

## «Κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας - κρίση των κλασικών σπουδών»: Ένα ανακυκλούμενο ζήτημα στο δυτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα και ο καταλυτικός ρόλος του σχολείου

Βασιλική Παπαδοπούλου

### 1. Εισαγωγή

Η κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας και των κλασικών σπουδών μοιάζει με ένα διαρκώς ανακυκλούμενο ζήτημα του δυτικού εκπαιδευτικού παραδείγματος<sup>1</sup> –τουλάχιστον μετά την ανάδυση της νεωτερικότητας και των προταγμάτων της– το οποίο οξύνεται ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες (Σ. Ράσσης, 1988: 10).

Στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και στην επίκαιρη επιφυλλιδιογραφία συχνά παρατηρείται μια αδιαφοροποίητη χρήση συνώνυμων και συναφών όρων και εννοιών, η οποία οδηγεί πολλές φορές στη σύγχυση. Έτσι διαβάζουμε για «κρίση των κλασικών σπουδών», «κρίση της κλασικής παιδείας», «κρίση στα κλασικά γράμματα», «κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας», «κρίση των ανθρωπιστικών σπουδών»<sup>2</sup> κ.λπ.

Από μια δειγματοληπτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως, όταν αναφερόμαστε σε αυτούς τους όρους, εννοούμε κυρίως τρία πράγματα, που είναι βέβαια αλληλένδετα μεταξύ τους, ωστόσο αφορούν σε τρία διακριτά επίπεδα. Σε ένα γενικότερο επίπεδο, σε αυτό της ιστορίας και εξέλιξης των ιδεωδών της αγωγής, όταν αναφερόμαστε σε «κρίση της κλασικής παιδείας» ή «κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας», εννοούμε την κρίση του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής ως μια ιδιαίτερης εκδοχής του ιδεώδους της μόρφωσης. Σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής πρακτικής, οι ίδιοι όροι χρησιμοποιούνται για περιγράφουν την τύχη των αρχαιογλωσσών μαθημάτων στη θεσμοθετημένη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και τέλος η «κρίση των κλασικών γραμμάτων ή των κλασικών σπουδών» και λιγότερο συχνά η «κρίση των ανθρωπιστικών σπουδών» αφορά στην κατάσταση της Κλασικής Φιλολογίας στα ανώτατα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι βέβαια σαφές πως τα τρία αυτά επίπεδα ως υποσυστήματα ενός ευρύτερου συστήματος βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση/αλληλεπίδραση μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούμε να πούμε πως κατ' αρχάς οι εκφάνσεις

της κρίσης αφορούν συνολικά σε όλο το σύστημα. Πρόκειται για ένα και ενιαίο σύστημα που περιλαμβάνει όπως ήδη είπαμε: α) ένα ιδεώδες αγωγής (το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής όπως αποκρυσταλλώθηκε σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο), β) τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν στο επίπεδο της θεσμοθετημένης, δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, για να εδραιωθεί και να εκπληρωθεί αυτό το ιδεώδες, και γ) τις εξελίξεις σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο χώρο της Κλασικής Φιλολογίας. Οι εξελίξεις αυτές άλλοτε συμβάλλουν στην επικράτηση και εδραίωση του ανθρωπιστικού ιδεώδους στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>3</sup> και άλλοτε επιτείνουν την κρίση του<sup>4</sup>. Το τρίτο βέβαια επίπεδο, αυτό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διατηρεί μια σχετική αυτονομία απέναντι στα άλλα δύο, θεωρούμε ωστόσο ότι οι εξελίξεις και σε αυτόν το χώρο συνδέονται –ίσως με ένα χαλαρότερο τρόπο– με ό,τι συμβαίνει στα δύο προηγούμενα επίπεδα.

Από την άλλη, οι μορφές, η έκταση αλλά και ο κοινωνικός αντίκτυπος που έχουν τα φαινόμενα της κρίσης σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες κάθε επιπέδου/υποσυστήματος. Το βασικό φαινόμενο πάντως που σηματοδοτεί την κρίση του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής, της ανθρωπιστικής μόρφωσης ή κλασικής παιδείας και των κλασικών γραμμάτων είναι η αμφισβήτηση της αξιοπιστίας και νομιμοποίησής τους, η οποία ποικίλλει σε έκταση, ένταση και στις συγκεκριμένες μορφές που εκάστοτε προσλαμβάνει. Κοινός παρονομαστής εκδήλωσης της κρίσης σε κάθε επίπεδο και κάθε φορά είναι η υποχώρηση και η συρρίκνωση της κλασικής γραμματείας ως μορφωτικού αγαθού σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η εθίνουσα ξήληση και συρρίκνωση σχολών και τμημάτων στο χώρο των κλασικών σπουδών σε επίπεδο τριτοβάθμιας.

Θεωρούμε πάντως και θέλουμε να το τονίσουμε προγραμματικά πως βαρόμετρο κάθε κρίσης είναι η κατάσταση που διαμορφώνεται σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τον νευραλγικό χώρο μέσα στον οποίο το ιδεώδες της ανθρωπιστικής μόρφωσης «μεταγράφεται» και μεταπλάθεται σε πράξη και πρακτική με ευρεία κοινωνική απήχηση.

Παρακάτω θα αναγραφίσουμε την κρίση αυτή, εξετάζοντας κατ' αρχάς τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται. Θα εξετάσουμε επίσης ορισμένες πλευρές της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως είναι η αλματώδης ανάπτυξη των θετικών επιστημών και η πληροφορική επανάσταση, πλευρές οι οποίες σχετίζονται είτε άμεσα είτε διαμεσολαβημένα με την κρίση αυτή, είτε δηλ. προκαλώντας την σε μεγάλο βαθμό είτε ενταίνοντάς την.

Ειδικότερα θα επιχειρήσουμε, μετά από μια σύντομη ιστορική επισκόπηση, να καταδείξουμε πως η κρίση του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής, ως ενός ιδεώδους που προϋπήρχε του σχολείου και σε μια ορισμένη ιστορική συγκυρία «σχολειοποιήθηκε»<sup>5</sup>, είναι με μια έννοια «εγγεγραμμένη» στη δυναμική του σχολικού θεσμού τουλάχιστον σε δύο επίπεδα. Το πρώτο από αυτά σχετίζεται με την καταστατική συνθήκη που οδήγησε στη θεσμοθέτηση του σημερινού σχολείου, ως γενικευμένου φορέα αγωγής και εκπαίδευσης, δηλ. τη δυνατότητά του να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες. Αν όμως η προσαρμογή του αυτή οφείλει να παίρνει υπόψη της τους νέους όρους και σε επίπεδο επιλογής και ιεράρχησης της σχολικής γνώσης, τότε μια τέτοια συνθήκη δημιουργεί *καταρχήν*<sup>6</sup> τις προϋποθέσεις για να εκδηλωθεί η αμφισβήτηση ενός σταθερού corpus μορφωτικών αγαθών, κληροδοτημένου από το παρελθόν και στραμμένου καταρχάς σε αυτό, δηλ. της κλασικής γραμματείας. Το άλλο επίπεδο σχετίζεται με τους όρους, τις προϋποθέσεις αλλά και τους περιορισμούς της σχολικής διδασκαλίας ως της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πρακτικής του σχολείου. Έτσι δεν είναι τυχαίο πως γίνεται συχνά διάκριση ανάμεσα στην ανθρωπιστική παιδεία και στον τρόπο προσφοράς της –στον τρόπο διδακτικής προσφοράς της– και σε αυτές τις περιπτώσεις η αμφισβήτηση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο «προσφέρθηκε στο παρελθόν και εξακολουθεί να προσφέρεται ως τώρα η ανθρωπιστική παιδεία» (Σ. Ράσσης, ό.π.).

Θα περιοριστούμε στην πραγμάτευσή μας –για λόγους οικονομίας– στα δύο πρώτα επίπεδα, δεν θα συνεξετάσουμε δηλ. το επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## **2. Η κρίση του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής: Από την ανάπτυξη των θετικών επιστημών στην έκρηξη της πληροφορικής τεχνολογίας**

### **2. 1. Το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής: εννοιολόγηση - γενεαλόγηση - εκφάνσεις της κρίσης του**

Το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής στηρίζεται σε δύο βασικές παραδοχές. Σύμφωνα με την πρώτη από αυτές σκοπός της αγωγής του ανθρώπου είναι η προσωπική του ολοκλήρωση, η μόρφωσή του (Ξωχέλλης, 1997: 51 κ.κ.). Σύμφωνα με τη δεύτερη παραδοχή, η κλασική γραμματεία ως αποκλειστικός φορέας παιδείας είναι το πιο πρόσφορο μέσο για να μορφωθεί ο άνθρωπος. Η δεύτερη παραδοχή, η ταύτιση ανθρωπιστικής παιδείας και κλασικής γραμ-

ματείας, έχει μια συγκεκριμένη ιστορική βάση<sup>7</sup>, όταν ο λατινικός όρος *humanitas* μετέγραψε στα λατινικά την αρχαιοελληνική «παιδεία» όχι μόνο ως διαδικασία αλλά και ως σκοπό. Αργότερα στον αναγεννησιακό όρο *litterae humaniores* ταυτίστημε βαθμιαία ο ανθρωπιστικός σκοπός «με το μέσο επίτευξής του, δηλ. τη γραμματεία, που για εκείνη την εποχή αποτελούνταν από τα συγγράμματα των Ελλήνων και των Ρωμαίων» (Σηφάκης, 1976: 28 ).

Το ιδεώδες αυτό της αγωγής, κληροδοτημένο σε όλο τον δυτικό κόσμο από την εποχή της Αναγέννησης (Βαζμάκης, 1999: 17) και προορισμένο στην αρχή για μια αριστοκρατία του πνεύματος, θα επιβιώσει διαμέσου των αιώνων, θα ενισχυθεί στην εποχή του Goethe και με το κίνημα του Νεοανθρωπισμού στη Γερμανία των αρχών του 19ου αιώνα θα γνωρίσει καινούρια αίγλη (Παπαδοπούλου, 1996: 37 κ.κ), ενώ μέσω της Βαναροκρατίας θα επηρεάσει και την ελληνική εκπαίδευση<sup>8</sup>.

Ωστόσο το ιδεώδες αυτό διέρχεται εδώ και δύο αιώνες<sup>9</sup> περίπου σποραδικές κρίσεις αξιοπιστίας επομένως και νομιμοποίησης (Maier, 1999: 131), οι οποίες εκφράζονται μέσα από την αμφισβήτησή του σε διαφορετικά επίπεδα. Εμείς θα εστιάσουμε κατ' αρχάς την προσοχή μας κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με τη θέση της κλασικής γραμματείας ως μέσου για την επίτευξη της μόρφωσης. Έτσι η κλασική γραμματεία αμφισβητείται και ως προς το μορφωτική, ανθρωποπλαστική της δύναμη και ως προς την αποκλειστικότητα της ως φορέα μόρφωσης.

Από τη μια λοιπόν αμφισβητείται η ανθρωποποιητική και ανθρωποπλαστική δύναμη της γραμματείας των κλασικών γλωσσών, η οποία ανέδειξε τα κλασικά γράμματα στο κατεξοχήν μορφωτικό αγαθό μέσα στον κανόνα των μορφωτικών αγαθών του δυτικού πολιτισμού. Η αμφισβήτηση αυτή αφορμάται και επικαλείται ένα ιστορικό παράδειγμα πρώτου μεγέθους, τη θηριωδία της ναζιστικής Γερμανίας. Αναρωτιέται κανείς πώς συμβιβάζεται η λαμπρή κλασικιστική παράδοση<sup>10</sup> ολόκληρου του 19ου αιώνα, η άνθηση των κλασικών σπουδών στα πανεπιστήμια και τα νεοανθρωπιστικά Γυμνάσια που οργανώθηκαν γύρω από την καλλιέργεια των αρχαίων γλωσσών ως κυρίαρχον μορφωτικού αγαθού, με τα εγκλήματα του ναζισμού. Πώς συμβιβάζεται η εκτέλεση και ο εξευγενισμός που υποτίθεται πως προσφέρουν οι κλασικές σπουδές με την αγριότητα και τη θηριωδία ενός καθεστώτος, στο οποίο συμμετείχαν άνθρωποι γαλουχημένοι με τα ιδεώδη της κλασικής παιδείας και εναντίον του οποίου δεν αντιστάθηκαν παρά ελάχιστοι (Hirsch, 1991: 9). Το παράδειγμα του H. Himmler είναι χαρακτηριστικό, αφού ο πατέρας του ήταν διευθυντής σε ένα φημισμένο Γυμνάσιο του Μονάχου, λά-

της του Σοφοκλή και του Ομήρου (Green, 1991: 205).

Ο Νεοανθρωπισμός, η ιδιαίτερη αυτή ιστορική έκφραση του Ανθρωπισμού στη Γερμανία του 19ου και 20ού αιώνα, που διαπότισε με τα ιδεώδη του ολόκληρο το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την πνευματική ζωή της χώρας και επέβαλε μια συγκεκριμένη οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Reble, 1990: 374 κ.κ.), κατηγορήθηκε πως λειτούργησε αποπροσανατολιστικά. Καλλιεργώντας την αποκλειστική ενασχόληση με τη λογοτεχνία και την τέχνη της αρχαιότητας, οδήγησε στην περιφρόνηση των πραγματικών συνθηκών και όρων ζωής, στην εσωστρέφεια και εντέλει σε μια αποπολιτικοποίηση, που απέβη μοιραία όχι μόνο για τη γερμανική κοινωνία, αλλά και για την παγκόσμια ιστορία (Hirsch, ό.π.: 11). Αν λοιπόν η κλασική γραμματεία ως μορφωτικό αγαθό δεν μπορεί να εγγιχθεί μια ανθρωπινή ζωή, τότε ποια αξία μπορεί να έχει ακόμη η ενασχόληση μαζί της;

Από την άλλη, εξίσου σημαντική είναι η αμφισβήτηση της κλασικής γραμματείας ως αποκλειστικού και προνομακικού μορφωτικού αγαθού. Στην εποχή μας η σπουδή της λογοτεχνίας, που θεωρείται από όλους ως το κυριότερο μέσο για την επίτευξη του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής, «δεν ταυτίζεται πια με τη σπουδή της αρχαίας κλασικής λογοτεχνίας» (Σηφάκης, ό.π.: 29), αφού αναγνωρίζεται πλέον ότι «όλη η μεγάλη λογοτεχνία επιτελεί την ίδια ανθρωπιστική παιδευτική λειτουργία» (ό.π., 31). Οι εθνικές λογοτεχνίες της Ευρώπης μάλιστα, σταδιακά μετά την Αναγέννηση –η οποία μέσω της στροφή στην αρχαιότητα «δημιούργησε το θεωρητικό πλαίσιο» για τη μελέτη των ζωντανών γλωσσών (Βαρμάξης, 1992:13)– παραμέρισαν σε μεγάλο βαθμό τις κλασικές γλώσσες και αργότερα διεκδίκησαν μια θέση στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων (Σηφάκης, ό.π.: 29).

## 2.2. Το ανθρωπιστικό ιδεώδες και η ανάπτυξη των θετικών επιστημών

Δεν είναι όμως μόνο η βαθμιαία ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εθνικών λογοτεχνιών που οδήγησε στην αμφισβήτηση της κλασικής γραμματείας ως προνομακικού και αποκλειστικού μορφωτικού αγαθού. Η ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης τον 17ο και η πρόοδος των θετικών επιστημών το 18ο και 19ο αιώνα θα κλονίσει και αυτή από τη μεριά της την αποκλειστικότητα της κλασικής γραμματείας ως μορφωτικού αγαθού. Ήδη από τις αρχές του 17ου ο F. Bacon στα βιβλία του «The Advancement of Learning» (1605) και το «Novum Organum» (1620) θα υποστηρίξει την αξία των επιστημονικών γνώσεων τονίζοντας την αναγκαιότητά τους για τον άνθρωπο της εποχής του (Ράσσης, ό.π.: 42).

Η συζήτηση για την αξία των επιστημονικών γνώσεων θα κορυφωθεί την εποχή του Διαφωτισμού, όταν στο πλαίσιο ενός γενικότερου εξορθολογισμού της κοινωνικής ζωής εκφράζεται το αίτημα για την άμεση, χειροπιαστή κοινωνική χρησιμότητα των γνώσεων που προσορίζονταν για τη μόρφωση του νέου ανθρώπου. Η νεωτερικότητα μαζί με τη βιομηχανική επανάσταση θα θέσουν την κοινωνία σε άλλη τροχιά και θα απαιτήσουν από τα εκπαιδευτικά συστήματα γνώση ικανή να γίνεται πράξη, να αποδεικνύει τη λειτουργικότητα και τη χρησιμότητά της. Η γνωστή ρήση «*non humaniora sed utilia*» θέτει σε ευθεία ανταπαράθεση τη μελέτη της κλασικής γραμματείας προς τις χρήσιμες γνώσεις και εκφράζει μια ολόκληρη εποχή, που διακρίνεται από την αλματώδη πρόοδο και ανάπτυξη των θετικών επιστημών (Hamann, 1986: 86).

Αυτά είναι τα δύο επίπεδα –το πρώτο σχετίζεται με την ίδια την εξανθρωπιστική λειτουργία της κλασικής γραμματείας και το δεύτερο με την αποκλειστικότητα των πηγών της ανθρωπιστική μόρφωσης– στα οποία η αμφισβήτηση εκφράζεται άμεσα.

Η συνεχιζόμενη όμως ανάπτυξη και πρόοδος των θετικών επιστημών δεν ζλόνησε την αξιοπιστία του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής μόνο ως προς τη μορφωτική αξία της κλασικής γραμματείας διεκδικώντας ένα μερίδιο για τα φυσιογνωστικά μαθήματα στο corpus των μορφωτικών αγαθών, και άρα επιβάλλοντας μια νέα ιεράρχηση της σχολικά πλέον προσανατολισμένης γνώσης. Σε ένα άλλο βαθύτερο επίπεδο η ανάπτυξη των θετικών επιστημών και η βαθμιαία απόστασή τους από τον ενιαίο κορμό της φιλοσοφίας προκάλεσε μια πραγματική διαίρεση στον πνευματικό μας πολιτισμό εξωθώντας τη μέχρι τότε κυρίαρχη ανθρωπιστική κουλτούρα στον έναν πόλο ενός συνεχώς διευρυνόμενου διπολισμού. «Ο μεγάλος διαχωρισμός μεταξύ της κλασικής (ανθρωπιστικής) και επιστημονικής κουλτούρας, που άρχισε τον 19ο αιώνα και εντάθηκε τον 20ό, έχει σοβαρές συνέπειες και για τη μια και για την άλλη. Η κλασική κουλτούρα είναι μια κουλτούρα του ανθρώπινου γένους, η οποία μέσω της φιλοσοφίας, του δοκιμίου, του μυθιστορήματος τρέφει τη γενική νοημοσύνη, αντιμετωπίζει τις σοβαρές αναζητήσεις του ανθρώπου, προκαλεί τον στοχασμό πάνω στη γνώση και ευνοεί την προσωπική αφομοίωση των γνώσεων» (Μορέν, 2000: 19). Η επιστημονική κουλτούρα, από την άλλη, κατακερματίζει τη γνώση, επινοεί μεγάλες θεωρίες και τεχνικές ανακαλύψεις, δεν μπορεί όμως να παράγει στοχασμό για την ανθρωπινή μοίρα και για την ίδια την επιστήμη. Οι επιστήμονες αντιμετωπίζουν ως πολυτέλεια την ανθρωπιστική κουλτούρα και ο κόσμος της αν-

θρωπιστική κουλτούρας βλέπει στην επιστήμη «ένα συννοητόν πνεύμα δυσνόητων ή απειλητικών γνώσεων» (ό.π.: 20).

Σε ένα περιβάλλον λοιπόν όπου sciences και humanities αλληλουποβλέπονται, και όπου οι θετικές επιστήμες μέσα από τα θαυμαστά τους πράγματα επιτεύγματα καταξιώνονται στην κοινωνική συνείδηση, είναι επόμενο να τίθεται σε αμφισβήτηση συλλήβδην η αξία της ανθρωπιστικής μόρφωσης, αφού μάλιστα σε αυτή την τελευταία αποδίδεται ένα τόσο ύποπτο παρελθόν<sup>11</sup>. Το θέμα βέβαια γίνεται ακόμη πιο περίπλοκο, αν δεν περιοριστούμε στο χώρο της εξέλιξης των ιδεών και του πολιτισμού και το εξετάσουμε σε σχέση με την πραγματική ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων του δικού μας πολιτιστικού παραδείγματος.

### 2.3. Το ανθρωπιστικό ιδεώδες στην εποχή της πληροφορικής επανάστασης

Το ζήτημα όμως του επαναπροσδιορισμού του μορφωμένου ανθρώπου και κυρίως των περιεχομένων της μόρφωσής του θα τεθεί –κατά την άποψή μας– με έναν ακόμη πιο δραστικό τρόπο από την κυριαρχία πλέον της πληροφορικής τεχνολογίας, η οποία μετασχηματίζει με ριζικό τρόπο το βίο-κοσμο μας<sup>12</sup>. Η πληροφορική επανάσταση, –το τρίτο κύμα του Α. Τόφλερ<sup>13</sup>– δεν αναδιαρθρώνει μόνο ολόκληρο το κοινωνικό οικοδόμημα προκαλώντας μια σειρά από αλλαγές σε ιεραρχήσεις και προτεραιότητες σε όλα τα επίπεδα, αλλά φαίνεται να δημιουργεί έναν νέο ανθρωπολογικό τύπο, ο οποίος καλείται να ζήσει σε ένα πρωτόγνωρο περιβάλλον, σε ένα περιβάλλον όπου «έχουμε γλιστρήσει ασύνειδα από την καθαρή τεχνολογία στην τεχνοκουλτούρα και τέλος στον δογματισμό μιας ολοκληρωτικής τεχνολατρίας, στην οποία καθένας βρίσκεται πιασμένος στην παγίδα» (Βιρλιό, 2000: 43 κ.κ.). Η τεχνοκουλτούρα και η τεχνολατρία συνιστούν την ακραία και ενδεχομένως ακροτελεύτια εκδοχή του πόλου που συγκροτήθηκε στη βάση της ανάπτυξης των θετικών επιστημών και αυτός ο πόλος σήμερα κανοναρχεί το βίο-κοσμο μας.<sup>14</sup>

Κατά την άποψή μας η επανάσταση της πληροφορικής συνιστά μια τόσο βαθιά πολιτισμική αλλαγή, όσο και η μετάβαση από την προφορικότητα στη γενικευμένη εγγραμματισμένη, όπως εκφράζεται στη μεγάλη επιχείρηση του εναλφαριθμητισμού συνολικά όλης της κοινωνίας από το 19ο αιώνα και εφεξής. Η μεγάλη επιχείρηση του εναλφαριθμητισμού είναι η απάντηση στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ανάγκες που παρήγαγε η βιομηχανική επανάσταση, και την επιχείρηση αυτή ανέλαβε να διεκπεραιώσει ο

σχολικός θεσμός, αφού η εγγραμματοσύνη ως εκτεχνολόγηση του λόγου είναι μια διαδικασία σύνθετη και περίπλοκη. Αν όμως η βιομηχανική επανάσταση κατέστησε τον αλφαριθμητικό επιτακτική κοινωνική ανάγκη, η πληροφορική επανάσταση πρόβαλε την ανάγκη για ηλεκτρονικό αλφαριθμητισμό. Η αναλογία άλλωστε ανάμεσα σε αλφαριθμητισμό και ηλεκτρονικό αλφαριθμητισμό είναι κατ' αρχάς από μόνη της εύγλωττη, και σαφώς πολύ βαθύτερη και κρισιμότερη απ' ό,τι, ίσως φαίνεται. Ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός συνιστά την απάντηση στις ανάγκες που δημιουργεί η εκτεχνολόγηση συνολικά του βιοκόσμου μας μέσω της πληροφορικής επανάστασης, απάντηση όμως που, όπως όλα δείχνουν, δεν μπορεί να περιμένει, αφού κάθε επιβράδυνση σε αυτήν την περίπτωση έχει ανυπολόγιστο κοινωνικό κόστος. Έτσι καλείται πάλι το σχολείο να επιτελέσει μια καίρια λειτουργία συμβάλλοντας στη διάχυση και διάδοση του νέου αλφαριθμητισμού.

Αν όμως η εγγραμματοσύνη, ως εκτεχνολόγηση του λόγου δεν εκφράζει απλά τη χρήση ενός εργαλείου επικοινωνίας αλλά *«αποτελεί έναν κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδέει και συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές»* (Ong, 1997: xi), μπορούμε να φανταστούμε πώς η πληροφορική επανάσταση ως ένα είδος συνολικής εκτεχνολόγησης συνιστά ένα φαινόμενο με συνέπειες που διατρέχουν και διαποτίζουν όλες τις σφαίρες της ζωής μας. Η συνολική εκτεχνολόγηση του βιοκόσμου μας θέτει το σχολείο μπροστά σε νέα καθήκοντα, καθώς όχι μόνο διευρύνεται ο πυρήνας των πολιτιστικών τεχνικών που καλείται να μεταβιβάσει το σχολείο, αλλά αυτή η νέα πολιτιστική δεξιότητα –ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός–, όπως παλιότερα η γραφή και η ανάγνωση, διατρέχει και αφορά σε όλα τα μορφωτικά αγαθά<sup>15</sup>.

Συγχρόνως όμως στον περιορισμένο σχολικό χρόνο τα παραδοσιακά μορφωτικά αγαθά που προσγράφονται στην ανθρωπιστική κουλτούρα –με την ευρεία της έννοια κατά Μορέν– συρρικνώνονται συνεχώς<sup>16</sup>, αφού όπως το θέτει ο τώως υπουργός Παιδείας κ. Π. Ευθυμίου: *«χρειάζεται σταθερά να εισάγονται στην εκπαίδευση νέες γνωστικές περιοχές, αυτές που συνδέονται με το λεγόμενο “τεχνογραμματισμό” (technoïite racy), την απόκτηση δηλ. νέων δεξιοτήτων, που στην περίπτωση μας αφορά τη γνώση ξένων γλωσσών, περνά από τη βιολογία και την Οικονομία για να ολοκληρωθεί στην ολόπλευρη εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση»* (Ευθυμίου, *Ελευθεροτυπία*, 14/07/2003).

Η πληροφορική επανάσταση αλλάζει όμως το βιοκόσμο μας και σε πολλές άλλες κατευθύνσεις. Μια από αυτές συνδέεται με την «επέλαση» της ει-



κόνας. Πράγματι, ο κόσμος του έντυπου λόγου στην εποχή μας φαίνεται να παραγκωνίζεται και συρρικνώνεται από τον «κόσμο» που εγκαθιδρύει μια ευρείας κλίμακας «γενικευμένη οπτικοποίηση» (Βιρλιό, ό.π.: 23), κορωνίδα του οποίου είναι η εικόνα που φθάνει μέχρι την υπερβολή με την εικονοποίηση και τα εικονικά περιβάλλοντα.

Με αυτή την έννοια φαίνεται λοιπόν να δικαιώνεται ο N. Postmann όταν, εντοπίζοντας το ζήτημα αυτό στην εκπαίδευση, ισχυρίζεται ότι στα σχολεία «δύο σημαντικότητες μορφές τεχνολογίας έρχονται αντιμέτωπες με τρόπο ασυμβίβαστο όσον αφορά στο ζήτημα του ελέγχου της σκέψης των μαθητών. Από τη μια πλευρά έχουμε τον κόσμο του έντυπου λόγου, που δίνει έμφαση στη λογική, στην αλληλουχία, στην ιστορία, στην ανάλυση, στην αντικειμενικότητα, στην αποστασιοποίηση και την πειθαρχία. Από την άλλη είναι ο κόσμος της τηλεόρασης που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εικόνα, στην αφήγηση, στην παρουσία, στο ταιπότερ, στην οικειότητα, στην άμεση ικανοποίηση και στη γρήγορη συναισθηματική ανταπόκριση» (Postmann, 1997: 30).

Δεν είναι όμως μόνο η σύγκρουση αυτών των δύο κόσμων –του έντυπου λόγου από τη μια και της εικόνας από την άλλη– που «απαξιώνει» ένα ιδεώδες προσανατολισμένο σε γραμματειακές αποκλειστικά πηγές και μάλιστα του παρελθόντος. Θεωρούμε πως ένα ακόμη βασικό γνώρισμα της εποχής μας λειτουργεί απαξιωτικά: πρόκειται για την ταχύτητα και την επιτάχυνση ως συστατικά στοιχεία του κόσμου μας που μας απομακρύνουν με ιλιγγιώδη ρυθμό από το παρελθόν και καθιστούν κάθε ενασχόληση με αυτό να μοιάζει με ασύγγνωστη βραδυπορία.

Πιο συγκεκριμένα, ο ιλιγγιώδης ρυθμός με τον οποίο παράγονται, διακινούνται και ανακυκλώνονται οι πληροφορίες σε έναν κόσμο υπερπληροφόρησης, συμβαδίζει με «την εξουδετέρωση του παρελθόντος». Το παρελθόν «αντικείμενο γνώσης για ορισμένους, τουριστικής περιέργειας ή χόμπι για άλλους, (...) δεν είναι πηγή και ρίζα για κανέναν. Η εποχή μας (...) βιώνει τη σχέση της με το παρελθόν μ' έναν τρόπο που οπωσδήποτε, αποτελεί ιστορική καινοτομία: τον τρόπο της πιο ριζικής εξωτερικότητας» (Καστοριάδης, 2000: 29). Η αναστροφή με τις γραμματειακές πηγές του παρελθόντος σημαίνει κατ' αρχάς και μια διαφορετική σχέση ανάμεσα σε παρελθόν, παρόν και μέλλον, και κυρίως ανάμεσα σε παρελθόν και παρόν.

## 2.4. Το ανθρωπιστικό ιδεώδες στο σχολείο<sup>17</sup>

Το ιδεώδες της ανθρωπιστικής μόρφωσης από την Αναγέννηση μέχρι και τη θεσμοθέτηση του σχολείου ως επίσημου φορέα αγωγής και εκπαίδευσης

είναι περιορισμένο και προορισμένο για λίγους (Βαρμάκης, 1992: 11 κ.κ.). Όσο το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής είναι εκτός σχολείου –έτσι όπως το γνωρίζουμε σήμερα ως εκτεταμένο, γενικευμένο και υποχρεωτικό σχολικό δίκτυο– δεν διέρχεται κρίση ή κρίσεις, αφού ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παραδοσιακών κοινωνιών για τη μόρφωση μιας μερίδας ανθρώπων που θα στελεχώσουν τις ελάχιστες θέσεις σε διοικητικούς μηχανισμούς και σε εκκλησιαστικό ιερατείο.

Η κρίση ή οι κρίσεις του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής θα εμφανιστούν παράλληλα με την ιστορία και την εξέλιξη του σχολικού θεσμού ως φορέα αγωγής και εκπαίδευσης και με μια έννοια οι κρίσεις αυτές είναι «σύμφυτες» προς τον πυρήνα και τη δυναμική του σχολείου. Σε ένα πρώτο επίπεδο σχετίζονται, όπως ήδη αναφέρθηκε με την καταστατική συνθήκη που οδήγησε στη θεσμοθέτηση του σημερινού σχολείου, ως γενικευμένου φορέα αγωγής και εκπαίδευσης, δηλ. τη δυνατότητά του να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες, αλλά και με το γεγονός πως το σχολείο ως θεσμός ελέγχεται κάθε φορά και υπηρετεί συγκεκριμένες κοινωνικές δυνάμεις.

Το σημερινό σχολείο<sup>18</sup> δημιουργείται από την ανάγκη να μεταβιβάσει με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό ένα κύκλο χρήσιμων γνώσεων και να παράσχει τις στοιχειώδεις πολιτιστικές δεξιότητες ή τεχνικές σε μια εποχή που λόγω της βιομηχανικής επανάστασης αλλάζουν δραστηκά όχι μόνο οι όροι παραγωγής –«από τη σωματική ρώμη περνάμε στην τεχνογνωσία» (Πυργιωτάκης, 1999: 26)– αλλά συνολικά η καθημερινότητα των ανθρώπων.

Το σχολείο ως γενικευμένο ίδρυμα αγωγής και εκπαίδευσης –και κάτω από την επίδραση των παιδαγωγικών θεωριών– θα υιοθετήσει ήδη από την αρχή του όχι μόνο γενικά και αόριστα τη μόρφωση ως ιδεώδες της αγωγής, αλλά συγκεκριμένα το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής για εκείνα τα ιδρύματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσφέρουν γενική παιδεία. Αυτό θεωρούμε πως για τον 19ο αιώνα, την εποχή δηλ. της επέκτασης και γενίκευσης του σχολικού δικτύου, και ανεξάρτητα από τις επιμέρους εκφάνσεις του στις διάφορες χώρες, από Γερμανία έως Ελλάδα και Η.Π.Α, συνιστά ένα είδος ιστορικής αναγκαιότητας, αφού το σχολείο ως θεσμός της αστικής τάξης –σύμφωνα με άλλους της μεσαίας αστικής τάξης– αναλαμβάνει να διαφυλάξει, να μεταβιβάσει και να διαδώσει ένα ιδεώδες με αδιαμφισβήτητο κύρος μεταφερόμενο από την πολιτισμική παράδοση των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Apple, 1986: 102)<sup>19</sup>. Για το σχολείο, από την άλλη, ως μηχανισμό διαμόρφωσης μιας κυρίαρχης κουλτούρας και κατανομής πο-

λιτιστικού κεφαλαίου, θεωρούμε πως ήταν θέμα κύρους να περιβληθεί με την αίγλη αυτής της μακραίωνης παράδοσης και να εντάξει στο corpus των μορφωτικών του αγαθών την κλασική γραμματεία<sup>20</sup>.

Ο τρόπος βέβαια με τον οποίο θα ενταχθεί η κλασική γραμματεία στο σχολείο, η έκταση, η ένταση και η κατεύθυνση της ενασχόλησης με αυτή θα εξαρτηθούν από το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων που θα ελέγχουν κάθε φορά το σχολείο και θα ασκούν συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Από την άλλη, και σε επίπεδο κατανομής του πολύτιμου και περιορισμένου σχολικού χρόνου, η κλασική γραμματεία θα τεθεί αργά ή γρήγορα σε ανταγωνιστική τροχιά με όλες εκείνες τις γνώσεις που διεκδικούν μια θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα και για χάρη των οποίων δημιουργήθηκε και γενικεύτηκε το σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα: είτε πρόκειται για γνώσεις των θετικών επιστημών είτε πρόκειται για τις ζωντανές γλώσσες και τη λογοτεχνία τους είτε σήμερα πια για γνώσεις πληροφορικής.

Είναι επίσης χαρακτηριστικό –όσον αφορά στο συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων που ελέγχουν την εκπαίδευση– πως η προβληματική που αναπτύσσεται γύρω από τη μορφωτική αξία των φυσιογνωστικών μαθημάτων μεταγράφει στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος τη μετάβαση του σχολείου από τον κύκλο της εκκλησιαστικής επιρροής στην τροχιά ελέγχου της πολιτικής εξουσίας. Έτσι, λόγου χάρι, για το Γυμνάσιο ως τον κυρίαρχο τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «η έκταση και η ένταση της ενασχόλησης με τις αρχαίες γλώσσες, η καλλιέργεια της μητρικής και η μέριμνα για τα φυσιογνωστικά μαθήματα εξαρτώνται σε όλον τον 18ο αιώνα από το αν το σχολείο παραμένει κάτω από την επιβλέψη της Εκκλησίας ή έχει ήδη περιέλθει στη δικαιοδοσία της πολιτικής εξουσίας» (Dolch, 1959: 325).

Πράγματι η ιστορία έχει δείξει πως η θέση που επιφυλάσσει το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα στην κλασική γραμματεία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και κάθε εποχή οι λειτουργίες του σχολικού θεσμού. Ο συσχετισμός αυτός όμως παραπέμπει ευθέως στο συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων που ελέγχουν το σχολείο κάθε φορά και έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από αυτό. Έτσι, όταν το σχολείο δίνει προτεραιότητα στη μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων<sup>21</sup> μέσα από την ιδεολογική/νομιμοποιητική λειτουργία<sup>22</sup>, τότε η κλασική γραμματεία προβάλλει ως το κατεξοχήν μορφωτικό αγαθό, διεκδικεί μια μεγάλη μερίδα στην κατανομή του σχολικού χρόνου και λειτουργεί ως προνομακός μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου. Η ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος μέσω της εξύμνησης και της ανιστόρητης ωραιο-

ποίησης του και η επίταση των επιλεκτικών μηχανισμών μέσα από την εξαντλητική εξέταση των αρχαίων γλωσσών είναι οι δύο όψεις αυτού του κοινωνικού ελέγχου (Νούτσος, 1979)<sup>23</sup>.

Αντίθετα, ένα σχολείο που προμοδοτεί τη λειτουργία παροχής προσόντων τείνει να εξορθολογίσει την ενασχόληση με το παρελθόν –εξορθολογισμός που συνδέεται όχι μόνο με την κατανομή στο σχολικό χρόνο αλλά και με τη διδακτική πρακτική του μαθήματος– και να στραφεί προς το παρόν και το μέλλον. Από αυτή την άποψη, και για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα από την ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν είναι τυχαίο πως η εμμονή στην αρχαιοελληνική γραμματεία και στον αρχαιολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης λειτούργησε ως η κατεξοχήν αντιεσφυγχο χρονιστική<sup>24</sup> τροχοπέδη σε όλες τις απόπειρες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση<sup>25</sup>. Όπως επίσης δεν είναι τυχαίο πως σε όλες τις απόπειρες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προβλέπονται ρυθμίσεις για τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γραμματείας, όπως η μείωση των ωρών διδασκαλίας και η εισαγωγή της μεταφρασμένης αρχαιοελληνικής γραμματείας στη γυμνασιακή βαθμίδα. Είναι ενδεικτικό πως οι ρυθμίσεις αυτές από την πλευρά των εισηγητών τους προτείνονται για να ξεπεραστεί η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>26</sup> αλλά και για εκδημοκρατιστεί η εκπαίδευση, ενώ από την πλευρά των αντιπάλων τους εκλαμβάνονται ως σφεδράνωση και άρα κρίση της κλασικής παιδείας<sup>27</sup>.

Οι ρυθμίσεις αυτές όμως –για να μείνουμε στο ελληνικό παράδειγμα– που απροσκοπούν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του μαθήματος, σχετίζονται και με το δεύτερο επίπεδο που επισημάναμε προγραμματικά, δηλ. με τους όρους, τις προϋποθέσεις αλλά και τους περιορισμούς της σχολικής διδασκαλίας ως της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πρακτικής του σχολείου. Υποστηρίξαμε προγραμματικά πως και σε σχέση με το αυτό το επίπεδο η κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας είναι με μια έννοια προδιαγεγραμμένη στο βαθμό που η σχολική διδασκαλία θα υιοθετήσει αυτούσια μια διδακτική πρακτική για την προσέγγιση της κλασικής γραμματείας, η οποία αποκρυσταλλώθηκε εκτός σχολείου και εξυπηρετήσε προφανώς διαφορετικές ανάγκες.

Εξηγούμαστε: η κλασική παιδεία όσο μένει εκτός σχολείου προσρίζεται για λίγους, που θα χρησιμοποιήσουν τα εύσημά της κατ' αρχάς για να αναλάβουν κοινωνικές ή επαγγελματικές θέσεις, ενώ η εσωτερική τους καλλιέργεια, ολοκλήρωση και μόρφωση είναι ζητούμενα για ένα μικρό κύκλο ανθρώπων χωρίς ευρύτερη κοινωνική απήχηση. Οι μηχανισμοί που ελέγχουν την αρχαιομάθεια και την αρχαιογλωσσία είναι περιορισμένοι στο συγκε-

κρυμμένο κύκλο των μορφωμένων, λειτουργούν βέβαια σε μια βάση σαφώς επιλεκτική, δεν είναι όμως «υπόλογοι» απέναντι σε όλη την κοινωνία, όπως θα συμβεί με το σχολείο.

Το ανθρωπιστικό ιδεώδες που εξέθρεψε η Αναγέννηση, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μορφωτική αξία της γλώσσας εν γένει, όπως άλλωστε φαίνεται και στην ταύτιση της *eloquentia* με την *humanitas*. Η ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλώσσα και στη γλωσσική μορφή βαθμιαία θα συρρικνώσει ένα ολόκληρο μορφωτικό ιδεώδες στη μίμηση του κικερωνείου ύφους, και η προτεραιότητα αυτή στη γλωσσική μορφή θα συνοδεύσει εφεξής την εκπαιδευτική παράδοση της κλασικής γραμματείας, προτού εισαχθεί στο σχολείο<sup>28</sup> (Papadopoulou-Ainalidou, 1995: 67 κ.κ.).

Ο Νεοανθρωπισμός στο 19ο αιώνα θα επιχειρήσει να ανανεώσει αυτή την πρακτική, αφού επεξεργαστεί μια ολόκληρη θεωρία για τη γλώσσα και ειδικότερα για την αξία της αρχαιοελληνικής γλώσσας<sup>29</sup>, χωρίς ωστόσο να πετύχει σε επίπεδο σχολικής διδασκαλίας μια διαφορετική προσέγγιση. Η εμμονή στο γλωσσικό ή κατά άλλους στο «*γραμματικό φορμαλισμό*» (Μαριωνίτης, 1976: 41) –στην εξέταση δηλ. της γλώσσας ερήμην των περιεχομένων της– θα συνεχιστεί και ενισχυθεί μέσα στο πλαίσιο που επιβάλλει η διδασκαλία, η οποία δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς τη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών όμως στα αρχαϊο-γλωσσα μαθήματα θα επικεντρωθεί εκ των πραγμάτων –και σε πείσμα των υπερφίλων σκοπών<sup>30</sup> του αναλυτικού προγράμματος (Βαριμάξης, 1999: 45 κ.κ.)– σε εκείνες τις διαστάσεις που είναι χειροπιαστές και άμεσα ελέγξιμες και από τη μεριά της θα επιτείνει τον γλωσσικό φορμαλισμό.

Έτσι η σχολική διδασκαλία όχι μόνο θα υιοθετήσει μια εκπαιδευτική πρακτική που προϋπήρχε και θα τη μεταφέρει αυτούσια σχεδόν σε ένα άλλο πλαίσιο, αλλά θα την παγιώσει και θα την επικυρώσει θεσμικά. Η αναποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης –με τα κριτήρια πλέον της ίδια της σχολικής διδασκαλίας– θα φανεί γρήγορα. Αν δηλ. η σχολική διδασκαλία είναι ο βασικός μηχανισμός που διαθέτει το σχολείο, για να οργανώνει τη μάθηση μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον από την άποψη της οικονομίας του χρόνου και της προσπάθειας, τότε κάθε φορά που τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι τα αναμενόμενα, τίθεται το ζήτημα της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας.

Κάτω από αυτούς τους όρους η σχολική διδασκαλία, κατοχυρώνοντας και σε επίπεδο θεσμικό το γλωσσικό φορμαλισμό στη διδακτική προσέγγιση των αρχαϊογλωσσών μαθημάτων, θα παράγει τους δικούς της όρους για την

κρίση νομιμοποίησής τους, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα θα θεωρούνται μη ικανοποιητικά. Πράγματι σε σχέση με τους υψηλόφρονες σκοπούς των μαθημάτων αυτών αλλά και το χρόνο που τους διατίθεται –ή μάλλον τους διατέθηκε, αφού πλέον η συρρίκνωσή τους είναι δεδομένη<sup>31</sup>– υπάρχουν πολλές μαρτυρίες που αναφέρονται στην «αναποτελεσματικότητά»<sup>32</sup> τους (Βαρμάζης, 1999).

Η κρίση αξιοπιστίας όμως που διέρχεται η κλασική γραμματεία στα σχολεία και εκδηλώνεται ως συρρίκνωση των αντίστοιχων μαθημάτων έχει μία ακόμη σημαντική όψη, η οποία συνδέεται όπως ήδη είδαμε με την ιδεολογική χρήση του παρελθόντος<sup>33</sup>. Η πραγμάτευση αυτής της όψης δεν θα μας απασχολήσει σε αυτή την εργασία.

### 3. Ακροτελεύτιες παρατηρήσεις και σκέψεις

Σε αυτή την εργασία επιχειρήσαμε μια χαρτογράφηση της κρίσης της ανθρωπιστικής παιδείας στην εκπαίδευση. Αναφερθήκαμε στους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η κρίση αυτή, τη συνδέσαμε και τη συσχετίσαμε με ορισμένους όρους και συνθήκες του σύγχρονου βιώσας μας.

Αυτό που κυρίως θελήσαμε να καταδείξουμε είναι πως η κρίση του ανθρωπιστικού ιδεώδους της αγωγής στη μορφή που αποκρυσταλλώθηκε από την Αναγέννηση και μετά ήταν με μια έννοια προδιαγεγραμμένη, από τη στιγμή της «σχολαιοποίησης» της. Έτσι μία μεγάλη πολιτισμική παράδοση πνευματικής καλλιέργειας, η ανθρωπιστική παιδεία μέσω της κλασικής γραμματείας, εισάγεται σε ένα θεσμικό μόρφωμα με συγκεκριμένες ιστορικο-κοινωνικές καταβολές, το σχολείο, και εφεξής διαχέεται αλλά και διακονείται με βάση τους δικούς του όρους. Οι όροι αυτοί τόσο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, εκλογής δηλ. μορφωτικών αγαθών, όσο και σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής –αλλά και σε επίπεδο ιδεολογικού προσανατολισμού απέναντι στην αρχαιότητα εν γένει– θα παράγουν τις προϋποθέσεις για την κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας.

Το συμπέρασμα από όλα αυτά βέβαια δεν είναι σε καμία περίπτωση να καταργηθούν τα αντίστοιχα μαθήματα, επειδή –για να το διατυπώσουμε απλοϊκά– έτσι κι αλλιώς δεν μπορούν παρά να διέρχονται κρίση στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού. Αυτό που θελήσαμε να υπαινιχθούμε είναι πως η υπέρβαση της κρίσης δεν σχετίζεται απλώς με μια εναλλακτική διδακτική μεθόδευση των αρχαιολόγων μαθημάτων, η οποία ασφαλώς είναι ζητούμενη και καλοδεχούμενη, αλλά και με άλλες παραμέτρους και διαστάσεις της σχολικής διδασκαλίας ειδικότερα και της λειτουργίας σχολείου γενικότερα.

Ο πυρήνας του προβλήματος σχετίζεται κατά τη γνώμη μας κυρίως με τις δυνατότητες που έχει ή δεν έχει το σχολείο να αναπροσαρμόζει και να διαμορφώνει τη στάση του απέναντι σε μια «*εξ αεί παρακαταθήκη*» (Καζιάζης, 1992: 22), όχι όμως ερήμην της κοινωνίας αλλά μέσα από διαδικασίες που θα επιτρέπουν το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό συμμετοχής της. Αυτό βέβαια δεν είναι ζήτημα μόνο του σχολείου, αλλά πολύ περισσότερο ζητούμενο της κοινωνίας που έχει σχέση με το πώς οραματίζεται και τι προσδοκά η ίδια από το σχολείο.

Πιστεύουμε δηλ. πως μόνο αν η ανθρωπιστική παιδεία «ξαναγυρίσει» στην κοινωνία, αν δηλ. την αφορά και την ενδιαφέρει εμπλουτίζοντας και ενδυναμώνοντας τον καθημερινό βίο, μπορεί να ξεπεραστεί η κρίση αξιοπιστίας και να αναγνωριστεί μέσα σε ό,τι ονομάζουμε κλασική γραμματεία, μια ρίζα βαθιά του γηραιού αλλά ζωντανού ακόμη ευρωπαϊκού πολιτισμού.

## ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Δανείζομαι τον όρο από την επιστημολογία και ειδικότερα από τον Th. Kuhn, που τον χρησιμοποίησε και τον επέβαλε με το κλασικό του έργο *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα, 1981.
2. Από το άρθρο του M. Finley «Κρίση στα κλασικά γράμματα», που πρωτοδημοσιεύτηκε στη δεκαετία του '60, μέχρι το συλλογικό τόμο *Νεκρά γράμματα: Οι κλασικές σπουδές στον 21ό αιώνα*, σε επιμέλεια Α. Ρεγκάκου, και το *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο* των V.D. Hanson και J. Heath, που κυκλοφόρησαν στη δεκαετία του '90, το ζήτημα της κρίσης επανέρχεται διαρκώς.
3. Έτσι δεν είναι τυχαίο πως ο φιλολογικός νεοανθρωπισμός του 18ου αιώνα, μία από τις λαμπρότερες σελίδες στο χώρο της νεοσύστατης φιλολογικής επιστήμης, προσέφερε το ιδεολογικό υπόβαθρο για τη νεοανθρωπιστική μορφωτική θεωρία του 19ου αιώνα, η οποία επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα των γερμανικών κρατιδίων και μέσω της Βαυαρικρατίας και το ελληνικό. Βλ. Pfeiffer, R. (1982). *Die Klassische Philologie von Petrarca bis Mommsen*. München: Beck.
4. Αν σκεφτούμε πως οι φιλόλογοι που θα διδάξουν τα αρχαιογλωσσά μαθήματα στο σχολείο εκπαιδεύονται στα τμήματα Κλασικής Φιλολογίας, τότε αντιλαμβανόμαστε πώς επηρεάζει από τη μεριά της η κρίση των κλασικών σπουδών στην τριτοβάθμια την κατάσταση που επικρατεί στη δευτεροβάθμια.
5. Χρησιμοποιώ τον όρο εγνωσμένης της αμφισβήτας, ή μάλλον της αργητής σημασίας του. Βέβαια στη σχετική βιβλιογραφία μιλάμε κυρίως για «σχολειοποίηση» ή «αποσχολειοποίηση της κοινωνίας» (I. Illich). Δανείζομαι τον όρο για να υπαινιχθώ πως η εισαγωγή της ανθρωπιστικής μορφωτικής παράδοσης στο σχολείο εκ των πραγμάτων χρεώθηκε πολλές από τις αδυναμίες και τους περιορισμούς του σχολικού θεσμού.
6. Τονίζουμε το «καταρχήν», γιατί βέβαια η ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων –τουλάχιστον της Γερμανίας και της Ελλάδας– μετράζει έναν τέτοιο ισχυρισμό.

7. Η ταύτιση ανθρωπιστικών και κλασικών σπουδών έχει βέβαια μια ιστορική βάση, η επιμονή όμως σε αυτή την ταύτιση αποτελεί κατά τον Finley –ήδη από το 1965– σημιάδι της χρήσης των κλασικών σπουδών. Βλ. M. Finley, 1996: 248.
8. Από την *Ιστορία της εκπαίδευσως* του Χρ. Λέφα που εκδόθηκε το 1942, μέχρι τις πιο πρόσφατες ιστορίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος [βλ. ενδεικτικά Α. Δημαράς (1988), *Νεοελληνική εκπαίδευση: η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. 2, Αθήνα: Ερμής, και Σ. Μπουζάκη (1991), *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1985*, Αθήνα: Gutenberg], ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδεται και στη Βαυαροκρατία.
9. Υπάρχει βέβαια και η άποψη πως η πρώτη μεγάλη κρίση της κλασικής γραμματείας εκδηλώθηκε με την έλευση του χριστιανισμού και την απείθεια των Πατέρων της Εκκλησίας να παραγωνίσουν συλλήβδην την «ειδωλολατρική» μορφωτική παράδοση. Βλ. M. Fuhrmann, 1976: 53.
10. Γι' αυτό στο βιβλίο του *Οι αρχαίοι Έλληνες και εμείς*, που κυκλοφόρησε στη δεκαετία του '60, γράφει ο B. Snell: «Όμως ο όρος "ανθρωπιστική παιδεία" (και ως προς τα δύο σκέλη του) είναι τόσο ασαφής και φορητισμένος με υπερβολές του πυρελθέντος και έτοιμα ιδεολογήματα, ώστε προτιμώ να τον αποσύρω» (B. Snell, 1997: 9)
11. Βλ. την αμέσως προηγούμενη σημείωση.
12. Ο Postmann θα γράφει χαρακτηριστικά: «Οι νέες τεχνολογίες τροποποιούν τη δομή των ενδιαφερόντων μας: τα πράγματα δηλαδή για τα οποία σκεφτόμαστε. Αλλάζουν το χαρακτήρα των συμβόλων μας: τα πράγματα δηλαδή με τα οποία σκεφτόμαστε. Και μεταμορφώνουν τη φύση της κοινότητας: το χώρο δηλαδή στον οποίο αναπτύσσονται οι σκέψεις» (N. Postmann, 1997: 33).
13. Α. Τόφλερ (1982). *Το τρίτο Κύμα* / μετ. Ε. Μπαρτζιμόπουλος. Κάκτος: Αθήνα.
14. Μπορούμε να υποθέσουμε πως προσλαμβάνουν τα παιδιά την ενασχόλησή τους με τις γραμματισμένες πηγές της κλασικής αρχαιότητας. Μιας αρχαιότητας που υιοθετεί να απομακρύνεται με φρενήρη ρυθμό –αφού η επιτάχυνση και η ταχύτητα είναι βασικά γνωρίσματα της τεχνοκρατούμενης– στο βάθος του χρόνου.
15. Είναι χαρακτηριστική από αυτή την άποψη η προσπάθεια που καταβάλλεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων. Για τα Αρχαία Ελληνικά, μάλιστα, ήδη λεγεται πως η χρήση των Νέων Τεχνολογιών θα κάνει το μάθημα ελκυστικότερο (F. Maier, 1999: 132).
16. Βλ. χαρακτηριστικά τις δηλώσεις του τέως υπουργού Παιδείας Π. Γούβιου σχετικά με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στις πανελλαδικές εξετάσεις του 2003 (*Ελευθεροτυπία*, 14/07/2003).
17. Σκόπιμα μιλάω αδιαφοροποίητα και γενικά για το σχολείο, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, στους ενοπύς κάθε βαθμίδας, στην ευνοϊκότητα του διαφοροποίηση, στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και σε άλλες σημαντικές παραμέτρους και μεταβλητές. επειδή αστοβάζω σε ένα σχήμα σε μικροεπίπεδο, όπου από τη μια υπάρχει μια μεγάλη πολιτισμική παράδοση πνευματικής καλλιέργειας (ανθρωπιστική παιδεία μέσω κλασικής γραμματείας) και από την άλλη ένα θεσμικό μόρφωμα με συγκεκριμένες ιστορικοκοινωνικές καταβολές (το σχολείο). Αυτό που θέλω να υπαινιχθώ –γιατί βέβαια μια εξαντλητική εξέταση είναι αδύ-



- νατη στο πλαίσιο αυτό– είναι πως ήδη η «σχολειοποίηση» της ανθρωπιστικής παιδείας ενείχε τα σπέρματα για την κρίση της τελευταίας.
18. Βλ. και Ξωχέλλης, Δ. Π. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 11 κ.κ.
  19. Κατά το σχήμα του B. Williamson, «οι προηγούμενες εκπαιδευτικές τάσεις κυρίαρχων ομάδων στην κοινωνία έχουν ακόμη ιστορικό βάρος και είναι ριζωμένες στους τοίχους των σχολείων μας» (M. Apple, 1986: 102).
  20. Σύμφωνα άλλωστε με το σχήμα των P. Bourdieu και J.-C. Passeron, το σχολείο ως θεσμός της μεσαίας τάξης αναλαμβάνει να διαδώσει τους κώδικες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να ιδιοποιηθούν οι μαθητές τα πολιτιστικά αγαθά αυτής της τάξης. Μπορούμε να σκεφτούμε πως η κεντρική θέση που έχει για αιώνες η κλασική γραμματεία στο σχολείο συνδέεται ακριβώς με τους κώδικες και τις γνώσεις αυτές. P. Bourdieu (1973). “Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion”, στο P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
  21. Σύμφωνα με τον Τερζή, ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η εμμονή στην αρχαιομάθεια εξηγείται αν δεχθούμε ότι «μέσω... αυτού του γλωσσικού τύπου επιδιωκόταν πολύ περισσότερο να ενοστερισθούν οι μαθητές το γενικότερο παραδοσιακό προσανατολισμό και τις κοινωνικοποιητικές προθέσεις που εμπεριέχονταν σ’ αυτόν» (Ν. Π. Τερζής, 1991: 10).
  22. Για τις λειτουργίες του σχολείου βλ. Α. Γκότοφς, 2000: 168 κ.κ.
  23. Η διατριβή του Χ. Νούτσου (1988), *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο, αναφέρεται στο ελληνικό παράδειγμα, το βιβλίο του H. Tizze (1973), *Die Politisierung der Erziehung*, Frankfurt, στο γερμανικό, ενώ του Σπ. Ράσση (1988), *Η ανθρωπιστική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, περιγράφει παρόμοια φαινόμενα από το χώρο των Η.Π.Α.
  24. Το ίδιο ισχύει με τα Λατινικά στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βλ. Ν. Π. Τερζής, 1988: 73-76.
  25. Υπάρχουν πολλές απόπειρες για να ερμηνευθεί η εμμονή στον αρχαιογνωστικό προσανατολισμό της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε όλες αυτές τις απόπειρες ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός –όπως κι αν ερμηνεύεται– θεωρείται ως βασική αντιεπιστημονική τροχοπέδη. Βλ. ενδεικτικά τα εξής: α) Τσουντάς, Κ. (1977). *Εξάιρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο, β) Φραγκουδάκη Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στον μεσοπόλεμο* Αθήνα: Κέδρος, γ) Terzis, N. (1980). *Die reformpädagogische Bewegung Griechenlands zwischen Traditionalismus und Modernisierung (1902-1920)*, Dissertation, Frankfurt am Main, δ) Κελλανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  26. Βλ. χαρακτηριστικά την εισηγητική έκθεση του Δ. Γληνού στα νομοσχέδια του 1913 επί υπουργού Παδείας του Τσιρμώκου στο: Γληνός, Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Ράλλης.
  27. Βλ. ενδεικτικά την επιχειρηματολογία του Ν. Εξαρχόπουλου εναντίον της εισαγωγής της μεταφρασμένης αρχαιοελληνικής γραμματείας που εισηγούνται τα νομοσχέδια του 1913. (Ν. Δ. Βαριάζης, 1992: 182-183).

28. Βλ. Ν. Δ. Βαριάξης 1992, για τη διδακτική πρακτική της εποχής της Τουρκοκρατίας.
29. Βλ. Παπαδοπούλου Β. (1996). «Η νεοανθρωποποιητική μορφοποιητική θεωρία του Wilhelm von Humboldt», *Μακεδόν*, 2, 37-52.
30. Πολλά έχουν γραφεί επίσης για τη σκεπτικιστική των Αρχαίων Ελλήνων. Βλ. χαρακτηριστικά το βιβλίο του Φ. Κ. Βόρου (1980) *Εμείς και οι αρχαίοι*, Αθήνα.
31. Βλ. Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999.
32. Υπάρχει βέβαια μια πραγματικά στελεχυνόμενη σειρά μαρτυριών για την ανεπιτυχή προσπάθεια του μαθήματος ήδη από την εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού μέχρι και σήμερα, από τον Κοραή μέχρι τον Μαυρονίτη.
33. Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Finley: «Με δυο λόγια δεν είναι οι κλασικοί που πρόσφεραν ορισμένες αξίες, αλλά, αντίστροφα, ήταν οι καθιερωμένες αξίες που πρόσφεραν κατά καιρούς στους κλασικούς. Αυτό συμβαίνει ακόμη και σήμερα.» Και θα προσθέσει εξίσου χαρακτηριστικά παρακάτω: «Μέσα σ' ένα χώρο ανομιμότητας οι κλασικοί, όπως άλλωστε και κάθε άλλο λογατεχνικό σώμα, μπορούν να παίξουν ένα μόνο ρόλο: να καλλιτεργήσουν προκαταλήψεις» (M.I. Finley, ό.π.: 239).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* ! μετ. Τ. Δαυβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βαριάξης, Δ.Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαριάξης, Δ. Ν. (1999). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Αθήνα: Πατάκης.
- Beaner, D. (1990). *Wilhelm von Humbolts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. München: Juventa.
- Βριλιό, Π. (2000). *Η πληροφορική βόμβα*. Σκόπελος: Νησίδες.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dolch, J. (1959). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalf Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen.
- Ευθυμίου, Π. (2003). «Το πέραςμα από τον Νικηργιάννη στον Τσάνα και τον Βελέντζα των ριάλιτι», *Ελευθεροτυπία*, 14/07/2003.
- Finley, I.M. (1996). «Κρίση στα κλασικά γράμματα», *Φιλόλογος*, 86 (αναδημοσίευση από το τεύχος 4 του 1965), 235- 248.
- Fuhrmann, M. (1976). *Alte Sprachen in der Krise?* Stuttgart: Ernst Klett.
- Green, P. J. (1999). *Erziehung im humanistischen Geist?* *Forum Classicum*, 4, 204-208.
- Hamann, B. (1986). *Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*. Bad Heilbrunn.
- Hirsch, W. (1991). "Zukunft des Humanismus-Humanismus der Zukunft". *Ancilla*, 27, 9-23.
- Καζάκης, Ν.Ι. (1992). *Αρχαιοελληνικός πεζός λόγος. Προλεγόμενα στην τέχνη της γραφής του*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Καζάκης, Μ. Α. (1999). «Η παγίωση κριση στην εκπαίδευση: εννοιολογικές διασαφήσεις

- και προβληματισμοί», στο Πυργιωτάκης, Ε.Ι. & Κανάκης, Ν. Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, 13-42.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας* / μετ. Κ. Κουρεμένος. Αθήνα: Ύψιλον.
- Maier, F. (1999). "Die Antike am Scheideweg. Zur Zukunft der Klassischen Sprachen in der Schule", *Forum Classicum*, 3, 131-133.
- Μαρωνίτης, Ν.Δ. (1976). «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία: προβολή και υποδοχή της στην εκπαίδευση», στο *Εισηγήσεις ΚΕΜΕ*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Μορέν, Ε. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι. Ξανασκεφτόμαστε τη μεταρρύθμιση, μεταρρυθμίζουμε τη σκέψη* / μετ. Δ. Δημουλάς. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Νούτσος, Χ. (1988). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σωχέλλης, Δ. Π. (1991<sup>4</sup>). *Παιδαγωγική του σχολείου*, έκδ. βελτιωμένη και συμπληρωμένη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σωχέλλης, Δ. Π. (1997<sup>6</sup>). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, έκδ. βελτιωμένη και συμπληρωμένη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Papadopoulou-Ainalidou, W. (1995). *Der altgriechische Unterricht in der Sekundarstufe des neugriechischen Schulwesens von 1836-1976: implizite Erwartungen und explizite Lernziele*. München: Tuduv.
- Παπαδοπούλου, Β. (1996). «Η νεοανθρωπιστική μορφωτική θεωρία του Wilhelm von Humboldt», *Μακεδόν*, 2, 37-52.
- Πόστμαν, Ν. (1997). *Τεχνολόγιο. Η υλοταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία* / μετ. Κ. Μεταξά, εισ.-επιμ. Σ. Παπαθανασόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράσσης, Σ. (1988). *Η ανθρωπιστική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παράτηρητής.
- Reble, A. (1992<sup>2</sup>). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* / μετ. Θ.Δ. Χατζηστεφανίδης - Σ.Θ. Χατζηστεφανάκη-Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Σηφάκης, Μ. Γ. (1976). «Κλασική Φιλολογία και ανθρωπιστική παιδεία: αλήθειες και παρεξηγήσεις», στο *Εισηγήσεις ΚΕΜΕ*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Snell, B. (1997). *Οι αρχαίοι Έλληνες και εμείς* / μετ. Α. Μερίστα. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Τερζής, Π. Ν. (1988). *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: κριτική ανάλυση και συγκριτική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Π. Ν. (1991). «Η γλωσσική διδασκαλία στη νεοελληνική εκπαίδευση: ιστορικοκοινωνιολογική θεώρηση», *Γλώσσα*, έτος 26. Παράρτημα 1 του περιοδικού «Νέα Παιδεία», 5-12.

## Zusammenfassung

Die Krise des humanistischen Bildungsideals, der humanistischen Bildung in der Schule und der humanistischen Fächer oder der alten Sprachen an der Universität werden hier als Facetten einer und derselben Krise angesehen. Diese Krise, die verschiedenen Formen annimmt, stammt

von der Aufklaerung ab und wird immer wieder zugespitzt. Als Ausloeser der vorgenannten Krise gelten der Fortschritt der naturwissenschaftlichen Faecher und die allmaechliche Technisierung unserer Welt die die Schule vor neuen Aufgaben stellen. Die Krise der humanistischen Bildung steht aber auch im engen Zusammenhang mit der „Verschulung“ dieses Bildungsideals. Das Erbgut der altgriechischen und roemischen Tradition bedarf der staendigen neu-interpretierung um lebendig und belangvoll fuer die Zukunft zu bleiben.

**Βασιλική Παπαδοπούλου**

Επίκ. Καθηγήτρια Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας  
3ο χλμ. Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα  
Τηλ.: 2310/991024  
email: vrapa@eled-fl.auth.gr