

Η ανθρωπιστική παιδεία στην πορεία της από την προβιομηχανική στη βιομηχανική εποχή

Σπύρος Ράσης*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρακολουθεί την ιστορική διαδρομή της Ανθρωπιστικής Παιδείας από τη στιγμή της εμφάνισής της στη Δ. Ευρώπη μέχρι των ημερών μας, επιδιώκοντας να διερευνήσει και να ερμηνεύσει τις εναλλασσόμενες περιόδους ύφεσης και έξαρσης της σημασίας της για την πνευματική και την κοινωνική ζωή σε συσχετισμό με τις επικρατούσες –κάθε φορά– συνθήκες. Επικεντρώνει, κυρίως, στην αναζήτηση των αιτίων της απαξίωσης του ανθρωπιστικού εκπαιδευτικού ιδεώδους στα σύγχρονα μεταβιομηχανικά κράτη, προκειμένου να καταδείξει την αξία του για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών δημοκρατικών πολιτικών υποκειμένων, ικανών να αντισταθούν στο τεχνοκρατικό πνεύμα της μαζοποιημένης νεοφιλελεύθερης κοινωνίας των ημερών μας. Κεντρικός στόχος, η υπογράμμιση του –υπό προϋποθέσεις– ουσιαστικού ρόλου των Ανθρωπιστικών Σπουδών για την επιβεβλημένη αναδιάρθρωση της παγκόσμιας κοινωνίας.

Εισαγωγή

Για τους μελετητές της εκπαίδευσης αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και τις απαρχές

* Ο Σπύρος Ράσης είναι Καθηγητής Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Α.Π.Θ.

του 21ου –χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οποίων είναι ο θρίαμβος του Νεοσυντηρητισμού, η συρρίκνωση του Κράτους Πρόνοιας και η εδραίωση του επιθετικού καπιταλισμού στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης αγοράς– η Ανθρωπιστική Παιδεία βιώνει τη μεγαλύτερη κρίση στην ιστορία της¹, καθώς το κύριο πεδίο δράσης της, το παραδοσιακό, γενικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται πεδίο «υψηλού κινδύνου». Πρόκειται για μια εκπαιδευτική και πολιτισμική, συνάμα, κρίση τις ρίζες της οποίας ανιχνεύουμε στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν, για την ικανοποίηση των αναγκών της αναδύομενης νεότερης βιομηχανικής κοινωνίας των ραγδαίων αλλαγών, της εξέλιξης και της προόδου, θεσμοθετείται η σύγχρονη μαζική εκπαίδευση². Μέχρι τότε, αρχής γενομένης από τον 11ο αιώνα, στη Δ. Ευρώπη ζητήματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση των νέων αποτελούσαν αντικείμενο φροντίδας μεμονωμένων ατόμων, κληρικών, λογίων και παιδαγωγών, οι οποίοι, μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν αποκλειστικά από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, απέβλεπαν στο να δημιουργήσουν μια μικρή ελίτ προορισμένη για τη στελέχωση των ανώτερων θέσεων στην εκκλησία, τη διοίκηση, τη δικαιοσύνη και την πολιτική³.

Η πραγματικότητα αυτή αρχίζει να αλλάζει, όπως εύκολα μας επιτρέπει να συναγάγουμε η προσεκτική ιστορική θεώρηση της εκπαίδευσης, προς το τέλος του 19ου αιώνα με την εμφάνιση της β' φάσης της βιομηχανικής επανάστασης. Κάτω από την πίεση της και ως απότοκο των καταλυτικών συνεπειών που επέφερε στο σύνολο της κοινωνικής ζωής, τα νεοσύστατα Δυτικοευρωπαϊκά κράτη προσβλέποντας στην εκπαίδευση ως μέσο εδραίωσής τους, νομιμοποίησής τους και ισχυροποίησης της δύναμής τους τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό, αρχίζουν να οργανώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να τα θέτουν υπό τον έλεγχό τους⁴. Υπό τις συνθήκες αυτές, οι παλιές παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές, που στόχευαν στην αρμονική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και τη διάπλαση του πολύπλευρου ανθρώπου (*homo universalis*), αρχίζουν να αμφισβητούνται και να δέχονται επιθέσεις οι οποίες κορυφώνονται στην αυγή του 20ού αιώνα, εποχή ορθολογικοποίησης των πάντων. Ως αποτέλεσμα, μέσω αποφασιστικών κρατικών παρεμβάσεων και αποκάλυπτων πολιτικών επεμβάσεων που πήραν τη μορφή εκσυγχρονιστικών αλλαγών, η εκπαίδευση αρχίζει να προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της χρηστικότητας και η Ανθρωπιστική Παιδεία να υποβαθμίζεται⁵.

1. Η εμφάνιση της ανθρωπιστικής παιδείας: Γνωρίσματα και στόχοι της

Με τον όρο «Ανθρωπιστική Ουμανιστική Παιδεία» εννοούμε εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης που έκανε την εμφάνισή της στη Δ. Ευρώπη στα τέλη του 14ου αιώνα ως παρακολούθημα των δραστικών αλλαγών οι οποίες συντελέστηκαν εκείνη την εποχή σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής, της οικονομικής και της πολιτικής ζωής και ως συνακόλουθο της έντονης αντίδρασης του μεσαιωνικού ανθρώπου στην κυριαρχία που ασκούσε για αιώνες η Εκκλησία στο σύνολο της κοινωνικής δράσης και τους περιορισμούς που εφάρμοζε σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Ο εγκλωβισμένος στα δεσμά της θεοκρατικής κοινωνίας και χαμένος στην ανωνυμία της συλλογικής της ζωής άνθρωπος αφυπνίζεται, αντιλαμβάνεται τη θέση στην οποία βρίσκεται και συναισθάνεται ποια είναι εκείνη που του αξίζει. Μέχρι χθες πίστευε ακράδαντα ότι ο επίγειος κόσμος ανήκε στο Θεό και ήταν ο καλύτερος δυνατός. Σήμερα, αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του και, χωρίς να αμφισβητεί την πρωτοκαθεδρία του Θεού σ' αυτόν, αρχίζει να πιστεύει ότι είναι και δικός του κόσμος, τον οποίο μπορεί να δαμάσει με τη σκέψη του και να μεταμορφώσει με τη δράση του. Η συνειδητοποίηση αυτή τον βοηθά να ξαναβρεί τη χαμένη του ατομικότητα, ατομικότητα στενά συνυφασμένη με μια αντίληψη της ανθρώπινης φύσης διαφορετική από εκείνη του Μεσαίωνα, και να στραφεί στη δημιουργία μιας «άλλης» κοινωνίας φτιαγμένης στα μέτρα του, απαλλαγμένης από θεοκρατικούς καταναγκασμούς και μεταφυσικές αγωνίες⁶.

Στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του ανακαλύπτει τα κλασικά κείμενα, Λατινικά και αρχαία Ελληνικά, μέσα από τα οποία ξεδιπλώνεται ένας ολόκληρος κόσμος-πρότυπο για τη νέα κοινωνία την οποία οραματίζεται η ανερχόμενη αστική τάξη και η οποία αρχίζει να διαμορφώνεται αυτά τα χρόνια. Στρέφεται, λοιπόν, με ενθουσιασμό στη συστηματική μελέτη τους και, αναζητώντας στην κλασική σκέψη ερείσματα για το μέλλον του, ανάγει τη σπουδή της κλασικής Γραμματείας σε αγαπημένη ενασχόλησή του και ειδοποιό στοιχείο της πολιτιστικής ζωής της εποχής του, αυτής της ιστορικής περιόδου της ευρωπαϊκής ιστορίας, της γνωστής ως Αναγέννηση, στο εύφορο έδαφος της οποίας ριζώνει η Ανθρωπιστική Παιδεία⁷.

Εισηγητής του ανθρωπιστικού παιδευτικού ιδεώδους θεωρείται ο Petrus Paulus Vergerius, ένας από τους σημαντικότερους Ουμανιστές κοσμικούς λόγιους της Πρώιμης Αναγέννησης, συγγρα-

φέας του πρώτου βιβλίου Ουμανιστικής Παιδαγωγικής, το οποίο υπό τον τίτλο *De Ingenius Moribus* θα αποτελέσει τομή στη σχολαστική, θεολογικοκρατούμενη παράδοση του Μεσαίωνα και θα σηματοδοτήσει την απαρχή της εγκατάλειψής της⁸. Στο συγκεκριμένο έργο, όπου αντανακλώνται με ενάργεια οι αξίες, τα ιδεώδη και τα πρότυπα ζωής της ανερχόμενης αστικής τάξης και εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό το δημιουργικό πνεύμα της Αναγέννησης, μπαίνουν οι βάσεις και διατυπώνονται οι κατευθυντήριοι άξονες μιας μορφής εκπαίδευσης με άκρως προοδευτικό χαρακτήρα που απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά των ευγενών και των αστών⁹. Στόχοι αυτής, η χωρίς τις ακρότητες του θρησκευτικού φανατισμού θρησκευτική αγωγή, η κλασική παιδεία και η φυσική αγωγή και εργαλεία της οι μαθήσεις της Ηθικής (απαλλαγμένης, όμως, από τη Θεολογία), της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Μουσικής, της Λογικής και, ιδιαίτερα, της Ρητορικής.

Κατά την άποψη του Vergerius, αλλά και, γενικότερα, των ουμανιστικών κύκλων, η σπουδή των συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων και προάγουν στάσεις ζωής συμβατές με το ελεύθερο πνεύμα της Πρώιμης Αναγέννησης, πρέπει να στηρίζεται στην αρχαία Γραμματεία, και μάλιστα τις Ελευθέριες Τέχνες, τις γνωστές «τριπτύν» (trivium) και «τετρακτύν» (quadrivium) των Σοφιστών. Κι αυτό, γιατί αυτές οι μαθήσεις απευθύνονται σε ελεύθερους ανθρώπους, καλλιεργούν την αρετή και τους προσφέρουν τη σοφία, ανώτερα δώρα του πνεύματος –με την ευρεία έννοιά του– που τους εξευγενίζουν και τους εξανθρωπίζουν¹⁰. Υπό μια προϋπόθεση, όμως: Να μη δίνεται έμφαση μόνο στο τυπικό και τη γλωσσική μορφή των κλασικών κειμένων, αλλά, κυρίως, στο περιεχόμενο, τις ιδέες, οι οποίες αποτελούν μορφωτική δύναμη ικανή να διαπλάσει τον καθολικό άνθρωπο¹¹.

2. Ανθρωπιστικές σπουδές από το τέλος του 5ου αιώνα έως τη βιομηχανική επανάσταση: Βαρόμετρο κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών και τάσεων

Αυτή η δημιουργική περίοδος, ωστόσο, αρχίζει, όπως συχνά συμβαίνει στην Ιστορία του Ανθρώπου, να χάνει τον προοδευτι-

σμό της στα τέλη του 15ου αιώνα και η εκπαίδευση τίθεται κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του (από το 1470 και μετά) υπό τον άμεσο ή έμμεσο έλεγχο της Καθολικής Εκκλησίας, η οποία μέχρι τότε διάκειτο ευνοϊκά απέναντι στο κίνημα του Ανθρωπισμού και έδειχνε ανεκτικότητα στις αντιλήψεις και τα πιστεύω των Ουμανιστών. Η όλο και μεγαλύτερη απήχηση, όμως, που εύρισκαν οι πεποιθήσεις τους στην αναγεννησιακή κοινωνία, τα παγανιστικά στοιχεία με τα οποία μπόλιαζαν τον πολιτισμό της Αναγέννησης, η πίστη τους στην ανθρώπινη ελευθερία και αξιοπρέπεια, όλα αυτά αποτελούσαν καινά δαιμόνια ικανά να οδηγήσουν την Καθολική Εκκλησία σε αμφισβήτηση και την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων σε κλυδωνισμούς. Έπρεπε, συνεπώς, να παταχθούν, άποψη που συμμερίζεται και η μεγαλοαστική τάξη, η οποία, συμμαχώντας με τους ευγενείς μέσω επιγαμιών και άλλων κοινωνικών σχέσεων, αναδιπλώνεται σταδιακά, εγκαταλείπει τον προοδευτισμό της και συντηρητικοποιείται¹².

Αυτή την τάση συντηρητικοποίησης διαπιστώνομε καθαρά σ' ένα τμήμα των Ουμανιστών με προεξάρχοντα τον Battista Guarino, το έργο του οποίου παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από τις αρχές και τους άξονες της αυθεντικής Ανθρωπιστικής Παιδείας. Η σπουδή των κλασικών γραμμάτων εξακολουθεί, βέβαια, να αποτελεί τον πυρήνα της νέας, αναθεωρημένης ανθρωπιστικής αντίληψης, η έμφαση, όμως, δίνεται πλέον στη σχολαστική μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού, τη γλωσσική και υφολογική επεξεργασία των κειμένων¹³. Οι αξίες, τα πρότυπα και τα ιδεώδη του κλασικού πολιτισμού, που αποτέλεσαν τη βάση για την αναγεννησιακή άνθηση, υποβαθμίζονται και η Ανθρωπιστική Παιδεία, εγκαταλείποντας τη φιλοσοφία της και αναπροσαρμόζοντας το περιεχόμενό της, επαναπροσδιορίζει τον κεντρικό της στόχο, αυτόν της διαμόρφωσης του ολοκληρωμένου, πολύπλευρου ανθρώπου, και προσανατολίζεται στη διάπλαση ενός ανθρώπου με ευγενή, αριστοκρατικό τρόπο σκέψης και δράσης, του εκλεπτυσμένου αυλικού του Castiglione¹⁴ ή του gentleman του Sir Thomas Elyot¹⁵.

Με την υπερεκτίμηση της γραμματικής και της γλωσσικής μορφής των κειμένων σε βάρος των νοημάτων τους –καθόλου ουδέτερη, φυσικά– τα τελευταία αυτά υφίστανται, στην ουσία, μια μορφή ελέγχου του ιδεολογικού περιεχομένου τους, οι κλασικές σπουδές καλούνται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μιας κοινωνίας που έχει υποχωρήσει σε παλαιότερα πρότυπα κοινωνικών δομών και πνευματικής ζωής και η Ανθρωπιστική Παιδεία να υπηρετήσει τις ιδέες της σταθερότητας και της διατήρησης έναντι της προο-

δου, όπως μέχρι τότε¹⁶. Το ακόμη χειρότερο είναι ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης, η οποία παγιώνεται στα διάφορα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής, εκκλησιαστικά, κοινοτικά και ιδιωτικά, στα τέλη του 15ου αιώνα θα διατηρηθεί αναλλοίωτη, σε γενικές γραμμές, μέχρι το 19ο αιώνα παρά τις πνευματικές κατακτήσεις και την ανάπτυξη των επιστημών που συντελούνται κατά το χρονικό αυτό διάστημα¹⁷.

Η επιστημονική σκέψη, ως γνωστό, έκανε την εμφάνισή της στη δυτικοευρωπαϊκή σκηνή κατά την Αναγέννηση παράλληλα με την ανθρωπιστική ως απότοκο της συνειδητοποίησης των σχέσεων που συνδέουν τον άνθρωπο, οντότητα ιδιαίτερη και προσωπικότητα σεβαστή, με τη φύση και τον κόσμο¹⁸. Δεν ευδοκίμησε, όμως, στα σχολεία, όπου οι Ανθρωπιστικές Σπουδές αποτελούσαν τον κύριο κορμό των μαθημάτων. Την εκπαιδευτική αυτή πραγματικότητα δεν κατάφεραν να ανατρέψουν ούτε η επιστημονική επανάσταση που συγκλόνισε το 16ο αιώνα ούτε η ανάπτυξη της εμπορευματικής κοινωνίας του 17ου. Εις μάτην ο Francis Bacon υποστήριζε την αξία των επιστημονικών γνώσεων για τη νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφωνόταν¹⁹. Εις μάτην το παιδαγωγικό κίνημα του Ρεαλισμού, το οποίο με το μότο «*Τα πράγματα μπροστά από τις λέξεις*» έδινε προτεραιότητα στη σπουδή των Φυσικών Επιστημών και των κοινωνικών θεσμών έναντι της γλώσσας και της Λογοτεχνίας, επιχειρούσε να διεισδύσει στην εκπαίδευση²⁰. Η κυριαρχία των κλασικών σπουδών παρέμενε ακλόνητη, καθώς εξυπηρετούσαν τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς στόχους της Εκκλησίας και των ευγενών, που εξακολουθούσαν να κατέχουν την πολιτική εξουσία. Θα πρέπει να φθάσουμε στο δεύτερο μισό του 18ου αιώνα για να ανακαλύψουμε τα αποτελέσματα μιας προσπάθειας ανανέωσης της συντηρητικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο 18ος αιώνας, ο αιώνας των Φώτων έχει να επιδείξει κοσμοϊστορικά γεγονότα στον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον πολιτικό τομέα και αξιόλογα επιτεύγματα στον επιστημονικό και τον πνευματικό, που αποτελούν την κορύφωση των δραματικών αλλαγών οι οποίες έχουν συντελεστεί σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής κατά το 16ο και το 17ο. Κατά τους αιώνες αυτούς η Δ. Ευρώπη κυοφόρησε έναν νέο πολιτισμό, ο οποίος έγινε η βάση για το σύγχρονο. Η κατάκτηση των ωκεανών με τις Μεγάλες Ανακαλύψεις συνέτεινε στην ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας, μετέβαλε τους όρους της οικονομίας και διαμόρφωσε μια παγκόσμια οικονομική ζωή, που είχε ως συνέπειά της την οικονομική ά-

νοδο της ανώτερης αστικής τάξης, των μεγάλων επιχειρηματιών του υπερπόντιου εμπορίου, και τη συνακόλουθη κοινωνική ισχυροποίησή της έναντι μιας φεουδαρχικής τάξης που διαρκώς συρρικνωνόταν και σταδιακά κατέρρεε²¹. Η αλλαγή της οικονομικής ζωής επέφερε, ως εκ τούτου, αλλαγή του συσχετισμού των δυνάμεων όχι μόνο στην κοινωνικο-πολιτική σκηνή του Αρχαίου Καθεστώτος, αλλά και την πνευματική, καθώς οι αστοί, αποκτώντας οικονομική δύναμη και διεκδικώντας, επίσης, κοινωνικό γόητρο αλλά και πολιτική επιρροή, έγιναν φορείς των πιο προοδευτικών ιδεών, που άμεσα ή έμμεσα συνέβαλαν στην πολιτιστική άνθηση της εποχής τους, η οποία μορφοποιήθηκε στο κίνημα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού²².

Ο Διαφωτισμός, είτε ως πνευματικό κίνημα με σαφείς κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συνιστώσες είτε ως αιώνας κυριαρχίας του σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής, ανήγαγε σε κέντρο του ενδιαφέροντός του τον άνθρωπο και επιχείρησε να εγκαθιδρύσει το «Βασίλειό» του μέσω του ελέγχου της φύσης, της αμφισβήτησης των ισχυόντων μέχρι τότε πολιτειακών θεσμών και κοινωνικών δομών και τη διαμόρφωση του κατάλληλου για ριζικές αλλαγές πνευματικού υπόβαθρου με τελικό στόχο τη γνώση, την ελευθερία, την πρόοδο και την ευτυχία του ανθρώπου²³. Προς το σκοπό αυτό, οι εκφραστές του νέου πνεύματος –γνωστοί, γενικότερα, ως «Φιλόσοφοι»– έκαναν αντικείμενο έρευνας και μελέτης τους τα προβλήματα που τον απασχολούσαν σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό και πρότειναν λύσεις για την ανάπλαση της κοινωνίας και τη βελτίωση της θέσης του ανθρώπου σ' αυτή δίνοντας προβάδισμα στον Ορθό Λόγο, την κριτική σκέψη που έθετε σε αμφισβήτηση αυθεντίες, αξίες και ιδέες κληροδοτημένες από τους προηγούμενους αιώνες και εκκινώντας από τις επιστημονικές κατακτήσεις του 17ου.

Γι' αυτούς, η επιστημονική γνώση απελευθερώνει τον άνθρωπο από προκαταλήψεις διευρύνοντας τους ορίζοντές του προς πεδία άγνωστα ή απαγορευμένα μέχρι τότε, οδηγεί στην κατανόηση του σύμπαντος και παρέχει μια νέα θεώρηση του κόσμου απαλλαγμένη από τα «σκοτάδια» του παρελθόντος²⁴. Θα πρέπει, συνεπώς, οι επιστήμες μαζί με το παρακολούθημά τους, την τεχνική, να αποτελέσουν συστατικό στοιχείο της μόρφωσης του ανθρώπου του Διαφωτισμού εκλαϊκευμένες κατά το δυνατόν και ενσωματωμένες σ' ένα ενιαίο σύστημα μάθησης, που θα αποτελέσει, ταυτόχρονα, και πρόγραμμα για κοινωνικο-πολιτικές μεταρρυθμίσεις ή, ακόμα, και για επαναστατική δράση. Προϊόν αυτής της βαθιάς πίστης

των Διαφωτιστών στην αξία των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων ως απαραίτητων εφοδίων για την αντιμετώπιση των σύγχρονων συνθηκών είναι η *Εγκυκλοπαιδεία ή Συστηματικό Λεξικό των Επιστημών, των Τεχνών και των Επαγγελμάτων*²⁵, μια εκλαϊκευμένη σύνοψη των ανθρώπινων γνώσεων πάνω στις επιστήμες, τις τέχνες και τις ανθρώπινες δραστηριότητες, που χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς της ως μέσο για τη διάδοση των νέων φιλοσοφικών ιδεών και ως όργανο, ταυτόχρονα, πολεμικής εναντίον των αναχρονιστικών παραδόσεων, των προλήψεων και των πολιτικών συστημάτων, τα οποία επιζητούσε να εξαφανίσει στο όνομα «της λογικής και της εμπειρίας».

Παράλληλα με την αναγνώριση της σημασίας των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων για την κατανόηση και τη βελτίωση ή την ανατροπή της υπάρχουσας κοινωνίας, οι Διαφωτιστές προβαίνουν στον επαναπροσδιορισμό των Ανθρωπιστικών Σπουδών καταδικάζοντας το συντηρητικό ρόλο με τον οποίο είχαν επιφορτιστεί από την Ύστερη Αναγέννηση και μετά και επαναδιατυπώνουν τις αρχές και τη φιλοσοφία τους ως σπουδών που, αντλώντας από το κλασικό παρελθόν, αφενός επιτρέπουν την ερμηνεία και την κατανόηση του παρόντος, αφετέρου βοηθούν στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος.

Ο επαναπροσδιορισμός της θέσης και των στόχων των κλασικών σπουδών συντελείται μέσα από το κίνημα του Νεοανθρωπισμού που διαμορφώνεται στα τέλη του 18ου αιώνα από Γερμανούς, κυρίως, λόγιους, οι οποίοι, με περισσό, είναι αλήθεια, ιδεαλισμό αποδίδουν στους αρχαίους συγγραφείς, και ιδιαίτερα τους Έλληνες, το χαρακτηρισμό των «μεγάλων θνητών» και των «πιο ευγενικών ψυχών που έζησαν πάνω στη γη». Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός εκπορεύεται από, αλλά και δικαιολογεί, τη βαθιά πίστη τους ότι η μελέτη του έργου και της σκέψης των κλασικών συγγραφέων παρέχει στους σύγχρονους ανθρώπους βαθιές γνώσεις και υψηλά ιδανικά, τους επιτρέπει αλλά και τους εθίζει στο να διακρίνουν το αυθεντικό από το κίβδηλο, το όμορφο από το άσχημο, το ηθικό από το ανήθικο, ενώ, ταυτόχρονα, οξύνει την κρίση τους, καλλιεργεί τη λογική τους και βοηθά στη διάπλαση της ολοκληρωμένης και αρμονικά αναπτυγμένης προσωπικότητας (*bildung*) που οραματίζονται οι αστοί²⁶.

Ωστόσο, την ιστορική αυτή περίοδο του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, που έδωσε τόσες υποσχέσεις κι ελπίδες στην ανθρωπότητα, διαδέχεται η εποχή του Ρομαντισμού και της Αντίδρασης, κατά την οποία η μεγαλοαστική τάξη αναδιπλώνεται κάτω από τον

τρόμο της επαναστατικής δράσης αυτών των χρόνων, της ευρείας διάδοσης φιλελεύθερων και ριζοσπαστικών ιδεών και της εμφάνισης ενός αυτόνομου, ενστικτώδους στην αρχή, λαϊκού κινήματος που αρχίζει να αμφισβητεί και τα δικά της συμφέροντα. Η συνεχής ένταση και ο φόβος απώλειας των «κεκτημένων» κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων τους, οδηγούν τους μεγαλοαστούς σε συμμαχία με τους ευγενείς και στην από κοινού ανάληψη μιας προσπάθειας οπισθοδρόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας και σκέψης σε ξεπερασμένες μορφές ζωής και κοινωνικών δομών της προεπαναστατικής περιόδου εν ονόματι της διασαλευθείσας τάξης και της επαπειλούμενης κοινωνικής «γαλήνης»²⁷.

Οι συνέπειες της «σύμπραξης» μεγαλοαστών και αριστοκρατών για τη διατήρηση της δύναμης και της εξουσίας τους, εκδηλώνονται σ' όλες τις εκφάνσεις της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πνευματικής ζωής αυτού του αιώνα συνθέτοντας το πλαίσιο για τα κοσμοϊστορικά γεγονότα που θα συνταράξουν τον 20ό. Βιομηχανική επανάσταση και καπιταλισμός στην οικονομία, συντηρητισμός στην πολιτική, ρομαντισμός στην τέχνη, ιδεαλισμός στη φιλοσοφία. Και στην εκπαίδευση, ηθικοποιητική πολιτική που βρίσκει την τελειώσή της στην Ερβαρτιανή Παιδαγωγική, η οποία εμφανίζεται με πρωταρχικό σκοπό της τη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και τη διαιώνιση κι αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας μέσω της διάπλασης παθητικών πολιτών εμποτισμένων με την κυρίαρχη ιδεολογία, που θα δέχονται αναντίλεκτα της ηθικές αξίες της άρχουσας τάξης και δε θα αμφισβητούν την εξουσία της²⁸.

Στην υλοποίηση των στόχων της ηθικοποιητικής αυτής παιδαγωγικής, για την οποία απαιτούνται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανελεύθερου, ισοπεδωτικού τύπου και πρακτικές διδασκαλίας με έντονα φρονηματιστικό χαρακτήρα, θυσιάζονται γι' άλλη μια φορά οι Ανθρωπιστικές Σπουδές, οι οποίες από την Αναγέννηση ακόμα αποτελούν το κέντρο βάρους της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και το βαρόμετρο των κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών και τάσεων κάθε εποχής. Ο νεοουμανιστικός προσανατολισμός τους, που ορίζει ως κεντρικό τους στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαμόρφωση της ελεύθερης βούλησης και τη διάπλαση της αυτόνομης προσωπικότητας των μαθητών, είναι ασύμβατος με τις ανάγκες της συντηρητικής κοινωνίας του 19ου αιώνα αλλά και επικίνδυνος για τις δομές εξουσίας της. Εγκαταλείπεται, κατά συνέπεια, και με την επιστροφή σε προ-ουμανιστικά παιδαγωγικά πρότυπα, προκρίνονται μέθοδοι δι-

δασκαλίας και μελέτης των κλασικών γραμμάτων που χαρακτηρίζονται από μια ουδέτερη και ακίνδυνη προσέγγιση των αρχαίων κειμένων, στην οποία περισσεύει ο ηθικισμός, ο σχολαστικισμός, η νοησιарχία και ο φορμαλισμός. Σύμφωνα μ' αυτές, η βαρύτητα δε δίνεται στο περιεχόμενο και τα διδάγματα της κλασικής σκέψης, αλλά στη γλώσσα των κειμένων και τη γραμματική²⁹. Η μελέτη, ως εκ τούτου, των πνευματικών αγαθών του κλασικού παρελθόντος αποσκοπεί απλά σε μια ξηρή γλωσσική μάθηση που προικίζει τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων με γλωσσικές ικανότητες, στοιχείο νομιμοποίησης της ανωτερότητάς τους και της διαιώνισης της κυριαρχίας τους³⁰.

Καθώς ο 19ος αιώνας οδεύει προς το τέλος του, η δυτικοευρωπαϊκή κοινωνία βιώνει τη β' φάση της βιομηχανικής επανάστασης, ενός κοσμοϊστορικού γεγονότος με καταλυτικές συνέπειες σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής της ζωής, που τη σφραγίζουν και τη μετασχηματίζουν ριζικά σε μια ραγδαία αναπτυσσόμενη οικονομικά σύνθετη κοινωνία, θεμελιωμένη στην υψηλή τεχνολογία και οργανωμένη σε ορθολογική βάση, η οποία για την ικανοποίηση των αναγκών της έχει ανάγκη από εξειδικευμένους επαγγελματίες, «εγγράμματα» στελέχη και δημοκρατικούς πολίτες. Μέσα σ' αυτό το κλίμα των δραματικών αλλαγών, αλλά και της αισιοδοξίας για μια παρατεταμένη, συνεχή ανάπτυξη που το διακρίνει, η μέχρι τότε κυριαρχία του Ρομαντισμού και της Αντίδρασης υποχωρεί, ενώ η αστική τάξη αρχίζει να ξαναβρίσκει το χαμένο προοδευσισμό της και αναδεικνύεται πάλι δυναμικά πρωτοπόρος όχι μόνο στις οικονομικές εξελίξεις αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής δρομολογώντας βαθιές πολιτιστικές αλλαγές και δραστικές κοινωνικο-πολιτικές ανακατατάξεις, οι οποίες, όμως, πρέπει να νομιμοποιηθούν για να μη διαρραγεί η κοινωνική συνοχή και ατονήσει η κοινωνική συναίνεση με απρόβλεπτες για την τύχη της νέας κοινωνίας συνέπειες³¹.

Οι συνθήκες αυτές φέρνουν στο προσκήνιο την εκπαίδευση ως μέσο για την ανταπόκριση στις ανάγκες της διαρκώς αναπτυσσόμενης οικονομίας, την αποσόβηση επαπειλούμενων κοινωνικών συγκρούσεων και την αποκατάσταση της διαταραγμένης κοινωνικής ισορροπίας, τη διαμόρφωση νέων μορφών πολιτικής αφοσίωσης και τη σταθεροποίηση της βιομηχανικής κοινωνικοπολιτικής οντότητας και τη συνδέουν, για πρώτη φορά, στενά με το κρατικό ή πολιτικό σύστημα. Κατόπιν τούτου, η εκπαίδευση καλείται να εκσυγχρονιστεί και να ανταποκριθεί πρωταρχικά στις ανάγκες του σύνθετου και ευκίνητου καταμερισμού εργασίας που χαρακτηρίζει

τη βιομηχανική κοινωνία παρέχοντάς της όσο το δυνατόν περισσότερα και πληρέστερα «εξειδικευμένα» επαγγελματικά άτομα. Ο διευρυμένος αριθμός ατόμων που απαιτούνται για τη στελέχωση των διαφόρων θέσεων της βιομηχανίας, της οικονομίας και της διοίκησης, σε συνδυασμό με το δημοκρατικό προφίλ που υιοθετεί η νέα κοινωνία επιδιώκοντας να αμβλύνει τις κοινωνικές αντιθέσεις με την υλοποίηση των αρχών της ισότητας και της κοινωνική δικαιοσύνης –ιδεωδών του Διαφωτισμού ευρέως διαδεδομένων στην προοδευτική διανόηση και τη συνειδητοποιημένη, μαχητική εργατική τάξη της εποχής– υποχρεώνουν τα οργανωμένα Δυτικοευρωπαϊκά κράτη στην επέκταση της πρωτοβάθμιας, κατά πρώτον, εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια προσαρμογής της αγωγής στις νέες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις³².

Μέχρι τότε, ως γνωστόν, η εκπαίδευση ήταν προνόμιο των γόνων των εύπορων οικογενειών. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με την εξαίρεση ορισμένων απ' αυτά που κατάφεραν να σπουδάσουν είτε με την ενίσχυση της εκκλησίας είτε χάρη στη «φιλόανθρωπη» διάθεση κάποιων οικονομικά ισχυρών, ήταν υποχρεωμένα στην πλειοψηφία τους να εργάζονται, καλύπτοντας ελλείψεις σε εργατικό δυναμικό, από την πολύ μικρή ηλικία με εξουθενωτικούς ρυθμούς κάτω από άθλιες συνθήκες. Η εισβολή, όμως, της μηχανής στους χώρους παραγωγής, απότοκο της β' φάσης της βιομηχανικής επανάστασης, και η συνακόλουθη συρροή βιομηχανικών εργατών στα αστικά κέντρα, κατέστησαν την παιδική εργασία περιττή και δημιούργησαν εκατομμύρια περιπλανώμενους άνεργους ανήλικους, που συσσωρεύονταν μπροστά στις πύλες των εργοστασίων ή τις πλατείες των πόλεων προκαλώντας συμπλοκές και κοινωνικές εντάσεις. Στο μεγάλο αυτό πρόβλημα απαντά ικανοποιητικά η επέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σ' όλα τα κοινωνικά στρώματα, χάρη στην οποία οι μικροί ταραξίες «μαντρώνονται» στα σχολεία και καθίστανται ακίνδυνοι για την κοινωνική τάξη και ισορροπία³³.

3. Η σύγκρουση της ανθρωπιστικής παιδείας και των επιστημονικών-τεχνολογικών γνώσεων στην καμπή του 19ου αιώνα

Ποια πρέπει, ωστόσο, να είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση στη νέα κοινωνική πραγματικότητα του τέλους του 19ου αιώνα, ώστε

να εκπληρώνει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα το ρόλο που της έχει αναθέσει η απαιτητική βιομηχανική κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών, γρήγορων ρυθμών και μεγάλων επιδόσεων; Το θέμα απασχολεί, για πρώτη φορά, σοβαρά όχι μόνον κοινωνικούς στοχαστές, θεωρητικούς της εκπαίδευσης και πολιτικούς, αλλά και άτομα από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους και κοινωνικές τάξεις, τα οποία εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Από αυτούς κάποιοι υποστηρίζουν το παραδοσιακό, στηριγμένο στις κλασικές σπουδές, πρόγραμμα, το οποίο, όμως, δεν παρέχει γνώσεις επίκαιρες και αποτελεσματικές για την ικανοποίηση του μεγάλου καταμερισμού εργασίας και των εξατομικευμένων κοινωνικών ρόλων που χαρακτηρίζουν τη νέα κοινωνία. Άλλοι, πάλι, αντιμετωπίζοντας το επίμαχο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό, συνάμα, πρόβλημα με την πραγματιστική διάθεση και τη διορατικότητα του σύγχρονου και απόλυτα ενταγμένου στη βιομηχανική πραγματικότητα ανθρώπου, ζητούν αναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και ριζικές μεταβολές σ' όλο το φάσμα της εκπαίδευσης³⁴.

Η αρχή γίνεται με τον Herbert Spencer, αξιόλογο κοινωνικό στοχαστή του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα με μεγάλη επιρροή στους ακαδημαϊκούς και οικονομικούς κύκλους της εποχής. Ο Spencer, κύριος εκφραστής του Κοινωνικού Δαρβινισμού και υπέρμαχος της αναπτυσσόμενης βιομηχανικής κοινωνίας³⁵, αμφισβητεί την παραδοσιακή, ανθρωπιστικού προσανατολισμού, εκπαίδευση, η οποία, κατά τη γνώμη του, συρρικνώνεται στην παροχή γνώσεων που στοχεύουν απλά στην καλλιέργεια του γούστου και την ανάπτυξη του συναισθήματος. Υποστηρίζει την άποψη ότι οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες επιβάλλουν τη ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο πρέπει να οπλίσει όλα τα παιδιά με επιστημονικές γνώσεις –κυρίως Βιολογίας, Φυσικών Επιστημών και Κοινωνικών Επιστημών– ώστε να τα προικίσει με τα κατάλληλα εφόδια που απαιτούνται για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο³⁶.

Τις απόψεις του, που, στην ουσία, οδηγούν σε μια συστηματική υποτίμηση της αξίας των ανθρωπιστικών γνώσεων τις οποίες πρόσφερε –μ' όποιον τρόπο κι αν τις πρόσφερε– η εκπαίδευση εδώ και αιώνες, συμμερίζονται και ενστερνίζονται με ενθουσιασμό αγνοί οραματιστές ενός καλύτερου μέλλοντος, ανιδιοτελείς εραστές της επιστημονικής γνώσης, αλλά και ιδιοτελείς υπερασπιστές του προσωπικού, οικονομικού τους συμφέροντος, οι οποίοι ζητούν δραστικές αλλαγές στα Α. Π. όλων των εκπαιδευτικών βαθμί-

δων³⁷. Γι' αυτούς, οι γενικές γνώσεις, τις οποίες δεν αμφισβητούν ότι προσφέρει η κλασική παιδεία, δεν ανταποκρίνονται πλέον ικανοποιητικά στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις που δημιουργεί η ραγδαία εκμηχάνιση, είναι παρωχημένες, παρακολουθήματα μιας εποχής που έφθασε στο τέλος της. Το πρότυπο του ανθρώπου στο οποίο στοχεύουν, αυτό του ολοκληρωμένου και αρμονικά αναπτυγμένου ατόμου, του ηθικά προετοιμασμένου, μέσω της αγωγής, για την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή, κρίνεται ανεπίκαιρο. Η αναπτυσσόμενη βιομηχανική κρατική οντότητα, για την ικανοποίηση των αναγκών και την υλοποίηση των στόχων της, χρειάζεται, πρωταρχικά, αποτελεσματικά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας, άτομα «εγγράμματα» με εξειδικευμένες γνώσεις και θετικιστικό πνεύμα, ενταγμένα ομαλά στη βιομηχανική κοινωνία, ικανά αλλά και πρόθυμα να την υπηρετήσουν ως «καλοί» πολίτες συμβάλλοντας στη σταθεροποίηση, την πρόοδο και τη διαιώνισή της. Οι γνώσεις που οφείλει να παράσχει το σχολείο, συνεπώς, προκειμένου να πάψει να είναι αυτόνομο και αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα, πρέπει να είναι εργαλειακές, να υπακούουν στη φιλοσοφία του πραγματισμού και να στοχεύουν στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού χάριν της κοινωνικής ύπαρξης και της οικονομικής ανάπτυξης.

Σ' αυτούς τους εκσυγχρονιστές, που ατενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον, έχουν ως θεότητά τους την επιστήμη και τη μηχανή και προάγουν τα συμφέροντα της μεγαλοαστικής τάξης, απαντούν με οξύτητα και έντονη συναισθηματική φόρτιση οι αριστοκράτες και οι συντηρητικοί³⁸. Οι τελευταίοι δεν μπορούν εύκολα να διαρρήξουν τους δεσμούς τους με την παραδοσιακή εκπαίδευση, εργαλείο και αντανάκλαση, παράλληλα, της «δικής» τους κοινωνίας. Υπερασπιζόμενοι την κλασική παιδεία ως τη μοναδική και αξιόπεραστη μορφή εκπαίδευσης για την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη δημιουργία του Ανθρώπου και τις κλασικές σπουδές ως τη μοναδική πηγή ανθρωπιστικής παιδείας, στην πραγματικότητα υπεραμύνονται της ηγεμονικής τους θέσης στην αριστοκρατική κοινωνία των ολίγων: αυτό το ριζωμένο στο παρελθόν μοντέλο κοινωνίας που χαρακτηριζόταν από σταθερότητα, στεγανούς και σαφώς προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους και συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, προνόμια *de facto* προορισμένα για τους ίδιους και κατοχυρωμένα χάρη στην παρεχόμενη σ' αυτούς Γενική Παιδεία, στην οποία δεν είχαν τη δυνατότητα πρόσβασης οι πολλοί³⁹. Η εμμονή τους, συνεπώς, στο ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδεώδες και οι επιφυλάξεις με τις οποίες υποδέχονται

την προτεινόμενη εισαγωγή της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκκινούν από βαθύτατα πολιτικές και ιδεολογικές θέσεις και εκφράζουν την απόλυτη αντίθεσή τους σ' όλα τα σύγχρονα ιδανικά –αλλαγή, εξέλιξη, ανάπτυξη, εμπειρία, δημοκρατία– που ανέδειξε στη φιλοσοφική, κοινωνική και παιδαγωγική σκέψη η βιομηχανική επανάσταση. Στην ουσία, εκφράζουν την αντίδραση και την εχθρότητά τους προς τον επιστημονικό-τεχνικό πολιτισμό, που, εισβάλλοντας στην κοινωνία του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα, ανατρέπει την οικεία τους κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα και τους αφαιρεί την εξουσία που διαχειρίζονταν μέχρι τότε⁴⁰.

Από τα όσα εκτέθηκαν μέχρι τώρα, γίνεται φανερό ότι η διαμάχη μεταξύ των υπέρμαχων της ανθρωπιστικής παιδείας και των υπερασπιστών του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οι έντονες συζητήσεις και οι βίαιες, ορισμένες φορές, αντιδικίες που τη συνοδεύουν, δεν είναι απλά ένα εκπαιδευτικό ζήτημα. Είναι πρωτίστως πολιτικό, καθώς αντικατοπτρίζει με παιδαγωγικούς όρους τη μετάβαση σε άλλη μορφή κοινωνίας και τη σύγκρουση μεταξύ των παλιών δυνάμεων, οι οποίες επιδιώκουν τη διατήρηση των κερκτημένων τους, και των νέων, που διεκδικούν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, είναι ένα πολυσύνθετο θέμα η διαπραγμάτευση του οποίου δεν μπορεί να εξαντληθεί στα όρια ενός άρθρου ούτε εμπίπτει στις προθέσεις μας. Εξάλλου, έχει απασχολήσει εκατοντάδες Παιδαγωγούς, Ιστορικούς και Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, ώστε να κρίνεται περιττή η δική μας διεξοδική ανάλυση⁴¹. Περιοριζόμαστε, λοιπόν, απλά στην παράθεση ορισμένων παιδαγωγικών θέσεων που αποτελούν ορόσημα στην ιστορία των Ανθρωπιστικών Σπουδών και διαγράφουν καθαρά, πιστεύουμε, το ιδεολογικό και πολιτικό κλίμα της εποχής.

Ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις παιδαγωγικές απόψεις που κατατίθενται ένθεν και ένθεν στις δυο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, είναι αυτή του Άγγλου Βιολόγου Thomas Huxley, ο οποίος το 1881 στη διάλεξή του για τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου του Birmingham με τον τίτλο *Επιστήμη και Πολιτισμός* διερευνά το θέμα της κατεύθυνσης που οφείλει να έχει η εκπαίδευση στην αναδυόμενη βιομηχανική κοινωνία⁴². Ο Huxley, χωρίς να αρνείται την αξία των Ανθρωπιστικών Σπουδών στην εκπαίδευση, διαφωνεί με την κυριαρχία των κλασικών γραμμάτων στα προγράμματα σπουδών και δε συμμαρτίζει τη γνωστή θέση του

Matthew Arnold, ποιητή, δοκιμογράφου, λογοτεχνικού κριτικού και επόπτη της εκπαίδευσης της Μ. Βρετανίας, ότι το νόημα του πολιτισμού είναι να γνωρίζομε «ό,τι καλύτερο έγινε αντικείμενο στοχασμού και ειπώθηκε στον κόσμο», δηλαδή την κλασική σκέψη. Κατ' αυτόν, οι κλασικές σπουδές δε συμβάλλουν στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, συστατικό στοιχείο της σύγχρονης ζωής, ούτε προάγουν την κοινωνική πρόοδο. Επιπλέον, αποτελούν προνόμιο της μεσαίας και της ανώτερης κοινωνικής τάξης και μέσο διαιώνισης της πολιτικής και ιδεολογικής τους επιβολής. Δε συνάδουν, συνεπώς, με τη δημοκρατική προοπτική της σύγχρονης εκπαίδευσης, της οποίας υπεραμύνεται υποστηρίζοντας την καθιέρωση της υποχρεωτικής λαϊκής παιδείας, εν αντιθέσει με τις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις, που απευθύνονται σ' όλα τα παιδιά, ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες, ικανοποιούν συγκαιρινές ανάγκες και προάγουν την κοινωνική ζωή⁴³.

Σ' αυτές τις –με τη μορφή ενστάσεων στην «επικαιρότητα» των κλασικών σπουδών– διατυπωμένες παιδαγωγικές θέσεις, οι οποίες προκάλεσαν μεγάλη αναστάτωση στην πνευματική ζωή της Αγγλίας καθώς επισήμαιναν τη σοβαρότητα του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αυτού προβλήματος, απάντησε ο ίδιος ο Arnold με τη μελέτη του Λογοτεχνία και Επιστήμη, η οποία δόθηκε υπό μορφή διάλεξης στο Πανεπιστήμιο του Cambridge το 1882⁴⁴. Στη διάλεξη αυτή, ο διάσημος υπερασπιστής των Ανθρωπιστικών Σπουδών⁴⁵ υπεραμύνθηκε της διαχρονικής αξίας τους επαναλαμβάνοντας τη γνωστή του θέση ότι ουσιαστικός παράγοντας του πολιτισμού είναι η γνώση του εαυτού μας και του κόσμου, που προϋποθέτει την κατάκτηση «ό,τι καλύτερου έγινε αντικείμενο στοχασμού και ειπώθηκε στον κόσμο», των γνώσεων, μ' άλλα λόγια, που παρέχουν οι κλασικές σπουδές⁴⁶.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στην τοποθέτησή του αυτή ο Arnold διαφοροποιεί τη θέση του από εκείνη των περισσότερων κλασικιστών του καιρού του, οι οποίοι, διακατεχόμενοι από σχολαστικισμό και υπακούοντας στις αρχές ενός άκαμπτου φορμαλισμού, επικέντρωναν στη μελέτη της γραμματικής, του συντακτικού και σπαραγμάτων της κλασικής σκέψης στερώντας την ουμανιστική, όπως πίστευαν, προσέγγιση των κλασικών γραμμάτων που εφάρμοζαν από το ουσιαστικό της νόημα. Σ' αυτόν τον επιπόλαιο, διακοσμητικό ανθρωπισμό, ο Arnold αντιπαραθέτει τον αυθεντικό, τονίζοντας την αναγκαιότητα της βαθύτερης γνώσης της ζωής, των δραστηριοτήτων και της σκέψης των αρχαίων και της μετεκένωσης των ιδεών, των αξιών και των ιδανικών του κλασικού πολιτισμού στο σύγχρο-

νο τεχνολογικό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του ότι πηγή της ανθρωπιστικής παιδείας δεν αποτελεί μόνον η κλασική Φιλολογία, αλλά και η σύγχρονη Λογοτεχνία, ως κριτική της ζωής, η Ιστορία και η Φιλοσοφία⁴⁷. Με τη διεύρυνση των γνώσεων που επιχειρεί, πιστεύει –και με ενθουσιασμό διακηρύσσει– ότι επιτυγχάνεται η σωστή αγωγή που οφείλει να παρέχει η εκπαίδευση για τη διαμόρφωση του ολοκληρωμένου ανθρώπου, του επιφορτισμένου με το καθήκον της διατήρησης του πολιτισμού, ο οποίος θα τον προστατεύσει, ως αντάλλαγμα, από τον κίνδυνο της πολιτισμικής και κοινωνικής αναρχίας που απειλεί τον κόσμο του⁴⁸.

4. Η θέση των ανθρωπιστικών σπουδών στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση του πρώτου μισού του 20ού αιώνα

Ωστόσο, η υπεράσπιση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, παρά το αγωνιστικό πνεύμα που διακρίνει τους εκφραστές της, αποβαίνει μάταια, αφού αυτές δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και δεν προωθούν τα συμφέροντα της μεγαλοαστικής τάξης και των αναπτυσσόμενων ή ανεπτυγμένων βιομηχανικών κρατών⁴⁹. Εξάλλου, στο κατώφλι του 20ού αιώνα, οι βιομηχανικές κοινωνίες γνωρίζουν εκτός των άλλων, μια «εκπαιδευτική έκρηξη», συνάρτησή κι απότοκο της ραγδαίας κοινωνικής εξέλιξης, της επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης και της «επανάστασης της γνώσης», η οποία αυξάνεται με ασύλληπτους ρυθμούς. Η ανύψωση της μορφωτικής στάθμης που συνεπάγονται τα νέα αυτά δεδομένα σε συνδυασμό με τις πιεστικές ανάγκες της απαιτητικής κοινωνίας των υψηλών επιδόσεων και τη γενικότερη τάση της να προβάλλει το προφίλ μιας δημοκρατικής κοινωνίας μάθησης, υποχρεώνουν την εκπαιδευτική πολιτική σε αναπροσδιορισμό των στόχων της προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας και συντελούν στην υποχώρηση του παραδοσιακού ελιτίστικου παιδαγωγικού μοντέλου, το οποίο διακρινόταν για τον ηθικοποιητικό του προσανατολισμό, αρθρωνόταν στις κλασικές σπουδές και απευθυνόταν αποκλειστικά στα παιδιά των αριστοκρατών και των μεγαλοαστών. Μια ιδιαίτερα εύρωστη και εξαιρετικά πολύμορφη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση κάνει, ως αποτέλεσμα, θριαμβευτικά την είσοδό της στην εκπαιδευτική

σκηνή κατά τη δεκαετία του 1890 στηριγμένη στη φιλοσοφία του πραγματισμού και ενταγμένη στο κλίμα του κυρίαρχου θετικισμού: Η Προοδευτική Εκπαίδευση ή Νέα Αγωγή⁵⁰.

Η παιδαγωγική αυτή κίνηση, έχοντας ως βασικό στόχο της την προσαρμογή της αγωγής στις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, επωμίζεται διττό καθήκον: Κατά πρώτο, να «παραγάγει» ικανά στελέχη και εξειδικευμένους εργάτες για την ικανοποίηση του μεγάλου καταμερισμού εργασίας που χαρακτηρίζει τη βιομηχανική κοινωνία και, κατά δεύτερο, να συμβάλει στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης αφενός μεταδίδοντας συγκεκριμένους πολιτικούς κανόνες και «εγχαράσσοντας» στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες εκείνες τις αξίες και στάσεις που οδηγούν στην κοινωνική συναίνεση, αφετέρου προετοιμάζοντάς τους για τους μελλοντικούς, σαφώς διαφορισμένους κοινωνικούς ρόλους, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή διακυβέρνηση και η εύρυθμη λειτουργία της απρόσωπης κρατικής οντότητας⁵¹.

Είναι φανερό ότι η νέα παιδαγωγική αντίληψη μακράν απέχει από το να στοχεύει στη διάπλαση του καλλιεργημένου, μέσω της κλασικής παιδείας, ανθρώπου και την αναπαραγωγή της στατικής, συντηρητικής κοινωνίας του πρώτου μισού του 19ου αιώνα, υπακούει στη λογική της εξέλιξης και της ανάπτυξης και διαπνέεται από δημοκρατικό πνεύμα, που, παρέχοντας την ψευδαίσθηση ότι αναγνωρίζεται σ' όλα τα παιδιά –ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης και οικονομικής κατάστασης– το δικαίωμα στη μόρφωση, επιτρέπει στην εκπαίδευση να υπηρετεί αποτελεσματικά τα συμφέροντα των καπιταλιστών και του βιομηχανικού κράτους. Πώς θα μεταφραστούν, όμως, στην πράξη αυτοί οι στόχοι, ποιες στρατηγικές θα υιοθετηθούν και ποια μέσα θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίησή τους;

Στα πιεστικά αυτά προβλήματα καλούνται να δώσουν λύση οι οργανικοί διανοούμενοι της εποχής, και ιδιαίτερα οι Πολιτικοί της Εκπαίδευσης, οι Παιδαγωγοί και οι θεωρητικοί των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που πρωτοστατούν στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Στην προσπάθειά τους, επιστρατεύουν τις νεοεμφανιζόμενες Κοινωνικές Επιστήμες προκειμένου να αντλήσουν γνώσεις για τον άνθρωπο ως άτομο και κοινωνικό ον και τον τρόπο που οργανώνει την κοινωνία του και να τις ενσωματώσουν στην παιδαγωγική θεωρία. Στηριγμένοι σ' αυτές τις επιστήμες, που γνωρίζουν μια θεαματική ανάπτυξη στις αρχές του 20ού αιώνα, και ιδιαίτερα την Ψυχολογία, η οποία παρέχει θεωρητική υποστήριξη και εμπειρική τεκμηρίωση στους στόχους και τις μεθόδους της Νέας Αγωγής,

οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τάσσονται στην υπηρεσία της θεσμοθετημένης μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης. Προς τούτο, μορφοποιούν το εκπαιδευτικό σύστημα, εισάγουν ένα νέο τύπο σχολείου με διαφορετικούς κλάδους και κατευθύνσεις σπουδών σε αντικατάσταση του ενιαίου, κλασικής κατεύθυνσης, που ίσχυε μέχρι τότε και συντάσσουν προγράμματα σπουδών ιδιαίτερα για κάθε κλάδο και κατεύθυνση στα οποία περιέχονται εξειδικευμένες γνώσεις, κατάλληλες για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών και συμβατές με τις απαιτήσεις των κοινωνικών θέσεων που θα καταλάβουν και των κοινωνικών ρόλων που θα επωμισθούν ως πολίτες⁵².

Με τη θεσμοθέτηση της διαιρεμένης σε κλάδους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι κλασικές σπουδές αποδυναμώνονται στην πράξη καθώς εξαιρούνται από όλα τα άλλα προγράμματα σπουδών εκτός εκείνου της κλασικής κατεύθυνσης, που, όμως, διαθέτει για τη διδασκαλία τους δραστικά περιορισμένο χρόνο. Το αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι ο παραγκωνισμός των κλασικών σπουδών αφορά μόνο στη δημόσια εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται στην πλειονότητα των προερχόμενων από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις μαθητών με κύριο στόχο της την προετοιμασία τους για την ικανοποίηση των αναγκών της αναπτυσσόμενης βιομηχανίας και οικονομίας και την ομαλή κοινωνική ένταξή τους. Δεν ισχύει για τα ιδιωτικά σχολεία (Preparatory Schools, Academies, Public Schools) ή τα Gymnasia και Lycees, όπου συγκεντρώνονται τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και παρακολουθώντας ένα πιστό στην αναγεννησιακή ανθρωπιστική παράδοση πρόγραμμα σπουδών που έχει ως κεντρικό άξονά του τη διδασκαλία των Ελευθέρων Τεχνών, προετοιμάζονται για την ανάληψη ηγετικών θέσεων στην κοινωνία του μέλλοντος⁵³.

Η βαθμιαία αποδυνάμωση των κλασικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ανεπίκαιρων και ασύμβατων με τις απαιτήσεις και τα συμφέροντα της νέας κοινωνίας, στην οποία κυριαρχεί ο ορθολογισμός, ο ινστρουμενταλισμός και η αποτελεσματικότητα, έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη άλλων γνωστικών περιοχών που αναλαμβάνουν αντ' αυτών να προωθήσουν το ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδεώδες προσαρμόζοντάς το στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα. Πρόκειται για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία, την Ιστορία, τη Θεολογία, τη Φιλοσοφία και τις Καλές Τέχνες, μαθήσεις που είχαν αρχίσει από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα να αυτονομούνται από τις κλασικές σπουδές και να αποκτούν το δικό

τους κύρος μέσα στα Πανεπιστήμια⁵⁴. Στο τέλος του πρώτου μισού του 20ού αιώνα, οι συγκεκριμένες μαθήσεις ανάγονται σε ιδιαίτερης σημασίας ακαδημαϊκά μαθήματα μέσω των οποίων τα Ανώτατα Ιδρύματα, που, στο πνεύμα του κυρίαρχου φιλελευθερισμού, έχουν υποστεί πραγματική μεταμόρφωση τόσο ως προς την οργάνωση και την αποστολή τους όσο και ως προς το περιεχόμενο σπουδών τους, παρέχουν ανθρωπιστική παιδεία, την αναγκαιότητα της οποίας έχουν αναδείξει –έστω και πρόσκαιρα– η μεγάλη οικονομική κρίση και ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος⁵⁵.

5. Η σταδιακή υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών στο μεταπολεμικό δυτικό κόσμο: Ερωτηματικά και προβληματισμοί για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο τους

Με το τέλος του καταστροφικού και παράλογου για την ανθρωπότητα –αλλά απόλυτα λογικού και αναγκαίου για τα συμφέροντα των καπιταλιστών και των ανεπτυγμένων βιομηχανικών κρατών– πολέμου, διαμορφώνεται μια νέα διεθνής κοινωνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα γνωρίσματα αυτής αποτελούν η μεταπολεμική εμφάνιση των δύο ανταγωνιστικών ιδεολογικο-πολιτικά συνασπισμών και η ανάδειξη των ΗΠΑ σε υπερδύναμη-ηγέτιδα του δυτικού προτύπου κοινωνίας που ελέγχει το μεγαλύτερο μέρος της οικονομικής, πολιτισμικής και πολιτικής ζωής του πλανήτη, η επιστημονική και τεχνολογική έκρηξη, προϊόν και παράγωγο των αυξημένων απαιτήσεων των μεταπολεμικών κοινωνιών, και ο θρίαμβος του καπιταλισμού, ο οποίος απεμπολεί το φιλελεύθερο χαρακτήρα του, μετασχηματιζόμενος σ' έναν επιθετικό μονοπωλιακό καπιταλισμό που εξαφανίζει κάθε ίχνος από το New Deal και εκφράζεται σε ιδεολογικο-πολιτικό επίπεδο με τον Ψυχρό Πόλεμο και την αντικομμουνιστική υστερία.

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στις δυτικές κοινωνίες, οι οποίες, παρότι οργανωμένες σε ορθολογική βάση, αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προβλήματα και αυξανόμενες δομικές αντιφάσεις, δίνουν τη χαριστική βολή στη φιλελεύθερη ιδεολογία, που εξακολουθούσε (έστω και υποτονικά) να υπερασπίζεται την πίστη στη λογική όλων των ανθρώπων και, κατά προέκταση, την ιδέα της κοινωνικής ισότητας. Ως αποτέλεσμα, έννοιες όπως η «καλ-

λιέργεια της ολόπλευρης προσωπικότητας», η «ελευθερία της σκέψης», η «κοινωνική ισότητα» και η «αδελφосύννη των λαών», που τη δεκαετία του '30 και το πρώτο μισό της δεκαετίας του '40 προβάλλονταν από ριζοσπάστες και μια μερίδα φιλελεύθερων διανοούμενων, θεωρούνται πλέον ύποπτες και επικίνδυνες για την κοινωνική σταθερότητα και τάξη. Αυτό το κλίμα επηρεάζει δραστικά την εκπαίδευση, στην οποία αποδίδεται μεταπολεμικά μεγάλη σημασία, καθώς αναγνωρίζεται από ειδικούς και κυβερνήσεις η αποτελεσματικότητά της τόσο στην αντιμετώπιση των αναγκών της μεταπολεμικής ανταγωνιστικής «μεταβιομηχανικής» –κατά τον ισχυρισμό πολλών Κοινωνιολόγων– κοινωνίας, με τη σύνθετη, ιεραρχικά δομημένη οργάνωση όσο και στην κατανόηση της νέας τάξης πραγμάτων και τη νομιμοποίησή της. Κι ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, πιστός στο καθήκον του να προστατεύει και να προάγει τα συμφέροντα της εκάστοτε κοινωνίας της οποίας αποτελεί συστατικό στοιχείο, σπεύδει να της προσφέρει τις υπηρεσίες του υποστηριζόμενος θεωρητικά από κοινωνιολογικές θεωρίες που κάνουν θριαμβευτικά την εμφάνισή τους, και μάλιστα αυτή του Δομολειτουργισμού, που θα επηρεάζει καταλυτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών για τα επόμενα 30 με 40 χρόνια⁵⁶.

Τα τελευταία, για να ανταποκριθούν στον οικονομικό και ιδεολογικο-πολιτικό ανταγωνισμό με τα σοσιαλιστικά και να αμβλύνουν, παράλληλα, τις έντονες κοινωνικές συγκρούσεις που αναφύονται στο εσωτερικό τους ως συνέπεια της απαίτησης για κοινωνική ισότητα και της συνεχώς αυξανόμενης ζήτησης για εκπαίδευση σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να απορροφήσουν όλους τους διπλωματούχους, πρέπει να ικανοποιήσουν δυο ανάγκες: να «παραγάγουν» εξειδικευμένο επιστημονικά και τεχνολογικά, εργατικό δυναμικό για τις απαιτήσεις της οικονομίας, που αποτελεί επιτακτική απαίτηση των βιομηχάνων και των επιχειρηματιών, και να νομιμοποιήσουν την κοινωνική ανισότητα που τα χαρακτηρίζει, έργο το οποίο επωμίζεται η Φονξιοναλιστική θεωρία αναλαμβάνοντας να τη δικαιώσει όχι μόνον ως φυσική αλλά και ως κοινωνικά λειτουργική⁵⁷.

Υπακούοντας σ' αυτές τις οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές απαιτήσεις, η δημόσια εκπαίδευση –και δη η δευτεροβάθμια– δίνει βαρύτητα στην επαγγελματική και τεχνική κατεύθυνση, η οποία απευθύνεται, κυρίως, σε μαθητές προερχόμενους από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και τις μειονότητες προετοιμάζοντάς τους για κατάλληλο και αποτελεσματικά παραγωγικό εργατικό δυ-

ναμικό⁵⁸. Σε αντίστιξη, το ενδιαφέρον για την ανθρωπιστική παιδεία, ως προϋπόθεση για τη διάπλαση του ελεύθερου, πνευματικά και ηθικά ολοκληρωμένου ανθρώπου, τη διατήρηση των αξιών, την κατανόηση και την προώθηση του ανθρώπινου πολιτισμού, μειώνεται λόγω των προτεραιοτήτων που θέτουν οι Πολιτικοί της Εκπαίδευσης υπό την πίεση οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων.

Το χειρότερο, όμως, δεν έχει έρθει ακόμη για τις Ανθρωπιστικές Σπουδές, που θα γνωρίσουν ακόμη μεγαλύτερο υποβιβασμό κατά τη δεκαετία του '60, συνταρακτική ιστορική περίοδο για το Δυτικό κόσμο, ο οποίος με την εκτόξευση του Σπούτνικ θα υποχρεωθεί –κατάπληκτος αλλά και τρομαγμένος– να παραδεχθεί την υστέρησή του στη διαστημική τεχνολογία έναντι των Σοβιετικών και θα αναζητήσει τις αιτίες της διερευνώντας τρόπους θεραπείας της. Το πρόβλημα, σύμφωνα με τους ειδικούς, παραπέμπει στο αναντίστοιχο με τις σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές απαιτήσεις εκπαιδευτικό σύστημα και επιβάλλει για την επίλυσή του δραστικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Ως αποτέλεσμα, οι κυβερνήσεις των ανεπτυγμένων βιομηχανικών Δυτικών κρατών προβαίνουν στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής και τον αναπροσδιορισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία δίνουν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία και τα Μαθηματικά –ως γνώσεις απαραίτητες για την ικανοποίηση των εθνικών αναγκών και την υπερίσχυση των Δυτικών κρατών επί των Ανατολικών– μειώνοντας περαιτέρω τις παρεχόμενες ανθρωπιστικές γνώσεις⁵⁹.

Αυτή η έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην παροχή επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων, την οποία υποστηρίζουν θερμά βιομήχανοι, επιχειρηματίες, πολιτικοί και επιστήμονες, με την παράλληλη περιφρόνηση των Ανθρωπιστικών Σπουδών προκειμένου να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, έγινε αντικείμενο έντονου προβληματισμού, που εκφράστηκε μέσω πληθώρας δημοσιευμάτων, εργασιών και μελετών, χαρακτηριστικό γνώρισμα των οποίων ήταν η κριτική στάση απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και τις Ανθρωπιστικές Σπουδές. Δεν εμπίπτει στις προθέσεις μας –ούτε, εξάλλου, είναι δυνατό στο πλαίσιο ενός άρθρου– η εξαντλητική ανάλυση της αντιπαράθεσης μεταξύ επιστημονικών-τεχνικών, από τη μια, και ανθρωπιστικών, από την άλλη, γνώσεων που σφραγίζει την εκπαίδευση των Δυτικών κρατών κατά τη δεκαετία του '60. Θα περιοριστούμε, ως εκ τούτου, στην παράθεση των σημαντικότερων παιδαγωγικών

τάσεων που διαμορφώνονται αυτή την περίοδο σχετικά με τον προσανατολισμό που οφείλει να έχει η εκπαίδευση σε μια ανεπτυγμένη επιστημονικά και τεχνολογικά κοινωνία⁶⁰.

Κατ' αρχήν, κανείς δεν αμφισβητεί την ομορφιά και την αξία της καθαρής επιστήμης για τη σύγχρονη ζωή. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις εφαρμογές αυτής και της Τεχνολογίας και συνοψίζεται στο ερώτημα που απευθύνουν οι ριζοσπάστες διανοούμενοι της εποχής: «Ποιοι ελέγχουν την πρόοδο και την εφαρμογή της επιστήμης; Για ποιους σκοπούς;». Οι εμπειρίες ενός Άουσβιτς, μιας Χιροσίμα, ενός Ναγκασάκι, η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων της μόλυνσης του περιβάλλοντος και ο τρόμος μιας επικείμενης ολικής καταστροφής της ανθρωπότητας είναι κληροδοτήματα της επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης και παράγωγα της εκμετάλλευσης των επιστημονικών γνώσεων για οικονομικούς, στρατιωτικούς και πολιτικούς σκοπούς⁶¹. Πόσο ωφέλιμες και εποικοδομητικές είναι, λοιπόν, για τον άνθρωπο, για τον κάθε άνθρωπο αυτές οι υπηρετικές των διαφόρων κύκλων εξουσίας γνώσεις, και μάλιστα, όταν αποβαίνουν αδιαφιλονίκητες κυρίαρχοι στα εκπαιδευτικά προγράμματα με την απαξίωση των ανθρωπιστικών, οι οποίες έχουν αντικείμενό τους τον (κάθε) άνθρωπο, μεταδίδουν αξίες και διαμορφώνουν στάσεις ζωής; Μήπως η μονομέρεια που διακρίνει την επιστημονική-τεχνική εκπαίδευση δημιουργεί τον κίνδυνο να μεταβληθεί η σύγχρονη κοινωνία της αφθονίας σε μια στυγνή τεχνοκρατική κοινωνία που αγνοεί (ή θέλει να αγνοεί) ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν είναι μόνο γεγονότα (facts) αλλά και αξίες (values)⁶²;

Το γεγονός, ωστόσο, ότι οι Ανθρωπιστικές Σπουδές και η ανθρωπιστική παιδεία, γενικότερα, γίνονται αντικείμενο υπεράσπισης ως μέσο μετασχηματισμού και διάδοσης των κοινωνικών, ηθικών και αισθητικών αξιών και ως όργανο διάπλασης των λογικών και υπεύθυνων μελών της κοινωνίας, καθόλου δε σημαίνει ότι απαλλάσσονται από κριτική. Αντίθετα, ο ρόλος τους αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα και σκεπτικισμό, όπως διακρίνεται καθαρά στο δημοσιευμένο το 1959 πολυσυζητημένο βιβλίο του Sir Charles Snow *Οι Δύο Πολιτισμοί και η Επιστημονική Επανάσταση*, στο οποίο αναλύεται διεξοδικά το, κατά το Snow, φαινόμενο της διχοτόμησης του πολιτισμού σε επιστημονικό και ανθρωπιστικό και η αμοιβαία καχυποψία μεταξύ των οπαδών τους, η οποία παίρνει, μάλιστα, ορισμένες φορές τη μορφή απροκάλυπτης εχθρότητας⁶³.

Στη μελέτη αυτή διαπιστώνεται η σαφής προτίμηση του συγγραφέα στις επιστημονικές γνώσεις και ο ουμανιστικός πολιτισμός

κρίνεται για τη συντηρητικότητα, την αντιδημοκρατικότητα αλλά και την αντικοινωνικότητα που τον χαρακτηρίζει. Ο Snow του προσάπτει τις κατηγορίες ότι, όντας γερά προσκολλημένος στο παρελθόν, αρνείται να κατανοήσει τη σύγχρονη πραγματικότητα η οποία διαμορφώθηκε μετά τη βιομηχανική επανάσταση, κατ' αρχήν, και το Β' Παγκόσμιο, στη συνέχεια, να αποδεχθεί τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που, ως συνέπεια, συντελέστηκαν και να προσαρμοστεί στις σύγχρονες συνθήκες αναλαμβάνοντας να προμηθεύσει τα αξιακά πλαίσια τα απαραίτητα για την αντιμετώπιση των μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων της εποχής⁶⁴. Αντίθετα, οι Επιστήμες διαπνέονται από προοδευτικό πνεύμα, καθώς οι στόχοι τους εστιάζουν στο παρόν και το μέλλον και το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών. Αδιαμφισβήτητο τεκμήριο των παραπάνω αποτελεί η προσφορά της Επιστήμης, από τη βιομηχανική επανάσταση και μετά, στη βελτίωση της ζωής του Ανθρώπου, τουλάχιστον, ως προς την υλική της βάση⁶⁵.

Η κριτική που άσκησε ο Snow στον ανθρωπιστικό πολιτισμό για το συντηρητισμό που τον διακρίνει, δεν είναι η μόνη. Κατά τη δεκαετία του '60 πολλοί Κριτικοί του Πολιτισμού αντιμετώπιζαν με έντονη δυσπιστία το ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδεώδες – ή, τουλάχιστον, τον τρόπο εφαρμογής του στην εκπαίδευση μέχρι τότε. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος ανθρώπων που είχαν μορφωθεί με την ανθρωπιστική παιδεία στις φρικαλεότητες των δύο Παγκόσμιων πολέμων και τις διάφορες μορφές οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής βαρβαρότητας που σημάδεψαν τη σύγχρονη ιστορία, συντηρούσε το σκεπτικισμό τους για τη δυνατότητα του συγκεκριμένου τρόπου αγωγής να εξανθρωπίζει τους αποδέκτες της και να καλλιεργεί την αρετή –ιδανικό, πρόταγμα και υπόσχεσή της– και κέντριζε το ενδιαφέρον τους για τα αίτια της αναποτελεσματικότητάς της⁶⁶.

Στην αναζήτηση των λόγων της δυσλειτουργικότητας της ανθρωπιστικής παιδείας σημαντική είναι η προσφορά του διακεκριμένου κλασικού φιλολόγου William Arrowsmith, αφοσιωμένου αλλά απογοητευμένου «εργάτη» των Ανθρωπιστικών Σπουδών, ο οποίος σε μια σειρά διαλέξεων σε Αμερικανικά Πανεπιστήμια ασκεί σκληρή κριτική στην προετοιμασία των μελλοντικών διδασκόντων τους χρεώνοντας την «κατάντια» αυτών των μαθήσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στα Προγράμματα Σπουδών και τους ακαδημαϊκούς⁶⁷. Ο Arrowsmith δε διστάζει να επισημάνει με προκλητικό τόνο ότι η θεσμοθέτηση των σπουδών στις συγκεκριμένες γνωστι-

κές περιοχές υπήκουσε στην ανάγκη των προνομιούχων να διαιωνίζουν την εξουσία τους και η διδασκαλία τους στηρίχθηκε, έκτοτε, σε μια νεκρή παράδοση που καλλιεργεί τον ελιτισμό, το σνομπισμό και την προκατάληψη για καθετί μη πνευματικό, ενώ διαθέτει μικρή ανοχή για τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων. Κατά συνέπεια, οι μαθήσεις αυτές έχασαν στα χέρια των ακαδημαϊκών που τις υπηρετούν την ευεργετική μορφωτική επίδραση που θα μπορούσαν να έχουν στη σύγχρονη κοινωνική ζωή, αφού, αντί να προσφέρουν σ' όλους τους ανθρώπους γνώσεις, ιδέες και αξίες απαραίτητες για την ολοκλήρωση, την προκοπή και την ευτυχία τους, δεσμεύτηκαν στην αριστοκρατική αντίληψη «η γνώση για τη γνώση», η οποία διαστρεβλώνει το αυθεντικό νόημα του ανθρωπισμού.

Ο Arrowsmith δε διστάζει να απευθύνει ὄριμυ «κατηγορώ» στους ίδιους τους Ανθρωπιστές –που «από μόνοι τους πρόδωσαν τις Ανθρωπιστικές Σπουδές»– ανιχνεύοντας τα αίτια σε «μια κακώς εννοούμενη νομιμοφροσύνη (τους) στην ακαδημαϊκή αίσθηση της τάξης», που είχε ως αποτέλεσμα να χάσουν «τη φλόγα και το δυναμισμό τους κατά τη διδασκαλία» στερώντας τις Ανθρωπιστικές Σπουδές από τη βασική τους αρχή, αυτή «της ατομικής επίδρασης και του προσωπικού παραδείγματος». Και όχι μόνον αυτό. Επηρασμένοι, αφενός, από το φετιχισμό της επιστημονικής έρευνας και την ατροφία της διδασκαλίας που διακρίνουν το Δυτικό Πανεπιστήμιο στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, αναζητώντας, αφετέρου, την επιστημονική ευποληψία που απολαμβάνουν οι συνάδελφοί τους των Θετικών Επιστημών, «έχουν άκριτα υιοθετήσει την επιστημονική μέθοδο έρευνας... προσαρμόζοντάς την χωρίς ευαισθησία στα μοντέλα των Θετικών Επιστημών» μέσα στην αφελή πίστη τους ότι «η μίμηση είναι ένα είδος συμπαθητικής μαγείας που θα τους προσφέρει μια απτή επιτυχία όμοια με τη δική τους». Όμως, ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας των Ανθρωπιστικών Σπουδών, δουλικά μιμητικό των Θετικών Επιστημών, που «δεν εξάπτει τη φαντασία και δε διεγείρει το ενδιαφέρον για τις αξίες και τη βίωσή τους», μετατρέπει τους ακαδημαϊκούς - Ανθρωπιστές σε «απλούς τεχνικούς των νεκρών και ζωντανών γλωσσών και γνώσεων», υποτάσσει τις Ανθρωπιστικές Σπουδές στη λογική της ορθολογικά οργανωμένης βιομηχανικής κοινωνίας και διαστρεβλώνει το νόημα του ανθρωπισμού, που είναι η μελέτη και η διδασκαλία των υψηλών δημιουργημάτων του ανθρώπινου πνεύματος με στόχο τη βίωση μιας ζωής με ποιότητα⁶⁸.

Η κριτική του Arrowsmith στην παιδαγωγική προσέγγιση των

Ανθρωπιστικών Σπουδών, κριτική η οποία, στην ουσία, εστιάζει στις σχέσεις που έχει αναπτύξει μεταπολεμικά η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την πολιτική, την οικονομική και τη στρατιωτική ηγεσία και τον επιχειρησιακό ρόλο που έχει αναλάβει το Πανεπιστήμιο στην προσπάθεια εξυπηρέτησης των συμφερόντων της, γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό από τους Ριζοσπάστες φοιτητές και τους δασκάλους τους, οι οποίοι στο πλαίσιο του φοιτητικού κινήματος που σημαδεύει τη δεκαετία '60-'70, της τελευταίας περιόδου προοδευτικού στοχασμού και πολιτικής δράσης πριν την επέλαση του νεοφιλελευθερισμού, εγείρουν απαιτήσεις για την επίλυση επιτακτικών κοινωνικών προβλημάτων προβάλλοντας το όραμα ενός καλύτερου κόσμου. Στα αιτήματά τους για ριζικές κοινωνικές αλλαγές συγκαταλέγεται και αυτό για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, που εμπεριέχει την απαίτηση για παροχή επίκαιρων και λειτουργικών γνώσεων, απαραίτητων για την ανταπόκριση στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες (knowledge relevance). Τις προϋποθέσεις αυτές δεν πληρούν οι Ανθρωπιστικές Σπουδές, όπως παρέχονταν μέχρι τώρα στην εκπαίδευση, εξαιτίας του αριστοκρατικού χαρακτήρα τους, της προσκόλλησής τους στο παρελθόν και της αδιαφορίας τους για τα καυτά σύγχρονα προβλήματα⁶⁹.

Η έντονη αμφισβήτηση της αξίας των Ανθρωπιστικών Σπουδών για τη σύγχρονη κοινωνία, η οποία αποκτά μεγαλύτερη σημασία γιατί προέρχεται, ως επί το πλείστον, από φοιτητές αυτών των μαθήσεων που πιστεύουν ότι ο ανθρωπισμός δεν είναι αφηρημένη έννοια αλλά ιδιότητα με πλατιά κοινωνική λειτουργία⁷⁰, σε συνδυασμό με τους προβληματισμούς και τον αναστοχασμό που τη συνοδεύουν, έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση δύο διαφορετικών τάσεων στις πανεπιστημιακές κοινότητες των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Τη μία εκπροσωπούν οι πιστοί στην παράδοση ακαδημαϊκοί, που, ξεκομμένοι από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και αποστρεφόμενοι τον αντιπνευματικό και υλιστικό χαρακτήρα της, ζουν την ήρεμη ζωή ενός εξιδανικευμένου κόσμου συντροφιά με τα βιβλία και τις σημειώσεις τους. Οπαδοί της ελιτίστικης αντίληψης για την πνευματική τους υπεροχή και φορείς ενός πολιτισμού για τους λίγους, αυτοανακηρύσσονται στους εκλεκτούς που έχουν την ιερή αποστολή να τον διατηρήσουν «καθαρό» από χυδαίες προσμίξεις του μαζικού και να τον μεταβιβάσουν αλώβητο από σύγχρονες επιδράσεις στις επερχόμενες γενιές⁷¹. Στην αυστηρή κριτική που δέχονται από τους ριζοσπάστες φοιτητές και συναδέλφους τους, αντιδρούν με επιχειρηματολογία στηριγμένη στις θέσεις των Matthew Arnold, Ortega Y. Gasset, T.S.

Elliot και άλλων συντηρητικών κριτικών της αστικής δημοκρατίας⁷², η οποία περιορίζεται, όμως, απλά στη διαπίστωση της «χυδαιότητας» του βιομηχανοποιημένου πολιτισμού και της αντιπνευματικής φύσης του καπιταλιστικού συστήματος αποφεύγοντας αξιολογικές κρίσεις και προτάσεις για τη θεραπεία τους⁷³.

Αυτή η «εξ απαλών ονύχων» κριτική της καπιταλιστικής κοινωνίας από τους εραστές της ανθρωπιστικής παράδοσης, κλείνει τους διαύλους επικοινωνίας με τους νέους, οι οποίοι με τον αυθορμητισμό και την ορμητικότητα που χαρακτηρίζει την ηλικία τους, τη λαχτάρα τους για κοινωνική δικαιοσύνη και τη βούλησή τους να αγωνιστούν για την κατάκτησή της, απορρίπτουν τα επιχειρήματά τους για την αξία της παράδοσης θεωρώντας τα φθηνές δικαιολογίες, πολύ περισσότερο που οι ίδιοι γνωρίζουν καλά πώς χρησιμοποιήθηκε αυτή για να εξυπηρετήσει και να νομιμοποιήσει τα συμφέροντα της εκάστοτε ηγεσίας. Στον αντίποδα αυτής της τάσης, οι συνεπείς Ανθρωπιστές ακαδημαϊκοί αντιμετωπίζουν τις κατηγορίες των φοιτητών με διαλλακτικότητα, που προϋποθέτει ανοιχτό μυαλό και δημοκρατικό ήθος, αρνούμενοι να απαντήσουν σ' αυτές και να πάρουν θέση πριν υποβάλουν σε κριτική τις απόψεις τους όσον αφορά στις σχέσεις των Ανθρωπιστικών Σπουδών με την κοινωνική ζωή καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορικής πορείας τους⁷⁴.

Οι διαφορετικές και αντικρουόμενες θέσεις για την αξία των Ανθρωπιστικών Σπουδών, έδωσαν την ευκαιρία για ευρεία συζήτηση και γόνιμους προβληματισμούς σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν στη μεταπολεμική πραγματικότητα, που προσέφεραν, τελικά, μια φιλοσοφική-παιδαγωγική υπόσταση σ' αυτές τις μαθήσεις και βοήθησαν πολλούς εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους προσεγγίζοντας τις Ανθρωπιστικές Σπουδές όχι ως μουσειακές γνώσεις, δημιουργήματα ενός πολιτισμού παντελώς ξένου για τους σύγχρονους, οι οποίες περιορίζονται στον άχαρο ρόλο του απλού μεταβιβαστή της κλασικής παράδοσης, αλλά ως «ζωντανές» γνωστικές περιοχές που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων⁷⁵.

Μια τέτοια αντιμετώπιση των Ανθρωπιστικών Σπουδών –που συνεπάγεται τη, μέσω του εκπαιδευτικού, διαλεκτική προσέγγιση των γνώσεων που προσφέρουν αυτές από το μαθητή– μας εισάγει στην «προβληματίζουσα εκπαίδευση», μια μορφή παιδείας που από τον John Dewey έως τον Paulo Freire προτείνεται ως η μόνη αρμόζουσα σε ελεύθερους ανθρώπους μιας αυθεντικής δημοκρα-

τικής κοινωνίας⁷⁶. Στα χρόνια της αμφισβήτησης και στα δισεκτα που ακολούθησαν με την επικράτηση του πολιτικού συντηρητισμού σ' όλους τους τομείς της ζωής, η συγκεκριμένη προσέγγιση, εμπλουτισμένη με στοιχεία από τη Φιλοσοφία της Παιδείας, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Ιστορία της Εκπαίδευσης, την Ψυχολογία και την Πολιτική Επιστήμη, αποτέλεσε τη βάση για τη Ριζοσπαστική Παιδαγωγική, ιδιαίτερη τάση του κλάδου της Παιδαγωγικής που έχει πρωταρχικό της μέλημα την κατανόηση της εκπαίδευσης ως συστατικού στοιχείου της κοινωνίας και την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας στη διαλεκτική της σχέση με τη γενικότερη κοινωνική⁷⁷.

Χάρη σ' αυτή την παιδαγωγική θεωρία, οι εμπλεκόμενοι –θεωρητικά και πρακτικά– στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν παραμένει στατικός, αμετάβλητος και ανεπηρέαστος από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννιέται και αναπτύσσεται. Το γεγονός αυτό έχει επιπτώσεις στις κατευθύνσεις και τους στόχους του, που διαμορφώνονται ως προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτικών επιλογών με σκοπό, βέβαια, την εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνικής δομής της οποίας η εκπαίδευση αποτελεί ενεργό στοιχείο. Η βασική αυτή αρχή τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη κατά κλάδους και κατευθύνσεις στενά επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, δεν μπορεί να ερμηνευτεί και να αξιολογηθεί παρά μόνο στο πλαίσιο της κοινωνικής δόμησης, της οικονομικής ανάπτυξης, της ταξικής σύστασης, της πολιτικής οργάνωσης και του κυρίαρχου ιδεολογικού προσανατολισμού της σύγχρονης κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας. Συνειδητοποιούν, συνακόλουθα, ότι η προσχηματικά μαζική δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά προετοιμάζοντάς τα, όμως, για προκαθορισμένους, σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση και θέση, κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους, είναι, στην ουσία, μια εκπαίδευση δέσμια των συμφερόντων της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας, η οποία τη χρησιμοποιεί από την αρχή του αιώνα για την ικανοποίηση των στόχων της, μια «κακή», συνεπώς εκπαίδευση (mis-education) που στερεί από εκατομμύρια μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια αυθεντική και ολοκληρωμένη ανθρωπιστική μόρφωση που θα τους αναπτύξει πνευματικά, ψυχικά και ηθικά⁷⁸.

Την εκπαιδευτική αυτή κατάσταση διαπιστώνουν και οι συντηρητικοί, οργανικοί διανοούμενοι της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας

και νοσταλγοί της παλιάς Γενικής Παιδείας, οι οποίοι κόπτονται για τη «διανοητική πενία» και οδύρονται για τον «πολιτισμικό αναλφαβητισμό» των σημερινών μαθητών των δημόσιων σχολείων και αυριανών πολιτών, χωρίς, παρόλα ταύτα, να αναζητούν τα αίτια της εκπαιδευτικής και πολιτισμικής κρίσης που βιώνει η εποχή μας στα οικονομικά συμφέροντα και τις πολιτικές επιλογές των σύγχρονων κύκλων εξουσίας⁷⁹. Πόσο, άραγε, επιθυμούν οι προνομιούχοι και πόσο επιτρέπει η παγκόσμια καπιταλιστική τάξη τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και τον πολιτισμικό αλφαβητισμό όλων των πολιτών, που θα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια σε αμφισβήτηση των κεκτημένων τους, σε κοινωνικές συγκρούσεις και σε δραστικές κοινωνικο-πολιτικές ανατροπές της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων; Σε μια κοινωνία όπου η κυρίαρχη τάξη με τα πανίσχυρα όπλα που διαθέτει για την επιβολή της ηγεμονικής ιδεολογίας της και τη διασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης, προωθεί τη μαζική κουλτούρα, η οποία αλλοτριώνει τον άνθρωπο επιβάλλοντάς του έναν ομοιόμορφο, τυποποιημένο τρόπο ζωής⁸⁰, και ανάγει σε ύψιστη αξία της ζωής την οικονομική και κοινωνική επιτυχία σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη του life style, μπορούν να τύχουν σεβασμού ανθρώπινα ιδεώδη όπως η αλήθεια, η ευαισθησία, η ομορφιά, η αγάπη, η δημιουργικότητα και η αναζήτηση της ποιότητας; Κι όταν τα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλονται κατά κόρον είναι τα είδωλα αμφιβόλου καλλιτεχνικής αξίας και εντιμότητας, αθλητές που προδίδουν τα αθλητικά ιδεώδη, επιστήμονες που εμπορεύονται τις γνώσεις τους, κληρικοί που προσβάλλουν τη θρησκεία, επιχειρηματίες που κερδοσκοπούν από παράνομες δραστηριότητες, είναι εύκολο για τις Ανθρωπιστικές Σπουδές να συμβάλλουν στον εξανθρωπισμό και τη διάπλαση ολοκληρωμένων, αξιοπρεπών προσωπικοτήτων καλλιεργώντας την ευαισθησία, οξύνοντας την κριτική σκέψη και προετοιμάζοντας τα άτομα για μια ενεργητική συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα; Και, το ακόμη χειρότερο, πόσο ευοίωνα μπορεί να είναι το μέλλον γι' αυτές τις Σπουδές, όταν η διαρκώς συρρικνούμενη και ολοένα πιο απαιτητική αγορά εργασίας τείνει να τις απορρίπτει ως πολυτέλεια πριμοδοτώντας Προγράμματα Σπουδών με έκδηλες σύγχρονες αναφορές, τα οποία υπόσχονται (έστω και πλασματικά) στους μαθητές και φοιτητές το μαγικό εισιτήριο για αποδοτικές και κοινωνικά αποδεκτές θέσεις εργασίας σ' έναν κόσμο που κυριαρχείται από τον ανταγωνισμό και τον άκρατο ατομικισμό, πλήττεται από την ανεργία και μαστίζεται από την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα;

6. Αντί επιλόγου

Δε χρειάζεται να είναι κανείς Κοινωνικός Επιστήμονας για να διαπιστώσει τη σοβαρότητα των κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουμε σήμερα, τα οποία στοιχειώνουν τα όνειρά μας με εφιαλτικά οράματα που όλο και πλησιάζουν στην εκπλήρωσή τους. Ούτε για να προτείνει λύσεις, που ούτως ή άλλως ούτε εύκολες ούτε ξεκάθαρες είναι. Η ίδια η καθημερινή πραγματικότητα αυτού «του μικρόψυχου κόσμου», για να θυμηθούμε τον ποιητή, αναλαμβάνει αυτό το ρόλο. Σε μας εναπόκειται να συνειδητοποιήσουμε την αξία του ανθρωπισμού στη σύγχρονη κοινωνία και να αξιοποιήσουμε τις Ανθρωπιστικές Σπουδές, όχι ως μέσα διανοητικής απόλαυσης και ένταξης των θεραπόντων τους στην πνευματική ελίτ, αλλά ως παιδεία που προετοιμάζει για ενεργή συμμετοχή σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο⁸¹. Κι αν σήμερα βρίσκονται σε άμυνα και κατηγορούνται πως θέτουν ερωτήματα χωρίς να παρέχουν πειστικές απαντήσεις, αν εγκυβόλονται για ανεπιχειρησιμότητα, παρωχισμό και αναποτελεσματικότητα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτή η αντιμετώπιση τους επιφυλάχθηκε, λίγο-πολύ, σ' όλη την ιστορική τους πορεία. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές εμφανίσθηκαν ως παιδεία δημοκρατίας και εξακολουθούν να αποτελούν το ζωτικό πυρήνα της⁸². Καθ' όλη τη διάρκεια της μακράς τους ιστορίας στάθηκαν οι συνήγοροι της ελευθερίας της σκέψης και του λόγου, άνησαν εκεί όπου αυτή ήταν σεβαστός και αντιμετώπισαν καταστολή και απαγόρευση εκεί που δεν ήταν και ο ρόλος τους στην ιστορία της Δύσης υπήρξε καινοτόμος, ανατρεπτικός κάποτε, ή ακόμη και επαναστατικός⁸³.

Αυτόν το ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν και σήμερα στη μαζοποιημένη νεοφιλελεύθερη κοινωνία της κυριαρχίας του χρηματιστικού κεφαλαίου και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας, της έξαρσης των ανισοτήτων και των κοινωνικών αποκλεισμών, της κατάλυσης των ουμανιστικών κατακτήσεων του Διαφωτισμού και της διάβρωσης των δημοκρατικών θεσμών, του πολιτικού ελλείμματος, της πολιτιστικής παραχάραξης και του ιδεολογικού εκφυλισμού. Αρκεί το αντικείμενό τους να μη συρρικνωθεί στη φορμαλιστική προσέγγιση της κλασικής παράδοσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς ως «αξιών καθεαυτών» και οι διδάσκοντές τους να απαλλαγούν από τη ματαιοδοξία των «μορφωμένων» και την αλαζονεία των «περιούσιων κληρονόμων του μοναδικού, αυθεντικού, αξεπέραστου και αιώνιου κλασικού πολιτισμού».

Η σύγχρονη κοινωνία αντιμετωπίζει εγγενή προβλήματα, χαρα-

κτηρίζεται από δομικές αντιφάσεις και φέρει εν δυνάμει τα σπέρματα της εξέλιξης, της αλλαγής και της ανατροπής, γνωρίσματα τα οποία καθιστούν την εξουσία πολυδιάστατη και προσφέρουν στην ανθρώπινη δράση ένα μεγάλο ποσοστό αυτονομίας και ελευθερίας που της επιτρέπει να συμβιβάζει, να μεσολαβεί και να αντιστέκεται στην καπιταλιστική λογική και την κυρίαρχη πρακτική της, παρά τους δομικούς περιορισμούς του κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Αυτή, ακριβώς, η φύση της πολυσύνθετης σύγχρονης κοινωνίας γεννά την αισιοδοξία ότι η συμμετοχή συνειδητοποιημένων, κριτικά σκεπτόμενων και ενεργά δρώντων πολιτών σε κέντρα λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αναστροφής της –προϊούσας παρακμής– πορείας της. Τους συγκεκριμένους πολίτες έχει τη δυνατότητα να διαπλάσει το σύγχρονο σχολείο, το οποίο αποτελεί μια δυναμικά εξελισσόμενη (μέσα από τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις οι οποίες αναφύονται και αναπτύσσονται στο εσωτερικό του) κοινωνική πραγματικότητα με σημαντικό βαθμό αυτονομίας από την κοινωνική και οικονομική υποδομή. Με βάση τα δεδομένα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να εγκαταλείπει την αναπαραγωγική λειτουργία που του επιφυλάσσει ο πολιτικός του ρόλος και η χρησιμοποίησή του από τις δυνάμεις εξουσίας ως μηχανισμού νομιμοποίησης και διαίωνισης του *status quo*, έχει τη δυνατότητα να δράσει και ως μηχανισμός προωθητικός-μετασχηματιστικός της κατεστημένης τάξης πραγμάτων σε συσχετισμό με αλλαγές στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές της κοινωνίας, με τις οποίες συνδέεται μ' ένα πλούσιο πλέγμα σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και αναμετρήσεων⁸⁴.

Η συγκεκριμένη κοινωνιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού, αν και δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πανάκεια για την επίλυση των σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων, δίνει, ωστόσο, εμμέσως απαντήσεις στους προβληματισμούς μας για το μέλλον των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Σ' ένα σχολείο που στοχεύει στην αναδιάρθρωση της κοινωνίας και τη μετάβαση σε πιο εξυπηρετικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης, οι Ανθρωπιστικές Σπουδές θα παίξουν ουσιαστικό ρόλο ανάγοντας τον Άνθρωπο σε «μέτρο» και «τέλος» όλων των πραγμάτων, αφυπνίζοντας τις «κοιμώμενες» αξίες, αναδεικνύοντας τις υψηλές ιδέες του κλασικού πολιτισμού και μετουσιώνοντάς τις σε γόνιμα σπέρματα της σύγχρονης ζωής, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τον επιστημονικά και τεχνολογικά ανεπτυγμένο, αλλά κοινωνικά κατακερματισμένο και πολιτικά υποβαθμισμένο κόσμο μας, οπλίζοντάς

τους, τέλος, με ικανότητες ελέγχου και χειρισμού του. Διαπλάθοντας, μ' άλλα λόγια, ενεργά πολιτικά υποκείμενα, εθνικά και οικουμενικά, με δυνατότητες αλλά και τη βούληση να δημιουργήσουν «το θαυμαστό νέο κόσμο», έναν κόσμο δημοκρατικό, ελεύθερο, δίκαιο και ειρηνικό.

Σημειώσεις

1. Για την κρίση αυτή, συνάρτηση της γενικότερης κοινωνικής βλ. ενδεικτικά τις μελέτες των: Ira Shor, *Culture Wars: Schools and Society in the Conservative Restoration*, Routledge and Kegan Paul, London, 1987· Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Post-modern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997 και Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education still under Siege*, Bergin and Carvey, Westport, 1993.

2. Βλ. James Mulhern, *A History of Education: A Social Interpretation*, The Ronald Press, New York, 1950, σελ. 505-509 και Andy Green, *Education and State formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, MacMillan, London, 1990, σελ. 1-15.

3. Βλ. R.R. Bolgar, *The Classical Heritage and its Beneficiaries*, Cambridge University Press, Cambridge, 1973, σελ. 1.

4. Η θεσμοθέτηση της σύγχρονης εκπαίδευσης ως πολιτικού εργαλείου αναλύεται διεξοδικά στα έργα των: Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring, *The Roots of Crisis*, Rand McNally, Chicago, 1973 και Detlef K. Muller, Fritz Ringer and Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

5. Βλ. Arthur C. Wirth, *Education in the Technological Society: The Vocational-Liberal Studies Controversy in the Early Twentieth Century*, Educational Publishers, Scranton, Index, 1972, σελ. 66-97 και Bruce A. Kimbal, *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*, Teachers College, Columbia University, New York, 1986, σελ. 137-204.

6. Αντιπροσωπευτικά για τη μελέτη αυτής της σημαντικής περιόδου του σύγχρονου πολιτισμού είναι τα βιβλία των: Jacob Bourkhardt, *The Civilization of Renaissance in Italy*, τόμ. I, II, Harper Torchbooks, New York, 1958 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση), Donald J. Wilcox, *In Search of God and Self: Renaissance and Reformation Thought*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1975 και Ernst Breisach, *Renaissance Europe 1300-1517*, The MacMillan Co, New York, 1973.

7. Για το κίνημα του Ουμανισμού ως στροφής του ανθρώπου στη μελέτη των κλασικών γραμμάτων για τη θεμελίωση της αναγεννησιακής κοινωνίας βλ. Nicola Festa, *Ουμανισμός: Τα Κλασικά Γράμματα στην Αναγέννηση*

ση, Ιονική Τράπεζα, Αθήνα, 1997, σελ. 1-25· Rudolf Pheifer, *Ιστορία της Κλασικής Φιλολογίας: Από το 1300 μέχρι το 1850*, Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα, 1980, σελ. 3-40 και R.R. Bolgar, *όπ. παρ.*, σελ. 255-264.

8. Το βιβλίο αυτό βρίσκεται σήμερα ενσωματωμένο στη μελέτη του William Harrison Woodward, *Vittorino da Felte and Other Humanist Educators*, Teachers College Columbia University, New York, 1963, σελ. 93-118.

9. Βλ. William Harrison Woodward, *Studies in Education in the Age of the Renaissance 1400-1600*, Teachers College Columbia University, New York, 1967, σελ. 1-25· Lauro Martines, *Power and Imagination*, Random House, New York, 1980, σελ. 191-217 και R.R. Bolgar, «Humanist Education and its Contribution to the Renaissance», στο *History of Education Society. The Changing Curriculum*, Methuen and Co, London, 1971, σελ. 1-19.

10. Petrus Paulus Vergerius, *όπ. παρ.*, σελ. 102,

11. Βλ. Bruce A. Kimbal, *όπ. παρ.*, σελ. 75-85 και R.R. Bolgar, «From Humanism to the Humanities», *20th Century Studies* 9, September 1973, σελ. 8-11.

12. Βλ. Lauro Martines, *όπ. παρ.*, σελ. 297-331 και Alfred von Martin, *Sociology of the Renaissance*, Harper Torchbook, New York, 1963, σελ. 77-92 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

13. Βλ. Battista Guarino, «De Ordine Docenti et Studenti», στο: William Harrison Woodward, *όπ. παρ.*, σελ. 159-178.

14. Baldesar Castiglione, *The Book of the Courtier*, Doubleday and Co, New York, 1959.

15. Sir Thomas Elyot, *The Book Named the Governor*, Teachers College Columbia University Press, New York, 1969.

16. Βλ. R.R. Bolgar, *όπ. παρ.*, σελ. 12 και Emil Durkheim, *The Evolution of Educational Thought*, Routledge and Kegan Paul, London, 1977, σελ. 227-251.

17. Βλ. Anthony Grafton and Lisa Jardine, *From the Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth and Sixteenth Century Europe*, Duckworth, London, 1986, σελ. 161-200 και Bruce A. Kimball, *όπ. παρ.*, σελ. 115-155.

18. Για τη θέση της επιστημονικής σκέψης και τη συμβολή της στον πολιτισμό της Αναγέννησης βλ. Marie Boas, *The Scientific Renaissance 1450-1630*, Harper Torchbook, New York, 1962 και W.P.D. Wightman, *Science in a Renaissance Society*, Hutchinson University Library, London, 1972.

19. Βλ. Francis Bacon, *Essays. Advancement of Learning. New Atlantis and other Pieces*, The Odyssey Press, New York, 1937· Benjamin Farrington, *Francis Bacon: Philosopher in Industrial Science*, Collier Books, New York, 1961 και Richard F. Jones, *Ancient and Moderns: A Study of the Rise of the Scientific Movements*, Peter Smith, Cloucester, 1975, σελ. 41-61.

20. Λεπτομερείς πληροφορίες για το κίνημα του Ρεαλισμού και τον κύριο εκπρόσωπό του στην εκπαίδευση αντλούμε από τις παρακάτω μελέτες: Jean Piaget (ed.), *John Amos Comenius on Education*, Teachers College

Columbia University, New York, 1967 και John Edward Sadler, *J.A. Comenius and the Concept of Universal Education*, George Allen and Unwin, London, 1966.

21. Βλ. Carlo M. Cipolla, *The Fontana Economic History: The Industrial Revolution*, τόμ. 3, Fontana Books, London, 1973, σελ. 301-319.

22. Στην περίοδο αυτή του ευρωπαϊκού πολιτισμού έχει αφιερωθεί πληθώρα βιβλίων, ανάμεσα στα οποία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για το μελετητή της Διανοητικής Ιστορίας είναι τα εξής: Wilson H. Coates, Hayden White and J. Salwin Schapiro, *The Emergence of Liberal Humanism: An Intellectual History of Western Europe*, τόμ. I, McGraw-Hill, New York, 1966, σελ. 274-324· Peter Gay, *The Enlightenment: An Interpretation*, τόμ. I, II, Knopf, New York, 1966, 1967 και B. Groethuysen, *Η Φιλοσοφία της Γαλλικής Επανάστασης*, εκδ. Κάλβος, Αθήνα, 1973.

23. Peter Gay, *όπ. παρ.*, σελ. 84-98.

24. Ειδικά για την επιστημονική πρόοδο κατά την ιστορική αυτή περίοδο βλ. Thomas L. Hankins, *Επιστήμη και Διαφωτισμός*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1998 και Ernst Cassirer, *The Philosophy of the Enlightenment*, Beacon Press, Boston, 1966, σελ. 3-92.

25. Diderot, D'Alembert and Others, *Encyclopedia*, The Library of Liberal Arts, Indianapolis, 1965.

26. Για πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το κίνημα που σημάδεψε την πνευματική ζωή της Γερμανίας και της Ευρώπης ολόκληρης κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα και τις αρχές του 19ου, το χαρακτήρα, τις καταβολές και τους στόχους του βλ. Charles E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980, σελ. 93-122· Eliza M. Butler, *The Tyranny of Greece over Germany*, Beacon Press, Boston, 1958 και W.H. Bruford, *The German Tradition of Self - Cultivation: «Bildung» from Humboldt to Thomas Man*, Cambridge University Press, Cambridge, 1975, σελ. 1-28.

27. Βλ. Charles Brenning, *The Age of Revolution and Reaction 1789-1850*, W.W. Norton and Co, New York, 1970, σελ. 169-195 και George I. Mosse, *The Culture of Western Europe: The Nineteenth and Twentieth Centuries*, Rand McNally, Chicago, 1974, σελ. 117-130.

28. Βλ. Johan Friedrich Herbart, *The Science of Education*, D.C. Heath, Boston, 1900 και Harold B. Bunkel, *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*, The University of Chicago Press, Chicago, 1970.

29. Την ερμηνεία αυτής της τάσης στη διδασκαλία των κλασικών γραμμάτων κατά το 19ο αιώνα, επιχειρεί ο Δ. Γληνός στη μελέτη του, *Η σημερινή θέση των Ανθρωπιστικών Γραμμάτων στην Ελλάδα*, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1945, σελ. 45.

30. Βλ. F. Campbell, «Latin and Elite Tradition in Education», *British Journal of Sociology* XIX, September 1968, σελ. 308-325 και R. Wilkinson, *The Perfects: British Leadership and the Public School Tradition*, Oxford University Press, Oxford, 1964.

31. Βλ. Ronald N. Stromberg, *A History of Western Civilization*, Dorsey

Press, Homewood, 1969, σελ. 567-597 και Peter Gay and R.K. Webb, *Modern Europe since 1815*, Harper and Row, New York, 1973, σελ. 832-870.

32. Βλ. Andy Green, *όπ. παρ.*, σελ. 1-25 και Brian Simon, *Education and the Labor Movement 1870-1920*, Lawrence and Wishart, London, 1974, σελ. 60-92.

33. Τη δυνατότητα που έχει το σχολείο να επιτυγχάνει τη συμμόρφωση των μαθητών ασκώντας αδιόρατα κοινωνικό έλεγχο, διαπραγματεύεται με εξαιρετική ευστοχία ήδη από τις αρχές του αιώνα μας ένας πρωτοπόρος Κοινωνιολόγος που άσκησε μεγάλη επίδραση στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, ο E. A. Ross στη μελέτη του, *Social Control: A Survey of the foundations of Order*, The MacMillan Co, New York, 1929 (α' έκδ. 1901).

34. Για τις συζητήσεις και τους προβληματισμούς που κυριαρχούν στην αγγλική κοινωνία του τέλους του 19ου αιώνα σχετικά με το είδος εκπαίδευσης το οποίο απαιτείται για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες βλ. Sheldon Rothblatt, *Tradition and Change in English Liberal Education: An Essay in History and Culture*, Faber and Faber, London, 1976, σελ. 146-173 και Andreas M. Kazamias, *Politics, Society and Secondary Education in England*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1966, σελ. 60-77.

35. Η θεωρία του Κοινωνικού Δαρβινισμού, και, γενικότερα, οι κοινωνικές θέσεις που διατυπώνει ο Herbert Spencer ασκούν μεγάλη επιρροή στην καπιταλιστική τάξη της εποχής, η οποία στο πρόσωπό του βρίσκει ένα σημαντικό υπέρμαχο των συμφερόντων της. Βλ. Richard Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought*, Beacon Press, Boston, 1955, σελ. 31-50.

36. Τις απόψεις του σχετικά με το ποια γνώση είναι απαραίτητη στη βιομηχανική κοινωνική πραγματικότητα για την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου, διατυπώνει ο Spencer με σαφήνεια στην εργασία του «What Knowledge is of Most Worth?», στο Herbert Spencer, *Intellectual Moral and Physical*, Lifflefield Adams and Co, New Jersey, 1963, σελ. 21-96.

37. Βλ. Andreas Kazamias, *όπ. παρ.*, σελ. 60-77 και Edward A. Krug (ed.), *Charles W Eliot and Popular Education*, Teachers College Columbia University, New York, 1961.

38. Βλ. Clarence J. Karier, *The Individual Society and Education*, University of Illinois, Urbana, 1986, σελ. 184-217.

39. Χαρακτηριστική της συγκεκριμένης αντίληψης για την υπεροχή των αρίστων είναι η θέση ενός από τους ηγέτες των συντηρητικών διανοουμένων και ένθερμου οπαδού της κλασικής παιδείας, του Irving Babbitt στη μελέτη του, *Democracy and Leadership*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1924, σελ. 1-12. Βλ. επίσης Robert Beck, «The Social and Educational Philosophy of New Humanism and Conservatism», *Proceedings of Sixteenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 1960, σελ. 93-105.

40. Βλ. Andrew F. West (ed.), *Value of the Classics*, Princeton University Press, Princeton, 1917· Paul Shorey, *The Assault on Humanism*, Atlantic Monthly Co, Boston, 1917 και Richard Livingstone, *In Defence of Classical Education*, MacMillan, London, 1917.

41. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα βλ. Σπ. Ράσης, *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2003, σελ. 47-68.

42. Η διάλεξη «Science and Culture» συμπεριλαμβάνεται στο Thomas Huxley, *Science and Education*, The Citadel Press, New York, 1964, σελ. 120-140.

43. *Όπ. παρ.*, σελ. 133-140.

44. Βλ. Matthew Arnold, «Literature and Science», στο Dwight Guller (ed.), *Poetry and Criticism of Matthew Arnold*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1961, σελ. 381-396.

45. Για το διακεκριμένο αυτό βικτωριανό διανοούμενο και την προσφορά του στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης βλ. W.F. Connell, *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, Routledge and Kegan Paul, London, 1950 και Warren D. Anderson, *Matthew Arnold and the Classical Tradition*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1971.

46. Dwight Guller, *όπ. παρ.*, σελ. 387.

47. *Όπ. παρ.*, σελ. 396.

48. Το θέμα της σωστής, για τη διάπλαση του «καλού πολίτη», αγωγής απασχολεί τον Arnold από το 1869, όπως φαίνεται από τη μελέτη του, Matthew Arnold, *Culture and Anarchy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969. Βλ. επίσης και Lesley Johnson, *The Cultural Critics: from Matthew Arnold to Raymond Williams*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979, σελ. 27-38.

49. Για τη σχέση εκπαίδευσης - βιομηχανίας βλ. Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, The University of Chicago Press, Chicago, 1962, σελ. 5-18· Arthur C. Wirth, *όπ. παρ.*, σελ. 21-42 και Andreas Kazamias, *όπ. παρ.*, σελ. 182-209.

50. Τις ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση της αναδυόμενης βιομηχανικής κοινωνίας και την εμφάνιση του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης πραγματεύονται στις μελέτες τους οι: William Boyd and Wyatt Rawson, *The Story of the New Education*, Heineman, London, 1965, σελ. 1-35· Lawrence Cremin, *The Transformation of the School*, Vintage Books, New York, 1964 και Herman Rohrs, *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1984, σελ. 9-23.

51. Βλ. Clarence J. Karier, «Business Values and the Educational State», στο Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring, *The Roots of Crisis*, Rand Mc Nally, Chicago, 1973, σελ. 6-29 και Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist American: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, Basic Books, New York, 1976, σελ. 53-101.

52. Βλ. ενδεικτικά Edward A. Krug, *The Shaping of the American High School 1880-1920*, University of Wisconsin Press, Madison, 1969, σελ. 336-406.

53. Για τα ελίτ σχολεία και το ρόλο τους στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης τάξης βλ. R. Wilkinson, *The Perfects: British Leadership and the Public School Tradition*, *όπ. παρ.*· Peter W. Cookson and Caroline Hodges

Persell, *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*, Basic Books, New York, 1985· William Kingston Powell and Lionel S. Lewis (eds), *High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, Albany State University of New York Press, New York, 1990 και Pierre Bourdieu, *The State Nobility*, Polity Press, Cambridge, 1998.

54. Τη διαδικασία αυτονόμησης των μαθήσεων αυτών και την απόκτηση της ιδιαίτερης ακαδημαϊκής τους ταυτότητας στα πανεπιστήμια των νεότερων χρόνων πραγματεύονται στις μελέτες τους οι: Gerald Craff, *Professing Literature: An Institutional History*, The University of Chicago Press, Chicago, 1989, σελ. 55-80· John Higham, *History: Professional Scholarship in America*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1983, σελ. 6-25 και Lawrence Veysey, «The Plural Organized Worlds of the Humanities», στο Alexandra Olenson and John Voss, *The Organization of Knowledge in Modern America 1860-1920*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1979, σελ. 51-62.

55. Με τις δραστικές αλλαγές που συντελούνται την ιστορική αυτή περίοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ασχολούνται οι: David Daiches (ed.), *The Idea of a New University: An Experiment in Sussex*, Andre Deutch, London, 1964· Roger Geiger, *Research and Relevant Knowledge: American Universities since World War II*, Oxford University Press, New York, 1993 και Σπ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 2004, σελ. 177-193.

56. Σπ. Ράσης, «Κοινωνικές θεωρίες που εξηγούν και δικαιολογούν τη Σύγχρονη Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 42, 1987, σελ. 51-61.

57. Γι' αυτή την κοινωνιολογική θέση που ενστερνίζονται οι λειτουργιστές Κοινωνικοί Επιστήμονες αυτά τα χρόνια και τις έντονες διαμάχες που προκάλεσε μεταξύ των Κοινωνιολόγων βλ. Kingsley Davies and Wilbert E. Moore, «Some Principles of Stratification», *The American Sociological Review* 10, 1945, σελ. 242-249 και George A. Huako, «The Functional Theory of Stratification: Two Decades of Controversy», *Inquiry* 9, 1966, σελ. 215-240.

58. Βλ. Paul C. Violas, *The Training of the Urban Working Class*, Rand Mc Nally, Chicago, σελ. 124-195.

59. Για τις δραστικές αυτές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών βλ. Joel Spring, *The Shorting Machine: National Policy since 1945*, David Mc Key Co, New York, 1976, σελ. 93-139 και Paul E. Marsh and Ross A. Gortner, *Federal Aid to Science Education: Two Programs*, Syracuse University Press, Syracuse, 1963.

60. Περισσότερες πληροφορίες για την αντιπαράθεση μεταξύ των υποστηρικτών του παραδοσιακού και του εκσυγχρονιστικού εκπαιδευτικού μοντέλου βλ. Σπ. Ράσης, *Η Ανθρωπιστική Παιδεία...*, όπ. παρ., σελ. 120-150.

61. Τον καθγιαστικό ρόλο των πολιτικών στοχεύσεων και επιλογών που επωμίζεται η επιστήμη, έχουν ως αντικείμενό τους οι παρακάτω μελέτες: H.L. Nieburg, *In the Name of Science*, Quadrangle Books, Chicago, 1966, σελ. 3-23· Paul R. Gross and Norman Levit, *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*, The John Hopkins University Press,

Baltimore, 1998, σελ. 1-41 και Αλαίν Ζωμπέρ και Ζαν Μαρκ Λεβύ Λεμπλόν, *(Αυτό)κριτική της Επιστήμης*, εκδ. Βέργος, Αθήνα, 1973.

62. Οι προβληματισμοί για τη σημασία και τη θέση των αξιών στη σύγχρονη κοινωνική ζωή εκτίθενται με πληρότητα στο βιβλίο: Arne Tiselius and Sam Nilsson (eds), *The Place of Value in a World of Facts*, John Wiley and Sons, New York, 1970.

63. Ch.P. Snow, *The Two Cultures and The Scientific Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge, 1959. Το συγκεκριμένο βιβλίο, εμπλουτισμένο με ένα πρόσθετο κεφάλαιο, κυκλοφόρησε από τον ίδιο εκδοτικό οίκο πέντε χρόνια αργότερα υπό τον τίτλο: *The Two Cultures and a Second Look*, Cambridge University Press, Cambridge, 1964 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

64. Ch.P. Snow, *The Two Cultures and a Second Look*, όπ. παρ., σελ. 5.

65. *Όπ. παρ.*, σελ. 22-40.

66. Εκείνος που εισήγαγε τον προβληματισμό αυτό και συστηματικά διερεύνησε στα γραπτά του τους λόγους των στρεβλών αποτελεσμάτων της ανθρωπιστικής παιδείας στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικτήτων είναι ο μεγάλος Λογοτεχνικός Κριτικός George Steiner αρχικά με το δοκίμιό του, «To Civilize our Gentlemen», ενσωματωμένο στο βιβλίο του, *Language and Silence*, Harmondsworth Penquin Books, 1967, σελ. 77-90 και στη συνέχεια με το βιβλίο του, *In Bluebeard's Castle: Some Notes Towards the Redefinition of Culture*, Yale University Press, New Haven, 1976, σελ. 59-80

67. Βλ. William Arrowsmith, «The Shame of the Graduate Schools: A Plea for a New American Scholar», *Harper's Magazine* 232, March 1966, 51-59.

68. *Όπ. παρ.*, σελ. 52.

69. Βλ. *Politics and the New Humanism*, Goodyear Publishing Co, Pacific Palisades, 1973.

70. Για τη διευρυμένη έννοια που αποκτά ο Ανθρωπισμός αυτά τα χρόνια βλ. Erich Fromm (ed.), *Socialist Humanism: An International Symposium*, Doubleday and Co, New York, 1965 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

71. Ο συγκεκριμένος τύπος του Ουμανιστή ακαδημαϊκού περιγράφεται με ενάργεια και ακρίβεια (προκαλώντας μια έντονη αναστάτωση στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ) από τον Καθηγητή της Λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο του Stanford, Bruce Franklin στο άρθρο του «The Teaching of Literature in the Highest Academies of the Empire», *College English* 31, 1970, σελ. 548-557. Το άρθρο αυτό ενσωματώνεται τρία χρόνια αργότερα στο Louis Kampf and Paul Lauter (eds), *The Politics of Literature*, Vintage Books, New York, 1973, σελ. 101-129.

72. Ιδιαίτερα «χρηστικά» για την άντληση επιχειρημάτων προς τεκμηρίωση των θέσεών τους αναδεικνύονται, ως εκ τούτου, τα βιβλία των: Matthew Arnold, *Culture and Anarchy*, όπ. παρ., Jose Y. Gassett, *The Revolt of the Masses*, W.W. Norton and Co, New York, 1960 και T.S. Eliot, *Christianity and Culture*, Harcourt Brace and World, New York, 1949.

73. Βλ. Eugene Goodheart, *Culture and the Radical Conscience*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1973, σελ. 5-28 και 86-96.

74. Βλ. Herbert J. Muller, «The Relevance of the Humanities», *The American Scholar* 40, 1970-1971, σελ. 103-118 και Judson Jerome, *Culture out of Anarchy*, Herder and Herder, New York, 1971.

75. Η αναπροσαρμογή του ρόλου των Ανθρωπιστικών Σπουδών ώστε να καταστούν επίκαιρες και λειτουργικές αποτέλεσε επίμαχο κοινωνικό ζήτημα κατά τη δεκαετία '60-'70, όπως φαίνεται κι από τη βιβλιογραφία που έχει να μας επιδείξει η χρονική αυτή συγκυρία Ενδεικτικά βλ. Albert William Levi, *Humanities Today*, Indiana University Press, Bloomington, 1970 και Harold Taylor (ed.), *The Humanities in the Schools: A Contemporary Symposium*, Citation Press, 1968.

76. Η ιδέα της δημοκρατίας, που δεσπόζει στην παιδαγωγική σκέψη του John Dewey, διαπνέει όλο το –πολύπλευρο και καταλυτικής σημασίας– έργο του, φιλοσοφικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό. Βλ. ενδεικτικά κάποιες επιλεγμένες μελέτες του στο Reginald Archambault (ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*, The University of Chicago Press, Chicago, 1974. Το αίτημα της διάπλασης δημοκρατικών πολιτών μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί, επίσης, τον πυρήνα του έργου του Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, εκδ. Ράππας, Αθήνα, 1974, σελ. 75-97.

77. Η Ριζοσπαστική Παιδαγωγική κάνει την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του '70 και ανθίζει τη δεκαετία του '80, γεγονός που αποδεικνύεται από μια ιδιαίτερα εύρωστη συγγραφική δραστηριότητα. Ενδεικτικά βλ. Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring, *Roots of Crisis*, όπ. παρ.: Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist American...*, όπ. παρ.: Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση): Michael Apple, *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, London, 1982 (υπάρχει και ελληνική μετάφραση): Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin and Carvey, South Hadley, 1983 και Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

78. Όλη η ριζοσπαστική παιδαγωγική σκέψη χωρίς καμία εξαίρεση επικεντρώνει, διερευνά, αποδεικνύει και κατακρίνει αυτή την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, όπως καταδεικνύεται από τα παραπάνω μνημονευμένα βιβλία.

79. Βλ. ενδεικτικά Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster, New York, 1987 και E.D. Hirsch Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Mifflin, Houghton, 1987.

80. Για τους τρόπους και τα μέσα επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, τη μαζική κουλτούρα και τις συνέπειές τους στη σύγχρονη ζωή βλ. Bernard Rosenberg and David Manning White (eds), *Mass Culture*, The Free Press, New York, 1964: C.W.E. Bigsby (ed.), *Approaches to Popular Culture*, Bowling Green University Press, 1977: Armand Mattelard, *Multinational Corporations and the Control of Culture*, Harvester Press, Sussex, 1979 και Μελίνα

Σεραφετινίδου, *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας: Ο Ρόλος των Μέσων στην Αναπαραγωγή του Σύγχρονου Καπιταλισμού*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2003.

81. Βλ. Henry Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life...*, όπ. παρ., σελ. 147-172.

82. Βλ. Hans Baron, *The Crisis of the Early Italian Renaissance*, Princeton University Press, Princeton, 1966, σελ. 94-128 και Eugenio Garin, *Italian Humanism: Philosophy and Civic Life in the Renaissance*, Harper and Row, New York, 1965, σελ. 18-29. Οι παραπάνω μελέτες πραγματεύονται τη διεύρυνση του Φιλολογικού Ανθρωπισμού, που ο Πετράρχης κληροδότησε στους Ουμανιστές της Αναγέννησης, με τον εμπλουτισμό της δια του στοιχείου του Πολιτικού Ανθρωπισμού (Civil Humanism).

83. Βλ. O.B. Hardison Jr., *Toward Freedom and Dignity: The Humanities and the Idea of Humanity*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1972.

84. Οι εμπειρικά τεκμηριωμένες αυτές θέσεις συγκροτούν τη θεωρία της Αντίστασης, δημιούργημα Νεομαρξιστών Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στα τέλη της δεκαετίας του '70 σε καπιταλιστικές κοινωνίες. Για τη θεωρία αυτή, η οποία, χωρίς να αρνείται την αξία του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνίας, μας προσφέρει γνώσεις οι οποίες αποδεικνύουν ότι μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής βλ. ενδεικτικά τις παρακάτω μελέτες: H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin and Carvey, Mass., 1983· M.W. Apple, *Education and Power*, όπ. παρ.: Μ. Ηλιού, *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1988· Σπ. Ράσης, «Η θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 40, 1988, σελ. 55-56.

