

ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΤΗΣ 7^{ΗΣ} ΙΟΥΝΙΟΥ 1983

ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΜΕΝΕΛΑΟΥ ΠΑΛΛΑΝΤΙΟΥ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΡΑΔΟΞΑ ΤΗΣ :
ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

ΟΜΙΛΙΑ ΤΟΥ ΑΝΤΕΠΙΣΤΕΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕΛΟΥΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ

Κ. ΑΝΔΡΕΑ ΚΑΖΑΜΙΑ

Σκοπός τῆς μελέτης αὐτῆς εἶναι ἡ ἱστορικὴ ἀνάλυση τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης, μιᾶς χρόνιας κατάστασης στὴν Ἑλλάδα, τὴ μεταπολεμικὴ περίοδο καὶ ἰδιαίτερα ἀπὸ τὴν ἐμφάνιση τῶν πορισμάτων τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τὸ 1958. Θὰ περιοριστοῦμε στὴ μέση ἐκπαίδευση ἂν καὶ προφανῶς προβλήματα στὶς ἄλλες βαθμίδες, κυρίως στὴν τριτοβάθμια ἐκπαίδευση, ἐπηρεάζουν τὴ μέση. Θὰ ἐξετάσουμε τὴν ἐκπαιδευτικὴ κρίση κάπως ἔμμεσα, δηλαδή σὲ σχέση μὲ τὶς σημαντικότερες προσπάθειες γιὰ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση - ἀλλαγὴ. Μεταρρύθμιση ἢ ἀλλαγὴ προϋποθέτει διάγνωση καὶ καθορισμὸ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος, προϋποθέτει ἀντίληψη καὶ προσδιορισμὸ τῆς κρίσης, ἄσχετο ἂν ἡ διάγνωση εἶναι γνωστὴ ἢ ἐσφαλμένη.

Ἔνας ἄλλος τρόπος γιὰ νὰ διατυπώσουμε τὸ ἀντικείμενο τῆς ἐργασίας αὐτῆς εἶναι ἡ ἀνάλυση καὶ ἐρμηνεία τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς στὴν Ἑλλάδα, ὅπως διαμορφώθηκε καὶ ἐκφράστηκε σὲ διαφορετικὲς ἱστορικὲς περιόδους. Δὲν θὰ ἀσχοληθοῦμε μὲ τὸ παιδαγωγικὸ ἐσωτερικὸ ἔργο τοῦ σχολείου, μὲ τὶς πρωταρχικὲς ἐκεῖνες διαδικασίες τοῦ σχολείου καὶ μὲ τὴν παιδαγωγικὴ πράξη, δηλαδή, μὲ τὴν ἰδεολογία τοῦ σχολείου.

Ἡ ὀπτική γωνιά τῆς προσέγγισης τοῦ θέματός μας εἶναι ἡ ἐκπαιδευτική πολιτική, πὸν βρίσκεται σὲ κάποια ἀπόσταση ἀπὸ τὸ παιδαγωγικὸ ἔργο τοῦ σχολείου, ἀλλὰ πὸν προφανῶς ἔχει ἐπιδράσεις πάνω του. Ἀπὸ τὴ σκοπιὰ τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, ἡ ἀνάλυσή μας ἀφορᾷ τὴν ἰδεολογία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, δηλαδή, τὶς ἀντιλήψεις γιὰ τὸ ρόλο καὶ τὴν ἀναγκαιότητα τοῦ σχολείου, γιὰ τὶς κοινωνικῆς, οικονομικῆς καὶ πολιτικῆς σχέσεις τῆς ἐκπαίδευσης καὶ γιὰ τὴν ἀποτελεσματικότητα τοῦ συστήματος.

Ἡ μεθοδολογικὴ προσπέλαση τοῦ θέματος μπορεῖ νὰ χαρακτηριστεῖ ὡς ἱστορικὴ συγκριτικὴ ἀνάλυση. Παίρνουμε πέντε ἱστορικοὺς σταθμοὺς ἢ πέντε στάδια - (ἐπεισόδια) γιὰ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση - ἀλλαγὴ. Τὰ ἐξετάζουμε μὲ βάση τὸ ἴδιο μεθοδολογικὸ καὶ ἐννοιολογικὸ πλαίσιο καὶ τὰ συγκρίνουμε στὰ πιὸ σημαντικὰ τους σημεῖα. Ἐπιπλέον, στὸ βαθμὸ πὸν εἶναι δυνατὸ, κάνουμε συγκρίσεις μὲ ἄλλες χῶρες. Στὸ τέλος, χρησιμοποιώντας τὴν συγκριτικὴ - ἱστορικὴ μέθοδο σκιαγραφοῦμε μιὰ ἐρμηνεῖα τῶν διαδοχικῶν φάσεων τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης/μεταρρύθμισης. Τὰ πέντε ἱστορικὰ ἐπεισόδια εἶναι: Τὰ Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας (1958), ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ τῆς Κυβέρνησης Καραμανλῆ - Ε.Ρ.Ε. (1959 - 1963), ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964, ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τῆς Κυβέρνησης Καραμανλῆ - Ν.Δ. τὸ 1976 - 77, καὶ ἡ «Σοσιαλιστικὴ Ἀλλαγὴ» τῆς Κυβέρνησης Α. Παπανδρέου - Π.Α.Σ.Ο.Κ.

ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (1958)
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1964

Ἡ πρώτη περίοδος στὴν ἐξελικτικὴ πορεία τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης καὶ τῆς μεταρρύθμισης σημαδεύεται ἀπὸ ὀρισμένα σχέδια καὶ διάφορες προτάσεις ἀπὸ ἐκπαιδευτικούς, κοινωνικοὺς καὶ πολιτικοὺς φορεῖς, τὰ ὁποῖα ἐμφανίζονται μετὰ τὴ λήξη τοῦ Β' Παγκόσμιου Πολέμου, καὶ ἀπὸ τὴν Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964. Ἰδιαιτέρη σημασία γιὰ τὴ μελέτη αὐτὴ ἔχουν τὰ ἑξῆς γεγονότα: (α) τὰ πορίσματα καὶ οἱ εἰσηγήσεις τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, πὸν σὲ πολυσέλιδο τόμο παραδόθηκαν πανηγυρικὰ στὸν πρωθυπουργὸ καὶ ἀρχηγὸ τῆς Ἐθνικῆς Ριζοσπαστικῆς Ἐνώσεως (Ε.Ρ.Ε.) Κ. Καραμανλῆ τὸ 1958, (β) τὰ νομοθετήματα τοῦ 1959 τῆς Κυβέρνησης Καραμανλῆ (Ν.Δ. 3971 καὶ Ν.Δ. 3973) καὶ (γ) ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964 (Ν.Δ. 3479) ἀπὸ τὴν Κυβέρνηση τῆς Ἐνώσεως Κέντρου μὲ πρωτεργάτες τὸν ἐκπαιδευτικὸ καὶ διανοούμενο Ε. Παπανοῦτσο, τὸν ὑφυπουργὸ

Λουκῆ Ἀκρίτα καὶ τὸν ἴδιο τὸν πρωθυπουργὸ καὶ ὑπουργὸ παιδείας Γ. Παπανδρέου. Στὰ Π ο ρ ῖ σ μ α τ α τ ῆ ς Ἐ π ι τ ρ ο π ῆ ς Π α ι δ ε ῖ α ς, στὰ νομοθετικά διατάγματα τοῦ 1959 καὶ 1964, στὶς ἄλλες ἐπίσημες καὶ ἀνεπίσημες ἐξαγγελίες ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς καθὼς καὶ στὴν ἔντονη συζήτηση καὶ τὶς ἀντιδράσεις ποὺ προκάλεσαν οἱ μεταρρυθμιστικὲς αὐτὲς προσπάθειες τῆς ἐποχῆς διαμορφώνεται μιὰ συναίνεση ἀναφορικὰ μὲ τὴ διάγνωση τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης καὶ μὲ τὰ πλαίσια ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς/μεταρρύθμισης γιὰ τὴν ἀντιμετώπισή της. Ἡ διαφορὰ ἀνάμεσα στὰ γεγονότα αὐτά, ὡς πρὸς τὴν ἰ δ ε ο λ ο γ ῖ α τ ο ὕ σ υ σ τ ῆ μ α τ ο ς, ὅπως τὴν καθορίσαμε παραπάνω, καὶ ὡς πρὸς μερικὰ ἀπὸ τὰ δομικὰ χαρακτηριστικὰ τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης, δὲν μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ οὐσιαστική, παρόλο ποὺ ἔλαβαν χώρα κάτω ἀπὸ διαφορετικὰ πολιτικὰ σχήματα, δηλαδή, τὴ συντηρητικὴ/δεξιὰ Ε.Ρ.Ε. καὶ τὴ «φιλελεύθερη» Ἐνωση Κέντρου.

Τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας προηγήθηκαν διάφορες ἄλλες προσπάθειες ποὺ εἶχαν ὡς σκοπὸ τὴ διάγνωση τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης, τὸν προσδιορισμὸ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος καὶ τὴν ὑπόδειξη συγκεκριμένων προτάσεων/μέτρων γιὰ μεταρρύθμιση. Ἀπὸ τὴν ἰδεολογικοπολιτικὴ σκοπιά, διακρίνονται οἱ ἐξῆς :

α) Διάφορα σποραδικὰ Κυβερνητικὰ διαβήματα κυρίως κατὰ περιόδους «Φιλελευθέρων» Κυβερνήσεων, ὅπως ὁ νόμος 1823 τὸ 1951 ἐπὶ Κυβέρνησης Πλαστήρα.

β) Οἱ εἰσηγήσεις καὶ ἀπόψεις «φιλελευθέρων» ἐκπαιδευτικῶν - διανοουμένων ὅπως ὁ Ε. Π. Παπανούτσος, ὁ Α. Δελμούζος κ.ἄ.

γ) Οἱ εἰσηγήσεις καὶ ἀπόψεις «συντηρητικῶν» ἐκπαιδευτικῶν - διανοουμένων ὅπως ὁ Ν. Ἐξαρχόπουλος, ὁ Κ. Α. Γιωργούλης, ὁ Ι. Θεοδορακόπουλος, κ.ἄ.

δ) Τὰ «ριζοσπαστικὰ» σχέδια καὶ οἱ «ριζοσπαστικὲς» ἰδέες ποὺ προβάλλονται ἀπὸ ἐκπαιδευτικούς καὶ πολιτικούς φορεῖς τῆς ἀριστερᾶς ὅπως ἡ Ρόζα Ἰμβριώτη, ὁ Κ. Σωτηρίων, τὸ Ε.Α.Μ., ἡ Ε.Π.Ο.Ν. κ.ἄ.

Οἱ περισσότερες ἀπὸ τὶς προσπάθειες αὐτὲς προσεγγίζουν τὸ ἐκπαιδευτικὸ πρόβλημα κάπως περιστασιακὰ, ἀποσπασματικὰ καὶ μεμονωμένα χωρὶς συγκροτημένο θεωρητικὸ, ἰδεολογικὸ πλαίσιο καὶ χωρὶς τὴν ἀναγκαῖα ἐρευνητικὴ ὑποδομὴ. Ξεχωρίζουν ὅμως δύο: (α) οἱ ἐργασίες τοῦ Παπανούτσου, καὶ (β) τὸ «Σχέδιο μιᾶς λαϊκῆς παιδείας», ποὺ ὑποβλήθηκε στὴ Γραμματεία Παιδείας τῆς Πολιτικῆς Ἐπιτροπῆς Ἐθνικῆς Ἀπελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.) τὸ 1944. Στὰ διά-

φορα συγγράμματα του Παπανούτσου κατά την περίοδο αυτή (1945 - 1957)¹, διαγράφεται, σε άδρες γραμμές, το ιδεολογικό και προγραμματικό μοντέλο μεταρρύθμισης που αποτέλεσε το αίτημα του ίδιου του Παπανούτσου και σε μεγάλο βαθμό και των «φιλελευθέρων» πολιτικών δυνάμεων τα είκοσι περίπου μεταγενέστερα χρόνια (1957 - 1977). Για το ρόλο και το έργο του Παπανούτσου τη μεταγενέστερη αυτή περίοδο, κυρίως σε ό,τι αφορά το αντικείμενο της μελέτης αυτής, γίνεται λεπτομερέστερη αναφορά στα σχετικά σημεία που ακολουθούν.

Το «Σχέδιο μιᾶς λαϊκῆς παιδείας» το είχαν έπεξεργαστεί δύο ομάδες/έπιτροπές κατά την περίοδο τῆς κατοχῆς, (ἡ μιὰ κοντὰ στὸ Ε.Α.Μ. καὶ ἡ ἄλλη κοντὰ στὴν Ε.Π.Ο.Ν.). Ἐμπνευστῆς τοῦ ἔργου αὐτοῦ, σύμφωνα μὲ εἰδικὸ δημοσίευμα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τῆς Ε.Α.Α., πὸν ἐκδόθηκε τὸ 1965, ἦταν ὁ Δημήτρης Γληνός². Τὸ σχέδιο αὐτὸ περιέχει τίς πὺδ «προοδευτικῆς», «ριζοσπαστικῆς» θά ἔλεγε κανεῖς, ἀντιλήψεις καὶ προτάσεις γιὰ τὴν ἐκπαιδευτικὴ κρίση καὶ γιὰ τὴν ἀντιμετώπισή τῆς, πὸν εἶχαν διατυπωθεῖ κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ πολέμου καὶ τὰ ἀμέσως ἐπόμενα χρόνια. Γίνεται λ.χ. λόγος γιὰ ἐνιαία λαϊκὴ καὶ «καθολικὴ παιδεία» ἀπὸ 0 - 22 χρόνων, γιὰ «ἐνιαῖο διαφοροποιημένο σχολεῖο», (15 - 18 χρόνων), πὸν νὰ μορφώνει «μέσα στὴν παραγωγή καὶ γιὰ τὴν παραγωγή», γιὰ τετράχρονης παιδαγωγικῆς ἀκαδημίας (ἰσοτίμες μὲ τὸ Πανεπιστήμιο), γιὰ καλλιέργεια τῶν ἰδιαίτερων κλίσεων τῶν παιδιῶν «μὲ τὴν ἐργασία καὶ μέσα στὴν ἐργασία», γιὰ «ἀνοιχτὴ» παιδεία θεμελιωμένη (ἐπάνω στὶς ἀρχὲς τῆς ὁμαδικῆς συνεργασίας καὶ τῆς κοινωνικῆς ἀλληλεγγύης μὲ τὴ δημιουργία κοινωνικῆς συνείδησης), γιὰ τὴν «παραδοχὴ τοῦ μονοτονικοῦ συστήματος», γιὰ «ἐπαγγελματικὴ μόρφωση», γιὰ «ἐπιμορφωτικὰ σχολεῖα», κ.τ.λ., κ.τ.λ.

Τὸ «Σχέδιο μιᾶς λαϊκῆς παιδείας», μποροῦσε εὐκόλα νὰ χαρακτηριστεῖ ὡς τὸ πλαίσιο τῆς «ἄλλης ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης» πὸν πραγματικὰ (ἀδὲν

1. Στὰ ἀπομνημονεύματά του, πὸν δημοσιεύτηκαν μετὰ τὸ θάνατό του τὸ 1982, ὁ Παπανούτσος γράφει: «Εκεῖνος πὸν θὰ μελετήσῃ τίς εἰσηγήσεις μου στοὺς ὑπουργοὺς τοῦ 1945, τὴν ἀρθρογραφία μου πάνω στὴν ὀργάνωση τῆς Παιδείας μέσα στὸ Περιοδικὸ μου "Παιδεία" τῶν ἐτῶν 1946 - 47, τὸ Σχέδιο Ἐκπαιδευτικοῦ Προγράμματος πὸν εἰκόμισα κατὰ παραγγελία τοῦ Ὑπουργείου Συντονισμοῦ τὸ 1949, τὰ μέτρα πὸν ἀναφέρω παραπάνω καὶ ὅσα ἀκόμη θὰ ἱστορήσω γιὰ τὰ πορίσματα τῆς μεγάλῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τοῦ 1957 καὶ τὴν προσωπικὴ μου συμβολὴ στὸ ἔργο τῆς, θὰ γνωρίσει τὴ γένεση τῶν ἰδεῶν πὸν ἐνσαρκώθηκαν στὴν Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964...». Βλέπε Ε. Π. Παπανούτσου, «Ἀπομνημονεύματα», Ἐκδόσεις Φιλιππότη, Ἀθήνα, 1982, σελ. 69.

2. «Ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση: συζητήσεις, κρίσεις, ἀπόψεις, 1956 - 1965», Ἀθήνα, Προοδευτικὴ Παιδεία, 1966, σελ. 37.

ἔγινε)³ τόσο στὸν πολιτικὸ ὅσο καὶ στὸν ἐκπαιδευτικὸ χῶρο. Οἱ πολιτικοἰδεολογικοὶ σχηματισμοί, πὸν ἐπεκράτησαν μετὰ τοὺς δύο πολέμους (τὸν παγκόσμιο καὶ τὸν ἐμφύλιο), εἶχαν ἐντελῶς καταπνίξει τέτοιον τύπον λύσεις τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος. Στοιχεῖα τῆς ἄλλης αὐτῆς μεταρρύθμισης καὶ τῆς διάγνωσης τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης πὸν προϋποθέτει μεταδίδονται καὶ προωθοῦνται ἀπὸ ἄλλους φορεῖς τῆς ἀριστερᾶς τὰ μεταπολεμικὰ χρόνια, ὅχι ὅμως στὴν πληρότητα ἀλλὰ οὔτε καὶ στὴ ριζοσπαστικότητά της. Ὅπως ἀναφέρουμε παρακάτω, οἱ πολιτικὲς δυνάμεις τῆς ἀριστερᾶς καὶ οἱ τυπικοὶ ἐκπαιδευτικοὶ ἐκπρόσωποί της δὲν πολέμησαν τὴ «φιλελεύθερη» μεταρρύθμιση τοῦ 1964, ἀλλὰ μᾶλλον ὑποστήριξαν τὰ βασικά της σημεῖα. Ἡ ἀριστερὰ λοιπὸν συνέβαλε στὴ «συναίνεση» ὅπως διαμορφώνεται στὴν πρώτη φάση τῆς μεταπολεμικῆς μεταρρυθμιστικῆς πορείας. Γιὰ τὴ δική μας διαπραγμάτευση τοῦ θέματος, τὸ ριζοσπαστικὸ ἐκπαιδευτικὸ σχέδιο τοῦ 1944 εἶναι μεμονωμένο ἱστορικὸ περιστατικὸ καὶ ἐπομένως περιορισμένου ἐνδιαφέροντος. Μεγαλύτερη ἱστορικὴ σπουδαιότητα ἀποκοῦν τὰ πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τοῦ 1958, πὸν ἦταν καὶ ἡ πρώτη συστηματικὴ μετὰ π ο λ ε μ ι κ ῆ προσπάθεια ἀπὸ ἐπίσημα κατηγορισμένο ὄργανο στὸ ὁποῖο ἀνατίθεται τὸ ἐξῆς εὐρὸν ἔργο: ἡ μελέτη, διατύπωση καὶ ὑποβολὴ προτάσεων γιὰ τὴν ἀναδιοργάνωση καὶ τὸν ἐκσυγχρονισμό τῆς στοιχειώδους, μέσης καὶ ἀνώτατης ἐκπαίδευσης.

Ἡ Ἐπιτροπὴ Παιδείας (1958):

Στὰ «Πορίσματα Ἐπιτροπῆς Παιδείας» τοῦ 1958 ἐπισημαίνονται μειονεκτητήματα καὶ ἀδυναμίες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, πὸν τόσο ἡ Ἐπιτροπὴ ὅσο καὶ πολλοὶ ἄλλοι παρατηρητὲς τῆς μεταπολεμικῆς κατάστασης στὴν παιδεία θεωροῦν ὡς βασικὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ Ἑλληνικοῦ «ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος», ὡς συμπτώματα τῆς ἐκπαιδευτικῆς («νόσου» ἢ «κρίσης») τῆς ἐποχῆς. Ἡ κρίση εἶναι βαθειὰ καὶ ἐκτείνεται σ' ὄλο τὸ φάσμα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Ἡ Ἐπιτροπὴ Παιδείας ἐντοπίζει τὰ ἀκόλουθα συμπτώματα: Πληθωρικὲς τάξεις, ἐλλιπὲς διδακτικὸ προσωπικόν, χαμηλὴ ἀποδοτικότητα τοῦ συστήματος, πτώση τῆς στάθμης σπουδῶν στὴ μέση καὶ στὴν ἀνώτατη ἐκπαίδευση, «ἐλλιπὴς κατάρτιση τῶν μαθητῶν», ἄνιση κατανομὴ τῶν γυμνασίων στὰ γεωγραφικὰ διαμερίσματα τῆς χώρας, «κακὴ διάρθρωση τοῦ συστήματος», ἀνεπαρκὲς παροχὴ τεχνι-

3. Ὁ χαρακτηρισμὸς αὐτὸς γίνεται γιὰ νὰ διαφοροποιηθεῖ τὸ «ριζοσπαστικόν» πλαίσιο μεταρρύθμισης ἀπὸ τὸ ἐπικρατέστερο καὶ γνωστότερο «φιλελεύθερο», πὸν κ' αὐτό, κατὰ ὀρισμένους μελετητὲς, δὲν ἔλαχε καλύτερης τύχης. Βλέπε Α. Δημαρᾶ, «Ἡ μεταρρύθμιση πὸν δὲν ἔγινε», 2 τόμοι, Ἐρμῆς, «Νέα Ἑλληνικὴ Βιβλιοθήκη», Ἀθήνα, 1973 - 1974.

κῆς καὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης, ἑλλιπῆς παιδαγωγικὴ κατάρτιση τῶν λειτουργῶν μέσης ἐκπαίδευσης, ἀπρηχαιωμένα προγράμματα, ἑλλιπῆς ἐξοπλισμός, πολλὰ μονοτάξια σχολεῖα, πολλές διαρροές ἀπὸ τὰ σχολεῖα, ἢ μὴ ἐξασφάλιση τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης ὅπως ὀρίζει τὸ σύνταγμα, κ.τ.λ., κ.τ.λ.⁴ Μιὰ ἄλλη ἐκτίμηση τοῦ προβλήματος ἀπὸ ἰδεολογικὰ διαφορετικὴ πηγὴ, ἀποκαλεῖ τὴν κατάσταση «ἀξιοθρήνητη» καὶ ἐπισημαίνει μεταξὺ ἄλλων τὰ ἐξῆς: «ἀπρηχαιωμένα καὶ ἀνεδαφικὰ» σχολικὰ προγράμματα, ἀκατάλληλα διδακτήρια, πληθωρικὲς τάξεις (πολλὲς φορὲς μὲ 120 καὶ 150 παιδιὰ), σχεδὸν «πλήρη ἀνυπαρξία ἐποπτικῶν μέσων καὶ ὀργάνων διδασκαλίας», πολλὰ κενὰ στὸ διδακτικὸ προσωπικὸ, μεγάλο ποσοστὸ ἀναλφάβητων, «μονόπλευρη καὶ μονολιθικὴ, δηλαδὴ μόνο κλασικὴ μέση Παιδεία», ἀνυπαρξία μέσης καὶ κατώτερης κρατικῆς ἐπαγγελματικῆς καὶ τεχνικῆς παιδείας, κλειστὸ ἀριθμὸ εἰσαγομένων στὰ πανεπιστήμια καὶ στὶς ἀνώτερες σχολές, χαμηλὲς δαπάνες γιὰ τὴν παιδεία, «φραγμαδὸς στὴ μόρφωση τῶν παιδιῶν τοῦ λαοῦ», προνομιούχα παιδεία, κ.τ.λ.⁵

Ἡ σημασία ὅμως τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας γιὰ τοὺς σκοποὺς αὐτῆς τῆς μελέτης ἔγκειται περισσότερο στοὺς βασικοὺς ἰδεολογικοὺς ἄξονες τοῦ προβλήματος, στὸ θεωρητικο-ἐννοιολογικὸ πλαίσιο τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης παρὰ στὴν ὀριστικοποίησιν τῆς ἐκδήλωσιν τῆς κρίσης σὲ συγκεκριμένα χαρακτηριστικὰ/συμπτώματα. Ἀπ' αὐτὴ τὴ σκοπιὰ, μιὰ ὄψη τοῦ προβλήματος ἢ τῆς διάγνωσιν τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης, ὅπως συγκροτεῖται ἀπὸ διάφορες θέσεις, παρατηρήσεις καὶ σχόλια στὰ Π ο ρ ῖ σ μ α τ α, παρουσιάζει τὰ ἐξῆς χαρακτηριστικὰ :

1. Τὸ ἐκπαιδευτικὸ πρόβλημα καὶ ἡ ἐκπαιδευτικὴ κρίση εἶναι κυρίως θέματα «δυσλειτουργισμοῦ» τοῦ συστήματος, ἢ «ἀσυγχρονισμοῦ» ἀνάμεσα σὲ ἕνα οὐσιαστικὰ παραδοσιακὸ καὶ ἀναχρονιστικὸ σχολικὸ σύστημα καὶ στὶς «ἐπιτακτικὲς ἀνάγκες» τῆς μεταπολεμικῆς Ἑλλάδος, ἰδιαίτερα τὶς κοινωνικοοικονομικὲς καὶ ἀναπτυξιακὲς ἀνάγκες.

2. Ἡ ἐναρμόνιση, μὲ τὴν ἔννοια τῆς ἀναπροσαρμογῆς τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου στὶς ἀπαιτήσεις μιᾶς ἐξελισσόμενης κοινωνίας, πρέπει ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ νὰ λάβει ὑπόψη τὶς «δημιουργηθεῖσες νέες κοινωνικὲς ἀπαιτήσεις», μεταξὺ ἄλλων τὶς ἀπαιτήσεις σὲ ἄρτια ἐκπαιδευμένο ἀνθρώπινο δυναμικὸ καὶ σ' ἕνα ἐκσυγχρονισμένο πρόγραμμα σπουδῶν, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη, νὰ βασίζεται σὲ μιὰ ἀνθρωπιστικὴ «κλασικὴ παιδεία», ἀλλὰ «ὑπὸ τὴν εὐρείαν ἔννοιαν τοῦ ὄρου».

4. Βλέπε «Πορίσματα...» 1958, ὅπ. παρ. σελ. 43, 58 - 59, 110, 120.

5. Γιάννη Κοσπεντάρη, «Κράτος, παιδεία, ἐκπαιδευτικὴ», «Ἀγῆ», 15 καὶ 17-3-1959, ἀναδημοσίευσιν στὸν τόμο («Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση»), ὅπ. παρ.

3. Τὸ σχολεῖο, ἡ ἐκπαίδευση, ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἐξασφαλίσῃ τὴν «κοινωνικὴ εὐημερία καὶ εὐστάθεια», νὰ αὐξήσῃ τὸ «ἐθνικὸν μας εἰσόδημα» καὶ γενικότερα νὰ προάγῃ τὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη.

4. Ἰδιαίτερης σημασίας γιὰ ἀναπτυξιακοὺς, οἰκονομικοὺς σκοποὺς εἶναι ἡ κατάρτιση ἐξειδικευμένου ἀνθρώπινου δυναμικοῦ διὰ μέσου τῆς τεχνικῆς/ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης.

5. Ὡς φυσικὸ ἐπακόλουθο τῶν παραπάνω, ἡ πολιτεία ὀφείλει νὰ ἐπεκτείνει τὴν παροχὴν γενικῆς παιδείας ἀπὸ τὸ νηπιαγωγεῖο μέχρι τὸ τριετὲς γυμνάσιο, καὶ νὰ προωθήσῃ τὴν ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση.

6. «Τὸ ἀγαθὸν τῆς παιδείας» δὲν πρέπει νὰ περιορίζεται στοὺς οἰκονομικὰ εὐποροὺς λίγους· μέσω ἀντισταθμιστικῶν μέτρων (οἰκονομικὴ ἀρωγὴ) πρέπει νὰ δίνεται ἡ εὐκαιρία στοὺς ἄπορους ἀλλὰ «ἀποδεδειγμένως ἱκανοὺς» ἢ ἄριστους νέους νὰ ἀξιοποιῶν τὶς ἰδιαίτερες κλίσεις τους ἀπὸ τὴ στοιχειώδη μέχρι τὴν ἀνώτατη βαθμίδα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ἀξιοποιῶνται οἱ ἰδιοφυεῖς «αἱ εἰς σημαντικὸν ἀριθμὸν παρουσιαζόμεναι εἰς τὰ λαϊκὰ στρώματα», καὶ οἱ ὁποῖες «ἐξ αἰτίας τῆς ἀπαιδευσίας εἰς τὴν ὁποίαν καταδικάζονται οἱ πενέστεροι», χάνονται «γιὰ τὸ Ἔθνος». Ἔτσι, ἡ παροχὴ οἰκονομικῆς ἀρωγῆς στοὺς φτωχότερους ἀλλὰ «ἄριστους» γιὰ νὰ ἀξιοποιήσουν τὶς ἱκανότητές τους ἐπιβάλλεται ὄχι μόνο γιὰ τὴν Ἑλλάδα ἀνήκει «εἰς τὰς ἐκ παραδόσεως δημοκρατικὰς χώρας», ἀλλὰ, ἐξίσου σημαντικό, γιὰ τὴν μὴ ἀξιοποίησίν τους θὰ εἶναι ἀσύμφορη γιὰ τὴν «γενικὴ, οἰκονομικὴ καὶ πνευματικὴ πρόοδο τοῦ συνόλου».

7. «Ἡ παιδεία εἶναι ἡ πλέον θετικὴ καὶ παραγωγικὴ ἐπένδυσις»⁶.

Ἡ θεωρητικὴ καὶ ἰδεολογικὴ αὐτὴ ὄψη ἐμπεριέχει γνωρίσματα τοῦ λειτουργικοῦ μοντέλου ἢ τῆς «θεωρίας», πὸν στὴ σχετικὴ βιβλιογραφία ἔχει χαρακτηριστεῖ ὡς «φονκσιοναλισμὸς» (functionalism), «τεχνοκρατικὸς φονκσιοναλισμὸς» ἢ ἀπλῶς «ἐκσυγχρονισμὸς». Ἐπειδὴ ὁ ὅρος «ἐκσυγχρονισμὸς» ἀποτελεῖ θεμελιώδη ἄξονα στὴν ὅλη προσέγγιση τοῦ θέματός μας, θεωροῦμε σκόπιμο στὸ σημεῖο αὐτὸ νὰ τὸν προσδιορίσουμε.

Ὡς ἔννοια καὶ ὡς ἰδεολογία, ἐκσυγχρονισμὸς ὑποδηλώνει κυρίως «ἐκδυκιτισμὸ», σημαντικὴ ἐκβιομηχανοποίηση, «ἐλεύθερη οἰκονομία», ἐξορθολογισμό, καὶ ἐξελικτισμὸ ἀπὸ παραδοσιακὰς ἀξίες καὶ ἀδιαφοροποιημένους δομὰς σὲ «μοντέρνους» διαφοροποιημένους κοινωνικοὺς σχηματισμοὺς μὲ συγκεκριμένους λειτουργίους καὶ μεγαλύτερο καταμερισμὸ ἐργασίας. Παράλληλα, μὴ ἐκσυγχρονισμένη (μοντέρνα) κοινωνία εἶναι ἀξιοκρατικὴ, δημοκρατικὴ (κοινωνικὰ δίκαιη)

6. «Πορίσματα», 1958, ὅπ. παρ. σελ. 000.

και οικονομικά (αποτελεσματική). Είναι επίσης κοινωνία στην οποία κυριαρχεί η εξειδικευμένη γνώση. Τέλος, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού, δίνεται έμφαση στην ισότητα ευκαιριών (έκδημοκρατισμός) και την κοινωνική κινητικότητα παρά στην ισότητα κατανομής πλούτου.

Στην εξελικτική πορεία προς τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη, σημαντικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση/το σχολείο. Από την κοινωνική πλευρά, η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική σταθεροποίηση και στην ισότητα ευκαιριών της ζωής. Μια παιδεία που είναι διαδομένη σε ευρεία εθνική κλίμακα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που είναι *κοινωνικά δίκαιη* και οικονομικά αποτελεσματική. Από την οικονομική σκοπιά, η εκπαίδευση παύει να θεωρείται ως αποκλειστικά καταναλωτικό και εκπολιτιστικό αγαθό· είναι και επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ανθρώπινων πόρων και άπτερα προωθεί την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Ίδιαίτερη σημασία δίνεται στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, το σκέλος εκείνο του εκπαιδευτικού συστήματος που παραδοσιακά ήταν πιο άμεσα συνδεδεμένο με την παραγωγή, αλλά για πολλούς λόγους δεν έτυχε ίσης εκτίμησης όπως η γενική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, εκπαιδευτική κρίση ύποδηλώνει μια κατάσταση δυσλειτουργικότητας μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των απαιτήσεων μιας κοινωνίας, που είτε είναι εκσυγχρονισμένη είτε επιδιώκει να εκσυγχρονιστεί. Η επιδίωξη του εκσυγχρονισμού συνεπάγεται μεταβολές/μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση για να προσαρμοστεί στην εξελισσόμενη κοινωνία. Στόχος του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού είναι να γίνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό στις έσωτερικές του λειτουργίες (δηλαδή στην πρόσκτηση της απαιτούμενης γνώσης, στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, και στην καλλιέργεια ορισμένων στάσεων, αξιών και προσανατολισμών) και στις *έξωτερικές* (δηλαδή να βοηθήσει το άτομο για μια ομαλή μετάβαση στο χώρο της εργασίας, να το εξοπλίσει για να βρει την κατάλληλη απασχόληση, σύμφωνα με την αξία και την επίδοσή του, και να το εντάξει στην πολιτική κουλτούρα της χώρας — να τον κάνει καλό και χρηστό πολίτη).

Ο εκσυγχρονισμός, όπως τον προσδιορίσαμε, διαμορφώνεται πλήρως τα τέλη της δεκαετίας του 1950 και τη δεκαετία του 1960 και διέπει τη συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση σ' όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου, ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες. Τόσο διάχυτη ήταν η παραδοχή του μοντέλου εκπαίδευση - ανάπτυξη - εκσυγχρονισμός - εκπαίδευση, που σε μια υπερβολική

έξαρση οι Ἀμερικανοὶ οικονομολόγοι *Harbison* καὶ *Myers* ἀποφάνθηκαν μὲ τὸ γνωστὸ τώρα ἀπόφθεγμα: «Ἡ ἐκπαίδευση εἶναι τὸ κλειδὶ πὸν ἀνοίγει τὴν πόρτα τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ». Τὸ θέμα αὐτὸ ἀπασχολεῖ διεθνεῖς ὀργανισμοὺς ὅπως τὸν ΟΟΣΑ, τὸ Συμβούλιο Ἐυρώπης καὶ τὴ Διεθνή Τράπεζα καὶ ἐπισημαίνεται συστηματικὰ σὲ διεθνὴ καὶ ἐθνικὰ συνέδρια⁷.

Καὶ μιὰ ἐπιφανειακὴ θεώρηση τῶν πορισμάτων τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας δείχνει εὐγλωττα πολλὰ χαρακτηριστικὰ τῆς θεωρίας τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ. Ἐπιπρόσθετα, στὰ σημεῖα στὰ ὁποῖα γίνεται ἀναφορὰ στὶς τεχνοοικονομικὲς διαστάσεις, καὶ ἰδιαίτερα στὰ ἐπενδυτικὰ ὀφέλη τῆς ἐκπαίδευσης, οἱ ἀπόψεις/παραδοχὲς τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας συγκλίνουν πρὸς ὀρισμένες βασικὲς πτυχὲς/παραδοχὲς τῆς οἰκονομιστικῆς (θεωρίας τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου) (*human capital theory*). Καὶ ἀπὸ τὴν ἰδεολογικοπολιτικὴ σκοπιὰ, στὶς θέσεις τῆς Ἐπιτροπῆς διακρίνονται ἀμυδρὲς ἀποχρώσεις τῆς «φιλελεύθερης» ἰδεολογίας/προοπτικῆς, πὸν ἀποβλέπει σὲ ἓνα ἐκπαιδευτικὸ σύστημα πὸν νὰ εἶναι («δημοκρατικὸ») καὶ «ἀξιοκρατικὸ»⁸.

Ἡ «φιλελεύθερη» αὐτὴ ἰδεολογικὴ ἀπόχρωση φαίνεται ἐπίσης στὶς προτάσεις/εἰσηγήσεις τῆς Ἐπιτροπῆς γιὰ τὴν ἀναδιάρθρωση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, ἐκεῖ δηλαδή, πὸν ἡ Ἐπιτροπὴ ἀποδέχεται ἓνα ἐπιλεκτικὸ καὶ διαφοροποιημένο σύστημα δευτεροβάθμιας καὶ τριτοβάθμιας ἐκπαίδευσης. Στὸ σύστημα

7. Συγκεκριμένα τὴ δεκαετία τοῦ 1960 εἶχαν πραγματοποιηθεῖ τρία διεθνὴ συνέδρια, πὸν ἔπαιξαν σημαντικὸ ρόλο στὴν ἐπιστημονικὴ συγκρότηση τῆς θεωρίας τοῦ «ἐκσυγχρονισμοῦ» καὶ στὶς πρακτικὲς τοὺς ἐφαρμογὲς στὴν ἐκπαίδευση. Τὸ πρῶτο συνέδριο συνήλθε στὴν Οὐάσιγκτων τὸ 1961 κάτω ἀπὸ τὴν αἰγίδα τοῦ ΟΟΣΑ, τὸ δεύτερο ἔγινε στὴν *Kungärl* τῆς Σουηδίας τὸ ἴδιο ἔτος (1961), πάλι κάτω ἀπὸ τὴν αἰγίδα τοῦ ΟΟΣΑ, καὶ τὸ τρίτο πραγματοποιήθηκε στὸ *Williamsburg* τῆς *Virginia* τῶν Η.Π.Α. μὲ τὴν πρωτοβουλία τοῦ Προέδρου *Johnson*. Βλέπε, *O.E.C.D.*, "Policy Conference on Economic Growth and Investment on Education", *O.E.C.D.*, Paris, 1962; *P. H. C o m b s*, "The World Education Crisis: A Systems Analysis", New York: Oxford University Press, 1968.

8. Ἡ διεθνὴς βιβλιογραφία στὰ θέματα αὐτὰ εἶναι ἀπέραντη. Γιὰ μιὰ συνοπτικὴ καὶ σαφὴ παρουσίαση τῆς λειτουργικῆς θεώρησης καὶ τῆς θεωρίας τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου στὴν κοινωνιολογία τῆς ἐκπαίδευσης, βλέπε *J. K a r a b e l* καὶ *A. H. H a l s e y* Eds. "Power and Ideology in Education". New York: Oxford University Press, 1977, σελ. 8 - 16. Γιὰ τὴν θεωρία τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου, βλέπε *T. W. S c h u l t z*, "Capital formation by education", "Journal of Political Economy", 68 (1960), σελ. 571 - 584 καὶ ἀπὸ τὸν ἴδιο "Investment in human capital", "American Economic Review", 51 (1961), σελ. 1 - 7. Βλέπε ἐπίσης *W. L e e H a n s e n*, "Economics and Comparative Education", "Comparative Education Review", 21 (June/October 1977), σελ. 232 - 237.

αυτό θα υπάρχουν καθορισμένα σημεία και καθορισμένοι μηχανισμοί επιλογής, και ξεχωριστοί τύποι γενικών και τεχνικών/έπαγγελματικών σχολείων με διαφοροποιημένα προγράμματα και με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς προσανατολισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η Έπιτροπή, όπως γνωρίζετε, προτείνει :

(α) Τη διχοτόμηση του καθιερωμένου από το 1929 «μονολιθικού» εξατάξιου γυμνασίου σε δύο τριετείς και αυτοτελείς κύκλους γυμνασιακών σπουδών : τὸ π ρ ο γ γ υ μ ν ά σ ι ο, σχολεῖο γενικῆς ἐνιαίας μόρφωσης, καὶ τέσσερις τύπους σχολείων ἀνώτερης, δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης (τὸ κλασσικὸ φιλολογικῶστορικὸ γυμνάσιο, τὸ κλασσικὸ φυσικομαθηματικὸ γυμνάσιο, τὸ λύκειο γενικῆς μόρφωσης με ἐνισχυμένη τὴ διδασκαλία τῶν ξένων γλωσσῶν, καὶ τὸ νυκτερινὸ γυμνάσιο ἢ λύκειο γιὰ ἐργαζόμενους μαθητές)⁹.

(β) Τὴν παράλληλη διαφοροποίηση καὶ ἱεράρχηση τῆς τεχνικῆς/έπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης σὲ κατώτερα, μέσα καὶ ἀνώτερα σχολεῖα, με συγκεκριμένες προαπαιτήσεις ὡς πρὸς τὴν εἰσαγωγή στὴν κάθε βαθμίδα καὶ με συγκεκριμένους στόχους ὡς πρὸς τὴν ἐπαγγελματικὴ κατάρτιση τῶν μαθητῶν¹⁰.

Ἔτσι ἡ Έπιτροπὴ Παιδείας τοῦ 1958 εἰσηγεῖται ἀνεπιφύλακτα τὴν υἰοθέτηση/καθιέρωση τῆς «διπλῆς ἐκπαιδευτικῆς πυραμίδας» ἢ τοῦ «διπλοῦ σχολικοῦ δικτύου» ἀπὸ τὸ 12ο ἔτος¹¹, ὅπως χαρακτηρίστηκε ἡ ἀναδιάρθρωση τοῦ συστήματος ἀπὸ ἄλλους Ἑλληνες μελετητές.

Καὶ ἀπ' αὐτὴ τὴ σκοπιὰ, δηλαδὴ τοῦ ἐπιλεκτικοῦ διαφοροποιημένου σχολικοῦ δικτύου, οἱ ἐκπαιδευτικὲς δομὲς ποὺ προτείνει ἡ Έπιτροπὴ Παιδείας συγκλίνουν σὲ πολλὰ σημεία πρὸς τὰ πρότυπα πολλῶν ἄλλων χωρῶν τῆς ἐποχῆς ἐκείνης, κυρίως στὸ δυτικὸ λεγόμενο κόσμος¹². Στὸν Ἑλληνικὸ ὅμως χῶρο, σὲ ἀντίθεση

9. «Πορίσματα...» 1958, ὅπ. παρ. σελ. 25, 43.

10. «Πορίσματα», 1958, ὅπ. παρ. σελ. 60, 62.

11. Ἡ «διπλὴ ἐκπαιδευτικὴ πυραμίδα» διαφοροποιεῖται στὴν «εὐθεία ἢ βασιλικὴ ὁδὸ», ποὺ ὀδηγεῖ στὴν τριτοβάθμια ἐκπαίδευση «μέσα ἀπὸ μία αὐστηρὴ διαδικασίαν ἐπιλογῆς», καὶ στὴ «δαυδαλὴ ὁδὸ», ποὺ ἐξασφαλίζει μιὰ θέση στὸ σύστημα παραγωγῆς μετὰ ἀπὸ τεχνικὴ κατάρτιση». Βλέπε Θ. Γκοτοβόζ, Π. Παπακωνσταντίνου καὶ Ἄννα Φραγκοδάκη, «Ἐνιαῖο Λύκειο: καινούργιες προσδοκίες καὶ πολλὲς προϋποθέσεις», («Σύγχρονη Ἐκπαίδευση»), 7, Ἀπρίλ.-Ἰούν. 1982, σελ. 26 - 27. Βλέπε ἐπίσης Χαρ. Νούτσου, «Προγράμματα Μέσης Ἐκπαίδευσης καὶ Κοινωνικὸς Ἐλεγχος» (1931 - 1973), Θεμέλιο, Ἀθήνα 1979, σελ. 274.

12. Ἀναφέρουμε ἐνδεικτικὰ τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα τῆς Ἀγγλίας, Γαλλίας καὶ Γερμανίας. Γιὰ λεπτομέρειες πάνω σ' αὐτὸ τὸ θέμα, βλέπε Andreas M. Kazamias καὶ B. G. Massialas, «Tradition and Change in Education: a Comparative Study», Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, Inc., 1965.

με άλλες χώρες στις οποίες επικράτησε τὸ ἐπιλεκτικὸ σύστημα, δὲ γίνεται κανένας λόγος γιὰ ἀδιαφοροποίητο ἢ ἐνιαῖο τύπο σχολείου. Ἀκόμη καὶ ἀνάμεσα στὶς ἀριστερὲς δυνάμεις, φαίνεται ὅτι τὸ «ριζοσπαστικὸ» σχῆμα, πὸν προβλήθηκε τὸ 1944, ἔχει τελείως ξεχαστεῖ.

Συνηρητισμὸς καὶ παράδοση: ἡ ἄλλη ὄψη τῆς Ἐπιτροπῆς:

Ἐπὶ τὸν ὅμοιο καὶ μιὰ ἄλλη ὄψη στὸ θεωρητικὸ καὶ ἰδεολογικὸ προσανατολισμὸ τῆς Ἐπιτροπῆς, ἡ ὁποία σὲ ὀρισμένα σημεῖα ἀντιτίθεται πρὸς τὴν προηγούμενη. Ἐάν ἡ μιὰ ἐντάσσεται στὴ «φιλελεύθερη λειτουργικὴ» καὶ προοδευτικὴ θεώρηση, ἡ ἄλλη μπορεῖ εὐκόλα νὰ χαρακτηριστεῖ ὡς συντηρητικὴ καὶ παραδοσιακὴ. Ἐάν ἡ μιὰ εἶναι «ἐκσυγχρονιστικὴ» καὶ «ἀναπτυξιακὴ», ἡ ἄλλη θὰ πρέπει νὰ θεωρηθεῖ ὡς «ἀναχρονιστικὴ» καὶ «ἀντιαναπτυξιακὴ». Ἐπισημαίνουμε μερικὲς βασικὲς ἀρχὲς καὶ ἀπόψεις πάνω στὶς ὁποῖες ὑπῆρχε ὁμοφωνία.

1. Τὸ Ἑλληνοχριστιανικὸ ἰδεῶδες καὶ ἡ ἀνθρωπιστικὴ («κλασσικὴ παιδεία»), πρέπει νὰ ἀποτελεῖ («τὸ ἀπαρασάλευτο διὰ τὴν ἐκπαίδευσιν τῶν νέων μας βῆθρον»).

2. Τὰ βασικὰ ἀγαθὰ τῆς κλασσικῆς παιδείας, ὅπως τὰ ἀρχαῖα, τὰ βυζαντινὰ καὶ τὰ νεοελληνικὰ κείμενα καὶ μνημεῖα πρὸς τὰ ὁποῖα οἱ νέοι πρέπει νὰ στραφοῦν («μὲ σεβασμὸν καὶ θαυμασμὸν»), εἶναι ἀπαραίτητα γιὰ τὴ διαπαιδαγώγησιν στὸν («Ἑλληνισμὸν»), καὶ γιὰ τὴν καλλιέργεια τῆς ἐθνικῆς συνείδησης ὅσον ἀφορᾷ τὴν «ἀρραγὴ ἐνότητα τοῦ Ἔθνους» καὶ τὴν («Ἑλληνικὴ διάρκεια»).

3. Τὸ Ἑλληνικὸ σχολεῖο «ἔχει τὴν ὑποχρέωσιν νὰ διδάξῃ εἰς τοὺς μαθητὰς του καὶ τὴν Δημοτικὴν καὶ τὴν Καθαρεύουσαν». Μὲ τὴ διδασκαλία τῶν δύο τύπων τῆς γλώσσας τὸ σχολεῖο «θὰ δώσῃ... τὴν πεποίθησιν ὅτι τόσον ἡ κοινὴ ὅσον καὶ ἡ λογία μας γλώσσα εἶναι ἰσότημος κλάδος τοῦ αὐτοῦ ἐθνικοῦ κορμοῦ¹³.

Ἡ προσήλωση πρὸς τὸν «κλασικισμὸν» ὡς ἐκπαιδευτικὴ θεωρία, ὅπως καταφαίνεται στὶς παραπάνω ἀρχὲς, ἐκδηλώνεται καὶ στὶς ἀπόψεις καὶ εἰσηγήσεις τῆς Ἐπιτροπῆς ἀναφορικὰ μὲ τὰ σχολικὰ προγράμματα τοῦ «προγυμνασίου» καὶ τῶν διαφόρων τύπων γυμνασίου τοῦ δευτέρου κύκλου, ὅπου τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ ἐξακολουθοῦν οὐσιαστικὰ νὰ κατέχουν τὴν κυρίαρχη θέσιν¹⁴.

Τὸ βάρος τῆς παραδοσιακῆς νοοτροπίας ὡς πρὸς τοὺς σκοποὺς τῆς ἐκπαίδευσης καὶ τὸ ρόλο τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου διαφαίνεται ἀνάγλυφα στὶς διαφορούμενες καὶ ἀντιφατικὲς διακηρύξεις καὶ ἀπόψεις τῆς Ἐπιτροπῆς σχετικὰ μὲ τὴν

13. «Πορίσματα...» 1958, ὅπ. παρ. σελ. 21.

14. «Πορίσματα...» 1958, ὅπ. παρ. σελ. 46 - 49.

τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ἐκ τῆς μιᾶς μεριάς, ἡ επαγγελματική εκπαίδευση προβάλλεται ὡς («παιδεία»), τὰ επαγγελματικά σχολεῖα ὡς «μορφωτικά σχολεῖα», καὶ ἡ ἐργασία μὲ τὰ χέρια ὡς «μορφωτικὴ ἐργασία». Ἐκ τῆς ἄλλης ὁμοῦς μεριάς, ἡ επαγγελματικὴ «παιδεία» διαχωρίζεται ἀπὸ τὴν «γενικὴ μόρφωση» καὶ τὴν «γενικὴν παιδείαν», πὺν χωρὶς αὐτὴ «οὐδὲν επαγγελματικὸν σχολεῖον πρέπει νὰ λειτουργεῖ». Ἐπίσης, παρόλως τις παραινέσεις σχετικὰ μὲ τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ τῆς επαγγελματικῆς εκπαίδευσης καὶ τὴν σπουδαιότητα της γιὰ τὴν τεχνοοικονομικὴ ἄνοδο τοῦ τόπου, ἡ Ἐπιτροπὴ δὲν φαίνεται νὰ εἶναι διατεθειμένη νὰ κάνει καμιά παραχώρηση ὅσον ἀφορᾷ τὸν «Ἑλληνοχριστιανικὸν ἀνθρωπισμὸν» καὶ τὴν («κλασσικὴν παιδείαν») πὺν πρέπει νὰ ἀποτελοῦν τὸ «ἀπαρασάλευτο βᾶθρον» τῆς ἑλληνικῆς εκπαίδευσης¹⁵.

Ὁ παραδοσιακὸς αὐτὸς εκπαιδευτικὸς συντηρητισμὸς ἐκδηλώνεται, σὲ πῶς ἀκραία μορφή ἀπὸ τὴν παραπάνω, καὶ στὴν ἀντίδραση πὺν ξέσπασε ἐξαιτίας τῶν πορισμάτων ἀπὸ διάφορους πνευματικούς, πολιτικούς καὶ εκπαιδευτικούς φορεῖς/κύκλους ὅπως ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, ἡ Ἐταιρεία Ἑλλήνων Φιλολόγων, ὁ Κ. Δ. Γεωργούλης κ.ἄ.

Ἡ ἱστορικὴ σημασία τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας:

Ποιά ὁμοῦς ἡ ἱστορικὴ σημασία τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας;

Σύμφωνα μὲ τὴν προσωπικὴ γνώμη τοῦ Παπανούτσου¹⁶, («τὰ Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας εἶχαν καταδικαστεῖ νὰ ταφοῦν στὸ χρονοντούλαπο τοῦ Ὑπουργείου — πράγμα πὺν δυστυχῶς ἔγινε»¹⁷. Συνεχίζοντας ὁμοῦς στὸ ἴδιο κείμενο, ὁ Παπανούτσος συμπληρώνει ὅτι στὰ («νομοθετήματα Βογιατζῆ τοῦ 1959... ὁ ἐνήμερος ἀναγνώστης διακρίνει μὲ ἀρκετὴ σαφήνεια τὴν ἐπίδραση τῶν προτάσεων τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τοῦ 1957»¹⁸).

Τὸ θέμα ὁμοῦς αὐτὸ εἶναι πολύπλοκο καὶ δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ διερευνηθεῖ πλήρως στὰ πλαίσια αὐτῆς τῆς μελέτης. Ἀρκεῖ νὰ παρατηρήσουμε ὅτι, εἴτε ἔνεκα τῶν Πορισμάτων εἴτε ἔνεκα τοῦ γενικότερου κλίματος τῆς ἐποχῆς, ἡ ἀντίληψη ὅτι ἡ Ἑλληνικὴ εκπαίδευση πρέπει νὰ προσαρμοστεῖ στὶς ἀναπτυξιακὰ καὶ οἰκονομικὰς προοπτικὰς, καὶ εἰδικότερα, ὅτι πρέπει νὰ ἐνισχυθεῖ ἡ παραμελημένη τεχνικὴ/

15. «Πορίσματα...» 1958, ὅπ. παρ. σελ. 39 - 40.

16. Κατὰ δικὴν του μαρτυρία, ὁ Παπανούτσος ἐπῆρξε «ὁ εἰσηγητὴς στὸ δυσκολότερο κεφάλαιο τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης, καὶ ὁ κύριος συντάκτης τῶν γενικῶν πορισμάτων». Βλέπε Ε. Παπανούτσου, («Ἀπομνημονεύματα»), ὅπ. παρ. σελ. 91.

17. Ε. Π. Παπανούτσου, («Ἀπομνημονεύματα»), ὅπ. παρ. σελ. 96 - 97.

18. Ὅπ. παρ. σελ. 97.

ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση γιὰ τὴν οἰκονομικὴ πρόοδο τῆς χώρας, ἀποτελεῖ θεμελιώδη ἀρχὴ τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς τῆς Κυβέρνησης Καραμανλῆ - Ε.Ρ.Ε. γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης καὶ γιὰ τὴ λύση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος.

Ἀπὸ μιὰ ἄλλη σκοπιά, πὺν ἀφορᾷ περισσότερο τοὺς σκοποὺς αὐτῆς τῆς ἐργασίας, ἔχουμε νὰ κάνουμε τὶς ἐξῆς παρατηρήσεις. Ὅπως ἔχει ἤδη εἰπωθεῖ, τὰ Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας ἦταν ἡ πρώτη συλλογικὴ καὶ συστηματικὴ μεταπολεμικὴ προσπάθεια γιὰ τὴ διάγνωση, τὸν προσδιορισμὸ, καὶ τὴν ἀξιολόγηση τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης. Ἡ Ἐπιτροπὴ αὐτή, σὲ πολλὰ κύρια σημεῖα, προδιαγράφει, μπορεῖ νὰ πεῖ κανεὶς, τὰ ἰδεολογικὰ καὶ θεωρητικὰ πλαίσια τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος, ὅπως αὐτὸ νοεῖται ἀπὸ μιὰ πολιτικὰ καὶ κοινωνικὰ κυρίαρχη (τάξη).

Παράλληλα, ὅμως, στὰ Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς ἐκφράζονται καὶ πολλὲς θεωρητικὲς ἀτέλειες καὶ ἰδεολογικὲς ἀντιφάσεις στὴ συγκρότηση τοῦ θεωρητικοῦ πλαισίου ἀναφορᾶς καὶ στὶς ἐπιλογὲς γιὰ τὴ λύση τοῦ προβλήματος. Οἱ βασικὲς αὐτὲς ἀτέλειες καὶ ἀντιφάσεις παραμένουν σ' ὅλη τὴ μετέπειτα πορεία τῆς ἀντίληψης καὶ τῆς ἀντιμετώπισης τῆς κρίσης. Ἐδῶ, κατὰ τὴ δική μας γνώμη, ἔγκειται ἡ ἱστορικὴ σημασία τῶν Πορισμάτων τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τοῦ 1958. Ποιὲς ὅμως ἦταν αὐτὲς οἱ ἀντιφάσεις καὶ ἀτέλειες; Παραθέτουμε μερικὲς κρίσεις καὶ μερικὰ σχόλια γύρω ἀπὸ αὐτὸ τὸ θέμα, πὺν εἶχαμε κάνει σὲ προηγούμενά μας δημοσιεύματα :

(α) Ἡ ἀπουσία στὴν Ἐπιτροπὴ ἐκπροσώπων ἀπὸ τὸ σῶμα τῶν δασκάλων ἢ ἀπὸ τὰ σχολεῖα δύσκολα δικαιολογεῖται. Ἐπιπλέον, ἓνα ἀπὸ τὰ κύρια ἀντικείμενα μελέτης ἦταν οἱ ἀπαιτήσεις/ἐπιπτώσεις στὴν ἐκπαίδευση τῆς τεχνο-οικονομικῆς ἀνάπτυξης, κυρίως οἱ ἐπιπτώσεις στὸ χῶρο τῆς τεχνικῆς καὶ ἐπαγγελματικῆς κατάρτισης. Ἐν τούτοις κανένα μέλος τῆς Ἐπιτροπῆς, μπορεῖ νὰ πεῖ κανεὶς, ὅτι ἦταν εἰδικὸς στὸν τρόπο καὶ στὶς μεθόδους μὲ τὶς ὁποῖες ἀναπτύσσονται οἱ τεχνικὲς δεξιότητες, ἢ στὶς διασυνδέσεις τῆς ἐκπαίδευσης μὲ τὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη.

(β) Ὁ ἰδεολογικοπολιτικὸς προσανατολισμὸς τῶν περισσοτέρων μελῶν τῆς Ἐπιτροπῆς ἦταν "συντηρητικὸς"¹⁹. Ἡ συσχέτιση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ καὶ τοῦ

19. Στὸ σημεῖο αὐτό, ὁ Ε. Παπανοῦτσος χαρακτήρισε τὴ γραμμὴ τῶν μελῶν τῆς Ἐπιτροπῆς ὡς «συντηρητικὴ κατὰ πλειοψηφία». Καὶ πρόσθεσε: «Οἱ ἀκαδημαϊκοὶ ὅμως διδάσκαλοι (ἐκτὸς ἴσως ἀπὸ τὸν κ. Κωνστ. Μπόνη) τὸ μόνο πὺν γνώριζαν ἀπὸ ἄμεση ἀντίληψη ἦσαν τὰ ὀργανωτικὰ καὶ σπουδαστικὰ ζητήματα τῶν πανεπιστημιακῶν σχολῶν καὶ μὲ αὐτὴν κυρίως τὴν ὀπτικὴ γωνία ἐκοίταζαν τὸ θέμα τῆς Παιδείας. Εἶχαν πολὺ γενικὲς καὶ ἀόριστες ἀπάνω στὸ θέμα ἰδέες καὶ ἐξέφραζαν τὶς παραδοσιακὲς ἀντιλήψεις τῶν συντηρητικῶν κύκλων τῆς κοινωνίας μας». Ε. Π. Παπανοῦτσου, («Ἀπομνημονεύματα»), ὅπ. παρ. σελ. 92 - 93.

πολιτικοῦ συντηρητισμοῦ δὲν εἶναι κάτι σπάνιο στὴ νεότερη Ἑλληνικὴ ἐκπαιδευτικὴ ἱστορία, ἕνας συνδυασμὸς ποὺ ἱστορικὰ ἔχει ἐνισχυθεῖ ἀπὸ τὸ ρόλο ποὺ παίξουν ὀρισμένα “ἰδρύματα” καὶ ὀρισμένοι διανοούμενοι καὶ ἰσχυροὶ κοινωνικοοικονομικοὶ παράγοντες.

(γ) Ἐνόφει τῶν παραπάνω, δὲν πρέπει νὰ προκαλεῖ ἔκπληξη τὸ γεγονός ὅτι ἡ Ἐκθεση τῆς Ἐπιτροπῆς δὲν ἔκανε καμιὰ εἰσήγηση καὶ δὲ διατύπωσε καμιὰ ἄποψη ποὺ μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ ὡς “ριζοσπαστικὴ”. Ἐκτὸς ἀπὸ μερικὲς ἡπιες (δειλές) τροποποιήσεις σχετικὰ μὲ τὴ γλώσσα στὰ δημοτικὰ σχολεῖα, παραδοσιακὲς ἀξίες, προσανατολισμοὶ καὶ ὑποθέσεις μὲ κέντρο βάρους τὴν ἑλληνοχριστιανικὴ ἰδεολογία, ὑποστηρίζονται ὡς θεμελιακὴ ἀρχὴ καὶ ὡς ἡ πεμπτοσύνη τῆς ἑλληνικῆς ἐκπαίδευσης σ’ ὅλα τὰ ἐπίπεδα.

(δ) Παρόλες τὶς δηλώσεις καὶ ἀναφορὲς στὴν τεχνοοικονομικὴ σημασία τῆς ἐκπαίδευσης καὶ τὰ ἐπιχειρήματα ὑπὲρ τῆς τεχνικῆς καὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης, ὁ προσεκτικὸς ἀναγνώστης ἀποκομίζει τὴν ἐντύπωση ὅτι τέτοιου εἴδους παιδεῖα θεωρεῖται ἀπὸ τὴν Ἐπιτροπὴ σὰν “ἀναγκαῖο κακόν”. Ἡ πραγματικὴ παιδεῖα, ἀφήνεται νὰ ὑπονοηθεῖ, πρέπει νὰ ἀποσκοπεῖ στὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ ἀνθρώπου καὶ πρέπει νὰ βασίζεται στὶς “οὐμανιστικὲς” σπουδές, στὴν κλασσικὴ ἀνθρωπιστικὴ παιδεῖα.

(ε) Ἐκτὸς ἀπὸ τὸν ὀργανωτικὸ διαχωρισμὸ τῶν σπουδῶν σὲ κατώτερο καὶ ἀνώτερο κύκλο, τὸ σχολικὸ πρόγραμμα δὲν παρέκλινε σημαντικὰ ἀπὸ τὸ προηγούμενο. Ὑπῆρξε κάποια ἀνακατάταξη ἐδῶ καὶ κεῖ, ἀλλὰ ἡ κατάσταση παρέμεινε οὐσιαστικὰ ἡ ἴδια.

(στ) Παρόλο ποὺ ἡ Ἐπιτροπὴ ἔκανε ἔκκληση γιὰ μιὰ ἐορτέτερη ἐρμηνεῖα τοῦ “κλασσικισμοῦ”, “ἑλληνισμοῦ”, καὶ “ἀνθρωπισμοῦ”, οἱ προτάσεις τῆς δὲ δείχνουν βασικὲς ἀλλαγές στὴν παραδοσιακὴ ἐκπαιδευτικὴ θεωρία καὶ ἰδεολογία. Προφανεῖς παραμένουν οἱ γνωστὲς ἔννοιες τῆς ψυχολογικῆς θεωρίας “Faculty Psychology” καὶ παραδοχές γιὰ τὴν “πειθαρχικὴ” ἀξία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν, καθὼς καὶ γιὰ τὴν ὑποτιθέμενη ἀποτελεσματικότητά τους στὴν καλλιέργεια μιᾶς ἀνθρωπιστικῆς “παιδεῖας” (culture)²⁰.

20. Βλέπε Α. Μ. Καζαμία, “The Style of Educational Change in Greece”, “Phi Delta Kappan”, Νοέμβριος, 1961, σελ. 69 - 74, “Plans and Policies for Educational Reform in Greece”, “Comparative Education Review”, XI (Οκτώβριος, 1967), σελ. 335 - 339, “Greece: Modernizing Secondary Education”, στὸν Τόμο “Strategies for Curriculum Change: Cases from 13 Nations”, Ἐπιμελ. R. Murray Thomas, “International Textbook Company, 1968, καὶ “Education and Modernization in Greece”, O. E. Bureau of Research, No. 7 - 1111, 1974, σελ. 96 - 100.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ ΚΑΡΑΜΑΝΛΗ - Ε.Ρ.Ε., 1959 - 1963

Παρόμοιες αντιλήψεις αλλά και αντιφάσεις για τὸ ἐκπαιδευτικὸ πρόβλημα καὶ γιὰ τὴν ἐπίλυσή του, πὸν ἔχουμε ἐπισημάνει παραπάνω, χαρακτηρίζουν καὶ τὴν ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τῆς τότε Κυβέρνησης, ὅπως συγκεκριμενοποιεῖται στὰ νομοθετήματα 3971 καὶ 3973 τὸ 1959 καὶ ὅπως ἐκφράζεται σὲ διάφορες ἄλλες ἀποφάσεις ἢ ἀνακωνώσεις/δηλώσεις, καθὼς καὶ στὸ πρόγραμμα οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης κατὰ τὴ διάρκεια τῆς πενταετίας μετὰ ἀπὸ Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας. Ἐδῶ θὰ παραθέσουμε τὰ πιὸ οὐσιώδη σημεῖα τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς καὶ τοῦ θεωρητικο-ἰδεολογικοῦ πλαισίου πάνω στὸ ὁποῖο βασίζεται. Κι αὐτὸ γίνεται ἀπλῶς γιὰ νὰ ἀποδείξουμε τὴν ἱστορικὴ συνέχεια στὴ διαμόρφωση τῆς μεταρρυθμιστικῆς συναίνεσης πὸν κορυφώνεται στὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1964.

Τὸ αἶτημα τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ ἑνὸς ἀναχρονιστικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, στὰ περιοριστικὰ πλαίσια τοῦ «φονκσιοναλιστικοῦ-φιλελεύθερου» καὶ ἀναπτυξιακοῦ μοντέλου, ὅπως τὸ ἔχουμε καθορίσει, γίνεται ὄλο καὶ περισσότερο ἐμφανὲς καὶ ἐνισχύεται ἀπὸ διάφορες θεσμικὲς ἐξελίξεις στὴν ὀργάνωση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δικτύου καθὼς καὶ ἀπὸ ὀρισμένες διασυνδέσεις μὲ τὸν εὐρύτερο διεθνή χῶρο. Ἐπισημαίνουμε ἐνδεικτικὰ τὰ ἀκόλουθα²¹:

α) Τὰ Ν.Δ. 3971 καὶ 3973 τοῦ 1959²², πὸν ἀφοροῦν τὴν ὀργάνωση, τὴ διοίκηση καὶ τὸ συντονισμὸ τῆς τεχνικῆς/ἐπαγγελματικῆς καὶ τῆς μέσης ἐκπαίδευσης. Τὰ νομοθετήματα αὐτὰ προβλέπουν τὴ «νομιμοποίηση», μπορεῖ νὰ πεῖ κανεῖς, τοῦ «διπλοῦ» σχολικοῦ «δικτύου» μετὰ ἀπὸ τὸ δημοτικὸ, δηλαδὴ τοῦ γενικοῦ, πὸν ὀδηγεῖ στὸ γυμνάσιο καὶ στὸ Πανεπιστήμιο, καὶ τοῦ τεχνικοῦ/ἐπαγγελματικοῦ, πὸν ὀδηγεῖ στὰ διάφορα σκαλοπάτια τῆς τεχνικῆς ἐκπαιδευτικῆς πυρα-

21. Σὲ προηγούμενα συγγράμματά μας, στὰ ὁποῖα ἔχει ἤδη γίνει ἀναφορά, γίνεται λεπτομερὴς παρουσίαση τῶν νομοθετημάτων τοῦ 1959 καὶ γενικότερα τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς ἐκείνης τῆς περιόδου. Παραπέμπουμε: Α. Μ. Κ α ξ α μ ί α, "The Style of Educational Change in Greece", "Phi Delta Kappan", 1961, ὅπ. παρ. σελ. 71 - 74, "Plans and Policies for Educational Reform in Greece", *Comparative Education Review*, 1967, ὅπ. παρ. σελ. 336 - 340, "Greece: Modernizing Secondary Education", στὸ Τόμο "Strategies for Curriculum Change", ὅπ. παρ. σελ. 148 - 50, καὶ *Education and Modernization in Greece*, 1974, ὅπ. παρ. σελ. 103 - 109.

22. Ν.Δ. 3971, «Περὶ Τεχνικῆς καὶ Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαιδύσεως, Ὁργάνωσης Μέσης Ἐκπαιδύσεως καὶ Διοικήσεως τῆς Παιδείας», ΦΕΚ Νο 187 (Σεπτ. 7, 1959), καὶ Ν.Δ. 3973 «Περὶ Ἐνοποιήσεως καὶ Συντονισμοῦ τῆς Διοικήσεως τῆς Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαιδύσεως», ΦΕΚ Νο 187 (Σεπτ. 7, 1959).

μίδας ἢ στό χῶρο τῆς ἐργασίας. Παράλληλα, προβάλλεται ἐπίσημα ἡ ἀναπτυξιακή ὄψη τῆς Κυβερνητικῆς μεταρρυθμιστικῆς πολιτικῆς. Ἡ ἑλληνική ἐκπαίδευση, σύμφωνα μέ τίς εἰσηγητικῆς ἐκθέσεις τῶν Ν.Δ. 3971 καί 3973, δέν ἀνταποκρίνεται στίς σύγχρονες ἀνάγκες πού ἔχουν δημιουργηθεῖ ἀπό τήν τεχνολογική πρόοδο γενικά, καί εἰδικότερα, ἀπό τήν οἰκονομική καί τεχνική ἀνάπτυξη τῆς Ἑλλάδας. Ἡ (νέα ἐκπαιδευτική πολιτική), εἶπε ὁ Ὑπουργός Παιδείας κ. Γ. Βογιατζῆς, ἔχει ὡς στόχο τόν «ἐκσυγχρονισμό τῆς Παιδείας μας», γιά τήν ἐπίτευξη τοῦ ὁποῖου «πρέπει νά δημιουργηθοῦν οἱ προϋποθέσεις—καί αὐταί ἐπιδιώκονται, διὰ τῶν νέων νομοθετημάτων—νά στραφοῦν οἱ νέοι μας πρὸς τομεῖς, οἱ ὅποιοι θά ἐξασφαλίσουν εἰς αὐτούς μὲν παραγωγικὴν ἐργασίαν, εἰς τήν οἰκονομίαν δὲ καί τήν ἀνασυγκρότησιν τῆς χῶρας μας ἐπαρκῆ στελέχη καί νέαν ὄθησιν»²³. Καί σὲ γλώσσα πού ὑπενθυμίζει τὰ πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, ἡ Εἰσηγητικὴ Ἐκθεση τοῦ Σχεδίου Ν.Δ. 3971 ἀρχίζει: «Ἡ ἀνάπτυξις τῆς ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως εἰς τήν χώραν ἀποτελεῖ ἓνα τῶν βασικότερων παραγόντων τῆς τεχνικῆς καί οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως αὐτῆς καί τήν ἀπαραίτητον προϋπόθεσιν ἀπασχολήσεως καί ἀξιοποιήσεως τοῦ μεγαλύτερου ὄγκου τῆς Ἑλληνικῆς νεότητος»²⁴.

β) Τὴν ἴδρυσή τῆς Ὑπηρεσίας Μελετῶν καί Συντονισμοῦ στοῦ Ὑπουργείου Παιδείας, μέ διευθύντρια τὴν κ. Ν. Δ. Ἀντωνάκη, γιά τὴ διεξαγωγή ἐρευνῶν καί τὴν ἐκπόνηση μελετῶν σχετικὰ μέ τίς ἀνάγκες τῆς χώρας σὲ ἀνθρώπινο δυναμικὸ γιά τὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη.

γ) Διασυνδέσεις πρῶτα μέ τὸν Ὄργανισμό Ἑυρωπαϊκῆς Οἰκονομικῆς Συνεργασίας (ΟΕΕΣ), καί μετὰ μέ τὸν Ὄργανισμό Οἰκονομικῆς Συνεργασίας καί Ἀνάπτυξης (ΟΟΣΑ) πού ἰδρύθηκε τὸ 1961. Ἐδῶ ἀναφέρουμε ἐπίσης δύο γεγονότα: πρῶτο, τὴν ἐπίσκεψή τοῦ Καθηγητῆ Lionel Elvin, διευθυντῆ τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Λονδίνου, ἐκ μέρους τῆς Ἐπιτροπῆς Ἐπιστημονικοῦ καί Τεχνικοῦ Προσωπικοῦ τοῦ ΟΟΣΑ, τὸ 1961, καί δεύτερο, τὸ Μεσογειακὸ Περιφερειακὸ Πρόγραμμα (Mediterranean Regional Project), πού συγκροτήθηκε πάλι ἐκ μέρους τοῦ ΟΟΣΑ καί πού ἄρχισε τίς διερευνήσεις του τὸ 1963. Ὁ καθηγητὴς Elvin ὑπέβαλε σχετικὴ ἐκθεση γιά τὰ μέτρα πού ἀπαιτοῦνται γιά τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἐκπαίδευσης στοὺς ἐπιστημονικοὺς καί τεχνικοὺς τομεῖς τοῦ συστήματος. Ἡ σχετικὴ ἐκθεση τοῦ Μεσογειακοῦ Περιφερειακοῦ Προγράμματος

23. Βλέπε Γ. Βογιατζῆ, «Ἡ Ἑλληνικὴ ἐκπαίδευσις: Κείμενα καί Ὀμιλία», Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήνα, 1961, σελ. 6 - 10.

24. Γ. Βογιατζῆ, «Ἡ Ἑλληνικὴ Ἐκπαίδευσις», ὅπ. παρ. σελ. 18.

για έκτιμήσεις της οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό ολοκληρώθηκε και δημοσιεύτηκε το 1965.

δ) Διασυνδέσεις με Ἀμερικανικά ιδρύματα. Τὸ σημαντικότερο γεγονός μιᾶς τέτοιας διασύνδεσης ἦταν ἡ ἴδρυση τοῦ Κέντρου Προγραμματισμοῦ καὶ Ἔρευνας (ΚΕΠΕ) τὸ 1961, μετὴν οἰκονομικὴ ἐνίσχυση τῶν ιδρυμάτων Ford καὶ Rockefeller καὶ σὲ συνεργασία μετὴν Ἀμερικανικὴ Ἀποστολὴ στὴν Ἑλλάδα. Σκοπὸς τοῦ ΚΕΠΕ ἦταν: (α) ἡ βασικὴ ἔρευνα πάνω στὴ δομὴ καὶ λειτουργία τῆς Ἑλληνικῆς οἰκονομίας, (β) ὁ ἐπιστημονικὸς προγραμματισμὸς τῆς κατανομῆς πόρων γιὰ οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη, καὶ (γ) ἡ τεχνικὴ-οἰκονομικὴ κατάρτιση προσωπικοῦ γιὰ θέσεις - κλειδιά στὴν κυβέρνηση καὶ στὴν οἰκονομία. Γιὰ τὴ διεύθυνση τοῦ ΚΕΠΕ κλήθηκε νὰ ἀναλάβει ὁ καθηγητὴς τῶν Οἰκονομικῶν τοῦ Πανεπιστημίου Berkeley τῆς Καλιφόρνιας, Ἀνδρέας Παπανδρέου. Τὸ ΚΕΠΕ εἶχε συγκεντρώσει ὁμάδες εἰδικῶν, οὐσιαστικὰ οἰκονομολόγων τεχνοκρατῶν, γιὰ τὴ διεξαγωγὴ ἐρευνῶν σ' ὅλους τοὺς βασικοὺς τομεῖς τῆς οἰκονομίας. Παράλληλα, ἐνεργοῦσε καὶ ὡς συμβουλευτικὸς φορέας τῆς Κυβέρνησης γιὰ τὸν οἰκονομικὸ σχεδιασμὸ καὶ τὴν ἐκπόνηση προγραμμάτων οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης. Ἔρευνα καὶ προγραμματισμὸς τῆς οἰκονομίας ἀναπόφευκτα προϋπέθετε καὶ μελέτη τῆς οἰκονομικο-ἀναπτυξιακῆς ἀποτελεσματικότητος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος²⁵.

ε) Τέλος, τὴν κατάρτιση τοῦ πρώτου Πενταετοῦς Προγράμματος (1960 - 1964), τὸ ὁποῖο ἐπιδιώκει τὸν προγραμματισμὸ τῆς Ἑλληνικῆς οἰκονομίας, γιὰ τὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη τῆς χώρας ἔτσι πὸν τὸ ἐπίπεδο ζωῆς τοῦ πληθυσμοῦ νὰ φτάσει τὰ μεγέθη τῶν ἀνεπτυγμένων Ἑυρωπαϊκῶν χωρῶν²⁶.

Δὲ χωραεὶ ἀμφισβήτηση ὅτι κατὰ τὴν περίοδο 1958 - 1963, καὶ σὲ συνδυασμὸ μετὰ τὰ πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, ἡ ἀναπτυξιακὴ - ἐκσυγχρονιστικὴ προοπτικὴ ἀποκτᾷ ἐξέχουσα θέση στὴν Ἑλληνικὴ ἐκπαιδευτικὴ σκέψη καὶ ἐκπαιδευτικὴ «κουλτούρα». Στὸ σημεῖο αὐτό, εἶναι σκόπιμο νὰ ἀναφέρουμε καὶ τὴ συγκυρία ἀπόψεων ὀρισμένων προσωπικοτήτων τῆς ἐποχῆς, μετὰ ἀγνωρισμένο κῆρος. Ἐκτὸς ἀπὸ τὸν Παπανοῦτσο, ὁ ὁποῖος, παρόλες τὶς ἐπιφυλάξεις καὶ ἐπικρίσεις πὸν εἶχε σχετικὰ μετὴν κυβερνητικὴ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ, δὲν ἦταν καὶ πολλὸ ἀπομακρυσμένος ἀπὸ τὸ ἐκσυγχρονιστικὸ - ἀναπτυξιακὸ μοντέλο,

25. Βλέπε, π.χ. George Coutsoumaris, "The Morphology of Greek Industry", Centre for Economic Research, Research Monograph Series, No 6 (Athens, 1963), ἰδιαιτέρως σελ. 362.

26. Βλέπε Βασίλειον τῆς Ἑλλάδος, Ἰπουργεῖο Συντονισμοῦ, «Πενταετὲς Πρόγραμμα Ἀνάπτυξης τῆς Χώρας, 1960 - 1964» (Ἀθήνα, 1960), σελ. 167 - 169.

κυρίως σέ ὅ,τι ἀφοροῦσε τήν τεχνική/ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση, προεξέχει τὸ ὄνομα τοῦ Ξ. Ζολώτα, ἀκαδημαϊκοῦ καὶ διοικητῆ τῆς Τράπεζας τῆς Ἑλλάδος. Σὲ μιὰ ἐπιστημονικὰ θεμελιωμένη μελέτη, ὁ κ. Ζολώτας τὸ 1959 παρουσιάζει τήν «κλασσική» θεωρία τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου, τήν ἴδια ἀκριβῶς ἐποχὴ πού ἀναπτύσσεται διεθνῶς ἀπὸ τοὺς T. W. Schultz καὶ G. S. Becker. Στὴν ἱστορικὰ σημαντικὴ αὐτὴ μελέτη, ὁ Ζολώτας ἀνεπιφύλακτα ἀποδίδει τὴ χαμηλὴ παραγωγικότητα τῆς ἐργασίας στὴν ἀνεπαρκῆ εἰδίκευση καὶ τεχνικὴ κατάρτιση τοῦ ἐργατικοῦ δυναμικοῦ, καὶ ὑποστηρίζει ὅτι ἡ κατάσταση αὐτὴ θεραπεύεται «διὰ τῆς συστηματικῆς ἐκπαιδύσεως εἰς τεχνικὰς σχολὰς καὶ συννεργεῖα»²⁷.

Ἐπὶ πλεονεξίας ὅμως καὶ ἄλλες ὄψεις καὶ ἀπόψεις. Ἀπὸ μιὰ ὀπτική γωνία, ἀντέδρασαν μὲ παρόμοια ἐπιχειρήματα οἱ ἴδιοι ἀκριβῶς φορεῖς πού εἶχαν ἐπικρίνει καὶ τὰ Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, οἱ φορεῖς ἐκεῖνοι πού σ' ἕνα ἰδεολογικοπολιτικὸ καὶ ἐκπαιδευτικὸ ἐννοιολογικὸ συνεχές/σχῆμα (*continuum*) τοὺς ἔχουμε τοποθετήσει στὸ «συντηρητικὸ παραδοσιακὸ» ἄκρο²⁸.

Ἀπὸ μιὰ ἄλλη διαφορετικὴ γωνία, ἡ «νέα ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ» δὲν εἶχε θετικὴ ἀπήχηση στοὺς «ριζοσπαστικὸς» φορεῖς, δηλαδή στοὺς κύκλους τῆς ἀριστερᾶς²⁹. Ἐπιπλέον, ὅπως καὶ στὴν περίπτωση τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, ἡ «νέα ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ» πού ἐγκαθίσταται εἶναι διάτρητη ἀπὸ ἰδεολογικὲς καὶ θεωρητικὲς ἀσάφειες καὶ ἀντιφάσεις. Παράλληλα, τὰ συγκεκριμένα μέτρα γιὰ τὴ διάρθρωση τοῦ συστήματος καὶ γιὰ τὰ προγράμματα κατ' ἐδφημισμὸ μόνον μπορεῖ νὰ θεωρηθοῦν ἐκσυγχρονισμένα ἢ «νέα». Καὶ τέλος, ἡ ἀντίληψη πού διέπει τὰ πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας καὶ τὴν ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τῆς Κυβέρνησης ὅσον ἀφορᾷ τὸ συσχετισμὸ ἀνάμεσα στὴν ἐκπαίδευση καὶ τὴν οικονομικὴ ἀνάπτυξη βρῖθαι ἀπὸ προχειρότητα καὶ ἀπλουστευμένους διατυπώσεις καὶ διακηρύξεις. Στὰ σημεῖα αὐτά, τὸ Νοέμβριο τοῦ 1961 εἶχαμε γράφει: «Μιὰ προσεκτικὴ ἐξέταση τῶν μέτρων ἀποκαλύπτει ὅτι οἱ παραδοσιακὲς ἀξίες δὲν εἶχαν καθόλου ἐγκαταληφθεῖ. Καὶ μιὰ ἀνάλυση τῶν συζητήσεων δείχνει ὅτι οἱ ὑπεύθυνοι γιὰ τὰ νέα νομοθετήματα ἦταν ταυτόχρονα ἀπολογητὲς καὶ ἐπικριτὲς τῆς Ἑλληνικῆς

27. Ξεν. Ε. Ζολώτα, «Οἰκονομικὴ Ἀνάπτυξις καὶ Τεχνικὴ Ἐκπαίδευσις», Τράπεζα τῆς Ἑλλάδος, Ἀρχεῖον Μελετῶν καὶ Ὀμιλιῶν, Ἀρ. 4, Ἀθήνα, 1959, σελ. 39.

28. Γιὰ περισσότερες λεπτομέρειες, βλέπε Α. Μ. Καζαμία, «Plans for Educational Reform in Greece», «Comparative Education Review», ὅπ. παρ. σελ. 339 - 340, καὶ «Education and Modernization in Greece», ὅπ. παρ. σελ. 109 - 111.

29. Βλέπε Κ. Σωτηρίου, «Ἡ Παιδεία μας στὰ τελευταῖα πενήντα χρόνια» καὶ Γ. Κοσπεντάρη «Γιὰ μιὰ συγχρονισμένη ἐθνικὴ παιδεία», στὸν τόμο «Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση: Συζητήσεις, Κρίσεις, Ἀπόψεις, 1956 - 1965», ὅπ. παρ. σελ. 19 - 22, 184 - 186.

παράδοσης)³⁰. "Όσο για τή σχολική γλώσσα και τὰ «νέα» σχολικά προγράμματα, εἶχαμε καταλήξει στο συμπέρασμα ὅτι δὲν ἔγινε καμιά ἀξιόλογη ἀλλαγὴ³¹.

Γιὰ τὶς ἴδιες προχειρολογίες, ἀβάσιμους ἰσχυρισμούς και ἀποφάσεις ἀναφορικά μὲ τὸ πολύπλοκο θέμα τῆς («ἀνάπτυξης»), και ἰδιαίτερα τῆς συσχέτισης ἀνάμεσα στὴν ἐκπαίδευση (κυρίως τὴν τεχνικὴ/ἐπαγγελματικὴ) και τὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη, τὶς ὁποῖες εἶχαμε ἐπισημάνει και στὴν περίπτωση τῶν πορισμάτων τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, εἶχαμε κάνει τὰ ἐξῆς σχόλια: «...Ὁύτε ἡ Ἐπιτροπὴ Παιδείας οὔτε και ἡ κυβερνητικὴ πολιτικὴ ἀφήρουν νὰ φανεῖ ὅτι ἔχουν σαφῆ ἀντίληψη τοῦ πῶς ἀκριβῶς ἡ ἐκπαίδευση (τὸ σχολεῖο) συνδέεται μὲ τὶς τεχνοοικονομικὲς ἀνάγκες ἢ εἶναι συνυφασμένη μὲ τὶς διαδικασίες τῆς οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης. Ἡ ἀνάπτυξη δεξιοτήτων, ἰδιαίτερα δεξιοτήτων μέσου τεχνικοῦ ἐπιπέδου, εἶναι πολυπλοκότερη διαδικασία ἀπὸ ἀπλῶς τὴν ἀνέγερση τεχνικῶν και ἐπαγγελματικῶν σχολείων ἢ τὴν εἰσαγωγὴ πρακτικῶν μαθημάτων στο πρόγραμμα. Πρέπει νὰ γνωρίζει κανεὶς περισσότερα ἀπὸ ὅ,τι ξέρουμε γιὰ τὶς προτιμήσεις τῶν ἀνθρώπων σχετικὰ μὲ τὰ ἀποτελέσματα τοῦ σχολείου και μὲ τὶ φιλοδοξίες, τὶς προσδοκίες και τὰ ἐλατήρια πὸν ὠθοῦν τὰ ἄτομα νὰ ἀναζητήσουν τὸν ἕνα ἢ τὸν ἄλλο τύπο ἐκπαίδευσης/σχολείου. Ἐξ ἴσου σημαντικὴ γιὰ τὴ χάραξη ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς εἶναι ἡ ἐνημέρωση/γνώση γιὰ τὶς συνθήκες κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες καλλιερογούνται διάφορες δεξιότητες και οἱ ἐκτιμήσεις κόστους/ὄφελους ἐναλλακτικῶν μεθόδων τεχνικῆς κατάρτισης. Στὴν ἔκθεση και μέτρα/σχέδια ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς διακρίνει κανεὶς τὴν ἀμφισβητήσιμη πεποίθηση ὅτι, σ' ὅλες τὶς περιπτώσεις ἢ πὸ ἀποτελεσματικὴ καλλιέργεια τῶν τεχνικῶν δεξιοτήτων και ἡ ἀνάπτυξη τῶν ἐπαγγελματικῶν φιλοδοξιῶν/προσανατολισμῶν πραγματοποιεῖται διὰ μέσου τεχνικῶν και ἐπαγγελματικῶν σχολείων ἢ διαμέσου ἀλλαγῶν στὰ σχολικὰ προγράμματα.

Ἐπίσης, οὔτε ἡ Ἐπιτροπὴ οὔτε ἡ Κυβέρνηση ἔλαβαν πλήρως ὑπόψη ἐξωσχολικοὺς/κοινωνικοὺς παράγοντες, πὸν ἐπηρεάζουν τὸ ἐσωτερικὸ ἔργο τοῦ σχολείου. Ἐνδιάκριτα εἶναι τὰ κενὰ πάνω σὲ θέματα/προβλήματα ὅπως τὴν ἀξιοποίηση

30. Α. Μ. Καζαμία, "The Style of Educational Change in Greece", "Phi Delta Kappan", ὅπ. παρ. σελ. 73. Ὑποσημειώνουμε ὅτι στὴ μελέτη αὐτὴ γίνονται ἀναφορὲς σὲ δηλώσεις τοῦ Ὑπουργοῦ Παιδείας κ. Βογιατζῆ και τοῦ πρωθυπουργοῦ κ. Καραμανλῆ, κατὰ τὸν ὁποῖο ἡ ἀπόφαση γιὰ νὰ γίνει κάποια στροφή στὴν ἐκπαίδευση πρὸς τὴν τεχνοοικονομικὴ κατάρτιση τῶν νέων δὲν πρέπει νὰ ἐρμηνευτεῖ ὡς ἐγκατάλειψη τοῦ παραδοσιακοῦ ἀνθρωπιστικοῦ ἰδανικοῦ, πὸν θὰ παραμεῖνει ἡ βάση ὅλων τῶν εἰδῶν τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας (σελ. 74).

31. Α. Μ. Καζαμία, "Greece: Modernizing Secondary Education", στὸν τόμο "Strategies for Curriculum Change", ὅπ. παρ. σελ. 51.

και τὸν ἀποτελεσματικὸ/ἀποδοτικὸ καταμερισμὸ τῶν δεξιότητων, τὶς στάσεις τῶν ἐργοδοτῶν ἀπέναντι τῆς ἐκπαίδευσης στὰ σχολεῖα, τὴ δομὴ τῶν ἐπαγγελματικῶν κινήτρων (στὸ χῶρο τῆς ἐργασίας καὶ στὶς ἐπαγγελματικὲς εὐκαιρίες), καὶ τὰ ἀπαιτούμενα ἐκπαιδευτικὰ προσόντα γιὰ ἀπασχόληση. Ἐνῶ ἀπὸ τῆ μιὰ μεριὰ ἡ Ἐπιτροπὴ καὶ ἡ Κυβέρνηση ἐπισημαίνουν τὶς ἀνάγκες τῆς χώρας σὲ τεχνικὸ ἀνθρώπινο δυναμικὸ, ἀπὸ τὴν ἄλλη, δὲν φαίνεται νὰ δίνουν προσοχὴ στὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο οἱ ἄνθρωποι ὠθοῦνται νὰ κάνουν ἐπαγγελματικὲς ἐπιλογές. Γιὰ ἀκόμη μιὰ φορὰ, ὑποθέτουν (ἡ Ἐπιτροπὴ καὶ ἡ Κυβέρνηση) ὅτι ἐλέγχοντας «τὸ σχολεῖο, αὐτόματα θὰ ἰκανοποιηθοῦν καὶ οἱ ἀπαιτούμενες ἀνάγκες»³².

Ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τῆς Κυβέρνησης Ε.Ρ.Ε.- Καραμανλῆ τὸ 1959 - 63 ἐπικρίνεται ἐπίσης καὶ ἀπὸ τὶς ἀνασυγκροτημένες κεντρῶδες «φιλελεύθερες» πολιτικὲς δυνάμεις καὶ τοὺς «φιλελεύθερους» ἐκπαιδευτικοὺς μεταρρυθμιστὲς καὶ διανοούμενους. Καὶ μιὰ ἐπιφανειακὴ θεώρηση τῶν διαφορῶν ἐπίσημων κειμένων/ντοκουμένων καὶ τῆς ἀρθρογραφίας καὶ βιβλιογραφίας τῆς περιόδου ἐκείνης δείχνει ὅτι, παρόλη τὴ συνταύτιση ἀπόψεων σχετικὰ μὲ πολλὰ χαρακτηριστικὰ/συμπτώματα τῆς ἐξελισσόμενης ἐκπαιδευτικῆς κρίσης, μὲ τὴν ἀνάγκη ἀναπροσαρμογῆς καὶ ἐκσυγχρονισμοῦ τοῦ συστήματος, ἀκόμη καὶ μὲ ὀρισμένες γενικὲς κατευθύνσεις μιᾶς ἐπιχείμενης μεταρρύθμισης, ἡ ἀναγκαῖα σ υ ν α ἴ ν ε σ η γιὰ τὴν πραγματοποίηση μιᾶς τέτοιας ἀλλαγῆς δὲν τυχαίνει τῆς ἀπαιτούμενης εὐρείας ἔκτασης. Ἡ κοινὴ γνώμη ἀναμένει μὲ ἀγωνία/ἀνυπομονησία τὸ νέο ἐκπαιδευτικὸ προσανατολισμὸ. Τὸ 1964, ὅπως εἶναι γνωστὸ, οἱ ἀνασχηματισμένες δυνάμεις τοῦ Κέντρου σαρώνουν τὰ ἄλλα κόμματα στὶς ἐκλογές καὶ κάτω ἀπὸ τὴν ἡγεσία τοῦ «φιλελεύθερου» πολιτικοῦ Γ. Παπανδρέου ὑπόσχονται τὴν πραγματοποίησιν τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης πὺ ἐκκρεμεῖ, καὶ τὴν ἔξοδο τῆς χώρας ἀπὸ τὴ χρόνια ἐκπαιδευτικὴ κρίση.

ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΓΙΑ ΡΕΦΟΡΜΙΣΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ:
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1964

Ὁ τρίτος σημαντικὸς σταθμὸς στὴν πορεία γιὰ τὴν ἔξοδο τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης ἀπὸ τὴ μεταπολεμικὴ χρόνια κρίση εἶναι ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1964 - 65 ἀπὸ τὴν Κυβέρνηση τῆς Ἐνωσῆς Κέντρου (Ε.Κ.) μὲ κύριους ἐμπνευστὲς τὸν Εὐάγγελο Παπανοῦτσο, τὸ Λουκῆ Ἀκρίτα καὶ βέβαια τὸν τότε πρωθυπουργὸ καὶ Ὑπουργὸ Παιδείας Γ. Παπανδρέου. Γύρω ἀπὸ τὴ μεταρρύθμιση αὐτὴ συσπειρώθηκε τὸ

³² Α. Μ. Κ α ζ α μ ί α, "Plans and Policies for Educational Reform in Greece", ὅπ. παρ. σελ. 338.

πιό εὐρὸν φάσμα πολιτικῶν δυνάμεων καὶ ἄλλων παραγόντων ἀπὸ τὸ τέλος τοῦ μεγάλου πολέμου.

Ἡ συναίνεση γιὰ ἐκπαιδευτικὴ μεταρροθμίση, πὸν σταδιακὰ διαμορφώνεται ἀπὸ τὴν προηγούμενη δεκαετία ἀλλὰ κυρίως ἀπὸ τὴν ἐμφάνιση τῆς ἔκθεσης τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, καὶ πὸν προϋποθέτει καὶ συναίνεση σχετικὰ μὲ τὴ φύση καὶ τὶς διαστάσεις τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης, ἐκδηλώνεται στὴν πλατειὰ ἀπήχηση πὸν εἶχαν οἱ προεκλογικὲς ἔξαγγελίες τοῦ πολιτικοῦ σχηματισμοῦ τῆς Ε. Κ. πὸν κέρδισε τὶς ἐκλογὲς τὸ 1963, στὴν ὑποστήριξη μέσα στὴ Βουλὴ καὶ ἔξω κατὰ τὴ διάρκεια τῆς συζήτησης πάνω στο Νομοσχέδιο τοῦ 1964 γιὰ τὴν ὀργάνωση καὶ διοίκηση τῆς γενικῆς ἐκπαίδευσης, καὶ στὶς ἀντιδράσεις μετὰ τὴν ἐπιπήφιση τοῦ Ν.Α. 4379/1964.

Ὅπως καὶ στὶς προηγούμενες περιπτώσεις, παραθέτουμε τὶς κύριες ἰδεολογικὲς παραμέτρους καὶ τὶς ἐπιλογὲς τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς τῆς Κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου - Ἐνώσης Κέντρου, ἰδιαίτερα ὅπως αὐτὴ ὀριστικοποιεῖται στὴ Μεταρροθμίση τοῦ 1964.

Τὸ «φιλελεύθερο λειτουργικὸ παράδειγμα / μοντέλο μεταρροθμίσης» :

Πιὸ συστηματικὰ καὶ ἔντονα ἀπὸ πρὶν, ἡ ἐκπαιδευτικὴ κρίση τὸ 1964 ἐρμηνεύεται ὡς θέμα («ἀσυγχρονισμοῦ») ἢ δυσλειτουργικότητας τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος σὲ σχέση μὲ τὶς ἀναπτυξιακὲς ἀνάγκες τῆς χώρας. Παράλληλα, ἰσχυροποιεῖται τὸ βασικὸ θεωρητικὸ καὶ ἰδεολογικὸ πλαίσιο τοῦ «ἐκσυγχρονισμοῦ» ὡς ἡ κατευθυντήρια ἀρχὴ γιὰ τὴν ἐξυγίαιση τῆς κατάστασης καὶ τὴν ἀνόρθωση τῆς παιδείας. («Ἀσυγχρονισμός») λοιπὸν, ἀποτελεῖ τὴ θεωρητικὴ βάση τῆς διάγνωσης τῆς κρίσης, καὶ («ἐκσυγχρονισμός»), ὅπως ἐπεξηγήσαμε παραπάνω, τὴν κεντρομόλο δύναμη γιὰ τὴ μεταρροθμίση.

Ἐκφράζεται κατ' ἀρχὴν ἡ ἀκλόνητη πίστη/θέση ὅτι ὅσο περισσότερη ἐκπαίδευση προσφέρεται σὲ μιὰ χώρα τόσο μεγαλύτερα εἶναι καὶ τὰ ὀφέλη στὸ ἄτομο καὶ στὸ κοινωνικὸ σύνολο. Παράλληλα, προβάλλεται ἡ οἰκονομιστικὴ/ἀναπτυξιακὴ ἀποψη ὅτι ἓνα ὀρθολογικὰ ὀργανωμένο καὶ ἐκσυγχρονισμένο δίκτυο σχολείων συμβάλλει στὴν κοινωνικὴ καὶ οἰκονομικὴ πρόοδο. Στὸ τελευταῖο αὐτὸ σημεῖο, κυρίως στὰ οἰκονομικὰ ὀφέλη τῆς ἐκπαίδευσης, εὐδηλὴ εἶναι ἡ συγκυρία ἀπόψεων ἀνάμεσα στὴν πολιτικὴ τῶν δύο Κυβερνήσεων (Καραμανλὴ - Ε.Ρ.Ε. καὶ Γ. Παπανδρέου - Ε.Κ.). Οἱ ἀπόψεις τῆς Κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου φαίνονται ἀπὸ τὶς ἀκόλουθες διατυπώσεις πὸν ἔγιναν στὴ συζήτηση τοῦ Νομοσχεδίου «Περὶ ὀργανώσεως καὶ

διοικήσεως τῆς Γενικῆς (Στοιχειώδους καὶ Μέσης) Ἐκπαιδεύσεως» στὴ Βουλὴ τὸ 1964 :

(α) «Παιδεία καὶ πάλιν παιδεία, μάθησις καὶ πάλιν μάθησις», τονίζει ὁ κύριος εἰσηγητὴς τοῦ νομοσχεδίου³³.

(β) «Κατεχόμεθα ἀπὸ τὴν πίστιν ὅτι μὲ τὴν ἐκπαιδευτικὴν μας μεταρροθμισιν θέτομεν τὰ θεμέλια διὰ τὴν ἀναγέννησιν τῆς Ἑλλάδος». Μ' αὐτὰ τὰ λόγια ὀλοκλήρωνει τὴν ἀγόρευσίν του ὁ Γ. Παπανδρέου³⁴.

Καὶ σέ μιὰ ἀπὸ τίς πιὸ συγκροτημένες εἰσηγητικὲς ἐκθέσεις νομοθετικῶν διαταγμάτων, πού ἔχουν γίνεи τὴ μεταπολεμικὴ περίοδο, διαβάζουμε τὰ ἑξῆς :

«Εἰς ἐποχὴν καθ' ἣν ἡ Ἑλλὰς θὰ ὑποχρεωθῆ νὰ ἀγωνισθῆ σκληρὰ, μέσα εἰς τὸν διεθνή οικονομικὸν στίβον, διὰ νὰ ἐπιβιώσῃ, μία εἶναι ἡ βεβαιωτέρα ἐλπίς τῆς ἐθνικῆς σωτηρίας: νὰ μορφωθοῦν οἱ πολῖται τῆς, γὰ νὰ γίνωνν ἱκανοὶ νὰ ἀξιοποιήσουν τοὺς πόρους τοῦ πατρίου ἐδάφους καὶ νὰ ἀναπτύξουν τὸν ὕλικὸν καὶ πνευματικὸν πολιτισμὸν τῆς χώρας. Ἀνέκαθεν τὸ εὐγενέστερον προῖόν αὐτοῦ τοῦ τόπου ὑπῆρξεν ὁ νοήμων καὶ δεξιὸς ἄνθρωπος. Δὲν πρέπει λοιπὸν νὰ φεισθῶμεν δαπανῶν διὰ νὰ τὸν ἐκπαιδύσωμεν. Ἀλλωστε ἔχει ἀπὸ ὅλους ἀναγνωρισθεῖ καὶ διακηρυχθεῖ ὅτι αἱ δαπάναι διὰ τὴν παιδείαν ἀποτελοῦν ἐπένδυσιν κατ' ἐξοχὴν παραγωγικὴν... ἔχει καταστῆ πλέον συνείδησις ἡ ἀρχὴ ὅτι ἡ ὕψωσις τῆς μορφωτικῆς στάθμης ἐνὸς λαοῦ εἶναι προϋπόθεσις τῆς οικονομικῆς εὐημερίας καὶ τῆς πνευματικῆς προκοπῆς του»³⁵.

Στὸ θέμα αὐτό, ἀξιοσημεῖωτη ἦταν καὶ ἡ θέσις τῆς Ἐνωμένης Δημοκρατικῆς Ἀριστερᾶς (Ε.Δ.Α.), πού συνέπιπτε μὲ τὴν κυβερνητικὴν :

«Εἶναι ἀνάγκη νὰ καταστῆ κοινὴ συνείδησις ὅτι αἱ δαπάναι διὰ τὴν παιδείαν εἶναι ἀπὸ τὰς πλέον οὐσιώδεις καὶ ἐπείγουσας δαπάναις ὑποδομῆς τῆς ἐθνικῆς, τῆς οικονομικῆς, τῆς πνευματικῆς καὶ τῆς δημοκρατικῆς ἀναπτύξεως τῆς χώρας»³⁶.

Ὡς προέκτασις τῆς παραπάνω ἀποψῆς ἀναφορικὰ μὲ τὰ ἀναπτυξιακὰ - οικονομικὰ ὀφέλη τῆς ἐκπαιδεύσεως, τόσο ἡ Κυβέρνησις Καραμανλῆ ὅσο καὶ ἡ Κυβέρνησις Γ. Παπανδρέου τονίζουν τὴ σημασίαν τῆς τεχνικῆς/ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσῆς. Στὴν εἰσηγητικὴ ἐκθεσις τοῦ Σχέδιου Νόμου «Περὶ τῆς Τεχνικῆς Ἐκπαι-

33. «Πρακτικὰ Βουλῆς», Συνεδρίασις ΚΓ, 27-8-1964, σελ. 463.

34. «Πρακτικὰ Βουλῆς», Συνεδρίασις ΚΕ, 1-9-1964, σελ. 521.

35. Εἰσηγητικὴ Ἐκθεσις τοῦ Ν.Δ. 4379/1964 «Περὶ ὀργανώσεως καὶ διοικήσεως τῆς Γενικῆς (Στοιχειώδους καὶ Μέσης) Ἐκπαιδεύσεως». Ἡ ἐκθεσις αὐτὴ γράφτηκε ἀπὸ τὸν Ε. Π. Παπανοῦτσο.

36. «Πρακτικὰ Βουλῆς», Συνεδρίασις ΚΓ, 27-8-1964, σελ. 473.

δεύσεως), πού άπλώς κατατέθηκε στη Γραμματεία τής Βουλής τὸ Μάη τοῦ 1965 ἀλλὰ παρουσιάζει τὶς θέσεις τής Ε.Κ. σχετικά μὲ τὴν τεχνικὴ ἐκπαίδευση, ἀναφέρονται τὰ ἑξῆς :

«Οἰκονομικὴ ἀνάπτυξις δὲν εἶναι δυνατὴ χωρὶς τεχνικὴν πρόοδον. Καὶ ἐπειδὴ ἡ τεχνικὴ πρόοδος προϋποθέτει, κατὰ κύριον λόγον, ἀνθρώπινον δυναμικόν, θεωρητικῶς καὶ πρακτικῶς κατηρτισμένον, ἱκανὸν νὰ ἀντιμετωπίζη ἐπιτυχῶς τὰς συγχρόνους ἀπαιτήσεις τής παραγωγῆς ἀγαθῶν, εἶναι αὐτονόητον ὅτι τίποτε δὲν εἶναι δυνατόν νὰ κατορθωθῇ εἰς τὸν τομέα τοῦτον τής ἐθνικῆς δραστηριότητος χωρὶς μίαν ἐπιμελῶς συγκεκριημένην καὶ καλῶς λειτουργοῦσαν Τεχνικὴν Ἐκπαίδευσιν»³⁷.

Στὴ Μεταρρύθμισι τοῦ 1964 ἐπισημαίνεται περισσότερο ἀπὸ πρὶν ὁ ἐκδημοκρατισμὸς τής ἐκπαίδευσης (δωρεὰν παιδεία, επέκτασι τής ὑποχρεωτικῆς γενικῆς ἐκπαίδευσης ἀπὸ 6 σὲ 9 χρόνια, ἰσότητι εὐκαιριῶν), καὶ γενικότερα, οἱ κοινωνικὲς καὶ πολιτικὲς ἐπιπτώσεις τής ἐκπαίδευσης γιὰ τὴν ἑλληνικὴ δημοκρατία. («Ἰση παιδεία δι' ὅλους»), ἐπιζητεῖ ἡ Κυβέρνησι, σύμφωνα μὲ τὸν κύριον εἰσηγητὴ τοῦ νομοσχεδίου, καὶ «γυμνάσι γιὰ τὴ μόρφωσι ὅχι τῶν ὀλίγων ἀλλὰ ὅλων τῶν ἑλληνοπαίδων»³⁸. Καὶ ἡ εἰσηγητικὴ ἔκθεσι λέει :

«Περὶ τὸν νὰ ἐξάρωμεν τὴν σημασίαν τής δωρεὰν ἐκπαίδευσεως. Ὁ θεσμὸς εἶναι ἀπόρροια τής πεποιθήσεως ὅτι θεμέλιον καὶ ἐγγύησις τής ἀληθοῦς Δημοκρατίας εἶναι ἡ ἰσότης ὅλων ἀδιακρίτως τῶν πολιτῶν εἰς τὴν κτῆσι τῶν ἀγαθῶν τής παιδείας. Χειρότερα μορφὴ κοινωνικῆς ἀνισότητος δὲν ὑπάρχει ἀπὸ τὸ καθεστῶς: ἡ παιδεία εἶναι προνόμιον τῶν εὐπορούντων. Κράτος, τὸ ὅποιον δὲν παρέχει εἰς ὅλους τοὺς πολίτας τοῦ ἴσου εὐκαιρίες νὰ μορφωθοῦν καὶ νὰ ἀναπτύξουν τὰς ἱκανότητάς των, δὲν ἀξίζει νὰ ὀνομάζεται δημοκρατικόν»³⁹.

Ἡ δημοκρατικοποίησι τής ἐκπαίδευσης, μὲ τὴ θεμελιώδη ἀρχὴ τής ἰσότητος εὐκαιριῶν γιὰ πρόσβασι στὶς διάφορες βαθμίδες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, σὲ συνδυασμὸ μὲ τὸν ἐκπαιδευτικὸν («ἐκσυγχρονισμὸ») ἀποτελοῦν τοὺς κύριους ἄξονες τοῦ θεωρητικοῦ καὶ ἰδεολογικοῦ παραδείγματος (paradigm)/μοντέλου γιὰ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισι, πού στὴ διεθνή βιβλιογραφία ἔχει χαρακτηρι-

37. Βλέπε Ε. Π. Παπανούτσου, «Ἀγῶνες καὶ Ἀγωνία γιὰ τὴν Παιδείαν», Ἰκαρος, Ἀθήνα, 1965, σελ. 349 - 350.

38. «Πρακτικὰ Βουλῆς», Συνεδρίασι ΚΓ, 27-8-1964, σελ. 453.

39. Βλέπε Ε. Π. Παπανούτσου, «Ἀγῶνες καὶ Ἀγωνία γιὰ τὴν παιδείαν», ὅπ. παρ. σελ. 330.

στεί ως «φιλελεύθερο - λειτουργικό», ή απλώς «φιλελεύθερο»⁴⁰. "Ένας άλλος χαρακτηρισμός, πού διαφοροποιεί τὸ «φιλελεύθερο» τύπο κοινωνικῆς ἀλλαγῆς ἀπὸ ἄλλους, ὅπως τὸ «ριζοσπαστικὸ» ἢ «δομικὸ», καὶ πὸν ἴσως εἶναι καταλληλότερος ἀπὸ τὴν ἀποψη τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης, εἶναι ἡ «ρεφορμιστικὴ ἀλλαγή»⁴¹.

Ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ/μεταρρύθμιση τῆς Ἑνώσεως Κέντρον παρουσιάζει τὶς βασικὰς θεωρητικὰς συνιστώσες τῆς «ρεφορμιστικῆς ἐκπαιδευτικῆς ἀλλαγῆς» ἢ τοῦ «φιλελεύθερου - λειτουργικοῦ» μοντέλου, σὲ μιὰ μορφή τοῦ ὁποῖου θὰ μπορούσε κανεὶς νὰ συμπεριλάβει καὶ ὀρισμένες ἐκπαιδευτικὰς ἐπιλογές. Ἔτσι π.χ. ὅπως καὶ ἡ Ἐπιτροπὴ Παιδείας καὶ ἡ Κυβέρνηση Καραμανλῆ - Ε.Ρ.Ε., ἢ «φιλελεύθερη» Κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου - Ε.Κ. προτείνει οὐσιαστικὰ ἓνα ἐπιλεκτικὸ παρὰ ἐνιαῖο σύστημα δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης μὲ καθορισμένα σημεῖα καὶ μηχανισμοὺς ἐπιλογῆς, μὲ διαφοροποιημένα προγράμματα καὶ μὲ διαφοροποιημένους ἐκπαιδευτικὰς καὶ ἐπαγγελματικὰς προοπτικὰς. Τὸ ἐξατάξιο γυμνάσιο διχοτομεῖται σὲ δύο αὐτοτελεῖς ἰσόχρονους τύπους σχολείων: τὸ Γυμνάσιο, πὸν θὰ εἶναι πλατιὰ διαδομένο σὲ ὀλόκληρη τὴ χώρα, καὶ τὸ Λύκειο, πὸν θὰ εἶναι περιορισμένον ἀριθμοῦ. Τὰ δύο αὐτὰ σχολεῖα, πέραν μιᾶς γενικῆς μόρφωσης, θὰ ἔχουν διαφορετικοὺς ἐπαγγελματικοὺς ἐκπαιδευτικοὺς σκοπούς: τὸ Γυμνάσιο θὰ προπαιδεύει τοὺς ἐφήβους «θεωρητικῶς καὶ πρακτικῶς εἴτε διὰ νὰ συνεχίσουν τὰς σπουδὰς των εἰς ἀνώτερα σχολεῖα (γενικῆς ἢ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως), εἴτε διὰ νὰ ἐπιδοθοῦν εἰς ἐπαγγέλματα, τὰ ὁποῖα μὲ τὴν σημερινὴν ἐξέλιξιν τῆς Οἰκονομίας καὶ τῆς Τεχνικῆς ἀπαιτοῦν ἐγκυκλίους γνώσεις ὑψηλότερου ἐπιπέδου ἐν συγκρίσει πρὸς τὰς παρεχομένας εἰς τὸ Δημοτικὸν σχολεῖον», καὶ τὸ Λύκειον, «θὰ προωθήσει ἔτι περισσότερον καὶ θὰ ὀλοκληρώσει τὴν ἐγκύκλιον παιδείαν τῶν νέων, οἱ ὁποῖοι προορίζονται δι' ἐλευθέρια ἐπαγγέλματα, ἰδιωτικὰ ἢ δημοσίας ὑπηρεσίας καὶ ἀνωτέρας ἐπιστημονικὰς ἢ τεχνικὰς σπουδὰς»⁴².

40. Γιὰ μιὰ κοινωνιολογικὴ θεώρηση καὶ κριτικὴ τοῦ μοντέλου αὐτοῦ, βλέπε C h r. H u r n, "The Limits and Possibilities of Schooling", Allyn and Bacon, Boston, 1974. Βλέπε ἐπίσης S. B o w l e s καὶ H. G i n t i s, "Schooling in Capitalist America", Routledge and Kegan Paul, London, 1976, M a r t i n C a r n o y καὶ H. M. L e v i n, "The Limits of Educational Reform", New York, 1976 David McKay.

41. Στὰ Ἀγγλικά ὁ ὅρος εἶναι "Reformist Reform", καὶ ἀποδίδεται στὸν André Gorz. Βλέπε J. D. S t e p h e n s, "The Transition from Capitalism to Socialism", Humanities Press, Atlantic Highlands, New Jersey, 1980, σελ. 82.

42. Ε. Π. Π α π α ν ο ὔ τ σ ο υ, «Ἀγῶνες καὶ Ἀγωνία γιὰ τὴν Παιδείαν», ὅπ. παρ. σελ. 324.

Ἐννοεῖται ὅτι ὁ νομοθέτης τοῦ 1964 δὲν κατάργησε, ἀλλὰ μᾶλλον ἰσχυροποίησε τὴν «διπλὴν ἐκπαιδευτικὴν πυραμίδα» ἢ τὸ «διπλὸ σχολικὸ δίκτυο», πὺν ἀναφέραμε παραπάνω, ἐκφράζοντας ὡστόσο τὴν εὐχὴ ὅτι θὰ ὑπάρχει μεγαλύτερη εὐελιξία στὸ σύστημα, ἢ, πὺν ἀλληγορικά, ὅτι τὰ σχολεῖα δὲν θὰ ἔχουν «τοιχοὺς καὶ ὄροφον» καὶ ἐπομένως ὁ μαθητὴς θὰ ἔχει τὴν δυνατότητα νὰ μεταβαίνει ἢ νὰ ἀνέρχεται ἀπὸ τοῦ ἐνὸς τύπου εἰς τὸν ἄλλον, ἢ ἀπὸ τῆς μιᾶς βαθμίδας εἰς τὴν ἄλλην, ἀναλόγως τῶν κλίσεων καὶ τῶν προσόντων του ἀκωλύτως»⁴³.

Τέλος, ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τοῦ 1964 καταξιώνει τὴν ἀξιοκρατικὴν ἀρχὴν ἐπιλογῆς, πὺν ἐπίσης χαρακτηρίζει τὴν φιλελεύθερη μεταρρυθμιστικὴν ἰδεολογία, μὲ τὴν εἰσαγωγὴν τοῦ «ἀκαδημαϊκοῦ ἀπολυτηρίου». Ὁ νέος αὐτὸς τύπος ἐξετάσεων, κατὰ τὸ νομοθέτη, ἐξασφαλίζει τὸν ἀδιάβλητο ἔλεγχο τῆς ἐπίδοσης, ἐπομένως καὶ τὴν ἀξιοκρατικὴν - δίκαιη ἐπιλογή τῶν φοιτητῶν γιὰ τὰ Ἐνώτατα Ἐκπαιδευτικὰ Ἰδρύματα.

Ἡ «ρεφορμιστικὴ» ἐκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ καὶ τὸ «φιλελεύθερο» παράδειγμα/μοντέλο, ὅπως τὸ περιγράψαμε παραπάνω, ἀποτελεῖ καὶ τὸ θεωρητικὸ/ἰδεολογικὸ πλαίσιο ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς - μεταρρυθμίσεως σὲ φιλελεύθερες κοινοβουλευτικὲς κοινωνίες - κράτη ἢ σοσιαλδημοκρατίες τῆς Δυτικῆς Εὐρώπης (π.χ. Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Δυτικὴ Γερμανία καὶ Σουηδία) καὶ στὶς Η.Π.Α. Παράλληλα, ἡ «ἀναπτυξιακὴ» διάσταση τοῦ «ἐκσυγχρονισμοῦ», δηλαδή, ὁ ὑποτιθέμενος θετικὸς ρόλος τοῦ σχολείου γιὰ τὴν οἰκονομικὴ πρόοδο, διέπει ἐπίσης τὸν προγραμματισμὸ τῆς ἐκπαίδευσης στὶς «ὑπανάπτυκτες» κοινωνίες. Πρωτοῦ ὅμως προβοῦμε σὲ συγκριτικὴ θεώρηση τῆς Ἑλληνικῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς - μεταρρυθμίσεως, θὰ πρέπει νὰ ὀλοκληρώσουμε τὴν παρουσίαση τοῦ τρίτου αὐτοῦ σταθμοῦ στὴν πορεία τῆς κρίσεως/μεταρρυθμίσεως, ἰδιαιτέρως σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν βασικὴν μας θέση: ὅτι ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964, στὰ κύρια ἰδεολογικοπολιτικὰ της σκέλη καὶ σὲ πολλὰς ἐκπαιδευτικὰς ἐπιλογάς, ἀντικατοπτρίζει τὴν πὺν εὐρεία συναίνεση γιὰ ἐκπαιδευτικὴν ἀλλαγὴν πὺν ἔχει ποτὲ διαμορφωθεῖ στὴ σύγχρονη Ἑλλάδα.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ ὅσα εἶπαμε παραπάνω σχετικὰ μὲ τὶς ἀρχές τοῦ «ἐκσυγχρονισμοῦ» καὶ τῆς «ρεφορμιστικῆς ἀλλαγῆς», στὶς ὁποῖες ὑπῆρχε σύμπτωση ἀπόψεων ἀνάμεσα σὲ ὅλες τὶς κύριες πολιτικὰς δυνάμεις (συμπεριλαμβανομένης καὶ τῆς Ε.Δ.Α.), ἀξιοσημείωτο ἦταν τὸ κοινὸ ἔδαφος στὴν ἀντίληψη τῶν διαφορῶν παρατάξεων ἀναφορικὰ μὲ τὶς κοινωνικὰς σχέσεις ἢ τὸν κοινωνικὸν ρόλον τοῦ σχολείου. Αὐτὴ ἡ συναίνεση φαίνεται ἰδιαιτέρως στὶς ἀπόψεις τῶν δύο ἀντιμαχόμενων πολιτικῶν σχηματισμῶν, δηλαδή τῆς Ε.Κ. καὶ τῆς Ε.Ρ.Ε., ἀναφορικὰ μὲ τὴν

43. Ὁπ. παρ. σελ. 355.

ισότητα ενδαιριῶν, τὴν ἐπιλογή καὶ τὴ σχολικὴ διαφοροποίηση, καί, ἐξίσου σημαντικὸ, τὸ ρόλο τῆς πολιτείας/κράτους στὴν ὅλη ἐκπαιδευτικὴ διαδικασία. Ἀρχίζοντας μὲ τὸ τελευταῖο σημεῖο, παρατηροῦμε ὅτι ὅλες οἱ παρατάξεις πρεσβεύουν ὅτι ἐπιβεβλημένο καθῆκον τῆς πολιτείας εἶναι νὰ παρέχει τὶς βασικὲς προϋποθέσεις καὶ τὶς ἐνδαιρίες γιὰ τὴν πραγματοποίηση τῶν ἐκπαιδευτικῶν δικαιωμάτων τοῦ ἀτόμου - πολίτη, σύμφωνα μὲ τὸ αἴτημα τοῦ ἐκδημοκρατισμοῦ. Παράλληλα ὁμως, τόσο ἡ Κυβέρνηση (Ε.Κ.) ὅσο καὶ ἡ ἀξιωματικὴ ἀντιπολίτευση (Ε.Ρ.Ε.) ἀποδέχονται τὸν κλασσικὸ φιλελεύθερο ἀντισταθμιστικὸ ρόλο τῆς πολιτείας/κράτους γιὰ τὴν ἐπίτευξη τῶν βασικῶν στόχων τοῦ ἐκδημοκρατισμοῦ. Στὰ πλαίσια τῆς φιλελεύθερης πολιτικῆς θεωρίας, ἡ πολιτεία/τὸ κράτος ἐξασφαλίζει τὶς προϋποθέσεις/ἐνδαιρίες παρεμβαίνοντας κυρίως στὴ ρύθμιση ἢ τὸν ἔλεγχο τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Ὁ ρόλος τῆς πολιτείας εἶναι νὰ ἐξασφαλίσει κατάλληλα καὶ ἐπαρκῆ σχολεῖα, ἄρτια κατηρητισμένο διδακτικὸ προσωπικὸ, ἐκσυγχρονισμένα προγράμματα, οἰκονομικὴ ἀρωγὴ στοὺς διανοητικὰ ἱκανοὺς μαθητὲς ἀλλὰ καὶ στοὺς διανοητικὰ καθυστερημένους, ἓνα μίνιμουμ χρονικὸ διάστημα («δωρεάν») παιδείας κ.τ.λ. Ἡ πολιτεία δὲν ἐπεμβαίνει, στὸν ἴδιο βαθμὸ, στὴ ρύθμιση τῶν κοινωνικοοικονομικῶν ἐξωεκπαιδευτικῶν/ἐξωσχολικῶν παραγόντων, οὔτε καὶ ἐπιδιώκει οὐσιαστικὴ μεταβολὴ στὶς πολιτικὲς σχέσεις ἐξουσίας, μὲ λίγα λόγια ἀποδέχεται τὴ βασικὴ πολιτικὴ καὶ οἰκονομικὴ δομὴ τῆς κοινωνίας καὶ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Ὁ ρόλος τῆς πολιτείας προϋποθέτει καὶ τὴν ἀτομιστικὴ ἀρχὴ τοῦ κλασσικοῦ φιλελευθερισμοῦ, ὅτι τὸ ἄτομο εἶναι ἐπίσης σὲ μεγάλο βαθμὸ ὑπεύθυνο γιὰ τὴ μοῖρα του, μπορεῖ νὰ πεῖ κανεὶς, ἢ γιὰ τὴν «αὐτοπραγμάτωσή» του, μὲ τὴν ἔννοια ὅτι ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ ἄτομο κατὰ πόσο γίνεται πλήρης ἀξιοποίηση ἢ ἐκμετάλλευση τῶν ἐνδαιριῶν/καταστάσεων ποὺ τοῦ παρέχει ἡ πολιτεία.

Μιὰ ἀπεικόνιση τῆς συναίνεσης γιὰ «ρεφορμιστικὴ ἀλλαγὴ», ποὺ μέχρι τὸ 1964 διαμορφώθηκε σὲ ἀρκετὰ εὐρεία κλίμακα, φαίνεται ἀπὸ μιὰ πρόχειρη ταξινόμηση τῶν θέσεων/ἀπόψεων τῶν κύριων πολιτικῶν κομμάτων (Ε.Κ., Ε.Ρ.Ε. καὶ Ε.Δ.Α.), σχετικὰ μὲ τὴν ἰδεολογικὴ προσέγγιση τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης (τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος) καὶ τὶς ἐπιλογὲς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς γιὰ τὴν ἀντιμετώπισή της, τὴν ὁποία παρουσιάζουμε στὸν Πίνακα⁴⁴. Βέβαια μιὰ τέτοια ταξινόμηση σὲ «ἰδεατοὺς τύπους» (*ideal types*) ὅπως τὴ «συναίνεση» καὶ

44. Ἡ ταξινόμηση αὐτὴ ἔγινε μὲ βάση τὴ συζήτηση στὴ Βουλὴ πάνω στὰ Ν.Δ. 4379 (1964) «Περὶ ὀργανώσεως καὶ διοικήσεως τῆς Γενικῆς (Στοιχειώδους καὶ Μέσης) Ἐκπαιδεύσεως καὶ 309/1976 «Περὶ διοικήσεως καὶ ὀργανώσεως τῆς γενικῆς ἐκπαιδεύσεως».

Συναίνεση και Σύγκρουση γιά Ρεφορμιστική Έκπαιδευτική Άλλαγή (1964 και 1976 - 1977)

	Π ο λ ι τ ι κ έ ς Δ υ ν ά μ ε ι ς			
	1964	1976 - 1977	Σύγκρουση	Σύγκρουση
Συναίνεση	Συναίνεση	Συναίνεση	Σύγκρουση	Σύγκρουση
<p>Άρχες / παραδοχές και επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης</p>				
1. Εκπαιδευτική κρίση - «άσυγχροισμός»	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ	ΝΔ, ΕΛΗΚ, (;) ΕΛΑ ← →		ΚΚΕ
2. Μεταρρύθμιση - «έκσυγχροισμός» με κέντρο βάρους την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ	ΝΔ, ΕΛΗΚ, (;) ΕΛΑ ← →		ΚΚΕ, ΠΑΣΟΚ
3. Οικονομικές σχέσεις (ρόλος, σημασία, επιπτώσεις) τής εκπαίδευσης	ΕΚ, ΕΛΑ	ΝΔ, ΕΛΗΚ		
4. Οικονομικές σχέσεις τεχνικής / επαγγελματικής εκπαίδευσης	ΕΚ, ΕΛΑ, ΕΡΕ	ΝΔ, ΕΛΗΚ		
5. Κοινωνικές σχέσεις (ρόλος, σημασία, επιπτώσεις)				
α. Ίσότητα ευκαιριών (αΐση παιδείας δι' όλους)	ΕΚ, ΕΛΑ, ΕΡΕ ← →	ΝΔ, ΕΛΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, ΕΛΑ		
β. Έλιτιστική αντίληψη ισότητας	ΕΚ, ΕΡΕ	ΝΔ, ΕΛΗΚ	ΕΛΑ (;)	ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ

(Συνέχεια του πίνακα)

	Πολιτικές Δυνάμεις			
	1964	1976 - 1977	1976 - 1977	Σύγκριση
	Συνάντηση	Σύγκριση	Συνάντηση	Σύγκριση
² Αρχές / παραδοχές και επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης				
6. Διάφραση / δομή σχολικού συστήματος				
α. 9χρονη (διχοτομημένη έποχρευτική)	ΕΚ, ΕΛΑ	ΕΡΕ	ΝΔ, ΕΛΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, ΕΛΑ	ΝΔ, ΕΛΗΚ ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ ← →
β. ³ Επιλεκτικό, διαφοροποιημένο δίκτυο σχολείων μέσης εκπαίδευσης	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ		ΝΔ, ΕΛΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ ← →	ΝΔ, ΕΛΗΚ ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ ← →
γ. ⁴ Ενιαίο / πολυκλαδικό λύκειο	;	;	ΠΑΣΟΚ (;) ΚΚΕ (;)	ΝΔ, ΕΛΗΚ ΚΚΕ (;)
δ. «Τριαδικό» μεταύποχρευτικό δίκτυο σχολείων	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ ← →		ΝΔ, ΕΛΗΚ	ΠΑΣΟΚ (;) ΚΚΕ (;)
ε. Τεχνική εκπαίδευση	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ		ΝΔ, ΕΛΗΚ, (;) ΕΛΑ	ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ
στ. Εισαγωγή στα ΑΕΙ (NUMERUS CLAUSUS)	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ		ΝΔ, ΕΛΗΚ, ΠΑΣΟΚ ΚΚΕ ← →	ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ ← →

(Συνέχεια του πίνακα)

	Πολιτικές Δυνάμεις			
	1964		1976 - 1977	
	Συναίνεση	Σύγκρουση	Συναίνεση	Σύγκρουση
³ Αρχές / παραδοχές και επίλογες εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης				
7. Πολιτικές σχέσεις (ρόλος, σημασία, επιπτώσεις)				
α. Ρόλος τής πολιτείας/κράτους (διορθωτικός, αντισταθμιστικός)	ΕΚ, ΕΡΕ, (;) ΕΔΑ ← →		ΝΔ, ΕΛΗΚ	ΚΚΕ, ΠΑΣΟΚ
β. Έκδημοκρατισμός - ισότητα εθνικών	ΕΚ, ΕΔΑ, ΕΡΕ ← →		ΝΔ, ΕΛΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, ΕΔΑ	
γ. Έκδημοκρατισμός - λήψη αποφάσεων	;		ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ	ΝΔ, ΕΛΗΚ
δ. Πολιτικοποίηση (στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος)	ΕΚ, ΕΔΑ	ΕΡΕ	ΕΛΗΚ, ΝΔ, ΠΑΣΟΚ, ΕΔΑ ← →	
8. Γλωσσικό:				
— Δημοτική και καθαρεύουσα	ΕΚ	ΕΡΕ, ΕΔΑ		
— Καθαρεύουσα και δημοτική	ΕΡΕ	ΕΚ, ΕΔΑ	ΝΔ, ΕΛΗΚ, ΠΑΣΟΚ	
— Δημοτική	ΕΔΑ	ΕΚ, ΕΡΕ	ΚΚΕ, ΕΔΑ	

(Συνέχεια του πίνακα)

	Πολιτικές Δυνάμεις		
	1964	1976 - 1977	Σύγκριση
Ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ καὶ μεταρρύθμιση	Συναίνεση	Συναίνεση	Σύγκριση
9. Ἀρχαία σὲ μετάφραση	ΕΚ, ΕΛΛΑ	ΕΡΕ	ΝΔ, ΕΔΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, ΕΛΑ
10. Λατινὰ - προαιρετικά	ΕΚ, ΕΛΛΑ	ΕΡΕ	
11. Γενικὴ Παιδεία :			
α. Ἀνθρωπιστικὴ	ΕΚ, ΕΡΕ, ΕΛΑ		ΝΔ, ΕΔΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ
β. Ἀνθρωπιστικὴ κλασσικὴ στὸ πρωτότυπο	ΕΡΕ	ΕΚ, ΕΛΑ	
γ. Ἀνθρωπιστικὴ κλασσικὴ σὲ μεταφράσεις καὶ στὸ πρωτότυπο	ΕΚ, ΕΛΑ	ΕΡΕ	ΝΔ, ΕΔΗΚ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, ΕΛΑ
δ. Ἀνθρωπιστικὴ κλασσικὴ σὲ μεταφράσεις			

Π η γ ή : Συνέληψη στὴ Βουλὴ πάνω στὰ Νομοθετικὰ Διατάγματα 4379/1964 «Περὶ ὀργανώσεως καὶ διοικήσεως τῆς Γενικῆς (Στοιχειώδους καὶ Μέσης) Ἐκπαίδευσως» καὶ 309/1976 «Περὶ διοικήσεως καὶ ὀργανώσεως τῆς γενικῆς ἐκπαίδευσως».

τῆ «σύγκρουση», καὶ σὲ ἔννοιες, παραδοχὲς καὶ ἐπιλογὲς ἔχει ὀρισμένους ἀτέλειες. Μερικὲς φορὲς ἡ τοποθέτηση τῶν ἐκπροσώπων τῶν κομμάτων πάνω σὲ ὀρισμένα θέματα ποὺ ἐντοπίσαμε δὲν ἦταν ἀρκετὰ σαφῆς ἢ, ὡς πρὸς τὴν ἔννοια, δὲν ἀντιστοιχεῖ πλήρως μὲ τὴ δική μας ἐρμηνεία καὶ ταξινόμηση. Παρὰ τὶς ἀσάφειες καὶ διαφορούμενες τοποθετήσεις, μερικὲς ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἐπισημαίνουμε στὸν Πίνακα (μὲ τόξα καὶ ἐρωτηματικά) καὶ παρὰ τὶς ἐγγενεῖς ἀδυναμίες ὁποιασδήποτε παρόμοιας προσπάθειας, νομίζουμε ὅτι ἡ κατηγοριοποίησή μας στὸ γενικὸ τῆς πλάισιο δὲν εἶναι ἐξωπραγματικὴ οὔτε καὶ παραπλανητικὴ. Ὡστόσο, θὰ θέλαμε νὰ κάνουμε μερικὲς ἄλλες διευκρινίσεις καὶ νὰ ἐπισημάνουμε μερικὲς διαφορὲς, κυρίως ἀνάμεσα στὶς θέσεις τῆς κυβερνητικῆς παράταξης καὶ τῆς ἀξιοματικῆς ἀντιπολίτευσης. Κι αὐτὸ γιατί, κατὰ τὴ δική μας ἐκτίμηση, στὴν καταπολέμηση τῆς «φιλελεύθερης» ρεφορμιστικῆς πολιτικῆς τῆς Ε.Κ. ἀπὸ τὴ «συντηρητικὴ» Ε.Ρ.Ε., ἐκτὸς ἀπὸ κοινωνικοπολιτικὸς δομικὸς παράγοντες, συνέβαλε καὶ μιὰ κλασσικὴ συντηρητικὴ κοινωνικο - παιδαγωγικὴ ἰδεολογία/κουλτούρα. Παραθέτουμε μερικὲς ἐνδείξεις τοῦ κοινωνικοῦ καὶ παιδαγωγικοῦ αὐτοῦ συντηρητισμοῦ :

— «Δὲν ὑπάρχει καθυστερημένη Παιδεία στὴν Ἑλλάδα, ὑπάρχουν καθυστερημένα μέσα πρὸς ἀνύψωση τῆς Παιδείας».

— «Δὲν φταίει ἡ ἀρχαία γλῶσσα ἂν δὲν μαθαίνεται ἐπαρκῶς στὸ Γυμνάσιο. Πταίει τὸ σύστημα.»

— «Γυμνάσιο κλασσικὸ εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ ἐπιστημονικὰ στελέχη καὶ κοινωνικοὺς ἠγέτες.»

— «Ἡ Δημοκρατία εἶναι ἀριστοκρατία, εἶναι ἡ πνευματικὴ ἀριστοκρατία, εἶναι ἡ ἀξιοκρατία τοῦ πνεύματος.»

— «Μὲ ἐνδιαφέρει ἡ πειθαρχία τῆς σκέψεως τοῦ παιδιοῦ τὴν ὁποῖαν δίδουν μόνον δύο μεγάλα μαθήματα, τὰ μαθηματικὰ καὶ τὰ Ἀρχαῖα.»

— «Δημοτικὸ γιὰ ὄλους, γυμνάσιο γιὰ λίγους, τεχνικὲς/ἐπαγγελματικὲς σχολὲς γιὰ τοὺς ὑπολοίπους.»

— «Σημασίαν ἔχει ἐπὶ πόσα χρόνια θὰ συνηθίσει τὸ μάτι, τὸ ἀὐτί, ἡ ψυχὴ τοῦ ἐφήβου ἐκ τῶν ἐπαφῶν του μὲ τὰ ἀρχαῖα κείμενα»⁴⁵.

Δὲν εἶναι δύσκολο νὰ διακρίνει κανεὶς στὰ παραπάνω ἀποσπάσματα βασικὰ στοιχεῖα τοῦ παραδοσιακοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συντηρητισμοῦ, ποὺ ἔχουμε ἐπισημάνει στὸ προηγούμενο μέρος τῆς μελέτης αὐτῆς. Παράλληλα, ἐμφανέστατη εἶναι καὶ μιὰ συντηρητικὴ καὶ ἐλιτιστικὴ (ἀριστοκρατικὴ) ἀντίληψη τῆς δημοκρατίας, τῆς

45. «Πρακτικὰ Βουλῆς», Συνεδρίαση Κ.Γ., ὕπ. παρ., σελ. 464, 471, 484 καὶ ΚΔ, ὕπ. παρ. σελ. 484 - 487.

έπιλογής και τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἐκδημοκρατισμοῦ (τῆς ἰσότητος εὐκαιριῶν), πού σέ ἓνα βαθμό, διαφοροποιεῖ τὴν Ε.Ρ.Ε. ἀπὸ τὴν Ε.Κ. Ὅπως φαίνεται καὶ στὸν Πίνακα, ὑπῆρχε ἐπίσης «σύγκρουση» στὰ ἐξῆς θέματα: τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων σέ μετάφραση, τὴν θχρονη ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευση, τὴ διδασκαλία τῶν Λατινικῶν ὡς προαιρετικὸ μάθημα, τὴν κατάργηση τῶν ἐξετάσεων ἀπὸ τὸ δημοτικὸ στὸ γυμνάσιο, καὶ τὴ διχοτόμηση τοῦ ἐξατάξιου γυμνασίου.

Τόσο ἡ «συναίνεση» ὅσο καὶ ἡ «σύγκρουση» ἐκδηλώνονται καὶ στὴ μεγάλη συζήτηση⁴⁶ πού προκάλεσε ἡ «ρεφορμιστικὴ» πολιτικὴ τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ τῆς Κυβέρνησης. Ἡ πολιτικὴ αὐτὴ βρῖσκει εὐμενὴ ἀπήχηση σέ ἐκπαιδευτικούς κύκλους καὶ φορεῖς διαφορετικῶν πολιτικῶν τοποθετήσεων (συμπεριλαμβανομένων καὶ φορέων προσκείμενων στὴν ἀριστερά), στοὺς φοιτητές, στὶς διδασκαλικὲς οργανώσεις, στὰ Πανεπιστήμια (κυρίως στὸ Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) κ.ἄ.

Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, πολεμήθηκε ἀπὸ οὐσιαστικὰ τοὺς ἴδιους ἀντιφρονοῦντες κύκλους καὶ φορεῖς, ὅπως πολεμήθηκαν τὰ προηγούμενα («ἐπεισόδια») ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης, μὲ οὐσιαστικὰ τὰ ἴδια ἐπιχειρήματα⁴⁷. Ἡ παραδοσιακὴ ἐκπαιδευτικὴ συντήρηση διασώζεται, καὶ σέ ὀρισμένους κύκλους παραμένει ἀνέπαφη. Παράλληλα ὅμως, ἡ προσπάθεια τῆς Ε.Κ. γιὰ μιὰ «φιλελεύθερη ρεφορμιστικὴ ἀλλαγὴ» δὲν ἦταν ἀπηλλαγμένη ἀπὸ παρόμοιες ἀντιφάσεις, ἀσάφειες καὶ ἀτέλειες, πού εἶχαν νοθεύσει τὰ προηγούμενα («ἐπεισόδια»), καὶ τὶς ὁποῖες δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐπαναλάβουμε. Ἐτσι, ὄχι μόνο συνεχίζεται ὁ παραδοσιακὸς συντηρητισμὸς ὅπως εἶπαμε παραπάνω. Συνεχίζεται ἐπίσης καὶ μᾶλλον ἐδραιώνεται ἓνας νεοσύστατος ἀντιφατικὸς καὶ ἀσαφῆς «φιλελεύθερος ρεφορμισμὸς». Ἡ συναίνεση λοιπὸν γιὰ ρεφορμιστικὴ ἀλλαγὴ ἐμπεριέχει καὶ στοιχεῖα τῆς διάβρωσης καὶ ἀποσύνθεσής της.

Ἀντιφάσεις, ἀσάφειες καὶ ἀβάσιμες παραδοχὲς χαρακτηρίζουν τὸ «φιλελεύθερο ρεφορμιστικὸ μοντέλο» ἐκπαιδευτικῆς ἀλλαγῆς γενικά. Ἡ ἐλληνικὴ ὅμως περίπτωση προδίδει ἢ ἄγνοια ἢ ἀδιαφορία ἢ ἴσως ἐσκεμμένη παραμέληση τῆς αὐξανόμενης διεθνοῦς ἔρευνας, μελέτης καὶ ἀρθρογραφίας στὰ πολύπλοκα θέματα: ἐκπαίδευση - ἀνάπτυξη - ἐκσυγχρονισμὸς, θεωρία τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου, τεχνο-

46. Γιὰ τὴν ἀπήχηση πού εἶχε τὸ νομοθέτημα τοῦ 1964, ὁ Παπανοῦτσος ἔγραψε: «Πολὸ σπάνια (γιὰ νὰ μὴν εἰπῶ ποτὲ) εἶχε σημειωθεῖ ἄλλοτε τέτοιος ὄργασμος στὴν Ἐθνικὴ μας Ἐκπαίδευση». Ε. Π. Παπανοῦτσος, («Ἀπομνημονεύματα»), ὅπ. παρ. σελ. 118.

47. Γιὰ λεπτομερέστερη ἀνάλυση τῆς «συναίνεσης» καὶ «σύγκρουσης» γύρω ἀπὸ τὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964 βλέπε Α. Καζαμία, «Education and Modernization in Greece», ὅπ. παρ. σελ. 147 - 153. Γιὰ μιὰ προσωπικὴ γνώμη πάνω σ' αὐτὸ τὸ θέμα, βλέπε Ε. Π. Παπανοῦτσος, («Ἀπομνημονεύματα»), ὅπ. παρ. σελ. 106.

κρατικός προγραμματισμός της εκπαίδευσης, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, κοινωνική επιλογή στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή, κ.λπ. Είναι αλήθεια ότι στο διεθνή χώρο η ουσιαστική αμφισβήτηση του αναπτυξιακού μοντέλου σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση, της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της στρατηγικής της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού κορυφώνεται τὰ τέλη της δεκαετίας τοῦ 1960 και τις ἀρχές της δεκαετίας τοῦ 1970⁴⁸. Είναι ἐπίσης ιστορικά σωστό ὅτι ἡ κρίση τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ και τοῦ «φονκσιοναλισμοῦ» ὡς θεωρητικά παραδείγματα (paradigms) γιὰ τὴν ἐρμηνεία τῆς εκπαιδευτικῆς ἀλλαγῆς, ἐκδηλώνεται πιὸ ἔντονα και σὲ εὐρύτερη ἔκταση τῆ δεκαετία τοῦ 1970. Ὁστόσο, ὀρισμένες ἐπιφυλάξεις και ἐνδοιασμοὶ ἀναφορικά μὲ τὸ ἀναπτυξιακὸ μοντέλο ἀκούγονται και κατὰ τὴν περίοδο τῆς Ἐκπαιδευτικῆς Μεταρρύθμισης τοῦ 1964. Ὁπωσδήποτε, ἡ ἄγνοια ἢ ἀδιαφορία τόσο τῆς Κυβέρνησης και τῶν συμμάχων της ὅσο και τῶν ἀντιπάλων της, ὅσον ἀφορᾷ τῆ διεθνή ἔρευνα και ἐμπειρία, εἶναι ἀδικαιολόγητα ἐμφανεῖς στὶς ἀπόψεις και ἐπιλογές γιὰ τὸν ἐκδημοκρατισμὸ τῆς εκπαίδευσης και συγκεκριμένα γιὰ τὴν ἰσότητα ευκαιριῶν. Τὸ θέμα αὐτὸ ὑπῆρξε τὸ κύριο ἀντικείμενο ἐπιστημονικῆς ἔρευνας και πολιτικῆς συζήτησης στὴν Ἀγγλία, Γαλλία, Σουηδία, ΗΠΑ και σὲ πολλές ἄλλες χώρες τῆ δεκαπενταετία περίπου πρὶν τὸ 1964. Παρόλη τῆ διεθνή κίνηση, στὴν Ἑλλάδα δὲν ὑπάρχει καμιά ἐνδειξη γνώσης/ἐνημέρωσης πάνω στὶς κοινωνιολογικὲς διαστάσεις τῆς ἐπίδοσης, πρόσβασης και πορείας στὸ εκπαιδευτικὸ σύστημα, ὅτε και στὸ ρόλο τῶν κοινωνικῶν και πολιτιστικῶν παραγόντων σ' αὐτὲς τὶς διαδικασίες. Ἡ συζήτηση μέσα στὴ Βουλὴ και ἔξω τὸ 1964 πάνω σ' αὐτὲς τὶς κοινωνικὲς σχέσεις τοῦ σχολείου εἶναι ἀπαράδεκτα ἀφελής.

ΔΙΑΒΡΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ (1965 - 1981)

Ἐρχόμαστε τώρα στὴ δεύτερη κύρια ἱστορικὴ περίοδο στὴ μεταπολεμικὴ πορεία τῆς εκπαιδευτικῆς κρίσης και στὶς προσπάθειες γιὰ τὸν ἐκσυγχρονισμὸ τῆς εκπαίδευσης, τῆ «ρεφορμιστική», ὅπως τὴν ἀποκαλέσαμε, ἀλλαγὴ/μεταρρύθμιση μὲ κέντρο βάρους τὴν προσαρμογὴ τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος στὴν κοινωνικὴ και οἰκονομικὴ πραγματικότητα. Χρονικὰ ἡ περίοδος αὐτὴ ἐκτείνεται περίπου ἀπὸ τὴν πολιτικὴ κρίση και τὴν «ἀποστασία» τὰ μέσα Ἰουλίου 1965,

48. Βλέπε *Don Adams*, "Development Education", "Comparative Education Review", 21 (June/October, 1977), σελ. 298 - 302.

μέχρι την άνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην έξουσία τον Ὀκτώβριο του 1981, και σημαδεύεται από τις ἐξῆς 4 κύριες φάσεις/σταθμούς εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς: (α) τὰ «ἀντι-μεταρρυθμιστικά» μέτρα τῶν Κυβερνήσεων τῶν «ἀποστατῶν» τὸ 1965 καὶ 1966, (β) τὶς «ἀντι-μεταρρυθμίσεις» ἢ τὴν «ἀποκατάσταση τῆς παράδοσης» τοῦ δικτατορικοῦ καθεστῶτος, (γ) τὴ μεταρρύθμιση τῆς Κυβέρνησης Καραμανλῆ - Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.), καὶ (δ) τὶς προγραμματικὲς ἐξαγγελίες γιὰ σοσιαλιστικὴν εκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ τῆς Κυβέρνησης Α. Παπανδρέου - ΠΑ.ΣΟ.Κ. Γιὰ τοὺς σκοποὺς αὐτῆς τῆς μελέτης ἰδιαίτερη σημασία ἔχουν τὰ δύο τελευταῖα γεγονότα, καὶ κυρίως ἡ εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ/μεταρρύθμιση τῆς Ν.Δ. Γιὰ τὶς «ἀντι-μεταρρυθμίσεις», ποὺ χαρακτηρίζουν τὶς δύο πρώτες φάσεις, σημειώνουμε ἀπλῶς ὅτι ἄμεσα ἢ ἔμμεσα καὶ μὲ τὸ δικό τους ἰδιόμορφο τρόπο, οἱ πολιτικὲς καὶ οἱ προσανατολισμοὶ τῆς περιόδου αὐτῆς συνέβαλαν στὴ σταδιακὴ διάβρωση τῆς ρεφορμιστικῆς ἐκείνης συναίνεσης, ποὺ, ὅπως εἶδαμε παραπάνω, κορυφώθηκε τὸ 1964. Ἡ πολιτικὴ τῶν Κυβερνήσεων τῶν «ἀποστατῶν» καὶ τοῦ δικτατορικοῦ καθεστῶτος προβάλλει μιὰ «ἀναπτυξιακὴ - ἐκσυγχρονιστικὴ» ὄψη καὶ δίνει ἰδιαίτερη ἔμφαση στὴν τεχνικὴ/ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση. Ἀπὸ τὴν ἄλλη ὅμως μεριά, ἡ δικτατορία ἀποκαθιστᾷ ὅλα τὰ βασικὰ καὶ γνωστὰ ἀντιαναπτυξιακὰ καὶ «ἀντιφιλελεύθερα» στοιχεῖα τῆς εκπαιδευτικῆς παράδοσης.

Μὲ τὴν πτῶση τῆς δικτατορίας, τὴ μεταπολίτευση καὶ τὴν ἀποκατάσταση τῆς κοινοβουλευτικῆς δημοκρατίας δημιουργοῦνται νέες προϋποθέσεις καὶ αἰσιοδοξίες γιὰ τὴ συνέχιση τῶν προσπαθειῶν γιὰ εκπαιδευτικὲς καινοτομίες καὶ εκπαιδευτικὸν ἀνασχηματισμούς. Τόσο ἐλπιδοφόροι ἦταν οἱ πρώτοι μῆνες γιὰ πανεθνικὴ συνεργασία, ποὺ εὐκόλα ἕνας θὰ ἀπεκόμιζε τὴν ἐντύπωση μιᾶς ἀνανέωσης, ἀκόμη διεύρυνσης τῆς προηγούμενης συναίνεσης. Ἡ κατάσταση ὅμως ἄλλαξε μὲ τὶς πρώτες κοινοβουλευτικὲς ἐκλογὲς καὶ τὸ νέο πολιτικὸ ἀνασχηματισμό. Ἡ νέα κυβέρνησις, μὲ πολλὰ στελέχη τῆς Ἐθνικῆς Ρ(ιζοσπαστικῆς) Ἐ(ρωσης) ἀναβιώνει τὴ «φιλελεύθερη ρεφορμιστικὴ» πολιτικὴ καὶ θεσπίζει τὰ γνωστὰ νομοθετήματα 309/1976 καὶ 576/1977 γιὰ τὴν ἀναδιοργάνωση τοῦ προπανεπιστημιακοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος (τῆς γενικῆς καὶ τεχνικῆς/ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1976 - 77

Τόσο πρόσφατη καί, εἶμαι βέβαιος, τόσο γνωστὴ σὲ τέτοιο ἀκροατήριον εἶναι ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τῆς Νέας Δημοκρατίας ποὺ δὲ θὰ σᾶς κουράσω περιγράφοντας μὲ λεπτομέρειες τὰ κύρια τῆς γνωρίσματα. Ἀπλῶς τὰ ἀπαριθμῶ :

1. Καθιέρωση τῆς δημοτικῆς γλώσσας καὶ ἐκθρόνηση τῆς καθαρεύουσας.
2. Διδασκαλία τῶν ἀρχαίων σὲ μετάφραση στὸ γυμνάσιο.
3. Διχοτόμηση τοῦ ἑξαταξίου γυμνασίου, πὸν τὸ εἶχε ἐπαναφέρει ἡ δικτατορία, σὲ τριχρονο γυμνάσιο καὶ τριχρονο λύκειο.
4. Κατάργηση τῶν κατώτερων ἐπαγγελματικῶν σχολῶν.
5. Ἐννιάχρονη ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευση.
6. Διαφοροποίηση τῆς μεταὑποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης (τῆς μεταγυμνασιακῆς) σέ: (α) Γενικὸ Λύκειο, (β) Τεχνικὸ καὶ Ἐπαγγελματικὸ Λύκειο, καὶ (γ) Τεχνικὲς καὶ Ἐπαγγελματικὲς σχολές.
7. Κατάργηση τῶν γενικῶν εἰσιτηρίων ἐξετάσεων στὰ Α.Ε.Ι. καὶ ἡ ἀντικατάστασή τους μὲ τὶς Πανελλήνιες ἐξετάσεις (στὴ Β' καὶ Γ' Λυκείου).

Ἀκολουθώντας τὴν ἴδια προσέγγιση τοῦ ἱστορικοῦ τούτου γεγονότος ὅπως τὰ προηγούμενα, οἱ ὁμοίότητες ἀνάμεσα στὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1964 τῆς Ἑνώσεως Κέντρον καὶ τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1976 - 1977 τῆς Νέας Δημοκρατίας εἶναι καταφανεῖς. Ἔτσι ὅ,τι ἔχουμε πεῖ γιὰ τὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1964, ὅσον ἀφορᾷ τὴν ἰδεολογία τῆς κρίσης καὶ τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, ἰσχύει καὶ γιὰ τὴν προκείμενη περίπτωση. Δηλαδή :

(α) Ὁ «ἐκσυγχρονισμὸς» τοῦ συστήματος, ἀπὸ τὴν ἄποψη «ἐσωτερικῆς» καὶ «ἐξωτερικῆς» ἀποτελεσματικότητας.

(β) Ἡ πίστη στὰ ἀτομικά, κοινωνικά καὶ οἰκονομικά ὀφέλη ἐνὸς πλατιά διαδομένου καὶ κοινωνικά προσιτοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος.

(γ) Περισσότερο ἀπὸ ποτέ, ἡ πίστη στὰ ὀφέλη, κυρίως τὰ οἰκονομικά ὀφέλη τῆς τεχνικῆς/ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης.

(δ) Ὁ ἐκδημοκρατισμὸς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, ἡ διεύρυνση καὶ ἰσότητα ἐκπαιδευτικῶν ἐνδκαιριῶν.

(ε) Κοινὴ γενικὴ θύρα ἐκπαίδευση καὶ τριαδικὴ μεταγυμνασιακὴ διαφοροποίηση. Ἐδῶ ὅμως ἡ «διπλὴ ἐκπαιδευτικὴ πυραμίδα» ἀρχίζει στὴν ἡλικία τῶν 15 ἐτῶν καὶ ὄχι τῶν 12.

(στ) Ἡ διαδικασία ἐπιλογῆς.

Σὲ μερικὰ σημεῖα ὑπάρχει τέτοια ὁμοιογένεια πὸν νομίζει κανεὶς ὅτι τὰ δώδεκα τόσα χρόνια πὸν χωρίζουν τὶς δύο μεταρρυθμίσεις ἦταν ἀπλῶς μιὰ παρένθεση. Πὸν μᾶς φέρνει στὸ μυαλὸ τὸ μυθικὸ Rip Van Winkle. Ἄν ὡς ἔνθερος παρατηρητῆς τῆς Ἑλληνικῆς ἐκπαίδευσης, ὁ Rip Van Winkle, ἐνῶ παρακολουθοῦσε τὴ συζήτηση στὴ Βουλὴ τὸν Αὐγούστο τοῦ 1964, ἔπεφτε στὸ βαθύ του ὕπνο (προφανῶς ὄχι ἐξαιτίας τῶν ὀμιλητῶν) καὶ ξυπνοῦσε τὸν Ἀπρίλη τοῦ 1976

ἢ τὸ Φλεβάρη τοῦ 1977, θὰ χρειάζοταν πολλή ὥρα νὰ ἀντιληφθεῖ ὅτι πέρασαν τόσα χρόνια (ὄχι βέβαια τὰ 20 τοῦ μύθου). Σημειώνουμε ἐπίσης, ὅτι τόσο ὁ Ε. Π. Παπανοῦτσος, Βουλευτῆς Ἐπικρατείας καὶ ἐκπαιδευτικὸς ἐκπρόσωπος τῆς Ἑ(νωσης) Δη(μοκρατικοῦ) Κ(έντρου) (Ε.ΔΗ.Κ.), ὅσο καὶ πολλοὶ ἄλλοι ἀποκάλεσαν τὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1976 «ἀναβίωση» τῆς Μεταρρύθμισης τοῦ 1964.

Κι ὅμως στὰ 12 ἐνδιάμεσα χρόνια οἱ ἀλλαγές στὴν ἐκπαίδευση αὐτὴ καθ' αὐτὴ (κυρίως στὰ ποσοτικά της μεγέθη καὶ στὶς ροές τοῦ μαθητικοῦ πληθυσμοῦ) ἦταν τεράστιες. Κι ἡ κοινωνικὴ ζήτηση, ἂν καὶ ἀνισομερής, συνεχῶς ἀξανάοταν κυρίως γιὰ δευτεροβάθμια (γενικὴ καὶ τεχνικὴ) καὶ γιὰ τριτοβάθμια ἐκπαίδευση, κάτω πὺν δὲν τὸ πρόβλεψαν οἱ ἐκπαιδευτικοὶ καὶ οἰκονομολόγοι προγραμματιστὲς τοῦ Μεσογειακοῦ Περιφερειακοῦ Προγράμματος καὶ ἄλλων προγραμμάτων οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης.

Ἴσως πὺν σημαντικὲς ἀπὸ τὶς ποσοτικὲς ἀξήσεις στὸ μαθητικὸ πληθυσμὸ ἦταν οἱ κοινωνικὲς, οἰκονομικὲς καὶ πολιτικὲς ἀλλαγές δηλαδὴ ἀλλαγές στὸ κοινωνικὸ περιβάλλον ἢ στὴν κοινωνικὴ ὑποδομὴ τοῦ σχολείου καὶ τῆς ἐκπαιδευτικῆς διαδικασίας. Νέοι πολιτικοὶ σχηματισμοὶ μὲ σημαντικὴ ἀξήση τῆς πολιτικῆς δύναμης τῶν ἀριστερῶν πολιτικῶν παρατάξεων. Ἀλλάξε ἐπίσης ἡ δομὴ τῆς οἰκονομίας καὶ τῆς ἀπασχόλησης — μείωση τοῦ πρωτογενοῦς τομέα καὶ ἀξήση τοῦ δευτερογενοῦς καὶ τριτογενοῦς τομέα. Ἀλλες ἀξιοσημείωτες παρατηρήσεις κατὰ τὴν περίοδο αὐτὴ μποροῦν νὰ συνοψιστοῦν ὡς ἑξῆς :

(α) Στὸ διεθνὴ χῶρο ἐντείνεται ἡ οἰκονομικὴ κρίση ἐν μέρει ἔνεκα τῆς ἀξήσης στὶς τιμές τοῦ πετρελαίου. Παράλληλα, ἀξιάεται ἡ ἀνεργία, κυρίως ἡ ἀνεργία τῶν νέων.

(β) Στὴ διεθνὴ βιβλιογραφία ἀμφισβητεῖται ἡ θεωρία τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου καὶ ὁ θετικὸς ρόλος τῆς ἐκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης καὶ τῆς γενικῆς, στὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη. Ἀμφισβητεῖται ἀκόμη καὶ ὁ θεσμὸς τοῦ σχολείου.

(γ) Στὸ διεθνὴ ἀκαδημαϊκὸ χῶρο ἡ ἀνάπτυξη τῆς κοινωνιολογίας τῆς ἐκπαίδευσης, κυρίως μιᾶς «ριζοσπαστικῆς κοινωνιολογίας», ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα τὴν ἀμφισβήτηση πολλῶν πορισμάτων καὶ παραδοχῶν τοῦ λειτουργισμοῦ πὺν επικρατοῦσε σὲ ὀρισμένες χῶρες, καὶ πὺν, ὅπως ἔχουμε ἤδη ἐπισημάνει, ἦταν συννεφασμένη μὲ τὶς θεωρίες τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ καὶ τῆς ἀνάπτυξης. Ἡ νέα αὐτὴ κοινωνιολογικὴ προσέγγιση ἐπηρέασε καὶ τὴ μελέτη τῆς ὑποανάπτυξης, πὺν τῶρα ἐξετάζεται στὰ πλαίσια τῆς ἐξάρτησης καὶ τῶν καπιταλιστικῶν κοινωνικῶν δομῶν.

Μερικὲς ἀπὸ τὶς τάσεις αὐτὲς στὶς κοινωνικὲς ἐπιστῆμες ἐμφανίζονται καὶ στὸν Ἑλληνικὸ κοινωνιολογικὸ καὶ ἐκπαιδευτικὸ χῶρο μετὰ τὴ μεταπολίτευση :

μελέτες και έρευνες γύρω από τις διασυνδέσεις του σχολείου και της κοινωνίας, την επίδοση στα σχολεία και το σύστημα επιλογής, τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και προσδοκίες των μαθητών.

(δ) *Η* άναπτέρωση και μαχητικότητα του φοιτητικού κινήματος για ριζική εκπαιδευτική αλλαγή.

Παρόλα αυτά, η Κυβέρνηση προέβη στη μεταρρύθμιση του 1976 - 77 που ήταν καταδικασμένη εκ των προτέρων. Ήταν σχεδόν θνησιγενής. Θεσπίστηκαν οι νόμοι και εφαρμόστηκαν τα μέτρα. *Αλλά* η κρίση παρέμεινε (άνεκπλήρωτες προσδοκίες, πληθωρισμός στα σημεία επιλογής, αναχρονιστικά προγράμματα, εκπαιδευτικές ανισότητες, κ.τ.λ.).

Τη φορά αυτή η αντίδραση ήταν μεγαλύτερων διαστάσεων. Σε μικρό χρονικό διάστημα η μεταρρύθμιση βάλλεται σχεδόν από όλες τις πλευρές, εκτός από την κυβερνητική παράταξη⁴⁹. *Αλλά* και μέσα στους κυβερνητικούς κύκλους υπάρχουν διαμαρτυρίες, αντιδράσεις και κωλυσιεργίες.

Από την εκπαιδευτική σκοπιά, η περίοδος 1976 - 81 είναι ίσως η πιο κρίσιμη στη μεταπολεμική δημοκρατική Ελλάδα. *Η* εκπαίδευση βρίσκεται σε κατάσταση πλήρους πολιορκίας — από τα πολιτικά κόμματα, τις διδασκαλικές και πανεπιστημιακές οργανώσεις, τον τύπο, τους γονείς, τους μαθητές, τους φοιτητές, κ.ά.

Η συναίνεση της προηγούμενης μεταρρύθμισης διαβρώθηκε. Στη διάβρωση αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα άριστα κόμματα της αντιπολίτευσης, το Π.Α.Σ.Ο.Κ. και το Κ.Κ.Ε. *Η* συζήτηση στη Βουλή και έξω γύρω από τα νομοθετήματα 309 και 576 ήταν πολύ διαφορετική από εκείνη του 1964. (Βλέπε συγκρίσεις στον Πίνακα). *Η* πίστη στη μεταρρύθμιση και μερικές από τις παραδοχές της άμφισβητούνται, όχι όμως με τα επιχειρήματα εκείνων που άντέδρασαν στο παρελθόν. Τα νέα επιχειρήματα είναι: «εξάρτηση», φραγμοί για τα φτωχόπαιδα, αδυναμίες του συστήματος, έστω και μεταρρυθμισμένου, να παρέχει ίσες ευκαιρίες, κ.τ.λ. Σε μερικές περιπτώσεις, επιχειρήματα, όπως τα παραπάνω, τεκμηριώνονται με στοιχεία που άρχισαν να συσσωρεύονται για ανισότητες, για κοινωνική επιλογή, για ταξικές διαφοροποιήσεις, και για συναφή θέματα.

Από την άλλη πλευρά, όπως και στις προηγούμενες «ρεφορμιστικές» προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής, οι κοινωνικοοικονομικές σχέσεις της εκπαί-

49. *Η* Ε.ΔΗ.Κ., που μέχρι το 1977, ήταν η άξιωματική αντιπολίτευση, ύποστηριξε τη μεταρρύθμιση της Ν.Δ. *Αλλά* η ύποστήριξη αυτή το 1976 φαίνεται να ήταν περισσότερο από την πολιτική ήγεςία του κόμματος παρά από το «λαό».

δευσης (διασυνδέσεις σχολείου και κοινωνίας) δὲ φαίνεται νὰ ἀπασχολοῦν τὴ Ν.Δ. οὔτε καὶ τὴν Ε.ΔΗ.Κ., στὸν ἴδιο βαθμὸ, ὅπως ἀπασχολοῦν τὰ κόμματα τῆς ἀριστερᾶς. Στὸ σημεῖο ὁμως αὐτὸ πρέπει νὰ κάνουμε μιὰ διευκρίνιση. Παρόλη τὴ διαφορετικὴ κριτικὴ ποὺ ἔκαναν (τὴν κοινωνικοπολιτικὴ κριτικὴ τῆς μεταρρύθμισης), τὰ κόμματα τῆς ἀριστερᾶς δὲ φαίνεται νὰ εἶχαν διαμορφώσει μιὰ καλὰ συγκροτημένη θεώρηση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος οὔτε καὶ μιὰ ἐπιστημονικὰ θεμελιωμένη ἐναλλακτικὴ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ. Αὐτὴ ἢ ἀδυναμία φαίνεται καθαρὰ στὶς ἀσαφεῖς ἀπόψεις τῆς ἀριστερᾶς ἀναφορικὰ μὲ τὴ σχολικὴ γνώση, τὸ περιεχόμενο τῆς ἐκπαίδευσης. Κατὰ τὴν περίοδο αὐτή, ἢ ἀριστερὰ δὲν ἔχει ἐναλλακτικὴ λύση νὰ προτείνει γιὰ τὴν οὐσιαστικὴ ἀλλαγὴ τοῦ προγράμματος τῶν σχολείων καὶ τῆς σχολικῆς γνώσης⁵⁰. Τὸ γενικὸ μας συμπέρασμα εἶναι τὸ ἐξῆς: Ἡ δεκαετία τοῦ 1970 ἔκλεισε χωρὶς καμιὰ οὐσιαστικὴ λύση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος. Ἡ ἐκπαιδευτικὴ κρίση σ' ὅλες τῆς τὶς μορφές ὀξύνεται. Ἡ συναίνεση γιὰ «φιλελεύθερη ρεφορμιστικὴ ἀλλαγὴ», ποὺ εἶχε διαμορφωθεῖ μὲ πολλὴ αἰσιοδοξία τὰ προηγούμενα 25 περίπου χρόνια, εἶχε σχεδὸν πλήρως διαβρωθεῖ. Δὲν εἶχε ὁμως ἀκόμη ἀντικατασταθεῖ ἀπὸ ἄλλη διαφορετικὴ συναίνεση.

Στὸ τελευταῖο μέρος τῆς μελέτης μας, προσπαθοῦμε σὲ πολὺ γενικὲς γραμμὲς νὰ σκιαγραφήσουμε ἕνα ἐρμηνευτικὸ πλαίσιο τῆς πορείας τῆς κρίσης, τῆς συναίνεσης καὶ τῆς διάβρωσής της. Προτοῦ ὁμως κάνουμε αὐτό, θὰ θέλαμε νὰ ποῦμε λίγα λόγια γιὰ τὴν ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τῆς σημερινῆς κυβέρνησης, ποὺ ἀποσκοπεῖ σὲ μιὰ ριζικὴ ἢ μᾶλλον «ριζοσπαστικὴ», παρὰ «ρεφορμιστικὴ», λύση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος.

Η «ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΗ» ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ Α. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ - ΠΑ.ΣΟ.Κ.

Ὁ συγκριτικὸς ἱστορικὸς διστάζει νὰ ἀναλύσει καὶ νὰ ἀξιολογήσει τὴν προσπάθεια γιὰ ριζικὴ (δομικὴ) ἐκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ μιᾶς Κυβέρνησης ποὺ δὲν ἔχει ὀλοκληρώσει τὸ πρόγραμμά της. Μὲ πολλὲς ἐπιφυλάξεις καὶ μὲ βάση τὸ τί γνωρίζουμε θὰ ἤθελα νὰ κάνω τὶς ἐξῆς γενικὲς παρατηρήσεις :

1. Στὶς ἀρχικὲς ἐξαγγελίες τοῦ ΠΑ.ΣΟ.Κ. (στὸ Συμβόλαιο μὲ τὸ Λαὸ) γίνεται κατ' ἐμὲ μιὰ διαφορετικὴ καὶ σὲ πολλὰ σημεῖα σωστὴ ἐντόπιση προβλημάτων σχετικὰ μὲ τὴν ἰδεολογία τῆς ἐκπαίδευσης, καὶ συγκεκριμένα τὴν ἀντί-

50. Γιὰ λεπτομερέστερη ἀνάλυση τοῦ θέματος αὐτοῦ, βλέπε Α. Καζαμία, "The Politics of Educational Reform in Greece" Law 309/76, "Comparative Education Review", 22 (Φεβρουάριος 1978), σελ. 30 - 39.

ληψη ὅτι τὰ ἐκπαιδευτικά προβλήματα δὲ λύνονται μόνο μὲ κέντρο βάρους ἀλλαγὴς στὴν ἐκπαίδευση. Τὸ σχολεῖο, μπορεῖ νὰ πεῖ κανεὶς, δὲν ἀλλάζει, ἀλλάζοντας μόνο τὸ σχολεῖο. Αὐτὴ, ὅπως ἔχουμε συχνὰ ἐπισημάνει, ἦταν μιὰ ἀνεπάρκεια καὶ ἀδυναμία οὕτως ὅλη ἀντίληψη τῆς κρίσης καὶ τῶν μεταρρυθμίσεων ποὺ ἐπιχειρήθηκαν ἀπὸ τὶς προηγούμενες Κυβερνήσεις. Μέχρι σήμερα (Ἰούνιος 1983), ὅμως, δὲν ἔχει πραγματοποιηθεῖ αὐτὸς ὁ ἀρχικὸς στόχος τῆς σοσιαλιστικῆς κυβέρνησης τοῦ ΠΑ.ΣΟ.Κ.

2. Τὸ νέο σύστημα ἐξετάσεων γιὰ εἰσαγωγή στὰ Α.Ε.Ι. δὲν ἐμπνέει αἰσιοδοξία ὅτι θὰ ἐπιφέρει σημαντικὲς ἀλλαγὲς στὴν κοινωνικὴ σύνθεση τοῦ φοιτητικοῦ/σπουδαστικοῦ πληθυσμοῦ. Ὅπως καὶ πρὶν, «ὁ σιδηροῦς κανὼν τῆς ἐκπαιδευτικῆς ἐπιλογῆς» (ποὺ συνεπάγεται κοινωνικὴ ἐπιλογή) θὰ ἐξακολουθεῖ νὰ ἰσχύει προσφέροντας ἔτσι περισσότερα ἐκπαιδευτικά καὶ κοινωνικά ἀγαθὰ στοὺς πλούσιους, καὶ σ' ἐκείνους ποὺ προέρχονται ἀπὸ τὰ ἀνώτερα ἐπαγγέλματα, ποὺ κατοικοῦν στὰ ἀστικά κέντρα καὶ ποὺ ἔχουν γονεῖς μὲ ὑψηλὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο.

3. Μέχρι σήμερα, δὲν ἔχουν γίνει οὐσιαστικὲς (μὲ τὴ «ριζοσπαστικὴ» ἔννοια) καινοτομίες στὴ σχολικὴ γνώση καὶ τὴ σχολικὴ παιδαγωγικὴ («κοινοποιοῦσα»).

4. Δὲν ἔχουν ἀκόμη δημιουργηθεῖ οἱ προϋποθέσεις, ἔτσι ποὺ νὰ εἴμαστε αἰσιόδοξοι ὅτι θὰ ἀλλάξουν οἱ στάσεις τῶν μαθητῶν ἀπέναντι στὴν τεχνικὴ/ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση ἢ ὅτι τὸ εἶδος αὐτὸ εἶναι τὸ καταλληλότερο γιὰ τὴν ἐπαγγελματικὴ κατάρτιση τοῦ ἀτόμου.

5. Ἴσως ἢ ποὺ ἐνδιαφέρονσα καινοτομία, εἶναι τὰ Ἐνιαῖα Πολυκλαδικὰ Λύκεια (Ε.Π.Λ.), ποὺ προβλέπονται νὰ ἰδρυθοῦν πρῶτα σὲ πειραματικὴ βάση. Δυστυχῶς, δὲν ἔχουμε ἀκόμη ἀρκετὲς πληροφορίες γιὰ νὰ ἐκφέρουμε ἔγκυρη γνώμη πάνω στὰ Ε.Π.Λ. Ἄν τὰ Ε.Π.Λ. εἶναι ἕνας τύπος σχολείου, ποὺ εἶναι προσανατολισμένο κυρίως πρὸς ἐπαγγελματικὲς κατευθύνσεις, ὅπως φημιολογεῖται, αὐτὸ ἀντιτίθεται πρὸς τὴν ἔννοια τοῦ πολυκλαδικοῦ ἢ ἐνιαίου τύπου σχολείου, ὅπως τουλάχιστο ἔχει καθιερωθεῖ σὲ πολλὲς χῶρες τῆς Εὐρώπης. Ἄν τὸ μοντέλο εἶναι ἀπὸ τὶς ἀνατολικὲς σοσιαλιστικὲς χῶρες, τότε, ἕνα ἀνατολικὸ μοντέλο δὲν μπορεῖ νὰ ἔναι ἀποτελεσματικὸ σὲ ἕνα βασικὰ «σοσιαλδημοκρατικὸ» σύστημα ὅπως εἶναι αὐτὸ ποὺ διαμορφώνεται στὴν Ἑλλάδα.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Κρίσεις στὴν ἐκπαίδευση κατὰ τὴ χρονικὴ περίοδο ποὺ μᾶς ἀφορᾷ καὶ προσπάθειες γιὰ τὴν ἀντιμετώπισή τους ἦταν ἐμφανεῖς καὶ σ' ἄλλες χῶρες. Ὅρισμένα ἐκπαιδευτικά προβλήματα ἐκδηλώνονται σὲ τόσον εὐρεία διεθνή ἔκταση ποὺ τὸ

1967 γίνεται ήδη λόγος για «παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση»⁵¹. Παρόλες τις προσπάθειες για την επίλυσή τους τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, τα προβλήματα παρέμειναν, και μάλιστα αυξήθηκαν, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Σουηδός *Torsten Husén* το 1979: «Έχοντας υπόψη τις εμπειρίες της τελευταίας δεκαετίας δε χρειαζόμαστε περαιτέρω αποδείξεις για να ισχυριστούμε ότι το σχολείο ως θεσμός κινδυνεύει, μερικοί θά 'λεγαν βρίσκεται σε πολύ δυσχερή θέση»⁵². Δεν υπάρχει χώρα «άνεπτυγμένη» ή «υπανάπτυκτη», του «δυτικού», του «ανατολικού» ή του «τρίτου» λεγόμενου κόσμου που να μην αντιμετωπίζει σοβαρά εκπαιδευτικά προβλήματα και να καταβάλλει προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταβολές. Πώς λοιπόν συγκρίνεται ή πορεία της εκπαιδευτικής κρίσης και της μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, όπως την έχουμε προσεγγίσει στη μελέτη αυτή, δηλαδή, από την ιδεολογική - πολιτική και ιστορική σκοπιά, με παράλληλες εκδηλώσεις στο διεθνή χώρο, και πώς μπορεί να ερμηνευθεί:

Στην Ελλάδα κατά την είκοσαετία 1957 - 77, όπως έχουμε παρατηρήσει, ή αντίληψη και ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής κρίσης από τους κυβερνώντες κύκλους και τους «φιλελεύθερους» μεταρρυθμιστές και διανοούμενους εμπεριέχει χαρακτηριστικά και παρουσιάζει ιδεολογικές αποχρώσεις και παραδοχές της λειτουργικής, αναπτυξιακής και εκσυγχρονιστικής θεώρησης που στο διεθνή χώρο είχε εθρεία απήχηση τη δεκαετία του 1960 όχι μόνο από την επιστημονική - ερευνητική άποψη αλλά και από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής και του οικονομικού προγραμματισμού. Παράλληλα, οι ελληνικές προσπάθειες για την έξοδο της χώρας από την εκπαιδευτική κρίση, την ίδια περίπου χρονική περίοδο (1957 - 1977), σε πολλά σημεία μπορεί εύκολα να ενταχθούν στο «φιλελεύθερο ρεφορμιστικό» μοντέλο εκπαιδευτικής αλλαγής, όπως το έχουμε διαγράψει, που επίσης χαρακτηρίζει σε εθρεία κλίμακα την εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών του δυτικού κόσμου. Οι Έλληνες μεταρρυθμιστές διακατέχονται από μια μάλιστα «ρομαντική» ιδέα/πίστη ως προς τις δυνατότητες του σχολείου για κοινωνική αλλαγή (κοινωνική δικαιοσύνη και οικονομική αποτελεσματικότητα). Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η κρίση στην εκπαίδευση θεωρείται ως θέμα ανεπαρκούς και άισης «προσφορᾶς» εκπαιδευτικῶν πόρων και αγαθῶν σε σχέση με τη συνεχῶς αυξανόμενη

51. Το 1967, όπως έχουμε ήδη υποσημειώσει, πραγματοποιήθηκε διεθνές συνέδριο στο *Williamsburg* τῶν Η.Π.Α. με θέμα «*The World Educational Crisis: A systems Analysis*». *P. H. C o o m b s*, "The World Educational Crisis: A systems Analysis", *Oxford University Press, New York*, 1968.

52. *T. Husén*, "The School in Question: A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies", *Oxford University Press, Oxford*, 1979, σελ. 19.

«ζήτηση», μιὰ κατάσταση πού δημιουργεῖται ἔνεκα τῆς ἐπίδρασης πού ἔχουν ὀρισμένοι τεχνολογικοί, οἰκονομικοί, κοινωνικοί καὶ πολιτικοὶ παράγοντες. Τὸ σχολεῖο, μὲ ἄλλα λόγια, δὲ συμμορφώνεται μὲ τὶς «ἐξωσχολικὲς» ἀπαιτήσεις καὶ ἀνάγκες πού δημιουργοῦνται. Κάτω ἀπὸ τὸ ἴδιο ἐννοιολογικὸ πρίσμα, ἡ ἀντιμετώπιση τῆς κρίσης εἶναι θέμα πρῶτο, πολιτικῆς παρέμβασης γιὰ τὴ γεφύρωση τοῦ χάσματος μεταξὺ «προσφορᾶς» καὶ «ζήτησης», καὶ δεύτερο, καλύτερης διαχείρισης (*management*). Τόσο ὅμως ἡ παρέμβαση (π.χ. αὔξηση ὑλικῶν καὶ ἀνθρώπινων πόρων, ἀριότερη κατάρτιση διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ἐκσυγχρονισμὸς προγραμμαμάτων καὶ βελτίωση τῆς ποιότητας τῆς παιδαγωγικῆς πράξης, αὔξηση κτιριακῶν ἐγκαταστάσεων καὶ διδακτικῶν χώρων, κ.λπ.), ὅσο καὶ ἡ καλύτερη διαχείριση (ἀποτελεσματικότερος προγραμματισμὸς στὴ διάθεση καὶ τὴν κατανομὴ τῶν πόρων, ἐκσυγχρονισμένη διάρθρωση, ὀργάνωση καὶ διοίκηση, ἐκσυγχρονισμένες μέθοδοι ἐπιλογῆς κ.λπ.) ἐστιάζονται στὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα καὶ στοχεύουν στὴ διόρθωση κυρίως τῆς ἐσωτερικῆς δυσλειτουργικότητος τοῦ σχολείου. Ὁ ἀπώτερος σκοπὸς εἶναι ἡ μέγιστη ἐσωτερικὴ καὶ ἔμμεσα ἡ ἐξωτερικὴ ἀποτελεσματικότης τοῦ συστήματος.

Ἡ Ἑλληνικὴ ὅμως περίπτωσις παρουσιάζει καὶ ὀρισμένες ἰδιαιτερότητες σὲ σύγκριση μὲ παράλληλες τάσεις καὶ περιπτώσεις στὸ διεθνὴ χῶρο. Ἄς πάρομε πρῶτα τὴν ἐξελικτικὴ πορεία τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης, ὅπως τὴν ἔχουμε προσεγγίσει σ' αὐτὴ τὴ μελέτη. Ἐνῶ στὸ διεθνὴ χῶρο, ἀπὸ τὰ τέλη περίπου τῆς δεκαετίας τοῦ 1960, ἀρχίζει μιὰ ἀμφισβήτηση τῆς πολλαπλῆς θετικῆς δυνατοῦς τῆς ἐκπαίδευσης γιὰ κοινωνικὴ καὶ οἰκονομικὴ πρόοδο (κοινωνικὴ δικαιοσύνη καὶ οἰκονομικὴ ἀποτελεσματικότης), καὶ μιὰ ἀπομυθοποίηση, θά ἔλεγε κανεὶς τοῦ σχολείου⁵³, πού ἐπεκτείνεται καὶ παίρνει διάφορες διαστάσεις τὴ δεκαετία τοῦ 1970⁵⁴, στὴν Ἑλλάδα ἐπαναλαμβάνονται καὶ διαιωνίζονται ἀναχρονιστικὲς θεωρίες καὶ παραδοχῆς καὶ ξεπερασμένα σχήματα. Αὐτό, ὅπως εἶδαμε, φαίνεται καθαρὰ στὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1976 - 1977 καὶ ἐξακολουθεῖ, σὲ μεγάλο βαθμὸ, νὰ ἰσχύει καὶ σήμερα. Ἡ ἐμμονὴ στὴν Ἑλλάδα σὲ ξεπερασμένες ἀντιλήψεις γιὰ τὸ ρόλο τῆς ἐκπαίδευσης εἶναι ἰδιαίτερα ἐμφανῆς στὴν πολιτικὴ πού ἀφορᾷ τὴν τεχνικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση. Παράλληλα, κατὰ τὴν περίοδο αὐτὴ, τὸ θεωρητικὸ

53. Μιὰ ἀκραία μορφή, πού εἶχε εὐρεία ἀπήχηση τις ἀρχὲς τοῦ 1970, τῆς ἀπομυθοποίησης τοῦ σχολείου ταυτίζεται μὲ τὴ θεωρία τῆς «ἀπασχολοποίησης» τῆς κοινωνίας, κύριος ἐκφραστὴς τῆς ὁποίας ἦταν ὁ I v a n I l l i c h. Βλέπε I v a n I l l i c h, "Deschooling Society", Harper and Row, New York, 1970.

54. Βλέπε T. H u s é n, "The School in Question", ὅπ. παρ. σελ. 10.

και ιδεολογικό πλαίσιο για τη διάγνωση της εκπαιδευτικής κρίσης στο διεθνή χώρο διευρύνεται. Η κρίση δέ θεωρείται απλώς ως θέμα διαφορᾶς/ἀντιστοιχίας μεταξὺ ζήτησης και προσφορᾶς ἢ ἐσωτερικῆς δυσλειτουργικότητος, δηλαδή, κυρίως ὡς κρίση μὲ κέντρο βάρους τὸ σχολεῖο, ἀλλὰ ὡς κρίση στὶς σχέσεις μεταξὺ σχολείου και κοινωνίας. Ἀπὸ μερικὸν μάλιστα μελετητές, ἡ προσπέλαση τοῦ εκπαιδευτικοῦ προβλήματος, πρὸς τὸ τέλος περιποῦ τῆς δεκαετίας τοῦ 1960 (τὴν ἴδια ἐποχὴ τῶν φοιτητικῶν ἀναταραχῶν) και σ' ὅλη σχεδὸν τὴ δεκαετία τοῦ 1970, ριζοσπαστικοποιεῖται ιδεολογικά και μεθοδολογικά. Ἡ εκπαιδευτικὴ κρίση, σύμφωνα μὲ τὸ ριζοσπαστικὸ μοντέλο, δὲν εἶναι θέμα οὔτε ἐσωτερικῆς οὔτε ἐξωτερικῆς δυσλειτουργικότητος τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος· εἶναι μιὰ ἐκδήλωση (ἔνα σύμπτωμα) κοινωνικῆς, οικονομικῆς και πολιτικῆς κρίσης, στὴν περίπτωσι τῶν δυτικῶν φιλελευθέρων καπιταλιστικῶν χωρῶν, μιὰ κρίση τοῦ καπιταλισμοῦ και τοῦ φιλελευθερισμοῦ.

Στὸν Ἑλληνικὸν χωρὸ, ἀμυδρὲς ἀποχρώσεις τῆς ριζοσπαστικῆς προσέγγισης τοῦ εκπαιδευτικοῦ προβλήματος ἐμφανίζονται σποραδικὰ σ' ὅλη τὴ μεταπολεμικὴ περίοδο. Παρόμοιες θεωρίες και ἀπόψεις, ὅπως ἀναπτύσσουμε παρακάτω, ἐμφανίζονται συχνότερα και κάπως πιὸ συστηματικὰ πρὸς τὸ τέλος τῆς δεκαετίας τοῦ 1970. Γενικά, ὅμως, παραμένουν στὸ περιθώριο τῆς δημόσιας συζήτησης και τοῦ εκπαιδευτικοῦ προβληματισμοῦ. Στὸν πολιτικὸν χωρὸ, ὅπως ἐπισημάναμε παραπάνω, οἱ ἀπόψεις τῶν «ριζοσπαστικῶν» πολιτικῶν δυνάμεων ἦταν ἀντιφατικὲς και ἀσαφεῖς⁵⁵. Σὲ μερικὰ μάλιστα σημεία (π.χ. στὸ θέμα σχολικῆς γνώσης) δὲ διέφεραν καθόλου ἀπὸ τὶς θέσεις τῶν ἄλλων πολιτικῶν κομμάτων.

Οὔτε ὅμως και ἡ «κοινωνιολογικὴ» προσπέλαση, ἡ ἀναζήτηση δηλαδή τῆς κρίσης στὶς κοινωνικοεκπαιδευτικὲς σχέσεις τοῦ συστήματος, πὸν τὶς δεκαετίες τοῦ 1960 και 1970 μεταμόρφωσε τὸν εκπαιδευτικὸν προβληματισμὸν και τὴν εκπαιδευτικὴν πολιτικὴν τῶν «φιλελευθέρων» καπιταλιστικῶν και σοσιαλδημοκρατικῶν χωρῶν ἔχει εἰσχωρήσει στὸν ἑλληνικὸν πολιτικοεκπαιδευτικὸν χωρὸ, στὸν ἀναγκαῖο βαθμὸν και στὴν εὐρεία ἔκτασι, για νὰ ἐπηρεάσει τὴ διάγνωση τῆς κρίσης και τὴ διαμόρφωσι μιᾶς σύγχρονης εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς. Ἡ ἀντιμετώπισι τῆς κρίσης στὴν Ἑλλάδα παραμένει καθηλωμένη σὲ «σχολιοκεντρικά» και «παιδαγωγικοκεντρικά» πρότυπα. Ἡ ιδεολογία τῆς μεταρρυθμίσης και τῶν φιλελευ-

55. Στὸ θέμα αὐτὸ βλέπε ἐπίσης: Ἀννας Φραγκοῦδάκη και Μαριάννα Κορυδύλη, «Ἡ εκπαιδευτικὴ μεταρρυθμίσι ὡς πολιτικὴ ιδεολογία: ἡ θέση τῶν πολιτικῶν κομμάτων για τὴν ἐκπαίδευσιν», «Ἐπιθεώρησι Πολιτικῆς Ἐπιστήμης», Ἀπρίλιος - Ἰούλιος, 1982, σελ. 106 - 112.

θέρων μεταρρυθμιστῶν παραμένει δέσμια ἐνὸς ξεπερασμένου ἐκπαιδευτικοῦ ρομαντισμοῦ.

Τὸ παραπάνω σχόλιο μᾶς ὀδηγεῖ στὴν ἐντόπιση τῶν ἐλληνικῶν ἰδιαίτεροτήτων σχετικὰ μὲ τὶς συγκεκριμένες ἐπιλογές γιὰ τὴν ἐπίλυση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος, δηλαδή, τὰ διάφορα μέτρα πὸν συναποτελοῦν τὴν ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση. Ἴσως τὸ πιὸ ἰδιόμορφο χαρακτηριστικὸ ἀφορᾷ τὸ περιεχόμενο τῆς ἐκπαίδευσης ἢ τὴ σχολικὴ γνώση, καὶ συγκεκριμένα τὸ γλωσσικὸ ζήτημα καὶ τὴν κλασσικὴ παιδεία. Σὲ σύγκριση μὲ ἄλλες χῶρες ἢ σχολικὴ γνώση καὶ κυρίως ἢ γλώσσα καὶ ἢ κλασσικὴ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία, εἶναι ἰδιαίτερα εὐαίσθητος χῶρος ἀπὸ τὴν πολιτικὴ σκοπιὰ, καὶ σὲ ἀπόπειρες μεταρρύθμισης, ὅπως ἐκεῖνες πὸν περιγράψαμε, γίνεται ἐπίκεντρο σφοδρᾶς πολιτικῆς διαμάχης. Ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἔντονη πολιτικοποίηση, μιὰ ἄλλη ἐλληνικὴ ἰδιαίτεροτητα στὸν τομέα αὐτὸ εἶναι ὁ «φορμαλιστικὸς» χαρακτήρας πὸν συχνὰ παίρνουν οἱ σχετικὲς συζητήσεις καὶ συγκρούσεις. Δίνεται περισσότερὴ σημασία στὸν τύπο τῆς γλώσσας (δημοτικὴ ἢ καθαρῶν) καὶ τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων κειμένων (στὸ πρωτότυπο ἢ σὲ μετάφραση) παρὰ στὴν οὐσία τῆς σχολικῆς γνώσης⁵⁶. Καὶ ἀπὸ τὴν εὐρύτερη ἄποψη τοῦ σχολικοῦ προγράμματος στὴ μέση γενικὴ ἐκπαίδευση, παρόλες τὶς διακηρύξεις γιὰ ἀπαγκίστρωση ἀπὸ μιὰ τυφλὴ προσήλωσι τὴν κλασσικὴ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία καὶ γιὰ ἓνα ἰδεολογικὸ ἀναπροσανατολισμὸ, ἢ σχολικὴ γνώση, ὅπως ὀρθὰ ἔχει διαπιστωθεῖ καὶ ἀπὸ ἄλλους μελετητές, ἐξακολουθεῖ νὰ χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴν ἴδια σταθερότητα καὶ ἀκαμψία, καὶ τὸν ἴδιο συντηρητισμὸ ὅπως προηγουμένα, ὅσον ἀφορᾷ τὶς ὀργανωτικὲς σχέσεις ἀνάμεσα στὰ γνωστικὰ ἀντικείμενα τῶν διαφόρων μαθημάτων⁵⁷.

Ἡ ἴδια σταθερότητα καὶ ἀκαμψία, καὶ ὁ ἴδιος παραδοσιακὸς συντηρητισμὸς ἐξακολουθοῦν νὰ χαρακτηρίζουν καὶ τὶς ἐσωτερικὲς διαδικασίες τοῦ σχολείου, τὴ σχολικὴ ἀτμόσφαιρα, ἢ τὴ σχολικὴ παιδαγωγικὴ («κουλτούρα»). Καὶ τοῦτο σὲ μιὰ ἐποχὴ πὸν σὲ ἄλλες χῶρες π.χ. στὴν Ἀγγλία, στὶς Η.Π.Α., στὴ Δυτικὴ Γερμανία καὶ στὴ Γαλλία, παρατηρεῖται ζωηρὴ κίνηση γιὰ ἐλεύθερο σχολεῖο, ἀνταρτικὴ ἀγωγή, ἀτυπικὴ ἐκπαίδευση (informal education), «χειραφετημένη ἀγωγή» (emancipation), δημοκρατικοποίηση καὶ ἄλλα παρόμοια ἀντιπαραδοσιακὰ ἐκπαιδευτικὰ ρεῦματα.

56. Γιὰ τὸ «φορμαλισμὸ» παρὰ τὴν «οὐσία» ὡς ἰδιόμορφο χαρακτηριστικὸ τῆς πολιτικῆς πρακτικῆς στὴν Ἑλλάδα, βλέπε Νίκο υ Μο υ ζ έ λ η, «Νεοελληνικὴ Κοινωνία: Ὅψεις Ὑπανάπτυξης», Ἐξάντας, Ἀθήνα, 1978, σελ. 303 - 314.

57. Βλέπε Χα ρ. Ν ο ύ τ σ ο υ, «Προγράμματα μέσης ἐκπαίδευσης καὶ κοινωνικὸς ἔλεγχος», ὅπ. παρ. σελ. 108 - 109, 275 - 279.

Οί Έλληνικές ιδιαιτερότητες διακρίνονται και στις επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη διάθροση/όργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη Δυτική Ευρώπη (π.χ. Ἀγγλία, Γερμανία, Γαλλία και στις Σκανδιναβικές Χώρες) ή περίοδος μεταξύ περίπου 1955 - 1975 χαρακτηρίζεται από μιὰ κίνηση για τὴν ἀναδιοργάνωση τῆς μέσης ἐκπαίδευσης με βάση τις ἀρχές και τὰ σχήματα τοῦ ἀδιαφοροποιήτου «ἐνιαίου» ἢ «πολυκλαδικοῦ» ἢ «πολυδύναμου» σχολείου, ὅπως τὸ “comprehensive school” στὴν Ἀγγλία, τὸ *enhetsskola* στὴ Σουηδία, και τὸ *Gesamtschule* στὴ Δυτικὴ Γερμανία. Ἐς σημειωθεί ὅτι στις ἀνατολικές χώρες (π.χ. στὴν Ἀνατολικὴ Γερμανία και στὴ Σοβιετικὴ Ἐνωση) και στις Η.Π.Α., ὁ ἀδιαφοροποιήτος τύπος σχολείου ἦταν ἤδη καθιερωμένος ἀπὸ πρὶν⁵⁸. Στὴν Ἑλλάδα, ὅπως ἔχουμε ἐπισημάνει, ὁ ἐνιαῖος τύπος σχολείου, ὅποιασδήποτε μορφῆς, οὐσιαστικά δὲν εἰσέρχεται στὸν ἐκπαιδευτικὸ προβληματισμὸ για μεταρρύθμιση μέχρι τὴν πρόσφατη ἀνοδο τοῦ ΠΑ.ΣΟ.Κ. στὴν ἐξουσία. Γίνεται κάποια συζήτηση και προγραμματισμὸς για τὴν εἰσαγωγή πολυδύναμων σχολείων μέσης ἐκπαίδευσης (ΠΟΣΜΕ) σὲ πειραματικὴ βάση τὴ δεκαετία τοῦ 1970, ἀλλὰ για πολλοὺς λόγους⁵⁹, τὸ ἐγχείρημα αὐτὸ δὲν ἔτυχε εὐνοϊκῆς ἀπήχησης και ἡ ὅλη ἰδέα ἀτόνησε. Τὸ σύστημα πὸν εἶχε καθιερωθεῖ ἀπὸ τὸ 1929, με κύριο ἄξονα τὸ μονολιθικὸ και οὐσιαστικὰ κλασσικὸ γυμνάσιο, μετατρέπεται τὸ 1964 και 1976 στὸ ὀργανωτικὸ σχῆμα τοῦ διπλοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δικτύου. Στὴν πραγματικότητα διατηρεῖται ὁ ἐπιλεκτικὸς και ἐλιτιστικὸς χαρακτήρας τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης.

Πρόθεση τῆς σημερινῆς κυβέρνησης εἶναι νὰ ἀντικαταστήσει αὐτὸ τὸ σύστημα με διάφορα μέτρα ἕνα ἀπὸ τὰ ὁποῖα εἶναι ὁ θεσμὸς τοῦ ἐνιαίου πολυκλαδικοῦ λυκείου (Ε.Π.Α.). Ὅπως και σὲ ἄλλες χώρες, πὸν ἔχει καθιερωθεῖ παρόμοιος θεσμὸς, πιστεύεται ὅτι τὸ Ε.Π.Α. θὰ ἀνταποκριθεῖ πρὸς ἰκανοποιητικὰ στὰ σύγχρονα αἰτήματα τοῦ ἐκδημοκρατισμοῦ (τῆς ἰσότητας ἐνκαιριῶν), τῆς κοινωνικῆς δικαιοσύνης και τῆς οἰκονομικῆς ἀποτελεσματικότητας. Παράλληλα, ὅπως συνέβη με τὸν ἀντίστοιχο τύπο σχολείου στὴν Ἀγγλία, στὴ Δυτικὴ Γερμανία και στὴ Σουηδία, τὸ Ε.Π.Α. σὲ σύγκριση με τὸ ὑπάρχον ἐπιλεκτικὸ διαφοροποιημένο σχολεῖο, ὑπο-

58. Για τις διάφορες μορφές αὐτοῦ τοῦ τύπου σχολείου, βλέπε S. S. W i n t e r s, “Social Policy, Pedagogy, Educational Psychology and the Curriculum of Comprehensive Secondary Schools”, “Compare”, 10, 2, (1980), σελ. 199 - 208. Βλέπε ἐπίσης R. R y b a, “The Context of Curricular Change in Europe at the Lower Secondary Level”, “Compare”, 10, 2 (1980), σελ. 101 - 116.

59. Μερικοὶ λόγοι ἦταν: τὸ μέγεθος τέτοιων σχολείων (πολλοὶ τὰ ἀποκάλεσαν «μεγαθήρια») και τὸ γεγονός ὅτι ἀποτελοῦσαν ἕνα ἀπὸ τὰ προγράμματα πὸν χρηματοδοτοῦσε ἡ Διεθνῆς Τράπεζα.

στηρίζεται από διαφορετικό πολιτικό σχηματισμό, τὴ «σοσιαλιστική» Κυβέρνηση Α. Παπανδρέου - ΠΑ.ΣΟ.Κ. Ὑπενθυμίζουμε σχετικά, ὅτι στὴν ἐκστρατεία γιὰ τὴν ἀντικατάσταση τοῦ δυναστικοῦ ἢ τριαδικοῦ συστήματος ἐκπαίδευσης μὲ τὸ «ἐνιαῖο» σχῆμα στὸν δυτικοευρωπαϊκὸ χῶρο πρωτοστάτησαν οἱ «σοσιαλιστικές» ἢ «σοσιαλδημοκρατικές» πολιτικὲς παρατάξεις (τὸ Ἑργατικὸ Κόμμα στὴν Ἀγγλία, τὸ Σοσιαλδημοκρατικὸ Κόμμα (SPD) στὴ Δυτικὴ Γερμανία καὶ τὸ Σοσιαλδημοκρατικὸ Κόμμα στὴ Σουηδία). Ἔτσι ἡ πολιτικὴ τῆς Ἑλληνικῆς Κυβέρνησης, μπορεῖ νὰ πεῖ κανεῖς, συμπίπτει μὲ παράλληλες ἐπιλογὲς ἀντίστοιχων πολιτικῶν σχηματισμῶν στὸ δυτικὸ κόσμο. Τὸ παράδοξο ὅμως τῆς ὅλης ὑπόθεσης εἶναι ὅτι σὲ μερικὲς τουλάχιστο ἀπὸ τὶς δυτικὲς χῶρες (π.χ. στὴν Ἀγγλία, στὶς Η.Π.Α., καὶ στὴ Δυτικὴ Γερμανία) ἡ ἀνέλιξη τοῦ ἐνιαίου τύπου σχολείου τὰ τελευταῖα δέκα περίπου χρόνια διέρχεται μιὰ κρίσιμη περίοδο. Οἱ μεγάλες προσδοκίες σχετικά μὲ τὶς κοινωνικὲς, οικονομικὲς καὶ παιδαγωγικὲς ἐπιπτώσεις, ποὺ χαρακτηρίζουν τὰ πρῶτα αἰτήματα γιὰ τὴν καθιέρωση τοῦ «ἐνιαίου» τύπου σχολείου δὲν φαίνεται νὰ ἔχουν ἐκπληρωθεῖ. Ἔντονος κοινωνικὲς ἀνισότητες σ' ὅλο τὸ φάσμα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος παραμένουν, οἱ «ἐνκαιρίες γιὰ τὴ ζωὴ» γιὰ τὰ παιδιά τῶν λαϊκῶν στρωμάτων δὲν ἔχουν σημειώσει καμιά σημαντικὴ διαφορὰ, ἡ σχολικὴ ἀτμόσφαιρα καὶ γενικότερα οἱ ἐσωτερικὲς σχολικὲς διαδικασίες δὲν ἔχουν ἐκδημοκρατικοποιηθεῖ, ἡ ἐπίδοση τῶν μαθητῶν ἀπὸ τὰ χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικὰ στρώματα δὲν ἔχει σημαντικὰ βελτιωθεῖ, καὶ ἡ μετάβαση ἀπὸ τὸ σχολεῖο στὸ χῶρο τῆς ἐργασίας δὲν ἔχει γίνῃ οὔτε πιὸ ὁμαλὴ οὔτε καὶ πιὸ ἀποτελεσματικὴ. Ἡ κρίση τοῦ «ἐνιαίου» σχολείου σὲ ὀρισμένες χῶρες ἔχει ἐν μέρει ἐπιδεινωθεῖ καὶ ἀπὸ μιὰ συντηρητικὴ ἀντίδραση στὴν ἐκπαίδευση γενικά, ποὺ μὲ τὸ πρόσχημα μιᾶς ὑποτιθέμενης ὑποβάθμισης τῶν σπουδῶν καὶ μείωσης τῆς ἐπίδοσης τῶν μαθητῶν ἔχει συμβάλει σὲ ἀμφισβήτηση νεωτεριστικῶν ἐκπαιδευτικῶν τάσεων.

Τὰ αἴτια τῆς κρίσης τοῦ «ἐνιαίου» τύπου ἐκπαίδευσης στὶς φιλελεύθερες καπιταλιστικὲς καὶ οἱ σοσιαλδημοκρατικὲς χῶρες εἶναι πολλὰ καὶ διάφορα, ἀλλὰ ἐκτὸς διερεύνησης σ' αὐτὴ τὴ μελέτη. Ἔνα ὅμως χαρακτηριστικὸ τῆς κρίσης ἔχει σημασία ὅσον ἀφορᾷ τὴν προτιθέμενη καθιέρωση τοῦ θεσμοῦ τοῦ «ἐνιαίου πολυκλαδικοῦ λυκείου» στὴν Ἑλλάδα. Πολλὲς ἔρευνες ἔχουν καταλήξει στὸ συμπέρασμα ὅτι, ἐνὸς ὁ «ἐνιαῖος» τύπος σχολείου λειτουργεῖ σὲ κοινωνικὰ συστήματα μὲ καπιταλιστικὲς ὑποδομές, πάντοτε θὰ ἀντιμετωπίζει ἕνα δυσεπίλυτο δилήμμα: τὴν ταυτόχρονη ἐπίτευξη τοῦ διπλοῦ του σκοποῦ, ποὺ εἶναι ἡ κοινωνικὴ δικαιοσύνη καὶ ἡ οικονομικὴ ἀποτελεσματικότητά. Ἐνόψει αὐτοῦ τοῦ διλήμματος ὁ θεσμὸς τοῦ ἐνιαίου πολυκλαδικοῦ λυκείου στὴν Ἑλλάδα δὲν πρέπει νὰ ἐμ-

πνέει εμπιστοσύνη ότι θα λύσει βασικά εκπαιδευτικά προβλήματα εκτός αν η καθιέρωσή του συμπορεύεται με μιὰ ριζική αλλαγή στις καπιταλιστικές δομές τῆς κοινωνίας.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Ἡ φύση τῆς χρόνιας εκπαιδευτικῆς κρίσης στὴν Ἑλλάδα καὶ ἡ βασανιστικὴ πορεία γιὰ εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση κατὰ τὴν ἐξεταζόμενη περίοδο, κυρίως οἱ ἰδιαιτερότητες ποὺ χαρακτηρίζουν τὴν ἑλληνικὴ περίπτωση, προκαλοῦν τελικὰ τὸ εὐλογο ἐρώτημα: Πῶς μπορεῖ νὰ ἐρμηνευτεῖ ἡ ἑλληνικὴ περίπτωση εκπαιδευτικῆς κρίσης - μεταρρύθμισης; Ποιοὶ οἱ βασικοὶ παράγοντες, ποιά τὰ βασικὰ αἷτια ποὺ δημιούργησαν καὶ μορφοποίησαν καταστάσεις κρίσης καὶ ποὺ ἐπηρέασαν τὴν πορεία τῆς μεταρρύθμισης (τὸν προσδιορισμὸ τοῦ προβλήματος, τὶς ἀντιφάσεις, τὶς ἀναστολές, τὶς ἐπιλογές, τὴν ἀπίχηση, κ.τ.λ.); Στὸ τελευταῖο αὐτὸ μέρος τῆς παρουσιάσῃς μας θὰ σχολιάσουμε, κατ' ἀνάγκη πολὺ ἐλλειπτικά, μερικὲς ἀπὸ τὶς πιὸ σημαντικὲς θέσεις ποὺ ἔχουν προταθεῖ γιὰ τὴν ἐρμηνεία τῆς ἑλληνικῆς περιπτώσεως, διατυπώνοντας ταυτόχρονα καὶ τὶς δικές μας ἀπόψεις. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό, ὅπως καὶ γιὰ τὴν ἀνάλυση ποὺ προηγήθηκε, θὰ ἐπικαλεστοῦμε θεωρητικὰ μοντέλα ἢ («παραδείγματα») (ὅπως τὰ ἐννοεῖ ὁ Thomas Kuhn)⁶⁰ ποὺ στὴ διεθνή βιβλιογραφία ἔχουν χρησιμοποιηθεῖ γιὰ τὴ μελέτη καὶ τὴν ἐρμηνεία ἄλλων κοινωνικῶν καὶ εκπαιδευτικῶν ἀλλαγῶν/μεταρρυθμίσεων.

Ἐνα τέτοιο («παράδειγμα»), στὸ ὁποῖο ἔχουμε ἐπανεὶλημμένα κάνει ἀναφορές, ἀλλὰ ποὺ ἔχει ἐπίσης χρησιμοποιηθεῖ ὡς ἐρμηνευτικὸ πλαίσιο εκπαιδευτικῆς ἀλλαγῆς, ἔχει χαρακτηριστεῖ ὡς «φιλελεύθερο» ἢ «φροντισιοκρατικὸ» ἢ «ρυθμιστικὸ - ἐξισορροπησιακὸ» (*equilibrium*) ἢ ὡς «κοινωνιολογικὸς λειτουργισμὸς»⁶¹. Στὴν ἑλληνικὴ περίπτωση, μερικὲς ἐρμηνεῖες, ποὺ ἔχουν διατυπωθεῖ στὸ ἐρώτημα ποὺ θέσαμε παραπάνω, παρουσιάζουν ὅψεις τοῦ λειτουργικοῦ («παραδείγματος»). Ἀναφέρουμε πρῶτα τὶς ἐρμηνεῖες ἐκεῖνες ποὺ θεωροῦν τὴ δημιουργία τῆς κρίσης καὶ τὴν ἀνάγκη γιὰ μεταρρύθμιση ὡς ἐπακόλουθο τῆς ἀναντιστοιχίας μεταξὺ προσ-

60. Thomas Kuhn, "The Structure of Scientific Revolutions", University of Chicago Press, Chicago, 1962.

61. Βλέπε Chr. Hurn, "The Limits and Possibilities of Schooling", ὅπ. παρ. Βλέπε ἐπίσης, Alan Swingewood, «Ο Μάρξ καὶ ἡ Σύγχρονη Κοινωνικὴ Θεωρία», Μετάφραση Μαρίας Νεοφωτίστου, Πύλη, Ἀθήνα 1978, σελ. 257 - 291, σελ. 8 - 12, καὶ R. G. Paulston, "Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review," University of Pittsburgh, Pittsburgh, 1976.

φορᾶς καὶ ζήτησης ἐκπαιδευτικῶν πόρων καὶ ἀγαθῶν, καὶ τῆς ἀστάθειας ἢ ἀνισορροπίας ἀνάμεσα στὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα καὶ στὰ ἄλλα κοινωνικά «ὑποσυστήματα». Ἡ ἀναντιστοιχία καὶ ἡ ἀνισορροπία στὴν ἐλληνικὴ περίπτωσις ἦταν καταστάσεις ποὺ εἶχαν δημιουργηθεῖ ἐξαιτίας διάφορων ἐξωγενῶν καὶ ἐνδογενῶν παραγόντων ὅπως οἱ δύο καταστρεπτικοὶ πόλεμοι (ὁ δεύτερος παγκόσμιος καὶ ὁ ἐμφύλιος), ποὺ εἶχαν ἀποδεκατίσει τὴν ὕλική καὶ ἀνθρώπινη ὑποδομὴ τοῦ συστήματος, ὁ γοργὸς ρυθμὸς τῆς ἐκβιομηχανοποίησης καὶ τῆς οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης, ἡ ἀδξημένη ζήτηση γιὰ μέση, ἀνώτερη καὶ ἀνώτατη ἐκπαίδευση, ἡ ἔνταξη τῆς χώρας στὴν Εὐρωπαϊκὴ Οἰκονομικὴ Κοινότητα, κ.τ.λ.

Στὸ ἴδιο ἐρμηνευτικὸ πλαίσιο μπορεῖ ἐπίσης νὰ ἐνταχθοῦν καὶ οἱ ἀπόψεις ἐκεῖνες σύμφωνα μὲ τὶς ὁποῖες ἡ ἐκπαιδευτικὴ κρίσις ὀφείλεται στὴ χαμηλὴ ἀποδοτικότητα τοῦ σχολείου, μιὰ χρόνια κατάσταση ποὺ δημιουργεῖται ἀπὸ ἀδυναμίες καὶ ἐλλείψεις τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος σὲ διδακτικὸ προσωπικό, προγράμματα, μεθόδους διδασκαλίας καὶ ἐπιλογῆς, ἐξοπλισμὸ καὶ ὕλικοτεχνικὴ ὑποδομὴ, ἀπὸ κακὴ διαχείριση (management), ἀπὸ περιορισμένους πιστώσεις, καὶ ἀπὸ μονοδιάστατους καὶ ἀναχρονιστικοὺς ἐκπαιδευτικοὺς θεσμοὺς ὅπως τὸ ἀνθρωπιστικὸ ἐξατάξιο γυμνάσιο. Μὲ λίγα λόγια, τὰ αἴτια τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσις ἀναζητῶνται σὲ ἀδυναμίες τοῦ ἴδιου τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος.

Ὅφεις τοῦ φιλελεύθερου, ρυθμιστικοῦ - ἐξισορροπητικοῦ «παραδείγματος» διαφαίνονται καὶ σὲ μερικὲς αἰτιολογήσεις ὅσον ἀφορᾶ πρῶτο, τὸ αἴτιμα γιὰ μεταρρύθμιση (γιατί, δηλαδή, ἔπρεπε νὰ ἀλλάξει τὸ ὑπάρχον σύστημα καὶ ποιὸι οἱ παράγοντες ποὺ ἐπέβαλλαν τὴ ρύθμισή του), δεύτερο, τὴν ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ ποὺ ἀκολοιθῆθηκε (γιατί, δηλαδή, ἔγιναν οἱ ἐπιλογές ποὺ ἔγιναν γιὰ τὴν ἀναμόρφωση τῆς ἐκπαίδευσης), καὶ τρίτο, τὴν «ἀνώμαλη» θά 'λεγε κανεὶς ἐξελικτικὴ πορεία τῆς μεταρρύθμισης (γιατί, δηλαδή, οἱ ἀναστολές, οἱ «ἀποτυχίες», μὲ λίγα λόγια, γιὰτὶ δὲν ἔγινε ἡ προτιθέμενη ἐκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ). Σύμφωνα μὲ τέτοιες λειτουργικὲς αἰτιολογήσεις, τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα ἔπρεπε νὰ ρυθμιστεῖ γιὰ νὰ σταθεροποιηθεῖ ἢ ἀνισόρροπη καὶ («ἀποδιοργανωτικὴ») κατάσταση ποὺ δημιουργήθηκε ἐξαιτίας ἐξωγενῶν καὶ ἐνδογενῶν κοινωνικοοικονομικῶν, δημογραφικῶν καὶ παιδαγωγικῶν παραγόντων, καὶ γιὰ νὰ πραγματοποιηθοῦν οἱ στόχοι τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ, τῆς ἀνάπτυξης καὶ τῆς κοινωνικῆς ὁλοκλήρωσης. Παράλληλα, σύμφωνα πάντοτε μὲ τὸ παραπάνω ἐρμηνευτικὸ πλαίσιο, ἡ ἔκτασις καὶ τὰ ὅρια τῆς μεταρρύθμισης (οἱ ἐπιλογές ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς) ἦταν σχεδὸν προδιαγραμμένα. Δὲν ἦταν ἐφικτὸ ἀλλὰ οὔτε καὶ ἐπιθυμητὸ νὰ γίνουν ριζικὲς δομικὲς ἀλλαγές, παρὰ μόνον θεσμικές, διορθωτικὲς καὶ τμηματικὲς μεταβολές τοῦ

υπάρχοντος εκπαιδευτικοῦ συστήματος. Αὐτὸν τὸν τύπο μεταρρύθμισης ἐπέβαλλαν οἱ ἐσωτερικὲς καὶ ἐξωτερικὲς συνθήκες, οἱ ἀναπτυξιακοὶ στόχοι, καὶ γενικότερα τὰ αἰτήματα τοῦ ἐκδημοκρατισμοῦ καὶ τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ.

Τέλος ἡ «ἀνώμαλη» πορεία τῆς μεταρρύθμισης ἀποδίδεται κατὰ κύριο λόγο στὴν ὑπαρξη μιᾶς ἰδιάζουσας ἐσωτερικῆς πολιτικῆς κατάστασης, πὸν ἐντοπίζεται στὴν ἰσχυρὴ ἀντίδραση ἀντιφρονούντων παραγόντων/δυνάμεων, οἱ ὁποῖοι ἐμποδίζον τὴν ὑλοποίηση τῆς νέας καὶ «προοδευτικῆς» πολιτικῆς, κλονίζουν τὴν ἐμπιστοσύνη γιὰ τὴν ὀρθότητα τῆς πολιτικῆς αὐτῆς, ἀναστέλλουν τὴν τάση πρὸς τὴ μεταρρύθμιση/ἀλλαγὴ καὶ ἔτσι διαωνίζουν τὴν ἀστάθεια καὶ ἐπομένως τὴν εκπαιδευτικὴ συντήρηση. Ἔτσι, λ.χ. ἡ προβλεπόμενη μεταρρύθμιση καθυστέρησε μέχρι τὸ 1964 ἐξαιτίας μιᾶς λυσοαλέας συντηρητικῆς ἀντίδρασης, ἡ ὁποία πολέμησε τὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1964 καὶ ὑπερίσχυσε μετὰ τὸ 1965. Ἡ κατάσταση ἄλλαξε τὸ 1976, ἀλλὰ πάλιν ἡ πραγματοποίηση τῆς μεταρρυθμιστικῆς πολιτικῆς τῆς Ν.Δ. ἐμποδίζεται ἀπὸ ἀντιφρονούντες, οἱ ὁποῖοι ὁμως τὸ 1976 ἀνῆκαν κατὰ μεγάλο μέρος στὸν ἀντίθετο πολιτικὸ χῶρο ἀπὸ ἐκείνους τοῦ 1964, στὸ χῶρο τῆς ἀριστερᾶς.

Ἐρμηνεῖς τῆς εκπαιδευτικῆς κρίσης - μεταρρύθμισης, πὸν παρουσιάζουν ὅψεις τοῦ φιλελεύθερου, λειτουργικοῦ παραδείγματος/μοντέλου, διέπουν τὶς ἀπόψεις φιλελευθέρων διαρρομένων καὶ μεταρρυθμιστῶν ὅπως ὁ Ε. Π. Παπανοῦτσος, καθὼς [καὶ τὰ κείμενα εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς σ' ὅλες τὶς φάσεις τῆς μεταρρύθμισης, τῆς ρεφορμιστικῆς ἀλλαγῆς ὅπως τὴ χαρακτηρίσαμε.

Οἱ ἀδυναμίες καὶ τὰ ὅρια τοῦ φιλελεύθερου λειτουργικοῦ ἢ φονκσιοναλιστικοῦ μοντέλου ὡς πλαισίον μελέτης καὶ ἐρμηνείας εκπαιδευτικῶν συστημάτων καὶ εκπαιδευτικῆς ἀλλαγῆς ἔχουν συχνὰ ἐπισημανθεῖ στὴ σχετικὴ διεθνὴ βιβλιογραφία ἀπὸ πολλοὺς μελετητὲς⁶² καὶ θά'ταν ἄσκοπο νὰ τὶς ἐπαναλάβουμε σὲ τέτοιο ἀκροατήριον. Ἐπικρίσεις τοῦ μοντέλου αὐτοῦ ἔχουν τελευταῖα γίνει καὶ στὸν ἐλληνικὸ ἐπιστημονικὸ χῶρο σὲ σχέσιν μὲ μελέτες τοῦ ἐλληνικοῦ εκπαιδευτικοῦ συστή-

62. Βλέπε, γιὰ παράδειγμα, *M. Carnoy* καὶ *H. M. Levin*, "The Limits of Educational Reform", ὅπ. παρ. σελ. 38 - 47, *J. Karabel* καὶ *A. H. Halsey*, ὅπ. παρ. σελ. 8 - 12, *R. Paulston*, ὅπ. παρ. σελ. 5 - 26, *A. M. Kazamias* καὶ *Karl Schwartz*, "Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation", "Comparative Education Review", vol. 21 (June/October, 1977), σελ. 159 - 163, *A. M. Kazamias* καὶ *B. G. Massialas*, "Comparative Education", *Encyclopedia of Educational Research*, Editor, *Harold E. Mitzel*, Mac Millan, Riverside, N. J. 1982.

ματος καὶ τῆς μεταρροθύμισης κατὰ τὴ μεταπολεμικὴ περίοδο. Οἱ ἐπικρίσεις αὐτὲς διατυπώνονται ρητὰ ἢ ὑπονοοῦνται στὶς ἐναλλακτικὲς ἐρμηνεῖες ποὺ ἔχουν προταθεῖ ὅσον ἀφορᾷ τὸ θέμα ποὺ ἐδῶ μᾶς ἀπασχολεῖ.

Οἱ ἐναλλακτικὲς αὐτὲς ἐρμηνεῖες τοῦ θέματος, σὲ ἀντίθεση μὲ ἐκεῖνες ποὺ σχολιάσαμε παραπάνω, παρουσιάζουν ὄψεις ἐνὸς ἄλλου μοντέλου ἢ «παραδείγματος» ποὺ στὴ διεθνή σχετικὴ βιβλιογραφία ἔχει χαρακτηριστεῖ ὡς «ριζοσπαστικὸ» ἢ ὡς «μοντέλο σύγκρουσης»⁶³. Ἀφοροῦμενοι ἀπὸ «ριζοσπαστικὲς» ἰδεολογικὲς προοπτικὲς⁶⁴, καὶ βασιζόμενοι σὲ «ριζοσπαστικὲς» κοινωνιολογικὲς θεωρήσεις τῆς νεότερης ἑλληνικῆς ἱστορίας⁶⁵, μερικοὶ Ἕλληνες κοινωνιολόγοι τῆς ἐκπαίδευσης ἔχουν ἀναζητήσει τὰ αἴτια τῆς ἐκπαιδευτικῆς κρίσης/μεταρροθύμισης, ἀνάμεσα σὲ ἄλλα, στὴν ταξικὴ ὑποδομὴ τοῦ ἑλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ, ἰδιαίτερα στὴ σύνθεση καὶ τὸ ρόλο τῆς «ἀστικῆς» τάξης, στὴν κατάσταση ἐξάρτησης τῆς ἑλληνικῆς οἰκονομίας, στὴν πολιτικὴ καὶ κοινωνικὴ κρίση γενικά, καὶ στὸν καθοριστικὸ, καταπιεστικὸ καὶ ἡγεμονικὸ ρόλο μιᾶς ἄρχουσας τάξης. Οἱ πρὸ γνωστοὶ κύριοι ἐκπρόσωποι αὐτῆς τῆς προσέγγισης εἶναι ὁ Χ. Νουῦτσος καὶ ἡ Α. Φραγκουδάκη⁶⁶. Κατὰ τὸ Νουῦτσο, «τὸ ἐρμηνευτικὸ κλειδί γιὰ τὴν καθυστέρηση ποὺ παρουσιάζεται στὴν ἀνασυγκρότηση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος» μέχρι τὸ 1964, τὸ προσφέρει («ἡ πορεία τῆς ἀστικῆς τάξης στὰ πλαίσια τῆς ἑλληνικῆς κοινωνίας»). Ἡ «ἀστικὴ τάξη» διέρχεται μιὰ περίοδο κρίσης ὡς ἀποτέλεσμα ἰδεολογικοπολιτικῆς σύγκρουσης ἀνάμεσα σὲ μιὰ φιλελεύθερη καὶ μεταρροθυμιστικὴ («ἐνδογενή») μερίδα, ποὺ πρὶν τὸ 1964 εἶναι πολιτικὰ ἀδύναμη, καὶ μιὰ συντηρητικὴ

63. Βλέπε, π.χ. R. Paulston, ὅπ. παρ. σελ. 27 - 30, J. Karabel καὶ A. H. Halsey, ὅπ. παρ. σελ. 28 - 44, A. Swingewood, ὅπ. παρ. σελ. 257 - 291, Chr. Hurn, ὅπ. παρ., A. M. Kazamias καὶ B. G. Massialas, ὅπ. παρ.

64. Ὅπως τοῦ Λουὶ Ἀλτουσέρ, Νίκου Πουλιαντζά, P. Bourdieu, B. Bernstein, M. F. D. Young, R. Williams κ.ά.

65. Ὅπως τοῦ Ν. Σβορώνου, («Ἐπισκόπηση τῆς Νεοελληνικῆς Ἱστορίας»), Θεμέλιο, Ἀθήνα, 1976 καὶ τοῦ Κ. Τσοῦκαλά, («Ἐξάρτηση καὶ ἀναπαραγωγή: Ὁ κοινωνικὸς ρόλος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μηχανισμοῦ στὴν Ἑλλάδα») (1830 - 1922), Θεμέλιο, Ἀθήνα 1977.

66. Βλέπε, ἐπίσης, Μ. Ζηκοπούλου, («Ἐκπαιδευτικὴ μεταρροθύμιση στὴν Ἑλλάδα: Μία περίπτωση ἐξάρτησης»), («Ἐπιθεώρηση Κοινωνικῶν Ἐπιστημῶν»), Τόμος Α (Ἰούλιος-Σεπτέμβριος, 1979), σελ. 49 - 54. Οἱ ἀπόψεις τοῦ Νουῦτσου καὶ τῆς Φραγκουδάκη εἶναι τόσο παρόμοιες ποὺ εἶναι δύσκολο πολλές φορές νὰ τὶς ξεχωρίσουμε. Ἡ σειρὰ ποὺ τὶς ἐκθέτουμε δὲν σημαίνει ὅτι οἱ ἀπόψεις τοῦ ἐνὸς εἶναι σημαντικότερες ἀπὸ ἐκεῖνες τοῦ ἄλλου, οὔτε καὶ ὅτι προϋποθέτει παρότητα ἢ μητρότητα.

άλλα πολιτικά κυρίαρχη μερίδα που υπερτονίζει την παράδοση και προσφεύγει «στις πολιτικές αξίες του παρελθόντος». *Ἡ ἀναδιοργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης καθυστέρησε (ἐξαιτίας τῶν πολιτικῶν καὶ ἰδεολογικῶν ἐπιλογῶν τῶν συντηρητικῶν ἀστικῶν στρωμάτων που κυρίαρχησαν πολιτικὰ μιὰ ὀλόκληρη δεκαετία (1952 - 1963))*. Τῇ δεκαετία τοῦ 1960, ἡ φιλελεύθερη (ἐνδογενῆς) ἀστική τάξη, ὑποστηρίζεται ἀπὸ πλατιά στρώματα τοῦ πληθυσμοῦ, συνειδητοποιεῖ τὴν ἀναγκαιότητα τῆς μεταρρύθμισης, καὶ ὅταν ἀποκτᾷ τὴν ἐξουσία, θεσμοθετεῖ τὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1964⁶⁷. Παρόμοιες σὲ πολλὰ σημεῖα ἐρμηνεῖες/θέσεις διατυπώνει καὶ ἡ Α. Φραγκοῦδάκη⁶⁸. Κατ' αὐτήν, ἡ ἐλληνικὴ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση, μὲ τὴν ἔννοια τοῦ (ἐξαστισμοῦ) τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, ἐκκρεμεῖ τουλάχιστο ἀπὸ τὸ 1929 καὶ δὲν πραγματοποιεῖται μέχρι τὸ 1976. Βασικά, δηλαδή, ὅλες οἱ μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες τοῦ 20οῦ αἰῶνα (1913, 1929, 1959, 1964, καὶ 1976) ἦταν ἐκφάνσεις τοῦ ἴδιου φαινομένου (τῆς ἀστικῆς μεταρρύθμισης) που προωθεῖται ἀπὸ τοὺς ἴδιους πολιτικοὺς σχηματισμοὺς καὶ ἐκπαιδευτικοὺς φορεῖς (τὶς ἀστικὲς φιλελεύθερες δυνάμεις καὶ τοὺς «φιλελεύθερους ἀστούς»). Ἡ μεγάλη αὐτὴ καθυστέρηση «οφείλεται πρὶν ἀπ' ὅλα στὶς κοινωνικὲς καὶ πολιτικὲς συνθήκες που ἐμπόδισαν γιὰ μεγάλο διάστημα τὴν ἐφαρμογὴ τῶν ἀρχῶν τοῦ σχολείου τῆς ἀστικῆς κοινοβουλευτικῆς κοινωνίας». Μερικὲς ἀπ' αὐτὲς τὶς συνθήκες ἦταν: ἡ ἰδεολογικὴ καὶ πολιτικὴ κρίση, κυρίως τὴ δεκαετία μετὰ τὸν ἐμφύλιο πόλεμο, που δημιούργησε σύγχυση καὶ ἀντιφάσεις ἀνάμεσα στοὺς μεταρρυθμιστικοὺς κύκλους, ἡ ἀντίδραση τῆς συντήρησης, καὶ οἱ ἀσαφεῖς θέσεις τῶν ἐργατικῶν κομμάτων. Τὸ 1976 - 77 ὅμως, οἱ συνθήκες εἶχαν ἀλλάξει. Ἡ Δεξιά αὐτὴ τὴ φορὰ υἰοθετεῖ πρότυπα τῆς «ἀστικῆς μεταρρύθμισης», που τὰ εἶχε δανειστεῖ ἀπὸ τὶς δυτικὲς βιομηχανικὲς χώρες, ἀλλὰ που ἀμφισβητοῦνται (ἐδῶ καὶ 30 χρόνια). Σύμφωνα μὲ τὴ Φραγκοῦδάκη καὶ τοὺς συνεργάτες της, τὸ πρότυπο τέτοιας μεταρρύθμισης, ἓνα τεχνοκρατικὸ πρότυπο, «δὲν μπορεῖ νὰ εφαρμοστεῖ στὴν ἐλληνικὴ

67. Χαρ. Νούτσου, «Προγράμματα μέσης ἐκπαίδευσης καὶ κοινωνικὸς ἔλεγχος (1931 - 1973)», ὅπ. παρ. σελ. 266 - 274.

68. Βλέπε ἰδιαίτερα Α. Φραγκοῦδάκη, «Ἡ τεχνικὴ ἐκπαίδευση καὶ ἡ μυθολογία της», «Σύγχρονα θέματα», 4 (Ἰανουάριος, 1979), σελ. 9 - 31, καὶ Ἄννας Φραγκοῦδάκη καὶ Μαριάννας Κορνύλη, «Ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση ὡς πολιτικὴ ἰδεολογία: ἡ θέση τῶν πολιτικῶν κομμάτων γιὰ τὴν ἐκπαίδευση», «Ἐπιθεώρηση Πολιτικῆς Ἐπιστήμης», 3 (Ἀπρίλιος - Ἰούνιος 1982), σελ. 104 - 117.

κοινωνία). Ἀντιφάσκει «μὲ τίς ἴδιες τίς δομές» μιᾶς κοινωνίας «ὅπου ἔχουν ἀποδειχθεῖ ἀδιάβροχες σὲ κάθε ὀρθολογισμό»⁶⁹.

Οἱ παραπάνω ἀπόψεις, πὸν ἀναζητοῦν τὰ αἷτια τῆς κρίσης - μεταρρυθμίσεως στὴν Ἑλλάδα κάτω ἀπὸ τὸ πρίσμα παραδειγμάτων σύγκρουσης καὶ κοινωνικῶν ἀντιθέσεων, τοποθετοῦν τὸ πρόβλημα ἐρμηνείας, πὸν θέσαμε ὡς ἐρώτημα στὴν ἀρχὴ αὐτοῦ τοῦ μέρους, σὲ διαφορετικὴ καί, κατὰ τὴ δική μας ἀντίληψη, πιὸ ὀρθὴ ἐρευνητικὴ βάση ἀπὸ τίς προηγούμενες πὸν θεμελιώνονται στὸ δομολειτουργικὸ φιλελεύθερο μοντέλο συναίνεσης καὶ ἐξισορρόπησης. Ἀνοίγουν τὸ δρόμο γιὰ τὴ συγκρότηση ἑνὸς ἐναλλακτικοῦ ἐρμηνευτικοῦ πλαίσιον πὸν θὰ διέδρυνε τίς προοπτικές μας γιὰ τὴν πληρέστερη καὶ πιὸ σωστὴ κατανόηση τῆς ἐλληνικῆς περιπτώσεως. Ὡστόσο, οἱ νέες γιὰ τὸν ἐλληνικὸ χῶρο αὐτὲς ἀπόψεις δὲν ἐπιτυγχάνουν αὐτὸ τὸ σκοπὸ, τὴ συγκρότηση, δηλαδή, τοῦ ζητούμενου ἐρμηνευτικοῦ πλαίσιον. Παρόλα τὰ θετικὰ τους στοιχεῖα πὸν παραθέσαμε, οἱ ἐργασίες αὐτὲς χαρακτηρίζονται καὶ ἀπὸ ὀρισμένες ἀσάφειες, ἀτέλειες, ἀντιφάσεις καὶ μονόπλευρες ἀπόψεις. Ἐπιπλέον, στεροῦνται ἐπαρκοῦς ἐρευνητικῆς ὑποδομῆς καί, ἐπομένως, στὴ μορφή πὸν ἔχουν διατυπωθεῖ μόνο ὡς ὑποθέσεις γιὰ διερεύνηση μπορεῖ νὰ ἐκληφθοῦν καὶ ὄχι ὡς τεκμηριωμένα συμπεράσματα ἔρευνας. Ἀναφέρουμε, ἐνδεικτικὰ, ἕνα μόνο βασικὸ σημεῖο, τὴν ἀξιόλογη κατὰ τὰ ἄλλα προσπάθεια πὸν γίνεται γιὰ μιὰ ταξικὴ ἀνάλυση τοῦ προβλήματος, πὸν εἶναι ἴσως καὶ τὸ πιὸ πρωτότυπο χαρακτηριστικὸ τῆς καινούργιας αὐτῆς κοινωνιολογικῆς προσπέλασης. Οἱ ὄροι «ἀστικὴ τάξη» καὶ «ἐνδογενῆς ἀστικὴ τάξη», ὅπως καὶ ἡ κατάτμηση τῆς τάξης αὐτῆς πὸν γίνεται σὲ διάφορες μερίδες μὲ διαφορετικοὺς ἰδεολογικοὺς προσανατολισμοὺς, εἶναι ἀσαφεῖς καὶ στεροῦνται τῆς ἀπαιτούμενης τεκμηρίωσης. Τὶς τάξεις αὐτὲς, ὅπως παρουσιάζονται, τίς συνθέτουν ἕνα τόσο εὐρὸν φάσμα κοινωνικοεπαγγελματικῶν ομάδων πὸν ὁποιαδήποτε τους χρῆση ἀπὸ μεθοδολογικὴ, θεωρητικὴ καὶ ἐρευνητικὴ ἄποψη, καθίσταται ἐντελῶς ἀδύνατη. Ἄραγε μὲ τὸν ὄρο «ἐνδογενῆς ἀστικὴ τάξη» ἐννοεῖται κάτι παρόμοιο μὲ τὴ «νέα μεσαία τάξη», πὸν ἔπαιξε σημαντικὸ ρόλο σὲ εκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις, ὅπως τὸ ἐνιαῖο σχολεῖο, στὶς δυτικὲς καπιταλιστικὲς χῶρες τῆς Εὐρώπης τίς δεκαετίες τοῦ 1950 καὶ 1960; Ἡ σύνθεση ὁμως τῆς «νέας μεσαίας τάξης» καὶ οἱ ἰδεολογικοὶ τῆς προσανατολισμοὶ ἦταν διαφορετικὴ ἀπὸ τὴ σύνθεση τῆς ἐλληνικῆς «ἐνδογενοῦς ἀστικῆς τάξης».

69. Α. Φραγκοῦδάκη καὶ Μ. Κονδύλη, ὅπ. παρ. σελ. 113 - 114.

Στήν ελληνική περίπτωση, αν αποδεχτούμε την ύπαρξή της όπως τή χαρακτηρίζει ο συγγραφέας, ή («ένδογενής αστική τάξη») συμπεριλαμβάνει ομάδες πού παραδοσιακά ήταν συντηρητικές παρά («προοδευτικές»). Άλλες ατέλειες τής ταξικής ανάλυσης, πού επιχειρείται από τους παραπάνω Έλληνες κοινωνιολόγους τής εκπαίδευσης, είναι ή αδυναμία τους νά κάνουν τή σημαντική διάκριση, πού έντοπίζει ο Anthony Giddens⁷⁰, μεταξύ ταξικής «δομής» και ταξικής «δόμησης», και τήν εξίσου σημαντική διάκριση πού επισημαίνει ο Νίκος Μουζέλης μεταξύ ταξικών («θέσεων») και ταξικών («τοποθετήσεων»)⁷¹. Τέλος δέν εξετάζονται έπαρκώς οί ιδιαιτερότητες του «δύσμορφου» ελληνικού καπιταλισμού, ό οποίος, αντίθετα μέ τις χώρες τής Δυτικής Εύρώπης, παρουσιάζει χαρακτηριστικά «υπανάπτυξης»⁷².

Συμπερασματικά, θά θέλαμε νά εκφέρουμε τήν εξής προσωπική γνώμη ός πρός τό θέμα τής έρμηνείας. Ένα έρμηνευτικό πλαίσιο, πού θά ύπόσχεται νά δώσει μιá ικανοποιητική απάντηση στό ερώτημά μας, θά πρέπει νά είναι πολυδιάστατο. Τόν κύριο άξονα τής δικής μας προσπέλασης θά αποτελεϊ μιá ταξική ανάλυση τής εκπαιδευτικής κρίσης - μεταρρύθμισης, όπως έχει εφαρμοστεί στη διεύρνηση άλλων παρόμοιων φαινομένων στό διεθνή χώρο, αλλά πού θά λαμβάνει ύπόψη τις παραμέτρους και ιδιαιτερότητες τής κοινωνικής ύποδομής τής ελληνικής εκπαίδευσης. Δεύτερος άξονας θά πρέπει νά αποτελεϊ μιá ανάλυση τής πολιτικής σύγκρουσης, όπως έχει εκδηλωθεϊ στα διάφορα ιστορικά στάδια μεταρρύθμισης και όπως έχει επηρεάσει τήν πορεία τής κρίσης - μεταρρύθμισης. Η πολιτική σύγκρουση θά πρέπει νά εξεταστει σέ σχέση μέ τήν ταξική δ ό μ η σ η τών διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Η μεθοδολογική μας προσπέλαση θά έχει ως προϋπόθεση ότι οί απόπειρες για μεταρρύθμιση δέν ήταν εκφάνσεις του ίδιου φαινομένου αλλά διαφορετικά ιστορικά επεισόδια μέ ξεχωριστή δυναμική τό ένα από τό άλλο. Τό έρμηνευτικό μας πλαίσιο θά πρέπει επίσης νά λάβει ύπόψη τις ακόλουθες ύποθέσεις και παραδοχές :

70. Anthony Giddens, "The Class Structure of the Advanced Societies," Hutchinson and Co., London, 1973, σελ. 19 - 22, 107 - 112, 230 - 235.

71. Νίκος Μουζέλης, «Νεοελληνική Κοινωνία: Όψεις Έπανάπτυξης», όπ. παρ. σελ. 108.

72. Βλέπε Μουζέλη, όπ. παρ. σελ. 92 - 96. Ίσως αυτό νά έννοει ή Α. Φοργόναδάκη, ως παράγοντα για τήν «άποτυχία» των δυτικών μοντέλων μεταρρύθμισης, αλλά δέν τό αναπτύσσει όπως θάπρεπε.

(α) Κατά την εξεταζόμενη περίοδο, η κρίση στην εκπαίδευση και η βασανιστική, όπως την αποκαλέσαμε, πορεία της μεταρρύθμισης είχαν σχέση με μια ευρύτερη πολιτικοϊδεολογική κρίση, μια έσωτερική κρίση του «φιλελευθερισμού», ή όποια επέδρασε και στη διάβρωση της συναίνεσης για ρεφορμιστική αλλαγή.

(β) Οί δυνατότητες και τὰ όρια του σχολείου από την άποψη «έσωτερικής» και «έξωτερικής» αποτελεσματικότητας καθορίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από έξωγενείς/έξωσχολικούς παράγοντες. Δέν είναι τὸ σχολείο, π.χ., πὸ δημιουργεί τὴν ανεργία ἢ τίς κοινωνικές ανισότητες.

(γ) Τὸ σχολείο σε φιλελεύθερα καπιταλιστικά και σοσιαλδημοκρατικά κοινωνικά συστήματα δέν αλλάζει αλλάζοντας μόνο τὸ σχολείο.

Ἡ διεξοδικότερη επεξεργασία του παραπάνω πλαισίου θά αποτελούσε θέμα μᾶς ἄλλης παρουσίασης.