

**Σήφης Μπουζάκης**

# **Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα**

**Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια  
Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση**



**Δ' ΕΚΔΟΣΗ**

**ΤΟΜΟΣ Α'**  
**ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ**  
**19ος αιώνας, 1913, 1929**

**ΤΕΚΜΗΡΙΑ - ΜΕΛΕΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 1**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ**

**GUTENBERG**

ρυθμίσεις (Levin: 1982). Ανάμεσα στις ομάδες συμφερόντων και τους θεσμούς φαίνεται να αναπτύσσονται ιστορικά τρεις τύποι διαπραγμάτευσης, η **πολιτική χειραγώγηση**, η **εξωτερική συναλλαγή** και **διεκπεραίωση** και η **εσωτερική μύηση** (Archer: 1985). Η δράση των κοινωνικών ομάδων βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τη δράση των ατόμων που δραστηριοποιούνται στο εσωτερικό αυτών των ομάδων. Τα ιστορικά πρόσωπα, οι προσωπικότητες, που εμφανίζονται σε μία δεδομένη ιστορική συγκυρία, βιώνουν ένα συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό περιβάλλον, «ανασαίνουν» την ατμόσφαιρα της εποχής τους, εκφράζουν πολύ συχνά τα αιτήματα της συγκεκριμένης εποχής, μπορούν να αντιληφθούν τη δυναμική των πραγμάτων και μέσα από τη δράση τους να τα οδηγήσουν προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση (βλ. σχετικά, Βέικος: 1987 και Walsh: 1985).

Ανάμεσα, λοιπόν, στα τρία επίπεδα δύναμης που προωθούν την κοινωνική αλλαγή, υπάρχουν ομάδες και άτομα σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, με τις ανάγκες, τα συμφέροντα, τις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Οι εν λόγω ομάδες αλλά και τα άτομα που τις απαρτίζουν αντιμετωπίζουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και προσδιορίζουν τη θέση που θα λάβουν απέναντί τους, με βάση όχι μόνον τα προαναφερθέντα συμφέροντα, αλλά και την ιστορία τους, τις εμπειρίες τους, το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικο-οικονομικό πλαίσιο και τις δεξιότητές τους (Dyer: 1999). Δε θεωρούμε, βέβαια, ότι τα άτομα αποτελούν **κινητήρια δύναμη** της ιστορίας – οι συγκρούσεις είναι εκείνες που παίζουν τον κύριο ρόλο – αλλά και δεν πρέπει να αγνοείται η συμβολή τους και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Τα άτομα, οι προσωπικότητες, διαμορφώνονται από το συγκεκριμένο ιστορικό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δρουν αλλά, στη συνέχεια, μπορούν να το επηρεάσουν, επιταχύνοντας, ανατρέποντας ή επιβραδύνοντας τις ιστορικές διεργασίες, την κοινωνική εξέλιξη (Lê Thánh Khôi: 1986).

Οι ποικίλες κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετική αντίληψη, ίσως διάχυτη, για το ρόλο του σχολείου και τη σχέση του με την κοινωνία. Μερικές από αυτές πιστεύουν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι συμμορφωτικός-αναπαραγωγικός, ενώ άλλες θεωρούν πως είναι δημιουργικός-μετασχηματιστικός. Αυτή η διαφοροποίηση τις οδηγεί στη σύγκρουση, με αποτέλεσμα τη μεταρρύθμιση ή την αντιμεταρρύθμιση. Αυτό, κάθε φορά, εξαρτάται από την υπερίσχυση της μιας ή της άλλης ομάδας. Οι εκάστοτε κυρίαρχες ομάδες που θέλουν να διατηρήσουν τα προνόμιά τους υιοθετούν τον πρώτο ρόλο. Προσεγγίζουν τις μεταρρυθμίσεις από δομολειτουργική σκοπιά. Οι ομάδες που εκφράζουν την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή ασπάζονται τη συγκρουσιακή προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αφού πρόκειται για μη προνομούχες κοινωνικές ομάδες, που έχουν συμφέρον, όταν το σχολείο λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής. Σε κάθε περίπτωση, ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και των λοιπών ομάδων ενδιαφέροντος στην εφαρμογή, αλλά και τη διαμόρφωση της

εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί το σημαντικότερο δείκτη εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επισημαίνεται σε μια σειρά πολύ πρόσφατων μελετών (βλ. ενδεικτικά Spauwaert: 1993, και UNESCO: ό.π.).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (βλ. διάγραμμα) βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση και με τα τέσσερα «πεδία δύναμης». Στο διάγραμμα φαίνεται η δυναμική-συγκρουσιακή πορεία **χωρίς, επαναλαμβάνουμε, αυτή να έχει νομοτελειώδη χαρακτήρα, που προηγείται μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας**. Στη συνέχεια, αφού εφαρμοστεί μια μεταρρύθμιση, η εκπαίδευση ως θεσμός της υπερδομής αποκτά χαρακτηριστικά δομής: **επηρεάζει** και τα τέσσερα πεδία δύναμης και μετασχηματίζεται, έτσι, σ' έναν από τους παράγοντες μεταρρύθμισης ή αλλαγής. Το ρόλο αυτόν μπορεί να τον «παίξει» η εκπαίδευση και για το λόγο ότι στο εσωτερικό της υπάρχουν ενεργά υποκείμενα (εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς) που με τη δράση τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική.

### 3. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες

#### 3.1. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κατά το 19ο αιώνα (1834, 1836, 1880, 1889, 1895, 1899)

##### 3.1.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Για να μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε και να κατανοήσουμε το μεταρρυθμιστικό φαινόμενο στην ελληνική εκπαίδευση, θα πρέπει, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και το μοντέλο ανάλυσης που παρουσιάσαμε σε προηγούμενες ενότητες, να προσεγγίσουμε τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια σε συσχέτιση με το συγκεκριμένο τους. Αυτό σημαίνει ότι θα επιχειρήσουμε να φωτίσουμε τα εκπαιδευτικά φαινόμενα σε συνάρτηση με τις γενικότερες μεταβολές που επιφέρονται στο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πεδίο των συγκεκριμένων περιόδων. Έτσι, πιστεύουμε, θα αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα.

Βασικό χαρακτηριστικό της νεοελληνικής κοινωνίας μετά την απελευθέρωση της χώρας από τον τουρκικό ζυγό, ήταν η βαθιά πίστη στη δύναμη της εκπαίδευσης. Διάχυτη ήταν η πεποίθηση ότι το ελληνικό έθνος θα μπορούσε μέσα από την εκπαίδευση να αποβάλει τα ελαττώματα που του κληροδότησε η μακρόχρονη τουρκική σκλαβιά. Όπως σημειώνει ο Α. Δημαράς, αναμενόμενα «οι ραγιάδες να γίνουν πολίτες με την εκπαίδευση κινητήρια δύναμη» (Δημαράς: 1973, σ. κγ). Η αντίληψη αυτή, βέβαια, βρίσκεται σε εναρμόνιση με τα μηνύματα του νεοελληνικού Διαφωτισμού με προεξάρχοντες τον Αδαμάντιο Κοραή και τον Ιώσηπο Μοισιόδακα. Ο Κοραής θεω-

ρούσε το φωτισμό του γένους απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση της ελευθερίας, που πρόσφατα είχε κατακτηθεί με τον ένοπλο αγώνα. Οι παραπάνω γενικοί προσανατολισμοί θα αποτυπωθούν και στα Συντάγματα του 1824 και 1827, εφόσον ως έφοροι, «έφοροι της παιδείας και ηθικής των παιδών», ορίστηκαν οι γνωστοί εκπρόσωποι του νεοελληνικού Διαφωτισμού Θεόκλητος Φαρμακίδης και Γρηγόρης Κωνσταντάς.

Οι προσανατολισμοί της εκπαίδευσης θα διαφοροποιηθούν ριζικά με την έλευση του Ιωάννη Καποδίστρια που, εκλεγμένος από τη Γ' Εθνοσυνέλευση της Τροιζηνίας (1827), με στήριγμα το Ρωσικό κόμμα και εκμεταλλευόμενος την κόπωση του πληθυσμού από τις συγκρούσεις ανάμεσα στους νησιώτες Πελοποννήσιους και τους στρατιωτικούς, θα επιβάλει προσωπική δικτατορία (Σβορώνος: 1988). Στην πολιτική ζωή της χώρας δρομολογείται, έτσι, η εδραίωση της εξάρτησης από τις μεγάλες δυνάμεις, αφού αυτές θα επιβάλουν αργότερα τον Όθωνα, το μονάρχη της εκλογής τους, ενώ τα «ελληνικά» πολιτικά κόμματα με τους ξενικούς τους τίτλους («αγγλικό», «ρωσικό», «γαλλικό») σηματοδοτούν και υπογραμμίζουν την εξάρτησή τους. Παρότι, όμως, τα κόμματα ήταν εξαρτημένα, επειδή η μοναρχία τα είχε, όπως και τις μη διαφοροποιημένες ιθύνουσες κοινωνικές τάξεις, αποκλείσει από την εξουσία, υπήρξαν συγκρούσεις ανάμεσα σ' αυτά και την Αντιβασιλεία (στο ίδιο). Συγκρούσεις υπήρχαν, ακόμη, και ανάμεσα στα εξαθλιωμένα αφενός στρώματα του λαού, κυρίως τους ακτήμονες αγρότες, αλλά και τους τεχνίτες, εξαιτίας της αβάσταχτης φορολογίας, και την Αντιβασιλεία αφετέρου.

Με την επιβολή του Όθωνα, θα εδραιωθεί ένα αυστηρά συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που εξυπηρετούσε τα συμφέροντα της ξενόφερτης Βασιλείας, η οποία στην εξωτερική της πολιτική διαπνεόταν από τη «Μεγάλη Ιδέα», δηλαδή την ιδέα της διεύρυνσης ενός μικρού κράτους, ιδέα συνώνυμη με την ανάσταση της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Η «Μεγάλη Ιδέα» συνδέεται με το αίτημα της εθνικής ολοκλήρωσης που κυριάρχησε στον ευρωπαϊκό χώρο κατά το 19ο αιώνα, με βασικό αίτημα τη δημιουργία εθνικών κρατών. Η Ελλάδα θα ακολουθήσει και στο θέμα αυτό διαφορετική πορεία απ' ό,τι οι λοιπές ευρωπαϊκές χώρες. Η Γερμανία, π.χ., θα πετύχει κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα τη δημιουργία του εθνικού κράτους. Στην Ελλάδα, αντίθετα, μέσα από τους χειρισμούς της πολιτικής εξουσίας (κυβέρνηση, παλάτι), εξαρτημένης από τις μεγάλες δυνάμεις και, ιδίως, την εξωτερική πολιτική της Αγγλίας, εμποδίζεται μέχρι και τα τέλη του 19ου αιώνα η έκφραση και, ιδιαίτερα, η υλοποίηση του επίκαιρου για την εποχή εκείνη αιτήματος των λαϊκών στρωμάτων και ορισμένων κύκλων της διανοήσης για την προώθηση της εθνικής ολοκλήρωσης. Το γεγονός αυτό και κάτω από την πίεση της κοινής γνώμης θα οδηγήσει στον πόλεμο του 1897. Θα ακολουθήσουν πολιτικές μεταβολές που τις χαρακτηρίζει μέχρι και τη Μικρασιατική καταστροφή ως κυρίαρχο ιδεώδες η Μεγάλη Ιδέα (Δημαράς: 1975).

Στην οικονομία, οι Βαυαροί θα επιβάλουν ένα σύστημα που ήταν αντίγραφο του αντίστοιχου της Τουρκοκρατίας. Αν και είχαν ιδρύσει το Υπουργείο Οικονομικών και το Ελεγκτικό Συνέδριο, η ελληνική οικονομία θα κηρυχθεί σε πτώχευση το 1843 και οι Βαυαροί θα προστρέξουν στην οικονομική βοήθεια των προστάτιδων δυνάμεων, ενισχύοντας έτσι, ακόμη περισσότερο, την ξενική εξάρτηση. Το ίδιο έτος, η αντίδραση του λαού στην ξενοκρατία θα οδηγήσει στην εξέγερση (3 Σεπτέμβρη) με την απαίτηση για σύνταγμα που, τελικά, θα αναγκαστεί να παραχωρήσει ο Όθων.

Στο χρονικό διάστημα ανάμεσα στο 1856 και 1875, παρατηρείται μια οικονομική ανάπτυξη, αφού «η ελληνική αστική τάξη ισχυροποιείται και προσπαθεί με την απαλλαγή της από την παλιά κάστα των προκρίτων και γαιοκτημόνων να τροποποιήσει και προσαρμόσει στις νέες ανάγκες τα νομικά και πολιτικά πλαίσια της Ελλάδας» (Σβορώνος: ό.π., σ. 90). Οι οικονομικές ανακατατάξεις αυτής της περιόδου έχουν να κάνουν με τη δημιουργία μικρής και μεσαίας ιδιοκτησίας, την αύξηση της αγροτικής παραγωγής και τη μεγάλη αύξηση των επενδύσεων, με αποτέλεσμα η αστική τάξη να κάνει ένα σημαντικό βήμα στο ξεπέραςμα του εμπορευματικού σταδίου. Η επανάσταση του 1862 θα οδηγήσει στην έξωση του Όθωνα, ενώ, δύο χρόνια αργότερα, το 1864, θα εγκαθιδρυθεί με σύνταγμα η Βασιλευόμενη Δημοκρατία. Παράλληλα, οι φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις, σε συνδυασμό με κάποια πολιτική σταθερότητα, θα δώσουν, κυρίως μετά το 1875, νέα ώθηση στην οικονομική ανάπτυξη. Τα πολιτικά πράγματα της χώρας θα οδηγηθούν με την εμφάνιση του Χαρίλαου Τρικούπη, του πρώτου κλασικού και σημαντικού εκπροσώπου της ελληνικής αστικής τάξης που βάζει και τα θεμέλια του κράτους δικαίου, σε διαφορετική κατεύθυνση, με κρίσιμο πολιτικό σταθμό το 1875. Το έτος αυτό, θα εισαχθεί το κοινοβουλευτικό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο ο βασιλιάς οφείλει να διορίζει την κυβέρνηση που έχει την εμπιστοσύνη της Βουλής (αρχή της δεδηλωμένης).

Κατά την προαναφερόμενη περίοδο 1856-1875, εμφανίζεται όλο και πιο καθαρά το **φιλελεύθερο μεταρρυθμιστικό κίνημα**, κίνημα που βρισκόταν σε επαφή με τη νέα Ευρώπη του Μαζίνι. Το ρεύμα αυτό μπολιάζεται και από την έντονη κοινωνική και πνευματική ζωή των Ιονίων και θα βρεθεί αντιμέτωπο τόσο με το αντιδραστικό και συντηρητικό ρεύμα που εξέφραζαν ο Όθωνας και ο Κωλέττης, όσο και με τους αρχαϊζοντες ψευτοκλασικιστές φιλολόγους. Οι τελευταίοι προσπαθούν να αναστήσουν την αρχαία Ελλάδα με τη βοήθεια της γλώσσας και είναι εκφραστές του Φαναριώτικου πνεύματος, που μεταφυτεύεται από τους Βαυαρούς στην Ελλάδα. Πρόκειται για μία εθνικιστική, ορθόδοξη κατεύθυνση που αντιδρά σε ό,τι έχει σχέση με τη Δύση.

Βαθιές θα είναι και οι ιδεολογικές μεταμορφώσεις κατά την παραπάνω περίοδο. Αυτό θα πρέπει να αποδοθεί στις ριζικές μεταβολές της κοινωνικοοικονομικής δομής, την αιτιοκρατική σκέψη, τη διεκδίκηση του αστικού

ορθολογισμού και της δίκαιης και απροσωπώληπτης πολιτικής εξουσίας, της σωστής λειτουργίας του κοινοβουλευτικού συστήματος και τη διάδοση των φώτων και γενικά της μόρφωσης σε πλατιά στρώματα του λαού (Φραγκουδάκη: 1977).

Οι οικονομικές και κοινωνικές ανακατατάξεις της παραπάνω περιόδου θα διαμορφώσουν, κατά την τελευταία εικοσαετία του 19ου αιώνα, ένα νέο τοπίο. Όπως σημειώνει ο Σβορώνος, «η ελληνική αστική τάξη ξεπερνά για πρώτη φορά το εμπορευματικό στάδιο» (Σβορώνος, ό.π., σ. 102). Η δημιουργία της βιομηχανίας και η γρήγορη ανάπτυξη της ναυτιλίας και των τραπεζών μάς επιτρέπουν να μιλήσουμε, για την περίοδο από το 1890 και μετά, για την ελληνική αστική τάξη, που, ως ένα βαθμό, μπαίνει στο καπιταλιστικό σύστημα της Ευρώπης (στο ίδιο). Αυτές οι ανακατατάξεις συνιστούν τις γενεσιουργές αιτίες πολιτικών αλλαγών, αλλά και μία κρίση στο χώρο των ιδεών με την εμφάνιση του νέου διαφωτισμού, που εκφράζεται από τη γενιά του 1880, και διαμορφώνει το ιδεολογικό πλαίσιο της μάχης για τη θεμελίωση της αστικής κοινωνίας. Την ίδια περίοδο, οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι που συσπειρώνονται γύρω από το δημοτικισμό, θα παλέψουν για το φωτισμό του λαού. Γι' αυτό και θα δώσουν τόση μεγάλη σημασία στο θέμα της γλώσσας που το θεωρούν πρωταρχικό τόσο για τη μόρφωση του λαού όσο και για τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές (Φραγκουδάκη: ό.π.).

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει ένα συγκρουσιακό τοπίο. Το τοπίο αυτό συνδέεται με σημαντικές μεταβολές που βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεξάρτηση στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον («πεδία δύναμης» Α, Β και Γ) μιας χώρας που αναζητά την εθνική της ταυτότητα. Οι εξωεκπαιδευτικές αυτές μεταβολές/ανακατατάξεις, οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί που επιχειρούνται και η συνακόλουθη δράση των νεοεμφανιζόμενων στρωμάτων που τις προκαλεί, είναι προφανές ότι έχουν άμεσες επιπτώσεις και στον εκπαιδευτικό χώρο που, βέβαια, βρίσκεται σε άθλια κατάσταση μετά την απελευθέρωση, με το 90-95% των ανδρών αναλφάβητους το 1928 (Τσουκαλάς: ό.π.). Το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, να υπηρετήσει τις νέες ανάγκες που διαμορφώνονται, να μεταρρυθμιστεί. Σ' αυτή την κατεύθυνση θα επιχειρηθούν, μετά την εγκαθίδρυση του Βασιλικού μοντέλου εκπαίδευσης το 1834/37, σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση με προεξέχουσες εκείνες των ετών 1880 (Υπουργός Παιδείας ο Α. Αυγερινός), 1889 (Υπουργός Παιδείας ο Ν. Θεοτόκης), 1895 (Υπουργός Παιδείας ο Δ. Πετρίδης) και 1899 (Υπουργός Παιδείας ο Α. Ευταξίας).

### 3.1.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Στα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια που αναφέρθηκαν παραπάνω, μετά την απελευθέρωση και σε συσχέτιση και αλληλεξάρτηση μ' αυτά, επιχειρούνται παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ακριβώς για να «υπηρετήσουν» ή και να δρομολογήσουν τις παραπάνω γενικότερες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Κατά την πρώτη περίοδο, με τις θεσμικές παρεμβάσεις του Όθωνα, το 1834 με το νόμο «Περί Δημοτικών Σχολείων» και το 1836 με το Διάταγμα «Περί του κανονισμού των Έλληνικών Σχολείων και Γυμνασίων» (τ<sup>14</sup>. Α.1. και Α.2.) θεσμοθετείται η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τρεις βαθμίδες: «δημοτικό σχολείο» (προβλέπεται επταετές), «ελληνικό σχολείο» (τριετές) και «γυμνάσιο» (τετραετές). Ο νόμος «Περί δημοτικών σχολείων» (τ. Α.1.) προβλέπει, ανάμεσα στ' άλλα, τα μαθήματα που θα διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο, όπως κατήχηση, ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, γραμμική ιχνογραφία, φωνητική μουσική, διατάξεις για τα «δημοσυντήρητα δημοτικά σχολεία», κεφάλαιο για τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων (προσόντα, τρόπος διορισμού, καθήκοντα, δικαιώματα κ.λπ.), διατάξεις για την εποπτεία και τον έλεγχο των δημοτικών σχολείων κ.λπ. Στο Διάταγμα για τα Ελληνικά σχολεία και γυμνάσια (τ. Α.2.) αναφέρονται, εκτός των άλλων, οι σκοποί των δύο αυτών σχολείων, τα διδασκόμενα μαθήματα (στα Ελληνικά διδάσκονται γλώσσα, κατήχηση, γεωγραφία και γενική ιστορία, καλλιγραφία, αριθμητική, φυσική ιστορία, γαλλικά και λατινικά), διατάξεις για το εξεταστικό σύστημα, το διδακτικό προσωπικό κ.λπ.

Στα νομικά κείμενα (Βασιλικά Διατάγματα) με τα οποία θεσμοθετείται το πρώτο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν εισηγητικές εκθέσεις που θα μας επέτρεπαν να ανιχνεύσουμε ευκολότερα τη φιλοσοφία, τον προσανατολισμό των νομοθετών, τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του σχολείου. Από τα παραπάνω, όμως, κείμενα σε συνδυασμό με άλλα δημόσια έγγραφα του Υπουργείου (εγκύκλιοι, προγράμματα κ.λπ.) προκύπτει ότι κυρίαρχος προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως καθιερώνεται με τους Βαναρούς, είναι ο μεταφτυεμένος από τη Βαυαρία θεωρητικός, κλασικιστικός χαρακτήρας, το φαναριώτικο πνεύμα με μέσο την αρχαΐζουσα γλώσσα. Η κατεύθυνση αυτή υπογραμμίζεται και από το γεγονός ότι, στο πρώτο εγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων του 1836, στο σύνολο των 188 εβδομαδιαίων ωρών που προβλέπονται, οι 59 είναι αφιερωμένες στα αρχαία Ελληνικά, οι 22 στα Λατινικά και μόλις 10 ώρες στα Μαθηματικά (Δημαράς: 1973, τ. Α', σ. 66).

Την αντίθεσή του απέναντι στο μεγαλοϊδεατισμό, σ' αυτό το ξενόφερτο αρχαϊστικό ιδεώδες της προγονοπληξίας, που θα συνεχίσει για πολλά χρόνια να αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του νεοελληνικού εκπαιδευτικού

14. τ. = τετμήριο.

συστήματος, θα εκφράσει πολύ αργότερα ο Δ. Γληνός γράφοντας: «... Μόνο λίγοι ρομαντικοί Εὐρωπαῖοι φιλόλογοι, μόνο καλλιτέχνες πού νοσταλγοῦν χαμένες μορφές ζωῆς, μόνο ἀφιλοσόφητοι φιλόσοφοι καὶ ἀνιστόρητοι ἱστορικοί, μποροῦσαν νάχουν μιὰ κάποια ἐλπίδα νὰ πραγματοποιηθεῖ ἕνα τέτοιο ἰδανικό ... Τὸν δίδαξαν (ενν. το λαό) πὼς γιὰ νὰ ζήσει, νὰ γίνει μέγας καὶ δοξασμένος σὰν τοὺς μεγάλους καὶ δοξασμένους προγόνους του πρέπει νὰ ξαναζωντανέψει τὶς φόρμες τῆς ζωῆς του. Ἀνάσταση τοῦ ἀρχαίου πολιτισμοῦ. Στὴν νεότερη Ἀθήνα θὰ ξαναπερπατήσουν Σωκράτης, Πλάτωνες, Φειδίτες ... ἀρκεῖ νὰ ξαναγράψουμε καὶ νὰ ξαναμιλήσουμε τὴν ἀρχαία γλῶσσα» (Μπουζάκης: 2000, σ. 41).

Οἱ Βαναροί, στὴν προσπάθειά τους νὰ μονοπωλήσουν τὶς κορυφές του κρατικοῦ μηχανισμοῦ, θὰ διαμορφώσουν ἕνα αὐστηρά συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης τῆς ἐκπαίδευσης που θὰ παραμείνει, μαζί με τὸ θεωρητικό-κλασικιστικό προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδῶν, τὸ βασικό χαρακτηριστικό τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης κατὰ τὶς ἐπόμενες δεκαετίες. Για τὸ σκοπὸ αὐτό, θὰ συσταθοῦν Επιθεωρητικὲς Επιτροπές, οἱ οποίες ἐλέγχονται ἀπευθείας ἀπὸ τὸ Υπουργεῖο Παιδείας (τότε Γραμματεία ἐπὶ των Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως).

Σ' αὐτὸ τὸ αυταρχικό, αὐστηρά συγκεντρωτικό οργανωτικό σχῆμα καλεῖται νὰ λειτουργήσει ὁ ἐκπαιδευτικός καὶ ὁ μαθητής. Ὁ δάσκαλος, σύμφωνα με τὸ Διάταγμα του 1834 «... χρεωστεῖ νὰ ἐπαρτυπῆ εἰς τὴν ἐπιμέλειαν καὶ χρηστοθήειαν τῶν μαθητῶν του. .... ἔχει ἐντὸς τῆς σχολῆς ἀπεριόριστον τὴν ἐπ' αὐτῶν ἐπιτήρησιν καὶ δικαίωμα νὰ ἀνταμείβῃ καὶ νὰ τιμωρῇ ἀναλόγως ... ἐπὶ μαθητῶν μὴ ἐντοπίων ... θέλει ἐπαρτυπῆ αὐστηρῶς ... ἐμποδίζων νὰ κατοικοῦν ἢ νὰ τρώγουν εἰς οἰκίας, τὰς ὁποίας αὐτὸς δὲν ἐγκρίνει» (τ. Α.1.). Αὐστηρές εἶναι οἱ προδιαγραφές καὶ γιὰ τὴν ἐκτὸς σχολείου κοινωνικὴ συμπεριφορὰ του δασκάλου σύμφωνα με τὸν Ὁδηγὸ τῆς ἀλληλοδιδασκατικῆς του Ι. Κοκκῶνη του 1842. Σ' αὐτὸν προβλέπεται ὅτι ὁ δάσκαλος «... εἰς συμπόσια καὶ εἰς γάμους προσκαλούμενος χρεωστεῖ νὰ μὴ λησμονῇ ποτὲ τὸν ὅποιον φέρει διδασκαλικὸν χαρακτήρα. Αὐτὸς δὲν πρέπει νὰ φαίνεται ποτὲ ὁ ἀρχηγὸς ἢ ὁ προσκαλεστὴς τῆς εὐθυμίας ... Ἐμπορεῖ νὰ συμπάγῃ καὶ νὰ συμπῆ μετρίως καὶ νὰ συνδιαλεχθῇ σεμνοπρεπῶς με τοὺς παρακαθημένους ... Ἐὰν τύχῃ νὰ ἔχῃ καὶ σύζυγον, χρεωστεῖ νὰ διαγράψῃ καὶ εἰς αὐτὴν τοὺς αὐτοὺς ὄρους τῆς διαγωγῆς καὶ τῆς συμπεριφορᾶς χρεωστεῖ μάλιστα νὰ φροντίσῃ καὶ περὶ τῆς καλῆς ἀνατροφῆς αὐτῆς καὶ παιδείας» (Δημαράς: τ. Α', 1973, σ. 102).

Τὸ ἴδιο αὐστηροί εἶναι οἱ κανονισμοὶ καὶ γιὰ τοὺς μαθητὲς των δημοτικῶν σχολείων, οἱ οποίοι οφείλουν: «Εἰς τὰς ὥρας τῆς παραδόσεως νὰ μὴ κάμνωσιν καμμίαν ταραχὴν, ἀλλὰ νὰ φυλάττωσιν τὴν μεγαλτέραν, ὅσον τὸ δυνατόν, σιωπὴν καὶ εὐταξίαν ... νὰ μὴ συναναστρέφονται με κακὰ παιδιὰ ... νὰ συχνάζωσι εἰς τὴν ἐκκλησίαν ... νὰ ὑποτάσσωνται εἰς τοὺς πρωτοσκόλους» (στο ἴδιο: σσ. 97-99). Ἀλλὰ καὶ γιὰ τοὺς μαθητὲς των Ἑλληνικῶν σχο-

λείων καὶ των γυμνασίων ὁ ἐσωτερικὸς κανονισμὸς του 1857 κινεῖται στὴν ἴδια κατεύθυνση «στρατωνισμοῦ» των μαθητῶν: «Ἐκαστος μαθητῆς προσερχόμενος ἐν τῇ σχολῇ πρέπει νὰ εἶναι καθαρὸς τὸ σῶμα καὶ κόσμιος τὴν ἐνδυμασίαν ἀποφεύγων πάντα περιττὸν στολισμὸν .... Αὐστηρῶς ἀπαγορεύεται τοῖς μαθηταῖς πᾶσα οἰαδήποτε ἀποδοκιμασία ἢ ἐπιδοκιμασία τῶν διδασκομένων .... Ἀπαγορεύεται ἢ μεταξὺ μαθητῶν συνεννόησις πρὸς σχηματισμὸν φατρίας .... Καθ' ἐκάστην Κυριακὴν ἢ ἄλλην ἐορτάσιμον ἡμέραν οἱ μαθηταὶ οφείλουσι νὰ ἐκκλησιάζωνται ἐν τῇ ἐνορίᾳ αὐτῶν...» (στο ἴδιο, σσ. 157-160).

Ἀπὸ τὰ παραπάνω παραθέματα προκύπτει ὁ θρησκευτικὸς καὶ ἠθικοπλαστικὸς προσανατολισμὸς τῆς σχολικῆς ζωῆς κατὰ τὴ Βαυαρικὴ περίοδο. Ὁ προσανατολισμὸς αὐτὸς ἐρμηνεύεται καὶ ἀπὸ τὸ γεγονός ὅτι, κατὰ τὴν ἐξεταζόμενη περίοδο, ἡ Ἐκκλησία, ὅπως καὶ τὸ Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν, μετὰ τὸ 1837, ἔχουν θεσμικὴ ἐμπλοκή, ἀρα ασκοῦν ἀμεση ἐπιρροή, σε ἐκπαιδευτικούς θεσμούς, ὅπως στὴν Επιθεωρητικὴν Επιτροπὴ. Τὴν ἐπιρροή αὐτὴ θὰ διατηρήσουν καὶ κατὰ τὶς ἐπόμενες δεκαετίες, διαμορφώνοντας συχνὰ ἕναν ἐνιαῖο «πόλο ἀντίστασης» σὲ μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες, κυρίως σε δύο ἀξονικά τους σημεία: τὴ γλῶσσα (θα τοποθετοῦνται ἐνάντια στὴ δημοτικὴ) καὶ τὴ στροφὴ του σχολείου σε πρακτικούς προσανατολισμούς με ταυτόχρονο περιορισμὸ τῆς θεωρητικῆς/κλασικιστικῆς κατεύθυνσός του.

Ἀπὸ πλευρὰς ἀτόμων που, «διαμορφώθηκαν», βέβαια, ἀπὸ τὶς κοινωνικοοικονομικὲς καὶ πολιτικὲς συνθήκες τῆς εποχῆς, καὶ, στὴ συνέχεια, συνέβαλαν καὶ τὰ ἴδια στὸ σχεδιασμὸ καὶ τὴν ἐφαρμογὴ μιᾶς συγκεκριμένης ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, θὰ πρέπει νὰ αναφερθεῖ, ἐκτὸς ἀπὸ τὸν υπουργὸ Χριστόπουλο, τοὺς ἄλλους Ὑπουργούς, τοὺς Επιθεωρητὲς με τὶς αἰήμερές ἐκθέσεις τους, ὁ Ἰωάννης Κοκκῶνης. Ὁ τελευταῖος, θὰ ἐκδώσει τὸν ἀναθεωρημένο Ὁδηγὸ τῆς ἀλληλοδιδασκατικῆς το 1842, που οὐσιαστικά ἀποτελεῖ τὸ πρῶτο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα του δημοτικοῦ σχολείου (Τζήκας: 1999).

Κατὰ τὸ δεύτερο μισὸ του 19ου αἰῶνα, ἡ οὐκονομία σταδιακὰ μετασχηματίζεται. Ἀπὸ τὸ ἐμπορευματικὸ στάδιο περνᾷ στὸ στάδιο των ἐπενδύσεων. Ἡ κυριαρχία τῆς αστικῆς τάξης εἶναι «προ των πυλῶν». Σ' αὐτὴν τὴν εἰκοσαετία θὰ ἐπιχειρηθοῦν σημαντικὲς ἀλλαγές στὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα, ἀλλαγές που σηματοδοτοῦν τὴν προσπάθεια γιὰ φιλελευθεροποίηση του ἐλληνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, σε ἀντίθεση με τὴν κυριαρχία του μεγαλοϊδεατισμοῦ που ἦταν κυρίαρχος κατὰ τὴν προηγούμενη περίοδο με τὸν ἀρχαιογνωστικὸ καὶ ψευτοκλασικιστικὸ προσανατολισμὸ τῆς σχολικῆς γνώσης. Οἱ ἀμφισβητήσεις γιὰ τὸν προσανατολισμὸ του ἐλληνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος εἶχαν ἀρχίσει νὰ παρουσιάζονται ἤδη ἀπὸ τὸ 1870, ὁπότε ἡ χώρα μπαίνει σε τροχιά ἐκβιομηχάνισης καὶ ἀστικοποίησης. Καὶ, βέβαια, κατὰ τὸ χρονικὸ διάστημα που θὰ ἀκολουθήσει, ἡ πίστη στὴ δύναμη τῆς ἐκπαίδευσης εἶναι γενικὴ. Ἀπ' αὐτὴν ἀναμένονται σχεδὸν τὰ πάντα: «στήριξη

τοῦ δημοκρατικοῦ πολιτεύματος, προετοιμασία ἐργατικῆς ἐπανάστασης, ἄρση τῆς κακοδιοίκησης» (Δημαράς: τ. Α', 1973, σ. μστ').

Μέσα στο νεοδιαμορφούμενο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο είναι πια διακριτές οι τάσεις, **συντηρητική/παραδοσιακή** από τη μια, **φιλελεύθερη** από την άλλη, ενώ πληθαίνουν οι φωνές που ζητούν τη στροφή της εκπαίδευσης στον πρακτικό βίο και την απλούστευση της γλώσσας διδασκαλίας.

Στο χρονικό διάστημα που θ' ακολουθήσει και μέσα στο «εύφορο» κλίμα που διαμόρφωσε η επανάσταση του 1886, μια σειρά εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων θα υποβληθούν στη Βουλή, αλλά, είτε εξαιτίας των αντιδράσεων που προκάλεσαν είτε εξαιτίας πολιτικῶν μεταβολῶν, δε θα ψηφιστούν. Το 1874 θα ἔχουμε τα νομοσχέδια του Βαλασόπουλου, το 1880 τα νομοσχέδια του Αυγερινού και το 1889 τα νομοσχέδια Θεοτόκη.

Το 1872, ο Δ. Μαυροκορδάτος, ως Υπουργός Εκκλησιαστικῶν και Δημοσίας Εκπαιδύσεως, θα τυπώσει και θα διανείμει προεκλογικό φυλλάδιο με τίτλο «*Υπομνημάτων περὶ ἐκπαίδευσως τοῦ λαοῦ*». Είναι, ἴσως, μία από τις πρώτες διακηρύξεις εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς πολιτικῶν κόμματος που διαθέτουμε. Στο φυλλάδιο αυτό, θα προταθούν, μεταξύ των ἄλλων, οι ακόλουθες μεταρρυθμίσεις:

- Κατάργηση της αλληλοδιδασκτικῆς και εισαγωγή της συνδιδασκτικῆς.
- Στροφή στη θερησκευτικὴ και ηθικὴ αγωγή.
- Συγχώνευση των δημοτικῶν σχολείων με τα ελληνικά.
- Εισαγωγή στο δημοτικὸ της γραμματικῆς της «νεωτέρας γλώσσας».
- Υποχρεωτικὴ φοίτηση για παιδιά ηλικίας 6-12 ετῶν και για τα δύο φύλα.
- Σύσταση σχολικῶν βιβλιοθηκῶν στα δημοτικά σχολεία.
- Κατάργηση του Υπουργοῦ Εκκλησιαστικῶν και Δημοσίας Εκπαιδύσεως και αντικατάστασή του από πενταμελὴ επιτροπὴ που θα εκλέγεται ἀπὸ τη Βουλή με ἀπόλυτη πλειοψηφία.

Δύο χρόνια αργότερα, το 1874, ο Υπουργός Εκκλησιαστικῶν και Δημοσίας Εκπαιδύσεως της κυβέρνησης Βούλγαρη, Ι. Βαλασόπουλος, θα καταθέσει στη Βουλή εκπαιδευτικὸ νομοσχέδιο «*Περὶ τῶν ἐφημερίων τοῦ κράτους καὶ περὶ δημοδιδασκάλων*». Στην εισηγητικὴ ἐκθεση των νομοσχεδίων ο Βαλασόπουλος επικαλεῖται το υπομνημάτιο του Μαυροκορδάτου. Βασικά στοιχεία του νομοσχεδίου αποτελοῦν η πρόβλεψη της ἀνάληψης ἀπὸ τον κλήρο της ευθύνης για τη λειτουργία των δημοτικῶν σχολείων και ο περιορισμός των πολιτικῶν δικαιωμάτων των δασκάλων.

Με το παραπάνω νομοσχέδιο θα ταυτιστεῖ ἡ Ἱερά Σύνοδος, ενώ θα ἀντιδράσει, ἐκτός των ἄλλων, ο «*Ελληνικὸς Διδασκαλικὸς Σύλλογος*» που εἶχε ιδρυθεῖ το 1873. Οι ἔντονες ἀντιδράσεις που προκάλεσε το νομοσχέδιο θα ἀποτρέψουν την ψήφισή του και, ἔτσι, θα ἐμποδίσουν την ενεργὴ ἀνάμειξη της Εκκλησίας στην εκπαίδευση.

Το 1877, ο βουλευτὴς Γ. Μίλησης θα καταθέσει στη Βουλή εκπαιδευτι-

κό νομοσχέδιο με τίτλο «*Περὶ Δημοτικῆς καὶ Γυμνασιακῆς Παιδείσεως*». Το νομοσχέδιο αυτό προέβλεπε ἐξάχρονο γυμνάσιο.

Λίγα χρόνια μετὰ την κατάθεση των νομοσχεδίων Βαλασόπουλου και ἑνα χρόνο μετὰ την κατάθεση του νομοσχεδίου του Μίληση, ο Α. Αυγερινός, ως Υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Κουμουνδούρου, ἀπὸ τον Οκτώβριο του 1878 μέχρι το Μάρτιο του 1880, θα καταθέσει στη Βουλή πέντε νομοσχέδια για τη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Απὸ τη γενικὴ αιτιολογικὴ ἐκθεση των παραπάνω νομοσχεδίων (τ. Α.3.1.), προκύπτει ἡ φιλοσοφία, ο νέος προσανατολισμός που επιχειρεῖ να προσδώσει στο ελληνικὸ εκπαιδευτικὸ σύστημα ο νέος Υπουργός Παιδείας.

Στην αιτιολογικὴ ἐκθεση των νομοσχεδίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τ. Α.3.2.), θα διατυπωθούν καινοτόμες προτάσεις για την ἀναβάθμιση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, ὅπως ἡ ἀνάγκη για την επέκταση του σχολικῶν δικτύου, για τη συμβολὴ του σχολείου στη διαφύλαξη των πολιτικῶν θεσμῶν και την οικονομικὴ ἀνάπτυξη της χώρας, για την ἀναμόρφωση του συστήματος διοίκησης και εποπτείας των σχολείων, ἀναβάθμιση της κατάρτισης των δασκάλων και βελτίωση της οικονομικῆς τους θέσης, ενώ θα προταθεῖ ἡ κατάργηση της ἀπαρχαιωμένης αλληλοδιδασκτικῆς μεθόδου και ἀντικατάστασή της ἀπὸ τη συνδιδασκτικὴ. Οι μεταρρυθμιστικὲς ἀντιλήψεις του Αυγερινού για το ρόλο και τη δύναμη του δημοτικῶν σχολείων διατυπώνονται με σαφήνεια στην παραπάνω ἐκθεση: «*Τὸ δημοτικὸν σχολεῖον ... ἀπεδείχθη ὁ κύριος παράγων τῆς ὑλικῆς εὐημερίας, τῆς εὐνομίας καὶ τῆς ἰσχύος αὐτῶν, ἀλλὰ καὶ τὸ ἀσφαλὲς ἔρεισμα τῆς ἐλευθερίας καὶ τοῦ κοινωνικοῦ καθεστώτος ... Ἄνευ ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικῆς συνειδήσεως, ἀνευ ἠθικῆς ἐλευθερίας διὰ προσηκούσης ἀνθρωπιστικῆς μορφώσεως, αἱ φωτεινὰ τῆς ἐλευθερίας ἀκτῖνες εἶναι δυσεπίβλεπτοι καὶ ὀδυνηραὶ*» (στο ἴδιο). Οι μεταρρυθμιστὲς βλέπουν το δημοτικὸ σχολεῖο ως ἀνοιχτὸ και ἀπαραίτητο για ὅλες τις κοινωνικὲς τάξεις και ως χώρο ὅπου προωθείται ἡ ἰσότητα: «*...Τὸ σχολεῖον, ἐν ᾧ ἀναπτύσσονται καὶ μορφώνονται ἠθικῶς πᾶσαι αἱ κοινωνικαὶ τάξεις ... ἀπεδείχθη ἐν ταῖς νεωτέραις κοινωνίαις τῆς σωτηρίας ἢ ἄγκυρα ... Ἐν δὲ τοῖς σχολικοῖς βάθροις κατ' ἀλήθειαν ἀνευρίσκει τις τὸ ἰδανικὸν τῆς ἰσότητος*» (στο ἴδιο).

Ἡ φιλελεύθερη πίστη των μεταρρυθμιστῶν του 1880 στη δύναμη της εκπαίδευσης, ἀλλὰ και την ἀδήριτη ἀνάγκη για τη γενίκευση της δημοτικῆς εκπαίδευσης θα υπογραμμιστεῖ σε ἄλλο σημείο της ἐκθεσης: «*Κατεδηλώθη πλέον διὰ πραγμάτων ἢ μεγίστη τοῦ σχολείου δύναμις πανταχοῦ, ὅπου σοφοὶ ἠγεμόνες καὶ κυβερνήσεις ἢ πεπολιτισμένοι καὶ φιλόανθρωποι ἀνώτεροι κοινωνικαὶ τάξεις προνόησαν ἐγκαίρως ... Τὸ ὑπὸ τῆς ἐλληνικῆς φιλοσοφίας τὸ πρῶτον ἐξενεχθὲν θεώρημα 'πολιτείας νέων τροφὰς' ἐκνυθώθη ἐκ τῆς πείρας ὡς πολιτικὸν ἀξίωμα καὶ ἐνεκρηρύχθη ἀπὸ τῆς ἀρχῆς τοῦ παρόντος αἰῶνος, ὅτι μέτρον τῆς εὐδαιμονίας καὶ ἰσχύος τῶν ἐθνῶν εἶναι ἢ τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσως κατὰ ποσὸν καὶ ποιὸν μεγαλυτέρα διάδοσις*» (στο

ίδιο). Στην εισηγητική, τέλος, έκθεση, προβλέπεται η υποχρεωτική και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «*Ἀρχὴ μέλλουσα νὰ ἐξασφαλίσῃ τὴν σὺν τῷ χρόνῳ διάδοσιν τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδύσεως εἰς πάσας τὰς τάξεις τοῦ λαοῦ ἐτέθη ἐν τῷ εἰσαγομένῳ τούτῳ νόμῳ τὸ ἐξαναγκαστὸν τῆς φοιτήσεως τῶν παίδων, ὅπερ προϋποτίθει τὴν δωρεάν παροχὴν τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδύσεως*» (στο ίδιο).

Και στο θέμα της σχολικής γνώσης οι διακηρύξεις των εισηγητῶν υποδηλώνουν τη διάθεσή τους για τη μετατόπιση του κέντρου βάρους του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού προς μία πιο πρακτική κατεύθυνση. Προτείνεται η μείωση των ωρῶν που είναι αφιερωμένες στα αρχαιογνωστικά αντικείμενα με ταυτόχρονη αύξηση των φυσιογνωστικών μαθημάτων. Στο θέμα της γλώσσας, τα νομοσχέδια εισάγουν τη διδασκαλία της γραμματικής της καθομιλουμένης στα «κοινὰ δημοτικά» και τα «πλήρη», παράλληλα με την καθαρεύουσα (το νομοσχέδιο προέβλεπε πλήρη και κοινὰ δημοτικά σχολεία). Τέλος, ἔμφαση δίνεται και στην κατάλληλη προετοιμασία ικανῶν δασκάλων.

Όλες οι παραπάνω προβλέψεις, ισότητα, δωρεάν δημοτική εκπαίδευση, ἀνοιγμα της εκπαίδευσης για το φωτισμὸ ὅλων των κοινωνικῶν τάξεων, μας επιτρέπουν να ισχυριστοῦμε ὅτι τα νομοσχέδια Αυγερινού συνιστοῦν μια προδρομική προσπάθεια για τη συγκρότηση μιας φιλελεύθερης πρότασης εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς που συνιστᾶ νέους προσανατολισμούς σε σχέση με τη μέχρι τώρα ακολουθούμενη συντηρητική εκπαιδευτική πολιτική. Ο νέος αυτός προσανατολισμὸς είναι ερμηνεύσιμος, αφού γύρω στο 1880 παρατηροῦνται οικονομικές μεταβολές και οι αστικές δυνάμεις συνειδητοποιοῦν το στόχο τους που είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνίας που οδεύει προς τη βιομηχανική ἀνάπτυξη και στηρίζεται στις φιλελεύθερες κοινοβουλευτικές αρχές. Την ίδια περίοδο, σημαντικὸς είναι ο ρόλος των φιλελεύθερων διανοούμενων που, συνασπισμένοι γύρω ἀπὸ τη δημοτική γλώσσα, παλεύουν για τη μόρφωση του λαοῦ. Και οι αντιδράσεις, βέβαια, στο νέο προσανατολισμὸ που επιχειρεῖται να δοθεῖ στην εκπαίδευση με τα νομοσχέδια του 1880 είναι ἔντονες. Στην εφημερίδα *Παλιγγενεσία* (αρ. φ. 4710, 7 Ἀπριλίου 1880), τα νομοσχέδια θεωροῦνται ξενόφερτα και ασυνάρτητα: «*Εἶναι δὲ τὰ νομοσχέδια ταῦτα ἀσυνάρτητα ... ἀντιφατικά πρὸς ἑαυτὰ ... εἶναι δὲ ἐν πλείστοις μεταφράσεις τοῦ Γαλλικοῦ καὶ Βελγικοῦ νόμου, ἀλλὰ καὶ αὐτὰ παραμορφωμένα*». Τα νομοσχέδια του 1880 δεν πρόλαβαν καν να συζητηθοῦν στη Βουλή, γιατί μεσολάβησε κυβερνητική ἀλλαγή.

Λίγα χρόνια μετὰ την υποβολή των νομοσχεδίων του 1880 στη Βουλή, το 1883, το Υπουργεῖο Παιδείας στέλνει στην επαρχία 14 ἔκτακτους επιθεωρητές, ἀνάμεσά τους οι Χαρίτος Παπαμάρκος και Νικόλαος Πολίτης, προκειμένου να μελετήσουν την κατάσταση των δημοτικῶν σχολείων. Η εικόνα που μεταφέρουν με τις εκθέσεις τους στο Υπουργεῖο Παιδείας οι επιθεωρητές αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία των δημοτικῶν scho-

λείων ἀλλὰ και του επιπέδου των δασκάλων είναι απογοητευτική. Η εικόνα ἀυτὴ αποτυπώνεται στις πρώτες γραμμές της αιτιολογικῆς ἐκθέσης για τη στοιχειώδη εκπαίδευση του 1889: «*Οὐδὲν τῶν στοιχείων, ἐκ τοῦ συνόλου τῶν ὁποίων συναπαρτίζεται ἡ στοιχειώδης ἐκπαίδευσις, ἔχει παρ' ἡμῖν ὑγιῶς*» (τ. Α.4.1.).

Για την αντιμετώπιση αυτῶν των προβλημάτων, στις εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων του Γ. Θεοτόκη που υποβάλλονται το 1889 στη Βουλή, δηλαδή των νομοσχεδίων «*Περὶ τῆς στοιχειώδους ἐκπαιδύσεως*», «*Περὶ τῆς μεταρρυθμίσεως τῶν ἤδη ὑπαρχόντων Διδασκαλείων*», «*Περὶ τοῦ Διδασκαλείου τῶν τεχνικῶν μαθημάτων*», «*Περὶ τῆς ἰδρύσεως Διδασκαλείου Θηλέων*», «*Περὶ τῆς ἰδρύσεως Ἀνωτέρων Παρθεναγωγείων*», «*Περὶ τῶν μονοταξίων διδασκαλείων*», «*Περὶ τῶν ὑποδιδασκαλείων*», «*Περὶ μέσης ἐκπαιδύσεως*» (τ. Α.4.1., Α.4.3., Α.4.5., Α.4.7., Α.4.9., Α.4.11., Α.4.13., Α.4.15) προτείνεται και τεκμηριώνεται η ἀνάγκη λήψης μέτρων. Ἰδιαίτερη ἔμφαση δίνεται στην ἀνάγκη για ἰδρυση πολλῶν δημοτικῶν σχολείων –το σχετικὸ νομοσχέδιο προβλέπει πλήρη, πολυτάξια, διτάξια, μονοτάξια, ημιμερῆσια δημοτικά σχολεία– για ἀνέγερση κατάλληλων διδακτηρίων, συγγραφή κατὰλληλων σχολικῶν βιβλίων και κατάρτιση σύγχρονων αναλυτικῶν προγραμμάτων. Ἰδιαίτερη μέριμνα φαίνεται να λαμβάνουν οι εισηγητές του 1889 για την ἀριότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικῶν καθώς και την καθιέρωση πιο αυστηρῶν κριτηρίων των διαδικασιῶν ἐπιλογῆς τους: πέντε ἀπὸ τα οχτὼ νομοσχέδια που κατατίθενται στη Βουλή ἀφοροῦν στους δασκάλους.

Εἶναι ενδιαφέρον ὅτι το 1889 συντάσσεται εἰδικὸ νομοσχέδιο που ἀφορᾶ στα διδασκαλεῖα τεχνικῶν μαθημάτων (ωδική, ιχθυογραφία και καλλιγραφία), γιατί, ὅπως σημειώνεται στην αιτιολογική ἐκθεση, «*Τὰ τεχνικά μαθήματα, ἐνῶ εἶναι τὰ παιδευτικώτατα τοῦ λαοῦ παιδεύματα, παρημελήθησαν ὄλως εἰς τὸ ἔθνος ἡμῶν*» (τ. Α.4.6.). Εἰδικὸ, ἐπίσης, νομοσχέδιο καταρτίζεται και για τα διδασκαλεῖα θηλέων, γιατί, ὅπως υπογραμμίζεται στη σχετική αιτιολογική ἐκθεση, «*Ἡ Πολιτεία, ὅπως ἔχει καθήκον νὰ διαρρυθμίξῃ τὰ κατὰ τὴν ἐκπαίδευσιν καὶ τὴν ἀγωγὴν τῶν ἀρρένων ... οὕτως ἔχει καθήκον ἐπίσης νὰ φροντίξῃ καὶ περὶ τῆς ἐκπαιδύσεως καὶ ἀγωγῆς καὶ τοῦ ἑτέρου μέρους τῶν συγκροτούντων αὐτήν, περὶ τῆς παιδείας τοῦ θήλεος φύλου ...*» (τ. Α.4.9.). Η νέα ἀντίληψη που υιοθετεῖται εἶναι ὅτι η εκπαίδευση των κοριτσιῶν δε θα πρέπει να ἐκχωρεῖται σε ιδιώτες, ἀλλὰ να την ἀναλάβει το κράτος: «*... Τὴν εὐθύνην νὰ ἔχῃ τὸ κράτος, ἀπαλλοτριωθὲν τοῦ ἑαυτοῦ δικαιώματος τῆς μορφώσεως τῶν διδασκαλισσῶν καὶ ἀναθέμενον τοῦτο τὸ μέγα καθήκον αὐτοῦ εἰς ιδιώτας ...*» (στο ίδιο). Στην ἴδια κατεύθυνση για την ἀνάληψη κρατικῆς φροντίδας για την εκπαίδευση των κοριτσιῶν κινεῖται και το νομοσχέδιο για την ἰδρυση Ἀνωτέρων Παρθεναγωγείων (τ. Α.4.10.).

Σημαντικὴ τομὴ, τομὴ που σηματοδοτεῖ και τη νέα ἀντίληψη για το ρόλο του σχολείου και τη σχολική γνώση, ἀποτελεῖ η πρόβλεψη των νομοσχεδίων για την κατάρτιση των Ἑλληνικῶν σχολείων «*τῶν ἀνωφελῶν τούτων*

ιδρυμάτων», όπως γράφει η έκθεση, την καθιέρωση ουσιαστικά ενός αυτοτελούς εξαιτούς δημοτικού σχολείου για όλους με το οποίο, σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση, «ἐπιζητείται ἡ πάσης θυσίας ἀξία ἀνάπλασις καὶ ἐξυγένεισι τοῦ λαοῦ ...» (τ. Α.4.1.). Διαφορετικός προσανατολισμός δίνεται και στη μέση εκπαίδευση με στόχο να αποκτήσουν οι σχολικές γνώσεις λειτουργικότητα: «... ἡ δὲ μέση (ενν. εκπαίδευση) ἀποβαίνει ἐνιαία, ὀργανικὴ καὶ αὐτοτελὴς τοῦ εἰς αὐτὴν ἐπιδιδόμενου γινώσκοντος, ἣν ἔχει νὰ βαδίση ὁδὸν καὶ νὰ παρασκευασθῆ πρὸς ὠρισμένον σκοπὸν ἢ ἐπιτήδευμα» (τ. Α.4.15.). Η αστική αντίληψη για το σχολείο διατυπώνεται εύγλωττα στο απόσπασμα αυτό της εισηγητικής έκθεσης για τη μέση εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η πρόβλεψη να μειωθεί το βάρος μιας «ἀληθῶς νεκρᾶς ἤδη καὶ φθινούσης λατινικῆς γλώσσης» και να εισαχθεῖ ως υποχρεωτική η γερμανική γλώσσα.

Για μία ακόμη φορά, η αστική οπτική γωνία της θεώρησης λειτουργίας του σχολείου μέσα από την αποδυνάμωση του ψευτοκλασικιστικού του προσανατολισμού και τη στροφή των προγραμμάτων του στον πρακτικό βίο, είναι εμφανής. Και αυτή, όμως, τη φορά όλα θα μείνουν στα χαρτιά, στις προθέσεις και προβλέψεις, όπως αυτές αποτυπώνονται στις αιτιολογικές εκθέσεις, τα νομοσχέδια και τα πρακτικά της Βουλής.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1895, χωρίς να υποβληθεῖ στη Βουλή αιτιολογική έκθεση, θα έχουμε το νόμο ΒΤΜΘ' «Περὶ τῆς στοιχειώδους ἢ δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως» (τ. Α.6.) και τις σχετικές μ' αυτόν συζητήσεις στη Βουλή. Με τον παραπάνω νόμο, ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στη δημοτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και των νηπιαγωγείων, των οποίων η ίδρυση ανατίθεται, ύστερα από σχετική άδεια του Υπουργείου Παιδείας (Δημοσίας Εκπαιδύσεως, όπως λεγόταν), σε ιδιώτες. Ο προσανατολισμός των δημοτικών σχολείων –προκαταρκτικά σχολεία δύο ειδών, πλήρη και κοινά– αποτυπώνεται με σαφήνεια στο άρθρο 1 του νόμου: «Τὰ πρὸς ἠθικὴν καὶ θρησκευτικὴν μόρφωσιν τῶν παιδῶν καὶ πρὸς διδασκαλίαν τῶν εἰς τὸν βίον χρησίων στοιχειωδῶν γνώσεων προκαταρκτικὰ σχολεῖα ....» (στο ίδιο). Στο σκοπό του δημοτικού σχολείου, που πρέπει να έχει ἔξι τάξεις κατά τους εισηγητές, αναφέρεται στη Βουλή ο Υπουργός Παιδείας Δ. Πετρίδης: «Ὁ σκοπὸς τοῦ σχολείου δὲν εἶναι αἱ γνώσεις .... δὲν εἶναι οὔτε ἡ μετάδοσις πολλῶν γνώσεων, οὔτε ἡ παρασκευὴ πρὸς τὸν ἐπαγγελματικὸν βίον· σκοπὸς τοῦ σχολείου κύριος εἶναι ἡ μόρφωσις τοῦ χαρακτῆρος τοῦ παιδός· διότι τότε ἔχεις τὸν ἄνθρωπον ἑτοιμον νὰ ὑπηρετήσῃ τὴν κοινωνίαν καὶ Πολιτείαν, ὡς μέλος αὐτοῦ ἠθικόν ....» (τ. Α.6.). Ο εισηγητής κάνει λόγο για ηθικοποίηση του λαού: «... Ὅταν θέλωσι νὰ σκεφθῶσι περὶ ἠθικοποιήσεως τοῦ λαοῦ νὰ λέγωσιν ἀπλούστατα: χρειάζεται δημοτικὴ ἐκπαίδευσις ...» (στο ίδιο).

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποσπάσματα προκύπτει ο σαφής ηθικοπλαστικός χαρακτήρας και προσανατολισμός που δίνεται στο δημοτι-

κό σχολείο με τις διατάξεις του Ν. ΒΤΜΘ<sup>15</sup>. Για την εξυπηρέτηση ενός τέτοιου προσανατολισμού καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος του δασκάλου, όπως υπογραμμίζει ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας κατά την αγόρευση του στη Βουλή: «Ψυχὴ τοῦ σχολείου εἶναι οἱ διδάσκοντες. Ἰκανοὶ διδάσκαλοι καὶ εὐμέθοδοι δύνανται καὶ ὑπὸ τὰ δένδρα νὰ διδάσκωσι λυσιτελῶς» (στο ίδιο).

Στην παραπάνω κατεύθυνση, εθνική, ηθικοθρησκευτική και ηθικοπλαστική (αν και στο άρθρο 1 του νόμου προβλέπεται και η διδασκαλία «τῶν εἰς τὸν βίον χρησίων στοιχειωδῶν γνώσεων»), κινούνται και τα αναλυτικά προγράμματα, η σχολική γνώση που θεωρείται σημαντική, αφού τα υπάρχοντα προγράμματα του δημοτικού με το νόμο ΒΤΜΘ' ενισχύονται με ανάγνωση και ερμηνεία περικοπών του Ευαγγελίου, ερμηνεία μερῶν «ἐκ τῶν ὀμάλωτέρων πεζῶν συγγραφέων τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς γλώσσης». Στη λειτουργία, επομένως, του δημοτικού σχολείου, προτεραιότητα δίνεται στην ιδεολογικοπολιτική λειτουργία και λιγότερο στην επαγγελματική ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία.

Η κατεύθυνση αυτή θα υποστεί ένα ριζικό αναπροσανατολισμό με τα νομοσχέδια του 1899<sup>16</sup>, που εμπεριέχουν με σαφήνεια την αστική αντίληψη για το σχολείο, αφού σ' αυτό προσδίδεται διττός ρόλος, δηλαδή προετοιμασία των μαθητῶν για την ιδεολογική και επαγγελματική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, με τη μετάδοση τόσο πρακτικῶν γνώσεων ὅσο και με τις αρχές λειτουργίας του αστικού κράτους (Φραγκουδάκη: ὁ.π.). Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται τόσο η διαφοροποίηση των προγραμμάτων της δχρονης μέσης εκπαίδευσης στις τελευταίες τάξεις σε θεωρητική («φιλολογική») και θετική («πραγματική») κατεύθυνση, ὅσο και μαθήματα στο δημοτικό σχολείο που σηματοδοτούν τη στροφή του σχολείου στον πρακτικό βίο: στοιχειώδεις γνώσεις γεωπονίας, κηπουρικής, δενδροκομίας, μελισσοκομίας<sup>17</sup>, εμπορίας, δικαιώματα και καθήκοντα του συνταγματικού πολίτη (τα τελευταία εμφανίζονται για πρώτη φορά σε προγράμματα του δημοτικού σχολείου).

Στόχος, δηλαδή, του δημοτικού σχολείου που αποκαλείται ο «ἐπιούσιος ἄρτος ἐκάστου λαοῦ» και προτείνεται να είναι αυτοτελές, είναι, εκτός από την εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση, η μετάδοση πρακτικῶν γνώσεων και η ιδεολογική διαπαιδαγώγηση με απώτερο στόχο την αποτελεσματική κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων στην κοινωνική και οικονο-

15. Μία κατεύθυνση πολύ διαφορετική απ' αυτήν που υιοθετούνταν στα νομοσχέδια και του 1880 και του 1889.

16. Ένα χρόνο νωρίτερα, το 1898, είχαν προετοιμαστεί τα νομοσχέδια του Παναγιωτόπουλου, που, όμως, δεν πρόλαβαν ούτε στη Βουλή να υποβληθούν, γιατί άλλαξε ο Υπουργός Παιδείας.

17. Ορισμένα απ' αυτά υπήρχαν και στα παλαιότερα προγράμματα του 1834, 1878 και 1895, αλλά ουδέποτε εφαρμόστηκαν (Φραγκουδάκη: ὁ.π.).



μική ζωή. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα παραπάνω νομοσχέδια θα προταθεί η κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων στο δημοτικό σχολείο. Είναι γνωστό ότι ο δημοτικισμός είναι ο πόλος συσπείρωσης των φιλελεύθερων διανοουμένων αυτή την περίοδο με σημείο αναφοράς *Τὸ ταξίδι μου* του Ψυχάρη.

Η εκπαιδευτική πρόταση του 1889, δηλαδή, αναφέρεται, ουσιαστικά, στην προσπάθεια για την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δηλαδή τη μεταρρύθμιση που, από τη μια, επιδιώκει να καταστήσει την εκπαίδευση δικαίωμα όλων των κοινωνικών ομάδων και, από την άλλη, να στρέψει τα περιεχόμενά της σε πρακτικότερους προσανατολισμούς, να καταστήσει, δηλαδή, τη σχολική γνώση κοινωνικά λειτουργική.

Τα νομοσχέδια του 1899, που, όπως είναι γνωστό, δε θα ψηφιστούν εξαιτίας των μεγάλων αντιδράσεων που προκάλεσαν, όπως υπογραμμίζει η Άννα Φραγκουδάκη, «χαρακτηρίζει μία νέα αντίληψη για το σχολείο και τις σχέσεις του με την κοινωνία, θέτουν τις βάσεις του λαϊκού σχολείου που το θεωρούν σχολείο για όλους τους πολίτες και των δύο φύλων» (ό.π: σ. 25).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1904, νέα εκπαιδευτικά νομοσχέδια θα υποβληθούν στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας Σπυρίδωνα Στάη. Με τα νομοσχέδια αυτά επιχειρείται η τροποποίηση του ΒΤΜΘ' του 1895. Προβλέπεται ο υποβιβασμός δημοτικών σχολείων και των δύο φύλων, που θα σημαίνει ότι μεγάλος αριθμός δημοτικών σχολείων με λιγότερους από 70 μαθητές θα έπρεπε να λειτουργούν ως Γραμματεία και όχι ως δημοτικά. Σ' αυτά προβλεπόταν να διορίζονται γραμματιστές και όχι δημοδιδάσκαλοι. Με τις ρυθμίσεις αυτές το δημόσιο θα εξοικονομούσε ένα μεγάλο ποσό. Ακόμη, με τα νομοσχέδια του Στάη προβλεπόταν κατάργηση των ελληνικών σχολείων, υποχρεωτική εξαετής φοίτηση στα δημοτικά και πενταετής στα γυμνάσια.

Και τα παραπάνω νομοσχέδια, που θα αντιμετωπίσουν την έντονη αντίδραση των δημοδιδασκάλων, των «Ελληνοδιδασκάλων», της πλειοψηφίας του τύπου αλλά και της αντιπολίτευσης, τελικά δε θα ψηφιστούν.

Τον Οκτώβριο και το Νοέμβριο του 1911, θα υποβληθεί στη Βουλή μία σειρά νομοσχεδίων από τον τότε Υπουργό Παιδείας Α. Αλεξανδρή που αναφέρονται σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πρόκειται, εκτός των άλλων, για τα σχέδια νόμου «Περί διδακτικών βιβλίων», «Περί ιδρύσεως Παρθεναγωγείων και ανωτέρων Παρθεναγωγείων», «Περί άναγνωρίσεως ως Διδασκαλείου Θηλέων του ὑπὸ τῆς ἐν Ἀθήναις Φιλεκπαιδευτικῆς Ἐταιρείας συντηρουμένου διδασκαλείου θηλέων Ἀθηνῶν», «Περί ιδρύσεως γενικής τεχνικής Σχολῆς ἐν Ἀθήναις», «Περί προπαρασκευαστικῶν Σχολῶν», «Περί ιδρύσεως προτύπων Μοναστηριακῶν ἀγροκηπίων», «Περί τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τῆς Κεντρικῆς Ὑπηρεσίας τοῦ Ὑπουργείου τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως», «Περί μεταρρυθμίσεως καὶ συμπληρώσεως τοῦ νόμου ΓΨΙΗ' τῆς 8 Ἀπριλίου 1910 Περί παιδαγωγικῆς μορ-

φώσεως καὶ δοκιμασίας τῶν λειτουργῶν τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως», «Περί θερινῶν ἀσκήσεων τῶν δημοδιδασκάλων», «Περί τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τῶν νόμων ΓΨΑ' τοῦ 1905 καὶ ΓΨΑΒ' τοῦ 1910 περὶ συστάσεως Ἐποπτικῶν Συμβουλίων τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως», «Περί ὀργανώσεως τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως», «Περί Ἱεροδιδασκαλείων».

Με τα παραπάνω νομοσχέδια προτείνονται και σημαντικές τομές στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, όπως η θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού εξατάξιου δημοτικού σχολείου, η μικτή φοίτηση σ' αυτό, η ίδρυση τεχνικής σχολής για την προετοιμασία εκπαιδευτικῶν που θα διδάξουν χειροτεχνικά μαθήματα, η θεσμοθέτηση εξατάξιων γυμνασίων κ.λπ. Και αυτά τα νομοσχέδια δε θα γίνουν ποτέ νόμος του κράτους.

### 3.2. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913

#### 3.2.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Με την επανάσταση στο Γουδί (1909), τα νέα κοινωνικά στρώματα, ναυτιλιακά, αστικά και εμπορευματικά, επιβάλλουν την πολιτική τους εξουσία (Κρεμμυδάς: 1981). Η νικήτρια αστική τάξη αναλαμβάνει την αναμορφωτική προσπάθεια να διοργανώσει ένα αστικό φιλελεύθερο κράτος στα πρότυπα της Δύσης. Αυτό συνιστά σημαντική μεταβολή στο «πεδίο δύναμης» Α (βλ. διάγραμμα). Στη συνέχεια, οι πολιτικές συγκρούσεις σ' αυτό το επίπεδο, στο εσωτερικό δηλαδή του κράτους - κυβέρνησης, θα παίξουν κυρίαρχο ρόλο στη θεσμοθέτηση ή στην ανατροπή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

Στις σημαντικές θεσμικές μεταβολές που συντελούνται αυτή την περίοδο στο επίπεδο Β (οικονομικό «πεδίο δύναμης») θα πρέπει να αναφερθούν: ο αγροτικός νόμος του 1917, που προέβλεπε την απαλλοτρίωση ενός μέρους των μεγάλων ιδιωτικών και μοναστηριακών κτημάτων και τη διανομή τους σε ακτήμονες αγρότες, η ίδρυση αγροτικών συνεταιρισμών και η φορολογική μεταρρύθμιση του 1919 (διακανονισμός της φορολογίας του καθαρού εισοδήματος, των δωρεών και των κληροδοτημάτων κ.λπ.). Τέλος, με μια σειρά νόμων στο χρονικό διάστημα 1910-1913, προσδιορίστηκαν οι σχέσεις μεταξύ εργοδοτών-εργαζομένων. Για παράδειγμα, αξίζει να αναφέρουμε ότι το 1920 θεσμοθετήθηκε και στην Ελλάδα η οχτάωρη εργασία σ' εφαρμογή της σχετικής Διεθνούς Σύμβασης της Ουάσιγκτον.

Οι παραπάνω πολιτικές και οικονομικές μεταβολές έχουν άμεσες επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα. Στο επίπεδο Γ (ιδεολογικό-πολιτιστικό «πεδίο δύναμης») τα νέα κοινωνικά στρώματα τείνουν να επιβάλουν την ιδεολογία τους, δηλαδή την ιδεολογία του εμπορευματισμού και του μεταπρατισμού. Παράλληλα, υιοθετούν και την ιδεολογία της Μεγάλης Ιδέας που ξεκίνησε, όπως είδαμε, το 19ο αιώνα (βασικός εμπνευστής ο Ι. Κωλέττης) ως ιδεολογία της μικρής και μεσαιάς αστικής τάξης.

Στα ιδεολογικά ρεύματα της εποχής θα πρέπει να αναφερθούν και εκείνα που θα εκδηλωθούν μέσα από το κίνημα του δημοτικισμού και τα νέα παιδαγωγικά ρεύματα (Παιδαγωγική Σχολείου Εργασίας - Αντιαυταρχική Νέα Αγωγή). Ακόμη, ως αποτέλεσμα επιρροής ξένων ιδεολογιών, εμφανίζονται στα τέλη του 19ου αιώνα οι σοσιαλιστικές αναρχικές ιδέες. Τις μεταβολές στα δύο παραπάνω «πεδία δύναμης» (Β οικονομικό και Γ ιδεολογικό) θα εκφράσει στο πεδίο Α (πολιτικό «πεδίο δύναμης») ο Ελευθέριος Βενιζέλος, που θα αναλάβει μια σειρά από κοινωνικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις με τη συνεργασία των δημοτικιστών φιλελεύθερων διανοούμενων της εποχής.

Οι μεταβολές στα πεδία Α, Β και Γ προκαλούν μια σειρά από κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Διαμορφώνονται καινούργιες κοινωνικές δομές. Τα νέα κοινωνικά στρώματα που κυριαρχούν μετά το 1909 απέναντι στις προσκολλημένες στο παρελθόν κάστες δημιουργούν νέα κοινωνικά δεδομένα. Μέσα από την *πολιτική δράση* των νέων κοινωνικών ομάδων, που κυριαρχούν στο πεδίο Α, δρομολογούνται μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στην εκπαίδευση. Στις τελευταίες συγκαταλέγονται και τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, που θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

### 3.2.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Το 1913, θα υποβληθούν στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο οχτώ εκπαιδευτικά νομοσχέδια: «*Περί Δημοτικής Έκπαιδύσεως*» (τ. Β.2.), «*Περί Μέσης Έκπαιδύσεως*» (τ. Β.3.), «*Περί Διοικήσεως τής Έκπαιδύσεως*» (τ. Β.4.), «*Περί μισθώσεως ιδιωτικών οικημάτων ως διδακτηρίων του κράτους*» (τ. Β.5.), «*Περί Διδασκαλείων τής Δημοτικής Έκπαιδύσεως*» (τ. Β.6.), «*Περί ίδρύσεως Διδασκαλείου Τεχνικής Έκπαιδύσεως*» (τ. Β.7.) και «*Περί τροποποιήσεως άρθρων τινών του γνυσί νόμου Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών τής Μέσης Έκπαιδύσεως*» (τ. Β.8.).

Οι νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913 αποτυπώνονται στις διάφορες εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων και, κυρίως, στη γενική εισηγητική έκθεση, που είναι γραμμένη από το Δημήτρη Γληνό. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η κυρίαρχη αστική αντίληψη για την ιδεολογική, κοινωνικοπολιτική, εθνική, παιδαγωγική, πολιτιστική και οικονομική λειτουργία του σχολείου.

Επιδιώκεται, τονίζεται στη γενική εισηγητική έκθεση, η ριζική ανόρθωση της ελληνικής κοινωνίας και πιστεύεται ότι «*αυτή δὲν εἶναι δυνατόν νὰ συντελεσθῆ χωρὶς νὰ μεταρρυθμισθῆ καὶ ἡ ἑλληνικὴ ἐκπαίδευσις*» (τ. Β.1.), αν και δεν υιοθετείται πλήρως η άποψη ότι το σχολείο «*ενοχοποιείται*» για όλα «*τα κακά*»: «*Υπάρχουσι δὲ πολλοὶ οἱ θεωροῦντες τὴν ἐκπαίδευσίν μας αὐτὸ τοῦτο ὡς τὴν γενεσιουργὸν αἰτίαν παντὸς κακοῦ, τὸ ὁποῖον ἐκδη-*

*λοῦται καὶ ἐν τῇ οἰκονομικῇ καὶ ἐν τῇ ἄλλῃ ζωῇ τοῦ ἔθνους*» (στο ίδιο). Γίνεται παραδεκτό ότι «*τὰ κατὰ τοῦ ἰσχύοντος ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος παράγοντα δὲν εἶναι ἀσύστατα*» (στο ίδιο). Για το λόγο αυτόν, τονίζεται στην έκθεση, θα πρέπει να δοθεί άμεση προτεραιότητα στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην πολιτιστική της αποστολή:

«*...Ἡ ὑποχρέωσις τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ πρὸς ἐκπλήρωσιν τῆς ἐκπολιτιστικῆς ἀποστολῆς τοῦ ἐν τῇ Ἀνατολῇ κατέστη καὶ ἀμεσοτέρα καὶ ἐπιτακτικότερα, συναισθανόμεσθε πάντες ὅτι, ἐν παραλλήλῳ πρὸς πᾶσαν ἄλλην ἐνέργειαν τείνουσαν εἰς στρατιωτικὴν ἢ οἰκονομικὴν ὀργάνωσιν τῆς χώρας, πρέπει νὰ ἐπιδιωχθῆ ἐντονώτατα καὶ ἡ ἐκπαιδευτικὴ ἀναδιοργάνωσις. Διότι ἡ νέα παιδεία θ' ἀποτελέσει τὸ σταθερὸν βάθρον τοῦ πολιτισμοῦ τῆς Νέας Ἑλλάδος*» (στο ίδιο).

Η αιτιολογική έκθεση για τη δημοτική εκπαίδευση αναφέρεται στην οργάνωση των «*παιδαγωγούντων σχολείων*» και τονίζει το σημαντικό ρόλο που προσδίδεται σ' αυτήν:

«*...Μόνο διὰ γενικῆς δημοτικῆς ἐκπαιδύσεως κοινῆς καὶ κατὰ τὸ δυνατόν ὁμοιομόρφου διὰ πάντας τοὺς Ἑλληνόπαιδας θὰ ἐξυπηρετηθῶσιν ἄριστα πάντα τὰ κοινωνικὰ καὶ ἐκπολιτιστικὰ ἰδανικὰ τῆς φυλῆς, θὰ ἐξυψωθῆ καὶ θὰ διαφωτισθῆ τὸ σύνολον τοῦ λαοῦ, θὰ καλλιεργηθῶσι συνειδητῶς αἱ ὑπέροχοι ἀρεταί, τὰς ὁποίας ἐπεδείξατο κατὰ τοὺς προσφάτους νικηφόρους ἡμῶν ἀγῶνας ἡ ἑλληνικὴ ψυχὴ, καὶ θὰ τονωθῶσιν αἱ πνευματικαὶ δυνάμεις καὶ αἱ δεξιότητες, αἵτινες θὰ ἀναδείξωσι τὸν Ἕλληνα πολίτην καὶ τὸν Ἕλληνα ἐργάτην καὶ τὸν Ἕλληνα χειρῶνακτα ἀκόμη σκαπανέα καὶ τῆς ἐν εἰρήνῃ ἐκπολιτιστικῆς ἐργασίας καὶ προσόδου...» (τ. Β.2.).*

Τόσο από το παραπάνω παράθεμα όσο και απ' αυτό που ακολουθεί, προκύπτει η φιλελεύθερη πίστη στη δύναμη της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα η ηθικοπλαστική, θρησκευτική και εθνική της λειτουργία: «*...πάσης ἀνθρωπιστικῆς παιδύσεως σκοπὸς οὐδεὶς ἄλλος δύναται νὰ εἶναι εἰμὴ ἡ ἀρμονικὴ ἀνάπτυξις τῶν ψυχικῶν καὶ σωματικῶν δυνάμεων τῶν παιδῶν, ὀριζομένης εἰδικωτέρως τῆς ψυχικῆς ἀναπτύξεως, ὡς μορφώσεως θρησκευτικῆς, ἠθικῆς καὶ ἐθνικῆς*» (στο ίδιο). Την ίδια φιλελεύθερη πίστη στη δύναμη της εκπαίδευσης θα διατρανώσει στη Βουλή και ο Υπουργός Παιδείας Ιωάννης Τσιριμώκος ως βασικός εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων: «*...Πρέπει νὰ ἐπιδιώξωμεν τὴν ἐκπαιδευτικὴν ἀναδιοργάνωσιν, διότι ἡ νέα παιδεία θ' ἀποτελέσει τὸ σταθερὸν καὶ ἀσφαλὲς βάθρον διὰ τὸν πολιτισμὸν τῆς νέας Ἑλλάδος*» (τ. Β.9.). Σε άλλο σημείο της αγόρευσής του, θα τονίσει το σκοπό που έχει για τους μεταρρυθμιστές η δημόσια δωρεάν και υποχρεωτική για όλους εξάχρονη στοιχειώδης εκπαίδευση: «*Διάπλασις τοῦ χαρακτήρος καὶ παροχὴ γνώσεων καὶ δεξιοτήτων ἀπαραιτήτων εἰς πάντα ἄνθρωπον διὰ νὰ ζήσῃ τὴν σημερινὴν ζωὴν*» (στο ίδιο).

Στο σχολείο που επιχειρείται να οικοδομηθεί, με κύρια βάση του το ενιαίο για όλους εξάχρονο δημοτικό σχολείο: «...Μόνον διά γενικής δημοτικής εκπαίδευσεως κοινής και κατά τὸ δυνατόν ὁμοιομόρφου διὰ πάντας τοὺς Ἑλληνόπαιδας...» (τ. Β.2.), υπερτονίζεται ο ιδεολογικός, πολιτιστικός και εθνικός του ρόλος. Αυτό συμβαίνει σε νεοσύστατα κράτη, που αναζητούν την κοινωνικοπολιτική και εθνική τους ταυτότητα (Πυργιωτάκης: 1991). Ο τוניσμός του εθνικού χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης οφείλεται στις πρόσφατες εθνικές επιτυχίες, στα εθνικά τραύματα (χρεοκοπία, πόλεμοι, νίκες, διπλασιασμός εδαφών κ.λπ.), αλλά και στην ανάγκη για την αντιμετώπιση της εξάρτησης που χαρακτήριζε την πολιτική εξέλιξη στη ζωή της χώρας μετά την απελευθέρωση (Βαυαροκρατία, πολιτικά κόμματα με σαφή αναφορά σε «προστάτιδες δυνάμεις» κ.λπ.).

Ο τוניσμός της ιδεολογικοπολιτικής λειτουργίας του σχολείου, η ανάγκη, δηλαδή, να αποκτήσει εσωτερική αποτελεσματικότητα, είναι συνειδητή επιλογή, αφού, όπως εκτιμούν οι εισηγητές των νομοσχεδίων, η οικοδόμηση του αστικού καθεστώτος προϋποθέτει την επικυριαρχία της αστικής ιδεολογίας. Αυτή θα πρέπει να εγχαραχθεί στους νέους κυρίως μέσα από την εκπαίδευση: «...Τῆς ἀναγεννήσεως τοῦ λαοῦ τὸ μόνον διαρκὲς ἐχέγγυον καὶ ἔρεισμα εἶναι ἡ παιδεία ἢ μέλλουσα νὰ ἀναπλάσῃ τὰς ψυχὰς καὶ ἐκεῖ νὰ θεμελιώσῃ τὰς ἰδέας ἐφ' ὧν θὰ στηριχθῇ τὸ νέον καθεστὼς» (τ. Β.1.).

Παράλληλα με τις παραπάνω λειτουργίες, που οι εισηγητές του 1913 θέλουν να προσδώσουν στο σχολείο, στόχος τους είναι αυτό να ικανοποιεί και τη λειτουργία παροχής προσόντων ή εξειδίκευσης (Qualifikationsfunktion). Επιδιώκουν, δηλαδή, οι μεταρρυθμιστές να καταστήσουν το σχολείο και οικονομικά αποτελεσματικό (εξωτερική αποτελεσματικότητα). Έτσι, οι γνώσεις που προσφέρονται σ' αυτό θα αποκτήσουν κοινωνική λειτουργικότητα και άμεση χρησιμότητα (Φραγκουδάκη: 1977). Με σαφήνεια θα δηλωθεί από τους εισηγητές ότι ιδιαίτερη αποστολή του δημοτικού σχολείου είναι «...ἡ μετὰδοσις τῶν εἰς τὸν βίον ἀπαραιτήτων διὰ πάντα σημερινὸν ἄνθρωπον γνώσεων καὶ ἡ καλλιέργεια τῶν ὁμοίως εἰς πάντα ἄνθρωπον χρησίμων γενικῶν δεξιότητων, τῆς χειρὸς, τῶν ὀφθαλμῶν, τῶν ὠτων, τῆς φωνῆς κ.λπ.» (τ. Β.2.).

Για να ενισχυθεί η κατεύθυνση απόκτησης λειτουργικότητας των γνώσεων, οι εισηγητές προβλέπουν τη δυνατότητα ετήσιας φοίτησης, πέραν του εξάχρονου δημοτικού, με στόχο τη διδασκαλία «μαθημάτων ἐχόντων ἀμεσώτεραν σχέσιν πρὸς τὸν πρακτικὸν βίον, οἷον κηπουρικῆς, δειροκομίας, ζωοκομίας, θηροτροφίας, μελισσοκομίας...». Το νομοσχέδιο προέβλεπε ακόμη συμπληρωματικά μαθήματα για όσους είχαν ενταχθεί ήδη στην παραγωγή: «...Δημιουργοῦμεν ἀκόμη συμπληρωματικὰ μαθήματα, διὰ τοὺς ἐν τῇ ἐργασίᾳ ἤδη εὗρισκομένους ἀποφοίτους τῶν δημοτικῶν σχολείων ὑποχρεοῦντες δι' εἰδικῆς ποινικῆς ρήτρας τοὺς ἐργοδότες, ὅπως ἐπιτρέπωσιν ἢ ἐπιβάλλωσιν εἰς τοὺς ὑπαλλήλους των ἢ τοὺς ἐργάτας των τὴν φοίτησιν εἰς τὰ μαθήματα» (στο ίδιο). Πρόκειται για έναν προχωρημένο θεσμό, συμπλη-

ρωματικών σχολείων με τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση, που ήδη λειτουργούσε σε προηγμένες ευρωπαϊκές χώρες.

Η προσπάθεια για ταυτόχρονη ικανοποίηση από το σχολείο δύο συγκεκριμένων λειτουργιών, κοινωνικοποίηση-πολιτικοποίηση-αγωγή από τη μία και οικονομική αποτελεσματικότητα από την άλλη, είναι εμφανής. Στο δίλημμα ανάμεσα στη γενική παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση, η απάντηση του Υπουργού Παιδείας στη Βουλή κινείται στην κατεύθυνση της παράλληλης εξυπηρέτησης και των δύο στόχων:

«Υπάρχουν οἱ φρονούντες ὅτι τὰ σχολεῖα πρέπει νὰ λάβωσι μᾶλλον ἐπαγγελματικὸν χαρακτήρα καὶ ὡς μόνον σωτήριον μέσον θεωροῦσι τὴν διοργάνωσιν τῆς ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσεως ἐν εὐρυτάτῳ κύκλῳ. Εἶπον ἤδη, ὅτι παραγνωρίζουσιν οἱ ταῦτα φρονούντες τὴν διαφορὰν μεταξὺ τοῦ παιδαγωγοῦντος σχολείου καὶ τοῦ ἐπαγγελματικοῦ. Βεβαίως εἶναι ἐπιβεβλημένον νὰ μερομνήσωμεν περὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσεως, ἀλλὰ δὲν πρόκειται τὸ παράπαν διὰ τῶν εἰσαγομένων μέτρων νὰ μειώσωμεν οὐδὲ τὴν ἀξίαν οὐδὲ τὴν δύναμιν τῶν σχολείων τῆς γενικῆς μορφώσεως. Τὸ σχολεῖον τῆς γενικῆς μορφώσεως θὰ εἶναι τοιοῦτον ὥστε νὰ καταστήσῃ τοὺς παῖδας ἐτοιμοὺς νὰ δεχθῶσι τὴν διδασκαλίαν τῆς ἐπαγγελματικῆς» (τ. Β.9.).

Σ' άλλο σημείο της αγόρευσής του κάνει, για άλλη μια φορά, σαφή τον ηθικοπλαστικό και εθνικοθηρησκευτικό ρόλο που οι εισηγητές προσδίδουν στη γενική εκπαίδευση: «Τὸ σχολεῖον τῆς γενικῆς μορφώσεως πλάττει τὸν ἄνθρωπον δίδει αὐτῷ τὴν ἠθικὴν, τὴν θρησκευτικὴν, τὴν ἐθνικὴν ἀγωγὴν, τὸν διαμορφοῦ, δὲν τὸν προορίζει καὶ δὲν τὸν παρασκευάζει δι' ἐν ὀρισμένον ἐπάγγελμα» (στο ίδιο).

Τόσο από τα κείμενα των εισηγητικών εκθέσεων όσο και από την αγόρευση του Υπουργού Παιδείας στη Βουλή προκύπτει ότι στη μεταρρυθμιστική λογική των εισηγητών ανάμεσα στην ιδεολογική-κοινωνικοπολιτική λειτουργία του σχολείου γενικής παιδείας και σ' αυτήν της οικονομικής αποτελεσματικότητας το βάρος δίνεται με σαφήνεια στην πρώτη. Ακόμη, είναι ευδιάκριτη η αντίληψη των μεταρρυθμιστών για την επιδίωξη της αντιστοίχισης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πυραμίδας με στόχο τη διασφάλιση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Στη γενική εισηγητική έκθεση αναφέρονται τα εξής: «...Τὸ δημοτικὸν σχολεῖον... προορίζεται νὰ διαπλάσῃ καὶ παιδεύσῃ μόνον τοὺς πολῖτας ἐκείνους οἵτινες δὲν θὰ λάβωσιν ἄλλην μόρφωσιν, ἐπομένως εἶναι σχολεῖον τοῦ λαοῦ ἀποκλειστικῶς...» (τ. Β.1.). Διαφορετικός ρόλος, αντίθετα, προσδίδεται στην ίδια έκθεση στο αστικό σχολείο και στο γυμνάσιο: «Τὸ ἀστικὸν σχολεῖον, ὡς εἶπομεν, μέλλει νὰ παρέχῃ τὴν ἀναγκαιοῦσαν γενικὴν μόρφωσιν εἰς τοὺς νέους, οἱ ὅποιοι ἢ ἀμέσως ἢ μετὰ τὴν ἐξ αὐτοῦ ἀποφοίτησιν ἢ μετὰ τὴν συμπλήρωσιν τῶν σπουδῶν ἐν ταῖς πρὸς τοῦτο ἐπαγγελματικαῖς, ἐμπορικαῖς, βιοτεχνικαῖς, γεωπονικαῖς, ναυτικαῖς ἢ ἄλλαις εἰδικαῖς σχολαῖς μέλλουσι νὰ κατέλθωσιν εἰς τὸν

ἀγῶνα τῆς ζωῆς» (στο ίδιο). Αντίθετα, «τὸ ἑλληνικὸν σχολεῖον», θα τονίσει ο Υπουργὸς Παιδείας στη Βουλή, «προορίζεται διὰ τὴν μέσην ἀστικὴν τάξιν, τάξιν πολυπληθῆ, τάξιν ζωτικὴν...» (τ. Β.9.). Σκοπὸς, τέλος, του γυμνασίου εἶναι «να παράσχη τὴν ἀνωτάτην γενικὴν μόρφωσιν εἰς ἐκείνους, οἱ ὁποῖοι μέλλουσι νὰ ἀποτελέσωσι τὴν ἀνωτέραν ἐν τῇ κοινωνίᾳ τάξιν, τὴν διὰ τῆς δημιουργικῆς ἐργασίας ἐν τῇ σφαίρᾳ τῶν ἐπιστημῶν καὶ τῶν τεχνῶν καὶ τοῦ ἐμπορίου διευθύνουσαν οὕτως εἶπεν τὸν ὅλον κοινωνικὸν ὄργανισμὸν...» (τ. Β.1.).

Απὸ τα παραπάνω προκύπτει ἡ σαφὴς πολιτικὴ βούλησις γιὰ ἀντιστοίχιση ἀνάμεσα στὶς κοινωνικὲς τάξεις καὶ τὴ νεοδιαμορφούμενη εκπαιδευτικὴ δομὴ. Ἡ ανερχόμενη αστικὴ τάξις ἐπιδιώκει νὰ ἐδραιώσει καὶ νὰ ἀναπαραγάγει τὴν κυριαρχία τῆς χρησιμοποιοῦντας τὴν ἐκπαίδευση ὡς ἰδεολογικὸ μηχανισμὸ. Ὁ Υπουργὸς Παιδείας διευκρινίζει, βέβαια, πὼς ἀντιλαμβάνεται τὴν ἔννοια «κοινωνικὴ τάξις»: «Ὅταν λέγομεν τάξεις κοινωνικάς, δὲν πιστεύω νὰ φαντάζεται κανεὶς ὅτι ὑποστηρίζομεν τάξεις εὐγενείας καὶ καταγωγῆς τοῦ ἀτόμου εἰς τὴν παραγωγὴν καὶ εἰς τὴν κατανομὴν τῶν μέσων τοῦ ζῆν, ἢ δὲ διαφορὰ τῆς παρεχομένης μορφώσεως δὲν πρέπει νὰ εἶναι κυρίως κατὰ ποῖον ἀλλὰ κατὰ ποσόν» (τ. Β.9.).

Απὸ τὶς εἰσηγητικὲς ἐκθέσεις τῶν νομοσχεδίων, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν ἀγόρευση τοῦ Υπουργοῦ Παιδείας στὴ Βουλή, προκύπτει ὅτι καὶ ἡ διάστασις τῆς κοινωνικῆς δικαιοσύνης δὲν ἀπουσιάζει ἀπὸ τὴ λογικὴ τῶν μεταρρυθμιστῶν. Τὸ δικαίωμα πρόωρης συνταξιοδότησης στὶς ἐγγαμίες δασκάλες μετὰ ἀπὸ 10ετὴ ἢ 18ετὴ προϋπηρεσία κινεῖται σ' αὐτὴ τὴν κατεύθυνση. Ἐπίσης, ὡς μέτρο κοινωνικῆς δικαιοσύνης ἀλλὰ καὶ ὡς κίνητρο μάθησης, μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ ἡ ἀπαλλαγὴ ἀπὸ τὴν καταβολὴ διδάκτρων γιὰ τοὺς ἀριστοὺς μαθητὲς τοῦ αστικοῦ σχολείου. Δηλώνεται, μάλιστα, ὅτι «οἱ πρωτεύσαντες ὄχι μόνον τῶν τελῶν ἔπρεπε νὰ ἀπαλλάσσονται, ἀλλὰ καὶ τὰ βιβλία αὐτῶν ἠδύνατο νὰ παρέχῃ δωρεὰν τὸ Κράτος εἰς αὐτοὺς, ἀλλὰ καὶ ἄλλα βραβεῖα νὰ λαμβάνωσι» (στο ίδιο). Ἀπὸ τὴν καταβολὴ διδάκτρων, ἀπαλλάσσονται καὶ «τὰ τέκνα τῶν ἐν πολέμῳ πεσόντων» (στο ίδιο). Τέλος, σημαντικό μέτρο ἀποτελεῖ ἡ πρόβλεψη γιὰ παροχὴ εκπαιδευτικῶν ἀδειῶν μετ' ἀποδοχῶν στοὺς καθηγητὲς τῆς μέσης ἐκπαίδευσης προκειμένου νὰ μεταβούν στὴν Ἑυρῶπη γιὰ σπουδές.

Στὰ νομοσχέδια τοῦ '13 προσδίδεται ξεχωριστὸς ρόλος στὸ δάσκαλο, ὁ ὁποῖος ἀναμένεται ν' ἀποτελέσει βασικὸ μοχλὸ τῆς μεταρρυθμιστικῆς προσπάθειας. Ἐκτενεῖς ἀναφορές γι' αὐτὸν τὸ ρόλο καὶ γιὰ τὰ θεσμικά μέτρα που λαμβάνονται γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων ὑπάρχουν τόσο στὶς ἐκθέσεις ὅσο καὶ στὶς σχετικὲς συζητήσεις στὴ Βουλή, ὅπου θα τονιστεῖ ὅτι «ἡ προσωπικότης τοῦ διδασκάλου ἀποτελεῖ τὸν ἰσχυρότατον παράγοντα καὶ ἐν τῇ ἀγωγῇ καὶ ἐν τῇ διδασκαλίᾳ» (τ. Β.1.). Στὴ Βουλή θα κατατεθεῖ, ἐξάλλου, ξεχωριστὴ αιτιολογικὴ ἐκθεση γιὰ τὰ Διδασκαλεῖα Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης, στὴν ὁποία θα υπογραμμιστεῖ ἐκ νέου ὅτι «ὁ πρῶτος καὶ σημαντι-

κώτατος συντελεστὴς τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ προσωπικότης τοῦ διδασκάλου» (τ. Β.6.). Ἀλλὰ καὶ στοὺς εκπαιδευτικοὺς τῆς μέσης ἐκπαίδευσης ἀφιερώνεται ξεχωριστὴ ἐνότητα στὴν εἰσηγητικὴ ἐκθεση γιὰ τὴ μέση ἐκπαίδευση.

Στὸ ἐρώτημα «ποία γνώσις εἶναι σημαντικὴ», οἱ πολιτικὲς δυνάμεις στὴ Βουλή δίνουν διαφορετικὲς ἀπαντήσεις. Οἱ συντηρητικὲς πολιτικὲς δυνάμεις, ἐκφραστὲς τῶν φεουδαρχικῶν καταλοίπων, εἶναι υπερασπιστὲς τοῦ ψευτοκλασικισμοῦ, τοῦ φαναριώτικου πνεύματος καὶ τῆς προγονοπληξίας. Γι' αὐτὸ καὶ υιοθετοῦν συγκεκριμένους γλωσσικὲς ἀπόψεις (καθαρεύουσα, διατήρησις τῆς λατινικῆς στὸ σχολεῖο κ.λπ.).

Οἱ αστικὲς, ἀντίθετα, μεταρρυθμιστικὲς δυνάμεις τοῦ 1913, ἐπιδιώκουν νὰ προσδώσουν στὴ γνώσις τὴ διάστασις τῆς λειτουργικότητος, τῆς οικονομικῆς ἀποτελεσματικότητος. Γι' αὐτὸ καὶ ἐπιδιώκουν νὰ θεσμοθετήσουν τὸ διπλὸ σχολικὸ δίκτυο, νὰ καθιερώσουν τὴν τεχνικοεπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση, διατηρώντας, ὁμῶς, καὶ τὸν ἀνθρωπιστικὸ προσανατολισμὸ τῆς ἐκπαίδευσης. Ὁ Υπουργὸς Παιδείας δίνει εὐγλωττα καὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ τὸ φιλοσοφικὸ ὑπόβαθρο τῆς μεταρρυθμιστικῆς προσπάθειας:

«Οὐδένα διατρέχει κίνδυνον τὸ ἀνθρωπιστικὸν σχολεῖον ἐξ οἰασδῆποτε μεταρρυθμίσεως, διότι ἡ γενικὴ μόρφωσις θὰ προσηγῆται τῆς ἐπαγγελματικῆς ἐν οἰωδῆποτε συστήματι. Εἶναι ἐντελῶς ἄλλο τὸ σχολεῖον τῆς γενικῆς μορφώσεως καὶ ἄλλο τὸ ἐπαγγελματικόν. Τὸ σχολεῖον τῆς γενικῆς μορφώσεως πλάττει τὸν ἄνθρωπον. Δίδει αὐτῷ, τὴν ἠθικὴν, τὴν θρησκευτικὴν, τὴν ἐθνικὴν ἀγωγὴν... Βεβαίως εἶναι ἐπιβαλλόμενον νὰ μερμνήσωμεν περὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσως, ἀλλὰ δὲν πρόκειται τὸ παράπαν διὰ τῶν εἰσαγομένων μέτρων νὰ μειώσωμεν οὐδὲ τὴν ἀξίαν οὐδὲ τὴν δύναμιν τῶν σχολείων τῆς γενικῆς μορφώσεως. Τὸ σχολεῖον τῆς γενικῆς μορφώσεως θὰ εἶναι τοιοῦτον ὥστε νὰ καταστήσῃ τοὺς παῖδας ἐτοιμοὺς νὰ δεχθῶσι τὴν διδασκαλίαν τῆς ἐπαγγελματικῆς» (τ. Β.9.).

Ἡ ἀντίληψη που διαπερνά τοὺς μεταρρυθμιστὲς γιὰ τὸ μαθητὴ προκύπτει ἐπίσης ἀπὸ τὰ σχετικὰ κείμενα καὶ προσιδιάζει με τὸ φιλελεύθερο μοντέλο ἐκπαίδευσης: Βιωματικὴ μάθησις, παιδοκεντρικὴ ἀγωγή. Πρόκειται γιὰ τὰ παιδαγωγικὰ ρεύματα τῆς Νέας Ἀγωγῆς, που ἐκφράζονται ἀπὸ τοὺς φιλελεύθερους δημοτικιστὲς παιδαγωγούς.

Οἱ φιλελεύθερες ἀντιλήψεις που προαναφέρθηκαν γιὰ τὸ ρόλο τοῦ σχολείου, τοῦ δασκάλου, τῆς σχολικῆς γνώσεως καὶ τοῦ μαθητῆ, εἶναι ἐναρμονισμένες με τὴ φιλελεύθερη πίστις στὴν ἐκπαίδευση, μιὰ πίστις που καταγράφεται σ' ὅλες τὶς μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες. Ἡ ἱστορικὰ διαμορφωμένη κοινωνικὴ ζήτησις γιὰ παιδεῖα, που θεωρεῖται τὸ καλύτερο «εἰσιτήριο» γιὰ τὴ διασφάλισις τῆς κοινωνικῆς κινητικότητος, εἶναι ἐξαιρετικὰ υψηλή.

Τὴν παραπάνω πίστις στὴν ἐκπαίδευση περιγράφει ἀλλὰ καὶ ἐρμηνεύει με πειστικὸ τρόπο ὁ ἴδιος ὁ Υπουργὸς Παιδείας κατὰ τὴν ἀγόρευσίν του στὴ Βουλή:

«Μετά την ἀπολύτρωσίν του ἀπὸ τοῦ ζυγοῦ ὁ Ἑλληνικὸς λαὸς εἶδεν ὅτι οἱ ἐγγράμματοι ἄνθρωποι ἤσαν δὲ τόσον λίγοι— ἔτυχον τιμῶν, θέσεων καὶ κοινωνικῆς ἀποκαταστάσεως, καὶ φυσικῶς ἐπεξήτησαν πάντες νὰ γενθῶσι παιδείας τὰ τέκνα αὐτῶν, διὰ νὰ τύχῃσι καὶ αὐτὰ τιμῶν καὶ κοινωνικῆς ἀποκαταστάσεως, καὶ ἐσχηματίσθη οὕτως ρεύμα αὐτοθυσίας. Ἐπώλει ὁ ποιμὴν τὰ πρόβατά του, διὰ ν' ἀξιωθῆ ὁ υἱὸς του νὰ φθάσῃ μέχρι τοῦ Πανεπιστημίου. Καὶ οὕτω ἔθυσιάσθησαν ὀλόκληροι οἰκογένειαι, διὰ νὰ δημιουργηθῶσι, Κύριοι, παράσιτοι καὶ τρόφιμοι τοῦ προϋπολογισμοῦ» (τ. Β.9.).

Πέρα ἀπὸ τις ἀντιλήψεις των μεταρρυθμιστῶν γιὰ τους τέσσερις βασικούς ἀξόνες της μεταρρύθμισης (το σχολεῖο, το δάσκαλο, το μαθητῆ, τὴ σχολικὴ γνῶση), ἀπὸ τὴ μελέτη των ἐκθέσεων καὶ των πρακτικῶν τους συνάγεται ἡ *παιδαγωγικοκεντρικὴ* καὶ *σχολειοκεντρικὴ* ἀντίληψί τους γιὰ τὴν ἴδια τὴ φύση της μεταρρύθμισης. Στὴ διαμόρφωση, βέβαια, αὐτῆς της ἀντίληψης συνέβαλαν τόσο οἱ διάφορες ομάδες ὅσο καὶ τὰ άτομα-πρωταγωνιστῆς της μεταρρύθμισης. Πρόκειται γιὰ μιὰ διάσταση που συχνά ἀγνοεῖται στὴ μεθοδολογικὴ-ερμηνευτικὴ προσέγγιση των εκπαιδευτικῶν μεταρρυθμίσεων. Στὴν περίπτωση των μεταρρυθμιστικῶν προσπαθειῶν τοῦ 1913 καὶ 1917, στενοὶ συνεργάτες τοῦ Ελ. Βενιζέλου καὶ γιὰ μικρὸ χρονικὸ διάστημα κρατικοὶ λειτουργοὶ καὶ πρωτεργάτες της εκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης, ἦταν παιδαγωγοὶ-ἐκφραστῆς τοῦ δημοτικισμοῦ, ὅπως ὁ Γληνός, ὁ Δελμούζος, ὁ Τριανταφυλλίδης κ.ά.

Οἱ παιδαγωγοὶ αὐτοί, **φιλελεύθεροι διανοούμενοι**, εἶναι φορεῖς των ιδεῶν που ἀποτελοῦν τὴν παιδαγωγικο-φιλοσοφικὴ βάση της μεταρρύθμισης. Ἐκφράζουν τὰ φιλοσοφικὰ ρεύματα των ιδεῶν τοῦ Rousseau, τοῦ Pestalozzi, τοῦ Dewey, τοῦ Kerschensteiner, της Ellen Key κ.ά. Πρόκειται γιὰ τὰ ρεύματα της Νέας ἀγωγῆς καὶ τοῦ Σχολεῖου Ἐργασίας που στηρίζεται στὴν αὐτενέργεια, τὴν πρωτοβουλία, τὴ βιωματικὴ μάθηση κ.λπ. Σύμφωνα μ' αὐτῆς τις ἀντιλήψεις, τὸ σχολεῖο οφείλει νὰ ικανοποιεῖ ἓνα διττὸ ρόλο: ἐνταξὴ των ἀτόμων στὴν κοινωνία (ιδεολογικὰ καθήκοντα τοῦ σχολεῖου), ὅπου θα ἀναλάβουν τὸ ρόλο τοῦ πολίτη (κοινωνικοποίηση) καὶ ταυτόχρονα ἐπαγγελματικὴ προετοιμασία γιὰ ἐνταξὴ στὴν παραγωγικὴ διαδικασία (διάσταση της λειτουργικότητας των γνώσεων - λειτουργία παροχῆς προσόντων). Οἱ ἀντιλήψεις αὐτῆς γιὰ τὴν κοινωνικὴ καὶ οικονομικὴ λειτουργία τοῦ σχολεῖου διαπερνοῦν, ὅπως ἤδη διαπιστώσαμε, ὅλα τὰ κείμενα των εισηγητικῶν ἐκθέσεων. Τὸ σύνολο των παιδαγωγῶν-φορέων των παραπάνω φιλοσοφικῶν ρευμάτων, ἐνταγμένων στὸν Ἐκπαιδευτικὸ Ὁμιλο, ἀποτελοῦν μιὰ ιδιαίτερη ἰσχυρὴ μεταρρυθμιστικὴ ομάδα πίεσης γιὰ μεγάλο χρονικὸ διάστημα.

Τὰ νομοσχέδια τοῦ 1913 δε θα ψηφιστοῦν. Οἱ ἀντιστάσεις των κατὰλοιπων της φεουδαρχίας ἀλλὰ καὶ διαφόρων ομάδων εἶναι μεγάλες. Ο-

ρισμένες ἀπὸ τις «ομάδες ἀντίστασης» κατονομάζονται καὶ στα κείμενα της γενικῆς εισηγητικῆς ἐκθέσης:

«...Πολλοὶ ἐπιστήμονες καὶ ἰδία φιλόλογοι μὴ κρίνοντες τὴν ἐκπαίδευσιν ἐκ τοῦ συνόλου τῶν διὰ τὴν μόρφωσιν τοῦ λαοῦ ἀποτελεσμάτων της, θεωροῦσι τὸ καθεστὼς ὡς καλῶς ἔχον καὶ κατὰ τὴν διάρθρωσιν καὶ κατὰ τὰ κύρια σημεῖα τοῦ προγράμματος καὶ μόνον ἐν ταῖς λεπτομερείαις χρῆζον θεωραπείας. Οἱ τοιοῦτοι δὲ μάλιστα φοβοῦνται, καὶ τοὺς φόβους αὐτῶν ἐνισχύει ἢ ὑπὸ πολλῶν ἐκ τῶν προτεινόντων μεταβολὰς γιγνομένη σύγχυσις τῆς γενικῆς παιδείας πρὸς τὴν ἐπαγγελματικὴν, ὅτι πᾶσα μεταρρύθμισις θὰ κατατείνῃ εἰς τὸ νὰ ἄρῃ τὸν ἀνθρωπιστικὸν χαρακτήρα τῆς σημερινῆς ἐκπαίδευσως, ἵνα ἀντικαταστήσῃ αὐτὸν διὰ τῆς πρακτικῆς ἢ ἐπαγγελματικῆς παιδείας» (τ. Β.1.).

Στις ομάδες που ἀντιδρῶν στὴ μεταρρυθμιστικὴ προσπάθεια τοῦ 1913 ἀνήκουν καὶ οἱ καθηγητῆς των σχολείων μέσης ἐκπαίδευσης. Ἡ γενικὴ εισηγητικὴ ἐκθεση εἶναι σαφῆς: «Ἄλλ' εἰς ταύτην τὴν ἀπὸ ἀγαθοῦ συνειδότος ἀντίδρασιν προστίθεται δεύτερον ἢ κατὰ πάσης φιλικῆς μεταβολῆς ἀντίστασις ἐκείνων οἱ ὁποῖοι συνδέοντες τὰ ἑαυτῶν συμφέροντα πρὸς τὸ σημερινὸν καθεστὼς φοβοῦνται, ὅτι ἢ μεταρρυθμίσις θὰ πλήξῃ αὐτούς. Τοιοῦτοι φόβοι ὑπάρχουσι προπάντων μεταξὺ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς μέσης ἐκπαίδευσως...» (στο ἴδιο). Ἡ ἀναμενόμενη ἀντίδραση πράγματι θα ἔλθῃ ἀμέσως μετὰ τὴ δημοσίευση των νομοσχεδίων. Ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν με ὑπόμνημά της στὴν Κυβέρνηση θα ἀντιδράσει γιὰ τὸ περιεχόμενον των νομοσχεδίων (Δημαράς: 1974, τ. Β', σσ. 98-100).

Ἡ τύχη των νομοσχεδίων τοῦ 1913 θα εἶναι παρόμοια με τὴν τύχη πολλῶν εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων τοῦ παρελθόντος γιὰ τὰ ὁποῖα στὴ Γενικὴ Εισηγητικὴ Ἐκθεση τοῦ 1913 ἀναφέρεται: «Ἄπαντα τὰ νομοσχέδια αὐτὰ ἢ ἀπεσύρθησαν, ἢ οὐδαμῶς συνεζητήθησαν ἢ παρεπέμφθησαν εἰς ἐπιτροπὰς...» (στο ἴδιο). Τὴ φορὰ, βέβαια, αὐτὴ ἐγένε ἓνα βῆμα μπρος: συζητήθηκαν, ἀλλὰ δεν ψηφίστηκαν. Τὸ ἐπόμενο βῆμα θα εἶναι νὰ ψηφιστοῦν, ἀλλὰ νὰ μὴν ἐφαρμοστοῦν.

### 3.3. Ἡ μεταρρυθμιστικὴ προσπάθεια τοῦ 1929

#### 3.3.1. Οἱ μεταβολές στα «πεδία δύνამης»

Ἡ δεκαετία τοῦ '20 ἀποτελεῖ μιὰ ταραγμένη γενικὰ περίοδο καὶ στα τρία «πεδία δύνამης» Α-Β-Γ (βλ. διάγραμμα). Παρὰ τὴν πολιτικὴ ἀστάθεια (ἀπὸ τὸ 1920 μέχρι τὸ 1928 ἀλλάζουν τριάντα τρεῖς κυβερνήσεις) καὶ τις ἀναστολές που δημιουργοῦσαν οἱ πόλεμοι, «τὸ κράτος ἐκσυγχρονίστηκε καὶ ἡ ἀστική τάξη συνεχῶς ἀνδρωνόταν καὶ κατακτούσε καίριες θέσεις στὸ κράτος καὶ τὴν πολιτικὴ» (Κρεμμυδάς: ὁ.π., σ. 237).

Στο επίπεδο Β (οικονομικό) θα συνεχιστούν οι μεταβολές που δρομολογήθηκαν και αρκετές υλοποιήθηκαν (1917-1919) μετά την ανάληψη της εξουσίας από την αστική τάξη το 1909. Ενώ ο αγροτικός πληθυσμός θα κυμανθεί μεταξύ του 1907 και 1928 ανάμεσα στο 45% και στο 55%, θα σημειωθεί σημαντική άνοδος της βιομηχανίας, του εμπορίου, και της ναυτιλίας με ταυτόχρονη αύξηση του πληθυσμού που απασχολούνταν σ' αυτούς τους τομείς. Οι πολεμικές βέβαια περιπέτειες της περιόδου 1912-1922 θα προκαλέσουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Η βιομηχανική ανάπτυξη, αν και είχε στηριχτεί βασικά στην εισαγωγή ξένων κεφαλαίων με τη μορφή δανείου και με άμεσο αποτέλεσμα τον έλεγχο της οικονομίας της χώρας, θα είναι σημαντική: το 1917 υπάρχουν 2213 εργοστάσια που απασχολούν 35000 εργάτες. Ο αριθμός των εργοστασίων θα φτάσει το 1929/30 στις 4000 με 110000 απασχολούμενους εργάτες (Σβορώνος: ό.π.). Η αξία της βιομηχανικής παραγωγής από 200 εκ. το 1917 θα φτάσει τα 7.210 εκ. το 1929/30 (στο ίδιο). Στην ανάπτυξη της οικονομίας συμβάλλουν η δημιουργία της Τράπεζας της Ελλάδος (1927) καθώς και η εφαρμογή της νέας διατίμησης για την προστασία της εθνικής βιομηχανίας (1926). Και στο χώρο, τέλος, του εμπορίου η ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική, αφού σχεδόν δεκαπλασιάζεται την περίοδο 1921-1930 (στο ίδιο).

Οι μεταβολές που προκλήθηκαν στο οικονομικό πεδίο δύναμης (βλ. μοντέλο ανάλυσης) διαμόρφωσαν μια νέα κοινωνική διαστρωμάτωση. Στον πρωτογενή τομέα, ως αποτέλεσμα των αγροτικών νόμων που ψηφίστηκαν προκειμένου να χτυπηθεί η μεγάλη γαιοκτησία, δημιουργήθηκε ένα ευρύ στρώμα μικρών και μεσαίων ιδιοκτητών γης. Στο δευτερογενή τομέα η ανάπτυξη της βιομηχανίας είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνικού στρώματος των εργατών, που γενικά λειτούργησε κάτω από άσχημες συνθήκες (Κρεμμυδάς: ό.π.). Στο προσκήνιο εμφανίζονται νέες ομάδες που συγκρούονται με τις παλιές και αναζητούν τη δική τους αυτόνομη έκφραση. Αυτή η επιδίωξη οδηγεί σε διαφοροποιήσεις και στο πολιτικό επίπεδο. Ο φιλελεύθερος χώρος δεν μπορεί να εκφράσει πολιτικά όλες τις ομάδες στη νεοδιαμορφούμενη κοινωνική διαστρωμάτωση. Έτσι, η εμφάνιση νέων πολιτικών δυνάμεων είναι αναπόφευκτη. Στα πρωτοεμφανιζόμενα εργατικά στρώματα βρίσκουν απήχηση οι σοσιαλιστικές ιδέες και αυτό οδηγεί στην ίδρυση του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος, το 1918, που θα μετονομαστεί, το 1924, σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος (στο ίδιο). Το εργατικό κίνημα κάνει έντονη την εμφάνισή του στο κοινωνικοπολιτικό σκηνικό της χώρας με την ίδρυση, το 1918, της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ).

Και στο εσωτερικό της αστικής τάξης, που, βέβαια, θα χάσει την ανακαινιστική επαναστατική της ορμή των πρώτων χρόνων μετά τη στάση στο Γουδί, θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις. Η «Δημοκρατική Ένωση» του Αλέξανδρου Παπαναστασίου, με σαφείς σοσιαλιστικές τάσεις, κινείται στα αριστερά του Βενιζέλου, ο οποίος συνεχίζει να παραμένει κυρίαρχη πολι-

τική φυσιολογία της χώρας και θα κερδίσει τις εκλογές το 1928, για να ακολουθήσουν τέσσερα χρόνια πολιτικής σταθερότητας. Αυτό θα επιτρέψει την ανάληψη μιας νέας προσπάθειας για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Σημαντικό τμήμα αυτών των μεταρρυθμίσεων αποτελεί η προσπάθεια για τη θεσμοθέτηση και εδραίωση της αστικοδημοκρατικής μεταρρύθμισης, που εκκρεμούσε από τις αρχές του αιώνα.

### 3.2.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Το 1929, θα κατατεθούν στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα τρία σημαντικά κείμενα εισηγητικών εκθέσεων: α) Γενική εισηγητική έκθεση, β) Εισηγητική έκθεση «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης» και γ) Εισηγητική έκθεση «Περί διαρρυθμίσεων των σχολείων Μέσης Έκπαίδευσης» (τ. Γ.1, Γ.3, Γ.4). Τόσο τα κείμενα αυτά όσο και οι σχετικές αγορεύσεις στη Βουλή, κυρίως του βασικού εισηγητή της κυβερνητικής παράταξης Γεωργίου Παπανδρέου, μετέπειτα Υπουργού Παιδείας (1930-1932), διακατέχονται από αντιλήψεις παρόμοιες με αυτές των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών του 1913.

Η μεταρρύθμιση του 1929, όπως σημειώνει η Φραγκουδάκη, «βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου» (Φραγκουδάκη: ό.π., σ. 59). Βασικός της στόχος είναι να αποκτήσει το σχολείο *εσωτερική αποτελεσματικότητα*, δηλαδή παροχή προσόντων για ένταξη στην παραγωγική διαδικασία. Το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, να ανταποκριθεί στις λειτουργίες *κοινωνικοποίησης, οικονομική αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη*. Το πνεύμα του αστικού ορθολογισμού, η προσπάθεια να προσδοθεί λειτουργικότητα στις γνώσεις, είναι χαρακτηριστικές των κυρίαρχων μεταρρυθμιστικών αντιλήψεων αυτή την περίοδο.

Θα αναφερθούμε, στη συνέχεια, σε μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα σχετικά κείμενα που κατατίθενται στη Βουλή (εισηγητικές εκθέσεις, Πρακτικά Βουλής), που δείχνουν τις κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές αφητηρίες της νέας ανακαινιστικής προσπάθειας στην εκπαίδευση.

Ήδη, στην αρχή της εισηγητικής έκθεσης «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης» οι μεταρρυθμιστές κάνουν σαφή το διττό ρόλο που προσδίδουν στο σχολείο: «...ή κυβέρνησις... προσεπάθησε... να δώση εις τὸν ἑλληνικὸν λαὸν τὸ σχολεῖον ὅπερ... θὰ ἠδύνατο νὰ προετοιμάσῃ ἐπαρκῶς διὰ τὴν ζωὴν τὸ μέγα πλῆθος τῶν πολιτῶν καὶ νὰ θέσῃ τὰς βάσεις τῆς ἐσωτερικῆς αὐτῶν ἐξελίξεως εἰς πολῖτας τοῦ Κράτους...» (τ. Γ.3.). Από τη μια η ιδεολογική ενσωμάτωση των μαθητών στην αστική κοινωνία που διαμορφώνεται, και, από την άλλη, η επαγγελματική κοινωνικοποίησή τους, η ενσωμάτωσή τους δηλαδή στην αγορά εργασίας, αποτελούν βασικό μέλημα των μεταρρυθμιστών.

Τον παραπάνω διττό ρόλο του σχολείου θα υπογραμμίσει και ο γενικός εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων Γ. Παπανδρέου κατά την αγό-

ρευση του στη Βουλή «...Προορισμός της εκπαίδευσης, ως γνωστόν είναι, να διαμορφώσει ανθρώπους πολίτες και επαγγελματίες...» (τ. Γ.5.1.), θα καυτηριάσει μάλιστα το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα που, κατά τη γνώμη του, απέβλεπε «μόνον εις την δημιουργίαν ανθρώπων και πολιτών» αλλά παραγνώριζε «τὸν θεμελιώδη οικονομικὸν χαρακτήρα τῆς ζωῆς καὶ δὲν ἐλάμβανε καμμίαν πρόνοιαν, διὰ τὴν προπαρασκευὴν πρὸς τὸν οικονομικὸν βίον» (στο ίδιο). Τέλος, θα διατυπώσει με σαφήνεια τους μεταρρυθμιστικούς στόχους:

«... Ἡ εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισις θὰ ἔπρεπε νὰ θεραπεύσῃ τὰ δύο κρίσιμα ἐλαττώματα τοῦ σημερινοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος, τὴν ὀλιγαρχικότητα καὶ τὴν μονομέρειαν. Θὰ ἔπρεπε νὰ παράσχῃ αὐτοτελῆ αὐτάρκη ἐκπαίδευσιν καὶ εἰς τὰ 95% τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ, τὰ ὁποῖα σήμερον παραγνωρίζονται παρὰ τὸ γεγονός, ὅτι ἰσχύει δημοκρατικὸν πολίτευμα. Θὰ ἔπρεπε ἐπίσης νὰ προνοήσῃ ὥστε οἱ πολῖται τῆς ἑλληνικῆς δημοκρατίας νὰ προπαρασκευάζονται ἐπαρκῶς διὰ τὸν οικονομικὸν βίον, εἰς τρόπον ὥστε αἱ πλουτοπαραγωγικαὶ δυνάμεις τῆς χώρας νὰ γίνονται ἀφθονώτεραι εἰς ἀπόδοσιν διὰ τῆς ἐπαρκοῦς εἰδικῆς παρασκευῆς ὄλων τῶν καλλιεργητῶν τῆς γῆς καὶ ὄλων τῶν ἐπαγγελματιῶν...» (στο ίδιο).

Στην τελευταία διάσταση, στη διάσταση της οικονομικής αποτελεσματικότητας, της απόκτησης λειτουργικότητας των γνώσεων, δίνεται ξεχωριστό βάρος. Δεν είναι τυχαίο ότι στους σκοπούς του δημοτικού σχολείου δεν αναφέρεται, ὅπως συνέβαινε σ' όλες σχεδόν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες μέχρι σήμερα, η θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση. Τώρα προτάσσεται «ἡ στοιχειώδης προπαρασκευὴ τῶν μαθητῶν διὰ τὴν ζωὴν» και ακολουθεῖ «ἡ παροχὴ εἰς αὐτοὺς τῶν ἀπαραιτήτων πρὸς μόρφωσιν χρηστοῦ πολίτου στοιχείων» (τ. 7.2.). Η ιδεολογικο-πολιτικὴ λειτουργία του σχολείου μπαίνει σε δεύτερη μοίρα. Προτάσσεται ἡ ἀνάγκη προσαρμογῆς του σχολείου στις οικονομικὲς ἀνάγκες τῆς χώρας, ἡ οικονομικὴ αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικοῦ συστήματος.

Ακόμη και το δημοτικό σχολεῖο, που, στο πλαίσιο της προσπάθειας ἐδημοκρατισμοῦ τῆς ἐκπαίδευσης, γίνεται ἐνιαῖο για ὅλους τους μαθητὲς και ἐξατάξιο, ἐπιδιώκεται νὰ πάρει ἓνα σαφὲς πρακτικὸ προσανατολισμό. Η ἐμφαση που δίνεται σ' αὐτὸν τον προσανατολισμό και τα μέτρα που προτείνονται σ' αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, προκύπτουν με σαφήνεια ἀπὸ το παρακάτω ἀπόσπασμα τῆς εἰσηγητικῆς ἐκθέσεως περὶ στοιχειώδους ἐκπαίδευσης:

«Δευτέρα ἀρχὴ (ἐνν. τῆς στοιχειώδους ἐκπαίδευσης), βασικὴ, εἶναι ἡ προέκτασις τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσης διὰ τοὺς μὴ ἐπιθυμοῦντας νὰ ἀκολουθήσωσι μαθήματα ἐν σχολείῳ Μέσης Ἐκπαίδευσης, ἀλλὰ νὰ ἐπιδοθῶσιν εἰς πρακτικὸν τι ἐπάγγελμα ἐν τῷ βίῳ, εἰς μόρφωσιν καθαρῶς ἐπαγγελματικὴν... Τὴν τοιαύτην προσπαθοῦμεν νὰ τὴν δώσωμεν διὰ τῆς ἰδρύσεως κατωτέρων ἐπαγγελματικῶν σχολείων, γεωργικῶν, ἐμπορικῶν,

βιοτεχνικῶν και διὰ τὰ θήλεα οἰκοκυρικῶν. Εἶναι τὰ σχολεῖα ὡς κατ' ἐξοχὴν ἔχει ἀνάγκην ἢ καθ' ἡμᾶς κοινωνία. Τὰ σχολεῖα ἅτινα θὰ προπαρασκευάζωσιν ἐπαγγελματικῶς τοὺς μέλλοντας νὰ ἐπιδοθῶσιν εἰς τὸ ἐπάγγελμα τοῦ βιοτέχνου, μικροεμπόρου, γεωργοῦ κ.λπ. και ἅτινα τελείως ἐλλείπουσι παρ' ἡμῖν» (τ. Γ.3.).

Στα κείμενα που προσεγγίζουμε κριτικά, δε λείπει ἡ διάσταση «κοινωνικὴ δικαιοσύνη». Στα πλαίσια τῆς μέριμνας για τὴν προσχολικὴ αγωγή

«ἐπιτακτικὴ ὑφίσταται ἡ ἀνάγκη τῆς ἰδρύσεως νηπιαγωγείων εἰς τοὺς ἐργατικὸν ἰδία συνουκισμοῦς, ἔνθα, ἢ ἀγωγή τῶν πεζοδρομίων και τῶν αὐλῶν ἀντικαθιστᾶ τὴν οἰκογενειακὴν ἀγωγήν, ἢν οἱ εἰς τὰς ἐργασίας τῶν ἐλλείποντες γονεῖς ἀδυνατοῦσι νὰ παράσχωσιν ἢ τέλος, ὡς εἰς τὴν γενικὴν ἀρχὴν θὰ ἀναφέρω τὴν δημιουργουμένην δυνατότητα τῆς παρ' ἐκάστῳ δημοτικῷ σχολείῳ ἰδρύσεως νυκτερινῆς σχολῆς πρὸς περαιτέρω μόρφωσιν τῶν ἀγραμμάτων ἀνηλίκων και καταπολέμησιν τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ τούτων» (τ. Γ.3.)

συνιστᾶ δείγμα πρόθεσης για τὴν ἀσκηση κοινωνικῆς πολιτικῆς. Στην ἀγόρευση του, τέλος, στη Βουλή, ο βασικὸς εἰσηγητὴς τῶν νομοσχεδίων Γ. Παπανδρέου εκφράζει τὴν ἐπιθυμία, προκειμένου νὰ εφαρμοστεῖ μια εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ με ἐντονη τὴν κοινωνικὴ διάσταση: «...ὅπως ἢ κοινότης ἢ ἢ σχολικὴ ἐπιτροπὴ ἐκ τῶν μέσων τὰ ὁποῖα διαθέτει λαμβάνει μέριμναν περὶ ἐκείνων, οἱ ὁποῖοι εἶναι ἀποδεδειγμένως ἄποροι, παρέχονσα εἰς αὐτοὺς, εἴτε βιβλία, εἴτε ὑποδήματα, εἴτε ἐν ἀπολύτῳ ἀνάγκη, ἂν εὐρίσκωνται οἱ γονεῖς μακρὰν τοῦ χωρίου, και ὀλίγη τροφήν» (τ. Γ.51.).

Απὸ ὅσα ἀποσπάσματα παραθέσαμε παραπάνω, προκύπτουν οἱ φιλελεύθερες ἀντιλήψεις τῶν μεταρρυθμιστῶν για τὴν ιδεολογικὴ, κοινωνικοπολιτικὴ και οικονομικὴ λειτουργία του σχολείου. Πρόκειται για προσεγγίσεις μιας μεταρρυθμιστικῆς, γνωστῆς ἀπὸ μεταγενέστερες θεωρητικὲς ἀναζητήσεις με τὸν ὄρο δομολειτουργικῆς (Parsons: 1971): προσαρμογὴ τῆς ἐκπαίδευσης στις οικονομικὲς ἀνάγκες, λειτουργικότητα τῶν γνώσεων, ὀρθολογισμὸς, κοινωνικὴ συνοχή. Οἱ ἐννοιες αὐτὲς ἀποτελοῦν κλειδιά τῆς παραπάνω κυρίαρχης μεταρρυθμιστικῆς λογικῆς. Το σχολεῖο καλεῖται νὰ ανταποκριθεῖ στα ιδεολογικὰ και κοινωνικοοικονομικὰ του καθήκοντα, νὰ ἐγχαράξῃ τις κυρίαρχες ἀστικὲς ἀξίες, νὰ ἐπιλέξῃ και νὰ κατανεῖμει σε κοινωνικὲς και ἐπαγγελματικὲς θέσεις τους μαθητὲς, νὰ νομιμοποιήσῃ τις ἐπιλογές του. Ἐν κατακλείδι, νὰ στηρίξῃ και νὰ ἀναπαραγάγῃ τὸ ἀστικὸ καθεστῶς σε ὅλους τους τομεῖς.

Οἱ ἀντιλήψεις τῶν μεταρρυθμιστῶν του 1929 προκύπτουν και ἀπὸ ἓνα ἄλλο ἀπόσπασμα τῆς ἰδίας ἀγόρευσης του Γ. Παπανδρέου, ο ὁποῖος δηλώνει ὅτι θα πρέπει «νὰ τεθῆ τέρας εἰς μίαν περίοδον ψευδοῦς κλασικισμοῦ και ρωμαντισμοῦ και νὰ ἐγκατασταθῇ ἢ νέα θετικὴ περίοδος τῆς προσαρμογῆς πρὸς τὰς συγχρόνους πραγματικότητας» (στο ίδιο).

Είναι προφανές ότι η έμφαση που δίνεται στην ιδεολογική και οικονομική λειτουργία του σχολείου (το κραχ του 1929 είναι μία από τη μεταβλητές που ερμηνεύουν την έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα του σχολείου) από τους μεταρρυθμιστές, οφείλεται στην ανάγκη της αστικής τάξης για ιδεολογική άμυνα τόσο απέναντι στη συντήρηση, όσο και απέναντι στον ήδη διαμορφωμένο αριστερό χώρο. Ο Γληνός αυτή τη φορά θα επικρίνει τα νομοσχέδια από «τ' αριστερά» (Φραγκουδάκη: ό.π.).

Στις τοποθετήσεις των εισηγητών της αντιπολίτευσης, μπορεί κανείς να διαπιστώσει αρκετές κοινές, αλλά και διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές αφετηρίες στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η φιλελεύθερη, π.χ., πίστη στην εκπαίδευση διαπερνά τις τοποθετήσεις και άλλων βουλευτών-εισηγητών. Ο εισηγητής Ρ. Λιβαθινόπουλος θα υποστηρίξει ότι το κράτος πρέπει «να δώσει εις τὸν ἑλληνικὸν λαὸν ἐκπαίδευσιν ἀριτίαν, ἣτις καὶ μόνη ἐξυψώνει τὰς ἠθικὰς καὶ ὑλικὰς δυνάμεις τοῦ λαοῦ» (τ. Γ.5.). Ο ίδιος βουλευτής, στο ερώτημα ποια γνώση είναι σημαντική, θα δώσει σαφή απάντηση: «...Μέχρι τῆς προπολεμικῆς ἐποχῆς ἡ κλασσικὴ ἐκπαίδευσις... ἐθεωρεῖτο... ἐπιβεβλημένη. Μετὰ τὸν παγκόσμιον ὄμως πόλεμον τὰ πράγματα ἤλλαξαν καὶ παντοῦ δίδονται νέα κατευθύνσεις, κατευθύνσεις πρακτικαὶ καὶ ἐπαγγελματικαί» (στο ίδιο). Σε άλλο σημείο της αγόρευσής του, θα υπογραμμίσει την ανάγκη αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης με στόχο να αποκτήσουν οι γνώσεις λειτουργικότητα, να καταστεί η εκπαίδευση οικονομικά αποτελεσματική: «Υπάρχει ἀπόλυτος ἀνάγκη νὰ δοθῶσιν νέα κατευθύνσεις καὶ δὴ νὰ ἐνισχυθῇ ἡ ἐπαγγελματικὴ μόρφωσις» (στο ίδιο).

Αρκετές διαφοροποιήσεις μπορεί κανείς να διαπιστώσει στην αγόρευση του Αρχηγού του Δημοκρατικού Κόμματος Αλέξανδρου Παπαναστασίου. Υπογραμμίζει, βέβαια, και αυτός την πίστη του στη δύναμη της εκπαίδευσης: «...Εἶναι ἀνυπολόγιστος ἡ ἐπίδρασις πὸν ἡμπορεῖ νὰ ἀσκήσῃ ἡ ἐκπαίδευσις εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῶν ἰκανοτήτων τῶν ἀνθρώπων καὶ εἰς τὴν διάπλασιν τῆς ψυχῆς τῆς νεολαίας...» (τ. Γ.5.). Υποστηρίζει επίσης, όπως και ο βασικός εισηγητής, την ανάγκη στροφῆς στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση: «...Οἱ μαθηταὶ... νὰ ἀποκτοῦν γνώσεις αἱ ὁποῖα εἶναι σπουδαιόταται διὰ τὸν πρακτικὸν βίον» (στο ίδιο). Ο Παπαναστασίου, δηλαδή, φαίνεται ότι συμφωνεῖ με τη βασική κατεύθυνση της μεταρρυθμιστικῆς προσπάθειας, που εἶναι η προσαρμογή του εκπαιδευτικῆς συστήματος στις οικονομικὲς ἀνάγκες τῆς χώρας. Εἶναι ὅμως ριζοσπαστικότερες οἱ ἀπόψεις του αναφορικά με τη γλώσσα και τον εκδημοκρατισμὸ του εκπαιδευτικῆς συστήματος. Προτείνει μια σαφέστερη διατύπωση στο νομοσχέδιο αναφορικά με τη γλώσσα: «Ἐχετε ὡς βᾶσιν τὴν νέαν ἑλληνικὴν γλῶσσαν, τοῦτο πρέπει νὰ διορθωθῇ διότι δύναται νὰ δώσῃ ἀφορμὴν εἰς παρεξηγήσεις. Ἄντὶ "νέας Ἑλληνικῆς γλώσσης", νὰ βάλετε "δημοτικὴν γλῶσσαν". Ὅρθόν εἶναι ἡ διδασκαλία νὰ γίνεται εἰς τὴν δημοτικὴν γλῶσσαν» (στο ίδιο).

Διαφορετικὴ ἀπὸ ἐκείνη των ἄλλων εισηγητῶν εἶναι ἡ προσέγγιση του Παπαναστασίου και στο ζήτημα τῆς οργάνωσης, τῆς διοίκησης και τῆς εποπτείας τῆς εκπαίδευσης. Ο Παπαναστασίου πιστεύει στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικῆς συστήματος και, γι' αὐτό, θα υπογραμμίσει: «...Νομίζω ὅτι ὑπῆρξε σφάλμα γενικῶς ἡ ἴδρουσις σχολικῶν ἐπιτροπῶν διοριζομένων ἀπὸ τὸν ἐπιθεωρητὴν. Νομίζω ὅτι ἡ μέριμνα τοῦ σχολείου εἶναι μέριμνα κατ' ἐξοχὴν τοῦ κοινοτικοῦ συμβουλίου και εἰς αὐτὸ ἔπρεπε νὰ ἀνατίθεται ἡ μέριμνα διὰ τὰ σχολεῖα, διότι οἱ σύμβουλοι εἶναι οἱ διαχειριζόμενοι τὰς προσόδους» (στο ίδιο).

Στην ἀντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή ἐκείνη του κρατικῆς συγκεντρωτισμοῦ ἀντὶ τῆς διοικητικῆς αποκέντρωσης, κινεῖται ο εισηγητῆς Λιβαθινόπουλος: «Ἐὰν τὸ Πνεῦμα τὸ Ἅγιον ἐκ μόνου τοῦ Πατρὸς ἐκπορεύεται και τὸ πνεῦμα τὸ ἐκπαιδευτικὸν ἐκ μόνου τοῦ ὑπουργοῦ τῆς ἐκπαίδευσέως πρέπει νὰ ἐκπορεύεται... Ἐπιμείνετε, κύριε ὑπουργέ, νὰ μὴ κάμετε τὴν ἐκπαιδευτικὴν μεταρρύθμισιν, ἂν δὲν λάβετε πρότερον εἰς χεῖρας σας πᾶσαν τὴν ἐκπαίδευσιν τοῦ Κράτους» (στο ίδιο).

Ἀπ' ὅσα παραπάνω ἐπισημάνθηκαν, προκύπτουν με σαφήνεια οἱ ιδεολογικὲς και κοινωνικοπολιτικὲς αφετηρίες των μεταρρυθμιστῶν του 1929 για τῆς λειτουργίες του σχολείου και τὴ σχέση του με τὴν κοινωνία. Το μεταρρυθμιστικὸ τους πρότυπο εἶναι, ὅπως και κατὰ τὴν προηγούμενη ἀποτυχημένη προσπάθεια του 1913, τὸ **φιλελεύθερο**. Στόχος των μεταρρυθμιστῶν εἶναι ἡ καθιέρωση του αστικῆς σχολείου, ἡ θεσμοθέτηση και ἐδραίωση τῆς αστικοδημοκρατικῆς μεταρρύθμισης. Το σχολεῖο θα πρέπει νὰ προσαρμοσθεῖ στις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικὲς συνθήκες.

Ἐνταγμένη στο φιλελεύθερο πρότυπο εκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης εἶναι και ἡ κυρίαρχη γι' αὐτὴ τὴν περίοδο ἀντίληψη των μεταρρυθμιστῶν για τὸ **δάσκαλο**, τὴ **σχολικὴ γνώση** και τὸ **μαθητὴ**.

Πρωταρχικὸ ρόλο για τὴν υλοποίηση τῆς μεταρρύθμισης ἀποδίδουν οἱ μεταρρυθμιστῆς στο δάσκαλο, που ο ρόλος του περιγράφεται με σαφήνεια στη γενικὴ εισηγητικὴ ἐκθεση:

«...Δὲν πρέπει ὅμως νὰ λησμονῶμεν ὅτι οὐδεμία μεταρρύθμισις τοῦ συστήματος και τῆς λειτουργίας τῶν σχολείων εἶναι δυνατὴ, ἂν δὲν λάβωμεν πρόνοιαν διὰ τὴν μόρφωσιν καταλλήλου διδακτικοῦ προσωπικοῦ, διότι τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν εἶναι τὰ νεῦρα, ἡ ψυχὴ τοῦ σχολείου, εἶναι ὁ φορὸς και ἐφαρμοστῆς πάσης μεταρρυθμιστικῆς ιδέας και παντὸς μέτρου βελτιώσεως και συγχρονισμοῦ. Ἄνευ ἰκανῶν διδασκάλων, εἶναι ἀδύνατον νὰ φαντασθῶμεν, ὅτι εἶναι δυνατὸν νὰ ἐπιτύχωμεν βελτιώσιν τινα» (τ. Γ.1.).

Το φιλελεύθερο πρότυπο μεταρρύθμισης προσδιορίζει με σαφήνεια τὰ χαρακτηριστικὰ, τῆς δεοντολογικῆς προϋποθέσεις του ρόλου του εκπαιδευτικῆς: σοφός, μεταλαμπαδευτῆς, σμιλευτῆς ψυχῶν. Εἶναι «πομπός» με «δέκτη» τὸ μαθητὴ. Ο τελευταῖος εἶναι ἐλλειμματικὸς, θα μάθει ἀπὸ τὸ δάσκα-



λο, θα ενστερνιστεί τις ιδέες και τις αξίες που θα του μεταδώσει, προκειμένου να κοινωνικοποιηθεί.

Η αντίληψη των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών του 1929 για τη γνώση αποτυπώνεται σε αρκετά σημεία της εισηγητικής έκθεσης αλλά και στις αγορεύσεις των βασικών εισηγητών στη Βουλή. Ο Γ. Παπανδρέου, θα προσδιορίσει με σαφήνεια στη Βουλή ποια γνώση θεωρεί περιττή και ποια σημαντική: «...Πρέπει να τεθή τέρμα εις μίαν περίοδον ψευδοῦς κλασικισμοῦ καὶ ρωμαντισμοῦ καὶ νὰ ἐγκατασταθῇ ἡ νέα θετικὴ περίοδος τῆς προσαρμογῆς πρὸς τὰς συγχρόνους πραγματικότητας» (τ. Γ.5.). Ένας ακόμη εισηγητής της πλειοψηφίας, ο βουλευτής Μάγκας, θα γίνει ακόμη πιο σαφής: «...Γίνεται μία τοιαύτη γενική τόνωσις τῆς πρακτικῆς ἐκπαιδεύσεως, ὥστε νὰ ἀποβλέπωμεν πλέον εἰς τὸν ἐκτοπισμὸν τῆς διδασκαλίας τοῦ κλασικισμοῦ εἰς τὰ ἄλλοτε κλασσικὰ ἐπονομαζόμενα Γυμνάσια» (στο ίδιο).

Και η εκπαιδευτική, βέβαια, μεταρρύθμιση της περιόδου 1928-1932 θα αρχίσει να ανατρέπεται μετά την πολιτική μεταβολή του 1932. Έτσι, μία ακόμη μεταρρύθμιση δεν έγινε.

#### 4. Συμπεράσματα

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο αυτού του τόμου, διατυπώσαμε ορισμένα ερωτήματα αλλά και μια βασική υπόθεση εργασίας. Σ' αυτά τα ερωτήματα επιχειρήσαμε να δώσουμε μια απάντηση στηριγμένοι τόσο στο θεωρητικό μας πλαίσιο όσο και στο αρχαικό υλικό. Συνοψίζοντας όσα ήδη αναλυτικά αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, καταλήγουμε στις παρακάτω διαπιστώσεις-απαντήσεις στα αρχικά μας ερωτήματα, επαλήθευση της βασικής μας υπόθεσης.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, καθ' όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, πλήθος εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, εξαιτίας αλληπάλληλων πολιτικών μεταβολών ή κοινωνικών αντιδράσεων, είτε δε θα προλάβουν καν να υποβληθούν στη Βουλή, είτε θα υποβληθούν, χωρίς να συζητηθούν, είτε θα συζητηθούν αλλά δε θα ψηφιστούν, είτε θα ψηφιστούν αλλά δε θα εφαρμοστούν, είτε θα εφαρμοστούν εν μέρει για λίγο και θα ανατραπούν στην πρώτη πολιτική μεταβολή. Πρόκειται, επομένως, για τις μεταρρυθμίσεις που δεν έγιναν. Και, βέβαια, πολιτικές μεταβολές κατά την εξεταζόμενη περίοδο είχαμε πάρα πολλές. Από το 1834 μέχρι το 1933, δηλαδή σε μία περίοδο 99 ετών, από το Υπουργείο Παιδείας θα περάσουν 157 Υπουργοί Παιδείας και θα σχηματιστούν 109 κυβερνήσεις. Πολιτική σταθερότητα θα έχουμε μόνο την περίοδο 1928-1932. Δεν είναι, γι' αυτό, τυχαίο ότι τότε θεσμοθετήθηκε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που για ένα, έστω μικρό, χρονικό διάστημα εφαρμόστηκε.

Οι πολιτικές συγκρούσεις για το σχολείο, συγκρούσεις που στόχευαν

στον έλεγχο του και στη διαμόρφωση μιας αντίληψης που θα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων, είναι έντονα όλη αυτή την περίοδο. Κατά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 19ου αιώνα αλλά και τις δύο πρώτες αυτού του αιώνα συγκρούονται, κυρίως, οι φιλελεύθερες δυνάμεις του αστισμού και του δημοτικισμού με τις συντηρητικές-παραδοσιακές δυνάμεις του ψευδοκλασικισμού και τους διάφορους εκφραστές τους (ομάδες, άτομα κ.λπ.). Κατά τη μεταρρυθμιστική, βέβαια, περίοδο 1928-1932 οι πολιτικές συγκρούσεις διαφοροποιούνται: συντελούνται τόσο ανάμεσα στις δύο μερίδες του αστισμού (συντηρητική-φιλελεύθερη), όσο και ανάμεσα στον αστισμό και στο αριστερό - ριζοσπαστικό κίνημα. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στη φιλελεύθερη αστική κατεύθυνση και τη ριζοσπαστική, εκπροσωπούνται στο χώρο της εκπαίδευσης αντίστοιχα από δύο, κυρίως, πρωταγωνιστές: τον Αλέξανδρο Δελμούζο και το Δημήτρη Γληνό.

Όμως, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταβολές, αναστολές και ανατροπές, που παρουσιάσαμε στις ενότητες που προηγήθηκαν, πρέπει να αναχθούν περισσότερο στην πολιτική σφαίρα. Ιδιαίτερα το φαινόμενο «αντιμεταρρύθμιση» με χαρακτηριστικούς σταθμούς το 1920 («νὰ καῶσαν»)<sup>18</sup>, την ανατροπή της μεταρρύθμισης του 1929 αλλά και τα πάμπολλα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που δε θα γίνουν νόμος του κράτους πρέπει να αποδοθούν πρωτίστως σε πολιτικούς λόγους, δηλαδή σε κυβερνητικές μεταβολές. Έτσι, επαληθεύεται και η βασική μας υπόθεση. Σε πολιτικούς επίσης λόγους θα πρέπει να αποδοθεί και η έλλειψη συνέχειας στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Στο γεγονός, δηλαδή, ότι στη λειτουργία του ελληνικού κράτους (πεδίο Α του διαγρ.) η έμφαση δόθηκε στην πολιτική-κομματική και όχι στην οικονομικο-διαχειριστική διάσταση<sup>19</sup>. Αποτέλεσμα της έμφασης αυτής ήταν η κυριαρχία της ιδεολογικοπολιτικής λειτουργίας του σχολείου (εσωτερίκευση από τους μαθητές των, κάθε φορά, κυρίαρχων αξιών).

Το μεταρρυθμισμένο σχολείο «καλείται» να εκπληρώσει τον αναπαραγωγικό, επιλεκτικό, καταναμητικό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό του ρόλο, υπηρετώντας το αστικοδημοκρατικό καθεστώς, που επιχειρείται να εγκαθιδρυθεί με τη βοήθεια και της μεταρρυθμισμένης εκπαίδευσης. Ως ιδεολογικός μηχανισμός του συγκεντρωτικού περιφερειακού κράτους που αναζητεί την εθνική του ταυτότητα αναμένεται να εκπληρώσει τα ιδεολογι-

18. Αναφερόμαστε στο γνωστό πόρισμα της Επιτροπής Παιδείας (1921) που είχε σχέση με τα σχολικά βιβλία του 1917 (Δημητράς: ό.π., τ. Β', σ. 130).

19. Την κυριαρχία του πολιτικού-κομματικού στοιχείου στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής περιγράφει εύγλωττα ο Γερουσιαστής Κ. ΖΕΓΓΛΗΣ: «...ὅταν μετηλλάσσοντο τὰ Υπουργεῖα, ... μετηλλάσσοντο καὶ τὰ βιβλία καὶ οἱ κανόνες γραμματικῆς. Ἦρχετο ἡ νέα Κυβέρνησις, ἥτις εἶτε εἶχεν ἀντίθετον ἰδεολογίαν, εἶτε ἐξ ἀντιδράσεως πολιτικῆς, διότι πολλάκις συνέβαιναν ἡ μία Κυβέρνησις νὰ εἶναι ἀπλῶς ἡ ἄρνησις τῆς προηγουμένης, καὶ τὸ ἀποτέλεσμα ἦτο ὅτι ὅλα αὐτὰ τὰ δευτὰ, ὅλοι αὐτοὶ οἱ μύθοι, οἱ ὅποιοι ἐξηκοντίζοντο ἀπὸ τὰς ἀρχοτάτας ἐπάλληξις, ἐπιπτον ἐπὶ τῶν κεφαλῶν τῶν τέκνων μας» (Πρακτικά Γερουσίας, 1929).

κοινοπολιτικά και οικονομικά του καθήκοντα: να προετοιμάσει τους νέους για την ένταξή τους στην κοινωνία μέσα από την εγχάραξη των κυρίαρχων αστικών αξιών, καθώς και να διευκολύνει την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση, δηλαδή την απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων προκειμένου να ενταχθούν αποτελεσματικά στο νεοδιαμορφούμενο καπιταλιστικό καταμερισμό εργασίας. Πρόκειται, εν κατακλείδι, για την προσπάθεια να αποκτήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα *εσωτερική και εξωτερική αποτελεσματικότητα*, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του νεοελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, όπως αυτός διαμορφώνεται από την απελευθέρωση και μετά.

Η αστική-φιλελεύθερη κατεύθυνση που θα επικρατήσει στην εκπαίδευση κατά το διάστημα 1928-1932<sup>20</sup>, θα διαμορφώσει και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης μια κυρίαρχη αντίληψη, την αστική αντίληψη, για το ρόλο του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της σχολικής γνώσης. Οι αντιλήψεις αυτές που διαπερνούν το εσωτερικό του σχολείου διαμορφώνουν με την πάροδο του χρόνου μια κυρίαρχη *εκπαιδευτική κουλτούρα* (βλ. πεδίο Δ του διαγρ.), που αντικειμενικά εξελίσσεται σε «παράγοντα μεταρρύθμισης ή αντιμεταρρύθμισης»: θα λειτουργεί, δηλαδή, και στο μέλλον ευνοϊκά ή αρνητικά στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, ανάλογα με την υιοθέτηση των στόχων και της ιδεολογίας μιας μεταρρύθμισης από τις δυνάμεις που δρουν στο εσωτερικό του σχολείου. Το σχολικό σύστημα καθίσταται με την έννοια αυτή «σχετικά αυτόνομο».

Στις βασικές παραδοχές των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της εξεταζόμενης περιόδου αλλά και εκείνης που θα εξετάσουμε στον επόμενο τόμο, είναι ότι το σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, πολιτικοποίηση του ατόμου, στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, του μαθητή και της σχολικής γνώσης, είναι αυτές που προσοδιάζουν στο *φιλελεύθερο* λειτουργικό πρότυπο μεταρρύθμισης: ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο σημαντικότερος φορέας, με ηθικοπλαστική κυρίως αποστολή, για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο μαθητής είναι αυτός που δεν ξέρει και θα του μάθουν και η γνώση πιστεύεται ότι αποτελεί «κοινωνικά καθορισμένη και οργανωμένη γνώση που είναι ανεξάρτητη από τον διδασκόμενο, που μεταδίδεται και αποκτάται» (Καζαμιάς: 1986, σ. 15). Στη σχολική γνώση θα κυριαρχήσει η κατεύθυνση της γενικής-ανθρωπιστικής παιδείας παρά τις προσπάθειες που αναλήφθηκαν για στροφή στις θετικές επιστήμες και στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση.

Οι μεταρρυθμιστές, βέβαια, δεν ανέμεναν ότι:

20. Η κατεύθυνση αυτή, που είναι διακριτή από τα τέλη του περασμένου αιώνα, επιχειρήθηκε να εδραιωθεί και κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913.

- Η ιστορικά διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα, που συνδέεται με τις παραδοσιακές αξίες του αποκαλούμενου ελληνοχριστιανικού πολιτισμού (Κασσωτάκης: 1986), θα λειτουργήσει ανασταλτικά, ιδιαίτερα στην προσπάθεια της στροφής της ελληνικής εκπαίδευσης σε τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση.
- Το σχολείο δε θα μπορούσε να αντεπεξέλθει στα πάμπολλα και, συχνά, αντιφατικά αιτήματα που απευθύνθηκαν σ' αυτό κατά την εξεταζόμενη περίοδο.
- Τα αντικειμενικά δεδομένα (Holmes: ό.π.), σε πολλές περιπτώσεις, θα δρούσαν ανασταλτικά στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί εδώ η καθιέρωση από τους Βαυαρούς της 7χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφού ήταν προφανές ότι οι αντικειμενικές συνθήκες αυτής της περιόδου (υποδομές, εξαθλίωση πληθυσμού, έλλειψη διδασκόντων κ.λπ.) καθιστούσαν ανέφικτη την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου.
- Δεν έπρεπε να αγνοηθεί η διάσταση ανάμεσα στις «χαμηλές-πρακτικές» και «υψηλές» αξίες που διαπερνούσαν την ελληνική κοινωνία κατά την εξεταζόμενη περίοδο (Holmes: ό.π.). Οι αξίες του Διαφωτισμού, από τη μια, και του ψευτοκλασικισμού, από την άλλη, των δημοτικιστών και των καθαρευουσιάνων, βρισκόνταν σε έντονη σύγκρουση. Οι διαφορετικές αυτές θεωρήσεις οδηγούσαν και σε διαφορετικές απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα, όπως ποιο σχολείο, για ποια κοινωνία, με ποιο δάσκαλο, με ποια σχολική γνώση.
- Τόσο η ιστορικότητα (αναφορές στο ιστορικό της ελληνικής εκπαίδευσης) όσο και η διεθνικότητα (αναφορές σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα) αποτέλεσαν τα πιο σημαντικά νομιμοποιητικά επιχειρήματα των μεταρρυθμιστών. Η προσεκτική ανάγνωση τόσο των εισηγητικών/αιτιολογικών εκθέσεων όσο και των αγορεύσεων στη Βουλή με αφορμή την κατάθεση εκπαιδευτικών νομοσχεδίων μας επιτρέπει να ανιχνεύσουμε και τα βασικά **νομιμοποιητικά** επιχειρήματα είτε όσων υποστήριζαν τις μεταρρυθμίσεις είτε όσων τις επέκριναν. Οι μεταρρυθμιστές εστιάζουν τη νομιμοποιητική τους επιχειρηματολογία κυρίως σε δύο «δεξαμενές» άντλησης επιχειρημάτων που προσδοκούν ότι θα δώσουν πειστικότητα στο μεταρρυθμιστικό τους λόγο και θα εκμαιεύσουν συναινέσεις: είτε την «οικτειροποίηση», δραματοποίηση του παρελθόντος και του παρόντος με την επίκληση «εκπαιδευτικών ελλειμμάτων» είτε αναφορές σε πρακτικές, θετικές ή αρνητικές, άλλων χωρών (συγκριτικό επιχειρήμα). Ενδεικτικά μόνο θα αναφερθούμε σε ορισμένα συγκριτικά επιχειρήματα. Στη γενική αιτιολογική έκθεση του 1880 (τ. Α.3.) αναφέρεται: «*Πανταχοῦ τῆς Βορείου καὶ δυτικῆς Εὐρώπης καὶ τῆς Βορείου Ἀμερικῆς ἀντηχεῖ ἤδη ἡ φωνὴ πόλεμος κατὰ τῆς ἀμαθείας, ... Ἄν δέ τις ἤθελε παραβάλλει τὰ σημερινὰ σχολεῖα τῆς Πρωσίας ἢ τῆς Ἑλβετίας ἢ τοῦ Βελγίου πρὸς τὰ πρὸ εἰκοσαετίας ὑπάρ-*

χοντα ήθελε θανατάσει κατ' αλήθειαν τούς πρὸς βελτίωσιν αὐτὴν καταβληθέντας ἀτρύντους κόπους τῆς ἐπιστήμης ....». Και στη συζήτηση που θα γίνει στη Βουλή με αφορμὴ τα νομοσχέδια του 1889, ο Υπουργὸς Πετρίδης θα επικαλεσθεῖ τὴ γαλλικὴ εμπειρία προκειμένου να δώσει πειστικὸτητα στα επιχειρήματά του για τὴν αναβάθμιση τῆς ἐκπαίδευσης των δασκάλων: «Ἴνα δὲ κατασταθῶσιν (εννοεῖται οἱ δάσκαλοι) ἱκανοὶ πρὸς τοῦτο, εἶναι ἀνάγκη νὰ μορφωθῶσιν εἰς *Écoles Normales* ....» (τ. Α.5.).

Και στα κείμενα των δύο πρώτων μεταρρυθμιστικῶν προσπαθειῶν αὐτοῦ του αἰῶνα, δηλαδή στις προσπάθειες του 1913 και 1929, εντοπίζει κανεὶς πλῆθος συγκριτικῶν αναφορῶν (Μπουζάκης-Κουστουράκης-Μπερδούση: 2001). Θα αρκεσθούμε σε λίγα μόνο παραδείγματα. Στη γενικὴ εισηγητικὴ ἐκθεση των νομοσχεδίων του 1913 (τ. Β.1.) διαβάζουμε: «*Ἐν Γερμανίᾳ, ὡς γνωστόν, χωρίζονται τελείως τὰ ἀνθρωπιστικὰ γυμνάσια ἐκ τῶν πραγματικῶν .... Πανταχοῦ διατίθενται διὰ τὴν ἐκπαίδευσιν τῆς μέσης ἀστικῆς τάξεως τοῦλάχιστον ἑννέα, ἐν Πρωσίᾳ δὲ διὰ τῆς τελευταίας μεταρρυθμίσεως τῆς γυναικείας ἐκπαίδευσεως ἐν ἔτει 1908 διατίθενται δέκα ὅλα ἔτη*». Μεγάλος εἶναι ο αριθμὸς των συγκριτικῶν αναφορῶν και κατὰ τὴ συζήτηση στη Βουλή των ἐκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων του 1929: «*Ἡ στοιχειώδης ἐκπαίδευσις εἰς ὅλα τὰ κράτη περιλαμβάνει 4 ἔτη, εἰς τὴν Γερμανίαν δὲ μάλιστα 3 ἔτη .... καὶ ἐν Ἀλβανίᾳ εἶναι ἑξαετῆς ἡ δημοτικὴ ἐκπαίδευσις .... Εἰς τὴν Πολωνίαν μόνον ὑπάρχουν εἰδικὰ συστήματα*» (τ. Γ.5.1.).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Δ., *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: το Σχέδιο της Επιτροπῆς του 1833*, Αθήνα 1992.
- τ.ί., *Τα προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης, τ. Α' και Β' (1833-1929)*, Αθήνα 1987/88.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α., «*Ἡ ἐκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνῶν (1922-1924)*», στα: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου 'Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία και Παιδεία'*, Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ., τ. Β', Αθήνα 1989.
- ΒΕΪΚΟΣ, Θ., *Θεωρία και Μεθοδολογία τῆς Ἱστορίας*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987.
- BOURDIEU, P. - PASSERON, J. CL., *Οἱ Κληρονόμοι. Οἱ Φοιτητές και ἡ Κουλτούρα*, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος - Μ. Βιδάλη, Αθήνα, Ἰνστιτούτο του βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα, 1993.
- BOURDIEU, P., *Ἀντεπίθεση πυρῶν*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Αθήνα, εκδ. Πατάκης, 1998.
- ΒΟΥΡΗ, Σ., *Πηγές για τὴν ἱστορία τῆς Μακεδονίας, πολιτικὴ και ἐκπαίδευση 1875-1907*, εκδ. Παρασκήνιο, Αθήνα 1994.
- CHARLOT, B., *Το σχολεῖο ἀλλάζει - Κρίση του σχολείου και κοινωνικοὶ μετασχηματισμοί*, Αθήνα 1992 (μτφρ. Ε. Μποναφάτου - Ν. Παπαγεωργίου).
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ., *Ἡ λογικὴ του ὑπαρκτοῦ σχολείου*, Παιδαγωγικὴ Σειρά, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990.
- ΓΛΗΝΟΣ, Δ., *Ένας ἀταφος νεκρὸς*, Αθήνα 1925.
- ΔΕΣΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ, Κ., *Μελετήματα πολιτικῆς φιλοσοφίας*, Αθήνα 1988.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., *Ἡ μεταρρύθμιση που δεν ἔγινε, τ. Α' και Β'*, Αθήνα 1973/74.
- τ.ί., «*Υπουργεῖο Παιδείας και ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ*», στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 4, Ἀνοιξή 1979, σσ. 3-8.
- τ.ί., «*Εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση 1880-1964*», στο: «*Ὀμιλος Μελέτης του ελληνοκὸ Διαφωτισμοῦ, Νεοελληνικὴ Παιδεία και Κοινωνία*» (*Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου αφιερωμένου στη μνήμη του Κ.Θ. Δημαρά*), Αθήνα 1995, σσ. 475-490.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Κ.Θ., *Νεοελληνικὸς Διαφωτισμὸς*, εκδ. Ερμῆς, Νεοελληνικά μελετήματα, Δ' ἐκδ., 1985.
- τ.ί., «*Ὡς ἡ διψῶσα ἔλαφος...*», συνέντευξη στο περ. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 35-36-37, Αθήνα, Δεκέμβριος 1988, σσ. 8-35.
- ΕΛΕΦΑΝΤΗΣ, Α., *Ἡ Ἐπαγγελία τῆς ἀδύνατης ἐπανάστασης, ΚΚΕ και αστισμὸς στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Ολκός, Αθήνα 1980.
- ΕΦ. *Τα Νέα* (23-8-1993), *Οἱ Ἕλληνες παγκόσμιοι πρωταθλητές στην παραοικονομία*.
- ΖΑΜΠΕΤΑ, Ε., *Ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ στην πρωτοβάθμια ἐκπαίδευση 1974-1989*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1994.
- ΗΛΙΟΥ, Φ., *Δημήτριος Γληνός - Ἀπαντα, τ. Α', 1898-1910, τ. Β', 1910-1914*, Αθήνα 1983.
- HUSÉN, T., *Ἡ ἀμφισβήτηση του σχολείου - μια συγκριτικὴ μελέτη για το Σχολεῖο και το μέλλον του στις δυτικὲς κοινωνίες*, Αθήνα 1991 (μτφρ. Π.Σ. Χ'Παντελή).
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α., «*Ἡ κατάρα του Σίσυφου στην ελληνοκὴ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτικὴ και πολιτισμικὴ ἐρμηνεία*», στο: Σ. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (επιμ.), *Συγκριτικὴ Παιδαγωγικὴ III, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή ἐκπαίδευση*, σσ. 169-183, Σειρά: Συγκριτικὴ Παιδαγωγικὴ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993, β' ἐκδοση 2001.
- τ.ί., «*Εκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες*», στο: *Οἱ*