά) και άλλων βιολογικών θεραπειών όπως η ορμονοθεραπεία, η πυρετοθεραπεία, η πρωτεϊνοθεραπεία, κ.ά.

### 6.3.5.α. Η «άλλη» άποψη. Η συνεργασία της Ρόζας Ιμβριώτη με τον ψυχίατρο και ψυχαναλυτή Γεώργιο Ζαβιτζιάνο

Η Ρόζα Ιμβριώτη είχε καταρχήν έρθει σε επαφή με τις ψυχαναλυτικές θεωρήσεις κατά τη διάρκεια της παραμονής και των σπουδών της στη Σορβόνη και το Βερολίνο. Στην Ελλάδα, πλέον των δραστηριοτήτων του Εκπαιδευτικού Ομίλου, η Ιμβριώτη θα αναπτύξει μια στενή, ευρεία, και γόνιμη όπως αποδεικνύεται από τα επιτεύγματα και των δύο, συνεργασία με τον ψυχίατρο Γ. Ζαβιτζιάνο.

Ο ψυχίατρος Γεώργιος Ζαβιτζιάνος γεννήθηκε στην Κέρκυρα το 1909 και πέθανε στο Μαίριλαντ των Ηνωμένων Πολιτειών το 1995. Σπούδασε ιατρική στη Γαλλία, όπου και μυήθηκε στην ψυχανάλυση, και σε προσωπικό επίπεδο μάλιστα ως αναλυόμενος «υπό» τον Edouard Pichon. Επιστρέφει στην Ελλάδα το 1934, οπότε και αρχίζει να εργάζεται σε διάφορα ιδρύματα, όπως το Νοσοκομείο Ευαγγελισμός, το Δημόσιο Ψυχιατρείο, και αργότερα το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο. Το 1951 μεταβαίνει στις ΗΠΑ και τον Καναδά, όπου θα εργαστεί ως διδάσκων ψυχαναλυτής του Ψυχαναλυτικού Ινστιτούτου του Καναδά, ως καθηγητής στα πανεπιστήμια του Michignan, Georgetown και Mac Gill. Θα διατελέσει αντιπρόεδρος της Ψυχαναλυτικής Εταιρείας του Montreal, πρόεδρος της Ψυχαναλυτικής Εταιρείας της Νέας Υόρκης. Στην επιστημονική του εξέλιξη



στο εξωτερικό θα ασχοληθεί πιο συγκεκριμένα με ζητήματα της γυναικείας σεξουαλικότητας (Τζαβάρας, 1984).

Στο σύγγραμμά της Ρόζας Ιμβριώτη *Ανώμαλα και Καθυστερημένα παιδιά, Πρώτος χρόνος λειτουργίας του Ειδικού Σχολείου*, που δημοσιεύεται το 1939, συμμετέχει και ο Γιώργος Ζαβιτζιάνος, παραθέτοντας έκθεση με τις εξετάσεις που πραγματοποίησε σε 64 μαθητές του Σχολείου που, εκτός των αποτελεσμάτων του ελέγχου της διανοητικής καθυστέρησης, περιελάμβανε έλεγχο των νευρώσεων, προτάσεις θεραπευτικών παρεμβάσεων καθώς και συμβουλευτική προς τους γονείς. Περαιτέρω, σε ανακοίνωση του στη Νευρολογική-Ψυχιατρική Εταιρεία Αθηνών που θα δημοσιεύσει το 1940 με τίτλο *Η ωφελιμότης της ψυχαναλυτικής μεθόδου κατά τας ψυχονευρωτικές εκδηλώσεις της παιδικής ηλικίας*, ο Ζαβιτζιάνος θα περιγράψει δύο περιπτώσεις μαθητών του «Πρότυπου Ειδικού Σχολείου» στους οποίους εφήρμοσε την ψυχαναλυτική μέθοδο και τους θεράπευσε (Τζαβάρας, 1984).

### 6.3.6. «Συγκλίνουσες» απόψεις. Η «αντίδραση» στην «ψυχαναλυτική ερμηνεία» ελλήνων ακαδημαϊκών και πανεπιστημιακών

Το 1933, ο Θεόφιλος Βορέας στο σημαντικό έργο του *Ψυχολογία* θα αφιερώσει συγκριτικά πολύ λίγο «χώρο» στην ψυχαναλυτική θεώρηση, και μάλιστα προκειμένου να επικρίνει τις «υπερβολές» των φροϋδικών απόψεων.

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος σε ανακοίνωση του 1917, θα αγνοήσει «επιδεικτικά» τις θεωρήσεις του Freud τον οποίο μάλιστα θα αναφέρει συγκεκριμένα ως μεταφραστή του Charcot το 1886. Στη συνέχεια περιορίζεται



σε σποραδικές αναφορές στον Adler στο πλαίσιο του άρθρου του 1932 με τίτλο *Ψυχικά διαφορά των παιδων και διάγνωσις αυτών*.

Αλλά και στο έργο του Γεώργιου Σακελλαρίου οι αναφορές στις ψυχαναλυτικές θεωρήσεις είναι σποραδικές και έμμεσες. Ωστόσο, αρκετά αργότερα το 1947, θα εκφέρει ευκρινώς την άποψη ότι η ψυχαναλυτική προσέγγιση είναι ουσιαστικά αναπόδεικτη και ανπικειμενική, ενώ αναφορικά με τις θεωρήσεις των Freud, Adler και Jung θα δηλώσει ότι «εκάστη ενέχει αλήθειαν τινά αλλ'ουδεμία ως διατείνονται οι ακολουθούντες αυτάς ενέχει πάσαν την αλήθειαν».

Το 1934, ο θεολόγος και φιλόσοφος Χ. Ανδρούτσος (1869-1935) στο σύγγραμμά του *Γενική Ψυχολογία*, καθώς και στο προηγούμενο έργο του *Η Ψυχολογία του Freud (1931)*, παρά το γεγονός ότι κάνει εκτεταμένες και λεπτομερείς αναφορές σε αυτές, υιοθετεί αρνητική στάση απέναντι στις φροϋδικές θεωρητικές υποθέσεις, τις οποίες θεωρεί «αυθαίρετες», εστηριγμένες σε «αντιεπιστημονική» βάση και άνευ «αποτελεσματικότητας». Θεωρεί ότι ο Freud είναι «ερασιτέχνης» «περί τα φιλοσοφικά και τα ψυχολογικά», δεδομένου μάλιστα ότι παρουσιάζει «κατ'έτος παραλλαγάς» των θεωριών του. Στην αναφορά του σχετικά με εκείνους που «υπερμάχονται» της ψυχανάλυσης στον ελληνικό χώρο παρατηρεί ότι «τα ψυχολογήματα αυτών στερούμενα ενιαίας βάσεως δεν δύναται να συνεισφέρωσι εις επίλυση των ψυχολογικών προβλημάτων».

Λίγο αργότερα, το 1946, κορυφαίοι Έλληνες επιστήμονες και καθηγητές Πανεπιστημίου, μεταξύ των οποίων οι Παμπούκης, Μαρινάτος, Βεής, Καλλιγιάς, ο διάσημος έλληνας παιδίατρος Κωνσταντίνος Χωρέμης, ο αρχιτέκτονας Δημήτρης Πικιώνης, καθώς και ο πρώην υπουργός του καθεστώτος Μεταξά Ι. Κριμπάς, θα υπογράψουν τη *Διακήρυξι της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων*, με κοινή δήλωση την ανάγκη «επιστροφής στην εν Χριστώ ζωή και ηθική». Οι συγγραφείς θα δηλώσουν την αποδοχή τόσο του «χριστιανισμού

του Jung» όσο και των «νεοβιταλιστικών» θεωρήσεων του Driesch<sup>36</sup>, θα επικρίνουν όμως δριμύτατα τις υλιστικές θεωρήσεις και τους εκφραστές τους και βέβαια, ιδιαίτερα, τον «πανσεξουαλισμό» που προώθησαν οι θεωρήσεις του Freud, θεωρήσεις που μάλιστα εμφανίζονται ως σχεδόν αποκλειστικά υπεύθυνες για το «ηθικό κατρακύλισμα» της εποχής αλλά και το γεγονός ότι «τα Άσυλα είναι γεμάτα ανηθικούς και εκφύλους».

#### 6.4. Η σύνδεση «αριστεράς» «εκπαιδευτικού κόσμου» και «ψυχαναλυτικής θεώρησης» στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Γενικότερα, έως και το 1950 περίπου, οι αντιστάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην ψυχαναλυτική πρακτική είναι ιστορικά αποδεδειγμένες. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί. Το ελληνικό κράτος των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι οικονομικά «φτωχό», με υψηλά ποσοστά αναλφαριθμητισμού και χαμηλό γενικότερο μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική δομή του κατά βάση «αγροτική» (περί το 50% του πληθυσμού, σε αντίθεση με το 20% του αστικού πληθυσμού), οι αντιλήψεις ακραίως συντηρητικές, με ισχυρότατες βυζαντινές επιρροές που οδηγούν σε μια έντονη «θρησκευτικότητα».

Ήταν λοιπόν «αναμενόμενο» να μην υπάρχει στην Ελλάδα της χρονικής αυτής περιόδου ο «χώρος» όπου θα ήταν δυνατή η ενσωμάτωση της «αστικής», «διανοουμενίστικης» και, βέβαια, «δαπανηρής» ψυχαναλυτικής πρακτικής. Και δεν είναι δύσκολο να εννοήσουμε τη, συνακόλουθη των όσων επισημάναμε

<sup>36</sup> Σύμφωνα με τη «νεοβιταλιστική» θεώρηση, τα φαινόμενα της ζωής ερμηνεύονται με την επίδραση ιδιαίτερων παραγόντων που διαφέρουν από τους φυσικο-χημικούς ποσάγοντες οι οποίοι ρυθμίζουν τα συνήθη υλικά φαινόμενα. Οι παράγοντες αυτοί είναι «υπερβατικοί».



παραπάνω, ψυχο-νοητική και ψυχο-κοινωνική δυσκολία όλων σχεδόν των κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, να αποδεχθούν τον «πανσεξουαλισμό», τον οιδιπόδειο «έρωτα» και την «αιμομικτική» ουσιαστικά σεξουαλικότητα της παιδικής ηλικίας που προέβαλε με τις θεωρήσεις του ο Sigmund Freud (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002; Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Βέβαια, όπως αναδείχθηκε από τα στοιχεία που παραθέσαμε, η «εισαγωγή» της ψυχανάλυσης στο ελληνικό έδαφος συνδέθηκε ιστορικά με δύο ακραίως «ανατρεπτικά» και «επικίνδυνα» θέματα για την Ελλάδα των πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τον «κομμουνισμό» και τον «εγγύς» αυτού «δημοτικισμό». Ο Δημήτρης Πλουμπίδης (2011) επιχειρεί τη «σύνδεση» μεταξύ ψυχαναλυτικών θεωρήσεων, Εκπαιδευτικού Ομίλου, ιατρικού κόσμου και κοινωνικο-πολιτικής κατάστασης κατά τις δεκαετίες 1920-'30. Μάλιστα, θεωρεί απαραίτητο να συνδέσει τις ψυχαναλυτικές θεωρήσεις με την Αριστερά της εποχής, και εξηγεί ειδικότερα το γιατί:

«Εισαγωγικά, δεν μπορώ να αποφύγω έναν ελάχιστο ορισμό του τι εννοώ «Αριστερά» και «αριστεροί» τουλάχιστον τις δεκαετίες του '20 και του '30, όντας ευτυχής που δεν είμαι υποχρεωμένος να επεκταθώ σε τέτοιους ορισμούς σήμερα.

» Αριστεροί ήταν, εκτός από τους οργανωμένους στο κομμουνιστικό κίνημα, και όσοι συσπειρώνονταν σε άλλες οργανώσεις ή έντυπα της τότε πολιτικής Αριστεράς, όπως η «Αναγέννηση» του Δ. Γληνού, καθώς και κάποιοι άλλοι, χωρίς σαφή πολιτική ένταξη.

» Σε ό,τι αφορά την κίνηση των ιδεών, γνωρίζουμε ότι ολιγάριθμες ομάδες ή και άτομα μπορούν να παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο.

» Κοινή τους αναφορά ήταν η κοινωνική δικαιοσύνη και η πρόοδος, η γνώση του κοινωνικού γίνεσθαι, η απελευθέρωση από κοινωνικούς καταναγκασμούς, με γνώση όμως των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων του ατόμου, η εδραίωση της δημοκρατίας και η εκπαίδευση ως προϋπόθεση προόδου.

» Μερικοί μάλιστα περίμεναν από τη μόρφωση και τις επιστήμες να φέρουν την πρόοδο για τα άτομα αλλά και όλη την κοινωνία, σχεδόν αυτόματα, μαγικά.

» Σ' αυτό το πλαίσιο, θα εμφανιστούν και οι σοσιαλιστικές ιδέες στην αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ το μείζον γεγονός της Ρωσικής Επανάστασης και της μετέπειτα πορείας της θα γίνουν κεντρικό ζήτημα της ιδεολογικής ζύμωσης.

» Στη συνέχεια, θα εμφανιστούν και οι αναφορές στην ψυχανάλυση, και μάλιστα στον τύπο της εποχής θα δούμε μερικές φορές να συγχέονται ή και να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο εχθρικό τρόπο ο μαρξισμός και η ψυχανάλυση, ως ανατρεπτικές θεωρίες.



- » ...Εδώ μας ενδιαφέρει, βεβαίως, το πώς προσέλαβε την ψυχανάλυση η οργανωμένη σοσιαλιστική και κομμουνιστική Αριστερά και ποια ήταν η σχέση της με τους πρωτοπόρους της διάδοσης των ψυχαναλυτικών ιδεών, παρά το γεγονός ότι η σύνδεσή τους υπήρξε αρκετά χαλαρή.
- » Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, πολλοί από αυτούς ανήκαν στην Αριστερά, αυτό όμως δεν συνέβαινε με τους γιατρούς.
- » ...Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί προηγήθηκαν από τους γιατρούς στη δημιουργική υποδοχή της ψυχανάλυσης, και μάλιστα εκπαιδευτικοί που υπήρξαν σημαντικά στελέχη της ελληνικής Αριστεράς.
- » ...Σε ό,τι αφορά την κλινική και τη θεραπευτική χρήση της ψυχανάλυσης, στους γιατρούς και τους ψυχολόγους, στο τέλος της δεκαετίας του '40 έχουμε ένα πολύ ενδιαφέρον φαινόμενο στη Γαλλία αλλά και σε άλλες χώρες. Ομάδες ψυχαναλυτών, συνήθως προοδευτικής και κομμουνιστικής ιδεολογίας, αρνήθηκαν το ψυχαναλυτικό ντιβάνι ως μοναδική μορφή άσκησης της ψυχανάλυσης και άρχισαν να εργάζονται σε κλινικές μονάδες, και μάλιστα τις πιο εγκαταλειμμένες (άσυλα και εξωτερικά ιατρεία). Μια σημαντική έκφραση αυτού του κινήματος είναι το μεταγενέστερο βιβλίο Η ψυχανάλυση χωρίς ντιβάνι, το 1973, που συνοψίζει πολύχρονες εμπειρίες.
- » Ανάλογες εμπειρίες είχαν καταγραφεί στο Βερολίνο και τη Βιέννη, τη δεκαετία του 1920, στα πρώτα βήματα της ψυχανάλυσης, οι οποίες παρουσιάζονται στο άρθρο του Νίκου Γκουγκουλή «Ο Σ. Φρόντ και η πολιτική δημόσιας ψυχικής υγείας - Επισκόπηση της ταραγμένης κοινωνικής περιόδου 1918-1938».
- » ...Μετά το 1950 η επιρροή της ψυχανάλυσης στους εκπαιδευτικούς μειώθηκε κατά πολύ.
- » ...Ήταν τόσο καθοριστική η καταδίκη της [της ψυχανάλυσης] από την Αριστερά;
- » Η καταδίκη έπαιξε ρόλο, ειδικά σε γνωστά στελέχη όπως ο Γ. Ιμβριώτης, ο Κ. Σωτηρίου ή ο νευρολόγος - ψυχίατρος Γ. Παπαδημητρίου.
- » Η κυριότερη αιτία, όμως, είναι ότι, οι ψυχαναλυτικές ιδέες έμειναν μεν ζωντανές, αλλά έπαψαν να έχουν άμεση επιρροή και ενσωματώθηκαν σε άλλες προσεγγίσεις εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιεχομένου.
- » Οπωσδήποτε πάντως, η επίσημη στροφή των κομμουνιστικών κομμάτων στην παβλοφριανή ψυχολογία, στην αρχή της δεκαετίας του 1950, και η γενικότερη συντηρητική στροφή της ψυχανάλυσης, κυρίως στις Η.Π.Α., είχε σαφώς αρνητικές επιδράσεις σε αυτή την ανοιχτή στην κοινωνία εφαρμογή της ψυχαναλυτικής κλινικής.»

Τέλος, ο Πλουμπίδης επισημαίνει εύστοχα ότι,

« οι λόγοι για τους οποίους δεν ευδοκίμησε η ψυχανάλυση στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1950 είναι πολύ πιο σύνθετοι από την απομάκρυνση από αυτή της κομμουνιστικής Αριστεράς.

» Οι ψυχαναλυτικά προσανατολισμένοι ήταν τόσο λίγοι, οι αριστεροί ψυχίατροι και διανοητές τόσο απομονωμένοι, ώστε δεν μπορούσε να προκύψει κάτι θετικό, μετά μάλιστα την άτυχη της ομάδας της Μ. Βοναπάρτη.

Η "συντηρητική" συσπείρωση γύρω από την πριγκίπισσα Μ. Βοναπάρτη της πρώτης ψυχαναλυτικής ομάδας (Δ. Κουρέτας, Α. Εμπειρικός, Γ. Ζαβιτζιάνος και σε κάποια απόσταση ο Ν. Ν. Δρακουλίδης), οι διώξεις των αριστερών διανοούμενων και η ιδεολογική πόλωση του ψυχρού πολέμου, εξηγούν τη ρήξη



με την "ψυχανάλυση" και την μάλλον οριστική, απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από αυτήν.

» Από την άλλη πλευρά, η απομάκρυνση των αριστερών ψυχιάτρων και ψυχολόγων από την ψυχανάλυση υπήρξε αμφιθυμική, με διατήρηση κριτικών σχέσεων, φανερών ή υπόγειων.»

#### 6.4.1.Η θέση της Ρόζας Ιμβριώτη απέναντι στην «ψυχαναλυτική θεώρηση»

Το ενδιαφέρον της Ρόζας Ιμβριώτη αναφορικά με την ψυχοθεραπευτική ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης παρέμβαση σε προβληματικά παιδιά αναδεικνύεται εμφανώς στα έργα που θα δημοσιεύσει.

Από την άλλη πλευρά, γίνεται επίσης εμφανής και η άποψη-απόφασή της να εφαρμόζει «επιλεκτικά και κατά περίπτωση» τις διάφορες ψυχαναλυτικές αρχές.

Στις «εκθέσεις λειτουργίας» ή «Πεπραγμένα του Ειδικού Σχολείου» που δημοσιεύει στο Περιοδικό *Σχολική Υγιεινή*, καθώς και στο σύγγραμμά της *Ανώμαλα και Καθυστερημένα παιδιά, Πρώτος χρόνος λειτουργίας του Ειδικού Σχολείου*, που δημοσιεύεται το 1939, θα αναφέρει ότι «ο παιδαγωγός είναι ο μόνος αληθινός ψυχοθεραπευτής». Η Ιμβριώτη παραθέτει επίσης μια εκτεταμένη αναφορά στις απόψεις του Edouard Pichon (που όπως είδαμε είχε εκπαιδευθεί στην ψυχανάλυση το Γεώργιο Ζαβιτζιάνο), αλλά αναφέρεται και εξίσου στις θεωρήσεις των Adler, Freud και Pfister.

Στα ατομικά δελτία των μαθητών του ειδικού σχολείου, μεταξύ των στοιχείων που προκύπτουν από διάφορες εξετάσεις, παρατίθενται και «ψυχαναλυτικά δεδομένα». Η Ιμβριώτη αναφέρει σχετικά:

«Πρέπει να εξηγήσουμε την έννοια, τη σημασία και την έκταση που δίνουμε στο Σχολείο μας στην ψυχανάλυση και γενικά πως νομίζουμε ότι είναι σωστό να εφαρμόζεται στην παιδική ηλικία.



Πιστεύουμε ότι η ψυχανάλυση σε ένα παιδί έχει εκεί μόνο τη θέση της όπου υπάρχει περίπτωση αληθινής παιδικής νεύρωσης.

Δεν νομίζουμε ότι... κάθε ταραχή στην ψυχική εξέλιξη του παιδιού είναι δυνατό να θεραπευτεί με την ψυχανάλυση... δεν μπορούμε να παραδεχτούμε τη γνώμη της M. Klein, ότι θα ωφελούσε και στα κανονικά παιδιά».

Στη συνέχεια εκθέτει τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ορθόδοξη ψυχανάλυση στο παιδί, παραθέτοντας αποσπάσματα από την Anna Freud , και συντάσσεται με την ψυχαναλυτική πρακτική της S. Morgenstern από το έργο της *Psychanalyse Infantile* (1937).

Γίνεται μάλλον εμφανές ότι η Ιμβριώτη δε λαμβάνει τη θέση μιας «άνευ όρων» αποδοχής των ψυχαναλυτικών θεωρήσεων. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση και με κάποια άλλα πολύ σημαντικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα ο βαθύς θαυμασμός της για τον αγαπημένο της «δάσκαλο» Eduard Spranger, όπως πρόκειται να δούμε στις επόμενες σελίδες, συνήργησε σημαντικά στην τελική «αποδοχή» του αιτήματός της, ή έστω την «υποχώρηση», εκ μέρους του Ιωάννη Μεταξά.



## Κεφάλαιο 7. Οι άμεσες ιστορικές συνθήκες σύνταξης του νομοθετικού κειμένου του Αναγκαστικού Νόμου 435/1937

Η Ελλάδα του μεσοπολέμου είναι, κατά την άποψή μας, μια χώρα που χαρακτηρίζεται από «σύγχυση». «Σύγχυση» οικονομική, πολιτική, διοικητική, κοινωνική και κατά συνέπεια, έως ένα βαθμό, ιδεολογική. Θεωρούμε ωστόσο ότι η ιδεολογική «σύγχυση» δεν ανιχνεύεται τόσο στο επίπεδο του ατόμου, αλλά μάλλον στο επίπεδο των θεσμών. Κατά την άποψή μας και πάλι, οι θεσμοί είτε απλώς δεν υπάρχουν ακόμα είτε δεν είναι ευκρινώς σχηματισμένοι, υπό την έννοια του «κοινωνικού συμβολαίου» και, άρα, κοινωνικώς καθολικά ή κατά πλειοψηφία αποδεκτοί. Προκειμένου για την εξήγηση του φαινομένου αυτού μπορούμε να παραθέσουμε αρκετές ιστορικές «αιτίες».

Από τη μιά πλευρά η νίκη των Ελλήνων στους Βαλκανικούς πολέμους του 1912-'13 και η προσάρτηση των νέων εδαφών της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Θράκης στην ελληνική επικράτεια. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να έχει ως ιστορικό «συμπέρασμα» την αναγκαιότητα άμεσης αναδιάρθρωσης και οργάνωσης, διοικητικής, οικονομικής και κοινωνικής, των συγκεκριμένων περιφερειών. Όπως ωστόσο μας φαίνεται να προκύπτει ιστορικά, αυτό που υπερίσχυσε ως «συμπέρασμα» ήταν η «Μεγάλη Ιδέα», η «έξαρση του σωβινισμού» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Γ. Μπελεσιώτη (2001), η οποία,



όπως ήταν αναμενόμενο, θα καταλήξει στη στείρα αντιπαράθεση «βενιζελικοί- αντιβενιζελικοί» και στον «Εθνικό Διχασμό» του 1915-'17.

Από την άλλη πλευρά, η λίγο μεταγενέστερη τραγική αποτυχία της εκστρατείας του ελληνικού στρατού στη Μικρά Ασία, η οποία θα έχει ως συνέπεια τη «Μικρασιατική καταστροφή» και τη συνακόλουθή της αποχώρηση του ελληνικού πληθυσμού από τα τουρκικά εδάφη. Έτσι, το ελληνικό κράτος των αρχών της τρίτης δεκαετίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαθέτει πλέον «διπλάσιο» έδαφος και περίπου τριπλάσιο πληθυσμό. Να σημειωθεί βέβαια ότι, ο ελληνικός πληθυσμός που αναγκάζεται να αναχωρήσει για την Ελλάδα αποτελείται κυρίως από «μη παραγωγικά» άτομα, μητέρες με νεαρά παιδιά, ηλικιωμένους και χήρες, δεδομένου ότι ο «παραγωγικός» ανδρικός πληθυσμός είχε σχεδόν αποδεκατιστεί ή αιχμαλωτιστεί κατά τη διάρκεια των πολεμικών συρράξεων ή εξαιτίας των διώξεων-«πογκρόμ» του τουρκικού στρατού. Τα περίπου 1.100.000 άτομα που καταφθάνουν θα συσσωρευθούν κατά βάση στις δυο μεγάλες πόλεις Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Επίσης την ίδια περίπου χρονική στιγμή, αναγκάζονται να έρθουν στην Ελλάδα περί τους 100.000 επιπλέον Έλληνες της Βουλγαρίας και της Ρωσίας, εξαιτίας των επαναστάσεων που συνταράσσουν τις χώρες αυτές. Τα γεγονότα αυτά θα μπορούσαν να έχουν το ίδιο ακριβώς ιστορικό «συμπέρασμα» που αναφέραμε παραπάνω, δηλαδή την αναγκαιότητα άμεσης αναδιάρθρωσης και οργάνωσης, διοικητικής, οικονομικής και κοινωνικής, του κράτους. Όπως ωστόσο μας φαίνεται να προκύπτει ιστορικά, αυτό που υπερίσχυσε ως «συμπέρασμα» ήταν ο ιδεολογικός «καταποντισμός» της «Μεγάλης Ιδέας», η «αγανάκτηση» και τελικά η «απώλεια» της εμπιστοσύνης εκατέρωθεν, δηλαδή μεταξύ «κράτους» και «πολίτη», με άμεση συνέπεια την ανεξαρτητοποίηση του στρατού από τα πολιτικά κόμματα και τη, συνακόλουθη περαιτέρω, στροφή του προς την «πολιτική εξουσία».

Με απλά λόγια λοιπόν, το γεωπολιτικό «τοπίο» της Ελλάδας κατά την περίοδο 1922-1936 (επιλέγουμε τη χρονική στιγμή κατάληξης της περιόδου βάσει

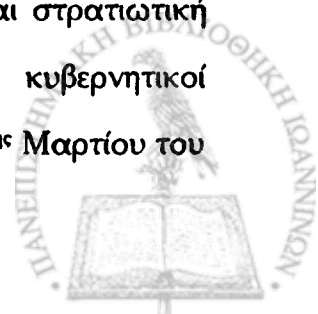


του θέματος που προσεγγίζουμε, θεωρώντας ότι από εκεί και έπειτα βρισκόμαστε στα άμεσα ιστορικά «συμφραζόμενα» του Α.Ν. στα οποία θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά στις επόμενες σελίδες) σκιαγραφείται γύρω από τις ακόλουθες συνιστώσες: αστυφιλία, ανέχεια, ανεργία, ανασφάλεια, με αποτέλεσμα την ανάγκη για οικονομική ενίσχυση των πληθυσμιακών ομάδων που υποφέρουν, τη συνακόλουθη αποσταθεροποίηση της ελληνικής οικονομίας, που έχει ως αποτέλεσμα την έξαρση του πληθωρισμού, τη ραγδαία υποτίμηση του νομίσματος, την αναγκαιότητα υψηλής φορολογίας, την πτώση των μισθών, την υπερωριακή απασχόληση χαμηλού κόστους, και κατά συνέπεια τη δημιουργία ενός «αστικού υπο-προλεταριάτου».

Με περαιτέρω συνέπεια, τη «διείσδυση» των ξένων καπιταλιστικών οικονομιών δεδομένης της «προσφορότητας» της ελληνικής αγοράς για ξένες επενδύσεις, που έχει ως αποτέλεσμα την περαιτέρω οικονομική εξάρτηση από τις «ξένες δυνάμεις» διαμέσου των υπέρογκων δανείων που «αναγκάζεται» να συνάψει το αποδυναμωμένο ελληνικό κράτος και μάλιστα με υψηλό επιτόκιο δανεισμού προκειμένου να είναι «ελκυστικό».

Γεγονότα που έχουν ως συνέπεια, τη διαμόρφωση του εξής «παραδόξου» («παράδοξο» για όσους αγνοούν τη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος, εννοείται): ενώ η πλειοψηφία του ελληνικού πληθυσμού μετά βίας εξασφαλίζει τα «προς το ζην», παρατηρείται αύξηση της βιομηχανικής δραστηριότητας (4000 εργοστάσια το 1929, από 2213 το 1917), διαμόρφωση μιας πρώιμης μορφής καπιταλιστικής οικονομίας, αύξηση του εγχώριου προϊόντος (χάρη στο φθινό εργατικό δυναμικό, εννοείται).

Παράλληλα, από το 1920 έως το 1928 διαμορφώθηκαν στην Ελλάδα τριάντατέσσερις διαφορετικές, βραχύβιες όπως είναι λογικό, κυβερνήσεις. Τα πραξικοπήματα αποτελούν σύνηθες φαινόμενο, ενώ πολιτική και στρατιωτική εξουσία, ενίοτε και πολιτικοστρατιωτική, εναλλάσσονται ως κυβερνητικοί σχηματισμοί. Με εξαίρεση την πρώτη ελληνική δημοκρατία της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου του



1924, υπό την πρωθυπουργία του αρχηγού της «Δημοκρατικής Ενώσεως» Αλ. Παπαναστασίου, και σύμφωνα με την κοινή άποψη των ιστορικών σχολιαστών, κανένας κυβερνητικός σχεδιασμός δεν επέδειξε έμπρακτα το, απαιτούμενο από μια κυβέρνηση, «ενδιαφέρον» για την οργάνωση του πολιτικού οικονομικού και κοινωνικού υποβάθρου που θα οδηγούσε στην επιχειρησιακή αντιμετώπιση των προβλημάτων της χώρας. Οι «φauλοκρατικού χαρακτήρα» κυβερνήσεις θα αναλώσουν ουσιαστικά τις «προσπάθειές» τους σε ενέργειες που στοχεύουν να «κρατήσουν το λαό δέσμιο της προπαγανδιστικής πολιτικής τους», επιδιώκοντας με αθέμιτα μέσα (βία, λογοκρισία και διώξεις) να «φιμώσουν» και να «τρομοκρατήσουν» τον πληθυσμό, να καταστείλουν με οποιοδήποτε τρόπο την αντίδραση των πολιτικών τους κάθε φορά αντιπάλων, αγνοώντας ολότελα, και βέβαια παράλληλα καταπνίγοντας κατ'ανάγκη, το κοινωνικό αίτημα για «αλλαγή».

Η αποσθρωμένη πολιτική και η αποδιοργανωμένη οικονομία, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας καθώς και η πασιφανής εκμετάλλευση του «φθηνού», πλέον, εργατικού δυναμικού, σε συνδυασμό με τον απόηχο των σοσιαλιστικών επαναστάσεων, και δη της σοβιετικής, «πρώτης οργανωμένης πρακτικής εφαρμογής των θεωριών του σοσιαλισμού» όπως επισημαίνουν οι Βερέμης & Κρεμμύδας, οδηγούν τον πληθυσμό σε δυσφορία και αγανάκτηση, αμφισβήτηση του status quo καθώς και των ιδανικών της αστικής τάξης.

Η ίδρυση του Κομμουνιστικού Κόμματος (17 Νοεμβρίου 1918) θα περιστείλει κατά ένα τρόπο τον κομματικό «διπολισμό» και θα διευκολύνει τη συσπείρωση των εργατικών κινημάτων και τον συνδικαλιστικών οργανώσεων κατευθύνοντας το αίσθημα «κοινωνικής αδικίας» προς συγκεκριμένες μορφές έμπρακτης παρέμβασης στις κυβερνητικές λειτουργίες με στόχο την αναδιάρθρωση του καρακτικού μηχανισμού σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς (Σβορώνος, 1983; Συριοπούλου-Δελλή, 2003; Μπελεσιώτη, 2011). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης πραγματικότητας αποτελεί η

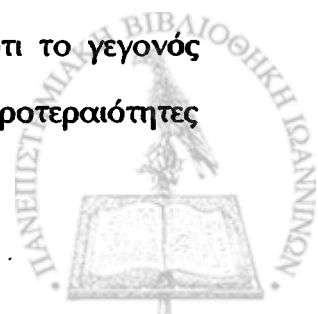


λειτουργία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, την οποία ήδη αναλυτικά παραθέσαμε διαμέσου της αναφοράς στο έργο των μελών του.

### 7.1. Αναγκαιότητα αντιμετώπισης της παιδικής και νεανικής εγκληματικότητας κατά τη διάρκεια του «Μεσοπολέμου». Ανάπτυξη του τομέα της «Σχολικής Υγιεινής»

Όσον αφορά ωστόσο πιο συγκεκριμένα την ερευνητική μας προσέγγιση, έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι, πρωταρχικό μέλημα του κρατικού μηχανισμού της περιόδου του Μεσοπολέμου αποτελεί «... η διαφύλαξη του κοινωνικού ιστού που είναι βαθιά τραυματισμένος τόσο από τα οικονομικά προβλήματα όσο και από τις διαλυμένες οικογένειες λόγω της προσφυγιάς και του πολέμου». Η Χ. Συριοπούλου-Δελλή (2003) εκφέρει την άποψη ότι, το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την πρόοδο των επιστημονικών κλάδων της φυσιολογίας, της νευρολογίας, της πειραματικής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και των ανθρωπιστικών επιστημών γενικότερα, που, με τα έστω πρώιμα πορίσματά τους, συνέβαλαν στην άμβλυνση της έως τότε επικρατούσας αντίληψης περί του «στατικού και αμετατρέπτου» χαρακτήρα της «νοητικής υστέρησης» (Συριοπούλου, 2003), θα κατευθύνουν πλέον τα αστικά και οικονομικώς εύρωστα κοινωνικά στρώματα προς την παραδοχή της αναγκαιότητας για κοινωνικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις όσο το δυνατό πιο «έγκαιρες».

Ωστόσο, ο Δ. Στασινός (1991) εκφέρει μια, κατά τη γνώμη μας, περισσότερο ιστορικά καταδειξιμη άποψη, δηλαδή την άποψη ότι το γεγονός αυτό δεν εκπηγάζει ουσιαστικά από πολιτικές και κοινωνικές προτεραιότητες





που θα στόχευαν την ηθική βελτίωση, την κοινωνική επανένταξη και εκπαίδευση των ευάλωτων πληθυσμών της εποχής, μεταξύ των οποίων κατά κύριο λόγο «πάσχουν» τα νεώτερα άτομα όπως συμβαίνει συνήθως σε περιόδους πολέμου, μετακινήσεων πληθυσμών, ανέχειας και ένδειας. Αντίθετα, εκπορεύεται μάλλον από «ανησυχίες» που, για τα ήδη εκβιομηχανισμένα κράτη του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, είχαν αρχίσει να αναδύονται στον κόλπο των οικονομικά εύρωστων κοινωνικών ομάδων από τις αρχές ήδη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ως αποτέλεσμα των αλλαγών που επέφεραν οι μετακινήσεις και η μαζική αστικοποίηση αγροτικών πληθυσμών κατά την πρώτη και δεύτερη βιομηχανική επανάσταση.

Οι «ανησυχίες» αυτές αρχίζουν να γίνονται αισθητές και στην Ελλάδα του 1920, εφόσον όπως παρατηρεί η Συριοπούλου-Δελλή (2003), με την καταστροφή των κοινοτήτων της Μικράς Ασίας ανακόπτεται και ο «οικονομικός παρασιτισμός» του ελληνικού κράτους, που το χαρακτήριζε από την ίδρυσή του μάλιστα, και αρχίζει η «σταδιακή μετάβασή του από τον προβιομηχανικό - αγροτικό τρόπο παραγωγής στο βιομηχανικό καπιταλισμό και την καπιταλιστική μορφή παραγωγής, όπως ήδη παραθέσαμε, με το αποτέλεσμα που ήδη αναφέραμε δηλαδή τη σύσταση ενός «αμιγούς εργατικού δυναμικού» στην Ελλάδα.

Ως αποτέλεσμα «μετασχηματίζ(εται) και το ύφος του πολιτικού διαλόγου» αλλά και η «κοινωνική ιδεολογία». Έτσι, οι κοινωνικές «ανησυχίες» της «καπιταλιστικής» οικονομίας κερδίζουν έδαφος και στην Ελλάδα και κινούνται, εδώ όπως και στην «Εσπερία» μάλλον προς την κατεύθυνση της «προφύλαξης». Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κυριαρχία, και στην Ελλάδα, πρακτικών «αποδιοπομπής» και «εγκλεισμού» που στοχεύουν την «εξυγίανση και προστασία του κοινωνικού συνόλου», όπως χαρακτηριστικά παραθέτει ο Δ. Στασινός (1991).



Πράγματι, από τα στατιστικά στοιχεία της περιόδου γίνεται εμφανής η ραγδαία αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας. Μεταξύ 1911-1924 θα καταδικαστούν για αξιόποινες πράξεις επάνω από 120.000 περίπου ανήλικα παιδιά κάτω των 21 ετών. Καθίσταται λοιπόν «απαραίτητο» να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα αυτά, αλλά και να προληφθεί η «κοινωνική αστάθεια» που προκαλείται από φαινόμενα «αλητείας», «επαιτείας», «πορνείας» και άλλων μορφών εγκληματικότητας ανηλίκων. Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Δικαιοσύνης ιδρύεται μια σειρά από «αναμορφωτήρια ανηλίκων» όπως, το «Εμπειρίκιο» στην Αθήνα, το Αναμορφωτήριο Αθηνών και το Αναμορφωτήριο Σύρου, το 1918, καθώς και τα Κορυδαλλού και Κασσαβέτειας, το 1928 και '29 αντίστοιχα. Βέβαια, στο σημείο αυτό και η Συριοπούλου παρατηρεί ότι, η κρατική αυτή πρακτική «δε στοχεύει κυρίως στην ηθική βελτίωση, την κοινωνική επανένταξη και εκπαίδευση των παιδιών... αλλά κινείται μάλλον προς την κατεύθυνση της αποδιοπομπής και του εγκλεισμού σε μια προσπάθεια εξυγίανσης και προστασίας του κοινωνικού συνόλου» (2003).

Στο πλαίσιο των μέτρων που λαμβάνονται για την εξυγίανση του νεανικού πληθυσμού και περαιτέρω για την πρόληψη των ιδιαίτερα θανατηφόρων νοσημάτων που πλήττουν την Ελλάδα κατά τη συγκεκριμένη περίοδο (αλλά και αρκετά μετά το 2<sup>ο</sup> Παγκ.Πόλεμο), το θέμα της Σχολικής Υγιεινής αναδύεται ως άμεση αναγκαιότητα. Μάλιστα, το σχολείο θα θεωρηθεί ως ο καταλληλότερος χώρος προκειμένου να διδαχθούν τα μικρά ελληνόπουλα κανόνες υγιεινής ώστε να αποτραπεί ο πολλαπλασιασμός και η μετάδοση λοιμωδών και άλλων νόσων.



### 7.1.1. Η δράση και το έργο του παιδολόγου-υγιεινολόγου Εμμανουήλ Λαμπαδαρίου

Ιδιαίτερη δράση προς την κατεύθυνση αυτή θα αναπτύξει ο ιατρός και υγιεινολόγος Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, μετέπειτα στενός συνεργάτης της Ρόζας Ιμβριώτη, εφόσον στο Παιδολογικό Κέντρο που θα ιδρύσει ως Καθηγητής Πανεπιστημίου θα γίνονται «υπό την εποπτεία του» οι «διαγνωστικές εξετάσεις» των υποψήφιων για το «Ειδικό Σχολείο» παιδιών.

Ο Εμμανουήλ Λαμπαδαρίου (1882-1943) εκλέγεται καθηγητής της Παιδολογίας και Σχολικής Ιατρικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1936.

Νεαρός υγιεινολόγος με σπουδές «Παιδολογίας» στην Ελβετία, επιστρέφοντας στην Ελλάδα θα αναλάβει μέχρι σχεδόν το τέλος της ζωής του, σημαντικές, πρωτοπόρες και πολυάριθμες πρωτοβουλίες για τη δημιουργία θεσμών ευρύτερης κοινωνικής αντίληψης που στόχο είχαν κατά βάση την προστασία των άπορων ασθενικών μαθητών, αλλά και του «έλληνας παιδός» γενικότερα.

Θεωρείται πρωτοπόρος στη έρευνα της ψυχοσωματικής ανάπτυξης του παιδιού, με την οποία ασχολείται ήδη από το 1912 ως Προϊστάμενος του Παιδολογικού Εργαστηρίου Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, που θεσμοθετείται το 1910-'11 (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004).

Το Μάιο του 1916, ο Λαμπαδάριος, ως «σχολίατρος» και Προϊστάμενος του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, θα πρωτοστατήσει στην πρώτη απόπειρα λειτουργίας «υπαίθριου σχολείου» στην Ελλάδα, κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα της εποχής (Γερμανία, Γαλλία, Δανία, Σουηδία, κλπ., αλλά και ένα ανάλογο κίνημα στις ΗΠΑ)<sup>37</sup>. Με πρωτοβουλία του Λαμπαδαρίου και

<sup>37</sup> Κατά την έκφραση του Armand Delille «το υπαίθριον σχολείον είναι σχολικόν ίδρυμα διευθυνόμενον παρά διδασκάλου με την συνεργασίαν ιατρού», σε αντίθεση με το «πρεβαντόριον»



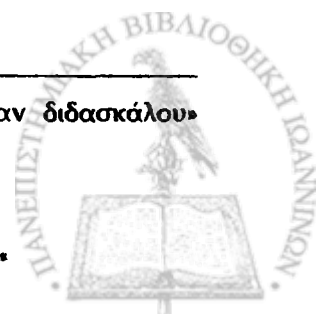
με την αρωγή και συνεργασία των Δημήτρη Γληνού και Αλέξανδρου Δελμούζου, το σχολείο αυτό θα αρχίσει να λειτουργεί λίγο έξω από την Αθήνα, στο «κτήμα Νομικού» που είχε παραχωρηθεί για το σκοπό αυτό από το δήμο Αθηναίων στον «Πατριωτικό Σύνδεσμο Ελληνίδων» (φιλανθρωπικός σύλλογος κυριών που λειτουργούσε από το 1912 υπό την προστασία της βασίλισσας Σοφίας), ο οποίος και θα παρέχει την οικονομική στήριξη για το όλο εγχείρημα.

Η απόπειρα αυτή να ενισχυθούν τα αδύναμα παιδικά σώματα, με απώτερο στόχο και την πρόληψη της παιδικής φυματίωσης, είχε δοκιμαστικό χαρακτήρα. Το περιεχόμενο του προγράμματος του σχολείου υιοθετούσε την ιατρική αντίληψη «περί μαθησιακών απαιτήσεων σύμφωνα με τους φυσιολογικούς νόμους της αναπτύξεως του παιδικού εγκεφάλου». Στο συγκεκριμένο εγχείρημα διαπιστώνεται η υιοθέτηση και η προσπάθειά υλοποίησης, και εδώ, των αρχών της «Νέας Αγωγής», και κύριους άξονες οργάνωσης των παιδαγωγικών προγραμμάτων, την αυτενέργεια των μαθητών, τη συνεργασία μαθητών-δασκάλων και την εποπτική διδασκαλία μέσα στη φύση. Ωστόσο, τόσο ορισμένα πρακτικά και οικονομικά προβλήματα όσο και, κυρίως, η κοινωνική και πολιτική συγκυρία, δε θα επιτρέψουν τη συνέχιση λειτουργίας του σχολείου αυτού, ανακόπτοντας βέβαια και την εξέλιξη του θεσμού των «σχολείων υπαίθρου» στην ελληνική επικράτεια.

Ωστόσο, ο Λαμπαδαρίου θα συνεχίσει να υποστηρίζει με επιμονή την αξία του σχετικού θεσμού και να προωθεί το σχέδιό του για την ίδρυση ενός μόνιμου υπαίθριου σχολείου. Αυτή η προσωπική επιμονή του, θα έχει ως αποτέλεσμα την επανάληψη της προσπάθειας, αρκετά αργότερα το 1932 κατά τη διάρκεια της τελευταίας βενιζελικής κυβέρνησης, με πρωτοβουλία της «Ελληνικής Αντιφθισικής Εταιρείας». Η ίδρυση και λειτουργία του σχολείου γίνονται

---

που είναι «ιατρικόν ίδρυμα διευθυνόμενον παρ' ιατρού με την συνεργασίαν διδασκάλου» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004).



αντικείμενο του διατάγματος της 14<sup>ης</sup> Απριλίου του 1932, «Περί ιδρύσεως υπαιθρίου δημοτικού σχολείου της Ελληνικής Αντιφθισικής Εταιρείας».

Είναι ιστορικά εμφανές ότι, σε άμεση συνάρτηση και με αυτή την πρωτοβουλία, η τελευταία αυτή κυβέρνηση Βενιζέλου θα προσπαθήσει να αποκρυσταλλώσει έμπρακτα το γενικότερο ενδιαφέρον της προς την κατεύθυνση της λήψης μέτρων προς όφελος των αδύναμων και ασθενικών παιδιών, μέτρα όπως η καθιέρωση των μαθητικών συσσιτίων, η ίδρυση σχολείων για παιδιά με ειδικές ανάγκες, η ίδρυση του πρεβαντορίου στα Μελίσσια, κλπ. Ωστόσο, και η δεύτερη αυτή προσπάθεια του Λαμπαδαρίου θα έχει δυστυχώς την ίδια κατάληξη με την προηγούμενη. «Τα ερωτηματικά σχετικά με την αποτυχία και αυτής της απόπειρας παραμένουν, προς το παρόν, αναπάντητα», παρατηρούν οι Θεοδώρου & Καρακατσάνη (2004).

#### 7.1.1.α. Η συμβολή του Λαμπαδαρίου προς την κατεύθυνση της ίδρυσης «Ειδικού Σχολείου». Το περιοδικό *Σχολική Υγιεινή*

Ήδη στο σύγγραμμά του *Μαθήματα Σχολικής Υγιεινής*, που δημοσιεύεται το 1924, ο Λαμπαδαρίου ορίζει την «παιδολογία» ως «την επιστήμη που διερευνά τα της σωματικής και διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού», επιστήμη που βασίζεται στα πορίσματα της πειραματικής ψυχολογίας και της πειραματικής παιδαγωγικής, τμήμα της οποίας αποτελεί η «σχολική υγιεινή». Θα προτείνει και αυτός τη δημιουργία «Ειδικών Σχολείων» για την αγωγή «βραδύνοων», ενώ εφιστά την προσοχή των δασκάλων ώστε να υιοθετούν μια ήπια συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά «νευρικής προδιατεθειμένα προς την ανάπτυξιν νευρικής ή ψυχικής νόσου» (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ.).

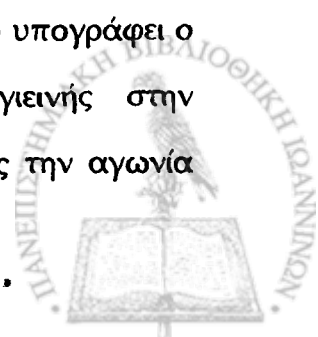


Στο έργο του *Σχολική Υγιεινή μετά στοιχείων παιδολογίας* που δημοσιεύεται το 1934 (Γ' έκδ.) ο Λαμπαδαρίου θα αναφέρει επίσης ότι, πρώτος εκείνος εισήγαγε τον όρο «παιδολογία», το 1912, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων Παιδολογίας και Σχολικής Υγιεινής στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδευσεως Αθηνών.

Στο ίδιο έργο, θα επισημάνει ειδικότερα, την αναγκαιότητα να διερευνηθεί η διανοητική εξέλιξη των μαθητών καθώς και ο βαθμός νοημοσύνης τους με τη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών, αλλά θα παραθέσει και μια εκτεταμένη αναφορά στους τρόπους αντιμετώπισης των «ανωμάλων παιδων» εντός των ειδικών ιδρυμάτων που λειτουργούν στην Ευρώπη. Τέλος, μνημονεύει τις πειραματικές έρευνες που διεξήγαν οι καθηγητές Εξαρχόπουλος, Βορέας, Σακελλαρίου, κ.ά., με ειδική αναφορά στα ερευνητικά επιτεύγματα του, ιδιωτικού δικαίου, Παιδολογικού Ινστιτούτου Αθηνών υπό τη διεύθυνση του ιδίου και του Γ. Σακελλαρίου κατά το διάστημα 1925-'28.

Συγκεκριμένα, ο Λαμπαδαρίου θα αναφερθεί στις έρευνες «ελέγχου της νοημοσύνης» των Ελλήνων μαθητών, που πραγματοποίησε σε συνεργασία με το Γ. Σακελλαρίου, όπου εφάρμοστηκε η τροποποιημένη από τους Σακελλαρίου και Εξαρχόπουλο κλίμακα Terman, και παραθέτει μάλιστα στατιστικούς πίνακες των ερευνών του σχετικά με τα ποσοστά νοητικής υστέρησης των ελληνοπαίδων (Καζολέα-Ταβουλάρη, όπ.παρ; Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004).

Ο Εμμ. Λαμπαδαρίου θα πρωταγωνιστήσει επίσης στην ίδρυση του περιοδικού *Σχολική Υγιεινή* που αρχίζει να εκδίδεται το 1936. Στο εναρκτήριο άρθρο του 1<sup>ου</sup> τεύχους της 1<sup>ης</sup> Ιουνίου 1936, ως σκοποί της έκδοσής του αναφέρονται η μελέτη των προβλημάτων της υγιεινής του σχολείου, καθώς και η συστηματική διαφώτιση του εκπαιδευτικού κόσμου για τα προβλήματα αυτά, αλλά και τα προβλήματα γενικής υγιεινής. Το συγκεκριμένο άρθρο υπογράφει ο Διευθυντής του περιοδικού, Δημ. Στεφάνου, καθηγητής Υγιεινής στην Παιδαγωγική Ακαδημία των Αθηνών. Ο Στεφάνου, εκφράζοντας την αγωνία



και το ενδιαφέρον των επιστημόνων, γιατρών και εκπαιδευτικών της εποχής, εξάγει τη σημαντικότητα της έκδοσης ενός τέτοιου επιστημονικού περιοδικού, όπου θα μπορούν να παρατίθενται και εξετάζονται τα διεθνή δεδομένα αναφορικά με τις εφαρμογές της επιστήμης της Σχολικής Υγιεινής, σε συνδυασμό με την ελληνική πραγματικότητα, τις τοπικές και κλιματολογικές συνθήκες, καθώς και τη σωματική και διανοητική κατάσταση του έλληνα μαθητή. Παράλληλα επισημαίνει ότι, είναι απαραίτητη, και δεδομένη, η συνεργασία ιατρών και εκπαιδευτικών για την προστασία και προαγωγή της υγείας των μαθητών. Ο συγγραφέας θα χαιρετίσει με ευαρέσκεια δύο γεγονότα που συμπίπτουν με την έκδοση του περιοδικού. Το ένα είναι η εκλογή και ο διορισμός του Διευθυντή της Σχολικής Υγιεινής Εμμ. Λαμπαδαρίου ως καθηγητή της Σχολικής Υγιεινής και Παιδολογίας στο Εθνικό Πανεπιστήμιο, σε συνάρτηση με την ίδρυση Παιδολογικού Κέντρου Αθηνών, και το άλλο είναι η ίδρυση της Σχολιατρικής Εταιρείας, ενός επιστημονικού σωματείου με στόχους την καλλιέργεια, μελέτη και έρευνα προβλημάτων Σχολικής Υγιεινής, καθώς και την «ανύψωση» του σχολιατρικού θεσμού στα ελληνικά δρώμενα (Ιστότοπος Πυθαγορείου Βιβλιοθήκης Σάμου \_ <http://elpida-homolibri.blogspot.com/2010/06/1936.html>).

Από το πρώτο κιόλας έτος έκδοσης του περιοδικού «Σχολική Υγιεινή» γίνεται εμφανές το ενδιαφέρον των συντακτών σχετικά με τα «ανώμαλα παιδιά». Στο 4<sup>ο</sup> τεύχος, Φεβρουαρίου 1937, ο ιατρός νευρολόγος Ιωάννης Πατρίκιος, μετέπειτα Καθηγητής Νευρολογίας του Αιγινήτειου Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου από το 1957 έως το 1962, δημοσιεύει άρθρο με τίτλο «Αι παιδικαί ανωμαλίες και η καταπολέμησις αυτών».

Στο 7<sup>ο</sup> τεύχος του περιοδικού «Σχολική Υγιεινή», Μαρτίου 1937, ο Εμμ. Λαμπαδαρίου δημοσιεύει άρθρο με τίτλο «Συμβολή εις την ψυχομετρίαν του ανωμάλου Έλληνος μαθητού και αρχαί οργανώσεως του πρώτου σχολείου ανωμάτων παιδων παρ' ημίν».



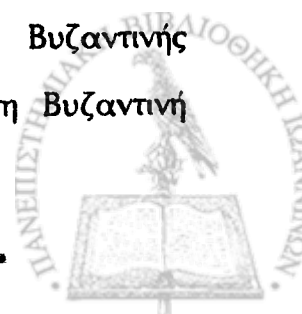
Στο 8<sup>ο</sup> τεύχος του περιοδικού «Σχολική Υγιεινή», Σεπτεμβρίου 1937, η Ρόζα Ιμβριώτη θα δημοσιεύσει άρθρο με τίτλο «Έκθεσις περί της λειτουργίας του Ειδικού Σχολείου Αθηνών από 10<sup>ης</sup> Μαΐου μέχρις 20<sup>ης</sup> Ιουνίου 1937» (Ιστότοπος Πυθαγορείου Βιβλιοθήκης Σάμου <http://elpida-homolibri.blogspot.com/2010/06/1936.html>).

Στο σημείο αυτό, έχουμε πλέον πλησιάσει «χρονικά» τη στιγμή που πρέπει να εκκινήσουμε την αναφορά μας στο δεύτερο, μετά τη Ρόζα Ιμβριώτη, «πρωταγωνιστή» του ιστορικού γεγονότος το οποίο προσεγγίζουμε, τον έλληνα στρατιωτικό και πολιτικό Ιωάννη Μεταξά, ο οποίος και θα θεσμοθετήσει την ίδρυση του πρώτου δημόσιου «Ειδικού Σχολείου» της νεώτερης Ελλάδας.

## 7.2. Ο Έλληνας στρατιωτικός και πολιτικός Ιωάννης Μεταξάς. Η δράση και το έργο του. Το καθεστώς της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου». Η θεσμοθέτηση του «Ειδικού Σχολείου» στο πλαίσιο των νομοθετικών παρεμβάσεων του καθεστώτος

Ο Ιωάννης (Μιχαήλ) Μεταξάς (1871-1941), ανώτατος αξιωματικός του Ελληνικού Στρατού και στη συνέχεια πρωθυπουργός και δικτάτορας (1936-1941), έμεινε γνωστός στα ευρωπαϊκά ιστορικά δράματα για τη φράση του «*alors, c'est la guerre!*», που στην ελληνική λαϊκή μνήμη συνοψίστηκε στο συμβολικό «ΟΧΙ» της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1940.

Γεννήθηκε στην Ιθάκη όπου ο πατέρας του ήταν τότε έπαρχος, μικρής οικονομικής επιφάνειας αλλά με ισχύοντα τον τίτλο του Κόμη, απόγονος του Κεφαλληνιακού κλάδου των Αντζουλακάτων της παλαιάς Βυζαντινής οικογένειας των Μεταξάδων. Η πρώτη ιστορική αναφορά στη Βυζαντινή





οικογένεια έγινε το 1081, όταν ο αρχηγός της οικογένειας κατά την πτώση της Κωνσταντινούπολης, Μάρκος Αντώνιος Μεταξάς, συμπολεμιστής του τελευταίου αυτοκράτορα του Βυζαντίου, Κωνσταντίνου Παλαιολόγου, αφού κατάφερε να διαφύγει την «αποφράδα» εκείνη ημέρα, κατέφυγε με τους δύο αδελφούς του στη Χίο, μετά στην Κρήτη όπου παρέμεινε λίγο καιρό, και στη συνέχεια στην Κεφαλλονιά, όπου και εγκαταστάθηκε μόνιμα στην περιοχή «Φραντζάτα» που μετονομάστηκε «Μεταξάτα» από την εποχή εκείνη.

Είχε άλλα δύο αδέρφια, τον Κωνσταντίνο που είχε σπουδάσει νομικά (σε νεαρή ηλικία εμφάνισε ψυχικές διαταραχές και οδηγήθηκε στο ψυχιατρείο) και τη Μαριάνθη. Αν και η οικογένεια αντιμετώπιζε ήδη οικονομικές δυσκολίες, τα παιδικά του χρόνια ήταν ευτυχισμένα. Το 1879 ο πατέρας του θα χάσει την πολιτική θέση που κατείχε και η οικογένεια αναγκάζεται να μετακομίσει στην Κεφαλονιά. Εκεί ο Μεταξάς εγγράφεται στο γυμνάσιο της πόλης απ' όπου και θα αποφοιτήσει αποσπώντας πρωτοφανείς επαίνους από τους δασκάλους και συμμαθητές του για τις ιδιαίτερες ικανότητές του στα μαθηματικά.

Το Σεπτέμβριο του 1885, σε ηλικία 14 ετών, εισάγεται στο Σώμα Μηχανικών της Στρατιωτικής Σχολής Ευελπίδων. Η επιλογή του αυτή υπαγορεύτηκε και από το γεγονός ότι στο Σώμα αυτό υπηρετούσαν ήδη δύο συγγενείς του, ο Γεράσιμος και ο Νικόλαος Μεταξάς, μετέπειτα υπουργός των Στρατιωτικών. Το 1890 ολοκληρώνει τις σπουδές του και εκκινεί τη στρατιωτική του καριέρα με το βαθμό του ανθυπολοχαγού του Μηχανικού. Το Σεπτέμβριο του 1892 εισάγεται στη Σχολή Μηχανικών Στρατού. Δύο χρόνια αργότερα θα υπηρετήσει στην τοπική φρουρά του Ναυπλίου, όπου ήδη είχε μετατεθεί και ο πατέρας του. Το 1897 μετατίθεται στο Υπουργείο Στρατιωτικών κοντά στο θείο του Υπουργό Νικόλαο Μεταξά, ο οποίος θα προωθήσει τον ανεψιό του στο επιτελείο του τότε Αντιστράτηγου, και μάλιστα στη θέση του Υπευθύνου των εμπιστευτικών αρχείων του επιτελείου. Από τη θέση αυτή ο Ιωάννης Μεταξάς θα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει το διάδοχο του θρόνου Κωνσταντίνο, με τον



οποίο και θα συνδεθεί φιλικά. Η συμμετοχή του στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 θα αποτελέσει πεδίο εφαρμογής των στρατιωτικών ικανοτήτων του, πεδίο εκπαίδευσης «επί τω έργω», αλλά και θα τον βοηθήσει να κερδίσει έκτοτε την εύνοια του Παλατιού.

Το 1899 κερδίζει μια υποτροφία από τον ίδιο το Βασιλιά προκειμένου να συνεχίσει τις σπουδές του στην Πολεμική Ακαδημία του Βερολίνου, κοιτίδα του πρωσικού μιλιταρισμού, από τον οποίο άλλωστε θα «γαλουχηθεί». Θα αποφοίτησει το 1902 με εξαιρετικές διακρίσεις.

Επανερχόμενος στην Ελλάδα το 1903 τοποθετείται στο κατά τα ξένα πρότυπα νεοσύστατο Γενικό Επιτελείο Στρατού, θέση από την οποία θα συμβάλλει σημαντικά στην οργάνωση του ελληνικού στρατού. Συνεργάζεται με το Βίκτωρα Δούσμανη για τη σύνταξη των νέων στρατιωτικών κανονισμών, που θα ψηφιστούν από τη Βουλή των Ελλήνων το 1904 ύστερα από εισήγηση του Θεοτόκη. Το 1906 προάγεται σε Λοχαγό πρώτης τάξεως (Ιωακείμ, 2005; Ζενάκος, <http://www.metaxas-project.com/βιογραφια-ιωάννη-μεταξά;> Μαρκεσσίνης, <http://www.metaxas-project.com/who-was-metaxas/>).

Με την έκρηξη του στρατιωτικού κινήματος το 1909, οι επαναστάτες θα «μεταθέσουν» το Μεταξά στη Λάρισα, εξαιτίας των στενότητας σχέσεών του με τη βασιλική οικογένεια. Στις 19 Οκτωβρίου του 1910 ο Βασιλιάς διορίζει Πρωθυπουργό τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Την ίδια ημέρα, ο Ιωάννης Μεταξάς, που τον είχαν ήδη ανακαλέσει στην Αθήνα, λαμβάνει πρόσκληση να επισκεφθεί το Βενιζέλο στο ξενοδοχείο που διέμενε, ο οποίος και θα του προσφέρει τη θέση του πρώτου υπασπιστή του. Με τον τρόπο αυτό, ο Μεταξάς θα αποτελέσει ουσιαστικά ένα σύνδεσμο μεταξύ του Πρωθυπουργού και των Ανακτόρων, σκοπό που άλλωστε εξυπηρετούσε και ο διορισμός του ως υπασπιστή και στρατιωτικού συμβούλου του Βενιζέλου.

Η συμμετοχή του στους Βαλκανικούς Πολέμους που θα πλήξουν την Ελλάδα, θα στεφθεί παντού με επιτυχίες. Θα συμμετέχει στις διαπραγματεύσεις



για την, τελικά άνευ όρων, παράδοση της Θεσσαλονίκης στο πλευρό του Δουσμάνη το 1912. Αμέσως μετά, θα μεταβεί στο Λονδίνο ως στρατιωτικός σύμβουλος του τότε Πρωθυπουργού Ελευθερίου Βενιζέλου, προκειμένου να διαπραγματευτεί τους όρους σύναψης ειρήνης με την Τουρκία. Στις 16 Ιανουαρίου του 1913 ανακαλείται επείγοντως από την κυβέρνηση προκειμένου να μεταβεί στην Ήπειρο όπου ο στρατός αντιμετώπιζε προβλήματα με την απελευθέρωση των Ιωαννίνων. Ο Μεταξάς θεωρείται ως ο εμπνευστής και διοργανωτής του σχεδίου κατάληψης του Μπιζανίου, όπου έλαβε χώρα ο μεγαλύτερος έως τότε βομβαρδισμός στην ιστορία. Θα είναι ο επίσημος αντιπρόσωπος των Ελλήνων κατά την παράδοση των Ιωαννίνων.

Το 1913 προάγεται στο βαθμό του ταγματάρχη λόγω αρχαιότητας και διορίζεται διοικητής του επιτελείου, θέση από την οποία θα λάβει μέρος στο 2<sup>ο</sup> Βαλκανικό Πόλεμο. Μετά τη λήξη των Πολέμων προάγεται σε αντισυνταγματάρχη και τοποθετείται Διευθυντής των Επιχειρήσεων του Γενικού Επιτελείου Στρατού και Διευθυντής της Ανώτερης Στρατιωτικής Ακαδημίας. Τον Οκτώβριο του 1913 παρασημοφορείται απο το Βασιλιά με τον «Χρυσόν Σταυρόν του Σωτήρος» (Ιωακείμ, 2005 ; <http://www.metaxas-project.com>).

Παρόλ' αυτά, έπειτα από δυσμενείς για εκείνον πολιτικές και στρατιωτικές συγκυρίες, το 1917 αναγκάζεται να εξοριστεί στην Κορσική. Αφού αποκατασταθεί, επιστρέφει οριστικά στην Ελλάδα αρχές του 1921, αποστρατεύεται και αρχίζει να ασχολείται ενεργά με τα πολιτικά δρώμενα της χώρας. Λίγο μετά, ιδρύει το κόμμα των Ελευθεροφρόνων, μια πολιτικά «τρίτη λύση» στο δίπολο «Βενιζελικοί - Αντι-Βενιζελικοί» της εποχής. Το κόμμα του, αν και συνήθως συγκέντρωνε χαμηλά ποσοστά στις βουλευτικές εκλογές, θα καταφέρει πολλές φορές να εισέλθει στη Βουλή. Στο πλαίσιο της ιδιαίτερα παραγμένης πολιτικής ζωής της Ελλάδας κατά τις δεκαετίες '20-'30, ο Μεταξάς θα κάνει αρκετά πολιτικά λάθη, τόσο στη σκηνή όσο και στα παρασκήνια του



«Εθνικού Διχασμού» κατά κύριο λόγο. Θα παραμείνει βέβαια πιστός στις στρατιωτικές του θέσεις και τη φιλοβασιλική του πολιτική.

Από τις 19 Δεκεμβρίου του 1923, με υπόδειξη της τότε κυβέρνησης Γονατά, ο Βασιλιάς Γεώργιος Β' είχε εγκαταλείψει προσωρινά την Ελλάδα, ώσπου να αποφασιστεί η «τύχη» του πολιτεύματος. Οριστικά ωστόσο, η Ελλάδα θα ανακηρυχθεί Αβασίλευτη Δημοκρατία στις 25 Μαρτίου 1924 με ψήφισμα της Δ' Συντακτικής Εθνοσυνέλευσης, ενώ η βασιλική Δυναστεία θα κερηχτεί έκπτωτη. Το ψήφισμα αυτό τίθεται σε Δημοψήφισμα την 13<sup>η</sup> Απριλίου 1924 και εγκρίνεται από τη λαϊκή ψήφο, με ποσοστό 69%.

Στις βουλευτικές εκλογές του 1932, το κόμμα του Ιωάννη Μεταξά θα αποσπάσει 18.591 ψήφους και θα καταλάβει μόλις τρεις έδρες. Επιτυγχάνει ωστόσο να συμμετέχει στην Κυβέρνηση Τσαλδάρη, και μάλιστα θα του ανατεθεί μάλιστα το Υπουργείο Εσωτερικών. Στις εκλογές του 1935, το κόμμα του αποσπά 152.285 ψήφους και καταλαμβάνει επτά έδρες.

Μετά το «Στρατιωτικό Κίνημα» των Παπάγου, Ρέπα, Οικονόμου, που οργανώθηκε από τον ίδιο τον τότε Πρωθυπουργό Γεώργιο Κονδύλη στις 10 Οκτωβρίου 1935, ουσιαστικά καταργείται το πολίτευμα της «Αβασίλευτης Δημοκρατίας» που ίσχυε και, με ψήφισμα της Ε' Συντακτικής Εθνοσυνέλευσης, επαναφέρεται προσωρινά σε ισχύ το Σύνταγμα του 1911. Συγχρόνως ορίζεται Δημοψήφισμα για την 3<sup>η</sup> Νοεμβρίου 1935, προκειμένου ο λαός να εγκρίνει την επαναφορά ή όχι της Βασιλείας. Το «αμφιλεγόμενο», σύμφωνα με τους ιστορικούς, αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος αυτού θα αποκαταστήσει τελικά στο θρόνο του το Βασιλέα.

Ο Γεώργιος Β' αμέσως μετά την επιστροφή του στις 25 Νοεμβρίου του 1935, θα επιχειρήσει να συμφιλιώσει τις αντιμαχόμενες πολιτικές παρατάξεις. Στις 30 Νοεμβρίου 1935 θα προσπαθήσει να συγκροτήσει υπηρεσιακή «άχρουν κυβέρνηση», ζητώντας για το λόγο αυτό από τον «υπεράνω κομμάτων»



Καθηγητή της Νομικής Σχολής Κωνσταντίνο Δεμερτζή<sup>38</sup> να διαδεχθεί το Γ. Κονδύλη και να αναλάβει την Προεδρεία της Κυβέρνησης, προκειμένου να οργανώσει τη διεξαγωγή βουλευτικών εκλογών. Ο Δεμερτζής ορκίζεται στις 30 Νοεμβρίου του 1935. Ο Γεώργιος Β' θα προκηρύξει εκλογές που θα διεξαχθούν με το σύστημα της απλής αναλογικής στις 26 Ιανουαρίου του 1936, «με αποδεδειγμένη παραδειγματική τάξη» χάρη στο Δεμερτζή, ο οποίος την επομένη κιόλας ημέρα υποβάλει την παραίτησή του στη διάθεση του Βασιλέως. Καμία παράταξη όμως δε θα καταφέρει να εξασφαλίσει ποσοστό ικανό ώστε να σχηματίσει αυτοδύναμα κυβέρνηση. Οι προσπάθειες συνεννοήσεων μεταξύ Βασιλέα και πολιτικών αρχηγών προκειμένου να σχηματισθεί κυβέρνηση αποτυγχάνουν.

Στο μεταξύ, η αναγγελία του θανάτου του Ελευθερίου Βενιζέλου το πρωί της Τρίτης 18 Μαρτίου 1936, θα οδηγήσει τη χώρα, τόσο συμβολικά όσο και στην πραγματικότητα, σε αδυναμία να διαχειριστεί θα μπορούσαμε να πούμε, το πένθος μιας τόσο μεγάλης απώλειας. «Η Δρύς έπεσε»! Ωστόσο, ο Γεώργιος Β' δε θα παραστεί στην ταφή του έλληνα «εθνάρχη» στις 30 Μαρτίου στο Ακρωτήριο.

Βασιλέας μιας ουσιαστικά «ακυβέρνητης χώρας», και σύμφωνα με το δικαίωμα που του έδινε το ισχύον Σύνταγμα, ο Γεώργιος Β' θα καταφύγει και πάλι στο Δεμερτζή αναθέτοντάς του να σχηματίσει κυβέρνηση, με προοπτική βέβαια να κριθεί στη συνέχεια από το Σώμα της Βουλής ώστε να λάβει ή όχι «ψήφο εμπιστοσύνης». Ο Κωνσταντίνος Δεμερτζής δυστυχώς δε θα προλάβει! Το πρωί της 13<sup>ης</sup> Απριλίου 1936 αφήνει την τελευταία του πνοή μετά από ανακοπή καρδιάς (Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν Ηλίου ; Βακαλόπουλος, 1994).

5

<sup>38</sup> «Ο Δεμερτζής υπήρξε εξέχουσα πανεπιστημιακή και πολιτική φυσιογνωμία, εξαιρετικός, τίμιος, ειλικρινής και ευφρέστατος πολιτικός αλλά και βαθύς γνώστης της νομικής επιστήμης» (Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν Ηλίου).



Ας σημειώσουμε εδώ ότι, στις εκλογές αυτές του Ιανουαρίου 1936, το κόμμα του Μεταξά αποσπά 50.137 ψήφους, αλλά καταλαμβάνει και πάλι επτά έδρες. Ο Μεταξάς αρχίζει να απελπίζεται ως προς την εξέλιξη της πολιτικής του σταδιοδρομίας θεωρώντας πλέον σίγουρο το γεγονός ότι πλησιάζει στο τέλος της. Μάλιστα, στο ημερολόγιό του θα γράψει (<http://www.ioannismetaxas.gr/>):

«Εκλογαί. Από χθες είχα την διαίσθησιν της αποτυχίας. Ερημιά σπιπού. Κέντρον, χαλαρότης, μόνον οι πιστοί Κεφαλληνες. Καμία εκδήλωσις έξω. Σήμερον επίσης, παρ' όλας τας ελπίδας οικείων και φίλων. Νύκτα εξεδηλώθη πλήρως η αποτυχία. Παντού. Εξαιρέσεις Ηλείας και Μεσσηνίας και εκεί μόνον κάτι. Εις Κεφαλληνίαν η επιτυχία όχι πλήρης. Εις Αθήνας η αποτυχία οικτρά. Συμπέρασμα, ο αντιβενιζελισμός δεν με θέλει, με απέβαλεν εκ του μέσου του. Καλλίτερα! »

Όμως, κάτω από τις συνθήκες πολιτικού αδιεξόδου τις οποίες μόλις περιγράψαμε, και βέβαια προκειμένου να αποτρέψει τυχόν επικείμενό σχηματισμό μιας «αντιβασιλικής» κυβέρνησης, λίγες ώρες μετά την αναγγελία του θανάτου του Δεμερτζή την 13<sup>η</sup> Απριλίου 1936, ο Γεώργιος Β' διορίζει τον Ιωάννη Μεταξά Πρωθυπουργό και του επιτρέπει να σχηματίσει κυβέρνηση, μάλιστα με την ανοχή των μεγάλων κομμάτων. Με «ευκολία» ο Μεταξάς θα λάβει άμεσα ψήφο εμπιστοσύνης από τη Βουλή (Αποστολοπούλου et al., 1996 ; Σβορώνος, 1983 ; Βακαλόπουλος, 1994).

Πολύ γρήγορα, ευρύτατα κοινωνικά στρώματα της χώρας θα αντιδράσουν στην εμφανή «παράβαση» των δημοκρατικών διαδικασιών, με κορυφαία τα επεισόδια κατά τις πανεργατικές απεργίες της Θεσσαλονίκης, που θα παραλύσουν την πόλη ολοένα και εντινόμενες από την 29<sup>η</sup> Απριλίου όπου πρωτοστατούν οι καπνεργάτες, και περαιτέρω έως τις 9 Μαΐου όπου σύσσωμος ο εργαζόμενος και εμπορικός κόσμος της πόλης θα εμφανιστεί ενωμένος σε γενική διαμαρτυρία εναντίον της κυβέρνησης Μεταξά. Οι διαδηλωτές θα κατακλύσουν τους δρόμους απωθώντας τους παρατεταγμένους χωροφύλακες και θα ορμήσουν τελικά προς το Διοικητήριο της Χωροφυλακής, όπου οι παραταγμένοι χωροφύλακες θα αντεπιτεθούν με ιδιαίτερο μένος και με μια



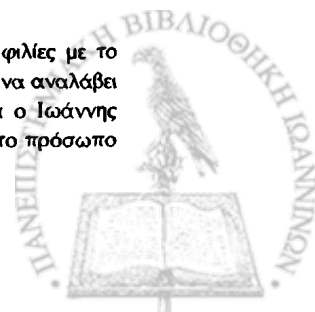
κατά γενική ομολογία, «διατεταγμένη» σκληρότητα ώστε η σύγκρουση να είναι αναπόφευκτη, ισχυρή και αιματηρή (Αποστολοπούλου et al., 1996).

Εάν καθ' υπόθεση έτσι ήταν «σχεδιασμένο», τότε έγινε εύστοχα αφού ήδη, εν μέσω των εξελίξεων, στις 30 Απριλίου, η Βουλή παραχωρούσε με ψήφισμά της «απόλυτη ελευθερία» στον Ι. Μεταξά. Το ψήφισμα διέκοπτε τις εργασίες της Βουλής ως τις 30-09-1936 και παρείχε εξουσιοδότηση στην Εκτελεστική εξουσία να εκδίδει νομοθετικά διατάγματα για όλα τα θέματα, κάτω από την επίβλεψη μιας 40μελούς επιτροπής, η οποία όμως, τελικά, ποτέ δε λειτούργησε. Λίγο μετά, στις 4 Αυγούστου 1936, ο Ι. Μεταξάς επικαλούμενος τον κίνδυνο εσωτερικών ταραχών καθώς και την ασταθή διεθνή κατάσταση, καταργεί τον κοινοβουλευτισμό, με τη συγκατάθεση του Γεωργίου Β' ο οποίος διαλύει τη Βουλή χωρίς να προκηρύξει εκλογές αλλά και αναστέλλει περαιτέρω πολλά άρθρα του Συντάγματος (Αποστολοπούλου et al., 1996; Σβορώνος, 1983; Βακαλόπουλος, 1994 ; Makrides, 2007).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι ο Ι. Μεταξάς, παρά τις απαισιόδοξες προβλέψεις του για την περαιτέρω πολιτική εξέλιξη του, υπήρξε ουσιαστικά «το κατάλληλο πρόσωπο» στην ιστορικά «κατάλληλη στιγμή» προκειμένου να εδραιωθεί ένα δικτατορικό καθεστώς γιατί, όπως αναδεικνύεται, κατά τη δεδομένη ιστορική περίοδο συμβαίνει ουσιαστικά να «απαντά» στις προσδοκίες των τριών ισχυρών υποστηρικτών του καθεστώτος του.

Καταρχήν, ο Βασιλεύς Γεώργιος Β' που τη στιγμή εκείνη κυβερνά με την υποστήριξη του στρατού, από τις τάξεις του οποίου έχει ήδη εκδιώξει και τους τελευταίους αξιωματικούς που υποστήριζαν το Βενιζέλο, εξασφαλίζει στο πρόσωπο του Μεταξά ένα «υποχείριο», μια δεδηλωμένη «αφοσίωση άνευ όρων»<sup>39</sup>. Επίσης, ο «φανατικά αγγλόφιλος» Βασιλέας εύκολα αποδέχεται τον

<sup>39</sup> Ως μέλος του Γενικού Επιτελείου Στρατού, από το 1903 ήδη, ο Μεταξάς θα αναπτύξει προσωπικές φιλίες με το «Στέμα», και ειδικότερα με τον Πρίγκηπα Ανδρέα, αδερφό του διαδόχου Κωνσταντίνου. Το 1907 του ζητούν να αναλάβει προσωπικά τη στρατιωτική εκπαίδευση του μετέπειτα Βασιλιά Γεωργίου Β'. Για τα επόμενα δύο χρόνια ο Ιωάννης Μεταξάς θα τον διδάξει στρατιωτική ιστορία και τακτική. Προφανώς, ο 17χρονος τότε Γεώργιος θα βρει στο πρόσωπο



«άκρατα γερμανόφιλο» και ένθερμο υποστηρικτή του εθνικοσοσιαλισμού Μεταξά, από τη στιγμή που τελικά και οι δύο «αποστρέφονται τον κοινοβουλευτισμό».

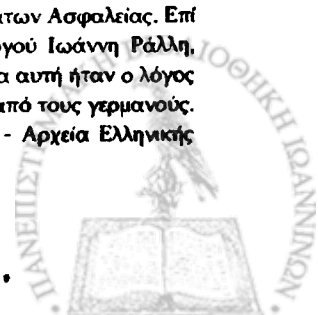
Η ελληνική προνομιούχος μεγαλοαστική τάξη, που αποδεδειγμένα ευημέρησε σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό κατά την περίοδο της δικτατορίας του, βρίσκει στο Μεταξά ένα εκτελεστικό όργανο ενάντια στις διεκδικήσεις και τις εξεγέρσεις των εργατικών τάξεων, προκειμένου να «προστατευτεί» από το να παραχωρήσει οποιοδήποτε οικονομικό δικαίωμα αντίθετο προς τις κερδοσκοπικές της διαθέσεις. Για το λόγο αυτό, θα τον βοηθήσει αποφασιστικά στην κατάλυση των δημοκρατικών θεσμών και εκείνος από την πλευρά του θα προωθήσει σε μέγιστο βαθμό την εναργή συνεργασία της με τις γερμανικές βιομηχανίες<sup>40</sup>.

Τέλος, η αγγλική κυβέρνηση που θα υποστηρίξει το Μεταξά κατά τα τεσεράμισα χρόνια της δικτατορίας του, μπορεί να είναι ήσυχη ότι θα προστατευτούν και επεκταθούν τα σχέδια της για πλήρη ναυτική, και άρα εμπορική και οικονομική, κυριαρχία στη λεκάνη της ανατολικής Μεσογείου, έχοντας εξασφαλισμένη την «πιστότητα» του αγγλόφιλου Έλληνα Βασιλέα

---

του κατά δεκαενέα χρόνια μεγαλύτερού του Μεταξά, όχι μόνο έναν επιφανή «μέντορα» αλλά ίσως και κάποια «πατρικά» χαρακτηριστικά που του έλειπαν. Από την άλλη πλευρά, ο 36χρονος Μεταξάς, ανύπαντρος ακόμη την εποχή εκείνη, βρίσκει στο πρόσωπο του «προστατευόμενου» του τόσο μια ευκαιρία να επιδείξει τις παιδαγωγικές και στρατιωτικές του ικανότητες όσο και ένα νεαρό θαυμαστή ή ακόμα και το γιό που θα ήθελε να έχει. Επιπλέον, αφού πα και ο Βασιλέας μνηθεί στην Αγγλία, θα ανήκουν και οι δύο στην αδελφότητα των Ελευθεροτεκτόνων, ιδιαίτερα γνωστή για τους άρρηκτους και ισχυρότατους δεσμούς αλληλεγγύης που συνδέουν τα μέλη της. Ο Μεταξάς είχε φτάσει στον τριακοστό βαθμό της μασονίας, ανήκε δε στη Στοά «ΗΣΙΟΔΟΣ», στην οποία είχε διατελέσει σεβάσμιος την περίοδο 1921-1923, όπως και πολλά από τα μέλη των διάφορων κυβερνητικών σχημάτων του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου (<http://www.grandlodge.gr/el/OTεκτονισμός/ΔιακεκριμένοιΈλληνεςΤέκτονες.aspx>).

<sup>40</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του, διάσημου κατά τις δεκαετίες '30 και '40, επιχειρηματία Ιωάννη Βουλπιώτη. Ο Βουλπιώτης θα σπουδάσει μηχανολόγος μηχανικός στη Γερμανία, όπου και θα παντρευτεί την κόρη του Siemens, στενού φίλου του Χίτλερ και ιδρυτή-ιδιοκτήτη της πασίγνωστης βιομηχανίας. Θα αναλάβει την αντιπροσωπία των τριών γερμανικών εταιρειών AEG - Siemens - Telefunken στην επικράτεια των Βαλκανίων, τις οποίες και θα εκπροσωπήσει έναντι του Ελληνικού Δημοσίου σε διάφορες συμβάσεις μεγάλων προμηθειών, όπως των τηλεφωνικών κέντρων και των ραδιοφωνικών εγκαταστάσεων. Με την ιδιότητα αυτή συμμετείχε στα Δ.Σ. των ημικρατικών εταιριών ΑΕΤΕ (προκάτοχος του ΟΤΕ) και ΑΕΡΕ (προκάτοχος του ΕΙΡ). Κατά την Κατοχή ανέλαβε γενικός διευθυντής της ελληνικής ραδιοφωνίας και υπήρξε ένας από τους βασικούς πρωτοστάτες για την ίδρυση των Ταγμάτων Ασφαλείας. Επί κατοχής διατήρησε πρωτεύοντα ρόλο στα πολιτικά παρασκήνια, υπήρξε φίλος του πρωθυπουργού Ιωάννη Ράλλη, καθώς και του ηγετικού στελέχους του ΚΚΕ Δημήτρη Γληνού, για τον οποίο πολλοί λένε πως η φιλία αυτή ήταν ο λόγος που, αν και ο Γληνός κυκλοφορούσε ελεύθερος στα πιο πολυσύχναστα μέρη, ουδέποτε συνελήφθη από τους γερμανούς. Πέθανε το 1999 στην Αθήνα. (Βιογραφική Εγκυκλοπαίδεια του Νεωτέρου Ελληνισμού 1830-2010 - Αρχαία Ελληνικής Βιογραφίας, Εκδόσεις Μέτρον, 2011, τόμος Α΄.)





καθώς και του «υπηκόου» του Ιωάννη Μεταξά (Αποστολοπούλου et al., 1996; Σβορώνος, 1983).

Από την άλλη πλευρά, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, το καθεστώς Μεταξά αφήνει σε πολλά ιστορικά σημεία την εντύπωση ότι μονίμως «ταλαντευόταν» ανάμεσα σε δύο «πόλους» όσον αφορά τη χάραξη εξωτερικής πολιτικής. Από τη μια πλευρά τις επιλογές υπαγόρευε «ο βαθύς θαυμασμός του Μεταξά για τη Γερμανία, ο οποίος τον φλόγιζε από την εποχή της μετεκπαίδευσής του στο Βερολίνο», ενώ από την άλλη πλευρά τον περιόριζαν «οι υποχρεώσεις του προς τη Μεγάλη Βρετανία η οποία είχε στηρίξει το καθεστώς του» (Μαρκεσσίνης, <http://www.metaxas-project.com/who-was-metaxas/>).

### 7.2.1. Το «ιδεολογικό» υπόβαθρο και η «δράση» του καθεστώτος της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου»

Σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του δικτατορικού καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου του Ιωάννη Μεταξά, είναι αναμφισβήτητα η οργανωμένη «προσπάθεια» να «παταχθεί» και «καταστραφεί» και η παραμικρότερη «κομμουνιστική» διάθεση και αντίληψη από το σύνολο του κρατικού μηχανισμού, και ει δυνατόν από το ίδιο το μυαλό και του τελευταίου έλληνα πολίτη.

Παράλληλος στόχος του καθεστώτος είναι καταρχήν να «προσαρτηθούν» «αυτοβούλως» οι έλληνες πολίτες, οραματιζόμενοι το «κοινό καλό», στα εθνικοσοσιαλιστικά ιδεώδη του καθεστώτος ώστε, στη συνέχεια, να τα «εφαρμόσουν» σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Το καθεστώς Μεταξά, κάνοντας χρήση κάθε επικοινωνιακού, και μη εννοείται, «μέσου» που μπορούσε να έχει στη διάθεσή του, επιχείρησε να εξάρει



και να «ενσταλάξει» τη σημαντικότητα της «αφοσίωσης» προς την Πατρίδα και της «πειθαρχίας» προς το «Κράτος», του θεσμού της οικογένειας, της ορθόδοξης πίστης, καθώς και της εργασίας (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ. 217).

Ο Μεταξάς δημιούργησε και διέδωσε διαμέσου της πολυπληθούς αρθρογραφίας, των Λόγων που εκφωνούσε, καθώς και των περιοδικών προπαγάνδας που άρχισε να εκδίδει από το τέλος του 1937 περίπου, την ιδεολογία του «Γ' Ελληνικού Πολιτισμού», στην οποία και προσπάθησε να στηρίξει το καθεστώς της 4ης Αυγούστου, καθεστώς που ο ίδιος αρεσκόταν να αποκαλεί συστηματικά ως «το Κράτος που προήλθε από την Μεταβολήν της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου».

Στο «Λόγο» που εκφώνησε επί τη ευκαιρία των εγκαινίων για τα αγγειοβελτιωτικά έργα στο Σελινούντα Αιγιαλείας, ο Μεταξάς απαντά στο ρητορικό του ερώτημα «Που πάμε», με τη φράση «Πάμε προς δημιουργίαν του Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού» (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.253).

Πράγματι, όπως διαφαίνεται σε πολλά σημεία των γραπτών τεκμηρίων του ίδιου του Μεταξά αλλά και οπαδών του καθεστώτος του, η κεντρική ιδεολογική κατασκευή του καθεστώτος φαίνεται να είναι η δημιουργία του «Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού», κατά τα πρότυπα του Γ'Ράιχ όπως εύκολα συμπεραίνεται. Αναδεικνύεται ότι, ιδεολογικό σκοπό του καθεστώτος αποτελεί η συνέχιση του Αρχαίου (1<sup>ος</sup>) και Βυζαντινού (2<sup>ος</sup>) Πολιτισμού, διαμέσου της διατήρησης της φυλετικής ενότητας, σε εθνικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτιστικό επίπεδο, καθώς και της διατήρησης των πολιτιστικών-θρησκευτικών παραδόσεων. Βέβαια για το Μεταξά το «ιδανικό πολίτευμα» του Αρχαίου ελληνικού πολιτισμού δεν ήταν η Αθηναϊκή Δημοκρατία, της οποίας άλλωστε τα «ελλείμματα» δεν παραλείπει να καταδικάζει με κάθε ευκαιρία στους «Λόγους» του, αλλά η «στρατοκρατική Σπάρτη». Εκεί αναζητούσε τα πρότυπα του για τη διαπαιδαγώγηση της νεολαίας, με κύριους άξονες την «πειθαρχία» και την άνευ



όρων υπακοή και «αφοσίωση» στην «Πατρίδα» (Μεταξάς; χ.χ.ε., σελ.197; Αποστολοπούλου et al., 1996 ; Ιωακείμ, 2005; <http://www.metaxas-project.com>).

Στο «Λόγο» που θα εκφωνήσει κατά τα «εγκαίνια της Σχολής Κοινωνικής Πρόνοιας» (11/01/1937), ο Μεταξάς υπογραμμίζει αυτό ακριβώς το «προσφιλέ» στο καθεστώς του θέμα της «απόλυτης πειθαρχίας». Όχι βέβαια μια πειθαρχία «μηχανική» όπως την αποκαλεί, αλλά την «ψυχική πειθαρχία, την απόλυτη αφοσίωσι στο σκοπό, στους γενικούς σκοπούς του Κράτους... για την κοινωνική πρόνοια» (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.158). Άλλωστε το «Κράτος είσθε εσείς» είπε μόλις παραπάνω απευθυνόμενος στις «δεσποινίδες» μέλλουσες σπουδάστριες της Σχολής, τις καλεί να συμμετέχουν «στη γενική αυτή προσπάθεια».

Ας σημειώσουμε ότι, όπως εύκολα αναδεικνύεται από τη μελέτη των ιστορικών τεκμηρίων, στους ανά τον κόσμο και την ιστορία υποστηρικτές δογμάτων υπήρξε ιδιαίτερα «προσφιλέ» η «φαντασίωση» ότι, με κάποιο μαγικό τρόπο θα επιτύχουν τελικά την αυτόβουλη προσάρτηση των ατόμων στις μεγαλοφυείς ιδέες τους, δηλαδή εκείνων ακριβώς των ατόμων τα οποία είχαν ήδη πειθαναγκάσει στην υποταγή εφαρμόζοντας, οπωσδήποτε καταρχήν, κάποιας μορφής βία!

Ο Ιωάννης Μεταξάς προσπήθησε επίσης να προβάλει τη «μοναδικότητα» του Ελληνικού πολιτισμού απέναντι στα «ξένα πρότυπα», αλλά και τον εαυτό του ως τη μοναδική ελπίδα «σωτηρίας» για το Ελληνικό Έθνος. Για το λόγο αυτό, ιδιαίτερα «ελκυστικό» ήταν εμφανώς και το πολίτευμα της Μακεδονίας του Φιλίππου και του Αλεξάνδρου, το οποίο δε θα πάψει να εκθειάζει με απώτερο στόχο να εξάρει τη σημασία της «αυθεντίας» του «χαρισματικού ηγέτη» για την πρόοδο και σωστή διακυβέρνηση ενός κράτους. Στο «Λόγο» του στη Σελινούντα Αιγιαλείας (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.251-252) παραθέτει ευκρινώς την άποψή του για τα «ποιοτικά» χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο «ηγέτης»



μιας χώρας, χαρακτηριστικά τα οποία, όπως αναδεικνύεται από το παρατιθέμενο απόσπασμα, επιχειρεί να «ενσαρκώσει» προσωπικά:

«Μια Κυβέρνησις, υπό Αρχηγόν μη ανήκοντα εις κανέν από τα κόμματα, τα οποία άλλωστε δεν υπάρχουν πλέον. Αρχηγόν όμως ανήκοντα εις το σύνολον του Έθνους και αντιμετωπίζοντα τας ανάγκας αυτού ως ενός ενιαίου συνόλου, Αρχηγόν στηριζόμενον επί της αμερίστου και πλήρους εμπιστοσύνης του λαού, εκδηλουμένης δια παντός μέσου και δι' όλων των μέσων, δια των οποίων ένας λαός γνωρίζει να εκδηλώνη την αληθινήν του εμπιστοσύνην, όπως σεις σήμερα, και έχοντα συγκεντρωμένην εις τας χείρας του όλην την δύναμιν, ούτως ώστε ταχέως να προχωρήση εις το έργον του.»

Από τον πολιτισμό του «Μεσαιωνικού» Βυζαντίου, ο Μεταξάς θα εξάρει και προβάλλει το στοιχείο της θρησκείας. Στο «Λόγο» του «επί τη ορκωμοσία των φοιτητών» (20/11/1937) αναφέρει χαρακτηριστικά (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.285-286):

«Ο μεσαιωνικός ελλητισμός υπήρξεν αναμφισβητήτως από απόψεως τέχνης και επιστήμης πολύ καθυστερημένος από τον αρχαίον ελλητισμόν. Αλλά από απόψεως θρησκευτικής ήτο πολύ ανώτερος και εδημιούργησεν ένα θρησκευτικόν ιδεώδες, το οποίον διετήρησεν εις εκατομμύρια εκατομμυρίων ανθρώπων την παρηγορίαν μέσα εις την ψυχήν των και το οποίον θρησκευτικόν ιδεώδες μας συνεκράτησε και μας συγκρατεί και σήμερα. Εδημιούργησε δε και από απόψεως πολιτικής Κράτος. Διότι το Κράτος το μεσαιωνικόν, το Ελληνικόν, εις την εποχήν της ακμής του ήτο ένα από τα καλλίτερα και ισχυρότερα Κράτη της εποχής εκείνης, αν όχι το ανώτερον όλων.»

Βέβαια, οι «προσπάθειες» του καθεστώτος Μεταξά να εδραιώσει τον «Γ' Ελληνικό Πολιτισμό» θα χρειαστεί να «υποστηριχθούν» σθεναρά με κάθε «μέσο», και κατά κύριο λόγο από τον ιστορικά αναφερόμενο ως «αντικομμουνιστικό μηχανισμό Μανιαδάκη», κατά το όνομα του «αδίστακτου» όπως θα αποδειχθεί, Υπουργού Ασφαλείας που διόρισε ο Μεταξάς.

Ο «μηχανισμός» αυτός, όπως ήταν αναμενόμενο, περιελάμβανε την κατάργηση των πολιτικών ελευθεριών, την επιβολή αυστηρής λογοκρισίας στον Τύπο, την κατάπνιξη κάθε αντιπολιτευτικής κίνησης και την απαγόρευση των κομμάτων, αλλά και τη δίωξη των αντιφρονούντων και τον εξορισμό τους σε στρατόπεδα. Η «αστυνομική τρομοκρατία» θα στραφεί με ιδιαίτερη σκληρότητα



τόσο κατά των κομμουνιστών όσο και κατά των συντηρητικών πολιτικών, οι οποίοι, έχοντας επαφές με την Αυλή, επιδίωκαν την ανατροπή του Ιωάννη Μεταξά. Μάλιστα ο έλληνας πολιτικός, πρωθυπουργός του 1924 και πολλές φορές υπουργός, Γεώργιος Καφαντάρης (παππούς της Λίλας Καφαντάρη, σημερινής Βουλευτού Κ.Κ.Ε.), διωκόμενος και εξόριστος και ο ίδιος την εποχή της δικτατορίας Μεταξά, σε μια ανακοίνωση διαμαρτυρίας θα γράψει: «αι αυθαίρετοι συλλήψεις είναι συνήθη φαινόμενα. Πάμπολλοι είναι οι υποβληθέντες εις μεσαιωνικά μαρτύρια» (Ζενάκος, <http://www.metaxas-project.com/βιογραφια-ιωάννη-μεταξά/>).

Το καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου, θα επιτύχει να επιβάλει έναν συστηματικό διωγμό του «κομμουνιστικού στοιχείου», υιοθετώντας γνωστές πρακτικές όπως βασανισμούς, διώξεις, αλλά και τα περίφημα «πιστοποιητικά φρονημάτων», διαμέσου των οποίων θα καταφέρει να κλονίσει και τους «ισχυρούς», ενσταλάσσοντας μεθοδικά μια πολιτική «διχόνοια» ακόμα και μεταξύ των ίδιων των μελών του κομμουνιστικού κόμματος<sup>41</sup>. Ο αιφνιδιασμός του Κ.Κ.Ε. και η μη οργανωμένη αντίδρασή του θα έχει ως αποτέλεσμα την εύκολη εξουδετέρωσή του από τη δικτατορία Μεταξά, όχι όμως και τη διάλυσή του. Οι συνθήκες διαβίωσης των εξόριστων στα διάφορα στρατόπεδα θα είναι τόσο άσχημες που αρκετοί θα πεθάνουν από ασθένειες, μεταξύ των οποίων και ο πατρινός πρώην πρωθυπουργός Ανδρέας Μιχαλακόπουλος.

Ο Μεταξάς θα διαλύσει τη ΓΣΕΕ και θα δημιουργήσει την Εθνική Συνομοσπονδία Πρόεδρο της οποίας θα διορίσει τον ίδιο τον Υπουργό Εργασίας.

Επιπλέον, επιχειρώντας μια πρωτοφανή παρέμβαση στα εκκλησιαστικά δρώμενα, θα καταφέρει να ακυρώσει αποφάσεις της Ιεράς Συνόδου και,

<sup>41</sup> Αρκεί να αναφέρουμε το τραγικά γνωστό σε όλους περιστατικό της 31<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1940, όταν ο Ζαχαριάδης συνέταξε ένα γράμμα που δημοσιεύθηκε στις εφημερίδες καλώντας τον ελληνικό λαό να αντισταθεί ενωμένος στη φασιστική Ιταλία, γράμμα το οποίο θα θεωρηθεί πλαστό από την ηγεσία του Κ.Κ.Ε (ο Ζαχαριάδης «αποκαταστάθηκε» επίσημα από την ηγεσία του Κ.Κ.Ε. μόλις το 2011).



εκδίδοντας Βασιλικά Διατάγματα, θα θεσμοθετήσει την επιλογή του Αρχιεπισκόπου «Αθηνών και πάσης Ελλάδος» από το Βασιλιά (Αποστολοπούλου et al., 1996 ; Σβορώνος, 1983 ; Ιωακείμ, 2005).

### 7.2.1.α. Η σύνδεση των ιδεολογικών περιεχομένων του Ιωάννη Μεταξά με τη σκέψη του Charles Maurras

Ας σημειώσουμε εδώ ότι ο Ανδρέας Μαρκεσσίνης στα βιογραφικά στοιχεία που παραθέτει, επιχειρεί να διαφοροποιήσει τον «εθνικοσοσιαλισμό» του Μεταξά από τη «χιτλερική» αντίληψη. Αναφέρει ότι υπήρχαν «βασικές διαφορές με το Γ' Ράιχ», ειδικότερα δε ότι, «η Ελλάδά δεν εφάρμοσε μια ιμπεριαλιστική πολιτική, σε αντίθεση με τη Γερμανία, η οποία προκάλεσε το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, καθώς και στο ότι η ιδεολογία περί «Γ' Ελληνικού Πολιτισμού» δε βρήκε την πλατιά απήχηση στις μάζες που βρήκε η εθνικοσοσιαλιστική ιδεολογία στη Γερμανία» (<http://www.metaxas-project.com>).

Προς την ίδια κατεύθυνση και ο Makrides (2007) αναφέρει ότι, το καθεστώς Μεταξά δεν ήταν «φασιστικό», δεν ήταν τόσο καταπιεστικό σε σχέση με τα σύγχρονά του ολοκληρωτικά καθεστώτα της Ευρώπης (Ισπανία, Πορτογαλία), αν και συγκέντρωνε όλα τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά τους. Όπως παρατηρεί ο Makrides, ο Μεταξάς «παρά τα φιλο-φασιστικά του ιδεώδη, δεν ήταν έτοιμος να θυσιάσει τα ελληνικά εθνικά συμφέροντα στο βωμό του φασιστικού ιδεώδους, όπως απέδειξε η άρνησή του να συμμορφωθεί στο Ιταλικό τελεσίγραφο του Οκτωβρίου 1940. Κατά τη διάρκεια του καθεστώτος Μεταξά, η αρνητική στάση των καθεστώτων της Γερμανίας και της Ιταλίας απέναντι στο Χριστιανισμό επικρίθηκε ως δυναμικά ικανή να οδηγήσει στην εξαφάνισή τους. Και παρά το γεγονός ότι το καθεστώς έδειξε μια ιδιαίτερη

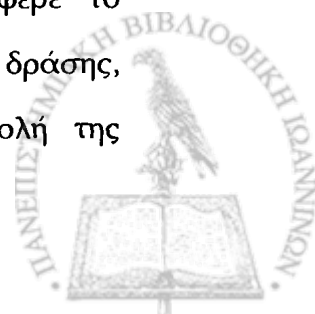


προσήλωση στη λατρεία της αρχαιότητας, η αναβίωση της ελληνικής αρχαιότητας δεν οδήγησε στη διαμόρφωση νεο-παγανιστικών κινήματων, όπως αυτό συνέβει στη Γερμανία και την Ιταλία, αλλά άφησε ελεύθερο χώρο στην ένταξη της Ορθόδοξης Χριστιανικής παράδοσης» (Makrides, 2007).

Προσωπική μας άποψη είναι ότι, ο Ιωάννης Μεταξάς, όπως και αρκετοί σύγχρονοί του «επίδοξοι» «ηγέτες», υπήρξε μάλλον θιασώτης των απόψεων του Charles Maurras (του οποίου και διέθετε τα κύρια συγγράμματα) και της πολιτικής θεωρίας που ανέπτυξε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, γνωστής ως «nationalisme integral» (ολοκληρωτικός εθνικισμός) ή «maurrassisme». Η θεωρία αυτή του Maurras θα βρει εκφραστές κυρίως μεταξύ των φιλοβασιλικών οπαδών της Action Francaise, αντι-επαναστατατικής «ακροδεξιάς» οργάνωσης της εποχής που στόχευε την αποκατάσταση της μοναρχίας των ευγενών της Orleans. Η Action Francaise θα καλωσορίσει το πραξικόπημα του Franco στην Ισπανία, αλλά και θα υποστηρίξει τον «Caudillo» με θέρμη και κάθε δυνατό μέσο κατά τη διάρκεια του Ισπανικού Εμφυλίου (1936-1939), που άλλωστε μαίνεται κατά την περίοδο που προσεγγίζουμε. Και ο ίδιος ο Μεταξάς εξάλλου, θα αναφερθεί με «συμπόνια» και «οργή» στην «κακοπάθεια» που υφίσταται ο Ισπανός δικτάτορας εξαιτίας των «κομμουνιστών» (Μεταξάς, χ.χ.ε.).

Υπό τη θεώρηση του Maurras, το «έθνος» συνιστά ένα ζώντα οργανισμό, ενσαρκώνει τον άρρηκτο δεσμό μεταξύ «εδάφους» και «αίματος», και λειτουργεί επί τη βάση της «κοινωνικής ενότητας» ή της «προσάρτησης» του κοινωνικού συνόλου στην προσπάθεια του «φωτισμένου ηγέτη», στην οποία ακριβώς καλεί και ο Μεταξάς όπως είδαμε μόλις προηγούμενα.

Το αίσθημα «πατριωτισμού», η αναζήτηση της «τάξης» διαμέσου της «λογικής» ως φιλοσοφικό υπόβαθρο, η προβολή των ιδεωδών του «κλασσικού» πνεύματος σε αντίθεση με τη θεωρούμενη «εκφύλιση» που επέφερε το «ρομαντικό» κίνημα-πνεύμα της εποχής σε όλα τα επίπεδα κοινωνικής δράσης, η «ωφελιμιστική» χρήση των θρησκευτικών θεσμών και η προβολή της



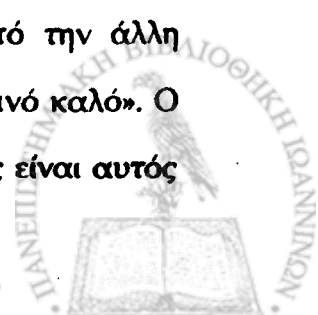
«Εκκλησίας» ως συνεκτικού αρμού, με κοινωνικό και ιστορικό ρόλο στην κοινωνία και μάλιστα «ενοποιητικό» παράγοντα και πρότυπο «τάξης», καθώς και η ενσάρκωση της απόλυτης εξουσίας στο πρόσωπο ενός «αρχηγού» που θα θέσει σε εφαρμογή ένα σύστημα ικανό να εγγυηθεί από τη μιά πλευρά την «ελευθερία» του πολίτη στο φυσικό του περιβάλλον και από την άλλη πλευρά τη διατήρηση της εθνικής συνοχής, αποτελούν τις κύριες θεωρητικές γραμμές του «μωρασισμού».

Η «πατρίδα», ο «πραγματικός τόπος» ζωής, είναι σύμφωνα με τον Maurras «ριζωμένη» στην καθημερινή πραγματικότητα του ατόμου, την οποία συναπαρτίζουν η «περιοχή» όπου γεννήθηκε, ζει και εργάζεται, η «εργασία» καθεαυτή, τα αγροτικά και τεχνικά επαγγέλματα, η οικογένεια, η εκκλησιαστική ενορία.

Εν αντιθέσει, το «κράτος δικαίου», δηλαδή η δημοκρατική αντιληψη περί κράτους είναι «τεχνητή» και αντικατέστησε την «αληθή» έννοια της «πατρίδας», σύμφωνα με το Maurras. Παράλληλα, η «μοναρχία» προβάλλεται ως «αλεξικέραυνο» ενάντια στις ενδο-εθνικές αντιζηλίες και έριδες.

Η πολιτική θεώρηση του συνοψίζεται ίσως στη φράση «η εξουσία στην κορυφή, οι ελευθερίες στη βάση», υπό την έννοια ότι, η άνευ όρων προσάρτηση του λαού στο πρόσωπο του «μονάρχη», που ουσιαστικά γίνεται έτσι ένα σύμβολο, διαμέσου της συνεκτικής δύναμης της «εκκλησίας» που εγγυάται την «ηθική» πορεία του ατόμου και την αποτροπή του κάθε είδους «εκφυλισμού», δίνουν στη συνέχεια τη δυνατότητα «αποκέντρωσης» της εξουσίας και «μεταβίβασης» αρμοδιοτήτων στη «βάση» (<http://www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=576>).

Οι οπαδοί της συγκεκριμένης θεώρησης υποστήριξαν ότι η κοινωνία, ναί μεν πρέπει να είναι οπωσδήποτε ιεραρχικά δομημένη, αλλά από την άλλη πλευρά οι «κοινωνικές τάξεις» πρέπει να συνεργάζονται για το «κοινό καλό». Ο βέλτιστος πολιτικός θεσμός ή τρόπος διακυβέρνησης για ένα έθνος είναι αυτός





που διαμορφώνεται βάσει της ιστορίας του, του πολιτισμού που έχει αναπτύξει και του ανθρώπινου δυναμικού όπως έχει ιστορικά διαμορφωθεί τη δεδομένη ιστορική στιγμή.

Οι αντιτιθέμενοι στις θεωρήσεις του Maurras προέβαλαν τη συγγενεία του με το φασισμό, ωστόσο οι «μωρασιστές» αντιπαραθέτουν σθεναρά την ύπαρξη ενός βαθέος ρήγματος μεταξύ των δυο θεωρήσεων, προβάλλοντας τη σημασία που δίνει η «μωρασιανή» θεώρηση στο «τοπικό» στοιχείο και την αποκέντρωση της εξουσίας, σε πλήρη αντίθεση δηλαδή με τα φασιστικά πρότυπα διακυβέρνησης (Dandrieu, 2006).

Τόσο οι «Λόγοι» του Ιωάννη Μεταξά όσο και οι σκέψεις που είναι καταγεγραμμένες στο προσωπικό του ημερολόγιο, αποτελούν εύγλωτες απεικονίσεις των θεωριών αυτών, και μάλιστα πολύ ευκρινώς διατυπωμένες. Συμφωνούμε λοιπόν κατά ένα τρόπο, με την άποψη των Μαρκεσσίνη και Makrides ότι, ο Μεταξάς δεν υπήρξε αμιγώς προσαρτημένος στα φασιστικά-εθνικοσοσιαλιστικά ιδεώδη. Θεωρούμε-μάλλον ότι, οι απόψεις και η δράση του υπαγορεύονται από τη «μωρασιανή» θεώρηση του έθνους, σε σύμπνοια άλλωστε και με τους συγχρόνους του νοτιο-ευρωπαϊούς αρχηγούς πραξικοπημάτων. Οι θεωρίες του Maurras αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για το «καθεστώς Vichy» του Marechal Petain στη Γαλλία (1940-1941), για το Estado Novo του «καθεστώτος Salazar» στην Πορτογαλία (1933-1974/ ο ίδιος ο Salazar πέθανε το 1970), και βέβαια για το «καθεστώς Franco» στην Ισπανία (Ιούλιος 1936-1975). Από τα σχετικά ιστορικά δεδομένα, εύκολα αναδεικνύεται η συνάφεια της «πολιτικής» των τριών ανδρών: κατάλυση όλων των κομμάτων, αριστερών και δεξιών, ισχυρή αστυνόμευση, έμφαση στην Παιδεία ως μέσου χειραγώγησης και προπαγάνδας, χρήση των θρησκευτικών θεσμών ως μέσου ανάπτυξης και διαφύλαξης της «ηθικότητας» των πολιτών, έξαρση της σημαντικότητας του εθνικού πολιτιστικού στοιχείου, «παθητική ουδετερότητα»



κατά τη διάρκεια του 2<sup>ου</sup> Π.Π. (αν και ο Franco προσέφερε έμμεσα βοήθεια στο Χίτλερ παραχωρώντας ισπανικά έδαφη προς χρήση του γερμανικού στρατού)<sup>42</sup>.

### 7.2.2. Η αντίληψη του καθεστώτος της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου» περί «Κοινωνικής Πρόνοιας» και περί «Παιδείας»

Το καθεστώς της «4ης Αυγούστου» στην προσπάθειά του να κατευνάσει τις κοινωνικές αναταραχές, θα προωθήσει μια σειρά από «φιλολαϊκά» μέτρα όπως, η θεσμοθέτηση της οκτάωρης εργασίας (στην οποία επιστρέφουν οι έλληνες δημόσιοι υπάλληλοι την παρούσα χρονική στιγμή, με την κατάργηση της εργασίας 37,5 ωρών, από το Σεπτέμβριο 2011) και κάποιες, υποχρεωτικές μεν αλλά επιφανειακές, βελτιώσεις του εργασιακού περιβάλλοντος.

Οι επενδύσεις στην άμυνα, όσες δηλαδή ήταν επιτρεπτό εκ μέρους των «μεγάλων δυνάμεων» να γίνουν, έδιναν βάση στη στρατιωτική οργάνωση και μάλιστα έκαναν και τον προϋπολογισμό του κράτους να δίνει την εντύπωση ότι είναι ιδιαίτερα αυξημένος.

Αν και ελευθερώθηκαν τα χρέη πάνω στη γη, γεγονός που ανακούφισε προσωρινά τους φτωχούς αγρότες, ωστόσο χωρίς συγκεκριμένο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, τα αγροτικά προϊόντα άρχισαν να πωλούνται ακριβότερα.

Από την άλλη πλευρά όπως ήδη παραθέσαμε, όσον αφορά τις επενδύσεις είναι εμφανές ότι η διεθνής πλουτοκρατία ευνοήθηκε, αφού μόνο κατά την περίοδο 1936-1938 ιδρύθηκαν 567 εργοστάσια (<http://www.ioannismetaxas.gr/Varius/Erga4nAvgoustou.html> ; 4 χρόνια Διακυβέρνησης Μεταξά, Τόμος Β').

<sup>42</sup> Με τη διαφορά ίσως ότι, ενώ οι Salazar και Franco «κήρυξαν πόλεμο», τουλάχιστον κατά τα ιστορικά στοιχεία, εναντίον της Μασωνίας, ο Μεταξάς ανήκε στη συγκεκριμένη αδελφότητα.



Ιδιαίτερη σημασία ωστόσο για την παρούσα μελέτη έχουν ειδικότερα, από τη μιά πλευρά η προσέγγιση των θεσμών «κοινωνικής πρόνοιας» και, από την άλλη πλευρά η προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεσμών και της νεολαίας, στο πλαίσιο των «ιδεολογικών» θεωρήσεων του Ιωάννη Μεταξά και του καθεστώτος του.

### 7.2.2.α. Η αντίληψη του καθεστώτος της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου» περί «Κοινωνικής Πρόνοιας»

Όσον αφορά πιά συγκεκριμένα την ιδεολογική αντίληψη του καθεστώτος περί «κοινωνικής πολιτικής», ο Μεταξάς πολλάκις και πολυτρόπως θα δώσει το στίγμα της.

Λίγες μέρες μάλιστα πριν από τη δημοσίευση του Α.Ν. που προσεγγίζουμε, στο πλαίσιο των «Δηλώσεων περί παροχής πιστώσεων δια την Κοινωνικήν Πρόνοιαν» (7/01/1937) και αναφορικά με την «αναγκαιότητα κοινωνικής πολιτικής πρόνοιας», ο Μεταξάς αν και όπως υπονοεί τα έργα του πρόκειται να μιλήσουν για εκείνον, επιμελείται του να «φωτίσ(ει) με σύντομη ανάλυσι την Κυβερνητική απόφασι», όπως διαβάζουμε στο παρακάτω απόσπασμα (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.149-150):

«...Όπως θα πληροφορηθήτε από ένα νόμο που δημοσιεύεται σήμερα, η Κυβέρνησις, εκτός από αυτά που δίνει τώρα το Κράτος, παραχωρεί στην κοινωνική πρόνοια πρόσθετο πίστωσι από πεντακόσια εκκατομύρια το χρόνο. Το γεγονός αυτό μιλά μονάχο του. Αν και θα ήταν περιττός κάθε λόγος, ωστόσο πρέπει να φωτίσω με σύντομη ανάλυσι την Κυβερνήτικη απόφασι.

» Ποιά είναι η σημερινή θέση της Ελλάδος από την άποψι της κοινωνικής πρόνοιας; Τελευταία σχεδόν στην οικογένεια των συγχρόνων Κρατών, πολύ κάτω ακόμα και από χώρες με μικρότερες αξιώσεις στον πολιτισμό, αφημένη μπορεί να πει κανείς, στην τύχη της, με τη δυστυχία να ανεβαίνει ραγδαία από σκαλοπάτι σε σκαλοπάτι κοινωνικό και να φοβερίζει με το απαίσιο φάντασμά της και αυτές τις τάξεις που δεν την είχαν άλλοτε γνωρίσει, να σπέρνη παντού



την εξαθλίωσι και την απόγνωσι, έδινε τροφή στη μεγαλύτερη συμφορά που μπορεί να σπαράξει έναν τόπο: την κοινωνικήν επανάστασιν...

«... τη ζοφερή εικόνα δεν εξαντλούν δίολοι οι πληγές αυτές (σ.τ.σ.: έχει αναφερθεί στις μάστιγες της δεκαετίας του '30 αλλά και της Κατοχής, ελονοσία, φυματίωση, σύφιλη).

» Πρέπει να προσθέσετε ακόμα τους απόρους, που υποφέρουν από άλλες αρρώστιες χωρίς να μπορούν να τις φροντισουν' να προσθέσετε τ'απροστάτευτα μικρά παιδιά, τη φτωχή μητέρα με το συγκινητικό δράμα της, τους αναπήρους, τους ανιάτους και τους γέροντες, που αφημένοι στην τύχη τους, περιφέρουν χωρίς ελπίδα τη βουβή δυστυχία τους, για νάχετε μια μικρή και πάλιν ιδέα για τη δραματική κατάσταση από απόψεως κοινωνικής προνοίας που παρέλαβε από το παρελθόν, το σημερινόν Κράτος.»

Επισημαίνει δε ότι, αν και είχε υποσχεθεί να μην επιβαρύνει φορολογικά τους Έλληνες πολίτες, υποχρεώνεται να επιβάλει φόρους προκειμένου «να ενισχυθή άμεσα ο αγών που αρχίζ(ει) κατά της λαϊκής δυστυχίας.»

Καλεί συγχρόνως την ιδιωτική πρωτοβουλία «άτομα και σωματεία,... να εμπνευσθούν από το σημερινό μεγάλο παράδειγμα της πολιτείας, για ν'απλώσουν πιο πλατιά και να δυναμώσουν τη φιλόανθρωπο δράσι τους».

Στο πλαίσιο της προσφώνησης του στα εγκαίνια της Σχολής Κοινωνικής Πρόνοιας (11/01/1937), ο Μεταξάς παραθέτει και πάλι στοιχεία της γενικότερης φιλοσοφίας του περί «κοινωνικής πρόνοιας» (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.158):

«... το Κράτος τούτο θεωρεί ότι δεν ημπορεί να υπάρξη κοινωνία που να στηρίζεται επάνω στη δυστυχία και την αθλιότητα... Η πρώτη σκέψις λοιπόν πρέπει να στραφή στο πώς θα λείψη από την κοινωνία μας η ανθρωπίνη αθλιότης, όσον τούτο είναι ανθρωπίνως δυνατόν.

» ...γιατί πώς μπορεί να υπάρχη χαρά όταν η δυστυχία και η αθλιότης είναι τριγύρω μας;

» ...με κάθε μέσον πρέπει να βοηθήσωμεν τους συνανθρώπους μας προς την αλληλεγγύη, προς την ικανοποίησιν του αισθήματος της συμπόνοιας, που υπάρχει μέσα εις την μεγάλην αυτή μερίδα της κοινωνίας μας για την οποίαν ομιλώ.»

Την ίδια χρονική στιγμή, στο «Λόγο» που εκφωνεί «κατά τη διάρκεια γεύματος με τις εργατικές οργανώσεις στο Νέο Φάληρο» (10/01/1937), θα δηλώσει (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.153):



«...αισθανόμαστε, ότι πρώτη υποχρέωση μιας κοινωνίας πολιτισμένης και ηθικής, είναι να φροντίζει για εκείνους που πάσχουν περισσότερο. Υπάρχει πραγματικά πολιτισμός, υπάρχει ευγένεια ψυχής, υπάρχει ηθική, εκεί που δεν υπάρχει αλληλεγγύη προς εκείνους που πάσχουν και υποφέρουν;»

Στο «Λόγο» που θα εκφωνήσει «κατά την κατάθεσιν θεμελίου λίθου του ασύλου αλητοπαίδων Θεσσαλονίκης» (6/10/1937) θα αναφέρει (όπ.παρ., σελ. 244-245):

«... κοινωνία μέσα εις την οποίαν υπάρχουν τάξεις αι οποίαι αδιαφορούν δια την κατάστασιν των ενδεών και δυστυχών, είναι κοινωνία η οποία δεν δύναται να ζήσει και η οποία θα καταποντισθή και θα εξαφανισθή μιαν ημέραν, μέσα εις τας φλόγας και εις τα κύματα.

» Κοινωνία... εις τας οποίας αι τάξεις αι δυνάμεναι και ευπορούσαι σκέπτονται, προσπαθούν να μεριμνούν δια τους ασθενείς και άλλαι κοινωνίαι αι οποίαι εμφορούνται εξ ολοκλήρου από το αίσθημα ότι αποτελούν εν σύνολον και βαδίζουν προς τον άγιον σκοπόν της αλληλεγγύης, αυτάί είναι αι κοινωνίαι εκείναι αι οποίαι συγκροτούν Έθνη μεγάλα και ισχυρά...

» Χαίρω πολύ διότι ητύχησα να ίδω το όνειρον της ιδρύσεως του ασύλου «Αλητόπαιδος» πραγματοποιούμενον. Ποιός ξέρει ποιά από τα παιδιά αυτά θα τμήσουν τον τόπο μας... δεν θα διευθύνουν και τας τύχας του τόπου!

» Ο Θεός μοιράζει το πνεύμα και την δύναμιν αδιακρίτως της τάξεως εις την οποίαν ανήκει το κάθε άτομον. Φροντίς μας πρέπει να είναι να καλλιεργήσωμεν αυτό το δώρον το οποίον ο Θεός μας δίδει, δια να χρησιμεύση εις το μέλλον κατά τον επωφελέστερον τρόπον...»

Επίσης στο πλαίσιο του χαιρετισμού του κατά τα «εγκαίνια της Σχολής Κοινωνικής Πρόνοιας» (11/01/1937), ο Μεταξάς φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην «ψυχολογική» διάσταση, αν μπορούμε να πούμε, των δράσεων κοινωνικού-θεραπευτικού προσανατολισμού, εφόσον απευθυνόμενος στις μέλλουσες «σπουδάστριες» τους επισημαίνει ότι, αν και η Σχολή θα τους δώσει τα «πνευματικά μέσα» ώστε να ασκήσουν το επάγγελμά τους, «ο ητλαυγής φάρος» για τη δράση τους είναι αποκλειστικά «το γυναικείο μητρικό ένστικτο»<sup>43</sup>. Στο ίδιο σημείο άλλωστε θα αναφέρει (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.158):

<sup>43</sup> «Σας παρακαλώ δε και για μια τρίτη φορά ακόμη, να μη λησμονήσετε ότι το καλλίτερο βάλαμο που θα μπορούτε να παρέχετε στους πάσχοντας και στους αρρώστους σας, είναι η στοργή η μητρική που σεις αι γυναίκες μπορείτε να διαθέσετε.» (όπ. παρ. σελ.158)



« Θέλω να κάμω... όλους να προσέξουν πως δεν είναι μονάχα οι υλικές πληγές που έχουν να θεραπεύσουν, ούτε οι αρρώστιες, ούτε η δυστυχία, ούτε η φτώχεια είναι μόνες τους στον κόσμο.

Είναι πάντα ένας βαθύς ψυχολογικός λόγος που επηρεάζει όλα αυτά τα φαινόμενα της δυστυχίας και της αθλιότητας, σε τρόπο που να είναι ανάλογα περισσότερο ή ανάλογα λιγότερον θεραπευτά από την προσπάθεια των ανθρώπων.

Αν δεν προσέξετε σ' αυτά τα βαθιά ψυχολογικά αίτια, τότε κινδυνεύετε να είσθε απλά και ψυχραί νοσοκόμοι, χωρίς τίποτε άλλο περισσότερο.»

Στο «Λόγο» που θα εκφωνήσει «κατά τα εγκαίνια του Σανατορίου Ζαστόβης» (7/11/1937) αναφέρει επίσης (όπ.παρ., σελ. 272):

« Γενικώς είμαι πάντοτε ενθουσιασμένος όταν εγκαινιάζωμεν έργα τοιαύτης φύσεως, διότι δεν είναι έργα απλώς υλικού πολιτισμού, όπως τα γεφύρια, οι δρόμοι... αλλά είναι έργα ηθικού πολιτισμού, διότι αποδεικνύουν το βαθύ αίσθημα το οποίον κατέχει μιαν κοινωνίαν υπέρ των πασχόντων, αίσθημα το οποίον ανυψώνει μιαν κοινωνίαν εις το επίπεδον το ανώτερον του ηθικού πολιτισμού.»

Από την άλλη πλευρά, πέραν της «ηθικής», της «πολιτιστικής» και τέλος της «ψυχολογικής» αξίας των έργων «κοινωνικής πρόνοιας», ο Μεταξάς δεν παραλείπει να υπογραμμίσει και το «κοινωνικο-οικονομικό» όφελος τέτοιων έργων-ενεργειών, επισημαίνοντας ότι οι δαπάνες που θα πραγματοποιήσει το κράτος για την κοινωνική πρόνοια «... είναι και εξόχως παραγωγικά. Διότι αποδίδουσιν εις τους ασθενείς, αδυνάτους και καχεκτικούς, την υγιάν και την ρώμην και τους καθιστούν ικανούς προς εργασίαν κι επομένως αποδοτικούς παράγοντας της εθνικής οικονομίας» (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.149-151).



### 7.2.2.β. Η αντίληψη του καθεστώτος της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου» περί «Παιδείας», «Εκπαίδευσης» και «Εκπαιδευτικού Συστήματος»

Όπως επισημαίνουν οι έλληνες ιστορικοί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα υποστεί σημαντικές αλλαγές, τις οποίες ορισμένοι χαρακτηρίζουν και «οπισθοδρόμηση», λαμβάνοντας βασικά υπόψη τον «...εκτοπισμό των προοδευτικών εκπαιδευτικών», αλλά και τη «συρρίκνωση» της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέκτησε οκτάχρονη διάρκεια, ενώ η πρωτοβάθμια κατατμήθηκε (Ζενάκος, <http://www.metaxas-project.com/βιογραφια-ιωάννη-μεταξά/>).

Πιο συγκεκριμένα, η Αποστολοπούλου αναφέρει ότι (et al., 1996),

«...στην προσπάθειά του να αποκτήσει λαϊκά ερίσματα, το καθεστώς στράφηκε, ευθύς εξαρχής, προς τη νεολαία...

Γνωρίζοντας ότι ο στρατός παρέμενε υπό τον έλεγχο του Βασιλιά και ότι οι λαϊκές μάζες ήταν αντίθετες προς τη δικτατορία, προσέφυγε στη νέα γενιά, με την ελπίδα ότι θα κατόρθωνε να συγκροτήσει φάλαγγες πραιτοριανών που θα αποτελούσαν το ισχυρό του στήριγμα και το όργανο της δυναμικής του επιβολής.»

Πράγματι, το καθεστώς θα καταβάλει μεγάλη προσπάθεια να προσελκύσει και κινητοποιήσει τους νέους, κυρίως τους φοιτητές και τους μαθητές, με απάγασμα την ίδρυση της «διαβόητης» Ε.Ο.Ν., της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας στις 7 Οκτωβρίου 1936. Ο Ιωάννης Μεταξάς θεωρούσε την ΕΟΝ ιδιαίτερα σημαντικό «όπλο» προκειμένου για τη διαμόρφωση των νέων σε υποστηρικτές του καθεστώτος, και για το λόγο αυτό την υποστήριξε ιδιαίτερα μέσα από συστηματικές ενέργειες και ισχυρή χρηματοδότηση. Μάλιστα θα θέσει επικεφαλής καταρχήν τους γαμπρούς και τις κόρες του, οι οποίοι και θα δαπανήσουν υπερβολικά ποσά δημοσίου χρήματος προκειμένου να την οργανώσουν κατά τα πρότυπα των ναζιστικών νεολαιών.



Μέσα από την ΕΟΝ γινόταν συστηματική προσπάθεια διαπαιδαγώγησης και προπαγάνδας υπέρ του καθεστώτος. Βέβαια, η ελληνική νεολαία δεν έδειξε καμία ιδιαίτερη θερμότητα, κι έτσι μόνο ένα ολόκληρο χρόνο μετά την ίδρυση της ΕΟΝ θα καταφέρει να οργανωθεί η πρώτη «φάλαγγα» στην πόλη της Πάτρας. Όπως επισημαίνει η Αποστολοπούλου (όπ.παρ.) η Ε.Ο.Ν. θα καταλήξει το 1938 ως «...παρακρατική οργάνωση, με δικαιώματα ευρύτερα απ'όσο είχαν άλλες κρατικές υπηρεσίες και δύναμη περί τους 150.000 φαλαγγίτες». Να σημειώσουμε εδώ, ότι ο Μεταξάς περί τα μέσα του 1938, ανέλαβε πλέον προσωπικά το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, αλλά και άρχισε να εκδίδει το προπαγανδιστικό περιοδικό «Νεολαία» (<http://www.ioannismetaxas.gr/>).

Στο «Διάγγελμα» του «επί τη πρώτη επετεΐω της Μεταβολής της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου», ο Μεταξάς συνοψίζει την ιδεολογία του «έργου» του στον τομέα της εκπαίδευσης με τα παρακάτω λόγια (όπ.παρ., σελ.222-223):

«Αρχίσαμεν να εφαρμόζωμεν καλά μελετημένον σύστημα εκπαίδευσως της νεολαίας, όχι μόνον δια να εξάρωμεν το φρόνημα των παιδιών μας και να εξασφαλίσωμεν καλούς Έλληνας δια το μέλλον, αλλά και δια να τα τρέψωμεν εις πρακτικωτέραν εφαρμογήν της πνευματικής των δραστηριότητος, η οποία έτσι θα εξασφαλίση ηθικόν και υλικόν μέλλον καλλίτερον και εις τους νέους και εις τον τόπον.»

Στο «Λόγο» του (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.273) «προς τους κατοίκους της κωμοπόλεως Βραχναϊίκα» (7/11/1937), βεβαιώνει επίσης ότι θα φροντίσει ώστε,

«...να έχουν τα σχολεία των οποίων έχουν ανάγκην τα παιδιά, αλλά και θα φροντίσ(ω)ει ώστε το διδακτικόν προσωπικόν, ιδίως των ασπικών σχολείων, να προπαρασκευάζη τα παιδιά δια τα επαγγέλματα εκείνα, με τα οποία έζησαν οι γονείς των και οι πρόγονοί των και κυρίως δια την γεωργίαν.»

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα την «κατάσταση» του εκπαιδευτικού συστήματος που «παρέλαβε», ο Ιωάννης Μεταξάς θα «κατακεραυνώνει» με κάθε ευκαιρία και χωρίς κανένα δισταγμό εννοείται, την «πριν από την Μεταβολήν» εκπαιδευτική «εποχή».





Πιο συγκεκριμένα, στο «Λόγο» του για τα εγκαίνια των έργων της Σελινούντος Αιγειαλείας (31/10/1937) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.251),

« ... έπρεπε να ληφθούν τα πρώτα μέτρα δια την εκπαίδευσιν, δια να παύσουν να είναι τα παιδιά μας εις τας χείρας των ανισορρόπων, οι οποίοι διηύθυναν έως τότε τας τύχας της Ελλάδος».

Στο «Λόγο» «προς τον λαόν των Πατρών» (6/11/1937), διαβεβαιώνει ότι (όπ.παρ., σελ.267) πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα θα οργανωθεί με τρόπο ώστε να ωθεί τους νέους

« να αποβλέψουν εις μέλλον καλλίτερον και ουχί να πληθύνουν τας τάξεις του διανοητικού προλεταριάτου, το οποίο (σας) οδηγεί εις την απελπισίαν και τον κομμουνισμόν»

Αναφέρει επίσης χαρακτηριστικά (όπ.παρ.,σελ.262):

» (ο κομμουνισμός) ...είχε αρχίσει να επεκτείνει τα δίκτυά του εις όλην την Ελληνικήν κοινωνίαν επωφελούμενος αφ'ενός μεν της ελεεινής καταστάσεως, εις την οποίαν ευρισκόμεθα, αφ'ετέρου δε της ευνοίας, της ευμενείας και των συμπαθειών των κομμάτων προς αυτόν...»

« Αυτός ο Κομμουνισμός υπεισήλθε βαθμηδόν και εις τα σχολεία, διότι εκείνοι, οι οποίοι τον διηύθυναν, κατόρθωσαν και είχαν εις την παιδείαν ευνοούμενους των πολιτικών κομμάτων, τα οποία μη λογαριάζοντα πλέον πρόσωπα αξίας και φρονήματα προσώπων παρά μόνον αριθμόν ψήφων, τους εισήγαγον και τους παρέδωσαν την διεύθυνσιν της εκπαιδεύσεως των νέων παιδιών μας.»

Ο Μεταξάς (Μεταξάς,χ.χ.ε.,σελ.254), «εμμέσως πλην σαφώς» αν μπορούμε να πούμε, δίνει σαφείς «οδηγίες» προς τον εκπαιδευτικό κόσμο επισημαίνοντας ότι, ναι μεν στο δρόμο προς τον «Τρίτο Ελληνικό Πολιτισμό» «οδηγοί» θα είναι

«...και οι πνευματικώς υπερέχοντες Έλληνες, οι διδάσκαλοί σας, οι καθηγηταί σας, όλοι εκείνοι τους οποίους η τύχη ηνύνησε ή η αξιότης των τους έφερεν εις ανωτέραν πνευματικήν ανάπτυξιν και οι οποίοι, από όπου και αν είναι, εύχομαι να ακούσουν την φωνήν μου.»

Το μήνυμα ωστόσο εκφέρεται ευκρινώς προς τους οδηγούς αυτούς:

» Δεν πρέπει να συλλογισθούν το πως θα καταπλήξουν με παραδοξότητας τον κόσμον, ούτε πως θα εισαγάγουν εις την Ελλάδα τα ξένα ανισόρροπα



συστήματα, αλλά πως θα δημιουργήσουν μέσα από την Ελληνική των ψυχών, εκείνο το οποίο αρμόζει εις τον Ελληνικόν Λαόν».

Ως νεόκοπος Υπουργός Παιδείας, ο Κ. Γεωργακόπουλος (βλ. επόμενες σελίδες αναλυτικότερα) στην εγκύκλιό του επί τη ενάρξη του σχολικού έτους, της 17<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1936, φαίνεται να προσπαθεί επίσης να συνοψίσει την αντίληψη του καθεστώτος 4<sup>ης</sup> Αυγούστου αναφορικά με την πριν από αυτό «κατάσταση» της «εκπαίδευσης». Αναφέρει συγκεκριμένα (Βώρος, 2005):

«Η κατά την τελευταίαν εικοσαετίαν κρατήσασα κατάστασις μοιραίως επηρέασε και την εκπαιδευσιν. Άνθρωποι ανικανοί να περιλαβούν εις την μικράν ψυχήν των την απέραντον και ιεράν έννοιαν της Πατρίδος, εμφορούμενοι από ιδέας και θεωρίας ας εδημιούργησαν έκφυλα πνεύματα, επιχείρησαν την διάσεισιν αυτών τούτων των βάθρων, εφ'ων ανέκαθεν εστηρίχθη δια να μεγαλουργησει το ελληνικόν έθνος.

Προσεπάθησαν να υπονομεύσουν την θρησκείαν, την πατρίδα, την οικογένειαν»

Ο Πολύκαρπος Καραμούζης (2007) παραθέτει τη «χαρακτηριστική» όπως αναφέρει, προσφώνηση του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγητή της Θεολογικής Σχολής, Γρηγόριου Παπαμιχαήλ, την οποία είχε απευθύνει προς τους πρωτοετείς φοιτητές κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 1936-1937. Τους επισημαίνει λοιπόν ότι,

«...εις τας τάξεις της σπουδαζούσης νεολαίας υπάρχει μία κατηγορία ατάκτων ψυχών, εστερημένων της στοιχειώδους κοινωνικής αγωγής και μορφώσεως, αποτελούντων αγέλην ξένην προς τους πανεπιστημιακούς σκοπούς και άρα κατά λάθος εις το Πανεπιστήμιον εισελθούσαν.

» Η σύγχυσις αύτη η ψυχική των τοιούτων νέων εξεδηλώθη ως επιφαινόμενον της μεταπολεμικής εποχής, της οποίας το κύριον γνώρισμα υπήρξεν η χυδαιοκρατία, διότι ήτο εποχή καταπτώσεως, εξουθενώσεως και παρακμής, εποχή αμβλύνσεως της ατομικής, κοινωνικής και εθνικής συνειδήσεως».

Ο Πρύτανης Γ. Παπαμιχαήλ προτρέπει μάλιστα χαρακτηριστικά τους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου:

«...μη χάσκατε ως πτωχοί και ηλίθιοι προ πάσης ιδέας, την οποίαν επιτήδειοι σας παρουσιάζουν ως νέαν, διότι, οσονδήποτε καν δίδουν εις αυτήν το χρώμα και την επιφάνειαν νέας και καλλιτέρας αξίας, εν τη πραγματικότητι είνε απλώς καινοφανής και ψευδή εμφανίζει την λάμψιν...



- «Απείρως δ' ολιγώτερον είνε εις θέσιν να αντικαταστήση την παλαιάν θρησκείαν του Σταυρουι μία καινοφανής δημοκόπος θρησκεία της σφύρας και του δρεπάνου, την οποίαν εγέννησε κακίστη ώρα της μεταπολεμικής εποχής.
- Διότι η ευαγγελική αλήθεια, ακριβώς επειδή είναι η αλήθεια, είνε αείποτε νέα, ουδέποτε παλαιούται, διότι είνε έκφρασις του αναλλοιώτου, του απολύτου και του τελείου, εφ' ω και διατηρεί και θα διατηρή αείποτε την επιβολήν της, θα προκαλή αιωνίως τον σεβασμόν και θα ασκή πάντοτε οίαν γοητείαν και όταν το πρώτον απεκαλύφθη».

Αλλά και ο διατελέσας Πρύτανης (1934-1935) και καθηγητής της Παιδαγωγικής Νικόλαος Εξαρχόπουλος, στον οποίο ήδη εκτενώς αναφερθήκαμε, στην έκθεση πεπραγμένων του το 1936 θα υπεραμυνθεί, μεταξύ άλλων, και των μέτρων που λαμβάνει στο χώρο του Πανεπιστημίου προκειμένου να «καταπολεμήσει την κομμουνιστική προπαγάνδα». Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι:

«... από πινών ετών η κομμουνιστική προπαγάνδα εν Ελλάδι, ανενόχλητος αφεθείσα, ενετάθη εις βαθμόν επικίνδυνον. Έχει δ' εγκαταστήσει την έδραν αυτής εν τοις χώροις του Πανεπιστημίου. Ο κομμουνισμός εν Ελλάδι έθηκεν ως σκοπόν του την κατάκτησιν του Πανεπιστημίου, έχων υπ' όψιν, ότι εν Ελλάδι δεν είναι δυνατή ανατροπή του κοινωνικού καθεστώτος άνευ της συμβολής των διανοουμένων...

• Τα νφ' ημών ληφθέντα μέτρα είναι τα επόμενα: Όσον αφορά τους μη φοιτητάς, κατεβλήθη φροντίς, όπως κατά το δυνατόν αποκλείηται η είσοδος αυτών εις το Πανεπιστήμιον. Τα μέτρα δε, τα ληφθέντα κατά των παρεκτρεπομένων φοιτητών, συνίστανται εις διαφωτισμόν αυτών και τόνωσιν του φρονήματος αυτών, εν τέλει δε εις τιμωρίαν εκείνων, οίτινες ήθελον δειχθή αδιόρθωτοι...

• Δια των νέων διατάξεων διατυπούνται σαφώς αι περιπτώσεις, κατά τας οποίας είναι δυνατόν να διωχθή πειθαρχικώς ο επιδιώκων την εφαρμογήν ιδεών, τεινουσών εις την βιαίαν ανατροπήν του κοινωνικού καθεστώτος, και καθιερούται η ποινή της οριστικής αποβολής, ως συνεπείας της υπό του ποινικού δικαστηρίου καταδίκης φοιτητού επι τινι των κατά της ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος προβλεπομένων υπό της κειμένης νομοθεσίας αδικημάτων.

• Επαναλαμβάνομεν όμως, ότι τον κίνδυνον, τον οποίον διατρέχει το όλον Κράτος ημών εκ της ασκουμένης κομμουνιστικής προπαγάνδας εν τω Πανεπιστημείω, ώφειλον οι αρμόδιοι να λάβωσι σοβαρώτατα υπ' όψιν και να αντιμετωπίσωσι δια δραστικωτάτων μέτρων».

Έτσι, η παρουσία του «κομμουνιστικού κινδύνου», ως αντίπαλης ιδεολογικής θεωρίας της «εθνικής ιδέας», δε διώκεται μόνο από τον ποινικό νόμο



ως «αντεθνική» ιδεολογία, αλλά διώκεται κυρίως και κατ' εξοχήν στον Πανεπιστημιακό χώρο επειδή το Πανεπιστήμιο, υπογραμμίζει επίσης ο Πρύτανης Γ. Παπαμιχαήλ, οφείλει να «εκπαιδεύσει» τους

«... αρίστους πολίτες της αύριον, τους μέλλοντας της ελληνικής κοινωνίας οικοδόμους και αναμορφωτάς...[εκείνους που θα αποτελέσουν] τον εγκέφαλον και την καρδιάν, την ψυχήν της Ελλάδος...οι μεγάλοι επιστήμονες, οι μέλλοντες κυβερνήται της χώρας, οι διαπρεπείς ιεράρχαι...».

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Π. Καραμούζης (όπ.παρ.), γίνεται προφανής η «αποστολή» του Πανεπιστημίου ότι, «οφείλει να αναπαράγει την κυρίαρχη τάξη και βέβαια να προσδιορίζει την άρχουσα ιδεολογία της». Για το λόγο αυτό, παρατηρεί ο Καραμούζης, η παρουσία και η επιβολή μιας κυρίαρχης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας ως εθνικής υπόθεσης, επέβαλε συγκεκριμένους κανόνες κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου, ενώ παράλληλα προσδιόριζε το περιεχόμενο του πολιτικού λόγου μέσα από μια μονοδιάστατη εθνικο-θρησκευτική κατασκευή. Πέρα λοιπόν από οποιαδήποτε επιστημονική κατάρτιση, ο θεσμός του Πανεπιστημίου (Μουτούσης, Κ. 1953, σ.29 στο Καραμούζης, 2007)

«...έθεσε από της ιδρύσεώς του ως σκοπόν ου μόνον την παιδείαν και μόρφωσιν των νέων, αλλά κυρίως την δημιουργίαν πολιτών ηθικών και κατηνάλωσε πάσαν ανθρωπίνην δύναμιν και καταβάλλει καθ' εκάστην πάσαν δυνατήν προσπάθειαν προς διάπλασιν και δημιουργίαν Ελλήνων πραγματικών, διαπνεομένων από τα ιδανικά του Αρχαίου Ελληνικού πνεύματος και της Χριστιανικής πίστεως».



### 7.2.3. Η ανάθεση του Υπουργείου «Θρησκευμάτων & Παιδείας» και η ανάθεση του Υπουργείου «Κοινωνικής Υγιεινής & Αντιλήψεως – Κοινωνικής Πρόνοιας» στο πλαίσιο του κυβερνητικού σχήματος του καθεστώτος της «4<sup>ης</sup> Αυγούστου»

Από τη στιγμή που αναλαμβάνει την ηγεσία του Κυβερνητικού Σχήματος με εντολή του Γεώργιου Β', τόσο προκειμένου να ξεκινήσει να εφαρμόζει το γενικότερο «όραμά» του περί «Κράτους» όσο και προκειμένου να δώσει στον έλληνα πολίτη την εικόνα της «αδιάφθορης» κυβέρνησης που του ήταν ιδιαίτερα προσφιλής, ο Μεταξάς θα επιμεληθεί τη στελέχωση των υπουργείων του με προσωπικότητες «άφθαρτες», δηλαδή όχι «κουρασμένες» πολιτικά. Η έννοια «άφθαρτες» θα καταλήξει βέβαια πολύ σύντομα να σημαίνει «σύμφωνες με τη δικτατορία του» (Αποστολοπούλου & al., 1996 ; Ιωακείμ, 2005 ; <http://www.ggk.gov.gr/?p=1012>).

Στο πλαίσιο της οργάνωσης του Κυβερνητικού Σχήματος, την εργασία μας ενδιαφέρουν ειδικότερα τα Υπουργεία «Παιδείας & Θρησκευμάτων» και «Κοινωνικής Υγιεινής & Αντιλήψεως – Κοινωνικής Πρόνοιας».

#### 7.2.3.α. Η ανάθεση του Υπουργείου «Θρησκευμάτων και Παιδείας»

Για το Υπουργείο «Θρησκευμάτων & Παιδείας», ο Μεταξάς θα επιλέξει καταρχήν τον Αχ. Κύρου.

Ο Αχιλλέας Κύρου (1898-1950), γιός του δημοσιογράφου Άδωνι Κύρου, έπειτα από σπουδές φυσικομαθηματικής, θα αναλάβει σε ηλικία 18 ετών μαζί με

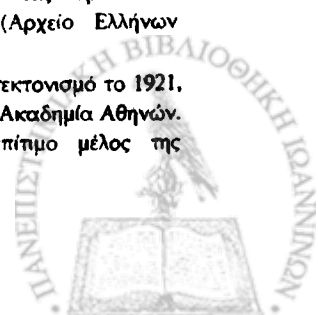


τον αδελφό του τη διαδοχή του πατέρα τους στη διεύθυνση της εφημερίδας Εστία. Ο Κύρου ασχολήθηκε με τη λογοτεχνία και το θέατρο, τη λογοτεχνική μετάφραση, και κυρίως τις λογοτεχνικές, αισθητικές και ιστορικές μελέτες. Διετέλεσε μέλος του Δ.Σ. του Εθνικού Θεάτρου και Γενικός Γραμματέας του <sup>44</sup> (Αρχειό Ελλήνων Λογοτεχνών/Ε.ΚΕ.ΒΙ.). Ωστόσο, ο Κύρου θα αρνηθεί τη θέση του Υπουργού Παιδείας. Τότε ο Μεταξάς προτείνει τη θέση αυτή στο Νικόλαο Λούβαρι, ο οποίος και την αναλαμβάνει τον Απρίλιο του 1936.

Ο Καθηγητής Πανεπιστημίου και Ακαδημαϊκός Νικόλαος Λούβαρις (1887-1961) είχε σπουδάσει Θεολογία στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών και το Πανεπιστήμιο της Λειψίας. Στη Γερμανία, θα τιμηθεί για τις επιδόσεις του στη Θρησκευσιολογία, τη Φιλοσοφία, τα Παιδαγωγικά και ιδιαίτερα στην Ερμηνεία της Καινής Διαθήκης. Μετά τις σπουδές του στο εξωτερικό θα επιστρέψει στην Ελλάδα και θα αρχίσει να διδάσκει Θρησκευτικά στη Μέση Εκπαίδευση. Στη συνέχεια ολοκληρώνει τις διδακτορικές του σπουδές και αποκτά τον τίτλο του Διδάκτορα από τα Πανεπιστήμια της Χαϊδελβέργης και της Θεσσαλονίκης. Το 1925 εκλέγεται Τακτικός Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στην έδρα Εισαγωγής και Ερμηνείας της Καινής Διαθήκης <sup>45</sup>. Ωστόσο, δύο ημέρες μετά την ανακήρυξη της Δικτατορίας, στις 6 Αυγούστου 1936, ο Λούβαρις παραιτείται.

<sup>44</sup> Η πολιτική της εφημερίδας Εστία θα διατηρήσει στο πέρασμα των χρόνων το συντηρητικό φιλοβασιλικό της προσανατολισμό, ωστόσο θα συνεχίσει να υπηρετεί την αληθή και έντιμη έγκυρη ενημέρωση του πολίτη, με αποτέλεσμα οι εκδότες να αντιμετωπίζουν συχνά πρόβλημα με τις εκλεγμένες κυβερνήσεις και τις δικτατορίες. Με την είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στην Αθήνα, οι Κύρου θα παραιτηθούν από τη διεύθυνση της εφημερίδας, ενώ οι γερμανοί θα δώσουν εντολή να αναλάβει τη διεύθυνση το συντακτικό προσωπικό, το οποίο λίγο αργότερα προβάλλοντας πρόβλημα οικονομικής αδυναμίας θα παραιτηθεί για λόγους συνείδησης. Κατά τη διάρκεια της κατοχής οι αδελφοί Κύρου θα συμμετέχουν ενεργά στον παρανομο Τύπο. Όταν ο γιος του Αχιλλέα Κύρου, ένθερμος υποστηρικτής του κομμουνισμού και μέλος της Εθνικής Αντίστασης, συμμετείχε στη δολοφονία του Κίτσου Μαλτέζου Μακρυγιάννη και συνελήφθη από τους Γερμανούς, ο πανίσχυρος τότε Βουλιώτης, για τον οποίο μιλήσαμε μόλις προηγουμένα, παρενέβη προσωπικά και ο γιός του Κύρου αφέθηκε ελεύθερος από τους Γερμανούς, κατέφυγε στο Παρίσι (εκεί θα πεθάνει και ο πατέρας του Αχιλλέας) και έγινε σκηνοθέτης. Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι ότι, μετά την κατοχή ο Αχιλλέας Κύρου δε θα διστάσει να κατηγορήσει τον «σωτήρα» του γιού του ως συνεργάτη των γερμανών (Αρχειό Ελλήνων Λογοτεχνών/Ε.ΚΕ.ΒΙ.).

<sup>45</sup> Θα διατελέσει και πάλι Υπουργός Παιδείας το 1943. Ο Λούβαρις είχε ήδη μιηθεί στον Ελευθεροτεκτονισμό το 1921, στη Στοά «Φίλιππος» Θεσσαλονίκης. Το 1960 ο Νικόλαος Λούβαρις εκλέχθηκε Ακαδημαϊκός από την Ακαδημία Αθηνών. Το 1960 επίσης υιοθετήθηκε στη Στοά «Αδελφοποίησης» Αθηνών που τον ανακήρυξε επίτιμο μέλος της (<http://www.grandlodge.gr/el/OTεκτονισμός/Διακεκριμένοι Έλληνες Τέκτονες.aspx#>).



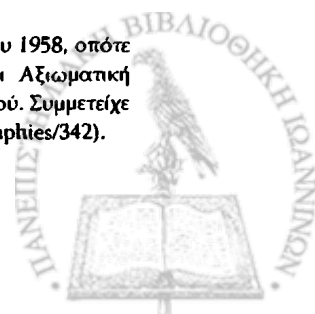
Από τη στιγμή εκείνη τη θέση του Υπουργού Παιδείας αναλαμβάνει ο Κ. Γεωργακόπουλος, ο οποίος είναι και ο «εν ενεργεία» Υπουργός κατά την υπογραφή και δημοσίευση του Αναγκαστικού Νόμου που μελετάμε.

Ο έλληνας πολιτικός Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος (1890-1973) είχε σπουδάσει νομικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ είχε υπηρετήσει και κατά τους Βαλκανικούς πολέμους ως έφεδρος αξιωματικός. Το 1915 κατετάγη στο Σώμα της Στρατιωτικής Δικαιοσύνης με το βαθμό του λοχαγού («κατ' εκλογήν»). Το 1923, και εξαιτίας των φιλοβασιλικών του πεποιθήσεων, αποστρατεύεται με το βαθμό του Συνταγματάρχη. Ξεκινά να δικηγорεί στην Αθήνα «Παρ' Αρείω Πάγω και Συμβουλίω Επικρατείας». Ο Γεωργακόπουλος θα πολιτευθεί το 1928 με το «Λαϊκό Κόμμα». Το 1935 διορίζεται από το Βασιλέα Γεώργιο Β' Υφυπουργός «παρά τω Πρωθυπουργώ» στην υπηρεσιακή κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Δεμερτζή. Θα διατηρήσει τη θέση αυτή και μετά το σχηματισμό κυβέρνησης από τον Ιωάννη Μεταξά (13/04/1936), μέχρι την 6<sup>η</sup> Αυγούστου, οπότε και αποδέχεται να διοριστεί Υπουργός Παιδείας & Θρησκευμάτων του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου. Κατά τη διάρκεια της θητείας του κατήργησε τη «μικτή» φοίτηση αρρένων και θηλέων στα Γυμνάσια, ένα μέτρο που διατηρήθηκε έως τα μέσα της δεκαετίας του '70 οπότε και καταργήθηκε στο πλαίσιο της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Ράλλη» (<http://www.sansimera.gr/biographies/342>)<sup>46</sup>.

Ο Γεωργακόπουλος θα παραιτηθεί από τη θέση του Υπουργού Π. & Θ. στις 25 Νοεμβρίου του 1938, έπειτα από σοβαρή διαφωνία με το Μεταξά αναφορικά με την οργάνωση της νεολαίας (ΕΟΝ), την επέμβαση της πολιτείας στα εκκλησιαστικά, αλλά και την παράταση της αναστολής του Συντάγματος (Αποστολοπούλου, et al., 1996. ; Ζενάκος, <http://www.metaxas-project.com/> βιογραφια-ιωάννη-μεταξά/).

5

<sup>46</sup> Ο Γεωργακόπουλος διετέλεσε επίσης Υπηρεσιακός Πρωθυπουργός από τις 3 Μαρτίου έως τις 17 Μαΐου 1958, οπότε και διεξήγαγε τις εκλογές της 11<sup>ης</sup> Μαΐου που ανέδειξαν νικήτη τον Κωνσταντίνο Καραμανλή και Αξιωματική Ανυπολήτευση την ΕΔΑ. Από το 1948 μέχρι τον θάνατό του ήταν Πρόεδρος του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού. Συμμετείχε σε πολλά ΔΣ οργανισμών και είχε τιμηθεί με πολλά παράσημα και μετάλλια (<http://www.sansimera.gr/biographies/342>).



Μετά την παραίτηση του Γεωργακόπουλου το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει πλέον προσωπικά ο ίδιος ο Μεταξάς (συγχρόνως με την «Πρωθυπουργία» και τα Υπουργεία Στρατιωτικών, Εξωτερικών, Αεροπορίας, και Ναυτικών), ενώ στις 11 Φεβρουαρίου 1939 θα διορίσει το Νικόλαο Σπέντζα Υφυπουργό Π.&Θ.

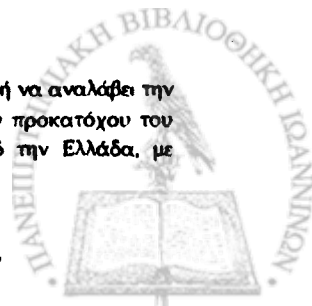
### 7.2.3.β. Η ανάθεση του Υπουργείου «Κοινωνικής Υγιεινής & Αντιλήψεως»

Στις 5 Αυγούστου 1396, επόμενη ημέρα από την ανακήρυξη της «Μεταβολής», παραιτούνται στελέχη της «Υπηρεσιακής Κυβέρνησης Δεμερτζή», και συγκεκριμένα οι Υπουργοί Εθνικής Οικονομίας (Δεκάζος), Υγιεινής και Αντιλήψεως (Ελευθεριάδης), ο υφυπ. Εσωτερικών Μπακόπουλος, ο υφυπ. Εθνικής Οικονομίας Κασιμάτης και ο υφυπ. Υγιεινής και Αντιλήψεως Κουζής.

Τη στιγμή εκείνη, ο Μεταξάς θα προτείνει στον Αλέξανδρο Κορυζή το Υπουργείο Πρόνοιας - Κρατικής Υγιεινής και Αντιλήψεως, ο οποίος και θα δεχθεί. Ο Γερ. Αλιβιζάτος θα αναλάβει ως Υφυπουργός Κ.Υ. & Α.

Ο Αλέξανδρος Γ. Κορυζής ή Κοριζής (1885-1941) ήταν νομικός και οικονομολόγος. Σπούδασε νομικά και το 1903 διορίστηκε υπάλληλος στην Εθνική Τράπεζα. Το 1921 ανέλαβε θέση Διευθυντή στην ίδια Τράπεζα και το 1928 έγινε υποδιοικητής της. Το 1929 ίδρυσε την Αγροτική Τράπεζα και χρημάτισε πρώτος Πρόεδρος της. Αφού διατελέσει Υπουργός του Ιωάννη Μεταξά, ο Αλ. Κορυζής παραιτείται στις 13 Ιουλίου 1939, οπότε και διορίζεται Διοικητής της Εθνικής Τράπεζας <sup>47, 48</sup> («Κυβέρνησις Ιωάννου Μεταξά, Από 13.4.1936

<sup>47</sup> Μετά το θάνατο του Ιωάννη Μεταξά στις 29 Ιανουαρίου 1941, ο Βασιλιάς θα καλέσει τον Κορυζή να αναλάβει την πρωθυπουργία της χώρας. Στις 6 Απριλίου του 1941, ο Κορυζής, πιστός στην παρακαταθήκη του προκατόχου του Μεταξά, απέρριψε το αίτημα των Γερμανών για απομάκρυνση των βρετανικών Δυνάμεων από την Ελλάδα, με





έως 29.1.1941», Ιστότοπος «Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης [ανακτήθηκε 16 Ιουλίου 2011]).

### 7.2.3.γ.Οι «σχέσεις» του Ιωάννη Μεταξά με τους Υπουργούς «Θρησκευμάτων & Παιδείας» και «Κοινωνικής Υγιεινής & Αντιλήψεως»

Ο Ιωάννης Μεταξάς στο πλαίσιο των «Δηλώσεων» της 7<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 1937 θα αναφωνήσει: «*Ηύρα Υπουργό εμπνευσμένο, τον κ. Κοριζή*». Γεγονός το οποίο θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό, εφόσον για να «θεμελιώσ(ει) στην Ελλάδα την κοινωνική πρόνοια» δεν απαιτούνται μόνο «*άφθονα υλικά μέσα μα και τέλεια οργάνωσι και επιβλητικό επιτελείο από εμπνευσμένους αποστόλους*» (όπ.παρ., σελ.150)

Διόλου δε φείδεται, όταν έχει την ευκαιρία, να εκδηλώσει επαίνους για τον Υπουργό Πρόνοιας Αλέξανδρο Κορυζή, όπως για παράδειγμα το παρακάτω απόσπασμα από το «*Λόγο*» για τα «*εγκαίνια του Σανατορίου Ζαστόβης*» στις 7 Νοεμβρίου 1937 (.οπ.παρ., σελ. 272):

«... να εκφράσω την ευαρέσκειάν μου... ιδιαιτέρως προς τον αγαπητόν μου φίλον και συνάδελφον τον κ. Κορυζήν, Υπουργόν της Πρόνοιας, διότι εις τα άξια χέρια του η κοινωνική πολιτική της Κυβερνήσεως η αφορώσα την κοινωνικήν πρόνοιαν έλαβε την μορφήν και την έντασιν την οποίαν όλοι γνωρίζετε.»

αποτέλεσμα οι Γερμανοί να αρχίσουν άμεσα την επέλαση των στρατευμάτων τους. Στις επόμενες δέκα ημέρες το αμυντικό σύστημα της χώρας καθώς και η ίδια η χώρα άλλωστε, είχε αρχίσει να καταρρέει, ενώ η μισή επικράτεια βρισκονταν ήδη υπό γερμανική κατοχή. Στις 18 Απριλίου, ο Κορυζής συμμετείχε σε συνεδρίαση του Υπουργικού Συμβουλίου. Ακολούθησε κατ' ιδίαν συνομιλία του Κορυζή με τον Βασιλέα Γεώργιο Β'. Δεν έχει καταγραφεί ο ακριβής διάλογος μεταξύ των δύο ανδρών, αν και εικάζεται ότι υπήρξε μεταξύ τους διαφωνία ως προς την ενδεχόμενη μετακίνηση της ελληνικής κυβέρνησης στην αγγλοκρατούμενη Κύπρο. Σύμφωνα με μαρτυρίες ωστόσο, ο Κορυζής εξήλθε συντετριμμένος από την συνάντησή του με το Γεώργιο. Επιστρέφοντας σπίτι του αυτοπυροβολείται με δύο σφαίρες στην καρδιακή χώρα.

<sup>48</sup> Από εκείνη τη στιγμή και έπειτα, το Υπουργείο Κ.Υ.&Α. αναλαμβάνει προσωρινά ο έως τότε Υπουργός Εσωτερικών Ιωάννης Δουρέντης, έως την 4<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 1939 όποτε και διορίζεται Υπουργός ο Ηλίας Κριμπάς.



Εν αντιθέσει, αξιολογητέο είναι το γεγονός ότι, σε κανένα σημείο της αναφοράς του στην Παιδεία, στο νεαρό ελληνόπουλο, στους μαθητές, τους φοιτητές, ή στην «Εκπαίδευση» γενικότερα, δε συναντούμε την παραμικρή αναφορά στον Υπουργό Θρησκευμάτων & Παιδείας, παρά το γεγονός ότι, όπως ήδη παραθέσαμε, ο Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος «εμφορεύεται» κατά ένα τρόπο από τις απόψεις του καθεστώτος και δέχεται να τις εκφέρει στα μηνύματα που απευθύνει προς τους εκπαιδευτικούς και τη μαθητώσα νεολαία.

Ωστόσο, στο προσωπικό του ημερολόγιο (διαδικτυακή πύλη «Ιωάννης Μεταξάς»), ο Ι.Μεταξάς αναφέρει χαρακτηριστικά:

« Ετελείωσα, (επί τέλους!) Εγκύκλιον Νεολαίας. Να ιδούμε τι θα πει ο της Παιδείας (30/11/1938).»

« Ετελείωσα με Γεωργακόπουλον ζήτημα νεολαίας. Υποτάσσεται λίγο-λίγο (17/02/1938).»

« Ανακατώματα με Οργάνωσιν Νεολαίας. Διάδοχος προς Κανελλόπουλον τήν καθυβρίζει. Υπουργός Παιδείας μου παρουσιάζει ύποπτον νομοσχέδιον... Προχθές, χθες, σήμερα μεταχειρίσθηκα το μαστίγιον προς όλους και ψύχασαν (16/04/1938).»

Αλλά και ο Ανδρέας Μαρκεσσίνης υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ότι (Markessinis, <http://www.metaxas-project.com/who-was-metaxas/>):

«...η κατάταξι των νέων στην Ε.Ο.Ν. ήταν εθελοντική, μαζικοποιήθηκε όμως από το 1939, όταν εξέλιπε ακόμη ένα εμπόδιο, που ήταν ο έμπιστος του βασιλιά Γεωργίου Β' υπουργός Παιδείας Γεωργακόπουλος, ο οποίος δεν έβλεπε με καλό μάτι την είσοδο της Ε.Ο.Ν. στα σχολεία.

Ο αγγλόφιλος βασιλιάς, μετά το ζήτημα που ενέσκηψε με τη διαδοχή του Αρχιεπισκόπου Αθηνών στα τέλη του 1938, ενέδωσε στην απαίτηση του Μεταξά να απομακρυνθεί ο έμπιστος του και να αναλάβει ο ίδιος το Υπουργείο Παιδείας.

Ο Μεταξάς ανέλαβε τα επιπλέον καθήκοντα της Παιδείας στις 29 Νοεμβρίου 1938, με επιδίωξη την απόλυτο ενσωμάτωση των καθ' αυτό εκπαιδευτικών Ζητημάτων με τας αρχάς και τους σκοπούς της 4ης Αυγούστου.

Επίσης, σε ό,τι αφορά τις σχέσεις της Ε.Ο.Ν. με το Σχολείο ο Μεταξάς ήτο κάθետος. Δεν θεωρεί την Ε.Ο.Ν. θεσμό ανταγωνιστικό του Σχολείου αλλά αλληλοσυμπληρούμενο...»

Όπως γίνεται εμφανές, οι «σχέσεις» του Ιωάννη Μεταξά με τον Υπουργό «Κ.Π.&Α.» φαίνεται να ήταν άριστες, και μάλιστα δεδομένης της «υπερβατικής»



«αποστολής» την οποία του έχει αναθέσει και που, όπως φαίνεται, ο Αλ.Κορυζής «εκπληρώνει». Από την άλλη πλευρά, οι σχέσεις του με τον Υπουργό «Θ.&Π.» αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα προβληματικές, μάλιστα, όπως φαίνεται, ο επίσης στρατιωτικός Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος «ανθίσταται» στις «ενέργειες» του «απόλυτου κυβερνήτη», υπό την αιγίδα του Βασιλέως βέβαια, ο οποίος, όπως επίσης αναδεικνύεται, είχε φροντίσει να διαφυλάξει μια κάποιου βαθμού «διείσδυση» στο κυβερνητικό σχήμα ώστε να μπορεί σχετικά να το «ελέγχει».

Το είδος αυτό των «σχέσεων» θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρώτου επιπέδου ερμηνεία για το χαρακτηριστικό φαινόμενο της «σιγής» του Ι.Μεταξά αναφορικά με το «καινοτόμο» αυτό νομοθετικό κείμενο και περαιτέρω, «έργο» ίδρυσης του «Ειδικού Σχολείου», όπως θα δούμε αμέσως.

### 7.3. Η «θέση» του Α.Ν. 435/1937 στο πλαίσιο του έργου του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε καταρχήν το γεγονός ότι, το «καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου» πέντε μόλις μήνες μετά την εδραίωσή του, «ασχολείται» με το θέμα της αγωγής και εκπαίδευσης των «ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών» και προβαίνει στην ίδρυση του πρώτου, για τη νεώτερη ελληνική ιστορία, δημόσιου «Ειδικού Σχολείου».

Στο πλαίσιο των «Έργων της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου», όπως παρατίθενται αναλυτικά στον ιστότοπο που επιμελείται η Ιωάννα Φωκά-Μεταξά (εγγονή του πολιτικού), καθώς και στο σύγγραμμα *Τέσσερα χρόνια διακυβερνήσεως Ι. Μεταξά, Τόμος Γ'* (<http://www.ioannismetaxas.gr/Varius/Erga4nAvgoustou.html>), η αναφορά στους τομείς «Παιδεία, Εκπαίδευση, Πολιτισμός κατά τη διετία 1936-1938», περιλαμβάνει:



- την ίδρυση της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών
- την ίδρυση της Φοιτητικής Εστίας
- την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.)
- την κατασκευή 35 εγκαταστάσεων για παιδικές εξοχές
- την ίδρυση παιδικών αναρρωτηρίων
- το διορισμό 1320 δημοδιδασκάλων
- την ίδρυση 1450 Νυκτερινών Σχολείων, εντός των οποίων δίδαξαν 1800 διδάσκαλοι και φοίτησαν 114.652 μαθητές.
- τη διδασκαλία της Δημοτικής γλώσσας στα Δημοτικά σχολεία.
- τα εγκαίνια της πρώτης Πανελληνίας Καλλιτεχνικής Έκθεσης στο Ζάππειο (22/3/1938)
- το πρώτο περιοδεύον συναρμολογούμενο θέατρο «Αρμα Θέσπιδος», έργο του Κων. Δοξιάδη.
- την εκτέλεση για πρώτη φορά παραστάσεων αρχαίου δράματος στην Επίδαυρο και στο Ωδείο Ηρώδου του Αττικού.

Όπως εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε, καμία μνεία δε γίνεται στον Αναγκαστικό Νόμο της 30<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 1937, μια αναμφισβήτητα σημαντική καινοτομία του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου στον τομέα της Παιδείας και της Εκπαίδευσης, που ουσιαστικά «εγκαινιάζει» την Ειδική Αγωγή στη χώρα μας.

Αλλά και στα ίδια τα δημοσιευμένα γραπτά του Ιωάννη Μεταξά δεν καταφέραμε να βρούμε καμιά αναφορά στο συγκεκριμένο ζήτημα (<http://www.ioannismetaxas.gr/>).

Κανένας «Λόγος», «Δήλωση» ή «Σκέψεις» δεν έχουν επίσημα καταγραφεί αναφορικά με τον πρώτο και «πρωτοπόρο» Αναγκαστικό Νόμο περί ιδρύσεως και λειτουργίας του πρώτου και, αποδεδειγμένα, διεθνώς «πρωτοπόρου» Πρότυπου Ειδικού Σχολείου της Ελλάδας, το οποίο προφανώς ούτε καν «εγκαινιάστηκε» επισήμως από τον ίδιο το Μεταξά (η Ιμβριώτη αναφέρει [1393]



ότι τα εγκαίνια του Σχολείου έγιναν το Δεκέμβριο του 1937), εφόσον δεν υπάρχει σχετική καταγραφή στο πλαίσιο του τόσο λεπτομερούς έργου «Λόγοι & Σκέψεις», όπως συμβαίνει για προσφωνήσεις εξαιρετικά λιγότερο σημαντικές (εννοείται σύμφωνα με τα μεθοδολογικά κριτήρια της εργασίας μας), όπως για παράδειγμα η καταγραφή του «Λόγου» «προς τους προσκόπους Πατρών» (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ. 276). Πιο συγκεκριμένα, αμέσως μετά τον καταγεγραμμένο «Λόγο» που εκφωνήθηκε στις 18/01/1937 κατά τη διάρκεια «γεύματος με τους επαγγελματίες και βιοτέχνες», η αμέσως επόμενη καταγραφή αφορά το «Λόγο» της 14<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1937 που εκφωνήθηκε στο συνοικισμό «Νέα Σμύρνη» «κατά τα εγκαίνια της υδρεύσεως» (όπ.παρ., σελ.161&163). Κατά το μήνα Δεκέμβριο του 1937, επίσης καμία αναφορά δε γίνεται στο Σχολείο και τα εγκαίνιά του. Επίσης, στην περίπτωση του Α.Ν. 1937, ο Μεταξάς δε θεωρεί απαραίτητο να «φωτίσ(ει) με σύντομη ανάλυσι την Κυβερνητική απόφασι» (Μεταξάς, χ.χ.ε., σελ.149-150), όπως είδαμε να συμβαίνει εκτενώς με τις δράσεις που αφορούσαν την «κοινωνική πρόνοια». Και βέβαια, για την ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου καμία επιπλέον οικονομική «προσπάθεια» δεν πρόκειται να απαιτηθεί από τον Έλληνα πολίτη.

### 7.3.1. Σχόλια

Συνακόλουθα των παραπάνω, αυτό που τουλάχιστον μπορούμε να παρατηρήσουμε καταρχήν, είναι πως η «σιγή» του καθεστώτος αναφορικά με μια τόσο σοβαρή «πρωτοβουλία δράσης» είναι προφανώς «αταίριαστη» σε σύγκριση με τις συνήθεις «διθυραμβικές» δηλώσεις του Ιωάννη Μεταξά για τις πρωτοπορίες του «Κράτους που προήλθε από την Ιστορική Μεταβολή της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου».



Όπως ήδη αναφέραμε, το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί κατά ένα τρόπο δεδομένης της «δυσλειτουργικής» σχέσης που ο Μεταξάς διατηρεί με τον Υπουργό Κ. Γεωργακόπουλο. Από την άλλη πλευρά, μια επίσης σχετικά προφανής ερμηνεία θα μπορούσε να είναι απλώς η «ανάγκη» του Ιωάννη Μεταξά να «διαφοροποιηθεί» από ένα επίτευγμα που εύκολα θα μπορούσε να «οικειοποιηθεί» ο χώρος της «αριστεράς» και δη οι «κομμουνιστές» του Εκκαπιδευτικού Ομίλου.

Ωστόσο, οι εξηγήσεις αυτές δε μας «ικανοποιούν» απόλυτα. Η «οικειοποίηση» και «επικοινωνιακή εκμετάλλευση» οποιασδήποτε «δράσης» που αφορά το «λαό» είναι, όπως ιστορικά αποδεικνύεται, ένα μέσο προπαγάνδας και «διαφήμισης» που σπανιότατα οι «ηγέτες» ενός απολυταρχικού ολοκληρωτικού καθεστώτος εγκαταλείπουν ή παραλείπουν. Έχουμε λοιπόν την εντύπωση πως κάτι άλλο ήταν αυτό που εμπόδισε τον Ιωάννη Μεταξά από το να «εκμεταλλευτεί» την εικόνα του συγκεκριμένου έργου. Αυτό το «κάτι», σύμφωνα με την ερμηνευτική υπόθεση που πρόκειται να προτείνουμε, αφορά άμεσα το ιδεολογικό υπόβαθρο του πολιτικού και τη δημιουργία μιας «γνωστικής αντίφασης-δυσαρμονίας», υπό την έννοια της θεωρητικής υπόθεσης του Leon Festinger, με την οποία θα έλθει αντιμέτωπος από τη στιγμή που, ουσιαστικά «υποχωρώντας», ικανοποιεί ένα «αίτημα» που προέρχεται από πρόσωπα και χώρους τους οποίους, όπως καταδειξαμε, έχει επανειλημμένα «στηλιτεύσει». Σύμφωνα με την υπόθεσή μας, η αναγκαιότητα ψυχο-νοητικής διαπραγμάτευσης με την ψυχο-νοητική αυτή «αντίφαση-δυσαρμονία», θα οδηγήσει τον Ι.Μεταξά στο να περιβάλλει με «σιγή», και να αφήσει «ανεκμετάλλευτο», το συγκεκριμένο έργο.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναδειξουμε καταρχήν τι βρίσκεται πίσω από το ακόμα μεγαλύτερο «παράδοξο» που τελικά συνιστά η ίδια η ύπαρξη του νομοθετικού κειμένου που μας απασχολεί, δεδομένων των ιστορικών στοιχείων που έως εδώ παραθέσαμε. Σύμφωνα με την



ερμηνευτική υπόθεση που προτείνουμε, θεωρούμε ότι αυτό που οδήγησε τον Ι.Μεταξά ουσιαστικά στην «ικανοποίηση» του αιτήματος ενός προσώπου που ολοφάνερα προέρχεται από τους κόλπους «... των ανισορρόπων, οι οποίοι διήυθναν έως τότε τας τύχας της Ελλάδος», οι οποίοι υπήρξαν «εμφορούμενοι από ιδέας και θεωρίας ας εδημιούργησαν έκφυλα πνεύματα» και οι οποίοι κατά τις προηγούμενες δεκαετίες προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να «εισαγάγουν εις την Ελλάδα τα ξένα ανισόρροπα συστήματα», σύμφωνα με τους όρους του ιδίου, είναι ένα πολύ ισχυρό και κοινό για τους δυο αντιπαρατιθέμενους «πολιτικά» χώρους. Τι κοινό μπορεί να έχει η «σοσιαλιστική» ιδεολογία της κοινωνικής ισότητας με την «ολοκληρωτική» ιδεολογία ενός καθεστώτος που βασίζεται στην καταπάτηση και τη στέρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων; Τι κοινό μπορεί να έχει το «συντηρητικό» πνεύμα της «άκρας δεξιάς» με το «προοδευτικό» πνεύμα της «αριστεράς» (με σημερινή ορολογία);

Όπως πρόκειται να καταδείξουμε, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι δυνατό να ανιχνευτεί ένας ισχυρότατος σύνδεσμος, ο οποίος λειτούργησε διαμέσου ορισμένων «κομβικής σημασίας» προσώπων, κατά ένα τρόπο «συμπαρασύροντας» τους πρωταγωνιστές του «θεσμικού επεισοδίου» που προσεγγίζουμε, στην ανάπτυξη μιας κοινής δράσης, και μάλιστα καινοτόμου. Άλλωστε, όπως επίσης θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης ερμηνευτικής μας υπόθεσης, με τον τρόπο αυτό ερμηνεύεται και περαιτέρω η «κατάληξη» του όλου εγχειρήματος. Ας δούμε λοιπόν πιο συγκεκριμένα τις «συνιστώσες» του «κοινού» αυτού «ιδεολογικού υποβάθρου» το οποίο θα προσπαθήσουμε και να καταδείξουμε ως την πλέον «ισχυρή» ερμηνευτική υπόθεση.



## Κεφάλαιο 8. Ερμηνευτικά ερωτήματα και σχόλια.

Αν και «αφελές», υπό την έννοια της «τραγικής ειρωνείας» που διέπει τη σχέση του θεατή που έχει «δει» και του τραγικού προσώπου που ενώ βιώνει την ίδια την ιστορία του δεν έχει ακόμη «καταλάβει», είναι ωστόσο θεμιτό να παραθέσουμε το ακόλουθο ερμηνευτικό ερώτημα: το γεγονός που ουσιαστικά επέταξε τη σύνταξη των νομοθετικών αυτών ρυθμίσεων είναι κάποιες συγκεκριμένες καταγεγραμμένες «ιστορικές επιταγές» (κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικές), οι οποίες, αφού καταδείχτηκαν και μελετήθηκαν, οδήγησαν σε μια εμπειριστατωμένη και ώριμη πολιτική απόφαση αναφορικά με την αναγκαιότητα μιας κρατικής πλέον παρέμβασης στο επίπεδο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ή προς τα ανάντη της κυβερνητικής απόφασης βρίσκονται κάποιες συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες που αφορούν μάλλον τη «διαμοιβή» μεταξύ «πρωταγωνιστικών» προσώπων ή/και ευρύτερα ομάδων της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου;

Αλλά θα μπορούσαν να διατυπωθούν και ορισμένα πιο «περίπλοκα» επιμέρους ερωτήματα, ή μάλλον πιο συνακόλουθα και πιο συναφή των ιστορικών στοιχείων που παραθέσαμε στο πλαίσιο της προσέγγισής μας.

Άραγε, ο Ιωάννης Μεταξάς

- απαντά θετικά στην πρόταση της Ιμβριώτη εκφράζοντας έτσι το πολιτικό, και ίσως κοινωνικό ενδιαφέρον του, για το νεανικό πληθυσμό που «παρεκκλίνει από το κανονικό» ή μήπως η νομοθετική αυτή ρύθμιση του





επιτρέπει να περιορίσει με απόλυτη ακρίβεια την ανατρεπτική δράση της συγκεκριμένης γυναίκας εκπαιδευτικού;

- αξιώνει την Ιμβριώτη να εκπαιδεύσει τα νοητικά υστερούντα άτομα θεωρώντας την ως την πλέον κατάλληλη, χάριν των σπουδών και της εμπειρίας της του εξωτερικού, για την οργάνωση και ανάπτυξη του πρωτοπόρου αυτού σχεδίου της ελληνικής πολιτείας ή μάλλον την οδηγεί ενώπιον ενός πληθυσμού για τον οποίο ο ίδιος θεωρεί ότι, ούτε μπορεί αλλά ούτε και πρόκειται να φθάσει να ενδιαφερθεί κάποτε για τα σοσιαλιστικά ιδεώδη που εκείνη διακινεί και να αποκομίσει τυχόν σημαντικά οφέλη από την εφαρμογή στην εκπαίδευση των ιδεωδών αυτών και, τελικά, να προσχωρήσει σε αυτά; Ως δηλαδή ο Ι.Μεταξάς να εφαρμόζε το ρητό «μ' ένα σμπάρο δυο τρυγόνια»: και η Ιμβριώτη μπορεί να λείι και να οργανώνει με βάση τα σοσιαλιστικά ιδεώδη το Σχολείο «της», αλλά και κανέναν δε πρόκειται να θιγεί από αυτό, προπάντων όχι το καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου
- αποδίδει στην Ιμβριώτη, χάριν τιμής και ως αναγνώριση της προσφοράς της, τη θέση ευθύνης που του ζήτησε για το καλό όλων ή προκειμένου να ικανοποιήσει τους επικριτές της την οδηγεί ενώπιον ενός ακροατηρίου το οποίο ουσιαστικά ο ίδιος θεωρεί «ανεπίδεκτο μαθήσεως», με τρόπο ώστε να κάμψει από θέση ισχύος το πολιτικό και παιδαγωγικό της φρόνημα, καθιστώντας την έτσι μια γραφική και πλέον ακίνδυνη «φωνή βοώντος εν τη ερήμω», κατά το ρητό του ευαγγελίου;

Από την άλλη πλευρά, η Ρόζα Ιμβριώτη ζητά την ίδρυση του πρώτου δημόσιου Ειδικού Σχολείου

- έχοντας δομήσει και οικειοποιηθεί μια επαγγελματική ταυτότητα-οντότητα παιδαγωγού «Ειδικής Αγωγής» και προσδοκώντας να εφαρμόσει στην πράξη αυτά που σπύδασε στη Γερμανία και τη Γαλλία, ασκώντας το επάγγελμα που επέλεξε, και μάλιστα στην υπηρεσία της χώρας της;



- θεωρώντας ότι πρόκειται για μια πολύ σημαντική και τολμηρή παιδαγωγική πρόκληση, στο πλαίσιο ενός πολλά υποσχόμενου επιστημονικού και επαγγελματικού πεδίου δράσης όπως αυτό της, νεοσύστατης για την εποχή, Επιστήμης της «Ειδικής Αγωγής»;
- ως τη μόνη διέξοδο ώστε να συνεχίσει να υπάρχει ως επιστήμονας, ενεργός πολιτικά άνθρωπος και εν τέλει αξιοπρεπής πολίτης (ιδιότητες που της αρνήθηκαν και της στέρησαν αρκετές φορές κατά το παρελθόν, αλλά και δυστυχώς θα της στερήσουν και στο μέλλον);
- ως το μόνο τρόπο ώστε να συνεχίσει να «αγωνίζεται κοντά στο λαό», και μάλιστα στην υπηρεσία μιας από τις πλέον «ενδεείς» πληθυσμιακές ομάδες του,
- επιλέγοντας, δεδομένης της αντίληψης της εποχής περί του «αμετακλήτου» και «αθεραπεύτου» της «πνευματικής καθυστέρησης», να εκτελέσει έναν «άθλο» προκειμένου ίσως και να αποδείξει ότι η εκπαίδευση, τόσο στενά συνδεδεμένη με τα σοσιαλιστικά ιδεώδη τα οποία και υπηρετεί, μπορεί να κάνει ακόμα και «τις πέτρες να σηκωθούν και να φωνάξουν», και πάλι κατά το ρητό του ευαγγελίου;

Δε φιλοδοξούμε να «απαντήσουμε» διεξοδικά στα παραπάνω, απλά κατά τη γνώμη μας ερωτήματα, αλλά μάλλον να αναδείξουμε κάποιες «ιστορικές» συνιστώσες λιγότερο ευδιάκριτες, που ωστόσο, και κατά την ερμηνευτική μας υπόθεση, είναι πολύ περισσότερο ερμηνευτικά «ενεργές» και «ισχυρές» για το θέμα που μας απασχολεί. Ας αναφέρουμε απλά στο σημείο αυτό τη γενικότερη διαπίστωση ότι, πολύ συχνά το ιστορικό γίνεσθαι δομείται επί τη βάσει συγκυριακών δεδομένων όπως αυτά που ήδη παραθέσαμε, καθώς και ότι εύκολα ανευρίσκονται παραδείγματα στο πλαίσιο των οποίων οι προσωπικές «προκλήσεις», «εμπάθειες», «αντιπάθειες» και «συμπάθειες» συνιστούν συχνά την



κινητήρια δύναμη πίσω από το «μοχλό» που οδήγησε σε συγκεκριμένη κατεύθυνση τα ιστορικά γεγονότα.

Ένα πρώτο πιο περίπλοκο, κατά την άποψη μας, ερώτημα που θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε είναι ουσιαστικά η εξής, αρκετά απλή, απορία: για ποιό λόγο ο «ισχυρός» Ιωάννης Μεταξάς δεν αρνείται και δεν απορρίπτει απευθείας το αίτημα μιας «απλής εκπαιδευτικού», την οποία μάλιστα έχει απομακρύνει από τα «σχολικά έδρανα»;

Όπως αποδεικνύεται ιστορικά, ο Ιωάννης Μεταξάς δε θα διστάσει να «παρέμβει» με όποιο τρόπο θεωρεί «κατάλληλο», και μάλιστα σε όλα τα «θεσμικά επίπεδα» του εκπαιδευτικού συστήματος.

Χαρακτηριστικό του γεγονότος αυτού είναι το εξής παράδειγμα: χωρίς να του το επιτρέπει ο οργανικός νόμος του Πανεπιστημίου, ο Μεταξάς θα μεταθέσει τους «δημοτικιστές» καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Ι.Ν. Θεοδωρακόπουλο και Γιάννη Κακριδή στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών όπου κυριαρχούσε ο καθαρευουσιάνικος φορμαλισμός. Όπως επισημαίνει ο Χαράλαμπος Μπάλτας (2001), ο Ιωάννης Μεταξάς είχε από ενωρίς συνειδητοποιήσει την καμπή του λογικωτατισμού και τη συνακόλουθη αδυναμία του να αντιμετωπίσει την «αριστερά», με αποτέλεσμα να είναι και ο ίδιος δημοτικιστής. Έτσι χωρίς «δισταγμούς», προχώρησε στη μετάθεση των συγκεκριμένων καθηγητών προκειμένου να υποστηρίξει ουσιαστικά το δημοτικισμό στους κόλπους του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Από την άλλη πλευρά βέβαια, ο Μεταξάς, και πάλι χωρίς «δισταγμούς», θα καταργήσει, ουσιαστικά, τις μόνες δύο έδρες με δυνατότητα «κριτικής», αυτήν της Κοινωνιολογίας, με καθηγητή τον Π. Κανελλόπουλο, και αυτήν της Φιλοσοφίας του Δικαίου, με καθηγητή τον Κ.Τσάτσο, ανήκουσες και οι δύο στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, «απλώς» απολύοντας τους δύο αυτούς καθηγητές. Αλλά και προς την αντίθετη κατεύθυνση, ο Ι.Μεταξάς, δε θα



διστάσει να «ιδρύσει» νέες «έδρες» στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, προκειμένου να «τακτοποιηθούν» συγγενείς και «πλησίον» του, όπως, για παράδειγμα, την «Έδρα Υδρολογίας και Ιατρικής Κλιματολογίας» την οποία θα αναθέσει στο γαμπρό του Ευγένιο Φωκά, την «Έδρα Γενικών Αρχών του Νέου Κράτους» την οποία θα αναθέσει στον επιστήθιο φίλο του Ε.Φωκά, Νικόλαο Κούμαρο, καθώς και δύο έδρες στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μία για τον αδελφό του Ευγένιου, Νικόλαο Φωκά, και μία για τον επίσης γαμπρό του, Νικόλαο Μαντζούφα (Βώρος, 2005).

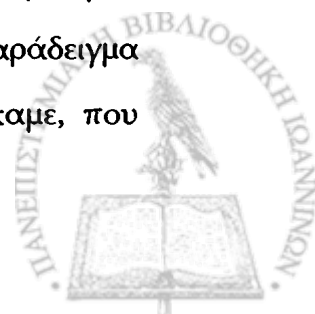
Όσον αφορά από την άλλη πλευρά τις απολύσεις διδασκάλων και εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, όπως ήδη έγινε ευκρινές, επρόκειτο για κάτι πολύ «εύκολο», όχι μόνο για το καθεστώς του Ι. Μεταξά, αλλά και για όλες τις προηγούμενες κυβερνήσεις των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, «δημοκρατικές» και «μη».

Έτσι, φαίνεται ανεπαρκής μια εξήγηση που για παράδειγμα θα ερμήνευε το φαινόμενο επί τη βάση μιας «τακτικής» υποχώρησης του Μεταξά ενώπιον μιας ομάδας που θα μπορούσε να θεωρηθεί, ως αρκετά «ισχυρή» κοινωνικά, «λαοφιλής» δηλαδή και, άρα, «υπολογίσιμη» κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή.

Περαιτέρω, ανεπαρκής μας φαίνεται επίσης, μια εξήγηση που θα ερμήνευε την ύπαρξη του Α.Ν. 453/1937 απλώς ως την προσπάθεια του Ιωάννη Μεταξά να «εγκλωβίσει» τη Ρόζα Ιμβριώτη, και κατ'έκταση το «χώρο» από τον οποίο προέρχεται, στην ενασχόληση με το «τρελλό παιδί» και το «άχρηστο υλικό». Ωστόσο, υπό το ερμηνευτικό πρίσμα που συνδέει την «κατανομή» και «διανομή» του «έργου» με την προσπάθεια «επιβολής» ή «εδραίωσης» της επικυριαρχίας του ιδεολογικού σχήματος που εκφέρεται από την κυρίαρχη κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικά και πολιτικά ομάδα, μια τέτοια εξήγηση θα μπορούσε να τεθεί σοβαρά ως υπόθεση.

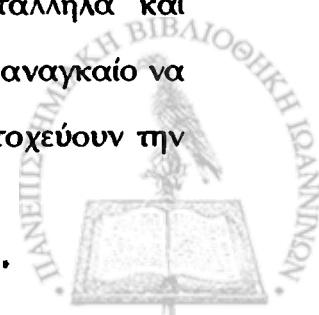


Σύμφωνα με τον J.J. Yvorel (1999) το γεγονός, και μόνον, ότι οι «επιστήμονες» αρχίζουν να ασχολούνται όλο και περισσότερο με τα «μη κανονικά» παιδιά περί το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και επέκεινα, είναι ενδεικτικό της σχέσης που μπορεί ουσιαστικά να ανιχνευθεί ανάμεσα στον εκάστοτε «επιστημονικό λόγο» (discours scientifique) και την «επεξεργασία των νομικών προτύπων» από τη νομοθετική εξουσία ενός κράτους. Όπως δε παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Yvorel, «...συνήθως, η επιστήμη δε διεισδύει στη νομοθεσία από τον αυτοκινητόδρομο του ποινικού κώδικα, αλλά από τα μονοπάτια του διοικητικού δικαίου και των διαταγμάτων και ρυθμιστικών εγκυκλίων πάσης φύσεως» (σε δική μας απόδοση στη νέα ελληνική). Άλλωστε, όπως εύστοχα αναφέρει επίσης, ιστορικά προκύπτει ότι οι κάθε είδους «κατηγοριοποιητές» «έξασκούν» συχνά το ταλέντο τους προς την κατεύθυνση της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Αν και οι πληθυσμιακές αυτές υπο-ομάδες φαίνεται να έχουν υποβληθεί, κατεξοχήν από πολύ παλιά, σε μια «εξειδικευμένη», «εύστοχη» και «καλοσχεδιασμένη» διαδικασία «οριοθέτησης», ωστόσο ο κατακερματισμός της οντότητας της «παιδικής ηλικίας», και ακριβέστερα της φτωχής, ευάλωτης, εν κινδύνω και, άρα, «επικίνδυνης» «παιδικής ηλικίας», κατά την περίοδο 1880-1920 θα αγγίξει το υψηλότερο όριο «πληρότητας» και «περιπλοκότητας». «Επιστρατεύεται» κάθε είδους πιθανό κριτήριο κατηγοριοποίησης, νομικό, βιολογικό, ηθικό, κοινωνικό, οικογενειακό, νοητικές και σωματικές ικανότητες, προκειμένου να «απομωνοθούν» κάποιες κατηγορίες, των οποίων τα όρια θα παγιωθούν στη συνέχεια διαμέσου των «νόμων», επισημαίνει ο Yvorel (όπ.παρ.). Προς την κατεύθυνση, ο επιστημονικός κόσμος θα αναπτύξει δράση σε δύο διαφορετικά επίπεδα: καταρχήν θα «συμβάλει» στην «επεξεργασία» των «κατηγοριών», ενώ στη συνέχεια θα συμμετέχει και στο επίπεδο της «εφαρμογής», δηλαδή της «διαλογής» μεταξύ του νεανικού πληθυσμού αναλόγως προς τις διάφορες κατηγορίες. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί ο γαλλικός Νόμος του 1909, στον οποίο ήδη αναφερθήκαμε, που



θεσμοθετούσε τόσο την ίδρυση «τάξεων τελειοποίησης» (classes de perfectionnement) οι οποίες θα λειτουργούσαν παράλληλα με τα δημόσια σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, όσο και την ίδρυση αυτόνομων σχολείων «τελειοποίησης» για τα «καθυστερημένα» παιδιά. Ακριβώς όπως και ο ελληνικός Α.Ν. 453/1937. «Εμπνευστής» του γαλλικού Ν.1909 υπήρξε ο γάλλος ψυχίατρος D.M.Bouneville, στον οποίο επίσης αναφερθήκαμε παραπάνω. Μάλιστα όπως θα παραθέσει στην επίσημη αναφορά του το γαλλικό Ανώτατο Συμβούλιο Κοινωνικής Μέριμνας «από τη στιγμή που εκτελεστεί ορθώς η διαλογή μεταξύ αυτών που μπορούν να ωφεληθούν από το δημόσιο ταμείο και αυτών που δεν έχουν καμία ελπίδα θεραπείας και βελτίωσης, θα είναι δυνατή η εστίαση των παιδαγωγικών προσπαθειών σε εκείνους τους ανηλίκους που ενδέχεται να προσαρμοστούν σε μια εργασία πλήρους ή μερικού ωραρίου, καθώς και η εξασφάλιση αναφορικά με τους υπολοίπους, που δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν, των απαιτούμενων και προεπιλεγμένων απλών συνθηκών υλικής συντήρησης» (δική μας ακριβής απόδοση του γαλλικού κειμένου). Και όπως εύστοχα υπογραμμίζει και ο Υνογιέ, «στην περίοδο της γενικότερης αυτής δημογραφικής αγωνίας, στόχος είναι να επιλέξουμε και να κάνουμε τη διαλογή προκειμένου να διασώσουμε ότι μπορεί να διασωθεί».

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι A. Gueslin και D. Kalifa (1999) επισημαίνουν ότι «μια κοινωνία, ως έχει με τις αξίες, την κληρονομιά και τις πολιτισμικές πρακτικές της, παράγει «νόρμες» (σε ελληνικό όρο «κοινωνική κανονιστικότητα» [Σταύρου, 1991]), εκ των οποίων ορισμένες προέρχονται από αξίες που θεωρούνται παγκόσμιες... η ιστορία του περιθωρίου-περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού αποτελεί μια αρχαιολογία της γνώσης μας, των αξιών και των αρνήσεων της κοινωνίας μας... ωστόσο, οι μακρο-ιστορικές και μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις δεν προσφέρουν πάντα τα κατάλληλα και αναγκαία εργαλεία για τη θεώρηση των φαινομένων αυτών. Είναι αναγκαίο να διεξάγουμε εξίσου, μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που θα στοχεύουν την



επισταμένη μελέτη των αντιδράσεων των προσώπων... Έτσι, υπό τη θεώρηση του συμβολικού ιντεραξιονισμού, την αμερικάνικη σχολή κοινωνιολογίας του Norbert Elias, έχει αξία το να ενδιαφερθούμε για το παιχνίδι ρόλων μεταξύ των προσώπων, ακόμα και αν η ανάλυση που θα προκύψει δε μπορεί να είναι γενικεύσιμη σε επίπεδο κοινωνίας, εδώ άλλωστε βρίσκεται και το όριο της συγκεκριμένης επιστημολογικής κατεύθυνσης - μεθόδου». Υπό την προοπτική αυτή του Elias, η μελέτη τόσο των αλληλοεξαρτήσεων μεταξύ των πρωταγωνιστών ενός ιστορικού επεισοδίου όσο και των αμοιβαίων σχέσεών τους μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη του γεγονότος ότι, τελικά δεν είναι η εξωτερική εμφάνιση αλλά μάλλον οι σχέσεις εξουσίας που «εκκρίνουν» «αποκλεισμό». Έτσι, οι «παρίσακτοι» «στιγματίζονται» με απώτερο ουσιαστικά στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της «κυρίαρχης ομάδας» (Gueslin & Kalifa, όπ.παρ.).

Υπό μια τέτοια ακριβώς θεώρηση, πράγματι μπορούμε να δεχθούμε ως πιθανή την ερμηνεία ότι, ο Ιωάννης Μεταξάς και η «κυρίαρχη ομάδα» της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, αποτελούμενης από Πανεπιστημιακούς διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων, ιατροί και ψυχίατροι-νευρολόγοι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, θεολόγοι, φιλόσοφοι, με ευκολία ίσως δέχθηκαν να «αναθέσουν» στη Ρόζα Ιμβριώτη, και κατά προέκταση στο «χώρο» στον οποίο ανήκει, το ουσιαστικά «άχρηστο» και «μη ανακτήσιμο» υλικό, με τρόπο ώστε από τη μιά πλευρά να αναδείξουν αλλά και καταδείξουν την σε κάθε επίπεδο υπεροχή τους και, από την άλλη πλευρά, να τη διαφυλάξουν, διαμέσου της συγκεκριμένης πράξης διαχωρισμού του «ποιός» έχει τη δυνατότητα να «κάνει» και μάλιστα «τι» ακριβώς. Άλλωστε όπως εύστοχα παρατηρούν οι Gueslin & Kalifa (όπ.παρ.), «η μελέτη των φαινομένων αποκλεισμού είναι ένας καλός τρόπος ανάλυσης της κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας. Η γνώση γύρω από τους «εκτός» επιτρέπει ολοφάνερα την ανάδειξη της αντίληψης που οι «εντός» διατηρούν για εκείνους. Και όπως μάλλον εύκολα αναδεικνύεται, τόσο το



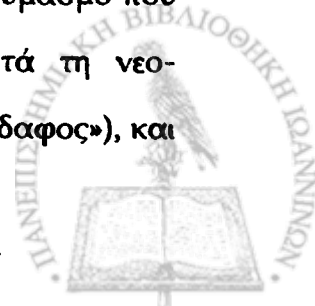
«Ειδικό Σχολείο» όσο και οι «δάσκαλοι» και τα «παιδιά» του αντιμετωπίστηκαν «από την πολιτεία και το τότε πανεπιστημιακό κατεστημένο με αδιαφορία ή και εχθρότητα» («Προτάσεις του Συνασπισμού για την Παιδεία/ Θεσμικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή», 2002).

Ωστόσο και πάλι μια τέτοια ερμηνεία μας φαίνεται ελλιπής, δεδομένου του εύρου δράσης και της απόλυτης σχεδόν «ελευθερίας» του Ιωάννη Μεταξά να ρυθμίζει κατά την άποψή του κάθε φορά, τα του «κράτους» «του» σε όλα τα επίπεδα.

Έτσι, θα προσπαθήσουμε να προχωρήσουμε προς την ανίχνευση ενός πιο «ισχυρού», κατά την άποψή μας πάντα, ερμηνευτικού επιχειρήματος, το οποίο και εισαγάγουμε με την παράθεση, καταρχήν, ορισμένων «λεπτομερειών».

Καταρχήν το γεγονός ότι, τόσο η Ρόζα Ιμβριώτη όσο και πολλά από τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών τους στη Γερμανία θα μαθητεύσουν κοντά στο διάσημο γερμανό φιλόσοφο και παιδαγωγό Eduard Spranger. Ωστόσο, μαθητής του Spranger υπήρξε επίσης και ο Ιωάννης Μεταξάς, ο οποίος και διέθετε στη βιβλιοθήκη του τα άπαντα σχεδόν του Spranger στη γερμανική γλώσσα, καθώς και τις ελληνικές μεταφράσεις δύο συγγραμμάτων του, τις οποίες είχε εκπονήσει ο επιστήθιος φίλος του γερμανού παιδαγωγού, καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικόλαος Λούβαρις, Υπουργός Θ.&Π. της μεταβατικής κυβέρνησης Δεμερτζή και πρώτος Υπουργός Θ.&Π. της κυβέρνησης Μεταξά, όπως ήδη παραθέσαμε (<http://www.ioannismetaxas.gr/Ellinika.pdf>; <http://www.ioannismetaxas.gr/foreign.pdf>).

Επίσης, το γεγονός ότι, κατά την επίσκεψη του καθηγητή Eduard Spranger στην Αθήνα, τον Οκτώβριο του 1931 η «προσφώνηση» του καθηγητή ανατίθεται στη Ρόζα Ιμβριώτη. Η επιλογή αυτή φαίνεται να έγινε από «εγγύς» πρόσωπα του καθηγητή, οι οποίοι προφανώς ήταν ενήμεροι για τον «ιπποτικό» θαυμασμό που έτρεφε ο Spranger για το «ασθενέστερο» γυναικείο φύλο (κατά τη νεο-θρησκευτική αντίληψη της εποχής, που ίσχυε και στο αμερικανικό «έδαφος»), και





μάλιστα όταν είχε «κατορθώσει», υπερβαίνοντας ακριβώς το «φυσικό εμπόδιο» του φύλου, να ασχοληθεί με τη «θεραπεία» μιας επιστήμης, όπως μαρτυρεί η αλληλογραφία του με διάσημες γυναίκες της εποχής, όπως η Lou Andreas-Salome, η Kathe Hadlich καθώς και η μετέπειτα γυναίκα του Suzanne Konrad. Οι περισσότερες από τις επαφές του αυτές υπήρξαν βασικά πρώην μαθήτρίες του στο Λύκειο Θηλέων του Βερολίνου και πρώην φοιτήτριες του στο Πανεπιστήμιο και την Ακαδημία Θηλέων του Leipzig (Priem, 2000).

Από την άλλη πλευρά το γεγονός ότι, στο εναρκτήριο τεύχος του παιδαγωγικού και επιστημονικού περιοδικού *Αναγέννηση* (1926-1928), το οποίο εκδίδεται υπό την αιγίδα του Εκπαιδευτικού Ομίλου με κύριο εκδότη, από το 2<sup>ο</sup> έτος και μετά, το Δ. Γληνό και συνεργάτες τους Κ. Σωτηρίου, Κ. Βάρναλη, Ρόζα Γμβριώτη, Γαλάτεια Καζαντζάκη, και πολλούς άλλους λόγιους και εκπαιδευτικούς, στους οποίους άλλωστε και απευθύνεται, θα δοθεί «μεγάλη σπουδαιότητα» στο άρθρο του Ed. Spranger με τίτλο «Η αιώνια αναγέννηση». Στο σημείωμα του, ο μεταφραστής θα επισημάνει στους αναγνώστες ότι οφείλουν να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενου του άρθρου, όπου ο καθηγητής Ed. Spranger παραθέτει τη, σύμφωνη με το πνεύμα του γερμανικού «νεοανθρωπισμού» άποψη ότι, απαραίτητη προϋπόθεση για την αφομοίωση των αρχαίων ελληνικών στα σχολεία είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με το ζωντανό παρόν, μαθαίνοντας πρώτα καλά τη δημοτική. Στο ίδιο άρθρο μάλιστα ο Spranger θα επισημάνει και την απαραίτητη ανάγκη να βρεθεί ο συνδετικός δεσμός που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στους νέους και τους αρχαίους (Μπελεσιώτη, 2011).

Κατά την άποψή μας, και όπως θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε, στο πρόσωπο του γερμανού παιδαγωγού μπορούμε ακριβώς να «διακρίνουμε» το «σύνδεσμο» που θα μπορούσε να ανιχνευτεί στο πλαίσιο της παράδοξης αυτής «διαμοιβής» μεταξύ δύο εντελώς αντίπαλων «χώρων», η οποία συντελέστηκε στην «πράξη» της δημοσίευσης του Α.Ν. 453/1937.



Είναι όμως απαραίτητο στο σημείο αυτό να κάνουμε καταρχήν μια σύντομη αναφορά στο έργο και τη δράση του Eduard Spranger.

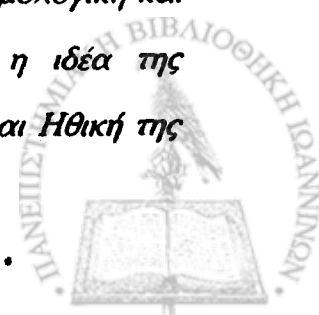
## 8.1. Το έργο και η δράση του Eduard Spranger

Ο γερμανός φιλόσοφος, παιδαγωγός και ψυχολόγος Eduard Spranger (1882-1963), γεννήθηκε στο Βερολίνο και ακολούθησε μια αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή καριέρα (υπήρξε διαδοχικά καθηγητής των πανεπιστημίων του Leipzig (1911), του Berlin (1920) και του Tübingen (1946) όπου και πέθανε το 1963, καθώς και του πανεπιστημίου του Τόκυο στη συνέχεια), ενώ οι θεωρήσεις του άφησαν ανεξίτηλα ίχνη τόσο στο επιστημονικό πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών, και ειδικότερα τα πεδία της εξελικτικής-αναπτυξιακής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας αλλά και στους εκατοντάδες «φοιτητές» που μαθήτευσαν κοντά του.

Κατά τη διάρκεια της καθηγεσίας του στην Παιδαγωγική και τη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο του Berlin (1920-1946), ο Spranger δημοσιεύει το 1924 μια πραγματεία αναφορικά με την ψυχολογία των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων, η οποία και θα έχει ένα πολύ σημαντικό αντίκτυπο στο επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας της προσωπικότητας.

Υπήρξε γενικά πολυγραφότατος αλλά και ευρέως αποδεκτός συγγραφέας, όχι μόνο στους τομείς της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής αλλά και στον τομέα των πολιτικών επιστημών και του πολιτισμού. Στον Spranger άλλωστε «οφείλουμε» τον, ευρέως υιοθετημένο κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα όρο, «homo economicus».

Ως αντιπροσωπευτικότερα έργα του μπορούμε να παραθέσουμε τα συγγράμματα *Βασικά στοιχεία επιστήμης της ιστορίας, Μια επιστημολογική και ψυχολογική εξέταση* (1905), *Ο Wilhelm von Humboldt και η ιδέα της ανθρωπότητας* (1909), *Μορφές ζωής. Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Ηθική της*



ψυχολογίας της προσωπικότητας (1921), *Ψυχολογία της εφηβείας* (1924), *Η σκέψη του Pestalozzi* (1947), *Η σκέψη του Friedrich Froebel* (1951), και *Γεννημένος παιδαγωγός* (1958).

Υπήρξε μαθητής, αλλά και συνεχιστής της σκέψης του γερμανού φιλοσόφου Wilhelm Dilthey ο οποίος προσπάθησε να «αντιπαρατεθεί» στην κυριαρχία των «φυσικών επιστημών» αναδεικνύοντας τη σημασία των «Επιστημών του Πνεύματος» (Geisteswissenschaften), σύμφωνα με τον όρο που υιοθετεί κατά τη μετάφραση του Spranger ο επιστήθιος φίλος του και καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικόλαος Λούβαρις (βλ. και επόμενες σελ.).

Ο Spranger, ενσωματώνοντας τη γερμανική κλασσική φιλοσοφία, και μάλιστα τις επιστημολογικές κατευθύνσεις του G. W. F. Hegel, βασίστηκε στις θεωρήσεις του Dilthey προκειμένου να επεξεργαστεί τη δική του πρόταση για μια «ανθρωπιστική» ψυχολογία (Geisteswissenschaftliche Psychology), υιοθετώντας το «ερμηνευτικό» επιστημολογικό πλαίσιο προσέγγισης, όπως άλλωστε γίνεται εμφανές και στο σύγγραμμα που δημοσίευσε το 1918 με τίτλο *Sur la théorie de la compréhension et la psychologie humaniste*.

Πιο συγκεκριμένα, ο Wilhelm Dilthey θα προωθήσει την αντίληψη μιας «περιγραφικής» ψυχολογίας (descriptive psychology) ως «εναλλακτική» πρόταση στην «εξηγητική» πειραματική ψυχολογία της εποχής του (explanatory experimental psychology). Κατά την άποψή του, η «περιγραφική» ψυχολογία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην απεικόνιση των διαφορετικών μερών της ψυχονοητικής ζωής καθώς και των μεταξύ τους συνδέσεων, υπό την οπτική όμως του ίδιου του ατόμου και την περιγραφή της εμπειρίας του νοούμενης ως ολότητας. Ο Dilthey υπογράμμισε τη σημασία της έννοιας της ψυχονοητικής «δομής», επισημαίνοντας ότι, «μια οντότητα “καθορίζεται από” αλλά και “καθορίζει το” περιβάλλον εντός του οποίου ζει. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μια συγκεκριμένη οργάνωση των εσωτερικών καταστάσεων. Την οργάνωση αυτή αποκαλώ “δομή” της ψυχο-νοητικής ζωής» (στο Teo, 2003).



Σύμφωνα με τον Dilthey, η πλέον κατάλληλη μέθοδος για μια τέτοιας επιστημολογικής κατεύθυνσης προσέγγιση είναι η «κατανόηση»: «εξηγούμε τη φύση, αλλά κατανοούμε την ψυχο-νοητική ζωή», αναφέρει χαρακτηριστικά. Ωστόσο, δεν αποκλείει τη χρήση και άλλων μεθόδων στην ψυχολογία, αναγνωρίζει την αξία των μεθόδων προσέγγισης που συνήθιζε να υιοθετεί η «συγκριτική» ψυχολογία, όπως το πείραμα, αλλά και των μεθόδων της ενδοσκόπησης, τη μελέτη της ψυχολογίας των «ανωμάλων», καθώς και τη μελέτη των διαφορετικών «προϊόντων» της ψυχο-νοητικής δραστηριότητας. Ο Dilthey πρότεινε μια ψυχολογία που θα σταθεί ερευνητικά «υπό την άποψη του υποκειμένου». Οι σκέψεις του είχαν σημαντική επίδραση στη μορφοποίηση της αμερικάνικης ψυχολογίας και την εξέλιξη της «δικοτόμησης» των φιλοσοφικών αναζητήσεων του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα, δηλαδή των αντιπαραθέσεων μεταξύ φιλοσοφικής-επιστημονικής προσέγγισης, φυσικών-ανθρωπιστικών επιστημών και νομοθετικής-ιδιογραφικής επιστημολογικής κατεύθυνσης (Teo, 2003).

Ο Spranger θα υιοθετήσει τον όρο «κατανοείν» (Verstehen), εξηγώντας ότι δεν πρόκειται για μια έννοια που δηλώνει την απλή «συμπάθεια» προς τον άλλο, αλλά, μάλλον, μια υπέρβαση του συνειδητού εαυτού με τρόπο ώστε ο άνθρωπος να οδηγηθεί στην κατανόηση των ψυχο-νοητικών δομών που διέπουν τη σκέψη του άλλου, καθώς και γενικότερα τις ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες μάλιστα ανευρίσκονται στην απαρχή της παραγωγής και κατασκευής του ανθρώπινου «πολιτισμού». Θα προσπαθήσει να καταδείξει ότι, τα ανθρώπινα «επιτεύγματα» δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα μιας «ζωής με νόημα», της οποίας μάλιστα αποτελούν και αναπόσπαστο τμήμα.

Μια «ζωή με νόημα» ωστόσο, προϋποθέτει γνώσεις και μόρφωση αλλά και την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται ως ψυχο-νοητική ολότητα τόσο τον ίδιο του τον εαυτό όσο και τον «άλλο». Για τον Eduard Spranger, η «κατανόηση» δε συνίσταται απλώς στη βίωση της ίδιας εμπειρίας με τον άλλο, στη συμπάθεια ή στην ενσυναίσθηση, αλλά είναι μια διεργασία που επιχειρεί να

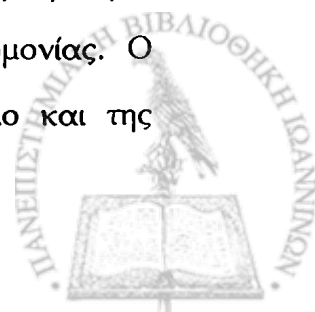


διεισδύσει στις νοητικές συνδέσεις του άλλου με στόχο την κατανόησή τους. Οι συνδέσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές και η ανάδειξή τους συνιστά κατασκευή έγκυρης και αντικειμενικής γνώσης (1924, στο Τεο, 2003).

Από την άλλη πλευρά, προκειμένου κάτι να αποκτήσει «νόημα» είναι απαραίτητο να το εντάξουμε και να το προσεγγίσουμε ως συστατικό μέρος του ευρύτερου συνόλου αξιών εντος του οποίου οριοθετείται, επισημαίνει ο Spranger. Κάτι τέτοιο θεωρεί ότι γίνεται πιο εύκολα «εκ των έξω». Κατά συνέπεια, η κατανόηση του «άλλου» υπόκειται σε λιγότερους περιορισμούς από ότι η κατανόηση του «εαυτού», αλλά και η προσπάθεια να κατανοήσουμε ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν είναι πιο αποτελεσματική από τη δική τους προσπάθεια να κατανοήσουν τους εαυτούς τους. Θέτει έτσι το θέμα της «ιστορικιστικής» προοπτικής και της «απόστασης» στο χρόνο, μιας θεμελιώδους «ερμηνευτικής» αρχής.

Ο Spranger υποστήριξε ότι δια της μεθόδου του «κατανοείν» (Verstehen), είναι δυνατή η παραγωγή αντικειμενικής και έγκυρης επιστημονικής γνώσης. Υιοθετώντας περαιτέρω τη συγκεκριμένη, «ερμηνευτική» εμφανώς, προσέγγιση, θα διατυπώσει την «τυπολογική» θεωρία του περί προσωπικότητας.

Θα διακρίνει έξι βασικούς ψυχολογικούς «τύπους» ανθρώπων, ή ακριβέστερα «μορφές ζωής», καθένας από τους οποίους πληροί συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν ένα συνολικό σχήμα, μια καθολική συνεκτική μορφή (Gestalt), και αντιστοιχούν σε ένα συγκεκριμένο «σύστημα αξιών», μια συγκεκριμένη «ατομική ηθική». Έτσι, ο «θεωρητικός» τύπος «συγκλίνει προς» και «συντάσσεται με» τις αξίες της ισχύουσας «ηθικής» και «νομιμότητας» και της «αντικειμενικότητας». Ο «οικονομικός» τύπος, «προς και με» «ωφελιμιστικές» αξίες, ενώ εξαίρει την αξία της «χρησιμότητας-χρησιμότητας». Ο «αϊσθητικός» τύπος, με την αξία της «εσωτερικής ηθικής», καθώς και τις αξίες της καθαρότητας της μορφής και της αρμονίας. Ο «κοινωνικός» τύπος, με την αξία της προσφοράς προς τον άλλο και της



αφοσίωσης. Ο «πολιτικός» τύπος προσδίδει ιδιαίτερη αξία στη δύναμη της εξουσίας και την προσπάθεια και θέληση του ανθρώπου να την αποκτήσει. Τέλος ο «θρησκευτικός» τύπος, που επιλέγει ως υπέρτατη αξία της ζωής τη βίωση της μακαριότητας που απορρέει από την πίστη προς το Θεό. Όπως ο ίδιος επεσήμανε, ένα άτομο μπορεί να μην «ανήκει» αποκλειστικά σε ένα «τύπο», εφόσον μπορεί να υφίστανται μικτοί τύποι ανθρώπου, οι οποίοι επικαθορίζονται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων καθε φορά ιστορικών συμφραζόμενων.

Ο Spranger υποστήριξε ότι η τυπολογία του μπορεί να υιοθετηθεί τόσο σε επιστημονικό και ερευνητικό πλαίσιο προκειμένου για την προσέγγιση και μελέτη της ανθρώπινης προσωπικότητας, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, για την εναργέστερη διαπραγμάτευση του «απλού» ανθρώπου με την καθημερινή πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε ότι ο Spranger προσδοκούσε η «τυπολογία» και οι θεωρήσεις του γενικότερα να έχουν τόσο επιστημονικές όσο και θεραπευτικές προεκτάσεις.

Από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο των θεωρητικών του προτάσεων στο πεδίο της «αναπτυξιακής ψυχολογίας», ο Spranger υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση του εφήβου και της «εφηβείας» ως «ψυχο-νοητικής» «κατάστασης», την οποία τοποθέτησε ηλικιακά από 13 έως 19 ετών για τα κορίτσια και από 14 έως 22 για τα αγόρια. Όπως επεσήμανε, η εφηβεία χαρακτηρίζεται γενικότερα από την ανακάλυψη του εαυτού, την ανάδυση ενός «σχεδίου ζωής» και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος του εφήβου προς συγκεκριμένους, ανάλογα με την προσωπικότητα του καθενός, τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Κάνοντας χρήση ιστορικών και λογοτεχνικών δεδομένων καθώς και της μεθόδου της «κατανόησης», ο Spranger περιέγραψε με εμπειριστατώμενο τρόπο το φαντασιακό περιεχόμενο της εφηβικής σκέψης, την έννοια της δημιουργικότητας όπως την αντιλαμβάνεται ο έφηβος, τον εφηβικό ερωτισμό και τη σεξουαλικότητα, την ηθική και κοινωνική αντίληψη και ανάπτυξη του νέου ανθρώπου, καθώς και την αντίληψη του εφήβου περί «νόμου» και



«νομιμότητας», περί «πολιτικής», περί «ιδεολογίας» και «ιδεολογικών κατασκευών», περί «εργασίας» και περί «θρησκευτικής συνείδησης». Διατύπωσε την άποψη ότι, όπως στα ενήλικα άτομα έτσι και στον έφηβο μπορούμε να ανιχνεύσουμε και καταγράψουμε «τύπους» ή «συναισθηματικές τάσεις», οι οποίοι αναδεικνύονται διαμέσου των αντιλήψεων που έχουν σχηματίσει οι έφηβοι αναφορικά με τη «ζωή» και το «εγώ» ή, θα μπορούσαμε να πούμε, αναφορικά με την κοινωνία και το άτομο (Priem, 2000 ; Teo, 2003 ; Rem et al., 2006).

Ο Spranger τοποθετήθηκε κριτικά απέναντι στις θεωρήσεις της «Ψυχοφυσιολογίας» της εποχής του επισημαίνοντας ότι, αν και τα ανατομικά δεδομένα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, ωστόσο δε συνεισφέρουν ουσιαστικά στην κατανόηση της εφηβείας. Επεσήμανε ότι δεν είναι απλό, και ίσως να είναι αδύνατο, να εξηγηθούν εφηβικά συναισθήματα όπως η ανάγκη για απομόνωση, η μοναξιά, οι ριζοσπαστικές και απόλυτες απόψεις, ή οι ιδεαλιστικές τάσεις της εφηβείας, απλώς με την ανακάλυψη και κατανόηση της ανατομικής φυσιολογίας και λειτουργίας των γεννητικών αδένων. Θεωρούσε ότι οι ανατομικές-οργανικές αλλαγές της δομής του σώματος κατά την εφηβεία αποτελούν ένα σύνολο συμβάντων, ενώ οι ψυχολογικές-νοητικές αλλαγές ένα άλλο, διακριτό, σύνολο.

Σύμφωνα με την άποψη που παρέθεσε ο διάσημος ρώσος νευροψυχολόγος Alexander Luria, η «αναγωγιστική» προσέγγιση (reductionistic approach) των Wundt, Ebbinghaus, και άλλων, αποτέλεσε ουσιαστικά μια απόπειρα να απομειωθούν οι περίπλοκες ψυχολογικές διαδικασίες σε κάποιους στοιχειώδεις μηχανισμούς οι οποίοι θα μπορούσαν να μελετηθούν εντός του εργαστηρίου. Τόσο ο Luria όσο και ο Vygotsky θεωρούσαν ότι με τον τρόπο αυτό οι λειτουργίες που μπορούσαν τελικά να μελετηθούν δεν είχαν ουσιαστικά καμία πλέον αξιοπρόσεκτη σχέση με την περίπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, η φαινομενολογική προσέγγιση που επιχείρησαν οι



Dilthey και Spranger, υπήρξε περιγραφική, «ολιστική» και προσεκτική ώστε να μη χάσει τίποτα από την περιπλοκότητα των ψυχολογικών διαδικασιών, και για το λόγο αυτό σωστά υπογράμμισε το γεγονός ότι οι ανώτερες νοητικές διεργασίες δεν είναι δυνατό να μελετηθούν αντικειμενικά σε συνθήκες και με μεθόδους εργαστηρίου (Zigler&Balla, 1982)

Ωστόσο, όπως παρατηρεί και ο Thomas Teo (2003), η «αμερικανοποίηση» της δυτικο-γερμανικής ψυχολογίας μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο οδήγησε στην παρακμή της «ανθρωπιστικής» ψυχολογίας (geisteswissenschaftliche) στη Γερμανία. Επιπλέον, υπό τις σύγχρονες ψυχολογικές αντιλήψεις, η προσέγγιση του Spranger θα μπορούσε να δεχτεί δριμύια κριτική ως προς την «επιστημονικότητά» της, εξαιτίας του γεγονότος ότι βασίζεται κατά κύριο λόγο στη «φιλοσοφική-διανοητική» αυθεντία και τις ικανότητες «κατανόησης» και επεξεργασίας που πρέπει να διαθέτει το άτομο που παρεμβαίνει, και που προφανέστατα διέθετε σε υψηλό βαθμό ο ίδιος ο Spranger ως ψυχολόγος και παιδαγωγός.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι θέσεις του Spranger δέχονται επικρίσεις ως «ελιτίστικές», «εθνικιστικές» καθώς και «σεξιστικές»<sup>49</sup>, κατά γενική παραδοχή η σκέψη του συνέβαλε σε εξαιρετο βαθμό στην πρόοδο της κατανόησης της ανθρώπινης προσωπικότητας και, περαιτέρω, της προσπάθειας του ανθρώπου να διαπραγματευτεί ψυχο-νοητικά με την πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής. Άλλωστε η επιστημολογική του πρόταση, που εξαιρεί τη σημαντικότητα

<sup>49</sup> Όπως παρατηρεί ο T. Teo (2003), ο Spranger αναφέρθηκε ειδικά στην ψυχολογία του «εβραίου» εφήβου καθώς και σ' εκείνη του «ρώσσου» εφήβου, διακρίνοντάς τις έτσι από την ψυχολογία του «γερμανού» εφήβου. Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με το γεγονός ότι δεν ασχολήθηκε με τη μελέτη της ψυχολογίας των κοριτσιών στην εφηβεία, ο ίδιος ο Spranger αναφέρει: «eternal feminity in tis weakness and greatness is untouched by such sociological ideas; its roots are not to be found in the sociological, but in the natural-metaphysical world» (σε μετάφραση του T. Teo). Όπως φαίνεται, παρατηρεί ο Teo, ο Spranger αντιλαμβανόταν την αλλαγή του άνδρα κατά την εφηβεία ως αποτέλεσμα της επίδρασης κοινωνικο-πολιτιστικών παραγόντων, ενώ την εξέλιξη της γυναίκας ως αποτέλεσμα της επίδρασης βιολογικών παραγόντων.





του να «κατανοήσουμε» μάλλον παρά του να «εξηγήσουμε», παραμένει επίκαιρη ερευνητικά.

Ο Spranger είχε πλήρη συνείδηση του γεγονότος ότι η «κατανόηση», υπό το πλαίσιο της σκέψης του Dilthey και της περαιτέρω εννοιολόγησης που επιχείρησε ο ίδιος, περιορίζεται από το κάθε φορά κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει ο ερευνητής. Επίσης αποδεχόταν αβίαστα το γεγονός ότι, οι «τυπολογίες» που είχε προτείνει δεν «υπερβαίνουν» το χρόνο και το χώρο. Έτσι, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Teo (2003), δεν είναι περίεργο το γεγονός ότι, υπό το πρίσμα των συγκεκριμένων επιστημολογικών αντιλήψεων, και ο ίδιος ο Spranger μπορεί να θεωρηθεί «παγιδευμένος» τόσο εντός του συντηρητικού πολιτικού προσανατολισμού που κυριαρχούσε στην εποχή του, όσο και εντός της, περίφημης, αντίληψης της εποχής περί «γερμανικού πνεύματος» (Zeitgeist).

Όπως ωστόσο επισημαίνει ο Teo, «... οι ψυχολογικές θεωρίες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου εντός του οποίου αναδύονται. Άραγε οι ιδέες και οι μελέτες του Spranger, εντός του ιδεολογικού πλαισίου του γερμανικού Zeitgeist, είναι περισσότερο στρεβλές από εκείνες των ψυχοφυσιολόγων;... περισσότερο στρεβλές από τις ιδέες του G. Stanley Hall, πατέρα της αμερικανικής αναπτυξιακής-εξελικτικής ψυχολογίας, που υποστήριξε, βασιζόμενος σε εμπειρικές-πειραματικές «αποδείξεις», ότι οι αποκαλούμενες κατώτερες φυλές δεν ευρίσκονται σε μια κατάσταση αναπτυξιακής «στάσης» (arrested development) αλλά σε μια κατάσταση «εφηβείας»; Σύμφωνα με τον Hall, στην πλειοψηφία τους οι «άγριοι» (savages) είναι στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιά ή μάλλον, δεδομένης της σεξουαλικής ωριμότητας, πιο σωστά, έφηβοι σε μέγεθος ενήλικου... Από την άλλη πλευρά, είναι εμφανές ότι για τον Hall οι μη ευρωπαϊκές εθνικές-φυλετικές ομάδες είναι κατώτερες: "το γεγονός της νοητικής κατωτερότητας, σύμφωνα με τα καθιερωμένα πρότυπα μέτρησης της κουλτούρας και του πολιτισμού, είναι αναμφισβήτητο". Άλλωστε, οι ιδέες του Hall αποτέλεσαν αιτιολογικό υπόβαθρο

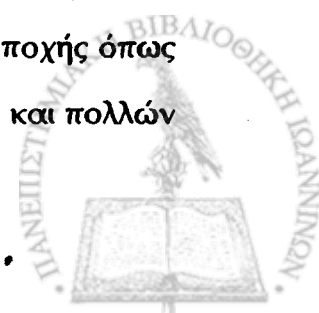


για το φυλετικό διαχωρισμό και το διαχωρισμό στην εκπαίδευση για τους Λευκούς, του Μαύρους και τους Αμερικανούς Ιθαγενείς, στις Ηνωμένες Πολιτείες.»

Επιχειρώντας, τέλος, μια διαλεκτική προσέγγιση των επιστημολογικών προσεγγίσεων του τέλους του 19<sup>ου</sup> και αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο Τεο σημειώνει ότι θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε, καταρχήν, τη «φιλοσοφική-επιστημονική» (philosophical-scientific) ερευνητική άποψη ως «θέση». Από την άλλη πλευρά, η «φυσική-επιστημονική» (natural-scientific) ερευνητική άποψη επέκρινε το θεωρητικό-υποθετικό χαρακτήρα της «φιλοσοφικής-επιστημονικής» άποψης, και κατά συνέπεια ενέχει θέση «αντίθεσης». Στη ροή της ιστορικής αυτής διεργασίας, ο Τεο θεωρεί ότι τη «σύνθεση» είναι δυνατό να την ανιχνεύσουμε στις σκέψεις και το έργο των Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger και Karl Jaspers, και ειδικότερα στην αντίληψη των Dilthey και Spranger αναφορικά με την έννοια «Gestalt» στο πλαίσιο μιας εξελικτικής προσέγγισης της ψυχικής δομής και δραστηριότητας του ανθρώπου ως όλου, υπό μια «ολιστική» προοπτική (holistic perspective), καθώς και στους οραματισμούς τους αναφορικά με την ψυχολογία ως ανθρωπιστική επιστήμη ή, κυριολεκτικά, ως επιστήμη του ψυχο-νοητικού οργάνου (Geisteswissenschaft) με κύρια ερευνητική μέθοδο προσέγγισης την «κατανόηση».

## 8.2. Το «γερμανικό πνεύμα» ως ενεργή συνιστώσα «συνοχής» του κοινωνικού χώρου της Ελλάδας των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα

Ο παγκόσμιος ουσιαστικά αντίκτυπος του «γερμανικού πνεύματος», διαμέσου του έργου των γερμανών πρωτοπόρων επιστημόνων της εποχής όπως του Wilhelm Wundt, του Eduard Spranger, του Georg Kerschnsteiner, και πολλών



άλλων που δεν αναφέρθηκαν στην περιορισμένη αναφορά που επιχειρήσαμε εδώ, είναι τελικά αυτός που θα «ακουστεί» ηχηρότητα στην Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Αν και το σύνολο του επιστημονικού κόσμου φαίνεται να είναι επαρκώς ενήμερο αναφορικά με τις επιστημονικές εξελίξεις διεθνώς, γνωρίζει αλλά και εφαρμόζει μάλιστα το έργο των διεθνώς «σπουδαιότερων» της εποχής, όπως καταδείξαμε, η συνιστώσα που λειτουργήσει «συνεκτικά» φαίνεται να μπορεί να είναι μόνο αυτό το «γερμανικό πνεύμα».

Σύμφωνα με το V. Makrides (2007), οι «εκτεταμένες» και «ισχυρές» πολιτιστικές και διανοητικές σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας την εποχή εκείνη, θα οδηγήσουν έως και το 2<sup>ο</sup> παγκόσμιο πόλεμο τουλάχιστον την πλειοψηφία των επιστημόνων να επιλέγουν σχεδόν αποκλειστικά για τις μεταπτυχιακές σπουδές τους τη Γερμανία.

Ο ίδιος ο Μεταξάς όπως είδαμε άλλωστε διατηρούσε ιδιαίτερα στενούς δεσμούς με τη Γερμανία. Στενούς δεσμούς όμως με τη Γερμανία την οποία επισκεπτόταν τουλάχιστον μια φορά το χρόνο διατηρώντας έτσι στενές επαφές με τους ακαδημαϊκούς κύκλους της, είχε βέβαια σπουδάσει πολύ νεαρός στο Πανεπιστήμιο του Leipzig (1911-1914). Υπέρμετρος θαυμαστής του γερμανικού πνεύματος, ο Νικόλαος Λούβαρις διατήρησε μέχρι το τέλος της ζωής του μια «μεταφυσική» φιλία, όπως η ίδιος τη χαρακτήρισε, με τον Eduard Spranger (Spranger, 1962, σε μετ. Ι.Μερεντίτου).

Από την άλλη πλευρά, όπως περαιτέρω σημειώνει και ο Makrides, ο Λούβαρις άσκησε σημαντική επιρροή στα «πνευματικά» ζητήματα της χώρας, και άφησε το αποτύπωμά του στη συγκεκριμένη εποχή, μάλιστα η παρακαταθήκη του διατηρήθηκε ζωντανή από τους πολυάριθμους θαυμαστές και μαθητές του.

Υπήρξε στενός φίλος και συνεργάτης του Μεταξά και έδρασε ως σύμβουλος του σε θέματα παιδείας και θρησκευτικών υποθέσεων. Ο Λούβαρις είναι αυτός που θα «μυθήσει» τον Ιωάννη Μεταξά στις παιδαγωγικές θεωρήσεις



του Eduard Spranger. Σύμφωνα με τον Makrides (2007), σίγουρα ήταν αυτός που υποκίνησε και οργάνωσε την αναγόρευση του Eduard Spranger ως επιτίμου διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σύμφωνα με εμάς πολύ πιθανόν να ήταν αυτός που επέλεξε και την Ιμβριώτη προεκείμενου να προσφωνήσει το διάσημο δασκαλό της.

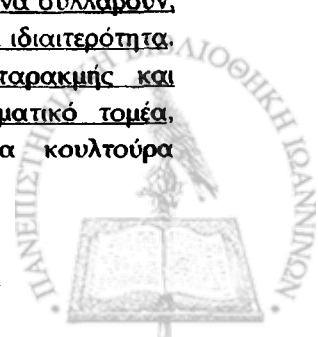
Ο ίδιος ο Eduard Spranger αναφέρεται στις στενές σχέσεις του Λούβαρι με τον πολιτικό κόσμο της χώρας του. Αναφέρεται στο Μεταξά με σεβασμό και τον αποκαλεί «άνθρωπο μεγάλης παιδείας», ενώ μένει «έκθαμβος» μπροστά στην πλούσια βιβλιοθήκη και κυρίως τη συλλογή γερμανικών συγγραμμάτων που διαθέτει ο έλληνας κυβερνήτης. Σε ένα από τα πολλά γράμματα που ανταλλάσσει με το Λούβαρι (28/11/1936) θα τον παρακαλέσει να μεταβιβάσει στον «Πρωθυπουργό Μεταξά» τις ευχαριστίες του (Spranger, 1962, σε μετ. Ι.Μερεντίτου).

Γενικότερα, οι γερμανο-ελληνικές επαφές σε πολιτιστικό και ακαδημαϊκό επίπεδο υπήρξαν πολύ στενές κατά τη διάρκεια του καθεστώτος Μεταξά, και εκφράζονταν με μια «ποικιλία» πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων (Makrides, 2007). Συνακόλουθα, η επιρροή των γερμανικών «ιδεωδών» ανιχνεύεται σχετικά εύκολα στο πλαίσιο της περιόδου που προσεγγίζουμε.

Όπως επισημαίνει ο Μπάλτας (2001), ως αποτέλεσμα, φαίνεται να υιοθετείται μια «κοινή στάση» από τους διανοούμενους της εποχής. Η στάση αυτή φαίνεται να συγκλίνει προς την «απόρριψη τόσο της παραδοσιακής αρχαιολατρίας όσο και της δυτικοευρωπαϊκής εισβολής». Ωστόσο,

«... τη θέση τους, παίρνει η κοινωνική εσωστρέφεια και μια καθολική εθνοκεντρική και οργανική αντίληψη για την εθνικότητα.

Το θέμα της παράδοσης και των πολιτισμικών ριζών, η σχέση έθνους - κράτους, ατόμου - έθνους, εθνικής κουλτούρας και κοσμοπολιτισμού, γλώσσας και παιδείας, υπό τη γενικότερη έννοια της γερμανικής Bildung, υπήρξαν αντικείμενα μέριμνας των διανοούμενων στην προσπάθειά τους να συλλάβουν, εντοπίσουν και συγκεκριμενοποιήσουν την εθνική ταυτότητα και ιδιαιτερότητα. Στο σύνολό τους ασκούν δριμύτατη κριτική κατά της παρακμής και αποτελμάτωσης της κοινωνίας τους στον ηθικό και πνευματικό τομέα, βλέποντας γύρω τους μόνον πολιτισμική στείρωση, μια κουλτούρα



αποσπασμένη από τις ρίζες της, που ως συνέπεια, είχε χάσει τη δημιουργική και ζωογόνα δύναμή της.

Η επιστροφή στις ρίζες είναι ο ανερχόμενος ρομαντισμός της έννοιας του λαού που θα ταυτιστεί με το άτομο που ανιψώνεται και την ανθρωπότητα.

Αλλά αυτό δε θα γίνει μέσα από το διεθνισμό και τον κοσμοπολιτισμό που δημιουργεί ιμπεριαλισμό και εκσυγχρονισμό αλλά μέσα από τις παρελθοντικές εκφράσεις του ελληνισμού.

Το παρελθόν δρομολογεί τις διαδικασίες της ιστορικότητας και η ιστορία καθίσταται έτσι μια μόνιμη αναφορά με ότι συμπληρώνεται το αναγκαίο υποκείμενο, το έθνος και ο πολιτισμός του που, επειδή ερμηνεύεται ρομαντικά, συγγέεται με την έννοια του λαού.»

Το φαινόμενο της «σύγκλισης» έχουμε την εντύπωση ότι αναδεικνύεται και ως «ταύτιση απόψεων» εκεί όπου αυτό δε θα ήταν «αναμενόμενο». Τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η «σύγκλιση» απόψεων αναφορικά με την προσωπικότητα του δασκάλου, μεταξύ Δελμούζου, Μεταξά και Ρόζας Ιμβριώτη. Στις απόψεις του Δελμούζου άλλωστε, εύκολα κάποιος μπορεί να διακρίνει ότι, ο έλληνας παιδαγωγός υπεραμύνεται μιας «διδασκαλικής προσωπικότητας», θα μπορούσαμε να πούμε, «τύπου Spranger». Έτσι, αναφερόμενος στο επιστημονικό και καθηγητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου, ο Δελμούζος αναφέρει χαρακτηριστικά (Ελευθεράκης, 2007):

«Είναι ανάγκη το ίδιο το προσωπικό της [Φιλοσοφικής Σχολής] να είναι ζωντανό παράδειγμα ανθρώπων που ανεβαίνουν το δύσκολο δρόμο του ιδανικού της.

Δε φτάνει λοιπόν ένας καθηγητής να είναι αληθινά πνευματικός άνθρωπος και ικανότατος στην επιστήμη που έχει να διδάξει, παρά χρειάζεται με την ικανότητα να συνδιάζει και το επιστημονικό ήθος και φρόνημα, τον καλό και δυνατό χαρακτήρα...

όσο ικανός και να είναι ένας καθηγητής, δε στέκει στη θέση του αν του λείπει το ηθικό σθένος και λυγίζει στον πρώτο δυνατό της ημέρας, ή αν κέντρο στη ζωή του είναι η οικονομική και όχι η επιστημονική αξία του πολιτισμού, και η δεύτερη υπηρετεί δουλικά την πρώτη, ή αν έχοντας το πανεπιστημιακό του έργο για πάρεργο πετάγεται για μια στιγμή και στην αίθουσα διδασκαλίας.»

Εμφορούμενη από το ίδιο «πνεύμα» η Ρόζα Ιμβριώτη θα αναφέρει σχετικά με τη «θέση του δασκάλου μέσα στη σχολική κοινότητα» (Ιμβριώτη, 1955; Μαραντίδου, 2009):



« Στο δημοκρατικό σχολείο ο δάσκαλος δε βασιλεύει με τη βία και τον τρόμο αλλά βασιλεύει στις καρδιές των μαθητών.

Παρακολουθεί από κοντά τα όνειρα και τα ενδιαφέροντα τους και κανονίζει τη μορφωτική του εργασία σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Δε μεταδίδει μόνο γνώσεις αλλά διαμορφώνει ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού.

Η πειθαρχία δεν επιβάλλεται απ' αυτόν αλλά πηγάζει από την υπευθυνότητα του μαθητή ως μέλος της σχολικής κοινότητας και την αυτοπειθαρχία του.

Ο δάσκαλος επιβάλλεται στην σχολική κοινότητα μέσα από το παραδειγμα του. Η σωστή και αψογή στάση και συμπεριφορά του, η ακριβοδικαία κρίση του θα τον καταστήσουν προτυπο των μαθητών.

Όσον αφορά την πειθω... δε θα διατάζει αλλά με λόγια βασισμένα σε επιχειρήματα και αναφερόμενα σε συγκεκριμένο κάθε φορά πρόβλημα που θα προκύπτει, θα αναλύει τις περιπτώσεις αντικειμενικά, θα δείχνει τις λαθεμένες αντιλήψεις και τις βλαβερές συνέπειές τους.

Θα επαινεί την καλή συμπεριφορά. Γιατί ο έπαινος εξυψώνει, δίνει χαρά κέφι και ώθηση για νέες προσπάθειες»

Βέβαια αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι ο Ιωάννης Μεταξάς όπως δεν απολύει τη Ρόζα Ιμβριώτη, έτσι δε θα απολύσει ούτε τον Αλέξανδρο Δελμούζο, μάλιστα μετά τις πρώτες διώξεις θα του προτείνει ένα διορισμό στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Ναι, σε αυτόν το «μισητό παραβάτη» και «υπονομευτή» της νεοβυζαντινής Ελλάδας, το πρόσωπο που μαζί με τους ομοϊδεάτες του «προσπάθησε να εμφανίσει» την «αποσυνθετική» του προσπάθεια ως «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Λιαντίνης, 1994). Ο Δελμούζος δε θα αποδεχθεί, θεωρώντας τις συνθήκες λειτουργίας του Πανεπιστημίου Αθηνών εντελώς ανώριμες για την οργάνωση και ανάπτυξη σοβαρού ακαδημαϊκού έργου. Η βασίλισσα Φρειδερίκη θα τον καλέσει τότε να επισημάνει τις «αδυναμίες» της Σχολής των Αναβρύτων, του σχολείου του τότε διάδοχου Κωνσταντίνου (Χαραλαμπίδης, 2008).

Ένα άλλο σημαντικό παράδειγμα που μπορούμε να αναφέρουμε προς αυτή την κατεύθυνση είναι επίσης το γεγονός ότι, και ο Γληνός υιοθέτησε την εμπειρική ψυχολογία του Wundt, σε αντίθεση με τους νεο-καντιανούς, και στράφηκε ευκρινώς προς τον επιστημονισμό της μεθόδου των φυσικών



επιστημών. Βέβαια, δείχνει να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην ερμηνευτική του Dilthey και το θετικισμό, από τον οποίο δυσκολεύεται να αποδεσμευθεί εφόσον η «ιστορική δικαίωση» φαίνεται να ενέχει στην ιστορία μια θέση παρόμοια με αυτή που ενέχει το «πείραμα» και η «επαλήθευση» στο φυσικό κόσμο.

Όπως παρατηρεί ο Μπάλτας, θετικισμός και επιστημονισμός συνδέθηκαν στενά στην Ελλάδα, μ' ένα τρόπο σκέψης που βρισκόταν κάτω από την επίδραση των μαρξιστικών θεωριών. Θεωρεί ότι με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε «ένας ισχυρός μορφωτικός πόλος στον οποίο αντιπαρατάχτηκε μια στρατευμένη ιδεαλιστική Σχολή με αρχές λιγότερο πραγματιστικές και περισσότερο ιδεοκρατικές». Και εξηγεί περαιτέρω ότι,

«... στο δογματισμό του ιστορικού υλισμού αντιπαρατάχτηκε η θεολογία ενός Νεοκαντιανού ιστορικισμού, με αποτέλεσμα να μείνει στο Κέντρο ένα πνευματικό κενό, όπου η απουσία καθαρών επιστημονικών αναζητήσεων και γνήσιας εμπειρικής έρευνας, εμπόδισε την πρακτική πρόοδο και την τεχνολογική ανάπτυξη της χώρας.

Οι διανοητικές κατακτήσεις της νεοελληνικής κοινωνίας πήραν έτσι ένα δρόμο φαντασιακού αυτοσχεδιασμού ή ανεδαφικής απομίμησης σε πνεύμα αλλοτρίωσης από τα ιστορικά δεδομένα.

Ο ιστορικός υλισμός και ο στείρος ιδεαλισμός μονοπώλησαν δραματικά τη ζωή, και αντί να οδηγήσουν σε συνθέσεις δημιουργικές και εποικοδομητικές, εξαντλήθηκαν χωρίς να αφήσουν συνθήκες εξέλιξης και ανανέωσης.»

Αμέσως παρακάτω, εκφέρουμε την άποψη ότι η «εξάντληση» αυτή στην οποία αναφέρεται ο Μπάλτας, καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής αναφορικά με την εξέλιξη της ιστορικής «πράξης» που αποτέλεσε ο Α.Ν. 453/1937:



### 8.3. Σύνοψη - σχόλια

Δεδομένης της ιστορικής πραγματικότητας που ισχύει στην Ελλάδα περί το τέλος της τρίτης δεκαετίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα, σχεδόν με βεβαιότητα μπορούμε να εκφέρουμε την άποψη ότι κανένας, εμφανής τουλάχιστον, παράγοντας δε φαίνεται να συνηγορεί συγκυριακά στη σύνταξη του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου που θεσμοθετεί την ίδρυση του πρώτου ελληνικού «Ειδικού Σχολείου» το 1937.

Η «διωτική πρωτοβουλία» είχε προ πολλού επιτυχώς αναλάβει την ίδρυση θεσμών προς την κατεύθυνση τόσο της περίθαλψης των σωματικώς και αισθητηριακώς αναπήρων όσο και του «εγκλεισμού» των ψυχικώς ασθενών, σύμφωνα με την επιστημονική και κοινωνική «μόδα», άς μας επιτραπεί, της εποχής, και δεν ενδιαφέρεται για την «εκπαίδευση».

Η αντιπαλότητα μεταξύ των δύο πολιτικών και ιδεολογικών «χώρων», από τη μια πλευρά, της «δεξιάς, «άκρας δεξιάς» συντηρητικής μερίδας των «καθαρευουσιάνων» και «ιδεαλιστών» και, από την άλλη πλευρά, της «αριστεράς» προοδευτικής μερίδας των «δημοτικιστών» και υλιστών, όπως καταδείξαμε εγγίζει τη συγκριμένη στιγμή το ζενίθ της. Περίοδος δικτατορικού καθεστώτος άλλωστε, και μάλιστα «νεόκοπου», που πασχίζει να πατάξει και απομακρύνει τον «κομμουνιστικό κίνδυνο» με στόχο την «εξυγίανση» του κοινωνικού ιστού. Ο Ιωάννης Μεταξάς καταγίνεται με κόπο και «βάσανο» να εγκαθιδρύσει τον 3<sup>ο</sup> Ελληνικό Πολιτισμό όπως, φαινομενικά τουλάχιστον, μαρτυρούν οι καταγραφές στο *Ημερολόγιό* του, και στο πλαίσιο αυτό καταβάλει κάθε προσπάθεια προκειμένου να «καθοδηγήσει» τα «κανονικά» παιδιά στην αποδοχή και προσάρτηση των «ιδεωδών» που βρίσκονται σχεδιασμένα στο μυαλό του.





Βέβαια, οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών που ανήκουν στην επικρατούσα ιδεολογικά ομάδα κατά τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή (και όχι μόνον), όπως οι Θ. Βορέας και Ν. Εξαρχόπουλος, είχαν ήδη επισημάνει την αναγκαιότητα «ειδικής» εκπαιδευτικής μέριμνας για τα εκατοντάδες παιδιά τα οποία είχαν υποβάλει σε παντός είδους «μετρήσεις». Ειρήσθω εν παρόδω, ότι ο Ιωάννης Μεταξάς διέθετε στην περίφημη βιβλιοθήκη του το σύνολο των συγγραμμάτων των Βορέα, Εξαρχόπουλου και Θεοδωρακόπουλου, τέσσερα συγγράμματα γενικού και θρησκευτικού ή λογοτεχνικού περιεχομένου του Λούβαρι, επιπλέον βέβαια των μεταφράσεών του των έργων του Spranger. Διέθετε όλα τα μέχρι τότε δημοσιευμένα συγγράμματα του Sigmund Freud και μεγάλο μέρος των συγγραμμάτων του Henri Bergson, καθώς και τα λίγο μεταγενέστερα *Η φιλοσοφία του Μπέρκσον*, του Γιάννη Ιμβριώτη (1939), *Ανώμαλα & Καθυστερημένα Παιδιά. Πρώτος Χρόνος Του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*, της Ρόζας Ιμβριώτη (1939). Δε διέθετε κανένα απολύτως σύγγραμμα των Γεωργίου Σακελλαρίου, Δημήτρη Γληνού, Αλέξανδρου Δελμούζου, διέθετε όμως οκτώ έργα του Μανώλη Τριανταφυλλίδη (που αντιστοιχούν στην περίοδο 1916-1938) περί δημοτικής γλώσσας και αναγνωστικών στη δημοτική (ίσως το γεγονός ότι ήταν και ο ίδιος «δημοτικιστής» ή/και το γεγονός της «σεμνότητας» της προσωπικότητας του Τριανταφυλλίδη όπως την περιγράφει ο Βάρναλης να τον καθιστούσε πιά «ευπροσύνη»).

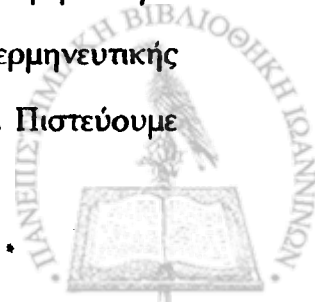
Ωστόσο, ώ έκπληξις, δεν ικανοποιείται εν τέλει το «δικό» τους αίτημα. Το «αίτημα» που ικανοποιείται δεν προέρχεται από «αυτούς» αλλά από τους «άλλους», μάλιστα, ίσως «λίγα μέτρα πριν» από το τέρμα που προφανώς είχαν προετοιμάσει με τα μέχρι τότε γραπτά τους. Δε μπορούμε να γνωρίζουμε τι ακριβώς υποκίνησε την Ιμβριώτη να υποβάλει το συγκεκριμένο «αίτημα» τη συγκεκριμένη «στιγμή», παρά τις πιθανές ερμηνευτικές υποθέσεις που παραθέσαμε. Αυτό που έχει όμως σημασία είναι το γεγονός ότι η Ρόζα Ιμβριώτη



θα «κόψει το νήμα» στη συγκεκριμένη υπόθεση (ένας λόγος παραπάνω για την επισυροή της «έχθρας» των πανεπιστημιακών...).

Και, παρά τα σοβαρά αυτά ιστορικά «αντίξοα» η «συναίνεση» θα υπάρξει. Το αποδεικνύει ο ίδιος ο Α.Ν. 453/1937. Θεωρούμε λοιπόν ότι, μόνον η ύπαρξη ενός, τελικά, «ανώτερου» σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, και έτσι δυναμικά κοινού, ιδεολογικού πλαισίου, θα μπορούσε να «παραμερίσει» τα διάφορα πολύ σοβαρά «εμπόδια» και να οδηγήσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα προς την κατεύθυνση της «σύγκλισης». Όπως μάλιστα διαγράφεται το συγκεκριμένο ιστορικό συμβάν, και δεδομένης της περαιτέρω «εξέλιξης» του, θεωρούμε ότι μπορούμε να διακρίνουμε αλλά και να ισχυριστούμε ότι «εκατέρωθεν», τη μεγαλύτερη «αξία» διέθετε μάλλον το «ιδεολόγημα», ή το «ιδεολογικό αντίτιμο» καλύτερα, παρά ο «άνθρωπος» που αυτό αφορούσε.

Συνακόλουθα της επισκόπησης και ερμηνευτικής προσέγγισης που επιχειρήσαμε, και με αρκετή βεβαιότητα, μπορούμε να καταδείξουμε ως το ανώτερο αυτό «ισχυρό» ιδεολογικό πλαίσιο το περίφημο «γερμανικό πνεύμα». Έχουμε την εντύπωση ότι, ο γερμανικός «τρόπος», που όπως έγινε εμφανές διαπνεόταν από ειλικρίνεια και ανθρωπισμό κατάφερε να «κερδίσει» κατά ένα τρόπο, όλους τους νεαρούς Έλληνες επιστήμονες, πόσο μάλλον που οι περισσότεροι, και «εκατέρωθεν», είχαν υποφέρει σοβαρά και έφεραν «πληγές» που υπέστησαν στον ίδιο τους τον τόπο. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη Γερμανία, προφανώς βρήκαν κάποιο λόγο ώστε να ελπίσουν ξανά στον «άνθρωπο» και, εύλογα, η «πίστη» στον άνθρωπο που έβλεπαν στα μάτια των καθηγών τους τους «υπέταξε», όλους ανεξαιρέτως. Το πως οι γερμανοί καθηγητές κατάφεραν να «εμφορήσουν», ανεξαρτήτως ιδεολογικής προελεύσεως άπαντες τους «μαθητές» τους - μετέπειτα Έλληνες επιστήμονες, με το «γερμανικό πνεύμα», και μάλιστα σε τέτοιο υψηλό, και αναγκαίο βέβαια για την επίτευξη μιάς τέτοιας «συναίνεσης», βαθμό, είναι ένα ιδιαίτερης ερμηνευτικής αξίας ερώτημα που δυστυχώς δε γίνεται να μας απασχολήσει εδώ. Πιστεύουμε



απλά ότι, οι γερμανοί πανεπιστημιακοί δάσκαλοι έδωσαν στον κάθε νεαρό έλληνα φοιτητή και μελλοντικό επιστήμονα, τη δυνατότητα να «γευθεί» προσωπικά κατά τη διάρκεια των σπουδών του, την έμπρακτη απόδειξη της αφοσίωσης και του σεβασμού τους στον άνθρωπο, κάτι που σίγουρα αποκλείεται να είχαν γνωρίσει, ή έστω σε εξαιρετικές περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη χώρα τους, την Ελλάδα. Με τον τρόπο αυτό, κατάφεραν προφανώς να τους εμπνεύσουν και τον υπέρμετρο αυτό «θαυμασμό» για το γερμανικό πνεύμα που, κατά την άποψή μας, αναδείχθηκε ως ικανός να οδηγήσει στη «συναίνεση». Και, προσωπικά, «θαυμάζουμε» το γεγονός αυτό.

Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε συνακόλουθα ότι, για τον Ιωάννη Μεταξά η απάντηση στο συγκεκριμένο «αίτημα» κατέσται πλέον, και σύμφωνα με τα όσα παραθέσαμε, ένα «ζήτημα τιμής», απέναντι στο οποίο ήταν αδύνατο να μείνει αδιάφορος, να αρνηθεί να το ακούσει ή εν τέλει ακόμα και να το ικανοποιήσει. Γιατί κατά βάση, δεν ικανοποιούσε ούτε την Ιμβριώτη ούτε το «παρεκκλίνον από το κανονικό» παιδί, για το οποίο βέβαια πολύ πιθανόν να έτρεφε μια συμπάθεια χάριν της «πάσχουσας» κατάστασής του. Ικανοποιούσε κάτι πολύ ισχυρότερο. Κατά την άποψή μας, την ίδια την προσωπική του ανάγκη «στράτευσης» στη γερμανική ιδεολογία (η διερεύνηση των «λόγων» της στράτευσης αυτής δεν αποτελούν βέβαια αντικείμενο της παρούσας εργασίας), η οποία μας φαίνεται ότι λειτούργησε στην περίπτωση αυτή ως «παγίδα», θα μπορούσαμε να πούμε, για τον έλληνα πολιτικό. Από την άλλη πλευρά, και ο «αντίπαλος» ήταν σίγουρα ενήμερος σχετικά με το «μέγεθος» της «στράτευσης» αυτής, έχουμε μάλιστα την άποψη πως η Ρόζα Ιμβριώτη κατά ένα τρόπο το «εκμεταλεύτηκε» και, προφανώς, δικαίως.

Από την άλλη πλευρά όμως, εκφέρουμε επίσης την ερμηνευτική υπόθεση ότι, η επιστημονικά και κοινωνικά ισχυρότερη, κατά τη συγκεκριμένη στιγμή, ομάδα, κατάφερε να καταδείξει την υπεροχή της μ' ένα συγκεκριμένο, και



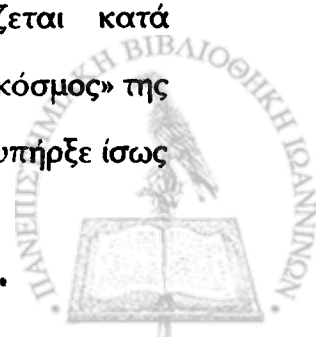
ευδιάκριτο πλέον για εμάς, τρόπο. Όπως θα εξηγήσουμε, κατά την άποψή μας αυτό «συμβαίνει» μέσα στο ίδιο το νομοθετικό κείμενο.

Θεωρούμε ότι, κατά τη σύνταξη του Α.Ν. 453/1937 ορθώς και σύμφωνα με τα ισχύοντα επιστημονικά δεδομένα της εποχής επιλέγονται οι διεθνώς υιοθετούμενοι όροι, μεταφρασμένοι βέβαια στην ελληνική, «ανώμαλα» και «καθυστερημένα» παιδιά, καθώς και οι όροι «αρκετός βαθμός πνευματικής ανωμαλίας», «ψυχική αστάθεια» και «αδυναμία νοητική», για την αναφορά στους «έχοντες δικαίωμα». Επαρκώς καταδείξαμε άλλωστε την ιστορική εξέλιξη νοηματοδότησης και χρήσης των συγκεκριμένων όρων από το διεθνή επιστημονικό κόσμο της εποχής. Θεωρούμε παράλληλα ότι, η πρόταση των συγκεκριμένων όρων προέρχεται ίσως και από την ίδια την Ιμβριώτη, εφόσον όπως επίσης καταδείξαμε τους υιοθετεί και εκείνη στα συγγράμματά της.

Θεωρούμε όμως παράλληλα ότι, το φραστικό υποσύνολο «προς κανονικήν αντίδρασιν κατά των ερεθισμών των παρεχομένων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος» έχει ένα ιδιαίτερο ρόλο εντός του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου. Κατά την άποψή μας, τον πολύ σημαντικό ρόλο «υπενθύμισης» ή και απλώς «κατάδειξης» του κυρίαρχου, εν τέλει, επιστημολογικού παραδείγματος, το οποίο «ανήκει στην» αλλά και «προσδιορίζει την» κοινωνικά κυρίαρχη ομάδα κατά τη συγκεκριμένη στιγμή.

Προφανώς, και σύμφωνα με τα στοιχεία της επισκόπησής μας, οι συγκεκριμένοι όροι αναδύονται εννοιολογικά κατά την ιστορική πορεία εξέλιξης από το «μηχανικισμό» στην ψυχοφυσιολογία και περαιτέρω στην πειραματική ψυχολογία και το στρουκτουραλισμό, στη συγκριτική ψυχολογία και την παβλοβιανή θεώρηση, στο πλαίσιο τελικά του «οργανιστικού» ερμηνευτικού παραδείγματος προσέγγισης των αναπηριών ή/και αποκλίσεων.

Στο παράδειγμα αυτό, όπως καταδείξαμε, αναγνωρίζεται κατά συντριπτική πλειοψηφία ο ελληνικός ψυχιατρικός πανεπιστημιακός «κόσμος» της εποχής. Σε αντίθεση με το «ψυχαναλυτικό» παράδειγμα, που αν και υπήρξε ίσως



για κάποιο διάστημα, αυτό της «λάμψης» του Εκπαιδευτικού Ομίλου, σχετικά «ισχυρό», είναι πλέον έντονα χρωματισμένο ως «κομμουνιστικό» και, κατά συνέπεια, «ανατρεπτικό», αλλά και «ασθενές» για τη συγκεκριμένη ιστορική ελληνική πραγματικότητα. Δεν πρόκειται μ' άλλα λόγια για το παράδειγμα των ισχυρών της στιγμής αλλά για το παράδειγμα των αδυνάτων, και αυτό πρέπει να καταδειχτεί.

Έτσι αυτό το, κατά τη γνώμη μας μάλιστα εντελώς περιτό, φραστικό υποσύνολο, επιτελεί τελικά ένα σοβαρότατο ρόλο, αυτόν στον οποίο ήδη αναφερθήκαμε σε θεωρητικό επίπεδο λίγο παραπάνω. Δηλαδή, το διαχωρισμό και τη σαφή διάκριση του «ποιός» κάνει «τι», και λαμβανομένου υπόψη ότι από τη στιγμή που «παραχωρείται» σε κάποιον που δεν ανήκει στον κυρίαρχο χώρο η «άδεια» να «κάνει», αυτό δε μπορεί να συμβαίνει παρά αποκλειστικά εντός του πλαισίου που οπωσδήποτε ορίζεται από τον πιο «ισχυρό». Συνακόλουθα, θεωρούμε ότι αυτή η φαινομενικά απλή παράθεση όρων, παραπέμπει ουσιαστικά στην ισχύουσα «σχέση» ή «αναλογία» (υπό την έννοια του όρου *rapproch de rouvoir*) εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Με τη φραστική αυτή προσθήκη αποκλείεται η οποιαδήποτε πιθανή «συσχέτιση» του νομοθετικού κειμένου με το επιστημολογικά «ασθενές» ψυχαναλυτικό παράδειγμα, καθώς βέβαια και με οποιοδήποτε άλλο που θα μπορούσε να εκπροσωπεί άλλες κοινωνικές και ιδεολογικές ομάδες, όπως είναι διαμορφωμένες στην Ελλάδα της δεκαετίας του 1930.

Όσον αφορά την κατάληξη του όλου εγχειρήματος ήταν, κατά την άποψή μας επίσης, αναμενόμενη.

Κατά ένα επαναλαμβανόμενο ιστορικά τρόπο, και κατά πλειοψηφία, στην Ελλάδα οι θεσμικές παρεμβάσεις, καινοτόμοι και μη, όντας εντελώς «προσωποπαγείς», φαίνεται να είναι προδικασμένες να καταλήξουν σε αυτό ακριβώς το πνευματικό, αλλά και συνακόλουθα θεσμικό, «κενό του κέντρου», στο οποίο προηγούμενα αναφερθήκαμε.



Η, εν τέλει φαινομενική και στιγμιαία, όποια «πρόοδος», φαίνεται να προκύπτει συνήθως ως αποτέλεσμα «αγενοῦς» άμιλλας και προσωπικών αναμετρήσεων και αντιπαραθέσεων. Όπως λοιπόν θα ήταν αναμενόμενο, και στην περίπτωση του σημαντικά «καινοτόμου» και «πρωτόπορου» θεσμού του «Ειδικού Σχολείου» που ιδρύθηκε με τον Α.Ν. 453 του 1937, από τη στιγμή που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (εμπόλεμη κατάσταση, φυσικοί θάνατοι, εξορίες, απολύσεις, κλπ.) οι «πρωταγωνιστές» «αδρανοποιούνται» ή, με την αλλαγή των κοινωνικών θεσμών και των ιστορικών συγκυριών, αρχίζουν να αναδύονται οι πραγματικές «προτεραιότητες» του καθενός, το όλο εγχείρημα δεν είναι πλέον δυνατό να υποστηριχθεί περαιτέρω και, απλώς, καταρρέει.

Η στιγμή της προσπάθειας για «ανοικοδόμηση» δε θα έρθει παρά σαράντα ολόκληρα, και πλέον, χρόνια μετά.

Το αν οι «συνθήκες» και τα «ιστορικά συμφραζόμενα» μπορεί κάτι να θυμίζουν, αποτελεί ερώτημα-ευκαιρία για μια περαιτέρω ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι, οι δυτικο-ευρωπαϊκής εμβέλειας θεωρητικές και επιστημολογικές «αντιπαραθέσεις» κατά το διάστημα τέλος 19<sup>ου</sup> - αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα, θα οδηγήσουν:

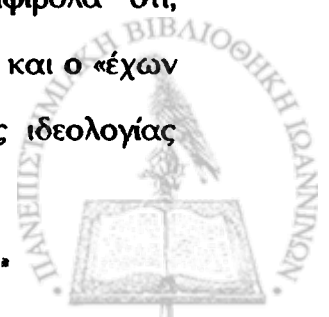
- Τις ΗΠΑ, στη διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων και τη γένεση ενός πλήθους νέων επιστημολογικών προσεγγίσεων, που εκφέρονται στα έργα των διάσημων αμερικανών ψυχολόγων και παιδαγωγών (όπως οι Watson, Skinner, Allport, Murray, Maslow, Rogers, Bettelheim... η λίστα είναι ίσως ατελείωτη), και τη συνακόλουθη πληθώρα παρεμβάσεων στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και το επίπεδο διοικητικής λειτουργίας του κάθε State, έστω κι αν σε ομοσπονδιακό επίπεδο ο πρώτος Νόμος για την Ειδική Αγωγή δημοσιεύεται μόλις το 1975.



- Τη Γαλλία, στην επισταμένη προσπάθεια θεωρητικοποίησης, κυρίως περί τις ψυχαναλυτικές θεωρήσεις, και τη συνακόλουθη δημιουργία πληθώρας δομών θεσμικής ψυχοθεραπείας και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, αλλά και στην ανάπτυξη ενός συστήματος Ειδικής Αγωγής, ιδιωτικού δικαίου κατά το 95% αλλά εντελώς δωρεάν για το γάλλο πολίτη, που έχει να παραθέσει τουλάχιστον πενήντα έτη επιχειρησιακού έργου προς όφελος των «εχόντων δικαίωμα».
- Τη Γερμανία, στην κατακλυσμιακή εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης (θα ήταν ανόητο να απαριθμήσουμε τους Γερμανούς διανοητές του 20<sup>ου</sup> αιώνα), αλλά και στη διαμόρφωση ενός συστήματος Ειδικής Αγωγής που σέβεται τον πολίτη, τον πολίτη επιστήμονα, τον πολίτη επαγγελματία της Ειδικής Αγωγής ή τον πολίτη άτομο με αναπηρία-απόκλιση, όσο δημοκρατικότερα είναι ανθρωπίνως δυνατόν (να σημειώσουμε ότι, οι γνώσεις μας αναφορικά με το σύστημα Ειδικής Αγωγής της συγκεκριμένης χώρας περιορίζονται στην εικόνα που μας δημιουργήθηκε ως απόρροια ακαδημαϊκής συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο του Dortmund, εικόνα την οποία δεν μπορούμε παρά να θεωρήσουμε αντιπροσωπευτική του συστήματος γενικότερα, χάριν της γενικότερης συνοχής, συνέπειας και ομοιογένειας που το χαρακτηρίζει).
- Το νεοσύστατο ελληνικό Κράτος,
  - ✓ στον κατακερματισμό της επιστημονικής σκέψης, η οποία, ανεξάρτητα από επιστημολογικές κατευθύνσεις και σε κάθε περίπτωση, διαμεριζόταν δογματικά όλο και περισσότερο και παράλληλα απομακρυνόταν από τη γόνιμη και απαραίτητη για την περαιτέρω εξέλιξή της ευελιξία και πολυμορφικότητα. Και, κατά συνέπεια, σε στάσεις «διεκδικητικές», και στόχο την εκπλήρωση καθαρά προσωπικών επιδιώξεων εκ μέρους των πανεπιστημιακών δασκάλων.



- ✓ σε ασυντόνιστες και ασχεδιάστες σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και ειδικότερα επιστημονικό και διοικητικό επίπεδο, και εμφανώς απεγνωσμένες, απόπειρες διαπραγμάτευσης με το επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Υπό το πρίσμα της ιστορικής προσέγγισης που διενεργήσαμε, διαμορφώσαμε την άποψη ότι, ίσως στόχος των «πρωταγωνιστών» του θεσμικού επεισοδίου που μας απασχόλησε να ήταν πράγματι η προώθηση μιας ευνοϊκής για τον άνθρωπο ιδεολογίας ή μιας αξιόλογης επιστημολογικής κατεύθυνσης ή ακόμα μιας συγκροτημένης και πρωτοπόρου θεωρίας, ωστόσο, ως κύριος «στόχος» δεν υπήρξε ουσιαστικά ο «έχων δικαίωμα».
- ✓ στην «κακή», ως μας επιτραπεί, «χρήση» της τόσο γόνιμης Γερμανικής σκέψης της εποχής, «χρήση» που είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός αλαζονικού, θα μπορούσαμε να πούμε, συναισθήματος του «ανήκειν», παράδοξα και εντυπωσιακά «κοινό για όλους», το οποίο, αναμενόμενα, αντί να οδηγήσει σε μια εναργή επιστημονική συνεργασία, οδήγησε μάλλον σε μια στείρα αντιπαράθεση αναφορικά με το «ποιός» θα εκφέρει και προωθήσει καλύτερα τη «σκέψη» αυτή, υπό την έννοια βέβαια ότι ο καθένας εννούσε τον εαυτό του ως τον καταλληλότερο προκειμένου να τη «διαβιβάσει»... ωσάν να λέγαμε, «το νερό είναι το ίδιο αλλά εγώ διαθέτω το καλύτερο ποτήρι»!
- ✓ περαιτέρω, όπως αναδεικνύεται από την ιστορική προσέγγιση που επιχειρήσαμε, η κοινή ιδεολογική appartenance-obedience οδήγησε τους «πρωταγωνιστές» της εποχής, πραγματικά εν αγνοία τους τολμούμε να πούμε, στη σύγκλιση προς την κατεύθυνση της θεσμοθέτησης μιας δομής Ειδικής Αγωγής σύμφωνης με τα ψυχοπαιδαγωγικά πρότυπα της εποχής. Ωστόσο, συνακόλουθη τραγική διαπίστωση είναι αναμφίβολα ότι, εφόσον στόχος των «πρωταγωνιστών» δεν ήταν ο «πολίτης» και ο «έχων δικαίωμα», αλλά μάλλον η προώθηση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας





«αναφορικά με τον πολίτη και τον έχοντα δικαίωμα», οι πανταχόθεν  
καινοτόμες προσπάθειες «κατεδαφίστηκαν» άμα τη κατεδαφίσει των  
προσώπων που τις διακινούσαν.



## Επίλογος

Σύμφωνα με τη *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, που υιοθετήθηκε από τον Ο.Η.Ε. στις 9 Δεκεμβρίου 1975 (9/12/1975, Αποφ. 3447) ως «άτομο με ειδικές ανάγκες» ορίζεται «κάθε άτομο που αδυνατεί να ανταποκριθεί από μόνο του, μερικώς ή ολικώς, στις ανάγκες μιας συνηθισμένης ατομικής ή και κοινωνικής ζωής, και που η αδυναμία του οφείλεται σε μειονεξία η οποία εμφανίζεται με τη γέννησή του ή μεταγενέστερα και που αφορά τις σωματικές ή διανοητικές του ικανότητες».

Σύμφωνα με τη *Διακήρυξη της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Ειδική Αγωγή* στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, βασικό μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας θα πρέπει να αποτελεί «...η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού ή πολιτισμικού επιπέδου, μέσω της δημιουργίας του "ένος σχολείου για όλους" (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Το γενικό σχολείο θα πρέπει να παρέχει μέσα στη συνήθη τάξη οποιαδήποτε επιπρόσθετη υποστήριξη στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς διακρίσεις» (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, Παγκόσμια διάσκεψη - Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, Ισπανία 7-10 Ιουνίου 1994, σελ.26 παρ. 7-8).



Αν είναι έτσι, τότε προσωπικά θα εκφέρουμε την άποψη ότι, η ελληνική πραγματικότητα φαίνεται να «παρεκκλίνει του κανονικού»...

Όπως επισημαίνει ο Λ. Σταύρου (1991), «από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία, αλλά και μέσα στην ίδια την κοινωνική ομάδα, τα όρια της κανονικής και μη κανονικής συμπεριφοράς παραμένουν πάντοτε ασαφή και αμφισβητήσιμα, και αυτό το γεγονός αποτελεί συνέπεια των ιδεολογικών, πολιτικών, θρησκευτικών, κοινωνικών και άλλων πεποιθήσεων των μελών της κάθε κοινωνίας, με τις πολύμορφες δυναμικές των κοινωνικών τάξεων».

Προς την ίδια κατεύθυνση και η Α. Ζώνιου-Σιδέρη (1998) θεωρεί ότι, «η ατέλειωτη φιλολογία για τις ειδικές ανάγκες πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο σημασιοδοτούμε τους ανθρώπους. Ο καθένας μας έχει μια εικόνα για την τελειότητα και την απόκλιση, η οποία πλάθεται μέσα από τους κοινωνικούς ορισμούς κάθε περιόδου. Η δυνατότητα εργασιακής απόδοσης και η αισθητική είναι οι σημαντικότερες αξίες αυτής της κοινωνίας. Τελικά φαίνεται ότι οι αξίες των εκάστοτε κοινωνιών ορίζουν το ποιος είναι ανάπηρος και ποιος όχι, και το πόσο βαριά ή ελαφριά είναι η αναπηρία τον. Επίσης η μορφή των σχέσεων που έχουμε με ανάπηρα άτομα μοιάζει να παίζει σημαντικό ρόλο κατά την οικοδόμηση των αναπαραστάσεων που έχουμε για τα ανάπηρα άτομα».

Υπό την ίδια οπτική, ο Αθ. Τριλιανός (2003) παρατηρεί ότι, οι κοινωνίες σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές αντιμετώπισαν με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά που εμφάνιζαν αποκλίσεις ή αναπηρίες (προβληματικά, μειονεκτικά, δύσκολα). Τα φαινόμενα του «κοινωνικού αποκλεισμού» και της «ιδρυματοποίησης» παρατηρούνται σε ιστορικές περιόδους κατά τις οποίες αντίστοιχα εκλαμβάνεται ως «απαγορευμένη» η συμβίωση των συγκεκριμένων παιδιών με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε καταστάσεις «εγκατάλειψης», ή ακόμα και στο θάνατο, ή να υποχρεώνονται να διαβιούν σε χώρους «απομονωμένους» ή σε χώρους «απομόνωσης», οπωσδήποτε όμως μακριά από την «κοινή θέα».



Τέλος, η Χ. Συριοπούλου-Δελλή (2003) υπογραμμίζει το γεγονός ότι, «...το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, εκ μέρους είτε του ιδιωτικού είτε του κρατικού τομέα, στην εκάστοτε ιστορική περίοδο, εξαρτάται από τις οικονομικές συνθήκες και την παραγωγική διαδικασία... Η αντίδραση της κοινωνίας υπήρξε επίσης ενσπικτώδης, εκδηλούμενη ενίοτε με προσπάθειες παραμερισμού... και ενίοτε καθοδηγούμενη από ουμανιστικές-φιλανθρωπικές αντιλήψεις πάντοτε όμως αποσπασματική και ατελέσφορη.» Αλλά και επισημαίνει ότι, «η υιοθέτηση... της σημερινής πολιτικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο, βασίζεται εν πολλοίς, και στις ευρύτερες αντιλήψεις περί μειονοτήτων που εκπορεύονται και υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της σφυρηλάτησης μιας κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας».

Κατά την άποψή μας, η Ελληνική Πολιτεία σήμερα ίσως να μην έχει άλλη διέξοδο παρά να κάνει το παν ώστε «...ν' ανέβει στο τραίνο, και με όποια μέσα διαθέτει, προκειμένου να μην το χάσει!» (Χριστοφορίδου-Gayraud, 2004).

Ο σχεδιασμός και η χρηματοδότηση ενεργειών και δράσεων ικανών να οδηγήσουν τους πολίτες της Ευρώπης, και ειδικότερα τους λιγότερο ευνοημένους, στην αυτονόμηση και την αυτόβουλη προσάρτηση-εγγραφή τους στη διαδικασία διαμόρφωσης της «ταυτότητας» του ευρωπαϊού πολίτη και, άρα, της θεμελίωσης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Μοντέλου διαγράφεται, αναπόφευκτα, ως ο μόνος δυνατός «δρόμος»...

«Παγκοσμιοποίηση», «οικονομικός ανταγωνισμός», «ύφεση», «κοινωνίες πολλαπλών ταχυτήτων»...

λέξεις και εκφράσεις που, μόλις μία δεκαετία πριν, προορίζονταν αποκλειστικά για τη σκέψη και την καθημερινότητα των «ειδημόνων»...

λέξεις και εκφράσεις που αποτελούν σήμερα στοιχεία της σκέψης και της καθημερινότητας του «απλού» πολίτη.



Ωστόσο, οι «εύστοχες» και «βαρυσήμαντες» αυτές εκφράσεις παραπέμπουν σε μια κοινωνική «πραγματικότητα» πολύ λίγο καθησυχαστική...

Έτσι, υπό την «αιγίδα» και τη συνεχή υποστήριξη των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκκίνηση της διαδικασίας διαμόρφωσης και οικειοποίησης από τον πολίτη μιας στάσης που να «προσαρμόζεται» στην οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα, στοχεύει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός πολίτη ικανού να «θέλει» αλλά και να «μπορεί» να συμμετέχει ενεργά στη νέα αυτή πραγματικότητα. Πόσο μάλλον, όταν ο «απλός» πολίτης έχει σχηματίσει ήδη -λιγότερο ή περισσότερο ευκρινώς- την άποψη ότι, βάσει των πραγματικών κοινωνικο-οικονομικών δεδομένων, η μεταβολή του από «παθητικό δέκτη» σε «ενεργητικό συντελεστή» της παραγωγικής διαδικασίας αποτελεί πλέον ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη «συντήρηση» αλλά και «διατήρησή» του στο πλαίσιο των δεδομένων αυτών...

ή πιο απλά, ότι και για τον ίδιο τον πολίτη δεν υπάρχει άλλος δρόμος πλην εκείνου που ισχύει για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο-το κράτος στο οποίο ανήκει, ότι δηλαδή «πρέπει αμέσως ν' ανέβει στο τραίνο, και με όποια μέσα διαθέτει, προκειμένου να μην το χάσει!» (Χριστοφορίδου-Gayraud, 2004).

Στην αντίθετη περίπτωση, αυτή της «αποτυχίας», και σύμφωνα με την προσωπική μας εκτίμηση, από εδώ και στο εξής το άτομο θα «κατατάσσεται» άμεσα στην, ολοένα και με ταχείς ρυθμούς διευρυνόμενη, κατηγορία εκείνων που «παρεκκλίνουν από το κανονικό», και μάλιστα σε μια κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα όπως αυτή που ισχύει στη χώρα μας σήμερα.



# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aiken, L. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: theories, assessment, and Research*. USA California: Sage publications

Anderson, C.A. (1961). The Methodology of Comparative Education, *International Review of Education*, 7, 1-23.

Andreassi, J.L. (1995). *Psychophysiology: Human Behavior and Physiological Response*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum.

Angell, J. R. (1936). Autobiography. Ch. I in *History of Psychology in Autobiography*. Worcester, Mass.: Clark Univ. Press.

Angell, J. R. (1936). James Rowland Angell. A History of Psychology in Autobiography. In *The Chicago School of Functionalism*, vol. 3, ed. C. Murchison and J. R. Shook. Bristol, U.K.: Thoemmes Press.

Angell, J.R. (1906). *Psychology: An Introductory Study of the Structure and Function of Human Conscious*. Third edition, revised. New York: Henry Holt and Company.

Angell, J.R. (1913). Behavior as a Category of Psychology. *Psychological Review*, 20: 255-270.

Archer, M.S. (1984). Education Politics: a model for their analysis, in: I. McNay - J. Ozga (Ed.), *Policy Making in Education. The breakdown of consensus*. N.Y.: Open University Set Books, Pergamon Press.

Arnove, R. (1982). *Comparative Education*. New York: MacMillan.

Arnove, R. (1993). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. New York: SUNY Press.

Arnove, R., Torres, C. eds (1999). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowan & Littlefield.

Babkin, B. P. (1949). *Pavlov: A Biography*. Chicago: University of Chicago Press.

Benjamin, Jr. (ed.). (1988). *A History of Psychology: Original Sources and Contemporary Research*. New York: McGraw Hill.

Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bereday, G.Z.F. (1969). *Essays on World Education*. England: Oxford University Press Inc.

Berger, M. (2005). *L'enfant instable. Approche clinique et thérapeutique*. Paris: Dunod



Berrios, G. E. (2005). On the fantastic apparitions of vision by Johannes Müller. *History of Psychiatry*. 16:229-46.

Biasini, F.J., Grupe, L., Huffman, L., Bray, N.W. (1999). Mental retardation: a symptom and a syndrome. In, Netherton, Holmes, & Walker, (Eds.), *Comprehensive Textbook of Child and Adolescent Disorders*. New York: Oxford University Press.

Binet, A., Simon, T. (1905/2006). *La Mesure Du Développement De L'intelligence Chez Les Jeunes Enfants*. Introduction de Paulette Rozencwajg. Encyclopédie psychologique.

Binet, A., Simon, T. (1908/2004). *Le Développement De L'intelligence Chez L'enfant. Œuvres Choisies III*. Introduction de Serge Nicolas. Encyclopédie psychologique.

Binet, A., Simon, T. (2008). *Les Enfants Anormaux*. Encyclopédie psychologique.

Boakes, R. A. (1984). *From Darwin to behaviourism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boring, E.G, (1960). *A History of Experimental Psychology*. 2nd Ed. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.

Bourneville, D.-M. (1895). *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés*, Rapport fait au Congrès national d'assistance publique, Session de Lyon, Juin 1894, Col. Bibliothèque d'Éducation Spéciale, N° 4, Alcan, Paris.

Bourneville, D.-M. (1897). *Création de classes spéciales pour les enfants arriérés (Lettre aux membres de la 3e commission du Conseil Général de la Seine)*, Col. Bibliothèque d'Éducation Spéciale, N° Hors série, Alcan, Paris, Édité à l'Hôpital Bicêtre, Imprimerie des enfants.

Bouveresse, J. (1999). *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée*. Raisons d'Agir

Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Collection CERC, Studies in Comparative Education. New York: Springer-Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental

Brown, R.T., Arnstein, L., Simerly, C., Simerly, E. (2005). *Mental Health Medications for Children: A Primer*. New York: Guilford Publications.

Brown-Chidsey, R., Steege, M.W. (2005). *Response to Intervention. Principles and Strategies for Effective Practice*. Distributed by ERIC Clearinghouse, [S.I.]

Brozek, J. (1984). *Explorations in the History of Psychology in the United States*. Lewisburg: Bucknell UP.



Buss, D.M. (2007). *Evolutionary psychology: the new science of the mind*. 3rd edition. Allyn & Bacon.

Cahan, D. (Ed.) (1994). *Hermann von Helmholtz and the Foundations of Nineteenth-Century Science*. Univ. California, Berkeley.

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. France.

Challoner, R., Coulombe, Ch.A. (2007). *Vulgate New Testament: New Testament*. Fitzwilliam, NH: Loreto Publications.

Chantraine, P. (1977). *Dictionnaire Etymologique de la langue Grecque. Histoire des Mots*. Paris: Klincksieck.

Chisholm, H. ed. (1911). "Apperception". *Encyclopædia Britannica* (11th ed.). Cambridge University Press.

Chisholm, H. ed. (1911). "Paulsen, Friedrich". *Encyclopædia Britannica* (11th ed.). Cambridge University Press.

Clarence, K. (1986). *The Individual Society and Education*. 2nd edition. Urbana: University of Illinois Press

Clédat, L. (1914). *Dictionnaire Etymologique de la Langue Française*. Paris: Hachette.

Colombier, J., Doublet, Fr. (1785). *Instruction sur la manière de gouverner les insensés et de travailler à leur guérison dans les asyles qui leur sont destinés*. In: Observations faites dans le département des hôpitaux civils; 339-392. Paris.

Council of Europe Publishing. Youth Partnership (Organization). (2009). *The history of youth work in Europe: relevance for youth policy today*. Printed at the Council of Europe.

Croix, L. (2008). Les enfants du désordre. *Journal des psychologues*, 255.

Cummings, J.A. (1996). *Responding to School Needs [microform]: The Role of the Psychologist / Jack A. Cummings* Distributed by ERIC Clearinghouse, [S.I.]

Daniell, D. (2003). *The Bible in English: its history and influence*. New York: Yale University Press.

Delion, P. (2006). *L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance: qu'en penser aujourd'hui?* Bruxelles: Ministère de la Communauté française.

Deno, S., Brown-Chidsey, R. (2005). *Assessment for intervention, a problem solving approach*. New York: The Guilford Press

DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES • PUBLIC HEALTH SERVICE • NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH. Publication No. 00-4702 (September 2000). *Treatment of Children with Mental Disorders*.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1966 edn.). New York: Free Press.

Dilthey, W. (1995). *Œuvres t7 : « écrits esthétiques », suivi de « naissance de l'herméneutique »*. Collection Passages. Paris: Le Cerf.





Dilthey, W., *Mesure, S. (1992). Critique de la raison historique.* Col. Œuvres/ Dilthey. Paris: Le Cerf.

Doll, E.A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency.* 46, 214 - 219.

Doll, E.A. (1953). *The measurement of social competence; a manual for the Vineland social maturity scale.* Minneapolis: Educational Test Bureau.

Doll, E.A. (1916). *Anthropometry as an aid to mental diagnosis; a simple method for the examination of sub-normals.* Baltimore: Williams & Wilkins Company.

Doll, E.A. (1917). *Clinical studies in feeble-mindedness.* Boston: R. G. Badger.

Doll, E.A., Phelps W., M., Melcher, R., T. (1932). *Mental deficiency due to birth injuries.* New York: The Macmillan Company.

Doll, E.A. (1962). A historical survey of research and management of mental retardation in the United States. In E. Trapp and P. Himelstein (Eds.), *Readings on the Exceptional Child.* New York: Appleton Century Crofts.

Droux, J., Kaba, M. (2006). Le corps comme élément d'élaboration de nouveaux savoirs sur l'enfance délinquante. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], Numéro 8 | 2006, mis en ligne le 01 décembre 2008, Consulté le 12 janvier 2010. URL : <http://rhei.revues.org/index369.html>

Dybwad, G. (1959). *Community organization for the mentally retarded.* New York: Columbia University Press.

Dybwad, G. (1960). *Mental retardation.* Washington, DC: National Association for Retarded Children.

Dybwad, G. (1964). *Challenges in Mental Retardation.* New York: Columbia University Press.

Dybwad, G. (1965). *The dynamics of mental retardation: An overview.* U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Public Health Service, Division of Chronic Diseases, Mental Retardation Branch.

Eco, U. (1993). *Ερμηνεία και Υπερερμηνεία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Egg, M. (1973). *Η Αγωγή του καθυστερημένου παιδιού.* Ηράκλειο.

Electronic Text Center, University of Virginia Library

Elks, M. (2004). Believing is seeing: visual conventions in Barr's classification of the "feeble-minded". *Mental Retardation*, 2004 Oct; 42(5):371-82.

Emil Kraepelin (2011). In *Encyclopædia Britannica.*

Encyclopædia Britannica Online.

Epstein, E.H. & Carroll K.T. (2005). Abusing Ancestors: Historical Functionalism and The Postmodern Deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review.* 49(1).

Epstein, E.H. (2004). Review of Understanding Others: Educating Ourselves. *Comparative Education Review.* 48(3).



Erasmus, Desiderius -Traducteur- (1522). *Vulgate. Titre long: Novum Testamentum*. Adresse typographique: Basileae: [in aedibus Jo. Frobenii]

Esquirol, J.Et.-D. (1838). *Des maladies mentales, considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*. Suivi de: Mémoire historique et statistique sur la Maison royale de Charenton. 2Vol. & Atlas. Paris: J.B.Baillière.

Esquirol, J.Et.-D. (août 1803). Observations sur l'application du traitement moral à la manie. *Journal Général de Médecine, de Chirurgie et de Pharmacie* ; T.17, Thermidor an XI; 281-294

Fancher, R.E. (1996). *Pioneers of psychology* (3rdEd). New York: W.W. Norton & Company.

Fanning, T.H. (1970). A correlational study of the Test of Social Inference: the Vineland Social Maturity Scale, behavior ratings, and retardate characteristics. Thesis (M.S.). University of Wisconsin/Madison. General Library System.

Farber, B. (1968). *Mental Retardation: Its Social Context and Social Consequences*.

Ferguson, Ph.W. (1994). *Abandoned to Their Fate: Social Policy and Practice Toward Severely Retarded People in America 1820-1920*. Philadelphia: Temple University Press.

Field, R. (2008). *John Dewey* in The Internet Encyclopedia of Philosophy. Northwest Missouri State University [UTM.edu](http://UTM.edu) - The University of Tennessee at [Martin](http://Martin). Retrieved 29 August 2008.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard

Functionalism. *Encyclopædia Britannica On line*. 08 Mar. 2011.

Gadamer, H.G. (1996 a). *Vérité et Méthode*. Paris: Le Seuil

Gadamer, H.G. (1996 b). *La philosophie herméneutique*. Paris: PUF

Gaffiot, F. (2001). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette.

Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1991). Qualitative research in social studies education, in: J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning, a project of the national council for the social studies*. N.Y.: Macmillan Publishing Company.

Goodchild (1996)

Graziano, A., Raulin, M. (2009). *Research Methods: A Process of Inquiry*. 7th Ed.

Greenfield, N.S., Sternbach R.A. (Eds.) (1972). *Handbook of Psychophysiology*. New York: Holt.

Gueslin, A., Kalifa, D. (sous la direction de). (1999). *Les exclus en Europe. 1830-1930*. Paris: Les Editions de l'Atelier\_Patrimoine/Editions Ouvrieres.

Hans Robert Jauss. (2009). In *Encyclopædia Britannica*.

Hans, N. (1967). *Comparative Education*. London: Routledge & Kegan.

Haywood, H., Tzuriel, C.D. (1992). *Interactive assessment*. New York: Springer-Verlag.



- Heidegger, M. (1980). *Essais et Conférences*. Paris: Gallimard.
- Heidelberger, M. (2004). *Nature From Within: Gustav Theodor Fechner and his Psychophysical Worldview*. Trans. Cynthia Klohr. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Held, L. (2010). *Profile of Leta Stetter Hollingworth*. In A. Rutherford (Ed.), *Psychology's Feminist Voices* Multimedia Internet Archive.
- Hollingworth, L.S. (1920). *The Psychology of Subnormal Children*. New York: Macmillan.
- Hothersall, D. (1995). *History of Psychology*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill
- Hulse, St., Green, Jr., Bert. (1986). *One Hundred Years of Psychology Research in America*. Baltimore, Johns Hopkins University.
- Hunter, W. S. (1951). *Biographical memoir of James Rowland Angell, 1869-1949*. National Academy of Sciences. Washington D.C.
- Husserl, E. (1992 a). *L'idée de la phénoménologie*. Édition : 5e éd. Collection Épiméthée. Paris : PUF
- Husserl, E. (1992 b). *Recherches logiques, tome 2 : Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Édition : 3e éd. Collection Épiméthée. Paris : PUF
- Husserl, E. (1993). *La phénoménologie et les fondements des sciences*. Collection Épiméthée. Paris : PUF
- Husserl, E. (2004). *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Traduction de Gérard Granel. Collection Tel. Paris: Gallimard.
- Jackson, M. (2000). *The Borderland of Imbecility Medicine, Society and the Fabrication of the Feeble Mind in Late Victorian and Edwardian England*. Manchester: Manchester University Press.
- James, W. (2010ed.). *Pragmatism*. USA: ReadaClassic.Com
- James, W., Fechner, G.T. (2005ed). *The Little Book of Life after Death*. Trnsld by M. C. Wadsworth. York Beach ME: Red Weel/Weiser LLC
- Jauss, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris: Gallimard.
- Kazamias, A., Schwartz, K. (1977). Intellectual and ideological perspectives in comparative education: An interpretation. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 153–176.
- Kihlstrom, J.F. (2004). Is there a "People are Stupid" school in social psychology? *Behavioral and Brain Sciences*, 27, pp 348-348.
- Kihlstrom, J.F., Barnhardt, T.M. & Tatrjn, D.J. (1992). The Psychological Unconscious: Found, Lost, and Regained. *American Psychologist*, 47:788-91.
- Kirk, S.A., Johnson, G.O. (1951). *Educating the retarded child*. Boston: Houghton Mifflin
- Koenigsberger, L. (1965). *Hermann von Helmholtz*. Trnsld by F. A. Welby. Dover.



Kuklick, B. (2001). *A History of Philosophy in America, 1720-2000*. New York: Oxford University Press

LeDoux, J. E. (1998). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Touchstone, Simon & Schuster.

Lévinas, E. (2006). *Altérité et transcendance*. Paris: LGF.

Levine Moskowitz, M-A. (1969). *Guide to the James Rowland Angell Personal Papers*. Under the supervision of David C. Maslyn. Revised: November, 2007. New Haven, Connecticut Yale University Library. Manuscripts and Archives

Ley, A. (1911). Les enfants anormaux. In: *L'année psychologique*. 1911 vol. 18. pp. 503-519.

Lust, C., Pandélodimos, D. (2004). *Dictionnaire Français-Grec*. Kauffmann: Athènes.

Makrides, V. (2007). Leonidas Philippidis and the beginnings of the history of religions as an academic discipline in Greece. In: Horst Junginger (Editor) *The Study of Religion Under the Impact of Fascism* (284-302). Numen Book Series. Leiden, The Netherlands: Brill Academic Pub. <http://books.google.gr>

Mallison, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London: Heinemann.

Masemann, V.L. (1990). Ways of Knowing: Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 34(4), 465-473.

Max Planck Institute for the History of Science, Berlin (2011). *Edward B. Titchener*.

McReynolds, P. (1997). *Lightner Witmer: His Life and Times*. American Psychological Association (APA).

Menand, L. (2002). *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America*. 1<sup>st</sup> edition. Farrar, Straus and Giroux.

Meyer, R.G., Salmon, P. (1984). *Abnormal Psychology*. 2<sup>nd</sup> ed. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Mills, N. (1943). Methodological Approach to Comparative Education. *Guest Editorial Essay*, 40. Chicago: University of Chicago Press.

Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1 N°1, janvier 1975. pp. 60-74.

Müller, Johannes Peter (2011). In *Encyclopædia Britannica*.

NAS Exhaustive Concordance of the Bible with Hebrew-Aramaic and Greek Dictionaries Copyright © 1981, 1998 by The Lockman Foundation All rights reserved [Lockman.org](http://Lockman.org)

Nash, P. (1977). A humanistic gift from Europe: Robert Ulich's contribution to comparative education [Obituary]. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 147-150.



NIH Office of Communications and Public Liaison, NIMH Information Resources and Inquiries Branch, 6001 Executive Blvd., Room 8184, MSC 9663 Bethesda, MD 20892-9663

Noah, H. (1985). Comparative Education. In T. Husén & T. Neville Postlethwaite (eds), *The International Encyclopaedia of Education. Research and Studies*. New York: Pergamon, pp. 869 – 872.

Noah, H., Eckstein, M. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.

Noll, S. (1995). *Feeble-Minded in Our Midst: Institutions for the Mentally Retarded in the South, 1900-1940*. The University of North Carolina Press.

Oni, C.S. (2005). Comparative Adult Education: The Nature and Approaches. *Journal of Social Sciences*, 11(3), 243-248.

Osgood, R.L. (2007). *The History of Special Education: A Struggle for Equality in American Public Schools*. USA: Praeger Publishers Inc

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Routledge and Kegan Paul.

Pichon, E. (1936). *Le developpement psychique de l'enfant et de l'adolescent. Evolution normale – Pathologie – Traitement. Manuel d' Etude*. Paris: Masson & C<sup>ie</sup>

Pillsbury, W. B. (1947). *Biographical memoir of James McKean Cattell, 1860-1944*. Presented to the Academy at the autumn meeting, National Academy of Sciences of the United States of America. Biographical memoirs. Volume xxv first memoir.

Pöggeler, O., Gauvin, F. (1997). Que peut encore l'herméneutique pour la philosophie. Entretien avec Otto Pöggeler. *L'aval théologique et philosophique*, vol. 53, no 1, pp. 195-211.

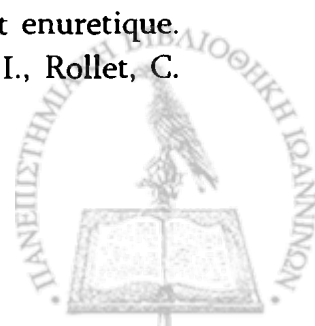
Power-Defur, Orelve, L. F. (1996). *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environnement*. U.S: Aspen Publishers Inc.

Priem, K. (2003). *Eduard Spranger's correspondence with women: detached intimacy as an instrument of self-knowledge and a basis for theoretical reflection*. English translation by the author of: Priem, K. (2000). *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903–1924)*. Cologne.

Psacharopoulos, G. (1990). Comparative Education: From Theory to Practice. *Comparative Education Review*, 34(3).

Quartier, V. (2008). *Du développement de la temporalité dans les hyperactivités de l'enfant*. Bern: Peter Lang.

Quincy-Lefebvre, P. (2003). La societe francaise et l'enfant enuretique. XIXeme – Xeme siecles. In, Bardet, J.P., Luc, J.N., Robin-Romero, I., Rollet, C.



(sous la direction de). (2003) *Lorsque l'enfant grandit: entre dépendance et autonomie*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Rem, et al. (2006). Knowing patients through their values. Retrieved October 09, 2009, from Encyclopædia Britannica  
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1062289/Hans-Robert-Jauss>. Review 21(2 3). 358-369.

Richardson, R.D. (2007). *William James: In the Maelstrom of American Modernism*. Boston, New York: Mariner Books; Houghton Mifflin.

Ricœur, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Le Seuil, Collection L'Ordre philosophique.

Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris: Le Seuil, Collection Esprit.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Le Seuil.

Röhrs, H. (2000). *GEORG KERSCHENSTEINER (1852-1932). An innovatory popular educator*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 807-22. ©UNESCO: International Bureau of Education.

Ross, D. (1972). *G. Stanley Hall*. Chicago, The University of Chicago Press. «Studying Children for Their Life Work. Novel Experiment at Clark University takes up various problems of Eugenics» (The New York Times, 10-10-1909)

Sabbatini, R. (1997). Phrenology, the History of Brain Localization. *Brain & Mind*, March 1997, <http://pages.britishlibrary.net/phrenology/figall.html> by John van Wyhe\_\_22/12/2009

Savioz, R. (1956). *Les grands pédagogues*, in Jean Château (dir.), p.245-260. Paris: PUF.

Schacter, D.L., Gilbert, D., Wegner, D. (2007). *Psychology*. 2<sup>nd</sup> revised ed. U.S.A.: Worth Publishers Inc.

Scheerenberger, R.C. (1983). *History of Mental Retardation*. U.S.: P.H.Brookes

Schleiermacher, F. (1989). *Herméneutique*. Paris: Le Cerf.

Scholtz, G. (2003). La philosophie herméneutique de Gadamer et les sciences humaines. Traduction de J.-C. Gens, in *L'Héritage de H.-G. Gadamer*, p.181-194. Numéro spécial. Direction G. Deniau et J-C. Gens. Paris : Éditions du Cercle herméneutique, Collection Phéno.

Schulze, P. A. & Schulze, J. M. (2003). Believing is achieving: The Implications of Self- Efficacy Research for Family Consumer Science Education. AAFCS Monograph: Research Applications in Family and Consumer Sciences, 105-113.

Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés, ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, etc*. Paris: J.B. Baillere.



Seguin, E. (1866). *Idiocy and its treatment by the physiological method*. New York: William Wood.

Seguin, E. (1886). *Recent progress in the training of idiots, 1878*. Proceedings of the American Association of Mental Deficiency, 1876-1886, 60-65.

Seguin, Ed. (1895). *Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants anormaux*. Paris: Alcan.

Sheehy, N., Chapman, A. J., Conroy, W.A. eds. (1997). *Biographical Dictionary of Psychology*. London; New York: Routledge.

Silova, I. (2009). The Changing Frontiers of Comparative Education. A Forty-year Retrospective on "European Education". *European Education*, 41(1), 17-31.

Simon, L. (1999). *Genuine Reality: A Life of William James*. 1<sup>st</sup> edition. University of Chicago Press.

Sokal, M. M. (2006). *Cattell, James McKeen*. *American National Biography Online*. <http://www.anb.org/articles/14/14-00101.html>

Springer, U. (1977). Education, curriculum, and pedagogy. *Comparative Education*

Steiner, G. (2008). *Martin Heidegger*. Trad. Denys de Caprona. Paris: Flammarion.

Stern, A. (1964). Toward a definition of psychophysiology. *Psychophysiology*, 1, 90-91.

Sheridan, S., McCurdy, M. (2005) In *Assessment for intervention, a problem solving approach*, Rachel Brown-Chidsey, 43-53. Guilford Press.

Teo, T. (2003). Wilhelm Dilthey (1833-1911) and Eduard Spranger (1882-1963) on the developing person. *Humanistic Psychologist*, 31 (1), 74-94.

The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century School Psychology Review, v29 n4 p485-502 2000

The Oxford Companion to Philosophy (1995). *Modern Greek philosophy*. Oxford University Press.

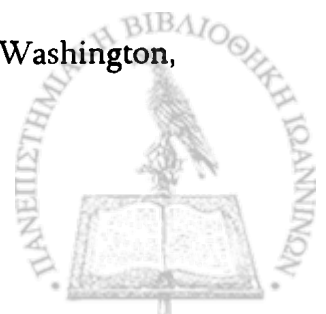
Thompson, M. (1998). *The Problem of Mental Deficiency: Eugenics, Democracy and Social Policy in Britain, c. 1870-1959*. Oxford: Clarendon Press

Thorndike, E.L. (1925). *Biographical memoir of Granville Stanley Hall, 1846-1924*. National Academy of Sciences. Volume XII Fifth Memoir. Washington D.C.

Trent, J.W. (1995). *Inventing the Feeble Mind: A History of Mental Retardation in the United States*. University of California Press.

Ulich, R. (1954). Some observations concerning the study of comparative education. In W. W. Brickman, *The role of comparative education in education of teachers*. New York: School of Education, New York University.

VandenBos, G.R., ed. (2006). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association



Vatikiotis, P. (1998). *Popular Autocracy In Greece 1936-1941*. A Political Biography Of General Ioannis Metaxas. London: Franc Cass. Wallon, H. (1925). *L'enfant turbulent*. Paris: Alcan.

Wallon, H. (1926). Une variete d'enfants anormaux, les instables. *Annales de l'Enfance*, 4-14.

Wallon, H. (1929). Les causes psycho-physiologiques de l'inattention chez l'enfant. *Bulletin de la Societe Francaise de Pedagogie*, 32.

Wallon, H. (1934). Les origines du caractere chez l'enfant. Paris: PUF.

Ward & Trent, et al. (2000). *The Cambridge History of English and American Literature*. New York: G.P. Putnam's Sons/Bartleby.com

Welton, D., ed. (1999). *The Essential Husserl*. Bloomington: Indiana University Pres

Wickham, P. (2002). Conceptions of idiocy in colonial Massachusetts. *Journal of Social History*. Summer 2002. Fairfax, Virginia, USA: Georges Mason University.

Winzer, M.A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. U.S.: Gallaudet University Press

Witmer, L. (1907). Clinical Psychology. *Psychological Clinic*, 1, 1-9.

Wolf, T H (1969) The emergence of Binet's conception and measurement of intelligence: a case history of the creative process. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 5 (2): 113-34, 1969 Apr.

Wolfensberger, W., Thomas, S. (1998). *A History of Human Services, Universal Lessons, and Future Implications*. Millersville, PA. The Minnesota Governor's Council on Developmental Disabilities.

Wozniak, R.H. (1999). *Introduction to Memory Hermann Ebbinghaus*. © 1999 Robert H. Wozniak. All rights reserved. Previously published in Wozniak, R. H. *Classics in Psychology, 1855-1914: Historical Essays*. Bristol, UK: Thoemmes Press. Reprinted by permission of the author.

Wright, D. (2001). *Mental Disability in Victorian England: The Earlswood Asylum 1847-1901*. Oxford: Oxford University Press.

Yang, S.K. (1993). Explanation and Understanding in Comparative Education. *Bulletin of National Taiwan Normal University*, 38, 1-18.

Yvorel, J.J. (1999). Quand la loi loi exclut au nom de la science. In, Gueslin, A., Kalifa, D. (sous la direction de). (1999). *Les exclus en Europe. 1830-1930*. Pp. 275-281. Paris: Les Editions de l'Atelier\_Patrimoine/Editions Ouvrieres.

Zigler, E., Balla, D. A. (1982). *Mental retardation, the developmental-difference controversy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers





## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγιασώτης, Γ. (2003). 121 Χρόνια από τη γέννηση του Δασκάλου Δημήτρη Γληνού <http://gym-n-efkarp.thess.sch.gr/old/glinos.htm>

Αμπράτζη, Ζ. (2008). *Η ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*.

Αποστολική Διακονία της Ελλάδος (2004). *Η Καινή Διαθήκη*. Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

Αποστολόπουλος, Μ., Χατζηαντωνίου, Κ. (1996). *Νεοελληνική Ιστορία. 1843-1941*. Αθήνα: Πελεκάνος.

Αραμπατζής, Θ., Γαβρόγλου, Κ., κ.ά. (1999). *Ιστορία των Επιστημών και της Τεχνολογίας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Αργυροπούλου, Ρ. (1995). *Η φιλοσοφική σκέψη στην Ελλάδα. Τόμ.Α: Ευρωπαϊκές επιδράσεις και προσπάθειες για μια εθνική φιλοσοφία, 1825-1875*. Αθήνα: Γνώση.

Ατζινά, Λ. (2004). *Η μακρά εισαγωγή της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.

Ατσιάς, Α. (2007). Φίλιππος Ιωάννου: ο πρώτος Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Οθώνειο Πανεπιστήμιο.

Βακαλόπουλος, Α. (1994). *Νέα Ελληνική Ιστορία*. Αθήνα: Βάνιας.

Βαρδακαστάνης, Ι. (2006) Η θέση του αναπηρικού κινήματος για την Κάρτα Αναπηρίας και τη διεθνή ταξινόμηση της λειτουργικότητας, της υγείας και της αναπηρίας. *Θέματα Αναπηρίας*, Τεύχος 03, 8-9.

Βατικιώτης, Π. (2005). *Μια Πολιτική Βιογραφία Του Ιωάννη Μεταξά. Φιλολαϊκή Απολυταρχία Στην Ελλάδα, 1936-1941*. Πρόλογος Θάνος Βερέμης, Μτφ.-Επιμέλεια Δήμητρα Αμαραντίδου. Αθήνα: Ευρασία.

Βελλιάδης, Α. (2003). *Μεταξάς-Χίτλερ. Ελληνογερμανικές Σχέσεις στην Μεταξική Δικτατορία 1936-1941*. Αθήνα: Ενάλιος.

Βιογραφική Εγκυκλοπαίδεια του Νεωτέρου Ελληνισμού 1830-2010 - Αρχεία Ελληνικής Βιογραφίας, Εκδόσεις Μέτρον, 2011, τόμος Α', σελ. 638-639. Λήμμα Γιάννης Ιμβριώτης.

Βώρος, Φ.Κ. (2005). Από την Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης. *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 14. [www.voros.gr](http://www.voros.gr)

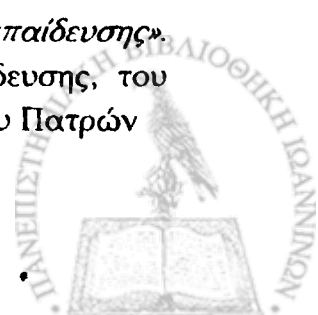
Βώρος, Φ.Κ. (2005). *Ιστορία παγκόσμια και ελληνική κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. [www.voros.gr](http://www.voros.gr)

Γεράσιμος Μασούρας <http://www.palamosnews.gr/2010-02-06-11-37-03/2011-03-04-17-41-29/1354-2011-05-14-09-56-29.html>

Δημάκος, Ι. (χ.χ.ε.). *Ειδική αγωγή και Σχολική Ψυχολογία: Συγκριτική θεώρηση του ελληνικού και του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος*.



- Δημαράς, Α. (1989). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. 2 τόμ. Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Α. (2003). Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα»*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Δημαράς, Αλ. (1992). Τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910-1927). Πρώτες εκτιμήσεις. *Τα Ιστορικά*, τομ.9, τ/χ.16, σελ.95-120.
- Δημαράς, Αλ. (2010). *Αλέξανδρος Δελμούζος. Ο δάσκαλος που μίσησε η Εκκλησία. 100 χρόνια από τα Αθείκα του Βόλου* - ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ: 31/12/2010, 05:45. <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=375690>
- Ελευθεράκης, Θ. (2006). *Εθνικό Σχολείο. Ιδεολογικές, Κοινωνικοπολιτικές & Φιλοσοφικές Συγκρούσεις στο Μεσοπόλεμο*. Προλογικό Σημείωμα Σήφης Μπουζάκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης, Θ. (2007). Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Πανεπιστήμιο. *4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Ιστορίας Εκπαίδευσης»*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Του Πανεπιστημίου Πατρών
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1932). *Αι ψυχικά διαφοραί των παιδων και η διάγνωσις αυτών*. Αθήνα: Δημητράκος.
- Ευαγγελίου-Χαμπέση, Μ, Δημητρακοπούλου, Β. (2003). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Τάξεις Υποδοχής*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Ζούζουλα, Ε., Θεριανός, Κ. (2004). «Δημήτρης Γληνός: ο αγωνιστής δάσκαλος, ο ριζοσπάστης παιδαγωγός». *Αντιπετράδια της εκπαίδευσης*, 68-69, Δεκ.2003-Φεβρ. 2004.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; - Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., επιμ. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., επιμ. (2000). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμ.Α'&Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θανάσης Τζαβάρας. ΤΑ ΝΕΑ, 27 Μαΐου 2000.
- Θεοδωρόπουλος, Ι.Ε. (1997). *Με άλλα μάτια, Σχέδιασμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοδώρου, Β. (2004). Η εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής στο κίνημα των υπαίθριων σχολείων στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. Μια συγκριτική προσέγγιση. *3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Ιστορίας Εκπαίδευσης»*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Του Πανεπιστημίου Πατρών



Ιμβριώτη, Ρ. (1938). Η Εργασία Του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών κατά το σχολικόν έτος 1937-1938, Έκθεσις. Σχολική Υγιεινή. Έτος Β' Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1938, Τεύχος 18-19.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα Και Καθυστερημένα Παιδιά. Πρώτος Χρόνος Του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.

Ιωακείμ, Ι. (2005). *Ιωάννης Μεταξάς: Η ανοδική πορεία του από τη στρατιωτική στην πολιτική δράση (1871-1922)*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Καζολέα-Ταβουλάρη, Π. (2002). *Η Ιστορία της Ψυχολογίας στην Ελλάδα. 1880-1987*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Καλαβάσης, Κ., επιμ. (2002). *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., επιμ. (1997). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζής, Κ. (1973). *Διδακτική των ειδικών σχολείων*. Αθήνα: Α. -Καραβία

Καλλιγιά, Ε. (1990). *Η Πρόνοια για το Παιδί στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> Αιώνα*. Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί. Αθήνα: Δωδώνη.

Καμπύλης Τάκης <http://psychoanalysis.heavenforum.org/t45-topic>

Καραμούζης, Π. (2007). Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία. Η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας μέσα από τους επισήμους λόγους των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών (1900-1970). 4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Ιστορίας Εκπαίδευσης». Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Του Πανεπιστημίου Πατρών.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική / μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοσμίδου-Hardy, Χρ., Γαλανουδάκη-Ράπτη, Αθ. (1996). *Συμβουλευτική Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη της Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κρουσταλάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: του ιδίου.

Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπαδαρίου, Εμμ. (1934). *Σχολική Υγιεινή Μετά Στοιχείων Παιδολογίας*. Αθήνα: Δημητράκου

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα: Σάκκουλας.



- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1997). Η Σ. Γεδεών και η Αικατερίνη Στριφτού-Κριαρά στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής. *Φιλολογική*, 59, έτος 15.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (2009). *Δημήτρης Γληνός*. ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ. (16/11/2005). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα - Κριτική Θεώρηση*.
- Λιαντίνης, Δ. (1994). Αλέξανδρος Δελμούζος, ο εθνικός παιδαγωγός. Ένθετο ΚΟΣΜΟΣ-20<sup>ος</sup> ΑΙΩΝΑΣ, Εφ. *ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ*.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπ.Ε.Π.Θ.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Λιοδάκης, Γ. (2007). Η ανάγκη και οι τρόποι διεύρυνσης του Δημόσιου Χαρακτήρα της Παιδείας & Έρευνας. Στο 5<sup>ο</sup> Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο Ε.Μ.Π. & ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. «*Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από Το Χθες Στο Αύριο*», Μέτσοβο, 27-30 Σεπτεμβρίου 2007.
- Λιοδάκης, Γ./ Επιμ.(1993). *Κοινωνία, τεχνολογία και αναδιάρθρωση της παραγωγής - Πρακτικά συμποσίου*, Πολυτεχνείο Κρήτης, Οκτώβριος 1992. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λογοθέτης, Κ. (1971). *Εθνικά και επιστημονικά μελετήματα*. Βιβλιοθήκη Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας 58. Εν Αθήναις.
- Μάνος, Κ. (1991). *Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική Ι*. Αθήνα.
- Μάνος, Κ. (1997). *Θεωρία, Έρευνα και Πράξη της Ψυχολογικής, Παιδαγωγικής και Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*. τ. Α. Θεωρία - Έρευνα. Αθήνα.
- Μαραντίδου, Π., et al. (2009). Η παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη και το «Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδών». *Ρόπτρο*, έτ.10, τ.28,σ.7-12.
- Μαρίνης, Π.(2003). *Ελληνισμός και Χριστιανισμός*. Αθήνα.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (1996). *Μικρό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαστρογιάννη, Ι. (1960). *Ιστορία της Κοινωνικής Πρόνοιας της Νεώτερης Ελλάδος 1821 -1960*. Αθήνα.
- Μαυρέας, Β. (2006) Η Κάρτα Αναπηρίας & η διεθνής ταξινόμηση της λειτουργικότητας, της υγείας και της αναπηρίας. *Θέματα Αναπηρίας*, Τεύχος 03, 4-7. *Μέρος Β!*
- Μεταξάς, Ι. (χ.χ.ε.). *Λόγοι και Σκέψεις. 1936-1941. Τόμος Πρώτος 1936-1938*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Μπάλτας, Χ. (2001). *Το περιοδικό «Αρχείο Φιλοσοφίας και Θεωρίας των Επιστημών» (1929-1940)*. Πτυχιακή Εργασία, ΜΠΣ «Πολιτική Επιστήμη &



Κοινωνιολογία». Εθνικό & Καποδιστριακό Παν.Αθηνών, Τμ. Πολιτικής Επιστήμης & Δημόσιας Διοίκησης.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπελεσιώτη, Γ. (2011). *Το περιοδικό Αναγέννηση (1926-1928). Σύνταξη κριτικού λήμματος και αναλυτικών ευρετηρίων*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών, Κατεύθυνση «Νεοελληνική Φιλολογία».

Μπερνιδάκη-Αλντους, Ε. (2006). *Εκπαίδευση - Ειδική Αγωγή*. Εισήγηση στη συνεδρίαση της 22/11/2006.

Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1985*. Αθήνα: Gutenberg.

Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν Ηλίου, Τόμος 5.

Ξένου-Βενάρδου, Α. (1999). Η δασκάλα με τα κόκκινα πέδιλα. *Εφημερίδα Ριζοσπάστης*, σελ 23, Κυριακή 12 Δεκέμβρη 1999.

Ουδατζής, Ν. (2003). Μεθοδολογικά Ζητήματα Προσέγγισης και Ερμηνείας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Χρηστική Αξία και οι Δυνατότητες της Ερμηνευτικής Μεθόδου στη Διαδικασία Μελέτης και Κατανόησής της. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα»*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στην Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπανούτσος, Ε. (1978). Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του. Αθήνα: ΜΙΕΤ

Πλουμπίδης, Δ. Ν., Ψυχανάλυση & Αριστερά. *Μωρηάς*, 21 Μαΐου 2011.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α' + Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003). *Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης & Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Προτάσεις του Συνασπισμού για την Παιδεία. (2002). Το θεσμικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. σελ.58.

Πυργιωτάκης, Γ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α'. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Ράσσιας, Β.(2009). *Αλέξανδρος Δελμούζος. Ένας πρωτοπόρος παιδαγωγός*.

Ριζοσπάστης, «7ημέρες μαζί», σελ.10, 08/09/02

Ρόζενταλ, Μ., Γιούντιν, Π. (1963). *Πλήρες Μικρό Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Κ. Αναγνωστίδης.

Σακελλαρίου, Γ. (1939). *Η ψυχολογία του εφήβου*. Τυπογραφείο Ξένου Αθήνα



Σβωρόνος, Ν. (1983). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Σκανδάλης, Ι., (1982) *Τα καθυστερημένα άτομα στην ελληνική κοινωνία*. Ιωάννινα

Σκούρα, Α. (2003). Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του '20 και '30. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνεδριο: *Η Παιδεία Στην Αυγή Του 20<sup>ου</sup> Αιώνα*. <http://www.Elemedu.Upatras.Gr/Eriande/Synedria/Synedrio2/>

Σούλης, Σ., (1997). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ., (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία*. Αθήνα: Gutenberg

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (χ.χ.ε.). *Το Γλωσσικό ζήτημα*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική γλώσσα.

Σταύρου, Α. (1991). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων, τ.1, Δομή και λειτουργία της κανονικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς*. Αθήνα: Άνθρωπος

Στεφανίδης, Β. (1998). *Εκκλησιαστική ιστορία: απ' αρχής μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Παπαδημητρίου.

Συνήγορος του Πολίτη, Ανεξάρτητη Αρχή. (2008). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στο δημόσιο διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Δελτίο Τύπου της 6.5.2008

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζαβάρας, Θ., επιμ. (1984). *Ψυχανάλυση και Ελλάδα*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας.

Τριανταφύλλου, Ε. (2006) Το νέο σύστημα ταξινόμησης και αξιολόγησης της αναπηρίας. *Θέματα Αναπηρίας*, Τεύχος 03, 10-13.

Τριάρχη, Β. (2002). Η Σχολική Συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα. Στο, επιμ. Πολεμικός Ν., Καίλα Μ., Καλαβάσης Γ., τ.Α' «*Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχολογία*».

Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Τόμ.Α' & Β'. Αθήνα

Τσάκωνας, Δ. (1988). *Ιδεαλισμός & Μαρξισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κάκτος.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Από την Ειδική Αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Στο, (επιμ.) Ευσταθίου Μ., Κλειδοπούλου Α., Βούρβουλης Γ., «*Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του ΠΕΣΕΑ. Προγράμματα σπουδών στις σχολικές μονάδες*



*Ειδικής Αγωγής για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.  
Αθήνα: Ατραπός.

Τσιμπιδάκης, Α. (2005). Διδακτορική διατριβή. *Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Ρόδου.

Τσιριγώτης, Θ. (21/05/2005). *Η Ειδική Αγωγή σήμερα. Δυνατότητες - Ανάγκες – Προοπτικές*. Δημοσίευση στο «Λαϊκό Δρόμο».

Τσιώλης, Σ. (2009). Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Στο, *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ- Διδασκαλείο ΠΤΔΕ.

Φράγκος, Χρ. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα.

Χαραλαμπίδης, Σ. (2008). Οι Διαχρονικές Παιδαγωγικές Αρχές του Αλέξανδρου Δελμούζου. Τεύχος 04 / Μάιος 2008 *Intellectum* 119-130.

Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: Η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπαση του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίτος, Χ. (1989). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*. Αθήνα.

Χειμαριού, Ε. (2003). *Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη των συστημάτων επιλογής στην Αγγλία και την Ελλάδα*.

Χριστοφορίδου-Gayraud, Κ. (2004). *Δομές Παροχής Συνοδευτικών & Υποστηρικτικών Υπηρεσιών. Ένα μεθοδολογικό εργαλείο ψυχοκοινωνικής παρέμβασης στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα*. Ιωάννινα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ιωαννίνων

Χρονοπούλου, Χ. (2002) *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμ. ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή Καποδιστριακού Παν/μίου.

Ψαθάς, Δ. (14-6-2009). *Κοινωνική επανένταξη, υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέρος Α!*

### ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ (σχετικοί με τη προαναφερόμενη βιβλιογραφία ή αυτόνομοι)

<http://www.pedia.gr/edu/sp/spg.html#ME> (02/05/2009) Καρδαράκος

<http://artfl-project.uchicago.edu/node/17>

[http://biblos.com/1\\_corinthians/14-23.htm](http://biblos.com/1_corinthians/14-23.htm)

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/subnormal%20/615786#0>

[http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)

[http://www.askoxford.com/concise\\_oed/subnormal?view=uk](http://www.askoxford.com/concise_oed/subnormal?view=uk)

<http://www.ioannismetaxas.gr/Varius/Erga4nAvgoustou.html>

<http://www.ioannismetaxas.gr/index.html>



<http://www.metaxas-project.com>  
<http://www.metaxas-project.com/βιογραφια-ιωάννη-μεταξά/> ΑΥΓΟΥΣΤΙΝΟΥ ΖΕΝΑΚΟΥ  
<http://www.metaxas-project.com/who-was-metaxas/> by Andreas Markessinis  
<http://www.acctripolis.gr/wp-content/pdf/eta-vivlio.pdf>  
<http://www.perizitito.gr/persons.php?personid=39294> ;  
[http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=205&Itemid=56](http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=205&Itemid=56)  
<http://glinos.gr/vl/glnos/dimitrisglinos> ΠΥΛΗ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΛΗΝΟΣ  
<http://www.weltchronik.de/bio/cethegus/s/spranger.html>  
<http://www.ports.gr/bibl/118.htm>  
<http://www.ioannismetaxas.gr/foreign.pdf>  
[http://www.archive.org/stream/talkstoteachers06jamegoog/talkstoteachers06jamegoog\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/talkstoteachers06jamegoog/talkstoteachers06jamegoog_djvu.txt)  
<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3238201>  
<http://catalog.hathitrust.org/Record/000973808>  
<http://catalog.hathitrust.org/Record/005695934>  
[http://du.laurens.free.fr/auteurs/Colomb\\_Doublot-Gouvern\\_insens.htm\\_\\_08/01/2010](http://du.laurens.free.fr/auteurs/Colomb_Doublot-Gouvern_insens.htm__08/01/2010)  
[http://Elpida-Homolibri.Blogspot.Com/2010/06/1938-12-1\\_882.Html](http://Elpida-Homolibri.Blogspot.Com/2010/06/1938-12-1_882.Html)  
[http://entaxis.eduportal.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=25&Itemid=30\\_\\_18/11/2009](http://entaxis.eduportal.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=30__18/11/2009)  
<http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html>  
<http://hartmaninstitute.org/Portals/0/html-files/KnowingPatientsThroughTheirValues.htm>  
<http://knol.google.com/k>  
<http://politikokafeneio.com/empirikos-protos-psixanalitis.htm>  
<http://psychclassics.yorku.ca/Ebbinghaus/wozniak.htm>  
[http://psychclassics.yorku.ca/Witmer/clinical.htm\\_17/01/2011](http://psychclassics.yorku.ca/Witmer/clinical.htm_17/01/2011)  
[http://psychiatrie.histoire.free.fr/sources/biblio.htm\\_\\_08/01/2010](http://psychiatrie.histoire.free.fr/sources/biblio.htm__08/01/2010)  
[http://super.education.googlepages.com/GR-US\\_School\\_Psych\\_Spec\\_educ.pdf\\_\\_18/11/2009](http://super.education.googlepages.com/GR-US_School_Psych_Spec_educ.pdf__18/11/2009)  
<http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/people/data?id=per317>  
<http://www.britannica.com>  
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/323108/Emil-Kraepelin>  
[http://www.brocku.ca/MeadProject/Angell/Angell\\_1906/Angell\\_1906\\_00.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Angell/Angell_1906/Angell_1906_00.html)  
[http://www.brocku.ca/MeadProject/Angell/Angell\\_1913.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Angell/Angell_1913.html)  
[http://www.cnrtl.fr/\\_27/12/2009](http://www.cnrtl.fr/_27/12/2009)  
[http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/dimaras.htm/\\_30/09/2009](http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/dimaras.htm/_30/09/2009)  
[http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/oudatzis.htm\\_\\_30/09/2009](http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/oudatzis.htm__30/09/2009)  
[http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/evagelou.htm\\_\\_18/11/2009](http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/evagelou.htm__18/11/2009)  
<http://Www.Elemedu.Upatras.Gr/Eriande/Synedria/Synedrio3/Praktika%2011/Karakatsani.Htm>  
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/leytherakis.htm>  
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/Atsias.htm>  
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/syntelestes.htm>  
<http://www.enotes.com/psychology-resources/psychology-historical-overview>  
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED406604>  
<http://www.feministvoices.com/bonnie-strickland/>  
[http://www.inArcadia.gr\\_\\_18/11/2009](http://www.inArcadia.gr__18/11/2009)  
[http://www.inArcadia.gr\\_\\_18/11/2009](http://www.inArcadia.gr__18/11/2009)  
[http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum4/ITL04P119130\\_A\\_Delmouzos.pdf](http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum4/ITL04P119130_A_Delmouzos.pdf)  
<http://www.ioannismetaxas.gr/>  
[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_d2/d\\_2\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_d2/d_2_thema.htm)  
<http://www.mnddc.org/parallels/four/4menu.html>  
<http://www.mnddc.org/parallels/index.html>  
<http://www.mndisability.gov/public/>





<http://www.nap.edu/html/biomems/ghall.pdf>  
[http://www.ntua.gr/MIRC/5th\\_conference.html/\\_25/11/2009](http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference.html/_25/11/2009)  
<http://www.onread.com/writer/Doll-Edgar-A-Edgar-Arnold-b-1889-113732/>  
<http://www.onread.com/writer/Doll-Edgar-A-Edgar-Arnold-b-1889-113732/>  
[http://www.pee.gr/e21\\_11\\_03/sin\\_ath\\_mer\\_c/them\\_enot\\_vii/xeimariou.htm](http://www.pee.gr/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vii/xeimariou.htm)  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1975\\_num\\_1\\_1\\_2450](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1975_num_1_1_2450)  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1911\\_num\\_18\\_1\\_3867](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1911_num_18_1_3867)  
<http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/erziehungswissenschaft/priem/VirtualSalonsPriem.pdf>  
<http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/erziehungswissenschaft/priem/VirtualSalonsPriem.pdf>  
<http://www.poiein.gr/archives/471/index.html>  
[http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=309&mode=thread&order=0&thold=0\\_17/11/2009](http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=309&mode=thread&order=0&thold=0_17/11/2009)  
[http://www3.uakron.edu/schulze/610/lec\\_bronf.htm](http://www3.uakron.edu/schulze/610/lec_bronf.htm), 26/03/2009  
<http://www.syn.gr/downloads/synpaideia2002.pdf>  
<http://www.poulantzas.gr/keimeno.php?eidos=main&gl=gr&id=67>  
[http://www.ipem-doe.gr/imer/glinos/glinos\\_dt.html](http://www.ipem-doe.gr/imer/glinos/glinos_dt.html)  
[http://www.bernidaki.eu/?p=special\\_education\\_18/11/2009](http://www.bernidaki.eu/?p=special_education_18/11/2009)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,  
30 Ιανουαρίου 1937, Τεύχος Πρώτον, Αριθμός Φύλλου 28.
2. ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,  
27 Ιανουαρίου 1938, Τεύχος Πρώτον, Αριθμός Φύλλου 24.





# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

## ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Έν Αθήναις τῆ 30 Ἰανουαρίου 1937

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ

Ἀριθμὸς φύλλου 28

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

#### Ἀναγκαστικοὶ Νόμοι

|   |   |
|---|---|
| A. N. 453. Περί ιδρύσεως σχολείου ἀνωμάλων καὶ καθυστερημένων παιδῶν κλπ. ....                      | 1 |
| A. N. 456. Περί ορθώσεως διαφόρων ζητημάτων Δημοσίων σχολείων. ....                                 | 2 |
| A. N. 458. Περί ἐκδόσεως ἐντόμων γραμματίων πρὸς πληρωσὴν κρατικῶν προμηθειῶν ἐν τῷ ἐξωτερικῷ. .... | 3 |
| <b>Δεκατάγματα</b>  |   |
| Περί παρατάσεως τῆς ἰσχύος καὶ τῆς εἰσπράξεως δημοτικῶν φόρων Δήμων Μεγάρων. ....                   | 4 |
| Περί ἀξίσεως τῆς πιστώσεως δι' ἑκτακτά ἐξοδα δημοσίου ἀσφαλείας. ....                               | 5 |

### ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΟΙ ΝΟΜΟΙ

(1)

#### Ἀναγκαστ. Νόμος ὑπ' ἀριθ. 453. 1937

Περί ιδρύσεως σχολείου ἀνωμάλων καὶ καθυστερημένων παιδῶν κλπ.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β'  
ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Προτάσει τοῦ Ἡμετέρου Ὑπουργικοῦ Συμβουλίου ἀπεφασίσαμεν καὶ διατάσσομεν.

#### Ἄρθρον 1.

Πρὸς σωματικὴν, πνευματικὴν καὶ ἠθικὴν περίθαλψιν τῶν ἀνωμάλων καὶ καθυστερημένων παιδῶν ἐπιτρέπεται ὡς δι' Ὑπουργικῆς ἀποφάσεως ἰδρυθῆ ἐν Αῤῥήναις εἰδικὸν ἐπὶ τούτῳ σχολεῖον λειτουργοῦν καθ' ἂ Β. Διάταγμα θέλει ὀρίσῃ.

Ὅμοια σχολεῖα δύνανται νὰ ἰδρυθῶσι καὶ ἄλλα ἐν Αῤῥήναις ἢ ἄλλοιχοῦ δι' ἀποφάσεως, ἐκδιδομένης ὑπὸ τῶν Ὑπουργῶν τῶν Οἰκονομικῶν καὶ Θρησκευμάτων καὶ Παιδείας. Κατὰ τὸν αὐτὸν τρόπον δύνανται νὰ προστεθῶσιν εἰδικαὶ τάξεις εἰς ἤδη λειτουργοῦντα τακτικά σχολεῖα.

Ἀνώμαλοι καὶ καθυστερημένοι παῖδες ὑπὸ τὴν ἐννοιαν τοῦ παρόντος νόμου χαρακτηρίζονται οἱ παρουσιάζοντες ἀρκετὸν βαθμὸν πνευματικῆς ἀνωμαλίας, ψυχικῆς ἀσταθείας ἢ ἀδυναμίας νοητικῆς πρὸς κανονικὴν ἀντίδρασιν κατὰ τῶν ἐρεθισμῶν τῶν παρεχομένων ὑπὸ τοῦ συνήθους ἐκπαιδευτικοῦ καὶ παιδαγωγικοῦ περιβάλλοντος.

Διὰ τὴν λειτουργίαν τῶν ἀνωτέρω σχολείων ἀποσπῶνται μέχρι τριῶν δι' ἕκαστον λειτουργοὶ τῆς δημοτικῆς ἢ μέσης ἐκπαιδεύσεως.

#### Ἄρθρον 2.

Εἰς τὸ ἐν Αῤῥήναις ἐδρεῖον ἱεῖσμα τῆς Ἀρχιεπισκοπῆς Αῤῥηνῶν Ἀστυλὸν Ἀγίου Ἀνδρέου ἰδρύεται μονοτάξιον δημοτικὸν

σχολεῖον, διεπόμενον ὑπὸ τῶν κειμένων διατάξεων περὶ στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως.

Ἡ β' παράγραφος τοῦ ἐδ. 5 τοῦ ἀρθρου 5 τοῦ νόμου 6040 ἐπεκτείνεται καὶ ἐπὶ τοῦ ἰδρυομένου διὰ τοῦ παρόντος ἀρθρου σχολείου.

#### Ἄρθρον 3.

Παρά τῆ ἐν Ἀνω Σουλωνίσι Λαμπροφιδεῖω οἰκοκυρικῇ σχολῇ ἰδρύεται μία θέσις δημοδιδασκαλίας, ἢ μισθοδοσία τῆς ὁποίας βαρύνει τὸν δημόσιον προϋπολογισμόν. Ἡ πλήρωσις τῆς θέσεως ταύτης ἐνεργεῖται κατὰ τὰς κειμένας διατάξεις.

#### Ἄρθρον 4.

Τὸ διὰ τοῦ ἀρθρου 6 τοῦ ὑπ' ἀριθ. 250)1936 Ἀναγκαστικοῦ Νόμου χορηγηθὲν εἰς τὸν Φοιτητικὸν Ἐκπαιδευτικὸν Σύλλογον δικαίωμα πρὸς ἰδρυσιν καὶ συντήρησιν ἐν Αῤῥήναις ἰδιωτικοῦ νυκτερινοῦ γυμνασίου δύνανται δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Θρησκευμάτων καὶ Παιδείας νὰ μεταβιβάσθῃ εἰς τὸ ἀνεγνωρισμένον σωματεῖον «Χριστιανικὴ Κοινωνικὴ Ἐνωσις».

Ὑπὸ τῆς ὁρους τοῦ μνημονευθέντος ἀρθρου 6 τοῦ ὑπ' ἀριθ. 260 νόμου ἐπιτρέπεται καὶ εἰς τὸ Σωματεῖον «Φιλικὴ Ἐταιρεία νέων» ἢ ἰδρυσις νυκτερινοῦ γυμνασίου καὶ νυκτερινῶν δημοτικῶν σχολείων κατόπιν ἀδείας, χορηγουμένης ὑπὸ τοῦ Ὑπουργοῦ Θρησκευμάτων καὶ Παιδείας.

Δι' Ὑπουργικῆς ἀποφάσεως θέλει κανονισθῆ ὁ τρόπος τῆς ἐγγραφῆς καὶ ἐξετάσεως τῶν μαθητῶν τῶν νυκτερινῶν σχολείων, ὁ τρόπος τῆς κατατάξεως τῶν μέχρι τοῦδε φοιτητῶν εἰς τὰ ἐν λόγῳ σχολεῖα ὡς καὶ πᾶσα σχετικὴ λεπτομέρεια.

#### Ἄρθρον 5.

Ἐν τέλει τοῦ ἐδ. 1 τοῦ ἀρθρου 7 τοῦ νόμου 4372 πρᾶσι-Οἰοὶ τῆ ἐξῆς παράγραφος. «Διὰ τὴν διδασκαλίαν τοῦ μαθήματος τῆς βιολογίας καὶ τὰς ἀκτῆσεις τῆς ὀρυκτολογίας καὶ πετρογραφίας διορίζεται διὰ Β. Δ. ἐκδιδομένου προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Θρησκευμάτων καὶ Παιδείας εἰδικὸς καθηγητῆς ἐπὶ βαθμῷ καὶ μισθῷ Τμηματάρχου α' τάξεως, ἐκ τῶν κεκτημένων πτυχίον τῆς σχολῆς τῶν Φυσικῶν ἐπιστημῶν τοῦ Ἡμετέρου Πανεπιστημίου καὶ διετεῖς εὐρυτέρας ἐν Εὐρώπῃ σπουδᾶς, πρὸς δὲ δεκαετῆ τοῦλάχιστον δημοσίαν ἐκπαιδευτικὴν ὑπηρεσίαν.

Ἡ διὰ τοῦ ἀνωτέρω ἐδ. δημιουργημένη θέσις περιλαμβάνεται ἐντὸς τοῦ ὑπὸ τοῦ ἀρθρου 19 τοῦ νόμου 247 θετισμένου ὀρίου τῶν ὀργανικῶν θέσεων τῶν λειτουργῶν τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως.

#### Ἄρθρον 6.

~~Ἐπιτρέπεται ἕνα δι' Ὑπουργικῆς ἀποφάσεως ἐνεργεῖται ἀποσπασίς, μη δυναμένη νὰ παραταθῆ πέραν τοῦ ἐνὸς σχολικοῦ ἐτῶς, λειτουργῶν τῆς δημοτικῆς καὶ μέσης ἐκπαιδεύσεως εἰς σχολεῖα ἀρκοῦντα ἢ ἐλλειπτικῶς λειτουργοῦντα ἐκ ἀλλοῦν σχολείων, ἐργασιῶν ἢ πρὸς τὸ προσωπικόν.~~



Ἐπιτρέπεται ἡ παρά τῃ κεντρικῇ ὑπηρεσίᾳ τοῦ Ὑπουργείου Ἐργασμάτων καὶ Παιδείας ἀποσπασίς μέχρι πέντε ἐν ὅλῳ λειτουργῶν τῆς δημοτικῆς ἢ μέσης ἐκπαιδεύσεως ἐπὶ χρονικὸν διάστημα δι' Ὑπουργικῆς ἀποφάσεως ὀριζόμενον.

~~Ἡ κατὰ τὰς κειμένους διατάξεις ἐπιτρεπόμενα ἀποσπασίς τοῦ ἐποπτικοῦ καὶ διδασκτικοῦ προσωπικοῦ τῶν σχολείων τῆς δημοτικῆς καὶ μέσης ἐκπαιδεύσεως εἰς ἄλλαν ὑπηρεσίαν ἰσχυροῦς δυνάμει πρὸς προσωρινὴν μεταθέσιν εἰς ὀργανικὴν θέσιν.~~

#### Ἄρθρον 7.

Ἐπιτρέπεται ἡ μετάθεσις κατ' αἰτήσιν ἢ δι' ὑπηρεσιακοῦς λόγους τοῦ ὑπηρετικοῦ προσωπικοῦ τῶν σχολείων τῆς δημοτικῆς καὶ μέσης ἐκπαιδεύσεως μόνον ἀπὸ σχολείου εἰς σχολεῖον τῆς αὐτῆς πόλεως, προτάσει τοῦ οικείου ἐποπτικοῦ συμβουλίου.

#### Ἄρθρον 8.

Ἀποφάσει τοῦ οικείου ἐποπτικοῦ συμβουλίου δύναται νὰ ἐλαττωθῶσιν αἱ ὑποχρεωτικαὶ ὥραι τῆς καθ' ἑξῆς διδασκαλίας λειτουργῶν τῆς δημοτικῆς καὶ μέσης ἐκπαιδεύσεως, ἐκτελούντων καὶ καθήκοντα ἐπιμελητῶν ἀρχαιοτήτων.

#### Ἄρθρον 9.

Δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐργασμάτων καὶ Παιδείας δύναται νὰ ἐπιτραπῇ εἰς τὰ ἐν Θεσσαλονικίᾳ ἰδιωτικὰ ἰσραηλιτικὰ σχολεῖα ἡ διδασκαλία τῆς Ἑβραϊκῆς γλώσσης μέχρις ὀκτώ ὥρῶν καθ' ἑξῆς ἐκτός τοῦ προγράμματος εἰς ὅλας τὰς τάξεις τοῦ νηπιαγωγείου καὶ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου.

#### Ἄρθρον 10.

Οἱ Ἕλληνες τὸ γένος καὶ τὴν ὑπηκοότητα ἀπόφοιτοι τῶν ἐν τῷ Κράτει λειτουργούντων ξένων σχολείων (γυμνασίων) δὲν δικαιούνται νὰ ὑποστῶσιν τὴν νόμιμον εἰσιτήριον δοκιμασίαν διὰ τὴν ἐγγραφήν των εἰς τὰ Ἑλληνικὰ Πανεπιστήμια, ἀν προηγουμένως δὲν τύχωσιν ἀπολυτηρίου γυμνασίου κατόπιν ἐξετάσεων ἐνεργουμένων κατὰ τὰς κειμένας διατάξεις ἐνώπιον τῆς κρατικῆς ἐπιτροπῆς ἐπὶ τῶν κατατακτηρίων ἐξετάσεων.

#### Ἄρθρον 11.

Τὸ α' ἐδ. τοῦ ἀρθροῦ 6 τοῦ Ἀναγκαστικοῦ νόμου 2)2 Νοεμβρίου 1935 «περὶ τροποποιήσεως ἐκπαιδευτικῶν νόμων» τροποποιεῖται ὡς ἑξῆς :

Ἡ ἀδεία πρὸς κυκλοφορίαν τῶν διδασκτικῶν βιβλίων χορηγεῖται δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐργασμάτων καὶ Παιδείας διὰ μὲν τὴν πρώτην ἔκδοσιν αὐτῶν κατόπιν προτάσεως τῆς οἰκείας κριτικῆς ἐπιτροπῆς, διὰ δὲ τὰς ἀνατυπώσεις καὶ τὴν διατίμησιν κατόπιν προτάσεως τριμελοῦς ἐπιτροπῆς, ἀποτελουμένης ἐκ τῶν προϊσταμένων τῶν τμημάτων τῶν διδασκτικῶν βιβλίων τῆς δημοτικῆς καὶ τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως, εἰς ἣν ἀποδίδεται τὸ ἕμισυ τῶν κατὰ τὸ ἄρθρον 11 τοῦ νόμου 5911 καταβαλλομένων τιμητῶν.

#### Ἄρθρον 12.

Μετὰ τὸ ἐδ. 9 τοῦ ἀρθροῦ 36 τοῦ κωδικοποιηθέντος ὑπ' ἀριθ. 4653 νόμου «περὶ διοικήσεως τῆς ἐκπαιδεύσεως» προστίθεται τὸ κάτωθι ἐδάφιον.

1. Οὐδεμία αἴτησις πρὸς διορισμὸν καταχωρίζεται ἐν τῷ ὑπὸ τοῦ ἐκπ. Συμβουλίου τηρουμένῳ βιβλίῳ διοριστέων λειτουργῶν τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως, ἀν δὲν συνοδεύηται ὑπὸ τοῦ τίτλου τῶν σπουδῶν, τοῦ δημιουργούντος τὰ προσόντα διὰ τὴν θέσιν, εἰς ἣν ζητεῖ ὁ αἰτῶν νὰ διορισθῇ καὶ ὑπὸ πιστοποιητικοῦ ἐμφαίνοντος, ὅτι εἶναι ἐγγεγραμμένος οὗτος εἰς τὸ μτῶνον τῶν ἀρρένων δήμου τινὸς ἢ κοινότητος.

2. Τὰ λοιπὰ ὑπὸ τῶν κειμένων διατάξεων προβλεπόμενα δικαιολογητικὰ δύναται νὰ ὑποβληθῶσι καὶ μετὰ τὴν δημοσίευσιν τοῦ περὶ διορισμοῦ Β. Διατάγματος, πάντως ὁμως πρὸ τῆς κοινοποιήσεως αὐτοῦ. Ἄν ἐντὸς 15 ἡμερῶν ἀπὸ τῆς δημοσίευσός τοῦ περὶ διορισμοῦ διατάγματος δὲν προσαχθῶσι τὰ ὡς ἄνω συμπληρωματικὰ δικαιολογητικά, ἀνακαλεῖται τοῦτο,

χωρὶς νὰ γεννᾶται ὑπὲρ τοῦ διορισθέντος δικαιώμα τι ἐπὶ θέσεως.

3. Τάσσεται προθεσμία τριῶν μηνῶν ἀπὸ τῆς δημοσίευσός τοῦ παρόντος νόμου πρὸς ὑποβολὴν τῶν ὑπὸ τοῦ ἐδ. 1 τοῦ ὄροντος ἀρθροῦ προβλεπομένων δικαιολογητικῶν ὑπὸ τῶν ἐπιτελούντων μέχρι τοῦδε πρὸς διορισμὸν αἰτήσεις, αἵτινες εἰ καταχωρίζονται ἐν τῷ βιβλίῳ τῶν διοριστέων. Παρελθούσης ἀπράκτου τῆς προθεσμίας ταύτης, διαγράφονται ἐκ τῆς οἰκείας σειρᾶς τῶν βιβλίων τῶν διοριστέων αἱ μὴ συμπληρωθεῖσαι αἰτήσεις, αἵτινες λαμβάνουσιν ἐφεξῆς τὴν τεράν, διδοῖ εἰς ταύτας ἡ χρονολογία τῆς αἰτήσεως. δι' ἧς θὰ ἐληφθῶσιν τὰ δικαιολογητικά.

4. Αἱ μέχρι τοῦδε γενόμενα ἐκ τοῦ νῦν τηρουμένου ὑπὸ τῆς ἐκπ. Συμβουλίου βιβλίου διοριστέων προτάσεις πρὸς διορισμὸν λειτουργῶν τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως κηρύσσονται νόμιμοι.

Ἐν Ἀθήναις τῇ 26 Ἰανουαρίου 1937.

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β'**

Τὸ Ὑπουργικὸν Συμβούλιον

Ὁ Πρόεδρος

**Ι. ΜΕΤΑΞΑΣ**

Τὰ Μέλη

Κ. ΖΑΒΙΤΣΙΑΝΟΣ, Κ. ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΧΑΤΖ. ΚΥΡΙΑΚΟΣ, Α. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΑΛ. ΚΟΡΙΖΗΣ, Γ. ΣΠ. ΡΙΖΩΝΟΣ, Κ. ΜΠΟΥΡΜΠΟΥΛΗΣ, Θ. ΝΙΚΟΛΟΥΔΙΣ, Κ. ΜΑΝΙΑΣΑΚΗΣ, Κ. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. ΑΛΙΒΙΖ. ΤΟΣ, Ν. ΠΑΠΑΔΗΜΑΣ.

Ἐθεωρήθη καὶ ἐτέθη ἡ μεγάλη τοῦ Κράτους Σφραγίς.

Ἐν Ἀθήναις τῇ 28 Ἰανουαρίου 1937.

Ὁ ἐπὶ τῆς Δικαιοσύνης Ὑπουργός

**Γ. ΛΟΓΟΘΕΤΗΣ**

(2)

**Ἀναγκαστ. Νόμος ὑπ' ἀριθ. 454. 1937**

Περὶ ορθώσεως διαφόρων ζητημάτων Δημοσίου Χρέους

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β'**

**ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ**

Προτάσει τοῦ Ἡμετέρου Ὑπουργικοῦ Συμβουλίου ἀπερσι-  
σμεν καὶ διατάσσομεν :

Ἄρθρον 1.

Πᾶσαι αἱ ὁμολογίαι τοῦ Δανείου Ὑζρεύσεως τοῦ 1925 (Δολλ. 10 ἑκατ.) ὧν οἱ κομισταὶ δὲν ἐτήλωσαν εἰσέτι τρεῖς μέρη καὶ ἀποδοχὴν τῶν ὄρων τῆς διὰ τοῦ ἀπὸ 23 Ἰανουαρίου 1936 Ἀναγκαστικοῦ Νόμου κυρωθείσης ἀπὸ 16 Αὐγούστου 1935 συμβάσεως «περὶ τροποποιήσεως ἐνίων ἐκ τῶν ἀφρωσῶν τὸ Ἑλληνικὸν Δάνειον Ὑζρεύσεως Ἀθηνῶν—Πειραιῶς 8 ο)ο τοῦ 1925 διατάξεων τῶν σχετικῶν συμβάσεων» ἐξομοιοῦνται ἀπὸ τῆς ἰσχύος τοῦ παρόντος νόμου πρὸς ὁμολογίας ὧν οἱ κομισταὶ ἐτήλωσαν ἀποδοχὴν τῆς ἠγγθείσης συμβάσεως καὶ ἐξυπηρετοῦνται κατὰ τοὺς ὅρους ταύτης, καταργουμένης ἀπὸ τῆς ἰσχύος τῆς πάσης περὶ διαφόρου ρυθμίσεως τῆς ὑπηρεσίας των ὑφισταμένης διατάξεως νόμου, Ὑπουργικῆς ἀποφάσεως κλπ.

Ἄρθρον 2.

Τὸ ἄρθρον 7 τοῦ Νόμου 6355 καταργεῖται.

Ἄρθρον 3.

1. Ἀπὸ τῆς ἰσχύος τοῦ παρόντος πᾶσαι αἱ ὑφ' οἰανδήποτε μορφήν κυκλοφοροῦσαι ἐν Ἑλλάδι ὁμολογίαι Δανείων Ἀνταλλαξίμων 8 ο)ο παλαιοῦ τύπου, ἐκ τῶν δυνάμει τῆς ἀπὸ 2 Ὀκτωβρίου 1929 Συμβάσεως μεταξύ τοῦ Ἑλληνικοῦ Δημοσίου, τῆς Ἐθνικῆς Τραπεζῆς τῆς Ἑλλάδος καὶ τῶν Τραπεζῶν



# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

## ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Ἐν Ἀθήναις τῇ 27 Ἰανουαρίου 1938 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ Ἀριθμὸς φύλλου 24

### Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

#### Ἀναγκαστικοὶ Νόμοι

Α. Ν. 1049. Περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τοῦ Ἀναγκαστικοῦ Νόμου 453)1937. . . . . 1

#### Διατάγματα

- Περὶ ἐγκρίσεως ἐκποιήσεως οἰκοπέδων τῆς Κοινότητος Χαϊδάστρας. . . . . 2
- Περὶ ἀπολύσεως μέλους τῆς Ἐπιτροπῆς τοῦ ἄρθρου 6 τοῦ Α.Ν. 405)1936 τῆς περιφέρειᾶς τοῦ Πρωτοδικείου Πατρῶν. . . . . 3
- Περὶ διορθώσεως τῶν ἀπὸ 3)1937 καὶ 20)1937 Β. Διατάγ. . . . . 4
- Περὶ χορηγήσεως δραχ. 255.000 δι' ἀνέγερσιν κτιρίων πρὸς στέγασιν τῆς Ἀστυνομικῆς Ὑπηρεσίας Ἐλέγχου Διαβατηρίων Μέρτζικης. . . . . 5
- Περὶ συμπληρώσεως τοῦ ἀπὸ 5)1937 Β. Διατάγματος περὶ καθορισμοῦ βάρους, ἀποβάρου καὶ διαστάσεων τῶν σταθιδωκίωτων τῆς πρὸς ἐξαγωγήν Κορινθιακῆς σταγίδος. . . . . 6

- Περὶ ἀπαγορεύσεως τῆς ἀλιείας δι' ἀνεμοτραυτῶν καὶ μηχανοτραυτῶν εἰς τὴν ἠμίσθη Θεσσαλίας. . . . .
- Περὶ ἀπαγορεύσεως τῆς ἀλιείας δι' ἀνεμοτραυτῶν καὶ μηχανοτραυτῶν πρὸς ἐκβολὴν ποταμῶν. . . . .
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου τοῦ σινοαισμοῦ Ἀγίου Παύλου Θεσσαλονίκης. . . . .
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου τῆς πόλεως Βεροίας. . . . . 1
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου τῆς πόλεως Ἰωαννίνων. . . . . 1
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου τῆς πόλεως Ἰωαννίνων. . . . . 1
- Περὶ ἄρσεως τῆς λιμενικῆς φορολογίας Ἰθάκης ἐκ τῶν Ἐξινάδων νήσων. . . . . 1
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου τῆς πόλεως Σιδηροκάστρου. . . . . 1
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου Ἀραχωβῆς (Βοιωτίας). . . . . 1
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου Μεγαλῶν. . . . . 1
- Περὶ τροποποιήσεως τοῦ σχεδίου Βραχχεῖων. . . . . 1
- Περὶ ἐγκρίσεως παρατάξεως προσωρινῆς ἀπαλλοτριώσεως ἐκτάσεων διὰ τὴν ἐκτέλεσιν τῶν λιμενικῶν ἔργων Μετιλήνης. . . . . 1
- Περὶ ἀλλαγῆς ἀπὸ τοῦ λιμενικοῦ φόρου Μηλίνης τῶν ἐκ Χόρτου μεταφερομένων καὶ τῶν εἰς Χόρτον ἐξαγομένων εἰδῶν. . . . . 1

### ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΟΙ ΝΟΜΟΙ

#### Ἀναγκ. Νόμος ὑπ' ἀριθ. 1049. 1938

Περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τοῦ Ἀναγκαστικοῦ Νόμου 453)1937.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β' ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Προτάσει τοῦ Ἡμετέρου Ὑπουργικοῦ Συμβουλίου, ἀπερσιζόμεν καὶ διατάσσομεν.

#### Ἄρθρον 1.

Τὸ διὰ τοῦ Ἀναγκαστικοῦ Νόμου 453)1937 ἱδρυθέν Σχολεῖον Ἀνωτάτων καὶ Καθυστερημένων Παίδων κλπ. μετανομάζεται εἰς «Πρότυπον Εἰδικὸν Σχολεῖον».

#### Ἄρθρον 2.

Τὸ τελευταῖον ἐδάξιον τοῦ ἄρθρου 1 τοῦ Ἀναγκαστικοῦ Νόμου 453)1937 ἀντικαθίσταται διὰ τοῦ ἑξῆς :

1. Τὸ προσωπικὸν τοῦ σχολείου τούτου ἀποτελεῖται ἐκ τοῦ Διευθυντοῦ αὐτοῦ, ἑξ ἑθνομυδασκαλῶν ἢ ἑθνομυδασκαλισσῶν, ἐνὸς καθηγητοῦ τῆς Γυμναστικῆς, ἐνὸς εἰδικοῦ ἱατροῦ (ψυχιάτρον), ἐνὸς κηπουροῦ ἐπὶ βραβῶ καὶ μισθῶ κλητῆρος α' τάξεως, μιᾶς ἐπιστατίας ἐπὶ βραβῶ καὶ μισθῶ κλητῆρος β' τάξεως καὶ μιᾶς ὑπηρετίας ἐπὶ βραβῶ καὶ μισθῶ κλητῆρος δ' τάξεως.

Ὁ εἰς ἐκ τῶν ἑθνομυδασκαλῶν ἢ ἑθνομυδασκαλισσῶν ὡς καὶ ὁ καθηγητῆς τῆς γυμναστικῆς λαμβάνονται ἐκ τοῦ συνόλου τῶν ὑπηρετούντων ἑθνομυδασκαλῶν καὶ γυμναστῶν, ἀποσπόμενοι δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ.

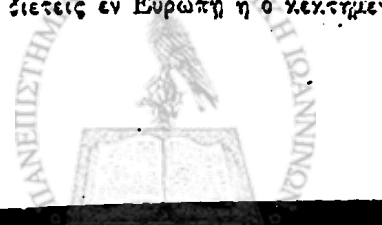
2. Εἰς τὴν θέσιν τοῦ Διευθυντοῦ τοποθετεῖται ἐπὶ πρῶν ὄν καὶ κηται βραβῶ κηπουρῶς τῆς Στοιχειώδους ἢ Μέσης Ἐκπαίδεψεως ἐκ τῶν ἔχοντων εἰδικὰς σπουδὰς ἐν Ἑσπερία τοῦλάχιστον ἐπὶ διετίαν καὶ ἑθμοστυσαντων σχετικὰς ἐργασίας.

Διευθύντρια) τοῦ ἡδῆ λειτουργούντος ἐν Ἀθήναις Εἰδικοῦ Σχολείου τοποθετεῖται ἢ ἐπὶ τῆ βᾶσει τοῦ Α.Ν. 453)1937 ἀποσπασθεῖσα Διευθύντρια Γυμνασίου καὶ λογίζεται ὡς μετατεθεῖσα εἰς τὴν θέσιν αὐτῆν. Ἐφαρμόζονται δὲ ἐπὶ αὐτῆς ὅσαι ἀφορᾷ τὴν παραγωγήν αἱ διατάξεις τοῦ ἐδαφ. 3 τοῦ ἄρθρου 20 τοῦ Α. Ν. 770)1937.

Εἰς τὰς θέσεις τῶν ἑθνομυδασκαλῶν καὶ τοῦ καθηγητοῦ τῆς Γυμναστικῆς ἢ τοποθετεῖται ἐνεργεῖται κατὰ τὰς διὰ τὰς Παιδαγωγικὰς Ἀκαδημίας καὶ τὰ πρότυπα τούτων σχολεία κειμένης διατάξεις, μὴ τηρουμένης τῆς λόγω φύλλου ὀργανικότητος τῶν θέσεων.

Τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν τοῦ Πρότυπου Εἰδικοῦ Σχολείου καὶ τῶν ἱδρυθθησομένων ἐτέρων εἰδικῶν σχολείων ἢ τάξεων μετακπαίδευεται εἰδικῶς ἐν Ἀθήναις καθ' ἃ διὰ Β. Διατάγματος ὀρισθῆσεται.

Εἰδικὸς ἱατρὸς διορίζεται ἐπὶ βραβῶ καὶ μισθῶ δευτεροβαθμίου καθηγητοῦ τῆς Μέσης Ἐκπαίδεψεως, κατὰ πρότασιν τοῦ Διοικητικοῦ Συμβουλίου τοῦ σχολείου, ψυχίατρος ἔχων εἰδικὰς σπουδὰς τοῦλάχιστον διετεῖς ἐν Εὐρώπῃ ἢ ὁ κηκτῆμένος



πτυχίον σχολιάστου και προηγουμένη υπηρεσίαν εις ειδικόν σχολείον ή δημόσιον ψυχιατρείον. Εφ' όσον δέ ούτος υπηρετεί εις δημόσιαν θέσιν διορίζεται επί μηχανίου έπιμελήθη έραχμίων 2000 και αποζημιώσαι λόγω έξόδων κινήσεως έραχμίων 5000 κατά νόμον.

Εις την διεύθυνσιν του Προτύπου Ειδικού Σχολείου χορηγείται μηχανικός επίδομα έραχμίων χιλίων εις έκαστον δέ των άντιθέντων εις τό λοιπόν διδακτικόν προσωπικόν ως και εις τόν ειδικόν Ιατρόν έραχμίων έκτακτικόν, απογορευόμενος εις ούτους τής ιδιωτικής διδασκαλίας.

### Άρθρον 3.

Το προσωπικόν του προτύπου ειδικού σχολείου, πλην του Διευθυντού, υπαχεται, εφ' όσον μόν προέρχεται εκ του προσωπικού τής Διοικητικής Εκπαιδεύσεως εις το οικειόν εκπαιδευτικόν Συμβούλιον τής Διοικητικής Εκπαιδεύσεως, εφ' όσον δε προέρχεται εκ του προσωπικού τής Μεσης Εκπαιδεύσεως εις το οικειόν εκπαιδευτικόν Συμβούλιον τής Μεσης Εκπαιδεύσεως, ο δε Ιατρός εις τό κατά τό άρθρον 1 του παρόντος συσταμένον Διοικητικόν Συμβούλιον.

Εις τας συνέσεις του οικείου Εποπτικού Συμβουλίου εις τας οποίας συζητούνται υποθέσεις αφορωσαι το λοιπόν προσωπικόν του σχολείου αντι του δευτέρου εκπαιδευτικού συμμετεχει ο Διευθυντής του σχολείου.

### Άρθρον 4.

Προς άμεσον έποπτείαν και παρακολούθησιν τής λειτουργίας των Ειδικών σχολείων συνιστάται παρά τή Γενικήν Επιθεωρήσιν Οργανισμών και Εθνικής Παιδείας Διοικητικόν Συμβούλιον, αποτελουμένον εφ' ενός μέλους του ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, υπό του Υπουργού όριζόμενου, ως Προέδρου, έν του καθηγητού τής Παιδαγωγίας και Σχολικής Γνωστικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, του Διευθυντού τής Διοικητικής Εκπαιδεύσεως και του Διευθυντού του εν Αθήναις Προτύπου Ειδικού Σχολείου ως Εισηγητού μετά ψήφου. Έν ισούψηφισι νικά ή ψήφος του Προέδρου.

Τό Συμβούλιον συνέρχεται εις συνέσειν κατόπιν προκλήσεως του Προέδρου αυτού.

### Άρθρον 5.

Τά κατά τόν νόμον καθήκοντα Επιθεωρητού του προτύπου ειδικού σχολείου άσκει ο Διευθυντής του σχολείου, εφ' όσον φερει βαθμόν Γραμματέως Α' τάξεως και άνω, άλλως ό έν τή περιφέρειά Ιενικής Επιθεωρητής τής Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως.

Ο Διευθυντής του σχολείου υπάχεται εις τήν επιθεωρήσιν και πειθαρχικήν δικαιοδοσίαν του ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου δικάζοντος εις πρώτον και μόνον βαθμόν.

### Άρθρον 6.

Παρά τή Προτύπω Ειδική Σχολείω ιδρύεται Σχολικόν Ταμείον, λειτουργούν κατά τας διατάξεις του νόμου 5019 και διοικούμενον υπό σχολικής έφορείας, αποτελουμένης έν του Διευθυντού του σχολείου, ως Προέδρου, ενός μέλους του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Αθηναίων, υπ' αυτόν όριζόμενου, ενός μέλους του Εκκλησιαστικού Συμβουλίου τής εννομείας, παρ' ή λειτουργεί τό σχολείον υπ' αυτού όριζόμενου και έού γονέων μαθητών, υπό του Νομάρχου διοριζόμενων έν δικλασίον αριθμού προτεινομένων υπό του Διευθυντού του σχολείου.

Καθήκοντα Γραμματέως άσκει εις τών έν τή σχολείω δι-

δασκόντων υπό του Διευθυντού όριζόμενος. Η θητεία των μέλων τής σχολικής έφορείας είναι διετής.

### Άρθρον 7.

Διά την λειτουργίαν του Προτύπου Ειδικού σχολείου Αθηνών χορηγείται κατά έτος εις τό σχολικόν ταμείον τούτου ποσό έν έραχμίων 60.000, λαμβανόμενον έν απο ειδικού λογαριασμού κατασκευής διδασκείων και Κέντρων Τυφλών άνταρ τριάντης επί τούτου σχετικής πιστώσεως.

### Άρθρον 8.

Πιστεύεται όπως διά Β. Διαταγμάτων προκηλούμενων έν τών Υπουργίων των Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας ιδρύονται και άλλα ειδικά σχολεία ή ειδικαι τάξεις, προσχεδιασμένα εις λειτουργούσιν πολλαπλά δημοτικά σχολεία.

Τα δημοτικά προσωπικά των σχολείων τούτων ή των τήνων κληρονομάται έν διδακτικόν μεταεκπαιδευθέντων εις τ Προτύπω Ειδικών Σχολείων Αθηνών και τυχόντων ειδικόν πτυχίον.

Όπου ιδρύονται τάξεις ειδικού σχολείου, υπάχονται και ούται υπό τόν αυτόν Διευθυντήν του πολλαπλού σχολείου, παρ' ό ούτοι προσηρτηθήσαν, όπου δέ ιδρύεται πολλαπλόν ειδικόν σχολείον ή διεύθυνσις τούτου άνατίθεται εις τόν υπό του νόμου άρθρον 4 του παρόντος Διοικητικόν Συμβούλιον όριζόμενον μεταεκπαιδευθέντα δημοδιδασκάλον.

### Άρθρον 9.

Τά σχολεία ταύτα λειτουργούσιν ως και τό συνήθ, δημοτικά σχολεία, ισχυούσιν και δια ταύτα παύσιν τών περί τών δημοτικών σχολείων καμμένων διατάξεων, εφ' όσον αύται δεν άντιτίθενται προς τας διατάξεις του παρόντος νόμου.

### Άρθρον 10.

Τά καθήκοντα του ειδικού Ιατρού εις τό κατά τό ανωτέρω ιδρύμενα διά Β. Διαταγμάτων ειδικά σχολεία ή ειδικαι τάξεις ανατίθεται εις τόν έν τή πόλει, έν ή λειτουργούσι ταύτα σχολίαστρον, εφ' όσον ούτος έχει ειδικόν πτυχίον μεταεκπαιδεύσεως, τοιούτου δέ μή υπάρχοντος, εις τόν έν τή αυτή περιφέρειά ψυχίαστρον, ή έτερον κατάλληλον Ιατρόν, προτεινόμενον κατά τας διατάξεις του άρθρου 2 του παρόντος.

### Άρθρον 11.

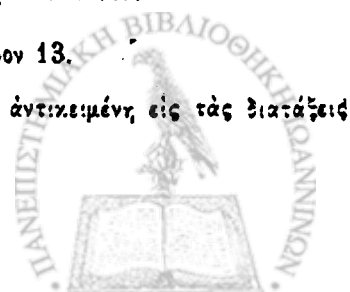
Διά του ίδρυτικού Β. Διαταγματος έκάστης τάξεως ή σχολείου καθορίζεται και ή έπείρα έπιχορήγησις αυτού. Ησις αναγράφεται υπό ίδιον κεφάλαιον και άρθρον εις τόν προϋπολογισμόν του Κράτους.

### Άρθρον 12.

Τά του πρόπου τής λειτουργίας του Διοικητικού Συμβουλίου του Προτύπου Ειδικού σχολείου, του σχολείου τούτου, ως και τών ιδρυθησομένων ειδικών τάξεων ή σχολείων και τά τής μεταεκπαιδύσεως του διδακτικού προσωπικού αυτών κανονισθήσονται διά Β. Διαταγμάτων, έκδοισμένων προτάσει του Υπουργού των Οργανισμών και Εθνικής Παιδείας, μετά γνώμη του Διοικητικού Συμβουλίου, του προβλεπομένου υπό του παρόντος Νόμου διά τά σχολεία ταύτα.

### Άρθρον 13.

Καταργείται πάσα διάταξις άντικειμένη, εις τας διατάξεις



Εν Αθήναις τῆ 22 Ιανουαρίου 1938.

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β'**

Τὸ Ὑπουργικὸν Συμβούλιον

Ὁ Πρόεδρος

**Ι. ΜΕΤΑΞΑΣ**

Τὰ Μέλη

- Γ. ΛΟΓΘΕΤΗΣ, Ι. ΛΟΥΡΕΝΤΗΣ, Κ. ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ,
- ΠΕΡ. ΡΕΣΙΑΔΗΣ, Ι. ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ, ΑΓΓ. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ,
- Γ. ΚΥΡΙΑΚΟΣ, Γ. ΣΠΥΡΙΔΩΝΟΣ, Α. ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΗΣ,
- Κ. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΙΗ. ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Π. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΣ,
- Α. ΜΙΜΗΤΡΑΤΟΣ, Κ. ΜΠΟΥΡΜΠΟΥΛΗΣ,
- Θ. ΝΙΚΟΛΟΥΔΗΣ, Π. ΚΡΗΤΙΚΟΣ, Κ. ΜΑΝΙΑΔΑΚΗΣ,
- ΔΕΥΚ. ΡΕΣΙΑΔΗΣ, Κ. ΚΟΤΖΙΑΣ, Β. ΓΚΟΡΤΖΗΣ.

Παράθετο καὶ ἐπέση ἡ μεγάλη τοῦ Κράτους σφραγίς.

Εν Αθήναις τῆ 26 Ιανουαρίου 1938.

Ὁ ἐπί τῆς Δικαιοσύνης Ὑπουργός

**Γ. ΛΟΓΘΕΤΗΣ**

**ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ**

(2)

Περί ἐγκρίσεως ἐκποιήσεως οἰκοπέδων τῆς Κοινοῦτης Χαλασίνας.

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β'**

**ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ**

Ἐχόντες ἐπὶ θέσε: το άρθρον 71 τοῦ κώδικος τῆς περὶ Δήμων καὶ Κοινοτήτων Νομοθεσίας, προσάτει τοῦ Ἡμετέρου ἐπὶ τῶν Ἐσωτερικῶν Ὑπουργοῦ, ἀπερρασίσαμεν καὶ διατάσσομεν:

Ἐγκρίνομεν τὴν ἐκποίησιν τῶν ἐν ταῖς θέσεσιν ἀνεμόμυλος Μεραγγιές, Μπαχτσέδες, Αὐλές, Καδίνα, Π. Ποτάμι καὶ Κεραμάρη κειμένων κοινοτικῶν οἰκοπέδων καὶ ὡς ἐπιταί:

- 1) Τοῦ ἐν θέσει Ἀνεμόμυλος κειμένου, εἰς τὸν Γραικὸν Ἀργύριον, ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1000.
- 2) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Δάρλαν Ἀντώνιον ἀντὶ τιμήματος δρα. 2200.
- 3) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά, εἰς τὸν Θεοφίλου Γεώργιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2.500.
- 4) Τοῦ ἐν θέσει Μπαχτσέδων εἰς τὸν Δημούδην Σταύρον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2500.
- 5) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά, εἰς τὸν Καμινᾶν Δημήτριον, ἀντὶ τιμήματος δρα. 3200.
- 6) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά εἰς τὸν Καμινᾶν Γεώργιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 3000.
- 7) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Κηπούδην Σωτήριον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 3050.
- 8) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Κουστόπουλον Σταύρον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2500.
- 9) Τοῦ ἐν θέσει Μπαχτσέδες κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Δημούδην Νικόλαον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2.500.
- 10) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Ταξιάρχην Μιχαήλ, ἀντὶ τιμήματος δραχ. 500.
- 11) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Περικανόπουλον Εὐάγγελον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2500.
- 12) Τοῦ ἐν θέσει Αὐλές κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Κηπούδην Γεώργιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 840.
- 13) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Παπαδημητρίου Νικόλαον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1500.

- 14) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Μπαρμπαν Εὐάγγελον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2200.
- 15) Τοῦ ἐν θέσει Καδίνα κειμένου οἰκοπέδου εἰς τὸν Μανωλίπουλον Βασίλειον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2400.
- 16) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Παπαδόπουλον Ἀπόστολον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 3448.
- 17) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Παράσχην Κωνσταντῖνον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 18) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Σιδάδην Ἰωάννην ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 19) Τοῦ ἐν θέσει Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Σούρξαν Γεώργιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 616.
- 20) Τοῦ ἐν θέσει Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Σκεντέρην Βασίλειον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1420.
- 21) Τοῦ ἐν θέσει Π. Ποτάμι εἰς τὸν Σαμαρᾶν Ἀθανάσιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2100.
- 22) Τοῦ ἐν θέσει Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Σίγκουλον Δημήτριον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 720.
- 23) Τοῦ ἐν θέσει Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Γεωργίου Ἀ. Νικόλαον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1500.
- 24) Τοῦ ἐν θέσει Καδίνα κειμένου εἰς τὸν Τσιούτιον Δημ. ἀντὶ τιμήματος δραχ. 3700.
- 25) Τοῦ ἐν θέσει Ἀνεμόμυλος κειμένου εἰς τὸν Τζούτζιον Ἰωάννην ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 26) Τοῦ ἐν θέσει Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Τόπην Νικόλαον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 27) Τοῦ ἐν θέσει Καδίνα κειμένου εἰς τὸν Χαγιάρχην Ἰωάννην ἀντὶ τιμήματος δραχ. 3000.
- 28) Τοῦ ἐν θέσει Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Παστρουμᾶν Μήτιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 400.
- 29) Τοῦ εἰς θέσιν Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Λιακόπουλον Ἀθανάσιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2350.
- 30) Τοῦ εἰς θέσιν Αὐλές κειμένου εἰς τὸν Μπαρούταν Ἀνδρέον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2150.
- 31) Τοῦ εἰς θέσιν Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Τσιουλᾶκην Δημήτριον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2200.
- 32) Τοῦ εἰς θέσιν Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Κρηκομπίτην Κωνσταντῖνον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 33) Τοῦ εἰς θέσιν Κεραμάρη κειμένου εἰς τὸν Σαμαρᾶν Δημήτριον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1250.
- 34) Τοῦ εἰς θέσιν Αὐλές κειμένου εἰς τὸν Φαρᾶν Σωκράτην ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1800.
- 35) Τοῦ εἰς θέσιν Αὐλές κειμένου εἰς τὸν Σμαρᾶν Γ. Παντελῆν ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1250.
- 36) Τοῦ εἰς θέσιν Μεραγγιά κειμένου εἰς τὸν Μπέγκην Θ. Γεώργιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 37) Τοῦ εἰς θέσιν Αὐλές κειμένου εἰς τὸν Καλογιάννην Ἀλέξανδρον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2100.
- 38) Τοῦ εἰς θέσιν Π. Ποτάμι εἰς τὸν Τσιάρην Ἰωάννην ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2223.
- 39) Τοῦ εἰς θέσιν Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Κηπουρῶν Χρῆστον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 460.
- 40) Τοῦ εἰς θέσιν Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Τόκανον Ἀθανάσιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.
- 41) Τοῦ εἰς θέσιν Π. Ποτάμι κειμένου εἰς τὸν Ἀκριβόπουλον Θεμιστοκλῆν ἀντὶ τιμήματος δραχ. 1000.
- 42) Τοῦ εἰς θέσιν Ἀνεμόμυλος κειμένου εἰς τὸν Νιζάμην Γεώργιον ἀντὶ τιμήματος δραχ. 2000.

