

Σήφης Μπουζάκης

Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα

**Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια
Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση**



Δ' ΕΚΔΟΣΗ

ΤΟΜΟΣ Β'

ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ

1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98

ΤΕΚΜΗΡΙΑ - ΜΕΛΕΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ

GUTENBERG

3. ΟΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ

3.1. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια τον 1959

3.1.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Οι πολιτικές εξελίξεις μετά τον εμφύλιο (βλ. πεδίο δύναμης Α, διάγρ., σ. 36) καθορίζονται από εκείνες τις δυνάμεις που βγήκαν «νικήτριες» από τον παραπάνω πόλεμο. Η μετεμφυλιοπολεμική πολιτική ζωή της Ελλάδας κινείται «στο πλαίσιο μιας αμφίβολης συνταγματικής νομιμότητας, που έδειχνε ότι η κρίση εκπροσώπησης και νομιμοποίησης συνεχιζόταν» (Μάνεσης: 1986, σ. 24). Στο πολιτικό προσκήνιο κυριαρχεί η δεξιά, η οποία «κατάφερε να παραμερίσει από την κυβέρνηση της χώρας ό,τι φιλελεύθερο και μετριοπαθές στοιχείο απέμενε και να μονοπωλήσει την εξουσία» (στο ίδιο). Η ελληνική δεξιά θα οργανώσει το Κράτος με στόχο τον έλεγχο των κοινωνικών φρονημάτων και τον αποκλεισμό κάθε ιδεολογικού αντιπάλου από πνευματική, κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα (Κρεμμυδάς: 1986). Η ελληνική πολιτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από «τον κομματαρχισμό, τις πελατειακές σχέσεις, τον πολιτικό φεουδαρχισμό, τις επαρχιακές βαρωνίες» (Βεργόπουλος: 1986, σ. 67). Η πολιτική ζωή της χώρας κατά την παραπάνω περίοδο, χαρακτηρίζεται, ακόμη, από την ανάληψη πολιτικού ρόλου από το στέμμα, καθώς και από τις επεμβάσεις στο εσωτερικό της χώρας από τις Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίες υποκατέστησαν την Αγγλία μετά το 1947.

Μέσα στο παραπάνω ανταρχικό πολιτικό πλαίσιο δεν ήταν δυνατό να αναμένονται μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε κοινωνικοοικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική πρόοδο.

Στο οικονομικό «πεδίο δύναμης» (βλ. διάγρ., σ. 36), η ανάκαμψη και η ανασυγκρότηση της οικονομίας μετά τον καταστρεπτικό εμφύλιο πόλεμο θα ακολουθήσουν βραδείς ρυθμούς. Από το 1953 θα αρχίσει η εισροή ξένων ιδιωτικών κεφαλαίων¹⁴, ενώ οι ντόπιες οικονομικές δραστηριότητες θα επιτελούν μια παρασιτική λειτουργία (Κρεμμυδάς: ό.π.). Αν και υπήρξε αύξηση της αγροτικής και βιομηχανικής παραγωγής –διπλασιάστηκε ανάμεσα στα έτη 1952 και 1963– βασικό χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου θα είναι η ανισορροπία στην ανάπτυξη των διαφόρων κλάδων. Παράλληλα με την εκβιομηχάνιση της χώρας θα έχουμε έντονο το ρεύμα της αστυφιλίας, τη διόγκωση του τριτογενούς τομέα και, συνακόλουθα, ανάπτυξη των μικροαστικών στρωμάτων.

14. Νωρίτερα, μεταξύ 1944 και 1946, στην Ελλάδα θα εισρεύσουν περίπου 4.600 εκ. δολάρια ως «ξένη βοήθεια». Όμως, μόνο ένα μικρό ποσοστό (21%) θα χρησιμοποιηθεί για παραγωγικές επενδύσεις, ενώ το 54% θα απορροφηθεί για στρατιωτικούς σκοπούς (Σβορώνος: ό.π.).

Στο ιδεολογικό-πολιτιστικό «πεδίο δύναμης» (βλ. διάγρ., σ. 36), μετά το 1940, μια σειρά παραγόντων θα προσδιορίσουν τους νέους πνευματικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς. Ο εμφύλιος, η αντίσταση, η ξενική εξάρτηση, η ιδεολογία των νεοδιαμορφούμενων μεσοστρωμάτων κ.λπ. είναι μερικοί απ' αυτούς. Διαμορφώνεται μια ιδεολογία, που τείνει στην αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας. Η τάση για τη διαμόρφωση ενός εθνικού πνεύματος, η ρευστότητα της κοινωνικής συνείδησης των μεσοστρωμάτων, η εθνικιστική ιδεολογία με έντονα τα αντιδυτικά χαρακτηριστικά συνιστούν το αποτέλεσμα της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων (Κρεμμυδάς: ό.π.).

Οι συνθήκες που επικρατούν κατά την προαναφερόμενη περίοδο στα τρία «πεδία δύναμης» –πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό-πολιτιστικό– δεν παρουσιάζουν εκείνη τη μεταρρυθμιστική δυναμική που θα μπορούσε να οδηγήσει σε σημαντικές ανακαινιστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Οι μεταβολές, βέβαια, στο οικονομικό πεδίο δύναμης δρομολογούν μια σειρά από κοινωνικές μεταβολές που λειτουργούν «πιεστικά» προς το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου το τελευταίο να αποκτήσει «οικονομική αποτελεσματικότητα», να ενισχύσει τη λειτουργία απόκτησης προσόντων (Qualifikationsfunktion) και να προσδώσει στις αποκτούμενες γνώσεις λειτουργικότητα. Οι νέοι θα έπρεπε να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια, προκειμένου να ενταχθούν παραγωγικά στις νεοδιαμορφούμενες οικονομικές συνθήκες.

Οι παραπάνω «πιέσεις», που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ουσιαστικά αναιρούνται από την *πρωταρχικότητα* που θα διαδραματίσει το πεδίο δύναμης Α (πολιτικό), δηλαδή το κράτος. Το τελευταίο, έχοντας ως στόχο τον ιδεολογικό έλεγχο όλων των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των ίδιων των εκπαιδευτικών, θα δώσει, κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρωταρχικότητα στο πολιτικο-ιδεολογικό στοιχείο. Η *ιδεολογικοπολιτική λειτουργία του σχολείου*, δηλαδή η *λειτουργία ένταξης (Integrationsfunktion)*, θα προταχθεί των άλλων λειτουργιών του, *εμποδίζοντάς το έτσι να εκσυγχρονιστεί*.

3.1.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης» Α, Β και Γ προσδιορίζουν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν οι παρεμβάσεις στην εκπαίδευση κατά την εξεταζόμενη δεκαετία. Ως μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, αλλά ελλιπείς, της περιόδου αυτής θεωρούνται τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1957 (θα παραδοθούν το 1958) και τα νομοθετήματα του 1959 (Ν.Δ. 3971 και 3973), που αφορούσαν στην οργάνωση και λειτουργία της μέσης γενικής και τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές σταθερές, που χαρακτηρίζουν τις

κυρίαρχες, αυτή την περίοδο, αντιλήψεις για τη λειτουργία του σχολείου, προκύπτουν με σαφήνεια από τα σχετικά κείμενα¹⁵. Ήδη στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, τονίζεται ο κοινωνικο-οικονομικός, πολιτιστικός και αναπτυξιακός ρόλος του σχολείου. Από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας καθώς και η κοινωνική ευημερία και ευστάθεια¹⁶.

Παράλληλα με τα παραπάνω, τονίζεται ότι η παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική εκπαίδευση¹⁷ (στο ίδιο).

Η παραπάνω φιλελεύθερη λειτουργική θεώρηση για το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας ανιχνεύεται συχνά στα σχετικά κείμενα που ακολουθούν¹⁸. Ως ένας από τους δύο βασικούς σκοπούς κατά την άσκηση μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται η «*όργάνωσις τῆς ἐπαγγελματικῆς καὶ τεχνικῆς παιδείας, πρὸς κάλυψιν τῆς ἀνάγκης τῆς ταχείας καὶ ἐντόνου τεχνολογικῆς προόδου*» (βλ. τ. Α1). Η έμφαση, που επιδιώκεται να δοθεί στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου, στη λειτουργία παροχής προσόντων (Qualifikationsfunktion), προκύπτει από ένα ακόμη απόσπασμα της παραπάνω εισηγητικής έκθεσης: «*Ἡ δημιουργία εἰδικευμένων τεχνιτῶν καθίσταται τὸ ἀναγκαῖον μέσον προσαρμογῆς πρὸς τὴν τεραστίαν ἐπιστημονικὴν καὶ τεχνολογικὴν πρόοδον*» (στο ίδιο).

Τον παραπάνω οικονομικό ρόλο του σχολείου θα τονίσει και ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής της ΕΡΕ, Κ. Αποσκίτης, κατά την αγόρευση του στη Βουλή: «*Πρέπει νὰ γίνῃ μία ριζικὴ ἀλλαγὴ, μία στροφὴ τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας σύμφωνα πρὸς τὰς σημερινὰς ἀπαιτήσεις τῆς ζωῆς καὶ πρὸς τὸν σύγχρονον τεχνικὸν πολιτισμόν*» (βλ. τ. Α2). Ο αγορητής της πλειοψηφίας υπογραμμίζει, με τον τρόπο αυτόν, το βασικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΡΕ, δηλαδή, την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις αναπτυξιακές και οικονομικές ανάγκες της χώρας μέσα από τη στρόφη στην παραμελημένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο εισηγητής της μειοψηφίας Ν. Κιστόκης: «*Ἡ τεχνικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ παιδεία εἶναι ἓνα κεφάλαιον πρω-*

15. Έκθεση της Επιτροπής Παιδείας, εισηγητική έκθεση του Ν.Δ. 3971/59, καθώς και τα σχετικά μ' αυτό Πρακτικά της Βουλής.

16. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 24 Ιουνίου 1957 - 10 Ιανουαρίου 1958, Αθήνα, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, 1958, σ. 20.

17. Την ίδια περίοδο (από τα μέσα της δεκαετίας του '50), στις δυτικές κοινωνίες ανθούν οι θεωρίες για τον πρωτεύοντα ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, οι θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου και του εκσυγχρονισμού. Είναι γνωστή η σχετική φράση των Harbison και Meyers: «*Ἡ εκπαίδευση εἶναι τὸ κλειδί που ἀνοίγει τὴν πόρτα τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ*» (Καζαμιάς: 1983, σ. 423). Με τον εκσυγχρονισμό επιδιώκεται η βελτίωση της *εσωτερικῆς* (ἀπόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, καλλιέργεια στάσεων, προσανατολισμών) και *εξωτερικῆς* (βοήθεια στο άτομο για ομαλή επαγγελματική ένταξη) *αποτελεσματικότητας*.

18. Εισηγητική έκθεση του Ν. 3971/59 και Πρακτικά Βουλής.

ταρχικῆς σημασίας τοῦ μεγάλου ἐθνικοῦ θέματος τῆς παιδείας... Ἡ τεχνικὴ ἀνασυγκρότησις προϋποθέτει ὄχι μόνον τὴν ὑπαρξίν τεχνικῶν στελεχῶν... ἀλλὰ κάτι περισσότερο: τὴν ὑπαρξίν τεχνικῆς συνειδήσεως εἰς ὀλόκληρον τὸν λαόν» (βλ. τ. Α3.1).

Τη συμφωνία του επί της βασικής αρχής του νομοσχεδίου δηλώνει και άλλος εισηγητής της μειοψηφίας, ο Ε. Κοθρής: «*Δὲν διαφωνοῦμεν πρὸς τὴν ἀρχὴν τὴν ὁποῖαν ἐπιδιώκει τὸ ὑπὸ κρίσιν σχέδιον, τῆς στροφῆς δηλονότι τῆς παιδείας πρὸς τὴν τεχνικὴν ἐκπαίδευσιν*» (στο ίδιο).

Αλλά και η αγορήτρια της ΕΔΑ, βουλευτής Μ. Σβώλου, θα υπογραμμίσει τον αναπτυξιακό - οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης¹⁹: «*...Σκοπὸς καθ' ἑσπερον καὶ δημοκρατικοῦ κράτους εἶναι διὰ τῆς παιδείας νὰ ἀξιοποιήσῃ ὀλοκληρωτικὰ τὸν ἀνθρώπινον παράγοντα, ὥστε νὰ καταστή ἱκανὸς νὰ συμβάλῃ εἰς τὴν οἰκονομικὴν ἀξιοποίησιν τῆς χώρας*» (στο ίδιο). Τονίζει, βέβαια, την ανάγκη προσαρμογῆς της παιδείας στην «*πολυτεχνικὴν μόρφωσιν ἐφαρμοζομένην εἰς ὅλας τὰς βαθμίδας τῆς παιδείας*» (στο ίδιο), υιοθετώντας γνωστά από τις χώρες του «υπαρκτού σοσιαλισμοῦ» εκπαιδευτικά πρότυπα.

Και ενώ από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει η επιδίωξη στρόφης του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να φαίνεται πως απαντάται με σαφήνεια το ερώτημα «*Ποια γνώση εἶναι σημαντικὴ;*», μια προσεκτικὴ ἀνάγνωση των κειμένων δεν οδηγεί σ' αυτό το συμπέρασμα. Η φιλελεύθερη λειτουργικὴ ἀντίληψη για τον οικονομικό ρόλο του σχολείου φαίνεται να αποδυναμώνεται ή και να αναιρείται από άλλα σημεία των σχετικών κειμένων, που διαπερνώνται από ένα συντηρητικό πνεῦμα εγκλωβισμένο στον ψευτοκλασικισμό και τον εθνικισμό του παρελθόντος²⁰, σε μια «*παρελθοντολογούσα*» γενικὴ μόρφωση (Κασσωτάκης: 1986). Είναι εύγλωττο το σχετικὸ ἀπόσπασμα της εισηγητικῆς έκθεσης:

«Τὸ ἑλληνικὸν ἔθνος... εὐρίσκειται εἰς τὴν πρωτοπορίαν τῶν ἠθικῶν ἀγώνων καὶ πνευματικῶν ἐπιτευγμάτων ὅλων τῶν λαῶν, διὰ τῆς ἀνεοιμένης ἀνθρωπιστικῆς του παραδόσεως, τοῦ κλασσικοῦ καὶ τοῦ χριστιανικοῦ πολιτισμοῦ, τὸν ὁποῖον... δικαίως ὁ νομοθέτης τοῦ ἰσχύοντος Συντάγματος ἔθεσεν ... εἰς τὸν πολιτικὸν ἀστέρα τῆς παιδευτικῆς πολιτικῆς τῶν Ἑλλήνων» (βλ. τ. Α.1).

Από άλλο σημείο της εισηγητικῆς προκύπτει η ἀντίληψη των μεταρρυθ-

19. Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω μια πρόθεση συναίνεσης των κομμάτων αναφορικά με τον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης (ανάπτυξη τεχνολογίας-ανθρώπινων πόρων). Γι' αυτό και ὅλοι τονίζουν τὴν ἀνάγκη στρόφης στην τεχνικὴ-επαγγελματικὴ εκπαίδευση, δηλαδή, σ' ἐκείνη τὴν εκπαίδευση που εἶναι πιο ἀμεσα συνδεδεμένη με τὴν παραγωγή.

20. Διαπιστώνει κανεὶς τὴ σύγκρουση ἀνάμεσα σε μια *αναπτυξιακὴ - ἐκσυγχρονιστικὴ* τάση, ἀπὸ τὴ μια, καὶ μια *συντηρητικὴ, ἀναχρονιστικὴ καὶ ἀντιαναπτυξιακὴ*, ἀπὸ τὴν ἄλλη.

μιστών για τη σχολική γνώση, για τον προσανατολισμό και τη φιλοσοφία της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής: «*Μορφωτική βάση της Μέσης Παιδείας είναι η ανθρωπιστική παιδεία*». Και ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Κ. Αποσκίτης, θα τονίσει: «*Η Γενική Ανθρωπιστική Παιδεία αποτελεί τας ρίζας και τὸν κορμὸν τῆς Ἑλληνικῆς Παιδείας*» (βλ. τ. Α.3.1.).

Ο εισηγητής της μειοψηφίας, Ν. Κιτσιάκης, θα αναφερθεί κι αυτός στη γενική και ανθρωπιστική παιδεία αλλά από μια διαφορετική οπτική γωνία: «*Δὲν εἶναι μόνον τὰ ἑλληνικὰ καὶ τὰ λατινικὰ γράμματα τὰ ὁποῖα δημιουργοῦν ἀνθρώπους μὲ ἀνθρωπιστικὴν μόρφωσιν. Εἶναι ἀνάγκη νὰ εἰσαχθῆ τὸ μάθημα τῆς φιλοσοφίας στὴν μέσην καὶ ἀνωτάτην παιδείαν ὄλων τῶν κλάδων*» (βλ. στο ίδιο). Σε άλλο σημείο της αγόρευσής του, θα δώσει μια νέα διάσταση της σύνδεσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης: «*Ἀνέκαθεν ἐπίστευα ὅτι ἡ εἰδίκευσις πρέπει νὰ ὀρθωθῆ σὲ πολὺ πλατειᾶν βάσιν γενικῆς μορφώσεως... Τὰ γυμνάσια θὰ ἔχουν ὡς βάσιν τὴν ἀνθρωπιστικὴν καὶ πολυτεχνικὴν μόρφωσιν*» (στο ίδιο).

Στις βασικές παραδοχές για τον εκπαιδευτικό στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1957/59 είναι ότι ο τελευταίος είναι ο σημαντικότερος φορέας για την υλοποίηση των στόχων της μεταρρύθμισης. Ο αγορητής της μειοψηφίας, Ε. Κοθρής, θα τονίσει σχετικά: «*Χωρὶς τὴν συμβολὴν τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν δὲν δύναται νὰ πραγματοποιηθῆ ἐκπαιδευτικὴ ἀναγέννησις*» (βλ. στο ίδιο). Και στην εισηγητική έκθεση τονίζεται: «*Ἀντιμετωπίζεται τὸ πρόβλημα τῆς πληρεστέρας καταρτίσεως καὶ ἐπιμορφώσεως τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν διαφόρων βαθμίδων καὶ κλάδων τῆς ἐκπαιδύσεως*» (βλ. τ. Α.1).

Με βάση τις παραπάνω μεταβολές στα τέσσερα «πεδία δύναμης», το κράτος, λειτουργώντας ως ένας συγκεντρωτικός, αυταρχικός και γραφειοκρατικός μηχανισμός, δεν αποκτά μεταρρυθμιστική δυναμική. Στη χώρα μας, καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση και ανάπτυξη των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων έπαιξε ο έλεγχος πάνω στην πολιτική λειτουργία και στο κράτος. Στις συγκρούσεις που συντελούνται στο εσωτερικό του κράτους, κυριαρχούν εκείνες οι κοινωνικές-πολιτικές δυνάμεις²¹ που πιέζουν για συντήρηση και όχι για αλλαγή, για στροφή στο παρελθόν και όχι για εκσυγχρονισμό.

Ο ρόλος των ομάδων και η δράση τους, π.χ. οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, λειτουργώντας μέσα στο συγκεκριμένο αυταρχικό πολιτικό πλαίσιο απομόνωσης ή άρνησης κάθε αντίθετης φωνής, δε θα μπορούσαν να αποτελέσουν αυτόνομες μεταρρυθμιστικές «δυνάμεις πίεσης». Γι' αυτό και η δυναμική του πεδίου δύναμης Δ είναι αυτή την περίοδο υποτονική έως ανύπαρκτη.

21. Βεργόπουλος: *ό.π.*, σ. 67.

— Υποτονικός, όμως, είναι και ο ρόλος των ατόμων. Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι δε λειτουργούν πια ως οργανωμένη ομάδα πίεσης, όπως στο παρελθόν. Ο Δελμούζος²², «κουρασμένος» από τη μακρόχρονη προσπάθεια, δεν έχει ουσιαστική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα, τα οποία μονοπωλούνται από τους καθαρευουσιάνους παιδαγωγούς της Ερβαρτιανής παράδοσης. Ο τελευταίος εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, ο φιλελεύθερος διανοούμενος Ευάγγελος Παπανούτσος, θα εργαστεί ως μέλος της Επιτροπής Παιδείας του 1957, προσπαθώντας να αρθρώσει και να ενσωματώσει στα πορίσματα της Επιτροπής αυτής το φιλελεύθερο αστικοδημοκρατικό του λόγο.

— Ο εκπαιδευτικός συντηρητισμός και η εμμονή στην παραδοσιακή-κλασικιστική κατεύθυνση της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τους ιδεολογικοπολιτικούς προσανατολισμούς τόσο των μελών της Επιτροπής —«κατά πλειοψηφία συντηρητικούς» θα τους χαρακτηρίσει ο Ε. Παπανούτσος (Απομνημονεύματα: Αθήνα, 1982, σσ. 92-93)— όσο και των συντηρητικών παιδαγωγών που βρίσκονταν κοντά στην εξουσία (Γεωργούλης²³ κ.ά.). Στην ίδια συντηρητική τροχιά κινούνται και άλλοι φορείς, οι οποίοι και στο παρελθόν είχαν αντισταθεί σε κάθε προσπάθεια γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πρωταγωνιστικό ρόλο για τη διατήρηση μιας συντηρητικής κατεύθυνσης στην εκπαίδευση με κλασικιστικό προσανατολισμό θα παίξουν η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ.ά.

Η σχέση των παραπάνω ομάδων με το κράτος, η σχέση, δηλαδή, του ελληνικού κράτους με την κοινωνία των πολιτών, έτσι όπως ιστορικά διαμορφώθηκε, άφηνε μικρά περιθώρια αυτόνομης έκφρασης. Ο Νίκος Μουζέλης σημειώνει σχετικά: «*Λαμβάνοντας υπόψη την οθωμανική κληρονομιά, την πρόωγη επέκταση του κράτους και τον περιορισμένο χαρακτήρα της "αργοπορημένης" εκβιομηχάνισης, οι λαϊκές τάξεις στην Ελλάδα εισήλθαν στον πολιτικό στίβο κατά τρόπο κάθετο - ετερόνομο. Μ' άλλα λόγια, οι οργανώσεις τους... δεν κατόρθωσαν ποτέ να αποτελέσουν αυτόνομα κέντρα εξουσίας και να επιβάλουν αποφασιστικό έλεγχο στις πατερναλιστικές ενσωματικές τάσεις του Κράτους*» (Μουζέλης, *ό.π.*, σ. 156). Δεν είναι, γι' αυτό, τυχαίο ότι στις θέσεις της Επιτροπής Παιδείας διακρίνονται μόνον αμυδρά αποχρώσεις της φιλελεύθερης ιδεολογίας για ένα δημοκρατικό και αξιοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι αριστεροί διανοούμενοι, συσπειρωμένοι γύρω από την ΕΔΑ, που θα

22. Ενεργή είναι η συμμετοχή του, στις αρχές της δεκαετίας του '50, στο Δ.Σ. του Ι.Κ.Υ., όπου, συχνά, αντιπαράκειται με το Γ. Παπανδρέου (Σ. Μπουζάκης: 1999).

23. Ο Κ. Γεωργούλης είχε διατελέσει Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας το 1951, όταν ο τότε Υπουργός Γ. Παπανδρέου είχε «θυσιάσει» τον Ε. Παπανούτσο, που κατείχε αυτή τη θέση, προς όφελος του Κ. Γεωργούλη (βλ. αναλυτικότερα Μπουζάκης: στο ίδιο).

αναδειχθεί δεύτερο κόμμα το 1958, θα κάνουν ισχυρή την παρουσία τους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΔΑ (βλ. στο «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις, 1956-1965», εκδ. ΕΔΑ, Αθήνα 1966) εμπεριέχουν το ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό λόγο των παραπάνω διανοούμενων, χωρίς, όμως, να έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής επίδρασης στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, εξαιτίας της απόλυτης κυριαρχίας της δεξιάς. Έτσι κι αλλιώς, λόγω του «πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων», οι αριστεροί είχαν αποκλειστεί από θέσεις στον κρατικό μηχανισμό, συνεπώς, και από την εκπαίδευση.

Με βάση τα παραπάνω, ήταν σχεδόν αναμενόμενο να μην προκύψουν σημαντικές μεταβολές στην εκπαίδευση²⁴. Τα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, σχεδόν στο σύνολό τους, θα μείνουν στα χαρτιά²⁵. Έτσι, η επόμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση ήταν φυσικό να μην τα αντιληφθεί, παρά μόνο όταν συντελέστηκαν σημαντικές μεταβολές στα πεδία δύναμης και, πρωτίστως, στο πεδίο Α (πολιτικό πεδίο).

3.2. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964

3.2.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Μετά τη μακρόχρονη κυριαρχία της δεξιάς με τον «Ελληνικό Συναγερμό» του Αλέξανδρου Παπάγου, στην αρχή, και με την ΕΡΕ του Κων/νου Καραμανλή (ιδρύεται το 1955), στη συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του '60, θα παρουσιαστεί στο πολιτικό προσκήνιο η Ένωση Κέντρου, που θα ιδρυθεί το 1961 από το Γεώργιο Παπανδρέου. Στις τάξεις της περιλαμβάνει φιλελεύθερα, ριζοσπαστικά στοιχεία καθώς και αντιστασιακούς. Θα κερδίσει τις εκλογές το 1963, τις οποίες, επειδή δεν της έδωσαν απόλυτη πλειοψηφία, θα επαναλάβει το 1964, κερδίζοντας, αυτή τη φορά, συντριπτική πλειοψηφία (53%).

Οι μεταβολές που συντελούνται στο πεδίο δύναμης Α αυτή την περίοδο, εμπεριέχουν μια έντονη μεταρρυθμιστική δυναμική. Σε πολιτικό επίπεδο θα εκφραστούν εκείνες οι πολιτικές δυνάμεις, οι οποίες επιζητούν αλλαγή, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και εκδημοκρατισμό.

Και στο οικονομικό πεδίο δύναμης οι μεταβολές είναι σημαντικές. Από τις αρχές της δεκαετίας του '60, οι κοινωνικές ανισορροπίες που χαρακτήριζαν τις κοινωνικές δομές της χώρας θα μετριαστούν, ενώ το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού θα βελτιωθεί ουσιαστικά. Ο μέσος όρος αύξησης του ΑΕΠ κατά την εικοσαετία 1950-1970 θα φτάσει στο 6% (Μάνεσης: ό.π.). Η κοινωνική πολιτική του φιλελεύθερου Κεντρώου διαλείμματος, που θα

24. Το 1959, θα ψηφιστούν τα Ν.Δ. 3971 και 3973.

25. Τα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας «είχαν καταδικαστεί να ταφούν στο χρονοντούλαπο του Υπουργείου» (Ε. Παπανούτσος: ό.π., σ. 96).

ασκηθεί αυτή την περίοδο, θα οδηγήσει σε μια ανακατανομή του εθνικού εισοδήματος, στον περιορισμό των προνομίων, που είχαν παραχωρηθεί στα ξένα κεφάλαια, στον οικονομικό προγραμματισμό και στην εξισορρόπηση των δομών. Η βιομηχανική παραγωγή θα ξεπεράσει τη γεωργική (Σβορώνος: ό.π.). Η σύνδεση με την ΕΟΚ, το 1961, επιβεβαιώνει τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας, ενώ αναμενόταν να οδηγήσει σε άμβλυση της εξάρτησης από τις ΗΠΑ.

Η οικονομική, βέβαια, αύξηση που θα παρουσιαστεί αυτή την περίοδο και που είναι στηριγμένη στα μεταναστευτικά εμβάσματα, στο τουριστικό συνάλλαγμα και στις εισπράξεις της εμπορικής ναυτιλίας, συνιστούσε έναν τύπο ανάπτυξης, που «δεν προέκυπτε από μια παραγωγική μεταλλαγή των εσωτερικών κοινωνικών δομών, ούτε προς την κατεύθυνση της εθνικής ολοκλήρωσης και της σχετικής αυτονομίας... Αντίθετα, η νοτιοευρωπαϊκή ευημερία έπεφτε έτοιμη, χωρίς προεργασία, με μεταβιβάσεις από το εξωτερικό, σαν ένας καρπός από τη σύνδεση των νοτιοευρωπαϊκών οικονομιών, μετά το 1960, με την πορεία της δυτικής Ευρώπης» (Βεργόπουλος: ό.π., σ. 62).

Ταχύτετους μετασχηματισμούς θα υποστεί και ο αστικός χώρος από τις αρχές της δεκαετίας του '60: ο αστικός πληθυσμός αυξάνει μεταξύ 1965 και 1975 με ετήσιους ρυθμούς 2,5% (στο ίδιο, σ. 93). Ο Β. Κρεμμυδάς σημειώνει σχετικά: «Το κυριότερο χαρακτηριστικό της ελληνικής μεταπολεμικής κοινωνίας ήταν ο σταδιακός, αλλά ταχύτετος, σχηματισμός ενός ευρύτετου κοινωνικού μεσοστρώματος. Το μεσόστρωμα αυτό σχηματίστηκε εξαιτίας του αυξημένου ρόλου του τριτογενούς τομέα της οικονομίας, απέκτησε τεράστιο κοινωνικό βάρος και παρεμβλήθηκε με εξουσιαστικές απαιτήσεις στις δύο κλασικές κοινωνικές τάξεις, του παραγωγού και του ιδιοκτήτη της παραγωγής» (Κρεμμυδάς: ό.π., σ. 265).

Στο πεδίο δύναμης Γ (βλ. διάγρ. σ. 36), οι τάσεις που επικρατούν περιγράφηκαν, ήδη, και στην προηγούμενη ενότητα. Αυτή την περίοδο, το πνεύμα της εθνικής ανεξαρτησίας, το πνεύμα της απαλλαγής από την εξάρτηση, το πνεύμα αναζήτησης εθνικής ταυτότητας και ο αντιμοναρχισμός μετά την πτώση της Κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου διαμορφώνουν το ιδεολογικό τοπίο.

3.2.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Οι μεταβολές που συντελούνται στα πεδία δύναμης Α και Β, η έκφραση στο πολιτικό πεδίο κοινωνικών και ριζοσπαστικών δυνάμεων που πιέζουν για αλλαγή, για ισότητα και για κοινωνική δικαιοσύνη, η αλλαγή των κοινωνικών δομών και οι συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα, θα οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Στα κείμενα που ακολουθούν (εισηγητικές εκθέσεις - πρακτικά Βουλής) αποτυπώνονται οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές αντιλήψεις των μεταρ-

ρυθμιστών του 1964 αναφορικά με τον κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό - αναπτυξιακό και πολιτιστικό ρόλο του σχολείου. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 4379/64, που αποτελεί ένα από τα πιο συγκροτημένα κείμενα νομοθετικών διαταγμάτων της μεταπολεμικής περιόδου, αναφέρεται:

«Άλλωστε έχει από όλους αναγνωρισθῆ και διακηρυχθῆ ὅτι αἱ δαπάναι διὰ τὴν παιδείαν ἀποτελοῦν ἐπένδυσιν κατ' ἐξοχὴν παραγωγικὴν... Ἡ ὑψώσεις τῆς μορφωτικῆς στάθμης ἐνὸς λαοῦ εἶναι προϋποθέσεις τῆς οικονομικῆς εὐημερίας καὶ τῆς πνευματικῆς προκοπῆς του»²⁶ (βλ. τ. Β.1).

Ἡ φιλελεύθερη πίστη στὴν αναγεννητικὴ δύναμη τῆς ἐκπαίδευσης θα τοῖσι τὸσο ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸν πρωθυπουργό²⁷, ὅσο καὶ ἀπὸ τὸν εισηγητὴ τῆς πλειοψηφίας²⁸.

Ἡ πίστη στὸν οικονομικό - αναπτυξιακό ρόλο τῆς ἐκπαίδευσης καὶ ἡ συνακόλουθη ἀνάγκη στροφῆς στὴν τεχνικοεπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση, υπογραμμίζεται ἰδιαίτερα στὴ σχετικὴ εισηγητικὴ έκθεση: «Ἡ οἰκονομικὴ πρόοδος τῆς χώρας εὐρίσκειται εἰς στενὴν συνάρτησιν πρὸς τὴν ἀνάπτυξιν τῆς ἐπαγγελματικῆς, ἰδίᾳ τῆς τεχνικῆς Ἐκπαίδευσως, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ μίαν ἀπὸ τὰς βασικὰς προϋποθέσεις τῆς. Ἐὰν δὲν στρέψωμεν τὸ ἐνδιαφέρον τῶν νέων μας πρὸς τὰ τεχνικὰ ἐπαγγέλματα καὶ δὲν ἐκπαιδεύσωμεν αὐτοὺς κατὰ τρόπον ἐγγνώμενον τὴν θετικὴν ἐπαγγελματικὴν τῶν ἀπόδοσιν, δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ προσδοκῶμεν ὅτι ἡ ἑλληνικὴ οἰκονομία θὰ γίνῃ ἀνταγωνιστικὴ...» (βλ. στο ἴδιο). Καὶ σε ἄλλο σημεῖο τῆς ἰδίας ἐκθέσεως σημειώνεται: «Ἡ τεχνικὴ πρόοδος προϋποθέτει, κατὰ κύριον λόγον, ἀνθρώπινον δυναμικόν, θεωρητικῶς καὶ πρακτικῶς κατηρτισμένον» (στο ἴδιο).

Τόσο στὴν εισηγητικὴ έκθεση ὅσο καὶ στὶς αγορεύσεις τῶν εισηγητῶν τῆς πλειοψηφίας, υπογραμμίζονται ἐκεῖνες οἱ διαστάσεις τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, ὅπως ἐκδημοκρατισμός, ἰσότητα ευκαιριῶν, κοινωνικὴ δικαιοσύνη, ἀξιοκρατία, που ἀποτελοῦν τοὺς βασικοὺς ἀξονες τοῦ θεωρητικοῦ, ἰδεολογικοῦ παραδείγματος - μοντέλου ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης, που εἶναι γνωστὸ στὴ διεθνή βιβλιογραφία ὡς «φιλελεύθερο λειτουργικόν» ἢ απλῶς «φιλελεύθερο» (Καζαμιάς: 1983, ὁ.π., σ. 438)²⁹.

26. Ἡ θεωρία τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου, που συναντήσαμε καὶ στα πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς τοῦ 1957, υπογραμμίζεται με ἐμφάση καὶ σε δύο ἄλλα σημεία τῆς εισηγητικῆς ἐκθέσεως: «Εἶναι ἄλλωστε καὶ ζημία τοῦ Κράτους νὰ μὲν ἔλλείπει μορφώσεως ἀνεκμετάλλετον καὶ ἀδρανῆς τὸ πολυτιμότερον κεφάλαιόν του, ὁ ἄνθρωπος» (βλ. τ. Β.1.). Καὶ σε ἄλλο σημεῖο τῆς ἰδίας ἐκθέσεως: «Ἀνάκαθεν τὸ εὐγενέστερον προϊόν αὐτοῦ τοῦ τόπου ὑπῆρξεν ὁ νοῦμος καὶ δεξιὸς ἄνθρωπος» (στο ἴδιο).

27. «Μὲ τὴν ἐκπαιδευτικὴν μας μεταρρύθμισιν θέτομεν τὰ θεμέλια διὰ τὴν ἀναγέννησιν τῆς Ἑλλάδος» (βλ. τ. Β.2.3.).

28. «Παδεία καὶ πάλιν παιδεία», θα τονίσει ὁ βασικός εισηγητὴς τῶν νομοσχεδίων τοῦ Ν.Δ. 4379/1964 (βλ. τ. Β.2.1.).

29. Στο ἴδιο πλαίσιο ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, που θα ονομαστῆ καὶ «ρεφορμιστικὴ ἐκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ» (Reformist, Reform) κατὰ τὸν André Gorz (J.D. STEPHENS, *The Transition*

Τα μέτρα ἐκδημοκρατισμοῦ καὶ ἐκσυγχρονισμοῦ τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης, ἡ ἐμφάση στὴν κοινωνικὴ δικαιοσύνη, ἀποτελοῦν κεντρικὲς κατευθυντήριες ἰδέες τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964 καὶ υπογραμμίζονται ἤδη στὴν πρώτη σελίδα τῆς εισηγητικῆς ἐκθέσεως τοῦ Ν.Δ. 4379/1964: «Καθιερώνεται ἢ δωρεὰν ἐκπαίδευσιν εἰς τὰ Δημόσια Σχολεῖα ὅλων τῶν βαθμίδων καὶ δι' ὅλους τοὺς Ἑλληνόπαιδας ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευσιν ἐννέα ἐτῶν...» (βλ. τ. Β.1.). Καὶ γιὰ τὴν ἐνίσχυση τῆς ἐσωτερικῆς - παιδαγωγικῆς μεταρρύθμισης «εἰσάγονται μεταρρυθμίσεις εἰς τὸ πρόγραμμα μαθημάτων τῶν σχολείων τῆς Γενικῆς Ἐκπαίδευσως, μὲ σκοπὸν τὴν ἀνακαίνισίν του» (στο ἴδιο).

Ἰδιαίτερη ἐμφάση δίνεται στὴν ἰσότητα ευκαιριῶν³⁰ στὴν ἐκπαίδευση:

«Θεμέλιον καὶ ἐγγύησις τῆς ἀληθοῦς Δημοκρατίας εἶναι ἡ ἰσότης ὅλων ἀδιακρίτως τῶν πολιτῶν εἰς τὴν κτήσιν τῶν ἀγαθῶν τῆς παιδείας. Χειροτέρα μορφή κοινωνικῆς ἀνισότητος δὲν ὑπάρχει ἀπὸ τὸ καθεστῶς: ἡ παιδεία νὰ εἶναι προνόμιον τῶν εὐπορούντων. Κράτος, τὸ ὁποῖον δὲν παρέχει εἰς ὅλους τοὺς πολίτας ἴσας εὐκαιρίας νὰ μορφωθοῦν καὶ νὰ ἀναπτύξουν τὰς ἰκανότητάς των, δὲν ἀξίζει νὰ ὀνομάζεται δημοκρατικόν»³¹ (στο ἴδιο).

Στο πλαίσιο τοῦ φιλελεύθερου λειτουργικοῦ μοντέλου ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς κινούνται καὶ οἱ ἀντιλήψεις τῶν μεταρρυθμιστῶν τοῦ 1964 ἀναφορικὰ με τὴ σχολικὴ γνώση, τὸν ἐκπαιδευτικὸ καὶ τὸ μαθητῆ.

Στο ἐρώτημα «Ποία γνώση εἶναι σημαντικὴ;», ὁ εισηγητὴς τῆς πλειοψηφίας, Ν. Αλαβάνος, θα ἀπαντήσῃ ὡς ἐξῆς: «Ἡ Ἐνωσις Κέντρον διεκῆρυξε καὶ διακηρύττει ὅτι πρωτίστως δίδει θέσιν εἰς τὴν ἀνθρωπιστικὴν παιδείαν, ἀλλὰ θέλει νὰ ἀποφύγῃ τὴν θεωρητικὴν μονομέρειαν. Ἡ Ε.Κ. εὗρεν ἀκριβῶς τὴν χρυσὴν σύνδεσιν τῆς κλασσικῆς μετὰ τὴν τεχνικὴν παιδείαν, τῆς ἐμπνεύσεως μετὰ τὴν μάθησιν» (βλ. τ. Β.2.2.). Καὶ στὴν εισηγητικὴ ὅμως ἐκθεση υπογραμμίζονται τὰ ἐξῆς: «Ἡ Ἐθνικὴ μας Παιδεία ὀφείλει νὰ ἔχῃ κατὰ βάσιν οὐμανιστικὸν χαρακτῆρα... Ὁ ἀνθρωπισμὸς ὅμως πρέπει νὰ εἶναι ἐκεῖνος, ὁ ὁποῖος δὲν προσηλώνεται εἰς τὴν παθητικὴν λατρείαν νεκρῶν τύπων τοῦ παρελθόντος, οὕτε ἀντιτίθεται πρὸς τὰς θετικὰς Ἐπιστήμας καὶ τὴν

from *Capitalism to socialism*, Humanities Press, Atlantic Highlands, New Jersey 1980, σ. 82) θα κινήθῃ ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ στὶς φιλελεύθερες ἢ σοσιαλδημοκρατικὲς δυτικὲς κοινωνίες.

30. Σύμφωνα με τὴν κλασσικὴ φιλελεύθερη ἀντίληψη γιὰ τὴν ἰσότητα, τὸ Κράτος ἀναλαμβάνει ἕναν ἀντισταθμιστικὸ ρόλο προκειμένου νὰ ἐπιτευχθοῦν οἱ βασικοὶ στόχοι τοῦ ἐκδημοκρατισμοῦ. Τὸ κράτος, σύμφωνα με τὴν παραπάνω ἀντίληψη, ὀφείλει νὰ διασφαλίσῃ σε ὅλους τοὺς μαθητὲς ἴσες ευκαιρίες πρόσβασης στα ἐκπαιδευτικὰ ἀγαθὰ, παρεμβαίνοντας ρυθμιστικὰ-ελεγκτικὰ στο ἐκπαιδευτικὸ σύστημα.

31. Πὰ νὰ υλοποιηθῆ ἡ ἀρχὴ τῆς ἰσότητος θεσμοθετοῦνται καὶ ἄλλα μέτρα κοινωνικῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, στα ὁποῖα θα ἀναφερθῆ ὁ εισηγητὴς τῆς πλειοψηφίας, Ν. Αλαβάνος: «Ἡ Γενίκευσις τοῦ θεσμοῦ τῶν Ὑποτροφῶν. Ἡ παροχὴ γεύματος εἰς τοὺς μαθητὰς πρὸς διασφάλισιν τῆς ὑγείας των. Ἡ δωρεὰν μεταφορὰ τῶν μακρῶν τῶν σχολείων οἰκούντων μαθητῶν» (βλ. τ. Β.2.1.).

Τεχνικήν». Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, τονίζεται ότι «*διδασκαλία ἐκλεκτῶν ἔργων τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς Γραμματείας θὰ γίνεται εἰς τὸ Γυμνάσιον ἐκ δοκίμων μεταφράσεων*» (βλ. στο ίδιο)³².

Διαφορετική είναι η προσέγγιση της σχολικής γνώσης από την αντιπολίτευση. Ο βασικός της εισηγητής, Γ. Λύχνος, θα διαμαρτυρηθεί γιατί «*ὁ κ. Υπουργός... καταργεῖ σχεδὸν τὴν κλασσικὴν παιδείαν καὶ εἰς τὸν πρῶτον καὶ εἰς τὸν δεύτερον κύκλον τοῦ Γυμνασίου*» (βλ. στο ίδιο).

Ο εκπαιδευτικός, και σ' αυτή την προσπάθεια ρεφορμιστικής αλλαγής, θεωρείται ως ο σημαντικότερος φορέας για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι αυτός που ξέρει, «το γεμάτο δοχείο» που μεταδίδει τις γνώσεις σ' αυτόν που δεν ξέρει (το μαθητή), το «άδειο δοχείο». Στα μεταρρυθμιστικά κείμενα υπάρχουν πολλές σχετικές αναφορές. Στην εισηγητική έκθεση τονίζεται ότι «*προϋπότητες τῆς ἐπιτυχῆς διδασκαλίας εἶναι χωρὶς ἀμφιβολίαν, ὁ καλὸς διδάσκαλος*» (βλ. τ. Β.1.). Και σε άλλο σημείο θα υπογραμμιστεί: «*Τὰ σχολεῖα μας θὰ εὐδοκίμησουν, ὅταν ὁ ἔμπυρτος παράγων τῆς διαδικασίας τῆς ἀγωγῆς, ὁ διδάσκαλος, ἐξοπλισθῆ ἀρτίως διὰ τὸ δύσκολον ἔργον του*»³³ (στο ίδιο).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964 θα συναντήσει, όχι μόνο στην αξιωματική αντιπολίτευση (ΕΡΕ) αλλά και αλλού, σφοδρή αντίδραση³⁴. Ο εισηγητής της τελευταίας, Γ. Λύχνος, θα αναφερθεί σε συγκεκριμένες ομάδες, που θα εκφράσουν τη διαφωνία τους στις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις: Ακαδημία Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, Γενικοί Επιθεωρητές κ.ά.

Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε υπόμνημά της, θα υποστηρίξει ότι τα μεταρρυθμιστικά μέτρα είναι «*ἀντίθετα πρὸς τὸ συμφέρον τῆς ἐθνικῆς ἐκπαιδύσεως καὶ τῆς ἑλληνικῆς παιδείας*» (Δημαράς: 1974, τ. Β', σ. 275). Στο ίδιο υπόμνημα θα υποστηριχτεί αναφορικά με την καθιέρωση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης: «*Ὁ περιορισμὸς τῆς Μέσης Παιδείας εἶναι περιορισμὸς τοῦ πνευματικοῦ ὁρίζοντος τῶν Ἑλλήνων*» (στο ίδιο, σ. 276).

32. Ως αποτέλεσμα της νέας προσέγγισης της σχολικής γνώσης και της γλωσσικής μεταρρύθμισης καταργούνται τα Λατινικά στο Γυμνάσιο, ενώ εισάγονται νέα μαθήματα, όπως Στοιχεία Οικονομικής Επιστήμης, Στοιχεία του Δικαίου, Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στη Φιλοσοφία.

33. Μέτρα που παίρνονται στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες από 2 σε 3 και η ίδρυση Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης για την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού τεχνολογικών μαθημάτων.

34. Τα για συναίνεση υποστηριζόμενα από τον Α. Καζαμία (Καζαμίας 1983, ὁ.π., σ. 441) δεν ανταποκρίνονται, εντελώς, στην πραγματικότητα. Είναι γνωστό ότι η αξιωματική αντιπολίτευση, μη έχοντας ακόμη υιοθετήσει ένα φιλελεύθερο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, θα εκφράσει τη διαφωνία της σε βασικές συνιστώσες της προσπάθειας του 1964: γλώσσα, σχολική γνώση, 9χρονη εκπαίδευση, δωρεάν παιδεία κ.λπ.

Στο ίδιο κλίμα θα κινηθεί και η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, που, σε ανακοίνωσή της, θα υποστηρίξει ότι τα μεταρρυθμιστικά μέτρα θα «*ἐπιφέρουν ἐπικίνδυνον διὰ τὸ ἔθνος μορφωτικὴν ὀπισθοδρόμησιν καὶ ἀνεπιθύμητον καθίζησιν τοῦ ἐθνικοῦ φρονηματισμοῦ*» (στο ίδιο, σ. 279).

Η πορεία υλοποίησης της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964 θα συνδεθεί με τις πολιτικές εξελίξεις που θα ακολουθήσουν την παραίτηση της Κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου, το 1965. Θα αποδειχθεί έτσι, για μια ακόμη φορά, ότι το πολιτικό «πεδίο δύναμης» (βλ. διάγρ. σ. 36) θα παίξει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική οπισθοδρόμηση. Η ανατροπή της μεταρρύθμισης του 1964 θα ξεκινήσει αμέσως μετά την πτώση της κυβέρνησης και θα ολοκληρωθεί με τον ερχομό της δικτατορίας, το 1967.

3.3. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976/77

3.3.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Μετά την πτώση της χούντας, δρομολογούνται σημαντικές πολιτικές μεταβολές (πεδίο δύναμης Α). Η πρώτη μεταδικτατορική κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας, με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, θα αποκαταστήσει τη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών, θα νομιμοποιήσει το ΚΚΕ και θα προκηρύξει βουλευτικές εκλογές και δημοψήφισμα για τη μορφή του πολιτεύματος. Στο πολιτικό προσκήνιο θα κάνουν την εμφάνισή τους, εκτός των άλλων, η Νέα Δημοκρατία (μετεξέλιξη της παλιάς ΕΡΕ) που θα ιδρύσει ο Κωνσταντίνος Καραμανλής, η Ένωση Κέντρου - Νέες Δυνάμεις (ΕΚΝΔ) και το ΠΑΣΟΚ, με ιδρυτή τον Ανδρέα Παπανδρέου.

Το πολιτικό σκηνικό³⁵ μετά την πτώση της χούντας, είναι τελείως διαφορετικό από εκείνο που είχαμε συναντήσει κατά το παρελθόν. Εύστοχα σημειώνει σχετικά ο Κώστας Βεργόπουλος: «Στο πολιτικό πεδίο, θα πρέπει να επιστημόνουμε ότι εκδηλώνεται μια νέα και πρωτοφανής για τη χώρα κατάσταση: έχει συγκροτηθεί ένα νέο πολιτικό σύστημα που, για πρώτη φορά στην ιστορία της χώρας, σέβεται και τηρεί την αρχή της εναλλαγής στην εξουσία, όπως και τους δημοκρατικούς κανόνες της πολιτικής» (Βεργόπουλος: ὁ.π., σ. 81). Μεταβολές, βέβαια, εκδηλώνονται σε όλα τα πεδία δύναμης: οικονομία, ιδεολογία, εκπαίδευση, κουλτούρα. Η παλαιά τάξη πραγμάτων καταρρέει και στη θέση της μπαίνει μια καινούργια με καταλυτικές επιπτώσεις στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Όσο ο πολιτικός βίος θα ομαλοποιείται τόσο θα εξασθενεί η καταλυτική στο παρελθόν επίδραση του πολιτικού πεδίου δύναμης στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας. Μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα διαφορετικών εκπαιδευ-

35. Τις εκλογές του 1974 και του 1977 θα κερδίσει η Ν.Δ., ενώ, με δημοψήφισμα, το 1975 θα καθιερωθεί η αβασίλευτη προεδρευόμενη δημοκρατία.

τικών πολιτικών, θα υπάρξουν, βέβαια, και στο μέλλον. Ο εκδυτικισμός της πολιτικής ζωής, η εδραίωση της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας θα οδηγήσουν σ' έναν εκδυτικισμό και των πρακτικών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι μεταβολές στην ελληνική εκπαίδευση μετά το 1974, προσιδιάζουν, σε μεγάλο βαθμό, με τις αντίστοιχες στις δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Θα τείνουν να εναρμονίζονται ακόμη περισσότερο, στο βαθμό που η χώρα μας από περιφερειακή, εξαρτημένη και ουραγός, θα ενσωματώνεται ως ισότιμο, στην πράξη, μέλος στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Όπως είχαμε υπογραμμίσει και σε προηγούμενη ενότητα, «μετά το 1964 η οικονομική ανάπτυξη ήταν τέτοια σε όλους τους τομείς, ώστε η χώρα να κατατάσσεται πλέον, ως προς τη λειτουργία των οικονομικών μηχανισμών, στην κατηγορία των αναπτυσσόμενων καπιταλιστικών χωρών» (Κρεμμυδάς: ό.π.)³⁶. Όμως, παρ' όλα αυτά, η οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας ήταν στρεβλή, ανισόροπη και ανορθόδοξη (παραοικονομία, διόγκωση του τριτογενούς τομέα κ.λπ.) με άμεσες επιπτώσεις στον κοινωνικό ιστό: όξυνση ανισοτήτων, ανισοροπιών, σχηματισμός κοινωνικού μεσοστρώματος, αστική υπερσυγκέντρωση (πάνω από το 1/3 του πληθυσμού ζει στο λεκανοπέδιο Αττικής, ενώ ο μισός πληθυσμός είναι συγκεντρωμένος σε πόλεις με πληθυσμό πάνω από 50.000 κατ.).

Στο ιδεολογικό πεδίο δύναμης, η 7χρονη δικτατορία και η τραγωδία της Κύπρου είχε οδηγήσει σε αντιδράσεις ενάντια στο ΝΑΤΟ και σε αντιαμερικανικές συμπεριφορές, που συνδέονται με το αίσθημα της εθνικής ανεξαρτησίας. Η αντιστασιακή βιβλιογραφία, και εξαιτίας της 7χρονης λογοκρισίας, θα έχει ξεχωριστή ζήτηση, ενώ πλήθος επιστημονικών μελετών θα εισαγάγουν στην Ελλάδα, με καθυστέρηση, ριζοσπαστικές κοινωνιολογικές και πολιτικές θεωρίες: συγκρουσιακές θεωρίες, θεωρίες εξάρτησης, θεωρίες αναπαραγωγής κ.λπ.

3.3.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Οι μεταβολές που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα, οδηγούν σε μεταβολές και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που, μετά την ανατροπή της μεταρρύθμισης του 1964, έχει επιστρέψει στα παραδοσιακά, αναχρονιστικά και αντιαναπτυξιακά πλαίσια.

Δύο νομοθετήματα αυτής της περιόδου, ο νόμος 309/76 «Περί Όργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Έκπαιδύσεως» (Υπουργοί Παιδείας οι Π. Ζέππος - Γ. Ράλλης)* και ο νόμος 576/77 «Περί Όργανώσεως και Διοι-

36. Η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ, το 1980, επιβεβαιώνει τον ευρωπαϊκό της προσανατολισμό. Η πράξη αυτή, βέβαια, θα επικριθεί, ιδιαίτερα από το ΠΑΣΟΚ, ως προς τους όρους και τις προϋποθέσεις που τη συνόδευσαν.

* Η αιτιολογική έκθεση υπογράφηκε στις 12-1-1975 από τον Π. Ζέππο, ο οποίος διετέλε-

κήσεως της Μέσης Άνωτέρας Έπαγγελματικής και Τεχνικής Έκπαιδύσεως» (Υπουργός Παιδείας ο Γ. Ράλλης) συνιστούν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77.

Οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές σταθερές αναφορικά με τον κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό ρόλο του σχολείου, που διαπερνούν τα μεταρρυθμιστικά κείμενα (εισηγητικές εκθέσεις - πρακτικά Βουλής) αυτής της περιόδου είναι, σε μεγάλο βαθμό, οι ίδιες με εκείνες της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964. Το θεωρητικό και ιδεολογικό παράδειγμα - μοντέλο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, γνωστό ως «φιλελεύθερο - λειτουργικό» ή απλώς «φιλελεύθερο», υιοθετείται με καθυστέρηση από τη συντηρητική παράταξη³⁷, αλλά συνοδεύεται και από τα «συντηρητικά βαρίδια».

Το σχολείο, σύμφωνα με τις μεταρρυθμιστικές λογικές και αυτής της περιόδου, αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης του ατόμου, ενώ συμβάλλει καθοριστικά στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Ο εθνικός, θρησκευτικός και ηθικοπλαστικός ρόλος του σχολείου, η κοινωνικοπολιτική λειτουργία του, η έμφαση, δηλαδή, στη γνωστή ως λειτουργία ένταξης, προκύπτει από αρκετά σημεία των μεταρρυθμιστικών κειμένων αυτής της περιόδου.

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 309 και αναφορικά με την αποστολή του Γυμνασίου τονίζεται: «...Τὸ παιδευτικὸν ἔργον τοῦ Γυμνασίου... συνίσταται εἰς τὴν ἐμπέδωσιν ἀκμαίου ἐθνικοῦ, θρησκευτικοῦ καὶ ἠθικοῦ φρονήματος, τὴν βελτίωσιν τῶν ψυχοσωματικῶν καὶ πνευματικῶν δυνάμεων τῶν μαθητῶν» (βλ. τ. Γ.1.). Οι ίδιες λειτουργίες εμφανίζονται και αναφορικά με τους στόχους του Λυκείου «...Τὸ Λύκειον ...ἐπιδιώκει τὴν περαιτέρω τόνωσιν τοῦ ἐθνικοῦ καὶ ἠθικοῦ φρονήματος τῶν μαθητῶν» (στο ίδιο).

Σε αρκετά σημεία των μεταρρυθμιστικών κειμένων, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 576/77, αναφέρεται σχετικά: «Χρειάζεται νὰ γίνονιν ἀλλαγές... ὥστε τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας σύστημα νὰ γίνιει ἀποδοτικότερο καὶ νὰ ἀποτελέσει βασικὸ παράγοντα γιὰ τὴν οἰκονομικὴ καὶ κοινωνικὴ πρόοδο» (βλ. τ. Γ.4.). Βασική αρχή και του Ν. 576/77 αλλά και του Ν. 309/76 είναι, σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας Βασίλειο Κοντογιαννόπουλο, ότι «ἡ ἐκπαίδευση ἀποτελεῖ ἐπένδυση παγίου κεφαλαίου μιὰ καὶ δημιουργεῖ τὸ ἀπαιτούμενο γιὰ τὴν οἰκονομικὴ, κοινωνικὴ καὶ πολιτιστικὴ ἀνάπτυξη τῆς Χώρας ἀνθρώπινο δυναμικὸ» (βλ. τ. Γ.5.1). Ο ίδιος αγορητής θα γίνει ακόμη πιο κατηγορηματικός σε άλλο σημείο της ομιλίας του: «...Ὁ κυριότερος συντελεστὴς παραγωγῆς στὶς ἐλεύθερες οἰκονομίες, σπου-

σε Υπουργός Παιδείας από τις 21-1-1974 έως τις 5-1-1976. Ο νόμος υπογράφηκε την 1-9-1976 από το Γ. Ράλλη, ο οποίος διετέλεσε Υπουργός Παιδείας από τις 5-1-1976 έως τις 28-11-1977.

37. Εύστοχα η Μαρία Ηλιού χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση «γερασμένο νεογέννητο» (Ηλιού: 1984, σ. 182).

δαιότερος και από το κεφάλαιο είναι το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό»³⁸ (στο ίδιο).

Και κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976/77, οι αντιλήψεις των εισηγητών των νομοσχεδίων αναφορικά με τη σχολική γνώση, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή είναι ένα μίγμα συντηρητικού και φιλελεύθερου «παραδείγματος». Αν και η αξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης υπογραμμίζεται από τους εισηγητές και οδηγεί στο Ν. 576/77, σημαντικός αριθμός βουλευτών της κυβερνητικής παράταξης είναι εγκλωβισμένος στην παραδοσιακή διαφοροποίηση και την ιεραρχική σύλληψη της σχολικής γνώσης πιστεύοντας στην υπεροχή της κλασικής παιδείας απέναντι στην τεχνική-επαγγελματική. Πρόεδρος της κοινοβουλευτικής Επιτροπής της Ν.Δ., ο γνωστός Καθηγητής Πανεπιστημίου Δ. Ζακυθηνός, είναι σαφής: «Η ελληνική εκπαίδευση, είτε μας αρέσει, είτε όχι, είναι συνυφασμένη με την παιδεία των αρχαίων χρόνων, των κλασικών χρόνων και ιδιαίτερα των ελληνιστικών» (βλ. τ. Γ.5.1).

Οι αντιλήψεις που διαπερνούν και τα μεταρρυθμιστικά κείμενα του 1976/77 αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι εναρμονισμένες τόσο με τη φιλελεύθερη όσο και με τη συντηρητική μεταρρυθμιστική ιδεολογία, όπως έχει περιγραφεί και σε προηγούμενες ενότητες.

Στη Βουλή, κατά τη συζήτηση των δύο παραπάνω μεταρρυθμιστικών νομοσχεδίων, θα υπάρξουν εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις από τα κόμματα σε βασικούς άξονες του φιλελεύθερου παραδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αξιοκρατία, εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη. Ακόμη και η ΕΔΗΚ, με βασικό αγορητή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, που θα ψηφίσει τα νομοσχέδια, θα αντιταχθεί σε ορισμένα μέτρα, ενώ θα προτείνει ριζοσπαστικές ρυθμίσεις σ' ορισμένα άλλα. Στη γλώσσα, π.χ., θα προτείνει *«ἀπλούστευση τοῦ ὀρθογραφικοῦ μας συστήματος με τὴν κατάργηση τῶν πνευμάτων καὶ τῶν πολλῶν τόνων»* (βλ. τ. Γ.5.1).

Ο Ε. Παπανούτσος θα αναφερθεί ακόμη με έμφαση στη διάσταση του εκδημοκρατισμού που, κατά τη γνώμη του, δεν προωθείται με τις προτεινόμενες ρυθμίσεις: *«Πρέπει νὰ ἀναγνωρισθῆι ὅτι ἀκόμη καὶ σήμερα ὁ πλούσιος μορφώνει τὰ παιδιά του στὴν Ἑλλάδα, ὁ φτωχὸς ὄχι. Αὐτὸ δὲν θὰ πεί ἐκδημοκρατισμὸς στὴν Παιδεία. Διότι αὐτὴ εἶναι ἡ χειρότερη μορφή τῆς κοινωνικῆς ἀνισότητος, ἡ ἐκπαιδευτικὴ ἀνισότητα»* (βλ. στο ίδιο).

Ριζοσπαστικότερες είναι οι τοποθετήσεις των αγορητών της αντιπολίτευσης που προέρχονται από το χώρο του ΠΑΣΟΚ και της ΕΔΑ. Ο αγορητής του ΠΑΣΟΚ, Ιωάννης Κουτσοχέρας, θα διαφωνήσει με την καθιέρω-

38. Οι απόψεις, βέβαια, αυτές διατυπώνονται σε μια περίοδο που αμφισβητούνται τόσο οι θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο θετικός ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη όσο και πολλές από τις παραδοχές του λειτουργισμού.

ση εισαγωγικών εξετάσεων ανάμεσα στο γυμνάσιο και το λύκειο κάνοντας λόγο για *«σινικό τείχος... ὥστε τὰ περισσότερα παιδιά νὰ εἶναι καταδικασμένα νὰ μὴν περνοῦν τὸ κατώφλι τοῦ Λυκείου»* (βλ. στο ίδιο). Ο ίδιος αγορητής θα προτείνει την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος καθώς και την ένταξη των Σχολών Νηπιαγωγών και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, με στόχο τη ριζική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ο ειδικός αγορητής του ΠΑΣΟΚ, Απόστολος Κακλαμάνης, θα επισημάνει ότι με τα μεταρρυθμιστικά νομοσχέδια δεν αντιμετωπίζεται το ζήτημα της σχολικής γνώσης: *«Τὸ νομοσχέδιο δὲν ρυθμίζει, δὲν καθορίζει καὶ βασικὲς γραμμὲς καὶ στοιχεῖα τῶν προγραμμάτων κάθε βαθμίδας... Ποιὰ θὰ εἶναι ἡ οὐσία, τὸ περιεχόμενο τῆς παιδείας, οἱ στόχοι, πῶς θὰ πορευτεῖ ἡ παιδεία μας στὸ μέλλον, ποιὸς σκοπὸς θὰ ἔχει ἡ Παιδεία μας...»* (βλ. στο ίδιο).

Ο Πρόεδρος της ΕΔΑ, Ηλίας Ηλιού, θα είναι συγκεκριμένος στην απάντηση του ερωτήματος: *«Ποιο περιεχόμενο, ποιοι στόχοι, ποια γνώση, εἶναι σημαντικὴ;»*. Γ' αυτόν, η παιδεία πρέπει να *«καλλιεργεῖ τὸ πνεῦμα τῆς Ἐθνικῆς ἀνεξαρτησίας, πὸν ταυτόχρονα μακρὰ ἀπὸ ἔθνικισμούς, νὰ προβάλλει τὰ κληροδοτήματα τοῦ ἔθνικοῦ πολιτισμοῦ, μὰ καὶ νὰ ἀναπτύσσει τὴ συνεργασία, τὴν ἀμίλλα καὶ τὴν ἀλληλεγγύη ὄλων τῶν Λαῶν. Σκοπός, ἡ δημιουργία τῶν πιστῶν φρουρῶν καὶ προασπιστῶν τῶν δημοκρατικῶν ἐλευθεριῶν»* (βλ. στο ίδιο).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976/77 συντελείται σ' ένα τελείως διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό σκηνικό από εκείνο του 1964. Ο Α. Καζαμίας (1983: ὁ.π., σ. 451) σημειώνει σχετικά: *«Η περίοδος 1974-1981 εἶναι ἴσως ἡ πιο κρίσιμη στη μεταπολεμικὴ δημοκρατικὴ Ἑλλάδα. Η εκπαίδευση βρίσκεται σε κατάσταση πλήρους πολιορκίας ἀπὸ τα πολιτικά κόμματα, τις διδασκαλικὲς καὶ πανεπιστημιακὲς οργανώσεις, τον τύπο, τους γονεῖς, τους μαθητὲς, τους φοιτητὲς κ.ά.»*. Μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες, και μάλιστα πολὺ καθυστερημένες, που συντελούνται μέσα στο παραπάνω κλίμα, κλίμα σύγκρουσης και ὄχι συναίνεσης, σε μια κοινωνία, που βγαίνοντας τραυματισμένη ἀπὸ τὴν 7χρονη χούντα, ἀναζητᾷ ριζοσπαστικότερες λύσεις, εἶναι αὐτονόητο ὅτι θα καταλήξουν σε ἀδιέξοδα ἢ, στην καλύτερη περίπτωση, θα ἔχουν πενιχρὰ αποτελέσματα.

— Η περίοδος 1974-1981 εἶναι χαρακτηριστικὴ των συγκρούσεων ἀνάμεσα σε ομάδες που πιέζουν για ἀλλαγὴ, για ἰσότητα, εκδημοκρατισμὸ καὶ κοινωνικὴ δικαιοσύνη και σε ομάδες που πιέζουν για συντήρηση, ἀποδοτικότητα καὶ αποτελεσματικότητα. Στην πρώτη κατηγορία ομάδων ἀνήκουν οι οργανώσεις των εκπαιδευτικῶν (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ, ΟΛΤΕΕ), των γονέων (ΑΣΓΜΕ), των φοιτητῶν (ΕΦΕΕ) καὶ του Επιστημονικοῦ Διδακτικοῦ Προσωπικοῦ (ΕΔΠ) των Πανεπιστημίων. Οι παραπάνω συγκρούσεις οδηγοῦν σε *πολιτικὴ δράση* και σε ἀλλαγὴ του πολιτικοῦ σκηνικοῦ. Ὄταν οι

ομάδες που πίεζαν για αλλαγή θα εκφραστούν πολιτικά (1981), θα επιχειρηθούν νέες μεταρρυθμιστικές τομές στην ελληνική εκπαίδευση.

3.4. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1985

3.4.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Οι αρχές της δεκαετίας του '80 χαρακτηρίζονται από σημαντικές πολιτικές μεταβολές. Οι τελευταίες θα δρομολογήσουν μια σειρά από κοινωνικές μεταρρυθμίσεις σε όλους τους χώρους. Τα εθνικά αδιέξοδα που προκύπτουν από το μονόπλευρο προσανατολισμό της εξωτερικής πολιτικής του κυβερνώντος κόμματος (Ν.Δ.), αλλά, κυρίως, η βαθιά οικονομική κρίση (ο πληθωρισμός του 1980 και 1981 θα φτάσει το 25%) θα μετατοπίσουν μεγάλες λαϊκές μάζες προς το ΠΑΣΟΚ. Το τελευταίο, με έντονο αντιιμπεριαλιστικό λόγο και με βασικά αιτήματα την εθνική ανεξαρτησία, τη λαϊκή κυριαρχία και την κοινωνική απελευθέρωση, θα κερδίσει τις εκλογές του 1981 και θα σχηματίσει ισχυρή αυτοδύναμη κυβέρνηση.

Η παραπάνω πολιτική μεταβολή προκαλεί μια σειρά δομικών αλλαγών. Καταρχήν, αποκαθίσταται η ομαλή σχέση κράτους-κοινωνίας-εξουσίας (Κρεμμυδάς: ό.π.). Η εμφανέστερη, όμως, πολιτική αλλαγή που συνδέεται με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία, είναι «η ριζοσπαστική αναδιάρθρωση της μεταπολεμικής άρχουσας τάξης» (Μουζέλης: ό.π., σ. 149). Οι παλιές πολιτικές ελίτ χάνουν τον αποκλειστικό έλεγχο των μέσων κυριαρχίας, ενώ, σταδιακά, παρακμάζουν οι προδικτατορικές πελαειακές δομές (στο ίδιο, σ. 151 κ.ε.). Με την Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ θα αναπτυχθεί το κράτος πρόνοιας (ΕΣΥ, ΚΑΠΗ, επιδόματα, κοινωνικός τουρισμός κ.λπ.), ενώ, παράλληλα, θα επιχειρηθούν σημαντικές μεταβολές σε νομικοοικονομικό και θεσμικό επίπεδο: πολιτικός γάμος, δικαίωμα ψήφου στα 18, ενίσχυση αποκέντρωσης, θεσμοθέτηση οργάνων δημοκρατικού προγραμματισμού, νομική ισότητα των δύο φύλων κ.λπ.

Οι αλλαγές που συντελούνται στις ταξικές δομές της χώρας και συνδέονται με την ανορθολογική και στρεβλή ανάπτυξη³⁹, την άνιση μεταπολεμική εκβιομηχάνιση και την αστική υπερσυγκέντρωση (στις δύο μεγάλες πόλεις, Αθήνα –μαζί με τον Πειραιά– και Θεσσαλονίκη, ζει πάνω από το 40% του πληθυσμού της χώρας, ενώ σ' αυτές είναι συγκεντρωμένο το 47% των επιχειρήσεων και το 50% των εργαζομένων στις βιοτεχνίες), θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη μικρομεσαίων στρωμάτων (Μουζέλης: ό.π.).

Η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ λίγο πριν από την πολιτική αλλαγή του 1981, θα προκαλέσει σημαντικές μεταβολές στο οικονομικό «πεδίο δύναμης»

39. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της «ανάπτυξης» ήταν η υπερτροφία του πρωτογενούς και του τριτογενούς τομέα, οι παρασιτικές και μεταπρατικές δραστηριότητες, η εξάρτηση από βιομηχανικά-μητροπολιτικά κέντρα, ο μεγάλος αριθμός αυτοαπασχολούμενων κ.λπ.

(βλ. διάγραμμα σ. 36). Η οικονομία της χώρας θα δεχτεί έντονες εκσυγχρονιστικές πιέσεις προκειμένου να εναρμονιστεί με τις οικονομίες των άλλων χωρών της Κοινότητας. Η επαναδιαπραγμάτευση των όρων της ένταξης, που θα γίνει από το ΠΑΣΟΚ, θα οδηγήσει στα Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα (ΜΟΠ). Τα τελευταία, θα αποφέρουν στην Ελλάδα σημαντικούς πόρους.

Στο ιδεολογικό πεδίο δύναμης, η ιδεολογία της εθνικής ανεξαρτησίας, η αντιδυτική και αντιδεξιά τάση και τα ριζοσπαστικά αιτήματα για κοινωνικό μετασχηματισμό συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά της «ιδεολογίας της αλλαγής». Την ίδια περίοδο, οι καθυστερημένες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ν. 309/76 και 576/77), το «φιλελεύθερο λειτουργικό παράδειγμα» μεταρρυθμίσεων, είχαν δείξει τα αδιέξοδά τους.

Όλες οι παραπάνω μεταβολές, αλλά, κυρίως, εκείνες στο πολιτικό πεδίο δύναμης, στο οποίο εκφράζονται δημοκρατικές και ριζοσπαστικές δυνάμεις, δυνάμεις που ευαγγελίζονται την αλλαγή, τον εκδημοκρατισμό και την ισότητα, θα οδηγήσουν σε σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τις οποίες θα προσεγγίσουμε στην επόμενη ενότητα.

3.4.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Τα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά κείμενα αυτής της περιόδου⁴⁰ διαπερνώνται από τις κυρίαρχες για τη λειτουργία του σχολείου και τη σχέση του με την κοινωνία αντιλήψεις, τις ιδεολογικές και κοινωνικοπολιτικές αφηρητές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από διατυπώσεις, όπως: «Η λαϊκή εντολή που δόθηκε στην κυβέρνηση για ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό είναι και εντολή για τον αντίστοιχο μετασχηματισμό της παιδείας»⁴¹ ή «η παιδεία είναι το θεμέλιο της αλλαγής»⁴², φαίνεται ότι η προσέγγιση της σχέσης σχολείου-κοινωνίας είναι διαφορετική, ότι το «μεταρρυθμιστικό παράδειγμα» αυτής της δεκαετίας διαφοροποιείται, αρκετά, από το φιλελεύθερο - λειτουργικό, ενσωματώνοντας πολλά στοιχεία της ριζοσπαστικής προσέγγισης. Το σχολείο δεν καλείται απλά να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες κοι-

40. Εκτός από το Ν. 1566/85, στον οποίο περιοριζόμαστε σ' αυτόν τον τόμο, με μια σειρά άλλων νομοθετημάτων, που είχαν προηγηθεί, επιχειρείται η μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα παραπάνω νομοθετήματα ανήκουν, εκτός των άλλων, ο Ν. 1304/82, με τον οποίο καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο Ν. 1268/82 για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, ο Ν. 1404/83, με τον οποίο καταργούνται τα ΚΑΤΕΕ και ιδρύονται τα ΤΕΙ και ο Ν. 297/82 που καθιερώνει το μονοτονικό σύστημα. Στην ερμηνεία που επιχειρούμε εδώ, θα αναφερθούμε και στα παραπάνω νομοθετήματα, γιατί, κυρίως σ' αυτά, αποτυπώνονται οι μεταρρυθμιστικές αντιλήψεις αυτής της περιόδου.

41. Ν. 1268/82 «Για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ», ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982.

42. ΠΑΣΟΚ: Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής, Αθήνα 1981, σ. 49.

νωνικοοικονομικές ανάγκες αλλά να αποτελέσει καταλύτη αλλαγών. Φαίνεται, δηλαδή, να υιοθετείται η άποψη ότι το σχολείο δεν αλλάζει όταν οι αλλαγές περιοριστούν μόνο σ' αυτό. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σύμφωνα και με το γνωστό στη δυτική βιβλιογραφία ως *κοινωνικομεταρρυθμιστικό παράδειγμα* (Μπουζάκης: 1992, σ. 250, Rülcker: 1975, σ. 95) δέ νοείται *άπλά ως προσαρμογή του σχολείου στις συνθήκες που αλλάζουν, αλλά και ως διαδικασία στήριξης και επιτάχυνσης μετασχηματιστικών κοινωνικών διαδικασιών*⁴³ (Μπουζάκης: στο ίδιο). Ακόμη, η εκπαίδευση δε θεωρείται, σύμφωνα με τις μεταρρυθμιστικές λογικές αυτής της δεκαετίας, «μόνο ελενδυτικό αγαθό αλλά ταυτόχρονα και αυτοσκοπός για τον άνθρωπο»⁴⁴. Τέλος, η αντίληψη των μεταρρυθμιστών για τη σχέση σχολείου - κοινωνίας, για την πολιτική λειτουργία του σχολείου, αποτυπώνονται με σαφήνεια στη Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής: «Οι βασικές εκπαιδευτικές επιλογές βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις εθνικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές επιλογές... Πρόκειται, δηλαδή, για βασικές πολιτικές επιλογές»⁴⁵.

Από τα μεταρρυθμιστικά κείμενα αυτής της περιόδου είναι εμφανής η προσπάθεια των μεταρρυθμιστών να προσδώσουν στο σχολείο ένα διπλό ρόλο: *κοινωνική δικαιοσύνη και οικονομική αποτελεσματικότητα*⁴⁶. Η προσπάθεια για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με την αντίστοιχη για την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας. Το τελευταίο, ασκεί μια εκπαιδευτική πολιτική παρέμβασης με στόχο την αντιστάθμιση της άνισης κατανομής των εκπαιδευτικών αγαθών. Η ισότητα ευκαιριών, η παροχή παιδείας σε όλους, θα αποτελέσουν βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους αυτή την περίοδο. Γι' αυτό, ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του '80, θα υποταχθεί περισσότερο στην κοινωνική απαίτηση (social demand approach) και λιγότερο στην προσέγγιση του ανθρώπινου δυναμικού (manpower approach).

Η αντίληψη που κυριαρχεί για την ισότητα ευκαιριών διαφοροποιείται αρκετά από τη φιλελεύθερη λειτουργική θεώρηση. Γίνεται παραδεκτό ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση έχουν να κάνουν με τις διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές αφετηρίες των μαθητών. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/85, αναφέρεται χαρακτηριστικά σε σχέση με ένα εκπαιδευτικό μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης, την εσωσχολική βοήθεια: «*Η εισα-*

43. Πρόκειται για «παραδείγματα» εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που συναντά κανείς και σε άλλα δυτικά κράτη σε περιόδους με σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις.

44. ΠΑΣΟΚ: Διακήρυξη..., ό.π., σ. 49.

45. Στο ίδιο.

46. Και η λειτουργία βέβαια της ενσωμάτωσης είναι εμφανής στα κείμενα αυτής της περιόδου. Έτσι, στο άρθρο 1 του Ν. 1566/85 αναφέρεται ως στόχος της εκπαίδευσης «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων μαθητών, ώστε... να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες».

γωγή του θεσμού της εσωσχολικής βοήθειας στους μαθητές αμβλύνει τις συνέπειες διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών καταγωγής».

Παράλληλα με την προώθηση της απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης, στα μεταρρυθμιστικά κείμενα της δεκαετίας του '80 υιοθετείται και ο αναπτυξιακός - οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτόν, επιδιώκεται η ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής του ΠΑΣΟΚ σημειώνεται σχετικά: «*Η ανύψωση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) αποτελεί προϋπόθεση για τη συνολική ποιοτική άνοδο της Εκπαίδευσης και την κάλυψη των αναγκών της παραγωγικής διαδικασίας και των υπηρεσιών*». Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1404/83 για τα ΤΕΙ, υπογραμμίζεται ότι η ΤΕΕ «*μπορεί να συμβάλει στην έξοδο από το στασιμοληθωρισμό, στην αναθέρμανση της οικονομίας, στην επιτάχυνση του ρυθμού ανόδου, καθώς και στο διαρθρωτικό εκσυγχρονισμό της οικονομίας*» (ΤΕΙ: Ένας χρόνος μετά..., 1984: σ. 540). Στις παραπάνω διατυπώσεις είναι προφανής η φιλελεύθερη πίστη και των μεταρρυθμιστών του '80 στον *αναπτυξιακό-οικονομικό* ρόλο της εκπαίδευσης, σε μια εποχή, μάλιστα, που αυτός ο ρόλος, ήδη, είχε αμφισβητηθεί.

Μια σειρά αναφορών στα μεταρρυθμιστικά κείμενα αυτής της περιόδου εστιάζονται στις αντιλήψεις για τη σχολική γνώση, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Σε μεγάλο βαθμό, κατά τη δεκαετία του '80, επιχειρείται μια τομή στις παραπάνω συνιστώσες της μεταρρύθμισης. Αυτό επιχειρείται είτε μέσα από τα νέα σχολικά βιβλία που «*δεν είναι πια αποθήκες ετομοπαράδοτων γνώσεων, αλλά βιβλία εργαστηριακά, που βοηθούν και ασκούν το μαθητή στην αναζήτηση και οικοδόμηση της γνώσης*» (Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Δεκέμβριος 1984 -Ιανουάριος/Φεβρουάριος 1985, σσ. 16-17), είτε μέσα από τα νέα αναλυτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση «*στη διαδικασία μάθησης για να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει*» (στο ίδιο). Ο δάσκαλος παίρνει τη θέση «*του συντονιστή και του υπεύθυνου της ομάδας εργασίας και μιας κοινότητας που δραστηριοποιείται στα πλαίσια της σύγχρονης ζωής*» (στο ίδιο, σ. 102)⁴⁷.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της δεκαετίας του '80, ιδιαίτερα εκείνης της πρώτης περιόδου, θα στηριχτούν από διάφορες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες κατά το παρελθόν πίεζαν για εκδημοκρατισμό, αλλαγή και ισότητα. Οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία. Τόσο όμως αυτές οι ομάδες όσο και άλλες, όπως Πανεπιστήμιο, Μέσα Ενημέρωσης, σε μεγάλο βαθμό θα υποταχθούν σε πρα-

47. Στην υλοποίηση, βέβαια, αυτών των στόχων, ανασταλτικό ρόλο έπαιξε ο συνεχής κρατικός έλεγχος του αναλυτικού προγράμματος (μαθήματα, περιεχόμενο, ποια γνώση θα διδασκεί), οι κατευθυντήριες οδηγίες του ΥΠΕΠΘ για το πώς οργανώνεται και διδάσκεται ένα γνωστικό αντικείμενο και, τέλος, η έκδοση βιβλίου δασκάλου (Καζαμιάς: ό.π., σ. 176).

κτικές «κάθετης ενσωμάτωσης» του κράτους (Μουζέλης: ό.π., σ. 157). Οι πρακτικές αυτές θα ενισχυθούν εκείνη την περίοδο, μετά το 1985, που τόσο το κράτος πρόνοιας όσο και το κοινωνικοκριτικό μοντέλο μεταρρύθμισης, που συνδέεται μ' αυτό, θα δείξουν τα αδιέξοδά τους.

3.5. Η Μεταρρυθμιστική Προσπάθεια του 1997/98

3.5.1. Οι μεταβολές στα «πεδία δύναμης»

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, καταγράφεται ένα σύντομο διάλειμμα (1990-1993) με διακυβέρνηση της χώρας από τη Ν.Δ. Το ΠΑΣΟΚ, υπό την ηγεσία του Ανδρέα Παπανδρέου, θα επανέλθει στην εξουσία το 1993, ενώ το 1996 και το 2000 θα ξανακερδίσει τις εκλογές υπό την ηγεσία του Κώστα Σημίτη, ύστερα από το θάνατο του Α. Παπανδρέου, το 1996.

Κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας, παρατηρούνται κοσμογονικές αλλαγές στον τομέα των νέων τεχνολογιών, ενώ η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού (UNESCO: 1996) είναι μία πραγματικότητα. Οι εξελίξεις αυτές έχουν άμεσες επιπτώσεις στην κοινωνία, την «κοινωνία της γνώσης» ή την «κοινωνία των πληροφοριών», όπως εύστοχα χαρακτηρίζεται (UNESCO: ό.π., Carneiro: 1997).

Οι παραπάνω διεθνείς εξελίξεις είναι προφανές ότι επηρεάζουν άμεσα και τη χώρα μας αλλά και το εκπαιδευτικό της σύστημα, που στο εξής δεν μπορεί να λειτουργεί στο εθνοκεντρικό πλαίσιο του παρελθόντος. Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της χώρας είχε διακηρυχθεί ήδη από τον Ανδρέα Παπανδρέου, κατά την περίοδο 1994-96, σε αντίθεση με την ευρωσκεπτικιστική έως εντελώς αρνητική στάση του στις αρχές της δεκαετίας του '80. Τον παραπάνω ευρωπαϊκό προσανατολισμό και την ένταξη στην οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ), που θ' αποτελέσουν τον κυρίαρχο εθνικό στόχο, θα επιδιώξει η Κυβέρνηση του Κώστα Σημίτη (1996-2000), για να τον επιτύχει, τελικά, το 2000.

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας κυριαρχείται από την αντίληψη της οικονομίας της αγοράς –κυρίαρχο το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα– που σε πρακτικό επίπεδο σημαίνει ιδιωτικοποίηση κάθε οικονομικής δραστηριότητας. Το κυρίαρχο αυτό «παράδειγμα» υιοθετείται και στη χώρα μας κατά την περίοδο 1990-1993 (κυβέρνηση Ν.Δ.). Η ανάληψη της διακυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ θα σηματοδοτήσει μια προσπάθεια αποστασιοποίησης από το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα. Όμως, η ένταξη της χώρας στην ΟΝΕ και η ανάγκη, για την επίτευξη του στόχου αυτού, οικονομικών συγκλίσεων δεν επιτρέπουν εξαιρετικά διακριτές ως προς τη γενική φιλοσοφία εκπαιδευτικές πολιτικές.

Το παραπάνω ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο διαμορφώνει τους όρους και τις προϋποθέσεις για τις εκπαιδευτικές μεταβολές που θα επιχειρηθούν από τον Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη, το 1997/98.

3.5.2. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση

Οι επιχειρούμενες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις με τους νόμους 2525/97 για τη γενική και 2640/98⁴⁸ για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στόχευαν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, έτσι, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου κοινωνικοοικονομικού τοπίου.

Το ιδεολογικοπολιτικό στίγμα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1997/98 αποτυπώνεται στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/97, στην οποία αναφέρεται ότι «η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου»⁴⁹ (βλ. τ. Ε.1).

Σε άλλα σημεία των μεταρρυθμιστικών κειμένων, τονίζονται τόσο ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της παιδείας όσο και η υιοθέτηση νέων αντιλήψεων για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που διαμορφώνονται: «Η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της γλώσσας και της πολιτισμικής μας παράδοσης, αλλά και η κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος αποτελούν σταθερές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.: 1997, σ.11), ενώ, στην εισηγητική έκθεση (βλ. στο ίδιο), τονίζεται η ανάγκη για «την κατανόηση και την αποδοχή του 'άλλου' σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Τέλος, στην εισηγητική έκθεση υπογραμμίζονται και άλλοι βασικοί άξονες της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης, όπως ότι «η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της Δημοκρατίας και να παρέχει σε όλους ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας, ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις». Ακόμη, ότι η «δημόσια δωρεάν εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής» (στο ίδιο).

48. Στις βασικές προβλέψεις των νόμων συγκαταλέγονται η καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου και του νέου τρόπου εισαγωγής σε ΑΕΙ-ΤΕΙ, η κατάργηση των δεσμών, η δραστηκή αύξηση του αριθμού εισακτέων στα ΑΕΙ-ΤΕΙ, το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, η καθιέρωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, η καθιέρωση των ΤΕΕ, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών, η καθιέρωση του πολλαπλού σχολικού βιβλίου, η καθιέρωση σχολικών βιβλιοθηκών (βλ. Δημαράς, Α.: 1999, Μπαμπινιώτης, Γ.: 1999, Κασσωτάκης, Μ.: 2002, Μπουζάκης, Σ.: 2001).

49. Κινούμενο στην ίδια κατεύθυνση είναι το κείμενο ενός φυλλαδίου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τίτλο «Εκπαίδευση 2000. Μία Παιδεία ανοιχτών οριζόντων», στο οποίο υπογραμμίζεται: «...από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας σε μια περίοδο παγκόσμιων διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος... Στο κατώφλι του 21ου αιώνα προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση νέων και ευέλικτων δεξιοτήτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.: 1997, σ.11).

Βασικός άξονας της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1997/98 είναι η στέγερη γενική παιδεία και ευέλικτη εξειδίκευση. Στο πλαίσιο αυτό, θεσμοθετείται η δευτεροβάθμια ενιαία και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Αναφέρεται σχετικά στην εισηγητική έκθεση για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση: «...Η πολιτεία εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε οι νέοι να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν, μετά την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, ενιαία γενική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου ή αναβαθμισμένη και ευέλικτη τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση» (στο ίδιο). Η έννοια της ευελιξίας διαπερνά το κείμενο της εισηγητικής έκθεσης για τη δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Σε άλλο σημείο της, υπογραμμίζεται ότι στόχος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι «η κριτική ικανότητα και οι δεξιότητες ... η επαγγελματική ένταξη σε συνθήκες ευελιξίας και εργασιακής εξασφάλισης» (βλ. στο ίδιο).

Στα ιστορικά ντοκουμέντα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του '97/98, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα της γνώσης στη νεοδιαμορφούμενη κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών: «Στην εποχή μας των ραγδαίων αλλαγών και ανατροπών στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές σχέσεις η γνώση αναδεικνύεται ως το πλέον κεντρικό ζήτημα. Τα σημαντικά τεχνολογικά άλματα, οι μεταβολές στην οργάνωση της εργασίας και η σημαντική ζήτηση επαγγελματικών ειδικοτήτων και εξειδικευμένων προσόντων θέτουν το πλαίσιο των αναγκών που έρχονται να αντιμετωπίσουν οι ρυθμίσεις του νόμου» (βλ. τ. Ε.4), τονίζεται στην εισηγητική έκθεση για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η εισηγητική έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο: «Η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας...» (βλ. τ. Ε.1).

Κατά την παρουσίαση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων στη Βουλή, ο Υπουργός Παιδείας θα αναφερθεί αναλυτικά στη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης και, ιδιαίτερα, στο πνεύμα που τη διαπερνά αναφορικά με τη σχέση σχολείου - κοινωνίας και το ρόλο της σχολικής γνώσης, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Αξονικά-κομβικά σημεία της μεταρρύθμισης θεωρεί την επιλογή της σχολικής γνώσης, την ευελιξία και τη διά βίου εκπαίδευση, χαρακτηριστικά αναφερόμενος στο νέο ρόλο του δασκάλου και μαθητή στην κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών: «Παλιά το θέμα ήταν πώς ο δάσκαλος θα συσσώρευε στο μυαλό του μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις. Αυτή ήταν η αποθήκη της γνώσης και με βάση αυτές τις γνώσεις περπατούσε ο μαθητής. Σήμερα οι πληροφορίες είναι άπειρες. Σήμερα ο μαθητής μπορεί να πάρει τις πληροφορίες από παντού ... η πληροφορία δεν είναι πια προνόμιο σχέσης καθηγητή-μαθητή ... Αυτό που πρέπει να κάνει

το σχολείο είναι να μάθει το μαθητή πώς να επιλέγει από τις πολλές πληροφορίες που έχει, να συνθέτει, για να βγάλει ο ίδιος τα συμπεράσματά του, για να μπορεί να αντιμετωπίζει τη ζωή ... Να μαθαίνουμε το μαθητή πώς θα μπορεί να επιλέγει, πράγμα που είναι το σημαντικό. Αυτό αλλάζει τελείως τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο, στο μαθητή και στη βιβλιοθήκη» (βλ. τ. Ε.2.1).

Για να είναι επιτυχής η παραπάνω επιλογή, θα τονίσει ο Υπουργός, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από το στοιχείο της προσαρμοστικότητας: Ο μαθητής «για να είναι επιτυχής στην επιλογή του θα πρέπει να έχει τη δεξιότητα και την ευελιξία να προσαρμόζεται, να έχει επαφή με την εκπαίδευση και τη γνώση, να ευκαιροποιεί τις δεξιότητές του και να αλλάζει πολλές φορές το επάγγελμά του» (βλ. στο ίδιο).

Με τα παραπάνω, ο Υπουργός Παιδείας προσδοκά «μία σύγχρονη παιδεία, που θα δώσει την αναγκαία ανταγωνιστικότητα στην Ελλάδα, να ανταγωνιστεί τα άλλα έθνη σε μια εποχή των κοινωνιών της πληροφορίας και από την κοινωνία της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης» (βλ. στο ίδιο).

4. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας την παρουσίαση και κριτική ανάλυση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών με έμφαση στην ανάλυση του μεταρρυθμιστικού λόγου από την απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό μέχρι σήμερα, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής:

- Η πρώτη περίοδος (1834-1958) χαρακτηρίζεται από την **πληθώρα εκπαιδευτικών νομοσχεδίων**⁵⁰ που είτε προετοιμάζονται αλλά δε θα προλάβουν να υποβληθούν στη Βουλή, είτε θα υποβληθούν στη Βουλή αλλά δε θα προλάβουν να συζητηθούν, είτε θα υποβληθούν, θα συζητηθούν αλλά δε θα ψηφιστούν. Δε λείπουν και εκείνα τα νομοσχέδια που θα υποβληθούν στη Βουλή, θα συζητηθούν, θα ψηφιστούν αλλά, τελικά, είτε θα εφαρμοστούν εν μέρει, είτε δε θα εφαρμοστούν καθόλου. Θα «μείνουν στο χρονοντούλαπο της ιστορίας», όπως εύστοχα θα πει για τα νομοσχέδια του 1913 ο Δ. Γληνός. Είναι οι μεταρρυθμίσεις που δεν έγιναν (Δημαράς, ό.π.). Στη δεύτερη περίοδο (1959-2000), αρκετά εκπαιδευτικά νομοσχέδια υποβάλλονται στη Βουλή, συζητούνται και ψηφίζονται, αλλά, στη συνέχεια, άλλοτε ανατρέπονται (χαρακτηριστικό παράδειγμα η μεταρρύθμιση του 1964/65), άλλοτε εφαρμόζονται εν μέρει⁵¹. Μέχρι τουλάχιστον το 1974, όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν στην παρουσίαση των νομοσχεδίων και το σχολιασμό τους, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συχνά σχεδιάζονται, κάποτε νομοθετούνται αλλά ποτέ δε γίνονται, στο σύνολο των προβλέψεών τους, πράξη. Μετά τη μεταπολίτευση του 1974 και την ομαλοποίηση του πολιτικού κλίματος, οι υπερώριμες εκπαιδευτικές αστικοδημοκρατικές μεταρρυθμίσεις που εκκρεμούσαν από τις αρχές του αιώνα, πλέον δεν ανατρέπονται αλλά και πάλι δεν υλοποιούνται σε όλες τις προβλέψεις τους. Έτσι, δικαιώνεται η θέση του Weiler (1988), σύμφωνα με την οποία, **κατά το σχεδιασμό μιας μεταρρύθμισης, επιχειρείται από την κυρίαρχη πολιτι-**

50. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Υπουργός Παιδείας, Σ. Στάης, είχε υποβάλει κατά το σύντομο διάστημα των Υπουργιών του (6 Δεκ. 1903 – 14 Ιαν. 1904) στη Βουλή 49 εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Απ' αυτά, μόνο 2 θα ψηφιστούν.

51. Είναι ενδιαφέρον ότι η αντιπαράβολή των νομοσχεδίων με τα κείμενα που τελικά θα ψηφιστούν (στις περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει) αποκαλύπτει, συχνά, αποκλίσεις ανάμεσα στις αρχικές προβλέψεις και τις τελικές ρυθμίσεις. Το ίδιο, βέβαια, συμβαίνει και ανάμεσα στις προβλέψεις των νόμων και σ' αυτά που τελικά γίνονται πράξη και δε μένουν ανενεργές διατάξεις. Οι αποκλίσεις αυτές μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι, τόσο κατά την πορεία συζήτησης και υπερψήφησης των νομοσχεδίων όσο και κατά την πορεία εφαρμογής των νόμων, παρεμβαίνουν κοινωνικές ομάδες, ομάδες πίεσης, οι οποίες, μέσα από τη **συναλλαγή και τη διαπραγμάτευση** (Archer, M.: 1985), καταφέρνουν να εκτρέψουν είτε τους αρχικούς σχεδιασμούς είτε την εφαρμογή των νόμων. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στον κυρίαρχο κρατικό εκπαιδευτικό λόγο και το λόγο των κοινωνικών ομάδων, οι αποκλίσεις και οι εκτροπές που αυτή η σύγκρουση προκαλεί είναι ένα ενδιαφέρον ζήτημα που απαιτεί εξειδικευμένες μελέτες.

κή εξουσία η μεγιστοποίηση του πολιτικού οφέλους αλλά, κατά την εφαρμογή της, η ελαχιστοποίηση του πολιτικού κόστους.

- Πλήθος νομοσχεδίων, εξαιτίας πολιτικών μεταβολών, δε θα προλάβουν είτε να κατατεθούν στη Βουλή είτε να ψηφιστούν, αφού οι «μεταρρυθμιστές» είτε, στο μεταξύ, θα παραιτηθούν είτε, συχνά, θα υποχωρούν αναλογιζόμενοι το πολιτικό κόστος. Πολιτικά είναι, ακόμη, τα αίτια που «ενοχοποιούνται» για την ανατροπή των πιο σημαντικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του περασμένου αιώνα, όπως εκείνης του 1913/17 (πολιτική μεταβολή του 1920) και του 1964/65 (πολιτική αποστασία του 1965 και δικτατορία του 1967). Η εκπαίδευση μαζί με το στρατό υπήρξε στην Ελλάδα ο προνομιακός χώρος, τον οποίο, για ιδεολογικοπολιτικούς λόγους, ήθελαν να ελέγχουν οι πολιτικές εξουσίες. **Το ελληνικό σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό πρόβλημα παρέμεινε και, σε μεγάλο βαθμό, παραμένει αγόρευτο έντονο πολιτικών συγκρούσεων.** Σ' αυτήν εμπλέκονταν όχι μόνο τα πολιτικά κόμματα αλλά και άλλοι κοινωνικοί, συνδικαλιστικοί, θρησκευτικοί και επιστημονικοί φορείς (εκκλησία, πανεπιστήμιο, συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών, γονείς, μαθητές).
- **Και κατά την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997/98, όσα τον τελευταίο χρόνο ανακοινώθηκαν από το νέο Υπουργό Παιδείας Π. Ευθυμίου, μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι ένα σημαντικό τμήμα και της μεταρρύθμισης αυτής είτε αλλοιώθηκε είτε δεν υλοποιείται.** Έχουμε, έτσι, ακόμη μια περίπτωση, ένα μεταρρυθμιστικό επεισόδιο, στο οποίο επιβεβαιώνεται ότι το πολιτικό πεδίο δύναμης στην Ελλάδα εξακολουθεί να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο⁵², αφού, ακόμη και όταν πρόκειται για Υπουργούς Παιδείας της ίδιας κυβέρνησης, η συνέχεια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι εξασφαλισμένη. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η Σισύφειος πορεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τα τελευταία 170 χρόνια (βλ. Καζαμιάς 1993: ό.π.), μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι επαληθεύτηκε η βασική μας υπόθεση, ότι, δηλαδή, για τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιχειρήθηκαν, το **πολιτικό στοιχείο** είχε την πρωταρχικότητα σε μια χώρα που αναζητούσε, μετά από μακροαίωνα υποδούλωση στους Τούρκους, την εθνική της ταυτότητα και την εδραίωση ενός φιλελεύθερου αστικού κράτους δικαίου. Να υπενθυμίσουμε εδώ ότι, τα τελευταία 170 χρόνια ελεύθερου βίου, η χώρα θα γνωρίσει 187 κυβερνήσεις και 184 Υπουργούς Παιδείας, αριθμοί που περιγράφουν ένα εντελώς ασταθές πολιτικό πεδίο με πρώτο «θύμα» την εκπαίδευση. Ακόμη, να υπογραμμίσουμε στη θέση αυτή ότι κυρίαρχη παράμετρος της κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής εξέλιξης της Ελλάδας μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους ήταν η εξάρτηση. Η Ελλάδα «αναπτύχθηκε» ως περιφερειακός καπιταλιστικός σχηματισμός με μικρά διαλείμματα προσπαθειών για απεξάρτηση.

52. Για τη διαχρονική δυναμική του πολιτικού πεδίου στην Ελλάδα βλ. Μουζέλης (ό.π.).

- Οι ρυθμίσεις, μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις κατά την ιστορική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν, όπως, υπογραμμίσαμε κατά την παρουσίαση του θεωρητικού μας πλαισίου, **το αποτέλεσμα του πολιτικού αγώνα στο πλαίσιο του κράτους**⁵³ – στην περίπτωση μας ενός συγκυβερνητικού, αυταρχικού και πατερναλιστικού κράτους με πρόδηλη τη λογική της κυριαρχίας (Μουζέλης: 1993) που λειτούργησε τις περισσότερες φορές ως εξουσία πάνω στους δημοσίους υπαλλήλους και όχι ως δύναμη οικονομικού προσανατολισμού και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Charlot: ό.π.). **Στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής προτάχθηκε συχνά το κομματικό-πολιτικό-ιδεολογικό στοιχείο και όχι το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό.** Ας σημειωθεί εδώ, ότι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα, μοιραία, συναρτώνται με την αναζήτηση και προώθηση των πιο αποδοτικών από πλευράς κόστους (οικονομικού και όχι κοινωνικού) υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γράβαρης: 1994). Δεν είναι, γι' αυτό, τυχαίο ότι ιστορικά οι αντιδράσεις στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εστιάζονταν σε δύο, κυρίως, σημεία: στο γλωσσικό και στη στροφή της εκπαίδευσης σε πρακτικότερη κατεύθυνση (έμφαση στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση).
- **Ο πολιτικός αγώνας που διεξαγόταν στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους με σημείο αιχμής τα θέματα εκπαίδευσης, διαμορφωνόταν ανάμεσα σε δύο κυρίως ομάδες ψηφοφόρων: η μία πίεζε για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και κινητικότητα, και η άλλη για αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και διασφάλιση –διαίωνιση– του κοινωνικού status quo** (Carnoy-Levin: ό.π.). Στη δική μας περίπτωση, στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι ψηφοφόροι που πίεζαν για τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (π.χ. μεταρρυθμίσεις των ετών 1913, 1929 και 1964) και στη δεύτερη όσοι πίεζαν για ανατροπή τους. **Ουσιαστικά διαμορφώθηκαν στη χώρα μας διάφορα ρεύματα εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη διάρκεια του αιώνα που πέρασε: το αστικό φιλελεύθερο, που πιστώνεται τις περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, το συντηρητικό (Χαραλάμπους, Δ.: 1990), που οι εκφραστές του αντιστέκονται στη φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης, την αστικοδημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τουλάχιστον μέχρι το 1976, οπότε οι ίδιοι προχωρούν στη μεταρρύθμιση που μέχρι τότε πολεμούσαν, το κοινωνιομεταρρυθμιστικό, που εμφανίζεται μετά τη μεταπολίτευση και συνδέεται με τις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες της δεκαετίας του '80, και το ριζοσπαστικό που, συνήθως, εκφράζεται ως αντιπολιτευτικός εκπαιδευτικός λόγος από τις αριστερές δυνάμεις με την αφορ-**

53. Δεν είναι, γι' αυτό, τυχαίο ότι δύο από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της τελευταίας εικοσαετίας, εκείνες του 1985 και του 1997/98, συζητήθηκαν στο θερινό τμήμα της Βουλής, δηλαδή, σε περιόδους στις οποίες αναμένεται ύφεση στις κοινωνικο-πολιτικές συγκρούσεις.

- μή κατάθεσης και συζήτησης εκπαιδευτικών νομοσχεδίων στη Βουλή⁵⁴.
- Από την παρουσίαση και ανάλυση του λόγου των μεταρρυθμίσεων των διαφόρων πολιτικών δυνάμεων στη Βουλή αναδεικνύονται οι *ιδεολογικο-πολιτικές, κοινωνιολογικές και οικονομικές* διαστάσεις του εκάστοτε μεταρρυθμιστικού λόγου. **Οι μεταρρυθμιστές αναμένουν από το σχολείο να αποτελέσει το βασικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης (παράγων οικονομικής αποτελεσματικότητας) και να εντάξει τα άτομα ομαλά στην κοινωνική ζωή (κοινωνικοποίηση-πολιτικοποίηση) συμβάλλοντας στη συγκρότηση της «Δημοκρατικής Πολιτείας», ζητούμενο που αποτελεί και σήμερα διεθνώς κομβικό σημείο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Mitchell: 2001). Ακόμη, από το σχολείο προσδοκά κανείς την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή αναμένει να παίξει το ρόλο του «μεγάλου εξισωτή» (Καζαμίας: 1986, Charlot: 1992)⁵⁵.**
- Ευδιάκριτες είναι, επίσης, οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών, όπως προκύπτει από τα ιστορικά τεκμήρια, για τη **φιλελεύθερη πίστη στην εκπαίδευση, τη σχολική γνώση, καθώς και το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή.** Από τη μια, ο μεταρρυθμιστικός λόγος υιοθετεί μια αντίληψη για στροφή των σχολικών προγραμμάτων προς πρακτική κατεύθυνση επιθυμεί, δηλαδή, να προσδώσει στη σχολική γνώση τη διάσταση της **λειτουργικότητας (φιλελεύθερη προσέγγιση)**, και, από την άλλη, η **συντηρητική προσέγγιση** στοχεύει σε μια σχολική γνώση αγκιστρωμένη στο «ένδοξο παρελθόν», κι αυτό οδηγεί, εκτός των άλλων, και σε άρνηση της δημοτικής γλώσσας.
- Εναρμονισμένες με το *φιλελεύθερο* πρότυπο είναι και οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. **Σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για την πραγμάτωση μιας μεταρρύθμισης, καθώς και σαν αυτός που ξέρει και μεταβιβάζει τη γνώση –λογική του άδειου-γεμάτου δοχείου– στο μαθητή⁵⁶.**

54. Κλασικό παράδειγμα κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής που κινούνται σε ριζοσπαστική κατεύθυνση ήταν το Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας του ΕΑΜ (Δημαράς: 1974, Μπουζάκης: 2001), που δε συγκαταλέγεται στα ιστορικά μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά ντοκουμέντα, γιατί σ' αυτά συμπεριλάβαμε, μόνο, εκείνα τα τεκμήρια που διαμορφώθηκαν για να κατατεθούν και να ψηφιστούν στη Βουλή σε περιόδους ελεύθερου βίου. Ακόμη, τέτοια ριζοσπαστικά κείμενα συναντούμε στον τόμο «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» (έκδ. ΕΔΑ: 1966).

55. Και στη χώρα μας, όπως και στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες κατά τη δεκαετία του '60, είναι διάχυτη η πίστη για τον καταλυτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει το σχολείο στην οικονομική ανάπτυξη, την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και τη σταθεροποίηση της πολιτικής δημοκρατίας. Το σχολείο, βέβαια, αδυνατούσε να εκπληρώσει όλες αυτές τις προσδοκίες: να είναι **και οικονομικά αποτελεσματικό και κοινωνικά δίκαιο.** Μεταγενέστερες έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο ρόλος του στην προώθηση των παραπάνω είναι πολύ περιορισμένος (ΟΟΣΑ: 1971 και Rutter: 1981).

56. Και εδώ, βέβαια, αγνοήθηκε ότι η αποτελεσματικότητα του δασκάλου και η μάθηση εξαρτώνται από πολλές μεταβλητές: υποδομή, σχολικό περιβάλλον, παιδαγωγικές σχέσεις, μόρφωση-επιμόρφωση, δομές εξουσίας, κοινωνικές συνθήκες κ.λπ.

- Έντονο είναι το «συγκρουσιακό τοπίο» όλων των μεταρρυθμιστικών προ-σπαθειών με αναγνωρίσιμα τα «αντίπαλα στρατόπεδα». Γύρω από τους μεταρρυθμιστές-αντιμεταρρυθμιστές, συνασπίζονται, κάθε φορά, ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα. Έτσι, π.χ., στις ομάδες που βρίσκονται συχνά αντιμέτωπες με τους μεταρρυθμιστές, συγκαταλέγονται η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Ένωση Ελλήνων Φιλολόγων, διάφορα σωματεία, η Εκκλησία κ.ά. Η θέση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ-ΟΛΜΕ) ποικίλλει από περίοδο σε περίοδο.
- Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μετά τη μεταπολίτευση, μεταρρυθμίσεις που, έστω εν μέρει, πραγματοποιούνται σύμφωνα και με τα σχετικά επιχειρήματα των εκάστοτε μεταρρυθμιστών, όπως αυτά αποτυπώνονται στον εκπαιδευτικό τους λόγο που αρθρώνεται στη Βουλή, επιχειρήθηκαν για να αντιμετωπίσουν οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες. Στο μεταρρυθμιστικό λόγο, συχνά διατυπώνεται το επιχειρήμα για την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. **Η ένταξη, π.χ., στην ΕΟΚ, το 1980, ή η σύνδεση με την ίδια, το 1960, η ένταξη στην ΟΝΕ, το 2000, είναι τα κυρίαρχα νομοποιητικά επιχειρήματα των εισηγητών των μεταρρυθμίσεων κατά τις προσπάθειες του 1976/77, του 1985 και του 1997/98. Μετά τη μεταπολίτευση, οπότε η Ελλάδα επιδιώκει την ένταξή της στον ευρωπαϊκό κορμό, γίνεται όλο και πιο συχνή επίκληση στο μεταρρυθμιστικό λόγο της Ευρώπης ως «πιεστικής μεταβλητής», της ανταγωνιστικότητας, της ανάγκης για σύγκλιση με τις οικονομίες των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών.**
- Εκτός από τους πολιτικούς λόγους τους οποίους «ενοχοποιήσαμε» για τις μεταρρυθμίσεις που δεν έγιναν, όπως αναφέραμε και στα συμπεράσματα στον πρώτο τόμο, θα πρέπει να αναφερθούμε και στον παράγοντα «αντικειμενικά δεδομένα» (Holmes: ό.π.), στο γεγονός, δηλαδή, ότι **υπερτιμήθηκαν οι δυνατότητες του σχολείου –κυριάρχησε η φιλελεύθερη πίστη στην εκπαίδευση και η τελευταία αντιμετωπίστηκε ως πανάκεια– και, ακόμη, ότι αγνοήθηκε η διάσταση ανάμεσα στις «υψηλές αξίες» και τις «χαμηλές πρακτικές» (στο ίδιο). Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν ότι, κατά την πορεία εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων, πολλές μεταρρυθμιστικές διατάξεις αποδείχτηκαν ανεφάρμοστες και, έτσι, έμειναν στα χαρτιά. Η ιστορικά διαμορφωμένη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου –αξίες ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, αποστρόφη στη χειρωνακτική εργασία– λειτούργησε, συχνά, ως εμπόδιο στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (Κασσωτάκης: 1982).**
- Και στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αναλύθηκαν κατά την εξεταζόμενη στο δεύτερο τόμο περίοδο (1959-2000), **οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών για τη σχολική γνώση, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή προσιδιάζουν στο φιλελεύθερο λειτουργικό πρότυπο μεταρρύθμισης, ενώ, όπως ήδη υπογραμμίσαμε, κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90**

στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες –ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του '80– διακρίνει κανείς την κοινωνιομεταρρυθμιστική προσέγγιση – η παιδεία θεμέλιο αλλαγής (Μπουζάκης: 1991), που παρουσιάζεται και στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο σε περιόδους με σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις, που επιχειρούν και την εδραίωση του κράτους πρόνοιας.

- Χωρίς να υιοθετούμε μία ατομοκεντρική προσέγγιση της ιστορικής εξέλιξης, θα πρέπει να επιστημόνουμε την ξεχωριστή συμβολή σ' αυτήν σημαντικών προσωπικοτήτων, που, βέβαια, διαμορφώθηκαν μέσα σ' ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και, στη συνέχεια, με τις ιδέες και τη δράση τους συνέβαλαν στη μετεξέλιξή του. Τέτοιες σημαντικές προσωπικότητες που είτε θετικά είτε αρνητικά διαμόρφωσαν ή συνδιαμόρφωσαν την πορεία και το περιεχόμενο του μεταρρυθμιστικού φαινομένου στην Ελλάδα, ήταν οι διανοητές του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης κ.ά.), ο Ε. Παπανούτσος, η Ρόζα Ιμβριώτη, ο Ν. Εξαρχόπουλος κ.ά. Και, βέβαια, από το χώρο των πολιτικών χωριστή σχέση με την παιδεία διατήρησε σ' όλη τη μακρόχρονη ιστορική του πορεία ο Γεώργιος Α. Παπανδρέου, που διετέλεσε έξι φορές Υπουργός Παιδείας.
- Τέλος, **οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα, ήταν, σχεδόν στο σύνολό τους «σχολαιοκεντρικές». Αγνοήθηκε, έτσι, ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, για να έχουν προοπτική, θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να αποτελέσει μοχλό αλλαγής, αν οι αλλαγές περιοριστούν στο εσωτερικό του.**

Στο εισαγωγικό μέρος, θέσαμε ορισμένα ερωτήματα. Στηριζόμενοι στα ιστορικά τεκμήρια που παραθέτουμε αλλά και στο σχετικό με τις μεταρρυθμίσεις θεωρητικό προβληματισμό, προσπαθήσαμε να τα απαντήσουμε. Είναι βέβαιο ότι ούτε τα ερωτήματα εξαντλήθηκαν αλλά ούτε και οι απαντήσεις που εμείς επιχειρήσαμε «κλείνουν», οριστικά, ζητήματα που θελήσαμε να ανοίξουμε. Σίγουρα, κάποια ερωτήματα απαιτούν, για να απαντηθούν, ενδελεχέστερη μελέτη, ενώ, ίσως, νέα ερωτήματα αναφύονται. Σε κάθε περίπτωση, το ιστορικό υλικό που παρατίθεται στους δύο τόμους, ελπίζουμε πως διευκολύνει και αυτούς που επιθυμούν να θέσουν νέα ερωτήματα και αυτούς που αναζητούν νέες απαντήσεις. Η έρευνα θα πρέπει να συνεχιστεί. **Εξάλλου, στη δική μας αντίληψη για την έρευνα δεν υπάρχουν δεδομένα· υπάρχουν ζητούμενα.**