

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ 265 00, ΡΙΟ, ΠΑΤΡΑ

Διευθυντής: Καθ. Σήφης Μπουζάκης

Τηλ.: 2610 997685 & 2610 969717

Fax: 2610 997685 E-mail: bouzakis@upatras.gr



UNIVERSITY OF PATRAS

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

LABORATORY OF MODERN GREEK &
INTERNATIONAL EDUCATION'S HISTORICAL ARCHIVE

PANEPISTIMIOUPOLI 265 00, RIO, PATRA

Director: Prof. Siphis Bouzakis

Tel.: 2610 997685 & 2610 969717

Fax: 2610 997685 E-mail: bouzakis@upatras.gr

5^ο διεθνές
επιστημονικό συνέδριο
ιστορίας
εκπαίδευσης
με διεθνή συμμετοχή

5th international
scientific conference
history
of education
with international
participation

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»
«EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΑΤΡΑ 2009

5^ο διεθνές
επιστημονικό συνέδριο
ιστορίας
εκπαίδευσης
με διεθνή συμμετοχή

5th international
scientific conference
history
of education
with international
participation

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-618-85145-2-2

ΠΑΤΡΑ 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Armstrong .pdf	1
Robert.pdf	10
Tyssens.pdf	26
Van Gorp.pdf	35
Wolhuter.pdf	46
Αλεξανδρόπουλος.pdf	62
Ανδρέου_Ιλιάδου_Μπέτσας.pdf	74
Αντωνόπουλος_Τσακίρακης_Καλούρη.pdf	86
Γαλάνη.pdf	96
Γεωργάκη_Διπλάρη.pdf	107
Γεωργιάδης.pdf	118
Γιοβάννη-Μπαλτά.pdf	130
Γκιόλμας_Σταύρου.pdf	140
Γρόλλιος.pdf	150
Δαμανάκης.pdf	164
Δημαράς.pdf	174
Δούκας.pdf	182
Ζέρβας.pdf	191
Ζορμπά_Υφαντή.pdf	203
Θάνος.pdf	214
Θεοφιλίδης.pdf	230
Καπραβέλου.pdf	242
Καραγιάννη.pdf	254
Καρακατσάνη.pdf	267
Καραφύλης.pdf	277
Καρράς.pdf	281
Καυκά_Σακκής.pdf	291
Κιμουρτζής_Κόκκινος_Γατσώτης_Κουργιαντάκης.pdf	304
Κουγέας.pdf	341
Κουτουξιάδου.pdf	353
Κωνσταντοπούλου.pdf	365
ΛΑΛΑΓΚΟΥ.pdf	373
Λεβεντάκης_Γκαρίλα.pdf	383
Μαστρομιχαλάκη.pdf	395
Μαυροσκούφης.pdf	405
Μοσχόπουλος_Γαλιατσάτου.pdf	418
Μούρτζης_Ζαχαράκης.pdf	423
Μπάλιας.pdf	434
Μπαμπούνης.pdf	443
Μπουρίτσας.pdf	450
Ξεσφιγκούλη_Πυργιωτάκης.pdf	459
Οικονομίδης.pdf	475
Παμουκτσόγλου.pdf	489
Πανταζής.pdf	500
Παπαδούρης_Κουστουράκης.pdf	509
Περσιάνης.pdf	521
Πρόκου.pdf	544
Σαμαρά.pdf	556
Σαρακηνιώτη_Παπαδοπούλου.pdf	567
Σιμενή.pdf	578
Σκούρα.pdf	584
Σταμέλος.pdf	599
Τζήκας.pdf	611

Τουμασάτος.pdf	626
Τρίγκα_Υφαντή.pdf	638
Φωτεινός.pdf	649
Χαμπίδης_Ταρατόρη.pdf	666
Χατζηστεφανίδου.pdf	678
Χουρδάκης.pdf	690

Historiographies of Education, Disability and Social Justice

Felicity Armstrong, The Institute of Education, University of London

This paper explores some issues relating to representations of disability embodied in historiographies of the history of education and the implications of these for questions of social justice. Apart from some references to Foucault, the material in the paper refers primarily to the UK and to North America – although the arguments put forward are not envisaged as being uniquely applicable to those contexts.

The selections of material and *ways of telling* construct particular meanings in relation to historical events and the positioning and identity of different actors. As Stiker (1999) observes

Social constructions are as important as effective practices in representing a society. Even more: these representations of a phenomenon are just as much a part of reality as “what happens”. (Stiker, : 1999: 72)

Methodology is inextricably implicated in the process of construction, and methodological choices reflect profoundly different assumptions, values and *ways of seeing*.

The absence of Disability and disabled people from historical work on education is well documented (e.g. Hirsch, 1998, Copeland, 2002, Armstrong, D. 2003, Altenbaugh, 2006, Armstrong, F. 2007). In the western world, the segregation of disabled children from other children in the education system occurred routinely until the latter part of the last century, mirroring the way disability and difference have been invisible in formal historical work. Richard Altenbaugh observes that disability has not been treated in the same way as social categories such as race, class and gender and historians have ‘generally neglected disability itself as a mark of inequality’ (Altenbaugh, 2006), a hegemony founded on an understanding of impairment as being a *natural* and unproblematic justification for marginalisation. This contrasts with the relatively greater attention given to other social categories who experienced discrimination since the 1960s. The global movements of the 1960s and 1970s in support of civil rights and equality focussed primarily on inequalities and discrimination based on class, race, gender and sexuality. During the social-

political changes cultural upheavals which took place in the 1960s, the position and struggles of disabled people remained unrecognised. While the liberation struggles of the 1960s contributed to the politicisation and growth of the disability movement (Shakespeare, 2006), the disability rights movement has had, according to Hirsch(1998), little effect on historical scholarship in comparison with the impact on historical studies of the Black civil rights movement and the women's movement (Hirsch, 1998). Indeed, the lives and experiences of disabled children were rarely documented until very recently. For example, in his book *Hooligans or rebels? An oral History of Working-Class Childhood and Youth 1989-1939*, Humphries (1981) makes no mention of disabled children or young people. It is as if they were – quite literally and metaphorically, 'out of sight'.

Representation and disability

It is not only in written historical accounts that 'disability' is absent - disabled people are also missing from historical material presented in exhibitions in museums and art galleries. For example, researchers involved in the project *Buried in the Footnotes: the Representation of Disabled People in Museum and Gallery Collections* found that while there was a considerable body of such material *held* by museums, it is rarely displayed, observing

...Its link to disability is seldom made explicit or is poorly interpreted and, in only a few noteworthy cases, does the interpretation resist stereotypical and reductive representations of disabled people which are commonplace in other media. A range of factors – practical, resource-based and personal ones as well as more generic societal influences – conspire to contribute to the cultural invisibility of disabled people.

(Dodd et al, 2004)

In the large body of existing material relating to different aspects of education - including historical work, policy studies, text books, programmes and articles on education in the media, disability is grossly under-represented. Thus the historical marginalisation of disabled children and young people in education systems is echoed and reproduced symbolically by their invisibility in the methodologies and outputs of artistic and creative projects as well as research. Just as museums are reproductive of dominant societal values, written texts usually reiterate dominant perceptions and assumptions of the period in which they were produced, rather than challenging them. Examples of this are not difficult to find. Thus, in *A History of English Education*

from 1760, first published in 1947, with a 2nd edition in 1966, *Barnard* devoted approximately 3 pages to special education in a book numbering 334 pages. The categorisation, stigmatisation and segregation of disabled children from ordinary schools is reproduced in historical work. Barnard makes an interesting distinction based on the perceived *origins* of children's difficulties:

The mentally defective child and the blind or deaf-mute are so conspicuous and so difficult to deal with educationally that they have formed classes apart and have called for special treatment. But there remains the case of the child who can attend the ordinary school, but who is handicapped by bad health, neglect, lack of proper nourishment, poor physique, defective teeth or eye-sight.(p 224)

The humanitarian concern for those whose difficulties were engendered by social conditions (rather than being located *within* the child) is evident. In contrast, intellectual and sensory impairments were seen as necessarily engendering such difficulties as to require specialist, segregated provision.

Barnard's distinction reflects the social welfare concerns of the time in relation to deprivation, and the medicalisation of impairment within the education system. This is an interesting distinction in terms of later work carried out by disabled, and non-disabled, sociologists and activists in critiquing the Medical Model in which impairments are presented as deficits *belonging to* the individual. This critique underpins the development of the Social Model in which difficulties are seen as being created by social conditions and circumstances *outside* the individual (Barnes, 1997). Politically, the position of Barnard and the different theorisations of Disability by 'engaged' theorists (frequently disabled scholars), are fundamentally opposed.

One major debate within Disability Studies concerns the role of the experiential and the personal – a role which has been argued and theorised by feminists, and others, in which the accounts of individuals are seen as having a central contribution to make to understanding impairment and the social processes which create disability. This position is relevant to the concerns of this paper as it emphasises the importance of autobiography and voice in understanding social and historical processes. Feminists have contributed an important body of work in which the voices and experiences of education of disabled people are fore-grounded (e.g. Thomas, 2002, 1999, Morris, 1996, Walmsley, 1998), but this work is located mainly outside the discipline of 'history', in the fields of sociology, Disability Studies and feminist theory. The

emergence of the Social Model as a critical tool in Disability research, and the growing interest in oral and life history research, have fostered the emergence of new historiographies. Already two points are emerging:

- 1) social and political movements (e.g. feminism and the struggles of women for liberation, and the Disability movement) are potentially powerful in influencing theory and research methodologies and
- 2) any appraisal of the history of education and the experiences of disabled people, must look beyond disciplinary boundaries to work undertaken in other areas.

Indeed, work in disciplines other than history (such as architecture, social geography, policy making, sociology, art criticism) can be powerful in illuminating the historical experiences of a group which has been systematically marginalised in the historiographies of education. The rare examples of the portrayal of disabled people in art are particularly illuminating. The extraordinary picture *Sad Inheritance* by the Spanish artist Joaquín Sorolla y Bastida, painted in 1899) shows a large group of children who have different impairments, naked, exposed and shivering, standing or crouching on a beach under the gaze of the powerful and stern figure of a priest, clad in black, towering over their bent and twisted bodies. This picture provides both historical information in the form of the segregated and institutional lives of disabled children during that period, and in the stark uncovering the power relations embedded in contemporary practices. In their introduction to *Cultural History and Education: critical Essays on Knowledge and Schooling*, Popkewitz et al (2001) observe that

The history of the present, as Walter Benjamin (1955/1985) suggests, is where each generation encounters the past in a new way through a critical encounter in which the fragments of the past meet the present. (p 4)

The painting *Sad Inheritance* provides a disturbing ‘fragment from the past’ as a fresh lens through which to consider questions of social justice and segregation in terms of present-day treatment of disabled children. The challenge, of course, is to find ways of interrogating this kind of material in ways which are meaningful, rather than fanciful, because, as the Brazilian historian Bernuzzi de Sant’ Anna (1995) reminds us, “ the body does not cease to be (re) fabricated over time”.

Historiographies

There are many different possible ways of describing existing historiographies of the disability and education. For the purposes of this paper I draw on the three main

strands identified by Myers and Brown (2005) which they use to describe historiographies of 'mental deficiency' in relation to special school leavers in Birmingham in the first part of the twentieth century. These three 'strands' should not be seen as discrete categories, but as approximations which in many instances overlap. The first strand relates to modernist approaches which describe historical developments 'from the perspective of the policy maker and the administrator. 'Individuals feature prominently (Myers and Brown, 2005) Progress follows from the noble and benevolent intentions of voluntary effort..' This approach, which is characterised by linear descriptions of historical change allows for the development of the 'grand narrative' often at the expense of engaging with complexity and contradictions of structural, social and political relations and struggles. This is the kind of historiography critiqued by Foucault as 'teleological' in which 'events' are presented as rational sequences of causation and outcomes, in contrast to his cultural explorations of discourse and technologies of power, eschewing the search for 'evolution or recurrence' (O'Brien, 1989)

The approach is not concerned with the experiences, perspectives and critiques of 'insiders'. As Myers and Brown observe, "it effectively silenced the voices of the people deemed mentally deficient or in need of special schooling". This is also generally the case for the second broad historical approach which can be summarised as 'sociologically and analytically based'; it draws on and explores the contexts, processes and relationships primarily at the macro level of social life, which produce and legitimize categories and marginalisation. More recent historical work and enquiry in fields such as policy studies and sociology which undertake historical enquiry would fit into this very broad schema, including Foucauldian approaches (e.g. Copeland, 1999, Armstrong, F. 2002, Armstrong, D. 2003) and Marxist Disability analyses (Oliver, 1996, Barnes(1997). Myers and Brown critique this approach on the grounds that it tends to situate disabled people as 'passive'. Finally, their third strand of historiography explores the micro-politics and 'lived experience' of Disability opening up very different *ways of seeing* and *ways of telling* in which the 'voices' of disabled people can be heard. However, any claim that a piece of work raises questions of rights and social justice merely because it includes the 'voices' of marginalised people, is unsustainable. The use of life history material is critical in terms of the accounts developed by the historian (or sociologist), and the way they position their 'subjects'. 'Voices' can be manipulated – just as the ventriloquist

manipulates the puppet – so that they lend authenticity to historical accounts which support the perspective and analysis of the researcher. There is always the risk of ‘fetishizing’ the notion of voice as a marker of ‘the real’ in ways which effectively ‘steal’ the voices of insiders and allow historians and other to reconfigure their messages.

Much of the work which includes oral accounts of the experiences of disabled people has not been written by historians (e.g. Goodley, 2000). Oral history has its roots in many traditions including those of local and anthropological historical research, and nurtured the kind of cultural history in which ‘history’ was made ‘from below’. This “new genre” is related to that of ‘micro-history’ which Peter Burke describes as providing a space “for culture, for freedom from economic determinism and for individuals, faces in the crowd. The microscope offered an attractive alternative to the telescope, allowing concrete individual or local experience to re-enter history.” (Burke, 2005: 43). The relatively recent interest in the ‘voices’ of disabled people in disability and historical research and in the construction of histories of the experiences of disabled people is both part of a wider tradition in historical and cultural studies, and part of a contemporary movement in historical research which links directly to with recent developments in disability studies and activism. There are already some powerful examples in which the oral or written accounts of insiders are part of a wider and deeper historical enquiry in which the macro- and micro levels of social life are treated as inextricable and permeable, allowing the historian to use life history accounts to illuminate and interrogate the structural and social relations and inequalities of the ‘bigger picture’. Susan Burch’s study of American Deaf culture (whose themes include a detailed study of educational experiences of Deaf students) reveals the struggles of Deaf people’s organizations to promote Deaf culture and independence in the face of systematic discrimination in all areas of public, social life and employment - and this was particularly the case during periods of economic uncertainty. Burch draws out the complex relationships between different forms of discrimination, showing how some Deaf people were subject to additional discriminations on the grounds of race or other impairments such as intellectual disability, finding themselves the possible subjects of particularly dehumanizing treatment such as, segregation, incarceration and sterilization.

The study reveals the complexities involved in the relationships between Deaf citizens and the wider society and the constant struggles and conflicts over values, culture and citizenship and the right to recognition as a member of both the Deaf community and of mainstream society. It charts the struggles involved in Deaf people's self-advocacy as they sought to resist assimilationist "Americanization" campaigns and discriminatory regulations and practices which served to oppress and discredit Deaf culture while, in some contexts, they were coerced into adopting the appearance of 'normality' in order to resist discrimination.

Most importantly, Burch places the voices of Deaf people at the centre of their history by drawing on sources . such as Deaf newspapers, "...memoirs, films and "oral history" interviews (in sign language)", which are absent from dominant historical accounts.

Discussion

It is important to note the close relationship between traditional approaches to historical research and writing on the history of education and Disability, and the embeddedness and persistent use of medicalised language and categories to refer to particular impairments and to disabled people themselves and their management (for example 'the autistic child'). There has recently been a strong critique in the literature of social practices in which the power of labels and impairment-led language from a range of theoretical or value-based positions. The history of disability has been critically examined through various Foucauldian analyses in which categorisation and the 'language of special needs' are seen as conduits for the exercise of power which merge the 'pastoral' with the 'disciplinary' (Dussel, 2001)). Others have developed a critique of labelling as investing power in professional knowledge and discourses (Tomlinson 1982, Billington, 2000, Armstrong, D., 2003) or have drawn on Foucault's concept of "traditional" and "effective" history, in challenging traditional, linear accounts of educational responses to disability and learning difficulty (Armstrong, F. 2003). Foucault's 'genealogical' approach recognised '...the events of history, its jolts, its surprises, its unsteady victories, and unpalatable defeats...' (Foucault, 1977, cited in O'Brien, 1989:37) and the exercise of power through discourse. Derrick Armstrong has explored the methodological implications for historians of accepting Foucault's analysis of knowledge as 'social practice' and the 'de-centring of the individual as a 'historical agent' He argues that we have to ask the

question “Whose history is being talked about?” and that one of the implications of asking this question is that we have to acknowledge that “history is not simply a set of facts about the world but is rather a set of contested perspectives” in which questions of equity and social justice are pervasive.

References

- Altenbaugh, R.J. (2006) ‘Where are the disabled in the History of Education? The Impact of Polio on Sites of Learning.’ *History of Education*, 35, no 6, 705-730
- Armstrong, D. (2003) *Experiences of Special Education: Re-evaluating policy and practice through life stories*, London: RoutledgeFalmer
- Armstrong, F. (2002) ‘The Historical Development of special education: humanitarian rationality or “wild profusion of entangled events”?’ *History of Education*, Vol. 31:5, pp 437-450
- Armstrong, F (2003) *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. London: Kluwer, 2003
- Barnard, H.C. (1947) *A History of English Education from 1760*, London: University of London Press
- Barnes, C. (1997) *A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture* in Elberton and Moline (eds) *Disability Studies: Past, present and Future*. Leeds: The Disability Press
- Billington, T. *Separating, Losing and Excluding Children: Narratives of Difference*. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- Burch, S (2004) *Signs of Resistance: American Deaf Cultural History 1900 to World War 11*, New York: New York University Press
- Burke, P. (2005) *What is Cultural History?*, Cambridge: Polity Press
- Copeland, I. (2002) ‘Special Educational Needs’ in R. Aldrich (ed) *A century of Education*, London: RoutledgeFalmer
- Dodd, J. Sandell, R., Delin, A., and Gay, J. (2004) *Buried In The Footnotes: the Representation of Disabled people in Museum and Gallery Collections*, Phase 1 report of project funded by the Arts and Humanities Research Board
- Dussell, I. (2001) ‘School Uniforms and the Disciplining of Appearances: towards a History of the Regulation of Bodies in Modern educational Systems’ in Popkewitz, T.S., Franklin, B.F., Pereyra, M.A. (eds) (2001) *Cultural History and Education*, London: RoutledgeFalmer

- Foucault, M (1972) *Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock, 1972
- Foucault, M (1977) 'Nietzsche, Genealogy, History' in D.Bouchard (ed) *Language, Counter-Memory, Practice*, New York, Ithica
- Hirsch, K (1998) "Culture and Disability: the role of oral history" in R. Perks and A. Thomson (eds) *The Oral History Reader*, Routledge: London
- Humphries, S. (1981) *Hooligans or rebels? An oral History of Working-Class Childhood and Youth 1989-1939*, Oxford: Blackwell's
- Morris, J. (1996) *Encounters with Strangers: Feminism and Disability*, London: The Womens's Press.
- Myers, K. and Brown, A. (2005) "Mental deficiency: The Diagnosis and After-Care of Special School Leavers in Early Twentieth century Birmingham (UK)" in the *Journal of Historical Sociology* Vol 18, nos 1/2: 72-98
- O'Brien, P. (1989) 'Michael Foucault's History of Culture', in L.Hunt (ed) *The New Cultural History*, California: University of California Press
- Race, David G. (ed.) (2002) *Learning Disability – A Social Approach*, London: Routledge.
- Bernuzzi de Sant' Anna, d (1995) Apresentação in D. Bernuzzi de Sant' Anna (ed) (1995) *Políticas do Corpo. Elementos para uma historia das praticas corporais* (11-20). Ao Paulo: Estação, Liberdade.
- Shakespeare, T. (2006) "Disabled people's self-organisation: a new social movement?" in L. Barton (ed) *Overcoming Disabling Barriers: 18 years of Disability and Society*, London: Routledge
- Stiker, H-J (1999) *A History of Disability*, Michigan: The University of Michigan Press
- Thomas, C. (1999) "Narrative Identities in the Disabled Self" in M.Corker and S.French (eds) *Disability Discourse*, Buckingham: Open University Press
- Thomas, C. (2002) 'Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers' in C.Barnes, M.Oliver and L.Barton (eds) *Disability Studies Today*, Cambridge: Polity Press
- Tomlinson, S. (1982) *A Sociology of Special Education*, London: Routledge and Kegan Paul

Other references:

Sad Inheritance Joaquín Sorolla y Bastida, painted in 1899

**Education policies in France: from one Education Act to another.
Problems of justice and equity (1975-2005)**

by André D. Robert, UMR Education & Politiques, INRP/université Lumière Lyon 2.

Patras, 2008 October 4th.

General introduction

The French philosopher Marcel Gauchet traces the fortunate combination of the three central orientations of the French school system in the post Second World War period. “The welfare State school system is a synthesis [...] of republican meritocracy, mass social equality and individual concern. [...] It aims to simultaneously ensure equal opportunities, [...] promote access to the best possible education for all and give free, individual education within this framework. To a large extent these goals are achieved”¹. This combination has now completely collapsed following the triumph of individual self-fulfilment. It now stands as a fact that this miraculous ideological balance overlooked some aspects of reality (the almost unbridgeable gap between free primary education and fee-paying secondary education on one side and the typically reproductive nature of a mass school system on the other side) and was in retrospect a myth or a school-related *grand récit*. This rhetorical construct had the virtue of giving coherence to a set of school-related elements, for a great number of individuals (the higher the number, the more the *récit* operates. A common ground between many diverse actors was eventually found despite sometimes diverging views. (For example, teachers via their unions² and their minister sometimes disagreed on salary or teaching issues but both extolled the merits of the republican school).

The “school form”, whose origins date back to the 17th century, globally refers to a certain conception of space (a closed space dedicated to education), time, duties (student behaviour along a series of strict norms), teaching (partitioning into different classes according to age)³. In these terms, the school institution seems to promote a historically-dated socialisation mode, a new period in the “civilisation process”⁴ contemporary with the advent of modern times in Europe. In France, this school form was embodied in a series of curricular patterns from the

¹ M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie » in M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002, p. 33.

² Most teacher unions are left wing on the political spectrum.

³ See G. Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

⁴ N. Elias, *Le processus de civilisation*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

landmark 1881-1882 school Acts⁵: moral instruction, national identity, focus on supposedly objective and universal knowledge transmission, putting students in real-life situations, consideration for the nature of children whose structural gaps need to be made up or orderly developed.

One of the foundations of the *grand récit* lies in the deep-seated idea of the emancipation of the people through instruction – the engine of any technical and moral progress – at the heart of the school project targeting rational, abstract subjects placed on an equal footing. The French-style school, which was assigned the mission of promoting common destinies for all students under its responsibility, derived simultaneous support from the republican foundation of the nation ; the republic, a political regime of its own but fallible as such, assumes the role of “myth”, of a transcendental horizon and a regulating ideal. This ideological construct which claims to be attractive and has indeed long been so was embodied in institutions, the very first being precisely a mythical school (the adequate institution to free minds from any form of obscurantism and to promote social advancement) has given rise to a “civic principle”. While this term is borrowed from the sociological analysis of “regimes of justice” or “regimes of justification” identified by Luc Boltanski and adapted to school by Jean-Louis Derouet⁶, it is sufficiently evocative to be extended beyond this type of approach alone. Let us recall the outline of what sociologists understand by “civic principle”: it leans on the general interest model which tends to erase individual singularities and instead praises a transcendental unity (the society, the nation, knowledge); this very principle justifies the split between the school environment and the world as the latter leads to pressures and multiple, if not contradictory influences from private or local spheres and brings about disorderly proliferation when the former requires asceticism, rigour, unity as prerequisites for successful learning. While this ideological approach focuses primarily on the whole group and the general interest, it also associates individualism via the notion of meritocracy which attributes academic success or failure to individual merit.

In the wake of the Second World War, the mass intake of *collège* (junior high school) students aimed to concretise “mass social equality”, more commonly known as (quantitative) democratisation in support of the democratic ideal of the school institution. The civic principle was still structuring the *grand récit* of the republican school. On top of that, the concept of individualism was renewed – if meritocracy was still valid, psychologising approaches emerged and were eager to promote the fulfilment of students who were less and

⁵ The Jules Ferry Acts included compulsory schooling, free primary education and secularism.

⁶ J.-L. Derouet, *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992.

less regarded as abstract, rational subjects but more and more as singular, sensitive subjects⁷. 1968 is indeed an easy date to mark the start of the crisis of this civic model inherited from the 19th century – the events of May 1968 were largely the expression of individualist demands from students. Critical sociology⁸ has begun to undermine the supposedly liberating and democratising function of schooling. Other equally necessary modes of knowledge transmission and academic organisation both question the school institution and lead to new principles of justification.

What is currently noticed but cannot be clearly dated is that the *grands récits* now fail to convince the great majority to the point where “most people are not even nostalgic about lost *grands récits*”⁹. Conversely, what is apparently observable is the growing influence of knowledge partitioning, the rule of here and now, widespread relativism. We are faced with the difficulty, if not the impossibility of giving meaning, at multiple levels (hence the recurrent topic of the crisis in meaning). In a word, some claim we entered the post-modern era, which has affected the school institution – objective, academic knowledge is disputed by topical knowledge directly related to society, all experiences are on an equal footing, the imperial truth is denounced, teacher or adult authority is challenged, etc. The Modernity-specific school institution is understood to be at odds with the new values or the “non-values” typical of post-modernity.

It is a fact that the ends of schooling have been multiplied to the point where reality is blurred – the educational system and teachers are requested to educate, teach, socialise students, take into account each student’s singularity, provide equal opportunities, bring all students to achievement and select the elites, raise standards, meet the economic challenges, provide general knowledge and prepare students to the job market, promote citizenship, fight against social exclusion, reduce violence, make up for parental failings and globally find remedies to social ills that other institutions cannot cure... Since 1975, the still tentative status of the *collège unique* – addressing a whole age-class without streaming (on paper) – with all the questions raised about the purpose of studies, teaching methods, etc. has symbolically embodied the various positions on the school topic. Therefore it is not a surprise that the civic principle should no longer provide enough support to the rhetoric of the school institution via politicians, administrators and especially its main actors – teachers. The justification principles which help them account for their practice now seem to result in disputes between

⁷ A. Prost remarkably described this phenomenon in *L'école et la famille dans une société en mutation*, in *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV, Paris, Perrin, 2004, new edition.

⁸ Mainly Bourdieu et Passeron: *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

⁹ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, PUF, 1993.

them on a mode different from the classic political leanings (clans or camps exist and extend beyond Left/Right positions¹⁰) but also in their conscience (the same person can be split between several reference models). In addition to the still-used civic principle, minority, market, effectiveness or creativity principles are now in competition to think out academic situations. The same actor may even resort to these principles simultaneously. This outline reflects an existing crisis, a likely symbol of gradually declining institutions¹¹. Besides, this crisis, apart from a few periods of unrest as in 1968, 1995 and 2003, is more latent than open and was already perceptible at the time of the start year for our survey (1989). This survey spans the two blueprint laws designed to reform education in France: the *loi d'orientation* of July 14, 1989 or Jospin Act¹² and the *loi d'orientation et de programmation* passed on April 25, 2005 or Fillon Act¹³.

Several questions arise more specifically. Democratisation now justifies educational reforms. How far has this objective been achieved? This concept is too often inaccurately used and should therefore be clearly defined. We shall make a distinction between quantitative democratisation (or “demographisation”), that is extending access to school for a larger number of youths and qualitative democratisation, namely reducing unequal access to courses mainly because of one’s social background.

Decentralisation and, to a larger extent, the territorialisation of school policies also reflect the most recent evolution of the educational system. This movement is legitimised by distributive justice whose purpose is to make academic institutions fairer. Is it contradictory to see that two apparently antagonistic processes – unification (which was for a long time, at least formally, similar to the standardisation of schools and teaching contents) and decentralisation (which focuses on local peculiarities) are both justified along the same democratisation project? Do we witness a silent revolution which radically modifies the foundations of the system through the gradual shift from one policy to another or have we struck a balance between unification and decentralisation, national standardisation and original projects designed at local level? To put it differently, can the concern for equity solve the problems that the policy of equal opportunities can no longer tackle?

¹⁰ For example, the opposition ‘neorepublicans’ vs ‘innovateurs’

¹¹ See F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

¹² From the name of the Education Minister, Lionel Jospin, under the Rocard government.

¹³ From the name of the Education Minister, François Fillon, under the Raffarin government.

Six points in the period: problems and stakes of the French educational system.

We argue that it is both in lower (11-to-15-year-olds) and higher (15-to-18-year-olds) secondary education that the problems and stakes of the French educational system are most prominent. Several laws marked the 1975-2005 period. We shall focus on six main points.

1°) The first major decision was the enactment of the *collège unique* in 1975. It came as a confirmation of mass access to lower secondary education started in the 1950s and boosted by the reforms of 1959 and above all 1963 with the setting up of *CES*¹⁴. This process was identified as *l'explosion scolaire*¹⁵ that is the dramatic rise in the number of students allowed to enter lower secondary education. While 40% of students attended lower secondary education in 1960, the percentage rose almost to 100% by the late 1970s. Actually this process came as a shock for France which traditionally tended to reserve access to secondary education to an elite and fell within a “comprehensivization” strategy at international level. The OECD-promoted comprehensive school model with its objective of reducing inequalities between students was widely based on British experience. In England the Labour party was in favour of eliminating early tracking in primary education as of the 1920s but this goal was achieved only in the early 1950s following fierce debates between progressives and conservatives. Some local education authorities played a decisive role as they accepted to broaden access to secondary education for working-class students. It was not until the 1965 Education Act that Anthony Crossland, then Secretary of State for Education extended the process to the whole British school system.

The content of the reform was based on an apparently democratic principle: gathering all students in the same age group and same academic level not only in a single type of schools but also in heterogeneous and unstreamed classes. Thus the French school institution was supposed to make a decisive step towards systemization (arranging lower and higher secondary education into a set of interdependent elements) and standardisation-democratisation (teaching the same curricula to all students). In fact the law itself provided that teaching should be organised within schools according to academic achievement inequalities among students (remedial courses for some and extensive study for others). In addition only five years after the law was passed it was realised that principals did not fully

¹⁴ Collèges d'Enseignement Secondaire.

¹⁵ As found in Louis Cros' book, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

apply it and kept organising homogeneous classes that failed to meet the expected academic and social mixes. In other words democratisation was only formal and the *collège unique*, which was strongly criticised by the Left from the very beginning, was renamed *collège inique* (unfair junior high school) twenty years later as inequalities were increasing.

The *collège unique* also raised questions on its true ends and the type of teaching methods used. Should it build a bridge between primary schools to which it succeeds or between *lycées* (high schools) to which it paves the way? We cannot but notice that the latter option prevails in teachers' conscience and methods. As a result it contributes to keep off most working-class students who find it difficult to reconcile their family background with academic culture. A sociologist even used the oxymoron "segregative democratisation". Indeed it was effective in quantitative terms but most students from working-class or underprivileged backgrounds couldn't master teaching contents, thus contributing to internal segregation.

What is striking about the policies implemented from 1975 until today is that most *collèges* (except those located in Education Priority Areas¹⁶) have made only minor changes in their functioning to address these still pending issues.

2°) the second major decision was made a decade after the creation of the *collège unique* and concerned upper secondary education. It consisted in opening its access to much larger proportions of an age-group. In order to meet the target of "bringing 80% of an age-group to baccalaureate level" by 2000, access to the upper secondary education degree (the *bac*, short for *baccalauréat*) was made easier through the creation of vocational degrees which concerned mostly working-class students. As families remain very much attached to the baccalaureate degree, they tend to confuse "baccalaureate level" with "baccalaureate holders" and prefer traditional to vocational *bacs*. However the latter were soon quite popular and have kept rising in terms of student intake since they were created. It resulted in a massive and unexpected increase in the number of 10th grade students as of 1985-1986. At the turn of the 1990s, an additional 370,000 students (a 25% rise) attended comprehensive schools compared to the 1985-1986 academic year. This movement was later called the *seconde explosion scolaire*¹⁷ (second dramatic rise in student intake). During that period, the proportion of a generation who passed the *bac* kept increasing to level off at around 62% currently.

¹⁶ See below.

¹⁷ A. Robert, *Système éducatif et réformes*, 1944-1993, Paris, Nathan, 1993.

At upper secondary and higher education levels, the purpose was to find a middle ground between selection and massification. Obviously what is at stake in the larger access to secondary education is the –real or illusive– democratisation of instruction. It is far from certain that the measures taken have reached the democratic goal that had been set. Actually “segregative democratisation” is fully operative¹⁸. Indeed a career path depends on the *série* (type) of *bac* an upper secondary education student passes: a vocational *bac* or a *bac général* (academic subjects) passed in a non-prestigious stream does not have the same value as a *bac S* (the more prestigious scientific stream) which gives access to the best higher education courses and above all to prep classes for admission within *Grandes Écoles*. The French higher education system is dual with universities on one side for the mass and *Grandes Écoles* for the elite. This architecture is unique to France and inherited from the 1789 French Revolution. In addition there is a significant financial imbalance not only between university and other education sectors but also between universities and *Grandes Écoles* (Gauthier, Robert, 2005). A graduate from a *Grande École* is far more likely to access the best jobs on the labour market than a university graduate. Stéphane Beaud, a sociologist, showed how illusive university courses can be for working-class students and even more so for immigrant students who are culturally not acquainted with the university system¹⁹.

The new bachelor, master and doctorate (*LMD*) degree system²⁰ that education ministers agreed on in Bologna in 1999 was gradually applied by French universities from 2003-2004. While it promoted international harmonisation and the recognition of European higher education degrees, the *LMD* system did not contribute to solve the internal problems raised above.

3°) The third point concerns the introduction of priority education policies in the French educational system in 1981. The creation of the *Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)* was part of a set of decisions designed to reorientate the ideal equality as it proved too abstract or elusive for some. France only made a late decision to solve academic problems in some areas. The idea of “giving more to those who have less”, to redress inequality through the unequal distribution of educational resources was born in the USA in the early 1960s, then adopted in several countries (Australia, the Netherlands) and significantly developed in Great-Britain under a Labour government from 1967 in the form of Education Priority Areas (EPAs).

¹⁸ P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, 2002.

¹⁹ S. Beaud, *80% au bac ... et après ?*, Paris, La découverte/Poche, 2003.

²⁰ Organisation of higher education studies into a bachelor, master and doctorate degree system respectively 3, 5 and 8 years after upper secondary education completion in over 30 European countries.

Conversely, the creation of the *collège unique* was centralised by the State, unlike what was going on in Britain in the 1960s-1970s. In addition, the French definition of equal opportunities differed greatly from the Anglo-Saxon's, international conception attached to equal outcomes for two reasons: first, the principles of equal opportunities in the Anglo-Saxon sphere were linked to the measurement of test-based student performance when France promoted examinations; second, the conception of learning inequalities in France was largely influenced by the Marxist theory of social classes to the point where measurement tools were designed in the 1960s and 1970s to assess how students accessed the next grade rather than compare scores at each grade level.

All the 5th Republic reforms initiated by the Left or the Right had precisely been pursued in the name of “equal opportunities”, not to be confused with the legitimate republican ideal. It was the very representation of the idea of justice in education and thus the founding philosophy of the republican school which then hinged around the notions of “project” and “territorialisation” (territorial and teaching differentiation v. standardisation).

Basically the choice of a *ZEP* lies on the identification of objective difficulties concerning the schools within a delimited area (primary, lower and upper secondary schools) and on the commitment of all local partners around an original project (area project) aimed at reducing academic failure. Among others, the indicators include the number of students who have repeated twice at least in 6th form, the ratio of 9th form students to 6th form students and the proportion of non French-speaking students. Once an area is delimited and a specific project accepted by the *recteur* (the local education official representing the State), additional funds are granted to “strengthen educational action on a selective basis” and a “lead team” (not only teachers) is in charge of carrying out the designed project. The introduction of *ZEP* policies corresponded to the initial decentralisation Acts (1985) applying to education with the emergence of “territory” and “local education policies”. The *ZEPs* soon meant additional funding only, regardless of project quality. A quarter century later, its results in terms of fight against academic failure are rather minimal. While some of their strategies were generalized to the whole school system, the *ZEPs* have not induced radical changes but were gradually included within the system.

4°) The fourth point of our brief is the 1989 Education Act, also called the Jospin Act. This law was blamed for not stirring passionate debates. Socialist MPs approved the bill when right-wing MPs voted against it. Initially this law went quite unnoticed before marking

France's educational policy for fifteen years (1989-2005). As usual a major reform not only introduces changes but also confirms decisions already made and put into practice. This is the case with the Jospin Act.

Decentralisation was among the main provisions to be eventually implemented in the form of shared competences. However, the State remained fully responsible for public education. At that time (1989-1991), the State accounted for 64.1% of educational spending, local authorities 19.1%, companies 5.3%, and households 10.8%. In other words, while decentralisation has brought about a few changes, the predominance of the State remained unchallenged.

The enclosed Act provides that the education system shall be learner-centred. From a legal perspective, it runs counter to formal equality and promotes a differentiating approach based on student background differences to help them build their training path and their social, professional inclusion, thus supposedly contributing to equal opportunities.

The target of "bringing 80% of an age-group to baccalaureate level" is reaffirmed. The remaining 20% are not left aside either. The school project was also placed at the core of the whole system. In addition, the Act confirms the partnerships between schools and companies, administrations, associations, and local authorities. As the promotion of citizenship education is one of the aims of the Act, committees of student representatives designed to introduce democratic regulation within schools were set up to provide counsel on questions concerning academic life and work.

The scope of teacher duties is also extended. Although most teachers are conservative in their teaching, some of them have not waited for new provisions to be enacted to implement these new duties: organising all school activities for students, teaching lessons and practicals, providing methodological assistance, helping students devise personal projects, assessing, liaising with partners outside school, working in teams, being proficient in one's subject and developing lessons thanks to teaching aids, knowing where one stands in the educational system. While there was nothing really new to these aspects of teaching, they were not widely shared. What was new was the legislators' decision to include them in teacher training programmes. *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)*, teacher training

colleges, were set up accordingly and replaced in a single unit separate institutions²¹ for primary and secondary school teachers.

A *Conseil National des Programmes* (national committee for curricula) was set up. This new institution overshadowed the chief inspectorate board blamed for maintaining the status quo and the academic division into subjects.

The whole educational structure from kindergarten to university was organised into cycles to ensure continuity in the learning process. Psychological and physiological reasons account for this new division as they take into account the various maturation and acquisition rhythms, which in turn lays the stress on differences within a still unitary system.

Finally the *Conseil Supérieur de l'Éducation* (higher committee for education), an advisory body, was created in replacement of the two previously existing ones.

After the law was enacted, the teaching body gradually and passively accepted it. In any case it was not in the same creative state of mind as in other periods (e.g. 1981 when the Left took office). In the same perspective a modernising plan of the French national education system was developed. This plan hinged around five axes in line with the Education Act:

- Increasing accountability systems at all levels
- Meeting the educational demand more adequately
- Managing and training staff members better
- Promoting new teaching methods
- Improving the working environment

These modernising topics, which had already inspired other countries, were quite new in France.

5°) Our fifth point concerns the European and international context that increasingly influence French educational policy. From a more global perspective, the school policies undertaken by the different French governments have to some degree been shaped by neo-liberal pressures. In the eyes of multinational firms, education just as other sectors (health for example) is a promising new market to be invested by all means. As of the mid-1980s, a group of European industrialists (European Round Table) started meeting to study how they could tap into the school market, especially through new technologies²². In the late 1990s,

²¹ Cf. Robert, A-D., Terral, H., *Les IUFM et le formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000.

²² Cf. G. de Sélis, N. Hirtt, *Tableau noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, Bruxelles, éd. EPO, 1998.

education was included in the World Trade Organisation's General Agreement on Trade in Services (GATS), thus turning education into a service and no longer a public service.

Right-wing governments are more sensitive to free enterprise and tried to initiate more liberal policies in the 1990s: making local decision-making levels more autonomous to increase their competitiveness on educational markets (universities, private and public vocational schools, possibly teacher training colleges, etc.), boosting the private sector (private schools, the industrial sector), introducing the methods of industrial management in the *Éducation nationale*. These attempts failed mainly because they were strongly opposed (1994, 1995) but also because they were conflicting with French traditions. However the Left was also blamed for its liberal leanings, especially Claude Allègre, the education minister from 1997 to 2000. He undertook major changes to make the *Éducation nationale* more competitive internationally and was supported by a part of (right-wing) public opinion. However he addressed fierce criticism against teachers, particularly secondary school teachers, who in turn grew increasingly defiant and demonstrated against their minister until he resigned. The adjective "liberal" does not really apply to his nor right-wing decision-making if by "liberal" is strictly meant the uncontrolled liberation of market forces in the school sector. Indeed Claude Allègre kept arguing for the defence of public services, for school effectiveness and for the fight against inequalities. Rather he had the image of a modernizer who wanted to introduce new management principles and techniques in school. It contributed to blur his message which, in other respects, contained multiple traditionally republican references. He then started or continued many projects which, to say the least, did not contribute to provide the unity that the school institution and its actors need in an increasingly "uncertain" world.

When the Conservatives took office in 2002, the different education ministers didn't have a clear agenda either. Their policies stirred mass teacher protests in 2003 against too neo-liberal policies (rise in pension age) and additional decentralisation regarded as a sign of deregulation of public services.

6°) This historical overview ends with the latest Education Act or Fillon Act (in the name of the then education minister) passed in April 2005 further to a large national consultation on the French school system. This law caused huge public outcry especially among high school students and also among teachers. It was designed and voted to replace the preceding Education Act (1989) under Jospin's ministry. It covers all aspects of the education

system and makes any synthetic presentation impossible. Two years after it was passed, this Act has still not been fully applied by F. Fillon's successor despite similar political leanings.

The Act sets challenging targets (100% of students holding a degree, 80% at baccalaureate level and 50% in higher education), in line with European educational policy orientations and is anchored in raising standards for all students and lifelong learning policy. Other ambitious targets were set: the proportion of baccalaureate degree holders among students from an underprivileged background is expected to rise by 20%; the proportion of girls in scientific and technological *séries* (streams) by 20%; the proportion of students at B1 level of the common European framework of reference for languages by 30%.

The other major point of the Act consists in the common framework of competences and knowledge: "6-to-16-year-old compulsory instruction shall guarantee the acquisition of a common framework of competences and knowledge to all students. (...) The content of this framework does not replace primary nor junior high school curricula but sets the objectives to define what no student is supposed to ignore at the end of compulsory schooling. (...) A *Haut conseil de l'éducation* (high committee for education) was created and is in charge of providing advice and guidance to the government on the knowledge and competences that must be mastered at the end of the compulsory schooling period. (...) The student acquisition of the common framework is regularly assessed and partly determines access to the next grade." As the common framework sets minimal competences, it was strongly criticised by a part of the public opinion which considers that this is a too restrictive and demeaning conception of teaching. Actually the underlying criticism is that the common framework might increase the gap between an elite to whom the best courses and additional resources would be provided and the mass of students who would only benefit from minimum basic skills.

The Act finally provides that performance at all levels of the system shall be systematically assessed in keeping with an international movement initiated in the last decades. The discreet substitution of the *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)* for the *Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)* in May 2006 is a case in point.

The Act contains many other measures of a varying scope. In any case this new reform is not apparently apt to radically change the French educational system especially the more crucial points that most need a change (democratisation for example).

Conclusion

If quantitative democratisation increased evidently during this period, it is not the case of qualitative one. In summary, we can say social justice remains the horizon of all discourses and policies within the French educational system, but its conception has moved around, partially from equality to equity, and now from equal opportunities to necessary age group performances in a global competition. In addition to the still-used civic principle we have spoken about, market, efficiency, industry and even creativity models are now in competition to think out school issues. This outline reflects a real crisis which mainly concerns the problem of justice in French educational system. A large part of pupils and students, even they study significantly longer than their parents, can consider they are fooled by the meritocratic system about their legitimate hopes. French so we have to strongly aim to introduce true justice in our educational system.

Bibliography

Archer, M., *Social Origins of educational systems*, London, Sage, 1979.

Beaud, S., *80% au bac.... et après ?*, *Les enfants de la démocratie scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D., *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.

Boudon, R., *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973.

Boudon, R., Bulle, N., Cherkaoui, M., *Ecole et société, Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001.

Bourdieu P., Passeron, J. C., *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

Bourdieu P., Passeron, J. C., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

- Brucy, G., Ropé, F., *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, éd. de l'Atelier, 2000.
- Careil, Y., *Ecole libérale, école inégale*, Paris, Syllepse, 2002.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.
- Cros, L., *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.
- Demailly, L., "Management et évaluation des établissements", in *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- Derouet, J.C., *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.
- Dubet, F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
- Durand-Prinborgne, C., « Loi d'orientation ou document de synthèse », *Savoir, Education, Formation*, n° 3, 1989.
- Duru-Bellat, M., *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil, 2006 .
- Dutercq, Y., *Politiques éducatives et évaluation*, Paris, PUF, 2000.
- Elias, N., *Le processus de civilisation*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- Haby R., *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981.
- Isambert-Jamati, V., « Brève histoire d'une notion incertaine: la démocratisation », *Cahiers pédagogiques*, n° 107, octobre 1972.
- Langouët, G., *Cinquante ans d'école, et demain ?*, Paris, Fabert, 2008.
- Léger, A., Tripier M., *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens, Klincksieck, 1986.
- Legrand, A., *Le système E, l'école ... de réformes en projets*, Paris, Denoël, 1994.
- Legrand, L., *Pour un collège démocratique*, Paris, La documentation française, 1983.
- Lelièvre, C., *L'école « à la française en danger ?*, Paris, Nathan, 1996.

- Lesourne J., *Education et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte, 1988.
- Lyotard, J.-F., *La condition postmoderne*, Paris, PUF, 1993.
- Meirieu, P., Le Bars, S., *La Machine-Ecole*, Paris, Gallimard, 2001.
- Merle, P., *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, Repères, 2002.
- Moreau, G. (coord.), *Les patrons, l'Etat, et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- Ouvrard F., « Démocratisation ou élimination différée? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, 1979, pp.86-97.
- Pair, C., *Rue du Bac*, Paris, Syros, 1986.
- Pelpel, P., Troger, V., *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette, 1993.
- Prost, A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.
- Prost, A., *Education, société et politiques*, Paris, Points Seuil, 1997.
- Prost, A., *L'école et la famille dans une société en mutation*, in *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV, Paris, Perrin, 2004.
- Robert A., *Système éducatif et réformes, 1944-1993*, Paris, Nathan, 1993.
- Robert, A-D., Terral, H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000.
- Robert, A. D., "Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou", *Revue française de pédagogie*, n° 141, juil-août-sept. 2002.
- Savary A. *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985.
- Selys (de), G., Hirtt, N., *Tableau noir*, Ed. EPO, Bruxelles, 1997.
- Terrail, J.-P., (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997.
- Terrail, J.-P., *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.
- Van Zanten, A., *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- Van Zanten, A., *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

Van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M., Robert, A. D., *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute, 2002.

Vincent, G., *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

Abstract : This survey spans the two blueprint laws designed to reform education in France during the last thirty years : the Haby Act of July, 1975 and the Fillon Act of April, 2005. During this period, the movement of democratisation and decentralisation is firstly legitimised by distributive justice whose purpose is to make academic institutions fairer. Progressively, French educational policies shift to equity solutions. So this contribution deals with the main following question : can the concern for equity solve the problems that the policy of equal opportunities can no longer tackle?

Trade Unions in French Universities, 1945-1972.

Between Social Justice and Career Strategy

Jeffrey Tyssens

Post-'45 trade unionism amongst French university teachers was strongly determined by the transformations of France's higher education system. Its predominant state sector was marked by bureaucratic decision making, outspoken centralism and by a structural segmentation between the 'facultés', the 'grandes écoles', the newly created research funds and, after 1966, the 'Instituts Universitaires de Technologie'. The expansion of higher education was mainly carried by the 'facultés', where the explosive growth of the student population necessitated an expansion of the teaching staff. The specific form given to this staff expansion by the French government eventually generated a situation that clearly fostered pro-unionist attitudes amongst specific parts of the academic personnel. How was the teaching staff organised? Four categories were more or less clearly defined for the whole of the 'facultés' system. The so-called 'A-cadre' grouped the professors and the 'maîtres de conférences'. The 'B-cadre' encompassed the junior staff, i.e. the assistants and the category first qualified as 'chefs de travaux', later as 'maîtres-assistants'. Entry into A-cadre was only possible by the obtention of the very prestigious 'doctorat d'Etat'. Within these categories however, statutory positions often diverged: about 30 different types of statute were present in the '60s.

But, in spite of this imbroglio, they all shared a similar feature. The tenured status as a civil servant was quite often guaranteed from the start (as was the case with e.g. the assistants of the Science faculties) or was at least to be obtained at an early stage of one's career, normally with the promotion to the 'maître-assistant' level. So once entered into the system, there was fairly little chance of being pushed out of it. The non obtainment of the 'doctorat d'Etat', usually a long term objective taking ten years or more, was only occasionally a reason for drop-out, as in most faculties one could linger in a B-cadre position for a whole career. Consequently, staff

rotation was only minimal. Expansion not only made new elements enter the profession, but also kept in the older members of the junior staff.

In statistical data on staff are incomplete and rather superficial, they nevertheless allow us to observe the '60s hypertrophy of the B-cadre in the faculties which has been analysed by Bourdieu in his famous *Homo academicus*. Until the academic year 1958-59 the A-cadre of professors and 'maîtres de conférences' always was a little larger than the B-cadre of assistants and 'chefs de travaux'. Then, things quickly changed, first and for all, by the steady expansion of the assistants 'corps', but also by the creation of the 'maître-assistant' as a new staff category, which encompassed the older 'chef de travaux' and was to become the first promotional goal for the assistants. Both categories were expanded on a very quick pace: in the academic year 1963-64, the B-cadre already doubled the A-cadre (10,195 compared to only 4,902). It almost was three times its size in 1968-69 (17,930 compared to 6,672). In 1975-76, the size of the B-cadre was stabilised at a little more than 28,000 staffmembers, the A-cadre remaining at a good 10,000 for the rest of the '70s. So, official statistics show us that the 1968 crisis did not really affect the government's staff policy. On the contrary, the unbridled expanding of the B-cadre was not interrupted until 1975 when for purely budgetary reasons the recruiting was suddenly blocked. There still were some shifts within both cadres, as a certain amount of assistant posts were being upgraded every year to the level of 'maître-assistant', but there was no further promotional policy, the 'doctorat d'Etat' remaining the big barrier between both cadres, at least until 1984. Clearly, France did not design any kind of 'Mittelbau'-policy during the expansion period.

These numbers, however revealing they are, do not say everything. Indeed, they reveal the bottleneck situation created by a government, trying to cope with higher education expansion at low cost. It has to be stressed that specific actors within the university field were clearly in favour of this approach. It was well known that the A-cadre was firmly opposed to any change of the career structure that could affect its position. It was highly revealing that in 1958 the conservative professors of the *Fédération des Syndicats autonomes* were intensely occupied with the name to be

attributed to the staff category eventually baptised 'maître-assistant'. The beatification of the professor's title and the protection offered by the typically French state doctorate pushed large parts of the A-cadre into complicity with the disruptive staff policy of the minister. A-cadre posts had to remain rare and valuable. In consequence, the B cadre had very good reasons to question the traditional classification schemes that blocked the road to A-cadre posts and substantial segments would not hesitate to do so when the 1968 student revolt offered them a good opportunity. We will come back to that.

It is one of those paradoxes of social relationships within French academe that the pains taken by the professorial elite to avoid all structural changing of the career path and to shield its position against lower personnel, eventually had a reverse effect and actually contributed to a blurring of the boundaries between staff categories, more particularly in the organisation of university teaching as such. The number of obligatory hours a French professor had to teach was so restricted —according to the law, only 3 hours a week— that it was not sufficient at all to provide for complete curricula. This was compensated by the widespread practice of teaching supplementary hours, which also helped to compensate for the relatively low wages of the whole university staff. The ministry coalesced in this practice, as it allowed the provision of a sufficient amount of courses at low cost. These extra charges were a most important factor for work conditions in the faculties.

In fact, the number of professors and 'maîtres de conférences' was far too small to provide sufficient *ex cathedra* courses, even if they were prepared to take up a large amount of supplementary hours. The consequence of this situation was obvious: the group that so effectively protected its titles was obliged to allow lower staff to fulfil teaching functions actually related to these same titles. By a phenomenon known as the 'glissement des fonctions' or function shift, teaching assignments normally reserved for staff members with a 'doctorat d'Etat' were *de facto* or even *de iure* taken care of

by B-cadre, mainly by 'maîtres-assistants' who did not formally possess the entitlements for this 'privilege'. Large numbers of the junior staff were charged with a teaching workload that prohibited any serious research for their 'doctorat d'Etat'. Furthermore, they were —at best— inadequately remunerated on the supplementary hour's budget. Detailed research will almost certainly show that more direct forms of exploitation by the 'patrons' were not uncommon. By doing this, the possessors and self-declared protectors of the 'doctorat d'Etat' not only created dissatisfaction amongst junior staff: they actually contributed in undermining the academic value of their cherished title. This situation was potentially explosive. For junior staff members, trade unionism was to become a major channel to contest this constellation.

Before World War II, trade unionism was a marginal phenomenon in French higher education. Professional organisation of the teaching staff remained limited to 'amicales', who comprised nearly all of the personnel, but whose role in interest aggregation was negligible. The development of trade unions in primary and secondary education, following their authorisation shortly after World War I, hardly affected higher education. Some leftist professors were affiliated to unions of 'lycée' teachers. Shortly before the collapse of the IIIrd Republic, a *Syndicat de l'Enseignement Supérieur* actually profiled itself within the unified *Fédération Générale de l'Enseignement*. In a similar fashion, a few professors affiliated to the Christian *Syndicat Général de l'Education Nationale* (SGEN). In both cases the influence of the university teachers was marginal. Even if they had formed their own trade union, it lacked all legal recognition. The young IVth Republic, by contrast, gave major incentives to the genesis of a genuine trade unionism amongst university staff. The authorisation of university teacher trade unionism and the elaboration of a collective bargaining system (with a '*Commission Technique Paritaire*') resulted in an assertion of existing unions and in a transformation of the 'amicales' into new ones. Later on, the unions were to play an important role in the academic promotion mechanisms of the *Conseil Central Universitaire* (CCU) whose commissions were partly elected by the academic staff itself, increasingly by dint of union sponsoring.

How did this post '45 unionism present itself in the 'facultés'? The left regrouped into the *Syndicat National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique* (SNESRS) and affiliated to the *Fédération de l'Education Nationale* (FEN) of the *Confédération Général du Travail* (CGT): it followed FEN into autonomy when CGT split in 1948. However, FEN could not avoid the tensions between social democrats, communists and other radicals. Quickly, these tendencies manifested themselves within FEN as institutionalized fractions. By contrast to the other FEN-unions, the SNESRS did not institutionalize the tendencies. This was a clear indication of the weight communists and their allies represented. If this PCF hegemony assured a political continuity, corporative division weakened the union's bargaining power during the '50s. In 1956, diverging interests between tenured 'faculté' staff and the contractual CNRS researchers led to a split of SNESRS, generating a separate researcher trade union and the new *Syndicat National de l'Enseignement Supérieur* (SNESup).

It took the new SNESup a couple of years to regain a certain vigour, but the expanding numbers of assistants and "maîtres-assistants" clearly favoured this process. Without any exaggeration, one can say that the SNESup became the assistant's trade union par excellence. The precise numbers we possess for 1966 show us that, of about 4,800 members, A-cadre represented only 18 % of the members, the assistants representing 52 % and the "maîtres-assistants" 30 %. No wonder that SNESup quickly became more powerful than the other unions. The a-political *Fédération des Syndicats autonomes*, still largely present in the '50s, was severely weakened in the following decade. Its leading organs being manned by A-cadre mainly, it appeared more and more as the "mandarins" union, i. e. conservative and at a given moment even largely lethargical. SGEN seems to have somewhat better resisted the rising SNESup-tide, its Christian background and pro-socialist character procuring it a specific recruitment pool and a possibility of cooperation in a leftist front against the right wing government. SNESup continuously sought to assert itself as the leading force of the university staff and tried to channel all interest aggregation of the different staff categories into a single trade unionist mould. Nevertheless, it was obliged to account with

other agents in the field, not only with the competing unions, but most of the time it also had to find a common ground with a number of temporary, category related action committees, mainly favouring lower staff interests. In principle, SNESup was opposed to these 'corporatist' initiatives, but in practice it always allied itself with these groups, i.e. in the late '50s and again from the '70s onwards. So, Apparently, SNESup or the other unions were only capable of encompassing the whole of lower staff social action during the '60s.

More or less until 1967, the trade union activities headed by SNESup took a clear CGT-like stance. Anti-gaullist verbalism was combined with a reformist practice. Clearly, the toughness of faculty action went crescendo in this period. Strikes became more frequent and often lasted longer. But if they did so, SNESup's obvious goal was nothing more than the reinforcing of its bargaining position within the existing frame. This explains the political 'innocence' of SNESup demands. The slogan in favor of more teachers, more class rooms and more credits was combined with a defensive position. Indeed, the union had to resist the tentatives of central authority to augment the obligatory hours or to replace the tenured position of large parts of the lower staff by contractual engagements. Alongside these traditional trade unionist options, qualitative demands that might question the basic structures of the university system and staff hierarchy remained marginal or were simply non-existing, at least for the time being. Nevertheless, a more structural contestation of the university hierarchy was maturing amongst the SNESup rank and file, mainly amongst lower staff categories sympathising with student 'contestation'. They were close to the roaring student groups in age, but there is more to it. Quite a few of these junior staff members had been militating in the students' union UNEF in its high days during the Algerian war. Consequently, their sensibility for political developments within the student's world was quite considerable.

The opposition against the dominant pro-communist group crystallised in a far-left alliance around Alain Geismar and succeeded in conquering the SNESup bureau during the 1967 congress. SNESup was practically the only union where a 'gauchiste'

alliance ousted the traditional actors of the left. Clearly, the 'bureau 68', as it was to be known, was backed mainly by assistants and 'maîtres-assistants', but one should be cautious for a determinist interpretation of this Parisian earthquake. Indeed, the communist group had its supporters in the same categories just as well. Consequently, political contingencies had their influence. PCF-loyalty kept a host of assistants away from their 'gauchiste' or otherwise 'dissident' colleagues. The latter's coalition favoured a far more politically oriented trade unionism and fostered an outright breach in the university hierarchy as such, rather than defending the traditional material demands of the former. The contestation of the university structures was most symbolically translated in projects to replace the former A- and B-cadres by a 'cadre unique', designed to abolish the distinct status of junior and senior staff. At the eve of the May '68 revolt, SNESup had become profoundly divided. It generated a particular version of the FEN-tendency system, the 'bureau 68' being opposed by the vigorous, communist led 'Action syndicale', that would use all means to regain its former stronghold.

If the '68 events hardly disrupted the *Fédération des Syndicats autonomes*, things were quite different within SGEN and SNESup. Both unions entered a period of severe crisis, be it with very different results. Eventually, in both cases, the leading teams of 1968 were to be eliminated. Within SNESup, the political accounts were settled almost immediately, the take-over-process being completed in 1969. The 'bureau 68' had immediately joined the student's movement by an order for a general strike in the 'facultés'. It is well known how the SNESup secretary general Alain Geismar became one of the faces of the May revolt. But quickly, internal divisions weakened the leading 'gauchiste' team. Indeed, the option for a political role of SNESup necessarily raised the question of the precise meaning of the May revolt and of the possible role of a trade union, be it a transformed one. Was a real revolution at hands or was May only a fortunate but non-decisive occasion for union sponsored university transformation?

The ideological discussions, largely along the lines of the divers 'groupuscules',

subverted the unity of the 'bureau 68'. Geismar's resignation in favour of Bernard Herszberg was just the first sign of this process. At the 1969 congress, the divers 'gauchiste' fractions presented separate lists and were eventually outnumbered by the well-organised 'Action syndicale' tendency, which was way better in attracting social democrats and IUT-staff members with secondary school backgrounds. If the union's atmosphere remained highly conflict-ridden, the communist led group started a normalisation process within SNESup, reintroducing reformist bargaining strategies.

Curiously enough, the SGEN-direction was to be pushed aside because of its supposed inability to adapt its options to the set of May-related reorientations advanced by its younger rank and file, whereas the 68 SNESup-bureau was voted out of office because it was accused of having gone too far in its advocating of this more politically biased action. For SGEN, the tensions created by the May-events were a time bomb, eventually exploding in 1972. The principal SGEN-leaders took a hesitating, suspicious attitude against the student uprising. This created a growing malaise, fostered by the arrival of young militants advocating May's heritage against the old generation, mainly by stressing the 'autogestionnaire' ideology. In 1972, this younger group eventually minorised the old guard. Its university subsection recuperated part of the contestatory wing of SNESup who gradually left after the 'Action syndicale' take-over. This input of youth had a dynamic effect for SGEN, which became far more present at 'faculté' level than ever before. However, the maintenance of a militant climate was no longer threatening for the basic structures of university hierarchy. The union's negotiators first and for all pressed the minister or the universities state secretary to keep the whole staff in service, i.e. even those who only had a contractual status. So, if the ever-present menace of a massive strike in the universities had any serious effects upon decisionmaking, it was a major element in the policy of *de facto* tenurizing of the global staff and eventually in the recruitment stop of the late '70s.

Let us conclude. Even if it was to gain a rare 'aura' at a given moment, one must stress the late appearance of a specific trade unionism within the academic profession in France. Weakened for a long time by the 'amicaliste' tradition and by the structural segmentation

of the higher education system, it was only in the '60s that unionism *stricto sensu* became a central strategy in fostering the interests of junior staff, i.e. the category the least related to a potential professional project, like André Robert and myself have analysed as a quintessential element in unionist or non-unionist options. Significantly, the '60s appeared to be the only decade when category related interest groups of assistants and the like were quasi completely marginalised, as the unions, SNESup first and foremost, were predominantly manned by junior staff. At least a part of them tried to use trade unionism to subvert the classical mechanisms productive of the academic hierarchy. These mechanisms appeared to be at odds with pedagogical realities within the 'facultés'. Furthermore, they were part and parcel of the successions crisis engendered by the government's personnel expansion policy. Subversive stratagems were opposed to so-called structural subordination. But not the whole of B-cadre was into this. Not all were union members, to start with. And even amongst SNESup's rank and file, a substantial part of the junior staff shared the PCF's hostility to May and adhered to reformist strategies. They accepted the existing schemes of academic classification and tried to cope with the effects of the bottleneck situation by dint of older revendications, i.e. by demanding 'more of the same'. Individual interest could be defended by union representatives in the evaluative organisms of the CCU. As such, trade union strategies, even of the May 68-invoking SGEN after '72, were participating again in the bureaucratic traditions of the French state.

Backward Bodies and Medical Minds: Modernity and the Backward Child in Belgium (ca. 1900 - ca. 1930)

**Angelo Van Gorp & Pieter Verstraete
(K.U.Leuven, Centre for the History of Education, Belgium)**

What counts in the things said by men is not so much what they may have thought or the extent to which these things represent their thoughts, as that which systematizes them from the outset (Foucault, 1963: XIX).

In this article the authors are focussing on the start of special education in Belgium to which the impetus seems to have been provided by the patronage movement, an international network dealing with the protection of the child. Ovide Decroly's scientific works in the fields of psychology and special as well as new education were closely related to this network and, thus, are taken as the starting point for exploring the construction of the Brussels special education section in the first part of this article. In the second part the authors are presenting some reflections on this case study. The emergence of the special education section is linked to the professionalization of medical practices. There are real people acting on other real people in the past, yet these people and their actions cannot be seen as the fundamental basis of an historical reality or the starting-point of a specific process, like e.g. of medicalization. Therefore it is necessary to historicize and to pay attention to the 'wild profusion of entangled events' in which both subjects and objects are created. In a concluding remark the authors argue that, although 'disentangling' implies a certain 'simplification', this doesn't mean that it has to result in a 'simplified' history as it exactly enables countering a simplified one-directional approach regarding a subject (the medical mind) that creates or represents an object (the backward body).

Exploring the Special Education Section in Brussels

The founding of the Municipal School for Special Education in Brussels in 1897 is generally considered the start of special education in Belgium. Although compulsory education is often considered to have provided the impetus for special education, this does not seem to have been the case in Belgium. Compulsory education certainly has served over time to bring more low achieving children into the schools and has been a catalytic factor in the breakthrough of special education (Dekker, 1996: 264; Franklin, 1989: 576-577; Copeland, 1999: xii; Armstrong, 2002: 450), but it was introduced in Belgium only in 1914, or almost twenty years after the foundation of the first special school. As in France, for instance, it seems that we have to rely on external pressures or an impetus outside of the schools in order to explain the emergence of special education (Vial, 1990; cf. De Wilde, 1992: 350).

This impetus seems to have been provided by the patronage movement, an international network that focussed on protection of the child. It was firmly embedded in Belgium (Dupont-Bouchat, 2002). The pioneer and promoter of this 'International of the New Philanthropists', as it sometimes was called (Dupont-Bouchat, 2002: 551; cf. Harris, 2004), was Jules Le Jeune (1828-1911), the Belgian Minister of Justice between 1887 and 1894 and the Belgian exponent of the new philanthropy. Influenced by criminal anthropology, Le Jeune was particularly interested in the problem of juvenile delinquency and recidivism, which had become one of the main targets of child-welfare work in Belgium (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2004: 595-596; Dupont-Bouchat, 2002: 555-557; see also Gould, 1977: 120ff.). Because of his pioneering role in child-welfare work, Le Jeune was chosen in 1901 as honorary chairman of the new founded *Société Protectrice de l'Enfance Anormale* (Society for the Protection of the Abnormal Children, subsequently referred to as SPEA), an organization that was initially concerned with the fate of the children who had left special education. It continued to monitor them closely during their apprenticeship and to help them find a suitable path in life. It also sought suitable ways to improve the situation of the abnormal children, which it judged to be miserable (Decroly & Jonckheere, 1904: 56). As a result the SPEA was closely associated with special education in Belgium from the very outset to around 1930.

This close relationship was emphasized by Ovide Decroly (1871-1932) and Tobie Jonckheere (1878-1958), two leading figures of the Belgian patronage movement with regard to the abnormal child, who in 1904 referred to the SPEA to explain the foundation of the then existing special schools and classes not only in Brussels but also in Antwerp and the Walloon industrial town of Verviers (Decroly & Jonckheere, 1904: 58). Thus, the foundation of the SPEA seems to have been the formalization or concretization of an already existing group. Decroly in particular, in his capacity as medical officer in the Brussels special education section, but first and foremost in his twofold capacity of psychologist and educationalist during the period from 1901 to 1932, seems to be a very suitable starting point for exploring the construction of the Brussels special education section. Elsewhere we have argued that Decroly's scientific works in the fields of psychology and special as well as new education were closely related to the network described above (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2004; Van Gorp, 2005; cf. Depaepe, 1990). For that reason we might consider Decroly, throughout his scientific works, to be a prominent spokesman of a network that was explicitly related to the section mentioned. This implies that below, where the name of Decroly is mentioned, his name could have been easily replaced with another one, and that we will also refer to other agents, acting within the same network and sharing similar opinions.

Modernity and the Unfortunate Child

In 1906, Decroly stated that the remarkable increase in youth delinquency and recidivism was one of the phenomena of social life that demanded the full attention of those who were concerned with child welfare (Decroly, 1906). Modern society was characterised by industrialisation, urbanisation, impoverishment, disease, poor hygiene, and criminality. It was a society in which the 'social plagues' or 'social ills' – in the first place alcoholism, syphilis, tuberculosis – held sway (Decroly, 1904; cf. Tollebeek, Vanpaemel & Wils, 2003; Depaepe, 1990). According to Decroly, the causes were above

all economic inherent in the progress of civilization, especially the rapid growth in the population and the existence of compact agglomerations, which formed attractive milieus for degeneration and lawlessness. In addition, the individual also had to be taken into account: hereditary properties, mostly linked to an intellectual decrease due to illness or other reasons, could manifest itself in less resistance to harmful environmental factors. In the alleys of the large cities, the child was confronted mostly by low and antisocial scenes (Decroly & Buyse, 1923: 56). One could apply this situation to many of the backward children who were living in the large cities. Decroly called them ‘the future recruits for the army of the degenerate who probably would end up in jail’ (Decroly et al., 1906: 226; cf. Decroly, 1909b). It was obvious that these unfortunate children had to be dealt with and taken of, for they were not culprits themselves but rather victims of modernity (Demoor & Decroly, 1904: 318; cf. Decroly, 1906).

With regard to this image of the child-victim, Marie-Sylvie Dupont-Bouchat referred to the construction of a new object by the end of the 19th century, i.e. the child in danger or the child-martyr (Dupont-Bouchat, 2002: 561-562). However, the notion of the child-martyr seems to be inadequate, for it referred only to what Decroly called sentimental, humanitarian and philanthropic motives to apply oneself to the problem of the unfortunate child (Decroly, 1902a). According to Decroly, this philanthropy was a good thing, but since it started from the premise of misery it could be mere eyewash (Decroly & Degand, 1907: 232-233). It considered misery, vices, delinquency and the dregs of society as the inescapable fate of society, as necessary plagues (Decroly, 1905a: 22). Abnormal children were the price one had to pay for the progress and welfare of society (Decroly, 1924a: 139); cf. Nyns, s.d.: 12). Social life demanded gradually more and more, and modern society was very complicated with the result that it itself created, as it were, the backward child. However, on the other hand this modern society was also able to withstand the social plagues. And the ultimate motive was a society freed from social plagues, i.e., the dream of an ideal, peaceful and prosperous life, in short: the ‘new era’ one longed for.¹

Therefore, Decroly liked to stress that the patronage of the abnormal child was far more than only charity. The SPEA not only helped the unfortunate children – who were often the object of mockery – out of pity (Decroly, 1902a; Demoor & Decroly, 1904; Decroly, 1909b; Decroly, 1920: 1; Decroly, 1924b; Nyns, s.d.: 12). The ‘new’ philanthropists could be distinguished from the ‘old’ philanthropists on the basis of their distinct socio-economic motives (cf. Harris, 2004: 2, 184 ff.). Abnormal children not only were a threat to themselves but also to society (Demoor & Decroly, 1904; Decroly, 1909b). The future of the human race was at stake to the extent that the fear of degeneration of the social body was equated with the fear of the decline of the human race (Decroly, 1904: 406-407; cf. e.g. Chamberlin & Gilman, 1985; Herman, 1997: 13-45, 109-146; Pick, 1989; Tollebeek, Vanpaemel & Wils, 2003). It was absolutely necessary for society to be cured of this illness otherwise it would be stricken with gangrene ([Decroly], [1904]: 24). But Decroly and his colleagues from the SPEA refused to believe that the social plagues were necessary, terminal plagues ([Decroly], [1904]: 21-22). These plagues were curable (Decroly, 1904: 407)! Youth delinquency was a

¹ Compare also with new education and the periodicals of the New Education Fellowship, like e.g. *The New Era*, *Pour l’Ere nouvelle*, and *Das Werdende Zeitalter*.

symptom of an injured society, and prisons were pernicious bandages that, instead of cleansing the wound, gnawed away at society like a cancer ([Decroly], [1904]: 23).

Consequently, in order to cure society of its diseases one had to renounce the old metaphysical conception of good and evil (Decroly, 1906). The delinquent child all too often was considered to be not only a dangerous subject but also a subject one had to punish, someone one had to take revenge upon. According to Decroly, this conception 'of another era' had to be replaced with the 'modern' notion of crime as an illness. The best remedy was called 'protection' and that notion rhymed with 'prevention' (cf. Dupont-Bouchat, 2002: 561). Decroly liked to use the aphorism 'one more school is one less prison' to indicate what was essentially needed to be done in order to act in an adequate preventive way (Decroly, 1902b: 399).

Castaways and Rescuers on the Waves of Modernity

Indeed, only the school could lead society and, in particular, the unfortunate child out of its misery (Decroly, 1904: 410). But the traditional school continued to prepare the child for bygone times instead for the future (Decroly, 1906). The expression 'school for life' would become the catchphrase to emphasize that one had to try to relate the school to life, i.e., the complicated and changing modern society (e.g. Demoor & Jonckheere, 1920: 283, 329; [Decroly], [1904]: 9-10; cf. Franklin, 1989: 578-579; Armstrong, 2002, 444-446; Harris, 2003).² One had to arm the children against the temptations and dangers of real life with a view to their participation in 'the terrible and terrifying struggle for life' (Nyns, s.d., 16). Actually, this meant that the 'solidarity for life' had to replace the 'struggle for life' ([Decroly], [1904], 10). Thus, we are able to explain the emergence of the Brussels special education section from the establishment of a particular type of special classes intended for the victims of modernity, i.e. the backward child and in particular what one called *l'arriéré au point de vue pédagogique* (the backward child from an educational point of view, sometimes also called the 'educationally' retarded children).³

This backward child from an educational point of view was a child of which 'a certain intellectual lethargy' made it impossible for it to take classes successfully (Frickx, 1934: 20-21). This 'lethargy' was largely the result of frequent school absenteeism and/or an unfavourable milieu. One had to distinguish the 'backward child from an educational point of view' from those 'from a medical point of view', among which one could find the 'real' backward children (Demoor & Jonckheere, 1920: 328-331; Decroly, 1905b: 3; Decroly, 1905b; cf. Descoeudres, 1916: 17; De Wilde, 1992). We have little statistical data concerning this specific category of abnormal children. Before 1909, Decroly surveyed the 'educationally' backward children and estimated their number at about 300 in Brussels (Decroly, 1909b). In 1915, Jean Demoor and Tobie Jonckheere noted that, according to several surveys conducted in Belgium, one could estimate the number of

² Within the context of the New-School movement the principle 'for life, through life' became the stereotype slogan which raised both Decroly's 'new school', the *Ecole de l'Ermitage* (founded in 1907 and better known as the school 'for life, through life') and his progressive educational method to the educational ideal par excellence, at least according to his followers. One might also relate this slogan to the notion of citizenship.

³ This specific notion of 'the backward child from an educational point of view' appeared the first time in Demoor, 1901.

backward children – both ‘educationally’ and ‘medically’ – in the big cities at about 10% of the total number of pupils in primary school (Demoor & Jonckheere, 1920: 329; cf. Jonckheere, 1909²: 28-29). In any event, the special school founded in 1897 was initially intended particularly for the category of ‘educationally’ backward children (e.g. Frickx, 1934: 20-21, 106; Demoor & Jonckheere, 1920: 332-334). The school consisted of eight classes and started with a population of 321 boys.

This special school replaced some ‘premature’ special classes, which had been operating since 1890 but without using special educational methods. Already in 1902, the city council had decided to establish, in addition to the special school, five special classes attached to three ordinary primary schools for girls. The following year in 1903, four special classes were attached to School No. 7 and three to School No. 10, two ordinary primary schools and both intended for boys. This resulted in two groups of classes intended for ‘educationally’ as well as ‘medically’ backward children. The first group consisted of the special school and of the three schools with classes for backward girls. The second group consisted of the two schools with classes for backward boys and was placed under the supervision of Decroly as the medical officer. In 1906, the Brussels special education section consisted of, alongside the special school, 26 special classes, spread over seven ordinary primary schools (Frickx, 1934: 28-29).

According to reports it has always been, from the very beginning, a subject of discussion whether or not one should keep the special school (Frickx, 1934: 29-30). It was argued that the backward child could benefit from special classes attached to ordinary schools, since living among normal children certainly would have a favourable influence on their development. However, three other reasons dominated this consideration: an economic one (inevitable): classes were a lot cheaper than schools; a, perhaps, philanthropic one: a special school bore a social stigma (e.g. De Paeuw, 1920²: 206); and a social one, which probably was the most important within the context of patronage and social hygiene, i.e. the problem of distance, so many backward children would run the risk of picking ‘the flowers of evil’ in the tempting garden of modernity (Decroly, 1909a: 412). School No. 7, for instance, was situated in a working-class neighbourhood on the other side of the city, so only a few backward children from that district attended the special school (cf. Frickx, 1934: 29-30).⁴ In 1913-1914, the special school was finally closed in favour of special classes, attached to ordinary primary schools (Nijns, 1908-1909; Demoor & Nijns, 1913-1914).

School No. 7 soon developed into what was called a ‘model school’ (Rouma, 1908: 11; Leto, 1908-1909; Roubinovitch, 1910: 228) of which the internal organization, based on the distinction between ‘educationally’ and ‘medically’ backward children, has often been compared to the well-known Mannheim model (e.g. Decroly, 1905a: 10-11; De Paeuw, 1920²: 206-209; Descoeudres, 1948: 19; Claparède, 1926: 75; Jonckheere, 1909²; Rouma, 1908: 11). In 1907, the school had 28 classes, of which seven were special classes, consisting of one observation class, two classes for educationally backward children, and four for medically backward children (Leto, 1908-1909). This structure grew into three parallel cycles of six years each: Cycle A was intended for the normal children; Cycle B for the educationally backward, and Cycle C for the medically backward children (figure 1). It is striking that one often draw a comparison between the

⁴ ACB (Archives City of Brussels), Fonds School Nr. 7, Proces-verbaux des séances du comité scolaire, 31 mars 1892 au 18 oct. 1916, Proces-verbal du séance du comité scolaire de l’école nr. 7 du 31 jan. 1903.

Brussels and the Mannheim systems in order to transfer it into a question of priority: which system was the oldest (e.g. De Paeuw, 1920²: 206; Rouma, 1908: 11)? In any event, Decroly only mentioned that the system set up at School No. 7 was similar to that of Mannheim (Decroly, 1905a: 10).⁵

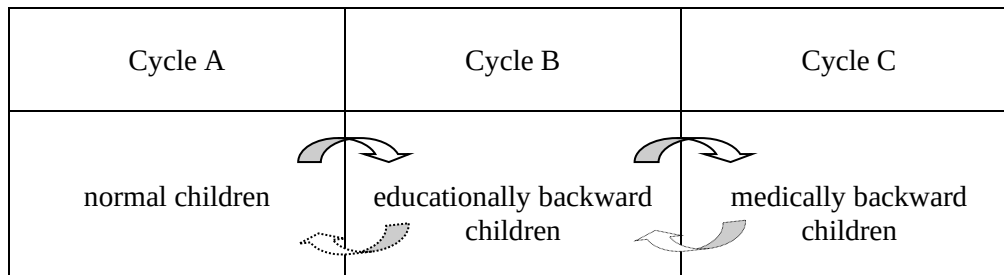


Figure 1: Organization of School No. 7

According to Decroly, the take advantage of the implementation of this system was that it facilitated transfers from one cycle to another (Cycles B and C constituted the ‘sedimentation’ of A and B, respectively) (Decroly, 1905a: 7). To describe this ‘polymorphous’ educational system – a coherent whole that was as far as possible based on homogeneous classes more or less corresponding to the intellectual capacities of each individual – many of Decroly’s colleagues liked to use Edouard Claparède’s expression of *l’école sur mesure* (the ‘tailor-made school’) (e.g. Nyns, s.d.: 12; Jonckheere, 1909²; Demoor & Jonckheere, 1920: 283, 329). To understand the implications of this expression, we can refer to Alice Descœudres, who argued that the existence of special education was generally an indication of well-organized ordinary education (Descœudres, 1948: 9). After all, both the backward and the normal child would benefit from the system. But, this system could only work with an adequate triage, which had been made possible by the development of a battery of inquiries, tests, and the like (which we have referred to elsewhere as ‘pedotechniques’, see Van Gorp, 2005: 142-143).

Decroly and others would soon refer to educationally backward children in terms of children who were scoring two or three years below chronological grade (e.g. Decroly, 1920: 1-2; Leto, 1908-1909; Demoor & Jonckheere, 1920: 332-334; Frickx, 1934: 88). It implied that one could distinguish between the backward and the normal child, starting from the criterion of adaptation: in contrast with the normal child the backward child could not manage life (Decroly, s.d.: 10-12). Consequently, the ultimate aim of educating backward children would become what we might call ‘normalization’, which was according to Claparède of ‘teleological’ importance: only the normal was able to self-preservation, while preservation of the species depended on the normal subjects (Claparède, 1926: 227-228; for more contextual information, see Van Gorp, 2005).

⁵ Cycle A, consisting of normal classes, corresponded with the Mannheimer *Hauptklassen*, Cycle B, consisting of parallel classes, with the *Förderklassen*, and Cycle C, consisting of the ‘real’ special classes, with the *Hilfssklassen*. See Frickx, 1934: 102 that is showing the structure about 1930 of School No. 10, which was based on that of School No. 7.

Reflection: A Disentangling History of Body and Mind

Let us conclude with some reflections on this case-study, and on the way we constructed it.

First, all things mentioned – the wounded society, the fear of degeneration, the need for prevention and classification, distinguishing between the abnormal and the normal, and so on – facilitated the notion that the medical doctor, in his professional capacity, was the person qualified to become the rescuer of the castaway, the backward child (cf. [Decroly], [1904]: 7-8). It is obvious that the special education section focused not only on the backward body but also on the medical mind and was, thus, also linked to the professionalization of medical practices (cf. Dekker, “An educational regime, 256; Franklin, 1989: 580-581; Armstrong, 2002: 442: ‘The power embedded in professional knowledge and practices has been, and continues to be, the bedrock of special education.’). The body, backward or otherwise, does not emerge out of the passive conception of medical expertise but turns up simultaneously with the medical mind in the light of anonymously yet effective conditions of possibility, such as the political stress placed on life, the central emphasis placed on normality, and the emergence of such a thing as the ‘social’ that could be endangered.

Secondly, this doesn’t imply that history would be stripped of acting subjects (Hacking, 2002: 86). There are real people acting on other real people in the past, such as e.g. medical doctors on disabled persons, but these people and their actions cannot be seen as the fundamental basis of an historical reality or the starting-point of a specific process, like e.g. of medicalization. On the contrary, both subject and object, and the truth that can be expressed about both, are contextualized *casu quo* historicized and receive their characteristic shape through what Felicity Armstrong called ‘a wild profusion of entangled events’ (Armstrong, 2002). Historical events or regimes are the effect of the convergence, the contradiction, the consolidation, and the working on through of many strategies, techniques, discourses, and knowledge. The result is that both the subject and the object can emerge before the activity of thinking by men and women. A particular historical regime contains the conditions of possibility for different historical figures. In our case, both the backward body and the medical mind are, to a great extent, related to intertwining discourses and discursive practices on which we might put the label of ‘social hygiene’.

This can be illustrated by the frontispiece of a booklet on the struggle against social plagues that was published in 1930 (figure 2). Both ‘heroes’ and ‘enemies’, or ‘objects’ and ‘subjects’, become visible through the rays of a vivid and dazzling light source shining from the anonymous background of the picture. In our opinion we might apply Nikolas Rose’s conclusion regarding his analysis of the emergence of feeble-mindedness in England also on this figure: ‘[A] number of overlapping and mutually imbricated series are involved here, in which the mental defective is constituted not simply as the threat of the eugenistic discourse, but also respectively as a challenge to science and philanthropy, as a burden to the nation and those who produce its wealth, and as an obstacle to the operation of a universal system of education’ (Rose, 1979: 38-39).



Figure 2: Frontispiece of *Allen, eensgezind ten strijde tegen de maatschappelijke ziekten* (Struggling collectively against social diseases). Brussels: Sociale Afdeeling der Nationale Eeuwfeestcommissie (Social Section of the National Centenary Commission), 1930.

One certainly doesn't need this 'Foucauldian' way of thinking to write (this kind of) history, but it certainly enables us to make a selection out of a whole pile of source material in order to be able to write a historical narrative. Although this 'disentangling' implies a certain 'simplification' it doesn't mean that it has to result in a 'simplified' history as, in the wake of Anne Borsay's *Disability and Social Policy in Britain*, exactly this interpretation enables us to counter a simplified one-directional approach regarding a subject (the medical mind) that creates or represents an object (the backward body).⁶ The disabled body in particular and the emergence of special education more generally cannot be seen as dead ends of a one-way street dominated by doctors – like e.g. Dr. Ovide Decroly.

⁶ See the discussion of Andrew Skulls' ideas on the development of the asylum in England in Borsay, 2004: 77-79.

Bibliography

Sources

- Claparède, Edouard. *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. Introduction, historique, problèmes, méthodes, développement mental*. Onzième édition avec 44 figures. Genève: Kundig, 1926, 75.
- Decroly, Ovide. "L'Assistance de l'enfance anormale." *Journal de Neurologie* 7, no. 18 (1902a): 358-360.
- Decroly, Ovide. "Le nombre des enfants anormaux en Belgique." *La Policlinique* 11, no. 19 (1902b): 394-401.
- Decroly, Ovide. "Plaies sociales et remèdes." *Revue contemporaine. Pour l'Ecole* 1 (1904): 406-410.
- [Decroly, Ovide]. *Dr. Ovide Decroly, 1871-1932. Toespraak gehouden te Ronse in 1904. Tekst van de onuitgegeven redevoering*. Ghent: Departement Onderwijs, [1904], 24.
- Decroly, Ovide. *Organisation des Ecoles et Institutions pour les Arriérés pédagogiques et médicaux*. Brussels: Charles Bulens, 1905a.
- Decroly, "Vrais et faux anormaux scolaires." *L'Ecole nationale* 4, no. 13 (1905b): 400.
- Decroly, Ovide. "L'Enfant et le Crime." *Bulletin de la Société protectrice de l'Enfance anormale* 1, no. 1 (1906): 9-11.
- Decroly, Ovide. "Discours d'ouverture. V^e Congrès belge de Neurologie et de Psychiatrie (Mons 25-26 septembre 1909)." *Journal de Neurologie* 14, no. 21 (1909a): 408-415.
- Decroly, Ovide. "Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale. Le rôle du médecin." *L'Ecole nationale* 9, no. 2 (1909b): 4-5.
- Decroly, Ovide. "Organisation de l'enseignement des anormaux." *Bulletin de la Ligue de l'Enseignement (supplément)* (1920): 1-4.
- Decroly, Ovide. "Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers." In *Association des pédiatres de langue français. Troisième congrès, Bruxelles (4-7 octobre 1923). Rapports et procès-verbaux des séances*. Brussels: Imprimerie médicale et scientifique, 1924a, 137-169.
- Decroly, Ovide. "Pourquoi s'occuper des enfants anormaux." *La Policlinique* 27, no. 3 (1924b): 33-39.
- Decroly, Ovide. *La psychologie différentielle* (course of study). s.l., s.d.
- Decroly, Ovide et al. "Questionnaire pour servir à la confection du dossier médico-pédagogique." *La Policlinique* 15, no. 15 (1906): 225-234.
- Decroly, Ovide and Raymond Buyse. *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Brussels: Lamartin, 1923.
- Decroly, Ovide and Julia Degand. "La mesure de l'intelligence chez les enfants. 2^{ième} contribution critique. La méthode de De Sanctis." *Internationales Archiv für Schulhygiene* 4 (1907): 230-303.
- Decroly, Ovide & Tobie Jonckheere. "La première Conférence pour l'amélioration du sort de l'Enfance anormale." *Bulletin de la Société de Médecine Mentale de Belgique* 114 (1904): 56-62.
- Demoor, Jean. *Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule*. Altenburg: Bonde, 1901.

- Demoor Jean and Ovide Decroly. "Revue de pédagogie des anormaux." *L'Année psychologique* 10 (1904): 317-327.
- Demoor, Jean and Tobie Jonckheere. *La Science de l'éducation*. Brussels/Paris: Lamertin/Alcan, 1920.
- Demoor, Jean and Arthur Nijns. "Rapport sur la réorganisation de l'enseignement dans les écoles de Bruxelles, présenté au collège des bourgmestres et échevins." *L'Enfance anormale* 8, no. 1 (1913-1914): 10-12.
- De Paeuw, Leo. *De hervorming van het volksonderwijs in België*. Groningen-The Hague: Wolters, 1920².
- Descoedres, Alice. *L'éducation des enfants anormaux. Observations psychologiques et indications pratiques. Suivies d'un résumé des tests de Binet et Simon. 11 planches hors texte*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1916.
- Descoedres, Alice. *L'éducation des enfants arriérés. Ses principes et ses méthodes. Application à tous les enfants. Quatrième édition revue de L'Education des enfants anormaux*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1948.
- Frickx, Jean. *Etude sur l'Organisation de l'Enseignement spécial à Bruxelles*. Brussels: Maurice Lamertin, 1934.
- Jonckheere, Tobie. *La Science de l'Enfant*. Brussels: Maeck-Jaminon, 1909².
- Leto, Victor. "La pédagogie des enfants anormaux. Conférence donnée par M. [Arthur] Nijns aux auditeurs du cours de vacances organisé par la Société belge de Pédotechnie." *Bulletin trimestriel de la Société protectrice de l'enfance anormale* 3, no. 4 (1908-1909): 122.
- Nijns, Arthur, "La Conférence de Mons." *Bulletin trimestriel de la Société protectrice de l'enfance anormale* 3, no. 3 (1908-1909): 102.
- Nyns, Arthur. *La Pédotechnie*. Ghent: Vanderpoorten, s.d.
- Roubinovitch, Jacques. *Aliénés et anormaux*. Paris: Alcan, 1910, 228.
- Rouma, Georges. *Notes pédagogiques sur une classe d'enfants anormaux*. Paris: Alcan, 1908.

Literature

- Armstrong, Felicity. "The historical development of special education. Humanitarian rationality or 'wild profusion of entangled events'." *History of education* 31, No. 5 (2002): 437-456.
- Borsay, Anne. *Disability and social policy in Britain since 1750. A history of exclusion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.
- Chamberlin, J. E. and S. L. Gilman, eds. *Degeneration. The Dark Side of Progress*. New York: Columbia University Press, 1985.
- Copeland, Ian. *The making of the backward pupil in education in England 1870-1914*. Woburn Press: London, 1999.
- Dekker, Jeroen J. H. "An educational regime: medical doctors, schoolmasters, jurists and the education of retarded and deprived children in the Netherlands around 1900." *History of Education* 25, no. 3 (1996): 255-268.
- Depaepe, Marc. "Soziale Abnormalität und moralische Debilität bei Kindern. Ein Diskussionsthema auf internationalen wissenschaftliche Zusammenkünften am Anfang dieses Jahres." *Paedagogica Historica* 26, no. 2 (1990): 185-209.

- De Wilde, Philip. "Eugenetisch pessimisme en pedagogisch optimisme bij J. Demoor. Case-study naar het geneeskundig denken over abnormaliteit eind negentiende – begin twintigste eeuw." *Pedagogisch Tijdschrift* 17, no. 5-6 (1992): 349-369.
- Dupont-Bouchat, Marie-Sylvie. "Du tourisme pénitentiaire à "l'internationale des philanthropes". La création d'un réseau pour la protection de l'enfance à travers les congrès internationaux (1840-1914)." *Paedagogica Historica* 38, no. 2-3 (2002): 533-563.
- Foucault, Michel. *The birth of the clinic. An archaeology of medical perception* [translated from the French by A. M. Sheridan]. London: Tavistock Publications, 1963, XIX.
- Franklin, Barry M. "Progressivism and Curriculum Differentiation: Special Classes in the Atlanta Public Schools, 1898-1923." *History of Education Quarterly* 29, no. 4 (1989): 571-593.
- Gould, Stephen J. *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge MA-London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1977.
- Hacking, Ian. *Historical ontology*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.
- Harris, Bernard. "Citizenship and the Origins of the School Medical Service." In *Cultures of child health in Britain and the Netherlands in the twentieth century*, edited by M. Gijswijt-Hofstra and H. Marland. New York-Amsterdam: Rodopi, 2003, 85-102.
- Harris, Bernard. *The Origins of the British Welfare State. Society, State and Social Welfare in England and Wales, 1800-1945*. New York: Palgrave MacMillan, 2004.
- Herman, Arthur. *The Idea of Decline in Western History*. New York: Free Press, 1997.
- Pick, Daniel. *Faces of Degeneration. A European Disorder, c.1848-c.1918* (Ideas in Context). Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Rose, Nikolas. "The psychological complex: Mental measurement and social administration." *Ideology and consciousness* 5 (1979), 5-68.
- Tollebeek, Jo, Geert Vanpaemel, and Kaat Wils, eds. *Degeneratie in België, 1860-1940. Een geschiedenis van ideeën en praktijken* (Symbolae Facultatis Litterarum Lovaniensis Series B 32). Louvain: Universitaire Pers Leuven, 2003.
- Vial, Monique. *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Collin: Paris, 1990.
- Van Gorp, Angelo. "From Special to New Education. About the biological, psychological and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work." *History of Education* 34, no. 2 (2005): 135-149.
- Van Gorp, Angelo, Marc Depaepe, and Frank Simon. "Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the "Secondary Disciplinarization" of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931)." *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 591-616.

Equality in Access to Higher Education in South Africa

Prof. C.C. Wolhuter
Faculty of Educational Sciences
North-West University
Potchefstroom Campus
South Africa
Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

Abstract

The aim of this paper is to investigate progress with respect to equality of access on tertiary (or higher) education in South Africa since 1994. The paper commences with a portrayal of the socio-economic stratification and social-political context in South Africa. This is followed by an outline, first of higher education for White South Africans till 1994, and secondly the history of higher education for Black South Africans till 1994. Subsequently, the reconstruction of higher equalization since 1994 is discussed, focusing on progress in equalization of access. The expansion and equalization of access to higher education in South Africa since 1994 have been nothing short of spectacular. Yet there is still much ground to be covered. Furthermore equalization of access should be followed up by equalization of survival, certification and output.

Introduction

In the second half of the twentieth century, equality of educational opportunities has become the dominant motive for educational reform and expansion worldwide (*vide*: Cooper, 1980:1; Wolhuter, 1993, Ball, 1989:2), from the movement towards comprehensive schools in Western Europe (*vide*: Lewin, 1982) to the international drive for Education for All (*vide*: UNESCO, 1990; 2000; 2003). The main dimensions of historically bequeathed inequality in education systems are gender (*vide*: Lapidus, 1982; Bain & Cummings, 2000), race and ethnicity (*vide*: Ogbu, 1982; Mickelson *et al.*, 2001), the First-World-Third World divide (on an international scale) (*vide*: Todara, 1989:334; Altbach, 1982), the rural-urban dichotomy (*vide*: Coombs, 1985:214; Bredie & Beeharry, 1998:221), socio-economic stratification (*vide*: Pape, 1998; Lemon, 1995; Dorsey, 1989), and the core-periphery gradient (*vide*: Wolhuter, 2007:354-355).

As part of the post-1994 societal reconstruction of South Africa, equalization of educational opportunities became one of the corner stones of the new educational dispensation (*vide*: Wolhuter, 1999). The intense efforts of equalizing educational opportunities are noteworthy for the international audience. Transitologies are regarded as very illuminative by Comparative Educationists (cf. Cowen, 1996; 2000, 2002; Sweeting, 2007:159; Steiner-Khamsi, 2005:148-172). Cowen (2000:338) defines transitology as "... the more or less simultaneous collapse and of (a) state apparatuses; (b) social and economic stratification systems, and (c) political visions of the future, in which (d) education is given a major symbolic and deconstructionist role in these social processes of destroying the past and redefining the future".

Farrell (1982) distinguishes between the following levels/forms of equality in education:

- equality of access
- equality of progress
- equality of certification, and
- equality of output (i.e. equality in the workplace, in life chances and income for equal qualifications).

The aim of this paper is to investigate progress with respect to equality of access in tertiary (or higher) education in South Africa since 1994).

The paper commences with a portrayal of the socio-economic stratification and the socio-political context in South Africa. That is followed by an outline, first of higher education for White South Africans till 1994, and secondly the history of higher education for Black South Africans till 1994. Subsequently the reconstruction of higher education since 1994 is discussed, focusing on progress in equalization of access. Finally, to complete the picture, equalization of subsequent levels in higher education (equality of progress, equality of certification and equality of output) is briefly discussed.

Socio-economic structure and Socio-Political Context of South Africa

The South African population consists of Blacks (from African descent), Whites (from European descent), Indians (from Indian descent) and “Coloured” (from mixed racial descent). The Black population group has been the longest in the country. While the exact date of their arrival has been the subject of scientific (and political) controversy, respected historian Davenport (1991:9) draws attention to carbon-14 dating techniques, which show evidence of ancestors of this population group being in the country from the third to the fifth centuries AD.

White settlement dates from the establishment of a refreshment station by the Dutch East Indian Company, where Cape Town is today, in 1652 (Johnson, 2004:32). In the course of time interbreeding led to the “Coloured” population segment (cf. Van Jaarsveld, 1976:29). The most recent population groups, the Indians, date from 1855, when Indians were brought from India, to work as indentured labourers on the sugar farms (Muller, 1975:221).

Currently, the composition of the South African population (total 44.8 million) is as follows: Blacks: 79%; Whites: 9.6%; Coloureds: 8.9%; and Indians: 2.5% (Steyn, 2008:40-41). The per-capita income is US\$ 3630 p.a., which places the country in the World Bank category of upper middle income countries (World Bank, 2006:22). The Gini-index is 57.8 – the fourth highest in the world (after Namibia, Swaziland and Brazil)

(World Bank, 2006:76-78). What makes it more problematic is that, although diminishing, the contours of the socio-economic stratification run largely coterminous with that of the racial divide – with the Whites concentrated in the affluent echelons, the blacks in the bottom strata, and the “Coloureds” and “Indians” somewhere in-between (For example in Gauteng – South Africa’s most populous and most affluent province-average annual incomes per household are Rand 253 370 in the case of Whites, R240 114 in the case of Indians, R130 101 in the case of Coloureds, and R90 280 in the case of blacks (Thys, 2008:3)(R10 = 1 Euro)) – a highly inflammable mixture.

A typical colonial set-up *de facto* segregation between the various social groupings was always a feature of the South African social scene. A key date in the history of South Africa is 1948. In that year the National Party came to power. It implemented a programme of rigorous *de jure* and *de facto* segregation policies (apartheid). The advocates of apartheid believed that the separation of the races (and of the various ethnic groupings within the Black race) would enable each grouping to develop to prosperity on the basis of and along the lines of its own culture. For this purpose, 10 autonomous status (so-called Homelands) were created within the borders of South Africa for the various ethnic groupings. Each was to have its own government, schools, etc.

The idea of separate, segregated education systems was, as the entire policy of apartheid, widely rejected and condemned among Black South Africans as inferior education meant to perpetuate inequality and White domination (see: Christie, 1991:229-265; Karis & Gerhart, 1977; Nkomo, 1990). In contrast to White education, which was on any count upon a par with the best systems of the developed world (see: Reschovsky, 2006; Wolhuter, 1997), Black education was, while far more developed than the rest of Sub-Saharan Africa, lagging far behind White education (see: Wolhuter, 1999). The following data would suffice: In 1993 government spending per Black student was R1 659, R2 902 per Coloured student, R3 702 per Indian student, and R4 372 per White student (1993 exchange rate R3,67 = 1US\$) (Nkabinde, 1997:44).

In the socio-political turmoil preceding 1994, segregated, unequal education was

invariably acted as a major grievance.

History of higher education for White South Africans till 1994

The first university in South Africa was the University of the Cape of Good Hope, founded in 1873 under the auspices of the then British colonial administration. This university did no teaching but instead, laid down syllabi, conducted examinations, and conferred degrees for teaching done at colleges such as the South African College (Cape Town) and the Victoria College (Stellenbosch). The University Act (Act no 12 of 1916) made provision for the establishment of a federal examining university to be called the University of South Africa, located in Pretoria. Thus university would incorporate the University of the Cape of Good Hope. In time its constituent colleges became autonomous universities: Stellenbosch University (Victoria College in 1916), University of Cape Town (South African College, in 1916), Witwatersrand University in 1922, University of Pretoria in 1930, University of Natal in 1949, University of the Orange Free State in 1950, Rhodes University in 1951, and Potchefstroom University in 1951. All these institutions were meant to cater for the White population. Once its constituent colleges became independent institutions, the University of South Africa became a correspondence (distance teaching) university in 1951 open for all South African students, but staffed by Whites only the last two universities created for the White population were the University of Port Elizabeth (1965) and the Rand Afrikaans University (1968).

A second type of higher education in South Africa (besides the universities), were the technikons, meant to provide higher education with a technical-vocational bent, to supply in South Africa's urgent need for technicians (Kruger, 1986:193). They were created in terms of the *Advanced Technical Education Act of 1967 (Act 40 of 1967)*. By the end of the 1980s, there were seven technikons for Whites: the Cape Technikon, Natal Technikon, Port Elizabeth Technikon, Pretoria Technikon, Vaal Triangle Technikon, Witwatersrand Technikon, and the Orange Free State Technikon.

By 1993 the gross tertiary enrolment ratio for White South Africans was 50.4 (Wolhuter, 1998:15) – one of the highest in the world (*vide*: Wolhuter, 1997).

History of higher education for Black South Africans till 1994

Tertiary education for Black South African commenced in 1916 when the South African Native College was established in Fort Hare. This institution became autonomous in 1949 under the name of the University of Fort Hare.

The post-1948 government policy (outlined above) also meant that each homeland should have its own university. For this purposes the following universities were created for Black South Africans: the University of the North (1960), the University of Zululand (1960), the University of the Transkei (1976), the University of Bophuthatswana (1977), and the University of Venda (1982). In 1960 the University of Durban-Westville (for South Africans of Indian descent) and the University of the Western Cape for Coloureds (i.e. South Africans of mixed racial descent) were created. Finally, in 1982 Vista University – a multi-campus university with campuses in Black residential areas in cities outside of the homeland, was created for Black South Africans living in such areas.

Technikons for Black South Africans came into being too. By the end of the 1980s these comprised the following: the Northern Transvaal Technikon, the Mangosuthu Technikon, and the Setlogelo Technikon, for Indians, the M.L. Sultan Technikon, for Coloureds the Technikon Peninsula, and the Technikon RSA providing distance education to all population groups (Kruger, 1986:194).

Black Opposition to the segregated education system was an important grievance causing the socio-political turmoil which characterized South Africa during the years preceding 1994 (cf. Christie, 1991:221-226; Mphahlele & Mminele, 1997:104-119; Nkomo, 1990:2).

Despite the increase in the number of tertiary education institutions for Black South Africans (as outlined above), enrolment numbers and ratios were still very unequal by 1994. The enrolment ratios for the various population groups are presented in table 1.

Table 1: Gross tertiary education enrolment rates in South Africa, 1993

Population group	Aggregate	Whites	Indians	Coloured s	Blacks
Gross tertiary enrolment ratios	12.9%	50.4%	30.4%	9.2%	11.1%

(Wolhuter, 1998:15).

Once again, White enrolment ratios were upon a par with the most advanced education systems in the world (Western Europe and North America) (cf. Wolhuter, 1997), and Black enrolment ratios, while far ahead that of the rest of Sub-Saharan Africa, lagged far behind those of Whites.

The Transformation of Higher Education since 1994

In 1994 a new constitution came into operation and a new socio-political dispensation commenced. The constitution, which turned South Africa into a liberal democracy on the Western model, and its Bill of Human rights are of the most progressive in the world.

After the 1994 elections, the baton of government was passed from the National Party to the African National Congress (ANC). The ANC formulated a new education policy, which was based on the following four principles (cf. Wolhuter, 1999):

- democratization: education and training should be available to all, and should be based upon the principle of democracy, characterized by active participation by all parties, in particular teachers, pupils/students, parents and the community
- equity: equal opportunities for all
- desegregation: one of the first steps that the ANC took in the field of education, was to collapse all the homeland ministries of education, as well as the White, Indian and Coloured ministries of education, into one National Department of Education
- multicultural education

Furthermore, the entire education system should be geared towards the realization of the potential of the entire population, with the societal objectives of economic development and the molding of national unity as final goals. In order to accomplish this, two major

reforms were to take place:

- firstly the introduction of Outcomes-Based education, to replace the pre-1994 content-based education, which was condemned as promoting rote-learning and a culture of submissiveness
- secondly a National Qualifications Framework would be set in place, in order to create a network of lifelong learning and training for all South Africans.

Higher education too has had to be reformed in alignment with new societal imperatives and new education policy. For example, programmes offered by universities had to be accredited in the National Qualifications Framework. Democratization and equal opportunities meant that access to higher education had to increase and social inequalities in higher education enrolments had to be obliterated.

A strategy used to increase access to higher education, was the establishment of a student loan scheme, although the scheme is by far not large enough to satisfy the demand. In order to attain a more equitable access to higher education, many universities use differential minimum secondary school examination grades for the different racial groups for admission. (In South Africa, admission to universities depends upon students' grades in the national secondary school termination examinations).

Progress with Equality in Access to Higher Education

Growth in university enrolments are presented in table 1

Table 1: Growth in University enrolments

Year \ Population Group	Black	Coloured	Indian	White	Total
1994	212 042	27 474	34 010	221 829	495 355
1999	315 330	29 039	31 973	162 929	539 271
2005	449 241	46 357	54 618	185 889	736 105
% growth 1994-2005	+111.9	+68.7	+60.6	-16.2	+48.6

Sources: Calculated from Statistics provided by the Department of Education (2005; 2007).

Aggregate enrolments rose between 1994 and 2005 (the most recent year for which official statistics were available at the time of writing, July 2008) with an impressive 48.6%. During the same time White enrolments dropped by 16.2%. Two factors which might have played a role here is declining numbers of birth among White South Africans (since 1990 birth statistics among White South Africans show a consistent decline, (cf. Wolhuter, 2000:155) and emigration. While official statistics do not exist, it is often estimated that almost one million White South Africans (or a quarter of all White South Africans) have left South Africa since 1994 (*see*: Kenny, 2008:13). Between 1994 and 2005 Indian, Coloured and especially Black enrolments increased even more phenomenally than the aggregate figure, with respectively 60.6%, 68.7% and 119.9%. While there was clearly equalization taking place, tertiary enrolments still do not reflect the national population composition: Black, Coloured, Indian, and White students constitute respectively 61.0%, 6.3%, 7.4% and 25.3% of tertiary enrolments, while they constitute 79%, 8%, 2.5% and 9.6% of the population.

Next layers of equality

As mentioned above, using Farrel's model, equality of access is but the first layer of educational equality, followed by, and becomes only meaningful when it is a step towards the following successive layers of equality:

- equality of progress
- equality of certification, and
- equality of output

These are not the topic of this paper, but to complete the above, a few things would be said about each of them.

Equality of progress: The attrition rate at South African higher educational institutions is high, and while official statistics do not exist, it is generally admitted that the failure rate of Black students is higher than that of White students.

Equality of Certification: On equality of certification two remarks should be made. Firstly: desegregation of universities (as in schools) in South Africa is very much a one-way process: (especially affluent) Blacks move from the historically Black universities to the historically White universities, leaving the historically White universities desegregated, and the historically Black universities institutions for Blacks from the lower socio-economic strata. So racial segregation has been replaced by socio-economic desegregation – similar to the process in school education – leaving Blacks from lower socio-economic strata in the less endowed, poorer quality historically Black universities. Secondly, Black students are disproportionately concentrated in the soft options (social sciences, humanities, education) and underrepresented in more prestigious programmes leading to the higher level professions such as medicine or engineering). Once again hard statistics are not available, and rigorous research would be very valuable.

Equality of Output: in this case too, two remarks are apt. In spite of laws pressurizing employers to apply affirmative action and giving preference to Blacks when making appointments, the profiles of much sought occupations do, by far, not reflect the population composition. For example, there are currently only 973 Black chartered accountants in South Africa (the first Black chartered accountant qualified in 1976), 522 Coloured chartered accountants, 2065 Indian chartered accountants, and 23 446 white chartered accountants (Ueckermann, 2008:3). The second issue that needs to be brought into the picture is that of the “brain drain” – the many qualified, highly educated (mainly, but not limited to Whites) who emigrate to developed countries. This is a problem in all developing countries, and is very acute in Africa. For example, less than 10% of the medical doctors trained in Zambia since its independence in 1964, are still in the country (Macfarlane, 2007:14). This leaves South Africa with a skills shortage (for example – almost 50% of ESCOM’s – the Electricity Supply Commission of South Africa – key posts are vacant (Styan, 2008:7), the hospitals in Gauteng-province – South Africa’s most populous province – have only 37% of the clinical technologists they need – a situation threatening sometimes even emergency operations (Naycê, 2008:7). This prevents higher education making its due contribution to the national project of societal upliftment, and

thus undermines the achievements made in expanding and equalizing access to higher education.

Discussion

The expansion of access to higher education in South Africa sine 1994 has been nothing short of spectacular. Yet there is still huger scope for further growth. At present South Africa has a 15% gross enrolment ratio at tertiary education level, compared to a world average of 40% for upper-middle income countries (World Bank, 2006:30). The government's own target is for 2015 (a more seven years from now) as a 20% gross enrolment ratio, i.e. an increase of another 100 000 students (Rademeyer, 2007:6). In pursuing the goal of equity in access to higher education impressive progress has been made as well, although in this case too, there is still much space for improvement.

For increased and equalized access to blossom, to attain its full significance, however, it should be followed by increased and equalized survival, certification and output. These at present, by all indications fall short, and there is also a dearth of research which could guide policymakers and educational planners. What would be of great value in this regard is comparative educational research, and historico-comparative educational research including – when taking into account the many contextual similarities between the countries – comparative educational research between Greece and South Africa.

References

Altbach, P.G. 1982. Servitude of the mind? Education, dependency and neocolonialism. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P. (eds). *Comparative Education*. New York: Macmillan.

Bain, O. & Cummings, W. 2000. Academe's Class Ceiling: Societal, Professional and Institutional Barriers to Career Advancement of Academic women. *Comparative Education Review*. 44(4).

Ball, C. 1989. Introduction, to Ball, C. & Eggins, H. (eds). *Higher education into the 1990s: new dimensions*. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.

Bredie, J.W.B. & Beeharry, G.K. 1998. *School enrollment decline in Sub-Saharan Africa: beyond the supply constraint*. Washington DC: The World Bank.

Christie, P. 1991. *The Right to learn: The struggle for education in South African*. Braamfontein: Ravan Press.

Cooper, P.H. 1985. *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.

Cowen, R. 1996. Last past the post: comparative education, modernity and post-modernity. *Comparative Education* 32(2):151-170.

Cowen, R. 2000. Comparing futures or comparing pasts. *Comparative Education* 36(3):333-342.

Cowen, R. 2002. Moments of time: a comparative note. *History of education* 31(5):413-424.

Davenport, T.R.H. 1991. *South Africa: A modern history*. London: Macmillan.

Department of Education (Republic of South Africa). 2005. *Education Statistics in South Africa at a Glance in 2004*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (Republic of South Africa). 2007. *Data supplied to authority*. Department of Education.

Dorsey, B.J. 1989. Educational development and reform in Zimbabwe. *Comparative Education Review* 33(1):40-58.

Farrell, J.P. 1982. Educational Expansion and the drive for Social Equality. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P. (eds). *Comparative Education*. New York: McGraw-Hill.

Johnson, R.W. 2004. South Africa: The first man, the last nation. Johannesburg: Jonathan Ball.

Karis, T. & Gerhart, G.M. 1977. From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa: 1881-1964, volume 3:1953-1964. Stanford University: Hoover Institution Press.

Kenny, A. 2008. Who's welcome in South Africa? The Citizen 20 May 2008:13.

Kruger, E. 1986. Technical education in the Republic of South Africa. In: Kruger, E. (ed.). *Education – Past, present and future*. Pretoria: Euro.

Lapidus, G.W. 1982. Sexual equality through educational reform: the case of the USSR. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P (eds). *Comparative Education*. New York: Macmillan.

Lemon, A. 1995. Education in a post-apartheid South Africa: some lessons from Zimbabwe. *Comparative Education Review* 33(1):101-114.

Lewin, H.W. 1982. The dilemma of comprehensive secondary school reform in Western Europe. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P (eds). *Comparative Education*. New York: Macmillan.

MacFarlane, D. 2007. Africa staffs the West. Mail & Guardian 26 October - 1 November 2007:14.

Mickelson, R.A.; Nkomo, M. & Smith, S.S. 2001. Education, ethnicity, gender and social transformation in Israel and South Africa. *Comparative Education Review* 45(1).

Muller, C.F.J. 1975. 500 Jaar Suid-Afrikaanse Geskiedenis. Pretoria: Academica.

Nkabinde, Z.P. 1997. An analysis of Educational Challenges in the New South Africa. Lanham, Maryland: University Press of America.

Noyce, G. 2008. Shortage of technologists now critical. *The Citizen*, 5 February 2008:7.

Ogbu, J.B. 1982. Equalisation of educational opportunity and racial/ethnic inequality. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P (eds). *Comparative Education*. New York: Macmillan.

Pape, J. 1998. Changing education for majority rule in Zimbabwe and South Africa. *Comparative Education Review* 42(3):253-266.

Rademeyer, A. 2007. Pandor sê nog universiteite is dalk nodig. *Beeld*. 28 November 2007:8.

Reschkovsky, A. 2006. Financing Schools in the New South Africa. *Comparative Education Review* 50(1):21-45.

Steiner-Khamsi, G. 2005. Vouchers for teacher education (non) reform in Mongolia: transitional, postsocialist or antisocialist explanations? *Comparative Education Review* 49(2):148-172.

Styan, J. 2008. Byna 50% ESKOM-sleutelposte leeg. *Beeld – Sake* 24, 20 Mei 2008:7.

Sweeting, A. 2007. Comparing times. In: Bray, M.; Adamson, B. & Mason, M. (eds). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: University of

Hong Kong: 145-163.

Todaro, M.P. 1989. *Economic Development in the Third World*. New York: Longman.

UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All: Meeting basic learning needs*.
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng_shtml [Date of
 Access: 2006.02.08]

UNESCO. 2000. *Dakar Framework Action*.
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng_shtml [Date of
 Access: 2006.02.08]

UNESCO. 2003. *Gender and education for all: the leap to equality*. Paris: UNESCO.

Van Jaarsveld, F.A. 1976. *Van Van Riebeeck tot Vorster: 1652-1974*. Johannesburg: Perskor.

Wolhuter, C.C. 1993. *Gelyke Onderwysgeleenthede met besondere verwysing na die implikasies daarvan vir onderwysvoorsiening in die RSA*. Unpublished D. Ed. Thesis, University of Stellenbosch.

Wolhuter, C.C. 1997. *Classification of National education Systems: A multivariate Approach*. *Comparative Education Review* 41(3):161-179.

Wolhuter, C.C. 1998. *Spektroskopie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel binne die internasionale ry van nasionale onderwysstelsels*. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Opvoedkunde* 18(1):9-19.

Wolhuter, C.C. 1999. *Sosiaal-wetenskaplike literatuur over onderwys in Zuid-Afrika: Van verzuiling tot eensgezindheid vanuit verscheidenheid*. *Pedagogische Studiën* (Netherlands) 76:361-370.

Wolhuter, C.C. 2000. Enkele implikasies van die 1996-sensus vir die opvoedkundenavorsingsagenda. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde 20(2):155-160.

Wolhuter, C.C. 2007. Education for all in Sub-Saharan Africa: Prospects and challenges. In: Baker, D.P. & Wiseman, A.W. (eds). *Education for All: Global promises, national challenges*. Amsterdam: Elsevier: 337-362.

World Bank. 2006. 2006 World Development/indicators. Washington DC: The World Bank.

Επιλογές στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνική δικαιοσύνη. Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (1975 – 1995).

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στο περιεχόμενο που αποκτά η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης όσον αφορά τη διαδικασία στελέχωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προαναφερόμενη διαδικασία θα ερευνηθεί αυτή καθαυτή αλλά και σε σχέση με τα αποτελέσματά της, τις εκροές της. Το ερευνητικό μας υλικό θα πηγάζει από μια πληθώρα κειμένων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, αφού αποτελεί το συνδικαλιστικό φορέα εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών. Μέσα από το λόγο της Δ.Ο.Ε. θα προσπαθήσουμε να αποκωδικοποιήσουμε πώς αντιλαμβάνεται ή ποιο θεωρεί ως δίκαιο τρόπο κάλυψης των αναγκών της εκπαίδευσης σε στελεχιακό δυναμικό σε σχέση με έννοιες – όρους όπως: κάθαρση – αποκατάσταση αδικιών, αξιοκρατία, αντικειμενικότητα, δημοκρατική νομιμότητα / λειτουργία. Επίσης, θα μελετήσουμε αν λαμβάνει θέση στα τεκταινόμενα και ποιο είναι το περιεχόμενο (-α) αυτής της θέσης. Οι τοποθετήσεις αυτές περιλαμβάνουν κείμενα που έχουν δημοσιευτεί στο Διδασκαλικό Βήμα και καταγράφουν τις απόψεις του συγκεκριμένου φορέα, πρακτικά Γενικών Συνελεύσεων, δημοσιεύσεις – ανακοινώσεις της εκάστοτε ηγεσίας της.

Από το συγκεκριμένο υλικό θα διαφανεί πως η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης θα απασχολήσει τη Δ.Ο.Ε. σε βαθμό ισάξιο με έννοιες – κλειδιά του επιλεκτικού μηχανισμού της στελέχωσής της. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο που θα προσλάβει αναφέρεται σε μια ποικιλία πτυχών τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχέσης του με το κοινωνικό σύνολο γενικά, όσο και του διοικητικού μηχανισμού του ειδικότερα.

Abstract

This paper is about social justice in the procedure of staffing the Greek educational system. The research is about this procedure and its results. It will be based on texts from the Greek Teachers' Federation, which is the teachers' trade union. These texts will be used as a base to decode the Federation's views about a fair way to select its staff and about terms such as: redress of an injustice, meritocracy, objectivity, democratic legality / function. They are included in texts published in the Federation's journal called "Didaskaliko Vima", in the proceedings of the General Meetings and in other announcements.

In this paper it will be shown the Federation's concern about social justice and its relation to the educational system and specifically to the administrative machinery.

Εισαγωγή – εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η κατανόηση της σχέσης που συνδέει την εκπαίδευση με την κοινωνική δικαιοσύνη συνεπάγεται τη μελέτη της γέννησης του ισωτικού κοινωνικοπολιτικού λόγου. Το περιεχόμενο του λόγου αυτού, καθώς και η κοινωνική του πρόσληψη κάθε άλλο παρά σαφής είναι. Η έννοια καθώς και η αξία της δικαιοσύνης δύσκολα διακρίνονται στο λόγο αυτό από την έννοια και την αξία της ισότητας σε όλο σχεδόν το εύρος των σημασιών τους.

Από τις δύο κλασικές σημασίες της δικαιοσύνης που ανάγονται στον Αριστοτέλη, η μία ταυτίζει τη δικαιοσύνη με τη νομιμότητα, θεωρείται δηλαδή δίκαιη η πράξη που τελείται σύμφωνα με τους νόμους (αδιάφορο αν ανήκουν στο θετικό ή φυσικό δίκαιο). Η άλλη ταυτίζει τη δικαιοσύνη με την ισότητα, γι' αυτό δίκαιη είναι μια πράξη ή ένας νόμος όταν εγκαθιδρύει ή σέβεται, εφόσον έχει ήδη εγκαθιδρυθεί, μια σχέση ισότητας. Καθένας από τους δύο αυτούς όρους είναι αναγκαίος (ισότητα ανάμεσα στα μέρη – σεβασμός της νομιμότητας) για την πραγμάτωση της δικαιοσύνης, μόνο όμως αν ισχύουν από κοινού καθίστανται και επαρκείς. Σε ένα οργανωμένο σύνολο η αδικία μπορεί να προέλθει είτε από τον εκφυλισμό της ισότητας είτε από τη μη τήρηση των νόμων (Μπόμπιο, 1998: 44-47). Ο Αριστοτέλης πάλι θα τονίσει ότι η δίκαιη διανομή ωφελιμάτων είναι εκείνη που προσδιορίζεται από την ισότητα της σχέσης των αγαθών προς την αξία των ατόμων, δηλαδή ο λόγος αγαθών προς την αξία πρέπει να είναι ίσος για όλα τα άτομα (Ηθικά Νικομάχεια, α'-ε': 225-287).

Θα πρέπει να θεωρήσουμε την έννοια της δικαιοσύνης ως κάτι διακριτό από τις εκάστοτε αντιλήψεις περί δικαιοσύνης. Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στη βασική διάρθρωση της κοινωνίας, στον τρόπο με τον οποίο οι μείζονες κοινωνικοί θεσμοί διανέμουν θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις, καθορίζοντας την κατανομή των πλεονεκτημάτων της κοινωνικής συνεργασίας (Rawls, 2003: 28-36). Επίσης, δεν πρέπει να συγχέεται με το κοινωνικό ιδεώδες το οποίο αποτελεί ένα όραμα. Για την αποφυγή νοηματικών συγχύσεων είναι αναγκαία η αποσαφήνιση όρων όπως οι ακόλουθοι:

- «Ουσιαστική» δικαιοσύνη. Περιλαμβάνει εκτιμήσεις ή αναφέρεται στον προσδιορισμό των αποφασιστικών κριτηρίων περιεχομένου (Σταμάτης, 1995: 13).
- «Τυπική» δικαιοσύνη. Είναι αυτή που επιτάσσει απλώς ως πρέπει μεταχείριση των ανθρώπων και των μεταξύ τους σχέσεων αυτή που βασίζεται σε στοιχεία κρίσιμα και όχι άσχετα. Αποτελεί φυσική συνέχεια της πρώτης, αφού επιδιώκει την εφαρμογή των αποφασιστικών κριτηρίων στην πράξη¹ (Μπόμπιο, 1998: 52-57).
- «Πραγματική»² δικαιοσύνη ή δικαιοσύνη στην «πράξη». Συνήθως, νοείται η δικαιοσύνη σε σχέση με υλικά αγαθά, η οικονομική δικαιοσύνη.

Η ανισότητα είναι που χρειάζεται ικανή αιτιολόγηση, προκειμένου να καταλήξουμε σε διαφοροποιητική μεταχείριση που να μην είναι αυθαίρετη. Σε κάθε περίπτωση η ισότητα συνίσταται σε μία σχέση μεταξύ ορισμένων μερών (υποκειμένων ή / και αντικειμένων). Αυτή δε η σχέση αποκτά αξία και γίνεται μια επιδίωξη επιθυμητή όταν είναι δίκαιη. Δύο πρόσωπα ή δύο πράγματα μπορεί να εξισωθούν από πολλές απόψεις: η ισότητά τους ή η εξίσωσή τους είναι δίκαιη μόνο στο βαθμό που ανταποκρίνεται σε ένα καθορισμένο κριτήριο, το οποίο ονομάζεται κριτήριο δικαιοσύνης. Το κριτήριο αυτό αποτελεί τη βάση για να αποφασίσουμε ποια από τις απόψεις αυτές πρέπει να θεωρείται κρίσιμη, ώστε να διακρίνουμε μία ισότητα επιθυμητή από μία ισότητα ανεπιθύμητη. Κανένα από τα κριτήρια αυτά δεν έχει απόλυτη αξία ούτε είναι απόλυτα αντικειμενικό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις απαιτείται συνδυασμός κριτηρίων. Η κρισιμότητα ή μη ορίζεται με βάση

¹ Εδώ εντάσσονται και τα ζητήματα επανορθωτικής δικαιοσύνης και στάθμισης μεταξύ μορφών θεσμικής αδικίας, τα οποία παρατηρούνται και στο χώρο της εκπαίδευσης.

² Κατά αντιπαράθεση «πραγματική» ισότητα ή ισότητα στην «πράξη» νοείται η ισότητα σε σχέση με υλικά αγαθά, η οικονομική ισότητα, η οποία διακρίνεται έτσι από την τυπική ή νομική ισότητα και από την ισότητα ευκαιριών ή κοινωνική ισότητα.

αξιολογικές επιλογές, γι' αυτό και είναι ιστορικά προσδιορισμένη κάθε φορά. Βασικές ιδιότητες και επιμέρους αιτήματα της ευρύτερης αρχής της δικαιοσύνης είναι η αμεροληψία, η συνέχεια και συνέπεια, η αναλογικότητα και η καθολικότητα. Επιβάλλεται, δηλαδή, το εκάστοτε προκρινόμενο μέτρο ισότητας να είναι γενικεύσιμο για να μπορεί να ισχύει σε απροσδιόριστο αριθμό προσώπων.

Η διαλεκτική θεώρηση της κοινωνικής αδικίας (μαρξική – κριτική θεωρία) υποστηρίζει πως η τελευταία αναφύεται κυρίως σε κοινωνική μακροκλίμακα, κατ' εξοχήν στη συνολική σχέση κεφαλαίου-εργασίας. Είναι όμως δυνατόν να εμφανιστεί και σε κοινωνική μικροκλίμακα, σε εξατομικευμένες σχέσεις έννομης επικοινωνίας μεταξύ προσώπων (Σταμάτης, 1995:55-70). Η κοινωνική οργάνωση εμφανίζεται ως άνιση και ανισοποιητική. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτών των απόψεων η προβληματική για την υλικότητα και την κανονιστικότητα της αστικής κοινωνίας, καθώς και για τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν τη διατήρηση αλλά και τη μεταβολή της κοινωνίας αυτής.

Οποιοσδήποτε αντιλήψεις περί δικαιοσύνης οφείλουν να δίνουν απαντήσεις και στα δύο ερωτήματα «ισότητα ανάμεσα σε ποιους ;» και «ισότητα ως προς τι ;» για να έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αυτό είναι εμφανές στις σύγχρονες θεωρίες περί δικαιοσύνης. Οι θεωρίες αυτές παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι σύγχρονοι λιμπερταριανοί (νεοφιλελεύθεροι) προτείνουν, σύμφωνα με τη διατύπωση του Nozick (1980), μια κοινωνία με ελάχιστο κράτος. Η ανισότητα των εισοδημάτων είναι αποδεκτή, αλλά όλοι έχουν ισότητα δικαιωμάτων επί περιουσιακών αγαθών, επί της ελευθερίας χρήσης αυτών που τους ανήκουν. Αντίθετα αυτοί που κατανοούν την κοινωνία μέσω της ύπαρξης ενός κοινωνικού συμβολαίου (στοχεύουν στην κοινωνική αρμονία – συναίνεση), όπως ο Rawls (2003), προτείνουν σημαντικές παρεμβάσεις του κράτους στη λειτουργία της οικονομίας. Όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου θεωρούνται ίσα ως προς τα δικαιώματα των πολιτικών ελευθεριών (όπως η διεκδίκηση θέσεων και αξιωμάτων). Η διανομή σημαντικών κοινωνικά ωφελημάτων πρέπει να είναι ίση, εκτός κι αν μια άνιση διανομή βελτιώνει τη θέση των ασθενέστερων (η αρχή της διαφοράς). Οι ωφελμιστές, τέλος, αποδέχονται ότι τα εισοδήματα των ανθρώπων μπορεί να μην είναι ίσα ούτε και να απαιτείται ισότητα εισοδημάτων και χρησιμότητας, αλλά τα άτομα ως ξεχωριστές οντότητες έχουν ίση σημασία για την εκτίμηση της συνολικής χρησιμότητας (Lyons, 1965). Για τους υποστηρικτές αυτών των απόψεων κάθε άτομο έχει ίσες πιθανότητες να βρεθεί στη μία ή την άλλη θέση στην κατανομή των εισοδημάτων ενός κοινωνικού συνόλου (Λιανός, 2000:116-126). Μια κοινωνία είναι ορθά διαρθρωμένη και, άρα, δίκαιη όταν οι κύριοι θεσμοί της βρίσκονται διαρρυθμισμένοι με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο σύνολο ικανοποίησης των έλλογων επιθυμιών των ατόμων³.

Ένας «ενδιάμεσος» τύπος θεωρητικής προσέγγισης (Dworkin) επιδιώκει την επεξεργασία όρων εξισορρόπησης μεταξύ πολιτικών κοινωνικής πρόνοιας και ενισχυμένων πλαισίων δικαιωμάτων, τα οποία θα ενεργοποιούνται ως εμπόδια μόλις γίνει φανερό ότι οι συνέπειες των πιο πάνω συστημάτων παραβιάζουν αρχές ισότητας. Τα δικαιώματα αυτά αποτελούν πλεονεκτήματα των ατόμων και είναι αναγκαία για να εγγυώνται ίση φροντίδα και σεβασμό (Αγγελίδης, 1993 : 74-83). Για τον A. Sen (2004) η δικαιοσύνη συνδέεται άρρηκτα με την ελευθερία που διαθέτει κάθε άνθρωπος να επιδιώκει στόχους τους οποίους θεωρεί άξιους λόγου. Αυτό δε σημαίνει υποχρεωτικά ότι οι στόχοι ενός ατόμου πρέπει να είναι παρόμοιοι με αυτούς κάποιου άλλου. Σημαντικές, λοιπόν, είναι οι «ουσιώδεις ευκαιρίες ζωής», το να μπορεί κάποιος να κάνει επιλογές μεταξύ εναλλακτικών τρόπων ζωής (Σταμάτης, 2000:261-276). Για τη συγκεκριμένη οπτική μορφές κοινωνικής αδικίας, όπως για παράδειγμα η φτώχεια, δεν αναφέρονται απλά σε έλλειψη αγαθών, αλλά πρώτιστα στις περιορισμένες δυνατότητες που έχει το άτομο να υλοποιήσει το δικό του σχέδιο ζωής.

Εκ πρώτης όψεως, λοιπόν, οι προαναφερθείσες παραδοχές όχι μόνο διαφέρουν, αλλά είναι και αντίθετες μεταξύ τους. Εντούτοις, το σύνολο των απόψεων αυτών παρουσιάζει ένα σημαντικό κοινό στοιχείο. Προτείνουν και βασίζονται στην ισότητα των ατόμων ως προς κάτι. Αυτό το κάτι (κριτήριο δικαιοσύνης) διαφέρει από θεωρία σε θεωρία, αλλά σε όλες υπάρχει (Λιανός, 2000 : 127-128).

Οποιαδήποτε αναφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη για να αποκτήσει ουσιαστικό περιεχόμενο, δηλαδή για να πραγματοποιηθεί και να αποτελέσει τη βάση της λειτουργίας της κοινωνίας είναι αναγκαίο να συνδεθεί με τους κατάλληλους κοινωνικούς θεσμούς. Μέσω των θεσμών αυτών, συχνά, πραγματώνεται ως διανομή ωφελημάτων, αγαθών (Μολύβας, 2004:344-353).

³ Υπολογιζόμενο αθροιστικά στο σύνολο των ατόμων που ανήκουν σε αυτήν.

Το σχολείο αποτελεί το χαρακτηριστικότερο εκπρόσωπό τους (Galbraith,1997:117–126). Έτσι, θα αναπτυχθεί σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα ένας ευρύς διάλογος για το ποια είναι συμβολή του στη δημιουργία μιας δίκαιης (ή άδικης) κοινωνίας. Από την αναζήτηση αυτή θα διαμορφωθεί η έννοια της ισότητας των ευκαιριών (Ζαμπέτα, 1993:223-252).

Η συγκεκριμένη έννοια έχει περάσει πολλές περιπέτειες⁴, έχει φορτιστεί με αντιφάσεις και αντιθετικές χρήσεις (Ηλιού,1984: 49-61). Στην πραγματικότητα θα διευρυνθεί τουλάχιστον προς δύο κατευθύνσεις: α) στο να εφαρμόζεται η ισότητα αφετηρίας σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου δίχως καμία διάκριση β) στο να περιλαμβάνονται στις περιστάσεις που θα έχει εφαρμογή και περιστάσεις κοινωνικά και οικονομικά σημαντικές. Έχοντας υπόψη μας το ρόλο του σχολείου στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, επομένως και στην κοινωνική ιεράρχηση, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία των απόψεων αυτών (Φραγκουδάκη,1985). Με την πάροδο του χρόνου από τη διαδικαστική ισοτιμία, που είναι αδιάφορη για τη διαφορετική κατάσταση του καθενός, θα προτιμηθεί μια ισοτιμία αποτελεσμάτων που την εμπεριέχει (Rosanvallon, 2001: 75 – 79). Η προσοχή θα στραφεί από την καταστατική ανισότητα στην ανελκτική ανισότητα.⁵

Για τον Κ. Τσουκαλά (1998 : 30–32) η ισονομία και ισοπολιτεία θα αποτελέσουν την αφετηρία κάθε μελλοντικής συζήτησης για δικαιοσύνη και ισότητα. Ως ίσοι ενώπιον των θεσμών οι άνθρωποι θα αναρωτηθούν για τα πραγματικά κοινωνικά αίτια των εμφανώς άνισων συνθηκών της ζωής τους, θα επιδιώξουν την εκλογίκευσή τους και θα διεκδικήσουν τη μεταρρύθμιση των θεσμικών μορφών που τις ενεργοποιούν. Η διεκδίκηση της ισοπολιτείας συνεπέφερε μιαν ονομαστική ομογενοποίηση και ισοδυναμία των μελών ενός κοινωνικού συνόλου, και συνεπώς την αξιωματική συγκρισιμότητα των ανθρώπων μεταξύ τους. Η τελευταία, μέσω ιστορικά προσδιορισμένων διεργασιών, θα οδηγήσει στη δημιουργία πολλών γνωστών ιδεολογικών κατασκευών και του εκπαιδευτικού κοινωνικού χώρου.

Έτσι, μετά την εμφάνιση και καθιέρωση των τυπικών ισονομιστικών αιτημάτων, ακολούθησαν διαδοχικά τα αιτήματα για εκδημοκρατισμό, τα αιτήματα για επανορθωτικές παρεμβάσεις του κράτους και τα αιτήματα για ίσες ευκαιρίες. Οι αξιώσεις αυτές θα προβληθούν συχνά σαν λέξεις που έχουν μεγαλύτερη αξία παρά νόημα, ενώ θα βρουν τη θεσμική τους ολοκλήρωση πρώτα στο κράτος δικαίου και στη συνέχεια στο κοινωνικό κράτος. Ο τρόπος δε με τον οποίο αρθρώνονται και διαπλέκονται μεταξύ τους τα μέρη του δικαιωτικού λόγου, τόσο στο επίπεδο του πολιτικού λόγου, όσο και στο επίπεδο της θεσμικής τους κατοχύρωσης, παραμένει σε κάποιο βαθμό αποσπασματικός (ο.π. : 339 – 355). Εξάιρεση δεν θα αποτελέσει ούτε ο συνδικαλιστικός φορέας των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση ενός εσωτερικά συνεπούς και άρτιου λόγου γύρω από την υλοποίηση της δικαιοσύνης θα εμφανίσει κατά καιρούς αδυναμίες. Ο δίκαιος επιμερισμός δεν κατάφερε να συγκροτηθεί σε ένα κλειστό και λογικά θεμελιωμένο σύστημα. Ίσως επειδή η επίκλησή του δεν αντιστοιχούσε σε ένα ολοκληρωμένο και σφαιρικό κοινωνικό – πολιτικό πρόταγμα. Επιπλέον, το κοινωνικό αίτημα για δικαιοσύνη θα εκφραστεί ως συνισταμένη ατομικών και κατηγορικών αξιώσεων για επανορθωτική αναδιανομή των κοινωνικών πόρων και των αξιών στο πλαίσιο μιας ατομοκεντρικής και ανταγωνιστικής κοινωνίας, γι' αυτό θα φέρει και τη σφραγίδα της.

Τέλος, κάθε θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης δε θα πρέπει να παραγνωρίζει τη μελέτη όλων εκείνων των προϋποθέσεων (πολιτικών κι όχι μόνο) που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των αρχών που προσπαθεί να τεκμηριώσει. Από τη στιγμή που οι ατομικές ιδιαιτερότητες δεν μπορούν να παράσχουν πλήρεις και αποτελεσματικές ερμηνείες για τις ανισότητες μεταξύ των ατόμων, ο κοινωνικός προβληματισμός επικεντρώνεται κατ' ανάγκην γύρω από τη διερεύνηση των κοινωνικών μηχανισμών που παράγουν και αναπαράγουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Στα πλαίσια αυτής της οπτικής θα επιδιώξουμε να μελετήσουμε εάν και κατά πόσο ο μηχανισμός στελέχωσης του εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί με τρόπο που παράγει ή συντηρεί διαφοροποιήσεις, καθώς και ποιας μορφής είναι αυτές.

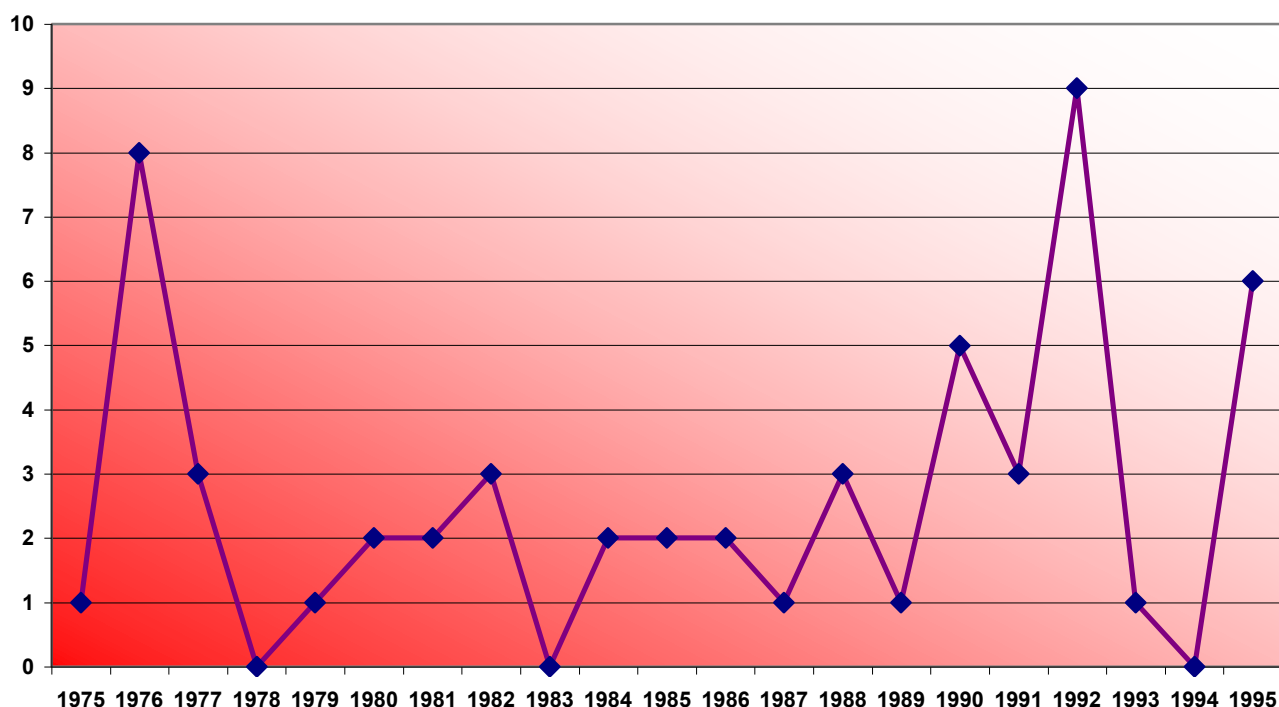
⁴ Η υπόθεση ότι η περαιτέρω εξίσωση των ευκαιριών στην εκπαίδευση (χωρίς τη μελέτη όσων συμβαίνουν εκτός αυτής) θα οδηγούσε σε εξίσωση και των ευκαιριών στη ζωή δεν επαληθεύτηκε (Husen,1991:105-111).

⁵ Χαρακτηριστικό εμπόδιο στην εφαρμογή της ισότητας ευκαιριών (όχι μόνο στην εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στην κοινωνική άνοδο, αλλά και σε άλλους θεσμούς) αποτελεί η αδυναμία της να ανταποκριθεί στην ακόλουθη συνθήκη: Την ύπαρξη δίκαιων κανόνων επιμερισμού των άνισα προικισμένων ανθρώπων στις εξ ορισμού άνισες κοινωνικές θέσεις.

Ερευνητικά δεδομένα

Στην προσπάθειά μας να μελετήσουμε το λόγο του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράψαμε το πλήθος των αναφορών που γίνονται στην κοινωνική δικαιοσύνη στο έντυπο μέσω του οποίου δημοσιεύονται οι απόψεις του. Πρόκειται, επομένως, για κείμενα του Διδασκαλικού Βήματος. Για την περιγραφή και την ανάλυση αυτών των κειμένων θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (ποσοτική και ποιοτική) (Mason, 2003 : 17-22). Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αναλύει συγκεκριμένα «μηνύματα»⁶ εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, μετρώντας τη συχνότητά τους και επιχειρώντας την ερμηνεία⁷ τους (Holsti,1969:14). Ειδικότερα, αναφερόμαστε «...σε κάθε τεχνική δημιουργίας συμπερασμάτων μέσω του συστηματικού και αντικειμενικού εντοπισμού των ειδικών χαρακτηριστικών των μηνυμάτων...ένα διαβατήριο να ακούσουμε τις λέξεις του κειμένου και να καταλάβουμε καλύτερα τις αντιλήψεις αυτού που το παρήγαγε» (Berg,1998:223-225). Ως μονάδα καταγραφής επιλέχτηκε το «θέμα». Η μονάδα αυτή μπορεί να περιορίζεται σε μια πρόταση ή να αναπτύσσεται σε μια μεγαλύτερη «ενότητα κειμένου» (Mason, 2003 : 246-256). Σε αυτές τις ενότητες κειμένου θα αναζητήσουμε όλα τα πιθανά περιεχόμενα τα οποία προσλαμβάνει (ή με τα οποία συνδέεται) η κοινωνική δικαιοσύνη τη στιγμή της πλήρωσης του διοικητικού – καθοδηγητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης.

Γραφική απόδοση των αναφορών στην κοινωνική δικαιοσύνη



⁶ Ο Θ. Ιωσηφίδης (2003:62-85) τονίζει πως αν και η κωδικοποίηση και ο σχολιασμός των ποιοτικών δεδομένων αποτελούν οργανικά μέρη της ανάλυσης, ο τελικός στόχος της αναλυτικής διαδικασίας είναι η παραγωγή νοήματος και ερμηνείας.

⁷ Σύμφωνα με τη Μ. Ηλιού (1984: 61) «για την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες χρειάζεται πρωταρχικά η αίσθηση (κατανόηση) του συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου (και των φαινομένων του)».

Από το παραπάνω γράφημα διαπιστώνουμε έξαρση των σχετικών αναφορών τη χρονική περίοδο 1976 – 1982. Αυτό οφείλεται, όπως θα δούμε και στο επόμενο γράφημα, στο ζήτημα της αποκατάστασης της νομιμότητας στη διοίκηση της εκπαίδευσης και την καθολική απαίτηση για απαλλαγή της από τους θιασώτες της δικτατορίας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών θα απαιτήσει την αποκατάσταση και τη δικαίωση όλων αυτών που διώχθηκαν κατά τα παρελθόντα έτη, καθώς και αυτών που δεν επιλέχθηκαν να στελεχώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας των δημοκρατικών τους φρονημάτων. Το συγκεκριμένο ζήτημα θα ταλανίσει την ελληνική εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ τα πεπραγμένα του σχετικού Ειδικού Συμβουλίου Κρίσεως, που θα συσταθεί γι' αυτό το σκοπό, θα αμφισβητηθούν.

Στη συνέχεια, οι καταγραφές στα μέσα της δεκαετίας του 1980 αναφέρονται κυρίως σε δύο ζητήματα: α) Στη διαδικασία επανάκρισης των σχολικών συμβούλων και σε όσα λαμβάνουν χώρα σε αυτήν και β) Στην αξιολόγηση, η οποία τίθεται επιτακτικά από την πλευρά της πολιτείας αρκετά χρόνια μετά την αναστολή των υπηρεσιακών εκθέσεων των επιθεωρητών. Η Δ.Ο.Ε. θα υποστηρίξει πως κάθε θεσμός που εισάγεται στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι της ευρύτερης αποδοχής όλων και να στηρίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης και της αξιοκρατίας. Έτσι, ενώ συνέβη αρχικά κάτι τέτοιο για το θεσμό του σχολικού συμβούλου, στη συνέχεια εγκαταλείφθηκε με όλα τα επακόλουθα.

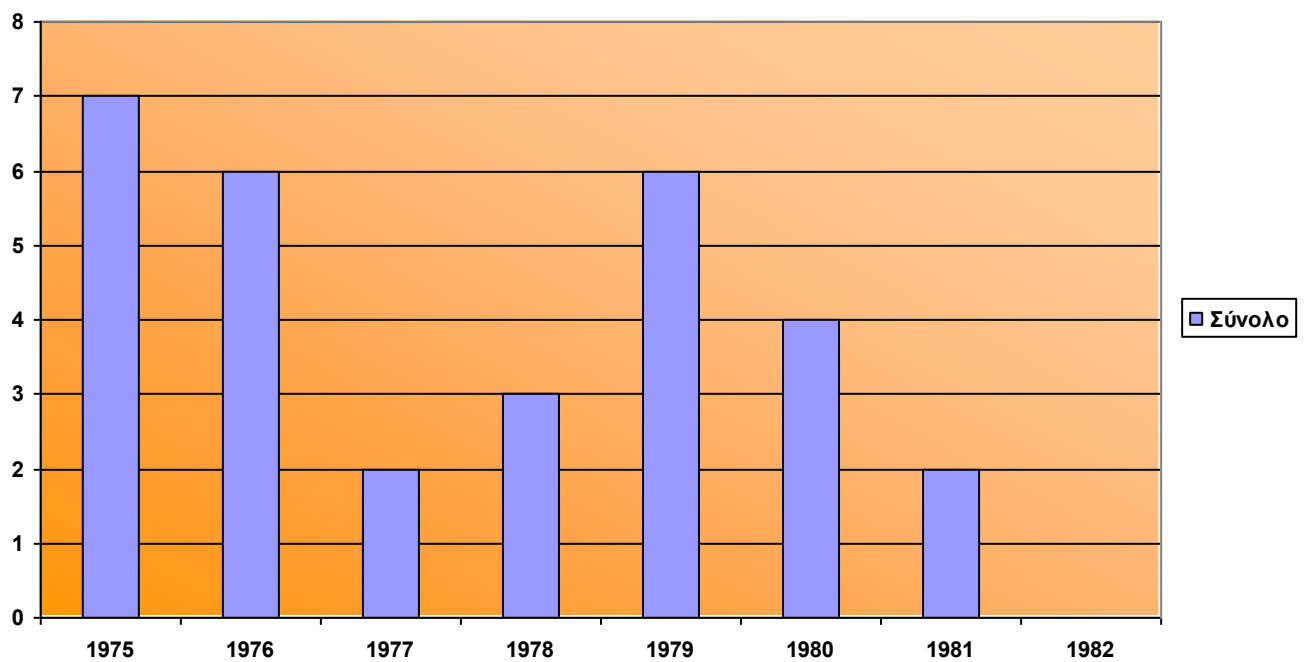
Την τριετία 1990 – 1992 η αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό θα συνοδευτεί από αλλαγές στην οργανωτική δομή της εκπαίδευσης, ενώ δίκαιη επιλογή / κρίση θα θεωρηθεί αυτή που συνδυάζει χαρακτηριστικά όπως η αξιοκρατία και η μοριοδότηση / μέτρηση των προσόντων. Η Δ.Ο.Ε. στην προσπάθειά της να περιορίσει φαινόμενα αυθαιρεσίας διεκδικεί τη μετατροπή της πλειοψηφίας των επιλεκτικών κριτηρίων σε αριθμητικά δεδομένα, με τρόπο όμως που δεν επιδέχεται αμφισβητήσεις / παρερμηνείες. Έτσι, οποιαδήποτε δίκαιη επιλογή δεν μπορεί να μην είναι και αξιοκρατική και το αντίστροφο (Δ.Β., 1015 :8). Η συνέντευξη θα εξακολουθήσει να αποτελεί το «αγκάθι» των επιλογών, το κατεξοχήν διαφοροποιητικό στοιχείο του επιλεκτικού μηχανισμού, αφού δεν είναι συστηματοποιημένη. Οι αναφορές που έπονται, έως και το 1995, περιλαμβάνουν κυρίως τοποθετήσεις για το νέο προεδρικό διάταγμα επιλογής στελεχών που κυοφορείται αυτή την περίοδο.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα εκπαιδευτικά πράγματα της μεταπολίτευσης θα σημαδεύονται από αυτό που αποκλήθηκε «κάθαρση» της εκπαίδευσης. Ένας μεγάλος αριθμός στελεχών που θα διεκδικήσουν την επανάκρισή τους θα κατηγορηθούν για συνεργασία «έργω ή λόγω» με το καταπιεστικό καθεστώς. Την πραγματικότητα αυτή επιβεβαιώνει και το σχετικό άρθρο 73 (παράγραφος 10) του νόμου 309 / 1976 που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας. Το έντυπο στο οποίο δημοσιεύει τις απόψεις της η ομοσπονδία θα κατακλυστεί για αρκετά χρόνια όχι μόνο από το αντίστοιχο αίτημα, αλλά και από πληθώρα κειμένων στα οποία καταγράφεται η κατάσταση της εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη περίοδο(δικτατορία).

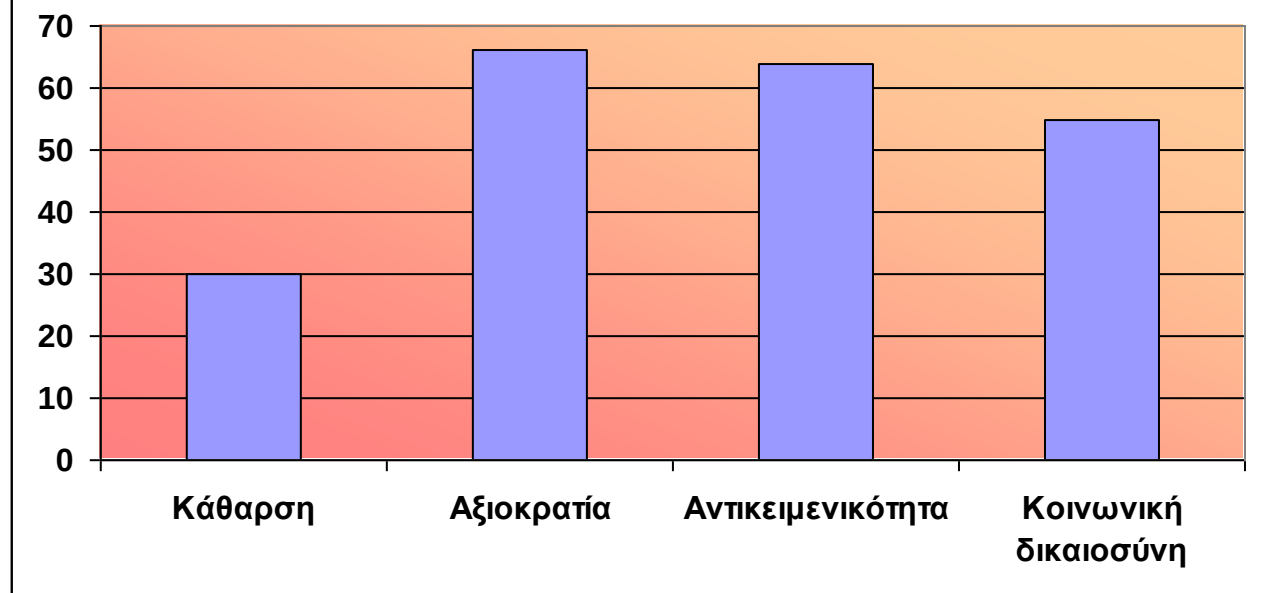
Η Δ.Ο.Ε. θα διαμαρτυρηθεί για την «ημιτελή κάθαρση»⁸, ενώ θα επισημάνει πως πολλοί από τους εκπαιδευτικούς αυτούς όχι μόνο θα συμμετέχουν ως κριτές στο Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως, αλλά θα τύχουν προνομιακής μεταχείρισης / επιβράβευσης, στελεχώνοντας το διοικητικό μηχανισμό μεγάλων αστικών κέντρων ή παραμένοντας στις θέσεις που κατείχαν. Το τελευταίο θα προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις τόσο από τους συνυποψήφιους τους, όσο κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, που ως υφιστάμενοί τους, αδικήθηκαν με διάφορους τρόπους από αυτούς (υπηρεσιακές εκθέσεις, πληροφόρηση για την «κοινωνική» τους δράση). Η έντονη κριτική της ομοσπονδίας αποσκοπούσε σε δύο κυρίως στόχους: αρχικά στην αποκατάσταση των αδικιών και στη συνέχεια στη ριζική αναμόρφωση του διοικητικού – καθοδηγητικού μηχανισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω του θεσμού του σχολικού συμβούλου. Όσα προαναφέραμε είναι εμφανή στο γράφημα που ακολουθεί, ενώ οι σχετικές αναφορές ατονούν καθώς πλησιάζουμε στο 1982.

⁸ Συνέπεια της «ατελούς κάθαρσης» είναι η συμπερίληψη στα νομοθετήματα της επόμενης δεκαετίας μεταξύ των κριτηρίων των υποψήφιων στελεχών και του όρου «δημοκρατική προσωπικότητα».

Κάθαρση - αποκατάσταση αδικιών



Συγκριτικά στοιχεία για τη χρονική περίοδο 1975 - 1995



Για να αξιολογήσουμε τη βαρύτητα της κοινωνικής δικαιοσύνης ή το μέγεθος του ενδιαφέροντος της Δ.Ο.Ε. γι' ό,τι σχετίζεται με αυτή επιλέξαμε τη συγκριτική παρουσίαση των αναφορών της με τις αντίστοιχες τριών σχετιζόμενων με αυτή εννοιών: της κάθαρσης, της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας. Πρόκειται στην ουσία για ένα δείκτη σημαντικότητας της αντίστοιχης έννοιας για τον εκπαιδευτικό (συνδικαλιστικό / πολιτικό) λόγο της ομοσπονδίας. Ο όρος «σχετιζόμενες» δεν αποτελεί ερευνητική κατασκευή αλλά προκύπτει από τη μελέτη των κειμένων, στην πλειοψηφία των οποίων η δικαιοσύνη «συνυπάρχει» σε οργανική ενότητα με κάποια από τις παραπάνω έννοιες.⁹

Η μελέτη του γραφήματος μάς αποκαλύπτει ότι για την εξεταζόμενη περίοδο 1975 – 1995 τα ζητήματα δικαιοσύνης αποτελούν σημαντικό μέρος των αναφορών στον επιλεκτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Μάλιστα, έχουν περίπου τον ίδιο βαθμό ενδιαφέροντος με περισσότερο κομβικές έννοιες της συγκεκριμένης θεματικής όπως η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία.

Συζήτηση – Ερμηνεία των ευρημάτων

Από τη μελέτη των κειμένων της Δ.Ο.Ε. για τη στελέχωση της εκπαίδευσης διαπιστώνουμε πως η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

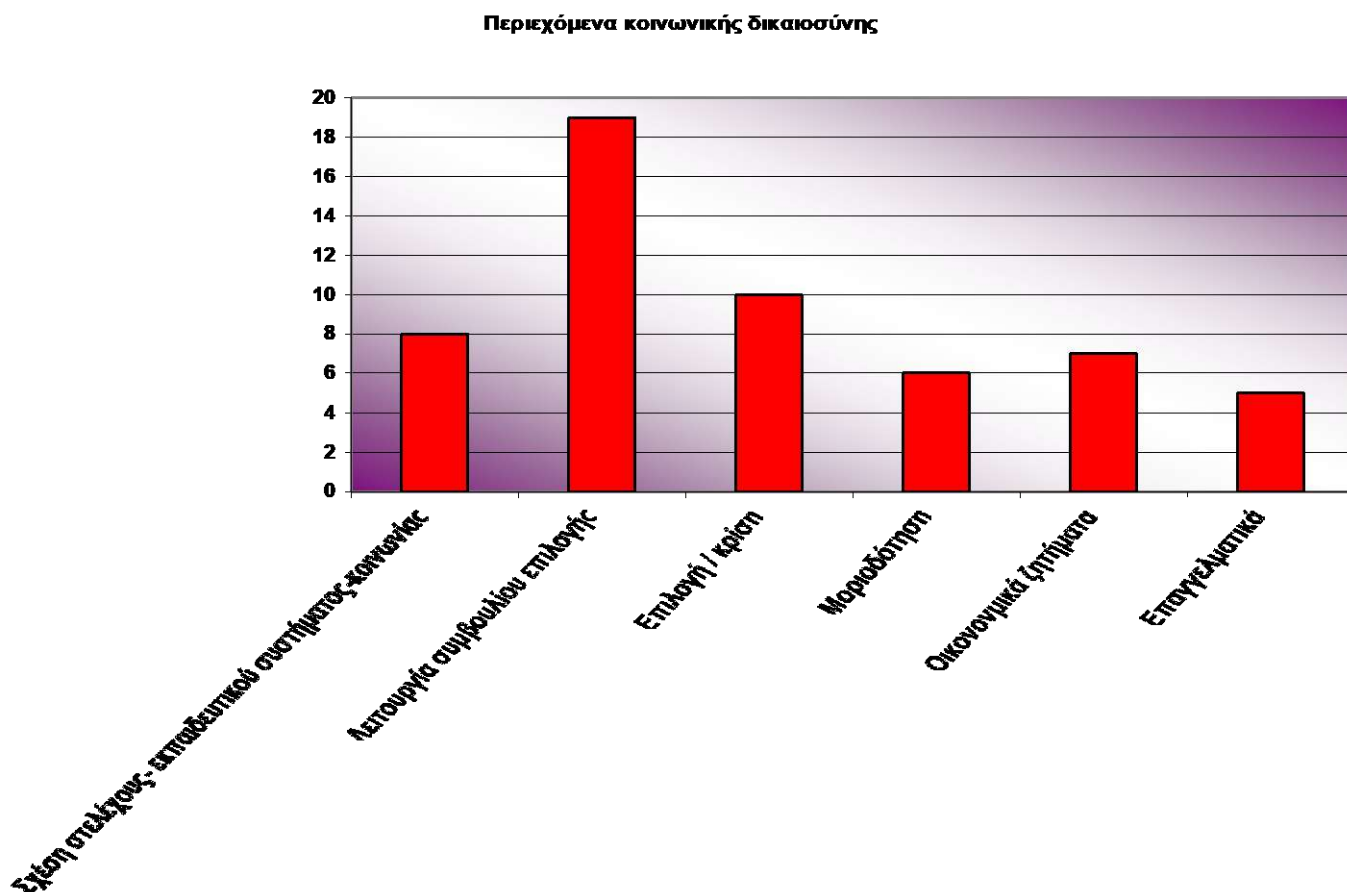
- ▶ Κάθαρση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης από τα όργανα της δικτατορίας.
- ▶ Μεταθέσεις – τοποθετήσεις στελεχών στο κέντρο ή στην περιφέρεια.
- ▶ «Χρήση ή κατάχρηση» της προσωρινής αναπλήρωσης.
- ▶ Υπηρεσιακή εξέλιξη, οικονομικά ζητήματα και επιδοματική κατάσταση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών.¹⁰
- ▶ Ο τρόπος λειτουργίας των συμβουλίων επιλογής και η συγκρότηση υποχρεωτικών πινάκων για τους υποψήφιους διευθυντές.
- ▶ Δίκαιη επιλογή, που μεταφράζεται ή σημαίνει επιλογή με συγκεκριμένα κριτήρια, με μοριοδότηση.
- ▶ Η δικαιοσύνη συνδέεται με την αξιοκρατία και την αντικειμενικότητα, συμβάλλοντας με τη σειρά της στην αύξηση του δημοκρατικού δυναμικού της εκπαίδευσης.
- ▶ *Νόμιμη απονομή δικαιοσύνης* με βάση τις αποφάσεις του Συμβουλίου Επικρατείας ή αποφάσεις άλλων δευτεροβάθμιων οργάνων.
- ▶ Η αυθαιρεσία και η αδικία ως προϊόν εμπάθειας. Η βαθμολόγηση της συνέντευξης αποτελεί προνομιακό χώρο αδικιών. Με τη σειρά της, η ανυπαρξία επαρκώς αιτιολογημένων αποφάσεων συνιστά απουσία ή παρεμπόδιση της αναγκαίας προϋπόθεσης αποκατάστασης αυτών των αδικιών.

⁹ Για παράδειγμα: α) «Δικαιοσύνη, αξιοκρατία, διαφάνεια και αναβάθμιση των δημοκρατικών θεσμών (Δ.Β.,1006:1), β) «κάθε φορά που επιλέγονται στελέχη με βάση τις πολιτικές συμπάθειες ή αντιπάθειες δικαιοσύνη και αξιοκρατία κακοποιούνται» (Δ.Β.,1027:13), γ) «(εσφαλμένη επιλογή στελεχών) έξω από κάθε έννοια δικαίου και αξιοκρατίας» (Δ.Β.,1028:13), δ) «βαθμολογώντας...(εκπαιδευτικούς) όχι με αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη» (Δ.Β., 1051/1052:1).

¹⁰ Χαρακτηριστική είναι και η συμμετοχή (για πρώτη φορά) του γυναικείου φύλου στις επιλεκτικές διαδικασίες το 1976 (Δ.Β.,793:8,794:1).

- Η δικαιοσύνη / αδικία έννοιες αμφίσημες, που επιδέχονται υποκειμενικούς ορισμούς. Η αποζημίωση των τέως επιθεωρητών, η μη διάθεση χρημάτων για τους εκπαιδευτικούς και τα νεοσύστατα Παιδαγωγικά Τμήματα αποτελούν ένδειξη ποιου από τους προαναφερόμενους όρους; Ανακύπτουν, λοιπόν, κάθε φορά ζητήματα ερμηνείας.
- Οι προνομιακές – πελατειακές σχέσεις στην εκπαίδευση αντιμέτωπες με το δίκαιο της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών («δεν δίνεται σε καθένα αυτό που δικαιούται»).

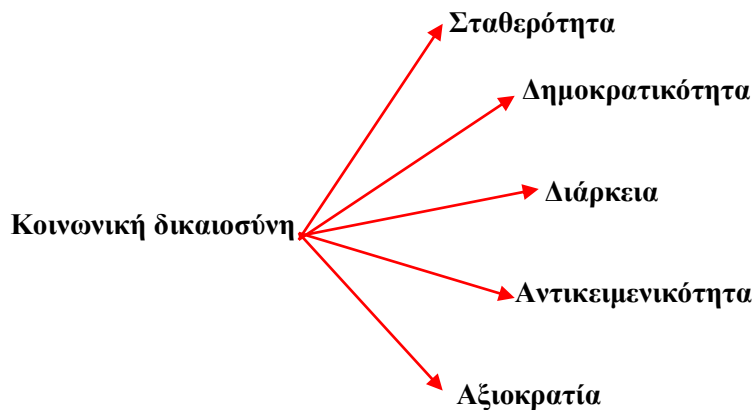
Η παραπάνω θεματική παρουσιάζεται συστηματοποιημένα στο επόμενο γράφημα.



Στο γράφημα αυτό διαπιστώνουμε πως η δικαιοσύνη στον επιλεκτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης θα συνδεθεί κυρίως με τον τρόπο λειτουργίας των εκάστοτε συμβουλίων επιλογής. Η σύνθεση των οργάνων αυτών, η αξιολογική τους δράση και τα αποτελέσματά της θα μονοπωλήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Σε μικρότερο βαθμό στα δημοσιεύματα της Δ.Ο.Ε. καταγράφονται τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη «δίκαιη κρίση». Σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε. η στελέχωση της εκπαίδευσης είναι αμφιλεγόμενη όταν πραγματοποιείται με λογικές όπως η ακόλουθη :

Απουσία αξιοκρατίας / αντικειμενικότητας → Αυθαιρεσία ή αυθαίρετη λειτουργία→Γένεση κοινωνικής / εκπαιδευτικής αδικίας→ Έλλειψη ηθικών ερεισμάτων ή εκπαιδευτικός αμοραλισμός→ Αναξιοπιστία και αφερεγγυότητα των θεσμών και των οργάνων μιας ευνομούμενης πολιτείας.

Ταυτόχρονα, η κοινωνική δικαιοσύνη θα αποτελέσει την τελική έκφανση ή το παράγωγο μιας σειράς ιδιοτήτων της επιλεκτικής διαδικασίας. Οι ιδιότητες αυτές του συστήματος επιλογής περιλαμβάνουν τις ακόλουθες έννοιες :



Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε διάφορες χρονικές περιόδους οι καθοδηγητικοί και διοικητικοί θεσμοί της εκπαίδευσης θεωρούνται ο αναγκαίος σύνδεσμος (*διάμεσος*) μεταξύ κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την προώθηση αλλαγών στην πρώτη. Τότε οι θεσμοί αυτοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας «ανθρώπινης, δημοκρατικής και δίκαιης» (το στέλεχος θιασώτης της κοινωνικής δικαιοσύνης, *εκπαίδευση της κοινωνικής απελευθέρωσης*) (Δ.Β.,965 : 3).

Συχνά διατυπώνονται απόψεις για τη γενικότερη λειτουργία όσων εκπαιδευτικών πρόκειται να πληρώσουν θέσεις εξουσίας και ευθύνης. Έτσι, τονίζεται σε κάθε ευκαιρία πως η διοικητική λειτουργία δεν μπορεί παρά να διαπνέεται / χαρακτηρίζεται από πνεύμα δικαιοσύνης, ενώ αποσκοπεί στη δημιουργία ενός σχολείου – μοχλού για τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, ενός σχολείου φορέα αλλαγών. Πρόκειται για το χτίσιμο ενός εκπαιδευτικού συστήματος «ικανού να οδηγήσει το λαό μας στην εθνική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική απελευθέρωση»(Δ.Β,926:1). Αυτό θα επιτευχθεί και με τη συμβολή των αποφασιστικής σημασίας θεσμών του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αυτοί με τη σειρά τους θα προάγουν την απελευθέρωση του δασκάλου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια της ισότητας ευκαιριών θα παρουσιαστεί ως ζήτημα δημοκρατίας και αξιοποίησης όλων των κοινωνικών δυνάμεων ενός συνόλου «κάτι που δε γίνεται με την ίση μεταχείριση, γιατί η ίση μεταχείριση των άνισων πολλαπλασιάζει την ανισότητα»(Δ.Β.,982:4).

Επιπλέον, η παιδεία εκείνη που πηγάζει και ταυτόχρονα συνεισφέρει στην πραγματοποίηση κοινωνικά δίκαιων επιλογών έχει ως σημείο αναφοράς αρχές όπως : α) Αποτελεί αγαθό όλων κι όχι προνόμιο των ολίγων, β) Μέσω και αυτής οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν τους κόπους τους, γ) Παρέχει σε όλους το δικαίωμα και τη δυνατότητα για δουλειά, μόρφωση, προκοπή, δ) Συμβάλλει στην πολιτιστική επανάσταση (Δ.Β,951:15). Βλέπουμε ότι προβάλλεται από το συνδικαλιστικό φορέα των εκπαιδευτικών μία σχέση διαλεκτική ανάμεσα στον κοινωνικό – πολιτικό σχηματισμό μιας χώρας και στο εκπαιδευτικό της σύστημα, το οποίο καλείται να υπηρετήσει το εκάστοτε στελεχιακό δυναμικό.

Η προσεχτικότερη μελέτη των σχετικών κειμένων αποκαλύπτει περισσότερο σύνθετα «νοήματα – μηνύματα». Έτσι, έχουμε αναφορές σε «νόμιμη» και σε «πραγματική» δικαιοσύνη. Ο πρώτος όρος αναφέρεται σε κάθε είδους θέμα που αφορά τη στελέχωση της εκπαίδευσης το οποίο στηρίζεται και σε αποφάσεις των αρμόδιων νομικών υπηρεσιών (μελέτη νομοθετημάτων από την νομοτεχνική υπηρεσία της Βουλής, ακυρωτικές αποφάσεις του Συμβουλίου Επικρατείας, ενστάσεις, οικονομικά ζητήματα κ.ά.). Ο δεύτερος όρος αντλεί την «ύπαρξή» του από το συνδυασμό τριών παραγόντων: α) Τη φερεγγυότητα ή όχι των συλλογικών ή ατομικών οργάνων που διενεργούν τις επιλογές, β) Τα αξιοκρατικά κριτήρια επιλογής, γ) Τη διαφάνεια των σχετικών διαδικασιών. Όταν τα παραπάνω δεν ισχύουν οδηγούμαστε σε άδικες επιλογές, *αλλοτρίωση* των θεσμών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των κειμένων της Δ.Ο.Ε. μας αποκαλύπτει με ενάργεια πως ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού – πολιτικού της λόγου αντλεί τις αναφορές του από θέματα δικαιοσύνης. Επομένως, είναι κάτι που δεν αφήνει αδιάφορους ούτε τους εκπαιδευτικούς-μέλη της ούτε αυτούς που σχεδιάζουν τη συνδικαλιστική στρατηγική των διεκδικήσεών της. Κάθε άλλο παρά ευκαιριακός μπορεί να χαρακτηριστεί, αφού διαθέτει αξιόλογο βαθμό επεξεργασίας. Ακόμη και αν δεν αποτελεί κατεξοχήν πολιτικό λόγο ή απευθύνεται σε κάποιο ορισμένο / περιορισμένο κοινωνικό χώρο¹¹ η αξία του είναι αναντικατάστατη. Σε αρκετά σημεία είναι επαρκώς ανεπτυγμένος συμβάλλοντας αποφασιστικά στην κοινωνική διαπραγμάτευση πολλών μορφών εξισωτικού / δικαιωτικού λόγου.

¹¹ Ο J. Rawls (2004:265-266) θεωρεί πως ο λόγος που αναπτύσσεται στο πολιτιστικό υπόβαθρο είναι μη δημόσιος γιατί είναι κατά κάποιον τρόπο εσωστρεφής και ενδοσυστημικός. Ο λόγος μιας εκπαιδευτικής κοινότητας (ως διαπλαστικός λόγος σχέσεων), για παράδειγμα, δεν απευθύνεται στους πολίτες και την πολιτική κοινωνία, αλλά πρωτίστως στα ίδια της τα μέλη. Πρόκειται στην ουσία για ένα τρόπο συλλογισμού για το τι δέον γενέσθαι και, ενώ είναι δημόσιος όσον αφορά τα μέλη της, είναι μη δημόσιος όσον αφορά την πολιτική κοινωνία. Ανάμεσα στο πολιτιστικό υπόβαθρο και το δημόσιο πολιτικό πολιτισμό μιας κοινωνίας δρα διαμεσολαβητικά ο κόσμος των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Μ., «Η θεωρία των δικαιωμάτων στο σύγχρονο φιλελευθερισμό: Ζητήματα κριτικής ανακατασκευής στις θεωρίες των R. Nozick, J. Rawls, R. Dworkin» στο *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική. Η σύγχρονη προβληματική*, (επιμέλεια: Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ.), Θεμέλιο, Αθήνα, 1993.
- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια α'-ε'*, (απόδοση : Μοσκόβης, Β.), Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1993.
- Berg, B., *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Third Edition, Allyn & Bacon, Boston, 1998.
- Διδασκαλικό Βήμα, Τεύχη 778(1975) - 1079(1995).
- Ζαμπέτα, Ε., «Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών» στο *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική. Η σύγχρονη προβληματική*, (επιμέλεια: Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ.), Θεμέλιο, Αθήνα, 1993.
- Ηλιού, Μ., *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα, 1984.
- Ιωσηφίδης, Θ., *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Έκδοση α', Κριτική, Αθήνα, 2003.
- Λιανός, Θ., *Κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000.
- Galbraith, J., *Η καλή κοινωνία*, Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνης, Αθήνα, 1997.
- Holsti, O., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison – Wesley Publishing Co, Philadelphia, 1969.
- Husen, T., *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*, Προτάσεις, Αθήνα, 1991.
- Lyons, D., *Forms and Limits of Utilitarianism*, The Clarendon Press, Oxford, 1965.
- Mason, J., *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (επιμέλεια: Κυριαζή, Ν.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.
- Μολύβας, Γ., *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*, Πόλις, Αθήνα, 2004.
- Μπόμπιο, Ν., *Ισότητα και ελευθερία*, Πόλις, Αθήνα, 1998.
- Nozick, R., *Anarchy, State and Utopia*, B. Blackwell, Oxford, 1980.
- Παπαγεωργίου, Κ., *Η πολιτική δυνατότητα της δικαιοσύνης*, Νήσος, Αθήνα, 1994.
- Rosanvallon, P., *Το νέο κοινωνικό ζήτημα. Επανεξετάζοντας το κράτος πρόνοιας*, Έκδοση α', Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- Rawls, J., *Θεωρία της δικαιοσύνης*, Έκδοση γ', Πόλις, Αθήνα, 2003.
- Rawls, J., *Ο πολιτικός φιλελευθερισμός*, (μετάφραση: Μαρκέτος, Σ.), Έκδοση α', Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Rawls, J., *Η δίκαιη κοινωνία: Η δικαιοσύνη ως ακριβοδικία. Μια αναδιατύπωση*, (μετάφραση : Παιονίδης, Φ.), Πόλις, Αθήνα, 2006.
- Sandel, M., *Ο φιλελευθερισμός και τα όρια της δικαιοσύνης*, (μετάφραση: Γεωργοπούλου, Κ.), Πόλις, Αθήνα, 2003.
- Sen, A., *Επανεξετάζοντας την ανισότητα*, (μετάφραση: Γεωργοπούλου, Κ.), Έκδοση α', Καστανιώτης, Αθήνα, 2004.
- Σταμάτης, Κ., *Αστική κοινωνία, δικαιοσύνη και κοινωνική κριτική*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1995.
- Σταμάτης, Κ., *Δίκαιο και δικαιοσύνη στην εποχή των ορίων*, Πόλις, Αθήνα, 2000.
- Τσουκαλάς, Κ., *Είδωλα πολιτισμού. Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Έκδοση β', Θεμέλιο, Αθήνα, 1998.
- Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.

Από το “παιδομάζωμα” στο βασιλικό “παιδοφύλαγμα”: μεταπολεμικές όψεις κοινωνικής δικαιοσύνης στις Βόρειες Επαρχίες της χώρας.

Ανδρέας ΑΝΔΡΕΟΥ

Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-TAXΟΥ

Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ

Αναπληρωτής Καθηγητής

Επίκουρος Καθηγήτρια

Λέκτορας

Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

aandreou@uowm.gr

siliadou@uowm.gr

impetsas@uowm.gr

Στην εισήγησή μας μελετούμε το θεσμικό και ιδεολογικό πλαίσιο δράσεων των φορέων της «Πρόνοιας Βορείων Επαρχιών της Ελλάδος» και της «Βασιλικής Πρόνοιας», που λειτούργησαν από τα τέλη της δεκαετίας του '40 έως και τις αρχές του 1970, με αποστολή την επιβίωση και την προστασία των παιδιών των ορεινών και παραμεθόριων περιοχών. Είναι δεδομένο ότι η μεταπολεμική Ελλάδα αντιμετώπιζε με έναν μεγάλο αριθμό κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών προβλημάτων προσέδιδε στην κοινωνική δικαιοσύνη ένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, συνδέοντάς την με τις πρωτοβουλίες της βασίλισσας Φρειδερίκης. Οι συγκεκριμένες μάλιστα δράσεις που αναλάμβανε η βασιλική εξουσία στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν αποσκοπούσαν στη εφαρμογή κοινά αποδεκτών κανόνων και αρχών στις εκπαιδευτικές δομές και λειτουργίες, αλλά έστρεφαν το ενδιαφέρον τους στην διασφάλιση ενός δικτύου μιας ευρείας κοινωνικής κινητικότητας με εργαλείο την εκπαίδευση, με απώτερο στόχο βέβαια τη δημιουργία οπαδών χρησίμων για τη διαίωνιση της βασιλικής ιδεολογίας και εξουσίας. Επρόκειτο στην ουσία για μια ισότητα ευκαιριών «αποκαταστατική», που στόχευε στην άμβλυνση των κοινωνικών διαφορών και κυρίως στην ενίσχυση των πρωταρχικών δεσμών (οικογενειακών ή τοπικών) ανάμεσα στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα από τη μια και στις απόλυτες αξίες του πατριωτισμού και της εθνικής νομιμοφροσύνης από την άλλη.

In our proposal we study the institutional and ideological frame of institutions as "Providence of Northern Provinces of Greece" and "Royal Providence", having been established during the 1940-1950 decade up to 1970. According to their designers the most crucial mission of their operation was considered the survival and the protection of children coming from mountainous and frontier regions. It is true that post-war Greece being obliged to face a great number of social, political and economic problems had given to social justice a particular content having been connected with the providential initiatives of Queen Frederica. These initiatives having been undertaken in the name of social justice did not aim at implicating public acceptable rules to education, but paid attention to guarantee a wide social mobility network using education as an essential tool. The final objective of these activities was the perpetuation of royal power by obtaining a number of supporters. We are referring to a kind of an "equality of occasions" aiming at reducing the social diversities and, mainly, at increasing the fundamental beams among the inferior social layers in one side and the absolute values of patriotism and national legalism in the other side.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

1.1. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ

Στην πολιτική φιλοσοφία του κλασικού φιλελευθερισμού η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σύμφυτη με μια κοινωνία στην οποία, μέσα από διαδικασίες αποκαταστατικές, εξασφαλίζονται όροι αμοιβαιότητας και ισότητας για τους πολίτες. Συγκεκριμένα ο Rawls θέτοντας ως κύριο στόχο των πολιτικών θεσμών τη δικαιοσύνη, κατανοεί την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης σε συνάρτηση με την ωφέλεια των ατόμων ή των ομάδων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και την αντιλαμβάνεται ως προϋπόθεση της κοινωνικής ευημερίας. (Rawls, 1971).

Ενταγμένη στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο η ελληνική εκδοχή για την κοινωνική δικαιοσύνη στη μεταπολεμική περίοδο εξαρτήθηκε από δύο βασικές συνιστώσες: αφενός, από το πώς γινόταν κατανοητή η έννοια της ελευθερίας από τις συντεταγμένες ομάδες της περιόδου και, αφετέρου, από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Αν λάβουμε υπόψη λοιπόν την πρώτη από τις δύο προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν διαπιστώνουμε ότι η ελευθερία γινόταν κατανοητή αμφίσημα, σε συνάρτηση με ανταγωνιστικές μορφές πολιτικής δικαιοσύνης (Mazower, 2003). Συγκεκριμένα, σύμφωνα και με την προσέγγιση του Mazower, στη μεταπολεμική Ελλάδα τρεις παράλληλες μορφές πολιτικής δικαιοσύνης αναζητούσαν θεσμικό και νομιμοποιητικό τρόπο έκφρασης. Η πρώτη μορφή πολιτικής δικαιοσύνης βασιζόταν στην αντίληψη για τη συλλογική εκδίκηση ενάντια στον εθνικό εχθρό. Η δεύτερη μορφή της κοινωνικής δικαιοσύνης βασιζόταν στα κοινωνικά και νομικά πρότυπα της αριστερής αντίστασης του ΕΑΜ/ΕΛΛΑΣ, στα «Λαϊκά Δικαστήρια» και στη δράση των αυτεπάγγελτων τιμωρών του δωσιλογισμού. Τέλος, η τρίτη μορφή πολιτικής δικαιοσύνης αποτελούσε τη βάση για την εφαρμογή της σωφρονιστικής πολιτικής, που υιοθέτησαν οι επίσημες ελληνικές κυβερνήσεις, βασιζόμενες στη φιλελεύθερη αντίληψη περί «ατομικής προδοσίας» (Mazower, 2003). Η αναγωγή αυτής της τρίτης διάστασης της πολιτικής δικαιοσύνης στο λειτουργικό πλαίσιο της εθνικοφροσύνης νομιμοποιούσε κάθε μορφή καταπίεσης. (Τσουκαλάς, 1984).

Επειδή όμως η ελληνική εκδοχή για την κοινωνική δικαιοσύνη στη μεταπολεμική περίοδο εξαρτήθηκε παράλληλα και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, θα πρέπει να τονιστεί ότι στη ρύθμιση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων ενεπλάκησαν φορείς κρατικοί, υπερκρατικοί και παρακρατικοί, οι οποίοι αξιοποίησαν την κοινωνική πρόνοια ως τον κατεξοχήν μηχανισμό πολιτικής διείσδυσης (Στρατάκης, 2003). Εξαιτίας της πατερναλιστικής διάστασης που οι φορείς αυτοί προσέδωσαν στην κοινωνική πρόνοια, αλλά και εξαιτίας των αντικειμενικών συνθηκών που αντιμετώπιζε ο καθημαγμένος πληθυσμός της χώρας, παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση δραστηριοτήτων που αποσκοπούσαν στην απόδοση της κοινωνικής δικαιοσύνης, τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες (Στασινοπούλου, 1990). Παράλληλα όμως με αυτές τις δραστηριότητες σημειώθηκε και μια πολυδιάσπαση των φορέων που συνεισέφεραν στο πεδίο της κοινωνικής πρόνοιας, παράμετρος που αποτιμήθηκε ως συντελεστική ενός «αμφίβολου σε αξία αποτελέσματος κοινωνικής δικαιοσύνης» (Στρατάκης, 2003).¹

2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Ιδιαίτερα σημαντική στον τομέα της φιλανθρωπίας ήταν η κοινωνική δράση των Ανακτόρων (Meynaud, 2002). Η πολυδιάστατη δραστηριότητα των Ανακτόρων στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας επεκτάθηκε στο σύνολο της χώρας, εστίασε όμως ιδιαίτερα στις

¹ Η κατηγοριοποίηση των μηχανισμών κοινωνικής πρόνοιας με κριτήριο το φορέα δράσης συγκροτήθηκε στα εξής πεδία: α) Στη βάση της παρέμβασης των συμμάχων χωρών. Συγκροτήθηκαν διαδοχικά η «Υπηρεσία Πολιτικής Μέριμνας του βρετανικού στρατού», (M.L. Military Liaison), η «Διοίκηση των Ηνωμένων Εθνών για Βοήθεια και Αποκατάσταση» (U.N.R.R.A., United Nations Relief and Rehabilitation Administration), η οποία ενεργοποιήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη εξυπηρετώντας ουσιαστικά την πολιτική των Η.Π.Α. (Κόντης 1984), η «Διοίκησης Οικονομικής Συνεργασίας» (Δ.Ο.Σ.), μετά τη διακήρυξη του Δόγματος Τρούμαν και την εφαρμογή του Σχεδίου Μάρσαλ (Wittner 1982) β) Στο πλαίσιο του αγώνα που διεξήγαγε ο ΔΣΕ για την εγκαθίδρυση μιας «Λαϊκής Δημοκρατίας». Το 1948, όταν η φυγάδευση παιδιών στις σοσιαλιστικές χώρες υποδοχής αποκτούσε κανονικότητα, συστήθηκε από το ΚΚΕ η Ε.ΒΟ.Π. (Επιτροπή «Βοήθεια στο Παιδί»), η οποία διευκόλυνε την εγκατάσταση των παιδιών και την εκπαίδευσή τους με απώτερο σκοπό το σύντομο επαναπατρισμό τους (Μποντίλα 2004: 33-35). γ) Στο πλαίσιο της κυβέρνησης της χώρας. Από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας συστήθηκαν τα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας ενώ το Π.Ι.Κ.Π.Α δραστηριοποιήθηκε κυρίως στην προστασία της μητρότητας και των παιδιών (Στρατάκης 2003: 142-151) δ) Στο πλαίσιο της οργανωμένης άσκησης της φιλανθρωπίας από κοινωνικούς φορείς. Φορείς, σύλλογοι και ιδρύματα, προεξάρχουσες της ελλαδικής Εκκλησίας.

περιοχές των *Βορείων Επαρχιών*,² περιοχές οι οποίες, αφού αποτέλεσαν το επίκεντρο του ανταγωνισμού στη διάρκεια του εμφυλίου, έγινε σε αυτές προσπάθεια να εφαρμοστούν οι διαφορετικές προτάσεις για την επίτευξη της πολιτικής δικαιοσύνης. Η δραστηριότητα αυτή εκτείνεται σε χρονικό διάστημα 36 χρόνων, από τη θέσπιση του *Εράνου Προνοίας Βορείων Επαρχιών Ελλάδος* το 1947 έως το 1973, έτος κατά το οποίο ο δικτάτορας Παπαδόπουλος διακήρυξε το αβασίλευτο του πολιτεύματος. Στη δράση αυτή συγκαταλέγονται οι έρανοι (*Η Φανέλα του Στρατιώτου*, *Ο Έρανος Προνοίας Βορείων Επαρχιών Ελλάδος*, *Ο Έρανος Προνοίας Συμμοριοπλήκτων*, *Η Βασιλική Πρόνοια*), τα ιδρύματα (*Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα*), το σωματείο *Ελληνικόν Φως*, που τέθηκε υπό την προστασία του βασιλιά και είχε ως κύριο σκοπό την διαπαιδαγώγηση της νεολαίας σύμφωνα με τα ιδανικά του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, η *Ελληνική Μέριμνα*, που από το 1946 λειτούργησε υπό την προστασία της βασίλισσας, και ο *Οργανισμός Προικοδοτήσεως Κορασίδων*, που συστήθηκε το 1956. (Κλεισιούνης 1960, Στρατάκης 2003).

Η δράση αυτή αξιοποίησε την επίκληση στην κοινωνική δικαιοσύνη, προκειμένου να αποκτήσει πολιτική αμεσότητα και να ταυτιστεί πρακτικά με την αδήριτη ανάγκη για παρέμβαση υπέρ κάποιας κοινωνικής ομάδας που θεωρήθηκε *ειδικά αδικημένη* (Δημητράκος 2003). Όταν το 1947 συστήθηκε ο *Έρανος Βορείων Επαρχιών*, φέρεται ότι ανταποκρινόταν ακριβώς σ' αυτή την ανάγκη της επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης, μιας δικαιοσύνης που συνδεόταν ευθέως με την ελευθερία.³

2.1.ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ

Η ερανική επιτροπή απόκτησε θεσμική υπόσταση με το Β.Δ. της 10^{ης} Ιουλίου 1947 (Φ.Ε.Κ. 141/12.7.1947) και ονομάστηκε *Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος*. Το 1955 μετονομάστηκε σε *Βασιλική Πρόνοια* (Βασιλική Πρόνοια 1957) και αργότερα, με το Φ.Ε.Κ. 125/2.6.1970, σε *Εθνικό Οργανισμό Προνοίας* (Μακεδονία, 4/6/1970). Επίσης, απόκτησε τακτικούς πόρους από ειδικούς φόρους (εγχωρίων σιγαρέτων, δημοσίων θεαμάτων, εισαγομένων ειδών), που διατέθηκαν στους φορείς αυτούς έως και το 1970, πράγμα που ήταν ασύμβατο με τον υποτιθέμενο ερανικό χαρακτήρα των πρωτοβουλιών των Ανακτόρων. Σκοπός της σύστασης του Εράνου ήταν η παροχή βοήθειας σε όσους είχαν πληγεί από τον εμφύλιο.⁴ Η επιλογή, όπως τονιζόταν, γινόταν με αποκλειστικό κριτήριο το βαθμό ανάγκης και απορίας, χωρίς διάκριση θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων (Κουρούπη, 2001). Για το λόγο αυτό εγκαταστάθηκαν σε κάθε νομό της Βόρειας Ελλάδας παραρτήματα της *Πρόνοιας Βορείων Επαρχιών Ελλάδος* συστήνοντας και συντονίζοντας δομές που υπάγονταν στη *Βασιλική Πρόνοια* και υπηρετούσαν τους σκοπούς της. Οι δομές αυτές είναι οι εξής:

² Πρόκειται για μια δραστηριότητα η οποία σε περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας, όπως οι Νομοί Καστοριάς και Φλώρινας, συνέβαλε, όπως φαίνεται, στη διαμόρφωση μιας συγκριτικά θετικότερης στάσης των κατοίκων απέναντι στο θεσμό της Βασιλείας, όπως την αναδεικνύουν τα ποσοστά που έλαβε στους δύο νομούς η Βασιλευόμενη Δημοκρατία στο δημοψήφισμα του 1974 (39,64% για τη Φλώρινα και 44,26% για την Καστοριά έναντι 30,82% στο σύνολο της Επικράτειας, Ριζοσπάστης: 10/12/1974).

³ διατί ενίκησεν ο λαός; διότι πίστευεν εις την ελευθερίαν και εις την ελληνοχριστιανικήν του παράδοσιν. ... Η ελευθερία δεν είναι κενολογία. Είναι η πλέον απτή πραγματικότητα. Ελευθερία σημαίνει άνετον αξιοπρεπώς και υπερήφανον βίον. Η ελευθερία είναι ασυμβίβαστος με την δυστυχίαν και ουδέποτε συνεβίωσε με ανθρώπους ενδεείς και πενομένους» & Ελευθερία, 4/3/1950, Το βασιλόπουλο του παραμυθιού γίνεται «πραγματικότητα, μόνον που το βασιλόπουλο αυτό ήταν μια Βασίλισσα, η Βασίλισσά μας. ... Δεν είχε σπαθί για να σκοτώσει τον Δράκο, αλλ' είχε καλωσύνη, με την οποία τον κατένικησε. Άνοιξε την αγκαλιά Της και έσφιξε μέσα σ' αυτήν τα κυνηγημένα παιδιά. Τα παιδιά των βορείων επαρχιών μας σαν κλωσσόπουλα κρύφθηκαν κάτω από την σκέπη Της και ο Δράκος ήλθε σε αδυναμία να συνεχίσει το εγκληματικό του έργο. Η καλωσύνη, η αγάπη, η φιλοστοργία Της ενίκησαν το αιμοδιψές τέρας ... Και πάντοτε πρώτη Αυτή. Σαν πραγματική Μητέρα αγκάλιαζε το πάσχον παιδί, το συμμοριοπλήκτο παιδί όπως και το συμμοριτάκι. ... Γι' Αυτήν υπάρχουν μόνον Ελληνόπουλα, τα οποία όλα είναι παιδιά Της. Εις τους Ηγεμόνας είθισται οι ιστορικοί να δίδουν επίθετα ανάλογα προς την δράσιν την οποίαν έχουν να παρουσιάσουν κατά το χρόνο της βασιλείας των. Ο ιστορικός του μέλλοντος, ο οποίος θα ήθελε να εύρη το αρμόζον επίθετον δια την Α.Μ. την Βασίλισσαν, δεν νομίζομεν ότι θα εδυσκολεύετο εν τη προσπάθειά του: εις την Ελληνικήν Ιστορίαν, η Α.Μ. Βασίλισσα θα μείνη γνωστή ως Φρειδερίκη, η Μάννα του Λαού» (Ζούβας 1956:77).

⁴ η παροχή αμέσου βοήθειας εις τους ακουσίως συνεπεία δράσεως των αναρχικών εγκαταλείψαντες τας εστίας των πληθυσμούς της Β. Ελλάδος, η διάσωσης και η περίθαλψις των ελληνοπαίδων που απειλούνται με αρπαγή ή δοκιμάζονται εξαιτίας των στερήσεων και των κακουχιών (Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος 1949).

α) Οι παιδουπόλεις, οι οποίες συνδέθηκαν κατεξοχήν με το βασιλικό παιδοφύλαγμα. Η σύστασή τους παρουσιάστηκε ως ένα επίτευγμα μεγάλης σημασίας που απέτρεπε τη μετακίνηση των παιδιών από το Δημοκρατικό Στρατό στις ανατολικές χώρες, πράξη που είχε καταγγεληθεί από την ελληνική κυβέρνηση στον ΟΗΕ ως *Διεθνές Έγκλημα της Γενοκτονίας* (Εμπρός, 5/3/1952) και *έγκλημα κατά της ανθρωπότητας* (Van Boeschoten, 2006). Για το λόγο αυτό μερίδα του τύπου της εποχής, όταν αναφέρεται στη Φρειδερίκη, χρησιμοποιεί το χαρακτηρισμό *Μεγάλη Μάννα* (Εμπρός, 21/5/1952). Στο διάστημα 1947-1950 λειτούργησαν 52 τέτοιες παιδουπόλεις σε όλη την Ελλάδα που φιλοξένησαν 25000 παιδιά (Βασίλισσα Φρειδερίκη 1971: 175-182). Την περίοδο 1949-1950 ολοκληρώθηκε ο επαναπατρισμός 15000 παιδιών των παιδουπόλεων στις εστίες τους (Baerentzen, 1992) και η βασιλική προπαγάνδα της εποχής χαιρέτιζε διθυραμβικά το έργο που είχε συντελεστεί.⁵ Η εκτελεστική Επιτροπή του Εράνου εφάρμοσε το *σύστημα ομαδικής διαβίωσης* των παιδιών στις παιδουπόλεις.⁶ Το σύστημα αυτό έδινε έμφαση στην εξύμνηση του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους και της *μάννας* όλων των παιδιών, της Φρειδερίκης (Δαλιάνη – Mazower, 2003). Επιπρόσθετα, στις παιδουπόλεις παρέχονταν παράλληλα με την εγκύκλιο εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Τα παιδιά παρακολουθούσαν τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και διδάσκονταν και μια χρήσιμη τέχνη. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο ορισμένων παιδουπόλεων, λειτούργησαν και κατώτερες επαγγελματικές σχολές. Μάλιστα, ορισμένες παιδουπόλεις λειτουργούσαν ως αγροτοπαιδουπόλεις, στις οποίες τα παιδιά ειδικεύονταν στην εφαρμοσμένη γεωργία και στη μηχανική καλλιέργεια (Ελευθερία, 11/1/1961). Από το 1947 έως το 1964, σύμφωνα με τον απολογισμό της Βασιλικής Πρόνοιας, αποφοίτησαν από τις παιδουπόλεις 33.989 παιδιά (Βασιλική Πρόνοια, 1965). Το ζήτημα της λειτουργίας των παιδουπόλεων παραμένει βέβαια ανοικτό στην ιστορική έρευνα, ιδιαίτερα ύστερα από τις αποκαλύψεις για τη δράση παράνομων κυκλωμάτων υιοθεσίας και την ανάδειξη της αναξιοπιστίας, ή της χάλκευσης των επίσημων αρχείων. Στη λογική αυτή στρατεύτηκαν άρθρα του ημερήσιου τύπου που παρουσίασαν τη συνεισφορά της *Πρόνοιας Βορείων Επαρχιών* στα τέλη της δεκαετίας του 1940.⁷

β) Τα *Σπίτια του Παιδιού* υπήρξαν ιδρύματα που συστήθηκαν από τη Βασιλική Πρόνοια σε ακριτικά χωριά της Βόρειας Ελλάδας, με διακηρυγμένους στόχους την ηθική και πνευματική εξύψωση των παιδιών και την ενίσχυση του βιοτικού τους επιπέδου (Εμπρός, 14/5/1955). Οι στόχοι αυτοί επιδιώχθηκε να εξυπηρετηθούν σε συνάρτηση με τις τοπικές πλουτοπαραγωγικές ιδιαιτερότητες, το κοινωνικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο και, βέβαια, την εθνοφροσύνη των κατοίκων των περιοχών αυτών. Για τους λόγους αυτούς τα αναπτυξιακά προγράμματα των *Σπιτιών του Παιδιού* επικεντρώθηκαν στη γεωργία, την κτηνοτροφία και την τεχνική κατάρτιση (στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν η δέντροκομία, φυτώρια, πειραματικοί αγροί, κτηνοτροφικές και πτηνοτροφικές εγκαταστάσεις). Αντίστοιχα, στα εκπολιτιστικά προγράμματα περιλαμβάνονται ο αλφαριθμητισμός των κατοίκων των χωριών, η λειτουργία των *Σπιτιών* ως νηπιαγωγείων την ώρα που τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν στο σχολείο τους, ομιλίες, η παροχή πρωτοβάθμιας υγειονομικής φροντίδας, θεατρικές παραστάσεις από τα παιδιά του χωριού κ.α. (Βασιλική Πρόνοια, 1957^β). Η ίδρυση των σπιτιών συνοδεύτηκε από την έκδοση 15νθήμερου περιοδικού με τίτλο *Σπίτι του παιδιού*. Το 1965 λειτουργούσαν 260 *Σπίτια του Παιδιού* σε ισάριθμα ακριτικά χωριά της Βόρειας Ελλάδας και, σύμφωνα με τους ιθύνοντες, 53.857 παιδιά παρακολουθούσαν τα προγράμματά τους. Τα *Σπίτια του Παιδιού* προβάλλονταν από τη Βασιλική Πρόνοια ως *ζωντανοί φάροι πολιτισμού για την ύπαιθρο* (Βασιλική Πρόνοια, 1965). Ένας από τους στόχους της

⁵ Το παιδομάζωμα σταμάτησε. Και μόνο αυτό αν είχε κάνει ο έρανος άξιζε τον κόπον να είχε ιδρυθεί ... Ολόκληρος ο επαναπατρισμός των 15000 παιδιών έγινε με παραδειγματική τάξη εντός μηνός (Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος 1952).

⁶ δια την καλλιτέραν παρακολούθησιν και κατασφάλισιν από απόψεως υγείας και μορφώσεως (Ελευθερία, 24/3/1948).

⁷ Την ίδια λογική εξυπηρέτησαν άρθρα που αναλώθηκαν στη συζήτηση για τη σχέση αιτίας και αιτιατού ανάμεσα στο παιδομάζωμα των άλλων και στο παιδοφύλαγμα της βασίλισσας: *ποιός ήρξατο χειρών αδικών;* (Ελευθερία, 4 & 5/3/1948, Εμπρός, 4 & 5/3/1948). & η ραδιοφωνική έκκληση της Φρειδερίκης στις 28 Δεκεμβρίου 1948 που αποκάλυπτε τις πραγματικές προθέσεις των ανακτόρων.

λειτουργίας τους στις Βόρειες Επαρχίες ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους σλαβόφωνους με την απομάκρυνση των παιδιών από το ξενόφωνο οικογενειακό περιβάλλον σε πρώιμη ηλικία. Για το λόγο αυτό τα σπίτια παιδιού παρατηρούνται με εξαιρετική πυκνότητα στα χωριά της Δυτικής Μακεδονίας.

γ) *Οι Ομάδες Βοήθειας Υπαίθρου* που είχαν ως στόχο την προστασία της ζωής του ελληνικού χωριού. Η Βασιλική Πρόνοια σε συνεργασία με άλλους κρατικούς και τοπικούς φορείς, αξιοποιώντας και την εργασία των κατοίκων, αναλάμβανε μέσω των ομάδων αυτών την αντιμετώπιση των στεγαστικών και άλλων βασικών αναγκών των κατοίκων των χωριών. Σε απολογισμό του έργου της Βασιλικής Πρόνοιας για την περίοδο 1947-1965 αναφέρεται ότι κατασκευάστηκαν 34.093 κατοικίες, 521 σχολικά κτίρια, 155 κοινοτικά καταστήματα, 634 εκκλησίες, δίκτυα ύδρευσης και αποχέτευσης κ.α. (Ελευθερία, 11/11/1965).

δ) *Τα Αστικά Κέντρα* λειτούργησαν σε μεγάλες πόλεις και απευθύνθηκαν επίσης στα παιδιά. Στις παρεχόμενες υπηρεσίες περιλαμβάνονταν παιδικές χαρές, γυμναστήρια, αίθουσες ψυχαγωγίας, αναγνωστήρια και βιβλιοθήκες, τεχνικά τμήματα ραπτικής, ξυλουργικής, οικοκυρικής και δακτυλογραφίας, τμήμα κοινωνικής πρόνοιας με κοινωνικές λειτουργούς και επισκέπτριες αδελφές.

ε) *Τα επαγγελματικά σχολεία θηλέων* απευθύνονταν σε κορίτσια άνω των 14 ετών. Στα σχολεία αυτά η εκπαίδευση συνδύαζε θεωρητικά μαθήματα (οικιακή και αγροτική οικονομία, βρεφοκομία, υγιεινή) με επαγγελματική κατάρτιση (αργαλειό, ραπτική, πλεκτική). Επίσης, ιδρύθηκε Οικοκυρική Σχολή στο πλαίσιο του Ιωσηφόγλειου Ορφανοτροφείου. Σε αυτήν φοιτούσαν 250 κορίτσια ετησίως και για 2 χρόνια διδάσκονταν ραπτική και οικιακές τέχνες. Με επίκεντρο τις σχολές αυτές και το *Τμήμα Οικοτεχνίας της Βασιλικής Πρόνοιας* αναλήφθηκε μια συντονισμένη προσπάθεια να αναδειχθεί η ελληνική λαϊκή τέχνη και ιδιαίτερα η ταπητουργία και η κιλμοποιεία (Βασιλική Πρόνοια, 1965), η οποία περιλάμβανε την πώληση των προϊόντων, αποζημίωση των γυναικών που συμμετείχαν και συμμετοχή σε εκθέσεις (Ελευθερία, 17/2/1959).

στ) *Άλλες δραστηριότητες* της Βασιλικής Πρόνοιας υπήρξαν η σύσταση του ιδρύματος *Μητέρα* (Εμπρός, 29/6/1957), πρωτοβουλίες και παροχή πιστώσεων για τις προσλήψεις επιμελητών ανηλίκων, η σύσταση κέντρων κοινωνικής βοήθειας, η χρηματική συμβολή στην ανέγερση νοσοκομειακών μονάδων, η διάθεση πιστώσεων για στεγαστική βοήθεια, προμήθεια αναπηρικών αμαξιδίων κ.α. (Βασιλική Πρόνοια, 1957^β).

2.2. ΤΟ ΒΑΣΙΛΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟ ΊΔΡΥΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΤΟΥ

Στις μεταπολεμικές πρωτοβουλίες των Ανακτόρων, που αναλαμβάνονται στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης, περιλαμβάνεται και το «Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα», που ανέπτυξε παρεμφερείς δραστηριότητες με αυτές της Βασιλικής Πρόνοιας. Η σύστασή του στις 14 Φεβρουαρίου 1947 από τον τότε διάδοχο και έπειτα βασιλιά Παύλο αποσκοπούσε στην αναβάθμιση του κοινωνικού, πνευματικού και βιοτικού επιπέδου του ελληνικού λαού. Η έναρξη της λειτουργίας του *Εθνικού Ιδρύματος* έγινε σε πανηγυρική συνεδρίαση της Ακαδημίας Αθηνών στις 25 Μαΐου 1947. Το 1955 το ίδρυμα μετονομάστηκε σε *Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα* (Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα, 1956) και με διάταγμα του 1970 μετονομάστηκε σε *Εθνικό Ίδρυμα "Ο βασιλεύς Παύλος"* (ΡΙζοσπάστης, 10/12/1981).

Το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα (Β.Ε.Ι.), πολλές φορές σε συνεργασία με τη Βασιλική Πρόνοια, δραστηριοποιήθηκε κυρίως στον αγροτικό και τεχνικό τομέα με τη σύσταση πρότυπων επαγγελματικών σχολών όπως, επίσης, και σε τομείς όπως ο καλλιτεχνικός, ο εκπαιδευτικός και της ψυχικής υγιεινής (Στρατάκης 2003). Μια από τις βασικές διακηρυγμένες επιδιώξεις του Ιδρύματος υπήρξε η κοινοτική ανάπτυξη, δηλαδή η αξιοποίηση των πλουτοπαραγωγικών δυνατοτήτων των αγροτικών κοινοτήτων και η ανάπτυξη πνεύματος αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της κοινότητας. Στο πλαίσιο της κοινοτικής ανάπτυξης το Β.Ε.Ι. σύστησε την *Επιτροπή Δήμων και Κοινοτήτων*, καθιέρωσε ετήσια βραβεία τοπικής αυτοδιοίκησης και επιμόρφωνε τους κοινοτάρχες με διάφορα μέσα (National Royal Foundation, 1961). Ως τομείς δράσης του Β.Ε.Ι. αναφέρονται οι εξής: ο γεωργικός, ο δασικός, ο τεχνικός, οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου, οι Τεχνικές Σχολές Κω, το Πλοίο *Μαχητής*, οι Οικοκυρικές Σχολές, οι Φοιτητικές και Μαθητικές Εστίες, η

Εθνική Εστία, το Εθνικό Εκπαιδευτήριο Αναβρύτων, οι Αγροτολέσχες, οι Εθελοντές Κοινωφελών Έργων, ο Τομέας Μελετών, ο Τουριστικός Τομέας, οι Εκδρομές με τη μορφή *πατριδογνωσίας* (Ελευθερία, 9/9/1964), ο Σταθμός Πρώτων Βοηθειών, το Γραφείο Απόδημου Ελληνισμού, η Συνεργασία με τους Έλληνες σπουδαστές, η τουριστική αξιοποίηση της νήσου Θήρας, το Ανώτατο Φροντιστήριο Κοινωνικής Προνοίας, ο Τομέας Δήμων και Κοινοτήτων (Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα, 1956). Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που τελούσαν υπό την αιγίδα του Β.Ε.Ι. είναι οι κάτωθι:

α) *Τα Εσπερινά Σχολεία για Αναλφάβητους*. Στη δεκαετία του 1950 συστήθηκαν από το Β.Ε.Ι. 8 εσπερινά σχολεία με σκοπό να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες για αλφαριθμητισμό των κατοίκων διάφορων περιοχών. Ειδικά στις βόρειες επαρχίες οι σχολές αυτές είχαν σχέση με τον γλωσσικό εξελληνισμό των σλαβοφώνων κατοίκων.⁸

β) *Τα Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία*. Ο χαρακτήρας της πολιτικής διείσδυσης που απέδιδαν οι ιθύνοντες του Β.Ε.Ι. στην πολιτική πρόνοιας ήταν σαφής.⁹ Οι μαθητές των Πρακτικών Γεωργικών Σχολών, όντες απόφοιτοι δημοτικών και επιλεγμένοι με την προοπτική να ασχοληθούν με τη γεωργία, επί ένα χρόνο διδάσκονταν εκτατική καλλιέργεια, μηχανική καλλιέργεια, δένδροκαλλιέργεια, μελισσοκομία, πτηνοτροφία, κτηνοτροφία, στοιχεία οικοδομικής και ξυλουργικής καθώς και ιστορία, γεωγραφία, φυσική, θρησκευτικά και πολιτική αγωγή. Παράδειγμα τέτοιου σχολείου είναι η Παρακτική Γεωργική Σχολή της Φλώρινας.

γ) *Οι Πρακτικές Τεχνικές Σχολές*. Το Β.Ε.Ι. διατηρούσε κατώτερες πρακτικές τεχνικές σχολές, στις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να παίρνουν ειδικότητες Οικοδόμων, Ξυλουργών, Ηλεκτροτεχνιτών, Ελαιοχρωματιστών, Υδραυλικών, Ραδιοτηλεγραφιστών κ.α. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 λειτουργούσαν 8 τέτοιες σχολές με συνολικό αριθμό 1440 αγοριών. Στη δεκαετία του 1950, ωστόσο, υπολογίζονται σε 4500 τα παιδιά που σε ετήσια βάση φοιτούσαν στις σχολές αυτές (National Royal Foundation, 1961). Στο πλαίσιο των πρακτικών τεχνικών σχολών του Ιδρύματος ιδιαίτερες είναι οι περιπτώσεις των σχολών που λειτουργούσαν στη Λέρο και στη Κω.¹⁰ 1500 νέοι που είχαν καταταγεί στο Δημοκρατικό Στρατό συνδύαζαν την επαγγελματική τους μόρφωση με την ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση, προκειμένου να επιτευχθεί η μεταμέλειά τους. Το πείραμα πέτυχε.¹¹ Αντίστοιχα, για την αναμόρφωση ανηλίκων κρατουμένων με σκοπό την εθνική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση, παράλληλα με την τεχνική κατάρτιση, το Β.Ε.Ι. λειτουργούσε Πρακτική Τεχνική Σχολή στην Κω.

δ) *Οι Οικοκυρικές Σχολές*. Οι οικοκυρικές σχολές του Β.Ε.Ι. δέχονταν οικότροφες για έναν χρόνο κορίτσια ηλικίας 15-18 ετών, προκειμένου να επιστρέψουν στα σπίτια τους ιδανικές νοικοκυρές. Οι οικοκυρικές σχολές δέχονταν ως υπότροφες κυρίως κοπέλες από παραμεθόρια χωριά και είχαν συστηθεί και σε περιοχές στις οποίες το γλωσσικό περιβάλλον της ενδοχώρας ήταν ξενόφωνο, όπως η Φλώρινα, με σκοπό την προετοιμασία ελληνοφώνων μητέρων που θα εξελληνίσουν γλωσσικά τα παιδιά τους. Τέτοιες σχολές λειτουργούσαν στη Λάρισα, Ζάκυνθο, Νεάπολη Κρήτης, Λέρο, Κατερίνη, Σάμο, Φλώρινα. Στη συγκυρία του 1961 οι σχολές αυτές φιλοξενούσαν 660 κορίτσια (National Royal Foundation, 1961).

⁸ Στο νομό της Φλώρινας λειτούργησαν σε δύο χωριά στη Μελίτη και στον Λαιμό και στόχευαν στον γλωσσικό εξελληνισμό των περιοχών

⁹ *Εις τα πρακτικά του σχολεία, τόσον τα Γεωργικά όσον και τα Τεχνικά, ... το Β.Ε.Ι. αποβλέπει να δώσει εις τα παιδιά Εθνικήν αγωγήν, να τα καταστήση καλούς χριστιανούς, καλούς πολίτας, καλούς χωρικούς και τέλος καλούς γεωργούς ή τεχνίτας. Προς τούτο μεταχειρίζεται το παράδειγμα, την αγάπην και την δημιουργικήν εργασίαν, αποφεύγει όσον είναι δυνατόν την θεωρίαν και προτιμά την πράξιν και το πείραμα. Εκτός των ειδικών τεχνικών, πάντοτε ένας δάσκαλος με ψυχήν, ένας ιερεύς με πίστιν και ένας γυμναστής με χαράν είναι οι συνεργάται του» (Εθνικόν Βασιλικόν Ίδρυμα 1956).*

¹⁰ *Εις την Λέρον επιχειρήθηκε ένα μοναδικόν εις τον κόσμον πείραμα αβιάστου ομαδικής επαναφοράς εις την ευθείαν οδόν μεγάλου αριθμού νέων παραπλανηθέντων υπό των εχθρών του Έθνους.*

¹¹ *Όταν κάθε ένα από τα παιδιά αυτά έπειτα από έν έτος έφευγε από την Λέρον, ήτο πια καλός Έλλην και καλός άνθρωπος. [...]δεν έγινε προπαγάνδα, δεν έγινε θεωρία κατά του κομμουνισμού, δεν έγινε ούτε καν λογική και ιστορική εξήγησις της νόσου του κομμουνισμού. ... Μόλις οι δυστυχισμένοι αυτοί νέοι απέκτησαν και πάλιν τον ανθρωπισμόν τους, την ελευθερίαν της σκέψεως, την εμπιστοσύνην στον εαυτόν τους και κάποιαν εμπιστοσύνην εις το μέλλον, μόλις έδοκίμασαν ολίγην αγάπην, το πρώτον πράγμα που όλοι ανεξαιρέτως επέταξαν από πάνω τους με αηδία, ήτο ο κομμουνισμός (Εθνικόν Βασιλικόν Ίδρυμα, 1956).*

ε) *Η Σχολή των Αναβρύτων*.¹² Πρόκειται για ένα πρότυπο εκπαιδευτήριο που συστήθηκε και λειτούργησε από το Β.Ε.Ι. από το σχολικό έτος 1949-1950 (Έθνος, 6/12/1950) έως το 1971, όταν καταργήθηκε από το δικτατορικό καθεστώς το «Εθνικόν Εκπαιδευτήριον Αναβρύτων» και στη θέση του ιδρύθηκε το *Γυμνάσιον Αριστούχων Αναβρύτων*.¹³ (Ταχυδρόμος της Αιγύπτου, 16/4/1971). Η σύσταση του εκπαιδευτηρίου σχετίστηκε με τη βούληση της βασιλικής οικογένειας να δημιουργήσει ένα ασφαλές μορφωτικό και κοινωνικοποιητικό περιβάλλον για τον τότε διάδοχο Κωνσταντίνο υπερβαίνοντας, παράλληλα, -έστω και σε επίπεδο επικοινωνιακό- την πρακτική της απομόνωσης των *γαλαζοαίματων* στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα για την επίτευξη του διακηρυγμένου σκοπού ήταν τα ακαδημαϊκά μαθήματα, οι θρησκευτικές, πνευματικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, οι αθλητικές και πολλές άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. (Εμπρός, 21/1/1950).

στ) *Οι Φοιτητικές - Μαθητικές Εστίες*. Ένα από τα έργα του Β.Ε.Ι. που είχαν απροκάλυπτα προπαγανδιστικό χαρακτήρα υπήρξε η *Εθνική Εστία*, που λειτούργησε *δια την ενίσχυσιν της κοινωνικής δραστηριότητος του Έλληνα δασκάλου, του ιερέα, του αστυνόμου και των κοινοτικών αρχών*. Είναι ενδεικτικό ότι στο διάστημα 1951-1955 1344 δάσκαλοι και δασκάλες *διαφωτίστηκαν* φιλοξενούμενοι και φιλοξενούμενες εναλλάξ επί τρεις εβδομάδες στην *Εθνική Εστία* (Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα, 1956). Τέλος, το Β.Ε.Ι. δραστηριοποιήθηκε στην κατασκευή και τη διαχείριση μαθητικών και φοιτητικών εστιών σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Αυτή είναι και μια από τις βασικές αρμοδιότητες του διαδόχου ως προς τις αρμοδιότητες σήμερα του *Ιδρύματος Εθνικής Νεότητος*, που σε μεγάλο βαθμό διαχειρίστηκε τις δομές του Β.Ε.Ι.

3. ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΤΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΚΤΟΡΩΝ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση των παιδαγωγικών προτύπων που υιοθετήθηκαν από τα Ανάκτορα, στα πλαίσια των πρωτοβουλιών τους για τη θέσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης δια της εκπαίδευσως. Έτσι για παράδειγμα, η έμπνευση της ίδρυσης των *Σπιτιών παιδιού* αποδόθηκε στη Φρειδερίκη, ενώ τα *Σπίτια του Παιδιού* προβλήθηκαν ως ένας καθαρά ελληνικός θεσμός (Βασιλική Πρόνοια 1957^b). Ωστόσο, είναι εύκολα κατανοητή η αναγωγή στο *Σπίτι των Παιδιών* (Casa Dei Bambini) της Maria Montessori, ιδέα η οποία κατά την προσαρμογή της στα ελληνικά δεδομένα και στους στόχους της βασιλείας παραποιήθηκε. Οι ομοιότητες των δύο θεσμών είναι οι εξής: α) Το όνομα και η ιδέα αποτελούν αντιγραφή του *Σπιτιού των Παιδιών* (Casa Dei Bambini) της Maria Montessori β) Τόσο στα μοντεσσοριανά *Σπίτια των Παιδιών* όσο και σε αυτά της Φρειδερίκης οι μαθητές προέρχονταν από φτωχογειτονιές και από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι διαφορές όμως ανάμεσα στους δύο θεσμούς είναι εξίσου εύλογες και αφορούν τόσο στο πεδίο των μεθόδων, όσο και σε αυτό των σκοπών που θα υπηρετούσαν τα Σπίτια. Έτσι στα μοντεσσοριανά *Σπίτια των Παιδιών* τίθεται ως προϋπόθεση

¹² *Η σοβαρώτερα μέχρι σήμερα προσπάθεια του Β.Ε.Ι. εις τον Μορφωτικόν Τομέα, είναι η ίδρυσις του Εθνικού Εκπαιδευτηρίου Αναβρύτων... περιλαμβάνοντος τας 3 τελευταίας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου καθώς και πλήρες εξάταξιν Γυμνάσιον με δύο τμήματα κλασσικής και πρακτικής κατευθύνσεως. Οι μαθηταί είνε μόνον εσωτερικοί, το τρίτον δε περίπου αυτών φοιτά δωρεάν, δαπάναις του Ιδρύματος. Εις το Εκπαιδευτήριον αυτό ακολουθείται το πρόγραμμα μαθημάτων του Υπουργείου Παιδείας, η δε αγωγή των μαθητών στηρίζεται επί των αρχών της αυτοδιοικήσεως, του αυτοσεβασμού, της συναισθήσεως της ευθύνης του ατόμου απέναντι του συνόλου και γενικώς επί των αρχαίων ελληνικών παιδαγωγικών αρχών και των δημοκρατικών ιδεών της πλατωνικής φιλοσοφίας. Το Εθνικόν Εκπαιδευτήριον Αναβρύτων έχει την τιμήν να συγκαταλέγει μεταξύ των μαθητών του και τον Διάδοχον, διαβιόντα και αυτόν ως οικότροφον εντός του Σχολείου, υπό τας αυτάς συνθήκας, με τους συμμαθητάς του, που ανήκουν εις όλας αδιακρίτως τας κοινωνικάς τάξεις. Το Ίδρυμα θεωρεί ενδιαφέρονσαν την εκπαιδευτικήν αυτήν προσπάθειαν, την οποίαν θα ηδυνάμεθα να ονομάσωμεν συντηρητικόν πείραμα...* (Εθνικόν Βασιλικόν Ίδρυμα 1956: 24-25).

¹³ *Η δια της καταλλήλου αγωγής και παιδείας χρηστή διαμόρφωσις του χαρακτήρος, υγιεινή διάπλασις του σώματος και η ανάπτυξις των πνευματικών και λοιπών ικανοτήτων του μαθητού, εν τω πλαισίω των Ελληνοχριστιανικών παραδόσεων, επ' αγαθώ της πατρίδος, επομένως, η αγωγή του σώματος, του πνεύματος και του χαρακτήρος* (Έθνος, 21/6/1949)

η ενέργεια και η δράση του παιδιού, η ελεύθερη έκφρασή του και η αυτοαγωγή του. (Montessori, 1995). Αντίθετα, τα *Σπίτια του Παιδιού* της Βασιλικής Πρόνοιας, στο ιδιαίτερο μετεμφυλιακό συγκείμενο της εποχής, αλλά και σε συνάρτηση με τις πρακτικές του μοναρχικού πατερναλισμού, αποτελούσαν *σύμβολα της ελληνικής ιδέας*, και καλλιεργούσαν το κατασκευασμένο από πριν ιδανικό της δυναστικής νομιμοφροσύνης που ταυτιζόταν με τον πατριωτισμό. (Βασιλική Πρόνοια, 1957^β).

Ακόμα σε ότι αφορά στη σχολή Αναβρύτων η επίκληση στην ελληνικότητα και την αυθεντικότητα της ιδέας είναι παραπλανητική, αφού η σχολή, από τη μια λειτούργησε στο πλαίσιο των αρχών του Γερμανού παιδαγωγού Kurt Hahn,¹⁴ που σε κάποιο βαθμό επηρεάστηκε και από τον Πλάτωνα (Stabler, 1987), ενώ από την άλλη σχετίστηκε με ένα δίκτυο σχολείων που απευθυνόταν σε γόνους πλουσίων και ισχυρών (Warren 2005).¹⁵

Τέλος η ιδέα της πραγμάτωσης του γλωσσικού εξελληνισμού των Βορείων Επαρχιών με θεσμούς όπως τα νυχτερινά σχολεία, τα Νηπιαγωγεία, οι Οικοκυρικές Σχολές και οι Γεωργικές Σχολές παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία με ανάλογες δράσεις στον ίδιο χώρο,¹⁶ είτε του Ελληνικού Κράτους την περίοδο του Μεσοπολέμου, είτε του Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων μετά το 1912, είτε της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδερφότητας, τις δράσεις και το σκεπτικό της οποίας φαίνεται ότι αντιέγραψαν οι σύμβουλοι των ανακτόρων (Ηλιάδου-Τάχου, 2006).

4. Η ΠΡΟΝΟΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΝΑΚΤΟΡΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΓΕΙΡΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μετά την παράθεση των παραπάνω σκέψεων γεννώνται κάποια ζητήματα που αναφέρονται στην προσέγγιση της τοπικής ή της γενικής εκπαιδευτικής ιστορίας. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1960 λειτουργούσε υπό την καθοδήγηση των Ανακτόρων ένα ευρύτατο εκπαιδευτικό δίκτυο, που εστίαζε στην παροχή τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004). Το δίκτυο αυτό φαίνεται ότι απασχολούσε το 10% των μαθητών της επικράτειας που φοιτούσαν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση το σχολικό έτος 1960-1961, έναν αριθμό που, κατά τα φαινόμενα, παραλείπεται στις επίσημες στατιστικές, καθώς οι συγκεκριμένες δομές ούτε καν αναφέρονται (Ιακωβίδης, 1998). Το φαινόμενο είναι ακόμη εντονότερο στη δεκαετία του 1950, πριν από τη θεσμοθέτηση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ιδίως στις περιοχές στις οποίες εστιαζόταν κυρίως η προνοιακή πολιτική των

¹⁴ Η λογική αυτής της ποσόστωσης, ως έκφανσης κοινωνικής δικαιοσύνης ενός πάτρωνα προς τους υποτακτικούς του, δε φαίνεται καν να επιχειρήθηκε στα Ανάβρυτα, παρά τις διαβεβαιώσεις του Ιδρύματος και όσα ορίζονται στον κανονισμό του. Πρώτος διευθυντής του «Εθνικού Εκπαιδευτηρίου Αναβρύτων» ήταν ο Άγγλος Geoffrey Winthrop Young, άνθρωπος εμπιστοσύνης των Ανακτόρων, αν και μέχρι τότε δεν είχε ασκήσει εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο ίδιος, όπως και η Πριγκίπισσα Σοφία, ήταν απόφοιτος του Σάλεμ, ένα σχολείο της επιρροής του Hahn που διηύθυνε ο αδελφός της Φρειδερίκης, Γεώργιος του Αννόβερο (Ελευθερία, 14/9/1961). Ίσως έτσι εξηγείται και η έμπνευση για τη σύσταση των Αναβρύτων αλλά και η συσχέτιση της βασιλικής οικογένειας με το εκπαιδευτικό σύστημα του Kurt Hahn. Οπωσδήποτε, το «Εθνικό Εκπαιδευτήριο των Αναβρύτων» συνιστά ένα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό εγχείρημα με ξεχωριστό ενδιαφέρον για την Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Όχι μόνο γιατί πρόκειται για ένα πρότυπο σχολείο αλλά και γιατί εφάρμοσε παιδαγωγικά ιδεώδη, που συνέδεαν τη γνώση με τη φύση, τις πρακτικές ανάγκες και τις κλίσεις, την περιπέτεια, συνιστώντας ένα ελληνικό σχολείο που περιλήφθηκε στη χορεία των ιδρυμάτων της «βιωματικής θεραπείας» ή «βιωματικής εκπαίδευσης» (Röhrs, 1966).

¹⁵ Η κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία αυτά δεν ήταν αυτοσκοπός αλλά μέσο για την εξυπηρέτηση της αντίληψης ότι *τα παιδιά των ισχυρών γονέων θα έπρεπε να βγουν από τη φυλακή των προνομίων τους* (Wilson, 1981). Στο πλαίσιο αυτό ο Kurt Hahn πρόσβευε ότι: *κανένα σχολείο δεν μπορεί να οικοδομήσει μια παράδοση αυτοπειθαρχίας και δημιουργικής αλλά και ευχάριστης προσπάθειας, αν τουλάχιστον το 30% των παιδιών δεν προέρχονται από σπιτικά όπου η ζωή είναι σκληρή* (Warren, 2005). Στην καμπή των πολυτάραχων ετών πριν την επιβολή δικτατορίας αναλήφθηκαν από τον τότε βασιλιά συντονισμένες προσπάθειες για την επέκταση του «πειράματος» και σε άλλες περιοχές της χώρας (Κοζάνη, Θεσσαλονίκη) (Μακεδονία, 11/8/1966 και 26/1/1967).

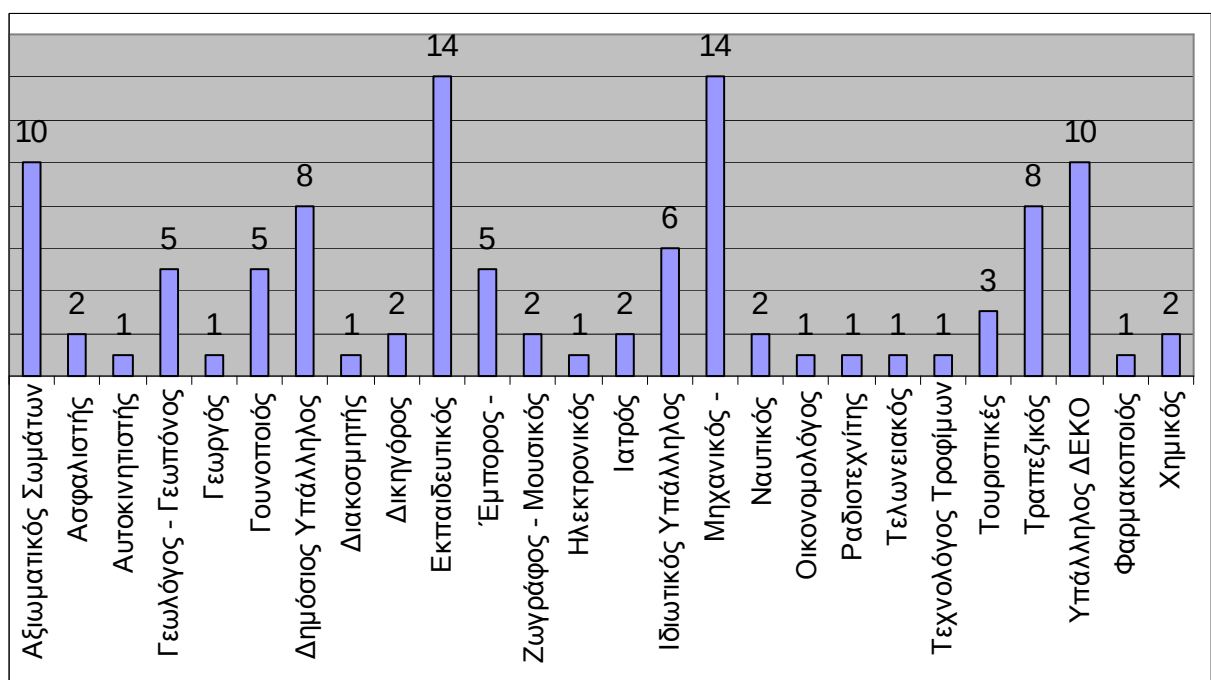
¹⁶ Βούρη Σ., Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία (1903-1913): Τεκμήρια ιστορίας, 2005, Αθήνα, Gutenberg

ανακτόρων. Επομένως, επιβάλλεται ένας επαναπροσδιορισμός του μεγέθους και της ποιότητας των υπηρεσιών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την περίοδο αυτή.

Ακόμα η συντριπτική πλειοψηφία των Νηπιαγωγείων που ιδρύθηκαν στη Μακεδονία τη δεκαετία του 1950 (Χαρίτος, 1998) φαίνεται ότι σχετιζόταν με τις δραστηριότητες της Βασιλικής Πρόνοιας.¹⁷ Η καταγραφή αυτή στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης δεν έχει συντελεστεί μέχρι σήμερα.

Σημαντικά ακόμη είναι και όσα αφορούν στην τοπική ιστορία της Δυτικής Μακεδονίας και αποτελούν επιπτώσεις της προνοιακής πολιτικής των ανακτόρων. Για παράδειγμα είναι σύνηθες στις κοινωνίες των Νομών Καστοριάς, Πέλλης και Φλώρινας να αποκαλούνται –*παιδιά της Φρειδερίκης* εκείνοι οι οποίοι που αριστούχοι μαθητές σλαβόφωνων οικογενειών επιλέχτηκαν στο διάστημα 1964-1972 από τα βασιλικά ιδρύματα, απομακρύνθηκαν από τον τόπο τους και φοίτησαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως οικότροφοι στις εστίες Λάσσης της Κεφαλονιάς και Νεάπολης Κρήτης. Μάλιστα, τα παιδιά εκείνης της περιόδου, περισσότερα από 200, σήμερα συνεισφέρουν σημαντικά στο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των τοπικών τους κοινωνιών. Η επαγγελματική τους κατάσταση, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα που ακολουθεί, συνηγορεί σε μια εικόνα έντονης κοινωνικής κινητικότητας.¹⁸ Αυτή η δραστηριότητα των βασιλικών ιδρυμάτων δεν καταγράφεται ούτε και υπονοείται στα επίσημα κείμενα, αν και είχε διάρκεια και συνέπεια

¹⁷ Από τη Βασιλική Πρόνοια υποστηρίζεται ότι το 1957, στο πλαίσιο των Σπιτιών του Παιδιού λειτουργούσαν στο Νομό Φλώρινας 11 νηπιαγωγεία με 273 παιδιά, τα οποία κατά τη θερινή περίοδο γίνονταν 410. Αντίστοιχα, στην Κοζάνη τα νηπιαγωγεία είναι 11 και τα παιδιά 520 (Βασιλική Πρόνοια, 1957^b). Από τις Σέρρες η Φρόσω Καραπάνη, επιθεωρώντας τα Νηπιαγωγεία της περιοχής, επισημαίνει στην αλληλογραφία της με το Μανόλη Τριανταφυλλίδη ότι και τα 17 νηπιαγωγεία που επισκέφτηκε ιδρύθηκαν και οργανώθηκαν από τη Βασιλική Πρόνοια.



και, προφανώς, σημαντικό οικονομικό κόστος. Επίσης, δεν είναι σαφές το πλαίσιο των παιδαγωγικών και κοινωνικοποιητικών προθέσεων αυτής της πρωτοβουλίας. Αν αυτά αποσιωπήθηκαν ή παραποιήθηκαν λόγω πολιτικών παθών και σκοπιμοτήτων, προσδιόρισαν ωστόσο, θετικά ή αρνητικά, μέσα από την επίκληση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την εκπαιδευτική της διάσταση, τη ζωή πολλών ανθρώπων. Αποτελεί καθήκον της ιστορικής έρευνας να αποσαφηνιστούν οι πτυχές τους με πληρότητα.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ως απόρροια των παραπάνω προκύπτει ότι η προνοιακή πολιτική της βασιλικής οικογένειας παρουσίασε έναν ιδιότυπο χαρακτήρα, καθώς εκκινούσε από αισθήματα ή προθέσεις εφαρμογής των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης.¹⁹ Οπωσδήποτε όμως πρέπει να επισημανθεί πως ότι εξαγγέλθηκε ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης αμφισβητείται στο επίπεδο των προθέσεων σήμερα από τους ερευνητές. Έτσι η περίπτωση του *παιδομαζώματος*, το βασιλικό *παιδοφύλαγμα* παραμένει ένα ζήτημα γύρω από το οποίο *είχε χτιστεί ένα αδιαπέραστο τείχος σιωπής και παραποιήσεων*. Έκπληξη προξενεί ακόμα και η στάση των κυβερνήσεων, οι οποίες εμφανίστηκαν πρόθυμες να εκχωρήσουν ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών ή κοινωνικών αρμοδιοτήτων τους στη βασιλική οικογένεια, χωρίς εμφανές αντάλλαγμα. Η εκχώρηση αυτή στερούσε από τους πολιτικούς της περιόδου ένα δίκτυο πελατειακών σχέσεων, τα οποίο προσχωρούσε στα Ανάκτορα και βρισκόταν σε ευθεία αναφορά με το πρόσωπο του βασιλιά. (Στρατάκης, 2003). Προφανώς, υπάρχουν ερμηνείες για αυτή την ιδιοτυπία, οι οποίες σχετίζονται με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, τον αμερικανικό παράγοντα, την αντικομμουνιστική υστερία, ή τις εξαχρειωμένες ελληνικές κυβερνήσεις.

Οι περισσότεροι μελετητές όμως συγκλίνουν σήμερα στην άποψη πως η σύντομη αυτή προσπάθεια αποσκοπούσε κυρίως στην εξασφάλιση της δυναστικής νομιμοφροσύνης. Ο βασιλικός οίκος επιχείρησε να οικοδομήσει σε μακροπρόθεσμη βάση μια ηγεμονία, στο πλαίσιο της οποίας πολλές από τις εκφάνσεις της κοινωνικής πρόνοιας έπρεπε να αναφέρονται στο λαοφιλή μονάρχη, σημείο αναφοράς και επιτυχούς έκβασης των προβλημάτων των υπηκόων του. (Στρατάκης 2003, Κωτσονόπουλος 2007). Έτσι, σε μεγάλο βαθμό, οι πολίτες εκπαιδεύτηκαν στην αντίληψη ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι προϊόν μιας *πεφωτισμένης δεσποτείας*, που επιβάλλει ένας θεσμός-πάτρωνας και απολαμβάνουν οι καταπιεζόμενες κοινωνικές ομάδες.

Ιδιαίτερα στις νέες μεταπολεμικές γενιές η επίκληση της κοινωνικής δικαιοσύνης αξιοποιήθηκε, για να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικός ο κοινωνικός έλεγχος ως μηχανισμός με τη βοήθεια του οποίου η κοινωνία θα αποδεχόταν τους όρους και το ιδεολογικό επίχρισμα του μοναρχικού πατερναλισμού (Τσαούσης, 1987). Και είναι γεγονός ότι τα βασιλικά ιδρύματα, κυρίως στη δεκαετία του 1950, αποτέλεσαν τον κορμό του δικτύου υπηρεσιών κοινωνικής προστασίας, αξιοποιώντας την ιδιαίτερα πλουσιοπάροχη κρατική βοήθεια στο έργο τους (Στρατάκης, 2003).

Τέλος αξίζει να τονιστεί ότι στην εκπαίδευση τα βασιλικά ιδρύματα εστίασαν σε τομείς στους οποίους το κράτος υστερούσε ή και απουσίαζε (τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, νηπιαγωγεία, εκπαίδευση ενηλίκων, σχολεία αριστείας, γεωργικά σχολεία, οικοκυρικές). Ο συνδυασμός αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα μπορούσε να εξασφαλίσει στη βασιλική οικογένεια τις προϋποθέσεις της λαϊκίστικης συσσωμάτωσης, αλλά και τα επιφανή στελέχη, που θα αναλάμβαναν υψηλές κοινωνικές θέσεις, με την πατρωνία του βασιλιά.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΠΗΓΕΣ

¹⁹ Από τις επαγγελματικές και αγροτικές σχολές του Β.Ε.Ι. υπολογίζεται ότι είχαν αποφοιτήσει έως και το 1960 περισσότεροι από 30.000 μαθητές και μαθήτριες (National Royal Foundation 1961). Αντίστοιχα, από την ομόλογη Βασιλική Πρόνοια υπολογίζονται ότι αποφοίτησαν από τις παιδουπόλεις περίπου 34.000 παιδιά και από τις επαγγελματικές σχολές θηλέων περισσότερα από 2000 κορίτσια έως το 1960 (Ελευθερία, 13/5/1960).

- Baerentzen, L. (1992) Το Παιδομάζωμα και οι παιδουπόλεις της βασίλισσας, στο: Baerentzen, L., Ιατρίδης, Γ., Smith O. (επιμ.), *Μελέτες για τον Εμφύλιο Πόλεμο 1945-1949*, (Αθήνα: Ολκός), 137-164.
- Mazower, M. (2003). *Μετά τον πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας του έθνους και κράτους στην Ελλάδα, 1943 – 1960*, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια).
- Meynaud, J. (2002). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα 1946-1965*, τ.Α', (Αθήνα Σαββάλας).
- Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*, (New York: Henry Holt)
- National Royal Foundation (1961). *The royal national foundation: Its work and its objectives*, (Athens: [s.n.]).
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, (Harvard: Harvard University Press).
- Röhrs, H. (1966). The Realm of Education in the Thought of Kurt Hahn, *Comparative Education*, 3 (1), pp. 21 – 32.
- Stabler, Ern. (1987). *Founders: Innovators in Education, 1830-1980*, (Edmonton: The University of Alberta Press).
- Van Boeschoten, R. (2006) Η επιστράτευση προσφυγόπουλων από την Ανατολική Ευρώπη από το Δημοκρατικό Στρατό: μια άγνωστη πτυχή του εμφυλίου, στο: *Γ' Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών*
<http://www.eens-congress.eu/>
- Warren, K. (2005). A Path Worth Taking: The Development of Social Justice in Outdoor Experiential Education, *Equity & Excellence in Education*, 38(1), pp. 89-99.
- Wilson, R. (1981). *Inside Outward Bound*. (Charlotte, NC: East Woods Press).
- Wittner, L. (1982). *American Intervention in Greece, 1943-1949*, (New York: Columbia University Press).
- Βασιλική Πρόνοια (1957). *Μετά μιαν δεκαετίαν, 1947-1957*, [χ.τ.] : [χ.ε.]
- Βασιλική Πρόνοια (1957^β). Βασιλική πρόνοια υπό την υψηλήν προστασίαν των Α. Α. Μ. Μ. των βασιλέων στο: *Έβδομον Συνέδριον διευθυντών τομέων "Σπιτιών του παιδιού"*, (Αθήναι: [χ.ε.]).
- Βασιλική Πρόνοια (1965). *Βασιλική πρόνοια υπό την υψηλήν προστασίαν των Α. Α. Μ. Μ. των Βασιλέων 1947-1965*, [χ.τ.] : [χ.ε.]
- Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα (1956). *Βασιλικόν Εθνικόν Ίδρυμα*, Αθήναι: [χ.ε].
- Βασίλισσα Φρειδερίκη (1971). *Μέτρον Κατανοήσεως*, (Θ. Καρζής μτφρ, Λονδίνο Βιβλιομεταφραστική)
- Βασίλου-Παπαγεωργίου, Β. (2004). Ανθρωπισμός, δια βίου εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων Η συντηρητική και η αριστερή πρόταση στη μεταπολεμική Ελλάδα, στο: *3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 1-3 Οκτωβρίου 2004*.
- Βούρη Σ. (2005). *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία (1903-1913): Τεκμήρια ιστορίας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαλιάνη, Μ., Mazower, M. (2003). Παιδιά στη δίνη του Εμφυλίου πολέμου: οι ενήλικες του σήμερα, στο: Mazower, M. (επιμ.), *Μετά τον πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943 – 1960*, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια), 105-119.
- Δημητράκος, Δ. (2003). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ελευθερία*, στο: Το Βήμα, 14/09/2003.
- Εθνικό Ίδρυμα «Ο Βασιλεύς Παύλος» (1977).
- Εθνικό Ίδρυμα «Ο Βασιλεύς Παύλος» *Απολογισμός τριετίας 1974-1977*, (Αθήναι : ΕΙΒΠ).
- Εφημερίδα «Έθνος»
- Εφημερίδα «Ελευθερία»
- Εφημερίδα «Εμπρός»
- Εφημερίδα «Μακεδονία»
- Εφημερίδα «Ριζοσπάστης»
- Εφημερίδα «Ταχυδρόμος της Αιγύπτου»
- Ζούβας, Π.Δ. (1956). *Η βασίλισσα Φρειδερίκη εις την υπηρεσίαν του έθνους*, (Αθήναι:

[χ.ε.]).

Ηλιάδου-Τάχου Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού Ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας* (Αθήνα: Gutenberg)

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος*, (Αθήνα: Gutenberg).

Κλεισιούνης, Π. (1960). *Εθνική σταυροφορία για το θεσμό στοργής*, (Αθήνα: Στέγη του Βιβλίου).

Κόντης, Β. (1984). *Η αγγλοαμερικανική πολιτική και το ελληνικό πρόβλημα, 1945-1949*, (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής).

Κουρούπη, Α. (2001). *Οι ανταρτόπληκτοι. Συμβολή στην κοινωνική ιστορία της Δυτικής Μακεδονίας*, (Θεσσαλονίκη: Αν. μετ.εργ)

Κωτσονόπουλος, Λ. (2007). Διαδρομές της ηγεμονίας: Αναζητώντας μια γκραμσσιανή έννοια στις θεωρίες του Κοινωνικού Κράτους. στο: Ο Αντώνιο Γκράμσι στις σημερινές κοινωνικές επιστήμες και τη θεωρία, (Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας, 30.11-1.12.2007).

Μποντίλα, Μ. (2004). *Πολύχρονος να ζεις, μεγάλη Στάλιν. Η εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964)*, (Αθήνα: Μεταίχμιο).

Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος (1949). *Συνοπτική Έκθεση πεπραγμένων Εράνου, Ιούλιος 1947-Δεκέμβριος 1949*, ([χ.τ.]: [χ.ε.]).

Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος (1952). *Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος υπό την Υψηλήν προστασίαν της Α.Μ. της Βασιλίσσης. Απολογισμός έργου ετών 1950-1951*, [χ.τ.].

Στασινοπούλου, Ο. (1990). *Κράτος Πρόνοιας: Ιστορική εξέλιξη-Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*, (Αθήνα: Gutenberg).

Στρατάκης, Α. (2003). *Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα κατά την δεκαετία του 1940: Η Κοινωνική Πρόνοια και το υπουργείο Εθνικής / Κοινωνικής Πρόνοιας*, (μετ.εργ. <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/a/e/d/metadata-dlib-2003stratakis.tkl>)

Τσαούσης, Δ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Τσουκαλάς, Κ. (1984). Η ιδεολογική επίδραση του εμφύλιου πολέμου, στο: Ιατρίδης, Γ. (επιμ). *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: ένα έθνος σε κρίση*, (Αθήνα: Θεμέλιο), 561-590.

Φατούρος, Α. (1984). Πώς κατασκευάζεται ένα επίσημο πλαίσιο διείσδυσης. Οι ΗΠΑ στην Ελλάδα 1947-1948, στο: Ιατρίδης, Γ. (επιμ). *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1941-1950: ένα έθνος σε κρίση*, (Αθήνα: Θεμέλιο), 461-487

.Χαρίτος, Χ. (1998). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, (Αθήνα: Gutenberg).

ΦΟΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ 1956-1967 ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΕΛΙΔΕΣ ΤΗΣ «ΠΑΝΣΠΟΥΔΑΣΤΙΚΗΣ»

Γιάννης ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΣ ιστορικός, jeanantonopoulos@otenet.gr
Γιάννης ΤΣΑΚΙΡΑΚΙΣ καθηγητής εφαρμ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., itsakir@otenet.gr
Ουρανία Χ. ΚΑΛΟΥΡΗ, καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., rkalouri@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δεκαετία 1957-1967 χαρακτηρίζεται, για την ελληνική πραγματικότητα, από έντονες διεκδικήσεις για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη, που έχουν την αφετηρία τους τόσο στα προβλήματα που σηματοδότησαν την μετεμφυλιακή Ελλάδα όσο και στις επιρροές της κοινωνικό-πολιτικής πραγματικότητας των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών.

Τον Μάιο του 1956 εκδίδεται το πρώτο φύλλο της εφημερίδας «Πανσπουδαστική», διεκδικητικό όργανο του «σπουδαστικού κόσμου [...] χωρίς ματαιόδοξες υστεροβουλίες αλλά με μόνη την αγαθή πίστιν μας στην ωφελιμότητα και την προσπάθεια της προσφοράς μας [...]» (Πανσπουδαστική, 1956, φ.1), η οποία θα συνεχίσει την εκδοτική της πορεία μέχρι την χούντα της 21ης Απριλίου 1967.

Στην παρούσα εργασία, μέσα από ανάλυση περιεχομένου των άρθρων της εφημερίδας «Πανσπουδαστική», στοχεύεται η παρουσίαση, η καταγραφή, η ανάλυση και ο κριτικός σχολιασμός των αιτημάτων και των διεκδικήσεων της σπουδάζουσας νεολαίας τη δεκαετία 1957-1967 σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η συσχέτισή τους με την κοινωνικο-πολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη στο συγκεκριμένο έντυπο ως ευρύτερη έκφραση του ιδεολογικο-πολιτικού χώρου της Αριστεράς το οποίο αυτό εκφράζει.

ABSTRACT

Στην παρούσα εργασία, μέσα από ανάλυση περιεχομένου των άρθρων της εφημερίδας «Πανσπουδαστική», στοχεύεται η παρουσίαση, η καταγραφή, η ανάλυση και ο κριτικός σχολιασμός των αιτημάτων και των διεκδικήσεων της σπουδάζουσας νεολαίας τη δεκαετία 1957-1967 σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η συσχέτισή τους με την κοινωνικο-πολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη στο συγκεκριμένο έντυπο ως ευρύτερη έκφραση του ιδεολογικο-πολιτικού χώρου της Αριστεράς το οποίο αυτό εκφράζει.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα τέλη Μαΐου του 1956 εκδίδεται το πρώτο φύλλο της ΠΣΚ, εφημερίδας η οποία «συντάσσεται και εκδίδεται υπό επιτροπής», παρουσιάζεται ως «διεκδικητικό όργανο του «σπουδαστικού κόσμου [...] χωρίς ματαιόδοξες υστεροβουλίες αλλά με μόνη την αγαθή πίστιν μας στην ωφελιμότητα και την προσπάθεια της προσφοράς μας [...]» (Πανσπουδαστική, φ.1, 1956, σ.1), ενώ 50 χρόνια αργότερα χαρακτηρίζεται ως το «σημαντικότερο φοιτητικό περιοδικό των μεταπολεμικών χρόνων» (Ελευθεροτυπία, Ιός, 7-9-06), μια και που από την ανάλυση του περιεχομένου των τευχών της μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι δεν αναφέρεται / καλύπτει μόνο σπουδαστικές ή πολιτικές ειδήσεις και διεκδικήσεις, αλλά ότι παράλληλα αποτελεί μία σημαντική πολιτιστική πηγή ενημέρωσης δημοσιεύοντας μελέτες, άρθρα, ενημέρωση για τα πολιτιστικά δρώμενα, κριτικές για βιβλία,

εικαστικές εκθέσεις κλπ. Στα τεύχη της Πανσπουδαστικής θα βρούμε, για παράδειγμα, συνεντεύξεις του Μίκη Θεοδωράκη, αλλά και κείμενα του γάλλου παιδαγωγού Henri Wallon, μάλλον σχετικά αγνοημένου από την «επίσημη» παιδαγωγική βιβλιογραφία της εποχής.

Στην ίδια χρονική περίοδο παρουσιάζονται και άλλα περιοδικά του φοιτητικού κόσμου όπως, η Νέα Πορεία, η Κριτική, τα Φοιτητικά κλπ, που όμως, η σύγκριση του περιεχομένου και του ιδεολογικο-πολιτικού τους προσανατολισμού απέχει των στόχων της παρούσας εργασίας, και κατά συνέπεια δεν μας απασχολούν. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις συλλογικότητες και ως εκ τούτου δεν καταγράφουμε, αναφερόμαστε και σχολιάζουμε προσωπικές/ατομικές διεκδικήσεις και αιτήματα, αλλά μόνο συλλογικές διεκδικήσεις. Δεν αναφερόμαστε επίσης και σε σχολιασμούς πολιτικών ή άλλων γεγονότων από την στιγμή που δεν περιλαμβάνουν ή δεν καταλήγουν σε φοιτητικές διεκδικήσεις. Το ενδιαφέρον όμως για την ανάλυσή τους παρουσιάζεται και παραμένει σημαντικό.

Η κυκλοφορία της ΠΣΚ θα συνεχίσει κανονικά, ανά 15θήμερο, μέχρι την δικτατορία της 21ης Απριλίου 1967, οπότε και απαγορεύεται η κυκλοφορία της, μετά από 53 συνολικά τεύχη. Χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η κυκλοφορία της γίνεται κανονικά από το 1956 μέχρι το 1962, ενώ στα υπόλοιπα έτη κυκλοφορίας της μέχρι τον Απρίλη του 1967 η τακτικότητα έκδοσης θα διακόπτεται τόσο από οικονομικούς, όσο όμως και κυριότερα λόγω του ότι «συντάκτες της στάθηκαν πρωτεργάτες στους φοιτητικούς αγώνες του 114 και του 15%, στην προπαρασκευή του Δ' Συνεδρίου, στη δημιουργία και στελέχωση της ΕΦΕΕ. Έτσι η προσφορά τους στην «Πανσπουδαστική» μειώθηκε σημαντικά» (φ. 49, 1-1966, σ.3).

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η περίοδος 1956-1967 έχει σημαδευτεί από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η διατήρηση των επιπτώσεων του εμφυλίου πολέμου και η παρουσία μέσω της δυτικής επιρροής του ψυχροπολεμικού κλίματος διατηρεί αρχικά τη διαμορφωμένη παρουσία του δεξιού κράτους το οποίο ουσιαστικά κάνοντας δειλά βήματα προσπαθεί να εκσυγχρονιστεί στο πρόσωπο του Κωνσταντίνου Καραμανλή και του πολιτικού σχηματισμού της ΕΡΕ, της οποίας η ίδρυση χρονικά συμπίπτει με την έναρξη της κυκλοφορίας της Πανσπουδαστικής, δηλαδή το 1956. Η ελληνική πολιτική εσωτερική πραγματικότητα θα λειτουργήσει λοιπόν μέσα από την πολιτική και κοινοβουλευτική σύγκρουση από τη μια μεριά μεταξύ της ανανεωμένης –εκσυγχρονισμένης δεξιάς ΕΡΕ και από την άλλη πλευρά ενός πολυδιασπασμένου κέντρου απείκασμα της φιλελεύθερης παράταξης και μιας αριστεράς της οποίας η ηγεσία βρίσκεται εξόριστη στο εξωτερικό και της αντιπροσώπευσής της στο εσωτερικό από την ΕΔΑ και ορισμένες συμπαθούντες παρατάξεις (Στασινόπουλος, 1985).

Τα αιτήματα για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη, που έχουν την αφετηρία τους τόσο στα προβλήματα που σηματοδότησαν την μετεμφυλιακή Ελλάδα όσο και στις επιρροές της κοινωνικό-πολιτικής πραγματικότητας βρίσκουν την καλύτερη απόδοσή τους στο φοιτητικό κίνημα και στις διεκδικήσεις του, καθώς και στον διατυπωμένο και εκφρασμένο φοιτητικό λόγο.

Ο μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας με τη βοήθεια της οικονομικής ανάπτυξης, η οποία παρατηρείται από τα μέσα της δεκαετίας του 50 και μετά, της τόνωσης της βιομηχανικής παραγωγής και της αύξησης του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος, αλλά και της εμφάνισης στην ελληνική κοινωνία των έντονων φαινομένων αστυφιλίας στο εσωτερικό, της εγκατάλειψη της υπαίθρου, και του ισχυρού μεταναστευτικού ρεύματος στο εξωτερικό, όταν περίπου 400000 άνθρωποι εγκαταλείπουν την χώρα ως οικονομικοί μετανάστες (Δόβας, 1980), στερώντας την από ένα μεγάλο ποσοστό ενεργού εργατικού πληθυσμού, προβάλλει έντονα ουσιαστικά θεσμικά αιτήματα εκδημοκρατισμού, πολιτικής και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η παρουσία του Κυπριακού προβλήματος στην ελληνική εξωτερική πολιτική, αλλά και του ξένου παράγοντα ως άτυπης δύναμης κατοχής μέσω των διπλωματικών εκπροσώπων, αλλά και της δραστηριότητας των Ανακτόρων και του βασιλικού περιβάλλοντος, αποτελεί

ένα σημαντικότατο παράγοντα που διαμορφώνει και καθοδηγεί τους αγώνες του ελληνικού λαού, πέρα από τον απαραίτητο εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας στο ζήτημα της εξασφάλισης και της θεμελίωσης της εθνικής ανεξαρτησίας στη χώρα (Βουρνάς, χχ) .

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΦΟΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΕΙΣ

Η δεκαετία 1956-1966 χαρακτηρίζεται από ποικίλα μεταπτωτικά χαρακτηριστικά στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Από την Επιτροπή Ειδικών «με ποικίλη σύνθεση που συνέστησε ο πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 147) το 1957, μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου, ως πρωθυπουργού και συνάμα υπουργού παιδείας, με την ενεργό και καθοριστική συμμετοχή του γενικού γραμματέα του υπουργείου παιδείας, Ευάγγελου Παπανούτσου, το 1964, έχει κανείς τη δυνατότητα να παρακολουθήσει ατελέσφορες, λίγο-πολύ, προσπάθειες εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μια και που, αν και, εφενός οι «προτάσεις που διατυπώθηκαν, -με την μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Καραμανλή το 1957- δεν είναι ριζοσπαστικές αλλά αποπνέουν έναν αέρα προοδευτισμού και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 147), και αφετέρου, η μεταρρύθμιση του 1964 επιδιώκει και ως ένα βαθμό επιτυγχάνει «την προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα κοινωνικά/οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα για τον αστικό εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 147), πολύ γρήγορα θα εγκαταλειφθούν με τη Χούντα του Απριλίου του 1967 και η εκπαίδευση θα επανέλθει «στα προηγούμενα αναχρονιστικά πλαίσια με μια σειρά από αναγκαστικούς νόμους» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 148).

Στην προαναφερόμενη αυτή δεκαετία η παρουσία των φοιτητών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ως το περισσότερο ζωντανό κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας διεκδικούν τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο όμως και γενικότερα στον ευρύτερο χώρο της κοινωνικής πολιτικής, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του εκδημοκρατισμού της παιδείας, αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σπύρος Ασδραχάς (συνέδριο ΑΣΚΙ, Μάρτιος 2008) «επηρέασαν και επηρεάστηκαν, καθόρισαν και καθορίστηκαν, ενέπνευσαν και εμπνεύστηκαν. Ο λόγος για τις ελληνικές πολιτικές νεολαίες αλλά και για την παρουσία της νέας γενιάς συνολικά στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα στη μεταπολεμική Ελλάδα. Οι «νεολαίοι», όπως καθιερώθηκε να λέγονται οι νεανικές οργανώσεις των κομμάτων, συμβολοποίησαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τις δύσκολες περιόδους της μεταπολεμικής και της μετεμφυλιακής Ελλάδας το κόστος της συμμετοχής, της θυσίας, των ιδανικών, των αναζητήσεων και των συγκρούσεων».

Τον Μάιο του 1956 στο πρώτο τεύχος της Πανσπουδαστικής γίνεται σαφές ότι «η σπουδαστική μας νεότης ριζοβολεί μέσα στην ασθένεια και την κακομοιριά και δηλητηριάζεται από τοξίνες που προκαλούν τον αργό μαρασμόν» (φ.1, 1956, σ. 1). Όμως, «υπακούοντας μόνο στο ένστικτο της νεότητας, το γεμάτο σφρίγος και θέλησιν δια την προκοπήν, μαχητικό και ερεθισμένο από την δίψα της μαθήσεως, παρουσιάζει σήμερα μία ελπιδοφόρο σελίδα της ελληνικής μας πατρίδος. Γεμάτοι αγάπη προς τον άνθρωπον, γεμάτοι καλωσύνη προς την ζωήν, οι νέοι μας το μόνο που ζητούν είναι η μελέτη, η φοίτηση, η επιστήμη, η γνώσις. Δεν εκλιπαρούν απλόχερες παραχωρήσεις και αλτρουισμούς, αλλά γυρεύουν μόνο τον ομαλό και δυνατό δρόμο προς επιτυχίαν του υψηλού σκοπού των. Και ακριβώς εις το σημείον αυτό αρχίζει η πάλη για την οριστική άνοδο» (φ.1, 1956, σ. 1).

Ο νόμος 3234/55 ο οποίος είχε ψηφιστεί με την έναρξη του ακαδ. έτους 1955-56 χαρακτηρίζεται αντιδημοκρατικός, «ορίζει δύο μόνον εξεταστικάς περιόδους» και «απαιτείται η κατάργησις του» [...]. «Οι φοιτηταί -ας σημειωθή ότι πολλοί εξ αυτών εργάζονται και όλοι σχεδόν ευρίσκονται εις οικονομικήν δυσχέρειαν ή και απορίαν - ανέλαβον αγώνα εναντίον της υπάρξεως και εφαρμογής του» (φ.1, 1956). Τα αιτήματα για κατάργηση του αντισπουδαστικού νόμου, κατοχύρωση τρίτης εξεταστικής περιόδου, μη αύξηση ή / και κατάργηση των διδάκτρων και των τελών εγγραφής, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολών, (πχ. αίθουσες, θρανία, εργαστήρια, αναγνωστήρια) καθώς και διεκδικήσεις βελτιωμένων και εκσυγχρονισμένων προγραμμάτων σπουδών

αποτελούν πάγια αιτήματα των φοιτητών που επανέρχονται και διαπνέουν σχεδόν όλα τα τεύχη της Πανσπουδαστικής.

Στις διεκδικήσεις τους για τον αντιδημοκρατικό νόμο του 1955, οι φοιτητές θα εισπράξουν την ακόλουθη απάντηση από τον τότε Υπουργό Παιδείας κ. Γεροκωστόπουλο: «Μπορεί να είμαι σχιζοφρενής αλλά ο νόμος δεν αλλάζει» (φ.1, 1956). Πορείες, διαδηλώσεις, απεργίες των φοιτητών, διαμαρτυρίες «δια του τύπου», αλλαγή υπουργού ως συνέπεια των εκλογών του Φεβρουαρίου του 1956, δεν θα δώσουν κανένα θετικό αποτέλεσμα παρά μόνον την απάντηση δια στόματος του νέου υπουργού παιδείας (Λεβαντή) ότι «σήμερα οι νέοι έχουν άνεσιν και ευπορίαν, τρέφονται με κρέας και βούτυρο ενώ εις την εποχήν μου μελετούσαν με το λυχνάρι» (φ.1, 1956).

Καταγγέλλεται η αύξηση των διδάκτρων ως αντιδημοκρατικό μέτρο, μια και «μετατρέπει την παιδεία σε προνόμιο των οικονομικώς ισχυρών» (φ.2, 12/11/1956, σ.1). Οι ανάγκες για την παιδεία καλύπτουν μόλις το 0,05 του προϋπολογισμού και κατά συνέπεια το αίτημα για αύξηση των δαπανών για την παιδεία θα χαρακτηρίζει όλη την δεκαετή αυτή περίοδο κυκλοφορίας της Πανσπουδαστικής. Στις φοιτητικές διαδηλώσεις κυριαρχούν τα συνθήματα «Η Παιδεία προνόμιο των πλουσίων», «4^η εξεταστική περίοδος», «μείωση των διδάκτρων», «να σπουδάσουν και οι φτωχοί», ενώ και οι τοπικοί σύλλογοι (Λευκαδίων, Στερεοελλαδιτών κλπ) δηλώνουν την συμπαράστασή τους στις φοιτητικές διεκδικήσεις. Το σύνθημα, όπως δηλώνεται μέσα από τις σελίδες της εφημερίδας, «πρέπει να είναι: εξασφάλιση του δικαιώματος της μορφώσεως για όλους ανεξαρτήτως της οικονομικής τους καταστάσεως με μοναδικό κριτήριο την ικανότητα και την επιμέλεια» (φ.2, 12/11/1956, σ. 3).

Τα αιτήματα στέγασης και σίτισης αποτυπώνονται σταθερά στις φοιτητικές διεκδικήσεις. Ήδη από το 1956 η Πανσπουδαστική αναφέρεται στην ανάγκη για «καλό φοιτητικό εστιατόριο» (φ.3, 4/12/1956, σ.3), για βελτίωση της σπουδαστικής λέσχης σε σχέση με αυτό το ίδιο το κτίριο και την καταλληλότητά του, καθώς επίσης και για την καθαριότητα του, όπως και για την ανάγκη ύπαρξης χώρων «ψυχαγωγίας και ανάπαυσης» (φ.5, 12-4-57, σ.1). Αναφορά στα ίδια θέματα και σε επιτυχή παμφοιτητικά συλλαλητήρια γίνεται και στα επόμενα τεύχη της εφημερίδας (φ.14, 26-11-58, φ.12, 19-3-58, φ.16, 13-2-59, φ.17, 9-3-59, φ.18, 28-3-59) κάνοντας συγκεκριμένες αναφορές, εκτός των άλλων για την γεωπονική και το πολυτεχνείο, καταγγέλλοντας «την μικράν ποσότητα εκάστης μερίδος, την κακήν ποιότητα των φαγητών, την έλλειψιν της απαιτούμενης καθαριότητος, την έλλειψιν των απαραίτητων σκευών σερβιρίσματος, την έλλειψιν υπηρετικού προσωπικού» (φ.18, 28-3-59, σ.3).

Κορύφωση αποτελούν οι καταγγελτικές αναφορές ότι «για να πάρεις μέρος στα συσσίτια χρειάζεται να είσαι κανονικά φοιτητής, δηλαδή να έχεις περάσει τα μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς, να είσαι άπορος Α' κατηγορίας, να μην είσαι πρωτοετείς (οι πρωτοετείς δεν τρώνε), κι ακόμα να διαθέτης ένα ανεπίλητο πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων» (φ.3, 4/12/1956, σ.3). Οι φοιτητές αντιδρούν χαρακτηρίζοντας «αντιπνευματικήν και ανεδαφικήν» την τακτική της «φιλοπροόδου πολιτείας» (φ.11, 5/3/1958, σ. 1) και αντιγράφουν με ειρωνικά σχόλια για «την ...ριζικήν ανόρθωσιν της παιδείας...» (φ.11, 5/3/1958, σ. 1), το ακόλουθο απόσπασμα από τις ανακοινώσεις του Πανεπιστημίου: «Τα κοινωνικά φρονήματα προκειμένου να χρησιμοποιηθώσι δια την επιτροπήν ατελών εγγραφών, θα απευθύνωσι εις το γραφείον ατελών εγγραφών Πανεπιστημίου Αθηνών, άλλως ΔΕΝ ΘΑ ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΙ ΑΙ ΑΙΤΗΣΕΙΣ».

Η Επιτροπή Παιδείας του 1957 «αν και στα πορίσματά της επισημαίνει, ότι το εξάχρονο υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο αποτελεί «σημαντικήν κατάκτησιν της λαϊκής Παιδείας», ότι πρέπει να καταβληθεί σύντομος προσπάθεια», ώστε όλα τα παιδιά να τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, ότι είναι «επείγοντα και απολύτου προτεραιότητας» η εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η ίδρυση δημοτικών σχολείων, η βελτίωση των διδασκτριών, η σύμπτυξη των μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, η αναθεώρηση και ο εμπλουτισμός των διδακτικών αντικειμένων και των αναλυτικών προγραμμάτων, η ισότιμη διδασκαλία της δημοτικής και της καθαρεύουσας, ο ανθρωπιστικός σκοπός της ελληνικής παιδείας, η μείωση της ηλικίας εγγραφής στο δημοτικό σχολείο, η σύμπτυξη και η αναδιοργάνωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ουδέποτε θα εισακουστεί» (Παμουκτσόγλου, 2001, 27).

Η μεταρρυθμιστική λοιπόν αυτή πρόταση της κυβέρνησης Καραμανλή (1957) δεν απαντά σε κανένα από τα αιτήματα των φοιτητών, οι οποίοι μέσα από τα φύλλα της Πανσπουδαστικής συνεχίζουν να διεκδικούν αύξηση δαπανών για την παιδεία, εκδημοκρατισμό, κατοχύρωση του ασύλου, ενώ παράλληλα αναφέρονται και οι ανά σχολές διεκδικήσεις, οι οποίες βέβαια, λίγο-πολύ ενσωματώνονται στο γενικότερο πλαίσιο. Έτσι, τονίζονται οι ανάγκες της φιλοσοφικής σχολής ήδη από το πρώτο τεύχος (φ.1, 31/5/1956) για να επανέρχονται και στα επόμενα (φ.3, 4/12/1956, φ.5, 12-4-57, σ.2, φ.7, 22-5-57, φ.10, 15-2-58, σ.1,3, φ.12, 19-3-58), το αίτημα του συλλόγου φοιτητών ιατρικής για κατάργηση του αντισπουδαστικού νόμου «ο οποίος προβλέπει και ιδιαίτερον έτος, έβδομον, πρακτικής εξασκήσεως των φοιτητών της ιατρικής», πρακτική εργασία η οποία όπως καταγγέλλεται θα είναι άμισθος (φ.5, 12-4-57, σ.2), οι διεκδικήσεις και η απεργία διαρκείας των φοιτητών της γεωπονικής για «δικαίωμα στις εξετάσεις» και κατάργηση του ορίου της βαθμολογίας του 6. Σημειώνεται ότι οι φοιτητές της γεωπονικής για να έχουν δικαίωμα επανεξέτασης τον Σεπτέμβριο θα πρέπει να έχουν περάσει όλα τα μαθήματα εκτός από 3 τον Ιούνιο και με βαθμό πάνω από έξι (φ.19, 21-4-59 σ.1). Η φυσικομαθηματική απαιτεί βελτίωση του προγράμματος σημειώνοντας ότι οι φοιτητές καλούνται να παρακολουθούν ταυτόχρονα δύο μαθήματα: απαιτούν εργαστήρια, επισημαίνουν ότι στο ανατομείο «αδυνατεί να λειτουργήσεις» και ότι είναι «άνευ θερμάνσεως και υλικού» (φ.19, 21-4-59 σ.3, 4), ζητούν ανταλλαγές με πανεπιστήμια του εξωτερικού, μείωση του αριθμού παρουσιών στη γυμναστική, διαχωρισμό του φυσιογνωστικού τμήματος σε βιολογικό και σε γεωλογικό, καθώς επίσης και δημιουργία 5^{ου} έτους οικονομικών και στατιστικής για τους μαθηματικούς (φ.19, 21-4-59). Ζητείται καθιέρωση δώρου εργασίας για τους εργαζόμενους φοιτητές (φ.29, 15-5-61).

Οι φοιτητές του Πολυτεχνείου χαιρετίζουν την προσχώρηση του ιδρύματος στον «Διεθνή οργανισμό ανταλλαγής σπουδαστών (I.AES.TE.) κατά το θέρος», αλλά παράλληλα διαμαρτύρονται για τις συνθήκες πρακτικής τους άσκησης, και καταγγέλλουν το «αποκαρδιωτικόν φαινόμενον, να εργάζονται σπουδασταί επί οκτάωρον με αμοιβήν ένα (1) πιάτο φαγητόν (κυριολεκτικώς) όπως ηθέλησε να επιβάλη ο μεγαλοβιομήχανος κ. Μποδοσάκης» [...]. «Οι Σπουδασταί, όμως, είχαν αρκετό φιλότιμο ώστε να αποποιηθούν την ευγενή προσφοράν του φιλεύσπλαχνου κ. Αθανασιάδου». (φ.12, 19-3-58, σ.2).

Στα πάγια αιτήματα των φοιτητών για σίτιση, κατοχύρωση μαθημάτων, απαλλαγή από τα δίδακτρα, «καθιέρωσις φοιτητικού εισιτηρίου εις όλα τα συγκοινωνιακά μέσα και εις τα δημόσια θεάματα», καθώς και στην Εθνική Βιβλιοθήκη (φ.13, 6-5-58, σ. 4), όπως και για αύξηση του αριθμού των υποτροφιών, προστίθενται αρκετά έντονα η ανάγκη κατοχύρωσης του ασύλου και των δημοκρατικών ελευθεριών, ενώ καταγγέλλεται (φ.21, 2-12-59) «η ύπαρξις αστυνομικών με πολιτικά στο χώρο του πανεπιστημίου οι οποίοι αστυνομεύουν τους φοιτητές». Το 1961 «οι φοιτητικοί σύλλογοι καταδικάζουν την τρομοκρατία, την βία, τους τραμπουκισμούς και την προσπάθεια εξαγοράς συνειδήσεων από την γνωστή Ε.Κ.Ο.Φ.» (φ.30, 7-61), ψήφισμα καταδίκης που θα είναι επίκαιρο και μέχρι τον Απρίλη του 1967.

Το 1^ο Πανσπουδαστικό-Παμφοιτητικό Συνέδριο αποτελεί «ιστορικό σταθμό εις τα φοιτητικά χρονικά της χώρας μας» (φ.8, 29-11-57, σ.1) μια και «η σπουδάζουσα νεολαία της Ελλάδος με πραγματικόν ενθουσιασμόν εδέχθη την σύγκλισίν του [...], ως αφορμή μιας μεγαλυτέρας εξορμήσεως δια την επίλυσιν των ποικιλομόρφων προβλημάτων της» (φ.8, 29-11-57 σ.1). Παράλληλα όμως, στο ίδιο τεύχος θα πληροφορηθούμε ότι ο πρόεδρος της ΔΕΣΠΑ (Διοικούσας Επιτροπής των Σχολών του Πανεπιστημίου Αθηνών), Απόστολος Κακλαμάνης, «υπέβαλεν την παραίτησίν του [...] εις ένδειξιν διαμαρτυρίας δια την εγκατάλειψιν της Ανωτάτης Εκπαιδεύσεως και την τραγικήν κατάστασιν από οικονομικής κυρίως απόψεως εις την οποίαν ευρίσκονατι οι φοιτηταί των Πανεπιστημίων και των λοιπών σχολών εις την χώραν μας» (φ.8, 29-11-57 σ.1, 3).

Το σύνολο του φοιτητικού κόσμου, μέσα από τις σελίδες της ΠΣΚ, επικροτεί την πρωτοβουλία σπουδαστών της φυσικομαθηματικής να ζητήσουν από «το Υπουργείον παιδείας τον εκσυγχρονισμόν της Ανωτάτης Παιδείας» (φ.10, 15-2-58, σ.1,3). Διαμαρτυρίες για «το παραφορτωμένο πρόγραμμα των 45-50 ωρών εβδομαδιαίως (φ.16, 13-2-59, σ.4, φ.17, 9-3-59 σ.4), για την μη διδασκαλία (φ.10, 15-2-58, σ.1,3, φ.12, 19-3-58, σ.1, φ.18, 28-3-59, φ.22, 24-2-60) σημαντικών μαθημάτων και κάλυψης των αντίστοιχων εδρών (πχ. στην

ΑΣΟΕΕ δεν διδάσκεται η πολιτική οικονομία, στο πολυτεχνείο «δεν προκηρύσσεται Διαγωνισμός πληρώσεως της έδρας της Αναλυτικής Χημείας (αφότου απέθανεν ο αείμνηστος καθηγητής Σ. Χορς)», (φ.32, 11-61) θα φέρουν συχνά τους φοιτητές αντιμέτωπους με τους καθηγητές τους (παρέμβαση καθηγητών και στις φοιτητικές εκλογές, φ.22, 24-2-60), ενώ όταν τύχουν της συμπαράστασής τους, σε σπάνιες βέβαια περιπτώσεις, θα την χαιρετίσουν με ιδιαίτερες αναφορές (φ.34, 25-1-62). Δεν θα διστάσουν δε να ταχθούν υπέρ του καθηγητή Ζερβού ο οποίος «απερρίφθη δια την Β'τακτικήν έδρα της αναλύσεως» (φ.51, 5-1966).

Παράλληλα καταγγέλλονται ανοιχτά οι καθηγητές που «εκβιάζουν» την αγορά των συγγραμμάτων τους με «αθέμιτα και αήθη μέσα «προκειμένου να εξασφαλίσουν την κατανάλωσιν των περισπουδάστων συγγραμμάτων των» (φ.6, 1-5-57, σ.11, φ.24, 23-5-60) ενώ διατυπώνεται αίτημα για «панεπιστημιακό τυπογραφείο» κατά μίμηση «όλων σχεδόν των ευρωπαϊκών χωρών» (φ.6, 1-5-57). Προτείνεται η «Ίδρυσις Οργανισμού Εκδόσεως Πανεπιστημιακών Συγγραμμάτων» (φ.13, 6-5-58, σ. 4), συστήνεται σχετική επιτροπή (φ.14, 26-11-58, σ.4) «δια να μελετήση το θέμα της εκδόσεως των Πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και σημειώσεων», αλλά ακολουθεί στη συνέχεια καταγγελία (φ.15, 17-12-58 σ. 1) ότι ουδεμία πρόοδος υπήρξε στο θέμα.

Οι φοιτητές ιατρικής αντιδρούν με αποχή και συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας για την απόφαση του νομοσχεδίου περί αντιφυματικού αγώνος, μια και «με το νομοσχέδιον αυτό ως γνωστόν οι σπουδασταί υποχρεούνται μετά την αποφοίτησίν τους να πάνε εις την επαρχίαν» (φ.24, 23-5-60 σ. 1).

Η μεταρρύθμιση Καραμανλή του 1957 φαίνεται να στόχευε και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Δεν παραλείπεται όμως να επισημανθεί στην Πανσπουδαστική (φ.23, 30-3-60) ότι τεράστια είναι τα προβλήματα στη τεχνική εκπαίδευση (έλλειψη βιβλίων, εργαστηρίων κλπ), και ότι δωρεάν-δημόσιες είναι μόνο οι σχολές Σεβαστοπούλειος, Σιβιτανίδειος και Βιοτεχνική. Κύριο αίτημα παρουσιάζεται το Νοέμβρη του 1957 (φ.8, 29-11-57) η ασφάλιση των μαθητών για τυχόν ατυχήματα, με ιδιαίτερη αναφορά στη Διπλάρειο Σχολή: «όλες οι μέχρι σήμερον ενέργειες που έγιναν προς ασφάλισιν των μαθητών λόγω χρήσεως από τους ιδίους των μηχανημάτων έμειναν άκαρπες προσκρούσασαι εις την άρνησιν και την αδιαφορίαν των αρμοδίων του ΙΚΑ». Η ίδια δε, η Δ.Ε. της Σεβαστοπούλειου σχολής, επισημαίνει ότι : «η τεχνική παιδεία εις την Ελλάδα διέρχεται κρίσιμον ιστορικήν καμπήν. Η κρισιμότης αύτη προέρχεται κατά γενικήν ομολογίαν από την αδιαφορίαν των αρμοδίων αρχών να επιλύσουν ένα πλήθος οξυτάτων και ζωτικών προβλημάτων» (φ.9, 20-1-58, σ.3) κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στην αύξηση εκπαιδευτικών τελών, έλλειψη βιβλιοθήκης και εργαστηρίων, διεκδικήσεις δηλαδή οι οποίες ταυτίζονται με τις σπουδαστικές. Στις αρχές του 1958 διατυπώνεται ξεκάθαρα η ανάγκη για ίδρυση « Συλλόγου Σπουδαστών και Πτυχιούχων Τεχνικών Σχολών» (φ.11, 5/3/1958, σ. 2) «δια την προώθησιν και επίλυσιν των ζητημάτων που αφορούν τους σπουδαστάς των Τεχνικών Σχολών» (φ.11, 5/3/1958, σ.2). Το 1966, Σιβιτανίδειος και Ευκλείδης ζητούν κατάθεση νομοσχεδίου για τεχνική εκπαίδευση, ενώ στη συνέχεια τον Απρίλη του 1966 «απαράδεκτο κρίθηκε από τους σπουδαστές των συλλόγων της ΣΕΛΕΤΕ, της Ανωτάτης σχολής ηλεκτρονικών, της Α.Σ. Σχολής Ηλεκτρονικών Σιβιτανιδείου, και της Α.Σ. ναυπηγών το νομοσχέδιο» (φ.51, 5-1966).

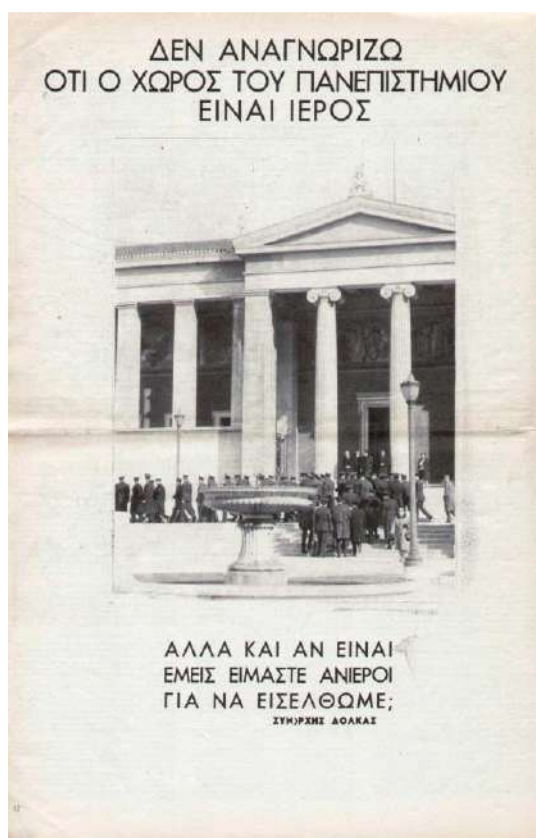
Την ίδια εποχή όμως, θα επισημανθεί η έλλειψη επαγγελματικών δικαιωμάτων για αρκετές σχολές, ενώ παράλληλα θα διαμορφωθεί και το αίτημα για αναβάθμιση, όπως για παράδειγμα το αίτημα αναγνώρισης ως ανωτέρας της ραδιοτεχνικής σχολής (φ.17, 9-3-59). Οι πτυχιούχοι της ΠΑΣΠΕ διεκδικούν την συμμετοχή τους στις εξετάσεις «δια την πρόσληψιν υπαλλήλων εις την Εθνικήν Τράπεζαν» (φ.12, 19-3-58, σ. 4), ζητούμενο αποτελεί «η κατοχύρωσις του πτυχίου της Ανωτάτης Εμπορικής» (φ.14, 26-11-58, σ.1), τα επαγγελματικά δικαιώματα των σχολών του Πολυτεχνείου (φ.16, 13-2-59, φ.17, 9-3-59), των φυσικών που «αποκλείονται από τον ΟΤΕ» (φ.37, 16-4-62, σ.18), της νομικής, καθώς και η μετατροπή της ΑΣΟΕΕ σε οικονομικό πανεπιστήμιο (φ.45-46, 3-4-63).

Παράλληλα, όμως πέρα από τις καθαυτό σπουδαστικές διεκδικήσεις, διατυπώνονται διαμαρτυρίες και αναφορές για θέματα ευρύτερου πολιτικού ενδιαφέροντος. Έτσι, τον Μάιο του 1957 τονίζεται η «αντίδρασις του σπουδαστικού κόσμου εναντίον της εκθέσεως Μακρυνιώτη (αρχηγού χωροφυλακής)», με την οποία εισηγείται «να απαγορευθή η ένταξις των κάτω των είκοσι ετών Νέων εις τας Πολιτικές Οργανώσεις προς αποφυγήν της

διαφθοράς των» (φ.7, 22-5-57). Κατά δε τους αρθρογραφούντες, συνδυάζεται το μέτρο αυτό με την γενικότερη αντιλαϊκή και αντιεκπαιδευτική πολιτική της τότε κυβέρνησης, με ιδιαίτερες αναφορές στον αντισπουδαστικό νόμο του 1955.

Πειθαρχικές διώξεις και προσπάθειες εκφοβισμού και χειραγώγησης των φοιτητών καταγράφονται και καταγγέλλονται, όπως και καταγγέλεται κάθε προσπάθεια, «μέσω μυστικών αστυνομικών» και «αποφάσεων» για κατάλυση του πανεπιστημιακού ασύλου (φ.35, 22-2-62, σ.6, φ.36, 19-3-62, φ.37, 16-4-62).

Πορείες, διαδηλώσεις, απεργίες, απεργίες πείνας αποτελούν τα μέσα με τα οποία οι φοιτητές διεκδικούν και αγωνίζονται για τα αιτήματά τους. Πειθαρχικές διώξεις, απειλές, προσπάθειες δωροδοκίας, αποβολές, άρση της απαλλαγής των διδασκτρων, ξυλοδαρμοί, τραυματισμοί, συλλήψεις, πολιτική επιστράτευση (φ.37, 16-4-62, φ.42, 12-1962, φ.43-44, 1-2-1963) αποτελούν τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπισή τους. Οι φοιτητές ζητούν «την κατάργησιν του σπουδαστικού της ασφάλειας» και την απομάκρυνση όλων των αστυνομικών από τους χώρους του πανεπιστημίου, ενώ συνεχίζουν να καταγγέλουν τους «φοιτητάς ενεργά μέλη της ΕΚΟΦ-ΕΡΕ» (φ.37, 16-4-62, σ.24, φ.39-40, 5-1962). «Τέλη 1961, σε δίκη που έγινε στη Θεσσαλονίκη, καταδικάστηκαν σε τέσσερις μήνες φυλάκιση με τρία χρόνια αναστολή οκτώ φοιτητές, επειδή είχαν υπογράψει διαμαρτυρία για παραβίαση του πανεπιστημιακού ασύλου και κακοποίηση φοιτητών από όργανα της Ασφάλειας» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 168). Η κατάθεση του διοικητή ασφαλείας Θεσσαλονίκης στην προαναφερόμενη δίκη αποτυπώνεται με σαφήνεια και πληρότητα στην ακόλουθη εικόνα του τελευταίου τεύχους της Πανσπουδαστικής πριν τη δικτατορία (53/4-1967)



ενώ συμπληρώνεται με τις ακόλουθες δηλώσεις του τότε διοικητή: «Οι αριστεροί φοιτηταί παρακολουθούνται και εντός του χώρου του Πανεπιστημίου, και θα παρακολουθούνται ακόμη και εντός των εκκλησιών» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 168).

Οι αγώνες για την δημοκρατία «ματοβάβονται» από την αστυνομία (41/10-1962), το 114 θα αποτελέσει σημείο αναφοράς για τα φύλλα της Πανσπουδαστικής μετά τον Οκτώβρη του 1962, ο όρκος των φοιτητών θα εμφανίζεται τακτικά και στα κατοπινά φύλλα της,

*« Ορκίζομαι
να φυλάττω το Σύνταγμα
και τη Δημοκρατία
πιστός στις παραδόσεις
της Ελληνικής Νεολαίας
και να προασπίζω
τις Ακαδημαϊκές Ελευθερίες
και το Ακαδημαϊκό Άσυλο.
Ζήτω η Δημοκρατία» (41/10-1962, σ.23),*

το 15% για την παιδεία θα σχηματοποιηθεί στα πρωτοσέλιδα της, μαζί με τα συνθήματα «Μάθημα στο Mont Parnès» και «Προίκα στην Παιδεία» (φ.42, 12-1962), ως διαμαρτυρίες στο «μεγάλο χρηματικό δώρο που αποφάσισε η κυβέρνηση να προσφέρει στην πριγκίπισσα Σοφία για το γάμο της» καθώς και στο «καινούριο δαπανηρό καζίνο σε αντίθεση με τα υποβαθμισμένα σχολικά κτίρια» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 162), ενώ δεν θα λείψουν οι έντονες διαμαρτυρίες για την απόφαση για πολιτική επιστράτευση δασκάλων και καθηγητών (φ.43-44, 1-2-1963), οι οποίες δεν συμβολίζουν παρά ακόμη μια φορά την απαξίωση των εκπαιδευτικών ζητημάτων από την κυβέρνηση.

«Η γενική δυσaréσκεια για την κρατική αβουλία να επιλύσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα οδηγούν σε δυναμικές κινητοποιήσεις τους φοιτητές και τις οργανώσεις των λειτουργών της Στοιχειώδους και της Μέσης Εκπαίδευσης και την ανάληψη, μετά τις εκλογές του 1963, της διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα της «Ένωσης Κέντρου» του Γ. Παπανδρέου» (Παμουκτσόγλου, 2001, 27).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 (ν.4379/64) «πραγματοποιεί το καθολικό αίτημα για αναβάθμιση –αναγέννηση της Παιδείας» (Παμουκτσόγλου, 2001, 28). Καθιερώνει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, καταργεί τις εισαγωγικές εξετάσεις για το γυμνάσιο, καθιερώνει τη δημοτική γλώσσα και τη δωρεάν παιδεία, καταργεί όλες τις οικονομικές καταβολές και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδρύει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «με σκοπό την έρευνα και μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων και την αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες από δύο σε τρία έτη» (Βιγγόπουλος, 1982, 633). Το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, ρυθμίσεις για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, το νομοσχέδιο «περί ιδρύσεως πανεπιστημίων» το οποίο προέβλεπε ίδρυση νέων πανεπιστημίων στην Αττική και σε άλλες πόλεις, επιδιώκουν την «προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα κοινωνικά/οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα για τον αστικό εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης» (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 147) .

«Αν και το εκπαιδευτικό σύστημα που θεμελίωσε ο ν. 4379/64 θεωρήθηκε εξαιρετικά καινοτόμο για την εποχή του δέχτηκε έντονη κριτική από την αντιπολίτευση και τους «θύλακες της συντήρησης» (Παμουκτσόγλου, 2001, 29). Η «αρνητική κριτική προήλθε από την αντιπολίτευση (Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση), τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων» » (Δημαράς, Παπαγεωργίου, 2008, 147), ενώ «επικεντρώθηκε στο γλωσσικό ζήτημα και στην οικονομική δυνατότητα της χώρας να ανταποκριθεί στην εφαρμογή μίας τέτοιας πνοής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Παμουκτσόγλου, 2001, 29). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την Πανσπουδαστική, θα δούμε να πραγματοποιείται το Α΄συνέδριο της ΕΦΕΕ που φέρνει τον Ευάγγελο Παπανούτσο, γενικό γραμματέα του ΥΠΕΠΘ στο Βήμα (φ.48, 5-64), ενώ τα τεύχη λίγο πριν την κατάργηση της κυκλοφορίας της αφιερώνονται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1965 (φ.49, 1-1966). Παράλληλα μέσα από τις σελίδες της Πανσπουδαστικής καταγγέλλεται η λογοκρισία (φ.50, 2-66), ζητείται μείωση της στρατιωτικής θητείας (φ.51, 5-1966), καταδικάζονται τα πειθαρχικά μέτρα και οι ποινές για τους φοιτητές, ενώ περιγράφονται αναλυτικά οι δράσεις των επιμέρους φοιτητικών συλλόγων ως προς το 114 και το άσυλο. Και όλα αυτά μόλις στο προτελευταίο τεύχος της κυκλοφορίας της, τον Γενάρη του 1967 (φ.52, 1-1967)

Μετά δύο χρόνια περίπου κυκλοφορίας της Πανσπουδαστικής ανοίγονται οι στήλες της και σε γενικότερα πλαίσια διεκδικήσεων που αφορούν περισσότερο σε επίκαιρα διεθνή

θέματα. Η κατάργηση της ποινής του θανάτου παρουσιάζεται αιτούμενο για τους φοιτητές της Παντείου (φ.24, 23-5-60, σ.5). Το Κυπριακό απασχολεί έντονα τους φοιτητές. Συνεχείς διαδηλώσεις με ειρηνευτικά αιτήματα διοργανώνονται (φ.6, 1.5.1957). Πρωτοσέλιδη συνέντευξη του Μακάριου δημοσιεύεται (φ.6, 1-5-57) ενώ «σύμπαρ ο φοιτητικός κόσμος καταδικάζει τας epαίσχυντους συμφωνίας Ζυρίχης και Λονδίνου» (φ.16, 13-2-59, σ.1) τον Φεβρουάριο του 1959.

Ο αγώνας «για την κατάπαυση των πυρηνικών δοκιμών» (φ.7, 22-5-57, σ.1) και οι κινητοποιήσεις για την αποφυγή εγκατάστασης βάσεων εκτόξευσης ατομικών πυραύλων (φ.11, 5/3/1958, σ. 1), οι καταδίκες των πυρηνικών δοκιμών στη Σαχάρα, όπως και νεοναζιστικών εκδηλώσεων στο εξωτερικό (φ.22, 24-2-60 σ. 6), καθώς και αιτήματα για αφοπλισμό (φ.33, 15-12-61, φ.47,1-64) θα καλύψουν σημαντικό κομμάτι της εφημερίδας.

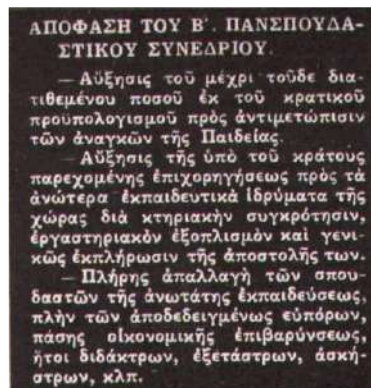
Οι έλληνες σπουδαστές συμπαρίστανται στον λαό της Αργεντινής (φ.35, 22-2-62, σ.7), στην Κουβανέζικη επανάσταση, (φ.28, 26-4-61), στην αντίδραση των Ισπανών στον Φράνκο (φ.39-40, 5-1962) ενώ καταδικάζουν τον ρατσισμό (φ.31, 19-10-61), πραγματοποιούν συγκέντρωση διαμαρτυρίας για την εκτέλεση του Πατρίς Λουμούμπα (φ.37, 16-4-62, σ.21), ενώ συνεχίζουν καταδικάζοντας τον πόλεμο του Βιετνάμ (50^Α ένθετο) και τις βόμβες Ναβάλ (φ.51, 5-1966).

ΣΑΝ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κατά τη διάρκεια της εκδοτικής πορείας της ΠΣΚ, εφημερίδας της οποίας «δεν αποκρύπτεται η αριστερή ταυτότητα» (Ελευθεροτυπία, Ιός, 7-9-06), ενώ η ίδια, αν και καλεί τους φοιτητές να «μαυρίσουν στις εκλογές του 1961 την καραμανλική παράταξη» (φ.31, 19-10-61), παρουσιάζεται ως η «φωνή όλων των σπουδαζόντων» (φ.2, 12-11-56), τα προβλήματα των φοιτητών παρουσιάζονται σε μία συνεχή πορεία, οι διεκδικήσεις εκτείνονται από τη μείωση των διδάκτρων (φ.3), τη ματαίωση του περιορισμού των εξεταστικών περιόδων, τη στέγαση, την σίτιση το φοιτητικό εισιτήριο και την κατοχύρωση των μαθημάτων, τη διεκδίκηση τρίτης εξεταστικής (φ.56) μέχρι και τα ευρύτερα κοινωνικο-πολιτικά προβλήματα, όπως το Κυπριακό και η αυτοδιάθεση του κυπριακού λαού (ιδιαίτερα η συνθήκη Ζυρίχης-Λονδίνου φ.17, 9-3-59), η αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων των εκλογών του 1961, η δημιουργία της ΕΚΟΦ και το Γ' Πανσπουδαστικό συνέδριο που διοργανώνει και το οποίο καταγγέλλεται, η ίδρυση της ΕΦΕΕ, τα αιτήματα για αφοπλισμό και οι ανταποικιοκρατικοί αγώνες.

Η ίδια η Πανσπουδαστική κάνοντας απολογισμό δράσης από το πρώτο Πανσπουδαστικό συνέδριο το Νοέμβριο του 1957 μέχρι και το τέταρτο το 1964, διαπιστώνει «ότι το φοιτητικό κίνημα πλέον ωριμάζει» (φ.45-46, 3-4-63), ενώ παράλληλα κάνει, ίσως για πρώτη φορά τόσο καθαρά, αναφορά στην «στενότερη πολιτική σημασία του αιτήματος του 15% υπό την έννοια ότι: α) στρέφεται αυτόματα και a posteriori εναντίον του κόμματος που κυβερνά και αρνείται και β) αποβαίνει, πάλι αυτόματα και a posteriori υπέρ των κομμάτων που συμπαρίστανται και ωφελώντας, ωφελούνται με τη σειρά των» (φ.45-46, 3-4-63, σ.8).

Η Πανσπουδαστική χαρακτηρίζεται «βήμα δημοκρατικού αγώνα» (φ.47,1-64) και μελετώντας τις αποφάσεις του Δ' Πανσπουδαστικού συνεδρίου (φ.48, 5-64), θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ολοκληρώνει τις προτάσεις της για τον αιτούμενο, ήδη από το πρώτο φύλλο της το 1956, εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.



Λίγους μήνες πριν τον Απρίλιο του 1967, η Πανσπουδαστική επισημαίνει έντονα την ανάγκη εκδημοκρατισμού στην ανώτατη εκπαίδευση (φ.51, 5-1966). Όμως, από τον Απρίλιο του 1967 και μετά η ανάγκη αυτή δεν θα αφορά μόνο στους φοιτητές, αλλά και στο σύνολο του ελληνικού λαού, ενώ η κυκλοφορία της Πανσπουδαστικής θα απαγορευτεί μετά από 53 συνολικά τεύχη.



Περνώντας από την απλή καταγραφή των στοιχείων και των φοιτητικών διεκδικήσεων, σε μια διαχρονική σύγκριση του πως αντιμετώπισε μια μεγάλη πλευρά της ελληνικής κοινωνίας και μια μεγάλη πλευρά του φοιτητικού κινήματος τη λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, δεν θα μπορέσουμε παρά να δεχτούμε την πρόκληση, πρόκληση όχι μόνο για τον ερευνητή, αλλά και για τον απλό σκεπτόμενο άνθρωπο, να θέσουμε το ερώτημα του κατά πόσο τα σημερινά προβλήματα, οι δυσκολίες και εν πάση περιπτώσει ο τρόπος που λειτουργεί διαλεκτικά ο παράγοντας τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα σε μια κοινωνία συγκρίνεται, έχει σχέση ή ακόμη έχει αποκλίσεις από την ίδια φάση πριν από 40 χρόνια.

Θεωρώντας ότι κάθε έρευνα αποτελεί την αφετηρία για την επόμενη, δεν μπορούμε παρά να παρατηρήσουμε χαρακτηριστικές στατικότητες ανάμεσα στο τότε και στο τώρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βιγγόπουλος, Η. (1982) Παιδεία και Εκπαίδευση του Νέου Ελληνισμού (ιστορικό σχέδιασμα) in: Debesse M., Mialaret G. *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (Αθήνα, Δίπτυχο).
- Βουρνάς Τ. (χχ). *Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας* (Αθήνα, Τολίδης).
- Δημαράς Α., Παπαγεωργίου Β. (2008) *Από το Κοντύλι στον Υπολογιστή. 1830-2000 Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Δημοσιογραφική Ομάδα "ΙΟΣ". (2006) *Ψηφιοποιημένο αρχείο "ΠΑΝΣΠΟΥΔΑΣΤΙΚΗΣ" 1956-1967* (Αθήνα, Κάλβος).
- Δόβας Γ. (1980). *Οικονομία της Ελλάδας* (Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή).
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001) *Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Ζήτημα πολιτικής επιλογής και όχι μόνο* (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Στασινόπουλος Ε. (1985) *Κόμματα και εκλογές στην Ελλάδα 1821-1985* (Αθήνα).

Ισότητα ευκαιριών και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία (περίπου 1959 και εξής)

Χρυσούλα Γαλάνη
Καθηγήτρια Δ.Ε.ΠΕ5
ΔΕΑ στη Διδακτική της Ξένης Γλώσσας
Υπ. δρ Ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αυτή επιχειρεί να εξετάσει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία περίπου από το έτος 1959 και εξής, αναφορικά με την ένταξη και εφαρμογή της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνώνται οι συνθήκες που ανέδειξαν την αναγκαιότητα αυτή στη Γαλλία και οι πολιτικές θέσεις που αναδείχθηκαν, στο πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί. Συγκεκριμένα με τη μελέτη αυτή:

- ❖ Επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση που αναφέρεται στα σχετικά αιτήματα της γαλλικής κοινωνίας έως το Μάη του '68. Αναδεικνύονται οι συνθήκες που οδήγησαν στην αναγκαιότητα και στην ψήφιση εκπαιδευτικών νομοσχεδίων για την κατοχύρωση της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- ❖ Προσεγγίζονται οι διαδρομές της νομοθετικής αυτής κατοχύρωσης της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση από το Μάη του '68 έως σήμερα.
- ❖ Εξετάζονται τα προβλήματα της σχολικής αποτυχίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, όπως υποδηλώνονται από τις δομές και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναφορικά με ζητήματα ανισοτήτων όσον αφορά στη συμμετοχή των Γάλλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μία διαδικασία που μέχρι σήμερα συνεχίζει να συνιστά μείζον πρόβλημα της γαλλικής κοινωνίας προς επίλυση.

ABSTRACT

This paper attempts to examine the educational reforms undertaken in France from 1959 onwards, with reference to the integration and the implementation of the principle of equality of opportunity in primary and secondary education. The circumstances leading to that need in France and the political views expressed in the field of a new educational policy that was attempted to be put into practice, are being investigated.

In particular, in this paper I discuss the following points:

- A brief survey of the relevant demands of the French society up to the May '68 events is attempted. The circumstances that lead to the need for reform and to the eventual voting of Educational Bills concerning the securing of the principle of equality of chances in the educational practice are further explored.
- The steps that led to this legislative protection of the principle of the equality of chances in the educational field from May '68 till nowadays are explained and elaborated.
- The related problems of school failure and lack of professional orientation are also investigated, since these emerge from the structure and the function of the educational system and are related to inequality issues pertaining on the participation of the French people in the educational process, a process that until now remains problematic and calls for resolution.

Δέκα χρόνια μετά το Ευρωπαϊκό Έτος ενάντια στο ρατσισμό, η Ευρωπαϊκή Ένωση ανακήρυξε το **2007 Ευρωπαϊκό Έτος Ίσων Ευκαιριών για Όλους**.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ

Κατα την προσέγγιση του θέματός μου αυτού λαμβάνω σταθερά υπόψη ότι η *ισότητα των ευκαιριών* αποτελεί γενική αρχή, δύο ουσιαστικές πτυχές της οποίας είναι η άρση των διακρίσεων, λόγω ιθαγένειας και η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η εν λόγω αρχή επιχειρείται να εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου, ιδίως, στον οικονομικό, κοινωνικό,

πολιτιστικό και οικογενειακό βίο. Ακόμη ότι ο όρος *ισότητα* σημαίνει : ίση σχέση ανάμεσα σε ίσα πράγματα ή έννοιες, ή έλλειψη οποιασδήποτε διαφοράς μεταξύ αυτών. Με την εκφραστική διατύπωση που υιοθετείται εδώ, η έννοια ενδύεται ένα χαρακτήρα ουσιαστικά πολιτικό και κοινωνικό και δίνει έμφαση στην εξομοίωση των πολιτών ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ως προς τις κατάλληλες και επωφελείς καταστάσεις, δηλαδή στις *ευκαιρίες δράσης* κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Η εισήγηση αυτή επιχειρεί να προσεγγίσει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν να εφαρμοστούν στη Γαλλία περίπου από το έτος 1959 και εξής, αναφορικά με την ένταξη και εφαρμογή της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνώνται οι συνθήκες που ανέδειξαν την αναγκαιότητα αυτή στη Γαλλία και οι πολιτικές θέσεις που αναδείχθηκαν, στο πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί. Συγκεκριμένα με τη μελέτη αυτή:

- ❖ Επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση που αναφέρεται στα σχετικά αιτήματα της γαλλικής κοινωνίας έως το Μάη του '68. Αναδεικνύονται οι συνθήκες που οδήγησαν στην αναγκαιότητα και στην ψήφιση εκπαιδευτικών νομοσχεδίων για την κατοχύρωση της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- ❖ Προσεγγίζονται οι διαδρομές της νομοθετικής αυτής κατοχύρωσης της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση από το Μάη του '68 έως σήμερα.
- ❖ Εξετάζονται τα προβλήματα της σχολικής αποτυχίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, όπως υποδηλώνονται από τις δομές και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, σχετικά με ζητήματα ανισοτήτων όσον αφορά στη συμμετοχή των Γάλλων μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μία διαδικασία που μέχρι σήμερα συνεχίζει να συνιστά μείζον πρόβλημα της γαλλικής κοινωνίας προς επίλυση.

Η εισήγηση, διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο επιχειρείται ιστορική αναδρομή από την έναρξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη Γαλλία αναφορικά με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, ενώ στο δεύτερο επιχειρείται κριτική προσέγγιση της πορείας και της εξέλιξης αυτών από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

α. Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις έως το Μάη του '68.

Είναι δύσκολο να δώσουμε μια σαφή ημερομηνία έναρξης της προώθησης της ισότητας των ευκαιριών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η αρχή αυτή, όπως την καταλαβαίνουμε σήμερα, προωθήθηκε με δημόσιες συζητήσεις στις αρχές του εικοστού αιώνα. Τότε επρόκειτο για την κατάργηση του διαχωρισμού, ο οποίος επέτρεπε την πρόσβαση στις δευτεροβάθμιες και ανώτερες σπουδές - και επομένως στις πιο υψηλές κοινωνικές θέσεις - στα παιδιά των ανώτερων τάξεων της κοινωνίας. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και κυρίως από το έτος 1959 και εξής πραγματοποιήθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες προσπάθησαν να επανορθώσουν τις κοινωνικές διακρίσεις που υπήρχαν στα εκπαιδευτικά συστήματα και στη κοινωνική εξέλιξη των πολιτών. Την εποχή εκείνη η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν διαδοχικά στάδια της φοίτησης των μαθητών, αλλά δύο τύποι διδασκαλίας που υπήρχαν παράλληλα.

Αν υπολογίσουμε και την επαγγελματική οδό, υπήρχαν τρεις κατευθύνσεις, μετά τη στοιχειώδη Πρωτοβάθμια :

- Η ανώτερη πρωτοβάθμια που παρεχόταν κατά τη διάρκεια τεσσάρων ετών μετά το απολυτήριο Δημοτικού,
- Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προσφερόταν στους μαθητές με τη φοίτησή τους στα Λύκεια,
- Τα κέντρα μαθητείας που είχαν τριετή διάρκεια και παρείχαν τεχνική κατάρτιση.

Αυτή η οργάνωση επικρίθηκε αισθητά, επειδή θεωρήθηκε ότι αντιστρατευόταν τις αρχές της δημοκρατίας. Κατά ένα μεγάλο μέρος αντιστοιχούσε στους κοινωνικούς διαχωρισμούς της εποχής

εκείνης ανάμεσα στον αστικό και αγροτικό πληθυσμό αφενός και ανάμεσα στους οικονομικά ισχυρούς, στους οικονομικά ασθενείς και στην αριστοκρατική τάξη της Γαλλίας αφετέρου .

Για να απαντήσει κυρίως στις νέες ανάγκες εξαρτώμενες από την οικονομική ανάπτυξη , η κυβέρνηση De Gaulle διεξήγαγε μία πολιτική εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1959 υλοποιείται σε ευρεία κλίμακα, η ενοποίηση των τριών κατευθύνσεων μετά τη στοιχειώδη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για την εκπαιδευτική *μεταρρύθμιση Berthoin* , η οποία δημιούργησε το Γυμνάσιο Γενικής Εκπαίδευσης (Collège d'enseignement général).Στη συνέχεια η *μεταρρύθμιση Fouchet* το 1963, δημιούργησε το Γυμνάσιο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Collège d'enseignement secondaire) Αυτά περιλαμβάνουν εφεξής τρεις κατευθύνσεις :

1. Γενικής παιδείας (μεγάλης διάρκειας),που καταλήγει στα Λύκεια και που πιστοποιείται από το Απολυτήριο.
2. Γενικής παιδείας (σύντομης διάρκειας), που οδηγεί στην επαγγελματική εκπαίδευση.
3. Ένα μεταβατικό κύκλο ακολουθούμενο από έναν κύκλο πρακτικής εκπαίδευσης.

Επιλέξαμε να ορίσουμε ως αρχή της εισαγωγής της ισότητας των ευκαιριών στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Γαλλίας την περίοδο μετά το Μάη του '68, γιατί έχουμε τη γνώμη ότι από τότε η αρχή αυτή αρχίζει να αναφέρεται σε εκπαιδευτικές πολιτικές, καθόσον οι μεταρρυθμίσεις αυτές διαφέρουν των προγενέστερων, τόσο ως προς την έννοια της ισότητας των ευκαιριών, όσο και ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της κοινωνικής και πολιτικής αποστολής του σχολείου.

Οι περιστάσεις που ευνόησαν την υιοθέτηση νέων αντιλήψεων στις εκπαιδευτικές αυτές μεταρρυθμίσεις είναι :

- Η αναστάτωση που αντιπροσώπευε η κρίση του Μάη του '68 και η ανάγκη αντίδρασης, οι οποίες έφεραν μια παιδαγωγική ανανέωση. Βασικοί στόχοι της ήταν:
 - ο Ένα σχολείο ανοικτό στη ζωή
 - ο Αφύπνιση της δεξιότητας μάθησης
 - ο Αλλαγή των τρόπων μετάδοσης των γνώσεων
- Η δημογραφική αύξηση και η οικονομική ανάπτυξη από το 1950 έως το 1980, ονομαζόμενη «η ένδοξη τριακονταετία», («les 30 glorieuses» από τον J.Fourastié), η οποία συνοδεύτηκε από μεγάλη ζήτηση εργατικού δυναμικού, αύξηση των οικονομικών μεταναστών, αύξηση της ζήτησης σε εξειδικευμένη εργασία και συνεπώς εξειδικευμένης και αναβαθμισμένης εκπαίδευσης.
- Η αλλαγή της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης από τα 14 στα 16 έτη της ηλικίας των μαθητών, για να καλυφθούν οι απαιτούμενες γνώσεις, που είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού φοίτησης των μαθητών. Από 68,4% το 1958/59 περνάει στα 97, 7% το 1984/85¹. Αυτό επέφερε την αύξηση του μέσου όρου κατάρτισης, ταυτόχρονα με το άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος σε παιδιά από οικονομικά αδύναμα περιβάλλοντα.
- Η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων στο Υπουργείο Παιδείας από άτομα με κοινωνικό προφίλ και με διαφορετικές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις από εκείνες των προκατόχων τους .Τα πρόσωπα αυτά πρότειναν την αναδιοργάνωση των σχολικών δομών και των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β. Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις μετά το Μάη του '68.

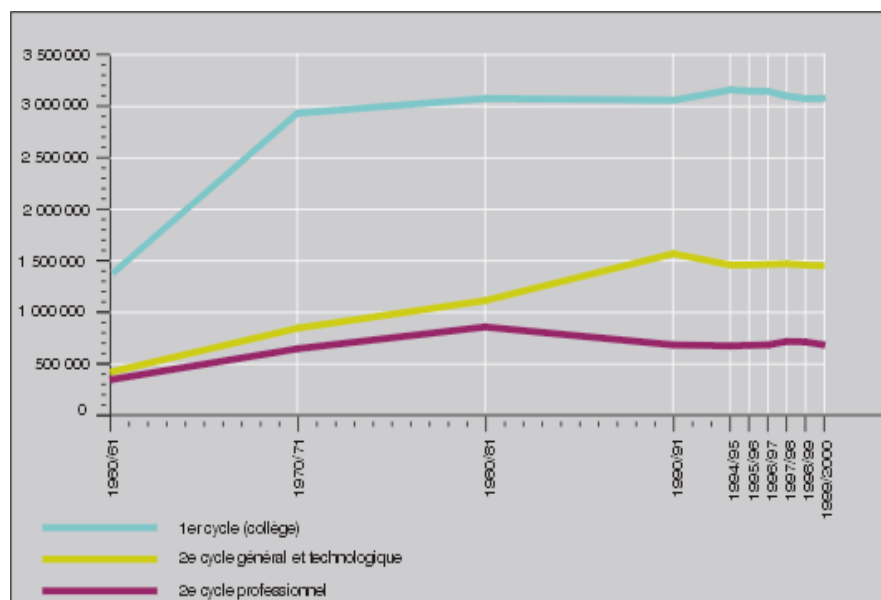
Αυτές οι οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές ανάγκασαν το κράτος να υιοθετήσει διαφορετικές πολιτικές και να προβεί σε σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Charlot B. 1994). Η πολιτική βούληση στην περίοδο της Πέμπτης Δημοκρατίας ήταν να ευνοήσει την ισότητα των ευκαιριών. Όμως οι έρευνες και οι αναλύσεις που το ίδιο το κράτος είχε ζητήσει απέδειξαν αποκλίσεις από αυτή την άποψη. Η έρευνα των Alain Girard και Henri Bastide το 1962 (Girard.A.,1962) ανέδειξε την επίδραση που έχουν η κοινωνική αλλά και η γεωγραφική καταγωγή στις σχολικές επιλογές των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπήρξαν αντικείμενο αναλύσεων και διαφορετικών ερμηνειών ανάμεσα στους κοινωνιολόγους και κατέδειξαν γενικά τις ανισότητες ως προς την παιδεία σε μια Γαλλία που έβλεπε να αυξάνεται σημαντικά το σχολικό της δυναμικό. Οι δύο ερευνητές

¹ Histoire du système éducatif , Antoine Prost, Ressources pédagogiques, Collège des CPE.

ανέλυσαν ποσοτικά στοιχεία κατά τη διάρκεια δέκα χρόνων (1962 - 1972) σε 20.000 μαθητές. Ηλικία, επίδοση, γεωγραφική ζώνη και κυρίως το περιβάλλον που ανήκει ο καθένας, είναι οι καθοριστικές μεταβλητές που επιτρέπουν ή όχι την πρόσβαση στις σπουδές. Οι ερευνητές καταδεικνύουν στα αποτελέσματα της έρευνας, παραδείγματος χάρη, ότι ένα παιδί εργατικής οικογένειας με επιδόσεις « άριστα ή καλώς » και λιγότερο από έντεκα χρόνων στην τελευταία τάξη του δημοτικού, έχει λιγότερες πιθανότητες να μπει στο Λύκειο (κατόπιν εξετάσεων από το Γυμνάσιο), από ένα παιδί, του οποίου ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας, με επίδοση « μέτρια ή κακή » και ένα χρόνο μεγαλύτερο. Το κοινωνικό περιβάλλον σε αυτή την έρευνα αναδεικνύεται ως καθοριστική μεταβλητή. Επίσης η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία του τόπου κατοικίας και της γεωγραφικής ζώνης της κατοικίας. Τα παιδιά από το Παρίσι είναι περισσότερο ευνοημένα από αυτά που κατοικούν σε αγροτική περιοχή.

Αναλυτικότερα όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, πρώτη συνέπεια των κινητοποιήσεων του Μάη του '68, αποτελεί η μεταρρύθμιση του Edgar Faure στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 1969, όπου επιχειρείται παιδαγωγική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.² Όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια, επιχειρείται μια πρώτη προσπάθεια εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, το 1975, με τη μεταρρύθμιση Haby. Με βάση την αλλαγή αυτή καταργούνται οι διαφορετικές κατευθύνσεις μετά τη στοιχειώδη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δημιουργείται το « Ενιαίο Γυμνάσιο ». Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδέχεται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνικές διακρίσεις. Αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση του δυναμικού των Γυμνασίων, όπως φαίνεται στο γράφημα 1. Πράγματι οι μαθητές Γυμνασίου από 1453.000 το 1960/61, φτάνουν τους 3.285.400 το 1994/95. Κατόπιν ο αριθμός παραμένει σταθερός, (βλέπε ελαττώνεται ελαφρά).

Γράφημα 1 :Οι μεταβολές του δυναμικού των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



(πηγή : στατιστικά δεδομένα και αναφορές, DEP, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, έκδοση 2000)

Η μεταρρύθμιση Haby διαπνέεται από την αρχή της ισότητας των ευκαιριών, όμως δεν αντιμετωπίζει τον τρόπο επανόρθωσης του κοινωνικού μειονεκτήματος των μαθητών με τρόπο ριζοσπαστικά διαφοροποιημένο. Το Ενιαίο Γυμνάσιο έρχεται αντιμέτωπο με επίμονες δυσκολίες οι κυριότερες των οποίων είναι :

- Η αύξηση της αναλογίας διδασκόντων - διδασκομένων καθώς και η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών.

² Η νέα παιδαγωγική θεωρία που προβάλλεται ονομάζεται « παιδαγωγική της αφύπνισης » και προτείνει την καλύτερη δυνατή χρήση της ανάγκης που νιώθει το παιδί της σχολικής ηλικίας για πληροφορίες και ερμηνείες μπροστά στο περιβάλλον του, έτσι ώστε να αποκτήσει σταδιακά συνείδηση της διάρκειας και του χώρου.

- Η ετερογένεια των μαθητών και από την άποψη του μορφωτικού επιπέδου και από την πλευρά της κοινωνικής τους προέλευσης, οι οποίες επέφεραν δυσκολίες διαχείρισης και προσαρμογής στους νέους μαθητές αλλά και στους δασκάλους.
- Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας παιδιών με δυσκολίες. Οι μαθητές που επαναλάμβαναν την τάξη, οι στάσιμοι, κι αυτοί που έχουν μη ικανοποιητικά σχολικά αποτελέσματα, ήταν συχνά παιδιά που προέρχονταν από τις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικές τάξεις.
- Τα αποτελέσματα του επαγγελματικού προσανατολισμού δεν ήταν ικανοποιητικά.
- Το θέμα των επιπέδων. Παράδειγμα: ανισότητα ανάμεσα στα γενικά Λύκεια του κέντρου της πόλης και στα τεχνικά - επαγγελματικά Λύκεια ενός προαστίου.

Ένας απολογισμός που αντιπαραβάλλεται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Μολονότι η ίδρυση του Ενιαίου Γυμνασίου με την επιμήκυνση του χρόνου μαθητείας είχε ως συνέπεια την αύξηση του αριθμού των μαθητών και τη βελτίωση του μέσου επιπέδου μόρφωσης, εν τούτοις οι κοινωνικές ανισότητες παρέμειναν σημαντικές και με το νέο αυτό σύστημα. Για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα, διαφορετικοί υπουργοί Εθνικής Παιδείας από την αρχή της δεκαετίας του 1980, επιδίωξαν τη μεταρρύθμιση ή την ανακαίνιση του Ενιαίου Γυμνασίου.

Το 1981 ο Alain Savary παρουσιάζει την πρότασή του : «*Το δημοκρατικό Γυμνάσιο*». Με το πρόγραμμά του αυτό επιδιώκει να απαντήσει στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις για ύψωση του μορφωτικού επιπέδου και των επαγγελματικών προσόντων στη Γαλλία. Επίσης προσπαθεί να μειώσει τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της μεταρρύθμισης δεν προχωρεί σημαντικά. Το 1981 επίσης είναι η χρονιά της δημιουργίας των ZEP (zones d'Education prioritaire) δηλαδή των εκπαιδευτικών ζωνών προτεραιότητας, από την κυβέρνηση του Pierre Mauroy. Ο στόχος ήταν να « δοθούν περισσότερα σε αυτούς που έχουν λιγότερα ». Περισσότερα υλικά μέσα, οικονομικά και ανθρώπινα, ίσως θα επέτρεπαν, όχι μια ισότητα ευκαιριών αλλά να μειώσουν τη σχολική αποτυχία σε κάποιες γεωγραφικές ζώνες και από εκεί τις διαφορές ανάμεσα στα σχολικά αποτελέσματα.

Το 1989, ο νόμος περί Επαγγελματικού προσανατολισμού ή νόμος Jospin κάνει σαφές, από το πρώτο άρθρο του ότι η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να συνεισφέρει στην προώθηση της ισότητας ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες. Όμως, παρά τις θεσμικές δεσμεύσεις, η πρόσβαση των ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας είναι άνιση. Το ποσοστό ανεργίας στις γυναίκες είναι 12, 5% έναντι 9% για τους άνδρες. Επιπλέον, το 60% των γυναικών καταλαμβάνουν θέσεις εργατριών ή υπαλλήλων και αντιπροσωπεύουν το 80% των θέσεων μερικής απασχόλησης και με χαμηλό μισθό. Η πρόσβασή τους σε υπεύθυνες θέσεις είναι περιορισμένη, στους τομείς της οικονομίας, έρευνας, πολιτισμού και πολιτικής. Οι δυσκολίες συνεχίζουν να ταράζουν τη λειτουργία των Γυμνασίων και Λυκείων. Για τον François Bayrou, το πρόβλημα δεν είναι ότι το Γυμνάσιο είναι Ενιαίο, αλλά ομοιόμορφο και επομένως άδικο ». Το 1993 προωθεί σαράντα προτάσεις στο «Νέο Συμβόλαιο για το σχολείο» όπως:

- απόκτηση ενός κοινού υπόβαθρου γνώσης από όλους τους μαθητές,
- δημιουργία τάξης αποκατάστασης για τους μαθητές με δυσκολία στην πρώτη Γυμνασίου,
- διαφοροποιημένες διδασκαλίες για τους μαθητές με δυσκολίες,
- κατευθυνόμενες μελέτες (études dirigées) στην πρώτη και δεύτερα Γυμνασίου,
- διαμόρφωση των ωρολογίων προγραμμάτων ανά εβδομάδα,
- διδασκαλίες με μειωμένο αριθμό μαθητών.

Το 1999 η Ségolène Royal παρουσιάζει τη μεταρρύθμισή της, με τίτλο «*Το Γυμνάσιο του 2000*» και η οποία οργανώνεται γύρω από τρεις στόχους:

- Ο πρώτος στόχος είναι να ληφθεί υπόψη η ποικιλομορφία των μαθητών. Τα μέτρα είναι επικεντρωμένα στη διάρθρωση της Πρωτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια και στις τάξεις της πρώτης και δεύτερας Γυμνασίου. Θέλει να βοηθήσει τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες εισερχόμενοι στη πρώτη Γυμνασίου, με τη παροχή ωρών υποστήριξης .
 - Ο δεύτερος στόχος αφορά στη διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας.
- Επιθυμεί να ενθαρρύνει την πολυθεματικότητα, δημιουργώντας διασταυρούμενες εργασίες.
- Τελικά, στα πλαίσια του τρίτου στόχου, επιδιώκοντας τη βελτίωση της ζωής στο «σπίτι-Γυμνάσιο» καθιερώνεται μια «ώρα ζωής της τάξης» κάθε δεκαπέντε ημέρες. Αυτή θα έχει ως

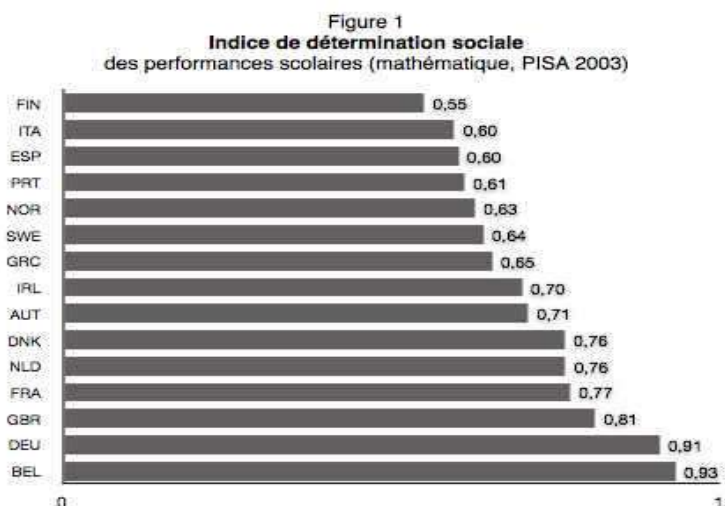
αποτέλεσμα την εκπόνηση από τους μαθητές, μιας χάρτας δικαιωμάτων και καθηκόντων του μαθητή.

Ωστόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση καθιστά την ισότητα ανάμεσα στις γυναίκες και άνδρες, έναν από τους άξονες των πολιτικών πρόσληψης, με προτεραιότητα εφαρμογής ανάμεσα στα κράτη μέλη. Το 2000, πέντε υπουργοί, μεταξύ των οποίων και η *Ségolène Royal* υπογράφουν τη συνθήκη για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών ανάμεσα στα κορίτσια και τ' αγόρια, τις γυναίκες και τους άντρες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό δεσμεύεται να ορίσει μία ολική πολιτική ισότητας ευκαιριών ανάμεσα στα φύλα από την προσχολική έως την ανώτατη εκπαίδευση, από την αρχική κατάρτιση έως τη διά βίου μόρφωση.

Το 2001, ο Jack Lang παρουσιάζει τη μεταρρύθμισή του, η οποία ονομάζεται: «Για ένα δημοκρατικό Γυμνάσιο». Χωρίς να τροποποιήσει τις δομές του Γυμνασίου, θέλει να αλλάξει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να διαχειριστεί καλύτερα την ποικιλομορφία των μαθητών και να αγωνιστεί ενάντια στη σχολική αποτυχία, κυρίως με τη συστηματική αξιολόγηση κάθε μαθητή. Επιθυμεί επίσης να εισάγει μια ικανοποιητική ποικιλομορφία δραστηριοτήτων για να αγωνιστεί ενάντια στην ανία ή την απουσία κινήτρων των μαθητών. Εκτός των άλλων, δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που θα ζητήσουν να πάνε εθελοντικά σε ένα από τα δύσκολα γυμνάσια των παριζιάνικων προαστίων. Αυτό το μέτρο στοχεύει να σταθεροποιήσει τις παραγωγικές ομάδες για να αγωνιστούν ενάντια στη βία και τη σχολική αποτυχία μέσα σ' αυτές τις σχολικές μονάδες που γνωρίζουν πολλά προβλήματα.

Το 2005 η κυβέρνηση εκφράζει τη βούληση να πολεμήσει κατά της σχολικής αποτυχίας. Ο M. Gilles de Robien, ανακοινώνει ένα σύνολο μέτρων που θα προωθήσουν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ο νόμος του προσανατολισμού και του προγράμματος για το σχολείο³ θέτει σε εφαρμογή «το πρόγραμμα της εξατομικευμένης επιτυχίας» (Programme de réussite personnelle). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα υποστήριξης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, και το οποίο θα πραγματοποιείται σε ομάδες με αριθμό μικρότερο των δέκα μαθητών, μέσα στο σχολικό χρόνο, από το δημοτικό έως το γυμνάσιο. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στους μαθητές, των οποίων οι γονείς δεν μπορούν να πληρώσουν ιδιωτικά μαθήματα, να καλύψουν τα κενά τους.

Παρόλες τις προσπάθειες, τα αποτελέσματα της PISA⁴ 2006, δεν είναι τα αναμενόμενα για την Γαλλία: υπάρχει πτώση από τις μετρήσεις του 2003 που ήδη δεν ήταν ικανοποιητικές (βλέπε γράφημα). Ωστόσο, η Γαλλία παραμένει στον μέσον όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.



Τέλος η κυβέρνηση χρησιμοποίησε την έννοια της *ισότητας των ευκαιριών* στον τομέα της εργασίας κατά των κοινωνικών διακρίσεων, υιοθετώντας ένα νόμο για την ισότητα των ευκαιριών στις προσλήψεις, στις αρχές του 2006.⁵ Το προίμιο του σχεδίου νόμου επικαλείται τις ανισότητες

³ Circ. n° 2006-138 της 25 Αυγούστου 2006.

⁴ PISA: Programme for International Student assessment pilote par l'OCDE en 2000.

⁵ Βλέπε το Σχέδιο νόμου για την ισότητα ευκαιριών (<http://assemblee-nationale.fr/12/projets/p1278.asp>). Αρχική εκδοχή κατατεθειμένη από την κυβέρνηση στις 11 Ιανουαρίου 2006.

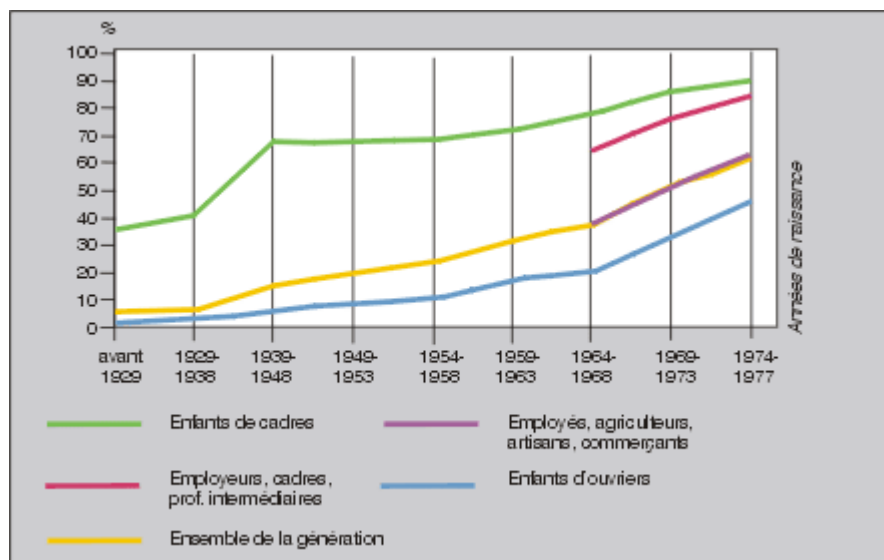
για την απόκτηση θέσεων εργασίας, οι οποίες πλήττουν τους κατοίκους των « μη ευνοημένων συνοικιών», κεντρικό θέμα των εξεγέρσεων του 2005 στα γαλλικά προάστια.

ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ

Οδηγούμεθα λοιπόν στο εξής ερώτημα: στην πορεία του, το σχολείο του Jules Ferry και της Γ' Δημοκρατίας το οποίο ευαγγελιζόταν την ισότητα καθώς και τη δωρεάν, λαϊκή και υποχρεωτική εκπαίδευση αναγνωρίζει άραγε τις αρχές αυτές σε εκείνες που προβλήθηκαν στο δεύτερο μισό του 20 αιώνα;

Από το 1975 έως το 2002, η μεγάλη αύξηση των δημοσίων δαπανών για την παιδεία αποδεικνύουν έμπρακτα τις προσπάθειες που έγιναν για την πραγμάτωση ενός εκδημοκρατισμού : οι δημόσιες δαπάνες για την παιδεία έφτασαν από τα 15,3 δισεκατομμύρια ευρώ στα 108,1 δισεκατομμύρια ευρώ (V. Albouy et T. Wanecq, 2003). Αυτή η οικονομική προσπάθεια επέτρεψε σε έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό νέων να φοιτήσουν πρώτα στο Λύκειο και μετά στην ανώτατη εκπαίδευση και έτσι να διαφοροποιηθεί το ποσοστό μόρφωσης ιδιαίτερα στην επαγγελματική εκπαίδευση (Caille – Lemaire – Santolini, 2003). Επιπλέον, η αύξηση της φοίτησης στη Δευτεροβάθμια κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 60-70 και κατόπιν στην Τριτοβάθμια κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 80-90, επέτρεψε ιδιαίτερα στα παιδιά των λαϊκών τάξεων - που έφταναν σε μικρό ποσοστό άλλοτε - να κατορθώσουν να πάνε πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση, βλέπε γράφημα 2⁶. Έτσι, από τα παιδιά που μπήκαν στην Α' Γυμνασίου (6ε) το 1989, τα τρία τέταρτα από αυτά που απέκτησαν επαγγελματικό απολυτήριο είναι οι πρώτοι απολυτηριούχοι στην οικογένειά τους.

Γράφημα 2 : Απόκτηση του Απολυτηρίου ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον και τις γενιές



(Calculs DP&D), INSEE

Από το γράφημα 2 παρατηρούμε ότι για τη γενιά που γεννήθηκε από το 1959 έως το 1963, μόνον το 70% από παιδιά ανώτερων στελεχών έπαιρναν απολυτήριο και περίπου το 15% από παιδιά εργατών. Αντίθετα, το 90% των παιδιών στελεχών που γεννήθηκαν από το 1974 έως το 1977, πήραν απολυτήριο, όπως και το 45% των παιδιών εργατών που γεννήθηκαν τις ίδιες χρονολογίες.

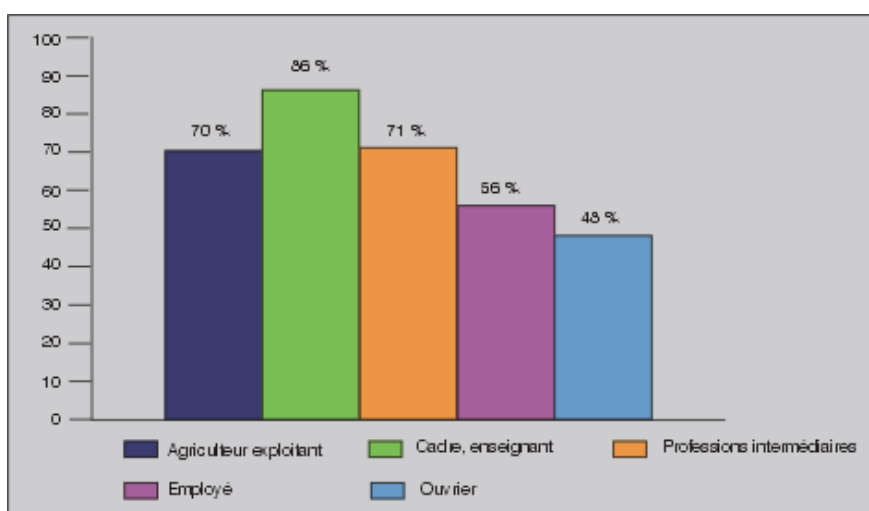
6 Πηγές: κατάρτιση και επαγγελματικά προσόντα, Μετρήσεις Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, έρευνες για τις προσλήψεις . (Calculs DP&D), INSEE

Η αύξηση αυτή των παιδιών που μορφώνονται αλλά και του επιπέδου μόρφωσης των μαθητών είναι ένα στοιχείο μείωσης των ανισοτήτων όσον αφορά στην παιδεία ⁷(Prost,1986).

Πολλά παιδιά από μη ευνοούμενα περιβάλλοντα, πραγματοποιούν σήμερα υψηλού επιπέδου σπουδές. Τα πιο κάτω στοιχεία δείχνουν την προσπάθεια εκδημοκρατισμού της παιδείας και μείωσης των ανισοτήτων :

- ❖ Όλοι οι Γάλλοι μαθητές πηγαίνουν στην πρώτη Γυμνασίου και 97% των μαθητών φτάνουν στην τρίτη Γυμνασίου.
- ❖ Όσον αφορά την επανάληψη τάξης, οι ανισότητες ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών επιπέδων μειώθηκαν σημαντικά.
- ❖ Η πρόσβαση στο απολυτήριο (Baccalauréat) έγινε εφικτή σε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών. Στη δεκαετία του 30, 49 % παιδιών από γονείς ανώτερα στελέχη, είχαν απολυτήριο Λυκείου έναντι 2 % παιδιών από γονείς εργάτες. Για τα παιδιά που γεννήθηκαν από το 1974 έως το 1978 αυτά τα ποσοστά ήταν 89 % και 46% αντίστοιχα. Το ποσοστό αυτό μεγάλωσε με τη δημιουργία το 1985 του επαγγελματικού απολυτηρίου, όπως φαίνεται στο γράφημα 3.

Γράφημα 3 : Απολυτηριούχοι το 1998 ανά κοινωνική κατηγορία



(πηγή: στατιστικά δεδομένα και αναφορές, DEP, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, έκδοση 2000)

Αυτή η μείωση των ανισοτήτων έγινε χωρίς παράλληλη πτώση του επιπέδου γνώσεων, όπως αποδεικνύουν έρευνες στα αποτελέσματα των εξετάσεων της τρίτης Λυκείου.⁸ Όσον αφορά δε στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, οι νέοι που έχουν ένα δίπλωμα πλεονεκτούν σοβαρά στην αγορά εργασίας, έναντι όσων δεν έχουν.

- ❖ Υπάρχει μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Η αναλογία των παιδιών από γονείς εργάτες που συνεχίζουν ανώτερες σπουδές πολλαπλασιάστηκε επί τρία στο διάστημα από το 1986 έως 1996.

Παρόλη την πρόοδο όμως που έχει συντελεστεί, οι ανισότητες επιμένουν :

Η καθυστέρηση στην απόκτηση απολυτηρίου, η σχολική αποτυχία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, είναι ιδιαίτερα χρωματισμένοι αρνητικοί παράγοντες από τα κοινωνικά - οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των οικογενειών.

➤ Εάν στην πρώτη Γυμνασίου, από γονείς που είναι ελεύθεροι επαγγελματίες ή στελέχη υπάρχουν 12% μαθητές, στην πρώτη Λυκείου θεωρητικής κατεύθυνσης είναι 20%, έναντι 4% στην επαγγελματική κατεύθυνση, έπειτα 29% στην τρίτη Λυκείου θετικής κατεύθυνσης και 11% στην τρίτη Λυκείου τεχνολογικής. Τέλος 42% στο πρώτο προπαρασκευαστικό έτος για τις Ανώτατες Σχολές. Αντίθετα, τα παιδιά των εργατών, τα οποία αντιπροσώπευαν το 1/3 των μαθητών

⁷ A. Prost., L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980, Paris, PUF, 1986, Collection Sociologies,

⁸ Τα διαθέσιμα δεδομένα προέρχονται κυρίως από το Compte de l'éducation, από αξιολογήσεις μαθητών είτε ετήσιες στην είσοδό τους στην έκτη δημοτικού (CE2), ή στην πρώτη Γυμνασίου (sixième), είτε κατά τακτά διαστήματα στη διάρκεια της φοίτησής τους.

στην πρώτη Γυμνασίου, δεν είναι παρά το 6% στις προπαρασκευαστικές τάξεις των Ανώτατων Σχολών.

➤ Από τα παιδιά που μπήκαν στην πρώτη Γυμνασίου το 1995, μόνο το 5% των παιδιών εκπαιδευτικών ή στελεχών είχαν επαναλάβει μία τάξη στο Δημοτικό, ενώ περισσότερο από το μισό των παιδιών ανειδίκευτων εργατών ήταν σε αυτή την περίπτωση. Η αξιολόγηση των γνώσεων στα γαλλικά και στα μαθηματικά στο σύνολο των μαθητών της τρίτης δημοτικού- η οποία πραγματοποιείται κάθε χρόνο από το 1989, από το Υπουργείο Παιδείας- επικυρώνει τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επιτυχία και το κοινωνικό επίπεδο.

➤ 60.000 νέοι εγκαταλείπουν κάθε χρόνο το σχολείο, χωρίς απολυτήριο. Αλλά μόνο το 2% είναι παιδιά εκπαιδευτικών ή στελεχών, έναντι 16% παιδιών εργατών και 30% παιδιών ανέργων.

➤ Η επιλογή της κατεύθυνσης και οι φιλοδοξίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κοινωνικά κριτήρια. Οικογένειες από ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα και αυτές που κατέχουν διπλώματα, έχουν πάντα περισσότερες φιλοδοξίες για την σχολική επιτυχία των παιδιών τους, αλλά και την ένταξη του σχολείου στη στρατηγική τους για κοινωνική αποκατάσταση (De Queiroz J.M., 1995).

➤ Η επιλογή στο τέλος της τρίτης Γυμνασίου χαρακτηρίζεται από κοινωνικά κριτήρια. Από τους μαθητές που μπήκαν στην πρώτη Γυμνασίου το 1989, 40% που προήρχονταν από οικογένειες ανειδίκευτων εργατών, φοίτησαν στην επαγγελματική εκπαίδευση, έναντι μόνο 6,5% από εκείνους που προήρχονταν από οικογένειες εκπαιδευτικών ή ανώτερων στελεχών.

➤ Πάνω από το 80% των παιδιών που έχουν γονείς ανώτερα στελέχη ή εκπαιδευτικούς, αποκτούν απολυτήριο γενικής ή τεχνολογικής κατεύθυνσης, ενώ όσον αφορά τα παιδιά ανειδίκευτων εργατών, η αναλογία είναι λιγότερο από ένα στα τρία. Ειδικότερα τα παιδιά των στελεχών αποκτούν κατά πλειονότητα γενικό απολυτήριο, ενώ τα παιδιά των εκπαιδευτικών έχουν επτά φορές περισσότερες πιθανότητες να πάρουν απολυτήριο θετικής κατεύθυνσης από τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα λιγότερα ευνοημένα. Τα παιδιά των υπαλλήλων ή ενδιάμεσων επαγγελμάτων παίρνουν κυρίως απολυτήριο τεχνολογικής κατεύθυνσης και τα παιδιά των αγροτών και εργατών, απολυτήριο από Τεχνικό Λύκειο.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

- Το κύριο κριτήριο για να εκτιμηθεί η δικαιοσύνη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η διερεύνηση της εφαρμογής της ισότητας των ευκαιριών. Στη Γαλλία, τα πλεον κατάλληλα κριτήρια για τη διερεύνηση αυτή είναι οι μετρήσεις των ανισοτήτων που συνδέονται με την κοινωνική καταγωγή, με την εθνικότητα και με το φύλο, χωρίς να ξεχνούμε τις γεωγραφικές ανισότητες (περιοχή κατοικίας, αγροτική ή αστική περιοχή, κ.λ.π).
- Η μεγάλη αύξηση των κονδυλίων για την παιδεία, είχε ως αποτέλεσμα έναν περισσότερο ποσοτικό εκδημοκρατισμό⁹ αναφορικά με τη μόρφωση και την κατάρτιση των μαθητών. Πράγματι, η σχέση ανάμεσα στη σχολική εκπαίδευση και την οικογενειακή καταγωγή, μειώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Εν τούτοις, διαπιστώνονται μεγάλες κοινωνικές δυσαναλογίες, όσον αφορά στη σχολική επιτυχία και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με την κοινωνική καταγωγή των μαθητών. Η κοινωνική ιεραρχία πήρε άλλες μορφές διαφοροποίησης : επαγγελματικός προσανατολισμός, κατευθύνσεις. Άλλοτε ήταν το επίπεδο του εισοδήματος που καθόριζε τη διάρκεια των σπουδών και άρα το μορφωτικό επίπεδο. Σήμερα φαίνεται ότι είναι περισσότερο η γνώση των αρχών που διέπουν το σχολικό σύστημα, οι δεξιότητες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτυγχάνουν στις εξετάσεις και να επιλέγουν τον κατάλληλο επαγγελματικό προσανατολισμό. Αξιολογήθηκε μάλιστα ότι αυτό μπορούν να το πράττουν οι γονείς που έχουν οι ίδιοι επιτύχει στις σχολικές επιλογές τους.

⁹ Ο όρος έχει υιοθετηθεί από την έρευνα του A. Prost το 1986, που εκδόθηκε με τίτλο « Η παιδεία έχει εκδημοκρατιστεί ». Ο ποσοτικός εκδημοκρατισμός σημαίνει την επιμήκυνση της περιόδου των σπουδών ενώ ο ποιοτικός εκδημοκρατισμός περιγράφει την αποδυνάμωση της σχέσης ανάμεσα στο Απολυτήριο και στην κοινωνική καταγωγή.

- Παρόλη την πρόοδο που έχει επιτελεστεί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1959 κ.ε, οι κοινωνικές και οι οικονομικές ανισότητες εξακολουθούν να αποτελούν ένα εν δυνάμει πρόβλημα στη ζητούμενη εφαρμογή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Ερευνητές-μελετητές εκπαιδευτικών θεμάτων έχουν υποβάλλει κάποιες προτάσεις προς περαιτέρω διερεύνηση όπως:
 - ❖ Να δοθεί έμφαση στις βασικές γνώσεις, από τις οποίες θα εξαρτάται η μετέπειτα σχολική πορεία κα επίδοση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η διαφοροποίηση σε κατευθύνσεις να γίνεται όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερη τάξη.
 - ❖ Να οργανωθούν συστήματα που να βοηθούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
 - ❖ Να καθιερωθεί περισσότερη επιμόρφωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό.
 - ❖ Να υπάρξει σεβασμός στην τήρηση των αρχών ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albouy V. et Wanecq T., « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistiques*, n° 361, INSEE, 2003.
- B.O. No 10, 9 Μαΐου 2000.
- Cacouault M. et Ouevard F., « Sociologie de l'Éducation », *Repères*, n° 169, Éditions La Découverte, 2001.
- Caille J.-P. , « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001.
- Caille J.-P., S. Lemaire et A. Santolini, « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Contribution de la France à la session annuelle de la Commission de la population et du développement de l'ONU, 2003.
- Caille J.-P. , S. Lemaire et M.-C. Vrolant, « Filles et garçons face à l'orientation », revue *Éducation & formations*, n° 63, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 2002.
- De Queiroz J.M., *L'école et ses sociologies*, 1995, Nathan
- Dessus, N. P. Jouvanceau et F. Murat, « Les connaissances des élèves en fin de troisième générale, évolution. 1984-1990-1995 », *Note d'Information*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.36, août 1996.
- Emin J.-C. et P. Esquieu, « Un siècle d'éducation », revue *Éducation & formations*, n° 54, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.
- Euriat M. et C. Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36(3), 1995.
- Euriat M. et C. Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans », revue *Éducation & formations*, n° 41, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1995.
- Girard A., (1967) *La réussite sociale* , Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je ? no 1277.
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), «Regards sur la parité » édition 2004.
- Joutard P. et C. Thélot, « Réussir l'École, pour une politique éducative », Paris, Le Seuil, 1999.
- Peretti, C. « L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans », *Note d'Information*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.29, juillet 1996.
- Πηγές στατιστικών δεδομένων-διαγραμμάτων: repères et références statistiques, DEP, ministère de l'Éducation nationale, édition 2000
- Prost., A *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980* ,Paris, PUF,1986, Collection Sociologie.
- Thélot C. et Vallet, L.-A. « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistique*, 334-4, INSEE, 2000.
- Στατιστικά στοιχεία - Κατάρτιση και επαγγελματικά προσόντα : Calculs Marie Duru-Bellat et

Annick Kieffer et enquêtes sur l'emploi (Calculs DP&D), INSEE.

Sites

Ministère de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr> > **la convention du 25 février 2000**

Σχέδιο νόμου για την ισότητα ευκαιριών <http://assemblee-nationale.fr/12/projets/p1278.asp> .

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ (ZEP): ΑΝΟΙΓΜΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ;

Σοφία ΓΕΩΡΓΑΚΗ -Εκπαιδευτικός
Χριστίνα ΔΙΠΛΑΡΗ -Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη αποκτά μεγαλύτερη σημασία σε μια περίοδο όπου αμφισβητούνται οι παραδοσιακές δομές κοινωνικής προστασίας. Οι νέες κοινωνικοοικονομικές πραγματικότητες με την ανάδειξη της κοινωνίας της γνώσης καθιστούν αναπόφευκτο τον επαναπροσδιορισμό του κράτους-πρόνοιας. Στις πολιτικές των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των αρχών της ισότητας, της πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Σε αυτό το συγκείμενο, η Γαλλία έχει υιοθετήσει γενικευμένες αντισταθμιστικές πολιτικές ήδη από το 1981 με τη θέσπιση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ZEP). Αυτός ο θεσμός συνδέθηκε με την ανάπτυξη ενός καινούργιου τρόπου σκέψης που οδήγησε στη δημιουργία δικτύων «προσδοκία επιτυχίας» (réseaux ambition réussite, 2006) και στο μηχανισμό της εκπαιδευτικής συνοδείας (accompagnement éducatif, 2007). Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση της εξέλιξης του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και ο βαθμός στον οποίο αυτή η εξέλιξη αντικατοπτρίζει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ειδικότερα, αφού πραγματοποιηθεί σύντομη ιστορική αναδρομή του εν λόγω θεσμού, θα αναλυθούν τα τεκμήρια-θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας (éducation prioritaire) στη Γαλλία μέσω της ανάλυσης κειμένου. Τέλος, θα ακολουθήσει προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση το συγκείμενο της χώρας.

ABSTRACT

The need for social justice is becoming of outmost importance at a time when traditional structures of social protection are being questioned. The new socio-economic realities with the emergence of the knowledge society brought us before a redefinition of the welfare state. The Member States of the European Union are also making an attempt to integrate the principles of equality, prevention of school failure and social exclusion in their policies. In this context, France has adopted priority education policies since 1981 by creating the Education Priority Zones (ZEP). This institution was connected to the development of a new way of thinking which has led to the creation of “ambition success” networks and to the mechanism of educational accompaniment. The purpose of this article is to look into the reform of the Education Priority Zones institution and the point at which this reform reflects the principles of social justice.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη αποκτά μεγαλύτερη σημασία σε μια περίοδο όπου αμφισβητούνται οι παραδοσιακές δομές κοινωνικής προστασίας. Οι νέες κοινωνικοοικονομικές πραγματικότητες με την ανάδειξη της κοινωνίας της γνώσης καθιστούν αναπόφευκτο τον επαναπροσδιορισμό του κράτους-πρόνοιας. Ο όρος κράτος πρόνοιας αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή κράτους που «δρα μέσω της παροχικής, κοινωνικής διοίκησης, με σκοπό την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη συστηματική κάλυψη κοινωνικών κινδύνων και αναγκών των πολιτών». (Κοντιάδης, 2008: 17).

Πράγματι, το κράτος πρόνοιας ερμηνεύεται ως απαραίτητη προϋπόθεση της αναπαραγωγής της κοινωνίας και αντιμετωπίζεται ως εγγύηση της πολιτικής σταθερότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αναδιανομής του εισοδήματος (Στασινοπούλου, 1990: 70).

Το τέλος της δεκαετίας του '80 χαρακτηρίζεται από σκεπτικισμό ως προς τη λειτουργικότητα του κράτους πρόνοιας και από απόπειρες αναδιάρθρωσης του κρατικού μηχανισμού σε θέματα οργάνωσης κοινωνικών υπηρεσιών. Στο επίκεντρο του πολιτικού και

θεωρητικού προβληματισμού βρίσκονται η αναζήτηση μίας νέας σχέσης δημόσιου-ιδιωτικού τομέα και η προοπτική της αύξησης της αποτελεσματικότητας των θεσμών με το λιγότερο δυνατό κόστος.

Η έγνοια για ανανέωση και δικαιοσύνη ταυτίζεται, μεταξύ άλλων, με την έμφαση στην εκπαίδευση, με την τελευταία να βρίσκεται στον πυρήνα του κοινωνικού ζητήματος του 21ου αιώνα. Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αντιμετωπίζουν τον προνοιακό χαρακτήρα του κράτους ως ένα πλέγμα θεσμών που λειτουργούν συμπληρωματικά και σε αμοιβαία σύνδεση μεταξύ τους. Επομένως, η εκπαίδευση δεν εξετάζεται απομονωμένα αλλά συνδέεται με το πλέγμα των κοινωνικών υπηρεσιών, των οποίων αποτελεί αναπόσπαστο και καίριο τμήμα. Σύμφωνα με αυτή την προβληματική, η ενεργοποίηση του κράτους στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση, έχει ως στόχο τη διασφάλιση σε «εθνικό επίπεδο» ενιαίων εκπαιδευτικών κριτηρίων, γεγονός που θεωρείται ότι συμβάλλει στη γενική κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία (Ζαμπέτα, 1995: 57). Με αυτό τον τρόπο, η παρέμβαση του κράτους πρόνοιας στην κοινωνία έχει ανακατανομητικό χαρακτήρα (Παπαδάκης, 2003: 72). Βασικό αίτημα και διακηρυγμένος στόχος των προνοιακών πολιτικών υπήρξε η λεγόμενη «ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών».

Σε αυτό το πλαίσιο, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλούνται να λάβουν περισσότερο υπόψη τους τη βέλτιστη χρησιμοποίηση πόρων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης συμπεριλαμβάνοντας την αποδοτικότητα και την ισότητα. Παράλληλα, καλούνται να στοχεύσουν αποτελεσματικά στις μεταρρυθμίσεις και τις επενδύσεις, με επίκεντρο την προσχολική αγωγή, τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και τα συστήματα εκπαίδευσης / κατάρτισης που μπορούν να αποτελέσουν πηγή ισότητας, διασφαλίζοντας την πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση (Ε.Ε., 2006).

Έτσι, οι πολιτικές των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης στοχεύουν στην ενσωμάτωση των αρχών της ισότητας, της πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, γεγονός που θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίσουν τις νέες κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις (παγκοσμιοποίηση, ανταγωνισμός, ραγδαίες μεταβολές στην αγορά εργασίας, επανάσταση στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ό.π.).

Σε αυτό το συγκείμενο, η Γαλλία έχει υιοθετήσει γενικευμένες αντισταθμιστικές πολιτικές ήδη από το 1981 με τη θέσπιση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ZEP/ZEΠ). Αυτός ο θεσμός συνδέθηκε με την ανάπτυξη ενός καινούργιου τρόπου σκέψης που αφορούσε την προσαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας σε μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, γεγονός που μας οδήγησε σε περαιτέρω μελέτη του. Ο θεσμός εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες με τη δημιουργία δικτύων «προσδοκία επιτυχίας» (*réseaux ambition réussite*, 2006) και το μηχανισμό της εκπαιδευτικής συνοδείας (*accompagnement éducatif*, 2007).

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση της εξέλιξης του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και ο βαθμός στον οποίο αυτή η εξέλιξη αντικατοπτρίζει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ειδικότερα, αφού πραγματοποιηθεί σύντομη ιστορική αναδρομή του εν λόγω θεσμού, θα αναλυθούν τα τεκμήρια-θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με την πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας (*éducation prioritaire*) στη Γαλλία μέσω της ανάλυσης κειμένου. Τέλος, θα ακολουθήσει προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση το συγκείμενο της χώρας.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

2.1. Χρονολογίες σταθμοί¹

- **1981:** δημιουργία του θεσμού των ΖΕΠ.
- **1990:** πρώτη ανάκαμψη της πολιτικής των ΖΕΠ, η οποία εμμένει στη σύνδεση των ΖΕΠ με την νεοεισαχθείσα «πολιτική της πόλης», δηλαδή την εμπλοκή των τοπικών

¹ Education prioritaire, le site national du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche.

εταίρων στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι στο πλαίσιο της πολιτικής της αποκέντρωσης.

- **1997:** με τη δημοσίευση της έκθεσης Moisan-Simon, μια δεύτερη προσπάθεια ανάκαμψης εμμένει στους παιδαγωγικούς στόχους και στα πιλοτικά προγράμματα.
- **1999:** δημιουργία 869 Δικτύων Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Réseaux d'Education Prioritaire).
- **2006:** δημιουργία τριών επιπέδων εκπαιδευτικής προτεραιότητας (EP1, EP2, EP3).
- **2007:** τα Δίκτυα «προσδοκία επιτυχίας» (Réseaux Ambition Réussite-RAR) και τα Δίκτυα σχολικής επιτυχίας (Réseaux de Réussite Scolaire-RRS) αποτελούν πλέον τις επίσημες ονομασίες της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Τα μεν πρώτα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά ιδρύματα με μεγάλο αριθμό δυσκολιών ενώ στα δεύτερα εντάσσονται αυτά που πρόκειται να εξέλθουν του συστήματος εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

2.2. Απαρχές της εκπαιδευτικής προτεραιότητας

Το πρόβλημα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας ή αλλιώς της εξασφάλισης της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών αποτελεί ένα από τα κυριότερα ζητούμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στη Γαλλία, η πρώτη εγκύκλιος για την εκπαιδευτική προτεραιότητα, την οποία υπέγραψε ο A. Savary, δημοσιεύτηκε στο Επίσημο Φύλλο Εθνικής Παιδείας την 01-07-1981. Ήταν η συνέχεια ενός ιδεολογικού κινήματος που εμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 σε παγκόσμια κλίμακα. Στη Γαλλία κανείς δεν μιλούσε για σχολική αποτυχία αλλά για «ιδεολογία του χαρίσματος». Πράγματι, αν ένας μαθητής αποτύγχανε, σήμαινε ότι δεν είναι χαρισματικός και ότι η θέση του είναι σε ένα κλάδο μικρότερου κύρους ή στην «ανεργό ζωή». Θεωρούσαν ότι οι κοινωνικές ανισότητες αντισταθμίζονταν από τις υποτροφίες που δίνονταν στους χαρισματικούς μαθητές.

Η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας στηρίζεται στην έννοια της θετικής διάκρισης και στοχεύει στην εξάλειψη των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων, ενισχύοντας την εκπαιδευτική δράση όπου υπάρχουν αυξημένα ποσοστά σχολικής αποτυχίας.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '70, η εκπαιδευτική προτεραιότητα γίνεται αντικείμενο συνδικαλιστικής διεκδίκησης. Μάλιστα, το 1974 η ιδέα των ΖΕΠ από συνδικαλιστική διεκδίκηση γίνεται πολιτικός στόχος και εντάσσεται στο «Σοσιαλιστικό Σχέδιο για την Εθνική Παιδεία» (Plan Socialiste pour l'Education Nationale).

Ο στόχος της εκπαιδευτικής προτεραιότητας είναι να αποκαταστήσει την ισότητα των ευκαιριών, ενισχύοντας την εκπαιδευτική δράση εκεί που οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες λειτουργούν ως τροχοπέδη στη σχολική επιτυχία. Για πρώτη φορά στην εθνική παιδεία, ακόμα και στο δημόσιο τομέα, χρησιμοποιήθηκε μια στρατηγική με «ανισότητες», στοχεύοντας στην ισότητα (Moisan-Simon, 1997).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στη Γαλλία, ορισμένοι διαφωνούν με τη χρήση του όρου «égalité» για την έννοια της ισότητας καθώς ο όρος αυτός παραπέμπει σε απόλυτη εξομοίωση-ομοιογένεια. Αντ'αυτού προτείνουν ως πιο δόκιμο τον όρο «équité» (CDNAE, 2004:41). Βέβαια, στα ελληνικά και οι δύο όροι αποδίδονται στα λεξικά ως ισότητα.

Η ισότητα «νοείται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα μπορούν να επωφελούνται από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όσον αφορά τις ευκαιρίες, την πρόσβαση, την αντιμετώπισή τους και τα αποτελέσματα. Τα συστήματα που προάγουν την ισότητα είναι εκείνα που εξασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και άλλους παράγοντες που συνεπάγονται εκπαιδευτικά μειονεκτήματα και ότι η αντιμετώπιση ανταποκρίνεται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε ατόμου» (Ε.Ε., 2006).

«Το να υποχρεώνει κανείς όλο τον κόσμο να κάνει το ίδιο πράγμα, αντιτίθεται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών». «Το να παρέχεις ισότητα ευκαιριών στους μαθητές σημαίνει να επιτρέπεις στον καθένα από αυτούς να βρει και να ακολουθήσει μια πορεία

προσαρμοσμένη στις δεξιότητες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του. Αυτό συνεπώς προϋποθέτει και τη δημιουργία διαφορετικών δομών, εργασίες σε μικρές ομάδες, ευέλικτα προγράμματα τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς το περιεχόμενο» (CDNAE, 2004:42). Έπεται από τα παραπάνω ότι η ισότητα των ευκαιριών παραπέμπει σε ανισότητα μεταχείρισης. Σε αυτό το πλαίσιο, εφαρμόζεται και η αρχή της θετικής διάκρισης.

2.3. Δημιουργία των ΖΕΠ

Δεδομένης της αύξησης της ανεργίας των ανειδίκευτων και των αυξανόμενων αναγκών σε εξειδικευμένο προσωπικό, η σχολική αποτυχία και η αποφοίτηση από το σχολείο νέων χωρίς δίπλωμα προβλημάτιζε ολοένα και περισσότερο. Γι'αυτό αποφασίστηκε να λειτουργήσουν οι πρώτες ΖΕΠ το 1981. Τότε το μέτρο αυτό θεωρείτο προσωρινό, το οποίο όμως θα επέτρεπε στα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις να καλύψουν τις ελλείψεις. Η διάρκεια λειτουργίας των ΖΕΠ είχε προβλεφθεί για τέσσερα μόλις χρόνια (Bénabou, Kramarz et Prost : 2004).

Η πολιτική καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας που υιοθετήθηκε από τον Alain Savary το 1981-1982 βρήκε ένθερμους υποστηρικτές. Στην πραγματικότητα, αμφισβητούσε την θεωρία της κοινωνικής ισότητας στα πλαίσια του δημοκρατικού συστήματος. Επικρατούσε η αντίληψη ότι για να έχουν ίσες ευκαιρίες τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, πρέπει να κάνουμε περισσότερα για αυτά απ' ό,τι για τα υπόλοιπα. Πρόκειται για την ιδέα της θετικής διάκρισης που ενσαρκώθηκε με τη δημιουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας το 1981.

Στη Γαλλία, οι περιοχές που εντάσσονται στις ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη διαφόρων προβλημάτων (κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά), τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή σχολική πορεία των μαθητών και στη μετέπειτα επιτυχή τους ένταξη στην κοινωνία (BOEN, 2006). Στόχος των ΖΕΠ είναι συνεπώς η προώθηση της σχολικής επιτυχίας και η κοινωνική-επαγγελματική ένταξη των μαθητών.

Η επιλογή μιας ζώνης γίνεται με σφαιρική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει και μη εκπαιδευτικούς παράγοντες. Η αρχή έγκειται στο να διαφοροποιηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο μελετημένο και δίκαιο, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική διαστρωμάτωση της χώρας και διατηρώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές και την καινοτομία που εισάγει η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Το σχολείο λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε περιοχής, με τις ανθρώπινες, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές παραμέτρους, και παραμένει φορέας καθολικότητας. Επιπλέον, η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας υποχρεώνει τις τοπικές οργανώσεις να επενδύσουν περισσότερο στη λειτουργία των δημοτικών και των γυμνασίων που εντάσσονται στις ΖΕΠ και με αυτό τον τρόπο να αποτελέσουν μέρος του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Αρχικά η υλοποίηση αυτού του σχεδίου προσέκρουσε σε αρκετούς υφάλους καθώς τα κριτήρια ένταξης ενός σχολείου σε μια τέτοια ζώνη διέφεραν από περιοχή σε περιοχή (Auduc, 2000: 208). Σύμφωνα μάλιστα με μία έκθεση της Γενικής Επιθεώρησης, σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκαν στην Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών δεν αιτιολογούσαν την ένταξή τους στη σχετική ζώνη ενώ άλλα εκτός ζώνης ιδρύματα θα έπρεπε να ενταχθούν σε αυτήν (ό.π.: 210).

2.4. Από τις ΖΕΠ στα δίκτυα «προσδοκία επιτυχίας» (Réseaux ambition réussite/ΔΠΕ)

Σε μια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προτεραιότητας, τα Δίκτυα «προσδοκία επιτυχίας» έχουν ως στόχο να ενδυναμώσουν το σύστημα μέσα από την παιδαγωγική καινοτομία. Ενώ η πολιτική των ΖΕΠ είναι μια πολιτική ανά περιοχή που αφορά πολύ περιορισμένες ζώνες, το δίκτυο εκπαιδευτικής προτεραιότητας παραπέμπει στον τρόπο εφαρμογής μιας πολιτικής τοπικής αυτοδιοίκησης και συνεργασίας. Ο όρος «δίκτυο» αφορά κυρίως τον τρόπο εργασίας: το δίκτυο, σε αντίθεση με τη ζώνη, επιτρέπει την επαφή με άλλες περιοχές.

Δράση στο πλαίσιο του δικτύου σημαίνει δράση με συνοχή, σε πνεύμα συνεργασίας από το δημοτικό έως το γυμνάσιο, για την καλύτερη προσαρμογή και την αποτελεσματική

κάλυψη των αναγκών της εκάστοτε περιοχής. Νέος στόχος του δικτύου είναι πλέον η «σχολική επιτυχία» (réussite scolaire) και όχι η καταπολέμηση «σχολικής αποτυχίας» (lutte contre l'échec scolaire). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, τίθεται σε εφαρμογή ένας τέτοιος μηχανισμός που επιτρέπει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα του κάθε δικτύου να παρέχουν επιπλέον και εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Garnier, 2006).

Τα εν λόγω δίκτυα δημιουργήθηκαν με αφορμή το πρώτο στάδιο της τρίτης ανάκαμψης της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Ο G. De Robien, Υπουργός Εθνικής Παιδείας ορίζει ως σκοπό του πρώτου σταδίου τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και την επιτυχία των μαθητών, τονίζοντας ότι είναι ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και βέλτιστης χρήσης των εθνικών πόρων (Robien, 2006).

Οι στόχοι αυτών των δικτύων είναι: να αποφέρουν σημαντική και προσωπική αρωγή στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να καταγράψουν τη δράση τους στο πλαίσιο του σχεδίου ιδρύματός τους και να ενθαρρύνουν την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων.

Κάθε δίκτυο, αποτελούμενο από ένα γυμνάσιο και κάποια δημοτικά του τομέα του, έχει στη διάθεσή του ενισχυμένα μέσα. Η λίστα των δικτύων αυτών καταρτίστηκε με βάση ορισμένα εθνικά κριτήρια: αποτελέσματα κάτω του μέσου όρου για προαγωγή στο γυμνάσιο, παραμονή μεγαλύτερη των δύο ετών στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, αριθμός γονέων δικαιούχων επιδόματος ανεργίας², αριθμός παιδιών με μη γαλλόφωνους γονείς.

Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει μία νέα δομή που αποτελείται από τρία σύνολα στους κόλπους της εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

- Πρώτο σύνολο-EP1: περιλαμβάνει τα 249 γυμνάσια «προσδοκία επιτυχίας» και τα 1600 δημοτικά του τομέα τους, που προέρχονται από την εκπαιδευτική προτεραιότητα και τα οποία εφεξής αποτελούν τα 249 δίκτυα «προσδοκία επιτυχίας». Σε αυτά φοιτούν μαθητές με ιδιαίτερα έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες.
- Δεύτερο σύνολο-EP2: συγκεντρώνει ιδρύματα με εντονότερη κοινωνική πρόσμιξη απ'ότι το πρώτο σύνολο και τα οποία εκ των πραγμάτων εντάσσονται στην εκπαιδευτική προτεραιότητα.
- Τρίτο σύνολο EP3: συγκεντρώνει τα γυμνάσια που καλούνται να απενταχθούν σταδιακά από την εκπαιδευτική προτεραιότητα, με προθεσμία τριών μηνών από την ημερομηνία έκδοσης της απόφασης και πληρουμένων των προϋποθέσεων.

Από το σχολικό έτος 2007-2008, στο δίκτυο «προσδοκία επιτυχίας» εντάχθηκαν και τα λύκεια με σκοπό να απαντήσουν στις ανάγκες πολλών μαθητών του γυμνασίου που προέρχονται από ιδρύματα εκπαιδευτικής προτεραιότητας γενικότερα και, πιο συγκεκριμένα, από γυμνάσια των δικτύων προσδοκία επιτυχίας (BOEN, 2006).

Σε μια προσπάθεια τόνωσης των κινήτρων από την πλευρά των μαθητών, προβλέπεται η αύξηση των υποτροφιών για το 2006 (από 28.000 σε 100.000)³. Παράλληλα, αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό και σε μια προσπάθεια ενσάρκωσης της αρχής της ισότητας ευκαιριών, στις εκπαιδευτικές ομάδες θα προστεθούν 1.000 εκπαιδευτικοί και 3.000 βοηθοί (Circulaire N° 2006-058/30-03-2006).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το σύστημα της εκπαιδευτικής προτεραιότητας προχωρά, αλλάζει και προσαρμόζεται με ευελιξία και δυναμισμό στις διαπιστωμένες ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών των σχολείων εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

2.5. Αριθμός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε εκπαιδευτική προτεραιότητα

- 363 το 1982
- 557 το 1990
- 869 το 1999
- 911 το 2003

² Σχεδόν τα δύο τρίτα των μαθητών των γυμνασίων ΖΕΠ (64%) έχουν γονείς που είτε απασχολούνται ως εργάτες είτε είναι άνεργοι. Στα δίκτυα εκπαιδευτικής προτεραιότητας, η κοινωνική κατάσταση των γονιών εμφανίζεται ακόμα χειρότερη (DEP, 2005).

³ Για περισσότερες πληροφορίες στο www.education.gouv.fr/actu

- 249 Δίκτυα Προσδοκία Επιτυχίας το 2006, με κάθε δίκτυο να περιλαμβάνει ένα γυμνάσιο και κάποια δημοτικά σχολεία.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ το 2003 ένας στους πέντε μαθητές φοιτούσε σε σχολείο εκπαιδευτικής προτεραιότητας, το 1982 μόλις ένας στους δέκα μαθητές φοιτούσε σε κάποιο από αυτά τα σχολεία.

2.6. Μηχανισμός εκπαιδευτικής συνοδείας (Accompagnement éducatif)

Έχοντας ως απώτερο στόχο τη διασφάλιση των ίδιων ευκαιριών επιτυχίας για όλα τα παιδιά, θεσμοθετήθηκε ο μηχανισμός της εκπαιδευτικής συνοδείας, ο οποίος τέθηκε πρώτη φορά σε εφαρμογή με την έναρξη του σχολικού έτους 2007-2008. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδιοργανώθηκε ο σχολικός χρόνος για να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των οικογενειών και για να συμβαδίσει με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις.

Γι' αυτό το σκοπό, η εκπαιδευτική συνοδεία θα πραγματοποιείται για δύο ώρες μετά τη λήξη του ημερήσιου σχολικού ωραρίου (16-18), τέσσερις φορές την εβδομάδα. Στη διάρκεια αυτών των δύο ωρών, οι μαθητές οι οποίοι θα συμμετέχουν εθελοντικά στο πρόγραμμα αυτό, θα έχουν τη δυνατότητα να λάβουν επιπλέον βοήθεια για τα σχολικά μαθήματα καθώς και να συμμετέχουν σε αθλητικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, που θα αναπτύσσονται είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε σε συνεργασία με κάποιους τοπικούς φορείς, στο πνεύμα συνεργασίας σχολείου-τοπικών φορέων που διέπει το νέο αυτό σύστημα. Για τη στελέχωση αυτού του προγράμματος επιστρατεύονται εθελοντές εκπαιδευτικοί και εξωτερικοί συνεργάτες.

Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, ο θεσμός αυτός εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε γυμνάσια εκπαιδευτικής προτεραιότητας⁴ ενώ με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 επεκτείνεται σε όλα τα γυμνάσια. Αναμένεται η σταδιακή ένταξη όλων των σχολικών ιδρυμάτων σε αυτό το πρόγραμμα μέχρι το 2011 (Circulaire N°2007-115 & 011, 2007).

Παράλληλα, λειτουργεί ο θεσμός του «ανοιχτού σχολείου»: περίπου διακόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα που βρίσκονται σε περιοχές γνωστές ως «δυσμενείς», παραμένουν ανοιχτά κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών. Στην πρωτοβουλία αυτή συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, βοηθοί εκπαιδευτικοί καθώς και εργαζόμενοι σε σχετικές τοπικές οργανώσεις και σε διάφορες δημόσιες υπηρεσίες της περιοχής. Η πρωτοβουλία αυτή ανελήφθη το 1991 και επιτρέπει στους νέους που παραμένουν εντός των τειχών της πόλης τους στην περίοδο των διακοπών να επωφεληθούν από ποικίλες πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες καθώς και από σχολική υποστήριξη. Έτσι, το Φεβρουάριο του 1999, το ανοιχτό σχολείο υποδέχθηκε περίπου 30.000 νέους, ηλικίας 11-18 ετών (Auduc, 2000: 230).

3. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Η ανάγκη για τις μεταρρυθμίσεις που προτείνονται προκύπτει από τη διαπίστωση ότι το σημερινό σχολείο, ενώ πέτυχε τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των μαθητών από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα (μέσω της διεύρυνσης της συμμετοχής στην εκπαίδευση), δεν κατοχύρωσε την ουσιαστική εκπαιδευτική ισότητα.

Η ουσιαστική ισότητα συνδέεται με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ορίζεται με βάση την παράμετρο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της προσφοράς στους μαθητές όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Δεν γίνεται λόγος απλώς για «πρόσβαση στο σύστημα», αλλά για τη δυνατότητα να «επωφελούνται όλοι εξίσου» από τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Μέσω της εξέλιξης των ΖΕΠ, προτείνεται ένα συνεκτικό σχέδιο τομών που αναπτύσσεται στους άξονες της αποκέντρωσης, της δημοκρατικής συμμετοχής, της κοινωνικής λογοδοσίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εισαγωγής καινοτόμων παιδαγωγικών στόχων και πρακτικών.

⁴ Δόθηκε έμφαση στα γυμνάσια καθώς το πέραςμα από την παιδική ηλικία στην εφηβεία αποτελεί σταθμό στη ζωή του νέου, γεγονός που συνοδεύεται και από ιδιαίτερες ανάγκες (Darcos, 2007).

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να αντανakλάται αποτελεσματικά στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ενηλίκων, θα πρέπει να διδάσκεται και να αφομοιώνεται ήδη από τους κόλπους της εκπαίδευσης, αρχής γενομένης από την προώθηση και διασφάλιση της ισότητας κοριτσιών και αγοριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, το γαλλικό υπουργείο παιδείας έχει δεσμευθεί ήδη και έχει συντονίσει τη δράση του προς αυτήν την κατεύθυνση με το άρθρο L.121.1 του τροποποιημένου κώδικα για την εκπαίδευση που δημοσιεύτηκε στις 23/04/2005⁵.

Το σχολείο πρέπει να επιτρέπει την καθολική απόκτηση γνώσεων, τη δημιουργία μιας κοινής παιδείας, την αγωγή του πολίτη και την κατάρτιση με σκοπό την κοινωνική ένταξη. Για τα παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να υπάρχουν οι ίδιες απαιτήσεις και φιλοδοξίες όπως και για το σύνολο των παιδιών της γαλλικής επικράτειας, σεβόμενοι ό,τι ισχύει για όλους τους πολίτες (Circulaire N° 2003-133/01-09-2003).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση οφείλει το λιγότερο να διασφαλίζει σε κάθε μαθητή τα απαραίτητα μέσα για την απόκτηση μιας κοινής βάσης, η οποία θα αποτελείται από ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει απαραιτήτως να διαθέτει, προκειμένου να φέρει εις πέρας επιτυχώς τη σχολική του πορεία, να συνεχίσει την κατάρτισή του, να δημιουργήσει το προσωπικό και επαγγελματικό του μέλλον και να έχει μία επιτυχημένη παρουσία στην κοινωνία.

Αυτή η κοινή βάση βασίζεται στην κινητοποίηση του σχολείου και προϋποθέτει προσπάθειες και επιμονή από την πλευρά των μαθητών. Ο ορισμός της κοινής βάσης στηρίζεται επίσης στην πρόταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ε.Ε. για δεξιότητες – κλειδιά για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Συνίσταται σε επτά δεξιότητες εκ των οποίων οι πέντε υπάρχουν ήδη στα σημερινά προγράμματα διδασκαλίας: άριστη γνώση της γαλλικής γλώσσας, η γνώση μιας ξένης γλώσσας, βασικές δεξιότητες στα μαθηματικά και την τεχνολογική και επιστημονική παιδεία, άριστη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ανθρωπιστική παιδεία. Οι δύο άλλες δεξιότητες, εκείνη των κοινωνικών-πολιτικών δεξιοτήτων και εκείνη της αυτονομίας-πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών δεν χαίρουν προς το παρόν επαρκούς προσοχής στους κόλπους των σχολικών ιδρυμάτων.

Συνεπώς, κάθε ένας από τους συστατικούς τομείς της κοινής βάσης γνώσεων και δεξιοτήτων συμβάλει στην επαγγελματική, κοινωνική και πολιτική ένταξη των παιδιών (D. n° 2006-830/11-07-2006).

Παράλληλα, μέσω της έμφασης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, προωθείται η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται απλά ως δέκτης σχολικής γνώσης αλλά ως ενεργό και αναπόσπαστο μέλος ολόκληρης της κοινωνίας στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Με αυτό τον τρόπο εξάλλου καλλιεργούνται η αυτονομία και οι δεξιότητες των μαθητών.

Ειδικότερα, η έκθεση Moisan-Simon, που χρονολογείται από το 1997, παρουσιάζει ξεκάθαρα τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως έναν από τους φορείς της σχολικής επιτυχίας. (Moisan-Simon, 1997). Δεδομένου λοιπόν ότι δεν υφίσταται επιτυχημένη μαθησιακή πορεία χωρίς την εμπλοκή της οικογένειας, έχουν ληφθεί διάφορα μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση (διάθεση ειδικής αίθουσας για συναντήσεις, μαθήματα γλώσσας για τους αλλοδαπούς γονείς, τακτικές συνελεύσεις γονέων).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική προτεραιότητα, η συνεργασία επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες μιας περιοχής να δράσουν συστηματικά με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, λαμβάνονται υπόψη όλες οι πτυχές της ζωής του παιδιού (υγεία, δραστηριότητες, σχέσεις με γονείς κλπ).

Η έννοια της συνεργασίας είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στις περιοχές της εκπαιδευτικής προτεραιότητας, θέτοντας παράλληλα νέους μηχανισμούς στις υπηρεσίες της σχολικής

⁵ Σύμφωνα με το ισχύον κοινοτικό νομικό πλαίσιο, οι φυλετικές διακρίσεις απαγορεύονται στους τομείς της απασχόλησης, της κατάρτισης, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής προστασίας, των κοινωνικών παροχών και της πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες (οδηγία 2000/43/EK).

επιτυχίας. Πράγματι, κατά το έτος 2007-2008, ενισχύθηκαν οι συνεργασίες μέσω συμβάσεων με επιχειρήσεις, οργανώσεις και επαγγελματικές ομοσπονδίες με στόχο την προώθηση της επιτυχίας μαθητών που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Μέσω της επιχείρησης «100.000 φοιτητές για 100.000 μαθητές της εκπαιδευτικής προτεραιότητας», φοιτητές ανώτερων σχολών και πανεπιστημίων αναλαμβάνουν να συνοδεύουν μαθητές της εκπαιδευτικής προτεραιότητας στη μαθησιακή τους πορεία. Στόχος είναι η εξοικείωση αυτών των μαθητών με τους κλάδους της ανώτερης εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθηθούν για την προετοιμασία μιας επιτυχημένης και φιλόδοξης εκπαιδευτικής πορείας.

Γενικότερα, η προώθηση τέτοιων συνεργασιών θα δώσει έναν αέρα ανανέωσης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, θα καλλιεργήσει στους μαθητές ένα έντονο συναίσθημα του ανήκειν αλλά και αίσθημα περηφάνιας για το σχολείο τους, προσδίδοντας σε κάθε δίκτυο μία διάσταση υπεροχής (Circulaire N° 2006-058/30-03-2006).

4. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στη Γαλλία, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση θεωρείται διασφαλισμένο. Ήδη, η ιδέα της ισότητας των ευκαιριών ανάγεται στις αρχές του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης. Σεβόμενο τις θεμελιώδεις αρχές της ισότητας, της ελευθερίας και της κοσμοθεωρητικής ουδετερότητας, το κράτος εγγυάται την άσκηση αυτού του δικαιώματος από όλα τα παιδιά και τους νέους που διαμένουν στην γαλλική επικράτεια οιαδήποτε και αν είναι η κοινωνική, πολιτιστική ή γεωγραφική τους προέλευση.

Κατά το παρελθόν, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από τυποποίηση. Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο προσέφερε στα παιδιά ίσες ευκαιρίες ήταν παρέχοντας παντού τις ίδιες συνθήκες διδασκαλίας, τις ίδιες πολιτιστικές αναφορές και τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης (Derouet, 1992: 31).

Σήμερα, μετά τη δημιουργία των ΖΕΠ, το ιδεολογικό υπόβαθρο έγκειται στο ότι το σχολείο πρέπει να είναι ίδιο για όλους, σεβόμενο παράλληλα τις ιδιαιτερότητες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Οφείλει επίσης να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα των παιδιών παραμένοντας πάντα αποδοτικό (ό.π.: 32).

Αν το σχολείο δεν μπορεί από μόνο του να εξαλείψει τις ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις συνθήκες ζωής των παιδιών και των νέων, οφείλει τουλάχιστον να συμβάλλει στην ισότητα των ευκαιριών και να επιτρέπει σε όλους να αποκτήσουν ένα αναγνωρισμένο επίπεδο προσόντων, χάρη στο οποίο θα μπορούν να εκφράζουν τις ικανότητές τους και να εισέλθουν στην ενεργό ζωή (ό.π.: 152).

Πρόκειται για αρχές που πρέπει να διέπουν όχι μόνο το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ολόκληρο το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, της 8ης Σεπτεμβρίου 2006, «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» [COM(2006) 481 τελικό], στις πολιτικές των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πρέπει να ενσωματώνονται περισσότερο οι αρχές της αποδοτικότητας και της ισότητας όταν τα κράτη μέλη πραγματοποιούν μεταρρυθμίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται στην αποδοτικότητα και την ισότητα δίνουν τη δυνατότητα να αυξηθούν μακροπρόθεσμα τα οφέλη, να μειωθεί το οικονομικό και κοινωνικό κόστος και να επιτευχθεί προστιθέμενη αξία σε άλλους τομείς, όπως στον τομέα της πολιτικής για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Αυτές οι πρωτοβουλίες συνεπάγονται σαφώς ένα κόστος αλλά το κόστος της αδράνειας και του υψηλού ποσοστού εγκατάλειψης των σπουδών είναι πολύ υψηλότερο.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το επίπεδο παιδείας των Ευρωπαίων παραμένει ανεπαρκές (μόνον 75% των νέων ηλικίας 22 ετών έχουν ολοκληρώσει κάποια μορφή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ο στόχος είναι η επίτευξη ενός ποσοστού της τάξης του 85% έως το 2010), η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και την κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους παραμένει χαμηλή (ποσοστό μικρότερο του 10% των ενηλίκων συμμετέχει στη δια βίου μάθηση, ενώ ο στόχος είναι η επίτευξη ποσοστού της τάξης του 12,5% έως το 2010), η σχολική αποτυχία (ένας εκ των πέντε μαθητών εγκαταλείπει πρόωρα το εκπαιδευτικό

σύστημα, ενώ ο στόχος είναι η μείωση του εν λόγω ποσοστού στο ήμισυ) και ο κοινωνικός αποκλεισμός παραμένουν σημαντικοί παράγοντες προβληματισμού⁶.

Η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για το σύνολο των ευρωπαίων πολιτών, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης, θα επιτρέψει στην Ευρωπαϊκή Ένωση να αντιμετωπίσει τις κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις, κυρίως την παγκοσμιοποίηση και τον ανταγωνισμό από τις πρόσφατα βιομηχανοποιημένες χώρες, τη δημογραφική κατάσταση στην Ε.Ε. (γήρανση του πληθυσμού της και μεταναστευτικό ρεύμα), τις ραγδαίες μεταβολές στην αγορά εργασίας και την επανάσταση στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθούν στην ποιότητα της βασικής εκπαίδευσης για όλους. Με άλλα λόγια, η βασική εκπαίδευση και οι βασικές δεξιότητες πρέπει να εξασφαλίζονται εξίσου για όλους όσοι ανήκουν σε μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση. Μέσα σε αυτό το πνεύμα γεννήθηκε, αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ - ΑΝΟΙΓΜΑ ΠΡΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ;

Η εξέλιξη του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας συνδέθηκε με την ανάπτυξη ενός καινούργιου τρόπου σκέψης που αφορούσε την προσαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας σε μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, προωθώντας παράλληλα τις αρχές της ισότητας, της πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Πρέπει ωστόσο να αναφέρουμε ότι αρχικά υπήρχε διστακτικότητα ως προς την ένταξη ενός σχολείου σε ΖΕΠ, από φόβο στιγματισμού τόσο του εκπαιδευτικού ιδρύματος όσο και της περιοχής αλλά και από ανησυχία για περαιτέρω εμβάθυνση του χάσματος ανάμεσα σε σχολεία εντός και εκτός ΖΕΠ (Lang, 2003: 6-7). Όμως, η εξέλιξη του θεσμού των ΖΕΠ περιόρισε το φόβο όπως δείχνει και ο αριθμός των σχολείων που εντάσσονται πλέον στις ζώνες αυτές.

Εντούτοις, δε θα μπορέσουμε να μιλήσουμε για άνοιγμα στην κοινωνική δικαιοσύνη αν οι ΖΕΠ και τα ΔΕΠ δεν αποτελέσουν αποδοτικές δομές, που θα εξαλείψουν τον κίνδυνο μετατροπής τους σε γκέτο (CDNAE, 2004:469). Έτσι, ένας από τους στόχους θα πρέπει να είναι η εξάλειψη του χάσματος ανάμεσα σε σχολεία εντός και εκτός ΖΕΠ. Εξάλλου, τι καλύτερο και πιο ελπιδοφόρο από το να μετατρέπονται σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας σε προνομιούχα κοινωνικο-πολιτισμικά κέντρα και σε Ζώνες πνευματικών δραστηριοτήτων;

Από την άλλη πλευρά, εκφράζεται ο φόβος ότι η πολιτική της αποκέντρωσης - μια από τις πολιτικές του θεσμού της εκπαιδευτικής προτεραιότητας που απέβλεπε στην ισότητα των ευκαιριών- θα φέρει τα αντίθετα από τα ευκαταστάσιμα αποτελέσματα καθώς υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των κοινοτήτων (κυρίως μεταξύ αγροτικών και αστικών) ως προς την ύπαρξη και κατανομή των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, ελλοχεύει ο κίνδυνος το κράτος θα παίζει όλο και λιγότερο το ρόλο του ως θεματοφύλακα της εθνικής ισότητας. (CDNAE, 2004: 43).

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, το άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του «τρίτου δρόμου» (Giddens, 2000, Μουζέλης, 2001) που υπερασπίζεται την υπέρβαση των παραδοσιακών διακρίσεων μεταξύ «Δεξιάς» και «Αριστεράς», υποστηρίζει τη μετάβαση από την αρχή της καθολικότητας των παροχών στη γενναιοδωρή επιλεκτικότητα, δηλαδή όχι κατ' ανάγκην στη μείωση των κοινωνικών δαπανών αλλά στη ριζική ανακατανομή τους, ώστε να διοχετεύονται σε άτομα και πληθυσμιακές ομάδες με τις μεγαλύτερες ανάγκες.

⁶ Βλ. Σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη) [COM (2003) 685 τελικό].

Είναι ο «δρόμος» που ήδη ακολουθεί η γαλλική εκπαιδευτική πολιτική μέσω του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, αντικατοπτρίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτά τα βήματα κινείται και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για μια ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση με βάση τις αρχές της αποδοτικότητας και της ισότητας, με τον προσδιορισμό πέντε συγκεκριμένων στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ε.Ε: βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη, διευκόλυνση και γενίκευση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής, επικαιροποίηση του ορισμού των δεξιοτήτων βάσει της κοινωνίας της γνώσης, άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, την Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο, και αξιοποίηση των πόρων κατά τον βέλτιστο τρόπο (ΕΕ, 2006).

Η ενσωμάτωση αυτών των αρχών σε όλα τα επίπεδα του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να εγγυάται την πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και, ειδικότερα, την πρόσβαση των πλέον μειονεκτούντων ατόμων. Αυτό θα συμβάλλει τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στη βραχυπρόθεσμη μείωση του κόστους που οφείλεται στις ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Παράλληλα, θα βοηθήσει να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις εντός και εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Φαίνεται τελικά πως τόσο η Γαλλία όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω των μεταρρυθμίσεων που προωθούν, συναινούν στο άνοιγμα της εκπαίδευσης προς την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006) «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, της 8ης Σεπτεμβρίου 2006, «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» [COM(2006) 481 τελικό, από <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11049.htm> ανακτήθηκε στις 08/07/2008.

Ζαμπέτα, Ε. (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989* (Αθήνα, Θεμέλιο).

Κοντιάδης, Ξ. Ι. (2008) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Διοίκηση και τους Θεσμούς Κοινωνικής Ασφάλειας* (Αθήνα, εκδ. Παπαζήση).

Μουζέλης, Ν. (2001) *Για έναν εναλλακτικό τρίτο δρόμο. Αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός και τα αδιέξοδα της πολιτικής σκέψης του Anthony Giddens*, (Αθήνα, Θεμέλιο).

Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Στασινοπούλου, Ο. (1990) *Κράτος πρόνοιας, Ιστορική εξέλιξη-Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις* (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).

ΞΕΝΗ

Auduc, J.L. (2000) *Profession enseignant, le système éducatif* (Paris, Hachette).

Bénabou R., Kramarz F. et Prost C. (2004) «Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992», *Economie et statistique*, N° 380, pp. 3-6.

BOEN n° 14 du 6 avril 2006 (2006) *Principes et modalités de la politique d'éducation prioritaire*.

CDNAE (Commission du débat national sur l'avenir de l'école) (2004) *Les Français et leur école, le miroir du débat, septembre 2003-mars 2004* (Paris, ed. DUNOD).

Circulaire N° 2003-133 du 01-09-2003 (2003) *Education prioritaire: des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et élaborer les contrats de réussite scolaire* (Ministère de l'Education Nationale).

- Circulaire N° 2006-058 du 30-03-2006 (2006) *Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire* (Ministère de l'Education Nationale).
- Circulaire N°2007-011 DU 9-1-2007 (2007) *Préparation de la rentrée 2007*, από <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/28/MENE0701447C.htm>, ανακτήθηκε στις 06/07/2008.
- Circulaire N°2007-115 du 13-7-2007 (2007) *Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire*, από <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/3/MENE0700047C.htm>, ανακτήθηκε στις 20/07/2008.
- D. n° 2006-830 du 11-07-2006 (2006) *Socle commun de connaissances et de compétences* (Ministère de l'Education Nationale).
- Darcos, X. (2007) *Rencontre autour de l'accompagnement éducatif-Discours*, 19/07/2007, από <http://www.education.gouv.fr/cid5382/rencontre-autour-de-l-accompagnement-educatif.html>, ανακτήθηκε στις 20/06/2008.
- DEP (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) (2005) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (Paris).
- Derouet, J.L. (1992) *Ecole et justice* (Paris, Métailié).
- Garnier, C. (2006) *Des Zones d'Education Prioritaire aux Réseaux Ambition Réussite*, από http://www.ac-guyane.fr/IMG/pdf/2006_rar-catayee_c-garnier.pdf, ανακτήθηκε στις 15/06/2008.
- Giddens, A. (2000) *The Third Way and Its Critics* (Cambridge, Polity Press).
- Lang, J. (2003) *La discrimination positive en France et dans le monde*, Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars 2002 (Paris, CNDP).
- Moisan, C. & Simon, J. (1997) *Les déterminants de la réussite scolaire en Zone d'Education Prioritaire*, από <http://www.peep.asso.fr/documents/contenu/MoisanSimon.pdf>, ανακτήθηκε στις 10/07/2008.
- Robien, G. (2006) *La relance de l'éducation prioritaire- Discours de Gilles de Robien*, 08-02-2006, από <http://www.education.gouv.fr/cid843/la-relance-de-l-education-prioritaire.html>, ανακτήθηκε στις 15/07/2008.

ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»: ΜΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νίκος Μ. ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ
Εκπαιδευτικός Β΄θμιας Εκπαίδευσης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το «Ενιαίο Σχολείο» που θεσμοθετήθηκε μεταπολεμικά σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες και αναπτύχθηκε για μισό σχεδόν αιώνα, συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους Πρόνοιας και την προβολή και επιδίωξη του στόχου για επίτευξη μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας, μέσα από την «εξίσωση ευκαιριών στην εκπαίδευση», την παροχή κοινής για όλους εκπαίδευσης και την κοινωνική συνοχή. Ανάλογοι ήταν και οι στόχοι του ΕΠΛ (τύπου ενιαίου σχολείου στη λυκειακή εκπαίδευση) που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η πορεία του ΕΠΛ σε σχέση με τους διακηρυγμένους κοινωνικούς στόχους του, και ιδιαίτερα το στόχο για ισοτιμία της γενικής/ακαδημαϊκής και της τεχνικοεπαγγελματικής κατεύθυνσης που συνυπήρχαν στο ίδιο σχολείο. Μελετώνται, μέσω των ευρημάτων σχετικών ερευνών, τόσο η πλευρά της ισοτιμίας που αφορά στο εσωτερικό του ΕΠΛ (δομή, διέξοδοι των αποφοίτων), όσο και η πραγματική ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων (κατανομή των φοιτώντων σε “δέσμες” και “κλάδους” με κριτήρια την κοινωνική προέλευση, τη σχολική επίδοση και το φύλο τους), ώστε να ανιχνευθεί μία απάντηση στο βασικό ερώτημα: κατά πόσον ήταν (ή, μπορούσε να γίνει) το ΕΠΛ ένα κοινωνικά πιο δίκαιο σχολείο σε σύγκριση με το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και τους τότε υπάρχοντες άλλους λυκειακούς τύπους του (Γενικό Λύκειο και ΤΕΛ);

ABSTRACT

The Comprehensive School that was established after the WW2 in Western European countries, and was developed for almost half a century, is directly connected to Welfare State education policies and the objective of the achievement of social equality, through “equality of opportunity” in education, the provision of common education for all and social cohesion. These were also the main objectives of the EPL (Integrated Lyceum) that was introduced in Greece in the middle 1980s.

This paper deals with an appraisal of the course of the EPL, with reference to its declared social objectives, and especially the objective of parity of the academic and the technical-vocational directions, which coexisted in the same school. The structure, the choices of the graduates are investigated, together with the question of the ‘real’ parity of the two directions in the EPL (distribution of students in academic/general and vocational branches according to their socioeconomic origin, school attainment and gender), through the study and comparisons of the results of relative researches, so that an answer to the main question can be elicited: was EPL (or, could it become) a socially fairer school compared to the other lyceum types (General Lyceum and TEL) that existed at that time?

1. «ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»: ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΟΥ

Στο ερώτημα «τι είναι αυτό που λέμε ‘ενιαίο σχολείο’;» δεν υπάρχει μία και μοναδική απάντηση· η έλλειψη σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού του (βλ. π.χ. Ball 1984: 2, Benn και Chitty 1996: 26, Αγγέλης 1995: 23) οφείλεται εν πολλοίς σε ιδιαιτερότητες σχετικές με την ιστορία και τους τρόπους εφαρμογής του συγκεκριμένου σχολικού τύπου στις διάφορες χώρες, καθώς και στις διαφορετικές απόψεις σχετικά με το χαρακτήρα του (βλ. Γεωργιάδης, 2000: 87-97). Ωστόσο, στις προσπάθειες ορισμού¹ μπορούν να εντοπιστούν γενικά κοινά στοιχεία, με βάση τα οποία, ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ενιαίο», και αφορούν

¹ Για τους διάφορους ορισμούς του Ε.Σ. βλ. ενδεικτικά Rubinstein και Simon (1973), Benn και Chitty (1996), Husén (1977 και 1986), Καζαμίας (1986), Ζήγος (1990).

(ό.π.: 94): α) στη δυνατότητα φοίτησης σε αυτό όλων των παιδιών που κατοικούν στην περιοχή λειτουργίας του, χωρίς κάποια διαδικασία επιλογής και στο δημόσιο χαρακτήρα του β) στην παροχή γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, γ) στη λειτουργία του σε ενιαίες μονάδες με ενιαία οργάνωση και διοίκηση, και δ) στην ισοτιμία των κατευθύνσεων και στη μη χρησιμοποίηση πρακτικών διαχωρισμού των μαθητών, ανάλογα με την επίδοσή τους ή άλλο κριτήριο.

Αν και η ιδέα του ενιαίου σχολείου (Ε.Σ.) μπορεί να θεωρηθεί πολύ παλαιά², οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής σχολικών τύπων-«προγόνων» του δυτικοευρωπαϊκού Ε.Σ., οι οποίες εκκινούν από διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, τοποθετούνται στις ΗΠΑ κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στην τέως Σοβιετική Ένωση, μετά την επανάσταση του 1917³. Στη Δυτική Ευρώπη το Ε.Σ. θεσμοθετείται και αναπτύσσεται μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, σε συνθήκες που, παρά τις διαφορές τους από χώρα σε χώρα, χαρακτηρίζονται από την ενίσχυση των αντιλήψεων για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, την άνοδο στην εξουσία σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων, την εμφάνιση και ανάπτυξη του Κράτους Πρόνοιας και την αμφισβήτηση των απόψεων για επιλογή των μαθητών σε μικρή ηλικία. Η εκπαίδευση, θεωρείται ως «δικαίωμα συνδεδεμένο με καθήκον», ως το πιο κατάλληλο μέσον για την επιδίωξη κοινωνικής δικαιοσύνης (βλ. π.χ. Rubinstein και Simon 1973, Finch 1984, Τομπαΐδης 1982) και αποκτά ιδιαίτερο βάρος ως πεδίο προνοιακής πολιτικής· σε αυτή τη βάση δικαιολογείται και η παρέμβαση του Κράτους Πρόνοιας με εκπαιδευτικές πολιτικές, σημαντικότερο μέτρο των οποίων αποτέλεσε η καθιέρωση του Ε.Σ. με τις μορφές που αυτό πήρε στις διάφορες δυτικοευρωπαϊκές χώρες.

Αυτός ο νέος σχολικός τύπος συνδέεται με την προβολή μιας σειράς οικονομικών και κοινωνικοπολιτικών στόχων που αφορούν γενικά στην επίτευξη μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας μέσα από την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, την κοινή εκπαίδευση και την κοινωνική συνοχή, και στις ανάγκες για ανάπτυξη και εκμετάλλευση όλων των δυνατοτήτων και «ταλάντων» του μαθητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευσή του - δυνατότητες και ταλέντα που, όσον αφορά στους φοιτώντες εργατικής καταγωγής, έμεναν ανεκμετάλλευτα λόγω της αυστηρής πρώιμης επιλογής.

Οι ειδικότεροι στόχοι του Ε.Σ., όπως περιγράφονται από μελετητές του θεσμού, μπορεί να ποικίλλουν, να αλληλοσυμπληρώνονται, ακόμη και να χαρακτηρίζονται από σχετική σύγχυση (βλ. π.χ. Chitty [επ.], 1987), αλλά κινούνται στα πλαίσια των παραπάνω γενικών στόχων.

2. ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΤΟ ΕΠΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ

Ενώ το υποχρεωτικό εξαετές, κοινό για όλους, δημοτικό που εδραιώθηκε στη χώρα μας με τη μεταρρύθμιση του 1929, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ενιαίο» πρωτοβάθμιο σχολείο, το εξατάξιο γυμνάσιο που υπήρχε μέχρι το 1964 (παρά τους κατά καιρούς σχεδιασμούς για θεσμοθέτηση διαφορετικών τύπων σχολείων⁴), δεν αποτελεί μορφή Ε.Σ., λόγω της ύπαρξης εισαγωγικών εξετάσεων, του μη υποχρεωτικού του χαρακτήρα και της μη δωρεάν παροχής εκπαίδευσης (βλ. και Χάρης, 1986). Με τη μεταρρύθμιση του 1964 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κύκλους - γυμνάσιο και λύκειο - με υποχρεωτική τη φοίτηση στο πρώτο και τη θεσμοθέτηση εισαγωγικών εξετάσεων για το

² Αναφορές στην ενιαία διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ανιχνεύονται ήδη κατά τον 16^ο αιώνα στον Comenius (βλ. Τερζής, 1986), ενώ η ιστορική αφετηρία του Ε.Σ. (δηλαδή η συνένωση χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας) μπορεί να εντοπιστεί στις θεωρητικές αντιλήψεις τόσο των ουτοπιστών σοσιαλιστών (κυρίως στους Fourier και Owen), όσο και του Μαρξ (βλ. και Νούτσος στο ΟΑΜΕ, 1995: 179-180).

³ Ο Καζαμιάς (1995) χαρακτηρίζει ως «παράδοξο» το ότι η γενεαλογία του Ε.Σ. ανάγεται τόσο στις ΗΠΑ κατά την περίοδο 1890-1920, όσο και στην «κομμουνιστική Σοβιετική Ένωση» και τη μεταπολεμική «σοσιαλδημοκρατική – ευρωσοσιαλιστική Ευρώπη».

⁴ Στα νομοσχέδια του 1913, που δεν ψηφίστηκαν, προβλεπόταν μετά το δημοτικό η ύπαρξη τριετούς «αστικού σχολείου» και εξαετούς «γυμνασίου», ενώ με τη μεταρρύθμιση του 1929 θεσμοθετούνται το «γυμνάσιο» και το «πρακτικό λύκειο».

δεύτερο, και καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση. Μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί ότι γίνονται κάποια βήματα προς την κατεύθυνση του «ενιαίου» στον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το λύκειο έχει τα χαρακτηριστικά επιλεκτικού και διαφοροποιημένου σχολείου⁵.

Το 1976 η κυβέρνηση της ΝΔ επαναφέρει τους δύο κύκλους στη δευτεροβάθμια βαθμίδα (που είχαν καταργηθεί κατά τη δικτατορία), καθιερώνει την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και θεσμοθετεί το Γενικό (ΓΛ) και το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ)⁶. Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έχουν δημιουργηθεί ευνοϊκές συνθήκες για τη θεσμοθέτηση του «ενιαίου λυκείου», αφού η μεταρρύθμιση του 1976 έχει αποτύχει να αμβλύνει τα σημαντικά προβλήματα της λυκειακής βαθμίδας (ατροφία των ΤΕΛ, μεγάλος αριθμός υποψηφίων για τα ΑΕΙ). Ετσι, κατά τις εκλογές του 1981, οι αλλαγές στη διάρθρωση της εκπαίδευσης και το ζήτημα του Ε.Σ. (με τη μορφή είτε του ενιαίου υποχρεωτικού, είτε του ενιαίου λυκείου) αποτελούν κεντρικά θέματα στα προγράμματα των κομμάτων για την παιδεία (βλ. και Χοντολίδου, 1987). Ταυτόχρονα, το θέμα του Ε.Σ. έχει τεθεί στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Φράγκος, 1978, Ηλιού 1980, Βώρος 1981, Γκότοβος κ.ά. 1982), ενώ η δημιουργία ενιαίου λυκείου προτείνεται από την ΟΛΜΕ (βλ. ΟΛΜΕ, 1982).

Μετά τις εκλογές, οι εξαγγελίες της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για «κοινωνική δικαιοσύνη» και ικανοποίηση των αιτημάτων για κοινωνική άνοδο – αλλά και για οικονομική ανάπτυξη – μέσω της εκπαίδευσης, καθιστούν την τελευταία σημαντικό πεδίο δοκιμασίας της κυβερνητικής πολιτικής. Ως βασικό μέρος της γενικότερης πολιτικής του ΠΑΣΟΚ για την πορεία προς τον “κοινωνικό μετασχηματισμό” είχαν ήδη αναγγελθεί σημαντικές τομές στην εκπαίδευση, και λαμβάνονται μία σειρά μέτρα εκδημοκρατισμού της, που μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσονται στη δημιουργία ενιαίου σχολείου (κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων για το λύκειο, αναμόρφωση προγραμμάτων, εσωσχολική βοήθεια και θεσμοθέτηση των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων κλπ.). Σε αυτές τις συνθήκες, συγκροτείται το Φεβρουάριο του 1983 από το ΥΠΕΠΘ Ομάδα Εργασίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΕΠΛ και τον Σεπτέμβριο του 1984 λειτουργούν τα πρώτα 14 σχολεία, ενώ η ίδρυση και η λειτουργία τους (ως ενός από τους τότε υπάρχοντες λυκειακούς τύπους) επικυρώνεται με τους νόμους 1517/85 και 1566/85.

Το νέο λύκειο φαίνεται να συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά του Ε.Σ. – ανυπαρξία επιλογής των μαθητών κατά την εγγραφή τους, παροχή γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με ανάλογα διαμορφωμένα προγράμματα, καθυστέρηση της «διοχέτευσης» των φοιτώντων σε κατευθύνσεις (γίνεται στη Β΄ τάξη), μη χρησιμοποίηση πρακτικών διαχωρισμού των μαθητών και λειτουργία σε ενιαίες μονάδες – και έχει στόχους ανάλογους με αυτούς των Ε.Σ. σε άλλες χώρες. Συγκεκριμένα, οι κύριοι προβαλλόμενοι σκοποί του ΕΠΛ (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1987: 21-22), που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία, είναι οι εξής⁷:

- η «οργανική σύνδεση της γενικής με την επαγγελματική εκπαίδευση και την ειδική γνώση». Η σύνδεση-ενοποίηση της Γενικής και της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης

⁵ Σε νομοσχέδιο που δεν ψηφίστηκε, λόγω των γεγονότων του Ιουλίου 1965 και των μετέπειτα εξελίξεων, προβλεπόταν η λειτουργία δευτεροβάθμιου τεχνικού σχολείου, που – σε συνδυασμό με τις αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις για το λύκειο – θα συνέβαλε στη μείωση των μαθητών που θα φοιτούσαν στο λύκειο· για την Εισηγητική Έκθεση του ν.δ. 4379/64, καθώς και για αποσπάσματα από σχετικές συζητήσεις στη Βουλή, βλ. Μπουζάκης (1995).

⁶ Εν τω μεταξύ, ήδη από το 1975, είχε αρχίσει να συζητείται η ίδρυση των «Πολυδύναμων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης» (ΠΟΣΜΕ), τα οποία, όμως, δεν είχαν σχέση με το Ε.Σ., αφού θα αποτελούσαν σύνολο σχολικών μονάδων με ξεχωριστή δομή και διοίκηση και διαφορετικά προγράμματα, στεγασμένων στο ίδιο σχολικό συγκρότημα – γι’ αυτό το λόγο, άλλωστε, είχαν χαρακτηριστεί ως «τεχνική συνένωση» των λυκειακών τύπων (Καλοφωλιάς, 1992: 86).

⁷ Ως στόχοι του ΕΠΛ, προβάλλονταν ακόμη η συμβολή στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αλλά και στη δυνατότητα προσαρμογής των αποφοίτων στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών «στη ζωή της σχολικής κοινότητας», η δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, η «διεύρυνση της εστίας μάθησης» και το «άνοιγμα του σχολείου στη ζωή» (ΥΠΕΠΘ, ό.π.).

επιδιώκεται τόσο με την ένταξη σε μία ενιαία σχολική μονάδα των δεσμών και των προεπαγγελματικών κλάδων, όσο και με την παροχή γενικής μόρφωσης και «σύγχρονης τεχνικής γνώσης και εφαρμογών». Σε αυτό ακριβώς αποσκοπεί και η ενσωμάτωση σε ενιαίο κορμό των μαθημάτων γενικής παιδείας και εκείνων που έχουν κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό περιεχόμενο,

- η καταπολέμηση της “αντίληψης που υποτιμά τη χειρωνακτική εργασία”. Πρόκειται για στόχο στενά συνδεδεμένο με την “οργανική σύνδεση θεωρίας και πράξης” και η προβολή του φαίνεται να αποδίδει την «υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας» στο «χάσμα» που υπάρχει μεταξύ γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και όχι στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (βλ. σχετικά Νούτσος 1986: 79-80, Γεωργιάδης 2000: 285-286, Αγγέλης 2001: 79-82). Το πραγματικό ζητούμενο στην περίπτωση του συγκεκριμένου στόχου, είναι αν το ΕΠΛ μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση της ισοτιμίας χειρωνακτικών και διανοητικών δραστηριοτήτων, μέσα από τη σύνδεσή τους στο σχολικό πρόγραμμα (βλ. και σχετικές εισηγήσεις και παρεμβάσεις στο ΟΛΜΕ, 1986). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η ισοτιμία τόσο των κατευθύνσεων του ΕΠΛ, όσο και των διδασκόμενων μαθημάτων.

- η “ισότητα ευκαιριών στην παιδεία”, ώστε το ΕΠΛ “να δίνει σε όλους τους νέους δίχως καμία διάκριση τις ίδιες δυνατότητες για μόρφωση, ανάπτυξη ικανοτήτων, καλλιέργεια κλίσεων και ενδιαφερόντων και απόκτηση δεξιοτήτων” (ΥΠΕΠΘ, 1987: 22). Ο στόχος αυτός αποτελεί κοινό τόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία θεσμοθετήθηκε το Ε.Σ., η προβολή του, ωστόσο, χωρίς τη λήψη γενικότερων κοινωνικών και οικονομικών μέτρων, φαίνεται να αποδίδει στο ΕΠΛ το ρόλο του “μεγάλου εξισωτή” και να συμβάλλει, τελικά, στην απόκρυψη των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ουσιαστική ταύτιση των παραπάνω στόχων του ΕΠΛ με αυτούς των μορφών του Ε.Σ. που εφαρμόστηκαν σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, παρά τις διαφορές των συνθηκών της εφαρμογής τους, οφείλεται στις παρόμοιες πολιτικές επιλογές των (σοσιαλδημοκρατικών) κυβερνήσεων, οι οποίες προώθησαν το θεσμό. Υπάρχει, ωστόσο, μία σημαντική διαφορά: η διακήρυξη ότι το ΕΠΛ επιδιώκει να συμβάλλει στην ισοτιμία διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας δημιουργεί την εντύπωση ότι υιοθετούνται θέσεις σχετικά με κάποιου τύπου «πολυτεχνική εκπαίδευση» και προβάλλει το ΕΠΛ ως μια πιο «ριζοσπαστική εκδοχή» του Ε.Σ. (Γεωργιάδης, 2000: 285-286). Ωστόσο, η προσεκτική μελέτη αυτών των διακηρύξεων (βλ. Νούτσος 1986: 79-80, Αγγέλης 2001: 79-81), η σύνδεσή τους με το υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε, φαίνεται να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μάλλον εντάσσονται απλώς στη ρητορική της περιόδου που έθετε συχνά μαξimalιστικούς στόχους (βλ. και Γεωργιάδης, ό.π.: 289-290).

Εκτός από τους παραπάνω, ένας βασικός – έμμεσος και μη προβαλλόμενος – στόχος ήταν η μείωση του αριθμού των υποψηφίων για το πανεπιστήμιο (ΥΠΕΠΘ, 1987: 11· βλ. και Κασσωτάκης, 1995: 183), που θα επιτυγχανόταν με τη διοχέτευση μεγάλου αριθμού φοιτώντων στους κλάδους, οι οποίοι δεν οδηγούν στα ΑΕΙ (βλ. και παρακάτω).

3. ΕΠΛ ΚΑΙ «ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ»: ΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΜΠΡΟΣ Ή ΕΠΙΤΟΠΟΥ ΤΡΟΧΑΔΗΝ;

Η «ισότητα ευκαιριών», όπως προβάλλεται ως στόχος του ΕΠΛ, έχει άμεση σχέση με την «οργανική σύνδεση» γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και την ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων εντός του ίδιου λυκειακού τύπου, ώστε οι παρεχόμενες δυνατότητες να είναι ισοδύναμες⁸. Η ισοτιμία αυτή έχει δύο πλευρές που πρέπει να εξεταστούν: η πρώτη αφορά στη δομή και στα προγράμματα του σχολείου, στις δυνατότητες διαπερατότητας μεταξύ κλάδων και δεσμών και στις διεξόδους των αποφοίτων· η δεύτερη, και ουσιαστικότερη, αφορά στην πραγματική ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων μέσα στο ΕΠΛ, δηλαδή στην κοινωνική ισοτιμία των κλάδων από τη μία πλευρά και των δεσμών από την

⁸ Σύμφωνα με τον Husén (1991: 126) «το πρόβλημα της επίτευξης πραγματικής ισότητας ευκαιριών είναι πρόβλημα παροχής επιλογών, που θα βασίζονται σε διαφορετικές αξίες, οι οποίες δεν έχουν μία μόνο διάσταση»· αυτές, ακριβώς, τις διαφορετικές (ισοδύναμες) επιλογές θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει το ΕΠΛ.

άλλη (της οποίας βασικός δείκτης είναι η κοινωνική σύνθεση των φοιτώντων στις δύο κατευθύνσεις). Από τις σχετικές έρευνες⁹ που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα μπορούν να αναφερθούν συνοπτικά τα εξής:

α. *δομή, προγράμματα, διαπερατότητα μεταξύ κλάδων και δεσμών και διέξοδοι των αποφοίτων του ΕΠΛ*. Η δομή του ΕΠΛ παρουσιάζει ομοιότητες με τη δομή άλλων ευρωπαϊκών ενιαίων σχολείων και σε γενικές γραμμές είναι η εξής: η Α' τάξη είναι κοινή για όλους, η Β' χωρίζεται σε 6 κύκλους σπουδών και η Γ' σε 17 κλάδους (4 «κλάδους-δέσμες» που αντιστοιχούν στις δέσμες του ΓΛ και 13 προεπαγγελματικούς κλάδους). Λειτουργούσαν, επίσης, 13 Τμήματα Ειδίκευσης (ΤΕ) μονοετούς διάρκειας, στα οποία μπορούσαν να φοιτήσουν οι απόφοιτοι των κλάδων.

Σε αντίθεση με ό,τι ίσχυε στο ΤΕΛ, η αντιστοιχία κύκλων και κλάδων δεν είναι μονοσήμαντη (όσοι φοίτησαν σε ένα κύκλο της Β' τάξης του ΕΠΛ μπορούν να διαλέξουν ένα από έξι έως οκτώ κλάδους ή δέσμες στη Γ')¹⁰ (βλ. ΥΠΕΠΘ 1987 και 1995, ΠΔ 376/95) και έτσι, υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός ευελιξίας.

Τα προγράμματα του ΕΠΛ χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη κοινού κορμού μαθημάτων, την εισαγωγή νέων αντικειμένων κοινωνικοοικονομικού και τεχνολογικού περιεχομένου, τη θεσμοθέτηση επιλεγμένων και προαιρετικών μαθημάτων και από ικανοποιητικό ποσοστό των ωρών διδασκαλίας των κοινών μαθημάτων στο σύνολο των διδακτικών ωρών για τις Β' και Γ' τάξεις (Γεωργιάδης, 2000). Η κύρια αδυναμία των προγραμμάτων συνίσταται στην ουσιαστική δέσμευσή τους από το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση¹¹.

Σε σχέση με την ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων, ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα είναι το ότι δεν δίνεται στους απόφοιτους των κλάδων η δυνατότητα πρόσβασης στα ΑΕΙ· έτσι, ακυρώνεται η ισοτιμία στην πράξη και ουσιαστικά αναιρείται ο εκφρασμένος στόχος της παροχής ίδιων δυνατοτήτων για όλους. Με άλλα λόγια, ο χωρισμός της Γ' τάξης σε δέσμες και κλάδους σημαίνει, από την άποψη της κοινωνικής λειτουργίας τους, τον χωρισμό σε δύο διακριτές κατευθύνσεις: σε αυτή που δίνει τις δυνατότητες για πανεπιστημιακές σπουδές (δέσμες) και σε αυτή που οδηγεί κυρίως στην αγορά εργασίας (κλάδοι).

Σε «αντιστάθμισμα» αυτής της ανισοτιμίας, παρέχεται και στους απόφοιτους κλάδων του ΕΠΛ¹² η δυνατότητα για πρόσβαση στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις, με κριτήριο τη βαθμολογία που είχαν στο λύκειο, και σε ποσοστό 5% επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων. Η ρύθμιση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως μία “παραχώρηση” της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έχει διπλό στόχο: αφενός να ενισχύσει τα ΤΕΛ (και τους κλάδους του ΕΠΛ) και να μειώσει τον αριθμό των υποψηφίων για τα ΑΕΙ, και αφετέρου, να φανεί ότι επιχειρείται μία “αναβάθμιση” – ειδικά των ΤΕΛ - αφού οι απόφοιτοί τους μπορούν να σπουδάσουν στα ΤΕΙ χωρίς τη δοκιμασία των εξετάσεων, στηριγμένοι προφανώς στις γνώσεις ειδικότητας που είχαν αποκτήσει κατά τη φοίτησή τους.

Πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη ευνοϊκή ρύθμιση αποτέλεσε σημαντικό λόγο για την ανάπτυξη των κλάδων, που καθίστανται ιδιαίτερα “ελκυστικοί” (σύμφωνα με τα

⁹ Εδώ, γίνεται αναφορά κυρίως στα ευρήματα δύο ερευνών: η μία αφορούσε στους απόφοιτους 5 ΕΠΛ (Αθήνας, Αλεξανδρούπολης, Θεσσαλονίκης, Ν. Φιλαδέλφειας και Χανίων) κατά το σχολικό έτος 1994-95, οι οποίοι αποτελούσαν περίπου το 25% των αποφοίτων από τα τότε λειτουργούντα σε πλήρη ανάπτυξη 25 ΕΠΛ (για τη μεθοδολογία και τη λεπτομερή παρουσίαση της έρευνας βλ. Γεωργιάδης 2000)· η άλλη έρευνα (Κωστάκη, 1992) αφορούσε δείγμα 343 μαθητών που φοιτούσαν στη Γ' τάξη ΕΠΛ κατά το σχ. έτος 1987-88.

¹⁰ Π.χ. οι μαθητές του ΕΠΛ που είχαν ακολουθήσει στη Β' τάξη τον κύκλο Μηχανικής Τεχνολογίας, μπορούσαν στη Γ' τάξη να φοιτήσουν σε ένα από τους κλάδους Πληροφορικής, Εφαρμοσμένων Τεχνών, Μηχανολογίας, Χημείας, Δομικών Εργών ή σε μία από τις Α', Β', Δ' δέσμες.

¹¹ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (ΥΠΕΠΘ, 1995: 38) «η κυριότερη [δυσκολία συγκρότησης του προγράμματος του ΕΠΛ] είναι η ανάγκη ένταξης του ΕΠΛ στο σύστημα των γενικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ [...] Αυτό δεσμεύει ασφαλώς το πρόγραμμα του ΕΠΛ και δεν επιτρέπει ριζικότερες καινοτομίες».

¹² Το συγκεκριμένο μέτρο, που πήρε η πρώτη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, αφορούσε αρχικά τους απόφοιτους των ΤΕΛ, οι οποίοι μπορούσαν να εισαχθούν στα ΤΕΙ σε ποσοστό 25% επί του αριθμού των θέσεων.

ευρήματα των ερευνών μεγάλο ποσοστό μαθητών επιλέγει να φοιτήσει στους κλάδους με σκοπό την εισαγωγή του στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις¹³) και αναδεικνύεται σε σοβαρό παράγοντα για την προτίμηση του ΕΠΛ, από τους απόφοιτους του γυμνασίου (ΥΠΕΠΘ, 1994·Κασσωτάκης, 1997)· ωστόσο, έχει ως συνέπεια τη μεταβολή της αρχικής φυσιολογίας των κλάδων και την απόκλιση από τους σκοπούς δημιουργίας τους, αφού ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν φοιτά σε αυτούς με σκοπό την επαγγελματική προετοιμασία, αλλά τους αντιμετωπίζει ως ένα ιδιότυπο “προθάλαμο” για τα ΤΕΙ.

Ανισότητα σε βάρος των κλάδων εντοπίζεται και στη διαπερατότητα μεταξύ των κατευθύνσεων στο εσωτερικό του ΕΠΛ· συγκεκριμένα, ενώ οι απόφοιτοι των δεσμών μπορούν να εγγραφούν σε κλάδους με μόνη την προϋπόθεση της αντιστοιχίας με τον κύκλο που ακολούθησαν στη Β΄ τάξη, *οι απόφοιτοι κλάδων δεν έχουν το δικαίωμα εγγραφής σε δέσμες*¹⁴ (ΠΔ 376/93, αρ. 29, παρ. 8) - και αυτή η ρύθμιση αποσκοπεί στη μείωση του αριθμού των μαθητών των δεσμών και των υποψηφίων για τις γενικές εξετάσεις.

β. Η κοινωνική ισοτιμία των κατευθύνσεων του ΕΠΛ: κατανομή φοιτώντων σε κλάδους και δέσμες ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, τη σχολική επίδοση και το φύλο τους. Το βασικό ερώτημα σχετικά με την ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων του ΕΠΛ, είναι το κατά πόσον αυτή εκφράζεται στην πράξη, δηλαδή το “πώς κατανέμονται ή τείνουν να κατανεμηθούν κατά κλάδους ή δέσμες οι διάφορες κοινωνικές κατηγορίες των φοιτώντων” (Νούτσος, 1986: 100) και, τελικά, “ποιος διοχετεύεται σε ποια κατεύθυνση σπουδών για να πάρει ποια θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας” (Αγγέλης, 1995: 15).

Από το σχ. έτος 1986-87 έως το 1993-94, τα ΕΠΛ στα οποία λειτουργούσαν και οι τρεις τάξεις είχαν αυξηθεί από 22 σε 25, ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών τους είχε αυξηθεί κατά 42% και αντιπροσώπευε σε όλη αυτή την περίοδο το 6% περίπου του μαθητικού δυναμικού όλων των λυκείων¹⁵ (βλ. και Γεωργιάδης 2000: 387-389). Όπως έχει επισημανθεί (π.χ. Κασσωτάκης, 1997), το ΕΠΛ εμφανίζει περισσότερο «ισορροπημένη» κατανομή μαθητών, αφού όσοι φοιτούν σε αυτό καλύπτουν ένα πιο αντιπροσωπευτικό φάσμα, όσον αφορά στην κοινωνική προέλευση, την προηγούμενη επίδοση και το φύλο τους, από τους μαθητές των άλλων λυκειακών τύπων (και ιδιαίτερα του ΤΕΛ).

Κατά την ίδια περίοδο παρατηρείται μία σαφής αύξηση του ποσοστού των μαθητών της Γ΄ τάξης που φοιτούν σε κλάδους (από 36% το 1986-87 σε 50,5% το 1993-94), η οποία έχει αποδοθεί κυρίως στη γενικότερη σταδιακή στροφή προς τις τεχνικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις που σημειώνεται από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 (βλ. π.χ. Νούτσος, 1995: 351), καθώς και στη δυνατότητα που δίνεται στους απόφοιτους κλάδων για εισαγωγή στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις¹⁶. Ετσι, η εξέλιξη αυτή θεωρείται μεν, ως “θετικό αποτέλεσμα” της λειτουργίας του ΕΠΛ, αλλά ταυτόχρονα τονίζεται πως είναι ενδεχόμενο να οφείλεται στην εξαρχής πρόθεση των εγγραφομένων στο ΕΠΛ και όχι σε μεταβολή του προσανατολισμού τους κατά την διάρκεια φοίτησης σε αυτό τον λυκειακό τύπο (Κασσωτάκης, 1992 και 1997).

¹³ Σύμφωνα με μελέτη του ΙΤΕ Κρήτης (ΥΠΕΠΘ, 1994: 13), το 50% του δείγματος των αποφοίτων κλάδων διεκδίκησε την είσοδό του στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις. Από την έρευνα στα 5 ΕΠΛ προκύπτουν ακόμη μεγαλύτερα ποσοστά: κατά τρία συνεχόμενα σχολικά έτη (από 1992-93 έως και 1994-95), οι απόφοιτοι των κλάδων δήλωναν υποψήφιοι για τα ΤΕΙ με βάση τη βαθμολογία τους, σε ποσοστά που κυμαίνονταν κατά κλάδο από 69% έως και 100% (Γεωργιάδης, 2000: 417)· βλ., επίσης, και Κωστάκης (1992: 145-146).

¹⁴ Αυτή τη δυνατότητα την εκμεταλλεύονται κάποιοι απόφοιτοι δεσμών, οι οποίοι αφού απέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια, εγγράφονται σε κλάδους για να διεκδικήσουν την είσοδό τους στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.

¹⁵ Κατά το σχ. έτος 1997-98 (τελευταίο έτος λειτουργίας των τριών λυκειακών τύπων) υπήρχαν 52 ΕΠΛ με 29982 μαθητές (και 992 φοιτώντες στα ΤΕ), που αποτελούσαν το 6,63% του συνολικού αριθμού μαθητών όλων των δημόσιων ημερήσιων λυκείων (ΔΙΠΕΕ-ΥΠΕΠΘ, 1998).

¹⁶ Ένας άλλος λόγος μπορεί να αναζητηθεί στη σημαντική, σε κάποιες περιπτώσεις, προβολή των κλάδων και στην προσπάθεια ανάπτυξής τους: “Ορισμένα σχολεία, υιοθετώντας αυτό το στόχο [της ισόρροπης ανάπτυξης κλάδων και δεσμών], κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για ενίσχυση των κλάδων” (Δαφέρμου και Ξαναλάτου, 1994: 8).

Το ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα των ερευνών είναι ότι παρατηρούνται σημαντικές και επίμονες διαφορές στην κοινωνική προέλευση αυτών που ακολουθούν τις δύο κατευθύνσεις μέσα στο ΕΠΛ, αλλά και στο εσωτερικό των κλάδων και των δεσμών. Αυτή η «εσωτερική» διαφοροποίηση γίνεται περισσότερο φανερή, αν υιοθετηθεί η ομαδοποίηση των κλάδων (Δαφέρμου και Ξαναλάτου, 1994) σε 3 ομάδες: «γραφειακούς», κλάδους με «ελαφρά» εργαστήρια και κλάδους με «βαρέα» εργαστήρια¹⁷. Ο χαρακτήρας αυτής της ομαδοποίησης (ανεξάρτητα από τις απόψεις και τους σκοπούς των εισηγητριών της) δεν είναι απλώς «περιγραφικός» ή «τεχνικός», αλλά συνδέεται άμεσα με το σημαντικό θέμα της αναπαραγωγής του διαχωρισμού χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας όχι μόνο μέσα στον ίδιο τύπο (και μάλιστα, «ενιαίο») σχολείου, αλλά και μέσα στην τεχνική-επαγγελματική κατεύθυνση των κλάδων¹⁸ (βλ. σχετικά και Πουλαντζάς, 1981).

Κατά το σχολικό έτος 1994-95, στα 5 ΕΠΛ της έρευνας (βλ. Γεωργιάδης, 2000), το 14% των μαθητών που είχαν ακολουθήσει δέσμες, είχαν πατέρα που ασκούσε επιστημονικό ή ελεύθερο επάγγελμα και το 18% πατέρα που ήταν τεχνίτης ή εργάτης· τα αντίστοιχα ποσοστά στους κλάδους ήταν 6% και 34%¹⁹ (ό.π.: 428). Όσον αφορά τη διαφοροποίηση στο εσωτερικό των κατευθύνσεων, μπορούν να αναφερθούν τα εξής: από τις δέσμες, η Β' (κατεύθυνσης ιατρικών σπουδών) μπορεί να χαρακτηριστεί ως «υψηλής κοινωνικής προέλευσης» (στα 5 ΕΠΛ κατά το 1994-95, το 27% των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτήν είχαν πατέρα που ασκούσε «ελεύθερα, επιστημονικά κλπ. επαγγέλματα» και το 11% είχαν πατέρα τεχνίτη ή εργάτη), ενώ στον αντίποδα βρίσκεται η Δ' δέσμη (κατεύθυνσης οικονομικών και κοινωνικών σπουδών) με αντίστοιχα ποσοστά 7% και 21% (ό.π.: 429). Ανάλογη είναι η εικόνα και στην τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση, όπου υπάρχουν κλάδοι (Χημείας, Ηλεκτρολογίας, Μηχανολογίας) που χαρακτηρίζονται από μηδενικά ποσοστά φοιτώντων με γονείς επιστήμονες ή ελεύθερους επαγγελματίες και από υψηλά ποσοστά φοιτώντων εργατικής προέλευσης (από 42% έως και 60%) και άλλοι (όπως ο κλάδος Εφαρμοσμένων Τεχνών), όπου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 9,3% και 25%²⁰ (ό.π.: 431).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των φοιτώντων στα ΕΠΛ: σε έρευνα για τους αποφοίτους του ΕΠΛ (ΥΠΕΠΘ, 1994) αναφέρεται ότι το 56% των αποφοίτων κλάδων είχε πατέρα με κατώτερη εκπαίδευση και το 1,5% με ανώτερη, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις δέσμες ήταν 32,6% και 11% (βλ. επίσης και ΠΙ, 2000).

Η διαφοροποίηση στην κατανομή των φοιτώντων σε κλάδους και δέσμες προκύπτει και με το κριτήριο της προηγούμενης σχολικής επίδοσης: οι μαθητές των 5 ΕΠΛ που είχαν τελική βαθμολογία 10-11 στη Β' τάξη υπεραντιπροσωπεύονται στους κλάδους (όπου φοίτησαν οι 71 στους 100), ενώ οι «άριστοι» (βαθμός 18-20) στις δέσμες (όπου φοίτησαν σε ποσοστό 87,4%) (Γεωργιάδης, 2000: 438). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Κωστάκη (1992), σύμφωνα με τα οποία η μέση τελική βαθμολογία της Α' τάξης ήταν 16,2 για όσους φοιτούσαν σε δέσμες και 13,8 για όσους είχαν ακολουθήσει κλάδους. Έτσι, και μέσα στο ΕΠΛ – όπως και μεταξύ ΓΛ από τη μία πλευρά και ΤΕΛ από την άλλη – οι «καλοί μαθητές» ακολουθούν τη γενική κατεύθυνση και οι «μέτριοι» την τεχνικοεπαγγελματική. Στο εσωτερικό των δύο κατευθύνσεων: η κατεξοχήν δέσμη των «άριστων» είναι η Β' (το 48% όσων φοιτούσαν σε αυτή είχαν τελικό βαθμό 18-20 στη

¹⁷ Στους «γραφειακούς» περιλαμβάνονται οι κλάδοι Διοικητικών Υπηρεσιών – Γραμματέων, Βιβλιοθηκονομίας, Πληροφορικής, Κοινωνικής Πρόνοιας, Οικονομίας και Εφαρμοσμένων Τεχνών, στους «ελαφρούς» οι Ιατρικών Εργαστηρίων, Ηλεκτρονικής, Χημείας και Γεωπονίας και στους «βαρείς» οι Δομικών Εργων, Μηχανολογίας και Ηλεκτρολογίας (βλ. Δαφέρμου και Ξαναλάτου, ό.π.).

¹⁸ Συγκεκριμένα, οι «γραφειακοί», και σε μεγάλο βαθμό οι «ελαφροί», κλάδοι προετοιμάζουν τους φοιτώντες για επαγγέλματα των οποίων οι εργασίες δεν συνδέονται άμεσα με την υλική παραγωγική διαδικασία (Πουλαντζάς, ό.π.: 328, σημ. 15) – κλίνουν προς το μέρος της διανοητικής εργασίας, σε αντίθεση με τους «βαρείς».

¹⁹ Για την κοινωνική σύνθεση των αποφοίτων κλάδων βλ. και ΠΙ (2000).

²⁰ Αν χρησιμοποιηθούν οι τρεις κατηγορίες κλάδων και ομαδοποιηθούν οι επαγγελματικές κατηγορίες (βλ. π.χ. Κωστάκη, 1992), φαίνεται σαφώς η «εργατική» σύνθεση των «βαρέων» κλάδων (το 20% των φοιτώντων σε αυτούς είχε πατέρα που ασκούσε επάγγελμα γραφείου και το 44% πατέρα τεχνίτη ή εργάτη – βλ. Γεωργιάδης, ό.π.)

Β΄τάξη), ενώ στους κλάδους, τα υψηλότερα ποσοστά «άριστων» παρατηρούνται στους «γραφειακούς» (Κοινωνικής Πρόνοιας και Οικονομίας) και μηδενικά ποσοστά στους «βαρείς» (βλ. Γεωργιάδης, ό.π.)

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο ΕΠΛ αναπαράγεται σε μεγάλο βαθμό η διαφοροποίηση που παρατηρείται στην κατανομή των φοιτώντων μεταξύ ΓΛ και ΤΕΛ²¹ ανάλογα με τα παραπάνω κριτήρια, όπως άλλωστε συμβαίνει στα ενιαία σχολεία και άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. ενδεικτικά Prost, 1990 · Benn και Chitty, 1996 · Tomlinson, 1997 · Κασσωτάκης, 1987)· απλώς, αυτή η διαφοροποίηση, λόγω της δομής του ΕΠΛ (όπου η επιλογή μεταξύ των δύο κατευθύνσεων γίνεται μετά τη Β΄τάξη), δεν είναι τόσο φανερή όσο στο (και οργανωτικά χωρισμένο) διπλό δίκτυο.

Με κριτήριο το φύλο, παρατηρούνται επίσης διαφορές στην κατανομή των φοιτώντων μεταξύ δεσμών και κλάδων (και στο εσωτερικό τους). Καταρχήν, πρέπει να σημειωθεί ότι αν και η μικρή συμμετοχή των κοριτσιών στην τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση αποτελεί σχεδόν μόνιμο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάσταση στο ΕΠΛ είναι διαφορετική: κατά την περίοδο 1991-92 έως και 1994-95 τα κορίτσια φοιτούν σε κλάδους σε μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια (το 1994-95 φοιτούσαν σε κλάδους οι 52 από τις 100 μαθήτριες της Γ΄τάξης των ΕΠΛ, και οι 49 από τους 100 μαθητές). Τα στοιχεία αυτά είναι από πρώτη άποψη εντυπωσιακά και φαίνεται να δείχνουν ότι η φοίτηση στο ΕΠΛ επιδρά αποτελεσματικά στους εκπαιδευτικούς (και επαγγελματικούς) προσανατολισμούς ιδιαίτερα των κοριτσιών· πάντως, έχει επισημανθεί ότι αυτή η «στροφή» είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός, ότι όλο και περισσότερα κορίτσια από αυτά που εγγράφονται στο ΕΠΛ σκοπεύουν εξ αρχής να ακολουθήσουν κλάδους ή και στο ότι τα κορίτσια που δεν είχαν υψηλή προηγούμενη επίδοση αποφεύγουν τις δέσμες (και τις γενικές εξετάσεις) και στρέφονται προς τους κλάδους, σκοπεύοντας στην είσοδό τους στα ΤΕΙ μέσω της βελτίωσης της επίδοσής τους και της ευνοϊκής βαθμολόγησης²².

Όσον αφορά στο εσωτερικό των δύο κατευθύνσεων: στην Α΄ δέσμη (φυσικομαθηματικής και πολυτεχνικής κατεύθυνσης) παρατηρούνται πολύ μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών (το 72% όσων φοιτούν σε αυτήν), ενώ η κατάσταση αντιστρέφεται στη Γ΄ (φιλολογικής και νομικής κατεύθυνσης) (80% των φοιτώντων είναι κορίτσια), στους δε κλάδους οι «βαρείς» είναι σχεδόν αμιγώς «ανδρικοί» (περισσότερο από 90% των φοιτώντων είναι αγόρια) και οι «γραφειακοί» «γυναικείοι» (80-86% κορίτσια) (Γεωργιάδης, 2000· βλ. και ΠΙ, 2000).

Από έρευνες για το Ε.Σ. σε άλλες χώρες προκύπτουν ανάλογα αποτελέσματα: μεγάλα ποσοστά των κοριτσιών επιλέγουν γλωσσικά μαθήματα (Süssmuth, 1987 · Jaarsma, 1982) και των αγοριών φυσικομαθηματικά (Weeks, 1986)· επίσης, έχει επισημανθεί η τάση των κοριτσιών για παρακολούθηση κατευθύνσεων σχετικών με επαγγέλματα γραφείου, υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών (Boyer, 1983 · Benn και Chitty, 1996) και η αντίστοιχη τάση των αγοριών για κατευθύνσεις σχετικές με τεχνολογικά επαγγέλματα (Marklund, 1980).

Δ. Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΕΠΛ: ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΛΛΗΣ ΜΙΑΣ «ΗΜΙΤΕΛΟΥΣ» ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Τα συμπεράσματα των περισσότερων ερευνών που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες της Δυτικής Ευρώπης αναφέρονται σε μία “μέτρια επιτυχία” όσον αφορά σε μερικότερους στόχους του Ε.Σ· έτσι, ως σημαντικότερα θετικά στοιχεία του εντοπίζονται η χρονική μετάθεση της τυπικής επιλογής των μαθητών, η αύξηση της διαπερατότητας μεταξύ των κατευθύνσεων σπουδών, οι προσπάθειες διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων και οι πειραματισμοί που αφορούσαν σε νέες μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης των φοιτώντων, στη προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον κλπ.

²¹ Όπως έχει σημειωθεί χαρακτηριστικά, η κατανομή των φοιτώντων ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση σε διαφορετικές κατευθύνσεις μέσα στο ίδιο (ενιαίο) σχολείο αποτελεί την «πιο εμφανή ρωγμή στην ενιαία φυσιογνωμία του ΕΠΛ» (Κωστάκη, 1992: 147).

²² Είναι ενδεικτικό ότι - σύμφωνα με τα στοιχεία από τα 5 ΕΠΛ - από τα κορίτσια με τελικό βαθμό Β΄τάξης 12-14, το 72,2% ακολούθησε κλάδους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών της ίδιας βαθμολογικής κατηγορίας ήταν 58,9% (Γεωργιάδης, 2000).

Το βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στην αποτυχία της επίτευξης των έντονα προβλεπμένων κοινωνικών στόχων του Ε.Σ., αποτυχία που επαναεπιβεβαιώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος (και *οποιουδήποτε* σχολικού τύπου) στο πλαίσιο της κοινωνίας δεν επιτρέπει την προσδοκία ή την επιδίωξη για επίτευξη ισότητας ευκαιριών στη ζωή με εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και μόνο, χωρίς σημαντικές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές.

Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα σχετικά με το ΕΠΛ και τον κύριο στόχο του που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία: η «ισότητα ευκαιριών» φαίνεται να έμεινε (για μια ακόμη φορά) ένας διακηρυγμένος και απραγματοποίητος στόχος. Συγκεκριμένα, το κύριο πρόβλημα ανισότητας ευκαιριών (και ανισοτιμίας των δύο κατευθύνσεων) μέσα στο ΕΠΛ εντοπίζεται στη μη παροχή στους απόφοιτους κλάδων της δυνατότητας να διεκδικήσουν την είσοδό τους στα ΑΕΙ (ούτε καν έμμεσα, αφού τελειώσουν το λύκειο, εγγραφόμενοι ως απόφοιτοι στις δέσμες).

Ταυτόχρονα, παρότι το ΕΠΛ παρουσιάζει μία πιο «ισορροπημένη» εικόνα σε σχέση με το ΓΛ και το ΤΕΛ, όσον αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτώντων του, την κατά φύλο σύνθεση και την επίδοσή τους, η διάκριση (και η ανισοτιμία στην πράξη) γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής κατεύθυνσης αναπαράγεται στο *εσωτερικό* του με όλα τα χαρακτηριστικά της.

Είναι σαφές ότι το ΕΠΛ (όπως και το Ε.Σ. γενικότερα) έχει από τη φύση του συγκεκριμένα όρια, τα οποία δε μπορεί να υπερβεί, παρά τη διατύπωση πολλών και συχνά μαξιμαλιστικών στόχων. Ωστόσο, η συγκεκριμένη πορεία του ΕΠΛ στην ελληνική λυκειακή εκπαίδευση δεν οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό έφθασε τα όριά του, αλλά στο ότι η ακολουθούμενη πολιτική δεν του επέτρεψε να τα πλησιάσει. Το ΕΠΛ αποτέλεσε ένα νέο λύκειο στο οποίο είχαν επενδυθεί πολλές προσδοκίες (ειδικά κατά την πρώτη φάση εφαρμογής του), μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διατηρούσε τα παλαιά χαρακτηριστικά του: η θεσμοθέτηση του ΕΠΛ δεν συνοδεύτηκε από λήψη παράλληλων καινοτόμων μέτρων, όπως π.χ. αλλαγές δομής και προγραμμάτων σε δημοτικό και γυμνάσιο προς μία κατεύθυνση ενιαιοποίησης πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποσύνδεση του ΕΠΛ από το υπάρχον σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια και ριζική αλλαγή αυτού του συστήματος κλπ. Σε αυτές τις συνθήκες - και αν ληφθούν υπόψη οι κατευθύνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής - όχι μόνο ήταν σχεδόν απίθανη η ανάπτυξη του θεσμού και η υλοποίηση των όποιων στόχων του, αλλά ήταν ιδιαίτερα δύσκολη και η επιβίωσή του. Ετσι, το ΕΠΛ κατέληξε (παρά τα θετικά στοιχεία του) να μην έχει σημαντικές διαφορές από τους δύο λυκειακούς τύπους, τους οποίους προοριζόταν αρχικά να αντικαταστήσει. Η αποτυχία αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί σε λάθη κατά την εφαρμογή της σχετικής πολιτικής, αλλά κυρίως στον βαθιά αντιφατικό χαρακτήρα της, που οδηγούσε το ΕΠΛ στο περιθώριο της λυκειακής βαθμίδας.

Συγκεκριμένα, κατά τον δεύτερο μόλις χρόνο ζωής του ΕΠΛ η αρχική πολιτική που είχε ως στόχο την καθιέρωσή του ως μοναδικού τύπου λυκείου αντικαθίσταται από την πολιτική της συνύπαρξης των τριών βασικών λυκειακών τύπων (βλ. Γεωργιάδης, 2000: 294-302)· η σημαντική αυτή υπαναχώρηση συνοδεύεται από τη σταδιακή εγκατάλειψη του θεσμού κατά τα επόμενα χρόνια διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ²³. Η ανυπαρξία “σταθερότητας” και η έλλειψη ουσιαστικής δέσμευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους στόχους που είχε θέσει δεν μπορούν να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά αυτή την εξέλιξη· αντίθετα, αυτό που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωσή της και την αλλάζει είναι οι γενικότερες μεταβολές των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών κατά τη δεύτερη τετραετία της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ και οι μορφές εσωτερικεύσης αυτών των αλλαγών και των κοινωνικών αντιθέσεων στο κόμμα και τη κυβέρνηση (βλ. και Georgiadis, 2005).

Κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η θεσμοθέτηση των ΙΕΚ από την κυβέρνηση της ΝΔ αποδυναμώνει ακόμη περισσότερο το ΕΠΛ. Μετά την εκλογική του νίκη το 1993, το

²³ Είναι χαρακτηριστικό, ότι τον Απρίλιο του 1985 – και ενώ λειτουργούσαν τα 14 πρώτα ΕΠΛ – ο τότε υπουργός Παιδείας δήλωνε ότι κατά την επόμενη διετία θα είχε αυξηθεί ο αριθμός τους σε 40 (ΟΛΜΕ, 1986: 44). Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, κατά το σχολικό έτος 1993-94, τα λειτουργούντα σχολεία ήταν μόλις 25.

ΠΑΣΟΚ διατηρεί τα ΙΕΚ (παρά τις προεκλογικές εξαγγελίες του για κατάργησή τους) και θέτει ως στόχο την καθιέρωση ως κυρίαρχου λυκειακού τύπου, ενός νέου – ασαφούς τότε χαρακτήρα - «Ενιαίου Λυκείου» (Γεωργιάδης, 2000: 305-311). Στα πλαίσια της «σταδιακής και συστηματικής πορείας» προς αυτό το «Ενιαίο Λύκειο» (Δημαράς, 1997: 8) προβάλλεται έντονα από το 1995 το σύστημα του Εθνικού Απολυτηρίου (που ωστόσο, προέβλεπε τη διατήρηση των τριών λυκειακών τύπων), το οποίο δεν εφαρμόζεται ποτέ, αφού η μεταρρύθμιση του 1997 εισάγει, με τη θεσμοθέτηση του κατ' όνομα μόνο «Ενιαίου Λυκείου» (βλ. Γεωργιάδης, 2001) και των υποβαθμισμένων ΤΕΕ²⁴, το πιο διαφοροποιημένο διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο από τη μεταπολίτευση και μετά, σηματοδοτώντας, έτσι, το τέλος του ΕΠΛ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι μετέπειτα σημαντικές αλλαγές των κυβερνήσεων της ΝΔ (καθιέρωση βάσης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργία ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ κλπ.) φαίνεται να θέτουν τέλος (προς το παρόν;) στην προοπτική ύπαρξης ενός πραγματικά ενιαίου λυκείου στη χώρα μας.

Ωστόσο, στις νέες συνθήκες που έχουν επιφέρει δραματικές μεταβολές στο τοπίο της εκπαίδευσης διεθνώς, μισό σχεδόν αιώνα μετά την εφαρμογή του Ε.Σ. στη Δυτική Ευρώπη, την «άνοδο» και την κρίση του, το αίτημα για ένα πραγματικά ενιαίο ανώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο, ενταγμένο σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, εξακολουθεί να είναι επίκαιρο (βλ. π.χ. Pring και Walford [επ.] 1997, Chitty και Simon [επ.] 2001). Στη χώρα μας, αυτό μεταφράζεται στη δημιουργία ενός τύπου λυκείου που θα έχει βελτιωμένα τα βασικά χαρακτηριστικά του ΕΠΛ και η θεσμοθέτησή του θα συνοδεύεται από ριζικές τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα²⁵. Ένα τέτοιο σχολείο δε θα αποτελέσει, βέβαια, πανάκεια στα προβλήματα της εκπαίδευσης και στην επιδίωξη της «ισότητας ευκαιριών», αλλά θα μπορούσε να εξελιχθεί σε ένα κοινωνικά πιο δίκαιο σχολείο από αυτά που υπάρχουν στο σημερινό διπλό σύστημα· στις παρούσες συνθήκες, η δημιουργία του δε συνιστά απλώς αίτημα, αλλά αναγκαιότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγέλης, Λ. Α. (1995) *Σημειώσεις του μαθήματος Συγκριτική Παιδαγωγική Ι* (Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ – Υπηρεσία Δημοσιευμάτων).
- Αγγέλης, Λ. Α. (2001) *Το Ενιαίο Σχολείο. Αναζητήσεις και πραγματικότητα*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Βώρος, Φ.Κ. (1981) Μήπως οφείλουμε τώρα να μιλάμε για Λύκειο Ενιαίο, γενικό-επαγγελματικό-τεχνικό, με διάφορες κατευθύνσεις-επιλογές; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 2, 10-17.
- Ball, S.J. (1984) Introduction: Comprehensives in crisis?, στο: S.J. Ball (επ.), *Comprehensive schooling: A reader* (London, The Falmer Press).
- Benn C., Chitty, C. (1996) *Thirty years on: is Comprehensive education alive and well or struggling to survive?* (London, David Fulton Publishers).
- Boyer, E.L. (1983) *High School: A report on secondary education in America* (New York, Harper and Row).
- Γεωργιάδης, Ν. Μ. (2000) *Διαμόρφωση και εφαρμογή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου* (διδακτορική διατριβή) (Αθήνα, Εκτυπωτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Αθηνών).
- Γεωργιάδης, Ν. Μ. (2001) Το Λύκειο του ν.2525/97: εκδοχή του ενιαίου σχολείου ή επιλεκτικό λύκειο; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 57, 18-23.
- Γκότοβος Θ., Παπακωνσταντίνου Π., Φραγκουδάκη Α. (1982) Ενιαίο Λύκειο: καινούργιες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 25-42.
- Chitty, C. (επ.) (1987) *Redefining the Comprehensive experience* (London, Bedford Way Papers 32, Institute of Education – University of London).

²⁴ Σύμφωνα με το ν.2640/98 (αρ. 2, παρ.1) τα ΤΕΕ ανήκουν στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή (και όχι λυκειακή) εκπαίδευση.

²⁵ Όπως, π.χ. η δημιουργία ενιαίου συστήματος με ταυτόχρονη αύξηση των χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κοινό σύστημα αξιολόγησης και παροχής τίτλων, αλλαγή του τρόπου πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παροχή δυνατότητας σε όλους τους φοιτώντες γι' αυτή την πρόσβαση κ.ά.

- Chitty C., Simon B. (επ.) (2001) *Promoting Comprehensive education in the 21st century* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- Δαφέρμου Χ., Ξαναλάτου Ν. (1994) *Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο. Ενιαία ή διαφορετική η εικόνα του καθενός από τα 25 λειτουργούντα ΕΠΛ; Μία πρώτη προσέγγιση στοιχείων* (Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΔΠΠΕΕ).
- Δημαράς, Α. (1997) *Μία πρόταση που έγινε – Το Εθνικό Απολυτήριο. Τεκμήρια για την Ιστορία* (Αθήνα, Ερμής).
- ΔΠΠΕΕ – ΥΠΕΠΘ (1998) Αδημοσίευτα στοιχεία.
- Ζήγος, Σ. (1990) *Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και Ενιαίο Σχολείο* (Αθήνα).
- Finch, J. (1984) *Education as social policy* (London, Longman).
- Georgiadis, N.M. (2005) Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform, *Education Policy Analysis Archives* 13 (9), διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/>
- Ηλιού, Μ. (1980) Πραγματικότητες και οραματισμοί στην εκπαίδευση (Εναλλακτικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής), στο: ΟΙΕΛΕ, *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, 15-35 (Αθήνα, Τεκμήριο).
- Husén, T. (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μία συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (Αθήνα, Προτάσεις).
- Jaarsma, R. (1982) Education and the equality of opportunity for girls and women, στο: M. Niessen, J. Peschar (επ.) *Comparative research on education: Overview, strategy and applications in Eastern and Western Europe*, 203-235 (Oxford, Pergamon Press).
- Καζαμίας, Α. (1986) Ενιαίο Σχολείο και ενιαία παιδεία στις ΗΠΑ: Κοινωνικοϊστορική και κριτική θεώρηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 141-161.
- Καζαμίας, Α. (1995) Η βασανιστική πορεία του Ενιαίου Σχολείου. Διεθνής εμπειρία και προβληματική, στο: ΟΛΜΕ, *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, 143-157 (Αθήνα, ΟΛΜΕ)
- Καλοφωλιάς, Α. (1992) Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μία κριτική επισκόπηση της μέχρι τώρα πορείας του, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2-3), 85-90.
- Κασσωτάκης, Μ. (1987) Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Οι λόγοι δημιουργίας του και οι προοπτικές του στη χώρα μας – μία κριτική θεώρηση, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1 (1), 19-33.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992) Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μία προσπάθεια αξιολόγησής του, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2-3), 102-127.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995) Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μία τομή στην ελληνική εκπαίδευση; στο: Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης (επ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 174-207 (Αθήνα, Σείριος).
- Κασσωτάκης, Μ. (1997) *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο* (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Κωστάκη, Α. (1992) Πόσο ενιαίο είναι το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο; *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2-3), 140-148.
- Μπουζάκης, Σ. (1995) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τόμ. Β' (Αθήνα, Gutenberg).
- Marklund, S. (1980) *The democratization of education in Sweden – A UNESCO case study* (Stockholm, Institute of International Education – University of Stockholm).
- Νούτσος, Χ. (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Νούτσος, Χ. (1995) Η κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων: Η ενότητα του πολλαπλού, στο: ΟΛΜΕ *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, 344-355 (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- ΟΛΜΕ, (1982) *Α' Εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης* (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- ΟΛΜΕ, (1986) *Δ' Εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ: Ενιαιοποίηση Τεχνικής-Επαγγελματικής και Γενικής Εκπαίδευσης* (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- ΟΛΜΕ, (1995) *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- Πουλαντζάς, Ν. (1981) *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό* (Αθήνα, Θεμέλιο).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), (2000) *Ερευνα αποφοίτων*, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, <http://www.pi-schools.gr/programs/par/index1.htm>
- Pring R., Walford G. (επ.) (1997) *Affirming the comprehensive ideal* (London, The Falmer Press).
- Prost, A. (1990) Schooling and social stratification: paradoxes of the reform of the middle school in 20th century France στο: A. Leschinsky, K.U. Mayer (επ.) *The Comprehensive School experiment revisited: evidence from Western Europe* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- Rubinstein D., Simon B. (1973) *The evolution of the Comprehensive School, 1926-1972* (London, Routledge and Kegan Paul).
- Süssmuth, R. (1987) «Γαλλία» στο O. Anweiller, F. Kuebart, L. Liegle, H.P. Schäfer, R. Süssmuth, *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*, 147-184 (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη).
- Τερζής, Ν.Π. (1986) Το Ενιαίο Σχολείο – Ιστορία και σύγχρονη προβληματική, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 4, 9-23.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. (1982) *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση* (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Tomlinson, S. (1997) A comprehensive curriculum 14-19, στο: R. Pring, G. Walford (επ.) *Affirming the comprehensive ideal*, 109-118 (London, The Falmer Press).
- ΥΠΕΠΘ, (1987) *Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο – Ενημερωτικό έντυπο* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- ΥΠΕΠΘ, (1994) 2^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Υποπρόγραμμα 1: Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση, Μέτρο 1.2: *Ενιαίο Λύκειο (ΕΚΤ) – Ερευνα για την απορρόφηση στην αγορά εργασίας των αποφοίτων των κλάδων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και των τμημάτων ειδίκευσης ΕΠΑ Χανίων και Ρεθύμνου* (Αθήνα, φωτ. αντίγραφο).
- ΥΠΕΠΘ, (1995) *Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Φράγκος, Χ. (1978) Ο σημερινός παιδαγωγικός κόσμος – Μία γεωγραφική περιήγηση στο χώρο της αγωγής, *Ο Πολίτης*, 16, 20-27.
- Χάρης, Κ. (1986) Το Ενιαίο Σχολείο στην Ελλάδα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 4, 77-93.
- Χοντολίδου, Ε. (1987) *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1981)* (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη).
- Weeks, A. (1986) *Comprehensive schools: Past, present and future* (London, Methuen).

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ (1974-1999)

Ελένη ΓΙΟΒΑΝΝΗ, Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
Σοφία ΜΠΑΛΤΑ, Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Σχολική Σύμβουλος, Β/θμιας Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αποτελούν βασικό ιδεολογικό εργαλείο για την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον αποτελούν το μοναδικό διδακτικό βιβλίο και διανέμονται δωρεάν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών και η επιλογή των κειμένων με την προσθήκη νέων ή την αφαίρεση άλλων αποτελεί χρήσιμη γνώση για τον ερευνητή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, γιατί, ενώ φαινομενικά πρόκειται για κείμενα που προωθούν την αισθητική απόλαυση, στην ουσία η επιλογή τους υποβάλλει στους μαθητές ένα διαχρονικό κώδικα αξιών με μεγαλύτερη εμμονή στις αξίες που επικρατούν και προβάλλονται ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και τις πολιτικές επιλογές.

Η έρευνα αποσκοπεί στη διαχρονική μελέτη της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και τις τυχόν αλλοιώσεις που αυτή υφίσταται κάθε φορά από την κυρίαρχη ιδεολογία.

Η μεθοδολογία στηρίζεται σε αρχειακή έρευνα, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ιστορικής μεθόδου.

ABSTRACT

The texts of Modern Greek Literature are a basic ideological tool for the application of the educational policy of the time, because they form a singular that is distributed free of charge to the whole of the student body.

The content of this book and the selection of the texts with the addition of new ones and the omission of others constitutes useful knowledge for the researcher of the history of education, because, while apparently they are texts that urge on the aesthetic enjoyment, in essence present to the students an age old code of values with greater insistence on the values that prevail and are put forth in proportion to the needs of society and the political selections.

The research aims at the diachronically study of the meaning of social justice and the falsifications per chance that it might suffer every time by the prevailing ideology.

The methodology, archival research was done according to the demands of history method.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Τα διδακτικά βιβλία δεν αντιπροσωπεύουν κάποια στεγανή εκδοχή «του επίσημου λόγου» αλλά αποτελούν κατά τον Ζακ Λε Γκοφ ένα από τα καλύτερα παρατηρητήρια για να μελετήσει κανείς την ιστορική νοοτροπία μιας εποχής (Le Goff-Norra, 1974, σ. 256).

Τα διδακτικά βιβλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών επικεντρώνουν το ενδιαφέρον σε θέματα παιδαγωγικά, πολιτικά, πνευματικά και οικονομικά. Συγκεκριμένα, προσδιορίζουν και καθορίζουν τη διδακτική μεθοδολογία, απηχούν τις παιδαγωγικές απόψεις και τις επισημονικές ανησυχίες της εποχής τους, υποδηλώνουν την πολιτική βούληση και απαιτούν –η σύλληψη, η παραγωγή και η διανομή τους– οικονομικό κόστος, που επιβαρύνει την πολιτεία (Chorpin, 1989, σ. 3-4).

Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από την επιλογή των ανθολόγων, ενώ η έκτασή τους, σχηματική και οργανωμένη επιβάλλει συγκεκριμένες επιλογές και ιεραρχία της γνώσης (Γιοβάννη, 2002, σ. 180).

Οι συχνές επανεκδόσεις τους, οι θεματικές ανακυκλώσεις τους, η μονιμότητα των γνωστικών αντικειμένων, που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η επανάληψη των ιδεών και των γνώσεων, και οι αλλαγές που επιχειρούνται, αποτελούν έναν καλό δείκτη της κοινωνικής και ιδεολογικής αναπαραγωγής και, συνάμα, φανερώνουν μια κοινωνία η οποία, ακόμη κι όταν επιχειρεί να καινοτομήσει, βρίσκεται δεσμευμένη με την παραδοσιακότητά της (Ηλιού, 1997, σ. ια').

Γι' αυτούς τους λόγους, κρίθηκε σκόπιμο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, να μελετηθούν και να καταγραφούν τα διδακτικά βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με στόχο να αποτυπωθεί η εκπαιδευτική και ιστορική πραγματικότητα της συγκεκριμένης περιόδου (Γιοβάννη, 2002, 180-181).

1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, στη διάρκεια των είκοσι πέντε τελευταίων ετών του προηγούμενου αιώνα, που εξετάζουμε, και όχι μόνον, διακρίνεται για την αυστηρή συγκεντρωτική οργάνωσή του, εφόσον σχεδόν τα πάντα βρίσκονται κάτω από απόλυτο κρατικό έλεγχο. Μόνιμο σχεδόν χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης είναι η ομοιομορφία, η μονολιθικότητα, ο θεωρητικός και κλασικιστικός χαρακτήρας των σπουδών τις οποίες παρέχει, που ευνοήθηκε από την ελληνική πολιτική και ιδεολογική πραγματικότητα.

Η εποχή που εξετάζουμε, χαρακτηρίζεται από μια περίοδο ομαλότητας, κατά την οποία η χώρα προσπαθεί να εκσυγχρονιστεί, μετά την επταετή οπισθοδρόμηση και να ακολουθήσει τους ρυθμούς ανάπτυξης των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που ακολούθησαν, μετά τη Μεταπολίτευση δόθηκε, προτεραιότητα, με σκοπό την αποκατάσταση των δεινών που είχαν προκληθεί από τη δικτατορία των Συνταγματαρχών (Δημαράς, Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008, σ. 187). Η επταετία (1967-1974) κατάστρεψε ολοκληρωτικά τη μεταρρύθμιση του 1964, με αποτέλεσμα να συσσωρεύσει νέα αδιέξοδα στην εκπαίδευση και να επιδεινώσει τις ήδη υπάρχουσες δυσλειτουργίες της. Την άρση αυτών των αγκυλώσεων θα επιχειρήσει η νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976, δύο χρόνια μετά από την πτώση της χούντας, με μια σειρά από μεταρρυθμιστικούς νόμους. Ο σημαντικότερος απ' αυτούς είναι ο Ν. 309/76, που αφορά στην οργάνωση και διοίκηση της Γενικής Εκπαίδευσης και διαμορφώνει τη δομή των σχολικών βαθμίδων (Μπουζάκης, 1996. σ. 111 κ. ε.).

Σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές στη διάρθρωση και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκαν μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1981, όταν η διακυβέρνηση της χώρας ανέλαβε το ΠΑ.ΣΟ.Κ. Συγκεκριμένα, καθιερώνεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους και το μονοτονικό σύστημα (Π.Δ. 297/82), ενώ καταργούνται οι επόπτες και οι γενικοί επιθεωρητές και εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Μπουζάκης, ό.π., σ. 125, και Δημαράς, ό.π. σ. 187).

Παράλληλα, ανανεώθηκε και εκσυγχρονίστηκε το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, με τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων για το σύνολο των μαθημάτων της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, σύμφωνα με νέα αναλυτικά προγράμματα (Δημαράς, ό.π.).

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα και η μελέτη των βιβλίων του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, κατά την περίοδο 1974-1999, αποσκοπούν στη διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αυτή ένδηλα ή άδηλα εμφανίζεται στα επιλεγμένα από τους ανθολόγους κείμενα διδασκαλίας, καθώς και στην επίδραση που άσκησαν έμμεσα στη διάπλαση ηθικής φυσιογνωμίας του πολίτη.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να προσεγγίσουμε τα βιβλία, που διδάχτηκαν στη διάρκεια της τελευταίας εικοσιπενταετίας, την ιστορία τους, τη φιλοσοφία τους και το περιεχόμενό τους θα εφαρμόσουμε την Ανάλυση Περιεχομένου.

Επιλέξαμε την παραπάνω τεχνική, γιατί έχει τη μεγαλύτερη σημασία για την ιστορική έρευνα, εφόσον χρησιμεύει αφενός ως βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων και αφετέρου εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των στοιχείων με τη συστηματική καταγραφή τους (Μπαλτά, 2000, σ. 69-70, Γιοβάννη, ό.π. σ. 28 κ.ε.).

Η Ανάλυση Περιεχομένου είναι μια ερευνητική τεχνική για αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή ενός δηλωμένου περιεχομένου επικοινωνίας (Holsti, 1977, p. 3). Παρόλο που η τεχνική αυτή δίνει την αίσθηση της απόλυτης ελευθερίας, απαιτεί αυστηρή πειθαρχία σε όλη την ερευνητική διαδικασία (Mucchelli, 1979³, p. 115).

Είναι μια εμπειρική τεχνική, που εξαρτάται από το είδος του λόγου στο οποίο εφαρμόζεται και από την επιδιωκόμενη ερμηνεία. Δεν υπάρχει τίποτα έτοιμο στην Ανάλυση Περιεχομένου. Απλά υπάρχουν μερικές βασικές τεχνικές που προσαρμόζονται κάθε φορά ή σχεδόν κάθε φορά στον τομέα και τον επιζητούμενο σκοπό της κάθε έρευνας. Στόχος του αναλυτή, που εργάζεται πάνω σε ίχνη σαν τον αρχαιολόγο, είναι να ανακαλύψει μερικά πράγματα και να αναζητήσει όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί γι' αυτά (Bardin, 1977, p.38-40), προκειμένου να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα (Weber, 1990, p.9). Αυτά τα συμπεράσματα θα αφορούν είτε στον αποστολέα, είτε στο ίδιο το μήνυμα είτε στον παραλήπτη του μηνύματος (Κυριαζή, 1998, σ. 283).

Η επιλογή της τεχνικής που θα ακολουθηθεί υποβάλλεται από τα δεδομένα της έρευνας, εφόσον πρόκειται για γραπτά κείμενα επικοινωνιακής μορφής.

Με την εφαρμογή αυτής της τεχνικής επιδιώκεται να διερευνηθούν, στην προκειμένη περίπτωση, οι διάφορες έννοιες που συγκροτούν την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αυτές προκύπτουν από τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα διδακτικά βιβλία της περιόδου που εξετάζουμε.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να διευκρινίσουμε τα εξής:

- Καταγράψαμε μία φορά ανά κείμενο τις έννοιες που συναντήσαμε, χωρίς να λάβουμε υπόψη μας την όποια συχνότητα, με την οποία αυτές απαντούν
- Καταμετρήσαμε αυτή τη συχνότητα και προσπαθήσαμε να αναλύσουμε την ειδοποιό διαφορά που αυτές οι έννοιες παρουσιάζουν στο κειμενικό τους περιβάλλον

3. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Ο γενικός τίτλος των βιβλίων που διδάσκονται στην πρώτη φάση της μεταπολιτευτικής περιόδου είναι *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* και χρησιμοποιείται από το 1884, όταν το μάθημα των Νέων Ελληνικών εντάχθηκε για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης (Κουμπάρου, 2003, σ. 15). Ο όρος *Αναγνώσματα* είναι πολύ ευρύς με αποτέλεσμα να μένει ακαθόριστος, ασαφής με αποτέλεσμα να περιέχει πλήθος ανεξέλεγκτων πραγμάτων (Πλάκας, 1984, σ.60).

Τα βιβλία αυτά, που διδάσκονται στις τρεις τελευταίες τάξεις της Μέσης Εκπαίδευσης (εξατάξιο Γυμνάσιο και τριετές Λύκειο), είναι χωρισμένα σε μεγάλες ενότητες, σχηματικές, επιφανειακές και ασαφείς, με εμφανή τα συντηρητικά στοιχεία (βλ. πίν. Ι)

Πίνακας 1: Νεοελληνικά Αναγνώσματα: Κατηγορίες και Αριθμός Κειμένων

Δ' Γυμνασίου Α' Λυκείου	Κείμενα	Ε' Γυμνασίου Β' Λυκείου	Κείμενα	ΣΤ' Γυμνασίου Γ' Λυκείου	Κείμενα
Α. Θρησκευτική Ζωή	8	Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Λογοτεχνία ως την κρητική περίοδο	13	Πεζός λόγος (9 Κατηγορίες)	53
Β. Εθνική Ζωή	40	Λογοτεχνία μετά την κρητική περίοδο ως τους χρόνους της Επανάστασης του 1821	43	Ποίηση (5 κατηγορίες)	42

Γ. Κοινωνική Ζωή	12	Λογοτεχνία του ελεύθερου έθνους			
		Μελέτες, Πραγματείες, Λόγοι	5		
Δ. Ελληνική Φύση και Ελληνικοί τόποι	26	Διηγήσεις, Περιγραφές, Ταξιδιωτικές Εντυπώσεις, Βιογραφίες, Χαρακτηρισμοί	10		
Ε. Χαρακτηρισμοί-Αισθητικά	13	Διηγήματα	4		
ΣΤ. Βυζαντινά-Μεταβυζαντινά	4	Χρονογραφήματα	4		
		Πεζοί ρυθμοί	1		
		Κριτικά-Τεχνοκριτικά	5		
		Ποιητικός λόγος	41		
Σύνολο	103		126		95

Το σχολικό έτος 1973-1974, λόγω των ιστορικών γεγονότων, εισβολή στην Κύπρο, πτώση της δικτατορίας, οικουμενική κυβέρνηση, προετοιμασία για τη διενέργεια πολιτικών εκλογών, πολιτική ρευστότητα, προσπάθεια αναδιοργάνωσης του κράτους κτλ. δεν τυπώνονται καινούρια διδακτικά βιβλία. Σε κάθε σχολείο, με την έναρξη του διδακτικού έτους και εφόσον τα βιβλία είχαν διανεμηθεί, λίγο πριν από τα γεγονότα του Ιουλίου, οι καθηγητές, με διαταγή του ΥΠ.ΕΠΘ. «σκίζουν» τις σελίδες με το εθνόσημο της χούντας.

Για τη διδασκαλία του μαθήματος μπορούν να επιλέξουν, όποιο κείμενο επιθυμούν και ακόμη να διδάξουν και κείμενα εκτός βιβλίων, αποδεδειγμένης λογοτεχνικής αξίας, με σχετική ιδεολογική ευρύτητα, χωρίς ακραίες θέσεις,. Οι εντολές αυτές δίνονται προφορικά από τους Γενικούς Επιθεωρητές και τους Επιθεωρητές Ειδικότητας, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι όργανα της δικτατορίας και φορείς συντηρητικών αντιλήψεων και απόψεων.

Για παράδειγμα, το 1976, ο τότε Υπουργός Παιδείας, δηλώνει ότι θα διεξαχθούν ανακρίσεις σε βάρος καθηγήτριας του Βαρβακείου, γιατί δίδαξε τη *Ρωμοσύνη* του Γ. Ρίτσου (Εφ. «Το Βήμα», 8-4-1978, στο Δημαράς, ό.π., σ. 198). Αυτό το γεγονός συμπαρέσυρε τους πολλούς από τους συντηρητικούς Επιθεωρητές Ειδικότητας σε παρόμοιες ενέργειες, όπως προκύπτει από προφορικές εμπειρίες και συζητήσεις μεταξύ των φιλόλογων της εποχής που βιώσαμε.

Στη δεύτερη φάση της Μεταπολίτευσης, αντικαθίστανται τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* από τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, στα οποία για πρώτη φορά μεθοδικά και σε όλο το φάσμα της η λογοτεχνία μας διδάσκεται στη Μέση Εκπαίδευση. Πρόκειται για εργασία καθαρά συλλογική, χωρίς τη στενή αντίληψη του σχολικού «φρονηματισμού», με στόχο οι μαθητές να αγαπήσουν το ποιοτικό ανάγνωσμα (Δ. Πλάκας, ό.π. σ. 58-59). Επιλέγονται ποιοτικά κείμενα με λογοτεχνικά κριτήρια, χωρίς φρονηματιστικές σκοπιμότητες, που συνιστούν πραγματικά μορφωτικό αγαθό. Τα βιβλία είναι πολυσέλιδα, εικονογραφημένα και τα κείμενα πλαισιώνονται από σύντομα εισαγωγικά σημειώματα, ερωτήσεις που βοηθούν στην ερμηνευτική προσέγγιση και βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων που ανθολογούνται. Τα κείμενα είναι ταξινομημένα με χρονολογική σειρά και ακολουθούν το λογοτεχνικό κανόνα (Πεσκετζή, 1995, σ. 71) με αποτέλεσμα ο απόφοιτος του Λυκείου να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της λογοτεχνικής παραγωγής.

Πίνακας 2: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Κατηγορίες και Αριθμός Κειμένων

Α΄ Λυκείου	Κείμενα	Β΄ Λυκείου	Κείμενα	Γ΄ Λυκείου	Κείμενα
Πρώτη περίοδος (10 ^{ος} αι.- 1453)	12	Α΄ Επτανησιακή Σχολή	13	Α΄ Ποίηση	28
Δεύτερη περίοδος (1453-1669)	9	Β΄ Οι Φαναριώτες και η Ρομαντική Σχολή των Αθηνών (1830-1880)		Β΄ Αφηγηματική Πεζογραφία	12
Τρίτη περίοδος (1669-1830)	32	Γ΄ Η Νέα Αθηναϊκή Σχολή	42	Γ΄ Δοκίμιο	16
Σύγχρονη Λογοτεχνία	42	Δ΄ Νεότερη Λογοτεχνία: Πρώτη 10ετία του Μεσοπολέμου (1922-1930)	8		
		Ε΄ Μεταπολεμική Λογοτεχνία	27		
Σύνολο	95		90		56

4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όρος καθαρά ιδεολογικός ερμηνεύεται με ευρύτητα, με αποτέλεσμα να καθίσταται πολλές φορές ασαφής, πολύσημος και αμφίβολος (Γιοβάννη, 2002, σ. 42). Γι' αυτό προκειμένου να οροθετηθεί η έννοια, κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη χρήση της. Από την αρχαιότητα έως σήμερα οι φιλόσοφοι και οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, τον Μαρξ και τον Ένγκελς, τους ουτοπικούς σοσιαλιστές, τον Τζον Στιούαρτ Μιλ και τους ωφελμιστές, και στις μέρες μας τον Τζον Ρόουλς κ.ά. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη έδειξαν οι θεολόγοι και οι άνθρωποι της Εκκλησίας με κυριότερο εκπρόσωπο τον Θωμά Ακινάτη. Και η επίσημη Εκκλησία έδειξε πάντοτε μεγάλο ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη, αν όχι με έργα, τουλάχιστον με λόγια και διακηρύξεις. Τέλος, μεγάλη ευαισθησία για την κοινωνική δικαιοσύνη έδειξαν τα πολιτικά κόμματα, που την περιλαμβάνουν σε όλα τα προγράμματα και τις διακηρύξεις τους (Λιανός, *εφ. Το Βήμα, on line- Ανάπτυξη, 10-4-1999*, σ. D1: Κωδικός άρθρου: B12545D12).

Με βάση τα παραπάνω μελετήσαμε τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* και στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* και καταλήξαμε στις παρακάτω έννοιες-αξίες, που, κατά τη γνώμη μας, συγκροτούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτές, όπως θεματικά και κατά κείμενο συναντήθηκαν είναι: *Αλληλεγγύη* (σε οικογενειακό, φιλικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο λαών) και *Φιλανθρωπία* (με την πρωταρχική σημασία του όρου και με την έννοια της ελεημοσύνης), *Ελευθερία* (σε πολλά επίπεδα, όπως προσωπική αξιοπρέπεια, κυρίως, στον αδύναμο πληθυσμό (γυναίκες, παιδιά, φτωχοί), λόγου, πολιτική και εθνική), *Σκλαβιά* (αρνητική διατύπωση της ελευθερίας), *Ρατσισμός* (σε γυναίκες και εχθρούς της χώρας), *Ισότητα* (σε ίσες ευκαιρίες για εργασία, πλούτο, μόρφωση, διαβίω-

ση), **Κοινωνική δικαιοσύνη, Κοινωνική αδικία** (με την έννοια της κάθε μορφής εκμετάλλευση), **Κοινωνική συνοχή, Πλούτος** (θεμιτός και αθέμιτος), **Φτώχεια, Εργασία, Προίκα**.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι έννοιες παρουσιάζονται πολυεπίπεδα. Οι συγγραφείς των κειμένων χρησιμοποιούν την τεχνική της φωτοσκίασης, με την αναφορά στις αρνητικές έννοιες, για να φωτίσουν τις θετικές και να τις προβάλλουν. Γι' αυτό και τις καταμετρήσαμε όλες, όπως φαίνεται στους πίνακες 3 και 4.

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* συναντάμε διαφορετικές πτυχές των αξιών που μελετούμε απ' αυτές που αναπτύσσονται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, τα οποία περιλαμβάνουν και κείμενα μεταγενέστερων περιόδων. Στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* οι έννοιες εμφανίζονται, στην πλειονότητά τους, με αφηρημένο, συγκεχυμένο και ασαφές ιδεολογικό ένδυμα. Για την πραγμάτωσή τους αρκεί, τις περισσότερες φορές, η θεϊκή παρέμβαση, η θεία βούληση, καθώς και η πίστη στο Θεό η οποία θα εξομαλύνει τα πάντα, ανάλογα με το ποσοστό πίστης, που διαθέτει ο καθένας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν ενοχές στον έφηβο που τις μελετά.

Ο πολιτικός και οικονομικός παράγοντας θίγονται πολύ επιφανειακά. Η διατύπωσή τους είναι ασαφής και αόριστη, με αποτέλεσμα να ερμηνεύονται σύμφωνα με την ιδεολογία του διδάσκοντα.

Η αλληλεγγύη και η φιλανθρωπία παρουσιάζονται σε ιδεολογικό επίπεδο περισσότερο παρά σε οικονομικό και με ιδιαίτερη θρησκευτική φόρτιση.

Η έννοια της ελευθερίας αφορά κυρίως στην απελευθέρωση από τον ξένο ζυγό, ενώ η Σκλαβιά τονίζει και φωτίζει τα αγαθά που θα προκύψουν από την επίτευξή της. Μόνο τότε θα αποκατασταθεί η κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι άνθρωποι, πολλές φορές, αναγκάζονται να προσαρμόσουν ή να αλλοιώσουν τη συμπεριφορά τους για να γίνουν αποδεκτοί από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση για να βγουν από τα δεινά είναι η κοινωνική συνοχή, αν και η αντίστασή τους στην κοινωνική αδικία εμφανίζεται μειωμένη, άλλοτε για λόγους εξάρτησης από την πολιτική εξουσία και άλλοτε για το προσωπικό τους συμφέρον.

Πίνακας 3: Συχνότητα εμφάνισης εννοιών σε ποσοστιαίες μονάδες

Νεοελληνικά Αναγνώσματα	Γ' Λυκείου N	%	Β' Λυκείου N	%	Α' Λυκείου N	%
Αλληλεγγύη και Φιλανθρωπία	12	8	13	8	11	7,6
Ελευθερία	33	22,4	29	18	28	19,3
Ισότητα	6	4	7	4,5	11	7,6
Κοινωνική αδικία	23	15,6	25	15,5	21	14,5
Κοινωνική δικαιοσύνη	8	5,4	15	9,3	8	5,5
Κοινωνική συνοχή	4	2,7	5	3,1	15	10,3
Πλούτος	9	6	8	5	2	1,4
Προίκα	4	2,7	5	3,1	2	1,4
Ρατσισμός	2	1,5	1	0,6	1	0,7

Σκλαβιά	31	21	39	24, 2	25	17, 2
Εργασία	10	6,9	6	3,7	20	13,8
Φτώχεια	6	4	8	5	1	0,7
Σύνολο	148	100	161	100	145	100

Στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εκτός από αυτά που αφορούν στην παράδοση, οι έννοιες αποκτούν υλική υπόσταση και εμφανίζονται πιο ρεαλιστικές και απαιτητικές. Η πολιτική και κοινωνική κατάσταση της μετακατοχικής περιόδου, η στρατιωτική δικτατορία, τα οράματα και οι προσδοκίες του λαού, καθώς και η διάψευσή τους, οι πάσης φύσεως συναλλαγές, η μετανάστευση και η οικονομική δυσπραγία του λαού επισημαίνουν την κοινωνική αδικία σε ποικίλες μορφές.

Ο ρατσισμός εμφανίζεται σε πολύ μικρό ποσοστό και αφορά, κυρίως, στους κατακτητές και στις γυναίκες.

Φυσικά, τα οράματα για ελευθερία και αλληλεγγύη των λαών, η φιλανθρωπία με την πρωταρχική έννοια του όρου, οι προσδοκίες για κοινωνική δικαιοσύνη, με δίκαιη κατανομή του πλούτου, η ελευθερία και η ισότητα σε όλα τα επίπεδα, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό είναι τα θέματα που περιλαμβάνονται στα νέα διδακτικά βιβλία και κερδίζουν την προτίμηση των διδασκόντων, ενώ οι μαθητές αρχίζουν να αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα το μάθημα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση της γυναίκας και στις δύο φάσεις της περιόδου που εξετάζουμε. Η γυναίκα, πιστή, εργατική, νοικοκυρά είναι υποδεέστερη του άντρα, πρέπει να τον υπηρετεί αδιακρίτως αν αυτός είναι ο πατέρας, ο σύζυγος, ή ο αδερφός. Σε αντάλλαγμα για να ζήσει παίρνει προίκα, που ανάλογα με το μέγεθός της, της εξασφαλίζει καλύτερο γαμπρό, άσχετα από τα προσόντα που η ίδια διαθέτει και μία κατ' επίφαση ισότητα. Ακόμη και αν εργάζεται δεν παύει να βρίσκεται σε δεύτερο πλάνο. Συνήθως σιωπά, αν και αυτή ρυθμίζει την οικονομία του σπιτιού, έχει την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών και είναι υπόδειγμα υποταγής και υπακοής. Μεμονωμένες περιπτώσεις κειμένων την εμφανίζουν χειραφετημένη, να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών της, να επιχειρεί να ζήσει μόνη από τη δουλειά της, παρ' όλες τις αντιξοότητες και την κατακραυγή της κοινωνίας.

Πίνακας 4: Συχνότητα εμφάνισης εννοιών σε ποσοστιαίες μονάδες

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	Γ' Λυκείου N	%	Β' Λυκείου N	%	Α' Λυκείου N	%
Αλληλεγγύη και Φιλανθρωπία	7	8,7	17	12, 2	22	11,8
Ελευθερία	12	15	17	12, 2	25	13,7
Ισότητα	2	2,5	5	3,6	7	3,7
Κοινωνική αδικία	14	17,5	29	20,7	35	18,7
Κοινωνική δικαιοσύνη	3	3,7	9	6,4	25	13,3
Κοινωνική συνοχή	4	5	8	5,7	9	4,8
Πλούτος	9	11, 2	5	3,6	19	10, 2
Προίκα	2	2,5	3	2,1	2	1

Ρατσισμός	4	5	1	0,7	7	3,7
Σκλαβιά	16	20	21	15	23	12,2
Εργασία	1	1,3	8	5,7	6	3,2
Φτώχεια	6	7,6	17	12, 1	7	3,7
Σύνολο	80	100	140	100	187	100

Προκειμένου να μελετήσουμε τις αλλαγές που προέκυψαν από την αντικατάσταση των *Νεοελληνικών Αναγνώσμάτων* από τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, συγκεντρώσαμε τις αξίες, που συγκροτούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας συχνότητας εμφάνισης εννοιών σε ποσοστιαίες μονάδες

	Νεοελληνικά Αναγνώσματα N	%	Κείμενα Νεοελλη- νικής Λογοτεχνίας N	%
Αλληλεγγύη και Φιλανθρωπία	36	8,1	46	11,3
Ελευθερία	90	19,8	54	13,2
Ισότητα	24	5,3	14	3,4
Κοινωνική αδικία,	69	15,2	78	19,2
Κοινωνική δικαιοσύνη	31	6,8	37	9,1
Κοινωνική συνοχή	24	5,4	21	5,2
Πλούτος	19	4,2	33	8,1
Προίκα	11	2,5	7	1,7
Ρατσισμός	4	0,9	12	3
Σκλαβιά	95	20,2	60	14,7
Εργασία	36	8,1	15	3,7
Φτώχεια	15	3,3	30	7,4
Σύνολο	454	100	407	100

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε μεταβολές στο αξιακό σύστημα. Συγκεκριμένα, αξίες όπως **Αλληλεγγύη** και **Φιλανθρωπία** απαντούν με μεγαλύτερη συχνότητα στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (ποσοστό 11,3% έναντι 8,1% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*). Το ίδιο παρατηρείται με την **Κοινωνική αδικία** (ποσοστό 19,2% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 15,2% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*) και την **Κοινωνική δικαιοσύνη** (ποσοστό 9,1% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 6,8% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*).

Οι οικονομικές έννοιες, όπως **Πλούτος** (ποσοστό 8,1% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 4,2% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*) και **Φτώχεια** (ποσοστό 7,4% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 3,3% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*) φαίνεται να μην αποτελούν ταμπού για την ελληνική κοινωνία.

Ο **Ρατσισμός** εμφανίζεται με ισχνά ποσοστά (0,9%) στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*, ενώ στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* παρουσιάζονται υψηλότερα (3%).

Μείωση παρουσιάζουν οι έννοιες **Ελευθερία** (ποσοστό 13,2% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 19,8% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*), **Ισότητα** (ποσοστό 3,4% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 5,3% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*), **Εργασία** (ποσοστό 3,7% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 8,1% στα *Νεοελληνικά Ανα-*

γνώσματα), **Προίκα** (ποσοστό 1,7% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 2,5% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η **Κοινωνική συνοχή** που παραμένει και στις δύο φάσεις στα ίδια επίπεδα (ποσοστό 5,2% στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* έναντι 5,4% στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*).

Η αυξομείωση των ποσοστών δηλώνει την αλλαγή της κοινωνίας, που συντελείται αργά αλλά σταθερά μετά τη Μεταπολίτευση.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των κειμένων και είναι αναμενόμενο, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, πάγιο αίτημα όλων των εποχών, που κάθε ευνομούμενο και δημοκρατικό κράτος οφείλει να εξασφαλίζει στους πολίτες του, είναι διάχυτη στα περισσότερα κείμενα των διδακτικών βιβλίων της περιόδου που εξετάζουμε.

Οι ομάδες των ανθολόγων και στις δύο φάσεις παραμένουν σε γενικές γραμμές οι ίδιες, με αποτέλεσμα όλα τα βιβλία να διακρίνονται για σταθερή ιδεολογική γραμμή. Η επιλογή των κειμένων καλύπτει όλες τις πτυχές της κοινωνικής δικαιοσύνης από διαφορετική, όμως, οπτική γωνία.

Τα διδακτικά βιβλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, στη διάρκεια της περιόδου που εξετάζουμε, στην α' φάση, απεικονίζουν την πολιτικοιδεολογική κατάσταση του παρελθόντος. Η κοινωνική δικαιοσύνη κινείται σε επίπεδο διακηρύξεων και ορισμένες αξίες, όπως η ελευθερία κατέχουν σημαντική θέση στην αποκατάστασή της. Τα βιβλία δεν περιλαμβάνουν μόνο λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και ποικίλα άλλα, όπως διατριβές, πανηγυρικούς λόγους κτλ., με ηθικοπλαστικό περιεχόμενο, που οι ανθολόγοι φαίνεται να επιλέγουν προκειμένου να εξυπηρετήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία.

Αντίθετα, στη β' φάση, τα κείμενα επιλέγονται με το λογοτεχνικό κανόνα, αναπτύσσουν την αισθητική αντίληψη των μαθητών, και είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα τους, εφόσον αναφέρονται σε πιο σύγχρονα θέματα, που συνάδουν με το πνεύμα της εποχής.

Τέλος, από ιδεολογική άποψη, η επανάληψη των θεμάτων, που αφορούν στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης υποβάλλουν στους μαθητές μια καινούρια θεώρηση του κοινωνικού γίγνεσθαι και τους καθιστούν υπεύθυνους πολίτες, εφόσον σταδιακά περνούν από το «εγώ» στο «εμείς» και γίνεται προσπάθεια να θέσουν σε δεύτερη μοίρα το ατομικό τους συμφέρον.

Α'. ΠΗΓΕΣ

1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΝΑΓΝΩΣΜΑΤΑ

ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟΥ Γ., ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ-ΧΡΙΣΤΟΦΕΛΛΗ Μ., ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Ν., ΦΩΤΙΑΔΗ ΕΥ., ΜΗΝΙΑΤΗ ΗΛ., *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Λυκείου Β'*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1978.

ΒΡΑΝΟΥΣΗ Α., ΣΦΥΡΟΕΡΑ Β., ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟΥ Γ., ΡΩΜΑΙΟΥ Κ., ΠΑΡΡΗ Π., *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Α' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1979.

ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟΥ Γ., ΛΑΓΙΟΥ Η., ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ-ΧΡΙΣΤΟΦΕΛΛΗ Μ., *Νεοελληνικά Αναγνώσματα ζ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975.

ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟΥ Γ., ΛΑΓΙΟΥ Η., ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ-ΧΡΙΣΤΟΦΕΛΛΗ Μ., *Νεοελληνικά Αναγνώσματα Γ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1981.

2. ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν., ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ., ΜΗΛΙΩΝΗΣ Χ., ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ., ΠΑΓΑΝΟΣ Γ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1989.

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν., ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ., ΜΗΛΙΩΝΗΣ Χ., ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ., ΠΑΓΑΝΟΣ Γ., ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1983.

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν., ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ., ΜΗΛΙΩΝΗΣ Χ., ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ., ΠΑΓΑΝΟΣ Γ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1989.

Β'. ΕΛΛΗΝΙΚΉ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΓΙΟΒΑΝΝΗ-ΣΙΑΦΑΡΗ Ε. (2002), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αρχαία Ελληνικά κατά την περίοδο της Συνταγματικής Μοναρχίας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- ΔΗΜΑΡΑΣ Α., ΒΑΣΙΛΟΥ-ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Β., (2008) *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000, Εκατόν εβδομήντα χρόνια εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, Μεταίχμιο με τη συνεργασία του ΕΛΙΑ. Αθήνα.
- ΕτΚ τ. 85/τ.Α'8-4-2004.
- ΚΟΥΜΠΑΡΟΥ-ΧΑΝΙΩΤΗ Χ., (2003), *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977)*, χ.έ.
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν., (1998), *Η κοινωνιολογική έρευνα Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- ΛΙΑΝΟΣ Θ. Π., (10-4-1999), «Η φτώχεια στον κόσμο Διευρύνονται κάθε χρόνο οι ανισότητες της διανομής του εισοδήματος», *εφ. Το Βήμα, on line- Ανάπτυξη*, , σ. D1: Κωδικός άρθρου: B12545D12.
- ΜΠΑΛΤΑ Σ., (2000) *Τα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά (1898-1930) Από την «Εθνική Αγωγή» στη «Νέα Αγωγή» και το «Σχολείο Εργασία»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., (1996), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα.
- ΠΕΣΚΕΤΖΗ Μ., (1995) *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία κατά τη δεκαετία του '80 Σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- ΠΛΑΚΑΣ Δ., (1984), «Η νεοελληνική λογοτεχνία στη μέση εκπαίδευση», *π. Διαβάζω*, τχ 86, 25-1-84, σ. 58-68.
- BARDIN L., (1977), *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.
- CHOPPIN A. (1989), *Le pouvoir et les livres scolaires aux XIXe siecle. Les commission d'examen des livres elementaires et classiques 1802-1875*; These de 3e, cycle, Universite Paris I.
- HOLSTI O. R. (1977), *Content Analysis for the social Sciences and Humanities*
- LE GOFF-NORRA P., (1974), *Faire de l'Histoire II Nouvelles approches*, vol. 1-3, Gallimard, Paris 1974.
- MUCCHIELLI R., (1979³) *L'Analyse de contenu des documents et de communications Application pratique*, Entreprise moderne d'edition, Paris.
- WEBER R., (1990), *Basic content analysis*, Sage, London.

Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) ως εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: Ιστορική Αναδρομή.

Αριστοτέλης Σ. Γκιόλμας, Ιωάννα Κ. Σταύρου, Κωνσταντίνος Δ.
Σκορδούλης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της “Οικουμενικής Εκπαίδευσης” (Global Education) – που στα ελληνικά αποδίδεται συχνά με τον όρο «Παγκόσμια Εκπαίδευση» - αποτελεί σήμερα θέμα ευρείας συζήτησης, ακόμα και στο χώρο της Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες ή και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και εντάσσεται στο πλαίσιο διαλόγου για το είδος της επιδιωκόμενης ανάπτυξης. Η Οικουμενική Εκπαίδευση θεωρείται ως απόρροια της αποδόμησης του παλαιότερου αντιθετικού σχήματος των εννοιών «υπερ-ανάπτυξη» και «υπο-ανάπτυξη», οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως δυο χωριστές, αποσυσχετισμένες μεταξύ τους καταστάσεις.

Η παρούσα εργασία αφορά στην ιστορική εξέλιξη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, και ειδικότερα στην ένταξη αυτής στο εννοιολογικό πλαίσιο της **Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (Education for Social Justice)**.

Συγκεκριμένα διερευνάται η ιστορική αλληλεξάρτηση, αλλά συγχρόνως και ο σαφής διαχωρισμός, ιστορικά, των εννοιών Οικουμενική Εκπαίδευση και «Παγκοσμιοποίηση» (Globalization). Επίσης, μελετάται η συνεισφορά της Οικουμενικής Εκπαίδευσης στην Κοινωνική Δικαιοσύνη, ως προς το ζήτημα της Πολιτισμικής Ποικιλότητας (Cultural Diversity) και της Πολιτισμικής και Εθνικής Μοναδικότητας (Unity). Τέλος εξετάζονται τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των εννοιών **Οικουμενική Εκπαίδευση** και **Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτεότητα (Education for Citizenship)**.

ABSTRACT

The notion of **Global Education** is an issue of a wide public discourse nowadays, even in the field of Science Education or in the field of Environmental Education and it is embodied in the broader framework of discourse about the kind of development aimed at. Global Education is considered as an outcome of the deconstruction of the previous bipolar scheme of the concepts “over-development” and “under-development”, which are not anymore treated as two separate, disconnected states.

The present paper is concerned with the historical evolution of the Global Education, especially with its embodiment within the conceptual framework of the **Education for Social Justice**.

More specifically the historical interconnectedness, as well as the clear historical dissociation of the terms “Global Education” and “Globalization” is examined. Furthermore, the contribution of Global Education to Social Justice is studied, concerning the issues of Cultural Diversity and of Cultural and National Unity. Finally, the points of convergence and the points of divergence between the concepts of Global Education and Education for Citizenship are investigated.

1. ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) προέκυψε τόσο από τη σύνθεση διαφορετικών μεταξύ τους παιδαγωγικών θεωρήσεων, όσο και ως απόρροια σύνθεσης προηγούμενων κινήματων στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο όρος «Οικουμενική Εκπαίδευση» προτιμήθηκε στην παρούσα εργασία έναντι του επίσημα αποδεκτού στην Ελληνική βιβλιογραφία, όρου «Παγκόσμια Εκπαίδευση», επειδή θεωρούμε ότι αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο αυτής της θεώρησης εκπαίδευσης, σε ότι αφορά την ευαισθητοποίηση σε παγκόσμια ζητήματα και την αντιμετώπιση της ανθρωπότητας ως ολότητα, εν αντιθέσει με τον όρο ‘Παγκόσμια’ που είναι σχετικά ουδέτερος εννοιολογικά και παραπέμπει σε οικονομικές συνιστώσες.

Το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για τα παγκόσμια θέματα υφίσταται ουσιαστικά από το 1920 όταν κάποιοι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί ιδρύουν την Ομάδα Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (World Education Fellowship), με την έκδοση του περιοδικού *The New Era*. Ακολουθεί, στα τέλη της δεκαετίας του 1930, η ίδρυση του Συμβουλίου για την Εκπαίδευση στα Παγκόσμια Πολιτικά Δικαιώματα (Council for Education in World Citizenship). Στη δεκαετία του 1960 ο James Henderson και οι συνεργάτες του στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου εισάγουν τον όρο «σπουδές για τον κόσμο» (world studies) ως συντομογραφία αναγνώρισης της ανάγκης εισαγωγής της οικουμενικής διάστασης στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Hicks, 2003).

Τα πιο σημαντικά – αλλά και τα παλαιότερα – πλαίσια αναφοράς της οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση, των οποίων οι αρχές συγκροτούν τη βάση της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, θεωρούνται η *Εκπαίδευση για τη Διεθνή Κατανόηση* (Education for International Understanding), η *Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη* (Development Education) – η *Αγωγή του Τρίτου Κόσμου* (Third World Pedagogy), η *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (Multicultural Education) και η *Εκπαίδευση για την Ειρήνη* (Peace Education).

1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (EDUCATION FOR INTERNATIONAL UNDERSTANDING).

Οι ιδέες της εκπαίδευσης για τη διεθνή κατανόηση διατυπώνονται, για πρώτη φορά, στον πρόλογο της Διακήρυξης της UNESCO το 1945, η οποία αναλύει τον παραπάνω όρο, ως άμεση συνέπεια των επιπτώσεων του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Η ιδέα της δημιουργίας μιας διεθνικής ύπατης εξουσίας και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο την προσέγγιση και τη βαθύτερη γνωριμία των λαών μεταξύ τους, συνιστούν βασικούς άξονες της επιχειρηματολογίας της UNESCO υπέρ τη εγκαθίδρυσης και εδραίωσης της ειρήνης στον κόσμο. Στη μεταπολεμική αυτή περίοδο οι προτάσεις της UNESCO βρίσκουν ανταπόκριση περισσότερο σε χώρες όπως η Ιαπωνία, η οποία ως ηττημένη χώρα έχει βιώσει τον τρόπο του Ναγκασάκι και της Χιροσίμα, και λιγότερο σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Μεγάλη Βρετανία, οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στην εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και συγκεκριμένα σε θέματα φυλετικών διακρίσεων. Ο Ψυχρός Πόλεμος, στη συνέχεια, επηρεάζει το διάλογο στο χώρο της εκπαίδευσης ακόμα και στην Ιαπωνία, την πρώτη χώρα που αποκήρυξε, επίσημα, τον πόλεμο στο Σύνταγμα του 1950. Με την ένταξη της Σοβιετικής Ένωσης στην UNESCO το 1954, καθώς και άλλων χωρών που είχαν προσφάτως ανεξαρτητοποιηθεί, το 1960, καθίσταται ολοένα και πιο δύσκολο να ανακτηθεί η συνοχή που χαρακτήριζε τα αρχικά ιδεώδη της UNESCO περί της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα από το 1974 ο όρος «Εκπαίδευση για Διεθνή Κατανόηση» να υφίσταται μόνο ως ρητορικό σχήμα (Fujikane, 2003).

1.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (DEVELOPMENT EDUCATION) – ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ (THIRD WORLD PEDAGOGY)

Οι δύο αυτοί όροι ανάγονται αρχικά στην περίοδο της αποικιοκρατίας, όταν μέρος του ρόλου της εκπαίδευσης είναι να υποστηρίζει τις αποικιοκρατικές πολιτικές στο σχολείο και στην κοινωνία. Στη διάρκεια του αγώνα κατά της αποικιοκρατίας και υπέρ της ανεξαρτησίας των πρώην αποικιών, κυρίως τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, ο διεθνής προβληματισμός προσανατολίζεται στην ύπαρξη ανισοτήτων και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι «υπο-ανάπτυξη» χώρες. Ειδικά, το κίνημα για την «Αγωγή του Τρίτου Κόσμου», εστιάζει στην εξάρτηση των αναπτυσσόμενων χωρών από τις παγκόσμιες οικονομικές δομές, αλλά και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάπτυξη του αποκαλούμενου Πρώτου Κόσμου και αυτήν του Τρίτου Κόσμου.

Ταυτόχρονα, η UNESCO στρέφει το ενδιαφέρον της προς την παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας, κυρίως για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, (Fujikane, 2003; Hicks, 2003), ενώ πολλές διακυβερνητικές αλλά κυρίως μη κυβερνητικές οργανώσεις δραστηριοποιούνται: α) στην ενημέρωση του κοινού για τα προβλήματα των αναπτυσσόμενων χωρών και β) στο πόσο

επηρεάζει η κατανάλωση φυσικών πόρων στο Βορρά, τις ευκαιρίες ανάπτυξης που έχει ο Νότος. Οι ιδέες αυτές αποτελούν σήμερα κεντρικούς άξονες στο πλαίσιο της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Education for Sustainable Development, ESD).

Σαν συνέπεια, το κίνημα για την ενημέρωση των πολιτών, το οποίο ονομάστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 *Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη* (Development Education), έθεσε τις βάσεις της εισαγωγής του εν λόγω αντικειμένου στα Αναλυτικά Προγράμματα της τυπικής εκπαίδευσης των αναπτυγμένων χωρών, σε «μία προσπάθεια να ανταποκριθεί η Παιδαγωγική στα παγκόσμια, τοπικά ή και εξατομικευμένα προβλήματα της υπερ-ανάπτυξης και της υπο-ανάπτυξης» (Fujikane, 2003).

1.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (MULTICULTURAL EDUCATION) – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ (PEACE EDUCATION).

Σε αντίθεση με την Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη, ο δημόσιος διάλογος για την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντική συνιστώσα της επίσημης ημερήσιας διάταξης, τουλάχιστον στις Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γερμανία, ως η κυβερνητική ανταπόκριση στα προβλήματα της ένταξης των μεταναστών, γεγονός το οποίο επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα οι επίσημες κυβερνητικές εκδοχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να οδηγηθούν σε αδιέξοδο μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980. Η αντίληψη όμως ότι η διδασκαλία της πολιτισμικής παράδοσης των μειονοτικών κοινοτήτων ενισχύει τα στερεότυπα, την προκατάληψη καθώς και την πολιτική απομόνωσης και αφομοίωσης των μεταναστών μέσω των θεσμικών διακρίσεων, αναδεικνύει την ανάγκη για κοινωνική δράση περισσότερο παρά για πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαμορφώνει το πλαίσιο της *Αντι-ρατσιστικής Εκπαίδευσης* (Anti-racist Education) και εν συνεχεία της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη* (Peace Education) και της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Intercultural Education).

Στην αναθεώρηση της έννοιας της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη*, τη δεκαετία 1970, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ριζοσπαστικές θεωρίες του Johan Galtung για τη «διαρθρωτική βία» (structural violence), όπου η ειρήνη δεν θεωρείται απλώς η απουσία του πολέμου αλλά δίνεται έμφαση στην «ισχυρή ή εποικοδομητική ειρήνη» (Galtung, 1971), και οι ιδέες του Paulo Freire για την απελευθέρωση από την καταπίεση μέσω της δράσης. Η παιδαγωγική θεωρία του Freire, όπως αποτυπώνεται στα έργα του «Αγωγή των Καταπιεσμένων» (Freire, 2000) και «Ο Διάλογος ως Κανόνας» (Freire, 1980), συντελεί στη μετατόπιση της εστίασης του ίδιου του περιεχομένου της εκπαίδευσης για την ειρήνη - από την εκπαίδευση *σχετικά με* (about) την ειρήνη προς τη διαδικασία εκπαίδευσης *με σκοπό* (for) την ειρήνη.

Τα προαναφερόμενα εκπαιδευτικά κινήματα, τα οποία σχεδόν πάντα βρίσκονται εκτός και ενάντια των πολιτικών της επίσημης εκπαίδευσης, θέτουν τις βάσεις για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της επίσημης εκπαίδευσης και προκαλούν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα κάθε χώρας όσον αφορά στις διεθνείς παραμέτρους που εισάγονται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Fujikane, 2003).

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (GLOBAL EDUCATION). ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ.

Το 1995, στο πλαίσιο του Περιφερειακού Συνεδρίου για την Οικουμενική Εκπαίδευση, το οποίο οργανώθηκε από την UNICEF MENA (Middle East and North Africa) στο Λίβανο, ο Selby πρωτοδιατυπώνει τον ορισμό της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ως εξής: «*Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) είναι ένα ολιστικό παράδειγμα εκπαίδευσης, το οποίο στοιχειοθετεί τη διασύνδεση των ανθρώπινων κοινοτήτων, τόπων και ανθρώπων, το συσχετισμό όλων των κοινωνικών, πολιτισμικών και φυσικών φαινομένων, τη διαπερατότητα της φύσης του χρόνου – παρελθόν, παρόν, μέλλον, καθώς και την ολιστική φύση της νοητικής, συναισθηματικής, φυσικής και πνευματικής διάστασης των ανθρωπίνων όντων. Περιλαμβάνει θέματα ανάπτυξης, ισότητας, ειρήνης, κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και περιβαλλοντικής αειφορίας. Στο πεδίο της συμπεριλαμβάνονται το προσωπικό, το τοπικό, το εθνικό και το πλανητικό. Σύμφωνη με τους κανόνες και αρχές της Οικουμενικής Εκπαίδευσης*

είναι και η παιδαγωγική θεώρηση που προκύπτει, η οποία είναι βιωματική, συμμετοχική, δημοκρατική και προσανατολισμένη στην αλλαγή» (Selby, 1999).

Βασική επιδίωξη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός ελεύθερου, χωρίς προκαταλήψεις, ατόμου, το οποίο θα διαθέτει υψηλό βαθμό υπευθυνότητας για τη μοίρα του κόσμου ως σύνολο και η προετοιμασία των ανθρώπων για να μπορούν να ζήσουν σε καταστάσεις παγκόσμιας κρίσης. Επομένως, ως σκοποί της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ορίζονται στο να υπερνικήσει : α) το διαχωρισμό του κόσμου σε αντιμαχόμενες ομάδες, και κατά συνέπεια τους κοινωνικούς, εθνικούς και κάθε μορφής ανταγωνισμούς που οδηγούν σε ένοπλες συγκρούσεις σε διάφορες περιοχές του κόσμου. β) τη δυσαρμονία ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, η οποία επιφέρει την απειλή της οικολογικής καταστροφής και γ) τον κατακερματισμό της ανθρώπινης σκέψης και πνεύματος (Hicks & Holden, 2007).

Η Οικουμενική Εκπαίδευση συνιστά έτσι μια διαθεματική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση των θεμάτων της διεθνούς ανάπτυξης και της αντιμετώπισης της φτώχειας, στην επίλυση των συγκρούσεων και την αποκατάσταση της ειρήνης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας όσον αφορά στις κουλτούρες, στις γλώσσες, και τις θρησκείες, στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της περιβαλλοντικής αειφορίας.

Είναι φανερό ότι στα πλαίσια του νέου αυτού, για την εποχή, εκπαιδευτικού πεδίου, οι όροι «υποανάπτυκτη» και «ανεπτυγμένη», σε ό,τι αφορά μία χώρα, παύουν να είναι ένα διπολικό, αντιθετικό σχήμα και αποκτούν μία αλληλοσυσχέτιση και σχέση αιτίου - αποτελέσματος σε παγκόσμιο επίπεδο (Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Στις Η.Π.Α από τη δεκαετία του 1960, εκπαιδευτικοί εισάγουν τον όρο Οικουμενική Εκπαίδευση, ως αντίδραση στις ισχυρές διαιρέσεις που προκάλεσε η real-politik του Ψυχρού Πολέμου (Anderson, 1990). Τέτοιες διαιρέσεις είναι οι «ελεύθερες» σε αντιδιαστολή με τις «κομμουνιστικές» χώρες ή οι «χειραφετημένες» σε σχέση με τις «υπόδουλες». Επίσης η εικόνα που παρουσιάζει η Ν.Α.Σ.Α. του «διαστημοπλοίου Γη» (γνωστό και ως το «μπλε μαργαριτάρι») οδηγούν τους ανθρώπους στο να δουν την αλληλοσυνδεσιμότητα του κόσμου (Landorf & Nevin, 2007).

Το 1976, διαμορφώνεται το εννοιολογικό πλαίσιο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, όταν ο Robin Richardson διατυπώνει τον πρώτο εννοιολογικό χάρτη της Κοινωνίας της Οικουμένης και ορίζει τους άξονες διερεύνησης των θεμάτων που αφορούν σε ολόκληρο τον πλανήτη και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ τους: Αξίες – Δράση – Προβλήματα – Υπόβαθρο (Hicks, 2003).

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο θεωρήθηκε σημαντική καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς η διερεύνηση αμφιλεγόμενων κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων εμπίπτει σε τέσσερις μεγαλύτερες κατηγορίες: *τη φτώχεια, την καταπίεση, τις συγκρούσεις (πόλεμοι) και το περιβάλλον*. Το 1988 οι Pike και Selby στηριζόμενοι στις απόψεις του Richardson αναπτύσσουν το εννοιολογικό πλαίσιο του νέου πεδίου, προβάλλοντας αυτό που αποκάλεσαν «*οι τέσσερις διαστάσεις της οικουμενικότητας*» και οι οποίες συνιστούν τον «*πυρήνα*» ή την «*εσωτερική διάσταση*» της οικουμενικής εκπαίδευσης: η διάσταση του χώρου, η διάσταση του χρόνου, η θεματική διάσταση, καθώς και αυτή του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο αποτελεί σημαντική συνιστώσα της «*εσωτερικής διάστασης*», ενώ διατυπώνονται πέντε σκοποί, ως το «*ελάχιστο δυνατό όριο*» και βάσει των οποίων συγκροτείται η οικουμενική διάσταση της εκπαίδευσης (Hicks, 2003).

Οι σκοποί αυτοί είναι:

1. *Η Συστημική συνείδηση*: Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με το συστημικό τρόπο σκέψης όσον αφορά στην κατανόηση της συστημικής φύσης του κόσμου και την πρόσκτηση μιας ολιστικής θεώρησης των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους.

2. *Συνείδηση προοπτικής*: Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν ότι η οπτική του κόσμου δεν μπορεί να είναι ενιαία για όλους τους ανθρώπους και να αναπτύξουν το αίσθημα της αποδοχής διαφορετικών θεωρήσεων.

3. *Συνείδηση για ένα υγιές περιβάλλον*: Οι μαθητές θα πρέπει να αφυπνιστούν και να κατανοήσουν τις συνθήκες ανάπτυξης και τις τάσεις που διαμορφώνονται σε οικουμενικό επίπεδο, να αναπτύξουν κατανόηση, η οποία βασίζεται στην πληροφόρηση για τις ιδέες της δικαιοσύνης, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ευθύνη καθώς και ένα μελλοντικό

προσανατολισμό όσον αφορά στις επιπτώσεις των πράξεων που αναφέρονται στην αειφορία του πλανήτη.

4. *Συνείδηση εμπλοκής και ετοιμότητας*: Οι μαθητές θα πρέπει να αφυπνιστούν στο γεγονός ότι οι επιλογές και οι ενέργειές τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, έχουν επιπτώσεις στο οικουμενικό παρόν και το μέλλον. Επίσης χρειάζεται να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες κοινωνικής και πολιτικής δράσης ώστε να καταστούν ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες, ικανοί να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

5. *Ευρύτητα σκέψης*: Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η διαδικασία μάθησης είναι ένα συνεχές ταξίδι γνώσης χωρίς προκαθορισμένο ή τελικό προορισμό και ότι οι νέοι τρόποι θέασης του κόσμου αναζωογονούν την ίδια την σκέψη (Hicks 2003).

3. Η ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Η Οικουμενική Εκπαίδευση θεωρείται στις μέρες μας ως «η εκπαίδευση εκείνη που προετοιμάζει τους μαθητές να ενσωματωθούν, και να συνεισφέρουν, στο αναδυόμενο παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον» (Zsebk, 2000). Επομένως, η Οικουμενική Εκπαίδευση καθίσταται πραγματικά παγκόσμια, καθόσον μπορεί να υπάρξει, θεωρητικά, τόσο μέσα σε διεθνή όσο και σε εθνικά πλαίσια.

Κατά συνέπεια ένα σημείο που χρήζει προσοχής, σε ότι αφορά την διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση, είναι η σχέση μεταξύ Οικουμενικής Εκπαίδευσης και Παγκοσμιοποίησης. Η πλέον πρόσφατη βιβλιογραφία πάνω στην Παγκοσμιοποίηση, εστιάζει μόνο στις οικονομικές συνιστώσες της διαδικασίας αυτής. Οι περισσότερες εμφανίσεις του όρου «Παγκοσμιοποίηση» στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, εστιάζουν στην παγκόσμια εξάπλωση των νεο-φιλελεύθερων οικονομικών ιδεών και πρακτικών (Rizvi, 2000). Παρ' όλα αυτά, αρκετοί μελετητές, εκτός των οικονομικών παραμέτρων, εστιάζουν στο ρόλο των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών – συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών – παραγόντων στην Παγκοσμιοποίηση (Waters, 2001; Walker, 2000). Ανεξάρτητα, πάντως από την οπτική γωνία που υιοθετεί κανείς, όσον αφορά στη διαδικασία της Παγκοσμιοποίησης, ένα πράγμα είναι βέβαιο: η Παγκοσμιοποίηση και η Οικουμενική Εκπαίδευση φαίνονται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Παρ' ότι η μία είναι παράπλευρη συνέπεια της άλλης, είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς ποιο είναι το αίτιο και ποιο ένα πιθανό του αποτέλεσμα.

Λόγω της εμφανώς αρνητικής χροιάς που έχει αποκτήσει, αδικαιολόγητα, ο όρος «παγκοσμιοποίηση», η εκπαίδευση ως οικουμενικό φαινόμενο έχει λάβει ένα περιφερειακό χαρακτήρα στον όλο διάλογο για την παγκοσμιοποίηση (Popkewitz, 2004). Τουναντίον πρόκειται για ένα κατ' εξοχήν παγκοσμιοποιημένο κλάδο, με τις αρνητικές αλλά και πολλές από τις θετικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης. Υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι ερμηνείας και κατανόησης της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση: η σε ιστορικά πλαίσια παραγόμενη και κοινωνικά παραγόμενη γνώση, η κυκλοφορία της γνώσης και των ιδεών μέσα σε δίκτυα (ανθρώπινα και ηλεκτρονικά), ανάμεσα σε κοινωνικά συστήματα και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, η συνεχής αλληλεπίδραση του τοπικού και του παγκόσμιου, η επίδραση – θετική ή αρνητική – πάνω στην εκπαίδευση, οργανισμών όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ο ΟΗΕ και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), η διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων και το, ηθελμένο ή καταναγκαστικό, «δούναι και λαβείν» μεταξύ εθνών σε εκπαιδευτικές πολιτικές, πρακτικές και ανθρώπινο δυναμικό (Steiner-Khamsi, 2004). Αυτή η ίδια όμως η Οικουμενική Εκπαίδευση μπορεί να ανθίσταται στις οικονομικές και εμπορικές πτυχές της Παγκοσμιοποίησης, ενώ συνυπάρχει με αυτήν (McLaren & Farahmandpur, 2005).

Στο πώς η Οικουμενική Εκπαίδευση γενικότερα προσεγγίζει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχουν αναπτυχθεί δύο θεμελιώσεις σε θεωρητικό επίπεδο (Asbrand & Scheunpflug, 2005). Η μία είναι η θεμελίωση πάνω στην *Θεωρία Δράσης (Action-Theory)* όπου η Οικουμενική Εκπαίδευση εδραιώνεται πάνω σε μία ολιστική θεώρηση του κόσμου και των ανθρωπίνων όντων (Selby & Rathenow, 2003). Με δεδομένη την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου-«εκπροσώπου» (agent) και μιας κατάστασης (situation) που διαμορφώνει

τελικά την συμπεριφορά (Mele, 1997), τα χαρακτηριστικά της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, στο πλαίσιο αυτό είναι : α) η αντιμετώπιση της **ανάπτυξης** ως μία διαδικασία που διαμορφώνεται σε διεθνές επίπεδο κι όχι σε εθνικό επίπεδο, επομένως όλοι οι άνθρωποι με τη σωστή συνείδηση μπορούν να δράσουν και να καθοδηγήσουν σε διαδικασίες ανάπτυξης β) οι στόχοι της δεν αφορούν μόνο στα προβλήματα του Τρίτου Κόσμου, αλλά και στις παγκόσμιες συσχετίσεις των προβλημάτων, καθώς και την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μεταξύ των άμεσων τοπικών δράσεων και των δράσεων σε παγκόσμια κλίμακα γ) οι μέθοδοι της είναι πολυποίκιλες, ολιστικές και συμμετοχικές. Συνολικά υπονοείται μία τριπλή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενημέρωση, τη συνείδηση/επίγνωση και τη δράση (Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Η άλλη θεμελίωση της Οικουμενικής εκπαίδευσης είναι αυτή που στηρίζεται στο παράδειγμα της *Θεωρίας Συστημάτων (System-Theory)* (Seitz, 2002). Η παγκόσμια κοινότητα αντιμετωπίζεται ως *σύστημα*, η παγκοσμιοποίηση ως εξέλιξη προς μία παγκόσμια κοινωνία (Luhman, 1997). Ως κύριος σκοπός της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αυτό, είναι να υποστηρίξει την ανάπτυξη του μανθάνοντος υποκειμένου, με τη μορφή απόκτησης επαρκών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη διαβίωση μέσα στην παγκόσμια κοινότητα, προετοιμάζοντάς το για ένα αβέβαιο και πολύπλοκο μέλλον. Η θεμελίωση της Οικουμενικής εκπαίδευσης πάνω στο παράδειγμα της Θεωρίας Συστημάτων στηρίζεται σε τρεις άξονες: στην πολυπλοκότητα της παγκόσμιας κοινωνίας, στον προσανατολισμό στο «τοπικό» των προβλημάτων μαζί με την αναγκαιότητα της αφηρημένης μάθησης και τέλος σε στοιχεία θεωριών μάθησης όπως είναι η αυτο-οργανωμένη μάθηση και ο κονστрукτιβισμός (Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Ένα άλλο στοιχείο που είναι σημαντικό να τονιστεί σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι η επίδραση της πολιτισμικής ποικιλότητας, στον τρόπο που υλοποιείται η Οικουμενική Εκπαίδευση.

Στο πεδίο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, ο Banks (Banks, 2003; 2004; Banks et al., 2005) θέτει τη διδασκαλία για κοινωνική δικαιοσύνη στην πρώτη γραμμή των στόχων της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, όπου ουσιαστικά διατυπώνει την κοινωνική δικαιοσύνη με όρους εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα. Στο «Δημοκρατία και Ποικιλότητα: Αρχές και Έννοιες για την Εκπαίδευση Ενεργών Πολιτών σε μία Παγκοσμιοποιημένη Εποχή» (Banks et al., 2005), αναγνωρίζει *τέσσερις βασικές αρχές*, που θα όφειλαν να είναι ο κεντρικός άξονας των προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα. Αυτές οι αρχές είναι: ***η μοναδικότητα και η ποικιλότητα, η παγκόσμια αλληλοσύνδεση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η συμμετοχική δράση.***

Οι τρεις πρώτες αρχές αναφέρονται στα προτεινόμενα σημεία που πρέπει να εστιάζουν τα προγράμματα εκπαίδευσης για ενεργό πολιτειότητα, ενώ η τελευταία αρχή αποτελεί την αναγνώριση του ότι για να είναι αποτελεσματικά αυτά τα προγράμματα, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μετασχηματίσουν τη γνώση σε δράση. Ενέργεια-κλειδί για να επιτευχθούν οι παραπάνω αρχές, αναφέρει ο Banks (Banks, 2004) είναι το να αφομοιωθούν η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις, οι σχετικές με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Gaudelli (Gaudelli, 2003) συζητά την κοινωνική δικαιοσύνη με όρους δράσης των πολιτών, ένα από τα έξι θέματα που αναγνωρίζει ως τις κύριες παραμέτρους στην ανάπτυξη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Gaudelli, η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη συνίσταται στο να διευκολύνονται *«δράσεις που αλλάζουν την αντίληψη περί του ατόμου»* και όχι τόσο στο να υποστηρίζεται ο ακτιβισμός *per se* (Gaudelli, 2003, σελ. 23).

3.1 ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΜΟΝΑΔΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ

Ο κεντρικός στόχος ενός δημοκρατικά δομημένου έθνους-κράτους οφείλει να είναι η δόμηση μιας ευαίσθητης ισορροπίας μεταξύ της μοναδικότητας κάθε πολιτισμού από τη μία, και της πολιτισμικής ποικιλότητας από την άλλη (Banks et al., 2001).

Οι πολίτες σε μία πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να είναι σε θέση να διατηρούν τη σύνδεσή τους με την αρχική τους πολιτισμική κοινότητα, αλλά και να συνεισφέρουν, ταυτοχρόνως, αποτελεσματικά στον κοινά διαμορφωμένο πολιτισμό της χώρας. Κατά συνέπεια η διασύνδεση των οικουμενικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών,

θεμάτων με τα ιδιαίτερα θέματα - προβλήματα του κάθε έθνους-κράτους αποτελεί σημαντική συνιστώσα της Οικουμενικής Εκπαίδευσης για κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη.

Να τονιστεί χαρακτηριστικά ότι σε οδηγό (τόμο αντίστοιχης σειράς οδηγιών) για την Οικουμενική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση που εκδόθηκε στις Η.Π.Α. το 2003 και αφορά τους νέους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, τονίζονται έξι αρχές για την εφαρμογή της Οικουμενικής Εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Brown & Kysilka, 2003): να εξαίρεται η ποικιλότητα, να τιμώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να αναζητούνται οι πολλαπλές προοπτικές, να αναπτύσσονται η αλληλοσυνδεσιμότητα και η αλληλεξάρτηση των ζητημάτων, να εξασκείται η συλλογική και συμμετοχική ευθύνη και, τέλος, να αποκτάται εμπειρία της παγκόσμιας κοινωνίας. Είναι φανερό, από τις τρεις πρώτες από τις αρχές αυτές, ότι ταυτόχρονα επιδιώκεται να αναδειχθεί, στο πλαίσιο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, η μοναδικότητα της πολιτισμικής ταυτότητας (unity) που συνοδεύει κάθε μανθάνον υποκειμένο και γενικά κάθε πολιτισμό, συγχρόνως με την ετερότητα (otherness) – σεβασμός του «άλλου» - και την πολιτισμική ποικιλότητα (diversity).

Η Οικουμενική εκπαίδευση έχει στοιχεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπου τονίζονται οι ομοιότητες συνήθως και οι γραμμές σύγκλισης μεταξύ πολιτισμικών υποβάθρων αλλά και στοιχεία Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπου τονίζεται η αξία και η μοναδικότητα κάθε πολιτισμού, χωρίς να δίνεται έμφαση στα στοιχεία που αυτοί οι πολιτισμοί αντιπαρατίθενται (Aluffi-Pentini, 2005). Επιπλέον όμως εισάγει και το στοιχείο της αλληλοσύνδεσης των ζητημάτων παγκοσμίως καθώς και της ενεργούς πολιτικοποιημένης εμπλοκής του μανθάνοντος υποκειμένου σε αυτά.

3.2 Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Ο όρος *γραμματισμός (literacy)*, όπως αυτός ορίζεται και αποκωδικοποιείται κυρίως στα Αγγλοσαξονικά κράτη και τις Η.Π.Α, περιλαμβάνει πλέον και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ο οποίος μπορεί και οφείλει να συμμετέχει τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα μεγάλα προβλήματα του πλανήτη δεν προέρχονται από ανθρώπους που δεν είναι εγγράμματοι, αντίθετα, φαίνεται να προέρχονται από ανθρώπους – διαφορετικών πολιτισμών, φυλών, θρησκειών και εθνικοτήτων – που αδυνατούν ή αρνούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για την επίλυση δύσκολων και πολύπλοκων προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζει η παγκόσμια κοινότητα όπως: η υπερθέρμανση του πλανήτη, οι επιδημίες και οι ασθένειες, η φτώχεια, ο ρατσισμός, οι φυλετικές διακρίσεις και οι πόλεμοι. Επομένως, οι εγγράμματοι πολίτες στις δημοκρατικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν και τον *πολυπολιτισμικό γραμματισμό*. Ο πολυπολιτισμικός γραμματισμός (multicultural literacy) συνίσταται στις δεξιότητες και τις ικανότητες να αναγνωρίζει κάποιος και τις ιδεολογικο-πολιτικές παραμέτρους της παραγωγής της γνώσης και τα συμφέροντα που υφίστανται, να ανακαλύπτει τις προϋποθέσεις της γνώσης, να προσεγγίζει τη γνώση από ποικίλες εθνικές και πολιτισμικές προοπτικές, και να χρησιμοποιεί τη γνώση ώστε να καθοδηγείται η δράση, η οποία θα δημιουργήσει έναν ανθρώπινο και δίκαιο κόσμο (Banks, 1996).

3.3 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ (EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP)

Η ενεργός πολιτεϊότητα και η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτεϊότητα (Education for Global Citizenship) ορίζονται εν γένει και εφαρμόζονται διαφορετικά μέσα στα διάφορα έθνη και μέσα στα διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια. Κατά συνέπεια, υπάρχουν κοινά προβλήματα, ζητήματα και θέματα, όπως η ανάγκη να προετοιμαστούν οι μαθητές σε διάφορα έθνη ώστε να λειτουργήσουν τόσο εντός των συνόρων τους όσο και διακρατικά. Άρα είναι χρήσιμη η ύπαρξη διεθνικών ομάδων που θα εντοπίσουν αυτά τα κοινά διεθνικά θέματα και προβλήματα και θα διαμορφώσουν κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπισή τους.

Σήμερα υπάρχει μια αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για Ενεργό Πολιτειότητα. Μια σειρά δηλώσεων έχουν διατυπωθεί από τους υποστηρικτές της Οικουμενικής Εκπαίδευσης που περιέχουν τον όρο 'πολιτειότητα' (citizenship). Επιπλέον, υπάρχουν συγκεκριμένες συνδέσεις, στο περιεχόμενο έρευνας Εθνικών προγραμμάτων, ανάμεσα στην 'πολιτειότητα' και την Οικουμενική Εκπαίδευση.

Ειδικότερα στον χώρο της Αγγλόφωνης εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν έξι βασικά σημεία απόκλισης που διαφοροποιούν ακόμη την Οικουμενική Εκπαίδευση σε σχέση με την Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Ενεργό Πολιτειότητα (Davies *et al* 2005) : η Οικουμενική Εκπαίδευση ως παλαιότερη μορφή εκπαίδευσης έχει τη δική της παράδοση, κάτι στο οποίο η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα υστερεί, η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα τονίζει κυρίως την εμπλοκή σε επίπεδο κοινότητας ή τον αναστοχασμό μέσα στη σχολική τάξη, ενώ η Οικουμενική Εκπαίδευση την ευρύτερη παγκόσμια δράση, η Οικουμενική Εκπαίδευση αναφέρεται σε πολιτική κυρίως δράση και συμμετοχή για λύση των προβλημάτων ενώ η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα είναι υπέρ της πιο «συμμετοχικής», απολίτικης σε ένα βαθμό δράσης, η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα έχει στενότερο αλλά πιο συμπαγές θεωρητικό υπόβαθρο από την Οικουμενική Εκπαίδευση ως στηριζόμενη στην ακαδημαϊκή έρευνα και λιγότερο στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις σε σχέση με την Οικουμενική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα θεωρεί το μανθάνον υποκείμενο ως υποχρεωμένο να εμπλέκεται στα παγκόσμια ζητήματα, μέσα από το «φίλτρο» του έθνους που ανήκει, ενώ η Οικουμενική Εκπαίδευση προάγει την απευθείας διεθνή συμμετοχή, π.χ. μέσω ομάδων και τέλος η νομική εδραίωση και κυβερνητική υποστήριξη που έχει λάβει η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα ως πιο «ανώδυνη» πολιτικά, όπως και η θέση της στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι πολύ καλύτερη από την αντίστοιχη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης.

Η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα' είναι περισσότερο εστιασμένη και λιγότερο προφανώς 'πολιτική' από την Οικουμενική Εκπαίδευση. Ο πολιτικός προσανατολισμός ενός Εθνικού Προγράμματος επιλαμβάνεται πρωτίστως, για τη στήριξη της δημοκρατίας σε εθνικό επίπεδο, ενώ η Οικουμενική Εκπαίδευση, σχετίζεται με τα μετα-εθνικά μοντέλα (post-national models). Ο κοινωνικός κατακερματισμός, η αμάθεια και η αποξένωση σε συνδυασμό με τη αποτίμηση της συμμετοχικής διαδικασίας και η ανάπτυξη εξτρεμιστικών πολιτικών τάσεων και ομάδων αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των Εθνικών Προγραμμάτων για την Ενεργό Πολιτειότητα, στα οποία δίνεται έμφαση στην κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα, την ενεργό εμπλοκή σε θέματα κοινότητας και τον πολιτικό γραμματισμό. Η Οικουμενική Εκπαίδευση είναι περισσότερο πολιτική, έχει ευρύτερη βάση και διαρθρώνεται σύμφωνα με τις προτεραιότητες – θέματα, τα οποία θεωρούνται περισσότερο σημαντικά: τους πολέμους, το γένος, την ανάπτυξη και τις διαφυλετικές σχέσεις. Αυτές οι τέσσερις σημαντικές περιοχές σχετίζονται με την Κοινωνική δικαιοσύνη και δεν καθορίζονται από τις εθνικές καταστάσεις.

Μία άλλη διαφορά υφίσταται στο επίπεδο της εστίασης. Η Ενεργός Πολιτειότητα στο πλαίσιο των Εθνικών Προγραμμάτων, μπορεί περιστασιακά να αναφέρεται σε οικουμενικά θέματα, εντούτοις υπάρχει σαφής εστίαση στην αναγνώριση των εθνικών ζητημάτων, γεγονός που μπορεί να είναι κατάλληλο στο πλαίσιο μιας επίσημης εθνικής αναφοράς αλλά δεν υποδηλώνει μια ισχυρή διεθνή ή οικουμενική διάσταση (Davies *et al.*, 2005).

Οι διαφορές δε που υφίστανται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανάμεσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα, έχουν σχέση τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και με το πλαίσιο της ίδιας της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα η Οικουμενική Εκπαίδευση έχει ευρύτητα πρακτικών όσον αφορά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που διαμορφώνει ευρύτερα συμμετοχικά πλαίσια δράσης. Επίσης, ένα από τα βασικά γνωρίσματα της Οικουμενικής Εκπαίδευσης είναι η έμφαση στη διαμόρφωση πλαισίου ηθικών αξιών – πεποιθήσεις που διέπουν συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο – επομένως και κουλτούρας, στις σχολικές τάξεις.

Αυτού του τύπου οι αναθεωρήσεις εστιάζουν σε θέματα που σχετίζονται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής, διαμορφώνοντας το πλαίσιο μιας ριζοσπαστικής προσέγγισης, η οποία ενθαρρύνει στην κριτική κατανόηση και την αναγνώριση της δυναμικής φύσης της κοινωνίας.(Davies & Reid, 2005).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ.

- Aluffi-Pentini, A. (2005), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον* (Αθήνα, Ατραπός, Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης)
- Anderson, L., F. (1990) A rationale for global education: from thought to action. In: Tye, K. (Ed.) *Global Education from Thought to Action. The 1991 ASCD Yearbook*, ED 326 970 (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)), pp. 13-34
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen, in W. Sander (Ed.), *Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft* (Schwalbach/Taunus, Wochenschau), pp. 469-486.
- Banks, J. A., (Ed.). (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. (New York, Teachers College Press).
- Banks, J. A. (2003). Teaching Literacy for Social Justice and Global Citizenship, *Language Arts*, 81(1), pp. 18-19.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, pp.289-298.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay G., Hawley, W.D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. (Seattle, Wash., Center for Multicultural Education, University of Washington).
- Banks, J. A., Banks, C.A. Cortes, C. E, Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K.A., Murhy-Shigematsu, S., Osler, A., & Park, C. (2005), *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, (Seattle, Wash, Center for Multicultural Education).
- Brown, S., & Kysilka, M. (2003) *What Every Teacher Should Know About Multicultural and Global Education*, (Boston, Allyn and Bacon)
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education: A Critique of Global Education and Citizenship Education, *British Journal of Educational Studies*, 53(1), pp. 66-89
- Freire, P. (1980). *Dialog als Prinzip*. (Wuppertal, Jugenddienst – Verlag).
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, (Trans.: Myra Bergman Ramos). (New York, Continuum [Seabury], 30th Anniversary Edition).
- Fujikane, H. (2003). Approaches to Global Education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49(1-2), pp.133-155
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, 8, pp.81-117.
- Gaudelli, W. (2003). Where in the world have you been? An overview of Global Education. In: Gaudelli, W. (Ed.), *World Class: Teaching and Learning in Global Times*. (Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ), (pp. 3-26).
- Hicks, D. & Holden, C. (2007). *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice*. (Oxon, Routledge).
- Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), σ.265-275
- Landorf, H. & Nevin A. (2007) Inclusive global education: implications for social justice, *Journal of Educational Administration*, 45(6), pp. 711-723.
- Luhman, N. (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (Frankfurt am Main)
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. (Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield).
- Mele, A. (1997) (Ed.), *The Philosophy of Action*, (Oxford, Oxford University Press).

- Noddings, N. (2005) (Ed.) *Educating Citizens for Global Awareness*, (New York, Teachers College Press)
- Pike, G. & Selby, D. (1995). *Reconnecting: from national to global curriculum*. (Guildford, World Wide Fund for Nature, UK).
- Popkewitz, T (2004) Foreword, in Steiner-Khamsi, G. (Ed), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, (New York, Teachers College Press).
- Rizvi, F. (2000). International Education and the Production of Global Imagination. In Burbules N.C. & Torres C. A. (Eds), *Globalisation and Education: Critical Perspectives* (pp. 205-226). (New York, Routledge).
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability, *Environmental Education Research*, 12(1), pp. 33-46.
- Seitz, K. (2002), *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*, (Frankfurt/Main, Brandes & Aspel).
- Selby, D. (1999). Global Education: Towards a Quantum Model of Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*., 4, pp.125-141.
- Selby, D. & Rathenow, H-F. (2003) *Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (Berlin, Cornelsen Scriptor).
- Steiner-Khamsi, G. (2004), Globalization in Education: Real or Imagined? In Steiner-Khamsi, G. (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, (New York, Teachers College Press)
- Walker, G. (2000) International education: connecting the national to the global. In Hayden M. & Thompson J. (Eds), *International schools & international education: Improving teaching, management & quality* (pp. 193-204). (London, Kogan Page Limited).
- Waters, M. (2001). *Globalization (Key Ideas)*. (London:, Routledge, 2nd Edition).
- Zsebik, P. (2000). The politics of international education. In M. Hayden & J. Thompson (Eds), *International schools & international education: Improving teaching, management & quality* (pp. 62-69). (London, Kogan Page Limited).

Κοινωνική Δικαιοσύνη και Δημόσια Παιδαγωγική

Γεώργιος ΓΡΟΛΛΙΟΣ

Ο Henry Giroux είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπρόσωπους της κριτικής παιδαγωγικής στις ΗΠΑ. Στην παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζεται, με πολύ σύντομο και σχηματικό τρόπο, η συμβολή του στη διαμόρφωση της θεματολογίας της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1980, η οποία αποτελεί τη θεμελιώδη προϋπόθεση για να χρησιμοποιήσει τον όρο δημόσια παιδαγωγική στην τρέχουσα δεκαετία. Ακολουθεί η παράθεση της σημασίας του όρου, οι εκτιμήσεις του Giroux για τη σύγχρονη διαμόρφωση της αμερικάνικης κοινωνίας και βασικές προτάσεις του για την αλλαγή της, με κεντρική κατεύθυνση τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω, μεταξύ άλλων, της διαμόρφωσης μιας, αντίπαλης στην κυρίαρχη επιχειρηματική, δημόσιας παιδαγωγικής. Τέλος, με βάση τα προηγούμενα, διατυπώνονται ορισμένες συμπερασματικές παρατηρήσεις που αφορούν τη θεωρητική επάρκεια του εγχειρήματος του Giroux.

Henry Giroux is one of the most important critical educators in the USA. In this paper I present, in a very short and schematic way, his contribution to the formation of critical pedagogy's agenda in the 80's, which is the fundamental precondition for using the term public pedagogy in the current decade. I present the meaning of the term, his evaluations about the contemporary American society and his view about its transformation, which includes the maximization of social justice and the formation of a new, alternative to the dominant, public pedagogy. On the basis of the aforementioned, I make some critical remarks concerning the theoretical adequacy of Giroux's political and pedagogical project.

Η εντυπωσιακή οικονομική ανάπτυξη και η ανάδειξη των ΗΠΑ σε μεγάλη δύναμη στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα συνέβαλαν αποφασιστικά στο να διαμορφωθεί και να κυριαρχήσει στο εσωτερικό της χώρας, αλλά και στο πεδίο της θεωρίας για την εκπαίδευση, η πεποίθηση σύμφωνα με την οποία στην Αμερική δεν υπήρχαν τα εμπόδια στην κοινωνική κινητικότητα που αντιμετώπιζαν οι πολίτες των ευρωπαϊκών κρατών. Έτσι, στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, η μεγάλη πλειοψηφία των Αμερικάνων πίστευαν ότι η εκπαίδευση αποτελούσε τον μεγάλο δημοκρατικό θεσμό ο οποίος έδινε τη δυνατότητα της ατομικής προόδου, αρκεί τα άτομα να αξιοποιούσαν τις ευκαιρίες που τους προσφέρονταν.

Βέβαια, όπως αναφέρει ο Lawrence Cremin, υπήρχαν και κριτικές αυτής της πεποίθησης. Στη δεκαετία του 1920, ο George Counts την αμφισβήτησε με συγκεκριμένες μελέτες. Στην πρώτη από αυτές, η οποία δημοσιεύτηκε το 1922 με τίτλο *Ο Επιλεκτικός Χαρακτήρας της Αμερικάνικης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, απέδειξε, μελετώντας την κοινωνική σύνθεση των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεσσάρων πολιτειών, πως η αμερικάνικη εκπαίδευση, παρά τους περί του αντιθέτου ισχυρισμούς, συντηρούσε τις φυλετικές, ταξικές και εθνικές ανισότητες εξυπηρετώντας ένα περιορισμένο προνομιούχο μέρος του πληθυσμού. Το 1927, ο Counts επανήλθε στο θέμα των αντιδημοκρατικών τάσεων των σχολείων της Αμερικής, αυτή τη φορά αναλύοντας την κοινωνική σύνθεση των σχολικών επιτροπών¹. Από τη μελέτη 1.654

¹ Όπως αναφέρει ο Spring (1972, p.128-130), πριν από την πρώτη μελέτη του Counts, το 1916-1917, ο Scott Nearing, καθηγητής οικονομικών στο πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνια, μελέτησε την κοινωνική σύνθεση των επιτροπών οι οποίες διοικούσαν τα σχολεία 104 πόλεων, που αντιπροσώπευαν το 26% του πληθυσμού των Η.Π.Α. Διαπίστωσε ότι κυριαρχούνταν από άνδρες, σε ποσοστό που ξεκινούσε από το 88% και έφτανε στο 95%. Τα τρία τέταρτα των μελών των επιτροπών ανήκαν στην κατηγορία των ανθρώπων των επιχειρήσεων (έμποροι, βιομήχανοι, τραπεζίτες, κτηματίες) και των επαγγελματιών (γιατροί, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί, επιστήμονες, συγγραφείς, εκδότες και καλλιτέχνες). Μάλιστα, τα μέλη της κατηγορίας των ανθρώπων των επιχειρήσεων ξεπερνούσαν το 50%. Την τρίτη κατηγορία αποτελούσαν υπάλληλοι επιχειρήσεων, οικοδόμοι και χειρώνακτες

επιτροπών συμπέρανε ότι τα μέλη τους προέρχονταν, κυρίως, από τις πιο ευνοημένες οικονομικοκοινωνικά τάξεις (Cremin, 1964, p.225-226).

Η πεποίθηση ότι στην Αμερική δεν υπήρχαν εμπόδια στην κοινωνική κινητικότητα ενισχύθηκε μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν οι ΗΠΑ έγιναν η ισχυρότερη δύναμη του δυτικού κόσμου στην ψυχροπολεμική αντιπαράθεση με τη Σοβιετική Ένωση και τις άλλες χώρες του τότε «υπαρκτού σοσιαλισμού». Αλλωστε, η διατύπωση κριτικών απόψεων ήταν ιδιαίτερα δυσχερής, στο πλαίσιο του κλίματος καχυποψίας και των διώξεων εναντίον κάθε φωνής που φαινόταν να μη συμφωνεί με την κυρίαρχη ιδεολογία, διώξεις οι οποίες ταυτίστηκαν με το όνομα του γερουνιστή McCurthie. Όμως, όπως αναφέρει ο Ράσης, στις δύο επόμενες δεκαετίες, δηλαδή στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, η αναβίωση της αριστερής σκέψης και ο πολιτικός ριζοσπαστισμός που συνδέονταν, από τη μια μεριά, με τα κινήματα των πολιτικών δικαιωμάτων και της εναντίωσης στον πόλεμο του Βιετνάμ και, από την άλλη, με νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, στη φιλοσοφία, στην οικονομία και στην ιστορία, ευνόησαν την αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως «μεγάλου εξισωτή» των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Η αμφισβήτηση εκφράστηκε από νέους ιστορικούς που αναθεώρησαν πολύχρονες ερμηνείες της αμερικάνικης ιστορίας, ιδιαίτερα της λεγόμενης προοδευτικής περιόδου η οποία, μέχρι τότε, παρουσιαζόταν εξωραϊσμένη. Αυτοί εστίασαν την προσοχή τους σε μηχανισμούς τους οποίους χρησιμοποιούσαν οι οικονομικές και πολιτικές ελίτ, στη δημιουργία και εξέλιξη του φιλελεύθερου εταιρικού κράτους και στον ευρέως διαδεδομένο μύθο της ανοδικής κοινωνική κινητικότητας όλων των Αμερικάνων πολιτών. Τα χνάρια τους ακολούθησαν οι ριζοσπάστες αναθεωρητές ιστορικοί της εκπαίδευσης. Συμβατική χρονολογία γέννησης της ριζοσπαστικής αναθεωρητικής ιστορίας της εκπαίδευσης θεωρείται η έκδοση της διδακτορικής διατριβής του Michael Katz το 1968 με τίτλο *Η Ειρωνεία της Πρώιμης Μεταρρύθμισης του Σχολείου*. Στην αυστηρή κριτική της φιλελεύθερης ιστοριογραφίας και της εξάρτησής της, πλέον, από οικονομικά και πολιτικά κέντρα εξουσίας πρωταγωνίστησε ο Clarence Karier, ο οποίος, μαζί με τους Paul Violas, Joel Spring και David Tyack τεκμηρίωσαν με συστηματικές εργασίες όψεις της αμερικάνικης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έμεναν για πολλά χρόνια στο σκοτάδι και απέδειξαν ότι, στην καμπή του αιώνα, η δημόσια εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε από μεσαία και ανώτερα στρώματα ως όργανο ελέγχου των κατώτερων. Αποκλείοντας τις πολιτισμικές αξίες και συνήθειες εκατομμυρίων μεταναστών, ακυρωνόταν στην πράξη το όραμα του σχολείου για όλα τα παιδιά και η εκπαίδευση μετέδιδε την κυρίαρχη κουλτούρα (Ράσης, 2006, σ.15-51).

Το 1976, οι Samuel Bowles και Herbert Gintis, χρησιμοποιώντας την αρχή της αντιστοίχισης στην εργασία τους *Schooling in Capitalist America*, η οποία τροφοδότησε έντονη κριτική και αντιπαράθεση², υποστήριξαν ότι τα σχολεία συνδέονταν στενά με την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων. Δεν ήταν μόνο ιδεολογικοί μηχανισμοί. Τα ανθρωπιστικά ιδεώδη πάνω στα οποία εμφανίζονταν να στηρίζονται χρησιμοποιούνταν για να νομιμοποιούν την πλέον πρακτική λειτουργία τους, δηλαδή την παροχή εκείνου του δυναμικού των εργαζομένων οι οποίοι θα είχαν εξασκηθεί ανάλογα με την κοινωνική και τεχνική διαίρεση της εργασίας. Με άλλα λόγια, τα σχολεία αποτελούσαν όργανα για την κοινωνική αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης. Ενώ, λοιπόν, οι φιλελεύθεροι ιστορικοί και θεωρητικοί της εκπαίδευσης θεωρούσαν τα σχολεία ως μέσα με τα οποία οι λιγότερο προνομιούχοι και περιθωριοποιημένοι μπορούσαν να ανέβουν τα σκαλιά της κοινωνικής κλίμακας, οι ριζοσπάστες τα θεωρούσαν ως θεσμούς αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και της εργατικής δύναμης. Ο Giroux, παράλληλα με άλλους ακαδημαϊκούς όπως ο Michael Apple³, επιχείρησε να οικοδομήσει μια διαφορετική προσέγγιση. Σε ένα

εργάτες. Τελικά, περισσότερο από τα εννιά δέκατα των μελών των σχολικών επιτροπών δεν συγκαταλέγονταν μεταξύ εκείνης της κοινωνικής τάξης που αποτελούσε τα πέντε έκτα του πληθυσμού των πόλεων οι οποίες μελετήθηκαν.

² Ενδεικτικά βλπ Karier, 1976 και Cole, 1988.

³ Για τη σχέση των εργασιών του Apple και του Giroux στη δεκαετία του 1980, σημαντικά είναι όσα αναφέρει ο πρώτος σε συνέντευξή του: «Ο Henry κι εγώ είμαστε φίλοι για πολλά χρόνια. Ήμουν ένας από

σημαντικό μέρος της, αυτή η προσέγγιση αποτέλεσε κριτική των λειτουργιστικών και ντετερμινιστικών υποθέσεων των φιλελεύθερων και των ριζοσπαστών. Κεντρικό χαρακτηριστικό της ήταν η προσπάθεια να μελετηθούν οι όροι της παιδαγωγικής, με σκοπό η εκπαίδευση να γίνει δύναμη δημοκρατίας, παρά το γεγονός, το οποίο αναγνώριζε ο Giroux, ότι μετέδιδε βασικά στοιχεία της κουλτούρας και της ιδεολογίας ηγεμονικών κοινωνικών τάξεων και ομάδων. Μια κριτική παιδαγωγική έπρεπε να αξιοποιεί χώρους, όπως το σχολείο, εντός των οποίων οι άνθρωποι μπορούσαν να αμφισβητήσουν, να αποκτήσουν ισχύ και να αγωνιστούν, με απώτερο σκοπό την απελευθέρωσή τους. Τα σχολεία αποτελούσαν πεδία διεκδίκησης και η παιδαγωγική έπρεπε να γίνει απελευθερωτική δραστηριότητα, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να αναπτύξουν τις κριτικές τους ευαισθησίες και τις επιλογές τους για κοινωνική αλλαγή (Aronowitz, 1981, p.1-4).

Το συνολικό σχέδιο του Giroux μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μπορεί να συνοψιστεί ως μια προσπάθεια να διαμορφωθεί μια κριτική παιδαγωγική αφοσιωμένη στις κατευθύνσεις της ενδυνάμωσης των μαθητών και του μετασχηματισμού της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, με βάση τα συμφέροντα μιας δημοκρατίας μεγαλύτερης δικαιοσύνης και ισότητας. Το κεντρικό ζήτημα που αναδεικνυόταν ήταν η ανάπτυξη μιας γλώσσας μέσω της οποίας οι παιδαγωγοί και άλλοι θα μπορούσαν να αποκαλύψουν και να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ της φοίτησης στο σχολείο, των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες την προσδιορίζουν, και των ιστορικά κατασκευασμένων αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών. Με βάση την κατανόηση αυτών των σχέσεων, οι παιδαγωγοί μπορούσαν να αναγνωρίσουν το πώς η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα επιδρά στους ίδιους και στους μαθητές τους και να εργαστούν κριτικά μαζί τους (McLaren, 1988, p.xi).

Σε κείμενα τα οποία δημοσιεύτηκαν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο Giroux προσδιόρισε και υπέβαλλε σε κριτική την τεχνοκρατική, την ερμηνευτική και την αναπαραγωγική λογική στην εκπαιδευτική θεωρία, συζήτησε έννοιες τις οποίες θεωρούσε βασικές για τη συγκρότηση μιας νέας παιδαγωγικής, όπως η ιδεολογία, η ηγεμονία, η κουλτούρα και η αντίσταση, αντιπαράτέθηκε στην κουλτούρα του θετικισμού στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος προβάλλοντας την αξία της διαλεκτικής για την ανανέωσή του, επισήμανε τις βασικές αδυναμίες της σύγχρονης ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής και πρότεινε την ενασχόληση τόσο με το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης όσο και με τις διαδικασίες μάθησης και τις αντιφάσεις τους, με σκοπό τη συγκρότηση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς και τη σύνδεση αυτών των ενασχολήσεων με τον πολιτικό αγώνα με δημοκρατική-σοσιαλιστική προοπτική. Ανέδειξε τις διαφορές μεταξύ των συντηρητικών, φιλελεύθερων και ριζοσπαστικών οπτικών για το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να συμβάλλει σε μια θεωρία για το σχολείο που να αναφέρεται και στην αναπαραγωγή και στο μετασχηματισμό, εξέτασε κριτικά τη δομική και την πολιτισμική παράδοση στη μαρξιστική σκέψη για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του δυισμού δομής – συνείδησης και να παρουσιάσει μια θεωρία ιδεολογικής κριτικής με βάση την αναπαραγωγή, την παραγωγή και την ανασυγκρότηση των σχέσεων ανάμεσα στην ιδεολογία, τα κείμενα και τις κοινωνικές πρακτικές και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και του γραμματισμού, αναδεικνύοντας τη σχέση τους με τις ευρύτερες λογικές και ιδεολογίες για την εκπαίδευση και διατυπώνοντας εναλλακτικές προτάσεις. Τόνισε την αναγκαιότητα της κατανόησης των δασκάλων ως διανοουμένων και τη σημασία των αντιφατικών ρόλων τους στο σχολείο, ιδιαίτερα εκείνων που αγωνίζονται για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ανέδειξε τη σημασία της ανάλυσης και κριτικής εξέτασης της μαζικής κουλτούρας, επιχείρησε να προσεγγίσει

τους πρώτους που επανακαθιέρωσαν τη νεομαρξιστική πολιτισμική παράδοση στις αρχές της δεκαετίας του '70 στις Ηνωμένες Πολιτείες, πριν ο Henry και άλλοι έρθουν μαζί μου... Όταν ο Henry άρχισε να γράφει, μου έστειλε όλο το υλικό του. Στη διαδικασία, διδάξαμε ο ένας στον άλλο πολλά... Για κάποια χρόνια ο Henry στηρίχθηκε στους δικούς μου ώμους και υπήρξαν καιροί που στηρίχθηκα στους δικούς του» (Apple, 2008, σ.379).

προβλήματα του αναλυτικού προγράμματος με βάση τις γλώσσες της δυνατότητας και της κριτικής, αντιπαράτεθηκε στην επίθεση των συντηρητικών στην ανώτατη εκπαίδευση και υποστήριξε την ανάγκη της υπεράσπισης δημόσιων σφαιρών διαλόγου και δημοκρατίας. Υπογράμμισε την ισχύ του παραδοσιακού μοντέλου σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, στηρίχτηκε στη διάκριση φανερού – κρυφού αναλυτικού προγράμματος για να διατυπώσει εναλλακτικές αξίες και διαδικασίες για τη διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών στο σχολείο, εξέτασε κριτικά το μιχεβιοριστικό και ανθρωπιστικό μοντέλο για τους διδακτικούς στόχους ώστε να προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο επιλογής στόχων που αναφέρεται στη σχέση των εμπειριών των μαθητών με τις κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις οι οποίες διαμορφώνουν την κυρίαρχη κουλτούρα, συζήτησε σύγχρονες πλευρές των σχέσεων ανάμεσα στη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης με την κριτική σκέψη, ανέδειξε τη σημασία των πολιτισμικών σπουδών για τη συγκρότηση δημόσιων σφαιρών και τον κοινωνικό μετασχηματισμό και έδειξε την ανάγκη της στροφής του περιεχόμενου της εκπαίδευσης των δασκάλων στην κοινωνική θεωρία, στην πολιτισμική πολιτική και στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Αξιοποίησε τη συμβολή της παράδοσης της κοινωνικής ανασυγκρότησης στη συζήτηση για τη σχέση σχολείου και δημοκρατίας στις ΗΠΑ, καθώς και στοιχεία της φεμινιστικής θεωρίας και της θεολογίας της απελευθέρωσης, με σκοπό να διαμορφώσει μια προσέγγιση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και μια θεωρία για την εξουσία θεμελιωμένη στην ηθική, μελέτησε τη σχέση του γραμματισμού με την κριτική παιδαγωγική και την ενδυνάμωση, όπως και τη σχέση ανάμεσα στη δημοκρατία, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την κριτική παιδαγωγική. Σε αυτή τη δεκαετία, σημαντική επιρροή άσκησαν στον Giroux τα έργα του John Dewey, του Antonio Gramsci, του Paulo Freire και των εκπροσώπων της Σχολής της Φραγκφούρτης (κυρίως των Adorno, Horkheimer, Marcuse). Μάλιστα, ο Giroux έγραψε ειδικά κείμενα για τα έργα του Freire και του Gramsci (Aronowitz & Giroux, 1986, Giroux, 1981, 1983, 1988, 1989).

1. Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Σύμφωνα με τον Giroux, η χρησιμοποίηση του όρου δημόσια παιδαγωγική σχετίζεται άμεσα με το ενδιαφέρον του για τις πολιτισμικές σπουδές, στο πλαίσιο του ευρύτερου εγχειρήματός του να μελετήσει θεωρητικά τη σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα, την εξουσία και την πολιτική. Πολλοί θεωρητικοί των πολιτισμικών σπουδών, ακολουθώντας τις εργασίες των Antonio Gramsci, Raymond Williams και Stuart Hall, αναγνωρίζουν τον πρωταρχικό ρόλο της κουλτούρας στην εκπαίδευση. Υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα, ως χώρος παραγωγής σημασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι σημαντική γιατί εκεί συγκροτούνται, μέσω αγώνα και διαπραγμάτευσης, οι διαφορετικοί τύποι ταυτοτήτων και αξιών, ανοιχτοί για νέους δημοκρατικούς μετασχηματισμούς, αν και πάντα στο πλαίσιο άνισων σχέσεων εξουσίας. Έτσι, δεν διαγράφουν την κουλτούρα ως αντανάκλαση ισχυρότερων οικονομικών δυνάμεων ή ως απλά το κοινό έδαφος της καθημερινής ζωής, αλλά τη θεωρούν πεδίο διεκδίκησης και ουτοπικής δυνατότητας. Όμως, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, οι θεωρητικοί των πολιτισμικών σπουδών δεν τις συνδέουν με μια κατανόηση της σημασίας της κριτικής παιδαγωγικής, ιδιαίτερα ως μέρος ενός σχεδίου δράσης για επέκταση των δυναμικών της αντίστασης και των δυνατοτήτων για κοινωνική ενεργοποίηση και δημοκρατική πολιτική. Η πολιτική σημασία της παιδαγωγικής θεωρείται πολύ στενή. Συνήθως περιορίζεται στο ρόλο που πρέπει να παίζουν οι διανοούμενοι στην ακαδημαϊκή ζωή ή σε μορφές σχολικής μάθησης. Ακόμα και όταν η παιδαγωγική συσχετίζεται με τη δημοκρατία, την ιδιότητα του πολίτη και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων, σπάνια θεωρείται ως μέρος της ευρύτερης δημόσιας πολιτικής, μέρος μιας μεγαλύτερης προσπάθειας να εξηγηθεί η διαδικασία της μάθησης έξω από τα σχολεία ή να εξεταστεί η πολιτική σημασία της κατανόησης της εκπαιδευτικής δύναμης της κουλτούρας, σε μια νέα εποχή τεχνολογίας των μέσων και των πολυμέσων, καθώς και των δικτύων πληροφόρησης και επικοινωνίας που βασίζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική περιορίζεται σε ό,τι συμβαίνει στα

σχολεία και ο ρόλος των πολιτισμικών σπουδών που αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα ανάγεται στη διεξαγωγή ή στη διδασκαλία πολιτισμικών σπουδών στη σχολική τάξη. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι πολιτισμικές σπουδές γίνονται διαθέσιμες πηγές για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να διδάσκουν τους μαθητές πώς να βλέπουν τα μέσα ως βιομηχανία και κείμενα, να αναλύουν τις προσλήψεις του ακροατηρίου, να αμφισβητούν τα άκαμπτα σύνορα μεταξύ των ακαδημαϊκών περιοχών, να εμπλέκονται κριτικά με τη λαϊκή κουλτούρα, να παράγουν κριτική γνώση ή να χρησιμοποιούν τις πολιτισμικές σπουδές για να μεταρρυθμίσουν τα αναλυτικά προγράμματα στα δημόσια σχολεία και στην ανώτατη εκπαίδευση. Όμως, έτσι, δεν λαμβάνεται υπόψη ότι θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν επεκτείνει τη σημασία της παιδαγωγικής ως πολιτική και ηθική πρακτική και διεύρυναν την εφαρμογή της πολύ πέρα από τη σχολική τάξη. Οι πολιτισμικές σπουδές έχουν να παίξουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς να αναστοχαστούν τη φύση της παιδαγωγικής, της γνώσης, το σκοπό της φοίτησης στα σχολεία και το πώς αυτά συγκρούονται με ισχυρότερες κοινωνικές δυνάμεις. Η παιδαγωγική εκπροσωπεί έναν τύπο πολιτισμικής παραγωγής και κριτικής που είναι θεμελιώδης για την εξέταση των συνθηκών στις οποίες η γνώση παράγεται, οι αξίες επιβεβαιώνονται, οι συναισθηματικές επενδύσεις συνδέονται και οι θέσεις των υποκειμένων τοποθετούνται, τίθενται υπό διαπραγμάτευση, αναλαμβάνονται ή εγκαταλείπονται. Η παιδαγωγική αναφέρεται στην κατανόηση των συνθηκών της κριτικής μάθησης και στις συχνά κρυμμένες δυναμικές της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Ως κριτική πρακτική, ο ρόλος της παιδαγωγικής δεν περιορίζεται στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται για τον εαυτό τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους και τον κόσμο, αλλά επεκτείνεται στην ενεργοποίηση των υποκειμένων, με σκοπό να συνδεθούν με εκείνους τους αγώνες που διευρύνουν τις πιθανότητες να ζήσουν σε μια πιο δίκαιη και πιο τίμια κοινωνία. Η παιδαγωγική δεν μπορεί παρά να υποστηρίζει ότι η μάθηση διεξάγεται σε ένα ολόκληρο φάσμα κοινωνικών πρακτικών και περιβαλλόντων στην κοινωνία. Επισημαίνει την πολλαπλότητα των πεδίων μάθησης που υπάρχουν εντός των οργανωμένων κοινωνικών σχέσεων της καθημερινής ζωής, σε οικογένειες, σε χώρους εργασίας, σε χώρους παροχής υπηρεσιών υγείας, στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση, στις τέχνες, σε ομάδες πνευματικής έκφρασης, στα σπορ, στην απονομή δικαιοσύνης, στις φυλακές, στην εθελοντική εργασία και σε κοινοτικά προγράμματα γραμματισμού. Σε όλα αυτά τα πεδία η μάθηση αποτελεί κεντρικό στοιχείο και αποτέλεσμα (Giroux, 2006a, p.198-200).

Η παιδαγωγική είναι σήμερα πρωταρχικά δημόσια, δεν περιορίζεται, πλέον, στους παραδοσιακούς τόπους μάθησης, όπως το σχολείο, η οικογένεια ή οι χώροι λατρείας. Ποικίλα υλικά πλαίσια και θεσμικές δυνάμεις, όπως τα συντηρητικά ιδρύματα στις ΗΠΑ, χρηματοδοτούν νέους τόπους διάδοσης της γνώσης, που εκτείνονται από ραδιοφωνικούς σταθμούς και δίκτυα καλωδιακής τηλεόρασης μέχρι τις συνδέσεις υψηλής ταχύτητας του διαδικτύου, οι οποίες προσφέρουν σύνδεση με εφημερίδες και περιοδικά. Οι δεξαμενές σκέψης συναγωνίζονται με πειρατικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς και εναλλακτικούς διαδικτυακούς τόπους. Κείμενα αμέτρητων τύπων προσφέρουν νέες μορφές λόγου, είδη γραμματισμού και αλληλεπίδρασης. Ο συνδυασμός των νέων τεχνολογιών με ποικίλους τύπους κυκλοφορίας των κειμένων διαμεσολαβείται από διαφορετικές ερμηνευτικές κοινότητες, οι οποίες τοποθετούν τα κείμενα σε πλαίσια και τους προσδίδουν σημασίες, με τρόπους που δεν μπορούν να προκαθοριστούν. Οι σημασίες προσλαμβάνονται, αλλά δεν είναι εγγυημένες, ανοίγοντας ένα σημαντικό πεδίο αγώνα. Ενώ η δημόσια παιδαγωγική αποτελεί συνέπεια των νέων δημόσιων τεχνολογιών, οι συγκεκριμένες μορφές και ιδεολογίες τις οποίες παράγει είναι πάντοτε αντικείμενο αγώνα και ανοιχτές σε αντιστάσεις. Η έννοια της δημόσιας παιδαγωγικής απαιτεί ένα ριζοσπαστικό αναστοχασμό σχετικά με το πώς οι οπτικές τεχνολογίες παράγονται, κυκλοφορούν και προσαρμόζονται σε ποικίλους τόπους της παιδαγωγικής. Αυτοί οι τόποι γεννούν μορφές γνώσης, οι οποίες διαμεσολαβούνται από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και κινητοποιούν επιλεγμένες ιδεολογίες, ιστορίες και μνήμες (Giroux, 2006c, p.73-74).

Η εξουσία των επιχειρήσεων σηματοδοτεί ένα νέο είδος δημόσιας παιδαγωγικής στην οποία η παραγωγή, η διάδοση και η κυκλοφορία των ιδεών αναδύεται από την εκπαιδευτική δύναμη της

ευρύτερης κουλτούρας. Η δημόσια παιδαγωγική με αυτή την έννοια αναφέρεται στον ισχυρό συνδυασμό των ιδεολογικών και θεσμικών δυνάμεων που σκοπεύουν να παράγουν ανταγωνιστικά άτομα, τα οποία ενδιαφέρονται για το δικό τους υλικό και ιδεολογικό κέρδος. Η κουλτούρα της επιχειρηματικής δημόσιας παιδαγωγικής διαγράφει ή απαξιώνει τις ταξικές και φυλετικές αδικίες της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων, απορροφώντας τις δημοκρατικές πρακτικές της κοινωνίας των πολιτών σε περιορισμένες οικονομικές σχέσεις. Η επιχειρηματική δημόσια παιδαγωγική έχει γίνει ο πολιτισμικός ορίζοντας για την παραγωγή αγοραίων ταυτοτήτων, αξιών και πρακτικών. Βαθιές αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί στη δημόσια σφαίρα, παράγοντας νέους τρόπους παιδαγωγικής που χαρακτηρίζονται από τη συμβολή των νέων ψηφιακών τεχνολογιών των μέσων, αυξανόμενη συγκέντρωση της επιχειρηματικής εξουσίας και τεράστιες δυνατότητες παραγωγής μηνυμάτων. Αντίθετα από τις παραδοσιακές μορφές παιδαγωγικής, η γνώση και η επιθυμία συνδέονται αδιάσπαστα με τύπους παιδαγωγικής απεύθυνσης που διαμεσολαβούνται από ηλεκτρονικές τεχνολογίες. Το αποτέλεσμα είναι μια δημόσια παιδαγωγική η οποία παίζει αποφασιστικό ρόλο στην παραγωγή μιας ποικιλόμορφης δημόσιας σφαίρας, που δίνει νέο νόημα στην εκπαίδευση ως πολιτική δύναμη. Οι ΗΠΑ κυριαρχούνται από έναν από τους πιο εκτεταμένους και διαβρωτικούς μηχανισμούς προπαγάνδας που γνώρισε ο κόσμος. Η εκπαιδευτική δύναμη της κουλτούρας κινητοποιείται μέσω των τρόπων της δημόσιας παιδαγωγικής και αυτοί οι τρόποι κυριαρχούνται σχεδόν εντελώς από τους λόγους των επιχειρήσεων, των συντηρητικών και των δεξιών (Giroux, 2004, p.106-107, 2006g, p.11-12).

2. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ

Σύμφωνα με τον Giroux, τα γεγονότα της 11^{ης} του Σεπτεμβρίου 2001 σηματοδότησαν μια μεγάλη στροφή για τις Η.Π.Α. Η κυβέρνηση Bush εκμεταλλεύτηκε την τραγωδία και τη διεθνή συμπάθεια που αυτή προκάλεσε για να εφαρμόσει μια πολιτική η οποία δίνει προτεραιότητα στην ασφάλεια έναντι της ελευθερίας, στο νόμο της αγοράς έναντι των κοινωνικών αναγκών και στη στρατιωτικοποίηση έναντι των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο εσωτερικό, ένα παράξενο μείγμα νεοσυντηρητικών ιδεολογών, ακραίων δεξιών υποστηρικτών της ελεύθερης αγοράς και Ευαγγελικών Χριστιανών ξεκίνησαν ένα νέο είδος πολέμου όχι μόνο εναντίον του κοινωνικού συμβολαίου της Νέας Συμφωνίας του Franklin Roosevelt και της Μεγάλης Κοινωνίας του Lyndon Johnson, αλλά και εναντίον της κοσμικής διακυβέρνησης και της διάκρισης του κράτους από την εκκλησία. Οι ανάγκες των φτωχών, των εργατών και της μεσαίας κοινωνικής τάξης βρίσκονται σε κατάσταση πολιορκίας από την κυβέρνηση, η οποία θεσμοθέτησε μειώσεις φόρων για το πλούσιο 1% του πληθυσμού, ενίσχυσε την ευημερία των επιχειρήσεων και χρηματοδότησε έναν τεράστιο στρατιωτικό μηχανισμό, μετατρέποντας το ομοσπονδιακό πλεόνασμα 127 δισεκατομμυρίων δολαρίων του 2001 σε χρέος 521 δισεκατομμυρίων το 2004. Με λίγα λόγια, η δημόσια περιουσία ληστεύεται από εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της οικονομικής πυραμίδας, αφήνοντας ελάχιστους δημόσιους πόρους για τις πολιτείες και τις τοπικές κυβερνήσεις. Οι πλούσιοι απολαμβάνουν μειώσεις φόρων και επιχειρηματική βοήθεια, ενώ οι πιο βασικές υπηρεσίες υγείας για τα παιδιά, τους ηλικιωμένους και τους ανάπηρους είτε διακόπτονται είτε περικόπτονται δραστικά. Για παράδειγμα, περίπου 270.000 παιδιά εργαζόμενων γονέων με χαμηλό εισόδημα έχασαν τα προγράμματα ασφάλειας υγείας σε 9 πολιτείες, ενώ ο Bush και οι συνεργάτες του χρησιμοποιούν τη γλώσσα της θρησκευτικής ηθικότητας και του «συμπονετικού συντηρητισμού» για να υποστηρίξουν το φονταμενταλισμό της ελεύθερης αγοράς.

Η στροφή της 11^{ης} του Σεπτεμβρίου προκάλεσε μια σειρά από κριτικές, σύμφωνα με τις οποίες μια νέα μορφή πολιτικής τυραννίας αναδύεται στις ΗΠΑ απειλώντας τις βασικές δημοκρατικές αξίες και τη διεθνή ειρήνη. Μετά από μια σύντομη επισκόπηση ορισμένων κριτικών αυτού του είδους, ο Giroux διατυπώνει την εκτίμηση ότι ο φασισμός και ο

απολυταρχισμός⁴ αποτελούν σημαντικές κατηγορίες, που είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν για να ερευνηθεί ο μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της εξουσίας, του ελέγχου και του νόμου στις ΗΠΑ, καθώς και η αμφισβήτηση προς την πολιορκούμενη δημοκρατία την οποία αυτές οι αλλαγές συγκροτούν. Ξεκαθαρίζει, βέβαια, ότι οι ΗΠΑ δεν έχουν εμπλακεί σε μια διαδικασία τρομοκρατικής γενοκτονίας εναντίον φυλετικών πληθυσμών, παρά την αύξηση της αστυνομικής βιαιότητας εναντίον των εγχρώμων, την ενίσχυση του σωφρονιστικού, βιομηχανικού και στρατιωτικού συμπλέγματος, το οποίο κυρίως τιμωρεί τους μαύρους, και την επίθεση της κυβέρνησης εναντίον των δικαιωμάτων αθώων Μουσουλμάνων, Αράβων και μεταναστών. Όμως, οι Ηνωμένες Πολιτείες εμφανίζουν σημάδια ενός ανερχόμενου απολυταρχισμού. Ο φασισμός δεν είναι ένα ιδεολογικό καθεστώς «παγωμένο» σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αλλά ένα θεωρητικό και πολιτικό σύμβολο αναφοράς για να κατανοούμε το πώς η δημοκρατία μπορεί να υπονομευτεί, αν όχι να καταστραφεί.

Ο φασισμός στις ΗΠΑ δεν ενσαρκώνει χαρακτηριστικά του παρελθόντος, όπως τα δόγματα της φυλετικής ανωτερότητας, το κάψιμο των βιβλίων, τα στρατόπεδα θανάτου και η κατάργηση του συντάγματος, αλλά αποτελεί ένα διαρκή κίνδυνο, έχοντας την ικανότητα να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και να χρησιμοποιεί συνηθισμένες μορφές σκέψης, που σχετίζονται με παραδόσεις, εμπειρίες και πολιτικές σχέσεις της χώρας. Έτσι, ο Giroux χρησιμοποιεί τον όρο πρωτο-φασισμός για να δείξει τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα κεντρικά χαρακτηριστικά του παλιού φασισμού εμφανίζονται με σύγχρονες μορφές. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι ο φασισμός είναι ένα μαζικό κίνημα που αναδύεται στο πλαίσιο μιας αποτυχημένης δημοκρατίας. Η ιδεολογία του είναι ακραία αντιφιλελεύθερη, αντιδημοκρατική, αντισοσιαλιστική και καλύπτει όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, περιέχοντας μια ισχυρή χιλιαστική (μεσσιανική ή θρησκευτική) στιγμή. Ως πολιτική φιλοσοφία, ο φασισμός εξυμνεί το έθνος και τη φυλή έναντι του ατόμου, υποστηρίζει τη συγκεντρωτική δικτατορική εξουσία, απαιτεί τυφλή πειθαρχία από τις μάζες και προωθεί μια επανάσταση από τα πάνω. Ως κοινωνική τάξη πραγμάτων, χαρακτηρίζεται από το σύστημα του τρόμου εναντίον των θεωρούμενων ως εχθρών του κράτους, μονοπωλιακό έλεγχο των μέσων μαζικής ενημέρωσης, επέκταση του συστήματος των φυλακών, κρατικό μονοπώλιο όπλων, ύπαρξη προνομιακών κοινωνικών τάξεων και ομάδων, έλεγχο της οικονομίας από περιορισμένο αριθμό ανθρώπων, κορπορατισμό, απεύθυνση στο συναίσθημα και στο μύθο παρά στη λογική, αποθέωση της βίας για εθνικούς λόγους, κινητοποίηση και στρατιωτικοποίηση της κοινωνίας των πολιτών, καθώς και επεκτατική εξωτερική πολιτική για την προώθηση του εθνικού μεγαλείου.

Το φάσμα του φασισμού βρίσκεται στις σχέσεις μιας δεδομένης κοινωνικής τάξης πραγμάτων και στους τρόπους με τους οποίους αυτές οι σχέσεις, που βιώνονται καθημερινά, επιδεινώνουν τις υλικές συνθήκες της ανισότητας, υποσκάπτουν την αίσθηση της ατομικής και κοινωνικής ενεργοποίησης, επιτίθενται στις δημοκρατικές αξίες και προωθούν μια βαθιά αίσθηση απώλειας κάθε ελπίδας και κυνισμού. Ο πρωτο-φασισμός ως ιδεολογία και σύνολο κοινωνικών πρακτικών αναδύεται εντός των αντιφάσεων οι οποίες χαρακτηρίζουν τέτοιες σχέσεις, απαξιώνοντας το παρόν και εξαγγέλλοντας τη διάσωση ενός βαθιά αντι-μοντέρνου παρελθόντος, ως τρόπου για να επαναστατικοποιηθεί το μέλλον. Ο πρωτο-φασισμός που απειλεί την αμερικάνικη δημοκρατία μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα με την εξέταση ενός αριθμού χαρακτηριστικών στοιχείων, που σχετίζονται τόσο με την παλιότερη μορφή φασισμού όσο και με σύγχρονες συνθήκες, τα οποία του προσδίδουν διακριτό χαρακτήρα. Τα στοιχεία αυτά, τα οποία τεκμηριώνει ο Giroux με εκτενείς αναφορές, είναι α) η λατρεία της παράδοσης και του αντιδραστικού μοντερνισμού, β) η επιχειρηματοποίηση της κοινωνίας των πολιτών και η ελαχιστοποίηση του δημόσιου χώρου, δηλαδή η καταστροφή δημοκρατικών δημόσιων σφαιρών, γ) η σχέση ανάμεσα στις κατασκευές της κουλτούρας του φόβου και σε μια μορφή πατριωτικής

⁴ Ο Giroux είχε αναφερθεί στην αναγκαιότητα του αγώνα ενάντια στο «νέο απολυταρχισμό» στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν αμερικάνικα πανεπιστήμια εκκαθαρίζονταν από αριστερούς ακαδημαϊκούς. Θύμα αυτών των εκκαθαρίσεων ήταν και ο ίδιος. Σχετικά βλπ Giroux, 1983, p.xiii-xiv.

ορθότητας, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει έναν αχαλίνωτο εθνικισμό και έναν επιλεκτικό λαϊκισμό, δ) η προσπάθεια ελέγχου των μέσων μαζικής ενημέρωσης μέσω κυβερνητικών ρυθμίσεων και σταθεροποίησης της επιχειρηματικής ιδιοκτησίας τους, ε) η άνοδος μιας Οργουελιανής εκδοχής της Νέας Γλώσσας που παραπλανεί και εκφοβίζει, ζ) η κατάρρευση της διάκρισης ανάμεσα στην εκκλησία και το κράτος, από τη μια μεριά, και η αυξανόμενη χρήση της θρησκευτικής ρητορικής για τη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής, από την άλλη και η) η ανάδειξη του στρατού σε κεντρικό στοιχείο της αμερικάνικης κοινωνίας, η στρατιωτικοποίηση της κουλτούρας και η καταπίεση της διαφωνίας (Giroux, 2004, p.1-5, 14-44).

Καθώς η εταιρική εξουσία υποτιμά όλες τις έννοιες του δημόσιου καλού και ιδιωτικοποιεί όλο και περισσότερο το δημόσιο χώρο, εξαλείφει εκείνες τις δημόσιες σφαίρες στις οποίες θα μπορούσε να αναδυθεί κριτική που αναγνωρίζει τις εντάσεις οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από έναν κυρίαρχο ρατσισμό που λειτουργεί ως ένα από τα βαθιά, σταθερά ρεύματα της καθημερινής ζωής, τόσο στις απλούστερες όσο και στις πιο σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ λευκών και μαύρων. Η αδιαφορία και ο κυνισμός ευνοούν την περιφρόνηση και τη δυσαρέσκεια, καθώς οι φυλετικές ιεραρχίες καταρρέουν μετατρέποντας σε ακαθόριστες στρατηγικές εξουσίας, όπως οι κατηγορίες εναντίον των ταξικών και φυλετικών μειονοτήτων ότι δεν εργάζονται σκληρά, αρνούνται να αξιοποιήσουν την ατομική πρωτοβουλία και ασκούν αντίστροφο ρατσισμό. Με λίγα λόγια, οι ιδεολογίες της αγοράς προσπαθούν να σβήσουν το κοινωνικό από τη γλώσσα της δημόσιας ζωής, ώστε να αναχθούν τα φυλετικά προβλήματα σε ιδιωτικά. Η φυλετική δικαιοσύνη στην εποχή των ελευθεριών που θεμελιώνονται στην αγορά και στις χρηματικές αξίες χάνει την ηθική της επιτακτικότητα, με ένα νεοφιλελευθερισμό που ενστερνίζεται τις εμπορικές αντί των πολιτικών αξιών, τα ιδιωτικά αντί των δημοσίων συμφερόντων και τα οικονομικά κίνητρα αντί των ηθικών ανησυχιών (Giroux, 2006f, p.70-73).

Η κυβέρνηση Bush προσπάθησε να καταστρέψει την κριτική εκπαίδευση ως θεμέλιο μιας ουσιαστικής ιδιότητας του πολίτη και μιας ζωντανής δημοκρατίας. Η επίθεση στην κοσμική κριτική σκέψη και στην ποικιλομορφία είναι φανερή στις προσπάθειες επιχειρηματοποίησης της εκπαίδευσης, αποκλεισμού των νέων που είναι φτωχοί και ανήκουν σε μειονότητες, προτυποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ιδιωτικοποίησης των δημόσιων σχολείων, χρήσης της γλώσσας των επιχειρήσεων ως μοντέλου για τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Επίσης, η ίδια επίθεση είναι φανερή στις συνεχιζόμενες απόπειρες των επιχειρήσεων και των νεοσυντηρητικών να αποδυναμώσουν το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων, να επιβάλλουν τη μερική απασχόλησή του, να εμποδίσουν την κουλτούρα μιας μικρής ομάδας επιχειρηματικών συμφερόντων και να εξαφανίσουν κάθε κριτικό ερώτημα για την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων. Η ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης περιορίζεται στις κατευθύνσεις της επαγγελματικής κατάρτισης και της πατριωτικής ομοιομορφίας. Τα πανεπιστήμια γίνονται πηγές για το κράτος ασφάλειας, συνάπτουν ερευνητικά συμβόλαια, αποδέχονται τεράστια ποσά για να εξυπηρετήσουν με προσωπικό, ειδικές γνώσεις και αναγκαία εργαλεία τις κατευθύνσεις ασφάλειας της κυβέρνησης των ΗΠΑ. Εάν, όμως, η ανώτερη εκπαίδευση δέχεται επίθεση, το δημόσιο σχολείο φαίνεται ότι έχει χάσει τον πόλεμο. Λειτουργώντας κυρίως ως τόπος κατάρτισης, δεν αποδίδει κεντρική σημασία, πλέον, στο σκοπό και στο νόημά του, στο λόγο της ισότητας και της διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη. Έχει μετατραπεί είτε σε τόπο κατάρτισης για τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης είτε σε τόπο φυλάκισης για τα παιδιά των φτωχών των πόλεων και των μαύρων. Χρησιμοποιεί για να εξυπηρετεί μια κουλτούρα ομοιομορφίας, καταναλωτισμού και εξαπάτησης, από τη μια μεριά, και για να τιμωρεί τους περιθωριοποιημένους, από την άλλη. Οι δάσκαλοι δεν θεωρούνται, πλέον, κριτικοί παιδαγωγοί και υπεύθυνοι διανοούμενοι, αλλά από-ειδικευμένοι τεχνικοί, αποπολιτικοποιημένοι επαγγελματίες, παραστρατιωτικές αστυνομικές δυνάμεις και πλασιέ επιχειρηματικών προϊόντων (Giroux, 2006d, 2007, p.4)

Πάντα σύμφωνα με τον Giroux, μετά τη μεγάλη οικονομική ύφεση του 1929, ο πρόεδρος Franklin Roosevelt είχε τονίσει ότι ο αγώνας εναντίον της ανισότητας, του υπέρμετρου πλούτου και της χωρίς όρια εξουσίας ήταν αδιάσπαστα δεμένος με τον αγώνα για τη δημοκρατία. Η

ομοσπονδιακή κυβέρνηση έπρεπε να παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην παροχή των κοινωνικών δικαιωμάτων, που θα έδιναν τη δυνατότητα οι ψηφοφόροι να είναι ενεργοί σε όλες τις πλευρές της ζωής τους. Σε αυτή την περίπτωση, η δημοκρατία ως ηθική και πολιτική πρακτική αποκτούσε νόημα μόνο μέσω κοινωνικών παροχών και ομοσπονδιακών πολιτικών οι οποίες θα έδιναν τη δυνατότητα στη σύγχρονη και στις επόμενες γενιές να έχουν πρόσβαση στη γνώση, στις ικανότητες, στην κατοικία, στην εκπαίδευση και στην ασφάλεια για να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Η προσέγγιση του Roosevelt για τη δημοκρατία αποτελούσε μια προσπάθεια διόρθωσης, στις έκτακτες συνθήκες της οικονομικής ύφεσης της δεκαετίας του 1930, και μια πολιτική άρνηση απέναντι στην αναπαραγωγή της πολιτικής της επίχρυσης εποχής του 19^{ου} αιώνα που θεμελιωνόταν στην ελαχιστοποίηση των φόρων, στην απουσία ρύθμισης και στη στήριξη στη φιλανθρωπία, μάλλον, παρά στα κυβερνητικά κοινωνικά προγράμματα. Δυστυχώς, οι παραδόσεις της Νέας Συμφωνίας και του ιδεολογικού διαδόχου της, της Μεγάλης Κοινωνίας του προέδρου Lyndon Johnson στη δεκαετία του 1960, δεν υπάρχουν στην πολιτική ρητορική και στο ουσιαστικό περιεχόμενο της διακυβέρνησης των τελευταίων δεκαετιών. Ούτε ο Roosevelt ούτε ο Johnson χρησιμοποιούσαν πλήρως τις αρχές της ισότητας, της δημόσιας ευημερίας και της ιδιότητας του πολίτη. Παρά τη ρητορική τους, δεν έφτασαν πολιτικά κοντά σε μια υιοθέτηση της ισότητας ικανή να αμφισβητήσει τη ριζικά άνιση και συχνά πολωτική φύση των δομικών δυνάμεων του καπιταλισμού. Επίσης, δεν δίστασαν να θεσπίσουν πολιτικές οι οποίες περιόριζαν τη ριζοσπαστικοποίηση της εργατικής τάξης, ενώ κρατούσαν υπό έλεγχο εκείνες τις δυνάμεις που έπρεπε να είχαν αμφισβητήσει, εάν όχι διαλύσει, τη συνενωμένη δύναμη των επιχειρήσεων. Αυτό που πέτυχαν ήταν να κρατήσουν ζωντανή, τουλάχιστον ρητορικά, την άποψη ότι το πρωταρχικό μέτρο της κυβερνητικής υπευθυνότητας για την τήρηση του κοινωνικού συμβολαίου ήταν ο βαθμός στον οποίο ήταν αφοσιωμένη στην ευρεία ευημερία της κοινωνίας, μάλλον, παρά στα στενά συμφέροντα ορισμένων ελίτ (Giroux, 2008, p.147-148).

Η υπεράσπιση της δημοκρατικής κοινωνίας με κάθε κόστος, ως κεντρικό ζήτημα της παρούσας συγκυρίας, πρέπει να διεξάγεται σε ένα μέτωπο το οποίο σήμερα κυριαρχείται από το νεοφιλελεύθερο λόγο που περιέχει την αποτελεσματικότητα της αγοράς, την ιδιωτικοποίηση, το κέρδος και τη συσσώρευση κεφαλαίου ενάντια στην αναδιανομή του πλούτου, στη χρηματοδότηση των δημόσιων υπηρεσιών, στην ουσιαστική ισότητα ως κεντρική πολιτική αξία και στην επέκταση της δημόσιας ιδιοκτησίας. Εδώ, το ζητούμενο είναι πώς μπορούμε να φανταστούμε τα βασικά στοιχεία μιας κοινωνικής δημοκρατίας, τι σημαίνει η επέκταση των δημοκρατικών αξιών και τι μπορεί να αποτελεί κοινή ιδιοκτησία, αναγνωρίζοντας ότι πρέπει να τεθούν όρια στις αγορές και στην τάση για κέρδος χωρίς υπολογισμό του κοινωνικού κόστους. Το ίδιο σημαντική είναι η υπεράσπιση των κοινών κοινωνικών αγαθών, της ισότητας, της αναδιανομής του πλούτου, της συλλογικής προστασίας από κινδύνους, της φυλετικής και οικονομικής δικαιοσύνης, της δημόσιας ιδιοκτησίας και της κριτικής εκπαίδευσης, σε καιρούς που η δημοκρατία χρησιμοποιείται για να νομιμοποιηθεί η κουλτούρα του φόβου, αδειάζοντας συμβολικά από περιεχόμενο (Giroux, 2006c, p.71).

Ο Giroux συμφωνεί με την πρόταση του Stanley Aronowitz για τη συγκρότηση ενός ριζοσπαστικού πολιτικού κόμματος που θα αμφισβητήσει το βιοπολιτικό σχέδιο δράσης το οποίο διαμορφώνει την αμερικάνικη ζωή και κουλτούρα. Μια ομάδα πρέπει να αναλάβει την πρωτοβουλία να προμηθεύσει τα εργαλεία για τη δημόσια κατανόηση, οργανώνοντας διανοούμενους, καλλιτέχνες, εργάτες και άλλους, οι οποίοι θα αφιερωθούν στη θεωρητική εργασία και τη μελέτη και θα συνδεθούν με τους τοπικούς και μεγαλύτερους αγώνες. Το νέο κόμμα πρέπει να μην απευθύνεται μόνο στα συμφέροντα της εργατικής και της μεσαίας τάξης, αλλά να συνδεθεί με ακτιβιστές συνδικάτων, γυναικείων οργανώσεων, κινημάτων για το περιβάλλον και την οικολογία, διαφόρων ομάδων των κινημάτων για την ελευθερία φυλετικών και άλλων καταπιεζόμενων ανθρώπων, καθώς και των αντιπολεμικών κινημάτων και των κινημάτων για την παγκόσμια δικαιοσύνη. Όμως, ακόμα και τότε, πρέπει να κάνει περισσότερα από το να αποκαλύψει τις ισχυρές αντιδημοκρατικές δυνάμεις που κυβερνούν την αμερικάνικη οικονομία, πολιτική, εκπαίδευση και κουλτούρα. Είναι αναγκαίο να ενισχύσει τη δυνατότητα για

ατομικούς και συλλογικούς αγώνες, μαχόμενο για να οικοδομηθεί ξανά η κοινωνία των πολιτών και για τη δημιουργία ενός τεράστιου δικτύου δημοκρατικών δημόσιων σφαιρών, όπως σχολείων και εναλλακτικών μέσων, ώστε να διευρυνθεί η πραγματικότητα της δημοκρατικής δημόσιας ζωής. Οι δημοκρατικά σκεπτόμενοι πολίτες και τα κοινωνικά κινήματα πρέπει να επιστρέψουν στο κρίσιμο ζήτημα του πώς η φυλή, η κοινωνική τάξη, η εξουσία και η ανισότητα στην Αμερική συμβάλλουν στα βάσανα και στις στερήσεις που καθημερινά βιώνουν οι φτωχοί, οι έγχρωμοι και οι άνθρωποι της εργατικής και της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Η μάχη για ισότητα προσφέρει νέες προκλήσεις στη διαδικασία της οικοδόμησης μιας πολιτικής που αναφέρεται άμεσα στη φτώχεια, στην ταξική κυριαρχία και στον αναδυόμενο ρατσισμό. Οι αγώνες πρέπει να συνδυάζουν μια δημοκρατική πολιτισμική πολιτική αντίστασης και ελπίδας με μια πολιτική η οποία σκοπεύει να προσφέρει ένα επαρκή μισθό και ένα εγγυημένο επίπεδο διαβίωσης που παρέχει κατοικία, φροντίδα υγείας και καλή εκπαίδευση για όλους όσους κατοικούν στις ΗΠΑ (Giroux, 2006b, p.66-68).

Υπάρχει η πολιτική και παιδαγωγική ανάγκη, όχι μόνο να προστατευθούν τα κοινωνικά οφέλη που ενσωματώνονται στις κρατικές πολιτικές και είναι η έκβαση των σημαντικών συλλογικών αγώνων, αλλά και να «εφευρεθεί ένα άλλο είδος κράτους», όπως έλεγε ο Pierre Bourdieu. Είναι απαραίτητο να αποκατασταθεί η αίσθηση της ουτοπικής δυνατότητας η οποία είναι βαθιά ριζωμένη στην προσπάθεια για ένα πιο δημοκρατικό κράτος⁵ ως όχημα για τις δημοκρατικές αξίες και την κοινωνική και φυλετική δικαιοσύνη. Εν μέρει, η αποκατάσταση της δημοκρατικής και δημόσιας ευθύνης του κράτους θα σήμαινε την υποστήριξη ενός κράτους στο οποίο πρόβλημα θα θεωρούνται οι φορολογικές περικοπές στα εισοδήματα των πλουσίων και όχι οι δαπάνες για την κοινωνική πρόνοια, που θα προστατεύει το δημόσιο συμφέρον αντί να κηρύσσει τον πόλεμο σε καθετί δημόσιο. Θα σήμαινε τη δέσμευση και την αντίσταση στη χρήση της κρατικής εξουσίας τόσο για την προστασία όσο και για τον καθορισμό της δημόσιας σφαίρας ως απόλυτα λευκής, τον επαναπροσδιορισμό της εξουσίας και του ρόλου του κράτους ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι αστυνομικές λειτουργίες και να ενισχυθεί η ευθύνη του για τα δημόσια συμφέροντα όλων των πολιτών, αντί μόνο των πλούσιων και των εταιρειών. Η απομάκρυνση του κράτους από την υποταγή στις αξίες της αγοράς σημαίνει επαναπροσδιορισμό της έννοιας των κοινωνικών αναγκών πέρα από τα εμπορικά συμφέροντα, και της δημοκρατικής πολιτικής πέρα από την εταιρική εξουσία (Giroux, 2006f, p.87).

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο Giroux έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής στις δεκαετίες του 1980 και του 1990, βασικός σκοπός της οποίας, μεταξύ άλλων, ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της κατανόησης, της αμφισβήτησης και της αλλαγής της εκπαίδευσης. Η χρήση του όρου δημόσια παιδαγωγική, καρπός του έντονου ενδιαφέροντος του Giroux για τις πολιτισμικές σπουδές στη δεκαετία του 1990, αποτελεί ουσιαστικά μια απόπειρα αξιοποίησης βασικών στοιχείων της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής, κυρίως, σε κοινωνικά περιβάλλοντα και πρακτικές που χρησιμοποιούν νέες μορφές τεχνολογίας και επικοινωνίας πέρα από τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Με αυτή την έννοια, η δημόσια παιδαγωγική συνδέεται άμεσα με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Με βάση τις εκτιμήσεις του Giroux για την εγκαθίδρυση καθεστώτος με φασιστικά χαρακτηριστικά στις ΗΠΑ, το οποίο χρησιμοποιεί μια επιχειρηματική δημόσια παιδαγωγική εναντίον των υπολειμμάτων του μεταπολεμικού κοινωνικού συμβολαίου και του κράτους

⁵ Σχετικά με την αναγκαιότητα και το περιεχόμενο ενός ουτοπισμού, ο οποίος βρίσκεται σε αντιπαλότητα με τη λογική του νεοφιλελευθερισμού, με προοπτική τη συγκρότηση μιας ουσιαστικής και ζωντανής δημοκρατικής κοινωνικής τάξης πραγμάτων βλπ Giroux, 2001.

πρόνοιας, είναι φανερό ότι η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας κριτικής δημόσιας παιδαγωγικής, η οποία θα προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, καθίσταται επιτακτική. Η θέση του Giroux πως όσοι ενδιαφέρονται για την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να κατανοήσουν ότι η παιδαγωγική αντιπαράθεση δεν αφορά αποκλειστικά τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής από την άποψη της αντιμετώπισης της σύγχρονης πραγματικότητας, στην οποία ο ρόλος των νέων μορφών τεχνολογιών και επικοινωνιών έχει ιδιαίτερη σημασία. Επίσης, ο διάλογος για την εγκαθίδρυση ενός καθεστώτος με φασιστικά χαρακτηριστικά στις ΗΠΑ μπορεί να τροφοδοτήσει συζητήσεις οι οποίες θα συνδέσουν πιο στενά την κριτική παιδαγωγική με την ευρύτερη πολιτική θεωρία και πράξη. Η σχέση μεταξύ της αναγκαιότητας για διαμόρφωση μιας αντίπαλης στην επιχειρηματική δημόσια παιδαγωγικής, των εκτιμήσεων περί πρωτο-φασισμού και της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι άμεση στα κείμενα του Giroux στη δεκαετία του 2000 και σημαντική για την παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής.

Βέβαια, τα προηγούμενα δεν συνεπάγονται ότι οι απόψεις του Giroux στερούνται θεωρητικών ανεπαρκειών. Εδώ, θα διατυπώσουμε ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις οι οποίες αφορούν την προοπτική της αλλαγής της αμερικάνικης κοινωνίας και συνδέονται τόσο με τη δημόσια παιδαγωγική όσο και με την κοινωνική δικαιοσύνη, αφού και οι δύο εντάσσονται σε αυτήν την ευρύτερη προοπτική, η πρώτη, κυρίως, ως μέσο και η δεύτερη, κυρίως, ως σκοπός.

Η προώθηση της κοινωνικής και φυλετικής δικαιοσύνης τοποθετείται εντός ενός ατελούς προγραμματικού πλαισίου κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει, επίσης, την προώθηση της ισότητας και της δημόσιας ευημερίας οι οποίες συνδέονται με τη δημοκρατία, ως ηθική και πολιτική πρακτική που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη και στη δημιουργία ενός δικτύου δημόσιων σφαιρών. Η δημοκρατία αποκτά νόημα μέσω κοινωνικών παροχών και πολιτικών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στη σύγχρονη και στις επόμενες γενιές να έχουν επαρκή μισθό και εγγυημένο επίπεδο διαβίωσης, πρόσβαση στη γνώση, στις ικανότητες, στην κατοικία, στην εκπαίδευση, στην υγεία και στην ασφάλεια, να συμμετέχουν ενεργά στην ευρύτερη κοινωνική ζωή, στην αναδιανομή του πλούτου, στη συλλογική προστασία από κινδύνους, στη χρηματοδότηση των δημόσιων υπηρεσιών και στην επέκταση της δημόσιας ιδιοκτησίας.

Πρόκειται για ένα ατελές προγραμματικό πλαίσιο κοινωνικοπολιτικού και παιδαγωγικού μετασχηματισμού, κυρίως διότι δεν περιλαμβάνει αλλαγές οι οποίες να αναφέρονται στην παραγωγή. Τα στοιχεία που το συγκροτούν αποτελούν αλλαγές οι οποίες αφορούν τους πολιτικούς θεσμούς και την αναδιανομή του κοινωνικού πλούτου, αλλά δεν αναφέρονται στο θεμελιώδες χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικοπολιτικής οργάνωσης, τις παραγωγικές σχέσεις. Σ' αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να συνδυαστούν όσα γράφει ο Giroux για τη Νέα Συμφωνία της δεκαετίας του 1930 και τη Μεγάλη Κοινωνία της δεκαετίας του 1960 με τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο προγραμματικό πλαίσιο του κοινωνικοπολιτικού και παιδαγωγικού μετασχηματισμού το οποίο προτείνει, για να κατανοήσουμε καλύτερα τον χαρακτήρα του τελευταίου.

Και οι δύο προσπάθειες μεταρρύθμισης τις οποίες προώθησαν οι πρόεδροι του κόμματος των Δημοκρατικών Roosevelt και Johnson, δυστυχώς, κατά τον Giroux, δεν υπάρχουν στη ρητορική της πολιτικής και στο ουσιαστικό περιεχόμενο της διακυβέρνησης των τελευταίων δεκαετιών. Βέβαια, ο ίδιος επισημαίνει ότι ούτε ο Roosevelt ούτε ο Johnson χρησιμοποιούσαν πλήρως τις αρχές της ισότητας, της δημόσιας ευημερίας και της ιδιότητας του πολίτη. Παρά τη ρητορική τους, δεν έφτασαν πολιτικά κοντά σε μια υιοθέτηση της ισότητας ικανή να αμφισβητήσει τη φύση των δομικών δυνάμεων του καπιταλισμού, μη διστάζοντας να θεσπίσουν πολιτικές οι οποίες περιόριζαν τη ριζοσπαστικοποίηση της εργατικής τάξης, ενώ κρατούσαν υπό έλεγχο εκείνες τις δυνάμεις που έπρεπε να είχαν αμφισβητήσει, εάν όχι διαλύσει, τη συνενωμένη δύναμη των επιχειρήσεων. Εκείνο που πέτυχαν οι δύο Δημοκρατικοί πρόεδροι ήταν να κρατήσουν ζωντανή, τουλάχιστον ρητορικά, την άποψη ότι το μέτρο της κυβερνητικής

υπευθυνότητας για την τήρηση του κοινωνικού συμβολαίου δείχνει το βαθμό στον οποίο είναι αφοσιωμένη στην ευρεία ευημερία της κοινωνίας, μάλλον, παρά στα στενά συμφέροντα των ελίτ.

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται εμφανές ότι ο Giroux υιοθετεί, ως βάση για την αλλαγή της αμερικάνικης κοινωνίας, τη γενική λογική των προγραμμάτων της Νέας Συμφωνίας και της Μεγάλης Κοινωνίας. Αναγνωρίζει, βέβαια, πως αυτή η γενική λογική, η οποία μπορεί σχηματικά να ονομαστεί κοινωνικό συμβόλαιο που συνδέεται με την οικοδόμηση ενός κράτους πρόνοιας, δεν είναι επαρκής για να αμφισβητήσει τη δομή του καπιταλισμού και ότι χρησιμοποιήθηκε για να περιορίσει τη ριζοσπαστικοποίηση. Προτείνει μια προωθημένη εκδοχή της λογικής του κοινωνικού συμβολαίου και του κράτους πρόνοιας η οποία δεν θα περιορίζει τη ριζοσπαστικοποίηση κοινωνικών κινημάτων. Αυτή, όμως, η προωθημένη εκδοχή, η οποία θεμελιώνεται σε διαφοροποιημένες από εκείνες της Νέας Συμφωνίας και της Μεγάλης Κοινωνίας σημασίες της ισότητας, της δημόσιας ευημερίας και της ιδιότητας του πολίτη δεν αναφέρεται, όπως και τα στοιχεία του προγραμματικού πλαισίου του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού που προτείνει, στην παραγωγή, η οποία θα συνεχίζει να οργανώνεται, ασφαλώς, με βάση συγκεκριμένες καπιταλιστικές σχέσεις.

Ωστόσο, στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν σινικά τείχη ανάμεσα στην οικονομία και την πολιτική. Το ίδιο το αφετηριακό σημείο της καπιταλιστικής παραγωγής, δηλαδή η ιστορική διαδικασία χωρισμού των παραγωγών από τα μέσα παραγωγής, ήταν μια διαδικασία ταξικής σύγκρουσης, στην οποία το κράτος διαδραμάτισε κρίσιμο ρόλο. Η παραγωγή προσδιορίστηκε και συνεχίζει να προσδιορίζεται από κοινωνικές σχέσεις, τρόπους ιδιοκτησίας και κυριαρχίας, νομικές και πολιτικές μορφές. Η παραγωγή δεν είναι ανεξάρτητη, κλεισμένη μέσα σε αιώνιους, ανεξάρτητους από την ιστορία φυσικούς νόμους.

Ουσιαστικά, ο Giroux διαμορφώνει ένα προγραμματικό πλαίσιο κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού το οποίο στηρίζεται στην αναζήτηση χώρων εντός του καπιταλισμού, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις και συγκρούσεις, δημιουργώντας εναλλακτικές δραστηριότητες, λόγους και δυνατότητες. Αυτή η αναζήτηση χώρων, οι οποίοι στα κείμενά του, συνήθως, εμφανίζονται με τον όρο δημόσιες σφαίρες, παραπέμπουν σε έναν καπιταλισμό χωρισμένο σε σχεδόν στεγανά διαμερίσματα. Από αυτόν τον καπιταλισμό, ο Giroux θεωρεί ότι πρέπει ή/και μπορούν να μετασχηματιστούν συγκεκριμένα διαμερίσματα, στα οποία δεν συγκαταλέγεται η παραγωγή.

Η παράκαμψη του ζητήματος της αλλαγής των παραγωγικών σχέσεων απομακρύνει το πρόγραμμα του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού το οποίο προτείνει ο Giroux από τη δημοκρατική σοσιαλιστική προοπτική στην οποία, όπως σημειώσαμε νωρίτερα, είχε αναφερθεί στη δεκαετία του 1980. Αυτό γίνεται φανερό και από όσα γράφει σχετικά με το ζήτημα της συμμαχίας των κοινωνικών δυνάμεων που μπορεί να πραγματώσει το προγραμματικό πλαίσιο του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού. Ο Giroux εντάσσει σε αυτές τις δυνάμεις το σύνολο της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Με δεδομένο ότι η μεσαία τάξη συμπεριλαμβάνει μικρούς και μεσαίους επιχειρηματίες, οι οποίοι εκμεταλλεύονται ποικιλότροπα μισθωτούς εργαζόμενους, μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον χαρακτήρα του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού, τον οποίο σκιαγραφήσαμε προηγουμένως.

Η σοσιαλιστική προοπτική δεν μπορεί παρά να θεμελιώνεται στη διαδικασία ιδιοποίησης των μέσων παραγωγής από τους άμεσους παραγωγούς και είναι στην ουσία της δημοκρατική, αφού συνοψίζεται στον ορισμό του σοσιαλισμού ως ελεύθερης ένωσης παραγωγών. Ο σοσιαλισμός δεν αποτελεί επέκταση ή βελτίωση του καπιταλισμού, αλλά ένα σύστημα κοινωνικών σχέσεων του οποίου η λογική δεν ταυτίζεται με εκείνη της μεγιστοποίησης του κέρδους, της συσσώρευσης και της καταστροφικής οικολογικά ανάπτυξης, είναι ο δρόμος απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνατοτήτων των ανθρώπων από την εκμετάλλευση και την καταπίεση.

Το πρόγραμμα του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού που προτείνει ο Giroux θεμελιώνεται στη δημιουργία ενός δημοκρατικού κράτους, το οποίο ορίζεται ως όχημα για τις δημοκρατικές αξίες και ισχυρός υπερασπιστής της κοινωνικής και φυλετικής δικαιοσύνης. Όμως,

εκείνο που δεν γίνεται σαφές είναι εάν το είδος της δημοκρατίας το οποίο υποστηρίζει ο Giroux αμφισβητεί ριζικά στο πρότυπο της αμερικάνικης δημοκρατίας, στο οποίο η δημοκρατία οριοθετείται αυστηρά σε μια ξεχωριστή πολιτική σφαίρα, διαχωρισμένη από την παραγωγή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ιδιότητα του πολίτη και τις δυνατότητες διαμόρφωσής της μέσω (και) της εκπαίδευσης. Η ίδια η λογική της αντιπροσώπευσης, η οποία καθιερώθηκε στο Σύνταγμα των ΗΠΑ θεωρούμενη ως πεμπτουσία της δημοκρατίας, στόχευε, στην πραγματικότητα, να την περιορίσει. Εκτός από τη δουλεία, τη γενοκτονία των Ινδιάνων και τον αποκλεισμό των γυναικών, η αντιπροσωπευτική δημοκρατία αποτέλεσε ιστορικά το αντίπαλο δέος της δημοκρατικής αυτοκυβέρνησης, γιατί οδήγησε στην ανάθεση της εξουσίας σε ένα σώμα ειδικών αντιπροσώπων και στη μετατροπή των καθολικών πολιτικών δικαιωμάτων σε τυπικά, με την έννοια ότι η άσκησή τους έχει μικρή επίδραση στις ανισότητες ή στις σχέσεις κυριαρχίας και εκμετάλλευσης.

Οι εκτιμήσεις του Giroux για την εγκαθίδρυση ενός καθεστώτος με φασιστικά χαρακτηριστικά στις ΗΠΑ είναι, όπως προαναφέραμε, σημαντικές γιατί μπορούν να τροφοδοτήσουν συζητήσεις για να συνδεθεί πιο στενά η κριτική παιδαγωγική με την ευρύτερη πολιτική θεωρία και πράξη. Αυτό, σε συνδυασμό με το έντονο ενδιαφέρον του να αναζητά νέες πηγές για την ανάπτυξη της προβληματικής του, οι οποίες αναφέρονται στο ζήτημα της δημοκρατίας, φαίνεται ότι τον οδηγούν να κρατά μεγαλύτερες αποστάσεις, συγκριτικά με τη δεκαετία του 1990, από διάφορες εκδοχές της μεταμοντέρνας φιλολογίας⁶, οι οποίες έγιναν, πλέον, φανερό ότι συμβάλλουν, με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικούς βαθμούς, στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων ιδεολογημάτων. Ωστόσο, αυτή η απομάκρυνση μένει ημιτελής, στο βαθμό που το πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού τον οποίο προτείνει ο Giroux δεν εμπεριέχει την αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων και εγκλείεται στον ορίζοντα μιας προωθημένης εκδοχής κράτους πρόνοιας με βάση ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο. Και αυτή η εκδοχή σκιαγραφεί και τα όρια του νοήματος της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και της δημόσιας παιδαγωγικής στο πρόσφατο έργο του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (2008) *Επίσημη Γνώση*. (Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο).
- Aronowitz, S. (1981) Preface, in: H. Giroux *Ideology, Culture & the Process of Schooling* (Philadelphia, Temple University Press).
- Aronowitz, S., Giroux, H. (1986) *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. (London, Routledge and Kegan Paul).
- Cole, M. (1988) *Bowles and Gintis Revisited. Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. (Philadelphia, The Falmer Press).
- Cremin, L. (1964) *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*. (New York: Vintage Books).
- Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1997) Εκπαιδευτική πολιτική, μεταμοντέρνο και κριτική παιδαγωγική. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής, *Ουτοπία*, 25, σσ. 101-118.
- Giroux, H. (1981) *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. (Philadelphia, Temple University Press).
- Giroux, H. (1983) *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. (London, Heinemann).
- Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. (New York, Bergin & Garvey).

⁶ Για μερικές επισημάνσεις που αναφέρονται σε θεωρητικά – πολιτικά αδιέξοδα της κριτικής παιδαγωγικής στη δεκαετία του 1990, τα οποία σχετίζονται με την επιρροή του μεταμοντέρνου στα έργα βασικών εκπροσώπων της βλπ Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997.

Giroux, H. (1989) *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. (Minneapolis, University of Minnesota Press).

Giroux, H. (2001) "Something's Missing": Cultural Studies, Neoliberalism, and the Politics of Educated Hope, *Strategies*, 14 (2), pp. 26-41.

Giroux, H. (2004) *The Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. (Boulder, Colorado, Paradigm Publishers).

Giroux, H. (2006a) Cultural Studies, Critical Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals in: H. Giroux *The Giroux Reader* (Boulder, Colorado, Paradigm Publishers).

Giroux, H. (2006b) *Stormy Weather. Katrina and the Politics of Disposability*. (Boulder, Colorado, Paradigm Publishers).

Giroux, H. (2006c) *Beyond the Spectacle of Terrorism. Global Uncertainty and the Challenge of the New Media*. (Boulder, Colorado, Paradigm Publishers).

Giroux, H. (2006d) Dirty Democracy and State Terrorism: The Politics of the New Authoritarianism in the United States, *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 6 (2), pp.27-46.

Giroux, H. (2006f) Spectacles of Race and Pedagogies of Denial: Antiracist Pedagogy in: D. Macedo & P. Gounari (Eds) *The Globalization of Racism*. (Boulder, Colorado, Paradigm Publishers).

Giroux, H. (2006g) *America on the Edge. Henry Giroux on Politics, Culture and Education*. (New York, Palgrave).

Giroux, H. (2007) Introduction. Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy in: P. McLaren & J. Kincheloe (Eds) *Critical Pedagogy. Where Are We Now?* (New York, Peter Lang).

Giroux, H. (2008) *Against the Terror of Neoliberalism. Politics Beyond the Age of Greed*. (Boulder, Colorado, Paradigm Publishers).

Karier, C. (1976) The Odd Couple: Radical Economics and Liberal History, *Educational Studies*, 7, pp. 121-130.

McLaren, P. (1988) Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope in H. Giroux *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. (New York, Bergin & Garvey).

Ράσης, Σ. (2006) Ριζοσπάστες Ρεβιζιονιστές Ιστορικοί της Εκπαίδευσης: Ένα σύντομο φωτεινό διάλειμμα στην Ιστοριογραφία της Αμερικανικής Εκπαίδευσης στο: Χ. Τζήκας (επιμ) *Ζητήματα Ιστορίας και Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης*. (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο).

Spring, J. (1972) *Education and the Rise of the Corporate State*. (Boston: Beacon Press).

Τόλιος, Γ. (1999) *Συγκέντρωση Κεφαλαίου. Οικονομικοί Όμιλοι και Οικονομική Ελίτ*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Τα «σχολεία των ξενοφώνων» στην περίοδο του μεσοπολέμου

Εισαγωγή

Για να νομιμοποιήσω την παρουσία μου στο παρόν συνέδριο, και να συνδέσω την εισήγησή μου με τη θεματική του, θα μου επιτρέψετε να ξεκινήσω με ένα παράθεμα από έναν γνωστό την εποχή του, αλλά άγνωστο σήμερα, Έλληνα παιδαγωγό του μεσοπολέμου.

*« Σκοπός της Πολιτείας ημών είναι ο εκπολιτισμός και των τέκνων των ξενοφώνων κατοίκων των μικρών χωρίων δια των αυτών μέσων, δια των οποίων επιδιώκεται η μόρφωσις και ο εκπολιτισμός και όλων των άλλων τέκνων της Πατρίδος ημών. Ουδεμία διάκρισις μεταξύ τούτων και εκείνων. Ουδεμία προτίμησις τμημάτων τινών και εγκατάλειψις άλλων εις απαιδευσίαν και αμάθειαν. Τοιαύτη μεροληψία θα κατεδικάζετο υπό των ηθικών αρχών της **ισότητος**, της **δικαιοσύνης** και του **ανθρωπισμού***, που αποτελούν την βάση του συνταγματικού ημών πολιτεύματος»*

(Νικόλαος Γ. Καραχρίστος, *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Εκδοτικός Κατάστημα Σ. Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη 1923, σελ. 14».

Αλλά, ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Το γνωστικό ενδιαφέρον μου για τον «εθνικό άλλο» και για τον «παιδαγωγικό λόγο» κατά την περίοδο του μεσοπολέμου είναι σχετικά παλιό. Εντούτοις, η ερευνητική και συγγραφική ενασχόλησή μου μ' αυτά είναι σχετικά πρόσφατη και βρίσκεται σ' ένα στάδιο περισσότερο συλλεκτικό-ανιχνευτικό και λιγότερο αναλυτικό-ερμηνευτικό.

Ενημερωτικά αναφέρω, ότι μια πρώτη νύξη για τον παιδαγωγικό λόγο και τον εθνικό Άλλο έκανα στην εισήγησή μου στο συνέδριο που οργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στις 7 και 8 Οκτωβρίου 2005, με θέμα «Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική»¹.

Η δεύτερη προσπάθειά μου ήταν συστηματικότερη και είναι υπό δημοσίευση στον τιμητικό τόμο για τη Μαρία Ηλιού, με τίτλο «*Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός Άλλος στην περίοδο του μεσοπολέμου*»². Στη μελέτη αυτή είχα εστιάσει στο βιβλίο του Καραχρίστου «*Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*» (Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη 1923).

Στην παρούσα συμβολή μου θα συμπεριλάβω και ένα δεύτερο βιβλίο το οποίο μάλιστα προηγείται χρονικά, παρόλο που εκδόθηκε από τον ίδιο εκδοτικό οίκο και το ίδιο έτος, και φέρει τον τίτλο «*Ψυχολογική Εξέτασις του Προβλήματος των Ξενοφώνων. Μέρος Α^{ον} περί της γενέσεως της γλώσσης και περί της ανάγκης της επικρατήσεως παρ' ημίν μιας κοινής τοιαύτης*».

*Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του Καραχρίστου.

¹ Βλέπε, Δαμανάκης Μιχάλης (2007), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος*, στο: *Χαραλάμπους Δημήτρης (επιμέλεια) (2007): Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν- παρόν-μέλλον*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σελ. 401-420).

² Βλέπε, Δαμανάκης Μιχάλης (x.x.), *Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός Άλλος στην περίοδο του μεσοπολέμου*, υπό δημοσίευση στον τιμητικό τόμο για τη Μαρία Ηλιού.

Ουσιαστικά πρόκειται για ένα δίτομο έργο που έχει ως αποκλειστικό αντικείμενο την γλωσσική εκπαίδευση των ξενόφωνων παιδιών μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους και τη Μικρασιατική καταστροφή. Δηλαδή σε μια περίοδο ενθογένεσης και άρα ομοιογενοποίησης των πληθυσμών εντός της ελληνικής επικράτειας.

Η εισήγησή μου θα βασιστεί, λοιπόν, σ' αυτούς τους δύο τόμους, στην παρουσίαση και ανάλυση των οποίων δεν θα προχωρήσω πριν προβώ σε κάποιες επισημάνσεις και αποσαφηνίσεις.

Η πρώτη και σημαντικότερη επισημάνση αφορά στο γνωστικό μου ενδιαφέρον και στα προ-ερμηνευτικά μου σχήματα και ενδιαφέροντα. Ως διαπολιτισμικός παιδαγωγός ενδιαφέρομαι να δω, πώς προσλαμβάνεται ο Άλλος από την κυρίαρχη ομάδα και ποια αντιμετώπιση του επιφυλάσσεται σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Και επειδή αυτή η περίοδος είναι περίοδος εθνογένεσης, προκαθορίζω, εγώ ως αναλυτής, τον Άλλο ως «εθνικό Άλλο», για να διαπιστώσω σύντομα, ότι κατά τον συγγραφέα Καραχρίστο, ο «ξενόφωνος Άλλος» δεν είναι και «εθνικός Άλλος», αλλά Έλληνας που στο πέρασμα του χρόνου και λόγω των ιστορικών συγκυριών «απώλεσε την Ελληνικήν γλώσσαν». Από την άλλη, βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αυτή η θέση του Καραχρίστου μένει να τεκμηριωθεί, και όσο δεν είναι τεκμηριωμένη μπορεί να συνεχίζει να είναι σε ισχύ το δικό μας προ-ερμηνευτικό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο ο «Άλλος» προκαθορίστηκε ως «εθνικός Άλλος».

Κοντολογίς, ως επιστήμονας οφείλω να συνειδητοποιήσω ότι το γνωστικό μου ενδιαφέρον και τα ερμηνευτικά μου σχήματα, που εκπορεύονται από το παρόν και μεταφερόμενα στο παρελθόν, μπορούν να οδηγήσουν σε ερμηνευτικές αλλοιώσεις ή να αποδειχθούν δυσλειτουργικά και άχρηστα.

Τα ζητήματα που σχετίζονται με τα γνωστικά ενδιαφέροντα και τα προ-ερμηνευτικά σχήματα του ερευνητή γίνονται σαφέστερα, αν στην περίπτωση μας αυτά συγκεκριμενοποιηθούν σε ζητήματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Μπορεί αλήθεια ο επιστήμονας να προσεγγίσει με βάση τη σύγχρονη αναλυτική ορολογία περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, τη (δι)γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα του μεσοπολέμου;

Θα μπορούσα να συνεχίσω να αραδιάζω τα μεθοδολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζω. Για λόγους οικονομίας, όμως, περιορίζομαι στις ακόλουθες αποσαφηνίσεις.

Αποσαφήνιση πρώτη, η εισήγησή μου θα είναι περισσότερο περιγραφική-αναλυτική και λιγότερο ερμηνευτική.

Δεύτερο, σ' αυτή τη φάση της έρευνάς μου περιορίζομαι στην ανάλυση και κατανόηση του πώς προσλαμβάνεται ο Άλλος από τον «εθνικό Εαυτό» και ποια μέτρα προτείνονται για την αγωγή και την εκπαίδευσή του.

Τρίτη αποσαφήνιση, ως εκπρόσωπο του «εθνικού Εαυτού» παίρνω τον Νικόλαο Καραχρίστο και εξετάζω τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικοπολιτικές του απόψεις για δύο λόγους. Πρώτος και κύριος λόγος, ο Καραχρίστος μαζί με τον Ευθύμιο Μπουτώνα αποτελούν τους σημαντικότερους μελετητές της εκπαίδευσης των ξενόφωνων στις «νέες χώρες». Δεύτερο, ο Καραχρίστος δεν είναι μόνο ένας από τους γνωστούς παιδαγωγούς της εποχής του, αλλά υπηρέτησε και σε πολλές και σημαντικές θέσεις της δημόσιας εκπαίδευσης (Δ/ντής Διδασκαλείων, ανώτατος εκπαιδευτικός σύμβουλος, πρόεδρος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου). Δηλαδή, είναι ένα πρόσωπο που λίγο ως πολύ είχε την ευκαιρία να μετουσιώσει τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις σε εκπαιδευτική πολιτική και πράξη.

Τέλος, αποσαφηνίζω ότι δεν θα αναφερθώ στην ιστορική συγκυρία της εποχής. Την προϋποθέτω ως γνωστή, μιας και μιλώ σ' ένα συνέδριο ιστορικών της εκπαίδευσης.

1. Δύο λόγια για τον Ν.Καραχρίστο

Ο Νικόλαος Καραχρίστος γεννήθηκε στα Ιωάννινα το 1884 και απεβίωσε στην Αθήνα το 1967. Φοίτησε στη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων, αποφοίτησε από το Μαράσλειο Διδασκαλείο, συνέχισε σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, σπούδασε Παιδαγωγική και Φιλοσοφία στα Πανεπιστήμια της Ζυρίχης, του Μονάχου και του Βερολίνου και υπήρξε θερμός θιασώτης του Σχολείου Εργασίας. Η διδακτορική του διατριβή (στο Πανεπιστήμιο Αθηνών) δημοσιεύτηκε το 1923 και αναφέρεται στη συνεκπαίδευση των δύο φύλων στην Ελλάδα. Υπήρξε διευθυντής των διδασκαλείων Θεσσαλονίκης, Σερρών και Μαράσλειου (1928) καθώς και ανώτατος εκπαιδευτικός σύμβουλος και πρόεδρος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (βλ. Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τόμος 32, σελ. 106 και Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 3^{ος} σελ. 350). Είναι συγγραφέας πολλών παιδαγωγικών άρθρων και μονογραφιών, από τις οποίες εμείς εξετάζουμε δύο: α) *Ψυχολογική Εξέταση του Προβλήματος των Ξενοφώνων. Μέρος Α'ον περί της γενέσεως της γλώσσας και περί της ανάγκης της επικρατήσεως παρ'ημίν μιας κοινής τοιαύτης*. Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη 1923 και β) *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη 1923.

2. Δομή και περιεχόμενο των δύο βιβλίων

Όπως προαναφέρθηκε, τα δύο βιβλία αποτελούν τους δύο τόμους του ίδιου έργου, πράγμα που δεν προκύπτει από τους τίτλους τους, αλλά από μια προσεκτικότερη ανάγνωση. Όμως και ο ίδιος ο συγγραφέας υπογραμμίζει ήδη στην πρώτη σελίδα του προλόγου του πρώτου βιβλίου ότι «*το τεύχος τούτο έχει γενικότερη μορφήν*» και απευθύνεται λιγότερο στους δασκάλους και περισσότερο στους «*άλλους της κοινωνίας παράγοντας*». Αντίθετα, το περιεχόμενο του 2^{ου} μέρους έχει διδακτικό περιεχόμενο και απευθύνεται κυρίως στους δασκάλους.

Το πρώτο βιβλίο, λοιπόν, αποτελείται από μια εισαγωγή και εφτά κεφάλαια (Α' - Ζ'), από τα οποία το πρώτο αναφέρεται στα μέχρι τότε μη θετικά «*αποτελέσματα των Ελληνικών σχολείων των ξενοφώνων κοινοτήτων*». Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο σ' αυτούς που «*ευθύνονται δια την άχρι τούδε αποτυχίαν των σχολείων των ξενοφώνων*», ενώ στο τρίτο κεφάλαιο η αποτυχία των εν λόγω σχολείων θεωρείται και ως «*συνέπεια των άχρι τούδε περί γλώσσας κρατουσών αντιλήψεων*³» και φυσικά των συνακόλουθων μεθόδων διδασκαλίας. Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις νεότερες θεωρίες για τη γλώσσα, στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται και η όποια εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, αλλά και η διδακτική-μεθοδολογία, για τους ξενόφωνους πληθυσμούς. Στα κεφάλαια 5 και 6 ο συγγραφέας πραγματεύεται πλέον το κυρίως θέμα της εργασίας του και προσπαθεί να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα:

1^{ον}) «*Είναι δυνατή η παρά μικρών ξενοφώνων παιδίων εκμάθησις της Ελληνικής γλώσσας;*» (κεφ. Ε') και

2^{ον}) «*Διατί είναι αναγκαία η εισαγωγή της Ελληνικής γλώσσας εις τα σχολεία των ξενοφώνων;*» (κεφ. ΣΤ')

³ Εννοεί τις σχετικές γλωσσολογικές θεωρίες γενικά και όχι ειδικά της ελληνικής γλώσσας και τα συναφή προβλήματα δημοτικής και καθαρεύουσας.

Το βιβλίο κλείνει με το έβδομο κεφάλαιο, το οποίο είναι γενικό και αναφέρεται στις σχετικές με τη γένεση της γλώσσας θεωρίες (η γλώσσα ως θείο δώρο, η γλώσσα ως δημιούργημα του ανθρώπου ως κοινωνικού και λογικού όντος, ψυχολογικές θεωρίες περί γλώσσας κ.λπ.) καθώς και στην αναγκαιότητα καθιέρωσης μιας κοινής γλώσσας σε κάθε κράτος (ένα κράτος μία γλώσσα).

Το δεύτερο βιβλίο του Καραχρίστου είναι ποσοτικά ευρύτερο του πρώτου, εστιάζει σε θέματα διδακτικής, όπως προκύπτει και από τον τίτλο του, και χωρίζεται σε τρία μέρη.

Το Μέρος Α' τιτλοφορείται «*Ιστορική και Κριτική Έρευνα*» και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, στα οποία αποσαφηνίζονται έννοιες και οριοθετούνται τα είδη σχολείων και ο σκοπός της διδασκαλίας σ' αυτά. Επίσης παρουσιάζονται σύγχρονες για την εποχή του μέθοδοι «προς διδασκαλίαν των ξένων γλωσσών» και ασκείται κριτική σ' αυτές. Το Μέρος Β' τιτλοφορείται «*Ψυχολογική και Γενετική Έρευνα*» και αποτελείται από δύο κεφάλαια που αναφέρονται στις Ψυχολογικές αρχές «*επί των οποίων πρέπει να στηρίζεται η όλη εργασία των σχολείων των ξενοφώνων, ως και εν γένει η εργασία παντός σχολείου*» καθώς και στις «*απαιτήσεις*» που απορρέουν «*εκ της διακρίσεως βαθμίδων εις την ανάπτυξιν του πνεύματος των παιδών, δια την εργασίαν των σχολείων των ξενοφώνων, ως και δια την εργασίαν παντός σχολείου*». Το Μέρος Γ' τιτλοφορείται «*Ειδική Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων*» και, όπως ήταν αναμενόμενο, αποτελεί εφαρμογή των θεωρητικών αναλύσεων των δύο προηγούμενων μερών. Αρκετά ενδιαφέρουσα είναι η «προσθήκη» με την οποία κλείνει το βιβλίο: «*Ουσιώδης προσθήκη: Μεταξύ των άλλων ξενοφώνων πληθυσμών του Κράτους μας, οι οποίοι αναφέρονται εις την 7 σελ. του παρόντος συγγράμματος, πρέπει να συγκαταλεχθούν και οι εκ Προύσης, Καισαρείας και εξ άλλων μερών του εσωτερικού της Μικράς Ασίας έλληνες τουρκόφωνοι πρόσφυγες, οι οποίοι κατά το 1922 κατέφυγον εις το Κράτος μας. Ούτοι εγκαταστάθησαν κατά το πλείστον εις Μακεδονίαν. Προφανώς δε και εις τα σχολεία αυτών πρέπει να εφαρμοσθούν τα αυτά διδακτικά μέτρα, τα οποία ανωτέρω υπεδείξαμεν δια τα άλλα σχολεία ξενοφώνων*» (Καραχρίστος 1923β, 127).

Είναι προφανές, ότι δεν μπορώ να προβώ σε μια διεξοδική ανάλυση και παρουσίαση των δύο βιβλίων, όχι μόνο για λόγους οικονομίας, αλλά και επειδή μια τέτοια προσπάθεια θα απέκλινε από τη θεματική του συνεδρίου.

Θα περιορισθώ, λοιπόν, στο εγχείρημα να σκιαγραφήσω, πώς προσλαμβάνεται και προβάλλεται ο Άλλος από τον Καραχρίστο, στη μεθοδολογία και στα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο Καραχρίστος για την οριοθέτηση των Σχολείων των Ξενοφώνων και στην επιχειρηματολογία του ως προς την τεκμηρίωση και νομιμοποίηση του σκοπού και των στόχων αυτών των σχολείων.

3. Ορολογία- αναλυτικά εργαλεία- μεθοδολογία

Άξια υπογραμμίσεως είναι η συστηματικότητα και η μεθοδικότητα του συγγραφέα, ο οποίος φαίνεται να έχει εσωτερικεύσει πλήρως αυτές τις αρετές των γερμανικών γνωστικών επιστημών (Geisteswissenschaften).

Υπηρετώντας τις ανάγκες της παρούσας μελέτης (εισήγησής) μου περιορίζομαι στις ακόλουθες παρατηρήσεις. Ο συγγραφέας συζητά και αποσαφηνίζει τις βασικές έννοιες και κατά συνέπεια τα αναλυτικά του εργαλεία, οριοθετεί και κατηγοριοποιεί το αντικείμενό του πριν προχωρήσει σε αναλύσεις, ερμηνείες και προτάσεις.

Ως προς τα σχολεία των ξενόφωνων προχωρεί, για παράδειγμα στις ακόλουθες οριοθετήσεις και κατηγοριοποιήσεις. Για την οριοθέτηση της έννοιας «σχολεία ξενόφωνων» χρησιμοποιεί κατ' αρχάς τρία κριτήρια:

Το *πρώτο κριτήριο* είναι η χρήση της ξένης γλώσσας ως οικολέκτου από φυσικούς ομιλητές που ζουν εντός του κράτους ως διακριτά πληθυσμιακά τμήματα.

Δεύτερο κριτήριο, ο αριθμός των φυσικών ομιλητών να είναι «μικρός», δηλαδή να αποτελούν «μειονότητα απέναντι του αριθμού των άλλων κατοίκων του Κράτους» (Καραχρίστος 1923β, 5).

Τρίτο κριτήριο είναι η ύπαρξη «ειδικών σχολείων» προς διάδοση μέσω αυτών της γλώσσας της μεγαλύτερης (κυρίαρχης) ομάδας στα ξενόφωνα τμήματα.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια και ιδιαίτερα τη διδασκόμενη γλώσσα οριοθετεί, λοιπόν, τα «σχολεία των ξενόφωνων» και τα διαφοροποιεί από τα «ξένα σχολεία/ξένες σχολές» της εποχής του, όπως για παράδειγμα τις Γαλλικές και Ιταλικές Σχολές⁴. Στα πρώτα φοιτούν ξενόφωνοι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική, ενώ στα δεύτερα μπορεί να φοιτούν και μαθητές με μητρική την ελληνική που όμως διδάσκονται μια «ξένη γλώσσα» (στο ίδιο, σελ. 6).

Με βάση το «*περιβάλλον και τις «συνθήκες λειτουργίας»*», ως *τέταρτο κριτήριο*, διαχωρίζει τα «Σχολεία των Ξενόφωνων» σε δύο κατηγορίες: α) στα Κοινοτικά Σχολεία των αστικών κέντρων, εννοώντας κυρίως τα σχολεία των Ισραηλιτικών και Αρμενικών Κοινοτήτων στις διάφορες πόλεις της Ελλάδας και β) στα κρατικά σχολεία για ξενόφωνους πληθυσμούς στην ύπαιθρο, όπως για παράδειγμα τα χωριά της Δυτ.Μακεδονίας όπου ομιλείται το «*σλαβανάμεικτον*» ή το «*κουτοβλάχικο ιδίωμα*» ή όπως είναι οι «*αλβανόφωνοι συνοικισμοί της Β.Ηπείρου*» (Καραχρίστος 1923β, 6).

Για τις περαιτέρω αναλύσεις των Κοινοτικών Σχολείων στα αστικά κέντρα και των δημόσιων σχολείων στα μικρά ξενόφωνα χωριά, ο Καραχρίστος χρησιμοποιεί ένα *πέμπτο, κοινωνικο-πολιτισμικό κριτήριο*. Ουσιαστικά τοποθετεί από τη μία τους αμόρφωτους, φτωχούς ξενόφωνους χωρικούς οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους και από την άλλη τους μορφωμένους, ευημερούντες αστούς οι οποίοι όχι μόνο ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους και ιδρύουν προς τούτο σχολεία, αλλά έχουν και «*να επιδείξουν ευρύτατην κοινωφελή δράσιν*» (στο ίδιο, σελ.8).

Αυτή η κοινωνικοπολιτισμική οριοθέτηση σε συνδυασμό με τις «συνθήκες λειτουργίας» των δύο κατηγοριών «σχολείων των ξενόφωνων» επιτρέπουν και μια διαφοροποίηση ως προς τον σκοπό και τη στοχοθεσία των εν λόγω σχολείων, πράγμα που επιχειρείται στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου βιβλίου του Καραχρίστου, με τίτλο «*Ακριβέστερος ορισμός του σκοπού της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εις έκαστον των ειδών των σχολείων των ξενόφωνων*».

4. Σκοπός και στόχοι των σχολείων των ξενόφωνων

Στα Κοινοτικά Σχολεία των πόλεων (εβραϊκά και αρμένικα σχολεία) η διδασκαλία της ελληνικής, έχει κατά τον συγγραφέα, «*πρακτικόν σκοπόν*». Στοχεύει, δηλαδή, στην επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών, αλλά και στη μύησή τους στον ελληνικό πολιτισμό, κυρίως μέσω της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας. Μ' άλλα λόγια, η ελληνόγλωσση διδασκαλία στα Κοινοτικά Σχολεία των πόλεων δεν έχει ως σκοπό την αγωγή και τη μόρφωση των μαθητών εν γένει,

⁴ Την ίδια περίοδο εκτός από τα Γαλλικά και Ιταλικά Σχολεία, στα οποία αναφέρεται ρητά ο Καραχρίστος λειτουργούν, ως γνωστό, Αμερικανικά και Γερμανικά Ξένα Σχολεία στην Ελλάδα.

επειδή αυτές συντελούνται με τη φροντίδα των ξενόγλωσσων δασκάλων (Καραχρίστος 1923β,10).

Ως προς την εκμάθηση της ελληνικής στα Κοινοτικά Σχολεία ας υπογραμμιστεί, επίσης, ότι αυτή υποστηρίζεται από το κυρίαρχο ελληνογενές κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές των εν λόγω σχολείων, με αποτέλεσμα αυτοί να έρχονται στο σχολείο με γνώσεις και στην ελληνική, δηλαδή είναι σ' ένα βαθμό δίγλωσσοι.

Με αφετηρία το «δίγλωσσο» πρόγραμμα των εν λόγω σχολείων και την ατομική «διγλωσσία» των μαθητών, ο Καραχρίστος υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα της «διγλωσσίας», χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιεί ο ίδιος τον όρο «διγλωσσία». Συγκεκριμένα, υποστηρίζει, ότι μέσω της παράλληλης διδασκαλίας της ελληνικής και «της σχετικής μητρικής αυτών γλώσσας», και κυρίως μέσω της συγκριτικής-αντιπαραβολικής προσέγγισης «γραμματικών και συντακτικών κανόνων», οι μαθητές αναπτύσσουν την κρίση τους «εις ύψιστον βαθμόν» (Καραχρίστος 1923β, 12).

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στα σχολεία «των μικρών ξενοφώνων χωρίων». Σ' αυτά το περιβάλλον συνήθως είναι μονόγλωσσο, οι οικογένειες δεν είναι μορφωσιογόνες και το μόνο σχολείο που λειτουργεί είναι το δημόσιο σχολείο με τον ελληνόφωνο δάσκαλο, ο οποίος πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής έχει «και άλλον κύριον και μάλλον ουσιώδη σκοπόν: την ανάπτυξιν του πνεύματος και της καρδίας των εις το σχολείον αυτού φοιτώντων ξενοφώνων μαθητών» (Καραχρίστος 1923β, 10).

Ο Καραχρίστος επιμένει σ' αυτόν τον γενικό σκοπό, υπογραμμίζοντας σε άλλο σημείο της εργασίας του, ότι σκοπός της διδασκαλίας δεν πρέπει να είναι η εκμάθηση της ελληνικής «αλλά κυρίως και προ παντός η δια ταύτης μόρφωσις και αγωγή των τροφίμων των σχολείων τούτων» (στο ίδιο, σελ.13).

Άξιο υπογραμμίσεως είναι, ότι σε αντίθεση με το αφομοιωτικό πνεύμα της εποχής, ο Καραχρίστος υποστηρίζει πως η ίδρυση και λειτουργία δημόσιων σχολείων στα χωριά των ξενοφώνων «δεν έχει ταπεινούς και προπαγανδιστικούς σκοπούς», δηλαδή την «απορρόφησιν» ή την «δήθεν αφομοίωσιν» των «πληθυσμών τούτων». Αντίθετα, «δια της ιδρύσεως σχολείων εις τα χωρία ταύτα επιδιώκεται άλλος ευγενέστερος και υψηλότερος σκοπός, **σκοπός εξανθρωπιστικός***» (Καραχρίστος 1923β, 13 κ.ε.).

Μέσω του «εξανθρωπισμού» και του «εκπολιτισμού» -ο Καραχρίστος χρησιμοποιεί και τους δύο όρους- επιδιώκεται μια «εξίσωση των ευκαιριών», όπως θα λέγαμε στη σύγχρονη παιδαγωγική και κοινωνιολογική ορολογία. Και επειδή οι απόψεις του Καραχρίστου περί κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν άμεση σχέση με τη θεματική του παρόντος συνεδρίου, θα μου επιτρέψετε να τις παραθέσω αυτούσιες και να επαναλάβω το εισαγωγικό παράθεμα.

«Σκοπός δηλ. των σχολείων τούτων είναι η ανύψωσις των τροφίμων των εν λόγω συνοικισμών εις το αυτό επίπεδον, το οποίον ευρίσκονται οι τρόφιμοι και των άλλων τμημάτων του Κράτους ημών. Σκοπός της Πολιτείας ημών είναι ο εκπολιτισμός και των τέκνων των ξενοφώνων κατοίκων των μικρών χωρίων δια των αυτών μέσων, δια των οποίων επιδιώκεται η μόρφωσις και ο εκπολιτισμός και όλων των άλλων τέκνων της Πατρίδος ημών. Ουδεμία διάκρισις μεταξύ τούτων και εκείνων. Ουδεμία προτίμησις τμημάτων τινών και εγκατάλειψις άλλων εις απαιδευσίαν και αμάθειαν. Τοιαύτη μεροληψία θα κατεδικάζετο υπό των ηθικών αρχών της **ισότητος, της δικαιοσύνης** και

* Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του Καραχρίστου.

του *ανθρωπισμού***, που αποτελούν την βάση του συνταγματικού ημών πολιτεύματος» (Καραχρίστος 1923β, 14).

5. Η παιδαγωγική και γλωσσολογική επιχειρηματολογία του Καραχρίστου

Από το παραπάνω παράθεμα αναδύονται με αρκετή σαφήνεια οι κοινωνικές αξίες και οι ηθικές αρχές πάνω στις οποίες και μέσω των οποίων προσπαθεί ο Καραχρίστος να τεκμηριώσει και να νομιμοποιήσει τον *«εκπολιτισμό»*, διάβαζε *«εξελληνισμό»*, της νέας γενιάς στα ξενόφωνα χωριά, κυρίως της Μακεδονίας, της Ηπείρου και της Θράκης.

Από την άλλη, όμως, αναπτύσσει και μια παιδαγωγική και γλωσσολογική επιχειρηματολογία που αξίζει να αναδειχθεί. Συγκεκριμένα, στην εισαγωγή του πρώτου τόμου αναφέρεται ρητά, ότι ο στόχος του είναι διττός, πρώτον να αποδείξει ότι η διδασκαλία της ελληνικής από την πρώτη κιόλας τάξη και η εκμάθησή της σε διάστημα έξι περίπου ετών είναι δυνατή, *«άνευ ουδεμίας...πνευματικής ή σωματικής βλάβης των μαθητών»* και δεύτερον, να καταδείξει στους ξενόφωνους γονείς ότι η ύπαρξη μιας κοινής γλώσσας *«ως κοινού οργάνου συνεννόησης»* επιβάλλεται από τις *«πνευματικές ανάγκες»* και τις *«οικονομικές σχέσεις»* των ίδιων των ξενόφωνων και όχι από αφομοιωτικά κίνητρα της κυρίαρχης ομάδας (βλ.Καραχρίστος 1923α, 5). Και σ' αυτό το σημείο ο Καραχρίστος επιχειρηματολογεί κοινωνικο-οικονομικά και υπονοεί ότι οι ξενόφωνες οικογένειες θα ενταχθούν και θα ωφεληθούν από το σύστημα μόνο εφόσον κατακτήσουν και εφαρμόσουν τον κοινό κώδικα.

Από την άλλη, η θεματοποίηση και συγχρόνως η προσπάθεια αποκλεισμού των πιθανών αρνητικών συνεπειών της διγλωσσίας και οι υπαινισσόμενες θετικές επιπτώσεις της, τις οποίες συζητά ο Καραχρίστος στο δεύτερο βιβλίο του, αποτελούν πρόκληση ως προς την περαιτέρω επιχειρηματολογία του.

Παρόλο που θα αναφερθώ παρακάτω στην πρόσληψη και στον ετερο-προσδιορισμό του Άλλου, οι ανάγκες της εισήγησης επιβάλλουν να αναφέρω ήδη σ' αυτό το σημείο, ότι ο Καραχρίστος θεωρεί τη γλωσσική και εν γένει πολιτισμική ετερότητα του Άλλου ως δεδομένη. Οι μαθητές στους οποίους αναφέρεται, είτε είναι μονόγλωσσοι ομιλητές μιας άλλης γλώσσας- διαφορετικής της ελληνικής- είτε είναι, στην καλύτερη περίπτωση, μονόπλευρα δίγλωσσοι με υπεροχή της δικής τους μητρικής γλώσσας. Το τελευταίο ισχύει κυρίως για τους μαθητές των Κοινοτικών Σχολείων στα αστικά κέντρα.

Δεδομένη είναι για τον Καραχρίστο και η γενικότερη πολιτισμική ετερότητα, γι' αυτό και υπογραμμίζει ήδη στην εισαγωγή του πρώτου τόμου, ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούνται στα ελληνικά, μη ξενόφωνα σχολεία δεν είναι κατάλληλα για τα Σχολεία των Ξενοφώνων και ότι οι δάσκαλοι που διδάσκουν σ' αυτά πρέπει να είναι *«ειδικά προπαρασκευασμένοι»*. Προτείνει δε, α) την κατάρτιση προσωρινών Αναλυτικών Προγραμμάτων, β) τη δοκιμαστική εφαρμογή τους, γ) την εμπλοκή των δασκάλων στην εν λόγω διαδικασία και κατά συνέπεια την παράλληλη προπαρασκευή τους, για να καταλήξει η εν λόγω προσπάθεια στην κατάρτιση *«οριστικού αναλυτικού προγράμματος»* και *«οριστικών αναγνωστικών βιβλίων»* (Καραχρίστος 1923α, 6-8).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι γλωσσικές και γλωσσολογικές απόψεις του Καραχρίστου ο οποίος ξεχωρίζει τρεις ομάδες αλλόφωνων. Τους αλβανόφωνους, τους βλαχόφωνους (κουτσοβλάχικο ιδίωμα) και τους σλαυόφωνους (σλαβανόφωνοι ή Μακεδονικό ιδίωμα). Οι πρώτοι εντοπίζονται στην Αττική, στον Σαρωνικό και στη

* *Οι υπογράμμισεις είναι του ίδιου του Καραχρίστου.

Βόρειο Ήπειρο, οι δεύτεροι στην οροσειρά της Πίνδου και οι τρίτοι στη Δυτική και Βόρειο Μακεδονία.

Αναπτύσσει δε μια θεωρία ως προς τη γένεση του «Μακεδονικού ιδιώματος» η οποία φέρει έντονα ιστορικά και εθνο-φυλετικά χαρακτηριστικά. Κατά τον Καραχρίστο (1923α, 10 κ.ε.) στους μικρούς οικισμούς της υπαίθρου, όπου οι κάτοικοι δεν μπορούν να φροντίσουν «επαρκώς δια την πνευματική και γλωσσικήν μόρφωσιν και ανάπτυξιν των τέκνων τους», η ανάμειξη των αυτοχθόνων με «επιδρομείς» και γενικότερα με «ξένα φύλα» είχε ως αποτέλεσμα την αλλοίωση ή και την απώλεια της μητρικής τους γλώσσας: «*Εκ της εγκαταμείξεως δε της λαλουμένης Ελληνικής γλώσσης μετά των ξένων γλωσσικών στοιχείων προέκυψε το εν τοις τμήμασι τούτοις σήμερον ομιλούμενον Μακεδονικό ιδίωμα*⁵» (Καραχρίστος 1923α, 11).

Η παραδοχή του Καραχρίστου, ότι οι ξενόφωνοι Άλλοι είναι Έλληνες «απολέσαντες» την «μητρικήν αυτών Ελληνικήν γλώσσαν», του επιτρέπει να νομιμοποιήσει μια μονόγλωσση (ελληνόγλωσση) εκπαίδευση για τα μικρά σχολεία των ξενόφωνων στους μικτούς οικισμούς της υπαίθρου. Εντούτοις δεν το κάνει, αλλά επιχειρηματολογεί για τη μη διάθεση δασκάλου για τη διδασκαλία της γλώσσας των ξενόφωνων σε μια οικονομική βάση (οικονομική επιχειρηματολογία).

Συγκεκριμένα, στον δεύτερο τόμο του έργου του αιτιολογεί τη μη αποστολή «δεύτερου δασκάλου» γράφοντας: «*εις ουδένα μικρόν οικισμόν του Κράτους ημών αποστέλλονται πλείονες του ενός διδάσκαλοι. Εις ουδέν ολιγάνθρωπον χωρίον υπηρετούν ταυτοχρόνως δύο διδάσκαλοι, προφανώς δι' οικονομικούς λόγους*» (Καραχρίστος 1923β, 15).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, λοιπόν, και ιδιαίτερης ερμηνείας χρήση αυτή η προσέγγιση του Καραχρίστου, μιας και ο ίδιος θα μπορούσε να επιχειρηματολογήσει βάσει της παραπάνω εθνοφυλετικής παραδοχής του, η οποία συνάδει με το πνεύμα εθνογένεσης της εποχής. Δεν το κάνει όμως σε κανένα σημείο του έργου του, ίσως επειδή δεν τον ικανοποιεί μια εθνικιστική τεκμηρίωση της σκοποθεσίας και στοχοθεσίας των σχολείων των ξενόφωνων, αλλά επιζητεί μια κοινωνιολογική, παιδαγωγική και γλωσσολογική τεκμηρίωση.

Ο Καραχρίστος φαίνεται να είναι πεπεισμένος, ότι δεν είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των ξενόφωνων αυτή που θα τους ενσωματώσει στο σύστημα και θα τους δώσει «ίσες ευκαιρίες», αλλά εκείνη της ελληνικής. Αυτή του δε την πεποίθηση επιχειρεί να την τεκμηριώσει με κοινωνιολογικά, παιδαγωγικά και γλωσσολογικά επιχειρήματα. Αποφεύγει απλουστευτικές, ιδεολογικές ερμηνείες, δεν ικανοποιείται από μια εθνικότροπη επιχειρηματολογία και επιχειρεί να γειώσει τις αναλύσεις του και τις προτάσεις του στις παιδαγωγικές και γλωσσολογικές θεωρίες της εποχής του.

Κατά τον Καραχρίστο, ένας από τους παράγοντες για την μέχρι το 1923 αποτυχία των σχολείων των ξενόφωνων είναι οι μέχρι τότε κρατούσες αντιλήψεις περί γλώσσας. Σύμφωνα μ' αυτές τις αντιλήψεις, ή καλύτερα «δοξασίες», οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών είναι εξωτερικές. Δηλαδή, εκείνο που διαφοροποιείται είναι η λέξη (το σημαίνον σε σύγχρονη ορολογία), ενώ το περιεχόμενο (το σημαινόμενο) «είναι ακριβώς το αυτό» (Καραχρίστος 1923α, 17).

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, συνεχίζει ο Καραχρίστος, τότε η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εξαντλείται στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Ο δάσκαλος σ' ένα ξενόφωνο χωριό θα μπορούσε, λοιπόν, μεταδίδοντας το λεξιλόγιο να διδάξει την ελληνική γλώσσα και μάλιστα «να μεταδώση και αυτήν την αρχαία ημών γλώσσαν. Διατί όχι; Το πράγμα θα ήτο απλούστατον. θα ήρκει προς τούτο να μεταδίδη ο

* Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του Καραχρίστου

διδάσκαλος προς τους μικρούς ξενόφωνους μαθητάς 4-5 αρχαίας λέξεις καθ' εκάστην» (Καραχρίστος 1923α, 18).

Ο Καραχρίστος επικρίνει αυτές τις αντιλήψεις και τις συνακόλουθες μεθόδους και χλευάζει έμμεσα πλην σαφώς την καθαρευουσιάνικη γλωσσική διδασκαλία. Χαρακτηριστικά είναι τα δύο παραδείγματα στη σελίδα δώδεκα του πρώτου βιβλίου του, το *βαθύ φρέαρ* και ο *βουλευτής* και το *πήδημα*.

Στην πρώτη περίπτωση, ο αλβανόφωνος μαθητής της Γ' τάξης ήξερε να κλίνει άπταιστα το *«βαθύ φρέαρ»*, αλλά όταν κλήθηκε να φέρει «κρύο νερό» απ' αυτό, κοίταζε τους συνομιλητές του με απορία.

Στη δεύτερη περίπτωση, ξενόφωνος μαθητής *«ανωτέρας τάξεως του ημιγυμνασίου»* που διάβαζε με ευχέρεια τη φράση *«ο βουλευτής Α μετεπίδησεν εκ των τάξεων της κυβερνήσεως εις αντιπολίτευσιν»* στην εφημερίδα, όταν κλήθηκε να αποδώσει το νόημά της, *«εξετέλεσε πήδημα κατά μήκος του δωματίου προς απόδειξιν της τελείας ταύτης κατανοήσεως»* (Καραχρίστος 1923α, 12).

Αρκούμαι σ' αυτά τα παραδείγματα για να δείξω τον διαφοροποιημένο και σε μεγάλο βαθμό επιστημονικό τρόπο προσέγγισης των θεμάτων εκπαίδευσης των ξενόφωνων μαθητών από τον Καραχρίστο και στρέφομαι στο τελευταίο μέρος της εισήγησής μου που αφορά στην πρόσληψη και στον ετερο-προσδιορισμό του Άλλου⁶, έτσι όπως αυτά αναδύονται από τις αναλύσεις του Καραχρίστου.

6. Η πρόσληψη και ο ετεροπροσδιορισμός του Άλλου-προτεινόμενα εκπαιδευτικά μέτρα

Από τη μελέτη του δίτομου έργου του Καραχρίστου προκύπτει ότι ο Άλλος προσλαμβάνεται και προσδιορίζεται βάσει συγκεκριμένων ρητών ή υπονοούμενων κριτηρίων και συγκεκριμένα των ακόλουθων:

- α) γλωσσικό κριτήριο,
- β) εθνο-φυλετικό κριτήριο,
- γ) κοινωνικο-πολιτισμικό κριτήριο,
- δ) γεωγραφικό κριτήριο,

Αξίζει να υπογραμμισθεί, ότι το *θρησκευτικό κριτήριο* απουσιάζει, παρόλο που την περίοδο αυτή ήταν πολύ επίκαιρο, δεδομένου ότι στην ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας αποτέλεσε το μοναδικό κριτήριο προσδιορισμού των προς ανταλλαγή πληθυσμών. Γενικά ο Καραχρίστος δεν ασχολείται σε κανένα σημείο του έργου του με τη «μουσουλμανική μειονότητα» της Θράκης. Προφανώς έχει πλήρη συνείδηση, πως άλλοι κανόνες διέπουν μια διεθνώς ή διακρατικά αναγνωρισμένη εθνική ή θρησκευτική μειονότητα και άλλοι μια γλωσσική μειονότητα.

Το σημαντικότερο και εύκολα διαπιστώσιμο στοιχείο που διαφοροποιεί τους Άλλους από τους Έλληνες είναι η γλώσσα (*γλωσσικό κριτήριο*). Αυτό δε προκύπτει ήδη από τους τίτλους τω δύο βιβλίων του Καραχρίστου. Και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιείται ο όρος *«ξενόφωνοι»*. Οι ξενόφωνοι ομιλούν μια γλώσσα, ή και μια άλλη γλώσσα, διαφορετική της Ελληνικής και συγκεκριμένα: την εβραϊκή, την αρμένικη, την αλβανική, τη βλάχικη, τη σλαβονάμεικτη.

Οι παραπάνω πέντε γλωσσικές κοινότητες- ο Καραχρίστος (1923β, 5) κάνει λόγο για *«τμήματα οι κάτοικοι των οποίων να ομιλούν εις τον οίκον και τον καθημερινόν των βίον γλώσσαν διάφορον»* της Ελληνικής- χωρίζονται με βάση το *γεωγραφικό* και το

⁶ Υπενθυμίζω, ότι το προσωπικό μου γνωστικό ενδιαφέρον είναι να δω, πώς προσλαμβάνει η κυρίαρχη ομάδα τον Άλλο και πώς διαχειρίζεται τη γλωσσική και εν γένει την εθνοπολιτισμική διαφορά σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία.

κοινωνικο-πολιτισμικό κριτήριο σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Οι Εβραίοι και οι Αρμένιοι ζουν στα αστικά κέντρα, είναι ευκατάστατοι και μορφωμένοι, διατηρούν Κοινοτικά Σχολεία και έχουν να επιδείξουν και μία «ευρυτάτην κοινωφελή δράσιν», ενώ οι υπόλοιποι κατοικούν στην ύπαιθρο της Αττικής, του Σαρωνικού και της Βορείου Ηπείρου (αλβανόφωνοι), της οροσειράς της Πίνδου (βλαχόφωνοι) και της Δυτικής Μακεδονίας (σλαβόφωνοι) και είναι κατά κανόνα φτωχοί και αγράμματοι και δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους.

Με βάση το *εθνο-φυλετικό κριτήριο*, ο Καραχρίστος δεν έχει πρόβλημα να αναγνωρίσει στους Ισραηλίτες και τους Αρμένιους μια διακριτή εθνο-φυλετική υπόσταση. Επίσης τους προσδίδει κοινοτικό *tatus* και τους αναγνωρίζει το δικαίωμα να έχουν δικά τους σχολεία και να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα.

Αντίθετα, τα μέλη των άλλων τριών ξενόφωνων ομάδων θεωρούνται ρητά ή σιωπηρά ως Έλληνες στην καταγωγή, οι οποίοι ήλθαν σ' επαφή με «επιδρομείς» και «ξένα φύλλα» (Καραχρίστος 1923α, 10) και κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες απώλεσαν τη μητρική τους γλώσσα, την ελληνική⁷. Μ' άλλα λόγια, αυτές οι τρεις κατηγορίες των ξενόφωνων Άλλων ανήκουν εθνο-φυλετικά στον εθνικό κορμό και ως τέτοιους οφείλει να τους αντιμετωπίσει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, να τους διδάξει τον κοινό γλωσσικό κώδικα και να τους ενσωματώσει κοινωνικοπολιτισμικά.

Βέβαια, σ' αυτό το σημείο θα μπορούσε να διατυπωθεί το απλό ερώτημα, τι έγιναν, πού απέμειναν αυτά τα «ξένα φύλλα» που ως επιδρομείς ανάγκασαν τους ελληνικούς πληθυσμούς των κατεκτημένων περιοχών ν' αλλάξουν γλώσσα;

Ένα τέτοιο ερώτημα θα οδηγούσε τη συζήτηση σ' όλη εκείνη τη «φιλολογία» που αναπτύχθηκε γύρω από τη «θεωρία του Fallmerayer», πράγμα που δεν απασχολεί τον Καραχρίστο, γιατί ο ίδιος έχει μεν ως αφετηρία την παραδοχή ότι οι εν λόγω ξενόφωνοι πληθυσμοί είναι ελληνικής καταγωγής, αλλά, στη συνέχεια, την ελληνόγλωσση εκπαίδευσή τους επιχειρεί να την τεκμηριώσει και να τη νομιμοποιήσει με παιδαγωγικά, γλωσσολογικά και κοινωνιολογικά επιχειρήματα και όχι στο πλαίσιο μιας εθνο-φυλετικής θεωρίας και της τρέχουσας εθνικιστικής ιδεολογίας της εποχής.

Πηγές-βιβλιογραφία:

Καραχρίστος Γ. Νικόλαος (1923α), *Ψυχολογική Εξέταση του Προβλήματος των Ξενοφώνων*. Μέρος Α^{ον} περί της γενέσεως της γλώσσης και περί της ανάγκης της επικρατήσεως παρ' ημίν μιας κοινής τοιαύτης. Εκδοτικό Κατάστημα Σ.Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη

Καραχρίστος Γ. Νικόλαος (1923β), *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Εκδοτικό Κατάστημα Σ.Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη

Δαμανάκης Μιχάλης (2007), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος*, στο: Χαράλαμπος Δημήτρης (επιμέλεια) (2007), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σελ. 401-420).

Δαμανάκης Μιχάλης (χ.χ.), *Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός Άλλος στην περίοδο του μεσοπολέμου*, υπό δημοσίευση στον τιμητικό τόμο για τη Μαρία Ηλιού.

⁷ Ο Καραχρίστος ενώ χρησιμοποιεί συχνά τους όρους Ισραηλίτες και Αρμένιοι, αποφεύγει επιμελώς να χρησιμοποιήσει τους όρους Αλβανοί ή Αρβανίτες, Βλάχοι και Σλάβοι.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Στη Μαρία Ηλιού,
που άνοιξε το δρόμο

Όσα θα έχω την τιμή να σας αναπτύξω απόψε είναι απλώς σύνθεση γνωστών και από χρόνια προβεβλημένων εκφάνσεων του εκπαιδευτικού συστήματος – του ελληνικού και κάθε άλλου. Η συμβολή, συνεπώς, την οποία θα επιχειρήσω να προσφέρω στη διερεύνηση του θέματος του φετινού Συνεδρίου, θα είναι μια σύνθεση δεδομένων, ως αφετηρία γενικότερου προβληματισμού. Είναι, πάντως, παράδοξο –και από μια άποψη διδακτικό– ότι αυτά τα επιστημονικώς τεκμηριωμένα και ποικιλοτρόπως δημοσιοποιημένα ζητήματα χρειάζεται να επαναφέρονται κάθε τόσο στο προσκήνιο, και δεν έχουν ακόμη γίνει μέρος του σταθερού υπόβαθρου της αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επισημαίνω, πάντως, ότι στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, τεκμήρια που να έχουν άμεση συνάφεια με την εστίαση του Συνεδρίου εντοπίζονται σχετικά αργά.

Το θέμα, βέβαια, στη βάση του είναι η σχέση εξάρτησης/υπηρεσίας που συνδέει το εκπαιδευτικό με το κοινωνικό σύστημα. Και ως προς αυτό νομίζω ότι, επικεντρώνοντας στα ελληνικά πράγματα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την πρώτη σαφή και άμεση σχετική αναφορά στα νομοσχέδια του 1913, τα οποία, στο σύνολό τους, εκφράζουν μια νέα αντίληψη για τη σχέση κοινωνικών δομών και εκπαιδευτικών διαδικασιών. «Οφείλομεν να παράσχωμεν», έλεγε απερίφραστα η Εισηγητική Έκθεση των νομοσχεδίων «εις εκάστην κοινωνικήν τάξιν όσω το δυνατόν [...] αρτιωτέραν την εις αυτήν αναγκαιούσαν γενικήν μόρφωσιν»¹. Σύμφωνα με τον νομοθέτη του 1913, λοιπόν, σε κάθε «κοινωνική τάξη» αντιστοιχούσε ορισμένης έκτασης και, προφανώς, ορισμένου περιεχομένου γενική μόρφωση. Το θέμα της αντιστοιχίας είναι απολύτως συγγεκριμένο: Προβλέπεται, δηλαδή στη βάση «δημοτική εκπαίδευσις ενιαία, ομοιόμορφος και κοινή δια πάντας τους ελληνόπαιδας αποτελουμένη [...] εξ ενός μόνον κύκλου εξαετούς» και «έναρξιν της μέσης εκπαιδεύσεως μετά το πέρας του κύκλου τούτου». Ύστερα «σχολεία της μέσης εκπαιδεύσεως παράλληλα, ήτοι ανεξάρτητα απ' αλλήλων, έκαστον με ένα ιδιαίτερον και αυτοτελή κύκλον μαθημάτων, βραχύτερον μεν το δια την μέσην, εκτενέστερον δε το δια την ανωτέραν [κοινωνικήν] τάξιν προοριζόμενον».

Αυτή η αντίληψη για τη δομή και το περιεχόμενο της εθνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων σε πολλά επίπεδα. Ανάμεσά τους τα σχετικά με την έννοια της γενικής μόρφωσης, και την υπόρρητη δυνατότητα ταξικής εξειδίκευσής της, πιστεύω ότι θα είχαν ιδιαίτερο –και μάλιστα διαχρονικό– ενδιαφέρον. Αλλά στα ελληνικά συμφραζόμενα της εποχής, και σε σχέση με το θέμα που μας απασχολεί απόψε, ταιριάζει να εστιάσουμε σε δύο σημεία: Πρώτα στην πρόβλεψη ότι η από το Σύνταγμα του 1911 οριζόμενη υποχρεωτική εκπαίδευση

¹ Όλα τα σχετικά κείμενα του 1913 αναδημοσιεύονται στο: Φίλιππος Ηλιού (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός – Άπαντα*, τ. Β' (1910-1914), Αθήνα (Θεμέλιο) 1983, σ. 183-372. Το παράθεμα στη σ. 236 – τα επόμενα δύο παραθέματα στις σ. 235 και 191 αντίστοιχα. – Το πρωτότυπο: «Γενική Εισηγητική Έκθεσις εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια» στο: *Εκπαιδευτικά νομοσχέδια υποβληθέντα [...] εις την Βουλήν [...] υπό Ιωάννου Δ. Τσιριμώκου, υπουργού επί [...] της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα (Εθνικό Τυπογραφείο) 1913.

θα εκτείνεται σε εξι χρόνια· θα είναι *ενιαία, ομοιόμορφη*, και *κοινή για όλους*· και θα ολοκληρώνεται σε έναν αδιάσπαστο κύκλο σπουδών. Η πρόθεση του νομοθέτη είναι ολοφάνερη: Επιδιώκει, με μέσο την εκπαίδευση, να εξασφαλίσει έναν πρώτο βασικό –και για την εποχή επαρκή– όρο κοινωνικής οργάνωσης. Η επανάληψη, τέσσερις φορές, της ίδιας ουσιαστικά έννοιας με διαφορετικούς όρους (*ενιαία, ομοιόμορφη, κοινή, αδιάσπαστη*) ασφαλώς δεν αποσκοπούσε μόνο την υπογράμμιση της διαφοράς που χώριζε τη νέα αντίληψη από την παλιά, αλλά τόνιζε εμφατικά και τη σημασία που δινόταν σε αυτόν το σκοπό.

Στον ίδιο σκοπό, άλλωστε, απέβλεπε προφανώς και η νεοεμφανιζόμενη με τέτοια έμφαση εμμονή στην ανεξαρτησία των βαθμίδων μεταξύ τους: ο κύκλος του Δημοτικού ορίζεται ολοκληρωμένος, ένα διακριτό όλον – και ύστερα οι δύο κύκλοι της Μέσης Εκπαίδευσης (το Ελληνικό Σχολείο και το Γυμνάσιο) περιγράφονται ως *επάλληλοι, ανεξάρτητοι* μεταξύ τους και *αυτοτελείς*. Αυτές οι απολύτως σαφείς διαχωριστικές γραμμές, συνδυασμένες με την τοποθέτηση, όπως προανέφερα, ότι κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρετεί μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη, δίνουν το στίγμα της προοδευτικότητας της προτεινόμενης πολιτικής. Η πρόθεση των εισηγητών (ως σχόλιο για το παρελθόν και ως προοπτική για το μέλλον) είναι φανερή και εκδηλώνεται με οξύτητα: «Εἶνε», γράφουν στην εισηγητική Έκθεση, «αυτό τούτο αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού η καθ' οιονδήποτε τρόπον προσαρμογή του προγράμματος [του Δημοτικού] εις το πρόγραμμα των ανωτέρων σχολείων [...] Το πάντων δεινότατον κακόν εἶνε ο εκφυλισμός του δημοτικού σχολείου εις προγυμνάσιον».

Στη σύνθεση των νομοσχεδίων του 1913 και στη σύνταξη της αντίστοιχης Εισηγητικής Έκθεσης μετείχε καθοριστικά ο Δημήτρης Γληνός (τότε ακόμη στον κύκλο των «προοδευτικών αστών»). Και καθώς είναι γνωστές οι γενικότερες σχετικές απόψεις του, μπορούμε με ασφάλεια να θεωρήσουμε ότι τον εκφράζουν απολύτως όσα εδώ συνθέτουν την αντίληψη για τη σχέση εκπαιδευτικών βαθμίδων και κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

* * *

Δεν το βρίσκω ρητά διατυπωμένο και δεν γνωρίζω αν ο όρος είχε χρησιμοποιηθεί, αλλά έχω σχηματίσει την άποψη ότι τότε, στην Ελλάδα των αρχών της δεκαετίας του 1910, αυτή ήταν ως προς τα εκπαιδευτικά η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος: Κάθε κοινωνική τάξη είχε δικαίωμα σε μορφή γενικής μόρφωσης, η οποία, κατά τη νομοθετούσα εξουσία ταιριάζει σε καθεμία· και το κράτος είχε υποχρέωση τη μόρφωση αυτή και να την παρέχει σε όλους αδιακρίτως και να την προστατεύει από νοθεύσεις εξυπηρετικές των εκάστοτε «ανώτερων» τάξεων². Το θέμα είναι από τα πιο περίπλοκα του χώρου μας, αλλά πιστεύω ότι εδώ έχουμε και μια άλλη διάσταση αυτής της σχέσης: το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται έτσι να συμβάλει και στη διατήρηση της κοινωνικής/ταξικής ισορροπίας.

Αλλά εδώ μας απασχολεί η βασική σχέση που συνδέει την εκπαίδευση, δηλαδή το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την κοινωνική δικαιοσύνη. Και μετά τις παρατηρήσεις για τις προθέσεις του 1913, στα λίγα σαφή και συγκεκριμένα που μας προσφέρει η ιστορία, ξαναβρίσκουμε τον Γληνό, 15 χρόνια αργότερα, το 1927. Η Ελλάδα του 1927 έχει μικρές μόνο ομοιότητες με εκείνη του 1913, και ο Γληνός πλησιάζει πια στο τέρμα της πορείας που τον έφερε, όπως το είπε ο ίδιος, από τον «Μιστριώτη στον Λένιν». Τότε, λοιπόν, το 1927, ο Γληνός εξέφρασε τη θέση ότι «Παιδεία αληθινά δημοκρατική με απόλυτη ισότητα και δικαιοσύνη και συμμετοχή όλων των πολι-

² Αξίζει, νομίζω, να επισημάνω ότι το ζήτημα της ανεξαρτησίας των βαθμίδων είναι στις μέρες μας σε πολύ χειρότερη φάση από εκείνη στην οποία βρισκόταν κατά τη δεκαετία του 1910.

τών, αγοριών και κοριτσιών, στα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού και με αντίστοιχη καλλιέργεια των ικανοτήτων των, δε μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνία που δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση. [...]»³.

Σήμερα πολλοί είμαστε πεπεισμένοι ότι ο Γληνός έκρινε σωστά. Αλλά γνωρίζουμε, όμως, επίσης ότι «κοινωνία όπου δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση» είναι απίθανο να υπάρξει στις μέρες μας. Συνεπώς, αν επιδίωξη είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση να λειτουργεί ως μέσο προς ή για την κοινωνική δικαιοσύνη, και το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου, θα πρέπει να αναζητηθούν ειδικές προσεγγίσεις.

Εδώ, όμως, αρχίζουν τα δύσκολα, γιατί αυτή η επιδίωξη θα πρέπει να αποτελέσει βασικό άξονα εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία, ωστόσο, διαμορφώνουν πάντα εκπρόσωποι της μορφωμένης μειοψηφίας, που είναι αμφίβολο αν βλέπουν με αγαθή διάθεση έναν τόσο καθαρά εξισωτικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γιατί δεν είναι βέβαια, τυχαίο ούτε αποτέλεσμα αδράνειας, το ότι, όπως επιγραμματικά το διατύπωσε η Άννα Φραγκουδάκη, «το [σημερινό ελληνικό] εκπαιδευτικό σύστημα είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να διαιωνίζει και να καλλιεργεί τη διαίρεση ανάμεσα στην υψηλή αξία της διανοητικής εργασίας και στην ταπεινότητα της χειρωνακτικής»⁴. Είναι, δηλαδή, θεμιτό να θεωρήσουμε ότι –στην καλύτερη περίπτωση– επικρατεί ακόμη εδώ η μεσοπολεμική αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποβλέπει «στο καλό» κάθε ατόμου (που είχε τη θέση του περίπου αμετακίνητα προκαθορισμένη στην κοινωνία) και κατ' επέκταση συμβάλλει στο «καλό του συνόλου»⁵.

Από την άλλη μεριά οι τέτοιες τοποθετήσεις σήμερα φαίνεται να αγνοούν (ή θέλουν να αγνοούν) ότι από την εποχή εκείνη πολλά έχουν αλλάξει. Η γνώση, δηλαδή, για τις εκπαιδευτικές λειτουργίες έχει προχωρήσει εντυπωσιακά με τις έρευνες και τους στοχασμούς του Bourdieu, του Passeron, του Illich, του Coleman, του Jencks, του Bernstein – για να αναφέρω μόνο τους πασίγνωστους. Τώρα έχει αποδειχθεί – χρησιμοποιώ τον όρο με την απόλυτη σημασία που έχει στις θετικές επιστήμες – ότι η επιτυχής διεκπεραίωση από τα παιδιά και τους νέους των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται περισσότερο από παράγοντες ανεξάρτητους από το σχολείο και πολύ λιγότερο από τη σχολική διαδικασία καθεαυτή.

Προστρέχω πάλι στην καθαρή σκέψη και τον πυκνό λόγο της Άννας Φραγκουδάκη για σύνοψη αυτών των επιστημονικών ευρημάτων:

- ο Η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων
- ο Η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (κτίρια, εκπαιδευτικοί, γενικά «δωρεάν παιδεία»)
- ο Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους «αντικειμενικές» αλλά και κοινωνικά ουδέτερες (βαθμολογία, διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας⁶.

³ Από τη «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του [νέου] 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», π. *Αναγέννηση*, τόμ. Α', τχ. 11/12 (Ιούλιος/Αύγουστος 1927), σ. 596. – Τη Διακήρυξη (20 Ιουνίου 2007) μαρτυρείται (και έτσι πρέπει να είναι) ότι τη συντάξε ο Γληνός: την υπογράφουν επίσης: Αύρα Θεοδωροπούλου, Κ.Δ. Σωτηρίου, Β. Λαχανάς, Ν. Μπέρτος, Γαλ. Καζαντζάκη, Μπ. Αλιβιζάτος.

⁴ Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985, σ. 206.

⁵ Κύριοι εκφραστές αυτών των απόψεων είναι ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και ο σπυρίδων Καλλιάφας.

⁶ ό.π., σ. 41. Στον βιβλιογραφικό πίνακα του έργου αυτού της Φραγκουδάκη βρίσκονται συγκεντρωμένα και τα πλήρη στοιχεία των σχετικών βιβλίων των παραπάνω μελετητών.

Αυτά διδάσκει η επιστήμη αλλά είναι πολύ αμφίβολο αν κατά βάθος και ουσία – πέρα από τη ρητορική– έχει γίνει καθολικά αποδεκτή η εκπαιδευτικο-κοινωνική σημασία των εξωσχολικών παραγόντων. Είναι δηλαδή πολύ αμφίβολο αν και πόσο η κοινωνία σήμερα και οι βασικοί φορείς εξουσίας έχουν απομακρυνθεί από τον Ευάγγελο Παπανούτσο που στις αρχές της δεκαετίας του 1960 διακήρυσσε ότι «αξίωμα και επιταγή της Δημοκρατίας» είναι να παρέχονται «ίσες ευκαιρίες παιδείας για όλους τους ικανούς» και πολέμησε με όλους τους τρόπους για την εξασφάλιση αυτών των ευκαιριών σε όλους, πιστεύοντας ότι «θέληση μόνο να έχει κανείς, μυαλό και επιμέλεια και μπορεί [...] ν' αλλάξει τη μπλούζα του μεροκαματιάρη με την τήβεννο του ακαδημαϊκού» [...]»⁷. Είναι πολύ αμφίβολο αν οι σχεδιαστές της εκάστοτε εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής γνωρίζουν –ή θέλουν να αναγνωρίζουν– ακριβώς ότι η «θέληση, το μυαλό και η επιμέλεια δεν αρκούν – αποτελούν αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την αξιοποίηση των αγαθών που μπορεί να προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Πάλι στεναχωριέμαι που τα όρια του θέματος το οποίο επέλεξα για την εισήγησή μου, επιβάλλουν να αφήσω ασχολίαστη την κοινωνική ιεράρχηση που γίνεται στο παράθεμα ως προς τη σχέση της «μπλούζας του μεροκαματιάρη» με την «τήβεννο του ακαδημαϊκού», μια ιεράρχηση, βέβαια, που ασφαλώς εκφράζει περισσότερο την εποχή παρά τον άνθρωπο. Όλα αυτά θα έπρεπε έχουν πείσει τους ειδικούς της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι οι «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση» δεν εξασφαλίζονται μέσα στο σχολείο αλλά έξω από αυτό.

Αλλά ακόμη και το μεγαλύτερο και σημαντικότερο μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, η θεσμοθέτηση της «δωρεάν παιδείας» (εκπαίδευσης, δηλαδή) το 1964, έμεινε χωρίς συνέχεια και νοθεύτηκε ακυρωτικά με το πέρασμα των χρόνων και τους ιδεολογικούς αναπροσανατολισμούς.

*

Προηγουμένως προέβαλα την άποψη του Γληνού ότι «παιδεία αληθινά δημοκρατική με απόλυτη ισότητα και δικαιοσύνη [...] δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνία που δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση. [...]». Αλλά προφανώς είναι εντελώς απίθανο η ελληνική κοινωνία να αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά στο ορατό μέλλον. Εξάλλου, όπως πάλι το διατύπωσε ο Γληνός, «η αστική τάξη μόνο όσο αναγκάζεται [από τους εργάτες, τους αγρότες και τους μικροαστούς, που είναι το ίδιο αδικημένοι], «μόνο όσο αναγκάζεται απ' αυτούς, θα δίνει στους θεσμούς του κράτους λαϊκώτερο χαρακτήρα και θα πραγματοποιή εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις»⁸. Τέλος παρατηρώ ότι όσοι από τους ειδικούς αντιμετωπίζουν με κάποιο ρεαλισμό τα πράγματα, προβάλλουν την πίστη ότι επιβάλλεται η επιδίωξη δικαιοσύνης στον τομέα της εκπαίδευσης που θα λειτουργήσει ως όχημα προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

οφείλουν να κινούνται και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στηριγμένος, λοιπόν, σε αυτές τις προκαταρκτικές παραδοχές και σκέψεις υποστηρίζω ότι οι ειδικοί οφείλουν όχι μόνο να επισημαίνουν αδυναμίες αλλά και να δείχνουν και τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε, ίσως, να επιτευχθεί ο τελικός στόχος, η επίτευξη δικαιοσύνης στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ή έστω να βελτιωθεί ένα μέρος του, ποσοτικό ή ποιοτικό.

⁷ Παρατίθεται από τη Γ[εωργία] Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη στο *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική – Κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα (Ελληνικά Γράμματα) 1995, σ. 36.

⁸ Από τη «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του [νέου] 'Εκπαιδευτικού Ομίλου', π. *Αναγέννηση*, τόμ. Α', τχ. 11/12 (Ιούλιος/Αύγουστος 1927), σ. 596. – Τη Διακήρυξη (20 Ιουνίου 2007) μαρτυρείται (και έτσι πρέπει να είναι) ότι τη συνέταξε ο Γληνός: την υπογράφουν επίσης Αύρα Θεοδωροπούλου, Κ.Δ. Σωτηρίου, Β. Λαχανάς, Ν. Μπέρτος, Γαλ. Καζαντζάκη, Μπ. Αλιβιζάτος.

Ξεκαθαρίζω ότι στην περίπτωση αυτή δεν πρόκειται πια για την υποχρέωση εκδήλωσης κρατικής μέριμνας σε ατομικό ή μικρο-κοινωνικό επίπεδο όπου και όταν διαπιστώνεται εκπαιδευτική αδικία οφειλόμενη σε εξω-εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ο λόγος εδώ είναι για τάσεις, στάσεις και αντιλήψεις, που αναγνωρίζονται στη δομή και τη λειτουργία του συστήματος και αναφέρονται σε πληθυσμιακά υποσύνολα, σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Από την άποψη αυτή η εστίαση δεν είναι, ας πούμε, στη μέριμνα για τα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες ή στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, δράσεις και θεσμούς που είναι πολύ σημαντικοί αυτοί καθεαυτοί αλλά δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανατροπή φαινομένων κοινωνικής αδικίας. Άλλωστε αυτό δείχνει και η έρευνα:

Αναφέρομαι στην εργασία της Ιωάννας Λανδρίτση, μια εργασία ιδιαίτερα διαφωτιστική και χρήσιμη για τον χαρακτηρισμό της υψηλής ποιότητάς της αρκεί να πω ότι έγινε με επιβλέποντα τον Δημήτρη Βεργίδη⁹. Η έρευνα, λοιπόν της κ. Λανδρίτση φαίνεται να ανέδειξε «την αδυναμία του σχολείου [Δεύτερης Ευκαιρίας] να ενδιαφερθεί και να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές εκείνους που δε διαθέτουν τα ‘χαρίσματα’ και είναι ήδη αδικημένοι λόγω οικογενειακής και ταξικής προέλευσης. Επιπλέον, το σχολείο αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές σαν ίσους και αγνοώντας τις μορφωτικές ανισότητες, κατορθώνει να εμφυσήσει σε αυτούς που δεν τα καταφέρνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα αυτοί να εσωτερικεύουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους από το σχολικό σύστημα ως δικαιολογημένη».

Ανάλογα συμπέρανε ο Κώστας Θεριανός –για να περιοριστώ σε δύο παραδείγματα– σχετικά με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα που οργανώνονται σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών ή/και παλιννοστούντων, και θα έλεγε κανείς ότι αποτελούν παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας. Ενδεχομένως να είναι έτσι. Πάντως, όμως, η συμβολή τους τοποθετείται σε ατομικό –και όχι κοινωνικό– επίπεδο. Και μάλιστα, όπως εξηγεί ο Θεριανός, τα μέσα αυτά [οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα] «στο πλαίσιο ενός μονοπολιτισμικού, επιλεκτικού και εξετασιοκεντρικού σχολείου [όπως το ελληνικό] μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέτρα διαχωριστικής αγωγής των μαθητών με κριτήριο την επίδοση», αντί να αποτελέσουν εξισορροπητικό παράγοντα¹⁰.

Μιλώ συνεπώς για τις μεγάλες κοινωνικές ομάδες, ανάλογες και αντίστοιχες προς εκείνες τις οποίες προέβαλε για την Ελλάδα πριν από τριάντα ακριβώς χρόνια η Μαρία Ηλιού στο μελέτημά της «Οι ξεχασμένοι της μεταρρύθμισης», που αποτελεί την πρώτη συστηματική επισήμανση της ανισότητας που χαρακτήριζε (και χαρακτηρίζει) το ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα¹¹. Τότε η Ηλιού επικέντρωσε

⁹ Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Ιωάννα Λανδρίτση, *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου* (διπλωματική εργασία – Επιβλέπων καθηγητής: Δημήτρης Βεργίδης), Πάτρα 2007 (<http://nemertes.lis.upatras.gr/dspace/handle/123456789/629> – πρόσβαση: 26.07.08)

¹⁰ Κώστας Θεριανός, «Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες: προοπτικές, όρια και δυνατότητες» (<http://www.alfavita.gr/artra/art886d.php> – πρόσβαση 07.08.08)

¹¹ Πρώτη δημοσίευση: “Those whom reform forgot” στο αφιέρωμα για την ελληνική εκπαίδευση (τχ. Φεβρουαρίου 1978) του π. *Comparative Education Review* τώρα (ελληνική μετάφραση) στο: Μαρία Ηλιού, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα (Πορεία) 1984, (υπάρχουν και μεταγενέστερες εκδόσεις) σ. 87-101. Για τη σημασία αυτής της μελέτης βλ. και: Γίτσα Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου, «Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου», π. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 56 (1985), σ. 107.

την προσοχή της σε τέσσερις κοινωνικές κατηγορίες «ξεχασμένων», δηλαδή κατά-φωρα αδικημένων, από το σύστημα: τους αναλφάβητους, τους γεωγραφικά απομονωμένους, τις μειονότητες, τις γυναίκες. Με ελαφρές διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο των όρων, και στις αριθμητικές διαστάσεις τους στις ίδιες κατηγορίες θα εστιάζαμε και σήμερα.

Καταλήγω λοιπόν εκεί από όπου θα άρχιζα αν προσέγγιζα λιγότερο γνωστά πεδία: Αν δεν υπάρχει συνειδητή παραπλάνηση για συγκεκριμένο ταξικό όφελος, έχουμε εδώ εκδήλωση ενός συνηθισμένου νεοελληνικού επικοινωνιακού φαινομένου, τη σύγχυση εννοιών. Στα εκπαιδευτικά, για να περιοριστώ στο θέμα μου, παρατηρείται διαχρονικά επαναλαμβανόμενη η αδυναμία διάκρισης ανάμεσα στην *ανισότητα* και την *αδικία* ή αλλιώς ταυτίζονται η *δικαιοσύνη* και η *ισότητα*.

Ύστερα, λοιπόν, από όλα όσα ανέπτυξα ως τώρα, αυτό που θα αναζητούσε κανείς στον προβληματισμό των εισηγητών της νομοθεσίας –αν προβληματίζονται πριν εισηγηθούν– θα ήταν ενδείξεις ότι συνειδητοποιούν αυτό που εκφράζεται με μια επιγραμματική ρήση: «τίποτα δεν είναι πιο άνισο από την ίση μεταχείριση άνισων ανθρώπων»¹². Αλλά η παρατήρηση αυτή με οδηγεί και στις καταληκτικές σκέψεις μου, που δεν είναι άλλες από εκείνες με τις οποίες άρχισα την εισήγησή μου: Όταν και αν επιδιώκεται κάποιας μορφής κοινωνική δικαιοσύνη, οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζονται από την ίση –δηλαδή ομοιόμορφη και ίδιας δαπάνης– παροχή σχολικών υπηρεσιών, αλλά αντίθετα, από άνιση προσφορά, ανάλογη με τις ανάγκες, ανάλογα με την κοινωνική αδικία που επιχειρείται να αμβλυνθεί.

Παρεμβάλλω εδώ ευχαρίστως μια παρένθεση: Είχα ήδη διαμορφώσει το πλαίσιο αυτής της εισήγησης όταν είδα το πρόγραμμα του συνεδρίου και διαπίστωσα –με πολλή ικανοποίηση– ότι οι σκέψεις μου θα μπορούσαν να αποτελέσουν ειδική εισαγωγή στον προβληματισμό πολλών εισηγήσεων. Αναφέρομαι, μεταξύ άλλων, στις ανακοινώσεις. Οικονομική για τον αντισταθμιστικό ρόλο που θα μπορούσε να παίζει το νηπιαγωγείο (και οι σχετικές ρυθμίσεις –ή μάλλον οι ανυπαρξία τους– καθιστούν αμφίβολη την κοινωνική αξία της πρόσφατης ένταξής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση), Κωνσταντοπούλου για τις υποτροφίες (των οποίων ο ρόλος πιστεύω ότι θα πρέπει να μελετηθεί σε βάθος καθώς φαίνεται να έχουν πρωτευόντως ατομικό χαρακτήρα, και τελικά να ευνοούν περισσότερο την κοινωνική ομάδα των παρόχων παρά εκείνη των αποδεκτών), και τέλος την εισήγηση Γεωργακή - Διπλάρη για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (στις οποίες, παρά τις αντιφατικά συμπεράσματα που ανακοινώνονται για διάφορες εφαρμογές τους διεθνώς, θα ήταν ίσως σκόπιμο να επικεντρωθεί η προσοχή των αρμοδίων αν ειλικρινά αναζητούνται εποικοδομητικές λύσεις)¹³. Αλλά και ολόκληρο το πρόγραμμα της 2^{ης} Ομάδας («Μειονεκτού-

¹² Η διατύπωση και προβολή του αξιώματος αποδίδεται από αυστραλούς συγγραφείς στον Αριστοτέλη και από αμερικανούς στον Thomas Jefferson. Η σύγχυση (Αριστοτέλης ή Jefferson) πολύ ενδιαφέρουσα αυτή καθεαυτή δεν μειώνει για την περίπτωση την αξία του συλλογισμού και γι' αυτό έκρινα ότι δεν χρειαζόταν να διαθέσω κόπο και χρόνο για την αναγνώριση της πατρότητάς του. Πρβλ. π.χ. ανάμεσα σε πολλά ανάλογα: <http://www.multiculturalaustralia.edu.au/hotwords/hottext.php?id=75> και <http://www.parentsunitedtogether.com/Quotes.html> – (πρόσβαση: 05.08.08).

¹³ Αναλυτικά: Βασίλειος Οικονομίδης, «Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος» – Παναγιώτα Κωνσταντοπούλου, «Υποτροφίες κατά την Οθωνική περίοδο (1833 – 1862): Πολιτική σκοπιμότητα ή θεσμός απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης;» – Σοφία Γεωργακή και Χριστίνα Διπλάρη: «Η εξέλιξη του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη; Στη σειρά αυτή εντάσσεται και η εισήγηση του Αναστάσιου Κοντάκου «Ολοήμερες μορφές εκπαιδευτικής και κοινωνικής δικαιοσύνης», η οποία, όμως, δεν ανακοινώθηκε στο Συνέδριο. Προσθέτω την επισημάνση ότι πολλοί τίτλοι εισηγήσεων είναι σε ερωτηματική μορφή, παρήγορο σημάδι ότι οι νέοι ερευνητές είναι δημιουργικά προβληματισμένοι και απομακρύνονται από την επίφαση της αυθεντίας που εκφραζόταν άλλοτε με πομπώδεις καταφατικούς τίτλους.

σες ομάδες και κοινωνική δικαιοσύνη») φαίνεται πως θα εστιάσει στην αναγκαία διάκριση ανάμεσα στο σύνολο και το μέρος – το γενικό και το ειδικό.

Επιστρέφω στις καταληκτικές παρατηρήσεις μου και στην αναζήτηση ενδείξεων ότι η εξουσία αναγνωρίζει τη σχέση που συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα. Από την άποψη αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το 1985 έγινε ένα σημαντικό βήμα μπροστά: Στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου 1566¹⁴ δηλώνεται έμμεσα αλλά ρητά (νομίζω για πρώτη φορά σε τόσο επίσημο κείμενο) ότι σκοπός του σχολείου είναι και να «αμβλύνει τις συνέπειες διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών καταγωγής»¹⁵. Αναγνωρίστηκε έτσι ότι η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εξασφαλίζει στο σύστημα τις προϋποθέσεις για να επιτελεί και μια κοινωνικά αντισταθμιστική λειτουργία. Και αυτή η ευαισθησία εκδηλώνεται, μάλιστα, σε μια εποχή που, όπως παρατηρεί και ο Παντελής Κυπριανός, στην εκπαιδευτική διαδικασία η έμφαση αρχίζει να μετατίθεται από τη μόρφωση στην «αποδοτικότητα» και στη λογική των απαιτήσεων του οικονομικού ανταγωνισμού¹⁶.

Ίσως έτσι να εξηγείται και το ότι αν αυτά αποτελούν ενδείξεις προόδου, είκοσι χρόνια αργότερα παρέχονται δείγματα της δυσκαμψίας των κρατικών νοοτροπιών: Τα πολυπολιτισμικά σχολεία, οι τάξεις/τμήματα υποδοχής, οι ρυθμίσεις για τα ολοήμερα σχολεία, και όλα, γενικά, όσα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων δεν φαίνεται να σχεδιάζονται με τέτοια στόχευση. Και φαίνεται ότι είναι ακόμη βαθιά ριζωμένη η αντίληψη πως άλλοι άνθρωποι γεννιούνται με χάρισμα της μοίρας να «παίρνουν τα γράμματα» και άλλοι χωρίς αυτό¹⁷. Έτσι διαιωνίζεται ο φαύλος κύκλος της κοινωνικής αδικίας που περικλείει και ενώνει την κοινωνική προέλευση των παιδιών με την εξαρτημένη από αυτήν διαχείριση της σχολικής διαδικασίας που οδηγεί στην κοινωνική ακινησία.

Εδώ τερματίζεται αυτή η περιδιάβαση από το όραμα της συνειδητά ταξικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως τη διαστρεφική αντίληψη ότι υπάρχουν εγγενείς κρίσιμες πνευματικές διαφοροποιήσεις των παιδιών – από την αντίληψη ότι «η θέληση μόνο, το μυαλό και η επιμέλεια» αρκούν για τη σχολική επιτυχία ως το πόρισμα ότι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζονται μέσα στο σχολείο αλλά έξω από αυτό – και από την ατομική ή μικρο-ομαδική αρωγή στη συνειδητοποίηση ότι το δημοκρατικό χρέος είναι προς τα ευρύτερα κοινωνικά σύνολα. Με όλα αυτά ελπίζω να έδειξα πειστικά ότι στον τίτλο της εισήγησής μου θα ταίριαζε να αφαιρεθεί το ερωτηματικό και να μείνει καθαρά καταφατικός: «Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη».

Σημείωση

Το κείμενο αυτό ετοιμάστηκε για ακουστική και όχι για γραπτή επικοινωνία. Δημοσιεύεται εδώ χωρίς ουσιαστικές παρεμβάσεις για να μη μεταβληθεί το

¹⁴ «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» - 26 Ιουν. 1985/30 Σεπτ. 1985 - Υπουργός Παιδείας, Απόστολος Κακλαμάνης, και Υφυπουργός, Πέτρος Μώραλης.

¹⁵ Βλ. Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα [...] – Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959 [...] 1997/98*, τόμ. Β³, Αθήνα (Gutenberg) 2002, σ. 60/61.

¹⁶ Παντελής Κυπριανός, *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα (Βιβλιόραμα) 2004, σ. 290.

¹⁷ Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 210-211. Για μια λαμπρή πρώτη προσέγγιση στο θέμα βλ. Νέλλη Ασκούνη, *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, στην πολλαπλώς πολύτιμη σειρά των φυλλαδίων «Κλειδιά και αντικλειδιά» του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», Αθήνα (Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΥΠΕΠΘ) 2002-2004

αρχικό ύφος του. Προστέθηκαν μόνο –ως υποσημειώσεις– λίγα σχόλια καθώς και οι απαραίτητες βιβλιογραφικές παραπομπές.

ΤΟ ΟΚΤΑΧΡΟΝΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ (1971-73)

Eight-year primary education as an institution of social justice: a proposal of Education Committee during Dictatorship

Τριαντάφυλλος Β. ΔΟΥΚΑΣ, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία παρουσιάζει το διάλογο μεταξύ των μελών της Επιτροπής Παιδείας της περιόδου 1971-73 και τα τελικά πορίσματά της σχετικά με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα οκτώ έτη. Η ιδιαιτερότητα της πρότασης είχε να κάνει με τον τρόπο φοίτησης κατά την πορεία αυτής. Στην αρχική εισήγηση υπήρξε πρόταση για δυνατότητα φοίτησης στις δύο τελευταίες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου είτε σε δύο επιπλέον τάξεις του Δημοτικού, οι οποίες θα ιδρύονταν σε δυσπρόσιτες γεωγραφικά περιοχές για το σκοπό αυτό. Η τελευταία πρόταση για την παράλληλη ίδρυση οκτάχρονου δημοτικού σχολείου, μετά από διχογνωμίες μεταξύ των μελών της Επιτροπής τελικά υπερψηφίστηκε και κατατέθηκε στα Πορίσματα αυτής. Τα επιχειρήματα των υποστηρικτών της είχαν να κάνουν κυρίως με την επίκληση οικονομικών λόγων ίδρυσης Γυμνασίων σε όλη τη χώρα και την παράλληλη διαπίστωση γεωγραφικών –και κατ' επέκταση κοινωνικών- ανισοτήτων που θα προέκυπταν από την μη άμεση δυνατότητα ίδρυσης πυκνού σχολικού δικτύου μέσης εκπαίδευσης σε απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές.

Η εργασία στηρίζεται στα πλήρη Πρακτικά των συζητήσεων της Επιτροπής Παιδείας της περιόδου, καθώς επίσης και στις επίσημες θέσεις τις οποίες εξέφρασαν φορείς δράσης κατά την εξεταζόμενη περίοδο (κυβερνητικά στελέχη, συνδικαλιστικές ομοσπονδίες εκπαιδευτικών κτλ.).

ABSTRACT

This paper presents the dialogue between the members of the Committee of Education of the 1971-73 period and its final conclusions for the extension of compulsory education to eight years. The special interest of this announcement has mainly to do with the way that the study in that eight-year school period was organized.

Initially the Committee proposed the students to continue their study either into the early two classes of the High School or in the two extra classes of the Primary School which would be founded for that particular purpose to remote regions of the country. The proposal for a parallel establishment of an eight-year Primary School, after causing disagreement between the members of the Committee was finally over voted and included to the conclusions of the Committee. The arguments of those who supported the above proposal had to do mainly with their invocation of different economic reasons that made the foundation of High Schools necessary and their parallel ascertainment that there were geographic and social inequalities across the country due to the fact that it would be impossible for High Schools to be founded in a short period of time, in all its remote parts.

This paper is based on the Proceedings of discussions of the Committee of Education of the 1971-73 period, as well as on the official views expressed by different institutions involved (government executives, the trade- union of teachers etc).

1. Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Η επιτροπή η οποία συγκροτήθηκε με απόφαση του πρωθυπουργού Γ. Παπαδόπουλου το καλοκαίρι του 1971 (Απόφαση Πρωθυπουργού, 1971)¹ πρότεινε –ως υποχρεωτική- την οκταετή υποχρεωτική εκπαίδευση «με πρόβλεψιν να καταστή αὕτη 9ετής εἰς μελλοντικὴν ἀναδιάρθρωσιν τῆς ὀργανώσεως τῆς ἐκπαιδεύσεως» (Υπ.Ε.Π.Θ, 1974, σ. 39). Η πρόταση για

την παράταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά δύο έτη σε σχέση με τα τότε ισχύοντα (Α.Ν.129/67) ήταν σύμφωνη με την αρχική εισήγηση του επιθεωρητή Ν. Χιονίδη, ο οποίος προκειμένου να συγκεράσει τις αδυναμίες της ανυπαρξίας πυκνού δικτύου γυμνασίων κατώτερου κύκλου σε όλη τη χώρα, τελικά πρότεινε την ίδρυση ανώτερου δημοτικού με δύο ή τρεις τάξεις «ως μία αναπόφευκτος λύσις ανάγκης μόνον όπου και μόνον δι' όσον διάστημα ό αριθμός τών μαθητών θά είναι περιορισμένος, ώστε να καθιστά οικονομικώς άσύμφορον τήν ίδρυσιν Γυμνασίου κατωτέρου κύκλου» (Υπ.Ε.Π.Θ,1972, σ. 34), παρότι ο ίδιος διέβλεπε το φόβο υποβιβασμού του επιπέδου της μαθησιακής διαδικασίας. Η πρόταση υιοθετήθηκε τελικά από την επιτροπή και για το λόγο «ότι τό 14^{ον} έτος τής ηλικίας άποτελεί καμπήν εις τήν βιολογικήν και πνευματικήν εξέλιξιν τών μαθητών» (Υπ.Ε.Π.Θ,1974, σ. 34). Το έτος αυτό γινόταν αποδεκτό από το μεγαλύτερο ποσοστό των χωρών του κόσμου και διεθνής σύμβαση απαγόρευε την πρόσληψη για εργασία παιδιών κάτω από τα δεκατέσσερα χρόνια τους. Δηλαδή η πρόταση στηρίχτηκε σε υπαγορεύσεις της αγοράς εργασίας, όπως και το 1958 άλλωστε (Υπ.Ε.Π.Θ,1958, σ. 37).

Σχετικά με αυτήν την πρόταση της επιτροπής, δηλαδή με το αν η υποχρεωτική εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι οκταετής ή εννεαετής και με το πού θα έπρεπε να διανυθεί αυτή, έγιναν ζωνρές συζητήσεις μεταξύ των μελών της, με αποκλίνουσες μεταξύ τους θέσεις και δυσκολία να εξαχθεί ομόφωνη πρόταση, σε τέσσερις αρχικές συνεδριάσεις και σε άλλες τόσες προς το τέλος της διαδικασίας των συζητήσεων, όταν το θέμα επανήλθε και πάλι. Από τη μια μεριά, ως βασικοί υποστηρικτές της τελικής πρότασης προβλήθηκαν οι Αθ. Παπακωνσταντίνου και Ν. Χιονίδης, ο οποίος έκανε άλλωστε και την αρχική πρόταση. Τα δύο αυτά μέλη είδαν σε αυτή ότι ήταν εφικτή και πραγματοποιήσιμη, μιας και δεν απαιτούνταν πολλοί περισσότεροι πόροι για την υλοποίησή της². Επίσης και για τους δύο η οκταετής υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν η λύση στην οποία κατέφευγε εκείνη την περίοδο η πλειοψηφία των αναπτυγμένων χωρών του κόσμου, με βάση και τα συγκριτικά δεδομένα που είχαν συγκεντρώσει και οι δύο ως υπηρεσιακοί παράγοντες στο Υπ.Ε.Π.Θ, και τα οποία μπορούσαν να επικαλεστούν προκειμένου να τεκμηριώσουν τη θέση τους. Στην ίδια γραμμή, αλλά με διαφορετική επιχειρηματολογία στάθηκε και ο Δ. Μαρινόπουλος, ο οποίος έβλεπε την οκταετή υποχρεωτική εκπαίδευση ως ενδεδειγμένη, προκειμένου μετά από αυτήν, και το δέκατο τέταρτο έτος της ηλικίας των μαθητών, να γίνει ο διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών που θα ακολουθούσαν γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση³.

Από την άλλη οι Λ. Χουσιάδας και Αλ. Αποστολάκης ήταν εξαρχής, ως εκπρόσωποι καθηγητικών σχολών, αντίθετοι στο να διανυθεί ο ανώτερος διετής κύκλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προαιρετικά στο ανώτερο –οκταετές– δημοτικό σχολείο. Αντί αυτού ζητούσαν να γίνει η υποχρεωτική εκπαίδευση εννεαετής και να διανυθεί μετά το εξάχρονο δημοτικό και για όλους τους μαθητές στο γυμνάσιο. Ο πρώτος, ο οποίος αντέδρασε εντονότερα, και μάλλον δικαιολογημένα, πρόβαλε πλήθος επιχειρημάτων υπέρ της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο γυμνάσιο. Κατ' αρχάς είδε το ζήτημα από την πλευρά της μη επίτευξης ίσων ευκαιριών μάθησης μέσα από τη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών της πόλης και της υπαίθρου: «τήν φοίτησιν άλλων παιδιών εις τό γυμνάσιον καί άλλων εις τό ανώτερον δημ. σχολεϊον κατά τά έτη τής Υ.Ε τήν θεωρώ ως άνισον μεταχείρισιν τών Έλληνοπαίδων» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 6^η, 7 Οκτωβρίου 1971, σ. 9). Πρότεινε δε «έννέα έτη, υπό τόν όρον ότι τά τρία τελευταία έτη θά διανύωνται εις τό κατώτερον γυμνάσιον ή άλλο σχολεϊον διάφορον τοῦ δημοτικού» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 6^η, 7 Οκτωβρίου 1971, σ. 9), μιας και σύμφωνα με τον ίδιο «ή προσθήκη δύο ακόμη τάξεων εις τά ήδη φθίνοντα δημ. σχολεία τής υπαίθρου δέν θά έχει καμμίαν πρακτικήν αξίαν» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971, σ. 12). Αυτή τη θέση του τη στήριξε και στα παρακάτω επιχειρήματα: «τό ότι πολλάί χώραι έχουν όκτώ έτη Υ.Ε δέν σημαίνει ότι αυτό είναι καί τό όρθότερον. Εις τά τρία χρόνια τό παιδί θά μάθη πολύ περισσότερα από όσα θά μάθη εις τά δύο χρόνια. [...] Ένα άλλο πρόβλημα πού θά παρουσιασθῇ μέ τήν 8/ετή έκπ/σιν εις τό δημ. σχολεϊον είναι ή συμφοίτησις καί συνύπαρξις πολύ μικρών παιδιών (5-6 ετών) καί πολύ μεγάλων (14 ετών), ή όποία νομίζω ότι δέν είναι έπωφελής διά παιδαγωγικούς λόγους. Έκτός τούτου ή φοίτησις εις τό γυμνάσιον προσδίδει κάποιο κύρος καί κάποιαν ικανοποίησιν εις τόν μαθητήν καί ό τίτλος τόν όποιον θά αποκτήσῃ θά αναγνωρίζεται καί θά τοῦ παρέχῃ ώρισμένα δικαιώματα» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 7^η, 8 Οκτωβρίου 1971, σ. 17). Ο δεύτερος επεσήμανε

τους παραπάνω λόγους και προσέθεσε επίσης την ανεπάρκεια του δημοτικού σχολείου και των διδασκόντων του στο να καλύψουν αυτές τις ανάγκες: «εάν επεκτείνωμεν τό δημοτικόν κατά δύο ἔτη, τά παιδιά θά μαθαίνουν μέ τους ἴδιους διδασκάλους, τά ἴδια πράγματα ἐπὶ ὀκτῶ συνεχῇ ἔτη. Κατ' αὐτόν τόν τρόπον θά ἔχωμεν δύο εἰδῶν ἐκπαιδεύσεις: μίαν εἰς τά χωριά παρεχομένη ἀπὸ διδασκάλους καὶ ἄλλην εἰς τὰς πόλεις παρεχομένην ἀπὸ καθηγητάς. Αὕτη εἶναι ἡ χειροτέρα λύσις, διότι καθορίζωμεν τὴν ἐκπαίδευσιν τῶν παιδιῶν ἀναλόγως τῆς γεωγραφικῆς τῶν θέσεως. Τό οικονομικόν θέμα θά πρέπει νά τό ἀντιμετωπίζωμεν δι' ὅλα τὰ Ἑλληνόπουλα καὶ ὄχι δι' ὠρισμένην περιοχὴν. Οἱ διδάσκαλοι νομίζω ὅτι δέν ἡμποροῦν νά παρακολουθήσουν τά παιδιά κατὰ τὰ δύο ἐπόμενα ἔτη καὶ νά ἀνταποκριθῶν εἰς τὰς ἀπαιτήσεις τῶν» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 7^η, 8 Οκτωβρίου 1971, σ. 3). Κατά τις τελικές εισηγήσεις και την ψηφοφορία όμως, ο μεν Αλ. Αποστολάκης απουσίασε, ο δε Λ. Χουσιάδας τελικά συντάχθηκε με την πλειοψηφούσα άποψη για δυνατότητα παράλληλης διάνυσης των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Ο πρόεδρος της επιτροπής Χ. Φραγκίστας, παρότι αναγνώρισε ότι η οικονομική δαπάνη επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα εννέα έτη δεν θα ήταν δυσβάσταχτη και ότι ήθελε «ένιαίαν εκπ/σιν δι' ὅλα τὰ Ἑλληνόπουλα μέχρι 14 ἐτῶν», παρόλα αυτά πρότεινε «εἰς ὅσας περιπτώσεις δέν εἶναι δυνατόν νά φοιτήσουν εἰς τό γυμνάσιον, [...] τά παιδιά πρέπει νά συνεχίσουν τὴν εκπ/σίν των εἰς τό δημ. σχολεῖον. Ἐχω ἐμπιστοσύνην εἰς τοὺς διδασκάλους τοῦ δημ. σχολεῖου καὶ ἔχω τὴν γνώμην ὅτι οὗτοι, ἀναλόγως τῆς θέσεώς των, εὐρίσκονται εἰς ὑψηλότερον ἐπίπεδον ἀπὸ τοὺς καθηγητάς τῆς Μ. Ἐκπ/σεως» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 7^η, 8 Οκτωβρίου 1971, σ. 11). Αὕτη τη θέση του την κράτησε σταθερά μέχρι το τέλος των συζητήσεων του θέματος αυτού (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 23-24). Παράλληλα, και για τον ίδιο λόγο, ζήτησε την ανύψωση της εκπαίδευσης των δασκάλων, μέσα από την αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Η πρώτη σχετική απόφαση πάρθηκε —όπως ήδη ειπώθηκε— αφού τελικά κάμφθηκαν οι αντιρρήσεις του Λ. Χουσιάδα⁴, εν απουσία του Αλ. Αποστολάκη, και ενώ στη σχετική συνεδρία παρέστησαν οι Κ. Κονοφάγος και Μ. Μεϊμάρογλου. Οι δυο τελευταίοι τάχθηκαν υπέρ της τελικής πρότασης (οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με τις δύο τελευταίες τάξεις της να διανυθῶν είτε στο γυμνάσιο είτε στο δημοτικό) στη λογική ότι αὕτη η λύση, παρόλο ότι δεν ήταν η βέλτιστη, ήταν η πλέον εφικτή (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971).

Το θέμα επανήλθε μετά από σχετική αντιπαράθεση μεταξύ των μελών της επιτροπής στα τέλη του καλοκαιριού του 1972. Αντιπαράθεση η οποία στο ενδιαμέσο χρονικό διάστημα έγινε φανερή όταν συζητήθηκαν άλλα παρεμφερή και σχετιζόμενα με την υποχρεωτική εκπαίδευση θέματα (π.χ. δημοτική, μέση εκπαίδευση). Η αντιπαράθεση μάλιστα μεταξύ των μελών έγινε παρουσία του τότε νέου υπουργού Παιδείας Ν. Γκαντώνα, ο οποίος μετά την ανάληψη των καθηκόντων του επισκέφθηκε την επιτροπή.

Στην παραπάνω πρόταση για την υποχρεωτική εκπαίδευση μειοψήφησαν οι Κ. Κούρνιας και Π. Χρήστου. Ο τελευταίος πίστευε ότι η γενική παιδεία θα έπρεπε να ανταποκρίνεται «εἰς τὰς ἐξελισσομένας δυνατότητας καὶ ἀνάγκας, τὰς ὁποίας παρουσιάζει ἡ ἡλικία ἀπὸ τῶν 5 ½ μέχρι τῶν 18 ½ ἐτῶν» (Υπ.Ε.Π.Θ, 1974, σ. 41), (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 20-21, και πράξις 36^η, 1 Σεπτεμβρίου 1972, σ. 15). Απέρριψε την πρόταση για καθιέρωση οκταταξίου δημοτικού σχολείου λόγω του ηλικιακού χάσματος που θα δημιουργούνταν μεταξύ των μαθητῶν του δημοτικού, το οποίο δεν θα μπορούσαν να το καλύψουν διδακτικά οι δάσκαλοι, επιχείρημα το οποίο είχε προβάλει εν μέρει και ο Λ. Χουσιάδας. Ἐτσι, θεωρούσε πως, λαμβανομένου υπόψη του οκταετούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αὕτη έπρεπε να διαρθρωθεῖ σε πενταετές υποχρεωτικό «στοιχειῶδες σχολεῖον [και] γυμνάσιον 4/ετες προαιρετικόν» (Υπ.Ε.Π.Θ, 1974, σ. 41).

Ο Κ. Κούρνιας αρχικά κράτησε επαμφοτερίζουσα στάση σχετικά με το ζήτημα, δηλώνοντας ότι «ὡς βάσις θά πρέπει νά τεθῇ ὅτι δέν πρέπει νά εἶναι μικρότερα τῶν ὀκτῶ ἐτῶν οὔτε μεγαλυτέρα τῶν ἐννέα», αν και ο ίδιος συμφωνούσε «ὕπέρ τῆς λύσεως τῆς 9ετοῦς φοιτήσεως (μολονότι θά παρουσιάσῃ ὀλίγας δυσχερείας ἐν σχέσει πρὸς τὴν 8ετῆ)» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 7^η, 8 Οκτωβρίου 1971, σ. 5), μιας και με την εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση θα μπορούσαν να συνταχθῶν ολοκληρωμένα προγράμματα μέσα από μια ενιαία διαδικασία. Ως προς την ενδεδειγμένη λύση, πάντως, παρά την παραπάνω πρότασή του,

άφηνε όλα τα ενδεχόμενα ανοιχτά. Αυτή, σύμφωνα με τον ίδιο, θα μπορούσε να διανυθεί α) είτε στον κατώτερο κύκλο του γυμνασίου, β) είτε στο ανώτερο δημοτικό, γ) είτε σε νέο τύπο μέσου σχολείου. Στη συνέχεια πρότεινε ένα πολύπλοκο σχήμα⁵ με δώδεκα / ή δεκατρία έτη εγκυκλίου εκπαίδευσης και οκταετή υποχρεωτική, από τα οποία τα οκτώ το πολύ θα διανυόταν στο δημοτικό –με πενταετή / ή εξαετή βασικό κύκλο– και γυμνάσιο επταετές, όπου οι μαθητές θα εισέρχονταν κατόπιν γραπτών εξετάσεων από τον κατώτερο κύκλο του δημοτικού. Και με δυνατότητα μετάβασης από τις κατώτερες τάξεις του γυμνασίου στις ανώτερες του δημοτικού, χωρίς εξετάσεις, ενώ το αντίστροφο θα γινόταν «κατόπιν κάποιας δοκιμασίας, ή όποια δέν θά ἀναφέρεται εἰς τήν διαπίστωση γνώσεων, ἀλλ' ἰδίως εἰς τήν γενικήν πνευματικήν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ.» (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 11)⁶.

Με την πρόταση για οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση διαφώνησε και ο Λ. Κούλας. Η διαφωνία του όμως, είχε διαφορετική λογική και περιεχόμενο. Αυτός από την αρχή τάχθηκε υπέρ της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα εννέα έτη, μιας και σύμφωνα με την δική του θέση «δέν ἄρκοῦν τά 8 ἔτη διά νά βγάλωμεν ὥπλισμένον ἕναν ἄνθρωπον σήμερον εἰς τήν κοινωνίαν» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971, σ. 9). Δεν θεωρούσε «τήν λύσιν αὐτήν ἰδανικήν τήν στιγμὴν κατὰ τήν ὁποίαν ὅλα τά προηγμένα κράτη ἔχουν 9ετῇ Υ.Ε. καί πολλά ἔχουν προχωρήσει εἰς τά 10 καί 11 ἔτη Υ.Ε» (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 14). Κατά τον ίδιο επίσης, «ἂν τά ἐπὶ πλέον ἔτη θά διανυθοῦν εἰς τό δημοτικόν ἢ τό γυμνάσιον τοῦτο δέν πρέπει νά συνδυάζεται μέ τήν διάρκειαν τῆς Υ.Ε» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971, σ. 9). Σε αυτή τη λογική ο ίδιος, από την αρχή των σχετικών συνεδριάσεων, είχε δηλώσει ότι δεν ήθελε να αποδεχθεί το διαχωρισμό μεταξύ πόλης και υπαίθρου, μιας και αυτός θα διαχώριζε την Ελλάδα σε δύο περιοχές: την αστική και την ύπαιθρο. Παρόλα αυτά, πρότεινε ότι τα επιπλέον έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης «δέν πρέπει νά διανυθοῦν εἰς τό δημ. σχολεῖον διά λόγους ψυχολογικούς καί κοινωνικούς. Θά πρέπει νά ἰδρῶσωμεν ἕνα μέσον, αὐτοτελές σχολεῖον, ἀνεξάρτητον ἀπὸ τήν δημοτικήν καί μέσην ἐκπ/σιν» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971, σ. 10). Σε αυτό θα φοιτούσε «τὸ 30% τῶν μαθητῶν πού δέν θά ἔχη μεγάλας πνευματικὰς ἱκανότητάς [...] μέ ἐλαφρότερον πρόγραμμα» (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 15). Ως τελική παρατήρηση πάντως, μπορεί να ειπωθεί ότι ο Λ. Κούλας δεν έδωσε την κύρια έμφαση στο που διανυόταν η υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά στα έτη που αυτή θα περιείχε. Στο μυαλό του είχε την επέκταση του γυμνασίου κατά μία ακόμη τάξη, θέση την οποία υποστήριζε στην αρχική του εισήγηση (Υπ.Ε.Π.Θ, 1972, σ. 43-60). Για το λόγο αυτό τελικά ψήφισε υπέρ της τελικής πρότασης για παράλληλη λειτουργία του οκτατάξιου δημοτικού και των δύο πρώτων τάξεων του γυμνασίου μαζί με τους Χ. Φραγκίστα, Ν. Χιονίδη, Αθ. Παπακωνσταντίνου, Δ. Μαρινόπουλο, Αλ. Αποστολάκη και δεν συντάχθηκε με τους Π. Χρήστου και Κ. Κούρνια που τελικά καταψήφισαν την πρόταση αυτή⁷. Άλλωστε από την ευρύτερη συζήτηση μεταξύ των μελών της επιτροπής προκύπτει ότι οι Αθ. Παπακωνσταντίνου, Δ. Μαρινόπουλος, Αλ. Αποστολάκης και Κ. Κονοφάγος ήταν υπέρ της ενίσχυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθότι δεν προέρχονταν από θεωρητικές επιστημονικές περιοχές αλλά από περισσότερο εφαρμοσμένες. Κατά συνέπεια δε θα έβλεπαν με κακό μάτι μια διαφοροποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ανάμεσα στο έκτο και όγδοο έτος της φοίτησης των μαθητών, μιας και κάτι τέτοιο μπορούσε να ενισχύσει την επιλογή της επαγγελματικής εκπαίδευσης από τους μαθητές και τους γονείς τους.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση θα διανυόταν αρχικά στο δημοτικό σχολείο και κατόπιν χωρίς εξετάσεις, όπως τόνιζε και η αρχική εισήγηση του επιθεωρητή Ν. Χιονίδη, οι μαθητές θα συνέχιζαν τη φοίτησή τους στο τρίχρονο γυμνάσιο ή θα συνέχιζαν –εκεί όπου δεν προβλεπόταν η ίδρυση γυμνασίου– στις δυο ανώτερες τάξεις του οκτατάξιου δημοτικού, από όπου θα λάμβαναν τίτλο σπουδών με τον οποίο θα μπορούσαν να συνεχίσουν είτε στον κατώτερο κύκλο του γυμνασίου, είτε στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αυτή η πρόταση ήταν χωρίς ιστορικό προηγούμενο στα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά και δύσκολα εφαρμόσιμη, μιας και θα χρειαζόταν την ύπαρξη επιπλέον σχολικού δικτύου. Παρότι από το πρόγραμμα της Π.Ε.Ε.Α και μετά, δηλαδή το καλοκαίρι του 1944, το οποίο σημειωτέον προέβλεπε οκτάχρονο δημοτικό σχολείο για την «περίοδο ὡς τήν ἡβὴ 7-14 χρόνων» (Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1966, σ. 42)⁸, αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους προτάσεις για

επέκταση της δημοτικής εκπαίδευσης στα οκτώ έτη, πουθενά δεν υπήρξε σοβαρή πρόταση για τη δημιουργία δύο επιπλέον τάξεων στο δημοτικό σε παράλληλη λειτουργία με αντίστοιχες του γυμνασίου. Φαινομενικά η τελική πρόταση ήταν πιο κοντά στις μεταπολεμικές θέσεις του αριστερού εκπαιδευτικού ρεύματος μιας και «αν το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι οπαδός του ‘υπεργυμνασίου’, το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι οπαδός του ‘υπερδημοτικού’. Με τη διαπίστωση ότι το δημοτικό (‘α βαθμός παιδείας’) παραμένει το σχολείο του λαού (του ‘όλου’) θα διαμορφώσει τη θέση ότι ‘ο πρώτος βαθμός της Παιδείας πρέπει να είναι υποχρεωτικός, ενιαίος, αυτότιτλος, 8χρονος και δωρεάν’» (Χαραλάμπους, 1990, σ. 72). Πάντως, τόσο η αρχική πρόταση του επιθεωρητή Ν. Χιονίδη, όπως και η τελική πρόταση της Επιτροπής ήρθαν σίγουρα σε αντίθεση με τις θέσεις του συντηρητικού εκπαιδευτικού ρεύματος κάνοντας συγκερασμό των θέσεων των δύο άλλων ρευμάτων, παρότι ο Ν. Χιονίδης ως φορέας δράσης -επιθεωρητής μέσης εκπαίδευσης- φαινόταν πιο κοντά στο συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα.

2. Η ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ

Η πρόταση αυτή της επιτροπής ήδη από την αρχική της φάση είχε προκαλέσει συζητήσεις των αρμοδίων φορέων μέσα από τις στήλες του ημερήσιου και περιοδικού τύπου της εποχής. Συζητήσεις οι οποίες κατέδειξαν τα διαφορετικά συμφέροντα τα οποία υπηρετούσαν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, καθώς και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί εντός αυτής, ως φορείς δράσης, άσκησης πίεσης και εκπροσώπησης συμφερόντων. Συζητήσεις στις οποίες άλλωστε επανήλθαν τα μέλη της επιτροπής παρότι είχαν πάρει την ίδια με την τελική απόφαση, ήδη από τις 27 Οκτωβρίου 1971. Αυτό έγινε και γιατί οι προτάσεις της ικανοποιούσαν περισσότερο τους δασκάλους και τους φορείς του φιλελεύθερου και του ριζοσπαστικού εκπαιδευτικού ρεύματος.

Μετά την αρχική πρόταση της επιτροπής, όπως διαβιβάστηκε από τον Κ. Κούρνια προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου, η ειδική επιτροπή γενικής εκπαίδευσης ανακοίνωσε στον υφυπουργό παρά τω πρωθυπουργώ, Βύρ. Σταματόπουλο, τις δικές της προτάσεις για τη διάρθρωση των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Αυτό ήταν και το μόνο γνωστό κείμενο το οποίο βγήκε προς τα έξω, σε σχέση πάντα με τις εργασίες της. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτό πρότεινε: α) οκταετή υποχρεωτική εκπαίδευση, β) επαγγελματική εκπαίδευση τριών βαθμίδων για τα σύνθετα επαγγέλματα (τεχνικά, ιατρικά κ.τ.λ.), δύο -μέση και ανώτερη- για άλλα επαγγέλματα (π.χ. λογιστών) και μια -ανώτερη- για άλλα επαγγέλματα (γραμματείς, μεταφραστές, διερμηνείς κ.τ.λ.) (Οκταετής φοίτηση εις το Δημοτικόν, 1972)⁹.

Την επόμενη ημέρα από τη δημοσίευση του άρθρου αυτού και στα πλαίσια της καθιέρωσης οκταετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η Ο.Λ.Μ.Ε αντιπρότεινε μετά την Ε΄ δημοτικού τριετές κατώτερο γυμνάσιο με εξετάσεις ή τριετές ανώτερο δημοτικό χωρίς εξετάσεις (Η ΟΛΜΕ αντιπροτείνει, 1972)¹⁰. Πρότεινε, οι απόφοιτοι του τριετούς ανώτερου δημοτικού σχολείου να εγγράφονται χωρίς εξετάσεις στις σχολές της επαγγελματικής εκπαίδευσης ή να εγγράφονται ύστερα από διαγωνισμό στις αντίστοιχες του κατώτερου Γυμνασίου. Επιπλέον, πρότεινε την καθιέρωση τετραετούς ανώτερου Γυμνασίου με εξετάσεις από το κατώτερο. Επίσης, στις τελευταίες τάξεις αυτού να γίνει εξειδίκευση των γνώσεων στους μαθητές μέσα από κύκλους σπουδών (Φιλολογικό, Νομικό, Φυσικομαθηματικό, Ιατρικό κ.τ.λ) και κατόπιν οι μαθητές αυτοί να εισάγονται χωρίς εξετάσεις στις Ανώτατες σχολές¹¹.

Οι ενώσεις των επιμέρους ειδικοτήτων της μέσης εκπαίδευσης το Δεκέμβριο του 1971 επέδωσαν κοινό υπόμνημα στον πρωθυπουργό της χώρας και στον υπουργό Παιδείας, με το οποίο ζητούσαν αύξηση της υποχρεωτικής φοίτησης στα οκτώ έτη. Όμως, για αυτούς ο χρόνος της φοίτησης θα ρυθμιζόταν σε ορθολογική βάση μόνο όταν αυξανόταν ο χρόνος φοίτησης στο γυμνάσιο σε επτά χρόνια. Απέδιδαν μάλιστα τις αδυναμίες της εκπαίδευσης σε αυτή την έλλειψη: «από τεσσάρων δεκαετηρίδων νοσεῖ τὸ σύστημά μας, διότι ἐκολοβώθη τὸ ἔργον τῆς Μέσης Ἐκπαιδύσεως διὰ τοῦ περιορισμοῦ τῶν ἐτῶν αὐτῆς ἀπὸ 7 εἰς 6. Ὅλα τὰ μεγάλα Δυτικά Κράτη ἔχουν Μέσῃν Παιδείᾳ 9 ἐτῶν ἢ 7. Ἡμεῖς, οἱ ἰδρυταὶ τῆς Δυτικῆς ἐκπαιδευτικῆς παραδόσεως, οἱ ἐγκαυχώμενοι διὰ τὸν ἐλληνοχριστιανικὸν χαρακτῆρα τῆς

Παιδείας μας, ἐσπεύσαμεν διὰ λόγους δῆθεν ἐκδημοκρατισμοῦ νὰ στραγγαλίσωμεν τὴν σπονδυλικὴν στήλην τῆς παιδείας περιορίζοντες κατὰ ἓν τὰ ἔτη τῆς κρισίμου Μέσης Ἑκπαιδεύσεως» (Πλάτων, 1971, σ. 406). Σε αὐτὴ τὴ χρονικὴ στιγμή οἱ λειτουργοὶ τῆς μέσης βαθμίδας δὲν εἶχαν ἀκόμη συνειδητοποιήσει ὅτι με τὴν ανακοίνωση τῆς επιτροπῆς, τὸν Οκτώβριον τοῦ ἰδίου ἔτους, μπορούσε ἡ υποχρεωτικὴ οκταετὴς ἐκπαίδευση νὰ διανυθεῖ καὶ ἐκτὸς τῆς γυμνασιακῆς βαθμίδας. Αὐτὸ τὸ συνειδητοποίησαν στὴν πορεία, ὅταν δόθηκαν στὴ δημοσιότητα τὰ τελικὰ πορίσματα τῆς επιτροπῆς. Τότε κατανόησαν ὅτι ἦταν σε θέση ἀμυνας καὶ τὸ μόνο τὸ ὁποῖο μπορούσαν νὰ κάνουν ἦταν νὰ περιφρουρήσουν τὰ κεκτημένα τους. Για τὸ λόγο αὐτὸ π.χ. ὁ Π. Γεωργούντζος πρότεινε κατώτερο πρακτικὸ γυμνάσιον ἀνευ ἐξετάσεων καὶ θεωρητικὸ με ἐξετάσεις (Πλάτων, 1974, σ. 365). Με τὸν τρόπο αὐτὸ δὲ θὰ ἔχανε αὐτὸ τὸ μονοπώλιον τῆς ἐκπαίδευσης τῶν μαθητῶν μετὰ τὰ πρῶτα ἑξὶ ἔτη τῆς φοίτησός τους.

Ἡ Δ.Ο.Ε ἀντίθετα, ζητοῦσε σταθερὰ τὴ θεσμοθέτηση οκταετοῦς δημοτικοῦ σχολείου υποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης, μέχρι τὰ τέλη τῆς περιόδου (Ἐκθεσις Πεπραγμένων Διοικητικοῦ Συμβουλίου Δ.Ο.Ε, 1973, σ. 2)¹². Καὶ οἱ επιθεωρητὲς τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσης μέσα ἀπὸ τὸ συνδικαλιστικὸ τους ἔντυπο εἶδαν ἀπὸ θετικὴ σκοπιά τὴ σχετικὴ πρόταση τῆς Επιτροπῆς. Σε υπόμνημά τῆς πρὸς τὴ γενικὴ συνέλευση τοῦ κλάδου «ἡ Διοίκησις διετύπωσε τὰς σχετικὰς ἀπόψεις τῆς ἐπὶ τοῦ σοβαροτάτου θέματος τῆς αὐξήσεως τῆς υποχρεωτικῆς φοιτήσεως τῶν Ἑλληνοπαίδων κατὰ δύο ἢ τρία εἰσέτι ἔτη, ταχθεῖσα ὑπὲρ τῆς καθιερώσεως καὶ εἰς τὴν Χώραν μας τοῦ Ὑκταετοῦς Δημοτικοῦ Σχολείου, μόνου ἱκανοῦ νὰ προπαρασκευάσῃ τὸ ἀνθρώπινον ὕλικὸν εἰς τὰς ἀπαιτήσεις τῆς σημερινῆς ζωῆς. Τὸ σχολεῖον τοῦτο, προσηρμοσμένον πρὸς τὴν Ἑλληνικὴν πραγματικότητα, θὰ ἐξασφαλίσῃ τὴν συντήρησιν καὶ προαγωγὴν τοῦ Ἑθνους. Ἡ ὑπαρξίς μας εἰς τὸν Εὐρωπαϊκὸν χῶρον ἐπιβάλλει τὴν ὑποχρέωσιν τῆς ἐντόνου προσπάθειας, δημιουργικῆς δράσεως καὶ μορφωτικῆς ἀνόδου ὁλοκλήρου τοῦ Ἑλληνικοῦ Λαοῦ εἰς πάντας τοὺς τομεῖς τῆς ζωῆς» (Ἐκθεσις πεπραγμένων τοῦ Δ.Σ. Ε.Ε.Δ.Ε.Ε, 1972, σ. 10).

Στὴ συζήτηση καὶ τὸν προβληματισμὸ αὐτὸ πήραν μέρος ὡς φορεῖς καὶ μεμονωμένα πρόσωπα. Αὐτὰ ἐξέφρασαν θέσεις ἀνάλογα με τὴ βαθμίδα τῆς ἐκπαίδευσης ἀπὸ τὴν ὁποία προέρχονταν. Εξαρτιόταν δηλαδὴ ἀπὸ τὸ ἀν ἦταν δάσκαλοι ἢ καθηγητὲς νὰ υπερασπιστοῦν καὶ τὰ ἀντίστοιχα συμφέροντα καὶ θέσεις τοῦ κλάδου τους. Τὰ επιχειρήματά τους δὲν εἶχαν νὰ κάνουν με αὐτὴ καθαυτὴ τὴ σημασία, τὴν ἀξία καὶ τοὺς σκοποὺς τις ὁποῖες ἐρχόταν νὰ ἐπιτελέσει ἡ κάθε βαθμίδα. Ἡ πρόταση αὐτὴ πάντως σίγουρα συσχετιζόταν καὶ με τὶς προτεραιότητες ἐκείνης τῆς περιόδου γιὰ τὴν τεχνικὴ ἐκπαίδευση. Εἰδικότερα δὲ με αὐτὴν τῆς κατάρτησης τοῦ κατώτερου κύκλου αὐτῆς, ὅπως θὰ φανεῖ καὶ παρακάτω στὶς σχετικὲς προτάσεις.

Ἀν καὶ ἐπάνω στο ζήτημα τοῦ πού θὰ διανυόταν ἡ υποχρεωτικὴ ἐκπαίδευση καὶ πόσα χρόνια θὰ περιελάμβανε υπῆρξε διαφωνία μετὰ τῶν μελῶν τῆς επιτροπῆς, γεγονὸς που οδήγησε στὴν πρώτη κρίση κατὰ τὴ διάρκεια τῶν σχετικῶν συζητήσεων, ἀλλὰ καὶ σε διευρυμένο κύμα διαφωνιῶν σε ἐπίπεδο κοινωνικῶν φορέων, στο ζήτημα τῶν ἐξετάσεων ἐντὸς αὐτῆς υπῆρξε σχεδὸν ἀπόλυτη συμφωνία¹³. Ἐτσι, τὰ μέλη τῆς γρήγορα καὶ εὐκόλα κατέληξαν στὴν παρακάτω πρόταση: «δὲν θὰ ὑπάρχῃ φραγμὸς εἰς τὴν ὑποχρεωτικὴν ἐκπαίδευσιν κατὰ τὴν μετάβασιν ἀπὸ τὸ δημοτικὸν εἰς τὸ γυμνάσιον, καταργουμένων πρὸς τοῦτο τῶν εἰσαγωγικῶν ἐξετάσεων» (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 9^η, 22 Οκτωβρίου 1971, σ. 6). Πρόταση ἡ ὁποία συνέπιπτε, ἄλλωστε, καὶ με τὴν εἰσήγησιν τοῦ Ν. Χιονίδου.

Παρόλη πάντως τῆς σχετικῆς συζήτησης καὶ τὶς ἀντιπαραθέσεις, ὅχι μόνον μετὰ τῶν μελῶν τῆς επιτροπῆς, ἀλλὰ καὶ σε ἐπίπεδο κοινωνίας πολιτῶν, ὁ ὑπουργὸς Παιδείας, Ν. Γκαντώνας, πήρε ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ἀρνητικὴ θέση σχετικὰ με τὴν ἀμεση ἐφαρμογὴ τοῦ μέτρου, ἔστω καὶ με προοδευτικὴ μορφή. Κατὰ τὴν ἐπίσκεψή του στὴν επιτροπὴ δήλωσε: «ἀπὸ ἓναν πρόχειρον ὑπολογισμὸν συμπεραίνουμε ὅτι τὸ 1977 θὰ ἡμπορέσωμεν νὰ ἀρχίσωμεν τὴν αὐξήσιν τῶν ἐτῶν Υ.Ε» (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 17). Με αὐτὸν τὸν τρόπο ἀπαξίωσε δηλαδὴ τόσο τὴ σκοπιμότητα ἀμεσῆς ἐπέκτασης τῆς υποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης, ὅσο καὶ τὴ σημασία τῶν προτάσεων τῆς επιτροπῆς.

Παρά τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ πρόταση τῆς Επιτροπῆς ἔφτασε μέχρι τὴν ἀπόπειρα σύνταξης ἀναλυτικοῦ προγράμματος γιὰ τὸ οκτάχρονο δημοτικὸ σχολεῖο (Δούκας, 2008, σ. 411-413), ἡ ἀντιπαραθέσις μετὰ τῶν φορέων τῆς ἐκπαίδευσης σχετικὰ με τὰ ἔτη υποχρεωτικῆς φοίτησης, ἀλλὰ κυρίως με τὸ πού θὰ διανυόταν αὐτά, στάθηκε μάλλον ἀνασταλτικὸς

παράγοντας ως προς τη δυνατότητα υλοποίησης της πρότασης αυτής. Άλλωστε, οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των ομάδων πίεσης λόγω του εξωκοινοβουλευτικού τρόπου ρύθμισης των υποθέσεών τους, πέρα από τις δημοκρατικές περιόδους, λαμβάνουν χώρα και σε περιόδους κατάλυσης του κοινοβουλευτισμού (Μαυρογορδάτος, 2000, σ. 21). Παρόλα αυτά όμως, και κυρίως λόγω του έκτακτου χαρακτήρα του καθεστώτος, οι τελικές προτάσεις της Επιτροπής έμειναν γράμμα κενό. Επρόκειτο πάντα για προτάσεις μια Επιτροπής σε μια ταραγμένη πολιτικά περίοδο. Για το λόγο αυτό άλλωστε, η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στα εννέα έτη έγινε με συνταγματική πρόβλεψη δύο χρόνια αργότερα και αφού είχε αποκατασταθεί και πάλι η δημοκρατία.

Πάντως και αν ακόμη εφαρμοζόταν στην πράξη η παραπάνω πρόταση της επιτροπής, δε θα μείωνε τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ούτε την εγκατάλειψη του χωριού προς εξεύρεση γυμνασίου, ούτε τη χρονική υστέρηση των φοιτούντων σε αυτό, παρά μόνο θα μείωνε κάπως το σχολικό αναλφαριθμητισμό και την πρώιμη εγκατάλειψη του σχολείου, μόνο και μόνο επειδή η πολιτεία δε θα μπορούσε να εγκαταστήσει -για οικονομικούς λόγους- ομοιόμορφο σχολικό δίκτυο σε όλη την επικράτειά της. Επιπλέον, κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης είχε διαφορετικούς σκοπούς και στόχους να εκπληρώσει, ζήτημα το οποίο δε θίχτηκε από κανένα μέλος της επιτροπής. Σύμφωνα με την εύστοχη παρατήρηση του Αλέξη Δημαρά, παρατήρηση την οποία είχε κάνει και κατά τις συζητήσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-65, ο παιδευτικός σκοπός του δημοτικού ήταν διαφορετικός από τον αντίστοιχο του γυμνασίου: «τὸ δημοτικὸ σχολεῖο πὸν εἶναι ἀπὸ τὴ φύση τοῦ σχολεῖο βασικῆς παιδείας δὲν προορίζεται (καὶ δὲν) ἔχει τὴν δυνατότητα νὰ ἀποδείξῃ καὶ νὰ ἀξιοποιήσῃ τὶς συγκεκριμένους κλίσεις καὶ ἱκανότητες κάθε παιδιοῦ. Σύμφωνα μὲ τὴν διάρθρωση σὲ τρεῖς βαθμίδες ἢ ὅποια ἔχει γίνῃ παγκόσμια παραδεκτὴ, τὸ ἔργο τοῦ δημοτικοῦ σχολεῖο εἶναι ἔργο ὑποδομῆς» (Δημαράς, 1973).

Η αντιπαράθεση είχε άλλωστε βαθύτερες ρίζες οι οποίες απηχούσαν τις γενικότερες θέσεις εκπαιδευτικῶν ρευμάτων και ομάδων πίεσης καθόλη τη μεταπολεμική περίοδο. Περίοδο κατά την οποία στην πράξη ίσχυσε πάντα και για όλη την επικράτεια η διάρθρωση 6 χρόνια δημοτικό και έξι χρόνια γυμνάσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α.Ν. 129/67 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινῶν διατάξεων», 19-25 Σεπτεμβρίου 1967, (Φ.Ε.Κ. 163, τχ. Α΄)

Αθηναϊκό Τεχνολογικό Ινστιτούτο.(1966). Συμπόσιο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Νοέμβριος 1965). Αθήνα: Εκδόσεις Α.Τ.Ι

Απόφαση Πρωθυπουργού 5600 της 14/23 Ιουνίου 1971 «Περί συγκροτήσεως Επιτροπής Παιδείας δια την μελέτην των γενικών κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής», (Φ.Ε.Κ 481, τχ. Β΄)

Δημαράς, Α., Υποχρεωτική εκπαίδευση, Το Βήμα, 1 Ιουλίου 1973

Δούκας, Τ. (2008). Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974): τεκταινόμενα, πολιτικές και φορείς δράσης. Διδακτορική διατριβή, ανέκδοτη. Πάτρα

Έκθεσις Πεπραγμένων Διοικητικού Συμβουλίου Δ.Ο.Ε της διετίας 1971-73, Διδασκαλικόν Βήμα, αρ. φ. 744, 6 Ιουλίου 1973

Έκθεσις πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου Ε.Ε.Δ.Ε.Ε κατά την ΙΔ΄ Γενικήν Συνέλευσιν, Δελτίον Ενώσεως Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Ελλάδος, τχ. 141, έτος 17ο, Νοέμβριος- Δεκέμβριος 1972

Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. (1966, επιμ. Επιτροπή Παιδείας της Ε.Δ.Α). Αθήνα: Εκδόσεις Προοδευτική Παιδεία

Η ΟΛΜΕ αντιπροτείνει: Πενταετές κατώτερον και τριτές ανώτερον Δημοτικόν Σχολεῖον και δύο κύκλους γυμνασιακών σπουδών, Το Βήμα, 14 Απριλίου 1972

Κούρνιας, Κ. (1973). Αι εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις. Αθήνα, χ.ε.

Μαυρογορδάτος, Γ. (2000). Ομάδες πίεσης και δημοκρατία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν Εκπαίδευση Υποχρεωτική έως τα 14, Ακρόπολις, 5 Μαρτίου 1972

Οκταετής φοίτηση εις το Δημοτικόν προτείνεται υπό της Ειδικής Επιτροπής, Το Βήμα, 13 Απριλίου 1972

Περιοδικό Πλάτων, έτος ΚΓ΄, 1971, έτος ΚΣτ΄, 1974

Πρακτικά Εκτάκτου Γενικής Συνελεύσεως Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, 4 Ιανουαρίου 1975

Πρακτικά της Επιτροπής Παιδείας [Π.Ε.Π]. Τόμος Α΄ (πράξεις 1-30), Τόμος Β΄ (πράξεις 31-48). Αθήνα 1971-73

Υπ.Ε.Π.Θ. (1958). Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού Τυπογραφείου (Προεδρία Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Αχιλλέως Κ. Γεροκωστοπούλου)

Υπ.Ε.Π.Θ. (1972). Ενημερωτικόν τεύχος επί των εργασιών της Επιτροπής Παιδείας. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού Τυπογραφείου

Υπ.Ε.Π.Θ. (1974). Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού Τυπογραφείου

Χαραλάμπους, Δ. (1990). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974). Διδακτορική διατριβή, ανέκδοτη. Θεσσαλονίκη.

¹ Την επιτροπή αποτελούσαν τα παρακάτω ένδεκα μέλη:

α) Χαράλαμπος Φραγκίστας, ομότιμος καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, ως πρόεδρος

β) Κωνσταντίνος Κονοφάγος, κοσμήτορας της Σχολής Χημικών-Μηχανικών του Ε.Μ.Π

γ) Λάμπρος Χουσιάδας, κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ

δ) Παναγιώτης Χρήστου, τακτικός καθηγητής της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ

ε) Αλκιβιάδης Αποστολάκης, τακτικός καθηγητής της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

στ) Μάριος Μεϊμάρογλου, τακτικός καθηγητής της Α.Σ.Ο.Ε.Ε

ζ) Δημήτριος Μαρινόπουλος, βιομήχανος

η) Κωνσταντίνος Κούρνιας, γενικός διευθυντής Γενικής Εκπαιδεύσεως του Υπ.Ε.Π.Θ

θ) Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου, γενικός διευθυντής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως του Υπ.Ε.Π.Θ

ι) Λεωνίδας Κούλας, εκπαιδευτικός

ια) Νικόλαος Χιονίδης, εκπαιδευτικός. Για περισσότερα στοιχεία σχετικά με την πορεία της επιτροπής βλ. (Δούκας, 2008, σ. 285-365).

² Όταν το θέμα επανήλθε για δεύτερη φορά, ο Ν. Χιονίδης επιχειρηματολόγησε υπέρ της αρχικής του εισήγησης με τα παρακάτω λόγια: «ή απόφασις ή οποία ελήφθη είναι ή πλέον ανώδυνος διότι δεν θίγει ούτε τό δημοτικόν ούτε τό γυμνάσιον. Απόδειξις δέ ότι έκκυκλοφόρησε τό ενημερωτικόν τεύχος εις 20.000 αντίτυπα καί εις τό σημείον αυτόν δεν υπήρξε πολεμική. Πιστεύω λοιπόν ότι ή Ε.Π. πολύ όρθως κατέληξεν εις τό 8^{ον} έτος Υ.Ε. καί εις τήν μονολιθικότητα αυτής». (Π.Ε.Π. Τομ. Β΄, πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 13).

³ Με αυτήν την πρόταση του διαφώνησε ο Κ. Κούρνιας, μιας και σύμφωνα με την αρχική του θέση, οι μαθητές δεν ήταν ώριμοι να κάνουν σε αυτή την ηλικία μια τόσο καθοριστική για αυτούς επιλογή. Για τις δύο αυτές αλληλοσυγκρουόμενες θέσεις, βλ. (Π.Ε.Π. Τομ. Α΄, πράξις 7^η, 8 Οκτωβρίου 1971, σ. 7).

⁴ Ο Λ. Χουσιάδας καταλήγοντας, παρότι επεσήμανε ότι τα δύο επιπλέον έτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν ήταν αρκετά για τη μόρφωση του μαθητή- μελλοντικού πολίτη, έκλεισε κάνοντας υποχώρηση και ως προς τις δύο θέσεις του, υποστηρίζοντας: α) «πάντως διά τήν ώραν δέχομαι νά γίνουν όκτώ έτη Υ.Ε. με προοπτικήν σταδιακής αύξησέως της», β) «τά δύο καί, άργότερον, τρία έτη θά πρέπει νά διανυθούν εις τό γυμνάσιον. Όπου τοῦτο είναι αδύνατον, νά διανύωνται έξ ανάγκης, εις τό δημοτικόν». (Π.Ε.Π. Τομ. Α΄, πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971, σ. 9 και 13 αντίστοιχα).

⁵ Την πρόταση του με βάση και σχεδιαγράμματα, βλ. (Κούρνιας, 1973, σ. 124-152), καθώς και (Π.Ε.Π. Τομ. Β΄, πράξις 34^η, 28 Ιουλίου 1972).

⁶ Ο Κ. Κούρνιας, παρά τη διατύπωση των πολύπλοκων και δύσκολα αποκρυπτογραφημένων σχημάτων για τη διάρκεια και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τελικά, ως φιλόλογος ήταν υπέρ της ενίσχυσης του γυμνασίου. Άλλωστε, στην ίδια συνεδρία είχε πει: «ή φοίτησις εις τήν Μ.Ε. άλλοτε ήτο 7ετής καί τό 1930 τό 4τάξιον δημοτικόν έγινε 6τάξιον καί τό γυμνάσιον από 7τάξιον έγινε 6τάξιον. Καί τό μέν δημοτικόν επέτυχε, τό δέ γυμνάσιον απέτυχε καί έχομεν σήμερον εκπαιδευτικόν πρόβλημα». (Π.Ε.Π. Τομ. Β΄, πράξις 35^η, 31 Αυγούστου 1972, σ. 9).

⁷ Την τελική απόφαση, βλ. (Π.Ε.Π. Τομ. Β', πράξις 36^η, 1 Σεπτεμβρίου 1972, σ. 12). Εξαιτίας μάλλον των ενστάσεων τους από την ψηφοφορία της ημέρας εκείνης απουσίαζαν οι Λ. Χουσιάδας, Κ. Κονοφάγος και Μ. Μεϊμάρογλου. Ο τελευταίος απουσίαζε συχνά από τις συνεδριάσεις της επιτροπής. Όμως αρχικά ήταν, όπως και ο Κ. Κονοφάγος, από την αρχή υπέρ της συμβιβαστικής πρότασης.

⁸ Μεταπολεμικά υπήρξαν και άλλες προτάσεις για οκτάχρονο δημοτικό σχολείο, κυρίως από το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χωρίς όμως ποτέ να υπάρξει πρόβλεψη για παράλληλο δίκτυο γενικής, υποχρεωτικής μάλιστα, εκπαίδευσης μετά το δημοτικό. Από την πλευρά των δασκάλων, μάλιστα, παρουσιάστηκε μετά τη μεταρρύθμιση του 1964 πρόταση για οκτάχρονο δημοτικό σχολείο ως μια προσπάθεια άμβλυνσης των γεωγραφικών –και κατ' επέκταση κοινωνικών– ανισοτήτων. Ο τότε πρόεδρος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Χ. Παπαζήσης υπερασπίστηκε την πρόταση αυτή ισχυριζόμενος ότι «ή υποχρεωτική έννεάχρονη εκπαίδευση παρέχεται σταδιακά, μόνο εκεί όπου υπάρχουν γυμνάσια. Για τις άλλες περιοχές είναι δυνητική, και πολύ φοβούμαι μήπως παραμείνει τέτοια για πάντα». Και συνέχισε με βάση τα παραπάνω παρουσιάζοντας την πρότασή του λέγοντας: «θα μπορούσαμε γι' αυτό να ξεκινήσουμε απ' το οκτάχρονο σχολείο ή με μια κατάλληλη οργάνωση να δώσουμε και την έννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο φυσικό φορέα της -το δημοτικό σχολείο- που είναι μπροστά στην είσοδο του κάθε χωριού, μπροστά στην πόρτα του κάθε σπιτιού». (Αθηναϊκό Τεχνολογικό Ινστιτούτο, 1966, σ. 36). Στην ίδια συζήτηση αντέδρασαν φορείς προερχόμενοι από τη μέση εκπαίδευση, οι οποίοι τόνισαν τους διαφορετικούς σκοπούς, τους οποίους επιτελεί η δεύτερη βαθμίδα (Αλ. Δημαράς), τη διδακτική ανετοιμότητα των δασκάλων για ένα τέτοιο εγχείρημα, καθώς και τη σύνθεση σε μαθητικό δυναμικό των δημοτικών σχολείων της χώρας (Ν. Σωτηράκης). (Αθηναϊκό Τεχνολογικό Ινστιτούτο, 1966, σ. 53-54).

⁹ Όπως και στην περίπτωση του ρεπορτάζ της επόμενης ημέρας, ο τίτλος παρέπεμπε στην πρόταση για υιοθέτηση οκταετούς δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως αυτό να φαίνεται από το περιεχόμενο του άρθρου. Ο τίτλος μπήκε έτσι προκειμένου μάλλον να αποσπάσει την προσοχή του αναγνωστικού κοινού, να εντυπωσιάσει ως νέο ή για να προκαταλάβει προς μια λύση την οποία ήθελαν οι φορείς της εφημερίδας. Στο ίδιο άρθρο υπήρχε και η πρόσκληση από τον υφυπουργό για διάλογο επί των πορισμάτων σε χίλιες προσωπικότητες της χώρας.

¹⁰ Η ίδια πρόταση υπήρξε στις στήλες της εφημερίδας «Ακρόπολις» πάνω από ένα μήνα πριν, παράλληλα με την πρόταση της Δ.Ο.Ε για οκταετές Δημοτικό σχολείο. (Οι εκπαιδευτικοί ζητούν, 1972).

¹¹ Ένα θετικό στοιχείο της πρότασης της Ο.Λ.Μ.Ε είχε να κάνει με τη δυνατότητα εγγραφής μαθητών στο τετραετές ανώτερο γυμνάσιο και σε Σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στην αμφίδρομη μετακίνηση αυτών αν το επιθυμούσαν, μέσα βέβαια από εισιτήριες εξετάσεις.

¹² Την ίδια στάση μάλιστα η ομοσπονδία κράτησε και αμέσως μετά την επάνοδο της δημοκρατίας, όταν σε έκτακτη γενική συνέλευση του κλάδου εξετάστηκε το θέμα του Ν.Δ 651/ 70, μέσα από την κατ' άρθρον ανάγνωση και τροποποίησής του. (Πρακτικά Εκτάκτου Γενικής Συνελεύσεως Δ.Ο.Ε, 1975, σ. 41).

¹³ Ο μόνος ο οποίος είχε διαφορετική άποψη αρχικά, μάλλον μη γνωρίζοντας τη λογική της σχετικής πρότασης, ήταν ο Αθ. Παπακωνσταντίνου. Αυτός συνέδεσε την ύπαρξη των εξετάσεων, μετά το εξατάξιο δημοτικό, με τη μείωση του κόμπλεξ από τη μεριά των φοιτούντων στο οκταετές δημοτικό σχολείο: «τό 8/ετές δημ. σχολείον δέν νομίζω ότι δημιουργεί 'κόμπλεξ' εις τό παιδί, διότι θά έχη τήν ευχέρειαν νά εισέρχεται εις τό γυμνάσιον κατόπιν εξέτασεων από όποιαδήποτε τάξιν τοῦ δημοτικού, από τήν 6ην, 7ην καί 8ην τάξιν». (Π.Ε.Π. Τομ. Α', πράξις 8^η, 21 Οκτωβρίου 1971, σ. 11). Με την πρότασή του αυτή το εν λόγω μέλος της επιτροπής από τη μια εισηγούνταν την ανάγκη επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ασχέτως από τη μορφή του σχολείου που αυτή θα διανυόταν στα πλαίσια ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ από την άλλη εισηγούνταν εξετάσεις, δηλαδή ενίσχυση των φραγμών εντός αυτής. Και όλα αυτά στο όνομα της μείωσης του «κόμπλεξ» που πιθανόν θα δημιουργούσε η επιλογή συνέχισης της υποχρεωτικής φοίτησης στο οκτάχρονο δημοτικό. Πάντως, σε αυτή η επίκληση του αισθήματος του «κόμπλεξ» από την πλευρά των μαθητών αυτών, θα γίνει αναφορά και από εκπαιδευτικούς φορείς κατά την περίοδο που τα πορίσματα έτυχαν ευρύτερης συζήτησης.

Η προέκταση του ρόλου του Βρεφονηπιακού σταθμού ως θεσμού του Κράτους Πρόνοιας: Το παράδειγμα της αγωγής υγείας

**ΖΕΡΒΑ Μαρία, ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ Τρυφαίνη,
ΖΕΡΒΑΣ Κωνσταντίνος, ΣΑΛΩΝΙΔΗΣ Βασίλειος**

Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως βασικός συμπαραστάτης της σύγχρονης οικογένειας, αποτελεί την προέκταση παλαιότερων ιδρυμάτων πρόνοιας και έχει στόχο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ομαλή ανάπτυξη των μικρών παιδιών μέσα από κατάλληλες συνθήκες φροντίδας και αγωγής. Επιχειρώντας μια ανασκόπηση από την ίδρυση του ελληνικού κράτους διαπιστώνουμε ότι ο συγκεκριμένος θεσμός, αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό μέσα σε κάθε οργανωμένη κοινωνία και ιδρύεται για να καλύψει συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές ανάγκες (πόλεμος, ορφανά παιδιά, άγαμη μητέρα και εργαζόμενη μητέρα). Στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή ανάπτυξη των μικρών παιδιών (σωματική και ψυχική υγεία) και παρόλες τις αντικειμενικές δυσκολίες και την οικονομική δυσπραγία ορισμένων εποχών, λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα επιστημών όπως της ψυχολογίας, της ιατρικής, της παιδαγωγικής. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια ώστε ο θεσμός να βελτιώνει τις υπηρεσίες που παρέχει και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών.

ABSTRACT

A basic helpmate of modern families is the day nursery, as an extension of ere provision foundations and its' aim is to build the right conditions for little children's normal development under the appropriate circumstances of caring and upbringing. Since Greek nation's establishment, we can see that this institution reflects a real system in each organized society, and is being established to cover certain historic and social needs (war, orphans, single mothers, working mothers). Even there is given much of emphasis on little children's normal upbringing (physical and mental health) and even all the objective difficulties and the economical slump of some eras, findings of sciences such as psychology, medicine, and pedagogics are taken under great consideration and is being a great try in order this institution to provide better services and meet this time's requirements.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αγωγή και φροντίδα των μικρών παιδιών αγγίζει άμεσα το θεσμό της κοινωνικής πρόνοιας μιας οργανωμένης κοινωνίας. Στη χώρα μας κατά τη χρονική περίοδο των δύο τελευταίων αιώνων, σε ότι αφορά θεσμούς που μεριμνούν για την αγωγή και φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, συναντάμε όρους όπως ορφανοτροφείο, νηπιτροφείο, νηπιαγωγείο, παιδικός σταθμός. Τα ιδρύματα αυτά κατά περίπτωση, έχουν χαρακτήρα φιλανθρωπικό, κρατικό, ιδιωτικό (Καλλιγά, 1990 · Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών, 1981).

Αντιστοίχως, η εικόνα των θεσμών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει διαφορές τόσο στα κράτη – μέλη της Ε.Ε. όσο και στην Αμερική και φανερώνει τη διαφορετική κατανόηση των διαστάσεων των προσχολικών υπηρεσιών και τη διαφορετική αντιμετώπισή τους στις

διάφορες χώρες. Η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών σημαίνει επίσης ότι προσφέρονται ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διαφορετικές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και σχολικής προετοιμασίας (Ζαχαρενάκης, 1996α). Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα, έρευνες¹ που έχουν πραγματοποιηθεί, μελετούν χαρακτηριστικά όπως την αναλογία ενηλίκων – παιδιών, το βασικό μέγεθος της ομάδας των παιδιών στην τάξη, την εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών, τη συμπεριφορά αυτών, τη ποιότητα της παροχής φροντίδας (μέσα από παραμέτρους όπως το φυσικό περιβάλλον, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων κ.ά.), όπου και γίνεται φανερός ο καθοριστικός τους ρόλος στην ανάπτυξη των παιδιών (Allhusen & Clark-Stewart, 1999). Ιδιαίτερα μέσα από τις διακηρύξεις του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) δίνεται έμφαση στα προγράμματα που εφαρμόζονται στους χώρους που φιλοξενούν παιδιά προσχολικής ηλικίας ενώ οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία και ανάπτυξη προδιαγραφών και υψηλής ποιότητας πρακτικών (Bredenkamp & Copple, 1998).

Ειδικότερα ο βρεφονηπιακός σταθμός είναι ο θεσμός που στοχεύει στην εξάλειψη των διαφορών που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, στην ομαλή μετάβαση των μικρών παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον και στην παροχή υπηρεσιών όπως ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φιλοξενεί, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας (Trichopoulos & Petridou, 1988 · Πετρογιάννης & Melhuish, 2001).

2. ΣΚΟΠΟΣ

Με την παρούσα εργασία στοχεύουμε στην παρουσίαση στοιχείων – σταθμών της πολιτικής πρόνοιας του ελληνικού κράτους που αφορούν το θεσμό του βρεφονηπιακού σταθμού, δίνοντας έμφαση στο πλαίσιο της αγωγής υγείας. Η χρονική περίοδος που εξετάζουμε ξεκινά από τα πρώτα ιδρύματα πρόνοιας του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (1829) και φτάνει ως στην έναρξη της φάσης μετάβασης² των κρατικών παιδικών σταθμών στους Ο.Τ.Α. (1994).

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

3.1 ΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, ο Ιωάννης Καποδίστριας προσπάθησε να δημιουργήσει το θεσμό της παιδικής προστασίας καταφεύγοντας στην οικονομική βοήθεια εθνικών ευεργετών και ιδιωτικών φιλανθρωπικών εισφορών (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1998). Το ορφανοτροφείο που ιδρύθηκε στην Αίγινα, (1829) είχε σαν σκοπό την προστασία και τη βασική εκπαίδευση των ορφανών παιδιών. Το συγκεκριμένο ίδρυμα λειτούργησε παράλληλα και ως επαγγελματικό σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος (Παπαδάκη, 1992). Λίγα χρόνια αργότερα, ο Όθωνας με Βασιλικό Διάταγμα (16/18 Σεπτεμβρίου 1833) μεριμνά για τα απροστάτευτα βρέφη και ιδρύει το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών, που λειτούργησε ως νηπιοτροφείο αλλά και ως σχολή βρεφοκόμων.

Η Πολιτεία με τον Νόμο ΒΤΜΘ΄ (1896) προσπαθεί να επισημοποιήσει τα ήδη υπάρχοντα νηπιαγωγεία και να καθιερώσει ένα κοινό πρόγραμμα λειτουργίας. Με αυτό τον

¹ Η πιο ολοκληρωμένη από αυτές τις έρευνες, η οποία και διεξάγεται σε εθνικό επίπεδο είναι η μελέτη για την παιδική φροντίδα «Παιδική Φροντίδα για την Πρώιμη Ηλικία» του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας και Ανάπτυξης του Παιδιού (NICHD)

² ΦΕΚ 90 / Α /1994, άρθρο 42 του Ν. 2218/94

τρόπο προσπαθεί να αποκτήσει τον έλεγχο λειτουργίας τους χωρίς όμως να ιδρύει προσχολικά ιδρύματα. Την ίδια περίοδο, με τη συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου³, παρουσιάζεται το πρώτο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με το γερμανικό παιδαγωγικό σύστημα του Fröbel, ιδρύονται Νηπιαγωγεία (Λαϊκό Νηπιαγωγείο Αθηνών, Νηπιακοί Κήποι) και γίνεται αναφορά στο ΠΚΠΑ το οποίο ιδρύεται το 1914. Τα νηπιαγωγεία παύουν να έχουν αποκλειστικά φιλανθρωπικό χαρακτήρα, καθώς δίνεται παιδαγωγική έμφαση στο ευχάριστο περιβάλλον, με βασικό στόχο την ευτυχία και το παιχνίδι των παιδιών. Επιπλέον την ίδια περίοδο ιδρύονται παιδικοί σταθμοί από τις βιομηχανίες για τις ανάγκες των εργαζομένων, αλλά και από άλλα φιλανθρωπικά σωματεία (Ζαχαρενάκης, 1996α · Μπουζάκης, 2006).

Κατά τα έτη 1922 – 1940 γίνεται προσπάθεια για δημιουργία κρατικού θεσμού της προσχολικής αγωγής. Με παρέμβαση της Πολιτείας (Ν.2882/1922) που αφορά το Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας, λαμβάνεται απόφαση για τη δημιουργία ανεξάρτητου τομέα με την επωνυμία «Τμήμα Πρώτης Παιδικής Ηλικίας». Αυτή την περίοδο ιδρύονται οι πρώτοι δημόσιοι παιδικοί σταθμοί, τα νηπιαγωγεία καθώς και οι πρώτοι εργοστασιακοί σταθμοί ενώ παράλληλα αυξάνονται τα αντίστοιχα τμήματα ιδιωτικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων. Ο βασικός στόχος ήταν η περίθαλψη και όχι η προσχολική εκπαίδευση καθώς η εκπαίδευση προέκυπτε ως συμπληρωματικός ρόλος της περίθαλψης. Έτσι αιτιολογείται το γεγονός ότι συμπίπτουν τόσο οι στόχοι των ορφανοτροφείων⁴ όσο και των παιδικών σταθμών⁵ (Καλλιγά, 1990 · Παπαθανασίου, 2000, Παπαπροκοπίου, 2003).

Την περίοδο της Κατοχής ο παιδικός σταθμός είχε ως στόχο την περίθαλψη και διαπαιδαγώγηση των νηπίων, ώστε οι μητέρες να ασχοληθούν με τις αγροτικές ή άλλες εργασίες μακριά από το σπίτι τους. Λίγο αργότερα κατά την περίοδο του εμφυλίου για την ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος παρατηρούμε ίδρυση Εθνικών Αγροτικών Νηπιοτροφείων, ιδιαίτερα σε παραμεθόριες περιοχές και κυρίως στα σύνορα με το τότε γιουγκοσλαβικό κράτος. Κύριος στόχος τους ήταν «η ανάπτυξη εθνικού φρονήματος των ξενόγλωσσων κατοίκων των παραμεθόριων περιοχών». Η δομή τους ήταν κάτι ανάμεσα σε οικοτροφεία και εθνικούς παιδικούς σταθμούς επειδή φιλοξενούσαν και εσωτερικά κάποια νήπια μέχρι την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο⁶. Ορισμένα από τα ΕΑΝ τους θερινούς μήνες μετατρέπονταν σε κατασκηνώσεις (Μαστρογιάννης, 1960).

Τη περίοδο 1965 – 1987 σημειώνεται αλματώδης αύξηση ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής και οι παιδικοί σταθμοί υπάγονται στη Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας⁷. Με το πέρασμα των ετών μάλιστα, γίνεται προσπάθεια για ενοποίηση και συντονισμό των διαφόρων κοινωνικών δομών στις οποίες λειτουργούν παιδικοί σταθμοί. Το 1973 τα ΕΑΝ μετατρέπονται σε Εθνικούς Αγροτικούς Παιδικούς Σταθμούς (ΕΑΠΣ)⁸. Ο θεσμός εξελίσσεται καθώς γίνεται αναφορά και σε προγράμματα

³ πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ένωσης Ελληνίδων

⁴ «Προς **περίθαλψιν** των ορφανών πατρόθεν ή μητρόθεν και **μόρφωσιν** αναξιοπαθούντων απόρων μαθητών και μαθητριών επιτρέπεται η ίδρυσις ορφανοτροφείων και οικοτροφείων» Ν. 285/1922 (ΦΕΚ Α' 114).

⁵ «Δια την **περίθαλψιν** και **μόρφωσιν** των απόρων ανηλίκων ιδία δε των ορφανών πατρός τοιούτων και προς **ανακούφισιν των εργαζομένων μητέρων** ιδρύονται εθνικοί παιδικοί σταθμοί...» 1926 (ΦΕΚ Α' 379).

⁶ ΦΕΚ 115/Α/ 1942, άρθρο 8.1 & 8.3

⁷ «Δια την ιδρυματική προστασίαν του παιδιού το Υπουργείον Κοινωνικής Πρόνοιας διαθέτει σήμερον τέσσαρας τύπους Εθνικών ιδρυμάτων: Τα Εθνικά Ορφανοτροφεία και οικοτροφεία, τους Εθνικούς παιδικούς σταθμούς, τα Εθνικά Αγροτικά Νηπιοτροφεία και τας Αγροτικές Μεταβατικές Οικοκυρικές Σχολάς (ΑΜΟΣ).

⁸ ΦΕΚ 95/Α/ 1973.

(ημερήσια & αναλυτικά) που καθορίζονται από επίσημα έγγραφα⁹ ενώ παράλληλα σημειώνεται εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με τα προσόντα που απαιτούνται, τις σχολές προέλευσης και τις εκάστοτε αναλογίες παιδιών και εργαζομένων. Το 1984 οι ΕΑΠΣ μετονομάζονται¹⁰ σε κρατικούς παιδικούς σταθμούς (ΚΠΣ) και επιπλέον ιδρύονται κρατικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί (ΚΒΣ). Επίσης το 1988 μέσα από τον νέο Κανονισμό Λειτουργίας των παιδικών σταθμών παρατηρούμε ότι σκοπός τους είναι «η ημερήσια διατροφή, διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία βρεφών και νηπίων, τα οποία δεν μπορούν να έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον την απαραίτητη φροντίδα, λόγω απασχόλησης των εργαζομένων γονέων τους ή λόγω άλλων κοινωνικών αιτιών»¹¹ (Παπαθανασίου, 2000). Φτάνοντας στο 1994, το ελληνικό κράτος ακολουθώντας ευρωπαϊκές¹² εντολές και εντοπίζοντας παράλληλα, προβλήματα στους παιδικούς σταθμούς που είχαν σχέση με τη γραφειοκρατία και τον αριθμό των παιδιών (υπεράριθμα και ολιγάριθμα τμήματα) αισθάνεται την ανάγκη μεταβίβασης των δημόσιων παιδικών σταθμών από την κεντρική εξουσία (Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας) στην τοπική αυτοδιοίκηση (ΟΤΑ), με γενικότερη εποπτεία από το Υπουργείο Εσωτερικών. Ψηφίζεται λοιπόν, νόμος¹³ όπου γίνεται αναφορά «περί μεταβίβασης των παιδικών σταθμών στην τοπική αυτοδιοίκηση» και οι δήμοι και οι κοινότητες της επικράτειας υποχρεούνται να αναλάβουν εξολοκλήρου την οργάνωση και διαχείριση των νέων ιδρυμάτων ή να τα ενσωματώσουν στα ήδη υπάρχοντα δικά τους, υπό την εποπτεία Ενιαίων Νομικών Προσώπων, με εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας που θα λάμβαναν υπόψη τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, που επρόκειτο να ψηφιστούν από το κάθε διοικητικό συμβούλιο του νεοσύστατου Νομικού Προσώπου (Χαρίτος, 1998 · Παπαπροκοπίου, 2003). Με τη συγκεκριμένη πρόταση αναδεικνύεται ένας προβληματισμός γύρω από μια νέα παράμετρο που είναι η καταβολή τροφείων από την πλευρά της οικογένειας προς το φορέα διαχείρισης (Ο.Τ.Α.) που θα διατυπωθεί με νόμο αργότερα¹⁴ και θα υλοποιηθούν από τους Ο.Τ.Α. σταδιακά. Όμως και σε αυτή την περίπτωση «ορίζονται κριτήρια επιβολής μηνιαίας οικονομικής εισφοράς στις οικογένειες των φιλοξενούμενων παιδιών σύμφωνα με την οικονομική τους δυνατότητα»¹⁵.

3.2 ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ & ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ

Στα πρώτα νηπιαγωγεία την περίοδο 1896 – 1922, τα παιδιά απασχολούνταν ολόκληρη τη μέρα από το πρωί έως το απόγευμα, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν το αναλυτικό και γίνονταν προσπάθεια να εφαρμοστεί το παιδαγωγικό σύστημα Froebel. Αντιθέτως για τους παιδικούς σταθμούς, η προσχολική εκπαίδευση προέκυπε ως συμπληρωματικός ρόλος της περιθάλψης και για αυτό το λόγο τη συγκεκριμένη περίοδο ταυτίζεται ο σκοπός λειτουργίας παιδικών σταθμών και ορφανοτροφείων (Παπαθανασίου, 2000).

⁹ «Τα ούτω μετατρεπόμενα ιδρύματα σκοπόν έχουν την ημερησίαν ενδιαίτησιν, διαπαιδαγώγησιν και ψυχαγωγίαν νηπίων ηλικίας 2 ετών και 6 μηνών μέχρι της εγγραφής των εις το Δημοτικόν Σχολείον πάντως ουχί ανωτέρας των 6 ετών» (ΦΕΚ Α' 95) 1973 άρθρο 2.

¹⁰ ΦΕΚ 46 / Α / 1984.

¹¹ ΦΕΚ 546 / Β / 1988.

¹² Μέσα από δράσεις Δικτύων όπως το «Δίκτυο Παιδικής Μέριμνας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας» και το «Δίκτυο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη φροντίδα των παιδιών και άλλα μέτρα για την εναρμόνιση της απασχόλησης και των οικογενειακών υποχρεώσεων ανδρών και γυναικών».

¹³ ΦΕΚ 90 / Α / 1994, άρθρο 42 του Ν 2218/1994 & π.δ. 231/Α / 1995 & άρθρο 9 του Ν. 2503/1997

¹⁴ ΦΕΚ 497/Β / 2002

¹⁵ ΦΕΚ 497/Β / 2002, άρθρο 9

Το πρώτο ημερήσιο πρόγραμμα των Εθνικών Παιδικών Σταθμών δημοσιεύθηκε στο άρθρο 5 του κανονισμού λειτουργίας του 1937. Το ίδιο πρόγραμμα ίσχυε για τους παιδικούς σταθμούς της χώρας μέχρι το 1977. Αντιθέτως τα Εθνικά Αγροτικά Νηπιοτροφεία είχαν ξεχωριστό ημερήσιο πρόγραμμα από το 1943 έως το 1973, οπότε και μετονομάστηκαν Εθνικοί Αγροτικοί Παιδικοί Σταθμοί και λειτούργησαν με το πρόγραμμα του 1937. Τα δύο παραπάνω προγράμματα ήταν σχεδόν όμοια, με τη μόνη διαφορά ότι το πρόγραμμα του 1943 ανέφερε ότι τα νήπια θα απασχολούνταν όπως ανέφερε το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων. Όμως το πρώτο επίσημο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων του κράτους δημοσιεύθηκε¹⁶ το 1962. Το επόμενο ημερήσιο πρόγραμμα δημοσιεύθηκε με το νέο κανονισμό λειτουργίας των Εθνικών παιδικών σταθμών το 1977¹⁷ που ήταν ακριβές πρόγραμμα των νηπιαγωγείων του 1962 όπου νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί διέπονται από το ίδιο ημερήσιο πρόγραμμα. Ενώ το 1988 μαζί με το νέο κανονισμό των παιδικών σταθμών δημοσιεύεται και το νέο ημερήσιο πρόγραμμα. Σε όλα τα προγράμματα που αναφέρθηκαν, υπάρχει ένας γενικός καταμερισμός του χρόνου σε ώρες ρουτίνας, δραστηριότητες και ελεύθερο χρόνο. Στα προγράμματα του 1937 οι ώρες «ρουτίνας» αποτελούν το 55% περίπου του προγράμματος και είναι οι κατά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονται στα ημερήσια προγράμματα όπως: πρωινό, φρούτο (δεκατιανό), φαγητό, πλύσιμο χεριών, τουαλέτα, ύπνος κ.ά. Ενώ οι δραστηριότητες καταλαμβάνουν το 45% του χρόνου. Στο πρόγραμμα του 1977 οι ώρες ρουτίνας καταλαμβάνουν το 70% του χρόνου, οι δραστηριότητες το 23% και το διάλειμα το 7%. Στο πρόγραμμα του 1988 οι δραστηριότητες καταλαμβάνουν το 45% του χρόνου, οι «ρουτίνες» το 32% και ο ελεύθερος χρόνος το 23%. Σύμφωνα με το πρόγραμμα του 1977 ο ενήλικας που ασκεί παιδαγωγικό έργο τακτοποιεί τα παιδιά στις θέσεις τους, επιβλέπει για την καθαριότητά τους, δίνει συμβουλές ώστε να εμπεδώσουν συνήθειες υγιεινής.

Το 1988 τα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε ένα «Σχέδιο Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο», το οποίο υιοθέτησαν ένα χρόνο αργότερα και οι παιδικοί σταθμοί κατόπιν απόφασης της Διεύθυνσης Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας¹⁸.

Στο ημερήσιο πρόγραμμα του 1988 σε ότι αφορά στους παιδικούς σταθμούς γίνεται αναφορά στην «παροχή φροντίδας» που οφείλει να παρέχει το προσωπικό προς τα νήπια. Επίσης και το προσωπικό των παιδικών σταθμών αναφέρει ότι παρά το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, στην καθημερινή πρακτική δίνεται περισσότερη έμφαση σε θέματα περίθαλψης και φροντίδας (Παπαθανασίου, 2000).

3.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΤΗΡΙΟΥ ΣΤΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σε ότι αφορά τα θέματα δημόσιας υγείας, το κτίριο και οι χώροι ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελούν μια βασική παράμετρο η οποία συμβάλλει, ενισχύει ή ακόμη εμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη και την καλή υγεία των μικρών παιδιών αλλά και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Γερμανός, 2004 · Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005).

¹⁶ ΦΕΚ Α' 124

¹⁷ ΦΕΚ Α' 571

¹⁸ Τα αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από τα ακόλουθα μέρη:

- Αγωγή και ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου (το παιδί ως βιολογικό όν, το γνωστικό σχήμα του σώματος, το κέντρο ποικίλων σχέσεων ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του).
- Αγωγή και κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου (δίνεται βαρύτητα σε συγκεκριμένες ηθικές και θρησκευτικές αξίες).
- Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου (νοητική αγωγή).
- Αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου (η γενικότερη ανάπτυξη του νηπίου).
- Αγωγή και καλλιέργεια δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών με σκοπό την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο).

Αρχικά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με την εξωτερική τους εμφάνιση είχαν στόχο να τονίσουν την επισημότητα του ιδρύματος και με τον εσωτερικό τους χώρο να υπηρετήσουν τις ανάγκες μιας πολυπληθούς δασκαλοκεντρικής τάξης. Οι αίθουσες είχαν μακρόστενη ορθογώνια μορφή με μετωπική διάταξη των τραπεζιών – θρανίων και στήριζαν τις ανάγκες ενός παραδοσιακού διδακτηρίου στο οποίο φοιτούσε μεγάλος αριθμός παιδιών. Το 1894, εκδόθηκε ειδικό νομοθετικό διάταγμα για τον τρόπο κατασκευής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κάποιες από τις αρχές του οποίου ισχύουν σχεδόν μέχρι τις μέρες μας. Αργότερα, τη δεκαετία του 1930, όταν συγκροτήθηκε η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, σε μια πιο συγκροτημένη και συνολική προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προτάθηκαν αλλαγές όπου τα κτιριολογικά προγράμματα που εκπονήθηκαν μετέφεραν στα σχολικά κτίρια βασικές σχεδιαστικές αρχές της εποχής με χαρακτηριστικά όπως: νέα αντίληψη για τη λειτουργικότητα των χώρων, συσχετισμός κτιρίου μορφολογίας εδάφους, αναίρεση του μνημειακού ύφους κ.ά. που αφορούν μεταξύ άλλων και τη βελτίωση της φροντίδας για την προσχολική ηλικία (Ματσαγγούρας, 2006 · Γερμανός, 1999).

Στη συνέχεια όταν στα αστικά κέντρα δημιουργήθηκαν μεγάλα σχολικά συγκροτήματα για την κάλυψη των αναγκών που προέκυψαν, τότε πραγματοποιήθηκαν και έρευνες σχετικά με την έκταση και των αριθμό μαθητών των διδακτηρίων. Ειδικότερα, πιο πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις δεκαετίες 1960 και 1970, φανερώνουν ότι τα μεγάλα σχολεία έχουν περισσότερες βοηθητικές εγκαταστάσεις (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ειδικές αίθουσες) και ποικιλία εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες δραστηριοποίησης των μαθητών, όμως δημιουργούν και άτομα που δεν συμμετέχουν αλλά απλώς παρακολουθούν τις δράσεις και ένας αριθμός αυτών, μάλλον περιθωριοποιείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτηρίου, ακολουθώντας μη υγιείς συμπεριφορές. Αντιθέτως τα μικρότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα κινητοποιούν μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών και εξασφαλίζουν μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικοποίησης και παρουσιάζουν λιγότερα κρούσματα βίας, γιατί παρέχουν δυνατότητες προσωπικής επικοινωνίας και φροντίδας προς τα παιδιά (Mesmin, 1978).

Ειδικότερα για το θεσμό των βρεφονηπιακών σταθμών στον ελλαδικό χώρο, για πολλά χρόνια δεν υπήρξε συγκεκριμένο πλαίσιο και όπως και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ακολουθούσε τις αρχές του Υπουργείου Παιδείας που αφορούσαν νηπιαγωγεία και ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παλαιότερες έρευνες μάλιστα δείχνουν ότι η ίδρυση των βρεφονηπιακών σταθμών ακόμη και το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα γίνονταν κάτω από εθνικές ή πολιτικές σκοπιμότητες με αποτέλεσμα να μην πληρούνται προδιαγραφές όπως για παράδειγμα η ύπαρξη ολιγάριθμων τμημάτων στην περιφέρεια και υπεράριθμων στα αστικά κέντρα. Με αποτέλεσμα, η φοίτηση να εγκυμονεί κινδύνους εξαιτίας της στέγασης σε μισθωμένα κτίρια, όπου συνήθως απουσίαζαν ουσιαστικά κριτήρια που εξασφαλίζουν την καλή λειτουργία των ιδρυμάτων (Παπαθανασίου, 2000).

Ολοκληρωμένη πρόταση για την οργάνωση και λειτουργία ως προς το χώρο των βρεφονηπιακών σταθμών έρχεται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας¹⁹ (1983) και δίνει κριτήρια και στοιχεία προγραμματισμού και χωροθέτησης των βρεφονηπιακών σταθμών καθώς και στοιχεία καταλληλότητας των οικοπέδων ενώ ο χώρος των συγκεκριμένων ιδρυμάτων χαρακτηρίζεται ως «στοιχείο κοινωνικού εξοπλισμού και σαν τέτοιο προγραμματίζεται και σχεδιάζεται στα πλαίσια του πολεοδομικού σχεδιασμού».

3.4 Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ & ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σύμφωνα με το Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η εκπαίδευση για τη υγεία / Αγωγή Υγείας είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση ή και την

¹⁹ Διεύθυνση Τεχνικών Υπηρεσιών, Τμήμα Αρχιτεκτονικών Μελετών

τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας (WHO, 2004 · WHO, 2005 · WHO, 2006 · Τούντας, χ.χ). Επίσης, το σχολικό σύστημα βρίσκεται σε στενή συνάφεια με τη διαδικασία Αγωγής Υγείας διότι τα παιδιά βρίσκονται σε ηλικία διαμόρφωσης της προσωπικότητας που είναι κρίσιμη για την απόκτηση της κατάλληλης «ισορροπίας» για την υγεία. Βιώνουν τις σχέσεις τους με το περιβάλλον (φυσικό και τεχνητό) και μαθαίνουν να το αντιμετωπίζουν σωματικά και νοητικά. Η αγωγή υγείας, είναι το μέσο που βοηθά το παιδί να αποκτήσει αντίληψη και γνώση του εαυτού του και του σώματός του (Modolo, χ.χ · Αθανασίου, 1995).

Για την εφαρμογή προγραμμάτων αγωγής υγείας στους χώρους αγωγής είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες βασικές αρχές όπως: Η αγωγή υγείας δεν είναι μόνο μεταφορά βιολογικών δεδομένων αλλά αποτελεί μια πολυσχιδή εκπαιδευτική δραστηριότητα με διεπιστημονική βάση. Θα πρέπει να εμφανίζεται σε πολλά μέρη του αναλυτικού προγράμματος (τυπικό, εκτεταμένο, κρυφό). Αναγνωρίζει τις ανάγκες όλων των παιδιών ανάλογα την ηλικία, τα βιολογικά ή επίκτητα γνωρίσματα χωρίς να προκαλεί προσωπική ενόχληση ή να θίγει μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων. Δεν πρόκειται για έναν κατάλογο επιτρεπόμενων ή απαγορευμένων συμπεριφορών αλλά παρέχει δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις ώστε το παιδί να επιλέξει την κατάλληλη συμπεριφορά. Πρέπει να εστιάζει κυρίως στην υγιή ανάπτυξη και όχι στην αντικοινωνική συμπεριφορά (Τούντας, 2000).

Θέλοντας να εξετάσουμε το θέμα της καλής υγείας των μικρών παιδιών αλλά και της σχολικής υγιεινής, από τον 16^ο αιώνα οι ηθικολόγοι ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για την ψυχική αλλά και τη σωματική υγεία, όχι μόνο εξαιτίας των ποσοστών παιδικής θνησιμότητας αλλά και σχετικά με τη γενικότερη αντίληψη ότι ένα φιλάσθενο και ασκληραγώγητο σώμα οδηγεί στη μαλθακότητα και την τεμπελιά. (Ματσαγγούρας, 2006).

Σχετικά με το ελληνικό κράτος, κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του όπου οι συνθήκες ήταν ιδιαίτερα δύσκολες²⁰ η μέριμνα επικεντρώθηκε στην κατάλληλη διατροφή και την αποφυγή εξάπλωσης των ασθενειών ιδιαίτως κατά το πρώτο έτος της ζωής των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών²¹ ο Διευθυντής – γιατρός γίνεται και τυπικά το ισχυρό πρόσωπο του Ιδρύματος αφού είναι υπεύθυνος για σύνολο εξουσιών που αφορούν παιδιά και εργαζόμενους. Όμως για τα βρέφη που περιθάλπει η θνησιμότητα φτάνει το 50% και οι εκθέσεις των γιατρών αναφέρουν ότι «*Η μαστίζουσα νόσος εις τα βρέφη είναι η αθρεψία*» (Σκιαδάς, 2002). Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς η παρουσία του παιδιάτρου κρίνεται απαραίτητη, από τη σκοπιά όμως του εξωτερικού συνεργάτη που επισκέπτεται το ίδρυμα μερικές φορές το μήνα ενώ κατά περίπτωση το διαιτολόγιο των νηπίων καταρτίζεται από ειδικό επιστήμονα ή τον υπεύθυνο του κάθε σταθμού.

Γενικά αξίζει να αναφέρουμε ότι μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα, η ώρα του φαγητού και της σωματικής καθαριότητας αποτελούν τις ώρες ρουτίνας και είναι από τις πιο πλούσιες δραστηριότητες μέσα στη ζωή του παιδικού σταθμού. Για την ώρα του φαγητού, είναι απαραίτητες μερικές πρακτικές υποδείξεις από τον ενήλικα όπως το προηγούμενο πλύσιμο των χεριών, η ύπαρξη ενός χαλαρού κλίματος και ατμόσφαιρα που ξεκουράζει και χαλαρώνει τα παιδιά (Παπανικολάου, 1999). Το παιδί μέσα από την καθημερινή παρουσία του στο βρεφονηπιακό σταθμό εισάγεται στην ιδέα της οργανωμένης καθημερινότητας, όπως ξύπνημα, πρωινό ντύσιμο, υγιεινή κ.ά. Εκεί του παρέχεται συστηματική βοήθεια στο να αναπτυχθεί ποικιλόμορφα σε διαστάσεις εξελικτικές, αναπτυξιακές, όπως είναι η σωματική ανάπτυξη καθώς μέσα από τη μάθηση που κερδίζει επιτυγχάνεται έλεγχος του μυϊκού συστήματος, συντονισμός κινήσεων, ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, έλεγχος

²⁰ Στην πόλη των Αθηνών κατά το χρονικό διάστημα 01/09/1859 έως 31/10/1860, γεννήθηκαν 678 παιδιά και πέθαναν 278, δηλαδή το 41% δεν κατάφερε να συμπληρώσει το πρώτο έτος ζωής.

²¹ Ίδρυμα που αρχικά λειτουργούσε για τη συντήρηση των έκθετων παιδιών

σφικτήρων, σωματική ανάπαυση αλλά και γενικότεροι κανόνες συμπεριφοράς (Ξηροτύρης, χ.χ. · Πετρογιάννης, 1998).

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Επί σειρά ετών η πρόνοια για το μικρό παιδί αποτελούσε μέλημα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας μέσα από το έργο φιλανθρωπικών ενώσεων και τη λειτουργία ιδρυμάτων κοινωφελούς χαρακτήρα, ενώ το κράτος παρακολουθούσε τη λειτουργία αυτών των ιδρυμάτων, χωρίς όμως να αναλαμβάνει την ευθύνη καθώς αδυνατούσε να καλύψει το κόστος λειτουργίας. Σταδιακά όμως, αναπτύσσει μια πολιτική με στόχο την κάλυψη των αναγκών των πολιτών γύρω από θέματα αγωγής και φροντίδας των μικρών παιδιών. Σε όλες τις ιστορικές περιόδους το ελληνικό κράτος συντονίζεται με τις διεθνείς εξελίξεις, η μέριμνα του κράτους πρόνοιας ακολουθεί τις γενικότερες ευρωπαϊκές επιλογές π.χ. Επιτροπή Αποκαταστάσεως Προσφύγων της Κοινωνίας των Εθνών²² και τις διεθνείς κατευθύνσεις (Bredenkamp & Copples 1998 · Moss, 1994).

Μια σημαντική παράμετρος στη λειτουργία του βρεφονηπιακού σταθμού αποτελεί η καλή υγεία των μικρών παιδιών, ιδιαιτέρως κατά τη διάρκεια ιστορικά δύσκολων περιόδων για το ελληνικό έθνος όπου στην παιδική ηλικία υπάρχει μεγάλος βαθμός θνησιμότητας εξαιτίας του υποσιτισμού, της εύκολης μετάδοσης ασθενειών, του θανάτου των γονέων κ.ά. Έτσι, ενώ αρχικά παρατηρούμε ότι στον βρεφονηπιακό σταθμό δινόταν έμφαση σε στοιχεία πρόνοιας και η αγωγή δεν αποτελούσε σημαντική παράμετρο, με το πέρασμα των ετών και τη βελτίωση των συνθηκών (οικονομικών, κοινωνικών), η αγωγή αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο, που ενσωματώνει στα εκπαιδευτικά προγράμματα τον προνοιακό χαρακτήρα του ιδρύματος.

Έρευνες δείχνουν ότι παρόλο που για τον δυτικό κόσμο οι συνθήκες ζωής βελτιώνονται αισθητά ως προς το κομμάτι της υγείας (χαμηλοί δείκτες θνησιμότητας στην παιδική ηλικία), ο χώρος αγωγής εξακολουθούν να εγκυμονούν κινδύνους (Trichopoulos & Petridou, 1988). Ειδικότερα σε πρόσφατες μελέτες αναφέρεται ότι οι παιδικοί σταθμοί δεν είναι αρκετά ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά και πως εκτός από τη συχνή εμφάνιση οξέων λοιμωδών νοσημάτων σημειώνονται και αρκετές κακώσεις (Μερίδης και συν., 2002). Τα ατυχήματα μάλιστα, που καταγράφονται αγγίζουν το μέσο πολίτη, γιατί εκτός από τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αφορούν και το κράτος καθώς η ευθύνη επιρρίπτεται συνήθως στην πολιτεία και στους λειτουργούς της (Chevallier et al., 2000).

Ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί η διαχείριση θεμάτων προαγωγής και αγωγής υγείας τόσο σε θέματα κτιρίου όσο και επιλογής αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τις ώρες ρουτίνας όσο και τις ώρες δράσεων. Παλαιότερες έρευνες δείχνουν ότι η ίδρυση των βρεφονηπιακών σταθμών ακόμη και το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα γίνονταν τυχαία ή κάτω από εθνικές ή πολιτικές σκοπιμότητες με αποτέλεσμα να μην πληρούνται προδιαγραφές και η φοίτηση των παιδιών να εγκυμονεί κινδύνους (Παπαθανασίου, 2000). Σταδιακά όμως οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης τείνουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το στόχο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας που είναι η «Υγεία για Όλους»²³ και θεωρείται αυτοσκοπός για τη δημόσια υγεία, μεριμνούν για την

²² Διεθνές Πρωτόκολλο Γενεύης, 29/09/1923

²³ Η 34η γενική συνέλευση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Π.Ο.Υ.) που πραγματοποιήθηκε το 1981, έθεσε σαν στρατηγική επιδίωξη το «Υγεία για όλους το έτος 2000» (Health For All by the year 2000 - HFA 2000). Με βασικούς στόχους τον αναπροσανατολισμό των υπηρεσιών υγείας και την πρόληψη των προληψιμων νοσημάτων και προβλημάτων υγείας, την αναβάθμιση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, τη διαμόρφωση υγιεινών στάσεων και συμπεριφορών.

Για την επίτευξη, αυτών των στόχων το 1986 με την διακήρυξη της Οττάβας, για την πολιτική της Προαγωγής Υγείας (Health Promotion) που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του φυσικού και κοινωνικού

καταλληλότητα των κτιρίων ενώ παράλληλα οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μέσα από τις σπουδές τους δέχονται ερεθίσματα ώστε να εντάσσουν στα ημερήσια εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο για τις ώρες ρουτίνας όσο και για τις ώρες δράσης, βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας ως προς την υιοθέτηση συνηθειών που προάγουν την υγεία των μικρών παιδιών (Αργυρίου, 2006).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο βρεφονηπιακός σταθμός αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό μέσα σε κάθε οργανωμένη κοινωνία, ιδρύεται για καλύψει συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές ανάγκες της κάθε ιστορικής περιόδου (πόλεμος, ορφανά παιδιά, άγαμη μητέρα, εργαζόμενη μητέρα). Ο χώρος των προσχολικών ιδρυμάτων, αποτελεί μία από τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην καλή υγεία των μικρών παιδιών παρέχοντας σε αυτά υπηρεσίες που προάγουν την ομαλή ανάπτυξή τους, ιδίως στα παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων (χαμηλό εισόδημα, μονογονεϊκή οικογένεια κ.ά.), τα οποία και φιλοξενεί (Μπέλλου – Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006).

Παράλληλα εκπαιδεύει το μικρό παιδί ως προς την υιοθέτηση των επιλογών που προάγουν την υγεία και εμμέσως εκπαιδεύονται και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας μέσα από: θεσμοθετημένες (Συγκεντρώσεις Γονέων), μη τυπικές (αναρτημένες ανακοινώσεις, προφορική επικοινωνία) αλλά και άτυπες διαδικασίες (καθημερινές συζητήσεις των γονέων με το παιδί) (Ζέρβα και συν., 2007 · Σιδηροπούλου, 2002). Επιλογές όπως παρουσία παιδιάτρου, κατάρτιση διαιτολόγιου σύμφωνα με τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, υιοθέτηση καταλλήλων επιλογών υγιεινής κατά τις ώρες ρουτίνας, υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καταλληλότητα αιθουσών, αναλογία παιδιών ενηλίκων βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη και σε άμεση σχέση με το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της κάθε περιόδου (Κουτής και συν., 2007).

Τέλος, το κράτος πρόνοιας είναι απαραίτητο να μεριμνά για προδιαγραφές που προάγουν θέματα υγιεινής και ασφάλειας και να αποφεύγονται ατυχήματα ή ασθένειες ώστε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα να είναι χώρος μάθησης και υγιεινούς ανάπτυξης (σωματικής και ψυχικής) και όχι χώρος πρόκλησης ατυχήματος ή λοιμώξεων (Φαρμακάκης και συν., 2003 · ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε, 2005 · Αντωνιάδης και συν., 2006).

Για την προαγωγή υγείας στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, καθοριστικό ρόλο παίζει το καλά οργανωμένο πλαίσιο όταν προϋποθέτει, ενισχύει και εξασφαλίζει τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων φορέων (π.χ. Υπουργείο Υγείας και Παιδείας). Παράλληλα είναι απαραίτητη: η ύπαρξη αρμόδιων φορέων οι οποίοι θα συντονίζουν και θα υποστηρίζουν προγράμματα αγωγής υγείας, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η πλαισίωση των ιδρυμάτων με κατάλληλο εποπτικό και ερευνητικό υλικό και τέλος η άμεση εμπλοκή της οικογένειας (ΥΠΕΠΘ, 2006 · Γκούβρα και συν., 2005 · Τσιάντης, 2001 · Young et al. 2000 · Child Proofing Our Communities, 2002).

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allhusen, D. V., Clark-Stewart, A. (1999). Η παιδική φροντίδα στις Ηνωμένες Πολιτείες: Τα

περιβάλλοντος, στην ενίσχυση των ευρύτερων παραγόντων που επιδρούν θετικά στην ανθρώπινη υγεία και στη διαμόρφωση υγιεινών στάσεων και συμπεριφορών.

- χαρακτηριστικά της και οι επιπτώσεις της. Στο Πετρογιάννης, Κ., Melhuise, E.C. (επιμ.) *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη. Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σσ. 117 – 164). Αθήνα: Καστανιώτης
- Bredekamp, S., Copple, C. (1998⁴) *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα* (επιμ. Ντολιοπούλου, Ε., μτφρ. Μαρκάκη, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chevallier, B., Sznajder, M., Brueneau, C. (2000). Community commitment and children injury prevention. Abstracts of 5th World Conference, *Injury prevention and control. Sharing experiences, Blending perspectives*. New Delhi: Macmillan, 157.
- Child Proofing Our Communities (2002). *Creating safe learning zones: ABC's of Healthy School*. <http://www.childproofing.org/ABC.pdf>
- Mesmin, G. (1978). *Το παιδί η αρχιτεκτονική και ο χώρος*. Αθήνα: Μνήμη
- Modolo, A. (χ.χ.). Αγωγή Υγείας: στόχοι και μέθοδοι. Στο ΥΥΠ & ΥΝΓΑ, *Αγωγή Υγείας*. Αθήνα.
- Moss, P. (1994). Η εργασία του δικτύου το 1994. Στο *Απασχόληση, ισότητα και φροντίδα για τα παιδιά*.
- Trichopoulos, D., Petridou, E. (1988). Promoting health among school age children. *Scand J Soc Med*. 16: 251 – 255.
- World Health Organisation (2004). Children's health and environment case studies summary book. 4th Ministerial conference on environment and health. Budapest, Hungary 23 -25 June, [http://www.euro.who.int/Document/CHE/CHECSS Book.pdf](http://www.euro.who.int/Document/CHE/CHECSSBook.pdf).
- World Health Organisation (2005). *European strategy for child and adolescent health and development*. Bucharest, Romania, 12 – 15 September, <http://www.euro.who.int>.
- World Health Organisation (2006). *Planning to protect children against hazards*. <http://www.euro.who.int/eehc>.
- Young, A., Errington, G., Sparks, G., Towner, E., Jarvis, S., Carr, G. (2000). Measuring and influencing the safety culture of Primary School. Abstracts of 5th World Conference, *Injury prevention and control. Sharing experiences, Blending perspectives*. New Delhi: Macmillan: 27.
- Αθανασίου, Κ. (1995). Τι είναι η Αγωγή Υγείας. *Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 9, 16.
- Αντωνιάδης, Σ., Μπούρχα, Δ., Ξυνού, Κ., Πέτρου, Ι., Σιδηροπούλου, Τ., Τσαούλα, Ν., Διονυσοπούλου, Ε. (2006). Λοιμώξεις και νοσηρότητα σε βρεφονηπιακούς σταθμούς του Νομού Αττικής. Στο *Βιβλίο Περιλήψεων του 44^{ου} Πανελλήνιου Παιδιατρικού Συνεδρίου*. Ρόδος: 9 -11 Ιουνίου, 215.
- Αργυρίου, Μ. (2006). Προερατικά εκπαιδευτικά προγράμματα και Διαθεματικότητα. Στα Πρακτικά στρογγυλής Τραπέζης του Φεστιβάλ Αγωγής Υγείας *Ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Αγωγής Υγείας ΠΕ Πειραιά.
- Γερμανός, Δ. (2004⁴). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Δαγκωνάκη, Α., Τσίγκα, Μ. (1997). *Υγεία και διατροφή στην προσχολική ηλικία. Οδηγός για νηπιαγωγούς*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας.
- ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε. (2005²). *Θέματα υγείας και ασφάλειας της εργασίας*. Αθήνα: ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1996³α). *Αντισταθμιστική αγωγή, για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Αγ. Νικόλαος: Ιδιωτική έκδοση.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1996β). *Προσχολική αγωγή στην ευρωπαϊκή ένωση*. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.
- Ζέρβα, Μ., Αντωνιάδης, Σ., Ζέρβας, Κ., Μπούρχα, Δ., Φανουράκη, Μ. & Κουτής, Χ. (2007). Η σχέση οικογένειας και βρεφονηπιακού σταθμού γύρω από θέματα υγιεινής και ασφάλειας των μικρών παιδιών. Πρακτικά Περιλήψεων 19^{ου} Πανελλήνιου

Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, *Παιδί – Οικογένεια στον 21^ο αιώνα*. Στο <http://www.socped.gr/conferences/karditsa/program.pdf>

- Καλλιγιά, Ε. (1990). *Η Πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη
- Κατάκη, Χ. (1984⁶). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κουτής, Χ., Κωνσταντινίδης, Θ., Ζέρβα, Μ., Τσαούλα, Κ. & Μπούρχα, Δ. (2007). Η προαγωγή και αγωγή υγείας στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού. Ένα πρόγραμμα με έμφαση στην υποκειμενική εκτίμηση κινδύνου. Πρακτικά Περιλήψεων 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Προσχολικής Εκπαίδευσης *Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη, 72.
- Μαστρογιάννης, Ι. (1960). *Ιστορία της Κοινωνικής Πρόνοιας της Νεώτερης Ελλάδας*. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006⁵). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μερίδης, Θ., Γραμμένου, Μ., Πακερίδου, Π., Κιοσσέ, Σ., Μαραγκάκη, Ε., Μερίδης, Γ. (2002). Κακώσεις στους παιδικούς σταθμούς στο νομό Μαγνησίας. Στο βιβλίο περιλήψεων του 14^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, *Ελεύθερος χρόνος και παιδί*. Θεσσαλονίκη, 150 – 151.
- Μπέλλου – Μυλωνά, Π., Σιδηροπούλου, Τ., (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Νοσηλευτική*, 45 (3), 336 – 344.
- Ξηροτύρης, Η. (χ.χ.). *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*. Αθήνα: Ατλαντίς
- Παπαδάκη, Α. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Κλινική Προληπτικής Ιατρικής και Διατροφής (1997). *Υγεία και Διατροφή στην Προσχολική Ηλικία. Οδηγός για Νηπιαγωγούς*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας.
- Παπανικολάου, Ρ. (1999³). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Δημόσιοι Παιδικοί Σταθμοί: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πετρογιάννης, Κ. (1998). Παιδικοί Σταθμοί: Η διεθνής και ελληνική εμπειρία για την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Στα πρακτικά του συνεδρίου *Τοπική Αυτοδιοίκηση & Παιδικοί Σταθμοί, Προβληματισμοί – Προοπτικές* (σσ. 107 – 118). Αθήνα: Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών.
- Πετρογιάννης, Κ., Melhuish, E.C. (2001) (επιμ). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σιδηροπούλου, Τ. (2002). *Οικογένεια και Προσχολική Αγωγή*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας.
- Σκιαδάς, Ε. (2002²). *Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών 1859 – 1999. 140 Χρόνια Προσφοράς*. Αθήνα: Δήμος Αθηναίων
- Τζάνη, Μ., Παμουκτσόγλου, Τ. (1998²). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τούντας, Γ. (χ.χ.). *Προαγωγή Υγείας*. <http://asclepieion.mpl.uoa.gr>.
- Τούντας, Γ. (2000). *Κοινωνία και Υγεία*. Αθήνα: Οδυσσεάς / Νέα Υγεία.
- Τσιάντης, Γ. (2001). Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. τ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας, Διεύθυνση Τεχνικών Υπηρεσιών – Τμήμα Αρχιτεκτονικών Μελετών (1983). *Παιδικοί σταθμοί: Περιγραφή – Προδιαγραφές Χώρων και Λειτουργίας*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας.
- Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών – Γενική Διεύθυνση Κοινωνικής Πρόνοιας (1981). *Οδηγός για την κοινωνική πρόνοια στην Ελλάδα. Θεσμοί – προγράμματα – ιδρύματα*. Αθήνα: Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών.
- Φαρμακάκης, Θ., Κοντέ, Β., Πετρίδου, Ε. (2003). Σχολείο: Χώρος μάθησης αλλά και ατυχήματος. Στο βιβλίο περιλήψεων του 15^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής Υγείας, *Παιδί και Περιβάλλον*. Λάρισα, 61.
- Χαρίτος, Χ. (1998). *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Βησσαρία Ζορμπά και Αμαλία Α. Υφαντή

*Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση διερευνά το ζήτημα της ίδρυσης και λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα από την άποψη της εκπαιδευτικής πολιτικής και συσχετίζοντάς το με το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά εάν η ίδρυση των μουσικών σχολείων αποτελεί επίσημη προσπάθεια εξειδίκευσης των δημόσιων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κριτήριο και στόχο τη διάκριση τόσο των σχολείων αυτών όσο και των μαθητών τους. Επιπλέον, διερευνά εάν ο τρόπος λειτουργίας των μουσικών σχολείων ανταποκρίνεται και εντάσσεται στα αυξανόμενα αιτήματα για υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, παρουσιάζει αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία τους.

Summary

This paper examines the issue of the foundation and function of Music Schools in Greece, as far as the educational policy is concerned, while correlating it with the broader social and financial background, as this one is being formed in the globalization era. More specifically, it examines whether the foundation of Music Schools is an official attempt to specialize public schools (junior high schools and high schools) aiming at the differentiation and distinction of such schools and of their students, as well. Furthermore, it examines whether the way that these schools function enrolls and corresponds with the increasing demand for adoption of parental-choice systems in public education. That is why this piece of work thoroughly presents the institutions that regulate their operation.

Εισαγωγή

Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης είναι πλέον στις μέρες μας σε ποικίλους θεσμούς και ιδιαιτέρως σε αυτόν της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να χάνει το χαρακτήρα του εθνικά προστατευόμενου κοινωνικού αγαθού και να υποκύπτει στην επιβολή των νόμων και των μηχανισμών της αγοράς μέσα σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, όπου ο βαθμός της εθνικής ανεξαρτησίας και η δυνατότητα των κρατών να ορίζουν ανεξάρτητη εθνικά πολιτική μειώνεται δραματικά, τα όρια των κοινωνικών τάξεων, τα κριτήρια καθορισμού τους και η μορφή του ταξικού ανταγωνισμού επαναδιαμορφώνονται, ενώ σταδιακά μειώνονται ή και εξαφανίζονται υπηρεσίες που παρείχε το Κράτος – Πρόνοιας (Ball, 2003. Wrigley, 2007. Υφαντή, 2000, 2004). Οι παραπάνω μεταβολές είχαν τις συνέπειές τους, είτε άμεσα είτε έμμεσα, και στην εκπαίδευση, διότι η επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία δεν εξασφαλίζει πλέον θέσεις στην εργασία αλλά στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, όπου η ιδεολογία των κοινωνικών δραστών ρυθμίζει τα μέσα, το πλαίσιο και νομιμοποιεί τις δυνατότητες της πολιτιστικής αναπαραγωγής (Bernstein, 1990).

Η πληθυσμιακή αύξηση των στρωμάτων που αυτοαποκαλούνται "μεσαία" οδηγεί στη διόγκωση της τάξης αυτής αλλά και εντείνει το άγχος της κοινωνικής έκπτωσης. Παράλληλα η αύξηση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και ο συνακόλουθος πληθωρισμός των πτυχίων (Bourdieu, 1988) δημιουργούν ένα αναπόφευκτο χάσμα ανάμεσα στις προερχόμενες από το κοινωνικό status προσδοκίες των γονέων, οι οποίες θεμελιώνονται στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους, και στις πραγματικές ευκαιρίες οικονομικής και κοινωνικής σταθερότητας ή ανέλιξης που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση (Ball, 2003a).

Το χάσμα αυτό και το άγχος κοινωνικής έκπτωσης οδηγεί στη συναισθηματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Reay & Ball, 1998. Reay, 2000, 2001). Οι γονείς από τη μεσαία τάξη που μπορούν να ασκήσουν τη δύναμή τους στην αγορά, ώστε να κερδίσουν ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τα παιδιά τους, προσπαθούν να αυξήσουν τις πιθανότητές τους για επιτυχία σε *elite* ιδρύματα ασκώντας τη δύναμη της αγοράς μέσω των στρατηγικών της κοινωνικής διάκρισης μιας ορισμένης τάξης, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μετασχηματίζεται ξανά σε ολιγαρχικό αγαθό (Jordan, Redley & James, 1994). Δημιουργείται έτσι το πλαίσιο αυτού που αποκαλείται «γονεοκρατία», μέσα στο οποίο η εκπαίδευση ενός παιδιού όλο και πιο πολύ πλέον εξαρτάται όχι τόσο από τις ικανότητες και τις προσπάθειες του μαθητή όσο από τις επιθυμίες και την οικονομική κατάσταση των γονέων (Brown, 1990). Το κύριο χαρακτηριστικό της «γονεοκρατίας» και της εισαγωγής των κανόνων της αγοράς στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η δυνατότητα της επιλογής (Ball, 2000, 2003α).

Στην παρούσα ανακοίνωση, το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον η ίδρυση των εξειδικευμένων μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, η οποία στα επίσημα πολιτικά κείμενα παρουσιάζεται ως πράξη αναγνώρισης και σεβασμού των ατομικών κλίσεων και χαρισμάτων των μαθητών, στοχεύει στην προαγωγή της εξειδικευμένης μουσικής εκπαίδευσης ή χρησιμοποιείται ως μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής διάκρισης, την πιστοποίηση της κοινωνικής θέσης και την αναπαραγωγή της ταξικής ταυτότητας. Η εργασία εστιάζει στη διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των μουσικών σχολείων στη χώρα μας.

Το θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων στη χώρα μας ορίζεται από τον ιδρυτικό Νόμο 1824/1988 (Ν. 1824-ΦΕΚ 296/30-12-1988), στον οποίο διακηρύσσεται ότι επίσημος σκοπός της ίδρυσής τους είναι η προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής (άρθρο 1), αλλά και από τις λεπτομερείς διατάξεις της Υπουργικής Απόφασης Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ 658B/1-7-1998). Η μελέτη όμως τόσο των άρθρων του ιδρυτικού Νόμου όσο και των διατάξεων της σχετικής Υπουργικής Απόφασης, μέσα από μια σειρά αντιφάσεων που διαπιστώνονται, αποκαλύπτει πως πίσω από την επίσημη ρητορική υπάρχει και μια λανθάνουσα πρόθεση, η οποία συνάδει με ένα προϋπάρχον οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται ότι έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους συντάκτες του Νόμου.

Για τους σκοπούς λοιπόν της εργασίας, θα εξεταστούν τα άρθρα του ιδρυτικού Νόμου και οι διατάξεις των σχετικών Υπουργικών Αποφάσεων κατηγοριοποιημένα βάσει του θέματος στο οποίο αναφέρονται.

1. Το αναλυτικό πρόγραμμα

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας καθώς και ο τρόπος λειτουργίας τους, όσον αφορά τα μαθήματα γενικής παιδείας και γενικότερα την οργάνωσή τους, καθορίζονται από τις διατάξεις του Νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ.Α), που ρυθμίζουν τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Εγκύκλιος 5052/28-8-1996 ρυθμίζει τα ζητήματα ειδικού εξοπλισμού και κτιριακής υποδομής, ενώ η Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 αναφέρεται στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, την επιλογή, εξέταση και προαγωγή των μαθητών, το χαρακτηρισμό της φοίτησής τους και στους τίτλους σπουδών τους.

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα των μουσικών σχολείων, ο ιδρυτικός τους Νόμος (άρθρο 2) καθορίζει ότι περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα αισθητικής, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας καθώς και απογευματινή μελέτη, ενώ με το ίδιο άρθρο προβλέπεται ότι η διδακτική διαδικασία των μαθημάτων της μουσικής και η άσκηση των μαθητών στα εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη. Ως μαθήματα γενικής παιδείας στα μουσικά σχολεία ορίζονται όσα διδάσκονται στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας, προστίθενται όμως ως μαθήματα αισθητικής παιδείας το μάθημα *Ιστορίας της Τέχνης*

και της *Θεατρολογίας* (Υ.Α. Γ2/3850/16-6-1998). Επίσης, ορίζεται ότι η μεν *Ιστορία της Τέχνης* εξετάζεται γραπτώς, ενώ στο μάθημα *Θεάτρου* ο τελικός γενικός βαθμός προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριών τριμήνων (Υ.Α., ό.π., Θέμα Γ', παρ. 1).

Για τα μαθήματα μουσικής παιδείας, ορίζεται ότι, για τις γυμνασιακές τάξεις, αυτά διαιρούνται σε δύο ομάδες μαθημάτων, την ομάδα Α' που περιλαμβάνει τα μαθήματα: *Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και Ατομικό Όργανο Επιλογής*, την ομάδα Β' που περιλαμβάνει το μάθημα της *Χορωδίας, τα Μουσικά Σύνολα, το Πιάνο* (υποχρεωτικό) και τον *Ταμπουρά* (υποχρεωτικό), κατατάσσει δε τα μαθήματα *Ιστορίας της Τέχνης* και *Θεάτρου* στην ομάδα Β' (Υ.Α., ό.π., Θέμα Γ', παρ. 1).

Αντιστοίχως, για τις λυκειακές τάξεις, η ίδια Υπουργική Απόφαση (θέμα Γ, §2) διαιρεί τα μαθήματα Μουσικής Παιδείας σε πρωτεύοντα, κατατάσσοντας σε αυτά την *Αρμονία, τη Γραφή καθ' υπαγόρευση (Dictée)* και τη *Μουσική Ανάγνωση, την Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική* και το *Ατομικό Όργανο Επιλογής*, και σε δευτερεύοντα, στα οποία κατατάσσει το *Πιάνο* (υποχρεωτικό) για την Α' Λυκείου, την *Ιστορία της Μουσικής* για την Α' Λυκείου, τη *Μορφολογία* για την Α' Λυκείου και τα *Μουσικά Σύνολα* για όλες τις λυκειακές τάξεις. Ειδικότερα, για το μάθημα των *Μουσικών Συνόλων*, προβλέπεται να μην βαθμολογείται, αλλά η μη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό συνιστά λόγο απομάκρυνσης από το μουσικό σχολείο, ύστερα από τεκμηριωμένη απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων (Υ.Α., ό.π., θέμα Δ, §10). Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων διεξάγεται κατά τμήμα, είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Στα ατομικά μαθήματα ανήκουν το ατομικό όργανο επιλογής καθώς και το υποχρεωτικό μουσικό όργανο. Τα μαθήματα της *Αρμονίας* και της *Γραφής καθ' υπαγόρευση* μπορεί να προσφέρονται κατά επίπεδα και σε ομάδες των 5-12 μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε σχολείου (ό.π. θέμα Γ, §2).

Επίσης, με άλλη διάταξη (θέμα Γ, §1) της ίδιας Υπουργικής Απόφασης ορίζεται πως, πέραν των μαθημάτων γενικής, αισθητικής και μουσικής παιδείας, κάθε μουσικό σχολείο πρέπει να οργανώνει δύο (2) εξωσχολικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, ενώ προβλέπεται ότι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, είναι δυνατόν να ζητηθεί μία επιπλέον εξωσχολική εκδήλωση μετά από τεκμηριωμένη εισήγηση του συλλόγου των διδασκόντων και με τη σύμφωνη γνώμη του προϊσταμένου της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή του αρμόδιου Γραφείου Εκπαίδευσης.

2. Η στελέχωση

Ο ιδρυτικός Νόμος 1824/1988 (άρθρο 5), διακρίνει το διδακτικό προσωπικό των μουσικών σχολείων σε καθηγητές των γενικών μαθημάτων, ορίζοντας πως πρέπει να έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και με τη μουσική ειδικότερα (ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση) και σε καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της. Σε περίπτωση έλλειψης διορισμένων εκπαιδευτικών, προβλέπεται να ανατίθεται η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια, με απόφαση του οικείου Νομάρχη και ύστερα από εισήγηση της καλλιτεχνικής επιτροπής και πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, σε ιδιώτες που έχουν εξειδίκευση στους τομείς αυτούς. Με την ίδια διαδικασία μπορεί να προσλαμβάνονται έκτακτοι συνεργάτες, έλληνες ή αλλοδαποί, για τις ανάγκες των μουσικών σχολείων (άρθρο 8). Τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα κριτήρια και η διαδικασία μετάθεσης μόνιμων εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία καθορίζονται με το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα της παραγράφου 8 του κεφαλαίου β' του άρθρου 16 του Νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167), σύμφωνα με το οποίο ως βασική προϋπόθεση μετάθεσης μόνιμου εκπαιδευτικού στα μουσικά σχολεία ορίζεται η πενταετής προϋπηρεσία του/της στη δημόσια εκπαίδευση.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 67 του Νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α'/17-6-1996), προστίθεται στην παράγραφο 9 του άρθρου 15 του Νόμου 1566/1985 εδάφιο, το οποίο, ειδικά για τη στελέχωση των μουσικών σχολείων, προβλέπει επιπλέον την πενταετή υπηρεσία των

τοποθετηθέντων στην οργανική θέση τους ως ελάχιστο χρόνο υποχρεωτικής παραμονής στα σχολεία αυτά.

Επιπλέον, για την επιλογή και την τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα μουσικά σχολεία (άρθρο 7) καταρτίζεται ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας, στον οποίο εντάσσονται εκπαιδευτικοί που έχουν τα γενικά προσόντα, κατά τις ισχύουσες διατάξεις, αλλά και τα ειδικά προσόντα (σχέση με τις Τέχνες και τη Μουσική, ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση), σύμφωνα με το άρθρο 5 του ιδρυτικού Νόμου.

3. Η υλικοτεχνική υποδομή

Όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή των μουσικών σχολείων, προβλέπεται ότι ο τεχνικός εξοπλισμός των μουσικών σχολείων σε συμβατικά ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά όργανα και τεχνικά μέσα, η συγκρότηση των εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας και η εκπόνηση σχεδίων ειδικών προγραμμάτων στους τομείς της μουσικής ανατίθενται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, το οποίο -με τη σειρά του- επιχορηγείται με τα αναγκαία χρηματικά ποσά από τον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Νόμος 1824/1988, άρθρα 10, 11). Επιπλέον, η Εγκύκλιος 5052/28-8-1996 ορίζει τέσσερις (4) αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μουσικών μαθημάτων, πέντε (5) αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μαθημάτων (Studios), έκτασης 12-15 τ.μ., με κατάλληλη διαμόρφωση και μόνωση, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και χώρο για τη μεσημερινή σίτιση των μαθητών.

4. Η επιλογή του μαθητικού πληθυσμού

Για την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού, ο ιδρυτικός Νόμος (άρθρ. 3) ορίζει ότι στα μουσικά σχολεία μπορεί να οργανώνονται μαθήματα μουσικής παιδείας προαιρετικής παρακολούθησης για μαθητές δημοτικών σχολείων. Οι όροι εισαγωγής των μαθητών/τριών στην πρώτη τάξη γυμνασίου των μουσικών σχολείων καθορίζονται από μια σειρά αναλυτικών διατάξεων της Υπουργικής Απόφασης Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ 658B/1-7-1998). Ορίζεται, λοιπόν, ότι στην Α' τάξη γυμνασίου των μουσικών σχολείων εγγράφονται απόφοιτοι των δημοτικών σχολείων, ύστερα επιλογή σε ορισμένο χρόνο (15-30 Ιουνίου και, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, 1-11 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους). Μετά τη λήξη του Α' τριμήνου οι κενές θέσεις δε συμπληρώνονται.

Ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των μουσικών σχολείων (Θέμα Α §2) καθορίζεται με απόφαση της αρμόδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εκδίδεται μέχρι τα τέλη Μαρτίου, κατόπιν σχετικής εισήγησης του κάθε μουσικού σχολείου της αρμοδιότητάς του, δεν μπορεί ωστόσο ο αριθμός αυτός να υπερβαίνει τους 24 μαθητές ανά τάξη ή τμήμα τάξης (Θέμα Α' §7). Ως κριτήρια για τον υπολογισμό του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α' τάξη Γυμνασίου των μουσικών σχολείων ορίζονται η κτιριακή υποδομή του σχολείου, το υπάρχον μόνιμο διδακτικό προσωπικό και η δυνατότητα πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών (Θέμα Α' §2).

Μέλη της επιτροπής επιλογής ορίζονται ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ16 (Μουσικολογίας) ως Πρόεδρος, τέσσερις εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 16 ως μέλη καθώς και δύο αναπληρωτές τους. Ως Γραμματέας ορίζεται ένας εκπαιδευτικός οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμος ή αναπληρωτής), που υπηρετεί στο εν λόγω μουσικό σχολείο. Στην επιτροπή επιλογής, επίσης, συμμετέχει και ο Διευθυντής του μουσικού σχολείου ή ο αναπληρωτής του, χωρίς όμως να έχουν δικαίωμα βαθμολόγησης, έχοντας μόνον την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διοικητική στήριξη της διαδικασίας επιλογής (Υ.Α. Γ2/3850/1998).

Τα αντικείμενα εξέτασης και ο τρόπος αξιολόγησης των υποψηφίων για εγγραφή στην Α' τάξη Γυμνασίου του μουσικού σχολείου καθορίζονται επίσης από την Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/1998 (Θέμα Α' §6, 7). Συγκεκριμένα, εξετάζονται υποχρεωτικά η ακουστική, η φωνητική, η ρυθμική ικανότητα των υποψηφίων καθώς και η ικανότητα διάκρισης ηχοχρωμάτων. Προαιρετικά και εφόσον το δηλώσει ο υποψήφιος εξετάζεται σε ένα μουσικό όργανο (ευρωπαϊκό

ή παραδοσιακό) σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον Κατωτέρας Σχολής Μουσικής. Η βαθμολογία γίνεται στην εικοσάβαθμη κλίμακα, που καταχωρίζεται σε ειδικό φύλλο εξέτασης υποψηφίων, το οποίο φέρει τη σφραγίδα του σχολείου και υπογράφεται τόσο από τον ίδιο το βαθμολογητή όσο και από τον Πρόεδρο της επιτροπής επιλογής. Σε περίπτωση ισοβαθμίας, σύμφωνα με την ίδια παράγραφο του ίδιου θέματος, γίνονται δεκτοί όλοι οι ισοβαθμίσαντες με τον τελευταίο επιτυχόντα.

Ο καθορισμός της διαδικασίας επιλογής του μαθητικού πληθυσμού των μουσικών σχολείων δεν ολοκληρώνεται μόνο με τις διατάξεις που αφορούν την εισαγωγή των υποψηφίων στην Α' τάξη Γυμνασίου αλλά συμπληρώνεται με τον λεπτομερή καθορισμό των διαδικασιών μετεγγραφής μαθητών στις υπόλοιπες γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις ενός μουσικού σχολείου (Υ.Α. Γ2/3850/1998, Θέμα Β'). Οι υποψήφιοι για τις κενές θέσεις μαθητές, εάν δεν προέρχονται από άλλο μουσικό σχολείο, δε μετεγγράφονται αυτομάτως αλλά ύστερα από τη συμμετοχή τους σε κατατακτήριες εξετάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα στο δεύτερο δεκαήμερο του μηνός Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους και διενεργούνται από επιτροπή κατατακτηρίων εξετάσεων, με απόφαση του οικείου Νομάρχη, μετά από πρόταση της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται οι υποψήφιοι για μετεγγραφή στο μουσικό σχολείο είναι: *Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική*, καθώς και τα υποχρεωτικά όργανα (*Πιάνο και Ταμπουράς*), ενώ η εξεταστέα ύλη προέρχεται από τη διδαχθείσα κατά το τρέχον σχολικό έτος ύλη των μαθημάτων αυτών στις αντίστοιχες τάξεις και ανακοινώνεται από το σχολείο στους υποψηφίους με τη λήξη του διδακτικού έτους. Επιτυχόντες θεωρούνται οι μαθητές που έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον τη βαθμολογική βάση σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα (ό.π. Θέμα Β §2).

Τέλος, οι μαθητές που, ενώ φοιτούν σε οποιαδήποτε τάξη Γυμνασίου ή Λυκείου του μουσικού σχολείου, αποφασίζουν για οποιοδήποτε λόγο να μετεγγραφούν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο Γενικής Παιδείας και κατόπιν αλλάζουν απόφαση, μπορούν να επανεγγραφούν στην αντίστοιχη τάξη του μουσικού σχολείου, μόνον υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχει παρέλθει διδακτικό τρίμηνο από την αρχική αίτηση μετεγγραφής τους (ό.π. Θέμα Β' §2).

5. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Όσον αφορά την εξέταση και αξιολόγηση των μαθητών των μουσικών σχολείων, για την προαγωγή και απόλυσή τους, γενικά εφαρμόζονται οι ισχύουσες για όλα τα ημερήσια σχολεία Δημόσιας Εκπαίδευσης της χώρας διατάξεις, σύμφωνα με το Π.Δ. 182/1984. Για τα μαθήματα μουσικής παιδείας οι όροι προαγωγής και απόλυσης ρυθμίζονται από την Γ2/3850/1998 Υπουργική Απόφαση (Θέμα Δ', §1, 2).

Αναλυτικότερα, ο μαθητής του μουσικού γυμνασίου προάγεται, όταν έχει σε κάθε μουσικό μάθημα των ομάδων Α' και Β' ετήσιο γενικό βαθμό τουλάχιστον δέκα (10). Προάγεται όμως και όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Β', αλλά ο μέσος όρος όλων των υπολοίπων μαθημάτων και των δύο ομάδων είναι τουλάχιστον πλήρες δέκα (10) ή, όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα της ομάδας Α', αλλά ο μέσος όρος όλων των μαθημάτων της ομάδας Α' είναι τουλάχιστον δέκα (10). Όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα από τις ομάδες Α' και Β', ισχύουν οι διατάξεις των προηγούμενων εδαφίων για τα μαθήματα κάθε ομάδας.

Αντίστοιχα, ο μαθητής του μουσικού λυκείου προάγεται ή απολύεται βάσει των γενικών διατάξεων που καθορίζονται από το Π.Δ. 298/1980 και το Π.Δ. 182/1984 και ισχύουν για τους μαθητές όλων των Ενιαίων Λυκείων. Στο σημείο όμως αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι από τα πρωτεύοντα μουσικά μαθήματα του Λυκείου (*Αρμονία, Γραφή καθ' υπαγόρευση – Μουσική Ανάγνωση, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και Ατομικό Όργανο Επιλογής*) εξετάζεται γραπτώς μόνον η *Αρμονία*, ενώ από τα δευτερεύοντα μουσικά μαθήματα του Λυκείου, ήτοι: *Πιάνο, Ιστορία της Μουσικής, Μορφολογία, Μουσικά Σύνολα*, τα μεν τρία πρώτα αφορούν τους μαθητές μόνον της Α' Λυκείου -και από αυτά γραπτώς εξετάζονται μόνον η *Ιστορία της Μουσικής και η Μορφολογία-*,

το δε μάθημα των *Μουσικών Συνόλων* δε βαθμολογείται ούτε στο Γυμνάσιο ούτε στο Λύκειο και μόνον η συμμετοχή ή μη του μαθητή σε αυτό έχει αξιολογική βαρύτητα (βλ. και ανωτέρω στη σχετική μνεία). Επομένως, τα μουσικά μαθήματα του Λυκείου ελάχιστη συμμετοχή έχουν στα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, κυρίως στην Α' Λυκείου, και επομένως μικρή αξιολογική βαρύτητα.

Επίσης, σύμφωνα με τις γενικές διατάξεις των Π.Δ. 298/1980 και 182/1984, στις οποίες υπάρχουν οι μαθητές των Ενιαίων και των Μουσικών Λυκείων, ο μαθητής προάγεται ή απολύεται, όταν σε ένα δευτερεύον μάθημα έχει βαθμό κάτω του δέκα (10) αλλά έχει μέσο όρο σε όλα τα πρωτεύοντα μαθήματα, μαζί με το μάθημα στο οποίο υστέρησε, τουλάχιστον δέκα (10). Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι στα πρωτεύοντα μαθήματα του Λυκείου συμπεριλαμβάνονται η *Αρμονία*, η *Γραφή καθ' υπαγόρευση*, η *Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική* και το *Ατομικό Όργανο Επιλογής*, εκ των οποίων μόνον τα δύο πρώτα εξετάζονται γραπτώς.

Επιπλέον, οι μαθητές των μουσικών λυκείων, υπαγόμενοι στις γενικές διατάξεις των παραπάνω Προεδρικών Διαταγμάτων, που αναφέρονται και στους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, προάγονται ή απολύονται, όταν υστερούν σε ένα ή περισσότερα από τα μαθήματα: *Τεχνικά*, *Μουσική*, *Γυμναστική*, αλλά ο γενικός βαθμός όλων των μαθημάτων είναι πλήρες δέκα (10), ή όταν υστερούν στα μαθήματα: *Τεχνικά*, *Μουσική*, *Γυμναστική* και σε ένα δευτερεύον θεωρητικό (π.χ. *Ιστορία*), αλλά έχουν γενικό βαθμό όλων των μαθημάτων δέκα (10) και μέσο όρο όλων των πρωτευόντων τουλάχιστον δεκατρία (13).

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι τα μουσικά μαθήματα στις λυκειακές τάξεις, ιδιαιτέρως στη Γ' τάξη των μουσικών σχολείων, έχουν μικρή συμμετοχή στην ομάδα των πρωτευόντων μαθημάτων, μικρότερη στην ομάδα των γραπτώς εξεταζομένων και στην εξαγωγή του μέσου όρου, επομένως μικρή αξιολογική βαρύτητα στη διαμόρφωση των όρων προαγωγής ή απόλυσης του μαθητή.

Οι γενικοί όροι της απόρριψης του μαθητή ή της παραπομπής του για επανεξέταση το Σεπτέμβριο ρυθμίζονται από τις γενικές διατάξεις των Π.Δ. 298/1980, 182/1984, και 188/1985, που αφορούν τους μαθητές των άλλων τύπων δημοσίων Γυμνασίων ή Λυκείων. Ωστόσο η προαγωγή των μαθητών των μουσικών σχολείων στις εξετάσεις Ιουνίου ή Σεπτεμβρίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραμονή τους στο μουσικό σχολείο, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Γ2/1950/27-3-1996 (ΦΕΚ 330/τΒ'/14-5-1996).

6. Χαρακτηρισμός φοίτησης

Σχετικά με το χαρακτηριστικό της φοίτησης των μαθητών των μουσικών σχολείων, οι όροι παρουσιάζονται επιεικέστεροι, όσον αφορά τα αριθμητικά όρια των απουσιών: ισχύουν δηλαδή τα αριθμητικά όρια που κατά περίπτωση προβλέπονται από τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές των ημερήσιων Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων της χώρας, προσαυξημένα όμως κατά τριάντα (30) απουσίες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι απουσίες που πραγματοποιούνται είτε στα μαθήματα γενικής είτε στα μαθήματα μουσικής παιδείας (Υ.Α. Γ2/3850/1998, Θέμα Β', §3).

7. Χορήγηση τίτλου σπουδών

Στους αποφοίτους των μουσικών σχολείων (Γυμνασίου / Λυκείου) χορηγείται απολυτήριος τίτλος, στον οποίον αναγράφονται τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και η επίδοση ανά μάθημα (Υ.Α. Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', §3) και δεν διαφέρει από τον τίτλο σπουδών των υπολοίπων Λυκείων Γενικής Παιδείας της χώρας. Οι απόφοιτοι των μουσικών σχολείων όμως μπορούν να λάβουν, ύστερα από εξετάσεις που διενεργεί το Υπουργείο Παιδείας το Σεπτέμβριο κάθε διδακτικού έτους, πτυχίο μουσικής ειδικότητας, σύμφωνα με το Νόμο 2158/1993 (ΦΕΚ 109Α - άρθρο 8, παράγραφος 5). Ειδικότερα, ορίζεται ότι στους αποφοίτους των μουσικών σχολείων χορηγούνται πτυχία μουσικής ειδικότητας, εφαρμοζομένων αναλόγως των διατάξεων του Βασιλικού Διατάγματος της 11-11-1957 (ΦΕΚ 229Α) περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης. Τα χορηγούμενα πτυχία είναι ισότιμα με τα χορηγούμενα

από τα ωδεία και τις μουσικές σχολές, ενώ τα προσόντα των καθηγητών–εξεταστών, η εξεταστέα ύλη των μουσικών μαθημάτων, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία των εξετάσεων ρυθμίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει λοιπόν από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου, που καθορίζει το σκοπό ίδρυσης και ρυθμίζει τους όρους λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, τα σχολεία αυτά είναι εξειδικευμένα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που στοχεύουν στην ανίχνευση των μουσικών ταλέντων και κλίσεων των μαθητών, προεκτείνοντας μάλιστα τη δράση τους για το σκοπό αυτό στην οργάνωση προαιρετικών μαθημάτων μουσικής παιδείας για μαθητές του Δημοτικού. Ωστόσο, παρά τη διακηρυγμένη πρόθεση για την επαγγελματική προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται στους αποφοίτους των μουσικών Γυμνασίων και μουσικών Λυκείων δεν είναι προσδιορισμένοι επαγγελματικά και δεν διαφέρουν από τους τίτλους σπουδών των αντίστοιχων σχολείων γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας. Η μοναδική ιδιαίτερη επαγγελματική διέξοδος που προσφέρεται στους αποφοίτους των μουσικών λυκείων, αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, είναι η κατόπιν ειδικών εξετάσεων χορήγηση πτυχίων μουσικής ειδικότητας, τα οποία θεωρούνται ισότιμα με τα χορηγούμενα από τα ωδεία και τις αντίστοιχες μουσικές σχολές. Ουσιαστικά, πρόκειται για δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής, αφού οι γονείς, επικαλούμενοι το μουσικό τάλαντο και τις καλλιτεχνικές κλίσεις του παιδιού τους, έχουν τη δυνατότητα να παρακάμψουν, μετά την επιτυχία του μαθητή στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Α' τάξη Γυμνασίου, το Γυμνάσιο της πρώτης εγγραφής, το οποίο ορίζεται βάσει των γεωγραφικών κριτηρίων κατανομής του μαθητικού πληθυσμού μετά την αποφοίτηση των παιδιών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι γονείς, επίσης, έχουν τη δυνατότητα να απορρίψουν το τυχόν ανεπιθύμητο Γυμνάσιο γενικής παιδείας και οι μαθητές να το εγκαταλείψουν ακολούθως, έστω κι αν ήδη φοιτούν σε αυτό, παρακάμπτοντας τα γεωγραφικά όρια κατανομής του μαθητικού πληθυσμού και επικαλούμενοι τα μουσικά τους ενδιαφέροντα, οπότε μπορούν να εισαχθούν - κατόπιν κατατακτήριων εξετάσεων- σε οποιαδήποτε τάξη ενός μουσικού σχολείου.

Τα μουσικά σχολεία αποτελούν το μόνο τύπο δημόσιου σχολείου, όπου προβλέπεται η εξατομικευμένη και κατά επίπεδα (πέραν της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών) διδασκαλία της μουσικής καθώς και το μέγιστο όριο 24 μαθητών ανά τάξη ή τμήμα τάξης. Επιπλέον, πρόκειται για σχολεία με επιλεγμένο μαθητικό πληθυσμό, η επιλογή του οποίου επιτυγχάνεται με κριτήριο την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στα μουσικά μαθήματα και με αυστηρές διαδικασίες επιλογής. Για την επιλογή των μαθητών προβλέπεται λεπτομερής διαδικασία ελέγχου ακουστικών, φωνητικών και ρυθμικών ικανοτήτων του υποψηφίου καθώς και η ικανότητα εκτέλεσης εκ μέρους του ενός μουσικού οργάνου, προαιρετικά μεν αλλά, εφόσον δηλωθεί, ο υποψήφιος καλείται να αποδείξει ότι κατέχει γνώσεις επιπέδου τουλάχιστον Κατωτέρας Σχολής Ωδείου. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία επιλογής των μαθητών δε στοχεύει μόνο στην ανίχνευση των ταλαντούχων αλλά εμμέσως ευνοεί μαθητές με προηγούμενη μουσική εκπαίδευση. Αυστηρή, επίσης, είναι και η διαδικασία πλήρωσης κενών θέσεων στην Α' τάξη του Γυμνασίου του μουσικού σχολείου.

Ο ολιγάριθμος και επιλεγμένος μαθητικός πληθυσμός προστατεύεται ακόμη από τις διατάξεις που ορίζουν ως όρο απομάκρυνσης των μαθητών από το σχολείο την απόρριψή τους σε μουσικά μαθήματα, την απόρριψή τους στα μαθήματα γενικής παιδείας, την απόρριψή τους λόγω ανεπαρκούς ή ελλιπούς γενικά φοίτησης, ή της μη συμμετοχής τους στο μάθημα των *Μουσικών Συνόλων*. Ενώ λοιπόν τα μουσικά μαθήματα και η αξιολόγηση του μαθητή σε αυτά αποτελούν απαραίτητο όρο εισαγωγής, μετεγγραφής, επανεγγραφής και παραμονής στο μουσικό σχολείο, πράγμα που βεβαίως συνάδει με το μουσικό χαρακτήρα του, εντούτοις οι όροι προαγωγής των μαθητών στα μουσικά μαθήματα είναι κατά πολύ επιεικέστεροι από τους αντίστοιχους όρους προαγωγής στα μαθήματα γενικής παιδείας. Επίσης, στις λυκειακές τάξεις των μουσικών σχολείων, οι όροι προαγωγής στα μουσικά μαθήματα γίνονται επιεικέστεροι από ό,τι στις

γυμνασιακές τάξεις, ενώ στη Γ' τάξη του Λυκείου ελαχιστοποιούνται, αφού τα μουσικά μαθήματα έχουν μικρή συμμετοχή στην ομάδα των πρωτευόντων ή γραπτώς εξεταζομένων μαθημάτων και συνεπώς πολύ περιορισμένη βαθμολογική αξία για τον καθορισμό του τελικού μέσου όρου επίδοσης του μαθητή. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν και οι επεικέστεροι όροι χαρακτηρισμού φοίτησης των μαθητών στα μουσικά σχολεία, σύμφωνα με τους οποίους τα αριθμητικά όρια δικαιολογημένων απουσιών προσανξάνονται κατά τριάντα (30), διότι οι μαθητές των λυκειακών τάξεων κυρίως επιλέγουν να πραγματοποιήσουν το μέγιστο επιτρεπτό αριθμό των δικαιολογημένων απουσιών τους στα μουσικά μαθήματα χωρίς να επηρεάζεται η φοίτησή τους.

Ο ρόλος των μαθημάτων γενικής παιδείας στα μουσικά σχολεία ενισχύεται εξάλλου και από τη νομοθετική μέριμνα που λαμβάνεται για τα αυξημένα προσόντα των καθηγητών γενικής παιδείας, όσον αφορά τις γνώσεις, τη γενικότερη παιδεία τους, τη μονιμότητα και το χρόνο προϋπηρεσίας τους. Στα μουσικά σχολεία, ως καθηγητές μαθημάτων γενικής παιδείας, δεν τοποθετούνται νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, αλλά οι μετατιθέμενοι σε αυτά και μάλιστα οι έχοντες πενταετή τουλάχιστον μόνιμη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση. Αντιθέτως, παρά τον εξειδικευμένο καλλιτεχνικό χαρακτήρα των μουσικών σχολείων, δεν επιδεικνύεται ανάλογη νομοθετική μέριμνα για τα προαπαιτούμενα προσόντα των διδασκόντων τα μαθήματα μουσικής παιδείας. Συγκεκριμένα, δεν ορίζονται ούτε από τον ιδρυτικό Νόμο 1824/1988 ούτε από τις σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις τα ελάχιστα όρια όσον αφορά στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την προϋπηρεσία ή στην μονιμότητα των καθηγητών της Μουσικής. Σε περίπτωση έλλειψης διορισμένων εκπαιδευτικών Μουσικής, η διδασκαλία και η άσκηση στα συναφή μαθήματα μπορεί να ανατίθεται σε ιδιώτες, που έχουν εξειδίκευση στους οικείους τομείς, χωρίς ωστόσο θεσμικά να καθορίζονται επακριβώς τα κριτήρια πιστοποίησης της εξειδίκευσης αυτής, ή ενδέχεται να προσλαμβάνονται έκτακτοι συνεργάτες, χωρίς και πάλι να ορίζονται κριτήρια αξιολόγησης ή πιστοποίησης της επαγγελματικής, καλλιτεχνικής και κυρίως παιδαγωγικής τους κατάρτισης.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, παρά τον εξειδικευμένο χαρακτήρα των μουσικών σχολείων, τις προσδοκίες των πτυχιούχων των τμημάτων Μουσικολογίας των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας, παρά τις διαμαρτυρίες των συλλόγων πτυχιούχων των παραπάνω τμημάτων, των κατά τόπους Ε.Λ.Μ.Ε., των συλλόγων γονέων των μουσικών σχολείων και παρά τις σχετικές ερωτήσεις βουλευτών στη Βουλή για το μόνιμο διορισμό ή την προσωρινή τοποθέτηση καθηγητών Μουσικής στα μουσικά σχολεία, οι πτυχιούχοι των Ανωτέρων και Ανωτάτων Σχολών Μουσικολογίας δε διαθέτουν κανένα επαγγελματικό πλεονέκτημα έναντι των αποφοίτων ωδείων και μουσικών σχολών, αφού η επιλογή τους γίνεται ύστερα από διεξαγωγή σχετικών διαγωνισμών (βλ. π.χ. περιοδικό ΜΟΥ.ΣΑ 1997, 1998, 2000).

Από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου, που διέπει την οργάνωση και τη λειτουργία των μουσικών σχολείων, φαίνεται λοιπόν να έχει διαμορφωθεί ένας συγκεκριμένος τύπος σχολικής κουλτούρας στα σχολεία αυτά. Η νομοθετική μέριμνα είναι εμφανής στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με μαθήματα αισθητικής αγωγής, όπως είναι η *Ιστορία της Τέχνης* και η *Θεατρολογία*. Το γεγονός μάλιστα ότι το μάθημα του *Θεάτρου* δεν εξετάζεται γραπτώς, σε συνδυασμό με το ότι στο μάθημα των *Μουσικών Συνόλων* δεν αξιολογείται η επίδοση του μαθητή αλλά η συμμετοχή του σε αυτό, ενισχύει την υπόθεση ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα στοχεύουν απλά στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τύπου σχολικής κουλτούρας. Στη διαμόρφωση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η υποχρεωτική διοργάνωση δύο καλλιτεχνικών εξωσχολικών εκδηλώσεων. Αξιοσημείωτη είναι και η συμβολή των αυστηρών διαδικασιών επιλογής του μαθητικού πληθυσμού καθώς και η προσπάθεια διαμόρφωσης επιθυμητού τύπου μαθητή, αφού εμμέσως, όπως ήδη έχει παρουσιαστεί, η διαδικασία επιλογής ευνοεί μαθητές με προηγούμενη μουσική εκπαίδευση. Επίσης, με την ειδική πρόνοια στελέχωσης από επιλεγμένο προσωπικό μόνιμων καθηγητών γενικής παιδείας, ενισχύεται περισσότερο η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας σε ένα συγκεκριμένο τύπο (μουσικό) δημόσιου σχολείου, με τελικό στόχο

όχι τόσο την προαγωγή των μουσικών σπουδών σε αυτό όσο τη διασφάλιση του αναβαθμισμένου επιπέδου διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι, όπως προκύπτει από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου, τα μουσικά σχολεία απαιτούν δαπάνες από το Δημόσιο για τη λειτουργία τους. Η εξατομικευμένη και κατά επίπεδα διδασκαλία και άσκηση στα μουσικά μαθήματα συνεπάγεται και μεγαλύτερο αριθμό διδασκόντων, αυξημένο αριθμό αιθουσών, αίθουσες με ειδική διαμόρφωση και ηχητική μόνωση, κατάλληλο μουσικό εξοπλισμό, χώρο για μεσημβρινή σίτιση των μαθητών, δυνατότητα μεταφοράς των μαθητών από και προς το μουσικό σχολείο με μισθωμένα λεωφορεία. Το κόστος των μουσικών σχολείων αυξάνει με τη συγκρότηση επταμελών επιτροπών επιλογής για την εισαγωγή των μαθητών στην Α' τάξη Γυμνασίου και επιτροπών κατατακτηρίων εξετάσεων για κάθε διδακτικό έτος, των οποίων οι αποζημιώσεις πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις από το Δημόσιο (Γ2/3850/1998, Θέμα Α', §5γ).

Συμπερασματικά, η ανασκόπηση των νομοθετικών άρθρων και των υπουργικών διατάξεων, που καθορίζουν τους σκοπούς ίδρυσης και τον τρόπο λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, οδηγεί στη διαπίστωση ότι τα μουσικά σχολεία δεν στοχεύουν απλώς στην επαγγελματική μουσική κατάρτιση ή γενικότερα στην προαγωγή των μουσικών σπουδών ή των μουσικών επιδόσεων των μαθητών και δεν επιδιώκουν μόνον τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής μεταλυκειακής επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής προοπτικής για τους αποφοίτους τους. Μέσω αυστηρών και λεπτομερών διαδικασιών επιλογής του μαθητικού δυναμικού και του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, με κριτήριο την αποδεδειγμένη σχέση με τη μουσική τέχνη, στοχεύουν κυρίως στη δημιουργία ενός επιλεγμένου δημόσιου σχολείου με αναβαθμισμένο επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας και στην ανάπτυξη ενός ιδιαιτέρου σχολικού περιβάλλοντος, ελκυστικού και προσεγμένου, ώστε να ικανοποιήσει αιτήματα γονεϊκής επιλογής στη δημόσια σχολική εκπαίδευση.

Στις μέρες μας, υπό την πίεση κοινωνικών αιτημάτων αναδιανομής της κρατικής πρόνοιας, οι υπηρεσίες του κράτους – πρόνοιας εγκαταλείπονται και μεταφέρονται στην εκπαίδευση συστήματα της αγοράς, όπου διερευνώνται οι διαφορετικές απαιτήσεις των καταναλωτών της εκπαίδευσης και εξετάζεται η ποικιλία των επιλογών του εκπαιδευτικού προϊόντος (Ball, 1994, 2003α). Επομένως, όσον αφορά στη δημόσια εκπαίδευση, ο στόχος της ομοιομορφίας, που θεμελιώθηκε στο αίτημα για ισότητα αγαθών και πόρων, τείνει να εγκαταλείπεται. Εμβληματικός στόχος πλέον για τη δημόσια εκπαίδευση είναι η επίτευξη ποικιλομορφίας, η οποία επιδιώκεται είτε με την ίδρυση προτύπων σχολείων είτε με την ίδρυση σχολείων εξειδικευμένων στην καλλιέργεια συγκεκριμένων πεδίων, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Τεχνολογία, ο Αθλητισμός, η Μουσική κ.λπ. (Gamarnicowa & Green, 2003).

Η ίδρυση και η λειτουργία εξειδικευμένων δημοσίων σχολείων συνεπάγεται συνεπώς ευεργετήματα και παροχές εκ μέρους του κράτους τόσο προς τα σχολεία τα ίδια όσο και προς τον καθένα από τους μαθητές ατομικά. Η προσφορά ευεργετημάτων και παροχών εκφράζεται με συγκεκριμένη ρητορική, η οποία επαγγέλλεται την ύπαρξη διαφόρων τύπων σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την υποστήριξη των ατομικών ικανοτήτων και των ταλέντων των μαθητών. Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που υποδηλώνουν σεβασμό σε μορφές σχολικής επιλογής και εσωτερικής σχολικής διαφοροποίησης, οι οποίες προσφέρουν στα άτομα της μεσαίας τάξης ποικίλα μέσα, προκειμένου να αποφύγουν σχολεία "υποβαθμισμένα" και περιοχές σχολείων που "προορίζονται" για τους φτωχούς και τους κοινωνικά αποκλεισμένους (Tomlinson, 2001. Wrigley, 2007). Επομένως, ακόμη και όταν οι διαδικασίες γονεϊκής επιλογής παρουσιάζονται ως μια όψη σεβασμού των ατομικών και πολιτισμικών διαφορών ουσιαστικά ενισχύουν εκείνες τις διακρίσεις που πιστοποιούν την κοινωνική θέση και την υπάρχουσα ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης, στρωματοποιώντας σχολεία και σχολικές περιοχές. Επακόλουθο αυτού είναι η κοινωνική ανισότητα, η ταξική πόλωση και η αναπαραγωγή της ταξικής ταυτότητας. Για την περίπτωση βέβαια των μουσικών σχολείων της Ελλάδας, οι ανωτέρω διαπιστώσεις θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν το έναυσμα για διεξαγωγή

μιας πιο εμπειρικής έρευνας στα σχολεία αυτά της χώρας, ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη λειτουργία τους και το ρόλο τους στο κοινωνικό πλαίσιο.

Πηγές

Βασιλικό Διάταγμα 11-11-1957 (ΦΕΚ: 229Α/1957) “Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης”.

Εγκύκλιος 5052/28-8-1996 “Ζητήματα ειδικού εξοπλισμού και κτιριακής υποδομής”.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ: 167/1985, τ. Α΄) “Δομή και λειτουργία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”.

Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ: 296/1988) “Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων”.

Νόμο 2158/1993 (ΦΕΚ 109 Α), άρθρο 8.

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α/17-6-1996), άρθρο 67.

Προεδρικό Διάταγμα 298/1980.

Προεδρικό Διάταγμα 182/1984.

Προεδρικό Διάταγμα 188/1985.

Υπουργική Απόφαση Γ2/1950/27-3-1996 (ΦΕΚ 330/τΒ/14-5-1996).

Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ: 658Β/1998) “Λειτουργία μουσικών σχολείων”.

Βιβλιογραφία

Ball, S. J. (2003a) *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.

Ball, S. J. (1994) *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Open University Press: Buckingham.

Ball, S. J. (2000) “Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society.” *Australian Educational Researcher*, 27 (2), pp. 1-24.

Ball, S. J. (2003) *The More Things Change....Educational Research, Social Class and “Interlocking” Inequalities*. London: University of London Institute of Education.

Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.

Brown, P. (1990) “The third wave: education and the ideology of parentocracy.” *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), pp. 65-86.

Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003) Social justice, identity formation and social capital. School diversification policy under New Labour, In: Vincent, C. (ed.) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge Falmer, Chapter 12.

Jordan, B., Redley, M. and James, S. (1994) *Putting the Family First: Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press.

ΜΟΥ.Σ.Α. (1997) *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας*, τεύχος 4, σσ. 13-16.

ΜΟΥ.Σ.Α. (1998) *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας*, τεύχος 5, σσ. 71-72.

ΜΟΥ.Σ.Α. (2000) *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας*, τεύχος 7, σσ. 59-61.

Reay, D. (2000) "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education." *Sociological Review*, 48 (4), pp. 568-585.

Reay, D. (2001) "Finding or losing yourself? working class relationships to education". *Journal of Education Policy*, 16, (4), pp. 333-346.

Reay, D. and Ball, S. J. (1998) "Making their minds up: family dynamics of school choice." *British Education Research Journal*, 24(4), pp. 431-448.

Tomlinson, S. (2001) *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press.

Wrigley, T. (2007) "Rethinking education on an era of globalization". *Journal for Critical Educational Policy Studies*, 5 (2), pp.1-14.

Υφαντή, Α.Α. (2000) "Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση". *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 57-63.

Υφαντή, Α. Α. (2004) "Παγκοσμιοποίηση και σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης". *Διοικητική Ενημέρωση*, 31, σσ. 48-57.

Στοιχεία Συγγραφέων

Αμαλία Α. Υφαντή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βησσαρία Ζορμπά, Εκπαιδευτικός, κάτοχος Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Η κοινωνική διάσταση των πολιτικών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο

Θάνος Θεόδωρος

Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η σχέση των βασικών κοινωνικών λειτουργιών της ανώτατης εκπαίδευσης (επιλογή, ειδίκευση και αναπαραγωγή) σε σχέση με τους βασικούς στόχους και αρχές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (οικονομική ανάπτυξη και ισότητα ευκαιριών) κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1956 έως 1998). Παρά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για ισότητα ευκαιριών, η ανώτατη εκπαίδευση επιτελεί την κοινωνική επιλογή και αναπαραγωγή με δύο τρόπους: α) με τον έλεγχο της ροής των μαθητών από το λύκειο στην ανώτατη εκπαίδευση (κάθετη διάσταση) και β) με τη διαφοροποίηση στο εσωτερικό της (οριζόντια διάσταση). Οι τρόποι αυτοί μετασχηματίζονται κατά τη διάρκεια της περιόδου. Η ανώτατη εκπαίδευση τροφοδότησε με τους πτυχιούχους της κυρίως τον τριτογενή τομέα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο πρωτογενής και δευτερογενής τομέας χρησιμοποιούν παραδοσιακούς τρόπους παραγωγής, οι οποίοι απαιτούν ελάχιστη τεχνογνωσία.

ABSTRACT

In the present proposal is examined the relation of basic social operations of higher education (choice, specialisation and reproduction) concerning the main objectives and beginnings of educational reforms (economic growth and equality of occasions) at postwar period (1956 until 1998). Despite the intentions of educational reforms for equality of occasions, the higher education carries out the social choice and reproduction with two ways: a) with the control of flow of students from the lyceum in the higher education (vertical dimension) and b) with the differentiation in the interior (horizontal dimension). This ways are converted at the duration of period. The higher education supplied with the graduates mainly tertiary sector. This is owed in the fact that the primary and secondary sector they use traditional ways of production, which require minimal know-how.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, η επιλογή, η ειδίκευση και η αναπαραγωγή αποτελούν βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι λειτουργίες αυτές συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Πατερέκα, 1986: 78-90), αποτελούν δηλαδή βασικές κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της μεταπολεμικής περιόδου, ακόμα και μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980 όπου παρατηρείται μια ιδεολογική μεταστροφή, η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελούν βασικές αρχές και στόχοι.

Αυτές οι βασικές αρχές/ στόχοι των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων συνδέονται με τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ο στόχος της συμβολής της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη συνδέεται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης και ο στόχος της παροχής ίσων ευκαιριών με τη λειτουργία της επιλογής και κατ' επέκταση της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η εξέταση της σχέσης μεταξύ των αρχών που θέτουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1956 έως 1998).

Με κριτήριο τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η μεταπολεμική περίοδος μπορεί να χωριστεί σε επιμέρους περιόδους: α) περίοδος από το ακαδημαϊκό έτος 1956/57 έως το ακαδημαϊκό έτος 1963/64: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959, β) περίοδος 1964/65 έως 1966/67: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, γ) περίοδος 1967/68 έως 1975/76: αντιμεταρρύθμιση, δ) 1976/77 έως 1980/81: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77, και ε) 1981/82 έως 1997/98: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981-85. Στην τελευταία περίοδο (1981/82 έως 1997/98), γίνεται σύντομη αναφορά στη μεταρρύθμιση του 1997, εφόσον τα «γενεσιουργά» αίτια της βρίσκονται σ' αυτήν την περίοδο.

Πηγή των στοιχείων για το φοιτητικό πληθυσμό της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν οι Στατιστικές της Εκπαίδευσης της Ε.Σ.Υ.Ε., κατά τα ακαδ. έτη 1956/57 έως 1997/98.

1. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1956/57 – 1963/64

Στις αρχές της δεκαετίας του '50, αφού η χώρα πέρασε από μια φάση «ανασυγκρότησης», εμφανίζεται ο όρος «ανάπτυξη» σύμφωνα με το υπόδειγμα των οικονομικά ανεπτυγμένων χωρών, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από τη σχετικά χαμηλή συμμετοχή του πρωτογενή τομέα παραγωγής στη διαμόρφωση του Α.Ε.Π. και της απασχόλησης και την αυξημένη συμβολή του δευτερογενή τομέα παραγωγής και ιδιαίτερα της βιομηχανίας σ' αυτά τα δύο μεγέθη. (Κιντής, 1995:528). Για την επίτευξη αυτών των στόχων επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός της γεωργίας, η μείωση του αγροτικού πληθυσμού και η ανάπτυξη της βιομηχανίας (Κασίμης & Παπαδόπουλος, 1999: 92). Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού της γεωργίας στα τέλη της δεκαετίας του '50 συνέπεσε χρονικά με την αγροτική έξοδο (Σαμαράς, 1986: 66), η οποία προκάλεσε βαθμιαία τη μετάβαση από μια έντονη αγροτική οικονομία σε μια οικονομία εντεινόμενης αστικοποίησης και συγκέντρωσης πληθυσμού (Γλυτσός, 1995: 280). Υπήρχε η πεποίθηση ότι ένα μεγάλο μέρος των αγροτών που θα μετανάστευε θα απασχολούνταν στην αναπτυσσόμενη βιομηχανία. (Ρόμπολης, 1988: 242). Την ίδια περίοδο (τέλη της δεκαετίας του '50) στις αντιλήψεις της εποχής για την οικονομική ανάπτυξη κυριαρχεί διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Προβατά, 2002: 31-33) σύμφωνα με την οποία οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν επένδυση και η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού θα συνέβαλλε στην «...*ανύψωσιν της οικονομικής στάθμης του κοινωνικού συνόλου*» (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003: 192).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959. Στην εισηγητική έκθεση του νομοθετικού διατάγματος (ν.δ.) 3971 για τη γενική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση η μία από τις δύο βασικές αρχές που το διέπουν αφορά την «...*προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας εις όσο το δυνατόν ευρύτερα στρώματα του λαού*», τα οποία ήταν προνόμια των λίγων. Η δεύτερη αρχή, που συνδέεται με την προηγούμενη, αφορά την οργάνωση «...*της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας προς κάλυψιν της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου*» (Μπουζάκης, 2002: 119). Είναι φανερό ότι το «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, δηλαδή την εσωτερική διαφοροποίηση της μέσης βαθμίδας.

Στην ανώτατη εκπαίδευση, ο έλεγχος ροής του μαθητικού πληθυσμού πραγματοποιείται (α) με τους «εισιτήριους διαγωνισμούς» που θεσμοθετούνται με το ν.δ. 1959 (αντί των «εισιτήριων εξετάσεων» που ίσχυαν πριν) και (β) το *numerus clausus*. Η

αύξηση της ζήτησης για πανεπιστημιακή εκπαίδευση καλύπτεται από την αύξηση του αριθμού των εισακτέων, η οποία φαίνεται να οφείλεται στην ίδρυση τμημάτων και σχολών αυτήν την περίοδο.

Το διάστημα 1956/57 έως 1963/64, ο φοιτητικός πληθυσμός σημειώνει σημαντική αύξηση. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 1, ο φοιτητικός πληθυσμός παρουσιάζει κατά μέσο όρο 11,6% αύξηση για κάθε ακαδημαϊκό έτος (ακαδ. έτος), με σχετική σταθερότητα (τ.α.: 8,1%). Η αύξηση αυτή δε ήταν του ίδιου μεγέθους για όλες τις σχολές. Ορισμένες σχολές εμφάνισαν μικρότερη αύξηση (Κοινωνικών Επιστημών, Επ. Αγωγής και Επ. Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού) ή και μείωση (Θεολογικές και Επ. Οικιακής Οικονομίας), ενώ κάποιες άλλες μεγάλη αύξηση (Θετικών Επ. και Οικονομικών Επ.). Οι υπόλοιπες σχολές παρουσίασαν παρόμοια αύξηση με το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού και μάλιστα με σημαντική σταθερότητα για όλα τα ακαδ. έτη. Η αύξηση που παρατηρείται στις Σχ. Οικονομικών Επ. και τις Σχ. Θετικών Επ. ως ένα βαθμό οφείλεται στην προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στις Οικονομικές Σχ. φαίνεται να συνδέεται με τη λειτουργία της Ανώτατης Βιομηχανικής Σχ. Θεσσαλονίκης αλλά και την ανωτατοποίηση της Βιομηχανικής Σχ. Πειραιά (Ευαγγελόπουλος, 1984: 113).

Οι κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες εμφάνισαν παρόμοια αύξηση μ' αυτή του συνολικού πληθυσμού (μ.ό.: από 9,6% έως 12,6%), εκτός των επαγγελματιών διεύθυνσης-διοίκησης, τα οποία αυξάνονται πάρα πολύ (μ.ό.:115,7%), και τους απασχολούμενους στις υπηρεσίες (μ.ό.: 20,1%). Όσο αφορά τη μεταβολή των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στις ανώτατες σχολές, σε γενικές γραμμές θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αυτή ακολουθεί τη μεταβολή του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού και φαίνεται να είναι ακανόνιστη σύμφωνα τις τυπικές αποκλίσεις (πίνακας 1).

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 4, τα 2/3 των φοιτητών (66%) φοιτά σε 4 σχολές: στις Σχ. Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επ. (μ.ό.: 16,2%), στις Σχ. Επ. Υγείας (15,3%), στις Σχ. Οικονομικών Επ. (13,8%) και στις Σχ. Κοινωνικών Επ. (10,7%) με αξιοσημείωτη σταθερότητα όπως προκύπτει από τις τυπικές αποκλίσεις. Αντίθετα, 5 σχολές συγκεντρώνουν μόλις το 1/10 των φοιτητών (9,6%): Θεολογικές Σχ., Σχ. Γεωτεχνικών Επ., Σχ. Καλών Τεχνών, Σχ. Επ. Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, και Σχ. Επ. Οικιακής Οικονομίας. Η σύνθεση αυτή, συνδέεται αφενός με την κοινωνικοοικονομική δομή της χώρας κι αφετέρου με την κοινωνική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την απογραφή του 1961, οι γιατροί αποτελούν το 22,1% και οι νομικοί το 9,1% της ομάδας των ελευθέρων-επιστημονικών επαγγελματιών (Θάνος, 2007: 537). Από την άλλη οι σχολές Οικονομικών Επ. και Κοινωνικών Επ. αποτελούν τους κατεξοχήν τροφοδότες του δημόσιου τομέα, ο οποίος θα συνέβαλε στη σταθεροποίηση των νέων μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία θα «...αποτελούσαν τη σταθερότερη πολιτική βάση του κοινωνικού συστήματος» (Τσουκαλάς, 1987: 89-91).

Οι κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες, όμως, ως προς τη σύνθεσή τους κατά σχολές διαφοροποιούνται με την αντίστοιχη σύνθεση τόσο του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού όσο και μεταξύ τους, γεγονός που αναδεικνύει το ρόλο της εσωτερικής διαφοροποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης στη διατήρηση της κοινωνικής δομής. Συγκεκριμένα, σε σχέση με το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού οι «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες (ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα και επαγγέλματα διοίκησης-διεύθυνσης), οι «μεσαίες» (επαγγέλματα γραφείου και έμποροι-πωλητές) και οι ένοπλες δυνάμεις εκπροσωπούνται με μεγαλύτερα ποσοστά στις λεγόμενες «προνομιούχες» σχολές (Επ. Υγείας, Πολυτεχνικές, κ.λπ.), ενώ στις «μη προνομιούχες» σχολές εκπροσωπούνται με χαμηλότερα ποσοστά (Επ. Αγωγής, Θεολογικές, Γεωτεχνικών Επ. κ.λπ.). Αντίθετα, οι «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες (γεωργοί και εργάτες-τεχνίτες) εκπροσωπούνται με υψηλότερα απ' ότι το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού στις «μη προνομιούχες» σχολές και με χαμηλότερα ποσοστά στις «προνομιούχες» σχολές. Οι απασχολούμενοι στις υπηρεσίες, στις περισσότερες σχολές εκπροσωπούνται με ποσοστό παρόμοιο μ' εκείνο του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού (πίνακας 2).

Μέσοι όροι μεταβολής (%) των απόλυτων αριθμών των φοιτητών κάθε επαγγελματικής ομάδας κατά σχολές για το σύνολο του διαστήματος 1956/57 έως 1963/64

Πίνακας 2

[illegible]

Συνοψίζοντας, το διάστημα 1956/57 έως 1963/64, η ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα αυτήν την περίοδο και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, με τους «εισιτήριους διαγωνισμούς», το «*numerus clausus*» και την εσωτερική διαφοροποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Σ' αυτό το ρόλο επικουρούν (α) οι εισιτήριες εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα των αποκλεισμό πολλών παιδιών από τα λαϊκά στρώματα και (β) η διαφοροποίηση της μέσης εκπαίδευσης με τη θεσμοθέτηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία προορίζονταν, επίσης, για τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα (Μυλωνάς, 1998: 191).

2. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964/65 - 1966/67

Στις αρχές της δεκαετίας του '60 συστηματοποιείται θεωρητικά και εμπειρικά η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία προβάλλεται εμπειρικά από διεθνείς οργανισμούς (Κανελλόπουλος, Μαυρομαράς & Μητράκος, 2003:23). Την ίδια περίοδο, κερδίζει έδαφος η θέση σχετικά με τα κοινωνικά δικαιώματα, η οποία, σε πολιτικό επίπεδο, απολήγει στη θέσπιση του κράτους-πρόνοιας (Κυπριανός, 2004: 262).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και οι αρχές του κράτους-πρόνοιας εκφράστηκαν με σαφήνεια στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Στην εισηγητική έκθεση του ν.δ. 4379/1964 για την εκπαίδευση, αναφέρεται ότι η παιδεία αποτελεί «...*προϋπόθεσιν και εγγύησιν δια την οικονομική ανάπτυξιν της χώρας*» και «...*θεμέλιον και εγγήσεις της αληθούς Δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτήσιν των αγαθών της παιδείας*». Επισημαίνεται ότι «...*χειροτέρα μορφής κοινωνικής ανισότητος δεν υπάρχει από το καθεστώς η παιδεία να αποτελεί προνόμιον των ευπορούντων*». Η οικονομική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων, έτσι ώστε να μη μείνει «...*ελλείψει μορφώσεως ανεκμετάλλετον και αδρανές το πολυτιμότερον κεφάλαιόν του ο άνθρωπος*» (Μπουζάκης, 1999: 79, 89). Στο νομοσχέδιο «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων» τονίζεται ότι η πνευματική και οικονομική πρόοδος θα πραγματοποιηθεί εφόσον «...*αποκτήσωμεν περισσότερους και καλύτερους επιστήμονας*» (Μπουζάκης, 2002:122).

Στο πλαίσιο της συμβολής του εκπαιδευτικού συστήματος στην οικονομική ανάπτυξη ο α' τριετής κύκλος μέσης εκπαίδευσης εκτός από το Γενικό Γυμνάσιο περιλαμβάνει και το Τεχνικό και ο β' τριετής κύκλος, εκτός από το Γενικό Λύκειο, περιλαμβάνει και το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο και τις Σχολές Εξειδίκευσης Τεχνικών. Στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών λαμβάνονται διάφορα μέτρα, όπως η δωρεάν παιδεία, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, η κατάργηση των εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο κ.ά. (Κυρίδης, 1997: 121-123· Μπουζάκης, 2002:124).

Όσο αφορά την ανώτατη εκπαίδευση αλλάζει το σύστημα εισαγωγής (καθιερώνεται το «ακαδημαϊκό απολυτήριο» δύο τύπων), καταργούνται τα δίδακτρα στα πανεπιστήμια και αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών τόσο με την ίδρυση πανεπιστημίων, σχολών και τμημάτων όσο και με την αύξηση του αριθμού των εισακτέων στις υπάρχουσες σχολές και τμήματα. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 13 του νομοσχεδίου «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων» αναφέρεται ότι με το ακαδημαϊκό απολυτήριο «...*δεν λύεται, φυσικά, το μέγα πρόβλημα της παροχής Ανωτάτης Εκπαιδεύσεως εις όλους τους νέους, οι οποίοι επιθυμούν να λάβουν μόρφωσιν πανεπιστημιακού επιπέδου. Τούτο εις όλας τας χώρας του κόσμου είναι σήμερον οξύ και δύναται να λυθή μόνον με την ίδρυσιν και τον εξοπλισμό μεγαλύτερου αριθμού Ανωτάτων Σχολών από τας υπάρχουσας*» και προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημίων στα Γιάννενα, την Κρήτη και την Αθήνα («Αττικό») (Μπουζάκης, 1999: 99 & 2002: 125).

Μέσοι όροι μεταβολής (%) των απόλυτων αριθμών των φοιτητών κάθε επαγγελματικής ομάδας κατά σχολές για το σύνολο του διαστήματος 1964/65 έως 1966/67

	Ελευθέρια		Διοίκησης		Γραφείου		Εμπορ.-Πωλ.		Γεωργοί		Εργάτ.-Τεχν.		Απ. Υπηρ.		Εν.Δυν.		Σύνολο	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Θεολογικές	-13,4	36,7	-25,0	35,4	2,8	3,9	-21,7	7,2	4,0	4,4	2,3	23,8	-24,7	24,0	50,0	70,7	-0,5	9,9
Νομ. Οικ.& Πολ. Επ.	7,4	4,1	11,0	2,7	17,0	1,0	16,6	3,6	11,9	1,3	18,4	0,2	-4,4	17,7	15,9	2,8	13,0	1,2
Επ. Υγείας	7,3	26,4	14,2	6,3	21,6	16,5	15,7	20,3	13,4	27,7	12,4	19,7	16,6	60,4	18,8	25,3	14,4	22,1
Φιλοσοφικές	14,5	4,8	31,8	25,0	30,3	21,7	29,9	6,0	18,2	3,5	20,8	1,2	26,2	32,9	31,3	2,9	24,4	5,3
Θετικών Επ.	11,1	26,1	21,8	21,9	28,9	10,5	17,4	11,0	6,1	13,5	14,0	23,0	14,7	49,3	33,0	48,6	16,1	16,3
Γεωτεχνικών Επ.	23,4	7,3	45,9	81,1	36,4	1,4	31,9	14,3	21,3	9,9	32,0	6,1	39,3	57,6	53,7	1,1	28,5	0,9
Πολυτεχνικές	7,1	24,0	19,9	6,1	18,8	10,3	12,6	13,7	16,1	21,5	9,9	28,0	29,2	67,3	24,1	34,0	12,7	17,1
Οικονομικών Επ.	17,3	2,6	24,5	0,8	26,6	0,6	14,7	6,3	11,5	9,4	15,9	15,2	10,0	33,3	40,5	21,9	17,9	4,2
Κοινωνικών Επ.	20,1	40,7	37,4	34,3	31,5	21,5	30,5	10,9	24,0	37,3	31,3	43,1	25,0	58,3	48,8	65,4	27,0	36,4
Καλών Τεχνών	-6,1	8,6	7,1	10,1	13,2	28,4	7,3	36,8	9,7	8,9	8,3	4,8	-48,3	44,8	-8,3	82,5	8,3	6,0
Επ. Αγωγής	4,6	2,1	-5,7	19,3	-10,7	0,9	0,8	7,3	-1,0	11,4	-7,0	0,9	-27,0	1,3	16,7	23,6	1,4	3,6
Επ. Φυσ. Αγ. & Αθλ.	-3,8	5,4	40,0	56,6	70,5	82,1	50,4	53,6	40,7	42,8	29,9	6,2	39,0	66,0	50,0	70,7	38,5	31,8
Επ. Οικ. Οικ/μίας	-17,3	18,4	-10,0	14,1	-25,7	0,9	2,1	18,3	-14,1	1,4	-5,8	12,5	-29,5	28,9	-40,0	56,6	-11,6	1,1
Σύνολο	9,3	14,8	19,0	2,3	22,9	4,0	17,3	5,8	11,5	13,1	14,9	14,4	9,3	36,3	25,8	18,9	15,8	9,9

Μέσοι όροι ποσοστιαίας σύνθεσης (%) των φοιτητών κάθε επαγγελματικής ομάδας κατά σχολές για το σύνολο του διαστήματος 1964/65 έως 1966/67

[illegible]

Το διάστημα 1964/65 έως 1966/67, ο φοιτητικός πληθυσμός αυξήθηκε κατά μέσο όρο 15,8% (πίνακας 3). Η αύξηση αυτή δεν είναι ομοιόμορφη. Κατά το ακαδ. έτος 1964/65 οι φοιτητές αυξάνονται κατά 22,8%, ενώ το επόμενο (1965/66) κατά 8,8%.

Η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού δεν είναι του ίδιου μεγέθους σε όλες τις σχολές. Ορισμένες σχολές παρουσίασαν μεγαλύτερη αύξηση (Φιλοσοφικές, Γεωτεχνικών Επ., Κοινωνικών Επ. και Επ. Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού) ενώ άλλες μικρότερη αύξηση (Καλών Τεχνών και Επιστημών Αγωγής) ή και μείωση (Επ. Οικιακής Οικονομίας και Θεολογικές). Οι υπόλοιπες σχολές παρουσίασαν παρόμοια αύξηση με το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού. Στην πλειονότητα των σχολών, όπως και στην περίπτωση του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού, η αύξηση που παρατηρείται αφορά κυρίως το ακαδ. έτος 1964/65. Για παράδειγμα, στη Σχ. Κοινωνικών Επ. οι φοιτητές αυξήθηκαν κατά 52,8% το ακαδ. έτος 1964/65 και 1,3% το ακαδ. έτος 1964/65 (πίνακας 3).

Από την αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού επωφελήθηκαν τα επαγγέλματα γραφείου, οι ένοπλες δυνάμεις και τα επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης, τα οποία παρουσίασαν αύξηση μεγαλύτερη απ' αυτή του συνολικού πληθυσμού. Οι εργάτες-τεχνίτες παρουσίασαν αύξηση παρόμοια μ' εκείνη του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού, ενώ τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα, οι απασχολούμενοι στις υπηρεσίες και οι γεωργοί μικρότερη. Αυτή η διαφοροποίηση φαίνεται να συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές της περιόδου. Στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό, η μείωση των γεωργών συνδέεται με την αγροτική έξοδο και η αύξηση των επαγγελματιών γραφείου με τις «...ανάγκες σταθεροποίησης του αστικού καθεστώτος», οι οποίες οδήγησαν στη γοργή οικοδόμηση ενός «ογκώδους» και «υδροκεφαλικού» κρατικού μηχανισμού (Τσουκαλάς, 1987: 131). Η μικρή αύξηση των ελευθέρων-επιστημονικών επαγγελματιών φαίνεται να σχετίζεται με το φαινόμενο της φοιτητικής μετανάστευσης. Οι φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό, αυτήν την περίοδο κατά μ.ό. έχουν αναλογία σε σχέση με τους φοιτητές του εσωτερικού 1:1,80 (Κυρίδης, 1997: 130) και προέρχονται από τις «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999: 65).

Όσον αφορά στην ποσοστιαία σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού αλλά και κάθε κοινωνικο-επαγγελματικής ομάδας κατά σχολές, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 4, αυτήν δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (1956/57 έως 1963/64).

Φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί την επιλεκτική του λειτουργία με σταθερότητα κι αυτήν την περίοδο. Στη μέση εκπαίδευση η μετάθεση ελέγχου ροής του μαθητικού πληθυσμού συνοδεύτηκε από μια πολυεπίπεδη εσωτερική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο ισοσταθμίστηκε από τη δημιουργία ενός δεύτερου σχολικού δικτύου, αυτό της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα που δεν αποκλείονταν πλέον κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, διοχετεύονταν στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Όσοι νέοι από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα κατάφερναν να ξεπεράσουν τα εμπόδια και εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, διοχετεύονταν στις «μη προνομιούχες» σχολές.

3. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1967/68 – 1975/76

Η μεταρρύθμιση του 1964, δέχτηκε μεγάλη αντίδραση και το 1967 με τον αναγκαστικό νόμο 129/1967 της δικτατορικής κυβέρνησης καταργήθηκαν όλες οι καινοτομίες της (9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, δημοτική γλώσσα, κ.λπ.) (Κασσωτάκης, 1986: 23). Το στρατιωτικό καθεστώς, όμως, θα διατηρήσει ορισμένα «φιλολαϊκά» σημεία της μεταρρύθμισης του 1964, όπως η «δωρεάν παιδεία» και η επέκταση του πανεπιστημιακού δικτύου με την ίδρυση νέων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Πυργιωτάκης, 2001: 102). Πράγματι, αυτήν την περίοδο ο φοιτητικός πληθυσμός αυξάνεται κατά μέσο όρο 7,4%, αλλά αυτή η αύξηση όμως δεν αφορά τόσο τις σχολές όπου ιδρύονται νέα τμήματα ή αντίστοιχες σχολές σε διάφορα Α.Ε.Ι. Για παράδειγμα, στις Σχολές Θετικών Επ. παρόλο που δημιουργούνται τμήματα Βιολογίας και Γεωλογίας στα Πανεπιστήμια Αθηνών και

Θεσσαλονίκης, καθώς και Σχολές Θετικών Επ. στα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων και Πατρών (Θάνος, 2007: 291-297), η αύξηση των φοιτητών σ' αυτές τις σχολές είναι αντίστοιχη με την αύξηση του συνολικού πληθυσμού (μ.ό. 7,5%). Οι Σχολές που παρουσιάζουν μεγαλύτερη αύξηση από το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού είναι οι Θεολογικές Σχ., οι Σχ. Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επ. και οι Φιλοσοφικές (μ.ό.: 13,1%, 9,9% και 12,8% αντίστοιχα) (πίνακας 5). Η αύξηση στις σχολές αυτές, εκτός από τις Θεολογικές, φαίνεται να συνδέεται με εσωτερικές δομικές μεταβολές των σχολών, γεγονός που δημιουργήσε τη δυνατότητα αύξησης των εισακτέων στα τμήματά τους. Για παράδειγμα, στις Φιλοσοφικές Σχολές τα τμήματα διασπώνται σε επιμέρους τμήματα: το Τμήμα Φιλολογίας σε Τμήματα Γλωσσολογίας, Κλασικών Σπουδών και Βυζαντινών & Νεοελληνικών Σπουδών, το Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας σε τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας & Τέχνης. Το ίδιο παρατηρείται και στις Σχολές Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επ. (Θάνος, 2007: 272-276, 283-291).

Φαίνεται λοιπόν ότι η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στην ανώτατη εκπαίδευση δεν συνδέεται άμεσα με τους παραγωγικούς τομείς, όπως θεωρούνταν ο πρωτογενής και ο δευτερογενής τομέας (Παπαηλίας, 1995: 150, 161). Οι μόνες πανεπιστημιακές σχολές που συνδέονται με τον πρωτογενή τομέα είναι οι Σχ. Γεωτεχνικών Επ. και με το δευτερογενή τομέα οι Πολυτεχνικές Σχολές και ορισμένα πανεπιστημιακά τμήματα (Πεσμαζόγλου, 1987). Παρόλο, όμως, που ο πρωτογενής τομέας εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε ορισμένα μεγέθη της οικονομίας όπως η απασχόληση, στις Σχ. Γεωτεχνικών Επ., όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 6, φοιτά κατά μέσο όρο μόνο το 3,8% των φοιτητών της εξεταζόμενης περιόδου. Επίσης, στις Πολυτεχνικές Σχ. που φαίνεται να συνδέονται με το δευτερογενή τομέα παραγωγής φοιτά κατά μέσο όρο το 8,1% του φοιτητικού πληθυσμού.

Η εξέλιξη αυτή δεν είναι άσχετη με τη δομή της ελληνικής οικονομίας. Τόσο ο πρωτογενής, όσο και ο δευτερογενής τομέας παραγωγής στηρίζονται στον παραδοσιακό τρόπο παραγωγής ο οποίος χαρακτηρίζεται για τη χαμηλή τεχνογνωσία του. Η δε σημαντική ανάπτυξη της μεταποίησης που πραγματοποιείται κατά τη δεκαετία του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70 είναι έντασης κεφαλαίου. Το κεφάλαιο, όμως, δεν παράγεται στην Ελλάδα, αλλά εισάγεται από το εξωτερικό και μαζί μ' αυτό και η τεχνογνωσία του. Έτσι, η ανάπτυξη της μεταποίησης δεν βοήθησε και στην ανάπτυξη των μηχανολογικών κλάδων και των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων (Χασσίδ, 1995: 388). Η αύξηση της απασχόλησης στο δευτερογενή τομέα οφείλεται κυρίως στις κατασκευές και όχι στη μεταποίηση (Αντωνοπούλου, 1991: 232-235). Κατά συνέπεια, το κύριο βάρος απορρόφησης των πτυχιούχων ανώτατων σχολών επωμίζεται ο τριτογενής τομέας. Όμως, και στην περίπτωση του τριτογενή η επέκταση πραγματοποιήθηκε σε παραδοσιακές υπηρεσίες (Πετμεζάς, 1980: 118-129), οι οποίες επανδρώθηκαν από πτυχιούχους των λεγόμενων «μαζικών» σχολών, χωρίς εξειδικευμένο προσανατολισμό. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο τομέας των υπηρεσιών απορροφά το 87,6% των πτυχιούχων ορισμένων ΑΕΙ, όπως είναι η Α.Σ.Ο.Ε.Ε., οι Βιομηχανικές Σχολές και η Πάντειος (Πεσμαζόγλου, 1987: 195, 395, 435).

Η Διεθνής Τράπεζα αναφέρει ότι «...το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της εξειδίκευσης της οικονομίας» και γι' αυτό θα προωθήσει την ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με την ίδρυση των Κέντρων Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.) το 1970 (Πεσμαζόγλου, 1987: 244). Η δικτατορική κυβέρνηση που μαζί με τη κατάργηση της μεταρρύθμισης του 1964 κατήργησε και τα νομοσχέδια για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, υπέγραψε μια σειρά από συμβάσεις για την ίδρυση των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. (Μπουζάκης, 2002: 134-135). Στόχος της τριτοβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκτός από την παραγωγή ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, είναι η απορρόφηση της ζήτησης για εκπαίδευση, κυρίως των νέων από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 58-59). Πράγματι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα ερευνών στα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. φοιτούν κυρίως φοιτητές από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα (Panayiotopoulos, 2000).

Μέσοι όροι μεταβολής (%) των απόλυτων αριθμών των φοιτητών κάθε επαγγελματικής ομάδας κατά σχολές για το σύνολο του διαστήματος 1967/68 έως 1975/76

Πίνακας 6

[illegible]

Στην ανώτατη εκπαίδευση, οι σχολές διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών τους. Στις «προνομιούχες» σχολές (Επ. Υγείας, Πολυτεχνικές και Καλών Τεχνών) εκπροσωπούνται με υψηλότερο κατά μ.ό. ποσοστό απ' ότι στο σύνολο του πληθυσμού οι «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες, ενώ στις «μη προνομιούχες» σχολές (Θεολογικές, Επ. Αγωγής, Κοινωνικών Επ., Επ. Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού και Οικιακής Οικονομίας) εκπροσωπούνται με υψηλότερο ποσοστό οι «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες.

Συνοψίζοντας, αυτήν την περίοδο η τριτοβάθμια εκπαίδευση επιτελεί τη λειτουργία της ειδικεύσεως με τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. και τις ανώτατες επαγγελματικές σχολές. Τις λειτουργίες της επιλογής και της αναπαραγωγής τις επιτελεί με δύο τρόπους: α) Με τον έλεγχο ροής του μαθητικού πληθυσμού από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των εισιτηρίων διαγωνισμών, οι οποίοι επανέρχονται ως σύστημα εισαγωγής, και του *numerus clausus* (κάθετη διάσταση της επιλογής). β) Με την εσωτερική διαφοροποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ανώτερη και ανώτατη και της ανώτατης εκπαίδευσης σε «προνομιούχες» και «μη προνομιούχες» σχολές (οριζόντια διάσταση της επιλογής).

4. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1976/77 – 1980/81

Μετά την πτώση της δικτατορίας, βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας ήταν η στροφή των μαθητών στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο και τεχνικές-επαγγελματικές σχολές) όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.) (Μπουζάκης, 2002: 139). Καθώς καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, το βάρος της επιλογής μετατίθεται στο β' κύκλο της μέσης εκπαίδευσης (λύκειο) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο έλεγχος της ροής των μαθητών και η επιλεκτική κοινωνική λειτουργία του σχολείου πραγματοποιείται κυρίως με την οριζόντια διαφοροποίηση της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία στην πραγματικότητα είναι κάθετη. Στόχος της δημιουργίας δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκτός από την παραγωγή ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, αποτελεί η απορρόφηση της ζήτησης για εκπαίδευση, κυρίως των νέων από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 58-59• Κυπριανός, 2004: 293, κ.ά.). Ο εισηγητής του νόμου για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση είχε διατυπώσει αποκαλυπτικά όχι μόνο την ανισότητα των δύο τύπων λυκείου, αλλά και την προσπάθεια απόκρυψής της: «...οι αποφοιτώντες από την κατωτέραν επαγγελματικήν εκπαίδευσιν θα δύνανται να φοιτήσουν εις την μέσην επαγγελματικήν σχολήν, η οποία σχολή δια λόγους κυρίως ψυχολογικούς θα επρότεινα, κ. Υπουργέ, να ονομαστεί Τεχνικόν Λύκειον... Είναι ένας ψυχολογικός λόγος, ώστε οι ακολουθούντες την τεχνικήν και επαγγελματικήν εκπαίδευσιν να νομίζουν ότι ακολουθούν ανωτέραν μέσην επαγγελματικήν σχολήν» (Ηλιού, 1986: 48-49). Στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. «προστάτευσαν» τον «ελιτισμό» των πανεπιστημίων. Έτσι, έγινε εφικτό η πανεπιστημιακή εκπαίδευση να συνεχίσει να καλύπτει τις ανάγκες της επιλεκτικής φοίτησης, δηλαδή να εξασφαλίζει τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ, ταυτόχρονα, το σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης «διασφάλιζε» σε κάποιο βαθμό την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδου, 1997: 9397, 107-108).

Το εισαγωγικό σύστημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλάζει το 1980 με το νόμο 1035/1980. Οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ονομάζονται «Πανελλήνιες Εξετάσεις». Το ακαδ. έτος 1980/81, τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν τα επαγγέλματα γραφείου και τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα (2,7 και 2,6 αντίστοιχα). Ακολουθούν με σημαντική διαφορά οι έμποροι-πωλητές (1,5) και οι απασχολούμενοι στις υπηρεσίες (1,2). Οι υπόλοιπες κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες έχουν χαμηλές πιθανότητες εισαγωγής: οι τεχνίτες-εργάτες 0,8, οι γεωργοί 0,5 και τα επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης 0,3 (Θάνος, 2007: 339). Φαίνεται ότι η κοινωνικο-επαγγελματική ομάδα η οποία ωφελείται από τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές είναι τα επαγγέλματα

γραφείου. Το γεγονός αυτό συνδέεται αφενός με την μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου με τον ιδιαίτερο ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ειδικότερα, η διεύρυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την πρόσβαση κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων που μέχρι τότε ήταν αποκλεισμένες από τη βαθμίδα αυτή. Οι κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες (κυρίως επαγγέλματα γραφείου), που μέχρι τότε χρησιμοποιούσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την κοινωνική τους αναπαραγωγή, έπρεπε μετά τη διεύρυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διατηρήσουν τις εκπαιδευτικές τους αποστάσεις, με αποτέλεσμα να εντατικοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες και να αυξήσουν τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Από την άλλη το γεγονός ότι οι ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες δεν παρουσιάζουν τις υψηλότερες πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση (τα επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης έχουν τις χαμηλότερες πιθανότητες), θα μπορούσε να οδηγήσει στην άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα βαθμό είναι δημοκρατικό. Σύμφωνα με την Α. Φραγκουδάκη (1985: 190), η εικόνα αυτή συνδέεται με τη λειτουργία ορισμένων σχολών και Α.Ε.Ι., τα οποία με τα πτυχία που απονέμουν «διορθώνουν» τις ανεπάρκειες της μέσης εκπαίδευσης. Πράγματι, όπως προκύπτει και από τα στοιχεία του πίνακα 8, για το διάστημα 1976/77 έως 1980/81, οι «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες εκπροσωπούνται στις «προνομιούχες» σχολές κατά μέσο όρο με μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού και στις «μη προνομιούχες» με χαμηλότερο ποσοστό. Αντίθετα, οι «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες εκπροσωπούνται στις «προνομιούχες» σχολές με χαμηλότερο κατά μέσο όρο ποσοστό από το αντίστοιχο του συνολικού πληθυσμού, ενώ στις «μη προνομιούχες» σχολές με υψηλότερο. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 8, το 50% του συνόλου των φοιτητών φοιτά σε τρεις σχολές: Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επ., Θετικών Επ. και Οικονομικών Επ. Την τάση αυτή ακολουθούν όλες οι κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες εκτός από τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα, τις ένοπλες δυνάμεις (Σχ. Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επ., Σχ. Επ. Υγείας και Πολυτεχνικές Σχ.) και τα επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης (Σχ. Νομικών, Οικονομικών & Πολιτικών Επ., Πολυτεχνικές Σχ. και Σχ. Οικονομικών Επ.).

Ο φοιτητικός πληθυσμός αυτήν τη περίοδο σημειώνει μείωση κατά μ.ό. -3,3%. Η μείωση αυτή παρατηρείται στις σχολές που απορροφούν υψηλό ποσοστό φοιτητών (πίνακας 7) και συνδέεται με την οικονομική κρίση που κάνει την εμφάνισή της από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Κυπριανός, 2004: 290).

Κατά την περίοδο 1976/77 έως 1980/81, η τριτοβάθμια εκπαίδευση επιτελεί τις κοινωνικές της λειτουργίες (ειδίκευση, επιλογή και αναπαραγωγή) με τον ίδιο τρόπο που τις επιτέλεσε και την προηγούμενη περίοδο: α) με το εισαγωγικό σύστημα εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, β) το *numerus clausus*, γ) την εσωτερική διαφοροποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ανώτερη και ανώτατη, και δ) την εσωτερική διαφοροποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης σε «προνομιούχες» και «μη προνομιούχες» σχολές. Προηγουμένως, στη μέση εκπαίδευση, οι μαθητές έχουν υποστεί μια σειρά ελέγχων, οι οποίοι αφορούν τον έλεγχο ροής του μαθητικού πληθυσμού από το γυμνάσιο στο λύκειο (καθιέρωση εισαγωγικών εξετάσεων) και το διαχωρισμό του λυκείου σε διάφορους τύπους.

5. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1981/82 -1997/98

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και ιδιαίτερα μετά την πρώτη πετρελαϊκή κρίση του 1973, οι επιδόσεις της οικονομίας άρχισαν να περιορίζονται. Οι ρυθμοί, όμως, μεγέθυνσης διατηρήθηκαν κατά μέσο όρο σε επίπεδα υψηλότερα του μέσου όρου του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και μόλις μετά τη δεύτερη πετρελαϊκή κρίση του 1979 άρχισαν να κάμπτονται δραματικά (Γεωργακόπουλος, 1995: 86). Στη δεκαετία του '80, η οικονομία της χώρας εισήλθε σε μια φάση σχεδόν πλήρους οικονομικής στασιμότητας, η οποία, με εξαίρεση κάποια έτη, διατηρήθηκε έως τα τέλη της εξεταζόμενης περιόδου (Γλυτσός, 1995: 281). Ο τριτογενής τομέας είναι ο μόνος που δημιουργεί νέες θέσεις εργασίας, οι οποίες στην πλειονότητά τους καλύπτονται από πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης (Οικονόμου, κ.ά., 2002: 158). Αυτό οφείλεται στην προώθηση θεσμών του

Μέσοι όροι μεταβολής (%) των απόλυτων αριθμών των φοιτητών κάθε επαγγελματικής ομάδας κατά σχολές για το σύνολο του διαστήματος 1976/77 έως 1980/81

Πίνακας 8

[illegible]

κράτους-πρόνοιας από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., η οποία οδήγησε στη δημιουργία θέσεων απασχόλησης (Μπουζάκης, 1999: 31). Μάλιστα, για την απασχόληση των αποφοίτων οι κυβερνήσεις προβαίνουν σε προσλήψεις με αποτέλεσμα την αύξηση του δημοσίου χρέους (Γλυτσός, 1995: 311). Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα οικονομικά προβλήματα συσσωρεύονται και ο δημόσιος τομέας δεν μπορεί να εκπληρώσει τον προηγούμενο ρόλο, αυτόν της απορρόφησης των πτυχιούχων (Καζάκος, 2002: 437).

Η οικονομική κρίση είχε ως αποτέλεσμα, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, την αμφισβήτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και, ειδικότερα, της συμβολής της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Κανελλόπουλος, κ.ά., 2003: 26).

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981-1985, καθώς πραγματοποιείται την περίοδο που αρχίζει η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εξακολουθούν να αποτελούν βασικοί στόχοι της (Μπουζάκης, 1999: 33). Προς αυτήν την κατεύθυνση προωθούνται διάφορα μέτρα όπως η αναβάθμιση της ανώτερης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (κατάργηση των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. και θεσμοθέτηση των Τ.Ε.Ι.), η κατάργηση του ελέγχου ροής του μαθητικού πληθυσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αλλαγή του εξεταστικού συστήματος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αύξηση του αριθμού των εισακτέων στα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι., κ.ά. (Μπουζάκης, 2002: 151-157).

Κατά την περίοδο 1984/85 έως 1997/98, παρά την αύξηση των πανεπιστημιακών τμημάτων αλλά και ιδρυμάτων, ο συνολικός φοιτητικός πληθυσμός των Α.Ε.Ι. παρουσιάζει μικρή αύξηση (μ.ό. 2,7%), η οποία, όπως προκύπτει από την τυπική απόκλιση είναι ακανόνιστη (τ.α. 8,4%). Η διεύρυνση του φοιτητικού πληθυσμού αφορά τα Τ.Ε.Ι. (Σιάνου-Κύργιου: 2005: 71-75). Για την αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού κατά σχολές, δεν υπάρχει σαφής εικόνα, εφόσον ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών (μ.ό. 19,4%) δεν μπορεί να ταξινομηθεί σε κάποια σχολή, λόγω του τρόπου ταξινόμησης των στοιχείων από την Ε.Σ.Υ.Ε. Όσον αφορά στις κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες, τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα και τα επαγγέλματα γραφείου εμφανίζουν μεγαλύτερη αύξηση σε σχέση με την αύξηση του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού (μ.ό. 8,0% και 6,0% αντίστοιχα), οι ένοπλες δυνάμεις και οι εργάτες-τεχνίτες περίπου ίδια με το σύνολο των φοιτητών (μ.ό. 2,7% και 2,1% αντίστοιχα), τα επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης, οι έμποροι-πωλητές και οι απασχολούμενοι στις υπηρεσίες μικρότερη αύξηση (μ.ό. 1,2%, 1,6% και 1,1% αντίστοιχα), ενώ οι γεωργοί παρουσίασαν μείωση (μ.ό. -4,7%) (πίνακας 9). Η εξέλιξη αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέεται με αντίστοιχες μεταβολές στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό (π.χ. γεωργοί) και σε άλλες περιπτώσεις με την αύξηση των ευκαιριών στην ανώτατη εκπαίδευση (π.χ. επαγγέλματα γραφείου).

Πίνακας 9

Μέσοι όροι μεταβολής (%) των απόλυτων αριθμών των φοιτητών κατά επαγγελματικές ομάδες για το σύνολο του διαστήματος 1984/85 έως 1997/98

Ομάδες επαγγελμάτων	μ.ό. μεταβολής (%)	τ.α. (%)
Ελευθέρια-Επιστημονικά Επ.	8,0	6,3
Επ. Διεύθυνσης-Διοίκησης	1,2	24,6
Επ. Γραφείου	6,0	14,0
Έμποροι-Πωλητές	1,6	12,4
Γεωργοί	-4,7	17,0
Εργάτες-Τεχνίτες	2,1	11,6
Απασχολούμενοι στις υπηρεσίες	1,1	14,9
Ένοπλες Δυνάμεις	2,7	17,4
Σύνολο	2,7	8,4

Από τις πιθανότητες εισαγωγής των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης και κατά σχολή προκύπτει ότι η ανώτατη εκπαίδευση επιτελεί την λειτουργία της κοινωνικής αναπαραγωγής όχι τόσο μέσω της μετάβασης από τη

δευτεροβάθμια στην ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο μέσω της εσωτερικής διαφοροποίησής της. Για παράδειγμα, τα επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης ενώ έχουν τις λιγότερες πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, έχουν υψηλές πιθανότητες εισαγωγής στις «προνομιούχες» σχολές (Θάνος, 2007).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή φαίνεται να μετασχηματίζεται. Επιχειρείται μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας, αλλά και της καταπολέμησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα οργανώνονται και λειτουργούν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, τα οποία παρουσιάζουν αλματώδη αύξηση (Κυπριανός, 2004: 299, 325-329). Κατά συνέπεια, με τη μαζικοποίηση του προπτυχιακού κύκλου σπουδών, ο ρόλος της κοινωνικής διατήρησης και αναπαραγωγής μετατίθεται στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (Σιάνου-Κύργιου: 2005: 62). Οι τάσεις αυτές εκφράζονται στη μεταρρύθμιση του 1997.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου (1956-1998), όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θέτουν μεταξύ των βασικών τους επιδιώξεων τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η οικονομική ανάπτυξη συνδέθηκε με την ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η κοινωνική δικαιοσύνη με τη μορφή εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών συνδέθηκε με μια σειρά μέτρων (π.χ. δωρεάν παιδεία, δημοτική γλώσσα, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, κ.λπ.) και κυρίως με τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι στόχοι αυτοί, όμως, φαίνεται ότι δεν επιτεύχθηκαν:

- Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση δεν συνέβαλε στην οικονομική ανάπτυξη, γιατί φαίνεται ότι δεν χρειάστηκε, ή χρειάστηκε πολύ λίγο. Όλοι οι τομείς παραγωγής, ακόμα και ο τριτογενής, χρησιμοποίησαν παραδοσιακούς τρόπους παραγωγής, οι οποίοι χαρακτηρίζονται για τη μικρή τεχνογνωσία τους. Ακόμα κι όταν στη χώρα μας αναπτύχθηκε η βαριά βιομηχανία, αυτή ήταν έντασης κεφαλαίου και εισήγαγε την απαιτούμενη τεχνογνωσία. Οι ανώτατες σχολές που συνδέονται με τον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα παραγωγής είναι ελάχιστες (Σχ. Γεωτεχνικών Επ. και Πολυτεχνικές Σχ.) και απορροφούν μικρό ποσοστό φοιτητών.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα η ανώτατη εκπαίδευση επιτέλεσε τις κοινωνικές λειτουργίες της επιλογής, της ειδίκευσης και της αναπαραγωγής κυρίως μέσω της εσωτερικής διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών βαθμίδων αλλά και κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη.
- Καθοριστικό ρόλο στην εσωτερική διαφοροποίηση των βαθμίδων διαδραμάτισε η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση.
- Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνέβαλλαν στο μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί τις λειτουργίες της επιλογής, της ειδίκευσης και της αναπαραγωγής. Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μετασχηματισμού αποτελούν α) η μετάθεση της επιλογής από τη μια βαθμίδα στην επόμενη και β) η εσωτερική διαφοροποίηση, τα οποία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Σε αρκετές περιπτώσεις η μετάθεση της επιλογής σε επόμενη βαθμίδα συνοδευόταν από εσωτερική διαφοροποίηση της βαθμίδας. Επίσης, η διεύρυνση της συμμετοχής σε μια βαθμίδα συνοδευόταν πάντοτε από την ενδυνάμωση της εσωτερικής διαφοροποίησής της ή/και την εσωτερική διαφοροποίηση της επόμενης βαθμίδας, μέσα από ένα πολυεπίπεδο δίκτυο επιλογών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνοπούλου, Σ. (1991). *Ο μεταπολεμικός μετασχηματισμός της ελληνικής οικονομίας και το οικιστικό φαινόμενο: 1950-1980*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Γλυτσός, Ν. (1995). Ανθρώπινο κεφάλαιο. Στο Α. Κιντής (Επιμ.), 2004: *Η ελληνική κοινωνία στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Ιονική Τράπεζα, 275-332.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση, τόμος β': 20^{ος} αι..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιού, Μ. (1986). Οι αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976: αναλυτικό διάγραμμα. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Π. Κρήτης, 45-49.
- Θάνος, Θ. (2007). Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο [διδακτορική διατριβή]. Ρέθυμνο: Τμ. Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Καζάκος, Π. (2002). *Ανάμεσα σε κράτος και αγορά: οικονομία και οικονομική πολιτική στη μεταπολεμική Ελλάδα: 1944-2000* (γ' έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Κανελλόπουλος, Κ., Μαυρομαράς, Κ. & Μητράκος, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας: Μελέτες 50*. Αθήνα: Κ.Ε.Π.Ε.
- Κασίμης, Χ. & Παπαδόπουλος, Γ. (1999). Η διατήρηση της οικογενειακής γεωργίας και η καπιταλιστική ανάπτυξη της γεωργίας στην Ελλάδα: μια κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο Χ. Κασίμης & Ν. Λουλούδης (Επιμ.), *Η ελληνική αγροτική κοινωνία στο τέλος του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. & Πλέθρον, 85-114.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986). Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Π. Κρήτης, 20-24.
- Κιντής, Α. (1995). Μεταποιητική βιομηχανία: επιδόσεις, κρίση, προοπτικές(;) Στο Α. Κιντής (Επιμ.), 2004: *Η ελληνική κοινωνία στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Ιονική Τράπεζα, 527-588.
- Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη Γ. (1997). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις - τόμος Ι: Μέθοδος, κοινωνικά υποκείμενα, ιεράρχηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, Κοινωνιολογική Ανάλυση* (β' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). Κοινωνική αλλαγή 1949-1974: η κοινωνιολογική οπτική του ιστορικού φαινομένου. Στην εγκυκλοπαίδεια *Ιστορία του νέου ελληνισμού (1770-2000) – τόμος 9^{ος}: Νικητές και ηττημένοι (1949-1974): νέοι ελληνικοί προσανατολισμοί: ανασυγκρότηση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 181-196.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση - τόμος β': Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες: 1959-1964-1976/77-1985*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)* (ε' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης: συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονόμου, Δ., Πετράκος, Γ., Πλαγιάς, Π. & Ψυχάρης Ι. (2002). *Πανεπιστήμιο και αγορά εργασίας. Προσφορά, ζήτηση και προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων των ελληνικών Α.Ε.Ι.: Οριζόντια Δικτύωση Γραφείων Διασύνδεσης Ελληνικών Α.Ε.Ι.* Βόλος: Γραφείο Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας & Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Παπαηλίας, Θ. (1996). *Ελληνική Οικονομία (1948-1995): μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Αγροτική Τράπεζα Ελλάδος.

- Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J.-Cl. Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα: το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πετμεζάς, Μ. (1991). Υπηρεσίες και οικονομική ανάπτυξη. Στο Εταιρεία Οικονομολόγων Θεσσαλονίκης (Οργάνωση), *Η ελληνική οικονομία μπροστά στη δεκαετία του 1990*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α. Σάκκουλας, 113-140.
- Προβατά, Α. (2002). *Ιδεολογικά ρεύματα, πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1950-1965): ο «λόγος» για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα, Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Panayotopoulos, N. (2000). Oppositions sociales et oppositions scolaires: les cas du systeme d' enseignement superier grec. *Regards Sociologiques*. 19, 57-74.
- Ρόμπολης, Σ. (1988). Οικονομική διάρθρωση και μεταναστευτικές κινήσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα. Στο Γαλλοελληνικός επιστημονικός και τεχνικός σύνδεσμος (Οργάνωση), *Ο αγροτικός κόσμος στο μεσογειακό χώρο*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.-Κ.Ν.Ε./Ε.Ι.Ε, 238-248.
- Σαμαράς, Γ. (1986). *Κράτος και κεφάλαιο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1981). *Η ελληνική τραγωδία: από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*. Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χασσίδ, Ι. (1995). Ξένες επενδύσεις και ξένες επιχειρήσεις στην Ελλάδα. Στο Α. Κιντής (Επιμ.), *2004: Η ελληνική κοινωνία στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Ιονική Τράπεζα, 373-410.

Η ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΙΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ:

Μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης ή αδικίας;

Καθηγητής Χρήστος Θεοφιλίδης,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

*Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα
από την ίση μεταχείριση των άνισων ανθρώπων*
Thomas Jefferson



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με βάση τη λογική ότι οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζονται τόσο με την ανέλιξη του ατόμου όσο και την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας, οι αρμόδιοι φορείς της Κυπριακής Δημοκρατίας υιοθέτησαν από το 1996 σύστημα κρατικής επιδότησης των φοιτητικών σπουδών, το οποίο έχει γνωρίσματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Το σύστημα αυτό έχει διευρύνει σταδιακά τον κύκλο δικαιούχων, διαφοροποιεί το ύψος της χορηγίας για φοιτητές εσωτερικού και εξωτερικού που καταβάλλουν δίδακτρα καθώς και για φοιτητές με ειδικές ανάγκες ή που προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες· διαλαμβάνει, επίσης, παράταση της διάρκειας επιδότησης για λόγους υγείας ή για λόγους ανεξάρτητους της θέλησης των φοιτητών

Παρά τα πιο πάνω στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης που έχει το σύστημα κρατικής επιδότησης των φοιτητών, εξακολουθεί να παραμένει κοινωνικά άδικο εξαιτίας της γενικής και αδιαφοροποίητης επιχορήγησης πάνω στην οποία στηρίζεται. Συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα δικαιούχων παρέχεται το ίδιο ύψος επιδότησης ανεξάρτητα από το κοινωνιοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Ένα μικτό σύστημα ιδιωτικής και κρατικής επιδότησης των φοιτητικών σπουδών θα ήταν κοινωνικά δικαιότερο. Ένα τέτοιο σύστημα θα μπορούσε να αποτελείται από τέσσερις πρόνοιες: (α) οι φοιτητές εύπορων οικογενειών να χρηματοδοτούν οι ίδιοι τις σπουδές τους, (β) να υπάρχει σύστημα υποτροφιών με κριτήρια την επίδοση και την οικονομική ευρωστία, (γ) να υπάρχει δυνατότητα χαμηλότοκων σπουδαστικών δανείων με μακροχρόνια περίοδο αποπληρωμής και (δ) να υπάρχει κρατική επιδότηση των φοιτητών που προέρχονται από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις.

ABSTRACT

Based on the rationale that higher education contributes both to the individual advancement and the societal economic, social and cultural development, the Cyprus Government has adopted since 1996 a system of student allowance, as well as of other provisions, which compares favourably to social justice criteria. Specifically, (a) the system has been expanded gradually to include all people who qualify for allowance, (b) it provides differential allowance for students who study either in Cyprus or abroad and who pay fees as well for students with special needs or who belong to families with three or more children, and (c) it provides extended allowance for medical reasons as well as for students who are delayed to graduate for reasons beyond their will.

Despite the above qualities of social justice, the system of public support for tertiary education remains unjust because of a uniform and undifferentiated student allowance. All

students who belong to the same group enjoy the same annual allowance irrespective of the family socioeconomic status.

A mixed system of private and public support for tertiary education will be more appropriate and will reflect social justice to a greater extent than the existing one. Such a system might be comprised of the following four elements: (a) students coming from rich families will have to cover all the cost for their tertiary education (b) a system of grants will be available for extremely capable but poor students, (c) a system of student loans with low interest rate will be available, and (c) students coming from poor families will have public support for their tertiary education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μολονότι η προώθηση του αλφαριθμητισμού στην Κύπρο ήταν μόνιμη ατομική και κοινωνική επιδίωξη¹, η Κύπρος αξιώθηκε να ιδρύσει το πρώτο πανεπιστήμιό της νομοθετικά το 1989 και λειτουργικά το Σεπτέμβριο 1992². Τέσσερα χρόνια μετά τη λειτουργία του Πανεπιστημίου Κύπρου εισήχθη επίσημα ο θεσμός της φοιτητικής χορηγίας, αρχικά για τους φοιτητές του εξωτερικού και τρία χρόνια αργότερα για τους φοιτητές εσωτερικού που φοιτούσαν σε δημόσιες σχολές, οι οποίοι, σημειωτέον, δεν πλήρωναν δίδακτρα. Εστιάζω λοιπόν την προσοχή μου στη φοιτητική χορηγία και εξετάζω κατά πόσο αυτή, όπως εφαρμόστηκε, και εξακολουθεί να εφαρμόζεται, στην Κυπριακή Δημοκρατία, αποτελεί μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η ανάλυσή μου αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφω σύντομα το ιστορικό της φοιτητικής χορηγίας και αναλύω το σκεπτικό πάνω στο οποίο αυτή στηρίζεται. Στο δεύτερο μέρος εξετάζω τις λεπτομέρειες της φοιτητικής χορηγίας και την προοδευτική μετεξέλιξή της μέσα από αλληλέγγυες τροποποιήσεις του βασικού νόμου, έτσι ώστε αυτή να γίνει κοινωνικά δικαιότερη³.

Κάνω μια παρένθεση για να εξηγήσω ότι η ενασχόλησή μου με το παραπάνω θέμα δεν είναι τυχαία. Πρώτα και κύρια, το θέμα της φοιτητικής χορηγίας έχει οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις· είναι ζωτικό θέμα γιατί για μια μερίδα φοιτητών είναι ενδεχόμενο να επέχει θέση εισιτηρίου για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και γιατί άπτεται της κοινωνικής πολιτικής του κράτους. Έπειτα, στην περίπτωση της Κύπρου, η φοιτητική χορηγία αφορά πολλούς δικαιούχους και συνεπάγεται μεγάλη δαπάνη. Στη δωδεκαετία 1996-2008 η λειτουργία του θεσμού επηρέασε κατά μέσο όρο 20894 δικαιούχους ετησίως και η ετήσια δαπάνη ανήλθε, κατά μέσο όρο, σε 25,5 εκατομμύρια λίρες. Το τελευταίο δεν αποτελεί έκπληξη, βέβαια, αφού τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στο

¹ Ο Π. Περσιάνης χρησιμοποιεί τη φράση «όνειδος αλφαριθμητισμού» για να περιγράψει τη θετική στάση των Κυπρίων έναντι της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο ίδιος διευκρινίζει ότι στην κοινή αντίληψη των Κυπρίων επικρατούσε παραδοσιακά η άποψη ότι «η εθνική ευφυΐα ήταν ο πλέον πολύτιμος εθνικός πόρος» (σ. 264). Βλέπε Περσιάνης, Π. *Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg, 2005. Σχεδόν δυο αιώνες προηγουμένως ο εθνομάρτυρας της Κύπρου Αρχιεπίσκοπος Κυπριανός ήθελε να πολεμήσει τον «αυχμό παιδείας» που επικρατούσε στο νησί ιδρύοντας το πρώτο ελληνικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η δεδηλωμένη αγάπη και εκτίμηση των Κυπρίων προς την παιδεία εμφανίζεται και από το γεγονός ότι ήδη το 1937 φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 189 Ελληνοκύπριοι, ενώ το ακαδημαϊκό έτος 1980/81, δηλαδή περίπου δέκα χρόνια πριν την έναρξη λειτουργίας του πρώτου δημόσιου πανεπιστημίου στην Κύπρο, ο αριθμός των Κυπρίων φοιτητών του εξωτερικού ανερχόταν σε 11.900 (βλέπε Χρ. Θεοφιλίδης. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο από την εποχή της ανεξαρτησίας (1960) μέχρι σήμερα: χαρτογράφηση του τοπίου. Στο *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης: Πρακτικά του 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης* (Επ/της Σ. Μπουζάκης). Αθήνα: Gutenberg, 2006, σσ. 95-112.

² Για τους λόγους καθυστέρησης ίδρυσης πανεπιστημίου στην Κύπρο βλέπε: Θεοφιλίδης, Χρ., στο ίδιο, σ. 98-102.

³ Στην προετοιμασία της μελέτης μου είχα τη βοήθεια των λειτουργών του Τμήματος Χορηγιών του Υπουργείου Οικονομικών, τους οποίους ευχαριστώ θερμά.

διεθνή χώρο το κόστος σπουδών έχει αυξηθεί κατά την τελευταία δεκαετία και το κόστος αυτό επωμίζεται τόσο ο δημόσιος όσο και ο ιδιωτικός τομέας⁴.

Στόχος μου είναι να απαντήσω τρία ερωτήματα: Πρέπει το κράτος να αναλαμβάνει μέρος του κόστους σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Πώς κατανέμεται η κρατική χορηγία στους δικαιούχους στην Κυπριακή Δημοκρατία; Αποβαίνει πράγματι μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης ο τρόπος με τον οποίο κατανέμεται η κρατική χορηγία για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Θα απαντήσω σύντομα το πρώτο ερώτημα και λεπτομερέστερα τα άλλα δύο.

ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΙΚΗΣ ΧΟΡΗΓΙΑΣ

Μέχρι το 1996 η φοιτητική χορηγία στην Κυπριακή Δημοκρατία έπαιρνε τη μορφή φορολογικής ελάφρυνσης και ήταν παραχώρηση στην οικογένεια. Συγκεκριμένα, για κάθε τεκνο-φοιτητή η οικογένεια, που λόγω εισοδήματος ήταν υποχρεωμένη να καταβάλλει φόρο εισοδήματος στο Κράτος, τύγχανε φορολογικής ελάφρυνσης ύψους £500. Είναι αμέσως ευνόητο ότι η ρύθμιση αυτή ευνοούσε τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες ήταν νομικά υπόχρεες να καταβάλλουν φόρο εισοδήματος στο Κράτος. Δεδομένης της θετικής συνάφειας που υπάρχει μεταξύ κοινωνιοοικονομικού επιπέδου και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση –θέμα στο οποίο θα επανέλθω– το μέτρο αυτό αφορούσε περισσότερες οικογένειες με υψηλό εισόδημα και, συνεπώς, ήταν κοινωνικά άδικο με την έννοια ότι οι οικονομικά εύρωστες οικογένειες τύγχαναν κάποιας παραχώρησης για τις σπουδές των παιδιών τους, ενώ δεν συνέβαινε το ίδιο με τις οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες που εξ αντικειμένου δεν κατέβαλλαν φόρο εισοδήματος.

Η αίσθηση για άδικη μεταχείριση μιας μερίδας πολιτών έγινε εντονότερη μετά την απόφαση για κατάργηση των διδάκτρων στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Το Πανεπιστήμιο Κύπρου λειτούργησε το Σεπτέμβριο 1992 με το σκεπτικό καταβολής διδάκτρων ύψους £1000 για κάθε ακαδημαϊκό έτος. Το μέτρο αυτό ουδέποτε εφαρμόστηκε. Ευθύς μετά την έναρξη εργασιών ασκήθηκαν τέτοιες πιέσεις, έτσι ώστε κανένας φοιτητής δεν κατέβαλε διδάκτρα, με αποτέλεσμα η πρόνοια για καταβολή διδάκτρων να γίνει ανενεργός.

Η ευνοϊκή μεταχείριση από πλευράς κράτους των φοιτητών του Πανεπιστημίου Κύπρου οδήγησε τους γονείς των φοιτητών εξωτερικού να απαιτήσουν ίση μεταχείριση. Ασκώντας πίεση και χρησιμοποιώντας την πολιτική διαδικασία κατόρθωσαν να ψηφιστεί ο βασικός νόμος για τη φοιτητική χορηγία⁵ ο οποίος προνοούσε για καταβολή ποσού £1000 ετησίως στην οικογένεια για κάθε τεκνο-φοιτητή στο εξωτερικό και επιπρόσθετη ετήσια χορηγία ύψους £200 για κάθε τεκνο-φοιτητή-τυφλό και £40 το χρόνο για κάθε παιδί σε πολύτεκνες οικογένειες⁶. Θεωρώ ότι η απόφαση για φοιτητική χορηγία ήταν μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης με την έννοια ότι όλοι οι φοιτητές, εσωτερικού και εξωτερικού που φοιτούσαν σε αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα τύγχαναν εφεξής κρατικής

⁴ Μια πρόσφατη μελέτη στο πλαίσιο του προγράμματος «Σωκράτης» για το κόστος των πανεπιστημιακών σπουδών στον ευρωπαϊκό χώρο κάλυψε το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισπανία, τη Τσεχία, τις Κάτω Χώρες, τη Γερμανία και τη Νορβηγία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δημόσια δαπάνη, ως ποσοστό του συνολικού κόστους, για τη διδακτική δραστηριότητα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ήταν ως ακολούθως: Ηνωμένο Βασίλειο -36%, Ισπανία -40%, Νορβηγία -52%, Τσεχία και Γερμανία -56%, Κάτω Χώρες -59% (Βλέπε A. Schwarzenberger A. (Ed.), *Public/private funding of higher education: a social balance*. Hanover: His Hochschul-Information System, GHbH, 2008).

⁵ Ο νόμος είναι γνωστός ως Ν.77(Ι)1996 και ψηφίστηκε στις 19 Ιουλίου 1996. Ο ακριβής τίτλος του νόμου είναι «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών Νόμος του 1996». Ως ο βασικός νόμος περί φοιτητικής χορηγίας, παραμένει αναλλοίωτος ως προς τον τίτλο του. Ωστόσο, αρκετά άρθρα του έχουν μετέπειτα τροποποιηθεί, έτσι ώστε να γίνει περισσότερο δίκαιος από κοινωνική άποψη.

⁶ Απαραίτητες προϋποθέσεις για παραχώρηση της φοιτητικής χορηγίας ήταν η οικογένεια: (α) να διαμένει μόνιμα στις ελεγχόμενες από την Κυπριακή Δημοκρατία περιοχές και (β) να έχει τέκνο που φοιτά τακτικά σε εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι αναγνωρισμένο στη χώρα του. Ο νόμος προνοούσε, επίσης, ότι η ετήσια χορηγία θα ίσχυε για το χρονικό διάστημα που ισοδυναμούσε με την κανονική διάρκεια σπουδών.

χορηγίας για τις σπουδές τους, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Κύπρου με απαλλαγή από τα διδάκτρα, οι φοιτητές του εξωτερικού με χορηγία προς την οικογένεια, και οι πολύτεκνες οικογένειες ή που είχαν παιδιά με ειδικές ανάγκες με πρόσθετη χορηγία. Το εύλογο ερώτημα είναι: **Πρέπει το κράτος να επιχορηγεί το κόστος σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δεν μπορεί παρά να είναι θετική. Η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με ατομικό και κοινωνικό όφελος, το οποίο στηρίζει τόσο την ατομική ανέλιξη όσο και την κοινωνική πρόοδο.

Για το άτομο, η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σημαίνει δυνατότητα οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανόδου⁷ (Παυλίδης, 2007· Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή· 2002, Ψαχαρόπουλος, 1989). Είναι τεκμηριωμένο από την έρευνα ότι το εκπαιδευμένο άτομο έχει καλύτερες απολαβές, καλύτερη ποιότητα ζωής και καλύτερη προοπτική επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης. Έχει υπολογιστεί, για παράδειγμα, ότι στην αγγλική κοινωνία ένας απόφοιτος πανεπιστημίου σε ηλικία 49 ετών έχει εισόδημα κατά 70% υψηλότερο από άτομο που δεν έχει συμπληρώσει τριτοβάθμια εκπαίδευση⁸.

Ταυτόχρονα, όμως, η εκπαίδευση είναι κοινωνική επένδυση γιατί δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο για την ίδια την κοινωνία. Το πανεπιστήμιο είναι προνομιακός χώρος παραγωγής και κωδικοποίησης της γνώσης και δημιουργίας εμπειρογνομosύνης και, συνεπώς, αποβαίνει κυρίαρχο πεδίο διαμόρφωσης και αναπαραγωγής ενός μεγάλου μέρους του ανθρώπινου δυναμικού που απαιτείται για την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας.

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι από τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προκύπτουν ωφέλειες τόσο για τα άτομα που σπουδάζουν όσο και για την κοινωνία. Είναι, επομένως, θεμιτή και δικαιολογημένη η χρηματοδότηση από το κράτος σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ

Αναφέρθηκα ήδη στην ψήφιση του βασικού νόμου για τη φοιτητική χορηγία και σημείωσα ότι η απόφαση αυτή της Νομοθετικής Εξουσίας, με τη σύμφωνη γνώμη και της Εκτελεστικής Εξουσίας, ήταν μέτρο προς την κατεύθυνση κοινωνικής δικαιοσύνης. Σημειώνω ότι η ενέργεια αυτή ήταν η απαρχή για μια σειρά αποφάσεων με στόχο τη διεύρυνση μέτρων κοινωνικής δικαιοσύνης αναφορικά με την επιδότηση των φοιτητικών σπουδών στην Κυπριακή Δημοκρατία. Οι τροποποιήσεις του βασικού νόμου ήταν συνεχείς και αφορούσαν τρεις παραμέτρους: τις ομάδες δικαιούχων, το ύψος της χορηγίας και τη διάρκεια της επιδότησης.

Το σκεπτικό πίσω από τις κατά καιρούς τροποποιήσεις του βασικού νόμου ήταν η προώθηση μέτρων κοινωνικής δικαιοσύνης στην επιδότηση των φοιτητικών σπουδών. Το σκεπτικό αυτό αντανakλάται τόσο στις κατά καιρούς προτάσεις του Υπουργείου Οικονομικών όσο και στις εισηγήσεις των αρμόδιων Κοινοβουλευτικών Επιτροπών. Σταχυολογώ από διάφορα έγγραφα ενδεικτικά αποσπάσματα.

Η Επιτροπή Οικονομικών και Προϋπολογισμού της Βουλής υπέδειξε επανειλημμένα την ανάγκη για συμπλήρωση του βασικού νόμου, έτσι ώστε να είναι κοινωνικά δικαιότερος. Ευθύς μετά την ψήφιση του νόμου, και συγκεκριμένα στις 10.7.96, κατά τη διάρκεια σχετικής συζήτησης σημειώνει: «Να μελετηθούν τα κενά και οι αδυναμίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του νόμου και να γίνει περαιτέρω διεύρυνση του ίδιου του σχεδίου, ώστε να περιλάβει και άλλους δικαιούχους». Και συνεχίζει:

Η Επιτροπή πιστεύει ότι οι βελτιώσεις δυνατό να αφορούν τις ήδη προβλεπόμενες χορηγίες όσο και την περαιτέρω διεύρυνση του ίδιου του σχεδίου, ώστε να περιλάβει

⁷ Οι Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή υπογραμμίζουν ότι «η πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών συνιστά βασική προϋπόθεση για την κοινωνική –και αρκετά συχνά– και την οικονομική επιτυχία του ατόμου» (σ. 9).

⁸ Αναστασιάδης, Τ. (2000). Επιστολή που δημοσιεύτηκε στον ημερήσιο τύπο τον Οκτώβριο του 2000.

και άλλους δικαιούχους, με στόχο την πιο ισορροπημένη αντικατάσταση των ελαφρόνσεων που απωλέσθηκαν με τη φορολογική μεταρρύθμιση⁹.

Η ίδια κοινοβουλευτική επιτροπή επανέρχεται τρία χρόνια αργότερα και επισημαίνει την ανάγκη για «εισαγωγή μιας σειράς ρυθμίσεων για δικαιότερη εφαρμογή του βασικού νόμου»¹⁰.

Παράλληλα, και η Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας, λόγω αρμοδιότητας, ασχολήθηκε επανειλημμένα με το θέμα της κρατικής επιδότησης των φοιτητικών σπουδών και, συγκεκριμένα, διατύπωσε την άποψη πως η φοιτητική επιδότηση μπορεί να γίνει δικαιότερη. Τα παρακάτω σχόλια είναι ενδεικτικά.

Κρίνεται δίκαιο να καταστούν δικαιούχοι και οι οικογένειες των φοιτητών που φοιτούν σε προγράμματα που αξιολογήθηκαν-πιστοποιήθηκαν από το ΣΕΚΑΠ και το ΚΥΣΑΤΣ... Η Επιτροπή έχει την άποψη ότι η κυβέρνηση πρέπει να μελετήσει αμέσως την εισαγωγή αντισταθμιστικών μέτρων καθόσον αφορά τους φοιτητές μονοετών και διετών κλάδων σπουδών. Η άποψη αυτή εδράζεται στο σκεπτικό ότι τέτοια μέτρα θα συμβάλουν στην κοινωνικά δικαιότερη αντιμετώπιση των φοιτητών... Επισημάνθηκε έντονα στην Επιτροπή η ανάγκη δικαιότερης κατανομής της εν λόγω ειδικής χορηγίας, καθώς και η ανάγκη επέκτασής της, ώστε να καλύψει και φοιτητές που παρακολουθούν μονοετείς και διετείς κλάδους σπουδών.¹¹ Υπάρχει ανάγκη αναθεώρησης στο σύνολό του του συστήματος παροχής ειδικών χορηγιών... με απώτερο στόχο τη δικαιότερη κατανομή της εν λόγω χορηγίας¹²... Το υφιστάμενο σύστημα για τη φοιτητική χορηγία πρέπει το ταχύτερο δυνατό να επεκταθεί, ώστε να καλύψει όλες τις ομάδες φοιτητών¹³.

Αλλά και το αρμόδιο Υπουργείο, το Υπουργείο Οικονομικών, δεν παρέλειψε να υποβάλει αυτεπάγγελτα εισηγήσεις και να κάνει υποδείξεις για δικαιότερη κατανομή της φοιτητικής επιδότησης. Στην πρότασή του με αριθμό 746/99 εισηγείται «να γίνουν ορισμένες πρόσθετες τροποποιήσεις στο σχετικό νόμο, ώστε αυτός να καταστεί πιο δίκαιος»¹⁴. Τρία χρόνια αργότερα, με νέα πρότασή του, υποδεικνύει την ανάγκη για ίση μεταχείριση των φοιτητών, έτσι ώστε να καλυφθούν όλοι οι φοιτητές που φοιτούν σε αναγνωρισμένους ή αξιολογημένους-πιστοποιημένους κλάδους σπουδών, αλλά και να επανεξεταστεί το ύψος της χορηγίας για εργαζόμενους φοιτητές και για φοιτητές με ειδικές ανάγκες, καθώς επίσης και η διάρκεια της επιδότησης των φοιτητών¹⁵.

⁹ Έκθεση της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Οικονομικών και Προϋπολογισμού για το νομοσχέδιο που τιτλοφορείται «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών Νόμος του 1996» Λευκωσία: Βουλή των Αντιπροσώπων, 7 Ιουλίου 1996, σ.3.

¹⁰ Έκθεση της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Οικονομικών και Προϋπολογισμού για το νομοσχέδιο που τιτλοφορείται «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών (Τροποποιητικός) Νόμος του 1999». Λευκωσία: Βουλή των Αντιπροσώπων, 7 Ιουλίου 1999, σ. 1.

¹¹ Έκθεση της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας για την πρόταση νόμου που τιτλοφορείται «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών (Τροποποιητικός) Αρ. 2 Νόμος του 2000». Λευκωσία: Βουλή των Αντιπροσώπων, 12 Ιουλίου 2000, σ. 3.

¹² Έκθεση της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας για την πρόταση νόμου που τιτλοφορείται «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών (Τροποποιητικός) Αρ. 2 Νόμος του 2000» και για το νομοσχέδιο που τιτλοφορείται «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2000». Λευκωσία: Βουλή των Αντιπροσώπων, 23 Οκτωβρίου 2000, σ. 2.

¹³ Έκθεση της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας για το νομοσχέδιο που τιτλοφορείται «Ο περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών (Τροποποιητικός) Νόμος του 2001». Λευκωσία: Βουλή των Αντιπροσώπων, 5 Οκτωβρίου 2001, σ. 4.

¹⁴ Πρόταση προς το Υπουργικό Συμβούλιο με αρ. 746/99, «Τροποποίηση των περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών Νόμων του 1996 και 1998». Λευκωσία: Υπουργείο Οικονομικών, 13.32.02, 7 Ιουλίου 1999, σ. 2.

¹⁵ Πρόταση προς το Υπουργικό Συμβούλιο «Τροποποίηση των περί Παροχής Ειδικών Χορηγιών Νόμων του 1996 έως 2001». Λευκωσία: Υπουργείο Οικονομικών, 13.32.002, 6 Ιουνίου 2002, σσ. 1-3.

Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν δείγμα της ευαισθησίας των αρμόδιων φορέων για ίση μεταχείριση των φοιτητών και για δικαιότερη κατανομή της φοιτητικής επιδότησης. Ως αποτέλεσμα, ο σχετικός νόμος τροποποιήθηκε επανειλημμένα, όπως οι εκάστοτε συνθήκες επέβαλλαν, με στόχο αυτός να γίνει κοινωνικά δικαιότερος. Όπως ήδη υπέδειξα, η προσπάθεια για ίση μεταχείριση στην επιδότηση των φοιτητών προσλαμβάνει τρεις μορφές: *δικαιούχοι, ύψος χορηγίας, περίοδος επιδότησης*. Στο Γράφημα 1 σημειώνονται οι σημαντικότερες τροποποιήσεις του νόμου.

Από το Γράφημα 1 προκύπτει ότι:

- Δυο χρόνια μετά την έγκριση του νόμου γίνεται τροποποίηση η οποία επηρεάζει το ύψος της φοιτητικής χορηγίας για τις οικογένειες που καταβάλλουν δίδακτρα για τις σπουδές των παιδιών τους. Ο νόμος τροποποιήθηκε με την προσθήκη:
Στις περιπτώσεις που καταβάλλονται δίδακτρα από την οικογένεια του φοιτητή, αυτή δικαιούται επιπρόσθετη ειδική χορηγία ίση με το 50% των διδάκτρων, η οποία εν πάση περιπτώσει δεν θα υπερβαίνει το ποσό των £500 για κάθε ακαδημαϊκό έτος της κανονικής διάρκειας σπουδών του εν λόγω φοιτητή (Ν.10(Ι)/1998, άρθρο 3(α)).
- Το 1999 ο βασικός νόμος τροποποιείται ως προς δυο σημεία. Πρώτο, διευρύνεται ο κύκλος των δικαιούχων και σ' αυτούς προστίθενται οι φοιτητές που δεν έχουν κυπριακή υπηκοότητα, οι οποίοι αποφοίτησαν από σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο και των οποίων τουλάχιστον ο ένας από τους δυο γονείς ζει και εργάζεται στην Κύπρο. Στον κύκλο δικαιούχων προστέθηκαν και οι κύπριοι φοιτητές που φοιτούν σε δημόσιες σχολές με το σκεπτικό ότι, παρά την απαλλαγή από δίδακτρα, έχουν αυξημένα έξοδα διαβίωσης στα κέντρα που σπουδάζουν. Με τον ίδιο νόμο αυξήθηκε το ύψος της χορηγίας για φοιτητές-τυφλούς από £200 σε £400 και για παιδιά-φοιτητές πολυμελών οικογενειών από £400 σε £500 (Ν.116(Ι)/1999, άρθρο 3(α)(1)(α-δ)).
- Τον ίδιο χρόνο γίνεται δεύτερη τροποποίηση του νόμου, η οποία αφορά στη διάρκεια επιδότησης· εγκρίνεται παράταση της επιδότησης μέχρι δυο χρόνια για σοβαρούς λόγους υγείας, τεκμηριωμένους από ιατροσυμβούλιο (Ν. 152(Ι)/1999, άρθρο 2(β)).
- Τον Ιανουάριο 2000 αξιολογήθηκαν και εγκρίθηκαν από τα κατά νόμο αρμόδια σώματα ΚΥΣΑΤΣ και ΣΕΚΑΠ¹⁶ 118 προγράμματα σπουδών που πρόσφεραν ιδιωτικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λεπτομέρειες των εγκριθέντων προγραμμάτων φαίνονται παρακάτω:

	Αρ. προγραμμάτων	Αρ. φοιτητών
Μονοετείς κλάδοι σπουδών	4	96
Διετείς κλάδοι σπουδών	88	2545
Τριετείς κλάδοι σπουδών	3	72
Τετραετείς κλάδοι σπουδών	23	554
Μεταπτυχιακά προγράμματα	-----	34
Σύνολο	118	3281

- Τροποποιείται, λοιπόν, ο νόμος για να καλύψει μόνο φοιτητές τριετών και τετραετών κλάδων σπουδών και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης (Ν. 103(Ι)/2001, άρθρο 5).

¹⁶ Τα ακρωνύμια ΚΥΣΑΤΣ και ΣΕΚΑΠ αναφέρονται σε δυο σώματα αξιολόγησης τίτλων και προγραμμάτων σπουδών, στο Κυπριακό Συμβούλιο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών (ΚΥΣΑΤΣ) και στο Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Πιστοποίησης (ΣΕΚΑΠ).

N77(I)/1996	N10(I) 1998	N116(I)/1999
ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΙ - Κύπριοι φοιτητές σε ιδρύματα εξωτερικού ΥΨΟΣ ΧΟΡΗΓΙΑΣ £1000 - Ειδική χορηγία - Π: £400 - T: £200 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΔΟΤΗΣΗΣ - Κανονική διάρκεια σπουδών	ΥΨΟΣ ΧΟΡΗΓΙΑΣ £500 για δίδακτρα	ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΙ - Μη Κύπριοι πολίτες που ικανοποιούν συγκεκριμένους όρους - Κύπριοι φοιτητές στις δημόσιες σχολές Κύπρου ΥΨΟΣ ΧΟΡΗΓΙΑΣ - Ειδική χορηγία - Π: £500 - T: £400
N152(I)/1999	N103(I)/2001	N125(I)/2002
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΔΟΤΗΣΗΣ Παράταση 2 χρόνων για λόγους υγείας	ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΙ - Φοιτητές τριετούς και τετραετούς κύκλου σπουδών ιδιωτικών σχολών - Μεταπτυχιακοί φοιτητές	ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΙ - Φοιτητές μονοετούς και διετούς κύκλου σπουδών ιδιωτικών σχολών - Εργαζόμενοι φοιτητές με εισόδημα < £5000 ΥΨΟΣ ΧΟΡΗΓΙΑΣ - Ειδική χορηγία: T £1800 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΔΟΤΗΣΗΣ - Παράταση αιτιολογημένη 1 χρ. για 1ετείς & 2ετείς κύκ. σπουδών 2 χρ. για 3ετείς & 4ετείς κύκ. σπουδών
N90(I)/2006	N137(I)2007	
ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΙ Εργαζόμενοι φοιτητές με εισόδημα < £10000	ΥΨΟΣ ΧΟΡΗΓΙΑΣ - Ειδική χορηγία: T £2000 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΔΟΤΗΣΗΣ - Παράταση ενός χρόνου πέραν της κανονικής διάρκειας σπουδών	

Γράφημα 1: Οι βασικότερες τροποποιήσεις που έγιναν στο νόμο περί κρατικής φοιτητικής χορηγίας

- Νέα τροποποίηση που γίνεται ένα χρόνο αργότερα διευρύνει τον κύκλο δικαιούχων με την προσθήκη φοιτητών που παρακολουθούν μονοετείς και διετείς κλάδους σπουδών, καθώς και εργαζόμενων φοιτητών των οποίων το εισόδημα δεν υπερέβαινε τις £5000. Με τον ίδιο νόμο διαφοροποιείται το ύψος της επιδότησης για φοιτητές-τυφλούς. Εγκρίνεται επίσης παράταση ενός χρόνου της επιδότησης για λόγους ανεξάρτητους από τη θέληση των φοιτητών για μονοετείς και διετείς κλάδους σπουδών και δύο χρόνων για τριετείς και τετραετείς κλάδους σπουδών (Ν.125(Ι)/2002, άρθρο 2(β)(ν) & (ζ) (i-ii)).
- Τέσσερα χρόνια αργότερα διαφοροποιείται ο κύκλος των δικαιούχων φοιτητών με συμπερίληψη και των φοιτητών με ετήσιο εισόδημα το οποίο δεν υπερβαίνει το ποσό των £10 000 (Ν.90(Ι)/2006).
- Ένα χρόνο μετά διαφοροποιείται το ύψος της χορηγίας για φοιτητές-τυφλούς από £400 σε £1800. Επίσης, εγκρίνεται παράταση της διάρκειας επιδότησης για ένα χρόνο πέραν της κανονικής διάρκειας σπουδών για όλους τους φοιτητές (Ν.137(Ι)/2007, άρθρο 2(β)(ζ)(i-ii),3(α-β)).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συνεχών διαφοροποιήσεων, ο αριθμός των δικαιούχων διευρύνθηκε και από 7 320 που ήταν το ακαδημαϊκό έτος 1995/96 ανήλθε σε 33 680 το ακαδημαϊκό έτος 2006/07. Παράλληλα, αυξήθηκε και η σχετική δαπάνη: από £4.140,000 που ήταν το ακαδημαϊκό έτος 1995/96 έγινε £42.763,878 το ακαδημαϊκό έτος 2006/07 (βλέπε Παράρτημα). Η προοδευτική αύξηση τόσο του αριθμού δικαιούχων όσο και της σχετικής δαπάνης φαίνεται στο Γράφημα 2. Γεγονός παραμένει ότι οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορούσαν είτε στον κύκλο δικαιούχων είτε στο ύψος της χορηγίας είτε στη διάρκεια της επιδότησης των σπουδών. Αναφέρω τα κυριότερα στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης στις διαφοροποιήσεις που έγιναν.



Γράφημα 2: Η προοδευτική διεύρυνση του κύκλου δικαιούχων της κρατικής επιδότησης φοιτητικών σπουδών και η αύξηση της δαπάνης

- Η διαφοροποίηση του νόμου, έτσι ώστε η φορολογική ελάφρυνση που ίσχυε με βάση οικονομικά κριτήρια, μέτρο που ευνοούσε τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, να μετατραπεί σε επίδομα £1000 για τους φοιτητές του εξωτερικού, αφού οι φοιτητές του εσωτερικού δεν πλήρωναν δίδακτρα.
- Η σταδιακή επέκταση του κύκλου δικαιούχων, έτσι ώστε αυτός να περιλαμβάνει όλους τους δικαιούχους που παρακολουθούν αξιολογημένα-πιστοποιημένα προγράμματα του εσωτερικού και εξωτερικού, ανεξάρτητα από τη διάρκεια του κύκλου σπουδών.
- Η διαφοροποίηση του ύψους επιδότησης των φοιτητών που πληρώνουν δίδακτρα και των φοιτητών-τυφλών, καθώς και αυτών που προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες
- Η παράταση της διάρκειας επιδότησης για τους φοιτητές που είτε αναγκάζονται να παρατείνουν τις σπουδές για λόγους υγείας, είτε καθυστερούν να περατώσουν τις σπουδές τους για λόγους ανεξάρτητους από τη θέλησή τους, είτε δεν κατορθώνουν να περατώσουν τις σπουδές τους στον ελάχιστο χρόνο κανονικής φοίτησης.

Επισημαίνω, όμως, και το γεγονός ότι η πρόνοια του νόμου για **γενική και ομοιόμορφη επιδότηση** των φοιτητών, ανεξάρτητα από το κοινωνιοοικονομικό τους επίπεδο, είναι μορφή κοινωνικής αδικίας. Τόσο το παιδί ενός φτωχού γεωργού όσο και το παιδί ενός πλούσιου βιομήχανου επιδοτούνται ομοιόμορφα. Με απλά λόγια, άνισοι άνθρωποι τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης, γεγονός που συνιστά κοινωνική αδικία. Δυο επιχειρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα αυτό.

Πρώτο, η γενική (προς όλους τους φοιτητές) και ομοιόμορφη (το ίδιο ύψος επιδότησης) κρατική χορηγία ευνοεί αναλογικά σε μεγαλύτερο ποσοστό τις οικογένειες με υψηλά εισοδήματα. Η έρευνα των Ψαχαρόπουλου και Καζαμία (1985) στον ελληνικό χώρο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «οι νέοι των οποίων ο πατέρας ασκεί ελεύθερο επιστημονικό επάγγελμα έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο από ότι οι νέοι των οποίων ο πατέρας είναι γεωργός ή εργάτης» (σ. 43). Οι ίδιοι ερευνητές υπέδειξαν ότι το συστατικό στοιχείο της κοινωνίας που επιδιώκει οι πολίτες της να έχουν ίσα δικαιώματα «είναι η δυνατότητα τους για πρόσβαση στο ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης και η ισότιμη δυνατότητά τους για οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική άνοδο» (σ. 42). Όπως αποδείχτηκε από την έρευνα όμως, η πρόσβαση αυτή είναι πιο εύκολη για υποψηφίους φοιτητές με υψηλό κοινωνιοοικονομικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί, όπως υποστηρίζουν οι Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή (2002), η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, «αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες κοινωνικής επιλογής πάνω στην οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική διαστρωμάτωση» (σ.9). Η γενική και ομοιόμορφη επιδότηση των φοιτητών διαφοροποιεί σε βάρος των οικονομικά ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων τη δυνατότητα πρόσβασης. Συνεπώς, με το γενικό και αδιαφοροποίητο σύστημα κρατικής επιδότησης των φοιτητών γίνεται μια άδικη ανακατανομή εισοδημάτων υπέρ των εύπορων πολιτών. Άτομα που δεν μπόρεσαν να σπουδάσουν καταβάλλουν φόρους, μέρος των οποίων χρησιμοποιείται για σπουδές φοιτητών που προέρχονται συγκριτικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από εύπορες οικογένειες παρά από φτωχές.

Έπειτα, οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ξοδεύουν συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό του ετήσιου εισοδήματός τους για τη δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η κρατική επιδότηση καλύπτει μέρος των διδάκτρων και μέρος του υπόλοιπου κόστους που συνεπάγονται οι σπουδές, π.χ. προμήθεια βιβλίων, έξοδα διακίνησης, ενοίκιο, ένδυση και υπόδηση, ψυχαγωγία. Η ετήσια δαπάνη για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ποσοστό του οικογενειακού εισοδήματος είναι υψηλότερο για φτωχές οικογένειες σε σύγκριση με πλούσιες. Το ποσοστό αυτό έχει υπολογιστεί από τους Ψαχαρόπουλο και Καζαμία ότι ανέρχεται σε 21.3% και 17.5% για τους εργάτες/τεχνίτες και τους ελεύθερους αυτοαπασχολούμενους, αντίστοιχα. Παρ' όλο, λοιπόν, που μια φτωχή οικογένεια ξοδεύει ποσοστιαία μεγαλύτερο μέρος του οικογενειακού εισοδήματος για την πανεπιστημιακή μόρφωση των παιδιών της, τυγχάνει ακριβώς της ίδιας επιδότησης με αυτήν

που έχει μια πλούσια οικογένεια. Αυτή η ίση μεταχείριση άνισων πολιτών είναι κοινωνική αδικία.

ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Υιοθέτησα την άποψη ότι το κράτος πρέπει να επιχορηγεί τις φοιτητικές σπουδές γιατί από αυτές προκύπτει ατομικό και κοινωνικό όφελος, το οποίο στηρίζει όχι μόνο την ατομική πρόοδο και ευημερία αλλά και την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας. Ξεκινώντας από αυτή τη λογική, οι αρμόδιοι φορείς της Κυπριακής Δημοκρατίας υιοθέτησαν και βελτίωσαν προοδευτικά ένα σύστημα επιδότησης σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με πρόνοιες που διέπνυναν σταδιακά τον κύκλο δικαιούχων, διαφοροποίησαν το ύψος της επιδότησης για συγκεκριμένες ομάδες φοιτητών και διαφοροποίησαν τη διάρκεια παροχής του φοιτητικού επιδόματος για ουσιαστικούς και αντικειμενικούς λόγους. Ενώ τα στοιχεία αυτά είναι μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης, ο γενικός και ομοιόμορφος τρόπος επιδότησης των φοιτητικών σπουδών ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν είναι συμβατός με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μια δικαιότερη και διαφορετική επιδότηση φοιτητικών σπουδών θα έκανε το σύστημα δικαιότερο, θα εξασφάλιζε ίσες ευκαιρίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα βελτιώνει τις συνθήκες σπουδών για τους φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Θεωρώ ότι ένα μικτό σύστημα διαφοροποιημένης κρατικής επιδότησης, με τέσσερις παραμέτρους, είναι κοινωνικά δικαιότερο. Η πρώτη παράμετρος είναι ότι οι οικονομικά ισχυρότερες ομάδες φοιτητών πρέπει όχι μόνο να καταβάλλουν διδάκτρα, αλλά να αναλαμβάνουν και όλο το κόστος σπουδών τους· δεν είναι ορθό ο φορολογούμενος πολίτης να επιδοτεί τις σπουδές ατόμων που έχουν την οικονομική ευχέρεια να καταβάλλουν οι ίδιοι το κόστος των σπουδών τους. Η δεύτερη παράμετρος αφορά σε ένα σύστημα υποτροφιών, το οποίο θα διευκολύνει τις σπουδές φτωχών αλλά προικισμένων υποψηφίων. Η τρίτη παράμετρος σχετίζεται με ένα σύστημα χαμηλότοκων σπουδαστικών δανείων με μακροπρόθεσμη χρονική περίοδο αποπληρωμής. Η τελευταία παράμετρος αφορά σε φοιτητές που προέρχονται από ιδιαίτερα χαμηλές εισοδηματικές τάξεις, για τους οποίους πρέπει να υπάρχει σύστημα μηνιαίας επιδότησης για κάλυψη τόσο των διδάκτρων όσο και του κόστους διαβίωσης. Ένα τέτοιο μικτό σύστημα έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα: βελτιώνει τις συνθήκες σπουδών, εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, ενισχύει θετικά την υπευθυνότητα των φοιτητών και την παρώθηση για πρόοδο στις σπουδές τους και αυξάνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι ένα σύστημα διαφορετικής μεταχείρισης άνισων ανθρώπων και, για το λόγο αυτό, δικαιότερο.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κασσωτάκης, Μ. & Παπαβαγγέλη-Βουλιουρή, Δ. (2002). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παυλίδης, Π. (2007). Η «ιδέα του πανεπιστημίου» στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 122, σσ. 17-39.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1989). Αποτελεσματικότητα και ισότητα ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 29.6.1989, σσ. 41-46.

Ψαχαρόπουλος, Γ. & Καζαμιάς, Α. (1985). *Εκπαιδευτική ανάπτυξη στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Νομοθετήματα που αφορούν στην επιδότηση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

N.77(I)/1996

N.10(I)/1998

N.116(I)/1999

N.152(I)/1999

N.103(I)/2001

N.125(I)/2002

N.90(I)/2006

N.137(I)/2007

Προτάσεις του Υπουργείου Οικονομικών για δικαιότερη κατανομή της φοιτητικής χορηγίας.

Πρακτικά συνεδριάσεων των Κοινοβουλευτικών Επιτροπών Παιδείας και Οικονομικών και Προϋπολογισμού που αφορούσαν στο θέμα της φοιτητικής χορηγίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΔΑΠΑΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΙΑ ΑΝΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ*

Ακαδ. Έτος	Αρ. Δικαιούχων	Δαπάνη
1995/96 (μισό έτος)	7320	£4.140.000
1996/97	9505	£9.400.000
1997/98	10850	£13.200.000
1998/99	15850	£19.305.000
1999/2000	15920	£19.000.000
2000/01	19100	£23.660.000
2001/02	23000	£28.000.000
2002/03	25871	£32.562.436
2003/04	28064	£35.430.347
2004/05	30054	£37.956.141
2005/06	31810	£40.200.179
2006/07	33388	£42.763.878
2007/08	20680 (μέχρι σήμερα)	€47.706.269 (μέχρι σήμερα)

* Πηγή: Τμήμα Κρατικών Χορηγιών, Υπουργείο Οικονομικών

Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα

Αλεξία ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ Φιλόλογος, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται να αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση σε κάθε σύστημα ανισότητας και ιεραρχίας δεν μπορεί να είναι κοινωνικά δίκαιη. Η ανάλυση έχει τις θεωρητικές της αφετηρίες στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τους θεωρητικούς της αναπαραγωγής και αντίστασης, και ασκεί κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας και την κυρίαρχη ιδεολογία, δεν καλλιεργεί την ισότητα, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το εκμεταλλευτικό της σύστημα και προσηλυτίζει τους νέους να μαθαίνουν να ενισχύουν τα συμφέροντα των κυρίαρχων, αλλιώς θα περιθωριοποιηθούν ή θα εξοβελιστούν από το σύστημα. Η ταξική δομή επηρεάζει τους εργασιακούς και εκπαιδευτικούς ρόλους. Η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε περιορισμένο βαθμό, σε αντίθεση με τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα και δημιουργεί εξαρτήσεις. Η ελληνική εκπαίδευση κατά τον 20^ο αιώνα διακατέχεται από συντηρητισμό, σε συνδυασμό με τον τεχνοκρατικό της προσανατολισμό κατά τη δεκαετία του '80. Από την ανάλυση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης κατά τον 20^ο αιώνα, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν, εγείρεται το αίτημα για ελεύθερη και δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών εμπειριών, για πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις μαθητικές ανάγκες και για αύξηση των οικονομικών πόρων. Προτάσσεται η αποκάλυψη και ανατροπή της θεσμικής βίας και η συλλογική αυτοδιαχείριση χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες.

Summary

In this article I am trying to prove that education can not be socially just, in every unequal and hierarchical system. According to Sociology of Education, class structure influences the working and education roles, so that school reproduces production and power relationships and the ideology of the dominant class, setting down barriers for students from the working class and throwing away alternative voices. According to Greek History of Education, the conservative or liberal ideology dominates the education system during the 20th century, opposed from people's demands for overwhelming the legislated violence and for equal, free and rich educational experiences.

1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΝ 20^Ο ΑΙ.

Η ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές θεωρίες και η ανάλυση που ακολουθεί έχει τις θεωρητικές της αφετηρίες στην Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία και κυρίως στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τους μαρξιστές και ριζοσπαστικούς θεωρητικούς της αναπαραγωγής και αντίστασης (Γεωργιάδης, 2004: 27), της δεκαετίας του 1960 κ.ε. (Robinson, 1981: 27), δηλαδή στην «κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο το κράτος, η οικονομία, η πάλη των τάξεων καθορίζουν τους θεσμούς», μεταξύ αυτών και της εκπαίδευσης, και στη μελέτη των ομάδων. Η προσέγγιση αυτή ασκεί κριτική στο σχολείο, που αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας, την κατανομή των ατόμων σε θέσεις παραγωγής, την κυρίαρχη ιδεολογία. Δεν είναι αρκετή η βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά είναι αναγκαία η αποκάλυψη και ανατροπή της θεσμικής βίας. Προτείνεται λοιπόν η συλλογική αυτοδιαχείριση χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες (Bertrand, 1992/1994: 135, 137, 139, 144).

Ο Marx ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αι. ασκεί πολεμική σε κάθε κρατικό μηχανισμό και στους λειτουργούς του: «η γραφειοκρατία είναι το φανταστικό Κράτος πλάι στο πραγματικό, είναι ο σπιριτουαλισμός του Κράτους». «Το Κράτος υπάρχει μόνο με τη μορφή διαφόρων πνευμάτων γραφείου, των οποίων το υλικό αποτελείται από παθητική υποταγή και υπακοή. Η πραγματική γνώση εμφανίζεται χωρίς περιεχόμενο, όπως και η πραγματική ζωή εμφανίζεται νεκρή» (Marx, 1843-1844/1978: 85). Οι δημόσιοι υπάλληλοι «αποξενώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο από το γενικό συμφέρον μέσα από το ατομικό τους συμφέρον» (Marx, 1849: 144). Το «κοινωνικό ζήτημα» για το δημόσιο υπάλληλο είναι η διατήρηση της θέσης του πάνω από το λαό, καθώς και των απολαβών του (Marx, 1849: 140).

Κατά τον Gramsci, η τάξη που έχει την ισχύ και την εξουσία, ασκεί κοινωνική και πολιτιστική ηγεμονία στους πολίτες της αρχόμενης τάξης μέσω πολιτικών διαδικασιών και μετάδοσης πεποιθήσεων και αξιών (στον Musgrave, 1983: 273-274).

Για τον Bourdieu, το σχολείο χρησιμοποιεί το ιδεολόγημα του 'χαρισματικού' παιδιού. Η περιορισμένης έκτασης επιτυχία μερικών μαθητών από την εργατική τάξη δικαιώνει τη σχολική επιλογή και δίνει την εντύπωση ότι η επιτυχία είναι αποκλειστικά ζήτημα χαρισματικής προσωπικότητας και εργασίας. Η φοίτηση σε ανώτατα ιδρύματα, σε πολλές περιπτώσεις, θεωρείται για την εργατική τάξη όχι μόνον αδύνατη αλλά και ταμπού. Αντιθέτως, τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης όχι μόνον ενθαρρύνονται και παροτρύνονται από την οικογένειά τους, αλλά και αποκτούν τη συνήθεια να αντεπεξέρχονται στην κοινωνία (Bourdieu, 1974: 111, 115-116). Έχουν ανώτερες εκπαιδευτικές πηγές, ακόμα κι αν δεν καταβάλλουν προσπάθειες, ενώ το παιδί της εργατικής τάξης έχει περιορισμένες και κατώτερες εκπαιδευτικές πηγές και χρειάζεται να εργαστεί σκληρά (Bourdieu, 1967: 199), και για τον πρόσθετο λόγο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων, ώστε η κουλτούρα που μεταβιβάζει είναι εγγύτερη στην κυρίαρχη κουλτούρα (Bourdieu, 1977: 493).

Ο Neill αναρωτιόταν πώς από την εκπαίδευση οι κοινωνίες καταλήγουν στη φτώχεια, στο ρατσισμό, στη βία, στον πόλεμο. Το σχολείο «έχει καθαρά χρησιμοθηρικό χαρακτήρα: έχει ως μόνο στόχο να μορφώσει πειθαρχημένους υπαλλήλους και εργάτες» και καλλιεργεί «νοοτροπίες σκλάβων». Ο Neill εξαπολύει πολεμική εναντίον των εκπαιδευτικών που επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες, και της «θρησκευτικής εκπαίδευσης που διδάσκει την ταπεινοφροσύνη και τη συγχώρεση, ενσταλάζει το φόβο, ενοχοποιεί το παιδί» για τη σεξουαλικότητά του (στον Saffange, 1994/2000: 306-307).

Ο Ίλλιτς συμφωνεί επίσης ότι η διδασκαλία δεν ταυτίζεται με τη μάθηση ούτε το δίπλωμα με την ικανότητα. Θεωρεί ότι το σχολείο είναι πολύπλοκο, μυστικοπαθές, 'άπιαστο', πληκτικό, ευνοεί την αποστήθιση και τις δωροδοκίες, διαμορφώνει καταναλωτές, κατανέμει κοινωνικούς ρόλους και ευκαιρίες, προσφέροντας στα παιδιά το δόλωμα μιας επιθυμητής καριέρας και αναρρίχησης. Σχεδόν όλη η δημόσια και ιδιωτική ζωή εξαρτώνται από το σχολείο, όμως τα επαγγελματικά εφόδια που πρέπει να διαθέτει κάποιος δεν είναι αυτά που παρέχει το σχολείο, επομένως οι σχολικές δαπάνες είναι υπέρογκες για τόσο άχρηστες γνώσεις. Για τον Ίλλιτς, «το σχολείο αποτελεί και τον μεγαλύτερο αλλά και τον πιο ανώνυμο εργοδότη». Το πλουσιόπαιδο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όχι όμως και το φτωχό, είτε ζουν στις προηγμένες χώρες είτε όχι. Επομένως, τα κρατικά κονδύλια για την εκπαίδευση αφορούν το πρώτο. Από τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση επωφελούνται και τα σχολεία των ιδιωτών, της εκκλησίας, των ρατσιστών και γενικά αυτών «των οποίων τα συμφέροντα είναι κοινωνικώς διαιρετά». Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα τους μειονεκτούντες. Το σχολείο «αποθαρρύνει τον φτωχό από το να ελέγξει ο ίδιος τη μάθησή του». Η εξάρτηση φτωχών και μεταναστών από την κρατική φροντίδα συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων αυτοοργάνωσής τους μέσα στις κοινότητές τους (Ίλλιτς, 1970/1976: 11, 15-20, 24-25, 27, 29-30, 46, 60, 68, 98-100).

Ο John Holt υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι ανέφικτο να καλλιεργούν τη φαντασία και την ανανέωση και να είναι ανθρώπινα. Η λειτουργία τους είναι ταξινομητική και επιτηρητική και οι μαθητές φοιτούν σ' αυτά κατόπιν επιβολής. Τα σχολεία διασπείρουν τον εθνικισμό και ωθούν στον καταναλωτισμό (Χολτ, 1970/1979: 299-336).

Ο Freire επισημαίνει ότι την αγωγή δεν μπορούν να προσφέρουν οι καταπιεστές στους καταπιεζόμενους, μια και εμφορούνται από εγωιστικά ενδιαφέροντα καλυμμένα με την

ψεύτικη γενναιοψυχία του πατερναλισμού. Για τους δυνάστες, τα πάντα μετατρέπονται σε χρήμα και κέρδος, στο «κατέχειν», ακόμα και η φιλανθρωπία τους. Η αγωγή του παραδοσιακού σχολείου στηρίζεται στη στατική μετάδοση όγκου πληροφοριών από την αυθεντία του δασκάλου - τιμωρού. Αυτή η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης στοχεύει στη χειραγώγηση των μαθητών, ώστε να εργάζονται για τη διατήρηση του οικονομικού συστήματος, των κοινωνικών τάξεων, του πολιτικού καθεστώτος, της κυρίαρχης ιδεολογίας (Φρέιρε, 1970/1977: 53, 59, 77-85).

Ο Bowles υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση υποχρηματοδοτείται και τα παιδιά της élite έχουν την ευχέρεια να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τα μη ευνοημένα παιδιά να σημειώσουν χαμηλή επίδοση, να αποφοιτήσουν νωρίς και να ασκήσουν επαγγέλματα παρόμοια με εκείνα των γονιών τους (Bowles, 1972: 34, 35).

Για τους Bowles & Gintis, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις οικονομικές σχέσεις και νομιμοποιεί την οικονομική ανισότητα, μια και η αξιοκρατία του τοποθετεί τα άτομα σε οικονομικά άνισες θέσεις και εξαρτά την οικονομική επιτυχία από τις γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες, οργανωμένες αξιοκρατικά και βαθμολογημένες. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αντιφάσκει, βέβαια, ανάμεσα στα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών, διχάζεται ανάμεσα στην απόκρυψη μιας μορφής αδικίας που αποκαλύπτει μια άλλη. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλλιεργεί την ισότητα και αποτελεσματικότητα, ούτε καν τον ορθολογισμό, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το παράλογο, εκμεταλλευτικό και αντιδημοκρατικό της σύστημα, αρχής γενομένης από τον ληστρικό, ανταγωνιστικό, καταστροφικό για την προσωπικότητα τρόπο επιβράβευσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στα σχολεία και στις σχολές και, ακόμα περισσότερο, από τον κεντρικό ή τοπικό έλεγχο των οικονομικών των σχολείων. Ακόμα κι όταν η εκπαίδευση αλλάζει, προάγοντας την ευρύνοια, την ανεκτικότητα και τον κοσμοπολιτισμό, αυτό δεν είναι μια όαση ελευθερίας στην έρημο του αυταρχισμού, ενώ η ουσία του κοινωνικού ελέγχου δεν αλλάζει (Bowles & Gintis, 1976: 103, 108, 227-228, 237).

Για τον Χόαρ, τα παιδιά της εργατικής τάξης βιώνουν, σε κάθε περίπτωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο (Χόαρ, 1977/1986: 48).

Ο Bernstein θεωρεί ότι η ταξική δομή επηρεάζει τους εργασιακούς και εκπαιδευτικούς ρόλους και ότι όχι μόνον το κεφάλαιο αλλά και το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι αντικείμενο ιδιοποίησης, διαχείρισης και εκμετάλλευσης (Bernstein, 1977: 475, 477). Κατά τον Bernstein, η εκπαίδευση προβαίνει σε διακρίσεις ως προς την παροχή γνώσεων, δηλαδή δεν είναι ενιαία, γιατί ρυθμίζει και αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα προάγει τις ηθικές, γνωστικές, επικοινωνιακές αρχές της κοινωνικής δομής (στον Tyler, 1988: 151).

Ο Giroux υποστηρίζει ότι το σχολείο, ως μία από τις πολιτιστικές δομές, είναι ιδεολογικά προσανατολισμένο (στον Bertrand, 1992/1994: 147).

Για τον Chomsky, το σχολείο δεν είναι δημοκρατικό, αλλά προσηλυτίζει τους νέους να μαθαίνουν να ενισχύουν τα συμφέροντα των ανθρώπων που διαθέτουν πλούτο και ισχύ, αλλιώς θα περιθωριοποιηθούν ή θα εξοβελιστούν από το σύστημα. Στο σχολείο «διαστρεβλώνονται ή [...] καταπνίγονται ανεπιθύμητες ιδέες και πληροφορίες». Για τους εκπαιδευτικούς, ο Chomsky υποστηρίζει ότι, «αν δείξεις πολύ μεγάλη ανεξαρτησία και αμφισβητείς πολύ συχνά τον κώδικα του επαγγέλματός σου, πιθανότατα θα εξοβελιστείς από το σύστημα προνομιών. Μαθαίνεις λοιπόν ότι για να επιτύχεις θα πρέπει να εξυπηρετείς τα συμφέροντα του δογματικού συστήματος. Πρέπει να παραμείνεις απαθής και να ενσταλάξεις στους μαθητές σου τις πεποιθήσεις και τα δόγματα που θα εξυπηρετούν τα συμφέροντα εκείνων που κατέχουν την πραγματική εξουσία». Παράλληλα, τα σχολεία διαιωνίζουν το μύθο ότι ζούμε σε αταξική κοινωνία (στον Μασέντο, 2000/2002: 49, 58, 73).

Ο Apple θεωρεί ότι για τους νεοφιλελεύθερους της συντηρητικής παλινόρθωσης, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τη ‘μαύρη τρύπα’ της οικονομίας, δεν αποφέρει κέρδη, γι’ αυτό πρέπει να υπαχθεί στους νόμους της αγοράς. Δημοκρατία τους είναι η ‘επιλογή από τον καταναλωτή’ (Apple, 1999: 203-204. Apple, 2001: 39). Αν η εκπαίδευση είναι ιδιωτική υπόθεση, το ίδιο και η εργασία (Apple, 2001: 46).

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, ο Κασσωτάκης περιγράφει το αυταρχικό και αντιαυταρχικό σχολείο. Το αυταρχικό αποτελεί μηχανισμό διαμόρφωσης και αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, των αντίστοιχων κοινωνικών δομών και κοινωνικών σχέσεων και των αντίστοιχων κοινωνικοπολιτιστικών προτύπων. Αποτελεί επίσης μηχανισμό εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας στους μαθητές και διατήρησης του κοινωνικού status quo, με την κοινωνικοποίηση του ατόμου σε ένα ιεραρχημένο κοινωνικό σύστημα με κυρίαρχες αξίες, τις οποίες υιοθετεί και το σχολείο. Στο αυταρχικό σχολείο θυσιάζονται προσωπικά ενδιαφέροντα και ιδιαιτερότητες στην απαίτηση για παθητική συμμόρφωση. Αλλεπάλληλες εξετάσεις, που οδηγούν στην απομνημόνευση, βαθμοθηρία, ανταγωνισμό, ψυχική οδύνη και σε αποκλεισμούς, νομιμοποιούνται με το πρόσχημα της αξιοκρατίας. Τα ιδεολογήματα που επιστρατεύονται είναι κι αυτά αντιφατικά: α) εφαρμόζονται ίδιες εξεταστικές διαδικασίες για όλους, ενώ τα άτομα προέρχονται από άνισα κοινωνικά περιβάλλοντα και β) τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους, επομένως θα στραφούν και σε διαφορετικές μορφωτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις, αλλά αποτυγχόντες είναι όσοι προέρχονται από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά και πολιτιστικομορφωτικά στρώματα. Το αντιαυταρχικό σχολείο προάγει την ισότητα στους ρόλους εκπαιδευτικών-μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντικαθιστά την αξιολόγηση με την αυτοαξιολόγηση. Μελετώντας τον Neill, διατείνεται ότι σκοπός του αντιαυταρχικού σχολείου είναι να γίνουν οι μαθητές ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες, που εκφράζονται ελεύθερα και ενεργούν υπεύθυνα, όχι να μάθουν γνώσεις και δεξιότητες για να υπηρετήσουν το οικονομικοκοινωνικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1984: 23-29).

Η Ξανθάκου πρεσβεύει ότι το σχολείο επαγγέλλεται ότι παρέχει ίσες ευκαιρίες, εκσυγχρονισμένη ύλη, δημοκρατικές-φιλικές σχέσεις, όπου εκλείπει ο δάσκαλος-αυθεντία, ενώ, παράλληλα, διαχωρίζει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, ακαδημαϊκά και ηθικά, εφαρμόζει αξιοκρατικές μεθόδους και αντισταθμιστικά ημίμετρα για τους μη ικανούς (Ξανθάκου et al., 1993: 34, 36, 47).

Για τους Κάτσικα & Καββαδία, το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Οι μαθητές προέρχονται από οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, μορφωτικά άνισα περιβάλλοντα. Η εκπαίδευση είναι δαπανηρή και απρόσιτη για τις φτωχές οικογένειες. Ακόμα κι αν οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση ισχύουν, προορίζονται για μαθητές κοινωνικά άνισους και για κοινωνικές θέσεις κοινωνικά άνισες. Οι μαθητές βιώνουν άνιση μεταχείριση στο σχολείο, ανάλογα με την κοινωνική θέση και το επάγγελμα των γονιών. Οι φτωχοί επενδύουν, με οικονομικές στερήσεις, στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αν αυτά παρουσιάζουν καλή επίδοση στο σχολείο, ενώ οι πλούσιοι ανεξαρτήτως της επίδοσης των παιδιών τους. Η σχολική αδιαφορία και αποτυχία πλήττει τα μη ευνοημένα στρώματα, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών είναι αστικής προέλευσης, ιδιαίτερα μάλιστα στις σχολές υψηλής ζήτησης. Η εκπαίδευση «διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε ένα περιορισμένο βαθμό», μια και αυτή στον καπιταλισμό πρέπει και να φαίνεται ότι δεν αποκλείει αυτά τα παιδιά και να θέτει φραγμούς σε φιλοδοξίες και λαϊκές διεκδικήσεις επικίνδυνες για το σύστημα και να διαιωνίζει το μύθο της αξιοκρατίας-ευφυίας-‘χαρίσματος’. Όμως αυτή η εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα «καθορίζεται από τη συγκυρία, στην οποία βρίσκεται ο κοινωνικός σχηματισμός» και από την ελληνική ιδιαιτερότητα της παροχής ασφάλειας από το δημόσιο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειοψηφία τους εσωτερικεύσει τη χαρισματική ιδεολογία λόγω της ανέλιξής τους από το σύστημα της εκπαίδευσης και λόγω του ρόλου που απέκτησαν πλέον ως «διαχειριστές-διανεμητές της επίσημης κουλτούρας» (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 19-24, 26, 31, 42-45, 51-57, 59, 61, 64, 68-69, 80-82, 152, 163).

Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995: 33, 35, 40-41, 69-70) αναφέρεται σε 3 θεωρήσεις σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση: α) συντηρητική: τα σχολεία προορίζονται για τον ταξικό διαχωρισμό των μαθητών και αυριανών πολιτών, εδώ ο Husén (1979/1992: 40) προσθέτει ότι προσανατολίζονται στην ατομική εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, β) φιλελεύθερη: οι μαθητές αξιολογούνται αξιοκρατικά και εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα όπου υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες, γ) ριζοσπαστική: οι

εκπαιδευτικές ανισότητες θα περιοριστούν με δημόσια κοινωνική πολιτική αναδιανομής εισοδήματος και ευκαιριών απασχόλησης.

Όπως διατείνεται η Καρατζιά-Σταυλιώτη, ο ΟΟΣΑ και η Διεθνής Τράπεζα επιχειρούν να ελέγξουν την εκπαίδευση, εφαρμόζοντας την 'ανάλυση κόστους - αποτελέσματος', την 'απόδοση λόγου', τις 'ελεγχόμενες επενδύσεις' για τη 'βελτίωση' της απόδοσης - παραγωγικότητας - ποιότητας στην εκπαίδευση - διαβίωσης των ανθρώπων (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 56).

2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΝ 20^Ο ΑΙΩΝΑ

Τα παραπάνω θεωρητικά δεδομένα χρησιμεύουν και για την εξήγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ελληνική εκπαίδευση κατά τον 20^ο αιώνα (Πολυχρονόπουλος, 1980α: 192-198, 201-202. Πολυχρονόπουλος, 1980β: 335-337. Μπιτσάκης, 1983: 28-34. Φραγκουδάκη, 1983: 77. Σακελλαρίου, 1984: 39-45, 55, 105-107, 142. Ευαγγελόπουλος, 1987: 11-13, 15-16, 18-19. Δημαράς, 1988: κζ'-νη'. Νούτσος, 1990: 15-16. Χατζηστεφανίδης, 1990: 141-246. Μπουζάκης, 1991: 60-131. Μπουζάκης, 1994: 34-42. Χαρίτος, 1998: 105-123) έχει τεχνοκρατικό και κυρίως συντηρητικό προσανατολισμό, παρά τα περιορισμένα διαστήματα μεταρρυθμιστικών πειραματισμών, επηρεασμένων από ευρωπαϊκά ρεύματα, όπως είναι:

- η ανάγκη επαφής με τις ευρωπαϊκές ιδέες,
- η εφαρμογή της Νέας Αγωγής, που στηρίζεται στο Σχολείο Εργασίας του Kerschensteiner,
- η λειτουργία προοδευτικών συλλογικοτήτων και οι πρωτοποριακές δραστηριότητες (περιοδικό Νουμάς, Εκπαιδευτικός Όμιλος, Φοιτητική Συντροφιά, Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, Μορφωτικός Σύλλογος «Αθήναιον»),
- η εκπαίδευση των κοριτσιών,
- η ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αιτημάτων (αλήθεια - δικαιοσύνη - απολύτρωση του ανθρώπου, επιστημονικότητα - ηθικότητα - κοινωνικότητα του ανθρώπου, 9χρονη δωρεάν - ενιαία εκπαίδευση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υπεύθυνη εκπαιδευτική πολιτική ή νέα εκπαιδευτικά ιδεώδη μέσα από την ταξική πάλη και τη σύγκρουση με το κατεστημένο),
- αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές σε πρωτοποριακά σχολεία και διδασκαλεία, όπως η κατάργηση της πρωινής προσευχής - των θρησκευτικών - της συντηρητικής παράδοσης - του ψευτοκλασικισμού, η απαλλαγή από διδακτισμούς - ηθικολογίες - εντολές - αφορισμούς, η πνευματική αλλά και η σωματική επιμέλεια, η ανάδειξη της δημοτικής και του λαϊκού πολιτισμού αλλά και των θετικών και τεχνολογικών επιστημών, ο απαγκλωβισμός από την προγονοπληξία και ξеноμανία και η στροφή στο παρόν και μέλλον του τόπου, μέθοδοι - προγράμματα - ύλη - εικονογραφημένα εκπαιδευτικά υλικά που είναι ενδιαφέροντα και χρήσιμα, η παιδοκεντρική - βιωματική - πολυαισθητηριακή - πρακτική μάθηση με τη μέθοδο project, οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, η μελέτη των αναγκών και δυνατοτήτων των μαθητών, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, η μαθητική αυτενέργεια και αυτοδιοίκηση, οι γιορτές και εκπαιδευτικές εκδρομές, τα μαθητικά συσσίτια, οι αιρετοί σύμβουλοι εκπαίδευσης,
- οι σχέσεις συνεργασίας μαθητών-διδασκόντων,
- η σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης αλλά και της οικονομικής αναβάθμισης και μονιμότητας των εκπαιδευτικών,
- οι εκπαιδευτικές άδειες για σπουδές των εκπαιδευτικών πέραν των προπτυχιακών τους,
- η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, η ίδρυση νυχτερινών ή ειδικών σχολείων, η αύξηση των σχολικών κτιρίων και η ίδρυση νέων Πανεπιστημίων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αργότερα, στο βραχύχρονο, επίσης, λαϊκό σχολείο του ΕΑΜ οργανώνεται η σίτιση και εκπαίδευση των παιδιών σε περιοχές ελεύθερες από τους ναζιστές εισβολείς και τους ντόπιους συνεργάτες τους, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα για δωρεάν παιδεία ενάντια στον

αναλφαβητισμό και στην εμπορευματοποίηση, τονίζεται ο επαγγελματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, καλλιεργούνται τα ιδανικά της ειρήνης, ελευθερίας, δημοκρατίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχονται ευκαιρίες ανάπτυξης όλων των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους, καθιερώνεται η μεικτή φοίτηση, διδάσκεται η δημοτική και το μονοτονικό, ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια και Γεωργικές Σχολές, διοργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Τις αναλαμπές σκιάζουν:

- ο καθαρευουσιανισμός, οι εθνικιστικές και θρησκευτικές εξάρσεις, η αστυνομοκρατία και χρήση βίας, με τα αντιδραστικά Ευαγγελικά (διαμαρτυρίες και επεισόδια για τη δημοσίευση στην *Ακρόπολη* της μετάφρασης του Ευαγγελίου στη δημοτική από τον Αλέξανδρο Πάλλη, το 1901), Ορεστικά (διαμαρτυρίες και επεισόδια για το ανέβασμα στο Βασιλικό Θέατρο της Ορέστειας στη δημοτική από τον Γ. Σωτηριάδη, το 1903), Αθικά (κλείσιμο του πρωτοποριακού Σχολείου του Βόλου, 1908-1914, που, παρά τον σεξιστικό όρο Παρθεναγωγείο και τη διδασκαλία μαθημάτων οικοκυρικής για την προετοιμασία μελλοντικών συζύγων για τους γόνους της μεσοαστικής τάξης, ακολουθεί προγράμματα επηρεασμένα από τον ανθρωπισμό, το Σχολείο Εργασίας και τη Νέα Αγωγή, απολύσεις και παραπομπή των διδασκόντων σε δίκη) και Μαρασλειακά (κλείσιμο της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1926 και απολύσεις, γιατί το πρόγραμμά της είναι στη δημοτική και η Ρόζα Ιμβριώτη διδάσκει υλιστικές απόψεις στην Ιστορία, χωρίς εθνικιστικές προσεγγίσεις και με μέθοδο πρωτοποριακή),
- οι πόλεμοι και οι δικτατορίες ως όπλα του οικονομικού συστήματος για την πάταξη του κομμουνισμού και αναρχισμού, των εργατικών και κινηματικών αγώνων, πράγμα που είναι εμφανές, για παράδειγμα, στις επιτυχημένες προσπάθειες του συστήματος, του κράτους και των υπηρετών του να στερήσουν το μορφωτικό αγαθό (κατοχική κυβέρνηση), να διασπασούν και να διαλύσουν προοδευτικές εκπαιδευτικές συλλογικότητες κλπ., να προπαγανδίσουν –και μέσα από τα αναγνωστικά– το φασισμό και τον εκάστοτε δικτάτορα (Πάγκαλο, Μεταξά, Παπαδόπουλο), να παρεμποδίσουν τη σύνδεση του Σχολείου του Βόλου με το πρώτο στην Ελλάδα Εργατικό Κέντρο Βόλου, δηλαδή τη σύνδεση του εκπαιδευτικού κινήματος με το εργατικό κίνημα, να αποκλείσουν από πολύ νωρίς τα παιδιά της εργατικής τάξης από την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους και κατ' επέκταση από ενδεχόμενη κοινωνική κινητικότητα ή πολιτική αφύπνιση (με την καθαρεύουσα, τις εξετάσεις κλπ.), να στρέψουν μερίδα των μαθητών σε φοίτηση που οδηγεί στην παραγωγή τεχνιτών για τις πολυεθνικές,
- οι απολύσεις και διώξεις προοδευτικών και αριστερών εκπαιδευτικών και στοχαστών της εκπαίδευσης (Δελμούζος, Κακριδής, Παλαμάς, Γληνός, Ιμβριώτη, Παπαμαύρος, Κουντουράς, Ρώτας), οι διορισμοί με ιδεολογικά ή κομματικά κριτήρια (πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, «μέσον»),
- πρακτικές καταπίεσης και πειθαρχησης, όπως το μέτρημα του μήκους της φούστας των μαθητριών, οι διαπομπεύσεις παιδιών με 'αντικοινωνική' συμπεριφορά από την αστυνομία, απόπειρες ελέγχου της νεανικής κουλτούρας κλπ.,
- η κατάργηση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (1913, 1917, 1929, π.χ. η κατάργηση το 1920 των βιβλίων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917, διότι αυτά αποφεύγουν αναφορές περί πατρίδας και θρησκείας, προτείνουν αντιμαθήματα στο φυσικό περιβάλλον, αποβάλλουν την καθαρεύουσα-προνόμιο της élite) και η παλινόρθωση με συντηρητικούς νόμους και θεσμούς (ειδικό άρθρο για τη γλώσσα στο Σύνταγμα του 1911, έλεγχος των εκπαιδευτικών από το «Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδύσεως», το Σύλλογο «Περί εννόμου αμύνης της εθνικής γλώσσας» και το «Εθνικόν Συνέδριον», εκπαιδευτική νομοθεσία στα 1920, 1926, 1936), για να εδραιωθεί η ιδεολογική μονομέρεια της εκπαίδευσης,
- ο αναλφαβητισμός ή η ημιμάθεια αλλά και η υπερεκπαίδευση,
- η έντονη ταξικότητα της εκπαίδευσης (επιβολή διδάκτρων, παρά την απαλλαγή από αυτά των αριστούχων και των θυμάτων πολέμου, κατάτμηση της εκπαίδευσης σε τύπους σχολείων, εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός και αποκλεισμός των εργατικών στρωμάτων από την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και μάλιστα στις σχολές υψηλής ζήτησης),
- η συντηρητικοποίηση όλων των ελληνικών Πανεπιστημίων,

- ο συγκεντρωτισμός, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μειονεκτήματα στα προγράμματα σπουδών, η ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών,
- η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος ('μεταρρυθμίσεις' 1964, 1976, 1982, 1997 κλπ., με πρώτη απόπειρα το 1929): πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών τμημάτων, παιδαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πειραματικά σχολεία, κατάργηση των εξετάσεων για το γυμνάσιο και 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, διαχωρισμός σε γενική και τεχνική εκπαίδευση (διπλό σχολικό δίκτυο), λαϊκή επιμόρφωση, εθνική-θρησκευτική-ανθρωπιστική αγωγή, καθιέρωση της δημοτικής και του μονοτονικού, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, ξένη γλώσσα στο σχολείο, μαθητικές κοινότητες, προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες αλλά και στην κοινωνική ενσωμάτωση των αποφοίτων του.

Θετικός ήταν το 1983 ο θεσμός των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων και η δυνατότητα των αποφοίτων Λυκείου να συμμετέχουν στις εξετάσεις χωρίς περιορισμούς και για βελτίωση βαθμολογίας, ενώ αυτά καταργήθηκαν το 1997 και οι μαθητές καλούνταν πια να διαγωνιστούν σε πολύ περισσότερα μαθήματα (9, και στις μέρες μας 6), με ανυπολόγιστες συνέπειες για τα μη προνομιούχα στρώματα. Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο την ίδια εποχή αποτελεί ένα αναποτελεσματικό μέτρο, πλάι στα άλλα ανταγωνιστικά Λύκεια (Γενικό, Κλασικό, Εκκλησιαστικό).

Η επίσημη εκπαίδευση σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα είναι βασισμένη στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και, στη σημερινή πιο φιλελεύθερη-τεχνοκρατική εκδοχή της, από το 1976 και κυρίως από το 1982, προσανατολίζεται στην προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνία, στην προετοιμασία του για τους κοινωνικούς του ρόλους και για τη συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τρεις αντιμαχόμενες πλευρές στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, που συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στη διεθνή, ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ιστορία και την ταξική κοινωνική δομή: α) τους σκοταδιστικούς και συντηρητικούς κύκλους, που κυριαρχούν ως τη δεκαετία του '70 και εκφράζονται μέσω των συντηρητικών και δικτατορικών κυβερνήσεων και του ιερατείου, β) τους φιλελεύθερους τεχνοκρατικούς κύκλους, που κυριαρχούν ως τις μέρες μας και εκφράζονται μέσω των αστικών κυβερνήσεων, χωρίς βέβαια και έχουν ξεπεραστεί ελληνοχριστιανικά κατάλοιπα, γ) τους κύκλους της αριστεράς και του αναρχισμού, που, παρά τους αγώνες και την περιορισμένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους προσεγγίσεων, δεν επεκράτησαν πολιτικά για να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα κοινωνικά και κατ' επέκταση τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙ. ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πώς η παραπάνω εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα του 20^{ου} αι. μπορεί να σχολιαστεί με τα εργαλεία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης; Ανατρέχοντας στις μεταρρυθμίσεις, αντιμεταρρυθμίσεις, στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αγώνες, παρατηρούμε το συντηρητικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό και με τον προσανατολισμό της στον οικονομικό φιλελευθερισμό από τα μέσα του 20^{ου} αι., που συμβαδίζει με την καπιταλιστική ανάπτυξη. Οι μεταρρυθμιστικές –σε σχέση με την κατάσταση στην εκπαίδευση– απόπειρες που σημειώθηκαν, παρά τα θετικά βήματα εκδημοκρατισμού, δεν είναι παρά αστικές εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις, με τη συνδρομή πεφωτισμένων παιδαγωγών, οι οποίοι εν τέλει ή υπηρέτησαν το σύστημα ή αυτό τους εξοβέλισε ή επέλεξε το αντίπαλο δέος της μαχόμενης αριστεράς, με τις γνωστές συνέπειες σε προσωπικό επίπεδο. Η ουσία βέβαια της εκπαίδευσης δεν άλλαξε, μια και αυτή ούτε διεθνιστική έγινε ούτε αταξική, όπως και η κοινωνία.

Πώς οι παραπάνω επισημάνσεις των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εξηγούν τη συνακόλουθη αναδρομή την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 20^{ου} αι.; Είναι εμφανές ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και οι ανάλογες εκπαιδευτικές αντιστάσεις και αγώνες για αλλαγή επηρεάζονται από την πραγματικότητα στην οικονομία

(εδραίωση του καπιταλιστικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος και μετέπειτα καπιταλιστική ανάπτυξη ή καπιταλιστική αναδιάρθρωση), στην κοινωνική δομή και στις κοινωνικές σχέσεις (ταξικότητα, πάλη των τάξεων, συγκρούσεις), στο κράτος (πολιτικές, θεσμοί, μηχανισμοί, συγκεντρωτισμός ή αποκέντρωση), στο πολιτικό καθεστώς (αστική δημοκρατία, δικτατορία κλπ.). Η ελληνική εκπαίδευση αναπαράγει την ιεραρχία, τα συμφέροντα, την ιδεολογία της κυρίαρχης αστικής τάξης, η οποία μάλιστα χρησιμοποιεί και τα πιο ακραία τμήματά της σε περιόδους κρίσης, για να πατάξει τους ιδεολογικοπολιτικούς της εχθρούς. Σήμερα μάλιστα ο καπιταλισμός δεν διστάζει να υιοθετήσει μέρος θεωριών των ιδεολογικών του αντιπάλων, κάθε φορά που χρειάζεται τέτοια επιχειρήματα για να εδραιωθεί ακόμα περισσότερο (π.χ. επικαλείται τη σοβιετική βυγκοτσκιανή κριτική κοινωνική ψυχολογία όταν υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική τάξη πληροφορικής που ανταποκρίνεται στις τρέχουσες οικονομικές ανάγκες του κεφαλαίου).

Στην ελληνική εκπαίδευση κυριαρχεί η γραφειοκρατία, οι σχέσεις ιεράρχησης και εξάρτησης, η απομάκρυνση από τη συλλογική ζωή, από τις ίδιες τις χαρές της ζωής, οι ανταγωνιστικές σχέσεις. Οι αξίες, η γλώσσα και το περιεχόμενο των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου προσιδιάζει στις συνήθειες της αστικής τάξης, ώστε να καθίσταται δύσκολη η χειραφέτηση ή η κοινωνική κινητικότητα των μαθητών από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, εγκλωβισμένοι στο ατομικό τους συμφέρον, σε δίκτυα προνομιών και στην πολιτισμική τους υπεροχή, άμεσα ή έμμεσα θιασώτες του κυρίαρχου ιδεολογήματος περί 'φυσικών χαρισμάτων' και της άνισης μεταχείρισης μαθητών, διεκδικούν απλώς υλικές απολαβές, καθώς και τη διατήρηση της υπεροχής τους έναντι των 'αδαών' και των μη προνομιούχων, δίνοντας μια εξαιρετική ευκαιρία στο σύστημα να στραφεί εναντίον τους, όταν μελλοντικά η Ελλάδα θα αναγκαστεί από την Ε.Ε. και θα χρειαστεί για λόγους χρηματοδότησης να επιβάλει μέτρα όπως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και καθολική άρση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων, στο όνομα της 'αποδοτικότητας', 'αποτελεσματικότητας', 'παραγωγικότητας', 'ποιότητας'.

Η πληκτική ελληνική εκπαίδευση, που είναι σήμερα ένα κράμα παλιού συντηρητισμού και σύγχρονου αστικού φιλελευθερισμού, ευνοεί την αποστήθιση, τις δωροδοκίες, την υποκρισία, και μοιράζει έγγραφους τίτλους που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας ευτυχισμένης ζωής αλλά στις ανάγκες του οικονομικού συστήματος για καταναλωτές και παθητικούς υπηκόους και εργαζόμενους, αν οι μαθητές αυτοί έχουν μη ευνοημένη κοινωνική προέλευση, και παράλληλα τους υπόσχεται επαγγελματική αποκατάσταση με καλύτερο κοινωνικό status, ενώ οι μαθητές με αστική προέλευση μπορούν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες είτε λόγω του πολιτισμικού τους κεφαλαίου είτε γιατί μπορούν να δαπανήσουν οποιοδήποτε ποσό για να σπουδάσουν ό,τι επιλέξουν. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά σε μικρό βαθμό τους μειονεκτούντες, που μάλιστα νιώθουν εξαρτημένοι από κάθε 'βοήθεια'. Οι εναλλακτικές φωνές περιθωριοποιούνται και τιμωρούνται. Παράλληλα, η εκπαίδευση είναι εθνοκεντρική, μονογλωσσική και με κυρίαρχο θρήσκευμα την ορθοδοξία, παρά τις έγγραφες σύγχρονες διακηρύξεις της όταν το κεφάλαιο χρησιμοποιεί ως στρατηγική του τον πολυπολιτισμό - πολυγλωσσία - ανεξιθρησκεία.

Η ελληνική εκπαίδευση δεν είναι πραγματικά δωρεάν, αν σκεφθούμε π.χ. τις δαπάνες για γραφική ύλη, τσάντες, αθλητικές φόρμες, στολές παρέλασης(!) ή χορών, συνδρομή σε σχολικά ταμεία (για εγγραφή, θέρμανση, αμοιβή καθαρίστριας, εκδρομές, πάρτυ), εξωσχολικά βοηθητικά βιβλία, βιβλία ασκήσεων, ειδικά υλικά μαθημάτων, οργανωμένα ή κατ' οίκον φροντιστήρια για τα μαθήματα, δίδακτρα και εξέταστρα για ιδιωτικά Πανεπιστήμια ή ιδιωτικές σχολές ή για κατάρτιση ή για εκμάθηση ξένων γλωσσών - υπολογιστών - μουσικών οργάνων - αθλημάτων - χόμπυ, αγορές συσκευών νέων τεχνολογιών, συνδρομές διαδικτύου, τηλεφωνική επικοινωνία μαθητών ή φοιτητών με τους γονείς τους ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αγορές προϊόντων εξωτερικής εμφάνισης, μετακινήσεις μαθητών ή φοιτητών, σίτιση μαθητών που φοιτούν μακριά από τους γονείς τους, ενοίκια μαθητών ή φοιτητών. Έτσι, τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων, που μειονεκτούν οικονομικά, δύσκολα μπορούν να έχουν όλα όσα τους χρειάζονται και να αντεπεξέλθουν, γι' αυτό, ανάλογα με τις 'ικανότητες', δυνατότητες και προοπτικές τους, θέτουν προτεραιότητες, εργαζόμενα σκληρά σε έναν-δύο τομείς κάθε φορά και αισθανόμενα

μειονεκτικά καθώς βλέπουν τις οικογενειακές θυσίες και οικονομίες να επενδύονται στους δικούς τους στόχους. Οι τύψεις από τις οικογενειακές στερήσεις αναγκάζουν τα έξυπνα και επιμελή παιδιά να περιορίσουν τις απαιτήσεις τους, άρα τις φιλοδοξίες τους. Η ελληνική ‘δημόσια’ εκπαίδευση ανέκαθεν υποχρηματοδοτείται, ενώ τα παιδιά της élite έχουν την οικονομική άνεση να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία και Πανεπιστήμια της Ελλάδας ή του εξωτερικού. Επιπλέον, η ‘δημόσια’ εκπαίδευση συνεργάζεται στενά, τυπικά ή άτυπα, με ιδιώτες και εταιρείες (γραφικής ύλης, τεχνικές, τεχνολογικές, μεταφορών, τηλεπικοινωνιών, κοινής ωφέλειας, ταξιδιωτικές, τουριστικές, διασκέδασης, εκδηλώσεων, παραπαιδείας, εκδοτικές, ειδών στολισμού και παιχνιδιών, ένδυσης και υπόδησης, κυλικεία, φαστφουντάδικα, περίπτερα, βιβλιοχαρτοπωλεία).

Η επαγγελλόμενη ισότητα, από άνισες αφετηρίες, αντιφάσκει με την επαγγελλόμενη αξιοκρατία, που πλήττει πάλι τους μη ευνοημένους της ανισότητας. Η επιλεκτική λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναζητηθεί κυρίως στον εξετασιοκεντρικό του προσανατολισμό, αφού τώρα έχει καταργηθεί η καθαρεύουσα και το πολυτονικό. Ακόμα όμως κι αν οι γενικές εξετάσεις εκλείψουν, άλλοι κρατικοί φορείς θα επιτελέσουν αυτόν το ρόλο, έστω και τροποποιημένο, έτσι ώστε ο μαθητής από την εργατική τάξη θα αναρωτηθεί αν είναι κοινωνικά πιο δίκαιο να δοκιμαστεί στις γενικές εξετάσεις στην Γ΄ Λυκείου, με το σημερινό μερικώς διαβλητό σύστημα αλλά τουλάχιστον σχετικά ελεγχόμενο και κρινόμενο από τις πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις και το νομικό σύστημα, ή να κριθεί από ένα πολύπλοκο, δύσκολο στον έλεγχο, άρα αδιαφανές σύστημα μέσα σε πανεπιστημιακές σχολές - ‘κράτος εν κράτει’, ή, πολύ χειρότερα, να εξεταστεί –και προφορικά(!)– από ένα αποκεντρωμένο-τοπικό σύστημα... εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσληψης... δημοδιδασκάλων, όπως στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι., κλπ.

4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε εγείρεται το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών εμπειριών (Musgrave, 1983: 363-364).

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση της Ιστορίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης του 20^{ου} αι. προκύπτει η αναγκαιότητα για:

- διαρκή επαφή με τα διεθνή πρωτοποριακά εκπαιδευτικά ρεύματα,
- δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για όλους, ενάντια στην εμπορευματοποίηση, χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς διακρίσεις ως προς την κοινωνική τάξη, τα πολιτικά πιστεύω, το φύλο, την εθνότητα, τη θρησκεία, με ίσες ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής αποκατάστασης,
- πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση για την ειρήνη, δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, δικαιώματα, ελευθερίες,
- υλικοτεχνική υποδομή,
- προγράμματα εκπαίδευσης ελκυστικά, που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες, να προάγουν τη σωματική - ψυχική - πνευματική - κοινωνική υγεία και ισορροπία,
- πολυτροπική, βιωματική διερεύνηση και εκμάθηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων σε έναν τύπο σχολείου, δυνατότητα επιλογής των μαθημάτων που ανταποκρίνονται στις κλίσεις και δυνατότητες του μαθητή, διοργάνωση προγραμμάτων πολιτισμού,
- οικονομική και παιδαγωγική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού-συνοδοιπόρου στη μάθηση,
- αγωνιστικές κινηματικές συλλογικότητες (εργατικές, εκπαιδευτικές, φοιτητικές/μαθητικές, νεολαιίστικες, γυναικείες) ενάντια στους ταξικούς φραγμούς και ανταγωνισμούς,
- ελεύθερη και αυτοδιαχειριζόμενη αλληλοδιδασκαλία και κοινωνική μάθηση, σε μια ουτοπική κοινωνία χωρίς ανισότητες και ιεραρχία.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία προτείνεται, επίσης, η εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις φυλετικές και εθνοτικές, σε περιβάλλοντα υποστηρικτικά (που δεν εκθέτουν σε κίνδυνο ή πίεση) και όχι υπερπροστατευτικά, όπου αξιοποιούνται οι υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών (Carrington et al., 2001: 111-112). Η πρόσβαση στην εκπαίδευση πρέπει να είναι

ελεύθερη και δωρεάν, μακριά από εξωτερικό έλεγχο και επιτήρηση, το πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης οφείλει να ανταποκρίνεται στις μαθητικές ανάγκες και είναι απαραίτητη η αύξηση των οικονομικών πόρων. Οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών είναι απόρροια των κοινωνικών κινημάτων των δεκαετιών 1960 και 1970 και της προοδευτικής διανόησης, που δείχνουν το δρόμο και για μελλοντικές αλλαγές (Bowles & Gintis, 1976: 245, 246, 250), αλλά και των επαναστάσεων του 20^{ου} αι., σοσιαλιστικών και αναρχικών. Οι Carnoy & Levin επίσης συμφωνούν ότι το σχολείο πιέζεται να εφαρμόζει κρατικές πολιτικές αναπαραγωγής αλλά και εκδημοκρατισμού-ως αποτέλεσμα των κοινωνικών συγκρούσεων (στην Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 70).

Οι θεωρητικοί που ακολουθούν απορρίπτουν τον εκπαιδευτικό θεσμό και δέχονται την αυτομόρφωση και αλληλοδιδασκαλία εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Ίλλιτς πιστεύει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν κυρίως εκτός σχολείου, μια και όλοι οι κοινωνικοί χώροι είναι εκπαιδευτικές συναντήσεις. Ακόμα και οι κύκλοι ανάγνωσης είναι αυταρχικές δομές, περιστρεφόμενες γύρω από το δάσκαλο, αν δεν επιτρέπουν τη βιωματική συμμετοχή όλων των μελών χωρίς προκαταλήψεις για την άγνοια ή και την αμάθειά τους (Ίλλιτς, 1970/1976: 25, 35-36). Ο John Holt, Bruno Bettelheim και Erich Fromm θεωρούν ότι η παιδαγωγική του Neill είναι παιδαγωγική της αγάπης για τη ζωή, της εκπαίδευσης για τη ζωή, της ελευθερίας αλλά και του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, δηλαδή της ευθύνης ([Συλλογικό] 1970/1975: 71-111, 263-278). Ο Neill απορρίπτει το ηθικολογικό στοιχείο των παιδαγωγικών θεωριών και προκρίνει ως άξονες της παιδαγωγικής του τη φαντασία, την ελευθερία και την αγάπη, που οδηγούν στην εξάλειψη της βίας και στην ευτυχία. Προτείνει αυτοδιαχείριση της ομάδας από τα ίδια τα μέλη της, χωρίς εκπαιδευτική καθοδήγηση και ηγεσία, αυτορύθμιση της συμπεριφοράς, ελεύθερη επιλογή της μάθησης και των δραστηριοτήτων από το παιδί, που να προκαλεί το ενδιαφέρον του και να είναι δημιουργική, μέσω του παιχνιδιού και όχι της διδασκαλίας (Νηλ, 1967/1978. Saffange, 1994/2000: 307-314).

Οι παρακάτω θεωρητικοί συνδέουν την εναλλακτική εκπαίδευση με την επαναστατική δράση. Για τον Chomsky, «υποχρέωση του κάθε δασκάλου δεν είναι μόνο να βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύπτουν την αλήθεια, αλλά και να μην αποσιωπά τις πληροφορίες και τις ιδέες, οι οποίες μπορεί να είναι ενοχλητικές για τους πλούσιους και τους ισχυρούς ανθρώπους που δημιουργούν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τις διάφορες πολιτικές για τα σχολεία» (στον Μασέντο, 2000/2002: 54-55). Ο Freire προτείνει την παιδαγωγική της συνειδητοποίησης, που θα επιτευχθεί με το διάλογο, την επανεκπαίδευση, την αυτοοργάνωση της μάθησης (στον Bertrand, 1992/1994: 142-143). Οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν την καταπίεση και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να αλλάξουν τις συνθήκες αυτές, ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, αυτή η αγωγή περνά από τους συνειδητοποιημένους καταπιεζόμενους στους μη συνειδητοποιημένους, σε μια πορεία διαρκούς απελευθέρωσης (Φρέιρε, 1970/1977: 54). Ο Makarenko θεωρεί αστική αξία τον ατομισμό και την αδιαφορία απέναντι στην ανθρωπότητα και τονίζει την ανάγκη για μια παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στην πράξη: «η επιτυχία της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από τα βιβλία αλλά από τη δραστηριότητα που είναι ικανή για αυτοδιόρθωση». Στόχος του είναι η «εκπαίδευση των εργαζομένων και των ανθρώπων της δράσης», καθώς και των νέων για τη συνεταιριστική-κοινοβιακή ζωή, τη συλλογική εργασιακή ζωή και την επανάσταση (στον Fullat i Genis, 1994/2000: 227-237).

Βιβλιογραφία

- [Συλλογικό] (1970/1975²) *Σάμμερχιλ: υπέρ και κατά* (Μετ. Ευάγγελος Γραμμένος, Αθήνα, Μπουκουμάνη).
- Apple Michael W. (1999) *Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies* (New York, Peter Lang).
- Apple Michael W. (2001) *Educating the 'right way'. Markets, standards, God, and inequality* (New York and London, Routledge Falmer).
- Bernstein Basil (1977) Social class, language and socialization, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).
- Bertrand Yves (1992/1994) *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες* (μετ. Αθηνά Σιπητάνου - Ελένη Λινάρδου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

- Bourdieu Pierre (1967) Systems of education and systems of thought, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Bourdieu Pierre (1974) The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Bourdieu Pierre (1977) Cultural reproduction and social reproduction, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).
- Bowles Samuel & Gintis Herbert (1976) *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul).
- Bowles Samuel (1972) Unequal education and the reproduction of the social division of labor, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Carrington Bruce, Bonnett Alastair, Nayak Anoop, Short Geoff, Skelton Christine, Smith Fay, Tomlin Richard & Demaine, Jack (2001) New teachers and the question of ethnicity, in: Jack Demaine (Ed.), *Sociology of Education today* (Eastbourne, Palgrave).
- Fullat i Genis, Octavi (1994/2000) Anton Semyonovitch Makarenko, στο: Jean Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μετ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Husén Torsten (1979/1992²) *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μετ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Αθήνα, Προτάσεις).
- Marx Karl (1843-1844/1978) *Κριτική της εγγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου* (μετ. Μπάμπης Λυκούδης, Αθήνα, Παπαζήση).
- Marx Karl (22.1.1849) Montesquieu LVI (Neue Rheinische Zeitung / MEW, 6), στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος* (μετ. κεμ. Τάσος Κυπριανίδης, Αθήνα, Εξάντας).
- Musgrave, Peter William (1983³) *The Sociology of Education* (London & New York, Methuen).
- Robinson Philip (1981) *Perspectives on the Sociology of Education. An introduction* (London and New York, Routledge & Kegan Paul).
- Saffange Jean-Francois (1994/2000) Alexander Sutherland Neill, στο: Jean Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μετ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Tyler William (1988) *Social organization. A social perspective* (New York, Croom Helm).
- Γεωργιάδης Νίκος Μ. (2004) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σημειώσεις* (Βόλος, εκδ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας).
- Δημαράς Αλέξης (1988) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας (1895-1967). Β'* (Αθήνα, εκδ. Ερμής).
- Ευαγγελόπουλος Σπύρος (1987) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Β'* (Αθήνα, εκδ. Δανιά).
- Ίλλιτς Ιβάν (1970/1976) *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Μετ. Βασίλης Αντωνόπουλος - Δημήτρης Ποταμιάνος, Αθήνα, Νεφέλη).
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. (1999) Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, *Μέντορας*, 1.
- Κασσωτάκης Μιχάλης (1984) Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο-δημοκρατικό σχολείο (δυο σχολεία, δυο αδιέξοδα), *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 15.
- Κάτσικας Χρήστος & Καββαδίας Γιώργος Κ. (1994) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)* (Αθήνα, Gutenberg).

- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995) *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Μασέντο Ντονάλντο (2000/2002) *Νόαμ Τσόμσκι: εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση* (μετ. Άγγελος Φιλιππάτος, Αθήνα, Καστανιώτης).
- Μπιτσάκης Ευτύχης (1983) Δ. Γληνός: από τον αστικό στον σοσιαλιστικό ανθρωπισμό, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης Σήφης (1991²) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης Σήφης (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Α'* (Αθήνα, Gutenberg).
- Νηλ Α.Σ. (1967/1978) *Σάμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο* (Μετ. Σωτήρης Τσάμης, Αθήνα, Καστανιώτης).
- Νούτσος Χαράλαμπος (1990) *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου* (Αθήνα, Ο Πολίτης).
- Ξανθάκου Γιώτα, Ανδρεαδάκης Ν. & Καϊλα Μαρία (1993) Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, στο: Μαρία Καϊλα (1995) (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Πολυχρονόπουλος Πάνος (1980α) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος. Α'* (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Πολυχρονόπουλος Πάνος (1980β) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος 1950-1975. Β'* (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).
- Σακελλαρίου Χάρης (1984²) *Η παιδεία στην Αντίσταση* (Αθήνα, εκδ. Φιλιπότη).
- Φραγκουδάκη Άννα (1983) Ο Γληνός και η παιδεία, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg).
- Φρέιρε Πάουλο (1970/1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, εκδ. Ράππα).
- Χαρίτος Χαράλαμπος Γ. (1998) *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης Δ. (1990²) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)* (Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα).
- Χόαρ Κούντιν (1977/1986²) *Παιδεία: προγράμματα και λαός*, στο: Μάρτιν Χούλς (επιμ.), *Η πολιτική της παιδείας* (μετ. Κάτια Σύρρου, Αθήνα, Θεωρία).
- Χολτ Τζων (1970/1979) *Πέρα από το Σάμερχιλ. Η εναλλαγή της ελευθερίας* (μετ. Β. Πανταζής - Γ. Νταλιάνης, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).

ΑΝΑΠΗΡΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Π. Καραγιάννη, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε.- ΑΠΘ

Ένα από τα θεμελιώδη θεωρητικά (και πολιτικά) κεκτημένα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πως η αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί παρά να είναι μια καθοριστική παράμετρος σε οποιαδήποτε προσπάθεια ανάγνωσης, ερμηνείας ή παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης. Βέβαια, στο συγκεκριμένο χώρο, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να επενδύεται έναν τυπικό, φορμαλιστικό χαρακτήρα, για τον απλούστατο λόγο πως, όπως έχει ειπωθεί από πολλούς εκπρόσωπους της Κριτικής Παιδαγωγικής¹, δεν είναι κάτι περισσότερο άδικο από το να βλέπεις, να κρίνεις, να αξιολογείς κοκ. με τα ίδια τυπικά κριτήρια άτομα κοινωνικά άνισα. Μια τέτοιου είδους επιφανειακή, εξισωτική μεταχείριση ατόμων κοινωνικά άνισων, δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να νομιμοποιεί με το χειρότερο τρόπο την ψευδή συνείδηση μιας «δίκαιης» αναπαραγωγής όλων των κοινωνικών αδικιών της παραγωγής. (Αλεξίου, 1999). Κι αν αυτό ισχύει στο χώρο αυτού που η κοινωνία ονομάζει και ορίζει ως «κανονικό» είναι αυτονόητο ότι θα ισχύει με έναν πολλαπλασιαστικό τρόπο σε αυτό που ονομάζει και ορίζει ως «παθολογικό» (για να χρησιμοποιήσουμε τα επίθετα από τον τίτλο του κλασικού βιβλίου του Ζορζ Κανγκιλέμ (2007)², στο χώρο δηλαδή της αναπηρίας. Στο κείμενο, λοιπόν, που ακολουθεί θα διερευνήσουμε τις ιδιόρρυθμες σχέσεις που συνδέουν αυτές τις τρεις έννοιες που συγκροτούν και τον τίτλο της παρούσας πράξης/ομιλίας, μια διερεύνηση που σε ένα σημαντικό βαθμό θα στηριχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της φιλοσόφου Iris Marion Young (2000·2004·2006) και των συνεχιστών της (με πιο σημαντική, ανάμεσά τους, τη Nancy Fraser, 1997·2003). Ένα θεωρητικό πλαίσιο που επιμένει να προσεγγίζει και να αναλύει τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από την οπτική της πολιτικής της αναγνώρισης της διαφοράς.

Η Young (2000·2004·2006) δεν αμφισβητεί το ζήτημα της αναδιανομής των υλικών και πολιτισμικών αγαθών, ως τρόπο απαλοιφής της κοινωνικής αδικίας³,

¹ Βλ. Apple, M. W. (2006). *Educating the right way*. London: Routledge.

² Κανγκιλέμ, Ζ. Το κανονικό και το παθολογικό Αθήνα 2007, εκδ. Νήσος

³ Η (ανα)διανεμητική πολιτική αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα ανάλυσης του John Rawls. Το 1971 ο Rawls με το βιβλίο του που θεωρήθηκε τομή στο χώρο, *Theory of Justice* (1971), ασχολήθηκε ενδελεχώς με τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το έργο του αυτό θεωρήθηκε καταλυτικό καθώς και οδηγός/πλαίσιο για πολιτικές μεταρρυθμίσεις σε όλο τον κόσμο. Η (ανα)διανεμητική πολιτική αποτέλεσε την κυρίαρχη ιδέα για απαλοιφή της κοινωνικής αδικίας και κατεύθυνση προς την ισότητα. Αντιθέτως, η Young και οι συνέχιστές, εντόπισαν κενά στη θεωρία του Rawls και επιχειρηματολόγησαν ισχυρά υπέρ του ζητήματος της Αναγνώρισης της ταυτότητας και της διαφοράς.

εστιάζει όμως περισσότερο στις αιτίες που προκαλούν την κοινωνική αδικία και την ανισότητα, θίγοντας επισταμένως τα ζητήματα της αναγνώρισης των διαφορών των κοινωνικών ομάδων καθώς και των συνεπειών που προκύπτουν από αυτές τις διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, η Young (2000·2004·2006), άσκησε κριτική στη θεωρία της (ανα)διανεμητικής πολιτικής του Rawls, διατυπώνοντας τα παρακάτω επιχειρήματα: η αναδιανομή λειτουργεί στη βάση ενός αξιώματος: συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες -γυναίκες, ανάπηροι, μαύροι, φτωχοί- αποκλείονται από ευκαιρίες τοποθετούμενες στη θέση των λιγότερο πλεονεκτούντων (least advantaged). Η ομαδοποίηση αυτή δε λαμβάνει υπόψη της το γεγονός πως οι συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων ανήκουν επίσης σε γενικότερες κατηγορίες πληθυσμού. Επιπροσθέτως, η ομαδοποίηση γίνεται στη βάση ενός κυρίαρχου χαρακτηριστικού, όπως η φυλή, το φύλο, η εθνικότητα, η σεξουαλικότητα, το μη ομαλοποιημένο σώμα (δηλ. μαύροι, τσιγγάνοι, γυναίκες, μετανάστες, ομοφυλόφιλοι, ανάπηροι) παραβλέποντας μια κεντρική θέση των κλασικών της κοινωνιολογίας: πως το επιμέρους άτομο δεν είναι αυτό που φαίνεται ως η κυρίαρχη ή η "προεξέχουσα" πλευρά του αλλά το σύνολο των κοινωνικών του σχέσεων. Κατανοεί κανείς, από το πλαίσιο της παραπάνω θεώρησης πως με την κοινωνική πολιτική που εφαρμόστηκε βασισμένη στο Ρολσιανό μοντέλο λειτούργησε ακριβώς η λογική της ομαδοποίησης με βάση τα χαρακτηριστικά και με αυτόν τον τρόπο αποσιώπησε το γεγονός των ανισοτήτων των κοινωνικών δομών, -οι οποίες μέσα από αυτή την αποσιώπηση- αναπαράγονται και ισχυροποιούνται. Δεν είναι γι αυτό καθόλου τυχαίο πως είναι η Young (2004·2006) αυτή που επανεισάγει, στην κοινωνική πολιτική, τον όρο κοινωνικές δομικές ανισότητες (social inequalities)⁴.

Η θεωρία περί αναδιανομής των οικονομικών και πολιτισμικών αγαθών αντιμετωπίζει την πραγματικότητα στατικά, παίρνοντας υπόψη μια μόνιμη και σταθερή διάσταση παραβλέποντας έτσι, άλλες σημαντικές κοινωνικές μεταβλητές οι οποίες κατά τη Young και τη Fraser είναι σημαντικές, όπως ο «ιεραρχικός καταμερισμός της εργασίας» ή το ζήτημα της «κανονικοποίησης».

Η θεωρία περί αναδιανομής, κατά την Young, είναι απαραίτητη αλλά πρέπει να ιδωθεί μέσα από ένα άλλο πρίσμα ενσωματώνοντας στη συλλογιστική της την ίδια

⁴ Τον όρο χρησιμοποιούν αρκετοί ερευνητές στο χώρο της αναπηρίας, ως όρια που αναπηροποιούν disabling barriers, «Overcoming Disabling Barriers» L. Barton (2006). London: Routledge. Ανάπηρα/ατελή δικαιώματα και λάθη, Disabling rights or wrongs T. Shakespear (2006) London: Routledge. (βασίλης για λογοτεχνικές αποδόσεις)

τη δυναμική των κοινωνικών δομών, αφού οι κοινωνικές αδικίες αναπαράγονται όταν εξετάζουμε, στατικά ή στο επίπεδο των "συνδρόμων" και των συνεπειών την κατάσταση των ομάδων και όταν προτείνουμε μόνο μέτρα διορθωτικής, «επισκευαστικής» στην ουσία, κοινωνικής πολιτικής, (όπως συμβαίνει στη χώρα μας, θα το διαπιστώσουμε σε λίγο, με τις τελευταίες κυβερνητικές "μεταρρυθμίσεις" στο χώρο της "ειδικής αγωγής"). Η αδικία δεν είναι κακή τύχη ή κακή μοίρα, και δεν μπορεί να μεταφράζεται μόνο ως ανάγκη ή στην πιο φιλελεύθερη απόδοση της ως ατομική επιλογή, αφού, σύμφωνα με την Young, τα άτομα τοποθετούνται σε κοινωνικές δομές και βιώνουν αποκλεισμό ο οποίος οφείλεται στη θεσμική οργάνωση, τους κανόνες, τις αποφάσεις ή ακόμη αθροιστικά στις συνέπειες όλων των παραπάνω και όχι στα γονίδια ή στην δήθεν «ελεύθερη» βούληση τους. Βέβαια η παραπάνω θεώρηση από τη μεριά της Young δεν ουσιοποιεί κι ούτε μυθοποιεί το ρόλο των κοινωνικών δομών (όπως είχε συμβεί σε κάποιες ακραίες εκδοχές του στρουκτουραλισμού), αφού γι' αυτήν οι κοινωνικές δομές «λικνίζονται» μετέωρες στην επικράτεια του φιλοσοφικού στοχασμού και είναι αυθύπαρκτες και ανεξάρτητες από τα κοινωνικά δρώντα πρόσωπα. Οι κοινωνικές αδικίες προκύπτουν μόνο κοινωνικά.

Πάντως μια τέτοια στατική ή μονόπλευρη και μονοδιάστατη (στη βάση δηλαδή του διαχωρισμού των ομάδων με τα χαρακτηριστικά που παραπάνω προαναφέρθηκαν) θεώρηση έχει άμεσες επιπτώσεις στη διαμόρφωση της κοινωνικής πολιτικής. Για την αποφυγή αυτών των επιπτώσεων η Young προτείνει ένα πλαίσιο ερμηνείας και παρέμβασης στις συζητήσεις για την κοινωνική αδικία. Ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει την ανάλυση των αιτιών και των συνεπειών των ανισοτήτων οι οποίες αναπόφευκτα οδηγούν στην ύπαρξη και ισχυροποίηση της αναπαραγωγής των άδικων κοινωνικών δομών.

Η Young (2006) παραπέμποντας στην Fraser και συμφωνώντας μαζί της θεωρεί ότι:

«ο σκοπός μιας θεωρίας περί ισότητας εκτός από το να διαπιστωθούν οι πηγές αδικίας είναι το να αναγνωριστούν οι τρόποι με τους οποίους οι θεσμικές και κοινωνικές σχέσεις «συνωμοτούν», διαφοροποιημένα, ώστε να περιορίσουν τις ευκαιρίες κάποιων ανθρώπων να αναπτύξουν και να εξασκήσουν τις ικανότητές τους και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Τα άτομα περιορίζονται από τις δομικές αυτές σχέσεις μιας και οι αδικίες είναι κοινωνικά διαμορφωμένες. Επομένως, με έναν τέτοιο ορισμό περί δικαιοσύνης οι πολιτικά δημοκρατικές κοινότητες είναι συλλογικά υπεύθυνες για την αναγνώριση των μορφών και την άρση των αδικιών περισσότερο από ότι είναι υποχρεωμένες να διορθώσουν τα αποτελέσματα και τις συνέπειες των «κτηνωδών αδικιών» όπως τις αποκαλούν» (σελ. 16)

Κάτι αντίστοιχο, για να αναφερθούμε στην ελληνική βιβλιογραφία, έρχεται να υποστηρίξει η Α. Αθανασίου (2006)⁵ η οποία αναφερόμενη στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρεται σε μια νέα μορφή εξουσίας και παραγκωνισμού των ομάδων στις δυτικές φιλελεύθερες καπιταλιστικές κοινωνίες. Η εξουσία αυτή κατά την Αθανασίου αποκτά την αύρα της οικουμενικής ηθικοπολιτικής αρχής, αφού:

διαθέτει πιο σύνθετες και αποτελεσματικές θεμελιώσεις καθώς διαπλέκεται με νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσης, ευμενείς διαδικασίες υποκειμενοποίησης και επιθυμητές πρακτικές παρέμβασης (σελ. 23).

Υιοθετώντας λοιπόν, τη συγκεκριμένη οπτική περί δομικών ανισοτήτων της Young (2006) και την ανάλυση της Αθανασίου (2006) για τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι δομικές ανισότητες αναπαράγονται, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να αναγνωρίσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι θεσμικές και κοινωνικές σχέσεις «συνωμοτούν» μέσα από τα νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσης, τις ευμενείς διαδικασίες υποκειμενοποίησης και τις επιθυμητές πρακτικές παρέμβασης για να περιορίσουν τις ευκαιρίες για τους ανάπηρους.

Για να μην γενικολογούμε και για να προσπαθήσουμε να κάνουμε στο μέτρο του εφικτού αυτό που μια κλασσική φράση του πολιτικού στοχασμού προτάσσει, δηλαδή μια συγκεκριμένη ανάλυση της συγκεκριμένης κατάστασης, θα προσπαθήσουμε να «γειώσουμε» τις παραπάνω θεωρητικές προκείμενες στην ελληνική πραγματικότητα, εστιάζοντας στον πρόσφατο νόμο ο οποίος ήδη ψηφίστηκε στις αρχές Σεπτεμβρίου από το θερινό τμήμα της βουλής και αφορά στα θέματα της αναπηρίας και της Ειδικής Αγωγής.

Μένοντας συνεπείς στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύξαμε προηγουμένως το κείμενο θα κινηθεί προς δυο κατευθύνσεις.

Η πρώτη αυτή που επιγραμματικά και στενογραφικά προκύπτει από το προηγούμενο παράθεμα της Αθανασίου και η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί με τον τίτλο: Κατηγοριοποιήσεις πληθυσμού, νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσης, πρακτικές παρέμβασης και αναπηρία.

Η δεύτερη, χρησιμοποιώντας τόσο τη γλώσσα της μεταφοράς όσο και τη γλώσσα της λογοτεχνίας, (όπως θα διαφανεί σε λίγο): Ένταξη: «Πύλη χωρίς άδεια

⁵ Η Αθανασίου ενδιαφέρεται κυρίως για την εξουσία όχι που επιβάλλει υποταγή αλλά περισσότερο για αυτήν που εμπνέει συναίνεση. Για την εξουσία που γίνεται πάνω από όλα γενικευμένη θέσμιση και οροθέτηση εξατομικευμένων πεδίων της καθολικότητας και της κοινοτοπίας του κανονικού.

εισόδου και μορφές αναπαραγωγής των δομικών ανισοτήτων σήμερα». Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με την πρώτη.

A. Κατηγοριοποιήσεις πληθυσμού, νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσης, πρακτικές παρέμβασης και αναπηρία

Στα κείμενά της η Young (2000,2004,2006) αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ιστορικοποίηση αυτών των δομικών ανισοτήτων, στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως. Η αναφορά στην ιστορικοποίηση θεωρείται απαραίτητη για την αναγνώριση των δομικών αδικιών και την κατασκευασμένη γνώση που τις νομιμοποιεί. Σύμφωνα άλλωστε με τον Bourdieu είναι αναγκαία η ιστορικοποίηση των όρων παραγωγής κάθε μορφής γνώσης καθώς και των μεθόδων και των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν γι' αυτήν την παραγωγή έτσι ώστε να συνδεθεί η γνώση αυτή με τη βαθύτερη κοινωνική σκοπιμότητα που τις περισσότερες φορές απωθείται στο ίδιο της το βαθύτερο πολιτικό «ασυνείδητο» (Bourdieu 2003 & 2007). Θα διερευνήσουμε, λοιπόν, στο ίδιο το σώμα του Νόμου τις ιδεολογικές αναπαραστάσεις, ως προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών θεωρήσεων, καθώς επίσης και ποικίλων συμφερόντων/ενδιαφερόντων που εμφιλοχρούν, «πασπαλισμένες» με τη «νομική ρητορική του ουδέτερου και του απρόσωπου» (Μπουρντιέ: 1992, σ. 169) και με δήθεν αντικειμενικές και απαθείς επιστημονικοφανείς εκφωνήσεις. Θεωρούμε μια τέτοια διερεύνηση αναγκαία γιατί όπως υποστηρίζει ο Μπουρντιέ (1992), στη μελέτη του που διερευνά τη νομική γλώσσα:

«Το δίκαιο καθιερώνει την καθεστηκυία τάξη (πραγμάτων) επικυρώνοντας μια θεώρηση αυτής της τάξης που είναι κρατική θεώρηση εγγυημένη από το Κράτος. Επιθέτει στους φορείς μια εγγυημένη ταυτότητα, μια ληξιαρχικά διαπιστωμένη ταυτότητα... [...]. Δεν είναι υπερβολικό να πει κάποιος ότι το δίκαιο φτιάχνει τον κοινωνικό κόσμο, με την προϋπόθεση να μην ξεχάσει ότι φτιάχνεται από αυτόν» (σ. 191).

Ήδη στο άρθρο 3 του υπό εξέταση νόμου για μια ακόμη φορά (όπως και στους προηγούμενους βλ. Ν2817/2000, Ν1566/1985, Ν1143/1981) η κατηγοριοποίηση των αναπήρων γίνεται με βάση τη «νорма» και το αποκλίνουν ή "προεξέχον" χαρακτηριστικό. Οι συντάκτες του παρόντος νόμου δεν έχουν λάβει υπόψη τους ούτε την κριτική που έχει ασκηθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000) όλα τα προηγούμενα χρόνια ούτε και τον επίσημο λόγο των αναπήρων όπως αυτός έχει αποτυπωθεί από τις διεθνείς διακηρύξεις. Το

άρθρο 3, λοιπόν, ορίζει ότι στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως,

«όσοι παρουσιάζουν -νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές ανεπάρκειες, κινητικές ανεπάρκειες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές, πολλαπλές αναπηρίες-»

Γίνεται ολοφάνερο από την παραπάνω διαύπωση ότι οποιαδήποτε απόκλιση είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω αποδίδεται σε ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού. Εκτός από το ότι αυτό αποτελεί επιστημονική ανακρίβεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) παράλληλα προσφέρει μια ισχυρή πλατφόρμα νομιμοποίησης των δομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στη βάση της επικαλούμενης βιολογικής ανισότητας. Δεκαετίες τώρα, οι απόψεις και τα ιδεολογήματα για τη νόρμα και η ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού έχουν καταρριφθεί από το σύνολο των παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών⁶ θεωριών, καθώς και των θεωριών της αγωγής (Giroux, 1984· Thomas, 1982· Tomlinson, 1981, με αναφορές όλων αυτών και πολλών άλλων στον Vygotsky). Αυτό που συστηματικά αγνοείται είναι η ταύτιση μεταξύ πραγματικής και εικονικής ταυτότητας του ανάπηρου, ή αλλιώς στη γλώσσα των σπουδών περί αναπηρίας μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς αναπηρίας. Ταυτίζεται δηλαδή η οργανική βλάβη με εξωγενή κοινωνικά αίτια τα οποία προκαλούν προβλήματα και εμπόδια στο άτομο που φέρνει τη βλάβη. Επιπλέον, όλα αυτά τα εξωγενή κοινωνικά χαρακτηριστικά προσλαμβάνονται ως γνωρίσματα και προσάπτονται στην οργανικότητα. Είναι κατά το Giroux (1984) τα στερεοτυπικά γνωρίσματα για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχει γίνει στόχος προκαταλήψεων. Αυτές δε, οι προκαταλήψεις θεωρούνται από όλους τους υπόλοιπους «φυσικές» και αντικειμενικές αλήθειες με αποτέλεσμα οι ιδεολογίες ως δεύτερη φύση του ανθρώπου μέσα στην ιστορική τους πορεία να διαμορφώνονται και να παγιώνονται ως σταθερές αλήθειες. Η νομοθετική αυτή θέσμιση νομιμοποιεί την πλασματική και κοινωνικά άνιση κατασκευή της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

⁶ Αν και όπως παρατηρούν, το 1996 οι Meekosha και Jakubowicz τα ζητήματα της αναπηρίας δεν έχουν ενσωματωθεί στα θέματα που ενδιαφέρουν την Διεθνή Κοινωνιολογική Επιτροπή (σελ.92) και ούτε αντιμετωπίζονται οι ζωές των αναπήρων ως παραδείγματα βεβήλωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Meekosha H. & Jakubowicz, A. Disability, participation, representation and social justice. In Christensen, C. & Rizvi, F. (1996). Disability and the Dilemmas of Education and Justice. Buckingham: Open University Press.

Πέρα από το πλαίσιο των δομικών ανισοτήτων που γίνονται φανερές στο άρθρο 3 όπου η αναπηρία προσδιορίζεται ξεκάθαρα μέσα από την κατηγοροποίηση και την ταύτισή της με την ανεπάρκεια, εδώ παρατηρούμε και τις άλλες μορφές βιο-εξουσίας όπως τις ορίζει η Αθανασίου (2006). Η νέα αυτή μορφή βιο-εξουσίας δεν θεμελιώνεται πάνω στην εξαίρεση και τον εγκλεισμό, όπως στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, αλλά μέσα από τις σύνθετες και αποτελεσματικές διαδικασίες οι οποίες συνυφαίνονται με «νομιμοποιημένα καθεστώτα γνώσης» κατηγοριοποιήσεις, στατιστικές συχνότητες, διαγνώσεις και τέλος επιθυμητές πρακτικές παρέμβασης. Μια τέτοια θεώρηση που βλέπει τα κοινωνικά υποκείμενα στην ουσία ως πραγματοποιημένα "αντικείμενα" του λόγου της episteme (για να θυμηθούμε τον Φουκό) ή του δήθεν αμόλυντου από την ιδεολογία και την κοινωνική ανταγωνιστικότητα νομικού λόγου ενισχύεται από μια εντελώς εξατομικευμένη, σχεδόν ιδιωτική και ιδιωτεύουσα, θεώρηση, όπως διαφαίνεται στην επόμενη διατύπωση:

«[στα πλαίσια του σκοπού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επιδιώκεται] η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους ή επανένταξή τους στο κοινό σχολείο όπου και όταν αυτό είναι εφικτό» (άρθρο 2 παράγραφος 1β επισήμανση δική μου)

Η δυνατότητα δηλαδή προσαρμογής του ατόμου ανάλογα «με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του...» αλλά και ως προϊόν της προηγηθείσας θεραπείας, αποκατάστασης, αναδεικνύει την ένταξη ως επιλογή ή και κατόρθωμα. Επιπροσθέτως, η ένταξη θα επιτευχθεί ανάλογα με το βαθμό ομαλοποίησης του παιδιού αλλά και της επιτυχημένης επιλογής του ως προς τις μορφές εκπαίδευσης και αποκατάστασης.

Στο πλαίσιο αυτής της τυποποιητικής και πατερναλιστικής θεώρησης όλες οι παρεχόμενες από την ειδική αγωγή εκπαίδευση υπηρεσίες, ιατροπαιδαγωγικές, ΚΕΔΔΥ, διαγνώσεις και διαφοροδιαγνώσεις, αποτυπώσεις, εξειδικευμένα εργαλεία, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και συστηματικές παρεμβάσεις φαίνεται να στοχεύουν στην (από όλα τα παραπάνω αυθαίρετα οριζόμενη) κανονικοποίηση της ζωής εν ονόματι της ανθρώπινης ευτυχίας. Ταυτόχρονα, οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών δεν παίζουν αποφασιστικό ρόλο στον καθορισμό του Εκπαιδευτικού τους προγράμματος (ΕΠΕ) όπως ίσχυε μέχρι τώρα (Ν/2817/2000) αφού η άποψή τους δεν θεωρείται «δεσμευτική» (βλ. άρθρο 5 & 3). Έτσι, μέσα από το νόμο αναδύεται η αύρα

μιας ηθικο-πολιτικής αρχής, όχι με το είδος της αυτοτελούς μορφής εξουσίας αλλά ως «στρατηγική σχέση» για εξουσία.

«Η παλιά δύναμη του θανάτου που ήταν το σύμβολο της εξουσίας (ή και του εγλεισμού, εκτοπισμού δική μου πρόσθεση) καλύπτεται τώρα προσεχτικά από τη χειραγωγή των σωμάτων και την υπολογιστική διαχείριση της ζωής» Φουκό (1982, σελ. 171).

Το «σώμα» των ειδικών επαγγελματιών που προαναγγέλλεται⁷, με προκαθορισμένες σχεδόν «ανατομικές» αρμοδιότητες νομιμοποιεί την επίκληση του καλοκάγαθου ανθρωπιστικού ιδεώδους. Θεμελιώνεται ο επαγγελματισμός στη βάση της ομαλοποίησης ενός κατακερματισμένου ανάπηρου σημείου του μη κανονικοποιημένου σώματος, και νομιμοποιούνται τα υπάρχοντα καθεστώτα γνώσης που αντιμετωπίζουν τους ανάπηρους ως κλινικά και ιατρικά περιστατικά

Γίνεται κατανοητό από όλα τα παραπάνω, ότι η νομοθεσία ισχυροποιεί και αναπαράγει μέσα από τους προαναφερθέντες τρόπους δομικές ανισότητες, με δαιδαλώδεις διαδικασίες, οι οποίες δίνουν την εντύπωση στα υποκείμενα ότι αναγνωρίζονται, ότι τα ίδια μπορούν να επιλέξουν (μέσα από ένα φάσμα υπηρεσιών) και ότι υφίσταται μέριμνα σε θέματα υγείας, εκπαίδευσης και επαγγέλματος⁸.

B. Ένταξη⁹: «Πύλη χωρίς άδεια εισόδου και μορφές αναπαραγωγής και ισχυροποίησης των δομικών ανισοτήτων σήμερα»

Είπαμε προηγουμένως πως σε αυτή την ενότητα θα επιστρατεύσουμε τη γλώσσα της λογοτεχνίας για τις ανάγκες τούτης της μελέτης. Θα το επιχειρήσουμε χρησιμοποιώντας την μετανάγνωση που κάνει η Αθανασίου (2006) στην αλληγορία

⁷ Άρθρο 17

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

1. Για τη στελέχωση των ΚΔΑΥ, των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προσλαμβάνεται ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ)

2. Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ανήκει στους παρακάτω κλάδους: Κλάδος ΠΕ 21 (Θεραπευτών του λόγου), Κλάδος ΠΕ 22 (Επαγγελματικών Συμβούλων) Σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, Κλάδος ΠΕ 23 (Ψυχολόγων), Κλάδος ΠΕ 24 (Παιδοψυχιάτρων), Κλάδος ΠΕ 25 (Σχολικών Νοσηλευτών), Κλάδος ΠΕ 26 (Θεραπευτών του Λόγου), Κλάδος ΠΕ 28 (Φυσικοθεραπευτών), Κλάδος ΠΕ 29 (Εργοθεραπευτών), Κλάδος ΠΕ 30 (Κοινωνικών Λειτουργών), Κλάδος ΠΕ 31 Εξειδικευμένο α). στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών β). Στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών, γ). Στη νοηματική γλώσσα των κωφών.

⁸ Ο νόμος στοχεύει να επιλύσει «πάγια αιτήματα» του χώρου συμπεριλαμβάνοντας τις ανάγκες που κατά καιρούς έχουν εκφραστεί στα ΜΜΕ από τους υποτιθέμενους «διαχειριστές» «ειδικούς», και επαίοντες αξιοποιώντας ταυτόχρονα τα αιτήματα μιας «κοινής γνώμης» ήδη προδιαμορφωμένης και προκατειλημμένης.

⁹ Η ισχυροποίηση του ειδικού πλαισίου κατά το νόμο θα οδηγήσει σε «ουσιαστική κοινωνική ενσωμάτωση» σαν να αποτελεί η ένταξη φυσικό επακόλουθο μιας ισχυρής ειδικής ξεχωριστής εκπαίδευσης.

Η αποδιάρθρωση της κουλτούρας της συλλογικότητας, και της κοινωνικής συνείδησης του ανήκειν δεν επιλύεται με τη διαχειριστική αντίληψη του παρόντος νόμου για τα κοινωνικά ζητήματα, ούτε αποτρέπεται η συνέχιση του κοινωνικού ρατσισμού για την ομάδα των αναπήρων.

του Κάφκα (στο μυθιστόρημά του *Ο Πύργος*) για τη ζωή του Γιόζεφ Κ στους πρόποδες του Πύργου¹⁰. Η παραβολή έχει ως εξής: Ένας χωρικός επιζητεί την πρόσβασή του στον Πύργο για πολλά χρόνια. Οι φύλακες της Πύλης δεν του επιτρέπουν πρόσβαση στο κάστρο. Ο χωρικός περιμένει για χρόνια την άδεια εισόδου ρωτώντας και ξαναρωτώντας τους φύλακες. Πριν πεθάνει ζητάει να μάθει από τον φύλακα για το ποιος κέρδισε την άδεια εισόδου. Ο φύλακας του απαντά ότι κανείς άλλος δεν την κέρδισε μιας και η Πύλη αυτή ήταν φτιαγμένη μόνο για εκείνον και τώρα θα κλείσει. Η Πύλη ήταν φτιαγμένη για τον χωρικό που ζούσε στους πρόποδες. Η ζωή του Γιόζεφ Κ. δεν ανήκε ούτε στον οίκο ούτε στην πόλη (πόλις με την έννοια της πολιτικής). Η ζωή του, κατά τη Αθανασίου, ήταν στο όριο, στους πρόποδες, στο σύνορο μεταξύ των δύο, - οίκου και πόλης. Για να θυμηθούμε τον Αγκάμπεν (2005) ήταν μια γυμνή ζωή. Ζωή και όχι βίος. Αυτό που την καθιστούσε βίο ήταν η πολιτική ως αποκλεισμός από την πόλη – «η μετατροπή της στο αποκηρυγμένο περιθώριο της τάξης του πολιτικού» (σελ.15). Η ζωή του Γιόζεφ Κ. «περικλείονταν μόνο δυνάμει του αποκλεισμού της» (σελ.15), ήταν, με άλλα λόγια, μια «συμπερίληψη δια του αποκλεισμού».

Θα αναρωτιόταν κανείς για την λειτουργία της συγκεκριμένης παραβολής στο παρόν κείμενο. Ας ξεδιπλώσουμε λοιπόν, τους λόγους που υποβάλλουν την επανάληψη της συγκεκριμένης παραβολής όσον αφορά τους ανάπηρους, το νόμο και τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ανάλυση γίνεται σύμφωνα με τις λέξεις κλειδιά της αλληγορίας και την προσωπική μας μετάφραση η οποία διατυπώνεται με τη μορφή των παρακάτω «ισοτήτων».

Χωρικός σε αποκλεισμό = ανάπηρος σε αποκλεισμό

Πύλη=Νόμος

Φύλακες= Επιστημικές (epistem –ικες) μορφές φροντίδας, διαχείρισης και χειραγώγησης

Γυμνή ζωή = μη πολιτικός βίος

Ας διατυπώσουμε λοιπόν, εκ νέου την παραβολή χρησιμοποιώντας τις παραπάνω «ισότητες».

Οι ανάπηροι με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται στην παρούσα νομοθεσία αλλά και στις προηγούμενες, ως σώματα προς αποκατάσταση και ομαλοποίηση, γυμνά και πολιτικά ανώνυμα, μέσω του περιληπτικού τους αποκλεισμού, στέκονται

¹⁰ Υπάρχει βιβλιογραφική μετανάγνωση του Αγκάμπεν και του Ντερριντά για την ίδια παραβολή.βλ. Αθανασίου (2006).

μπρος στην ορθάνοιχτη Πύλη του Νόμου. Ο νόμος με την ανοιχτή υπόσχεση της ένταξης, η οποία θα προκύψει ως προσωπικό κατόρθωμα των αναπήρων, ή και ως συνέπεια εξέλιξη του ισχυρού ειδικού πλαισίου, μεριμνά για τη διάνοιξη ή μη της Πύλης. Η κυριαρχία -υπό την έννοια του κανόνα και της νομιμοποίησης της εξουσίας θεμελιώνεται στην προνομιακή δυνατότητα της αναστολής του Νόμου (Αγκάμπεν: 2005). Ο ανάπηρος στέκεται ενώπιον του Νόμου, ενώπιον της Πύλης, άρα και Ενώπιον των δικαιωμάτων του, τα θωρώντας βέβαια εξ' αποστάσεως. Η Πύλη υφίσταται και αφορά μόνο το συγκεκριμένο άνθρωπο (τους συγκεκριμένους ανθρώπους ανάπηρους) ο νόμος αποκτά ισχύ μέσω τη ορθάνοιχτης πύλης (θεσμοθετημένη ένταξη), και ταυτόχρονα μέσω της διαρκούς αναστολής της εφαρμογής του όπως διαφαίνεται στην φράση: «όπου και όταν αυτό είναι εφικτό¹¹». Αναπόφευκτη η αδυναμία του ανάπηρου να εισέλθει στον ανοιχτό και αφύλακτο και για αυτό τον λόγο ανυπέρβλητο Νόμο. Η αδυναμία τοποθετείται στον ανάπηρο, για τον ανάπηρο ο νόμος είναι ανυπέρβλητος.

Η συγκεκριμένη νομοθεσία διαθέτει επίσης ένα οργανωμένο και δαιδαλώδες δίκτυο υποστήριξης, αποκατάστασης για να μη γίνεται διακριτή η «γυμνή ζωή» άλλα ούτε και η αναστολή του Νόμου. Υπάρχει μέριμνα και φροντίδα και σαφή όρια μεταξύ φροντισμένης/θεραπευμένης ζωής και πολιτικής ζωής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αθανασίου: «Στον ορίζοντα της βιοπολιτικής εκφοράς της εξουσίας [...] η ζωή και ο βίος όπως και ο εγκλεισμός και αποκλεισμός εισέρχονται σε μια ζώνη απαραμείωτης και ανεπίκριτης αδιακρισίας» (σελ. 15).

Δεν είναι τυχαίο ότι απουσιάζει παντελώς οποιαδήποτε αναφορά στην έννοια του «ενεργού πολίτη». Η στοχοθεσία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ταυτίζεται με τη δημιουργία πολιτών δεύτερης κατηγορίας με μειωμένο κοινωνικό και πολιτικό ρόλο. (βλ. &4δ)

Ο Νόμος θεωρεί τη γυμνή ζωή, τη ζωή στο όριο φυσική και δεδομένη, για αυτόν τον λόγο δεν είναι και καθόλου επικριτικός. Αλλάζει μέσα από όλες αυτές τις μεθοδεύσεις /διευθετήσεις το επίπεδο της γύμνιας και ισχυροποιεί με αυτόν τον τρόπο την ύπαρξη της γυμνής ζωής.

Η δε αναστολή του Νόμου μάς παραπέμπει ιστορικά, στην αναβολή της ενασχόλησης με τα ζητήματα της αναπηρίας στα λεγόμενα του «αναθεωρημένου» Rawls το1993:

¹¹ Βλ. παραπάνω σελ. άρθρο 2 &1β

“Ασχολούμενοι με το θεμελιώδες ερώτημα της πολιτικής δικαιοσύνης δηλαδή: ποια είναι η πιο κατάλληλη εννοιολόγηση της δικαιοσύνης; -ώστε να καθοριστούν λεπτομερώς οι όροι της κοινωνικής συνεργασίας μεταξύ των πολιτών που θεωρούνται ελεύθεροι, ίσοι και κανονικοί, και έτσι να συνεργάζονται ως μέλη μιας κοινωνίας για μια ολοκληρωμένη ζωή-. Εάν θεωρήσουμε αυτό ως το θεμελιώδες ερώτημα, δεν εννοούμε, ασφαλώς ότι κανένας δεν υποφέρει από ασθένειες ή ατυχήματα· τέτοιες κακοτυχίες, οφείλουμε να τις αναμένουμε από τη ζωή, και να φροντίζουμε για τις αντίστοιχες παροχές. Δεδομένου, όμως του στόχου μας, αφήνω προς το παρόν, στην άκρη της συζήτησης το ζήτημα των αναπηριών, πρόσκαιρων ή μόνιμων ή ακόμη και βαριά νοητικών, που εμποδίζουν τα άτομα να γίνουν μέλη της κοινωνίας και να συνεργαστούν με το συνήθη τρόπο» (σελ.20).

Διακρίνεται η αναβολή ενασχόλησης με τα συγκεκριμένα θέματα, στον παραπάνω ορισμό. Ορίζεται η αναπηρία που υπάρχει στη ζωή, ως πρόβλημα, ως εμπόδιο, το οποίο μέσω της αναβολής της ενασχόλησης δεν αποτελεί έναυσμα κοινωνικού στοχασμού και δράσης. Η ζωή όταν υπαχθεί στην πολιτική δικαιοδοσία του περιληπτικού αποκλεισμού μέσω της αναβολής του Νόμου κατά τον Αγκάμπεν (2005) εκτίθεται στο «"θάνατο" απογυμνωμένη από κάθε πολιτική διακύβευση».

Επίλογος

Μέσα από έναν λόγο που δεν προσπαθεί να αναπαραγάγει εκτεχνολογήσεις, κλινικού χαρακτήρα και ειδικών αναφορών που συνήθως εξορίζουν από το «σώμα» του λόγου παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους, προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε τα θέματα της αναπηρίας και να σταθούμε στον πυρήνα των δομικών αδικιών που υπόκειται η συγκεκριμένη ομάδα. Δοκιμάσαμε να ανιχνεύσαμε τις περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά και την προσδιορισμένη κοινωνική οριακότητα. Η αναπηρία, κατά τη γνώμη μας, βρίσκεται στην καρδιά των θεμάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένας κοινωνικά δίκαιος στοχασμός δεν μπορεί να αγνοεί τους «μεθοριακούς» αυτούς τύπους. Η κοινωνική δικαιοσύνη κρίνεται και διακρίνεται από τη μεθόριο. Γιατί όλοι κι όλα περνούν από μια "μεθόριο"...

Βιβλιογραφία

- Agamben, G. (2005). Homo Sacer: Κυρίαρχη Εξουσία και Γυμνή Ζωή. Αθήνα: Scripta.
- Αθανασίου, Α. (2006). Ζωή στο Όριο. Δοκίμια για το σώμα το φύλο και τη βιοπολιτική. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Αλεξίου, Β. (2008). _Λογοπραξίες. Αθήνα: Παπαζήσης
- Bourdieu, P.(2003) Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης, (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα: Πατάκης

- Bourdieu, P. (2007). Η αίσθηση της πρακτικής, (μτφρ.-επιμ. Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giroux, H. (1984). Ideology, Agency and the Process of Schooling. In: Barton, L. & Walker, S. (eds.), Social Crisis and Educational Research. London: Croom Helm
- Fraser, N. (1997). Justice Interruptus. New York: Routledge.
- Fraser, N & Honneth, A. (2003). Redistribution or Recognition. A Political Philosophical Exchange. London: Verso.
- Φουκό, Μ. Ιστορία της Σεξουαλικότητας, τ.1. Αθήνα:Ράππα.
- Μπουρντιέ Π. (1992) Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου. (Ν. Παναγιωτόπουλος, επιμ.) Αθήνα: Δελφίνι.
- Nussbaum, M. (2006). Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971). The Theory of Justice. Cambridge: Harvard University Press
- Rawls, J. (1993). Political Liberalism. New York: Columbia University Press.
- Thomas, D. (1982). The Experience of Handicap. London: Methuen
- Tomlinson, S. (1982). A Sociology of Special Education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideri, A. (2000). Greek Policy Practices in the area of Special/Inclusion Education. In Armstrong, F. Armstrong, D, Barton, L. (2000) Inclusive Education. London: David Fulton Publishers.
- Young, I. M. (2000a). Justice and the Politics of Difference. Princeton: Princeton University Press
- Young, I. M. (2000b). Disability and the Definition of Work. In Pickering Francis, L. & Silvers, A. Americans with Disabilities: Exploring Implications of the Law for Individuals and Institutions. New York: Routledge
- Young, I. M. (2004). Inclusion and Democracy. Princeton: Princeton University Press
- Young, I. M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice. *Educational Philosophy and Theory*, Vol.38, N1, p. 93-103.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τομ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοινωνικές αξίες, παιδαγωγικές ιδέες και κοινωνική δικαιοσύνη στο λόγο των παιδαγωγών της Φιλοσοφικής Σχολής.

Παυλίνα ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ

Στην εισήγησή μας αναφερόμαστε στο έργο και στις Παιδαγωγικές ιδέες του Σπυρίδωνα Καλλιάφα, ο οποίος δίδαξε στη Φιλοσοφική Σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη μεταπολεμική περίοδο, αναλύοντας τις απόψεις του σχετικά με ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Η συγκεκριμένη επιλογή υπαγορεύεται από το γεγονός ότι ο καθηγητής αυτός κατείχε, την έδρα της Παιδαγωγικής στο συγκεκριμένο χώρο και κατά συνέπεια άσκησε μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης και πράξης. Βασικό εργαλείο ανάλυσης αποτελεί το έργο του ίδιου του Παιδαγωγού, τα συγγράμματά του, οι πανεπιστημιακές επετηρίδες και οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στη συγκεκριμένη σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στοιχεία που φιλοξενούνται στο σχετικό αρχείο. Μέσα από αυτά προσπαθούμε να αναλύσουμε το πώς νοηματοδοτεί την αγωγή, την εκπαίδευση και το ρόλο της, το πώς προσδιορίζει τη σύνδεση με το κοινωνικό πλαίσιο και τις κοινωνικές τάξεις, τη θέση που αποδίδει στο άτομο και ειδικότερα στα δύο φύλα και τις διακρίσεις -διαφοροποιήσεις που κάνει ανάμεσα στα δύο, καθώς και το πώς αντιλαμβάνεται την έννοια της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Τις απόψεις και τις θέσεις του, προσπαθούμε να τις ερμηνεύσουμε, σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και το ιδεολογικό πλαίσιο της μεταπολεμικής και μετεμφυλιακής περιόδου.

Abstract

In this paper we are discussing the pedagogical ideas of Spyridon Kalliafas, who taught at the Faculty of Classic Letters at the University of Athens during the after the Second World War period. We are going to analyze his ideas and opinions concerning different subjects concerning social justice and equality. This specific choice is strictly connected with the fact that this Professor had had an important impact on the Greek pedagogical thought and praxis from this specific place. Our principal object of analysis is the work of this pedagogue, his books and the archives of the University. With this analysis we try to reveal how he describes and defines the education, the instruction and its role, the connection with the social context and the social classes, the place given to the individual and especially to male and female as well as to the concept of social equality and justice. We try to understand his ideas in connection with the sociopolitical and ideological context of the postwar and post civil war Greece.

1. Η ΕΚΛΟΓΗ ΤΟΥ ΣΠΥΡΙΔΩΝΑ ΚΑΛΛΙΑΦΑ ΣΤΗΝ ΕΔΡΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΚΑΘΟΡΙΣΑΝ.

Στις 29 Αυγούστου 1947 ο Σπυρίδων Καλλιάφας (1885-1964) εκλέγεται καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ύστερα από θετική για αυτόν εισηγητική έκθεση των δύο εκ των τριών μελών της εισηγητικής επιτροπής, των κ. κ. Θεόφιλου Βορέα, που κατέχει την έδρα της Φιλοσοφίας και του Νικόλαου Εξαρχόπουλου, που κατέχει την έδρα της Παιδαγωγικής, από τις 26 Ιουλίου του 1912. Ο τρίτος της εισηγητικής επιτροπής ο Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος δεν θα τον θεωρήσει κατάλληλο να καταλάβει την έδρα της Παιδαγωγικής, όπως άλλωστε και κανέναν άλλον εκ των τριών υποψηφίων. Με δέκα έξι ψήφους υπέρ του και μόνο δύο κατά, ο Σπ. Καλλιάφας θα καταλάβει τη δεύτερη τακτική έδρα της Παιδαγωγικής, ενώ κανείς δεν ψήφισε τους συνυποψηφίους του, Σοφία Γεδεών και Ευριπίδη Σούρλα. (Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. 22^{ος}, συνεδρία 9^{ης} Ιουνίου 1947, σελ. 216). Για δύο Πανεπιστημιακά έτη (1947-1948 και 1948-1949) και μέχρι την συνταξιοδότηση του Ν.

Εξαρχόπουλου στις 31 Οκτωβρίου 1949, θα προσφέρουν και οι δύο ταυτόχρονα – Καλλιάφας και Εξαρχόπουλος- μαθήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στις τρεις από τις πέντε σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών στη Φιλοσοφική Σχολή, τη Θεολογική και τη Φυσικομαθηματική, ως κάτοχοι των δύο εδρών. (Διοικητικές επετηρίδες του Π.Α. 1947-1948, 1948-1949) Πρόκειται για αλλαγή φρουράς. Ο Σπ. Καλλιάφας θα παραλάβει την σκυτάλη από τον προκάτοχό του, με τη σύμφωνη μάλιστα γνώμη του και μετά την αποχώρηση του Ν. Εξαρχόπουλου θα παραμείνει ο μοναδικός καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών , μέχρι τις 31 Αυγούστου του 1956 που θα συνταξιοδοτηθεί και αυτός με τη σειρά του.

Το 1947 ο Καλλιάφας είναι ήδη εξήντα δύο ετών και είναι η τρίτη φορά που θέτει υποψηφιότητα για να καταλάβει πανεπιστημιακή έδρα. Είχε προηγηθεί η υποψηφιότητα του για την έδρα της Παιδαγωγικής Θεσσαλονίκης, το 1928, και η υποψηφιότητα του για την έδρα της Συστηματικής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σε αντίθεση με την εκλογή του 1947, όπου ο Καλλιάφας εκλέγεται σχεδόν πανηγυρικά, το 1928 στη Θεσσαλονίκη, δε θα πάρει ούτε μία ψήφο, καθώς θα εκλεγεί τακτικός καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Ο τότε εισηγητής Χ. Θεοδωρίδης επισημαίνει ότι «Ο κ. Καλλιάφας γενικά, όπως φαίνεται στα δημοσιεύματά του ήταν άνθρωπος με διάθεση και επιμονή στην εργασία, κάποια κωλύματα όμως δεν τον άφηκαν να φτάσει όπου έπρεπε». Όπως επισημαίνει ο Χαράλαμπος Νούτσος: « Τα ίδια κωλύματα ωστόσο θα του επιτρέψουν 21 χρόνια αργότερα να διαδεχθεί τον Εξαρχόπουλο στην έδρα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Αθηνών» όπου «...θα υπηρετήσει με συνέπεια το μετεμφυλιακό κράτος και τους πολιτικούς φορείς της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας». (Χ. Νούτσος, 1990) .

Στην εισηγητική του έκθεση, το 1947, ο Ν. Εξαρχόπουλος αφού εξάρει την « ευρείαν επιστημονικήν μόρφωσιν αυτού, την φιλοσοφικήν και παιδαγωγικήν του κατάρτισην, την βαθειάν κατοχήν της Ελληνικής γλώσσης...» θα υπογραμμίσει ότι ο Καλλιάφας « πρεσβεύει υγιέστατα αρχάς περί της σημασίας της θρησκείας και του έθνους...» και ότι «... η κοσμοθεωρία, εις ην πιστεύει αποτελεί εχέγγυο, ότι θα κατευθύνει ορθώς τους εις το Πανεπιστήμιον νέους, τους μέλλοντες λειτουργούς της Παιδείας». Αρκετοί από τους καθηγητές της σχολής που θα τον τιμήσουν με την ψήφο τους θα αναφερθούν ευμενώς, όχι μόνο στο εκτενές επιστημονικό του έργο αλλά και στην ιδεολογία που το διέπει. «Η υπηρεσία αυτού εν τη μέση εκπαιδεύσει και ιδιαιτέρως εις την Φιλεκπαιδευτικήν Εταιρεία, όπου ήτο γενικός επόπτης των σχολείων αυτής ... συνετέλεσεν ώστε να αποτραπή η σωφρονεστέρα μερίς του εκπαιδευτικού κόσμου από του αριστερισμού εν τη γλώσση και τη αγωγή, ήτις ατυχώς οδήγησε, υπό εξαιρετικών περιστάσεων βοηθημένη, εις την άρνησιν της Ελληνικής παραδόσεως και ακολούθως εις αλληλοκτονίαν και φθοράν του Ελληνικού γένους» (Βασίλειος Φάβης). Ψηφίζουν Καλλιάφα διότι «είναι άριστα παιδαγωγικός, φιλόπατρις και εθνικός ανήρ...» (Εμμ. Πεζόπουλος)

Βρισκόμαστε στα 1947 και ο εμφύλιος σκιάζει τη μεταπολεμική πολιτική σκηνή. Υπό την πίεση ενός κινήματος που αμφισβητεί τις προπολεμικές κοινωνικές δομές και την αστική κυριαρχία, η εκπαίδευση ως εσωτερικός μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος παίρνει ισχυρές εθνικιστικές κατευθύνσεις. Προβάλλει την κλασική κληρονομιά και την ιστορική συνέχεια του έθνους ως στοιχεία εθνικής ενότητας και επιβίωσης, ωραιοποιεί την εθνική συνοχή και την ταυτίζει με τη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος και σμιλεύει ένα ιδεολογικό οικοδόμημα που υπογραμμίζει την εξιδανικευμένη εθνική υπεροχή.

Η θέση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπως διαφαίνεται από το έργο, τις βασικές αρχές, τους σκοπούς των μαθημάτων που προσφέρονται, καθορίζεται από το κυρίαρχο ιδεολογικό πλαίσιο. Το βάρος στον προσανατολισμό της, πέφτει στις ιδεολογικές επιλογές και στη νομιμοποίηση τους. Άλλωστε η Παιδαγωγική, είτε ως θεσμοποιημένος επιστημονικός λόγος, είτε ως επίσημη και καταγεγραμμένη αντίληψη κοινωνικών φορέων από το χώρο της πράξης για την εκπαίδευση, διασταυρώνεται ποικιλότροπα με τις κοινωνικές συγκρούσεις και εκφράζει πολλαπλά ιδεολογήματα για την εκπαίδευση. Η Φιλοσοφική Σχολή ακριβώς επειδή ελέγχει την παιδαγωγική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, αλλά και την μετεκπαίδευση των δασκάλων από την ίδρυσή της, το 1922, κατορθώνει να επιβάλλει την παιδαγωγική της ιδεολογία ως απόλυτη

αξία, ως κυρίαρχη αντίληψη και να ηγεμονεύσει στο σύνολο των εκπαιδευτικών, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη χάραξη της εκάστοτε πολιτικής και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι στην εκλογή του Σπυρίδωνα Καλλιάφα τον πιο σημαντικό ρόλο, αν όχι τον κυρίαρχο, παίζει όχι μόνο η επιστημονική του κατάρτιση, αλλά και η μέχρι τότε πορεία του που εγγυάται την αποδοχή, την προβολή και κυρίως την αναπαραγωγή των ιδεολογικών κατευθύνσεων της σχολής που χαρακτηρίζονται από έντονο συντηρητισμό.

2. ΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Ο Καλλιάφας όπως επισημαίνει ο Ιωάννης Μαρκαντώνης σε άρθρο του, (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια 1990) , «ασχολήθηκε στη Φιλοσοφία με την αναίρεση του υλισμού και τη θεμελίωση της νεοχριστιανικής κοινωνικής-ηθικής θεώρησης της ζωής» και δεν θα φανεί καθόλου αδιάφορος απέναντι στα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα της εποχής του. Ως καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών θα προσφέρει στη Φιλοσοφική Σχολή, στο Φιλολογικό και στο Ιστορικό –Αρχαιολογικό, μια ώρα εβδομαδιαίως στο τρίτο ή στο τέταρτο έτος, μάθημα με τίτλο: « Εκπαιδευτικά προβλήματα τιθέμενα εκ της μελέτης της ψυχικής συστάσεως και του χαρακτήρος του Έλληνος», (Διοικητικές Επετηρίδες Π.Α.) ,ένας τίτλος ο οποίος διαφοροποιείται από χρονιά σε χρονιά, αλλά παραμένει συνεπής ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος που προσδιορίζει. Ενώ δηλαδή το 1950-1951 το μάθημα προσφέρεται με τον τίτλο που αναφέραμε, το 1952-1953 το μάθημα έχει τον εξής τίτλο: « Εκπαιδευτικά προβλήματα τιθέμενα εκ της μελέτης της ψυχικής συστάσεως και του χαρακτήρος του Έλληνος και εκ της μελέτης του χαρακτήρος της σημερινής ιστορικής περιόδου» και το 1954-1955 τον τίτλο: «...και εκ της μελέτης της **κρισιμότητας** (υπογρ. δική μας) της σημερινής ιστορικής περιόδου.» Ο τελευταίος τίτλος καταδεικνύει τον σαφή προσανατολισμό του μαθήματος προς την επικαιρότητα της εποχής, ενώ με τη λέξη «κρισιμότητα» δίνεται μια δραματική χροιά στον τρόπο αντιμετώπισης των ιστορικών γεγονότων και υπογραμμίζεται η σοβαρότητα της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης, μέσω αυτής της ανάγνωσης. Συγκρίνοντας τον συγκεκριμένο τίτλο, με τους τίτλους των μαθημάτων που προσφέρονται από τις υπόλοιπες έδρες μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι πουθενά αλλού δεν παρατηρείται μια τόσο άμεση εμπλοκή στις ιδεολογικοπολιτικές συγκρούσεις της εποχής, σε καμία άλλη περίπτωση ο τίτλος και το περιεχόμενο ενός μαθήματος δεν συνδέεται τόσο άμεσα με τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα. Το στοιχείο αυτό μας επιτρέπει να βγάλουμε συμπεράσματα όσον αφορά το ρόλο και τους στόχους που θεωρούν ότι θα πρέπει να παίζει η παιδαγωγική επιστήμη- στην οποία μάλιστα αποδίδουμε αυθυπαρξία, αυτάρκεια αυτοτέλεια και δεν αναγνωρίζουμε διασυνδέσεις και διαπλοκές με άλλες- και ειδικότερα οι παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί. Εξάλλου ο χώρος της Παιδαγωγικής προσφέρεται ως πεδίο ανοιχτής ιδεολογικής αντιπαράθεσης, καθώς το ερώτημα « τι εκπαίδευση θέλουμε» σχετίζεται άμεσα με το ερώτημα «τι κοινωνία θέλουμε» και ποιον ρόλο αποδίδουμε στα επιμέρους άτομα και στις κοινωνικές ομάδες ή τάξεις. Επηρεασμένος από τις σπουδές του στη γερμανόφωνη Ελβετία (Ζυρίχη), όπου την περίοδο 1916-1919 σπούδασε Παιδαγωγικά και Φιλοσοφία – καθώς μάλιστα ο συνδυασμός των δύο αποτελούσε συνήθη πρακτική την εποχή εκείνη- κυρίως από τους γερμανούς ιδεαλιστές φιλοσόφους, όπως ο Hans Driesch εισηγητής της θεωρίας της ζωτικής αρχής (Neovitalismus) και τους γερμανούς παιδαγωγούς , ιδιαίτερα τον Gaudig, το έργο του οποίου , για τα σχολεία εργασίας, μετέφρασε και έκανε γνωστό στο ελληνικό κοινό, ο Καλλιάφας αντιμετωπίζει την κοινωνία σαν ένα σύνολο ατόμων.

Όπως και ο Gaudig, που αναγορεύει τη διάπλαση της τέλειας προσωπικότητας ως βασικό σκοπό της αγωγής, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα διαμορφωνόταν αυτόματα και η άριστη κοινωνία, έτσι και ο Καλλιάφας αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ένα άθροισμα διαφορετικών προσωπικοτήτων και χαρακτήρων. Οι ισχυρότεροι από αυτούς, οι πιο χαρισματικές προσωπικότητες, σύμφωνα με τον ίδιο, θα νοηματοδοτήσουν και θα καθορίσουν το «πνεύμα της εποχής τους ». Επηρεασμένος, επίσης, από το έργο του Γιουνγκ, θεωρεί τους ψυχολογικούς και κοινωνικούς νόμους αλληλένδετους και προσπαθεί να

ερμηνεύσει τα κοινωνικά δρώμενα με βάση ψυχολογικούς νόμους. « Την γένεσιν της ιστορίας ή ως δυνάμεθα νυν να λέγωμεν του πνεύματος του κρατούντος εν εκάστη ιστορική περιόδω δυνάμεθα ακριβέστερον να νοήσωμεν ως εξής: Αι δύο κύριαι τάσεις της ανθρώπινης ψυχής η προς τα έξω δηλαδή και η προς τα ένδον, και αι ψυχικαί λειτουργίαι ουδέποτε είναι ισοδύναμοι, συνυπάρχουν όμως πάντοτε παρά την εναντιότητα. Ένεκα της εναντιότητας πάντοτε αγωνίζονται κατ' αλλήλων. Εκ του αγώνος δε τούτου γεννάται παν ανθρώπινον». (Καλλιάφας, 1935). Προβαίνει δηλαδή σε μια ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας με ψυχολογικούς όρους, πιστεύει ότι μέσω του διπόλου ενδοστρέφεια- εξωστρέφεια , μέσα από αυτό το μανιχαϊστικό σχήμα μπορούμε να ερμηνεύσουμε την κοινωνική εξέλιξη . Όταν πλειοψηφούν οι ισχυρές ενδοστρεφείς προσωπικότητες το πνεύμα της εποχής χαρακτηρίζεται από ενδοστρέφεια και στρέφεται σε πνευματικές και μεταφυσικές αναζητήσεις, που για τον Καλλιάφα συχνά, ταυτίζονται. Όταν πλειοψηφούν οι ισχυρές εξωστρεφείς προσωπικότητες η ιστορική περίοδος χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια και προάγει τον υλικό πολιτισμό. Η κοινωνική εξέλιξη ερμηνεύεται και αυτή με τη βοήθεια των ψυχολογικών νόμων. Όταν αυξάνεται σε μια κοινωνία η ενδοστρέφεια τότε ισχυρές εξωστρεφείς προσωπικότητες αγωνίζονται να ανατρέψουν την καθεστηκυία τάξη και να οδηγήσουν σε περισσότερο εξωστρεφείς κοινωνικές εκδηλώσεις. Το αντίθετο ισχύει στην περίπτωση της αυξημένης κοινωνικής εξωστρέφειας. Σε κάθε άνθρωπο και σε κάθε κοινωνία συνυπάρχουν οι δύο αυτές αντιτιθέμενες ψυχολογικές τάσεις που συγκρούονται αενάως και εναλλάσσονται. Κατά τον Καλλιάφα τόσο η προπολεμική όσο και η μεταπολεμική εποχή χαρακτηρίζονται από έντονη εξωστρέφεια και η ιδεολογία που εκφράζει καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη την στροφή προς τον υλικό κόσμο, που ο Καλλιάφας ταυτίζει με τον υλισμό, είναι κατά την άποψή του ο κομμουνισμός. « Αλλά όμως ο κομμουνισμός ενέχει και μιαν μεγάλην ιδέαν χάριν της πραγματώσεως της οποίας προ ουδεμίας πτοείται απανθρωπίας. Ο κομμουνισμός δηλαδή απαιτεί ισότητα περί την διανομήν των υλικών αγαθών.» (Καλλιάφας, 1935)

Στο αίτημα για κοινωνική ισότητα που υποστηρίζουν οι σοσιαλιστές διανοούμενοι και ένα ισχυρό λαϊκό κίνημα, ο Σπυρίδων Καλλιάφας απαντά ότι « η ισότης είναι ιδέα πρακτικώς ανεφάρμοστος, διότι η πραγματοποίησις αυτής προϋποθέτει την εντελή των ανθρώπων ταυτότητα, οι άνθρωποι όμως και ψυχικώς και σωματικώς διαφέρουν αλλήλων...» (Καλλιάφας, 1935), και στο αίτημα για κοινωνική ισότητα αντιπαραθέτει την απαίτηση για κοινωνική Δικαιοσύνη, την οποία θεωρεί ισχυρότερη και πιο ρεαλιστική. «Δια τούτο αντί της ισότητος ανάγκη να τίθεται η *Δικαιοσύνη* (sic) ήτις απαιτεί την εις έκαστον απόδοσιν του προσήκοντος.» (Καλλιάφας, 1935).

Με δεδομένο ότι οι άνθρωποι δεν μοιάζουν μεταξύ τους ούτε σωματικά, ούτε πνευματικά, ούτε ως προς την συμβολή τους στη διαμόρφωση του « πνεύματος της εποχής», ο Καλλιάφας οδηγείται στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι δεν έχουν την ίδια αξία. Οι κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται – οι ανισότητες- η ύπαρξη διαφορετικών τάξεων στην κοινωνία οφείλονται στις διαφορετικές ψυχικές λειτουργίες των μελών της, στη διαφορετική τους ικανότητα να συμβάλλουν στο «πνεύμα της εποχής», είναι δηλαδή διαφορές εγγενείς στα ανθρώπινα όντα που δεν δημιουργούνται από την κοινωνία. Αντιθέτως οι εγγενείς διαφορές των ανθρώπων δημιουργούν τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Επειδή όμως αυτές οι διαφορές είναι φύσει αδύνατον να πάψουν να υπάρχουν το αίτημα για ισότητα είναι ανεδαφικό και ανεφάρμοστο. Στο σημείο αυτό ο Καλλιάφας επικαλείται τον Πλάτωνα και αναφέρει: « Πολύ βαθύτερον του σημερινού υλόφρονος σοσιαλισμού άρα, έκρινε ο Πλάτων, διακρίνων τους πολίτας εις τάξεις κατά τας εκάστοτε επικρατούσας ψυχικάς λειτουργίας και απαιτών ουχί ισότητα αλλά δικαιοσύνην». (Καλλιάφας, 1935). Ζητά δικαιοσύνη, γιατί σύμφωνα με τη δική του ερμηνεία με τον τρόπο αυτό θα δοθεί στον καθένα η θέση που ταιριάζει στις ψυχικές και σωματικές του ανάγκες. Για τον Καλλιάφα τόσο η ισότητα όσο και η δικαιοσύνη είναι ιδέες που μπορούν να υπάρξουν ουσιαστικά και να ρυθμίσουν αποτελεσματικά τα τεκταινόμενα στον υλικό κόσμο « μόνο αν έχουν ως σημείο αναφοράς τους ένα σημείο πέραν του υλικού κόσμου, όπως είναι ο Θεός και η Ψυχή. Δια τούτο εις ημάς φαίνεται ότι ο πλατωνικός σοσιαλισμός είναι απείρως βαθύτερος και απείρως πλησιέστερος προς την πραγματικήν ζωήν και επομένως και συντελεστικότερος εις την δικαιότεραν αυτής διαρρύθμισιν παρά ο σημερινός υλόφρων σοσιαλισμός». (Καλλιάφας, 1935).

3. ΟΙ ΗΓΕΤΕΣ, Η ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Με βάση τις συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές ο Καλλιάφας καταπιάνεται με το πρόβλημα της Ελληνικής Εκπαίδευσης και της μεταρρύθμισης που αυτή έχει ανάγκη σε μια πραγματεία του με τίτλο « Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης » που θα εκδώσει στην Αθήνα το 1945. Σε αυτή την πραγματεία αναπτύσσει και πάλι τις θέσεις του για το ρόλο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, αλλά καταθέτει και τις προτάσεις του για τον τρόπο αναδιοργάνωσης και μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης . Στο σημείο αυτό θα πρέπει να κάνουμε μια μικρή παρένθεση.

Στη διάρκεια της κατοχής, το 1943, η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είχε ξαναπάρει το σχήμα που είχε πριν το 1937 και τη δικτατορία του Μεταξά: Εξαετής ήταν η διάρκεια του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη του Αλέξη Δημαρά ότι « Η δικτατορία, ο πόλεμος, η κατοχή, ο εμφύλιος σπαραγμός ήταν σαν να μην άγγιζαν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική».(Δημαράς, 1985).Ωστόσο κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης κυρίως στο επίπεδο της μέσης βαθμίδας, κρινόταν αναγκαία, προκειμένου να παρακολουθήσει τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και την πορεία εκβιομηχάνισης της χώρας. Το θέμα φαίνεται ότι εμπνέει και τον Καλλιάφα, όπως προδίδει και ο υπότιτλος του έργου του: « Πραγματεία κοινωνιολογική περί αναγέννησεως δια της μορφώσεως άξιων πολιτικών και κοινωνικών ηγετών» ,που προϋποθέτει τον αναγνώστη για τις κατευθύνσεις και τους στόχους που θα πρέπει να βάλει και να υλοποιήσει η ελληνική εκπαίδευση. Ο ίδιος επισημαίνει με δραματικό τρόπο ότι η κατάσταση για τον Ελληνισμό είναι τόσο κρίσιμη όσο καμία άλλη τα τελευταία δύο χιλιάδες χρόνια, από την εξαφάνιση του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού και μετά και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα αναγέννησης του Ελληνισμού. Η αναγέννηση αυτή όμως, όπως και η άνοδος σε ανώτερο επίπεδο πολιτισμού ή η κατάρπτωση και ο εκφυλισμός κάθε λαού εξαρτάται από τους ηγέτες του. Ο λαός θεωρείται πλήθος, μάζα που ακολουθεί τους ηγέτες του. Οι ηγέτες καθοδηγούν, ο λαός καθοδηγείται. Ποιοι όμως είναι οι ηγέτες σύμφωνα με τον Καλλιάφα, τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχουν; «Ηγέται είναι όσοι αποκαλύπτουν νέας ηθικά και θρησκευτικάς ιδέας, όσοι νέας ανακαλύπτουν επιστημονικάς αληθείας, όσοι τέμνουν νέας αγνώστους μέχρι τούδε οδούς εις τας καλὰς τέχνας... Πάντες δε τούτους διακρίνει ισχυρόν συναίσθημα τιμής και καθήκοντος...» Οι ηγέτες είναι για τον Καλλιάφα άνθρωποι πνευματικά και ηθικά ανώτεροι λόγω της κληρονομικότητας και της φύσης τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να δημιουργήσει ηγέτες αφού αυτοί γεννιούνται και δεν γίνονται, μπορεί όμως να τους αναγνωρίσει εγκαίρως. Είναι οι μεγάλες εποχές « οι κρίσιμες ιστορικές περιόδους» οι οποίες «ερεθίζουν συνεχώς τας ψυχὰς των όντων μεγάλων, ώστε ούτω να αναπτύσσονται αι αρεταί αυτών». Εφόσον η σωτηρία ή όχι ενός έθνους, η εξαφάνιση ή η αναγέννησή του εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τους ηγέτες του, η γενίκευση της εκπαίδευσης δεν έχει νόημα, υποστηρίζει ο ηπειρώτης παιδαγωγός. « Είναι εσφαλμένη η ευρύτατα διαδεδομένη γνώμη ότι η εξυγίανσις των λαών εις κρίσιμους μάλιστα καιρούς πρέπει να αφορμάται από της σχολικής παιδείας της νεολαίας». Παραμένοντας πιστός στην ψυχολογική ανιστορική θεώρηση των κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων ο Καλλιάφας αρνείται ότι μεταβολές στη επικρατούσα πολιτικοκοινωνική κατάσταση μπορούν να επέλθουν μέσω της συλλογικής προσπάθειας ή της όποιας κρατικής πολιτικής παρέμβασης. « τα μεγάλα προβλήματα λύνονται δια ριζικής μεταβολής των βαθύτερων ψυχικών διαθέσεων». Λίγα στην αρχή άτομα, τα πιο προικισμένα, βελτιώνουν τον εαυτό τους με αυτοαγωγή, εκριζώνοντας τις εγωιστικές αντιλήψεις τους και όταν αυξηθεί ικανοποιητικά ο αριθμός των ηθικών μελών της κοινωνίας τότε μπορούν να επιλυθούν και τα κοινωνικά προβλήματα σύμφωνα με τα ανθρώπινα δεδομένα και τις ανθρώπινες δυνάμεις.

Το κύριο εκπαιδευτικό ζήτημα σοβαρότερο από κάθε άλλο, ακόμα και από το γλωσσικό είναι για τον Καλλιάφα ο τρόπος που το εκπαιδευτικό σύστημα θα επιλέξει αυτούς που η φύση προορίζει για ηγέτες. Και αυτό είναι για τον ίδιο πρωτίστως ένα ζήτημα δικαιοσύνης. Διότι είναι δίκαιο να κατευθύνεται ο καθένας στη θέση για την οποία οι ψυχοφυσιολογικές του ικανότητες τον προορίζουν. Ο Καλλιάφας χαρακτηρίζει «πλάνη

δεινή» την άποψη ότι η αύξηση του αριθμού των σχολείων και των μαθητών και η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας είναι στοιχεία που μπορούν να συντελέσουν στην πρόοδο του λαού. Η πρόοδος « εξαρτάται εκ της γενικής ψυχικής ευρωστίας λαού τινός και εκ της υπάρξεως αξίων ηγετών» κατά συνέπεια η ευρεία διάδοση της σχολικής παιδείας και η επέκταση του σχολικού δικτύου είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης υψηλού πολιτισμού και όχι αίτιο της δημιουργίας του.

4. Η ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΩΝ

Η σχολική παιδεία θεωρείται η σπουδαιότερη λειτουργία της πολιτείας, ενώ μία από τις εξίσου σπουδαίες λειτουργίες της παιδείας είναι η μόρφωση εκείνων οι οποίοι « δίκαιον και ωφέλιμον είναι να οδηγούν τους άλλους, να αποτελούν την ηγέτιδα τάξιν». Όσον αφορά τη στοιχειώδη εκπαίδευση είναι σωστό να επεκτείνεται διότι όσο πιο ευρεία είναι τόσο περιορίζεται η πιθανότητα να στερηθεί η κοινωνία επίλεκτων ηγετών και να επικρατήσει κοινωνική αδικία. Αλλά η αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση είναι ανεπιθύμητη και συμβαδίζει με την αυξανόμενη πνευματική κατάπτωση, διότι στα σχολεία της μέσης θα έπρεπε να επιτρέπεται η είσοδος μόνον των μαθητών εκείνων οι οποίοι «διακρίνονται των άλλων δια των ισχυροτέρων θεωρητικών προδιαθέσεων».

Δυστυχώς, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Καλλιάφα, εδώ και πολλές δεκαετίες το σύστημα εισαγωγής στη μέση είχε γίνει αρκετά ελαστικό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ανάξιοι, όπως τους αποκαλεί, να εισέρχονται στη μέση εκπαίδευση. Σύμφωνα δε με την εκτίμηση του ανάξιοι είναι τα 3/5 του συνόλου των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αυτής της πρακτικής είναι: 1) Να δημιουργούνται προσκόμματα στη διαπαιδαγώγηση των άξιων και ικανών, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ασχοληθούν μόνο μαζί τους. 2) Να καταλαμβάνονται πολιτικά και κοινωνικά αξιώματα από ανίκανους και φύσει κατώτερους και τέλος 3) Να φθείρεται η ηγέτιδα τάξη. Οι τρεις αυτές συνέπειες της αύξησης των εισακτέων στη μέση εκπαίδευση, που οι περισσότεροι «αποβαίνουν η λύμη της κοινωνίας και της πολιτείας», συνιστούν για τον Καλλιάφα κατάφωρη αδικία που επιτείνει τον μέγιστο « των κοινωνικών και πολιτικών κινδύνων, (αυτόν) του πλήρους εξαφανισμού ημών ως κράτους και ως έθνους. Κατά συνέπεια χρειάζεται αυστηρότατη επιλογή «δια καταλλήλων εισιτηρίων εξετάσεων». Η επιλογή αυτή μάλιστα πρέπει να αφορά όχι μόνο στις αποκτηθείσες γνώσεις του υποψηφίου αλλά και στην πνευματική και ηθική του συγκρότηση. Αν σκεφτεί κανείς ότι για τον Καλλιάφα το ύψιστο πνευματικό καθήκον που απαιτούν οι κρίσιμες ιστορικές περίοδοι είναι η « η αποκατάστασις της διασεισθείσης θρησκευτικότητος» καταλαμβάνει και την έκταση του αποκλεισμού από τα μορφωτικά αγαθά που προτείνει. Επικαλούμενος τις απόψεις ενός γερμανού βιολόγου ονόματι Fr.Lenz εναντιώνεται στο ενιαίο σχολείο, καθώς πιστεύει ότι αυτό δεν επιτρέπει την επιλογή και την ανάδειξη των ευφυεστέρων. Πιστεύει δε, ότι μέσω της διδασκαλίας για μεγάλο διάστημα αναβάλλεται η κοινωνική επιλογή.

Προτείνει επίσης ο αποκλεισμός των αναξίων να γίνεται όσο το δυνατόν πιο νωρίς διότι οι ικανοί πρέπει να εισέρχονται στη μέση βαθμίδα αμέσως μόλις εκδηλωθεί η ανώτερη πνευματική τους ικανότητα. Υποστηρίζει: « Επιστημονικώς ορθή είναι η είσοδος εις τα σχολεία της μέσης εκπαιδεύσεως ευθύς άμα τη συμπληρώσει του τέταρτου σχολικού έτους». Ζητάει δηλαδή να ισχύσει η δομή της μεταξικής περιόδου, με τετρατάξιο δημοτικό και οκτατάξιο γυμνάσιο για όσους προορίζονται για ακαδημαϊκές σπουδές και εξατάξιο δημοτικό για όσους μέλλονται να γίνουν χειρώνακτες. Η μέση εκπαίδευση θα αποτελείται από δύο βαθμίδες. Κατώτερη πενταετή και ανώτερη τριετή. Χρησιμοποιεί δε και πάλι καθαρά ψυχολογικούς όρους για να δικαιολογήσει την αυστηρή επιλογή και τη σημασία του αποκλεισμού μεγάλης μερίδας των μαθητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης από τη μέση.

Υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη αντίληψη ακολουθεί τρεις βαθμίδες εξέλιξως. Στην πρώτη το άτομο δεν αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων αντικειμένων, στην δεύτερη αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους και στην τρίτη βαθμίδα «αναφαίνεται η νόησις αναφορών» και ολοκληρώνεται η θεωρητική νόηση. Στο τρίτο και κυρίως στο τέταρτο έτος του δημοτικού, λίγα μόνο παιδιά που η φύση προίκισε,

περνούν από το πρώτο αντιληπτικό στάδιο στα τρίτο. Αμέσως μόλις αναφανεί η ξεχωριστή τους ικανότητα τα παιδιά αυτά πρέπει να αποχωρίζονται « των πολύ περισσότερων άλλων, (παιδών) οι οποίοι δεν είναι μεν ανώμαλοι, έχουν όμως διαφέροντα μάλλον πρακτικά...» για να μην υποστούν μεγάλη βλάβη της πνευματικής τους αναπτύξεως διότι « παν ό,τι δεν ευρίσκει τους αναγκαίους όρους της αναπτύξεως εις την κατάλληλον χρονική στιγμήν δηλαδή ευθύς ως τούτον ήθελεν αρχίσει να εμφανίζεται, φθίνει ή αναπτύσσεται πενιχρώς». Η καθυστέρηση λοιπόν κατά δύο έτη στην επιλογή συνιστά αδικία, όχι μόνον και όχι κυρίως, για τους ευφυέστερους μαθητές αλλά προ παντός για το λαό αφού « μεγίστην έχει σπουδαιότητα η όσον το δυνατόν σκοπιμωτάτη διαρρύθμισις της κοινωνικής επιλογής». Ζητάει λοιπόν αυστηρές εξετάσεις επιλογής στην Τετάρτη τάξη του δημοτικού και αντιδρά ειρωνικά στη θέση των φιλελεύθερων παιδαγωγών που ζητούν διατήρηση του εξάχρονου δημοτικού, με το επιχείρημα ότι η παράταση των δύο χρόνων θα επιτρέψει στα λιγότερο ευνοημένα παιδιά των ασθενέστερων τάξεων, να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις εξετάσεις επιλογής για τη μέση εκπαίδευση. Επιμένει ότι ο αποχωρισμός των « προτερούντων» δε δημιουργεί συναίσθημα μειονεξίας εις τους «υστερούντας». Αντιθέτως ο έγκαιρος διαχωρισμός τους συντελεί στη δημιουργία «υγιούς κοινωνικού φρονήματος.»

Ο Καλλιάφας δεν αντιτίθεται στην ενασχόληση των δασκάλων μόνο με τους λίγους εκλεκτούς μαθητές, δεν καταδικάζει την πρακτική αυτή της πλειοψηφίας μάλιστα, όπως υποστηρίζει, των εκπαιδευτικών. Θεωρεί σχεδόν αναπόφευκτα αυτά τα αμαρτήματα και ως μόνη δυνατή λύση για αυτά, προτείνει τον έγκαιρο διαχωρισμό των ικανών από την πλειοψηφία των αδυνάτων. Τα αισθήματα μειονεξίας των τελευταίων ,ακόμα και να δεν υπήρχαν τα «παιδαγωγικά αμαρτήματα», θα ήταν αναπόφευκτα ,διότι είναι « φύσει αδύνατον να αποφευχθεί η εκδήλωσις της καθυστέρησης αυτών εν συγκρίσει προς τους ευφυεστέρους, οσονδήποτε απλούστεραι και ευκολώτεραι και αν ήθελον γίνει χάριν αυτών αι σχολικά απαιτήσεις.» Η ύπαρξη των ταξικών διαφορών δεν ευθύνεται για τις διαφορές των μαθητών και ούτε συνιστά για τον Σπ. Καλλιάφα αδικία, ούτε καν κοινωνικό ζήτημα προς αντιμετώπιση Προτείνει τη λιτότητα και την αυτοσυγκράτηση ως τρόπο ζωής για όλα τα κοινωνικά στρώματα, ζητά μια ζωή χριστιανική και μετρημένη απ' όλους, ζητά από τους πλούσιους να μην προκαλούν τους φτωχούς με ακρότητες, αλλά βρίσκει φυσική την κοινωνική διαστρωμάτωση, αποτέλεσμα των βιολογικών διαφορών των ανθρώπων και πέρα για πέρα θεμιτή, αφού οι βιολογικώς ισχυρότεροι αποτελούν την ηγέτιδα τάξη που μόνη αυτή μπορεί να οδηγήσει το λαό είτε στην ακμή είτε στην καταστροφή.

Ερμηνεύει την ιδέα της δικαιοσύνης ως « την εις πάντα πολίτην απονομήν υλικών αγαθών ...αλλά είναι δίκαιον ταύτα να δίδονται μέχρι ορίου τινός περισσότερα εις τους ικανώτερους...και λόγοι δε ψυχολογικοί απαιτούν την κτήσιν περισσότερων αγαθών υπό των ικανοτέρων.»

Είναι ενδιαφέρουσα η άποψη του για την κοινωνική κινητικότητα. Υποστηρίζει ότι σχολεία πενταετούς κατώτερης βαθμίδας της μέσης εκπαίδευσης θα έπρεπε να υπάρχουν αρκετά σε κομποπόλεις για να μην αποκλείονται τα ευφυή παιδιά των χωρικών από τη μέση εκπαίδευση, καθώς και να δίνονται υποτροφίες για σπουδές στη μέση εκπαίδευση , στα άπορα παιδιά. Θεωρεί όμως ότι «είναι εσφαλμένη η γνώμη, ότι πρέπει όλα τα υπό οιαδήποτε έποψιν έξυπνα παιδιά των δια του σώματος κυρίως εργαζομένων πολιτών να εισάγονται εις τα σχολεία της μέσης...η πραγμάτωσις της ανωτέρω λεχθείσης γνώμης... θα απέβαινεν απολύτως δυσμενής προς τα συμφέροντα αυτών διότι θα αφήρει... από την κοινωνικήν αυτών κίνησιν τας ευρυστότατας ιδιοφυίας.» Έτσι λοιπόν καλό θα ήταν, τόσο για την τάξη τους όσο και για ολόκληρο το έθνος οι ευφυείς γόνοι της εργατικής και της αγροτικής τάξης να παραμένουν σε αυτές, ώστε προικισμένοι άνθρωποι να ηγούνται αυτών και να τις οδηγούν σε « ανώτερα επίπεδα πολιτισμού». Οι γυμνασιακές και οι ανώτατες σπουδές που θα τους απομάκρυναν από την τάξη τους για να τους θέσουν στην υπηρεσία μιας ηγέτιδας τάξης που δεν κατανοεί, λόγω θέσης, εύκολα, τα προβλήματα των κατωτέρων τάξεων, σε τελική ανάλυση θα ήταν βλαπτικές και για την τάξη τους και για τι κοινωνικό σύνολο. Έτσι λοιπόν μόνον όσα «παιδιά των εργαζομένων σωματικώς» διαθέτουν εξαιρετική ιδιοφυία πρέπει να κατευθύνονται στη μέση και στην ανώτερη εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά αυτά θα «συμπληρώνουν εκάστοτε τα κενά και θα ενισχύουν χάριν της περαιτέρω προόδου

την ηγέτιδα εκείνη τάξιν, η οποία δια της ευρυτέρας αυτής διανοίας συλλαμβάνει τα γενικώτερα προβλήματα περί του λαού εν γένει...»

Ο Σπ. Καλλιάφας υπερασπίζεται την ανάγκη μιας αυστηρής κοινωνικής επιλογής και ζητάει ένταση των φραγμών για τις κατώτερες τάξεις, κατακρίνοντας την «ιδιαιτερότητα» του ελληνικού σχολικού μηχανισμού.

Ειδικού σχολιασμού χρήζουν και οι απόψεις του παιδαγωγού αυτού σχετικά με το ρόλο του φύλου που αναπτύσσει τόσο στο βιβλίο: «Χαρακτηρισμός της εποχής μας» όσο και στην: «Ψυχολογία του βάθους». Υποστηρίζει ότι στον άντρα είναι πιο ισχυρή η διάνοηση, οι πνευματικές λειτουργίες και οι σωματικές δυνάμεις, ενώ στη γυναίκα το συναίσθημα και οι συνδεόμενες με αυτό πνευματικές λειτουργίες γεγονός που τις καθιστά κατώτερα όντα έναντι των ανδρών. Θεωρεί ότι σε κάθε άνθρωπο υπάρχουν ιδιότητες γυναικείες και ανδρικές που διατηρούνται σε ισορροπία όταν αυτές αναπτύσσονται ομαλά και φυσιολογικά.

Οι απόψεις του Καλλιάφα περί ισότητας και δικαιοσύνης σκοπό έχουν να προσφέρουν ιδεολογική κάλυψη και ηθική δικαίωση σε ένα σύστημα που αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Με το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου, ωστόσο, οι γρήγοροι ρυθμοί ανάπτυξης της τεχνολογίας και της βιομηχανίας θέτουν σε αμφισβήτηση το παραδοσιακό σχολείο σε όλη την Ευρώπη και οι ανάγκες ανάπτυξης της αστικής τάξης απαιτούν γενίκευση της στοιχειώδους αλλά και της Μέσης και της Τεχνολογικής εκπαίδευσης. Είδαμε τις θέσεις του Σπ. Καλλιάφα επ' αυτών. Υποστηρίζουμε, και σε άλλη εργασία μας ευελπιστούμε να το τεκμηριώσουμε ότι οι παιδαγωγικές του απόψεις εξυπηρετούν τις βλέψεις των παλαιότερων συντηρητικών στρωμάτων της Ελληνικής κοινωνίας που τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, συσπειρώνονται γύρω από τα ανάκτορα και έρχονται σε ένα βαθμό, σε σύγκρουση με το τμήμα εκείνο της αστικής τάξης που αγωνίζεται να μετασχηματίσει τις προπολεμικές κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές δομές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκράμσι Αντόνιο, Οι διανοούμενοι, Στοχαστής, Αθήνα 1972.

Δημαράς Αλέξης, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Ερμής, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1985.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Χαρακτήρες ή ψυχολογικοί τύποι: Παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά Πορίσματα, Αθήναι 1935.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Χαρακτηρισμός της εποχής μας, Εκδ. της Χριστιανικής ενόσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήναι 1953.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Η αναδιοργάνωσις της εκπαίδευσεως, εκδ. Ανδρ. Βάρτσου, Αθήναι 1945.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Ψυχική σύστασις χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος, εκδ. Πέτρου Δημητράκου, Αθήναι 1949.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Ψυχολογική σύγκρισις των φύλων, Αθήναι 1961.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Α: Διάγραμμα της ψυχολογίας του βάθους Β: Η νοσηρότης της εποχής μας, Επιστημονικές Επετηρίδες Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Θ , 1958-1959.

Καλλιάφας Σπυρίδων, Σκέψεις τινές περί της εν τω κλασσικώ και τω φυσικομαθηματικώ Γυμνασίω αναγκαίας επιλογής, ΕΕΦΣΠΑ, τ.Δ, 1953-1954

Καλλιάφας Σπυρίδων, Το πρόβλημα των αντιθέσεων παρά τω Καρόλω Γ. Γιουγκ, ΕΕΦΣΠΑ, Τ.ΙΒ 1961-1962

Νούτσος Χαράλαμπος, Ιστορία της εκπαίδευσης και Ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου Ο Πολίτης, Αθήνα 1990.

Σβορώνος Νίκος, Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας,Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη Αθήνα 1990.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1987.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΣΤ, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα,1974.

Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων: Μια κλασική περίπτωση κοινωνικής δικαιοσύνης ή αδικίας κατά την επιλογή των υποψηφίων σπουδαστών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες

“Certificates of social ideals: A case of social justice or injustice in the selection of candidate students for the Pedagogical Academies”.

Αθανάσιος ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, Επ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ.

Athanasios Karafyllis, Assistant Professor at the Democritus University of Thrace, School of Primary Education

Περίληψη

Η εργασία ασχολείται με το θέμα των πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων που έπρεπε να προσκομίζουν οι υποψήφιοι σπουδαστές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Σκοπός της μελέτης είναι να καταγράψει τη σχετική νομοθεσία και κυρίως να αναδείξει στο φως αδημοσίετο αρχειακό υλικό από το Αρχείο της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης.

Τα πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων τα χορηγούσαν οι αστυνομικές αρχές κάθε περιφέρειας, με τα οποία επιτρεπόταν στους υποψήφιους σπουδαστές «από απόψεως κοινωνικών φρονημάτων να συμμετάσχουν εις τον διενεργηθησόμενον διαγωνισμόν...» για την εισαγωγή του στις Π.Α.. Τα δικαιολογητικά που έπρεπε να καταθέσουν οι υποψήφιοι ώστε να λάβουν μέρος στις εξετάσεις, εκτός των άλλων ήταν: «Σημείωμα της οικείας αστυνομικής αρχής ότι υπέβαλεν αίτησιν εκδόσεως πιστοποιητικού ανεπιλήπτου διαγωγής, επιτρεπούσης την εγγραφήν» (Μπουζάκης, 1998, 233, 242).

Το μέτρο της προσκόμισης πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων από την πλευρά των υποψηφίων σπουδαστών αναδεικνύει το χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης του διαχωρισμού των Ελλήνων ανάλογα με τις πολιτικές τους επιλογές (σε πατριώτες ή μη, σε εθνικόφρονες ή μη). Το πλέον δυσάρεστο όμως στην επιλογή των υποψηφίων σπουδαστών ήταν ότι επρόκειτο για παιδιά μόλις 17-18 ετών, γεγονός που φωτογράφιζε περισσότερο την οικογένειά τους παρά τα ίδια. Ασφαλώς και αποτελεί μια τρανταχτή περίπτωση κοινωνικής αδικίας η απαγόρευση συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις, αν και για την πολιτεία της εποχής το μέτρο θεωρούνταν κοινωνικά δίκαιο, στερώντας μια καλύτερη τύχη, μέσω της μόρφωσης, και εξασφάλιση καλύτερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών εργασίας αλλά και κοινωνικής ανόδου, μιας και οι πλειοψηφία των παιδιών που επιθυμούσαν να σπουδάσουν στις Π.Α. προερχόταν από τα λεγόμενα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας.

Abstract

The study focuses on the certificates of social ideals which the candidate students of the Pedagogical Academies had to submit. Its objective is to present the relevant legislation and mainly to bring into light unpublished documents from the archives of the Zarifeios Pedagogical Academy of Alexandroupolis.

The certificates of social ideals were issued by the regional police and they entitled the candidates to sit the Academy Entrance exam. Among many other certificates, the candidates had to submit “a notice issued by the local police station stating that the candidate had applied for a certificate of excellent behaviour which would entitle him to get enrolled” (Bouzakis 1998, 233, 242).

The practice of having the candidates to submit certificates of social ideals highlights a perpetual problem of the Greek society and its education, separating the Greeks according to their political bias. However, the sobering fact was that the candidates, aged 17-18, were selected mostly according to their families’ political ideals rather than their own.

Certainly, this practice of not allowing certain candidates to sit the Academy entrance exam is a case of social injustice, although it was considered to be fair, depriving those people of the opportunity to be educated and therefore to ascend the social ladder and have better working and living conditions since the majority of adolescents who wished to study in the Academy came from the lower classes of the Greek society.

1. ΤΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΦΡΟΝΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων ήταν κρατικά έγγραφα, τα οποία εκδιδόταν από μια αρμόδια αρχή (Στρατός, Αστυνομία) που βεβαίωναν ότι κάποιος πολίτης της χώρας δεν ήταν κομμουνιστής, ούτε καν συμπαθής προς τον κομμουνισμό ο ίδιος ή κάποιο μέλος της οικογένειάς του.

Η καθιέρωση των Πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων για την εισαγωγή σπουδαστών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες γίνεται για πρώτη φορά από τη δικτατορία του Ι. Μεταξά. Με Β.Δ. της 13/9/1938 «Περί χρόνου ενεργείας εισιτηρίων εξετάσεων των παιδαγωγικών Ακαδημιών, εκδόσεως αποτελεσμάτων κ.λ.π.» για την συμμετοχή των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις εισαγωγικές εξετάσεις των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και στηριζόμενο στον Α.Ν. 1075/1938, εκτός των άλλων δικαιολογητικών (άρθρο 2) απαιτείται και η προσκόμιση Πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων. Με τον Α.Ν. 2029/1939 «Περί τροποποίησης και συμπληρώσεως διατάξεων περί οργανώσεως της εκπαιδεύσεως και καταστάσεως των εκπαιδευτικών λειτουργών, στο άρθρο 25, σχετικό με τις εξετάσεις εισαγωγής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αναφέρεται εκ νέου ότι απαραίτητο δικαιολογητικό για τη συμμετοχή στις εξετάσεις απαιτείται από τις αρχές η διαβίβαση «κατ' αίτησιν των ενδιαφερομένων πιστοποιητικών περί των κοινωνικών φρονημάτων επιτρέπον την εγγραφήν». Η επίκληση του δικτάτορα Ι. Μεταξά για την κατάλυση της εξουσίας με την επιβολή της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου από τον κίνδυνο του κομμουνισμού μετουσιώνεται σε ρητή απαγόρευση των «μη φρονηματισμένων» από τη συμμετοχή τους σε οτιδήποτε αφορά την εξέλιξή τους.

Η κυβέρνηση Θ. Σοφούλη με το Ν. 516 του 1948 θα καθιερώσει τα Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων και σε όλο το δημόσιο βίο της χώρας (Μπρατάκος, 1998).

Το Β.Δ. της 24/11/1953 «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού έτους των εγγραφών, μετεγγραφών και εισιτηρίων εξετάσεων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών» δεν μεταβάλλει την κατάσταση ως προς την απαραίτητη προσκόμιση του Πιστοποιητικού Κοινωνικών φρονημάτων για τη συμμετοχή των υποψηφίων σπουδαστών στις εισιτήριες εξετάσεις και έτσι στο άρθρο 5 απαιτείται «Σημείωμα της οικείας Αστυνομικής Αρχής ότι υπέβαλλεν αίτησιν εκδόσεως πιστοποιητικού περί της νομιμοφροσύνης του, επιτροπούσης την εγγραφήν του». Το Β.Δ. 765/29/10/1960 «Περί της ενάρξεως και λήξεως του σχολικού και διδακτικού έτους», τα των εισιτηρίων εξετάσεων κλπ. Της Σχολής Νηπιαγωγών» προϋποθέτει και για τις εισιτήριες εξετάσεις στις σχολές νηπιαγωγών την προσκόμιση «Σημειώματος της οικείας Αστυνομικής Αρχής ότι υπέβαλλεν αίτησιν εκδόσεως πιστοποιητικού ανεπιλήπτου διαγωγής της, επιτροπούσης την εγγραφήν της».

Σημαντική αλλαγή θα επέρχεται το 1964 από την Κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου του Γ. Παπανδρέου όπου καταργούνται τα Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων. Ειδικότερα για την εισαγωγή των υποψηφίων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ο μεταρρυθμιστικός Ν. 4379/1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαιδεύσεως» δεν απαιτεί πλέον, για πρώτη φορά μετά το 1938, την προσκόμιση πιστοποιητικού για την εισαγωγή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (αλλάζει και ο τρόπος εισαγωγής αφού πλέον η εισαγωγή γίνεται χωρίς ειδικές εξετάσεις, αλλά με τον βαθμό του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου). Η μη προσκόμιση των Πιστοποιητικών θα ισχύσει για λίγους μήνες αφού μετά την Αποστασία θα κρίνεται ως απαραίτητη η προσκόμισή τους από τους υποψηφίους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Η Δικτατορία που επιβάλλεται στη χώρα το 1967 αναφέρεται εκ νέου η προσκόμιση των Πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων με τον Α.Ν. 129/1967 ενώ το 1971 με το Ν.Δ. 842/1971, δεν θα απαιτείται πλέον η «έγκριση» της Αστυνομίας στα πλαίσια του «εκδημοκρατισμού» της χούντας που επιχειρήθηκε. Αυτή ήταν και η τελευταία νομικά αναφορά σε Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων κατά τη διαδικασία εισαγωγής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Στον ευρύτερο δημόσιο τομέα οριστική κατάργηση των Πιστοποιητικών θα επέλθη το 1981.

2. ΤΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΦΡΟΝΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΖΑΡΙΦΕΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

Από το αδημοσίευτο Αρχείο της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης που βρίσκεται στο Αρχείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης αντλούμε έντυπα Πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων τα οποία είναι από την περίοδο της δεκαετίας του 1960. Έτσι λοιπόν για την διαδικασία απόκτησης του Πιστοποιητικού ο υποψήφιος υποβάλλει αίτηση στον Σταθμό Χωροφυλακής της Ελληνικής βασιλικής χωροφυλακής και αυτός εκδίδει «Υπηρεσιακό Σημείωμα» όπου αναφέρεται το ονοματεπώνυμο της υποψηφίας και ότι η συγκεκριμένη υπέβαλλε προς την χωροφυλακή δικαιολογητικά «δια την χορήγησιν αὐτῷ βεβαίωσης νομιμοφροσύνης ήτις θα εκδοθῇ παρὰ της Διοικήσεως Χωρ/κης και θα διαβιβασθῇ παρ' αυτής εις την Παιδαγωγικὴν Ακαδημίαν Αλεξανδρουπόλεως». Το συγκεκριμένο έγγραφο το υπογράφει ο ενωμοτάρχης Διοικητής του Σταθμού. Το Γραφείο Εθνικής Ασφάλειας της Διοίκησης Χωροφυλακής της Ελληνικής Βασιλικής Χωροφυλακής με Βεβαίωση βεβαιώνει «ὅτι ας προέκυψεν εκ της γενομένης ερεῦνης η (ονοματεπώνυμο, πατρώνυμο, μητρώνυμο, τόπος γεννήσεως και κατοικίας, ετών) δύναται ἀπὸ ἀπόψεως κοινωνικῶν φρονημάτων να συμμετάσχει εις τον διενεργηθησόμενον διαγωνισμόν Ὑμῶν. ΤΗ αιτήσῃ της ἀνωτέρω ἐκδίδεται η παρούσα προς διαβίβασιν Παιδαγωγικὴν Ακαδημίαν Αλεξανδρουπόλεως. Η παρούσα ἰσχύει μόνον δι' ἡν αἰτίαν ἐξεδόθη ἀπαγορευομένης της ἄλλης χρησιμοποίησός της». Ακολουθεῖ η ημερομηνία ἐκδόσεως της Βεβαίωσης (17 Νοεμβρίου 1965 και η υπογραφή ἀπὸ τον Διοικητὴ της Διοικήσεως Χωροφυλακής. Η Βεβαίωση φέρει και την φωτογραφία της υποψηφίας σπουδάστριας καθώς και χαρτόσημα.

Ὅσον ἀφορὰ τις υποψήφιες σπουδάστριες του μονοετοῦς σε διάρκεια σπουδῶν Τμήματος Νηπιαγωγῶν της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και για αὐτές ἴσχυαν οἱ ἴδιες διαδικασίες για την συμμετοχή τους στην εἰσαγωγική ἐξεταστική διαδικασία. Ἐτσι και πάλι στο Αρχείο της Ζαριφείου καταγράφονται σχετικά ἔγγραφα. Πρῶτο ἔγγραφο και μάλιστα ἀπόρρητο εἶναι το Διαβιβαστικό του Γραφείου Ασφαλείας της Διοίκησης Χωροφυλακής του νομοῦ της Ελληνικής Βασιλικής Χωροφυλακής, το οποίο διαβιβάζει «ταυτάριθμον και ταυτόχρονον βεβαίωσιν της Ὑπηρεσίας, περί των κοινωνικῶν φρονημάτων της εν θέματι, αιτούμενης της ἀποστολῆς ταύτης ὑμῖν, ἵνα χρησιμεύσῃ δια την εἰσαγωγήν της εις το παρ' ὑμῖν Τμήμα Νηπιαγωγῶν». Υπογράφει ο Διοικητής της Διοικήσεως. Ακολουθεῖ συνημμένα η Βεβαίωση η οποία βεβαιώνει «ὅτι ὡς προέκυψεν εκ γενομένης ἐρευνας η (ονοματεπώνυμο, πατρώνυμο, μητρώνυμο, τόπος γεννήσεως και κατοικίας και ετών) δύναται ἀπὸ ἀπόψεως κοινωνικῶν φρονημάτων να εἰσαχθῇ εις το Τμήμα Νηπιαγωγῶν της Παιδαγωγικῆς Ακαδημίας Αλεξ/λεως. Υπογράφει ο Διοικητής της Διοίκησης Χωροφυλακής του νομοῦ προέλευσεως της υποψηφίας.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω δεδομένων μπορούμε να ἐξάγουμε σημαντικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα για το θέμα των Πιστοποιητικῶν κοινωνικῶν φρονημάτων και την ἀπαραίτητη προσκόμιση τους κατὰ τη διαδικασία εἰσαγωγῆς των υποψηφίων σπουδαστῶν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Το μέτρο της προσκόμισης Πιστοποιητικῶν κοινωνικῶν φρονημάτων ἀπὸ την πλευρά των υποψηφίων σπουδαστῶν ἀναδεικνύει το προπολεμικό (δικτατορία Μεταξά), το μετεμφυλιακό κλίμα και τη δικτατορία των συνταγματαρχῶν του 20^{ου} αἰῶνα στην Ελλάδα. Ο διαχωρισμός των Ελλήνων σε πατριώτες και μη ή σε ἐθνικόφρονες και μη ἀνάλογα με τις πολιτικές τους ἐπιλογές ταλάνισε τη χώρα μας για πολλά χρόνια. Στόχος ἦταν η στέρηση των «κομμουνισζόντων» ὅπως τους ονόμαζαν ἀπὸ κάθε συμμετοχή στο δημόσιο κυρίως βίο της χώρας θεωρώντας τους ὡς προδότες. Ἀλλῶστε και τα δύο δικτατορικά καθεστώτα που ἀπαιτοῦσαν Πιστοποιητικά κοινωνικῶν φρονημάτων (Μεταξάς, Παπαδόπουλος) κατέλαβαν την ἐξουσία με την ἐπὶ κληση του κινδύνου του κομμουνισμοῦ και της σωτηρίας της χώρας ἀπὸ τους ἐσωτερικούς ἐχθρούς του ἔθνους.

Ὅσον ἀφορὰ τους υποψηφίους σπουδαστές για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες εἶναι τραγικότερα τα πράγματα και το ἐξηγῶ. Πρόκειται για νέα παιδιά 17 και 18 ετών τα οποία στην ηλικία αὐτή ἀρχίζουν και διαμορφώνουν πολιτική συνείδηση. Ἄρα αὐτό που ουσιαστικά

αντικατοπτρίζει η απαίτηση του Πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων είναι το πολιτικό φρόνημα του οικείου περιβάλλοντος του υποψηφίου σπουδαστή και όχι προσωπικά ο ίδιος. Μπορούμε να μιλήσουμε στο σημείο αυτό για ανελέητο και συνεχή διωγμό των διαφωνούντων και των οικείων τους από τα εκάστοτε πολιτικά καθεστώτα.

Η κοινωνική αδικία είναι τεράστια γιατί στερούν στην ουσία την κοινωνική ανέλιξη των νέων παιδιών η οποία, κατά τις δεκαετίες που πραγματευόμαστε, είναι συνεχής και επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της μόρφωσης και της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Φυσικά για την πολιτεία της εποχής το μέτρο της προσκόμισης Πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων θεωρούνταν δίκαιο, αφού απέκλειε όλους του «εθνικά επικίνδυνους».

Ειδικά για την περίπτωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών οι υποψήφιοι προέρχονταν από τα λεγόμενα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας και η φοίτηση σε αυτές έδινε σημαντική διέξοδο από τη φτώχεια της οικογένειάς τους. Δεν τολμώ να αναφερθώ στην ψυχολογία των παιδιών αυτών που στερήθηκαν το δικαίωμα στις εξετάσεις. Και φυσικά δεν είναι μόνον οι εξετάσεις, αλλά το γεγονός ότι κάποιοι άλλοι, που δεν τους γνωρίζουν καν, αποφασίζουν για τη ζωή τους θέτοντας τους μάλιστα ανυπέρβλητα εμπόδια.

Το άλλο θέμα που πρέπει να θιγεί είναι σίγουρα το γεγονός ότι ένας εξωθεσμικός παράγοντας με την εκπαίδευση, η Ελληνική βασιλική χωροφυλακή, αποφάσιζε αν θα λάβουν μέρος στη διαδικασία εισαγωγής στις εξετάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η θεσμικά αρμόδιες Αρχές, το ΥΠΕΠΘ και οι ίδιες οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ήταν απών. Φυσικά προκαλεί προβληματισμό και η αναφορά στα Πιστοποιητικά περί «γενομένης έρευνας». Δηλ. τι είδους έρευνα πραγματοποιήθηκε και ποιος την έφερε σε πέρας.

Πρόκειται αδιαμφισβήτητα για μια από τις τρανταχτότερες περιπτώσεις κοινωνικής αδικίας στην ελληνική κοινωνία του 20^{ου} αιώνα, αφού σύμφωνα με τις πολιτικές πεποιθήσεις του καθενός και περισσότερο της οικογένειάς του είχαν το δικαίωμα ή όχι συμμετοχής στην εξεταστική διαδικασία των παιδαγωγικών Ακαδημιών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου Χ., Αντωνίου Χρ., (2002), *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραφύλλης Α., (2006), *Το προφίλ των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1941-1951*, στο: ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Τ. 6-7, 2007, σελ. 167-181, Ατραπός.
- Μπουζάκης Σ., (1998), Τζήκας Χ., Ανθόπουλος Κ., (1998), *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπρατάκος Α. (1998), *Η ιστορία της Νέας Δημοκρατίας*, εκδ. Λιβάνη.
- Ράπτης Ν., (1978), *Το Διδασκαλείο και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως*.

Θέματα Κοινωνικής Δικαιοσύνης στη συγκριτική επιχειρηματολογία του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού: το παράδειγμα της ΔΟΕ κατά τη δεκαετία του 1980-1990

Κ. Γ. Καρράς, PhD

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μέσα από τη διερεύνηση του συγκριτικού επιχειρήματος αναδεικνύει την παράμετρο «Κοινωνική Δικαιοσύνη» όπως αυτή εμφανίζεται στα *Δελτία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας* Ελλάδας κατά τη δεκαετία 1980-1990. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή κατατάξαμε τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που εντοπίσαμε στο υπό εξέταση υλικό μας σε τρεις βασικούς άξονες: *Κοινωνική δικαιοσύνη και εργασιακό καθεστώς (κυρίως στο εξωτερικό)*, *Κοινωνική δικαιοσύνη και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης* και *Κοινωνική δικαιοσύνη, Αλληλεγγύη- Ανθρώπινα Δικαιώματα σε άλλες χώρες*. Συνολικά στο υλικό μας εντοπίστηκαν 112 άρθρα/σχόλια/ειδήσεις κατά τη συγκεκριμένη δεκαετία (1981-1990) τα οποία αφορούν θέματα «κοινωνικής δικαιοσύνης». Το συγκριτικό επιχείρημα εντοπίζεται στην έρευνά μας στις αναφορές σε άλλες χώρες (ως νομιμοποιητικό, βελτιωτικό και παραδειγματικό επιχείρημα αλλά ταυτόχρονα και θα λέγαμε επιχείρημα αλληλεγγύης με τα την έννοια της συμπαράστασης και της αλληλεγγύης).

Abstract

The present research studies the comparative argument in relation with the social justice, as it is appeared in the *Official Journal of Teachers Association* in Greece (1990-1990). The themes of social justice in the examined documents are categorized in three axes: *Social Justice and professional status (especially abroad)*, *Social Justice and amelioration of education and Social Justice, Solidarity-Human Rights in other countries*. We analyze 112 articles/ comments/news in total during the examined period (1981-1990). The comparative argument in relation with the references to other countries is mostly an argument that has to do with the amelioration/improvement of education and the professional status of teachers as well as with the solidarity among teachers in the world.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Είναι γνωστό ότι μέχρι το 1872 δεν εντοπίζεται ενεργός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στη δημοτική εκπαίδευση. Το 1872 ιδρύεται στην Αθήνα ο πρώτος Διδασκαλικός Σύλλογος ο οποίος έχει μέλη του εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Στόχος του Συλλόγου αυτού ήταν η ίδρυση Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης, η βελτίωση της μισθολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών- ιδιαίτερα μάλιστα των συνταξιούχων- και γενικότερα η βελτίωση της εκπαίδευσης. Την ίδια περίπου εποχή ιδρύονται παρόμοιοι Σύλλογοι σε διάφορα σημεία της χώρας. Το 1878 ιδρύεται στην Αθήνα ο "Σύνδεσμος Ελλήνων Δημοδιδασκάλων" του οποίου τα μέλη του ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1905 με την διαβάθμιση της δημοτικής εκπαίδευσης και την κατάργηση των Διδασκαλείων δημιουργούνται μεγάλα προβλήματα στο διδασκαλικό κλάδο (υποτίμηση

και υποβιβασμός της θέσης των εκπαιδευτικών, συγκρούσεις και έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά εργασιακά συμφέροντα, κλπ). Η κατάσταση αυτή οδήγησε στην πραγματικότητα και στην ανάγκη συνεργασίας όλων των κατά τόπους Συλλόγων σε Ομοσπονδία, με αποτέλεσμα το 1921 την ίδρυση της "Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος" (επίσημη ίδρυση της Δ.Ο.Ε. στα 1922) με πρώτο Πρόεδρο τον Αντώνιο Καραγιάννη και επίσημο περιοδικό της τον «Ερμή», ενώ από το 1924 μέχρι και σήμερα το επίσημο περιοδικό της είναι το "Διδασκαλικό Βήμα" (Δημαράς 1979, Βασιλού-Παπαγεωργίου 1994, Ανδρέου 1995, Ζαμπάρλουκου, 1997Αθανασιάδης, 1999, Ανδρέου 2003,)

Σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία της Δ.Ο.Ε. θεωρούνται: το 1927 (διάσπαση της Δ.Ο.Ε. μετά από κρατική παρέμβαση), το 1930 (επαναλειτουργία της Δ.Ο.Ε.), το 1935 (διάλυση της Δ.Ο.Ε. και επανίδρυση της το 1936), το 1936 μέχρι το 1947 (εξαιτίας των πολιτικών γεγονότων δεν λειτουργεί η Ομοσπονδία –εμφύλιος και διδακτορία Μεταξά), το 1947 (επαναλειτουργία της Δ.Ο.Ε. με πρώτο πρόεδρο τον Ζαχαρία Κωτσίκη και τελευταίο – πριν την χούντα- τον Κυπριανό Αρναούτογλου), το 1967 μέχρι το 1975 (η διοίκηση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας ελέγχεται από τη δικτατορία), το 1975 (εκλογή της μεταδικτατορικής διοίκησης της Δ.Ο.Ε. με πρόεδρο τον Παναγιώτη Καζαντζή) (Δούκας 1995, Μπάκας, 2001, Μαυρογορδάτος 2001, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΚΕΣΕ 2003).

Γεγονός πάντως είναι πως η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας μέχρι σήμερα έδωσε και εξακολουθεί να δίνει σημαντικούς αγώνες για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης με ουσιαστικές παρεμβάσεις και προτάσεις στο χώρο του συνδικαλιστικού κινήματος. Εκτός από τα οικονομικά/ μισθολογικά θέματα, η Δ.Ο.Ε. έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα σε πολύ σημαντικά ζητήματα/ αιτήματα του κλάδου, όπως π.χ. την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, τη καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, τη κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και τη καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, και άλλα. Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι η Δ.Ο.Ε. κατά την πρώτη – μεταδικτατορική περίοδο (1974-1981), όπου εντοπίζεται ένα σημαντικό μεταρρυθμιστικό ρεύμα στην εκπαίδευση, μετέχει με ιδιαίτερα δυναμικό και αποφασιστικό τρόπο τονίζοντας και διεκδικώντας χρόνια αιτήματα των εκπαιδευτικών. Μετά το 1981 μέχρι και σήμερα, η Δ.Ο.Ε. εξακολουθεί να μετέχει δυναμικά, να διεκδικεί αιτήματα του κλάδου και να προβάλλει τις προτάσεις της για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση (Σαλτερής, 1998, Ντόνα, 2003, Παπαδούρης, 2003, Σεφεριάδης, 2003).

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να αναδείξει μέσα από τη διερεύνηση του συγκριτικού επιχειρήματος την παράμετρο «Κοινωνική Δικαιοσύνη» όπως αυτή εμφανίζεται στα Δελτία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας κατά τη δεκαετία 1980-1990.

Σε ό,τι αφορά τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη» θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι αν και αυτή δεν αναφέρεται ρητά στο υπό εξέταση υλικό μας, ωστόσο προσδιορίζεται με βάση έννοιες όπως: αλληλεγγύη, προσφορά, περίθαλψη, υποτροφίες, παροχή στέγης και βιβλίων, εργασιακό καθεστώς, μεταρρύθμιση συστήματος, εργασιακά περιβάλλοντα, άτομα με ειδικές ανάγκες, τύποι σχολείων, ισότητα, ομάδες πίεσης-ομάδες συμφερόντων, ομογένεια-μετανάστες, κ.λπ. Εν πολλοίς οριοθετείται με βάση τα χαρακτηριστικά που έχει ή θα έπρεπε να έχει το λεγόμενο «κράτος πρόνοιας» ή η εκπαιδευτική πολιτική ή πολιτικές που ενεργοποιούνται σε ένα αντίστοιχο πλαίσιο.

Σημειώνουμε ότι για την ανάλυση του υλικού μας λάβαμε υπόψη μας όλες εκείνες τις συγκριτικές αναφορές σε άλλες χώρες κατά τη δεκαετία 1980-1990 οι οποίες όμως σχετίζονται άμεσα και φανερά με τις παραμέτρους και τις αναφορές στην κοινωνική

δικαιοσύνη όπως αυτή εννοιολογήθηκε πριν. Σημαντικό είναι να τεθεί ότι ο όρος «κοινωνική δικαιοσύνη» προσδιορίζεται με όρους καθαρά ιστορικούς και μάλιστα τοποθετείται σε ένα ιστορικό πλαίσιο όπου έχουμε να κάνουμε με μια δεκαετία πολιτικών αλλαγών και ανακατατάξεων (ιδεολογικό, κοινωνικό, οικονομικό πλαίσιο σε μεταλλαγή) (δεκαετία 1980-1990).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα κατατάξαμε τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που εντοπίσαμε στο υπό εξέταση υλικό μας σε τρεις βασικούς άξονες:

A. Κοινωνική δικαιοσύνη και εργασιακό καθεστώς (κυρίως στο εξωτερικό)

B. Κοινωνική δικαιοσύνη και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Γ. Κοινωνική δικαιοσύνη, Αλληλεγγύη- Ανθρώπινα Δικαιώματα σε άλλες χώρες

Συνολικά στο υλικό μας εντοπίστηκαν 112 άρθρα/σχόλια/ειδήσεις κατά τη συγκεκριμένη δεκαετία (1981-1990) τα οποία αφορούν θέματα «κοινωνικής δικαιοσύνης».

Το συγκριτικό επιχείρημα εντοπίζεται στην έρευνά μας στις αναφορές σε άλλες χώρες (ως νομιμοποιητικό, βελτιωτικό και παραδειγματικό επιχείρημα αλλά ταυτόχρονα και θα λέγαμε επιχείρημα αλληλεγγύης με τα την έννοια της συμπαράστασης και της αλληλεγγύης σε πολλές περιπτώσεις).

Το είδος του δημοσιεύματος που εντοπίσαμε, ο χρόνος δημοσίευσης, οι χώρες/περιοχές που εμπλέκονται στη συγκριτική επιχειρηματολογία του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού κατά τη συγκεκριμένη περίοδο καθώς και το περιεχόμενο της Κοινωνικής Δικαιοσύνης με βάση τους 3 άξονες ανάλυσής μας, με τη σειρά και τη συχνότητα που εμφανίζονται, παρουσιάζονται όπως παρακάτω.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας προκύπτει ότι:

52 αναφορές εντοπίζονται στον άξονα Α (*Κοινωνική δικαιοσύνη και εργασιακό καθεστώς (κυρίως στο εξωτερικό)*)

54 αναφορές εντοπίζονται στον άξονα Β (*Κοινωνική δικαιοσύνη και βελτίωση της παρεχόμενης εκπ/σης*) και

29 αναφορές εντοπίζονται στον άξονα Γ (*Κοινωνική δικαιοσύνη, Αλληλεγγύη- Ανθρώπινα Δικαιώματα σε άλλες χώρες*)

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης μας, η βασική μέριμνα των συνδικαλιστών αφορά **στον άξονα Β**, δηλαδή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης με συγκριτικά παραδείγματα χώρες της Ευρώπης, της Ασίας, της Αμερικής και της Αφρικής. Μάλιστα αυτή η βελτίωση συνδέεται στενά με την ποιοτική αναβάθμιση της μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του ρόλου του μέσα και έξω από την τάξη (ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, παιδαγωγική και κοινωνική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης), την βελτίωση του όλου συστήματος εκπαίδευσης και την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών

θεσμών και πρακτικών, την ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, τις ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές, την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς των ελλήνων μαθητών του εξωτερικού κ.λπ.).

Συγκεκριμένα, από τις χώρες της Ευρώπης αναφέρονται κυρίως η (πρώην) Δυτική Γερμανία, η Κύπρος και η Αγγλία, και ακολουθούν το Βέλγιο, η Ελβετία, η Σουηδία, η Γαλλία, η Βουλγαρία, η πρώην ΕΣΣΔ, η Τσεχοσλοβακία και η Μάλτα. Από τις χώρες της Ασίας η Ιαπωνία και η Τουρκία, από τις χώρες της Αφρικής το Μαρόκο και η Τυνησία και από τις χώρες της Αμερικής η Ουρουγουάη και Ηνωμένες Πολιτείες. Οι συγκριτικές αναφορές για τις χώρες της Ευρώπης κυρίως, και μάλιστα για την πρώην Δυτική Γερμανία, την Κύπρο και την Αγγλία, σχετίζονται με την ανάγκη για πανεπιστημιακή μόρφωση των εκπαιδευτικών, με τη βελτίωση της μόρφωσης και επιμόρφωσής τους, καθώς και «καταξίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού» σύμφωνα με τις «αυξημένες απαιτήσεις της εποχής», αλλά σύμφωνα και με την «αξιοποίηση των πορισμάτων των επιστημονικών ερευνών» στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που βρίσκεται «σε κρίση». Επίσης, η συγκριτική επιχειρηματολογία συνδέεται –κυρίως στη Γερμανία– με την ίδρυση ελληνικών σχολείων, το αίτημα για «δωρεάν φροντιστήρια σε παιδιά μεταναστών», με τα προβλήματα εκπαίδευσης των μεταναστόπουλων γενικά και με την ανάγκη βελτίωσης του συστήματος εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων και την προώθηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Σημαντικές εμφανίζονται και οι αναφορές που αφορούν **στον Α άξονα**, δηλαδή στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (κυρίως στο εξωτερικό αλλά και στο εσωτερικό): αποσπάσεις, τοποθετήσεις, κριτήρια επιλογής αποσπασμένων στο εξωτερικό, μισθοί, επιμίσθια, συνταξιοδότηση, ασφάλιση, εισφορές, θέματα διοίκησης, ιεραρχίας, υπηρεσιακής δεοντολογίας και αξιοκρατικής μεταχείρισης, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, φορολογικές απαλλαγές, χρόνος παραμονής στο εξωτερικό, ρουσφετολογία, κομματισμός, κοινωνική ασφάλιση, συνδικαλιστικές ελευθερίες, θέσπιση ενιαίου καθεστώτος για το δημοσιοϋπαλληλικό κλάδο, κ.ά. Τα συγκριτικά παραδείγματα προέρχονται κυρίως από χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γερμανία, Σουηδία, Ελβετία, κ.λπ.). Η συγκριτική επιχειρηματολογία εδώ έχει χαρακτήρα κυρίως βελτιωτικό και συνδικαλιστικό και επικεντρώνεται σε σημαντικά επιμέρους ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς και το εργασιακό τους καθεστώς, όπως, ασφαλιστικά ταμεία, παραμονή πέραν της 5ετίας στο εξωτερικό, αντεκπαιδευτική συμπεριφορά έλληνα συμβούλου στο εξωτερικό, παρακράτηση συνταξιοδοτικών εισφορών, ίδρυση συλλόγου εκπαιδευτικών, διώξεις εκπαιδευτικών, κ.λπ.

Τέλος, οι αναφορές που αφορούν **τον άξονα Γ**, δηλαδή την αλληλεγγύη και τα ανθρώπινα δικαιώματα σε άλλες χώρες θίγουν ουσιαστικά ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και αδικία στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως: ελεύθερα σχολεία, ειρήνη, αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, διεθνές δίκαιο, καταπίεση, ρατσισμός, αντεκπαιδευτική συμπεριφορά, ισονομία και δημοκρατία, βία, έλλειψη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες, αδιαλλαξία, σύσφιξη εκπαιδευτικών δεσμών, αφοπλισμός και ασφάλεια, φυλετικές διακρίσεις, σεβασμός στην κουλτούρα των άλλων, ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κ.λπ. Οι συγκριτικές αναφορές εδώ έχουν κυρίως να κάνουν με την ανάδειξη προβλημάτων και προώθησης μιας διάθεσης αλληλεγγύης σε χώρες όπου αναφέρονται «διώξεις εκπαιδευτικών», αυταρχισμός στην εκπαίδευση, «πλύση εγκεφάλου σε μαθητές», «πάγωμα μισθών», «αποδυνάμωση του συνδικαλιστικού κινήματος» και υποβάθμιση της παιδείας, περιφρόνηση των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών σε καθεστώτα δικτατορικά, προστασία των εθνικών μειονοτήτων, στέρηση ανθρώπινων δικαιωμάτων και συλλήψεις συνδικαλιστών, милитарιστική και αυταρχική εκπαίδευση, φυλετικές διακρίσεις και ρατσισμός, καταπάτηση των εργασιακών δικαιωμάτων, κ.λπ. Το συγκριτικό δηλαδή επιχείρημα έχει κυρίως χαρακτήρα αλληλεγγύης, πρόκειται δηλαδή για αναφορές σε χώρες όπου είναι φανερό η ανάγκη για στήριξη και αλληλεγγύη, συνεργασία και επικράτηση του διεθνούς δικαίου και της δεοντολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης και των εργασιακών σχέσεων. Οι συγκριτικές αναφορές στα Δελτία της ΔΟΕ έχουν να κάνουν κυρίως με χώρες όπως η Παλαιστίνη, το Σαλβαντόρ, η Βολιβία, η Συρία, η Ουρουγουάη, το Μαρόκο, η

Πολωνία, η Λιβύη, η Τυνησία, χώρες με ιδιαίτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κατά την εξεταζόμενη περίοδο.

Με βάση τα παραπάνω, εντοπίστηκε ένας συνδικαλιστικός παιδαγωγικός λόγος που είχε τον χαρακτήρα του συγκριτικού επιχειρήματος, ο οποίος μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα χωρών και αναφορών ανέδειξε τις προτεραιότητες της εποχής, τα προβλήματα που εντοπίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες καθώς και τη σημασία συγκεκριμένων ζητημάτων που αφορούν τους συνδικαλιστές εκπαιδευτικούς της εποχής. Ο κύριος στόχος των αναφορών όπως φάνηκε και από την ανάλυση που επιχειρήσαμε, ήταν να τονιστεί η ανάγκη προβολής αιτημάτων και προβλημάτων κοινών για τους εκπαιδευτικούς και βελτίωσης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Η προάσπιση των αιτημάτων και των συμφερόντων του κλάδου των εκπαιδευτικών, καθώς και η αλληλέγγυα διάθεση προς άλλους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι ο κύριος στόχος της συγκριτικής επιχειρηματολογίας κατά τη δεκαετία 1980-1990. Η επιχειρηματολογία μάλιστα αυτή έχει έναν χαρακτήρα διεκδικητικό και προτρεπτικό ταυτόχρονα και για το λόγο αυτό αποτελεί και μια μορφή ισχυρού συνδικαλιστικού λόγου που απευθύνεται στην εκπαιδευτική πολιτική της εποχής. Αυτό φαίνεται και από το περιεχόμενο των συγκριτικών αναφορών, οι οποίες αναφέρονται σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που σχετίζονται κυρίως με εκπαιδευτικά γεγονότα, δράσεις, αιτήματα, διεκδικήσεις και προβλήματα που συναντώνται στον ευρύτερο διεθνή χώρο: το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και η αλληλεγγύη προς εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, στο πλαίσιο πάντα του συγκεκριμένου ιδεολογικο-πολιτικού και ιστορικού πλαισίου (Μπουζάκης 1986, Νούτσος 2003, Καλογιαννάκη 2005).

4. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Το προφίλ του εκπαιδευτικού όπως αυτός εμφανίζεται στα Δελτία που αναλύθηκαν, αναδεικνύει έναν εκπαιδευτικό που εμφανίζεται κοινωνικά αλληλέγγυος σε άλλους λαούς, ριζοσπαστικός και επαναστατικός στις ιδέες του και διεκδικητικός στα επαγγελματικά του συμφέροντα. Για το λόγο αυτό η συγκριτική επιχειρηματολογία που εντοπίστηκε στα Δελτία της ΔΟΕ κατά τη δεκαετία 1980-1990 έχει χαρακτήρα αλληλέγγυο και συμπαραστατικό αλλά παράλληλα και διεκδικητικό, συνδικαλιστικό, ωφελμιστικό και βελτιωτικό. Αυτή η εικόνα ασφαλώς συνδέεται στενά με το ευρύτερο πολιτικο-ιδεολογικό συγκείμενο της δεκαετίας που εξετάσαμε καθώς και με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα σε άλλες χώρες κυρίως ευρωπαϊκές αλλά και αραβικές, όπου ισχυρή θέση φαίνεται να κατέχει το συγκριτικό επιχείρημα που έχει χαρακτήρα αλληλέγγυο αλλά και βελτιωτικό και διεκδικητικό.

Η μελέτη μας αυτή βρίσκεται σε εξέλιξη και θα συμπεριλάβει συνολικά τα Δελτία τη ΔΟΕ από τη μεταδικτατορική εποχή και μετά μέχρι σήμερα, καθώς και τα αντίστοιχα δελτία της ΟΛΜΕ, στο πλαίσιο μιας συγκριτικής επιχειρηματολογίας που κάθε φορά διαφοροποιείται ανάλογα με την υπάρχουσα πολιτικο-ιδεολογική κατάσταση και την τρέχουσα εθνική και διεθνή συγκυρία. (Πηγιάκη 2000, Χαραλάμπους 2000).

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Θ., *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία στο μεσοπόλεμο*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, 1999
- Ανδρέου, Α., *Όψεις του συνδικαλισμού των δασκάλων, -ισσών (1872-1927)*, Αθήνα: Λιβάνης, 1995.
- Ανδρέου, Α., «Η εκπροσώπηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στα όργανα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος», ανακοίνωση στο επιστημονικό συμπόσιο: Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η συγκρότηση του πεδίου, Ρέθυμνο, 27-27/6, 2003.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β., (1994), Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Πατάκης, 1994.
- Δημαράς Α., «Ειδολογικές τομές στην Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», περιοδ. Δελτίο Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, τεύχ. 3/1979.
- Δούκας, Χ. «Ο συνδικαλισμός στην Εκπαίδευση: Παράγοντας αλλαγής ή στασιμότητας», στο συλλογικό έργο: Παγκόσμια κρίση στη Εκπαίδευση. Ελληνική Εκπαίδευση-Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, επιμ. Ανδρέας Καζαμίας-Μιχάλης Κασωτάκης, Αθήνα 1995.
- Ζαμπάρλουκου, Σ., Κράτος και εργατικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, 1936-90, Αθήνα: Σάκκουλας, 1997.
- ΙΝΕ-ΓΣΕΕ - Κέντρο Ευρωπαϊκών Σπουδών και Ερευνών (ΚΕΣΕ) της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών Πανμίου Κρήτης, Διήμερο Επιστημονικό Αυσμόσιο με θέμα : Τα ελληνικά Εκπαιδευτικά Συνδικάτα («Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η συγκρότηση του πεδίου»), Ρέθυμνο 27-28 Ιουνίου). 2003.
- Καλογιαννάκη Π., «Ποίον παιδευτικόν σύστημα προκριτέον;» Το συγκριτικό παράδειγμα στην παιδεία της Κρήτης. Από τις ταξιδιωτικές περιγραφές στον λόγο περί παιδείας των «πεπολιτισμένων χωρών», Αθήνα, Ατραπός, 2005.
- Μαυρογορδάτος, Γ.Θ. ,Ομάδες πίεσης και δημοκρατία, Αθήνα: Πατάκης. 2001.
- Μπάκας, Θ., Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974: Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974-2000, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, 2001.
- Μπουζάκης Σ., «Ο ρόλος του δασκάλου και της εκπαιδευτικής οργάνωσης στην εισαγωγή καινοτομιών στην Εκπαίδευση», περιοδ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τεύχ. 8-9-10, Ιούνης 1985-Φλεβάρης 1986.
- Νούτσος, Χ., «Για μία νέα “Διεθνή των Εργατών της Παιδείας” στην Ευρώπη;», στο συλλογικό τόμο Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ 2003.
- Ντόνα, Κ., «Η Διδασκαλική Ομοσπονδία στη μεταπολεμική Ελλάδα (1946-67)» ανακοίνωση στο επιστημονικό συμπόσιο: Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η συγκρότηση του πεδίου, Ρέθυμνο, 27-27/6 , 2003.
- Παπαδούρης, Π., «Ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας 1947-67», ανακοίνωση στο επιστημονικό συμπόσιο: Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η συγκρότηση του πεδίου, Ρέθυμνο, 27-27/6, 2003.
- Παπανούτσος Ε., «Οι Ομοσπονδίες των Εκπαιδευτικών», περιοδ. Παιδεία, 15 Απριλίου 1950, τεύχος 43.
- Πηγιάκη, Π., Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 2000,
- Σαλτερής, Ν., Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία, 1974-1989, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, 1998.
- Σεφεριάδης, Σ. , «Συγκριτική μελέτη των συνδικάτων: αποτίμηση μιας βιβλιογραφικής κατάστασης», ανακοίνωση σε σεμινάριο για τα Συλλογικά Συμφέροντα, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 23/6, 2003.

Χαραλάμπους, Δ., Ιστορία του Διδασκαλικού Συνδικαλισμού στην Κύπρο (1898-1960),
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.

Α. Κοινωνική δικαιοσύνη και εργασιακό καθεστώς (κυρίως στο εξωτερικό)

ΠΕΡΙΟΔΟΣ Γ' - ΑΡΙΘ. ΦΥΛ. 917 / Ιούνιος 1982

Διδασκαλικό Βήμα - Ιούνιος 1982 Τ.Α.

Τεύχος Β' 3645

Ψήφισμα της Γ.Σ. της ΔΕΕΕΒ
ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΗ Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛ. ΠΑΡΟΙΚΙΑ

Δημοσιεύουμε παρακάτω ψήφισμα της Δημοκρατικής ένωσης Ελλήνων Επιστημόνων Βρετανίας σχετικά με την απαράδεκτη κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση της Ελληνικής παροικίας.

8 Μαΐου 1982
Ψ Η Φ Ι Σ Μ Α

Η Γ.Σ. της ΔΕΕΕΒ με ανησυχία εντοπίζει την ανώμαλη κατάσταση που επικρατεί στην Ελληνική εκπαίδευση της παροικίας μας.

Η Αρχιεπισκοπή Θυατειρών και Μ. Βρετανίας με την παρέμβαση και τόν έλεγχο στα σχολεία επιδιώκει σκοπούς άσχετους με την εκπαίδευση, υποτιμώντας το έργο των δασκάλων - νηπιαγωγών, διορισμένων από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά και το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας.

Με ανησυχία η Γ.Σ. της ΔΕΕΕΒ εντοπίζει το γεγονός ότι υπάρχουν ακόμα δάσκαλοι και καθηγητές διορισμέ-

νοι από το Υπουργείο Παιδείας στο Ιδιωτικό Κολλέγιο του Γλύξμπουργκ.

Η Γ.Σ. της ΔΕΕΕΒ ζητά από το Υπουργείο Παιδείας να πάρει μέτρα για:

—Νά σταματήσει η παρέμβαση της Αρχιεπισκοπής στην Εκπαίδευση της Παροικίας.

—Νά αναμορφωθεί και να βελτιωθεί η κατάσταση στην παροικιακή εκπαίδευση.

—Νά σταματήσει η χρηματική επιδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και ο διορισμός Εκπαιδευτικών στο Ιδιωτικό Κολλέγιο του Γλύξμπουργκ.

Γιά το Δ.Σ. της ΔΕΕΕΒ
Κ. ΜΠΑΡΜΠΑΤΗ

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

● ΣΥΝΕΧΕΙΑ από τη σελ. 4

διπλανού του, θ' αποκτήσει αρπαχτικές διαθέσεις, θά κάνει κατάχρηση εξουσίας, θά γίνει καιροσκοπός και τυχοδιώκτης, θά χάσει την έννοια της «συντροφικότητας».

4) Νά βάσουμε τόν κοινωνικό άνθρωπο πάνω απ τόν εγωκεντρικό, δίνοντας ευκαιρίες στά παιδιά μέσα σέ μία οργανωμένη, ομαδική σχολική ζωή (γιορτές - διαλέξεις - ελεύθερες συζητήσεις - αυτοδιοίκηση). Θά κατορθωθεί έτσι η ομαλοποίηση τών φυσικών νόμων τής ανθρωπίνης συμβίωσης και η σωστή προσαρμογή τού κάθε ατόμου μέσ στην κοινωνία. Ατομα απροσαρμοστά, μέ δυσκολία παρακολουθούν τούς καθιερωμένους κανόνες τής ανθρωπίνης κοινωνίας.

5) Νά αξιολογούμε τούς μαθητές ως ανθρώπους μέ τίς κα-

7) χρησιμοποιούμε ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, έχοντας πάντα στό μυαλό μας τόν παιδικό ζωτικό τόνο και τήν ανάγκη τού παιδιού γιά κίνηση και ενεργητική συμμετοχή σ όλες του τίς εκδηλώσεις.

8) Νά έχουμε εμπιστοσύνη στην ανθρώπινη φύση και στίς ψυχικές αρετές και ικανότητες τού παιδιού, τού Ελληνόπουλου. Μήπως, σ' αλήθεια, αυτή η λαϊκή ψυχή δέ σήκωσε τό βάρος τών εθνικών αγώνων και συμφορών μέχρι σήμερα, παρά τα λειψά πνευματικά και μορφωτικά μας εφόδια...

9) Νά γίνουμε, οι ίδιοι, ζωντανό παράδειγμα γιά τούς μαθητές μας μέ τό δημοκρατικό ήθος, τήν εργατικότητα, τήν ανθρωπιά, τή συνέπεια, τήν ειλικρίνεια, τό θάρρος

Σαρά
τού β

ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ

Τό πνευματικό Ηράκλειο τιμήσε στις 27 τού Μάη τόν ποιητή και βουλευτή τού ΠΑΣΟΚ Γιάννη Κουτσοχέρα.

Η εκδήλωση οργανώθηκε από τό διδασκαλικό Σύλλογο Νομού Ηρακλείου σέ συνεργασία μέ τό Δήμαρχο Ηρακλείου Μανώλη Καρέλλη γιά νά τιμηθεί ο μέγας ποιητής, ανθρωπιστής και πολιτικός Γιάννης Κουτσοχέρας.

Στό ακροατήριο, πού γέμισε ασφυκτικά τή μεγάλη αίθουσα τής Βασιλικής Αγίου Μάρκου πού δέ γεμίζει εύκολα, παρουσίασε τόν πρῶτο ποιητή ο Πρόεδρος τού Διδασκαλικού Συλλόγου Βαγγέλης Γιουκάκης μέ τούτα τά λόγια:

«Η Κρήτη και ειδικότερα τό Ηράκλειο έχει τό μεγάλο προνόμιο νά γεννά όχι μονάχα αγωνιστές γιά τή δημοκρατία και τή λευτεριά, αλλά και γίγαντες τού πνεύματος, τών γραμμάτων, τής επιστήμης και τής τέχνης.

Και δέν έχει μόνο νά καυχηθεί γιά τή μεγάλη πολιτιστική του παράδοση και τήν προσφορά του στόν ελλαδικό και στόν παγκόσμιο χώρο, αλλά και γιά τούς αγώνες του νά περιφρουρήσει και νά διαφυλάξει τήν πολιτιστική του κληρονομιά. Τρανό δείγμα οι πρόσφατοι αγώνες του τό Μάρτη τού 79 γύρω από τό Μουσείο Ηρακλείου.

Και ξέρει ακόμη τό Ηράκλειο νά τιμά τούς ανθρώπους τού πνεύματος, τούς μεγάλους δημιουργούς. Τιμά καθημερινά και σέ μόνιμη βάση τό μεγάλο του γέννημα και καύχημα, τόν ελεύθερο και ανυπόταχτο Νίκο Καζαντζάκη. Τιμήσε τό μεγάλο του γαμπρό, τό γλυκό τροβαδούρο τού έρωτα Βιτσέντζο Κορνάρο, τόν τραγουδιστή τής Άσπρης Θάλασσας νομπελίστα Οδυσσέα Ελύτη, τόν ανεπανάληπτο ζωγράφο μας Δομήνικο Θεοτοκόπουλο.

Και θεωρεί ακόμη υποχρέωσή του τό πνευματικό Ηράκλειο νά τιμά κι εκείνους πού δέ γεννησε τό ίδιο, μά πού τό πνεύμα τους ταυτίζεται μέ τό δικό του τό πνεύμα, πού η καρδιά τους χτυπάει στόν ίδιο ρυθμό μέ τήν

σε αυτά θέματα πού αφορούν

Η ΔΟΕ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΚΕΨΗ

Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα της ΔΟΕ κ. Χρήστου Κοντογιάννη στην Ευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη Εκπαιδευτικών που οργανώσαν

στην Αθήνα στις 17.18.19 Οκτωβρίου, οι ομοσπονδίες Δασκάλων και Καθηγητών (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ).



Το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. καλωσορίζει στην Ελλάδα τους συναδέλφους Εκπαιδευτικούς της Ευρώπης και τους ευχεται ευχαρίστη διαμονή.

Χαιρετίζει ακόμη όλους τους συνεδρούς που παίρνουν μέρος στη διασκέψη για να καταθέσουν την πείρα τους, να υποστηρίξουν τις επιστημονικές θέσεις τους, να παρουσιάσουν τα παραχρηματικά επιστημονικών ερευνών και να συζητήσουν εκπαιδευτικά θέματα που είναι τόσο καθοριστικά για την επιμερία της κοινωνίας μας.

Είναι βέβαιη ότι η διεθνής κοινωνία περνά βαθεία κρίση.

Ο σύγχρονος άνθρωπος νιώθει ανασφάλεια, έναν κόσμο που επικρατεί το δικαίωμα του ισχυρότερου, που καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα και εξοντώνονται ολόκληροι λαοί. Όμως η μάχη δεν έχει χαθεί, ο αγώνας δεν έχει κριθεί, οι λαοί μας με τις απειρημένες δυνάμεις που διαθέτουν δεν έχουν καταθέσει τα όπλα. Ενταγμένοι και μαζί οι Εκπαιδευτικοί μέσα στο λαϊκό κίνημα δίνουμε καθημερινά τη μάχη για το ξεπέρασμα της κρίσης και την επικράτηση των αρχών της Ελευθερίας της Δικαιοσύνης και της Δημοκρατίας. Έτσι δεν απογοητεύουμε τους μαθητές μας, απελευθερώνουμε τους γονείς από τα άγχος και στηρίζουμε τις

ελπίδες της κοινωνίας μας.

Η επιτυχία των Εργασιών της διασκέψης, που θεωρούμε σίγουρη, θα αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων Παιδείας και την προώθηση των πιο σωστών λύσεων.

Όλοι οι Εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε τα ίδια προβλήματα, εργαζόμαστε για τους ίδιους σκοπούς και για να επιτύχουν οι προσπάθειες μας χρειαζόμαστε τη στρατηγική μας λαμβανοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν και επηρεάζουν τις εξελίξεις.

Εμείς στην Ελλάδα συμπεριλαμβανόμε με τις δυνάμεις εκείνες που εκφράζουν τα γνήσια συμφέροντα των μη προνομιούχων Ελλήνων και αγώνων ζούμε για την αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής δομής, την καθιέρωση νέων θεσμών, την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την έκδοση συνγχρονών σχολικών βιβλίων, την εισαγωγή της ερευνας στην Εκπαίδευση και γενικότερα την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι δασκάλοι και οι νηπιαγώνες της Ελλάδας είμαστε αισιόδοξοι διότι με την επικράτηση στην πολιτική σκηνή της χώρας μας των προοδευτικών δυνάμεων δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση των προτάσεών μας και τη δικαίωση των αγώνων μας.

στην δικαιοσύνη
επικρατούμενη

Η ΔΟΕ ενημερώνει τους συναδέλφους.

Η αλληλογραφία με τους συλλόγους της χώρας μας δίνει τη δυνατότητα θετικής επικοινωνίας μας φέρνει κοντά στα επίκαιρα προβλήματα των συναδέλφων και κεντρίζει καθημερινά το ενδιαφέρον μας για σφαιρική θεώρηση και ορθολογική αντιμετώπιση των θεμάτων που απασχολούν τον κλάδο.

Για να επιτύχουμε στο έργο μας έχουμε ανάγκη τον προβληματισμό σας, την αυστηρή αλλά αντικειμενική κριτική σας και τις προτάσεις σας για κάθε θέμα που ενδιαφέρει τον κλάδο.

Στα θέματα που θίγεται με την αλληλογραφία σας γενικά μπορούμε να πούμε ότι τα έχουμε αντιμετωπίσει μέσα στο πλαίσιο των αποφάσεων του κλάδου. Ειδικότερα όμως θέλουμε να εκφράσουμε τις απόψεις μας για ορισμένα θέματα και τούτο για πληρέστερη ενημέρωσή.

- Στο θέμα των διορισμών και σχετικά με το δικαιολογημένο παράπονο των συναδέλφων που μετατέθηκαν σε ΠΥΣΔΕ, στα οποία έγιναν διορισμοί, με παρεμβάσεις μας στον Υπουργό, Παιδείας εκδόθηκε Υπουργική απόφαση η οποία ρυθμίζει το πρόβλημα και βρίσκει τρόπο δικαίωσης των συναδέλφων από τον επόμενο σχολικό χρόνο. Η σχετική απόφαση δημοσιεύεται σε άλλη σελίδα.

- Η συγκρότηση ειδικής επιτροπής για καθορισμό του ύψους του τιμολογίου είναι πάγια αίτημά μας και δεν έχουμε λόγους να αμφιβάλλουμε ότι η Κυβερνητική εξαγγελία θα υλοποιηθεί.

- Για τον εφοδιασμό των σχολείων με σθλητικό και εποπτικό υλικό έχουμε υποβάλει σχετικό υπόμνημα στο Υπουργείο Παιδείας και οι προτάσεις μας άρχισαν να υλοποιούνται με την έκδοση Υπουργικών αποφάσεων.

- Για το στεγαστικό των σχολείων, την έκδοση και αποστολή των Σχολικών βιβλίων τις προαγωγές των συναδέλφων έγιναν και γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες.

- Για την κατάθεση και συζήτηση στη Βουλή του Νομοσχεδίου για το σχολικό σύμβουλο τα μηνύματα της βάση είναι δηλωτικά του ενθουσιασμού που κατέχει τη συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων. Οι ελάχιστες μεμψιμοιρίες για καταστράτηγηση της αρχής της «λαϊκής συναίνεσης» ή η πρόταση για διακοπή της σχετικής συζήτησης στη Βουλή δεν είναι αξίες συζήτησης. Άλλωστε και στη Βουλή ακούστηκαν παρόμοιες απόψεις από τους εκπροσώπους της συντήρησης και τους ηγμένους του «Επιθεωρητικού καταστημένου». Όσο για τα σημεία διαφωνίας που υπάρχουν και είναι δευτερεύοντα με παρηφρία πρώτοι εμείς τα παρουσιάσαμε σε ανακοίνωσή μας.

Διδακτικό

Οκτώβρης 1982/Τ.Β. 15

Η ΔΟΕ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΚΕΨΗ

Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα της ΔΟΕ κ. Χρήστου Κοντογιάννη στην Ευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη Εκπαιδευτικών που οργανώσαν

στην Αθήνα στις 17.18.19 Οκτωβρίου, οι ομόσπονδες Δασκάλων και Καθηγητών (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ).



Το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. καλωσορίζει στην Ελλάδα τους συναδέλφους Εκπαιδευτικούς της Ευρώπης και τους ευχεται ευχαρίστηση διαμονή.

Χαιρετίζει ακόμη όλους τους συνεδρους που παίρνουν μέρος στη διασκέψη για να καταθέσουν την πείρα τους, να υποστηρίξουν τις επιστημονικές θέσεις τους, να παρουσιάσουν τα πορίσματα επιστημονικών ερευνών και να συζητήσουν εκπαιδευτικά θέματα που είναι τόσο καθοριστικά για την ευημερία της κοινωνίας μας.

Είναι βέβαιο ότι η διεθνής κοινωνία περνά βαθεία κρίση.

Ο σύγχρονος άνθρωπος νιώθει ανασφάλεια όσον αφορά τον κόσμο που επικρατεί το δίκαιο του ισχυρότερου, που καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα και εξοντώνονται ολοκαταρούλα. Όμως η μάχη δεν έχει χαθεί, ο αγώνας δεν έχει κριθεί, οι λαοί μας με τις απελευθερωτικές δυνάμεις που διαθέτουν δεν έχουν καταθέσει τα όπλα. Ένταγμένοι και μαζί οι Εκπαιδευτικοί μέσα στο λαϊκό κίνημα δίνουμε καθημερινά τη μάχη για το ξεπερασμένο της κρίσης και την επικράτηση των αρχών της Ελευθερίας της Δικαιοσύνης και της Δημοκρατίας. Έτσι δεν απογοητεύουμε τους μαθητές μας απελευθερώνουμε τους γονείς από το άγχος και στηρίζουμε τις

ελπίδες της κοινωνίας μας.

Η επιτυχία των εργασιών της διασκέψης, που θεωρούμε σίγουρη, θα αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων Παιδείας και την προώθηση των πιο σωστών λύσεων.

Όλοι οι Εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε τα ίδια προβλήματα, εργαζόμαστε για τους ίδιους σκοπούς και για να επιτύχουν οι προσπάθειες μας χαράζουμε τη στρατηγική μας λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν και επηρεάζουν τις εξελίξεις.

Εμείς στην Ελλάδα συμπροσφεύμε με τις δυνάμεις εκείνες που εκφράζουν τα γνήσια συμφέροντα των μη προνομιούχων Ελλήνων και αγωνιζόμαστε για την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής δομής, την καθιέρωση νέων θεσμών, την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την έκδοση σύγχρονων σχολικών βιβλίων, την εισαγωγή της έρευνας στην Εκπαίδευση και γενικότερα την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγώνες της Ελλάδας είμαστε αισιόδοξοι διότι με την επικράτηση στην πολιτική σκηνή της χώρας μας των προοδευτικών δυνάμεων, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση των οραμάτων μας και τη δικαίωση των αγώνων μας.

Εκπαιδευτική
Εργαστηριακή

Η ΔΟΕ ενημερώνει τους συναδέλφους.

Η αλληλογραφία με τους συλλόγους της χώρας μας δίνει τη δυνατότητα θετικής επικοινωνίας μας φέρνει κοντά στα επίκαιρα προβλήματα των συναδέλφων και κεντρίζει καθημερινά το ενδιαφέρον μας για σφαιρική θεώρηση και ορθολογική αντιμετώπιση των θεμάτων που απασχολούν τον κλάδο.

Για να επιτύχουμε στο έργο μας έχουμε ανάγκη τον προβληματισμό σας, την αυστηρή αλλά αντικειμενική κριτική σας και τις προτάσεις σας για κάθε θέμα που ενδιαφέρει τον κλάδο.

Στα θέματα που θίγεται με την αλληλογραφία σας γενικά μπορούμε να πούμε ότι τα έχουμε αντιμετωπίσει μέσα στο πλαίσιο των αποφάσεων του κλάδου. Ειδικότερα όμως θέλουμε να εκφράσουμε τις απόψεις μας για ορισμένα θέματα και τούτο για πληρέστερη ενημέρωσή.

- Στο θέμα των διορισμών και σχετικά με το δικαιολογημένο παράπονο των συναδέλφων που μετατέθηκαν σε ΠΥΣΔΕ, στα οποία έγιναν διορισμοί, με παρεμβάσεις μας στον Υπουργό, Παιδείας εκδόθηκε Υπουργική απόφαση η οποία ρυθμίζει το πρόβλημα και βρίσκει τρόπο δικαίωσης των συναδέλφων από τον επόμενο σχολικό χρόνο. Η σχετική απόφαση δημοσιεύεται σε άλλη σελίδα.

- Η συγκρότηση ειδικής επιτροπής για καθορισμό του ύψους του τιμάρθιμου είναι πάγια αίτημά μας και δεν έχουμε λόγους να αμφιβάλλουμε ότι η Κυβερνητική εξαγγελία θα υλοποιηθεί.

- Για τον εφοδιασμό των σχολείων με σθλητικό και εποπτικό υλικό έχουμε υποβάλει σχετικό υπόμνημα στο Υπουργείο Παιδείας και οι προτάσεις μας άρχισαν να υλοποιούνται με την έκδοση Υπουργικών αποφάσεων.

- Για το στεγαστικό των σχολείων, την έκδοση και αποστολή των Σχολικών βιβλίων τις προηγούμενες των συναδέλφων έγιναν και γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες.

- Για την κατάσταση και συζήτηση στη Βουλή του Νομοσχεδίου για το σχολικό σύμβουλο τα μηνύματα της βάση είναι δηλωτικά του ενθουσιασμού που κατέχει τη συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων. Οι ελάχιστες μεμφίμοιες για καταστράγγιση της αρχής της «λαϊκής συναίνεσης» ή η πρόταση για διακοπή της σχετικής συζήτησης στη Βουλή δεν είναι αξίες συζήτησης. Άλλωστε και στη Βουλή ακούστηκαν παρόμοιες απόψεις από τους εκπαιδευτικούς της αντιπολίτευσης και τους ηγέτες του «Επιθεωρητικού κατεστημένου». Όσο για τα σημεία διαφωνίας που υπάρχουν και είναι δευτερεύοντα με παρηγορία πρώτοι εμείς τα παρουσιάσαμε σε ανακοίνωσή μας.

ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗ ΤΩΝ ΟΡΦΑΝΩΝ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

**Δήμητρα ΚΑΥΚΑ, Δρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας - Δημήτριος ΣΑΚΚΗΣ,
Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αμέσως μετά την απελευθέρωση, παρατηρείται στροφή προς μια προνοιακή πολιτική, της οποίας φορείς είναι η πολιτεία και, ως ένα βαθμό, η ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η προνοιακή πολιτική θα εκφραστεί έμπρακτα κατά την Καποδιστριακή περίοδο με την αποκατάσταση των ορφανών παιδιών και θα συνεχιστεί και κατά την Οθωνική περίοδο.

Έτσι, οι πρωτοβουλίες και οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σε δημόσιο και ιδιωτικό επίπεδο είχαν συνέπεια τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής κουλτούρας, αλλά και την εδραίωση ενός νέου τύπου κοινωνικών αξιών.

Στον ορίζοντα αυτής της θεματικής, κινείται και η συγκεκριμένη εργασία, αντικείμενο της οποίας είναι η εξέταση των παραγόντων και των συνθηκών, κάτω από τις οποίες λειτούργησαν τα ορφανοτροφεία της ελεύθερης Ελλάδας. Ειδικότερα, θα εξεταστούν ζητήματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές κατευθύνσεις των εν λόγω ιδρυμάτων, τις δωρεές και τις προσφορές προς αυτά, καθώς και θέματα που αφορούν την οργάνωσή τους.

ABSTRACT

After the Liberation of Greece there has been noticed a shift towards a provisional policy whose institutional framework was the State and, to some extent, private initiatives. Thus, during the Kapodistrian era, the Greek Government had actually expressed its strong will in supporting orphan children. This effort was also continued during the Otto period.

The initiatives and the activities that have been developed on a public and private level resulted not only in the formation of a new social culture, but also in consolidating a new form of social values.

In the horizon of this thematic moves this particular work, whose object is the examination of factors and conditions, under which the orphanages of free Greece run. Specifically, there will be examined issues related with the educational and social directions of the aforementioned institutions, the donations and offers to them, as well as subjects concerning their organisation.

1. Οι πρώτες προσπάθειες για τη σύσταση και λειτουργία Ορφανοτροφείου στα μετεπαναστατικά χρόνια

Η προνοιακή πολιτική που αναπτύσσεται στον Ελληνικό χώρο, αμέσως μετά την απελευθέρωση, είναι σημαντική και ενδιαφέρουσα. Η περίθαλψη και παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες αποτέλεσε εκπαιδευτική και πολιτική κατεύθυνση, με απώτερο σκοπό την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της εκπαίδευσης. Οι πρωτοβουλίες και οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σε δημόσιο και ιδιωτικό επίπεδο, είχαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής κουλτούρας, αλλά και την εδραίωση ενός νέου τύπου κοινωνικών αξιών.

Μετά την απελευθέρωση, η χώρα που, έχει, ήδη, υποστεί τις συνέπειες από τον μακροχρόνιο αγώνα για Ανεξαρτησία, προσπαθεί να ανασυγκροτηθεί. Οι απόκληροι αγωνιστές και η φτώχεια που κυριαρχεί, σε συνδυασμό με τις καταστροφές που έχουν συντελεστεί, διαμορφώνουν την πραγματικότητα των πρώτων μετεπαναστατικών χρόνων. Πεινασμένοι, χήρες και ορφανά συνιστούν ένα μείζον κοινωνικό πρόβλημα σε μια χώρα, που μόλις έχει αρχίσει να συγκροτείται.

Σε όλη τη χώρα ένας μεγάλος αριθμός άπορων και ορφανών παιδιών ζούσαν σε συνθήκες εξαθλίωσης. Ακόμη και στην πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους παρατηρείται συρροή

πλήθους εξαθλιωμένων και άπορων ανθρώπων, αναπήρων, χηρών και ορφανών παιδιών. Η φτώχεια και η εξαθλίωση εγγράφονται και στο αθηναϊκό τοπίο (Κορασίδου, 2000:24).

Στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αυτού προβλήματος στράφηκε η ελληνική πολιτεία, ήδη, από τα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια. Η κυβερνητική πρόνοια θα λάβει τη μορφή χορήγησης μικρών χρηματικών βοηθημάτων (Κορασίδου, 2000:41). Η χορήγηση των βοηθημάτων αυτών σε παλαιούς αγωνιστές, χήρες και ορφανά, τραυματίες και αναπήρους, αποσκοπούσε, πρωτίστως, στην ικανοποίηση της ανάγκης για επιβίωση, σε μια χώρα καθημαγμένη από τον μακροχρόνιο πόλεμο.

Τα πρώτα ιδρύματα που συστάθηκαν για τα ορφανά παιδιά αποτέλεσαν ένα προστατευτικό καταφύγιο που θα τους προσέφεραν στοργή και ασφάλεια. Μέσα από το πρόγραμμά τους θα επιχειρήσουν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα της κοινωνικής πρόνοιας και να οργανώσουν, στο μέτρο του δυνατού, συνθήκες υγιούς διαβίωσης και εκπαίδευσης των υποτρόφων. Έτσι θα επιδοθούν στο έργο της μετάδοσης των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών και συμπεριφορών, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ισορροπία (Κορασίδου, 2000:81).

Η καταστολή της επαιτείας, η περίθαλψη των απόρων, των βρεφών και των ορφανών παιδιών, συνιστούν πρώιμες μορφές προνοιακής πολιτικής.

Ήδη, από την Καποδιστριακή περίοδο τα ορφανά παιδιά αποτέλεσαν μέρος του προβλήματος που συνέθετε την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, η Ελληνική Πολιτεία θα εκφράσει εμπράκτως τη βούλησή της για την αποκατάστασή τους. Πρόκειται για μια προσπάθεια που συνεχίζει και κατά την Οθωνική περίοδο.

Στην εργασία μας εξετάζουμε τους παράγοντες και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες λειτούργησαν τα κρατικά ορφανοτροφεία της ελεύθερης Ελλάδας. Ειδικότερα, εξετάζονται ζητήματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές κατευθύνσεις των εν λόγω ιδρυμάτων, τις δωρεές και τις προσφορές προς αυτά, καθώς και θέματα που αφορούν την οργάνωσή τους.

Η μέριμνα για τα ορφανά παιδιά αποτέλεσε πολιτική κατεύθυνση και στόχο της κοινωνικής πολιτικής του νεοσύστατου κράτους. Φιλοδοξία του συγκεκριμένου εγχειρήματος ήταν η εγκαθίδρυση ενός συστήματος πρόνοιας, το οποίο, συνεπικουρούμενο από την εκπαίδευση, θα συνέβαλε στην εδραίωση ενός κοινωνικού κράτους και στην άμβλυνση φαινομένων κοινωνικής παθογένειας.

Με την άφιξη του Καποδίστρια, το 1828, οι πρώτες ιδέες για την εξασφάλιση στέγης και παροχής παιδείας σε παιδιά μπαίνουν σε εφαρμογή. Ο Πόρος, Η Αίγινα και το Ναύπλιο θα αποτελέσουν τόπους φιλοξενίας των ορφανών και ταλαιπωρημένων παιδιών. Στην κρατική πρόνοια για το παιδί, που έχει αρχίσει να εφαρμόζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες, τα κτήρια των μονών θα δώσουν μια πρόχειρη λύση στο στεγαστικό πρόβλημα.

Έτσι, το πρώτο προσωρινό Ορφανοτροφείο συστάθηκε και λειτούργησε στον Πόρο, σε πρόχειρες καλύβες που στήθηκαν στο προαύλιο της εκεί μονής (Καλλιγά, 1990: 59). Η πολιτεία επιχορηγούσε το μοναστήρι για τη λειτουργία του ορφανοτροφείου με 300 γρόσια το μήνα (Ληξουριώτης, 1986: 61&140). Από έκθεση του Ορφανοτροφείου Αίγινας, το 1833, πληροφορούμαστε ότι τα παιδιά που φιλοξενήθηκαν στον Πόρο αποτέλεσαν, σύμφωνα με τις πηγές την «πρώτη ζύμη των υποτρόφων» της Αίγινας. Πρόκειται, συνεχίζει η πηγή για «τα λεγόμενα ψυχοπαίδια, μειράκια δηλ., ακολουθούντα έκαστον εκάστω στρατιώτη υπηρετούντα αυτοίς και συμπράττοντα τας μεγαλυτέρας αταξίας» (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, Έκθεσις του εν Αιγίνις Ορφανοτροφείου).

Στον Πόρο, το Ορφανοτροφείο φιλοξένησε διακόσια περίπου μικρά παιδιά, που διδάσκονταν μαθήματα του αλληλοδιδασκτικού από τον Γεώργιο Κλεόβουλο.

Στην ίδια κατεύθυνση, κινήθηκε και η προσπάθεια για τη σύσταση δύο ακόμη ορφανοτροφείων, πτωχοκομείων. Το ένα συστάθηκε και λειτούργησε στο Ναύπλιο. Σ' αυτό «συνηθροίζοντο οι από της επαρχίας της Πελοποννήσου και της άλλης επικρατείας ορφανοί και πτωχοί παίδες, διδασκόμενοι δια της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου τα πρώτα γράμματα». Το άλλο συστάθηκε στην Αίγινα σε Μετόχιο Μοναστηρίου, στο οποίο και «κατετάχθησαν τα από της Αιγυπτιακής αιχμαλωσίας ελευθερωθέντα παρά της φιλανθρώπου Γαλλικής αυλής εκατόν περίπου τον αριθμόν μειράκια, εκ διαφόρων μερών της Ελλάδος» (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, Έκθεσις του εν Αιγίνις Ορφανοτροφείου, απ' αρχής αυτού μέχρι τη σήμερον).

Η κρατική προνοιακή δραστηριότητα στα χρόνια του Καποδίστρια υπήρξε σημαντική, δεδομένης της οικονομικής κατάστασης που βρισκόταν η χώρα. Το προσωπικό ενδιαφέρον του Καποδίστρια για την υγιεινή και τη σωστή διαβίωση των ορφανών αποτυπώνεται στις οδηγίες που απέστειλε στους υπεύθυνους του ιδρύματος το 1828, όπου και περιγράφει την ενδυμασία και τη φροντίδα που έπρεπε να επιδεικνύουν απέναντι στους τροφίμους: «Ο κ. Καλλέργης θέλει σας δώσει την ενδυμασίαν των διαπιστευμένων εις υμάς παιδίων, τουτέστι μίαν φουστανέλαν, δύο υποκάμισα, δύο βρακία, εν ζευγάριον παπουκίων, έν φέσιον, μίαν καπόταν, και μίαν ζώνην. Πριν τα ενδύσετε πρέπει να κουρευθώσι και να πλυθώσι καλώς (...). Η υπηρέτρια θέλει τα πλύνει. Τας καπότας των να αερίζωσι καθ' εκάστην μόνα των, και έπειτα να τας κρεμώσιν εις καρφίον, δείχνον τον τόπον εκάστου. Αι κλίναι των να είναι από άχυρον ή φύλλα ξηρά ικανώς, το προσκεφάλαιον μία πέτρα, και σκέπασμα η καπότα. Τα πρώτα κουρέλια των, αφού πλυθώσι, να φυλαχθώσι καλώς κατά μέρος εις δέμα φέρον τον αριθμόν και το όνομα εκάστου παιδίου (Δημαράς, 1986:19).

Τα δεδομένα της έρευνας μάς αποκαλύπτουν σημαντικά στοιχεία για τη φυσική κατάσταση των παιδιών που φιλοξενήθηκαν στο μετόχι της μονής, στην Αίγινα. Από έκθεση που υπογράφει η επιτροπή του Ορφανοτροφείου, πληροφορούμαστε ότι πολλά παιδιά προερχόμενα από την Αίγυπτο, «έφερον μεθ' εαυτόν εις το κατάστημα και άλλα πάθη κολλητικά, και το χειρίστον πάντων την ενδημούσαν εις Αίγυπτον οφθαλμίαν, από την οποίαν εβλάφθησαν πολλοί, και ετυφλώθησαν διόλου περί τους τεσσαράκοντα των οποίων τινές απέθανον, οι δε λοιποί διωρίσθησαν εις διάφορα Μοναστήρια της επικρατείας δια να τρέφονται και να περιθάλπωνται» (Γ.Α.Κ.,Θ.170,Φ.13, Έκθεσις του εν Αιγίνοις Ορφανοτροφείου, απ' αρχής αυτού μέχρι τη σήμερον).

Η ίδια κατάσταση συνέχισε να υφίσταται και κατά την Οθωνική περίοδο, όπως προκύπτει από ονομαστική κατάσταση ορφανών. Στις λεπτομερείς καταχωρήσεις των στοιχείων για κάθε ορφανό ο ιατρός του ιδρύματος Ιωάννης Ολύμπιος διαγνώσκει «λευκώματα και εις τους δύο οφθαλμούς, εμποδίζοντα πολύ την όρασιν». Καταγράφουμε και κάποιες άλλες παρατηρήσεις του: «Εμπορεί να απέλθη εις μοναστήριον ή εις την πατρίδα του». «Ο δεξιός οφθαλμός του ολότελα άχρηστος και ο αριστερός του πολύ περιορισμένος την όρασιν». «Τυφλός ολότελα». «Εμπορεί να απέλθη εις μοναστήριον», κ.λπ. (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, έγγρ. αριθ. 766, 26 Ιουνίου 1833, κατάλογος των ορφανών).

Τα ιδρύματα αυτά θα παρέχουν στέγη στα ορφανά παιδιά μέχρι το 1829, οπότε και οικοδομήθηκε στην Αίγινα κτήριο που προοριζόταν για τη στέγασή τους. Πρόκειται για νεόδμητο, ευρύχωρο και διώροφο οικοδόμημα, το οποίο καλωπίσθηκε με δενδροστοιχίες στο αύλειο χώρο του προκειμένου να προσφέρει όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στους υποτρόφους του (Μπαλάνος, 1919:24 & Ληξουριώτης, 1986: 140).

Το Ορφανοτροφείο της Αίγινας θεμελιώθηκε στις αρχές Μαΐου του 1828 και η οικοδόμησή του περατώθηκε το Φεβρουάριο του 1829. Το ίδρυμα θα συνεχίσει να λειτουργεί στην Αίγινα μέχρι το 1834, οπότε και ως έδρα του ορίσθηκε το Ναύπλιο, όπου και θα στεγασθεί στο αρχαίο στρατιωτικό σχολείο, ενώ αργότερα θα ενοικιαστεί ιδιωτική κατοικία, προκειμένου το ίδρυμα να καλύψει τις καίριες στεγαστικές ανάγκες του (Ραγκαβής, 1894:370).

Από τις αρχές Μαρτίου του 1829, στο νεόκτιστο κτήριο της Αίγινας θα συγκεντρωθούν ορφανά διαφόρων ηλικιών και των υπολοίπων ιδρυμάτων, ο αριθμός των οποίων θα ανέλθει στους πεντακόσιους,.

Η λειτουργία του ιδρύματος απαιτούσε εκείνη την οργανωτική δομή που θα συνέβαλε, σύμφωνα με τους επαΐοντες, στην αποτελεσματικότητά του: Δημιουργήθηκαν λόχοι υποτρόφων και βαθμίδες υπαλλήλων. Οι υπότροφοι του καταστήματος διαιρέθηκαν σε λόχους. Κάθε λόχος περιλάμβανε εβδομήντα υποτρόφους και τον συγκροτούσαν δύο κλίνες των τριάντα πέντε υποτρόφων. Επιπλέον, σε κάθε λόχο διορίσθηκε ένας λοχαγός, ένας υπολοχαγός, και τέσσαρις δεκανείς όλοι ανεξαιρέτως άμισθοι που ανήκαν στην κατηγορία των πλέον ηλικιωμένων υποτρόφων. Στην επιμέρους αυτήν δομή του ιδρύματος, την επιστασία ασκούσε ένας γενικός επιστάτης και δύο ή τρεις επιστάτες «μίσθιοι», ιεραρχικά κατώτεροι. Η γενική διεύθυνση του καταστήματος ανήκε σε μια τριμελή επιτροπή, ελεγκτικό όργανο της οποίας ήταν η Κυβέρνηση. Παράλληλα, οργανώθηκαν κατηγορίες βοηθητικού προσωπικού, οι οποίες επιφορτίσθηκαν με συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Διορίσθηκε ένας οικονόμος, ένας Γραμματέας, ένας φροντιστής, δύο αποθηκάριοι, ένας χειρομύλης και

κοσκινιστής, τρεις αρτοποιοί, δύο μάγειροι, ένας υδροφόρος, και δύο υπηρέτες του μαγειρείου, τρεις τραπεζάριοι, ένας φρεαντλής, ένας κηπουρός, ένας θυρωρός, ένας ιματοφύλακας, οκτώ πλύστρες, ένας γιατρός, δύο νοσοκόμοι και ένας εφημέριος (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, 'Εκθεσις του εν Αιγίνις Ορφανοτροφείου, απ' αρχής αυτού μέχρι τη σήμερον). Στόχος του ορφανοτροφείου ήταν η περίθαλψη και η εκπαίδευση των ορφανών, με τη μορφή κλειστού ιδρύματος εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (Μπαμπούνης, 1999:148). Στο πλαίσιο αυτό, θα γίνει προσπάθεια διαμόρφωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης, σύμφωνο με τις ανάγκες των τροφίμων και της πρακτικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο την κοινωνική αναβάθμιση και επαγγελματική αποκατάστασή τους. Παράλληλα, προσελήφθησαν ένας δάσκαλος της Ιεράς Κατηχήσεως, ένας της Ευρωπαϊκής Μουσικής, ένας ράπτης, ένας βιβλιοδέτης, ένας ξυλουργός, ένας παιδοτρίβης, διδάσκαλος της ζωγραφικής, της αριθμητικής, καθώς και διδάσκαλος της ελληνικής γλώσσας. Στις αρχές Απριλίου του 1832, το ίδρυμα φιλοξενούσε τριακόσιους είκοσι υποτρόφους.

2. Η λειτουργία του κρατικού Ορφανοτροφείου κατά την Οθωνική περίοδο.

2.1 Αιτήματα για περίθαλψη των ορφανών

Η παροχή περίθαλψης και εκπαίδευσης αποτέλεσε, και κατά την Οθωνική περίοδο, στόχο του ιδρύματος. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τη διερεύνηση των πηγών στα Γενικά Αρχεία του Κράτους καταδεικνύουν, σε μεγάλο βαθμό, ότι στο υποσυνείδητο του ενδεούς και απλού λαού η ανάγκη για περίθαλψη ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την παροχή παιδείας και εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ιδεολογική διάσταση του θέματος αναδεικνύει την τάση απλού λαού για πολιτισμική αναβάθμιση, σε μια περίοδο ένδειας και ανασυγκρότησης της χώρας (Σακκής, 2001).

Όπως συνάγεται από τα στοιχεία του αρχειακού υλικού, το Ορφανοτροφείο της Αίγινας φιλοξενούσε ορφανά και από τους δύο γονείς, ή ορφανά από πατέρα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι επιστολές μητέρων και συζύγων αποθανόντων πολεμιστών, προς τον έφορο του Β. Ορφανοτροφείου, με τις οποίες επιστολές παρακαλούν για την ένταξη των παιδιών τους στο ίδρυμα. Για λόγους οικονομίας, θα αρκεστούμε, σε κάποια παραδείγματα από τις αδιερεύνητες πηγές: «Η υποφαινομένη χήρα, έχουσα υιόν δεκαετή, του οποίου ο πατήρ πληγωθείς από τους εχθρούς εις την μάχην των Αθηνών μετά παρέλευσιν καιρού απέθανε. Εγώ δε μη δυναμένη να τον θρέψω μήτε να τον παιδεύσω προστρέχω εις το έλεος του Μεγαλειοτάτου βασιλέως μας δια να γίνη οίκτον και εις εμέ την δυστυχή να καταταχθή ο ρηθείς υιός μου εις τον χορόν των υποτρόφων του Β. ορφανοτροφείου...» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 309, 24 Ιουνίου 1837, εν Ναυπλίω, επιστολή της Μαρίας Ιωάννη Σμυρναίου προς τον Έφορο του Β. Ορφανοτροφείου).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει επιστολή της Αρχοντούλας Ιωάννου, για την επιθυμία της να ενταχθεί το ανήλικο παιδί της για τους λόγους που επικαλείται στην επιστολή της: «Η υποφαινομένη γεννηθείσα εις Πορταριάς της Ζαγοράς, κατά το 1780 έτος, και μεταβάσα παιδιόθεν εις Κωνσταντινούπολιν, διέμεινα εκεί μέχρι της Επαναστάσεως. Τότε κατέφυγα εις Σεβαστούπολιν της Ρωσίας και μετά τινα έτη χηρεύσασα, εδοκίμασα πολλές ταλαιπωρίας, δια να θρέψω το μόνον μου ανήλικον παιδίον (...). Επιθυμούσα δε να μη μείνη το παιδίον μου εις ξένην γην, κατέβην εις την ελευθέραν Ελλάδα.(...) Ξένη πτωχοτάτη και παντέρημος δεν δύναμαι να θρέψω και να αναθρέψω το ορφανόν μου (...). Διό και παρακαλώ θερμώς την Β. ταύτην Γραμματείαν να ευσπλαχνισθή και εμένα και αυτόν και να το εισάξη εις το Ορφανοτροφείον ...» (Γ.Α.Κ.,Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 24952, 25 Αυγούστου 1837, εν Αθήναις, επιστολή της Αρχοντούλας Ιωάννου προς τον Έφορο του Β. Ορφανοτροφείου).

Δεν λείπουν, όμως, και επιστολές ορφανών παιδιών προς τις αρμόδιες αρχές, τις οποίες και παρακαλούν να ενταχθούν στο Ορφανοτροφείο. Σε πολλές από αυτές τις επιστολές, επικαλούνται τη θυσία του πατέρα τους για την πατρίδα, καθώς και τα ηθικά πλεονεκτήματα που θα συνέβαλαν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους από το ορθόδοξο πνεύμα της εκπαίδευσης που παρεχόταν στο ίδρυμα. «Ορφανόν τέκνον του αοιδίμου πατρός μου», αναφέρει σε επιστολή του προς τον ίδιο τον Όθωνα ο Ιωάννης Παΐδης, «τότε οπλαρχηγού Διμηνίου, γενόμενον ένδοξον θύμα υπέρ της πατρίδος Εύβοιαν, (...) σήμερον δεινοπαθώς πάσχω, υστερούμενος και αυτών των προς το ζην καθημερινών. Κατά δε τας άλλας

δυστυχίας μου πάσχω και από φυσικήν ανικανότητα, ώστε δεν δύναμαι να ακολουθήσω καμμίαν βιομηχανίαν, ει μή να επικαλεσθώ το έλεος του τρισεβάστου Βασιλέως μου δια να με διορίση υπότροφον εις καμμίαν από τας κεντρικάς σχολάς του κράτους, δια να δυνηθώ δια της παιδείας να φανώ μίαν ημέραν χρήσιμος εις τον εαυτόν μου και εις τους ομογενείς μου» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 68β, 15 Μαΐου 1836, εν Αθήναις, επιστολή του Ιωάννη Παϊδη προς τον Όθωνα).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επιστολή του Θεόδωρου Σμυρναίου, στην οποία, αφού αναγνωρίζει τη συμβολή της πολιτείας στην περίθαλψη των ορφανών παιδιών, επικαλείται την ιδιάζουσα οικογενειακή του κατάσταση και παρακαλεί τη Γραμματεία να μεριμνήσει γι' αυτόν. Ο Θεόδωρος Σμυρναίος παρουσιάζεται διακατεχόμενος από έρωτα για την Ορθοδοξία παρ' όλα τα μεγάλα βασανιστήρια που μεταχειρίστηκαν οι Μωαμεθανοί γονείς του, για τον αποτρέψουν από την πίστη του: «Ο υποφαινόμενος είμαι Κρης, εκ γονέων Μωαμεθανών, αλλ' εκ νεαράς μου ηλικίας καταφλεγόμενος από τον προς την Χριστιανικήν πίστιν έρωτα από την οποίαν δεν κατίσχυσαν να μ' αποθέσωσι και να μ' αποτρέψωσι ποσώς ουδ' αυτά τα τρομερώτατα βασανιστήρια, τα οποία οι γονείς μου μετεχειρίστησαν, εξέφυγα κατά το 1829, προσφυγών εις την Ελλάδα, όπου κατηχηθείς, ηξιώθην προ τριών μηνών εις τον εν Τήνω ναόν της θεομήτορος επονομαζομένης Ευαγγελιστριάς, του αγίου βαπτίσματος κατά τας ανά χείρας μου ενδείξεις. Ήδη δε παντάπασιν έρημος, απροστάτευτος και απερίθαλπος, καταφεύγω θαρρούντως εις την Σ. ταύτην Γραμματείαν την προστατήτριαν των ορφανών εξαιτούμενος περίθαλψιν, όπως ποτε εκπαιδευθείς καταστώ και προς εμαυτόν και προς τους αδελφούς μου Χριστιανούς ωφέλιμος» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 63, 30 Ιουνίου 1837, εν Αθήναις, επιστολή του Θεόδωρου Σταματίου προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματεία).

Σε άλλη περίπτωση ο Μιχαήλ Δημητρίου, Μακεδόνας από την επαρχία Ναούσης και ορφανός από γονείς, σε επιστολή του, περιγράφει τις ταλαιπωρίες του και παρακαλεί τη Γραμματεία να τον εντάξει στο ίδρυμα για να τύχει της ανάλογης εκπαίδευσης. Ο Μιχαήλ Δημητρίου εργαζόταν ως υπηρέτης στη Σερβία και είχε τύχει κάποιας σερβικής εκπαίδευσης (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, εσωκλείεται στο έγγρ. με αριθ. πρωτ. 247, α' Μαΐου 1837, εν Ναυπλία, επιστολή του Μιχαήλ Δημητρίου προς τον Διευθυντή του Ορφανοτροφείου).

Οι παραπάνω επιστολές είναι ενδεικτικές της αποδοχής που τύγχανε το ίδρυμα από τον απλό λαό, εξαιτίας της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής προσφοράς του.

2.2 Η παρεχόμενη από το ίδρυμα εκπαίδευση

Εκτός από την περίθαλψη, το ίδρυμα ενδιαφέρθηκε και για την εκπαίδευση των υποτρόφων. Η παρεχόμενη από το ίδρυμα εκπαίδευση κατά την Οθωνική περίοδο οργανώνεται σε συγκεκριμένη βάση. Καθορίζεται συγκεκριμένο περιεχόμενο και διάγραμμα μαθημάτων, καθώς και διάγραμμα αργιών (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, έγγρ. αριθ. 2014, εσωκλείεται στο έγγρ. αριθ. 43, 19 Ιοβρίου 1833, εν Αιγίνη). Το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων ακολουθεί τον ισχύοντα κανονισμό των αλληλοδιδασκτικών σχολείων, ενώ συμπληρωματικά στην εκπαίδευση των υποτρόφων, στο Α' εξάμηνο λειτουργεί και η εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνών.

Όσον αφορά τις ημέρες αργίας, σύμφωνα με το οδηγό του 1833, ημέρες αργίας ορίζονται ως έπεται: «52 άπασαι αι Κυριακαί του έτους, 3 το άγιον Πάσχα, 3 η γέννησις του Χριστού, 1 η της Αναλήψεως, 2 τον Ιανουάριον η 1^η και η 6^η, 1 τον Φεβρουάριον η 2^η, 1 τον Μάρτιον η 25^η, 1 τον Μάιον η 20^η τα γεννέθλια του Μ. Βασιλέως της Ελλάδος Όθωνος, 1 τον Ιούνιον η 29^η, 2 τον Αύγουστο η 6^η και 15^η, 1 τον Σεπτέμβριο η 14^η».

Στο διάγραμμα των διδασκόμενων μαθημάτων και συγκεκριμένα για το Α' εξάμηνο περιλαμβάνονταν: «ανάγνωσις εις ηθικάς γνώμας και παροιμίας και τα όμοια. Γραφή επί αβακίων. Επιλόγησις, ήτοι αριθμησις δια του νοός. Σύνοψις της παλαιάς Γραφής. Από τον διδάσκαλον της Ιχνογραφίας, Ιχνογραφία καθ' εκάστην όλοι οι υπότροφοι ορφανοί. Από τον παιδοτρίβην ή Γυμνασίαρχον, Σωμασκία και γυμναστική. Από τους τεχνοδιδασκάλους, τον ξυλουργοτορευτήν, τον βιβλιοδέτην, τον ψαθοπλέκτην, τον κηπουρόν και λοιπούς. Στο Β' εξάμηνο, από τον γραμματοδιδάσκαλο, Σύντομος φυσική ιστορία υπό Δαρβάρεως,

Γραμματική της νεωτέρας ελληνικής γλώσσας υπό Βενθύλου, Γραφή επί χαρτίου. Αριθμητική, τα τέσσερα πάθη με προσαρμογή εις τας πράξεις του κοινωνικού βίου. Σύνοψις της νέας Διαθήκης, δις της εβδομάδος. Στο Γ' εξάμηνο, Γενική θεωρία περί των ανθρώπων και ηθική, υπό Δαρβάρεως, Γραμματική της νεωτέρας ελληνικής γλώσσας υπό Βενθύλου, Αριθμητική μετά κλασμάτων και μεθόδου. Κατήχησις δις της εβδομάδος. Στο Δ' εξάμηνο, Τεχνολογία και εξήγησις των αναφερομένων τεχνών, Εισαγωγή εις την Γεωγραφίαν. Αρχαί της πρακτικής γεωμετρίας με άσκησιν των σχημάτων. Σύνοψις της πειραματικής Φυσικής. Γεωργική, Εμπορική και Ωραίοι τέχναι υπό Δαρβάρεως. Γραμματική της νεωτέρας ελληνικής γλώσσας υπό Βενθύλου. Στο Ε' εξάμηνο, Λογικά τέχναι και Γενική Ιστορία υπό Δαρβάρεως. Γραμματική της νεωτέρας ελληνικής γλώσσας ως άνω. Στο ΣΤ' εξάμηνο, Μυθολογία, αρχαιολογία, Διαιτητική, Ελληνική, υπό Δαρβάρεως, Ιστορία παλαιά και νέα της Ελλάδος (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, εσωκλείεται στο έγγρ. αριθ. 43, 19 10βρίου 1833, εν Αιγίνη).

Το 1835, για λόγους που θα εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, ο αριθμός των υποτρόφων μειώθηκε σε διακόσιους είκοσι έξι. Ωστόσο, και παρ' όλη την οικονομική δυσπραγία, το ίδρυμα θα μπορέσει να συνεχίσει τη λειτουργία του. Από τους παραπάνω υποτρόφους, οι είκοσι οκτώ διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, γραμμική ιχνογραφία και κατήχηση. Εξήντα υπότροφοι φοιτούσαν στην προκαταρκτική τάξη και διδάσκονταν ανάγνωση, καλλιγραφία και αποστήθιση της Γραμματικής. Τριάντα τρεις παρακολουθούσαν μαθήματα στην Α' τάξη των ελληνικών μαθημάτων, είκοσι πέντε στην Β' τάξη των ελληνικών μαθημάτων, είκοσι οκτώ στη Γ' τάξη των ελληνικών μαθημάτων, είκοσι έξι στην Δ' τάξη, επίσης των ελληνικών μαθημάτων, πέντε ασχολούνταν με την βιβλιοδετική τέχνη και δύο με την τυπογραφία. Από τον αριθμό των διακοσίων οκτώ, που μετέρχονταν της σχολικής εκπαίδευσης και των τεχνών, οι δεκαοκτώ εξαιρούνταν των παραπάνω δραστηριοτήτων, μια και μέρος αυτών είχαν προσβληθεί από την οφθαλμία, ενώ άλλοι απασχολούνταν στο μαγειρείο, στην τράπεζα και στη φύλαξη του κήπου (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13). Επισκοπώντας αδρομερώς το πρόγραμμα των μαθημάτων του Ορφανοτροφείου, διαπιστώνουμε ότι, πέραν εκείνων που ήταν κοινά με εκείνα των αλληλοδιδασκτικών υποτρόφων.

Το Ελληνικό σχολείο απαρτιζόταν από δύο τάξεις. Στο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης διακρίνουμε τα μαθήματα: «Ανάγνωσις εις βιβλία ηθικά και ιστορικά καθ' ημέραν προ μεσημβρίας από τας 7-8 ώρας. Εκ της Γραμματικής αποστήθις των τύπων κατά πρόοδον και άσκησις των μαθητών να κλίνωσι προφορικώς και δια γραφής τα άρθρα, τα ονόματα, αντωνυμίας κ.τ.λ.. Δια την Β' τάξιν: εκ της Γραμματικής, Αρχή των κανόνων κατά πρόοδον, Γύμνασις ιδιαιτέρα εις τα των ρημάτων τα περί σχηματισμού των χρόνων κ.τ.λ. και εις το ορθογράφειν. Μάθημα Ελληνικόν εκ του Λουκιανού διαλόγων. Ξενοφώντος απομνημονεύματα, Θεοφράστου χαρακτήρων κ.τ.λ. Από τον α' τόμον της εγκυκλοπαιδείας του Κομμητά, εξήγησις γραφομένη υπό των μαθητών καθ' υπαγόρευσιν του διδασκάλου προ μεσημβρίας, από τας 8-10 ½. Παράδοσις καθ' ημέραν μεθοδικής Μυθολογίας, ήτις περιέχει τα περί θεών, τα περί ηρώων κ.τ.λ.. Γίνεται αποστήθις κειμένου προ μεσημβρίας από τας 10 1/2- 11 ½. Αντί της Αριθμητικής, της οποίας η παράδοσις ετελείωσε, σύνοψις φυσικής και πολιτικής Γεωγραφίας, έπειτα Ιστορία των παλαιών ενδόξων εθνών και εξαιρέτως των Ελλήνων, φυσική Ιστορία των ζώων, ολίγη ιδέα περί Ορυκτών και Ανθρωπολογία, Αρχαιολογία κ.τ.λ., εκ της εγκυκλοπαιδείας του Δαρβάρεως. Γύμνασις των μαθητών εις έκθεσιν των ιδεών δι' απαγγελίας και γραφής ενώπιον του διδασκάλου, δίδοντος τούτου την υπόθεσιν μύθου, ιστορίας κ.α. Επομένως συνθετική των εις τον κοινωνικόν βίον γραφομένων, οίον επιστολών, διαφόρων συμφωνητικών κ.τ.λ.. Ιερά Ιστορία και έπειτα Κατήχησις εκ των του Κομμητά κατά Σάββατον προ μεσημβρίας από τας 10-11½. (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, εσωκλείεται στο έγγρ. αριθ. 43, 19 10βρίου 1833, εν Αιγίνη).

Και στην Οθωνική περίοδο, το ίδρυμα θα συνεχίσει την παροχή εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες τέχνες. Οι τρόφιμοι του ιδρύματος εκπαιδεύονταν στη βιβλιοδετική, την ψαθοπλεκτική, την κηπουρική και την ξυλουργική τέχνη. Πράγματι, σε σχετικό έγγραφο αναφέρεται: «Οι παίδες εξακολουθούν εις τα εργοστάσια όλα με προθυμίαν. Εις την ψαθοπλεκτικήν εργάζονται είκοσι και προοδεύουν. Ήθελα δε κατατάξει και τους υπολοίπους όσοι έμειναν άνεργοι εις αυτό το έργον, αλλ' επειδή η ύλη είναι ολίγη, δεν επιδέχεται ο ψαθοπλέκτης περισσότερους. Οι εις το οπλοστάσιον εργαζόμενοι (...) προοδεύουν και ακολουθούν με επιμέλειαν και προθυμίαν εκτός τριών τους οποίους εξαιρεί ο ίδιος ο

Διευθυντής ως εμελείς (...). Οι εις την βιβλιοδετικήν προ ολίγου μαθητευόμενοι δύο εις τον κ. Λάμμερερ Γερμανόν και τρεις εις τον κ. Παρθένιον (...), κατ' εξοχήν προόδεδυσεν ο Κωνσταντίνος Κροντηράς μαθητευθείς εις τον Γερμανόν. Ήδη δε εργαζόμενος ούτος εις έν των υπογείων δωματίων του καταστήματος, δένει απλούν δέσιμον τα βιβλία της παλαιάς και νέας Γραφής, τα οποία η Σ. Γραμματεία ενεπέθεσεν εις το κατάστημα, έχων συμβοηθούς άλλους δώδεκα παίδας, οίτινες οδηγούνται απ' αυτόν όσον κατά δύναμιν εις το είδος ταύτης της τέχνης (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 422, 11 Μαρτίου 1835, εν Ναυπλίω, του επιστάτη του Ορφανοτροφείου Γεώργιου Λιώντα προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματεία & Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 6887. Συμφωνητικόν παραδόσεως μαθημάτων).

2.3 Η εσωτερική λειτουργία του ιδρύματος: Κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς των υποτρόφων

Η περίθαλψη, αγωγή και εκπαίδευση των υποτρόφων ήταν κύριοι στόχοι του ιδρύματος. Οι παρεμβατικές ενέργειες, μέσω της εκπαίδευσης, αποσκοπούσαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των υποτρόφων και την εδραίωση πνεύματος αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ τους. Παράλληλα, η κατάρτιση ενός οργανωμένου προγράμματος εκπαίδευσης και συνθηκών διαβίωσης ανάλογων με την ηλικία των τροφίμων, παρείχε δυνατότητες κοινωνικοποίησής τους. Από την έρευνα στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, αντλούμε σημαντικές πληροφορίες για το πρόγραμμα καθημερινής σίτισης των τροφίμων του ιδρύματος:

Πίναξ

Της καθ' ημέραν οψοφαγίας των εν τω Ορφανοτροφείω υποτρόφων παιδών

	Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατον
Πρόγευμα	Άρτος	Άρτος με οπώρας ξηράς ή νωπάς	Άρτος με γάλα	Άρτος με οπώρας ξηράς ή νωπάς	Άρτος	Άρτος με οπώρας ξηράς ή νωπάς	Άρτος με οπώρας ξηράς ή νωπάς
Γεύμα	Κρέας με ζωμόν ορύζης	Όσπριον με βούτυρον	Μπληγούρι με βούτυρον	Ψάρι	Κρέας με ζωμόν ορύζης	Όσπριον με λάδι	Μακαρόνια με βούτυρον
Δείπνον	Λάχανο με ελαιόξυδον	Τυρόν	Οπώραι ξηραί ή νωπαί	Ελαίαι με χόρτον	Λάχανο με ελαιόξυδον	Οπώραι ξηραί ή νωπαί	Τυρός
Νηστήσιμος							
Πρόγευμα	Άρτος	Άρτος με οπώρας ξηράς ή νωπάς	Άρτος	Άρτος με οπώρας	Άρτος	Άρτος με οπώρας	Άρτος
Γεύμα	Ψάρι	Όσπριον με έλαιον	Μπληγούρι με έλαιον	Όσπριον με έλαιον	Ψάρι	Μπληγούρι με έλαιον	Όσπριον με έλαιον
Δείπνον	Λάχανο με ελαιόξυδον	Ελαίαι με ελαιόξυδον	Οπώραι ξηραί ή νωπαί	Λάχανα με ελαιόξυδον	Ελαίαι με ελαιόξυδον	Οπώραι	Λάχανο με ελαιόξυδον

ΠΗΓΗ Γ.Α.Κ., Φ. 171, Θ.1., έγγρ. με αριθ. πρωτ.52, 5 Ιανουαρίου 1834, εν Αιγίνη

Η κατάσταση των ορφανών επέβαλε την εμφύσηση ενός νέου τρόπου ζωής μέσα από συγκεκριμένους κανονισμούς.

Στη διακήρυξη του ιδρύματος, την οποία υπογράφει εξ ονόματος του Βασιλέως η επιτροπή, αποτελούμενη από τους Νεόφυτο Δούκα, Γρηγόρη Κωνσταντά και Κυρίτζη Μαργαρίτου, καταγράφουμε σημαντικά στοιχεία για την εσωτερική λειτουργία του Ορφανοτροφείου, τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και το πνεύμα της παρεχόμενης παιδείας. Ειδικότερα, καθορίζονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των υποτρόφων και γίνεται αναφορά σε ζητήματα συμπεριφοράς, σίτισης και ενδυμασίας: «Οι εν τω Ορφανοτροφείω υπότροφοι όλοι είναι ίσοι ενώπιον των νόμων του καταστήματος και ουδείς προτιμάται δια την ηλικίαν, την

ενδυμασίαν, ούτε εις άλλο ουδέν...». Η αρχή της ίσης αντιμετώπισης των υποτρόφων προτάσσεται στην εν λόγω διακήρυξη αναδεικνύοντας τις προθέσεις της κυβέρνησης για ισοτιμία ανάμεσα στους υποτρόφους.

Παράλληλα, τίθενται όρια και καθορίζονται κανόνες και συμπεριφορές των υποτρόφων: «Ουδείς έχει δικαίωμα να προστάζει, ή να υβρίζει, ή να κακολογή και πολλώ μάλλον να τύπη ή να ατιμάζει τινά των συναδέλφων του και τον ελαχιστότερον». Παράλληλα, με την παραπάνω διακήρυξη, διαμορφώνεται και ένα πλαίσιο αυστηρών κανονισμών: «Α. Εις την πρώτην κρούσιν του κώδωνος οφείλουσι να εγείρονται της κλίνης όλοι, να διευθετώσιν έκαστος την κλίνην και τα έπιπλά του, να νιφθώσι και να ετοιμασθώσι δια την προσευχήν (...). Β. Άμα σημάνει το δεύτερον ο κώδων, να εξέρχωνται όλοι χωρίς εξαίρεσιν και να πορεύωνται κατά λόχους εις γραμμήν εις τον ναόν του Σωτήρος (...). Γ. Μετά την εωθινήν ευχήν επιστρέφουν με την αυτήν τάξιν εις τα οικήματα (...). Δ. Άμα δε δοθεί το δια της παραδόσεως των μαθημάτων σήμαντρον, εξέρχονται των οικημάτων όλοι ομού και πορεύονται εν τάξει και εις γραμμήν εις τας παραδόσεις (...), ο δε απολειφθείς της τάξεως ταύτης στερείται το γεύμα του. Ε. Όταν δε κρούση ο κώδων δια το γεύμα, εξέρχονται κατά λόχους (...), κατά τάξιν και εις γραμμήν εις την τράπεζαν (...). ΣΤ. Οφείλουσιν όλοι να αρκούνται εις τα παρατιθέμενα τη τραπέζι, και εις ό,τι παρατεθή εκάστω χωρίς να μεμψιμοιρώσι δια την ποσότητα ή την ποιότητα των παρατεθειμένων (...). Θ. Οι υπότροφοι οφείλουσι να πειθώσι και να δεικνύωσι το οφειλόμενον σέβας και συμπάθειαν προς τους λοχαγούς, ούτοι δε προς τον επιστάτην και πάντες προς τους Διδασκάλους και ανωτέρους του καταστήματος (...). ΙΓ. Ουδείς των υποτρόφων μικρός ή μέγας επ' ουδεμία προφάσει συγχωρείται να εξέρχεται χωρίς αδείας του καταστήματος (...). ΙΕ. Όσοι φατριάζουσιν τους υποτρόφους, και δια ραδιούργων προτροπών τους κινούσιν εις αταξίαν και απείθειαν, ως ταραξίας και ανατροπείς της ευταξίας και των καθεστώτων του καταστήματος, παραδίδονται εις την αστυνομίαν της πόλεως (...). (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 92, 9 Φεβρουαρίου 1833. Εξ ονόματος του Σεβαστού ημών Βασιλέως, η επί του Ορφανοτροφείου επιτροπή).

Βρισκόμαστε στην αρχή μιας περιόδου, κατά την οποίαν έχει αρχίσει να διατυπώνεται η αντίληψη για την έλλειψη ηθικής ανατροφής, ιδιαίτερα στους κόλπους των λαϊκών στρωμάτων. Έτσι, τα Ορφανοτροφεία θα στραφούν στην ηθικοποίηση των μικρών παιδιών μέσω της εκπαίδευσης. Οι κατευθυντήριες αρχές της ηθικής αγωγής διατυπώνονται στον κανονισμό του κρατικού Ορφανοτροφείου, με τον οποίο επιχειρήθηκε η εμφύσηση πνεύματος τάξης και υπακοής. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να διαγράφεται η κυρίαρχη εικόνα μιας κοινωνίας που έχει ανάγκη σταθερότητας και επιδιώκει την εγκαθίδρυση των ορίων της (Μ. Κορασίδου, 2000:30).

Τα παιδονομικά μέτρα, τα οποία σε γενικές γραμμές έχουν τύχει εφαρμογής από την Καποδιστριακή περίοδο, αποσκοπούν στην εδραίωση ενός συστήματος ευταξίας και υπακοής. Παρά τις αρνητικές κριτικές που δέχθηκε η εφαρμογή τους, δε θα πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας ότι η μορφή αγωγής και εκπαίδευσης που υιοθετήθηκε στο ίδρυμα ήταν συνυφασμένη με το πνεύμα της κλειστής ιδρυματικής περίθαλψης.

Κατά τη μελετώμενη περίοδο, η έλλειψη οικονομικών πόρων λειτούργησε ανασταλτικά στην υλοποίηση κάθε είδους μέτρων που απέβλεπαν στην ανασυγκρότηση της χώρας. Στην περίπτωση του Ορφανοτροφείου, η πολιτεία θα προχωρήσει στη μείωση του αριθμού των υποτρόφων, και ιδιαίτερα εκείνων που είχαν υπερβεί το δέκατο έκτο και δέκατο έβδομο έτος της ηλικίας, καθώς και όσων ο ένας εκ των γονέων ήταν εν ζωή ή εκείνων που δεν διαπιστώνονταν μια ικανοποιητική πρόοδος στα μαθήματα και στις διδασκόμενες τέχνες.

Για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του ιδρύματος, υιοθετήθηκε η δημιουργία ενός συστήματος που θα εξασφάλιζε την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη συγκέντρωση δεδομένων για τα άπορα παιδιά. Έτσι οι δήμοι, ως ελεγκτικοί μηχανισμοί, θα επιφορτίζονταν με την αρμοδιότητα και την ευθύνη καταγραφής λεπτομερών στοιχείων, για όσα παιδιά θα είχαν ανάγκη περίθαλψης. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας, η ανάθεση της αρμοδιότητας στις δημοτικές αρχές για την καταγραφή λεπτομερών στοιχείων, σχετικών με την κατάσταση των άπορων παιδιών, καταδεικνύει την πρόθεση της πολιτείας για εφαρμογή ενός οργανωμένου συστήματος παροχής πρόνοιας, που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στα οικονομικά του νεοσύστατου κράτους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα τεθεί σταδιακά σε

εφαρμογή μια πολιτική αποσυμφόρησης του ιδρύματος από ένα μεγάλο αριθμό υποτρόφων. Εξάλλου, μέρος αυτών θα είχε τη δυνατότητα να επιβιώσει και εκτός του ιδρύματος. Το μέτρο για απομάκρυνση από το ίδρυμα κάποιων «υπερήλικων», σύμφωνα με τις πηγές, ορφανών ήταν αναγκαίο. Η συμπεριφορά αυτών των ορφανών χαρακτηριζόταν «επιβλαβής» για τους υπόλοιπους τροφίμους του ιδρύματος.

Έτσι, από έγγραφο του Δ. Γουζέλη προς τη Γραμματεία, πληροφορούμαστε ότι «έτερος τρόφιμος παρά του Ορφανοτροφείου, υπερήλικας, το όνομα Γεώργιος, αγνώστου πατρός (...), βεβλαμμένος τας φρένας επειδή ακαταπαύστως και αναιτίως ποιεί καταστροφάς εις τα παιδιά, και πολλάκις τα πληγεί. Παρατηρείται λοιπόν ότι είναι κίνδυνος να υπάρξη ενταύθα τοιούτος φρενοβλαβής νέος αλλά να εξωθή πάλιν έξω μόνον του καταστήματος, και ουχί και έξω του Ναυπλίου» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 8, 17 Απριλίου 1835, εν Ναυπλίω, του Δ. Γουζέλη προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματεία).

2.4 Ο εξοπλισμός και οι χρηματοοικονομικές δυνατότητες του ιδρύματος

Σχετικά με τις χρηματοοικονομικές δυνατότητες του ιδρύματος, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με έρευνα που εστιάζοταν στην Καποδιστριακή περίοδο (Χ. Μπαμπούνης, 1999), το ίδρυμα είχε εφαρμόσει ένα χρηματοδοτικό σύστημα, που συνέχιζε να υφίσταται και κατά την Οθωνική περίοδο. Η πολιτεία χρηματοδοτούσε τη λειτουργία του Ορφανοτροφείου και επιφόρτιζε τη διοίκησή του, με την υποχρέωση παράδοσης μηνιαίων καταστάσεων εξόδων, στις οποίες καταγράφονταν λεπτομερώς τα ποσά που διατίθεντο κατ' έτος για ένδυση, τρόφιμα, μισθούς δασκάλων και υπαλλήλων του ιδρύματος. Από τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας, παρουσιάζουμε, ενδεικτικά, μέρος αυτών. Σε κατάστιχο του 1836, αναγράφονται αναλυτικά τα ποσά που διατέθηκαν για την τροφοδοσία, την ενδυμασία, το νοσοκομείο και τη διδασκαλία στο ίδρυμα (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. εσωκλ. στο με αριθ. πρωτ. 52, 12 Οκτωβρίου 1836, εν Ναυπλίω & Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. εσωκλ. στο με αριθ. πρωτ. 150, 29 Ιανουαρίου 1837, εν Ναυπλίω):

Κατάστιχα εξόδων Ιουλίου 1836	Κατάστιχα εξόδων Από Αύγουστον μέχρι Δεκέμβριον 1836
Δια τροφοδοσίαν 654:60	Δια τροφοδοσίαν 3218:78
Δια ενδυμασίαν 71	Δια ενδυμασίαν ομοίως 2518:33
Δια το νοσοκομείον 40:50	Δια το νοσοκομείον 137:78
Δια διδασκαλίαν 8:85	Δια διδασκαλείον 67:60
Έκτακτα έξοδα 98:10	Δια έκτακτα έξοδα 595
Δια μισθοδοσίαν 480	Μισθοδοσία των υπαλλήλων 2475
1353:25	Όσα μετρητά μένουσι δια το ταμείον 4.2858.10

ΠΗΓΗ: Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1

Επιπλέον, από ονομαστικό κατάλογο διδασκάλων και υπαλλήλων του Ορφανοτροφείου, αντλούμε σημαντικές πληροφορίες για τα ποσά που διατέθηκαν για τη μισθοδοσία τους:

Όνομα και επώνυμο	Μισθός μηνιαίος		Τα οφειλόμενα εις αυτόν από 20 Ιανουαρίου μέχρι τέλους Απριλίου		Από α/ης μέχρι τέλους Μαΐου		
	φοίνικες	λεπτά	δραχμές	λεπτά	δραχμές	λεπτά	
Κυρίτζης Μαργαρίτου	200		533	33	160		
Ηλίας Χριστοφίδης Αλληλοδιδάσκαλος	80		213	33	64		
Παύλος Πέππας Διδάσκαλος	40		106	66	32		

Ελληνικών							
Γεώργιος Λιόντας	60		160		48		
Επιστάτης							
Στέφανος επί των ωνίων	40		106	66	32		
Πανταζής θυρωρός	16		42	67	12	80	
Υποθυρωρός	2		5	33	1	60	
Λεονάρδος νοσοκόμος	40		106	66	32		
Ιωάννης μάγειρος	28		74	66	22	40	
Σαράντινα υπηρέτης μαγειρείου	6		16		4	80	
Σπύρος αρτοποιός	24		64		19	20	
Σπύρος βαστάζος	14		46	66	11	20	
Ιωάννης Μάρκου υδροφόρος	10		32		8		
Η τραπεζάρισσα γυνή	10	32	32	66	8		
Ιωάννης σαρωτής	8		24	52	6	40	
Οι τρεις υπηρέτιδες Νοσοκομείου	18		48		14	40	
Ιωάννης Ολύμπιος ιατρός	120		320		96		
Οι 5 ράπτai	27	50	74	93	22	40	
Βοήθειαι							
Διδάσκαλος Ειρηναίος	38		126	66	30	40	
Οι 2 τυφλοί Ευστάθιος Αδάμ και Ι. Κωνσταντίνου	24		64		19	20	
Μαρίου Βραχωρίτισσα	8		20	52	6	40	
Ευστάθιος Γιαννόπουλος δια συσσίτιον του υιού του	6		16		4	80	
			2235	25	656		

ΠΗΓΗ: Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ. 13

Όνομα και επώνυμο	Μισθός μηνιαίος		Τα οφειλόμενα εις αυτόν από 20 Ιανουαρίου μέχρι τέλους Απριλίου		Από α/ ης μέχρι 14 Μαΐου		
	φοίνικες	λεπτά	δραχμές	λεπτά	δραχμές	λεπτά	
Νεόφυτος Δούκας	200		533	33	69	33	
Γρηγόριος Κωνσταντάς	200		533	33	69	33	
Προκόπιος Δεπάλδος	80		213	33	27	73	
Καλλίνικος Καμπάνος Διδάσκαλος	80		213	33	27	73	
Διδάσκαλος	80		213	33	27	73	
Δήμος Ιωαννίδης Γραμματεύς	120		320		41	60	
Χ. υποεπιστάτης	30		80		10	40	
Μακάριος αποθηκάριος	33	32 1/2	88	64	11	55	
Ζωσιμάς επί των ιματίων	30		80		10	40	
Ν. Πετράκης βιβλιοδέτης	55		146	66	19	73	
Εφημέριος Ιωσήφ	60		160		44	80	
Α. Αβραμιάδης	120		160				

Μουσικοδιδάσκαλος							
			2741	95	360	33	

ΠΗΓΗ: Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ. 13

Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν, επίσης, σημαντικά στοιχεία για την υλικοτεχνική υποδομή του αλληλοδιδασκτικού σχολείου του ιδρύματος, του βιβλιοδετείου, του οπλοστασίου, του ιματοφυλακίου και του ναού του, από την αρχή της Οθωνικής περιόδου 1833. Στον κατάλογο του υλικού του αλληλοδιδασκτικού σχολείου καταγράφονται λεπτομερώς τα αντικείμενα. Περιλαμβάνονται: 37 πινακίδια ξύλινα, 5 σανιδοπίνακες μεγάλοι, 16 ημίμετρα, 19 διαβήται ξύλινοι, 1 πυξίς της Γραμμικής ιχνογραφίας, 6 ποινικά παράσημα (...), 348 κονδυλοφόροι παμφιλένιοι, 405 αβάκια καρφωμένα εις τα γραφεία, 48 πίνακες Ευαγγελικοί, 36 πίνακες του Κλεοβούλου, 18 θεωρία Χριστιανικά, 20 ιεραί ιστορίαι και προσευχαί, 11 συνόψεις της ιεράς Κατηχήσεως, κ.ά. (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 6963, 17 7βρίου 1833 & Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. αριθ. 8^α, εσωκλείεται στο έγγρ. με αριθ. πρωτ. 232, 31 Μαΐου 1834). Ο κατάλογος των βιβλίων, των ιερών αμφίων και σκευών περιλαμβάνει, 12 Μηνιαία, 1 πεντηκοστάριον, 1 ανθολόγιον, 2 τριώδια, 1 παρακλητική, 1 ευαγγέλιον ενδεδημένον με βελούδον και με πλάκες και θηλυκωτήρια αργυρά, 1 ευαγγέλιον, 2 ωρολόγια, 1 απόστολος, 1 ψαλτήριον μέγα, 1 λειτουργία, 2 ακολουθείαι του αγίου Σπυρίδωνος (...) ιερά άμφια και σκεύη (...) δίσκος οριχάλκινος και αργυρούς, αρτοφόριον αργυρούν, κ. ά. (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. αριθ. 8δ, 13 Μαΐου 1834, εν Αιγίνη). Σημαντικά είναι, επίσης, και τα στοιχεία για τα ιατρικά είδη, τα οποία χορηγήθηκαν στο ίδρυμα της Αίγινας. Από τον αναλυτικό κατάλογο παρουσιάζουμε ένα μέρος από τα αντικείμενα: Νιτρικόν οξύ, συγγίαι 6, Θεϊκόν οξύ, συγγίαι 6 (...), Αμμωνία υγρά καυστική, συγγίαι 6, Δαφνοκερασόνερν, δρ. 28, υδρογονοχλωρίας βαρείας, συγγίαι 3, Χρυσοκολίας σόδας, συγγίαι 3, κάμφορα, συγγίαι 6, κινίνο, συγγίαι 3...κ.ά.. Η αξία όλων των ειδών ανέρχονταν στις 220 δραχμές και 81 λεπτά (Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13, έγγρ. αριθ. 3, κατάλογος των εις το εν Αιγίνη Ορφανοτροφείον χορηγηθέντων ιατρικών, 22 Αυγούστου 1833, εν Ναυπλίω).

Η κτηριακή υποδομή του ιδρύματος, καθώς και ζητήματα σχετικά με την ένδυση και τον ιματισμό, αποτέλεσαν ερευνητικά ζητήματα της εργασίας. Από τη διοικητική αλληλογραφία των αρμοδίων αρχών, σταχειολογούμε κάποιες πληροφορίες, οι οποίες αναδεικνύουν την κτηριακή και όχι μόνο κατάσταση του ιδρύματος. Το 1834, ο έπαρχος της Αίγινας Λιβέριος Λιβερόπουλος σε έγγραφό του προς τη Νομαρχία Αττικής και Βοιωτίας επισημαίνει την κατάστασή του: «Η κατάσταση του Ορφανοτροφείου κατά τον παύσαντα Μάρτιο υπήρξε καλή, τα εν αυτό ορφανά ετοιμάζονται ολοένα, πλην των κλινών των τα αναγκαία δεν έγιναν ακόμη (...). Ο επιστάτης φροντίζει καλώς τα περί της τροφής και καθαριότητος αυτών...» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 918, 7 Απριλίου 1834, εν Αιγίνη, του επάρχου Λιβέριου Λιβερόπουλου προς τη Νομαρχία Αττικής και Βοιωτίας).

Δε υφίσταται, ωστόσο, η ίδια κατάσταση το 1835. Ο επιστάτης του Ορφανοτροφείου Γεώργιος Λιώντας, σε έγγραφό του προς τη Γραμματεία επισημαίνει τις ανάγκες των υποτρόφων για ενδύματα: «Επαναλέγω ευσεβάστως πάλιν ότι κατήντησαν τα ορφανά παντι ρακοφορεμένα. Διο παρακαλώ θερμώς την Σ. Γραμματείαν να με διατάξη δια να φροντίσω να τους γίνη από εν ένδυμα τουλάχιστον δια το Πάσχα (...) Δια να προφυλλάττονται εις το εξής τα ενδύματα των παιδών καθαρά από διαφθοράν και ρυπαρότητα νομίζω ως καλόν να τους γίνη ανά εις χιτών να τον φορούν έξωθεν των ενδυμάτων των ως επανωφόρι, όταν εργάζονται εις τας τέχνας (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 422, 11 Μαρτίου 1835, εν Ναυπλίω, του επιστάτη του Ορφανοτροφείου Γεώργιου Λιώντα προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματεία). Η ίδια κατάσταση παραμένει και το 1836, όπως συμπεραίνουμε από έγγραφο του διοικητή Αργολίδας Δ. Κριεζή προς τη Γραμματεία: «Το κατάστημα τούτο ευρίσκεται καθ' όλα εις την πλέον ελεεινήν κατάστασιν, έχει πολλήν ακαθαρσίαν, και ρυπαρότητα (...) γέμει αραχνών, κονιορτών και κοριών... Προχωρών εις την επίσκεψιν των κλινών, εθεώρησα με οίκτον μου την ανέκφραστον οικτράν κατάστασιν των κλινών, των στρωμάτων, και λοιπών επίπλων, γεμόντων κονιορτού και ρυπαρότητος (...). Από δύο μόνας ενδυμασίας, άλλας δεν έχουν, και από δύο μόνας χιτώνας,

αλλάσσοντες καθ' εβδομάδα, κοιμώμενοι με τα αυτά ενδύματα χωρίς να έχουν ούτε εσώβρακα, ούτε χιτώνα, ή άλλο ένδυμα της νυκτός. Η κατάσταση της τραπέζης είναι επίσης ρυπαρή καθότι δεν έχουν χειρόμακτρα (...). Η τροφή των πολλάκις είναι πενιχρά (...), ενίοτε κακής ποιότητας». Στη γενικότερη αυτή κατάσταση προστίθεται και η έλλειψη βιβλίων με αποτέλεσμα: «να κινδυνεύουσι να λησμονήσωσι όσα έμαθον» (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 165.282, α Αυγούστου 1836, εν Αιγίνη, του διοικητή Αργολίδας Δ. Κριεζή προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματεία).

Το 1837, η άσχημη κατάσταση του κτηρίου και οι φθορές που υπέστη λόγω των σεισμών, οδήγησαν στην ενοικίαση οικίας στο Ναύπλιο. Αναφέρουμε σχετική περιγραφή: «Εις το επάνω μέρος της οικίας είναι τρεις κοιτώναι όπου θέλουν χρησιμεύσει δια τον ύπνον των παιδών, αλλά δεν χωρεί περισσότερον των είκοσι τεσσάρων κρεβατιών, το δε κάτωθεν μέρος έχει τρεις κάμαρες και δύο άλλας μεγάλας δια την τραπεζαρίαν (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 410, 20 7βρίου 1837, εν Ναυπλίω, του Κυρίτζη Μαργαρίτου, προς την επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματεία).

Δεδομένης της ισχνής οικονομικής δυνατότητας του κράτους να καλύψει τρέχουσες και σημαντικές ανάγκες του ιδρύματος, η ιδιωτική πρωτοβουλία και ιδιαίτερα η Εκκλησία ανέλαβε πρωτοβουλίες σημαντικές, προκειμένου να συμβάλουν στη λειτουργία του. Ειδικότερα, από έγγραφα διαφόρων χρήσεων και συγκεκριμένα από γραμμάτια παραλαβής, αντλούμε σημαντικές πληροφορίες για τα ποσά που διατέθηκαν για το σκοπό αυτόν. Στη χρήση του 1836 και συγκεκριμένα στα γραμμάτια παραλαβής με αριθμό 404 και 294 προσφέρθηκε από το μοναχό Αθανάσιο Σταγυρίτη ποσό μετρητών 126:3 και 532:50 δραχμών αντίστοιχα (Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. αριθ. 5139 8 Απριλίου 1836, εν Ναυπλίω & Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1, έγγρ. αριθ. 5139 11 Μαρτίου 1836, εν Ναυπλίω).

Το 1844, το ίδρυμα θα διακόψει τη λειτουργία του. Ο Όθων θα αντιμετωπίσει με σκεπτικισμό, για οικονομικούς λόγους, τη συνέχιση της λειτουργίας του. Σε έγγραφο, που υπογράφει ο ίδιος αναφέρονταν τα παρακάτω: «Η ενεστώσα οικονομική κατάσταση του κράτους μόλις επαρκεί εις τας απολύτως αναγκαίας χρείας της δημοσίου υπηρεσίας. Πληροφορηθέντες εκ πείρας, ότι το ειρημένον κατάστημα απαιτεί μεταρρύθμισιν γενικήν, και δεν υπάρχει δυνατόν να πραγματοποιηθεί ήδη αμέσως, κατά πρότασιν του Ημετέρου Υπουργού (...), διατάττομεν τα ακόλουθα: Αι εργασίαι του εν Ναυπλία Ορφανοτροφείου, ως μη εκπληρούντος πλέον τον αρχαίον αυτού προορισμόν, διακόπτονται προς το παρόν, δια να μεταχειρισθή τούτο εν καιρώ επί το σκοπιμώτερον, άμα υπάρξωσι τα απαιτούμενα μέσα» (Γ.Α.Κ., Θ. 173, Φ.1,2, έγγρ. με αριθ. πρωτ. 3853, 10 Οκτωβρίου 1844, Αθήνησι).

Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους η κρατική μέριμνα για το παιδί εντάσσεται στο γενικότερο πρόγραμμα εκσυγχρονισμού και ανασυγκρότησης της χώρας. Το όραμα για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη βρήκε εφαρμογή στη σύσταση ιδρυμάτων για τα ορφανά παιδιά. Η λειτουργία των ιδρυμάτων αυτών παρουσιάζει συνέχειες και ασυνέχειες και ακολουθεί τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της χώρας. Ως σύλληψη και ως μέτρο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ένα πρόγραμμα νεωτερικό για την εποχή του. Πέραν από την ικανοποίηση των βασικών ανθρώπινων αναγκών, τροφής και στέγης, στα ορφανά, στόχευαν, επίσης, και στην παροχή εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Συμπερασματικά, το μέτρο περίθαλψης των ορφανών παιδιών, που ως πολιτική άρχισε να εφαρμόζεται από την Καποδιστριακή περίοδο, δε θα τύχει συνεχούς εφαρμογής και καθ' όλη τη διάρκεια της Οθωνικής περιόδου. Όπως τεκμαίρεται από το αρχειακό υλικό, η έλλειψη οικονομικών πόρων οδήγησε την πολιτεία στην απόφαση αναστολής της λειτουργίας του κρατικού Ορφανοτροφείου, ένα χρόνο μετά το τέλος της Α' Οθωνικής περιόδου, της απολυταρχίας. Στον ανασταλτικό αυτόν παράγοντα που οδήγησε στην αναστολή της λειτουργίας του ιδρύματος, οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και την απουσία στρατηγικών που θα μπορούσαν να δράσουν καταλυτικά και προς θετική κατεύθυνση. Έτσι, το όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη και παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση συρρικνώθηκε από τις αδράνειες και τις κοινωνικοοικονομικές συγκυρίες.

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γενικά Αρχεία του Κράτους, Οθωνικό Αρχείο, Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Παιδείας, Κλάδος Β' (Παιδείας).¹

Γ.Α.Κ., Θ. 170, Φ.13 Ορφανοτροφείον

Γ.Α.Κ., Θ. 171, Φ.1 Ορφανοτροφείον

Γ.Α.Κ., Θ. 172, Φ.1 Ορφανοτροφείον

Γ.Α.Κ., Θ. 173, Φ.1 Ορφανοτροφείον

Γ.Α.Κ., Θ. 173, Φ.2 Ορφανοτροφείον

Καλλιγά, Ε. (1990) *Η πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. (Αθήνα-Γιάννινα, Δωδώνη).

Κορασίδου, Μ. (2000) *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19^ο αιώνα* εκδ. τυπωθήτω. (Αθήνα, Γ. Δαρδανός).

Ληξουριώτης, Γ. Δ.. (1986) *Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*. (Δωδώνη).

Μάουρερ Γκέοργκ Λούντβιχ (1835) *Ο ελληνικός λαός: Δημόσιο, Ιδιωτικό και Εκκλησιαστικό Δίκαιο από την έναρξη του αγώνα για την ανεξαρτησία ως την 31 Ιουλίου 1834*, Χαϊδελβέργη 1835, μτφρ. Όλγας Ρομπάκη. (Αθήνα, Τολίδης).

Μαυροσκούφης, Δ. (1996) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα 1821-1832*. (Θεσσαλονίκη).

Μπαμπούνης, Χ. Ν. (1999) *Η Εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο. Διοικητική Οργάνωση και Εκπαιδευτική Λειτουργία*. (Αθήνα, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων).

Μπουζάκης, Σήφης (1987) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. (Αθήνα, Gutenberg).

Πετρόπουλος Ι., Κουμαριανού Α. (1982) *Η Θεμελίωση του Ελληνικού Κράτους, Οθωνική Περίοδος 1833 – 1843*. (Αθήνα, Παπαζήσης).

Ραγκαβής, Αλ. (1895) *Απομνημονεύματα*, τ. Β' εν Αθήναις.

Σακκής, Δ. Α. (1997) *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α' Οθωνική περίοδο (1833- 1843)*. (Αθήνα, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων).

Σακκής, Δ.Α. (2001) *Νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, τ. Α'. (Αθήνα, Τυπωθήτω).

Σακκής, Δ. Α. «Εκπαιδευτικές διαστάσεις του ελληνικού ευεργετισμού κατά τον ΙΘ' αιώνα», *Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Συνεδρίου Κυθηραϊκών Μελετών* (υπό δημοσίευση).

Sakkis, D.A. (2003), "Cultural patriotism in the Southern Balkans: The Case of Greece (1833-1848)", *Balkan Studies*, Volume 41, No 1-2.

Σακκής, Δ. Α., Αντωνίου, Α. Α. (2008) *Όψεις της Νεοελληνικής Ιστορίας, 1833-1945, Κοινωνία-Οικονομία-Εκπαίδευση*. (Αθήνα, Gutenberg).

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Γ.Α.Κ. = Γενικά Αρχεία του Κράτους, Οθωνικό Αρχείο, Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Παιδείας, κλάδος Β' (Παιδείας).

Θ. = Θυρίς

Φ. = Φάκελος

Έγγρ. αριθ. πρωτ. = Έγγραφο αριθμός πρωτοκόλλου (παραλαβής).

Βιβλιοθήκη Γενικών Αρχείων του Κράτους (Διεύθυνση Ν. Καραπιδάκης), *Δημόσια Αρχεία - Αρχειακές Συλλογές*, αρ. 17, (Ιούνιος 1989-Μάρτιος 1990), Αθήνα 1990.

Αποκλεισμός – καταπάτηση δικαιωμάτων – αποσιώπηση της ετερότητας.
Η περίπτωση των νέων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στην Ελλάδα

Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παναγιώτης ΓΑΤΣΩΤΗΣ, Φιλόλογος-Διδάκτορας Διδακτικής της Ιστορίας
Χαράλαμπος ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ, Φιλόλογος-Διδάσκων 407/80 του Ιόνιου Πανεπιστημίου



1963. Savannah Beach (USA). Λευκοί και η τοπική αστυνομία διώχουν βίαια από την παραλία το ζευγάρι των αφροαμερικανών που πήγε εκεί για να κολυμπήσει.

Η εισήγησή μας χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη.

Το πρώτο μέρος προσπαθεί να δώσει τις βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές συντεταγμένες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η ερευνητική μας προσπάθεια. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται τρία επιμέρους, αλληλοσυμπληρωματικά, θέματα:

- α. το ζήτημα της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής νοοτροπίας απέναντι στους μετανάστες και, γενικότερα, τις μειονότητες,
- β. το ζήτημα της σχέσης ιστορίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (που συνοψίζεται στο ερώτημα: *Ιστορία: δίκης οφθαλμός, ος τα πανθ' ορά;*),
- γ. οι διεθνείς πολιτικές για την αντιμετώπιση της ετερότητας –ιδίως η στάση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί μία διερευνητική προσέγγιση των νέων σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της ιστορίας, με στόχο να προσδιορισθεί η σημασία και οι συνιστώσες του ρόλου που αποδίδεται στις μειονότητες που εμφανίζονται στο ελληνικό κράτος κατά την περίοδο από το 1830 έως την δεκαετία του 1990.

Πρώτο μέρος

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, μετά τον αριθμητικό περιορισμό και την κοινωνική ενίσχυση των αγροτικών και των εργατικών στρωμάτων, χρειαζόμασταν ένα «ειδικό» κοινωνικό στρώμα «ανειδίκευτων» εργαζομένων. Βολική λύση για την δημιουργία του ήταν οι μετανάστες. Ήλθαν στην Ελλάδα και ήσαν «διαχειρίσιμοι». Τόσο εργασιακά όσο και κοινωνικά. Και βεβαίως ήσαν «διαχειρίσιμοι» και εκπαιδευτικά. Παρά λοιπόν την συνεχή αύξηση των θεσμών που εξειδικεύονται στο μεταναστευτικό φαινόμενο, παρά την αύξηση των ερευνητικών μονάδων που εργάζονται για να το καταγράψουν και να προτείνουν λύσεις γι' αυτό, παρά την αρκετά (συγκριτικά με το παρελθόν) προοδευτική νομοθεσία που διέπει την χώρα μας ως προς τα ζητήματα της μετανάστευσης, καταγράφεται σε όλες τις μελέτες ένα έλλειμμα στην ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία. Θεωρούμε ότι ο βασικός λόγος που συμβαίνει αυτό είναι επειδή όλα τα μέτρα που λαμβάνονται, λαμβάνονται έως του ορίου να καλυτερέψουν μεν την κοινωνική κατάσταση των μεταναστών, αλλά χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο μία βασική προ-απόφαση: να συνεχίσουν να αποτελούν ένα στρώμα λιγότερο καλά μορφωμένο, έτοιμο να παρέχει φθηνή εργασία σε αγρούς, σπίτια, κήπους και κότερα.

Βασική προϋπόθεση για να αλλάξει η μοίρα των μεταναστών στην Ελλάδα είναι να αλλάξει η κοινωνική νοοτροπία απέναντί τους. Όχι να αντιμετωπισθούν καλύτερα από τους νόμους και την κρατική διοίκηση. Όχι απλώς να καταγραφεί η συνεισφορά τους -δήλη και άδηλη- στο Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν της χώρας και στην οικονομική μας ανάπτυξη των τελευταίων ετών. Ζητούμενο δεν είναι να διαχειριστούμε στους μετανάστες συνανθρώπους μας. Ούτε με μία μεταναστευτική πολιτική που παρακολουθεί το μεταναστευτικό φαινόμενο και αντιδρά σε αυτό. Ούτε απλώς με μία μεταναστευτική πολιτική που δίνει εκείνη την κατευθυντήρια γραμμή στο μεταναστευτικό φαινόμενο, μία ενεργητική δηλαδή μεταναστευτική πολιτική (pro-active). Απαιτείται ριζική αλλαγή της κοινωνικής νοοτροπίας.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να εκπαιδεύσουμε τους μετανάστες στην γλώσσα τους και στην γλώσσα μας. Να τους διδάξουμε την ιστορία τους, την ιστορία μας, την ευρωπαϊκή ιστορία και την παγκόσμια ιστορία. Να τους διδάξουμε αγωγή του ευρωπαίου και παγκόσμιου πολίτη. Όμως, ακόμη σημαντικότερο, είναι να τα διδαχθούμε εμείς ως πολίτες υποδοχής όλα αυτά. Είναι πολύ σημαντικό να σπάσουμε το στερεότυπο ότι η Αλβανία είναι -και δεν μπορεί παρά να παραμείνει μία χώρα οπισθοδρομική και βουτηγμένη στην παρανομία και την ανομία. Ότι η Πολωνία είναι μία χώρα καλλιεργημένων «εξειδικευμένων» πενομένων. Ότι οι μετανάστες που προέρχονται από τις πρώην σοβιετικές δημοκρατίες είναι βιολογικά πεινασμένοι και δυνάμει στασιαστές επειδή έχει εγγραφεί στο κύτταρό τους τόσο η στέρηση βιοτικών αγαθών όσο και η κομμουνιστική ιδεολογία.

Επομένως: να πάρουμε μέτρα για τους μετανάστες. Μήπως όμως απαραίτητη προϋπόθεση για να πάρουμε τα μέτρα αυτά είναι να σκεφθούμε δημιουργικά; Να σκεφθούμε δηλαδή πόσο πλουσιότεροι θα γίνουμε γνωστικά εφόσον εντάξουμε ομαλά στην κοινωνία μας τόσα δίγλωσσα και τρίγλωσσα νέα μέλη (πως εκμεταλλεύονται το ζήτημα αυτό τα αμερικανικά δικηγορικά γραφεία χρησιμοποιώντας ακόμα και έλληνες τρίτης γενιάς για τις ναυτιλιακές και άλλες εμπορικές υποθέσεις που αναλαμβάνουν στην παγκοσμιοποιημένη αγορά; - για να φέρω ένα παράδειγμα που θα μας θυμίσει ωφέλιμα τους συγγενείς που έχουν πολλοί έλληνες στις ΗΠΑ). Να σκεφτούμε επίσης πόσο πλουσιότεροι θα γίνουμε πολιτισμικά εάν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την ιστορία των λαών αυτών. Όχι ακούγοντας και απαξιώνοντας την εθνι-

κιστική ιστορία που και οι μετανάστες έμαθαν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και την μετέδωσαν στα άγουρα ακόμη παιδιά τους. Αλλά εξετάζοντάς την κριτικά και αντιπαραβολικά –που είναι τελείως άλλο πράγμα από το απαξιωτικά και επικαλυπτόμενα- από την εξίσου εθνικιστικά διδαγμένη δική μας ιστορία.

Συμπέρασμα: χρειαζόμαστε για τα θέματα αυτά πολυετείς και πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Χρειαζόμαστε παρεμβάσεις τόσο εντός, όσο και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Μας τα έδειξαν αυτά πολύ αποτελεσματικά όσα έγιναν και γίνονται στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων που διευθύνουν η Θάλεια Δραγώνα και η Άννα Φραγκουδάκη (2008). Θα πρέπει επίσης να προσθέσουμε ότι χρειαζόμαστε παρεμβάσεις πολύπλευρες. Όλα τα κοινωνικά ζητήματα απαιτούν τη δραστήρια συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών. Είναι σαφές λοιπόν ότι χρειαζόμαστε δράση από όλους: τόσο από το κράτος και την κοινωνία που υποδέχεται, όσο και από τους ίδιους τους μετανάστες. Δράση που μπορεί να συνίσταται σε έργο, αλλά που μπορεί επίσης να συνίσταται σε αποφυγή πράξεων.

Ιστορία: δίκης οφθαλμός ος τα πάνθ' ορά;

Η Ιστορία δεν αποδίδει κοινωνική δικαιοσύνη. Η Ιστορία συμβάλλει στην εμπέδωση της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη». Και, περαιτέρω, συμβάλλει στην ενδυνάμωση της κοινωνικής δικαιοσύνης: την εκλεπτύνει ως έννοια, προσανξάνει το περιεχόμενό της, τη μελετά διαρκώς μέσα στα διαφορετικά κοινωνικά δεδομένα κάθε εποχής, καταγράφει τις αναπροσαρμογές της και εδραιώνει την αντίληψη ότι πρόκειται για έννοια που πρέπει διαρκώς να εξετάζεται και να αναπροσαρμόζεται στις κοινωνικές εξελίξεις. Οι παραδοχές αυτές, είναι απαραίτητο να προταχθούν σε όσα θα εξετάσουμε παρακάτω. Γιατί σχετίζονται με βασικά ζητήματα επιστημολογικής και μεθοδολογικής, ταυτόχρονα όμως και ηθικο-πολιτικής φύσης.

Ειδικότερα, πρόκειται για παραδοχές – διευκρινίσεις – εννοιολογικούς διαχωρισμούς που είναι απαραίτητο να γίνουν, καθώς αφορούν σε μία σχέση λεπτή, περίπλοκη και περιπλεγμένη, όπως είναι η σχέση της ιστορικής επιστήμης με την πανανθρώπινη αξία της δικαιοσύνης. Οι δικαστικές πρακτικές, οι διαδικασίες απονομής δικαιοσύνης, ο καταλογισμός ευθυνών, η καταμέτρηση ποινών για συντελεσμένες (άρα παρελθοντικές, επίμαχες και τραυματικές) πράξεις, πλέκονται σε γαϊτανάκι. Και διαμορφώνουν την πολυπλοκότητα, την προβληματικότητα και την ευθραυστότητα της σχέσης ιστορίας-δικαιοσύνης. Όταν η σχέση γίνεται σφιχτή-αξεδιάλυτη, τότε είναι που η ιστοριογραφία διολισθαίνει –εσκεμμένα ή ανεπίγνωστα– προς την Ηθική. Τότε είναι που κραδαίνει τη ρομφαία της «εκδίκησης των λαών» και των αδικημένων, σύμφωνα με τη γνωστή διατύπωση του Chateaubriand.

Πρόκειται για σύγχρονο ζήτημα; Ναι, αλλά με υπόβαθρο που πηγαιίνει σε βάθος χρόνου. Είναι σύγχρονο επειδή η σχέση ιστορίας και δικαιοσύνης βρίσκεται στο προσκήνιο με πολλές αφορμές. Ιδίως, με αφορμές που έδωσαν οι Παγκόσμιοι Πόλεμοι, η σχετικά πρόσφατη κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού, οι τρομοκρατικές και οι αντι(;)τρομοκρατικές επιθέσεις. Τα γεγονότα αυτά οδήγησαν στην ποινικοποίηση του ναζισμού, του φασισμού και του σταλινικού ολοκληρωτισμού. Επίσης, των γενοκτονιών των τελευταίων δεκαετιών, ως εγκληματικών πρακτικών σε βάρος της ανθρωπότητας. Όμως είναι και ζήτημα που εκτείνεται σε βάθος χρόνου. Και που, οπωσδήποτε, παραπέμπει στην επιτομή του προβληματικού χαρακτήρα της σχέσης ιστορίας-δικαιοσύνης κατά την περίοδο της νεωτερικότητας: στο 1898, στην πολύκροτη υπόθεση Dreyfus, στην ηθική αγανάκτηση της γαλλικής διάνοησης τότε.

Είπαμε ότι έχουμε να κάνουμε με ένα σύνθετο πρόβλημα. Που το κάνουν συνθετότερο ορισμένες εγκατεστημένες ρήσεις-απόψεις και ορισμένα ιστορικά γεγονότα. Δύο παραδείγματα.

Είναι γνωστή η σιλλερική και εγελιανή ρήση ότι «Η Ιστορία είναι το δικαστήριο του Κόσμου» (“Die Weltgeschichte ist das Weltgericht”). Πρόκειται για ρήση που οδηγεί στην άποψη ότι η Ιστορία είναι θεότητα που, όμοια με τη Νέμεση, διαφυλάσσει την τάξη, εκδικείται και, εντέλει, επαναφέρει σε ισορροπία τις κοινωνικές αδικίες / διαταραχές. Το δεύτερο παράδειγμα. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έγιναν δίκες που φόρτισαν –τόσο σε εθνοκρατικό, όσο και σε οικουμενικό επίπεδο– την κοινωνία των πολιτών και το δημόσιο χώρο. Ασφαλώς, η εμπλοκή ιστορικών σε δίκες όπως των Barbie, Touvier, Papon, Priebke, Irving, Pinochet και τόσων άλλων, σημαίνει πολλά για τον τρόπο που συλλαμβάνεται και διαχέεται ο ρόλος της Ιστορίας.

Κοντά στα παραδείγματα αυτά, που δείχνουν ενισχυμένους τους δεσμούς ιστορίας-δικαιοσύνης, δίνουμε και μερικά αντι-παραδείγματα. Συμπυκνώνουν έναν σκεπτικισμό για τα όρια της ιστορίας. Επίσης, δηλώνουν ευθέως ότι η μετατροπή των σελίδων της ιστορίας σε αίθουσα δικαστηρίου και των ιστορικών σε δικαστές (σε πραγματικές ή υποθετικές δίκες) δεν είναι πρακτικές που χαίρουν καθολικής αποδοχής, κι ας είναι πολύ διαδεδομένες.

Αντιπαραδείγματα λοιπόν. Πρώτο, ο Henry Rousso. Αρνήθηκε να παραστεί στη δίκη του Papon με την ιδιότητα του πραγματογνώμονα. Αιτιολόγησε τη στάση του, επισημαίνοντας πόσο πολύπλοκη είναι η σχέση του θεσμού της δικαιοσύνης με την εθνική μνήμη και ταυτότητα, την κυρίαρχη ιδεολογία και την ιστορική συνείδηση. Συνακόλουθα, διατύπωσε το επιχείρημα ότι αποκλειστικός σκοπός της ιστορικής επιστήμης είναι η σισύφεια προσπάθεια να προσεγγίζεται η –εκ των πραγμάτων– σχετική πάντοτε αλήθεια. Και προσέθετε ότι μόνο εμμέσως και δευτερογενώς αποτελεί σκοπό της ιστορικής επιστήμης η διαφώτιση της κοινής γνώμης και ο αναπροσανατολισμός των ιστορικών αντιλήψεων.

Αντιπαραδείγμα δεύτερο, ο Carlo Ginzburg και οι απόψεις που διατύπωσε με αφορμή τη δίκη Sofri στην Ιταλία. Αντιπαρέβαλλε τη δικαστική με την ιστορική αλήθεια. Τις αντιπαρέβαλλε, παρά την βασική παραδοχή ότι και οι δύο αυτές μορφές αλήθειας καθίστανται δυνατές μόνο σε αναφορά με ποικίλα και ενίοτε αντιφατικά μεταξύ τους πειστήρια, τεκμήρια και αποδεικτικές λογικές. Υποστήριξε ότι η δικαστική αλήθεια χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα, επιτακτικότητα / καταναγκαστικότητα, ανελαστικότητα και κανονιστικότητα. Αυτά, σημειώνει, αντιβαίνουν –εν μέρει τουλάχιστον– στη σχετικότητα, τη μερικότητα, τη θραυσματικότητα, την αναθεωρησιμότητα και τη μη κανονιστικότητα της ιστορικής αλήθειας, που αποδέχεται σε κάθε συγκυρία η κοινότητα των ιστορικών. (Για μία διεισδυτική και εμπεριστατωμένη ανάλυση σχετικά βλ. Traverso 2005: 74-79).

Ευτυχώς –κατά τη γνώμη μας– κυρίαρχη τάση παραμένει ακόμα αυτή που επιφορτίζει την ιστορική επιστήμη με το καθήκον να κατανοεί και να εξηγεί. Όχι να απονέμει δικαιοσύνη, μέσα από μία εξαλλαγή των μεθοδολογικών της εργαλείων και των εννοιολογικών της κατηγοριών σε προκρούστεια σχήματα εμποτισμένα από τη λογική του ποινικού δικαίου (θύτης / θύμα, ένοχος / αθώος, αυτουργός και ηθικός αυτουργός, ευθύνη / τιμωρία / απαλλαγή...). Αντίστοιχα, το έργο του ιστορικού πολύ απέχει από τις δραστηριότητες του κυνηγού κεφαλών, του πραγματογνώμονα, του μάρτυρα ή και του ίδιου του δικαστή. Παρότι ιστορικοί που αναδέχονται και επιτελούν τους ρόλους αυτούς δεν λείπουν. Δύο ενδεικτικές περιπτώσεις. Ο Daniel Goldhagen εμφανίζεται πεπεισμένος για τη συλλογική ενοχή του γερμανικού λαού για τα εγκλήματα και τις πρωτόγνωρες θηριωδίες του εθνικοσοσιαλισμού. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Stefan Courtois. Προπαγάνδισε, όχι χωρίς αντίκρισμα (αν αναλογιστεί κά-

ποιος τις πρόσφατες πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη δια νόμου εξάλειψη της μνήμης του κομμουνισμού στην Πολωνία), την ιδέα ότι αποτελεί ιστορική αναγκαιότητα η σύγκληση ενός νέου διεθνούς δικαστηρίου, κατά τα πρότυπα των δικών της Νυρεμβέργης, για την οριστική και τελεσίδικη ποινική και ηθική καταδίκη του κομμουνισμού, όχι μόνο ως καθεστώτος και ως πολιτικής πρακτικής, αλλά και ως ιδεολογίας (ή, ως Ριζικού Κακού).

Παρά ταύτα, οι συγγραφείς αυτής της ανακοίνωσης δεν αυταπατώνται ότι είναι δυνατή η αξιολογική ουδετερότητα, δεν πιστεύουν στη μοναδικότητα της Αλήθειας και έχουν επίγνωση ότι εκκινούν από συγκεκριμένες ιδεολογικές, επιστημολογικές και ιστοριογραφικές συντεταγμένες, από εμμενή ερωτήματα και γνωστικές ευαισθησίες των καιρών τους, που όμως δεν τους ωθούν στον αποικισμό του παρελθόντος από το παρόν. Επιχειρούν να αναδείξουν την πολιτισμική πολλαπλότητα της εξελισσόμενης ελληνικής κοινωνίας, διαρρηγνύοντας τον μύθο της προαιώνιας εθνοπολιτισμικής ομοιογένειας, όπως αυτός εξακολουθεί να αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, όχι τόσο από τον ζήλο της αρετής και της απονομής ιστορικής δικαιοσύνης, όσο από έρωτα για την αλήθεια που δεν είναι ποτέ μία, απόλυτη και πιστή, αλλά πάντοτε φευγαλέα, θραυσματική και ενίοτε αδιόρατη. Αυτή η αναζήτηση πιστεύουμε ότι εμπλουτίζει τόσο την σχολική ιστοριογραφία όσο και την ιστορική αυτογνωσία του ελληνικού λαού.

Ζητήματα προστασίας των μειονοτήτων

Στο πλαίσιο της διεθνούς συνεργασίας για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ολόκληρο τον κόσμο, αλλά, συγχρόνως, τόσο για την κατοχύρωση και ενίσχυση της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής δημοκρατίας σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο, όσο και για την προάσπιση του ευρωπαϊκού δημοκρατικού πολιτικού πολιτισμού που αποτελεί πλέον παγκόσμια κληρονομιά, το Συμβούλιο της Ευρώπης προέβη στη θέσπιση μιας Συμφωνίας-πλαισίου που αφορά στην προστασία των εθνικών/εθνοτικών μειονοτήτων, το δικαίωμα διαφύλαξης της πολιτισμικής τους φυσιογνωμίας και τη δυνατότητα διαγενεακής αναπαραγωγής της ταυτότητάς τους. Η Συμφωνία αυτή που θεσπίστηκε την 1^η Φεβρουαρίου 1998 έχει προσυπογραφεί, κυρωθεί και τεθεί σε εφαρμογή από 39 κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, ενώ απλώς έχει προσυπογραφεί από άλλα 4. Η Ελλάδα, δυστυχώς, μαζί με το Βέλγιο, την Ισλανδία και το Λουξεμβούργο, περιλαμβάνεται στη δεύτερη κατηγορία, παρά το γεγονός ότι προσυπέγραψε τη Συμφωνία-πλαίσιο ήδη από τις 22 Σεπτεμβρίου 1997. Βεβαίως, ακόμα χειρότερα, υπάρχουν χώρες, όπως η Τουρκία, η Γαλλία, η Ανδόρα και το Μονακό, οι οποίες δεν θέλησαν καν να προσυπογράψουν τη Συμφωνία [Council of Europe (2007) *Convention – cadre pour la protection des minorités nationales. Recueil de textes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe (4^η έκδοση, 1^η έκδοση 1999), 58-59].

Το σκεπτικό του Συμβουλίου της Ευρώπης θεμελιώνεται στην επίγνωση ότι η προστασία των μειονοτήτων είναι ουσιώδης παράγοντας «για τη σταθερότητα, τη δημοκρατική ασφάλεια και την ειρήνη στην ευρωπαϊκή ήπειρο» (στο ίδιο, σ. 7). Επίσης, στην πεποίθηση ότι η κατοχύρωση της πολιτισμικής πολλαπλότητας δεν πρέπει να δημιουργεί φραγμούς μεταξύ της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας και των μειονοτήτων ή και των μειονοτήτων μεταξύ τους, δηλαδή ναρκισσιστικά ή φοβικά σύνδρομα αναδίπλωσης / αυτοεγκλεισμού ή αυτοεπιβεβαίωσης, αλλά απεναντίας γέφυρες επικοινωνίας που οδηγούν σε πρακτικές ουσιαστικού διαλόγου, διακατανόησης και ισότιμης συμμετοχής στα ιστορικά δρώμενα, οι οποίες με τη σειρά τους εμπλουτίζουν την ιστορική εμπειρία του έθνους-κράτους, αλλά παράλληλα και της ευρωπαϊκής η-

πείρου στο σύνολό της (στο ίδιο, σ. 7). Θέτει βεβαίως ως προϋπόθεση ότι η πολιτισμική πολλαπλότητα δεν θα λειτουργήσει ως δούρειος ίππος, ούτε για την αμφισβήτηση της εθνικής κυριαρχίας, του συντάγματος και της επίσημης πολιτικής κουλτούρας παρέχοντας ερείσματα σε αλτρωτικές, αποσχιστικές ή αυτονομιστικές βλέψεις, ούτε για την περιχαράκωση των κοινωνικών ομάδων και τη διάβρωση και αποσύνθεση του κοινωνικού ιστού, ούτε, τέλος, για τη νομιμοποίηση νεορατσιστικών διαφοριστικών αντιλήψεων. Παρά ταύτα, οι προβλέψεις αυτές δεν σημαίνουν ότι θεωρείται αθέμιτη ή επικίνδυνη η συγκρότηση δικτύων μεταξύ πληθυσμών διαφορετικών κρατικών μορφωμάτων, που όμως τους συνέχουν κοινές εθνοπολιτισμικές αναφορές (άρθρο 17, εδάφιο 1· στο ίδιο, σ. 12).

Ένα στοιχείο που εκπλήσσει στη Συμφωνία-πλαίσιο για την προστασία των μειονοτήτων είναι η εσκεμμένη απουσία εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «εθνική / εθνοτική μειονότητα» [=minorité nationale]. Οι λόγοι είναι δύο: αφενός, αναγνωρίστηκε ότι δεν υπάρχει περιεκτικός ορισμός που να ανταποκρίνεται στις ποικίλες εκφάνσεις της ιστορικής πραγματικότητας αλλά και της τρέχουσας κατάστασης· αφετέρου, πρυτάνευσε η ρεαλιστική / μινιμαλιστική / διαχειριστική λογική να δοθεί η δυνατότητα στα ίδια τα κράτη-μέλη να εκτιμήσουν την κατάσταση στην επικράτειά τους και να προσδιορίσουν τι συνιστά στη δική τους ιδιαίτερη περίπτωση μειονότητα (στο ίδιο, σελ. 21, σημείο 12).

Στο εδάφιο 1 του άρθρου 3 θεσπίζεται το δικαίωμα του ατομικού αυτοπροσδιορισμού των μελών μιας μειονότητας, στη βάση όμως της μη αυθαίρετης επιλογής συλλογικής ταυτότητας, αντίθετα με τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκδοχών του ριζοσπαστικού κοινοτισμού (στο ίδιο, σελ. 21, σημεία 13, 23, 31), ενώ στο εδάφιο 2 του ίδιου άρθρου αναγνωρίζεται η συλλογική δράση που ασκείται στο όνομα των αρχών και των ιδεωδών που διέπουν τη Συμφωνία-πλαίσιο (στο ίδιο, σ. 8).

Στο άρθρο 4 – εδάφιο 1 απαγορεύεται «κάθε αρνητική διάκριση που προκύπτει από την ένταξη ενός ατόμου σε μια εθνική / εθνοτική μειονότητα», με κριτήριο τον σεβασμό της αρχής της ισότητας, ενώ στο εδάφιο 2 του ίδιου άρθρου προβλέπεται η θέσπιση μέτρων προώθησης της ισότητας στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πεδίο, τα οποία, σύμφωνα εξάλλου με το εδάφιο 3, δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως μορφή θετικών διακρίσεων (στο ίδιο, σ. 9).

Ιδιαίτερη σημασία για το θέμα που μας απασχολεί έχει το εδάφιο 1 του άρθρου 5, στο οποίο αναγνωρίζεται και διασφαλίζεται το δικαίωμα των μειονοτήτων «να διαφυλάσσουν και να αναπτύσσουν την κουλτούρα τους και τα ειδοποιά γνωρίσματα της ταυτότητάς τους, δηλαδή τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις παραδόσεις και την πολιτισμική κληρονομιά» (στο ίδιο, σ. 9). Εύλογα συνάγεται ότι η γνώση της ιστορίας μιας μειονοτικής ομάδας, όταν οπωσδήποτε αυτή δεν αντιβαίνει στην ιστορική αλήθεια, δεν έρχεται σε σύγκρουση με την κυρίαρχη δημοκρατική πολιτική κουλτούρα και δεν προωθεί αποσχιστικές – αυτονομιστικές διεκδικήσεις καλλιεργώντας μανιχαϊστικές αντι-αφηγήσεις. Επίσης, ότι όταν η γνώση αυτή δεν έχει αποκλειστικά και μόνο αυτοεπιβεβαιωτικό χαρακτήρα, αλλά οδηγεί στη σφαιρική θέαση της ιστορικής πραγματικότητας, στη διακατανόηση των λαών και στην αναγνώριση της ιστορικής δικαιοσύνης, αποτελεί πρωταρχικής σημασίας πολιτισμικό δικαίωμα. Δικαίωμα το οποίο ενισχύεται και από τα προβλεπόμενα στο εδάφιο 2 του άρθρου 5, όπως επίσης στο εδάφιο 1 του άρθρου 6, ο συνδυασμός των οποίων απαγορεύει στα κράτη-μέλη, στους διοικητικούς μηχανισμούς τους και στην πλειοψηφική ομάδα των πολιτών να θέτουν σε εφαρμογή πολιτικές αφομοίωσης στο επίπεδο της εκπαίδευσης, των ΜΜΕ και της κουλτούρας χωρίς τη συναίνεση των μειονοτικών ομάδων (στο ίδιο, σ. 9). Ωστόσο, ο αποκλεισμός της βίαιης αφομοίωσης των ποικιλώνυμων ετεροτήτων δεν

υπονοεί διόλου και την απόρριψη της συντονισμένης μέριμνας για την κοινωνική και πολιτική ενσωμάτωση των μελών τους.

Το δικαίωμα της διαφύλαξης, καλλιέργειας και ανάπτυξης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας ενδυναμώνεται από τα προβλεπόμενα στο άρθρο 7, όπου αναγνωρίζεται η ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης (προφανώς και της ιστορικής) και της θρησκείας, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται και το δικαίωμα δημόσιας έκφρασής τους (στο ίδιο, σ. 10).

Στο εδάφιο 3 του άρθρου 11 λαμβάνεται μέριμνα για τη διατήρηση των παραδοσιακών τοπωνυμίων και της πολιτιστικής κληρονομιάς των μειονοτήτων ώστε να μην θιγεί η ιστορική αλήθεια και να μην τρωθεί η ιστορική τους ταυτότητα και συνείδηση (στο ίδιο, σ. 11).

Στο εδάφιο 1 του ιδιαίτερα σημαντικού άρθρου 12 θεσπίζεται η αρχή της λήψης σύντονων μέτρων από το κράτος για την ανάπτυξη της γνώσης του πολιτισμού, της ιστορίας, της γλώσσας και της θρησκείας, τόσο της πλειοψηφικής ομάδας του πληθυσμού, όσο και των μειονοτήτων. Στο εδάφιο 2 του ίδιου άρθρου αναγνωρίζεται η ανάγκη συγγραφής σχολικών εγχειριδίων, αλλά και ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να θέτουν σε κίνηση μηχανισμούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού. Τέλος, στο εδάφιο 3 αναγνωρίζεται το δικαίωμα ίσης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στη σφαίρα της γνώσης (στο ίδιο, σ. 11).

Εθνοκεντρισμός και μειονότητες

Σαν άλλοι εσωτερικοί εχθροί οι μειονότητες σπρώχνονται στο περιθώριο της ιστορικής μνήμης και της ιστορικής συνείδησης, εξοβελίζονται από τον επίσημο ιστορικό κανόνα, παραγράφεται η ιστορική τους παρουσία και η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα, γίνονται σχεδόν αόρατες. Οι λόγοι παραπέμπουν στην ίδια την καταστατική λογική, την πολιτισμική στρατηγική και την κοινωνικο-πολιτική λειτουργία του εθνοκεντρισμού, που αποτελεί τον κεντρικό άξονα τόσο για τη δόμηση της ταυτότητας όσο και για τη διάκρισή της από αυτό που νοείται εκάστοτε ως ετερότητα, δεδομένου ότι θέτει σε λειτουργία δυνάμεις που χαράσσουν και περιφρουρούν τα σύνορα μεταξύ in-group και out-group.

Ο εθνοκεντρισμός συγκροτείται πάνω σε τρεις αρχές:

- Η πρώτη είναι ο κανονιστικός δυϊσμός, το διπολικό σχήμα της ταυτότητας και της ετερότητας.
- Η δεύτερη είναι το ιδεολόγημα της αδιάσπαστης εθνικής συνέχειας και της τελεολογικής σύλληψης της ιστορίας του έθνους, νοούμενου ως οιονεί διϊστορικής οντότητας προικισμένης με αναλλοίωτα χαρακτηριστικά και απαράγραπτα δίκαια.
- Τέλος, η τρίτη είναι η αναγωγή του έθνους σε ιστορικό πρωταγωνιστή, η θέαση της ιστορίας από την αποκλειστική προοπτική της κεντρικής σημασίας και της μοναδικότητάς του, αυτό που ο Rüsen ορίζει ως μονοκεντρική θεώρηση της ιστορικής εξέλιξης.

Στο ανελαστικό αυτό πλαίσιο είναι ευνόητο οι μειονότητες να αντιμετωπίζονται ως φορείς κινδύνου και απειλής για την κυρίαρχη ομάδα, ως παράγοντες αποσταθεροποίησης και διάρρηξης των συνεκτικών δεσμών του έθνους-κράτους, του κοινωνικού του ιστού και του πολιτισμικού του σύμπαντος, ως αντίπαλος πόλος, ως το αρνητικό της εικόνας του έθνους.

Η αμφισβήτηση και η υπέρβαση των ουσιοκρατικών αξιωματικών παραδοχών του εθνοκεντρισμού είναι δυνατή υπό τον όρο της αναίρεσης των τριών αρχών που

προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, η δόμηση ενός ανοικτού ορίζοντα θέασης της ιστορικής δυναμικής είναι πιθανή:

- *πρώτον*, με την αμοιβαία αναγνώριση των διακριτικών γνωρισμάτων και των διαφορών, που θα οδηγήσει στην ενσωμάτωση των επίμαχων, τραυματικών και αποσιωπημένων ιστορικών γεγονότων στον ιστορικό κανόνα καθιστώντας τις μειονότητες ορατές στο δημόσιο λόγο καθώς και στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα, εξέλιξη που με τη σειρά της θα δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για μια πλουραλιστική προσέγγιση της αυτοεικόνας του συλλογικού εαυτού και κατά συνέπεια θα μορφοποιήσει τους όρους για τη συλλογική αυτεπίγνωση και την αναγνώριση των ετεροτήτων που καταπιέζονται, συνυπάρχοντας ωστόσο δυνάμει δημιουργικά, μέσα στην περικλείστη και συμπαγή αντίληψη της ταυτότητας,
- *δεύτερον*, με την αποδόμηση των υποστασιοποιημένων τελεολογικών σχημάτων συνέχειας που στοιχειώνουν την εθνική συνείδηση και ιδεολογία, λειτουργώντας συνήθως νομιμοποιητικά σε σχέση με το παρόν, προδιαγράφοντας το μέλλον και επιχειρώντας να αποφορτίσουν το δυναμικό που εμπερικλείει η επίγνωση των ιστορικών τομών, των ασυνεχειών, των εσωτερικών συγκρούσεων και των αποσιωπημένων ηττών
- και, *τρίτον*, με την πλουραλιστική θεώρηση της Ιστορίας, δηλαδή τη θέασή της από πλήθος οπτικές γωνίες και σε αναφορά με πολλά συλλογικά ιστορικά υποκείμενα, δηλαδή με την εγκατάλειψη της προνομιακής προοπτικής του έθνους που τεμαχίζει την σύνθετη ιστορική πραγματικότητα σε περιχαρακωμένες, παράλληλες, σχεδόν ασύμβατες μεταξύ τους και προπαντός μονοδιάστατες και αυτιστικές ιστορίες στεγανοποιημένων, ομοιογενών και περιούσιων εθνών-κρατών (πρβλ. Rüsen 2007: 24-29 και Κόκκινος 2006: 304-307).

Δεύτερο μέρος

Ετερότητα – Μειονότητα: η αντιμετώπισή τους στα νέα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας

Η κεντρική θέση της προσέγγισης: Όπως ακριβώς η γνώση της επίσημης γλώσσας, και στην καλύτερη περίπτωση ακόμα και του ίδιου του επεξεργασμένου-λόγιου κώδικα που δεσπόζει στη σχολική γνώση, αναιρεί ως ένα βαθμό τις διακρίσεις πρόσβασης στη γνώση και την ανισότητα των ευκαιριών, λειτουργώντας εκ των πραγμάτων ως παράγοντας πολιτισμικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής συνοχής, κατ' ανάλογο τρόπο και η μετατόπιση των αξόνων του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τη λογική των ομόκεντρων κύκλων (από το τοπικό στο παγκόσμιο) και των θεματικών προσαρμογών με βάση τις ανάγκες κάθε ομάδας-στόχου (μειονότητες), ώστε να καταστεί δυνατή η ευρύχωρη συνύπαρξη τόσο του κυρίαρχου αλλά εμπλουτισμένου από τις εμπειρίες των ετεροτήτων (ταξικών, φυλετικών, γλωσσικών, εθνοτικών, θρησκευτικών) ιστορικού αφηγήματος του έθνους-κράτους όσο και της ιστορίας των αποκλεισμένων ή διωκόμενων ομάδων, με ορίζοντα τη βαλκανική, μεσογειακή, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια μιας σφαιρικής και πολυπρισματικής ιστορικής παιδείας και μιας διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

- «Ο ελληνικός εθνικός μύθος έχει δομηθεί στη βάση της παραδοχής της πολιτισμικής, εθνοτικής, θρησκευτικής, γλωσσικής ομοιογένειας και ομογένειας του πληθυσμού της χώρας» (Χριστόπουλος 2002: 144).
- Σε αντίθεση με το κυρίαρχο ιδεολόγημα αναφορικά με τη συντριπτική κυριαρχία του ορθόδοξου δόγματος στην Ελλάδα, υπολογίζεται ότι οι θρησκευτικές μειονότητες στη χώρα αριθμούν σήμερα πάνω από ένα εκατομμύριο ανθρώπους (Χριστόπουλος 2002: 148, υποσημείωση 13).
- Το ελληνικό κράτος αναγνωρίζει μόνο μία μειονότητα, την μουσουλμανική, με βάση την συνθήκη της Λωζάννης.
- Η καταγραφή που ακολουθεί αφορά τις ιστορικές ή παραδοσιακές μειονότητες που απολαμβάνουν την ελληνική ιθαγένεια και «κατά κανόνα [...] είναι παρούσες εντός των συνόρων πριν την διαμόρφωσή τους (Χριστόπουλος 2002: 158)». Αυτό σημαίνει ότι γίνεται αναφορά και σε μειονότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας που ενσωματώνονται αργότερα στο ελληνικό κράτος.
- Η καταγραφή δεν αφορά τις μειονότητες που συγκροτούνται από τους μετανάστες μετά το 1989 / 1991.

Μειονότητες στην ελληνική επικράτεια από το 1830 έως σήμερα (αλφαβητικά)		Είδος μειονότητας	Χρονικό πλαίσιο	Ενδεικτικά συμφραζόμενα ιστορικής αφήγησης
1	Αρβανίτες (Αλβανόφωνοι Έλληνες)	Εθνοτική αρχικά, γλωσσική στη συνέχεια	Καθ' όλο το εξεταζόμενο διάστημα	Συμμετοχή στην Επανάσταση του '21, κλέφτες και αρματολοί.
2	Αρμένιοι	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από το 2ο μισό του 19ου αιώνα	Ανταλλαγή πληθυσμών (σύμβαση Λωζάννης 1923)
3	Βλάχοι Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ηπείρου	Γλωσσική και εθνοτική. Τείνουν να αφομοιώνονται στο κράτος που ζουν.	Από το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα	Μακεδονικό ζήτημα, Βαλκανικοί πόλεμοι, Β' Παγκόσμιος πόλεμος
4	Εβραίοι Θεσσαλονίκης κ.α.	Θρησκευτική, εθνοτική και γλωσσική	Από το 1912	Βαλκανικοί πόλεμοι, Γερμανική κατοχή
5	Ευαγγελικοί (Προτεστάντες Αγγλικανικής Εκκλησίας)	Θρησκευτική	Από το 1830	
6	Ιεχωβάδες	Θρησκευτική		
7	Καθολικοί Κυκλάδων και ιδιαίτερα Σύρου	Θρησκευτική	Από το 1830	Ιδρυση ελληνικού κράτους – πρωτόκολλα 1830
8	Μουσουλμάνοι Δωδεκανήσων	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από το 1948	Προσάρτηση Δωδεκανήσων (1948)
9	Μουσουλμάνοι Θεσσαλίας	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από το 1881	Προσάρτηση Θεσσαλίας 1881
10	Μουσουλμάνοι Θεσσα-	Εθνοτική,	Από το 1912	Βαλκανικοί πόλεμοι

	λονίκης	θρησκευτική και γλωσσική		
11	Μουσουλμάνοι Θράκης	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από το 1919	Προσάρτηση Θράκης
12	Μουσουλμάνοι Κρήτης (Τουρκοκρητικοί)	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από τον 19 ^ο αιώνα	Κρητικό ζήτημα, Βαλκανικοί πόλεμοι
13	Παλαιοημερολογίτες σε όλη την Ελλάδα	Θρησκευτική	Από το 1923	Μεσοπόλεμος
14	Πομάκοι Θράκης	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από το 1919	Προσάρτηση Θράκης, Β' Παγκόσμιος πόλεμος.
15	Σαρακατσαναίοι νομάδες	Πολιτισμική, οικονομική	Μέχρι τη δεκαετία του 1970	Κτηνοτροφική οικονομία, κλέφτικη παράδοση
16	Σλαβόφωνοι Εξαρχικοί	Γλωσσική, θρησκευτική, εθνοτική	Από το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα	Μακεδονικό ζήτημα
17	Σλαβόφωνοι / Σλαβομακεδόνες	Εθνοτική και γλωσσική	Από το 1913	Μακεδονικό ζήτημα, Εμφύλιος 1946-9
18	Τουρκόφωνοι Πόντιοι πρόσφυγες από Μ. Ασία	Γλωσσική	Από το 1923	Ανταλλαγή πληθυσμών (σύμβαση Λωζάννης 1923)
19	Τσάμηδες Ηπείρου	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Από το 1912	Προσάρτηση Ηπείρου, δικτατορία Μεταξά, Εμφύλιος 1946-9
20	Τσιγγάνοι, κυρίως σε Δ. Θράκη	Εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική	Καθ' όλο το εξεταζόμενο διάστημα	Προσάρτηση Θράκης, Γερμανική κατοχή

Το υλικό της έρευνας

Υπό τον όρο ότι η ύπαρξη «μειονοτήτων» προϋποθέτει το εθνοκρατικό πλαίσιο της νεωτερικότητας, η παρούσα έρευνα εστιάζει στο περιεχόμενο των νέων¹ σχολικών βιβλίων της 6^{ης} Δημοτικού, της 3^{ης} Γυμνασίου και της 3^{ης} Λυκείου (βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού), τα οποία καλύπτουν, μεταξύ άλλων, και την περίοδο από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τα τέλη του 20ού αιώνα. Τα βιβλία αυτά είναι:

¹ Τα βιβλία της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου εισήχθησαν κατά τα σχολικά έτη 2006-7 και 2007-8 αντίστοιχα, αντικαθιστώντας τα παλαιότερα, μακρόβια εγχειρίδια, αφενός του Βασίλη Σφυρόερα (για την Γ' Γυμνασίου, σε χρήση στα σχολεία από το 1992-1993 έως και το 2005-2006), αφετέρου των Σκουλάτου – Δημακόπουλου – Κόνδη (για την Γ' Λυκείου, σε χρήση στα σχολεία από το 1981-2 έως και το 2006-7). Το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού (των Ακτύπη κ.ά.) έχει –και αυτό– μακρά ιστορία. Εισήχθη στα σχολεία το 1990, αναθεωρήθηκε το 1992 και το 1997, αντικαταστάθηκε από το βιβλίο των Ρεπούση κ.ά. (το 2006-2007) και, μετά την απόσυρση του τελευταίου (μετά από πολιτική παρέμβαση), επανήλθε κατά το σχολικό έτος 2007-2008 αναθεωρημένο για άλλη μια φορά.

1. Ακτύπης, Διονύσιος – Βελαλίδης, Αριστείδης – Καϊλα, Μαρία – Κατσουλάκος, Θεόδωρος – Παπαγρηγορίου, Γιάννης – Χωρεάνθης, Κώστας [συγγραφή]. Κατσουλάκος, Θεόδωρος – Κυρκίνη, Αναστασία – Σταμοπούλου, Μαρία [αναθεώρηση 1997]. Μελάς, Διονύσιος [καθοδήγηση και εποπτεία] (2007) *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.² Στο εξής σημειώνεται ως εγχειρίδιο **Δ6α** (για το βιβλίο του μαθητή) και **Δ6β** (για το βιβλίο του εκπαιδευτικού).
2. Λούβη, Ευαγγελία – Ξιφαράς, Δημήτρης (2007) *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Στο εξής σημειώνεται ως εγχειρίδιο **Γ3α** (για το βιβλίο του μαθητή) και **Γ3β** (για το βιβλίο του εκπαιδευτικού).
3. Κολιόπουλος, Ιωάννης – Σβολόπουλος, Κωνσταντίνος – Χατζηβασιλείου, Ευάνθης – Νημάς, Θεόδωρος – Σχολινάκη-Χελιώτη, Χάρης (2007) *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Στο εξής σημειώνεται ως εγχειρίδιο **Λ3α** (για το βιβλίο του μαθητή) και **Λ3β** (για το βιβλίο του εκπαιδευτικού).

Ωστόσο η έρευνα μπορεί να επεκταθεί και στα υπόλοιπα βιβλία, θεωρητικής κατεύθυνσης και επιλογής, που χρησιμοποιούνται στο λύκειο και αφορούν την ίδια περίοδο (βλ. Νυσταζοπούλου κ.ά. 2003, Μαργαρίτης κ.ά. 2007), προκειμένου να προσδιορισθεί πληρέστερα η θέση και ο ρόλος που επιφυλάσσεται στον μειονοτικό Άλλο. Επιπλέον, χρήσιμο θα ήταν να ληφθεί υπόψη, ως γενικότερο πλαίσιο, η θέση και ο ρόλος που αποδίδεται όχι μόνο στον μειονοτικό Άλλο, αλλά γενικότερα σε λαούς και πολιτισμούς διαφορετικούς από τον ελληνικό, με έρευνα στο σύνολο των ελληνικών σχολικών βιβλίων του μαθήματος της Ιστορίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, άλλωστε, έχει γίνει ήδη αξιόλογη δουλειά υποδομής (Καψάλης – Μπονίδης – Σιπητάνου, 2000).

Το πρόβλημα: Οι αποσιωπήσεις (...)

Ερμηνεύοντας την απουσία/αποσιώπηση της φωνής του μειονοτικού Άλλου.

Στα παραπάνω σχολικά βιβλία (Δ6α-β, Γ3α-β, Λ3α-β) δεν γίνεται λόγος, σε γενικές γραμμές, για τις μειονότητες στην ελληνική επικράτεια· ούτε για την στάση τους απέναντι στην αλυτρωτική και αφομοιωτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων, ούτε για τα εθνικιστικού τύπου συναισθήματα και συμπεριφορές μεγάλου μέρους του ελληνικού λαού απέναντι στις μη ελληνικές εθνότητες. Αντίθετα, σε κάποιο βαθμό, γίνεται λόγος για τις ποικίλες εθνότητες και μειονότητες των υπό οθωμανική εξουσία (έξω από τα σύνορα του ελληνικού κράτους) περιοχών, τις οποίες διεκδικούσαν οι Έλληνες οπαδοί της Μεγάλης Ιδέας. Π.χ. γίνεται λόγος για τους Αρμένιους και τους Εβραίους ως θύματα (θύματα ήταν και οι Έλληνες) της γερμανικής “Drang nach Osten” (της γερμανικής διείσδυσης στην Οθωμανική αυτοκρατορία, που συντελέστηκε με την υποστήριξη των Νεότουρκων) ή των Ναζί (μόνο οι Εβραίοι). Ωστόσο, δεν γίνεται λόγος για τις ίδιες εθνότητες (στη συγκεκριμένη περίπτωση για τους Αρμένιους και τους Εβραίους) ως μειονότητες με ιδιαίτερη φωνή και άποψη, ενδεχομένως διαφορετική από την επίσημη πολιτική του ελληνικού κράτους, στα σύνορα του οποίου περιλήφθηκαν, κυρίως μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους. Συνολικά, οι αναφορές στις μειονότητες είτε απουσιάζουν είτε είναι ανεπαρκέστερες είτε έχουν διατυπωθεί

² Το υπό συγγραφή νέο σχολικό βιβλίο για την ιστορία της ΣΤ' Δημοτικού (η συγγραφή του οποίου έχει ανατεθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε ομάδα συγγραφέων υπό τον Ι. Κολιόπουλο και το οποίο θα αντικαταστήσει το προσωρινά χρησιμοποιούμενο, αναθεωρημένο βιβλίο των Ακτύπη κ.ά. [2007], που αντικατέστησε «εσπευσμένα» το βιβλίο των Ρεπούση κ.ά. 2006), είναι άγνωστο πότε θα ολοκληρωθεί και πότε θα εισαχθεί στην διδακτική πράξη.

κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην ενοχοποιείται η πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων σε περίπτωση απόδοσης ευθυνών για πολέμους, καταστροφές, ανταλλαγές πληθυσμών ή διπλωματικές κρίσεις.

Οι αποσιωπήσεις οφείλονται πιθανώς:

1. στο ότι δεν προβλέπεται να γίνει λόγος για τις μειονότητες, τουλάχιστον με βάση τις προδιαγραφές των σε ισχύ αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς προέχουν άλλες στοχεύσεις και προσανατολισμοί (η παρατήρηση αφορά περισσότερο το επίπεδο των γνωστικών περιεχομένων και λιγότερο εκείνο των σκοπών του μαθήματος),
2. σε λόγους «πολιτικής ορθότητας», με την συστηματική παράλειψη ή άμβλυνση των αναφορών που θα έδιναν λαβές σε ανεπιθύμητες και ενοχλητικές «ανθελληνικές» αιτιάσεις.

Απόρροια των επιλογών αυτών όμως είναι να πλάθεται μία ομοιογενής, εξωραϊσμένη και πολιτικά ορθή («comme il faut») μεν, αλλά ανακριβής, μη πλουραλιστική και μη πολυπρισματική εικόνα του παρελθόντος της χώρας, με την παράπλευρη απώλεια να μην τίθενται και, βέβαια, να μην αντιμετωπίζονται με παρηρησία οι περιπτώσεις επίμαχων ζητημάτων και τραυματικών εμπειριών, με λίγα λόγια, να μην ακούγονται οι φωνές των Άλλων.³ Ωστόσο, αυτού του είδους η «εύγλωττη» σιωπή –με την αποσιώπηση της φωνής του μειονοτικού Άλλου– έχει χαρακτηριστεί εδώ και δεκαετίες ως ένα από τα θεμελιώδη αίτια για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Δύσης, καθώς αγνοείται ή υποτιμάται από το σχολείο η διαφορετική κουλτούρα (Δραγώνα – Φραγκουδάκη 2008: 23).

Το παιχνίδι του λόγου και της σιωπής περί μειονοτήτων ή πώς κατασκευάζονται οι εικόνες για Εμάς και τους Άλλους στα σχολικά βιβλία ιστορίας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια αναζήτησε στα εν λόγω σχολικά βιβλία αναφορές θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες σχετικά με την θέση και τον ρόλο του μειονοτικού στοιχείου, ενώ δεν έλειψαν και οι συναφείς αναφορές που εξέφραζαν εθνοκεντρικές υπερβάσεις ή μονομέρειες. Επιπλέον επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός και η ερμηνεία της απουσίας αναφορών στις μειονότητες σε συμφραζόμενα της ιστορικής αφήγησης τα οποία ωστόσο επέτρεπαν ή ευνοούσαν, δυνητικά, να γίνει λόγος για αυτές. Η 1^η διάσταση της έρευνας, δηλαδή ο εντοπισμός, η καταγραφή, η κατηγοριοποίηση και ο προσδιορισμός της συχνότητας των έκδηλων αναφορών ερείδεται στην ποσοτική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η 2^η διάσταση, η αναζήτηση και ερμηνεία των αποσιωπήσεων / σιωπών, ερείδεται σε περισσότερο ποιοτικές μεθόδους προσέγγισης. Σε αυτό το «παιχνίδι του λόγου και της σιωπής» καθοριστικής σημασίας ενέργεια, «κλειδί» για την ανάδειξη και την ερμηνεία των σημασιών που είτε δηλώνονται ρητά είτε υποδηλώνονται (“connotations”), καθώς και των σκοπιμοτήτων ή αξιών που τις υποστυλώνουν, υπήρξε ο προσδιορισμός του νοήματος και των προθέσεων του πλαισίου εκφοράς του λόγου, δηλαδή των συμφραζομένων στα οποία εντάσσονται κάθε φορά οι συγκεκριμένες αναφορές που έχουν εντοπιστεί και αξιολογούνται. Πρόκειται για την αξιοποίηση στοιχείων από τις μεθόδους της πλαισιο-αναφορικής ερμηνείας σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση λόγου (Μπονίδης 2004: 81-159).

³ Η παρατήρηση αυτή δεν πρέπει να εκληφθεί ως παρότρυνση για ηθικολογία και φρονηματισμό, αλλά ως επισήμανση της ελάχιστης προόδου που έχει σημειωθεί στο πεδίο των εν λόγω σχολικών βιβλίων προς την κατεύθυνση της κριτικής έκφρασης δια μέσου της αντιπαραβολής απόψεων, ουσιαστικής προϋπόθεσης για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Παράδειγμα: δύο αποκαλυπτικά χωρία λόγου (αποκαλυπτικά ως προς τον τρόπο θεώρησης των μειονοτήτων) από το βιβλίο της Ιστορίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ' Λυκείου.⁴

- «...Το κύριο πρόβλημα [στις Νέες Χώρες, μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους] ήταν η παρουσία ισχυρών μειονοτικών ομάδων στις περιοχές αυτές. Στη σχετικά ομοιογενή Ήπειρο, για παράδειγμα, δίπλα στους 166.000 Έλληνες υπήρχαν, το 1914, 38.000 μουσουλμάνοι (αλβανικής κυρίως καταγωγής) και μερικές χιλιάδες Εβραίοι» (σ. 51).
- «...Η Ελλάδα του μεσοπολέμου... είχε αποκτήσει μια σειρά από πλεονεκτήματα, που επέτρεπαν τη θετική οικονομική της πορεία. Σε αντίθεση με πολλά γειτονικά της κράτη είχε ομογενοποιηθεί εθνικά, καθώς οι μειονότητες αντιπροσώπευαν πλέον λιγότερο του 7% του συνολικού πληθυσμού» (σ. 52).

Εάν, σύμφωνα με τους παραπάνω όρους, οι μειονότητες παρουσιάζονται ως «εμπόδιο» και η εθνική «ομογενοποίηση» ως αυταξία, τότε, σκεφτείτε την δυσάρεστη θέση στην οποία βρίσκεται ένας εκπαιδευτικός με συνείδηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όταν θα χρειαστεί –στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης– να «διδάξει», ενδεχομένως σε μία τάξη με παιδιά αλβανικής, βουλγαρικής ή άλλης (μη ελληνικής) καταγωγής, ότι «το κύριο πρόβλημα» της Ελλάδας του Μεσοπολέμου ήταν «η παρουσία ισχυρών μειονοτικών ομάδων» (...). Πρόκειται για χωρία που συμπεριλαμβάνονται στην εξεταστέα ύλη των Πανελλαδικών Εξετάσεων και, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ελάχιστα (ή μηδαμινά) περιθώρια κριτικής προσέγγισής τους υπάρχουν.

Ερμηνεύοντας μία σιωπή: στο επίπεδο του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας (2003)

Επισημαίνονται στη συνέχεια ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας (2003), τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την δυνατότητα έκφρασης ισότιμου λόγου περί μειονοτήτων:

- Έμφαση κατά πρώτο και κύριο λόγο στην ελληνική-εθνική ιστορία, κατά δεύτερο στην ευρωπαϊκή-Δυτική ιστορία
Η ανισομέρεια αυτή (εθνοκεντρισμός και ευρωκεντρισμός / Δυτικοκεντρισμός), που εκδηλώνεται κατά κύριο λόγο στο επίπεδο της διδακτέας ύλης, αποδεικνύει ότι το μάθημα της Ιστορίας υπάγεται, προπάντων, σε «εθνικές» σκοπιμότητες, παρόλο που οι ρητά διατυπωμένοι σκοποί της διδασκαλίας του είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Όμως, η εστίαση αυτή δεν αποτελεί την καλύτερη επιλογή εάν ληφθούν υπόψη: 1^{ον}) η πολυπολιτισμικότητα του σημερινού κόσμου, 2^{ον}) οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (εφόσον, βέβαια, υπάρχει η γνήσια και σταθερή πολιτική βούληση για κάτι τέτοιο), 3^{ον}) τα πληθυσμιακά δεδομένα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου (βλ. Νικολάου 2005: 186-195).
- Έμφαση στην πολιτική, διπλωματική και στρατιωτική ιστορία
Η επιλογή αυτή δεν απηχεί τους προσανατολισμούς της Νέας Ιστορίας, ενώ συζητήσιμο είναι –χρειάζεται να μελετηθεί με περισσότερη ενδελέχεια ο τρόπος με τον

⁴ Ο συγγραφέας του χωρίου: Μαργαρίτης, Γιώργος (2008) «Από την αγροτική οικονομία στην αστικοποίηση», στο: Μαργαρίτης, Γ. – Αζέλης, Α. – Ανδριώτης, Ν. – Δετοράκης, Θ., στο: *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου (Θεωρητική Κατεύθυνση)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 52. Το συγκεκριμένο βιβλίο δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα, τουλάχιστον σε αυτή την πρώτη φάση, διότι δεν συγκαταλέγεται στα «καινούργια», αφού έχει εισαχθεί στην ελληνική εκπαίδευση από το 1999, ενώ δεν είναι και βιβλίο μαθήματος Γενικής Παιδείας.

οποίο παρουσιάζεται το φαινόμενο του πολέμου– αν λαμβάνονται υπόψη από τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας και οι προβληματισμοί που θέτει η Παιδαγωγική της Ειρήνης.

- **Ανελαστικότητα της διδακτέας ύλης**
Το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζει με αυστηρότητα την διδακτέα ύλη, χωρίς να προσφέρει περιθώρια για την εμβάθυνση της διδασκαλίας σε επίμαχα ζητήματα –και όχι μόνο–, ούτε για την εισαγωγή εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού ή για την εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, όπως η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project). Αντίθετα, μετατρέπει το μάθημα της Ιστορίας σε κλειστό σώμα (corpus) γνώσεων ή –ορθότερα– πληροφοριών, δεν δημιουργεί «ανοικτό πεδίο» για περαιτέρω αναζητήσεις, ώστε να διευρυνθεί το γνωστικό δυναμικό των μαθητών, δημιουργεί την εσφαλμένη εντύπωση ότι η ιστορική γνώση εξαντλείται στο ένα, μοναδικό και αλάνθαστο σχολικό βιβλίο. Σε τελική ανάλυση δεν δίνει ουσιαστικά-εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά για να δουν την ιστορική μάθηση ως διαδικασία έρευνας και αυτογνωσίας.
- **Μακροσκελής αφήγηση**
Στους παραπάνω όρους μπορούμε ίσως να προσθέσουμε και άλλον ένα παράγοντα, που επενεργεί επιβαρυντικά προς την ίδια κατεύθυνση, αν και αφορά ένα άλλο επίπεδο, αυτό των σχολικών βιβλίων. Πρόκειται για την μακροσκελή αφήγηση, από την οποία δεν φαίνεται να έχουν ξεφύγει τα νέα (2007-8) σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου, δεδομένου ότι η Ιστορία, ως σχολικό μάθημα, διατρέχει αιώνες και πολιτισμούς, με αποτέλεσμα το γραπτό κείμενο των σχολικών βιβλίων να είναι συχνά πολύ πυκνογραμμένο και συνοπτικό, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα εγκλωβίζονται συχνά στην αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, υπακούοντας στη λογική μιας μάλλον «φιλολογικής / γλωσσικής» και «εξετασιοκεντρικής» προσέγγισης της σχολικής ιστορίας. Τις παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνουν, προφανώς, οι συχνές πυκνές διαμαρτυρίες των εκπαιδευτικών για την μη κάλυψη της υπερβολικής –κατά την γνώμη τους– διδακτέας ύλης, ιδιαίτερα όσον αφορά στην ιστορία γενικής παιδείας της Γ΄ Λυκείου.
- Δεν προβλέπεται, με ειδική («επί τούτου») σημείωση, η συστηματική παρουσίαση των απόψεων της Άλλης Πλευράς.

Ερμηνεύοντας μια σιωπή: στο επίπεδο, ειδικότερα, του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας (2003) για το Δημοτικό

Ακολουθούν επιλεγμένες παρατηρήσεις (που στηρίζονται σε ποιοτικές μεθόδους προσέγγισης του περιεχομένου των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων) για την τεκμηρίωση του παραπάνω σχολίου:

- Η έννοια της «εθνικής ανεξαρτησίας» (ΑΠΣ Ιστορίας 2003: 184) –μαζί με την έννοια της «ελευθερίας»– υπάγεται στην κατηγορία «Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)», εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας «ευκαιριακών ενοτήτων», προτάσσεται ήδη από την Α΄-Β΄ Δημοτικού και παρεμβάλλεται, στη διαπραγμάτευση «αξόνων γνωστικού περιεχομένου», ανάμεσα στους «άξονες» 1^{ον}. για τον «άνθρωπο και τον χρόνο» (Α΄-Β΄ Δημοτικού), 2^{ον}. για την «μυθολογία» (Γ΄ Δημοτικού). Αλλά η εισαγωγή στη διδακτική πράξη της έννοιας «εθνική ανεξαρτησία» ελέγχεται ως πρόωπη και άκαιρη, αφού δεν συνοδεύεται – και δεν είναι δυνατόν αυτό να γίνει σε τόσο πρόωπη φάση– από την ιστορική προσέγγιση μιας ολόκληρης εποχής, αυτής κατά την οποία αναδύθηκαν τα εθνικά κινήματα. Ο κίνδυνος με την προσέγγιση αυτή (πρωθύστερη, επιλεκτική και κάθε

άλλο παρά σφαιρική) είναι ότι δημιουργεί πιθανότατα έδαφος για στρεβλές εντυπώσεις που αναπαράγουν το μύθευμα της αιωνιότητας του ελληνικού έθνους και των αγώνων του για ανεξαρτησία.

- Όσον αφορά στη διδακτέα ύλη της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, τα 4 από τα 5 κεφάλαια αφορούν στην ελληνική ιστορία («Ο ελληνισμός μετά την Άλωση», «Η Επανάσταση του 1821», «Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος» και «Η Ελλάδα τον 20ό αιώνα»). Μόνο το 1^ο κεφάλαιο, «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια», ξεφεύγει από τον κυρίαρχο ελληνοκεντρισμό, μετατοπίζοντας την εστίαση στην ιστορία της Δυτικής Ευρώπης. Υπ' αυτούς τους όρους αναπαράγεται ουσιαστικά, σε επίπεδο προδιαγραφών (ΑΠΣ), το κυρίαρχο μοτίβο της ελληνικής σχολικής ιστορίας που ερείδεται κατά κύριο λόγο στον εθνοκεντρισμό και πλαισιώνεται, σε κάποιο βαθμό, από την ιστορία της Δύσης.
- Αξιοσημείωτος είναι (στο 4^ο κεφάλαιο, «Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος», της διδακτέας ύλης για την ΣΤ΄ Δημοτικού) ο εύσχημος τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται η στοχοθεσία («Να προσεγγίσουν την έννοια της εθνικής ολοκλήρωσης», «Να εκτιμήσουν τους συνεχείς αγώνες για εθνική ανεξαρτησία και κοινωνική δικαιοσύνη»), για να γίνει αναφορά, κατά κύριο λόγο, στον ελληνικό αλυτρωτισμό, την Μεγάλη Ιδέα της εποχής εκείνης.

Συμπερασματικά, και λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω γενικές παρατηρήσεις, γίνεται κατανοητό γιατί δεν αρθρώνεται ικανός λόγος σχετικά με τις φωνές των μειονοτήτων στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας (2003). Στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε ένα επιμέρους πεδίο, στους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

Ερμηνεύοντας μιας σιωπή: στο επίπεδο των ειδικών σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού η Ιστορία είναι ενταγμένη στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στις τέσσερις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου η Ιστορία διδάσκεται ως χωριστό διδακτικό αντικείμενο, και με τη διδασκαλία της επιδιώκεται οι μαθητές:

1. Να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση.
2. Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς, να τις συσχετίζουν και να καταλήγουν σε δυνητικές γενικεύσεις.
3. Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίζουν.
4. Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.
5. Να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.
6. Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν το αναγκαίο λεξιλόγιο.
7. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα για τη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης ενός τόπου.
8. Να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν.
9. Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της.

10. Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς.
11. Να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική πορεία τους.
12. Να θέτουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ιστορική ύλη.
13. Να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα για να ανακοινώνουν απλά ιστορικά θέματα.
14. Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά, μέσω διαφόρων τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου.
15. Να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόλησή τους με την Ιστορία της περιοχής τους και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο.
16. Να σχηματίζουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό».

Πηγή: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας 2003: 188.

Από τους παραπάνω ειδικούς σκοπούς διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο οι με αρ. 3, 9 και 10 (προπάντων ο με αρ. 9) δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να γίνει λόγος αναφορικά με τις μειονότητες. Ωστόσο, ο κυρίαρχος ελληνοκεντρισμός στο επίπεδο των περιεχομένων, όπως αυτός διαπιστώθηκε με βάση τον αριθμό των αναφορών που εντοπίστηκαν στο υλικό του σχολικού βιβλίου της Έκτης Δημοτικού (Δ6α και Δ6β), αναιρεί ουσιαστικά τις υπάρχουσες προδιαγραφές οι οποίες, κατ' αυτόν τον τρόπο, παραμένουν προγραμματικές εξαγγελίες χωρίς υλοποίηση. Το φαινόμενο αυτό κάθε άλλο παρά σπανίζει στην ελληνική εκπαίδευση, βέβαια, αποδεικνύοντας την ύπαρξη αντιφάσεων ανάμεσα σε διαφορετικά μέρη του ίδιου Αναλυτικού Προγράμματος (σκοποί και περιεχόμενα της διδασκαλίας), και επιβεβαιώνοντας το ενδεχόμενο εισαγωγής καινοτόμων-πρωτοποριακών στοιχείων και εξουδετέρωσής τους συνάμα, στο αμέσως επόμενο επίπεδο, με την επικράτηση άλλων στοιχείων, περισσότερο συντηρητικών και αναιρετικών των πρώτων.

Ερμηνεύοντας μια σιωπή: στο επίπεδο των σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο

«...Ειδικοί σκοποί

Με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο **Γυμνάσιο** επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί:

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.
2. Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους.
3. Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.
4. Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης.
5. Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.
6. Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία.

7. Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κλπ.).
8. Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.
9. Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.
10. Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό».

Πηγή: ΔΕΙΠΠΣ-ΑΠΣ *Ιστορίας 2003*: 213-214.

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, που λειτουργεί ως πλαίσιο της διδακτικής πράξης στη σχολική τάξη, μία πολυπρισματική αφήγηση, η οποία θα παρουσίαζε με ευαισθησία τόσο την ύπαρξη των μειονοτήτων όσο και τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις επιδιώξεις τους και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν ακόμη, μόνο ως υλοποίηση του σκοπού υπ' αρ. 8 είναι δυνατό να νοηθεί. Αντίθετα, η υλοποίηση των ειδικών σκοπών με αρ. 6, 9 και 10 δεν ευνοεί, προφανώς, την ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών, των διαφορετικών εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, αφού αυτοί *συγκεντρώνουν την έμφαση υπερβολικά στο ελληνοκεντρικό στοιχείο*.

Ερμηνεύοντας μια σιωπή: στο επίπεδο των σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την ελληνική και παγκόσμια ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα και να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης της ιστορικής πορείας του Ελληνισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.
2. Να κατανοήσουν, ειδικότερα, την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, με τη συστηματικότερη μελέτη του 20ού αιώνα.
3. Να γνωρίσουν διαστάσεις του ιστορικού γίνεσθαι που δεν παρουσιάστηκαν ή δεν μελετήθηκαν συστηματικά στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο.
4. Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία προσδιορισμού και μελέτης των σχέσεων μεταξύ των λαών, να εκτιμήσουν τη συνεισφορά αυτών (των λαών) στον παγκόσμιο πολιτισμό.
5. Να οικειωθούν το περιεχόμενο ιστορικών όρων και εννοιών αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας που δεν διδάχτηκαν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.
6. Να εμβαθύνουν στα γεγονότα και να κατανοήσουν την πολυμορφία και τη διαπλοκή των αιτιακών παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων.
7. Να συνδέουν και να συσχετίζουν με τρόπο τεκμηριωμένο γεγονότα, περιόδους, ιδέες διαφόρων εποχών και τόπων.
8. Να συνθέτουν και να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα.
9. Να αναλύουν λογικά πληροφορίες και να τις αξιοποιούν για τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος.
10. Να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι ανακατασκευή του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία.
11. Να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών ανάλογα με το είδος τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται.

12. Να εισαχθούν στη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών με τις οποίες προσεγγίζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα από τους ιστορικούς.
 13. Να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, σε κάθε εξεταζόμενη περίοδο, ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας, και να κατανοούν την επίδραση και τον αλληλοκαθορισμό τους.
 14. Να συνειδητοποιήσουν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού.
 15. Να αναπτύξουν θετική στάση για τη συμμετοχή τους στο ιστορικό γίγνεσθαι.
- Πηγή: Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2006). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο ενιαίο λύκειο (σχολικό έτος 2006-7)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 259.

Από τους παραπάνω σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Λύκειο οι με αρ. 4 («Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς...»), 12 («...των διαφορετικών οπτικών...») και 14 («...για τη δημοκρατική λειτουργία...») είναι δυνατό να συσχετιστούν θετικά (προπάντων ο σκοπός με αρ. 4) με το ενδεχόμενο αναφοράς στις μειονότητες και στην ιδιαίτερη φωνή τους. Ωστόσο, οι αναφορές που εντοπίστηκαν στο επίπεδο των περιεχομένων του αντίστοιχου σχολικού βιβλίου (Λ3α και Λ3β) δεν κινούνταν σε αυτό το πνεύμα, δηλαδή δεν συσχετίζονταν με την ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών, ούτε με την συνεισφορά των άλλων πολιτισμών (διαφορετικών του ελληνικού) στον παγκόσμιο, ούτε με την δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι λόγος για μειονότητες γινόταν όταν αυτές συνέπασχαν, με ελληνικούς πληθυσμούς, από εξωτερική βία (π.χ. οι Εβραίοι από τους Ναζί), όταν γινόταν προσπάθεια απόδειξης της ελληνικότητάς τους (π.χ. για τους Βλάχους) και όταν δεν ήταν δυνατό να αποφευχθεί κάθε αναφορά σε αυτούς (π.χ. η αφήγηση για τον Οργανικό Νόμο στην Κρήτη το 1867 αφήνει να διαφανεί η ισχυρή παρουσία των Τουρκοκρητικών στο νησί).

Ερμηνεύοντας τις αποσιωπήσεις

Ο παρακάτω πίνακας δίνει μία εικόνα του περιεχομένου, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο δομούνται (σχηματίζοντας θεματικές πτυχές) οι αναφορές που εντοπίστηκαν μετά την διερεύνηση του εμπειρικού υλικού στα υπό εξέταση σχολικά βιβλία.

- Γενικές αναφορές στις μειονότητες
 - Αναφορές στους Αρβανίτες
 - Αναφορές στους Μουσουλμάνους
 - Αναφορές στους Τουρκοκρητικούς
 - Αναφορές στους Τουρκοκύπριους
 - Αναφορές στους Αρμένιους
 - Αναφορές στους Εβραίους
 - Αναφορές στους Παλαιοημερολογίτες
 - Αναφορές στους Βλάχους
 - Αναφορές στους Εξαρχικούς
 - Αναφορές στους Σλαβομακεδόνες
- Αναφορές στη Μεγάλη Ιδέα και στον Αλυτρωτισμό
- Αναφορές στην «αφομοίωση» των Νέων Χωρών
- Αναφορές στον Ελληνισμό έξω από τα σύνορα του ελληνικού κράτους. Αναφορές στον Ελληνισμό ως θύμα
 - Αναφορές στον Ελληνισμό της Μικράς Ασίας

- Αναφορές στον Ελληνισμό του Πόντου
- Αναφορές στον Ελληνισμό της νότιας Ρωσίας
- Αναφορές στον Ελληνισμό της βόρειας Ηπείρου
- Συμπεριληπτικές αναφορές
- Μια διάκριση που δεν έγινε: Έλληνες # Ελληνόφωνοι

Ακολουθεί η αναλυτικότερη παρουσίαση, με σχόλια, των αναφορών που εντοπίστηκαν.

Γενικές αναφορές στις μειονότητες

→ «...Ανομοιογενές πλήθος άνω των 6.000 ανδρών, Μολδαβών, Βλάχων, Αλβανών, Ηπειρωτών, Μακεδόνων, Επτανησίων, Σέρβων, Βουλγάρων, Κοζάκων ακόμη και πολλών Ουλάνων (ιππέων) από τις γερμανικές χώρες, την Πολωνία και την Ουγγαρία, συνιστούσε το αρχικό στράτευμα...» (Λ3α: 20).

Στο παραπάνω απόσπασμα μία αρνητική χροιά προσδίδεται στο στοιχείο της πολυεθνικότητας, αφού η ποικιλία των εθνότητων παρουσιάζεται ως εμπόδιο. Ο χαρακτηρισμός του στρατεύματος ως «ανομοιογενούς πλήθους» πιθανότατα θα εκληφθεί από τους μαθητές ως μειωτικό σχόλιο, ως νύξη για την επικείμενη ήττα του Υψηλάντη. Είναι, ωστόσο, συζητήσιμο σε ποιο βαθμό οφειλόταν η ήττα στην ανομοιογένεια του στρατεύματος του Υψηλάντη και όχι σε άλλους παράγοντες.

→ Μη αποσιώπηση / αναφορά της αντίφασης μεταξύ εθνικών και μειονοτικών διεκδικήσεων (Λ3α: 86, κεφάλαιο Γ' «Ο Α' Παγκόσμιος πόλεμος και οι άμεσες επιπτώσεις του», ενότητα 4 «Το συνέδριο ειρήνης των Παρισίων 1919-1920»).

Ορθά επισημαίνεται ότι οι συνθήκες ειρήνης μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο «δημιούργησαν πληθώρα μειονοτήτων σε πολλές χώρες».

→ Αρνητική φόρτιση της έννοιας «μειονότητες» (Λ3α: 86).

Η «πληθώρα των μειονοτήτων σε πολλές χώρες» προβάλλεται από τους συγγραφείς (Κολιόπουλος – Σβολόπουλος κ.ά. 2007-α: 86) ως «μοιραία για την ειρήνη» [sic!] συνέπεια του Α' Παγκοσμίου πολέμου. Επισημαίνεται, επίσης, ότι η πρόβλεψη εγγυήσεων για τις μειονότητες αντέβαινε ουσιαστικά στην «αρχή της εθνικής ανεξαρτησίας και κυριαρχίας». Υπ' αυτούς τους όρους όμως, ο νεαρός αναγνώστης ενδέχεται να σχηματίσει αρνητική άποψη για τα δικαιώματα των μειονοτήτων, επειδή αυτά παρουσιάζονται ως εμπόδιο στην υλοποίηση ή στην τήρηση της «αρχής της εθνικής ανεξαρτησίας και κυριαρχίας».

Σήμερα ωστόσο δεν ισχύει το ίδιο, αφού η αναγνώριση της διαφοράς –δηλαδή των μειονοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων τους, καθώς και του θεσμικού δικαιώματός τους να τις διατηρούν– θεωρείται από πολλούς ως δικλείδα ασφαλείας προκειμένου να ενσωματωθούν ειρηνικά σε ένα κρατικό πλαίσιο το οποίο κυριαρχείται από μία διαφορετική πλειονότητα. Από αυτή την άποψη, η αναγνώριση και ο σεβασμός των μειονοτικών δικαιωμάτων θεωρούνται ως μέσα για την μακροπρόθεσμη διατήρηση της σταθερότητας, της ασφάλειας, της πολιτικής (όχι «εθνικής») ανεξαρτησίας και κυριαρχίας του κράτους στο οποίο ανήκουν, αλλά και της πολιτιστικής του κληρονομιάς (Χριστόπουλος 2002: 132).

→ Ακριβέστερη χρήση της ορολογίας περί μειονοτήτων στο βιβλίο Γ3α, σε σύγκριση με το βιβλίο Λ3α, όσον αφορά στον προσδιορισμό του όρου «ανταλλάξιμοι» (βλ. σύμβαση της Λοζάννης 1923).

Οι «ανταλλάξιμοι» αναφέρονται στο Γ3α (σ. 109) ως «ορθόδοξοι χριστιανοί της Τουρκίας», ενώ στο Λ3α (σ. 93) ως «Έλληνες ορθόδοξοι χριστιανοί της Τουρκίας».

Σημειωτέον ότι στη σύμβαση της Λοζάννης (άρθρο 1, μτφρ.) γίνεται λόγος, αφενός, για «Τούρκους υπηκόους Ελληνικού Ορθοδόξου θρησκεύματος εγκατεστημένους επί τουρκικών εδαφών», αφετέρου, για «Έλληνες υπηκόους Μουσουλμανικού θρησκεύματος εγκατεστημένους επί ελληνικών εδαφών» (Μαργαρίτης κ.ά. 2007: 152).

Αναφορές στους Αρβανίτες

→ Αποσιώπηση της ύπαρξης και του ρόλου των Αρβανιτών στην Επανάσταση του 1821

- Στο βιβλίο της 3^{ης} Γυμνασίου, στην ενότητα 8 («Η εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης 1821-1827», Γ3α: 30-32) δεν γίνεται λόγος για τους Αρβανίτες, για την συμβολή και τον ρόλο τους στον αγώνα της ελληνικής εθνεγερσίας, παρά την «εύφημο μνεία» που το σχολικό βιβλίο επιφυλάσσει τελικά στους Μάρκο Μπότσαρη και Γεώργιο Καραϊσκάκη – με την ιδιότητά τους, όμως, ως βασικών μονάδων του καθιερωμένου πια «κανόνα» των ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης, αποσιωπώντας ταυτόχρονα τις «αρβανίτικες» συγγενειές τους (Γ3α: 31-32).
- Ούτε όμως και στο βιβλίο της Γ' Λυκείου, του μαθητή, υπάρχουν αναφορές σε Αρβανίτες πολεμιστές του '21. Ο Μάρκος Μπότσαρης αποκαλείται «Σουλιώτης ήρωας» (Λ3α: 29).

→ Γ3β: 113. Γίνεται αναφορά στους αλβανόφωνους Έλληνες της περιοχής της Αναβύσσου. Ο λόγος για τα βάσανα των Μικρασιατών προσφύγων τους οποίους περιφρονούσαν ακόμα και οι «Αρβανίτες».

Αναφορές στους Μουσουλμάνους

Σε γενικές γραμμές αποσιωπώνται η ύπαρξη και οι διεκδικήσεις των μουσουλμανικών πληθυσμών τόσο στην ελληνική επικράτεια, όσο και στις βαλκανικές περιοχές που διεκδικούσε ο ελληνικός αλυτρωτισμός.

→ Αναφορά στους Μουσουλμάνους της Θράκης: «Οι μουσουλμάνοι της δυτικής Θράκης δεν μετακινήθηκαν με τη συνθήκη της Λωζάνης και μέχρι σήμερα παρουσιάζουν αύξηση και έχουν φτάσει τις 120.000» (Δ6α: 222). Η αναφορά αυτή, καθώς προβάλλει την αριθμητική αύξηση της μουσουλμανικής μειονότητας στη δυτική Θράκη, εύκολα μπορεί να συνδεθεί ερμηνευτικά με την ιδέα της περισσότερο ανεκτικής και φιλελεύθερης στάση των ελληνικών αρχών, σε σύγκριση και αντίθεση με την συρρίκνωση της ελληνορθόδοξης μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη και τις απορρέουσες ευθύνες των τουρκικών αρχών. Πρέπει να υπογραμμιστεί, πάντως, ότι η σύνδεση αυτή δεν γίνεται στο επίπεδο του βασικού αφηγηματικού κειμένου του σχολικού βιβλίου· θα μπορούσε όμως εύκολα να γίνει σε επίπεδο προφορικού λόγου / συζήτησης στην τάξη, με αφορμή το συγκεκριμένο έναυσμα.

→ Στο βιβλίο της 3^{ης} Γυμνασίου, σε ολόκληρο το 4^ο κεφάλαιο («Το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του έως τις αρχές του 20ού αιώνα», Γ3α: 55-71) δεν γίνεται, πουθενά, λόγος για μειονότητες στο ελληνικό κράτος. Σαν να μην υπήρχαν, καθόλου, μουσουλμανικοί πληθυσμοί σε Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα και Θεσσαλία κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, πληθυσμοί οι οποίοι σταδιακά μετοίκησαν έξω από τα ελληνικά σύνορα.

→ Γ3α: 69. Οι Τούρκοι εμφανίζονται μόνο ως «ιδιοκτήτες», «γαιοκτήμονες» ή «κάτοχοι» των τσιφλικιών της Θεσσαλίας, που τα πούλησαν «σε Έλληνες κεφαλαιούχους». Με αυτή την διατύπωση, όμως, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να αποκομίσουν την εσφαλμένη εντύπωση ότι δεν υπήρχαν πλέον, μετά το 1881, μουσουλμανικοί

πληθυσμοί στην ελληνική Θεσσαλία και ότι οι Τούρκοι τσιφλικάδες ήταν οι τελευταίοι μουσουλμάνοι που είχαν απομείνει εκεί.

→ Στην ενότητα 22 «Τα Βαλκάνια των αλληλοσυγκρουόμενων εθνικών επιδιώξεων» (Γ3α: 66-68), ενώ παρουσιάζονται με ικανοποιητικό, ισορροπημένο τρόπο οι «αλληλοσυγκρουόμενες εθνικές επιδιώξεις» στα Βαλκάνια στα τέλη του 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα, ωστόσο, υποβαθμίζεται μάλλον η παρουσία και ο ρόλος των μουσουλμανικών πληθυσμών, καθώς η αφήγηση δίνει περισσότερη έμφαση στις διεκδικήσεις των χριστιανών των Βαλκανίων –κυρίως Ελλήνων, Βουλγάρων και Σέρβων–, ενώ η οθωμανική εξουσία χρωματίζεται αρνητικά, καθώς «απάντησε με μαζικές σφαγές» κατά την κρίση του 1875-1878 στα Βαλκάνια.

→ Λ3β: 100-101. Πρόσθετο γραπτό παράθεμα με τίτλο: «Οι καταπιεσμένοι από τους Βούλγαρους Τούρκοι της Δυτ. Θράκης ζητούν την ενσωμάτωσή τους στην Ελλάδα» [από το βιβλίο: Βαβούσκος, Κωνσταντίνος (1970) *Η Μεγάλη Ιδέα ως ιδέα και πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη, Ε.Μ.Σ., 1970, σσ. 41-43. Πρβλ. Σβολόπουλος, Δημ. (1922) *Η Θράκη υπό την ελληνικήν διοίκησιν*, Κωνσταντινούπολις, σ. 115 κ.ε.]. Στο παράθεμα αυτό οι Τούρκοι ηγέτες της δυτικής Θράκης εξυμνούν τον «φιλελευθερισμό» των Ελλήνων, κάνουν έκκληση στη «φιланθρωπία» του Βενιζέλου και στιγματίζουν τις «ωμότητες και υπερβασίες των Βουλγάρων». Αξιοσημείωτη είναι και η ξεκάθαρη χρήση του όρου «Τούρκοι» αντί για «Μουσουλμάνοι» που συνήθως προτιμάται σε τέτοιες περιπτώσεις (βλ. παραπάνω Δ6α: 222). Αυτό γίνεται, προφανώς, επειδή εξυπηρετεί τον συντάκτη η ανάδειξη του γεγονότος ότι ακόμα και Μουσουλμάνοι της δυτικής Θράκης με τουρκική εθνική συνείδηση επιδιώκουν την συνεργασία με τις ελληνικές αρχές, με την πεποίθηση ότι δεν θα κακοπάθουν όπως συνέβη υπό την εξουσία των Βουλγάρων. Η διαπίστωση αυτή συνάδει, άλλωστε, με την παρατήρηση ότι η μουσουλμανική μειονότητα της δυτικής Θράκης διευρύνθηκε κάτω από την ελληνική εξουσία (σε αντίθεση με την συρρίκνωση της ομόλογης ελληνικής στην Κωνσταντινούπολη).

Αναφορές στους Τουρκοκρητικούς (σε γενικές γραμμές αποσιωπάται ο ρόλος, ακόμη και η ύπαρξή τους)

→ Στην ενότητα 21 (Γ3α: 64-65), όπου γίνεται λόγος για το Κρητικό ζήτημα κατά την περίοδο 1821-1905, δεν αναφέρεται ότι οι Τουρκοκρητικοί αποτελούσαν περίπου το 1/4 του πληθυσμού της μεγαλονήσου, παρότι έμμεσα –στο σημείο όπου γίνεται αναφορά στον Οργανικό Νόμο (1868) (Γ3α: 64)– γίνεται αντιληπτή η παρουσία του μουσουλμανικού στοιχείου, χωρίς όμως να διατίθεται χώρος για την προβολή των καταβολών, της διάρκειας και της ευρύτητας της μουσουλμανικής παρουσίας στην Κρήτη.

Αναφορές στους Τουρκοκύπριους

→ Λ3α: 163. Προβάλλεται το επιχείρημα της κατά πλειονότητα εθνικής αυτοδιάθεσης των Ελλήνων Κυπρίων, κατά τρόπο τέτοιο ώστε να αποσιωπάται, έμμεσα, η άποψη και επιχειρηματολογία των Τουρκοκυπρίων, αν όχι και ή ίδια η ύπαρξή τους.⁵

⁵ Αξίζει να αναφερθεί η διαφορετική προσέγγιση που προτείνεται στο εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό του Κέντρου για την Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη (Μουργκέσκου 2005: 122, 125-128). Σε αυτό, γενικότερα, προκρίνεται συστηματικά η πολυπρισματική παρουσίαση των εθνικών κινημάτων. Στην προκείμενη περίπτωση, ειδοποιό διαφορά –σε σύγκριση με την πλειονότητα των χρησιμοποιούμενων σχολικών εγχειριδίων και σε αναφορά με το Κυπριακό Ζήτημα– αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι διαφορετικές απόψεις

«Η **Κύπρος** κατοικείται από πληθυσμό, στη συντριπτική πλειονότητά του, ελληνικό...» (Λ3α: 163). Οι συγγραφείς αναφέρονται στην «ευάριθμη [κατά τον Μεσοπόλεμο] μειονότητα Τούρκων Κυπρίων (18%)» (παρόλο που το ποσοστό του 18% δεν είναι και τόσο «ευάριθμο», δηλαδή ολιγάριθμο), χαρακτηρίζουν ως «αδιάλλακτη» την θέση της Βρετανίας το 1954, επειδή επέμεινε στην αποτροπή της ένωσης Κύπρου-Ελλάδας, παραγνωρίζοντας «την άσκηση του δικαιώματος της αυτοδιάθεσης από τους Κυπρίους», και χρησιμοποιούν τον τελευταίο όρο («Κυπρίους») σαν να μην υπήρχαν Τουρκοκύπριοι, και μάλιστα με κάθετα διαφορετική άποψη.

Αναφορές στους Αρμένιους

Διαδοχικές αναφορές στους Αρμένιους ως θύματα (οι αναφορές στο εμπειρικό υλικό δομούνται στη βάση αυτού του προτύπου). Οι Αρμένιοι, λοιπόν, παρουσιάζονται:

1. Ως θύματα εκτοπισμού εξαιτίας του οικονομικού ανταγωνισμού των «ισχυρών γερμανικών συμφερόντων», στο πλαίσιο της πολιτικής εκτουρκισμού των Νεότουρκων κατά την δεκαετία 1910-1920 (Γ3α: 102).
2. Ως θύματα των ταγμάτων εργασίας, στο πλαίσιο των διωγμών που εφάρμοσαν οι Νεότουρκοι υλοποιώντας την πολιτική εκτουρκισμού (Γ3α: 102).
3. Ως θύματα γενοκτονίας (το 1915) κατά την διάρκεια του Α' Π. Π. (Λ3β: 87-88).
4. Ως θύματα των Νεότουρκων σε συμφραζόμενα περί ομόσπονδου ποντοαρμενικού κράτους το 1920 (Γ3α: 103).
5. Ως θύματα των Κεμαλικών (Λ3β: 103, πρόσθετο παράθεμα που αναφέρεται και στην θυματοποίηση των Αρμενίων, κυρίως όμως των Ελλήνων, από τους Κεμαλικούς).
6. Ως θύματα σφαγής κατά την καταστροφή της Σμύρνης (1922) (Γ3α: 107).

Ωστόσο, δεν παρουσιάζονται ως μειονότητα (με ιδιαίτερη φωνή και συμφέροντα) στο ελληνικό κράτος.

Αναφορές στους Εβραίους

Σε γενικές γραμμές πρόκειται για *θετικές* αναφορές («ανάλυση περιεχομένου»). Οι Εβραίοι παρουσιάζονται συνήθως ως *θύματα* («πρότυπη δόμηση») των Ναζί, αλλά όχι ως μειονότητα με ιδιαίτερη φωνή και άποψη, ενδεχομένως διαφορετική από την πολιτική του ελληνικού κράτους («κριτική ανάλυση λόγου»). Συνήθως δεν γίνεται λόγος για τη μακράιωνη εγκατάσταση των Εβραίων στον ελληνικό χώρο (Ρωμανιώτες και Σεφαραδίτες).

→ Δ6α: 235. Αναφορά στους Εβραίους της Ελλάδας. Παρουσιάζονται ως θύματα γενοκτονίας από τους Ναζί.

→ Δ6β: 165. Αναφορά στους Εβραίους γενικά. Παρουσιάζονται ως θύματα γενοκτονίας την οποία οργάνωσε το εθνικοσοσιαλιστικό καθεστώς της Γερμανίας υπό την καθοδήγηση του Χίτλερ.

→ Δ6β: 168. Αναφορά στην «Άννα και στους ομοεθνείς της [που] ζουν τη φρίκη της απηνούς καταδίωξής τους από το ναζιστικό καθεστώς» με αφορμή τον σχολιασμό του παραθέματος «Απόσπασμα από το προσωπικό ημερολόγιο της Εβραίας Άννας Φρανκ».

του Γ. Γρίβα, των Τουρκοκυπρίων και του Α.Κ.Ε.Λ. Ειδοποιό διαφορά αποτελεί, επίσης, και η παρουσίαση των ελληνικών κυβερνήσεων της περιόδου του αντιαποικιακού αγώνα στην Κύπρο ως εκπροσώπων της ελληνοκυπριακής κοινότητας μόνο και όχι ως εκπροσώπων «όλων» των Κυπρίων.

→ Γ3α: 102. Οι Εβραίοι παρουσιάζονται ως θύματα εκτοπισμού εξαιτίας του οικονομικού ανταγωνισμού των «ισχυρών γερμανικών συμφερόντων», στο πλαίσιο της πολιτικής εκτουρκισμού των Νεότουρκων κατά την δεκαετία 1910-1920.

→ Γ3β: 86. Γίνεται αναφορά στην πολυπληθέστερη κοινότητα της Θεσσαλονίκης, την Εβραϊκή.

→ Γ3β: 87. Αναφορά στους Εβραίους της Θεσσαλονίκης, με ένα παράθεμα από το διαδίκτυο, που αναδεικνύει την οικονομική ευρωστία τους.

→ Γ3β: 121. Αναφορά στην εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, «μία από τις μεγαλύτερες και πιο ακμαίες της Ευρώπης προπολεμικά, [που] αφανίστηκε στη διάρκεια της Κατοχής».

→ Λ3α: 131-132. Οι Εβραίοι παρουσιάζονται ως θύματα των Ναζί.

Αξιοσημείωτος είναι ο εξωραϊσμός της στάσης των Ελλήνων απέναντι στο Ολοκαύτωμα, καθώς αποσιωπάται έμμεσα –ή τουλάχιστον υποτιμάται– η αντισημιτική συμπεριφορά ενός σημαντικού μέρους του ελληνικού πληθυσμού (π.χ. στα Γιάννενα, στη Ρόδο κ.α.) κατά την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής. Τα παραθέματα-πηγές που έχουν επιλεγεί⁶ δημιουργούν την *μονόπλευρη* εντύπωση στον αναγνώστη ότι ο ελληνικός λαός, τόσο ως σύνολο όσο και δια μέσου επιφανών εκπροσώπων του – της ορθόδοξης εκκλησίας, των δημοτικών αρχών και κάποιων συγγραφέων, καταδίκασε τις διώξεις σε βάρος των Εβραίων και προσπάθησε να αποτρέψει την «τελική λύση». Οι εκτοπισμοί και οι ταπεινώσεις που –παρόλα αυτά– έγιναν αποδίδονται στις πρωτοβουλίες των κατακτητών. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γ. Μαργαρίτη (2005: 9-132), τα αντισημιτικά αισθήματα, λιγότερο ή περισσότερο έντονα, διακατείχαν –κατά παράδοση άλλωστε– μεγάλο μέρος του ελληνικού πληθυσμού και συναρτώνται θετικά με την εκτεταμένη καταστροφή που υπέστη η εβραϊκή κοινότητα της Ελλάδας, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες στην Ευρώπη κατά την ίδια περίοδο. Τον κανόνα – αναφορικά με την συμπεριφορά των Ελλήνων– αποτελούσε η απουσία ενεργού κινητοποίησης υπέρ των διωκομένων, η τήρηση αποστάσεων «ουδετερότητας», ενώ συχνές ήταν οι περιπτώσεις διαρπαγής των εβραϊκών περιουσιών, όπως συνέβη στα Γιάννενα και αλλού, με την ενεργό συμμετοχή, στην οργάνωση αυτών των «επιχειρήσεων», των Ελλήνων συνεργατών των Ναζί. Συμπερασματικά, στην προκείμενη περίπτωση και με βάση το υλικό των πηγών που παρατίθενται στο εν λόγω σχολικό βιβλίο (Λ3α), η ελληνική στάση εξωραϊζεται.

→ Λ3β: 140-142. Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης ως θύματα των Ναζί. Γραπτά παραθέματα από τα βιβλία:

1. Ιωάννου, Γιώργος (1980) *Το δικό μας αίμα. Πεζογραφήματα*. Αθήνα: Κέδρος, 58-68
2. Ναχμία, Μπέρρυ (1989) *Κραυγή για το αύριο*. Αθήνα: Κάκτος, 87-88

⁶ 1^η. [Εκκληση-διαμαρτυρία του αρχιεπισκόπου Αθηνών Δαμασκηνού, προσυπογραφόμενη από πολλές προσωπικότητες της ελληνικής πνευματικής, καλλιτεχνικής και οικονομικής ζωής, προς την ελληνική –διορισμένη από τον κατακτητή– κυβέρνηση κατοχής για τους διωγμούς των Ελλήνων Εβραίων]. Πηγή: Βερέμης, Θ. – Κωνσταντοπούλου, Φ. (επιμέλεια) (2000) *Οι Έλληνες Εβραίοι. Στοιχεία της ιστορίας τους μέσα από διπλωματικά και ιστορικά έγγραφα του Υπουργείου Εξωτερικών*. Αθήνα: Καστανιώτης, 266-268. 2^η. [Η Ζάκυνθος, το νησί των δικαίων]. Πηγή: *Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, 1941-1944. Εγχειρίδιο μελέτης*. Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, 26-27. 3^η. [Το Ολοκαύτωμα και οι ευθύνες των απλών πολιτών]. Πηγή: Αρβελέρ, Ελένη (2006) «*Ημέρα μνήμης*». *Χρονικά*. Έκδοση του Κεντρικού Ισραηλιτικού Συμβουλίου της Ελλάδος, τόμος ΚΘ', τεύχος 201 (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2006), 66-67.

3. Καμπανέλλης, Ιάκωβος (1995²¹) *Μαουτχάουζεν*. Αθήνα: Κέδρος, 48

Αναφορές στους Παλαιοημερολογίτες (αποσιωπάται, σχεδόν πλήρως, η ύπαρξη της θρησκευτικής μειονότητας των Παλαιοημερολογιτών)

→ Γ3α: 109. Ενώ γίνεται λόγος για την εισαγωγή του Γρηγοριανού Ημερολογίου (σε αντικατάσταση του παλαιότερου Ιουλιανού) το 1923-1924, ωστόσο, δεν γίνεται καμία αναφορά στους Παλαιοημερολογίτες.

→ Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού όμως (Γ3β: 105) γίνεται λόγος για την δημιουργία του εκκλησιαστικού σχίσματος στην Ελλάδα (Παλαιοημερολογίτες) με παράθεση σχετικού γραπτού αποσπάσματος (από άρθρο του Βερέμη στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* της Εκδοτικής Αθηνών, τ. ΙΕ', 259-260), στο οποίο περιέχεται ο όρος «Παλαιοημερολογίτες».

→ Λ3α: 101-103. Στην ενότητα «Εσωτερικές εξελίξεις στην Ελλάδα 1923-1930» (Λ3α: 101-103), όχι μόνο δεν γίνεται λόγος για Παλαιοημερολογίτες, αλλά δεν αναφέρεται καν η εισαγωγή του νέου ημερολογίου, προφανώς εξαιτίας της έμφασης που δίνουν οι συγγραφείς στην παρακολούθηση των διπλωματικών, πολιτικών και στρατιωτικών εξελίξεων.

Αναφορές στους Βλάχους

Ναι μεν γίνονται κάποιες αναφορές στους Βλάχους, αλλά κατά τρόπο τέτοιο ώστε να αποσιωπάται ουσιαστικά ο αντίλογος, η άποψη της Άλλης Πλευράς. Βλ. τέσσερις (4) αναφορές:

1. Λ3α: 73 (βασικό αφηγηματικό κείμενο της ενότητας 5 «Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι 1912-1913» του κεφαλαίου Β' «Από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα 1871-1914»
2. Γραπτό παράθεμα του Γ. Μπαμπινιώτη στην ίδια σελίδα (Λ3α: 73)
3. Λ3β: 82
4. Λ3β: 75

Αξίζει να εξετασθούν αναλυτικότερα οι 4 αυτές περιπτώσεις:

- 1^η αναφορά (Λ3α: 73, η έντονη γραφή όπως στο πρωτότυπο)

«... Είχε προηγηθεί της υπογραφής της **Συνθήκης του Βουκουρεστίου** η αναγνώριση –με την ανταλλαγή επιστολών μεταξύ των πρωθυπουργών της Ελλάδας και της Ρουμανίας– θρησκευτικών και εκπαιδευτικών προνομίων στους **Βλάχους της Ηπείρου και της Μακεδονίας**. Στην επιστολή του προς τον Ρουμάνο ομόλογό του, με ημερομηνία 5 Αυγούστου 1913, ο Έλληνας πρωθυπουργός ανέφερε ότι η Ελλάδα συμφωνούσε να παράσχει αυτονομία στα σχολεία και τις εκκλησίες των Βλάχων της Ηπείρου και της Μακεδονίας και να επιτρέψει τη σύσταση επισκοπής των Βλάχων, να δώσει δε τη δυνατότητα στη ρουμανική κυβέρνηση να επιχορηγεί αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, υπό την επίβλεψη φυσικά της ελληνικής κυβέρνησης. Ήταν μια παραχώρηση της Ελλάδας που κρίθηκε τότε απαραίτητη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η υποστήριξη της Ρουμανίας στο ζήτημα της Καβάλας, αλλά η οποία προκάλεσε αργότερα προβλήματα στις ελληνορουμανικές σχέσεις» (Λ3α: 73).

Η ανταλλαγή επιστολών μεταξύ του Έλληνα πρωθυπουργού (Βενιζέλου) και του Ρουμάνου ομολόγου του (1913) σχετικά με την αναγνώριση θρησκευτικών και εκπαιδευτικών προνομίων στους Βλάχους της Ηπείρου και της Μακεδονίας (αυτονομία στα σχολεία και τις εκκλησίες των Βλάχων, σύσταση επισκοπής Βλάχων και δυνατό-

τητα της ρουμανικής κυβέρνησης να επιχορηγεί τα ιδρύματα αυτά, υπό την επίβλεψη της ελληνικής κυβέρνησης) προσημαίνεται αρνητικά εφόσον παρουσιάζεται ως καιροσκοπική «παραχώρηση της Ελλάδας που κρίθηκε τότε απαραίτητη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η υποστήριξη της Ρουμανίας στο ζήτημα της Καβάλας, αλλά η οποία προκάλεσε αργότερα προβλήματα στις ελληνορουμανικές σχέσεις». Ο τρόπος με τον οποίο τίθεται το ζήτημα θυμίζει έντονα την παρατήρηση του Δ. Χριστόπουλου (2002: 131), δηλαδή ότι «οι μειονοτικές διεκδικήσεις ως πολύ πρόσφατα ήταν μόνο λόγος αποσταθεροποίησης που προκαλούσε καχυποψία».

Ωστόσο, μία συμφωνία όπως η ελληνορουμανική του 1913 δεν είναι δίκαιο να προσημανθεί, αποκλειστικά, με αρνητικό τρόπο. Η αποτυχία της, όπως και άλλων παρόμοιων κατά την διάρκεια του Μεσοπολέμου, οφειλόταν σε ποικίλους παράγοντες όπως: 1^ο. στην κατάχρηση, εκ μέρους των αναθεωρητικών κρατών, των μειονοτικών δικαιωμάτων, 2^ο. σε εγγενείς αδυναμίες του συστήματος της Κοινωνίας των Εθνών (Διβάνη 1999: 37-51), 3^ο. στην πιεστική ανάγκη της αποκατάστασης των Μικρασιατών προσφύγων, γεγονός που οδήγησε συχνά σε απαλλοτρίωση μειονοτικών περιουσιών και σε γενικότερο οικονομικό ανταγωνισμό μεταξύ των δύο πλευρών (Διβάνη 1999: 95-124). Επιπλέον πρέπει να ληφθεί υπόψη και η πίεση του διεθνούς παράγοντα. Αυτό σημαίνει ότι θα ήταν λάθος να χρεωθούν κατ' αποκλειστικότητα στην ελληνική «παραχώρηση» τα «προβλήματα στις ελληνορουμανικές σχέσεις» που προκλήθηκαν αργότερα, χωρίς να ληφθεί υπόψη η ισορροπία δυνάμεων στα Βαλκάνια και στην ανατολική Μεσόγειο, καθώς και η συγκριτικά ισχυρή διαπραγματευτική ισχύς της ελληνικής διπλωματίας (βλ. Σβολόπουλος 1978: 345, 347).

- 2^η αναφορά (Λ3α: 73)

Ως ανεπιτυχής, εξάλλου, αξιολογείται και η επιλογή των συγγραφέων να παραθέσουν στη διπλανή στήλη (Λ3α: 73) το λήμμα «Οι Βλάχοι» από το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, προφανώς με το σκεπτικό ότι τεκμηριώνει την «εθνικά» επιθυμητή θέση. Το παράθεμα εκτιμάται ως ανεπιτυχές διότι η άποψη ενός γλωσσολόγου, που εστιάζει την διαπραγμάτευσή του στην ετυμολογία της λέξης, αποκηρύττοντας αφοριστικά – «μετά βδελυγμίας» θα έλεγε κανείς– την πιθανότητα «εθνολογικής» συγγένειας Βλάχων-Ρουμάνων, δεν είναι ο πιο πρόσφορος τρόπος για να ενημερωθούν οι αναγνώστες ενός βιβλίου σχολικής ιστορίας.

Οι Βλάχοι

«Οι Έλληνες, στην καταγωγή και στη συνείδηση, Βλάχοι (γνωστοί και ως Κουτσόβλαχοι και Αρωμούνιοι, επίσης κατά περιοχές και ως Αρβανιτόβλαχοι, Καραγκούνιοι, Φρασαριώτες κλπ.) είναι δίγλωσσοι Έλληνες ποιμένες και κτηνοτρόφοι (Κ. Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Αιτωλοακαρνανίας), που παράλληλα προς τα Ελληνικά μιλούν μια λατινογενή διάλεκτο, τα Βλάχικα ή Κουτσοβλάχικα ή Αρωμουνικά. Η γλωσσική τους συγγένεια (όχι εθνολογική!) με τους Ρουμάνους οφείλεται στο ότι τόσο τα Αρωμουνικά όσο και τα Ρουμανικά ανάγονται σε κοινή γλωσσική πηγή, την Ανατολική ή Βαλκανική Λατινική [...]. Η ονομασία Βλάχοι ανάγεται γλωσσικά στο όνομα γαλατικού φύλου Volcae (εκλατινισμένου από τις επιδρομές του σε ρωμαιοκρατούμενες περιοχές), που οι Γερμανοί ονόμασαν Valah, χαρακτηρίζοντας μ' αυτό όλους τους λατινόφωνους υπηκόους του ρωμαϊκού κράτους. Από το γερμανικό Valah προήλθαν οι εθνικές ονομασίες Ουαλοί (Βρετανία), Βαλλόνοι (Βέλγιο), Γκωλουά (πβ. ντε Γκωλ) (Γαλλία) και Valah > vlah > Βλάχος (Βυζάντιο)».

Αντίθετα, περισσότερο ενδιαφέρον θα είχε και περισσότερο γόνιμο θα ήταν –ως ουσιαστικό βήμα στην οικοδόμηση μιας πολυπρισματικής αφήγησης, ως έρεισμα διαλόγου, ως παράδειγμα προσέγγισης ενός επίμαχου ζητήματος και όχι ως «ανθελληνική προπαγάνδα»– η παράθεση της άποψης και της Άλλης Πλευράς. Αλλά το ενδεχόμενο τέτοιου είδους ενστάσεων δεν φαίνεται ότι λήφθηκε σοβαρά υπόψη από τους συγγραφείς οι οποίοι, στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό (Λ3β: 82), σημειώνουν ότι το εν λόγω λήμμα «περιγράφει με επάρκεια και σαφήνεια τα ιστορικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας του ελληνικού λαού».

Υπ' αυτούς τους όρους, οι Βλάχοι θεωρούνται αποκλειστικά ως γλωσσική μειονότητα με ελληνική συνείδηση, αγνοείται η ύπαρξη και αποσιωπώνται οι διαφορετικές απόψεις των «ρουμανιζόντων» και άλλων Βλάχων, καθώς και των υποστηρικτών τους, τόσο μέσα όσο και έξω από τα ελληνικά σύνορα (Winnifrith 2002). Με αυτή την έννοια, και σε αναφορά προς το συγκεκριμένο, κρίσιμης σημασίας ζήτημα, η αφήγηση του σχολικού βιβλίου κάθε άλλο παρά πολυπρισματική ή πλουραλιστική μπορεί να χαρακτηριστεί.

Στην ίδια ενότητα ακόμη, ενώ θα ήταν λογικά αναμενόμενο, στο πλαίσιο της αναφοράς στα αποτελέσματα των Βαλκανικών πολέμων, ωστόσο δεν γίνεται πουθενά λόγος για τις υπόλοιπες εθνικές μειονότητες που ενσωματώθηκαν στην Ελλάδα μετά την συνθήκη του Βουκουρεστίου (Εξαρχικοί και άλλοι Σλαβόφωνοι Μακεδονίας, Μουσουλμάνοι Μακεδονίας, Εβραίοι Θεσσαλονίκης, Τσάμηδες Ηπείρου).

- 3^η αναφορά (Λ3β: 71-72)

Γίνεται αναφορά (Λ3β: 71-72) στο βλαχοχώρι της Κουτσούφλιανης Καλαμπάκας. Οι Βλάχοι της Κουτσούφλιανης επιλέγουν, μετά την ρύθμιση των συνόρων του 1897 και την συμπερίληψή τους στην Οθωμανική Αυτοκρατορία να μετοικήσουν στην Ελλάδα.

Το περιστατικό προβάλλεται μάλλον ως παραδειγματική έκφραση ελληνικής εθνικής συνείδησης. Οι Βλάχοι της Κουτσούφλιανης, ενεργώντας προφανώς ως γνήσιοι Έλληνες πατριώτες, επιλέγουν την Ελλάδα (αυτό φαίνεται ότι είναι το υπονοούμενο μήνυμα).

- 4^η αναφορά (Λ3β: 75, υποσημείωση 17)

Ο λόγος για το εθνικό κίνημα των Ρουμάνων (ενότητα «Τα εθνικά κινήματα στη Νοτιοανατολική Ευρώπη»). Ο συντάκτης σημειώνει –«με αγωνία» θα έλεγε κανείς– (Λ3β: 75, υποσημείωση 17), ότι οι «Μολδαβοί και Βλάχοι (σημερινοί Ρουμάνοι) των Παρίστριων Ηγεμονιών ([που] ανάγουν την καταγωγή τους στους εκλατινισμένους Δάκες)», «δεν έχουν καμία σχέση με τους Έλληνες Βλάχους, εκτός του ότι η γλώσσα και των δύο προέρχεται από την δημώδη λατινική. Η γλώσσα των Ελλήνων Βλάχων είναι κατά δύο αιώνες αρχαιότερη». Ακατανόητος μοιάζει και ο ισχυρισμός: Πώς είναι δυνατόν η γλώσσα και των Ελλήνων και των Ρουμάνων Βλάχων να προέρχεται, από κοινού, από την δημώδη λατινική, ωστόσο, η γλώσσα των Ελλήνων Βλάχων να είναι «κατά δύο αιώνες αρχαιότερη»;

Αναφορές στους Εξαρχικούς

→ Εξαρχία, Εξαρχικοί

1. Γ3α: 48
2. Γ3α: 66
3. Λ3α: 63

Οι τρεις αυτές αναφορές στην «Εξαρχία» και στους «Εξαρχικούς» εντάσσονται στο πλαίσιο της αφήγησης για τον ανταγωνισμό στην οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία. Η δημιουργία της Εξαρχίας συνδέεται με το εθνικό κίνημα των Βουλγάρων και, στο βιβλίο της Γ' Λυκείου (Λ3α: 63), και με το πανσλαβιστικό κίνημα. Οι Εξαρχικοί δεν αναφέρονται ως μειονότητα στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας, μετά την προσάρτηση Μακεδονικών εδαφών από την Ελλάδα (1912-1913).

→ Αποσιώπηση των οδυνηρών συνεπειών της ελληνοβουλγαρικής σύμβασης του Νεϊγύ (Λ3α: 85)

Γίνεται αναφορά στην ελληνοβουλγαρική σύμβαση του Νεϊγύ (1919) (κεφάλαιο Γ' «Ο Α' Παγκόσμιος πόλεμος και οι άμεσες επιπτώσεις του», ενότητα 4 «Το συνέδριο ειρήνης των Παρισίων 1919-1920»), ως εξής:

«[...] Χωριστή σύμβαση με την ίδια ονομασία [του Νεϊγύ] και ημερομηνία (14/27 Νοεμβρίου 1919) προέβλεπε την αμοιβαία και εθελούσια μετανάστευση των «*Βουλγάρων την φυλήν*» από την Ελλάδα και των «*Ελλήνων την φυλήν*» από τη Βουλγαρία· για να διευκολυνθεί μάλιστα η αναχώρησή τους, προβλεπόταν η δυνατότητα ρευστοποίησης των περιουσιακών στοιχείων τους. Κοινή επιδίωξη των κυβερνήσεων και των δύο χωρών ήταν να απαλλαγούν οι χώρες τους από τις αντίστοιχες μειονότητες, ώστε να εκλείψουν στο μέλλον εκατέρωθεν διεκδικήσεις εδαφών στην επικράτειά τους» (Λ3α: 85).

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η εν λόγω σύμβαση περιορίζεται στο επίπεδο του σκεπτικού των διπλωματών της εποχής εκείνης, αποκρύπτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την οδυνηρή πραγματικότητα των άμεσα ενδιαφερομένων που ουσιαστικά εκπατρίστηκαν, χωρίς να λυθεί ουσιαστικά το πρόβλημα, δεδομένου ότι δεν αποτράπηκαν αργότερα, κατά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, νέες εντάσεις με σημείο αιχμής, και πάλι, την εθνολογική σύσταση της Δυτικής Θράκης.

Αναφορές στους Σλαβομακεδόνες

→ Λ3β: 154-156. Γίνεται αναφορά στους Σλαβομακεδόνες αλλά μόνο σε ένα πρόσθετο παράθεμα στο βιβλίο του εκπαιδευτικού [απόσπασμα από το βιβλίο του Κολιόπουλου, Ιωάννη (1995) *Λεηλασία Φρονημάτων, τ. Β', Το Μακεδονικό Ζήτημα στην περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949) στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 180-182]. Αν και το παράθεμα προβάλλει με ικανοποιητικό τρόπο την συνθετικότητα του Σλαβομακεδονικού ζητήματος, ωστόσο, παραμένει μετέωρο το κατά πόσο και με ποιον τρόπο θα αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη από τον εκπαιδευτικό.

Αναφορές στη Μεγάλη Ιδέα και στον Αλυτρωτισμό

→ «Ο αλυτρωτισμός. Το εθνικό όραμα της **Μεγάλης Ιδέας**, καθώς και ο **αλυτρωτισμός**, δηλαδή η εθνική πολιτική για την απελευθέρωση των αλύτρωτων ιστορικών ελληνικών τόπων και την υλοποίηση της Μεγάλης Ιδέας, δημιούργησαν ευρύτατη εθνική συναίνεση στο ζήτημα της απελευθέρωσης των ιστορικών ελληνικών τόπων» (Λ3α: 34· σημείωση: η έντονη γραφή όπως στο πρωτότυπο).

Χαρακτηριστική περίπτωση αποσιώπησης της Άλλης Πλευράς αποτελεί, προφανώς, το παραπάνω απόσπασμα από το βιβλίο της Ιστορίας Γ' Λυκείου Γενικής Παιδείας. Στο απόσπασμα μάλλον δικαιώνεται ο αλυτρωτισμός, εφόσον συναρτάται με την «εθνική συναίνεση» και τους «ιστορικούς ελληνικούς τόπους»⁷, ωστόσο, δεν γίνεται μνεία σε μη ελληνικούς πληθυσμούς οι οποίοι, εύλογα, θα είχαν εκφράσει για το ίδιο θέμα άποψη διαφορετική ή απλά αντίστροφη, θεωρώντας επίσης ότι τους ανήκουν «ίστορικῶ τῷ δικαίῳ» οι ίδιοι τόποι.

Αναφορές στην «αφομοίωση» των Νέων Χωρών

→ Νομιμοποίηση της «αφομοίωσης» [των Νέων Χωρών] (Γ3α: 88), δηλαδή, αποσιώπηση των αρνητικών πλευρών της πολιτικής αυτής και των αντιδράσεων που προκάλεσε.

«[...] το ελληνικό κράτος βρέθηκε αντιμέτωπο με το δύσκολο έργο της αφομοίωσης των Νέων Χωρών. Οι μουσουλμανικοί και σλαβικοί πληθυσμοί, που κατείχαν τις περισσότερες καλλιεργήσιμες γαίες, και η ισχυρή εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, που έλεγχε σε μεγάλο βαθμό, την οικονομική ζωή της πόλης, αντιμετώπισαν τις ελληνικές αρχές, τουλάχιστον στην αρχή με κάποια δυσπιστία» (Γ3α: 88, ενότητα 30: «Η Ελλάδα και τα Βαλκάνια αμέσως μετά τους βαλκανικούς πολέμους»).

Πραγματικά, η πολιτική της κυβέρνησης Βενιζέλου απέβλεπε κατά βάθος στην «αφομοίωση» των Νέων Χωρών, προφανώς παρά τις εξαγγελίες της ίδιας περί ισότητας και ισονομίας. (Οι εξαγγελίες προβάλλονται στην γραπτή πηγή της ίδιας σελίδας.⁸ Πρόκειται για απόσπασμα από συνέντευξη του Κωνσταντίνου Ρακτιβάν, του πρώτου Έλληνα διορισμένου διοικητή της Μακεδονίας, σχετικά με τους στόχους της αποστολής του). Ωστόσο, ο λόγος του σχολικού βιβλίου δεν αποκαλύπτει το αρνητικό φορ-

⁷ Δεν είναι τυχαίο ότι ο όρος χρησιμοποιείται συχνά πυκνά από τους συγγραφείς (βλ. Λ3α: 31, 34, 61, 63 και αλλού). Δεν φαίνεται να περνά από την σκέψη τους ότι, ενδεχομένως, και άλλες διαφορετικές (μη ελληνικές) εθνότητες θα μπορούσαν να διεκδικούν τους ίδιους τόπους με το ίδιο επιχείρημα, υποστηρίζοντας δηλαδή ότι ανήκουν «ιστορικά» σε αυτές. Το πιθανότερο είναι, δυστυχώς, ο συγκεκριμένος όρος να εκληφθεί από εκπαιδευτικούς και μαθητές ως επιβεβαίωση της *κατά αποκλειστικότητα κατοχής ή κατά προτεραιότητα διεκδίκησης* των τόπων αυτών από τους Έλληνες, εφόσον μάλιστα εντάσσεται στο πλαίσιο των ιστορούμενων για το κίνημα του αλυτρωτισμού. Σε τελική ανάλυση, η φράση «ιστορικοί ελληνικοί τόποι» εκφράζει το ιδεολόγημα της τρισχιλιετούς συνεχούς παρουσίας του Ελληνισμού στην κοιτίδα –ή στις κοιτίδες– του, καθώς συνδέει σε μία αλυσίδα τον χώρο με τον χρόνο και την πατρίδα (βλ. Μπονίδης 2004: 154). Λανθάνουν εδώ οι θεωρητικές παραδοχές της ρομαντικής ιστοριογραφίας του 19^{ου} αιώνα και, πιο συγκεκριμένα, του τριμερούς σχήματος των Ζαμπέλιου και Παπαρρηγόπουλου, αναφορικά με τον Ελληνισμό που διατρέχει τους αιώνες κατοικώντας λίγο πολύ στον ίδιο τόπο. Με άλλα λόγια, το ιδεολόγημα των «ιστορικών ελληνικών τόπων» αποκαλύπτει τον παραδοσιακό εθνοκεντρισμό των συγγραφέων του νέου σχολικού βιβλίου της Γ' Λυκείου, που έχει ωστόσο περιβληθεί το ένδυμα του εκσυγχρονισμού.

⁸ «1. Να προσενεχθώ προς πάσας τας εθνικότητας εν ισότητι και δικαιοσύνη, να σεβασθώ τα δικαιώματα των ατόμων και να εργασθώ διά την ευημέρειαν όλων των κατοίκων της χώρας ταύτης αδιακρίτως. Αύται εισίν άλλως τε και αι γενικαί αρχαί, αίτινες κρατούσι [επικρατούν] και καθοδηγούσι την διοίκειν εν Ελλάδι, ώστε πάντα ταύτα δεν είναι δι' εμέ νέα. Οι Ισραηλίται της Ελλάδος δύνανται να μαρτυρήσωσι περί τούτου [...]. 2. Να εξασφαλίσω την δημοσίαν τάξιν. [...] Εάν ο πληθυσμός δεν είναι ευχαριστημένος, είμαι έτοιμος να δεχθώ και ακούσω όλους τους δυσαρεστημένους. Το γραφείον μου είναι ανοικτόν εις όλον τον πληθυσμόν». Πηγή: Κ. Ρακτιβάν, *Έγγραφα και σημειώσεις εκ της πρώτης Ελληνικής Διοικήσεως της Μακεδονίας (1912-1913)*, επιμέλεια Κ. Θ. Δημαράς, Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 1951, σ. 39-43.

τίο του όρου «αφομοίωση» και, ειδικότερα, τις συνέπειες μιας τέτοιας πολιτικής ως προς τους μειονοτικούς πληθυσμούς. Ως έχει το κείμενο (βλ. παραπάνω), δίνεται στους ανυποψίαστους νεαρούς αναγνώστες η εντύπωση ότι «το δύσκολο έργο της αφομοίωσης» αποτελούσε –και κατ’ επέκταση αποτελεί– έναν καθ’ όλα νόμιμο στόχο.

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υπογραμμισθεί και η ευστοχία της ερώτησης «Ποια γενικότερη λογική χαρακτηρίζει τις θέσεις του Κ. Ρακτιβάν; Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι υπαγόρευσαν αυτή τη λογική;», που αφορά το παραπάνω παράθεμα, και τίθεται από τους συγγραφείς του σχολικού βιβλίου (Γ3α) στο πλαίσιο των «ασκήσεων-δραστηριοτήτων» που παρατίθενται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας. Είναι εύστοχη διότι μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά, με αφετηρία ένα ιστορικό ζήτημα, συνδέοντας τον λόγο των μαθητών με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, ισηγορίας και ισονομίας, δηλαδή με ζητήματα φλέγοντα και επίκαιρα, εφόσον αφορούν και στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι ίδιοι.

→ *Αποσιώπηση* (Γ3α: 92-93): Στην ενότητα 32 («Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο – Ο Εθνικός Διχασμός», Γ3α: 92-93), *δεν γίνεται λόγος για την στάση των μειονοτήτων* της βορείου Ελλάδας απέναντι στη μεγαλοϊδεατική και αφομοιωτική πολιτική των κυβερνήσεων Βενιζέλου.

Αναφορές στον Ελληνισμό έξω από τα σύνορα του ελληνικού κράτους

Αναφορές στον Ελληνισμό ως θύμα

Στη συντριπτική τους πλειονότητα πρόκειται για αναφορές σε αλύτρωτους Έλληνες της Μικράς Ασίας ή των Βαλκανίων, των οποίων όμως ο μειονοτικός χαρακτήρας κατά κανόνα δεν υπογραμμίζεται. Συνήθως προβάλλονται ως θύματα, που κακοπαθαίνουν από τον εθνικό Άλλο: από την οθωμανική, νεοτουρκική ή κεμαλική εξουσία, από τους Βαλκάνιους ανταγωνιστές ή από τα συμφέροντα των Μεγάλων Δυνάμεων. Ωστόσο, διατηρούν την εθνική συνείδηση, την θρησκεία και τον πολιτισμό τους. Ελάχιστες αναφορές αφορούσαν τον παροικιακό Ελληνισμό.

Αναφορές στον Ελληνισμό της Μικράς Ασίας

→ Δ6α: 221. Αναφορά στους Έλληνες της Σμύρνης. Ο λόγος για την Μικρασιατική καταστροφή: «Το 1922 οι Τούρκοι μπήκαν στη Σμύρνη, που είχε γεμίσει πρόσφυγες και την έκαψαν σφάζοντας και αιχμαλωτίζοντας χιλιάδες Ελλήνων».

→ Δ6α: 268-269. Έμμεση αναφορά στους Έλληνες του Αϊβαλί με το παράθεμα-απόσπασμα από το βιβλίο του Ηλία Βενέζη, *Το Νούμερο 31328*.

→ Δ6α: 269. Έμμεση αναφορά στις χαμένες πατρίδες των προσφύγων της Μικρασιατικής καταστροφής με ένα γραπτό παράθεμα – απόσπασμα από το βιβλίο του Νίκου Καζαντζάκη, *Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται*.

→ Γ3α: 102. Μη αποσιώπηση (κατ’ εξαίρεση) της μειονοτικής θέσης του Ελληνισμού της Μικράς Ασίας

Στα συγκριτικά πλεονεκτήματα του εν λόγω σχολικού βιβλίου (της 3^{ης} Γυμνασίου: Λούβη – Ξιφαράς 2006) πρέπει να συγκαταλεγεί η ρητή παραδοχή της μειονοτικής θέσης του Ελληνισμού στη Μικρά Ασία κατά την 2^η δεκαετία του 20ού αιώνα, παρά τον οικονομικό και πολιτικό δυναμισμό του. Το σχετικό χωρίο (σ. 102, ενότητα 36 «Ο ελληνισμός της δυτικής Μικράς Ασίας και του Πόντου») έχει ως εξής:

«Αν και οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί αποτελούσαν τη μεγάλη πλειονότητα, οι ελληνορθόδοξες κοινότητες, εύπορες και καλά οργανωμένες, είχαν έντονη –και συχνά πρωταγωνιστική– παρουσία. Εκπροσωπούσαν στις οθωμανικές αρχές από τους επικεφαλής τους, προκρίτους και αρχιερείς. Οι Έλληνες αποτελούσαν την πλειονότητα μόνο στην πόλη της Σμύρνης (περίπου 400.000 το 1912), ενώ διέθεταν σημαντική παρουσία, χωρίς να έχουν πληθυσμιακή υπεροχή, και σε ορισμένες άλλες πόλεις (Κυδωνίες-Αϊβαλί, Αϊδίνι, Προύσα)» (Γ3α: 102).

→ Γ3β: 96. Αναφορά στους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και της Μικράς Ασίας, οι οποίοι εξέφρασαν άκρατο (και μάλλον άκριτο, με δεδομένο τις αρνητικές διαθέσεις των Τούρκων) ενθουσιασμό όταν έμαθαν για την άφιξη ελληνικών στρατιωτικών μονάδων στην Κωνσταντινούπολη (το θωρηκτό Αβέρωφ) και στη Σμύρνη (αγήματα που αποβιβάστηκαν) αντίστοιχα.

→ Γ3β: 98-99. Στην ενότητα 36 «Ο Ελληνισμός της δυτικής Μικράς Ασίας και του Πόντου» γίνεται λόγος για τις ελληνορθόδοξες κοινότητες του Πόντου και της δυτικής Μικράς Ασίας, καθώς και για το «Φροντιστήριο» που λειτουργούσε στην Τραπεζούντα. Επίσης, γίνεται λόγος για τους διωγμούς σε βάρος του Μικρασιατικού Ελληνισμού (έμμεση προβολή της ύπαρξής του με την ιδιότητα του θύματος) από τους Νεότουρκους ως συνέπεια, όμως, των μεγαλοϊδεατικών δραστηριοτήτων των Μικρασιατών Ελλήνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραδοχή αυτή, εκ μέρους των συγγραφέων (Γ3β: 99), κινείται προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αντικειμενικής παρουσίασης και συνιστά ειδοποιό διαφορά του βιβλίου της 3^{ης} Γυμνασίου σε σύγκριση με τα υπόλοιπα.

→ Γ3β: 102. Έμμεση αναφορά στους Έλληνες της Σμύρνης καθώς γίνεται λόγος για την Μικρασιατική καταστροφή και τους πρόσφυγες στην προκυμαία της Σμύρνης.

→ Γ3β: 114. Ο λόγος για τις επιπτώσεις στον επιχειρηματικό τομέα από την εγκατάσταση των προσφύγων της Μικράς Ασίας και της ανατολικής Θράκης μετά την Μικρασιατική καταστροφή.

→ Λ3β: 104. Οι Έλληνες της Νίκαιας και της Πάφρας. Ο λόγος (σε πρόσθετο παράθεμα) για την τραγική σφαγή τους από τους Τσέτες κατά την Μικρασιατική καταστροφή.

Αναφορές στον Ελληνισμό του Πόντου

→ Λ3α: 90. Αναφορά στους Έλληνες του Πόντου ως θύματα των Νεότουρκων. Τα συμφραζόμενα αφορούν το ενδεχόμενο ίδρυσης Ποντοαρμενικής ομοσπονδίας: «η [Ποντοαρμενική] ομοσπονδία [το 1920] έπεσε θύμα του εθνικού κινήματος των Τούρκων».

→ Λ3β: 98-99. Σε σχεδιάγραμμα του μαθήματος («Ο Μικρασιατικός πόλεμος 1919-1922») γίνεται λόγος για την κίνηση ανεξαρτησίας του Πόντου μετά το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου και για τους διωγμούς των Τούρκων σε βάρος των Ελλήνων Ποντίων. Συνάγεται η ύπαρξη ισχυρού ελληνικού στοιχείου στον Πόντο που υποστηρίζεται από τους Έλληνες της νότιας Ρωσίας (του ρωσικού Πόντου) και επιδιώκει την χειραφέτησή του από την τουρκική εξουσία η οποία το διώκει ανηλεώς.

→ Λ3β: 101-102. Στατιστικά στοιχεία (σε πρόσθετο παράθεμα) για τους διωγμούς σε βάρος των Ελλήνων του Πόντου (πίνακες, πόλεις, απώλειες).

→ Λ3β: 103. Πρόσθετο παράθεμα από το βιβλίο του Ενεπεκίδη, Πολυχρόνη (1996) *Γενοκτονία στον Εύξεινο Πόντο. Διπλωματικά έγγραφα από τη Βιέννη (1909-1918)*.

Θεσσαλονίκη: Εύξ. Λέσχη Θεσσαλονίκης, σσ. κ'-κθ'. Αφορά στοιχεία προερχόμενα από αυστριακά αρχεία σχετικά με την συστηματική μεθόδευση της γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου.

→ Λ3β: 104-107. Διαδοχικά πρόσθετα παραθέματα τα οποία μαρτυρούν τους διωγμούς και τις σφαγές σε βάρος των Ελλήνων του Πόντου. Έμμεσα συνάγεται η ύπαρξη πολυπληθούς ελληνικού στοιχείου το οποίο εξολοθρεύτηκε με τραγικό τρόπο (θυματοποίηση).

Αναφορές στον Ελληνισμό της νότιας Ρωσίας

→ Λ3α: 89. Αναφορά στον Ελληνισμό της νότιας Ρωσίας ως *θύμα* των Μπολσεβίκων: «πολλοί Έλληνες έπεσαν θύματα των Μπολσεβίκων, ενώ πολλοί περισσότεροι κατέφυγαν πρόσφυγες στην Ελλάδα και στον Πόντο» (Λ3α: 89). Τα συμφραζόμενα αφορούν τις ελληνικές διεκδικήσεις μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο στη διδακτική ενότητα «Ο Μικρασιατικός Πόλεμος 1919-1922».

Αναφορές στον Ελληνισμό της Βόρειας Ηπείρου

→ Δ6α: 239. Αναφορά στους Έλληνες της Β. Ηπείρου, το 1913 και σήμερα.

→ Δ6α: 246. Αναφορά στους Έλληνες κατοίκους της Β. Ηπείρου που υποδέχτηκαν πανηγυρικά τον νικητή ελληνικό στρατό στην Κορυτσά (στις 21/11/1940).

→ Δ6β: 168. Απλή αναφορά στον αγώνα των Βορειοηπειρωτών για την αυτονόμησή τους το 1913.

Συμπεριληπτικές αναφορές

→ Δ6α: 31

1. Οι «υπόδουλοι Έλληνες» ως πολυπαθούσα, μαρτυρική εθνότητα κατά την διάρκεια της Τουρκοκρατίας.
2. Αναφορά στον Ελληνισμό των παροικιών.

→ Δ6α: 97. Γίνεται αναφορά στα αντίποινα των Τούρκων (συμπεριλαμβανομένου του απαγχονισμού του πατριάρχη Γρηγορίου Ε') σε βάρος ελληνικών πληθυσμών σε Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη και Αϊβαλί, εξαιτίας της κήρυξης της επανάστασης.

→ Δ6α: 212-219

1. Ολόκληρη διδακτική ενότητα για την διαχρονική πορεία του «Ελληνισμού της Θράκης και της Μ. Ασίας» (η λανθάνουσα λογική: «ο Ελληνισμός αντιστέκεται στις αντίξοες συνθήκες και ακτινοβολεί ανά τους αιώνες»).
2. Γίνεται αναφορά και στον Ελληνισμό της Ανατολικής Ρωμυλίας.
3. Χαρακτηριστικά των προθέσεων των συγγραφέων είναι τα παραθέματα που έχουν επιλέξει και οι τίτλοι που τους έχουν αποδώσει: α) Απόσπασμα από το βιβλίο του Κοσμά Πολίτη, Στου Χατζηφράγκου, με τον αποκαλυπτικό τίτλο «Όλα αυτά ήταν ελληνικά». β) Παράθεμα για τους κρυπτοχριστιανούς από το βιβλίο του Κώστα Φωτιάδη, Οι εξισλαμισμοί της Μ. Ασίας και οι κρυπτοχριστιανοί του Πόντου. γ) Κείμενο των συγγραφέων του σχολικού βιβλίου με τίτλο «Η Παναγία Σουμελά, ιερό σύμβολο των Ποντίων».

→ Δ6α: 222. Γίνεται λόγος για την Μικρασιατική καταστροφή, τον ξεριζωμό, την ανταλλαγή πληθυσμών, τους μη ανταλλάξιμους, την μειονοτική παρουσία (σήμερα) των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου εξαιτίας των τουρκικών διωγμών.

→ Δ6β: 158. Αναφορά στη διαχρονική πορεία του Ελληνισμού της Θράκης και της Μικράς Ασίας.

→ Γ3β: 96. Αναφορά στους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και της Μικράς Ασίας, οι οποίοι εξέφρασαν άκρατο ενθουσιασμό όταν έμαθαν για την άφιξη ελληνικών στρατιωτικών μονάδων στην Κωνσταντινούπολη (το θωρηκτό Αβέρωφ) και στη Σμύρνη (αγήματα που αποβιβάστηκαν) αντίστοιχα.

→ Γ3β: 114. Ο λόγος για τις επιπτώσεις στον επιχειρηματικό τομέα από την εγκατάσταση των προσφύγων της Μικράς Ασίας και της ανατολικής Θράκης μετά την Μικρασιατική καταστροφή.

→ Λ3α: 138. Οι ανεκπλήρωτες εθνικές προσδοκίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

«Η ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου –κατοικημένης σε ποσοστό 90% από Έλληνες– στην Ελλάδα ανταποκρινόταν πλήρως στην αρχή της αυτοδιάθεσης των λαών, που είχε διακηρυχτεί από τους Συμμάχους κατά τη διάρκεια του πολέμου. Η ίδια όμως αρχή δεν εφαρμόστηκε και στην περίπτωση των υπόλοιπων εδαφών που διεκδικούσε η ελληνική πλευρά – της Βόρειας Ηπείρου και της Κύπρου. Η σύνδεση, νωρίς, του όλου προβλήματος της Αλβανίας με τον ανταγωνισμό μεταξύ των Συμμάχων, η επιθυμία των Άγγλων ιθυνόντων να διατηρήσουν ακέραιη τη Βρετανική Αυτοκρατορία, αλλά και η διεθνής αδυναμία της Ελλάδας σε περίοδο έντονης εσωτερικής διαμάχης οδήγησαν στην περιορισμένη ικανοποίηση των εύλογων αιτημάτων της κατά το συνέδριο της ειρήνης» (Λ3α: 138).

→ Λ3β: 77. Διαδοχικές αναφορές (σε πρόσθετα παραθέματα στο βιβλίο του εκπαιδευτικού) στους Έλληνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και στις σχέσεις τους με την Νεοτουρκική εξουσία μετά το κίνημα του 1908. Η αφήγηση αφορά τις δυνατότητες του αλύτρωτου Ελληνισμού για συνεργασία με τους Νεότουρκους.

Μια διάκριση που δεν έγινε: Έλληνες # Ελληνόφωνοι

→ Υπέρβαση και σύγχυση διαφορετικών νοημάτων, *αποσιώπηση της διαφοράς*: «Έλληνες» # «Ελληνόφωνοι» (Γ3α: 23)

- 1^η αναφορά (στη βασική αφήγηση)

Γίνεται αναφορά στους Εβραίους και στους Αρμένιους με την ιδιότητα των εθνοτήτων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας που διακρίθηκαν, μαζί με τους Έλληνες, στις οικονομικές δραστηριότητες (βλ. βασικό αφηγηματικό κείμενο ενότητας 5 «Ο ελληνισμός από τα μέσα του 18^{ου} αι. έως τις αρχές του 19^{ου} αι.», Γ3α: 23-25).

- 2^η αναφορά (γραπτό παράθεμα)

Ωστόσο, παρά την προηγούμενη ισορροπημένη αναφορά σε Έλληνες, Εβραίους και Αρμένιους, στην ίδια σελίδα (Γ3α: 23) υπάρχει το παρακάτω παράθεμα:

[Οι Έλληνες κυριαρχούν στο εμπόριο της Βαλκανικής]

«Για έναν ολόκληρο αιώνα μετά το 1750, τα ελληνικά ήταν η γλώσσα του εμπορίου στα Βαλκάνια και οι βαλκάνιοι έμποροι, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση, μιλούσαν γενικά ελληνικά [...]. “Έλληνας” πρώτα απ’ όλα σήμαινε πλανόδιος πωλητής ή έμπορος και μ’ αυτή την έννοια ακόμα και ένας Εβραίος μπορούσε να είναι “Έλληνας”».

Πηγή: Stoianovich, T. (1979) «Ο κατακτητής ορθόδοξος βαλκάνιος έμπορος», στο: Ασδραχάς, Σπύρος (επιμέλεια) *Η οικονομική δομή των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Μέλισσα, 318 (Γ3α: 23).

Ο τίτλος που έχει δοθεί από τους συγγραφείς του σχολικού βιβλίου («Οι Έλληνες κυριαρχούν στο εμπόριο της Βαλκανικής»), αν υποθεθεί ότι –στο πλαίσιο της «διδακτι-

κής μετατόπισης»– επιχειρεί την συμπύκνωση του νοήματος της γραπτής πηγής που ακολουθεί, δεν φαίνεται να το επιτυγχάνει αυτό με αξιοπιστία. Πρόκειται μάλλον για υπέρβαση, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, από την άποψη ότι στην πηγή αναφέρεται, μεν, ότι η ελληνική γλώσσα κυριαρχούσε στο εμπόριο της Βαλκανικής και αυτοί που κυριαρχούσαν ήταν οι «Έλληνες», αλλά με την έννοια αυτή ο συγγραφέας δηλώνει τον «κατακτητή ορθόδοξο βαλκάνιο έμπορο».

Αυτό σημαίνει ότι ο συγγραφέας του γραπτού παραθέματος αναφέρεται περισσότερο σε ελληνόφωνους πληθυσμούς ή σε αστικά στρώματα των Οθωμανικών Βαλκανίων που είχαν υιοθετήσει στοιχεία της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία θεωρείτο ως *haute culture* («υψηλή κουλτούρα») (Gellner 1992: 71 κ.ε.), ενώ η ελληνική γλώσσα ως *lingua franca* της διοίκησης και του εμπορίου της εποχής εκείνης στο συγκεκριμένο χώρο (Karakasidou 2002: 143), αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και μια μορφή εθνικής συνείδησης (πρβλ. Αδάμου-Ράση 2006: 361· για τους ελληνόφωνους Βλάχους στα κεντρικά, υπό οθωμανική κυριαρχία, Βαλκάνια του 18^{ου} αιώνα Winnifrith 2002: 116). Δεν αναφέρεται σε πληθυσμούς με ελληνική πολιτική συνείδηση, τουλάχιστον με την σημερινή έννοια, όπως πιθανώς θα εκληφθεί από τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη την δυσκολία τους να προβούν σε λεπτές διακρίσεις, με δεδομένη την σχετική άγνοιά τους για το εν λόγω θέμα. Η εθνική και πολιτική συνείδηση των πληθυσμών που αφορά η έννοια του Stoianovich («κατακτητής ορθόδοξος βαλκάνιος έμπορος») ήταν υπό διαμόρφωση· δεν ήταν ήδη διαμορφωμένη. Η διαφορά αυτή όμως δεν δηλώνεται στον τίτλο.

Συνοπτική αποτύπωση, σε μορφή πινάκων, του υλικού που εντοπίστηκε

α. Οι αναφορές στις μειονότητες στα σχολικά βιβλία που ερευνήθηκαν

Ιστορικές μειονότητες στην Ελλάδα		Δ6α	Δ6β	Γ3α	Γ3β	Λ3α	Λ3β
1	Αρβανίτες (Αλβανόφωνοι Έλληνες)				αναφορά		
2	Αρμένιοι			4 αναφορές			2 αναφορές
3	Βλάχοι Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ηπείρου					2 αναφορές	2 αναφορές
4	Εβραίοι Θεσσαλονίκης κ.α.	αναφορά	2 αναφορές	Αναφορά	3 αναφορές	αναφορά	αναφορά
5	Εξαρχικοί Μακεδονίας			2 αναφορές		αναφορά	
6	Ευαγγελικοί (Προτεστάντες Αγγλικανικής Εκκλησίας)						
7	Ιεχωβάδες						
8	Καθολικοί Κυκλάδων και ιδιαίτερα Σύρου						
9	Μουσουλμάνοι Δωδεκανήσων						
10	Μουσουλμάνοι Θεσσαλίας			Αναφορά			
11	Μουσουλμάνοι Θεσσαλονίκης						
12	Μουσουλμάνοι Θράκης	αναφορά					αναφορά

13	Μουσουλμάνοι Κρήτης (Τουρκοκρητικοί)			Αναφορά			
14	Παλαιοημερολογίτες σε όλη την Ελλάδα				αναφορά		
15	Πομάκοι Θράκης						
16	Σαρακατσαναίοι νομάδες						
17	Σλαβόφωνοι, Σλαβομακεδόνες						αναφορά
18	Τουρκόφωνοι Πόντιοι πρόσφυγες από Μ. Ασία						
19	Τσάμηδες Ηπείρου						
20	Τσιγγάνοι, κυρίως σε Δ. Θράκη						

β. Ο Ελληνισμός έξω από τα σύνορα του ελληνικού κράτους

	Δ6α	Δ6β	Γ3α	Γ3β	Λ3α	Λ3β
Έλληνες Μικράς Ασίας (Ιωνίας και Πόντου)	αναφορές		αναφορά	αναφορές		αναφορές
Ελληνισμός νοτίου Ρωσίας					αναφορά	
Έλληνες Βορείας Ηπείρου	αναφορές	αναφορά				
Συμπεριληπτικές αναφορές	αναφορές	αναφορά		αναφορά		αναφορές

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Σε γενικές γραμμές, δεν γίνεται λόγος για τις μειονότητες στην ελληνική επικράτεια (αποσιώπηση), διότι δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο από τις προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση σε άλλα στοιχεία. Ακόμη κι όταν προβλέπεται κάτι τέτοιο σε διακηρυκτικό επίπεδο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), ωστόσο, δεν υλοποιείται σε επίπεδο συγγραφής σχολικών βιβλίων.
- Το μειονοτικό φαινόμενο δεν αντιμετωπίζεται θετικά αλλά μάλλον ως αιτία προβλημάτων (οι μειονότητες παρουσιάζονται ως εμπόδιο της «επιθυμητής ομοιογένειας» του ελληνικού κράτους), σε αντίθεση: 1) με την ιστορική αλήθεια ότι οι επιμειξίες και οι αλληλεπιδράσεις λειτουργούν θετικά προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού –και όχι της αλλοίωσης– ενός κοινωνικού συνόλου, 2) με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής της ειρήνης, αρχές που κατά ένα μέρος εμπνέουν, άλλωστε, και τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας (τουλάχιστον όσον αφορά ορισμένους από τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος), 3) με ορισμένες από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης που προβάλλονται στο γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ (2003: 3-5), όπως είναι η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυ-

τότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, καθώς και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

- Όταν γίνεται λόγος για μειονότητες στην ελληνική επικράτεια δεν προβάλλεται η ιδιαίτερη φωνή και άποψή τους, προπάντων όταν αυτή διαφοροποιείται, αποκλίνει ή αντιτίθεται στις επιδιώξεις του ελληνικού κράτους (π.χ. δεν παρουσιάζεται η άποψη των «ρουμανιζόντων» Βλάχων, των Σλαβομακεδόνων ή της τουρκικής προπαγάνδας στη δυτική Θράκη). Υπ' αυτούς τους όρους πολύ δύσκολα θα ισχυριζόταν κανείς ότι γίνεται σεβαστή η ιδιαίτερη πολιτισμική, εθνοτική ταυτότητα ή και πολιτική βούληση των μειονοτικών ομάδων.

- Γίνεται λόγος για μειονότητες στο ελληνικό κράτος ή για μειονοτικές εθνότητες στην Οθωμανική αυτοκρατορία 1^ο. όταν αυτές συμπάσχουν με τους ελληνικούς πληθυσμούς εξαιτίας κοινών εχθρών (όπως οι Εβραίοι από τους Ναζί, οι Αρμένιοι από τους Νεότουρκους ή από την γερμανική εξωτερική πολιτική της „Drang nach Osten“, οι Τούρκοι της δυτικής Θράκης από τους Βούλγαρους), 2^ο. όταν επιδιώκεται η κατάδειξη της ελληνικότητάς τους (π.χ. των Βλάχων) ή 3^ο. όταν τα συμφραζόμενα της αφήγησης προϋποθέτουν έμμεσα (και αναπόφευκτα θα έλεγε κανείς) την ύπαρξή τους (π.χ. οι προβλέψεις του «Οργανικού Νόμου» στην Κρήτη προϋποθέτουν την ύπαρξη των Τουρκοκρητικών, το πρόβλημα των τσιφλικιών οδηγεί στο να γίνει αναφορά σε «Τούρκους τσιφλικάδες», στα σχετικά με την οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία γίνεται λόγος για τις επιδιώξεις των Εξαρχικών ως αντιπάλων, όμως, του Ελληνισμού). Ο προφανής στόχος είναι να μην ενοχοποιείται η πολιτική που ακολούθησε ή ακολουθεί το ελληνικό κράτος και να μην εγείρονται αιτήματα απόδοσης ευθυνών ή άλλες διεκδικήσεις.

- Ωστόσο, πυκνός λόγος γίνεται –κυρίως σε σχέση με το ζήτημα του αλυτρωτισμού– για τον Ελληνισμό ως μειονότητα που θυματοποιείται, π.χ. για τους Έλληνες της Ιωνίας, του Πόντου, της Ανατολικής Ρωμυλίας και της ανατολικής Θράκης. Σε αυτή την περίπτωση η άποψη της Άλλης Πλευράς ανιχνεύθηκε μόνο σε πρόσθετα παραθέματα στο βιβλίο του εκπαιδευτικού (Λ3β: 104-6, η άποψη των Κεμαλικών για τους ανθελληνικούς διωγμούς κατά την περίοδο 1920-1922). Οι αναφορές αυτές ενδιαφέρουν διότι αποτελούν κατά κάποιο τρόπο την άλλη πλευρά του νομίσματος. Με άλλα λόγια όταν οι μειονότητες αφορούν «Εμάς» γίνονται αντικείμενο διαφορετικής μεταχείρισης σε σύγκριση με την περίπτωση κατά την οποία ο όρος «μειονότητα» αφορά «Άλλους» μέσα στα όρια του ελληνικού κράτους. Ενώ συνήθως επιδεικνύεται ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στα δεινά των ελληνικών μειονοτήτων σε ξένες χώρες, δεν συμβαίνει το ίδιο όσον αφορά το ακριβώς αντίστροφο ενδεχόμενο.

- Εν κατακλείδι, όπως ορθά επισημαίνει ο Δημήτρης Χριστόπουλος (2002: 98), «η χώρα μας μπορεί ειλικρινά να καυχάται ότι δεν έπεσε θύμα του φιλομειονοτικού συρμού που κυρίεψε την Ευρώπη με το τέλος του Ψυχρού Πολέμου». Προσαρμόστηκε απλώς, και μάλιστα επιλεκτικά, στο πνεύμα της ευρωπαϊκής πολιτικής ορθότητας στο οποίο δεσπόζει η στρατηγική της ηθικοποίησης του μειονοτικού λόγου.

Αναφερόμενη βιβλιογραφία

Clogg, Richard (editor) (2002) *Minorities in Greece. Aspects of a Plural Society*. London: Hurst and Company.

Council of Europe (2007) *Convention – cadre pour la protection des minorités nationales. Recueil de textes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe (4^η έκδοση, 1^η έκδοση 1999).

- Gellner, Ernest (1992) *Έθνη και εθνικισμός*, μτφρ. Δώρα Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Karakasidou, Anastasia (2002) "Cultural illegitimacy in Greece: the Slavo-Macedonian 'non-minority'", in: Glogg, Richard (editor) *Minorities in Greece. Aspects of a plural society*. London: Hurst & Company, 122-164.
- Mavrogordatos, George (1983) *Stillborn Republic: Social Conditions and Party Strategies in Greece, 1922-1936*. Berkley.
- Mazower, Mark (2006) *Θεσσαλονίκη. Πόλη των φαντασμάτων. Χριστιανοί, μουσουλμάνοι και εβραίοι 1430-1950*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Rüsen, Jörn (2007) "Memory, History and the Quest for the Future", in: Cajani, Luigi – Ross, Alistair (eds.) *History Teaching, Identities, Citizenship*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Traverso, Enzo (2005) *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Paris : Editions La fabrique.
- Winnifrith, T. J. (2002) "Vlachs", in: Glogg, Richard (editor) *Minorities in Greece. Aspects of a plural society*. London: Hurst & Company, 112-121.
- Βερέμης, Θάνος (2004) *Τα Βαλκάνια από τον 19ο ως τον 21ο αιώνα. Δόμηση και αποδόμηση κρατών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βόγλη, Ελπίδα Κ. (2007) «Έλληνες το γένος». *Η ιθαγένεια και η ταυτότητα στο εθνικό κράτος των Ελλήνων (1821-1844)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Βούρη, Σοφία (1992) *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Διβάνη, Λένα (1999) *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Καστανιώτης, 7^η έκδοση.
- Δραγώνα, Θάλεια – Φραγκουδάκη, Άννα (επιμέλεια) (2008) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. – Μπονίδης, Κ. – Σιπητάνου, Α. (επιμέλεια) (2000) *Η εικόνα του «Άλλου» / Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998. Μονάδα έρευνας σχολικού βιβλίου Georg-Eckert-Institut Unesco, Βαλκανική εταιρεία παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κόκκινος, Γιώργος (2006) *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γιώργος & Γατσωτής, Παναγιώτης (2007) «Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της αδράνειας από το 19^ο αιώνα έως τις μέρες μας». *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* 6-7, 5-78.
- Κωστόπουλος, Τάσος (2000) *Η απαγορευμένη γλώσσα: κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα.
- Μαραντζίδης, Νίκος (2001) *Γιασασίν Μιλλέτ. Ζήτω το Έθνος. Προσφυγιά, Κατοχή και Εμφύλιος. Εθνοτική ταυτότητα και πολιτική συμπεριφορά στους Τουρκόφωνους Ελληνορθόδοξους του Δυτικού Πόντου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαργαρίτης, Γιώργος – Αζέλης, Αγαθοκλής – Ανδριώτης, Νίκος – Δετοράκης, Θεοχάρης (2007) *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας: Γ' Λυκείου (Θεωρητική κατεύθυνση)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. [1^η έκδοση το 1999-2000].
- Μαργαρίτης, Γιώργος (2005) *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας. Εβραίοι, Τσάμηδες*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

- Μαυρογορδάτος, Γιώργος Θ. (2003) «Οι εθνικές μειονότητες», στο: Χατζηιωσήφ, Χρήστος (επιμέλεια) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, τόμος Β2, 9-35.
- Μιχαηλίδης, Ιάκωβος (2003) *Μετακινήσεις Σλαβόφωνων πληθυσμών 1912-1930: Ο πόλεμος των στατιστικών*. Αθήνα: Κριτική – Κ.Ε.Μ.Ο.
- Μουργκέσκου, Μιρέλα-Λουμινίτα – Κουλούρη, Χριστίνα (επιμέλεια) (2005) *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο εργασίας 2. Έθνη και Κράτη στη Νοτιοανατολική Ευρώπη*, μτφρ. Σπύρος Μαρκέτος. Θεσσαλονίκη, Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γιώργος (2005) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Μαρία – Κωφός, Ευάγγελος – Αιλιανός, Κωνσταντίνος – Αλεξανδρή, Αλέξανδρος – Κιτρομηλίδης, Πασχάλης – Ιωακειμίδης, Παναγιώτης - Χασιώτης, Ιωάννης – Φωτιάδης, Κωνσταντίνος (2003) *Θέματα Ιστορίας: το Μακεδονικό Ζήτημα, Ελληνοαλβανικές Σχέσεις, Ελληνοτουρκικές Σχέσεις, το Κυπριακό Ζήτημα, Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ελληνισμός της Διασποράς, Παρευξέινιος Ελληνισμός*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., Έκδοση Ε' [Α' έκδοση το 1998].
- Παναγιωτόπουλος, Βασίλης (επιμέλεια) (2003) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, 10 τόμοι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαταξιάρχης, Ευθύμιος (επιμέλεια) (2006) *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σβολόπουλος, Κωνσταντίνος (1978) «Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδος», στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Νεώτερος Ελληνισμός. Από 1913 ως 1941*, τ. ΙΕ', σσ. 342-358.
- Τρουμπέτα, Σεβαστή (2001) *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: ΚΕΜΟ – Κριτική.
- Τσιάκαλος, Γιώργος (2000) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γιώργος (2006) *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χριστόπουλος, Δημήτρης (2002) *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική – Κ.Ε.Μ.Ο.

Ο κύκλος του δάσκαλου Χρίστου Ν. Λαμπράκη και το ανέκδοτο άρθρο του «Σχολείο και λαός»

Σωκράτης Κουγέας
Φιλολόγος- Εκπαιδευτικός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το χειρόγραφο ανέκδοτο άρθρο του Χρίστου Ν. Λαμπράκη (1882-1925) “Σχολείο και λαός” αποτελεί απότιση φόρου τιμής προς τον δάσκαλό του Νικόλαο Πολίτη και προέρχεται από το αρχείο του φίλου του ακαδημαϊκού Σωκράτη Κουγέα.

Στο κείμενο προβάλλεται η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της δημοτικής, ενώ προτείνεται η ένταξη της λαογραφίας στη καθημερινή διδακτική πράξη, προκειμένου να μη δημιουργηθούν κοινωνικά στεγανά. Σε αντιδιαστολή προς το σχολείο των αποκλεισμών, που, αν και θεσμικά είναι ανοικτό σε όλα τα ελληνόπουλα, στην πράξη είναι οργανωμένο με συγκεκριμένα πρότυπα ζωής και δημιουργεί στους μαθητές της περιφέρειας αποστροφή προς τον κοινωνικό ιστό που τους περιβάλλει και τους ωθεί στην απόρριψη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, ο Χρίστος Λαμπράκης προτείνει ένα σχολείο στο οποίο «ή αναγνώριση και ό σεβασμός των διαφορών και ή χρησιμοποίηση του κοινού ανάμεσα στους λαούς μπορεί να μās φέρη σε μιὰ αληθινή συναδέλφωση. Μόνον έτσι από τις μερικές πατρίδες και τον έθνισμό θά φτάσωμε στο διεθνισμό και την ανθρωπότητα».

Ο Χρ. Λαμπράκης με το κείμενό του «Σχολείο και Λαός» θέτει έμμεσα το ερώτημα πόσο κοινωνικά δίκαιο είναι το σχολείο που αρνείται να διακρίνει τις ιδιαιτερότητες της νεολαίας.

ABSTRACT

The handwritten, unpublished article by Christos N. Lambrakis (1882-1925), ‘School and people’, was written in honour of his teacher Nikolaos Politis and comes from archives of his friend the Academician Socrates Kouyeas.

The text stresses the importance of teaching demotic Greek and proposes the inclusion of ethnography in daily teaching so as to avoid creating social discrepancies. Exclusionary schools, though accessible to all Greek students, in practice are organised on particular models and leads students from the provinces to feel distaste for their own environment and even to reject their particular cultural elements. In contrast to such schools Christos Lambrakis argues in favour of a school ‘in which the recognition of and respect for differences and the use of the common ground between peoples might encourage true brotherhood among us. Only in this way can we proceed from a number of fatherlands and nationalism and arrive at internationalism and mankind’.

Christos Lambrakis’ text indirectly raises the question of how socially just is the school that refuses to notice the particularities of youth.

Ο φιλόλογος, παιδαγωγός Χρίστος Ν. Λαμπράκης, γεννήθηκε στη Χρυσοπηγή των Τζουμέρκων το 1882. Αφού ολοκλήρωσε τις σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και υπηρέτησε ως καθηγητής του Προτύπου Γυμνασίου στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδεύσεως, συνέχισε με υποτροφία τις σπουδές του στη Γερμανία και την Ελβετία. Μετεκπαιδεύθη στα Πανεπιστήμια της Βασιλείας, του Μονάχου και του Βερολίνου (1919-1924) όπου μαθήτευσε δίπλα στον Werner Jager. -2- Εκεί γνωρίζει τη Léonie-Pauline Maupoir, κόρη του ιδρυτικού μέλους του Ερυθρού Σταυρού, Ελβετού Luis Maupoir, με την οποία συνέδεσε τη ζωή του. Μετά τον πρόωρο θάνατό της ο Χρίστος Λαμπράκης επέστρεψε στην Ελλάδα και στην ιδιαίτερη πατρίδα του την Ήπειρο. Διορίστηκε το 1925 Γεν. Επιθεωρητής της Α΄ Εκπ. Περιφέρειας, θέση από την οποία παραιτήθηκε, μην αντέχοντας το θάνατο της Léonie, και στις 22 Αυγούστου του 1925 έδωσε τέλος και στη δική του ζωή, αφήνοντας στους αδελφικούς του φίλους, Νίκο Μέρτο και Σωκράτη Κουγέα, το

αρχείο και τα βιβλία του. Παράλληλα τους όρισε εκτελεστές της διαθήκης του με την οποία κληροδότησε την περιουσία της συζύγου του Léonie και τη δική του στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης προκειμένου να ιδρυθεί και να συντηρηθεί *Έδρα Νεοελληνικής Φιλολογίας και Γλώσσας Χρίστου και Λεωνής Λαμπράκη*, της οποίας οι καθηγητές θα εκλέγονται μετά από ειδικές σπουδές στην Ελλάδα ως υπότροφοι του κληροδοτήματος. Πρώτος υπότροφος και ακολούθως καθηγητής της έδρας έγινε ο Samuel Baud-Boony και δεύτερος ο Bert Bouvier. Στη συνέχεια κάτοχος της έδρας ήταν ο κ. Παπάζογλου. Σήμερα την έδρα κατέχει ο ελληνιστής Μιχάλης Λασιθιωτάκης κάτοχος έδρας Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και στο Πανεπιστήμιο στο Παρίσι.¹

Ο Χρ. Λαμπράκης δημοσίευσε τη συλλογή *Δημοτικά Τραγούδια των Τζουμέρκων*² και μετάφραση της πραγματείας των Raul Wendland *Ελληνική Φιλολογία και οι εν τοις σχολείοις διδασκόμενοι Έλληνες συγγραφείς*, καθώς και μετάφραση πραγματείας του Leo περί παιδευτικής σημασίας της ρωμαϊκής γραμματείας. Άφησε ημιτελή ανέκδοτη μελέτη *Η παιδευτική αξία των κλασσικών Ελλήνων συγγραφέων* και κάποιες μεταφράσεις. Ημιτελής και ανέκδοτο είναι και το άρθρο με τον τίτλο *Σχολείο και λαός* που θα μας απασχολήσει και το οποίο, σύμφωνα με τα εσωτερικά στοιχεία χρονολόγησης, γράφτηκε το 1921, μερικώς μήνες μετά το θάνατο του “αείμνηστου”, όπως τον αποκαλεί ο ίδιος, Νικολάου Πολίτη.³ Το άρθρο φαντάζει ως απότιση τιμής προς τον πατέρα της ελληνικής λαογραφίας. Άλλωστε η αλληλογραφία του Ν. Πολίτη με τον Χρ. Λαμπράκη, πυκνή κατά την περίοδο που ο τελευταίος βρίσκεται στη Γερμανία, αποδεικνύει τη στενή τους σχέση και τη συνεχή καθοδήγηση που ασκούσε ο δάσκαλος προς το μαθητή του.

Ο Χρ. Λαμπράκης ήταν μέλος παρέας φιλολόγων στην οποία μετείχαν ο Σωκράτης Κουγέας, ο Αριστείδης Φουτρίδης, ο Νίκος Μπέρτος και άλλοι δημοτικιστές, στους οποίους οι Γληνός, Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης αλλά και ο ίδιος ο Βενιζέλος στήριζαν τις ελπίδες τους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η φιλία Φουτρίδη-Λαμπράκη-Κουγέα-Μπέρτου, μαρτυρείται από την αλληλογραφία που ανταλλάσσουν.⁴ Στην παρέα αυτή υπάρχουν ενδείξεις ότι μετείχε και ο μύστης του Δ. Γληνού στο δημοτικισμό Κώστας Γούναρης.⁵

¹ Από την αλληλογραφία του Χρ. Λαμπράκη με τον Σ. Κουγέα, μαθαίνουμε λεπτομέρειες για τη ζωή του πρώτου, τις φιλολογικές ανησυχίες του και την πορεία του. Βλ. επίσης ανακοινώσεις δικές μου *Η άνοιξη της Ελληνικής Εκπαίδευσης και ο Ηπειρώτης δάσκαλος Χρίστος Λαμπράκης 1907-1915*, ανακοίνωση στο Α΄ Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στα Γιάννενα 12-14 Μαΐου 2006 και *Ο Χρίστος Λαμπράκης και η ίδρυση της έδρας Νεοελληνικής Γλώσσας και λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης*, ανακοίνωση στο συνέδριο για τα 100 χρόνια από τη γέννηση του Baud-Bovie Πανεπιστήμιο Γενεύης, 23-24 Νοεμβρίου 2005.

² περ. *Λαογραφία*, τ. Ε, σσ. 52-130, 1915. Για την ιστορία αναφέρουμε ότι στον Α τόμο της *Λαογραφίας* το 1911 δημοσιεύεται σημείωμα του Χρ. Λαμπράκη για τις *Τετριμίδες* (σ.705).

³ Ως postquam συγγραφής του κειμένου η 12-1-1921 (θάνατος του Ν. Πολίτη). Η ελπίδα που διατυπώνεται στο κείμενο ότι η δημοτική γλώσσα στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου έχει κατακτηθεί θέτει ως antequam την 8-7-1921, οπότε και ψηφίζεται το νομοσχέδιο για κατάργηση των βιβλίων του Δημοτικού.

⁴ Ιδιαίτερα όμως για τους τρεις πρώτους σημειώνουμε το εξής χαρακτηριστικό γεγονός: ο πρώτος ανάθεσε στον δεύτερο και ο δεύτερος στον τρίτο την μόρφωση και διαπαιδαγώγηση του μετέπειτα φιλοσόφου και Προέδρου της Δημοκρατίας Κ. Τσάτσου. Σύμφωνα με την επιστολογραφία, πριν ακόμα φύγει για την Αίγυπτο ο Φουτρίδης, ορίζει διάδοχό του στη θέση του παιδαγωγού των αδελφών Τσάτσου, τον Χρ. Λαμπράκη, δίνοντας λύση στο οικονομικό πρόβλημα που τον είχε αναγκάσει να εγκαταλείψει την Αθήνα και να μεταβεί στην Ήπειρο. Ο Αρ. Φ. σε κάθε επιστολή του προς τον Χρ. Λ. ρωτάει για τον Κωνσταντίνο Τσάτσο, το μικρό Κωστάκη, και δίνει οδηγίες σχετικά με την αγωγή και την εκπαίδευσή του.

⁵ Στο αρχείο του Σ. Κουγέα βρέθηκαν επιστολές προς τον Κ. Γούναρη, το νεανικό του ημερολόγιο, η συλλογή λαογραφικού υλικού από τις περιοχές στις οποίες υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός, ποιήματά του, θεατρικά έργα, σημειώσεις, ενώ στη βιβλιοθήκη του Σ.Κ. υπάρχουν τρεις τόμοι από την προσωπική βιβλιοθήκη του Κ. Γούναρη. Πρέπει λοιπόν να θεωρηθεί βέβαιο ότι μετά τον πρόωγο και ηρωικό θάνατο του Κ.Γ. στους βαλκανικούς πολέμους, ο Σ.Κ. περιμάζεψε το υλικό αυτό, ως ένδειξη εκτίμησης προς τον Κ.Γ. και σεβόμενος τη μνήμη του. Κάτι ανάλογο, άλλωστε, συνέβη με τη βιβλιοθήκη και τα κατάλοιπα του Χρ. Λαμπράκη.

Από τα μέλη της παρέας, ο Σ. Κουγέας δεν τάσσεται μεν ρητά υπέρ του δημοτικισμού και το όνομά του δεν περιλαμβάνεται στους καταλόγους των μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου,⁶ αλλά δε δίσταζε να χρησιμοποιεί στοιχεία δημοτικής στο γραπτό και προφορικό λόγο, σε επίσημες ανακοινώσεις και άρθρα.⁷ Υπήρξε ταγμένος βενιζελικός από τα φοιτητικά του χρόνια και στην δύσκολη περίοδο του εθνικού διχασμού, και στη ζωή του δε δίστασε να υπερασπισθεί, όποτε χρειάστηκε, δημοτικιστές και κομμουνιστές, με τους οποίους είχε πάντοτε άριστες επιστημονικές και φιλικές σχέσεις. Τη σχέση του αυτή τη διαπιστώνουμε από την αλληλογραφία του με τον Μ. Τριανταφυλλίδη, το Αλ. Δελμούζο, τον Ι. Κακριδή τον οποίο υπερασπίζεται στη δίκη των τόνων, τον Πέτρο Κόκκαλη,⁸ τον Γιάννη Κορδάτο. Εξάλλου η φιλία και η αμοιβαία εκτίμηση μεταξύ αυτού και του Κωστή Παλαμά και οπωσδήποτε το ότι, από τα μέλη του στενού κύκλου των φοιτητών που περιέβαλαν τον Ν. Πολίτη, ήταν εκείνος που βρισκόταν πιο κοντά στο μεγάλο δάσκαλο,⁹ δηλώνουν τη θέση που παίρνει στο γλωσσικό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να παρακολουθήσουμε την πορεία του τρίτου της παρέας του Αριστείδη Φουτρίδη. Ο Αρ. Φουτρίδης, καταγόμενος από την Ικαρία, ξεκινάει τις σπουδές του στη Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Όμως οι οικονομικές και οικογενειακές δυσκολίες τον υποχρεώνουν να διακόψει τις σπουδές του και να μεταναστεύσει στην Αίγυπτο, όπου παραδίδει μαθήματα για τα ελληνόπουλα της ελληνικής παροικίας στην πόλη Chabin El Com. Το 1906 μεταναστεύει στις ΗΠΑ και εγγράφεται στο Κολλέγιο Mt. Hermon της Μασαχουσέτη και το 1907 στο Πανεπιστήμιο του Harvard όπου και ολοκληρώνει τις φιλολογικές σπουδές του. Το 1915 διδάσκει πλέον στο Πανεπιστήμιο του Harvard Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Λογοτεχνία. Η πορεία του υπήρξε θεαματική· στη σύντομη ζωή του –πεθαίνει το 1924 σε ηλικία 34 ετών– κατόρθωσε αυτός, ένας Έλληνας από την Ικαρία, να επιβληθεί στο νέο κόσμο όχι μόνον ως κορυφαίος κλασικός φιλόλογος και επιστήμονας και εκπρόσωπος της αμερικανικής ποίησης,¹⁰ αλλά και ως πρεσβευτής του νεοελληνικού πνεύματος και των νεοελληνικών γραμμάτων.¹¹ Βασικό μέλημα του Αρ. Φουτρίδη, που στα φοιτητικά του χρόνια σε Αθήνα και Αίγυπτο υπήρξε φανατικός

⁶ Βλ. Αλ. Δημαρά, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, Αθήνα 1994. Παρ' όλα αυτά στο αρχείο του Σ.Κ. βρίσκονται τεύχος του Εκπαιδευτικού Ομίλου και αποδείξεις είσπραξης συνδρομής.

⁷ Σε επιστολή του προς τον Σ.Κ. ο δικηγόρος Ευστρ. Κουλουμβάκης (6 Αυγούστου, 1926, αρ. αρχ. Σ.Β.Κ. 14) τον επικρίνει για τη γλώσσα που χρησιμοποίησε στο λόγο του «*ἐπὶ τῇ ἑκατονητηρίδι τῆς ἡρωϊκῆς πτώσεως τοῦ Μεσολογγίου*» και τον κατηγορεί ως *μαλλιαριστή*. Η επιστολή καταλήγει ως εξής: «*Ἦκουσες ἢ ἀνέγνωσες τοῦ ἀποτρόπαιου Γληνοῦ, τοῦ ΑΡΧΗΓΟΥ ΣΑΣ, τὸν ἐναρκτήριον λόγον κατὰ τὰ ἐγκαίνια τῆς «παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας»;* Δημιουργεῖτε ἀρλεκίνον γλωσσικῶς, ἐπομένως δύσμορφον καὶ ἀνάπηρον τέρας ἰδεολογικῶς καὶ συναισθηματικῶς. Δολοφονεῖτε τὸ παρελθόν, στραγγαλίζετε ὡς Κραβαρίται τὸ παρόν, ἐπομένως πῶς θέλετε νὰ ἐνορώμεν τὸ μέλλον ἐὰν ἐπικρατήσετε; Σὲ ἐρωτῶ.

⁸ Ο Σ. Κ. είχε υπερασπισθεί με σθένος τον διακεκριμένο επιστήμονα και καθηγητή της ιατρικής Πέτρο Κόκκαλη και μέλος της ΠΕΕΑ, της «κυβέρνησης του βουνού», όταν το 1942 επαύθη από καθηγητής του Πανεπιστημίου λόγω της συμμετοχής του στην Εθνική Αντίσταση.

⁹ Στο τετράδιο του καταλόγου των μαθητών τού Ν. Πολίτη (αρχ. Μουσείου Μπενάκη) αναγράφεται με αύξοντα αριθμό 1 το όνομα του τεταρτοετούς Σωκράτη Κουγέα (ακ. έτος 1896-97). Στο ίδιο έτος συναντάμε το όνομα του τριτοετούς κατά το έτος εκείνο Ιωάννη Καλλιτσούνακη. Με αριθμό 65, ακ. έτος 1898-1899, συναντάμε το όνομα του τριτοετούς Κωνσταντίνου Γούναρη, ενώ στο ακ. έτος 1901-1902 με αύξοντες αριθμούς 48 και 51, είναι γραμμένα αντίστοιχα τα ονόματα των Δελμούζου (Α έτος) και Γληνού (Γ έτος). Η σχέση του Σ.Β.Κ. και του Ν.Γ.Π. εξελίσσεται σε στενή οικογενειακή σχέση καθώς συνεχίζεται ως και σήμερα, για τέταρτη γενιά των οικογενειών Πολίτη και Κουγέα. Ο Ν.Γ.Π. καθοδήγησε τον νεαρό γιο του πατριώτη του δασκάλου Βενετσάνου Κουγέα, Σωκράτη, στα πρώτα του βήματα στην Αθήνα και στις επιστημονικές του αναζητήσεις.

¹⁰ Η ποιητική του συλλογή *Lights and Dawn* (Boston 1917) γίνεται δεκτή από το αμερικανικό κοινό με ενθουσιασμό και τον καθιστά σημαντικό εκπρόσωπο της αμερικανικής ποίησης των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

¹¹ Για τον Αρ. Φουτρίδη βλ. επίσης στο δημοσιευμένο μνημόσυνο λόγο του Σταύρου Στ. Μωραΐτου *Ένας Έλληνας Μετανάστης* (Αθήνα 1964).

αντιδημοτικιστής και αντιπαλαμικός,¹² ήταν η διάδοση του έργου του Κ. Παλαμά στις ΗΠΑ. Το 1919, σύμφωνα με την αλληλογραφία του με τον Σ. Κουγέα, γίνεται πρόταση από την κυβέρνηση Βενιζέλου στον καθηγητή πλέον κλασικής φιλολογίας στο Harvard Αρ. Φουτρίδη να επιστρέψει στην πατρίδα, προκειμένου να ενισχύσει την προσπάθεια που γινόταν τότε για την αναβάθμιση της παιδείας, περίοδος κατά την οποία ηγετικές φυσιογνωμίες στο χώρο ήσαν ο Δ. Γληνός, ο Αλ. Δελμούζος και ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Οι προσωπικότητες αυτές της ελληνικής εκπαίδευσης, πλαισιώνονταν από τον Ν. Μπέρτο, τον Χρ. Λαμπράκη.¹³ Τελικά, όπως δηλώνει ο Αρ. Φουτρίδης, η αλλαγή της κυβέρνησης και η παραίτηση των Δ. Γληνού και Αλ. Δελμούζου από το Υπουργείο Παιδείας στάθηκαν αιτία ώστε να μην εγκαταλείψει τις ΗΠΑ, την πανεπιστημιακή έδρα στο Harvard και τις εξαιρετές συνθήκες εργασίας που του προσέφερε το περίφημο αυτό πανεπιστήμιο.¹⁴

Όπως ο Κ. Γούναρης μύησε το Δ. Γληνό στον δημοτικισμό, σύμφωνα με την προσωπική μαρτυρία του τελευταίου,¹⁵ κατ' ανάλογο τρόπο πρέπει να συμπεράνουμε ότι ο Χρ. Λαμπράκης επηρέασε τον Αρ. Φουτρίδη· ο Χρ. Λαμπράκης ήταν εκείνος που γνώρισε στον Αρ. Φουτρίδη τον κύκλο των παιδαγωγών Γληνού και Δελμούζου, του προμήθευε τα τεύχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τον έκανε να αφιερωθεί στη διάδοση του ακριτικού έπους και του έργου του Κ. Παλαμά. Από την άλλη ο Αρ. Φουτρίδης ήταν εκείνος που στα δύσκολα φοιτητικά χρόνια στήριξε τον Χρ. Λαμπράκη ψυχολογικά και οικονομικά. Ταγμένος παιδαγωγός ο Χρ. Λαμπράκης αφιέρωσε τα χρόνια του στη σπουδή των παιδαγωγικών και στη διάδοση των ιδεών του. Χαρακτηριστικό του πάθους του για την παιδεία είναι το ότι δε δίστασε να απορρίψει, και μάλιστα με έντονο τρόπο, την πρόταση του σεβαστού του δασκάλου Ν. Πολίτη να στρέψει τις μεταπτυχιακές του σπουδές προς την Ιστορία, προκειμένου να καταλάβει έδρα στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, επικαλούμενος το χρέος του απέναντι στην Πολιτεία και την Εκπαίδευση.¹⁶

1921: Ο δάσκαλος και καθοδηγητής των Λαμπράκη, Κουγέα, Γούναρη, Νικόλαος Πολίτης έχει πεθάνει (12/1/1921). Η κυβέρνηση του Βενιζέλου έχει χάσει τις εκλογές και η διάδοχη κυβέρνηση Γούναρη, επιδίδεται σε άκρατο «αντιβενιζελισμό» και «αντιμαλλιαρισμό». Μετά την ήττα της Βενιζελικής παράταξης, το Νοέμβριο του 1920, διορίζεται η Επιτροπή η οποία αναλαμβάνει την κρίση των νέων βιβλίων «προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων»,¹⁷ και εισηγείται την καύση των βιβλίων της μεταρρύθμισης.¹⁸ Από το Υπουργείο Παιδείας είχαν απομακρυνθεί οι ηγέτορες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης ενώ η μεταρρύθμιση την οποία προωθούσε η τριανδρία, αναχαιτίσθηκε με τις προτάσεις της Επιτροπείας. Στο άρθρο 1 της έκθεσής της διαβάζουμε: «Νά κηρυχθώσι

¹² Στην επιστολή του Αρ.Φ. προς τον Χρ. Λαμπράκη της 24 Οκτωβρίου 1905, σχολιάζει και αποδοκιμάζει τον προκάτοχό του στο ελληνικό σχολείο του El Com, χαρακτηρίζοντάς τον ως μαλλιαρό. Για την περίοδο της αντιδημοτικιστικής δράσης του μαθαίνουμε πολλά από τον Στ. Μωραΐτη, ό.π., αλλά και από τον ίδιο στον πρόλογό του για την έκδοση της μετάφρασης της *Ασάλευτης Ζωής* του Παλαμά, όπου αφηγείται την μεταστροφή του στο θέμα της γλώσσας (KOSTES PALAMAS, *LIFE IMMOVABLE*, HARVARD UNIVERSITY PRESS 1919).

¹³ Μιχάλης Τόμπρος, *Νίκος Μπέρτος (πρώτη γνωριμία)*, Νέα Εστία, τ. ΚΓ, σ. 178, 1949. Στο κείμενο ο μεγάλος Έλληνας γλύπτης περιγράφει περιστατικό που σχετιζόταν με την φροντίδα των φύλων για την προτομή του δασκάλου τους Νικολάου Πολίτη και αναφέρει ότι ο Χρίστος Λαμπράκης και ο Δελμούζος μαζί με τους Μπέρτο, Τριανταφυλλίδη και Γληνό «αποτελούσαν εκείνη την εποχή την πεντάδα των προοδευτικών συνεργατών του Ελευθερίου Βενιζέλου». Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Μπέρτος συνδέεται στο κείμενο με τον Τριανταφυλλίδη και τον Γληνό, ενώ οι Λαμπράκης και Δελμούζος προβάλλονται ως δυνάδα. Αυτό ίσως σχετίζεται με το ότι τόσο οι απόψεις τους περί τα εκπαιδευτικά όσο και η προσωπικότητές τους ήσαν πολύ κοντά.

¹⁴ Σε επιστολή του προς τον Σ.Β.Κ. (10 Δεκεμβρίου 1920) εκθέτει τις απόψεις του και αιτιολογεί την απόφασή του να επανέλθει στο Harvard και να μην επιστρέψει στην Ελλάδα.

¹⁵ Για τον Κ. Γούναρη υπάρχει η μαρτυρία του ίδιου του Γληνού ότι τον μύησε στο δημοτικισμό (δανείζομαι παραπομπή από τον Φ. Ηλιού: *Μνήμη*, 1946, σ. 195).

¹⁶ Βλ. σχετική επιστολή.

¹⁷ βλ. Αλ. Δημαρά, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.Β, σελ. 130.

¹⁸ Βλ. σημ. 3.

αὐτοδικαίως ἄκυροι, ὡς ἀντισυνταγματικοί, οἱ Νόμοι καθ' οὓς ἐγένετο ἡ ἀλλαγὴ τῆς γλώσσης τῶν ἀναγνωστικῶν βιβλίων τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως μετὰ πάντων τῶν εἰς ἐκτέλεσιν αὐτῶν ἀφορώντων Βασιλικῶν Διαταγμάτων, ἐγκυκλίων καὶ ἐπισήμων ὁδηγιῶν τῶν δασκάλων.”· και στο 2 “Νὰ ἐκβληθῶσι πάραυτα ἐκ τῶν σχολείων καὶ καὼσι τὰ συμφώνως πρὸς τοὺς νόμους ἐκείνους συνταχθέντα καὶ σήμερον ἐν χρήσει ὑπάρχοντα ἀναγνωστικὰ βιβλία (κρίνει 13 ἀναγνωστικὰ τῶν πέντε πρώτων τάξεων τοῦ Δημοτικοῦ) ὡς ἔργα ψεύδους καὶ κακοβούλου προθέσεως.”.

Στον Πανεπιστημιακὸ χώρο ἔχει προηγηθεῖ ἡ παύση τοῦ Σ. Κουγέα ἀπὸ τὴν ἐδρα τῆς Ἱστορίας. Ὁ Αρ. Φουτρίδης ἀλλάζει τὰ σχέδιά του καὶ δὲν ἐρχεται στὴν Ελλάδα γιὰ νὰ μὴ βρεθεῖ σὲ εχθρικό περιβάλλον, καθὼς, ὅπως χαρακτηριστικὰ λέει σὲ ἐπιστολὴ τοῦ πρὸς τὸν Σ. Κουγέα, γνωρίζει ὅτι ὁ διορισμός του θὰ θεωρηθεῖ πολιτικός. Αντιλαμβανόμενος τὴν κρίσιμη κατάσταση πού διέρχεται ἡ παιδεία στὴν Ελλάδα καὶ μπροστὰ στο δεδομένο ἀκύρωσης τοῦ μεταρρυθμιστικοῦ ἔργου, ὁ βενιζελικός¹⁹ δημοτικιστὴς Χρ. Λαμπράκης νιώθει τὴν ἀνάγκη νὰ ἀντιδράσῃ ἀπὸ τὴν Ελβετία ὅπου βρίσκεται τὴν περίοδο ἐκείνη γιὰ μεταπτυχιακὴς σπουδὲς στὰ παιδαγωγικά. Θέλοντας, λοιπόν, νὰ παρέμβῃ μὲ κάποιον τρόπο στὴν κατάσταση πού επικρατοῦσε στὰ παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά θέματα τῆς εποχῆς καὶ νὰ τιμήσῃ τὸ δάσκαλό του, συντάσσει τὸ κείμενο *Σχολεῖο καὶ λαός*. Τὸ κείμενο πρέπει νὰ το ἐντάξουμε στὸν κύκλο τῶν προβληματισμῶν καὶ υπομνημάτων πού ἀκολούθησαν τὴν πολιτικὴ ἀλλαγὴ καὶ θεωροῦμε ὅτι λειτουργεῖ συμπληρωματικὰ στὰ ὅσα ὁ Αλ. Δελμούζος διατυπώνει στὴν ἀπάντησή του πρὸς τὴν ἐκθεση τῆς Επιτροπείας τὸν Ἰανουάριο τοῦ 1921.²⁰

Οἱ οκτὼ χειρόγραφες σελίδες τοῦ κειμένου ἐφτάσαν σὲ ἐμὰς μέσω τοῦ ἐπιστήθιου φίλου τοῦ Χρ. Λαμπράκη, Σ. Κουγέα, μὲ σελιδαρίθμηση, διορθώσεις καὶ συμπληρώσεις τοῦ ἰδίου τοῦ συντάκτη τοῦ ἀρθροῦ, ὀρισμένες ἀπὸ τὶς ὁποῖες σημειώνουμε κατὰ τὴν ἐκδόση. Ὀρισμένες ἀσάφειες δηλώνουν ὅτι πρόκειται γιὰ μιὰ πρώτη γραφὴ. Δὲ γνωρίζουμε ἀν ὑπῆρξε ἐπόμενη καὶ δὲ γνωρίζουμε ἀν τὸ κείμενο αὐτὸ παρέμεινε ἀνεπίδοτο καὶ πού ἤθελε νὰ το ἀπευθύνῃ ὁ συντάκτης του. Στὸ χειρόγραφο ὁ Χρ. Λαμπράκης σημειώνει ἀριθμημένες ὑποσελίδιες παραπομπές καὶ σχόλια, στοιχεῖο πού ὁδηγεῖ στο συμπέρασμα ὅτι προόριζε τὸ κείμενο γιὰ δημοσίευση.

Χαρακτηριστικὸ τοῦ κειμένου εἶναι ὅτι ἀφοῦ τεθοῦν ἀρχές, μὲ λογικὲς συνεπαγωγές ὁδηγεῖται ὁ ἀναγνώστης σὲ συμπέρασμα, οἱ δὲ ἄξονες, στοὺς ὁποῖους κινεῖται εἶναι οἱ ἐξῆς:

- Σκοπὸς τοῦ σχολείου εἶναι νὰ μορφώσῃ τὸ λαὸ καὶ ἐπομένως τὸ σχολεῖο ἀνήκει στο λαό.
- Ορίζει τὸ πλαίσιο στο ὁποῖο κινεῖται ἡ Λαογραφία.
- Ορίζει τὴ μὀρφωση ὡς διαδικασία ἀνάπτυξης ψυχικῶν δεξιοτήτων.
- Καταλήγει στο ὅτι γιὰ νὰ μορφωθεῖ ὁ λαός, πρέπει τὸ σχολεῖο νὰ βασιστεῖ στὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα πού ορίζουν τὸ πολιτιστικὸ τοῦ ὑπόβαθρο: τὰ δημοτικὰ τραγούδια, τὰ λαϊκὰ παραμῦθια κλπ.
- Διατυπώνει τὸ συμπέρασμα ὅτι χρειάζεται ἰδιαίτερα τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο νὰ ἔχει θεμέλιο τὴ γλῶσσα καὶ τὸ βίο τοῦ λαοῦ.
- Πρὸς ἐπίρρωση τῶν λεγομένων τοῦ παραπέμπει σὲ γερμανικὴ βιβλιογραφία.
- Κατακρίνει τὴν πολιτικὴ τοῦ Υπουργείου Παιδείας καὶ τοὺς πανεπιστημιακοὺς πού ἀνέλαβαν τὰ τῆς παιδείας. Εἰσαίρει ἀπὸ τὸν κανόνα τὸν Νικόλαο Πολίτη.
- Αναπτύσσει τὶς ἀπόψεις τοῦ σχετικὰ μὲ τὴν παιδαγωγικὴ ἀξία τῆς Λαογραφίας.
- Αναπτύσσει τὶς ἀπόψεις τοῦ σχετικὰ μὲ τὸ πὼς ἐντάσσεται πρακτικὰ ἡ Λαογραφία στὴν διδακτικὴ κάνοντας ἐιδικὴ ἀναφορὰ στὰ δημοτικὰ τραγούδια.
- Αναπτύσσει τὶς ἀπόψεις τοῦ σχετικὰ μὲ τὴν ἀξία τῆς διδασκαλίας τῆς γλώσσας.
- Εἰσαίρει τὴν παιδευτικὴ ἀξία τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν <-

«Σχολεῖο καὶ λαός»*

¹⁹ Ὁ Φουτρίδης σὲ ἐπιστολὴ τοῦ τῆς 20 Ἰανουαρίου 1911 δὲν ἀφήνει καμμία ἀμφιβολία ὅτι ὁ Χρ. Λαμπράκης τάσσεται στὴν βενιζελικὴ παράταξη.

²⁰ Βλ. Γιώργου Γάτου, *41 γράμματα τοῦ Γληνοῦ στο Δελμούζο*, Ἑλληνικά Γράμματα, 2003, σελ 211 κ.εξ.

* Οἱ ἀριθμημένες ὑποσελίδιες σημειώσεις καὶ παραπομπές στο κείμενο *Σχολεῖο καὶ λαός*, εἶναι τοῦ ἰδίου τοῦ Χρ. Λαμπράκη. Στὶς περιπτώσεις πού δὲν ἔχει ὀλοκληρώσει τὴν παραπομπή, θεωρήσαμε

Είναι κοινοτοπία πώς κάθε σχολείο σκοπεύει να μορφώσει το λαό και πώς επομένως όλα τα είδη των σχολείων ανήκουν στο λαό. Μά για να πετύχει το σχολείο το σκοπό του, πρέπει να βασιστεί σε κείνα τα στοιχεία που αποτελούν το γνήσιο πολιτισμό του λαού και που φανερώσουν ανόθευτα το ψυχικό του και κοινωνικό του βίο. Τέτοια στοιχεία είναι τα ίδια με τα οποία ασχολείται ή λαογραφία. Δηλαδή όσα ο λαός λέγει ή κάνει γιατί έτσι τα βρήκε. Μ' άλλα λόγια πρώτα πρώτα η γλώσσα του, έπειτα τα τραγούδια του, οι παραδόσεις του, οι μύθοι, τα παραμύθια, τα ήθη και τα έθιμά του, οι ιδέες του για το δίκαιο, για τη θρησκεία, για τη ζωή και για τη φύση, τα παιχνίδια του και τα αθλητικά του αγωνίσματα, οι χοροί του, η μουσική του, η καλλιτεχνία του κλπ.²¹ Είναι οι έκδηλώσεις του βίου του λαού που στηρίζονται στην παράδοση και στη συνήθεια και που οι περισσότερες έχουν ηλικία αιώνων και όλες μαζί δείχνουν σ'α να πούμε το ψυχικό ανάγλυφο του λαού. Άν λοιπόν μόρφωση σημαίνει ανάπτυξη των ψυχικών δεξιοτήτων του ανθρώπου για να μπορέσει ως μέλος της ανθρωπότητας να συντελέσει κατά το μέτρο των δυνάμεών του στην πρόοδο του πολιτισμού, τέτοια ανάπτυξη προϋποθέτει αναγκαστικά τη γνώση των ψυχικών αυτών δεξιοτήτων* που θα αποκτηθώ μόνο αν το σχολείο στρέψει την προσοχή του σε εκείνες τις έκδηλώσεις του βίου του λαού που άδολα δείχνουν την ψυχολογία του. Γι' αυτό η απαραίτητη ανάγκη το δημοτικό μάλιστα σχολείο να έχει για θεμέλιό του τη γλώσσα και το βίο του λαού. Την ανάγκη αυτή από καιρό την έχουν αναγνωρίσει τα πολιτισμένα έθνη· και όχι μόνο τα δημοτικά τους σχολεία, μά και τα σχολεία της μέσης παιδείας και τα πανεπιστήμιά τους ακόμα είναι από πολύ καιρό ποτισμένα με το σωστικό αυτό πνεύμα.^{22*} Εμείς πόσο πίσω είμαστε και σ' αυτό το ζήτημα όπως και σε τόσα άλλα, φαίνεται όχι τόσο από τη θέση που έλαβε το Υπουργείο της Παιδείας τον τελευταίο καιρό σχετικά με το ζήτημα της γλώσσας του λαού στα δημοτικά σχολεία –θέση που είναι ευεξήγητη για τον καθένα που γνωρίζει ποιοι διεύθυναν τελευταία την παιδεία-, όσο γιατί η ενέργεια αυτή του Υπουργείου στηρίχτηκε σε γνωμάτευση ανθρώπων που έχουν την αξίωση να προάγουν τις παιδαγωγικές και γλωσσικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Η τόσο αυτόνομη αλήθεια που από τόσα χρόνια κηρύσσει ο εκπαιδευτικός Όμιλος (και* πώς το σχολείο...*) που για την εφαρμογή της με χαρά είδαμε πώς έγιναν οι πρώτες προσπάθειες,* μένει ακόμα αίνιγμα για πολλούς από τους ακαδημαϊκούς σοφούς μας.²³ Είναι οι ίδιοι για τους οποίους έδω και εκατό χρόνια ο Σολωμός τελειώνοντας το διάλογό του το σοφολογιώτατο έγραψε τα λόγια αυτά: “Μου πονεί η ψυχή μου· οι δικοί μας χύνουν το αίμα τους αποκάτου από το Σταυρό, για να μάς κάμουν ελεύθερους, και τούτος, και όσοι του μοιάζουν, πολεμούν, για ανταμοιβή, να τους σηκώσουν τη γλώσσα”.

σκοπίμο να την παραθέσουμε ως είχε στο χειρόγραφο. Σιωπηρά σημειώσαμε σημεία στίξης, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Με αστερίσκο (*) επίσης σημειώνουμε υποσελίδια ορισμένες από τις λέξεις ή φράσεις που ο Χρ. Λαμπράκης έχει διαγράψει στο κείμενό του και που ενδέχεται να ενδιαφέρουν τον αναγνώστη.

²¹ Πρβ. Λαογραφία, τομ. Α' (1909), σ.1-18, όπου ο άείμνηστος καθηγητής Ν.Γ.Πολίτης έγαιναίνοντας την έκδοση του Δελτίου της Έλληνικής Λαογραφικής Έταιρείας δημοσιεύει την περισιπούδαστη πραγματεία του όπου όχι μόνο καθορίζει το σκοπό των λαογραφικών μελετών, μά και δίνει μαζί με το διάγραμμα των θεμάτων που ο βίος του ελληνικού λαού παρέχει για τέτοιες μελέτες, και τις αναγκαίες οδηγίες για τον έλληνα λαογράφο.

* και η γνώση αυτή θα αποκτηθώ

²² Περιοριζόμαστε να παραπέμψουμε πρόχειρα σε μερικές σχετικές μελέτες για τη μέση παιδεία που δημοσιεύει ο σύνδεσμος γερμανών λαογράφων όπου με τον τίτλο *Deutschunterricht k. Deutschkunde Berlin W. 57* (Otto Salle) όπου περιλαμβάνεται και σχετική βιβλιογραφία α) K. Bonjunks: *Der Deutsche Sprachunterricht auf höheren Schulen* (1917) β) K. Reuschel: *Die deutsche Volkskunde im Unterricht an höheren Schulen* (1917) γ) O. Weise: *Deutsche Heimat und Stammesart im Unterricht an höheren Schulen* (1919) δ) P. Hermann: *Glaube und Brauch der alten Deutschen im Unterricht auf der Oberstufe höherer Schulen* (1919) ε) P. Hermann: *Ein führung in die deutsche Mythologie auf höheren Lehranstalten* (1919) στ) K. Bojunks: *Deutsche sprache k. Deutscher Volkstum* (Die Behandlung ihrer Zusammen hänge im Unterricht auf höheren Schulen) (1921) ζ) E. Wasserzieher: *Deutsche Sprachgeschichte (Auregungen und Beiträge zu ihrer Behandlung auf der Schule)* (1921)

* Σ' έμās και σ' αυτό το ζήτημα, όπως και σε τόσα άλλα, μάς έδειξαν τον ίδιο δρόμο οι μελέτες του άείμνηστου καθηγητή που για τη πρακτική τους εφαρμογή θα...

* που έλπίσαμε

* [Σ.Σ. Η διακοπή της ροής του κειμένου και τα αποσιωπητικά του Χ.Λ.]

* έδω και τρία

‘Εξαίρεση μαζί με άλλους λίγους σ’ αυτό όπως και σε τόσα άλλα, αποτέλεσε ο αείμνηστος καθηγητής, ο εισηγητής των επιστημονικών λαογραφικών μελετών στον τόπο μας. Δεν περιορίστηκε, όπως δυστυχώς συχνά συμβαίνει στους επιστήμονες, ν’ αποδείξει* τη σημασία που έχουν οι μελέτες αυτές μονάχα από ιστορική και εθνολογική άποψη, μα πολλές φορές έτόνισε και τη μεγάλη σπουδαιότητά τους για την ελληνική ποίηση και τέχνη και για την άγωση των ελληνοπαίδων.²⁴

Και πραγματικά αναντίρρητη είναι η παιδαγωγική αξία της λαογραφίας. Σ’ αυτή μπορεί να εφαρμοσθή σε όλη της την έκταση και με αποτελέσματα ασφαλή ή αρχή* του να προβαίνει ή διδασκαλία από τα κοντινά στα μακρινά, από τα οικεία στα ξένα. Και τί μπορεί να είναι πιο κοντινό και πιο οικείο στο μαθητή από το ψυχικό περιεχόμενο με το οποίο προικισμένος από το σπίτι του μπαίνει στο σχολείο. Και πού μπορεί καλύτερα να αναπτυχθῇ το παρατηρητικό των παιδιών παρά σε εκείνα που λέγονται και πράττονται γύρω του κατά συνήθεια από όλον τον κόσμο; Κι όχι μόνο τοῦτο. Μά η λαογραφία θά φέρη το παιδί πιο κοντά στο λαό, στον οποίο και αυτό ανήκει, θά του τονώσει το πνεύμα της αλληλεγγύης με αυτόν και θά τον κάμῃ νά γνωρίσῃ καλύτερα τὴ λαϊκὴ ψυχὴ δηλαδὴ τὴν ἴδια του τὴν ψυχὴ! Προσέχοντας στὶς διαφορὲς ἐκδηλώσεις τοῦ λαϊκοῦ βίου θά διακρίνῃ ἀνάμεσα στὶς διαφορὲς τὸ κοινὸ και θά νοιώσῃ βαθύτερα τὸ δεσμὸ πὸν δένει τὸν καθένα με τὴν κοινωνία, και τὸ κοινωνικὸ στοιχεῖο μέσα στὴν ψυχὴ θά τονωθῇ. Ἡ ἀσχολία τῶν μαθητῶν και τὸ ἐνδιαφέρον τους γιὰ τὶς παραδομένες σὲ λόγια και σὲ πράξεις ἐκδηλώσεις τοῦ βίου και τοῦ πνεύματος τοῦ λαοῦ τους θά τοὺς κάμῃ νά ἀγαπήσουν* τὸν ἴδιο τους τὸν λαὸ και νά αἰσθανθοῦν σεβασμὸ γιὰ τὴ γλῶσσα του, τὶς παραδόσεις του, τὶς συνήθειές του, ὅπως και γιὰ τὰ ἴδια φαινόμενα στοὺς ἄλλους λαοὺς! Θά ἐκτιμήσουν τὴ δύναμη πὸν ἔχει ἡ παράδοση και ἡ κληρονομικότητα γιὰ τὴ διαφορὰ στὸ βίον τῶν διαφόρων λαῶν και θά φωτισθοῦν και γιὰ τὸν* σωστὸ δρόμο πὸν θά μᾶς ὁδηγήσῃ σὲ μιὰ ἀμοιβαία κατανόηση και συνεννόηση και πὸν δὲν μπορεί νά εἶναι κανένας ἄλλος παρά ἐκεῖνος πὸν γιὰ ἀφετηρία του ἔχει τὴν ἀναγνώριση και τὸν σεβασμὸ τῶν πεποιθήσεων τῶν ἄλλων. Ἀλήθεια και πὸν στὶς μέρες μας ἀκόμα τόσο λίγο λογαριάζεται, ἂν και ἡ φανερότητά της με ἐκφραστικὰ λόγια μᾶς παριστάνεται ἐδῶ και δυόμιση χιλιάδες χρόνια, ἀπὸ τὸν Ἡρόδοτο, τὸν πατέρα τῆς ἱστορίας.²⁵ Μόνο ἡ ἀναγνώριση και ὁ σεβασμὸς τῶν διαφορῶν και ἡ χρησιμοποίησις τοῦ κοινοῦ ἀνάμεσα στοὺς λαοὺς μπορεί νά μᾶς φέρῃ σὲ μιὰ ἀληθινὴ συναδέλφωση. Μόνον ἔτσι ἀπὸ τὶς μερικὲς πατρίδες και τὸν ἐθνισμὸ θά φτάσωμε στὸ διεθνισμὸ και τὴν ἀνθρωπότητα.

‘Ὅμως εἶναι φανερὸ πὸς οὔτε* ὅλα ὅσα κατὰ συνήθεια και παράδοση λέγει και πράττει ὁ λαὸς ἔχουν παιδαγωγικὴ ἀξία οὔτε και μεταξὺ ἐκείνων πὸν ἔχουν τέτοια, ὁ βαθμὸς τῆς ἀξίας αὐτῆς εἶναι ὁ ἴδιος. Στὴν πρώτη σειρὰ ἀξίας ἔρχονται ἡ γλῶσσα, τὰ δημοτικὰ τραγούδια, οἱ παραδόσεις²⁶ και μερικὲς ἀπὸ τὴν “κατὰ παράδοσιν” πράξεις ἢ ἐνέργειες²⁷ και ἔπειτα τὰ παραμύθια, οἱ μῦθοι, οἱ παροιμίες, εὐτράπελοι διηγήσεις και πολλὰ ἀπὸ τὰ ἄλλα ἔθιμα. Ἐπίσης διαφορετικὸς θά εἶναι και ὁ τρόπος τῆς χρησιμοποίησις αὐτῶν στὰ διάφορα εἶδη τῶν σχολείων. Στὰ δημοτικὰ σχολεῖα π.χ. εἶναι φανερὸ πὸς ἡ προσοχὴ θά στρέφεται στὸ νά γίνουν τὰ λαϊκὰ αὐτὰ στοιχεῖα γνωστὰ και οἱ μαθητὲς νά τὰ αἰστανθοῦν και ἔτσι νά νοιώσουν τὸν ἑαυτὸ τους γιὰ τέκνα τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ. Γι’ αὐτὸ τὰ ἀναγνωστικὰ θά ἔχουν γιὰ βάση τους τὴ λαϊκὴ γλῶσσα και τὸ κύριόν τους περιεχόμενον θά προέρχεται ἀπὸ τὸν ὅλον βίον τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ. Στὰ σχολεῖα ὅμως τῆς μέσης παιδείας ἡ χρησιμοποίησις αὐτῆς θά γίνεται με τρόπο πὸν ἐπιστημονικόν, ἀνάλογον με τὴν βαθμιαία ἀνάπτυξη τῶν μαθητῶν. ‘Ὅσο γιὰ τὰ

* στὶς μελέτες του

²⁴ Πρβ. πρόλογον στο βιβλίο του Ἐκλογαὶ ἀπὸ τὰ τραγούδια τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ, ἐν Ἀθήναις 1914. Περὶ τοῦ ἐθνικοῦ ἔπους τῶν νεωτέρων ἐλλήνων, ἐν Ἀθήναις 1906 σ. 29 και ἐξῆς.

* τῆς διδακτικῆς

* και νά σεβασθοῦν

* ὀρθὸν

²⁵ Ἡροδ. Γ’ 38 «πανταχὴ ὧν μοι δῆλα ἐστὶ ὅτι ἐμάνη μεγάλως ὁ Καμβύσης· οὐ γὰρ ἐν ἰροῖσι τε και νομαίοισι ἐπεχείρησε καταγελᾶν. Εἰ γὰρ τις προσθεῖη πᾶσιν ἀνθρώποισι ἐκλέξασθαι κελεύων νόμους τοὺς καλλίστους ἐκ τῶν πάντων νόμων, διασκεψάμενοι ἂν ἐλοίατο ἕκαστοι τοὺς ἑαυτῶν· οὕτω νομίζουσι πολλόν τι καλλίστοις τοὺς ἑαυτῶν νόμους ἕκαστοι εἶναι· οὐκ ὡς εἰκός ἐστι ἄλλον γε ἢ μαινόμενον ἄνδρα γέλῳ τὰ τοιαῦτα τίθεσθαι. (Οἱ υπογραμμίσεις του Χρ.Λ.) [Σ.Σ. Στὴ βιβλιοθήκη του Χρ. Λ. ὑπάρχει ἡ ἐκδοσις του Ἡροδότου Weidmannsche Buchhandlung, 1893, ὑπὸ Heinrich Stein, ὅπου στο περιθώριον με μολύβι εἶναι σημειωμένο τὸ συγκεκριμένο χωρίον.]

* ὅλες οἱ παραδομένες ἐκδηλώσεις

²⁶ Πρβ. Ν. Πολίτου πρόλογον στὶς Ἐκλογὰς ἀπὸ τὰ τραγούδια τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ.

²⁷ Λ.χ. οἱ διάφοροι βίοι (γεωργικὸς, ποιμενικὸς, ναυτικὸς), τὰ παιχνίδια και τὰ ἀθλητικὰ γυμνάσματα, οἱ χοροὶ και ἡ μουσικὴ, ἡ καλλιτεχνία.

δημοτικά σχολεία έγινε ή καλή άρχή και δέν έχομε παρὰ νά τήν συνεχίσωμε συντονώτερα ἅμα θὰ ἀναρρώσωμε ἀπό τή βαρειά, μὰ παροδική ἀρρώστεια πού ἀπό ἴδιες μας ἀμαρτίες* ἔπιασε τόν ὅλον μας πολιτικό ὀργανισμό. Ἐμεῖς θὰ περιοριστοῦμε στὰ παρακάτω νά δώσωμε μερικές νύξεις* γιά τόν τρόπο μέ τόν ὁποῖο μπορεῖ νά τονωθῇ ή διδασκαλία στή μέση παιδεία μέ τή βοήθεια τῆς λαογραφίας.

Καί πρῶτα* πρέπει νά παρατηρήσωμε πῶς μέ τὸ νά μιλοῦμε γιά τήν εἰσαγωγή τῆς λαογραφίας στή μέση παιδεία, δέν ἐννοοῦμε πῶς πρέπει νά προστεθῇ ἕνα ἀκόμα εἰδικό μάθημα στὰ τόσα ἄλλα -πολλά δυστυχῶς- μὰ νά γίνωνται λαογραφικές παρατηρήσεις καί παρεκβολές, ὅταν ή διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων τὸ ἐπιβάλλει ή καί τὸ ἐπιτρέπει. Γιά μιὰ τέτοια κατεύθυνση πολὺ λίγη ἔχει γίνει ὡς τήν ὥρα συστηματική ἐργασία. Φιλότιμοι καί φωτισμένοι δάσκαλοι χρησιμοποιοῦν ὅσο τοὺς εἶναι βολετό γιά ἕνα τέτοιο σκοπό, κυρίως στή διδασκαλία τῶν νέων ἐλληνικῶν τὰ λίγα τεμάχια τῶν σχετικῶν συλλογῶν πού μπορεῖ νά δώσουν ἀφορμή! Ὅμως οἱ ἀπόπειρες αὐτὲς εἶναι ἐντελῶς μονωμένες καί τὰ ἀποτελέσματά τους ὄχι ἄξια λόγου. Εἶναι ἀνάγκη νά γίνη ἐργασία συστηματικότερη καί* νά αὐξηθῇ ὁ χρόνος τῆς διδασκαλίας τῶν νέων ἐλληνικῶν καί τῶν ἐκθέσεων καί ἀπό τήν ἄλλη μεριά νά ξαλαφρωθοῦν οἱ μαθητὲς στὶς ἀνώτερες ἰδίως τάξεις ἀπὸ τὸ ὑπερβολικό ποσὸ τῶν ὥρῶν τῆς ὑποχρεωτικῆς διδασκαλίας μέ τὸ νά ἔχουν τὸ δικαίωμα νά ἐκλέγουν σὲ μερικὰ μαθήματα* καί ἄλλα καί νά παραλείπουν καί ἔτος καί νά μποροῦν νά ἀσχοληθοῦν σὲ ἰδιαιτέρες* μελέτες σύμφωνα μέ τήν κλίση τους καί μέ τήν ὁδηγία καί τήν ἐπίβλεψη τῶν διδασκάλων των. Ἀλλὰ καί ἀπάλι* δέν πρέπει νά περιμένωμε νά ἔχωμε ἀνάλογα μορφωτικά ἀποτελέσματα ἀπὸ τή βοήθεια τῆς λαογραφίας, ἂν ἀπάνω σ' αὐτὴ δέ βασισθῇ τὸ* δημοτικὸ σχολεῖο. Γι' αὐτὸ καί οἱ νύξεις πού παρακάτω θὰ δώσωμε ἔχουν μόνον μιὰ τέτοια προϋπόθεση.

Καί πρῶτα ή γλῶσσα. Εἶναι φανερό πῶς οἱ μαθητὲς πού θὰ μποῦν στὰ σχολεῖα τῆς μέσης παιδείας, ὄχι μόνο θὰ ξέρουν πρακτικά τὴ δημοτικὴ γλῶσσα καί θὰ ἔχουν ἀναπτυγμένο τὸ αἶσθημα γιά τήν ὀρθή χρῆση καί γιά τὴ δύναμή της τήν ἐκφραστική, μὰ καί τίς θεμελιώδεις σχέσεις τῶν γλωσσικῶν στοιχείων καλὰ θὰ γνωρίζουν. Κι ἐπειδὴ ή διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλῶσσας εἶναι ἀδιανόητο πῶς μπορεῖ νά γίνη χωρὶς νά σχετίζεται μέ τὸ περιεχόμενο πού ἐκφράζει καί πού κυρίως δέν εἶναι ἄλλο παρὰ ὁ βίος τοῦ λαοῦ, γι' αὐτὸ φυσικὸς εἶναι ὁ σύνδεσμος τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας μέ τὴ λαογραφία. Ἐπειτα γιά μιὰ βαθύτερη κατανόηση τῶν περισσοτέρων προϊόντων τῆς νέας ἐλληνικῆς λογοτεχνίας θὰ χρειασθῇ νά κάμωμεν στοὺς μαθητὲς συνειδητὲς τίς πηγές της, τίς ρίζες της* πού εἶναι βυθισμένες στὰ βάθη τῆς λαϊκῆς ψυχῆς.* Ἐπίσης ή γλωσσικὴ διδασκαλία* θὰ προσέχῃ* στὰ γλωσσικά ἐκεῖνα στοιχεῖα πού φανερώνουν τήν πλαστικὴ δύναμη τῆς λαϊκῆς φαντασίας. Δέν θὰ ἀφήνῃ ἀπαράτηρες λ.χ. μεταφορές* καί προσωποποιήσεις. Ἡ συνθετικὴ δύναμη, τὸ πλήθος τῶν καταλήξεων πού δείχνουν τὸν πλοῦτο τῆς δημοτικῆς γλῶσσας, ή ἐλευθερία στὴν τοποθέτηση τῶν λέξεων πού προϋποθέτει τὴν εὐκίνησιν στὴν σκέψη καί ἄλλες χαρακτηριστικὲς ιδιότητες τῆς γλῶσσας τοῦ λαοῦ, πρέπει νά γίνουν βαθεῖα συνειδητὲς στοὺς μαθητὲς. Καί γενικὰ* ή γλωσσικὴ διδασκαλία στή μέση παιδεία θὰ προσπαθῇ νά εἰσαγάγῃ τοὺς μαθητὲς στὴν ἐπιστημονικὴ κατανόηση τῆς γλῶσσας. Θὰ ἐξηγήσῃ ὅσας τῆς δίνεται ἀφορμὴ σύγχρονα γλωσσικά φαινόμενα πού διεγείρουν τὴν ἀπορία τῶν μαθητῶν ἀπὸ τοὺς φυσιολογικοὺς ή ψυχολογικοὺς ή ἱστορικοὺς τους λόγους. Ἐτσι οἱ μαθητὲς θὰ

* πλακω

* γιά τὸν τύπον

* ἐρχόμαστε στή γλῶσσα

* πρῶτ' ἀπ' ὅλα

* προαιρετικά

* πρωτό

* δὲ θὰ μπορῇ νά γίνη λάθος γιά ἀποτελέσματα ὠφέλιμα

* λαϊκὸ

* πού βυθίζονται

* Ἐπίσης δέν πρέπει μὴ γίνη γνωστὸ στοὺς μαθητὲς πῶς εἶναι ἔργο λογοτεχνικό

* θὰ ἐξαίρῃ τὰ στοιχεῖα

* τίς μεταφορές καί τίς ἄλλες τροπικὲς φράσεις πού δείχνουν τὴ μυθοπλαστικὴ δύναμη τῆς φαντασίας τοῦ λαοῦ

* ἄλλες τροπικὲς ἐκφράσεις πού φανερώνουν δείχνουν μυθοπλαστικὴ ἀντίληψη τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου.

* ή γλωσσικὴ διδασκαλία τῆς γλῶσσας στή μέση παιδεία ἐκτὸς τοῦ ὅτι θὰ εἰσαγάγῃ τοὺς μαθητὲς στὴν ἐπιστημονικὴ κατανόηση τῆς γλῶσσας πού πρέπει νά τὴν νοιώσουν σὰν ἕνα ζωντανὸ ὀργανισμό πού ὑπόκειται στὴν ἐξέλιξη, θὰ δώσῃ τὸ μεγαλύτερο βάρος στὸ αἰσθητικὸ παρὰ στὸ ἀποκλειστικὸ γραμματικὸ μέρος καί θὰ ὁδηγήσῃ τοὺς μαθητὲς

νοιώσουν την παρουσία νόμων μέσα στη γλώσσα* ή όποια δέ θα τους φαίνεται* σαν κάτι το ασύνδετο και αυθαίρετο. Θα μάθουν πώς η γλώσσα είναι το μέσο της έκφρασης του πολιτισμού και οι διάφορες περιόδους της ιστορίας της γλώσσας αντιπροσωπεύουν και διάφορες βαθμίδες στον πολιτισμό ενός λαού· πώς οι πιο πλούσιες γλώσσες δείχνουν τον πιο ύψηλο πολιτισμό και πώς είναι εκείνες που παρέχουν στις άλλες γλώσσες και τις περισσότερες δάνειες λέξεις. Στις ανώτερες μάλιστα τάξεις θα μπορούσε να γίνη και μια καθολικότερη επισκόπηση της ιστορίας της γλώσσας και μάλιστα είτε από δάσκαλο είτε και από ένα μαθητή που μπορούσε να κάμει μια σχετική έκθεση με βάση ένα κατάλληλο σχετικό βιβλίο.

Όμως εκτός από την εισαγωγή στην επιστημονική κατανόηση της γλώσσας, ή διδασκαλία τη μεγαλύτερη προσοχή θα δώσει στο αισθητικό μέρος της. Θα προσπαθήσει να κάμει τους μαθητές να νοιώσουν τις όμορφιές της γλώσσας τους, τη γραφικότητά της, τη σαφήνεια, τη μουσικότητά της, τη δύναμή της την έκφραστική, τη χάρη της, την πλαστικότητά της, τη διαφορά της στο πεζό και στην ποίηση, στη λογοτεχνία και στην επιστήμη και γενικά να την αντιληφθούν σαν ένα οργανισμό γεμάτον σφρῖγος και κίνηση και ζωή.

Όσο για τα δημοτικά τραγούδια* τη σημασία τους για την άγωση έτόνισε στο πρόλογο των έκλογών του²⁸ ο αοίδιμος καθηγητής. Εκεί δίνει και περιεκτικό χαρακτηρισμό των τραγουδιών του έλλ. λαού. Οι μαθητές της μέσης παιδείας δέν πρέπει ν' άγνοούν τί έννοούμε λέγοντες δημοτικό τραγούδι, πώς είναι ένα τραγούδι που τὰ λόγια και τὸ μέλος του ανταποκρίνονται στὰ αίσθήματα τῶν άμόρφωτων ανθρώπων και στη διάδοσή του παθαίνει μεταβολές.²⁹ Επίσης πρέπει να μάθουν τὰ είδη τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν και ποιοί είναι τὸ κυριότερο χαρακτηριστικό κάθε είδους. Γι' αὐτὰ ὅλα δέν ἔχουν παρὰ νὰ συμβουλευθοῦν τίς Έκλογές του άειμνήστου καθηγητοῦ, βιβλίο που πρέπει νὰ ἔχη στὰ χέρια του κάθε έλληνόπουλο. Στις ανώτερες τάξεις μπορεί νὰ γίνη σύγκριση τῶν διαφόρων τραγουδιῶν γιὰ νὰ βρεθοῦν τὰ τεχνικά μέσα που χρησιμοποιεῖ ἡ λαϊκή έλλ. ποίηση.

Σχολεῖο και λαός: πόσο απέχει ο τίτλος του άρθρου του Χρ. Λαμπράκη από το θέμα μας που είναι *εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*; ή καλύτερα, πόσο οι παιδαγωγικές απόψεις που προβάλλουν στο άρθρο του Χρ. Λαμπράκη, αποπνέουν αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης; Είναι ένα ερώτημα που για να απαντηθεί θα πρέπει να οριστεί κατ' αρχάς τι σημαίνει κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αν, λοιπόν, συμφωνήσουμε ότι οι αντιλήψεις εκείνες που θέλουν το σχολείο ανοιχτό σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής και τις οικογενειακές τους καταβολές, είναι έμπλεες αισθήματος δικαίου, τότε θα συμφωνήσουμε ότι οι σκέψεις που καταγράφει στο κείμενό του ο Χρ. Λαμπράκης, οδηγούν σε ένα σχολείο που υπηρετεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Αντίθετα ποιος θα αρνηθεί ότι είναι σχολείο αποκλεισμών, το σχολείο το οποίο θεσμικά μεν είναι ανοικτό σε όλα τα ελληνόπουλα, στην πράξη όμως οργανώνεται πάνω σε πρότυπα συγκεκριμένου τρόπου ζωής και προωθεί αντίστοιχες αξίες και κοινωνικές και ατομικές συμπεριφορές, συχνά ξένες προς ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού; Και ποιος μπορεί να αμφισβητήσει ότι η δομή ενός τέτοιου σχολείου δημιουργεί στους μαθητές της περιφέρειας αποστροφή προς τον κοινωνικό ιστό που τους περιβάλλει, συνθήκη που κατ' εξοχήν αντιστρατεύεται το αίσθημα του κοινωνικού δικαίου, καθώς οδηγεί στην απόρριψη του κοινωνικά και ατομικά διαφορετικού; Τα ίδια ερωτήματα ανακύπτουν και σχετικά με το σχολείο εκείνο που στόχο έχει να αποβάλει βίαια από τους μαθητές του ιδιαίτερα πολιτιστικά στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανατράφηκαν -αναφερόμαστε σε μαθητές που ανήκουν σε θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες που ιδίως μετά τους βαλκανικούς πολέμους η παρουσία τους ήταν πολύ έντονη ανάμεσα στους πολίτες του ελληνικού κράτους και που και σήμερα ακόμα υφίστανται άλλοτε ενταγμένοι και άλλοτε αποκλεισμένοι από την κοινωνική δραστηριοποίηση.³⁰

* αἰτίων στην εξέλιξη της

* *rudis moles in digestaque moles* [Σ.Σ. = ακατέργαστη ύλη μέσα σε διασπασμένη ύλη]

* πρέπει οι μαθητές να μὴν αγαποῦν τὰ χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα

²⁸ Έκλογαί από τὰ τραγούδια τοῦ ελληνικοῦ λαοῦ ὑπὸ Ν.Γ.Πολίτου, ἐν Ἀθήναις 1914.

²⁹

³⁰ Ο προβληματισμός που εκθέτουμε δεν απέχει από τον προβληματισμό της εποχής: λίγα χρόνια αργότερα, το 1927, σχετικά με το χαρακτήρα του Κολλεγίου Αθηνών, θα διατυπωθεί από τον Στέφανο

Το σχολείο, ως ρυθμιστικός μηχανισμός της κοινωνίας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα - χαρακτηριστικό που διατηρεί και σήμερα- σε περιοχές ημιαστικές, αγροτικές, ακριτικές συνθλίβει το –κατά Χρ. Λαμπράκη- «ψυχικό περιεχόμενο» κάτω από το βάρος του προτύπου ζωής των πόλεων και των κυρίαρχων πολιτιστικών στοιχείων, παραγνωρίζει τα ιδιώματα και τις κοινωνικές συμπεριφορές της περιφέρειας. Όμως η απαξίωση πληθυσμών με ιδιαίτερα κοινωνικά-πολιτιστικά χαρακτηριστικά και η βίαιη αλλοτρίωσή τους αντιβαίνει προς κάθε έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ η ένταξη τους προβάλλει ως αίτημα προόδου. Το πρόβλημα ήταν πολύ πιο έντονο την εποχή εκείνη κατά την οποία οι λεγόμενες «Νέες Χώρες» ενέταξαν στο αναπτυσσόμενο ελληνικό κράτος πλήθος κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε όλους τους τομείς των κοινωνικών εκδηλώσεων. Η ανάγκη να έχουν οι ομάδες αυτές πρόσβαση στην επικοινωνία και τη γνώση και να ενταχθούν χωρίς απώλεια και ισοπέδωση της ταυτότητάς τους, ήταν επιτακτική ώστε να αξιοποιηθούν ως ένα δυναμικό πολιτιστικό και παραγωγικό κομμάτι της νέας Ελλάδας.

Ο Χρ. Λαμπράκης προχωράει ακόμα πιο πέρα τη σκέψη του και αγγίζει πρώιμα τους σημερινούς προβληματισμούς σχετικά με το ρόλο των εθνικών πολιτισμών στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία: «ή άναγνώριση και ό σεβασμός τών διαφορών και ή χρησιμοποίηση του κοινού ανάμεσα στους λαούς μπορεί νά μάς φέρη σέ μιὰ ἀληθινή συναδέλφωση. Μόνον έτσι ἀπό τίς μερικές πατρίδες και τόν έθνισμό θά φτάσωμε στό διεθνισμό και τήν ἀνθρωπότητα». Ο συντάκτης του κειμένου αναζητά το ύψιστο στάδιο της ανθρωπότητας μέσα από τη σύνθεση της διαφορετικότητας, την οποία οφείλουμε να διαφυλάττουμε και να αναγνωρίζουμε.

Και τούτο διότι η απαξία του διαφορετικού οδηγεί σε κοινωνική σύγχυση, κοινωνική αβεβαιότητα και τέλος στην βίαιη υποταγή σε κοινωνικούς τρόπους και αξίες. Με την έννοια αυτή η αφόρμιση της μόρφωσης από τα γνωστά, τα οικεία, είναι αναγκαία προϋπόθεση για να οδηγηθούμε σε ένα σχολείο που απελευθερώνει το άτομο, ενώ η αποδοχή και καταξίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς ενός λαού, μιας ευρείας κοινωνικής ομάδας αποτελεί μοναδική στάση κοινωνικής δικαίωσης. Με τις σκέψεις αυτές δε θέλω να φωτίσω την πολιτική και κατ' επέκταση την κοινωνική διάσταση που είχε πάρει την περίοδο εκείνη το γλωσσικό και εν γένει η αντιπαράθεση στο χώρο της παιδείας. Άλλωστε ο Χρ. Λαμπράκης αντιμετωπίζει το θέμα ως παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό και στην προσπάθειά του να αναζητήσει ευθύνες, στρέφεται κυρίως προς τους παιδαγωγούς και τους πανεπιστημιακούς δασκάλους. Επειδή όμως οι πολιτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι καθορίζουν την εκπαιδευτική γραμμή της χώρας, το θέμα καθίσταται πολιτικό.

Τη σχέση των εκπαιδευτικών ζητημάτων με την πολιτική, ο Χρ. Λαμπράκης τη δηλώνει όταν διαπιστώνει ότι: «όσο για τὰ δημοτικά σχολεία έγινε ή καλή αρχή και δέν έχουμε παρά νά τήν συνεχίσουμε συντονώτερα ἅμα θά ἀναρρώσωμε ἀπό τή βαρειά, μὰ παροδική ἀρρώστια πού ἀπό ἴδιες μας ἀμαρτίες ἔπιασε τόν ὅλον μας πολιτικό ὀργανισμό.» (η υπογράμμιση δική μας). Το απόσπασμα αυτό αφορά στην εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία, ενώ με αισιοδοξία προβλέπει ότι μετά την «παροδική αρρώστια που έπιασε όλον τον πολιτικό οργανισμό»³¹ η παιδαγωγική μεταρρύθμιση θα ολοκληρωθεί. Σε άλλο σημείο του άρθρου του καταλογίζει ιδιαίτερες ευθύνες στους πανεπιστημιακούς και παιδαγωγούς που ανέλαβαν την πολεμική εναντίον του μεταρρυθμιστικού έργου, με ευθεία βολή εναντίον του καθηγητή γλωσσολογίας Γ. Χατζιδάκι: «...Έμεις [οί Έλληνες] πόσο πίσω εἴμαστε και σ' αὐτό τὸ ζήτημα ὅπως και σέ τόσα ἄλλα, φαίνεται ὄχι τόσο ἀπό τή θέση πού ἔλαβε τὸ Ὑπουργεῖο τῆς Παιδείας τὸν τελευταῖο καιρὸ σχετικά μὲ τὸ ζήτημα τῆς γλώσσας τοῦ λαοῦ στὰ δημοτικά σχολεία –θέση πού εἶναι εὐεξήγητη γιὰ τὸν καθένα πού γνωρίζει ποῖοι διεύθυναν τελευταῖα τὴν παιδεία, ὅσο γιατί ή ἐνέργεια αὐτῆ τοῦ Ὑπουργείου στηρίχτηκε σέ γνωμάτευση ἀνθρώπων πού ἔχουν τὴν ἀξίωση νά προάγουν τίς παιδαγωγικές και γλωσσικές σπουδές στό Πανεπιστήμιο». Οι αιχμές του Χρ. Λαμπράκη οξείες: και θα συνεχίσει: «Ἡ τόσο αὐτονόητη ἀλήθεια πού ἀπό τόσα χρόνια κηρύσσει ὁ ἐκπαιδευτικὸς Ὀμιλος.... πού γιὰ τὴν ἐφαρμογή της μὲ χαρὰ εἶδαμε πὼς έγιναν οἱ πρώτες προσπάθειες, μένει ἀκόμα

Δέλτα η επιφύλαξη μήπως το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργήσει ως αιχμή προπαγάνδας (Homer Davis, *The story of Athens College*, Athens College Press, Αθήνα 1992, σελ. 40-41).

³¹ Αναφέρεται στους πρώτους μήνες του 1921, οπότε, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, πρέπει να γράφκε το κείμενο. Πρόκειται για περίοδο πολιτικής αναστάτωσης κατά την οποία η μία κυβέρνηση διαδέχονταν την άλλη: κυβέρνηση Ράλλη, κυβέρνηση Καλογερόπουλου, κυβέρνηση Γούναρη.

αἴνιγμα γιὰ πολλοὺς ἀπὸ τοὺς ἀκαδημαϊκοὺς σοφοὺς μας. Εἶναι οἱ ἴδιοι γιὰ τοὺς ὁποίους ἐδῶ καὶ ἑκατὸ χρόνια ὁ Σολωμὸς τελειώνοντας τὸ διάλογό του μέ τὸ σοφολογιώτατο, ἔγραψε τὰ λόγια αὐτά: "Μοῦ πονεῖ ἡ ψυχὴ μου· οἱ δικοὶ μας χύνουν τὸ αἷμα τους ἀποκάτου ἀπὸ τὸ Σταυρό, γιὰ νὰ μᾶς κάμουν ἐλεύθερους, καὶ τοῦτος, καὶ ὅσοι τοῦ μοιάζουν πολεμοῦν, γιὰ ἀνταμοιβή, νὰ τοὺς σηκώσουν τὴ γλῶσσα".»

Ο Χρ. Λαμπράκης παίρνει σαφὴ θέση στη διαπάλη τῆς εποχῆς ἐκείνης καὶ εἶναι ἐπίσης σαφές ὅτι τον ἐκφράζουν οἱ θέσεις του Εκπαιδευτικοῦ Ομίλου. Για τὸν ἴδιο ὁμως, ὅπως καὶ πιο πάνω εἶπαμε, τὸ κυρίαρχο θέμα δὲν εἶναι ἡ πολιτικὴ που κρύβεται πίσω ἀπὸ τὶς ἀντιπαραθέσεις περὶ καὶ ἐντὸς του Εκπαιδευτικοῦ Ομίλου ἀλλὰ ἡ φύση τῆς παιδείας, ἡ ἀποστολὴ του σχολείου καὶ οἱ στόχοι τοὺς ὁποίους καλεῖται νὰ υπηρετήσῃ. Τὶς θέσεις αὐτές διατυπώνει ἤδη ἀπὸ τὶς πρώτες ἀράδες του κειμένου: «Ἄν λοιπὸν μόρφωση σημαίνει ἀνάπτυξη τῶν ψυχικῶν δεξιοτήτων τοῦ ἀνθρώπου γιὰ νὰ μπορέσῃ ὡς μέλος τῆς ἀνθρωπότητος νὰ συντελέσῃ κατὰ τὸ μέτρο τῶν δυνάμεών του στὴν πρόοδο τοῦ πολιτισμοῦ, τέτοια ἀνάπτυξη προϋποθέτει ἀναγκαστικὰ τὴ γνώση τῶν ψυχικῶν αὐτῶν δεξιοτήτων ποὺ θὰ ἀποκτηθῇ μόνο ἂν τὸ σχολεῖο στρέψῃ τὴν προσοχή του σὲ ἐκείνες τὶς ἐκδηλώσεις τοῦ βίου τοῦ λαοῦ ποὺ ἄδολα δείχνουν τὴν ψυχολογία του. Γι' αὐτὸ ἡ ἀπαραίτητη ἀνάγκη τὸ δημοτικὸ μάλιστα σχολεῖο νὰ ἔχῃ γιὰ θεμέλιό του τὴ γλῶσσα καὶ τὸ βίό τοῦ λαοῦ.»

Μόρφωση σημαίνει ἀνάπτυξη τῶν ψυχικῶν δεξιοτήτων καὶ ὄχι μηχανιστικὴ ἀνταπόκριση σὲ ζητούμενα. Στόχος τῆς εἶναι κάθε νέος νὰ γίνῃ μέλος τῆς ἀνθρωπότητος γιὰ νὰ συντελέσῃ στὴν πρόοδο τοῦ πολιτισμοῦ, καὶ ὄχι γιὰ νὰ λειτουργεῖ ὡς μέλος μηχανισμοῦ που ἀναπαράγει τὸν εαυτό του. Καὶ γιὰ νὰ υπηρετηθεῖ ὁ υψηλὸς αὐτὸς στόχος, ἡ στροφὴ τῆς παιδείας μας πρὸς τὶς κοινωνικὲς ἐκδηλώσεις, δηλαδὴ τὶς ἰδιαιτερότητες τοῦ λαοῦ, εἶναι ἀναγκαῖα. Τὸ σημεῖο αὐτό, κλειδί γιὰ νὰ κατανοήσουμε τὶς παιδαγωγικὲς ἀντιλήψεις τοῦ Χρ. Λαμπράκη, ἀποτελεῖ καταγραφὴ τῶν ὅσων λίγα χρόνια πρωτότερα, ὡς νεοδιόριστος δάσκαλος ἐφάρμοξε στὴν πράξη κάνοντας ἀναγωγὴ τῶν παραπάνω παιδαγωγικῶν ἀρχῶν στὸ άτομο. Παραθέτουμε ἀπόσπασμα ἀναφορὰς που ἔκανε ὁ Θεοδωρόπουλος ὡς Διευθυντὴς Εκπαίδευσης, στὶς 22 Ιουνίου 1915, με τὴν ὁποία ἀξιολογεῖ τὸ Χρ. Λαμπράκη:

“Ἄλλ’ ὅ,τι ἐν αὐτῷ καθίσταται ἄξιον θαυμασμοῦ εἶναι ἡ διδακτικὴ του ἱκανότης. ...Δὲν διδάσκει ρητορικῶς καὶ μετ’ ἐπιδείξεως..., ἀλλὰ συνεργάζεται μετὰ τῶν μαθητῶν του ὧν ἐξεγείρει θερμὸν τὸ ὑπὲρ τοῦ μαθήματος διαφέρον, συγκρατεῖ ἀμετάπτωτον τὴν προσοχήν χωρὶς καὶ νὰ καταπονῇ αὐτοὺς καὶ καθιστᾷ αὐτενεργούς.....Υπῆρξαν μετὰ τῶν μαθητῶν του καὶ τινες σφόδρα δυσμαθεῖς καὶ ἀνεπίδεκτοι κλασσικῆς μορφώσεως, ἀλλ’ οὗτοι διὰ τῆς ἀγαθότητος καὶ τῶν πατρικῶν συμβουλῶν του ἐπέισθησαν νὰ ἐπιδοθῶσιν εἰς πρακτικόν τι ἔργον.”

Τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ Χρ. Λαμπράκη γιὰ τὸ άτομο, γιὰ τὶς ἰδιαιτερότητες τοῦ χαρακτήρα καὶ τὶς δυνατότητες κάθε μαθητῆ τοῦ εἶναι φανερό. Ἡ διδακτικὴ-παιδαγωγικὴ αὐτὴ ἀποψη συμπλέει πρὸς τὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα που ὁ Αλ. Δελμούζος εἰσάγει στὸν ἐλληνικὸ εκπαιδευτικὸ χώρο τὸ 1908 με τὰ προγράμματα τοῦ παρθεναγωγείου τοῦ Βόλου. Βασικὲς ἀρχές που διέπουν τὴ διδακτικὴ καὶ παιδαγωγικὴ πράξη τοῦ Χρ. Λαμπράκη σύμφωνα με τὴν ἐκθεση τοῦ Θεοδωρόπουλου εἶναι ἡ μὴ καταπόνηση τῶν μαθητῶν καὶ ἡ ἀξιοποίηση τῶν δεξιοτήτων τους. Στὸ ἐπίκεντρο τοῦ ἐνδιαφέροντός του εἶναι τὰ ἐπιλεγόμενα μαθήματα, καθὼς αὐτὰ δίνουν τὴ δυνατότητα στοὺς μαθητές νὰ φέρουν τὴν ἐκπαίδευση, τὸ πρόγραμμα τοῦ σχολείου, πιο κοντὰ στα ἰδιαίτερα χαρακτηριστικὰ τῆς προσωπικότητάς τους. Ἀπὸ τὴν ἄλλη γιὰ αὐτὸ ἀκριβῶς ἐλέγχει τὸ σχολεῖο: γιὰ τὸ πλῆθος τῶν μαθημάτων καὶ γιὰ τὴν υπερβολικὴ καταπόνηση τῶν μαθητῶν, συνθήκη που τοὺς ἀπομακρύνει συναισθηματικὰ ἀπὸ τὸ σχολεῖο καὶ τοὺς στερεῖ τὴ δυνατότητα νὰ ἀναζητήσουν τὴ γνώση σὲ τομεῖς που τοὺς ἐνδιαφέρουν. Οἱ ἀντιλήψεις αὐτές που στάθηκαν ὁδηγοὶ στὴν διδακτικὴ πρακτικὴ τοῦ Χρ. Λαμπράκη τὴν περίοδο που ἦταν δάσκαλος, παρουσιάζονται ὡς ἐξῆς στὸ ἀρθρο *Σχολεῖο καὶ Λαός*:

«Καὶ πρῶτα πρέπει νὰ παρατηρήσωμε πῶς μὲ τὸ νὰ μιλοῦμε γιὰ τὴν εἰσαγωγὴ τῆς λαογραφίας στὴ μέση παιδεία δὲν ἐννοοῦμε πῶς πρέπει νὰ προστεθῇ ἓνα ἀκόμα εἰδικὸ μάθημα στὰ τόσα ἄλλα -πολλὰ δυστυχῶς- μὰ νὰ γίνωνται λαογραφικὲς παρατηρήσεις καὶ παρεκβολές, ὅταν ἡ διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων τὸ ἐπιβάλλῃ ἢ καὶ τὸ ἐπιτρέπῃ. Γιὰ μιὰ τέτοια κατεῦθυνση πολὺ λίγη ἔχει γίνῃ ὡς τὴν ὥρα συστηματικὴ ἐργασία. Φιλότιμοι καὶ φωτισμένοι δάσκαλοι χρησιμοποιοῦν ὅσο τοὺς εἶναι βολετὸ γιὰ ἓνα τέτοιο σκοπὸ, κυρίως στὴ διδασκαλία τῶν νέων ἐλληνικῶν τὰ λίγα τεμάχια τῶν σχετικῶν συλλογῶν ποὺ μπορεῖ νὰ δώσουν ἀφορμὴ! Ὅμως οἱ ἀπόπειρες αὐτές εἶναι ἐντελῶς μονωμένες καὶ τὰ ἀποτελέσματά τους ὄχι ἄξια λόγου. Εἶναι ἀνάγκη νὰ γίνῃ ἐργασία

συστηματικότερη και να αύξηθῇ ὁ χρόνος τῆς διδασκαλίας τῶν νέων ἑλληνικῶν καὶ τῶν ἐκθέσεων καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ νὰ ξαλαφρωθοῦν οἱ μαθητὲς στὶς ἀνώτερες ἰδίως τάξεις ἀπὸ τὸ ὑπερβολικὸ ποσὸ τῶν ὥρῶν τῆς ὑποχρεωτικῆς διδασκαλίας μὲ τὸ νὰ ἔχουν νὰ ἐκλέγουν σὲ μερικὰ μαθήματα καὶ ἄλλα καὶ νὰ παραλείπουν καὶ ἔτος καὶ νὰ μποροῦν νὰ ἀσχοληθοῦν σὲ ἰδιαίτερες μελέτες σύμφωνα μὲ τὴν κλίση τους καὶ μὲ τὴν ὁδηγία καὶ τὴν ἐπίβλεψη τῶν διδασκάλων των.»

Ο φόρτος των μαθημάτων περιττός, ἡ «διαθεματικότητα», σύμφωνα με τὴν τρέχουσα ορολογία, στοιχεῖο ἀπαραίτητο γιὰ νὰ συσχετιστοῦν τὰ ἐπὶ μέρους, γιὰ νὰ δώσει ἡ ἀποσπασματικὴ γνώση τὴ θέση τῆς στὴν κρίση καὶ στὴ γνώση τῶν ἀρχῶν ποὺ διέπουν τὴν κοινωνία, καὶ ἡ Λαογραφία, κατὰ τὸν Χρ. Λαμπράκη, λειτουργεῖ ὡς συνδετικὸς κρίκος, ὡς μάθημα ἀναφορᾶς τῶν υπολοίπων αντικειμένων ποὺ διδάσκονται στὸ σχολεῖο. Τέλος, τὰ ἐπιλεγόμενα μαθήματα στοιχεῖο ἀπαραίτητο γιὰ τὸ πρόγραμμα τοῦ σχολείου, ἀναδεικνύοντας καὶ ἀξιοποιώντας τὶς ἰδιαίτερες κλίσεις τῶν μαθητῶν, τὰ ἰδιαίτερα στοιχεῖα τῆς προσωπικότητά τους, τοὺς καταθιστοῦν ξεχωριστὰ μέλη τῆς κοινωνίας.

Τι ἄλλο μπορεῖ νὰ σημαίνει κοινωνικὴ δικαιοσύνη στὴν ἐκπαίδευση, ἀν ὅχι τὴ δίκαια ἀντιμετώπιση τῆς κοινωνίας καὶ τῶν μελῶν τῆς; «Δίκαια» με τὴν ἐννοία τῆς ὀρθῆς ἀξιολόγησης, τῆς ὀρθῆς ἐκτίμησης καὶ τῆς παροχῆς ευκαιριῶν ἀξιοποίησης τῶν δυνατοτήτων ποὺ κάθε μαθητὴς ἔχει. Με τὴν ἐννοία αὐτὴ πόσο δίκαια μπορεῖ εἶναι ἡ ἐξουσία, τὸ κράτος, ποὺ ἀφαιρεῖ ἀπὸ τὴν κοινωνία, τὸ «λαὸς» τοῦ Χρ. Λαμπράκη, τὴ δυνατότητα νὰ ἀναπτύξει λόγο, νὰ ἀξιοποιήσει ἰδίες δυνάμεις με σκοπὸ τὴ δημιουργία καὶ τὴν παραγωγή γνώσης; Πόσο κοινωνικά δίκαια εἶναι ἡ ἐξουσία ποὺ ἐπιβάλλει τὴ διάδοση καὶ ὑπηρετῆση ἐξωκοινωνικῶν ἀξιών; Καὶ πόσο κοινωνικά δίκαιο εἶναι τὸ σχολεῖο ποὺ ἀρνεῖται νὰ διακρίνει τὶς ἰδιαιτερότητες τῆς μαθητιώσας νεολαίας, υποχρεώνοντάς τὴν σὲ μιὰ ἐκπαιδευτικὴ γραμμὴ προσαρμοσμένη σὲ ἓνα ἀνυπόστατο μέσο ὅρο ἀτόμων καὶ κοινωνικῶν ομάδων, διαγράφοντας ἐντέλει ἀπὸ τὸν κοινωνικὸ χάρτη κάθε ἰδιαίτερο, καὶ ἐπομένως δυναμικὸ, στοιχεῖο τῆς κοινωνίας; Αὐτὸ κατὰ τὴ γνώμη μας εἶναι τὰ βασικὰ ἐρωτήματα ποὺ πρέπει νὰ προβληματίσουν τοῦτο τὸ συνέδριο καὶ ποὺ παραμένουν σήμερὰ ἐξίσου ἐπίκαιρα με τότε.

Δε θὰ μάθουμε ἀν καὶ κατὰ πόσο τὸ μυαλὸ τοῦ Χρίστου Λαμπράκη, τοῦ ἀφοσιωμένου δασκάλου ἀπὸ τὸ Βουργαρέλι Ἠλείου, βασανιζόταν ἀπὸ τὰ ἐρωτήματα με τὸν τρόπο ποὺ εμεῖς τὰ διατυπώσαμε. Εἶναι ὅμως βέβαιον ὅτι ἡ κριτικὴ ποὺ ἐμμέσως ἀσκεῖ καὶ ἡ ἐκπαιδευτικὴ πράξις τὴν ὁποία προτείνει, εἶναι βαθιὰ παιδοκεντρικὴ, βαθιὰ παιδαγωγικὴ με σεβασμὸ στὸ διαφορετικὸ καὶ στοχεύει στὴν δικαίωση τῆς κοινωνίας, τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ καὶ τὴν ἀνάδειξη τῆς ἀξίας τῶν παιδιῶν μας. Ἐπιγραμματικά ἡ παιδαγωγικὴ σκέψη τοῦ Χρ. Λαμπράκη περικλείεται στὸ ἐξῆς ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ ἀρθρὸ *Σχολεῖο καὶ λαός*: «...μόρφωση σημαίνει ἀνάπτυξη τῶν ψυχικῶν δεξιοτήτων τοῦ ἀνθρώπου γιὰ νὰ μπορέσῃ ὡς μέλος τῆς ἀνθρωπότητος νὰ συντελέσῃ κατὰ τὸ μέτρο τῶν δυνάμεών του στὴν πρόοδο τοῦ πολιτισμοῦ.».

Η ΕΥΕΡΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η Κοινωνική Διάσταση (19^{ος} αι.- αρχές 20^{ου})

Αικατερίνη ΚΟΥΤΟΥΞΙΑΔΟΥ
Φιλολόγος –Ιστορικός Δ/κτωρ Παντείου Παν/μίου
Ερευνήτρια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)

Βασική επιδίωξη μας είναι η έμφαση στη σπουδαιότητα του φαινομένου της ευεργεσίας, με όποια μορφή αυτό εκφράζεται και του βαθμού ανταπόκρισής του κατά την υπό εξέταση περίοδο σε καίριες ανάγκες του τόπου θεραπεύοντας κοινωνικά προβλήματα και εκπαιδευτικές αναγκαιότητες, αναπληρώνοντας τις καθυστερήσεις του κράτους στην αντιμετώπιση προβλημάτων, συμβάλλοντας οικονομικά στη λειτουργία της κρατικής μηχανής.

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας ευρύτερης έρευνας βασισμένης κυρίως στη χρησιμοποίηση ανέκδοτου ή μη αρχειακού υλικού, με την οποία επιχειρήθηκε η διερεύνηση του φαινομένου μέσα από την επεξεργασία, κατηγοριοποίηση και καταμέτρηση ενός δείγματος αρκετά σημαντικού πράξεων ευεργεσίας όλων των κατηγοριών και των κατευθύνσεων στο χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η απόπειρα της ευεργεσίας να εγκαθιδρύσει με την πρακτική της κράτος δικαίου δεν εμφανίζεται μόνο στο επίπεδο της χρηματοδότησης των νέων θεσμών και ιδρυμάτων, αλλά και της προδρομικής σύλληψής τους, όπως και των τρόπων αντιμετώπισης επειγόντων κοινωνικών προβλημάτων. Μεγάλοι ευεργέτες, ορμώμενοι από ένα πολύπτυχο κινήτρων τοποθετώντας σε περίοπτη θέση εκείνο του εκπολιτισμού και της εθνικής προόδου της χώρας μέσω της παιδείας, θα υποκαταστήσουν τους υποτιθέμενους ειδήμονες παιδαγωγούς μέσα από τις οικονομικές και κοινωνικές πρωτοβουλίες, που θα αναπτύξουν, δρασκελίζοντας προκαταλήψεις και ανασταλτικές δυνάμεις. Η κινητοποίηση, παράλληλα, σημαντικής μάζας μικρότερων δωρητών στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών θεσμών θα αποτελέσει ένα εξισορροπιστικό στοιχείο στα αδιέξοδα της τότε ελληνικής κοινωνίας. Γενναϊόδωρη ή συμβατική η ευεργετική χειρονομία με τις τυπικές ή ιδιαίτερες τάσεις της πρακτικής της και μέσα από τις συνέχειες και τις ασυνέχειες που παρουσιάζει στην πορεία της σχετικά με συγκεκριμένους επιμέρους τομείς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα συμβάλει τόσο στην πολύπλευρη ενίσχυση του ελληνικού εκπαιδευτικού σχηματισμού, όσο και στην παγίωση μορφών κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελώντας έτσι το διάλυτο ενσωμάτωσης της ελληνικής κοινωνίας στον ανεπτυγμένο και εκσυγχρονισμένο δυτικό κόσμο.

THE BENEFACTION IN EDUCATION. The Social Dimension (19th - beginnings of 20th)

The main subject of this presentation will focus on revealing that the phenomenon of benefaction, in whatever forms it takes, especially in primary and secondary education, will respond during this period to important needs of the country healing social and educational problems, replacing the delay of the State and contributing economically to the state operation.

The tendency for the benefaction to establish a state of equality doesn't appear only on a level of offering financial support and community benefits or founding new institutions, but also of pioneering conception of the creation of these institutions and the ways of dealing with urgent social problems. Some great benefactors influenced by a large variety of motives, amongst which that of creation, survival and maintenance of culture and that of the national development through education will substitute the supposed specialist educators by their financial and social initiatives, surpassing prejudices and suspending powers. Besides, the motivation and the sensitization of a considerable amount of smaller benefactors in reinforcement of educational institutions will result in a compensating element of the society of those times.

Generous either conventional could be the gesture of donation with its typical yet special tendencies of its practice and through the appeared continuities and the discontinuities during its path, in relation to concrete individual sectors of the greek educational system, will contribute a great deal so much to the multisided reinforcement of the creek educational formation, as to in the stabilization of the forms of

social equality, in such a way that will constitute the transition of the incorporation of the greek society into the developed and the modernized western world.

Η εθνική ευεργεσία προς το κοινωνικό σύνολο, πρακτική συνδεδεμένη τόσο με τις εθνικές ευαισθησίες, όσο και τις επιχειρηματικές βλέψεις του παροικιακού ελληνισμού αποτελεί θέμα με πολύμορφες κοινωνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις. Επιχειρηματίες της ελληνικής διασποράς, ομοεθνείς περιοχών της οθωμανικής αυτοκρατορίας και υπήκοοι του ελληνικού βασιλείου προικοδοτούν την υποδομή του νεότευκτου κράτους. (Τσουκαλάς 1975)

Η ανοδική πορεία που σημειώνει ο αριθμός των δωρεών με τη δημιουργία του ελληνικού κράτους αφορά όλα τα κοινωνικά στρώματα και συνδέεται με βασικούς τομείς της λειτουργίας του, ανάμεσα στους οποίους κυριαρχική θέση διατηρεί σε όλη τη διάρκεια της ογδοηκονταετίας που εξετάζουμε (1830-1913) ο χώρος της Παιδείας ως τομέας εθνικής προτεραιότητας (Αυγητίδης 2000) μέσα από τη χρηματοδότηση πολιτιστικών ιδρυμάτων και οργανισμών, αλλά πρωταρχικά της σχολικής-εκπαιδευτικής υποδομής. (ΖΑΒ.τόμ.5, ΜΗΚ,σ.33, ΑΥΕ, Φάκ.1833/88 και ΓΑΚ,(1833-1848),Β',θυρ.113,φάκ.28)) Οι περισσότεροι ευεργέτες εμφορούμενοι από το πνεύμα ενός πολιτιστικού πατριωτισμού, θέτοντας όρους (Κουτουζιάδου 2007, Ι.Α.ΕΤΕ 27(II-IX)), όχι μόνο για το ασφαλές του κληροδοτήματος τους, αλλά και για την αποδοτική, πρακτική πολλαπλασιαστική δύναμή του (Μπαμπινιώτης 2002), συνδέουν την ίδρυση, λειτουργία και πορεία μιας σχολής με τον εκπολιτισμό και την εθνική πρόοδο της χώρας, πρωταρχικό κίνητρο μιας μεγάλης ευεργεσίας. «Από ζήλον πατριωτικόν κινούμενοι» δείχνουν ευαισθησία για τα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας που προβάλλει χαρακτηριστικά σε φράσεις των διαθηκών τους. (Γ.Α.Κ. ΣΥΡ, ΔΑΕ, Αρχείο Δημοτολογίου/ 95, Λούκος 1991).

Οι μεγάλες δωρεές, προϋποθέσεις ενός μεγάλου εκπαιδευτηρίου ή ενός νέου θεσμού, που συχνά αποτελούν και την πρώτη υποδομή του αντίστοιχου κλάδου εκπαίδευσης, ανοίγουν δρόμους ευποίας. Αποτελούν το έναυσμα και το παράδειγμα προς μίμηση για τις εισφορές ενός τεράστιου αριθμού μικρότερων δωρεών (Κουτουζιάδου 2007 και ΜΗΚ,Γ'206), που αναπληρώνουν την αδυναμία της κρατικής μηχανής να καλύψει κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την επεξεργασία ενός ικανού δείγματος ευεργετών και πράξεων ευεργεσίας που καταγράψαμε αναφορικά με ποικίλες παραμέτρους παρατηρούμε πως η πλειονότητα των χορηγημάτων στην εκπαίδευση προορίζεται για τη σύσταση και τη συντήρηση εκπαιδευτικών καταστημάτων, ενώ ακολουθούν: χορήγηση υποτροφιών, μισθοδοσία διδασκάλων, κάλυψη της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, σύσταση βιβλιοθηκών, έκδοση συγγραμμάτων και θέσπιση αθλοθεσιών. (Κουτουζιάδου 2007).

Ενώ η ευεργεσία συμβάλλει με τον τρόπο της στη λειτουργία της κρατικής μηχανής, αδύναμης στην άσκηση μιας σωστής κοινωνικής πολιτικής, το κράτος από την πλευρά του νομιμοποιεί και εποπτεύει τα καθιδρύματα ενισχύοντας κάποια με υποτροφίες αποδεχόμενο παθητικά και επικροτώντας την τόλμη του πρωτοπόρου ιδιώτη, στη γενναιοδωρία του οποίου προσφεύγει. (ΑΥΕ., Φάκ.1869, Κουτουζιάδου 2007) Πρόξενoi, διανοούμενοι και άλλοι ενσωματώνονται σε ένα οiwνεί οργανωμένο δίκτυο προσηλυτισμού «ευεργετών» με ποικίλα μέσα επιδιώκοντας την προώθηση των ελληνικών συμφερόντων μέσω κινητοποιήσεων και συμπεριφορών. (ΑΥΕ, Φάκ.1885, Κουτουζιάδου 2007). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το διαμορφούμενο σχολικό δίκτυο μεταβάλλονται βαθμιαία σε ενοποιητική δύναμη του ελληνισμού, σε φορείς όχι μόνο γνώσης και προόδου, αλλά και ενσάρκωσης των εθνικών οραμάτων. Η «ανάπτυξις της κοινής εκπαιδύσεως εξ ης πάσα ιδέα αναπηγάξει της αληθοῦς εθνικῆς ευδαιμονίας» (ΑΥΕ, Φάκ.1848) θεωρείται το σταθερό υπόβαθρο που χρειάζεται ο τόπος για να οικοδομήσει το μέλλον του. Στα δωρητήρια έγγραφα, την επιστολογραφία και τις διαθήκες των ευεργετών διακρίνουμε την ευαισθησία τους σε κοινωνικές και εθνικές ανάγκες. Πέρα από τη διάσταση φιλανθρωπικής ευαισθησίας που διατηρούν οι πράξεις τους, εδράζουν στην πεποίθηση της ανάγκης φωτισμού και καλλιέργειας «του γένους των Ελλήνων»: (Ι.Α.ΕΤΕ 27 VI) «Επειδή δια να ανακαλεσθῶσιν αι τέχναι και επιστήμαι εις την Ελλάδα, ανάγκη πάσα να ευρεθῇ μόνιμος πόρος

μισθών...δασκάλων δι' εν κεντρικόν εθνικόν Σχολείον...θέλων να ωφελήσω το Έθνος μου...» είναι φράσεις του Ιω. Βαρβάκη σε επιστολή του το 1824. (ΜΗΚ, σ.59, Διαθήκη Ιω. Βαρβάκη 1824)

Η πορεία του φαινομένου του ευεργετισμού μέσα στο χρόνο διαμορφώνεται πάνω σε δύο άξονες: στην ύπαρξη της παραδοσιακής νοοτροπίας που υποθάλπει τη διάθεση κοινωνικής αλληλεγγύης και συνυπάρχει με τη φιλανθρωπία και στις προοδευτικές νεωτεριστικές ατομικές ή συλλογικές αναζητήσεις που θα οδηγήσουν τη χώρα στον εκσυγχρονισμό. (Βεργόπουλος, 1994) Ο βαθμός της υποκατάστασης του κρατικού τομέα από την ιδιωτική πρωτοβουλία εμφανίζεται εντονότερα στην προδρομική σύλληψη αυτών των θεσμών και των τρόπων αντιμετώπισης επειγόντων κοινωνικών προβλημάτων και εκπαιδευτικών αναγκών. Φορείς καινοφανών προτάσεων και σχεδίων για το υποτυπώδες σχολικό δίκτυο της χώρας τους οι ομογενείς διαθέτουν συγκριτική κριτική άποψη που μεταφέρουν από το ανεπτυγμένο πολιτιστικό υπόβαθρο της χώρας εγκατάστασής τους.

Η εγκαθίδρυση των ειδικών τομέων εκπαίδευσης, στηρίχθηκε οικονομικά και ηθικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Πρόκειται για ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού αγγίζει τις πλευρές της γυναικείας, ιερατικής, τεχνικής ή άλλης επαγγελματικής εκπαίδευσης, που ουσιαστικά αποτελούν το δίαυλο ενσωμάτωσης της ελληνικής κοινωνίας στον ανεπτυγμένο και εκσυγχρονισμένο δυτικό κόσμο. Η ανάπτυξή τους συμπορεύθηκε με τις όποιες μεταμορφώσεις της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και με το ενδιαφέρον των ευεργετών τόσο για εκσυγχρονισμό των δομών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, όσο και για την κοινωνική και οικονομική αποκατάσταση των κοινωνικών ομάδων. Η συνεισφορά του στους τομείς αυτούς με κοινωνικό αντίκτυπο, άγνωστη εν πολλοίς μέχρι σήμερα, υπήρξε, κατά την άποψή μας, κάτι περισσότερο από κεφαλαιώδης.

Η υπεροχή της γυναικείας εκπαίδευσης έναντι των άλλων τομέων με 36% του συνόλου των πράξεων ευεργεσίας με μεγαλύτερη πύκνωσή τους μέχρι τη δεκαετία του 1860, (Κουτουζιάδου 2007) υποδηλώνει τη συνειδητοποίηση από τους ευεργέτες του επείγοντος χαρακτήρα της μόρφωσης της γυναίκας: «..ουδέν πρέπει τις όπως αναμένει καλόν, εάν δεν εκπαιδευθή ο κλήρος και το γυναικείον φύλλον..» επιμένει ο Δωρόθεος Σχολάριος, ενώ ο Μαρίνος Κοργιαλένιος κληροδοτεί το ομώνυμο Παρθεναγωγείο «θεωρών την μόρφωσιν των γυναικών ως ένα των σπουδαιότερων παραγόντων του πολιτισμού εν πάση κοινωνία» και επιθυμώντας να συντελέσει στη διαπαιδαγώγηση «μητέρων μελλουσών γενεών». (ΜΗΚ, Γ' 58, Ι.Α.ΕΤΕ 27 (XIII))

Με πρωτοποριακές πρωτοβουλίες τους οι διαθέτες περιορίζουν ή ανατρέπουν την αδράνεια, τις αναστολές, και τα στερεότυπα της εποχής. Αντιμάχονται τις διαφυλικές διακρίσεις της εποχής, τη διαφοροποιημένη αγωγή των δύο φύλων και τον ταξικό χαρακτήρα της μέσης εκπαίδευσης, βασικά εμπόδια στη μόρφωση της γυναίκας. Αν και ο παραδοσιακός ρόλος της εξαρτημένης κοινωνικά και οικονομικά γυναίκας συνεχίζει να αναπαράγεται και μέσα από προτιμήσεις κληροδοτών να προετοιμάσουν καλές συζύγους και μητέρες, σύμφωνα με τα κριτήρια της εποχής, δείχνουν να επιμένουν στο «εθνοφελές έργο» τους με ανασχετικούς παράγοντες την αδιαφορία ή τη δυσφορία της παραδοσιακής οικογένειας την αδράνεια των τοπικών κοινωνιών και την απουσία μιας ουσιαστικής πολιτικής του Κράτους. Αντιτάσσονται στο πνεύμα της κοινωνικής περιθωριοποίησης του αδύνατου φύλου συμβάλλοντας στη βαθμιαία χειραφέτησή του. Η προικοδότηση «ενδεών κορασίων» συνήθως της γενέτειράς τους, η ίδρυση εργαστηρίου απόρων γυναικών ή ορφανοτροφείου θηλέων, που συνοδεύει συχνά σειρά κληροδοτημάτων τους, αναδεικνύει τη σημασία αυτής της πρακτικής στο θολό τοπίο μιας φτώχειας και «απαίδευτης» πατρίδας χωρίς ερείσματα για οικονομική και κοινωνική ανέλιξη της γυναίκας. Η φιλανθρωπική αυτή διάθεση συμπορεύεται με τη συμβολή τους στην εκπαίδευση των κοριτσιών σε μεγάλο ποσοστό (70 %). (ΜΗΚ, Γ' 71) Η ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για την περίθαλψη, όσο και την κοινωνική ένταξη του αδύνατου φύλου αντανακλάται και στην αντίληψη ιδρυτών ορφανοτροφείων που θεωρούν ότι στα κορίτσια αυτά που μένουν «απροστάτευτα, αναλόγως προς τα άρρενα ορφανά, θα έπρεπε να δοθεί μείζων φροντίς ένεκα της αδυναμίας των». (Κουτουζιάδου 2007, ΓΑΚ ΣΥΡ, φάκ.Κληροδ.2). Επιδιώκουν την κοινωνική αποκατάστασή τους με την «έκδοσιν αυτών εις γάμον κοινωνίαν» μετά την ενηλικίωσή τους ή εξασφάλιση ειδικού ταμείου, από όπου να «αμείβονται τα υπανδρευόμενα, ως και τα εξερχόμενα του καταστήματος ορφανά κοράσια». (Τυπάλδος 1885)

Η ένταξη της γυναίκας στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης θα υποβοηθηθεί από τον ευεργετισμό ως συνάρτηση κοινωνικών νοοτροπιών και ρόλων που έχει να επιτελέσει μέχρι τις

αρχές του 20^{ου} αιώνα είτε μέσω σύστασης σχολείων θηλέων και παρθεναγωγείων, είτε επαγγελματικών σχολών και εργαστηρίων. Ο κοινωνικός ρόλος που επιλέγεται για τη γυναίκα της εποχής και αντανακλάται στις επιθυμίες των διαθετών περνά μέσα από το επάγγελμα της δασκαλάς, την εκμάθηση «*γυναικείων τεχνών..κατ' εξοχήν των άλλων γενικών του γνώσεων*» (ΓΑΚ., Υπ. Παιδείας, φάκ.12,ΓΑΚ ΚΕΡΚ, ΑΒΕ 60)) ή χρήσιμων άλλων βιοποριστικών τεχνών. (Χατζημανωλάκης 224). Το κατάστημα που συστήνουν παίρνει ενίοτε μορφή χειροτεχνικής σχολής, (ΜΗΚ,Γ'81) εργαστηρίου απόρων γυναικών (Λούκος 1985) ή άλλης επαγγελματικής σχολής, εγχείρημα που δεν είναι άσχετο με τα κατά τόπους κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. (Παπαγεωργίου 2004) Στη φράση του Παναγή Χαροκόπου στις αρχές του 20ου αι.: «*Δε θέλω να έχωμεν μορφωμένες δούλες και αμόρφωτες κυράδες*» υποδηλώνεται ίσως ότι η πύκνωση του φαινομένου μεταβάλλεται σε έμμεση απειλή για την αστική τάξη. (ΜΗΚ,Γ'81)

Ο αριθμός μέχρι τα μέσα του αιώνα των κληροδοσιών που προικίζουν άπορες νέες, αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, βαίνει αντιστρόφως ανάλογα με τον αριθμό προσφορών προς τη γυναικεία εκπαίδευση και μάλιστα την επαγγελματική, που σημειώνει αυξητική πορεία τόσο σε αριθμό, όσο και σε μέγεθος της παρεχόμενης περιουσίας, απόρροια οικονομικών και κοινωνικών μετασχηματισμών της εποχής. Αξιοσημείωτη επίσης η με 50%, υπεροχή ευεργετών που διαθέτουν ανώτερη και ανώτατη μόρφωση, φαινόμενο της προσχολικής επίσης εκπαίδευσης, με το οποίο συνηγορεί το αυξημένο ποσοστό των λογίων ευεργετών στους χώρους αυτούς. Η ανάπτυξη του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως συνέβη στη γυναικεία εκπαίδευση, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια, θα συνδεθεί με τις επαγγελματικές επιλογές της Ελληνίδας και την προώθηση της θέσης της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία μέσα από την εθνική διάσταση του ρόλου που της δόθηκε. Την απουσία νηπιαγωγείων εκτός από άλλους ευεργέτες, έρχεται αντιπροσωπευτικά το 1883 να καλύψει η πρωτοβουλία του Βασιλείου Μελά στον τομέα εκπαίδευσης αυτής της τόσο ευαίσθητης ηλικίας. (Κουτουζιάδου 2006) Με διορατικότητα αφιερώνει το κληροδότημά του στην «*ίδρυσιν και συντήρησιν νηπιαγωγείου οπουδήποτε ήθελον εγκρίνη, εκτός μόνον της πόλεως των Αθηνών, ήτις ευμοιρεί εκπαιδευτικών καταστημάτων*». (Πρακτικά Συνεδριάσεων Ν.Ε.Μ) Το καθίδρυμα με την επωνυμία «*Νηπιακόν Επιμελητήριον Μελά*» (Ν.Ε.Μ.) θα ενισχύσει το εκπαιδευτικό δίκτυο και περιοχών του «αλύτρωτου» ελληνισμού, όπου εκεί η παιδεία ήταν ζωτική ανάγκη.

Το ενδιαφέρον πολλών διαθετών - ιδρυτών εκπαιδευτηρίων, προχωρεί σε προτάσεις, με τις οποίες επεμβαίνουν στο περιεχόμενο ή τη μέθοδο σπουδών. (Η Μελέτη 1910) Τρέφουν συχνά τη φιλοδοξία να το καταστήσουν πρωτοποριακό στον τρόπο λειτουργίας, οργάνωσης (Χατζηκυριακός 2004) ή οικοδόμησής του, σύμφωνα με κάποιο ευρωπαϊκό πρότυπο. (ΜΗΚ,Γ'4, σ.115) Ιδιαίτερη φροντίδα λ.χ.λαμβάνεται για χώρους διαφόρων δραστηριοτήτων, για την υγιεινή διατροφή και τη σωματική αγωγή σε εποχή που ακόμη και από τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία απουσιάζει ή είναι υποτονική (ΖΑΒ, τόμος1). Πρωτοτυπούν στο πρόγραμμα των σπουδών και προβαίνουν στην εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών. (Σφυρόερας 1965).

Ο ευεργετισμός δε δρα καταλυτικά σε θέματα διαμόρφωσης του κώδικα κοινωνικών και ηθικών αξιών μόνο μέσα από τη λειτουργία των εκπαιδευτηρίων ή την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και την πνευματική καλλιέργεια των ιερέων. Βασικός προσανατολισμός των ευεργετών της ιερατικής εκπαίδευσης είναι το κοινό όφελος που θα προκύψει από τον πνευματικό εξοπλισμό τους. Σημειώνει ο Γεώργιος Ριζάρης στη διαθήκη του: «*Η επιθυμία μου είναι να προκύψη ωφέλεια εις το Κοινόν από τους ιδρώτας του προσώπου εμού και του μακαρίτου αυταδέλφου μου...*». (ΜΗΚ,Γ'207). Φροντίζουν τη «*βελτίωσιν της καταστάσεως του κλήρου*» και προσπαθούν να θεραπεύσουν την «*απαιδευσίαν*» και «*φοβερήν αμάθειαν*», στην οποία «*έπεσεν ένεκα των φοβερών περιστάσεων της πατρίδος*». Πνευματικές προσωπικότητες επηρεάζουν καίρια τις διαθέσεις μεγάλων ευεργετών. Σχετικό είναι το αίτημα του Νεόφυτου Δούκα προς το Γεωργίου Ριζάρη: «*Μηδένα χειροτονηθῆναι ιερέαν μετά δεκαετίαν, απαίδευτον όντα και της αξίας ταύτης ανάξιον*». (Δούκας 1812) Με αυστηρότητα κινήθηκε ο ευεργέτης για την εξασφάλιση όχι μόνο του κληροδοτήματος, αλλά του βασικού σκοπού του: την αφιέρωση του κάθε υποτρόφου μετά το πέρας των σπουδών στο ιερατικό επάγγελμα, όρος που δε θα τηρηθεί απόλυτα, όπως συνέβη και σε άλλες ιερατικές σχολές, εφόσον αυτές θα γίνουν διάυλος επαγγελματικής αποκατάστασης των υποτρόφων σε άλλους τομείς. (ΓΑΚ ΣΥΡ, φάκ.Εκπαίδευση 3). Η σύνδεση της ιεροσύνης με τη διδακτική πράξη, ο τύπος του ιερέα-δασκάλου -στα γενικά σχολεία της χώρας που συνυπάρχει με

τις εκσυγχρονισμένες αντιλήψεις για την ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια των κληρικών, όπως και η έγγαμη κατάσταση του μελλοντικού ιερούργου, απαράβατος όρος για σημαντικό ποσοστό (80%) ευεργετών, αντανακλούν κοινωνικές αντιλήψεις ήθη και νοοτροπίες, την ευαισθησία της ελληνικής κοινωνίας σε θέματα θρησκείας και ηθικής. Οι κληροδοσίες γίνονται με όρους αυστηρότερους, τυπικότερους και ενίοτε ιδιότυπους, συγκριτικά με εκείνες άλλων κατηγοριών, αποτέλεσμα του ειδικού βάρους πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε θέματα ηθικής και παραδοσιακών αξιών. Η ενίσχυση της εκκλησιαστικής παιδείας διατηρείται στη διάρκεια της περιόδου που εξετάζουμε, παρά την κάμψη του αριθμού και του ύψους των δωρεών που παρουσιάζει στην καμπή του 19^{ου} αιώνα, (ΜΗΚ,Γ'157) συνακόλουθο εκσυγχρονιστικών αλλαγών της εποχής, αλλά και της βαρύτητας που δίνεται σε άλλες μορφές εκπαίδευσης, σχετικές με αναπτυξιακές κατευθύνσεις της ελληνικής κοινωνίας. (Κουτουζιάδου 2007)

Όσα έχουν συντελεστεί στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας και της εκπαίδευσης των άπορων και ορφανών παιδιών οφείλονται κατά κύριο λόγο στην ιδιωτική πρωτοβουλία που πυκνώνει ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα με την αστική συσσώρευση. (ΓΑΚ, Υπ. Εσωτερ.,φάκ.141). Η φιλανθρωπική δραστηριότητα που αναπτύσσεται τότε στην Αθήνα οργανωμένη κυρίως μέσα από συλλόγους και εταιρείες, - εμψυχωτές και διαχειριστές της οποίας είναι συνήθως μορφωμένοι άνθρωποι με πολιτική και κοινωνική εμβέλεια- αποτελεί είδος προληπτικής δραστηριότητας, συνδυασμού πρόνοιας και καταστολής με ενδιάμεσο την περίθαλψη και την εκπαίδευση. Αναπτύσσει παρεμβατικές και καθοδηγητικές στρατηγικές (Κορασίδου 1995) με στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Γκλαβάς 1998) και την εξάλειψη της φτώχειας και του αναλφαριθμητισμού που οι δυσάρεστες επιπτώσεις τους αγγίζουν τα χαμηλά κυρίως στρώματα.(ΑΥΕ, Φάκ.1880/88,1, Φάκ.1903, Ι.Α.ΕΤΕ 27, (XVII)). Η δραστηριότητα αυτή θα ήταν πολύ μικρότερη δίχως την ενίσχυσή της τόσο από τους αστούς ομογενείς της διασποράς, όσο και από τεράστιο αριθμό συνδρομητών, ευαισθητοποιημένων στο θέαμα των εγκαταλελειμμένων παιδιών. (ΜΗΚ,Γ'180, ΠΠΧ, σ.372) Το κίνητρο της πλειονότητας των συνεισφορών αποτελεί κράμα φιλανθρωπικών και φιλεκπαιδευτικών ευαισθησιών. Οι ευεργέτες προσπαθούν να δώσουν απάντηση μέσω της εκπαίδευσης και της αγωγής των νέων. Μέσα από τη σύσταση και συντήρηση σχολών συμπληρωματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως άπορων παιδιών, ορφανοτροφείων, εργαστηρίων, νυχτερινών σχολών, προσφέρουν στους τρόφιμους περίθαλψη, επαγγελματική κατάρτιση και κοινωνική ένταξη θεραπεύοντας κοινωνικά προβλήματα και εγκαθιδρύοντας μία μορφή κοινωνικής δικαιοσύνης. Τους δέχονται με την προσδοκία ηθικοποίησης και μείωσης της απειθαρχίας περιπλανώμενης «παιδικής μάζας», (ΑΥΕ, Φάκ.1864/ 88,1γ, Πεντηκονταετηρίς 1890) διατηρώντας την αντίληψη ότι τα παιδιά αυτά αντιπροσωπεύουν ένα ανθρώπινο δυναμικό, που πρέπει με κάθε τρόπο να προστατευθεί ως εν δυνάμει πηγή του εθνικού πλούτου. (Κορασίδου 1995) Από την άλλη, τα ιδρύματα αυτά, αν και αποτελούν φυτώρια εφαρμογής παιδαγωγικών μεθόδων, δεν παύουν να είναι και κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και τεχνικής κατάρτισης, όπου τα ορφανά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, αντιμετωπίζονται ως άτομα που προορίζονται για χειρωνακτική εργασία και περιορίζονται στα κοινωνικά όρια πολιτών δεύτερης κατηγορίας. (Λογοδοσία..1874). Η προώθηση της ιδέας της εργασίας ως ανώτατης αξίας και η μετάδοση «βιωφελών» γνώσεων για βιοποριστικούς σκοπούς στα παιδιά λαϊκών στρωμάτων αποτελεί συνειδητό αίτημα των διαθετών και όχι μόνο μία στρατηγική του νέου κράτους για την κάλυψη των οικοδομικών ή βιοτεχνικών αναγκών του σε ειδικευμένους τεχνίτες ή για εξομάλυνση μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών των τυχόν απειλητικών για τις κοινωνικοοικονομικές ισορροπίες εντάσεων. (Εκατονταετηρίς..1973) Ο προορισμός των ιδρυμάτων(ΙΑΠ, Πρακτικά Δ.Σ.1874-1875) ενίοτε δεν επεκτείνεται μόνο σε παροχή εκπαίδευσης σε εργοστάσια της περιοχής ή εξεύρεση εργασίας στους δήμους, αλλά στην κηδεμόνευση των παιδιών μέχρι την ενηλικίωσή τους και τη φροντίδα αποκατάστασής τους. (Σαπουνάκη-Δρακάκη 1986)

Σε πόλεις της ελληνικής επαρχίας πολλοί θεμελιωτές ιδρυμάτων σηματοδοτούν έναν ωριμότερο τρόπο αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων μέσα από εκσυγχρονιστικό βλέμμα. Η αδυναμία άλλων να ιδρύσουν εκπαιδευτήριο ή ορφανοτροφείο στη γενέθλια γη ωθεί στη θέσπιση υποτροφιών για τους συντοπίτες τους στα μεγάλα ιδρύματα της πρωτεύουσας εμβολιάζοντας έτσι το εκπαιδευτικό δίκτυο της ευρύτερης περιοχής της με τη γνώση και την ειδικευση πρακτικών τεχνών. (ΑΥΕ, Φάκ.1891/ Δ58,60) Επιλέγοντας «τους ενδεστέρους ή επιμελεστέρους των μαθητών» (ΜΗΚ,Γ'67) θέτουν ως βασικό όρο την επάνοδό τους στην Ελλάδα -

αν πρόκειται για σχολές του εξωτερικού- και την άσκηση της τέχνης τους. Διαθέτες που δε διακρίνονται για τοπικιστικά ελατήρια προικοδοτούν και άλλες περιοχές του ελληνικού χώρου. Ορισμένοι στοχεύουν να εξυπηρετήσουν παιδιά από περιοχές τόσο της ελεύθερης Ελλάδας, όσο και του «αλύτρωτου» ελληνισμού, επιδίωξη του Ορφανοτροφείου Ελένης Ζαννή που ονομάστηκε «*πανελλήνιον*», ή του «*Ορφανοτροφείο των Κορασίων Ιωάννου και Μαριγούς Χατζηκυριακού*», αφιερωμένο «*εις όλον το Ελληνικόν Έθνος*». (Σαπουνάκη –Δρακάκη 1986) Στην ορατή λοιπόν προσπάθεια διάρθρωσης μιας υποδομής τεχνικής εκπαίδευσης και στο επαρχιακό σχολικό δίκτυο της χώρας (ΓΑΚ ΑΙΤ,ΑΒΕ 70/1981) συμβάλλουν με μικρή αριθμητική υπεροχή οι ομογενείς έναντι των ευεργετών του εσωτερικού. (ΜΗΚ,Γ'209)

Η άσκηση πρακτικών επαγγελματιών ως μέσο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης του τόπου διαπνέει τις διαθέκες πολλών ευεργετών που απορρίπτουν την υπερβολικά θεωρητική κατεύθυνση της παιδείας, καθώς στοχεύουν στην υπέρβαση και όχι μόνο στην εξομάλυνση κοινωνικών αδιέξοδων. Το πρακτικό και περισσότερο επιστημονικό πνεύμα, όπως και η χρησιμότητα των πρακτικών σπουδών στις κατηγορίες ορφανών, αγροτόπαιδων και άστεγων προβάλλεται στις διαθέκες ήδη από τις αρχές της οθωνικής περιόδου, (ΜΗΚ, σ.59) προοιωνίζοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους των επόμενων δεκαετιών. Επιδίωξη των δωρητών θα είναι μια ορθολογικά προσαρμοσμένη στην παραγωγή εκπαίδευση με ενδιάμεσο την επαγγελματική προετοιμασία. Αγωνίζονται να εξαφανίσουν τις προκαταλήψεις της κοινής γνώμης, προσπάθεια που κερδίζει την αναγνώριση διανοούμενων και παιδαγωγών, (Σαπουνάκη-Δρακάκη 1986) προκαλώντας, έτσι, αλλαγές στη στάση ζωής και τη νοοτροπία της τοπικής κοινωνίας (ΓΑΚ ΣΥΡ, φάκ. Κληροδοτήματα /2 και Λογοδοσία Ορφανοτροφείου Θηλέων 1904).

Οι δωρεές στις επαγγελματικές σπουδές αυξάνουν προοδευτικά μετά το 1870 μέχρι τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, όταν παρουσιάζουν και τη μεγαλύτερη πυκνότητα, (Vassiliki Thèodorou 1987) πράγμα που σχετίζεται με τις γενικότερες μεταμορφώσεις του ευρωπαϊκού πολιτισμού, οι οποίες σε συνδυασμό με τις κυρίαρχες ιδεολογίες εκείνης της εποχής στην Ελλάδα επηρεάζουν τη βούληση και τους σκοπούς των ευεργετών. (ΜΗΚ,Γ'213, σ.1019, ΖΑΒ, τόμ.3, σ.63 και Serge Bernstein, Rierre Milza 1997) Ευρύτερος στόχος όλου αυτού του εγχειρήματος που θα συνεχιστεί με αδιάπτωτη συχνότητα και μετά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, πέραν της ποιοτικής διεύρυνσης της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η οικονομική ανόρθωση των πτωχότερων στρωμάτων. Μεγάλο μέρος των δωρητών προσβλέπει στην οικονομική χειραφέτηση στρωμάτων του λαού που κρίνονται υποτιμημένα. Ο τρόπος ζωής των ελλήνων ομογενών στα οικονομικά κέντρα της Δύσης και η εμπειρία που απόκτησαν από τις επιχειρηματικές δραστηριότητές τους υπαγορεύουν περισσότερο ρεαλιστικές και εφαρμοσμένες κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική (ΓΑΚ, 17,Β', θυρ.106, φάκ.4-6,8-15, Γούδας, 1871-1875). Μετά το 1880 ιδιαίτερα με τη συρροή ομογενειακών κεφαλαίων που επενδύθηκαν σε οικονομικές και χρηματιστηριακές δραστηριότητες εμφανίζεται πλήθος καινοτομιών και στην εκπαίδευση. (Τσουκαλάς 1975) Η σπουδή των αλλαγών που συνοδεύει τις αρχές της βιομηχανοποίησης τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα συμβάλλει στην κατανόηση της στροφής των προτιμήσεων των δωρητών που χρηματοδοτούν ιδρύματα γεωργικής, εμπορικής, ναυτικής ή άλλης μορφής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το νεωτερικό πνεύμα έχει υποκαταστήσει παραδοσιακές κληροδοτικές συμπεριφορές, όπως δωρεές σε ναούς, προικοδότηση κοριτσιών κλπ. Υποτάσσεται, αν όχι ολόκληρη η κληροδοσία, ένα σημαντικό μέρος της στο πνεύμα του εκσυγχρονισμού, αναγκαίου όπλου για την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη της χώρας. Η αναγνώριση λ.χ.της σημασίας της γεωργικής εκπαίδευσης για τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αν και γίνεται αντιληπτή από τη δεκαετία του 1860, εντοπίζεται τις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα στα κείμενα των διαθηκών με ιδιαίτερη συχνότητα και ενταγμένη στον κλάδο των τεχνών και των θετικών επιστημών. (Βοβολίνη 1958-1963) Εκφράζεται από τους διαθέτες η ιδέα της ένταξής της στην υπηρεσία της τεχνολογίας και το αντίστροφο. (ΜΗΚ,Γ'180, Διαθήκη Μ.Κασιμάτη, 1884) Η κάλυψη πρακτικών γνώσεων των νέων για τις αγροτικές δουλειές σε μία χώρα καθαρά γεωργική ωθούν μεγάλους ευεργέτες στην εισαγωγή νέων μεθόδων, εργαλείων, επιστημονικών αρχών. Πολεμούν προλήψεις, παραδοσιακές γνώσεις και μεθόδους, την τυφλή εμπειρία προσπαθώντας να αφουγκραστούν την ψυχολογία και τα βαθύτερα κίνητρα της αντίστασης του έλληνα γεωργού στις εκσυγχρονιστικές προτάσεις και στην εισαγωγή της γεωργικής εκπαίδευσης στη χώρα του

(Πρακτικά της Βουλής 1852) και αναγνωρίζουν την αξία της τάξης αυτής του λαού. Ο Σεβαστόπουλος το 1902 κληροδοτεί στη Γεωργική Σχολή, «*ίνα ούτω δοθή ενίσχυση εις την γεωργικήν τάξιν του λαού, ήτις είναι κατά την κρίσιν μου και υγιεστέρα και ανωτέρα πασών των λοιπών εν Ελλάδι*». (Ι.Α.ΕΤΕ 27 (II) Κληρ. Σεβαστόπουλου 1907) Διαβλέπουν και προβάλλουν τη σημασία της εμπορικής και ναυτικής εκπαίδευσης στην προαγωγή των παραγωγικών τομέων του τόπου γνωρίζοντας τόσο τις αγκυλώσεις και καθυστερήσεις που δημιουργούν οι Έλληνες που «*διαπρέπουν παραδοσιακά*» σ' αυτόν τον επαγγελματικό και οικονομικό χώρο δημιουργώντας πολλές φορές μικρές εμπορικές αυτοκρατορίες, (Κουτουζιάδου 2007) όσο και τις βιομηχανικές και εμπορικές εξελίξεις, τάσεις και μορφές της εκπαίδευσης που επικρατούν στις αναπτυσσόμενες ευρωπαϊκές πόλεις (ΜΗΚ, 105-118).

Προδρομική διαγράφεται η συμβολή πολλών να ανταποκριθούν σε καίριες ανάγκες του τόπου. Αντιπροσωπευτικό είναι το παράδειγμα των Μετσοβιτών ευεργετών, που προσπαθούν να εισάγουν τη δυτική τεχνολογία, την εκβιομηχάνιση, την ορθολογική οργάνωση της γεωργικής παραγωγής, την ανάπτυξη της ναυτιλίας και του εμπορίου, απόψεις και επιδιώξεις που εμφανίζουν ιδεολογική συγγένεια με τις τάσεις του σαινσιμονισμού. (Ι.Α.ΕΤΕ 27 (III) Κληρ.Τοσίτσα, φάκ.12) Ο τύπος της ευεργετικότητάς τους σχετίζεται με το μέλλον του νέου κράτους και του ρόλου τους μέσα σ' αυτό. (Custave d' Eichtal 1988) Εκφράζουν μεγαλεπήβολα σχέδια για εκμοντερνισμό των εκπαιδευτικών και οικονομικών δομών της χώρας. Συνδέουν τη λειτουργία των βάσει του ευρωπαϊκού μοντέλου σχολών που θέλουν να ιδρύσουν, με τον εκπολιτισμό, (Ι.Α.ΕΤΕ 27 (III), (VII), Γούδας 1871-1875) την εθνική πρόοδο, την εργασία του πολίτη, τις παραγωγικές δυνάμεις του λαού, τα πλουτοπαραγωγικά μέσα της χώρας, την ισορροπία κατανάλωσης και παραγωγής, (Δόσιος 1852) οράματα και λύσεις σε κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Μπίρης 1956) εμφορούμενοι από πνεύμα πανελλήνιας προόδου και ενός πολιτιστικού πατριωτισμού. Κατά τον Παύλο Καλλιγά, «*Άπαντες ούτοι ζήσαντες εν Αιγύπτω, όπου ως οι πρόγονοι ημών είδον έργα τεράστια, επενόησαν την ανέγερσιν μεγάλου οικοδομήματος, όπως επαναφέρωσι πάλιν τας τέχνας εις την Ελλάδα, ένθα εξηυγενίσθησαν*». (Ι.Α.ΕΤΕ 27 Κληρ.Τοσίτσα (III) και (ΜΗΚ,Γ'58, Διαθήκη Κοργιαλένιου)

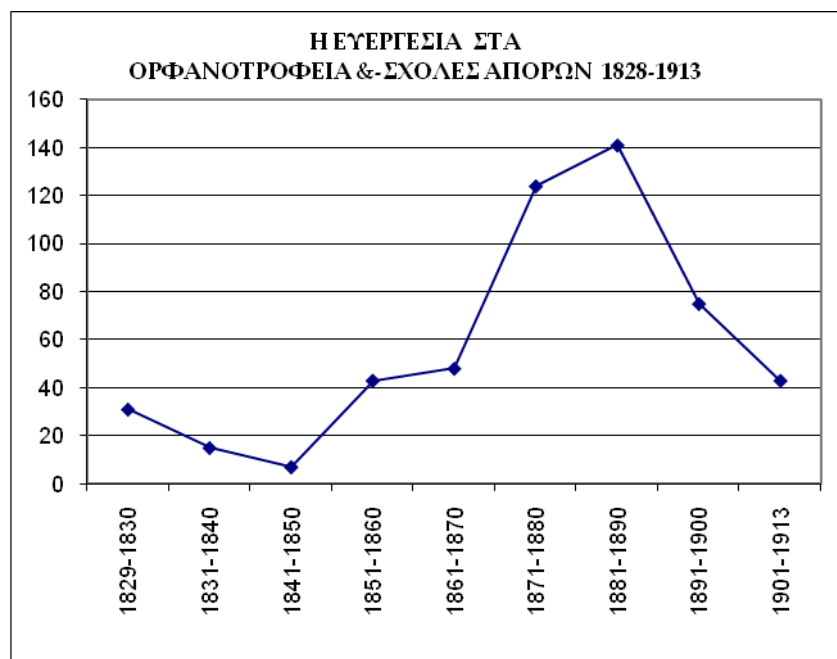
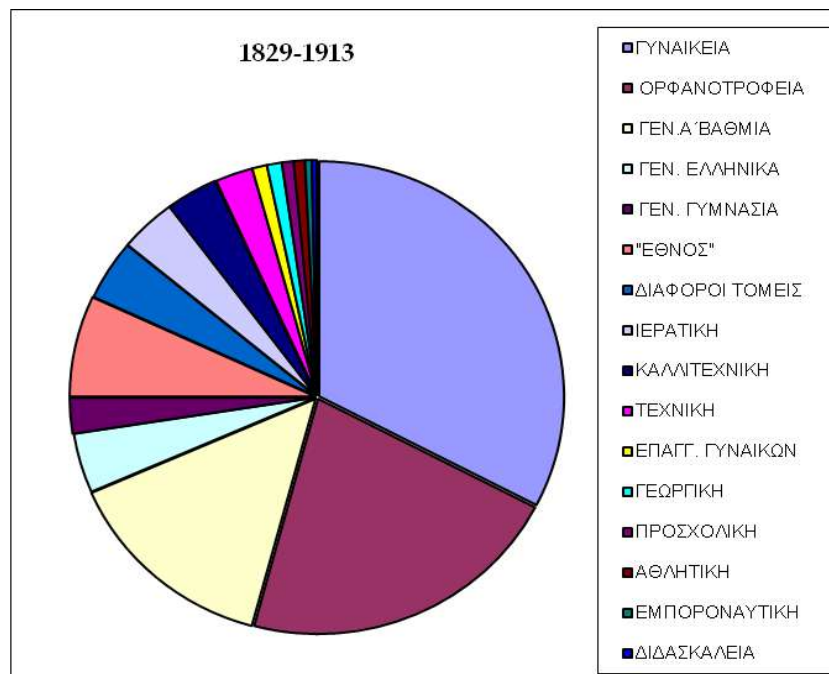
Η ανέγερση ιδρυμάτων για τη θεραπεία των κοινωνικών προβλημάτων αναλαμβάνεται στα πλαίσια μιας προσπάθειας ευρωπαϊκού προσανατολισμού της κρατικής πολιτικής που υπαγορεύεται από τον ευεργετισμό. Παραθέτουν οι διαθέτες ουσιαστικές και ευέλικτες προτάσεις, όπως η απόκτηση σε ευρωπαϊκές σχολές από τους μελλοντικούς βιοτέχνες του απαραίτητου εξοπλισμού της σύγχρονης τεχνογνωσίας. Το ευρωπαϊκό πρότυπο κυριαρχεί στις σκέψεις και τις επιδιώξεις τους και σε συνδυασμό συνήθως με τις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες του ελλαδικού χώρου προτείνουν απόπειρες εφαρμογής του με αναγκαίες τροποποιήσεις. (Διαθήκη Στουρνάρη, Πρακτικά της Βουλής έτους 1852) Έργα, όπως το Αβερύφειο Εφηβείο, πρωτότυπο για την εποχή και τον ελληνικό χώρο «*τεχνικό κατάστημα*», όπου θα προστατεύονται οι «*καθειμαγμένοι έφηβοι και παίδες*» των φυλακών Αβέρωφ (Ι.Α.ΕΤΕ 27(VII), Κληρ.Αβέρωφ 1899) ή η Βαλλιάνειος Επαγγελματική Σχολή Ληξουρίου το 1900 που έτεινε να πάρει χαρακτήρα πρότυπης σχολής με γεωργική, εμπορική, ναυτική σχολή και εργαστήριο γυναικών (ΑΥΕ, Φάκ.1885/Δ60,1, Φάκ.1904/49 και ΜΗΚ,Γ'199, Διαθήκη Παν.Βαλλιάνου 1900) ανήκουν στις νεωτερικές πρωτοβουλίες που καταπραίνουν κοινωνικές ανάγκες. Ορισμένοι επεκτείνουν τις αξιώσεις τους στο σχεδιασμό ιδρυμάτων, τη χρήση διδακτικών μέσων και εγκαταστάσεων διαθέτοντας επιχειρηματική εμπειρία, ευρύτητα πνεύματος και επιστημονική γνώση.(Γούδας1871-1875) εφόδιο που όμως φαίνεται να λείπει από ένα 50% του συνόλου των ευεργετών του τομέα αυτού, καθότι αξιοπρόσεκτη είναι η σημαντική συμμετοχή των αναλφάβητων τόσο στα μέσα, όσο και στα τέλη του αιώνα και αυτό απέναντι σε μία κοινωνία και ένα κράτος που πάντα διατηρούσαν σε κατώτερο επίπεδο την τεχνική από τη γενική εκπαίδευση.

Αντιλαμβάνονται τη στενή σχέση οικονομίας και παιδείας, τη σημασία τροπής της μάθησης «*επί το σκοπιμώτερον και το πρακτικώτερον*», ως είδος εθνικής αναγκαιότητας και της παροχής προσαρμοσμένων στις τεχνολογικές εξελίξεις γνώσεων μέσω εκσυγχρονισμένων μεθόδων πεπεισμένοι από την πείρα τους ότι τέτοιες γνώσεις θα εξασφαλίσουν εργασία σε πολλούς νέους των κατωτέρων κυρίως τάξεων και θα καλύψουν ουσιαστικά κενά στην παραγωγική υποδομή των πόλεων. (ΠΙΧ, σ.286) Προβάλλουν την Εργασία ως ύψιστη αξία. Πιστεύουν ότι η αύξηση των παραγωγικών δυνάμεων του έθνους είναι η μονή πηγή των εισοδημάτων της εξουσίας.

«..Κατεκυριεύεται», ο Στουρνάρης, «τοσούτον υπό της ιδέας ότι το έθνος δεν δύναται να ευδαιμονήση, ειμή δια της εργασίας...» Γούδας και αποβλέπει στην απαλλαγή «κατά μικρόν» του τόπου «από την φορολογίαν των ξένων εθνών». Ο Χαροκόπος προσπαθεί «να εμβάλλη το έναυσμα, και να σχηματίση πυρήνας προς εθνοφελή του Ελληνικού γένους απασχόλησιν» ενθαρρύνοντας «τον πόθον προς εργασίαν», την οποία συμβολοποιεί ως βασική πηγή πλούτου και δύναμης. (ΠΠΧ, αρ.15, Κωδίκελος Χαροκόπου 1911)

Συνειδητοποιούν τις οικονομικές και επαγγελματικές διευκολύνσεις που θα μπορούσε να προσφέρει η βιοτεχνία και η βιομηχανία στις λαϊκές τάξεις, (ΑΥΕ, Φάκ.1904/49,1) προς τις οποίες διαφαίνεται η εύνοιά τους: «Εννοώ δε να συστηθή το σχολείον τούτο εις συνοικίαν απόκεντρον εργατικήν, εις οίκημα ευθηνόν και να συντηρείται με οικονομίαν. Σκοπός μου είναι να διδάσκωνται τα παιδιά των πτωχών ανθρώπων γράμματα και τέχνην τινά» σημείωνε το 1892 στη διαθήκη του ο Σταμάτιος Καστανός από τη Σύρο. (Λούκος 2000) Στόχος της Σεβαστοπούλειου Εργατικής Σχολής, η οποία αποτελεί απάντηση στο επιτακτικό θέμα της εκπαίδευσης εργατών, (Ι.Α.ΕΤΕ 27(II) φάκ.8,9) -σε μια εποχή σχηματισμού της εργατικής τάξης, παρουσιάζεται έλλειψη εργατικών χεριών στη βιομηχανία-, είναι «να δέχεται τα παιδιά του λαού» μετά το δημοτικό σχολείο, που «δεν έχουν τα μέσα να ανέβουν όλη τη σκάλα για να πατήσουν το κατώφλι του Πανεπιστημίου...». (Δροσίνης 1982) Η ευεργεσία καλύπτει ήδη από το β΄μισό του 19^{ου} και μετά τη ζήτηση ειδικευμένων εργατών στις νεοσύστατες μικρές βιομηχανίες σε οικονομικής σημασίας κέντρα. Εκτός από σχετικά κληροδοτήματα, σύλλογοι και σωματεία παρέχουν «καλή και επιμελημένη» μόρφωση σε άπορους «εργατικούς παίδας». Εμποροβιομήχανοι (Σαπουνάκη –Δρακάκη 1986) ενισχύουν οικονομικά σχολές τεχνιτών, που επιδίωξη τους ήταν «η 'διαμόρφωσις' της τάξης του λαού», (Δροσίνης 1982) όπως και μαζί με δήμους τη μαθητεία στις εργοστασιακές μονάδες. Έτσι, η ιδιωτική πρωτοβουλία συνεχίζει να απαντά στην κρατική αδράνεια και στον τομέα της βιομηχανικής εκπαίδευσης, η οποία, όπως και η διαδικασία της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα στην καμπή του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, είναι επίπονη και αργή. (Τσοτσορός 1993)

Απέναντι στην κοινωνική δύναμη του ευεργετισμού το κρατικό ενδιαφέρον θα περιοριστεί σε ελεγκτικές παρεμβάσεις ή ματαιώνοντας εγχειρήματα σε εφαρμογή προτάσεων μακριά από ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις, παραμένοντας θεατής των καινοτομιών, γεγονός που μας κάνει να αναρωτιόμαστε: Πόσα βήματα θα είχαν συντελεστεί στον κοινωνικό τομέα, αν έλλειπε η ιδιωτική επιχορήγηση και το πνεύμα του ευεργετισμού; Οι φωνές παιδαγωγών υπέρ μιας ισότιμης, εκσυγχρονισμένης, εκπαίδευσης που θα γινόταν το ενδιάμεσο αποκατάστασης του κοινωνικού δικαίου δε θα παρέμεναν παρά εξαγγελίες, προτάσεις, αναζητήσεις, προβληματισμοί, αν η ιδιωτική πρωτοβουλία δεν κατέθετε τον οβολόν της «δια να ανακαλεσθώσιν αι τέχναι και επιστήμαι εις την Ελλάδα» και δεν υλοποιούσε οράματα «επί κοινωφελείας και αγαθοεργίας της πανελληνίου προόδου».



Σύμφωνα με τα συμπεράσματα επεξεργασία σε ποικίλες παραμέτρους του δείγματος 1982 ευεργετών, και 2351 πράξεων ευεργεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους την περίοδο 1830-1913 την πρώτη θέση απορρόφησης ευεργεσιών καταλαμβάνει η γυναικεία εκπαίδευση, ενώ τη δεύτερη τα ορφανοτροφεία, οι σχολές απόρων παιδιών και άλλα φιλανθρωπικά ιδρύματα με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Κουτουζιάδου Αικατερίνη, (2007) Εθνική Ευεργεσία και Νεοελληνική Εκπαίδευση (1830-1913), Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Παράρτημα 1.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών (ΑΥΕ), Φάκελοι 1833-1913.

Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τράπεζας, (Ι.Α.ΕΤΕ) **Σειρά 27 Κληροδοτήματα(II) - (XXIII).**

Γενικά Αρχεία του Κράτους, (ΓΑΚ) (1833-1848), Ι.Καποδιστριακών Αρχείων, ΙΙ. Οθωνικών Αρχείων Σειρά L, Γραμματείας Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως (ΥΕΔΕ) (1833-1862).

ΓΑΚ Σύρου (ΣΥΡ), φάκ.Κληροδοτήματα, φάκ. Εκπαίδευση 2,3,8,11, ΔΑΕ, Δ/Δ/Αρχείο Δημοτολογίου/ 95.

ΓΑΚ Κερκύρας (ΚΕΡΚ), ΑΒΕ, 6, φάκ.723.

ΓΑΚ Αιτωλοακαρνανίας (ΑΙΤ),ΑΒΕ 70/1981, ΑΕΕ φάκ. Συμβολαιογράφοι 8. ΑΒΕ:62, Εκπαίδευση 1,11.

Ιστορικό Αρχείο Πειραιώς (ΙΑΠ) Πρακτικά Συνεδριάσεων Δ.Σ. **τόμος Α΄,13 και 15.**

Μητρώον μελών Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, (ΜΗ.Φ.Ε.).

Μητρώον των εις την άμεσον διαχείρισιν και των εις την εποπτείαν του Υπουργείου Παιδείας και θρησκευμάτων υπαγομένων κληροδοτημάτων, (ΜΗΚ), τόμος 1, Αθήνα 1929.

Βιβλίον Πρακτικών των Συνεδριάσεων της Διαχειριστικής Επιτροπής του Νηπιακού Επιμελητηρίου Μελά 1883-1917.

Πρακτικά της Βουλής έτους 1852. *Συνεδρίαση της 23 Δεκεμβρίου 1852.*

Δημόσια Διαθήκη, Καταστατικών & Κανονισμός του Ορφανοτροφείου των αδελφών Μπαμπαγιώτου, Ερμούπολη 1877

Έκθεσις των παρά της Ελεήμονος Εταιρείας κατά το 3ο έτος της συστάσεώς της πεπραγμένων, Αθήνα 1868.

Κανονισμός της Ελεήμονος Εταιρείας, Αθήνα 1864.

Κανονισμός του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός», Αθήνα 1875.

Λογοδοσία Φιλολογικού Συλλόγου Παρνασσός, 7ο έτος (15 Οκτωβρίου 1872), Αθήνα 1873

“Αθηνά”, αρ.1925/ 10 Νοεμβρ. 1852, Δόσιος Κωνσταντίνος, (1852) Νικόλαος Στουρνάρης (Νεκρολογία).

“Πανδώρα”, τόμος 13, τεύχος 383 της 1 Μαρτίου 1866.

////////////////////////////////////

Αγριαντώνη Χριστίνα, (1986) Οι Απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα, [Ιστορικό Αρχείο, Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος], Αθήνα.

Αθανασάκης Ιωάννης, (1910) (πρόεδρος του Σ.Ω.Β), *Ομιλία στα εγκαίνια της Σχολής*, περ. Η Μελέτη, Ιανουάριος-Δεκέμβριος 1910, Αθήνα, σσ.250-252.

Αυγητίδης, (2000) Τα ελληνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Οδησού (1816-1936), [«Δωδώνη»] Αθήνα -Γιάννενα.

- Βαλλιάνειος Επαγγελματική Σχολή Ληξουρίου, (1994) [Δήμος Ληξουρίου], Ληξούρι.
- Βεργόπουλος Κώστας, (1994) Κράτος και οικονομική πολιτική στον 19ο αιώνα. Η ελληνική κοινωνία (1880-1895), β' έκδ., [Εξάντας], Αθήνα.
- Βρανόπουλου Δημητρίου, (1973) *Η Εκατονταετηρίς των Σχολών στο Φιλολογικός Σύλλογος 'Παρνασσός', Εκατονταετηρίς Νυκτερινών Σχολών 1872-1972*, Αθήνα.
- Γκλαβάς Σωτήρης, (1998) Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα 1830-1930, (διδακτορική διατριβή), [ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία].
- Γούδας Ν. Αναστάσιος, (1871-1875) Βίοι παράλληλοι των επί της Αναγεννήσεως της Ελλάδος διαπρεψάντων ανδρών, [τύποις Μ.Περίδου], τόμοι 6, εν Αθήναις.
- Δημητρόπουλος Ανάστος, (2004) *Γεώργιος Χατζηκόνστας, από τα Γιάννενα μέσω Κωνσταντινούπολης στη Μόσχα*, στο περ. Ημερησία Η Ελλάδα των Ευεργετών (επιμέλεια Λάμπρος Γαλάνης), Αθήνα.
- Δροσίνης Γ. Σκόρπια φύλλα της ζωής μου, (φιλολογική επιμέλεια Γιάννης Παπακώστας), [Σ.Ω.Β.], Αθήνα 1982, τόμ.Β'.
- Εκατονταετηρίς της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (1836 – 1936), Αθήνα 1936.
- Ζαβιτσιάνος Κωνσταντίνος, (1929) Αρχεία Εθνικών Ευεργετών, Αθήνα (ΖΑΒ).
- Κολιού Νίτσα, (1997) Ενθύμιον Εκπαιδεύσεως Θηλέων, Βόλος.
- Κορασίδου Μαρία, (1995) Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία την ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα, [Ι.Α.Ε.Ν.], Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Κουτουζιάδου Αικατερίνη, (2007) Εθνική Ευεργεσία και Νεοελληνική Εκπαίδευση (1830-1913), Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Κουτουζιάδου Αικατερίνη, (2002) «*Ευεργέτες κι ευεργεσίες στο χώρο της παιδείας στη Δράμα και στην ευρύτερη περιοχή της (1870–1922)*», Δ' Επιστημονική Συνάντηση, Δράμα 16-19 Μαΐου 2002, Δ.Ε.Κ.Π.Ο.Τ.Α. Δράμας.
- Κουτουζιάδου Αικατερίνη, (2006) «Οι διαδικασίες συγκρότησης της νηπιακής εκπαίδευσης κατά τον 19ο αιώνα στην ανατολική Μακεδονία. Η περίπτωση του Βασιλείου Μελά στην περιοχή Προσοτσάνης και Δράμας (1904-1906)», Ε' Επιστημονική Συνάντηση, Δράμα 18-21 Μαΐου 2002, Δ.Ε.Κ.Π.Ο.Τ.Α. Δράμας.
- Λούκος Χρήστος, (1991) Οικονομικές συμπεριφορές, ψυχολογία και βιοτικό επίπεδο ενός Συριανού τοκιστή: Στέφανος Δ. Ρήγας, [ΕΜΝΕ, Μνήμων] Αθήνα.
- Λούκος Χρήστος, (2000) Πεθαίνοντας στη Σύρο τον 19ο αιώνα, [Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης], Ηράκλειο.
- Λούκος Χρήστος, (1985) *Μια πόλη σε παρακμή: η Ερμούπολη το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα*, Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορίας Νεοελληνική Πόλη. Οθωμανικές κληρονομίες και ελληνικό κράτος, [Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού [ΕΜΝΕ], τόμος Β', Αθήνα.
- Μπίρης Η.Κώστας, (1956) Ιστορία του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου, [ΕΜΠ], Αθήνα.

Μοσκόφ Κωστής, (1988) Εισαγωγή στην ιστορία του Κινήματος της Εργατικής τάξης. Η Διαμόρφωση της Εθνικής και κοινωνικής Συνείδησης στην Ελλάδα, Αθήνα, Καστανιώτης.

Μπαμπούνης Χάρης, (1999) Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο. Διοικητική οργάνωση και Εκπαιδευτική λειτουργία, [Σύλλογος προς διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων], Αθήνα. Νηπιακό Επιμελητήριο Μελά, 1887-1987, Εκατό χρόνια δημιουργίας, Αθήνα 1987.

Ορφανοτροφείον Γεωργίου και Αικατερίνης Χατζηκώνστα (1856-1908), Αθήνα 1908.

Παπαγεωργίου Στέφανος, (1997) Έλληνες Ευεργέτες, «Άξιοι της εθνικής ευγνωμοσύνης», Δήμος Αθηναίων –Πολιτισμικός Οργανισμός, [Παπαζήση], Αθήνα.

Παπαχριστόπουλου Αθανασίου, (1914) Κληροδοτήματα, ήτοι Μελέτη περί των Εθνικών και Ευαγών Σκοπών Κληρονομιών, Κληροδοτημάτων και Δωρεών, τεύχ.Α΄, εν Αθήναις, [Εθνικού Τυπογραφείου], (ΠΠΧ).

Πεντηκονταετηρίς των Σχολών των Απόρων παιδών Παρνασσού. Παρνασσός, Απρίλιος 1892.

Σαπουνάκη-Δρακάκη Λυδία, (1986) *Η εκπαίδευση της εργατικής τάξης στον Πειραιά τον 19ο αιώνα*, Τα Ιστορικά 6.

Συγγρού Ανδρέα, (1908) Απομνημονεύματα, τόμος Α΄ [Εστία].

Σφυρόερας Β., (1965) Καΐρης Θεόφιλος, (Θρησκευτική Ηθική Εγκυκλοπαίδεια) ΘΗΕ τόμ.7.

Σωζόμενα Εκκλησιαστικά Συγγράμματα Κων. Οικονόμου του εξ Οικονόμων, τόμος Α΄.

Τυπάλδος Κοζάκης Γεώργιος, (1885-1886) Εκθέσεις περί των πεπραγμένων της Διοικούσης Επιτροπής του εν Αθήναις Αμαλίου Ορφανοτροφείου Κορασίων.

Τσοτσορός Ν.Στάθης, (1993) Η Συγκρότηση του Βιομηχανικού Κεφαλαίου στην Ελλάδα (1898-1939), [Μ.Ι.Ε.Τ.], Αθήνα.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, (1975) Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), [Θεμέλιο] β΄ έκδοση, Αθήνα.

Φιλολογικός Σύλλογος ‘Παρνασσός,’ Εκατονταετηρίς Νυκτερινών Σχολών 1872-1972, Αθήνα 1973.

Χαρίτος Γ. Χαράλαμπος, (1986) Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της προσχολικής ηλικίας Αθήνα. Σειρά: Τεκμήρια νεοελληνικής εκπαίδευσης 4, [Gutenberg], Αθήνα.

Χατζημανωλάκης Ε.Γιάννης, (2004) *Ιωάννης Χατζηκυριακός, Ο ευεργέτης που έγινε συνοικία και τραγούδι*, περ. Ημερησία, Η Ελλάδα των Ευεργετών, (επιμέλεια Λάμπρος Γαλάνης), Αθήνα.

Bernstein Serge, Rierre Milza, (1997) Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία. Η Ευρωπαϊκή Συμφωνία και η Ευρώπη των Εθνών 1815-1919, τόμος 2, [Αλεξάνδρεια].

Custave d' Eichthal, Οικονομική και Κοινωνική κατάσταση στην Ελλάδα μετά το 1821, Αθήνα, [Μπάϋρον], (μετάφραση Δημ.Βικέλας).

Théodorou Vassiliki, (1987) Oeuvres de Bienfaisance en Grece, (1870-1920), profil et attitudes des donateurs, Paris.

«Υποτροφίες κατά την Οθωνική περίοδο(1833-1862).Πολιτική σκοπιμότητα ή θεσμός απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης ;»

Γιούλα Γ. Κωνσταντοπούλου
Φιλόλογος, Δρ Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εισήγηση αυτή επιχειρείται να αναδειχθεί το ζήτημα των υποτροφιών που χορηγήθηκαν σε Έλληνες μαθητές και φοιτητές κατά τη διάρκεια της Οθωνικής περιόδου. Παράλληλα, επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι στόχοι της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής ,αλλά και να εντοπιστούν τα μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της συγκεκριμένης κοινωνικής λειτουργίας .

ABSTRACT

This report attempts to mark out the issue of the scholarships provided to Greek students and undergraduates during the Ottonian period. At the same time, it aims at the determination of the targets of this educational policy and the detection of the medium and long-term results of this specific social function.

Η εισήγηση στρέφεται στη μελέτη πτυχών της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την Οθωνική περίοδο .Ειδικότερα, επιδιώκεται με τη διερεύνηση πρωτότυπου αρχειακού υλικού να αναδειχθεί το ζήτημα των υποτροφιών μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου εκδηλώθηκε η μέριμνα για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων σε μαθητές Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων καθώς και σε φοιτητές Πανεπιστημιακών Σχολών της ημεδαπής ή και της αλλοδαπής.

Η ουσιαστική συμβολή της προσέγγισης αυτής προς τη διερεύνηση του θεσμού των υποτροφιών παραπέμπει α) στον προσδιορισμό του στόχου και στη διακρίβωση της συνέπειας εφαρμογής του υπό την έννοια της εκπαιδευτικής κοινωνικής δικαιοσύνης β) στην πληρέστερη καταγραφή των Ελλήνων υποτρόφων και γ) στον εντοπισμό των άμεσων ή έμμεσων οικονομικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης λειτουργίας.

Ο θεσμός ,βέβαια, των υποτροφιών δεν ήταν ασφαλώς κάτι νέο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Κατά την Καποδιστριακή περίοδο η Κυβέρνηση ενίσχυε τους αριστεύοντες άπορους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώνοντας την προσοχή της στους σπουδαστές που φοιτούσαν στο Ορφανοτροφείο ή σε άλλα εκπαιδευτικά καταστήματα της Αίγινας. Κριτήριο για την έγκριση και εν τέλει τη χορήγηση υποτροφίας εκ μέρους της Κυβέρνησης ήταν η προσφορά των οικογενειών στον εθνικό αγώνα, η οικονομική ανέχεια, η προτίμηση σε ιερωμένους σε αντίστιξη με τους λαϊκούς ,καθώς και το ήθος του σπουδαστή. [Χ. Μπαμπούνης (1999), 380-383].

Στο πρώτο εξάμηνο διακυβέρνησης της χώρας από τους Βαυαρούς εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για την πλήρωση θέσεων του Ελληνικού Ινστιτούτου στο Μόναχο. [ΓΑΚ, Φ.29,] του οποίου η διεύθυνση και επιστασία είχε ανατεθεί από τον Ιανουάριο του 1831 στον Αρχιμανδρίτη Μισαήλ Αποστολίδη ,τον μετέπειτα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών. Στο Μόναχο λειτουργούσε ήδη από το 1829 το Λύκειο του Κ. Δεζαρδίνου ως Ν.Π.Δ.Δ. στο οποίο φοιτούσαν Έλληνες μαθητές .Με τη συνδρομή της Ελληνικής Εταιρείας της Βαυαρίας και τη συναίνεση του βασιλιά Λουδοβίκου προκρίθηκε η «άμισθος εκπαίδευσις» στο βαυαρικό βασιλικό σχολείο των Δοκίμων ενός ορφανού Έλληνα μαθητή ηλικίας εννέα έως δώδεκα ετών υπό τον όρο να είναι γιος αγωνιστή και να διακρίνεται για το ήθος, την οξυδέρκεια, και την ευμάθειά του. Ο αρμόδιος επί θεμάτων παιδείας και Γραμματέας της Επικράτειας Σπυρίδων Τρικούπης που είχε επιληφθεί του θέματος ενημέρωσε εγγράφως [ΓΑΚ, Φ. 51] την Αντιβασιλεία ότι ήδη είχε ζητηθεί από τους Νομάρχες να υποδείξουν ονόματα υποψηφίων,

ενώ παράλληλα συγκέντρωνε στοιχεία από ιδιώτες αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών καθώς επίσης και την επίδοσή τους στα σχολεία.

Όπως εμφανίζεται από τον πίνακα που ακολουθεί σε πρώτη φάση προτάθηκαν συνολικά δώδεκα (12) υποψήφιοι υπότροφοι ηλικίας 10 έως 17 ετών. Κριτήριο για την επιλογή τους υπήρξε σαφέστατα η συμμετοχή του πατέρα ή μέλους της οικογένειας στην Επανάσταση.

Υπότροφοι κατά το έτος 1833-34.

Προέλευση-Νομός	Ονοματεπώνυμο	Πατρώνυμο	Ηλικία
Αργολίδος-Κορινθίας	Εμμανουήλ Τομπάζης	Ιάκωβος	13
Αχαΐας-Ηλιδος	Γεώργιος Πετμεζάς	Αναγνώστης	12
Μεσσηνίας	Γεώργιος Κυριακός	Αθανάσιος	17
Λακωνίας	Λεωνίδας Μαυρομιχάλης	Κυριακούλης	12
Αρκαδίας	Δημήτριος Λιβαδιώτης	Αλέξιος	14
Αιτωλίας -Ακαρνανίας	; Καραϊσκάκης	Γεώργιος	10
Λοκρίδος-Φωκίδος	-	-	-
Αττικής	Αριστοφάνης Χωματιανός ;	Θωμάς	14
Ευβοίας	Μιλτιάδης Κανάρης	Κωνσταντίνος	12
Κυκλάδων	Ιωάννης Παπαδάκης	Γεώργιος	15
	Γεώργιος Κουρμούλης	Εμμανουήλ	14
	Σπυρίδων Μπότσαρης	Γεώργιος	13
	Ιωάννης Δράκος	Γεώργιος	12

Πηγή:ΓΑΚ ,Οθωνικό Αρχείο,Φ.51,εγγρ.178,χχ.

Σκοπός της ελληνικής σχολής του Μονάχου ήταν η παροχή των απαιτούμενων γνώσεων [Γ.Ε.Ε., αρ.18/1831] στους μαθητές που θα καθιστούσε εφικτή την περαιτέρω ενασχόλησή τους με την Νομική, Ιατρική, Πολιτική ή άλλη συναφή επιστήμη. Τα διδασκόμενα υποχρεωτικά μαθήματα ήταν αγγλωσσικά:αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα, λατινικά, γερμανικά, γαλλικά και κατά βούληση των μαθητών ιταλικά ή αγγλικά . β)γενικής παιδείας:θρησκευτικά (ιερά κατήχησις) γεωγραφία, ιστορία, μαθηματικά, ιχνογραφία, καλλιγραφία. Υπήρχαν και προαιρετικά μαθήματα όπως η γυμναστική «προς ευτονίαν και ρύθμισιν των μελών και όρχησιν» καθώς και η φωνητική μουσική. Κατά συνέπεια, αντιστοιχούσε στη Μέση βαθμίδα εκπαίδευσης που όσον αφορά στα ελληνικά πράγματα λειτουργούσε πλημμελώς κατά την περίοδο αυτή.

Ωστόσο, όταν θεσμοθετήθηκε η λειτουργία Γυμνασίων στην Ελλάδα επανεξετάστηκε από τις αρμόδιες αρχές το ζήτημα της ελληνικής σχολής του Μονάχου. Η πρόταση που κατατέθηκε αφορούσε στην κατάργηση των θέσεων αυτών με κύριο γνώμονα την περιστολή εξόδων προς όφελος της Κυβέρνησης , στον επαναπατρισμό των μαθητών και την ενδυνάμωση των γυμνασίων που ήδη λειτουργούσαν ανά την ελληνική επικράτεια [ΓΑΚ, Φ, 51]. Οι χειρισμοί, βεβαίως, που απαιτούντο για μία τέτοια ενέργεια ήταν λεπτοί και χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή δεδομένου ότι η λειτουργία του Ελληνικού Ινστιτούτου του Μονάχου εποπτευόταν από τη βαυαρική διοίκηση και θα έπρεπε με κάθε τρόπο να αποφευχθεί ένταση ή δυσφορία από πλευράς Βαυαρών με ενδεχόμενες επιπτώσεις στις διμερείς σχέσεις των χωρών και ασφαλώς σε θέματα της εξωτερικής τους πολιτικής .

Το ζήτημα των υποτρόφων εξωτερικού απασχόλησε επί μακρόν τους αρμόδιους φορείς. Το θέμα διευθετείτο κατά περίπτωση .Για παράδειγμα, αναφέρουμε πως όσοι ολοκλήρωναν το προκαταρκτικό στάδιο των σπουδών τους και είχαν επιλέξει τη Νομική επιστήμη ,αποφασίστηκε να μεταβούν στη Χαϊδελβέργη [ΓΑΚ, Φ, 51] ενώ άλλοι ζήτησαν να επιστρέψουν στην Ελλάδα προβάλλοντας ως πρόφαση την κακή κατάσταση της υγείας τους ή και προσωπικούς οικογενειακούς λόγους [ΓΑΚ, Φ, 51]. Και στις δύο περιπτώσεις η Γραμματεία απλώς επικύρωνε αποφάσεις γιατί με τον τρόπο αυτό έβγαινε από το αδιέξοδο που δημιουργείτο κυρίως λόγω της έλλειψης χρηματικών πόρων.

Τον Ιούλιο του 1836 μετέβη στο Μόναχο ως έκτακτος απεσταλμένος και πληρεξούσιος Υπουργός ο Μαυροκορδάτος προκειμένου να μεσιτεύσει: α) να γίνουν δεκτοί στη

Στρατιωτική σχολή οι ήδη υπότροφοι του ελληνικού εκπαιδευτηρίου Βαλτινός, Νικηφοράκης, Τζαμαδός, Οδυσσέως, Τζαβέλλας, Χορμούλης (Κουρμούλης) Μαυρομιχάλης, Μπότζαρης, Δράκος, Γάτζος, Κανάρης, Τομπάζης, Παπανικολής, Μαναράκης. Η ετήσια δαπάνη για κάθε υπότροφο ανερχόταν στο ποσό των 856,36δρχ. Παράλληλα, υπήρχε η πρόβλεψη και για την αμοιβή ενός Έλληνα διδασκάλου με 1250δρχ. κατ'έτος, και β) να φοιτήσουν στο διδακτήριο αρρένων οι Κων. Δελιγιάννης, Σταθόπουλος, Λεβιδιώτης, Χωματιανός, Παπαδιαμαντόπουλος, Κουμουντουράκης, Πετμεζάς, Παπαδάκης και Κυριάκου στην περίπτωση που δεν κριθούν ικανοί να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο. Οι υπότροφοι της Στρατιωτικής σχολής είχαν την υποχρέωση να παρακολουθούν ελληνικά μαθήματα στο διδακτήριο. Τέλος, με απόφαση της Κυβέρνησης εξασφαλιζόταν δαπάνη 420 δρχ. για την επιστροφή των υποτρόφων Ματακίδη, Τζανετάκη, Κριεζή, Λεμπέση, Χάλη και Βελέντζα στην Ελλάδα μετά από αίτηση των γονέων τους και την αποτυχία τους στις εξετάσεις [ΓΑΚ, Φ, 51].

Στο Β.Δ της 31 Δεκεμβρίου 1836 υπήρχε η πρόβλεψη για τριάντα υποτρόφους μαθητές Γυμνασίου με «μισθόν»(sic) 45 δραχμές που θα μπορούσαν να χορηγηθούν ως βοήθημα και σε μαθητές των Ελληνικών σχολείων εφ'όσον δεν είχε συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός από τους μαθητές των Γυμνασίων. Η ανανέωση της «συντάξεως» ανά εξάμηνο προβλεπόταν με την προϋπόθεση ότι οι υπότροφοι θα έπρεπε να διακρίνονται για το ήθος τους, να φοιτούν τακτικά και να βεβαιώνεται η ευδοκίμησή τους στις εξετάσεις. Σταδιακά, στους υποτρόφους περιελήφθησαν ως έκτακτοι και 36 φοιτητές, πολλοί εκ των οποίων ήταν κληρικοί ή είχαν επιστρέψει από το Μόναχο.

Ωστόσο, πριν συμπληρωθεί διετία από την εφαρμογή του διατάγματος, σημειώθηκαν αρκετές εκτροπές τόσο όσον αφορά στον αριθμό των υποτρόφων που -κατά την παρατήρηση του Γραμματέα επί θεμάτων εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης Γ. Γλαράκη- υπερδιπλασιάστηκε όσο και σε αυθαιρεσίες στην καταβολή της μηνιαίας οικονομικής ενίσχυσης, η οποία έφθανε σε ορισμένες περιπτώσεις τις 60 ή και τις 70 δραχμές. Από τη συγκέντρωση των στοιχείων που υπάρχουν και τη συγκριτική τους μελέτη, εκτιμώ ότι αυτές οι οικονομικές αποκλίσεις επιβάρυναν ιδιαίτερα τον προϋπολογισμό.

Ο Γλαράκης σε έκθεση [ΓΑΚ, Φ, 52] που απηύθυνε στον Όθωνα δεν έκανε μόνο διαπιστωτικές παρατηρήσεις, αλλά προέβαινε και σε συγκεκριμένες προτάσεις. Συγκεκριμένα πρότεινε να γίνει διάκριση των υποψηφίων σε τέσσερις κατηγορίες με κριτήριο την ηλικία, το επίπεδο γνώσης καθώς και την ιερατική ή μη προέλευσή τους. Στην πρώτη κατηγορία κατέτασσε α) δεκαπέντε (15) κληρικούς που η ηλικία τους δεν θα υπερέβαινε τα είκοσι πέντε χρόνια και που θα είχαν φοιτήσει οπωσδήποτε δύο χρόνια σε Ελληνικό σχολείο, και β) δεκαπέντε (15) λαϊκούς, οι οποίοι στη συνέχεια «επί αξιοχρέω εγγυήσει» θα χειροτονούνταν κληρικοί. Η αποζημίωση θα ήταν σαράντα και είκοσι πέντε δραχμές αντίστοιχα κατά μήνα.

Η δεύτερη κατηγορία αφορούσε αποκλειστικά τριάντα τρεις (33) υποτρόφους Γυμνασίων [δώδεκα (12) από το Γυμνάσιο της Αθήνας, δώδεκα (12) από το Ναυπλίου, έξι (6) από της Σύρου και τρεις (3) από της Άνδρου]. Οι υπότροφοι αυτοί είχαν την υποχρέωση να διδάξουν οπωσδήποτε σε Ελληνικά σχολεία λαμβάνοντας τριάντα (30) δραχμές μηνιαίως. Σε αντίθετη περίπτωση όφειλαν να επιστρέψουν τα δαπανηθέντα χρηματικά ποσά. Στην κατηγορία αυτή ο Γλαράκης περιελάμβανε και σπουδαστές που είχαν επιστρέψει από το Μόναχο.

Σε μία τρίτη κατηγορία κατέτασσε τριάντα (30) συνολικά υποτρόφους Ελληνικών σχολείων που θα είχαν αποδεδειγμένα φοιτήσει επί δύο χρόνια σε Ελληνικό. Με τη δέσμευση αυτή, εκτιμώ πως ο Γλαράκης επιθυμούσε να διασφαλίσει όχι μόνο την επάρκεια γνώσεων των υποτρόφων, αλλά κυρίως την ποιότητα των παρεχομένων γνώσεων στα Ελληνικά σχολεία, δεδομένου ότι και αυτοί θα επάνδρωναν στη συνέχεια τα Ελληνικά σχολεία λαμβάνοντας ως υπότροφοι είκοσι δραχμές το μήνα. Στην τέταρτη κατηγορία, θα μπορούσαν κατά την πρόταση του Γλαράκη να γίνουν δεκτοί πενήντα (50) υπότροφοι με μισθό δεκαπέντε δραχμές το μήνα αρκεί να είχαν φοιτήσει οπωσδήποτε επί ένα έτος σε ελληνικό σχολείο και να είχαν επαρκείς γνώσεις στη Γραμματική, Αριθμητική, Γεωγραφία και Ελληνική Ιστορία, γνώσεις, δηλαδή, που αντιστοιχούσαν στις κλάσεις μαθημάτων των Ελληνικών.

Αξιολογώντας από κάθε άποψη τις προτάσεις Γλαράκη θα παρατηρούσαμε τα ακόλουθα:1)ενώ αρχικά επέκρινε το γεγονός ότι υπερδιπλασιάστηκε ο αριθμός των υποτρόφων ,ουσιαστικά πρότεινε να μην εξαιρεθεί κανένας ,ασφαλώς επειδή γνώριζε ότι αυτή ήταν η βούληση του Όθωνα καθώς και προσώπων ή κοινωνικών ομάδων που τον περιστοιχίζαν. Ο αποκλεισμός ορισμένων υποψηφίων, μελών γνωστών οικογενειών είναι βέβαιο ότι θα προκαλούσε κοινωνική αναταραχή. 2)ο Γλαράκης είχε μελετήσει με προσοχή όσα αφορούν στα οικονομικά γι' αυτό και αντιπρότεινε διαβαθμιζόμενα χρηματικά ποσά, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ένα περίσσευμα και για υποτρόφους φοιτητές του Ελληνικού Πανεπιστημίου και 3)η πρότασή του καταδεικνύει ότι αυτός στόχευε σε μια αξιοκρατική και μάλιστα με αυστηρά κριτήρια επιλογή υποτρόφων στα επόμενα χρόνια, έτσι ώστε να μην καλλιεργούνται πελατειακές σχέσεις ,να αποφεύγονται οι οικονομικές ατασθαλίες και να λειτουργεί σωστά και αποδοτικά ο θεσμός. Όσον αφορά, όμως, στο παρόν άφηνε την κατάσταση ως είχε ή περίπου ως είχε.

Διευθέτηση του θέματος των υποτρόφων για τα Γυμνάσια και το Πανεπιστήμιο έγινε με Β.Δ του 1840 [ΓΑΚ, Φ, 52]. Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του Γλαράκη, το Κράτος θα εξοικονομούσε κατά μήνα το ποσό των εννιακοσίων ογδόντα πέντε δραχμών. Συστάθηκαν τότε τρεις θέσεις υποτρόφων για κάθε τάξη γυμνασιακή και προβλέφθηκε χρηματική αποζημίωση 30 δρχ. το μήνα για τις δύο ανώτερες τάξεις και 25δρχ.το μήνα για τις δύο κατώτερες. Για το Πανεπιστήμιο [Μιχ. Στασινόπουλος, 1974, 35-37] συστάθηκαν για κάθε έτος φοίτησης τέσσερις θέσεις υποτρόφων στη Θεολογική σχολή ,τέσσερις για τη Φιλολογική σχολή και ανά δύο για την Ιατρική και τη Φυσικομαθηματική σχολή αντίστοιχα. Απαραίτητες προϋποθέσεις ήταν οι υπότροφοι να φοιτούν ήδη επί τρίμηνο στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να έχουν οπωσδήποτε την ελληνική ιθαγένεια και επιπλέον πιστοποιητικό απορίας εκδιδόμενο από την οικεία Δημοτική Αρχή. Ο υποψήφιος υπότροφος προτεινόταν από το σύλλογο διδασκόντων του αντίστοιχου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Γυμνασίου ή Πανεπιστημίου) και ήταν υποχρεωμένος να υποβάλλει έκθεση προόδου σε ετήσια βάση .Οι υπότροφοι αν και ήταν απαλλαγμένοι της καταβολής των διδάκτρων δεσμευόνταν ηθικά και τυπικά να υπηρετήσουν στην εκπαίδευση μετά το πέρας των σπουδών τους. Στο Β.Δ αναφερόταν ρητά πως και η Κυβέρνηση δεσμευόταν να εξετάζει αιτήματα υποτρόφων για συνέχιση των σπουδών τους σε Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

Γίνεται σαφές ότι η Κυβέρνηση εξέτασε με περίσκεψη και προσοχή το ζήτημα των υποτροφιών με διάθεση να περιορίσει ατασθαλίες προηγούμενων ετών . Ασφαλώς ,στόχευε να περιστείλει τα έξοδά της αλλά και να επανδρώσει με ικανά στελέχη τομείς της διοίκησης. Τα προτεινόμενα πρόσωπα όφειλαν να πειθαρχούν τηρώντας τις κείμενες διατάξεις σε ανταπόδοση όσων το Κράτος τους προσέφερε. Ειδικότερα επισημαίνεται η αναβάθμιση του ρόλου των διδασκόντων, που δρώντας συλλογικά ,αποφαίνονταν για ζητήματα μόρφωσης και ήθους των ελλήνων υποτρόφων. Ανταποκρινόμενος άμεσα, ο Γυμνασιάρχης Ναυπλίου έσπευσε να συστήσει τους μαθητές Δημ.Καλαμβόκη, Κων.Ηλιάδη, Μιχ.Οικονόμου, Στεφ.Μυρτίλου, Χρ.Βορκόπουλο, Αριστ.Ματακίδη, Ιω.Κανάρη, Δημ.Χρυσοβέργη, Απόστ.Αθανασιάδη, Παν.Ιωαννίδη, και Αθ. Κ. Σκαγιαννόπουλο, ως υποτρόφους της Κυβερνήσεως για να εκπαιδευθούν σε Γυμνάσιο ή στο Πανεπιστήμιο, κατά περίπτωση. Η πρότασή του έγινε άμεσα αποδεκτή.(Γ.Α.Κ., Οθωνικό Αρχείο,Φ.54,εγγρ.143,12Απρ. 1840).Τον επόμενο χρόνο προτάθηκαν και έγιναν αποδεκτοί οι Ιερομόναχοι Ρωμανός Ευγένιος και Ναθαναήλ Ιωάννης (μαθητές του Νεόφυτου Δούκα) καθώς και ο Ιεροδιάκονος Γρηγ. Αγαθόπουλος. (Γ.Α.Κ., Οθωνικό Αρχείο,Φ.54,26 Νοε.1841).

Υπότροφους εκτός από τη Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Παιδείας είχαν και άλλα Υπουργεία όπως το Υπουργείο Εσωτερικών, το Υπουργείο Στρατιωτικών και Ναυτικών.Τα απαιτούμενα χρηματικά ποσά καλύπτονταν είτε από το δημόσιο προϋπολογισμό είτε από κληροδοτήματα.(βλ.πιν3).

Το μεγαλύτερο αριθμό υποτρόφων εξωτερικού συγκέντρωνε το Πανεπιστήμιο και η Στρατιωτική Σχολή Μονάχου [ΓΑΚ, Φ, 54] και ακολουθούσαν η Χαϊδελβέργη [ΓΑΚ, Φ, 54], το Βερολίνο [ΓΑΚ, Φ, 54],η Νυρεμβέργη, η Βόννη, το Παρίσι και η Ρώμη [ΓΑΚ, Φ, 54] (βλ. πιν2).Το ενδιαφέρον των περισσότερων στρεφόταν στις σπουδές φιλολογίας και νομικής, ενώ λιγότεροι ακολουθούσαν σπουδές στην ιατρική ,στη δασονομία και στην πολιτική οικονομία. Κατά κανόνα το δικαίωμα επιλογής των σπουδών είχαν οι υπότροφοι ,ωστόσο μαρτυρείται

και η περίπτωση του Κ. Φρεαρίτη στον οποίο η Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης άσκησε πιέσεις για αλλαγή προσανατολισμού .Ο Φρεαρίτης σπούδαζε νομικά, επιστήμη στην οποία στρέφονται οι άνθρωποι «από το ίδιον συμφέρον των», κατά την άποψη του Γραμματέα των Ε.Δ.Ε, γι' αυτό και του συστήθηκε να ακολουθήσει σπουδές φιλολογίας ή μάλλον φυσικής ιστορίας, «επιστήμης αναγκαίας», όπως τη χαρακτήριζε ο Γραμματέας για το λόγο ότι υπήρχε έλλειψη διδασκάλων ειδικευμένων στον τομέα αυτόν ,τόσο στο Πανεπιστήμιο, όσο και στα λοιπά εκπαιδευτήρια της χώρας [ΓΑΚ, Φ, 54].

Σε άλλη περίπτωση, η Γραμματεία ενέκρινε την αποστολή του Κωνσταντίνου Βουσάκη για μετεκπαίδευση στο Παρίσι, δεδομένου ότι ο υποψήφιος υπότροφος είχε ήδη συμπληρώσει τριετείς σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Όθωνος [ΓΑΚ, Φ, 54].

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να επέδειξε η Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης για την αποστολή στην Πετρούπολη δύο φοιτητών του Παναγή Ρομπότου και του Αλέξανδρου. Παππαδάκη προκειμένου να « τελειοποιηθούν » στην υπάρχουσα εκεί Θεολογική Σχολή. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του αρμοδίου Υπουργού το ύψος της μηνιαίας « συντάξεως » 120 δραχμών ήταν δυνατόν να εξοικονομηθεί από τους τόκους του κατατεθειμένου κεφαλαίου στην Εθνική τράπεζα για την ανέγερση του Βαρβακείου. (Γ.Α.Κ., Οθωνικό Αρχείο, Φ.69, Εκθέσεις Υπουργείου 1850-1853, εγγρ. 58).Εξάλλου, η Γραμματεία των Ε.Δ.Ε ενέκρινε όχι μόνον την αύξηση της μηνιαίας χορηγίας, αλλά και την κάλυψη των εξόδων μετάβασης από το κληροδότημα Βαρβάκη [ΓΑΚ, Φ, 70] στον Καλαβρυτινό Νικόλαο Σ. Παπαδόπουλο, σπουδαστή Θεολογίας αρχικά στο Κίεβο και στην Πετρούπολη και μετέπειτα στη Λειψία της Γερμανίας.

Η έρευνά μου στα Γ.Α.Κ καταδεικνύει ότι εκτός από τους υποτρόφους εξωτερικού Γεώργιο Αναγν. Πετμεζά, Κωνσταντίνο Μεταξά, Νικόλαο Σ. Παπαδόπουλο, Γεώργιο Πετμεζά κατά περιόδους επιλέχθηκαν και άλλοι Καλαβρυτινοί μαθητές και σπούδασαν ως υπότροφοι εσωτερικού. Μεταξύ αυτών ήταν ο Πολυζώης Σπανόπουλος, ο Πέτρος Ευθυμίου και ο Βασίλειος Σ. Αναστασόπουλος [ΓΑΚ, Φ, 54]. Ο τελευταίος, μάλιστα, κινδύνεψε τρία χρόνια αργότερα να αποπεμφθεί λόγω ελλιπούς φοιτήσεως ,τελικά, όμως, φαίνεται ότι δεν στερήθηκε της υποτροφίας [ΓΑΚ, Φ, 69]. Το 1853 κρίθηκε άξιος να φοιτήσει με υποτροφία στο Γυμνάσιο από το κληροδότημα του Σπυρίδωνος Σακελλαρίου ο Λειβαρτζινός μαθητής Σταύρος Ιωάννης Ανδρ(ι)όπουλος [ΓΑΚ, Φ, 71].

Στην περίοδο 1857-1859 προτάθηκαν ως υπότροφοι στο Διδασκαλείο οι Καλαβρυτινοί Θεόδωρος Καπογεωργόπουλος και Γεώργιος Κουβέλης [ΓΑΚ, Φ, 71] καθώς και ο Γεώργιος Παπαχριστοδούλου από το Λεχούρι, ο Λεωνίδας Γαλάνης ή Γαλανόπουλος από τα Καλάβρυτα και ο Χαράλαμπος Σακελλαριάδης από το Σοποτό [ΓΑΚ, Φ. 72].

Ο θεσμός των υποτρόφων διατηρήθηκε και τα επόμενα χρόνια κάτω από συγκεκριμένους όρους και ανάλογα με την εκπαιδευτική συγκυρία (βλ.πιν4).Σταθερός φαίνεται να διατηρείται ο αριθμός των υποτρόφων εσωτερικού ,ενώ αντίστοιχα περιορίζεται ο αριθμός των υποτρόφων εξωτερικού. Τα απαιτούμενα για υποτροφίες ποσά σταδιακά καλύπτονται σε μεγάλο ποσοστό από τα διάφορα κληροδοτήματα.

Το 1853 με Β.Δ [ΓΑΚ, Φ. 55].το οποίο υπέγραφε η Αμαλία προσδιορίστηκαν με μεγαλύτερη σαφήνεια αλλά και αυστηρότητα –σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια-οι όροι και οι προϋποθέσεις για τους υποτρόφους εξωτερικού. Συγκεκριμένα, αποκλείονταν όσοι υπερέβαιναν το εικοστό έκτο έτος ηλικίας καθώς και εκείνοι που δεν είχαν λάβει «ακαδημαϊκόν βαθμόν τελειοδιδάκτου» από το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Περιοριστικοί όροι προβλέπονταν τόσο για την επίδοση όσο και για τη διάρκεια του χρόνου φοίτησης των υποτρόφων. Για παράδειγμα, ο Βασίλειος Αναστασόπουλος, Καλαβρυτινός υπότροφος, παύτηκε γιατί ούτε μαθήματα παρακολούθησε, αλλά ούτε εξετάσεις έδωσε. (Γ.Α.Κ., Φ.56). Οι υπότροφοι όφειλαν να επιλέγουν επιστημονικό κλάδο του οποίου οι παρεχόμενες γνώσεις θα τους καθιστούσαν ικανούς να υπηρετήσουν αργότερα στον ελληνικό δημόσιο τομέα. Η μηνιαία χορηγία θα ήταν ανάλογη του κόστους ζωής σε κάθε πόλη και η φοίτηση δε θα υπερέβαινε τα δύο έτη για σπουδές στην Ιατρική και Νομική επιστήμη ή τα τέσσερα έτη για σπουδές Θεολογίας και Φιλοσοφίας. Την πρόοδο ή μη των υποτρόφων επικύρωναν ασφαλώς οι καθηγητές των οικείων σχολών καθώς και οι πρόξενοι ή οι πρεσβευτές στους οποίους είχε ανατεθεί με το συγκεκριμένο διάταγμα η εποπτεία των υποτρόφων που υπάγονταν στη δικαιοδοσία της περιφέρειάς τους .

Κατά την τριετία 1854-1857 έγιναν συντονισμένες προσπάθειες (Πρακτικά της Βουλής, περ.Α'-Β' σύνοδος, 1854-1855, σ.234) προκειμένου η Ελλάδα να έχει μία ευπρεπή παρουσία στην παγκόσμια εμπορική έκθεση της Γαλλίας για αγροτικά προϊόντα και τα παράγωγά τους. Για το σκοπό αυτό, όχι μόνο προβλέφθηκε με νομοθετικό διάταγμα η χορήγηση έκτακτης πίστωσης 10.000Δρχ., (Ε.τ.Κ., αρ. 7/1854) αλλά, προκειμένου να βελτιωθεί η εγχώρια οινοποιία, η Κυβέρνηση αποφάσισε να αποστείλει τον Νικόλαο Δ. Γαβαλά από τη Θήρα και τον Θεόδωρο Ι. Σιναδόπουλο από την Τρίπολη ως υποτρόφους της Κυβερνήσεως στη Μασσαλία, (Ε.τ.Κ., αρ./1854), όπου υπό την άμεση φροντίδα και εποπτεία του Έλληνα προξένου θα βελτίωναν την τεχνική τους κατάρτιση. Το ποσό που καθορίστηκε για τη μηνιαία συντήρησή τους ανερχόταν στις εξήντα (60) Δραχμές και οι υπότροφοι δεσμεύονταν μετά την επάνοδό τους όχι μόνο να ασκήσουν επί πενταετία το επάγγελμα του οινοποιού σε ιδιόκτητα εργοστάσια, αλλά και να διδάξουν αμισθί νέους μαθητευόμενους που θα υποδείκνυε η Κυβέρνηση.

Με υποτροφία της Κυβερνήσεως, άλλωστε, είχαν αποσταλεί στο Μόναχο και στη Ρώμη οι απόφοιτοι σχολείων της Τρίπολης Αρκαδίας Αλέξανδρος Δαμίρης «προς εκμάθησιν της Αγαλματοποιίας» και Δημήτριος Κόσσος για να τελειοποιηθεί στην «Ζωγραφίαν» με μηνιαία «σύνταξιν» εκατόν (120) Δραχμών από το κληροδότημα του Ι. Πόζου. (Γ.Α.Κ., Αρχείο Βλαχογιάννη, Κ., Δ61). Το 1842 επιλέχθηκε ο Κωνσταντίνος Φωτεινός από το Σοποτό Καλαβρύτων και στάλθηκε στη Βιέννη, όπου σπούδασε σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο την κλωστοϋφαντουργική τέχνη. Μετά την επάνοδό του, ο Φωτεινός υπέβαλε αίτημά του στη Βουλή ζητώντας εκχώρηση προνομίων από την Κυβέρνηση προκειμένου να ανεγείρει στη θέση Σαραβάλι της Πάτρας το βιοτεχνικό του εργαστήριο. (Εφημ. Ηχώ των Επαρχιών, αρ.43/1845)

Όπως συνάγεται, ο θεσμός των υποτροφιών δεν εντάσσεται μόνο στο πλαίσιο εφαρμογής συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής των Βαυαρών, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται να αναπληρώνει τις ατέλειες του Κράτους, δεδομένου ότι ήταν δυνατό να «συγκαλύπτεται» η κρατική αδράνεια στην εφαρμογή της κοινωνικής του πολιτικής.

Ο θεσμός των υποτροφιών καθ' όλη την Οθωνική περίοδο ενισχύεται, όπως ενισχύεται, από το επίσημο Κράτος μέσα σε ένα αντιφατικό πλαίσιο αφ' ενός της φτώχειας και με αργούς ρυθμούς αναπτυσσόμενης Ελλάδας και αφ' ετέρου των αξιωματούχων της Διοίκησης που βρίσκονταν υπό την καθοδήγηση ενός ανεπτυγμένου υπέρ-εθνικού, ευρωπαϊκού κέντρου. Η ιδεολογία εν τέλει της εκπαιδευτικής κοινωνικής δικαιοσύνης εξελίχθηκε ως λόγος έμπρακτος στο βαθμό που οι περιορισμοί λόγω έλλειψης και σμικρότητας του Ελλαδικού κέντρου παρείχαν τη δυνατότητα ανάδειξης της στρατηγικής υπεροχής των επιτελών της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΥΠΟΤΡΟΦΟΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ (περίοδος 1839-1841).

α/α	Ονοματεπώνυμο	Ευρωπαϊκή πόλη φοίτησης
1.	Γκίνης	Μόναχο
2.	Ιω. Δεληγιάνης	Μόναχο
3.	Δ. Κουμουνδουράκης	Μόναχο
4.	Α. Παπαδιαμαντόπουλος	Μόναχο
5.	Σ. Σταθόπουλος	Μόναχο
6.	- Μοσχοβάκης	Μόναχο
7.	Ρ.Α. Ρύσιος	Μόναχο/Βερολίνο
8.	Ν. Οικονομίδης	Μόναχο
9.	Κ. Ευσταθιάδης	Μόναχο
-	Μεντζελόπουλος	Μόναχο
11.	Α. Πετμεζάς	Μόναχο
12.	Κ.Μ. Μεταξάς	Μόναχο
13.	Δ. Ξένζαρ (ή Ξύνζαρ)	Μόναχο
14.	Αντ. Μαναράκης	Μόναχο
15.	Ιω. Δράκος (ή Δρούκος)	Μόναχο
16.	- Παυλίδης	Μόναχο

17.	- Πρώης (;)	Μόναχο
18.	Α. Δεληγιάννης	Χαϊδελβέργη
19.	Β. Προζάκης	Νυρεμβέργη
20.	Κ. Φρεαρίτης	Βόννη
21.	Εμμ. Μαρινάκης	Ρώμη
22.	Ξενοφ. Ρώτας	Παρίσι

Πηγή:ΓΑΚ,Οθωνικό Αρχείο,Φ.54.εγγρ.42,χχ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΥΠΟΤΡΟΦΟΙ ΕΤΟΥΣ 1853

Εσωτερικού			Εξωτερικού	
Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	Δημόσια δαπάνη	Κληροδότημα	Δημόσια δαπάνη	Κληροδότημα
Πανεπιστήμιο	10	34(9)*	4	27(1)*
Γυμνάσια/Ελληνικά	41	-	-	-
Διδασκαλείο	30	-	-	-
Αρσάκειο	30	-	-	-
Ριζάρειος	6	-	-	-

Πηγή:Αρχείο Βλαχογιάννη, Κυτίον Δ55,Υπουργείον Παιδείας.

ΣΗΜ:ο αριθμός με αστερίσκο δηλώνει ότι τα ποσά κατατίθενται το από Βέλλειο κληροδότημα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 ΥΠΟΤΡΟΦΟΙ ΕΤΟΥΣ 1857

Εσωτερικού			Εξωτερικού	
Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	Δημόσια Δαπάνη	Κληροδότημα	Δημόσια Δαπάνη	Κληροδότημα
Πανεπιστήμιο	10	-	4	11
Γυμνάσια	32	-	-	-
Ελληνικά	8	-	-	-
Διδασκαλείο	30	86(2)*	-	-
Ριζάρειος	6	-	-	-
Παρθεναγωγείο	30	-	-	-

ΠΗΓΗ:Αρχείο Βλαχογιάννη, Κυτίον Δ55, Υπουργείον Παιδείας.

ΣΗΜ:Ο αριθμός με αστερίσκο δηλώνει ότι τα ποσά κατατίθενται από το Βαρβάκειο κληροδότημα.

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Α)Αρχεία

ΓΑΚ,Υπουργ.Θρησκείας,φ.29,Σχολικά,1830,αρ.1012, 4 Ιουλίου 1830.

ΓΑΚ,Οθωνικό Αρχείο,φ.51,εγγρ.178 ,6/18 Ιουλίου 1833

ΓΑΚ ,Οθωνικό Αρχείο,φ.51,εγγρ.178,χχ. Και εγγρ.250 , χχ.

ΓΑΚ,Οθωνικό Αρχείο,φ.51,εγγρ.242, 22 Ιουλίου/3 Αυγούστου 1835

ΓΑΚ,Οθωνικό Αρχείο,φ.51,εγγρ 320, 18/30 Σεπτεμβρίου1837,εγγρ.321, 28 Σεπτ/10 Οκτωβρίου 1837.

ΓΑΚ,Οθωνικό Αρχείο,φ.51,εγγρ.252, 10/22 Ιουλίου 1838

Γ.Α.Κ ,Οθωνικό Αρχείο,φ.52,εγγρ.59, 28 Οκτωβρίου1838.

Γ.Α.Κ ,Οθωνικό Αρχείο,φ.52,εγγρ .200, 1840.

ΓΑΚ ,Οθωνικό Αρχείο,φ.54,εγγρ.143, 12Απριλίου1840.
 ΓΑΚ ,Οθωνικό Αρχείο,φ.54 ,26 Νοεμβρίου 1841.
 ΓΑΚ ,Οθωνικό Αρχείο,φ.54,εγγρ.42, χχ.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.54,εγγρ.73, 3 Σεπτεμβρίου 1841.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.54,εγγρ.91 και 93, 1842.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο ,φ.54,εγγρ.97, 26 Ιουνίου 1842.
 ΓΑΚ, Οθωνικό Αρχείο,φ54,εγγρ.100, 8 Νοεμβρίου 1842
 Γ.Α.Κ., Οθωνικό Αρχείο, φ.69, Εκθέσεις Υπουργείου 1850-1853, εγγρ. 58)
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.70,Προσωπικό Υπουργείου ,γενικά –εκθέσεις(1855-1856),εγγρ.379, 11 Φεβρουαρίου 1856,φ.71,εγγρ.103, 6 Ιουλίου 1857και φ.7 3 εγγρ.26, 7 Οκτωβρίου 1860.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.71 Εκθέσεις 1857-1858,εγγρ.134.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.54,εγγρ.379, 26 Αυγούστου 1848.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.69,εγγρ.203 4 Αυγούστου 1851
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.55,εγγρ.87, 7 Μαρτίου 1853.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.71,εγγρ.185, 10 Δεκεμβρίου 1857.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.72,εγγρ.154, 11 Δεκεμβρίου 1859.
 Γ.Α.Κ, Οθωνικό Αρχείο,φ.55,εγγρ.95, 13 Οκτωβρίου 1852 , Εφ.τ.Κυβ,αρ.58, 15 Νοεμβρίου 1852.
 Γ.Α.Κ. ,Οθωνικό Αρχείο,φ.56,εγγρ.216,χ.χ
 Αρχείο της Βουλής των Ελλήνων Πρακτικά , περ.Α΄-Β΄ σύνοδος,1854-1855,σ.234).
 Γ.Α.Κ., Αρχείο Βλαχογιάννη, Κυτίον Δ61, «Σχολικά(1833-1880),εγγρ.60, 10 Σεπτ.1838.

Β)Τύπος

Γεν.Εφημ,Ε΄,1830,αρ.58,σ.234]
 Γεν.Εφημ,ΣΤ΄,αρ.18, 7 Μαρτίου 1831
 Εφ.τ.Κυβ,αρ.58, 15 Νοεμβρίου 1852.
 Εφημ. της Κυβ ,αρ.6, 30 Οκτωβρίου 1854.
 Εφημ. της Κυβ.,7 Οκτ.1854,σ.42.
 Εφημ. Ηχώ των Επαρχιών, έτος Γ΄,αρ.43,25 Μάρτ.1845.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Χ.Μπαμπούνης , *Η Εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή περίοδο .Διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία ,εκδ. Σύλλογος Ωφέλιμων Βιβλίων <ΣΩΒ>,Αθήνα 1999.*
- Μιχ. Στασινόπουλος, *Τα πρώτα βήματα της ανώτατης παιδείας μετά την απελευθέρωσιν, Αθήνα 1974.*

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ

Αναστασία ΛΑΛΑΓΚΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσπάθεια για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης από το κράτος στην εκκλησιαστική εκπαίδευση, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, υλοποιήθηκε με νομοθετικές ρυθμίσεις και μέτρα που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και να διευκολυνθεί και διευρυνθεί η δυνατότητα για την πρόσβασή τους στην τρίτη. Σ' αυτό το πλαίσιο αναλύονται οι νομοθετικές προβλέψεις για την ίδρυση των Ανώτερων Εκκλησιαστικών Σχολών και τις δυνατότητες που παρείχαν στους σπουδαστές και τους αποφοίτους τους και τονίζεται η κοινωνική τους διάσταση. Ως παράδειγμα αξιοποιήθηκε η Ανωτέρα Εκκλησιαστική Σχολή Αθηνών με στοιχεία των ετών 1972-1978.

ABSTRACT

The attempt of the state to deliver social justice to ecclesiastical/ministerial education, through the educational system, was accomplished through legislative measures aimed at assisting students of middle to lower social-economic classes in completing their secondary studies. Also, facilitate and extend their chances in accessing university level education. In this framework legislative measures are analysed concerning the foundation of Higher Ecclesiastical Schools and the possibilities they offered their students and graduates and their social dimension is punctuated. The Athens Higher Ecclesiastical School is used as an example with statistics from the years 1972-1978.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συζήτηση που διεξάγεται στην εποχή μας για την εκπαίδευση, στις διάφορες βαθμίδες και μορφές της, συνδέεται εν πολλοίς με την άποψη ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα (Μπουζάκης, 2005) σε τοπικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, είναι συνυφασμένη με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως προσπάθειας για την εφαρμογή κανόνων στις ανθρώπινες δραστηριότητες, που λειτουργεί ως «κοινωνική προστακτική», ένα δέον σε μια δίκαιη κοινωνία, με σκοπό την επίτευξη της κοινωνικής αρμονίας ή μιας κοινωνίας στην οποία εξασφαλίζονται όροι αμοιβαιότητας και ισότητας (Δημητράκος, 2003). Στον χώρο της εκπαίδευσης υποστασιοποιείται σε μέτρα που έχουν ανακατανομητική λειτουργία του κοινωνικού αγαθού της παιδείας, ώστε να μην αποτελεί προνόμιο συγκεκριμένων ή περιορισμένων κοινωνικών ομάδων (Πυργιωτάκης, 1995). Η εκκλησιαστική εκπαίδευση αποτελεί τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος από συστάσεως του νεοελληνικού κράτους (Ψήφισμα 410, 3-2-1830, Β.Δ. 25-1-1843 ΦΕΚ 4 τ.Α', Ν. ΤΕΖ 5-10-1856 ΦΕΚ 54 τ.Α') που εξ αρχής μερίμνησε για τη δημιουργία μορφωμένου κλήρου. Ήδη από την καποδιστριακή περίοδο υπήρξε φροντίδα για την εκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς κοινωνική ή οικονομική διάκριση, με πρώτο δείγμα την ίδρυση του Ορφανοτροφείου της Αίγινας (Κούκκου, 1987). Αυτό το ενδιαφέρον σε συνδυασμό με την πεποίθηση ότι εκπαίδευση και θρησκεία θα συνέβαλαν στη δημιουργία χρηστών και υπάκουων πολιτών (Περσελής, 2000) αποτέλεσε σταθερό υπόβαθρο της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, ρητός σκοπός της οποίας ήταν η κατάλληλη μόρφωση των νέων υποψηφίων ιερέων (Ν. ΤΕΖ 5-10-

1856 ΦΕΚ 54 τ.Α'). Η εκκλησιαστική εκπαίδευση εξ αρχής, από τον 19ο αιώνα, τέλεσε υπό την ευθύνη της πολιτικής-κρατικής εξουσίας (με εξαίρεση το σύντομο χρονικό διάστημα 1971-1976, οπότε την ανέλαβε η Εκκλησία) υιοθετώντας την πολιτειοκρατική ευρωπαϊκή αντίληψη της εποχής για τις σχέσεις Κράτους-Εκκλησίας (Περσελής, 2000). Πέραν όμως του προαναφερθέντος ρητού σκοπού είχε και έχει σαφή κοινωνική διάσταση, μια πλευρά της οποίας επιχειρεί να φωτίσει η παρούσα εισήγηση. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται αποτελούν μέρος μιας διδακτορικής έρευνας εν εξελίξει (στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, με υποτροφία του ΙΚΥ) και εστιάζονται στις νομοθετικές προβλέψεις και τα μέτρα που υλοποιήθηκαν έτσι ώστε να συνεχιστούν οι αρχικές βοηθητικές παρεμβάσεις της Πολιτείας στη δευτεροβάθμια εκκλησιαστική εκπαίδευση και περαιτέρω, στην πρόσβαση των αποφοίτων των εκκλησιαστικών σχολείων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και όχι μόνο σε θεολογικές σχολές.

Σκοπός της εισήγησης είναι να αναλυθεί :

α) το πώς αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα της περιορισμένης πρόσβασης σε ανώτερο κύκλο σπουδών των αποφοίτων εκκλησιαστικών σχολείων και

β) δεδομένης της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης αυτών των μαθητών, όπως καταδεικνύεται και από το παράδειγμα της Ανωτέρας Εκκλησιαστικής Σχολής Αθηνών, ποια μέτρα κοινωνικής διάστασης ενεργοποιήθηκαν ώστε να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν η συνέχιση της φοίτησής τους.

2. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η Πολιτεία στην εκκλησιαστική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα τόσο με την πορεία και τις μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, όσο και με την πολιτική και εκκλησιαστική ιστορία της Ελλάδας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο καθηγητής Βλάσιος Φειδάς στα πεπραγμένα της μεταρρύθμισης (1974-1980) που ο ίδιος εισηγήθηκε και πραγματοποίησε, ως γενικός διευθυντής του ΥΠΕΠΘ, « η εκκλησιαστική εκπαίδευση υπήρξε πάντοτε πεδίο συνειδητού ανταγωνισμού δύο ετεροκέντρων και αντιρρόπων τάσεων, οι οποίες διεκδικούν όχι μόνον την άσκηση επιρροής εις την καθόλου διοίκηση των εκκλησιαστικών σχολών, αλλά και την καθοριστική επέμβαση εις τον καθορισμόν του σκοπού και του περιεχομένου της παρεχομένης εις αυτάς παιδείας » (Φειδάς, 1988). Οι δύο αυτές τάσεις εκπορεύονται από τις πολιτειοκρατικές ή εκκλησιοκεντρικές αντιλήψεις και τη μεταξύ τους διαπάλη στον ευρύτερο χώρο της παιδείας, καθώς και τις σχέσεις Κράτους – Εκκλησίας [σημ. Ο όρος Εκκλησία στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται με τη θεσμική έννοια της διοικούσας Εκκλησίας και όχι με τη θεολογική ως Σώματος του Χριστού]. Οι σχέσεις αυτές που, στην ουσία, αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις πολιτικής/κοσμικής και εκκλησιαστικής εξουσίας ουδέποτε υπήρξαν επί μακρόν ακύμαντες στη νεοελληνική ιστορία και αποτέλεσαν ακανθώδες θέμα μέχρι και σήμερα. Οι διακυμάνσεις στις ιδιόρρυθμες σχέσεις τους επηρέασαν, όπως ήταν φυσικό, την εκκλησιαστική εκπαίδευση ως χώρο κοινής τους ευθύνης.

Η εκκλησιαστική εκπαίδευση από την ίδρυσή της υπήχθη στη δικαιοδοσία του Κράτους και υπηρέτησε την εκάστοτε κρατική ή κυβερνητική ιδεολογία – όπως άλλωστε και η Ελλαδική Ορθόδοξη Εκκλησία μετά την επανάσταση του 1821 και το αυτοκέφαλο – (Περσελής 2000, Βενιζέλος 2000, Μανιτάκης, 2000), αποτελώντας τμήμα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Το Κράτος, διατηρώντας μέχρι πρόσφατα, το 2006, την ιδιομορφία στη δομή της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, εφάρμοσε την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική προωθώντας και μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης παράλληλα με τους σκοπούς που καθόριζε κάθε φορά στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όπως και στους λοιπούς τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα σε ό,τι αφορά στην εκκλησιαστική εκπαίδευση, έγιναν αρκετές μεταρρυθμίσεις, από τις οποίες αναφέρεται μόνο εκείνη του Ν.Δ. 876/1971, επειδή η εκκλησιαστική εκπαίδευση, με πρωτοβουλία του τότε αρχιεπισκόπου Ιερωνύμου, περιήλθε εξ ολοκλήρου — διοικητικά και οικονομικά, για πρώτη και μόνη φορά — στην ευθύνη της Εκκλησίας, μέχρι το 1976 οπότε επανυπήχθη στην Πολιτεία.

Στη διάρκεια όλων αυτών των ετών οι τροποποιήσεις που επιχειρήθηκαν είχαν ως αποτέλεσμα την πολυτυπία των εκκλησιαστικών σχολείων που κατά καιρούς δημιουργήθηκαν και τον συνακόλουθο πειραματισμό, την προχειρότητα και την πολυνομία, που οδήγησαν σε σύγχυση και αναποτελεσματικότητα. (Ιερωνύμου, μητροπολίτου Θιβών και Λεβαδείας, 1992), φαινόμενα που έχουν επισημανθεί συχνά και τονιστεί αρνητικά. Παρέμεινε όμως αναλλοίωτη η αρχική βούληση του νομοθέτη σημαντικός αριθμός μαθητών των εκκλησιαστικών σχολείων να είναι υπότροφοι (Ν. ΤΕΣ 5-10-1856 ΦΕΚ 54 τ.Α', Β.Δ. 24-11-1856 ΦΕΚ 79 τ.Α'), κατά το πρότυπο της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής (Β.Δ. 25-1-1843 ΦΕΚ 4 τ.Α'), με υποχρεωτική δωρεάν σίτιση και διαμονή στα σχολικά οικοτροφεία, έτσι ώστε να μην αποκλείονται από την εκκλησιαστική εκπαίδευση μαθητές των οποίων οι οικογένειες δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να χρηματοδοτήσουν τις σπουδές τους. Αλλά και αργότερα, συνεχίζουν να υπάρχουν ανάλογες, κοινωνικού τελικά περιεχομένου, προβλέψεις, όπως αυτή που παρείχε τη δυνατότητα μετεγγραφών στους μαθητές από και προς τα εκκλησιαστικά και άλλου τύπου γυμνάσια (Ν.Δ. 1272 28-4-1942 ΦΕΚ 102 τ. Α'), γεγονός που φανερώνει την ευελιξία και την κατανόηση του νομοθέτη για τους έφηβους μαθητές, τους οποίους προφανώς δεν ήθελε να εγκλωβίσει στις απαιτήσεις της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, αλλά ούτε και να τους στερήσει τις οικονομικές παροχές της, τουλάχιστον για τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Η ίδια λογική διαπνέει αργότερα τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την πρόσβαση των αποφοίτων εκκλησιαστικών σχολείων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη δημιουργία των Ανωτέρων Εκκλησιαστικών Σχολών, ύστερα από την κατάργηση των ιεροδιδασκαλείων, τα οποία αποτέλεσαν κατά κάποιον τρόπο τον πρόδρομο των ΑΕΣ. Οι σπουδαστές και των δύο ήταν οικότροφοι — χωρίς να αποκλείονται και εξωτερικοί σπουδαστές στις ΑΕΣ — ενώ οι απόφοιτοί τους αποκτούσαν δικαίωμα εγγραφής σε πανεπιστημιακές σχολές μετά από εισιτήριες/κατατακτήριες εξετάσεις, διορισμού ως δημοδιδασκάλων και εκλογής σε εφημεριακές θέσεις.

3. ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ Α.Ε.Σ.Α.

Η εκκλησιαστική εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, παρέχεται σε δύο βαθμίδες, τη μέση, στην οποία υπάγονται τα δευτεροβάθμια εκκλησιαστικά σχολεία και την τριτοβάθμια, στην οποία υπάγονται οι Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές (Π.Δ. 1025/1977. Μετά τον νόμο 3432/2006 ανωτατοποιήθηκαν και ονομάζονται Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες). Οι ΑΕΣ είναι τέσσερις:

- α) Η Ανώτερα Εκκλησιαστική Σχολή Αθηνών
- β) Η Ανώτερα Εκκλησιαστική Σχολή Θεσσαλονίκης
- γ) Η Ανώτερα Εκκλησιαστική Σχολή Βελλίας στα Ιωάννινα και
- δ) Η Ανώτερα Εκκλησιαστική Σχολή Ηρακλείου Κρήτης.

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, από την ίδρυσή της, κατά πλειοψηφία προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο προσδιορισμού της κοινωνικής θέσης των γονέων το είδος του επαγγέλματος του πατέρα, καθώς και το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα (Δημόπουλος, 1996). Αρχικά αποτελούσαν ισχυρό κίνητρο εγγραφής σ' αυτά τα σχολεία οι παροχές που προσέφεραν και το γεγονός ότι οι απόφοιτοί τους αποκτούσαν υψηλού επιπέδου μορφωτικά εφόδια (Μπρατσιώτης, 1969), που, σε συνδυασμό με τη βοήθεια εκκλησιαστικών παραγόντων, έδιναν σε αριστούχους τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στον θεολογικό χώρο, με συνεχιζόμενη οικονομική υποστήριξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της εξέλιξης αποφοίτων αποτελεί η Ριζαρείου Εκκλησιαστική Σχολή, που με βάση τα στατιστικά της στοιχεία μέχρι το 1967, το ένα τρίτο των καθηγητών της Θεολογικής σχολής Αθηνών ήταν πτυχιούχοι της Ριζαρείου (Κονιδάρης, 1969). Τα εκκλησιαστικά σχολεία, όπου υπήρχαν, αποτέλεσαν μορφωτική διέξοδο για μαθητές των οποίων οι οικογένειες αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις των σπουδών τους, και/ή προέρχονταν από απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές, όπως επίσης και για ορισμένους που ήταν ορφανοί ή βίωναν ένα παθολογικό οικογενειακό περιβάλλον (Δημόπουλος, 1996). Χάρη στην παροχή δωρεάν σίτισης και διαμονής στα σχολικά οικοτροφεία καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους — παρά τα

προβλήματα κρατικής ή εκκλησιαστικής χρηματοδότησης που κατά εποχές παρουσιάστηκαν — ολοκλήρωναν τις δευτεροβάθμιες σπουδές τους, αποκτώντας ταυτόχρονα δυνατότητα πρόσβασης στην επόμενη βαθμίδα. Όμως, παρέμενε το θέμα της περιορισμένης πρόσβασης των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού το πτυχίο των ιερατικών σχολών έδινε δικαίωμα εγγραφής μόνο στη Θεολογική σχολή (Β.Δ. 12-11-1927, ΦΕΚ 251 τ.Α'). Ένα, κατά κάποιον τρόπο, ενδιάμεσο/μεταβατικό στάδιο προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί η ίδρυση των Ανωτέρων Εκκλησιαστικών Σχολών.

Το 1958 ιδρύθηκε η ΑΕΣΘ «προς μόρφωσιν ιερέων παραμεθορίων περιοχών» (Ν.Δ. 3885, ΦΕΚ 184/31-10-1958), τριετούς φοιτήσεως. Οι υποψήφιοι εισάγονταν με τις εξής προϋποθέσεις: να έχουν απολυτήριο εκκλησιαστικών σχολών ή σχολείου μέσης εκπαίδευσης με διαγωγή κοσμιωτάτη, βεβαίωση υγειονομικής επιτροπής για την υγεία και την αρτιμελείά τους, εκπληρωμένες τις στρατιωτικές υποχρεώσεις, ηλικία 23-28 ετών, τα προς χειροτονία απαιτούμενα προσόντα και να επιτύχουν στις εισιτήριες εξετάσεις της σχολής. Οι συγκεκριμένες νομοθετικές προβλέψεις, όπως και οι επόμενες, δηλαδή η υποχρεωτική προφορική συνέντευξη για να διαπιστωθεί το ήθος, το εκκλησιαστικό φρόνημα, η ιερατική κλίση και η ορθοφωνία τους και, τέλος, η συστατική επιστολή του οικείου μητροπολίτη (Π.Δ. 287/1992) συνιστούν παρεμβάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης και φανερώνουν την πρόθεση του νομοθέτη να διευκολύνουν τους αποφοίτους της μέσης εκκλησιαστικής βαθμίδας να εισαχθούν στις ΑΕΣ. Το γεγονός ότι οι εξετάσεις αυτές δεν εντάσσονταν στο γενικό σύστημα εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση· η εξοικείωση των αποφοίτων εκκλησιαστικών σχολείων με τα εξεταζόμενα μαθήματα, εξαιτίας της επιπλέον διδασκαλίας θεολογικών μαθημάτων σ' αυτά, όπως φαίνεται από το αναλυτικό τους πρόγραμμα· αργότερα η συνέντευξη και η συστατική επιστολή, που δηλώνει την υποστηρικτική συμμετοχή της διοικούσας Εκκλησίας, αποτελούν στοιχεία διευκόλυνσης για την εισαγωγή τους στις σχολές, αν λάβουμε υπ' όψιν μας ότι οι συγκεκριμένοι απόφοιτοι έχουν οικειοποιηθεί και εμπεδώσει εκκλησιαστικές ή εκκλησιαστικοπρεπείς γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες κατά την πολυετή φοίτησή τους στη δεύτερη βαθμίδα.. Μια ακόμη ρύθμιση αφορούσε το πτυχίο της σχολής που ήταν ισότιμο με εκείνα των λοιπών Παιδαγωγικών Ακαδημιών και παρείχε δυνατότητα διορισμού ως δημοδιδασκάλου σε μονοτάξια ή διτάξια δημοτικά σχολεία παραμεθορίων περιοχών. Σημαντικό είναι και το άρθρο 7 του ίδιου Ν.Δ. που όριζε ότι οι εφημέριοι δημοδιδάσκαλοι θα λάμβαναν πλήρεις τις αποδοχές και των δύο θέσεων, γεγονός που σήμαινε ότι η απόκτηση του πτυχίου της ΑΕΣ όχι μόνο τους εξασφάλιζε διορισμό στο Δημόσιο, αλλά όσοι επέλεγαν και να χειροτονηθούν θα ήταν προνομιούχοι μισθολογικά.

Επίσης, άλλη μία ρύθμιση που συνέβαλε στη συνέχιση των σπουδών τους είναι η λειτουργία οικοτροφείου στη Σχολή, όπου διέμεναν και διατρέφονταν δωρεάν και υποχρεωτικά όλοι οι σπουδαστές κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, όλες δε οι αναγκαίες δαπάνες οργάνωσης και λειτουργίας βάρυναν το Δημόσιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι υποψήφιοι προς χειροτονία συνέχιζαν να φοιτούν σε ανάλογο εκκλησιαστικά ακαδημαϊκό περιβάλλον μ' εκείνο της δεύτερης βαθμίδας και εξακολουθούσαν απρόσκοπτα τις σπουδές τους στην τρίτη βαθμίδα με τις ίδιες παροχές. Η Πολιτεία συνέχισε να υλοποιεί, λοιπόν, την αρχική επιλογή της να χρηματοδοτεί την εκκλησιαστική εκπαίδευση και στην ανώτερη βαθμίδα, διατηρώντας την άμεση εποπτεία και τον έλεγχο της αγωγής των πιθανών μελλοντικών ιερέων και εκκλησιαστικών στελεχών. Ταυτόχρονα αποδυναμώνονταν οι εκκλησιαστικές ρίζες της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, διαδικασία στην οποία συνέβαλε και η αδυναμία της κρατικά δομημένης Ελλαδικής Ορθόδοξης Εκκλησίας να αναλάβει πρωτοβουλίες και δράσεις για τη θρησκευτική αγωγή των υποψήφιων στελεχών της (Περσελής, 2000). Το ότι η Εκκλησία δεν είχε την αρμοδιότητα λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων, δεν σημαίνει, βέβαια, πως δεν προωθούσε τις προτάσεις της όντας μη συντεταγμένο, αλλά ισχυρό κέντρο εξουσίας (Μπέης, 1999), με ουσιαστικό ρόλο ως θεσμού μέσα στο συγκεκριμένο πολιτικό σύστημα (Πέτρου, 1999). Στο ιδρυτικό διάταγμα της ΑΕΣΘ προβλέπεται επιπλέον ότι σε περίπτωση που οι σπουδαστές, με υπαιτιότητά τους, δεν χειροτονούνταν κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους φοίτησής τους θα απομακρύνονταν και θα υποχρεούνταν να επιστρέψουν στο Δημόσιο όλα τα δαπανηθέντα για τη φοίτησή τους έξοδα και, επιπροσθέτως, δεν θα μπορούσαν να διοριστούν ως δημοδιδάσκαλοι. Ανάλογη πρόβλεψη περιλαμβανόταν στο ιδρυτικό διάταγμα της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής και

σε όλα τα επόμενα διατάγματα ίδρυσης εκκλησιαστικών σχολείων κατά το πρότυπο κανονισμού της ΡΕΣ. Αξιοσημείωτο όμως για την κοινωνική διάσταση όλων αυτών των μέτρων — όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις Σ 1, 3, 5, 6, και 7 που έχουν διεξαχθεί μέχρι στιγμής κατά τη διάρκεια της διδακτορικής έρευνας— είναι ότι δεν ενεργοποιήθηκε το προρρηθέν άρθρο και δεν ζητήθηκε από μη ιερωθέντα απόφοιτο να επιστρέψει τα τροφεία ούτε στερήθηκε τη δυνατότητα διορισμού (Κονιδάρης, 1969), παρά το γεγονός ότι κατά περιόδους και κατά σχολές το ποσοστό των αποφοίτων που ιερώνονταν ήταν εξαιρετικά μικρό (Κονιδάρης 1969, Κυριακίδης, Βαμβακά 2003).

Τα προαναφερθέντα κρατικά παρεμβατικά κοινωνικά μέτρα στον χώρο της ανώτερης εκκλησιαστικής εκπαίδευσης παρέμειναν σε όλα τα επόμενα διατάγματα με περιορισμένες μόνο μεταβολές, όπως π.χ. η κατάργηση της υποχρεωτικής ενδιαίτησης των σπουδαστών στα οικοτροφεία. Το Π.Δ.1025/1977 είναι κομβικής σημασίας για την εκκλησιαστική εκπαίδευση — άλλωστε πολλά από τα άρθρα του εξακολούθησαν να ισχύουν μέχρι το 2006 — γιατί την αναμόρφωσε συνολικά, μετά την εκ νέου υπαγωγή της στην κρατική ευθύνη και τη διαχώρισε σε ανώτερη και μέση. Μεταξύ άλλων διατάξεων, η Σχολή Ιερατικών Σπουδών Αθηνών μετονομάζεται σε Ανωτέρα Εκκλησιαστική Σχολή Αθηνών και ορίζεται ότι οι πτυχιούχοι της δικαιούνται να εγγράφονται στα ΑΕΙ σύμφωνα με τις διατάξεις περί εισαγωγής σε αυτά πτυχιούχων ανωτέρων σχολών (Π.Δ.1025, ΦΕΚ 344/10-11-1977). Επίσης αναβαθμίζονταν μισθολογικά, αφού όσοι χειροτονούνταν κληρικοί κατατάσσονταν στην πρώτη μισθολογική κατηγορία. Με τον Ν. 1286/1982 οι απόφοιτοι της ΑΕΣ Βελλάς απέκτησαν το δικαίωμα να εισάγονται σε ποσοστό 20% στις Θεολογικές Σχολές και 3% στις Φιλοσοφικές.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής κοινωνικών μέτρων στις ΑΕΣ αποτελεί η ανάλυση δεδομένων περιορισμένης χρονικά έρευνας στα μητρώα σπουδαστών της ΑΕΣΑ. Καταγράφηκε κατά τα διδακτικά έτη 1972/3-1977/8 ο αριθμός των σπουδαστών ανά έτος και το επάγγελμα πατέρα. Η αποτύπωση των στοιχείων από τα συγκεκριμένα έτη ήταν υποχρεωτικά τόσο περιορισμένη, γιατί το 1972 είναι το έτος έναρξης λειτουργίας της ΑΕΣΑ και μέχρι το 1978 αναγραφόταν το επάγγελμα του πατέρα· στη συνέχεια καταργήθηκε η αναγραφή αυτού του στοιχείου στα μητρώα. Επίσης καταγράφηκε το είδος του σχολείου προέλευσης των σπουδαστών. Όλοι οι σπουδαστές είχαν πτυχίο κάποιου είδους εκκλησιαστικού σχολείου, αλλά δεν έγινε επεξεργασία της γεωγραφικής κατανομής γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις η αναφορά του σχολείου ήταν ελλιπής και δεν προσδιόριζε το συγκεκριμένο σχολείο, π.χ. «πτυχίο Μέσης Ιερατικής Σχολής». Για μεθοδολογικούς λόγους και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας καθορίστηκαν πέντε κατηγορίες. Οι τέσσερις αφορούν την κοινωνική προέλευση, με κριτήριο με το επάγγελμα του πατέρα του κάθε σπουδαστή (πίνακας 1). Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι σπουδαστές των οποίων οι πατέρες είναι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, εργάτες, τεχνίτες και εργαζόμενοι στον πρωτογενή τομέα. Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι σπουδαστές των οποίων οι πατέρες είναι μικροεπαγγελματίες, συνταξιούχοι και χαμηλόβαθμοι υπάλληλοι στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Την τρίτη κατηγορία αποτελούν σπουδαστές των οποίων οι πατέρες είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, ενώ η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει τους σπουδαστές των οποίων οι πατέρες είναι κληρικοί. Η πέμπτη συνιστά μια ιδιαίτερη κατηγορία, εκείνη των σπουδαστών που είναι ορφανοί και εισάγει ένα ακόμη κριτήριο, αυτό της απουσίας του ενός ή και των δύο γονέων. Στον πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή των σπουδαστών στις κατηγορίες ανά διδακτικό έτος και έτος φοίτησης. Ακόμη, στο τέλος του πίνακα αναφέρεται ο αριθμός των σπουδαστών, για τους οποίους δεν αναγράφεται το επάγγελμα του πατέρα. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ποσοστό των γεωργών γιατί είναι αξιοπρόσεκτα αυξημένο σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα της πρώτης κατηγορίας.

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται (γράφημα 1) προκύπτει ότι τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα της πρώτης, κατά κύριο λόγο, και δεύτερης κατηγορίας, με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες και κοινωνική προβολή, τροφοδοτούν την ΑΕΣΑ ως μελλοντικά «στελέχη της Ορθόδοξης Εκκλησίας και ως λαϊκοί που θα συντελούν στην ευόδωση των στόχων της» (Π.Δ.73 ΦΕΚ 64/23-3-2001)· το μικρό ποσοστό της τρίτης κατηγορίας επιβεβαιώνει την προηγούμενη παρατήρηση· το ποσοστό των ιερέων-γονέων είναι μικρότερο ως προς αυτό που θα αναμενόταν, αν και είναι γνωστό από την εμπειρία, αλλά και

προηγούμενες έρευνες, ότι ελάχιστοι γόνοι ιερατικών οικογενειών ακολουθούν το πατρικό παράδειγμα (Δημόπουλος 1996). αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των ορφανών σπουδαστών που υποδεικνύει ότι πιθανόν η επιλογή της συγκεκριμένης σχολής να ήταν λύση ανάγκης λόγω των προσφερόμενων παροχών και τονίζει περαιτέρω την κοινωνική διάσταση της λειτουργίας τους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, το Κράτος, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που άσκησε στην εκκλησιαστική εκπαίδευση, φρόντισε εκτός από τον ρητά διατυπωμένο σκοπό της προετοιμασίας πιθανών μελλόντων κληρικών να αντιμετωπίσει και την κατανομή του παιδευτικού αγαθού με τρόπο ώστε να συμμετέχουν σ' αυτό ισότιμα όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά ανεξαρτήτως των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους. Για να το επιτύχει κατέφυγε σε εξωσυστημικές παρεμβάσεις επιδιώκοντας την άρση φραγμών στη σχολική φοίτηση, κυρίως εξαιτίας οικονομικών παραγόντων (Πυργιωτάκης 1995). Στην υπό εξέταση περίπτωση, στόχος ήταν να καταστεί προσπελάσιμο το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο στη δεύτερη βαθμίδα, αλλά και στην τρίτη, από μαθητές προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και συχνά από απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες γεωγραφικές περιοχές. Η επίτευξη αυτού του στόχου θα συνέβαλε στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι παρεμβάσεις περιελάμβαναν οικονομικές ελαφρύνσεις, πρόσβαση με ευνοϊκούς όρους εισαγωγής και φοίτησης στις Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές και πρόσβαση σε ΑΕΙ με το πτυχίο των ΑΕΣ μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων και ποσόστωση.

Τα αποτελέσματα δικαίωσαν εν μέρει αυτές τις κοινωνικές επιλογές γιατί παρατηρείται αυξημένη συμμετοχή των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκκλησιαστική εκπαίδευση, παρέχοντας τίτλους σπουδών ισότιμους με εκείνους της γενικής εκπαίδευσης και διατηρώντας ταυτόχρονα την ιδιομορφία της εκκλησιαστικής. Επιπροσθέτως, οι σπουδαστές αυτών των σχολών ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους με οικονομικές παροχές, ενώ ως απόφοιτοι πια απέκτησαν αυξημένα τυπικά προσόντα, άρα πιθανώς και καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Και αυτό, κατά παρέκκλιση του αρχικού σκοπού της χειροτονίας, γεγονός που σημαίνει ότι αυτές οι σχολές δεν απέδωσαν στην Εκκλησία τον αριθμό των μορφωμένων κληρικών που αυτή χρειαζόταν. Και το έστω και μικρό ποσοστό αποφοίτων που χειροτονήθηκαν διαχρονικά από την ίδρυση της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, ωφελήθηκε και ωφέλησε πολλαπλά. Οι ίδιοι οι κληρικοί ήταν σε θέση να ανταποκριθούν πληρέστερα στο έργο τους αξιοποιώντας τα θύραθεν μορφωτικά τους προσόντα και τις θεολογικές γνώσεις, να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο με τη μισθολογική αναβάθμιση που τους παρείχε το πτυχίο της ΑΕΣ (Τερτίπης, 2000) και να ανελιχθούν στην εκκλησιαστική ιεραρχία, αφού μπορούσαν στη συνέχεια να αποκτήσουν δικαίωμα εκλογιμότητας σε θέση επισκόπου. Η Εκκλησία επίσης κέρδισε μορφωμένα στελέχη, λαϊκούς και κληρικούς, με τους οποίους επάνδρωσε τις υπηρεσίες της και στήριξε το εκκλησιαστικό της έργο (Κογκούλης). Εν τέλει, η προσέγγιση αυτής της πλευράς της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης καταδεικνύει τη δυνατότητα θεσμικά κατοχυρωμένης και σαφώς προσδιορισμένης/ρυθμισμένης επωφελούς συνύπαρξης, συνεργασίας και συνευθύνης Εκκλησίας και Πολιτείας σε κοινωνικούς τομείς του κοινού τους ανθρωπολογικού πεδίου υπηρετώντας τον άνθρωπο - πολίτη, σε διαφορετικό όμως επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βενιζέλος Ευ. (2000) «Οι σχέσεις Κράτους και Εκκλησίας» (Θεσ/κη, Παρατηρητής) σ. 19-23.
Δημητράκος Δ. (2003) «Κοινωνική δικαιοσύνη και ελευθερία- Όταν αυξάνεται το εθνικό εισόδημα αυξάνονται κατά κανόνα και οι ανισότητες» Το Βήμα, 14/09/2003 , σ. Β56.
Δημόπουλος Γ. (1996) «Η εκκλησιαστική εκπαίδευση» (Αθήνα) σ. 203-235.
Ιερώνυμος, μητροπολίτης Θηβών και Λεβαδείας, «Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης πορεία», περ. Σύναξη, τχ.42, Απρίλιος-Ιούνιος 1992, σ.12.
Κογκούλης Ιω. «Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Προοπτικές αναβάθμισης και ανάπτυξης της»

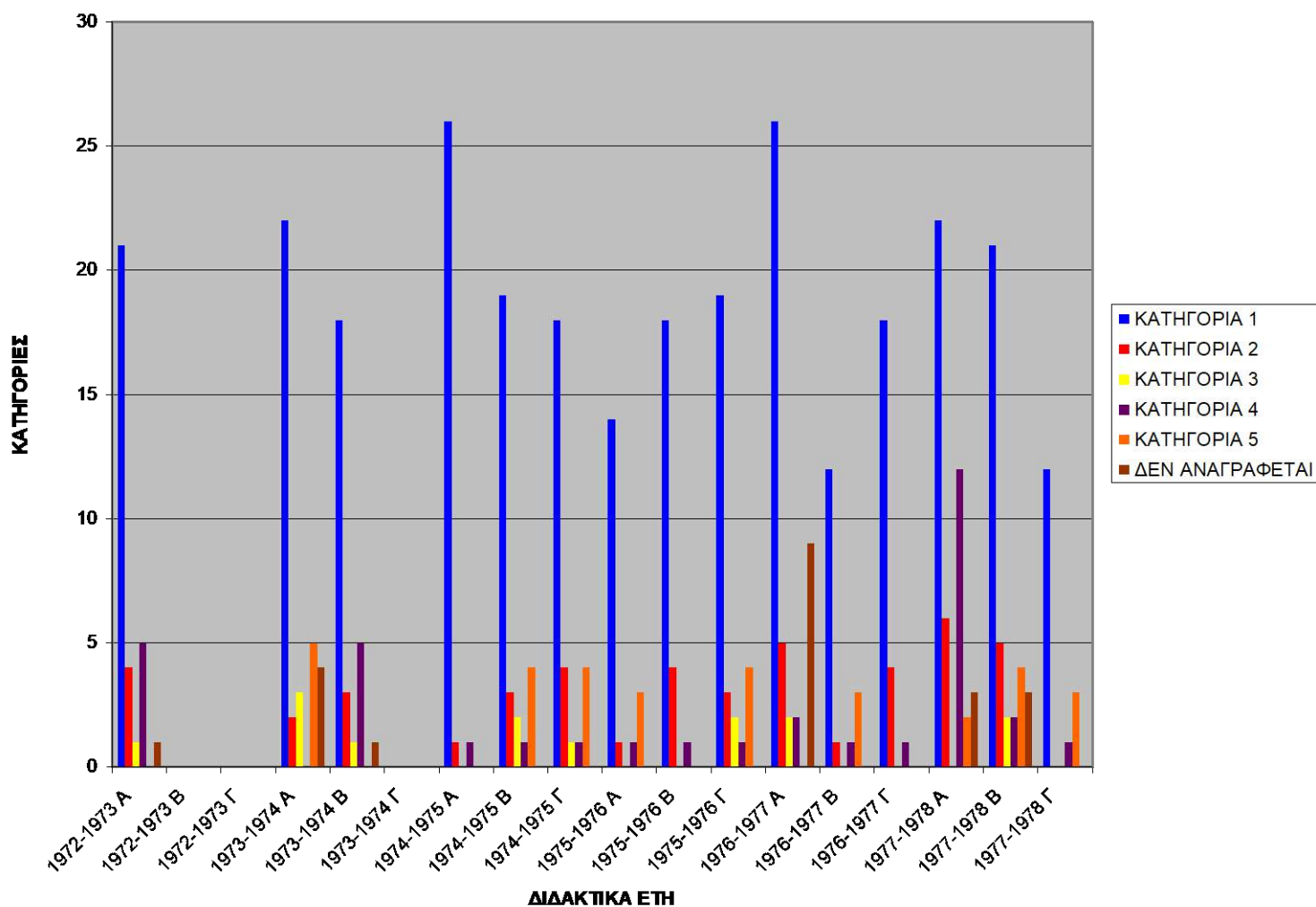
- http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/committees/education/church_education.htm
- Κονιδάρης Γ. (1969) «*Ιστορία της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής*» (εν Αθήναις) σ. 40-41, 58-59.
- Κούγκου Ελ. (1987) «*Ο Καποδίστριας και η Παιδεία 1827-1832*» (Αθήναι) σ.59-102.
- Κυριακίδης Ανδ., Βαμβακά Λ. (2003) «*Ενιαίο Εκκλησιαστικό Λύκειο Λαμίας Αφιέρωμα-Λεύκωμα*» (Λαμία, Εν. Εκ/κό Λύκειο Λαμίας) σ. 137-180.
- Μανιτάκης Αντ. (2000) «*Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το Κράτος-Έθνος στη σκιά των ταυτοτήτων*» (Αθήνα, Νεφέλη) σ.23-44.
- Μπέης Κ. (1999) «*Εκκλησία και Κράτος*» περ. Καθ' οδόν, τχ. 15, σ. 28-31.
- Μπουζάκης Σ. (2005) «*Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*» (Αθήνα, Gutenberg) σ. 32 και υπ. 14, 15.
- Μπρατσιώτης Π (1969) «*Η Ριζαρείος Σχολή και αι προς την Εκκλησίαν και το Έθνος υπηρεσίαι της*» στο Ριζαρείος Εκκλησιαστική Σχολή Πανηγυρικός τόμος επί τη 125ετηρίδι 1844-1969 (Αθήναι) σ.109-117.
- Περσελής Εμ., 2000 «*Εξουσία και θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα*», (Αθήνα, Γρηγόρης), σ. 29-47, 263-268.
- Πέτρου Ιω. (1999) «*Άνθρωπος, Κράτος και Εκκλησία Προβληματισμοί για την αναγκαιότητα νέας ρύθμισης των σχέσεων Κράτους – Εκκλησίας*» περ. Καθ' οδόν, τχ. 15, σ. 17-19.
- Πυργιωτάκης Ιω. (1995), «*Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*», στο Καζαμιάς Α.-Κασσωτάκης Μ. «*Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*» (Αθήνα, Σείριος), σ. 84-88.
- Τερτίπης Π. (2000) «*Η αναποτελεσματικότητα των πολιτικών Κράτους και Εκκλησίας για τη μόρφωση του κλήρου 1830-1990*» διδακτορική διατριβή (Πάτρα) σ.488-508, 535, 541-543.
- Φειδάς Βλ. (1988) «*Η μεταρρύθμιση εις την εκκλησιαστικήν εκπαίδευσιν (1974-1980)*», (εν Αθήναις, ανάπτυπον εκ της 'Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Παιδείας', τ. Δ'), σ. 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5
Γεωργός	Δημ. υπάλληλος	Χρηματομεσίτης	Ιερέας	Ορφανός
Κτηνοτρόφος	Συνταξιούχος	Εργολάβος	Διάκονος	
Κτηματίας	Ταχ. υπάλληλος	Έμπορος		
Ποιμένας	Μηχανικ.-ηλεκτ.	Τυπογράφος		
Γεωργοποιομένας	Σιδηροδρομικός	Αρτοποιός		
Εργάτης	Σιδηρουργός	Τυρέμπορος		
Κτίστης	Υδραυλικός			
Οικοδόμος	Εισπράκτορας			
Ανθοκηπουρός	Λογιστής			
	Ναυτικός			
	Υποδηματοποιός			
	Ξυλουργός			
	Παντοπώλης			
	Κουρέας			
	Αυτοκινητιστής			
	Βαφέας			

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΔΙΑΔ. ΕΤΟΣ	ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ		
1972-1973	A 32	B 0	Γ 0
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	21(17 ΓΕΩΡΓΟΣ)		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	4		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	1		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	5		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5	0		
ΔΕΝ ΑΝΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	1		
1973-1974	A 36	B 28	Γ 0
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	22 (17 ΓΕΩΡΓΟΣ)	18 (15 ΓΕΩΡΓΟΣ)	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	2	3	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	3	1	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	0	5	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5	5	0	
ΔΕΝ ΑΝΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	4	1	
1974-1975	A 28	B 29	Γ 28
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	26 (20 ΓΕΩΡΓΟΣ)	19 (14 ΓΕΩΡΓΟΣ)	18 (14 ΓΕΩΡΓΟΣ)
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	1	3	4
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	0	2	1
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	1	1	1
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5	0	4	4
ΔΕΝ ΑΝΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	0	0	0
1975-1976	A 19	B 23	Γ 29
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	14 (10 ΓΕΩΡΓΟΣ)	18 (16 ΓΕΩΡΓΟΣ)	19 (14 ΓΕΩΡΓΟΣ)
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	1	4	3
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	0	0	2
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	1	1	1
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5	3	0	4
ΔΕΝ ΑΝΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	0	0	0
1976-1977	A 44	B 17	Γ 23
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	26 (19 ΓΕΩΡΓΟΣ)	12 (9 ΓΕΩΡΓΟΣ)	18 (16 ΓΕΩΡΓΟΣ)
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	5	1	4
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	2	0	0
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	2	1	1
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5	0	3	0
ΔΕΝ ΑΝΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	9	0	0
1977-1978	A 45	B 37	Γ 16
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1	22 (18 ΓΕΩΡΓΟΣ)	21 (14 ΓΕΩΡΓΟΣ)	12 (9 ΓΕΩΡΓΟΣ)
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2	6	5	0
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3	0	2	0
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4	12	2	1
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5	2	4	3
ΔΕΝ ΑΝΑΓΡΑΦΕΤΑΙ	3	3	0



ΓΡΑΦΗΜΑ 1

ΚΡΑΤΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΣΥΣΣΙΤΙΩΝ (1931-1967)

Λεβεντάκης Χαράλαμπος, Εκπ/κός Φυσικής Αγωγής, Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.
Παν/μίου Πατρών
Γκαρίλα Βασιλική, Καθηγήτρια Β' /θμιας Εκπ/σης - Δικηγόρος

Περίληψη

Τα μαθητικά συσσίτια ήταν από τα αρχαιότερα έργα κοινωνικής πρόνοιας. Σκοπός των μαθητικών συσσιτίων ήταν η χορήγηση, είτε δωρεάν είτε έναντι μικρού τιμήματος, κυρίως την μεσημβρία, στον ελλιπώς κατά ποιόν και ποσό διατρεφόμενο μαθητή, θερμού και θρεπτικού προγεύματος, συμπληρωματικού της ημερησίας του διατροφής, ανταποκρινόμενων στις ανάγκες της αυξήσεως του οργανισμού του και στις απαιτήσεις της εργασίας στο σχολείο. Ήταν γνωστά τα επακόλουθα του υποσιτισμού στην παιδική ηλικία. Η μείωση της ζωτικότητας και ενεργητικότητας του παιδιού, η επιβράδυνση της αναπτύξεως, η ελάττωση της αντοχής του έναντι των λοιμώξεων, η πνευματική νωθρότητα κ.λπ. Ο υποσιτισμός ειδικότερα ενοχοποιούνταν για την εκδήλωση φυματίωσης. Τα μαθητικά λοιπόν συσσίτια, αποτελούσαν την βάση της όλης σχολικής αντιλήψεως και πρόνοιας, το πλέον θετικό και αποτελεσματικό μέτρο για την προστασία της υγείας των ασθενικών και υποσιτισμένων μαθητών, το ισχυρότερο όπλο της προληπτικής περιθάλψεως. Και εάν δίνονταν μεγάλη σημασία πριν τον πόλεμο στα μαθητικά συσσίτια, ευνόητος η αξία αυτών μετά τον πόλεμο για την αποκατάσταση της υγείας των παιδιών της Ελλάδας, τα οποία δοκιμάστηκαν σκληρά από τον πόλεμο και την κατοχή. Για την προσέγγιση του ερευνητικού μας υλικού χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές: νόμους, διατάγματα, εγκυκλίους και αποφάσεις και ως δευτερογενείς πηγές: κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα.

Εισαγωγή

Τα μαθητικά συσσίτια εισήχθησαν και επιβλήθηκαν σ' όλες τις πολιτισμένες χώρες για λόγους υγιεινολογικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς (Στεφάνου, 1940).

Υγιεινολογικοί λόγοι: Ήταν γνωστά τα επακόλουθα του υποσιτισμού στην παιδική ηλικία. Η μείωση της ζωτικότητας και ενεργητικότητας του παιδιού, η επιβράδυνση της αναπτύξεως, η ελάττωση της αντοχής του έναντι των λοιμώξεων, η πνευματική νωθρότητα κ.λπ. Ο υποσιτισμός ειδικότερα ενοχοποιούνταν για την εκδήλωση φυματίωσης (Στεφάνου, 1940). Κοινωνικοί: Η εγκατάλειψη των παιδιών, από τα πρώτα βήματα της ζωής τους, στην δυστυχία της πείνας για την οποία δεν είναι αυτά υπεύθυνα, εκ μέρους εκείνων που είναι υποχρεωμένοι και μπορούν να τα βοηθήσουν είναι οι λόγοι που συνηγορούν υπέρ των μαθητικών συσσιτίων. Παιδαγωγικοί: Τέλος ανάγκες καθαρά παιδαγωγικές επέβαλαν τον θεσμό των μαθητικών συσσιτίων. Γιατί μαθητές που πεινούν είναι αδύνατο ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας. Όπου λειτουργούσαν μαθητικά συσσίτια οι δάσκαλοι διαπίστωναν το γεγονός μιας αξιόλογης σωματικής και πνευματικής βελτίωσης των συμμετασχόντων σ' αυτά μαθητών (Εγκύκλιος 240/102366, 6 Δεκεμβρίου 1937 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων»). Μορφωτικό μέσο μέγιστης σημασίας: Η πείρα από την λειτουργία του θεσμού απέδειξε ακόμη, ότι τα μαθητικά συσσίτια είναι και μορφωτικό μέσο πρωτίστης σημασίας στα χέρια των δασκάλων. Στο κοινό τραπέζι του συσσιτίου και υπό την διηγετική επίβλεψη αυτών οι μαθητές συνήθιζαν να λαμβάνουν την τροφή τους κατά τις υποδείξεις της υγιεινής, τις οποίες μετέφεραν μετέπειτα και στην οικογένειά τους. Με την λειτουργία εξ' άλλου αυτών εντός των σχολείων οι μαθητές αποκτούν ακόμη και στοιχειώδεις γνώσεις οικιακής οικονομίας (Στεφάνου, 1946).

Σκοποθεσία

Η κατάθεση αυτής της μελέτης στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται με σκοπό να διερευνήσει τις θεσμικές ρυθμίσεις, τις διαδικασίες και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για μαθητικά συσσίτια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας από 1931 μέχρι και το 1967.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Διατρέχοντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι οι σχετικές αυτοτελείς αναφορές για το θεσμό των μαθητικών συσσιτίων στην χώρα μας, είναι περιορισμένες. Πιο συγκεκριμένα καταγράφουμε κυρίως τις αξιολογικές μελέτες δύο σημαντικών προσωπικοτήτων στο χώρο της Σχολικής Υγιεινής του Δημητρίου Στεφάνου και του Εμμανουήλ Λαμπαδάριου.

- Στεφάνου Δημ. (1946). Τα μαθητικά συσσίτια (Νομοθεσία – Εγκύκλιοι – Οδηγίες – Υποδείγματα), εκδ. Αλευροπουλου, Αθήναι.
- Λαμπαδάριος, Εμμ. (1934) Η σχολική αντίληψη και ιδίως περί των μαθητικών συσσιτίων εν Ελλάδι, εκδ. Κλεισιούνη, Αθήναι.

Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποια θεσμικά μέτρα ελήφθησαν εκ μέρους του Κράτους για τα μαθητικά συσσίτια;
- Ποιοι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς (επιστημονικοί - κοινωνικοί –πολιτικοί – οικονομικοί – εκπαιδευτικοί) επηρέασαν τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου στη χώρα μας;
- Ποιες αλλαγές ή διαφορές υπήρξαν στις περιόδους που εξετάζουμε;
- Ποιοι φορείς είχαν τον ουσιαστικό εποπτικό ρόλο;
- Ποιες αρχές και ποια βασικά νομιμοποιητικά επιχειρήματα υιοθετούσαν οι μεταρρυθμιστές – υποστηρικτές τους;

Θεωρητικό Πλαίσιο: Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ανακατανομητική λειτουργία του Κράτους Πρόνοιας σε δύο κυρίως χώρους: Στο χώρο της υγείας και στο χώρο της παιδείας. Όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για δύο κοινωνικά αγαθά υψίστης σημασίας, τα οποία δεν μπορούν να αποτελέσουν προνόμιο μικρών μόνο κοινωνικών ομάδων, αλλά πρέπει να κατανέμονται ισότιμα σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες, όπως απαιτούν οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, του αλτρουισμού και της συλλογικότητας (Πυργιωτάκης, 1995). Η κατανόηση της εκπαίδευσης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας που εξυπηρετεί το γενικό όφελος συνιστά τον πυρήνα του επιχειρήματος για την ενεργοποίηση του κρατικού παρεμβατισμού και τη συγκρότηση του προνοιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών, που οικοδομείται σταδιακά από τον 19^ο αιώνα και αναπτύσσεται ιδιαίτερα μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε και συναρτάται με τη γενικότερη ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας (Ζαμπέτα, 1993: σ. 223).

Η εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, οφείλει να στοχεύει στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη διασφάλιση ορισμένων ελαχίστων συνθηκών (minimum standards) όσον αφορά την πρόσβαση αλλά και την παροχή των εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους πολίτες (Ζαμπέτα, 1993). Η έννοια όμως των εκπαιδευτικών αγαθών, όπως και όλων εν γένει των δημοσίων αγαθών, παραπέμπει στο πρόβλημα της άνισης κοινωνικής κατανομής των πόρων. Εφόσον ληφθεί υπόψη η πραγματικότητα αυτή, η εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών προϋποθέτει την άσκηση πολιτικών αναδιανεμητικού χαρακτήρα ή, όπως αναφέρεται στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (compensatory education) (Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ., 2002, Φραγκουδάκη, 1985, Λαμπίρη – Δημάκη, 1974, Ηλιού, 1984).

Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αντιμετωπίζουν τον προνοιακό χαρακτήρα του κράτους ως ένα πλέγμα αλληλεπιδρώντων και συλλειτουργών θεσμών, (Ζαμπέτα, 1994: σ.57). Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να προσεγγίζεται μονοδιάστατα, θεωρούμενη ως μια ιδεολογικά-κοινωνικά ουδέτερη κρατική πολιτική (Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ., 2002: σ. 34). Ως στόχος της λοιπόν θεωρείται η άρση των μηχανισμών εκείνων της εκπαίδευσης που δημιουργούν, συντηρούν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες μέσω της διασφάλισης σε εθνικό επίπεδο ενιαίων εκπαιδευτικών κριτηρίων και standards, (Παπαδάκης, 2003: σ.72).

Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας¹, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές (primary sources) - τεκμήρια: νόμους, διατάγματα, Πρακτικά της Βουλής, εισηγητικές εκθέσεις και εκθέσεις σχολιατικής υπηρεσίας και επιθεωρητών, δημοσιεύματα στο τύπο και σε περιοδικά και ως δευτερογενείς πηγές (secondary sources): κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, - Manion, 1997).

Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας κατά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές περιόδους, θα χρησιμοποιήσουμε την ιστορικό - συγκριτική ανάλυση (Ι.Σ.Α)². Μάλιστα, θα ακολουθήσουμε μια πορεία δύο σταδίων. Στην αρχή, μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των ερευνητικών μας δεδομένων, θα προβούμε στην περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων μας. Στη συνέχεια, με αφορμή την προηγούμενη εικόνα και τις θεωρητικές μας παραδοχές, θα επιχειρήσουμε την επισήμανση - προσδιορισμό, επεξήγηση και ερμηνεία των ενδεχόμενων εξελίξεων ή μεταβολών του φαινομένου που μελετάμε στο χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να οδηγήσουμε παραπέρα τους θεωρητικής και πρακτικής υφής ερευνητικούς μας προβληματισμούς (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση, 2001:σ.39).

Συμπλέοντας με το τριμερές σχήμα του Heidegger «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία» με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου» (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.853), ελπίζουμε ότι θα οδηγηθούμε στη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων των κειμένων, των δηλουμένων και μη δηλουμένων, αναζητώντας την τόσο στον εξω-εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή σε μακροκοινωνικό επίπεδο, αφού, η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό, όσο και στον εσω-εκπαιδευτικό (μικροκοινωνικό επίπεδο) (Μπουζάκης, 2002: σ.21). Η εκπαίδευση εξάλλου – ως πεδίο των κοινωνικών επιστημών – είναι ένα «πολυπαραγοντικό» και «πολυπαραδειγματικό» πεδίο (Καζαμίας, 2002, σ.12), ένα και μόνο γεγονός μπορεί να δεχτεί περισσότερες της μιας ερμηνείες, ίσως, δε, και αντίθετες μεταξύ τους. Και βέβαια η ερμηνεία που δίνεται σ’ ένα κοινωνικό φαινόμενο δηλώνει και το είδος της θεωρίας υπό την οποία το φαινόμενο αυτό εξετάζεται (Μουζέλης, 1997: σ. 37). Ο ερευνητής οφείλει να συλλάβει το βαθύτερο νόημα και να το φέρει σε αντιπαράθεση με το «πνεύμα» της εποχής αλλά και να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ψηφίστηκε (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.855).

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΣΥΣΣΙΤΙΩΝ

Περίοδος 1931 - 1935

Από το 1931 (επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου³) εκδηλώνεται μεγαλύτερο ενδιαφέρον από το Κράτος για τα μαθητικά συσσίτια. Εκτός των 2 εκατομμυρίων δραχμών που δόθηκαν

¹ Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές «ιστοριοδιφίας για τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού και τη δόκιμη, λειτουργική συγκρότηση πληροφοριακών συνόλων. Τέτοιες τεχνικές ήταν η αρχειακή εργασία και ο έλεγχος των πηγών» (Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ., 2002: σ. 35). Η ιστορική έρευνα κατά τον Borg (1963) «είναι ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Είναι μια πράξη αναδόμησης που αναλαμβάνεται με ένα πνεύμα κριτικής αναζήτησης».

² Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιστορικής – συγκριτικής ανάλυσης (Ι.Σ.Α.) που θα εφαρμόσουμε στην μελέτη μας σύμφωνα και με τον Καζαμιά (2002-03:σ.14), μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

- Αφήγηση και ιστόρηση γεγονότων – Αναζήτηση σχέσεων αιτίου – αιτιατού.
- Ερμηνεία εκπαιδευτικών γεγονότων / προβλημάτων και ιδιαιτεροτήτων. Μελέτη και ερμηνεία λίγων ειδικών περιπτώσεων.
- Ανάλυση – επιλεκτική χρήση εννοιών/ θεωριών (από άλλες ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες)
- Κατανόηση (verstehen) – «κατανόηση με φαντασία» (E. H. Carr).
- Ποιοτική έρευνα
- Αποποίηση «μελιωριστικών» τάσεων/ προκαταλήψεων και μεταρρυθμιστικών / βελτιωτικών προθέσεων

³ «Ο σημερινός Υπουργός της Παιδείας έχει ευτυχώς ψύχωσιν με το ζήτημα της οργανώσεως των Μαθητικών Συσσιτίων προς αντιμετώπισιν της ελλειπούς διατροφής των μαθητών, όπως και με την

από το Κράτος (Στεφάνου, 1940), εισπράχτηκαν χρήματα και από τοπικούς πόρους, συνεισφορές, εράνους, ιδιωτικές και κοινοτικές δωρεές, από τα διάφορα σχολικά ταμεία του Κράτους και για υλική ενίσχυση των συσσιτίων άλλα 7,5 εκ. δρχ. Στην ίδια λογική ενίσχυσης του οργανισμού των φτωχών μαθητών εντάσσεται και η διανομή σταφιδόψωμου στα σχολεία από το Σεπτέμβριο του 1931 (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Η εξέλιξη των μαθητικών συσσιτίων στη χώρα μας από το έτος 1927 έως και το 1933 ήταν η παρακάτω:

Σχολικά έτη	Αριθμ. Συσσιτ. μαθητών
1927-28	525
1928-29	3.500
1929-30	4.500
1930-31	26.000
1931-32	30.000
1932-33	32.000

Σχολικά έτη	Αριθμ. Πόλεων που είχαν συσσίτια
1928-29	13
1929-30	16
1930-31	58

(Πηγή: Λαμπαδάριος, Εμμ., 1934: σ.14 και 1932: σ.160).

Σύλλογοι, οργανώσεις γονέων και σχολικές εφορείες με την οικονομική υποστήριξη του Υπουργείου και την επιστημονική εποπτεία του Εμμ. Λαμπαδάριου –Διευθυντή της Υπηρεσίας Σχολικής Υγιεινής - ενθαρρύνονται στην κατεύθυνση της οργάνωσης και διανομής θρεπτικών γευμάτων στους άπορους μαθητές, καθώς ο αγώνας για τον περιορισμό της μαθητικής φυματίωσης επικεντρώνεται τώρα στην παροχή άφθονης και υγιεινής τροφής (Στεφάνου, 1946).

Παράλληλα με την αρωγή του κράτους τα σχολικά ταμεία ενισχύονταν και από τοπικούς πόρους. Η αξία της μερίδας διέφερε ανάλογα με την αξία των τροφίμων και του εδεσματολογίου. Ο μέσος όρος κυμαίνεται στις 3 δρχ. περίπου (*Ενιαυσια έκθεσις περί των πεπραγμένων εν τη υπηρεσία της σχολικής υγιεινής κατά το σχολικό έτος 1930 – 1931*).

Διάφορα σωματεία οργανώνουν τα συσσίτια (Πατριωτικό Ίδρυμα, Ερυθρός Σταυρός, Σωματείο Μερίμνης Θεσσαλονίκης), ενώ συμβάλλουν και διάφορες σχολικές εφορείες και εκπαιδευτικές αρχές (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Η εγκύκλιος του Υπ. Παιδείας 53551/68, 1 Σεπτεμβρίου 1934 «Οργάνωση μαθητικών συσσιτίων», προς τις εκπαιδευτικές και σχολιατρικές αρχές όριζε τα εξής:

Στα μαθητικά συσσίτια συσσιτούνται:

α) Κατά προτίμηση ασθενικοί μαθητές σε κατάσταση υποσιτισμού ευρισκόμενοι λόγω απορίας ή δυσμενών οικιακών συνθηκών (παιδιά ορφανά ή εργαζομένων μητέρων κ.λπ.)

β) Αδιακρίτως κάθε μαθητής, εφ' όσον η επάρκεια των πόρων και των λοιπών όρων του συσσιτίου επιτρέπει αυτό (χώρος, συγκατάθεση γονέων, έσοδα κ.λπ.)

Η διεύθυνση και η ευθύνη της οργάνωσης των μαθητικών συσσιτίων δέον να είναι εμπιστευμένη στην σχολική εφορεία και τη διεύθυνση του σχολείου, βοηθούμενη από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και εν ανάγκη και από ειδικής επιτροπής, αποτελούμενης από υπαλλήλους Κοινωνικής Πρόνοιας ή συναφών οργανώσεων (κυριών, ιδιωτών ή μελών σωματείων, Ερυθρού Σταυρού, Πατριωτικού Ιδρύματος κ.λπ.). Η σχολική εφορεία καθορίζει τις λεπτομέρειες της οργάνωσης των συσσιτίων, την αρμοδιότητα και τα καθήκοντα του προσωπικού των συσσιτίων και συντάσσει εσωτερικό κανονισμό αυτών.

Από το 1934 την ευθύνη για τα μαθητικά συσσίτια αναλαμβάνει το Πατριωτικό Ίδρυμα, το οποίο και οργάνωνε γεύματα κοινά για τους μαθητές και τους άπορους πολίτες. Ο συγχρωτισμός όμως μαθητών και πολιτών στον ίδιο χώρο και στις ίδιες τράπεζες κατά την ώρα των γευμάτων δημιουργούσε προβλήματα. Για το λόγο αυτό πολύ γρήγορα τα συσσίτια στους μαθητές άρχισαν και πάλι να παρέχονται όπως και πριν χωριστά (1937), (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

γενίκευσιν των παιδικών εξοχών. Τα δύο αυτά έργα είνε η καλλιτέρα και αποτελεσματικώτερα άμυνα κατά της φυματίωσης, και μόνον αυτά αρκούν ν' αποθανάτισουν ένα Υπουργόν» (Εμμ. Λαμπαδάριος, Δ/ντής Σχολικής Υγιεινής - Ενιαυσια έκθεσις περί των πεπραγμένων εν τη υπηρεσία της σχολικής υγιεινής κατά το σχολικό έτος 1930 – 1931).

Περίοδος 1936 - 1940

Κατά το σχολικό έτος 1936-37 το Κράτος εμπιστεύθηκε την οργάνωση και λειτουργία γενικώς των συσσιτίων στο Πατριωτικό Ίδρυμα, το οποίο παρείχε εγγυήσεις επιτυχούς διεξαγωγής του δύσκολου τούτου έργου και λόγω της οργανώσεώς του και λόγω των σχετικών εγκαταστάσεών του σ' όλα σχεδόν τα μεγάλα Κέντρα της χώρας. Αλλά το σύστημα αυτό της κοινής παρασκευής συσσιτίου, δεν ήταν δυνατόν να ικανοποιήσει τις ανάγκες των συσσιτούντων μαθητών, δεν μπορούσε να ανταποκριθεί ακόμη και προς την βασική αρχή των μαθητικών συσσιτίων, κατά την οποία αυτά δεν αποτελούν υπόθεση απλής φιλανθρωπίας, αλλ' εκπαιδευτικό θεσμό αναποσπάστως συνδεδεμένο με την όλη του σχολείου ζωή. Τα μαθητικά συσσίτια οργανώνονται, επεκτείνονται και λειτουργούν πολύ καλά μέχρι και το 1940 όταν άρχισε ο πόλεμος (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005). Το 1938 με την απόφαση 86925 για την συμμετοχή στο μαθητικό συσσίτιο εκλέγονταν οι μαθητές βάση κοινωνικών και υγειονομικών ενδείξεων, το δε ποσοστό της συμμετοχής κυμαίνονταν μεταξύ 10%-20% επί των φοιτώντων (άρθρο 4). Τις κοινωνικές ενδείξεις εκτιμούσε η Εφορεία, βοηθούμενη σ' αυτό από τις επισκέπτριες αδελφές ή την σχολική νοσοκόμο, όπου υπηρετούσαν τέτοιες (άρθρο 6). Προς συμμετοχή στο μαθητικό συσσίτιο προτιμούνταν: α) μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν αποδεδειγμένα άποροι, μη επαρκούντες στην διατροφή των τέκνων τους, β) μαθητές άνευ μητρικής φροντίδας (μητέρα ασθενούσα, αποθανούσα, εργαζομένη εκτός του οίκου κ.λπ.) ή υπό οικογενειακές εν γένει συνθήκες, οι οποίες δεν εξασφαλίζουν ικανοποιητική στο σπίτι διατροφή (πατέρας άνεργος, μέθυσος κ.λπ.), γ) μαθητές εξ οιοιδήποτε λόγου σε έκδηλο υποσιτισμό διατελούντες και δ) μαθητές μακριά του σχολείου διαμένοντες και για τους οποίους καθίστατο αδύνατη η επιστροφή στο σπίτι και διατροφή την μεσημβρία (άρθρο 7).

Τις υγειονομικές ενδείξεις καθόριζε ο σχολίατρος κατόπιν ειδικής προς τούτο έρευνας⁴ (άρθρο 8). Το μαθητικό συσσίτιο παρέχονταν υπό την μορφή:

- α) Πρωινού ροφήματος μόνο. Αυτό δίδονταν μετά το πέρας του πρώτου μαθήματος ή κατά το μέσο της διδασκαλίας (10 π.μ. το βραδύτερο), με τρόπο ώστε να μη επηρεάζεται η όρεξη των μαθητών για το φαγητό της μεσημβρίας. Ως τοιούτο παρέχονταν γάλα (75-100 δρ.), όπου τούτο ήταν εφικτό, μετά ολίγου άρτου, κακάο, ελαφρύ τσαγιού μετ' άρτου, σουπά από ρύζι ή φιδέ ή ρυζόγαλο, τυριού μετ' άρτου, μαρμελάδα, φρούτα εποχής κ.λπ.
- β) Προγεύματος μόνο ή σε συνδυασμό μετά πρωινού ροφήματος. Όλως εξαιρετικώς χορηγούνταν και φαγητό την εσπέρα⁵ (άρθρο 14).

Το 1939 θεσπίστηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 1787 «περί οργανώσεως των μαθητικών συσσιτίων» και οργανώθηκε Κεντρική Επιτροπή Μαθητικών Συσσιτίων (Κ.Ε.Μ.Σ)⁶ που αναλάμβανε την ενίσχυση και προαγωγή του θεσμού. Την εποπτεία διατηρούσε ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας. Προβλεπόταν επίσης υποχρεωτική εισφορά 30 δρχ. η οποία επιβαλλόταν σε κάθε μαθητή μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 1939-1940⁷, καθώς και εισφορές δήμων, κοινοτήτων, ταμείων και νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου.

Το παρακάτω διαιτολόγιο είχε εγκριθεί από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας δια του ισχύοντος Κανονισμού λειτουργίας Μ. Σ. (δια υπ. αποφ. 102.915/15-10-1939). Ενεκρίθη επίσης και παρά του Ανωτάτου Υγειονομικού Συμβουλίου του Κράτους, ενώπιον του οποίου έγινε η δέουσα εισήγηση δι' εκθέσεως του διευθυντού Σχολικής Υγιεινής κ. Δ. Στεφάνου.

⁴ Εν ελλείψει τούτου, το έργο αυτό διενεργούσε έτερος κρατικός ιατρός, δημοτικός ή κοινοτικός ή και ιδιώτης, προσκαλούμενος από την Εφορεία (ό.π., άρθρο 8).

⁵ Εφ' όσον επέτρεπαν αυτό οι οικονομικοί πόροι του συσσιτίου παρέχονταν στους συσσιτούντες επιπροσθέτως και γλύκισμα ή φρούτα της εποχής (ό.π., άρθρο 16).

⁶ Η επιτροπή αποτελούνταν: 1) Από τον Μακαριότατο Αρχιεπίσκοπο Αθηνών ως Πρόεδρο, 2) Από τον Διευθυντή της Σχολικής Υγιεινής ως Γενικό Γραμματέα, 3) Από τους Διοικητές των Τραπεζών Ελλάδος, Εθνικής και Αγροτικής και 4) Από πέντε άλλα μέλη διοριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας επί τριετή θητεία δυνάμενη ν' ανανεωθεί (άρθρο 1, Ν.1787/39).

⁷ Η εισφορά έπαυσε να ισχύει από το σχολικό έτος 1943-44 για τους μαθητές των Σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως, δυνάμει του άρθρου 7, παρ. 4. Ν.1287/1944.

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο
Πατάτες ή κολοκυ- θάκια γιαχνί	Κρέας σούπα ή κρέας με μακαρόνια ή με πατάτες	Φασόλια ή φακές σούπα	Μακαρόνια κιμά ή γιουβαλά- κια	Σπανακό- ρυζο ή μελιτζάνες φούρνου ή κολοκυθά- κια ή ντομάτες γεμιστές	Βακαλάος χόρτα ή βακαλάος πλακί ή ψάρι πλακί φούρνου

Επί Μεταξά πραγματοποιήθηκε έρανος για τα μαθητικά συσσίτια. Πραγματοποιήθηκε δε ραδιοφωνική επίκληση προς το λαό για την ενίσχυση του αγώνα κατά του μαθητικού υποσιτισμού μέσω των μαθητικών συσσιτίων το απόγευμα της 28ης Οκτωβρίου 1939. Σε αυτή συμμετείχαν ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Χρυσόστομος, η Λέλα Ι. Μεταξά (αντιπρόεδρος της Κ.Ε.Μ.Σ.). Η ομιλία καταλήγει: «Έλληνες και Ελληνίδες. Απαντήσατε εις την έκκλησιν του Μακαριότατου Αρχιεπισκόπου Αθηνών και Πάσης Ελλάδος⁸. Ενισχύσατε τα μαθητικά συσσίτια. Βοηθήστε το έργον. Δεν πρέπει να υπάρχουν μαθηταί νηστικοί. Αυτό επιβάλλει το συμφέρον της κοινωνίας και του Έθνους», (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Κατά το σχολικό έτος 1938 – 39 έλαβαν μέρος στα μαθητικά συσσίτια 52.250 μαθητές ενώ κατά το σχολικό έτος 1939 – 40 λειτούργησαν μαθητικά συσσίτια σε 2.484 δημοτικά σχολεία. Έλαβαν μέρος σ' αυτά 97.134 μαθητές ήτοι 19,7% επί 489.949 φοιτώντων στα ως άνω σχολεία μαθητών. Από το σχολικό έτος 1940-41 τα μαθητικά συσσίτια υπό την μορφή του Νόμου δεν λειτούργησαν λόγω του πολέμου, όστις έπληξε την χώρα μας (Στεφάνου, 1946: σ. 73).

Περίοδος 1941-1967

Το 1946 το συσσίτιο περιλάμβανε μόνο πρωινό ρόφημα. Το 1947-48 προστέθηκε και ξηρή τροφή (τυρί) και από το 1949-1952 εμπλουτίστηκε με σταφιδόψωμο. Το 1946 αρχίζει μια νέα περίοδος στη λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων. Τότε εκδόθηκαν δύο υπουργικές αποφάσεις (99686/Νοέμβριος 1946 & 99687/ 4 Δεκεμβρίου 1946) και δόθηκε νομική υπόσταση στα όργανα και τους φορείς των μαθητικών συσσιτίων και ρυθμίστηκαν λεπτομέρειες λειτουργίας τους, παράλληλα δε καθορίστηκαν οι σκοποί των μαθητικών συσσιτίων, οι μορφές υπό τις οποίες θα παρέχονταν, ο τρόπος οργάνωσης, οι φορείς και τα καθήκοντά του, ενώ καθορίστηκε και η σύνθεση και ο τρόπος συγκρότησης της Κεντρικής Επιτροπής Μαθητικών Συσσιτίων (ΚΕΜΣ). Επιπλέον ορίστηκαν οι πηγές χρηματοδότησης και ο τρόπος διαχείρισης και ελέγχου αυτών (Στεφάνου, 1940).

Κατά το σχολικό έτος 1946-47 χορηγήθηκαν τρόφιμα που αναλογούσαν κατ' είδος και ποσότητα σε κάθε μαθητή κατά μήνα (26 συσσίτια) ως κάτωθι:

Κάθε μαθητής ελάμβανε:

- α) Καθ' εκάστη ένα κύπελλο γάλα (είτε εβαπορέ ή σε σκόνη) μετά ζαχαρώς, γλυκόζης και κακάο.
- β) 10 συσσίτια μηνιαίως από κρέας με χόρτα ή χοιρινό με αυγά ή κρέας κονσέρβα (αναλόγως των υπαρχόντων στα Διαμερίσματα και Κέντρα Διανομών αποθεμάτων εκ των ως άνω ειδών).
- γ) 10 συσσίτια από όσπρια, παρασκευαζόμενα με ορισμένη ποσότητα σούπας, λίπους και ντομάτας.
- δ) 6 συσσίτια από τυρί.
- ε) Επί 11 ημέρες μηνιαίως μαρμελάδα ή γλυκό μήλο (πουρέ) και
- στ) Επί 10 ημέρες κατά μήνα βούτυρο φιστικιών, το οποίο χορηγούνταν με την μαρμελάδα.

⁸ Η έκκληση του Αρχιεπισκόπου Αθηνών ήταν: «η δυστυχία του πτωχού και ασθενικού παιδιού πρέπει να συγκινή πάσαν χριστιανικήν ψυχήν και ότι πάντες οι ευπορούντες καθήκον έχουν να ενισχύσουν τα μαθητικά συσσίτια, τα οποία είναι ανάγκη να λειτουργήσουν μέχρι του τελευταίου ελληνικού χωριού» (Στεφάνου, 1946: σ. 61).

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας για το σχολικό έτος 1947-48 κατήρτισε το κάτωθι πρόγραμμα συμπληρωματικής διατροφής των μαθητών⁹. Το πρόγραμμα, καταρτισθέν επί τη βάσει των δυνάμενων να διατεθούν τροφίμων, συνίστατο για κάθε μαθητή:

- 1) Σε ένα κύπελλο ημερησίως γάλακτος μετ' αναλόγου ποσότητας ζαχαρώς και κακάου ή σοκολάτας (γάλα σε σκόνη 10 δράμια, ζάχαρη 4 δράμια και κακάο ή σοκολάτα ή τούτσι 1 δράμι).
- 2) Σε ένα τεμάχιο σταφιδόψωμο ημερησίως, συγκείμενο από αλεύρι 20 δράμια, σταφίδα 5 δράμια, γάλα σε σκόνη 5 δράμια, έλαιο ή λίπος 2 δράμια και αλάτι 1 δράμι. Το ως άνω διαιτολόγιο απέδιδε 540 θερμίδες ημερησίως και λεύκωμα 23 γραμμάρια, από τα οποία τα 17 ζωικό.¹⁰

Στα μαθητικά συσσίτια μετείχαν μαθητές Στοιχειώδους και Μέσης εκπαίδευσεως σε ποσοστό 75%, αποκλεισμένων των αποδεδειγμένως ευπόρων μαθητών. Περί των Ιδιωτικών σχολείων το 30%. Και αυτό διότι δεν δικαιολογούνταν η δωρεάν, με τις τότε δυσχερείς οικονομικές συνθήκες του τόπου, διατροφή εκ μέρους του Κράτους των παιδιών των ευπόρων οικογενειών. Μπορούσαν επίσης να συμμετάσχουν των συσσιτίων με το αυτό ποσοστό οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων, των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, της Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής και των Ιερατικών Σχολών. Δικαιούνταν μιας μερίδας οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, το σχολιατρικό προσωπικό και το προσωπικό που χρησιμοποιούνταν για την παρασκευή. Τρόφιμα στα μέλη των οικογενειών των εκπαιδευτικών δεν χορηγούνταν. Οι μαθητές των νηπιαγωγείων μετείχαν των συσσιτίων των δημοτικών σχολείων εφ' όσον συστεγάζονταν ή των πλησιέστερων τέτοιων.

Προκειμένου περί των άνευ διδασκάλου σχολείων τα παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) δικαιούνται συμπληρωματικής διατροφής. Για την χορήγηση αυτής, σύμφωνα με το ανωτέρω διαιτολόγιο, δέον να συγκροτηθούν, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν, με μέριμνα των οικείων επιθεωρητών οι κατά νόμο σχολικές εφορείες.

Από το 1963 προστέθηκε και μεσημβρινό γεύμα. Τα μαθητικά συσσίτια αποτελούσαν πλέον δραστηριότητα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, το οποίο είχε και την ευθύνη της αγοράς τροφίμων και της παρασκευής και διανομής των γευμάτων μέσα στους χώρους τους (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005). Επίσης παγιποιείται ο θεσμός των συσσιτίων και καθιερώνεται η συμμετοχή εις αυτά παντός μαθητού, ώστε να εκλείψει οιαδήποτε κοινωνική διάκριση και αποφευχθεί το αίσθημα μειονεκτικότητας εκ της ανίσου μεταχειρίσεως των μαθητών.

Για το συσσίτιο ορίζονταν από την Εφορεία ένας εκ των διδασκάλων του σχολείου (ή των σχολείων στην περίπτωση του κοινού συσσιτίου) για το έργο αυτό. Οι ώρες της απασχολήσεώς του θεωρούνταν ώρες σχολικής εργασίας. Σ' αυτόν χορηγούνταν ανάλογη κατά μήνα αποζημίωση. Τα έργα τού επί του συσσιτίου διδασκάλου ήταν τα κάτωθι:

- 1) Παρακολουθούσε καθ' εκάστη την λειτουργία του συσσιτίου δια την εκ μέρους του προσωπικού τήρηση του Κανονισμού.
- 2) Αναφέρονταν προς την Εφορεία υποδεικνύοντας τις εκάστοτε ελλείψεις και ανάγκες του συσσιτίου.
- 3) Τηρούσε βιβλίο αποθήκης τροφίμων, στο οποίο καταχωρούσε την κατ' είδος τροφίμων εισαγωγή και εξαγωγή, το τιμολόγιο κ.λπ. και το οποίο έκλινε στο τέλος κάθε μήνα, έχοντας την ευθύνη για κάθε ανωμαλία στην αποθήκη.
- 4) Εισήγαγε στην αποθήκη τρόφιμα τα οποία προμηθεύονταν εγκαίρως είτε κατόπιν προηγούμενου μειοδοτικού διαγωνισμού, τον οποίο ενεργούσε η Εφορεία, είτε ελευθέρως εκ της αγοράς.
- 5) Μεριμνούσε για την καλή συντήρηση των τροφίμων και των υλικών εν γένει και για την κατάλληλη τοποθέτηση αυτών.
- 6) Παρέδιδε καθ' εκάστη εκ της αποθήκης, παρουσία των επί του συσσιτίου Κυριών και Δεσποινίδων της ημέρας, στο μάγειρα τις αναγκαίες ποσότητες τροφίμων για την

⁹ Το ίδιο πρόγραμμα συμπληρωματικής διατροφής των μαθητών εφαρμόστηκε και για το σχολικό έτος 1948-49.

¹⁰ Παρόμοιο το πρόγραμμα του συσσιτίου των μαθητών και για το σχολικό έτος 1948-49 σύμφωνα με την εγκύκλιο 77723 / 21 Σεπτεμβρίου 1949 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».

παρασκευή του συσσιτίου, μετά προηγούμενη ζύγιση βάσει του ακριβούς αριθμού συσσιτούντων και του διαιτολογίου.

- 7) Τηρούσε το πρόχειρο βιβλίο συσσιτίου μετά των εκ περιτροπής οριζομένων επί του συσσιτίου Κυριών και Δεσποινίδων, στο οποίο κατέγραφε λεπτομερώς τα χρησιμοποιούμενα καθ' εκάστη τρόφιμα προς παρασκευή του συσσιτίου, την αξία αυτών κατά μονάδα και ποσότητα και την καθ' εκάστη συνολική δαπάνη.
- 8) Ευθύνονταν μετά της Εφορείας για κάθε παρουσιαζόμενο έλλειμμα ή και πλεόνασμα τροφίμων στην αποθήκη.

Από το έτος 1965-1966 τα συσσίτια θα επεκταθούν εις αριθμόν μαθητών 600.000 (πρωινό ρόφημα και μεσημβρινό φαγητό), θα τεθούν δε ταύτα μονίμως υπό την απόλυτον καθοδήγηση και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, ασκούμενη υπό των περιφερειακών υπηρεσιών του (Στεφάνου, 1964:σσ. 1-2). Από το 1966 γενικεύτηκε η λειτουργία μαθητικών συσσιτίων σ' όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία. Τα συσσίτια προορίζονταν κυρίως για τους άπορους και αδύνατους μαθητές (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005). Με την εγκύκλιο 195575/23 Δεκεμβρίου 1967 «Μαθητικά συσσίτια σχολικού έτους 1967 – 68, κατόπιν αναθεωρήσεως του θεσμού των μαθητικών συσσιτίων υπό τη μορφή και το τύπο της μέχρι τότε λειτουργίας αυτών, το Εθνικό Συμβούλιο Οικονομικής Πολιτικής (Ε.Σ.Ο.Π.) αποφάσισε τα κάτωθι:

Τα μαθητικά συσσίτια θα λειτουργούσαν υπό μορφή παρασκευαζομένου συσσιτίου, βάσει βελτιωμένου διαιτολογίου, μόνο στα σχολεία στα οποία υπάρχουν οι προϋποθέσεις καλής παρασκευής και παραθέσεως αυτού με συμμετοχή όλων των απόρων, ως και των επιθυμούντων εκ των μη ανηκόντων στην κατηγορία αυτή. Στα λοιπά σχολεία θα διανέμονταν 5δραχμος οικονομική ενίσχυση κατά μαθητή ημερησίως στους κηδεμόνες των απόρων μαθητών μετ' απαρασκευάστων τροφίμων των αποστελλομένων υπό των Αμερικανικών Οργανώσεων Βοηθείας. Στα σχολεία της Πρωτεύουσας δεν θα λειτουργούσαν συσσίτια, καθώς επίσης δεν θα καταβάλλονταν η 5δραχμος ενίσχυση στους μαθητές, ούτε διανομή απαρασκευάστων τροφίμων. Στα σχολεία των πόλεων άνω των 20.000 κατοίκων δεν θα καταβάλλονταν η 5δραχμος ενίσχυση στους μαθητές, θα διανέμονταν όμως απαρασκευάστα τρόφιμα προελεύσεως Αμερικανικής Βοηθείας.

Σταδιακά και λόγω της βελτίωσης των όρων διαβίωσης των Ελλήνων η λειτουργία των συσσιτίων άρχισε να χάνει τη σημασία της.

Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Και από τα έργα της μαθητικής αντιλήψεως ιδιαίτερη αναφορά χρήζουν τα μαθητικά συσσίτια, διότι για τον μαθητή που πεινάει προείχε η εξασφάλιση της αναγκαίας τροφής, ως ανάγκη υγιεινολογική, κοινωνική και παιδαγωγική. Για την συμμετοχή στο μαθητικό συσσίτιο διακρίνονταν κοινωνικές και υγιεινολογικές ενδείξεις. Κατανοήθηκε δηλαδή ότι η υγεία του υποσιτιζόμενου μαθητή διατρέχει κινδύνους πολύ σοβαρούς και ότι ο υποσιτισμός κατά τη παιδική ηλικία δεν παύει, δυστυχώς, άνευ θλιβερών συνεπειών. Έπρεπε λοιπόν να εγκαταλειφθεί «το πολλάκις υμνηθέν λιτοδίαιτον του Έλληνα» (Μπουζάκης, 2002: σ. 652), λόγω και της σύνδεσής του με την εκκόλαψη της φυματίωσης.

Τα μαθητικά συσσίτια ήταν επιτακτική ανάγκη να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικός θεσμός και όχι ως υπόθεση φιλανθρωπίας (Εγκύκλιος 240/102366, 6 Δεκεμβρίου 1937 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων»). Και ασφαλώς δεν μπορούσε να παραμένει αμέτοχο το σχολείο και αδιάφοροι οι διδάσκαλοι με το πρόσχημα, ότι παρακωλύεται το εκπαιδευτικό έργο. Υπενθυμίζουμε το σύνθημα που επικρατούσε στην Αγγλία: «Primum vivere», «Πρώτα ψωμί εις τα παιδιά και έπειτα γράμματα», (Στεφάνου, 1940: σ.474).

Για να δείξουμε το μέγεθος του προβλήματος της ελλιπούς και κακής ποιότητας διατροφής των μαθητών παραθέτουμε ένα γράμμα διδασκάλου από μεγάλο χωριό της Πελοποννήσου στον Εμμ. Λαμπαδάριο, Διευθυντή της Σχολικής Υγιεινής στο Υπουργείο Παιδείας.

20 Μαρτίου 1930

«Αγαπητέ μου, χαρακτηριστική εικόνα της τροφής που τρώνε τα Ελληνόπουλα του δημοτικού σχολείου που διευθύνω σας δίδει το εξής περιστατικό.

Μόλις έφθασα εδώ τον Οκτώβριο και ανέλαβα το σχολείο, μου έκανε εντύπωση ότι λίγη ώρα προ του μεσημεριού, όλα τα παιδιά σχεδόν ζητούσαν άδεια και έβγαιναν στην αυλή του σχολείου μαζί με το καλαθάκι ή το μανδηλί τους που είχε τη μεσημεριανή τροφή τους. Γνωρίζετε πως το σχολείο μου είναι στο μέσο δύο χωριών και επειδή η απόστασις είναι μισή ώρα περίπου από κάθε χωριό οι μαθητές μένουν όλη την ημέρα και τρώγουν στο σχολείο το μεσημέρι γι' αυτό φέρουν το φαγητό των από το σπίτι των.

Εδοκίμασα λοιπόν την μεγαλύτερη έκπληξη όταν βρήκα την αιτία της εξόδου των παιδιών. Αναγκάζονται μισή ώρα πριν να μουςκεύουν το ψωμί τους στο νερό μέσα στο τενεκεδάκι που εχρησίμευε για ποτήρι. Γι' αυτό έβγαιναν και πήγαιναν στη βρύσι. Εξήτασα το περιεχόμενο του καλαθιού ή μαντηλιού μέσα εις το οποίον είχαν την τροφήν των και τι νομίζετε ανεκάλυψα! Το φαγί των ήταν ένα κομμάτι ψωμί σκληρό μαύρο που μόνον με τσεκούρι κόβεται. Για προσφάγι είχαν ένα κομμάτι ρέγγα ή μάλλον τα λείψανα αυτής, ή λίγο τυρί και τίποτε άλλο. Σας στέλλω, επίτηδες ένα κομμάτι ψωμί δια να μη με νομίζετε υπερβολικό. Τώρα πως θα τραφούν αυτά τα παιδιά, πως θα μεγαλώσουν και πως θα αντιμετωπίσουν τα μολυσματικά νοσήματα που τα επαπειλούν ή τη λερναία ύδρα που λέγεται ελονοσία, αγνώω!...»
(Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό του Ερυθρού Σταυρού Νεότητος, Μάιος 1930).

Η λειτουργία μαθητικών συσσιτίων καθιερώθηκε και συστηματοποιήθηκε ως θεσμός εκπαιδευτικός με τις διατάξεις του Α.Ν. 1787/1939 και των σε εφαρμογή των εκδοθέντων στη συνέχεια Διαταγμάτων, κανονισμών και εγκυκλίων. Μέχρι την εποχή εκείνη η μέριμνα του Κράτους για την παροχή τροφής σε αναξιοπαθούντες μαθητές περιοριζόνταν να τους συμπεριλάβει, υπό μορφή φιλανθρωπίας, στα λειτουργούντα από το Πατριωτικό Ίδρυμα συσσίτια για τους απόρους και εξαθλιωμένους ενηλίκους.

Οι διατάξεις του Α.Ν. 1787/39 αποτέλεσαν βεβαίως το αρχικό νομικό πλαίσιο, επί τη βάση του οποίου επακολούθησαν η μετέπειτα οργάνωση κεντρική και περιφερειακή. Καθορίστηκαν και οι αναγκαίοι πόροι για την λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων σε περιορισμένο αριθμό μαθητών στην αρχή και προοδευτικά μέχρι 200.000 μαθητών, και είχε επιβληθεί ως πόρος και 30δραχμος υποχρεωτική εισφορά των μη απόρων μαθητών στοιχειώδους και μέσης εκπαιδύσεως (Στεφάνου, 1964:σ. 3).

Μετά από 2 χρόνια λειτουργίας του θεσμού η χώρα σύρθηκε στο πόλεμο, επακολούθησε η κατοχή και η κομμουνιστική ανταρσία και τα εκ τούτων δεινά, και τα μαθητικά συσσίτια έπαυσαν να λειτουργούν, μετακατοχικώς δε λειτούργησαν υπό μορφή πρωινού ροφήματος και παροχή ενίοτε μερίδας διαφορετικού περιεχομένου.

Τα μαθητικά συσσίτια σ' όλες τις χώρες αποτελούσαν την βάση της όλης σχολικής αντιλήψεως και πρόνοιας, το πλέον θετικό και αποτελεσματικό μέτρο για την προστασία της υγείας των ασθενικών και υποσιτισμένων μαθητών, το ισχυρότερο όπλο της προληπτικής περιθάλψεως. Και εάν δίνονταν μεγάλη σημασία πριν τον πόλεμο στα μαθητικά συσσίτια, ευνόητος η αξία αυτών μετά τον πόλεμο για την αποκατάσταση της υγείας των παιδιών της Ελλάδας, τα οποία δοκιμάστηκαν σκληρά από τον πόλεμο και την κατοχή. Σε έκθεση της UNESCO για την Ελλάδα γίνεται σαφές το σημαντικό πρόβλημα επισιτισμού που αντιμετώπιζαν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού της χώρας την περίοδο του εμφύλιου πολέμου. Στην έκθεση αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι «η τροφή δια τα παιδιά της δημοτικής εκπαιδύσεως είναι ένα από τα επιτακτικότερον επείγοντα προβλήματα της Ελλάδος, σήμερον» (Δ.Β. τχ. 61/20-12-47, σ. 6).

Σ' όλα τα διεθνή συνέδρια για την προστασία του παιδιού, διαπιστώθηκε ότι ουδεμία άλλη χώρα κλονίσθηκε τόσο πολύ από τον υποσιτισμό η σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού όσο στην χώρα μας (εγκύκλιος 80755/23-9-1946). Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, ορμώμενο εκ της αντιλήψεως, ότι ταύτα αποτελούν την βάση της μαθητικής αντιλήψεως και πρόνοιας, προέβη σε τοιαύτη οργάνωση αυτών, ώστε να αποβούν μόνιμος εκπαιδευτικός θεσμός, συνδεδεμένα με την ζωή των σχολείων και ικανά να ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς, υγιεινολογικούς και κοινωνικούς αυτών σκοπούς.

Εκ των παραδειγμάτων τα οποία αναφέρθηκαν από τον Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων κ. Θεοφανόπουλο Β. σε Συνέδριο των Εκπαιδευτικών Επιθεωρητών στις 17 Οκτωβρίου 1949, προς απόδειξη της σημασίας, την οποία είχαν τα μεταπολεμικά μαθητικά συσσίτια, ένα είναι άξιο ιδιαιτέρας προσοχής. «Εις μικρός μαθητής είχε τοιαύτην εξάντλησιν, ώστε ενόμιζε τις ότι επρόκειτο περί φαντάσματος. Το σώμα του αποτελείτο μόνον από δέρμα

και οστά, οι οφθαλμοί του είχαν σχεδόν σβεσθή, το χρώμα του προσώπου του ήτο χαλκοπράσινον, αι κινήσεις του άτονοι. Κατά την πρώτη ημέραν της παρασκευής του πρωινού συσσιτίου του χορηγήθη κύπελλον γάλακτος, αλλά τούτο ανηράπη υπό της παραμονευούσης έξωθι της αυλής του σχολείου μητρός του και κατεπόθη αμέσως υπ' αυτής. Την επόμενην η θύρα της αυλής εκλείσθη και υπεχρεώθη ο μαθητής ούτος να πίνη το γάλα του. Η μήτηρ του έξωθεν εβόα ζητούσα να δοθή εις αυτήν το γάλα, διότι τούτο βλάπτει το πεπτικόν σύστημα του παιδιού της, ότι το γάλα φέρει ευκοιλιότητα εις τον μικρόν κ.ο.κ., αλλά και ο μικρός καθωδηγημένος από την μητέρα του δεν ήθελε να πίνη το γάλα. Το διδακτικόν προσωπικόν επέμενεν όμως και χορήγησε το γάλα, κουταλιά κουταλιά, ταιπαιωρηθέν επί ημίσειαν ώραν. Τας επομένας ημέρας επανελήφθη η αυτή σκηνή αλλ' η διάρκειά της ωλιγόστευε. Μετά μίαν εβδομάδα η όψις του μαθητού μετεβλήθη άρδην. Το χρώμα του εβελτιώθη, οι οφθαλμοί του απέκτησαν λάμψιν, υπό το δέρμα του ήρχισαν αναπτυσσόμενοι οι μύες, οι κινήσεις του ήσαν έντονοι και οι διδάσκαλοι ηναγκάσθησαν υπό των πραγμάτων να αναγνωρίσουν ότι τα μαθητικά συσσίτια, καίτοι ολίγας θερμίδας εισήγον εις τους παιδικούς οργανισμούς, εν τούτοις συνεκράτησαν αυτούς από την κατάρρευσιν, έσωσαν την νέαν γενεάν από την φυματίωσιν και τον θάνατον, συνετέλεσαν εις την πρόληψιν του εκφυλισμού της φυλής μας και υπεβοήθησαν το εκπαιδευτικόν έργον των» (Θεοφανόπουλος, 1949: σ.7).

Η Κυβέρνηση του κ. Γ. Παπανδρέου ανταποκρίθηκε πολύ πέραν των προσδοκιών όσον αφορά τον τομέα της σχολικής υγιεινής και ειδικότερα της μαθητικής πρόνοιας, παρ' όλο ότι ήταν γνωστή η σημασία που απέδιδε ο ίδιος προς τον θεσμό των μαθητικών συσσιτίων, όταν ως Υπουργός της Παιδείας κατά το 1930 παρέσχε τη πρώτη Κρατική ενίσχυση 2 εκατ. υπέρ αυτών.

Το 1964, για πρώτη φορά λαμβάνεται από το Κράτος τέτοια μέριμνα και επιδεικνύεται τόση στοργή για τη διατροφή των μαθητών σε τόση μεγάλη έκταση. Πρόκειται για ριζική πλέον επίλυση του προβλήματος των μαθητικών συσσιτίων.

Οι διαφορές στην οργάνωση και λειτουργία του θεσμού στην πολιτική των Κυβερνήσεων του '39 και του '64 εστιάζονται στα εξής:

Πρώτη διαφορά στην πολιτική των Κυβερνήσεων του '64 είναι η συμμετοχή του ήμισυ σχεδόν των μαθητών. Δεύτερη ότι η συμμετοχή θα είναι δωρεάν, όπως και δωρεάν παρέχεται ήδη και η εκπαίδευση. Και τρίτη ότι με την συμμετοχή δεν θα υπάρχουν πλέον διακρίσεις και κριτήρια υγιεινολογικά και κοινωνικά. Όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν. Και για την εκτίμηση των διαφορών αυτών αναφέρουμε, ότι η νομοθεσία του 1939 έθετε ως σκοπό του θεσμού των μαθητικών συσσιτίων την χορήγηση τροφής κατ' αρχήν σε μαθητές, για τους οποίους θα αποδεικνύονταν ότι η κατ' όικον χορηγούμενη δεν ήταν επαρκής, ποσοτικά και ποιοτικά, για τις ανάγκες της αναπτύξεώς τους και για τις απαιτήσεις τής εργασίας τους στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- **Βεργόπουλος, Κ.** (1978) *Εθνισμός και οικονομική ανάπτυξη. Η Ελλάδα στο μεσοπόλεμο*, Εξάντας, Αθήνα.
- **Βεργόπουλος, Κ.** (1986) «Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό νότο», στο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Μάνεσης – Βεργόπουλος – Βερέμης κ.α.* σσ. 61-105, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.
- **Βερέμης, Θ.** (1983) *Οι επεμβάσεις του στρατού στην ελληνική πολιτική 1916-1936*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- **Βερέμης, Θ. – Κολιόπουλος, Γ.** (2006) *Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- **Βουρνάς, Τ.** (1977) *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Από την έλευση του Βενιζέλου στην Ελλάδα (1909) ως την έκρηξη του ελληνοϊταλικού πολέμου (1940)* εκδ. Τολίδης, Αθήνα.
- **Γενική Γραμματέας Νέας Γενιάς** (2005) «Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας», <http://www.istoria-neolaias.gr/>, προσπελάστηκε 16/9/05, 14:00 μ.μ.
- **Cohen, L. - Manion, L. ,** (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση: Χ. Μητσοπούλου, - Μ. Φιλοπούλου, 4^η έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση

- **Λερτιλής, Γ.** (2005) *Ιστορία του Ελληνικού Κράτους (1830-1920)*, Α' & Β' τόμος, γ' έκδοση, εκδ. βιβλιοπωλείον της ΕΣΤΙΑΣ, Αθήνα.
- **Λημαράς, Α.** (1973/74) *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, Τόμοι Α' και Β', Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- **Ενιαυσια έκθεσις** περί των πεπραγμένων εν τη υπηρεσία της σχολικής υγιεινής κατά το σχολικό έτος 1930 – 1931, Αθήνα.
- **Ετήσια έκθεσις** πεπραγμένων Σχολιατρικής Υπηρεσίας, σχολικού έτους 1946- 1947.
- **Εξαρχόπουλος, Ν.** (1934) *Η Εθνική Αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών*, Δελτίον Ομοσπονδίας Μέσης Εκπαιδεύσεως, 96, 205-216.
- **Ζαμπέτα, Ε.** (1993) «Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών», στο *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: Η σύγχρονη προβληματική*, επιμ. Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ., εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σσ. 223-252.
- **Ζαμπέτα, Ε.** (1994) *Η εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σσ. 26-103.
- **Ηλιού, Μ.** (1984) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα.
- **Θεοφανόπουλος, Β.** (1949) *Η εκπαιδευτική άποψις των μαθητικών συσσιτίων και των μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων*, εκδ. Λουκόπουλου, Αθήνα.
- **Καζαμιάς, Α.**, (2002 – 03), «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικό – συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και Σχεδίασμα», στο *περιοδικό Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, τευχ. 1, εκδ. Ατραπός, χειμ. 2002-2003.
- **Καλογιαννάκη, Π.** (1993) «Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: μια θεωρητική κριτική προσέγγιση», στο Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, σσ. 33-47, Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, β' έκδοση 2001.
- **Κρεμμύδας, Β.** (1986) *Νεότερη Ιστορία – ελληνική και ευρωπαϊκή, γ' έκδοση*, εκδ. Γνώση, Αθήνα.
- **Λαμπαδάριος, Εμμ.** (1932) «Η ελληνική σχολική υγιεινή. Ιστορία – εξέλιξις – αποτελέσματα», στο *περιοδικό Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως 1932*, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα, σσ. 138-172.
- **Λαμπαδάριος, Εμμ.** (1934) *Η σχολική αντίληψη και ιδίως περί των μαθητικών συσσιτίων εν Ελλάδι*, εκδ. Κλεισιούνη, Αθήνα.
- **Λαμπίρη – Δημάκη, Ι.** (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας*, ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- **Μάνεσης, Α.** (1986) «Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: αναζητώντας μια δύσκολη νομιμοποίηση», στο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Μάνεσης – Βεργόπουλος – Βερέμης κ.α.* σσ. 15-59, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.
- **Μουζέλης, Ν.** (1997) *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*, μτφρ. Καπετανγιάννης, Β., εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- **Μπουζάκης, Σ.** (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α και Β', έκδ. Γ', εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ., Μπερδούση, Ε.** (2001) *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα*, Συγκριτική Παιδαγωγική – 6, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπουζάκης, Σ.** (2006) «Ιστορία Εκπαίδευσης», στην *Εγκυκλοπαίδεια Δομή – Ιστορία των Ελλήνων*, τομ. 18, σσ. 408-415.
- **Ξιφαράς, Π.** (1936) *Εθνική Αγωγή*, Δελτίον Λειτουργιών Μέσης Εκπαιδεύσεως, 9α, 259-269.
- **Παπαδάκης, Ν.** (2003) *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η κρατική πολιτική στην εκπαίδευση ως κοινωνικά μετασχηματιστική δράση*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ.** (2002) «Στοιχεία κράτους πρόνοιας σε μια τεθνεώσα δημοκρατία», στο *Επιθ. Κοιν. Ερευνών*, 108-109, 2002, σ. 33-68

- **Πυργιωτάκης, Ι.** (1995) «Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» στο *Ελληνική εκπαίδευση προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης Μ., εκδ. Σείριος, Αθήνα.
- **Πυργιωτάκης, Ι. – Παπαδάκης, Ν.** (1998) «Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου», στα *πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: "Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα"*, Ναύπακτος, εκδόσεις Ατραπός, σσ. 853-858.
- **Σβορώνος, Ν.** (1986) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, θ' έκδοση, Αθήνα.
- **Σβορώνος, Ν.** (1987) *Ανάλλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- **Στεφάνου, Δ.** (1940) *Σχολική Υγιεινή μετά στοιχείων παιδολογίας*, εκδ. Η. Παυλόπουλος, Αθήναι.
- **Στεφάνου, Δ.** (1946) *Τα Μαθητικά Συσσίτια, (νομοθεσία, εγκύκλιοι, οδηγίες, υποδείγματα)*, εκδ. Αλευροπουλου, Αθήναι
- **Στεφάνου, Δ.** (1964) «Τα Μαθητικά Συσσίτια εις νέαν περίοδον», στο *περιοδικό «Σχολική Υγιεινή»*, τχ. 218, Ιούνιος 1964, εκδ. Κέντρο Μαθητικής Αντιλήψεως Αθηνών.
- **Φραγκουδάκη, Α.** (1985) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Νομοθεσία

- Εγκύκλιος Υπ. Παιδείας Αριθ. 53551/68, 1 Σεπτεμβρίου 1934 «Οργάνωση μαθητικών συσσιτίων».
- Ν. 6379 / 5 Νοεμβρίου 1934 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των νόμων 4653 "περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως" και 6040 "περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινών των νόμων περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως 4653 και του νόμου 4043'", (Α 385).
- Εγκύκλιος Αριθ. 240/102366, 6 Δεκεμβρίου 1937 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων».
- Απόφαση 86925/1938 «Περί Μαθητικών Συσσιτίων».
- Εγκύκλιος 166/116975, 20 Δεκεμβρίου 1938 «Περίληψις περί μαθητικών συσσιτίων».
- Αιτιολ. έκθεσις του Α.Ν. 1787/1939 «Περί οργάνωσης Μαθητικών Συσσιτίων».
- Α.Ν. 1787 /9 Ιουνίου 1939 «Περί οργάνωσης Μαθητικών Συσσιτίων», (Α231).
- Υπ. Απόφ 102.915 / 15 Οκτωβρίου 1939 «Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων».
- Α.Ν. 2465 / 1 Αυγούστου 1940 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως εκπαιδευτικών τινών διατάξεων», (Α 235).
- Εγκύκλιος 80755/ 23 Σεπτεμβρίου 1946 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».
- Εγκύκλιος 99686/ Νοέμβριος 1946 «Κανονισμός λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων».
- Εγκύκλιος 99687/ 4 Δεκεμβρίου 1946 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας των Μαθητικών Συσσιτίων και Μαθητικών Εξοχών».
- Εγκύκλιος 99712/ 3 Δεκεμβρίου 1946 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».
- Εγκύκλιος 106392 / 1 Δεκεμβρίου 1947 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».
- Εγκύκλιος 77723 / 21 Σεπτεμβρίου 1949 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».
- Εγκύκλιος 195575 / 23 Δεκεμβρίου 1967 «Μαθητικά συσσίτια σχολικού έτους 1967 – 68.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (1980-2000)

Αγγελική ΜΑΣΤΡΟΜΙΧΑΛΑΚΗ

Η εργασία αυτή παρουσιάζει το Νομοθετικό Πλαίσιο που αναφέρεται στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία κατά την περίοδο 1980-2000.

Συγκεκριμένα μελετούμε το Νομοθετικό Πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Αναλυτικότερα, ερευνούμε σημεία Νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων κατά την περίοδο 1980-2000 στην Ελλάδα. Ειδικότερα δίνουμε έμφαση στο είδος και τους σκοπούς της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μελετούμε ακολούθως τα ειδικά μέτρα για την επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων, όπως: α) την κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, β) τη χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού, γ) τη χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού, δ) την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων.

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθούμε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ειδικότερα, τα άρθρα των Νόμων ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες. Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης των δεδομένων, η υπο εξέταση περίοδος χωρίστηκε σε δυο επιμέρους περιόδους, ήτοι: 1980-1990, 1990-2000. Στην καθεμιά περίοδο παρουσιάζουμε το σύνολο των τροποποιήσεων και των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας.

Η ανάγκη για την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης οδήγησε το κράτος σε νομοθετικές ρυθμίσεις που αναφέρονται στην ισότιμη θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον.

Social justice in the education of people with special needs (1980-2000).

This study presents the legal framework for the education of disabled students during the years 1980 - 2000.

All the relevant articles of laws and presidential ordinances passed during the period 1980 - 2000 have been examined and extra emphasis has been placed on the aims and the kind of the education provided to people with special educational needs. Moreover, the special measures taken for the achievement of general as well as more specific aims have been studied. Some of these aims are the following:

1. the acquisition of the necessary knowledge so as to implement special programs and adopt new teaching approaches.
2. the use of appropriate teaching material.
3. the provision of the necessary equipment.
4. the provision of suitable ergonomic facilities.

The research method which has been adopted is the qualitative analysis of the data. To facilitate the analysis of this data, the relevant legal articles have been placed into two categories and each decade (1980 - 1990 and 1990 - 2000) has been dealt with separately. The legal action taken in order to provide an equal education system to students with special needs of any kind during each decade is being presented.

The need for social justice has led the government to a reform process which aims at equality in education for those with special needs in the school environment.

A. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1980-2000)

A.1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς για την οικοδόμηση ενός διαφορετικού μέλλοντος, αναζητεί αξίες όπως το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δύναμη της αγωγής, ως το σύνολο των

επιδράσεων που δέχεται ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του από το περιβάλλον του (φυσικό, οικογενειακό, οικολογικό και κοινωνικο-πολιτιστικό) γενικά (αγωγή ως αλληλεπίδραση) και ειδικότερα, κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, από τους παιδαγωγούς (γονείς, δασκάλους ή άλλους φορείς συστηματικής αγωγής).

Είναι γεγονός ότι όλες οι κοινωνίες, ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες, αντιμετωπίζουν με διαφορετική ένταση και σε διαφορετικό βαθμό τις αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με βασικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 1994). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται σήμερα ισότιμα μέλη της κοινωνίας μας. Η εκπαίδευση, από την προσχολική ηλικία μέχρι και την επαγγελματική εκπαίδευση μετά το σχολείο, είναι μια σημαντική ανάγκη όλων των παιδιών που έχουν κάποια μειονεξία. Έως ένα σημείο, η φύση της εκπαίδευσης καθορίζεται από τη φύση των προσφερόμενων παροχών, καθώς και από την εκτίμηση των αναγκών του παιδιού (Randall L. Braddom, 2000²). Βέβαια, αν λάβουμε υπόψη ότι για διάφορους λόγους ορισμένα πρόσωπα εμφανίζουν απλές ή πολλαπλές μειονεξίες, η έννοια των ίσων ευκαιριών προϋποθέτει άνιση – αναλογική προσφορά της οποιασδήποτε παροχής (Δελλασούδας, 2005).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Ε.Σ.Α.Μ.Α., με την ευκαιρία της 3^{ης} Δεκεμβρίου (Εθνική Ημέρα ΑΜΑ Νόμος 2430/ 96) του έτους 1999, τονίστηκε ιδιαίτερα ότι:

- 1) Η αναπηρία συνδέεται με την άσκηση θεμελιωδών και αναπαλλοτρίωτων ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων.
- 2) Όλα τα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα ασκούνται από όλους τους πολίτες με βάση τη διαφορετικότητά τους.
- 3) Τα ΑΜΑ αντιμετωπίζουν τρεις μορφές άδικης διάκρισης – άμεση διάκριση, έμμεση διάκριση και μορφές άδικης διάκρισης - που δημιουργούνται από κοινωνικούς και νομικούς περιορισμούς οι οποίοι έχουν επιβληθεί στην άσκηση των δικαιωμάτων τους.

«Από εκπαιδευτικής πλευράς έχουν δικαιώματα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες - οι οποίες πρέπει να τους παρέχονται συστηματικά και μεθοδικά- από το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, με εσωτερική (εσωσχολική) διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όταν και όσο χρειάζεται, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους (άρθρο 16, παρ. 4 του Συντάγματος), χωρίς υποτιμητικές ετικέτες και ρατσιστικές διακρίσεις ή αντιπαιδαγωγικές, αντιψυχολογικές και τραυματικές αντιμετωπίσεις» (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994).

Η Ελλάδα, ως μέλος πλέον της Ε.Ε., οφείλει, έχει δικαίωμα και εθνικό συμφέρον να παρέχει στους πολίτες της, όλες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες τις οποίες οργανώνει και ενισχύει η Ε.Ε., σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Η πληροφόρηση, η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου, η αλλαγή στάσης και νοοτροπίας, έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ιδίως των παιδιών, οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις, καθώς και οι σχετικές προσπάθειες διαφώτισης και πληροφόρησης για τα άτομα με δυσλειτουργίες, έχουν συντελέσει σημαντικά τόσο στη βελτίωση της αλληλοαποδοχής όσο και στην αναζήτηση και απαίτηση καλύτερης φροντίδας εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως ισότιμων συμπολιτών (Γενά, 2002γ).

Η Ευρώπη ως κοινότητα βασίζεται στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ελευθερία. Υιοθετήθηκε δε για την περίοδο 1988-1991 το πρόγραμμα HELIOS

Η λέξη HELIOS προέρχεται από τα αρχικά γράμματα της ελληνικής λέξης ΗΛΙΟΣ:

H – (Handicapped people in)	- Ανάπηρα άτομα στην
E – (Europe)	- Ευρώπη
L – (Living)	- που ζουν
I – (Independently)	- ανεξάρτητα
O – (in an Open)	- σε μια ανοικτή
S – (Society)	- κοινωνία

που, στην πραγματικότητα, αποτελεί το νομοθετικό πλαίσιο για το σύνολο των δραστηριοτήτων σε κοινοτικό επίπεδο, που στοχεύουν στην ένταξη των ατόμων που μειονεκτούν (Van derhaeghen, 1995²). Ως μέλος της Ευρωπαϊκής κοινότητας και η Ελλάδα βρίσκεται στην πο-

ρεία των παραπάνω στόχων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, HELIOS II, 1996). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι κατά το διάστημα 1980-2000 η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες έχει μεταβληθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν. Αυτό οφείλεται σε κοινωνικούς, ηθικούς, πολιτιστικούς, θρησκευτικούς και ιδεολογικούς λόγους. Η μεταβολή αυτή επηρέασε τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και στους γονείς τους.

Οι κυριότεροι σταθμοί της Ειδικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας δημιουργήθηκαν ιστορικά, και ειδικότερα η μετά το 1975 πολιτικοκοινωνική και εκπαιδευτική κατάσταση όπου παρατηρείται κάποια κινητικότητα όχι μόνο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, αλλά και της κρατικής παρέμβασης στα θέματα Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Εκπαίδευσης, με κορυφαίο Νόμο τον Ν. 1143/81 για την Ειδική Αγωγή αρχικά και τον Ν. 1566/85 για τη Γενική Εκπαίδευση, καθώς και άλλους νόμους και Προεδρικά Διατάγματα, όπου οριοθετούνται ζητήματα Ειδικής Εκπαίδευσης.

Α. 2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ (1980-2000)

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα κατά πόσο απένειμε δίκαια τα δικαιώματα, τις ευκαιρίες, τις παροχές, τις επιλογές για παιδιά που παρουσίαζαν κάποια αναπηρία ή μειονεξία, είτε εκ γενετής είτε επίκτητα;

Φέρθηκε ισότιμα το κράτος και η κοινωνία σε ισότιμους πολίτες; Στην παρούσα εργασία αναλύσαμε τη διαλεκτική σχέση Μέρους και Όλου. Επιλέξαμε ως αρχή μελέτης και ανάλυσης τη διαλεκτική σχέση με το Όλον, δηλαδή την κοινωνικο-πολιτική, οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα της περιόδου 1980-2000. Σταθήκαμε σε σημεία – μέρη των νόμων που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αφορούν τα άτομα με αναπηρία και τη διαλεκτική σχέση με το κράτος δικαίου.

Σημαντικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν αναλύοντας τμήματα νόμων της περιόδου 1980-2000, που αφορούν αυτά τα ζητήματα. Εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες επέδρασαν στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για την ειδική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα:

Στους *εξωγενείς παράγοντες* ανήκουν οι αγώνες και οι διακηρύξεις του παγκόσμιου αναπηρικού κινήματος. Επιρροή έχουν ασκήσει οι διακηρύξεις των δικαιωμάτων:

- α) Των πνευματικά καθυστερημένων ατόμων (Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών 1971/απόφαση 2856).
- β) Τα κείμενα του Nils – Ivar Sundberg (UNESCO, Μάλαγα Ισπανίας, 1981).
- γ) Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης (Ισπανία, 1994).
- δ) Οι κυρώσεις των διεθνών συμβάσεων για τα δικαιώματα του παιδιού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1992, 1996, 1997, 2000).

Στους *ενδογενείς παράγοντες* επιρροής οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές για τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες δέχονται επιδράσεις από:

- α) τις οικογένειες που φροντίζουν τους αναπήρους (ΠΟΣΓΚΑΜΕΑ) και
- β) τους ίδιους τους αναπήρους που μπορούν να υποστηρίξουν τις θέσεις τους (ΕΣΑΕΑ) καθώς και τους εργαζόμενους στην Ειδική Αγωγή (ΠΕΣΕΑ).

Γι' αυτό η Ειδική Αγωγή προϋποθέτει διεπιστημονική συνεργασία, γι' αυτό κι έχει δεχτεί επιρροές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η ιατρική, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, η βιολογία, η ψυχανάλυση, η νευροχειρουργική κ.λπ. την προσδιόρισαν κατά περιόδους. Η ανάπτυξη αυτών των επιρροών σε συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικής αντιμετώπισης οφείλεται στη δυσκολία κατανόησης και προσδιορισμού της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και των εκπαιδευτικών προβλημάτων που απορρέουν από την κατηγορία και το βαθμό της αναπηρίας του ατόμου (Μαστρομιχαλάκη, 2007). Το εκπαιδευτικό μοντέλο που αναπτύσσεται φαίνεται να συγκλίνει προς την πολιτική της ένταξης και ενσωμάτωσης των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Α. 3. ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ- Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ- ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Κατά την Κοινωνική Ψυχολογία το άτομο με αναπηρία μπορεί να ενταχθεί στο σχήμα της Οικολογικής Ψυχολογίας. Εκεί τα άτομα με αναπηρία απεικονίζονται με ένα διαφορετικής διαμέτρου κύκλο, ώστε να υπάρχουν πέντε ομόκεντροι κύκλοι, ο καθένας από τους οποίους είναι ενσωματωμένος στο μεγαλύτερό του (Γεώργας, 1986). Η παράσταση αυτή συμβολίζει

την οικολογική πραγματικότητα, δηλαδή ότι το άτομο ο κεντρικός κύκλος, περιβάλλεται από τις επιμέρους οικογενειακές, ανθρώπινες - σχολικές, κοινωνικές και οικολογικές δυνάμεις, οι οποίες το επηρεάζουν με βάρος ανάλογο με την απόστασή τους από τον κεντρικό κύκλο. Το παιδί είναι στο κέντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ιδιαίτερα της ειδικής αγωγής.

Για την επίτευξη των σκοπών της ειδικής αγωγής μεγάλη σημασία έχει η **συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες** των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες (Κρουσταλάκης, 1994). Από νωρίς θα πρέπει ν' αρχίζει αυτή η συνεργασία και να συνεχίζεται σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και, γενικά, σ' όλα τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών ως την τελική επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση. Σήμερα, σε ό, τι αφορά στην Ειδική Αγωγή, έχει γίνει αντιληπτό ότι αυτό το οποίο απαιτείται δεν είναι ο διαχωρισμός προσώπων και δράσεων αλλά η **συμπληρωματικότητα των ενεργειών**, η οποία περιλαμβάνει: ειδικευμένο προσωπικό, πρόσθετο βοηθητικό προσωπικό, υποστηρικτικές υπηρεσίες, διαδικασίες διάγνωσης και αποκατάστασης, τεχνολογικά βοηθήματα, εργονομικές διευθετήσεις, διευκόλυνση της κινητικότητας και της προσβασιμότητας (World Health Organization, 1980). Όλα αυτά θα πρέπει να παρέχονται στο πλαίσιο της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σημαντικός είναι ο **ρόλος του δασκάλου μέσα στο σχολείο**. Η θέση του και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα παιδιά καθορίζουν και την προσέγγιση του ατόμου με ειδικές ανάγκες με έναν ξεχωριστό τρόπο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, οι συμμαθητές, με τις στάσεις και τις θέσεις τους, βοηθούν το ανάπηρο παιδί, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο χώρος του σχολείου αποτελεί έναν κατεχορήν χώρο ένταξης και ενσωμάτωσης του παιδιού, που θα το οδηγήσει σταδιακά στην κοινωνία. Κατά την ένταξη το ανάπηρο παιδί διατηρεί τα αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία επεκτείνονται, αξιοποιούνται καλύτερα και συμβάλλουν, ώστε να οδηγείται σε μια αυτοβελτίωση, ενώ κατά την ενσωμάτωση αυτά τα ουσιώδη, πρωταρχικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του αφομοιώνονται από το σύνολο και του αφαιρείται η μοναδικότητά του (Σούλης, 2002). Στην πορεία προς την **ενσωμάτωση** προηγείται η **ένταξη** (insertion), ακολουθεί η **αφομοίωση** (assimilation) και η πορεία ολοκληρώνεται με την ενσωμάτωση (integration) (Δελλασούδας 2003).

B. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ως άτομα με ειδικές ανάγκες, με ιδιαίτερες ανάγκες ή με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες ή άτομα με αναπηρία, χαρακτηρίζονται τα πρόσωπα με αισθητηριακά, κινητικά, νοητικά και ψυχολογικά προβλήματα. Επιπλέον χρησιμοποιούνται οι όροι: άτομα με ιδιαίτερες δεξιότητες και ιδιαίτερες ανάγκες, άτομα με ειδικές ή πρόσθετες ικανότητες, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994).

Στο νόμο 2817/14.3.2000 (ΦΕΚ 78, τ. Α') γίνεται λόγος για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα λοιπόν με τον πιο πρόσφατο νόμο:

Ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (άρθρο 1) θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά (άρθρο 2) περιλαμβάνονται όσοι:

- α) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα,
- β) έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας,
- δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας,
- ε) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία,
- στ) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε καμιά από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής τους ζωής.

Αντιθέτως δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι μαθητές που, για μόνο τον λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, εμφα-

νίζουν μειωμένη σχολική επίδοση. Ο Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14.3.2000 τ. Α') αποτελεί προϊόν μακράς κυοφορίας δεδομένου ότι πολλά σχέδια είχαν εκπονηθεί κατά το παρελθόν χωρίς να έχουμε φτάσει ως τώρα στη φάση κατάθεσης σχετικού νομοσχεδίου. Ο νέος Νόμος 2817 εισάγει καινοτομίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως:

- 1) Την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης.
- 2) Την Αναβάθμιση της Ειδικής Αγωγής στο Πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- 3) Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης από το 14^ο μέχρι το 22^ο έτος.
- 4) Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής – Α' βαθμίδας.
- 5) Τη Συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Παρά τη μακρά περίοδο που παρεμβλήθη μεταξύ του προηγούμενου Νόμου 1566/85 (Γ' κεφάλαιο με τίτλο Ειδική Αγωγή) και του νέου νόμου, ο νέος νόμος εξακολουθεί να εμφανίζει αδυναμίες, οι οποίες αναφέρονται στο ότι προβλέπει την εφαρμογή του σ' ένα σχολικό περιβάλλον μη προετοιμασμένο, κυρίως από πλευράς προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

B.1. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1980-1990

Στο νόμο 1566/ 30.9.85 (Φ.Ε.Κ. 167, τ. Α') άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια, παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

- α) οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,
- β) οι κωφοί και βαρήκοοι,
- γ) όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
- δ) όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση,
- ε) όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι, στ) όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές,
- στ) οι επιληπτικοί,
- ζ) οι χανσενικοί,
- η) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβαντόρια και
- θ) κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις που και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.

Πριν αλλά και μετά τον νόμο **1566/85** είχαμε διάφορες ρυθμίσεις, οι οποίες αναφέρονται στα εξής θέματα:

Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων (Ν. 963/79, ΦΕΚ 202/1979, τ. Α').

Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσής, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων (Ν. 1143/81, ΦΕΚ 80/31.3.81, τ. Α').

Περί οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 603/82, ΦΕΚ 117/21.9.82, τ. Α').

Περί ιδρύσεως Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Π.Δ. 137/83, ΦΕΚ 60/11.5.83, τ. Α').

Περί συγκρότησης Ιατροπαιδαγωγικών Διαγνωστικών Ομάδων (Π.Δ. 472/83, ΦΕΚ. 181/83, τ. Α').

Κριτήρια αναγνώρισης τίτλων σπουδών ειδικής αγωγής που πραγματοποιήθηκαν σε σχολές του εξωτερικού (Υ.Α. Γ6/90/84, ΦΕΚ. 159/20.3.1984, τ. Α').

Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα γυμνασίων και λυκείων ειδικής αγωγής (Π.Δ. 172/86, ΦΕΚ. 65, τ.Α' 10.5.86).

Βασικές αρχές διασκευής, προσαρμογής και μεταγραφής των διδακτικών βιβλίων στο σύστημα Braille γαι χρήση από τους τυφλούς μαθητές (Υ.Α. Γ6/150, ΦΕΚ. 186/6.4.87).

Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ν. 1771/88, ΦΕΚ. 71/19//4/88).

Προϋποθέσεις και τρόπος κάλυψης των δαπανών για τη δωρεάν μεταφορά μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Υ.Α. ΙΒ/4405, ΦΕΚ. 415, τ. Β' 21.6.88).

Μετατροπή των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών του Εθνικού Ιδρύματος Αποκαταστάσεως Αναπήρων σε Τ.Ε.Σ. Ειδικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Δ. 293/88, ΦΕΚ. 136, τ. Α' 21.6.88).

Ίδρυση Τ.Ε.Σ. Ειδικής Αγωγής κωφών –βαρήκοων Θεσσαλονίκης (Π.Δ. 239/91, ΦΕΚ. 91/21.6.91).

Ο προηγούμενος νόμος 1566/85 περιλάμβανε τέσσερα άρθρα τα οποία αναφέρονταν στο σκοπό και τη μορφή της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (άρθρο 32), στην ιατροδιαγνωστική εξέταση, τη φοίτηση, τα προγράμματα και τα μέσα (άρθρο 33), τους φορείς (άρθρο 34), το προσωπικό (άρθρο 35) και τις αρμοδιότητες άλλων φορέων και οργανισμών (άρθρο 36).

Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΔΙΚΑΙΟΥ ΣΤΟ ΝΕΟ ΝΟΜΟ

Ο νέος νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78, τ. Α') περιλαμβάνει πέντε άρθρα, τα οποία αναφέρονται:

- α) Στην έννοια, το σκοπό και το καθεστώς της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή των ατόμων με σημαντική δυσκολία μάθησης, και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών (άρθρο 1).
- β) Σε θέματα ίδρυσης, οργάνωσης και λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ. (άρθρο 2).
- γ) Σε οργανωτικά θέματα σχετικά με το προσωπικό της ειδικής αγωγής (άρθρο 3).
- δ) Σε θέματα διορισμού του προσωπικού της ειδικής αγωγής (άρθρο 4) και σε μεταβατικά θέματα (άρθρο 5).

Μερικά χαρακτηριστικά στοιχεία του νέου νόμου, ανεξάρτητα από το βαθμό της ολοκληρωμένης ή όχι προσέγγισής τους είναι τα εξής:

- α) Παραπομπή σε πλήθος προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων για τη ρύθμιση ποικίλων θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας του όλου συστήματος.
- β) Η προσέγγιση του θέματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- γ) Η ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).
- δ) Η προσθήκη νέων κλάδων στις τρεις κατηγορίες προσωπικού που θα στελεχώσει τις μονάδες που παρέχουν ή συμβάλλουν στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή: του εκπαιδευτικού προσωπικού, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εξειδικευμένοι στον Σ.Ε.Π. ατόμων με αναπηρία, στην κινητικότητα, την νοηματική, θεραπευτές λόγου κ.ά.) και του βοηθητικού ειδικού προσωπικού (πτυχιούχοι τμήματος προσχολικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες, επιμελητές κοινωνικής πρόνοιας, νηπιοβρεφοκόμοι κ. ά).
- ε) Η μη οργανωμένη μορφή των περιεχομένων του νόμου και η μη χρησιμοποίηση ενιαίας –σταθερής ορολογίας.

Ο Νόμος 2817 πέραν του προσδιορισμού των κατηγοριών προσώπων που περιλαμβάνονται στον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» περιλαμβάνει και τα αναφερόμενα στη συνέχεια στοιχεία ως μια καινοτομία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Γ. 1. ΕΙΔΟΣ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ο σκοπός της Ειδικής Αγωγής εμπερικλείεται στο γενικό σκοπό της αγωγής με πρωταρχικό στόχο την κατάρτιση της διάκρισης και της διαφοράς. Η Ειδική Αγωγή αποτελεί μια ειδικά σχεδιασμένη παιδαγωγική διαδικασία, που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Ο νόμος 1566/85 έκανε λόγο για Ειδική Αγωγή και επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ ο νόμος 2817/2000 αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση, για να τονίσει την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με αναπηρία, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο.

Γ.2. ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΝΟΜΩΝ

Για την επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης λαμβάνονται μέτρα όπως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού, η χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού.

Γ.3. ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

Αφορούν τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, την αξιολόγηση, την παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, τη φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία και αγωγή του λόγου, την κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, τη μεταφορά και μετακίνηση και γενικότερα κάθε άλλη υπηρεσία που υποστηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των παιδιών με αναπηρία.

Γ.4. ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται υπό δυο μορφές:

- 1) Σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής: α) Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, β) Γυμνάσια, γ) Λύκεια, δ) Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Α' και Β' βαθμίδας, ε) Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- 2) Στο πλαίσιο του αμιγούς ενταξιακού μοντέλου (κοινά ή κανονικά σχολεία και τάξεις).
- 3) Στο πλαίσιο της μερικής ένταξης (συστέγαση κοινού σχολείου και σχολείου για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τμήματα μέσα στα σχολεία). (Δελλασούδας, 2005).

Η σχολική ένταξη και ενσωμάτωση, ως εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί μια βασική τάση που συγκλίνει στη θέση του «*ενός σχολείου για όλα τα παιδιά*». (Unesco, 1994).

Μετά το 2000, τα είδη των σχολείων στα οποία φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα εξής:

- α) Η συνήθης σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.
- β) Τα τμήματα ένταξης.
- γ) Τα αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, όταν η φοίτηση παιδιών με αναπηρία στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος καθίσταται δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματος του.
- δ) Τα σχολεία ή τμήματα ιδρυμάτων ως παραρτήματα.
- ε) Το σπίτι. Για την εκπαίδευση του μαθητή με αναπηρία χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης.

Γ.5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Εμφανίζονται προγράμματα δύο κατευθύνσεων:

- α) Αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα.
- β) Σχολεία γενικής, τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Γ.6. ΗΛΙΚΙΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Σε όλες τις τάξεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται εκπαιδευτικές και άλλες υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρία ηλικίας έως 22 ετών.

Αναλυτικότερα: σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής (4-14 ετών), σε Γυμνάσια ειδικής αγωγής (14-18 ετών), σε Ενιαία Λύκεια ειδικής αγωγής (18-22 ετών), σε

Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Α΄ βαθμίδας (14-19 ετών), σε Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Β΄ βαθμίδας (19-22 ετών), στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (14-22 ετών).

Γ.7. ΓΛΩΣΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η γλώσσα της προφορικής διδασκαλίας είναι η χρησιμοποιούμενη για όλους τους μαθητές ελληνική προφορική γλώσσα, πλην των κωφών και βαρήκοων για τους οποίους είναι η ελληνική νοηματική.

Γ.8. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Για τους απόφοιτους ΤΕΕ ειδικής αγωγής και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης χορηγείται απολυτήριο τίτλος και καθορίζονται επαγγελματικά δικαιώματα.

Γ.9. ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Οι αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ. αφορούν:

- α) την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας,
- β) την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση μαθητών στην κατάλληλη σχολική μονάδα,
- γ) εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης,
- δ) παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στο περιβάλλον των μαθητών,
- καθορισμός του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που χρειάζεται το παιδί στο σχολείο και στο σπίτι,
- ε) εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με προφορικές ή άλλες δοκιμασίες,
- στ) εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόωπης εκπαιδευτικής παρέμβασης,
- ζ) συνεργασία με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Γ.10. ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών (Ν. 2327/1995, ΦΕΚ 126 Α΄) εφαρμόζονται προγράμματα διετούς μετεκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς που προρίζονται να διδάξουν στα σχολεία ειδικής αγωγής και τα ειδικά τμήματα ένταξης.

Γ.11. ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Συνιστώνται τρεις θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής εκ των οποίων οι δυο ειδικότητας κωφών και βαρήκοων και η μια ειδικότητα τυφλών. Υπάρχει ένα περιθώριο με Π.Δ. να αυξάνονται οι θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής.

Γ. 12. ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Προβλέπεται η ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο Π.Ι. και προσδιορίζεται ως έργο του η επιστημονική έρευνα, μελέτη και τεκμηρίωση των θεμάτων ειδικής αγωγής, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, αναλυτικών προγραμμάτων, προώθηση και εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας, συνεργασία με άλλους φορείς κ.ά.

Καθώς διακρίνουμε από τις νομοθετικές ρυθμίσεις των ετών 1980-2000, η κοινωνική τάση σήμερα επικεντρώνεται στη σχολική, την επαγγελματική και την κοινωνική ένταξη.

Η πιο σημαντική κατηγορία προβλημάτων σχολικής ένταξης αφορά στα προβλήματα που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρία και τα οποία θα πρέπει να έχουν αντιμετωπιστεί, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, προτού τεθεί θέμα σχολικής ή επαγγελματικής ένταξης ή επανένταξης. Η γνώση των σχετικών προβλημάτων και του τρόπου και του βαθμού επίλυσής τους αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις εφαρμογής της σχολικής ένταξης. Μεταξύ των προβλημάτων αυτών περιλαμβάνονται:

1. η λειτουργική αποκατάσταση,
2. η πρόληψη ή η μη επιδείνωση της αναπηρίας και των επιπτώσεών της,

3. η αυτονομία ως προς την αυτοεξυπηρέτηση, την κινητικότητα, την μετακίνηση και πρόσβαση.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα τα παιδιά και οι νέοι, είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας μας, συνάνθρωποι και συμπολίτες, με την ίδια ανθρώπινη αξία και αξιοπρέπεια, με δικαιώματα και καθήκοντα ανάλογα προς τις δυνατότητές τους. Καθώς προαναφέραμε η ειδική αγωγή, που στις μέρες μας βρίσκεται σε μια διαρκή εξέλιξη, στηρίζεται σ' ένα νέο φιλοσοφικό υπόβαθρο. Μέσα από τις νέες θεωρητικές και πρακτικές κατευθύνσεις, η ειδική αγωγή προβάλλει με νέο πρόσωπο, αποκτά νέες κοινωνικές, ανθρωπιστικές και πολιτιστικές λειτουργικές διαστάσεις, οι οποίες υποβοηθούν τον δοκιμαζόμενο νέο άνθρωπο να πετύχει την κοινωνική του αυτοπραγμάτωση αλλά και την οικογένειά του να καταξιωθεί ως σύστημα. Σήμερα, **η ειδική αγωγή και το ειδικό σχολείο δείχνουν μια τάση μετάβασης από το κοινωνικό περιθώριο, όπου βρίσκονται, στο επίκεντρο της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής.** Μια νέα παιδευτική λειτουργία αναπτύσσεται στις μέρες μας: **η ειδική επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με προβλήματα, αδυναμίες και ιδιαίτερες ανάγκες και η υποβοήθησή τους για ένταξη στον εργασιακό χώρο** (Φτιάκα, 2007). Με τη διαπαιδαγώγηση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας, επιχειρείται μια αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών που δυσλειτουργούν και έχουν ιδιαίτερες προσωπικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, προβάλλεται και ενισχύεται ο παιδαγωγικός και θεραπευτικός ρόλος της οικογένειας σε θέματα ειδικής αγωγής του παιδιού. Αλλά και το ενδιαφέρον της πολιτείας εκδηλώνεται πλέον ενεργά για τη θεραπεία, την αγωγή, την επαγγελματική εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη, καθώς και για τα προβλήματα των οικογενειών τους.

Δ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά θα καταλήγαμε ότι **η ανάγκη για την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης οδήγησε το κράτος σε νομοθετικές ρυθμίσεις που αναφέρονται στην ισότιμη θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, με αποκορύφωμα το νόμο του 2000.**

Κι όλα αυτά γιατί και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα εκπαίδευση που έχει κάθε παιδί και πρέπει να παρέχονται και σ' αυτά όλες οι ευκαιρίες για ισότιμη εκπαίδευση, καθοδήγηση και αποκατάσταση, προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

Εξάλλου η πολιτεία έχει ευθύνη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τη γέννησή τους μέχρι την αποκατάστασή τους και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Επιπλέον έχει ευθύνη όσον αφορά την αποφυγή δημιουργίας περιοριστικού περιβάλλοντος κατά την άσκηση των πιο πάνω δικαιωμάτων των αναπήρων και την ένταξή τους στον ενιαίο κορμό της εκπαίδευσης. Καταληκτικά θα λέγαμε ότι **η διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία ανυψώνει ολόκληρη την εκπαίδευση.**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γενά, Α. (2002γ). Η κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Στο *Διημερίδα της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρίας και των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. (Βόλος).
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Αθήνα).
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα).
- Δελλασούδας, Λ. (2003). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα).
- Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. (1994). Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα. (Ισπανία, 7-10/6/1994. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. HELIOS II. (1996). *Ευρωπαϊκός οδηγός ορθής πρακτικής. Παροχή ίσων ευκαιριών στα ΑμΕΑ*. (Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων).
- Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. (Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα).
- Μαστρομιχαλάκη, Α. (2007). *Άτομα με ειδικές ανάγκες στην ελληνική παιδική λογοτεχνία (1975-2000)*. Διδακτορική διατριβή. (Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή).
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. (Αθήνα: Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (2005²). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. (Αθήνα: Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. (Αθήνα: Gutenberg).
- Νόμος 1143/81 (ΦΕΚ 80/31.3.81, τ. Α'). «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». (άρθρα 17, 20, 22).
- Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/85, τ. Α'). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1771/88 (ΦΕΚ 71/19/4/88). «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση».
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14.3.2000). για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003⁵). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. τ. Α'. (Αθήνα: Έκδοση της συγγραφείας).
- Πρακτικά από το διεπιστημονικό ευρωπαϊκό συμπόσιο με τίτλο: *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. τ. Β'. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Randall L. Braddom. (2000²). Practical Aspects of Impairment Rating and Disability Determination. *Physical Medecine and Rehabilitation*. (London Sauderw Company).
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από «το σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. τ. Α'. (Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός).
- Vanderhaeghen, B. (1995²). Ευρωπαϊκά προγράμματα και άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. τ. Β'. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- ΥΠ. Ε. Π. Θ. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. (1994⁶). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β).
- World Health Organization: International Classification of Impairments. (1980). *Disabilities and Handicaps*. (Geneva: World Health Organization).
- Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. (Αθήνα: Ταξιδευτής).

Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης

Δημήτρης Κ. ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ
αναπληρωτής καθηγητής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση υπηρετεί διπλό σκοπό: την κριτική παρουσίαση αφενός των θεωρητικών απόψεων για τις σχέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης και σχολικής ιστορίας και αφετέρου των αποτελεσμάτων σχετικής εμπειρικής έρευνας.

Κατά πρώτον επιχειρείται μια συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, με στόχο να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη», τόσο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα όσο και σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας ειδικότερα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές στρατηγικές που αναφέρονται στη λεγόμενη «διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη» (teaching for social justice). Τέλος, παρατίθενται και σχολιάζονται τα βασικότερα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, η οποία διεξήχθη με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και δείγμα εκπαιδευτικούς που δίδαξαν ή διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., που παρακολούθησαν το μάθημα «Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007 – 2008.

Abstract

The present announcement serves a double role: the critical presentation of theoretical opinions on the relation between social justice and school history on the one hand, and of the results of an empirical research on the other.

At first, there is an attempt to briefly review the relevant bibliography, with an aim to define the substance of the term “social justice”, in the field of school education in general as well as in connection to the history subject in specific. In succession, there is a presentation of pedagogical practices and teaching strategies, which refer to the so-called “teaching for social justice”. Finally, the results of the empirical research are mentioned and commented on. This research was conducted according to the method of a questionnaire and with a sample of teachers, who teach history in the secondary education, as well as of students in the Philosophy and Education Department of A.U.TH., who attended the class “Teaching Methodology of History in Secondary Education” during the academic year 2007 – 2008.

1. Η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης».

Όπως συμβαίνει με πολλούς ορισμούς στο πεδίο των πολιτικών και κοινωνικών επιστημών, έτσι και στην περίπτωση της «κοινωνικής δικαιοσύνης» υπάρχουν δυσκολίες να οριστεί το περιεχόμενο του όρου (McInerney 2004). Μια από τις κύριες διαφωνίες, κυρίως στις ΗΠΑ, έχει να κάνει με το αν πρωταρχικής σημασίας είναι η εστίαση στην οικονομική και κοινωνική (ταξική) ανισότητα ή στις φυλετικές, θρησκευτικές, εθνικές / εθνοτικές ή άλλες διαφορές, καθώς και στο ποια σχέση έχει η κοινωνική δικαιοσύνη με την ισότητα των ευκαιριών (Marshall & Theoharis 2007, Reisch 2007). Ο Rawls (1999) π.χ. κάνει λόγο για ισορροπία μεταξύ ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και επιθυμιών, ενώ η Prigoff (2003) δίνει έμφαση στα ατομικά δικαιώματα, χωρίς ωστόσο να παραβλέπει ότι το άτομο είναι ενταγμένο σε συγκεκριμένο περιβάλλον.

Γενικά, οι διαφορετικές εννοιολογήσεις του όρου παραπέμπουν άλλοτε στη δίκαιη κατανομή αγαθών και στην παροχή ίσων ευκαιριών για την κοινωνική ζωή (distributive justice), άλλοτε στον ανταποδοτικό χαρακτήρα των αγαθών που κερδίζει κανείς με την εργασία του (retributive justice) και άλλοτε στη δυνατότητα και το δικαίωμα όλων

(recognition justice) να συμμετέχουν ισότιμα σε μια δημοκρατική κοινωνία έχοντας υψηλή αυτοεκτίμηση (Atweh 2007, Dudley 2005, Gale & Densmore 2000). Η τελευταία περίπτωση αποτελεί το είδος της κοινωνικής δικαιοσύνης που συνδέεται με το δικαίωμα στη διαφορά (diversity), η οποία μπορεί να έχει διαστάσεις βιολογικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές (Plummer 2003). Υπό το πρίσμα αυτό η κοινωνική δικαιοσύνη ταυτίζεται με τη διαχείριση της διαφορετικότητας (Atweh 2007), ενώ οι διαφορετικές αντιλήψεις γι' αυτήν ερμηνεύονται με όρους ψυχολογικούς (Hatfield & Rapson 2005).

Η έμφαση στα ατομικά δικαιώματα και στη διαχείριση της διαφοράς σε επίπεδο προσωπικό επικρίνεται συχνά ως προσπάθεια να συγκαλυφθεί η σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη δημιουργία και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Atweh 2007, Smyth 2000). Ωστόσο, το δίλημμα μεταξύ ισότητας και διαφοράς δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με όρους αποκλεισμού μεταξύ των δύο σκελών του, όπως άλλωστε υποδεικνύει η σχετική ευρωπαϊκή παράδοση ήδη από τον 18^ο αιώνα (Jackson 2005, Pozzuto 2006). Κλειδί για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι τόσο ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί κανείς και αντιμετωπίζει στην πράξη εκείνους που είναι διαφορετικοί όσο και η κατανόηση του συστήματος καταπίεσης ή προνομίων, του οποίου η βάση είναι συνήθως πολιτισμική και κοινωνική (Swigonski 2001). Με αυτές τις προϋποθέσεις η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να αναγνωριστεί ως μια παγκόσμια πολιτική και πολιτισμική σταθερά, ως ένα συμπυκνωμένο σύμβολο που συνδέεται βέβαια με διαφορετικές ερμηνείες μέσω της πολιτικής θεωρίας, αλλά και που παραπέμπει στην ισότιμη κατανομή των πόρων σε όλα τα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας, τα οποία ταυτόχρονα αλληλεξαρτώνται, χωρίς να χάνουν τη δυνατότητά τους να αυτοπροσδιορίζονται (Black & Avruch 1999, Naidoo 2007).

2. Εκπαίδευση, σχολείο και κοινωνική δικαιοσύνη.

Μια τέτοια θεώρηση της κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει την κατανόηση τόσο της πολιτικής όσο και της πρακτικής πλευράς της εκπαίδευσης (Shor 1992). Αντίθετα, εκπαιδευτικά προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, χωρίς παράλληλη διερεύνηση της φύσης και της λειτουργίας του curriculum, της αξιολόγησης των μαθητών, των παιδαγωγικών θεωριών, των διδακτικών πρακτικών κλπ, εγκιβωτίζουν τη μειονεξία ή τη διαφορά σε προσωπικό επίπεδο, ενώ είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες σχετίζονται με βαθύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές (Atweh 2007, Gorard 2000).

Στην προσπάθεια για εκπαίδευση με σκοπό τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη πολλά οφείλονται στην Κριτική Παιδαγωγική και στην Κριτική Θεωρία, ιδίως στην πρώτη γενιά της Σχολής της Φρανκφούρτης, στη γκραμσική έννοια της «ηγεμονίας», στη Διαλογική Εκπαίδευση του Freire, στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στο Μοντέλο της Ενεργητικής – Εμπειρικής Μάθησης (Boyce 1996, Φρέιρε 1977, Giroux 1988, Giroux & McLaren 1989, Kolb 1984, Nagda et al. 2003, Naidoo 2007). Στο πλαίσιο αυτό ο λόγος για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να μετατραπεί σε πράξη, αν η έννοια αυτή συνδεθεί μ' ένα πολυδιάστατο ορισμό της ισότητας: ίσες ευκαιρίες, ίση μεταχείριση, ίσα αποτελέσματα (Atweh 2007). Έτσι, στο σχολείο δεν θα ακούγεται μόνον ο λόγος για τα δικαιώματα, αλλά θα παρέχεται και εκπαίδευση μέσω των δικαιωμάτων (Μακρυνιώτη 1999). Επιπλέον, θα αναγνωρίζεται ηθικά και πολιτικά το δικαίωμα για κοινωνική δικαιοσύνη ενάντια στην καταπίεση, η ύπαρξη «πολλαπλών φωνών» και ο ρόλος της κοινωνικής κριτικής για το μετασχηματισμό των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δομών (Boyce 1996). Η κοινωνική δικαιοσύνη, λοιπόν, στο σχολείο θα πρέπει να είναι και στόχος και διαδικασία. Η επικέντρωση, μάλιστα, της διδασκαλίας στην έννοια αυτή αποτελεί καθήκον περισσότερο προκλητικό στην περίπτωση που η τάξη είναι σχετικά ομοιογενής (Bell 1997).

Η διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί συνδυασμένες αλλαγές τόσο στα περιεχόμενα, δηλαδή το curriculum, τα διδακτικά μέσα και το διδακτικό υλικό, όσο και στην παιδαγωγική – διδακτική πράξη, πράγμα που σημαίνει κυρίως την αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης των μαθητών, την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την ανάπτυξη της ικανότητας για αναστοχασμό, κριτική σκέψη και επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, την αποτελεσματική διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών ή και των συγκρούσεων, την πολυπρισματικότητα των οπτικών και την εφαρμογή της μάθησης στην καθημερινή ζωή (Bell 1997, Boyce 1996, Nagda et al. 2003, Shor 1992).

Προς την κατεύθυνση αυτή υπάρχουν αρκετά διδακτικά μοντέλα, που αξιοποιούν στοιχεία και από την αρχή της αναγνώρισης της διαφοράς (principle of recognition) και από τα αναδιανεμητικά μοντέλα της κοινωνικής δικαιοσύνης (distributive models of social justice) και από τα μοντέλα που παίρνουν υπόψη τους τη φύση και το ρόλο των κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων (relational models of social justice). Ένα από τα μοντέλα αυτά, ιδιαίτερα λειτουργικό στη διδακτική πράξη, συνδυάζει την παροχή παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ενίσχυσης στους μαθητές με την προσωπική ανάπτυξή τους, την πολυπολιτισμικότητα και την κριτική συμμετοχή (Atweh 2007). Άλλα πάλι στηρίζονται λιγότερο ή περισσότερο στην Κριτική Παιδαγωγική και στις βασικές αρχές της Διαλογικής Διδασκαλίας του Freire, εστιάζοντας στην ανάλυση προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες συνδέονται με πράξεις που θέτουν σε αμφισβήτηση ή ενισχύουν τις ποικίλες μορφές καταπίεσης και αδικίας (Ayres et al. 1998, Smyth 2000).

Πάντως, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι σε κάθε περίπτωση απαιτείται να υπάρχουν εκπαιδευτικοί με βαθιά κριτική συνείδηση, που μπορούν να δράσουν ως διανοούμενοι και φορείς κοινωνικής αλλαγής μέσω των δημόσιων σχολείων και όχι ως απλοί διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας (Maina 2002, Russo 2004, Shor 1992). Η τελευταία αντίληψη, που υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό στο επίπεδο του «τεχνικού», έχει σοβαρές επιπτώσεις για τους μαθητές από μειονότητες και μειονεκτούσες ομάδες, εφόσον περιορίζει το χρόνο παραμονής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, μειώνοντας έτσι το κοινωνικό κεφάλαιο (Hlebowitch 1990). Αντίθετα, η άλλη αντίληψη, που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως διανοούμενο και φορέα αλλαγής, συστηματοποιημένη ήδη από τον Dewey (1916/1966) και προωθημένη κυρίως από τον Giroux (1988), βασίζεται στην ιδέα ότι η διδασκαλία είναι από τη φύση της πολιτική πράξη, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Έτσι, οι ζωές των μαθητών έρχονται στο προσκήνιο και οι οπτικές, οι κουλτούρες και οι εμπειρίες τους στο κέντρο του curriculum (Ayres et al. 1998). Είναι, βέβαια, αυτονόητο ότι η εφαρμογή της αντίληψης αυτής στην πράξη προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους, ώστε να καταστεί εφικτή η αλλαγή του παιδαγωγικού και διδακτικού παραδείγματος (Atweh et al. 2004, Burns Thomas 2007, Russo 2004).

3. Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία.

Αν και για τη διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη έχουν γραφεί πολλά και έχουν εκπονηθεί αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα, η άμεση συσχέτιση της έννοιας με τη διδασκαλία της ιστορίας, τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παραμένει μάλλον περιθωριακή. Σχετικά παραδείγματα από τον αγγλοσαξονικό κυρίως χώρο συνδέουν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο μάθημα της ιστορίας ιδίως με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και δευτερευόντως με τις καταπιεσμένες κοινωνικές τάξεις ή ομάδες (Chandler 2006, The Subject Centre for History... 2007). Στα πλαίσια αυτά το βάρος πέφτει στην προφορική ιστορία και στις βιωμένες εμπειρίες των καθημερινών ανθρώπων (Janesick 2007), ενώ αξιοποιούνται διδακτικές στρατηγικές που αφορούνται από τις αναστοχαστικές πρακτικές, εφόσον θεωρείται ότι μόνο με τη διδασκαλία της δράσης διαφορετικών εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης μπορεί να προσεγγιστεί διδακτικά η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bruno-Jofré & Schiralli 2002, Chandler 2006, The Subject Centre for History.. 2007). Πιο συχνή, πάντως, είναι η συσχέτιση του μαθήματος της ιστορίας με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτική αγωγή (Council of Europe 2004, IEA 2002).

Ωστόσο, μολονότι δεν αφθονούν οι περιπτώσεις άμεσης συσχέτισης της κοινωνικής δικαιοσύνης με τη διδασκαλία της ιστορίας, οι εξελίξεις στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας και οι συστάσεις και το έργο διεθνών οργανισμών αποτελούν στοιχεία που μπορεί να αξιοποιηθούν για την προώθηση της ιδέας της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω και του μαθήματος της ιστορίας (IBE 1998, Συμβούλιο της Ευρώπης-Rec.15/2001). Η έμφαση στην κριτική σκέψη και τις αναλυτικές ικανότητες, η ευρύτητα των πηγών και των μέσων, η πολυπρισματικότητα των οπτικών και των ερμηνειών, η

πολλαπλότητα των ταυτοτήτων, των αφηγήσεων και των «φωνών», η ιστορική ενσυναίσθηση, η ερευνητική, ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση, η εκπόνηση σχεδίων εργασίας κ.ά. θεωρούνται ως βασικά στοιχεία για curricula και διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα, για να διδαχθεί στην πράξη η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλες σχεδόν τις πτυχές της (Ahonen 2001, Cavalli 2003, Grosvenor 2003, Ferro 1999, Low-Beer 2003, Μαυροσκούφης 2005, Stradling 2001 & 2003, UNITED 2003, Wirth 2000).

Στην Ελλάδα, παρά την πολιτική ρητορεία για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της εκπαίδευσης και τη δημοσίευση σχετικών μελετών, είναι δυστυχώς λίγα τα παραδείγματα που υποδεικνύουν συγκεκριμένα μέτρα και πρακτικούς τρόπους προς την κατεύθυνση αυτή· κι αυτά εστιάζουν στη διαφορετικότητα, νοούμενη κυρίως ως πολιτισμική, εθνική και μαθησιακή (ΙΣΤΑΜΕ 2006). Μεγαλύτερη ένδεια παρατηρείται ιδίως σε σχέση με τη σχολική ιστορία, όπου τα λιγοστά παραδείγματα έχουν να κάνουν κυρίως με την πολυπολιτισμικότητα και την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων και των ιστορικών αφηγήσεων (Κόκκινος 2003, Λεοντσίνης 2007).

4. Εμπειρική έρευνα: παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων.

Αφορμή της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξε προηγούμενη έρευνά μου για την πρόσληψη της ιστορίας από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου (Μαυροσκούφης 2007), αλλά και η ερευνητική και διδακτική ενασχόλησή μου με τη Διδακτική Μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η έρευνα διεξήχθη με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου μεταξύ Μαρτίου και Μαΐου 2008, με δείγμα 54 φιλολόγους από το νομό Θεσσαλονίκης και 68 φοιτητές και φοιτήτριες 8^{ου} εξαμήνου και άνω από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Για τη διαμόρφωση των δύο ερωτηματολογίων (ένα για εκπαιδευτικούς και ένα για φοιτητές) αξιοποιήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 120 φιλολόγους, αλλά παραπάνω από τους μισούς δεν το συμπλήρωσαν τελικά, ισχυριζόμενοι οι περισσότεροι από αυτούς ότι δεν κατανοούν το περιεχόμενό του.

Όπως προκύπτει από τους αναλυτικούς πίνακες που παρατίθενται στο παράρτημα:

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να συνδεθεί κατά προτεραιότητα κυρίως με την ιστορική συνείδηση, την επίλυση ιστορικών προβλημάτων, τη διαπολιτισμική διδασκαλία, την κριτική σκέψη, τα δικαιώματα της εργατικής τάξης, των γυναικών, των εθνικών μειονοτήτων και των ξένων/μεταναστών, ενώ οι φοιτητές κυρίως με τα δικαιώματα των ξένων/μεταναστών, των εθνικών μειονοτήτων, των γυναικών και της εργατικής τάξης, την κριτική σκέψη, τη διαπολιτισμική διδασκαλία και την ιστορική συνείδηση.
2. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές κλίνουν προς την άποψη ότι τα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) της ιστορίας προωθούν, έστω σε περιορισμένο βαθμό, την ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιφυλακτικοί με τα διδακτικά εγχειρίδια (ΔΕ).
3. Ως προς τις μεθόδους και τις μορφές της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να διδαχθεί κατά σειρά κυρίως με τη διάλεξη, τον κατευθυνόμενο διάλογο, τον ελεύθερο διάλογο και τα σχέδια εργασίας. Αντίθετα, οι φοιτητές έχουν ως πρώτη επιλογή τους την πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας και τον ελεύθερο διάλογο, με δεύτερη επιλογή την ερευνητική μέθοδο και τα σχέδια εργασίας.
4. Εκπαιδευτικοί και φοιτητές, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι δεύτεροι, συμφωνούν ότι ένας από τους κύριους σκοπούς της σχολικής ιστορίας θα έπρεπε να είναι η προώθηση της ιδέας της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και ότι υπάρχουν εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά εμπόδια προς την κατεύθυνση αυτή.
5. Η γενική εικόνα που σχηματίζεται με βάση την έρευνα είναι ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν ευκολότερα την κοινωνική δικαιοσύνη με τις πιο ορατές πλευρές της σχολικής ιστορίας (ΑΠ και ΔΕ) ή τα δικαιώματα των μειονοτήτων ή των

μειονεκτούντων ομάδων, αλλά δυσκολεύονται, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, στη συσχέτιση με τις μεθόδους και τις μορφές της διδασκαλίας.

6. Τέλος, το σημαντικότερο ίσως εύρημα της έρευνας είναι η αδυναμία να διαπιστωθούν συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών. Το εύρημα αυτό, αν δεν οφείλεται σε ερευνητική αστοχία, μπορεί να υποδηλώνει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και, λιγότερο έστω, οι φοιτητές δεν είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι πάνω στο θέμα, καθώς και ότι απαιτούνται ριζικές αλλαγές στον τομέα των βασικών σπουδών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, υπηρετούντων και μελλόντων, ιδίως σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρόλλιος, Γιώργος (2005). «Όψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 63/64, 66-81 και 65, 85-88.
- ΙΣΤΑΜΕ Ανδρέας Παπανδρέου (2006). *Ανοιχτό στην Κοινωνία Σχολείο*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Καλαϊτζοπούλου, Μαρία (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κόκκινος, Γιώργος (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γιώργος (2006). *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Ιστορία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα (1999). «Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: μια πρώτη συζήτηση». *Virtual School*, 2 (1), προσβάσιμο στο: www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/MakryniotyDiscourse.html.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. (2007). «Μονολιθικότητα και εθνοκεντρισμός σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: η πρόσληψη της ιστορίας από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου». *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, τ. Α΄, 231-241.
- Stradling, Robert (2001). *Η Διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ιστορίας του 21^{ου} Αιώνα*. Council of Europe.
- Stradling, Robert (2003). *Πολυπρισματική Θεώρηση στη Διδασκαλία της Ιστορίας. Οδηγός για Καθηγητές*. Council of Europe: Task Force Εκπαίδευση και Νέοι.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Σύσταση Rec (2001) 15 σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα*, προσβάσιμο στο: www.coe.org.
- Σωτηρέλλης, Γιώργος (2001). «Το Σύνταγμα και η Κοινωνική Δικαιοσύνη». *Τα Νέα*, 26-1-2001.
- Φρέιρε, Πάουλο (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κριτικός. Αθήνα: Ράππας [αρχική έκδοση: Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum].

Ξενόγλωσση

- Ahonen, Sirkka (2001). "Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion – or inclusion"? *Journal of Curriculum Studies*, 33 (2), 179-194.
- Amadeo, Jo-Ann, Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Husfeldt, Vera & Nikolova, Roumiana (2002). *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam, The Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Atweh, Bill (2007). "What is this thing called Social Justice and what does it have to do with the content of globalisation"? Curtin University of Technology, AU, available in: www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome21/Atweh.
- Atweh, Bill, Meaney, Tamsin, McMurhy, Colleen, Neyland, Jim & Trinick, Tony (2004). "Social justice and sociocultural perspectives". In: Perry, Bob, Anthony, Glenda & Diezmann, Carmel [Eds]. *Research in Mathematics Education in Australia 2002-2003*. Brisbane, AU: MERGA, 29-52.
- Ayres, William & Hunt, Jean Ann [Eds] (1998). *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader*. New York: Teachers College Press.
- Bell, Lee Ann (1997). "Theoretical foundations for social justice education". In: Adams, Maurianne, Bell, Lee Ann & Griffin, Pat [Eds]. *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge, 3-15.
- Black, Peter W. & Avruch, Kevin (1999). "Cultural relativism, conflict resolution, social justice". *Peace and Conflict Studies*, 6 (1), 24-41.
- Boyce, Mary E. (1996). "Teaching critically as an act of praxis and resistance". *Electronic Journal of Radical Organisation Theory*, 2 (2), University of Waikato, New Zealand, available in: www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/vol2_2/boyce.pdf.
- Brookfield, Stephen (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruno-Jofré, Rosa & Schiralli, Martin (2002). "Teaching history: a discussion of contemporary challenges". *Encounters in Education*, 3 (Fall 2002), 117-127.
- Burns Thomas, Ann (2007). "Supporting new visions for social justice teaching: the potential for professional development networks". *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 5 (1), 1-18, available in: www.urbanedjournal.org.
- Chandler, Prentice T. (2006). "Academic freedom: a teacher's struggle to include 'other voices' in history". *Social Education*, 70 (6), 354-357.
- Connell, Robert W. (1993). *Schools and Social Justice*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Dewey, John (1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press [1st edition: 1916, New York: The Macmillan Company].
- Dewey, John (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston – New York - London: Heath & Co. [1st edition, 1910].
- Dudley, William [Ed] (2005). *Social Justice: Opposing Viewpoints*. Farmington Hill, MI: Greenhaven Press – Thompson Gale.
- Cavalli, Alessandro (2003). "Teaching contemporary history to young Europeans in the XXI Century". In: Fondazione Per La Scuola Della Compagnia Di San Paolo. *Contemporary History and Civic Education in Europe*, 5-15.
- Farrell, Thomas (1998). "Reflective teaching: the principles and practices". *Forum*, 36 (4), 10-17.
- Ferro, Marc (1999). "Keynote address". In: Council of Europe. *Towards a Pluralistic and Tolerant Approach to Teaching History: A Range of Sources and New Didactics*. CoE Publishing, 15-26.
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003). *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Gale, Trevor & Densmore, Kathleen (2000). *Just Schooling: Explorations in the Cultural Politics of Teaching*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Giroux, Henry (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter (2004). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle. Teacher Empowerment and School Reform*, 4th edition [revised and updated]. Albany, NY: State University of New York Press.
- Goos, Merrilyn (2002). "Beginning teachers and technology: developing identities as teachers". In: Barton, B., Irwin, C., Pfkannkuch, M. & Thomas, O. J. [Eds].

- Mathematics Education in the South Pacific*. Proceedings of the 25th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Sydney: MERGA, 309-317.
- Gorard, Stephen (2000). *Education and Social Justice: The Changing Composition of Schools and Its Implications*. Cardiff, UK: University of Wales Press.
- Grosvenor, Ian (2003). "History and the Nation: Multiculturalism and the teaching of history". In: Arthur, J. & Phillips, R. [Eds]. *Issues in History Teaching*. London: London Institute of Education – P. Chapman Educational Publishing.
- Hatfield, Elaine & Rapson, Richard L. (2005). "Social justice and the clash of cultures". *Psychological Inquiry*, 16 (4), 172-175.
- Hlebowitch, Peter (1990). "The teacher technician: Causes and consequences". *Journal of Educational Thought*, 24 (3), 147-160.
- International Bureau of Education (IBE) – UNESCO (1998). "Learning to live together through the teaching of History and Geography": In: *Educational Innovation and Information*, No 95. Geneva: IBE – UNESCO.
- Jackson, Ben (2005). "The conceptual history of Social Justice". *Political Studies Review*, 3 (3), 356-373.
- Janesick, Valerie J. (2007). "Oral history as a social justice project: issues for the qualitative researchers". *The Qualitative Report*, 12 (1), 111-121.
- Karras, Ray W. (1987). "Teaching history through critical thinking". *Social Science Record*, 24 (1), 13-20.
- Kecht, Maria-Regina [Ed] (1992). *Pedagogy Is Politics. Literary Theory and Critical Teaching*. Urbana – Chicago: The University of Illinois Press.
- Kim, Kyung Hi (2004). "Critical teaching and learning blockage. A contextual analysis". *Positionen (März 2004)*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 31-34, available in: www.diezeitschrift.de/22000/kim00_01.pdf.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lamont, Julian & Favor, Christi (2007). "Distributive Justice". *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Low-Beer, Ann (2003). "School history, national history and the issue of national identity". In: *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 3 (1), available in: www.ex.ac.uk/historyresource/journal5/journalstartt.htm.
- McInerney, Peter (2004). "Mapping the literature: social justice and education". Prepared for the Social Justice Research Collective. Adelaide, AU: Flinders University, available in: ehlf.flinders.edu.au/education/sjrc/docs/Mapping_the_literature1.doc.
- McInerney, Peter (2003). "Renegotiating schooling for social justice in an age of marketisation". *Australian Journal of Education*, 47 (3), 251-264.
- McLaren, Peter & Jaramillo, Nathalia (2007). *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism*. Rotterdam: Sense Publications.
- Maina, Faith (2002). "The practice of teaching for social justice: perspectives from an education research course". *Radical Pedagogy*, 4 (2), available in: radicalpedagogy.icaap.org.
- Marshall, Jeanne M. & Theoharis, George (2007). "Moving beyond being nice: teaching and learning about Social Justice in a predominantly educational leadership program". *Journal of Research on Leadership Education*, 2 (2), 1-31.
- Nagda, Biren A., Gurin, Patricia & Lopez Gretchen E. (2003). "Transformative pedagogy for democracy and social justice". *Race, Ethnicity and Education*, 6 (2), 165-191.
- Naidoo, Loshini (2007). "Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program". *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), available in: nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci.
- Plummer, Deborah L. [Ed] (2003). *Handbook of Diversity Management*. Lanham, MD: University Press of America.

- Pozzuto, Richard (2006). "Social justice at the level of everyday life: do we need a theory"? In: *Social Justice in Context*. Carolyn Freeze Baynes Institute for Social Justice. East Carolina University, vol. 2, 83-98.
- Prigoff, Arline W. (2003). "Social justice framework". In: Anderson, J. & Carter, R. W. [Eds]. *Diversity Perspectives of Social Work Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 113-120.
- Rawls, John (1999). *A Theory of Justice* [revised edition]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reisch, Michael (2007). "Social Justice and Multiculturalism: persistent tensions in the history of U.S. social welfare and social work". *Studies in Social Justice*, 1 (1), 67-92.
- Russo, Pat (2004). "What does it mean to teach for social justice"? Oswego, NY: State University of New York, available in: www.oswego.edu/~prussol.
- Shor, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Smyth, John (2000). "Reclaiming social capital through critical teaching". *Elementary School Journal*, 100 (5), 491-511.
- Swigonski, Mary E. (2001). "From oppression to social justice: A curricular study". *Association of Baccalaureate Social Work Program Directors (BPD) Update Online*, available in: bpdupdateonline.org/spring2001/id10.html.
- The Subject Centre for History, Classics and Archaeology (2007). *Developing History Teaching through Reflective Practice*. University of Glasgow, Scotland, available in: www.hca.heacademy.ac.uk/resources/guides/refl_pracd.php.
- UNITED for Intercultural Action (2003). "History interpretation as cause of conflicts in Europe". In: *Thematic Leaflet No 1, European Network against Nationalism, Racism, Fascism and in Support of Migrants and Refugees*. Amsterdam.
- Walshaw, Margaret & Savell, Jan (2001). "Learning to teach: The construction of teacher identities in the context of schools". In: Bobis, J., Perry, B. & Mitchelmore, M. [Eds]. *Numeracy and Beyond*. Proceedings of the 24th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Sydney: MERGA, 515-522.
- Wertsch, James (2000). "Is it possible to teach beliefs, as well knowledge about history"? In: Stearns, P. et al. [Eds]. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York – London: New York University Press, 380-50.
- Wirth, Laurent (2000). "Facing misuses of history". In: Council of Europe. *The Misuses of History*. CoE Publishing, 23-56.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

A. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

1. Ταυτότητα του δείγματος:

1.1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Αντρας	15	27,8	28,3
	Γυναίκα	38	70,4	71,7
	Total	53	98,1	100,0
Missing	Δεν απαντώ	1	1,9	
Total		54	100,0	

1.2. Σχολείο

		Frequency	Percent
Valid	Γυμνάσιο	22	40,7
	Λύκειο	32	59,3
Total		54	100,0

1.3. Έτη υπηρεσίας

	Frequency	Percent
Valid 1-20	26	48,1
21-33	28	51,9
Total	54	100,0

1.4. Πτυχίο

	Frequency	Percent
Valid Φιλολογικό	28	51,9
Ιστορικό	15	27,8
ΦΠΨ	7	13,0
Άλλο	4	7,4
Total	54	100,0

1.5. Μεταπτυχιακές σπουδές

	Frequency	Percent
Valid Όχι	44	81,5
Μεταπτυχιακό	9	16,7
Διδακτορικό	1	1,9
Total	54	100,0

1.6. Επιμόρφωση

	Frequency	Percent
Valid Ναι	22	40,7
Όχι	32	59,3
Total	54	100,0

1.7. Έτη διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid 1-20	26	48,1	52,0
21-31	24	44,4	48,0
Total	50	92,6	100,0
Missing Δεν απαντώ	4	7,4	
Total	54	100,0	

2. Παρουσίαση συχνοτήτων εξαρτημένων μεταβλητών:

Ερώτηση 2:

Με ποια από τις παρακάτω έννοιες θα μπορούσε να συνδεθεί η κοινωνική δικαιοσύνη;	OXI	NAI
Πολλαπλότητα ιστορικών αφηγήσεων	40,7	59,3
Διαπολιτισμική διδασκαλία	9,3	90,7
Εναλλακτική ιστορία	33,3	66,7
Κριτική σκέψη	9,3	90,7
Δικαιώματα εργατικής τάξης	11,1	88,9
Δικαιώματα γυναικών	11,1	88,9
Πολλαπλότητα ερμηνειών	35,2	64,8
Ιστορική ενσυναίσθηση	18,5	81,5
Επίλυση ιστορικών προβλημάτων	13,0	87,0
Ιστορική συνείδηση	7,4	92,6
Δικαιώματα εθνικών μειονοτήτων	13,0	87,0
Δικαιώματα ξένων-μεταναστών	14,5	85,2

Ερώτηση 3:

Καταλληλότητα ΑΠ για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αρκετά	7	13,0	16,3	18,6
Έτσι κι έτσι	14	25,9	32,6	51,2
Λίγο	17	31,5	39,5	90,7
Καθόλου	4	7,4	9,3	100,0

Total	43	79,6	100,0
Missing Δεν απαντώ	11	20,4	
Total	54	100,0	

Ερώτηση 4:

Πόσο κατάλληλα θεωρείτε τα διδακτικά εγχειρίδια της ιστορίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	6	11,1	13,6	13,6
Έτσι κι έτσι	12	22,2	27,3	40,9
Λίγο	18	33,3	40,9	81,8
Καθόλου	8	14,8	18,2	100,0
Total	44	81,5	100,0	
Missing Δεν απαντώ	10	18,5		
Total	54	100,0		

Ερώτηση 5:

Ποια μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;	NAI	OXI
Ερευνητική	95,5	4,5
Πολυπρισματική	86,0	14,0
Διάλεξη	48,8	51,2
Ελεύθερος διάλογος	72,1	27,9
Κατευθυνόμενος διάλογος	58,1	41,9
Μέθοδος project	74,4	25,6

Ερώτηση 6:

Ένας από τους κύριους σκοπούς διδασκαλίας είναι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Ναι	43	79,6	97,7
Όχι	1	1,9	2,3
Total	44	81,5	100,0
Missing Δεν απαντώ	10	18,5	
Total	54	100,0	

Ερώτηση 8:

Υπάρχουν εμπόδια για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Ναι	29	53,7	70,7
Όχι	12	22,2	29,3
Total	41	75,9	100,0
Missing Δεν απαντώ	13	24,1	
Total	54	100,0	

3. Διασταυρώσεις:

δεν εντοπίστηκε καμία συσχέτιση ανάμεσα στις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Β. ΦΟΙΤΗΤΕΣ

1. Ταυτότητα του δείγματος:

1.1. Φύλο

Valid	Frequency	Cumulative Percent
Αντρας	9	13,2
Γυναίκα	59	86,8
Total	68	100,0

1.2. Λύκειο αποφοίτησης

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Θεσσαλονίκη	26	38,2	38,8
Επαρχία	41	60,3	61,2

Total	67	98,5	100,0
Missing Δεν απαντώ	1	1,5	
Total	68	100,0	

1.3. Έτος αποφοίτησης

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 1998	1	1,5	1,5
2001	2	2,9	4,4
2002	1	1,5	5,9
2003	7	10,3	16,2
2004	55	80,9	97,1
2005	2	2,9	100,0
Total	68	100,0	

1.4 Εξάμηνο σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 8	64	94,1	94,1	94,1
10	3	4,4	4,4	98,5
12	1	1,5	1,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

1.5. Αριθμός σχετικών μαθημάτων (Παιδαγωγική, Κοινωνιολογία κλπ)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 0,00	1	1,5	1,5
1,00	7	10,3	11,8
2,00	14	20,6	32,4
3,00	18	26,5	58,8
4,00	17	25,0	83,8
5,00	7	10,3	94,1
6,00	3	4,4	98,5
8,00	1	1,5	100,0
Total	68	100,0	

2. Παρουσίαση συχνοτήτων εξαρτημένων μεταβλητών:

Ερώτηση 2:

Με ποια από τις παρακάτω έννοιες θα μπορούσε να συνδεθεί η κοινωνική δικαιοσύνη;	OXI	NAI
Πολλαπλότητα ιστορικών αφηγήσεων	36,8	63,2
Διαπολιτισμική διδασκαλία	14,7	85,3
Εναλλακτική ιστορία	32,4	67,6
Κριτική σκέψη	11,8	88,2
Δικαιώματα εργατικής τάξης	10,3	89,7
Δικαιώματα γυναικών	5,9	94,1
Πολλαπλότητα ερμηνειών	32,4	67,6
Ιστορική ενσυναίσθηση	22,1	77,9
Επίλυση ιστορικών προβλημάτων	26,5	73,5
Ιστορική συνείδηση	17,6	82,4
Δικαιώματα εθνικών μειονοτήτων	2,9	97,1
Δικαιώματα ξένων-μεταναστών	2,9	97,1

Ερώτηση 3:

Καταλληλότητα ΑΠ για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	18	26,5	26,9	26,9
Έτσι κι έτσι	30	44,1	44,8	71,6
Λίγο	16	23,5	23,9	95,5
Καθόλου	3	4,4	4,5	100,0
Total	67	98,5	100,0	

Missing	Δεν απαντώ	1	1,5		
Total		68	100,0		

Ερώτηση 4:

Πόσο κατάλληλα θεωρείτε τα διδακτικά εγχειρίδια της ιστορίας;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	2	2,9	2,9
	Αρκετά	12	17,6	20,6
	Έτσι κι έτσι	32	47,1	67,6
	Λίγο	17	25,0	92,6
	Καθόλου	5	7,4	100,0
Total		68	100,0	

Ερώτηση 5:

**Πόσο η κάθε μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;
(1:πιο πολύ και 6: πιο λίγο)**

Ερευνητική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	16	23,5	27,1	27,1
	2,00	15	22,1	25,4	52,5
	3,00	15	22,1	25,4	78,0
	4,00	9	13,2	15,3	93,2
	5,00	2	2,9	3,4	96,6
	6,00	2	2,9	3,4	100,0
	Total	59	86,8	100,0	
Missing	Δεν απαντώ	9	13,2		
Total		68	100,0		

Πολυπρισματική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	9	13,2	14,5	14,5
	2,00	12	17,6	19,4	33,9
	3,00	13	19,1	21,0	54,8
	4,00	7	10,3	11,3	66,1
	5,00	13	19,1	21,0	87,1
	6,00	8	11,8	12,9	100,0
	Total	62	91,2	100,0	
Missing	Δεν απαντώ	6	8,8		
Total		68	100,0		

Διάλεξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	3,9	3,9
	2,00	4	5,9	7,8	11,8
	3,00	3	4,4	5,9	17,6
	4,00	12	17,6	23,5	41,2
	5,00	5	7,4	9,8	51,0
	6,00	25	36,8	49,0	100,0
	Total	51	75,0	100,0	
Missing	Δεν απαντώ	17	25,0		
Total		68	100,0		

Ελεύθερος διάλογος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	22	32,4	35,5	35,5
	2,00	13	19,1	21,0	56,5

	3,00	5	7,4	8,1	64,5
	4,00	15	22,1	24,2	88,7
	5,00	4	5,9	6,5	95,2
	6,00	3	4,4	4,8	100,0
	Total	62	91,2	100,0	
Missing	Δεν απαντώ	6	8,8		
Total		68	100,0		

Κατευθυνόμενος διάλογος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	5,9	7,7	7,7
	2,00	6	8,8	11,5	19,2
	3,00	3	4,4	5,8	25,0
	4,00	4	5,9	7,7	32,7
	5,00	19	27,9	36,5	69,2
	6,00	16	23,5	30,8	100,0
	Total	52	76,5	100,0	
Missing	Δεν απαντώ	16	23,5		
Total		68	100,0		

Μέθοδος project

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	11,8	13,6	13,6
	2,00	11	16,2	18,6	32,2
	3,00	17	25,0	28,8	61,0
	4,00	8	11,8	13,6	74,6
	5,00	12	17,6	20,3	94,9
	6,00	3	4,4	5,1	100,0
	Total	59	86,8	100,0	
Missing	Δεν απαντώ	9	13,2		
Total		68	100,0		

Ερώτηση 6:

Ένας από τους κύριους σκοπούς διδασκαλίας είναι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ναι	65	95,6	97,0
	Όχι	2	2,9	3,0
	Total	67	98,5	100,0
Missing	Δεν απαντώ	1	1,5	
Total		68	100,0	

Ερώτηση 8:

Υπάρχουν εμπόδια για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ναι	48	70,6	73,8
	Όχι	17	25,0	26,2
	Total	65	95,6	100,0
Missing	Δεν απαντώ	3	4,4	
Total		68	100,0	

3. Διασταυρώσεις:

δεν εντοπίστηκε καμιά συσχέτιση.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΜΟΣΧΟΠΟΥΛΟΣ
τ. ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

- ΑΝΘΟΥΛΑ ΓΑΛΙΑΤΣΑΤΟΥ
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

**ΠΡΩΙΜΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΕΡΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΣΗ) ΑΠΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ 1872 (Δημ.
Στ. Μαυροκορδάτος, Κων. Παπαρρηγόπουλος, Γρηγ. Παπαδόπουλος, Λέων Μελάς,
Σωκράτης Κολιάτσος, Δ. Χ. Σεμιτέλος, Λεάνδρος Δόσιος).**

“Early considerations and proposals on socially sensitive education (Primary and Secondary) from a 1872 non-cited book” (Dim. St. Maurokordatos, Kon. Paparrigopoulos, Greg. Papadopoulos, Leon Melas, S. Koliatsos, D.X.Semitelos, L. Dosios).

Πρόκειται για πληροφορίες που αντλούμε από βιβλίο-φυλλάδιο μόλις 95 σελίδων, που εκδίδει το 1872 στην Αθήνα ο “Σύλλογος προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων”. Ο ακριβής τίτλος του εντύπου: «*Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας ἐν Ἑλλάδι ἢ Ὁ περὶ τοῦ θέματος τούτου διαγωνισμός. Ἐκθεσις τῆς ἀγωνοδίκου ἐπιτροπείας ἀναγνωσθεῖσα ἐν τῷ πρὸς διάδοσιν τῶν ἐλληνικῶν γραμμάτων Συλλόγῳ*»¹. Το εν λόγω έντυπο δεν είναι, βέβαια, άγνωστο. Το έχουν βιβλιογραφήσει ο Φίλιππος Ηλιού και η Πόπη Πολέμη και περιέχεται η σχετική βιβλιογράφηση στην πρόσφατη (2006) πολύτιμη βιβλιογραφία τους, όπου επισημαίνεται και η διάσωση και διαφύλαξη σε ελληνικές βιβλιοθήκες 13 αντιτύπων αυτού². Εμείς προσθέτουμε την πληροφορία για τη διάσωση και 14^{ον} αντιτύπου, που φυλλάσσεται στη βιβλιοθήκη της Εταιρείας Κεφαλληνιακών Ιστορικών Ερευνών, στο Αργοστόλι³. Αναφορές στην έκδοση αυτή του 1872 κάνουν σύγχρονοι ερευνητές επισημαίνοντας στοιχεία που αφορούν, βέβαια, τα εκάστοτε μελετήματά τους. Δειγματικά αναφέρουμε τον Αλέξη Δημαρά στο “*Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*”⁴ (1990) και λίγο αργότερα (1997), την Άννα

1 Η προκήρυξη του διαγωνισμού από τον “Σύλλογον προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων” έγινε τις 5 Σεπτεμβρίου 1869 και δόθηκε από τον εν λόγω Σύλλογο προθεσμία έως τις 15 Οκτωβρίου του 1871 (βλ. *Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας ἐν Ἑλλάδι ἢ Ὁ ἐπὶ τοῦ θέματος τούτου διαγωνισμός. Ἐκθεσις τῆς Ἀγωνοδίκου Ἐπιτροπείας ἀναγνωσθεῖσα ἐν τῷ πρὸς διάδοσιν τῶν ἐλληνικῶν γραμμάτων Συλλόγῳ*, Αθήνησι, τύποις Ανδρέου Κορομηλά, 1872, σσ. 7-8). Το θέμα του διαγωνισμού έχει ως εξής: «*Ποῖαι αἱ ἑλλείψεις τῆς κατωτέρας καὶ μέσης δημοσίας παιδείας ἐν Ἑλλάδι; Πόθεν ἐκάστη αὐτῶν προέρχεται, ἂν ἐκ τῶν νόμων, ἐκ τῆς ἐφαρμογῆς ἢ ἐξ ἄλλων λόγων; Ποῖα τὰ ἄμεσα καὶ ἔμμεσα ἀποτελέσματα τῶν ἐλλείψεων τούτων εἰς τὴν διανοητικὴν ἀνάπτυξιν καὶ εἰς τὴν ἠθικὴν διάπλασιν τῆς νεολαίας καὶ τίς ἡ ἐπιρροή ἀμφοτέρων ἐπὶ τῆς καταστάσεως τῆς κοινωνίας; Τέλος ποῖα τὰ καταλληλότερα θεραπευτικὰ μέσα;*» (Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας, ό.π., σ.5).

2 Φίλιππος Ηλιού- Πόπη Πολέμη, *Ελληνική Βιβλιογραφία 1864-1900, Συνοπτική αναγραφή, τόμ. Α΄, 1864-1879*, Αθήνα, Βιβλιολογικό Εργαστήρι «Φίλιππος Ηλιού», Ελληνικό Λογοτεχνικό και Κεντρικό Αρχείο, 2006, σ.632, αριθμ. 1872.572.

3 Εταιρεία Κεφαλληνιακών Ιστορικών Ερευνών, στο κτήριο της Κοργιαλενείου Βιβλιοθήκης, στο Αργοστόλι, στη Βιβλιοθήκη της Εταιρείας.

4 Αλέξης Δημαράς [επιμέλεια], *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, (τεκμήρια Ιστορίας), 1821-1894*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Διευθυντής: Άλκης Αγγέλου, έκδ. Ερμής, Αθήνα 1990, σσ. λη΄-ληθ΄, 209,212-214, όπου στη σελ. 209 δημοσιεύεται και το θέμα του διαγωνισμού, όπως το συνέταξε ο “Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών γραμμάτων”.

Κουτονή, στο βιβλίο της “ *Το Νεοελληνικό Σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*⁵”.

Οι επισημαινόμενες προτάσεις για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και κυρίως στην πρωτοβάθμια προέρχονται από διακεκριμένους και, βεβαίως, γνωστούς θεράποντες των Γραμμάτων της εποχής, που διακρίνονται ιδιαίτερα για τη συμβολή τους στο χώρο της εκπαίδευσης⁶: ο φιλόλογος και καθηγητής του Πολυτεχνείου Γρηγόριος Παπαδόπουλος⁷, ο Διευθυντής της Ριζαρείου Σχολής Σωκράτης Κολιάτσος⁸, ο ιστορικός μας Κων. Παπαρρηγόπουλος, ο γνωστότατος στους παιδαγωγούς και γραμματολόγους Δημήτριος Σεμιτέλος, ο Λέανδρος Δόσιος, ο οποίος όμως δεν υπογράφει την έκθεση λόγω απουσίας του στο εξωτερικό⁹, και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι Λέων Μελάς¹⁰ και Δημήτριος Μαυροκορδάτος¹¹, που χρημάτισαν και υπουργοί, Δικαιοσύνης ο πρώτος και Δικαιοσύνης και Παιδείας ο δεύτερος. Κριτές οι εν λόγω σε προκηρυχθέντα διαγωνισμό «Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας» από τον “Σύλλογο προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων”, δεν περιορίζονται να γνωματεύσουν μόνο επί των υποβληθέντων χειρογράφων των διαγωνιζομένων, αλλά διατυπώνουν (πλην του Σεμιτέλου) και τις προσωπικές σκέψεις τους σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στην εποχή τους. Κι ο Σεμιτέλος, βέβαια, δεν διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο των σκέψεων των συναδέλφων του, αλλά δεν αποδέχεται αυτή την ίδια την πράξη τους, να προχωρήσουν, πέρα της κριτικής των διαγωνιζομένων, σε προσωπικές προτάσεις επί του θέματος¹².

Ωστόσο αυτή η περαιτέρω πρωτοβουλία των κριτών, που διατυπώνεται με εισήγηση του Δημήτρη Μαυροκορδάτου προς τον “Σύλλογο προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων”, μας δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε ελλειμματικότητες της εκπαίδευσης στο δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αιώνα και εύστοχες πρώιμες προτάσεις

5 Άννα Κουτονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, “Επιστημονική Βιβλιοθήκη”, εκδ. Κρητική, Αθήνα 1997, σσ. 26-27.

6 *Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας*, ό.π., σ. 93, όπου τα ονοματεπώνυμα της επιτροπής, και σσ. 94-95, όπου η επιστολή του εκ των μελών Δημητρίου Χ. Σεμιτέλου, με χρονολ. 12.5.1872.

7 Για τον Γρηγόριο Παπαδόπουλο (1819-1873) βλ. πρόχειρα στη *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια* (Πυρσού), τόμ. ΙΘ', σ. 567.

8 Για τον Σωκράτη Κολιάτσο βλ. *Λόγος εκφωνηθείς εις το υπό του Δήμου των Αθηναίων τελεσθέν μνημόσυνον των κεκοιμημένων εν τω 1^ο κοιμητηρίω Αθηνών υπό Σωκράτους Κολιάτσου* (Αθήνα 17 Φεβρ. 1879).

9 *Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας*, ό.π., σ. 93, στην υποσημείωση 6.

10 Ο Λέων Μελάς (1812-1879), που χρημάτισε και υπουργός Δικαιοσύνης το 1841, υπήρξε διδάκτωρ του Πανεπιστημίου της Πίζας και συγγραφέας παιδαγωγικών έργων (βλ. πρόχειρα στη *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. ΙΣΤ', σ. 362, Παπ. Λαρ. Μπριτάννικα, τόμ. 41, σ. 210).

11 Ο Δημ. Μαυροκορδάτος (1821-1873), με λαμπρές σπουδές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, χρημάτισε υπουργός Εξωτερικών (1863) και υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (1872-1873), και συνέγραψε ενδιαφέρουσες μονογραφίες (*Πάπ. Λαρ. Μπριτάννικα*, τόμ. 41, σσ. 58-59). Βλ. και Αλέξης Δημαράς, ό.π., σ. λθ', σημ. 1, όπου αναφέρεται στην ειδική έκδοση για την εκπαίδευση του Δημ. Μαυροκορδάτου, με τον τίτλο “Υπομνημάτιον περί Εκπαιδύσεως του Λαού” (1872) και σ. 215, όπου δημοσιεύει έγγραφο του Μαυροκορδάτου στον υπουργό Δικαιοσύνης (2.10.1872).

12 Βλ. *Περὶ Κατωτέρας καὶ Μέσης Παιδείας*, ό.π., σσ. 94-95, επιστολή του Σεμιτέλου προς τον Λ. Μελά, που σημειώνει χαρακτηριστικά: “[...] Επαναλαμβάνω λοιπόν και νῦν ὅτι εἶμαι σύμφωνος καθ' ὅλου πρὸς ὅσα ἐγράφησαν ἐν τῇ ἐκθέσει ὑπὸ τοῦ καθηγητοῦ κ. Δ. Μαυροκορδάτου, ὡς πρὸς τὴν κρίσιν τῶν χειρογράφων, καὶ ὅτι ἂν περιορίζετο εἰς ταῦτα μόνη ἡ ἐκθεσις, οὐδεμίαν θα εἶχον δυσκολίαν νὰ ὑπογράψω αὐτήν. Ἐπειδὴ ὅμως ὁ κύριος Μαυροκορδάτος μετὰ τὴν κρίσιν τῶν χειρογράφων ἔκρινε καλὸν παρεκβαίνων νὰ ἐκθέσῃ συστηματικώτερον καὶ τὰς ἑαυτοῦ σκέψεις ὡς γνώμην τῆς επιτροπῆς περὶ τοῦ σπουδαίου τούτου ζητήματος, δεν δύναμαι νὰ ὑπογράψω καὶ τὸ δεύτερον τοῦτο μέρος τῆς ἐκθέσεως, οὐχὶ ὡς ἀποδοκιμάζων τὰς σκέψεις ταύτας, [...] ἀλλὰ ὡς ἐναντιούμενος κατ' ἀρχὴν εἰς τὸ νὰ ἐκθέτῃ ἡ επιτροπή ἰδίᾳ καὶ διὰ μακρῶν τὰς ἰδίας αὐτῆς σκέψεις περὶ τοῦ ζητήματος τούτου”. Βλ. το εν λόγω κείμενο και στον Αλέξη Δημαρά, ό.π., σ. 209.

διορθωτικού χαρακτήρα προερχόμενες από κορυφαίους γραμματολόγους και εν πολλοίς μύστες και θεράποντες της παιδείας της εποχής¹³.

Από τη συνυπογραφόμενη εισηγητική έκθεση, που τυπώθηκε (μαζί με την διαφοροποιούσα επιστολή του Σεμιτέλου), με τη φιλότιμη πρωτοβουλία, όπως αναφέραμε, του εν λόγω Συλλόγου, σταχυολογούμε σημεία που συνιστούν διορθωτικές προτάσεις της επιτροπής σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο της προσφοράς περισσότερης παιδείας στον λαό και κατά συνέπεια δικαιότερης κατανομής αυτού του αγαθού της παιδείας.

Στην τελευταία ενότητα του βιβλίου-φυλλαδίου, μετά την κριτική παρουσίαση των πέντε χειρογράφων των διαγωνισθέντων (σ. 67-93), που φέρει τον τίτλο "Εξαγόμενα του διαγωνισμού"¹⁴ τα μέλη της "Αγωνοδίκου επιτροπείας", δράττουν την ευκαιρία, όπως σημειώσαμε παραπάνω, να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Από την αρχή ήδη της εν λόγω ενότητας προσδιορίζουν την πρόθεσή τους: «[...] Τὰ ἐξαγόμενα ταῦτα, ἀνακεφαλαιοῦντες καὶ συμπληροῦντες αὐτά, θέλομεν σημειώσαι ἐνταῦθα ὡς οἶόν τε περιεκτικῶς, ὡς ἀναντιρρήτους ἀληθείας, ἃς δύναται καὶ ὀφείλει μάλιστα ὁ πρὸς διάδοσιν τῶν ἐλληνικῶν γραμμάτων Σύλλογος μετὰ πεποιθήσεως ν' ἀνακηρύξῃ»¹⁵. Και βέβαια στην ενότητα δεσπόζει η πρόθεση για διορθωτικές παρεμβάσεις στην κατώτερη εκπαίδευση με στόχο πάντοτε περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη, για δωρεάν παιδεία και προώθηση της εκπαίδευσης, τουλάχιστον της πρωτοβάθμιας σ' όλους ανεξαιρέτως τους Έλληνες πολίτες: «Οἱ πολλοί [υπογραμμίζει η επιτροπή] ἔχουσιν ἀνάγκην τῆς ἐν τῷ δημοτικῷ σχολείῳ παιδείας, πάντες δέον νὰ συμμετάσχουσιν αὐτῇς. Ἄς πολλαπλασιασθῶσι πανταχοῦ καλὰ δημοτικά σχολεῖα καὶ ἡ ἐν αὐτοῖς διδασκαλία ἃς δίδηται εἰς πάντας δωρεάν»¹⁶. Η επισήμανση για "δωρεάν παιδεία" έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού γνωρίζουμε ότι οι προβλέψεις του Συντάγματος του 1844 σχετικά με την εκπαίδευση¹⁷ παραμένουν ακόμη ως έχουν ως το 1911¹⁸, ενώ μόλις το 1885¹⁹

¹³ Υπάρχει, οπωσδήποτε, ενδιαφέρουσα βιβλιογραφία για τις προσπάθειες που καταβάλλονται στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα σχετικά με τη κατάσταση που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης. Βασική πηγή το βιβλίο του Κων. Τσουκαλά, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα 1979, όπου οι εκδιδόμενοι πίνακες (σ.393,422) φωτίζουν ιδιαίτερα την επικρατούσα κατάσταση. Για την κρατική κατά καιρούς μέριμνα για τη βασική εκπαίδευση μέσω των υπουργών Παιδείας και ειδικών προσωπικοτήτων επί του θέματος βλ. ενδεικτικά του υπουργού Παιδείας Γ.Μύληση, *Νομοσχέδιον περί Δημοτικής και Γυμνασιακής Παιδείσεως* [Αθήνα 1877], Γ.Βενθύλος, *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαίδευσως*, τόμοι 4, Αθήνα 1887-1898, που αφορά την περίοδο 1833-1898. Α.Ανδρέου, "Σχέδια νόμου για την εκπαίδευση 1870-1880", *Θέσεις*, τεύχ. 26(1989) σσ.153-187 και τεύχ. 27(1989), σσ. 109-135. Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα 1985. Πρβλ. και Άννα Κουτονή, ό.π., σσ. 25-156, όπου πληροφορίες για νομοσχέδια σχετικά με την εκπαίδευση και άλλα ενδιαφέρουσα στοιχεία.

¹⁴ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, ό.π., σ. 67.

¹⁵ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, ό.π., σ. 69. Για τον "Σύλλογο" και τη δράση του βλ. *Ο εν Αθήναις Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων. Η Δράσις του Συλλόγου κατά την εκατονταετίαν 1869-1969*, Αθήνα 1970. Όσον αφορά την ορισθείσα από τον Σύλλογο επιτροπή κρίσεως των χειρογράφων του διαγωνισμού και ειδικά για τις προτάσεις της ο Αλέξης Δημαράς σημειώνει ότι "χαρακτηρίζοντας από γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της Δυτικής Ευρώπης" (Α.Δημαράς, ό.π., σ.10').

¹⁶ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, ό.π., σ. 74. Πρβλ. και Άννα Κουτονή, ό.π., σ. 27. Βλ. και τη σχετικά πρόσφατη μελέτη της Α.Φραγκουδάκη, «Κοινωνική ανισότητα στο σχολείο» στο «*Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσως*», Α' Συνέδριο Παιδείας της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα 1980, σσ. 136-141. Ενδιαφέροντα γενικότερα στοιχεία για το θέμα βλ. στο "Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)", Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο 1986.

¹⁷ Βλ. *Σύνταγμα της Ελλάδος μετά των ψηφισμάτων και του περί εκλογής νόμου*, εν Αθήναις, εκ της τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, κατά την οδόν του Ερμού, Αρ. 215, 1844, σ. 7, άρθρο 11, όπου αναφέρει τα εφής για την εκπαίδευση: «Ἡ ἀνωτέρα ἐκπαίδευσις ἐνεργεῖται δαπάνῃ τοῦ Κράτους· εἰς δὲ τὴν δημοτικὴν συντρέχει καὶ τὸ Κράτος κατὰ τὸ μέτρον τῆς ἀνάγκης τῶν δήμων. Ἐκαστος ἔχει τὸ δικαίωμα νὰ συσταίνῃ ἐκπαιδευτικὰ καταστήματα, συμμορφούμενος μὲ τοὺς Νόμους τοῦ Κράτους». Πρβλ. και Αλέξη Δημαρά, ό.π., σ. λα'.

καταργούνται τα δίδακτρα στα δημοτικά σχολεία της χώρας, ώστε να διευκολυνθεί η υποχρεωτική φοίτηση στη στοιχειώδη εκπαίδευση, και ακόμη δέκα χρόνια αργότερα, το 1895, πραγματοποιείται κάποια ευρύτερη αναδιοργάνωση των δημοτικών σχολείων²⁰. Και στη συνέχεια η επιτροπή εμμένει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την οποία υπογραμμίζει ότι «*ὀφείλομεν ν' ἀνυψώσωμεν αὐτήν*²¹» και αναφέρεται με προτάσεις στη βελτίωση των δημοτικών σχολείων, που θεωρούνται, όπως η ίδια σημειώνει, «*ὡς σχολεῖα τοῦ λαοῦ, ἤτοι τῶν πολλῶν*» και αιτιολογεί την πρότασή της υπογραμμίζοντας: «*[...] ἔστωσαν τὰ δημοτικά σχολεῖα προπάντων παιδαγωγικά, εἴτα δὲ καὶ ὡς οἶόν τε πραγματικά. Ἀνάγκη οἱ πολλοὶ νὰ γίνωσι οὐχὶ λογιώτατοι, ἀλλὰ χρηστοὶ καὶ χρήσιμοι πολῖται*²²». Και συμπληρώνει η επιτροπή συγκεκριμενοποιώντας τον στόχο, αναφερόμενη στην άμεση ανάγκη να «*ἀποκτήσωμεν καλοὺς δασκάλους τοῦ λαοῦ*» και να «*ἐκπαιδεύσωμεν αὐτούς καταλλήλως*²³», κι ακόμη συνιστά για την ολοκλήρωση του κύκλου της βασικής μόρφωσης του λαού την ίδρυση «*δημοτικῶν βιβλιοθηκῶν[...]*» και την έκδοση ωφελίμων βιβλίων και πάλι «*πρὸς χρῆσιν τοῦ λαοῦ*²⁴».

Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι η ομάδα των διακεκριμένων μελών της επιτροπής του διαγωνισμού, στην έκθεσή της, υπογραμμίζοντας το δικαίωμα της πλατύτερης λαϊκής μάζας για ολοκληρωμένη βασική εκπαίδευση και έχουσα υπ' όψη της την αντίστοιχη εκπαίδευση στην Ευρώπη (κυρίως στη Γερμανία και στην Αυστρία) και παραπέμπουσα σ' αυτή, προτείνει "συμπληρωματικά" των δημοτικών σχολείων εκπαιδευτήρια για περισσότερες "κοινοφελείς γνώσεις", με τα οποία «*δύνανται νὰ διαδοθῶσιν εἰς τὸν λαόν*». Είναι χαρακτηριστικό το σχετικό απόσπασμα της έκθεσης της "Αγωνοδίκου επιτροπείας": «*οὐ μόνον ἐν τῇ παρούσῃ ἀτελείᾳ τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως [εννοεῖ της ελληνικής], ἀλλὰ καὶ ὅπου τὰ σχολεῖα τοῦ λαοῦ εἰς κρείττονα ἢ παρ' ἡμῖν εὐρίσκονται κατάστασιν, ἐπάναγκες καθίσταται, ἐὰν σπουδαίως ἐπιζητῶμεν τὴν ἐκπαίδευσιν τοῦ λαοῦ νὰ γίνηται φροντίς καὶ περὶ τῆς περαιτέρω διδασκαλίας τῶν ἐφήβων τῶν ἤδη εἰς ἔργα τραπέντων*". Είναι φανερό ότι εκείνοι οι φωτισμένοι μύστες των παιδαγωγικών και της ελληνικής γραμματολογίας, σ' εκείνη την πρώιμη εποχή προβαίνουν σε νύξεις περισσότερης και ευρύτερης εκπαίδευσης στην υποχρεωτική βασική βαθμίδα της παιδείας μας, για τα παιδιά του λαού, που δεν συνεχίζουν τις σπουδές πλέον, για παιδιά «*εἰς ἔργα τραπέντων*²⁵». Μήπως, πράγματι, ένα τέτοιας μορφής και περιεχομένου αίτημα παραμένει ως την εποχή μας, παρά την προσπάθεια των αρμοδίων και παρά στην εκάστοτε, όντως, συμπληρωματική βασική αυτή εκπαίδευση με την πολυμορφία των σχολικών τμημάτων; Μήπως ακόμη και τώρα μπορεί να υπογραμμισθεί η ελλειμματικότητα της βαθμίδας της εκπαίδευσής μας που και τότε, ένα και πλέον αιώνα πριν, είχε θεωρηθεί από τους ειδικούς ως βάση για την περαιτέρω παιδεία (εννοούμε, βεβαίως, την πρωτοβάθμια εκπαίδευσή μας); «*Ὅταν ἡ δημοτικὴ ἐκπαίδευσις [διατύπωνε, τότε, στην εισήγησή του ο Δημήτρης Μαυροκορδάτος], ἀφ' ἧς δέον ν' ἀρχίσῃ ἡ τοῦ ἡμετέρου ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μεταρρύθμισις, καταρτισθῇ τελεία[...], τὸ ἔργον τῆς βελτιώσεως τῶν ἡμετέρων γυμνασίων θέλει κατασταθῇ εὐχερέστατον, διότι οἱ μὲν πολλοί[...]*

¹⁸ Α.Δημαράς, *ό.π.,σ. λα'.*

¹⁹ Α.Δημαράς, *ό.π.,σ. μγ' και 262*, όπου δημοσιεύει το απόσπασμα από το άρθρο 1, του νόμου ΑΣΞΙ' (26.7.1885), που αφορά την κατάργηση των διδάκτρων στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

²⁰ Α.Δημαράς, *ό.π.,σ. μγ'.*

²¹ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, *ό.π., σ. 75.*

²² *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, *ό.π., σ. 75.*

²³ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, *ό.π., σ. 79.*

²⁴ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, *ό.π., σ. 84.*

²⁵ *Περί Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, *ό.π., σσ. 81-82.*

θέλουσιν εὐρίσκει ἐν τοῖς δημοτικοῖς σχολείοις τροφήν πνευματικήν, ἱκανήν καὶ μᾶλλον ἀρμόζουσαν πρὸς τὸν μέλλοντα αὐτῶν βίον, οἱ δὲ ὀλίγοι, οἱ βουλόμενοι καὶ δυνάμενοι ν' ἀσπασθῶσιν ἐπ' ὠφελείᾳ ἑαυτῶν καὶ τῆς κοινωνίας βίον ἐπιστημονικόν θέλουσι βαδίσαι ἡσύχως καὶ ἀσφαλῶς[....] πρὸς τὴν τελείαν μάθησιν τὴν ἀπαιτουμένην εἰς ἐποικοδομὴν ἐπιστήμης²⁶». Είναι γεγονός, ὅτι και σήμερα επιδιώκουμε, στον χώρο των δρωμένων της παιδείας μας, τρόπους και σύστημα για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη. Εξάλλου εκεί αποσκοπεί, δίχως ἄλλο, η οργάνωση τούτου του Συνεδρίου. Από την πρώτη, λοιπόν, εκείνη εποχή και η φωνή ἐπιλεκτῶν ἐπιστημόνων μας δίδει ἐντονο το μήνυμα για κοινωνικότερη παιδεία στη χώρα μας, κυρίως στη λαϊκή της βάση, ἀλλὰ συγχρόνως υπάρχει, νομίζουμε, μια αίσθηση ὅτι το μήνυμα αὐτό μένει ως τώρα μερικῶς τουλάχιστον ἀδικαίωτο και ἔτσι διατηρεῖ δυστυχῶς τη διαχρονικότητά του²⁷.

²⁶ *Περὶ Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, ὁ.π., σ. 86.

²⁷ Δημοσιεύουμε ἐδῶ μέρος ἀπὸ την καταληκτικὴν παράγραφο της ἐκθεσης, που εἶναι χαρακτηριστικό ὄχι μόνο της γνώσης και των προθέσεων της επιτροπῆς και ἰδιαίτερα του συντάκτη της εἰσήγησης, ἀλλὰ και της ευαισθησίας για τη πρωτοβάθμια ἐκπαίδευση και ευρύτερα για τη μόρφωση των λαϊκῶν στρωμάτων της χώρας: «[.] Ὅταν οὕτω παιδαγωγηθῇ δεόντως ὁ λαός, ὅταν οἱ κάτοικοι τῆς χώρας ταύτης ἀποκτήσωσι πεποισθῆσαις θρησκευτικὰς καὶ ἠθικὰς, ὅταν τὸ πνεῦμα παρ' αὐτοῖς ὑπερτερῇ τῆς ὕλης,[...] τότε θέλει ἀνατείνει πάλιν ἐν Ἑλλάδι ὁ πνευματικὸς τῆς Ἑλλάδος ἥλιος[...]. Τότε ὁ ἥλιος οὗτος δεν θέλει φωτίζει ὡς ἄλλοτε μόνον τὰς κορυφὰς τῶν ὄρεων, μόνον τὰς κεφαλὰς τῶν ὀλίγων ἐκλεκτῶν, ἀλλὰ καὶ τὰ ταπεινά φυτάρια τῆς κοιλάδος, ἀλλὰ καὶ τὰ πλήθη τῶν πάλαι Εἰλώτων[...].» (*Περὶ Κατωτέρας και Μέσης Παιδείας*, ὁ.π., σ.92).

Η ΣΧΟΛΗ ΑΠΟΡΩΝ ΠΑΙΔΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ

*Νικόλαος ΖΑΧΑΡΑΚΗΣ – Δάσκαλος, Διευθυντής 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κορωπίου –
Υπ. διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Γεώργιος ΜΟΥΡΤΖΗΣ – Δάσκαλος,
Διευθυντής 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αιγίου – Υπ. διδάκτωρ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων*

Η Σχολή Απόρων Παίδων του Δήμου Ερμούπολης αποτέλεσε μαζί με αυτές που ιδρύθηκαν σε πλήθος επαρχιακών πόλεων, Καλαμάτα, Θήβα, Ζάκυνθο, Χαλκίδα, Πάτρα, Άργος κ.ά. μια εξαιρετική προσπάθεια περίθαλψης δεκάδων χιλιάδων παιδιών και εργαζομένων νέων, καταπολεμώντας τον αναλφαριθμητισμό, προσφέροντας επαγγελματικό προσανατολισμό, βελτίωση συνθηκών εργασίας μα περισσότερο από όλα ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης.

Οι μαθητές που γίνονταν δεκτοί και γράφονταν στη Σχολή δεν ήταν μόνο αναλφάβητοι αλλά κυρίως αυτοί που στερούνταν οικογενειακής προστασίας και περίθαλψης, μαστίζονταν από την ανέχεια και τις στέρψεις, ζούσαν στην παρανομία για να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους.

Οι δραστηριότητες της σχολής κατά τη διάρκεια λειτουργίας της εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος επεκτάθηκαν στη σύσταση μουσικού τμήματος και εργαστηρίων τέχνης. Η Σχολή χρηματοδοτήθηκε κυρίως από τις συνεισφορές των ιδιωτών αλλά και από το Δήμο Ερμούπολης.

The School for underprivileged Children of the Ermoupoli municipality, along with those founded in a number of smaller cities such as Kalamata, Thebes, Zakynthos, Chalkida, Patra, Argos etc., clearly illustrates an exceptional attempt to aid thousands of children and working youth in overcoming illiteracy, offering professional orientation as well as improving working and living conditions.

The students who were accepted and registered to the school were not only illiterate but mainly deprived of a supportive family background and medical care. Moreover they lived in poverty, thus often leading them to acts of juvenile delinquency which was their primary means of survival.

The basic activities and curriculum of the school were further enhanced by the introduction of a music department and art laboratories.

The school was financed mainly by private contributions and the municipality of Ermoupoli.

1. Ίδρυση της Σχολής

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η παιδεία και η κρατική πρόνοια τις δεκαετίες που ακολούθησαν την ελληνική επανάσταση του 1821 παρά τις σημαντικές προσπάθειες κυβερνητικές αλλά και ατομικές παρέμεναν σε χαμηλό επίπεδο δημιουργώντας σημαντικότερα κοινωνικά προβλήματα. Ένα από αυτά υπήρξε και το πλήθος των ρακένδυτων παιδιών και εφήβων χωρίς γονείς και προστάτες. Γλαφυρή παρουσιάζεται η εικόνα αυτής της κατάστασης μέσα από την έκκληση που απεύθυνε η εφορεία του φιλολογικού συλλόγου «Παρνασσός» προς το κοινό: «Υπάρχει πλήθος ὀρφανῶν ὅπως καὶ ἐγκαταλειμμένων παιδιῶν ἐν τῇ πόλει, μετερχομένων ἐπὶ τινὰ στιγμὰς τυχαίαν τινὰ ὑπηρεσίαν, πλανωμένων εἴτα δι' ὅλης τῆς ἡμέρας ἐντὸς βορβορωδῶν ὁδῶν καὶ λογισμῶν παρομοίων, κοιμωμένων τὴν νύκτα εἰς κυτίον τι ἐν τῇ Ἀγορᾷ, εἰς ἔρημον τι παράπηγμα, εἰς εἴσοδον Ἐκκλησίας, πολλὰκις ἐντὸς καλύβης πτωχοῦ ἀνθρώπου ... Τὰ παιδιά ταῦτα οὐδέποτε ἴσως ἐθέρμανε μητρικὴ ἀγκάλη, οὐδέποτε ἤκουσαν χρηστὸν ἓνα λόγον, οὐδέποτε ἐγνώρισαν τὰς εὐεργεσίας τῆς πολιτείας, σπανίως τοῦ πολίτου τό ἔλεος...» (Χ. Θεοδωράτου, 1972). Αυτή την αθλιότητα προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τα μέλη του Παρνασσού υιοθετώντας την

πρόταση του ποιητή Σπύρου Βασιλειάδη για την ίδρυση Νυχτερινών Σχολών Απόρων Παίδων στις 2 Ιουνίου 1872. Μέσα σε μια δεκαετία το εκπαιδευτικό έργο του Παρνασσού επεκτάθηκε σε πλήθος επαρχιακών πόλεων, Καλαμάτα, Ερμούπολη, Θήβα, Ζάκυνθο, Χαλκίδα, Πάτρα, Άργος κ.ά. περιθάλποντας δεκάδες χιλιάδες παιδιά και εργαζόμενους νέους, καταπολεμώντας τον αναλφαβητισμό, προσφέροντας επαγγελματικό προσανατολισμό, βελτίωση συνθηκών εργασίας μα περισσότερο από όλα ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης (Χ. Θεοδωράτου, 1972)

Η ιδέα ίδρυσης της Σχολής Απόρων Παίδων στο Δήμο Ερμούπολης ανήκει στον Τιμολέοντα Αμπελά, ο οποίος και εισηγήθηκε αυτή στο σύλλογο Παρνασσός. Αφορμή για αυτή την κίνηση στάθηκε το παρακάτω γεγονός όπως το περιγράφει ο ίδιος στο λόγο που εκφώνησε κατά τα εγκαίνια της Σχολής στην Ερμούπολη την 1^η Δεκεμβρίου 1874 ως Κοσμήτορας – Γραμματέας. «...Πρό δύο περίπου μηνών, λυπηρά ανά πᾶσαν τήν Κεκροπίαν διεδίδετο, ἀπό στόματος εἰς στόμα, φήμη, ἡ τοῦ θανάτου τοῦ περιλημένου μου συναδέλφου, Δικηγόρου καὶ Ἑλληνοφιλήτου ὄντως, ποιητοῦ Σπυρ. Βασιλειάδου. Παραστάς εἰς τήν κηδείαν τοῦ ἀειμνήστου φίλου εἶδον τό συγκινητικώτερον ἴσως τῶν ἐν κηδείαις θεαμάτων· τήν παρουσίαν τετρακοσίων ἀπόρων παίδων σεμνῶν καὶ συναισθανομένων τήν γενικὴν ὀδύνην, κηδεύοντων δέ τόν πρῶτον τῆς Σχολῆς αὐτῶν ἰδρυτὴν, τόν πρῶτον τῶν Ἑλλήνων, ὅστις ἐμερίμνησε περὶ τῶν ἀπόρων καὶ ἐγκαταλειμμένων Ἑλληνοπαίδων, αὐτὸς σχὼν τήν πρωτοβουλίαν. Τό θέαμα ἦν ἐκ τῶν συγκινητικωτέρων» (Κ. Παπαδάκης 1964). Το όραμα του Αμπελά γίνεται πραγματικότητα με τη βοήθεια του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός» όπως προκύπτει από το υπ' αριθμ. 17521/3-12-1873 έγγραφο της διοίκησης του «Παρνασσού», προς την πρώτη Κοσμητεία της Σχολής, «...Το προεδρεῖον τοῦ Συλλόγου, Κε Ἐφορε, σεμνύνεται καὶ σήμερον ἐπὶ τῇ τιμῇ νὰ διαβιβᾷς ὑμῖν, καὶ δι' ἡμῶν ἀπάσῃ τῇ μεγαλόφρονᾳ τῆς Σύρου Κοινωνίᾳ, τὰ ἐγκάρδια τοῦ Φιλ. Συλλόγου «Παρνασσός» συγχαρητήρια καὶ τὰς διακεῖς εὐχὰς τοῦ ὑπὲρ τῆς εὐδοῶσεως καὶ προόδου τῆς ἐν Σύρῳ τῶν Ἀπόρων Παίδων Σχολῆς. Δέξασθε, Κύριε Ἐφορε, καὶ δι' ὑμῶν διαβιβάσατε καὶ πρὸς τὰ λοιπὰ τῆς Κοσμητείας μέλη, σὺν τοῖς ἀδελφικοῖς ἡμῶν ἀσπασμοῖς, τήν διαβεβαίωσιν τῆς ἐξαιρέτου πρὸς ὑμᾶς ὑπολήψεως ἡμῶν. Ο Ἀντιπρόεδρος Στέφ. Ἰωαννίδης, Ὁ Γεν. Γραμματεὺς Μ.Π. Λάμπρος» (Κ. Παπαδάκης, 1964). Τα εγκαίνια της Σχολής έγιναν την 1^η Δεκεμβρίου 1874 και λειτουργεί ως παράρτημα της Κεντρικής Σχολής στην Αθήνα. Την περίοδο αυτή Δήμαρχος Ερμούπολης είναι ο Δημήτριος Βαφιαδάκης, για δεύτερη συνεχή τετραετία, όπου στην Ερμούπολη θεμελιώνεται παράλληλα το κτίριο του ήδη λειτουργούντος δια εταιρικών κεφαλαίων Πτωχοκομείου με την ονομασία «Φιλόπτωχος εταιρεία Ερμούπολης». Επίσης αναγνωρίζεται το κληροδότημα του Α. Μπαμπαγιώτου υπέρ του οφανοτροφείου θηλέων. Ειδικότερα προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα εκτός από τη Σχολή Απόρων Παίδων ιδρύονται και άλλα σχολεία για εργάτες όπως του Συλλόγου προς διάδοσιν των ωφελίμων βιβλίων το 1873 και η Κυριακή Σχολή το 1881 (Α. Κ.Φραγκίδης, 1975).

Τα πρώτα στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία της μας δίνει ο Τ. Αμπελάς (Κ. Παπαδάκης, 1964).

- Στη Σχολή γράφτηκαν εξήντα άπορα παιδιά, στιλβωτές υποδημάτων, ξυλοσυλλέκτες, υδατοκομιστές, υπηρέτες και μερικοί άνεργοι.
- Προσφέρθηκαν αυθόρμητα να διδάξουν οι κ.κ. Μαρίνος, Γ. Κουκουλάς, Κ. Σουλιώτης, Ι. Αργυράκης, Κ. Σαμοθράκης, οι καθηγητές Ψιλάκης και Ευαγγελινός, ο Σχολάρχης Α. Βλαστός, οι δάσκαλοι Σαρρής, Ταραντίνος, κ.ά.
- Υλικές προσφορές έκαναν οι Γ. Κουκουλάς, μέλος του Παρνασσού, 100 αλφαβητάρια, ο Εμμ. Μαγκάκης 100 ανθρωπολογίες, 100 γραμμικές ιχνογραφίες και 50 περιλήψεις Παλαιάς Διαθήκης, ο Γ. Καλαποδόπουλος 100 αριθμητικές και 50 φρασσεολόγια, ο Ν. Νικολιάδης, Διευθυντής της Τράπεζας «Πανδώρα» 100 χειμερινούς πύλους, ο Γ. Π. Μαίμος τις πρώτες γραφικές ύλες, πίνακες αναγνώσεως κ.ά.
- Προσφέρθηκαν επίσης κατόπιν πρόσκλησης της Κοσμητείας και οι Π. Κοσκορόζης, γιατρός, προς θεραπεία των ασθενούντων μαθητών, Ιάκωβος Ρενουάρδος,

φαρμακοποιός, για τα αναγκαία φάρμακα και Σπύρος Λαμπρινός, κουρέας, για να κουρεύει τους μαθητές.

Αν και η εδραίωση της Σχολής κατά τα πρώτα έτη λειτουργίας της ήταν αποτέλεσμα της συμπαράστασης της Κεντρικής Σχολής των Αθηνών, επιθυμία και πόθος των Ερμουπολιτών ήταν η ανεξαρτητοποίηση της και η αυτοτελής λειτουργία της όπως αυτό εκφράζεται από το παρακάτω άρθρο: «... λίαν άδικοιολόγητος είναι ή έξ Αθηνών έξάρτησις τῆς ἐν Ἑρμουπόλει Σχολῆς τῶν Ἀπόρων Παίδων, ἀφοῦ αἱ πρός συντήρησιν τῆς Σχολῆς δαπάναι ἐκ συνεισφορῶν τῶν Ἑρμουπολιτῶν καί Κληροδοτημάτων αὐτῶν προέρχονται καί ἐκ δαπανημάτων ἐτησίων τοῦ Δήμου Ἑρμουπόλεως. Εἶναι καθ' ἡμᾶς, ἐπάναγκες, ὁ ἐν Ἀθήναις Σύλλογος «Παρνασσός» νά χειραφετήσῃ τήν ἐνταῦθα Σχολήν...» (1882, Απριλίου, 3, εφημερίδα Πατρίς). Η επιθυμία αυτή έγινε πραγματικότητα το 1888 όπου η Σχολή κατέστη ανεξάρτητο και αυτοτελές φιланθρωπικό σωματείο με την επωνυμία «Σχολή Απόρων Παίδων Ερμουπόλεως». Είναι δε σημαντικό να αναφερθεί ότι με τη χειραφέτηση έγινε πρόβλεψη ώστε η κινητή και ακίνητη περιουσία αυτής να περιέλθει στο νέο νομικό πρόσωπο, απαραίτητη προϋπόθεση για την απρόσκοπτη λειτουργία του (Κ. Παπαδάκης, 1964).

2. Στέγαση της Σχολής

Κατά τα πρώτα έτη λειτουργίας της η Σχολή στεγάστηκε σε κτίριο το οποίο βρισκόταν στην κεντρική πλατεία της πόλης και λειτούργησε κατά το παρελθόν το Λύκειο του Χ. Ευαγγελίδη, πληρώνοντας ανάλογο τίμημα. Το κτίριο αυτό είχε αγοραστεί από το Χ. Ευαγγελίδη περί το 1846 για να στεγάσει το σχολείο του. Το 1886 πουλήθηκε από τους κληρονόμους του στους αδερφούς Παντελή και Αντώνη Νεγραπόντε για να κατεδαφιστεί το 1955 και στη θέση του να κατασκευαστεί κτίριο το οποίο μέχρι σήμερα στεγάζει τις υπηρεσίες του Ο.Τ.Ε. (*Κυκλαδικά θέματα*, τ.22, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος/1987). Από το 1881 όμως η Σχολή στεγάστηκε σε ιδιόκτητο κτίριο, το οποίο ήρθε στην ιδιοκτησία του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός» με το υπ' αριθμ. 24910/18-7-1881 συμβόλαιο του Συμβολαιογράφου Ερμούπολης Στ. Μπίστη (Κ. Παπαδάκης, 1964). Στο κτίριο αυτό, το οποίο ανακαινίστηκε ριζικά το 1939 χάρη στη δωρεά των 4.000.000 δραχμών του τοπικού εθνικού ευεργέτη Ιωάννη Βαρδάκα, στεγάζεται μέχρι τα τελευταία έτη λειτουργία της η Σχολή.

3. Μαθητές της Σχολής

Οι μαθητές που γίνονταν δεκτοί και γράφονταν στη Σχολή δεν ήταν μόνο αναλφάβητοι αλλά κυρίως αυτοί που στερούνταν οικογενειακής προστασίας και περίθαλψης, μαστίζονταν από την ανέχεια και τις στερήσεις, ζούσαν στην παρανομία για να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους. Για τη φτώχεια στην Ερμούπολη αλλά και τα γύρω νησιά το 19^ο αιώνα μας πληροφορούν αρκετά άρθρα εφημερίδων όπως:

- Πολλές φτωχές οικογένειες προερχόμενες από τα νησιά του νομού μας, αποκαταστάθηκαν στην πόλη μας. Αρκετές όμως από αυτές με ανήλικα παιδιά τα οποία δεν έχουν τη δυνατότητα να αναθρέψουν, τα εγκαταλείπουν στην τύχη τους με αποτέλεσμα ένα πλήθος λωποδυτών, ζητιάνων και κλεπτών να μαστίζουν την καθημερινότητά μας. «Πολλαί πτωχαί οικογένειαι ἐκ τῶν νήσων τοῦ νομοῦ τοῦτου ἀπεκατεστάθησαν εἰς τήν πόλιν μας εὐρόντες τρόπον ζωῆς. Αἱ τῆς τάξεως αὐτῆς πτωχαί οικογένειαι ἔχουσai τέκνα ἄνηθα τά εγκαταλείπωσιν εἰς τήν διάκρισιν των μη δυνάμεναι νά τά θρέψωσιν. Λωποδύται, ἐπαίται, κλέπτai, κατήντησαν τέλος πάντων κοινωνική μάλιστα. Ἀνάγκη φιλανθρωπικοῦ καταστήματος, τά δε μη ἀνήκοντα εἰς τόν Δῆμον μας νά ἀποπεμῶσιν εἰς τόν οἰκεῖον Δῆμον» (1853, Ιανουαρίου, 25, εφημερίδα Αἴολος).
- Πλήθος παιδιών αμφοτέρων των φύλων με γυμνά πόδια πολιορκούν τους περαστικούς αλλά και τους εργαζόμενους σε δημόσια μέρη. «... Ἐντονη κακοήθης ἐπαιτεία ἀκόμη καί εἰς τά κεντρικώτερα μέρη... Στίφος γυμνοπόδων παιδιῶν αμφοτέρων τῶν φύλων πολιορκοῦσι τούς περιδιαβαίνοντας καί διατρίβοντας εἰς τό

δημόσιον τοῦτο μέρος πολίτας καί πρό παντός τοὺς ξένους...» (1855, Μαρτίου, 12, εφημερίδα Αἴολος)

- Μερικά από τα παιδιά αυτά, τα οποία δεν είναι μόνο ορφανά από πατέρα και μητέρα αλλά στερούνται και κάθε άλλης συγγενείας η οποία θα μπορούσε να λύσει το βιοποριστικό τους πρόβλημα κοιμούνται σε χαρτοκιβώτια έξω από τα εργαστήρια ή όπου αλλού μπορούν να βρουν στέγη για να προστατευτούν από τα στοιχεία της φύσης. «... Τινά τῶν παιδίων τούτων, εὐτυχῶς εὐάριθμα(;) εἶναι οὐ μόνον ὀρφανὰ πατρός καί μητρός καί ἔρημα πάσης πόρρωθεν συγγενείας ἀλλά καί ἐντελῶς ἄστεγα κοιμώμενα ἐντός κιβωτίων ἐρειμμένων ἔξωθεν τῶν ἐργαστηρίων καί ἐντός ἄλλων τῆς τύχης σκιασμάτων χρησιμευόντων ὡς ἄσυλον κατὰ τῶν τρομερῶν στοιχείων τῆς φύσεως...» (Τα εγκαίνια της εν Ερμούπολει σχολῆς των Απόρων παίδων, 1874).

Αλλωστε στην κοινωνία της Ερμούπολης οι διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές και οικονομικές τάξεις ήταν σημαντικές. «Τα ἤθη των τάξεων ήταν επίσης διαφορετικά και αντίθετα. Τα αγόρια και τα κορίτσια των λαϊκῶν τάξεων ἔχουν συνεχή παρουσία στις αλάνες και φτωχογειτονίες της πόλης, πολλές φορές ενεργώντας ανταγωνιστικά και μάλιστα επιθετικά απέναντι σε επιδιδόμενους σε «ευγενή» αθλήματα νέους, ενώ τα παιδιά της κυρίαρχης τάξης πολύ προσεχτικά θα εμφανιστούν σε κοινωνικούς χώρους. Τα πρώτα θα κολυμπούν στη θάλασσα ολόγυμνα και σε κοινή θέα, ενώ κάτι τέτοιο ήταν αδιανόητο για τα δεύτερα» (Θωμάς Δρίκος, 2002).

Οι μαθητές της Σχολῆς ηλικίας 5 έως 15 ετών, αρκετές φορές και μεγαλύτεροι, δεν ήταν μόνο Συριανοί ή Κυκλαδίτες αλλά προέρχονταν και από την υπόλοιπη Ελλάδα όπου δεν υπήρχαν ανάλογες σχολές (Ι.Τραυλού, Α.Κόκκου, 1980).

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται στοιχεία για τους μαθητές της Σχολῆς:

1874 – Πρώτο έτος λειτουργίας			
Ηλικία μαθητών	αριθμός	Επάγγελμα μαθητών	αριθμός
7 ετών	2	Στιλβωτές	20
8 ετών	4	Συλλέκτες ξύλων	6
9 ετών	2	Μετακομιστές πηλού	4
10 ετών	11	Υπηρέτες	6
11 ετών	4	Χειρονακτικά εργαζόμενοι	11
12 ετών	9	Άνεργοι	13
13 ετών	11	Σύνολο	60
14 ετών	6		
15 ετών	3		
16 ετών	3		
17-22 ετών	5		
Σύνολο	60		
Καταγωγή μαθητών	αριθμός	οικογενειακή κατάσταση / επάγγελμα πατέρα	αριθμός
Άνδρος	4	Ορφανοί από πατέρα	9
Αμοργός	5	Επάγγελμα πατέρα - λεμβούχος, εργάτης, αχθοφόρος	51
Ύδρα	4	Σύνολο	60
Τήνος	6		
Θήρα	12		
Χίος	2		
Κρήτη	4		
Λακωνία	5		
Σύρος-Σέριφος-Κυδωνίες-Σμύρνη-Κύθηρα-Κων/πολη	18		
Σύνολο	60		

Από τους 60 τροφίμους της Σχολῆς οι 40 είχαν γεννηθεί στην Ερμούπολη.

Πηγή: (Κ. Παπαδάκης, 1964)

Σχολικό έτος 1960-1961			
Ηλικία μαθητών	αριθμός	Επάγγελμα μαθητών	αριθμός
12 ετών	5	Υποδηματοκαθαριστές	7
13 ετών	38	Οπωροπώλες	25
14 ετών	33	Ευλουργοί	8
15 ετών	25	Μικροπωλητές	9
16 ετών	13	Παντοπώλες	12
17 ετών	3	Υπηρέτες - Υπηρέτριες	22
18 ετών	1	Μηχανικοί	12
19 ετών	1	Κουρείς	5
22 ετών	2	Λουκουμποιοί	7
24 ετών	1	Μοδίστρες	9
31 ετών	1	Νοσοκόμοι	1
Σύνολο	123	Άνεργοι	6
		Σύνολο	123
Καταγωγή μαθητών	αριθμός	Οικογενειακή κατάσταση	αριθμός
Ερμούπολη	116	Ορφανοί από πατέρα	7
Άνω Σύρο	3	Ορφανοί από μητέρα	1
Πειραιά	2	Ορφανοί από πατέρα και μητέρα	2
Φοίνικα (Σύρου)	1	Εξώγαμα	2
Λαύριο	1	Διαζευγμένων γονέων	2
Σύνολο	123	Αναπήρων γονέων	4
		Άλλες κατηγορίες	105
		Σύνολο	123
Σχολική πρόοδος			
Τάξη	Γράφτηκαν	Προήχθησαν	Απορρίφθηκαν
Β΄	6	5	1
Γ΄	2	2	-
Δ΄	16	13	3
Ε΄	48	38	10
ΣΤ΄	51	42	9
Σύνολα	123	100	23

Από τους αποφοιτήσαντες μαθητές κατά το σχολικό έτος 1961-1962, 46 από αυτούς ασχολήθηκαν με τα παρακάτω επαγγέλματα .

Επαγγέλματα αποφοιτησάντων σχολικού έτους 1961-62		
α/α	επάγγελμα	αριθμός
1.	Ναυτικός	5
2.	Ελαιοχρωματιστής	4
3.	Βοηθός σε καφενείο, κρεοπωλείο, οπωροπωλείο, κ.ά.	13
4.	Οικοδόμος (βοηθός)	3
5.	Υποδηματοποιός (βοηθός)	1
6.	Ράφτης (βοηθός)	1
7.	Αλιεύς (βοηθός)	1
8.	Σιδηρουργός – Μηχανικός (βοηθός)	2
9.	Βαφέυς (βοηθός)	1
10.	Σπουδαστής Μέσης Εμπορικής Σχολής	1
11.	Υπηρέτριες	5
12.	Υφάντρια εργοστασίου	6
13.	Μοδίστρα (μαθήτρια)	1
14.	Κομμώτρια (μαθήτρια)	1

15.	Πωλήτρια σε εμπορικό κατάστημα	1
16.	Σύνολο	46

Πηγή: (Κ. Παπαδάκης, 1964)

Μετά την απελευθέρωση από την γερμανική κατοχή μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 60 περισσότεροι από χίλιοι άποροι – εργαζόμενοι μαθητές αποφοίτησαν από το Νυχτερινό Σχολείο της Σχολής, αφού φοίτησαν δωρεάν σε όλες τις τάξεις και έλαβαν δωρεάν γραφική ύλη, βιβλία, ενδυμασίες, υποδήματα, κλινοσκεπάσματα, καθημερινό βραδινό συσσίτιο και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη.

4. Δραστηριότητες της Σχολής

Οι δραστηριότητες της σχολής κατά τη διάρκεια λειτουργίας της επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς εκτός των ήδη αναφερομένων.

4.1 Σύσταση μουσικού τμήματος

Στις 20 Απριλίου 1887 το Δημοτικό Συμβούλιο του Δήμου Ερμούπολης στην υπ' αριθμ. ΡΚΘ (322) συνεδρίασή του αποφάσισε τη χορήγηση 12.000 δρχ., χίλιες δραχμές ανά μήνα, προς την κοσμητεία της Σχολής για τη σύσταση (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση ΡΚΘ', 20 Απριλίου 1887):

- μουσικού τμήματος προς καταρτισμό μουσικών
- μουσικού θιάσου από τους διδάσκοντες στο μουσικό σχολείο και άλλους για να παίζουν μουσική στην πλατεία της πόλης.

4.2 Εργαστήρια τέχνης

Οι άρρενες μαθητές της Σχολής εκπαιδευόνταν στα εργαστήρια τέχνης, βιομηχανιών και άλλων επιχειρήσεων της πόλης σε μια προσπάθεια επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης.

Τα κορίτσια εκπαιδευόνταν στα εργαστήρια ραπτικής και εργόχειρων τα οποία ιδρύθηκαν από το 1890 και λειτούργησαν έως την κήρυξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου. Η σύσταση και οργάνωση των εργαστηρίων αυτών οφείλεται στις προσπάθειες της Αργυρής Αθαν. Κρίνου. Ήταν αυτοδιοίκητα από εξαμελή εφορεία, η οποία είχε το δικαίωμα ανάπτυξης πρωτοβουλιών που θα προήγαγαν το έργο των εργαστηρίων, «...βραδύτερον δε τοῦ Ἐργαστηρίου τῶν ἀπόρων γυναικῶν ὑπὸ τὴν προστασίαν τῶν κυριῶν τῆς πόλεως, ἐργαζομένων πολλῶν ἐνδεῶν εἰς τὴν ραπτικὴν τῶν ἀσπρορούχων.» (Α. Κ.Φραγκίδης, 1975). Σημαντικό πρόσωπο στη λειτουργία των εργαστηρίων ήταν και η Ελένη Νάνου η οποία επί σαράντα ἔτη εργάστηκε ως Αρχιτεχνίτρια και Διευθύντρια αυτών, διδάσκουσα οικοκυρικά, τη συμπεριφορά των εργαζομένων κοριτσιών εις την ομαδική εντός της σχολής ζωή, τα καθήκοντα αυτών ως αδελφών, συζύγων και μητέρων (Κ. Παπαδάκης, 1964).

5. Χρηματοδότηση της Σχολής - Ευεργέτες

Η Σχολή κατά τα πρώτα ἔτη λειτουργίας της χρηματοδοτήθηκε κυρίως από τις συνεισφορές των ιδιωτών αλλά και από το Δήμο Ερμούπολης. Γενικότερα στην Ερμούπολη από τα πρώτα ἔτη δημιουργίας της πόλης παρατηρήθηκε η τάση των κατοίκων να προσφέρουν, πολλές φορές εκ του υστερήματος, για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολείων, τάση που μπορεί να ονομαστεί «πολιτιστικός πατριωτισμός». (Δ. Σακκής, 2001).

Όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες, οι πρώτες εισφορές κατατέθηκαν από τα μέλη της Κοσμητείας της Σχολής ἤτοι:

Ονοματεπώνυμο	Ποσό
Π. Τσόλας	500 δρχ.
Θ. Καλουτάς	300 δρχ.
Κ. Σαλταμπάσης	100 δρχ.
Τ. Αμπελάς	500 δρχ. (σε χρήματα και βιβλία)

αλλά και τους παρευρισκομένους κατά την τελετή των εγκαινίων ἤτοι:

Ονοματεπώνυμο	Ποσό
Δημ. Βαφιαδάκης	600 δρχ.
Ι. Χωρέμης, ο εν Αλεξανδρεία	100 δρχ.
G. Challet, Γάλλος Πρόξενος	100 φράγκα
Γουλιέλμος Binney, Άγγλος Πρόξενος	100 δρχ.
Μ. Αζελός, Τούρκος Πρόξενος	100 δρχ.
Γ. Δουπνίσκης, Ρώσος Πρόξενος	50 δρχ.
Σταμάτιος Ι. Πρώιος	175 δρχ.
Σταμάτιος Κ. Πρώιος	200 δρχ.
Αριστ. Χρυσοβελώνης	58 δρχ.
Σπυρίδων Βουτσινάς	50 δρχ.
Λεωνίδας Κουτσοδόντης	100 δρχ.
Παλάτη (άπαξ)	200 δρχ.
η ίδια μηνιαίως	150 δρχ.
Κορνηλία Κοπκίλη	20 δρχ.
Παντίας Καρέλης	26,50 δρχ.

Πηγή: Σχολή Απόρων Παίδων Συνομητών δελτίων Αον, (1875, Ιανουαρίου,14), αρ.457, εφημερίδα Πατρίς και Τα εγκαίνια της Σχολής των Απόρων Παίδων, (1874, Δεκεμβρίου, 5) αρ.196, εφημερίδα Πανόπη

Οικονομική διαχείρισις τῆς ἐν Σύρῳ Σχολῆς τῶν Ἀπόρων Παίδων, ἀπὸ 1 7βρίου 1875 μέχρι 31 Αὐγούστου 1876

ΕΙΣΠΡΑΞΕΙΣ		
Περίσσευμα παρελθούσης χρήσεως	δρχ.	2.312,00
Εισφοραί τακτικαί Σύρου	δρχ.	471,00
Εισφοραί τακτικαί Αλλοδαπῆς	δρχ.	210,00
Εισφοραί έκτακται Αλλοδαπῆς	δρχ.	553,60
Εισφοραί έκτακται Σύρου	δρχ.	581,85
Δωδεκάμηνον μέρ. 4 μετ. ἔθν. Τραπεζῆς	δρχ.	241,95
6μηνων μέρ. 3 μετ. ἔθν. Δανείου 26ων	δρχ.	50,40
Τόκοι εἰς 8% ἐπὶ 2.000 δρχ.	δρχ.	156,65
Ευεργετ. Παράστασις Ἑλ. Θιάσου Ἀλεξιάδου	δρχ.	597,60
Ἐκ τῶν 5.000 τῆς Βουλῆς (Ἡ Βουλὴ τῶν Ελλήνων το 1873 ψήφισε το ποσὸ τῶν 5.000 δραχμῶν ὡς χορηγία γιὰ τὶς σχολὰς Ἀπόρων Παίδων τοῦ Παρνασσοῦ. Ἀπὸ το ποσὸ αὐτὸ ἡ τῆς Ερμούπολης δικαιούνταν το ποσὸ τῶν 800 δρχ. Βλ. Λογοδοσία Παύλου Τζόλα εφόρου τῆς ἐν Σύρῳ Σχολῆς τῶν Ἀπόρων Παίδων, 1876, Ἀπρίλιος, 29, εφημερίδα Πανόπη)	δρχ.	800,00
Ἐπιχορήγησις Δήμου Ερμούπολεως (Ἡ Κοσμητεία τῆς Σχολῆς ἤδη ἀπὸ το 1875 με το υπ'αρ. 3 ἐγγράφῳ τῆς εἶχε ζητήσῃ τὴ χρηματοδότηση ἀπὸ το Δῆμο. Ὅμως το Δημοτικὸ Συμβούλιο ἐπιφυλάχτηκε νὰ συνδράμῃ τὴ Σχολὴ το ἐπόμενο ἔτος. Βλ. Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητικὴ Υπηρεσία, Δημοτικὸ Συμβούλιο, Πρακτικὰ συνεδριάσεων Δημοτικοῦ Συμβουλίου, Συνεδρίαση ΜΓ', 10 Μαρτίου 1875)	δρχ.	2.000,00

	δρχ.	7.975,05
ΔΑΠΑΝΑΙ		
διά 3 μετ. τοῦ ἔθν. Δανείου τῶν 26 ἑκτ. 6%	δρχ.	1.465,66
διά 5 μετ. τοῦ ἔθν. Δανείου τῶν 28 ἑκτ. 9%	δρχ.	1.480,00
	δρχ.	2.945,66
Ἑνοίκιον Σχολῆς	δρχ.	1.200,00
Ἀμοιβή διδασκαλίας κ. Κουκουλᾶ	δρχ.	600,00
Ἀμοιβή διδασκαλίας κ. Ιωάννου Γλύνη	δρχ.	720,00
Ἀμοιβή διδασκαλίας κ. Εὐανθίας Περδίκη	δρχ.	360,00
Μισθός 10 12 μηνῶν ἐπιστάτου	δρχ.	420,00
Ἀστυνομική ἐπιστάσια	δρχ.	49,60
Ἑξοδα τυπογραφικά	δρχ.	141,20
Γεῦμα, κουλούρας καὶ ἄλλα παίδων	δρχ.	96,80
Συμπλήρωσις ἀξίας 80 ἐπενδυτῶν καὶ 80 σκούφων, ἐκ τῆς συνάξεως τῆς 1ης τοῦ ἔτους 1876	δρχ.	134,20
Βιβλία καὶ ὑλικά γραφῆς	δρχ.	235,18
Φωτισμόν, ὕδωρ, καὶ διάφορα ἄλλα	δρχ.	141,62
Τό ὅλον τῆς δαπάνης	δρχ.	4.098,60

	δρχ.	7.045,25
Υπόλοιπον περισσευμα εἰς μετρητά	δρχ.	929,80
	δρχ.	7.975,05

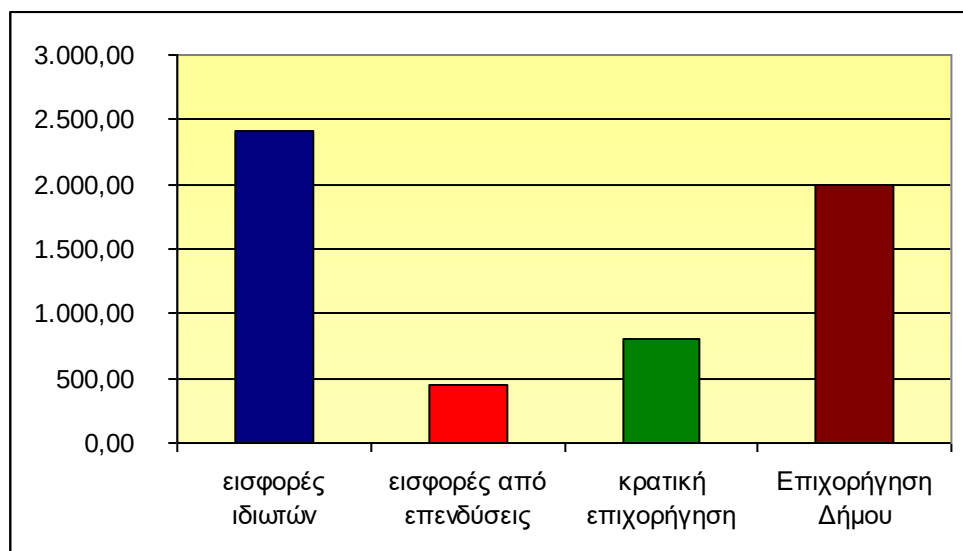
Ἐν Σύρῳ τῇ 31ῃ Αὐγούστου 1876

Ὁ ἑφορος Π.ΤΖΟΛΑΣ

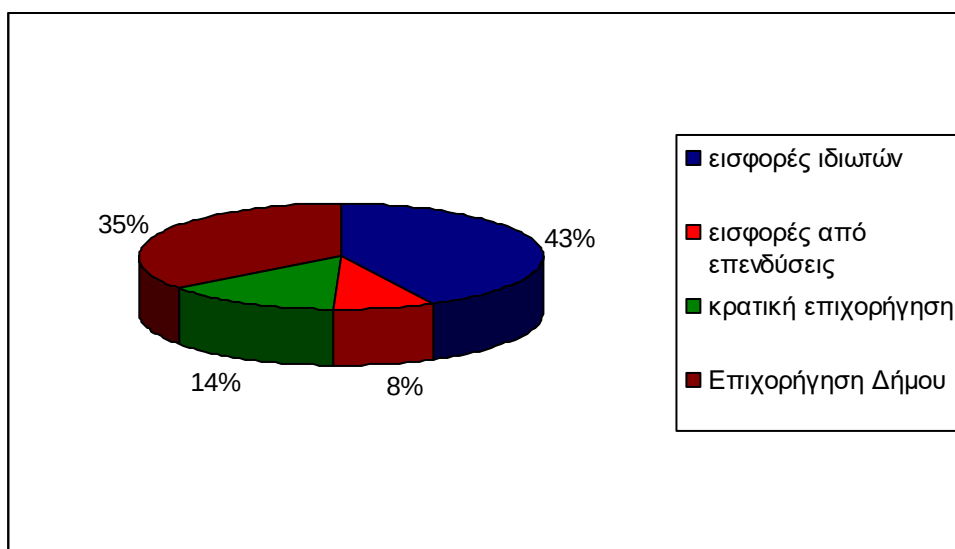
Ὁ ταμίας Δ. ΚΟΥΤΖΟΔΟΝΤΗΣ

Πηγή: Λογοδοσία τῆς ἐν Σύρῳ Σχολῆς τῶν Ἀπόρων Παίδων τοῦ 1875-1876 ὑπὸ τοῦ εφόρου αὐτῆς Παύλου Τζόλα κατὰ τὴν 29^{ην} Μαΐου 1877, (1877, Ιουνίου, 6) εφημερίδα Πατρίς

Παρουσίαση χρηματοδότησης ἀνά φορέα γιὰ τὸ ἔτος 1875-1876



Ποσοστό χρηματοδότησης ανά φορέα για το έτος 1875-1876



Επίσης μεγάλες δωρεές προς τη Σχολή χορήγησαν και οι:

Ονοματεπώνυμο	Ποσό
Ανδρέας Συγγρός	1.000 δρχ.
Α. Εμπειρικός	500 δρχ.

Πηγή: Η κοσμητεία της ενταύθα σχολής των απόρων παιδών, (1885, Μάιος, 11), αρ.974, εφημερίδα Πατρίς

Ονοματεπώνυμο	Ποσό
Αργυρή Κρίνου	12.000 δρχ.
Δημήτριος Κρίνος	1.000 δρχ.
Δωρεά κληρονόμων Αργυρής Κρίνου (έτος 1893)	6.000 δρχ.
Σταμάτιος Ι. Πρώιος (έτος 1883) (Ο Σταμάτιος Ι. Πρώιος υπήρξε τακτικός δωρητής της Σχολής μέχρι το θάνατό του. Μάλιστα στη διαθήκη του υπήρξε ειδικό εδάφιο για τη Σχολή αναφέροντας «Κληροδοτῶ πρὸς τὴν Σχολὴν Ἀπόρων Παίδων Ἑρμουπόλεως δραχμὰς νέας ἢ φράγκα χάρτινα τρεῖς χιλιάδας (3.000).	3.000 δρχ.

Πηγή: (Κ. Παπαδάκης, 1964)

Μεγάλοι ευεργέτες της Σχολής θεωρούνται οι:

- Τιμολέον Αμπελάς, από τους πρώτους δωρητές, η ίδρυση δε της σχολής οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ενθουσιώδη ορμή του χάρι της οποίας παρέσυρε και τους συγγενείς του (πατέρα και αδέρφια) να συνεισφέρουν ανάλογα των δυνατοτήτων τους. (Κ. Παπαδάκης, 1964)
- Αργυρή Κρίνου, η οποία είχε επιδοθεί σε ένα σημαντικότατο φιλανθρωπικό έργο αποκορύφωμα του οποίου υπήρξε η υποστήριξή της στη σχολή Απόρων Παίδων με τη δωρεά 12.000 δρχ., ποσό σημαντικότατο για την εποχή του, με σκοπό την ίδρυση Εργαστηρίου Απόρων Γυναικών. Μετά το θάνατό της οι συγγενείς της δώρισαν το ποσό των 6.000 δρχ. ο δε γιός της κατέβαλε ετησίως το ποσό των χιλίων δραχμών υπέρ της σχολής. (Κ. Παπαδάκης, 1964)
- Ιωάννης Κυριαζή Βαρδάκας, ο οποίος με τις χορηγίες του ύψους 12.000.000 δρχ. το 1938 και 8% επί της κινητής περιουσίας του με την από 14 Ιουλίου 1943 ιδιόχειρη

διαθήκη του. Προς τιμήν του η Σχολή μετονομάστηκε σε «Βαρδάκειο Επαγγελματική Σχολή Απόρων Παίδων Ερμούπολεως». (Κ. Παπαδάκης, 1964)

- Σταμάτιος Ι. Πρώιος, ο οποίος υπήρξε από τους τακτικούς κατά έτος δωρητές της σχολής προς τιμήν του δε κρατούσε πάντα ανώνυμες τις προσφορές του. Με τη διαθήκη του κληροδότησε στη σχολή το ποσό των 3.000 δρχ. ανάμεσα στο πλήθος των ιδρυμάτων που ευεργέτησε. (Κ. Παπαδάκης, 1964)
- Ιωάννης Ανδρ. Κοσμάς ο οποίος το 1953 δώρισε στη Σχολή το ποσό των 5.000.000 δρχ., συνολικά δε από την απελευθέρωση και μετά το ποσό των 25.000.000 δρχ. Επίσης το 1963 δώρισε προς το Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας των Κυκλάδων ένα κινηματογραφικό συγκρότημα προς εξυπηρέτηση των τροφίμων των Ιδρυμάτων της Σύρου, συνεπώς και των μαθητών της Βαρδακείου Επαγγελματικής Σχολής. (Κ. Παπαδάκης, 1964)
- Οι Αδερφοί Ρεθύμνη οι οποίοι συνέδραμαν τη σχολή ήδη από τις αρχές του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου μάλιστα δε με το άρθρο 5 του καταστατικού της Σχολής ο Ν. Ρεθύμνης είχε ανακηρυχτεί μέγας ευεργέτης αυτής με την προσφορά των 5.000.000 δρχ. (Κ. Παπαδάκης, 1964)
- Ο Δήμος Ερμούπολης ο οποίος στήριξε τη Σχολή από ιδρύσεώς της με διάφορα ποσά (π.χ. το 1880 με 3.000 δρχ. Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση ΛΘ', 13 Μαρτίου 1880), το 1882 με 2.000δρχ. Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση Θ', 18 Νοεμβρίου 1882) παρόμοια δε με το άρθρο 5 του καταστατικού της Σχολής είχε ανακηρυχτεί μέγας ευεργέτης αυτής (Κ. Παπαδάκης, 1964). Παράλληλα ο Δήμος υποστήριζε τη σχολή με τη χορήγηση διδακτικού υλικού (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ. 11, υπ.1, αρ. πρ. 2282/6-11-2934, Ο Δήμαρχος Ερμούπολης προς το Διευθυντή της Νυχτερινής Σχολής Απόρων Παίδων) κατόπιν αιτήματος του Διευθυντή αυτής, (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ. 11, υπ.1, αρ. πρ. 35/23-10-2934, Ο Διευθυντής της Νυχτερινής Σχολής Απόρων Παίδων προς το Δήμαρχο Ερμούπολης) επισυνάπτοντας παράλληλα ονομαστικούς καταλόγους των μαθητών ανά τάξη (Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ. 11, υπ.1, Κατάστασις ἐμφαίνουσα τούς εντελῶς ἀπόρους, ορφανούς πατρός, τούς υἱούς πολυτέκνων εἰς τὴν Νυχτερινὴν Σχολὴν Ἀπόρων Παίδων).

Η Σχολή αντλούσε έσοδα και διάφορες εκδηλώσεις που οργανώνονταν από τις διοικητικές επιτροπές των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων και ετίθεντο υπό την προστασία των «κυριών» της Ερμούπολης, όπως ο Μέγας Χορός που γίνονταν στο θέατρο Απόλλων προς όφελος του Πτωχοκομείου και της Σχολής των Απόρων Παίδων. Τα εισιτήρια ήταν ονομαστικά κόστιζαν 5 δρχ. για τις κυρίες και τα παιδιά και 10 δρχ. για τους κυρίους (1883, Φεβρουαρίου, 21, εφημερίδα Πατρίς) και (1884, Φεβρουαρίου, 9, εφημερίδα Πατρίς).

Οι σχολές απόρων παιδών τόσο στην Ερμούπολη όσο και στις άλλες ελληνικές πόλεις που ιδρύθηκαν, έφεραν σε πέρας ένα θαυμάσιο έργο, παρέχοντας σε παιδιά τα οποία ευρίσκονταν σε πλήρη ένδεια τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να διεκδικήσουν ίσες ευκαιρίες. Η στέγαση και διατροφή, οι ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης, η καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού, η επαγγελματική εκπαίδευση και εξεύρεση εργασίας (στροφή στην τέχνη με την ίδρυση μουσικού τμήματος και μουσικού θιάσου καθώς και στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση με την εκπαίδευση των αγοριών στα εργαστήρια τέχνης βιομηχανιών και επιχειρήσεων της πόλης και των κοριτσιών στα εργαστήρια ραπτικής και εργόχειρων), η βελτίωση συνθηκών εργασίας, η ηθική διαπαιδαγώγηση αποτελούν ένα μέρος του έργου που παρήγαγαν δικαιώνοντας αυτούς που μόχθησαν για την ίδρυση αλλά και συντήρηση αυτών.

Βιβλιογραφία

- Δρίκος Θωμάς, (2002) *Η πορνεία στην Ερμούπολη το 19^ο αιώνα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Θεοδωράτου Χ., (1972) Χρονικόν της εκπαιδευτικής δράσεως του Παρνασσού επί μιας εκατονταετίας 1872-1972, *Η εκατονταετηρίς των Σχολών των απόρων παιδων Παρνασσού*
- Λούκος Χ., Πολέμη Π., (1987) *Οδηγός δημοτικού αρχείου Ερμούπολης 1821-1949*, ΕΜΝΕ, Αθήνα
- Παπαδάκη Κ., (1964) *Η κοινωνική πρόνοια εις τας επαγγελματικές σχολάς απόρων παιδων-Η σχολή απόρων παιδων Ερμουπόλεως*, Φρέρη, Ερμούπολις-Σύρου
- Σακκής Δ., (2001) *Νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος 1833-1848*, τ.Α΄, Αθήνα, Γ. Δαρδανός,
- Φραγκίδης Α. Κ., (1975) *Ιστορία της νήσου Σύρου*, Αθήνα, Σύλλογος των εν Αθήναις και Πειραιεί Συριανών
- Τραυλού Ι., Κόκκου Α., (1980) *Ερμούπολη*, Αθήνα, Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος,
- Τα εγκαίνια της εν Ερμουπόλει σχολής των Απόρων παιδων*, (1874) Τύποις Πατρίδος, Εν Ερμουπόλει Σύρου
- Ερμούπολη-Σύρος, Ιστορικό Οδοιπορικό*, (2000) Δημοτική Επιχείρηση Ανάπτυξης της Ερμούπολης, Ολκός, Αθήνα,
- Σχολή Απόρων Παίδων Συνομητών δελτίων Αον, 20 Απριλίου 1887
- Ελληνικόν Λύκειον Χρ. Ευαγγελίδη, *Κυκλαδικά θέματα*, τ.22, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος/1987
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση ΡΚΘ΄
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση ΜΓ΄, 10 Μαρτίου 1875
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση ΛΘ΄, 13 Μαρτίου 1880
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Διοικητική Υπηρεσία, Δημοτικό Συμβούλιο, Πρακτικά συνεδριάσεων Δημοτικού Συμβουλίου, Συνεδρίαση Θ΄, 18 Νοεμβρίου 1882
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ. 11, υπ.1, αρ. πρ. 2282/6-11-2934, Ο Δήμαρχος Ερμούπολης προς το Διευθυντή της Νυχτερινής Σχολής Απόρων Παίδων
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ. 11, υπ.1, αρ. πρ. 35/23-10-2934, Ο Διευθυντής της Νυχτερινής Σχολής Απόρων Παίδων προς το Δήμαρχο Ερμούπολης
- Γ.Α.Κ. Ερμούπολης (Τ.Ι.Α.Ε.), Ιδιαίτερα/Εκπαίδευση, Φ. 11, υπ.1, Κατάστασις ἐμφαίνουσα τούς εντελῶς ἀπόρους, ορφανούς πατρός, τούς υἱούς πολυτέκνων εἰς τήν Νυχτερινήν Σχολήν Ἀπόρων Παίδων
- (1853, Ιανουαρίου, 25), αρ.440, εφημερίδα Αἴολος
- (1855, Μαρτίου, 12), αρ.547, εφημερίδα Αἴολος
- Τα εγκαίνια της Σχολής των Απόρων Παίδων, (1874, Δεκεμβρίου, 5), αρ.196, εφημερίδα Πανόπη
- (1875, Ιανουαρίου, 14), αρ.457, εφημερίδα Πατρίς
- Λογοδοσία Παύλου Τζόλα εφόρου της εν Σύρω Σχολής των Απόρων Παίδων, (1876, Απριλίου, 29), αρ.268, εφημερίδα Πανόπη
- (1882, Απριλίου, 3) εφημερίδα Πατρίς
- (1883, Φεβρουαρίου, 21), αρ. 800, εφημερίδα Πατρίς
- (1884, Φεβρουαρίου, 9), αρ. 943 εφημερίδα Πατρίς
- Η κοσμητεία της ενταύθα σχολής των απόρων παιδων, (1885, Μαΐου, 11), αρ.974, εφημερίδα Πατρίς

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ CONDORCET: ΜΙΑ ΠΡΩΙΜΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΕΞΙΣΩΤΙΚΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ;

Ευστάθιος ΜΠΑΛΙΑΣ
Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι ιδέες του Condorcet για την οργάνωση και τους σκοπούς της εκπαίδευσης στην επαναστατική Γαλλία με στόχο να δειχθούν οι ιδεολογικές και οι πνευματικές συγγένειες του φιλελευθερισμού το οποίο αντιπροσωπεύει με τον σύγχρονο εξισωτικό φιλελευθερισμό στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Οι ιδέες του Condorcet για την εκπαίδευση εντάσσονται στο συνολικό πρόγραμμα του Condorcet για τη δημοκρατική κοινωνία και συνιστούν ένα ενιαίο και συναφές σύστημα σκέψης. Στο σύστημα αυτό ιδιαίτερη θέση έχει η δημόσια εκπαίδευση, οι σκοποί της οποίας είναι η προώθηση της ελευθερίας και της ισότητας. Η ισότητα που υπερασπίζεται ο Condorcet είναι καταρχήν τυπική, και, από την άποψη αυτή, κινείται στο ιδεολογικό πλαίσιο του κλασικού φιλελευθερισμού. Ωστόσο περιλαμβάνει παρεμβάσεις του κράτους για την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους χωρίς εξαίρεση και κυρίως αποσκοπεί στην παραγωγή μιας γνώσης που θα διαχυθεί σε ολόκληρη την κοινωνία και θα ευνοήσει την πραγματική ισότητα των πολιτών.

ABSTRACT

The main issue examined in this paper is Condorcet's ideas concerning the organization and the aims of Education during the period of Revolutionary France. It principally focuses on the ideological and spiritual affiliations of liberalism which it represents with the modern liberalism on the question of Education. Condorcet's ideas on Education are part of his whole theoretical system concerning the construction of liberal democratic society whereas they constitute a unified and consistent system of thought. In this system public Education has a central place while its main objectives are the promotion of liberty and equality. Equality in Condorcet's thought is by principle formal, and from this point of view can be considered as part of classical liberalism. Nevertheless, his conception of equality implies state interventions in order to provide equal educational opportunities for all people without any distinction and it mainly aims at the production of a knowledge which shall be distributed throughout the whole society and in this way it will encourage the real equality of citizens.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Condorcet υπήρξε μια από τις σημαντικότερες πνευματικές μορφές της Γαλλικής Επανάστασης και η συμβολή του στις διεργασίες για τη συγκρότηση των θεσμών του νέου αστικού κράτους, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, ήταν αποφασιστική. Οι ιδέες του άσκησαν μεγάλη επιρροή όχι μόνο στην επαναστατική περίοδο, αλλά αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Τρίτη Γαλλική Δημοκρατία και συνεχίζουν και σήμερα, πρωτίστως στη Γαλλία, να αποτελούν σημείο αναφοράς κάθε συζήτησης για τη σχέση δημοκρατίας και εκπαίδευσης (Frelat-Khan B., Khan P., 1990). Ως μετριοπαθής φιλελεύθερος, ο Condorcet υπεραμύνθηκε της ελευθερίας επιχειρώντας να τη συνδυάσει με την ισότητα, αλλά, σε αντίθεση με τους κλασικούς φιλελεύθερους που αντιλαμβάνονταν τις ιδέες αυτές σε μια ανταγωνιστική βάση, προσπάθησε να τις συμβιβάσει και μάλιστα να προσδώσει στην ισότητα ένα ουσιαστικό περιεχόμενο, πράγμα που, όπως θα επιχειρήσουμε να δείξουμε, τον εντάσσει στην παράδοση εκείνη του φιλελευθερισμού του εικοστού αιώνα που έχει καταγραφεί ως «εξισωτικός φιλελευθερισμός», μια από τις κεντρικές ιδέες του οποίου είναι η ισότητα των ευκαιριών μέσω της εκπαίδευσης (Brighouse,

2002). Αν και στα έργα του που αναφέρονται στα ζητήματα της εκπαίδευσης, δηλαδή στα *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (1791-1792) και στο «rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique» (1792), το οποίο παρουσίασε στην Εθνοσυνέλευση, η έννοια της ισότητας έχει ένα κατά βάση φιλελεύθερο περιεχόμενο, ένα χρόνο αργότερα και λίγο πριν τον θάνατό του, στο πιο γνωστό έργο του, το *Esquisse d'un tableau historique du progrès de l'esprit humain*, διατυπώνει μια έννοια της ισότητας που υπερβαίνει σαφέστερα, χωρίς φυσικά να την απορρίπτει, την τυπική ισότητα του κλασικού φιλελευθερισμού κάνοντας πλέον λόγο για πραγματική ισότητα. Στη *Δέκατη Εποχή* της «Esquisse» υποστηρίζει την έλευση ενός κόσμου όπου οι ανισότητες που προέρχονται από την άνιση κατανομή του πλούτου, των κληρονομιών και της εκπαίδευσης θα μειωθούν και θα δώσουν τη θέση τους σε μια πραγματική ισότητα τόσο ανάμεσα στα έθνη όσο και ανάμεσα στα άτομα, δημιουργώντας τις συνθήκες για μια ανθρωπότητα αδελφωμένη, ευτυχισμένη και ειρηνική, πράγμα που παραπέμπει ευθέως στο καντιανό κοσμοπολίτικο ιδεώδες της *Αιώνιας Ειρήνης*. Κάνει λόγο μάλιστα και για ισότητα όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην ιδιοκτησία (fortune) και την κοινωνική μέριμνα μέσα από ένα σύστημα κοινωνικών ασφαλίσεων (Regaldo, 1987). Η ιδέα της πραγματικής –και όχι απλώς της τυπικής ισότητας– είναι το βασικό πρόβλημα που απασχολεί τον Condorcet κυρίως στο παραπάνω τελευταίο έργο του, αν και διαπερνά και το προηγούμενο έργο του στο οποίο παρουσιάζει τις θέσεις του για την οργάνωση και τους στόχους της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ανισότητα στην εκπαίδευση θα αποτελέσει λοιπόν το κεντρικό πρόβλημα για τον Condorcet, η άρση της οποίας θα οδηγήσει σε μια πραγματική –αν και σχετική– ισότητα πλούτου, η οποία με τη σειρά της θα εξασφαλίσει την ευτυχία ολόκληρου του λαού. Η ισότητα στην εκπαίδευση αποσκοπεί όμως ταυτόχρονα και στη συγκρότηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας ίσων και ελεύθερων πολιτών απαλλαγμένων από την τυραννία τόσο της εξάρτησης από τους άλλους όσο και από την άγνοια και τον ανορθολογισμό. Το κοινωνικό πρόγραμμα του Condorcet έχει συνεπώς διπλό στόχο: την ισότητα στη γνώση και την ισότητα στον πλούτο και την ευτυχία στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας ίσων και ελεύθερων πολιτών. Πρόκειται όμως για μια ισότητα χωρίς ακρότητες στον πλούτο και τη φτώχεια, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας μικρών ιδιοκτητών, παρόμοια με αυτή που υποστήριξε ο Rousseau (Gayraud, 2002). Βέβαια, και οι δύο αυτές μορφές ισότητας είναι βαθιά συνυφασμένες και αλληλοεξαρτώμενες και καταδεικνύουν την πίστη του Condorcet στον Διαφωτισμό και τον ανθρωπινό Λόγο (Raison) ως προϋπόθεση της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφοσύνης που αποτελούν το τρίπτυχο της φιλοσοφίας της Γαλλικής Επανάστασης εκφρασμένο στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη. Πλην όμως η ισότητα την οποία υπόσχεται το πρόγραμμα του Condorcet δεν θα προέλθει τόσο από την κρατική παρέμβαση ή την αναδιανομή του κοινωνικού πλούτου, όσο από την παροχή ενός μίνιμουμ ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών τις οποίες θα προσφέρει κυρίως το κράτος. Το πρόγραμμα του Condorcet εξαρτάται λοιπόν από το κράτος και τους δημόσιους πόρους, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Η εκπαίδευση θα είναι δημόσια, όχι όμως απαραίτητα κρατική. Στην οποία δηλαδή το κράτος θα έχει πρωταρχικό, αλλά όχι αποκλειστικό ρόλο, γεγονός που δείχνει ότι στη σκέψη του Condorcet η έννοια του δημοσίου δεν ταυτίζεται με την έννοια του κρατικού. Το «Σύστημα Condorcet» μοιάζει παράδοξο και σε πολλές περιπτώσεις αντιφατικό. Ωστόσο υπάρχει μια ενωτική βάση, ένα ενοποιητικό στοιχείο που διαπερνά τη σκέψη του Condorcet και αυτό είναι η πίστη του στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργήσει τους όρους της ελευθερίας και της ευτυχίας του, συμπεριλαμβανομένων των υλικών της προϋποθέσεων, χάρη στον Λόγο και τη γνώση, αρκεί να του δοθεί η δυνατότητα να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτή μέσω της εκπαίδευσης. Αυτός είναι και ο ουσιαστικός σκοπός της δημόσιας εκπαίδευσης.

Θα εξετάσουμε λοιπόν τις θέσεις του Condorcet για τη δημόσια εκπαίδευση με επίκεντρο τις ιδέες του α) για τον ρόλο της γνώσης στη δημοκρατική κοινωνία και το περιεχόμενό της, β) για την έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης και της σχέσης της με τη γνώση και την ισότητα, γ) για την οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους σκοπούς της και τα μέσα για την επίτευξή τους. Σκοπός μας είναι να δείξουμε ότι η πραγματική ισότητα, δηλαδή μια ισότητα που έχει τον –έστω ιδιάζοντα– χαρακτήρα της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί βασικό σκοπό του προγράμματος του Condorcet και ότι

συνδέεται άρρηκτα με τη δημόσια εκπαίδευση, την οποία το κράτος οφείλει κατ' αρχήν να προσφέρει σε όλους.

2. Η ΓΝΩΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΩΣ ΟΡΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ

Η επιστημονική/ορθολογική γνώση μέσω της εκπαίδευσης είναι το θεμέλιο του πολιτικού συστήματος που κατασκεύασε θεωρητικά ο Condorcet. Πίστευε ακράδαντα στη δύναμη της εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη του ιδανικού μιας νέας ορθολογικής και δίκαιης κοινωνίας που θα είναι θεμελιωμένη στην ισότητα των πολιτών. Πίστευε ακόμα ότι, πέρα από τις διαφορές σε ό,τι αφορά τα φυσικά χαρακτηριστικά, τα ήθη και έθιμα και την ιστορία, όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι στο επίπεδο της φύσης της πνευματικής και ηθικής υπόστασής τους. Από την ανθρώπινη αυτή φύση απορρέουν ακριβώς τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία υφίστανται πριν και ανεξάρτητα από τη συγκρότηση της κοινωνίας και τα οποία συμποσούνται στην ελευθερία, δηλαδή στο δικαίωμα της αυτοδιάθεσης, και στην ισότητα. Η διατήρηση των δικαιωμάτων αυτών είναι ο μοναδικός σκοπός για τον οποίο οι άνθρωποι συγκροτούν πολιτικές κοινότητες. Η λαϊκή κυριαρχία είναι η μόνη μορφή κυριαρχίας που μπορεί να διασφαλίσει τη φυσική ισότητα των ανθρώπων και, συνεπώς, κάθε πολίτης έχει καθήκον –και καλώς νοούμενο συμφέρον- να συμμετέχει στις πολιτικές διαδικασίες, υπό τον όρο ότι διασφαλίζονται τα φυσικά του δικαιώματα, πρωτίστως η ελευθερία και η ισότητα, καθόσον χωρίς αυτή τη διασφάλιση εκλείπει ο ουσιώδης λόγος της συμμετοχής του. Η λαϊκή κυριαρχία είναι λοιπόν δυνατή χάρη στην ισότητα και την ελευθερία, η οποία είναι ασυμβίβαστη με την αμάθεια, συνεπώς η άσκησή της προϋποθέτει την εκπαίδευση του πολίτη ως διαδικασία απόκτησης ορθολογικής γνώσης (Kintzler, 1994).

Ο Condorcet απορρίπτει την άμεση δημοκρατία, την οποία θεωρεί ανεφάρμοστη στις σύγχρονες εδαφικά εκτεταμένες κοινωνίες, και προκρίνει την αντιπροσωπευτική δημοκρατία. Το πολιτικό πρόγραμμα του Condorcet προϋποθέτει πολίτες ενημερωμένους ώστε να επιλέγουν και να ελέγχουν τους αντιπροσώπους τους κατά τρόπο που αυτοί να κυβερνούν σύμφωνα με το δημόσιο συμφέρον και τις αρχές της ισότητας και της ελευθερίας. Συνεπώς, βασικός όρος για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αντιπροσωπευτική δημοκρατία είναι η διαφώτιση (Lumières) των πολιτών, δηλαδή η πρόσβαση στη γνώση, και η ηθικο-πολιτική τους ανάπτυξη, δηλαδή η απόκτηση (πολιτικών) αρετών. Σε αντίθεση με τον Rousseau, ο οποίος αποσυνδέει τη γνώση από την αρετή, η ηθική ανάπτυξη των πολιτών μπορεί να επιτευχθεί κατά τον Condorcet μέσα από τη γνώση η οποία πρέπει να αποκτηθεί από όλους τους πολίτες, διότι μόνον έτσι μπορεί να θεμελιωθεί και να αποκτήσει ουσιαστικό περιεχόμενο η λαϊκή κυριαρχία (Condorcet, 1791-1792). Η γνώση, η οποία νοείται ως ορθολογική γνώση που προσεγγίζεται μέσω της ανάπτυξης και καλλιέργειας του Λόγου, είναι η μόνη που μπορεί να αποτρέψει τις σχέσεις τυραννίας και εξάρτησης και να οδηγήσει στην αληθινή πολιτική ελευθερία. Χωρίς τη διαφώτιση, οι πολίτες θα είναι θύματα της υποκρισίας των τυράννων που κυβερνούν μέσα από την εξαπάτηση και το δόλο, άρα δεν θα είναι ούτε ελεύθεροι ούτε ίσοι. Η διαφώτιση όμως, για να μην πέσει ο πολίτης θύμα του δόλου και της εξαπάτησης των κυβερνώντων, πρέπει να στηρίζεται στον ορθό Λόγο, δηλαδή σε μια αντικειμενική και καθολική (universelle) γνώση η οποία θα είναι κοινή για όλους τους πολίτες. Δεν θα είναι δηλαδή μια γνώση που θα αναφέρεται στα ιδιαίτερα ηθικά δόγματα ή γνώμες (opinions), αλλά θα είναι μια γνώση επιστημονική και ορθολογική, δηλαδή κοσμική (laïque) και αληθινή σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Διαφωτισμού. Οι επιμέρους αλήθειες, θρησκευτικές ή ιδεολογικές, απορρίπτονται από τον Condorcet διότι είναι αντίθετες στην ελευθερία και την ισότητα. Κάθε γνώμη και κάθε επιμέρους δόγμα οδηγεί σε ηθικές πεποιθήσεις που περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης και δημιουργούν ανισότητες εφόσον έρχονται σε αντίθεση με την καθολική και αντικειμενική / ορθολογική γνώση που αποτελεί το θεμέλιο της δημοκρατίας και, κατά συνέπεια, και της δημόσιας εκπαίδευσης. Οδηγούν δηλαδή σε εξαρτήσεις που διαμορφώνουν σχέσεις τυραννίας και συνεπώς ακυρώνουν την ελευθερία, αλλά και την πολιτική ισότητα, διότι οι γνώμες δημιουργούν δογματικούς και φανατικούς πολίτες που επιδιώκουν να επιβληθούν στους άλλους, και, αντίστοιχα, υποχείρια

που υποκύπτουν στην τυραννία των πρώτων, πρωτίστως των κυβερνώντων. Η κοσμικότητα (laïcité) που προκρίνει ο Condorcet δεν περιορίζεται συνεπώς στα θρησκευτικά δόγματα, αλλά έχει ένα ευρύτερο περιεχόμενο: απορρίπτει ακόμα και την κρατική αλήθεια, με το επιχείρημα ότι κανείς, ούτε το κράτος, μπορεί να επιβάλει κάποια πίστη ή δόγμα στους πολίτες (Condorcet, 1791-1792), ενώ υποστηρίζει ότι ακόμα και η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη δεν πρέπει να είναι αντιληπτή ως δόγμα ή ως απόλυτη αλήθεια που οι πολίτες οφείλουν να λατρεύουν. Αντίθετα, η –ηθική και πνευματική– ελευθερία και η ισότητα των πολιτών μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από την ανεξαρτησία της δημόσιας εκπαίδευσης τόσο από τα θρησκευτικά ή άλλα δόγματα όσο και από την κρατική εξουσία (Condorcet, 1792). Συνέπεια της θέσης αυτής του Condorcet είναι η πεποίθησή του ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητοι από την κρατική εξουσία η οποία, ως εκφραστής του ιδιαίτερου (particulier) και ως φορέας γνώμης είναι εχθρός της αλήθειας. Από τη σκοπιά αυτή, η δημόσια εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την κρατική εκπαίδευση, αλλά με μια έννοια του δημοσίου που είναι ισοδύναμη με το καθολικό (universel) πνεύμα, δηλαδή με το κοσμοπολίτικο ιδεώδες, το οποίο όμως αντιφάσκει με την ιδέα του εθνικού κράτους και, συνεπώς, τείνει προς έναν «ορθολογικό αναρχισμό» μέσα από τον οποίο μπορεί να υλοποιηθεί το ορθολογικό σχέδιο του Διαφωτισμού, δηλαδή η καταστροφή των θεσμών καταπίεσης και η πλήρης ανάπτυξη της ατομικής ελευθερίας. Ωστόσο, αν και το κράτος δεν αντιπροσωπεύει στην ουσία έναν θεσμό που να υπηρετεί με συνέπεια την ελευθερία, στο ζήτημα της ισότητας ο Condorcet του αποδίδει έναν σχετικά σημαντικό ρόλο: την παροχή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, μέσω της οποίας όμως θα πραγματοποιηθεί όχι μόνο η ελευθερία αλλά και η ισότητα.

3. Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΚΑΙ Η ΙΣΟΤΗΤΑ

Καταρχάς, η εκπαίδευση οφείλει να είναι δημόσια. Η παροχή δημόσιας εκπαίδευσης είναι ένα πρωτίστως ζήτημα δικαιοσύνης διότι έτσι θα καταστεί δυνατή η πραγματική ισότητα όπως υπαγορεύεται από τον νόμο και τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη (Condorcet, 1792). Η εκπαίδευση οφείλει να είναι δημόσια πρώτον σε ότι αφορά τη φύση και το περιεχόμενό της, και, δεύτερον, σε ότι αφορά την καθολικότητά της, πράγμα που προϋποθέτει τον δωρεάν χαρακτήρα της. Και στις δυο περιπτώσεις ο στόχος είναι να διαμορφωθούν οι όροι για την ελευθερία και την ισότητα, καθόσον οι δυο αυτές έννοιες είναι αλληλένδετες.

Η εκπαίδευση οφείλει πάνω απ' όλα να είναι απελευθερωτική. Οφείλει δηλαδή να καθιστά το άτομο ικανό να υπερασπίζεται την ελευθερία του, την αυτονομία του από κάθε μορφή εξουσίας –«δεσποτισμού»– που επιχειρεί να τον ποδηγετήσει. Από αυτή τη σκοπιά ο Condorcet υπήρξε βαθιά φιλελεύθερος. Ωστόσο, ο Condorcet υπήρξε ταυτόχρονα ασυμβίβαστος υπερασπιστής της ισότητας και πολέμιος των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην πραγματικότητα δεν αντιλαμβάνονταν την ελευθερία και την ισότητα ως δύο αντίθετες, αλλά μάλλον ως δύο βαθιά αλληλένδετες και συμπληρωματικές έννοιες. Χωρίς την ισότητα δεν υπάρχει ελευθερία (εδώ ταυτίζεται με τον Rousseau), ενώ αποδοκιμάζει την πλήρη ισότητα ως μια χιμαιρική ιδέα. Όλο το παιδαγωγικό του πρόγραμμα αποσκοπεί λοιπόν στη χειραφέτηση του ατόμου. Πώς θα πραγματοποιηθεί αυτή η χειραφέτηση;

Καταρχάς με την ανάπτυξη των ηθικών και διανοητικών δεξιοτήτων ώστε να προσφέρει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να είναι ανεξάρτητο (indépendant), δηλαδή «να ασκεί ελεύθερα και χωρίς παρέμβαση τρίτων τα δικαιώματα που του παρέχει ο νόμος». Για παράδειγμα αυτός που δεν γνωρίζει γραφή ή αγνοεί τη νομοθεσία είναι εξαρτημένος από εκείνον που τα γνωρίζει. Η ανεξαρτησία επιτρέπει συνεπώς στον καθένα να κάνει τις καλύτερες επιλογές για τον εαυτό του σε όλους τους τομείς της κοινωνικής του ζωής μέσα από τις οποίες θα διαμορφώσει τους όρους της ευτυχίας του. Η ανεξαρτησία έχει όμως ευρύτερη σημασία. Περιλαμβάνει ακόμα τις ατομικές ελευθερίες, όπως την ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και εν γένει των επιλογών που θεωρούνται οι πλέον πρόσφορες από το άτομο για την ευτυχία του. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να παρεμβαίνει στο (ηθικό, φιλοσοφικό, θρησκευτικό) περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης του παιδιού –για το

οποίο υπεύθυνοι είναι οι γονείς ή οι κηδεμόνες του-, αλλά να περιορίζεται στο να του προσφέρει τη γνώση που θεωρείται βέβαιη (les vérités certaines), η οποία θα αποτελεί τη δημόσια γνώση που θα είναι κοινή για όλα τα παιδιά. Ωστόσο, η βέβαιη γνώση αφορά ένα μικρό τμήμα της γνώσης (τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες), ενώ δεν μπορεί να συμπεριλάβει τις ηθικές και πολιτικές επιστήμες γιατί αυτές εμπεριέχουν την υποκειμενική γνώση (η οποία δεν μπορεί να μεταδοθεί με αντικειμενικό τρόπο στα παιδιά, άρα δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της εκπαίδευσης).

Το δίλημμα που τίθεται λοιπόν εδώ για τη δημόσια εκπαίδευση είναι το εξής: είτε θα σεβαστεί τον υποκειμενικό χαρακτήρα της γνώσης, οπότε θα περιοριστεί στη μετάδοση ενός περιορισμένου corpus οικουμενικής γνώσης και ως εκ τούτου θα φτωχύνει, είτε θα μεταδώσει όλες τις μορφές γνώσης, ακόμα και αυτή που δεν θεωρείται βέβαιη, οπότε διακινδυνεύει να μη σεβαστεί την ελευθερία της γνώσης και κατά συνέπεια δεν θα είναι πλέον φιλελεύθερη. Το δίλημμα αυτό φαίνεται κατ' αρχήν δισεπίλυτο. Όμως, αν και δεν επιδέχεται θεωρητική λύση, είναι πρόσφορο σε πρακτική αντιμετώπιση.

Ο Condorcet επισημαίνει ότι καμιά διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Όμως, η ελευθερία σκέψης του παιδιού θα διασφαλιστεί εάν ο δάσκαλος αντί να επιβάλει τις απόψεις του ή τις απόψεις άλλων, τις παρουσιάζει ρητά έτσι όπως πραγματικά είναι, δηλαδή ως απόψεις συγκεκριμένων προσώπων ή θεσμών (π.χ. του κράτους). Η διδασκαλία θα διατηρήσει τον φιλελεύθερο χαρακτήρα της εφόσον ο δάσκαλος δεν αναλαμβάνει τη διδασκαλία ορισμένων απόψεων (δογμάτων, credo) αποκλείοντας τη διδασκαλία άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, ο Condorcet υποσκάπτει τη θέση των οπαδών μιας κρατικής ιδεολογίας που θα διδάσκονταν στα παιδιά. Υποστηρίζει ότι το κράτος δεν μπορεί να επιβάλει φιλοσοφικά, ηθικά ή πολιτικά δόγματα στους πολίτες, επειδή ακριβώς τα δόγματα αυτά καθορίζουν την ευτυχία του καθένα και επειδή κανένας δεν μπορεί να γίνει κριτής της ευτυχίας του κάθε πολίτη. Για τον λόγο αυτό, ο Condorcet κάνει διάκριση ανάμεσα στην –δημόσια– εκπαίδευση (Instruction Publique), σκοπός της οποίας είναι η προώθηση του Λόγου (Raison) και των Φώτων (Lumières) και τη διαπαιδαγώγηση (Education), σκοπός της οποίας είναι η εκμάθηση των ηθών, οπότε εμπίπτει στην κατηγορία των γνωμών. Η πρώτη αποσκοπεί αποκλειστικά στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, και ως τέτοια έχει έναν οικουμενικό χαρακτήρα, η δεύτερη σε επιμέρους δόγματα, άρα είναι επιμεριστική και οδηγεί στην εξάρτηση. Ο Condorcet πιστεύει ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποσκοπεί κατά προτεραιότητα στη διατήρηση της δημόσιας τάξης και της κοινωνικής ειρήνης, αλλά στη διανοητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του οι οποίες θα του επιτρέψουν να επιλέξει ελεύθερα τον δρόμο για την ευτυχία. Υπ' αυτή την έννοια, η ανεξάρτητη και ελεύθερη εκπαίδευση αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα δικαίωμα του ανθρώπινου είδους.

Ωστόσο, αυτή η θέση του Condorcet δεν σημαίνει ότι αποδίδει στο κράτος τον ρόλο του θεατή στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παράσχει στα παιδιά κάθε βοήθεια ώστε να έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε όλη τη γνώση και τη σκέψη της ανθρωπότητας και να κάνουν την επιλογή τους (σε αυτό επέμεινε ειδικά για την Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία, σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια που τελεί υπό την επίβλεψη του κράτους, πρέπει να παραμείνει εντελώς ανεξάρτητη από αυτό (Condorcet, 1792). Και ο ρόλος του κράτους τελειώνει εδώ. Δεν δικαιούται να υποδείξει ή να επιβάλει το ορθό και το λάθος, διότι στην περίπτωση αυτή θα παραβίαζε την ελευθερία της συνείδησης.

Εντούτοις δεν αρκεί το κράτος να σέβεται τα φυσικά δικαιώματα των πολιτών, αλλά οφείλει να εξασφαλίζει με θετικό τρόπο για τον κάθε πολίτη την απόλαυσή τους καταργώντας τις ανισότητες. Εννοείται ότι πρόκειται εδώ για την κατάργηση όχι των φυσικών ανισοτήτων, αλλά των ανισοτήτων που προέκυψαν από την ίδρυση της κοινωνίας. Αυτές οι πραγματικές μορφές ανισότητας πρέπει να μειώνονται προοδευτικά και να αποτελούν διαρκές μέλημα του κράτους, χωρίς όμως να μπορούν να εξαφανιστούν εντελώς, διότι κάτι τέτοιο θα ήταν και αδύνατο και επικίνδυνο για τις ελευθερίες (Condorcet, 1793). Οι ανισότητες αυτές είναι κατά τον Condorcet τριών ειδών: 1^{ον} οι ανισότητες πλούτου, 2^{ον} οι ανισότητες που προκύπτουν από την άσκηση ενός επαγγέλματος και την ικανότητα κάποιου να εργαστεί και 3^{ον} οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Πώς πρέπει να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες αυτές;

Η πρώτη μπορεί να μειωθεί μέσα από την παρέμβαση του κράτους, το οποίο καλείται να νομοθετήσει κατά τρόπο που να μην ευνοείται η συγκέντρωση του πλούτου. Η δεύτερη μπορεί να μετριαστεί μέσα από μέτρα πρόνοιας υπέρ των ηλικιωμένων, των χήρων και των παιδιών. Τέλος, οι ανισότητες ως προς την εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσα από ένα δημόσιο σχολείο, ανοιχτό σε όλους ανεξαιρέτα, το οποίο επιπλέον θα αποσκοπεί στην τελειοποίηση του ανθρώπινου είδους.

Η εκπαίδευση δεν έχει ως μοναδικό στόχο την ηθικο-πνευματική ανεξαρτησία του παιδιού, αλλά και τη μείωση των ανισοτήτων, κυρίως το να καταστήσει πραγματική την ισότητα των δικαιωμάτων. «Η φύση δημιουργεί εντός της κοινωνίας την ανισότητα ως προς τον πλούτο και ως προς την εκπαίδευση, και, διευρύνοντας σε όλους την εκπαίδευση αποδυναμώνονται οι συνέπειες και των δύο αυτών μορφών ανισότητας» (Condorcet, 1792). Αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούν να καταργηθούν οι φυσικές ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων, όπως λόγου χάρη το ταλέντο και οι πνευματικές ικανότητες. Ο Condorcet υποστηρίζει ότι οι φυσικές ανισότητες ενισχύονται ακόμα περισσότερο στην κοινωνία, δεδομένου ότι οι πλέον προικισμένοι επωφελούνται καλύτερα από τις ευκαιρίες που τους προσφέρουν οι κοινωνικές συνθήκες. Έτσι, η φυσική ισότητα μεταξύ των ανθρώπων καταστρέφεται εξαιτίας του γεγονότος ότι οι λιγότερο προικισμένοι γίνονται περισσότερο εξαρτημένοι. Αυτήν ακριβώς τη φυσική ισότητα οφείλει να φέρει στην επιφάνεια η εκπαίδευση. Πώς ορίζει ο Condorcet τη φυσική ισότητα; Την ορίζει ως ταυτόσημη με την ικανότητα να είναι κανείς ανεξάρτητος, οπότε θα μπορεί στην καθημερινή ζωή του να ασκεί ανεμπόδιστα και κατά την κρίση του τα φυσικά δικαιώματά του, την οποία ικανότητα αποκτά μέσω της εκπαίδευσης: εφόσον όλοι οι πολίτες αποκτήσουν πρόσβαση στη στοιχειώδη εκπαίδευση, τότε θα είναι ταυτόχρονα όλοι ικανοί να είναι ανεξάρτητοι και συνεπώς ίσοι μεταξύ τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι, διαθέτοντας φυσικό ταλέντο σε ορισμένους τομείς (π.χ. στα μαθηματικά), θα έχουν περισσότερες γνώσεις από τους πολλούς. Αλλά αυτό δεν εμποδίζει σε τίποτε την ίση άσκηση των φυσικών δικαιωμάτων των πολλών, διότι το φυσικό ταλέντο ορισμένων ανθρώπων δεν αποτελεί πηγή υποταγής και τυραννίας για τους πολλούς αλλά πλούτο για το σύνολο της κοινωνίας (Frelat-Khan, Khan, 1990).

Ωστόσο, η ένταξη των ανθρώπων σε κοινωνίες δεν ενισχύει μόνο τις φυσικές ανισότητες, αλλά και εκείνες που σχετίζονται με τα επαγγέλματα: κάθε επάγγελμα δημιουργεί άνισα εισοδήματα για τα οποία υπεύθυνη είναι η ανισότητα στην κατάρτιση όσων τα ασκούν και η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σχέσεις εξάρτησης. Γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να δημιουργηθούν θεσμοί που να παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση σε όσους το επιθυμούν ώστε να μειωθεί αυτή η μορφή ανισότητας.

Τέλος, υπάρχει μια άλλη μορφή ανισότητας η οποία προέρχεται από τη φύση, και, σε συνδυασμό με τον πλούτο ή τη φτώχεια μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί. Ένα παιδί, είτε είναι αρσενικό είτε θηλυκό, του οποίου η οικογένεια είναι πλούσια θα έχει πιο πολλές δυνατότητες από ένα φτωχό παιδί να αναπτύξει τις ικανότητες που του έχει προσφέρει η φύση. Το κράτος οφείλει λοιπόν να προσφέρει δωρεάν στα παιδιά αυτά ό,τι ακριβώς προσφέρει μια πλούσια οικογένεια στα παιδιά της, μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών θεσμών οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στο επίπεδο του ταλέντου τους. Έτσι, ο κάθε νέος θα μπορεί να σπουδάζει σε ένα επίπεδο ανάλογο με το ταλέντο του κατά τρόπο που οι πιο ταλαντούχοι θα σπουδάζουν σε αυτό που σήμερα ονομάζουμε Ανώτατη Εκπαίδευση.

Έτσι, ο Condorcet, στο όνομα της ισότητας, υποστηρίζει τη δημιουργία μιας Ανώτατης Εκπαίδευσης προορισμένης για μια μικρή ελίτ ταλαντούχων. Αυτό δικαιολογείται από τον Condorcet διότι έτσι θα επιτευχθεί η τελειοποίηση του ανθρώπινου πνεύματος, άρα θα επωφεληθεί μελλοντικά ολόκληρη η ανθρωπότητα (θεωρία της προόδου). Ο ελιτισμός δεν είναι κατά τον Condorcet αντίθετος στην ισότητα και τη δημοκρατία, διότι οι πνευματικές ελίτ θα συμβάλλουν στην γενική πρόοδο της κοινωνίας από την οποία θα επωφεληθούν όλοι: η ανισότητα ως προς το ταλέντο θα είναι στην υπηρεσία της δημοκρατίας και σε τελική ανάλυση της ισότητας. Πέραν τούτου, ορμώμενος από τα αξιώματα του φυσικού δικαίου, πιστεύει ότι η φυσική ισότητα είναι απολύτως συμβατή με την άνιση αξία του ταλέντου του καθενός, η οποία, ως φυσική, δεν μπορεί να καταργηθεί με κανένα τρόπο. Οι άνθρωποι κατά τον Condorcet είναι ίσοι όχι σε ό,τι αφορά τις ικανότητες ή τις ανάγκες τους αλλά σε ό,τι

αφορά τον χαρακτήρα τους ως ηθικές οντότητες, ως πρόσωπα, δηλαδή ως όντα που διαθέτουν μια αυτόνομη βούληση. Η ισότητα απορρέει συνεπώς από την πραγματοποίηση της αυτόνομης βούλησης από όλα τα ηθικά πρόσωπα. Η πραγματοποίηση της αυτόνομης βούλησης είναι πρωτίστως ο σκοπός της βασικής εκπαίδευσης: να διαμορφώσει την ηθική οντότητα όλων των ανθρώπων και να διαφωτίσει τη λογική τους ώστε να καταστούν όλοι εξίσου ικανοί όχι μόνο για την ανεξαρτησία αλλά και για την ελευθερία και πρωτίστως για την ευτυχία τους.

4. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

Τα βασικά σημεία της σκέψης του για την οργάνωση της εκπαίδευσης περιέχονται στο Σχέδιο Δημόσιας Εκπαίδευσης (Condorcet, 1792), το οποίο πρότεινε ένα τεράστιο εκπαιδευτικό οικοδόμημα σε σχήμα πυραμίδας που είχε σαν βάση μια πρωτοβάθμια εκπαίδευση κοινή σε όλους και σαν κορυφή το Εθνικό Ινστιτούτο, που θα συγκέντρωνε την ελίτ των τεχνών και των επιστημών. Εμπνεόμενο από την αρχή της ισότητας, το Σχέδιο έθετε ως κύριο στόχο τη μετάδοση κατά το δυνατόν ευρέων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων σε όλα τα παιδιά, αρσενικά και θηλυκά, χωρίς εξαίρεση, περιορίζοντας όμως ταυτόχρονα τον έλεγχο του κράτους στα ζητήματα της εκπαίδευσης. Εξαίρεση σε αυτόν τον περιορισμό ήταν η οικονομική ενεργοποίηση του κράτους ώστε να δοθεί η δυνατότητα ακόμα και στα πιο φτωχά παιδιά να έχουν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, μέσα από ένα σύστημα ποικίλων υποτροφιών και ενισχύσεων.

Ο Condorcet έθεσε καταρχάς το ερώτημα ποιος οφείλει να αναλάβει την οργάνωση της εκπαίδευσης, το κράτος ή τα άτομα; Υποστηρίζει ότι το κράτος οφείλει να δημιουργήσει τα δικά του ιδρύματα, αλλά δεν μπορεί όμως να εμποδίσει τη δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από ενώσεις ιδιωτών τα οποία θα διαθέτουν πλήρη αυτονομία και ελευθερία και δεν θα υφίστανται κανένα έλεγχο από το κράτος. Οι ενώσεις αυτές δεν μπορούν να δημιουργήσουν σχολεία παρά μόνο εκεί όπου θα υπάρξει πελατεία γι' αυτά, δηλαδή στις πλούσιες περιοχές. Ως εκ τούτου, το κράτος θα επιφορτιστεί με την εκπαίδευση των φτωχών λαϊκών στρωμάτων, δηλαδή της μεγάλης πλειονότητας του λαού. Η συνύπαρξη της ιδιωτικής με τη δημόσια εκπαίδευση θα οδηγήσει σε έναν ευεργετικό ανταγωνισμό για όλη την εκπαίδευση.

Ο Condorcet υποστήριξε επίσης τη δωρεάν εκπαίδευση που θα παρέχεται από το κράτος για όλους, πλούσιους και φτωχούς, και για όλες τις βαθμίδες. Ήταν μάλιστα ο μόνος που πρότεινε στο νομοθετικό σώμα τη δωρεάν εκπαίδευση για το σύνολο των βαθμίδων, διότι σε αντίθετη περίπτωση η δημόσια δύναμη δεν θα υπηρετούσε την αρχή της ισότητας. Προτείνει να δικαιούνται και οι πλούσιοι τη δωρεάν εκπαίδευση με σκοπό να συγχρωτίζονται με τους φτωχούς ώστε να δίνεται η δυνατότητα στις τάξεις να επικοινωνούν μεταξύ τους αλλά και για να διαχέεται η γνώση σε ολόκληρη την κοινωνία. Το επιχείρημα που προβάλλει για τη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση είναι καταρχάς πρακτικό: να αποτρέψει τους δασκάλους από το να αναζητούν την αύξηση του αριθμού των μαθητών –πράγμα που συμβαίνει στην ιδιωτική εκπαίδευση- για να αυξήσουν το εισόδημά τους. Υποστηρίζει όμως ταυτόχρονα ότι η δωρεάν εκπαίδευση θα ενισχύσει την πραγματική ισότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων χάρη στην ανάπτυξη του ταλέντου των φτωχών παιδιών. Επιπλέον, για να υπάρξει μέριμνα για τα φτωχά παιδιά που είναι αναγκασμένα να εργαστούν –άρα να μην πάνε στο σχολείο, οπότε η δωρεάν εκπαίδευση δεν θα είχε κανένα νόημα γι' αυτά- προτείνει ένα σύστημα υποτροφιών για τα πιο ταλαντούχα από αυτά (τα ονομάζει *élèves de la patrie*, μαθητές της πατρίδας).

Ένα άλλο ζήτημα που αφορά τα μέσα για την επίτευξη των σκοπών της δημόσιας εκπαίδευσης είναι αυτό της επιλογής των δασκάλων. Οι δάσκαλοι, λέει ο Condorcet, πρέπει να είναι πραγματικά ανεξάρτητοι για να ασκήσουν το λειτούργημά τους, δεν πρέπει δηλαδή ούτε να έχουν κορπορατίστικες προκαταλήψεις ούτε να συνδέονται με ιδιαίτερα συμφέροντα χωρίς καμιά εξαίρεση, συμπεριλαμβανομένων αυτών που αφορούν την Εκκλησία (ο Condorcet απέρριπτε μετά βδελυγμίας την ιδέα να διδάξουν οι ιερείς στα δημόσια σχολεία). Διότι αν συνδέονται με κάποια συμφέροντα θα επιδιώξουν πιθανότατα να υπηρετήσουν τα

συμφέροντα αυτά και την ενίσχυση της εξουσίας τους και όχι τους σκοπούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, ούτε και οι επιλεγόμενοι δάσκαλοι πρέπει να εντάσσονται σε ομάδες οργανωμένων συμφερόντων γιατί έτσι θα υπάρξει κίνδυνος να παραβλέψουν τα συμφέροντα της εκπαίδευσης και των μαθητών και να προωθήσουν εκείνα των ομάδων στις οποίες οργανώνονται (Condorcet, 1792).

Ποιος όμως θα επιλέξει και με ποια κριτήρια τους δασκάλους; Ο Condorcet αποκλείει από αυτή την ευθύνη κάθε είδους κοινωνική εξουσία, συμπεριλαμβανομένου του κράτους, γιατί πιστεύει ότι όποια κι αν είναι η κοινωνική ομάδα που θα έχει την εξουσία της επιλογής των δασκάλων θα επιλέξει με τα δικά της κριτήρια και όχι με αυτά της ελευθερίας και της ισότητας. Ως γνήσιος φιλελεύθερος απορρίπτει όχι μόνο τον κορπορατισμό των δασκάλων, αλλά και την εμπλοκή της κρατικής εξουσίας στο ζήτημα αυτό, αλλά δέχεται τον εποπτικό ρόλο της Βουλής των Αντιπροσώπων την οποία θεωρεί πιο αντικειμενική, πιο δημοκρατική και λιγότερο διεφθαρμένη από την εκτελεστική εξουσία. Προτείνει ταυτόχρονα τη δημιουργία τοπικών Ενώσεων Σοφών που θα καταγράφουν σε έναν κατάλογο όσους θεωρούν ικανούς να αντεπεξέλθουν στο έργο του δασκάλου και οι οικογενειάρχες θα επιλέγουν πλειοψηφικά από αυτό τον κατάλογο τους καλύτερους. Επειδή όμως με τον τρόπο αυτό έδινε μεγάλη εξουσία απόφασης στις οικογένειες, ένα χρόνο αργότερα άλλαξε τις προτάσεις του προτείνοντας για το θέμα αυτό τη δημιουργία μιας Εθνικής Ένωσης των Επιστημών και των Τεχνών η οποία θα επέλεγε το προσωπικό της ανώτερης βαθμίδας, το οποίο με τη σειρά του θα επέλεγε το προσωπικό της μεσαίας βαθμίδας, και το οποίο, τέλος, θα επέλεγε το προσωπικό της κατώτερης. Σε ότι αφορά την οικογένεια, δέχτηκε οι πατέρες να έχουν λόγο για την επιλογή μόνο των δασκάλων της πρώτης βαθμίδας (επειδή στη βαθμίδα αυτή διαμορφώνεται η ηθική υπόσταση του παιδιού, άρα η οικογένεια πρέπει να έχει λόγο για την ηθική του καλλιέργεια). Όταν όμως προκηρύχθηκε η République το 1793, ο Condorcet δέχτηκε ότι η δημοκρατική εξουσία που απορρέει από τη βούληση του λαού πρέπει να επιλέγει τους δασκάλους, αλλά μόνο στην κατώτερη βαθμίδα, πράγμα που εξηγείται από το γεγονός ότι είχε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην Ένωση των Επιστημών την οποία θεωρούσε περισσότερο ανιδιοτελή και λιγότερο επιρρεπή στη διαφθορά από τους κρατικούς θεσμούς.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη σκέψη του Condorcet, η δημόσια εκπαίδευση έχει σαν βασικό της στόχο την πραγμάτωση της πραγματικής ισότητας και κατ' επέκταση την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα, όμως, ο Condorcet πιστεύει ότι η ισότητα θα προέλθει από την ίση απόλαυση των δικαιωμάτων την οποία θα καταστήσει δυνατή η εκπαίδευση. Η ισότητα είναι δηλαδή προπαντός μια ισότητα ως προς την εκπαίδευση την οποία θα εξασφαλίσει το κράτος, αλλά όχι απολύτως και σε όλες τις βαθμίδες και για όλους. Η εκπαίδευση είναι κατ' αρχήν ένα τυπικό δικαίωμα που θα οδηγήσει, κατά τον Condorcet, σε μια ουσιαστική απόλαυση των δικαιωμάτων και σε μια ορισμένη κοινωνική ισότητα. Δεν αποτελεί δηλαδή ένα «κοινωνικό» δικαίωμα με την έννοια που απέκτησε ο όρος στη σοσιαλιστική παράδοση και συνδέθηκε με την παροχή από το κράτος των υλικών προϋποθέσεων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ως μέσο για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Condorcet δεν προτείνει ουσιαστικά μια «κοινωνική δημοκρατία» με ένα κράτος πρόνοιας που θα αποβλέπει στην αναδιανομή του κοινωνικού πλούτου, στο οποίο η δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση θα συνιστά βασικό θεσμό. Δίνει έμφαση πρωτίστως στην εκπαίδευση ως τυπικό δικαίωμα πιστεύοντας ότι εμπεριέχει τη δυνατότητα να μεταφραστεί σε ουσιαστικό, δηλαδή σε κοινωνικό δικαίωμα και στην ίση απόλαυση όλων των δικαιωμάτων. Στην πραγματικότητα, όμως η έμφαση αυτή αφήνει την πόρτα ανοιχτή σε τεράστιες κοινωνικές ανισότητες τις οποίες δεν μπορεί να μειώσει η εκπαίδευση από μόνη της.

Ωστόσο, στη σκέψη του υπάρχουν τα στοιχεία εκείνα που ενέχουν την εμπλοκή του κράτους σε μια προνοιακή πολιτική, κυρίως μέσα από την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους, αν και είναι σαφές ότι διστάζει να εκχωρήσει μεγαλύτερο χώρο στην ισότητα φοβούμενος τις αρνητικές συνέπειες που ενδεχομένως θα έχει για την ελευθερία. Η πίστη του όμως ότι η εκπαίδευση, προσφέροντας στο άτομο έστω ένα ελάχιστο γνώσεων και

ικανοτήτων, μπορεί να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες, δεν βρίσκεται μακριά από την πεποίθηση των σύγχρονων φιλελεύθερων «εξισωτιστών», αλλά και των σοσιαλδημοκρατών, ότι οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική θέση των ατόμων και, συνεπώς, υπ' αυτή την έννοια κινούνται σε μια λογική κοινωνικής δικαιοσύνης. Δεν βρίσκεται επίσης μακριά από τα πρόσφατα πορίσματα της Unicef σύμφωνα με τα οποία η εκπαίδευση συνιστά όρο για την άσκηση όλων των άλλων δικαιωμάτων, πρωτίστως για την αντιμετώπιση της φτώχειας (Daudet & Singh, 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brighouse H. (2002), *Egalitarian liberalism and justice in education*, *The political Quarterly*, 73, 2, pp. 181-190.
- Condorcet (1791-1792) *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. (Paris: Mille et une Nuits, 2002).
- Condorcet (1792), Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, in B. Baczko (Ed.) *Une éducation pour la démocratie*. (Paris, Garnier, 1982).
- Condorcet (1793) Esquisse d'un tableau historique du progrès de l'esprit humain. (Paris: G.F. Flammarion, 1988)
- Daudet, Y. & Singh, K. (2001) *The Right to Education: An Analysis of UNESCO's Standard-setting Instruments*. (Paris: UNESCO).
- Frelat-Khan B., Khan P. (1990) Condorcet et l'école républicaine, in P. Kahn, A. Ouzoulis, P. Thierry (Ed.) *L'Education, approches philosophiques*. (Paris, PUF, pp. 297-335).
- Gayraud J. (2002), La Citoyennne Raison, in *Premier Mémoire* (Paris: Mille et une Nuits, pp. 63-67).
- Kintzler C. (1994), Condorcet, l'instruction publique et la cité, in présentation à Condorcet des *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. (Paris: G.F.-Flammarion).
- Regaldo M. (1987), La Révolution modérée, in P. Dry (Ed.) *Nouvelle histoire des idées politiques*, (Paris: Hachette, pp. 113-124).

«Σπουδές Ελλήνων νέων στην Ευρώπη κατά την καποδιστριακή περίοδο (1828-1832). Εκπαιδευτική διαθεσιμότητα, προσωπικές επιλογές και κοινωνική δικαιοσύνη»

Χαράλαμπος Μπαμπούνης
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή εξετάζεται το ζήτημα των σπουδών ελληνοπαίδων στην Ευρώπη κατά την καποδιστριακή περίοδο. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι περιπτώσεις νέων, των οποίων οι ανώτερες και ανώτατες σπουδές επιχορηγούνται από το ελληνικό κράτος. Σημειώνεται ιδιαίτερα ότι οι νέοι αυτοί αποδίδουν «λόγο προόδου» των σπουδών τους και υπόσχονται ότι μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους θα επιστρέψουν στην Ελλάδα και θα προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Η κυβέρνηση του Καποδίστρια έδινε ιδιαίτερη σημασία σε αυτόν τον σπουδαστικό απολογισμό για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις, το ατομικό υπερίσχυσε μάλλον του κοινωνικού.

ABSTRACT

This project examines the issue of education of the Greek youth in the years between 1828-1832. More specifically, it focuses on young Greeks whose education in Higher and Highest European Educational Institutions was subsidized by the Greek state. It is particularly stressed that these young Greeks have to report their progress, and they promise that after finishing their studies they will return to Greece willing to offer to the public. Reasons of social justice and sensitivity, led the government of Ioannis Kapodistrias to be highly interested in this "progress reporting". However, in most of these occasions, it was the individual interest that overcame the social.

Με την ανακοίνωση αυτή διερευνάται το ζήτημα των σπουδών Ελλήνων στο εξωτερικό κατά την καποδιστριακή περίοδο. Επισημαίνονται και αξιολογούνται περιπτώσεις νέων που ζητούν και κατά κανόνα λαμβάνουν βοήθεια από τον Καποδίστρια και τους κρατικούς αξιωματούχους είτε για να αρχίσουν είτε για να συνεχίσουν θεωρητικές, θετικές και πρακτικές σπουδές σε Ανώτερα και Ανώτατα Πνευματικά Ιδρύματα της Ευρώπης (Παρίσι, Μόναχο, Γενεύη, Βενετία κ.α.).

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα πολυσυζητημένο θέμα από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (Elen. Leontsini) έως τον Μαρξ, τους ουτοπικούς σοσιαλιστές και τους ωφελιμιστές (Θ. Λιανός, 175), τους νεοκαντιανούς εξισωτικούς φιλελεύθερους και τους ελευθεριστές (Ελ. Λεοντσίνη). Το κράτος δεν καλύπτει στη συγκυρία και στο σύνολο τους τις προϋποθέσεις ευζωίας των πολιτών. Ωστόσο, σε ορισμένους τομείς, όπως η παιδεία, η εργασία, η υγεία, η ισονομία, η ισοτέλεια και η ισηγορία, οφείλει να εξασφαλίζει τα θεμελιακά κριτήρια και να προχωρεί σε ριζικές θεσμίσεις καθώς και σε βασικά ενεργήματα πραγμάτωσής τους. Στους κοινωνικούς θεσμούς ανήκουν όσοι σχετίζονται με τη ρύθμιση, τη νομιμοποίηση και την οργάνωση ατομικών συμφερόντων και ελευθεριών στη βάση νόμων και κανόνων διατήρησης και αναπαραγωγής της κοινωνίας [Μπαμπούνης (2007), 10].

Σύμφωνα με τις βασικές τάσεις για την ερμηνεία της εμφάνισης και εξέλιξης των κοινωνικών θεσμών, αυτοί κυοφορούνται και αναπτύσσονται είτε εξαιτίας των θετικών τους

για τη σύνολη κοινωνία είτε εξαιτίας πλεονεκτημάτων που παρέχουν σε κοινωνικές διαστρωματώσεις, ομάδες και ευρύτερα κοινωνικά υποσύνολα (Θ. Λιανός, 56-57). Η διανεμητική, η διορθωτική και ανταποδοτική δικαιοσύνη κατά τον Αριστοτέλη βασίζεται ως διεκδίκηση στην αξία [*κατ' αξίαν* (Αριστ. Νικομ. V, 1131b,12-16)] των προσώπων και την ανάλογη προσφορά των ατόμων, ενώ σε θεωρίες που ερμηνεύουν την εξέλιξη ως σύγκρουση και μετάβαση από έναν κοινωνικό σχηματισμό σε άλλο (Godelier, 27-37), η έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης εντοπίζεται στην παραγωγή (Sc. Meikle).

Ο John Rawls, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Rawls' Μολυβάς, 336-353) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι –παράλληλα με τις φυσικές τους ικανότητες– χρειάζονται όσα τους παρέχουν δυνατότητες εξέλιξης, «τα πρωταρχικά αγαθά» (Θ. Λιανός, 41,90, 102-103) όπως τα ονομάζει, δηλαδή πολιτικές ελευθερίες, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τήρηση νομικών επιταγών, υγεία, περιβάλλον κ.λπ. Ακόμη, και σε κατ' επιλογήν (για διάφορους λόγους) διανομή, παροχή και εξασφάλιση *πρωταρχικών αγαθών*, όπως η εκπαιδευτική διαθεσιμότητα και ενίσχυση, είναι απαραίτητο, έστω και οριακά, να άγουν σε δύναμι βελτίωση και εκείνων που δεν έτυχαν ίδιας ενδεχομένως αντιμετώπισης. Άλλωστε, η εκπαίδευση είναι πεδίο σχέσεων, δομών και λειτουργιών που μορφοποιείται ως σύστημα και θεσμός. Βρίσκεται σε εξάρτηση από την κεντρική εξουσία με σχετική αυτονομία στο βαθμό που δέχεται επιδράσεις από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον ως ανοικτό ή κλειστό σύστημα αρχών, σκοπών και κανόνων.

Προγραμματική έκφραση κατά την περίοδο της «Ελληνικής Πολιτείας» (1828-1832) όσον αφορά σε εκπαιδευτικά δρώμενα βρίσκει όχι η πρόταση του Robert Nozick ότι η ισότητα οφείλει πάντοτε και εξ αντικειμένου να αναιρείται όταν συντρέχουν ισχυρές ανάγκες ανισοτήτων (Θ. Λιανός, 105), αλλά εκείνη του Rawls που αναφέρεται «ως το *maximin* κριτήριο κοινωνικής δικαιοσύνης», κατά τη διατύπωση του Θ. Λιανού (R. Nozick' J. Wolff), όταν «επιδιώκεται το μέγιστο (*maximum*) κάθε ελαχίστου (*minimum*)».

Η καποδιστριακή περίοδος τόσο στο θεσμικό όσο και στο οργανωτικό πεδίο της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ως πρόθεση αλλά και ως προσπάθεια έστω και ανολοκλήρωτη εξαιτίας του βίαιου θανάτου του Καποδίστρια. Ο προγραμματικός ρόλος του κράτους κατά τον Κυβερνήτη αφορούσε ενηλίκους και σπουδάζουσα νεολαία. Τους πρώτους θα επιχειρούσε να «διαπαιδαγωγήσει» και με την εργασία, ενώ για τους νέους διάνοιγε τους δρόμους της εκπαίδευσης. Η πατερναλιστική πολιτική του Καποδίστρια προσέδωσε στην εκπαίδευση κατά το μάλλον και ήττον χαρακτήρα απόκτησης γνώσεων, ευποιΐας, καθήκοντος και σωφρονισμού. Η εγκέντριση των συγκεκριμένων αξιών καλλιιεργήθηκε συστηματικά και ανάλογα διαμόρφωνε και την έκφραση της ενεργητικότητας των μαθητών. Η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης, η προετοιμασία των νέων για την έξοδο στην αγορά εργασίας και την ανάληψη κοινωνικών ρόλων απασχόλησε τη διακυβέρνησή του και αυτό συναντάται και από την οικονομική ενίσχυση νέων για σπουδές στην ημεδαπή και αλλοδαπή [Μπαμπούνης (1999), 121-123)].

Με τη λογική και πολιτική ότι το σχολείο είναι «εκπολιτιστικό μέσο» (Κυπριανός, 73), ο Καποδίστριας, πριν από την άφιξή του στην Ελλάδα και στο χρονικό διάστημα 1822-1827, όταν διέμενε στη Γενεύη μετά την παραίτησή του από το Υπουργείο Εξωτερικών της Ρωσίας και την απομάκρυνση από την πολιτική σκηνή της Ευρώπης (D. Fleming' Λούκος 26), είχε πυκνές επαφές με ελληνικές κοινότητες της διασποράς και αιχμή της προσοχής του ήταν τα ανέστια και ορφανά ελληνόπουλα (Όστεν, 275), που για διάφορους λόγους βρίσκονταν στην Ελβετία, Αυστρία, Ιταλία, Γαλλία και Γερμανία. Συνεργάζεται επ' αυτού με τον Ανδρέα Μουστοξύδη και άλλους προβεβλημένους ομοεθνείς.

Υπάρχει επ' αυτού μια σειρά επιστολών, διαβημάτων και συναντήσεων του Καποδίστρια (Κούκκου, σ. 445-454) που μαρτυρούν το ενδιαφέρον του για τη μορφωτική υπόσταση περιπλανόμενων και προσωρινά διαμενόντων στην Ευρώπη Ελλήνων νέων. Στη Γενεύη υπό την εποπτεία του Α. Ραδηνού και με πόρους του «Ταμείου των ορφανών» παρέσχε εκπαίδευση σε τριάντα ομοεθνείς Έλληνες παιδικής και εφηβικής ηλικίας, οι οποίοι με φροντίδες του είχαν συγκεντρωθεί εκεί (Vretos' Καποδιστριακόν Αρχείον Κέρκυρας). Ανάλογες κινήσεις έχουν εξακριβωθεί στη Βενετία, Τεργέστη, Αγκόνα, Βιέννη, Μόναχο, Δρέσδη (Μπαλάνος, 315' Νικοκάβουρα, 36). Στις ιταλικές πόλεις λαμβάνεται μέριμνα και παρέχεται εκπαίδευση σε εκατόν δεκαεπτά, τουλάχιστον, νέους ελληνικής καταγωγής.

Στο εσωτερικό της χώρας ο θεσμός της οικονομικής και εμπράγματης ενίσχυσης δίκην ατύπων αλλά και επισήμων υποτροφιών ενίσχυε ενδεείς και μάλλον απροστάτευτους επιμελείς και ικανούς μαθητές να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες - κυρίως, τις πρωτοβάθμιες σπουδές τους (Σπηλιάδης, 148· Μπελιά, 14). Ακολούθως δε, ορισμένοι εξ αυτών, που, σύμφωνα με σχετική έκθεση των αλληλοδιδασκάλων τους είχαν διακριτή επίδοση, ευπρεπή διαγωγή και έμφυτη κλίση στο εκπαιδευτικό λειτούργημα, θα φοιτούσαν (και φοίτησαν) στο Πρότυπο Σχολείο της Αίγινας (ΓΕΕ, φ. 10/1830) μετά από θετική εισήγηση της Εξεταστικής Επιτροπής των υποψηφίων (Αθουσάκης, 456-466). Έως τον Οκτώβριο του 1831 είχαν αποφοιτήσει από το Πρότυπο Σχολείο που επιτελούσε έργο Παιδαγωγικού Διδασκαλείου σαρανταπέντε συνολικά αλληλοδιδάσκαλοι [Μπαμπούνης (1999), 366-367, 445].

Στο Κεντρικό Σχολείο που είχε ευρύτερους εκπαιδευτικούς σκοπούς (κατάρτιση διδασκάλων Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων, στελέχωση κρατικών υπηρεσιών, προστάδιο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) συγκαταλέχθηκαν μαθητές εξ ιδίων τρεφόμενοι αλλά και οικονομικά ενισχυόμενοι από το Δημόσιο. Η δεύτερη κατηγορία των σπουδαστών έως τον θάνατο του Κυβερνήτη αριθμούνταν σε σαράντα πέντε, οι οποίοι προέρχονταν κατά 31% από τη Στερεά, 27% από την Πελοπόννησο, 22% από το νησιωτικό ελλαδικό χώρο, ενώ εννέα υπότροφοι (20%) ήταν ετερόχθονες [(Μπαμπούνης (1999), 379-382· Κόκκωνας, 54-58, 458)]. Η ενίσχυση σπουδαστών των εκπαιδευτηρίων της Αίγινας γινόταν κατά κύριο λόγο με μηνιαία καταβολή χρημάτων και σε ορισμένες μόνον περιπτώσεις είχε τη μορφή εξασφάλισης κατοικίας (ΓΑΚ, φ. 23) ή της έκτακτης καταβολής της αξίας αγοραζομένων βιβλίων (ΓΑΚ, φ. 41). Με τη διαδικασία των υποτροφιών ευκολύνθηκαν αρκετοί, επιπλέον, ετερόχθονες και αυτόχθονες να φοιτήσουν στο Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο [Μπαμπούνης (1999), 418].

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων κυρίως ανθρώπων και η επαγγελματική τους εκπαίδευση ήταν αξιοσημείωτος τομέας της καποδιστριακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τότε εισάγεται και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Υπότροφοι του ελληνικού κράτους υπήρξαν οι σπουδαστές στο Αγροκήπιο της Τύρινθας (Αθουσάκης, 467), υποψήφιοι φαρμακοποιοί και στοιχειωδώς κατάρτιζόμενοι στην ιατρική [Μπαμπούνης (1999), 413-414· (2002), 331-347], εκπαιδευόμενοι (Ναύπλιο 1830-1831) στην τυπογραφία (ΓΕΕ, φ. 13/1831· ΓΑΚ, φ. 37Β), στη χρυσοχοΐα [Σύρος 1830-1832 (ΓΑΚ, φ. 28)] και στην εμπειρική ναυτική τέχνη. Στις προθέσεις του Καποδίστρια ήταν η αποστολή νέων στην Ευρώπη για μεταλλουργική εξειδίκευση «ίνα ούτως άπαν το προκύψον κέρδος αποβή αποκλειστικόν της Ελλάδος όφελος» (Εφημ. «Αυγή»). Πρόκειται, όμως, για πρόθεση που εξαιτίας της συγκυρίας δεν υλοποιήθηκε [Μπαμπούνης (1999), 418].

Σε κάθε περίπτωση υποτροφιών εξωτερικού ο Καποδίστριας έδινε μεγάλη σημασία στη γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους οικονομικά ενισχυόμενους στις σπουδές του νέους αλλά και την ελληνική τους συνείδηση: «Έκαστος ημών δύναται με ευκολίαν να αναλογισθή την έκτασιν της ωφελείας», γράφει στον Νεόφυτο Βιάντη – ιερέα της κοινότητας της Μπαρλέττας, την οποία θα προξενούσε η ανατροφή των παιδιών «εις την πάτριον αυτών γλώσσαν» έτσι ώστε να προπαρασκευασθούν κατάλληλα να διατρέξουν «χωρίς κίνδυνον» τη φιλολογία ή τις άλλες επιστήμες και τις τέχνες (Δαφνής, 35). Σε άλλη επιστολή του ο Καποδίστριας, ήδη από το Νοέμβριο του 1826, έγραφε ότι τα παιδιά μακράν της πατρίδος «κινδυνεύουσι να εκστραφώσι της οικείας φύσεως, χάνοντα βαθμηδόν...και την χρήσιν της γλώσσης των και την μνήμην των εφεστίων και ιδιογενών ηθών... Δια να συμφύεται η ιδιογενής των νέων εκπαίδευσις με την ανάπτυξιν των διανοητικών και ηθικών δυνάμεων των..., ανάγκη να διδάσκονται από όλους τους γύρω των συνεχώς ότι μόνον εις την πατρίδα ανήκουσιν και αυτή επαγρυπνεί επ' αυτών και παρά ταύτης λαμβάνουσι το της παιδείας ευεργέτημα και αυτήν υπηρετούντες ποτέ, αποδώσουσι τα χαριστήρια...» (Δαφνής, 36, 37· Γερομιχαλός, 211). Κατά τούτο, σύμφωνη είναι και η θέση του Αδαμαντίου Κοραή. Γράφει ο Κοραής στον Κ. Κανάρη στις 10 Σεπτεμβρίου του 1827 πως, αν τον συμβουλευόνταν όσοι έστελναν τα παιδιά τους για σπουδές στην Ευρώπη, «ήθελα τους παρακαλέσειν να μη τα στέλλωσι πριν αυτού μάθωσιν την ελληνικήν γλώσσαν» (ΓΕΕ, φ. 24).

Από το πρώτο έτος της διακυβέρνησής του (1828) ο Καποδίστριας, όπως τεκμαίρεται από τα αρχειακά κατάλοιπα, είχε στείλει στο εξωτερικό νέους να σπουδάσουν. Με αυτό το δεδομένο αλλά και την προγενέστερη εμπειρία του πράγματος, το Φεβρουάριο του 1829

υπάρχει σχετική αίτηση ακόμη και από την Οδησσό. Συγκεκριμένα ο γνώριμος του Αλέξ. Στούρτζα Γεώργιος Ζωανόπουλος παρεμβαίνει υπέρ του υιού του Αλέξανδρου, εξαιτούμενος οικονομική ενίσχυση για να σπουδάσει στην Ευρώπη «να υπάγη εις κανέν της Ευρώπης μέρος... να φωτίση το πνεύμα του και να δουλέυση μετά ταύτα την πατρίδα του» (ΓΑΚ, φ. 19). Την ίδια υπόσχεση δίνει ενυπόγραφα και ο ίδιος ο Αλέξανδρος Ζωανόπουλος – μαθητής του Κ. Βαρδαλάχου και γνώστης της ελληνικής, ρωσικής και γαλλικής. Σημειώνω ότι ο υποψήφιος υπότροφος δεν παραλείπει ευνοήτως να αναφέρει ότι «η ανάγνωσης των προγονικών μου συγγραμμάτων εχρημάτισαν μέχρι τούδε αντικείμενον» (ΓΑΚ, φ. 19) διαρκούς ενασχόλησής του. Χωρίς προτίμηση για συγκεκριμένη χώρα της Ευρώπης (αλλά με την ίδια διαβεβαίωση) φέρεται και αναφέρεται ο Ιωάννης Μοσχάκης [διοικητικός υπάλληλος της Καγκελλαρίας της Κρήτης και αργότερα του Υπουργείου Πολέμου και του Εκτελεστικού (1824-1826) στη χερσαία επαναστατημένη Ελλάδα]. Και αυτός, ζητώντας από την κυβέρνηση να του παρασχεθούν τα αναγκαία οικονομικά μέσα, διαβεβαίωσε ότι μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του θα επανερχόταν στην πατρίδα (ΓΑΚ, φ. 24).

Στο Παρίσι που ήθελε να μεταβεί για σπουδές ο Αλέξ. Ζωανόπουλος, βρισκόταν από το προηγούμενο (τουλάχιστον) έτος ο Κ. Γουλμής και φοιτούσε στο Université Royale de France, Institution Foriol. Ο συγκεκριμένος φοιτητής ζητά από τον Καποδίστρια αύξηση του χορηγούμενου σε αυτόν βοηθήματος (100 φράγκα) κατά 50% (ΓΑΚ, φ. 20). Ο Καποδίστριας χορήγησε τελικά το επιπλέον ποσόν (ΓΑΚ, φ. 24, 2.2.1830) αλλά μόνον για ένα εξάμηνο και με τη ρητή δήλωση-υπόμνηση ότι οφείλει να επιστρέψει το ταχύτερο στην Ελλάδα «με τους καρπούς της σπουδής και αξιοότητα» (ΓΑΚ, φ. 26).

Ο επί σειρά ετών συνεργάτης του Ιω. Καποδίστρια στη Γενεύη Α. Ραδηνός λήγοντος σχεδόν του 1829 (Νοέμβριος) σπεύδει να του αναφέρει όσα αφορούσαν στη διαγωγή και πρόοδο των εκεί εκπαιδευμένων ελληνοπαίδων (ΓΑΚ, φ. 23, Διάφορα), τις σπουδές των οποίων είτε χορηγούσε η ελληνική κυβέρνηση είτε προσωπικά ο Καποδίστριας, με συστατικές επιστολές είχε συστήσει. Στους δεύτερους συγκαταλέγονται παιδιά των αγωνιστών Β. Μπουντούρη, Αθ. Μιαούλη, Εμμ. Τομπάζη και του Γκίκα Γκιώνη, ενώ για όσους είχαν αφιχθεί ήδη από το 1828 χωρίς καν να γνωρίζουν τη γαλλική γλώσσα, ο Ραδηνός καθιστούσε γνωστό ότι ένας (Ιω. Τοπάλης) είχε εγγραφεί στη Νομική Σχολή και τρεις (Π. Σρούμπος, Δ. Μπουντούρης (ΓΑΚ, φ. 22) και Ιω. Παπαδόπουλος) στη Φιλοσοφική. Ο ανεπίδεκτος θεωρητικών ή θετικών σπουδών Μιχ. Παρίσης, καθ' υπόδειξη του Ραδηνού, εστράφη στην τεχνική (οπλοποιία) (ΓΕΕ, φ. 2/1830). Το 1830 διαλύθηκε, εξαιτίας της απελευθέρωσης πλέον των Ελλήνων, η Φιλελληνική Επιτροπή της Γενεύης και το υπόλοιπον του καθολικού (18.207,95 φράγκα) δόθηκαν στον Καποδίστρια «αφοριστικώς εις την αύξησιν των σχολείων» (ΓΕΕ, φ. 76/1830) και όχι για κάλυψη ορισμένων υποτροφιών, υπό την έννοια ότι προείχε η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών στο σύνολό τους.

Ωστόσο, το 1830 συνέχιζε τη λειτουργία του το «Σχολείον Ελλήνων παίδων» στην πόλη Βασιλεία [γαλλ. Bâle, γερμ. Basel] του ομωνύμου (ενωμένου ακόμη) καντονίου της Ελβετίας, με ανάληψη και των οικονομικών υποχρεώσεων από το εκεί «κομιτάτον των Ελληνοπαίδων», αλλά και αρωγή του Καποδίστρια. Προς αυτόν αναφέρεται και η επιχώρα φιλελληνική εκπαιδευτική Επιτροπή για να καταστήσει γνωστή την κατάσταση του εκπαιδευτηρίου αυτού, τη δομική του διάρθρωση, το πρόγραμμα και την ύλη των μαθημάτων των εικοσιένα, την άνοιξη του έτους αυτού, μαθητών του, οι οποίοι προέρχονταν από την Κρήτη (4), Χίο (4), Πελοπόννησο (4), Σμύρνη (3), Μεσολόγγι (2), Θεσσαλονίκη (1), Σύρο (1) και Πάργα (1) [ΓΕΕ, φ. 39/1830].

Από αναφορά του Διευθυντή του Ορφανοτροφείου της Αίγινας Ανδρέα Μουστοξύδη προς τον Καποδίστρια σχετικά με τους Έλληνες μαθητές που συντηρούνταν στην Ιταλία και στη Γαλλία από το «ταμείον» του ορφανοτροφείου εντοπίζονται και άλλοι σπουδαστές στην αλλοδαπή (ΓΑΚ, φ. 23). Ένας από αυτούς (ο Χίος Ανδρέας Ζυγομαλάς) σπούδαζε ιατρική (ειδικότητα: χειρουργική) στη Γαλλία, και άλλος (ο Κωνσταντινουπολίτης Ματθαίος Πακαρνίκος) στην Πάντοβα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αγορά των απαραίτητων βιβλίων επιχορηγείται από το ελληνικό κράτος υπό την προϋπόθεση ότι μετά την επιστροφή του φοιτητή στην Ελλάδα αυτά να κατατεθούν εις κοινή χρήση σε «μίαν των βιβλιοθηκών του Έθνους». Στη Βενετία, εξάλλου, σπούδαζαν ζωγραφική στην «Ακαδημίαν των Ωραίων Τεχνών», δυο Έλληνες, ο Φίλιππος Κάρτας και ο Φίλιππος Μαργαρίτης (ΓΑΚ, φ. 27/38).

Όμως, η στενότητα των οικονομικών δυσκόλευε τα πράγματα και έθετε σε κίνδυνο την παροχή της αναγκαίας χορηγίας. Έως και τους πρώτους μήνες του 1830 και για ένα χρόνο σπούδαζε, με υποτροφία της κυβέρνησης στη Βενετία βιβλιοδετική τέχνη, ο Νικόλαος Πατεράκης. Μετά την επιστροφή του, χρηματοδοτήθηκε από το Δημόσιο, ίδρυσε εργαστήριο μέσα στο Ορφανοτροφείο, δίδαξε για σύντομο διάστημα την τεχνικήν αυτή δωρεάν σε τρία ορφανά αλλά και βιβλιοδέτησε βιβλία της Κυβερνήσεως [Μπαμπούνης (1999), 415].

Στο Παρίσι ειδικού βάρους εκπαιδευτική δραστηριότητα είχε αναπτύξει η «Φιλανθρωπική υπέρ των Ελλήνων Εταιρεία», η οποία το 1830 συνέστησε Λύκειο για την αγωγή και παιδεία των νέων Ελλήνων και ειδικότερα από την Χίο, Λύκειο στο οποίο στους πρώτους οκτώ μήνες της λειτουργίας του μαθήτευαν δωρεάν έξι πρόσωπα που κάλυπταν τις προηγούμενες προϋποθέσεις αλλά και άλλοι Έλληνες και Γάλλοι καταβάλλοντας δίδακτρα (ΓΕΕ, φ. 35/1830 φ. 43/1831).

Αξιοσημείωτη ήταν η φιλεκπαιδευτική για έλληνες μαθητές και σπουδαστές δράση στη Βαυαρία. Με χορηγία του βασιλιά Λουδοβίκου Α΄ συστήνεται το «εν Μοναχίω διδασκαλείον» του Desardins. Την εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα ενισχύει και η ελληνική κυβέρνηση, ήδη από το 1828, με την αποστολή μαθητών (τουλάχιστον δέκα στην πρώτη διετία της καποδιστριακής διακυβέρνησης) και με στόχο αφενός μεν οι νέοι να μεθέξουν των αγαθών «τα επιμελούς ανατροφής» και αφετέρου να γίνουν, μετά την επάνοδό τους στην Ελλάδα, χρήσιμοι και «όσον το δυνατόν» ωφέλιμοι «εις την πατρίδα» (ΓΕΕ, φ. 89/1828 φ. 88/1829). Η μέριμνα του Καποδίστρια για τη φοίτηση των νέων Ελλήνων στο Μόναχο, την ηθικοθησκευτική τους αγωγή, τη γνωστική τους ενίσχυση, τη γλωσσομάθεια αλλά σαφώς με έμφαση της «πατρίου γλώσσης» γίνεται συστηματικότερη από το 1830. Στις ενέργειές του συμπεριλαμβάνεται και η συναφής αποστολή του αρχιμανδρίτη Μιχαήλ Αποστολίδη (ΓΕΕ, φ. 37/1830 φ. 81/1830) που αργότερα θα γίνει από τους συνιδρυτές της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (1836), θα οριστεί ως ένας από τους πρώτους Καθηγητές της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα έχει ρόλο στην έκδοση του Πατριαρχικού Τόμου του 1850 και θα ενθρονιστεί λίγους μήνες πριν από το θάνατό του (1862) Αρχιεπίσκοπος Αθηνών.

Η σημασία που έδινε - για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης και ευαισθησίας - η κυβέρνηση Καποδίστρια στην απόδοση λόγου των μορφωτικών δρωμένων στην Ευρώπη ενδεικνύεται και από τη δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως επώνυμων αναφορών που παρουσίαζαν την σπουδαστική εξέλιξη των νέων αυτών, με την πρόθεση να τηρείται διαφάνεια και να φαίνεται πού, γιατί και σε ποιους διατίθεντο χρήματα του δημοσίου. Σε τελευταία ανάλυση, πολιτική του Κυβερνήτη ήταν γενικά η ενίσχυση των προσπαθειών αυτών αλλ' όχι χωρίς απόδοση λόγου, υπό την έννοια ότι οι σπουδαστές θα επεδεικνύαν ζήλο, δεδομένου ότι εκταμιευόνταν χρήματα από κρατικούς πόρους. Πρόκειται, δηλαδή, για συγκεκριμένες επιχορηγήσεις χρημάτων του ελληνικού λαού, με ακροτελεύτιο στόχο οι σπουδαστές, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, να επιστρέψουν στην Ελλάδα και να προσφέρουν. Άλλωστε παράλληλα με την πραγματική δέσμευση, υπήρχαν νέοι που και προεξαγγελτικά το υπόσχονταν εγγράφως. Είναι χαρακτηριστικό το επιστολικό προς τον Μουστοξύδη ερώτημα του Καποδίστρια: «Ανδρωθέντες δε, επιστρέφουσιν άρα εις τας πατρίους αυτών εστίας; Και επιστρέφοντες θα είναι άραγε πολίται ωφέλιμοι;». Το ερώτημα αυτό έμεινε εν μέρει αναπάντητο όχι μόνον γιατί η έννοια της ωφελιμότητας ή του πολίτη επιδέχονται περισσότερες της μιας ερμηνείας, αλλά γιατί και η δολοφονία του Καποδίστρια στις 27 Σεπτεμβρίου του 1831 δεν του παρέσχε το χρόνο να το απαντήσει. Ωστόσο, είναι λίαν αμφίβολο. Το ατομικό μάλλον υπερίσχυσε του κοινωνικού.

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

α) Αρχεία

ΓΑΚ, Καποδιστριακόν Αρχείον, Υπουργ. Θρησκείας, φ. 23, Διάφορα, 14/26 Ιανουαρίου 1830.

ΓΑΚ, Καποδιστριακόν Αρχείον, Υπουργ. Θρησκείας, Σχολικά, <στο εξής: ΓΑΚ>, φ.19, 7 Φεβρουαρίου 1829.

ΓΑΚ, φ. 20, 3 Οκτωβρίου 1829.

ΓΑΚ, φ. 22, 22 Δεκεμβρίου 1829.

ΓΑΚ, φ. 23, 17 Ιανουαρίου 1830.
ΓΑΚ, φ. 24, 2 Φεβρουαρίου 1830.
ΓΑΚ, φ. 24, 11 Φεβρουαρίου 1830.
ΓΑΚ, φ. 26, 25 Απριλίου 1830.
ΓΑΚ, φ. 27, 12 Μαΐου 1830.
ΓΑΚ, φ. 28, 13 και 26 Ιουνίου 1830.
ΓΑΚ, φ. 37B, 1^η και 30^η Μαρτίου 1831.
ΓΑΚ, φ. 38, 17 Μαΐου 1830.
ΓΑΚ, φ. 41, 2 Ιουλίου 1831.
Καποδιστριακόν Αρχείον Κερκύρας, φ. 388, σ. 6^α, 24 Οκτωβρίου – 5 Νοεμβρίου 1827.

β) Τύπος

Γενική Εφημερίς της Ελλάδος [ΓΕΕ], φ. 24 (7 Απριλίου 1828), σ. 59.
ΓΕΕ, φ. 89 (28 Νοεμβρίου 1828), σ. 369.
ΓΕΕ, φ. 88 (28 Δεκεμβρίου 1829), σ. 349.
ΓΕΕ, φ. 2 (4 Ιανουαρίου 1830), σ. 6.
ΓΕΕ, φ. 10 (1 Φεβρουαρίου 1830), σ. 38.
ΓΕΕ, φ. 35 (7 Μαΐου 1830), σ. 140.
ΓΕΕ, φ. 37 (14 Μαΐου 1830), σ. 149.
ΓΕΕ, φ. 39 (21 Μαΐου 1830), σ. 156.
ΓΕΕ, φ. 76 (27 Σεπτεμβρίου 1830), σ. 345-348.
ΓΕΕ, φ. 81 (8 Οκτωβρίου 1830), σ. 389-390.
ΓΕΕ, φ. 13 (18 Φεβρουαρίου 1831), σ. 63-64.
ΓΕΕ, φ. 43 (10 Ιουνίου 1831), σ. 245.
Εφημερίς «Αυγή», φ. 2/895 (27 Απριλίου 1871), σ. 2.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθουσάκης Αδάμ (2003), *Η εκπαίδευση στην Αργολίδα, Κορινθία και Μεγαρίδα κατά την καποδιστριακή περίοδο (1828-1832)*, Κόρινθος, εκδόσεις Καταγράμμα.
- Γερομιχαλός Αθ. (1971), «Η περί παιδείας και εκκλησίας φροντίς του Ιωάννου Καποδιστρίου», στο *Μνήμη 1821*, Θεσσαλονίκη.
- Δαφνής Γρηγ. (1976), *Κείμενα Ι. Καποδίστρια*, Αθήνα.
- Godelier Maur. (1987), *Η θεωρία της μετάβασης στον Μαρξ*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Fleming D. (1970), *John Capodistrias and the Conference of London (1828-1831)*, Θεσσαλονίκη.
- Κόκκωνας Γιάννης (1977), *Οι μαθητές του Κεντρικού Σχολείου (1830-1834)*, Αθήνα, ΙΑΕΝ, 31- ΚΝΕ/ΕΙΕ.
- Κούκκου Ελ. (1956), «Ανέκδοτοι επιστολαί του Ι. Καποδίστρια περί τω εν Ευρώπη Ελλήνων ορφανοπαίδων», *ΠΑΑ* 31, σ. 445-454.
- Κυπριανός Παντ. (2004), *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Λεοντσίνη Ελένη (2005), «Η φιλελεύθερη-κοινοτιστική διαμάχη στη σύγχρονη αναλυτική πολιτική φιλοσοφία», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τ. 22. τχ. 64 (Ιανουάριος 2005), σ. 23-34.
- Leontsini Eleni (2007), *The Appropriation of Aristotle in the liberal-communitarian debate*, with a foreword by Richard Stalley, S. Saripolos.
- Λιανός Θ. (2000), *Κοινωνική δικαιοσύνη-Θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη.
- Λούκος Χρ. (1988), *Η αντιπολίτευση κατά Ι. Καποδίστρια*, Αθήνα, εκδόσεις «Θεμέλιο».
- Meikle Sc. (1995), *Aristotle's economic thought*, Oxford, Clarendon Paperbacks.
- Μολυβιάς Γρηγ. (2004), *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*, Αθήνα, εκδόσεις «Πόλις».

- Μπαλάνος Δ. (1949), «Ο Καποδίστριας διά τα ορφανά», στο: *ΠΑΑ*, σ. 311-321.
- Μπαμπούνης Χ. (1999), *Η εκπαίδευση κατά την καποδιστριακή περίοδο – Διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία*, Αθήνα, εκδόσεις «Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων».
- Μπαμπούνης Χ. (2002), «Άσκηση και μαθητεία φαρμακευτικής κατά την καποδιστριακή περίοδο. Συμβολή στη μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης και της εργασίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αι.», *ΚΒ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ιστορικής Εταιρείας*, Πρακτικά, Θεσσαλονίκη, σ. 331-347.
- Μπαμπούνης Χ. (2007), *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Ελλαδικός χώρος*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Βάνιας.
- Μπελιά Ελ. (1970), «Η εκπαίδευσις εις την Λακωνίαν και τη Μεσσηνίαν κατά την καποδιστριακήν περίοδο (1828-1832)», Αθήναι, «Αθηνά»- σειρά διατριβών και μελετών 10.
- Νικοκάβουρα Α., (1965), *Ο Ανδρέας Μουστοξύδης και η Παιδεία*, Κέρκυρα.
- Nozick R. (1974), *Anarchy State and Utopia*, Oxford, Blackwell UK and Cambridge.
- Όστεν Πρόκες (1869), *Ιστορία της Επανάστασεως των Ελλήνων κατά του οθωμανικού κράτους εν έτει 1821 και της ιδρύσεως του ελληνικού βασιλείου*, Αθήνησι.
- Papadopoulo – Vretos A. (1837), *Mémoires biographiques sur le Président de la Grèce le compte Jean Capodistrias*, v.A΄, Paris.
- Rawls J. (1971), *A theory of justice*, Oxford, Oxford University Press.
- Σπηλιάδης Ν. (1970), *Απομνημονεύματα*, Αθήνα, Βιβλιοθήκη των ΓΑΚ, αρ. 9.
- Wolff J. (1991), *Robert Nozick, property, justice and the Minimal State*, Oxford, Polity Press.

Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [Σ.Ε.Π.] στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση . Η συμβολή των ΓΡΑ.Π.Ε.Π. – ΚΕ.Σ.Υ.Π. ως εκπαιδευτικών θεσμών κοινωνικής δικαιοσύνης

του Γεωργίου Π. Μπουρίτσα
φυσικού- πληροφορικού, συμβούλου Σ.Ε.Π.- υπευθύνου ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. 1^ο ΓΕ.Λ. Άνω Λιοσίων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία παρουσιάζει την εξέλιξη του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [Σ.Ε.Π.] στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση [Δ.Ε.] ως θεσμού κοινωνικής παρέμβασης παροχής υπηρεσιών παιδείας σε θέματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιλογής σπουδών και επαγγέλματος και η συμβολή των ΓΡΑφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.] και των Κέντρων Συμβουλευτικής και Πληροφόρησης [ΚΕ.ΣΥ.Π.]

Η προσέγγιση του θεσμού γίνεται μέσα από την εξέταση των θεμάτων :

- Της εξέλιξης του θεσμού του Σ.Ε.Π και των ΓΡΑΣΕΠ και ΚΕΣΥΠ
 - Των σχέσεων διαθεματικότητας- Σ.Ε.Π , συμβουλευτικής – πληροφόρησης
 - Της αποτίμησης, και αξιολόγησης του έργου των στελεχών Σ.Ε.Π σε σχέση και με την επιστημονική του ειδικότητα
 - Της συνεισφοράς των προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ στην ανάπτυξη του θεσμού
- Την τεκμηρίωση των θεμάτων συνοδεύει η παρουσίαση στατιστικών στοιχείων που αφορούν το θεσμό του Σ.Ε.Π. και επιχειρούνται προτάσεις για το θεσμό ΣΕΠ στην ΔΕ.

ABSTRACT

“The institution of Educational and Career Counselling (SEP) in Secondary Education. The contribution of School Bureaus of Educational and Career Counselling (GRA.S.E.P.)- Regional Educational and Career Counselling Centres (KE.SY.P) as educational institutions of social justice”

By George Bouritsas,
physicist-information engineer, counsellor of SEP- head of GRA.S.E.P office of 1st General Lyceum of Ano Liosia

The study displays the evolution of the Educational and Career Counselling institution (SEP) in Secondary Education, as a social intervening institution which offers educational services in matters of access to tertiary education, as well the selection of studies and career and the contribution of School Bureaus of Educational and Career Counselling (GRA.S.E.P.) and of .)- Regional Educational and Career Counselling Centres (KE.SY.P).

The approach of the institution is through the analysis of the following subjects :

- The evolution of the institutions of (SEP) of (GRA.S.E.P.) and of (KE.SY.P).
- The relations of the intersubjectability of SEP, counselling and informational.
- The evaluation and assessment of the work of the staff of SEP in relation with its scientific speciality.
- The contribution of the **Operational Programme for Education and Initial Vocational Training (EPEAEK)** in the institution’s evolution.

The documentation of subjects is accompanied by presentation by statistical data concerning the institution of SEP with attempted suggestions for the institution of SEP in Secondary Education.

1. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ Σ.Ε.Π.

Οι στόχοι του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [Σ.Ε.Π] είναι:

- Να διευκολύνει τους μαθητές στην προσωπική τους ανάπτυξη και αυτογνωσία.
- Να εξοικειώσει τους μαθητές στην πληροφόρηση ως επικοινωνιακή διαδικασία, με έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού αναζήτησης, κριτικής επεξεργασίας και αξιοποίησης της πληροφορίας.
- Να βοηθήσει τους μαθητές να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις
- Να διευκολύνει το στόχο της μετάβασης των νέων ανθρώπων προς τον κόσμο της εργασίας μέσα από προσεγγίσεις των σχέσεων εκπαίδευσης-απασχόλησης [Αλαχιώτης Σ.Ν. (2004)]

Οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν από το δημόσιο σχολείο που μπορεί να προσφέρει με εγκυρότητα και αξιοπιστία υπηρεσίες παιδείας με κοινωνικό προσανατολισμό όταν το εκπαιδευτικό σύστημα:

- υιοθετεί αποκεντρωμένα πρότυπα λειτουργίας
- ευνοεί τις συμμετοχικές, συνεργατικές, συλλογικές διαδικασίες στο σχεδιασμό, την έρευνα, τη δράση, την εφαρμογή εκπαιδευτικών προτύπων
- προτρέπει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο στο επίπεδο της διαμόρφωσης, όσο και στο επίπεδο της παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής
- διασφαλίζει την ελευθερία άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο της διδασκαλίας, της έρευνας και της ελεύθερης διακίνησης του επιστημονικού λόγου

Τότε και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός σχετίζεται με τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς που κατά τους Watts και Hett (1976) μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης στην πορεία ανάπτυξης ατομικών φιλοδοξιών και στήριξης ατομικών προσεγγίσεων σε σχέση με το σύστημα αξιών και την πολιτιστική τους ταυτότητα των ατόμων

Παράλληλα μια τέτοια πολιτική αναδεικνύει τις δυνατότητες που προσφέρονται για άσκηση μιας «εσωτερικής» πολιτικής στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας όχι απλά μέσα στα πλαίσια και τα περιθώρια που η σχετική αυτονομία του συστήματος επιτρέπει αλλά και καθ' υπέρβαση τους.[ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985)] [Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., (1994)., Μαυρογιώργος Γ. (1999)].

2. ΓΙΑΤΙ ΘΕΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ Ο Σ.Ε.Π. ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ Σ.Ε.Π. ΤΗΣ Δ.Ε.

Γιατί με την ενσωμάτωση της δομής ΣΕΠ στο ευρύτερο αλλά και στο αμεσότερο κοινωνικό περιβάλλον της.

Γιατί με την εξατομικευμένη κοινωνικοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας πέραν του ότι αποτελεί προσωπική υπόθεσή τους είναι και αποτέλεσμα της οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η δομή Σ.Ε.Π.:

- **Μπορεί να** ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες με
 - ο Ετοιμότητα και ταχύτητα ανταπόκρισης στην εξωτερική ζήτηση
 - ο Αποδοχή της δομής από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον της
 - ο Συμμετοχή της σε δραστηριότητες του περιβάλλοντός της
 - ο Επικοινωνία- Αλληλεπίδραση της δομής με το εξωτερικό της περιβάλλον [πέραν των προφανών που είναι το εκπαιδευτικό, συμβουλευτικό-ενημερωτικό και ερευνητικό, άλλες προσεγγίσεις επικοινωνίας είναι αυτές που αφορούν το επίπεδο του πολιτισμού και της κουλτούρας, το επίπεδο της κοινωνικής αλληλεγγύης, το επίπεδο των επικαίρων ζητημάτων αιχμής, κλπ]

- ο Συμμετοχή στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του κοινωνικού περιβάλλοντος με βάση τις κύριες αναμετρήσεις που το κατώφλι του 21^{ου} αιώνα μας επιφυλάσσει και είναι:
 - Η αναμέτρηση της παγκοσμιοποίησης
 - Η αναμέτρηση της κοινωνίας της μάθησης και της οικονομίας της γνώσης και
 - Η αναμέτρηση για ανταπόκριση στις περιφερειακές προτεραιότητες

3. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΕΠ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- **1920** :Λειτουργεί το πρώτο Ψυχολογικό Εργαστήριο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών
- **1923**: Ιδρύεται το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών
- **Δεκαετία 30**: Δημιουργείται το πρώτο τμήμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΥΠΕΠΘ
- **1953**: Εισάγεται ο Ε.Π. ως μάθημα στα προγράμματα επιμόρφωσης της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας[Π.Α] και στην Π.Α. Θεσσαλονίκης
- **1953**: Ιδρύεται το Πρότυπο Κέντρο Ε.Π. στο ΥΠΕΠΘ
- **Δεκαετία 50-60**: Απουσία πολιτικής για τον Ε.Π. στην Β/θμια Εκπαίδευση
- **1967**: Ο Ε.Π. για πρώτη φορά εισάγεται ως μάθημα στη Β΄ και Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου για μια χρονιά
- **1976**: Με το Ν. 309 θεσμοθετείται η εισαγωγή του Σ.Ε.Π. στο Γυμνάσιο
- **1985**: Με το Ν. 1566 επεκτείνεται ο θεσμός του Σ.Ε.Π. σε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια και δημιουργούνται θέσεις υπευθύνων Σ.Ε.Π. σε κάθε νομό
- **1985**: Διδάσκεται σχετικό μάθημα στο τμήμα Φ.Π.Ψ και τα ΠΤΔΕ και πραγματοποιούνται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών
- **1986**: Ιδρύεται η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π [Ελληνική Εταιρία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
- **1991**: Ιδρύεται το Κ.Σ.Ε.Π. στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Παν. Αθηνών
- **1994**: Καταργείται το μάθημα Σ.Ε.Π. στη Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου και το 1995 και στην Α΄ Λυκείου αλλά πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια από το Π.Ι. και τον Ο.Ε.Ε.Κ.
- **1997**: Με το Ν 2525/97: Ιδρύεται το Ε.Κ.Ε.Π. [Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού] , 70 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού [ΚΕ.ΣΥ.Π] και 200 Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.]. Επίσης διδάσκεται το μάθημα Σ.Ε.Π. στη Γ΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου [Β΄ τετράμηνο]. Εισάγονται στη Δ.Ε. προγράμματα « Αγωγής Σταδιοδρομίας» και καθιερώνεται « Ημέρα Σταδιοδρομίας» στα σχολεία
- **1998**: Ιδρύεται στην ΠΑΤΕΣ/Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. το Τμήμα Ε.Π. και από το 2002 λειτουργεί το ΠΕ.ΣΥ.Π. [1998]
- **μετά το 2000**: Επεκτείνεται ο θεσμός και στα Τ.Ε.Ε. [Δημιουργία ΓΡΑ.Σ.Υ.] Γίνεται προσπάθεια να εκπονηθούν από Π.Ι. ψυχοτεχνικές δοκιμασίες Ε.Π. Υλοποιούνται προγράμματα στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ. Παράγεται διδακτικό Υλικό. Πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια [Κασσωτάκης.Μ κ.α.(2004)]

4. ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ

Οι επισημάνσεις που επιχειρούνται οι οποίες βασίζονται τα στοιχεία τεκμηρίωσης αποσκοπούν στο να επισημάνουν λόγους που υποβαθμίζουν το ρόλο του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- **Η ταύτιση του Σ.Ε.Π. σε μεγάλο βαθμό με τη συμβουλευτική [κοινωνιολογική και ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση]**
 - ✓ Η σύνδεση του Σ.Ε.Π διαχρονικά με συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία [κοινωνιολογία – ψυχολογία]
 - ✓ Μονομερής επιμονή στη σύνδεση της εκπαίδευσης/ μετεκπαίδευσης /επιμόρφωσης των στελεχών Σ.Ε.Π με τα παραπάνω επιστημονικά πεδία σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.
- **Υποβάθμιση της σημασίας προσέγγισης της διαδικασίας ελεύθερης επιλογής σπουδών και επαγγέλματος με αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει και η «θεωρία της πληροφίας» [Καρούμπαλος, Κ. (1979)], [Bruce A., Carlson. I (1975)].**
 - ✓ Αμφισβητείται η επιστημονική επάρκεια των στελεχών Σ.Ε.Π. για προσέγγιση των ζητημάτων που τίθενται από τους στόχους του Σ.Ε.Π. μέσα από τις νέες επιστημονικές – παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που επιβάλλονται από της Κτ Π [Μπουρίτσας Π. Γ.(2008γ)]
- **Η επιστημονική προέλευση των στελεχών Σ.Ε.Π. , ο τρόπος και η διαδικασία επιλογής τους και η χρησιμοποίηση του μαθήματος του Σ.Ε.Π. για κάλυψη ωραρίου εργασίας των καθηγητών που δεν συμπληρώνουν ωράριο στα μαθήματα**
 - ✓ Η αξιολόγηση των δομών Σ.Ε.Π. με βάση την επιστημονική προέλευση των στελεχών που τους πλαισιώνουν αποτελεί δείκτη αναφορικά με το επίπεδο λειτουργίας τους
 - ✓ Αξιολόγηση της διαδικασίας επιλογής [συνέντευξη, μη αναγνώριση όλων των επιστημονικών κλπ προσόντων των στελεχών, αξιολόγηση από όργανα αξιολόγησης στα οποία μετέχουν μέλη με προσόντα που υπολείπονται αυτών των υποψηφίων και ελεγχόμενη επάρκεια (στο επιστημονικό/ παιδαγωγικό/ ερευνητικό επίπεδο)] [Christopher Day (2003)]
- **Η μη ύπαρξη ερευνητικής παράδοσης σε θέματα Σ.Ε.Π.**
 - ✓ Αναφορικά με την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών [2(στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό)- 3 (στην Συμβουλευτική)- 25 (στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης (από τα οποία 12 στην αξιολόγηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής)]
 - ✓ Μη σύνδεση των Πανεπιστημίων με τις σχολικές μονάδες στο εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό και ερευνητικό επίπεδο
 - ✓ Ελάχιστη συμβολή των ΕΠΕΑΕΚ και των άλλων προγραμμάτων της ΕΕ
- **Η προβληματική υλοποίηση των προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ του 3^{ΟΥ} ΚΠΣ και η έλλειψη ολοκληρωμένης πρότασης αναφορικά με τη συμμετοχή των προγραμμάτων ΣΕΠ στο ΕΣΠΑ [εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό – ερευνητικό –πληροφοριακό επίπεδο]**
 - ✓ Ανισομερής κατανομή των προβλεπόμενων κονδυλίων και έμφαση στην απορροφητικότητα δαπανών που δεν σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές- ερευνητικές και παιδαγωγικές διαστάσεις των δράσεων [δαπάνες κέτεριγκ – μετακινήσεων – προβολής και διαφήμισης]
 - ✓ Μη ύπαρξη στόχων, προτεραιοτήτων και προγραμματισμού αναφορικά με τη θεματική των δράσεων και
 - ✓ Μη ύπαρξη διαδικασιών ενιαίου προγραμματισμού και αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος σε όλα τα επίπεδα υλοποίησης των δράσεων[σχολικές μονάδες, δομών Σ.Ε.Π/ Δ/νσης ΔΕ, ΠΙ, ΥΠΕΠΘ]
- **Η αποδυνάμωση του θεσμού από ενίσχυση δράσεων ανταγωνιστικών αυτών που το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει.**
 - ✓ Η υλοποίηση παράπλευρων δράσεων από τους Φορείς της Τ.Α. με αυτόνομες δράσεις ή συνεργασίες με εταιρείες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα παρά το θεσμικό τους ρόλο στη στήριξη των θεσμών της παιδείας μέσα από το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων που τους έχει εκχωρηθεί από την πολιτεία για τα θέματα της παιδείας και τη θεσμοθετημένη συμμετοχή τους στα κεντρικά και περιφερειακά όργανα συμμετοχής και κοινωνικού ελέγχου της παιδείας.
 - ✓ Η εμπλοκή σε παράπλευρες δράσεις και του Π.Ι.

- Η μη αποδοχή του θεσμού σε μεγάλο βαθμό από τα στελέχη και τα όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων, των Γραφείων και Διευθύνσεων Δ.Ε.
- Η ταύτιση των δράσεων και του ρόλου των ΚΕΣΥΠ με αυτών των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.
✓ Η απουσία σχεδίων προγραμματισμού σε επίπεδο ΚΕΣΥΠ και η συνέχιση της λειτουργίας του ΚΕΣΥΠ ως δομής ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. ουσιαστικά περιορίζει την ανάγκη για συντονισμό, και αναβάθμιση της λειτουργίας των δομών Σ.Ε.Π.
- Η έλλειψη συστήματος αξιολόγησης και αποτίμησης του παραγομένου προϊόντος και
- Η έλλειψη αξιόπιστου συστήματος τεκμηρίωσης – υποστήριξης του θεσμού [σε ποιοτική και ποσοτική βάση]
✓ Η ύπαρξη και παραγωγή υποστηρικτικού – ενημερωτικού υλικού που δεν υπόκειται σε συνεχείς διαδικασίες επικαιροποίησης [δικτυακός τόπος NetTop , προβληματικές Data Bases, αδυναμία ανταπόκρισης του στελεχιακού δυναμικού]
- Η μη ύπαρξη ενός νομικού πλαισίου εργαλείου και των αναγκαίων πόρων για την υλοποίηση των δράσεων του Σ.Ε.Π.
✓ Το προτεινόμενο νομικό πλαίσιο δεν απαντά σε θέματα που σχετίζονται με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων [εκπαιδευτικό- παιδαγωγικό- ερευνητικό επίπεδο] , τη χρηματοδότηση, τη άσκηση «εσωτερικής πολιτικής».
- Η μη σύνδεση του Σ.Ε.Π. στην πράξη με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα [διαθεματικότητα – διεπιστημονική συνεργασία – ενιαία αντιμετώπιση των σχολικών δράσεων] [ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004)] και
- Η καθηγητοκεντρική οργάνωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας θέτει επιτακτικά θέματα όπως:
✓ Η αύξηση του αριθμού των τμημάτων μαθητών [για οριακές τιμές του μέγιστου επιτρεπόμενου ανά τάξη μαθητών] η οποία δρα σε βάρος της υλοποίησης των παράλληλων δράσεων της σχολικής μονάδας
✓ Η μη χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής και των εργαστηρίων για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος.
[Μπουρίτσας Π. Γ.(2008α,β)]

5. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Επαναπροσδιορισμός των μεθόδων υλοποίησης των στόχων του ΣΕΠ με άξονα την προσέγγιση των παραμέτρων επιλογή σπουδών και επαγγέλματος με έμφαση στη χρησιμοποίηση της «χρήσιμης πληροφορίας» με κριτικό τρόπο
- Καθιέρωση ενός συστήματος προγραμματισμού και αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης
- Επαναπροσδιορισμό του συστήματος επιλογής των στελεχών Σ.Ε.Π. και του τρόπου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και σύνδεση των διαδικασιών αξιολόγησης των στελεχών εκπαιδευτικής διοικητικής ιεραρχίας και με βάση τα αξιολογικά στοιχεία αποτύπωσης του παραγομένου εκπαιδευτικού προϊόντος αναφορικά με τη συνιστώσα Σ.Ε.Π.
- Δημιουργία ενός κέντρου Τεκμηρίωσης και Παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού Σ.Ε.Π.. Καθιέρωση διαδικασιών και μεθόδων επικαιροποίησης της πληροφορίας που χρησιμοποιείται στο εκπαιδευτικό- παιδαγωγικό και ερευνητικό επίπεδο.
- Επανασχεδιασμό των προγραμμάτων Σ.Ε.Π. που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ
- Συνεργασία των Γραφείων Διασύνδεσης των Πανεπιστημίων και δομών Σ.Ε.Π. της Δ.Ε. στο εκπαιδευτικό και ερευνητικό επίπεδο
➤ Δημιουργία ενός Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου για τον Σ.Ε.Π
- Δημιουργία του νομικού πλαισίου λειτουργίας και χρηματοδότησης των δομών ΣΕΠ με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει το Ν.1566

- Ενεργοποίηση των συμμετοχικών οργάνων κοινωνικού ελέγχου της παιδείας [ΕΣΥΠ κλπ] για θέματα Σ.Ε.Π.
- Συγκεκριμενοποίηση των αξόνων προτεραιοτήτων του ΥΠΕΠΘ για τον Σ.Ε.Π.:
 - Ενημέρωση για επιλογή σπουδών και επαγγέλματος
 - Χρησιμοποίηση των τεστ μετά από επιστημονική τεκμηρίωση για την αξιοπιστία τους και τη δυνατότητα εφαρμογής τους από τα στελέχη των δομών Σ.Ε.Π.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης Σ.Ν. (2004). Εφαρμογή του θεσμού Σ.Ε.Π. Ιστοσελίδα Π.Ι.[Τομέας Σ.Ε.Π.]
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση –διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, σελ. 56
- Apple M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής, σελ. 169-177
- Bruce A., Carlson. I (1975).,Communication Systems. An introduction to Signals and Noise in Electrical Communication international Student Edition. McGraw-Hill. Second Edition . 1975.
- Γκόβαρης, Χ., (2002), «Το Internet ως χώρος διαπολιτισμικής συνάντησης και μάθησης» στα Πρακτικά (επιμ. Α. Δημητρακόπουλου) με θέμα «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», τ.Α΄, σελ.411, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2002.
- Christopher Day (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σελ. 81
- Δελμούζος , Μ. (2002) Πρόλογος στο «Υφαίνοντας τον Παγκόσμιο Ιστό- Το παρελθόν- Το παρόν και το Μέλλον του Παγκόσμιου Ιστού πό τον εφευρέτη του» από Tim Berners_Lee, Mark Fischetti, Εκδ. ΓΚΟΒΟΣΤΗ. σελ. 16
- Δημητρόπουλου, Ε. (1981). «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Ένα Σύστημα Προσανατολισμού - Συμβουλευτικής για την Ελληνική Εκπαίδευση. Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη Εκδόσεις ΕΓΝΑΤΙΑ, Θεσσαλονίκη 1981
- Κάλας, Γ. (2006α), «Η Κοινωνία της Πληροφορίας και ο νέος ρόλος των κοινωνικών επιστημών», Εκδ. ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα 2006 , σελ.13-16.
- Καρούμπας, Κ. (1979) Εισαγωγή στην Θεωρία Θορύβου και εφαρμογές.. Αθήνα 1979
- Κασσωτάκης.Μ κ.α.(2004). «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ Θεωρία κα πράξη», ΤΥΠΩΘΗΤΩ- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα 2004.
- Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα Α. Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπουρίτσας Π.Γ. (2008α) «Το σχολείο ως φορέας άσκησης «εσωτερικής πολιτικής»- Η περίπτωση των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.].- Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό .- Ενέργεια 2.4.1.-Πράξη 2.4.1.γ ΥΠΟΕΡΓΟ 6,. Μάης 2008
- Μπουρίτσας Π.Γ.,(2008β) – « Η αξιολόγηση των δομών Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [Σ.Ε.Π]- Η περίπτωση των Γραφείων Σ.Ε.Π [ΓΡΑ.Σ.Ε.Π]»– Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό.- Ενέργεια 2.4.1.-Πράξη 2.4.1.γ ΥΠΟΕΡΓΟ 6. Μάης 2008
- Μπουρίτσας Π. Γ.(2008γ), « Το ταξίδι της γνώσης και της ενημέρωσης μέσα από την αναζήτηση της πληροφορίας. Ο ρόλος τη πληροφορίας και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός»– Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό.- Ενέργεια 2.4.1.-Πράξη 2.4.1.γ ΥΠΟΕΡΓΟ 6. Μάης 2008
- ΣΟΣ Προσανατολισμός – Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό- Περίληψεις_(2007), επ. Καπώλη Χ.. Μέτρο 2.4.- Ενέργεια 2.4.1.-Πράξη 2.4.1.γ ΥΠΟΕΡΓΟ 6 «Ανάπτυξη ειδικού

επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των συμβούλων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού». Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Αθήνα 2008

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985) ΝΟΜΟΣ ΠΛΑΙΣΙΟ Υπ. αρ.1566/85.Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα 1985

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004), ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΠΟΥΔΩΝ,Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων , Αθήνα 2004

Watts, A.G., and Herr E.L. (1976) Career(s) education in Britain and the USA: “Contrasts and Common problems”. British Journal of Guidance and Counselling , vol. 4, no.2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ

Α. Η ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ Σ.Ε.Π.*

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

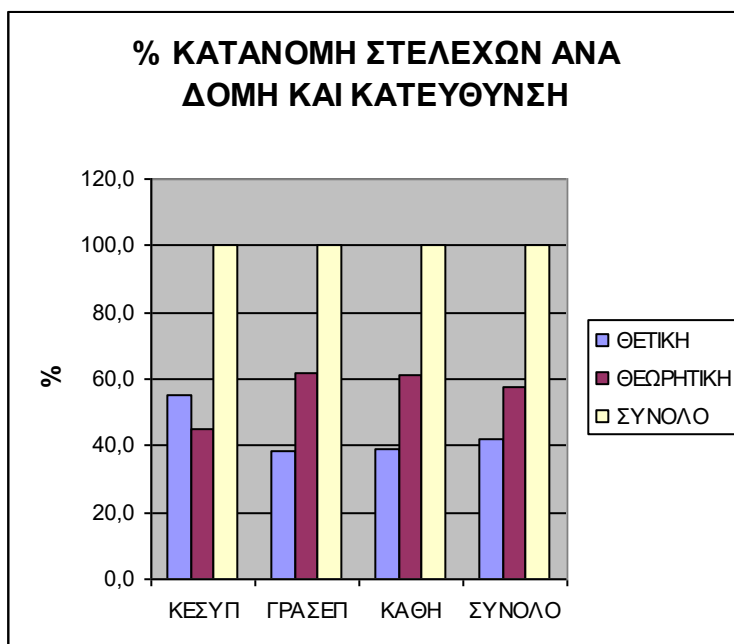
ΠΕ		ΚΕΣΥΠ	ΓΡΑΣΕΠ	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ**	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΕ01	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	6	15	8	29
ΠΕ02	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	19	28	17	64
ΠΕ03	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	13	17	8	38
ΠΕ04	ΦΥΣΙΚΟΙ	15	16	4	35
ΠΕ05	ΓΑΛΛΙΚΗΣ	8	21	23	52
ΠΕ06	ΑΓΓΛΙΚΗΣ	2	15	10	27
ΠΕ07	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ	1	2	3	6
ΠΕ08	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ		2	2	4
ΠΕ09	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	6	10	9	25
ΠΕ10	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	9	20	19	48
ΠΕ11	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2	10	13	25
ΠΕ12	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	8	4	6	18
ΠΕ13	ΝΟΜΙΚΗΣ -ΠΟΛ. ΕΠΙ	2	12	17	31
ΠΕ14	ΙΑΤΡΟΙ/ΦΑΡ/ΟΔΟΝΤ	4	10	5	19
ΠΕ15	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ		1	7	8
ΠΕ16	ΜΟΥΣΙΚΟΙ		3	8	11
ΠΕ17	ΑΣΠΑΙΤΕ ΜΗΧ.	9	26	29	64
ΠΕ18	ΤΕΙ	12	34	23	69
ΠΕ19	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΕΙ	19	13	11	43
ΠΕ20	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ	2	1	3	6
ΤΕ01		1		1	2
ΤΕ0105	ΔΟΜΙΚΟΙ		1	0	1
ΤΕ16		1			1
ΣΥΝΟΛΟ		140	261	226	627

*Τα στοιχεία του πίνακα αφορούν τα στελέχη που επιμορφώθηκαν στο πρόγραμμα «ΣΟΣ – ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» που πραγματοποιήθηκε από το Πάντειο Πανεπιστήμιο το χρονικό διάστημα Φεβρουάριο- Οκτώβριος 2008.

** Επιλεγέντες καθηγητές εκτός δομών Σ.Ε.Π.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2/3

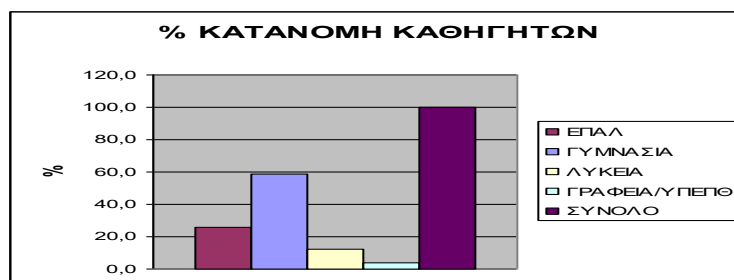
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΕΣΥΠ	ΓΡΑΣΕΠ	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΘΕΤΙΚΗ	77	100	88	264
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	64	161	138	363
ΣΥΝΟΛΟ	140	261	226	627
% Κατανομή επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών				
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΕΣΥΠ	ΓΡΑΣΕΠ	ΚΑΘΗ	ΣΥΝΟΛΟ
ΘΕΤΙΚΗ	55,0	38,3	38,9	42,2
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	45,0	61,7	61,1	57,8
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	100,0	100,0	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή επιμορφωθέντων καθηγητών [εκτός στελεχών δομών ΣΕΠ]

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ		%
ΕΠΑΛ	58	25,7
ΓΥΜΝΑΣΙΑ	132	58,4
ΛΥΚΕΙΑ	27	11,9
ΓΡΑΦΕΙΑ/ΥΠΕΠΘ	9	4,0
ΣΥΝΟΛΟ	226	100,0

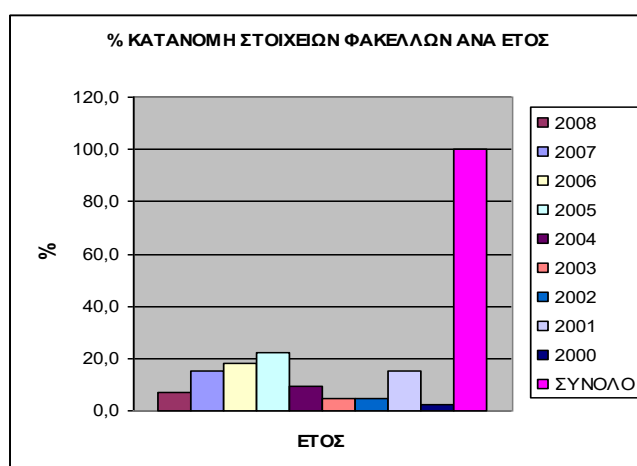


Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ Ο ΚΥΒΕΡΝΟΧΩΡΟΣ

[Απόπειρα προσέγγισης στοιχείων χρήσης του δικτυακού τόπου ΝεσΤορ του ΠΙ]

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΦΑΚΕΛΟΙ	ΕΤΟΣ									
	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΥΝΗΜΑΤΩΝ*	84	178	216	265	111	55	57	182	28	1176
%	7,1	15,1	18,4	22,5	9,4	4,7	4,8	15,5	2,4	100,0



*Αφορά τα υπηρεσιακά μηνύματα που εστάλησαν από το Π.Ι [Τομέα Σ.Ε.Π.]

ΣΗΜ: Σελίδες μηνυμάτων ανά έτος: 8,5

Αριθμός μηνυμάτων / ημέρα :0,35 [ή ένα μήνυμα ανά 3 ημέρες]

Αριθμός μηνυμάτων ανά ημέρα και φάκελο: 0,001

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ:

Τα στοιχεία που ακολουθούν αφορούν τα μηνύματα κίνησης των φακέλων [Sent- Items και Inbox] του ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. του 1^{ΟΥ} ΓΕ.Λ. Άνω Λιοσίων μέσω του Δικτυακού τόπου «ΝεσΤορ» και δείχνουν τον βαθμό ανταπόκρισης των παραληπτών [δείκτης υπηρεσιακής ετοιμότητας των στελεχών Σ.Ε.Π. (παραληπτών) στη Δυτική Αττική και Ελλάδα και Κύπρο]

- **ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ:** 28 Νοε. 2005 έως 28 Σεπ. 2008
- **Sent- Items :** 131[αριθμός μηνυμάτων που εστάλησαν]
- **Inbox:** 4240 [αριθμός μηνυμάτων που παραλήφθηκαν]
- **Μηνύματα του Inbox σχετιζόμενα με τα μηνύματα του φακέλου Sent- Items:** 3180
- **Σύνολο Παραληπτών μηνυμάτων Δυτικής Αττικής:** 20
- **Σύνολο Παραληπτών μηνυμάτων σε Ελλάδα – Κύπρο:** 1193
- **Συνολικός αριθμός μηνυμάτων «παραληφθέντων» στη Δυτική Αττική:** 2620
- **Συνολικός αριθμός μηνυμάτων «παραληφθέντων»σε Ελλάδα– Κύπρο:** 156283
- **Ποσοστό % ανταπόκρισης των στελεχών των δομών Σ.Ε.Π. στα μηνύματα που παρέλαβαν [ανάγνωση, απάντηση. Διαγραφή] για :**
 - τη Δυτική Αττική:5,72%
 - την Ελλάδα και Κύπρο:2,03%

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διαδικασία πρόσβασης και κοινωνική δικαιοσύνη.

**Γιώργος Ε. Πυργιωτάκης,
Επίκουρος καθηγητής του
Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Δήμητρα Ξεσφιγκούλη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακή
φοιτήτρια του Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

Περίληψη

Από τη συστηματική εξέταση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1837 έως το 1980 προκύπτει ότι η διαδικασία πρόσβασης ήταν κοινωνικά άδικη, διότι ευνοούσε τα ανώτερα αστικά κοινωνικά στρώματα από τη μια μεριά, ενώ συγχρόνως λειτουργούσε εις βάρος των χαμηλών, κυρίως, κοινωνικών στρωμάτων της επαρχίας από την άλλη. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική οφείλει στο εξής να προσαρμόζεται στις επικρατέστερες διεθνείς τάσεις για μια δίκαιη και δημοκρατική διαδικασία πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση αλλά και να λαμβάνει υπόψη τα λάθη του παρελθόντος έτσι ώστε αυτά να μην επαναλαμβάνονται στο μέλλον.

Abstract

Having examined systematically the course of academic education in Greece from 1837 until 1980, we can conclude that the process of access in university education was socially unfair, because, from one side, it encouraged the superior urban social layers, while simultaneously it functioned against the low social layers of province from the other. From now on, the modern educational policy owes, not only, to be adapted in the prevailing international trends for a fair and democratic process of access in university education, but also to take into consideration the errors of the past, so as not to be repeated in the future.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ. ΣΥΝΤΟΜΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μετά τη μακρά ιστορία της η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αντιμετωπίζει γενικά κατά τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο, σοβαρά προβλήματα αναδιοργάνωσης, εξαιτίας κυρίως των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων αλλά και της ανάγκης για αναπροσαρμογή της στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Ένα από τα πιο σοβαρά της προβλήματα θεωρείται η διαδικασία πρόσβασης των ενδιαφερόμενων μαθητών στα Πανεπιστήμια, μια βασική διάσταση της οποίας εξετάζεται στην παρούσα εργασία.

Κεντρικό της θέμα αποτελεί η εξέταση του βασικού ερωτήματος, αν η με την ίδρυση του Νεοελληνικού Κράτους θεσμοθέτηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και κυρίως η δυνατότητα πρόσβασης αποτελούσε δίκαιο κοινωνικό-εκπαιδευτικό μέτρο της εκπαιδευτικής μας πολιτικής. Η εξέταση πραγματοποιείται με τη διερεύνηση των παρακάτω επιμέρους ερωτημάτων: α) Ποια ήταν η διαδικασία πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση; β) Ποια εικόνα παρουσίαζαν τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης (δημοτικό, ελληνικό σχολείο, γυμνάσιο) και κυρίως η γεωγραφική τους κατανομή σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του ελληνικού πληθυσμού; γ) Ποια συνάφεια παρουσίαζε η Γενική Εκπαίδευση σε γενικές γραμμές σε σχέση με την εξέλιξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης; δ) Ήταν σωστή η πρόσβαση των ενδιαφερόμενων μαθητών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κυρίως από κοινωνιολογική πλευρά; Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η παράθεση ή αντιπαράθεση πληροφοριών και απόψεων από αυθεντικές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές καθώς και ο σχολιασμός και η συζήτησή τους με τη βοήθεια κυρίως των τεσσάρων αρχών της ερμηνευτικής μεθόδου, δηλαδή με βάση την «ιστορικότητα των φαινομένων», την «ταύτιση υποκειμένου-αντικειμένου και τη σημασία του χωροχρόνου», τη «διαλεκτική σχέση Μέρους-Όλου» και τον «ερμηνευτικό κύκλο» (Μπουζάκης, 2006: 27-28· Πυργιωτάκης, Ι. 2004). Η εξέταση του εν λόγω θέματος διακρίνεται σε δύο περιόδους: στην περίοδο από την ίδρυση του πρώτου Πανεπιστημίου στην Ελλάδα το έτος 1837 έως το μεσοπόλεμο και στη δεύτερη

περίοδο από το μεσοπόλεμο έως την πρώτη ουσιαστική μεταρρύθμιση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη δεκαετία του 1980.

2. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται συνοπτικά η συνολική εικόνα που παρουσίαζε η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στις βασικές φάσεις της εξέλιξής της, και συγκεκριμένα ο αριθμός και η έδρα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, οι σχολές και η διάρκεια σπουδών. Μια σκιαγράφηση των επικρατέστερων προσπαθειών για ουσιαστική μεταρρύθμιση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης θεωρείται επίσης απαραίτητη.

2.1 ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ: 1837 ΩΣ ΤΟ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκίνησε με την ίδρυση του πρώτου και, περίπου, επί ένα αιώνα μοναδικού Πανεπιστημίου στην Αθήνα το 1837, του γνωστού «οθωνείου Πανεπιστημίου». Με το σχετικό Βασιλικό Διάταγμα των 42 άρθρων προβλεπόταν η οργάνωση του ιδρύματος γενικά και ιδιαίτερα η σύσταση και η λειτουργία των συνολικά τεσσάρων σχολών, Θεολογίας, Νομικών Επιστημών, Ιατρικής και «Φιλοσοφίας και της άλλης εγκυκλίου παιδείας». Η φοίτηση ήταν τριετής, ενώ όσοι σπούδαζαν σε μία από τις τρεις πρώτες σχολές, όφειλαν μετά τις τριετείς σπουδές τους να ακολουθήσουν και ενός έτους μαθήματα φιλοσοφίας, ιστορίας και φιλολογίας (ό. π.: 132). Την ανώτατη εποπτεία και διοίκηση του Πανεπιστημίου είχε το υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης, το οποίο ενέκρινε κάθε σχεδόν πράξη της Πρυτανείας, τον προϋπολογισμό των εσόδων και εξόδων και κάθε πίστωση που ψηφιζόταν από τη Σύγκλητο μετά από πρόταση του Πρύτανη.

Η έλλειψη προϊστορίας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα και η απλή μεταφορά ξένων εκπαιδευτικών προτύπων από την Ευρώπη, στην προκειμένη περίπτωση από τη Γερμανία (Μπουζάκης, 2006: 49), αποτελούσαν δύο βασικούς συντελεστές στην έλλειψη απροβλεψιμότητας όσον αφορά τη σωστή οργάνωση και λειτουργία του οθωνείου Πανεπιστημίου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν, μεταξύ άλλων, η απουσία κανόνων σχετικά με τις ώρες διδασκαλίας των καθηγητών, με τις υποχρεώσεις τους στο Πανεπιστήμιο και με τη μισθοδοσία τους και πολύ περισσότερο η έλλειψη τυπικών προσόντων για την εκλογή και το διορισμό τους, κάτι που καθορίστηκε για πρώτη φορά με σχετικό Β.Δ. το 1882.

Η με τον οθωνικό κανονισμό προβλεπόμενη οργάνωση και λειτουργία του Πανεπιστημίου της Αθήνας διήρκεσε σε γενικές γραμμές ως το 1911, αφού απέβη άκαρπη η υποβολή από τους εκάστοτε υπουργούς παιδείας στη Βουλή αλληπάλληλων εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, αρκετά από τα οποία προέβλεπαν αλλαγές και στη λειτουργία του Πανεπιστημίου (ό. π.: 39-51). Τα προβλήματα που επιδίωκαν να επιλύσουν τα εν λόγω Νομοσχέδια αφορούσαν τη διοίκηση και λειτουργία του Πανεπιστημίου καθώς επίσης και την καθιέρωση εισαγωγικών εξετάσεων, την αύξηση των ετών σπουδών και την ανεξαρτητοποίηση του Φυσικομαθηματικού Τμήματος από τη Φιλοσοφική Σχολή. Με δύο Νομοσχέδια του υπουργού Παιδείας Αλεξανδρή το 1911, που έγιναν Νόμοι του Κράτους, το επονομαζόμενο τώρα «Εθνικό Πανεπιστήμιο» της Αθήνας, διακρίθηκε σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα με ενιαία όμως διοίκηση: α) το εθνικό Πανεπιστήμιο με τις θετικές επιστήμες Ιατρική, Φυσικομαθηματική και το Φαρμακευτικό Σχολείο και β) το καποδιστριακό Πανεπιστήμιο με τις υπόλοιπες τρεις σχολές. Ως πιο αξιόλογες ουσιαστικές αλλαγές μπορεί κανείς να θεωρήσει το θεσμό της αυτοδιοίκησης του Πανεπιστημίου, τις αυστηρές διαδικασίες για την εκλογή τακτικών καθηγητών, το θεσμό των φροντιστηριακών ασκήσεων καθώς και την υποχρέωση των καθηγητών να συγγράφουν διδακτικά εγχειρίδια.

Το πόσο σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η προσπάθεια ίδρυσης νέου Πανεπιστημίου στη Σμύρνη από τον Κ. Καραθεοδωρή το 1920, προκύπτει μεταξύ άλλων: α) από τις σύγχρονες σχολές που προέβλεπε το υπόμνημά του, οι οποίες κάλυπταν όλο το φάσμα των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων της εποχής και β) το ανοιχτό και πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην περαιτέρω συμφιλίωση όχι μόνο των δύο λαών, ελληνικού και τουρκικού, αλλά όλων των εθνικοτήτων στο βαλκανικό χώρο (ό. π.: 68-74, 403-422). Σημαντικές στο χώρο της

πανεπιστημιακής εκπαίδευσης θεωρούνται και οι διατάξεις του Νόμου 2905 του 1922, με τις οποίες καταργήθηκε ο τυπικός διαχωρισμός του Πανεπιστημίου του 1911 και ενοποιήθηκε στο «Αθήνησιν εθνικών και καποδιστριακών Πανεπιστήμιον» (ό. π.: 423-534).

Ιδιαίτερα σημαντική προσπάθεια για ουσιαστική μεταβολή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση θεωρείται η πρωτοβουλία της κυβέρνησης Παπαναστασίου το 1924 για ίδρυση του δεύτερου Πανεπιστημίου με έδρα στη Θεσσαλονίκη, η οποία, εξαιτίας της πολιτικής αστάθειας, πραγματοποιείται με την επαναφορά σε ισχύ του ιδρυτικού νόμου 3341/1925 καθώς και με μια σειρά από Ν.Δ. μετά από πολλές παλινωδίες τεσσάρων ετών. Τα τελευταία, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της κυβέρνησης του Παπαναστασίου, προέβλεπαν την αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου και την ίδρυση πέντε σχολών, αντίστοιχων του Πανεπιστημίου της Αθήνας, καθεμία από τις οποίες όμως αποτελούνταν από τμήματα που χορηγούσαν εξειδικευμένα πτυχία (ό. π.: 78-85, 535-554).

Η διεθνώς αυξανόμενη οικονομική κρίση στη δεκαετία 1930 και η συνεπακόλουθη σταδιακή επιβολή αυταρχικών καθεστώτων στην Ευρώπη και τέλος η έκρηξη του Β' παγκόσμιου πολέμου δεν επέτρεψαν την, με βάση το πνεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, αναδυόμενη προοδευτική ανάπτυξη όχι μόνο της πανεπιστημιακής αλλά όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης γενικά.

2. 2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ: ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ ΩΣ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1980

Μετά την ίδρυση και λειτουργία του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ψηφίζεται ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά νομοθετήματα από την κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου (1928-1932) με Υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου. Πρόκειται για το νόμο 5343 του 1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», που αποτελεί σημαντικό σταθμό στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής. Πριν από την ψήφιση του παραπάνω οργανισμού είχαν προηγηθεί σημαντικοί μεταρρυθμιστικοί νόμοι, οι οποίοι αφορούσαν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, γενική και τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1977· Δημαράς, 1974· Μπουζάκης, 2002-2006). Στους νόμους αυτούς συγκαταλέγονται οι Ν.4397 και 4373 του 1929 για τη γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βασικές προβλέψεις για την καθιέρωση εξάχρονου δημοτικού σχολείου, την ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, γενικού γυμνασίου, πρακτικού λυκείου καθώς και την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (στις δύο τελευταίες τάξεις παράλληλα με την καθαρεύουσα) (Δημαράς, 1984).

Από το 1930, ο νέος Υπουργός Παιδείας, σε αγόρευσή του στη Βουλή, θα αναφερθεί στην εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου και θα χαρακτηρίσει το Πανεπιστήμιο ως «υπόθεση εθνική», ενώ φροντίζει να ακολουθείται μια ενιαία πολιτική και για τα δύο ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Οι μεταρρυθμίσεις που πρόκειται να ακολουθήσουν στην πανεπιστημιακή νομοθεσία βασίζονται στην επιδιωκόμενη συναίνεση μεταξύ της πανεπιστημιακής κοινότητας και τους αρχηγούς των κομμάτων. Ο ρόλος που προσδίδουν οι συντάκτες του νέου νόμου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι να ενισχυθεί τόσο η ιδεολογικοπολιτική όσο και η οικονομική λειτουργία του με στόχο την καλλιέργεια της επιστήμης, τη δημιουργία επαρκώς καταρτισμένων επιστημόνων και την εμπνοή ανώτερων εθνικών ιδανικών στη νεότητα από την οποία θα προκύψει η νέα «ηγέτιδα τάξις». Η τελευταία θα έχει τη δύναμη και την ικανότητα, μέσα από δύσκολες δοκιμασίες, να οδηγήσει την πατρίδα στη λεγόμενη «εθνική αναγέννηση», που θα αποτελέσει το νέο προβαλλόμενο ιδεολόγημα μετά τον ενταφιασμό της «Μεγάλης Ιδέας» (Μπουζάκης, 2006).

Οι σημαντικότερες διατάξεις του νόμου 5343 του 1932 προέβλεπαν τα εξής: α) ίδρυση πέντε Σχολών: Θεολογικής, Νομικής, Ιατρικής, Φιλοσοφικής και Φυσικομαθηματικής, β) καθιέρωση του θεσμού των έκτακτων –άμισθων καθηγητών, γ) αναδιοργάνωση-διοίκηση του Πανεπιστημίου με την πρόβλεψη συγκεκριμένων οργάνων, μονομελών ή πολυμελών και δ) καθιέρωση του θεσμού του ακροατή φοιτητή.

Μετά το αποτυχημένο βενιζελικό κίνημα της 1^{ης} Μαρτίου 1935, η κυβέρνηση Τσαλδάρη με τη Δ' Συνταγματική πράξη, θα απολύσει ή θα θέσει σε διαθεσιμότητα όσους

είχαν προσχωρήσει ή είχαν με οποιοδήποτε τρόπο βοηθήσει το παραπάνω κίνημα. Οι θέσεις που μένουν κενές θα πληρωθούν από τριμελή επιτροπή τακτικών καθηγητών, διορισμένων από τον Υπουργό Παιδείας, καταργούμενων, έτσι των σχετικών διατάξεων του Ν. 5343/32. Με το Ν. 1430/38 (ΦΕΚ 394) της δικτατορίας Μεταξά θα καταργηθεί, σχεδόν στο σύνολό του, ο Ν. 5343/32 και θα ενισχυθεί ο ασφυκτικός εναγκαλισμός του Πανεπιστημίου από το μεταξικό καθεστώς.

Στη δεκαετία του '50, μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου, εδραιώνεται το καθεστώς ενός αυταρχικού συντηρητισμού, όπου δεν αφήνει περιθώρια για τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο στα τέλη της δεκαετίας (1957), η κυβέρνηση Κ. Καραμανλή θα διορίσει Επιτροπή Παιδείας με διακεκριμένες προσωπικότητες και με αποστολή να μελετήσει τα θέματα παιδείας και να προτείνει λύσεις. Ανάμεσα στις σημαντικότερες προτάσεις της Επιτροπής είναι αυτές της ίδρυσης τρίτου Πανεπιστημίου, ώστε «να ενισχυθεί η πνευματική ζωή και σε άλλη περιφέρεια της χώρας» και της εξασφάλισης του δικαιώματος του συλλόγου των καθηγητών «να εκλέγουν το διδακτικό προσωπικό και να εποπτεύονται ισότιμα από την πολιτεία». Ακόμη τονίζεται ο «ερευνητικός χαρακτήρας» του Πανεπιστημίου και η «εις βάθος» μόρφωση που σημαίνει υποχρεωτική παρακολούθηση ολιγάριθμων μαθημάτων, τα οποία και θα περιλαμβάνουν φροντιστηριακές ή εργαστηριακές ασκήσεις. Στην τελευταία ενότητα των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας του 1957 (σσ.175-185), συμπεριλαμβάνεται η πρόταση του μέλους της Επιτροπής Ν. Λούρου προς την Επιτροπή με τίτλο «Περί των ενδεικνυόμενων μέτρων δια την βελτίωσιν της ανώτατης παιδείας και ειδικότερα της ιατρικής εκπαίδευσως».

Η κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου, το σύντομο κεντρώο πολιτικό διάλειμμα στα μέσα της δεκαετίας του '60, συνδέεται με τολμηρές μεταρρυθμιστικές τομές στην ελληνική εκπαίδευση. Στα σημαντικότερα μέτρα που λαμβάνονται (Δημαράς, 2004· Μπουζάκης, 2002) συγκαταλέγονται τα εξής: α) η καθιέρωση της δωρεάν παιδείας, β) η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, γ) η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, δ) η καθιέρωση μαθητικών συσσιτίων, ε) η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στ) η αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες από 2 έτη σε 3 κ.λ.π.

Ανάμεσα στις ουσιαστικότερες παρεμβάσεις της Κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου με Υπουργό Παιδείας τον ίδιο, είναι η ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών και της Φιλοσοφικής Σχολής στα Ιωάννινα, ως παραρτήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διενεργείται μ' αυτόν τον τρόπο ένα είδος πολιτικής αποκέντρωσης της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η οποία συνεχίζεται με την ψήφιση, στις 7 Μαΐου 1965, Νομοσχεδίου «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων», όπου προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημίου στην Κρήτη, Ιονίου Ακαδημίας στην Κέρκυρα με Σχολή Καλών Τεχνών και Ανωτάτης Σχολής Τουριστικής Οικονομίας, Πολυτεχνείου στη Λάρισα κ.α. Οι σημαντικότερες διατάξεις του νομοσχεδίου αφορούν την αύξηση των κονδυλίων για τα πανεπιστήμια, την αύξηση του αριθμού των φοιτητών, τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας, την καθιέρωση μεταπτυχιακών σπουδών και τον ορισμό ανθρωπιστικής κατεύθυνσης – κατά το πρώτο έτος- όλων των προγραμμάτων σπουδών (ό. π.: 32-35).

Απ' όλα τα παραπάνω προκύπτουν δύο μεταρρυθμιστικές στοχεύσεις της νέας κυβέρνησης για τα ελληνικά πανεπιστήμια: α) η αποκέντρωση, με την ίδρυση νέων πανεπιστημίων στην περιφέρεια και το ακαδημαϊκό, οικονομικό-αναπτυξιακό και κοινωνικό επιχείρημα ότι μ' αυτόν τον τρόπο οι νέοι θα σπουδάζουν καλύτερα σε ήρεμο περιβάλλον που θα ευνοεί τη μελέτη και την περισυλλογή και β) η βελτίωση της οικονομικής και της πνευματικής ζωής σε όλα τα διαμερίσματα της χώρας.

Οι πολιτικές εξελίξεις που ακολούθησαν τον Ιούλιο του 1965, με την πτώση της κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου, δεν επέτρεψαν τις εξαγγελίες της νέας κυβέρνησης για τα πανεπιστήμια, με εξαίρεση τα Διατάγματα του 1964 (για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών και της Φιλοσοφικής Σχολής στα Ιωάννινα), να πάρουν τη μορφή Νομοσχεδίου, όπως στις περιπτώσεις των Νομοσχεδίων του 1911, 1922 και 1932.

Στα χρόνια της επτάχρονης δικτατορίας (1967-1974) ανατρέπεται με τον Α.Ν. 1967 το μεταρρυθμιστικό φιλελεύθερο εγχείρημα της περιόδου 1964-65, με ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις στον πανεπιστημιακό χώρο. Η δικτατορία με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων, θα διαμορφώσει ένα εντελώς διαφορετικό πανεπιστημιακό τοπίο. Με το Ν.Δ.

670/70, το Α.Ν.533/1968 και το Ν.Δ.93/1969 θεσμοθετούνται αντίστοιχα η τελική επιλογή πρυτανικών αρχών, οι προϋποθέσεις κατάληψης θέσεων βοηθητικού διδακτικού προσωπικού και ο διορισμός των Διοικητικών Συμβουλίων των φοιτητικών συλλόγων από το δικτατορικό καθεστώς. Επίσης, με το Ν.Δ.95/1969 (ΦΕΚ Α'25), καθιερώνεται η δωρεάν διανομή συγγραμμάτων στους φοιτητές, υποτάσσοντας έτσι την ακαδημαϊκή γνώση στον ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο του καθεστώτος (ό. π.: 40-45).

Σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές χαρακτηρίζουν τα μετέπειτα χρόνια. Η πτώση της δικτατορίας θα βρει την εκπαίδευση σε κατάσταση «πολιορκίας». Τα συσσωρευμένα ελλείμματα της ελληνικής εκπαίδευσης θα δημιουργήσουν την ανάγκη για άμεσες παρεμβάσεις-τομές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου αυτό να προσαρμοστεί στις νέο-διαμορφούμενες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Δημιουργούνται έτσι έντονες πιέσεις για εκδημοκρατισμό, αναβάθμιση των σπουδών, συμμετοχή και πανεπιστημιακό ασύλο από το φοιτητικό κίνημα που με την εξέγερση του Πολυτεχνείου το 1973 διεκδικεί ένα νέο δημοκρατικό καταστατικό χάρτη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ό. π., : 41).

Ισχυρή ένδειξη ότι το μήνυμα έχει ληφθεί από τη νέα κυβέρνηση της «Εθνικής Ενότητας» από τη Ν.Δ., με τον Κ. Καραμανλή, αποτελεί και το Σύνταγμα του 1975 με το οποίο κατοχυρώνεται η απαγόρευση και ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων, η ελευθερία στη διδασκαλία και την έρευνα, το πανεπιστημιακό ασύλο καθώς και η δωρεάν παιδεία, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σ' όλη την εκπαίδευση και η 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Μια νέα συγκροτούμενη Επιτροπή Παιδείας, από τον Υπουργό Παιδείας Ν. Λούρο, έχει ως αποστολή της τη σύνταξη νέου καταστατικού χάρτη για τα Α.Ε.Ι. Η επιτροπή διατηρεί τη διάρθρωση ύλης του Ν.5343/32 αλλά θα εισηγηθεί σημαντικές καινοτομίες, όπως την εκπροσώπηση του επιστημονικού βοηθητικού προσωπικού και των φοιτητών σε όλα τα συλλογικά όργανα των Α.Ε.Ι και την ουσιαστική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, την καθιέρωση ως βασικής ακαδημαϊκής μονάδας με πολυδιάστατο διοικητικό, εκπαιδευτικό και επιστημονικό χαρακτήρα τον τομέα αντί της έδρας, τη συμμετοχική εκλογή του διδακτικού προσωπικού και την καθιέρωση του πανεπιστημιακού ασύλου (ό. π.: 46-54).

Στη δεκαετία του 1980, για άλλη μια φορά, σημαντικές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία χαρακτηρίζεται από μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που τείνουν να έχουν από εδώ και στο εξής ευρωπαϊκό προσανατολισμό.

2. 3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την παραπάνω σύντομη εξιστόρηση προκύπτει ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα ελάμβανε χώρα στο μοναδικό Πανεπιστήμιο της Αθήνας, ο οργανωτικός Νόμος για τη λειτουργία του οποίου παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητος στο μεγαλύτερο μέρος της πρώτης περιόδου. Οι πρώτες ουσιαστικές αλλαγές στην πανεπιστημιακή μας εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν το 1911, ενισχύθηκαν με επιπρόσθετες αλλαγές το 1922 και επιτεύχθηκε η διεύρυνση της με την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης το 1925.

Στη δεύτερη περίοδο, οι συχνές πολιτικές μεταβολές συμπαρέσυραν τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στον πανεπιστημιακό χώρο, συχνά ανατρέποντας, αναστέλλοντας ή τροποποιώντας τις οποιεσδήποτε καινοτόμες προσπάθειες. Ωστόσο, οι σημαντικότερες αφορούσαν : α) την ίδρυση του «Οργανισμού» του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ν.5343, 1932), ο οποίος ευθυνόταν για την καλύτερη οργάνωση και διοίκηση του Πανεπιστημίου και λειτούργησε για περίπου μισό αιώνα, β) την αποκέντρωση του πανεπιστημιακού θεσμού, στη δεκαετία του 1960, που ξεκίνησε με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών και της Φιλοσοφικής σχολής στα Ιωάννινα και συνεχίστηκε με την πρόταση για ίδρυση Πανεπιστημίου στην Κρήτη, Ιονίου Ακαδημίας στην Κέρκυρα, Πολυτεχνείου στη Λάρισα και Αττικού Πανεπιστημίου και γ) με το σύνταγμα του 1975, όπου δρομολογήθηκε ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης με την καθιέρωση της δωρεάν παιδείας, της δημοτικής γλώσσας, του πανεπιστημιακού ασύλου και της ελευθερίας στη διδασκαλία και την έρευνα.

3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑ

Η διαδικασία πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και κυρίως η κοινωνιολογική της σημασία εξετάζεται με βάση τρία κριτήρια: α) με τον ιδεολογικό προσανατολισμό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης καθώς και την τυπική διαδικασία εγγραφής των ενδιαφερομένων φοιτητών στο(-α) Πανεπιστήμιο(-α), β) με τη, σε γενικές γραμμές, εξέλιξη του ελληνικού πληθυσμού στο σύνολό του σε σχέση με την αντίστοιχη εξέλιξη του μορφωτικού του επιπέδου και γ) με τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης.

3. 1 ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ

3. 1. 1 Πρώτη περίοδος

Ο ιδρυτικός νόμος και τα σχετικά Β.Δ. για τη λειτουργία αρχικά του οθώνειου Πανεπιστημίου και αργότερα του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης δεν αναφέρονται άμεσα στην σκοπιμότητα και στον ιδεολογικό προσδιορισμό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Όμως, οι θέσεις σημαντικών προσώπων κυρίως από το χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην εποχή του Όθωνα, η σύνθεση του Πανεπιστημίου με τις τέσσερις σχολές καθώς και η υποχρέωση των απόφοιτων των τριών σχολών να σπουδάζουν επί ένα έτος επιπρόσθετα στη φιλοσοφική σχολή, καθιστούν φανερό τον προσανατολισμό του οθώνειου Πανεπιστημίου κυρίως στο «σχολαστικισμό» και στον «θεωρητικό, αρχαϊκό ψευδοκλασικισμό» (Μπουζάκης, ό. π.: 38-39, 66, 87).

Εμμέσως πλην σαφώς διαμορφώνεται στη συνέχεια από αρκετούς υπουργούς παιδείας ο πολιτικός, εθνικός και εκπολιτιστικός ρόλος του Πανεπιστημίου στην προσπάθεια τους να θεμελιώσουν ως επιτακτική την ανάγκη για ψήφιση των νομοσχεδίων τους από τη Βουλή. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελεί η άποψη του συντάκτη της εισηγητικής έκθεσης των νομοσχεδίων του 1899 ότι το Πανεπιστήμιο είναι «κορωνίδα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος» και «κέντρο συνεκτικό πάντων των υποδούλων χριστιανικών λαών της Ιλλυρικής Χερσονήσου και της Ανατολής» (ό. π.: 48, 160-164). Η προσπάθεια του Αλ. Παπαναστασίου για αλλαγή του προσανατολισμού της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις νέες πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις στον ελλαδικό χώρο δεν ευδοκίμησε, αφού συνεχίστηκε η επικράτηση του εθνικού, ηθικοπλαστικού και εκπολιτιστικού ρόλου του ιδρύματος και η παντοδυναμία του (ό. π.: 51-52, 65-66). Η νέα αισιόδοξη προσπάθεια που διαφάνηκε με το Νόμο 2905 του 1922 καθώς και με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για σύγχρονο προσανατολισμό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, παρέμεινε απραγματοποίητη εξαιτίας της ασυνεπούς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε αντίθεση με τη συγκεχυμένη εικόνα που παρουσίαζε η επίσημη θέση της πολιτείας στο θέμα του ιδεολογικού προσανατολισμού της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η διαδικασία πρόσβασης σε αυτήν ήταν σαφώς διατυπωμένη. Βασική προϋπόθεση για την εγγραφή ενδιαφερομένων φοιτητών αποτελούσε η απόκτηση του απολυτηρίου του γυμνασίου. Η διάταξη αυτή, όμως, δεν πρέπει να τηρήθηκε με συνέπεια κυρίως στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του, αφού το ίδιο έτος συστάθηκε ειδική επιτροπή ενώπιον της οποίας εξετάζονταν οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές που δεν διέθεταν απολυτήριο γυμνασίου.

Η ανάγκη θεσμοθέτησης των γραπτών εξετάσεων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο ήταν ένα βασικό πρόβλημα που επεδίωξαν αρκετοί υπουργοί παιδείας να επιλύσουν με αλλεπάλληλα νομοσχέδια κυρίως στις δύο δεκαετίες γύρω από την αλλαγή του 19^{ου} αιώνα. Το ενδιαφέρον τους, ή, και σε ορισμένες περιπτώσεις, τον υπερβολικό τους ζήλο για την επίλυση του προβλήματος μπορεί να ερμηνεύσει κανείς, μεταξύ άλλων, με τις πραγματικές ελλείψεις που παρουσίαζε η πανεπιστημιακή ή γενικά η εκπαίδευση, ή ακόμη με πολιτική σκοπιμότητα που, μάλλον, συγκάλυπτε την ελλιπή εποπτική εικόνα που είχε η ηγεσία του υπουργείου παιδείας για την πραγματική λειτουργία της εκπαίδευσης. Στις εισηγητικές τους εκθέσεις επισημαίνονται αρκετές ελλείψεις στα γυμνάσια και κυρίως η ελλιπής εγκυκλοπαιδική μόρφωση των ενδιαφερόμενων μαθητών για φοίτηση στο Πανεπιστήμιο. Ο Καλλιφornάς θεωρεί την καθιέρωση των εισαγωγικών εξετάσεων ως «ανάγκη καθαρού της χώρας». Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τονίζει και ο Στάης το 1900, θα προφυλάξουν το Πανεπιστήμιο του λοιπού από τη «λύμη και την υποστάθμη» (ό. π.: 41, 52-

54, 60). Με το Νόμο 2905 του 1922 αποφασίζεται τελικά ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι για φοίτηση στο Πανεπιστήμιο οφείλουν να υποβάλλονται σε εισαγωγικές εξετάσεις και εφόσον επιτύχουν να φοιτήσουν σε σχολή ανάλογα με τον τύπο απολυτηρίου μέσης εκπαίδευσης που διαθέτουν.

3. 1. 2 Δεύτερη περίοδος

Κατά τη δεύτερη περίοδο (1930-1980), οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ο εθνικός προσανατολισμός της χώρας, σε συνδυασμό με την πολιτική αστάθεια, το πολωτικό κλίμα, την ολοκλήρωση του αστικού-καπιταλιστικού καθεστώτος και την ένταξή της στους διεθνείς δυτικούς στρατιωτικούς και οικονομικούς σχηματισμούς (NATO, ΕΟΚ) σηματοδότησαν την εξέλιξη της Γενικής καθώς και της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. (Μπουζάκης, 2006 :15).

Με την ψήφιση του νόμου 5343 του 1932, θα υπάρξουν πολλές συζητήσεις για το νέο καταστατικό χάρτη του Πανεπιστημίου Αθηνών και το σφαιρικότερο ρόλο του πανεπιστημίου. Οι αντιλήψεις των εισηγητών του νεοϊδρυόμενου Οργανισμού, οι οποίες αποτυπώνονται στην εισηγητική έκθεση και τα πρακτικά των συζητήσεων στη Βουλή και τη Γερουσία, συμφωνούν στον προσδιδόμενο «εθνικό» ρόλο του πανεπιστημίου (ό. π.:16). Παρόλα αυτά ενδογενής παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις του Γυμνασίου, η κατάργηση των κλασικών Γυμνασίων και Ημιγυμνασίων και η καθιέρωση του *numerus clausus* για κάθε σχολή, ενισχύουν τους επιλεκτικούς μηχανισμούς του κράτους στο σχολικό σύστημα, έτσι ώστε να δημιουργείται μια αντίστοιχη κοινωνική και εκπαιδευτική πυραμίδα. Στόχοι της τότε κυβέρνησης η αντιμετώπιση της εγκατάλειψης της λαϊκής παιδείας και του πληθωρισμού της Μέσης και της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η έμφαση στον αναπτυξιακό ρόλο του πανεπιστημίου, η σύνδεσή του με τις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της χώρας και η εξασφάλιση μ' αυτόν τον τρόπο της επαγγελματικής αποκατάστασης όλων των πτυχιούχων (ό. π. : 24).

Στη δεκαετία του 1950, μέσα στο εμφυλιοπολεμικό κλίμα που επικρατεί στη χώρα μας και με τη συνακόλουθη εδραίωση ενός αυταρχικού- συγκεντρωτικού κράτους, η εκπαίδευση θα επιβεβαιώσει τους συντηρητικούς ιδεολογικοπολιτικούς της προσανατολισμούς που συνδέονται με τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό. Ζητούμενο της εποχής είναι η παραγωγή επιστημόνων ικανών όχι τόσο για να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας αλλά για να προβάλλουν κυρίως την ιδέα του Έθνους (ό. π.: 28, 64).

Με τον άμεσο κρατικό παρεμβατισμό και τον ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο του καθεστώτος του 1967 ήταν αδιανόητη οποιαδήποτε ουσιαστική μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα Πανεπιστήμια, η λειτουργία των οποίων χαρακτηριζόταν από ένα παιδαγωγικό-κοινωνικοποιητικό, εθνικό και πολιτιστικό ρόλο. Σημαντικότερες προτάσεις της διορισμένης από το καθεστώς Επιτροπής Παιδείας θεωρούνται εκείνες για τα Προγράμματα σπουδών και επιλογής των εισακτέων για κάθε σχολή σπουδαστών με γνώμονα κυρίως τη συνολική βαθμολογία των τριών τελευταίων τάξεων του εξατάξιου Γυμνασίου.

Στα μετέπειτα χρόνια, με το Σύνταγμα του 1975, με το οποίο ικανοποιείται το αίτημα των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων του 1964 για βασικές τομές στην εκπαίδευση, τονίζεται ο ρόλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως παράγοντας πνευματικής, κοινωνικής, πολιτιστικής, επιστημονικής, τεχνολογικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Τώρα θεωρείται επιβεβλημένη η βελτίωση της ποιότητας των σπουδών, έτσι ώστε οι νέοι επιστήμονες να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας σε διεθνές επίπεδο. Με επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις μπορεί κανείς να εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο μόνο από το Γενικό Λύκειο και σε ορισμένες Σχολές Θετικών Επιστημών από το Τεχνικό Λύκειο, ενώ από το Επαγγελματικό Λύκειο και τις Τεχνικές Σχολές νέου τύπου οι μαθητές περνούν αυτομάτως στην αγορά εργασίας (Μπουζάκης, 2006: 47, 51, 52).

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας, ο οποίος επικυρώνεται με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, το 1981.

3. 2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3. 2. 1 Πρώτη Περίοδος

Με τους νόμους 1834 και 1836 ρυθμίζονταν η οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης - και συγκεκριμένα του εξαιτούς υποχρεωτικού δημοτικού σχολείου, η ίδρυση και συντήρηση του οποίου είχε ανατεθεί στους κατά τόπους δήμους και κοινότητες- και των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης, - του τριετούς ελληνικού σχολείου και του τετραετούς γυμνασίου, την φροντίδα των οποίων είχε αναλάβει το ίδιο το κράτος. Με την εδώ σύντομη εξέταση επιδιώκεται να καταδειχθεί ότι η φοίτηση στα σχολεία αυτά αποτελούσε να μεν έμμεση αλλά βασική προϋπόθεση στη διαδικασία πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Και τούτο γιατί: α) η αδιαφορία των δήμων και κατ' επέκταση της πολιτείας για ίδρυση σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αγροτικές, και κυρίως σε απομακρυσμένες, περιοχές οδήγησε τους κατοίκους τους στον αναλφαβητισμό και επομένως στον εκ των προτέρων αποκλεισμό τους από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και β) η ίδρυση σχολείων μέσης εκπαίδευσης σε αστικά κέντρα και κυρίως των γυμνασίων στις πρωτεύουσες των νομών ευνοούσε εκ των προτέρων μαθητές από ανώτερα ή μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα κυρίως του αστικού πληθυσμού (Τσουκαλάς, 1977: 399).

Από τον παρακάτω **πίνακα 1** γίνεται εμφανές ωστόσο, ότι ο αγροτικός πληθυσμός, που σταδιακά μειωνόταν αισθητά, σε σύγκριση με τον αστικό και ημιαστικό πληθυσμό στο σύνολό τους, υπερτερούσε σημαντικά έως τα τέλη αυτής της περιόδου. Από τον ίδιο πίνακα και τον πίνακα 2 προκύπτει, όμως, ότι τα ποσοστά φοίτησης των παιδιών σχολικής ηλικίας στο σύνολο τους, αγοριών και κοριτσιών, στο δημοτικό σχολείο ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα μόλις ξεπερνούσαν το 50%¹. Αυτό σημαίνει ότι το υπόλοιπο 50% περίπου συμπεριλαμβανόταν στον αναλφάβητο πληθυσμό, τα ποσοστά του οποίου, όπως προκύπτει από τον **πίνακα 2**, παρέμειναν ως τα τέλη αυτής της περιόδου αρκετά υψηλά. Στις σχετικές βιβλιογραφικές πηγές διαπιστώνει κανείς ότι πρωταρχική αιτία αυτού του φαινομένου αποτελούσε η ανυπαρξία σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία του Υπουργού Παιδείας Θεοτόκη στην εισήγησή του για την ψήφιση των Νομοσχεδίων το 1889: «Σήμερα φοιτούν στα δημοτικά σχολεία 97.000 μαθητές, ενώ θα έπρεπε να φοιτούν 200.000. Χώρα στην οποία σε 3.000 κωμοπόλεις και κώμες δεν υπάρχει σχολείο, χώρα στην οποία [...] σε 105.000 παιδιά δεν παρέχεται καμία εκπαίδευση, δεν πρέπει να καυχάται για τον πολιτισμό της» (Πυργιωτάκης, 1996: 54). Η σύγκριση ανάμεσα στον αριθμό των σχολείων από τη μια και στον αριθμό των δήμων και των οικισμών του Βασιλείου από την άλλη, όπως διαπιστώνει και η Καλαφάτη, «εικονογραφεί αρκετά καλά τις ελλείψεις: το 1856 λειτουργούν 431 σχολεία αρρένων σε 274 δήμους που περιλαμβάνουν 2.715 οικισμούς. Κατά συνέπεια ο μέσος όρος είναι 1,6 σχολεία/δήμο, ενώ 2.284 οικισμοί (84%) παραμένουν χωρίς σχολείο». (Καλαφάτη, Ε., 1988: 111)².

Επομένως, τα παραπάνω ποσοστά του αναλφαβητισμού δεν μπορεί να τα συνδέσει κανείς μόνο με τις άμεσες και ζωτικές ανάγκες μεγάλης μερίδας των κατοίκων του αγροτικού πληθυσμού που για την επιβίωση των οικογενειών τους αδιαφορούσαν για την εκπαίδευση. Και τούτο γιατί, τα γραμματοδιδασκαλεία, δηλαδή σχολεία, τα μοναδικά σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, με ελλιπείς εγκυκλοπαιδικές γνώσεις των δασκάλων ή και με ανύπαρκτη ή αρκετά περιορισμένη την επαγγελματική τους κατάρτιση, μπόρεσαν όχι μόνο να επιβιώσουν στη δημόσια εκπαίδευση αλλά και να πολλαπλασιαστούν επί 50 χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου για την κατάργησή τους (Καλαφάτη, ό.π.: 112).

¹ Οι αριθμοί που αναφέρονται έως την περίοδο προ του 1930, διευκρινίζουν τόσο ο Μυλωνάς όσο και ο Τσουκαλάς, είναι εκτιμήσεις αμφίβολες (Μυλωνάς, 1982: 64. Τσουκαλάς, ό. π.: 408).

² Το 1870 τα 2/3 των οικισμών στερούνται σχολείων. Το 1879 υπάρχουν 2.875 οικισμοί (70%) για όλο το Βασίλειο, από τους οποίους 2.430 (71%) βρίσκονται στο αρχικό έδαφος. Καλαφάτη, ό. π.: 111.

Πίνακας 1
Εξέλιξη του πληθυσμού (1830-1928) και
ποσοστά φοίτησης σε δημοτικά σχολεία

Έτος	Αγροτικός % (Χωριά με πλη- θυσμό έως 2000)	Ημιαστικός % (Κωμοπόλεις με πληθυσμό 2001-5000)	Αστικός % (Πόλεις με πληθυσμό άνω 5000 κατοίκων)	Ποσοστά φοίτησης σε δημοτικά σχολεία		
				Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1830	80-85%	(10-15%)		-	-	-
1869	-	-	-	37%	8%	23%
1856	73,86%	13,08%	13,06%	-	-	-
1870	76,53%	8,76%	14,71%	-	-	-
1879	-	-	-	50%	9%	28%
1889	-	-	-	-	-	45%
1896	68,71%	9,67%	21,62%			
1907	-	-	-	75%	33%	54%
1920	63,66%	9,69%	26,05%	-	-	-
1928	57,50%	9.21%	33,29%	-	-	-

Τσουκαλάς, 1977:99, 165, Φράγκος, 1980:62, Καλαφάτη, Ε., 1988:109,112, Πυργιωτάκης, Γ. 1996:83

Πίνακας 2
Η εξέλιξη της φοίτησης στα δημοτικά σχολεία και
ποσοστά αναλφάβητων

Έτος	Φοίτηση στα δημοτικά σχολεία		Ποσοστά αναλφάβητων κατά φύλο (1830-1828)	
	Αριθμός μαθητών σε χιλιάδες	% μαθητών στο σύνολο των παιδιών σχολικής ηλικίας	Άνδρες	Γυναίκες
1828-30	-	-	90-95% ;	
1830	6	8%	-	-
1840	-	-	87,5%	;
1855	35	29%		
1879	-	-	69.20%	92,90%
1895	158	53%		
1907	-	-	50,20%	82,55%
1908	241	72%		
1920	-	-	43,81%	72,62%
1928	636	82%	36,23%	64,04%
1937	977	88%		

Τσουκαλάς, 1977: 392-393. Μυλωνάς, 1982: 64, 68. Πυργιωτάκης, Γ. , 1996: 48-49

Την προνομιακή μεταχείριση κυρίως του αστικού πληθυσμού εξυπηρετούσαν και τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, μια συνοπτική εικόνα των οποίων αποκτά κανείς στο δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αιώνα από τον **πίνακα 3**. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι σε κάθε Νομό ή κάποια νησιά υπήρχαν αρκετά ή ελάχιστα ελληνικά σχολεία, ανάλογα με την πληθυσμιακή πυκνότητα και την έκτασή τους,³ και, εκτός από την Αθήνα, από ένα γυμνάσιο στην πρωτεύουσα του Νομού ή σε ένα μεγάλο νησί. Το μέτρο αυτό συνέβαλε έμμεσα στη βαθμιαία μετακίνηση οικογενειών του αγροτικού πληθυσμού που επιθυμούσαν τις σπουδές των παιδιών τους στα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως στην Αθήνα.

³ Τα υψηλότερα ποσοστά φοίτησης στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης τα συναντάμε κυρίως σε περιοχές όπου κυριαρχεί η μικρή και η μέση ιδιοκτησία, Πελοπόννησος και Κυκλάδες. (Τσουκαλάς, ό. π.: 420).

Πίνακας 3
Σχολεία μέσης εκπαίδευσης 1869, 1878-1879

Περιοχή/ πόλη	1869				1878-79	
	Ελληνικά σχολεία	Ελληνοδι δάσκαλοι	Γυμνάσια	Καθηγητές	Γυμνάσια	Καθη- γητές
Αττική /Βοιωτία	9	27	3	22		
Αθήνα-Πειραιάς					Βαρβάκειο	17
					Α΄, Β΄, Γ΄ Αθήνας	9
					1 Πειραιά	7
					Σύνολο 5	
Φθιώτιδα	8	15	1	6		
Λαμία					1	7
Αιτωλ/ργανία	11	18	1	6		
Μεσολόγγι					1	6
Εύβοια	7	35	1	6		
Χαλκίδα					1	7
Κυκλάδες	17	35	1	6		
Αχαΐα	9	19	1	6		
Πάτρα					1	7
Μεσσηνία	11	21	1	6		
Καλάμαι					1	7
Λακωνία	10	18	1	6		
Σπάρτη					1	7
Αρκαδία	14	24	1	6		
Τρίπολη					1	6
Αργολίδα	10	23	1	6		
Ναύπλιο					1	6
Κόρινθος					1	6
Πύργος					1	6
Αίγιον					1	6
Σύρος					1	6
Κέρκυρα	4	9	1	6	1	8
Ληξούριον					1	5
Κεφαλληνία	3	3	1	6	1	6
Λευκάδα					1	4
Ζάκυνθος	1	3	1	6	1	6
Σύνολο	114	236	15	94	22	154

Γ. Πυργιωτάκης, 1996: 70, 75

«Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτούργησε γενικά σαν αληθινό εφελτήριο κοινωνικής κινητικότητας και αποτέλεσε τη γενική προϋπόθεση της μετάπλασης μιας σημαντικής μερίδας των γόνων της μικρής αγροτικής ιδιοκτησίας σε εν δυνάμει και ενεργεία μικροαστούς». (Τσουκαλάς, ό. π.: 429). Το κίνητρο αυτό συνδεόταν και με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης της Αθήνας. Το εν λόγω πλεονέκτημα των σχολείων της πρωτεύουσας είναι εμφανές στον **πίνακα 3**, από τον οποίο προκύπτει ο μεγάλος αριθμός καθηγητών στα Γυμνάσιά της καθώς και στον **πίνακα 4**, στον οποίο καταγράφονται τα μεγάλα ποσοστά φοίτησης στα σχολεία της Αθήνας, ποσοστά που έως σχεδόν τα τέλη του 19ου αιώνα υπερβαίνουν κατά πολύ τον εθνικό μέσο όρο (Βλ. και Τσουκαλάς ό. π.: 415).

Μια δεύτερη επίδραση του παραπάνω μέτρου ήταν ο εκ των προτέρων αποκλεισμός μαθητών αγροτικών οικογενειών που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα ή έντονο το ενδιαφέρον για σπουδές των παιδιών τους στη γυμνασιακή και στη συνέχεια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, τα ποσοστά των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με τον πληθυσμό των παιδιών της αντίστοιχης ηλικίας ήταν κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα μεταξύ 5-8%, ενώ το 1924 μόλις ανέρχονταν το 11,1% (**Βλ. πίνακα 4**). Όσον αφορά τα ποσοστά εκπροσώπησης του συνολικού πληθυσμού στη φοίτηση των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης ήταν μηδαμινά. Επομένως, το φαινόμενο της «υπερεκπαίδευσης» για τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα σ' αυτή την περίοδο (Τσουκαλάς: ό.π.: 401, 402) ισχύει απλά μόνο σε σύγκριση με την αντίστοιχη εκπαίδευση σε προηγμένα ευρωπαϊκά κράτη, η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των οποίων, καθώς και η κοινωνική σύνθεση, το μορφωτικό και πολιτιστικό τους επίπεδο παρουσίαζαν μια εντελώς διαφορετική εικόνα από εκείνη στο νεοελληνικό κράτος.

Μια τρίτη κατηγορία μαθητών με δυσμενείς προϋποθέσεις για φοίτηση στη μέση και στη συνέχεια για πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ίσως ενδιαμέση των δύο προηγούμενων, ήταν υποχρεωμένοι να χρηματοδοτούν τις σπουδές τους με την προσωπική τους εργασία.⁴

Ωστόσο, η «υπερεκπαίδευση» αυτή τόσο στη μέση όσο και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν συγκλίνει με την εκ διαμέτρου αντίθετη διαπίστωση ότι η Ελλάδα εξακολουθεί ως το Β' παγκόσμιο πόλεμο να παρουσιάζει ποσοστό αναλφαριθμητισμού σχετικά υψηλό και παραμένει από αυτή την άποψη καθαρά καθυστερημένη σε σχέση με τις βιομηχανοποιημένες χώρες (ό. π.: 425).

Πίνακας 4
Ποσοστά μαθητών μέσης εκπαίδευσης γενικά και κατά Νομούς

Έτος	Σε σχέση με το(ν)		Ποσοστά φοίτησης κατά νομούς (επί 1.000 κατοίκων)									
	σύνολο πληθυσμού	πληθυσμό αντίστοιχης σχ. ηλικίας										
1830	0,33	3,6	Αττική	Εύβοια	Φθιώτιδα	Αιτωλία	Αχαΐα	Αρκαδία	Αργολίδα	Μεσσηνία	Λακωνία	Με-σος όρος
1855	0,48	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1878	0,70	5	20	7,4	5,5	6,0	7,0	5,2	9,0	6,8	5,6	7,9
1900	-	-	14,4	10,5	7,9	6,7	12,7	10,9	9	12,9	11,7	9,8
1901	0,98	8,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1907	-	-	14,1	9,8	8,2	6,1	12,2	11,8	9,9	14,3	13,3	10,5
1911			18,2	11,3	8,9	7,0	15,5	14,5	13,5	17,6	16,4	12,9
1924		11,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Τσουκαλάς, 1977: 397, 414. Πυργιωτάκης, Γ., 1996: 66

3. 2. 2 Δεύτερη περίοδος

Με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεύτερης περιόδου (1928-32), βασικός σκοπός των οποίων είναι η εκπαίδευση των «μεγάλων λαϊκών μαζών» και η επαναφορά της πρακτικής μόρφωσης, ιδρύονται δημοτικά μικτά σχολεία που χαρακτηρίζονται «γενικής μορφώσεως» και στη συνέχειά τους αποτελούν τα Επαγγελματικά σχολεία και Γυμνάσια. Τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης διακρίνονται σε Γυμνάσια και πρακτικά Λύκεια. Στα Επαγγελματικά σχολεία γράφονται οι απόφοιτοι του Δημοτικού που δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο. Καταργούνται τα Ελληνικά σχολεία όπου

⁴ Οι 146 από τους 1.233 μαθητές (περίπου 15%) σε διάφορα σχολεία της Αθήνας για άπορους μαθητές προέρχονταν κατά το σχολικό έτος 1891-92 από την επαρχία και «χρηματοδοτούσαν τις σπουδές τους κάνοντας ευκαιριακές εργασίες. Έτσι, ανάμεσα τους βρίσκουμε 14 εργάτες, 125 φορτοεκφορτωτές, 117 υπηρέτες, 306 στιλβωτές και 86 βοηθούς οικοδόμους». (Τσουκαλάς, ό.π.: 415, υποσημ.).

λειτουργεί εξατάξιο Γυμνάσιο ή Λύκειο, ενώ διατηρούνται σε άλλα μέρη με δυο τάξεις και ονομάζονται ημιγυμνάσια. Οι μαθητές των ημιγυμνασίων υποβάλλονται σε κατατακτήριες αλλά και απολυτήριες εξετάσεις για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του εξατάξιου Γυμνασίου ή του πρακτικού Λυκείου, γεγονός που σημαίνει ότι ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες παρακολούθησης από μαθητές αγροτικών περιοχών λόγω των διαφόρων πρακτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αλλά και λόγω της πιθανότατης αποτυχίας τους στις εξετάσεις (Μυλωνάς, 1982).

Η μετέπειτα μακρά περίοδος στασιμότητας συνεχίζεται έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, η οποία με πρωτεργάτη τον Ε. Παπανούτσο προέβλεπε μεταξύ άλλων: δωρεάν παιδεία, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, μέτρα που διευκολύνουν τη φοίτηση στη Μέση Εκπαίδευση από όλα τα κοινωνικά στρώματα και κατά συνέπεια μια δικαιότερη πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μετά την κατάργησή της το 1967, επανέρχεται η εν λόγω μεταρρύθμιση με την εκπαιδευτική πολιτική της μεταπολίτευσης του 1974, η οποία μεταξύ άλλων προέβλεπε την κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων στο Γυμνάσιο και την καθιέρωσή τους μόνο στο Λύκειο Γενικής Κατεύθυνσης καθώς και την ίδρυση Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου.

Στο χρονικό αυτό διάστημα προκύπτει στην εκπαιδευτική μας πολιτική το βασικό δίλημμα: να διατηρηθεί η με νομοθετικά μέτρα ευνοούμενη «αποδοτική» εκπαίδευση για μαθητές από ανώτερα, κυρίως αστικά, κοινωνικά στρώματα ή να μεταρρυθμιστεί γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι ώστε η φοίτηση στη μέση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση να είναι δικαιότερη για όλα ανεξαιρέτως τα κοινωνικά στρώματα (Μυλωνάς, 1982: 33).

Το, κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφούμενο, εκπαιδευτικό σύστημα με τη θεωρητική ενιαία και ευθύγραμμη οργάνωσή του, ως προς την πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, δεν ευνοούσε μαθητές, οι οποίοι «δεν μπορούσαν» ή δεν «ήθελαν» να ακολουθήσουν αυτή τη διαδρομή με αποτέλεσμα να αδιαφορούν ή να εγκαταλείπουν σύντομα και οριστικά την εκπαίδευσή τους. Η διαπίστωσή μας αυτή θεμελιώνει τη δυσλειτουργικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ένα δείγμα της οποίας αποτελεί η υπερεκπαίδευση στο Γυμνάσιο και το Πανεπιστήμιο από τη μια μεριά και η μεγάλη αποχή ή η σύντομη αποχώρηση από το δημοτικό σχολείο από την άλλη. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία ερευνών, διαπιστώνεται ότι δεν πρόκειται για ένα «παράδοξο» αλλά για τη λογική συνέπεια ενός σχολικού μηχανισμού, που είναι η αυστηρή επιλογή, όχι προφανώς κατά την κοινωνική προέλευση, αλλά κυρίως κατά τη γεωγραφική περιοχή, που είναι το ίδιο πράγμα.

Πίνακας 7
Γενική-Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.
Ποσοστά φοίτησης κατά ομάδες ηλικιών σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες.
Η εξέλιξή της μεταξύ 1956-1970.

ΧΩΡΕΣ	1956-58 Ηλικία 15-19 ετών	ΧΩΡΕΣ	1968-70 Ηλικία 17 ετών	ΧΩΡΕΣ	1968-70 Ηλικία 15-18 ετών
Γαλλία	30,7	Ελλάδα	45,8	Γαλλία	54,3
Αγγλία	19	Γαλλία	45,2	Ελλάδα	44,7
Γερμανία	17,3	Ιταλία	27,4	Αγγλία	39,4
Γιουγκοσλαβία	16,9	Αγγλία	26,2	Γιουγκοσλαβία	39,6
Ελλάδα	16,7	Αυστρία	23,6	Αυστρία	31,9
Ιταλία	14,4	Ισπανία	22,8	Ιταλία	30,8
Ισπανία	13,2	Πορτογαλία	22	Γερμανία	30,5
Αυστρία	13,1	Γερμανία	20,4	Ισπανία	26,7
Πορτογαλία	8,3	Γιουγκοσλαβία	-	Πορτογαλία	24,5
Τουρκία	3,3	Τουρκία	-	Τουρκία	21,1

OCDE: Aptitude intellectuelle et education. Paris, OCDE, 1962, σελ.202 πίν.Π και OCDE: La situation de l'enseignement dans les pays de l'OCDE, Paris, 1974, σελ.29, πιν.3. Μυλωνάς, 1982.

Ο **πίνακας 7** θα μας πείσει για τα υψηλά ποσοστά φοίτησης Ελλήνων μαθητών στη Γενική, Τεχνική κα Επαγγελματική Εκπαίδευση, ποσοστά υψηλότερα κι από αυτά άλλων πιο προηγμένων χωρών, τα οποία αποτελούν δείκτη έντονης κοινωνικής ζήτησης της Μέσης Εκπαίδευσης. Η σειρά που παίρνει η Ελλάδα ανάμεσα στις άλλες χώρες και στις τρεις στήλες, υπογραμμίζει την «υπερεκπαίδευσή» της. Το ίδιο φαινόμενο υποδηλώνεται από τους αριθμούς και στην Ανώτατη Εκπαίδευση στον **πίνακα 8**. Παρά το πολύ υψηλό αρχικό ποσοστό φοίτησης και την πτώση, σε απόλυτους αριθμούς, των ατόμων ηλικίας 20-24 ετών, κατά τη δεκαετία 1950-1965, το ποσοστό φοίτησης εξακολουθεί να παραμένει υψηλό και παρουσιάζει μια έντονη τάση για αύξηση, παρά την καθιέρωση του *numerus clausus*.

Πίνακας 8
Αύξηση του αριθμού των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Απόλυτοι αριθμοί και δείκτες.
(1950-1965)

ΧΩΡΕΣ	1955/56	1965/66	Δείκτης
Η.Π.Α.	2.678.623 100	5.570.271	208
ΕΛΛΑΔΑ	21.639 100	53.305	246
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	150.165 100	266.648	178
ΣΟΥΗΔΙΑ	22.647 100	59.643	263
ΕΛΒΕΤΙΑ	17.881 100	34.846	195
ΑΥΣΤΡΙΑ	19.124 100	48.895	256
ΔΑΝΙΑ	22.794 100	50.493	221
ΓΑΛΛΙΑ	152.246 100	367.000	241
ΑΓΓΛΙΑ	106.000 100	151.000	143
ΙΑΠΩΝΙΑ	609.963 100	1.107.327	182

OCDE, L' enseignement Secondaire, evolution et tendances, Paris, 1969, σελ.114. Μυλωνάς, 1982.

Παρά το γεγονός, όμως, της κατοχής μιας από τις καλύτερες θέσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών, όσον αφορά το ποσοστό φοίτησης, η Ελλάδα παρουσιάζοταν εκείνη την περίοδο σαν μια «χώρα αγραμμάτων» (ό.π : 66). Η εξέλιξη του ποσοστού αναλφάβητων, όπως κυμάνθηκε από τη δεκαετία του 1930 ως τη δεκαετία του 1980, διαφαίνεται στον **πίνακα 9**.

Πίνακας 9
Ποσοστό αναλφάβητου πληθυσμού

ΕΤΟΣ	ΑΝΔΡΕΣ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ %
1928	50
1951	32
1961	18
1971	14,2

Τσουκαλάς, ό.π. σελ.393· Εγκυκλοπαίδεια «Ελευθερουδάκης» τόμος 5, παράρτημα, σελ.117· Φραγκουδάκη – Καβουριάρη, ό.π. σελ.25· Μυλωνάς, ό.π, σελ.66.

Τέλος, μια προσπάθεια υπολογισμού του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων κατά γεωγραφική ζώνη και μέσο αριθμό φοίτησης, από τον Β. Βαλαώρα και την Ε. Ποιμενίδου σύμφωνα με την απογραφή του 1961 και από τον Θ. Μυλωνά σύμφωνα με την απογραφή του 1971, μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε τα παρακάτω. Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών σε

όλες τις ζώνες είναι πολύ κατώτερο από των ανδρών ενώ η διαφορά των επιπέδων ανδρών και γυναικών δεν παρουσιάζει σημαντικές μεταβολές στη δεκαετία 1961-1971. Οι άνδρες παρουσίασαν κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας αύξηση στα ποσοστά των κατηγοριών «Πτυχίο Πανεπιστημίου» και «Απολυτήριο Γυμνασίου», ενώ οι γυναίκες αύξησαν τα ποσοστά τους στην κατηγορία «Απολυτήριο Δημοτικού» και τα μείωσαν στις κατηγορίες «Αναλφάβητοι» και «Ημιαναλφάβητοι».

Πίνακας 11
Επίπεδο μορφώσεως των Ελλήνων (10 ετών και πλέον Απογραφή 1961 και 1971) κατά γεωγραφική ζώνη και μέσο αριθμό ετών φοίτησης.

Επίπεδο μορφώσεως	ΑΝΔΡΕΣ				ΓΥΝΑΙΚΕΣ			
	Σύνολο	Αστική Ζώνη	Ημιαστική Ζώνη	Αγροτική Ζώνη	Σύνολο	Αστική Ζώνη	Ημιαστική Ζώνη	Αγροτική Ζώνη
Πτυχίου Παν/μίου	’61 2,9	5,1	1,8	0,9	0,8	1,3	0,6	0,3
	’71 4,6	- 6,6	2,6	1,3	1,6	2,3	-1,1	-0,5
Απολυτήριο Γυμνασίου	’61 9,0	16,0	5,4	2,4	6,4	12,8	2,9	0,8
	’71 13,5	- 20	6,6	3,1	10,6	16,5	4,4	1,3
Απολυτήριο Δημοτικού	’61 51,1	52,0	51,1	50,2	36,5	42,1	36,3	30,6
	’71 55,1	- 53,3	58,2	57,7	44,4	47,3	44,6	38,5
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	’61 29,4	21,5	33,3	36,7	28,9	25,8	31,7	31,4
	’71 20,8	- 16,0	25,1	28,9	22,4	20,2	26,0	25,1
Αναλφάβητοι	’61 7,6	5,4	8,4	9,8	27,4	18,0	28,5	36,9
	’71 6,0	- 4,8	7,5	9,0	21,0	13,7	24,0	34,6
Έτη φοιτήσεως στο σχολείο	’61 5,52	6,55	5,02	4,56	3,96	5,06	3,58	2,93
	’71 6,33	- 7,20	5,48	4,92	4,88	5,82	4,16	3,30
Διαφορά Έτη Φοιτήσεως 1961-1971	0,81	0,65	0,46	0,36	0,92	0,76	0,58	0,37

Βαλαώρας, 1969* Αποτελέσματα Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών τη; 14^{ης} Μαρτίου 1971, Αθήνα, ΕΣΥΕ, 1975, Τόμος II, Μυλωνάς (ό.π.:71,72).

Το ποσοστό των «Αποφοίτων Γυμνασίου» και «Αποφοίτων Δημοτικού» είναι χαμηλό στις αγροτικές περιοχές και αυξάνεται, όσο κινούμαστε στην αστική ζώνη. Αντίθετα το ποσοστό των ημιαναλφάβητων και αναλφάβητων είναι υψηλό στην Αγροτική ζώνη και μειώνεται όσο κινούμαστε προς την αστική.

3. 3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Από την παραπάνω συζήτηση διαπιστώνεται ότι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και ιδιαίτερα από απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου πολλές, και σε αρκετές περιπτώσεις, ανυπέρβλητες δυσκολίες στην επιθυμία τους να αποκτήσουν γυμνασιακή και πολύ περισσότερο πανεπιστημιακή μόρφωση. Στην άποψη, επομένως, ότι «η στρατολόγηση των φοιτητών ήταν σχετικά «δημοκρατική» και ότι η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο δεν περιοριζόταν αποκλειστικά στους

γόνους των πλούσιων αστικών ή αγροτικών στρωμάτων» (Τσουκαλάς, ό. π.: 437) θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι επρόκειτο καθαρά για μια φαινομενικά «δημοκρατική» και συνειδητά επιλεκτική και προνομιακή για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαδικασία. Εξάλλου, είναι κοινή η ομολογία ότι το Πανεπιστήμιο στο μεγαλύτερο μέρος της πρώτης περιόδου υπήρξε ο κατ' εξοχήν χώρος διανοητικής και ιδεολογικής σύνθεσης του κατατετμημένου Ελληνισμού και ένας τόπος οργάνωσης κοινωνικού επιμερισμού των ανώτατων στελεχών του (ό. π.: 443). «Το ελληνικό πανεπιστήμιο εξυπηρετεί άμεσα την αναπαραγωγή του διανοητικού άνθους όχι μόνο της ανεξάρτητης Ελλάδας αλλά επίσης και του Ελληνισμού της διασποράς [...]» (ό. π.: 448).

Μελετώντας τις εκπαιδευτικές εξελίξεις της δεύτερης περιόδου διαπιστώνεται ότι η δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας οφείλεται σε λόγους εγγενείς στη νεοελληνική κοινωνία και όχι σε λόγους υιοθέτησης προτύπων οργανώσεως από τις «φωτισμένες» χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Η δυσκολία των διαφόρων μεταρρυθμίσεων και κατά συνέπεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος προς το συμφέρον όλων προέρχεται μάλλον από αντιστάσεις καθαρά ιδεολογικές παρά από την έλλειψη ιδεών και πολιτικής θέλησεως. Γι' αυτό το λόγο φαίνεται ότι διατηρήθηκαν οι αποκάλυπτοι και λεπτοί μηχανισμοί «αποκλεισμού» ή «παραμερισμού» ή «εκπαιδευτικής υποτροφοδοσίας» των πληθυσμών της υπαίθρου χωρίς καμιά ουσιώδη μεταβολή ως τη δεκαετία του 1970 (Μυλωνάς, 1982).

Οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα του παρόντος διεθνούς συνεδρίου ή γενικά της ιστορικής έρευνας δεν πρέπει, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή της πληροφορικής και του αδυσώπητου διεθνούς ανταγωνισμού, να έχουν μόνο φιλολογικό χαρακτήρα και να αποτελούν απλά θέματα εισήγησης. Η εκπαιδευτική πολιτική μιας προοδευμένης και ευνομούμενης χώρας με δημοκρατικό πολίτευμα, και μάλιστα μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει χρέος να γνωρίζει ασφαλώς τις σύγχρονες τάσεις στην εξέλιξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και, όσον αφορά ιδιαίτερα τη διαδικασία πρόσβασης σε αυτήν, την ανάπτυξη σύγχρονων σχετικών μοντέλων (Πυργιωτάκης/Ξεσφιγγούλη, 2008). Θεωρείται, όμως, εξίσου σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα και της ιστορικής παιδαγωγικής έρευνας, έτσι ώστε να περιορίζονται οι πιθανότητες επανάληψης λαθών του παρελθόντος και στην προκειμένη περίπτωση του βασικού λάθους της άδικης, για τα χαμηλά ή γενικά για τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαδικασία πρόσβασής τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Δημαράς, Α.** (1974) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.Β', Αθήνα 1974
- Δημαράς, Α.** (2004) *Σχολική Εκπαίδευση: οι νέες μεταρρυθμίσεις, στο Ιστορία του Νέου Ελληνισμού (1770-2000)*, τ.7^{ος}, σσ. 167-180, Αθήνα 2004, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ.** (2002) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002(Ε' έκδοση).
- Μπουζάκης, Σ.** (2006) *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005)*, Τεκμήρια ιστορίας, τόμος α' και β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006.
- Μυλωνάς, Θ.** (1982) *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1982.
- Πυργιωτάκης, Γ.** (1996) *Η ελληνική εκπαίδευση στην καμπή του αιώνα: Αναβάθμιση ή Παλινδρόμηση;*, εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα 1996.
- Πυργιωτάκης, Γ.** (2004) *Η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα: Αμφισβητήσεις, διαπιστώσεις, προτάσεις, προοπτικές, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Αθήνα, 2004.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (2001) *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα – Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Πυργιωτάκης, Γ. & Ξεσφιγγούλη, Α.** (2007) «Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.α., *ΙΒ' Διεθνές Συνέδριο: Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πρακτικά., Αθήνα, 2007.

- Τσουκαλάς, Κ.** (1982) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1982.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1977) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι – Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1977.

Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος

Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής
Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη: Η Προσχολική Εκπαίδευση διεθνώς έχει έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα: ένας από τους σκοπούς της είναι η παροχή ποιοτικού επιπέδου ερεθισμάτων και αγωγής σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εμπειρίες, ώστε να εξασφαλίζονται, κατά το δυνατόν, ίσες αφετηρίες για όλα τα παιδιά στην πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αυτή η αντισταθμιστική λειτουργία του νηπιαγωγείου μπορεί να θεωρηθεί ως μία δράση, η οποία μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να οδηγήσει σε μία κατάσταση κοινωνικής δικαιοσύνης δια του εμπλουτισμού των ερεθισμάτων, βιωμάτων, πληροφοριών και γνώσεων των παιδιών που ανήκουν σε κοινωνικά στρώματα με περιορισμένα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μειώνοντας στο μέτρο του δυνατού τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή διατυπώνονται οι κυριότεροι στόχοι και οι αναγκαίες εφαρμογές αντισταθμιστικών δράσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας.

Abstract: One of the goals of preschool education is to provide qualitative services to children from cultural deprived or socially disadvantaged family background, in order to give them equal opportunities in their school success and personal development. Through its compensatory services the educational system attempts the cultural enrichment and the expansion of educational opportunities for children who are disadvantaged due to their social and cultural background. In this paper we discuss about the goals and the necessities for compensatory education during early years education in Greece.

1.Εισαγωγή

Η Προσχολική Εκπαίδευση ως πεδίο αγωγής και η προσχολική ηλικία ως χρονική περίοδος της ανθρώπινης ζωής θεωρούνται ως οι κατ' εξοχήν χώροι άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Η Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται ότι παρέχει σε παιδιά που εκκινούν από διαφορετικές πολιτισμικές, μορφωτικές και κοινωνικές αφετηρίες ερεθίσματα ικανά να τα βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην πορεία τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η αντισταθμιστική αγωγή παρέχεται μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων σε παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα χωρίς πολλά ερεθίσματα, σε παιδιά που δυσκολεύονται ένεκα κοινωνικών παραγόντων στην επικοινωνία τους με τους άλλους και στην κοινωνικοποίησή τους. Τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να μείνουν πίσω στην εκπαιδευτική τους πορεία, συνήθως σταματούν τις σπουδές τους με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συχνά έχουν χαμηλή βαθμολογία, τείνουν να επαναλαμβάνουν την ίδια σχολική τάξη, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό σχολικής διαρροής, δεν ακολουθούν ανώτατες ή ανώτερες σπουδές και εισέρχονται στην αγορά εργασίας με περιορισμένα εφόδια (Flaxman, 1985· Κυρίδης, 1996, 1997· Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Παπακωνσταντίνου, 1981· Μυλωνάς, 1982· Χρυσάκης, 1993· Πυργιωτάκης, 1992· Carter, 1984· Buchel et al., 2000). Στις δυτικές χώρες που ανέπτυξαν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής (Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, κ.ά) θεωρήθηκε ότι ο πληθυσμός στόχος των προγραμμάτων αυτών αποτελείτο από παιδιά που προέρχονταν από: α) φτωχές και χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου τάξεις, β) απομακρυσμένες/απομονωμένες εθνικές ή και θρησκευτικές μειονότητες, γ) μετανάστες, δ) ομάδες που χρησιμοποιούσαν γλωσσικά ιδιώματα, διαφορετικά από την επίσημη γλώσσα του κράτους, ε) αγροτικές ή υπανάπτυκτες

αστικές περιοχές (Flaxman, 1985 · Ζαχαρενάκης, 1991). Επομένως, η επισήμανση των ανισοτήτων που βιώνουν τα παιδιά μιας κοινωνίας και η ισχυρή επίδραση των ανισοτήτων αυτών στην περαιτέρω ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, αλλά και της κοινωνίας (της οποίας αποτελούν μέλη) στο σύνολό της αποτελούν τις βασικές αφετηρίες άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική δέσμευση της κοινωνίας η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτή. Η ανάπτυξη αυτή είναι η βασική προϋπόθεση κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996· Κελπανίδης 2002) και η καταπολέμηση των συνθηκών που εμποδίζουν την επίτευξή της από τα «αδύναμα» μέλη της κοινωνίας θεωρείται δράση κοινωνικής δικαιοσύνης. Η θετική επίδραση μέσω αντισταθμιστικών προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και υποστήριξης των παιδιών όταν εφαρμόζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα στην ηλικία και αγωγή του παιδιού. Στην εργασία αυτή θα προσεγγίσουμε υπό την οπτική της Προσχολικής Παιδαγωγικής τους λόγους που οδηγούν στην εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική ηλικία, τους κυριότερους στόχους των δράσεων αυτών και την αναγκαιότητα εφαρμογής τους και στη χώρα μας απόδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης.

2. Λόγοι εφαρμογής δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική ηλικία

Στις βιομηχανικές κοινωνίες θεωρείται ότι κάθε μέλος τους θα πρέπει να μπορεί να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να μπορεί αργότερα να αποδώσει ως ανθρώπινη πηγή (ανθρώπινο κεφάλαιο) στην ανάπτυξη της κοινωνίας (Flaxman, 1985· Φραγκουδάκη, 1985· Πανταζής, 2005· Fischer, 2006). Η άποψη αυτή οδηγεί στην ανάγκη της κοινωνίας να εκπαιδεύει όλα της τα μέλη, ώστε να χρησιμοποιεί όλες τις δυνάμεις που διαθέτει για την ανάπτυξή της. Αν κάποια μέλη της δεν καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν ή να ακολουθήσουν την πορεία της κοινωνίας, σταδιακά τίθενται στο περιθώριο. Η περιθωριοποίηση μελών της κοινωνίας λόγω της μη κατάλληλης εκπαίδευσής τους και της αποτυχίας τους να συμμετέχουν στην οικονομική κυρίως, στην κοινωνική και στην πολιτική ζωή ακολούθως, αποτελεί κίνδυνο για κάθε κοινωνία, αφού όπως φαίνεται συχνά τα μέλη της που οδηγούνται στο περιθώριο στρέφονται συχνά κατά της ίδιας της κοινωνίας. Η κοινωνία που θέλει να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί οφείλει να εντάσσει σε αυτή την προσπάθεια όλα τα μέλη της, ιδιαίτερα εκείνα που ζουν σε στερημένα περιβάλλοντα και να υποβοηθήσει την προσωπική τους ανάπτυξη από πολύ νωρίς. Αυτή είναι και μία έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης (Κιτσαράς, 2001). Αντίθετα, η μη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και ανάπτυξης σε παιδιά από αυτά τα περιβάλλοντα οδηγεί στην επανάληψη του φαύλου κύκλου της πενίας: παιδιά από χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου οικογένειες με περιορισμένες εμπειρίες και ερεθίσματα μάθησης οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ελλιπή κατάρτιση για την αγορά εργασίας με συνέπεια την υποαπασχόληση, την ασθενώς αμειβόμενη εργασία ή την ανεργία και με τελικό αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου για την επόμενη γενιά αυτής της οικογένειας (Κιτσαράς, 2001· Παρασκευόπουλος, 1985· Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Κυρίδης, 1996· Cregg & Machi, 2000). Ο μόνος τρόπος για να αποφευχθεί η επανάληψη του φαύλου κύκλου της πενίας είναι η υποστήριξη των παιδιών αυτών στην ανάπτυξη και τη μάθηση από την προσχολική ηλικία, ώστε να εντάσσονται στη σχολική εκπαίδευση με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις. Είναι προφανές εδώ η σημασία τόσο του ρόλου του νηπιαγωγείου, ως πρώτης βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και των ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών σε μικρότερη ηλικία.

Επιπροσθέτως, η διαπίστωση της σημασίας που έχουν τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής (Κιτσαράς, 2001· Ζαχαρενάκης, 1991· Πανταζής, 2005) αναδεικνύει πόσο ουσιαστική είναι η προσφορά αντισταθμιστικών δράσεων σε αυτή τη χρονική περίοδο.

Ακόμα, η στροφή του ενδιαφέροντος παγκοσμίως, όπως παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προς το ρόλο και τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύει τη σημαντικότητα του χώρου αυτού στο εκπαιδευτικό σύστημα, πράγμα που ενισχύει τη θέση ότι η α-

ντισταθμιστική αγωγή πρέπει να εφαρμόζεται νωρίς και μέσα από την προσχολική εκπαίδευση για να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Αρκετά συχνά, μάλιστα, η υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται ή και θεμελιώνεται στην ανάγκη προσφοράς αντιστάθμισης πριν τα παιδιά συνεχίσουν την πορεία τους στο δημοτικό σχολείο (Πατηνιώτης, 2005· Κιτσαράς, 2001· Zimiles, 1986· Ζαχαρενάκης, 1991· Πανταζής, 2005).

Οι σχεδιαστές προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα των παιδιών να επικοινωνούν στην επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η έλλειψη κατανόησης και αποτελεσματικής χρήσης της δημιουργεί εμπόδια στη σχολική πορεία του παιδιού. Το κοινωνικοπολιτισμικό και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν προσφέρουν αναγκαία γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα στα παιδιά (Carter, 1982). Θεωρείται ότι τα παιδιά που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, μειωμένη ικανότητα χρήσης αφηρημένου λόγου, φτωχό λεξιλόγιο (Οικονομίδης, 2003· Warren–Leubecker & Carter, 1988· Chaney, 1992) πλημμελή γνώση της επίσημης γλώσσας, αδυναμία κατανόησης του λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολικού βιβλίου (Flaxman, 1985). Οι παρεμβάσεις για γλωσσική ανάπτυξη και ενδυνάμωση θα πρέπει να γίνουν κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας πριν ακόμα το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως βασικό μέσο κατάκτησης της σχολικής γνώσης, διότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει οδηγούν σε, απάθεια για τη θέση ακαδημαϊκών στόχων και ελλιπή παρώθηση για την επίτευξή τους, σε αντιπαλότητα και απόρριψη από τους συνομηλίκους που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες. Μάλιστα, ο Bernstein υποστηρίζει ότι στις οικογένειες με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα ισχύει και ένα κλειστό σύστημα ελέγχου με περιορισμένη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, καθώς ο έλεγχος ασκείται με εντολές από τους γονείς προς τα παιδιά, χωρίς συζήτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας (Bernstein 1974,1975· Holzman, 1997· Πυργιωτάκης, 2001).

Τα παιδιά των οικογενειών με οικονομικές αδυναμίες και προβλήματα στερούνται πολλών και ποικίλων ερεθισμάτων και εμπειριών μάθησης, διότι ένεκα της περιορισμένης οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας δεν επισκέπτονται χώρους και εκδηλώσεις πολιτισμού (μουσεία, εκθέσεις, κ.ά.), δεν οργανώνουν οικογενειακές εκδρομές, δεν διαθέτουν βιβλιοθήκη ή πολλά και ποικίλα παιχνίδια στο σπίτι τους. Μάλιστα ο συνδυασμός της οικονομικής δυσχέρειας με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (Hauser, 1994) οδηγεί στη μειωμένη έως ελλιπή σχέση των παιδιών με την ανάγνωση βιβλίων και την ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια. Ακόμα, η συνήθως πολύωρη απασχόληση των γονέων στην εργασία συνεπάγεται περιορισμό της επικοινωνίας με το παιδί και της οποιασδήποτε (γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής) υποβοήθησής του (Flaxman, 1985). Επομένως όσο νωρίτερα στην ηλικία αυξηθούν και επεξεργαστούν τα ερεθίσματα των παιδιών, τόσο επιτυχέστερα τα παιδιά θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας.

Για τα παιδιά των μεταναστών στα παραπάνω χαρακτηριστικά προστίθεται και η ανάγκη κοινωνικοποίησης ή ανακοινωνικοποίησης και ένταξής τους στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, κάτι που πιέζει συναισθηματικά τα παιδιά αυτά και επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις (Δαμανάκης, 2001). Επομένως, τα παιδιά των μεταναστών με την ελλιπή γνώση της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής συνιστούν έναν ακόμα από τους λόγους που οδηγούν στην εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής από την προσχολική ηλικία, ώστε να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης κατά τα χρόνια του σχολείου.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι ο κύριος λόγος σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η ρεαλιστική διαπίστωση ότι στην κοινωνία υπάρχουν παιδιά με πολιτισμικό κεφάλαιο, (κατά τις απόψεις των Bourdieu και Passeron) χαμηλότερο από εκείνο που διαθέτουν κάποια συνομήλικά τους, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά θα συνυπάρξουν μαζί τους στη σχολική τάξη και στην κοινωνία (Bourdieu, 1985· Πατερέκα, 1986· Κυρίδης, 1996). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά στα οποία απευθύνεται η αντισταθμιστική αγωγή έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την πολιτισμική υστέρηση, υπό την έννοια ότι τα πολιτισμικά στοιχεία που διαθέτουν δεν είναι επαρκή και δε βοηθούν για την κοινωνικοποίηση και την πρόδοό τους στη συγκεκριμένη κοινωνία.

3. Στόχοι των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική ηλικία

Τα περισσότερα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής έχουν ως κύριο σκοπό να προσφέρουν στα παιδιά παιδαγωγικά ερεθίσματα και εμπειρίες, έτσι ώστε να περιορίσουν την επίδραση των παραγόντων που οδηγούν στη διαμόρφωση μειονεκτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την παροχή άνισων παιδαγωγικών ερεθισμάτων σε παιδιά που εκκινούν από άνισες αφετηρίες σκοπεύουν να οδηγήσουν τα παιδιά αυτά σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης ικανοτήτων και επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση με όλα τα άλλα παιδιά. Είναι προφανές ότι τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής δημιουργού θετική διάκριση προς όφελος των παιδιών με περιορισμένα ερεθίσματα και εμπειρίες, αφού μέσω αυτής μπορεί να αντιμετωπιστεί η αρνητική κοινωνική ανισότητα. Η θετική αυτή διάκριση αποτελεί δράση κοινωνικής δικαιοσύνης για παιδιά που για ευρύτερους κοινωνικούς λόγους αδικούνται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Flaxman, 1985).

Ειδικότεροι στόχοι των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής που εφαρμόζονται κατά την προσχολική ηλικία είναι οι εξής (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001· Κυρίδης 1996):

- Η διεύρυνση του κύκλου εμπειριών του παιδιού και της ικανότητάς του να αναζητά πληροφορίες. Η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων ποικίλων ειδών (έντυπος λόγος-βιβλία, τηλεοπτικά προγράμματα-ντοκιμαντέρ, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος: πολιτισμικοί χώροι – μουσεία – βιβλιοθήκες - εκθέσεις, σε χώρους εργασίας - πυροσβεστική υπηρεσία – λιμάνι – ιατρείο, σε χώρους φυσικούς – δάσος – ακρογιαλιά κ.ά.) δίνουν τη δυνατότητα σε παιδιά που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική υστέρηση να προσλαμβάνουν ερεθίσματα και παραστάσεις που δεν έχουν τη δυνατότητα να τις προλάβουν στο πλαίσιο της καθημερινής οικογενειακής ζωής ένεκα των αρνητικών κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που τη διέπουν (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001).

- Η υποστήριξη και ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών. (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001). Τα ενδιαφέροντα των παιδιών είτε προϋπάρχουν της εφαρμογής αντισταθμιστικών προγραμμάτων είτε αναδύονται μετά την παροχή σχετικών ερεθισμάτων. Ζητούμενο είναι τα ενδιαφέροντα να εντοπιστούν, να «αναγνωριστούν» και να υποστηριχθεί η εκδήλωσή και η ανάπτυξή τους. Αυτός είναι στόχος δυσκολότερος από τον προηγούμενο, διότι απαιτεί μία περισσότερο οργανωμένη και χρονικά παρατεταμένη παρέμβαση. Έτσι, τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής θα πρέπει να διαθέτουν προσωπικό που θα εργαστεί με τα παιδιά πάνω στα ενδιαφέροντά τους (π.χ. ενασχόληση με τη ζωγραφική), υποβοηθώντας τα να γνωρίσουν και άλλες όψεις τους και να οδηγηθούν σε περαιτέρω κατακτήσεις.

- Ο λεξιλογικός εμπλουτισμός και γενικότερα η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού στην επίσημη γλώσσα με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο του σχολείου (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001). Ο στόχος αυτός έχει ως αφετηρία τη θεωρία του Bernstein (1974,1985) περί του περιορισμένου και του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται στο σπίτι παιδιών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών τάξεων και στο σχολείο αντίστοιχα. Το σχολείο χρησιμοποιεί στο λόγο του εκπαιδευτικού και στα σχολικά εγχειρίδια την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας που χρησιμοποιείται από τις οικογένειες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Το παιδί των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων λόγω μη επαρκούς γνώσης της επίσημης γλώσσας δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο του εκπαιδευτικού, των βιβλίων και των συμμαθητών του από άλλες κοινωνικές τάξεις με αποτέλεσμα να υπολείπεται στη μάθηση, στην επικοινωνία με εκπαιδευτικό και συμμαθητές, να βιώνει αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο με συνέπεια αρνητικές εξελίξεις στη σχολική του πορεία.

- Η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας από το παιδί που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και βιώνει τις δυσκολίες και τις ελλείψεις, τις οποίες επιχειρεί να αντιμετωπίσει η αντισταθμιστική αγωγή, αποτελεί έναν βασικό στόχο της. Η αντισταθμιστική αγωγή, δηλαδή, στοχεύει στην ανάπτυξη από το παιδί θετικής αυτοεικόνας για αυτό που είναι, διότι υπάρχει ο κίνδυνος το παιδί να αποκτήσει μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό του ως μειονεκτούντος γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά, πολιτισμικά προσώπου. Η αρνητική αυ-

τοεικόνα επηρεάζει τη στάση του παιδιού έναντι των άλλων και τις προσπάθειες που καταβάλλει απέναντι στις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται. Αντίθετα, η θετική αυτοεικόνα οδηγεί στη διαμόρφωση ισχυρής προσωπικότητας, σε μια δυναμική στάση προς τη ζωή και τους άλλους και ενδυναμώνει τις προσπάθειές του για πρόοδο και ανάπτυξη (Φλουρής, 1989). Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας πρέπει να στηρίζεται στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του προσώπου που εντοπίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις θεραπεύσει. Έτσι, εντοπίζουμε τα θετικά του στοιχεία (ικανότητες, δεξιότητες π.χ. καλλιτεχνικές, αθλητικές κ.ά.), βοηθάμε το παιδί να αντιληφθεί σε ποια σημεία είναι ικανό, ώστε να χαρεί, να πάρει δύναμη, να αναπτύξει αυτοπεποίθηση και με αυτά ως αφετηρία να προσπαθήσει να βελτιωθεί και στα σημεία όπου υστερεί. Είναι προφανής η ανάγκη εφαρμογής αντισταθμιστικών προγραμμάτων με τέτοιους στόχους από την προσχολική ηλικία κατά την οποία αναπτύσσεται η αυτοεικόνα του παιδιού.

- Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που υποβοηθούν τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη είναι άλλος ένας στόχος των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής. Θεωρείται σημαντικό τα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, έκφρασης, δημιουργίας, ομαδικότητας και συνεργασίας, καθώς έτσι όχι μόνο δεν νιώθουν αποκομμένα από τους συνομηλίκους τους, αλλά, αντίθετα, γίνονται αποδεκτά ως ισότιμα μέλη σχολικών και άλλων ομάδων συνομηλίκων (Moore, 1986). Επιπροσθέτως, η μάθηση μέσα σε ομάδες έχει φανεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000· Κανάκης, 1987). Η υποβοήθηση του παιδιού να μπορεί να εκφράζεται και να συνεργάζεται με τους άλλους είναι βασική παράμετρος της ένταξής του σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, όπως αυτές που σχηματίζονται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου (Τζώρτζη 1996), και, όταν επιτυγχάνεται από την προσχολική ηλικία, οδηγεί στη διαμόρφωση στάσης ζωής.

- Η διαμόρφωση ενός πλαισίου που παρέχει στα παιδιά δυνατότητες για επιτυχία είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός στόχος, αφού αφορά κυρίως το σχολικό πλαίσιο. Ουσιαστικά πρόκειται για προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου έτσι ώστε να παρέχει ευκαιρίες αλλά και υποστήριξη στα παιδιά που χρειάζονται αντισταθμιστική αγωγή. Ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο δείχνει ότι αναγνωρίζει τις διαφορετικές αφετηρίες και ανάγκες των παιδιών κι δεν παραμένει προσανατολισμένο στις δυνατότητες των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Αντίθετα, αποδέχεται όλα τα παιδιά και υποβοηθά αυτά που έχουν ελλείψεις με διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας όπως υποστήριξη εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας και συνδυασμό τους με ομαδικές μορφές, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να υποβοηθά την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στην τάξη. Η δημιουργία υποστηρικτικών δομών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. διάθεση στα παιδιά με πολιτισμική υστέρηση παιδαγωγικού υλικού, βιβλίων, παιχνιδιών, η λειτουργία τμημάτων «ενισχυτικής διδασκαλίας» ή «απογευματινών φροντιστηρίων» για παιδιά και γονείς) προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες βελτίωσης σε σημεία όπου παρουσιάζουν ελλείψεις (π.χ. γλωσσική έκφραση, πληροφορίες), ώστε να μπορούν να συνεχίσουν με επιτυχία την πορεία τους στην εκπαίδευση.

- Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι απαραίτητα και για τους δύο: το σχολείο γνωρίζει καλύτερα τις συνιστώσες της ζωής του παιδιού (οικολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές) και μπορεί να παρεμβαίνει επιτυχώς στο παιδί μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Από την άλλη, η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα το σχολείο και το έργο του και αναπτύσσονται διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των δύο θεσμών (Σακελλαρίου, 2008).

- Η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην αγωγή του παιδιού με ποικίλες δράσεις (π.χ. ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών στο σπίτι, παιχνίδι με το παιδί, υποβοήθηση στις σχολικές δραστηριότητες κ.ά.) (Swick, 2003· Μανωλίτσης, 2004· Σακελλαρίου, 2008) αναδεικνύει και αξιοποιεί τον γονεϊκό ρόλο στην αγωγή του παιδιού. Είναι προφανές ότι για να επιτευχθεί μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των γονέων πρέπει πρώτα να διαμορφωθεί ένα καλό πλαίσιο συνεργασίας με τον φορέα ανάπτυξης και υλοποίησης του προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής (π.χ. το σχολείο), να υπάρχει αποδοχή του γονέα ως ισότιμου εταίρου στην αγωγή του παιδιού, να εκτιμάται το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να παρέχεται συνεχής υποβοήθηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση του γονέα, διότι δεν μπορεί κανείς να προσφέρει κάτι που ο ίδιος δεν κατέχει ή δεν κατανοεί. Η εμπλοκή των γονέων σε σχολικές και

άλλες δραστηριότητες καλό είναι να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, όπου η εμπλοκή έχει περισσότερο παιγνιώδη χαρακτήρα, καθώς δεν υπάρχει η σχολική πίεση που δημιουργεί άγχος και ένταση μεταξύ παιδιών και γονέων. Είναι προφανές ότι με την κατάλληλη εμπλοκή των γονέων η θετική επίδραση που ασκείται προς τα παιδιά μέσω αντισταθμιστικών δράσεων στο νηπιαγωγείο, επεκτείνεται και στο πλαίσιο της οικογένειας. Η συνεργασία της νηπιαγωγού με τους γονείς, η οργάνωση εκδηλώσεων ενημέρωσης και επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, χρήσης της επίσημης γλώσσας, γονεϊκής εμπλοκής στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζουν τις αντισταθμιστικές δράσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο (Raffaele & Knoff, 1999).

- Η υποβοήθηση της κατανόησης του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διαβιεί το παιδί και η οικογένειά του είναι ένας από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής και συνίσταται στη συστηματική προσπάθεια αναγνώρισης και κατανόηση από το παιδί και την οικογένειά του των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζουν. Είναι προφανές ότι η προσέγγιση ιστορικών, κοινωνικών, λαογραφικών, πολιτικών, οικονομικών, γλωσσικών και άλλων χαρακτηριστικών της κοινωνίας δεν γίνεται με σκοπό την κατήχηση ή την αφομοίωση των παιδιών – στόχων της αντισταθμιστικής αγωγής στο κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά με σκοπό την καλύτερη και ουσιαστικότερη ένταξή τους σε αυτό. Η ένταξη προϋποθέτει τη γνωριμία με το διαφορετικό και από τις δύο πλευρές και προς τις δύο κατευθύνσεις: οι κυρίαρχες ομάδες της κοινωνίας γνωρίζουν τις μειοψηφικές διαφορετικές ομάδες και αυτές γνωρίζουν τις κυρίαρχες. Ευνόητο είναι το πόσο σημαντική είναι η γνώση και κατανόηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής από τους μετανάστες, οι οποίοι βοηθούνται να ενταχθούν σε αυτό χωρίς να απολέσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Mody, 2005· Δαμανάκης, 2001· Πανταζής, 2006· Γκότοβος, 2002). Άλλωστε, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίον ζει και λειτουργεί η κοινωνία στην οποία ζουν βοηθά τους ανθρώπους με χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα κυρίαρχα της κοινωνίας, να εντάσσονται σε αυτήν, να διεκδικούν ισότητα με τους άλλους και να μην περιθωριοποιούνται. Στο νηπιαγωγείο η συζήτηση βασικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας (π.χ. επαγγέλματα – οικονομικές σχέσεις, ιστορικά γεγονότα, θρησκευτικές εορτές, ήθη και έθιμα κ.ά.) βοηθά όλα τα παιδιά στην κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών, τα οποία σε μεγάλο βαθμό ορίζουν και τη σχολική ζωή (π.χ. σχολικές εορτές, αργίες, θέματα διδασκαλίας κ.ά.). Ζητούμενο είναι να γίνονται από τη νηπιαγωγό και παράλληλες αναφορές σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά επιμέρους ομάδων της κοινωνίας (π.χ. μετανάστες, ετερόδοξοι, ετερόθρησκοι κ.ά.), ώστε να αναπτύσσεται ανοχή και να αποδίδεται εκτίμηση στο πολιτισμικό περιβάλλον κάθε ανθρώπου και ομάδας με απaráβατο κριτήριο το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις ανθρώπινες αξίες. Μέσα από τέτοιες αναφορές επισημαίνονται οι βαθύτερες ομοιότητες των ανθρώπων, οι οποίες εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους (π.χ. το παγκόσμιο φαινόμενο της θρησκείας και οι διαφορετικές εκφάνσεις της).

- Η υποβοήθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της ανάπτυξής τους και θεμελιώνεται στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Η κατάλληλη επίτευξή της στη ηλικία αυτή οδηγεί κάθε πρόσωπο σε επιτυχημένες ανακοινωνικοποιήσεις στην υπόλοιπη ζωή του (Moore, 1986). Είναι αυτονόητη η σχέση του στόχου αυτού με τον αμέσως προηγούμενο, αφού η γνώση του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου βοηθά την κοινωνικοποίηση μέσα σε αυτό. Δράσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο με στόχο την ένταξη των παιδιών σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, την ενασχόλησή τους με ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες, την τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού μέσω του επαίνου των έργων, των ενεργειών, αλλά και των ομαδικών προσπαθειών στις οποίες συμμετέχει, μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα που εμπνέει ασφάλεια και αγάπη για όλους μαζί και για τον καθένα χωριστά υποβοηθούν την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

- Η υποβοήθηση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών που προέρχονται από χαμηλού κοινωνικού επιπέδου οικογένειες είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς στις οικογένειες αυτές επικρατούν κλειστά συστήματα ελέγχου με το παιδί να μη συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, αλλά να εκτελεί τις εντολές των γονέων (Bernstein, 1974, 1985). Επίσης, οι οικογένειες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των μεταναστών συχνά αποφεύγουν την επαφή τους με κρατικούς ή πολιτικούς φορείς της χώρας υποδοχής ένεκα αρνητικών βιωμάτων σχετικών είτε με τη σχέση κράτους – πολίτη στη χώρα προέλευσής τους είτε με τον τρόπο

που αντιμετωπίστηκαν αρχικώς οι ίδιοι ή άλλοι μετανάστες από τους φορείς και τις υπηρεσίες της χώρας υποδοχής, ή ένεκα της νομικής τους θέσης (παράνομη μετανάστευση) (Μαθαίνοντας από τις Οικογένειες, 2005). Η διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη ενεργού, δημοκρατικού και υπεύθυνου θέτει ως υποχρέωση της αντισταθμιστικής αγωγής που ασκείται μέσα στο νηπαιγωγείο την ανάπτυξη κατάλληλων δράσεων και ενεργειών όπως: η διαμόρφωση από τη νηπιαγωγό ενός παιδαγωγικού δημοκρατικού κλίματος, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να καταθέτουν γνώμες, να διατυπώνουν απόψεις στηριγμένες σε επιχειρήματα, να θεπίζουν τους κανόνες της τάξης, να κάνουν επιλογές και να τις υποστηρίζουν με ψηφοφορίες (Seefeldt, 2005· ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2002). Μέσα από τέτοιες δράσεις τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολιτών της κοινωνίας της τάξης και προετοιμάζονται για την πολιτική στάση τους στην κοινωνία των ενηλίκων.

- Η δια βίου εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, ιδιαίτερα όμως εκείνων που βρίσκονται σε διακύβευμα/κίνδυνο (children at risk) είναι βασική παράμετρος της αντισταθμιστικής αγωγής, διότι όπως έχει παρατηρηθεί γι να αποδώσουν αντισταθμιστικές δράσεις και προγράμματα πρέπει να έχουν διάρκεια και να απευθύνονται σε ευρύτερα χρονικά πλαίσια της ζωής του παιδιού, επειδή οι κοινωνικές συνθήκες είναι ισχυρότερες από τις παρεμβάσεις και δεν μεταβάλλονται εύκολα, καθώς άλλοι είναι οι παράγοντες που τις προσδιορίζουν (Vinovskis, 1999· Carter, 1984· Κυρίδης, 1996). Έτσι, τα οφέλη δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να «χάνονται» όταν τα παιδιά προχωρούν στη σχολική ηλικία και σε περισσότερο απαιτητικά σχολικά πλαίσια. Χρειάζεται, λοιπόν, μεγαλύτερη χρονική έκταση των αντισταθμιστικών δράσεων, ώστε να επιτυγχάνονται περισσότερο σταθερά αποτελέσματα. Ακόμα η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και κλίσεων στα παιδιά οδηγεί σε δημιουργικές προτάσεις αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους είτε μέσα από προτάσεις αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους, είτε μέσα από ανεξάρτητες δραστηριότητες (π.χ. αθλητικές ομάδες, χορευτικά συγκροτήματα κ.ά.). Γίνεται για άλλη μία φορά φανερό γιατί στις δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής χρειάζεται να περιλαμβάνονται και ενέργειες προς τους γονείς των παιδιών με την εφαρμογή ενός τύπου δια βίου εκπαίδευσης των γονέων, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η μη συμπερίληψη των γονέων στις αντισταθμιστικές δράσεις αποτέλεσε έναν από τους λόγους αποτυχίας προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής (Ζαχαρενάκης, 1991· Κυρίδης, 1996). Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην προσχολική εκπαίδευση η αντισταθμιστική αγωγή μπορεί να δίνει στα παιδιά ερεθίσματα για δημιουργικές ενασχολήσεις, αλλά το χρονικό πλαίσιο δεν είναι αρκετό κα χρειάζεται επέκταση των δράσεων αυτών και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες.

4. Αναγκαιότητα και βασικά σημεία της εφαρμογής αντισταθμιστικής αγωγής στη χώρα μας

Οι αξιολογήσεις προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής στο εξωτερικό έδειξαν ότι, παρά τα αρκετά αρνητικά τους σημεία που αφορούσαν το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, βοήθησαν στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στα οποία απευθύνθηκαν (Carter, 1984· Haywood, 1982· Ramey & Campbell, 1979). Έχει διαπιστωθεί ότι τόσο αποτελεσματικότερες είναι οι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής και τόσο θετικότερες οι συνέπειές τους όσο πιο νωρίς εφαρμόζονται στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα το πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής Head Start στις Η.Π.Α. φάνηκε ότι βοήθησε στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας παρέχοντας ερεθίσματα και αναπτύσσοντας δραστηριότητες διεύρυνσης των νοητικών και εκφραστικών δεξιοτήτων των παιδιών, ανάπτυξης συναισθημάτων ευθύνης έναντι της κοινωνίας και των μελών της (Vinovskis, 1999· Zimiles, 1986· Haywood, 1982· Ζαχαρενάκης, 1991).

Το πρόγραμμα των Bereiter – Engelman, που είχε ως αφετηρία την άποψη ότι επειδή η πολιτισμική στέρηση αντιμετωπίζεται δύσκολα είναι προτιμότερο οι παρεμβάσεις να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα, έδινε έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και των μαθηματικών εννοιών με δραστηριότητες τριώρης διάρκειας κάθε εργάσιμη ημέρα και με δεκαπέντε παιδιά ανά τμήμα. Τα αποτελέσματα των δράσεων του προγράμματος αυτού σε παιδιά μικρής ηλικίας έδειξαν υψηλή άνοδο του δείκτη νοημοσύνης τους (Ζαχαρενάκης, 1991).

Επίσης, το πρόγραμμα του Weikart που προέβλεπε 2-3 δραστηριότητες καθημερινώς και απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας τριών ετών και άνω με υψηλό δείκτη πολιτισμικής στέρησης αποσκοπώντας στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, έδειξε ότι είχε καλύτερα αποτελέσματα στις μικρότερες ηλικίες (Ζαχαρενάκης, 1991).

Ένα από τα πλέον γνωστά προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, το Sesame Street, που επιδρά μέσω τηλεοπτικής προβολής και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπώντας στην κατανόηση γραμμάτων, των αριθμών, στον λεξιλογικό εμπλουτισμό των παιδιών και στη μετάδοση γνώσεων για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, φάνηκε ότι έχει πολύ καλά αποτελέσματα, όπως: λεξιλογική ανάπτυξη, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, ανάπτυξη φιλικότητας. Μάλιστα, καλύτερα αποτελέσματα στη λεξιλογική ανάπτυξη είχαν τα παιδιά των 3 ετών σε σχέση με εκείνα των 5 ετών, στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι η εμπλοκή των παιδιών σε αντισταθμιστικές δράσεις πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα (Lemish, 2007· Wright et. al., 2001· Huston et. al., 1999· Rice et. al., 1990).

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μεμονωμένων δράσεων και ολοκληρωμένων προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής με ιδιαίτερη στόχευση στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πρέπει να επιχειρηθεί και στη χώρα μας, χρησιμοποιώντας ως φορέα υλοποίησης πρωτίστως τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Μέσα από τέτοια προγράμματα θα επιχειρηθεί η άμβλυνση των ανισοτήτων που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και επηρεάζουν τη σχολική πορεία των παιδιών, ώστε όλα τα παιδιά να εκκινούν από ίσες κατά το δυνατόν αφετηρίες. Αυτό θα ήταν ένα μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης προς μία από τις πλέον ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά που υφίστανται τις συνέπειες του χαμηλού οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογενείας τους. Οι βασικοί λόγοι που οδηγούν στη συστηματοποίηση δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας στην χώρα μας μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- Στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, διαπιστώνονται συνεχώς διευρυνόμενες ανισότητες μεταξύ των πολιτών και, βεβαίως, μεταξύ των διαφόρων ομάδων της κοινωνίας. Είναι γνωστές οι διαφοροποιήσεις στην επίτευξη σχολικών επιδόσεων και στην εκπαιδευτική πορεία παιδιών από αγροτικές περιοχές έναντι παιδιών από αστικές περιοχές, παιδιών από ανεπτυγμένες έναντι παιδιών από μη ανεπτυγμένες περιοχές του ίδιου αστικού κέντρου (π.χ. Βόρεια – Νότια Προάστια της Αθήνας). Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που παίρνουν τα παιδιά είναι τόσο διαφορετικές ως προς την ποσότητα, την ποικιλία και την ποιότητά τους που επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο, την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τη θέση τους στην αγορά εργασίας (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994· Κυρίδης, 1996, 1997· Παπακωνσταντίνου, 1981· Παλαιοκρασάς κ.ά, 1996· Κασσωτάκης, 1981· Μυλωνάς, 1982· Χρυσάκης, 1993· Πυργιωτάκης, 1992). Φαίνεται ότι εδώ λειτουργεί ο φαύλος κύκλος της πενίας και μάλιστα ενισχύεται από τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες που επικρατούν και αγγίζουν ολοένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Είναι λοιπόν καθήκον της πολιτείας να αναπτύξει δράσεις και προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που θα απευθύνονται στο παιδί της επαρχίας, του απομονωμένου νησιού και χωριού, στο παιδί της μη ανεπτυγμένης συνοικίας με τα λιγοστά γνωστικά ερεθίσματα, ώστε να το ενισχύσει κοινωνικοσυναισθηματικά, γνωστικά και γλωσσικά με σκοπό να ξεκινήσει τη σχολική του πορεία με τις λιγότερες δυνατές ελλείψεις.

- Η ανάγκη αρμονικής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών που προέρχονται από διαφορετικά σε σχέση με το ελληνικό πολιτισμικά περιβάλλοντα δείχνει ότι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής με σκοπό το γλωσσικό εμπλουτισμό των παιδιών αυτών στην ελληνική γλώσσα (που είναι η γλώσσα του σχολείου και η επίσημη γλώσσα της κοινωνίας και του κράτους) και την πληροφόρησή τους για πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική πορεία και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, πορείες που λίγο ως πολύ ταυτίζονται ή αλληλοεπηρεάζονται. Οι αντισταθμιστικές αυτές δράσεις δεν θα έχουν ως στόχο την αφομοίωση των παιδιών αυτών στο ελληνικό πολιτισμό, αλλά θα σέβονται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, θα το θεωρούν ως ισότιμο με αυτό των συνομηλίκων τους (Δαμανάκης, 2001· Γκότοβος, 2002) και θα επιχειρούν τις συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων.

- Η απουσία των γονέων από την οικογενειακή ζωή ένεκα της εργασίας και των δύο συζύγων συχνά μέχρι τις βραδινές ώρες οδηγεί στην έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων και των παιδιών, με συνέπεια να μην παρέχονται στο παιδί αρκετά ερεθίσματα για την κοινωνικοσυναισθηματική, γνωστική και γλωσσική του ανάπτυξη. Παιδιά που μεγαλώνουν μόνα τους ή με την εποπτεία μισθωμένων προσώπων, εγγύτερων ή απότερων συγγενών μπορούν να βοηθηθούν ουσιαστικά από δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής που θα στοχεύουν στη μετάδοση ερεθισμάτων και πληροφοριών.

Η ανάπτυξη δράσεων και προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Χρειάζεται πρώτα από όλα να πραγματοποιηθεί σχετική διερεύνηση και ακολούθως να σχεδιαστούν το πρόγραμμα και οι δράσεις. Πρέπει, δηλαδή, να συγκεκριμενοποιηθεί ο πληθυσμός στον οποίον θα απευθύνεται το πρόγραμμα, να διερευνηθεί το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει, να εντοπιστεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να ανιχνευθούν οι ανάγκες του πληθυσμού αυτού και με βάση τα παραπάνω στοιχεία να τεθούν οι στόχοι, η εμβέλεια (πανελλαδική ή τοπική) και οι δράσεις ενός προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής. Βασικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν είναι:

A) Ποιοι θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα; Είναι προφανές ότι σε τέτοια προγράμματα εμπλέκονται επιστήμονες αρκετών επιστημονικών κλάδων (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί) (Melton, 1983) οι οποίοι συχνά χρειάζονται επιμόρφωση και υποστήριξη σχετικά με τις δράσεις που θα αναπτύξουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα από τα αρνητικά σημεία που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής στο εξωτερικό ήταν η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν ή συμμετείχαν σε αυτά (Ζαχαρενάκης, 1991).

B) Ποιοι φορείς θα εμπλέκονται και θα εφαρμόζουν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής; Θα εμπλέκονται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), τα σχολεία, η κοινότητα, η Εκκλησία, οργανώσεις και σύλλογοι με κοινωνικές ευαισθησίες (Haywood, 1982); Με ποιο ρόλο θα εμπλέκονται; Σε ποια στάδια υλοποίησης (π.χ. σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση) ενός τέτοιου προγράμματος θα εμπλέκονται και μέχρι ποιο βαθμό; Είναι προφανές ότι για την καλύτερη επιτυχία δράσεων που στοχεύουν στην κοινωνία και, ειδικότερα, στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι επιθυμητή η συμβολή και η συλλογική προσπάθεια πολλών κοινωνικών εταίρων ή ομάδων, ώστε να διασφαλίζεται και η μέγιστη δυνατή κοινωνική συναίνεση. Όμως, το ζήτημα του καθορισμού των αρμοδιοτήτων σε μία τέτοια προσπάθεια είναι ένα λεπτό σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Γ) Θα προβλέπεται αξιολόγηση του προγράμματος έτσι ώστε να ανασχεδιάζεται και να βελτιώνεται; Με ποιους τρόπους, σε ποιο χρονικό διάστημα και από ποιους θα αξιολογείται το πρόγραμμα; Αυτά είναι θέματα που πρέπει να τεθούν προς συζήτηση. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων και των δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής είναι αναγκαία και λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέσω αυτής εντοπίζονται αρνητικά και θετικά στοιχεία του προγράμματος, προτείνονται βελτιώσεις, ανασχεδιάζεται το πρόγραμμα, επανεφαρμόζεται και επαναξιολογείται.

Στόχος των αντισταθμιστικών δράσεων και προγραμμάτων δεν μπορεί να είναι μόνο το παιδί, αλλά και η οικογένειά του. Έτσι, οι θετικές επιδράσεις θα αφορούν και τη σχολική και την οικογενειακή ζωή, ενώ θα αποφεύγονται εντάσεις και συγκρούσεις ένεκα των διαφορετικών στόχων και πρακτικών των δύο θεσμών (Fuligni, 2001). Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι ένας από του λόγους αποτυχίας αντισταθμιστικών προγραμμάτων του εξωτερικού ήταν η μη συμπερίληψη των οικογενειών των παιδιών στις δράσεις των προγραμμάτων (Ζαχαρενάκης, 1991· Κιτσαράς, 2001).

Η ελληνική πολιτεία έκανε ένα σημαντικό βήμα προς την παροχή αντισταθμιστικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την ίδρυση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου είναι «η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων» (Νόμος 2525/1997). Η περαιτέρω στήριξη του θεσμού με κατάλληλα κτήρια όπου θα μπορούν να αναπτυχθούν κατάλληλα δραστηριότητες με τα παιδιά (Πυργιωτάκης, 2001) και η επέκταση του θεσμού με τη μετατροπή όλων των νηπιαγωγείων σε ορθώς λειτουργούντα ολοήμερα

είναι το μεγάλο στοίχημα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτό το χώρο. Η κατάλληλη λειτουργία ολοήμερων νηπιαγωγείων με το πλήθος, την ποικιλία και την ποιότητα των ερεθισμάτων και των δραστηριοτήτων που προσφέρονται στα νήπια έχει σημαντική αντισταθμιστική διάσταση, αφού έχει επισημανθεί η θετική συνεισφορά τους σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ντολιοπούλου, 2002· Fromberg, 2000· Πατηνιώτης, 2005).

Επίσης, η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα τουλάχιστον έτος θεωρούμε ότι βρίσκεται προς την κατεύθυνση της προσφοράς αντισταθμιστικής αγωγής (Νόμος 3518/2006). Είναι όμως ανάγκη το μέτρο αυτό να στηριχθεί με την ίδρυση περισσότερων νηπιαγωγείων, ώστε όλα τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών και άνω να γίνονται δεκτά για φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, είναι ανάγκη να μειωθεί ο αριθμός των νηπίων που αναλογούν σε κάθε νηπιαγωγό ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν σε περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου ή σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Η παρουσία και δεύτερης νηπιαγωγού μέσα σε τέτοια τμήματα παρέχει περισσότερες δυνατότητες για εξατομικευμένες προσεγγίσεις των παιδιών – στόχων τα αντισταθμιστικής δράσης και για μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Σε σωστή κατεύθυνση θεωρούμε ότι κινήθηκαν τα προγράμματα σχετικά με την παιδεία συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων όπως τα παιδιά των μουσουλμάνων των αθίγγανων και των μεταναστών. Τα προγράμματα αυτά που εκπονήθηκαν από ομάδες επιστημόνων με φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης ελληνικά πανεπιστήμια, με την εμπειρία που έχουν σωρεύσει μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για την εφαρμογή και άλλων προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καλό θα είναι να δημιουργήσουν υλικό κατάλληλο για αντισταθμιστική αγωγή στην προσχολική ηλικία, το οποίο θα μπορεί να διανέμεται στα νηπιαγωγεία και να δανείζεται στα παιδιά για χρήση στο σπίτι. Τηλεοπτικές σειρές, ντοκιμαντέρ, cd μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα για παροχή ερεθισμάτων στο οικογενειακό πλαίσιο. Σειρές με στόχο τη γνώση και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσουν σημαντικά τους μετανάστες και τα παιδιά τους. Επισημαίνουμε εδώ ότι, όπως φαίνεται από πολλά σημεία του κειμένου αυτού οι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής δεν πρέπει να έχουν σκοπό μόνο γνωστικό ή γλωσσικό, αλλά να υιοθετούν και ευρύτερους κοινωνικοσυναισθηματικούς σκοπούς.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί και στις υπηρεσίες που προσφέρουν ιδρύματα φροντίδας των παιδιών πριν από το νηπιαγωγείο ή και παράλληλα με αυτό (π.χ. παιδικό σταθμοί, κέντρα δημιουργίας, κατασκηνώσεις κ.ά.). κατ' αρχήν είναι σημαντικό παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να φοιτούν χωρίς να πληρώνουν δίδακτρα σε δημόσιους και δημοτικούς σταθμούς. Η φοίτησή τους εκεί θα βοηθήσει την κοινωνική, γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη καθώς έχει φανεί ότι αυτή είναι καλύτερη από τις περιπτώσεις κατά τις οποίες μένουν στο σπίτι με άλλο πρόσωπο, όταν η μητέρα εργάζεται, ή καθώς παρέχονται περισσότερα μαθησιακά ερεθίσματα από εκείνα που παρέχονται από την οικογένεια.

Πέρα από τα παραπάνω που αφορούν κυρίως οργανωτικά θέματα της αντισταθμιστικής αγωγής, η νηπιαγωγός που έχει στην τάξη της παιδιά από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες, παιδιά μεταναστών, παιδιά με πολιτισμική στέρση πρέπει να αντιμετωπίζει με πολλή αγάπη και κατανόηση, γνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την κοινωνικοποίησή τους στο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός πρέπει να διαμορφώνει ένα ζεστό παιδαγωγικό κλίμα για όλα τα παιδιά μέσα στο οποίο όλοι θα αυτενεργούν, θα εκφράζονται ελεύθερα χωρίς και χλευασμούς προς τους διαφορετικούς, δεν θα γίνονται διακρίσεις είτε από την ίδια είτε μεταξύ των παιδιών (Fennimore, 1989· Haywood, 1982· Carter, 1984· Κωνσταντίνου, 1999· Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992). Στην καθημερινή σχολική ζωή η νηπιαγωγός είναι απαραίτητο να διαφοροποιεί τις διδακτικές της πρακτικές με στόχο την καλύτερη υποβοήθηση των παιδιών από στερημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα στην πορεία τους για προσωπική ανάπτυξη και μάθηση (Πυργιωτάκης, 1992). Η επιβράβευση και η παρότρυνση, ιδιαίτερα προς τα παιδιά αυτά, η συνεργασία με τους γονείς και η γνώση των συνθηκών ζωής τους αποτελούν βασικές δράσεις της νηπιαγωγού. Η παρότρυνση των παιδιών για δανεισμό από το νηπιαγωγείο βιβλίων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών οδηγεί στην αντιμετώ-

πιση (ως έναν βαθμό) των σχετικών οικογενειακών ελλείψεων και δίνει νέα ερεθίσματα και ενδιαφέροντα στο παιδί (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992).

Εκτός από τις ενέργειες που αφορούν το παιδαγωγικό μέρος της οργάνωσης και εφαρμογής αντισταθμιστικών δράσεων, χρειάζεται μία ευρύτερη αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών με σκοπό την άμβλυνσή τους. Εδώ το βάρος πέφτει στην Πολιτεία, η οποία πρέπει να δημιουργήσει υποδομές ανάπτυξης (π.χ. στήριξη της εργασίας, ιατρική φροντίδα, παροχή εκπαιδευτικών δράσεων, διευκολύνσεις συγκοινωνίας και επικοινωνίας, πολιτιστικές δράσεις κ.ά.) όλων των περιοχών, ιδιαίτερα των μη ανεπτυγμένων και έτσι να βελτιώσει το επίπεδο ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων. Χρειάζεται στήριξη του κράτους πρόνοιας (Kamerman & Kahn, 2000· Κελπανίδης, 2000· Πυργιωτάκης, 2001· Κιτσαράς, 2001) με παροχή δωρεάν και υψηλού επιπέδου υπηρεσιών προς τους πολίτες, ειδικά προς τους κοινωνικά - οικονομικά - πολιτισμικά ασθενέστερους. Χρειάζεται, δηλαδή, η εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής που θα έχει ως στόχο την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, Δ' ανατ.
- Γκότοβος, Αθ. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1991). *Αντισταθμιστική Αγωγή για Ίσες Εκπαιδευτικές Αφετηρίες*. Ηράκλειο: Έκδ. του συγγ.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κάτσικας, Χρ. και Καββαδίας, Γ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2000). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Τόμ. Ι..
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ., Β' εκδ. Αυξημένη και Βελτιωμένη.
- Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Στ. (1992). *Αντισταθμιστική εκπαίδευση. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τόμ. Α', 581-582.
- Κυρίδης, Αρ. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Αρ. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1999). Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 155-167.
- Μαθαίνοντας από τις Οικογένειες. Πολιτικές και Πρακτικές Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού σ Οικογένειες με Μικρά Παιδιά στην Ευρώπη. Διακρατική Έκθεση*. (Μτφρ.: β. Οικονόμου, Επιμ.: Ε. Χατζηβαρνάβα, Γ. Χανδάκος). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10 (28), 121-145.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νόμος 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Άρθρο 3. Φ.Ε.Κ. 188, τευχ. Α'.
- Νόμος 3518/2006. Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας. Άρθρο 73, παρ.1. Φ.Ε.Κ. 272, τευχ. Α'.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Παλαιοκρασάς, Στ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β. και Παναγιωτοπούλου, Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανταζής, Σπ. (2005). Σχολική προετοιμασία στο νηπιαγωγείο. Στο Πανταζής, Σπ. & Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 107-124.
- Πανταζής, Σπ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα Έκδ. του συγγ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, σελ. 48-50.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμ. 1-2*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Πατερέκα, Χρ. (1986). *Βασικές Έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πατηνιώτης, Ν. (2005). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη, Δ' εκδ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι Διαλεκτικές Σχέσεις και οι Αδιάλλακτες Συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία – Έρευνα – Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Έκδ. της συγγ.
- Τζώρτζη, Α. (1996). Η Οργάνωση και η Λειτουργία των Ομάδων στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Σπουδή.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.) (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Φλουρή, Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χρυσάκης, Μ. (1993). Φτώχεια και ανισότητες στην εκπαίδευση: Άνισες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας των φτωχών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Η Κοινωνική Έρευνα στην Ελλάδα Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου που Οργανώθηκε από το Σύλλογο Εργαζομένων του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα 11-13 Ιανουαρίου 1989*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., σελ. 334-339.
- Bernstein, B. (1985). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: θεωρία της κοινωνικής μάθησης. (Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. (Μτφρ.: Α. Φραγκουδάκη). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. (Μτφρ.: Μ. Σπυριδοπούλου, Μ. Οικονομίδου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμοί και πρακτικές ενός Διεπιστημονικού – Διαθεματικού Προγράμματος*. (Εισ.- Επιμ.: Ε. Κουτσοβάνου, Κ. Χρυσαφίδης, Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control. . Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul, 2nd ed.
- Buchel, F., Frick, J., Krause, P. & Wagner, G. (2000). The impact of poverty on children's school attendance – evidence from West Germany. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 151-173.
- Carter, L. (1984). The sustaining effects of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- Fennimore, B. (1989). *Child Advocacy for Early Childhood Education*. New York: Teachers College.
- Flaxman, E. (1985). Compensatory education. In Husen, T. & Postlethwaite, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon, Vol. 2, 887-897.
- Fuligni, A. (2001). A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, 71, 566-578.
- Gregg, P. & Machin, S. (2000). Childhood experiences, educational attainment and adult labour market performance. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 129-150.
- Hauser, R.M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, σελ. 1541-1545.
- Haywood, C. (1982). Compensatory education. *Peabody Journal of Education*, 59(4), 272-300.
- Holzman, M. (1997), *The Language of Children*. Massachusetts: Blackwell, 2nd ed.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J. & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology*, 35, 912-925.
- Kamerman, S. & Kahn, A. (2000). Child and family policies in an era of social policy retrenchment and restructuring. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 501-525.
- Lemish, D. (2007) *Children and television. A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Melton, G. (1983). *Child Advocacy. Psychological Issues and Interventions*. New York.: Plenum Press.
- Mody, S.L. (2005). *Cultural Identity in Kindergarten. A Study of Asian Indian Children in New Jersey*. New York: Routledge.
- Moore, S. (1986) Socialization in the Kindergarten classroom. In. Spodek, B. (Ed.) *Today's Kindergarten. Exploring the Base, Expanding the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 110-136.
- Raffaele, L. M. & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives and approaches. *School Psychology Review*, 28(3), 448-466.
- Ramey, C. & Campbell, F. (1979). Compensatory education for disadvantaged children. *The School Review*, 87(2), 171-189.

- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R. & Wright, J. C. (1990). Words from *Sesame Street*: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421-428.
- Seefeldt, C. (2005). *How to Work with Standards in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Swick, k. (2003). Working with families of young children. In Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R. (Eds.), *Major Trends and Issues in Early Childhood Education: Challenges, Controversies and Insights*. New York: Teachers College Press, 69-79.
- Vinivoskis, M. (1999). Do federal compensatory education programs real work? A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107, 187-209.
- Warren–Leubecker, A. and Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, σελ. 732-740.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R. et. al. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children of low-income families. The early window project. *Child Development*, 72, 1347-1366.
- Zimiles, H. (1986). The social context of early childhood in an era of expanding preschool education. In. Spodek, B. (Ed.) *Today's Kindergarten. Exploring the Base, Expanding the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 1-14.

ΤΑ «ΦΥΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΑ» ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΩΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΔΙΚΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ Ν. ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αναστασία Παμουκτσόγλου, *Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Αθανάσιος Καραφύλλης, *Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ- ΔΠΘ*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία μας αναφερόμαστε στις απόψεις το Ν. Εξαρχόπουλου για τα χαρίσματα του δασκάλου των αρχών του 20^{ου} αι. και επιχειρούμε μια σύγκριση με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έναν αιώνα αργότερα (σήμερα). Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθούν οι κυριαρχούσες απόψεις για τον δάσκαλο των αρχών του 20^{ου} αι. σε σχέση με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ο Ν. Εξαρχόπουλος αποτέλεσε τον παιδαγωγό που καθόριζε την εκπ/κη πραγματικότητα στη χώρα μας κατά το πρώτο και πλέον μισό του 20^{ου} αι. Στο έργο του «Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος» το 1907 αναφερόταν αναλυτικά στα «φυσικά χαρίσματα του δασκάλου» διαχωρίζοντάς τα σε «σωματικά» και «φυσικά πνευματικά». Στο κείμενό του εντοπίζονται στοιχεία από την ερβαρτιανή παιδαγωγική, όταν διαβάζουμε ότι η «σωματική κατασκευή» του δασκάλου πρέπει να εμπνέει σεβασμό αλλά και επιβολή στους μαθητές. Εκτιμά ότι «φυσικά ελαττώματα» αποτελούν, αποτελούν βασικά εμπόδια στο έργο του δασκάλου.

Στα «φυσικά πνευματικά χαρίσματα» αναφέρεται στην «έμφυτον κλίσιν» και το «ιερόν πυρ» που πρέπει να διακατέχουν κάποιον για να επιλέξει το λειτούργημα του δασκάλου. Προτεραιότητα αποτελούν η αγάπη προς τα παιδιά και το διδασκαλικό έργο, ενώ βασική αρχή για έναν καλό δάσκαλο αποτελεί το «έμφυτον παιδαγωγικόν tact», η διδασκαλία και διακυβέρνηση των παιδιών

ABSTRACT

Our paper aims are elected dominating the opinions the N. Exarchopoulos for the talents of schoolteacher of beginnings of 20th century and attempt a comparison with the desirable characteristics in the effective teacher of one century later (today).

N. Exarchopoulos work “Who should be Teacher” in 1907 was reported analytically in the “natural talents” of a teacher separating him in “bodily” and “naturally intellectually”. In his text are located elements from Erbartian pedagogy, when we read that the “bodily manufacture of” schoolteacher should inspire respect but also imposition in the students. Appreciate that “natural faults” constitute, constitute basic obstacles in the work of schoolteacher. In the “naturally intellectual talents” it is reported in the “innate bent” and the “holy fire” that it should they possess somebody in order to it selects the vocation of schoolteacher. Priority constitute the love to the children and the pedagogic work, while basic beginning for a good schoolteacher constitute “innate pedagogic tact”, the teaching and governing of children

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος αποτέλεσε τον παιδαγωγό που καθόρισε την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας κατά το πρώτο και πλέον μισό του 20^{ου} αι.

Ήταν ο εισηγητής της επιστημονικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Διακρίθηκε για την αγωνιστικότητα, την τόλμη, το υψηλό εθνικό φρόνημα και τις παιδαγωγικές του ιδέες. Ως προς τις πνευματικές αξίες ήταν συντηρητικός αλλά προοδευτικός στην αναζήτηση των νέων παιδαγωγικών μεθόδων (Μποζώνης, 1967, σελ. 534). Αντίθετα κατά το Φράγκο Ο Εξαρχόπουλος, παρά τους θεσμούς που εισήγαγε, έβλαψε την ελληνική εκπαίδευση: «Ο Νίκος Εξαρχόπουλος σε όλη του τη ζωή ήταν πάντα πρώτος στις τιμές, στο κύρος, στις επίσημες εκδηλώσεις και στην επιβολή της θέλησής του. Η παιδεία του τόπου μας, καλή-κακή ή άθλια, διαμορφώθηκε κατά τη βούληση του καθηγητή, Ακαδημαϊκού και ιδεολόγου της εξουσίας Ν. Εξαρχόπουλου».

Το σχολείο για τον Εξαρχόπουλο πρέπει να είναι ναός- «εθνικής μυσταγωγίας, εν τω οποίω πρέπει να εγχαράσσεται εις τας ψυχάς των παιδών η εικών της Πατρίδος»-, στον οποίο θα καλλιεργείται η «φιλοπατρία».

Ποιος όμως πρέπει να είναι ο δάσκαλος ή ο διδάσκαλος και η διδασκάλισσα; Κατά τον Αρχιμανδρίτη η έννοια είναι συνδεδεμένη με την έννοια της αρετής. Είναι οι λειτουργοί, που δημιουργούν την εστία της μόρφωσης, και καλλιεργούν ψυχικά και πνευματικά τους μαθητές «τις πιο προσφιλείς μας υπάρξεις». «Η πολιτεία δια των αρμοδίων οργάνων προσπαθεί να ανεύρη τους έχοντας δεξιάν φύσιν προς το έργον του διδασκάλου και να προσέλκυση τούτους προς αυτό.»

Επομένως ο Εκπαιδευτικός, γεννιέται ή γίνεται; Είναι πράγματι η αποτελεσματική / αρίστη διδασκαλία ζήτημα προσωπικότητας; Εκείνοι, που έχουν ασχοληθεί για πολλά χρόνια με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, θα έχουν δει χιλιάδες διαφορετικούς ανθρώπους να γίνονται εκπαιδευτικοί. Έχοντας εμπειρία από μια ποικιλία διαφορετικών τύπων προσωπικότητας, παρατηρήσαμε πως υπάρχει ένας αριθμός χαρακτηριστικών, τα οποία επιδεικνύουν όλοι οι καλοί εκπαιδευτικοί και τα οποία χρησιμοποιούν για να διδάξουν. Η εκπαίδευση όπως νοείται σήμερα είναι θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία διενεργείται από θεσμοθετημένους φορείς της Πολιτείας, δημόσιους και ιδιωτικούς, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών και την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων από τους διδασκόμενους, ώστε να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους, να ενταχθούν ομαλά και να δραστηριοποιηθούν στο κοινωνικό σύνολο όπου διαβούν.

Η εκπαίδευση ως δυναμική κοινωνική λειτουργία είναι το μέσο της υλοποίησης των στόχων της κοινωνίας και δι' αυτής επιδιώκεται η δημιουργία του πολιτικού ανθρώπου, με τις αξίες, τα πρότυπα, τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να ανταποκρίνεται - τη δεδομένη χρονική περίοδο - στις εναλλασσόμενες και μεταβαλλόμενες ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται, η κοινωνική ευρυθμία, η παραγωγική διαδικασία και το μοντέλο ανάπτυξης του οργανωμένου κράτους, το οποίο την θεσμοθετεί.

Ακόμη διαπιστώνεται ότι οι ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν όχι μόνο αυξηθεί αλλά διαφοροποιηθεί, καθώς όλο και περισσότεροι μαθητές — με περισσότερες και διαφορετικές ανάγκες — εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο, για έναν όλο και περισσότερο σύνθετο κόσμο, που δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε. Το αποτέλεσμα είναι να προκύψει ένα διαρκώς αυξανόμενο δημόσιο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την συμμετοχή σ' αυτήν όπως και μία τάση συχνότερης ενασχόλησης των φορέων διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε παγκόσμιο επίπεδο, για την υιοθέτηση και υλοποίηση όλο και περισσότερο υψηλών πρότυπων για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Εκτιμάται δηλαδή ότι παρά την διαμόρφωση των νέων κοινωνικών συνθηκών και τη παγκοσμιοποίηση, η εκπαίδευση παραμένει ο σημαντικότερος κοινωνικός θεσμός, που στηρίζει ισόρροπα τη γνωστική, συναισθητική, κοινωνική και ψυχοκινητική προσωπικότητα του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας.

Οι έρευνες που έγιναν παγκοσμίως και οι οποίες είχαν ως αντικείμενο την ανάπτυξη και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβαν χώρα αυτές οι εξελίξεις έδειξαν καθαρά ότι η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη έχει εξελιχθεί και οδήγησε στο κίνημα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, το οποίο εστιάζει στα αποτελέσματα, ένωσε τις δυνάμεις του με το κίνημα για την βελτίωση του σχολείου και το αίτημα του για πρόοδο.

Παρά δηλαδή την διαμόρφωση των νέων κοινωνικών συνθηκών και της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση παραμένει ο σημαντικότερος κοινωνικός θεσμός, που στηρίζει ισόρροπα τη γνωστική, συναισθητική, κοινωνική και ψυχοκινητική προσωπικότητα του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη και των εκσυγχρονισμό της κοινωνίας.

Αυτά οδήγησαν σε μια συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, προσδιορίστηκε μια σειρά κριτηρίων όσον αφορά τη συμμετοχή και την ουσιαστική απόδοση στο επάγγελμα: γνώσεις ικανότητες, δεξιότητες στα ειδικά αντικείμενα και στην παιδαγωγική, να είναι αποτελεσματικοί στον τομέα της φροντίδας και της ανάπτυξης όλων των μαθητών, να ανταποκρίνονται σε επαγγελματικά και ηθικά κριτήρια τα οποία έχουν προσδιοριστεί από και για το επάγγελμα, να δρουν για το δημόσιο συμφέρον, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη, την οικοδόμηση και την προώθηση της γνώσης, να καθορίζονται από έναν ισχυρό ηθικό προσανατολισμό μέσα από όλες τις περιοχές της γνώσης και της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Mc Laren(1996 σελ.66) επιβάλλεται να δημιουργηθεί από την Κριτική Παιδαγωγική ένας τύπος ανατροφοδότησης στην αγωγή και την εκπαίδευση για τη δημιουργία μιας ανθρωπιστικής παιδείας ενάντια στο σκληρό ανταγωνισμό που τείνει να κυριαρχήσει στα πλαίσια της αρνητικής πλευράς της παγκοσμιοποίησης, για δημιουργία όχι τόσο μιας κοινής κουλτούρας αλλά μιας νέας συνύπαρξης με κανόνες δικαιοσύνης ελευθερίας και δημοκρατίας που θα παρέχει κοινή βάση για συνεργασία, αλληλεγγύη κ.λπ. Στο πνεύμα αυτό ο σχολικός θεσμός και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι φορείς και εκφραστές των αντίστοιχων πολιτισμικών προκλήσεων και αλλαγών και όχι απλοί διεκπεραιωτές εντολών.

Σήμερα δηλαδή βασικό ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς είναι να εμπλέκονται όχι μόνο στην απόκτηση, τη διατήρηση και διαφύλαξη μιας συγκεκριμένης γνώσης, των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στους ευρύτερους κοινωνικούς στόχους του επαγγέλματος μέσω της εκπαίδευσης των μαθητών στο πλαίσιο της δημοκρατικής αντίληψης.

Έναν αιώνα πριν

Στο πρώιμο αυτό έργο του ο Εξαρχόπουλος, το οποίο αποτελεί - στο μεγαλύτερο μέρος του - διατριβή επί υφηγεσία που υποβλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ο συγγραφέας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να διακρίνουν τον εκπαιδευτικό, αρχικά τα φυσικά και σωματικά μέχρι και τα ψυχοσωματικά και επιστημονικά (Πυργιωτάκης 1999 σελ. 256). Στα υπόλοιπα κεφάλαια πραγματεύεται τις προσεγγίσεις μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός θα τις οικειοποιηθεί ώστε να ασκήσει το επάγγελμα του.

Μελετώντας κανείς τις απόψεις του διακρίνει το νεοελληνικό σχολείο του συγκεκριμένου αιώνα και τις γερμανικές επιρροές του. Οι απόψεις του Εξαρχόπουλου για τα «σωματικά, φυσικά και πνευματικά χαρίσματα» του δασκάλου για την εργασία μας αντλούνται κυρίως από το πρώιμο έργο του «Ποιος τις πρέπει να είναι ο δάσκαλος» που εκδόθηκε το 1907 και είναι γραμμένο στην καθαρεύουσα.

Για την «ευδοκίμησιν» του δασκάλου στην υψηλή αποστολή του διδακτικού του έργου ο Εξαρχόπουλος (1907 σελ. 10) διαχωρίζει δύο κατηγορίες χαρισμάτων:

- Τα «δώρα» της φύσης, τα οποία δεν αποκτούνται με την εργασία, αλλά τα φέρει ο άνθρωπος από τη γέννησή του, όπως έχει «προικίσει αυτό η μήτηρ φύσις». Συγκεκριμένα αναφέρεται στην σωματική διάπλαση και την αρχική φύση της ψυχής. Δηλ. δεν περιορίζεται μόνον σε σωματικά χαρίσματα, αλλά πολύ περισσότερο πιστεύει ότι και η αρχική φύση της ψυχής συγκαταλέγεται στα «δώρα» της φύσης.
- Τα «επίκτητα» δώρα, τα οποία αποκτά ο δάσκαλος μέσω της εργασίας και παρέχονται μέσω της γενικής και επιστημονικής μόρφωσης και της ειδικής σπουδής του διδασκαλικού έργου.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ «ΑΛΗΘΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ»

Ο Εξαρχόπουλος βλέπει καθαρά στη διαμόρφωση «αληθούς διδασκάλου» την ισομερή συμβολή της φύσης και τέχνης. Στο βιβλίο του προσδιορίζει το στόχο του: «Ούτος

είναι ο σκοπός της παρούσης μελέτης, να διαγράψω, όση μοι δύναμις, ο οποίος τις πρέπει να είναι ο άνθρωπος, ες ου τας χείρας τυγχάνει εμπειστευμένη η νεολαία του εθνους, αι χρυσαί αυτού ελπίδες» (οπ.π. σελ. η) Τα «δώρα» της φύσης τα διαχωρίζει σε σωματικά και ψυχικά.

Α. Σωματικά Χαρίσματα

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο (1907 σελ. 11) η σωματική διάπλαση του δασκάλου πρέπει να είναι τέτοια ώστε να εμπνέει σεβασμό αλλά και να επιβάλλεται στους μαθητές. Από αυτό και μόνον μπορούμε να συμπεράνουμε τα επί σειρά ετών ρατσιστικά κριτήρια κατά τη διαδικασία επιλογής δασκάλων στις παιδαγωγικές Ακαδημίες (ύψος, φωνή, αρτιότητα κ.α.). Αιτιολογεί την άποψή του αυτή αναφερόμενος στη φύση των παιδιών να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους, να είναι ζωνρά, περίεργα, επιπόλαιοι. Οι μαθητές των μικρών κυρίως τάξεων θα επικρίνουν δασκάλους «κυφούς, νάννους, χωλούς κτλ.». Αναγνωρίζει όμως ότι το σκώμμα των μαθητών είναι αθώο και χωρίς κακεντρέχεια. Παρ' όλα αυτά όμως ένας τέτοιος δάσκαλος δεν είναι ικανός (δηλ. λόγω της σωματικής του διάπλασης) να διατηρήσει το αξίωμά του στους μαθητές, καθώς αποτελεί έναν από τους απαραίτητους όρους για την επιτυχία του έργου του.

Στα σωματικά «προτερήματα» για το δάσκαλο, τα οποία μπορούν να τον οδηγήσουν σε επιτυχή διεξαγωγή του έργου του, ο Εξαρχόπουλος (1907 σελ., 12) συγκαταλέγει τη συμπαθή μορφή, την εξωτερική επιβολή, τους ζωηρούς και εκφραστικούς οφθαλμούς, τη γλυκιά και ηχηρή φωνή. Μάλιστα για τον Εξαρχόπουλο, ο «πάσχων σωματικώς» δάσκαλος δεν είναι δυστυχής μόνον αυτός, αλλά και η «εις εαυτού χείρας εμπειστευμένη νεολαία καθίσταται πρόξενος ανυπολογίστου βλάβης». Ο δάσκαλος αυτός στερείται διαύγειας πνεύματος αλλά και η διδασκαλία του δεν είναι καθόλου ευχάριστη, παράγοντες απαραίτητοι για να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Ουσιαστικά, ένας δάσκαλος με σωματικά ελαττώματα σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο δεν ασκεί τη δέουσα επίδραση στις ψυχές των μαθητών, ενώ η σωματική του κατάσταση δεν του επιτρέπει να εργάζεται διανοητικώς και να επιμορφώνεται με περαιτέρω γνώσεις, ώστε να τελειοποιεί το έργο του, με αποτέλεσμα η εργασία του στο σχολείο να αποβαίνει «μηχανική και άκαρπος».

Μάλιστα η σωματική κατάσταση του δασκάλου επιδρά και τον καθιστά δύσθυμο, δύστροπο και οργίλο, ενώ παρεξηγεί και κάθε πράξη των μαθητών του, ενώ διαρκώς υποπτεύεται ότι είτε προκαλεί λύπηση, είτε κοροϊδία με αποτέλεσμα να παρασύρεται σε παράλογες αποφάσεις και σε επιβολή άδικων ποινών και μέτρων στους μαθητές.

Και για να μην ξεφύγουμε από το πνεύμα αυστηρότητας που επιθυμεί για το σχολείο, ο Εξαρχόπουλος διατείνεται ότι η σωματική καχεξία αναγκάζει το δάσκαλο να μένει αδρανής έναντι των παραπτωμάτων των μαθητών και είναι «ανίκανος» να αναπτύξει τη δέουσα ενεργητικότητα προς «κυβέρνησιν και αγωγήν των παιδων», καθώς του διαφεύγουν από τα χέρια του τα ηνία της πειθαρχίας, χωρίς την οποία είναι αδύνατη η απρόσκοπτη πρόοδος της διδασκαλίας και η επίτευξη του σκοπού της αγωγής.

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο (1907 σελ. 13) από τα πρώτα μελήματα του δασκάλου είναι ο «εθισμός» των παιδιών στην ακρίβεια, η «εμφύτευση» στις ψυχές τους του «έρωτα προς την τάξιν» και να τους προετοιμάσει για την μετέπειτα κοινωνική ζωή. Η «εμφύτευση» των παραπάνω επιτυγχάνεται όχι δια της διδασχής ή της παραίνεσης, αλλά «δια του ζώντος παραδείγματος του διδασκάλου», το οποίο αποτελεί ισχυρότατη δύναμη της αγωγής. Οι μαθητές μιμούνται και επαναλαμβάνουν το δάσκαλό τους και στο σημείο αυτό ο φιλάσθενος δάσκαλος υστερεί διότι δεν μπορεί να παράσχει τον εαυτό του ως πρότυπο τάξης και ακρίβειας προς μίμηση.

Ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται στη συνέχεια επαινετικά και στα απαγορευτικά μέτρα κατά τη διαδικασία εισαγωγής των δασκάλων στα Διδασκαλεία της εποχής. Δυστυχώς όμως για τον Παιδαγωγό Εξαρχόπουλο, το μέτρο ισχύει μόνον για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και όχι για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

B. Φυσικά πνευματικά χαρίσματα

Τα σωματικά χαρίσματα, αν και χρήσιμα, δεν αρκούν για να καταστήσουν τέλειο το δάσκαλο. Υπάρχουν και άλλα χαρίσματα, μείζονος σημασίας για τον Εξαρχόπουλο (1907 σελ. 14) τα οποία ενυπάρχουν στην ψυχή και τα ονομάζει «πνευματικά φυσικά χαρίσματα». Αυτά είναι η «διδασκαλική ιδιοφυΐα και το διδασκαλικόν τάλαντον».

Για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος θα πρέπει να υπάρχει έμφυτη κλίση και να αρμόζει στην ιδιοφυΐα του υποψήφιου δασκάλου και μάλιστα το «χάρισμα» αυτό δεν μπορεί καμία μέθοδος, μόρφωση και επιστήμη να αναπληρώσει. Εάν ο μορφωμένος δάσκαλος στερείται το «ιερό πυρ» δε θα μπορεί, πέρα από όποιες γνώσεις αποκτήσει, να γίνει «καλλιτέχνης» στην αγωγή. Για τον Εξαρχόπουλο (1907 σελ. 15) μάλιστα η «κατοχή διδασκαλικού τάλαντου» μπορεί να αναπληρώσει μέχρι ενός σημείου την έλλειψη επιμελημένης μεθοδικής μόρφωσης και ακόμη περισσότερο πιστεύει ότι μπορεί να συντελέσει στην περαιτέρω ανάπτυξη και τελειοποίηση της τέχνης της διδασκαλίας και της αγωγής. Και να ανοίξει νέους ορίζοντες στην παιδαγωγική επιστήμη. Αναφέρεται και στην ιστορία της αγωγής όπου υπάρχουν, όπως ισχυρίζεται, ικανά παραδείγματα «ελέω Θεού γεννηθέντων Παιδαγωγών».

Ο Εξαρχόπουλος (1907 σελ. 16) επιχειρεί να διατυπώσει τα κυριότερα χαρακτηριστικά της διδασκαλικής ιδιοφυΐας. Κατ' αρχήν αναφέρεται στη «θερμή αγάπη προς το διδασκαλικόν έργον», το σχολείο και το παιδί που πρέπει να διακρίνει το δάσκαλο και την οποία αγάπη δεν μπορούν να αναπληρώσουν ούτε οι γνώσεις ούτε η εμπειρία. Η αγάπη του δασκάλου για τα παιδιά πρέπει να προσπερνά και την πατρική. Ο δάσκαλος πρέπει να προχωράει και στην εξωτερίκευση της αγάπης, όχι μέσω των λόγων του αλλά κυρίως μέσω των έργων του. Θεωρεί το έργο του δασκάλου πετυχημένο κατά 9/10 όταν έχει κερδίσει την αγάπη των μαθητών του. Η αγάπη του δασκάλου για το έργο του έχει θετικές επιπτώσεις και συμβάλλει στην επιμήκυνση της δικής του ζωής.

Στη συνέχεια ο Εξαρχόπουλος (1907 σελ. 27) αναφέρεται στο έτερο σημαντικό συστατικό του διδασκαλικού έργου, στο «έμφυτον παιδαγωγικόν tact», η δεξιότητα δηλ. της διδασκαλίας και διακυβέρνησης των παιδιών. Όποιος δάσκαλος κατέχει αυτό το διδασκαλικό «δώρο» βρίσκει την καλύτερη διδασκαλία, την καλύτερη οδό της μετάδοσης των γνώσεων, τον εκάστοτε αρμόζοντα τόνο κατά τη συνδιάλεξή του με τους μαθητές σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Ο Εξαρχόπουλος θεωρεί «θείο πυρ» το παιδαγωγικό tact, το οποίο οπλίζει με όλα τα μέσα το δάσκαλο να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δυσκολία και να βρίσκει πάντα και άμεσα τη λύση που αρμόζει. Οδηγεί το δάσκαλο στην προσήκουσα εφαρμογή των παιδαγωγικών κανόνων, των οποίων η εφαρμογή μπορεί να γίνει με πολλές διαφοροποιήσεις και για τον χειρισμό τους δεν αρκεί μόνο η γνώση τους αλλά και το tact του Εξαρχόπουλου.

Ο Εξαρχόπουλος (1907 σελ. 29) αναφέρει ότι μόνο ορισμένης ιδιοσυγκρασίας πρόσωπα μπορούν να ευδοκιμήσουν στο διδασκαλικό έργο. Κρίνει ακατάλληλους όσους έχουν μελαγχολική ιδιοσυγκρασία, οι οποίοι μπορούν να προκαλέσουν ανυπολόγιστη βλάβη στα παιδιά και να δηλητηριάζουν τη ζωή τους. Εκτός των μελαγχολικών δασκάλων αποκλείει και τους ευέξαπτους ή «χολερικής» ιδιοσυγκρασίας, οι οποίοι αντιδρούν λόγω χαρακτήρος υπερβολικά, χωρίς υπομονή, ενώ δεν μπορεί να διατηρήσουν στην τάξη και την πειθαρχία τους μαθητές και αδυνατούν να επιβάλλουν το κύρος τους.

Τέλος αποκλείει από το διδασκαλικό έργο και τον φλεγματικό δάσκαλο «η εντελής φλεγματικότης έχει ως επακολούθημα την αδιαφορίαν, ήτις είναι επίσης επιβλαβής δια την αγωγήν» Εξαρχόπουλος 1907 σελ. 34).

Ένα αιώνα μετά (1907 – 2008)

Οι αντιλήψεις και το πνεύμα της σχολής που διαμόρφωσε ο Ν. Εξαρχόπουλος δημιούργησε το χαρακτηριστικό περίβλημα της εκπαίδευσης στη χώρα μας και σκιαγράφησε

αντίστοιχα την εικόνα του δασκάλου που επικράτησε για ένα αρκετά μεγάλο διάστημα, καθυστερώντας έτσι τον εκσυγχρονισμό του¹.

Η υιοθέτηση και προώθηση των απόψεων αυτών μέσα στις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε βασικό κριτήριο καταλληλότητάς τους, αφού σήμαιναν «σιγουριά και ασφάλεια για την καριέρα» τους (Φράγκος, 1986, σ. 11-12), ένα γεγονός που καταδεικνύεται από τη καταδίωξη και το παραγκωνισμό των εκπροσώπων της αντίθετης άποψης, για συμμόρφωση με το κυρίαρχο εξουσιαστικό εκπαιδευτικό και πολιτικό κατεστημένο.

Η βασική λειτουργία του σχολείου ως αναπαραγωγικού μηχανισμού προϋπέθετε σταθερότητα της επίσημης ιδεολογίας που εξέφραζε η διοικητική ιεραρχία μια ανάλογη συμπεριφορά και ιδεολογική ταύτιση εκ μέρους των εκπαιδευτικών που καλούνταν να επιτελέσουν το υπηρεσιακό τους καθήκον, δημιουργεί το «ιστορικό μόρφωμα του σημερινού δασκάλου» το οποίο «ούτε ανθρώπινο είναι, αλλά ούτε ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας» που ταλαιπωρήθηκε, βασανίστηκε, μορφώθηκε για ν' ανέβει κοινωνικά από φτωχόπαιδο σε δημόσιο υπάλληλο, στον οποίο η πολιτεία αναθέτει το ρόλο του διαμορφωτή της κοινωνίας, του σοφού σμιλευτή ψυχών [...], του φωτοδότη, του δαδούχου, του ανθρωποπλάστη, στον οποίον εναποτίθεται το μέλλον της κοινωνίας.» Δημιουργεί ένα προφίλ ενός «μίζερου» εξαρτημένου, ελεγχόμενου, άβουλου διεκπεραιωτή αποφάσεων (Καζαμιάς, 1995 σ. 42).

Η εικόνα του εκπαιδευτικού, μετά τον παραμερισμό των ουσιωδών διδακτικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων της φιλελεύθερης κατεύθυνσης², παρέμεινε εγκλωβισμένη στις συντηρητικές δεοντολογικές προδιαγραφές παρελθόντων εποχών και το εκπαιδευτικό έργο απομονωμένο από την κοινωνική πραγματικότητα και τις σύγχρονες ανάγκες³. Έχοντας τα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχολαστικισμού, του φρονηματιστικού ελέγχου και του «φιλολογικού λογιολογισμού», του αποτελώντας τον βασικό παράγοντα διαμόρφωσης για τη «γραφειοκρατική τεχνοκρατία του διοικητισμού στην εκπαίδευση του τόπου μας» (Φράγκος, 1986, σ. 24).

Τα χαρακτηριστικά αυτά, ως αποτέλεσμα της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής και του ιδεολογικού κλίματος της εποχής εκείνης, ευνοήθηκαν και διατηρήθηκαν από τον ασφυκτικό έλεγχο της διοικητικής ιεραρχίας στη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία και τις διδακτικές πρακτικές που την συντηρούσαν.

¹ Από τα προηγούμενα διαπιστώνεται είναι ότι «η χώρα μας δεν κατόρθωσε, τότε, στο χώρο της παιδείας, να προωθήσει την αλλαγή της παιδείας που πραγματοποίησαν σχεδόν ανώδυνα όλες οι χώρες της δυτικής Ευρώπης, και προσπαθούμε τώρα, εκ των ενόντων, τρέχοντας χωρίς υπόδυση πάνω στα χαλίκια, να στήσουμε τις ανανεώσεις και μεταρρυθμίσεις μας, κυνηγώντας λαχανιασμένοι τους Δυτικοευρωπαίους...» (Φράγκος, 1986, σ. 20).

² Ο Γληνός τόνιζε τον καθοριστικό παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού που έχει ως σκοπό όχι μόνο την φρονηματιστική και ηθικοποιητική του παρέμβαση, αλλά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη ζωή, στο πνεύμα της Νέας Αγωγής (Κοντονή, 1997, σ. 213). Ο ρόλος του είναι κα λειτουργεί ως παραστάτης, υποστηρικτής και βοηθός του μαθητή σε όλη στην πορεία του προς την ατομική του ολοκλήρωση, μέσα σε ένα περιβάλλον ελεύθερης ανάπτυξης, ομαδικής εργασίας και αυτοδιοίκησης με σκοπό την «καλλιέργεια της συναισθηματικής ευθύνης, του καθήκοντος, της αλληλεγγύης». Σύμφωνα με το πρότυπο του Kerschensteiner, προσέδωσε στο εκπαιδευτικό έργο κοινωνική διάσταση (Κοντονή, 1997, σ. 218-220) και μετασχηματιστικό ρόλο, αφού «ανανεώνοντας την εκπαίδευση» θεώρησε ότι «συνέβαλε και στην ανανέωση του έθνους», κάτι που αποτελούσε «κατηγορική προσταγή» για το έργο του (ο.π., σ. 214). Επομένως, όχι μόνο η άρτια παιδαγωγική του κατάρτιση αλλά και η γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελούν τις προϋποθέσεις για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

³ Ως αποτέλεσμα, «η παιδεία του τόπου μας, απογυμνωμένη από τις συνδέσεις της με τα πραγματικά συμφέροντα του λαού της, κατ' εικόνα και ομοίωση των σωφρονιστικών τάσεων του Εξαρχόπουλου και των άλλων ιδεολόγων μιας αντιφατικής αστικής κοινωνίας, ολισθαίνει ποικιλότροπα προς τα πίσω, καθώς αποξενώνεται από όλες τις εκπαιδευτικές προοδευτικές αναζητήσεις που δημιουργούνται στις ανατολικές και δυτικές χώρες» (Φράγκος, 1986, σ. 22).

Κάτω από τις δεδομένες συνθήκες ως εκ τούτου, δεν ήταν εφικτό να αποβάλλει η ελληνική Εκπαίδευση την κλασικιστική της μονομέρεια, ούτε και η κατάρτιση των δασκάλων, την επιρροή της ερβαρτιανής της προέλευσης και της Φιλοσοφικής Σχολής των Αθηνών, από την οποία προέρχονταν κυρίως, τα στελέχη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Μπουζάκης, Τζήκας, Ανθόπουλος, 1998, σ. 27-28).

Ο τύπος εκπαιδευτικού⁴ που διαμόρφωσε το πλαίσιο αυτό, ήταν εκείνο του *πειθαρχημένου κρατικού λειτουργού* που εκτελεί πιστά τις εντολές της ηγεσίας και που διαπαιδαγωγεί με τη σειρά του το αντίστοιχο πρότυπο πολίτη. Η έμφαση στην «υπογράμμιση της εθνικής αποστολής» συνόδευε το έργο του, με τον όρο «εθνικός» να λαμβάνει διαφορετική κάθε φορά χροιά, ανάλογα με τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκάστοτε κυβέρνησης (βλ. Μπουζάκης, Τζήκας, Ανθόπουλος, 1998, σ. 33).

Χαρακτηριστικό του 20^{ου} αιώνα ήταν μια σειρά διεργασιών, οι οποίες διαμόρφωσαν τη σύγχρονη κοινωνία και όρισαν αυτό που ονομάζουμε «μετανεωτερικότητα ή «ύστερη νεωτερικότητα» και να εισάγεται στην εκπαίδευση ο προερχόμενος από την οικονομία όρος της αποτελεσματικότητας (Mortimore, 1992 Παμουκτσόγλου 2003). Ιδιαίτερα η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η μετανάστευση, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας ή των κοινωνικών προτύπων, η πολυπολιτισμικότητα (Λάμνιαν, 2002) και η λειτουργία των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Καραφύλλης, 2007, Παμουκτσόγλου, 2007) χρησιμεύει ως μια αφετηρία για την συζήτηση για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην χώρα μας και τον ευρωπαϊκό χώρο, μια νέα προσδοκία για έναν στοχαζόμενο επαγγελματία (Παπαναούμ, 2003) και όχι αποδέκτη και διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής πράξης, με παιδαγωγική κατάρτιση, γνώση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2005) .

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μοναδικό, «καθώς όσοι επιλέγουν την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού [...] βρίσκονται από τη νηπιακή τους ηλικία μέχρι την αφυπηρέτησή τους – όσοι επιβιώνουν – στην εκπαίδευση», η οποία «είναι ανοικτή στις επιδράσεις των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αλλαγών» (Μαυρογιώργος, σ. vii στο Gordon 1999).

Η πληθώρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τα τελευταία χρόνια, η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, οι πολιτικές αξιολόγησης, επένδυση στις νέες τεχνολογίες, κατέδειξε ότι η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται άμεσα από εκπαιδευτικό, και έμμεσα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο κεντρικό ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι πάντοτε αναγνωρισμένος καθώς αναφέρεται ως «φωνή που απουσιάζει από κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (UNESCO, 1998)

Όπως παρατηρεί ο Μαυρογιώργος (1986), θα πρέπει να εξετάζεται και να προβληματίζεται το είδος και η μορφή των δεσμεύσεων και κοινωνικού ελέγχου που ασκούν οι αυστηρά προσδιορισμένες πολιτικές και πρακτικές της διοίκησης στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς η εμπειρία, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι δεν αφήνονται περιθώρια για διαμόρφωση άποψης διαφορετικής από το ότι, οι εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις δημιουργούν ασφυκτικό κλοιό γύρω από τον οποίο επιχειρούν να συγκροτηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η καθημερινή διδακτική πράξη μαρτυρεί τη διπλή και αντιφατική εξέλιξη που αντιμετωπίζουν: «..τη στιγμή που καλούνται να υιοθετήσουν την παραδοχή ότι το επαγγελματικό τους status αναβαθμίζεται λόγω της βασικής τους εκπαίδευσης, καλούνται ταυτόχρονα να εργαστούν σε αίθουσες διδασκαλίας που όλο και πιο πολύ υποβάλλονται σε νέες μορφές ελέγχου» (Μαυρογιώργος, 1998, σ. 85).

⁴ Ανιχνεύοντας την εξέλιξη των τύπων εκπαιδευτικών που κυριάρχησαν στον προηγούμενο αιώνα διαπιστώνουμε την ύπαρξη ενός κοινού πυρήνα. Ο τύπος του «πειθήνιου δημόσιου υπάλληλου» με το «αυξημένο κύρος» που του προσέδιδε η ανώτερη αποστολή της ιδεολογικής καθυπόταξης των μελλοντικών πολιτών κατά τη δικτατορία του Ι. Μεταξά, δεν διέφερε δραματικά από τον δάσκαλο-«εθνικό απόστολο» με φρονιματιστικό καθήκον, που διαμόρφωσε η συντηρητική σχολή του Ν. Εξαρχόπουλου, ούτε και από τον τύπο που επεδίωκαν να διαμορφώσουν μέσω των «πιστοποιητικών νομιμοφροσύνης» μετά τα Δεκεμβριανά (Μπουζάκης, Τζήκας, Ανθόπουλος, 1998, σ. 33-36).

Παράλληλα ο Γρόλλιος (1999), υποστηρίζει ότι τα αυστηρά συστήματα διοίκησης και ελέγχου 'εγγυώνται' την απώλεια των δεξιοτήτων, της αυτονομίας, της ικανότητας και της περηφάνιας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και μια ισοπεδωτική ομοιομορφία υποταγής.

Αλλαγές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, δεν είναι δυνατό παρά να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της διδασκαλίας (Γκότοβος, 1984). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία υιοθετούν κοινωνικά και πολιτικά προστάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν τα συνειδητοποιούν ή όχι. Για να ικανοποιηθεί μια δομική απαίτηση, η αναπαραγωγή δηλαδή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, η ιεραρχία παρεμβαίνει για να ορίσει το συγκεκριμένο είδος γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που πρέπει να έχουν οι εργαζόμενοι. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς που δρουν σε μια αναπαραγωγική διαδικασία, άλλοτε με συμμορφωτικό τρόπο προς τις υφιστάμενες δομές και άλλοτε με τρόπους που διαμορφώνουν όρους αντίστασης.

Η «απομυθοποίηση της παιδαγωγικής “τέχνης”», η «απομυστικοποίηση της παιδαγωγικής “ευαισθησίας”», η «ορθολογική, επιστημονική προσέγγιση οποιασδήποτε “έμπνευσης”», η «εκλογίκευση του προσωπικού “ταλέντου” στην εκτέλεση της εκπαιδευτικής πράξης», καθώς και μια γενικότερη «απαλλαγή από τη βαρύτητα και σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στην παιδαγωγική εμπειρία και παράδοση» κατά την κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 40-41) αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την απελευθέρωση της μετασχηματιστικής δυναμικής που εμπεριέχει ο ρόλος και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Αυτός είναι και ο στόχος των προγραμμάτων της στοχαστικο-κριτικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 40-44), τα οποία προσπαθούν να δημιουργήσουν μια νέα προοπτική στο έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού, σε αντιστοιχία με το ευρύτερο πλαίσιο τη κριτική θεωρία για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δηλαδή ο τύπος το οποίο φιλοδοξούν οι σύγχρονες θεωρίες της Παιδαγωγικής και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, να διαμορφώσουν είναι εκείνος «που δεν βασίζεται στην εφαρμογή καθιερωμένων θεωριών και πρακτικών, αλλά σε κάθε περίπτωση αναλύει και συσχετίζει με τη συγκεκριμένη διδακτική κατάσταση τις παραδοχές του και τις επιδιώξεις του, και επιλέγει μορφές δράσης που υπηρετούν τις μαθησιακές, αναπτυξιακές, κοινωνικές και πολιτικές μακροεπιδιώξεις της εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 43). Κατ' ουσία, εκείνο που επιδιώκεται είναι η ανάπτυξη «επαγγελματικής σκέψης» με τρόπο που να του «επιτρέπει να αντιλαμβάνεται την ψυχολογική βάση της διδασκαλίας, αλλά και τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο της, που της επιτρέπει να λειτουργεί ανάλογα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής ή κοινωνικής ανασυγκρότησης» (ο.π.).

Παραμένει όμως γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτήτων, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τις τέτοιου είδους ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Εξαιρετικά πλούσια είναι η βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, η οποία καταλήγει σε 4 αρχές (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000):

- α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

Η προβληματική για την αποτελεσματικότητα ή μη του δασκάλου στον ελληνικό χώρο μας απασχόλησε πολύ πρόσφατα (Καψάλης, 1999, Βρεττός, 1999, Τρίλιανός, 1998,

Φραγκουδάκη, 2001, Παμουκτσόγλου, 2001). Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσδιορίζεται με βάση την επίδρασή του στη γνωστική, κοινωνική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του.

Η γενική άποψη είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές δεξιότητες όπως:

- Εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από τις δεξιότητες πρέπει να είναι μια σημαντική πηγή γνώσης και κατανόησης του αντικειμένου του, η οποία θα στηρίζεται όχι μόνο στην βασική εκπαίδευση αλλά στη διαρκή πρόσβαση στη γνώση
- Παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία είναι ουσιαστική, σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός «μεταδίδει» υψηλού επιπέδου δεξιότητες, κίνητρα μάθησης, δημιουργικότητα και συνεργασία, χωρίς να στηρίζεται αποκλειστικά στα τεστ και την εμπέδωση των γνώσεων.
- Διαχείριση της προόδου μάθησης των μαθητών
- Αποδοχή της ετερογένειας των μαθητών
- Ενίσχυση των μαθητών στην εργασία και τη μάθηση.
- Συνεργατική μάθηση
- Συμμετέχει στη διαμόρφωση και την οργάνωση του προγράμματος σπουδών.
- Ενισχύει τη συμμετοχή του γονέα και της τοπικής κοινότητας στο σχολείο
- Χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες στις καθημερινές στρατηγικές διδασκαλίας
- Διαχειρίζεται την επαγγελματική του εξέλιξη
- Επιμορφώνεται μέσω της διαβίου μάθησης (γνώση της εξέλιξης της επιστήμης – έρευνας και των γενικών κοινωνικών αλλαγών) (Perrenoud, 1994).

Επιπλέον απαιτείται:

1. Η επαγγελματική ευελιξία μια ιδιότητα που δεν υπήρχε παλαιότερα καθώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάζουν τις επαγγελματικές τους απαιτήσεις αρκετές φορές
2. Η κινητικότητα, η ικανότητα και η προθυμία να κινηθεί μέσα και από άλλες σταδιοδρομίες και με την εμπειρία αυτή να εμπλουτίσει τις διδακτικές του δυνατότητες.
3. Η ειλικρίνεια για να μπορεί να συνεργάζεται με τους γονείς και άλλους μη-εκπαιδευτικούς δηλαδή επαγγελματική προσαρμοστικότητα.

Ακόμη από έρευνα του Α. Παπανδρέου (2001) σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, διαπιστώθηκε ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (καλού δασκάλου) είναι:

- Η διόρθωση των μαθητών χωρίς επίκριση.
- Η ποικιλομορφία στη διδασκαλία.
- Η ζωντάνια του εκπαιδευτικού και συνεχής επαφή βλέμματος εκπαιδευτικού και μαθητών.
- Η περιφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά την ανάθεση σιωπηρών εργασιών για προσφορά βοήθειας στους μαθητές.
- Η καθαρότητα, η πληρότητα και η σαφήνεια στις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

Επομένως τα ποιοτικά κριτήρια για τη διάσταση του προφίλ του εκπαιδευτικού στον 21^ο αιώνα εκτός από την βασική εκπαίδευσή του (πανεπιστήμιο) εμπεριέχει και την προσέγγιση του στη φυσική, κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα, καθώς και την καλλιέργεια κινήτρων και ετοιμότητας για διαβίου εκπαίδευση. Η κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας δημιουργεί μια νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου και το έργο του ως «διαμεσολαβητή της γνώσης»

Ο εκπαιδευτικός επιτελώντας τους σκοπούς του ν. 1566/85 θα πρέπει όχι μόνο εκπαιδεύει τους μελλοντικούς πολίτες της συγκεκριμένης χώρας, αλλά και τους υποστηρίζει να γίνουν οι μελλοντικές γενιές των ευρωπαϊκών πολιτών, ώστε να λειτουργούν εντός του εθνικού πλαισίου, το οποίο τονίζει την ανάγκη για μια εθνική ταυτότητα σαν βάση για τη διεθνική συνευνοήση μέσα σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι «στατική» περιγραφή για το ποιος μπορεί να αναγνωριστεί ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός, αλλά ένα σύνολο ιδιοτήτων που χρειάζονται αναπτύσσεται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης.

Το προφίλ του εκπαιδευτικού στη τρίτη χιλιετία απαιτεί μια σειρά ιδιαίτερων δεξιοτήτων, οι οποίες συμπληρώνουν τις παραδοσιακές. Αναμένουμε δηλαδή τους κοινωνικούς συμμετέχοντες, κυβερνήσεις, των γονείς, την ευρύτερη κοινωνία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν με ενθουσιασμό και θέληση τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. Ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού: γνώρισμα της προσωπικότητας ή ασκήσιμη συμπεριφορά; *Μακεδόν*, 3. Φλώρινα.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux H, Lankshear C, McLaren P, Peters M. (1996). *Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces* New York: Routledge
- Καζαμιάς Α., (1995) «Ο αποδύναμος δάσκαλος ένα αιρετικό νεωτερικό πρόσταγμα» στο Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου, 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου.
- Καψάλης, Αχ. (1999). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, *Μακεδόν*, 3. Φλώρινα.
- Κοντονή Α. (1997) Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων. *Αθήνα: Κριτική*
- Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998) Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας.. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 41-45.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 115-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μποζώνης, Γ. (1967) *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα – Herder
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In: D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), (p.p. 67-72). *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Ξωχέλλης Π. (2005) Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες Στην Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαιδευτική
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2001). «Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο» (έρευνα). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Παπακωνσταντίνου Παν (1993) Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο Αθήνα: Έκφραση
- Παπαναούμ Ζ (2003) Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού Αθήνα Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πυργιωτακης Ι. (1999) Εισαγωγή στη Παιδαγωγική Επιστήμη Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Τριλιανός, Αθ. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Φράγκος Χ. (1986) *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg.
-

Φραγκουδάκη, Α.(2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ.Δραγώνα & Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (επιμ). Εκπαίδευση: πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές ανισότητες (τ.Α', σ.81-166). Πάτρα: ΕΑΠ.

Unesco, (1999). *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg.

Τα Δικαιώματα του Παιδιού ως πρόκληση για κοινωνική δικαιοσύνη

**Βασίλειος Πανταζής, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Παναγιώτης Μανιάτης, Διδάσκων Π.Δ. 407/1980 Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου
Αθηνών**

Περίληψη

Η παιδοκεντρική έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προέκυψε κατά την περίοδο της ευρωπαϊκής αναγέννησης προς το τέλος του δέκατου πέμπτου και αρχές του δέκατου έκτου αιώνα. Ως ανθρώπινα όντα, τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε όλα τα δικαιώματα που εγγυώνται η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UDHR) και διάφορες Συμβάσεις. Τα παιδιά υφίστανται πολλές από τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 είναι η ευρύτετα επικυρωμένη Σύμβαση στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εκθέτει ένα ευρύ φάσμα πρόνοιας που καλύπτει τα αστικά δικαιώματα και τις ελευθερίες, το οικογενειακό περιβάλλον, την υγεία και την ευημερία, την εκπαίδευση, τον ελεύθερο χρόνο, τις πολιτιστικές δραστηριότητες και πρόσθετα μέτρα προστασίας.

Abstract

A more child-centered concept of human rights began to emerge from the European Renaissance in the late fifteenth and early sixteenth century. As human beings, children are entitled to all the rights guaranteed by the Universal Declaration on Human Rights (UDHR) and the various covenants that have developed from it. Children suffer many of the same human rights abuses. The Convention on the Rights of the Child (CRC) is the most widely ratified human rights treaty in history. It sets forth a wide range of provisions that encompass civil rights and freedoms, family environment, basic health and welfare, education, leisure and cultural activities and special protection measures.

Εισαγωγή

Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου με την αμετάκλητη αξίωσή τους στην οικουμενική τους διάσταση ισχύουν κατεξοχήν για τα παιδιά, για πρόσωπα δηλαδή που έχουν ανάγκη ιδιαίτερης προστασίας. Τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και οι πρώτοι παραλήπτες της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Μόνο αν τα παιδιά αναπτύξουν συνείδηση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, μπορούν ως ενήλικες να τα αντιλαμβάνονται και να τα προασπίζουν. Είναι σημαντικό, λοιπόν, τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι οι ελευθερίες τους και τα δικαιώματά τους έχουν τα σύνορά τους στις ελευθερίες και τα δικαιώματα των άλλων.

Τα Δικαιώματα του Παιδιού παρέχουν τη δυνατότητα οικοδόμησης μιας γέφυρας αλληλεγγύης σε αυτά τα παιδιά του κόσμου, των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται μέσα από την πορνεία, την πορνογραφία, την κάθε είδους εκμετάλλευση, τον πόλεμο.

Η αρχή μιας συζήτησης γύρω από τα Δικαιώματα του Παιδιού δεν μπορεί να προσδιοριστεί ακριβώς. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι η Διακήρυξή τους έλαβε χώρα επισήμως

πριν από 85 χρόνια. Στο σημείο αυτό τίθενται τα εξής ερωτήματα: Τι σημαίνει «Δικαιώματα του Παιδιού» σε ιστορική αλληλουχία της συζήτησης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα; Και, επίσης, τι σημαίνει «Δικαιώματα του Παιδιού» στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης και δράσης; Δεν αποκτά η ιστορική διάσταση της συζήτησης για τα Δικαιώματα του Παιδιού ένα συγκεκριμένο υπόβαθρο ερμηνείας μέσα από την ιστορική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας; Και πώς διάκειται η διεθνής κοινότητα στα παραπάνω ερωτήματα;

Προφανώς διάφορες συζητήσεις συμβάλλουν από κοινού και εγείρουν μια συνεχώς αυξανόμενη ευαισθητοποίηση για την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι άνθρωποι με όλα τα δικαιώματα. Βέβαια, ακόμα και σήμερα διατυπώνονται τα Δικαιώματα του Παιδιού από τους ενήλικες. Δεν είναι όμως καιρός να λάβουν το λόγο τα ίδια τα παιδιά;

1. Τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι Ανθρώπινα Δικαιώματα

Στις 26 Σεπτεμβρίου 1924 η Πέμπτη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών – πρόδρομος του σημερινού Ο.Η.Ε., συσταθείσα το 1920 – υιοθέτησε στη Γενεύη την πρώτη Διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Οι παιδαγωγικές συζητήσεις για τα δικαιώματα αυτοδιάθεσης του παιδιού ήταν ήδη σε πλήρη εξέλιξη (DeMause, 1997). Μεταξύ των Μεταρρυθμιστικών-Παιδαγωγικών Αρχών της Παιδαγωγικής «από το παιδί» (*vom Kinde aus*) βρίσκεται στη βιβλιογραφία για τα Δικαιώματα του Παιδιού προπάντων η Ellen Key με το ήδη από το 1900 δημοσιευμένο και έως το 1910 πολλές φορές επανεκδιδόμενο βιβλίο της «Ο Αιώνας του Παιδιού» (Key, 1992). Πέντε έτη μετά από τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού στη Γενεύη το 1929, έτος της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, ακολούθησε το μέχρι σήμερα επίκαιρο έργο του Janusz Korczak: «Σεβασμός στο Δικαίωμα του Παιδιού» (Korczak, 1994). Τι ήταν όμως αυτό που οδήγησε τελικώς τη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών να ασχοληθεί με αυτό το θέμα;

Μέρη του καταλόγου των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της *Γαλλικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη* το 1789 αποτέλεσαν τον 19^ο αιώνα συστατικό στοιχείο διαφόρων συνταγμάτων (Heydelmeyer, 1997). Την προάσπιση των τότε διαδεδομένων Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων διασφάλισαν τα κράτη με συγκεκριμένα μέτρα της Κοινωνίας των Εθνών. Επρόκειτο για μέτρα που αφορούσαν την απαγόρευση του δουλεμπορίου, την προάσπιση των ατόμων από τη θρησκευτική έλλειψη ανεκτικότητας (Σύμβαση των Βερσαλλιών 1871 και του Βερολίνου 1878), την προάσπιση των γυναικών και των κοριτσιών από το εμπόριο, καθώς επίσης και τη συγκρότηση ενός ανθρωπιστικού δίκαιου του πολέμου (Carle, 1998).

Ωστόσο, οι κατάλογοι των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων δεν θα μπορούσαν να μεταγγιστούν τόσο απλά στην πολιτική πραγματικότητα. Κατά την οικονομική κρίση (1929) τα Κοινωνικά Δικαιώματα φάνηκαν να χάνουν τη λειτουργική τους αξία. Όλο και περισσότερο αντιλαμβανόταν κάποιος την αναγκαιότητα η προστασία των παιδιών να τοποθετηθεί πέρα από την απαγόρευση της παιδικής εργασίας και προπάντων κάτω από κρατική εποπτεία (Veerman, 1992), όπως εκφραζόταν π.χ. στο νορβηγικό νόμο για τη φροντίδα των παραμελημένων παιδιών από το έτος 1892 ή στο γερμανικό νόμο για τους εφήβους (PJWG) του 1922/24 (Plewig, 1994).

Συγχρόνως, ζητήματα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αποτέλεσαν θέμα των επιστημονικών συζητήσεων για την κοινωνία. Όσον αφορά στην ελευθερία μεμονωμένων βιοτικών τομέων από την πλευρά του νομικού θετικισμού, π.χ. της θρησκευτικής ελευθερίας, ο άνθρωπος θεωρήθηκε από σοσιαλιστές και κομμουνιστές διανοούμενους (Feuerbach, Marx, Engels) κοινωνική προσωπικότητα. Για τον λόγο αυτό όφειλε να εξοπλιστεί με το δικαίωμα στην ανάπτυξη όλων των δυνάμεών του (Carle, 1998).

Μία ιδιαίτερα εκτενής συζήτηση εκείνη την περίοδο, επίσης επηρεασθείσα από την Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1918, προήλθε από την προλεταριακή πολιτισμική επανάσταση στην τότε Σοβιετική Ένωση (Carle, 1998). Μεταξύ άλλων αφορούσε στο Δικαίωμα του Παιδιού να επιλέξει την εκπαίδευσή του και να αποχωριστεί τους γονείς του, εάν αυτοί δεν το ενθαρρύνουν και δεν το υποστηρίζουν.

Η Διακήρυξη περιείχε την αξίωση το κράτος να μεριμνά για τις βασικές υλικές ανάγκες του παιδιού. Στο παιδί ανήκε το δικαίωμα για μία πολύπλευρη παιδεία και εκπαίδευση σύμφωνα με τις ατομικές του ικανότητες και γι' αυτό το σκοπό έπρεπε να δημιουργηθούν κατάλληλα ιδρύματα. Η Διακήρυξη αναγνώριζε συγχρόνως το δικαίωμα στα παιδιά να εγκαταλείψουν τα ακατάλληλα ιδρύματα.

Τα παιδιά θα έπρεπε, έτσι όριζε η Διακήρυξη, να συμμετέχουν στην κοινωνική εργασία αναλόγως των δυνατοτήτων τους, έτσι ώστε να αποκτούν το συναίσθημα του ενεργού διαμορφωτή της κοινωνικής ζωής. Τα παιδιά έπρεπε να είναι νομικά ισότιμα με τους ενήλικες, σε ό,τι αφορά στη θρησκευτική ελευθερία, την ελευθερία έκφρασης της γνώμης και της ελευθερίας γενικά. Συγχρόνως, τα παιδιά όφειλαν να μάθουν να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη βλάπτουν την κοινωνία συνολικά. Σε περίπτωση παραβατικότητας δεν επιτρεπόταν να τιμωρούνται με κράτηση, αλλά έπρεπε να λαμβάνουν κατάλληλη εκπαίδευση και κοινωνική επανένταξη (Carle, 1998).

Σε αυτή την αισιόδοξη και προσανατολισμένη στη χειραφέτηση μεταπολεμική περίοδο (Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος) προέκυψε το 1923 το προσχέδιο για την πρώτη διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού που συνετάχθη τελικώς το 1924 από την Πέμπτη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών. Επρόκειτο για μία διετή εργασία με πρωτοβουλία της Eglantyne Jebb της Ένωσης Σώστε τα Παιδιά Διεθνώς. Σε μια πρώτη διεθνή συνεργασία των εθνικών οργανώσεων βοήθειας παιδιών διατυπώθηκε, δημοσιεύθηκε, μεταφράστηκε σε πολυάριθμες γλώσσες και υπεγράφη από όλα τα μέλη στις 17 Μαΐου 1923. Ένα έτος αργότερα αποδέχτηκαν πενήντα κράτη της Κοινωνίας των Εθνών την αποκαλούμενη Διακήρυξη της Γενεύης (Carle, 1998).

Είναι εμφανές ότι αυτή η Διακήρυξη αποτελεί ένα συνοπτικό κείμενο συμβιβασμού. Ενώ το άρθρο 1 διακηρύσσει το δικαίωμα κάθε παιδιού να ζει σε κατάλληλες συνθήκες για τη φυσική και νοητική ανάπτυξή του, το άρθρο 2 αξιώνει τη βοήθεια για τα παιδιά, τα οποία βρίσκονται ήδη σε δύσκολες καταστάσεις στη ζωή. Το άρθρο 3 αναφέρει ότι τα παιδιά σε καιρό κοινωνικής αναταραχής πρέπει να ενισχύονται ή να βοηθούνται πρωταρχικώς από άλλους πολίτες. Το άρθρο 4 διακηρύσσει ότι η παιδική εργασία σε κάθε παραλλαγή είναι αξιοκαταφρόνητη και αξιώνει να προστατεύονται τα παιδιά από την εκμετάλλευση. Το άρθρο 5 συνιστά μία εκπαίδευση για το συνάνθρωπο.

Η Διακήρυξη αυτή με τα πέντε άρθρα της αντιλαμβάνεται τα παιδιά μόνο ως «μικρά αντικείμενα για προστασία». Αυτά πρέπει να προστατεύονται, να διατρέφονται και να εκπαιδεύονται. Πείνα, ένδεια, βοήθεια και εκμετάλλευση αποτελούν τις αποφασιστικές λέξεις.

Κατά συνέπεια η Διακήρυξη της Γενεύης οριοθετεί σε γενικές γραμμές μόνο εκείνα τα Δικαιώματα του Παιδιού που πρέπει να τηρούνται αναλόγως των περιστάσεων, επίσης σε περιόδους έκτακτης ανάγκης. Με την υιοθέτησή της τα υπογραφόμενα κράτη αναγνώρισαν ότι το κύριο μέλημά τους πρέπει να είναι η εφαρμογή αυτής. Έθεσαν το ερώτημα ποιος θα τεκμηριώσει και θα συντονίσει αυτή την εφαρμογή (Bueren, 1995). Η Κοινωνία των Εθνών δημιούργησε μια επιτροπή για την προστασία των παιδιών. Ένας από τους δύο αντιπροσώπους αυτής της επιτροπής ήταν η Eglantyne Jebb. Τα υιοθετημένα Δικαιώματα του Παιδιού δεν ήταν εντούτοις διεθνώς εναγώγιμα, λόγω έλλειψης αρμοδιότητας ενός διεθνούς θεσμού (Carle, 1998).

Πριν και μετά από αυτή την πρώτη Διεθνή Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπήρξαν τόσο εθνικές και περιφερειακές προτάσεις σε πολιτικό επίπεδο όσο και αντίστοιχες με παιδαγωγικό ή φιλοσοφικό υπόβαθρο. Συγχρόνως υπήρχε το όραμα και οι προσδοκίες, οι οποίες σήμερα, με βάση τη Χάρτα των Δικαιωμάτων του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών του 1989, αποτελούν και στην Ελλάδα θετικό δίκαιο.

2. Από τη Διακήρυξη της Γενεύης στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα του Παιδιού της Κοινωνίας των Εθνών δεν διέθεταν εκείνη την περίοδο καμία διεθνή ισχύ, αν και τα 60 κράτη μέλη τα ίδια είχαν επιβάλλει σαφείς δεσμεύσεις. Αυτή η εξέλιξη είχε γίνει ορατή στην ανάπτυξη ενός

συστήματος προστασίας των μειονοτήτων ή στην ίδρυση ενός διεθνούς γραφείου εργασίας. Οι αντιλήψεις για την προώθηση και εφαρμογή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων δεν απέτρεψαν ούτε τη γενοκτονία εθνοτικών πολιτισμικών ομάδων από το φασισμό, ούτε τον περιορισμό άλλων δικαιωμάτων (Ellger-Rüttgardt, 1987). Κάτω από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα στην Ευρώπη και κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου κατέρρευσαν τελικά οι βασικές αρχές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Ο εθνικοσοσιαλισμός και ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος είχαν ως αποτέλεσμα η συζήτηση για τα Δικαιώματα του Παιδιού να εξαντληθεί και να στραφεί είτε στους κινδύνους που αντιμετώπιζαν τα παιδιά λόγω του πολέμου ή στη λήψη αποτελεσματικών μέτρων με τη λήξη του πολέμου (Veerman, 1992). Έτσι, στις 12 Απριλίου του 1942, οι ειδικοί εκπαίδευσης των 19 συμμετεχόντων κρατών στη Διάσκεψη της Νέας Εκπαίδευσης στο Λονδίνο υιοθέτησαν τον *Παιδικό Χάρτη για τον Μεταπολεμικό Κόσμο* (*Children's Charter for the Post-War World*) (Veerman, 1992). Η Διακήρυξη αυτή παρέμεινε αρκετά αόριστη στις αξιώσεις της, πρόβαλε όμως σαφώς την άποψη ότι ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Εκτός από μία ικανοποιητική μέριμνα για τα παιδιά αξιώνει η Διακήρυξη ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και το δικαίωμα ολοήμερης σχολικής εκπαίδευσης. Με αυτήν τα συμμετέχοντα κράτη τοποθετήθηκαν σαφώς ενάντια στην ιδεολογία του εθνικοσοσιαλισμού.

Ήδη το 1946 η *Διεθνής Ένωση για την ευημερία των παιδιών* (*International Union for Child Welfare*) που προέκυψε εν μέρει από τη *Διεθνή Ένωση Σώστε τα Παιδιά* (*Save the Children International Union*) επεδίωξε να αποκτήσει από τα μέλη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (ECOSOC) των Ηνωμένων Εθνών αναγνώριση της Διακήρυξης της Γενεύης. Ύστερα από προσπάθεια αποφασίστηκαν το 1948 μικρές αλλαγές στη διατύπωση. Η συζήτηση για το εάν απαιτείται μια ειδική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού ή ενσωμάτωση αυτών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα διήρκεσε περαιτέρω εννέα έτη, μέχρι τελικά την κατάθεση στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1959 μιας εκτεταμένης Διακήρυξης (Veerman, 1992, Hövel, 1993).

Ωστόσο, η Διακήρυξη αυτή του 1959 παρέμεινε μη δεσμευτική, όπως η πρώτη Διεθνής Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1924, επειδή ακριβώς δεν ήταν διεθνώς εναγώγιμη.

Το 1978 η Πολωνία πρότεινε στα Ηνωμένα Έθνη, για το Διεθνές Έτος του Παιδιού το 1979, να υιοθετήσουν μια διεθνή συμφωνία, η οποία θα όφειλε να προάγει τα Δικαιώματα του Παιδιού σε δεσμευτικό διεθνές δίκαιο. Για το υποβληθέν σχέδιο άρχισε μια περαιτέρω συζήτηση δέκα ετών, στην οποία ωστόσο συμμετείχε τακτικά μόνο μια μικρή ομάδα των τότε 158 κρατών μελών των Ηνωμένων Εθνών. Έτσι έλαβαν μέρος από τις «αναπτυσσόμενες χώρες» η Αργεντινή, η Βραζιλία, η Κεντροαφρικανική Ένωση, εκ μέρους του Σύμφωνου της Βαρσοβίας συμμετείχαν η Πολωνία και η ΕΣΣΔ, από τα δυτικά βιομηχανικά κράτη η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Γαλλία, η Νορβηγία, η Μεγάλη Βρετανία και οι ΗΠΑ. Οι εσφαλμένες ερμηνείες στην περίπτωση των μεταφράσεων, καθώς επίσης και οι διαφορετικές θρησκευτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις, οδήγησαν απρόβλεπτα σε αδιέξοδο και σε καθυστερήσεις. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η αυστηρή σύσταση της Κίνας στην Αλγερία, στο Ιράκ και στο Μαρόκο στο αίτημά της για ίσα Δικαιώματα τόσο των παιδιών από γάμο όσο και αυτών των εξώγαμων (Veerman, 1992). Επίσης υπήρξαν αντιπαραθέσεις μεταξύ της Πολωνίας και των ΗΠΑ. Η Πολωνία επιθυμούσε την παροχή περισσότερων ουσιαστικών δικαιωμάτων (π.χ. αξίωση για καλύτερα μέσα επανένταξης) ενώ οι ΗΠΑ μάλλον ιδεατά δικαιώματα (π.χ. ελευθερία έκφρασης γνώμης). Παράλληλα το 1983 μια ομάδα Μη Κυβερνητικών Διεθνών Οργανισμών επεδίωξε να συμβάλει στην πρόοδο των διαπραγματεύσεων και των αποφάσεων της Ομάδας Εργασίας των Ηνωμένων Εθνών.

Στις 5 Φεβρουαρίου του 1988 πραγματοποιήθηκε τελικά η ψήφιση του κειμένου της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στις 8 Μαρτίου του 1989 η επιτροπή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών επικύρωσε το σχέδιο, ενώ στις 20 Νοεμβρίου η 61^η Ολομέλεια των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε τη Σύμβαση (Hövel, 1993). Στις 21 Οκτωβρίου 1991 τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών είχαν επικυρώσει ήδη εκατό χώρες. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 191 χώρες. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92.Ν. 2101/92 (ΦΕΚ Α' 192).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού μπορεί να χωριστεί στις εξής τρεις

κατηγορίες:

- *Προστασία (protection)*

Τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν το δικαίωμα της προστασίας, επειδή είναι πιο ευάλωτα και αναγκαστικά εξαρτώμενα από τους ενήλικες. Στην προστασία περιλαμβάνεται το δικαίωμα της ζωής, της επιβίωσης, της ανάπτυξης και της προστασίας από τη βία, την παραμέληση, την κακοποίηση και την εκμετάλλευση.

- *Πρόνοια (provision)*

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει το δικαίωμα στην ενημέρωση, στην κοινωνική ασφάλεια, στην υγεία και στην εκπαίδευση.

- *Συμμετοχή (participation)*

Αυτό είναι και το πιο «επαναστατικό μέρος» της Σύμβασης, καθώς αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να λαμβάνει μόνο του αποφάσεις και να συμμετέχει σε διάλογο (Verhellen, 2006). Η συμμετοχή αυτή προϋποθέτει ελευθερία έκφρασης, σκέψης και συνείδησης του παιδιού. Επίσης, σημαντική είναι και η προστασία της ιδιωτικής ζωής των παιδιών, καθώς και η ελευθερία στην κοινωνική τους ζωή.

Με τη Σύμβαση του 1989 το παιδί αναγνωρίζεται πλέον ως μια ιδιαίτερη προσωπικότητα άξια σεβασμού και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή κοινωνική ομάδα και όχι πια ως αντικείμενο υπό προστασία. Αυτή η νέα προσέγγιση δημιουργεί ψυχολογικές και κοινωνιολογικές διαφοροποιήσεις, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση. Τα κράτη οφείλουν να ενημερώσουν τους πολίτες, ενήλικες και παιδιά, για τα νέα δεδομένα που προκύπτουν λόγω της Σύμβασης, καθιστώντας την έτσι πιο δυνατή και σταθερή (Verhellen, 1996).

Για την τήρηση της Σύμβασης οφείλουν τα συμβαλλόμενα κράτη να υποβάλουν έκθεση εντός δύο ετών μετά από την έναρξη ισχύος της Σύμβασης και στη συνέχεια κάθε πέντε έτη στην επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών. Σχετικά με αυτό επαγρυπνεί σε κάθε μια από τις χώρες προσχώρησης μια εθελοντική ομάδα από τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που ονομάζεται «*National Coalition*» (*Εθνικός Συνασπισμός*).

3. Δικαιώματα του Παιδιού, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Εκπαίδευση

Η ανάλυση της συζήτησης για τα Δικαιώματα του Παιδιού φανερώνει μία σαφή τάση της παγκόσμιας κοινωνίας με αφετηρία την προστασία των παραμελημένων παιδιών, τη φιλανθρωπική πρόνοια, την ευημερία των παιδιών και το πολιτικό σχέδιο, το οποίο θεωρεί τα παιδιά ως υποκείμενα που είναι σε θέση να γνωρίζουν και να διατυπώνουν τα δικαιώματά τους, υπό την προϋπόθεση ότι τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες και δυνατότητες (Steindorff, 1994).

Με τη διεθνοποίηση των οικονομικών σχέσεων και του νομικού καθεστώσ προήχθη ακόμη η συζήτηση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αρχίζοντας με τη Διακήρυξη της Γενεύης, σε ένα υπερεθνικό επίπεδο (Dorsch, 1994). Το Συμβούλιο της Ευρώπης προώθησε το δικό του «Πολιτικό Πρόγραμμα Παιδικής Ηλικίας» (1992-1995) (Council of Europe 1996) και καθιέρωσε μια περαιτέρω τελεσίδικη δέσμη νομοσχεδίων στην Ευρώπη.

Μέσα από τη διεθνοποίηση και την πολιτικοποίηση της συζήτησης για τα Δικαιώματα του Παιδιού δεν μειώθηκαν παρά ταύτα οι πιθανότητες αδικίας των θιγόμενων παιδιών. Χρειάστηκε αρχικά η δημιουργία ιδρυμάτων τα οποία μέχρι σήμερα δεν έχουν επιτύχει ικανοποιητικά τους στόχους τους (Salgo, 1996). Επίσης, ως επακόλουθο του Χάρτη της Οτάβα και ιδιαίτερα της AGENDA 21 αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες γύρω από το θέμα των Οικολογικών Δικαιωμάτων του Παιδιού (Dokumentation des Kongresses Ökologische Kinderrechte 1994, Giebel, 1996).

Σε πολιτικοοικονομικό επίπεδο συμπεριελήφθησαν τα Δικαιώματα του Παιδιού τα τελευταία χρόνια στην ημερήσια διάταξη. Το 1996 ο ιδρυθείς το 1919 Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ILO) με 174 κράτη μέλη σήμερα δημοσίευσε την έρευνα «*Παιδική Εργασία – Στοιχεύοντας το Ανήκεστο*». Η έρευνα αυτή επρόκειτο να χρησιμεύσει ως προετοιμασία για τη διατύπωση μιας νέας (ILO) Σύμβασης ενάντια στην παιδική εργασία. Η Σύμβαση αυτή

προετοιμάστηκε σε επανειλημμένες διασκέψεις και υιοθετήθηκε το 1999 από το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας (ILO) (Carle, 1998). Όμως, ακόμη και σήμερα, σε όλο τον κόσμο υπάρχουν περίπου 317 εκατομμύρια οικονομικά ενεργά παιδιά ηλικίας 5-17 ετών, από τα οποία τα 218 εκατομμύρια εμπλέκονται σε κάποια μορφή παιδικής εργασίας. Από τα τελευταία, τα 126 εκατομμύρια εργάζονται κάτω από επικίνδυνες συνθήκες, σε επιβλαβείς ή επικίνδυνες εργασίες όπως σε ορυχεία και εργοστάσια ή εκτίθενται σε επικίνδυνες ουσίες όπως χημικά και γεωργικά εντομοκτόνα. Σχεδόν τα 5,7 εκατομμύρια από αυτά τα παιδιά εργάζονται σε ιδιαίτερα αποτρόπαιες συνθήκες, εξαναγκασμένα σε καταναγκαστική εργασία λόγω χρεών ή σε δουλεία (UNICEF, 2008). Η μοίρα των 317 εκατομμυρίων παιδιών που εργάζονται παγκοσμίως κάτω των 17 ετών οδηγεί σε αυξανόμενη κριτική της παγκόσμιας κοινής γνώμης. Για την καταπολέμηση της παιδικής εργασίας η εκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέτρο και ο ακρογωνιαίος λίθος της στρατηγικής της UNICEF.

Ακολουθώντας κάποιος τη συζήτηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για τα Παιδιά τα τελευταία 85 χρόνια, μπορεί να αναφέρει σχετικά με την εφαρμογή των Θεμελιωδών Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για τα Παιδιά ότι οι ευρωπαϊκές χώρες βρίσκονται ήδη πολύ «μακριά» έναντι των φτωχών χωρών της Ασίας και της Αφρικής. Οφείλουμε λοιπόν να βοηθάμε μόνο «τον Τρίτο Κόσμο» ή έχουμε επίσης ενώπιόν μας ακόμα σημαντικά βήματα ανάπτυξης στην υπόθεση των Δικαιωμάτων του Παιδιού;

Σε διεθνές επίπεδο έχουν δημιουργηθεί ομάδες για την προάσπιση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Από 11 έως 15 Αυγούστου του 1997 πραγματοποιήθηκε στη Λίμα του Περού η *πρώτη συνεδρίαση των εργαζομένων παιδιών του κόσμου*, η οποία διατύπωσε τα ακόλουθα: «Αξιωνούμε ισότιμη συμμετοχή στη Γενική Συνέλευση του ILO το έτος 1998 και σε όλες τις Διεθνείς Διασκέψεις, όπου γίνεται λόγος για τους νόμους και τα κοινωνικά μέτρα, τα οποία αφορούν τα εργαζόμενα παιδιά και τους νέους, σύμφωνα με τους όρους των δέκα σημείων μας στο Kundapur (Ινδία):

Ναι στην ΕΚΤΙΜΗΣΗ της εργασίας, όχι στην εκμετάλλευση!

Ναι στην ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗ εργασία, όχι στην κακομεταχείριση και την κατάχρηση!

Ναι στην εργασία υπό ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ, όχι στις απάνθρωπες συνθήκες εργασίας!

Ναι στο ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΓΙΑ ελεύθερη ΕΡΓΑΣΙΑ, όχι στην αναγκαστική εργασία!» (terre des hommes, 1997).

Τριάντα εννέα παιδιά από τις χώρες της G8 (των ισχυρότερων χωρών του κόσμου) αλλά και τον αναπτυσσόμενο κόσμο, συναντήθηκαν στην τέταρτη ετήσια Σύνοδο «Junior 8» στην πόλη Τσιτόσι στην Ιαπωνία (Ιούλιος 2008). Μετά από συνεχείς συνεδριάσεις τα παιδιά κατέληξαν στη διαμόρφωση μιας Διακήρυξης που παρέδωσαν στους ηγέτες της G8. Η Διακήρυξη περιελάμβανε προτάσεις για δράση σε 3 βασικούς τομείς:

- Κλιματική Αλλαγή,
- Παιδική Επιβίωση, μολυσματικές ασθένειες και AIDS και
- Φτώχεια και ανάπτυξη, με ιδιαίτερη έμφαση στην Αφρική.

Η Διακήρυξη καταλήγει: «Ζητάμε την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή σας για την εφαρμογή των λύσεών μας και ελπίζουμε πως θα αναγνωρίσετε τον αλληλένδετο χαρακτήρα όλων των επιμέρους θεμάτων όπως επίσης και τη σπουδαιότητα της άμεσης δράσης. Αναγνωρίζοντας πως όλοι έχουμε ένα ρόλο να παίξουμε στη θετική εξέλιξη αυτού του κόσμου, αποφασίσαμε να συμπληρώσουμε τις προτάσεις μας με ένα σχέδιο δράσης και βήματα για την επόμενη φάση. Μαζί, ας μετατρέψουμε τις ιδέες των νέων σε δράσεις και όχι μόνο λόγια» (UNICEF, 2008).

Σύμφωνα με την Έκθεση (2007) – την πρώτη ολοκληρωμένη αξιολόγηση – του Ερευνητικού Κέντρου Innocenti της UNICEF στη Φλωρεντία που επικεντρώνεται στην ευημερία των παιδιών και των νέων στις οικονομικά προοδευμένες χώρες του κόσμου, η θέση της Ελλάδας είναι:

- *Υλική ευημερία*: Η Ελλάδα βρίσκεται στη μέση περίπου της κατάταξης με 12,4%.

- *Παιδική υγεία και ασφάλεια:* Η Ελλάδα στον τομέα της υγείας και ασφάλειας κατατάσσεται 18η μεταξύ των 21 χωρών για τις οποίες υπάρχουν συγκρίσιμα στοιχεία.
- *Εκπαίδευση:* Η Ελλάδα κατατάσσεται 16η.

Στο σύνολό της, η έκθεση ορόσημο δείχνει πως μεταξύ όλων των 21 χωρών του ΟΟΣΑ υπάρχουν βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν και πως καμία χώρα του ΟΟΣΑ ξεχωριστά δεν υπερέρχει, ενώ όλες οι χώρες έχουν αδυναμίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν (UNICEF, 2007). Η UNICEF επισημαίνει πως κάθε παιδί έχει δικαίωμα να προστατεύεται από οικονομική εκμετάλλευση και εργασία σε μέρη ή συνθήκες που βλάπτουν την υγεία του ή παρενοχλούν την εκπαίδευσή του (άρθρο 32 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Σήμερα, σε όλο τον κόσμο, περίπου 93 εκατομμύρια παιδιά δεν πηγαίνουν σχολείο, ενώ πάνω από το 53% των παιδιών εκτός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι κορίτσια. Η παροχή εκπαίδευσης – ιδιαίτερα στα κορίτσια – ενδυναμώνει τη θέση των παιδιών και τα προστατεύει από κάθε μορφή εκμετάλλευσης (UNICEF, 2008). Η διεθνής κίνηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Παιδιού εμφανίζεται ήδη μεμονωμένα στην επικαιρότητα – π.χ. στην Ελλάδα έχουμε τη Βουλή των Εφήβων ή στη Γερμανία τα Κοινοβούλια των παιδιών. Παρόλα αυτά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικά στο ελληνικό σχολείο όσον αφορά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν πραγματώνονται βασικές αρχές των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Σύμφωνα με έρευνα της UNICEF, που είχε ως θέμα της τις Διακρίσεις, το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ελληνικό σχολείο εμφανίζεται σε πολλές περιπτώσεις να είναι ένας χώρος διακρίσεων. Ο ένας στους τρεις ερωτηθέντες δασκάλους και καθηγητές απάντησε ότι «από την εμπειρία του γίνονται διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία» (UNICEF, 2001, Πανταζής & Μανιάτης, 2008). Χωρίς να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η αυτοεκτίμηση, τα κοινωνικά προβλήματα του παιδιού, χωρίς το παιδί να συμπεριληφθεί ως συμμετέχων και συγχρόνως ως εμπειρογνώμονας της ανάπτυξής του, δεν μπορεί να προσδοκάται για το μέλλον καμία εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, «(...) κατά την έννοια μιας εκπαίδευσης, η οποία αποδέχεται το παιδί ως έλλογο άτομο» (Mollenhauer & Uhlenndorf, 1995). Η αλλαγή αυτής της κατάστασης και η ισότιμη συμμετοχή του παιδιού ως εμπειρογνώμονας στο μικρο-σύστημα της μαθησιακής κοινότητας, οφείλει να αποτελεί το στόχο εκπαιδευτικών, γονέων, πολιτών, πολιτικών και επιστημόνων. Αν μιλάμε, λοιπόν, για κοινωνικές αδικίες που βιώνουν τα παιδιά είτε σε διάφορους εργασιακούς χώρους είτε στο σχολείο, τότε οφείλουμε να διδάξουμε την κοινωνική δικαιοσύνη με τρόπο που να αναστηλώνει αυτό το «πέπλο» άγνοιας και αμάθειας (W.E.B. Du Bois, 1989).

Ο Mick Dodson (1993) δίνει τη δική του ερμηνεία για την κοινωνική δικαιοσύνη, αναφέροντας τα εξής: «Με την κοινωνική δικαιοσύνη έρχεσαι αντιμέτωπος κάθε μέρα. Είναι η ικανότητα να ανατρέφεις τα παιδιά σου, να τα στέλνεις σχολείο, ενώ η εκπαίδευση που θα λαμβάνουν θα ενισχύει τη γνώση τους για την πολιτισμική τους κληρονομιά. Είναι η προοπτική για ανθρώπινες συνθήκες εργασίας και υγεία. Μία ζωή πλήρης από επιλογές και ευκαιρίες, απελευθερωμένη από διακρίσεις». Βέβαια, ο ορισμός ή η ερμηνεία του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη», δεν είναι εύκολο θέμα. Παρά το γεγονός ότι ως έννοια εκφράζει μία δυναμική η οποία αλλάζει διαρκώς, σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους.

Η αναγκαιότητα να διδαχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη αναδύεται από ιστορικά και τρέχοντα παραδείγματα κοινωνικών αδικιών στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, όπως οικονομική εκμετάλλευση και εργασία, κακοποίηση και κακομεταχείριση κ.λπ. Επιπλέον, η δικαιοσύνη δεν γίνεται κατανοητή χωρίς να ληφθεί υπόψη η κοινωνική αδικία. Η αντίληψη του να διδάσκεται μόνο η ιδεατή δικαιοσύνη, μας βρίσκει κάτω από ένα πέπλο άγνοιας και αμάθειας (Rawls, 1975).

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία πρέπει να στοχεύουν σε πραγματικές εμπειρίες. Ως προς το περιεχόμενο, η διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μία εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε να αποκαλυφθεί ο κόσμος της καταπίεσης και της καταδυνάστευσης και να μετουσιωθεί σε έναν δίκαιο κόσμο, που σκοπός του είναι η ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων μικρών και μεγάλων. Μόνο εάν

συνειδητοποιήσουμε το πρόβλημα είναι πιθανό να αναλάβουμε κοινωνική δράση που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική δικαιοσύνη. Συνεπώς, όταν διδάσκουμε στους μαθητές πώς να ασκούν κριτική στις αδικίες που γίνονται ανά τον κόσμο, οφείλουμε να τους βοηθάμε να διατυπώνουν δυνατότητες για δράση, ώστε να αλλάξει ο κόσμος και να γίνει πιο δίκαιος και δημοκρατικός. Η κριτική χωρίς ελπίδα μπορεί να απογοητεύσει τους μαθητές και να τους αφήσει δίχως ενέργεια.

Αντί Επιλόγου

Με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) η περίοδος προστασίας του παιδιού ανήκει στο παρελθόν. Σήμερα εγκαινιάζεται μία νέα περίοδος, αυτή της νομικής προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών, η οποία υπογραμμίζει την εξέλιξη του παιδιού από νομικό αντικείμενο σε νομικό υποκείμενο. Η νομική προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού βασίζεται στις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Όλοι έχουμε δικαιώματα.
- Πρέπει να είμαστε ενημερωμένοι για τα δικαιώματά μας.
- Αν κρίνεται απαραίτητο, πρέπει να επιβάλλουμε τα δικαιώματά μας.
- Πρέπει να υπάρχει μία κοινότητα που θα υπερασπίζεται τα δικαιώματά μας.

Κάθε μία από τις προαναφερόμενες προϋποθέσεις είναι αλληλοεξαρτώμενη. Αν κάποια από αυτές δεν ισχύει ή ισχύει ανεπαρκώς, τότε διακυβεύεται σοβαρά η νομική προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Verhellen, 1995).

Ολοκληρώνοντας, είναι κοινώς παραδεκτό, ότι μετά την υιοθέτηση της Σύμβασης του 1989 και την Παγκόσμια Σύνοδο Κορυφής του επόμενου έτους, ολοένα και περισσότερα παιδιά γεννιούνται υγιή, σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό παιδιών διασφαλίζεται το δικαίωμα να διαβάζουν, να γράφουν, να είναι ελεύθερα να μελετούν, να παίζουν και γενικότερα κατοχυρώνεται το δικαίωμά τους να είναι παιδιά. Παρόλα αυτά, τα Δικαιώματα του Παιδιού εξακολουθούν να απέχουν πολύ από το να γίνουν σεβαστά σε παγκόσμιο επίπεδο, οι δε θεμελιώδεις ανάγκες του παιδιού εξακολουθούν να μην ικανοποιούνται.

Βιβλιογραφία

- Bueren, Geraldine van (1995) *The International Law of the Rights of the Child*. (Dordrecht: Martinus Nijhoff).
- Carle, U. (1998) Die Rechte der Kinder, in: Carle, U, Kaiser, A. (Hrsg.): *Rechte der Kinder*. (Göppingen, Schneider Verlag).
- Council of Europe (ed.) (1996) *The rights of child. A European perspective*. (Strasbourg, Council of Europe Publishing).
- DeMause, L. (1997) Evolution der Kindheit, in: DeMause, L. (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. (Frankfurt am Main, Suhrkamp).
- Dodson, M. (1993) *Annual Report of the Aboriginal and Torres Strait Islander Social Justice Commissioner*. http://www.hreoc.gov.au/social_justice/statistics/.
- Dokumentation des Kongresses Ökologische Kinderrechte vom 26/27.06.1993 in Bonn (1994). (Bonn, Kid).
- Dorsch, G. (1994) *Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. (Berlin, Duncker & Humblot).

- Du Bois, W. E. B. (1989) Describes how social injustice takes place “behind the veil of ignorance”, in *The Souls of Black Folk* (New York, Bantam).
<http://members.ncss.org/yl/1902/190223.pdf>
- Ellger-Ruttgardt, S (1987) „*Die Kinder, die waren alle so lieb ...*“. (Weinheim, Deutscher Studienverlag).
- Giebeler, K., Kreuzinger, S., Loewenfeld, M., Winterer-Scheid (1996) *Aufstand für eine lebenswerte Zukunft. Ökologische Kinderrechte: Bestandsaufnahme Ermutigung - Wege zum Handeln*. (München, Ökologie und Pädagogik).
- Heydemeyer, W. (Hrsg.) (1997) *Die Menschenrechte. Erklärungen, Verfassungsartikel, Internationale Abkommen*. (Paderborn, Schöningh).
- Hövel, W. (1993) *Die Rechte der Kinder. Freinet-Pädagogik*. (Bremen, Pädagogik Kooperative).
- Key, E. (1992) *Das Jahrhundert des Kindes*. (Weinheim, Beltz).
- Korczak, J. (1994) *Das Recht des Kindes auf Achtung*. (Göttingen, Vandenhoeck).
- Mollenhauer, K., Uhlendorf, U. (1995) *Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne*. (Weinheim, Juventa).
- Πανταζής, Β., Μανιάτης, Π. (2008) Ευκαιρίες πρόσβασης αλλοδαπών μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, in: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. IB' Διεθνές Συνέδριο: *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Αθήνα, Ατραπός).
- Plewig, H.-J. (1994) Das Kindeswohl - Grenzen der Sozialdisziplinierung durch Kinderrechte, in: Steindorff, Caroline (Hrsg.): *Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten*. (Neuwied, Luchterhand).
- Rawls, J. (1975) *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. (Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag).
- Salgo, L. (1996) Kinder- und Jugendrechte im internationalen Vergleich, in: Boogart, H., Fenske, J., Mankau, G., Struck, N., Trede, W., (Hrsg.): *Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wege zu ihrer Verwirklichung*. Beiträge zum Frankfurter Rechte Kongreß 1995. (Münster, Votum Verlag).
- Steindorff, C. (1994) *Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten*. (Neuwied, Luchterhand).
- Terre des hommes: <http://www.oneworldweb.de/tdh/themen/state.html>.
- UNICEF (2001), <http://www.unicef.gr/oldpress/2001/dt1101.php>.
- UNICEF (2007), <http://www.unicef.gr/oldpress/2001/dt1101.php>.
- UNICEF (2008), <http://www.unicef.gr/oldpress/2001/dt1101.php>.
- Veerman, P. E. (1992) *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. (Dordrecht: Marinus Nijhoff).
- Verhellen, E. (1995) Legal Protection of children's Rights, in: *Final Report of the Luxembourg Conference on the Rights of the Child in Europe: make them known, make them happen*. (Luxemburg, European Forum for Child Welfare).
- Verhellen, E. (1996) *Monitoring Children's Rights: The Hague*. (Kluwer Law International).
- Verhellen, E. (2006) Children's Rights and Education, in: Osler, A. (ed.): *Citizenship and democracy in Schools: diversity, identity, equality*. (Trent ham Books, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA).

Όψεις της κοινωνικής πολιτικής στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος κατά την περίοδο 1946-1967

Παναγιώτης ΠΑΠΑΔΟΥΡΗΣ
Δρ. Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστημίου Πατρών

Γεράσιμος ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) απέναντι σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής κατά την περίοδο 1946-1967. Οι πηγές της έρευνάς μας, που προσεγγίσθηκαν με τη χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, είναι τα τεύχη του *Διδασκαλικού Βήματος* της ΔΟΕ. Από τη μελέτη του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι ο λόγος της ΔΟΕ παρακολουθεί απλώς τα σημαντικά κοινωνικά ζητήματα που το μεταπολεμικό ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει με θεσμικό τρόπο. Ο λόγος της ΔΟΕ, δηλαδή, δεν είναι πρωτοποριακός και δεν φέρνει στο προσκήνιο κάποια νέα κοινωνικά ζητήματα που θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν, ενώ επίσης δεν διαφοροποιείται από τις εκάστοτε κρατικές επιλογές. Το ενδιαφέρον της εστιάζεται στα ζητήματα της μαθητικής πρόνοιας, των μαθητικών συσσιτίων και των μαθητικών κατασκηνώσεων.

ABSTRACT

In this statement we focus our interest on the Primary School Teachers' Federation (DOE) educational discourse with regard to the social policy's matters during the period from its re-establishment, in 1946, up to 1967. The primary sources for the material for this statement come from: "Didaskaliko Vima", the formal newspaper of DOE. For the treatment of data we used the methodological tool of content analysis (quantitative and qualitative). The conclusions and their interpretation are based on the theoretical frame that concerns the system of representation of interests that dominated the examined period in the Greek social shaping. DOE' discourse was not pioneering and it was not bringing in the limelight new specific social issues that should be faced by the state. It was not also differentiated by each government own choices. Its interest is focused in welfare issues for pupils, school messes and camps.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πορεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και γενικότερα η διαμόρφωση της εκάστοτε ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής χαρακτηρίζεται ως «σισύφεια» προσπάθεια (Καζαμίας, 1993), η οποία διαμορφώνεται και επηρεάζεται, είτε θετικά είτε αρνητικά, από «ορισμένες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οργανώσεις και οργανισμούς» (Καζαμίας, 1986, σελ. 17). Στις ομάδες αυτές συγκαταλέγονται και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) και η ΟΛΜΕ. Για τη ΔΟΕ θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί έναν θεσμικά αναγνωρισμένο συλλογικό διανοούμενο, που εκφράζει και εκπροσωπεί τον κλάδο των Δασκάλων, των ανθρώπων δηλαδή εκείνων που, λόγω της φύσης της καθημερινής επαγγελματικής τους ενασχόλησης γνώριζαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και μπορούσαν να εκφέρουν υπεύθυνα άποψη για τα εκάστοτε σοβαρά κοινωνικά προβλήματα που η ελληνική οικογένεια αντιμετώπιζε, συνεπώς και οι μαθητές τους.

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στον εκπαιδευτικό λόγο της ΔΟΕ για την ανάδειξη των σημαντικών εκπαιδευτικών κοινωνικών θεμάτων που τέθηκαν κατά τη μεταπολεμική περίοδο και για τα οποία εκπονήθηκαν συγκεκριμένες πολιτικές. Τα συμβατικά χρονικά όρια της εργασίας αυτής προσδιορίζονται από το έτος επανίδρυσης της ΔΟΕ μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο (1946) μέχρι και το έτος επιβολής της επτάχρονης δικτατορίας (1967).

Η εργασία αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη επιχειρείται μια σύντομη προσέγγιση των θεωρητικών και ιστορικοκοινωνικών ζητημάτων της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου. Στη δεύτερη παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της εργασίας, ενώ στην τρίτη γίνεται η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Το μεταπολεμικό σκηνικό στην Ελλάδα προσδιορίζεται από (Σβορώνος, 1987, 1994; Καζαμιάς, 1993; Νούτσος, 1979; Νούτσος, 1993; Κουστουράκης, 1997): i) την ιδεολογική ηγεμονία του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικά οργανωμένου κράτους, που επιχειρεί να διαμορφώσει τις συνειδήσεις των πολιτών προβάλλοντας το ιδεολόγημα του αντικομμουνισμού και χρησιμοποιώντας τον σχολικό μηχανισμό για την καλλιέργεια του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους, ii) την κοινωνική και οικονομική εξαθλίωση μεγάλου μέρους του ελληνικού πληθυσμού, που για να βελτιώσει τις προοπτικές της ζωής του επιλέγει τη λύση της μετανάστευσης και iii) την παρέμβαση του αμερικανικού παράγοντα στα εσωτερικά ζητήματα της χώρας μέσα και από την υλοποίηση του σχεδίου Μάρσαλ, το οποίο συνδέεται με την παροχή οικονομικής βοήθειας με στόχο την οικονομική ανασυγκρότηση.

Πιο συγκεκριμένα, η περίπτωση της Ελλάδας εντάσσεται στην κατηγορία των χωρών της Νότιας Ευρώπης, οι οποίες διακρίνονται από τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά: ύπαρξη γραφειοκρατικού και πατερναλιστικού κράτους, συχνές περίοδοι δικτατορικής διακυβέρνησης, αδύναμη κοινωνία των πολιτών και έντονα πολιτικοποιημένο αλλά αδύναμο εργατικό κίνημα. Το τελευταίο αυτό το χαρακτήριζε η συγκεντρωτική δομή, ήταν άμεσα εξαρτημένο από το κράτος και έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην πολιτική δράση σε βάρος των συλλογικών διαπραγματεύσεων (Κιούκας, 1994, 54). Οι μελετητές του συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα συγκλίνουν στην άποψη ότι το σύστημα αντιπροσώπευσης συμφερόντων που κυριάρχησε μεταπολεμικά ήταν ο κρατικός κορπορατισμός, ο οποίος προώθησε τον έλεγχο της ηγεσίας και των αιτημάτων του συνδικαλισμού από το κράτος. Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει στην τυπολογική διάκριση του Schmitter περί κρατικού-κοινωνικού κορπορατισμού και πλουραλισμού (Κιούκας, 1994; Μαυρογορδάτος, 1988; Παλαιολόγος, 1991; Ζαμπάρλουκου, 1997). Σχετικά με το γενικότερο πλέγμα σχέσεων μεταξύ κράτους και οργανωμένων συμφερόντων στην Ελλάδα, ο Μουζέλης επισημαίνει: *«λαμβάνοντας υπόψη την οθωμανική κληρονομιά, την πρόωρη επέκταση του κράτους και τον περιορισμένο χαρακτήρα της “αργοπορημένης” εκβιομηχάνισης, τα οργανωμένα συμφέροντα στην Ελλάδα εισήλθαν στον πολιτικό στίβο κατά τρόπο κάθετο-ετερόνομο, δεν κατόρθωσαν ποτέ να αποτελέσουν αυτόνομα κέντρα εξουσίας και να επιβάλουν αποφασιστικό έλεγχο στις πατερναλιστικές-ενσωματωτικές τάσεις του κράτους»* (Μουζέλης, 1986, 156). Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην Ελλάδα το κράτος λειτουργεί στη θέση της κυρίαρχης τάξης και συγκροτεί απευθείας τις κοινωνικές ομάδες, με διορισμούς εκ των άνω και με την εφαρμογή έντονα προστατευτικών πολιτικών (Βεργόπουλος, 1985). Αυτό σημαίνει ότι μεταπολεμικά ο έλεγχος της ελληνικής κοινωνικοοικονομικής δομής από το κράτος είναι κυρίαρχος, αν όχι απόλυτος. Έτσι, οι διάφορες ομάδες συμφερόντων είναι καχεκτικές και σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από την κρατική εξουσία, η οποία λειτουργεί ως γενικός συντονιστής ολόκληρου του κοινωνικού σχηματισμού (Μουζέλης, 1978, 333-343).

Επιπλέον, η εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα για την πολιτισμική αναπαραγωγή, καθώς η θέσπιση και η προσπάθεια υλοποίησης συγκεκριμένων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής σχετίζεται με την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου, που υφίστανται σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο στην κοινωνία (Bourdieu & Passeron, 1996; Bourdieu, 1999; Bernstein, 2000). Η εκπαίδευση, λοιπόν, αποτελεί πεδίο (Bourdieu & Wacquant, 1992) ή αρένα (Bernstein, 2000), όπου συνυπάρχουν, συγκρούονται, διαπραγματεύονται και αλληλεπιδρούν διάφορες κοινωνικές ομάδες με στόχο τον έλεγχο του εκπαιδευτικού θεσμού και την προώθηση των δικών τους συμφερόντων και επιδιώξεων (Archer, 1984). Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν βασικό οργανικό παράγοντα του παιδαγωγικού-σχολικού μηχανισμού. Δραστηριοποιούνται στο Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης και η συλλογική παρέμβασή τους μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά σημαντική, τόσο κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της σχολικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών, όσο και κατά την υλοποίησή τους στη σχολική καθημερινότητα (Bernstein, 2000). Αυτό συμβαίνει ακόμη και σε περιπτώσεις χωρών, όπως είναι η Ελλάδα, που η γραφειοκρατικού

χαρακτήρα συγκεντρωτική εξουσία του κράτους για τον έλεγχο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών οδηγεί στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κώδικα με βάση την ισχυρή ταξινόμηση και την ισχυρή περιχάραξη. Η συλλογική έκφραση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα λαμβάνει χώρα μέσα από τη ΔΟΕ, η οποία επανιδρύεται το 1946, μετά το τέλος του β' παγκοσμίου πολέμου, ως «επαγγελματική οργάνωση» με σκοπό τη βελτίωση της θέσης του δασκάλου και την προαγωγή των συμφερόντων του Δημοτικού Σχολείου (Καταστατικό της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, 1946). Ωστόσο, η ηγεμονία του ελληνικού κράτους συνέβαλε ενδεχομένως στη μείωση των περιθωρίων συλλογικής έκφρασης των κρατικών υπαλλήλων, στους οποίους ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της ιστορικής της διαδρομής, η ΔΟΕ προωθούσε κυρίως επαγγελματικά και μισθολογικά αιτήματα ενώ προσέγγιζε παράλληλα τα εκπαιδευτικά εκείνα ζητήματα που απασχολούσαν περισσότερο τον κλάδο των Δασκάλων και των Νηπιαγωγών και έρχονταν στο προσκήνιο κάθε φορά από τις μεταρρυθμιστικές δράσεις της ελληνικής πολιτείας (Παπαδούρης, 2004).

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνά μας εστιάζεται στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Αποτελεί η ΔΟΕ πρωταγωνιστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά την προσέγγιση ευαίσθητων κοινωνικών ζητημάτων που σχετίζονται με τη ζωή και τη διαβίωση των μαθητών ή «σύρεται» πίσω από τις επιλογές του κράτους;
- Σε ποια ζητήματα κοινωνικής πολιτικής εστιάζεται ο λόγος της ΔΟΕ και πώς εξελίσσεται μέσα στην πορεία του χρόνου;
- Επηρέασε ο επαγγελματικός-συντεχνιακός λόγος της ΔΟΕ την άρθρωση του εκπαιδευτικού της λόγου απέναντι στα ζητήματα κοινωνικής πολιτικής;
- Διαφοροποιούνται οι θέσεις της ΔΟΕ από τις εκάστοτε κρατικές επιλογές; Και αν ναι, σε ποια σημεία;
- Προτείνονται κάποια νέα μέτρα ή νέες ρυθμίσεις από την πλευρά της ΔΟΕ; Αν ναι, ποια είναι αυτά και κατά πόσον οι θέσεις της ΔΟΕ λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της εξεταζόμενης περιόδου;

Οι πηγές της έρευνας εντοπίζονται σε πρωτογενές αρχειακό υλικό από το οποίο προκύπτει η εξέλιξη του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ κατά την περίοδο 1946-1967. Πιο συγκεκριμένα, το υλικό αυτό περιλαμβάνει τις σελίδες όλων των τευχών του *Διδασκαλικού Βήματος* (ΔΒ) της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου, που αποτελεί και το επίσημο δημοσιογραφικό όργανο της ΔΟΕ,

Η προσέγγιση του ερευνητικού υλικού έγινε με τη χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ποσοτική ανάλυση εφαρμόζουμε σε όλα τα τεύχη του ΔΒ ενώ η ποιοτική ανάλυση αναφέρεται στο σύνολο του ερευνητικού μας υλικού. Ως μονάδα ανάλυσης λάβαμε το θέμα, το μικρότερο, δηλαδή, τμήμα περιεχομένου που αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό ζήτημα κοινωνικής πολιτικής (Weber, 1990). Από τη συστηματική μελέτη των πηγών της έρευνας προέκυψαν οι ακόλουθες τρεις κατηγορίες ανάλυσης, στις οποίες και εντάχθηκαν τα διάφορα θέματα που επισημάνθηκαν:

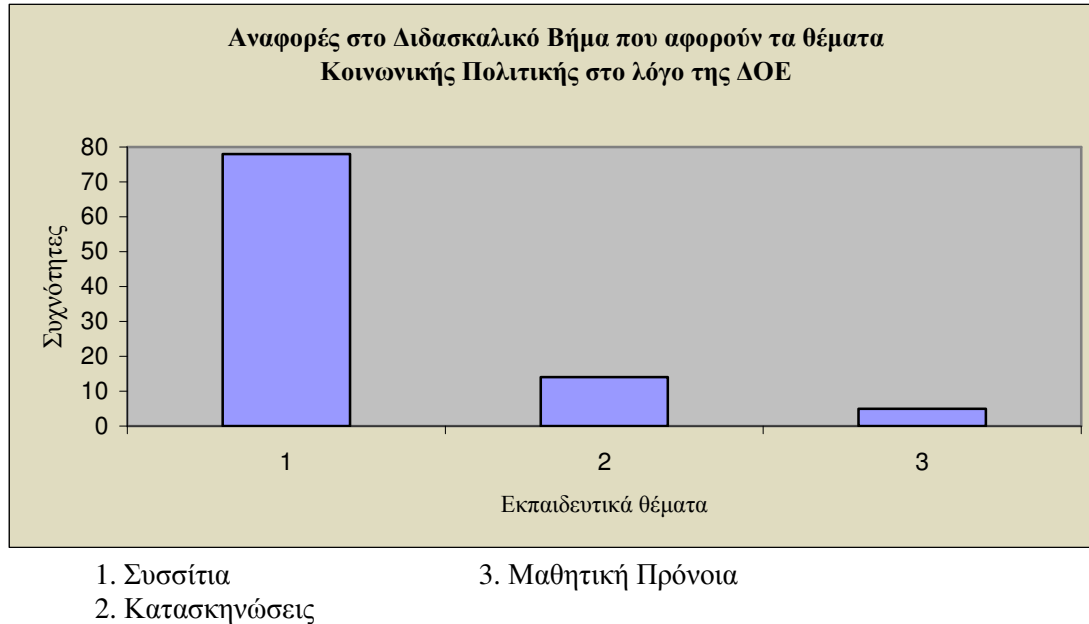
1. Μαθητικά συσσίτια.
2. Κατασκήνωσεις.
3. Μαθητική πρόνοια.

Ειδικότερα, με την εφαρμογή της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου γίνεται η καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης των διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων σε καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ανάδειξη των γενικών τάσεων του φαινομένου που εξετάζεται (Κυριαζή, 2000, 327). Επίσης, με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιτυγχάνονται τόσο η επισήμανση της «παρουσίας ή απουσίας σημαντικών στοιχείων» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990, 116) από το ερευνητικό μας υλικό, όσο και η διερεύνηση

των σχέσεων, απόψεων, πολιτικών και αντιλήψεων μέσα από την απεικόνιση της ιδιαιτερότητας και των λεπτομερειών έκφρασης των διαφόρων κατηγοριών ανάλυσης.

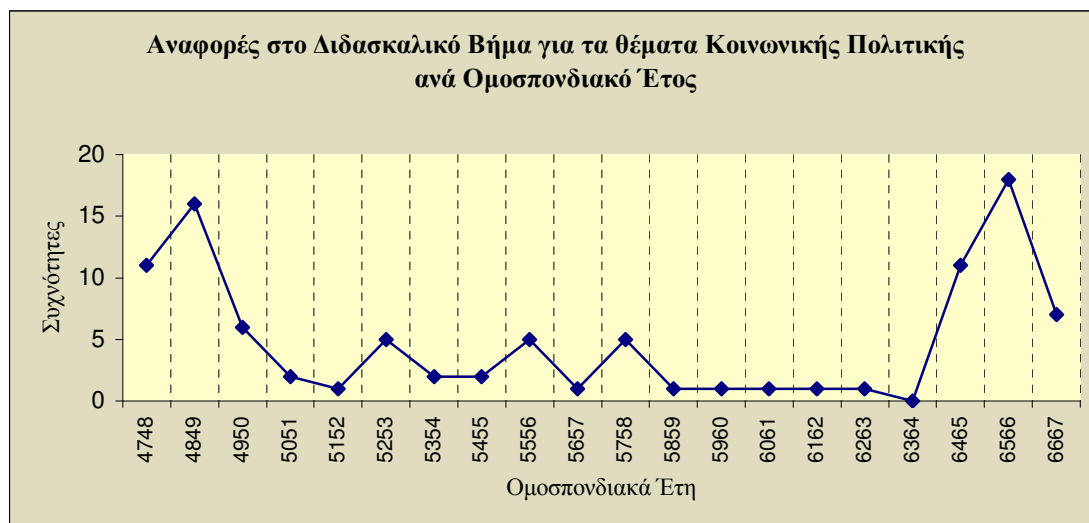
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι συχνότητες εμφάνισης των τριών εκπαιδευτικών θεμάτων. Από τη μελέτη του Γραφήματος αυτού προκύπτει το μεγάλο ενδιαφέρον της ΔΟΕ για το θεσμό, κυρίως, των μαθητικών συσσιτίων. Αντίθετα, λίγες είναι οι αναφορές για τις μαθητικές κατασκηνώσεις και ακόμα λιγότερες για τα ζητήματα μαθητικής πρόνοιας.



Γράφημα 1. Κατανομή των συχνοτήτων εμφάνισης των κατηγοριών ανάλυσης στο ΔΒ.

Το Γράφημα 2 φανερώνεται η εξελικτική παρουσίαση των κατηγοριών ανάλυσης του ερευνητικού μας υλικού στο ΔΒ ανά Ομοσπονδιακό Έτος. Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού, παρατηρούμε ότι τα θέματα κοινωνικής πολιτικής αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό λόγο της ΔΟΕ στην αρχή και στο τέλος της εξεταζόμενης περιόδου. Ειδικότερα, ο μεγαλύτερος αριθμός των σχετικών αναφορών εμφανίζεται κατά τα Ομοσπονδιακά Έτη 1947-48 και 1948-49 καθώς και τα Ομοσπονδιακά Έτη 1964-65 και 1965-66.



Γράφημα 2.: Εξελικτική παρουσίαση της εμφάνισης των κατηγοριών ανάλυσης στο ΔΒ ανά Ομοσπονδιακό Έτος

Στη συνέχεια θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στην ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση καθεμιάς από τις τρεις κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού μας υλικού.

Μαθητικά Συσσίτια

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται οι αναφορές σχετικά με τα μαθητικά συσσίτια που εντοπίστηκαν στο σύνολο του ερευνητικού μας υλικού κατά την εξεταζόμενη περίοδο.

Η οργάνωση και λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων διέπεται από τις διατάξεις του Α.Ν. 1787/1939 και των προς εκτέλεσή του σχετικών υπουργικών αποφάσεων με τις οποίες ρυθμίζονται η συμμετοχή των δασκάλων στο έργο αυτό και η εποπτεία τους. Σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια η εποπτεία ασκείται από τους οικείους επιθεωρητές, που ορίζονται ως πρόεδροι των Επιτροπών Μαθητικών Συσσιτίων, οι οποίες υπάγονται στην Κεντρική Υπηρεσία Μαθητικών Συσσιτίων του Υπουργείου Παιδείας.

Το Γράφημα 3 επικεντρώνεται στην εξελικτική παρουσίαση της κατηγορίας ανάλυσης «Μαθητικά συσσίτια» κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Σε αυτό παρατηρούμε ότι οι σχετικές αναφορές στο ΔΒ είναι περιορισμένες, με εξαίρεση τις διετίες 1947-49 και 1964-66.



Γράφημα 3.: Εξελικτική παρουσίαση της συχνότητας εμφάνισης της κατηγορίας ανάλυσης «μαθητικά συσσίτια» κατά τη διάρκεια της περιόδου 1947-1967.

Η ΔΟΕ αντιμετώπισε στην αρχή θετικά τη λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων. Ωστόσο δύο ήταν τα σημεία στα οποία εστίασε την κριτική της, δίνοντας μάλιστα μεγάλη έμφαση σε αυτά κατά τα πρώτα χρόνια της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου. Πρόκειται για το φτωχό διαιτολόγιο και την κακή οργάνωση των συσσιτίων, που είχε ως αποτέλεσμα την παρακώλυση του σχολικού προγράμματος. Ειδικότερα, τον Οκτώβριο του 1947, η ΔΟΕ σχολιάζει τον τρόπο λειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 1946-47 και προτείνει μέτρα ώστε να καταστούν αποδοτικότερα. Επισημαίνει ιδιαίτερα την ανάγκη παροχής περισσότερων τροφίμων αλλά και το γεγονός ότι οι δάσκαλοι βρίσκονται σε δυσχερή θέση και δεν μπορούν να εκπληρώσουν με επιτυχία τα διδακτικά τους καθήκοντά γιατί είναι επιφορτισμένοι και με την παροχή του συσσιτίου στους μαθητές. Έτσι, το αποτέλεσμα για τους τελευταίους δεν ήταν το αναμενόμενο γιατί «η μέριμνα αυτή δια την σωματικήν των ενίσχυσιν να συντελή εις την πνευματικήν των καθυστέρησιν» (55, 1947, 5)¹. Σημειώνουμε εδώ ότι

¹ Σε κάθε παρένθεση μετά από κάθε παράθεμα δηλώνονται κατά σειρά: το τεύχος του ΔΒ, το έτος έκδοσης και ο αριθμός σελίδας όπου το συγκεκριμένο παράθεμα ευρίσκεται.

σε σχετική έκθεση της UNESCO για την Ελλάδα επισημαίνεται το σημαντικό πρόβλημα του επισιτισμού, το οποίο αντιμετώπιζαν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού της χώρας κατά την περίοδο του εμφυλίου. Μεταξύ άλλων, στην έκθεση αναφέρεται ότι η τροφή για τα παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσης αποτελούσε ένα από τα επιτακτικότερα και πλέον επείγοντα προβλήματα της Ελλάδας (61, 1947, 6). Τους πρώτους μήνες του 1948, τα σχετικά σχόλια στο ΔΒ αναφέρουν ότι τα σχολεία είχαν μετατραπεί σε πρόχειρα εστιατόρια, οι δάσκαλοι σε τραπεζοκόμους και εισπράκτορες και πως οι ώρες διδασκαλίας καταναλώνονταν στην προετοιμασία για τη διανομή των συσσιτίων, με αποτέλεσμα τη θυσία πολύτιμων διδακτικών ωρών προς όφελος ενός ροφήματος εξαιρετικά πενιχρού. Παράλληλα, η συστέγαση σχολείων και η ημιμερήσια εργασία περιέπλεκε ακόμη περισσότερο την κατάσταση αυτή (66, 1948, 5).

Σε πολλά σχολεία, άλλοτε η έλλειψη μέσων αλλά και προσωπικού, άλλοτε η αδιαφορία των εντεταλμένων για την παρασκευή και την παροχή των συσσιτίων, είχε ως αποτέλεσμα την πλημμελή εφαρμογή τους, ενώ ταυτόχρονα παρακώλυε και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τον Ιανουάριο του 1949, σε σχετικό υπόμνημα που η Διοίκηση της ΔΟΕ κατέθεσε στον Υπουργό Παιδείας Κ. Τσάτσο, περιλαμβάνεται το αίτημα της οργάνωσης των συσσιτίων με τρόπο ώστε να μην παραβλάπτεται το συμφέρον του σχολείου αλλά και να μην αισθάνονται πίεση τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι (97, 1949, 2). Κατά τα ΟΕ 1950-51 και 1951-52, η ΔΟΕ υποστήριξε ότι η λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων δεν προσφέρει καμία θετική ενίσχυση στην υγεία των παιδιών, ενώ επιφορτίζει και τους εκπαιδευτικούς με άσκοπη εργασία, διότι η πολύπλοκη όσο και η γραφειοκρατική οργάνωση των συσσιτίων παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία των σχολείων. Γι' αυτό προτείνεται είτε η βελτίωσή τους ώστε να δημιουργηθούν πραγματικά συσσίτια πλήρους τροφής για τα άπορα και τα φτωχά παιδιά ή η κατάργησή τους (152, 1950, 5 και 159, 1951, 5). Αναφέρεται χαρακτηριστικά: *«Εάν εξακολουθήσωμεν να απασχολούμεν τους Δασκάλους με την παρασκευήν, την διανομήν και μ' όλην την ευθύνην της λειτουργίας των επί ζημία του διδακτικού των έργου, το δε συσσίτιο ν' εξακολουθή να είναι όμοιον με το κατά το παρελθόν παρεχόμενον, που επροκάλεσεν έκδηλον την αποχήν των μαθητών, προτιμώτερον θα ήτο να σταματήσουν τα συσσίτια, το δε εξοικονομούμενον εξ αυτών χρηματικών ποσόν να διατίθεται δια την καλυτέραν λειτουργίαν των θερινών κατασκηνώσεων»* (175, 1951, 8).

Ακόμη, η ΔΟΕ εμφανίζεται να διεκδικεί τη δωρεάν παροχή συσσιτίου στους άπορους μαθητές και την ουσιαστική συμμετοχή της στην Κεντρική Επιτροπή Συσσιτίων. Μάλιστα, τον Δεκέμβριο του 1948 ζητεί να καλύπτονται τα έξοδα των συσσιτίων από τις Επιτροπές Μαθητικών Συσσιτίων και τον αντίστοιχο κεντρικό φορέα και όχι από το ταμείο των σχολείων ή πολλές φορές από τους ίδιους τους δασκάλους (92, 1948, 4). Στο αίτημα αυτό το Υπουργείο ανταποκρίνεται άμεσα, εκδηλώνοντας την πρόθεσή του να ενισχύσει τις σχετικές Επιτροπές (94, 1948, 8).

Στο μεγαλύτερο μέρος της δεκαετίας του 1950 και των αρχών της επόμενης, οι σχετικές αναφορές, που εντοπίστηκαν στο ερευνητικό μας υλικό, είναι ελάχιστες και αφορούν κυρίως την ισχνή χρηματοδότηση των συσσιτίων. Τον Οκτώβριο του 1962, με εγκύκλιο του Υπουργού Παιδείας Γ. Κασσιμάτη προς τον Νομάρχη Λακωνίας, ο οποίος έχει υποβάλει σχετικό ερώτημα, διευκρινίζονται τόσο το καθεστώς λειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων όσο και η συμμετοχή των δασκάλων σε αυτά:

«Η καθιέρωσις και επιβολή εις τους Διδασκάλους ευθυνών ή προσθέτων εργασιών εις βάρος του κυρίως έργου των, είτε επ' αμοιβή είτε άνευ αμοιβής, ως και η χρησιμοποίησις των προοριζομένων δια τας ανάγκας της διδασκαλίας χώρων δια την αποθήκευσιν τροφίμων ή την παρασκευήν και διανομήν συσσιτίων, και δη άνευ εγκρίσεως του υπευθύνου δια την ομαλήν λειτουργίαν της εκπαιδεύσεως Υπουργείου, δεν είναι δυνατή, αντιβαίνει δε και προς τας κειμένας διατάξεις περί της καταστάσεως των δημοσίων υπαλλήλων. Το αυτό ισχύει και δια την επιβολήν οιασδήποτε εισφοράς εις τους μαθητάς» (499, 1962, 8).

Η ΔΕ' ΓΣ της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (1963) αποφασίζει ότι το νέο ΔΣ της ΔΟΕ οφείλει να διεκδικήσει την απαλλαγή των δασκάλων από την υπηρεσία των μαθητικών

συσσιτίων και την ανάθεσή της σε εξωσχολικούς οργανισμούς (κοινότητες), ώστε οι δάσκαλοι να έχουν μόνο την εποπτεία της εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού (Πρακτικά ΓΣ 1963). Πρέπει να σημειώσουμε ότι μέχρι το 1964 το μαθητικό συσσίτιο αποτελούσε ουσιαστικά ένα είδος πρωινού γεύματος των μαθητών. Η απόφαση της κυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου να λειτουργήσουν μαθητικά συσσίτια σε ευρεία κλίμακα με τη μορφή μεσημβρινού γεύματος χαιρετίστηκε από τη ΔΟΕ. Πιο συγκεκριμένα, στα τέλη Οκτωβρίου 1964 η Διοίκηση της ΔΟΕ χαρακτηρίζει τα μαθητικά συσσίτια, όπως αυτά θεσμοθετούνται από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου ως «*σπουδαίο θεσμό*», που πρέπει να γενικευτεί. Μάλιστα, θεωρεί ότι το εύρος του, με τη σίτιση 400.000 παιδιών, και η καινούρια βάση πάνω στην οποία τοποθετείται του προσδίδουν ξεχωριστή σημασία. Ειδικότερα υποστηρίζει την άποψη ότι για πρώτη φορά πρόκειται να λειτουργήσουν στη χώρα μαθητικά συσσίτια οργανωμένα με πληρότητα, που δεν θα είναι απλώς παροχή τροφής για τα παιδιά αλλά μια προσπάθεια ενταγμένη στο όλο σύστημα της αγωγής: «*Δε θάναι συσσίτια με βάση τη φιλανθρωπία. Αυτό θα ήταν ανάξιο της Δημοκρατίας, όπως σωστά τόνισε ο Υφυπουργός της Παιδείας κ. Ακρίτας. Όλα τα παιδιά θα καθίσουν σε κοινή τράπεζα, κάτω απ' τη στοργική παρακολούθηση του Δασκάλου και θάχουν στη διάθεσή τους μία πλούσια τροφή, ένα εναλλασσόμενο διαιτολόγιο, θα βοηθηθούν στη βιολογική τους ανάπτυξη και θα καλλιεργήσουμε σ' όλα αυτά τα παιδιά το αίσθημα της συναδελφότητας, της αδελφότητας και της αγάπης*» (552, 1964, 1).

Ταυτόχρονα η ΔΟΕ υπογράμμισε ότι το μέτρο των νέων μαθητικών συσσιτίων συνδεόταν με αυξημένα καθήκοντα και μεγάλο φόρτο εργασίας για τους δασκάλους. Γι' αυτό και ζήτησε από την πολιτεία ώστε: οι νέες Επιτροπές Μαθητικών Συσσιτίων να συνδράμουν ουσιαστικά στο έργο των δασκάλων, να χορηγηθούν τα αναγκαία κονδύλια για τη λειτουργία τους, να εκλείψουν τα γραφειοκρατικά προβλήματα που εμφανίζονταν κατά τη διαδικασία οργάνωσής τους αλλά, κυρίως, να αποζημιώνονται γενναία οι δάσκαλοι και να καθιερωθεί η προμεσημβρινή εργασία στα σχολεία. Όλα τα συγκεκριμένα αιτήματα προβλήθηκαν με έντονο τρόπο από τη ΔΟΕ κατά το χρονικό διάστημα διακυβέρνησης της χώρας από την Ένωση Κέντρου. Το γεγονός αυτό ερμηνεύει και το μεγάλο αριθμό συχνοτήτων, που εμφανίζονται στο Γράφημα 3 κατά τα Ομοσπονδιακά Έτη 1964-65, 1965-66 και 1966-67. Ωστόσο, από τα παραπάνω αιτήματα, η αύξηση της αποζημίωσης των δασκάλων, που απασχολούνταν με τα συσσίτια, υπήρξε εκείνο με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Μάλιστα, πρόκειται για ένα αίτημα όπου το Δεκέμβριο του 1965 οδήγησε το ΔΣ της Ομοσπονδίας να απειλήσει τον Υπουργό Παιδείας Αλαμανή ότι ή θα το ικανοποιήσει ή οι εκπαιδευτικοί θα σταματήσουν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Ωστόσο, η οργάνωση και η λειτουργία των συσσιτίων δεν πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων. Έτσι, σε υπόμνημα της Ομοσπονδίας προς τον Υπουργό Παιδείας επισημαίνεται η ψυχική και σωματική κόπωση των δασκάλων εξαιτίας του φόρτου εργασίας από τη λειτουργία των συσσιτίων και ζητείται να έχουν «*κάποιαν ευχέρειαν αναπαύσεως και περισυλλογής, αν διά μη τί άλλο, τουλάχιστον χάριν επιτυχίας του διδακτικού των έργου, το οποίον τείνει να παραμεληθή*». Μάλιστα, σύμφωνα με τη ΔΟΕ «*οι διδάσκαλοι ευρίσκονται επί ποδός από βαθυτάτης πρωίας εις τα Σχολεία των μέχρι και των νυκτερινών ωρών οι περισσότεροι, επιφορτισμένοι με την εργασίαν της προετοιμασίας και λειτουργίας του Μαθητικού Συσσιτίου. Το δραματικώτερον είναι, ότι δεν υπάρχει ουδέ καν μεσημβρινή ανάπαυλα, δεδομένου ότι, από της λήξεως της προμεσημβρινής εργασίας μέχρι της ενάρξεως της απογευματινής, οι διδάσκαλοι ασχολούνται εξ ολοκλήρου με την επίβλεψιν διανομής και προσφοράς του συσσιτίου ως και των συσσιτούντων μαθητών*» (562, 1965, 3).

Τον Δεκέμβριο του 1965, η Διοίκηση της ΔΟΕ επεσήμανε για μια ακόμη φορά ότι η θέση των δασκάλων, από τότε που λειτουργούν τα μαθητικά συσσίτια, έχει καταντήσει δραματική και πως σε πολλά σχολεία παραμελείται η διδακτική εργασία. Ταυτόχρονα ζήτησε το διπλασιασμό της αμοιβής των δασκάλων, που ήταν επιφορτισμένοι με τα συσσίτια, όπως και την καθιέρωση μόνο πρωινής, συνεχούς εργασίας (582, 1965, 9). Οι προτάσεις της Διοίκησης της ΔΟΕ για το θεσμό των μαθητικών συσσιτίων προς την ΑΗ' ΓΣ (1966) συμπίπτουν με τις

αποφάσεις που έχει λάβει για το ίδιο θέμα η προηγούμενη ΑΖ' ΓΣ (1965). Αυτό σημαίνει ότι οι διεκδικήσεις της Ομοσπονδίας το διάστημα αυτό δεν υιοθετήθηκαν από την κρατική πολιτική. Ειδικότερα, προτείνεται να ληφθούν ορισμένα οικονομικά και άλλα μέτρα που θα ανακουφίσουν τον δάσκαλο και πιο συγκεκριμένα: Να αυξηθούν τα έξοδα κίνησης των δασκάλων των συσσιτίων σε 1000 δρχ. το μήνα. Να δεσμευτεί ο κλάδος με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης ότι θα αρνηθεί να προσφέρει τις υπηρεσίες του το επόμενο σχολικό έτος, αν προηγουμένως δεν γίνει η αύξηση στις αποδοχές των δασκάλων. Να οργανωθούν καλύτερα τα συσσίτια και να οριστούν τοπικές επιτροπές που θα αναλάβουν τη διαχείρισή τους. Να γενικευτεί ο θεσμός σε όλα τα σχολεία της υπαίθρου (593, 1966, 9). Μέχρι και το τέλος της εξεταζόμενης περιόδου κανένα από τα αιτήματα της ΔΟΕ δεν ικανοποιήθηκε ουσιαστικά, με εξαίρεση την καθιέρωση της προμεσημβρινής εργασίας στα σχολεία.

Μαθητικές κατασκηνώσεις

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται οι αναφορές για τις μαθητικές κατασκηνώσεις οι οποίες εντοπίστηκαν στο ερευνητικό μας υλικό.

Στο Γράφημα 4 δίνεται η εξελικτική παρουσίαση της κατηγορίας ανάλυσης «μαθητικές κατασκηνώσεις» κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου.



Γράφημα 4.: Συχνότητα εμφάνιση ανά Ομοσπονδιακό Έτος στο ΔΒ της κατηγορίας ανάλυσης «μαθητικές κατασκηνώσεις».

Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος 4 και από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι το ενδιαφέρον της ΔΟΕ για το θεσμό των μαθητικών κατασκηνώσεων ήταν σημαντικά περιορισμένο και εντοπίζεται μέχρι και το ΟΕ 1957-58.

Η Ομοσπονδία υποστήριζε με θέρμη τη λειτουργία των μαθητικών κατασκηνώσεων. Μάλιστα, το έτος 1948 προέβαλε τη θέση ότι η συμμετοχή του προέδρου της στην Κεντρική Επιτροπή των κατασκηνώσεων ήλθε ως αποτέλεσμα των δικών της πιέσεων και παρεμβάσεων. Επίσης, από το λόγο της ΔΟΕ προκύπτει ότι με τη λειτουργία των μαθητικών κατασκηνώσεων εξασφαλίζονται όλα τα δυνατά μέσα για την άνετη, ασφαλή και υγιεινή διαμονή των μαθητών, γι' αυτό και ζητήθηκε η επέκτασή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας. Το ενδιαφέρον της ΔΟΕ επικεντρώνεται κυρίως στον έλεγχο της λειτουργίας των κατασκηνώσεων από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ζητήθηκε ώστε όλες οι κατασκηνώσεις των διαφόρων Οργανισμών και Υπουργείων, που λειτουργούσαν στις διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες, να περιέλθουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και μάλιστα στους εκπαιδευτικούς, που διέθεταν την απαραίτητη ψυχολογική, παιδαγωγική κατάρτιση και πείρα: «*Η υφισταμένη πολυαρχία αντί να ωφελή, βλάπτει. Του λοιπού πρέπει η Διεύθυνσις Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας να κάμνη τάς επιχορηγήσεις και να επιβλέπη δια την χρηστήν διαχείρισιν και υγιεινήν*

διαμονήν μόνον. Όλον το άλλο έργον της οργανώσεως των κατασκηνώσεων να ανατεθή εξ ολοκλήρου εις τους Επιθεωρητάς» (84, 1948, 5).

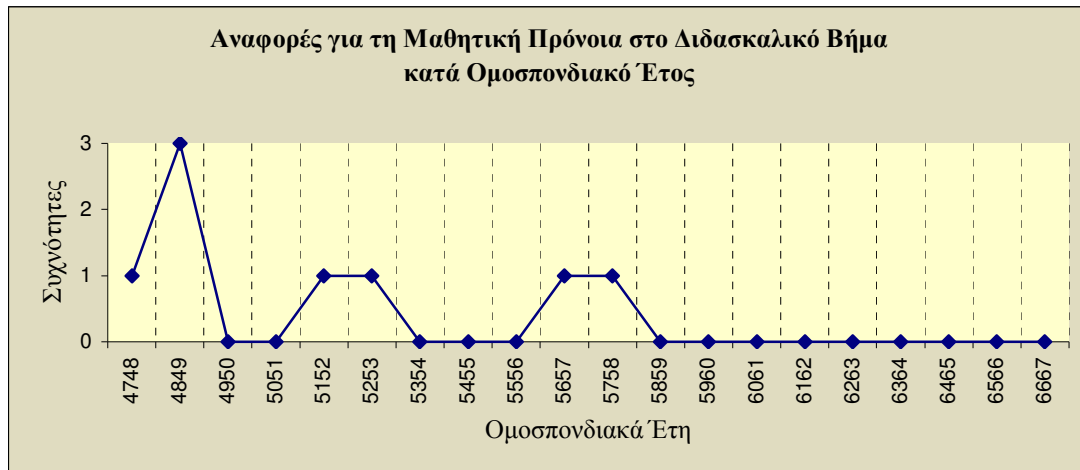
Το έτος 1949, με τη λήξη της κατασκηνωτικής περιόδου υποστηρίχθηκε από την ΔΟΕ ότι στις μαθητικές κατασκηνώσεις της Δ΄ Περιφέρειας Αθηνών θεραπεύθηκαν με άριστα αποτελέσματα η σωματική, πνευματική, ηθικοθρησκευτική και κοινωνική αγωγή των μαθητών. Κι ακόμη: «όλων των κατασκηνώσεων η οργάνωσις και η λειτουργία υπήρξε τοιαύτη ώστε να προκαλέσουν τον θαυμασμόν και των ξένων φίλων μας, οίτινες δεν edίστασαν να διακηρύξωσιν ότι η οργάνωσις και λειτουργία των μαθητικών κατασκηνώσεων Ελλάδος είναι ιδεώδεις και ανώτεραι πάσης άλλης τοιαύτης εις όλον τον κόσμον» (116, 1949, 8).

Εξάλλου, το έτος 1953 στην εισήγηση της Διοίκησης της ΔΟΕ προς την ΚΕ΄ ΓΣ προτείνονται τα ακόλουθα: Να περιέλθουν οι μαθητικές κατασκηνώσεις όλων των άλλων Υπουργείων και οργανισμών στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Να θεωρείται ο χρόνος διαβίωσης των παιδιών σε αυτές ως συνέχεια της σχολικής ζωής. Να ανατίθεται η οργάνωση και διεύθυνσή τους σε πρόσωπα με παιδαγωγικές γνώσεις. Να αυξηθεί ο αριθμός των κατασκηνώσεων ανά εκπαιδευτική περιφέρεια και κάθε κατασκηνωτική περίοδος να διαρκεί τουλάχιστον 5 εβδομάδες (225, 1953, 3). Τον Ιούνιο του 1953, με αφορμή την έναρξη της νέας κατασκηνωτικής περιόδου, η ΔΟΕ τονίζει την παιδαγωγική αξία του θεσμού και την σκοπιμότητά του από πλευράς υγιεινής. Επισημαίνει, επίσης, πως η οργάνωση των μαθητικών κατασκηνώσεων βελτιώνεται από χρόνο σε χρόνο και τείνει να καταστεί άρτια από κάθε πλευρά. Τέλος, υποστηρίζει την άποψη ότι ο δάσκαλος είναι ο μόνος ενδεδειγμένος να επιδράσει ευεργετικά στο παιδί γι' αυτό «θάπρεπε όλες οι κατασκηνώσεις, που δημιουργούν οι διάφοροι οργανισμοί και τα διάφορα Υπουργεία να περιέλθουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και στα χέρια ειδικών προσώπων με ψυχολογικήν και παιδαγωγικήν κατάρτισαν και πείραν» (229, 1953, 8).

Το ΟΕ 1957-58, η ΔΟΕ εμφανίζεται να εκφράζει τη λύπη της γιατί διαφαίνεται η περικοπή της χρηματοδότησης των μαθητικών κατασκηνώσεων από την Ελληνική Πολιτεία. Έτσι, σε υπόμνημα που υπέβαλε προς την Επιτροπή Παιδείας υπογραμμίζεται ότι θα έπρεπε «δια κάθε σχολείον να οργανωθή και μία μόνιμος κατασκηνωτική εγκατάστασις. Ούτω θα αποφευχθή το άτοπον να τίθεται η μαθητική νεολαία κατά το θέρος υπό την εποπτείαν αναρμόδιων προσώπων» (356, 1957, 3).

Μαθητική πρόνοια

Οι αναφορές στο ΔΒ για θέματα μαθητικής πρόνοιας, όπως προκύπτει από το Γράφημα 5, είναι ελάχιστες.



Γράφημα 5.: Εξελικτική παρουσίαση ανά ΟΕ στο ΔΒ της κατηγορίας ανάλυσης «μαθητική πρόνοια».

Παρά την τραγική κατάσταση της υγείας των παιδιών μετά τον πόλεμο, η ΔΟΕ δεν ασχολήθηκε με το θέμα αυτό. Η σχετική έκθεση της UNESCO για την Ελλάδα, στα τέλη του 1947, την οποία το ΔΒ δημοσιεύει είναι αποκαλυπτική για την κατάσταση που επικρατούσε στα κατεστραμμένα χωριά των ορεινών περιοχών και των νησιών: «Είναι γενικώς πολύ ακάθαρτα, διότι ο σάπων είναι δυσεύρετος, πάσχουσιν από δερματικά νοσήματα, τραχώματα, ελονοσίαν και το ποσοστόν των προφυματικών είναι τρομακτικόν. Αι φρικταί συνθήκαι εις τα σχολεία δεν συντελούν εις την βελτίωσιν της νευρικής καταστάσεως των παιδιών, μέγα μέρος των οποίων εξακολουθούν να υποφέρουν από τον κλονισμόν του πολέμου και από τον πολυετή υποσιτισμόν που τα κάμνουν ενέξαπτα και ανίκανα να συγκεντρωθούν. Όλα σχεδόν έχουν ανεπαρκή σωματικήν ανάπτυξιν, αλλά και συνάμα φαίνονται πολύ μεγαλύτερα από ό,τι είναι, σαν μικροκαμωμένοι γέροι, με σκυθρωπά πρόσωπα και χωρίς χαμόγελον» (61, 1947, 6).

Σε ορισμένες μόνο ΓΣ της ΔΟΕ (1949, 1950 και 1953) οι αντιπρόσωποι των δασκάλων πήραν αποφάσεις για τη διεκδίκηση της ίδρυσης Οργανισμού Μαθητικής Πρόνοιας και προστασίας της υγείας των άπορων μαθητών, χωρίς όμως οι αποφάσεις αυτές να τεθούν κατά προτεραιότητα στο διεκδικητικό πλαίσιο της Ομοσπονδίας. Στα πορίσματα της ΚΑ΄ ΓΣ (1949) περιλαμβάνονται τα ακόλουθα αιτήματα: Να ιδρυθεί οργανισμός μαθητικής πρόνοιας προικοδοτούμενος με ένσημο εκπαιδευτικής πρόνοιας για την ενίσχυση της μόρφωσης των άριστων μαθητών. Να λειτουργήσουν στα σχολεία παιδικοί σταθμοί και οι σχολίατροι να επισκέπτονται εντελώς δωρεάν τα πτωχά και ορφανά παιδιά (114, 1949, 4). Στα πορίσματα της επόμενης ΚΒ΄ (1950) ΓΣ της ΔΟΕ, τα αιτήματα της προηγούμενης χρονιάς επαναλαμβάνονται, γεγονός που σημαίνει ότι είτε δεν προωθήθηκαν από το ΔΣ της Ομοσπονδίας είτε δεν υιοθετήθηκαν από την κυβέρνηση. Επιπλέον, ζητήθηκε η ενίσχυση της σχολιατρικής υπηρεσίας, η δωρεάν ιατρική και φαρμακευτική περίθαλψη των άπορων μαθητών και η θέσπιση παιδονομικών σωμάτων (144, 1950, 6). Στην έκθεση πεπραγμένων του ΔΣ της ΔΟΕ κατά την ΚΕ΄ ΓΣ (1953), αναφέρεται ότι καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να πληρωθούν τα τεράστια κενά σε σχολιατρικό προσωπικό. Σημειώνεται επίσης ότι δόθηκε η σχετική πίστωση και ελπίζεται ότι από το νέο σχολικό έτος θα συμπληρωθούν οι κενές θέσεις σχολιάτρων (230, 1953, 2). Στην ίδια Γενική Συνέλευση αποφασίστηκε να διεκδικηθεί η ενίσχυση των άπορων μαθητών από άποψης ενδύσεως, υποδήσεως και δωρεάν παροχής σχολικού υλικού με επιχορήγηση του κράτους, των δήμων, κοινοτήτων και άλλων παραγόντων (231, 1953, 6).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στην προσέγγιση και ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ για τα ζητήματα κοινωνικής πολιτικής κατά την περίοδο αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι την επιβολή της επτάχρονης δικτατορίας (1967). Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της ΔΟΕ εντοπίζεται κυρίως στο θεσμό των μαθητικών συσσιτίων και των μαθητικών κατασκηνώσεων και κατά δεύτερο λόγο για τα ζητήματα που αφορούσαν τη μαθητική πρόνοια. Από τη μελέτη του ερευνητικού μας υλικού συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός λόγος της ΔΟΕ παρακολουθεί τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελληνικής Πολιτείας και καθορίζεται ουσιαστικά από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΟΕ εμφανίζεται να παρακολουθεί και να προσπαθεί να διαχειριστεί την πολιτική του κράτους. Έτσι, δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να θέσει στο προσκήνιο τα σοβαρά ζητήματα, που απασχολούσαν την Ελληνική κοινωνία και τους μαθητές τους κατά την κρίσιμη εκείνη περίοδο, όπως είναι το πρόβλημα της φτώχειας και της οικονομικής εξαθλίωσης, η χαμηλή στάθμη των υποδομών διαβίωσης και υγιεινής και το ζήτημα της ορφάνιας. Οι προτάσεις της ΔΟΕ απέβλεπαν κυρίως στη βελτίωση της επαγγελματικής θέσης του δασκάλου. Μάλιστα μέσα από τα θέματα κοινωνικής πολιτικής που προσέγγισε προέβαλε τα δικά της επαγγελματικά ζητήματα, τα οποία θεωρούσε ως σημαντικά (μισθολογικά, ωράριο εργασίας). Ωστόσο, η ΔΟΕ εμφανίζεται ως ανίσχυρη και αναποτελεσματική στην προώθηση των διεκδικήσεών της. Γεγονός που την σκιαγραφεί ως έναν σχετικά αδύναμο και δευτερεύουσας σημασίας για το κράτος παράγοντα από το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης κατά την περίοδο 1946-1967. Είναι χαρακτηριστικό το

γεγονός ότι ο λόγος της ΔΟΕ φαίνεται ότι εισακούσθηκε από την πολιτεία μόνο στην περίπτωση της καθιέρωσης της προμεσημβρινής εργασίας στα σχολεία, η οποία και απετέλεσε μέρος των ρυθμίσεων της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η περιορισμένη επιρροή της ΔΟΕ στον κρατικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού μηχανισμού ερμηνεύεται από το περιοριστικό για τα οργανωμένα συμφέροντα πλαίσιο του κρατικού κορπορατισμού της περιόδου που εξετάζουμε. Το πλαίσιο αυτό, καθώς και η ανάγκη της ΔΟΕ να επιτύχει την ικανοποίηση των γενικότερων επαγγελματικών της διεκδικήσεων, στις οποίες και έδινε προτεραιότητα, την οδήγησαν σε μια μετριοπαθή στάση όσον αφορά την προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων κοινωνικής πολιτικής. Έτσι, μόνο σε περιπτώσεις που διακυβευόνταν σημαντικά επαγγελματικά ζητήματα του διδασκαλικού κλάδου, όπως ήταν η ύπαρξη της απογευματινής σχολικής εργασίας, υψωνόταν ο λόγος της ΔΟΕ για την προώθηση των θέσεών της. Επισημαίνουμε, βέβαια, ότι το μοντέλο κρατικής διοίκησης, που κυριάρχησε στο μεγαλύτερο μέρος αυτής της περιόδου, με εξαίρεση τη διετία 1964-1965, υπήρξε συχνά αυταρχικό, αντιδημοκρατικό και άκρως συγκεντρωτικό. Η ελλειμματική, καθότι «αστυνομευόμενη», δημοκρατία τροφοδότησε την αυταρχικότητα των εξουσιαστικών δομών του κράτους (Meynaud, 2002, 22-61). Στο πλαίσιο αυτό η ΔΟΕ, ως ομάδα συμφερόντων, ήταν σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένη από την κρατική εξουσία. Γι' αυτό και υποχρεώθηκε να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο ρόλο, που της είχε ανατεθεί, με αποτέλεσμα και η συλλογική της δράση να κινηθεί σε αυστηρά περιορισμένα όρια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Archer, M. (1984) *Social Origins of Educational Systems* (London, Sage).
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique*, Revised edition (Boston, Rowman & Littlefield).
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1996) *Κληρονόμοι* (Αθήνα, Καρδαμίτσας).
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology* (Chicago, University of Chicago Press).
- Bourdieu, P. (1999) *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Αθήνα, Στάχυ).
- Meynaud, J. (2002) *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, 1946-1965*, τόμος Α' (Αθήνα, Σαββάλας).
- Weber, R.P. (1990) *Basic Content Analysis* (Newbury Park, CA, Sage).
- Βεργόπουλος, Κ. (1985) Το κράτος στον περιφερειακό καπιταλισμό. Στο Βεργόπουλος, Μουζέλης, Τσουκαλάς, Χαραλάμπης, Irwin, Masini, Salama, Sidicaro-Rouquie, *Το κράτος στον περιφερειακό καπιταλισμό* (Αθήνα, Εξάντας).
- Ζαμπάρλουκου, Σ. (1997) *Κράτος και εργατικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, 1936-1990. Μια συγκριτική προσέγγιση* (Αθήνα - Κομοτηνή, Σάκκουλας).
- Καζαμίας, Α. (1986) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Καζαμίας, Α. (1993) Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση* (Αθήνα, Gutenberg).
- Καταστατικό της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας* (1946) (Αθήναι, Έκδοση Διδασκαλικού Βήματος).
- Κιούκias, Δ. (1994) *Οργάνωση συμφερόντων στην Ελλάδα. Ενσωμάτωση και πρόσβαση στο κράτος σε συγκριτική προοπτική* (Αθήνα, Εξάντας).
- Κουστουράκης, Γ. (1997) *Όψεις της Εθνικής ταυτότητας στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας και ιστορίας του δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Διδακτορική Διατριβή* (Πάτρα, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών).

- Κυριαζή, Ν. (2000) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990) *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της* (Αθήνα - Κομοτηνή, Σάκκουλας).
- Μαυρογορδάτος, Γ. (1988) *Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Μουζέλης, Ν. (1986) Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική. Στο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη* (Αθήνα, Εξάντας).
- Μουζέλης, Ν. (1978) *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις υπανάπτυξης* (Αθήνα, Εξάντας).
- Νούτσος, Π. (1993) *Η Σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τόμος Γ' (Αθήνα, Εκδόσεις Γνώση).
- Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Παλαιολόγος, Ν. (1991) *Συνδικάτα και μισθωτοί εργαζόμενοι. Το πρόβλημα της συγκρότησης και εκπροσώπησης των συμφερόντων των μισθωτών από τα ελληνικά συνδικάτα. Διδακτορική Διατριβή* (Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών).
- Παπαδούρης, Π. (2004) *Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946-1967. Διδακτορική Διατριβή* (Πάτρα, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών).
- Σβορώνος, Ν. (1987) *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Σβορώνος, Ν. (1994) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας* (Αθήνα, Θεμέλιο).

ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ 20ου ΑΙΩΝΑ:

Συζήτηση για τα σχετικά μέτρα που έλαβε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929

Του Παναγιώτη Κ. Περσιάνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο εξετάζει το πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης που δημιουργούσε στην Ελλάδα του 20^{ου} αι. ο συνεχιζόμενος μεγάλος αριθμός αναλφαβήτων. Η υπόθεση εργασίας είναι πως οι ελληνικές κυβερνήσεις που προσπάθησαν να το αντιμετωπίσουν δεν κατανόησαν στο βάθος του το πρόβλημα, ιδιαίτερα την όξυνση του προβλήματος από γενιά σε γενιά εξ αιτίας της επιδείνωσης της οικονομικής και κοινωνικής θέσης των αναλφαβήτων και της μείωσης της πολιτικής τους δύναμης. Για εξέταση της υπόθεσης αυτής μελετήθηκαν τα μέτρα που έλαβε για στήριξη των αναλφαβήτων το 1929 η δημοκρατικότερη μέχρι τότε ελληνική κυβέρνηση, εκείνη του Ελευθέριου Βενιζέλου. Η μελέτη επιβεβαιώνει πλήρως την υπόθεση.

Εισαγωγή

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η κριτική αποτίμηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1929 από πλευράς συμβολής της στην επικράτηση κοινωνικής δικαιοσύνης και, έμμεσα, η διερεύνηση των προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που προκάλεσε η προσφορά εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1834 ως το 1929.

Είναι σήμερα επιστημονικά τεκμηριωμένο και ευρύτατα αποδεκτό πως η προσφορά εκπαίδευσης ανοίγει δρόμους και παρέχει ευκαιρίες σε μερικούς για να επιτύχουν καλές θέσεις στην αγορά εργασίας και οικονομική και κοινωνική κινητικότητα και ταυτόχρονα να γίνουν καλοί πολίτες και αξιοπρεπείς προσωπικότητες, αλλά την ίδια στιγμή κλείει τους δρόμους

αυτούς σε άλλους και τους καταδικάζει σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, γινόμενη έτσι αιτία κοινωνικής αδικίας¹.

Αυτό παρατηρείται σε όλες τις χώρες, σε άλλες σε μικρότερο και σε άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με τις επικρατούσες σε κάθε χώρα οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Για ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους ο ρόλος που διαδραμάτισε στην Ελλάδα η εκπαίδευση στην παροχή ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα μερικών και, αντίθετα, στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση άλλων και, επομένως, και στην κοινωνική αδικία ήταν πολύ μεγαλύτερος από εκείνο που διαδραμάτισε σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στη Φινλανδία, για παράδειγμα, το γεγονός ότι η οικονομική ανάπτυξη της χώρας στηριζόταν στη βιομηχανία του ξύλου και του χαρτιού και η καλά αμειβόμενη απασχόληση σ' αυτή στηριζόταν σε μηχανικές κυρίως δεξιότητες που μπορούσαν οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν στον τόπο εργασίας συνέβαλε ώστε η εκπαίδευση να μην αποκτήσει μεγάλη οικονομική και κοινωνική σημασία και, αντίθετα, η απουσία της να μην κλείει τους δρόμους για επωφελή απασχόληση και οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Έτσι, η περιθωριοποίηση από την εκπαίδευση δεν σήμαινε περιθωριοποίηση από την αγορά εργασίας και την κοινωνία, όπως συνέβη στην Ελλάδα. Η οικονομία της Φινλανδίας, η απασχόληση και η κοινωνική κινητικότητα των κατοίκων της λίγο βασίστηκαν στην εκπαίδευση².

Για τη μελέτη της προσπάθειας διόρθωσης της κοινωνικής αδικίας που προκαλείται από την έλλειψη εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιλέγηκε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929. Ο λόγος γι' αυτή την προτίμηση είναι γιατί η μεταρρύθμιση αυτή εισήχθη από την πιο δημοκρατική και φιλελεύθερη κυβέρνηση που ανήλθε στην εξουσία στην Ελλάδα μέχρι τότε και, επομένως, την κατά προσδοκία περισσότερο ευαίσθητη σε θέματα κοινωνικής

¹ Rinne, R. and Kivirauma, J. (2005) "The historical formation of modern education and the junction of the 'educational lower class': Poor education as the denominator of social position and status in the nineteenth and twentieth centuries in Finland", *Paedagogica Historica*, 41, 1 §2, Febr. 2005, pp. 61-77.

² Οπ., σσ. 70-71.

δικαιοσύνης. Στη μελέτη αυτή μελετούνται, πρώτα, οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών του 1929 για τη σημασία του αλφαριθμητισμού και για το «όνειδος» του αναλφαριθμητισμού, όπως αυτές καταγράφονται στη Γενική Εισηγητική Έκθεση, στις άλλες επί μέρους Εισηγητικές Εκθέσεις, και στους λόγους που εκφωνήθηκαν στη Βουλή, και, δεύτερο, τα νομοθετικά μέτρα τα οποία λήφθηκαν με σκοπό τη διάδοση του αλφαριθμητισμού και την «καταπολέμησιν» - αυτή είναι η λέξη που χρησιμοποιείται συχνά - του αναλφαριθμητισμού, και διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μεταρρυθμιστών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που εγέρθηκαν από την εισαγωγή των μεταρρυθμιστικών μέτρων.

Από την εξέταση αυτή φαίνεται καθαρά ότι οι μεταρρυθμιστές του 1929 δεν κατανόησαν σ' όλη την έκταση και έντασή της τη μεγάλη αδικία που γινόταν σε βάρος του μισού σχεδόν πληθυσμού της χώρας που παρέμενε αγράμματο.

Πολύ περισσότερο, δεν κατανόησαν τον συσσωρευτικό χαρακτήρα που είχε η κοινωνική αυτή αδικία, αφού είχε ισχύσει μέχρι τότε για πέντε συνεχόμενες γενιές, και, επομένως, ούτε και τις ανυπέρβλητες δυσκολίες και τις αδικίες που ενείχε η επιχειρούμενη προσπάθεια «αναγκαστικής ενσωμάτωσης» των αγράμματων στην τάξη των εγγραμμάτων. Η φιλοδοξία των μεταρρυθμιστών να επιτύχουν αυτή την ενσωμάτωση τούς οδήγησε σε έκδηλα άδικα μέτρα, όπως, για παράδειγμα, την επιβολή υψηλού προστίμου στους γονείς που δεν θα έστελλαν τα παιδιά τους στο σχολείο και την πρόταση για παράταση της στρατιωτικής θητείας για τους αγράμματους, με τη δικαιολογία ότι «οι αναλφάβητοι χρειάζονται περισσότερον χρόνον προς εκπαίδευσιν»³.

Η μελέτη αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρέχονται όλες οι πληροφορίες σχετικά με την έκταση του προβλήματος των αναλφάβητων το 1929, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μεταρρυθμιστών γι' αυτό, και τα νομοθετικά μέτρα που εισήγαγαν για την «καταπολέμησιν» του

³ Ομιλία Γ. Παπανδρέου στη Βουλή, Πρακτικά Βουλής, Α Συζήτησις, 1929, Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Γ έκδοση, τομ. Α, Αθήνα: Gutenberg, σ. 724.

αναλφαβητισμού. Στο δεύτερο γίνεται προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι μεταρρυθμιστές αντιλαμβάνονταν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, της σημασίας που της προσέδιδαν και της ιεράρχησής της στο σύνολο των επιδιωκόμενων με τη μεταρρύθμιση αξιών. Στο τρίτο, τέλος, μέρος επιχειρείται, πρώτα, αξιολόγηση των νομοθετικών μέτρων του 1929 σε θέματα αλφαβητισμού υπό το φως των δεδομένων της εποχής αλλά και των σύγχρονων αντιλήψεων περί εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης και, δεύτερο, μια συνολική θεώρηση των προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που προκάλεσε η προσφορά εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τις 6 Φεβρ. 1834, όταν θεσπίστηκε το πρώτο Νομοθετικό Διάταγμα για τη Δημοτική Εκπαίδευση, μέχρι το 1929.

Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και τα μέτρα των μεταρρυθμιστών του 1929

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι **ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΩΝ**

	Άνδρες	Γυναίκες
	%	%
1828	90.95	
1870	71.38	93.70
1907	50.20	82.55 ⁴
1920	36.00	70.00
1928	Υπολογίζεται σε 47% (ομού λαμβανομένων αρρένων και θηλέων) ⁵	

Από τον πιο πάνω Πίνακα φαίνεται ότι το 1929, όταν καταρτίζονταν τα υπό συζήτηση νομοθετικά μέτρα, ο μισός σχεδόν ελληνικός πληθυσμός παρέμενε

⁴ Μπουζάκης, Σ. (1999), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 61.

⁵ Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα...* ο.π., σσ. 653-654, 671.

αναλφάβητος, παρόλο που είχαν περάσει 95 χρόνια από την εισαγωγή ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και παρόλο που το Νομοθετικό Διάταγμα του 1834 προνοούσε για επταετή υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση.

Όπως αναφέρει η Γενική Εισηγητική Έκθεση του 1929, από τις 663,000 περίπου παιδιά που εγγράφονται στην α' τάξη του δημοτικού σχολείου *«πλείστα ... δεν φθάνουσιν ούτε μέχρι της δ' τάξεως... Αποχωρούσιν αμέσως μετά το β' ή γ' έτος της φοιτήσεώς των και εις την δ' τάξιν φθάνουσιν ολιγώτερα του ημίσεος των εν τη α' τάξει εγγεγραμμένων. Εντεύθεν και ο μέγας αριθμός των αγραμμάτων»*⁶.

Οι μεταρρυθμιστές του 1929 πίστευαν πως ο αριθμός αυτός των αγραμμάτων ήταν αδικαιολόγητα ψηλός για μια χώρα με μακρά πολιτιστική παράδοση όπως ήταν η Ελλάδα και γι' αυτό έθεσαν ως βασικό στόχο της μεταρρύθμισής τους την εξάλειψη που φαινομένου αυτού. Ενδεικτικοί των αντιλήψεων και της στάσης των μεταρρυθμιστών του 1929 έναντι του φαινομένου του αναλφαβητισμού είναι οι βαρείς χαρακτηρισμοί που χρησιμοποίησαν. Ιδού μερικοί απ' αυτούς:

- «το μέγα ποσοστόν των αγραμμάτων στιγματίζει την χώραν ημών»⁷.
- «κατατάσσει την χώραν ημών μεταξύ των μάλλον καθυστερημένων»⁸.
- «καταισχύνει τον πολιτισμόν του Έθνους ημών»⁹,
- είναι «μέγα, μέγιστον κακόν»¹⁰
- «βαρύνει την παρούσαν γενεάν»¹¹
- «αληθώς καταισχύνει τον τόπον»¹²

⁶ Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις* ο.π., σ. 655.

⁷ Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα ...* τομ. Α, ο.π., σ. 665.

⁸ Ο.π., σ. 671.

⁹ Ο.π., σ. 709.

¹⁰ Ο.π., σ. 709.

¹¹ Ο.π., σ. 709.

¹² Ο.π., σ. 723.

- «το ήμισυ περίπου του Ελληνικού πληθυσμού είναι σήμερα αναλφάβητον ακόμη, διά να επαναλάβωμεν την ωραίαν εικόνα του Δάντε «κάτω από ουρανόν χωρίς άστρα...»¹³.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί εδώ ότι η τόσο αρνητική στάση των μεταρρυθμιστών του 1929 έναντι του αναλφαβητισμού είναι πρωτοφανής. Οι προηγούμενοι μεταρρυθμιστές απλώς σημείωναν το φαινόμενο και εξέφραζαν τη θλίψη τους. Ακόμα και οι μεταρρυθμιστές του 1913, που ανήκαν στην ίδια πολιτική παράταξη μ' εκείνους του 1929, ανέφεραν απλώς ότι «η Ελλάς ως προς τον αριθμόν των αναλφαβήτων κατατάσσεται μεταξύ των υστερουσών χωρών»¹⁴. Είναι αναγκαίο επομένως να βρεθεί μια εξήγηση γι' αυτή τη φοβερή απαξίωση των αναλφάβητων από μέρους των μεταρρυθμιστών του 1929.

Βεβαίως οι ίδιοι δίνουν κάποιες εξηγήσεις. Οι λόγοι που προβάλλουν είναι κυρίως τρεις: ότι

- α) ο αναλφαβητισμός οδηγεί εις «παχυλήν αμάθειαν» και σε προλήψεις και δεισιδαιμονίες που καταδυναστεύουν την ψυχήν,¹⁵
- β) οι αγράμματοι μένουν «παντελώς αποκλειόμενοι» (της πνευματικής κινήσεως του έθνους).. «έρμαιοι των δημαγωγών, εχθροί πάσης εξελίξεως, πείσμονες αρνηταί πάσης επιστημονικής προόδου»,¹⁶ και
- γ) «είναι επικίνδυνον εις κράτος, όπου έχει καθιερωθή η καθολική ψηφοφορία, να εμπιστευώμεθα εις την διαίσθησιν και μόνην των πολιτών τας τύχας και το μέλλον του Έθνους μας»¹⁷.

Οι λόγοι αυτοί επέβαλλαν κατά τη γνώμη τους την «καταπολέμησιν» του αναλφαβητισμού¹⁸.

¹³ Ο.π., σ. 723.

¹⁴ Ο.π., σ. 497.

¹⁵ Ο.π., σ. 709. Στις «Προτάσεις προς βελτίωσιν του Εκπαιδευτικού Συστήματος» οι αγράμματοι χαρακτηρίζονται ως εχθροί «πάσης προόδου, πολιτικής, πολιτειακής, κοινωνικής, επιστημονικής», Ο.π., σ. 671.

¹⁶ Ο.π., σ. 709.

¹⁷ Ο.π., σ. 709.

Τα νομοθετικά μέτρα που εισήγαγε η μεταρρύθμιση του 1929 για την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες, α) τα θετικά και τα αρνητικά μέτρα που έλαβε για να διασφαλίσει ότι η πολιτεία από τότε και στο εξής δεν θα επέτρεπε σε κανέναν να εγκαταλείψει το σχολείο αναλφάβητος και β) τα μέτρα που έλαβε για «καταπολέμησιν» του υπάρχοντος ήδη αναλφαριθμητισμού.

Τα θετικά μέτρα ήταν:

- η ίδρυση εξατάξιων δημοτικών σχολείων σε όλη την επικράτεια,
- η απαγόρευση εγγραφής μαθητών σε σχολεία μέσης εκπαίδευσεως χωρίς προηγουμένως να έχουν τελειώσει το εξατάξιο δημοτικό σχολείο,
- η στελέχωση όλων των σχολείων με προσοντούχους δασκάλους, και
- ο εφοδιασμός των δημοτικών σχολείων με όργανα διδασκαλίας, εργαστήρια, σχολικούς κήπους και σχολικές βιβλιοθήκες¹⁹.

Τα αρνητικά μέτρα ήταν οι κυρώσεις που επιβλήθηκαν (πρόστιμο 50 μέχρι 500 δραχμών και σε περίπτωση υποτροπής 1000 δραχμών) στους γονείς και τους κηδεμόνες που αμελούσαν το καθήκον τους να φροντίζουν για την τακτική φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο, όπως επέβαλλε ο νόμος²⁰. Η μεταρρύθμιση του 1929 φρόντισε επίσης να καταστήσει την επιβολή του νόμου περισσότερο αποτελεσματική από πριν εφαρμόζοντας διαφορετικές τεχνολογίες διοίκησης. Αντίθετα προς το μέχρι τότε ισχύον σύστημα, το οποίο ανέθετε στις δικαστικές αρχές την εφαρμογή του νόμου και το οποίο, σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα, ήταν αναποτελεσματικό,²¹ η μεταρρύθμιση του 1929 ανέθετε στους δασκάλους να ετοιμάζουν τους καταλόγους των συστηματικά απόντων και στον επιθεωρητή να επιβάλλει το πρόστιμο. Για την καταλληλότητα του μέτρου αυτού μέλη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής είχαν αμφιβολίες, αλλά ο Γ. Παπανδρέου

¹⁸ Ο.π., σ. 670.

¹⁹ Προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος, 1929, Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α' τόμ., σσ. 665-671.

²⁰ Πρακτικά Γερουσίας, Σ. Μπουζάκης (2002), ο.π., σ. 791.

²¹ Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, Α τομ. σ. 296.

θεωρούσε το θέμα λεπτομερειακό και άφηνε το χρόνο να δείξει την αποτελεσματικότητά του²².

Η Κοινοβουλευτική Επιτροπή θεωρούσε αποτελεσματικότερο μέτρο από το πρόστιμο την αύξηση της στρατιωτικής θητείας των αναλφαβήτων στο μέλλον. Ο Γ. Παπανδρέου συμφωνούσε, αφού θεωρούσε το μέτρο αυτό και δίκαιο και σκόπιμο. *«Δίκαιον, διότι οι αναλφάβητοι χρειάζονται περισσότερον χρόνον προς εκπαίδευσιν, [και] σκόπιμον, διότι οι γονείς, προβλέποντες την αύξησιν της θητείας, θα προνοήσουν να αποστείλουν εις τα δημοτικά σχολεία τα τέκνα των»*²³. Ωστόσο η κυβέρνηση δεν προχώρησε στην εφαρμογή του, όπως και δεν αποδέχτηκε την πρόταση του Αλ. Παπαναστασίου να αποκλείονται από όλους τους εκλογικούς καταλόγους οι εντελώς αγράμματοι²⁴.

Για την «καταπολέμησιν» του υπάρχοντος ήδη αναλφαβητισμού η μεταρρύθμιση προνόησε για την ίδρυση 300 κρατικών νυκτερινών σχολείων, στις οποίες θα δίδασκαν δάσκαλοι επ' αμοιβή. Υπήρχε επίσης προσδοκία πως θα δίδασκαν σ' αυτές εθελοντικά σχολικοί γιατροί θέματα καθαριότητας και υγιεινής, και άλλοι ειδικοί θέματα πολιτικής αγωγής²⁵.

Εκτός από τα νομοθετικά μέτρα και τις κυρώσεις, η κυβέρνηση του 1929 χρησιμοποίησε επίσης σε μεγάλο βαθμό τη δημόσια ρητορεία, θετική και αρνητική, αξιοποιώντας όλες τις μεγάλες αφηγήσεις για τη λαμπρή ελληνική πολιτιστική κληρονομιά, προς την οποία έπρεπε οι σύγχρονοι Έλληνες να αναδειχθούν αντάξιοι, αλλά και τις αφηγήσεις της νεωτερικότητας για τη μεγάλη θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην πρόοδο και στην ανάπτυξη της χώρας. Ήταν οι ίδιες αφηγήσεις που χρησιμοποίησαν όλοι οι πολιτικοί στην Ευρώπη σε μια προσπάθεια να κτίσουν το έθνος-κράτος χρησιμοποιώντας ως κύριο εργαλείο την εκπαίδευση.

²² Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α τόμ., σσ. 723-724.

²³ Ο.π., σ. 724.

²⁴ Ο.π., σ. 739.

²⁵ Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α τόμ. Σ. 670-1, 709, 723.

Μερικές βασικές θέσεις της ρητορείας των μεταρρυθμιστών του 1929 ήταν οι εξής:

- Μέσω της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η βαθμιαία βελτίωση της κοινωνικής ζωής και του πολιτισμού²⁶.
- Η χώρα θα μεγαλουργήσει «και εν ειρήνη, ως απέδειξεν ότι είναι εις θέσιν να μεγαλουργή εν πολέμω».²⁷
- Θα ενταχθεί «εις την χορείαν των πολιτισμένων κρατών»²⁸.
- Θα παράσχει στους κατοίκους τη δυνατότητα «να αναδειχθώσι καλοί πολίται, άνθρωποι τουτέστι με πλήρη την συνείδησιν του κοινωνικού και εθνικού συνόλου εν ω ζώσι, πεπρωκισμένοι με ισχυράν την θέλησιν και αρτίαν την ικανότητα όπως διά της εργασίας των και της ζωής των συντελέσωσιν εις την εξυπηρέτησιν και προαγωγήν αυτού του συνόλου».²⁹

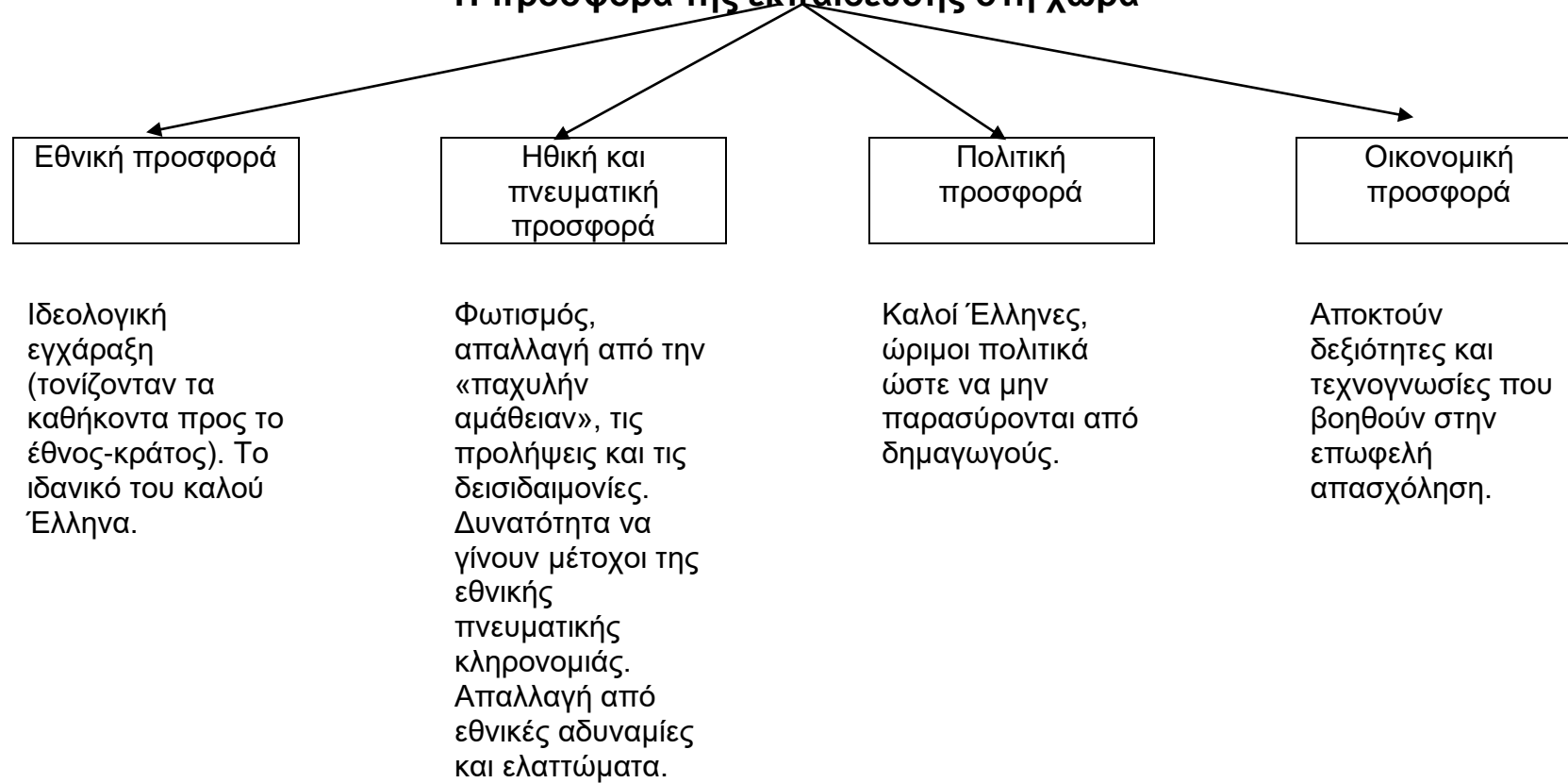
Με βάση τη ρητορεία αυτή θα μπορούσαμε συνοπτικά να παρουσιάσουμε τις αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών για το ρόλο της εκπαίδευσης με τον πιο κάτω πίνακα.

²⁶ Γενική Εισηγητική Έκθεσις, Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π., Α τόμ. σ. 648.

²⁷ Ο.π., σ. 646.

²⁸ Ο.π., σ. 705.

²⁹ Ο.π., σ. 648.

ΠΙΝΑΚΑΣ II**Η προσφορά της εκπαίδευσης στη χώρα**

Η αρνητική ρητορεία στρεφόταν τόσο εναντίον των αναλφαβήτων όσο και εναντίον των «υπερεκπαιδευμένων». Η επίθεση εναντίον των δεύτερων ήταν εξίσου σκληρή μ' εκείνη εναντίον των αναλφαβήτων. Τους ονομάζει «θεσιθήρες», «οι οποίοι κατατρυχόμενοι από την στέρξη και την ημιμάθειαν θα παρασκευάσουν εις το μέλλον εκείνο ακριβώς το οποίο εξήγγειλεν ο κ. Πρόεδρος της Κυβερνήσεως, δηλαδή «τον στρατόν της κοινωνικής ανατροπής»³⁰, «παράσιτα»³¹ και περιφρονητές «της παραγωγικής εργασίας»³².

Μεταρρυθμιστές και κοινωνική δικαιοσύνη

Πώς ανταποκρίθηκε η πλειοψηφία των αμόρφωτων γονιών στα ποικίλα μέτρα της κυβέρνησης για ενθάρρυνσή τους να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο; Με τη συνηθισμένη αδιαφορία. Όπως αναμενόταν, δεν έσπευσαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Γι' αυτό και ο αναλφαβητισμός συνέχισε να είναι αρκετά ψηλός ακόμα και ως το 1951 (33%). Στις γυναίκες τα αντίστοιχα ποσοστά την ίδια χρονιά ξεπερνούσαν το 55%³³.

Η αδιαφορία των γονιών στο κάλεσμα της κυβέρνησης του 1929 ήταν το φυσικό αποτέλεσμα της κατάστασης που επικρατούσε τότε. Αυτό έπρεπε να το είχαν προβλέψει και οι μεταρρυθμιστές από την ανάλυση που είχαν κάνει για το φαινόμενο. Το γεγονός ότι οι γονείς ενέγραφαν τα παιδιά τους τον πρώτο χρόνο στα σχολεία και στη συνέχεια βαθμηδόν τα απέσυραν δείχνει ότι η προθυμία υπήρχε, δεν ήταν όμως τόσο μεγάλη ώστε να μπορεί να υπερνικήσει τις τεράστιες δυσκολίες που γονείς και μαθητές είχαν να αντιμετωπίσουν στη συνέχεια αλλά και το αδιέξοδο στο οποίο ένοιωθαν να βρίσκονταν όσοι κατόρθωναν να τελειώσουν το δημοτικό. Οι γονείς διαπίστωναν καθημερινά ότι η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο δεν απάλλαζε τα παιδιά τους από τη φτώχεια ούτε και από τη σκληρή ζωή των γεωργών. Αυτό ήταν που είχε σημασία για τους γονείς και όχι οι αφηγήσεις περί

³⁰ Οπ., Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις* τομ. Α', ο.π., σ. 299, 304.

³¹ Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις* Γ' εκδ. Α' τομ. Σ. 651.

³² Οπ., σ. 659.

³³ Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, ο.π.

πνευματικής ζωής και περί απαλλαγής από τις προλήψεις και δεισιδαιμονίες. Αυτά δεν είχαν κανένα νόημα για τους γεωργούς γονείς. Όπως παρατηρεί ο Γ. Ψαχαρόπουλος, οι χωρικοί δεν είναι βλάκες. Θέλουν τα παιδιά τους να απαλλαγούν μέσω της μόρφωσης από τη σκληρή ζωή του γεωργού. Και αν μπορούν να επιλέξουν, επιλέγουν εκείνο τον τύπο εκπαίδευσης για τα παιδιά τους που οδηγεί έξω από το δικό τους επάγγελμα³⁴.

Το φαινόμενο αυτό στην Ελλάδα περιέγραψε πολύ εύστοχα ο εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913 Ι. Τσιριμώκος:

Μετά την απολύτρωσίν του από του ζυγού ο Ελληνικός λαός είδεν ότι οι εγγράμματοι άνθρωποι – ήσαν δε τόσον ολίγοι - έτυχον τιμών, θέσεων και κοινωνικής αποκαταστάσεως, και φυσικώς επεζήτησαν πάντες να γευθώσι παιδείας τα τέκνα αυτών, διά να τύχωσι και αυτά τιμών και κοινωνικής αποκαταστάσεως και εσχηματίσθη ούτω ρεύμα τοιούτον ώστε παρέσυρεν οικογενείας πτωχάς μέχρι αυτοθυσίας. Επώλει ο ποιμήν τα πρόβατά του διά να αξιωθή ο υιός του να φθάση μέχρι του Πανεπιστημίου³⁵.

Ερχόμαστε τώρα στην εξέταση των ληφθέντων μέτρων από την πλευρά της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το πρόβλημα κατά πόσο οι πρόνοιες των νομοθετημάτων του 1929 ανταποκρίνονταν προς το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης τέθηκε από την πρώτη στιγμή από μέλη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής η οποία κατήρτισε τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Εκείνο που θεωρήθηκε κοινωνικά άδικο ήταν η υποχρέωση των πολύ φτωχών να στέλλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου μιλώντας στη Βουλή κατά τη συζήτηση της Γενικής Εισήγησης της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής,

³⁴ Ψαχαρόπουλος, Γ. (1992) «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας», *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, επιμ. Ι. Πυργιωτάκη, Ι. Κανάκη, Αθήνα: Gutenberg, σ. 334.

³⁵ Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α τόμ. σ. 616.

«υπήρξαν μέλη, τα οποία ετόνισαν ότι δεν δυνάμεθα να επιβάλωμεν τας εκ του Συντάγματος απορρεούσας υποχρεώσεις προς εκπαιδευσιν, εάν υφίστανται λόγοι πραγματικής οικονομικής αδυναμίας, και ότι το Κράτος, εάν εννοή να επιβάλη την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσως, οφείλει παραλλήλως να αντιμετωπίση τας οικονομικάς δυσχερείας»³⁶.

Η απάντηση του Γ. Παπανδρέου σ' αυτή την επιφύλαξη μελών της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής είναι πολύ ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική για το θέμα αυτής της μελέτης. Είπε ο Γ. Παπανδρέου:

Εάν όμως εισαγάγωμεν την αρχήν αυτήν εις τα Ελληνικά χωριά, είναι βέβαιον ότι κατ' ουσίαν θα καταργήσωμεν την αρχήν της υποχρεωτικότητας. Είναι βέβαιον ότι θα αποτελέση μίαν πρόφασιν προς εγκατάλειψιν των σχολείων και διά τούτο η πλειοψηφία της επιτροπής φρονεί ότι, παρ' όλην την ορθότητα του συλλογισμού, οφείλομεν να στέρξωμεν και εις τας ολίγας αδικίας αι οποίαι θα λάβουν χώραν. Διά να είμεθα όμως βέβαιοι ότι η αρχή της υποχρεωτικότητας θα εφαρμοσθή γενικώς, δεν παραλείπομεν να εκφράσωμεν την ευχήν, όπως η κοινότης ή η σχολική επιτροπή εκ των μέσων τα οποία εκάστοτε διαθέτει λαμβάνει μέριμναν περί εκείνων οι οποίοι είναι αποδεδειγμένως άποροι παρέχουσα εις αυτούς είτε βιβλία είτε υποδήματα, είτε εν απολύτω ανάγκη, εάν ευρίσκωνται οι γονείς μακράν του χωρίου, και ολίγην τροφήν³⁷.

Οι παρατηρήσεις αυτές του Γ. Παπανδρέου δείχνουν τα εξής:

α) παραδέχεται ότι είναι κοινωνικά άδικο να υποχρεώνονται οι γονείς που κατοικούν στα φτωχά ελληνικά χωριά να στέλλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αν δεν έχουν τα οικονομικά μέσα να τους θρέψουν, να τους ντύσουν και να τους αγοράσουν βιβλία,

³⁶ Ο.π., σ. 724.

³⁷ Ο.π., σ. 724.

β) παρόλο που το θεωρεί άδικο, ωστόσο πιστεύει πως το κράτος οφείλει να στερήσει «και εις τας ολίγας αδικίας», προκειμένου να επιτύχει τον μεγάλο στόχο της διάδοσης του αλφαριθμητισμού,

γ) θεωρεί τους χωρικούς ανεύθυνους και αναξιόπιστους και φοβάται ότι θα χρησιμοποιήσουν τη φτώχεια ως πρόφαση για να μη στέλλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, και

δ) το όλο θέμα των πολύ μεγάλων πρακτικών δυσκολιών φοίτησης των φτωχών παιδιών το αφήνει να αντιμετωπισθεί ευσεβοποθικά από την κοινότητα ή τη σχολική επιτροπή η οποία θα μεριμνήσει φιλανθρωπώς για τα άπορα παιδιά. Η θέση αυτή αντιφάσκει προς εκείνη που υποστήριξε στο θέμα των νυκτερινών σχολών, όπου ομολόγησε ότι, όπου ιδρύθηκαν εθελοντικά νυκτερινές σχολές, έκλεισαν, γιατί πολύ γρήγορα εξατμίσθηκε ο αρχικός ενθουσιασμός των μελών της κοινότητας και των δασκάλων³⁸.

Με βάση τα πιο πάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε τα εξής:

α) η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί την πρώτη αξία της φιλελεύθερης κυβέρνησης Ελ. Βενιζέλου του 1929,

β) οι μεταρρυθμιστές πιστεύουν πως η προσφορά ευκαιριών για φοίτηση σε σχολείο και ο εξαναγκασμός μπορούσαν να λύσουν το πρόβλημα.

Αυτό σημαίνει ότι ούτε η Κυβέρνηση ούτε ο Γ. Παπανδρέου συνειδητοποίησαν την περιπλοκότητα του προβλήματος του αναλφαριθμητισμού κατά τη συγκεκριμένη εκείνη στιγμή, αφού δεν συνειδητοποίησαν τη φύση του προβλήματος.

Το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού στην Ελλάδα ήταν ουσιαστικά το συσσωρευτικό πρόβλημα πέντε γενεών. Από το 1834, όταν εισήχθη η υποχρέωση για φοίτηση, το 95% του πληθυσμού, όπως ανέφερε ο Γ.

³⁸ Ο.π., σ. 671.

Παπανδρέου μιλώντας στη Βουλή³⁹, που δεν μπόρεσε για διάφορους λόγους να φοιτήσει, βρέθηκε σε δυσμενή θέση έναντι του 5% που μπόρεσε να επωφεληθεί από το μέτρο εκείνο⁴⁰. Όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου μιλώντας στη Βουλή, παρά το γεγονός ότι στη χώρα ισχύει δημοκρατικόν πολίτευμα, το ποσοστό του 95% συνέχισε για 100 σχεδόν χρόνια να παραγνωρίζεται. Έτσι το ποσοστό αυτών που δεν φοιτούσαν παρέμενε πολύ ψηλό, με αποτέλεσμα το 1929 να είναι 47%. Οι αναλφάβητοι του 1929 ήταν σίγουρα απόγονοι ανθρώπων που έζησαν και πέθαναν αναλφάβητοι από το 1834, δηλαδή για πέντε γενεές. Αυτό ασφαλώς είχε ως αποτέλεσμα να γίνει ο αναλφαβητισμός μια δεύτερη φύση γι' αυτούς και, επομένως, οι δυσκολίες υπέρβασής του να γίνουν μεγαλύτερες.

Αυτό το ποσοστό είχε πολύ χειρότερη μοίρα από το ποσοστό του 95% του Ελληνικού λαού του 1834, επειδή η συσσωρευτική απαιδευσία ήταν πρόξενος και άλλης κοινωνικής αδικίας πλην της εκπαιδευτικής. Εξασθένησε τους αναλφάβητους κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά.

Η κατάσταση για τους αναλφάβητους το 1929 δεν ήταν η ίδια μ' εκείνη που είχαν να αντιμετωπίσουν οι μακρινοί πρόγονοί τους το 1834. Το 1834 το επίπεδο της παρεχόμενης μόρφωσης ήταν ακόμα χαμηλό και έτσι η απόσταση μεταξύ των μορφωμένων και των αμόρφωτων ήταν μικρή και δεν είχε σημαντικές επιπτώσεις γι' αυτούς που στερούνταν τη μόρφωση ούτε στη δυνατότητά τους να κερδίζουν τα προς το ζην ούτε στην κοινωνική υπόληψή τους ούτε στην πολιτική ισχύ τους. Στην επόμενη γενιά, όμως, επειδή η εκπαιδευτική πολιτική των συντηρητικών κυβερνήσεων συνέχισε να ευνοεί τη μειοψηφία δίνοντας κυρίως έμφαση στη μέση εκπαίδευση και αγνοώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες της πλειοψηφίας⁴¹, η διαφορά, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα Ι, μεγάλωσε, και στην επόμενη μεγάλωσε ακόμα περισσότερο. Η διαφορά ωστόσο δεν ήταν ακόμα τόσο μεγάλη ώστε να ανατρέψει πλήρως τις ισορροπίες. Έτσι εξηγείται γιατί οι προ του 1929 μεταρρυθμιστές δεν

³⁹ Πρακτικά της Βουλής. Μπουζάκης, Σ., (2002) ο.π., σ. 719-720.

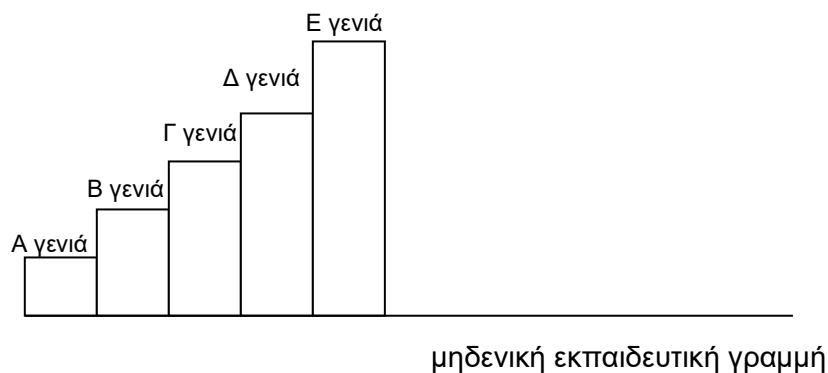
⁴⁰ Ο.π., σ. 720.

⁴¹ Προτάσεις προς βελτίωσιν, Μεταρρύθμιση του 1929. Μπουζάκης, Σ., (2002), ό.π., σ. 663.

ειρωνεύτηκαν ούτε καταφέρθηκαν εναντίον των αναλφάβητων. Η ισορροπία ανατράπηκε στην τέταρτη και περισσότερο στην πέμπτη γενιά, όταν η απόσταση μεταξύ της μηδενικής εκπαιδευτικής γραμμής στην οποία συνέχισαν να παραμένουν οι αγράμματοι και του επιπέδου των μορφωμένων μεγάλωσε ακόμα περισσότερο.

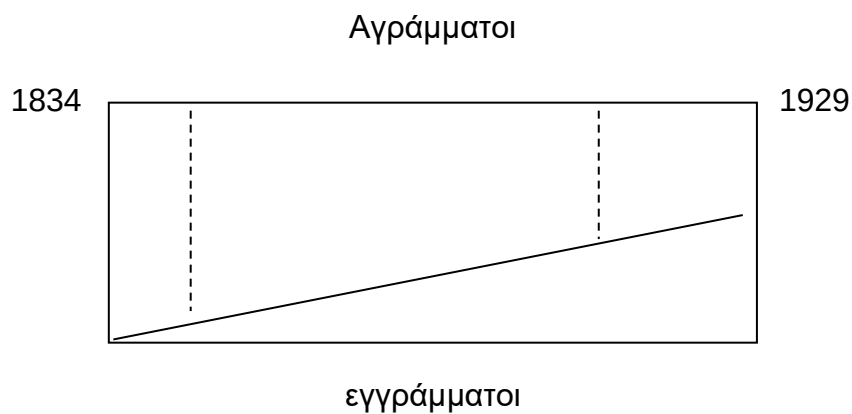
Στο μεταξύ επίσης ο αριθμός των εγγραμμάτων μεγάλωσε και ξεπέρασε το μισό του πληθυσμού. Από τότε το νόημα του αναλφαβητισμού άλλαξε. Έπαυσε να είναι διαφορά απλώς στο εκπαιδευτικό επίπεδο και μετατράπηκε σε διαφορά με πολλαπλό νόημα, αφού η διαφορά στο εκπαιδευτικό πεδίο έγινε η βάση σχετικά με το τι εθεωρείτο κανονικό και στα άλλα πεδία.

Διάγραμμα I
Προοδευτική αύξηση της διαφοράς μεταξύ της ανώτερης
και της μηδενικής εκπαιδευτικής γραμμής

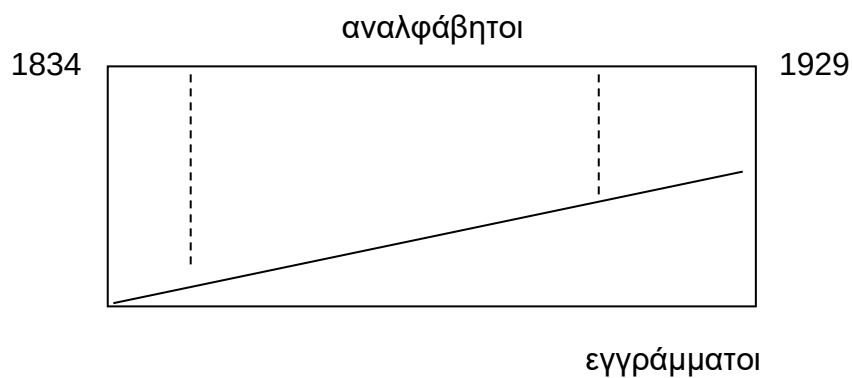


Όπως φαίνεται στα Διαγράμματα II, III, IV και V, με την αύξηση του αριθμού των εγγραμμάτων, η οικονομική αξία, η κοινωνική υπόληψη και η πολιτική ισχύς των αγραμμάτων μειώθηκε σημαντικά.

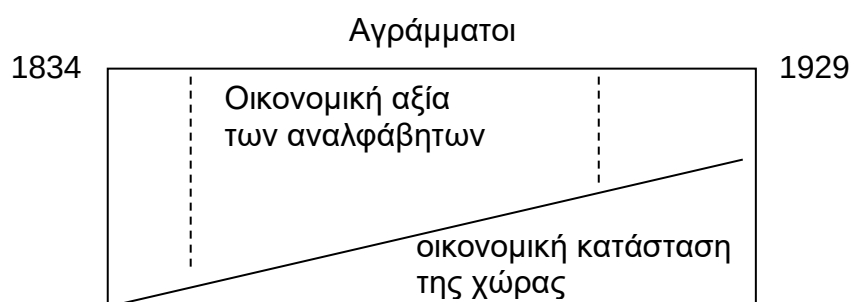
Διάγραμμα II
Ποσοστά αγράμματων και εγγραμμάτων



Διάγραμμα III
**Οικονομική αξία, πολιτική αξία
 και κοινωνική υπόληψη των αγράμματων**



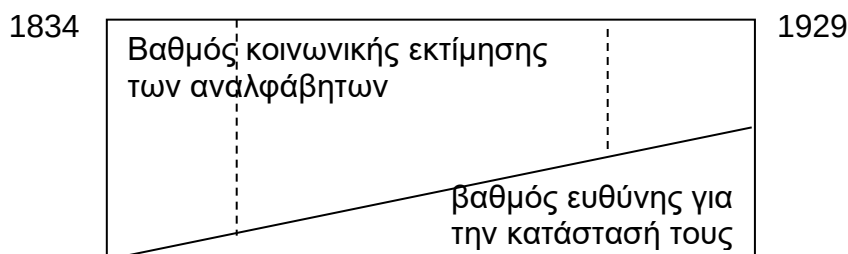
Διάγραμμα IV
Ποσοστό Συμμετοχής στην εθνική παραγωγή



εγγράμματοι

Διάγραμμα V**Ένταξη και αποκλεισμός των αγραμμάτων**

Αγράμματοι



Η εξασθένηση αυτή άρχισε να προκαλεί στους αγράμματους σοβαρά προβλήματα. Ενώ ο τρόπος ζωής τους παρέμενε ουσιαστικά ο ίδιος, σιγά-σιγά έπαυσε πλέον να θεωρείται ως κανονικός τρόπος ζωής και αποτέλεσε παρέκκλιση, και έτσι άρχισαν να περιθωριοποιούνται και να αποκλείονται. Ο αποκλεισμός τους ήταν και στην απασχόληση (δυσκολεύονταν να βρουν αμειπτική απασχόληση στην πόλη) και κοινωνικός (θεωρούνταν παρίες).

Βλέπουμε λοιπόν πως με την πάροδο του χρόνου το νόημα της ελλιπούς εκπαίδευσης ή της παντελούς έλλειψής της αλλάζει σε βάρος των αδικημένων. Οι άνθρωποι αυτοί δεν αποκλείονται σκόπιμα ή γιατί παραβίασαν νόμους ή νόρμες, αλλά γιατί ένας κοινωνικός θεσμός, στην περίπτωση αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα, έδειξε ότι αποκλίνουν απ' αυτό που θεωρείται κανονικό ή γιατί η αγορά έδειξε ότι δεν τους χρειάζεται. Αυτό τους έκανε να χάσουν το στάτους, την επιρροή και την πολιτική ισχύ τους.

Αυτό εξηγεί βέβαια γιατί η κυβέρνηση του 1929 έκρινε ότι εδικαιούτο να χρησιμοποιήσει τόσο σκληρούς χαρακτηρισμούς εναντίον τους. Πίστευε πως δεν θα είχε πολιτικό κόστος, έστω και αν αυτοί αποτελούσαν το μισό του πληθυσμού.

Περιεχόμενο του αλφαριθμητισμού και κοινωνική δικαιοσύνη

Απομένει τώρα να πούμε μερικά πράγματα για το περιεχόμενο του αλφαριθμητισμού και τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει στους κατόχους του.

Το γεγονός ότι ο Γ. Παπανδρέου ήταν διατεθειμένος «να στερήσει και εις τας ολίγας αδικίας» που θα προκαλούσε ο νόμος για τη στοιχειώδη εκπαίδευση μπορεί να αποδοθεί στην ισχυρή πεποίθηση που είχε για τις τεράστιες θετικές συνέπειες του αλφαριθμητισμού. Ο Γ. Παπανδρέου, όπως και οι άλλοι μεταρρυθμιστές, πίστευαν σ' αυτό που ονομάζεται σήμερα αυτόνομο μοντέλο για τον αλφαριθμητισμό, που ανέδειξε αργότερα ο κοινωνιολόγος Jack Goody. Σύμφωνα μ' αυτό, ο αλφαριθμητισμός επηρεάζει θετικά και σημαντικά όλες τις πτυχές της ζωής (οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική), ανεξαρτήτως του συγκεκριμένου της χώρας⁴². Αφού λοιπόν οι θετικές συνέπειες θα ήταν τόσο εκτεταμένες και μεγάλες για τη χώρα, ήταν αναμενόμενο πως οι μεταρρυθμιστές θα συγχωρούσαν μερικές κοινωνικές αδικίες.

Πώς όμως μπορούσαν να ήταν τόσο βέβαιοι οι μεταρρυθμιστές, ότι ο αλφαριθμητισμός θα ήταν τόσο αποτελεσματικός; Το περιεχόμενο του αλφαριθμητισμού, όπως τον αντιλαμβάνονταν, ήταν απλώς η ανάγνωση και η γραφή. Αυτό φαίνεται και από την πρότασή τους να λαμβάνεται πρόνοια στο στρατό για να διδάσκονται στους αναλφάβητους στρατιώτες η ανάγνωση και η γραφή⁴³. Βέβαια για τις νυκτερινές σχολές αναμενόταν ότι θα εμπλέκονταν και γιατροί που θα δίδασκαν στους αναλφάβητους γνώσεις και δεξιότητες περί καθαριότητας και υγιεινής και άλλοι που θα δίδασκαν στοιχεία πολιτικής αγωγής.

Είναι αυτά όμως αρκετά για να αλλάξουν τις δυνατότητες και τη μοίρα των ανθρώπων; Η εμπειρία έδειξε ότι αυτό είναι αδύνατο. Γι' αυτό και ο Paulo Freire στην προσπάθειά του να απελευθερώσει και να δώσει δύναμη στους

⁴² Maddox, B., (2007) "what can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy". *Comparative Education*, 43, 2, May 2007, σσ. 253-271.

⁴³ Μπουζάκης, Σ., (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις Α τομ.*, Ο.π., σ. 724.

καταπιεσμένους επινόησε ένα πολύ διαφορετικό περιεχόμενο του αλφαριθμητισμού. Έδωσε πολλή αξία στις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι αγράμματοι από την καθημερινή εμπειρία καθώς και στην απόκτηση κριτικής συνείδησης. Αυτά ήταν τα όπλα με τα οποία οι καταπιεσμένοι θα αποκτούσαν την απελευθέρωσή τους και τη δύναμη να διαμορφώσουν οι ίδιοι διαφορετικά τη ζωή τους.

Οι αντιλήψεις όμως στην Ελλάδα για την εκπαίδευση ήταν πολύ ιδεαλιστικές και ρομαντικές και γι' αυτό πολύ αισιόδοξες. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μπορούσαμε να εικάσουμε ποιες θα ήταν οι αντιλήψεις τους για τον αλφαριθμητισμό, αν οι προσδοκίες τους από την εκπαίδευση δεν ήταν τόσο ψηλές.

Συμπέρασμα

Η προσφορά κοινωνικής δικαιοσύνης στους κοινωνικά αδικημένους από μια κυβέρνηση δεν είναι βέβαια απλώς θέμα καλής θέλησης. Είναι προπαντός θέμα πόρων και, επομένως, θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα χέρια μιας κυβέρνησης χωρίς επαρκείς πόρους είναι δεμένα. Τόσα μπορούσε να κάνει, τόσα έκανε. Όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου στην Α' Συζήτηση των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων στη Βουλή «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πλέον δεν σημαίνει εύρεση κατευθύνσεως, διότι η κατεύθυνση υφίσταται. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημαίνει πλέον εύρεση χρήματος⁴⁴. Το θέμα όμως κοινωνικής δικαιοσύνης είναι και θέμα μεταχείρισης. Αν δεν μπορείς να βοηθήσεις τους φτωχούς ως Κυβέρνηση, μπορείς τουλάχιστο να τους σέβεσαι. Ωστόσο οι ειρωνικοί, σκληροί και άδικοι χαρακτηρισμοί για τους αναλφάβητους, που ήταν τότε το μισό του πληθυσμού, δείχνει πως ούτε ο σεβασμός αυτός υπήρχε.

Όπως εξηγήθηκε, η στάση αυτή οφειλόταν στην αλλαγή του νοήματος που απέκτησε με την πάροδο του χρόνου η ελλιπής μόρφωση και η παντελής έλλειψη εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή επισώρευσε πολλά δεινά στους αγράμματους, πέραν του αλφαριθμητισμού. Το πραγματικό πρόβλημα των

⁴⁴ Σ. Μπουζάκης, (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*, τομ. Α σ. 298.

αναλφάβητων του 1929 δεν ήταν ο αναλφαβητισμός αλλά η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός. Αυτά τα κακά δεν τα είδαν οι μεταρρυθμιστές και γι' αυτό βέβαια δεν προσπάθησαν να τα θεραπεύσουν. Προσπάθησαν μόνο να θεραπεύσουν τον αναλφαβητισμό χρησιμοποιώντας περισσότερο τις μεγάλες αφηγήσεις και λιγότερο πρακτικά μέτρα.

Η αλήθεια είναι ότι οι αφηγήσεις αυτές επηρέασαν γενικά και τις εμφάνσεις της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης. Όλες σχεδόν οι ιστορίες τόνισαν επανειλημμένα τις στρεβλώσεις της ελληνικής εκπαίδευσης (αναλφαβητισμός, υπερεκπαίδευση, ολιγαρχικότητα, μονομέρεια) και τα πενιχρά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, δεν στάθηκαν όμως ιδιαίτερα στα θέματα κοινωνικής αδικίας που παρήγαγε συσσωρευτικά το εκπαιδευτικό σύστημα από την ημέρα που εισήχθη το 1834. Γι' αυτό και δεν τέθηκε ποτέ έντονα το ερώτημα πόσο κοινωνικά πιο δίκαια θα ήταν τα εκπαιδευτικά πράγματα, αν τελικά επικρατούσε το εκπαιδευτικό μοντέλο Καποδίστρια.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνική

Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Γ έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1992) «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας, στο: Ι. Πυργιωτάκη και Ι. Κανάκη (επιμ) (1992) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Β. Αγγλική

Maddox, B. (2007) "What can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy" ,*Comparative Education*, 43, 2, May 2007, pp. 253-271.

Rinne, R., and Kivirauma, J. (2005) "The historical formation of modern education and the junction of the "educational lower class": Poor education as the denominator of social position and status in the nineteenth and twentieth centuries in Finland", *Paedagogical Historica*, 41, 1& 2, Febr. 2005, pp. 61-77.

ABSTRACT

The article investigates the problem of social justice created by the persisting until the middle of 20th century large number of illiterate people in Greece. The hypothesis of the study is that the various administrations which tried to cope with the problem did not realize its difficulty, especially its exacerbation from generation to generation as a result of the illiterate people's worsening financial and social position and the decrease of their political power. In order to test the hypothesis, the study investigated the measures taken in 1929 by the Venizelos Government, which is considered to be the most democratic Greek administration which took office until that time. The investigation fully confirmed the hypothesis.

Η αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Ελένη Πρόκου

Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής
Πάντειο Πανεπιστήμιο
e-mail: eprokou@panteion.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης θα υποστηριχθεί ότι η αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» έλαβε χώρα σε πολλές χώρες της Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του '80, ενώ στην Ελλάδα κυρίως στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε. Η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στην «ποιότητα» ήταν σύμφωνη με τη νεοφιλελεύθερη στροφή στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση. Έμφαση άρχισε να αποδίδεται στην οικονομική αποτελεσματικότητα και τις εκροές, στον περιορισμό των δαπανών, στην εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση, στον έλεγχο από απόσταση, στις προσπάθειες διαμόρφωσης του κατευθυνόμενου από την αγορά πανεπιστημίου.

Abstract

This paper argues that the weakening of the notion of “equality of educational opportunities” has taken place in many European countries since the 1980s, while in Greece it has taken place mainly since the mid - 2000s. The shift from “equality of educational opportunities” to “quality” was consistent with the neoliberal turn in higher education policies. The emphasis began being attached to: economic efficiency and the outputs, the cutting down on expenditure, the individualisation of the responsibility for education, control from a distance, and the efforts for the formation of the market driven university.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης θα περιγραφεί η μετατόπιση από τις πολιτικές για την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» σε αυτές για την «ποιότητα» της ανώτατης εκπαίδευσης, οι οποίες συμβαδίζουν με την απόδοση της ευθύνης στο άτομο να κάνει εκπαιδευτικές επιλογές σε συμφωνία με τις ανάγκες της αγοράς, ενώ ο ρόλος του κράτους είναι να ασκεί έλεγχο από απόσταση, παρέχοντας υπηρεσίες ανώτατης εκπαίδευσης με τάσεις ιδιωτικοποίησης.

Η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή, ως βασικοί στόχοι της κοινωνικής πολιτικής, στο πεδίο της εκπαίδευσης εκφράζονται με την έννοια της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Η τελευταία αποδίδεται πρωτίστως με τη μαζικοποίηση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αυτή έλαβε χώρα από τη δεκαετία του '60 σε πολλές χώρες της δυτικής κυρίως Ευρώπης. Η αύξηση των εισαχθέντων σε συνδυασμό με γενναία κρατική χρηματοδότηση, δηλαδή, η εστίαση στις «εισροές», αποτέλεσαν προσπάθειες προς τον πολυπόθητο (αν και δύσκολα επιτεύξιμο) στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, από τη δεκαετία ακόμη του '80, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση έχουν απομακρυνθεί από το παλιό αυτό ιδανικό της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» (σε μεγάλο βαθμό λόγω της επέκτασης που έχει ήδη συντελεστεί). Πλέον,

μεγαλύτερη έμφαση αποδίδεται στην «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα», με τη λογική της ανταπόκρισης του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες της «αγοράς», παράλληλα με την απόδοση της ευθύνης στο άτομο να κάνει κατάλληλες εκπαιδευτικές επιλογές. Το ενδιαφέρον για την «οικονομική αποτελεσματικότητα» δεν συμβαδίζει πια με εκείνο της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών», όπως ίσχυε μέχρι το τέλος περίπου της δεκαετίας του '80. Η «οικονομική αποτελεσματικότητα» κυριαρχεί την εποχή της παγκοσμιοποίησης και πιέσεις ασκούνται για τη δημιουργία του «προσανατολισμένου στην αγορά» ή «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου που θα ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης». Παράλληλα, δημιουργούνται μηχανισμοί αξιολόγησης / «διασφάλισης της ποιότητας» που επικεντρώνονται στις «εκροές» της ανώτατης εκπαίδευσης, με το κράτος να προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα κριτήρια επίδοσης των πανεπιστημίων ασκώντας έλεγχο μέσω «ενδιάμεσων σωμάτων». Οι όψεις ιδιωτικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν λογικό επακόλουθο των προσπαθειών σύνδεσης των πανεπιστημίων με τις ανάγκες της αγοράς. Αυτές οι εξελίξεις εμφανίζονται και στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, με χρονική διαφορά περίπου δύο δεκαετιών. Το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, από τη δεκαετία κυρίως του '80, με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, κυρίως μέσα στη δεκαετία του '00, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα της «ισότητας» και της κοινωνικής δικαιοσύνης δίνει τη θέση του σε αυτό για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις αυτές δεν είναι ανεξάρτητες από το φαινόμενο της απροθυμίας των κυβερνήσεων να χρηματοδοτήσουν δημόσια ιδρύματα όπως είναι τα πανεπιστήμια, στο πλαίσιο της υποχώρησης του κράτους-πρόνοιας και της απομάκρυνσης από τους θεμελιώδεις στόχους της κοινωνικής πολιτικής, όπως είναι η υποστήριξη των κοινωνικών υπηρεσιών (στις οποίες περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση) και η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής συνοχής.

Διερευνώντας τη μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις πολιτικές «διασφάλισης της ποιότητας» της ανώτατης εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Από τη δεκαετία ακόμη του '60, σε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης, οι θεμελιώδεις στόχοι της κοινωνικής πολιτικής, δηλαδή, η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή, βρήκαν την έκφρασή τους στην κυριαρχία της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Βέβαια, η ευρεία μαζικοποίηση/επέκταση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης έλαβε χώρα όχι μόνο για λόγους ισότητας αλλά και για λόγους ανάπτυξης της επιστήμης και της οικονομίας. Έτσι, λοιπόν, τις δεκαετίες του '60 και του '70, δύο επιχειρήματα πλαισίωσαν την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Το πρώτο ήταν αυτό της «ισότητας» ή «κοινωνικής δικαιοσύνης», σύμφωνα με το οποίο, η εξάλειψη των τεχνητών εμποδίων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλιώς ο εκδημοκρατισμός της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, θα δημιουργούσε αληθινή ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το δεύτερο επιχείρημα ήταν αυτό της «αποτελεσματικότητας», σύμφωνα με το οποίο, η απεικόνιση της ανώτατης εκπαίδευσης ως παραγωγικής επένδυσης θα συνέβαλε ευθέως στην οικονομική ανάπτυξη, μέσω της δημιουργίας κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού το οποίο θα ήταν εύκολα προσαρμόσιμο στις αλλαγές που θα προκαλούνταν από την πρόοδο της τεχνολογίας. Τα επιχειρήματα της «ισότητας» και της «αποτελεσματικότητας» ήταν αλληλένδετα στις περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Η αποστολή που αποδόθηκε στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν να αυξήσει το

γενικό επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού (η επένδυση του κράτους σε ανθρώπινο κεφάλαιο) και να διευρύνει την ισότητα ευκαιριών, φέρνοντας στην επιφάνεια τα ταλέντα ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο αυξανόμενος πλούτος αυτών των κοινωνιών επέτρεψε στην ανώτατη εκπαίδευση να αντιμετωπιστεί και ως πολιτισμικό ή καταναλωτικό αγαθό. Σε γενικές γραμμές, εφόσον ο πληθωρισμός και η ανεργία ήταν σε χαμηλά επίπεδα, το σταθερά αυξανόμενο ακαθάριστο εθνικό προϊόν και τα εμπορικά πλεονάσματα έδωσαν τη δυνατότητα στις εθνικές κυβερνήσεις να στηρίζουν τη ραγδαία επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης (Prokou, 2006: 196-197).

Η αύξηση των εισαχθέντων, σε συνδυασμό με γενναία κρατική χρηματοδότηση, δηλαδή η εστίαση στις «εισροές», αποτέλεσαν προσπάθειες προς την επίτευξη του στόχου της «ισότητας» ή «κοινωνικής δικαιοσύνης». Έτσι, λοιπόν, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '60 και του '70, ο στρατηγικός σχεδιασμός (όπως εφαρμόστηκε για παράδειγμα στη Γαλλία) όριζε μια συνολική προοπτική στον τμηματικό σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης. Επικεντρωνόταν στην κατάρτιση μακροπρόθεσμων στόχων για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και στην εκτίμηση των πόρων (οικονομικών, εξοπλισμού, προσωπικού) που χρειάζονταν για την πραγματοποίησή τους. Η συνολική λειτουργία του στρατηγικού σχεδιασμού ήταν να εκτιμήσει την προηγούμενη εκτέλεση σε μια ειδική διάσταση της εθνικής πολιτικής με στόχο τη διεξαγωγή μιας μεγαλύτερης αλλαγής. Το επίκεντρο ενός τέτοιου σχεδιασμού αναφερόταν σε ευρεία θέματα, όπως η πρόσβαση και το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης σε αποκλεισμένες ομάδες, η κατανομή της στο χώρο (ή η δημιουργία ειδικών τύπων ανώτατης εκπαίδευσης), η δομή, η διάρκεια και η ισορροπία ανάμεσα σε διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, οι εθνικές πολιτικές για την πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού κτλ. Ο στρατηγικός σχεδιασμός έλαβε χώρα στη βάση της επικέντρωσης στις εισροές σε εθνικό επίπεδο – στη φάση των οποίων ασκούνταν και ο έλεγχος – και επομένως αναφερόταν σε θέματα όπως είναι οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση και ο αριθμός των φοιτητών (Πρόκου, 2003α: 99-100).

Ωστόσο, από τα τέλη της δεκαετίας του '80, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρήθηκε αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας» και ενίσχυση της έννοιας της «αποτελεσματικότητας». Η εκπαίδευση άρχισε να γίνεται ολοένα και λιγότερο μέρος της κοινωνικής πολιτικής και να αντιμετωπίζεται ολοένα και περισσότερο ως υποτομέας της οικονομικής πολιτικής. Βέβαια, αυτό δεν αποτέλεσε κάτι ιδιαίτερα καινούριο καθώς – όπως ήδη υποστηρίχθηκε – η επέκταση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης τη δεκαετία του '60 αιτιολογήθηκε με αυτούς τους όρους. Υπήρξε, ωστόσο, μια διαφορετική ηθική που διέτρεξε την εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του '80. Η εκπαιδευτική έκρηξη της δεκαετίας του '60 δεν ήταν απλά ένα ζήτημα οικονομικού ενδιαφέροντος ή πραγματισμού. Συμβάδιζε με αυτό που μπορεί να προσδιοριστεί ως η «ηθική υποχρέωση» που εμπερικλείει η έννοια της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια αυτή έχει πολλές όψεις που εκτείνονται από τη μινιμαλιστική και μεριτοκρατική ερμηνεία των ίσων ευκαιριών για ίση ικανότητα, έως την πιο ριζοσπαστική έννοια της ισότητας που ορίζεται ως ισότητα αποτελεσμάτων – με όλα αυτά που υπονοεί για την αναγνώριση του μειονεκτήματος και τη διάθεση των ανάλογων πόρων για την αντιμετώπισή του (Neave, 1988: 274). Μεταξύ, μάλιστα, των διαφόρων ερμηνειών της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» υπάρχει αυτή που την καθιστά αντιληπτή ως την ισότιμη χρήση του δημόσιου τομέα ανά κεφαλή μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού (Le Grand, 1982: 73). Και με αυτή τη λογική δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί ο

αναπαραγωγικός ρόλος που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα, η συμβολή του δηλαδή στη διαιώνιση των άνισων σχέσεων στην παραγωγή, όπως έχει επισημανθεί από τους μαρξιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 2002). Σε γενικές γραμμές, η έννοια της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει υποφέρει από σημαντική λειτουργική αμφιλογία στην προσπάθεια να αποδειχθεί αν τελικά τα εκπαιδευτικά συστήματα συνέβαλαν ή όχι στην προαγωγή της. Ή αν συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση με την ταχύτητα και τον τρόπο που λογικά αναμενόταν από αυτά (Neave, 1988: 275). Ωστόσο, η απομάκρυνση από την έννοια της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» δεν οφείλεται μόνο στη λειτουργική αμφιλογία της αλλά και στο γεγονός ότι σε πολλές χώρες η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης έχει ήδη συντελεστεί. Μάλιστα, σε ορισμένες χώρες, π.χ. στη Γερμανία, ο δημόσιος λόγος περί ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης μειώθηκε σε μεγάλο βαθμό τη δεκαετία του '90 λόγω του πλεονάσματος πτυχιούχων (Prokou, 2006: 207).

Έτσι, λοιπόν, από το τέλος περίπου της δεκαετίας του '80, σε ολόκληρη σχεδόν την Ευρώπη, το ενδιαφέρον για «οικονομική αποτελεσματικότητα» έπαψε να συμβαδίζει με εκείνο της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Σε γενικές γραμμές, εξαφανίστηκε η ηθική και συλλογική κοινωνική ευθύνη. Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν δικαιολογήθηκε *πρωταρχικά* στο όνομα της «ισότητας ευκαιριών» ή αλλιώς στην ανάγκη «εκδημοκρατισμού» της πρόσβασης στη γνώση. Μάλλον, τεκμηριώθηκε στη βάση της ανάγκης ενδυνάμωσης της τεχνολογικής βάσης των χωρών ώστε να υποκινηθεί το επιχειρηματικό πνεύμα και η επιχειρηματική πρωτοβουλία. Οι σκοποί που τέθηκαν για το εκπαιδευτικό σύστημα είχαν να κάνουν με την οικονομική αποτελεσματικότητα και οι στόχοι ορίστηκαν με τους όρους της «ζήτησης από την αγορά» παρά της κοινωνικής ανάγκης (Neave, 1988: 274-275). Έτσι, λοιπόν, η ανώτατη εκπαίδευση άλλαξε και από μια υπηρεσία προς την κοινωνία έγινε ένας φορέας δημόσιας επιχείρησης. Τα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αντιμετώπισαν το θεμελιώδες ερώτημα του πώς θα έκαναν τη μετάβαση από μια κατάσταση στην οποία δρούσαν ως επέκταση μιας (χαλαρά) σχεδιασμένης οικονομίας σε μια κατάσταση στην οποία θα έπρεπε να ανταποκριθούν αυτόνομα στην αγορά. Η σταθερότητα στη σχέση κράτους και ανώτατης εκπαίδευσης - οι κυβερνήσεις παρείχαν μέχρι τότε υπηρεσίες εκπαίδευσης σε όσους είχαν τα προσόντα για να εισαχθούν στο σύστημα, αλλά και την απαιτούμενη χρηματοδότηση - διαταράχθηκε από καινούριες προτεραιότητες, που αναφέρονταν σε αλλαγές που θα έπρεπε να παραχθούν στη σχέση της ανώτατης εκπαίδευσης με τη βιομηχανία / περιφέρεια, καθώς και στην ικανότητα του έθνους για τεχνολογικές καινοτομίες (Πρόκου, 2003β: 82-83).

Για τις κυβερνήσεις, το γεγονός ότι οι αγορές σε μια παγκόσμια οικονομία θα έπρεπε να προσελκύσουν ξένο κεφάλαιο - και ολοένα και περισσότερο κεφάλαιο έντασης γνώσης - σήμαινε την ανάγκη παροχής κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, του οποίου και θα έπρεπε να αυξηθεί το μέσο επίπεδο εκπαίδευσης και να δημιουργηθεί έτσι η ονομαζόμενη «κοινωνία της γνώσης». Έμφαση αποδόθηκε στην ανταγωνιστικότητα, στις ικανότητες, στην ευρεία συμμετοχή, καθώς και στην ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση των εργαζομένων ώστε οι χώρες να μπορέσουν να διατηρήσουν τη θέση τους στον κόσμο της οικονομίας. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης κλήθηκαν να αναπτύξουν σε όλο και περισσότερους ανθρώπους υψηλού επιπέδου δεξιότητες. Συνεπώς, ασκήθηκαν πιέσεις για αλλαγή και επέκταση τόσο της ανώτατης εκπαίδευσης όσο και ολόκληρου του μετα-σχολικού τομέα (Πρόκου, 2004: 6-7). Η διαρκώς επεκτεινόμενη ανώτατη εκπαίδευση κλήθηκε να καταστήσει τους φοιτητές απασχολήσιμους, καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους και ενθαρρύνοντάς τους στη συνεχιζόμενη μάθηση ώστε να είναι πιο ευέλικτοι στην

αγορά εργασίας. Η απασχολησιμότητα συνδέθηκε επίσης με την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων (π.χ. φύλο, κοινωνική τάξη) και των ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Η προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής διαμέσου της απασχολησιμότητας τονίστηκε εμφατικά και ενισχύθηκε από ερευνητικά δεδομένα που κατέδειξαν τη βελτίωση της θέσης των πτυχιούχων με την πάροδο του χρόνου (Καραμεσίνη & Πρόκου, 2006: 71). Στο πλαίσιο αυτό, της οικονομικής δηλαδή διάστασης της παγκοσμιοποίησης, τα ίδια τα άτομα άρχισαν να αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων για να βελτιώσουν την απασχολησιμότητά τους (Πρόκου, 2004: 6).

Σε γενικές γραμμές, τονίστηκε η «αποτελεσματικότητα» της ανώτατης εκπαίδευσης, αναφορικά με την παροχή των απαραίτητων εφοδίων σε ένα υψηλότερο ποσοστό νέων. Ταυτόχρονα, όμως, το φαινόμενο της γήρανσης των πληθυσμών σήμαινε ότι οι κυβερνήσεις ήλθαν αντιμέτωπες με μια μεταστροφή της κοινωνικής δαπάνης προς τον τύπο των υπηρεσιών που χρειάζονται οι γηράσκοντες πολίτες της. Μια τέτοια πολιτική, με τη σειρά της, εμπεριείχε μια μείωση της αναλογίας της συνολικής κοινωνικής δαπάνης στην εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση είχε να αντιμετωπίσει πιέσεις από δύο κατευθύνσεις: από την οικονομία για να αυξήσει αριθμητικά το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό και από τα υπουργεία εκπαίδευσης που αγωνιούσαν ώστε αυτό το έργο, με όλες τις καινοτομίες σε ισορροπίες αντικειμένων κ.λπ., να επιτευχθεί με σχετικά περιορισμένη επιπλέον χρηματοδότηση. Πράγμα που σήμαινε ότι η ανώτατη εκπαίδευση κλήθηκε να παραγάγει περισσότερα με όσο το δυνατό λιγότερο κόστος. Έτσι, λοιπόν, ενόψει του αυξανόμενου κόστους των κοινωνικών υπηρεσιών, ιδιαίτερα στα πεδία της υγείας και των συντάξεων, μια από τις επιλογές μπροστά στις οποίες βρέθηκαν οι κυβερνήσεις ήταν να απαλλαγούν των ευθυνών τους για μέρος των δαπανών με το να προσπαθούν να πείσουν τα άτομα και τα ιδρύματα να αναζητήσουν πηγές χρηματοδότησης και υποστήριξης πέραν του δημόσιου ταμείου. Έτσι, λοιπόν, η ίδια η έννοια της εκπαιδευτικής «αποτελεσματικότητας» επικοινωνήσε με δύο προτεραιότητες: μια βραχυπρόθεσμη και μια μακροπρόθεσμη. Η βραχυπρόθεσμη προτεραιότητα ήταν η παραγωγή από το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνων των τύπων δεξιοτήτων που υποθετικά χρειαζόταν η οικονομία. Η μακροπρόθεσμη προτεραιότητα ήταν να δημιουργηθούν τα μέσα ώστε τα άτομα, τουλάχιστον στη θεωρία, να τοποθετηθούν σε μια τροχιά που θα τα βοηθούσε μεσοπρόθεσμα να αποσυρθούν από το κράτος πρόνοιας, με υψηλότερα εισοδήματα, μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, φιλοδοξία, τύχη ή πρόβλεψη. Η αλλαγή παραδείγματος, από την εκπαίδευση ως μέρος του κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση ως μέρος μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας, προσπάθησε ρητά να μειώσει, αν όχι να περιθωριοποιήσει, τη λειτουργία του κράτους ως μέσου αντιστάθμισης του μειονεκτήματος, ιδιαίτερα αν αυτό το μειονέκτημα ήταν δυσλειτουργικό στην εθνική οικονομική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, το παράδειγμα μετατοπίστηκε από την *ισότητα* στην *ελευθερία* (Neave, 1988: 280-281).

Οι τάσεις ιδιωτικοποίησης (της προσπάθειας δηλαδή αναζήτησης χρηματοδότησης πέραν του δημόσιου ταμείου) ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση. Σε συμφωνία με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τα άτομα κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις δυνάμεις της αγοράς που επηρεάζουν τους μισθούς του περισσότερο ή του λιγότερο εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, αποτελώντας έτσι την κινητήρια δύναμη πίσω από τη ζήτηση για εκπαίδευση (η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση), ενώ το κράτος περιορίστηκε στην παροχή εκπαίδευσης σε απάντηση αλλαγών στην οικονομία που απαιτούν εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Στην ύστερη νεωτερικότητα, το σχέδιο της εκπαίδευσης έγινε η παροχή υπηρεσιών που συνάδουν με την αγορά, σε

καταναλωτές που έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν να εκπαιδευθούν, ενώ το κράτος πλαισίωσε ένα σύστημα το οποίο επέτρεψε ποικιλία, επιλογή, ελευθερία και καταναλωτικό ορθολογισμό. Η κύρια υποχρέωση του ατόμου θα ήταν να κάνει ορθολογιστικές οικονομικές και εκπαιδευτικές επιλογές εντός του πλαισίου της αγοράς που έχει καθοριστεί από το κράτος. Το άτομο θα ήταν *ελεύθερο* αλλά κοινωνικά και πολιτικά μετέωρο (Πρόκου, 2003α: 104-105).

Όπως, όμως, έχει ήδη σημειωθεί, οι τάσεις ιδιωτικοποίησης είχαν πρωτίστως να κάνουν με την απροθυμία των εθνικών κυβερνήσεων να χρηματοδοτήσουν δημόσια ιδρύματα όπως είναι τα πανεπιστήμια. Μάλιστα, η αποφασιστικότητα των κυβερνήσεων να περιορίσουν τις δαπάνες, αλλά και να ασκήσουν έλεγχο στη χρησιμοποίηση και κατανομή των κυβερνητικών πόρων, ήταν στο επίκεντρο της ανόδου του λεγόμενου «εξαρτώμενου από όρους συμβολαίου» (*conditional contract*) μεταξύ κρατών και ανώτατης εκπαίδευσης. Το συμβόλαιο αυτό παρείχε ένα ισχυρό κίνητρο για να γίνει η ανώτατη εκπαίδευση «ευαίσθητη στην αγορά» (Πρόκου, 2003β: 83). Στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκε το λεγόμενο «αξιολογικό κράτος» (*evaluative state*), το οποίο ανέθεσε σε «ενδιάμεσα σώματα» (*intermediary bodies*) το έργο της αξιολόγησης των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης σε μια παράλληλη γραφειοκρατία, η οποία δεν ήταν τόσο στην υπηρεσία των πολιτών και του έθνους, όσο στην υπηρεσία της αγοράς και των καταναλωτών. Τα ενδιάμεσα σώματα έτειναν να γίνουν ημι-ιδιωτικές γραφειοκρατικές δομές που είχαν τη δύναμη να ορίζουν τι και πώς θα αξιολογούνταν. Η μείωση του κυβερνητικού ελέγχου συνεπαγόταν την απόδοση μεγαλύτερης «αυτονομίας» στα ιδρύματα, η οποία περιοριζόταν εντέλει από διαδικασίες αξιολόγησης που συντονίζονταν από τα ανεξάρτητα αυτά σώματα (Neave, 1998: 278-279).

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, η απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ήταν υπό όρους: τα πανεπιστήμια θα έπρεπε να ικανοποιήσουν προσυμφωνημένα κριτήρια – η εστίαση ήταν πλέον στις «εκροές» – ώστε να αποτιμηθεί στη συνέχεια το έργο τους, εντός του πλαισίου του μοντέλου της επιθεώρησης από το κράτος. Θεωρήθηκε ότι έγκυρες αξιολογήσεις (με ποσοτικές μετρήσεις) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λογοδοσία και ενδεχομένως τη διάθεση των πόρων. Αν και υποστηρίχθηκε ότι η λογοδοσία θα ανύψωνε την «ποιότητα» του έργου των πανεπιστημίων, αφού θα τους επέβαλε την κριτική εξέταση των λειτουργιών τους μέσω της υποβολής τους σε κριτική επιθεώρηση από έξω, εντέλει, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ρύθμισης διαμέσου των κριτηρίων που τα πανεπιστήμια αναμένονταν να τηρήσουν και των εκθέσεων που καλούνταν να καταθέσουν στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους από ένα «ενδιάμεσο σώμα», του οποίου η επίδραση θα μπορούσε να έχει είτε τη μορφή γενικής καθοδήγησης είτε όμως και τη μορφή άμεσων εντολών. Η διοίκηση των πανεπιστημίων από το κράτος έδωσε τη θέση της στην καθοδήγηση από απόσταση και τα πανεπιστήμια έγιναν υπόχρεα λογοδοσίας όσον αφορά την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους (με έμφαση στο διαχωρισμό της διδασκαλίας από την έρευνα). Η λογοδοσία άρχισε να αποδίδεται μέσω οικονομικών και (ολοένα και περισσότερο) ακαδημαϊκών περιοδικών ελέγχων. Η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας αποτέλεσαν μάλιστα δύο αλληλένδετα ζητήματα στη Διαδικασία της Bologna. Όμως, αν και οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις τοποθέτησαν την «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς» (*peer review*) και την αυτο-αξιολόγηση στο επίκεντρο των πολιτικών τους, η τάση ήταν να δημιουργηθούν αυτο-κατευθυνόμενα συστήματα που να επιδεικνύουν επιχειρηματική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο αυτό τονίστηκε εμφατικά η διαχείριση (Πρόκου, 2008: 78-87).

Ο αναδυόμενος «νέος διευθυντισμός» στα πανεπιστημιακά ιδρύματα αναφερόταν στη λειτουργία εσωτερικών κέντρων οικονομικής διαχείρισης, στην ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, στην εισαγωγή στόχων και στην παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας μέσω της αξιολόγησης του προσωπικού και της μέτρησης της επίδοσης των εργαζομένων και των αποτελεσμάτων (έρευνες, προορισμοί απασχόλησης των αποφοίτων κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρήθηκαν ρητές προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας των οργανισμών και των αξιών του προσωπικού ώστε να μοιάζουν με εκείνες που απαντώνται στον ιδιωτικό κερδοσκοπικό τομέα. Ο λεγόμενος «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» παρέπεμπε σε αλλαγές στην εργασία που διεξάγουν γενικά οι πανεπιστημιακοί, περιγράφοντας την πραγματικότητα του περιβάλλοντος των δημόσιων πανεπιστημίων της έρευνας, όπου οι πανεπιστημιακοί καταναλώνουν τις δυνάμεις τους σε ολόένα και πιο ανταγωνιστικές συνθήκες. Δρουν, δηλαδή, ως καπιταλιστές μέσα από το δημόσιο τομέα και επομένως ως επιχορηγούμενοι από το κράτος επιχειρηματίες. Η σπάνια και εξειδικευμένη γνώση και οι δεξιότητες που κατέχουν εφαρμόζονται στην παραγωγική εργασία που αποδίδει οφέλη σε αυτούς, στο δημόσιο πανεπιστήμιο που υπηρετούν, στην εταιρεία με την οποία συνεργάζονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός αναφέρεται στις συμπεριφορές που συνάδουν με την αγορά: τα ιδρύματα και οι σχολές συναγωνίζονται για χρήματα που προέρχονται είτε από εξωτερικές επιχορηγήσεις και συμβόλαια, δωρεές, συμπράξεις μεταξύ πανεπιστημίου-βιομηχανίας, επενδύσεις των ιδρυμάτων σε κερδοφόρες επιχειρήσεις των καθηγητών, είτε από εποπτείες και διδάκτρα των φοιτητών. Και αν αυτές οι συναφείς με την αγορά και κερδοφόρες δραστηριότητες είναι ανεπιτυχείς, δεν προσφέρονται πόροι από το κράτος (Ο.π.: 87-89).

Από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις πολιτικές «διασφάλισης της ποιότητας» της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ανάλογες εξελίξεις τείνουν να εμφανιστούν και στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, με χρονική διαφορά περίπου δύο δεκαετιών. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας, το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του '80 με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, κυρίως μέσα στη δεκαετία που διανύουμε, οι προσπάθειες για επίτευξη «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» υποχωρούν, δίνοντας τη θέση τους σε πολιτικές «διασφάλισης της ποιότητας» και «αποτελεσματικότητας» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του '80, οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές αφετηρίες των μεταρρυθμιστών εκείνης της περιόδου εναρμονίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με τις αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν το κριτικό κοινωνιομεταρρυθμιστικό μοντέλο, όπως αυτό αναπτύχθηκε στα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών σε περιόδους που κυβέρνησαν σοσιαλιστικά και εργατικά κόμματα. Στη χώρα μας, η έμφαση που δόθηκε εκείνο το διάστημα στον παράγοντα κοινωνική δικαιοσύνη, συνδέθηκε με την προσπάθεια εδραίωσης του κράτους-πρόνοιας, όπως φάνηκε από τις πολιτικές κοινωνικών παροχών. Στο πλαίσιο αυτό, η επίκληση της ανάγκης για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης και διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση σήμαινε ότι ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση υποτάχθηκε στην προσέγγιση της κοινωνικής ζήτησης (*social demand approach*), παρά στην προσέγγιση του ανθρώπινου δυναμικού (*manpower planning approach*). Μια σειρά μέτρων έλαβαν χώρα, τα οποία κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της «θετικής ενίσχυσης» μη ευνοημένων κοινωνικών ομάδων (κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων

για τα λύκεια, μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα, ενισχυτική διδασκαλία, αύξηση του αριθμού εισακτέων σε ΑΕΙ – ΤΕΙ, μεταβολές στο σύστημα αξιολόγησης κτλ). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η έμφαση στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης, με την υπογράμμιση της σπουδαιότητας της ανάπτυξης της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, ήταν επίσης εμφανής σε αρκετά μεταρρυθμιστικά κείμενα, παρόλο που ο προσδιορισμός αυτού του ρόλου συνδέθηκε με το μοντέλο της αυτοδύναμης και συνολικής ανάπτυξης (Μπουζάκης, 1992: 251-253).

Ειδικά για την περίοδο 1981-1985, παράλληλα με αρκετές θεσμικές μεταβολές (π.χ. Νόμος 1268/82), αυξήθηκαν οι δημόσιες επενδύσεις στην εκπαίδευση (το ποσοστό του γενικού κρατικού προϋπολογισμού που επενδύθηκε στην εκπαίδευση έφθασε στο 10,29% το 1982). Αντιστοίχως αυξήθηκε και ο αριθμός των εισακτέων σε ΑΕΙ – ΤΕΙ: από 24.122 εισακτέους το 1980 έφτασε στους 42.625 το 1987¹. Ωστόσο, αποδείχθηκε δύσκολη η ταυτόχρονη ικανοποίηση από την πλευρά της εκπαίδευσης των δύο στόχων της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα μέτρα εκδημοκρατισμού που έλαβαν χώρα τη δεκαετία του '80 για τη διευκόλυνση της πρόσβασης ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης δεν τις βοήθησαν ουσιαστικά. Παρόλο που τα παιδιά με πατέρα ανώτερης ή ανώτατης μόρφωσης πολλαπλασίασαν το διάστημα 1978-1988 τις πιθανότητες να εισαχθούν σε ΑΕΙ, δε συνέβη το ίδιο με τα παιδιά με πατέρα αναλφάβητο ή με απολυτήριο δημοτικού. Προφανώς, η αύξηση του αριθμού εισακτέων σε ΑΕΙ-ΤΕΙ επέτρεψε σε περισσότερα παιδιά (σε απόλυτους αριθμούς) από ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες να πετύχουν την είσοδό τους σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα (συνήθως βέβαια σε σχολές με χαμηλό κοινωνικό γόητρο). Η επαγγελματική, όμως, διέξοδος αυτών των παιδιών σε μια αγορά κορεσμένη σε πολλά επαγγέλματα, αποδείχθηκε πολύ πιο δύσκολη απ' ό,τι για παιδιά «ανώτερων» κοινωνικών ομάδων (Ο.π.: 256-260). Η αύξηση του αριθμού των εισαχθέντων συνεχίστηκε και τη δεκαετία του '90. Για παράδειγμα, σε διάστημα πέντε ετών, από το 1995 έως το 2000, οι εισακτέοι σχεδόν διπλασιάστηκαν (από 45.356 το 1995 ανήλθαν στους 85.531 το 2000) χωρίς όμως να επιτευχθεί το ίδιο και για τις κατά κεφαλή δαπάνες σε ΑΕΙ και ΤΕΙ (Ψαχαρόπουλος, 2003: 73-74). Σύμφωνα, μάλιστα, με στοιχεία που παρέχει ο ΟΟΣΑ, η αύξηση των εισαχθέντων στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα συνεχίστηκε και την πενταετία 2000-2005 (OECD, 2007: 280).

Συνολικά, μεταξύ 1961-1999, η άνοδος της προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι απλώς παρακολούθησε αλλά υπερκέρασε το ρυθμό αύξησης της ζήτησης: οι εισακτέοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδόν εννεαπλασιάστηκαν, ενώ οι υποψήφιοι μόλις εξαπλασιάστηκαν (Καραμεσίνη, 2003: 76). Ωστόσο, η αύξηση του αριθμού των εισακτέων και αποφοίτων πανεπιστημίου τις δεκαετίες του '80 και του '90 στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με τους χαμηλούς ρυθμούς μεγέθυνσης της οικονομίας και την επιβράδυνση του ρυθμού αύξησης της απασχόλησης, προκάλεσε αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης πτυχιούχων

¹ Ενώ μεταξύ 1981 και 1985 σημειώθηκε η ταχύτερη αύξηση εισακτέων της περιόδου 1961-1999, με τον σχεδόν διπλασιασμό των τελευταίων μέσα σε τέσσερα χρόνια (αύξηση κατά 91,8%), η αύξηση αυτή υπελήφθη αυτής των υποψηφίων στο ίδιο διάστημα (98,5%). Την αμέσως επόμενη πενταετία της παραπάνω θεαματικής αύξησης - δηλαδή μεταξύ 1985 και 1990 - τόσο ο αριθμός των υποψηφίων όσο και αυτός των εισακτέων υποχώρησαν κατά 16,5% (Καραμεσίνη, 2003: 78).

ΑΕΙ στην ελληνική αγορά εργασίας, η οποία απεικονίστηκε στα υψηλά ποσοστά ανεργίας των πτυχιούχων καθώς και στα στοιχεία και τις ενδείξεις περί ετεροαπασχόλησής τους (Ο.π.: 69). Ο νόμος των φθινουσών αποδόσεων στην εκπαίδευση φάνηκε να ισχύει και στην Ελλάδα. Η αύξηση της σχολικότητας και ο μεγαλύτερος ανταγωνισμός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησαν στην αύξηση του αριθμού διπλωματούχων και κατ' επέκταση στην αύξηση της προσφοράς τους στην αγορά εργασίας, γεγονός που είχε ως συνέπεια τη μείωση της απόδοσης των σπουδών (Παπακωνσταντίνου, 2002: 57).

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι από τη δεκαετία του '60 έως τα τέλη της δεκαετίας του '90, αν και αυξήθηκε θεαματικά ο φοιτητικός πληθυσμός, η ανώτατη εκπαίδευση ισχυροποιήθηκε ως μηχανισμός επιλογής και αποκλεισμού των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης. Η αύξηση της επιλεκτικότητας, μαζί με τα συγκριτικά υψηλότερα ποσοστά ανεργίας των κατόχων απολυτηρίου μέσης εκπαίδευσης και των πτυχιούχων ανώτερης εκπαίδευσης σε σχέση με αυτά των πτυχιούχων ΑΕΙ, κατέστησαν κατανοητή την κοινωνική πίεση για το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο αριθμό αποφοίτων λυκείου (Καραμεσίνη, 2003: 81). Βέβαια, η ζήτηση των οικογενειών και των παιδιών τους για συνέχιση των σπουδών φάνηκε να επικεντρώνεται σε σχολές ή τμήματα που οδηγούν σε ελεύθερα επαγγέλματα ή επαγγέλματα με σχετικά μεγάλη απόδοση. Σε γενικές γραμμές, η ζήτηση για εκπαίδευση υπαγορεύθηκε όχι μόνο από οικονομικούς όρους (απόδοσης) αλλά και από προσωπικούς στόχους άμεσα συνδεδεμένους με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Παπακωνσταντίνου, 2002: 61-62). Προσεγγίζοντας το ζήτημα της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, την περίοδο 1997-2004, η έρευνα της Σιάνου-Κυργίου (2005) κατέδειξε ότι η κοινωνική τάξη ασκεί ισχυρή επίδραση στις επιδόσεις των υποψηφίων φοιτητών και οριοθετεί σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο, εντός του οποίου λαμβάνουν αποφάσεις για τις επιλογές των σπουδών τους. Οι ενδείξεις από την έρευνα αυτή επιβεβαίωσαν τη βασική υπόθεση ότι η πρόσβαση και η κατανομή στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ταξικά προσδιορισμένη.

Η προαναφερθείσα τεράστια επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μαζί με τα δεδομένα για τη συνέχιση του επιλεκτικού της χαρακτήρα προς όφελος των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, χρησιμοποιήθηκαν ως ένα βαθμό από τους υποστηρικτές των πολιτικών «διασφάλισης της ποιότητας» ως επιχειρήματα για εγκατάλειψη της (επί της ουσίας) επίτευξης των στόχων της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών».

Στην Ελλάδα, η έμφαση στην «ποιότητα» και την αποτελεσματικότητα του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης είχε βέβαια αρχίσει να γίνεται αισθητή ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οπότε και τονίστηκε η ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία και με την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων. Πορίσματα της αξιολόγησης εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ υπέδειξαν, μεταξύ άλλων ζητημάτων, την ενίσχυση των ΑΕΙ με πόρους προερχόμενους και από τον ιδιωτικό τομέα (Ματθαίου, 2006: 146-147). Επιπρόσθετα, ο εκσυγχρονισμός του Πανεπιστημίου αποτέλεσε μια επιταγή υπό την φιλελεύθερη εκδοχή του όρου. Ανάμεσα στα μέτρα που εισήχθησαν ήταν ο περιορισμός της γραφειοκρατίας μέσω της απλοποίησης των διοικητικών ελέγχων και μέσω της επέκτασης των πρωτοβουλιών που θα έπρεπε να πάρουν τα πανεπιστήμια σε οικονομικά ζητήματα. Οι πρώτες απόπειρες εισαγωγής της αξιολόγησης δικαιολογήθηκαν με τη χρήση του επιχειρήματος της «κοινωνικής λογοδοσίας» και της ανάπτυξης ενός υγιούς και δημιουργικού ανταγωνισμού ανάμεσα στα ιδρύματα, συνδεδεμένου με την κατανομή επιπρόσθετης χρηματοδότησης ανάλογης με τις

επιδόσεις του κάθε ιδρύματος (Ματθαίου, 2001: 253-255). Πιο συγκεκριμένα, με το Νόμο 2083/92, η αξιολόγηση θα κάλυπτε το εκπαιδευτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο των πανεπιστημίων, σε επίπεδο ιδρύματος και σε επίπεδο τμήματος. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, το κράτος θα λάμβανε υπόψη, πρώτον, τον σχεδιασμό των ιδίων των πανεπιστημίων και, δεύτερον, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη διανομή ειδικής χρηματοδότησης (πέραν της παγίας) στα πανεπιστήμια (Κλάδης & Πανούσης, 1993: 33 & 51-52). Ωστόσο, πολλές από τις μεταρρυθμίσεις (όχι ακόμα αυτές που αφορούν την αξιολόγηση των πανεπιστημίων) θα έπρεπε να περιμένουν μέχρι το 1997. Το Υπουργείο προχώρησε στη θεσμοθέτηση των περισσότερων εξαγγελιών του με την ψήφιση του νόμου 2525/97 (πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ΠΣΕ κ.ά.). Μέσα από τις μεταρρυθμίσεις αυτής της περιόδου υιοθετήθηκε το λεξιλόγιο του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού της ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας που βρισκόταν σε εξέλιξη: ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αγορά, διεθνοποίηση, διαρκής προσαρμογή, ευελιξία, συμβάσεις με επιχειρήσεις, δεξιότητες και διά βίου μάθηση (Ματθαίου, 2006: 147-150).

Οι έννοιες αυτές κυριάρχησαν την επόμενη δεκαετία (του '00), οπότε και έμφαση αποδόθηκε στη «διασφάλιση της ποιότητας» του έργου των πανεπιστημίων, μέσω των Νόμων 3374/2005 και 3549/2007. Το ελληνικό κράτος, αναλαμβάνοντας το έργο της επιθεώρησης, αρχίζει να εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων που εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια ποιότητα. Η έμφαση στην ποιότητα συνδέεται πια με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του κράτους για την αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική). Η εσωτερική αξιολόγηση παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση, που όμως είναι μία φάση πριν την εξωτερική αξιολόγηση η οποία βρίσκεται και στο επίκεντρο. Η εξωτερική αξιολόγηση ασκείται από μίαν επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, την *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Μάλιστα, το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί (ή αλλιώς, το αξιολογικό κράτος) εκφράζεται με τη σύσταση μιας εξωτερικής ρυθμιστικής αρχής, της *Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ την ίδια στιγμή, σε κάθε ίδρυμα συγκροτείται *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας*. Η λογοδοσία, ο νέος διευθυντισμός και η ανάπτυξη διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και επιχειρηματικής συμπεριφοράς αναδεικνύουν ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί και ασκεί έλεγχο από απόσταση, καθώς κάθε πανεπιστήμιο καλείται να διατυπώσει *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα* (έχοντας προηγούμενα λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση και συντάξει έναν *Εσωτερικό Κανονισμό* για τη λειτουργία του) προς αξιολόγηση από τον/την Υπουργό Παιδείας. Με την έγκριση του προγράμματος, ο/η Υπουργός Παιδείας και το Πανεπιστήμιο καλούνται να υπογράψουν *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, με τον κίνδυνο απόσυρσης της κρατικής χρηματοδότησης στην περίπτωση μη κατάθεσης του τετραετούς προγράμματος. Για τη διασφάλιση της οικονομικής αποτελεσματικότητας των ιδρυμάτων, ο/η *Γραμματέας του Ιδρύματος* αναλαμβάνει το ρόλο του συντονισμού και της διεύθυνσης του έργου των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου. Οι αρχές διοίκησης των ελληνικών πανεπιστημίων τίθενται υπό την υποχρέωση να καταθέσουν έναν πλήρη (προς δημοσιοποίηση) κατάλογο του ακαδημαϊκού, οικονομικού και διοικητικού έργου των πανεπιστημίων, ενώ ο/η Υπουργός Παιδείας φέρουν στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η λογοδοσία φαίνεται, έτσι, να χρησιμοποιείται ως εργαλείο ρύθμισης, υποστηριζόμενη από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας (Πρόκου, 2008: 89-95). Η λογοδοσία, άλλωστε, ως έννοια απευθύνεται σε άτομα που έχουν το δικαίωμα της επιλογής εκπαιδευτικών

υπηρεσιών, ενώ το κράτος πλαισιώνει ένα σύστημα που επιτρέπει ένα εύρος επιλογών. Στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για απόδοση «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» έχει πια σε μεγάλο βαθμό υποχωρήσει.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, η αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» παρατηρήθηκε σε πολλές χώρες της Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του '80. Η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στην «ποιότητα» ήταν σύμφωνη με τη νεοφιλελεύθερη στροφή στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση και εκφράστηκε με την έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα και τις εκροές, τον περιορισμό των δαπανών, την εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση, τον έλεγχο από απόσταση, τη δημιουργία του κατευθυνόμενου από την αγορά πανεπιστημίου. Ανάλογες εξελίξεις εμφανίστηκαν και στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, με χρονική διαφορά περίπου δύο δεκαετιών. Στη χώρα μας, το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση από τη δεκαετία του '80 με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, στις μέρες μας, το ενδιαφέρον για θέματα «ισότητας» και κοινωνικής δικαιοσύνης δίνει τη θέση του σε αυτό για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση καλείται, πλέον, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος που τονίζει εμφατικά τη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε, ασκούνται πολιτικές ώστε να αναπτυχθούν μηχανισμοί αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας, οι οποίοι εστιάζουν στις εκροές του συστήματος και στο βαθμό που αυτές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς. Παράλληλα, υπάρχουν τάσεις ιδιωτικοποίησης του συστήματος ως αποτέλεσμα του φθίνοντος ενδιαφέροντος για το ζήτημα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, στο πλαίσιο ενός κράτους πρόνοιας που υποχωρεί και που γίνεται ολοένα και πιο απρόθυμο να χρηματοδοτήσει δημόσια ιδρύματα όπως είναι αυτά της ανώτατης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D. & Hunt, B. (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neave, G. (1988) "Education and Social Policy: Demise of an Ethic or Change of Values?", *Oxford Review of Education*, 14:3, pp. 273-283.
- Neave, G. (1998) "The Evaluative State Reconsidered", *European Journal of Education*, 33:3, pp. 265-284.
- OECD (2007) *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, Paris: OECD.
- Prokou, E. (2006) "Nonuniversity Higher Education Reform in France, Germany, and Greece: A Comparison of Core and Semiperiphery Societies", *Comparative Education Review*, 50:2, pp. 196-216.
- Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Γ. (1993) *Ο Νόμος Πλαίσιο για τη Δομή και Λειτουργία των Α.Ε.Ι. (όπως τροποποιήθηκε με το ν. 2083/92)*, 4^η έκδοση, Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ματθαίου, Δ. (2001) «Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο Απέναντι στις Προκλήσεις της Ύστερης Νεωτερικότητας», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας: Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταβολής του*, Αθήνα: ιδίου, σσ. 235-274.

Ματθαίου, Δ. (2006) «Παράδοση και Αλλαγή στην Ελληνική Εκπαίδευση (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικά Προβλήματα και Εκπαιδευτική Πολιτική*, τ. II, Αθήνα: ιδίου, σσ. 83-166.

Μπουζάκης, Σ. (1992) «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη Δεκαετία του '80: Μια Αναλυτική-Ερμηνευτική Προσέγγιση των Νέων Προσπαθειών και των Νέων Αδιεξόδων», στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Κανάκης, Ι.Ν. (επιμ.) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, σσ. 240-265.

Καραμεσίνη, Μ. (2003) «Ζήτηση και Προσφορά Υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα», στο Τσαούσης, Δ. (επιμ.) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 69-113.

Καραμεσίνη, Μ. & Πρόκου, Ελ. (2006) «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαγγελματική Ένταξη των Αποφοίτων και Εκπαιδευτική Πολιτική», στα πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα *Η Κοινωνική Πολιτική σε Ένα Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον: Προκλήσεις και Προοπτικές*, διοργάνωση: Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής Παντείου Πανεπιστημίου, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 25-26 Μαΐου, σσ. 61-73.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2002) *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πρόκου, Ελ. (2003α) «Επιλεγμένες Όψεις της Σχέσης Κράτους και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, από τη Δεκαετία του '60 μέχρι και τη Δεκαετία του '90», *Πανεπιστήμιο*, 6, σσ. 93-114.

Πρόκου, Ελ. (2003β) «'Αγορά' - 'Κοινωνία των Πολιτών' - 'Αυτονομία': Αλλαγές στη Σχέση Κράτους και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, την Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 82-100.

Πρόκου, Ελ. (2004) «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Διά Βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σσ. 4-10.

Πρόκου, Ελ. (2008) «Πολιτικές Αξιολόγησης / Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, σσ. 76-106.

Σιάνου-Κυργίου, Ελ. (2005) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες: Η Μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003) *Ελληνική Παιδεία: Μια Σύγχρονη Τραγωδία*, Αθήνα: Σιδέρης.

Δια βίου εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη.

Αντωνία ΣΑΜΑΡΑ, εκπαιδευτικός, MEd, Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Αθηνών

Το κείμενο που ακολουθεί φιλοδοξεί να σκιαγραφήσει τη σχέση μεταξύ δια βίου εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα τελευταία χρόνια η δια βίου εκπαίδευση προβάλλεται μέσα από κείμενα διεθνών οργανισμών ως ο κατεξοχήν εκπαιδευτικός θεσμός που υπηρετεί την κοινωνική συνοχή, συμβάλλει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μειονεκτούντων ομάδων. Η εργασία αυτή προσεγγίζει το ζήτημα ιστορικά, διερευνώντας πώς η δια βίου εκπαίδευση σχετίστηκε με την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μελετά τους στόχους μορφών δια βίου εκπαίδευσης του παρελθόντος σε σχέση με την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας και καταλήγει στην αποτίμηση της παρούσας κατάστασης. Σήμερα που η δια βίου εκπαίδευση ή μάλλον η δια βίου μάθηση απευθύνεται (σχεδόν επιτακτικά) σε όλους πόσο συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή; Και κατά πόσο τελικά η κοινωνική συνοχή που ευαγγελίζονται οι στόχοι της δια βίου μάθησης ταυτίζεται με την κοινωνική ισότητα; Η εργασία μας στρέφεται γύρω από τα ερωτήματα αυτά, περισσότερο με προβληματισμό, παρά με απαντήσεις. Ένα τελευταίο ζήτημα που μας απασχολεί είναι η μετάβαση από τον όρο δια βίου εκπαίδευση σε αυτόν της δια βίου μάθησης. Κι ακόμα αν και σε ποιο βαθμό η μετάβαση αυτή υπονοεί τη μεταφορά της ευθύνης για συνεχή μάθηση από την κοινωνία στο άτομο, καταστρώντας τελικά το ίδιο υπεύθυνο για τον ενδεχόμενο κίνδυνο αποκλεισμού του.

The following paper is trying to explore the relationship between lifelong education and social justice. Lifelong education is one of the policies that are closely connected with promoting social cohesion avoiding exclusion. In this paper we are approaching this relationship historically, we are investigating prior forms of lifelong education in correlation with the promotion of social justice and we try to assess the current situation. In a world where lifelong education (or lifelong learning) is addressed as a mandatory process to all, how much does it contribute to social cohesion? And, further on, to what extent is social cohesion identical with social justice? We do not seek to answer the above mentioned questions in this paper; we rather sketch the issue. Finally, we try to explore the transition from 'lifelong education' to 'lifelong learning', in terms of conveying the responsibility for continuous learning from the society to the individual.

1. Εισαγωγή

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως προβλήθηκε από το John Rawls, περιλαμβάνει τις εξής βασικές αρχές: α) ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα στο βαθμό που δεν βλέπουν τις ελευθερίες των συνανθρώπων τους και β) ότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες. Η οποιαδήποτε ανισότητα πρέπει να είναι προς όφελος των λιγότερο ευνοημένων μελών ενός κοινωνικού συνόλου (Rawls, 1971). Η ισότητα ευκαιριών συνδέθηκε στενά με την έννοια της δικαιοσύνης. Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, τα ζητήματα της πρόσβασης, της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εκείνα που συνθέτουν ένα δίκαιο εκπαιδευτικό μοντέλο. (Troyna & Vincent, 1995)

Η εργασία που ακολουθεί διερευνά το χώρο της δια βίου εκπαίδευσης, ή καλύτερα της εκπαίδευσης πέρα από την αρχική, όσον αφορά το βαθμό που συμβάλλει ή συνέβαλε κατά το παρελθόν στο ζήτημα των ίσων ευκαιριών μόρφωσης. Η ιδέα άλλωστε της δια βίου εκπαίδευσης έχει συνδεθεί στενά με το ζήτημα της παροχής ευκαιριών.

2. Η κληρονομιά της πρώιμης νεωτερικότητας

Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης μοιάζει να κυριαρχεί στον εκπαιδευτικό λόγο σήμερα. Τη συναντούμε σε κείμενα διεθνών οργανισμών, καθώς και σε εξαγγελίες εθνικών κυβερνήσεων και θεωρείται η απάντηση στο αίτημα για μεγαλύτερη πρόσβαση στη γνώση. Φαίνεται να είναι το κλειδί για την κοινωνία της μάθησης, στην οποία οι γνώσεις και οι δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο για την προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική επιτυχία, αλλά και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Το ενδιαφέρον για τη δια βίου εκπαίδευση προέρχεται λοιπόν από την πεποίθηση ότι οι πολιτικές σε θέματα εκπαίδευσης έχουν σαν στόχο τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας, με ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, ενώ παράλληλα εκπληρώνουν θεμελιώδεις κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς στόχους. (OECD, 1996· European Commission, 1995· 2000)

Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης όμως δεν είναι και τόσο νέα. Αναζητώντας πρώιμες μορφές της ήδη από το 19^ο αιώνα, διαπιστώνει κανείς την έντονη σύνδεσή της με την παροχή γνώσεων σε άτομα με φτώχη ή και καθόλου αρχική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια αυτό που ονομάζουμε σήμερα δια βίου εκπαίδευση ή εκπαίδευση ενηλίκων ξεκίνησε σαν αντισταθμιστική λειτουργία αναδιανομής του εκπαιδευτικού αγαθού (Κελπανίδης – Βρυνιώτη, 2004). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται παραδείγματα τέτοιων πρώιμων μορφών «δια βίου εκπαίδευσης» από τον αγγλοσαξονικό χώρο, αφού δύσκολα μπορεί να μιλήσει κανείς για πανευρωπαϊκές ή παγκόσμιες πολιτικές στην εκπαίδευση σε μια εποχή που κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η συγκρότηση και ισχυροποίηση των εθνικών κρατών. Παρόλα αυτά, τα συγκεκριμένα παραδείγματα πολιτικών είναι ενδεικτικά.

Πραγματικά, επηρεασμένος από το κίνημα του Διαφωτισμού και τα προτάγματα της Γαλλικής Επανάστασης, ο 19^{ος} αιώνας προσφέρει γόνιμο έδαφος για μορφές εκπαίδευσης που εμπεριέχουν το σκοπό της μόρφωσης αυτών που έμειναν πίσω. Παραδείγματα τέτοιων μορφών πρώιμης «δια βίου εκπαίδευσης» ήταν τα Κυριακάτικα σχολεία (Sunday schools), που δίδασκαν ανάγνωση και γραφή παράλληλα με τη μελέτη της Βίβλου στην Αγγλία ή αργότερα τα «Mechanics' Institutes», τα οποία ενώ αρχικά δημιουργήθηκαν για όσους εργάζονταν στη βιομηχανία, πολύ σύντομα άρχισαν να προσελκύουν κι άλλους εργαζόμενους, όπως υπαλλήλους γραφείων και καταστημάτων, που είδαν σ' αυτά μια μοναδική ευκαιρία για μόρφωση. (Peers, 1972) Η φιλοσοφία των ιδρυμάτων αυτών ήταν η παροχή «χρήσιμης γνώσης». Ουσιαστικά πρόκειται για έναν θεσμό που προέκυψε από τις προσπάθειες των εργαζομένων να ανυψώσουν το κύρος της κοινωνικής τους τάξης, τόσο πολιτικά, όσο και οικονομικά. Οι προσπάθειες αυτές άλλωστε συνέβαλαν στη γενικότερη ανάπτυξη του κινήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων, ακόμα και πέρα από τα στενά χρηστικά πλαίσια λειτουργίας των Mechanics' Institutes.

Η μεγάλη δίψα των λαϊκών στρωμάτων να μορφωθούν αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η έλλειψη εκπαίδευσης σήμαινε παράλληλα πολιτική και κοινωνική υποτέλεια.

Εξαιτίας της άποψης ότι οι εξαιρετικά χαμηλές συνθήκες διαβίωσης των λαϊκών μαζών οφείλονταν εν μέρει στην έλλειψη μόρφωσης, και ιδιαίτερα ύστερα από την επίδραση του κινήματος των Χαρτιστών, η εκπαίδευση θεωρήθηκε η θεραπεία όλων των κοινωνικών ασθενειών και των πολιτικών αδικιών, το κλειδί που θα άνοιγε τις πόρτες της κοινωνικής χειραφέτησης. Για το σκοπό αυτό ιδρύθηκαν «λέσχες αμοιβαίας βελτίωσης» και «βιβλιοθήκες εργαζομένων». Η σημασία που αποδόθηκε στην εκπαίδευση από τους Χαρτιστές (Burns, χ.χ.) φαίνεται και από την πεποίθησή τους ότι όσο ο πληθυσμός παρέμενε απαίδευτος, η μάχη για ισότητα δεν θα μπορούσε να κερδηθεί και, ακόμη κι αν αυτό γινόταν, ένας απαίδευτος λαός δεν θα ήταν σε θέση να εκμεταλλευτεί τα προνόμια που θα του παρέχονταν. (Peers, 1972 :25). Η εκπαίδευση πλέον απαιτούνταν «όχι σαν φιλανθρωπία, αλλά σαν δικαίωμα που πήγαζε από την ίδια την κοινωνία» (στο ίδιο:27). Την ίδια περίοδο ισχυρή επιρροή ασκείται και από προσωπικότητες όπως ο Robert Owen και ο William Lovett. Ο τελευταίος μάλιστα γράφει το 1837: «η άγνοια είναι η μεγαλύτερη πηγή κακών και η γνώση το αποτελεσματικότερο μέσο προς την ευτυχία» (στο ίδιο:27).

Το 1842 προτείνεται για πρώτη φορά η ίδρυση των λαϊκών κολεγίων (People's Colleges), στόχος των οποίων ήταν η παροχή γενικής εκπαίδευσης με ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Τα λαϊκά κολέγια επιχειρούσαν να καλύψουν την αδυναμία των Mechanics' Institutes να προσφέρουν ανώτερη εκπαίδευση στους εργαζόμενους, αλλά και το ότι πολλοί εργαζόμενοι δεν ήταν έτοιμοι για ανώτερες σπουδές. Από την άλλη πλευρά απαντάται η πεποίθηση ότι με την εκπαίδευση είναι δυνατή η κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση των ατόμων. Πρόκειται για την ίδια την κληρονομιά του κινήματος του διαφωτισμού, που θέλει τη γνώση μέσο και προϋπόθεση για την ελευθερία. Για να υπηρετήσουν το στόχο αυτό της κοινωνικής χειραφέτησης δημιουργήθηκαν αρχικά οι Λέσχες Αμοιβαίας Βελτίωσης (Mutual Improvement Societies) (στο ίδιο: 21). Σε μεγάλο βαθμό οι Mutual Improvement Societies όφειλαν την ύπαρξή τους στο κλίμα που διαμορφώθηκε μετά το κίνημα του Χαρτισμού. Τέτοιες λέσχες ιδρύονταν εκεί όπου ομάδες εργαζομένων συγκεντρώνονταν και συζητούσαν. Οι λέσχες έρχονταν να συμπληρώσουν κενά των Mechanics' Institutes, προσφέροντας διέξοδο σε όσους ασφυκτιούσαν από τους περιορισμούς στις πολιτικές συζητήσεις που ίσχυαν σε αυτά. Συχνά επίσης συνδέονταν με τοπικές βιβλιοθήκες που ιδρύονταν με πρωτοβουλία εθελοντών και υποστηρίζονταν από τοπικά συνδικάτα (στο ίδιο).

Κι ενώ η διεύρυνση των πανεπιστημιακών σπουδών που επιχειρήθηκε έδειχνε μάλλον να έχει αποτύχει, ένα νέο κίνημα για την εκπαίδευση των εργατών έρχεται να δροσίσει τη δίψα των τελευταίων για εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Το κίνημα, γεννημένο το 1903, αντανάκλα τόσο την απογοήτευση των εργατών από την εκπαίδευση ενηλίκων που επιχειρήσαν να παρέχουν τα πανεπιστήμια, όσο και την επίδραση των σοσιαλιστικών ιδεών, που έστρεψαν το ενδιαφέρον και προς τους ανειδίκευτους. Στα πλαίσια λοιπόν της ανάπτυξης ενός κινήματος για την εκπαίδευση των εργατών ιδρύεται στις αρχές του αιώνα ένας «Σύλλογος για την Προώθηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης των Εργαζομένων». Στη στοχοθεσία του παραπάνω συλλόγου κεντρική θέση κατείχε η διασύνδεση των εργατικών κινήματων με τα πανεπιστήμια, ώστε να επιτευχθεί η διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Παράλληλος σκοπός του όμως ήταν και η ανάπτυξη ενός επαρκούς συστήματος υποστήριξης της συνέχισης της σχολικής εκπαίδευσης ως τα δεκαεπτά, στοιχείο απαραίτητο για την στήριξη και της μετέπειτα ανώτερης εκπαίδευσης των ενηλίκων, η οποία πλέον επιχειρεί να αποβάλλει τον κατά κύριο λόγο αντισταθμιστικό της ρόλο. Θα έλεγε κανείς ότι η φιλοσοφία του συλλόγου για την ανώτερη εκπαίδευση των εργαζομένων ήταν περισσότερο ο συντονισμός και η υποστήριξη των υπάρχοντων πρακτικών και η ενθάρρυνση των εργαζομένων να εξερευνούν και να εκμεταλλεύονται τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα προσέφερε πλέον η υποστηριζόμενη και από τις τοπικές αρχές διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το κίνημα οφείλει μεγάλο μέρος της επιτυχίας του σε συγκεκριμένους εμπνευστές του, οι οποίοι με τη σειρά τους κινήθηκαν βάση της λογικής ότι η εκπαίδευση θα έκανε το εργατικό κίνημα περισσότερο ανεξάρτητο αλλά και «ακίνδυνο για το μέλλον του έθνους» (!) (στο ίδιο: 66).

Η λύση που φαίνεται τελικά να επικρατεί είναι αυτή των Tutorial classes (προπαρασκευαστικών τμημάτων). Τα τελευταία λειτουργούσαν στα πλαίσια των πανεπιστημίων, δέχονταν όμως αποκλειστικά εργαζόμενους, σπουδαστές δηλαδή για τους οποίους οι σπουδές δεν ήταν η κύρια απασχόληση. Η αρχική διαφορά των τμημάτων αυτών σε σχέση με την πολιτική διεύρυνσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και στους ενήλικες που προηγήθηκε και τελικά απέτυχε, ήταν ότι η σύνθεση τους ήταν κοινωνικά ομογενής και περιελάμβανε κυρίως ειδικευμένους εργαζόμενους, υπαλλήλους, κτλ, ανθρώπους γενικότερα που επιθυμούσαν να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να είναι ικανοί να υπηρετήσουν κατά τον καλύτερο τρόπο το κοινωνικό σύνολο (στο ίδιο: 82) καθώς και άτομα υψηλών διανοητικών δυνατοτήτων, που αν ζούσαν και μεγάλωναν σε ευνοϊκότερο περιβάλλον θα είχαν εισαχθεί στο πανεπιστήμιο. Οι αναζητήσεις αυτές ήταν που συντέλεσαν - σε συνδυασμό με τη δημόσιου πλέον χαρακτήρα δευτεροβάθμια εκπαίδευση - ώστε να μην αποδυναμωθεί το κίνημα κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Ταυτόχρονα το οδήγησαν σε μια σημαντική στροφή προς τις κοινωνικές επιστήμες, που έγιναν σιγά σιγά η βασική θεματική κατεύθυνση των προπαρασκευαστικών τμημάτων. Η αναγνώριση ότι πολλά κοινωνικά προβλήματα είχαν άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινότητα έκαναν τους σπουδαστές να ευαισθητοποιούνται ως προς αυτά και να έχουν ανάλογες απαιτήσεις και από την εκπαίδευσή τους. Η ταυτότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στο Ηνωμένο Βασίλειο των αρχών του 20ού αιώνα μοιάζει να ταλαντεύεται ανάμεσα στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην ουσιαστική συνεισφορά προς μια «παιδευμένη δημοκρατία». Φαίνεται τελικά πως με το θεσμό των προπαρασκευαστικών τμημάτων, έτσι όπως αυτός εξελίχθηκε, επιλέγεται ο δρόμος της δεύτερης, όχι εις βάρος του αντισταθμιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά μάλλον επεκτείνοντάς τον.

Θα μπορούσε να πει λοιπόν κανείς ότι οι πρώτες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων είχαν στόχο την παροχή μόρφωσης σε άτομα που τη στερούνταν, συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδο του ανθρώπου. Χαρακτηριστικό εξάλλου της πρόθεσης αυτής είναι το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό αυτές οι μορφές «πρώιμης δια βίου εκπαίδευσης» οφείλουν την ύπαρξή τους στον εθελοντισμό και στη φιλανθρωπία (στο ίδιο :9), καθώς και σε εμπνευσμένους ανθρώπους με όραμα για μια κοινωνία συμμετοχής, βασισμένη στην αφύπνιση των εργατών, όπως ο Lovett και ο Owen (στο ίδιο: 23 – 25).

Η κοινωνική αφύπνιση και χειραφέτηση των αμόρφωτων λαϊκών μαζών αποτελεί βασικό κομμάτι της φιλοσοφίας και της στοχοθεσίας της εκπαίδευσης ενηλίκων του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Η εκπαίδευση όσων την είχαν στερηθεί θεωρήθηκε το μέσο που θα τους απελευθέρωνε. Καθώς η έλλειψη μόρφωσης ήταν συνώνυμη για πολλούς με την πολιτική και κοινωνική κατωτερότητα (στο ίδιο: 21), η εκπαίδευση των ενηλίκων σήμαινε κατά συνέπεια την αποκατάσταση της κοινωνικής αδικίας σε βάρος τους. Έτσι από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της, αλλά ιδιαίτερα μετά κι από την επίδραση των κοινωνικών κινημάτων, η εκπαίδευση ενηλίκων φιλοδοξούσε να συντελέσει στην πολιτιστική και κοινωνική ενσωμάτωση όσων υστερούσαν μορφωτικά (Κελπανίδης – Βруνιώτη, 2004: 89), αλλά και να καλύψει «την ανάγκη των εργαζόμενων να μελετήσουν πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, ώστε να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση της πολιτικής δύναμης που κατείχαν» (Peers, ο.π.:49).

Η κληρονομιά λοιπόν της πρώιμης νεωτερικής εποχής είναι ένα σαφώς διαμορφωμένο κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την παροχή περισσότερων ευκαιριών στους μορφωτικά μειονεκτούντες, στοχεύοντας έτσι στην ανταπόκρισή τους στις αλλαγές στην παραγωγή, αλλά κυρίως στην κοινωνική τους αφύπνιση και απελευθέρωση. Βέβαια η οικονομική διάσταση δεν μπορεί και δεν πρέπει να παραβλεφθεί. Πρόκειται για την εποχή αμέσως μετά τη βιομηχανική επανάσταση, μια εποχή που πρόβαλλε την ανάγκη για εγγράμματους χειριστές των μηχανών. Το ζητούμενο εδώ όμως είναι αποκλειστικά σχεδόν η κοινωνική διάσταση του φαινομένου.

3. Η νέα εποχή της δια βίου εκπαίδευσης

Τις δεκαετίες του '60 και του '70, υπό την έντονη επιρροή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι διεθνείς οργανισμοί, που συγκροτήθηκαν μετά τον πόλεμο,

στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην πέρα από την αρχική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως επένδυση, ως το «κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού» (Πυργιωτάκης, 1995: 92). Παράλληλα, οι δημογραφικές μεταβολές της περιόδου, οι τεχνολογικές και γνωστικές αλλαγές και η ανάγκη για εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων, καθώς και η θεώρηση της μόρφωσης ως κοινωνικό αγαθό, με την υποστήριξη της αναδιανεμητικής λειτουργίας του κράτους πρόνοιας είναι σε γενικές γραμμές οι βασικοί λόγοι που έστρεψαν την προσοχή των σχετικά νέων ακόμη διεθνών οργανισμών στα θέματα της παιδείας.

Για το λόγο αυτό ο ΟΟΣΑ, ένας οργανισμός με σαφώς οικονομικό προσανατολισμό, εισάγει την ιδέα της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης (recurrent education) (CERI, 1975). Πρόκειται ουσιαστικά για περιόδους εκπαίδευσης που εναλλάσσονται με περιόδους εργασίας. Η ιδέα που διέπει τη συγκεκριμένη πρόταση είναι η ισότητα και η αποτελεσματικότητα. Αποτελεσματικότητα υπό την έννοια ότι η εκπαίδευση παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες για οικονομική και πολιτιστική πρόοδο και οδηγεί στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Από την άλλη ο οργανισμός θεωρεί ότι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών επιτρέπει την καλύτερη ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Για να αποφευχθεί μάλιστα η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση να γιγαντώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, προβλέπονται ρυθμίσεις θετικής διάκρισης υπέρ των γυναικών, των ηλικιωμένων, των ανειδίκευτων και συχνά άνεργων και γενικά των μορφωτικά μειονεκτούντων. Η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση αναλαμβάνει έτσι κι έναν άλλο ρόλο, αυτόν της συνεχούς δέσμευσης προς την «επανόρθωση» των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η UNESCO με την έκθεση Learning to be (Faure, 1972) καταλήγει στο μοντέλο της δια βίου εκπαίδευσης (lifelong education), που μοιάζει να είναι πιο κοντά σε αυτό που επικράτησε τελικά μέχρι σήμερα. Ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου διεθνούς οργανισμού βρίσκεται πιο κοντά σε έννοιες όπως η δημοκρατία και η ισότητα. Ο οργανισμός υποστηρίζει ότι η δημοκρατία μεταλλάσσεται υπό την επίδραση της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, οι οποίες επηρεάζουν την ισότητα των ατόμων απέναντι στο εκπαιδευτικό αγαθό αλλά και στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα οι νέες συνθήκες απαιτούν και ένα νέο τύπο πολίτη, ο οποίος να είναι ικανός να κατανοεί τις εξελίξεις και να συμμετέχει στην πορεία της ανθρωπότητας.

Σε γενικές γραμμές η δια βίου εκπαίδευση τη συγκεκριμένη περίοδο παραμένει μια δραστηριότητα που υπόκειται στην προσωπική επιλογή των ατόμων και τελικά στη σφαίρα της δικής τους αυτενέργειας. Ωστόσο, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο του διαφωτισμού και των κοινωνικών κινημάτων που ακολούθησαν, οπότε η πέραν της αρχικής εκπαίδευση θεωρούνταν κατά βάση δικαίωμα του ατόμου, ώστε να βελτιώσει τη ζωή του, στη δεύτερη αυτή περίοδο και υπό την καθοδήγηση των διεθνών οργανισμών, η δια βίου εκπαίδευση άρχισε να θεωρείται ως κοινωνική προτεραιότητα που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων. (βλ. Σαμαρά, 2005) Είναι σημαντικό ακόμη να αναφερθεί πως τονίζεται στα κείμενα των διεθνών οργανισμών για πρώτη φορά ότι η δια βίου εκπαίδευση αφορά και πρέπει να περιλαμβάνει όλους. Με την εξάπλωση άλλωστε των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη γενίκευση της βασικής εκπαίδευσης, το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού είχε σημαντικά υποχωρήσει και οι τεράστιες εκπαιδευτικές ανισότητες που παρατηρούνταν κατά τις προπολεμικές δεκαετίες είχαν αμβλυνθεί. Η εκπαίδευση ενηλίκων των μεταπολεμικών ετών λοιπόν και το μοντέλο της δια βίου εκπαίδευσης που την ακολούθησε κλήθηκαν να αναλάβουν νέους ρόλους, αλλά και να απευθυνθούν σε ένα νέο και σαφώς μεγαλύτερο κομμάτι του πληθυσμού.

Και πάλι όμως, όλες οι προτάσεις της περιόδου αυτής εμπίπτουν σε θεσμοθετημένες μορφές μάθησης. Αυτό μαρτυρούν και οι όροι που τις συνοδεύουν, καθώς όλοι περιέχουν τη λέξη «εκπαίδευση» ως βασικό συστατικό τους, υπονοώντας τη “στοχευμένη” διδασκαλία και μάθηση (Groomsbridge, 1983: 4). Μάλιστα όπως αναφέρει ο Gelpi (1979), τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης, στην προσπάθεια εξεύρεσης νέων λύσεων για περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη, στράφηκαν προς τη μη τυπική μάθηση, θεωρώντας ότι προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία (Faure, ό.π.). Σύντομα όμως και κατόπιν αλλαγών

στην αγορά εργασίας, στράφηκαν και πάλι προς την τυπική εκπαίδευση κατά κύριο λόγο (Gelpi, ό.π.).

4. Δια βίου μάθηση και κοινωνική δικαιοσύνη;

Το ζήτημα της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια του βίου επανήλθε δυναμικά στη δεκαετία του '90. Οι νέες προκλήσεις με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπη η εκπαίδευση την περίοδο αυτή είναι η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, η αποδυνάμωση των εθνικών κρατών, η τεχνολογική πρόοδος και η ανάδυση της «κοινωνίας της γνώσης». (Cowen, 2002· Ματθαίου, 2000) Οι διεθνείς οργανισμοί για μια ακόμη φορά προβάλλουν την εκπαίδευση μέσα και πέρα από το σχολείο, σε όλο το φάσμα του βίου, ως το πιο πρόσφορο μέσο για τη δημιουργία εξειδικευμένων και ευέλικτων εργαζομένων, καθώς και για τη στήριξη εκείνου του μέρους του πληθυσμού που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Πραγματικά η δεκαετία του '90 σηματοδεύτηκε από δυναμικές προσπάθειες παραγωγής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ έπαιξε ίσως το σημαντικότερο ρόλο, ιδιαίτερα μετά τη Λευκή Βίβλο του 1995 (European Commission, 1995) σε θέματα εκπαίδευσης. Το 1996 ονομάστηκε έτος Δια Βίου μάθησης, καταδεικνύοντας ότι η Ευρώπη υπολογίζει πολύ στον τομέα της εκπαίδευσης, ειδικότερα δε στη μάθηση σε όλο το φάσμα της ζωής, για την ανάπτυξή της. Το συμβούλιο της Λισαβόνας θέτει το 2000 το φιλόδοξο στόχο να γίνει η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμια κλίμακα, με η συμμετοχή των Ευρωπαίων στη δια βίου μάθηση να είναι καθοριστική για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου. Η δια βίου μάθηση «από την κούνια μέχρι τον τάφο» είναι εκείνη που θα συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη, την αυτοπραγμάτωση των πολιτών και την κοινωνική συνοχή. (European Commission, 2000)

Την ίδια περίοδο ο ΟΟΣΑ αναφέρεται στη Δια βίου Μάθηση για όλους (Lifelong learning for All) (OECD, 1996), αλλάζοντας σημαντικά το μοντέλο της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης που είχε εισάγει στο παρελθόν και κάνοντας σαφές πως δεν πρόκειται ουσιαστικά για ένα ζήτημα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για όσους έχουν μείνει πίσω, αλλά κάτι που αφορά όλους σε μια κοινωνία της γνώσης, σε μια κοινωνία «που η κύρια πηγή πλούτου είναι η γνώση και η έρευνα». Υποστηρίζεται η καθολική πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή την επαγγελματική κατάσταση. Περιλαμβάνεται επίσης η αναγνώριση της σημασίας της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Φαίνεται λοιπόν ότι ο θεσμός έχει δύο όψεις: αυτή της αναγκαιότητας και εκείνη του δικαιώματος για περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτή ακριβώς η στρατηγική παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους (;) στηρίζει κατά τον οργανισμό την κοινωνική συνοχή. Η δια βίου μάθηση με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, στοχεύει στο να περιορίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό μειονεκτούντων μορφωτικά ομάδων και ατόμων. Αυτό βέβαια μένει να διερευνηθεί ως πραγματικότητα, πέρα από την ευγένεια των προθέσεων ή των στόχων.

Η UNESCO συμμετέχει επίσης έντονα στο διάλογο περί δια βίου μάθησης τη δεκαετία του '90, διατηρώντας παρόλα αυτά τον όρο δια βίου εκπαίδευση αντί της δια βίου μάθησης, που μοιάζει να γίνεται ολοένα και επικρατέστερος. Ο οργανισμός διατηρώντας μια περισσότερο ανθρωποκεντρική θεώρηση, διατηρεί το ζήτημα της συμμετοχής και της κοινωνικής συνοχής σαν προτεραιότητα, προβάλλει την ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης ως μια διαδικασία πέρα από το στενό ωφελμιστικό πλαίσιο που συμβάλει στην αποκάλυψη των ικανοτήτων και των ταλέντων του καθενός, στην αυτοπραγμάτωση και την ελευθερία μέσα από την εκπαίδευση. (UNESCO, 1999)

Φαίνεται πως στη σύγχρονη εποχή η δια βίου εκπαίδευση απευθύνεται πλέον σε όλους και όχι πλέον σαν ευκαιρία ή δικαίωμα μόνο, αλλά ίσως και σαν υποχρέωση, ή «καταναγκασμό» κατά τον M. Tight (1998), προκειμένου να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητά τους ως εργαζόμενοι, αλλά και ως ενεργά μέλη του κοινωνικού ιστού.

Ένα βασικό κατά την άποψή μας στοιχείο που επηρεάζει τη σχέση της δια βίου μάθησης με την κοινωνική ισότητα είναι η μετάβαση από τον όρο δια βίου εκπαίδευση

στη δια βίου μάθηση. Πραγματικά ενώ κατά το παρελθόν ο κυρίαρχος όρος είχε να κάνει με την εκπαίδευση (επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση), τώρα φαίνεται να κυριαρχεί η μάθηση. Μπορούμε άραγε να πούμε ότι οι δύο αυτοί όροι είναι το ίδιο πράγμα. Ο Peter Jarvis ισχυρίζεται πως δεν πρόκειται για όμοιες έννοιες, καθώς η εκπαίδευση και η μάθηση είναι εξ ορισμού διακριτές (Jarvis, 1995: 1). Η εκπαίδευση αναφέρεται σε μια «θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών....Βασικά γνωρίσματά της αποτελούν η οργανωμένη μορφή διεξαγωγής της και οι επίσημες και ελεγχόμενες προδιαγραφές» (Ξωχέλλης, 1989:1685). Αντίστοιχα, η μάθηση αναφέρεται, κατά το συμπεριφορισμό, σε μια «περίπου μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, που είναι αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989: 2972) ή σε μετασχηματισμούς εσωτερικών αναπαραστάσεων που γίνονται αντιληπτοί σε εκδηλώσεις της συμπεριφοράς (στο ίδιο: 2973). Είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

Η μετάβαση αυτή από τη δια βίου εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση, ή από την εκπαίδευση στη μάθηση, ή, τέλος, κατά τον Green, «από το σχολείο στην κοινωνία» (Green, 2002: 612) αναπόφευκτα δίνει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στους ίδιους τους μαθησύνοντες. Αυτό σημαίνει, κατά την UNESCO, το τέλος των ανελαστικών εκπαιδευτικών συστημάτων» κι ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες και την κουλτούρα εκείνων που μαθαίνουν. Το γεγονός ότι ο ίδιος ο μαθησύνων τοποθετείται στο επίκεντρο φαίνεται να συνδέεται με την ανάδυση της ατομικότητας στις σύγχρονες ύστερες νεωτερικές κοινωνίες, όπου οι πολλαπλές ταυτότητες συνθέτουν τη νέα πραγματικότητα. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των αποδεκτών – καταναλωτών του εκπαιδευτικού αγαθού απαιτούν ώστε και το ίδιο το αγαθό να προσφέρει πολλαπλές επιλογές. Αυτή την ευελιξία και την πολλαπλότητα επιλογών υπηρετεί η δια βίου μάθηση.

Ταυτόχρονα με την εξατομίκευση της μάθησης, όμως, εξατομικεύεται και η ευθύνη για συνεχή μόρφωση. «Το πλαίσιο της δια βίου μάθησης υπονοεί τη μεταφορά της ευθύνης όχι μόνο από το κράτος στο χώρο της εργασίας, ή από το δημόσιο τομέα στην κοινωνία, αλλά και από το κράτος στο άτομο. Η έμφαση στη μάθηση και όχι στην εκπαίδευση εστιάζει πλέον στο άτομο και όχι στις παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης.» (Tuijnman & Boström, 2002) Ο καθένας είναι υπεύθυνος να αναζητήσει και να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες για μόρφωση, ώστε να γίνει ανταγωνιστικός σαν εργαζόμενος και χρήσιμος σαν πολίτης στην κοινωνία της γνώσης.

Είναι όμως πράγματι έτσι τα πράγματα; Είμαστε όλοι δια βίου μαθησύνοντες; Κοιτώντας τα στατιστικά δεδομένα του έτους 2003, βλέπουμε ότι μόνο το 42% όλων των πολιτών μεταξύ 25 και 64 χρονών συμμετείχε σε οποιαδήποτε δραστηριότητα δια βίου μάθησης (βλ πίνακας 1). Είναι λοιπόν όλοι εθελοντές στη μάθηση; Κι αν υποθέσουμε ότι όλοι είναι θετικοί απέναντι στη δια βίου εκπαίδευσή τους, ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη συμμετοχή σε αυτή; Από τις στατιστικές και πάλι φαίνεται ότι οι άνθρωποι που ζουν στην ύπαιθρο έχουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής από εκείνους που ζουν σε μεγάλα αστικά κέντρα (Πίνακας 2). Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο ξεκάθαρα όταν η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση συσχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο (Πίνακες 3, 4). Οι άνθρωποι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν πολύ μικρότερη συμμετοχή σε οποιαδήποτε μορφής δια βίου εκπαίδευσης. Εκείνοι δηλαδή που ήδη γνωρίζουν ή εκείνοι που γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν είναι εκείνοι που συμμετέχουν στη δια βίου εκπαίδευση. Τι συμβαίνει όμως με τους υπόλοιπους; Είναι καταδικασμένοι άραγε σε αποκλεισμό; Και μήπως η δια βίου εκπαίδευση να εμβαθύνει τελικά το χάσμα της κοινωνικής ανισότητας μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν κι εκείνων που αγνοούν;

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα πρόσφατα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικό στόχο της δια βίου μάθησης ορίζουν την κοινωνική συνοχή (όχι την κοινωνική δικαιοσύνη). Η κοινωνική συνοχή για τους περισσότερους ανθρώπους συνδέεται με μια αρμονική κοινωνία, με ελάχιστη εγκληματικότητα και υψηλό βαθμό συνεργασίας και εμπιστοσύνης, μια κοινωνία με χαμηλά ή μηδαμινά ποσοστά κοινωνικά

αποκλεισμένων. Δεν είναι καθόλου αυτονόητο όμως πως μια κοινωνικά συνεκτική κοινωνία είναι και μια κοινωνία ισότητας. (Green, 2006: 4-5).

Τελικά η σύγχρονη εξατομικευμένη δια βίου μάθηση λειτουργεί ως μέσο επίτευξης της κοινωνικής ισότητας ή μήπως εμβαθύνει περαιτέρω τις κοινωνικές ανισότητες σε μια εποχή που η γνώση ως ανταλλάξιμο αγαθό είναι μια βασική πηγή πλούτου; Οι μειονότητες, οι γυναίκες, οι οικονομικά ασθενέστεροι, οι τεχνολογικά αναλφάβητοι, οι άνεργοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για δια βίου μάθηση ή μήπως τελικά οι δια βίου μανθάνοντες είναι η κοινωνική/μορφωτική ελίτ, που περνά σε δυσθεώρητα για τους υπόλοιπους ύψη; Πόσο μπορεί το άτομο να επωμισθεί το βάρος της ευθύνης για την δια βίου μάθησή του χωρίς να υπολογίζεται η κοινωνική του αφετηρία; Μήπως στην περίπτωση αυτή ο λόγος περί δια βίου μάθησης προσφέρεται σαν ένα άλλοθι εκδημοκρατισμού και ευκαιριών σε μια άνιση κοινωνία; Και τελικά υπό ποιες κοινωνικές προϋποθέσεις μπορεί να επιτελέσει ξανά η δια βίου μάθηση το στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης, έναν από τους βασικούς λόγους για τη συγκρότησή της;

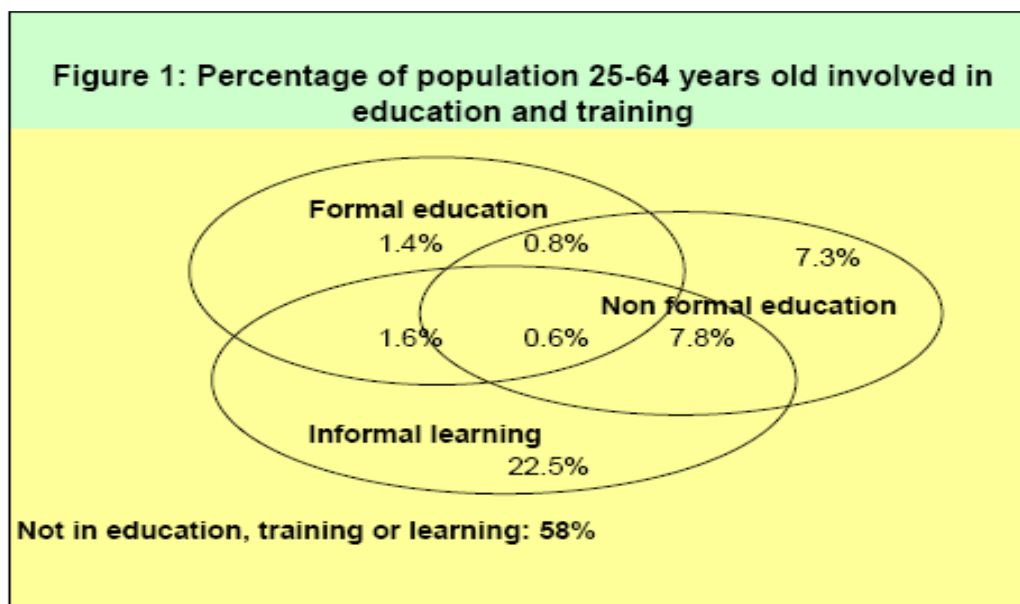
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Burns (χ.χ.). *Ευρωπαϊκή Ιστορία*, τόμος δεύτερος, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη
- CERI (1975). *Recurrent education: trends and issues*, OECD
- Cowen R. (2002). “Knowledge economies: Here we go again?” στο Ματθαίου Δ. (επιμ), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα
- European Commission (1995). *White Paper “Teaching and Learning- Towards the Learning Society”*, Brussels
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels
- Faure E. (1972). *Learning to Be*, UNESCO
- Gelpi Ett. (1979). “New trends in lifelong education policies in Europe, with specific reference to adult education”, Reproduced from 1979 Conference Proceedings, SCUTREA 1997, www.leeds.ac.uk/educol/
- Green A., (2002). “The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe”, στο *Journal of Educational Policy*, vol. 17, no. 6, 611-626
- Green, A., Preston, J., Janmaat, I.G. (2006), *Education, Equality and Social Cohesion. A comparative study*, London, Palgrave Macmillan
- Groomsbridge B. (1983). “Adult education and the education of adults” στο Tight M. (ed.), *Education for Adults. Adult Learning and Education*, Croom Helm, London
- Jarvis P. (1995). *Adult and continuing education*, Routledge
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*
- Peers R. (1972). *Adult Education. A comparative study*, Routledge & Kegan Paul, London
- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, The Belknap Press of Harvard University
<http://oak.cats.ohiou.edu/~piccard/entropy/rawls.html> (προσπελάστηκε 30/10/2008)
- Rawls J. (2006). *Η δίκαιη κοινωνία. Η δικαιοσύνη ως ακριβοδικία. Μια αναδιατύπωση*, Αθήνα, Πόλις
- Tight M. (1999). “Mythologies of Adult/Continuing/Lifelong Education”, Paper presented at SUTREA, 29th Annual Conference, 5-7 July 1999, University of Warwick, www.leeds.ac.uk/educol/
- Troyne, B. & Vincent, C. (1995). The discourses of social justice in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(2), 149 -166.
- Tuijnman, A. & Boström A. K. (2002), “Changing notions of lifelong education and lifelong learning”, *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93- 110
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα
- Γκόβαρης, Χ. – Ρουσάκης, Ι. (2008), *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.

- Κελπανίδης Μιχ., Βруνιώτη Καλ. (2004). *Δια βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1989). Μάθηση, Λήμμα στην *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ματθαίου Δ. (2000). «Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου», στο περ. *Νέα Παιδεία*, τόμος 93, Αθήνα
- Ξωχέλλης Π. (1989). Εκπαίδευση, Λήμμα στην *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995). «Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» στο Καζαμιάς, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 84-119
- Σαμαρά, Α (2005), *Η δια βίου εκπαίδευση ως περιεχόμενη έννοια της νεωτερικότητας. Από τη γαλλική επανάσταση στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης*, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

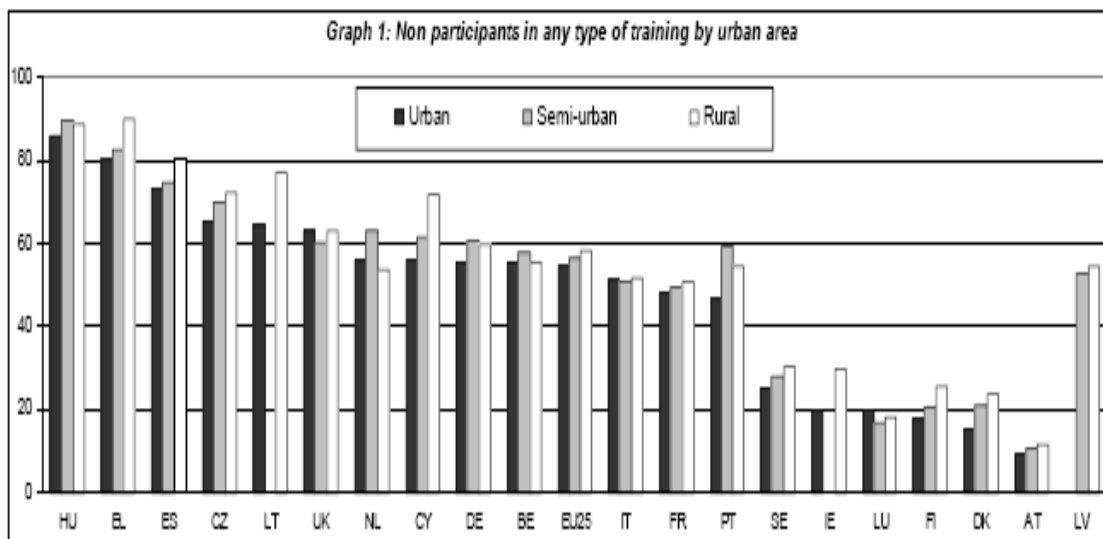
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης



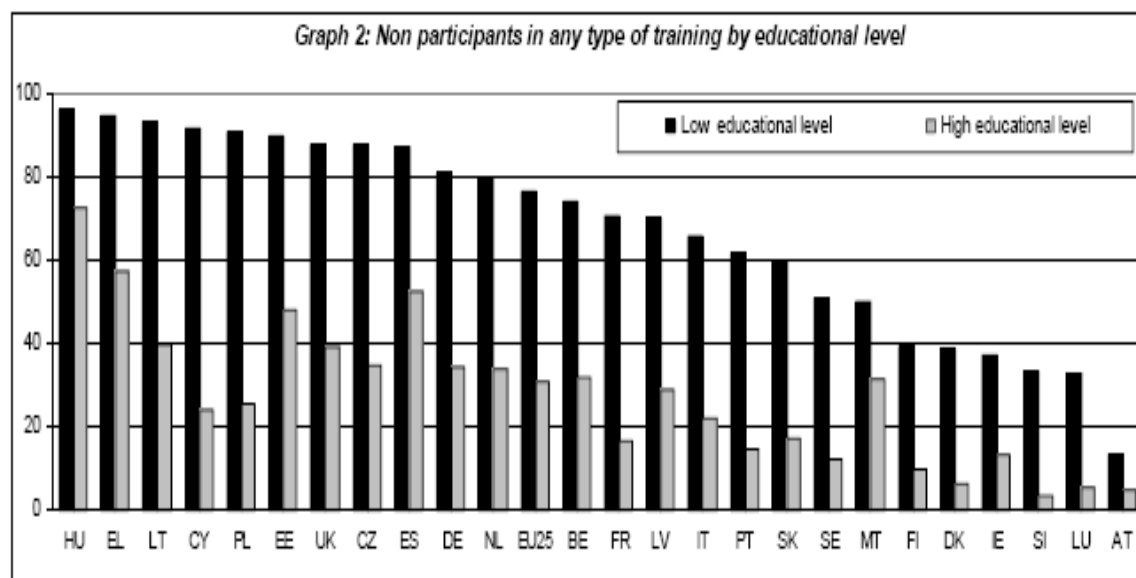
Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003
Target population: 25-64 years old

Πίνακας 2: Μη συμμετέχοντες σε αστικές και αγροτικές περιοχές



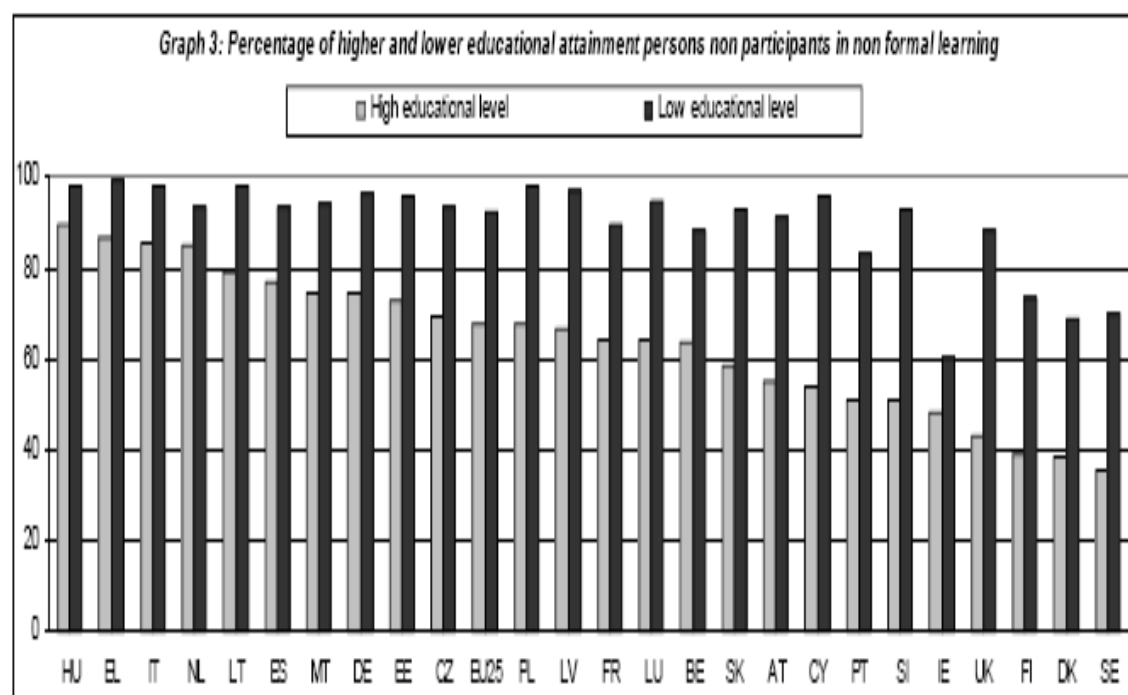
Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003. Target population: 25-64 years old

Πίνακας 3: Μη συμμετέχοντες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο



Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003. Target population: 25-64 years old

Πίνακας 4: συμμετοχή σε δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης από άτομα υψηλού και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου



Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003. Target population: 25-64 years old

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΣΙΓΓΑΝΟΥΣ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΧΕΣΕΙΣ

Αντιγόνη ΣΑΡΑΚΙΝΙΩΤΗ Αντωνία ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει θέμα την εκπαίδευση των Ελλήνων Τσιγγάνων και τα προβλήματα της διαρροής του μαθητικού πληθυσμού και του αναλφαριθμητισμού, που την χαρακτηρίζουν. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι σημαντικότερες νομοθετικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν λάβει χώρα στο διάστημα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα για την δημιουργία συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων. Η ανάλυση γίνεται με σκοπό να αναδειχθούν οι σχέσεις και οι ανασχές που δημιουργούνται στο συγκεκριμένο πεδίο εξαιτίας της περιορισμένης αντίληψης της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης, τόσο στο επίπεδο της παραγωγής πολιτικών, όσο στο επίπεδο της υλοποίησής τους.

Τα δεδομένα για την ανάπτυξη του θέματος αντλούνται καταρχήν από το νομοθετικό πλαίσιο ρύθμισης του εν λόγω πεδίου, ενώ, σημαντικές πληροφορίες για κρίσιμα ζητήματα στη διαδικασία υλοποίησης των πολιτικών αυτών αντλούνται από τις απαντήσεις σε σχετικό ερωτηματολόγιο των εργαζομένων ως συνεργάτες δικτύου στο πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2006-2008) για την περιφέρεια Πελοποννήσου.

Η εισήγηση αναπτύσσεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο, εν είδει εισαγωγής, αφορά τη θεωρητική και μεθοδολογική ταυτότητα της μελέτης. Στη δεύτερη και την τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα της ανάλυσης. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα, αντί συμπερασμάτων, αναφέρονται κάποιες σκέψεις υπέρ μιας εναλλακτικής και ευρύτερης στη θεώρησή της προσέγγισης του πεδίου της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων σε σχέση με την έννοια της Κοινωνικής Δικαιοσύνης.

Abstract

Our paper reports on a study aiming to describe the educational conditions of Greek Roma population and the problems of drop out and illiteracy, they face. In particular, we investigate the most important law and educational reforms that have taken place during the last three decades in Greece for establishing conditions of Social Justice in the education system in favour of Roma people. The study is developed aiming to describe the relations and the interceptions, which have emerged due to the limited understanding of the theoretical content of 'Social Justice' both in the levels of policy formation and policy implementation.

Our data come from two basic resources. First, the analysis of the official documents regulating the special field of educational practice, and second the answers given in our questionnaire by experts who under the Educational Project: "Roma School Integration" (2006-2008) had had networking and counselling duties towards Roma families in the region of Peloponnese aiming to support children's schooling.

The paper is developed in three parts. The first, in stead of introduction, makes some basic theoretical and methodological clarifications. The second and the third parts deal with the data analysis and presentation. Finally, the fourth session, a sort of conclusions, refers to the need of alternative and broader policy and research approaches to the field of Roma education in the light of Social Justice.

1. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του πλαισίου των εκπαιδευτικών πολιτικών και των παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα αναφορικά με την βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης των Ελλήνων Τσιγγάνων, κυρίως ως πολιτικές αντισταθμιστικού χαρακτήρα με σκοπό τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Το βασικό ερώτημα της μελέτης μας αφορά το πώς ύστερα από μακροχρόνιες νομοθετικές ρυθμίσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε αυτό το πνεύμα, το ζήτημα της ελλιπούς εκπαίδευσης, και κοινωνικής περιθωριοποίησης των Τσιγγάνων εξακολουθεί να υφίσταται. Η θέση μας είναι ότι η αποτελεσματικότητα των νομοθετικών και θεσμικών προσπαθειών για τη ρύθμιση της ανισότητας στην εκπαίδευση και για την αντιμετώπιση της ελλιπούς φοίτησης και της σχολικής αποτυχίας των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων μειώνεται, λόγω του συνδυασμού ενός συνόλου παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το είδος των παρεμβάσεων, όσο και με τον τρόπο που αυτές προωθούνται και υλοποιούνται από τους εμπλεκόμενους φορείς στο ελληνικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυσή μας επιχειρούμε να δείξουμε ότι η περίπτωση της εκπαίδευσης των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων και το πλαίσιο παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί για την ενίσχυσή της, παρουσιάζει πολλές ομοιότητες συγκριτικά με ό,τι αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία για την περιορισμένη αποτελεσματικότητα της αποκλειστικής εφαρμογής ανακατανομητικού χαρακτήρα μέτρων κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. επιδόματα, ενισχυτική διδασκαλία κ.τ.λ) σε μη προνομιούχους μαθητικούς πληθυσμούς (Power & Whitty, 2008: 2,7). Επιπρόσθετα, στο ελληνικό πλαίσιο θεωρούμε ότι η μειωμένη αποτελεσματικότητα αυτού του είδους των μέτρων για την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης επιβαρύνεται από την «απόσταση» μεταξύ του πεδίου συγκρότησης των πολιτικών και του πεδίου της εφαρμογής τους στο σχολείο. Επίσης, επιβαρυντικά θεωρούμε ότι λειτουργεί η απουσία συντονισμού των εμπλεκόμενων κρατικών ή άλλων φορέων και η έλλειψη διαχρονικής ακολουθίας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με πληθυσμό στόχο τους Τσιγγάνους.

Εννοιολογικά η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική θεωρία και δράση εκκινεί - και μέχρι σήμερα ταυτίζεται σημαντικά - με την κατηγορία της κατανομητικής/ ανακατανομητικής δικαιοσύνης. Πρόκειται για το είδος της κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορά και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί θεσμοί, π.χ. η εκπαίδευση, διαμένουν τα δημόσια αγαθά, τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στους πολίτες, καθορίζοντας την κατανομή των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την κοινωνική συνύπαρξη (Gewirtz, 1998: 470). Ο κυρίαρχος ορισμός αυτού του είδους της δικαιοσύνης διακρίνεται σε δυο επιμέρους κατηγορίες, τη δικαιοσύνη ως ισότητα ευκαιριών και τη δικαιοσύνη ως ισότητα αποτελεσμάτων. Η ισότητα των ευκαιριών αφορά την είσοδο και την παραμονή των ατόμων στον εκπαιδευτικό θεσμό και καθορίζεται συνήθως από την ύπαρξη ισότητας στα δικαιώματα απρόσκοπτης πρόσβασης και συμμετοχής. Στη περίπτωση της ισότητας των αποτελεσμάτων, αυτό που επιδιώκεται είναι η εξασφάλιση ίδιων ποσοστών/ πιθανοτήτων εκπαιδευτικής επιτυχίας για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μέσω άμεσων παρεμβάσεων θετικής διάκρισης ή υποστηρικτικών προγραμμάτων εστιασμένης δράσης (Gewirtz, 1998: 472).

Στη δεκαετία του '90 η αποκλειστική χρήση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης για τον προσδιορισμό διαδικασιών (ανα)κατανομής αγαθών και δικαιωμάτων δέχτηκε κριτική (Gewirtz, 1998: 472) με αποτέλεσμα τη θεωρητική ανάπτυξη δύο συμπληρωματικών της (ανα)κατανομητικής δικαιοσύνης κατηγοριών.

Η πρώτη από αυτές προσδιορίζεται ως δικαιοσύνη της κουλτούρας (cultural justice) ή δικαιοσύνη της κοινωνικής αναγνώρισης (justice of recognition). Το είδος αυτό της δικαιοσύνης ορίζεται μέσα από τρεις συνθήκες: α) την έλλειψη/παρουσία ή καλύτερα το βαθμό της πολιτισμικής κυριαρχίας μιας ομάδας σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο, β) την αναγνώριση της ύπαρξης και της ιδιαιτερότητας στα διάφορα πλαίσια κοινωνικής ρητορικής

και πρακτικής, γ) το επίπεδο απόδοσης σεβασμού στις δημόσιες πολιτισμικές αναπαραστάσεις και/ή στην καθημερινή ζωή και πρακτική (Cribb & Gewirtz, 2003: 18-19). Στη συγκεκριμένη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η αναγνώριση της διαφορετικότητας του άλλου πρέπει να φαίνεται έμπρακτα και μέσα από την αποφυγή πρακτικών επιτήρησης, ελέγχου και πειθαρχίας στους διαφορετικούς 'άλλους' (Gewirtz, 1998: 476).

Τέλος η δεύτερη διάσταση που αποδίδεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι αυτή που αναφέρεται στο δικαίωμα και τη δυνατότητα συμμετοχής ατόμων και ομάδων στα πεδία λήψης αποφάσεων ή στα πεδία των πρακτικών, π.χ. εκπαίδευση (Bernstein, 2000: xx-xxi). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, αυτή η διάσταση αποτελεί την αρχή και το τέλος των δύο προηγούμενων μορφών, και αυτό διότι για την πραγμάτωσή τους είναι αναγκαία η πλήρης συμμετοχή των προηγούμενα περιθωριοποιημένων ομάδων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τις αρχές (ανα)κατανομής και αναγνώρισης. Η διάσταση αυτή γενικότερα συνδέεται και αφορά την 'εκπροσώπηση συμφερόντων' και τις σχέσεις εξουσίας σε μακρο, μέσο και μικρο επίπεδο πολιτικής και πρακτικής (Evans & Tsatsaroni, 2008: 13). Ωστόσο δεδομένων των συνθηκών περιθωριοποίησης των συγκεκριμένων ομάδων, είναι σχεδόν ουτοπική η διάσταση της συμμετοχής, ακόμα και αν δίνονται τυπικά οι ευκαιρίες γι' αυτή (Cribb & Gewirtz, 2003:19).

Μεθοδολογικά η μελέτη μας αναπτύσσεται σε δύο κύρια επίπεδα. Στο πρώτο, γίνεται ανάλυση κειμένων σχετικών με τις σημαντικότερες νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων από το 1974 μέχρι σήμερα, καθώς και ανασκόπηση των προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης που έχουν λάβει χώρα στο διάστημα αυτό (Prior, 2004: 76-80, 84). Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιήσαμε στη γεωγραφική περιφέρεια της Πελοποννήσου με σκοπό τη διερεύνηση και περιγραφή του εμπειρικού πεδίου, στο οποίο εκδηλώνονται και αναπαράγονται τα προβλήματα στην ένταξη και στην εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων.

Τα δεδομένα της μελέτης μας προέρχονται από ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου (Orpenheim, 2001: 100-118), τα οποία συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά (Markham, 2004: 95-100). Η επιλογή αυτή έγινε αντί ημιδομημένων συνεντεύξεων, για λόγους οικονομίας της έρευνας, παρά τον αρχικό προγραμματισμό για τη συλλογή των δεδομένων μας (Orpenheim, 2001: 102). Υποκείμενα της έρευνάς μας ήταν οι Συνεργάτες Δικτύου της περιφέρειας Πελοποννήσου στο Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ο λόγος που επιλέχτηκε το συγκεκριμένο δείγμα είναι διότι η επαγγελματική τους δράση για τη δημιουργία δικτύου συνεργασίας μεταξύ του πλήθους των εμπλεκόμενων ατόμων και φορέων με σκοπό την αύξηση των εγγραφών και τη στήριξη της φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, καθιστά τις γνώσεις τους πάνω στο πεδίο διερεύνησής μας πολύτιμες. Ο αριθμός του δείγματός μας ήταν 16 άτομα. Στάλθηκαν 15 ερωτηματολόγια. Επιστράφηκαν 11.

2. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

Από τη μεταπολίτευση (και για την ακρίβεια από το 1978 που αναγνωρίζεται πλέον επίσημα ελληνική ιθαγένεια σε όλους τους Τσιγγάνους) μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 δεν υπήρχε καμία αναφορά σε επίσημο κρατικό έγγραφο για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων¹.

¹ Η πρώτη συστηματική αναφορά στα εκπαιδευτικά θέματα των Τσιγγάνων γίνεται στη μονογραφία των Παυλή – Κορρέ και Μαρσέλου, στο πλαίσιο της Έρευνας των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων και νομάδων στις χώρες της Κοινότητας που διεξήχθη το 1984-1985, ενώ από το 1985 και κατά διαστήματα το Υπ.Ε.Π.Θ. συγκροτεί ομάδες εργασίας για τη

Οι Τσιγγάνοι παρουσιάζονται για πρώτη φορά επίσημα στο ελληνικό πλαίσιο το 1987 μέσα από δύο κρατικά έγγραφα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για δύο εγκυκλίους που αναφέρονται στα εκπαιδευτικά προβλήματα του τσιγγάνικου πληθυσμού προτείνοντας τρόπους αντιμετώπισής τους². Με την πρώτη Εγκύκλιο (Φ1/206/14-4-1987) το Υπ.Ε.Π.Θ. ζητούσε από τη Γ.Γ.Λ.Ε. να παρέμβει στις σχολικές ηλικίες των Τσιγγάνων. Η δεύτερη Εγκύκλιος (Γ1/206/14-4-1987) από την άλλη πλευρά έκανε λόγο για παντελή αποχή των Τσιγγάνων από τη νηπιακή εκπαίδευση, μιλούσε για περιορισμένο αριθμό εγγράφων Τσιγγάνων μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και αναφερόταν στις αδυναμίες κι ελλείψεις που αντιμετώπιζαν οι Τσιγγάνοι μαθητές που εγγράφονταν στο σχολείο. Η εγκύκλιος αυτή πρότεινε συνεργασία Διευθυντών σχολείων με εκπαιδευτικούς, γονείς κι άλλους κοινωνικούς φορείς για την αντιμετώπιση της παραπάνω κατάστασης, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνταν να αναλάβουν την παιδαγωγική κατάρτιση και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης υπήρχε το αίτημα προς τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων και των Γραφείων Π.Ε. και Δ.Ε., παράλληλα με τη διοικητική και ηθική τους υποστήριξη προς τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό «να αξιοποιήσουν πλήρως τις αντισταθμιστικές παροχές και τις ρυθμίσεις που προβλέπει ο Ν.1566/85 για την μεταφορά μαθητών κλπ.» και επίσης «να παρακολουθούν και να ελέγχουν την εγγραφή όλων των μαθητών στην Α' τάξη του Γυμνασίου εφαρμόζοντας με ελαστικότητα το νόμο για την εννιάχρονη υποχρεωτική τους φοίτηση στο σχολείο». Ωστόσο, παρά τις παραπάνω υποδείξεις, η συνεργασία σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών προς την παραπάνω κατεύθυνση ήταν επί της ουσίας ατελέσφορη, καθώς οι πρώτοι ούτε γνώστες του θέματος ήταν, ούτε είχαν κάποια ανάλογη επιμόρφωση (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998).

Η 22^η Μαΐου του 1989 αποτελεί ημερομηνία σταθμό στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, καθώς οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν Ψήφισμα, το οποίο αναφερόταν στη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των πλανόδιων. Όπως αναφέρουν οι Βασιλειάδου και Παυλή – Κορρέ, το Ψήφισμα αυτό ήταν εξαιρετικά σημαντικό, καθώς για πρώτη φορά στην Ελλάδα «προωθείται σε θεσμικό επίπεδο ένα σύνολο μέτρων, τα οποία αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη συνολικής προσέγγισης και δημιουργίας δομών, ώστε να υπερπηδήσουν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν στα Τσιγγανόπαιδα την πρόσβαση στα σχολεία» (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998: 44).

Έτσι το 1992, το Υπ.Ε.Π.Θ. προκειμένου να ανταποκριθεί στις δεσμεύσεις προγράμματος που εγκρίθηκε από αρμόδια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ζήτησε με σχετική εγκύκλιο³ συνεργασία από τη Γ.Γ.Λ.Ε. Το Σεπτέμβριο της ίδιας χρονιάς, με δεύτερη εγκύκλιο⁴ γνωστοποίησε τη συνεργασία του Υπ.Ε.Π.Θ με τη Γ.Γ.Λ.Ε. και την παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού για τα Τσιγγανόπαιδα. Παράλληλα αναφερόταν η δημιουργία σε κάθε περιοχή που υπήρχαν Τσιγγάνοι προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής κι ανάγνωσης στα Τσιγγανόπαιδα με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό. Επιπλέον προβλεπόταν να προσληφθούν δάσκαλοι ως επιμορφωτές για μια διετία τουλάχιστον πριν την πιθανή ημερομηνία διορισμού τους. Οι δάσκαλοι θα προσλαμβάνονταν με τα κριτήρια που οι συνεργάτες της Γ.Γ.Λ.Ε. είχαν επεξεργαστεί σύμφωνα πάντα με τις προδιαγραφές της Ε.Ο.Κ.. Τα Τσιγγανόπαιδα που θα προχωρούσαν στη γραφή και ανάγνωση ήταν επιβεβλημένο σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή να προωθηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των περιοχών τους, τα οποία άλλωστε είχαν και την ευθύνη της σχολικής τους εκπαίδευσης.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι βάσει των όσων προβλέπονταν από την εγκύκλιο αυτή θα θέτονταν σε προτεραιότητα Τσιγγάνοι δάσκαλοι για τμήματα αλφαριθμητισμού και Τσιγγάνοι

μελέτη των μαθητικών θεμάτων, τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που προέρχονται από ευπαθείς ομάδες (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998).

² Και οι δύο εγκύκλιοι προέκυψαν ύστερα από σχετική μελέτη που εκπονήθηκε «Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων», στην οποία γίνονταν συγκεκριμένες προτάσεις προς την παραπάνω κατεύθυνση (Βασιλειάδου, χ.χ.).

³ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/260/585/29-5-1992

⁴ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992

άλλων ειδικοτήτων για τμήματα με διαφορετικό αντικείμενο μάθησης ή για τις κοινωνικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη των οποίων θα γινόταν παράλληλα με το πρόγραμμα του αλφαριθμητισμού, για να καλυφθούν έτσι και γενικότερες ανάγκες του τσιγγάνικου πληθυσμού. Το ερώτημα βέβαια που θα μπορούσε κάποιος να θέσει στο σημείο αυτό είναι πόσοι Τσιγγάνοι δάσκαλοι υπήρχαν τότε και φυσικά αν ποτέ εφαρμόστηκε αυτό το σημείο της εγκυκλίου.

Το 1993 το Υπ.Ε.Π.Θ. με την Εγκύκλιο Γ1/1126/17-9-93 προέτρεπε τους Διευθυντές όπως και τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων σε συνεργασία με τους αρμόδιους υπεύθυνους των Ν.Ε.Λ.Ε. για την καλύτερη κι αποτελεσματικότερη υλοποίηση των Ειδικών Προγραμμάτων που προορίζονταν για τα Τσιγγανόπαιδα (μια προσθήκη που επίσης γινόταν φανερή και στην πιο πάνω εγκύκλιο).

Το 1994 στην εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ. με θέμα τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», γίνεται αναφορά και στην ανάγκη εισαγωγής μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα (Βασιλειάδου –Παυλή-Κορρέ, 1998: 44). Από την άλλη πλευρά και σύμφωνα με στοιχεία του Υπ.Ε.Π.Θ. κατά τη σχολική χρονιά 1994-1995 λειτούργησαν προπαρασκευαστικά τμήματα μέσα στα σχολεία. Ωστόσο σύμφωνα με άλλη εγκύκλιο, η οποία εκδόθηκε τον Αύγουστο του 1995⁵, τα προβλήματα παρουσιάζονταν να είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά που αναφέρονταν και στην εγκύκλιο του 1987⁶.

Το στοιχείο που είχε προστεθεί σε αυτή την εγκύκλιο ήταν ότι οι Διευθυντές των σχολείων, όχι μόνο θα έπρεπε να ενθαρρύνουν την προσέλευση των Τσιγγάνων μαθητών, αλλά και να αναζητούν Τσιγγανόπαιδες στην περιοχή τους φροντίζοντας για την εγγραφή και φοίτησή τους στο σχολείο. Επίσης όπως προβλεπόταν, τα Τσιγγανόπαιδα θα έπρεπε να γίνονται δεκτά σε σχολεία και νηπιαγωγεία ανεξάρτητα αν ήταν γραμμένα σε μητρώα ή δημοτολόγια. Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης θα έπρεπε να ζητήσουν καταστάσεις των Τσιγγανοπαίδων που φοιτούσαν στα σχολεία της περιφέρειάς τους. Επίσης θα έπρεπε να γίνει καταγραφή των παιδιών σχολικής ηλικίας που διέμεναν σε καταυλισμούς και προσπάθεια να επιτευχθεί η φοίτησή τους στα σχολεία και στα νηπιαγωγεία. Η φοίτηση θα μπορούσε να εξασφαλιστεί είτε με μεταφορά των μαθητών είτε με την εγκατάστασή προκατασκευασμένων αιθουσών στους καταυλισμούς. Για την εξασφάλιση των αναγκών αιθουσών θα συνεργάζονταν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων με τον Ο.Σ.Κ. Επιπλέον οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα έπρεπε να φροντίσουν για την τροποποίηση του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, αλλά και στις δυνατότητες των μαθητών αυτών.

Το 1996 με την Υπουργική Απόφαση Φ4/155/γ1/1257/11-9-96 καθιερώθηκε η κάρτα φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων, με σκοπό τη μείωση της σχολικής διαρροής λόγω της παραδοσιακής μετακίνησης του εν λόγω πληθυσμού⁷. Σύμφωνα με το μέτρο αυτό, οι

⁵ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονταν η μεγάλη πλειοψηφία των Τσιγγανοπαίδων συνέχιζε να μη φοιτά στο νηπιαγωγείο κι επίσης πολλά παιδιά –κι ιδιαίτερα των μετακινούμενων οικογενειών δεν εγγράφονταν στο Δημοτικό Σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω απόσπασμα: «Αρκετά δε από αυτά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί αποθαρρύνονται εύκολα κι αν δεν πάρουμε τα αναγκαία μέτρα περιθωριοποιούνται, απουσιάζουν συχνά, και σε άλλες περιπτώσεις εγκαταλείπουν οριστικά το σχολείο, ιδιαίτερα κατά το πέρασμά τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Μέσα σε αυτή την κατάσταση αναπαράγεται ο λειτουργικός αναλφαριθμητισμός και σε κάποιο βαθμό κι ο οργανικός και υποθάλπεται η κοινωνική ανισότητα και κοινωνική μειονεξία στη χώρα μας».

⁶ Βλ. Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. - Γ1/206/14-4-1987.

⁷ Σύμφωνα με το μέτρο αυτό οι Τσιγγάνοι μαθητές του δημοτικού σχολείου με την έναρξη του διδακτικού έτους γράφονται στο κανονικό Βιβλίο Μητρώου, εφόσον έχουν προσκομίσει τα απαιτούμενα δικαιολογητικά. Συγχρόνως χορηγείται σε αυτούς ειδική κάρτα φοίτησης, στην οποία αναγράφονται τα στοιχεία τους και βεβαιώνεται η εγγραφή και φοίτησή τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Η κάρτα αυτή συνοδεύει το μαθητή στις περιπτώσεις ξαφνικής αλλαγής του τόπου κατοικίας του κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, εφόσον με υπαιτιότητα των γονέων δεν έχει ακολουθηθεί η κανονική διαδικασία μετεγγραφής. Όταν οι παραπάνω μαθητές προσέρχονται σε άλλο σχολείο για φοίτηση κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους χωρίς αποδεικτικό μετεγγραφής για τους λόγους που παραπάνω αναφέρθηκαν, δεν εγγράφονται στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου αλλά σε Ειδικό

μετακινούμενοι μαθητές θα διευκολύνονταν να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη φοίτησή τους στα σχολεία του εκάστοτε τόπου εγκατάστασής τους.

Από το 1997 το Υπ.Ε.Π.Θ. εντάσσει στις προτεραιότητές του τη βελτίωση των ευκαιριών των παιδιών σχολικής ηλικίας που προέρχονται από οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνοντας και προωθώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ήδη προβλεπόταν κι από το Ν. 2413/1996.

Μετά τη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την προώθηση της ίδρυσης και της λειτουργίας τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων⁸ γίνεται προσπάθεια ώστε η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, όπως και των λοιπών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική και οι μαθητές αυτοί να καταφέρουν να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο στην εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ. Γ1/694/1-9-99 αναφέρεται ότι βασικός στόχος είναι η ένταξη των Τσιγγανόπαιδων στις κανονικές τάξεις. Για περιπτώσεις «μαθησιακών δυσκολιών», προβλέπεται η λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, στα οποία θα φοιτούν τα Τσιγγανόπαιδα λίγες ώρες της ημέρας και τις υπόλοιπες θα παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα της τάξης στην οποία ανήκουν. Έμφαση δίνεται στον προσωρινό χαρακτήρα των τμημάτων αυτών για να αποφεύγονται καταστάσεις περιθωριοποίησης των Τσιγγανοπαίδων.

Το 2000 νέα εγκύκλιος του Υπ.Ε.Π.Θ.⁹ σημειώνει πως «*πάγια πολιτική και βούληση του Υπ.Ε.Π.Θ. είναι κανένα παιδί που προσέρχεται για φοίτηση στο δημοτικό σχολείο να μην απομακρύνεται με το αιτιολογικό ότι είναι μεγάλης ηλικίας, ή για άλλους λόγους, αλλά να ευρίσκονται τρόποι με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και τη δέουσα ευαισθησία, ώστε όλοι Έλληνες κι αλλοδαποί, που η ηλικία τους είναι μικρότερη από το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης (δηλαδή κάτω από 16 ετών άρθρο 2 Ν. 1566/85) και δεν έχουν ολοκληρώσει φοίτηση 6 τάξεων σε σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής (δεν πήραν τίτλο Στ' τάξης) να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτούν τον τίτλο του δημοτικού σχολείου*».

Το πιο πρόσφατο μέτρο που σχετίζεται με σημαντικό τμήμα του πληθυσμού των Τσιγγάνων και την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους, ελήφθη το 2002, όταν με την Α.Π. 2/37645/0020/8-7-2002 Απόφαση των Υπουργείων Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων αποφασίστηκε η καταβολή εισοδηματικής ενίσχυσης των οικογενειών με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα έχουν χαμηλό εισόδημα¹⁰.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω θετικές νομοθετικές ρυθμίσεις υπέρ της εκπαίδευσης των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων, και ειδικότερα με το νόμο Ν. 2413/1996 για τη θεσμοθέτηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο υλοποίησης των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ, πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, με αρχική διάρκεια από το 1997 μέχρι το 1999 και επέκταση ως το 2004, είχε φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων¹¹.

Οι βασικοί του στόχοι ήταν:

- η συγκρότηση γνωστικής υποδομής σχετικά με την κοινότητα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα,
- η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων που είχε εκπονηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό,
- η παραγωγή επιμορφωτικού υλικού και στη συγκρότηση ενός πυρήνα επιμορφωτών, οι οποίοι θα πραγματοποιούσαν επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς

Μητρώο. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται όσες φορές οι Τσιγγάνοι αλλάζουν απρόοπτα σχολείο στη διάρκεια του ίδιου διδακτικού έτους.

⁸ Υπουργική Απόφαση – Φ/10/20/Γ1/7-9-99

⁹ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/226/6-3-2000

¹⁰ Το ύψος της εισοδηματικής ενίσχυσης καθορίστηκε στο ποσό των 300€ ετησίως για κάθε παιδί – μαθητή υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εφ' όσον το οικογενειακό εισόδημα του δικαιούχου δεν υπερβαίνει τα 3.000€ και παύει να καταβάλλεται μετά το περας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του μαθητή και σε κάθε περίπτωση με τη συμπλήρωση του 16^{ου} έτους της ηλικίας του.

¹¹ <http://www.uoi.gr/services/epaek/metro11/ergo0664.htm>

- η μελέτη της διγλωσσίας των Τσιγγανοπαίδων και ειδικότερα στην παραγωγή ειδικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την παραγωγή διδακτικού υλικού σε επιμέρους περιοχές μάθησης για την υποστήριξη της διδασκαλίας σε ταχύρρυθμα τμήματα υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα.

Στην ίδια λογική, το πρόγραμμα αυτό επαναλειτούργησε το διάστημα 2006-2008 με τον τίτλο: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» και φορέα υλοποίησης αυτή τη φορά το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας.¹² Το πρόγραμμα, στη δεύτερη αυτή περίοδο υλοποίησης του, είχε ως κύριο στόχο την αρμονική ένταξη των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας, την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη, διεύρυνση και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού, την υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και, τέλος, την ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης¹³.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, και με δεδομένο το εννοιολογικό περιεχόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης, θα λέγαμε ότι η «φιλοσοφία» που φαίνεται να διαπερνά τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και παρεμβάσεις με στόχο την μείωση της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών και τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσής τους, περιορίζεται σε μέτρα αντισταθμιστικού και (ανα)-κατανεμητικού κυρίως χαρακτήρα. Παρομοίως, φαίνεται ότι οι προσπάθειες απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης δεν έχουν αγγίξει το πεδίο της ισότιμης λήψης αποφάσεων από εξουσιοδοτημένους εκπροσώπους του τσιγγάνικου πληθυσμού, ενώ όσον αφορά τη διάσταση της δικαιοσύνης της κουλτούρας θα συμφωνούσαμε με την ακόλουθη εύστοχη παρατήρηση των Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, ότι δηλαδή: «*Το σχολείο στη σημερινή μορφή του αρνείται να απορρίψει το Τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει ωστόσο την εμφάνισή του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητες και εμπειρίες του*» (Βασιλειάδου – Παυλή-Κορρέ, 1998: 28).

3. ΜΙΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια της έρευνας μας για κρίσιμα ζητήματα εφαρμογής του παραπάνω νομοθετικού πλαισίου υποστήριξης των Τσιγγανοπαίδων και των οικογενειών τους, με απώτερο σκοπό την «αγκίστρωση» των μαθητών στο σχολείο και την επιτυχέστερη φοίτησή τους.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν αναφορικά με το κατά πόσο οι Διευθυντές και οι δάσκαλοι των σχολείων είναι γνώστες του νομοθετικού πλαισίου που ισχύει για τους Τσιγγάνους (π.χ. εγγραφές, κάρτα μετακίνησης, συνεκπαίδευση) υπήρξαν αντικρουόμενες. Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα οι συνεργάτες δικτύου δήλωσαν, αυτό που φαίνεται είναι πως σε κάποιες περιοχές της Πελοποννήσου οι δάσκαλοι και οι Διευθυντές είναι στην πλειοψηφία τους ενημερωμένοι για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και προσπαθούν να το εφαρμόσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Σε κάποιες άλλες όμως περιπτώσεις έγινε λόγος για έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης, ενώ αναφέρθηκαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που είναι μεν γνώστες του νομοθετικού πλαισίου, αλλά η εφαρμογή του από αυτούς εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητά τους όσο κι από τα δεδομένα της κάθε σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, θελήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσο οι επίσημες κρατικές απόπειρες-κατανεμητικής δικαιοσύνης- υλοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την εφαρμογή των προβλεπόμενων μέτρων. Τα υποκείμενα της έρευνάς μας ρωτήθηκαν αρχικά για το κατά πόσο διαπίστωσαν να βρίσκει εφαρμογή η Υπουργική Απόφαση για εγγραφές και μεταγραφές μαθητών στο σχολείο χωρίς την αυστηρή απαίτηση των δικαιολογητικών. Στην ερώτησή αυτή, αρκετοί δήλωσαν πως στις περιοχές της

¹² Απόφαση της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ με αριθμό 5766/20-3-2006

¹³ http://www.roma.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=35

αρμοδιότητάς τους παρατηρήθηκε έλλειψη ελαστικότητας αναφορικά με τη μη προσκόμιση των απαιτούμενων δικαιολογητικών από την πλευρά των γονιών. Επιπλέον αναφέρθηκε και η άποψη ότι είναι ένα θέμα που εξαρτάται από την ευαισθησία του Διευθυντή, καθώς η μη προσκόμιση δικαιολογητικών αποτελεί μια καλή δικαιολογία για μη εγγραφή και όπως χαρακτηριστικά επισήμανε κάποιος από τους ερωτώμενους *«στα σχολεία που ο αριθμός των Τσιγγάνων είναι μεγάλος συνηθίζονται τέτοια εμπόδια»*.

Η επόμενη ερώτησή μας είχε να κάνει με το κατά πόσο εξασφαλίζονται μέσα μεταφοράς για τους Τσιγγάνους μαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που πήραμε, παρόλο που σε κάποιες περιοχές φαίνεται τα πράγματα να λειτουργούν ομαλά, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους έκαναν λόγο για γραφειοκρατικά κωλύματα που σχετίζονται με τους αρμόδιους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Αναφορικά δε με το μέτρο για έκδοση και χρήση της κάρτας μετακινούμενου μαθητή, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζοταν. Επίσης αναφέρθηκε ότι συχνά δεν υπήρχε, καθώς και ότι αν εφαρμόζοταν αυτή η διαδικασία, ήταν και πάλι αποτέλεσμα της ευαισθησίας του Διευθυντή.

Στην ερώτησή μας για το αν εφαρμόζεται η – ίσως χαρακτηριστικότερη – έκφραση της κατανεμητικής έννοιας, που η κρατική πολιτική αποδίδει στην κοινωνική δικαιοσύνη, δηλαδή το επίδομα ενίσχυσης οικογενειών με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα, όλοι οι ερωτώμενοι έδωσαν καταφατικές απαντήσεις. Όπως χαρακτηριστικά μάλιστα δήλωσε ένας από αυτούς, το επίδομα χορηγείται στις οικογένειες των Τσιγγάνων, *«ίσως γιατί είναι και το μόνο από τα δικαιώματά τους που οι Τσιγγάνοι διεκδικούν τόσο έντονα»*. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι Διευθυντές χορηγούν βεβαίωση στο τέλος της χρονιάς και μόνο στους μαθητές που παρακολούθησαν κανονικά τα μαθήματα της τάξης τους. Ωστόσο όπως ανέφερε ένας Συνεργάτης Δικτύου, υπάρχουν γονείς που ζητούν βεβαίωση ανεξάρτητα από το αν το παιδί τους παρακολούθησε ή όχι. Επίσης άλλος ερωτώμενος δήλωσε πως κάποιοι λίγοι Διευθυντές δίνουν τη βεβαίωση από την αρχή της χρονιάς, ούτως ώστε να πάρουν οι γονείς το επίδομα και στη συνέχεια να αδιαφορήσουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και να μην τα ξαναστείλουν στο σχολείο. Κάτι άλλο που τέλος αναφέρθηκε ήταν ότι σε κάποια σχολεία οι βεβαιώσεις χορηγούνταν ανεξάρτητα από το αν μια οικογένεια είχε δικαίωμα να εισπράξει το ποσό ή όχι.

Μια άλλη διάσταση, έκφραση της κατανεμητικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, που θελήσαμε να εξετάσουμε ως προς την εφαρμογή της ήταν η λειτουργία μικτών τμημάτων - συνεκπαίδευση. Όλοι οι ερωτώμενοι έδωσαν στο σημείο αυτό θετικές απαντήσεις. Δεν παρέλειψαν ωστόσο οι περισσότεροι από αυτούς να αναφέρουν ότι τα μικτά τμήματα λειτουργούσαν σε σχολεία με μικρό αριθμό Τσιγγάνων, ενώ όταν συνέβαινε το αντίθετο στα μικτά τμήματα βρίσκονταν μόνο οι τσιγγάνοι μαθητές που μπορούσαν να παρακολουθήσουν και να καλύψουν την ύλη. Όσοι αδυνατούσαν να ανταποκριθούν γνωστικά εντάσσονταν σε τμήμα αμιγώς Τσιγγάνων. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκαν επίσης αντιδράσεις που δημιουργούνται από κάποιους μη Τσιγγάνους γονείς για το ζήτημα της συνεκπαίδευσης Τσιγγάνων και μη- Τσιγγάνων μαθητών. Τέλος, χαρακτηριστική και άξια ιδιαίτερης προσοχής είναι η άποψη που διατύπωσε ένας Συνεργάτης του Προγράμματος, ο οποίος ανέφερε πως στα περισσότερα σχολεία εφαρμόζεται η συγκρότηση μικτών τμημάτων με αποτελέσματα αφενός θετικά για την ομαλή κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων, αφετέρου αρνητικά για την εκπαίδευση των μη τσιγγάνων μαθητών.

Τέλος κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και η πραγμάτωση των διακηρύξεων του Υπ.Ε.Π.Θ. για εξασφάλιση οργανικών θέσεων στα σχολεία με Τσιγγάνους μαθητές. Ρωτήσαμε λοιπόν τα υποκείμενα της έρευνάς μας για το κατά πόσο ίσχυε κάτι τέτοιο στα σχολεία της ευθύνης τους. Σε αυτή την περίπτωση, ήταν λίγοι αυτοί που απάντησαν θετικά. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους απάντησαν πως δεν ίσχυε κάτι τέτοιο στην πράξη και έκαναν λόγο για καθυστερημένους διορισμούς και εύκολες αποσπάσεις, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά οργανικά και λειτουργικά κενά κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Είναι πολύ χαρακτηριστικό αυτό που απαντά ερωτώμενος σχετικά: *«Στις προπαρασκευαστικές τάξεις των Τσιγγανοπαίδων ήταν συνήθως νεοδιόριστες κοπέλες που έβαζαν τα κλάματα για το κακό που τους έτυχε κι έβρισκαν τρόπους για να πάρουν απόσπαση, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μέρες*

που τα παιδιά να μην έχουν δασκάλους, αλλά και να αλλάζουν και δύο ή και τρεις δασκάλους στη μία χρονιά».

Ένας άλλος παράγοντας στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων και στην επιτυχία των αντισταθμιστικών μέτρων που κατά καιρούς έχουν ληφθεί, ήταν η εξέταση της διαχρονικής ακολουθίας και προσφορά τους σε σχέση με διάφορα άλλα προγράμματα κοινωνικής παρέμβασης που κατά διαστήματα υλοποιούνται προς όφελος του εν λόγω πληθυσμού. Σχετικά με το πλαίσιο υποστήριξης από παλιότερες παρεμβάσεις αυτό που η πλειοψηφία των απαντήσεων έδειξε είναι ότι υπήρχαν φορείς που δραστηριοποιούνταν για την επίλυση ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων των Τσιγγάνων π.χ. Ιατροκοινωνικά Κέντρα, Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων, Κέντρα Υγείας. Ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκε κάποια εκπαιδευτική ή άλλη υποστηρικτική δομή που να σχετίζεται με τα προηγούμενα προγράμματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Ν.Ε.Λ.Ε., Πρόγραμμα Ιωαννίνων). Επίσης αυτό που προέκυψε είναι ότι οι ποικίλοι υποστηρικτικοί θεσμοί που υπάρχουν, δεν συνδέονται μεταξύ τους, με τρόπο ώστε να δημιουργούν ένα επίσημο και σταθερό δίκτυο κοινωνικών, υγειονομικών, συμβουλευτικών και εκπαιδευτικών δράσεων υποστήριξης των Τσιγγάνων.

Στην ερώτηση σχετική με το ρόλο που έχει η Τοπική Αυτοδιοίκηση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, η μεγάλη πλειοψηφία των Συνεργατών Δικτύου, βάσει των όσων διαπίστωσαν κατά το διάστημα της απασχόλησής τους στο πρόγραμμα, τον χαρακτηρίζουν «χωρίς διάθεση και ενδιαφέρον». Από την άλλη μεριά αναγνωρίσαν κάποια πιο ευγενή κίνητρα κι αγνές προθέσεις στους φορείς της εκπαίδευσης, έκριναν όμως πως η έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού έχει σαν αποτέλεσμα η κάθε τους ενέργεια να είναι ατελέσφορη. Επιπλέον, τονίστηκε ότι, σε κάποιες περιπτώσεις ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης και εκπαίδευσης, εμφανίζεται αφενός συγκρουσιακός, τόσο μεταξύ τους, όσο και στις σχέσεις τους με τον τσιγγάνικο πληθυσμό, και αφετέρου υποστηρικτικός αλλότριων (μικροπολιτικών, συντεχνιακών, τοπικών κτλ.) συμφερόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: «Κατεξοχήν συγκρουσιακό πεδίο η εκπαίδευση, πολύ δε περισσότερο η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Παράδειγμα: Διευθυντής σχολείου έβαζε τους γονείς των μη Τσιγγάνων να διαμαρτύρονται στα Μ.Μ.Ε., στο Δήμο, στη Νομαρχία κλπ.».

4. ANTI ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Η προβληματική της παρούσας μελέτης αναπτύχθηκε με σκοπό την πρώτη περιγραφή του είδους της σχέσης που συγκροτείται μεταξύ των εννοιολογικών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης και των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα με επωφελούμενο πληθυσμό τους Τσιγγάνους σχολικής ηλικίας.

Τόσο από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, όσο και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μικρή διερευνητική μελέτη που διεξάγαμε, το βασικότερο στοιχείο που προέκυψε και έχει νόημα να το παρουσιάσουμε, περισσότερο ως βάση για να περαιτέρω μελέτη του χώρου παρά ως συμπέρασμα, είναι ότι ο τρόπος που έχει αναπτυχθεί και αναπαράγεται το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων, παραπέμπει τόσο στο επίπεδο της ρητορικής, όσο και στο επίπεδο της παρέμβασης και της εφαρμογής των πολιτικών σε μια έννοια δικαιοσύνης περιορισμένου φάσματος. Η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στη θετική διάκριση και την αντισταθμιστική παρέμβαση για την ένταξη, η οποία εκδηλώνεται μέσα από ποικίλα μέτρα παροχής επιπλέον υλικών και μη υλικών πόρων, με σημαντικότερα τα επιδόματα, την ενισχυτική διδασκαλία, τα ειδικά διδακτικά πακέτα, την «επιτήρηση» μέσα από τις ποικίλες καταγραφές του πληθυσμού και τη συμβουλευτική μαθητών και οικογενειών. Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι οι πολιτικές και οι δράσεις που αναπτύσσονται, επιμένουν στο μοντέλο της (ανα)κατανομής, χωρίς να λαμβάνουν ουσιαστικά υπόψη, ή να επιχειρούν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο να διαχειριστούν πτυχές του προβλήματος, που αφορούν ζητήματα

κουλτούρας, αναγνώρισης και συμμετοχής των Τσιγγάνων στη λήψη των αποφάσεων, ή εν τέλει τις αναπαραστάσεις τους για την ίδια την εκπαίδευση και τις προσδοκίες που έχουν από το σχολείο.

Τα ερωτήματα που κατά τη γνώμη μας θα μπορούσαν να φωτίσουν αλλιώς το πεδίο της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων διατυπώθηκαν από τον Dale σε παλιότερη εργασία του σχετική με το επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (2001: 27). Αυτά είναι:

1. Ποιος διδάσκεται, τι, πώς, από ποιον, και κάτω από ποιες περιστάσεις, συνθήκες, πλαίσια και πόρους;
2. Πώς, από ποιόν και μέσα από ποιες δομές, θεσμούς, και διαδικασίες τα ζητήματα ορίζονται, και αντιμετωπίζονται;
3. Ποιες είναι οι σχέσεις της εκπαίδευσης, ως κοινωνικού θεσμού, με άλλους κοινωνικούς θεσμούς του κράτους, της οικονομίας, και της κοινωνίας των πολιτών;
4. Από ποιου τα συμφέροντα καθορίζεται το πλαίσιο και ποιες είναι οι συνέπειες για την κοινωνία και τα άτομα; Εμείς θα εξειδικεύσουμε ρωτώντας επιπλέον ποιες είναι οι συνέπειες για το κάθε ανήλικο άτομο με ρόμικη καταγωγή που στις δεδομένες συνθήκες φαίνεται παντελώς ανυπεράσπιστο να διεκδικήσει το δικαίωμά του στην εκπαίδευση;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βασιλειάδου Μ., (επιμ.) (χ.χ.) *Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων* (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.)
- Βασιλειάδου Μ., Παυλή – Κορρέ Μ. (1998) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»* (Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.)
- Bernstein B., (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, revised edition (New York, Rowman & Littlefield Publishers).
- Cribb A., Gewirtz Sh., (2003) *Towards a sociology of just practices: an analysis of plural conceptions of justice*, in Vincent C., (Ed.), *Social Education and Identity* (London, RoutledgeFalmer).
- Dale R., (2001) *Shaping the sociology of education over half-a-century*, in Demaine J., *Sociology of Education Today* (London, Palgrave).
- Evans J., Tsatsaroni A., (2008) *Methodologies of research into gender and other social differences within a multi-faced conception of social justice*, *Adults Learning Mathematics-an International Journal*, 3 (1), pp. 13-31.
- Gewirtz Sh., (1998) *Conceptualizing social justice in education: mapping the territory*, *Journal Education Policy*, 13 (4), pp. 469-484.
- Markham A., (2004) *Internet communication as a tool for qualitative research*, in Silverman D., (Ed.), *Qualitative research. Theory, Method and practice* (London, SagePublications).
- Oppenheim A., (2001) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement* (London, Continuum).
- Power S., Whitty G. (2008) *A Bernsteinian analysis of compensatory education*, *Paper presented at the Fifth Basil Benrstein Symposium*, Cardiff School of Social Sciences (9 -12 July).
- Prior L., (2004) *Doing thinks with documents*, in Silverman D., (Ed.), *Qualitative research. Theory, Method and practice* (London, SagePublications).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο:

<http://www.uoi.gr/services/epeaek/metro11/ergo0664.htm>

Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο :

http://www.roma.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=35

ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Φ1/206/14-4-1987

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/206/14-4-1987

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/260/585/29-5-1992

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/1126/17-9-1993

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/694/1-9-1999

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/226/6-3-2000

Υπ.Π.Ε.Θ.-Υπουργική Απόφαση, Φ4/155/γ1/1257/11-9-1996

Υπ.Π.Ε.Θ.- Υπουργική Απόφαση, Φ/10/20/Γ1/7-9-1999

Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, Υπ.Ε.Π.Θ., Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων – Υπουργική Απόφαση, Α.Π.2/37645/0020/8-7-2002

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η προνοιακή πολιτική του την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα

Athens University and its welfare policy in the first decade of 20th century

Περσεφόνη Α. ΣΙΜΕΝΗ, διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης αποτελούν οι προτάσεις και οι προσπάθειες, από την πλευρά του Πανεπιστημίου Αθηνών την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, εφαρμογής μίας μορφής «πρώιμης» προνοιακής πολιτικής στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ως τέτοιες «προνοιακές ρυθμίσεις» μπορεί κανείς να θεωρήσει τα μέτρα που προτείνει το Πανεπιστήμιο για την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη των φοιτητών, τη σίτιση των «απόρων» φοιτητών, την απαλλαγή ειδικών κατηγοριών φοιτητών από την υποχρέωση καταβολής των εκπαιδευτικών τελών, την παροχή οικονομικών βοηθημάτων και υποτροφιών, διαφόρων οικονομικών ευκολιών και άλλων διευκολύνσεων στους φοιτητές και τέλος τη δημιουργία της Ακαδημαϊκής Λέσχης. Εστιάζοντας στις παραπάνω «προνοιακές ρυθμίσεις» που αφορούν στο φοιτητικό σώμα, επιδιώκουμε να απαντήσουμε στο κύριο ερώτημά μας: λειτούργησε το Πανεπιστήμιο ως φορέας προνοιακής πολιτικής, τότε και για ποιο σκοπό;

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the proposals and the efforts, made by the University of Athens in the first decade of the 20th century, in order to implement its welfare policy in the sector of university education. This welfare policy could include the regulations for both medical and pharmaceutical provision to all its students, the provision of free lunches to needy and poor students, the exception of special categories of students from their obligation to pay tuition fees, the provision of many forms of financial aid and scholarships and finally the creation of University's Academic Club. By focusing on the above mentioned 'welfare regulations' which concern University's student body, we try to answer our main question which is: did Athens University function as an institution of welfare policy, in which period and for what purpose?

Η παρούσα ανακοίνωση εντάσσεται σε μια ευρύτερη έρευνα αναφορικά με τις προτάσεις και τις προσπάθειες του Πανεπιστημίου Αθηνών την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα, εφαρμογής μίας μορφής «πρώιμης» προνοιακής πολιτικής στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το κύριο ερώτημά μας αφορά στη λειτουργία του Πανεπιστημίου ως φορέα προνοιακής πολιτικής. Στο κείμενο που ακολουθεί επικεντρώνουμε στα πρώτα μέτρα που λαμβάνει το Αθήνησι στον 20ο αιώνα σε αυτή την κατεύθυνση: η δημιουργία της Ακαδημαϊκής Λέσχης, η σίτιση των «απόρων» φοιτητών, η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη των φοιτητών, η παροχή οικονομικών βοηθημάτων και υποτροφιών, διαφόρων οικονομικών ευκολιών και άλλων διευκολύνσεων στους φοιτητές και τέλος η απαλλαγή ειδικών κατηγοριών φοιτητών από την υποχρέωση καταβολής των εκπαιδευτικών τελών.

1. Η ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΛΕΣΧΗ ΚΑΙ ΤΟ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΕΣΤΙΑΤΟΡΙΟ

Από τα αιτήματα τα οποία χαρακτηρίζουν μία πολιτική πρόνοιας, το «διαχρονικότερο», που το καθιστά θα έλεγε κανείς πάγιο, ήταν το αίτημα του Πανεπιστημίου να ιδρυθεί Ακαδημαϊκή Λέσχη και συναφές προς αυτό, ήταν η εισαγωγή των ξένων γλωσσών στο Πανεπιστήμιο. Ήδη στο τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, η δημιουργία μίας φοιτητικής λέσχης, ξεκινώντας ως αίτημα από το φοιτητικό σώμα¹, είχε τεθεί από καθηγητές του Πανεπιστημίου ως ένα μέσο παρέμβασης ή και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των φοιτητών. Μεταξύ αυτών, ο Σπυρίδων Λάμπρος, καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής είχε προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη την ίδρυσή της με τη σύμπραξη των πανεπιστημιακών αρχών, προκειμένου η λέσχη να λειτουργήσει παιδαγωγικά στους φοιτητές, απομακρύνοντάς τους από διασκεδάσεις και την πολιτική και προσφέροντάς τους επιμόρφωση και ψυχαγωγία (ξένες γλώσσες, διαλέξεις από καθηγητές και υφηγητές, μουσική, χορό, εκδρομές, πεζοπορίες) (Λάμπας, 2004, σ. 579-583). Ο ίδιος, από τη θέση του πρύτανη του Πανεπιστημίου (1904-1905), επιχείρησε την πρώτη απόπειρα υλοποίησης της Ακαδημαϊκής Λέσχης στον 20ο αιώνα, ως «*διδασκῆριον, εν ᾧ θα συνεπληρούτο η πανεπιστημιακή παιδευσις*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 27). Για το λόγο αυτό συνέταξε και υπέβαλε, το 1905, στον υπουργό Παιδείας, Κωνσταντίνo Καραπάνo, ένα σχέδιο νόμου «*περί ιδρύσεως Ακαδημαϊκής Λέσχης*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 62-63). Στο δεύτερο άρθρο του προσδιορίζονταν τα μαθήματα που θα διδάσκονταν οι φοιτητές: «*εν τη Ακαδημαϊκῇ Λέσχῃ διδάσκονται δωρεάν εις τους φοιτητάς μαθήματα ξένων γλωσσών, στενογραφία, φωνητική και οργανική μουσική, φωτογραφικά και άλλα ελευθέρια μαθήματα, οριζόμενα υπό της Συγκλήτου.*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 62-63).

Η κυβερνητική αλλαγή που ακολούθησε τη δολοφονία του πρωθυπουργού Θεόδωρου Δηλιγιάννη το 1905, ανέστειλε την προσπάθεια αυτή του Πανεπιστημίου να ιδρυθεί η Ακαδημαϊκή Λέσχη (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 29). Εντούτοις, η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο των ξένων γλωσσών, της στενογραφίας και της ωδικής πραγματοποιήθηκε το ίδιο έτος με πρωτοβουλία του Σπ. Λάμπρου. Τη διδασκαλία των αντικειμένων αυτών ανέλαβαν δωρεάν «*πρόθυμοι φίλοι της ακαδημαϊκής νεολαίας και της παρ' ημίν προόδου*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 29), όπως τους χαρακτήρισε ο Σπ. Λάμπρος. Η διδασκαλία της γαλλικής ανατέθηκε στον Αντώνιο Συρίγο, της γερμανικής στο Λάζαρο Κίτσο και της αγγλικής γλώσσας στον Ηλία Κωνσταντινίδη. Τα μαθήματα της ωδικής δίδασκε ο Καμηλιέρης και της στενογραφίας ο Ιωάννης Μίνδλερ².

Το ζήτημα της ίδρυσης της Ακαδημαϊκής Λέσχης ανακινήθηκε εκ νέου το 1908. Αυτή τη φορά συνδέθηκε με τη σίτιση των φοιτητών. Ο καταρτισμός οικονομικού συσσιτίου υπέρ των φοιτητών, συνιστούσε, κατά τη δήλωση του καθηγητή της Ιατρικής Σχολής, Μιχαήλ Κατσαρά, πρύτανη του ακαδημαϊκού έτους (1907-1908), μία εκ των τεσσάρων προτεραιοτήτων για το Πανεπιστήμιο, των οποίων «*η λύσις επείγει*»³. Αργότερα, στη λογοδοσία του, κατά την παράδοση της Πρυτανείας, ο ίδιος υπερηφανεύτηκε για το «*φοιτητικόν εστιατόριον*», στην ίδρυση του οποίου είχε πρωτοστατήσει, όπου ο «*Έλλην ακαδημαϊκός πολίτης*», αποτελώντας «*ιδίαν αριστοκρατικήν ύπαρξιν, ήτις ως τοιαύτη δέον να μη διαιτάται εις κοινά εστιατόρια και κοινότατα καφενεία συναγελαζομένη μετά του πρώτου τυχόντος*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1909, σ. 35). Όπως ο ίδιος επίσης μας πληροφορεί, η ίδρυση του φοιτητικού εστιατορίου, καθώς και η Ακαδημαϊκή Λέσχη, ικανοποιούσαν μία εκ των «*επειγουσών αναγκών του Εθνικού Πανεπιστημίου*», εκείνων που αποσκοπούσαν στη «*διάπλασιν του ήθους των φοιτητών*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1909, σ. 34). Την επιχειρηματολογία του ο Μ. Κατσαράς αντλούσε από την ιατρική επιστήμη που ο ίδιος θεράπευε (ήταν τακτικός καθηγητής της νευρολογίας και των φρενιτίδων νόσων) και εστίαζε, κυρίως, στη νευροφυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου. Σημείωνε χαρακτηριστικά: «*Ο Έλλην ακαδημαϊκός πολίτης οφείλει να διαπλάσῃ το πρόσθιον αυτού συνδετικόν κέντρον*», το οποίο εδράζεται «*εν ταις μετωπιαίαις έλιξι, και ιδίως εν τοις πυραμидικοίς ψυχικοίς κυττάροις της εν τω βάθει στοιβάδος αυτών· ακριβώς κατά τον χρόνον της φοιτήσεως συντελείται ο μυελινισμός αυτού [του πρόσθιου συνδετικού κέντρου]*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1909, σ. 34-35). Για το λόγο αυτό, «*δέον κατ' ίδιον να διαιτάται τρόπον και εις ίδιον*

μεγαλοπρεπές ίδρυμα να διέρχεται τας ώρας της σχολής αυτού και μόνον μετά των συμφοιτητών και των καθηγητών αυτού να συναναστρέφεται» (Εθνικών Πανεπιστήμιον, 1909, σ. 35).

Έτσι, με την πρωτοβουλία του Μιχαήλ Κατσαρά, συντάχθηκε ένα νέο νομοσχέδιο «περί ιδρύσεως Ακαδημαϊκής Λέσχης», «ευσύννοπον»⁴ σε σχέση με το από τριετίας αντίστοιχο σχέδιο νόμου του Σπ. Λάμπρου. Σύμφωνα με αυτό, η Ακαδημαϊκή Λέσχη αποτελούσε παράρτημα του Πανεπιστημίου, διοικούμενη από τον πρύτανη και τη Σύγκλητο. Για τη συντήρησή της το νομοσχέδιο όριζε δεκάδραχμη ετήσια εισφορά των φοιτητών. Το σχέδιο αυτό δεν έφτασε ως τη Βουλή. Η μη υλοποίηση της Ακαδημαϊκής Λέσχης οδήγησε το Πανεπιστήμιο στη διάλυση του φοιτητικού εστιατορίου. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Μ. Κατσαρά, η λειτουργία του εστιατορίου θεωρούνταν «αναποσπάστως συνδεδεμένη» με την Ακαδημαϊκή Λέσχη, κατά το πρότυπο λειτουργίας του εστιατορίου των αξιωματικών στη Στρατιωτική Λέσχη (Εθνικών Πανεπιστήμιον, 1909, σ. 36-37).

Η Ακαδημαϊκή Λέσχη τελικά έγινε, νομοθετικά και μόνο, πραγματικότητα, το επόμενο έτος, με το νόμο ΓΥΠ του 1909. Και αυτή τη φορά η Ακαδημαϊκή Λέσχη, ως πανεπιστημιακό ίδρυμα ελεγχόμενο άμεσα από το Πανεπιστήμιο, είχε ιδωθεί από την πλευρά του Αθήνησι, ως «ένωσις των φοιτητών [...] μάλλον αδελφικός σύνδεσμος, εν ω οι νέοι θα διδάσκονται τα μέλλοντα αυτών καθήκοντα», παρά «απλή ένωσις προς διασκεδάσεις, αγωνίσματα, εορτάς, και συναθροίσεις» (Εθνικών Πανεπιστήμιον, 1912, σ. 31) και στεγασμένη σε «ίδιον μέγαρον», κατ' απόφαση της Συγκλήτου⁵. Ωστόσο, η λειτουργία της Ακαδημαϊκής Λέσχης, στηριγμένη στην «ιδιαιτέραν φορολογίαν», στην οποία, όπως ανέφερε ο πρύτανης του ακαδημαϊκού έτους 1909-1910, Νικόλαος Αποστολίδης, οι φοιτητές «εδέχθησαν να υποβληθώσι χάριν αυτής»⁶, δεν θα ξεκινήσει τη λειτουργία της παρά μόνο το 1922, μετά την ψήφιση του πανεπιστημιακού Οργανισμού (Παπαπάνου, 1970, σ. 123, 209).

2. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΠΑΡΟΧΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ

Στην κατηγορία αυτή των προνοιακών πολιτικών μπορεί κανείς να εντάξει όλες εκείνες τις μορφές των παροχών που διευκόλυναν τη φοίτηση και εν γένει τη διαβίωση των φοιτητών στην Αθήνα, στο φυσικό χώρο του Πανεπιστημίου. Σε τέτοιου είδους «ευκολίες» αποσκοπούσαν η μέριμνα για την ιατρική περίθαλψη των απόρων φοιτητών, η παροχή υποτροφιών από κληροδοτήματα του Πανεπιστημίου, καθώς και οι κάθε είδους εκπτώσεις τιμών είτε στα μέσα μεταφοράς, είτε σε «ψυχαγωγικά και διδακτικά κέντρα» και τέλος, οι προσπάθειες των πανεπιστημιακών αρχών για μείωση των εκπαιδευτικών τελών.

Ένας τομέας, στον οποίον το Πανεπιστήμιο είχε επιδείξει ευαισθησία, ήταν ο τομέας της ιατρικής περίθαλψης. Το 1905, η Ιατρική Σχολή αποδέχθηκε την πρόταση του πρύτανη Σπυρίδωνα Λάμπρου, οι καθηγητές της Ιατρικής Σχολής να παρέχουν δωρεάν στους φοιτητές όλων των Σχολών «την ιατρικήν αυτών αρωγήν» (Εθνικών Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 31). Η οικονομική κάλυψη της ιατρικής περίθαλψης των φοιτητών τέθηκε ένα χρόνο μετά, όταν το Πανεπιστήμιο, ακολουθώντας το παράδειγμα ξένων χωρών, ζήτησε από την Κυβέρνηση Γεώργιου Θεοτόκη, να επιτραπεί στη Σύγκλητο η είσπραξη «ολίγων τινών δραχμών» από τους φοιτητές, ώστε να επιτευχθεί «η δωρεάν και αξιοπρεπής νοσηλεία και θεραπεία των πασχόντων φοιτητών»⁷, αίτημα που όμως δε έτυχε της κυβερνητικής υποστήριξης.

Επί της πρυτανείας, επίσης, του Σπ. Λάμπρου (1904-1905) λήφθηκαν μέτρα για την παροχή «ευκολιών και εκπτώσεων τιμών» στους φοιτητές, προκειμένου να καταστεί «ευχερεστέρα η επίσκεψις των ελληνικών χωρών και η φοίτησις εις ψυχαγωγικά και διδακτικά κέντρα»⁸. Έτσι, εκπτώσεις στην τιμή του εισιτηρίου δίνονταν στους φοιτητές από την «Εταιρεία των σιδηροδρόμων Αττικής», από τη «Νέα ατομοπολική εταιρεία», από τον «Όμιλο εκδρομών». Ανάλογες διευκολύνσεις, με σημαντικές εκπτώσεις για τους φοιτητές, γίνονταν από το Βασιλικό θέατρο⁹, από το Δημοτικό θέατρο, από το φιλολογικό σύλλογο «Παρνασσός» για την παρακολούθηση διαλέξεων, από το «Ωδείο Αθηνών», από την «Πανελλήνια σκοπευτική εταιρεία», από το «Ζωολογικό κήπο». Τέλος, «χάριν ευκολίας των φοιτητών», όπως ανέφερε ο

Σπ. Λάμπρος, τοποθετήθηκε από τη Διεύθυνση των ταχυδρομείων στο Πανεπιστήμιο γραμματοκιβώτιο «τακτικώς λειτουργούν» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 31).

Άλλες οικονομικές διευκολύνσεις, οι οποίες αφορούσαν στην αποστολή αποφοίτων του Πανεπιστημίου στην Εσπερία, προκειμένου να συνεχίσουν και να συμπληρώσουν τις σπουδές τους, παρέχονταν με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου από τα περισσεύματα των κληροδοτημάτων. Η απόφαση αυτή λήφθηκε από τη Σύγκλητο το ακαδημαϊκό έτος 1905-1906, όταν η Φιλοσοφική Σχολή, «*βλέπουσα τας ευατῆς τάξεις αδιαλείπτως αραιουμένας διά του θανάτου ή εξασθενουμένας υπό της ηλικίας*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 35), ζήτησε από τον πρύτανη του Πανεπιστημίου, Γεώργιο Χατζιδάκι, καθηγητή της Σχολής αυτής (της Φιλοσοφικής), «*την επείγουσα πλήρωσιν των αναγκών αυτής τούτων*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 36). Έτσι, η Σύγκλητος αποφάσισε ότι τα περισσεύματα των κληροδοτημάτων που είχαν δημιουργηθεί, αφού είχαν εκτελεστεί από την πλευρά του Πανεπιστημίου, όλες οι υποχρεώσεις που όριζαν οι σχετικές διαθήκες, «*χρησιμεύσι του λοιπού εις ένα και μόνον σκοπόν*», στην αποστολή διδασκόντων της Φιλοσοφικής και της Φυσικομαθηματικής και «*αριστοβάθμιων προλυτών*» της Θεολογικής Σχολής, μέσω δημοσίου διαγωνισμού, στην Εσπερία «*προς συμπλήρωσιν των σπουδών αυτών*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 36). Για την εφαρμογή αυτής «*της γενναίας αποφάσεως*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 36), όπως τη χαρακτήρισε ο Γ. Χατζιδάκις, προκηρύχθηκε τον Απρίλιο του 1906, δημόσιος διαγωνισμός για την αποστολή τριών φιλολόγων στην Εσπερία από τα περισσεύματα του κληροδοτήματος Σφογγόπουλου. Εστάλησαν εντέλει δύο «*εκ των αρίστων τροφίμων*» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 36) του Εθνικού Πανεπιστημίου στη Γερμανία, ο Αθανάσιος Μπούτουρας για τη σπουδή της μέσης και νέας ελληνικής γραμματολογίας και γλώσσας και ο Εμμανουήλ Πεζόπουλος για την αρχαία ελληνική φιλολογία¹⁰.

Ιδιαίτερη ευαισθησία επέδειξε το Πανεπιστήμιο και ως προς τα πρόσθετα «φροντιστηριακά» εκπαιδευτικά τέλη, τα οποία επιχείρησε να θεσπίσει η Κυβέρνηση Γ. Θεοτόκη, το 1908, επιδιώκοντας σημαντική αύξηση των εσόδων του δημόσιου ταμείου¹¹. Στις 24 Νοεμβρίου 1908, ο δεύτερος κατά σειρά υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης, Σπυρίδων Στάης, κατέθεσε στη Βουλή το νομοσχέδιο «*περί ανωτέρου διδακτικού προσωπικού εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω, της εν αυτώ διδασκαλίας, της διαρκείας των σπουδών και των εξετάσεων των φοιτητών*» (Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής, 1908, σ. 139-140). Το νομοσχέδιο αυτό καθόριζε εκτός από τα «εξεταστικά τέλη» και τα λεγόμενα «φροντιστηριακά τέλη» για τις φροντιστηριακές ασκήσεις (50 δραχμές ετησίως). Κατά τη συζήτηση των διατάξεων αυτών του νομοσχεδίου, η Σύγκλητος δήλωσε την αντίθεσή της για το «*φροντιστηριακό τέλος*», αποφασίζοντας να προτείνει τη διαγραφή του¹². Για δυσχέρεια στη φοίτηση «*των απόρων προ πάντων φοιτητών*» της ελεύθερης αλλά και της υπόδουλης Ελλάδας, είχε κάνει λόγο και η Φιλοσοφική Σχολή (Συνεδρίαση Φιλοσοφικής Σχολής της 3/2/1909. Π.Σ.Φ.Σ. 1904-1914, σ. 138). Στη συνεδρίαση της Σχολής στις 3 Φεβρουαρίου του 1909, ο Νικόλαος Πολίτης, θεώρησε αναγκαία την παροχή ευκολιών στους φοιτητές, οι οποίοι «*διά πολλών δαπανών επιβαρύνονται*» (ό.π., σ. 137), χρησιμοποιώντας ως συγκριτικό επιχείρημα δεδομένα από τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια: «*Εις τα ξένα Πανεπιστήμια τα τέλη είναι ελάχιστα και πλείσται άλλαι ευκολίαι παρέχονται εις τους σπουδαστάς, εις τα γαλλικά δε Πανεπιστήμια πλην των πολλών ευκολιών και οδηγίαι ακόμη εκδίδονται προς ευκολίαν εν γένει του βίου των σπουδαστών*» (ό.π., σ. 137). Στο θέμα αυτό, ο Σπ. Βάσης πρότεινε και την καθιέρωση βοηθημάτων, ως βραβείων για τους «*ευδοκιμούντας*» (ό.π., σ. 139) στα φροντιστήρια, χωρίς όμως, η Σχολή να λάβει σχετική απόφαση. Ο Μαργαρίτης Ευαγγελίδης μάλιστα κινδυνολόγησε σχετικά με την υποβολή των εκπαιδευτικών τελών, των διδάκτρων και των αποδείξεων, τα οποία θα καταστούσαν δυσχερή τη διαμονή των φοιτητών στην Αθήνα «*ώστε πας γονεύς θα σκεφθή πολύ διά να στείλη εδώ τα τέκνα του ίνα σπουδάσωσι, και θα προτιμά να στείλη ταύτα εις την Ευρώπην ή μάλλον εις Τουρκικά Πανεπιστήμια, άτινα σήμερον με την μεταπολίτευσιν θα ιδρύση βεβαίως η Τουρκία*» (ό.π., σ. 135-136). Ένας άλλος καθηγητής της Φιλοσοφικής, ο γλωσσολόγος Γεώργιος Χατζιδάκης στη συνεδρίαση της Συγκλήτου στις 9 Ιουνίου 1909, συνδέοντας τα φροντιστηριακά τέλη με την

υποχρέωση των φοιτητών να ακροούνται όλους τους καθηγητές και καλώντας τη Σύγκλητο να αποφασίσει πόσες αποδείξεις οφείλει να λαμβάνει ο φοιτητής, είχε κάνει λόγο για «άτοπον φορολογία των πτωχών φοιτητών» (Συνεδρίαση ΛΗ', 9/6/1909. Π.Σ. 1907-1909, σ. 476).

Τα παραπάνω ζητήματα αποτέλεσαν αιτούμενα του ίδιου του Πανεπιστημίου, τα οποία είτε υλοποιήθηκαν από τον πανεπιστημιακό θεσμό, είτε παρέμειναν στο στάδιο των επιθυμιών και των ατυχών εγχειρημάτων. Μπορεί κανείς να τα εντάξει σε μία ευνοϊκή πολιτική ή θα λέγαμε «πρώιμη» προνοιακή πολιτική του Πανεπιστημίου υπέρ των φοιτητών του, σε μία περίοδο όπου το ελληνικό Δημόσιο δεν είχε ακόμη εμφανίσει τις ποιοτικές του εξάρσεις, όπως τις χαρακτήρισε ο Γεώργιος Δερτιλής, ξεκινώντας να λειτουργεί μετά το 1910 («παρά την οποιαδήποτε μη αποτελεσματικότητα και τον αυταρχισμό που προσιδιάζουν σε οποιοδήποτε κράτος») ως «ένας πρώιμος και, σε πολλά σημεία, πρωτοποριακός μηχανισμός κρατους προνοίας» (Δερτιλής, 1996).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δερτιλής, Γ. Β. Από τον δεσποτισμό στη δημοκρατία. *Το Βήμα*, 15/12/1996.
- Εθνικόν Πανεπιστήμιον. (1907). *Τα κατά την Πρυτανείαν Σπυρ. Π. Λάμπρου τακτικού καθηγητού της Γενικής αρχαίας ιστορίας πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1904-1905*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Εθνικόν Πανεπιστήμιον. (1908). *Τα κατά την Πρυτανείαν Νικολάου Γ. Πολίτου τακτικού καθηγητού της Μυθολογίας και της Ελληνικής αρχαιολογίας πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1906-1907*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Εθνικόν Πανεπιστήμιον. (1909). *Τα κατά την Πρυτανείαν Μιχαήλ Κ. Κατσαρά, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1907-1908*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Εθνικόν Πανεπιστήμιον. (1912). *Τα κατά την Πρυτανείαν Νικολάου Χ. Αποστολίδου, πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1909-1910*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.
- Λάμπας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Παπαπάνου, Κ. (1970). *Χρονικό-Ιστορία της ανωτάτης μας εκπαίδευσεως*. Αθήνα: Έκδοση Αμερικανικού Κολλεγίου θηλέων Αθηνών (Pierce College).
- Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής. (1908). Γ' σύνοδος της ΙΗ' βουλευτικής περιόδου. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Πρακτικά Συγκλήτου (Π.Σ.) 1905-1907, τ. 22.
- Πρακτικά Συγκλήτου (Π.Σ.) 1907-1909, τ. 23.
- Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής (Π.Σ.Φ.Σ.) 1904-1914, τ. 9.

¹ Η πρώτη λειτουργία της φοιτητικής λέσχης έγινε το 1874-1875 από μία ομάδα φοιτητών, με πρωτεργάτη τον τότε φοιτητή της Νομικής Σχολής Γεώργιο Ι. Αντωνόπουλο. Ο τελευταίος προχώρησε στην επανασύστασή της το 1894 με την επωνυμία «Λέσχη των Φοιτητών». Η λέσχη αυτή πέρασε λίγο μετά στην κηδεμονία του Πανεπιστημίου και μετονομάστηκε σε «Λέσχη Ακαδημαϊκή». Η συμμετοχή της στα επεισόδια κατά του καθηγητή Ιουλίου Γαλβάνη οδήγησε στο κλείσιμό της με απόφαση της Συγκλήτου το Μάιο του 1897 (Λάμπας, 2004, σ. 577-587).

² Για το ακαδημαϊκό προφίλ των καθηγητών αυτών δεν παρέχει πληροφορίες στη λογοδοσία του ο Σπ. Λάμπρος. Μόνο για τον Αντώνιο Συρίγο, μας πληροφορεί ότι ήταν διδάκτωρ του Αθηναϊκού Πανεπιστημίου και μαθητής της Ecole Normale Supérieure (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 29-30).

³ Τα άλλα τρία σημαντικά ζητήματα για το Πανεπιστήμιο, ήταν η οικοδόμηση των ιατρικών κτιρίων, η ανέγερση μαιευτηρίου και η ψήφιση των πανεπιστημιακών νομοσχεδίων. (Συνεδρίαση Α', 21/9/1907. Π.Σ. 1905-1907, σ. 517).

⁴ Όπως το χαρακτήρισε ο ίδιος ο πρύτανης, Μιχαήλ Κατσαράς στη λογοδοσία του. (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1909, σ. 36).

⁵ το οποίο η Σύγκλητος αποφασίζει να κτισθεί στη θέση του παλαιού λογιστηρίου, προβαίνοντας στην κατεδάφιση του υπάρχοντος κτιρίου (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1912, σ. 30-31).

⁶ Ο ιδρυτικός νόμος προέβλεπε τη δεκάδραχμη εισφορά των φοιτητών (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1912, σ.30).

⁷ Όπως ανέφερε ο πρόεδρος, Γ. Χατζιδάκης, προς κάλυψη της ανάγκης ιατρικής περίθαλψης των φοιτητών, «πανταχού επιτρέπεται εις τα Πανεπιστήμια η είσπραξις παρ' εκάστου φοιτητού ολίγων τινών δραχμών» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 44-45).

⁸ Οι παροχές αυτές, ήταν σύμφωνες, όπως αναφέρει ο Σπ. Λάμπρος, «προς τα καθεστώτα εν τοις λοιποῖς ευρωπαϊκοῖς πανεπιστημίοις» (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 30).

⁹ Στο Βασιλικό θέατρο τα εισιτήρια πωλούνταν στους φοιτητές στο ήμισυ της αρχικής τους τιμής, γεγονός που έγινε με βασιλική διαταγή ύστερα από προσωπική παραίνεση του Σπ. Λάμπρου (Εθνικόν Πανεπιστήμιον, 1907, σ. 30-31).

¹⁰ Από τους δύο υποτρόφους, ο Εμμανουήλ Πεζόπουλος έγινε τακτικός καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής στον τομέα της εξειδίκευσής του, στην έδρα της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας, το 1922.

¹¹ Βλ. την αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου «Περί ανωτέρου διδακτικού προσωπικού εν τῷ Εθνικῷ Πανεπιστημίῳ, της εν αὐτῷ διδασκαλίας, της διαρκείας των σπουδῶν και των εξετάσεων των φοιτητῶν» (Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής, 1908, σ. 137-138).

¹² Η απόφαση της Συγκλήτου να μην υποβληθεί στους φοιτητές το 25δραχμο τέλος για τις φροντιστηριακές ασκήσεις κάθε εξαμήνου, είχε ληφθεί με πρόταση του Γ. Αγγελόπουλου, καθηγητή της Νομικής Σχολής (Συνεδρίαση ΙΕ', 29/12/1908. Π.Σ. 1907-1909, σ. 321).

ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΚΑΤΑ ΤΟ 19ο ΑΙΩΝΑ

TEACHERS AND SOCIAL JUSTICE IN GREECE IN THE 19TH CENTURY

Λαμπρινή Σκούρα

Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε.

Πανεπιστημίου Αθηνών

lskoura@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι δάσκαλοι της δημοτικής εκπαίδευσης υπήρξαν αποδέκτες μιας άδικης, μίζερης, ανάλγητης και μεροληπτικής αντιμετώπισης εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας, για ολόκληρο τον 19ο αιώνα, σε όλους σχεδόν τους τομείς της επαγγελματικής τους πορείας (την κατάρτισή τους, τη μισθοδοσία τους, το διορισμό τους, τις μεταθέσεις, κ.λπ.). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει, να φωτίσει και να ερμηνεύσει, μέσα από πρωτογενείς πηγές, τους λόγους που συνέβαλλαν στην προαναφερθείσα αντιμετώπιση των δασκάλων, εστιάζοντας στον τομέα των μεταθέσεων και των παύσεών τους καθώς και τις συνέπειες που είχαν οι διδασκαλικές αυτές μεταβολές στη λειτουργία των σχολείων και γενικότερα τη μόρφωση των παιδιών του ελληνικού λαού. Επίσης, να αναδείξει τις προσπάθειες που έγιναν και με ποια αποτελεσματικότητα για την προστασία «των αδικουμένων εκπαιδευτικών λειτουργών» στον εξεταζόμενο τομέα.

ABSTRACT

Primary education teachers have been regarded with unfairness, ruthlessness, meanness, and partiality by the greek state for the whole 19th century, almost in every aspect of their career (their training, pay, appointment, transfers, e.t.c.). The present work intends to examine, illuminate and account for the reasons that contributed to the above mentioned conduct, through primary sources, focusing on the sector of teachers transfers and discharges as well as of the consequences of these (transfers and discharges) for the operation of schools and for the education of greek children in general. Furthermore, it attempts to show the efforts made and their effectiveness for the protection of the aggrieved teachers, in the sector examined.

Εισαγωγή

Είναι κοινός τόπος ότι οι δάσκαλοι της δημοτικής εκπαίδευσης, κατά τον 19ο αιώνα, δεν αντιμετωπίστηκαν από την πολιτεία με την «ισότητα του μέτρου» που απαιτεί το ανθρώπινο δίκαιο σε σχέση με άλλους εργαζόμενους στο δημόσιο χώρο αλλά ούτε και σε σχέση με τους ίδιους τους συναδέλφους τους στο εσωτερικό του διδασκαλικού χώρου. Για παράδειγμα, η πολιτεία είχε αναθέσει τη μισθοδοσία των δασκάλων μέχρι το 1856 στις δημοτικές αρχές, οι οποίες όμως αρνούσαν ή δυστροπούσαν να πληρώσουν «τον γλίσχρον» μισθόν τους, για ένα ή και περισσότερα χρόνια, με αποτέλεσμα να τους αναγκάζουν να ζουν «βίον επαίτου» και να αναμένουν «διά δικαστικού καταναγκασμού την πληρωμήν της αντιμισθίας τους...». Ανάλογη ήταν η αντιμετώπιση της πολιτείας και στο θέμα της κατάρτισής τους, η οποία ήταν ελλιπής, πολύμορφη μέχρι και ανύπαρκτη, αποτελούσε δε και έναν από τους σημαντικότερους λόγους για την «καταφρόνηση» του διδασκαλικού επαγγέλματος από το λαό. Ο τομέας όμως που η άδικη, ανάλγητη και μεροληπτική αντιμετώπιση από την πολιτεία των παραπάνω εκπαιδευτικών λειτουργών ίσχυσε σε όλη της τη μεγαλοπρέπεια, ήταν αυτός των διορισμών, των μεταθέσεων και των παύσεών τους από την υπηρεσία. Έτσι, σε κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού, αντιπαραθέσεων και εκτενών συζητήσεων στη Βουλή των Ελλήνων. Η «*δυστυχία των δημοτικών σχολείων*» αποδίδεται στις «*άκαιρες, άστοργες, αναιτιολόγητες ή άνευ αποχρώντος λόγου*» μεταθέσεις και παύσεις των δασκάλων, πολλές φορές μάλιστα διαρκούντος του σχολικού έτους, διαβάζουμε στα Νομοσχέδια Αυγερινού. «*Των διδασκάλων η θέσις είναι ελεεινή, κάνουν αγώνα υπάρξεως και όχι επιστημονικών*» διαπιστώνει το 1889 μερίδα των μελών του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου, κυρίως της μέσης εκπαίδευσης. Λίγα χρόνια πριν ο επιθεωρητής Χαρίσιος Παπαμάρκου (1883), μετά την επιθεώρηση δημοτικών σχολείων της Κέρκυρας, καταγράφει την «παντοδαπή» εξάρτηση του δασκάλου «εκ πολυμόρφων αρχών». Μεταξύ άλλων αναφέρει: «Ο βουλευτής, ο δήμαρχος, η εφορευτική επιτροπή, οι επόπται, ο ταμίας, ο τοκογλύφος, οι γονείς των παιδών, οι παίδες αυτοί λάξ πατούσι τον ανίσχυρον και απροστάτευτον δημοδιδάσκαλον, απειλούντες αυτόν εκάστοτε, περιφρονούντες αυτόν, αφανίζοντες αυτόν» (στο: Τζουμελέας Σ. – Παναγόπουλος Π., σ. 27). Οι «*ταλαίπωροι της Ελλάδος δημοδιδάσκαλοι*» απολύονταν «εν μια νυκτί» και «εκσφεδονίζονταν» από το ένα άκρο της Ελλάδας στο άλλο, μετατρεπόμενοι σε «*κομιστές ταχυδρομικών σάκων*», χωρίς καν το δικαίωμα της απολογίας, αναφέρει ο Δηλιγιάννης στη Βουλή. Αναλόγως «*των συμπαθειών και αντιπαθειών των εκάστοτε κρατούντων διορίζοντο, μετατίθεντο και απελύοντο οι δημοδιδάσκαλοι*» επισημαίνεται και στην εισηγητική έκθεση του «περί δημοτικής εκπαιδεύσεως» νομοσχεδίου του υπουργού Αθ. Ευταξία (1899). Τα παραπάνω είναι ένα μικρό δείγμα των πολλών αναφορών που γίνονται σε θεσμικά κείμενα για το θέμα που μας απασχολεί .

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση, η ανάδειξη και η ερμηνεία, μέσα από πρωτογενείς πηγές, των λόγων που συνέβαλλαν στη δημιουργία των παραπάνω φαινομένων, των προσπαθειών που έγιναν για την εξάλειψή τους καθώς και των επιπτώσεων που αυτά είχαν στη λειτουργία των σχολείων και γενικότερα στη μόρφωση των παιδιών του ελληνικού λαού.

**Το θεσμικό πλαίσιο για τις παύσεις και μεταθέσεις των δασκάλων (1834 – 1895):
Η διάσταση μεταξύ των εντελλομένων και της εφαρμογής τους στην πράξη**

Ο νόμος του 1834 «περί δημοτικών σχολείων», μεταξύ των άλλων καθηκόντων που ανέθετε στην επιτροπή «προς επιθεώρησιν των επιτοπίων σχολείων» ήταν σε κατεπείγουσες περιπτώσεις «να παύη τον διδάσκαλον» με τη ρητή όμως υποχρέωση να αναφέρει στην ιεραρχικώς ανώτερη «κατά την επαρχίαν ή τον νομόν» επιθεωρητική επιτροπή, εντός 24 ωρών, «περί της παύσεως ταύτης και των αιτιών αυτής» (άρθρο 37, παρ. 8). Η δεύτερη αυτή επιτροπή είχε το δικαίωμα και το χρέος να επιθεωρεί μία φορά τουλάχιστον το εξάμηνο όλα τα δημοτικά σχολεία και να επιβάλλει «επανορθωτικές ποινάς» στους δασκάλους, τους οποίους έκρινε ότι έχουν κακή διαγωγή και κακά ήθη ή ότι δεν ήταν επιμελείς ή τους οποίους άλλοι δάσκαλοι νομών ή επαρχιών *«ήθελον κατηγορήσει ως τοιούτους»* (άρθρο 41, παρ. 2). Επίσης, να επικυρώνει ή να ακυρώνει ή να επαυξάνει την ποινή της παύσεως από την ημέρα που έλαβε τη σχετική αναφορά από την επιτόπια επιθεωρητική επιτροπή. Δικαίωμα όμως τιμωρίας η και αποπομπής των δασκάλων είχε και ο γενικός επιθεωρητής όλων των δημοτικών σχολείων, αναφέροντας σχετικά ή στις *«κατ' επαρχίαν ή κατά νομόν επιθεωρητικές επιτροπές ή κατ' ευθείαν εις την επί των Εκκλησιαστικών κ.λπ. Γραμματεΐαν»* (άρθρο 71, παρ. 3). Τέλος η τελευταία, στην οποία υπαγόταν και η «υπερτάτη» διεύθυνση των δημοτικών σχολείων, είχε τη δυνατότητα να επιβάλλει όλες τις παραπάνω ποινές στους δασκάλους, είτε είχε προηγηθεί απόφαση των τοπικών επιτροπών είτε όχι (άρθρα 54,55).

Από τις παραπάνω διατάξεις του πρώτου εκπαιδευτικού νόμου της χώρας είναι καταφανές ότι ο δάσκαλος ήταν εκτεθειμένος στον έλεγχο αλλεπάλληλων επιτροπών και οργάνων κρατικών. Υπήρχε μια ιεραρχική αναφορά με τελικό αποδέκτη τον επί των Εκκλησιαστικών κ.λπ. υπουργό, ο οποίος όμως μπορούσε να δράσει και αυτεπαγγέλτως. Σοφό το «νομοθέτημα», επί του οποίου εδράζεται και από το οποίο εξαρτάται η πρόοδος των δημοτικών σχολείων, αναφέρει το 1872 σε σχετική εγκύκλιό του ο υπουργός Εκκλησιαστικών και Δ.Ε. Δημήτριος Σ. Μαυροκορδάτος (Λέφας, σ. 276). *«Σοφή ήτο καθ' εαυτήν η διοργάνωσις της διοικήσεως της δημοτικής εκπαιδεύσεως διά του Νόμου του 1834»*, αναφέρει το 1899 στην εισηγητική έκθεση των περί δημοτικής εκπαιδεύσεως νομοσχεδίων και ο υπουργός Αθανάσιος Ευταξίας. Στην πράξη όμως δεν λειτουργεί το σύστημα, έχει εκπέσει κατά πολύ «του αρχικού του σκοπού». Οι προαναφερθείσες επιτροπές αποδείχτηκαν *«τύπος και σκιά»*, ανάξιες της εξουσίας που της παραχωρήθηκαν και σπανίως ευσυνείδητες. Την όλη διοίκηση συγκέντρωνε το υπουργείο και κυρίως ο γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων, ο οποίος δεν εφάρμοζε τις διατάξεις περί πειθαρχικών ποινών του νόμου 1834 αλλά αυθαίρετα *«ήγε και έφερε την δημοτικήν εκπαίδευσιν, ουχί πάντοτε επ' αγαθώ αυτής»* (στο: Μπουζάκης, σ. 331).

Προσπάθεια να τεθεί φραγμός στην παραπάνω κατάσταση έγινε από τον υπουργό της κυβέρνησης Αλ. Κουμουνδούρου Αθαν. Πετμεζά (2/2-28/10/1871) με το νόμο *ΥΗ / 27-5-1871*, με τον οποίο δεν επιτρεπόταν να γίνονται μεταθέσεις καθηγητών και *«διδασκάλων διαρκούντος του σχολικού έτους»*, εκτός εάν συνέτρεχαν ειδικοί λόγοι (ασθένεια, αμοιβαία μετάθεση) ή η μετάθεση επιβαλλόταν ως ποινή στον μετατιθέμενο, μετά από γνωμοδότηση επιτοπίων αρχών, ότι η περαιτέρω παραμονή στο σχολείο είναι ασυμβίβαστος προς τις εύλογες αξιώσεις της κοινότητας και μετά από έγκριση του αρμόδιου υπουργείου. Στην περίπτωση αυτή έπρεπε να ζητηθεί προηγουμένως και η απολογία του (άρθρο 1, παρ. 3), διαδικασία όμως που τις περισσότερες φορές φαίνεται ότι δεν τηρούνταν. Όλες οι άλλες «επιζητούμεναι

μεταθέσεις», είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε από επιτόπιες αρχές, γίνονταν «ευθύς μετά τας θερινάς εξετάσεις» (άρθρο 2). Η απαγόρευση όμως των μεταθέσεων στη διάρκεια του σχολικού έτους δημιούργησε στην πράξη ένα άλλο παράδοξο φαινόμενο, όπως ήταν η εφεύρεση υποβολής παραίτησης ή απόλυσης στο μέσο της χρονιάς, από τη θέση που κατείχαν οι ενδιαφερόμενοι καθηγητές και δάσκαλοι, με στόχο τον αναδιορισμό τους στη συνέχεια στη θέση της επιθυμίας τους. Η μέθοδος αυτή της απολύσεως και του αναδιορισμού συνεχίστηκε για αρκετές δεκαετίες. Επίσης, παρατηρήθηκε το φαινόμενο να γίνονται αθρόες μεταβολές στο τέλος κάθε σχολικού έτους. Έτσι η αναζήτηση λύσεων ως προς το εξεταζόμενο θέμα εξακολουθούσε να απασχολεί τους αρμόδιους υπουργούς. Στα νομοσχέδια Μίληση (1877), Δηλιγιάννη (1877), Αυγερινού (1880), προβλέπονται σχετικές με τις παύσεις και τις μεταθέσεις των δασκάλων διατάξεις. Στα τελευταία η διατήρηση ή μη του δασκάλου στη θέση του είχε τεθεί και υπό την κρίση των γονέων των μαθητών, αφού αυτοί είχαν το μέγιστο συμφέρον να αποφανθούν ευσυνείδητα σχετικά με τη μετάθεση ή την απόλυσή του. Στην προκειμένη περίπτωση έπρεπε να υποβληθεί αιτιολογημένη πρόταση τουλάχιστον από τα δύο τρίτα των γονέων, των οποίων τα παιδιά ήταν γραμμένα και φοιτούσαν στο σχολείο (στο: Μπουζάκης, σ. 148).

Επτά χρόνια μετά ο υπουργός της κυβέρνησης Τρικούπη Παναγιώτης Μανέτας (9/5/1886- 15/2/1889) με το νόμο *ΑΦΝΗ της 28 Μαΐου 1887*, προσπάθησε να συμπληρώσει και να βελτιώσει το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, καταργώντας κάποιες διατάξεις του νόμου 1834 και επαναπροσδιορίζοντας επακριβώς τις επιβαλλόμενες πειθαρχικές ποινές καθώς και τις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι απολύονταν από την υπηρεσία. Μεταξύ αυτών ήταν και οι εξής:

α) αν είχε καταδειχθεί ότι ο δάσκαλος ήταν ανίκανος ή αμελής για την εκπλήρωση των καθηκόντων του ή διήγε βίο αναξιοπρεπή και ασυμβίβαστο προς τη θέση του. Η διαπίστωση αυτή έπρεπε να συνάγεται ή από δικαστική απόφαση, βούλευμα κ.λπ. ή από αιτιολογημένη έκθεση του γενικού επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων ή έκτακτου επιθεωρητή (περ. ε' του άρθρου 5), β) αν είχε στερηθεί των αστικών δικαιωμάτων, γ) αν απείχε «αυτοβούλως» για ένα μήνα από την εκτέλεση των καθηκόντων του δ) αν είχε παραπεμφθεί από το υπουργείο, σε περίπτωση αμφιβολίας περί της ικανότητάς του, σε μια από τις επί πτυχίω εξεταστικές επιτροπές των μαθητών και μαθητριών των Διδασκαλείων, η οποία αποφαινόταν για την επανάληψη επί ορισμένο χρόνο της παρακολούθησης ενός ή περισσοτέρων μαθημάτων στο οικείο Διδασκαλείο ή ακόμα και για την ακύρωση του πτυχίου του, ε) αν λόγω νόσου είχε καταστεί ανίκανος για την εκπλήρωση των καθηκόντων του «πλέον των τριών μηνών» και στ) αν είχε διαγραφεί από το δημοτικό προϋπολογισμό η πίστωση για την πλήρωση του μισθού του.

Ως προς τις μεταθέσεις από τόπου εις τόπον ο νόμος ΑΦΝΗ προέβλεπε ότι αυτές επιτρέπονταν στις εξής περιπτώσεις: α) μετά από υποβολή σχετικής αίτησης, β) αν για έκτακτους λόγους, βεβαιούμενους με έκθεση τις οικείας διοικητικής αρχής και της επιτόπιας εφορείας του σχολείου, κρινόταν αναγκαία η μετάθεση γ) σε περίπτωση διόρθωσης του βαθμού του πτυχίου του από την προαναφερθείσα επί πτυχίω εξεταστική επιτροπή και δ) αν ζητούσε το διορισμό σε σχολείο του ίδιου δήμου υπότροφος του δήμου κατά το νόμο ΧΘ/11-1- 1878, «απολυθείς του διδασκαλείου» και δεν υπήρχε κενή θέση σε κανένα σχολείο του ίδιου δήμου (άρθρο 6).

Από τις παραπάνω διατάξεις παρατηρούμε ότι, σε σχέση με το νόμο του 1834, ο νόμος Μανέτα επέφερε βελτίωση, τουλάχιστον θεωρητικά, ως προς το εξεταζόμενο θέμα και παράλληλα μερίμνησε για την εκκαθάριση από την υπηρεσία των ακατάλληλων δασκάλων. Για παράδειγμα για την επιβολή της ποινής της απολύσεως, λόγω κακής διαγωγής του δασκάλου, απαιτούσε την ύπαρξη εγκυρότερων και αυστηρότερων στοιχείων. Επίσης, με το νόμο Μανέτα είχαν εισαχθεί δύο ουσιώδεις μεταρρυθμίσεις. Διατηρούνταν μεν το δικαίωμα στον υπουργό να εγκρίνει τις αποφασιζόμενες, από το «Συμβούλιο της Εκπαιδεύσεως» ή τους επιθεωρητές, ποινές είχε όμως αφαιρεθεί το δικαίωμα της επιβολής των ποινών αυτών απευθείας από τον υπουργό, όπως προέβλεπε ο νόμος του 1834, και μάλιστα προτού κληθεί σε απολογία ο δάσκαλος και γνωμοδοτήσει για την παύση ο γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων, η οποία θα έπρεπε και να καταγράφεται στη σχετική υπουργική διαταγή. Με τον τρόπο αυτό αλλά και με τον καθορισμό από το νόμο ΑΦΝΗ συγκεκριμένα των περιπτώσεων των απολύσεων καθώς και της διαδικασίας που έπρεπε να ακολουθηθεί μπορεί να υποστηριχθεί, ότι εξασφαλιζόταν ένα είδος προστασίας και διαγραφόταν μια μορφή μονιμότητας στο δάσκαλο (Βλ. και Λέφας, σ. 282).

Ωστόσο και με το νόμο αυτό δεν έλειψαν φαινόμενα κατάχρησης εξουσίας. Όπως η διάταξη που παρείχε τη δυνατότητα για απόλυση δασκάλου μετά από έκθεση έκτακτου επιθεωρητή. Έτσι, εάν υπήρχε πολιτική ή κομματική σκοπιμότητα διορίζονταν έκτακτοι επιθεωρητές, οι οποίοι απλώς επισκέπτονταν διάφορα σχολεία και υπέγραφαν έτοιμες εκθέσεις με βάση τις οποίες απολύονταν «*οι απαρέσκοντες εις τους κρατούντας*». Επίσης, αφορμή για καταστρατήγηση του παραπάνω νόμου παρείχε και η προαναφερθείσα διάταξη περί διαγραφής της απαιτούμενης για το μισθό του δασκάλου πίστωσης από το δημοτικό προϋπολογισμό, αφού έτσι έδινε τη δικαιοδοσία στο δήμαρχο να απολύει με τη μέθοδο αυτή τους «*μη υποχείριους διδασκάλους*» (Λέφας, σσ. 203, 282). Ο νόμος ΑΦΝΗ δεν προέβλεπε αν οι προαναφερθείσες περιοριστικές διατάξεις, περί των μεταθέσεων και ιδιαίτερα η προϋπόθεση για την υποβολή σχετικής αίτησης, ίσχυαν μόνον για αυτές που γίνονταν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή και για όσες γίνονταν με τις θερινές μεταβολές. Μάλιστα μέχρι το 1891 ο νόμος εφαρμόστηκε αυστηρά για όλες τις μεταθέσεις. Με τον τρόπο όμως αυτό «εστείρευσε» η κυριότερη πηγή «της πολιτικής συναλλαγής». Έτσι, κατόπιν «*υποβολιμαίας γνωματεύσεως*» του νομικού συμβούλου δόθηκε η ερμηνεία ότι οι περιοριστικές διατάξεις του νόμου ΑΦΝΗ έχουν εφαρμογή μόνον για τις μεταθέσεις που γίνονταν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ενώ για τις θερινές μεταβολές ο υπουργός ήταν «*ελεύθερος να ενεργή κατά βούλησιν*» (Λέφας, σ. 283). Η γνωμοδότηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα να γίνονται και πάλι αθρόες διδασκαλικές μεταβολές κατά τη λήξη του σχολικού έτους (Στον ίδιο, σ. 203).

Από το νόμο ΒΠΕ/1892, της έκτης κατά σειρά κυβέρνησης Τρικούπη, προβλέπεται ότι το υπουργείο στην αρχή κάθε σχολικού έτους «κατατοπίζει τους εκασταχού προσήκοντας και επαρκείς» δασκάλους, διορίζοντας, μεταθέτοντας και παύοντας αυτούς, σύμφωνα με τις ανάγκες της υπηρεσίας, μετά την «*ομόφωνη γνωμοδότηση*» ενός νέου οργάνου, του τριμελούς «Συμβουλίου της Εκπαιδεύσεως», στο οποίο μετείχαν ο γενικός Γραμματέας του Υπουργείου, ο γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων και ένας καθηγητής Πανεπιστημίου (άρθρο 16). Ο νομοθέτης δηλαδή, θεωρώντας προφανώς ως επαρκείς τις ρυθμίσεις των προαναφερθέντων νόμων ΥΗ/1871 και ΑΦΝΗ/1887, περιορίστηκε στη συμπλήρωσή τους με τη θεσμοθέτηση του παραπάνω συμβουλίου, η οποία είχε προταθεί και από το 1887, όπως ήδη έχει αναφερθεί, χωρίς όμως να υλοποιηθεί. Επίσης, με την

πρόβλεψη για διενέργεια των μεταθέσεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η παραπάνω διάταξη του άρθρου 16 του νόμου ΒΠΕ/1892, για την οποία πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε καμία αντίρρηση κατά τη συζήτηση και ψήφισή της στη Βουλή (Ε.Σ.Β. , Συνεδρίαση 46η, 21/7/1892, σ. 527), σε αντίθεση με τις επικρίσεις που δέχτηκε εκ των υστέρων, δημιούργησε πολλές ελπίδες για εξασφάλιση των δασκάλων από την πολιτική επήρεια και την αυθαιρεσία των εκάστοτε κρατούντων πλην όμως στην πράξη έδωσε τα πλέον «*δυσοίωνα αποτελέσματα*» (Λέφας, σ. 286). Ο αριθμός των απολύσεων το 1892 αυξήθηκε κατακόρυφα. Είχε γίνει τόσο μεγάλος σάλος που το θέμα δεν ξέφυγε και αυτής της σάτιρας. Ο ίδιος δάσκαλος «*μετετίθετο σε διάφορα μέρη, άλλος μετετίθετο, συγχρόνως όμως επαύετο, άλλος επαύετο δις και τρις*» (Στον ίδιο). Ως «*αληθές αιματοκύλισμα των δημοδιδασκάλων*» χαρακτηρίζονται οι διδασκαλικές μεταβολές της χρονιάς εκείνης (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 60^η, 24/6/1899, στο: Μπουζάκης, σ. 487). Πολύ χειρότερη θα είναι η κατάσταση ως προς τους διορισμούς, τις μεταθέσεις και τις απολύσεις εκπαιδευτικών που θα γίνουν το 1893, από τον υπουργό των Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως Αθ. Ευταξία (3/5/-30/10/1893) της διορισμένης από το βασιλιά κυβέρνησης Σωτηροπούλου, διάδοχης αυτής του Τρικούπη. Οι μεταβολές αυτές, οι οποίες θα γίνουν με βάση το ίδιο νομικό καθεστώς, θα είναι τέτοιας έκτασης ώστε ο ίδιος ο υπουργός θα μιλήσει για «*γενναία εκκαθάριση*» στο εκπαιδευτικό προσωπικό και των δύο βαθμίδων. Επίσης, θα υποστηρίξει, ότι οι περισσότερες από αυτές, αποτελούσαν επαναφορά των «*αδίκως εκτοπισθέντων άλλοτε υπό του κρατούντος εν τω Υπουργείω Εκκλησιαστικών φατριασμού*» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 41η, 20 Δεκεμβρίου 1893, σσ. 603-604). Τέλος, θα υποστηρίξει ότι καμία δεν έγινε χωρίς προηγουμένως «*να υπάρχει αίτησις περί μεταθέσεως*» του ενδιαφερομένου, γεγονός που επέφερε, όπως θα πει, και μεγάλη οικονομία στο δημόσιο ταμείο, γιατί δεν πληρώνονταν αποζημιώσεις για τα απαιτούμενα οδοιπορικά έξοδα στους μετατιθέμενους.

Με την εισαγωγή του αποκεντρωτικού συστήματος από το νόμο ΒΤΜΘ/1895 το δικαίωμα του «*διορίζειν, μεταθέτειν και παύειν*» τους δασκάλους αφαιρείται από τον υπουργό και ανατίθεται, αντίστοιχα, το μεν πρώτο στο νομάρχη, μετά από πρόταση του δημοτικού συμβουλίου, τα δε επόμενα στα περιφερειακά εποπτικά συμβούλια που έδρευαν στη πρωτεύουσα κάθε νομού (άρθρα 24, 26, 50). Μέλος των τελευταίων ήταν και ο νομαρχιακός επιθεωρητής, ο οποίος μετά από επιτόπιο έλεγχο των δημοτικών σχολείων εισηγόταν στο Συμβούλιο για όλα τα θέματα της δημοτικής εκπαίδευσης (άρθρο 40, εδ. 1). Ειδικότερα, ο επιθεωρητής περιφερόταν τους δήμους και τα χωριά εξετάζοντας αν οι μαθητές φοιτούν, αν οι δάσκαλοι διδάσκουν τις απαιτούμενες ώρες και ημέρες, αν εκπληρούν καλώς τα καθήκοντά τους ή αν πρέπει να παυθούν ή να μετατεθούν. Η ρύθμιση αυτή θα επιφέρει μεγάλη ανακούφιση και θα δημιουργήσει πολλές ελπίδες στους δασκάλους για απαλλαγή από τον κομματικό έλεγχο και την αυθαιρεσία του εκάστοτε υπουργού, γι' αυτό και οι δάσκαλοι θα ευγνωμονούν τον τότε υπουργό Παιδείας και εισηγητή του προαναφερθέντος νόμου βουλευτή Κορινθίας Δημήτριο Πετρίδη. Ας σημειωθεί ότι κατά τη συζήτηση στη Βουλή του νόμου ΒΤΜΘ/1895 αφιερώθηκε πολύς χρόνος στο θέμα των διδασκαλικών μεταβολών. Και αυτό δεν ήταν τυχαίο αφού οι μεταθέσεις και οι παύσεις των δασκάλων του προηγούμενου έτους είχαν φθάσει στον «*παμμέγιστον και μυθώδες*» αριθμό των 3182 επί συνόλου 6 έως 7 χιλιάδων περίπου δασκάλων (Ε.Σ.Β., 23/6/1895 και 24/6/1899, στο: Μπουζάκης, σσ. 284 και 478, αντίστοιχα). Ο τότε πρωθυπουργός Θ. Δηλιγιάννης, εισηγούμενος το θεσμό του Εποπτικού Συμβουλίου και του νομαρχιακού επιθεωρητή, θα επισημάνει ότι μέχρι τότε ο υπουργός των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως δεν ασκούσε το

δικαίωμα του «παύειν και μετατιθέναι τους διδασκάλους» εν γνώσει των θεμάτων, τα οποία η παύση ή η μετάθεση συνεπαγόταν. Το ασκούσε με βάση τις πληροφορίες που του δίδονταν από αξιόπιστα και έντιμα πρόσωπα, τα οποία όμως και αυτά δεν ήταν εν γνώσει των θεμάτων της δημοτικής εκπαίδευσης και ήταν δυνατόν να «πλανώνται και αυτά από πληροφορίες ή από ακούσματα» (Στον ίδιο, σ. 285). Την άγνοια αυτή, με το νέο νόμο, ερχόταν να καλύψει ο νομαρχιακός επιθεωρητής, στον οποίο η τότε κυβέρνηση είχε εναποθέσει πολλές ελπίδες, θεωρώντας τον ως πραγματική εγγύηση για την επιτυχία του συστήματος.

Ωστόσο, η πορεία των πραγμάτων θα αποδείξει ότι και ο νόμος ΒΤΜΘ/1895, παρά τις προσδοκίες που είχε δημιουργήσει με την αποδυνάμωση της υπουργικής εξουσίας δεν έλυσε το πρόβλημα. Οι παύσεις και οι μεταθέσεις, εξακολουθούσαν να αποτελούν ένα «αγκάθι» στο διδασκαλικό χώρο, ιδιαίτερα κατά το στάδιο της πρώτης εφαρμογής του παραπάνω νόμου. Κι αυτό γιατί ο επιθεωρητής, στα χέρια του οποίου συγκεντρωνόταν όλη η εξουσία, θα αποτελέσει όργανο πίεσης από πολιτικούς, για επιλεκτικές διακρίσεις, εξέλιξη για την οποία ο Θεοτόκης είχε εκφράσει τους φόβους του κατά τη συζήτηση του παραπάνω νόμου στη Βουλή. Πιέσεις όμως ασκούσε στον επιθεωρητή και το εποπτικό συμβούλιο, το οποίο είχε τη δυνατότητα από το νόμο να προτείνει στον υπουργό τη μετάθεση ή την απόλυσή του από την υπηρεσία, για πλημμελή εκτέλεση των καθηκόντων του ή για ανώμαλο ιδιωτικό βίο (άρθρο 48). Έτσι, προτού συμπληρωθεί χρόνος από την εφαρμογή του νόμου ο ίδιος ο υπουργός Δ. Πετρίδης αναγκάστηκε να στείλει εγκύκλιο στους επιθεωρητές καλώντας τους να συμμορφωθούν με το νόμο, αφού με μία μόνο επίσκεψη και μάλιστα «πολλάκις άνευ απολογίας του δικαζομένου», εισηγούνταν την παύση ή τη μετάθεσή του, κάνοντας στην ουσία κατάχρηση της εξουσίας που τους είχε δοθεί (Λέφας, σ. 291). Αλλά και ο υπουργός Μομφεράτος με την από 27/3/1899 εγκύκλιό του επέκρινε τη δράση των επιθεωρητών, οι οποίοι πρότειναν την εσχάτη των ποινών, πριν ακόμη να πεισθούν ότι οι απολυόμενοι είχαν αποδειχθεί ανεπίδεκτοι βελτιώσεως και πριν βεβαιωθούν ότι υπήρχαν καλύτεροι αντικαταστάτες τους. Επίσης, τους επέκρινε γιατί πρότειναν «αναρίθμητον σχεδόν πλήθος μεταθέσεων άνευ λόγου» πολλές φορές μάλιστα και στο μέσο του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να αφήνουν για μακρό χρονικό διάστημα τα σχολεία κλειστά (Στον ίδιο). Απορίας άξιο είναι, ότι ενώ ο νόμος ΒΤΜΘ/1895 προέβλεπε το δικαίωμα της απολογίας στο δάσκαλο προκειμένου περί πειθαρχικών ποινών, δεν το προέβλεπε για τη μεγαλύτερη αυτών, όπως ήταν η παύση αλλά και η μετάθεση. Τέλος, η δυνατότητα που παρείχε ο παραπάνω νόμος να γίνονται παύσεις και μεταθέσεις δασκάλων «κατά παραστάσεις, ητιολογημένας του δημοτικού συμβουλίου» (άρθρο 26) και γενικότερα η ανάμιξη της δημοτικής αρχής στη διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης επέφερε «ουκ ολίγα άτοπα και ουχί σπανίως εματαιώθη εκ τούτου ό,τι καλόν εκ του νόμου προσδοκάτο» (Βλ. περισσότερα εκθέσεις επιθεωρητών στο Λέφας, σσ. 293-294). Ιδιαίτερα επικρίθηκαν τα δημοτικά συμβούλια, ότι δεν απέβλεπαν «κατά το πλείστον» στο συμφέρον της εκπαίδευσης και ότι δεν τηρούσαν «τα υπό του νόμου οριζόμενα» (Στον ίδιο).

Επιλογικές Επισημάνσεις

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι καταφανές ότι οι δάσκαλοι ως προς το θέμα των διορισμών, των μεταθέσεων και των παύσεων, στο οποίο εστίασαμε την έρευνά μας, αποτέλεσαν αντικείμενο μικροκομματικής εκμετάλλευσης και άδικης αντιμετώπισης εκ μέρους πολιτικών, δημάρχων, γενικών επιθεωρητών, υπουργών και γενικότερα «των ισχυρών» της χώρας, για ολόκληρο το 19ο αιώνα. Πρόκειται για ένα ευαίσθητο αλλά και εν πολλοίς καθοριστικό για την επιβίωση και το κοινωνικό κύρος των δασκάλων θέμα, του οποίου γινόταν «οδυνηρά» χρήση. Το σημαντικότερο πρόβλημα ήταν και στην εξεταζόμενη περίπτωση η διάσταση ανάμεσα στα εντελλόμενα και την εφαρμογή τους στην πράξη. Ενώ δηλαδή γίνονταν νομοθετικές προσπάθειες, για την προστασία των δασκάλων από τους «όνυχες της πολιτικής» πάντα βρισκόταν ο τρόπος καταστρατήγησής τους.

Την κατάσταση διεκτραγωδεί ο γενικός επιθεωρητής Π.Π. Οικονόμος στην 3339/10-3-1886 εγκύκλιό του, υπογραμμίζοντας μεταξύ άλλων: *«Και εις τον διδάσκαλον είναι ταπείνωσις να γίνεται όργανον πολιτικής κερδοσκοπίας και εις τον πολитеύόμενον επίσης είναι εξευτελισμός να γίνεται όργανον μνησικάκου καταδιώξεως»* (Φίλος, σ. 22). Επίσης, ο λογοτέχνης και εκπαιδευτικός Αριστοτέλης Π. Κουρτίδης το 1887 σε χρονογράφημά του, μας δίνει μια εναργή εικόνα της ταπείνωσης και της εξάρτησης των εκπαιδευτικών από τους πολιτικούς για το θέμα των διορισμών, των μεταθέσεων και απολύσεων. Γράφει: *«οι διδάσκαλοι τα ατυχή ταύτα όντα, οι είλωτες της πολιτείας, οι παρίαί της δημοσίας υπηρεσίας», κατά τον μήνα Αύγουστο, που όλοι διασκεδάζουν, «συρρέουσι πάντες εις Αθήνας, και καταπλημμυρούσι τους διαδρόμους και την αυλήν του υπουργείου [...] και θέτουσιν εις ενέργειαν βουλευτάς, και εκλιπαρούσι και ολοφύρονται όπως απαλλαγώσι του θανατηφόρου κτυπήματος».* Ο ίδιος περιγράφει και τη θέση του υπουργού και των τμηματάρχων οι οποίοι προσπαθώντας να αποφύγουν τις πιέσεις, από βουλευτές, δασκάλους, κομματάρχες, εξαφανίζονται από το υπουργείο ή εργάζονται τις νυχτερινές ώρες. *«Ουδείς ειξεύρει πού είναι»,* συνεχίζει ο Κουρτίδης. *«Είναι αγνώστου διαμονής ως κατηγορούμενοι καταζητούμενοι».* Και καταλήγει στο χρονογράφημά του με την ευχή, ενόψει και της ψήφισης του νομοσχεδίου του τότε υπουργού Μανέτα, *«τον επόμενον Αύγουστον να μη κρύπτεται ο υπουργός, ως φνυγόδικος, να μην εργάζονται τη νύχτα μυστηριωδώς οι γραφείς ως παραχαράκται, και οι διδάσκαλοι να μη μεταναστεύωσι πανοικεί ως κατάδικοι εξοριζόμενοι»* (Δημαράς Α', σ. 272).

Όμως το «δεινόν δεν θα θεραπευθή». Οι άδικες, «άστοργες και απρεπείς» μεταθέσεις και απολύσεις θα ταλαιπωρήσουν για πολλά χρόνια τόσο τους δασκάλους όσο και τους καθηγητές της Μ.Ε., αφού δεν ήταν οι ανάγκες της υπηρεσίας που τις επέβαλλαν αλλά η βούληση «της πλειοψηφίας». Οι δάσκαλοι «παυσανία», όπως αποκαλούσαν αυτούς που απολύονταν και *«έχαναν το ψωμί»* της οικογένειάς τους, πολλαπλασιάζονταν (Τζουμελέας Σ. – Παναγόπουλος Π., σ. 38). Μάλιστα, από σχετική έρευνα προκύπτει, ότι σε περιόδους πολιτικών ανακατατάξεων σημειώνονται οι περισσότερες μεταβολές στο χώρο των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα το 1883, έτος δημοτικών εκλογών και το 1886, έτος πολιτικής αναστάτωσης, ο αριθμός των διδασκαλικών απολύσεων διπλασιάζεται σε σχέση με τα αμέσως προηγούμενα χρόνια (Πυργιωτάκης, σ. 124). Αξιοσημείωτο είναι ότι επί κυβερνήσεων Τρικούπη, που διαδέχονται τις κυβερνήσεις Δηλιγιάννη και ιδιαίτερα κατά τα έτη 1887, 1892 έγιναν οι περισσότερες απολύσεις. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερες από αυτές (ποσοστό 43% και 73,5%, αντίστοιχα), *«παρουσιάζονται ως απροκάλυπτα αυθαίρετες απολύσεις»,* με την έννοια ότι στη σχετική απόφαση δεν αναφέρεται καν ο λόγος απόλυσης, παρά το γράμμα του νόμου (Στον ίδιο, σ. 125). Αντίθετα κατά την

κυβερνητική διαδοχή από τον Τρικούπη στο Δηλιγιάννη, 1885, 1890, 1895 δεν παρατηρούνται μαζικές μεταβολές (Στον ίδιο, σσ.106, 109).

Ένας σημαντικός λόγος αύξησης του αριθμού των απολύσεων, ιδιαίτερα μετά το 1892, που ψηφίστηκε ο νόμος περί υποδιδασκαλείων, ήταν η επιβεβλημένη ανάγκη αντικατάστασης των δασκάλων που δεν είχαν καμία κατάρτιση, όπως ήταν οι γραμματοδιδάσκαλοι και οι δάσκαλοι των επιτροπών, με καταρτισμένους δασκάλους και υποδιδασκάλους. Ο Θεοτόκης, θέλοντας να μετριάσει τις επικρίσεις για τις απολύσεις του 1892, θα πει για το θέμα αυτό: «Και εγώ φρονώ ότι έπρεπε να ληφθή πρόνοια, όπως εξασφαλισθώσιν οι δημοδιδάσκαλοι, αλλά μη λησμονούμεν ότι είναι αδύνατον απολύτως να απαγορευήσθε τας παύσεις και τας μεταθέσεις. Διότι όλοι γινώσκομεν ότι οι δημοδιδάσκαλοι παρ' ημίν εκ πολλών προέρχονται πηγών [...], ότι οι πλείστοι τούτων είναι ακατάλληλοι και ότι η αντικατάστασις αυτών διά των εκ των διδασκαλείων εξερχομένων επιβάλλεται αναγκαιώς· άρα είναι αδύνατον να μη έχητε παύσεις και διορισμούς, επιβαλλομένους εκ της ανάγκης και της επιθυμίας, την οποίαν όλοι πρέπει να έχωμεν, ίνα το προσωπικόν των διδασκάλων βελτιωθή» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 31^η, 23/6/1895, στο: Μπουζάκης σ. 272).

Ωστόσο, στην ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης οι παραπάνω μεταβολές (1892-1894), γνωστές ως «ο χορός του Παπαμάρκου», ο οποίος ήταν τότε γενικός επιθεωρητής και τμηματάρχης δημοτικής εκπαίδευσης του υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως, παρουσιάζονται ως «έκνομη έκφανση της κρατικής δραστηριότητας» (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, σσ. 217-218). Το αποτέλεσμα ήταν τα σχολεία να δυσλειτουργούν και να παραμένουν κλειστά για ολόκληρους μήνες, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ημέτεροι, εις βάρος βέβαια της μόρφωσης των παιδιών του ελληνικού λόγου. Επίσης, να επιβαρύνεται το δημόσιο ταμείο και γενικότερα το κράτος με ένα μεγάλο ποσό για οδοιπορικά έξοδα των μετατιθέμενων.

Η αφαίρεση από τον υπουργό, σύμφωνα με το νόμο ΒΤΜΘ/1895, του δικαιώματος του «διορίζειν, παύειν και μεταθέτειν» τους δασκάλους, το οποίο οι υπουργοί ασκούσαν «κερδοσκοπούντες» στη Βουλή και αναιρώντας τους όρους της ισότητας με το να δίνουν «προσοχή εις τούτους και όχι εις εκείνους» (Μπουζάκης, σ.485), θα βελτιώσει αλλά δεν θα λύσει το πρόβλημα. Κι αυτό γιατί οι παντός είδους παρεμβάσεις και πιέσεις, για μεροληπτικές διακρίσεις εις βάρος των δασκάλων, θα μεταφερθούν από τον υπουργό σε τοπικό επίπεδο και ιδιαίτερα στο νεοσύστατο τότε θεσμό του νομαρχιακού επιθεωρητή και του τοπικού εποπτικού συμβουλίου. Τελικά, η δικαίωση θα έρθει δεκαπέντε χρόνια μετά, με την η παροχή στους δασκάλους της δυνατότητας προσφυγής, κατά των αποφάσεων των τοπικών εποπτικών συμβουλίων, στο Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης, που συγκροτήθηκε με το νόμο ΓΩΚΗ /11-7-1911, εξασφαλίζοντας έτσι τους δασκάλους από τις πολιτικές επεμβάσεις και τις αδικίες που γίνονταν σε βάρος τους (Λέφας, σ. 303).

Θα κλείσω τη μελέτη μου αυτή με την επιστολή ενός «αρχαίου δημοδιδασκάλου», που αποτέλεσε πρωτοσέλιδο στον Τύπο της εποχής εκείνης, στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται: «Πάντες ενθυμούνται την οικτράν κατάστασιν της δημοτικής εκπαιδύσεως προ του νόμου τούτου, πάντες είδον τους αχυρώνας, εν οίς εξεπαιδεύοντο τα τέκνα του φορολογουμένου λαού, τον εξευτελισμόν, όν υφίσταντο οι δημοδιδάσκαλοι από πρωίας έως νυκτός τρέμοντες προ του τελευταίου μήπως χάσωσιν αυτόν τον επιούσιον άρτον και ανερχόμενοι τας κλίμακας του υπουργείου με τα

θυλάκια μεστά συστατικών επιστολών, όπως σωθώσιν εκ της οργιαστικής πολιτικής». Ο ίδιος καλούσε τους δασκάλους, αν δεν ήθελαν να επανέλθουν «*υπό τον ζυγόν της πολιτικής εξαρτήσεως και του εξανδραποδισμού*», να μην ψηφίσουν τους τρικουπικούς, οι οποίοι διακήρυτταν ότι θα καταργήσουν τον νόμο της δημοτικής εκπαιδεύσεως για να τους σύρουν και πάλι, όπως χαρακτηριστικά επισήμανε, να εκλιπαρούν «*εξευτελιζόμενοι την εύνοια και το έλεος των ισχυρών*».

Όσο και αν μέσα από την επιστολή αυτού του «αρχαίου δημοδιδασκάλου» διαφαίνονται και προσωπικές πολιτικές επιλογές, δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει κανείς μαζί του για την κοινωνική αδικία, την εξουσιαστική αλαζονεία και την αναλγησία, με την οποία αντιμετωπίστηκαν οι δάσκαλοι, εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και γενικότερα της Πολιτείας, κατά την εξεταζόμενη περίοδο.

Γενική Βιβλιογραφία

Α. Πηγές

Ι. Βασικοί Νόμοι και Διατάγματα

1834 Ν. 6/18 Φεβρουαρίου «περί δημοτικών σχολείων», Φ.Ε.Κ. 11-3/15/3/1834.

1871 Ν. ΥΗ / 27 Μαΐου, «*Περί της μη μεταθέσεως καθηγητών και διδασκάλων διαρκούντος του σχολικού έτους*», Φ.Ε.Κ. 23/12-6-1871.

1887 Ν. ΑΦΝΗ/28 Μαΐου, «*Περί πειθαρχικών ποινών, παύσεως και μεταθέσεως των δημοδιδασκάλων αμφοτέρων των φύλων*», Φ.Ε.Κ. 216/7-8-1887.

1892 Ν. ΒΠΕ «Περί διοργανισμού των σχολείων της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως και καταργήσεως του ταμείου δημοτικής εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ. 286/18-8.

1895 Ν. ΒΤΜΘ «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895.

ΙΙ. Εκπαιδευτικά νομοσχέδια Μίληση 1877, Αυγερινού 1880, Θεοτόκη 18 όπως είναι αλλά δεν είναι 89, Ευταξία 1899.

III. Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής (Ε.Σ.Β.), Συνεδριάσεις: 46η, 21/7/1892, 41η, 20/12/1893, 31^η, 23/6/1895, 27η, 15/5/1899, 60^η, 24/6/1899, 9η, 17/11/1900.

IV.Εφημερίς «Πρωία», 25 Ιανουαρίου 1899, «Ο ΝΟΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΙΚΟΥΠΙΚΟΙ», έτος ΙΗ΄, Περ. Β΄, αριθ. 1493, σ.1.

B. Βοηθήματα

Ανδρέου Α.- Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. «Νέα Σύνορα», Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Βαχαβιόλος Ι. (1932), Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, στην επετηρίδα Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Αθήναι.

Βρατσάνος, Μιλτ. (1874), *Το Δημοτικόν Σχολείον εν Ελλάδι και ο δάσκαλος αυτού*, Αθήναι.

Δημαράς, Αλ. (1990) *Η μεταρρύθμισις που δεν έγινε*, τεύχη Α΄, Β΄, εκδ. Ερμής, Αθήνα.

Κανάκης Ιωάννης, (1995), *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Κουρτίδης Αρ., (1887), «Ως κατάδικοι εξοριζόμενοι», στο: Αλ. Δημαράς, τόμ. Α΄, σσ. 269-272.

Λέφας, Χρ. (1943), *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*, εκδ. Ο.Σ.Β., Αθήνα

Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*, τόμ Α΄, *Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Δέκατος 19ος - 1913, 1929*, Γ΄ έκδοση συμπληρωμένη, Gutenberg, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1994), *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τζάνη Μ.- Παμουκτσόγλου Α., *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, «Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαιτον»*, Αθήνα 1998.

Τζουμελέας Σ. – Παναγόπουλος Π. (1933), *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα.

Φίλος Στ., (1984), *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία 1832- 1982*, εκδόσεις «Βιβλία για όλους», Αθήνα.

Γενική Αιτιολογική έκθεση των νομοσχεδίων Αυγερινού 1880 στο: Μπουζάκης, σ. 128. Για την άθλια οικονομική κατάσταση του Έλληνα δασκάλου και στις συνέπειες που αυτή είχε στην άσκηση του έργου του, την επαγγελματική του κατάσταση και στην κοινωνική του θέση Βλ. και έκθεση Χαρίσιου Παπαμάρκου (1883) στο: Τζουμελέας Σ. – Παναγόπουλος Π., σσ. 26 - 30.

Νομοσχέδια Αυγερινού, στο: Μπουζάκης, σ. 140.

Το 1889 ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος ουσιαστικά διασπάστηκε, όταν η προαναφερθείσα μερίδα των μελών του διαπίστωνε ότι ο σκοπός των δύο τμημάτων του (δασκάλων - καθηγητών) είναι διαφορετικός και οι λειτουργοί τους δεν έχουν την ίδια μόρφωση για κοινή και αρμονική συνεργασία (Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου, σ. 217).

Ε.Σ.Β. , Συνεδρίαση 60^η, 24/6/1899 στο: Μπουζάκης, σ. 475, 477, Επίσης, Πυργιωτάκης, σ. 113.

Η επιτροπή αυτή αποτελούνταν από το δήμαρχο ως πρόεδρο, τον εφημέριο του τόπου και δύο έως τέσσερις δημότες που διορίζονταν από το δημοτικό συμβούλιο (άρθρο 24).

Η επιτροπή αυτή αποτελούνταν από το Νομάρχη ως πρόεδρο, τον πρόεδρο του επαρχιακού δικαστηρίου που έδρευε στην πρωτεύουσα του νομού, τον επίτροπο της επικράτειας, από έναν ιερωμένο του ανώτερου ή κατώτερου κλήρου του νομού, τον οποίο διόριζε η επί των Εκκλησιαστικών κ.λπ. γραμματεία, έναν καθηγητή γυμνασίου ή πανεπιστημίου που διόριζε η ίδια γραμματεία και από κατοίκους του νομού (2-4), τους οποίους διόριζε το νομαρχιακό συμβούλιο (άρθρο 39).

Οι επιβλητές επανορθωτικές ποινές ήταν: επίπληξη, πρόστιμο 1-20 δρχμ., παύση των χρεών από 8 ημέρες έως 6 μήνες μετά ή άνευ αφαιρέσεως του μισθού (άρθρο 42).

Μάταια οι υπουργοί απέστειλαν εγκυκλίους στους νομάρχες και επάρχους, επισημαίνοντας την ανάγκη επιθεωρήσεως των σχολείων από τις κατά νόμο επιτροπές. Οι επιτροπές αυτές ή δεν υπήρχαν ή δεν είχαν γνώση των καθηκόντων τους, παρά την ακριβή περιγραφή τους από το νομοθέτη ή δεν τις συγκαλούσε καν ο δήμαρχος για συνδιάσκεψη. Ας σημειωθεί, ότι κατά κανόνα τα μέλη των επιτροπών αυτών, πλην του δημάρχου, ήταν αγράμματοι ενώ κανένα μέλος τους δεν λάμβανε μισθό (άρθρο 46). Σχετικά αποσπάσματα των παραπάνω εγκυκλίων Βλ. στο: Λέφας, σσ. 275 -278.

Ας σημειωθεί, ότι με το διάταγμα της 22/ 2/1835 είχε παραχωρηθεί το δικαίωμα του διορισμού των δασκάλων, στην έννοια του οποίου περιλαμβάνονταν και οι μεταθέσεις, στον επί των Εκκλησιαστικών κ.λπ. υπουργό με την υποχρέωση να υποβάλλει κάθε μήνα στο βασιλιά κατάλογο των διορισθέντων. Το 1844 ο Όθων με Β.Δ. της 25ης Απριλίου, θέλοντας να απλοποιήσει τα της υπηρεσίας ως προς την δημόσια εκπαίδευση, παραχώρησε στον υπουργό την άδεια να μεταθέτει, χωρίς προηγούμενη έγκρισή του, τους δασκάλους και υποδιδασκάλους (Δημαράς Α', σ. 104).

Η εμπλοκή των αρχών αυτών στο εξεταζόμενο θέμα είχε επιχειρηθεί από το 1864, όταν ο Αλ. Κουμουνδούρος, υπό την ιδιότητα του υπουργού, είχε υποβάλλει σχέδιο ψηφίσματος, έτσι ώστε να μη γίνεται καμία μετάθεση, εντός των εργάσιμων μηνών του σχολικού έτους, χωρίς τη γνωμοδότηση του οικείου δημάρχου και του δημοτικού συμβουλίου. Το σχέδιο αυτό δεν συζητήθηκε (Στον ίδιο, σ. 190).

Από την 3187/2 Μαΐου 1877 εγκύκλιο του υπουργού Εκκλησιαστικών κ.λπ. Θ. Κανακάρη προκύπτει ότι συνεχιζόταν η απροθυμία για επίσκεψη και επιτήρηση των σχολείων. Πρόθυμοι ήταν μόνον οι έφοροι να υπογράψουν έκθεση κατά του δασκάλου και να ζητούν την παύση και τη μετάθεσή του χωρίς καν να υπάρχει «κατεπείγουσα περίπτωση» ή να αναφέρουν στην κατ' επαρχία επιτροπή ούτε να ζητούν για τον τύπο την απολογία του, αρκεί να το απαιτούσε «*παρ' αυτών ο Δήμαρχος*» (Λέφας, σ. 277. Επίσης, Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου, σ. 216).

Έχει καταγραφεί περίπτωση δασκάλας που υπέβαλε παραίτηση στο μέσο της χρονιάς και η αποδοχή της από τον υπουργό δημοσιεύθηκε στο ίδιο φύλλο της εφημερίδας της κυβέρνησης με την υπουργική απόφαση που την διόριζε σε άλλη θέση (Φ.Ε.Κ. 31/1903 στο: Πυργιωτάκης, σ.123).

Ο νόμος του 1834 παρείχε το δικαίωμα στον υπουργό να επιβάλλει ποινές μέχρι και αυτή της απολύσεως στους δασκάλους, τους οποίους έκρινε ότι είχαν κακή διαγωγή ή τους οποίους άλλοι δάσκαλοι είχαν κατηγορήσει ως τοιούτους (άρθρα 41, παρ. 2, 54). Η διάταξη αυτή καταργήθηκε.

Ο Μανέτας το 1887 είχε υποβάλει και άλλο νομοσχέδιο «Περί Συμβουλίου της Εκπαιδεύσεως», το οποίο όμως δεν είχε κατατεθεί στη Βουλή (Λέφας, σ. 281).

Αιτιολογική έκθεση των νομοσχεδίων Ευταξία 1899 στο: Μπουζάκης, σ. 332.

Η σύνθεση του πρώτου Συμβουλίου ήταν η ακόλουθη: Μ. Λάμπας, γενικός Γραμματέας του Υπουργείου, Χ. Παπαμάρκου, γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων και τμηματάρχης δημοτικής εκπαίδευσης και Ι. Πανταζίδης, καθηγητής Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Από 176 που είχαν γίνει το 1891 φθάνουν το 1892 τις 615, δηλαδή τριπλασιάζονται ενώ κατά το 1894 ο αριθμός αυτός ανέρχεται στις 1139 απολύσεις (Πυργιωτάκης, σ. 124).

Ο Ευταξίας, το Δεκέμβριο του 1893, με την ιδιότητα πλέον του βουλευτή, θα απαντήσει στους επικριτές του στη βουλή και ιδιαίτερα σε δημοσιεύματα της φιλοτρικουπικής εφημερίδας «Άστυ», για τα πεπραγμένα κατά το διάστημα της εξάμηνης υπουργίας του. Κάτω από μια συναισθηματική φόρτιση θα δικαιολογήσει με κάθε λεπτομέρεια τις μεταθέσεις και απολύσεις των εκπαιδευτικών, τόσο της μέσης όσο και της δημοτικής εκπαίδευσης (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 41, 20 Δεκεμβρίου 1893, σ. 580).

Όπως ανέφερε ο Ευταξίας στη Βουλή, όλες αυτές οι μεταβολές έγιναν, μετά από γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Εκπαιδεύσεως του νόμου ΒΠΕ/1892 και μάλιστα με την αρχική του σύνθεση, η οποία τύγγανε της εμπιστοσύνης του Τρικούπη και είχε οριστεί μετά από εισήγησή του (Στην ίδια, σ. 580).

Άξιο αναφοράς είναι ότι 36 χρόνια μετά (1929) ο Ευταξίας θα θεωρήσει το έτος 1893 ως σταθμό στην εξελικτική πορεία των παύσεων και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών, γιατί για πρώτη φορά είχαν γίνει μετά από επιθεώρηση των ελληνικών σχολείων και των δημοτικών, από γυμνασιάρχες και σχολάρχες, οι οποίοι ενέπνεαν εμπιστοσύνη. Ο ίδιος θα μιλήσει για «απολύμανση» της μέσης εκπαίδευσης από τον φατριασμό αλλά και για την προσπάθεια που έκανε για την απαλλαγή της από τους «*δίκην ρουσφετίων*» διοριζόμενους βοηθούς των ελληνικών σχολείων» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση, 1929, στο: Μπουζάκης, σσ. 799, 800).

Το Εποπτικό Συμβούλιο αποτελούνταν από τον Αρχιεπίσκοπο ή Επίσκοπο του νομού, ως πρόεδρο, τον αρχαιότερο γυμνασιάρχη, από έναν εκπρόσωπο των επιστημόνων και των κτηματιών ή των εμπόρων, τους οποίους διορίζε ο νομάρχης, μετά από πρόταση του δημοτικού συμβουλίου και το νομαρχιακό επιθεωρητή (άρθρα 36, 37).

Ο μετέπειτα πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου Ιάκωβος Βαχαβιόλος χαρακτηρίζει ως ηρωικό το έργο του τότε πρωθυπουργού Θ.Δηλιγιάννη και του υπουργού της Παιδείας Δ. Πετρίδη, σημειώνοντας μεταξύ άλλων: «σε μια εποχή που η συναλλαγή ήταν ακράτητη [...], το δασκαλόπαζαρο ήταν στην ακμή του, το να βρεθούν δύο πολυτελείς, που έζησαν και μεγάλωσαν μέσα στη συναλλαγή, να αντιμετωπίσουν αποφασιστικά μια κατάσταση της λαϊκής παιδείας και των λειτουργών της χωρίς άλλο τραγική, αυτό είναι κάτι ανώτερο εκείνης της εποχής» (Πυργιωτάκης, σ. 113).

Αν ο νομαρχιακός επιθεωρητής, αμέτοχος πολιτικών ανταλλαγών, επιτόπιων διαφορών και αντιζηλιών, διακατέχεται από ευσυνειδησία και ειλικρίνεια στην εκπλήρωση των καθηκόντων του, είχε επισημαίνει ο Δηλιγιάννης στη Βουλή, το σύστημα του 1895 είναι «θαυμάσιον» (Μπουζάκης, σ. 481).

Ο Θεοτόκης είχε επισημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι ο επιθεωρητής, σε αντίθεση με τον υπουργό, ο οποίος τελεί υπό τον έλεγχο της βουλής, θα ενεργεί «*ανευθύνως, κρυπτόμενος όπισθεν του Εποπτικού Συμβουλίου, υπό την σκέπη του οποίου θα εκτελεί τας διαταγάς των κομμαρχίσκων των επαρχιών*» (Ε.Σ.Β., 23/6/1895 στο: Μπουζάκης, σσ. 275-276).

Ωστόσο, ο Δηλιγιάννης θα αναφέρει στη Βουλή ότι, κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου, είχε συστήσει στον τότε υπουργό Πετρίδη να προχωρήσει στο διορισμό των επιθεωρητών κατά την προσωπική του κρίση, με βάση το συμφέρον της υπηρεσίας, χωρίς να ακούσει τη γνώμη κανενός. Έτσι, θα υποστηρίξει ότι εκτός από δύο-τρεις περιπτώσεις, δεδομένου ότι «*δεν είναι δυνατόν πάντες να είναι τέλειοι*», όλοι οι άλλοι επιθεωρητές, που διορίστηκαν τότε αποδείχθηκαν ευσυνείδητοι και ειλικρινείς στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους (Ε.Σ.Β., 24/6/1899 στο: Μπουζάκης, σ. 481).

Η ανάθεση στα δημοτικά συμβούλια του δικαίωματος να προτείνουν τον «εκάστοτε διοριστέον» είχε ως αποτέλεσμα, όπως επισημαίνεται στα νομοσχέδια Τσιριμώκου, επειδή δεν υπήρχε κανένας ειδικός σ' αυτά, η εκλογή των δασκάλων να είναι κατά κανόνα αποτέλεσμα γνωριμιών, συμπαθειών, συστάσεων ή ενεργειών «μη έχουσών σχέσεων με την εκπαίδευσιν» (στο: Μπουζάκης, σ. 566).

Αρ. Κουρτίδης (1887), «Ως κατάδικοι εξοριζόμενοι», στο: Αλ. Δημαράς, τόμ., Α΄, σσ. 269-272.

Αυτό τουλάχιστον θα αναφέρει στη Βουλή, με το κλείσιμο του αιώνα, ο υπουργός Σπυρίδωνας Στάης (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 9η, 17 Νοεμβρίου 1900, σ. 88).

Κατά το έτος αυτό ο Δηλιγιάννης, που είχε σχηματίσει την πρώτη του κυβέρνηση μετά τις εκλογές της 25ης Απριλίου 1885, αναγκάστηκε να παραιτηθεί ενώ 69 βουλευτές του κόμματός του αυτομόλησαν προς το Νεωτερικό κόμμα, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία στο Τρικούπη να σχηματίσει κυβέρνηση.

Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι ο Τρικούπης πολέμησε το κράτος των πελατειακών σχέσεων, με την εισαγωγή του νόμου ΑΡΓ/1884 *«Περί προσόντων και πειθαρχικής τιμωρίας των δημοσίων υπαλλήλων»*, ο οποίος προσδιόρισε επακριβώς τα απαιτούμενα προσόντα για το διορισμό σε κάθε θέση καθώς και την προαγωγή στην επόμενη βαθμίδα. Ακόμη αποδεικνύει, ότι σημαντικό ρόλο έπαιζαν πέραν από τους νόμους και οι φορείς που έρχονταν να τους υλοποιήσουν, δηλαδή οι υπουργοί και οι συνεργάτες τους.

Ας σημειωθεί ότι το 1892, έτος και πάλι πολιτικής ανωμαλίας (αναγκαστική παραίτηση Δηλιγιάννη, εκλογές και σχηματισμός κυβέρνησης από Τρικούπη κ.λπ.), έχουμε αλλαγή πέντε υπουργών στο χώρο των Εκκλησιαστικών και της Δ. Ε. Έτσι, απολύσεις δασκάλων έχουμε όχι μόνο μετά από αλλαγή κυβέρνησης αλλά και μετά από αλλαγή υπουργού (Πυργιωτάκης, σ. 109).

Ο Δηλιγιάννης, μέσα από τον πολιτικό του λόγο στη Βουλή, φαίνεται να έχει μια διαφορετική αντίληψη του θέματος. Για παράδειγμα το 1878 ως υπουργός Εκκλησιαστικών κ.λπ. κατόρθωσε να μην προχωρήσει σε καμία μετάθεση, παρά τις συστάσεις και τα σημειώματα που έφθαναν στο υπουργείο, όπως ο ίδιος αναφέρει, ακόμα και από τους πολλούς, «παμπόλλους», πολιτικούς φίλους του τότε πρωθυπουργού Αλ. Κουμουνδούρου, εφαρμόζοντας απλώς το γράμμα του νόμου, ο οποίος προέβλεπε προτάσεις των εφορευτικών επιτροπών, που βέβαια δεν υπήρχαν (Ε.Σ.Β., 24 /6/1899, στο: Μπουζάκης, σ. 475).

Η επιστολή είχε δημοσιευθεί στην εφημερίδα «Πρωία» στις 25/1/1899, παραμονές εκλογών και αναφερόταν στο νόμο ΒΤΜΘ/1895, «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως».

Κοινωνικο-οικονομικές διαστάσεις της σχολικοποίησης των τσιγγανοπαίδων

Γιώργος Σταμέλος
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών
gstam@otenet.gr

Περίληψη

Το κείμενο αυτό επιδιώκει να αναδείξει κάποιες κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους που φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια σχολικοποίησης των τσιγγανοπαίδων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα χρησιμοποιηθούν στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά το σχολικό έτος 2006/07, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» του ΥΠΕΠΘ που εντασσόταν στο ΕΠΕΑΕΚ II του 3^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. προς τη χώρα μας.

Abstract

This text seeks to highlight some socio-economic parameters which appears to play an important role in trying schooling of Roma children. To achieve this goal will use information collected during the school year 2006/07, under the Program «Integration of Roma children at school» of the Ministry of Education, which formed EPEAEK II of the 3rd Community Support Framework of the European Union for our country.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Πρόγραμμα «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» υπήρξε ουσιαστικά η τρίτη φάση της παρέμβασης προς τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, η οποία με ενδιάμεσα διαστήματα παύσης είχε αρχίσει στο τέλος της δεκαετίας του '90 με διαφορετική συντονιστική ομάδα. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για ένα Πρόγραμμα πανελλήνιας εμβέλειας που αναπτύχθηκε σε οκτώ (8) περιφέρειες, εκεί δηλαδή όπου υπήρχε συγκέντρωση του πληθυσμού-στόχου. Εδώ πρέπει να υπογραμμιστεί ότι, κατ'ουσίαν, όταν μιλάμε για ομάδα στόχο αυτή αφορά τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου στο βαθμό που οι τσιγγανόπαιδες στο Γυμνάσιο είναι εξαιρετικά ολιγάριθμοι. Συνεπώς ο τίτλος του Προγράμματος παραπέμπει στην ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο Δημοτικό Σχολείο (<http://www.roma.uth.gr/>).

Στη συγκεκριμένη εργασία θα επικεντρωθούμε στην περιφέρεια Πελοποννήσου η οποία ήταν μαζί με την αντίστοιχη περιφέρεια Μακεδονίας οι δύο πολυπληθέστερες περιφέρειες. Ας σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα η περιφέρεια Πελοποννήσου αποτελείται κι από τους επτά (7) Νομούς, ταυτιζόμενη έτσι με το γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου.

Πιο συγκεκριμένα στην Πελοπόννησο κατά την σχολική χρονιά 2006/07, βρέθηκαν εγγεγραμμένοι σε δημοτικά σχολεία περίπου 2.100 τσιγγανόπαιδες. Το Πρόγραμμα με βάση τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία του 2005/06 επέλεξε 40 σχολεία παρέμβασης και στους επτά (7) Νομούς με βάση τη συγκέντρωση του πληθυσμού-στόχου αλλά και σε συνδυασμό με κάποιες τοπικές ιδιαιτερότητες. Συνολικά στα 40 αυτά σχολεία ήταν εγγεγραμμένοι σχεδόν 1.400 μαθητές το 2006/07.

Η ομάδα υλοποίησης στην περιφέρεια Πελοποννήσου αποτελείται συνολικά από 127 άτομα που περιελάμβαναν: τον περιφερειακό υπεύθυνο, τη γραμματέα, τους συνεργάτες δικτύου, τους διευθυντές εκπαίδευσης των Νομών, τους διευθυντές των σχολείων παρέμβασης, τους εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας

(ΤΕΔ) και τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης (ΕΔΑΜ), και τους διαμεσολαβητές-τσιγγάνους.

2. ΜΕΡΙΚΑ ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ

Μια από τις πρώτες και μεγάλες δυσκολίες που αντιμετώπισε το Πρόγραμμα ήταν η πλημμελής καταγραφή του τσιγγάνικου πληθυσμού και των παιδιών σχολικής ηλικίας, παρά τη σχετικά καλή υπάρχουσα καταγραφή των καταυλισμών. Το πρόβλημα αυτό αποδείχθηκε δυσεπίλυτο λόγω της κινητικότητας του συγκεκριμένου πληθυσμού αλλά και της συγκρότησης του κοινωνικού ιστού με βάση τη διευρυμένη οικογένεια και τα διαπερατά σύνορα του οικογενειακού χώρου. Αυτό καθιστούσε την όποια προσπάθεια απογραφής πρόσκαιρη και με σημαντικά προβλήματα στην απλή και μόνη αριθμητική της αποτύπωση στο μέτρο που είτε δεν υφίσταντο πάντα τα απαραίτητα επίσημα έγγραφα είτε η χρήση τους απέκλινε πολλές φορές από τα αναμενόμενα. Πράγματι, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν επίσημα έγγραφα, αυτά πολύ συχνά ήταν συλλογικής χρήσης και όχι αυστηρά προσωπικά.

Το πρόβλημα της ελλιπούς γνώσης του πληθυσμού στόχου, καθιστούσε ανέφικτη ή εντελώς ενδεικτική την παρακολούθηση των εγγράφων στο σχολείο. Κατά μια γενική προσέγγιση μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι συνήθως τα περισσότερα παιδιά της ομάδας στόχο δεν εγγράφονταν καν στο σχολείο. Παρ'όλα αυτά, υφίσταντο σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά Νομό και καταυλισμό.

Το επόμενο κρίσιμο σημείο ήταν εκείνο της «αγκίστρωσης» στο σχολείο. Με άλλα λόγια, δεν ήταν μόνο το γεγονός ότι οι περισσότεροι τσιγγανόπαιδες δεν εγγράφονται στο σχολείο αλλά κι από αυτούς που γράφονται υπήρχε ένα σημαντικό κομμάτι το οποίο δεν παρέμενε ή δεν εμφανιζόταν συχνά στο σχολείο, γεγονός που αποτυπώθηκε ως «κακή αγκίστρωση» στο σχολείο.

Έτσι, και με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε οι τσιγγανόπαιδες σχολικής ηλικίας μπορούσαν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- α. αυτοί που δεν εγγράφονται στο σχολείο
- β. αυτοί που εγγράφονται και δεν παρακολουθούν (δεν «αγκιστώνονται»)
- γ. αυτοί που γράφονται και παρακολουθούν.

Η τελευταία κατηγορία υποδιαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες:

- γ1. αυτοί που παρακολουθούν σποραδικά
- γ2. αυτοί που παρακολουθούν περισσότερο συστηματικά
- γ3. αυτοί που παρακολουθούν περισσότερο συστηματικά και μαθαίνουν.

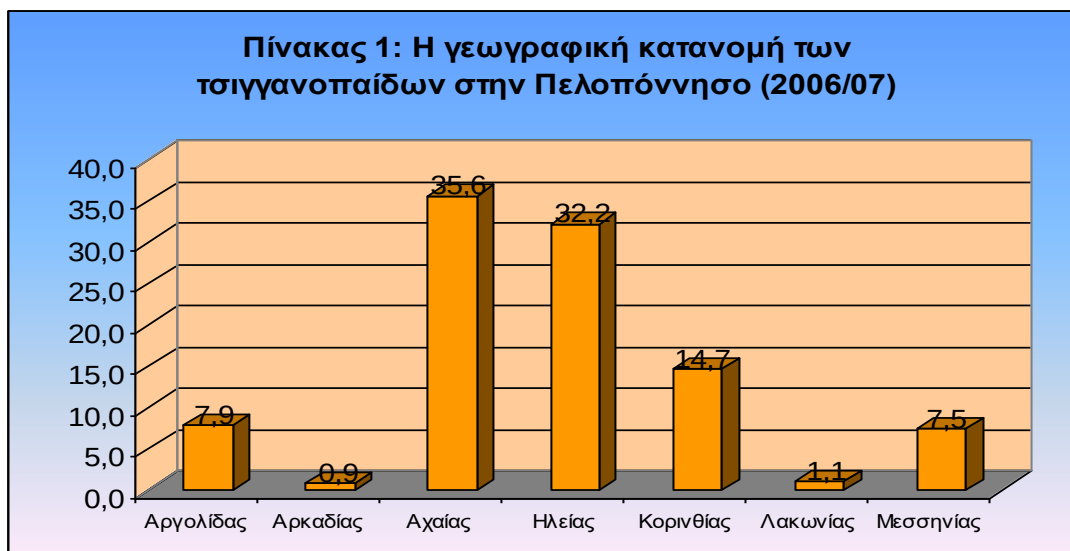
Αυτή η τελευταία υποκατηγορία είναι και η μοναδική που εμπεριέχει στοιχεία μάθησης και φαίνεται να είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Ενδεικτικά και σε μια περίπτωση που κατέστη δυνατόν να γίνει πλήρης και (σχετικά) σίγουρη καταγραφή, στα Εξαμίλια Κορινθίας, η υποκατηγορία αυτή αφορούσε κάτι περισσότερο από το 5% (συγκεκριμένα 7%) του συνόλου των τσιγγανοπαίδων σχολικής ηλικίας..

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ-ΣΤΟΧΟΣ

Στην ενότητα αυτή θα γίνει η παρουσίαση της ομάδας στόχου που βρέθηκε εγγεγραμμένη στα σχολεία παρέμβασης τη σχολική χρονιά 2006/07.

3.1. Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 1, οι Νομοί Αχαΐας και Ηλείας συγκεντρώνουν



τον κύριο όγκο των εγγεγραμμένων τσιγγανοπαίδων. Πράγματι, οι 2 στους 3 βρίσκονται σε αυτούς τους Νομούς.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο αριθμός των εγγεγραμμένων τσιγγανοπαίδων δεν είναι πάντα ευθέως ανάλογος με τον αριθμό των τσιγγάνικων οικογενειών στο Νομό. Για παράδειγμα, ο Νομός Μεσσηνίας αν και με μεγάλο όγκο πληθυσμού στον πίνακα 1 εμφανίζεται μόλις στην τέταρτη θέση. Συνεπώς, η διαδικασία ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο δεν βρίσκεται στο ίδιο σημείο ανάπτυξης για όλους τους Νομούς. Ως, μια πρώτη, γενική εικόνα, η Βόρειος Πελοπόννησος φαίνεται να προηγείται της υπολοίπου Πελοποννήσου και ιδιαίτερα της Νότιας.

3.2. Η ΤΑΞΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 2 φαίνεται ότι πάνω από 40% των τσιγγανοπαίδων βρίσκεται είτε στην πρώτη τάξη είτε σε προπαρασκευαστικές τάξεις (οι οποίες παίρνουν ανά Νομό και σχολείο διαφορετική ονομασία). Αν προσθέσουμε και τους μαθητές της δευτέρας τάξης τότε 6 στους 10 εγγεγραμμένους τσιγγανόπαιδες βρίσκονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι τα ποσοστά μειώνονται από τάξη σε τάξη, γεγονός που υποδηλώνει ότι υφίστανται ισχυρά προβλήματα για την πρόοδο τους στο σχολείο αλλά κι έντονο πρόβλημα εξαιρετικά πρόωρης μαθητικής διαρροής.

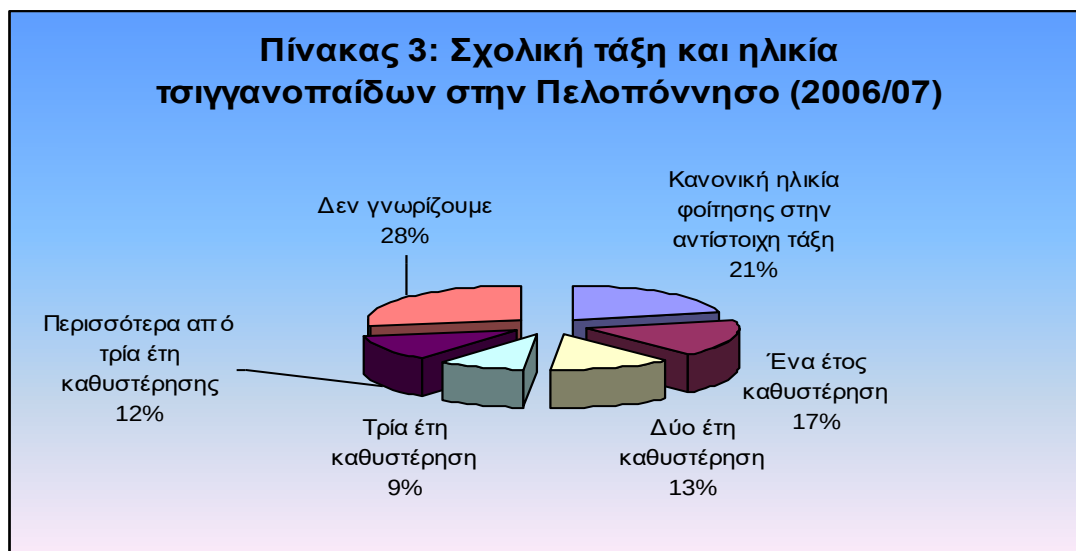


3.3. Η ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει την ηλικιακή καθυστέρηση των τσιγγανοπαίδων σε σχέση με την τάξη που παρακολουθούσαν.

Με βάση τα υπάρχοντα στοιχεία μόνο ο ένας (1) στους (5) τσιγγανόπαιδες βρίσκονται σε τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Ένας (1) στους έξι (6) μαθητές έχει ένα χρόνο καθυστέρηση, ενώ πάνω από ένας (1) στους τρεις (3) μαθητές έχουν δύο ή περισσότερα χρόνια καθυστέρηση. Μάλιστα, πάνω από ένας (1) στους δέκα (10) μαθητές έχει περισσότερα των τριών (3) ετών καθυστέρηση.

Τέλος, υπάρχει ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό 28% που δεν γνωρίζουμε την ηλικία του, για ποικίλους λόγους.



3.4. ΤΟ ΦΥΛΟ

Η κατανομή ανά φύλο των εγγεγραμμένων τσιγγανοπαίδων στα σχολεία παρέμβασης εμφανίζεται στο πίνακα 4. Τα αγόρια (52%) είναι ελαφρώς περισσότερα από τα κορίτσια (48%), όμως αυτή η κατανομή βρίσκεται πολύ κοντά στην αντίστοιχη κατανομή του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Σταμέλος, 2002:88), συνεπώς δεν φαίνεται, σε αυτό το σημείο, το φύλο να επηρεάζει ιδιαίτερα τη σχολικοποίηση του πληθυσμού-στόχου.



3.5. Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Στη συνέχεια, ο επόμενος πίνακας μας δείχνει την κατανομή των τσιγγανοπαίδων ανάλογα το μέγεθος της οικογένειάς τους.

Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό ότι μόλις ένας (1) στους δέκα (10) τσιγγανόπαιδες δεν προέρχεται από πολύτεκνη οικογένεια. Ένας (1) στους πέντε (5) προέρχονται από τρίτεκνες οικογένειες, ενώ ο μεγάλος όγκος των τσιγγανοπαίδων (55%) προέρχεται από πολύτεκνες οικογένειες που ενίοτε είναι εξαιρετικά μεγάλες. Τέλος, οι χωρισμένες οικογένειες εμφανίζονται εδώ πολύ περιορισμένες. Από την άλλη τα συγκεκριμένα στοιχεία πρέπει να διαβαστούν με προσοχή καθώς η μονάδα ανάλυσης ήταν οι μαθητές και όχι οι οικογένειες. Έτσι, εδώ ο αριθμός των πολύτεκνων οικογενειών είναι διογκωμένος στο βαθμό που οι μαθητές/αδέλφια δεν υπολογίζονται ως μια οικογένεια.



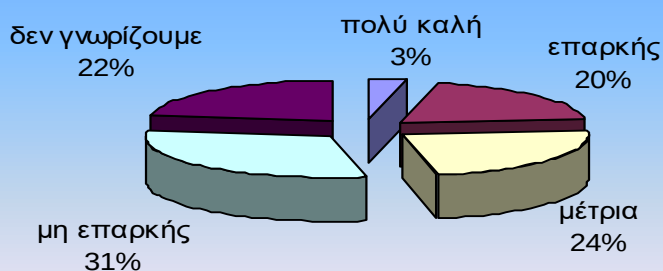
3.6. ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ

Ο επόμενος πίνακας 6, δείχνει την κατανομή των τσιγγανοπαίδων ανάλογα με τις συνθήκες διαβίωσής τους. Οι πληροφορίες προέρχονται αφενός μεν, από τα στοιχεία που δόθηκαν από τα σχολεία των παιδιών (διευθυντής και/ή δάσκαλοι), και αφετέρου, από τους συνεργάτες δικτύου που επισκέπτονταν τις οικογένειες.

Με βάση αυτές τις πληροφορίες παρατηρεί κανείς ότι μόλις 23% των τσιγγανοπαίδων διαβιώνουν σε τουλάχιστον επαρκείς συνθήκες. Η πλειονότητά τους (55%) ζει σε μέτριες, μη επαρκείς ή και σαφώς κακές συνθήκες, όπου η απόλυτη φτώχεια είναι δύσκολο να περάσει στον έντυπο λόγο.

Μάλιστα, το ποσοστό αυτό πρέπει να θεωρείται μεγαλύτερο στο βαθμό που πάνω από 20% των τσιγγανοπαίδων δεν βρέθηκαν ή δεν βρέθηκε η κατοικία τους που σημαίνει ότι θα έπρεπε πιθανότατα να ενταχθούν στην ήδη πλειοψηφική κατηγορία.

Πίνακας 6: Συνθήκες διαβίωσης τσιγγανοπαίδων Πελοποννήσου (2006/07)

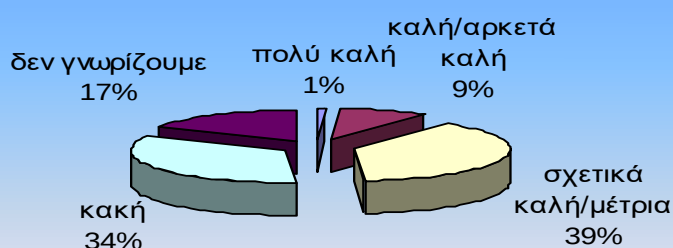


3.7. Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει την οικονομική εικόνα των οικογενειών των τσιγγανοπαίδων με βάση κι εδώ τις δύο προηγούμενες πηγές..

Μόλις ένας (1) στους δέκα (10) τσιγγανόπαιδες ζουν σε οικογένειες με τουλάχιστον αρκετά καλή οικονομική κατάσταση. Τέσσερις (4) στους δέκα (10) ζουν σε οικογένειες με σχετικά καλή ή μέτρια κατάσταση, ενώ ένας (1) στους (3) ζει σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας, που μεταφράζεται σε αμφίβολη καθημερινή τροφή και/ή κακής ποιότητας τροφή. Τέλος, η κατηγορία «δεν γνωρίζουμε», που σημαίνει «δεν βρέθηκαν», έχει περισσότερες πιθανότητες να βρίσκεται πλησιέστερα στις δυσμενείς κατηγορίες παρά στις πλέον προνομιούχες.

Πίνακας 7: Οικονομική κατάσταση οικογενειών τσιγγανοπαίδων της Πελοποννήσου (2006/07)



3.8. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Τέλος, ο πίνακας 8 αποτυπώνει τη σχολική εικόνα των τσιγγανοπαίδων με βάση τη μαθησιακή τους πρόοδο.

Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες ταξινόμησης συγκροτήθηκαν με βάση πληροφορίες που δόθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των τσιγγανοπαίδων:

α. Ικανοποιητική ανάγνωση και/ή γραφή και/ή μέτρηση

β. Στοιχεία ανάγνωσης και/ή γραφής και/ή μέτρησης

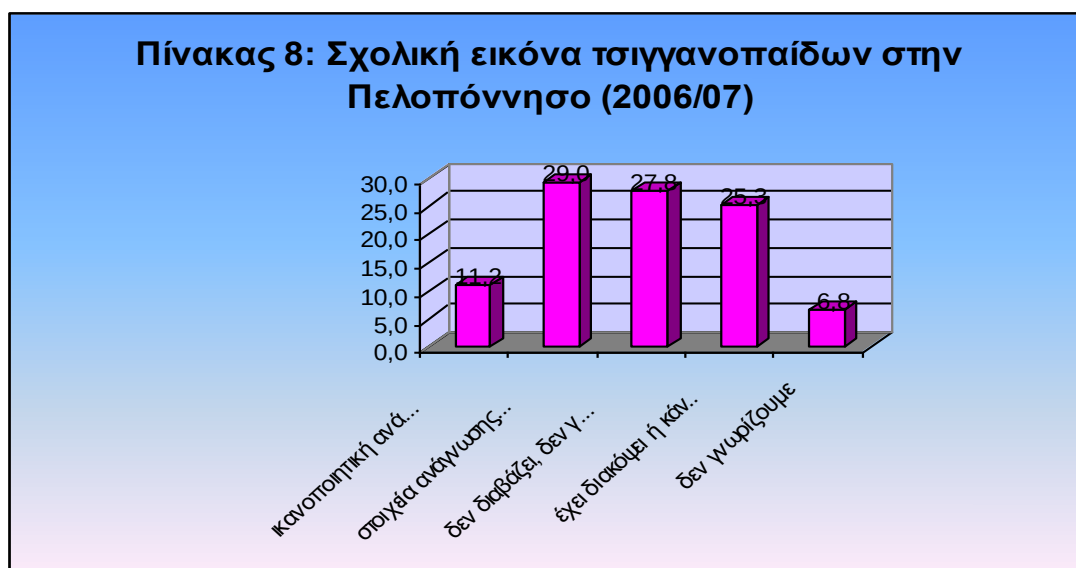
γ. Δεν διαβάζει, δεν γράφει, δεν μετράει

δ. έχει διακόψει ή εμφανίζεται σπανίως

ε. δεν γνωρίζουμε.

Κατ'αρχάς, και μόνο από την ανάγνωση των κατηγοριών καταλαβαίνει κανείς ότι το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας είναι ιδιαίτερος περιορισμένο για τον πληθυσμό-στόχο, σε τέτοιο βαθμό που ο συνδυασμός και των τριών συστατικών της στοιχείων (ανάγνωση, γραφή, μέτρηση) σπανίως συναπαντάται

Εξετάζοντας, στη συνέχεια, την κατανομή των τσιγγανοπαίδων στις κατηγορίες μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι στην πρώτη κατηγορία δεν βρίσκεται παρά μόλις ένας (1) στους δέκα (10) μαθητές, ενώ στην αμέσως επόμενη κατηγορία που περιλαμβάνει ίχνη μάθησης βρίσκεται περίπου το 1/3 των μαθητών. Πάνω από το 50% των τσιγγανοπαίδων δεν εμφανίζει στοιχεία μάθησης ή έχει εγκαταλείψει το σχολείο. Μάλιστα, αν σε αυτό το ποσοστό προστεθεί το ποσοστό των παιδιών που δεν βρέθηκαν, έξι (6) στους δέκα (10) τσιγγανόπαιδες δεν εμφανίζουν στοιχεία μάθησης ή έχουν εγκαταλείψει το σχολείο.



Αντιθέτως, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι ενώ οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έδιναν τις συγκεκριμένες πληροφορίες στις άτυπες συζητήσεις και ενημερώσεις που μας έκαναν, από την άλλη όταν κανείς αναζητούσε τις επίσημες βαθμολογίες των τσιγγανοπαίδων εκπλησσόταν από την αντιστοιχία τους. Πράγματι σε 39 σχολεία-παρέμβασης το σχολικό έτος 2007/08, ο μέσος όρος της βαθμολογίας των τσιγγανοπαίδων ήταν:

α. σε τέσσερα (4) σχολεία, το πέντε (5)

β. σε τρία (3) σχολεία, το έξι (6)

γ. σε είκοσι (20) σχολεία, το επτά (7), και

δ. σε δώδεκα (12) σχολεία, το οκτώ (8).

Έτσι, δικαιούνται κανείς να αναρωτηθεί για τη χρήση και τη σημασία των βαθμών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τις συνέπειές τους.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στη συνέχεια θα γίνει μια πρώτη ανάλυση των προηγούμενων μεταβλητών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σχολική εικόνα των τσιγγανοπαίδων. Ο συντελεστής συσχέτισης χ^2 θα μας δώσει τις σημαντικά στατιστικές σχέσεις. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι, για την ανάλυσή μας, προχωρήσαμε σε αναδιοργάνωση των μεταβλητών για δύο λόγους: από τη μια περιορίσαμε τις κατηγορίες των μεταβλητών, συνήθως σε δύο, για την καλύτερη αποτύπωση

των αποτελεσμάτων, κι από την άλλη, αφαιρέσαμε το «δεν γνωρίζουμε» το οποίο στη φάση της ανάλυσης δεν θα μας προσέφερε τίποτα και θα αλλοίωνε την όποια κατηγορία θα εντασσόταν.

4.1. ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Με βάση τον πίνακα 9 φαίνεται να υφίσταται μια πολύ ισχυρή σχέση μεταξύ συνθηκών διαβίωσης και σχολικής εικόνας. Πράγματι, ενώ το 60% των τσιγγανοπαίδων με πολύ καλές ή επαρκείς συνθήκες διαβίωσης βρίσκονται στην πρώτη κατηγορία της σχολικής εικόνας, το ποσοστό αυτό πέφτει στο 40% για τα παιδιά εκείνα που οι συνθήκες διαβίωσης είναι μέτριες ή κακές.

Πίνακας 9: Σχέση μεταξύ συνθηκών διαμονής και σχολικής εικόνας			
	Ικανοποιητική ανάγνωση και/ή γραφή και/ή μέτρηση	Στοιχεία ανάγνωσης και/ή γραφής και/ή ανάγνωσης ή λιγότερο καλά	Σύνολο
Πολύ καλή ή επαρκής	187	126	313
Μέτρια ή μη επαρκής/κακή	296	430	726
Σύνολο	483	556	1039
Pearson Chi-Square	0,00		

4.2. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Ο πίνακας 10, με το χ^2 που εμφανίζει δείχνει ότι υπάρχει πολύ ισχυρή σχέση μεταξύ οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και της σχολικής εικόνας του παιδιού. Όντως, ενώ το 53% των τσιγγανοπαίδων με τουλάχιστον αρκετά καλή οικονομική κατάσταση βρίσκεται

Πίνακας 10: Σχέση μεταξύ οικονομικής κατάστασης και σχολικής εικόνας			
	Ικανοποιητική ανάγνωση και/ή γραφή και/ή μέτρηση	Στοιχεία ανάγνωσης και/ή γραφής και/ή ανάγνωσης ή λιγότερο καλά	Σύνολο
Πολύ καλή ή καλή ή αρκετά καλή	74	66	140
Σχετικά καλή ή μέτρια ή κακή	449	523	972
Σύνολο	523	589	1112
Pearson Chi-Square	0,00		

στην πρώτη κατηγορία, όσον αφορά τη σχολική εικόνα, το ποσοστό αυτό πέφτει στο 46% στην κατηγορία οικογενειών με μέτρια ή κακή οικονομική κατάσταση.

4.3. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Ο συντελεστής συσχέτισης χ^2 είναι κι εδώ πολύ ισχυρός. Μάλιστα φαίνεται ότι τα αγόρια εμφανίζουν καλύτερη σχολική εικόνα από τα κορίτσια, στοιχείο που αποκλίνει από το συνήθως αναμενόμενο.

Όμως αν και η σχέση είναι δυνατή πρέπει να διαβαστεί με πολύ προσοχή στο βαθμό που πιθανόν η αιτία της να βρίσκεται σε διαφορετικό πεδίο. Για παράδειγμα, τα κορίτσια αποσύρονται από το δημόσιο χώρο στην ηλικία των 11 χρόνων, γεγονός που εδώ μπορεί να θεωρηθεί ότι εμφανίζεται στη στήλη με τη διακοπή φοίτησης. Επίσης, πριν την εκφορά οποιασδήποτε κρίσης θα έπρεπε να διερευνηθεί η αντίληψη της χρηστικότητας του σχολείου και των σχολικών γνώσεων από τα αγόρια και τα κορίτσια στο πλαίσιο της τσιγγάνικης κοινωνίας.

Πίνακας 11: Σχέση μεταξύ φύλου και σχολικής εικόνας						
	ικανοποιητική ανάγνωση και/ή γραφή και/ή μέτρηση	στοιχεία ανάγνωσης και/ή γραφής και/ή μέτρησης	δεν διαβάζει, δεν γράφει, δεν μετράει	έχει διακόψει ή κάνει πολλές απουσίες	δεν γνωρίζουμε	Σύνολο
Αγόρι	86	203	215	174	52	730
Κορίτσι	70	203	173	179	41	666
Δεν γνωρίζουμε	0	0	0	0	2	2
Σύνολο	156	406	388	353	95	1398
Pearson Chi-Square	0,00					

4.4. ΝΟΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Ο συντελεστής χ^2 μας δείχνει ότι υπάρχει ισχυρότατη σχέση μεταξύ Νομού σχολικής ένταξης και σχολικής εικόνας. Βέβαια και εδώ απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να διερευνηθούν οι αιτίες. Φαίνεται όμως ότι διαγράφονται δύο διαφορετικής φύσης οδοί για μελλοντική έρευνα: μια οντολογική και μια φαινομενολογική. Πράγματι, από τη μια, απαιτείται η διερεύνηση του ενιαίου ή μη τρόπου αντιμετώπισης των τσιγγανοπαίδων ανά Νομό και ανά σχολική μονάδα, και των χαρακτηριστικών αυτής της αντιμετώπισης. Από την άλλη, μπορεί να είναι προς διερεύνηση το ενιαίο ή μη του τρόπου απαντήσεως (και συνεργασίας) των εκπαιδευτικών των διαφόρων Νομών (και σχολείων) με το Πρόγραμμα και τους συνεργάτες του. Με άλλα λόγια, είναι ίσως προς διερεύνηση το αν οι εκπαιδευτικοί κάποιου ή κάποιων Νομών ωραιοποιούσαν περισσότερο από άλλους την εικόνα που έδιναν προς τα έξω για τα τσιγγανόπαιδα ή και το αντίθετο.

Πίνακας 12: Σχέση μεταξύ Νομού και σχολικής εικόνας			
	Ικανοποιητική ανάγνωση και/ή γραφή και/ή μέτρηση	Στοιχεία ανάγνωσης και/ή γραφής και/ή ανάγνωσης ή λιγότερο καλά	Σύνολο
Αργολίδας	64	47	111
Αρκαδίας	9	4	13
Αχαΐας	203	259	462
Ηλείας	167	264	431
Κορινθίας	80	92	172
Λακωνίας	4	11	15
Μεσσηνίας	35	64	99
Σύνολο	562	741	1303
Pearson Chi-Square	0,001		

4.5. ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Και η διασταύρωση των μεταβλητών τάξη φοίτησης και σχολική εικόνα μας δίνει ισχυρή σχέση. Όμως κι εδώ χρειάζεται προσοχή, στο βαθμό που ο συγκεκριμένος πληθυσμός έχει υψηλά ποσοστά πρόωρης διαρροής και είναι αναμενόμενο οι εναπομείναντες στο θεσμό να είναι είτε οι σχετικά καλύτεροι είτε οι πλέον κινητοποιημένοι για το σχολείο.

Βέβαια εκείνο που αναδεικνύεται αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχουν παιδιά στο σχολείο τους που φοιτούν στην Ε' ή την Στ' τάξη και δεν ξέρουν να διαβάζουν, να γράφουν και να μετρούν...

Πίνακας 13: Σχέση τάξης φοίτησης και σχολική εικόνα						
	ικανοποιητική ανάγνωση και/ή γραφή και/ή μέτρηση	στοιχεία ανάγνωσης και/ή γραφής και/ή μέτρησης	δεν διαβάζει, δεν γράφει, δεν μετράει	έχει διακόψει ή κάνει πολλές απουσίες	δεν γνωρίζουμε	Total
Πρώτη τάξη	35	123	130	135	29	452
Δεύτερη τάξη	26	91	65	42	31	255
Τρίτη τάξη	31	48	48	43	5	175
Τετάρτη τάξη	15	55	45	34	7	156
Πέμπτη τάξη	22	27	30	48	6	133
Εκτη τάξη	12	35	30	33	1	111
Προπαρασκευαστική	15	27	40	18	14	114
Total	156	406	388	353	93	1396
Pearson Chi-Square	0,00					

5. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ

Ξεκινώντας αυτήν την καταληκτική ενότητα, θα έπρεπε κανείς να παραδεχτεί ότι η σχολικοποίηση των τσιγγανοπαίδων παραμένει ακόμα και σήμερα ένα αίτημα παρά μια πραγματικότητα. Βέβαια, την τελευταία δεκαετία έχει δοθεί ένας αγώνας με σημαντικά αποτελέσματα, όμως ακόμα βρισκόμαστε μακριά από την επίτευξη του στόχου. Μάλιστα, σε αυτό το επίπεδο που είμαστε σήμερα τίθεται το ερώτημα του αν ο μείζων στόχος είναι η «αγκίστρωση» ή η μάθηση, με άλλα λόγια τι περιεχόμενο δίνουμε στην έννοια «σχολικοποίηση».

Περαιτέρω και με βάση τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν και την ανάλυσή τους αποδεικνύεται ότι η οικιστική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας των τσιγγανοπαίδων έχει σχέση με τη σχολική τους εικόνα. Βέβαια η προηγούμενη πρόταση πρέπει να διαβάζεται με προσοχή στο βαθμό που η σχολική εικόνα έτσι όμως αποτυπώνεται εδώ είναι ιδιαίτερα περιορισμένη και αναιμική. Παρ'όλα αυτά, φαίνεται ότι η υπόθεση της από-γκετοποίησης των τσιγγάνων πρέπει να περιλαμβάνει παράλληλες και ποικίλες δράσεις. Συνεπώς, σε μια ολιστική αντιμετώπιση του προβλήματος «τσιγγάνοι» είναι σημαντικό, παράλληλα με την προσπάθεια σχολικοποίησης, να υπάρχουν δράσεις για την οικιστική και οικονομική βελτίωση των τσιγγάνικων οικογενειών, όπως είναι τα δάνεια κατοικίας ή τα επιχειρηματικά δάνεια. Προϋπόθεση όμως επιτυχίας τους είναι η ύπαρξη μηχανισμού ελέγχου της χορηγίας για να μην καταλήξει αυτή σε αυτοκίνητα κάμπριο ή ναρκωτικά...

Τρία ακόμα σημεία φαίνονται σημαντικά: το φύλο, η ηλικία των μαθητών και η περιφερειακή διάσταση.

Πράγματι, το φύλο φαίνεται να έχει σχέση με τη σχολική εικόνα των τσιγγανοπαίδων και μάλιστα, προς στιγμή, κατά ένα μη αναμενόμενο τρόπο στο βαθμό που τα αγόρια φαίνεται να έχουν σχετικά καλύτερη σχολική εικόνα από τα κορίτσια. Όμως αυτή η αρχική αποτύπωση πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή γιατί μπορεί να κρύβει δύο ζητήματα διαφορετικής τάξεως, που όμως συγκλίνουν: τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων στην τσιγγάνικη κοινωνία.

Οντως, από τη μια, έχουμε την πρόωρη αποχώρηση από τους δημόσιους χώρους των κοριτσιών και στη συνέχεια το γάμο τους σε πολύ μικρή ηλικία και σε κάθε περίπτωση πριν την ενηλικίωσή τους. Εδώ βέβαια, τίθεται το θέμα της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που εγείρει το ερώτημα της σημασίας ή μη της υποχρεωτικότητας ενός ορισμένου κύκλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στην πράξη και ενώ η παραβίαση των νόμων είναι δεδομένη, το ελληνικό κράτος και οι θεσμοί του (εκπαιδευτικό σύστημα) κρύβονται βολικά πίσω από το «εύρημα» του σεβασμού της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Όμως, από τότε ο παρθενικός υμένας αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας ξεχωριστής κουλτούρας, πολύ δε περισσότερο που ο ίδιος ακριβώς είχε ταλανίσει ως πριν μερικές μόλις δεκαετίες και την κυρίαρχη κουλτούρα;

Από την άλλη, η αποτύπωση μιας κάποιας καλύτερης σχολικής εικόνας για τα αγόρια κρύβει πιθανόν τη συνειδητοποίηση της χρηστικής της αξίας, πχ. στις εμπορικές συναλλαγές. Αντίθετα, η προοπτική για τα κορίτσια ενός γάμου στα 13 ή 14 και στη συνέχεια η εντατική τεκνοποίηση να θολώνει ή να αποκρύβει παντελώς τη σημασία της σχολικής γνώσης. Είτε έτσι είτε αλλιώς όμως το θέμα περιστρέφεται γύρω από τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων και όχι γύρω από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η ηλικία των μαθητών φαίνεται να είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας. Αν και η τεκμηριωμένη σχέση με τη σχολική εικόνα δεν αμφισβητείται, χρειάζεται η εμπειριστατωμένη περαιτέρω έρευνα για το πώς η ηλικία επηρεάζει τη σχολική ένταξη και τη μαθησιακή διαδικασία. Πράγματι, αν και η καθυστερημένη ένταξη στο σχολείο θεωρείται και συνήθως είναι ένα σημαντικό πρόβλημα, τα πράγματα δεν είναι τόσο καθαρά, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τα αγόρια. Για τα κορίτσια είναι ξεκάθαρα αρνητική στο βαθμό που σε κάθε περίπτωση η αποχώρησή τους θα γίνει στα 11 χρόνιά τους. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό; Ας αναφέρουμε τρία που φαίνονται ενδιαφέροντα:

- α. το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και οι συνθήκες ζωής τους καθιστά παντελώς απροετοίμαστους για τη σχολική ζωή, τους ρυθμούς και τα προ-απαιτούμενά της,
- β. η μετάβαση από το τσιγγάνικο στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια σκληρή δοκιμασία στο βαθμό που το σχολείο είναι θεσμός της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και των αναγκών της. Συνεπώς, ο συναισθηματικός παράγοντας είναι εξαιρετικά σημαντικός, ως εκφραστής της ανάγκης για ασφάλεια, που όσο πιο μικρός είναι κάποιος τόσο πιο έντονα το βιώνει ιδιαίτερα όταν η υποδοχή του στο «νέο κόσμο» είναι από ψυχρή έως ουδέτερη, και
- γ. τα ελληνικά είναι μια ξένη ή έστω δεύτερη γλώσσα για τους τσιγγανόπαιδες.

Αν κάποιος ήθελε να στηρίξει την προτεραιότητα της ανάγκης δημιουργίας βρεοφονηπιακών σταθμών και νηπιαγωγείων μέσα στους καταυλισμούς, ως μέσο προετοιμασίας των παιδιών για το σχολείο, σίγουρα θα παρέπεμπε στους παραπάνω παράγοντες. Βέβαια και εδώ είναι αναγκαία μια παρατήρηση. Η ύπαρξη αυτών των δομών χωρίς τις προϋποθέσεις ομαλής λειτουργίας τους θα απέβαινε μάταιη. Πράγματι, αν δεν διασφαλιζόταν η σταθερότητα και η παρουσία του κατάλληλου προσωπικού η δημιουργία των δομών θα ήταν άσκοπη... Για να δοθεί ένα σχετικό παράδειγμα από την εμπειρία του Προγράμματος με τα δημοτικά σχολεία, υπήρξε 8θέσιο δημοτικό σχολείο που, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2006/07, πέρασαν από αυτό 18 διαφορετικοί εκπαιδευτικοί. Όμως, σχολεία-πασαρέλα με ιδιαίτερους μαθητικούς πληθυσμούς είναι ένα μείγμα που οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην εκπαιδευτική αναποτελεσματικότητα, αν όχι σε έκρηξη.

Τρίτον, η περιφερειακή διάσταση μοιάζει σημαντική. Εκείνο που φαίνεται είναι ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί τους δεν αντιμετωπίζουν πάντα με τον ίδιο τρόπο τους τσιγγανόπαιδες. Πέρα από το στατιστικό εύρημα και η προσωπική εμπειρία κατατείνει στο συμπέρασμα ότι η κάθε σχολική μονάδα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση γεγονός που, αντιθέτως από τα διαδεδομένα θρυλούμενα στερεοτυπικά, τα σχολεία έχουν εξαιρετικά περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας ενώ αναδεικνύονται αξιοπρόσεκτα εφευρετικά σε ερμηνείες και πρακτικές για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων καταστάσεων και πληθυσμών... Εκείνο όμως, που μοιάζει επίσης να ισχύει είναι ένας άτυπος συντονισμός των σχολικών μονάδων σε επίπεδο Νομού με αποτέλεσμα νέα, φήμες και εκτιμήσεις να διαδίδονται άμεσα και να δημιουργούν ένα κοινό θετικό ή αρνητικό κλίμα.

Κλείνοντας, θα έπρεπε ίσως να επισημανθεί το γεγονός ότι ναι μεν η ανάλυση που προηγήθηκε απέδειξε ότι κάποιες κοινωνικο-οικονομικές διαστάσεις έχουν σχέση με τη σχολική εικόνα που παρουσιάζουν οι εγγεγραμμένοι τσιγγανόπαιδες, από την άλλη όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το 40% των τσιγγανοπαίδων με τουλάχιστον επαρκή στέγαση δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη, σύμφωνα με την αποδειχθείσα ισχυρή στατιστική σχέση, σχολική εικόνα. Αντίθετα, ένα 40% τσιγγανοπαίδων σε μέτριες ή κακές συνθήκες διαβίωσης εμφανίζουν μια σχολική εικόνα καλύτερη του αναμενόμενου. Το ίδιο μπορεί κανείς να διαπιστώσει και σε ό,τι αφορά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Συνεπώς, ναι μεν υπάρχουν ισχυρές στατιστικές σχέσεις, όμως υπάρχουν σημαντικά τμήματα του πληθυσμού-στόχου που αποκλίνουν από αυτές. Αυτές οι «εξαιρέσεις» θα έπρεπε να μπουν στο ερευνητικό μικροσκόπιο στο βαθμό που αντιπροσωπεύουν διαστάσεις σημαντικές στην πορεία του πληθυσμού-στόχου προς το σχολείο, οι οποίες δεν είναι ακόμα σαφώς προσδιορισμένες.

Ας δώσουμε δύο πιθανές πίστεις έρευνας: Πρώτον, ποιο νόημα δίνει η τσιγγάνικη οικογένεια στη γνώση και στη σχολική συμμετοχή των παιδιών της; Για τους τσιγγάνους, τι αντιπροσωπεύει το σχολείο και η γνώση που προσφέρει; Δεύτερον, αν υποθέσουμε ότι, για παράδειγμα, υπάρχουν δικηγόροι ή λογιστές τσιγγάνοι, αυτοί θα έβρισκαν δουλειά; Εμείς οι

ίδιοι θα τους επιλέγαμε; Κι αν όχι γιατί; Σε ποια κοινωνία θα μπορούσαν να ζήσουν; Τελειώνοντας, ας πούμε και κάτι άλλο, τα δύο παραπάνω παραδείγματα δεν είναι υποθετικά...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. (επιμ) (2002) *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα: Δομές και ποσοτικά δεδομένα* (Αθήνα, ΚΕΕ).

<http://www.roma.uth.gr/>

**Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και πρόσβαση στο σχολείο:
ένα παράδειγμα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα.**

**Χρήστος Τζήκας
Επίκουρος καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΑΠΘ.**

Περίληψη

Σύμφωνα με τις μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικές ανισότητες οφείλονται στο μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Για το λόγο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εξασφαλίζει όχι μόνο δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση, αλλά επιπλέον θεσμούς αντιστάθμισης των ανισοτήτων που έχουν κοινωνική βάση.

Οι απόψεις που διατυπώνονται σήμερα - στα πλαίσια των αντιλήψεων της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας - για το υπερβολικό κόστος της εκπαίδευσης και την ανάγκη να μεταφερθεί στις ίδιες τις τοπικές κοινότητες και τις οικογένειες, πρέπει να λάβουν υπόψη το παράδειγμα της γεωγραφικής και - κατά συνέπεια - κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα που οφείλεται και στη χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους δήμους.

Στην εργασία επιχειρείται να συσχετιστεί το οικονομικό επίπεδο ορισμένων γεωγραφικών περιοχών με τα ποσοστά φοίτησης αγοριών και κοριτσιών στο δημοτικό σχολείο. Η εργασία βασίζεται στις ρυθμίσεις του κράτους για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και στα οικονομικά των δήμων, στις εκθέσεις επιθεωρητών και υπουργών και στα δημοσιεύματα διανοουμένων και του τύπου που αναφέρονται στην κατάσταση της εκπαίδευσης και στα προβλήματα φοίτησης στο σχολείο.

Abstract

According to sociology of education, educational inequalities derive from the financial as well as the educational status of students' families. Thus, in order the educational system to combat with these inequalities, it has to supply citizens not only with public and free education, but also with institutions counterbalancing the social – based inequalities.

Nowadays, new ideas, concerning competitiveness and effectiveness, are emerging. These ideas support that local communities and families should take the responsibility of financing the education. However, these ideas have to take into account the example of geographical and social inequality of 19th century, which was reflected in education, as well. This inequality was due to the fact that communities were financing education.

The present article tries to relate the financial status of certain geographical areas with the percentage of boys' and girls' attendance to primary school. As sources, it uses the state's legislation as far as the financing of education is concerned, the financial status of communities, the inspectors' and ministers' essays and, finally, intellectuals' publications and articles of the press concerning education and problems of school attendance.

Εισαγωγικά

Η διεύρυνση των εκπαιδευτικών θεσμών αποτέλεσε ένα από τα χαρακτηριστικά των κοινωνιών του Δυτικού κόσμου κατά την περίοδο της νεωτερικότητας. Μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα θεσπίστηκε σε όλες τις χώρες δημόσια, δωρεάν και υποχρεωτική η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ τον εικοστό αιώνα (κυρίως μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο) κατά τη λεγόμενη περίοδο του φορντισμού, του κεϋνσιανισμού και του κρά-

τους πρόνοιες, του κράτους ρυθμιστού των σχέσεων μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας η διεύρυνση επεκτάθηκε - με την κατάργηση των εξετάσεων στην ηλικία των 11 ή 12 χρονών - και στη δευτεροβάθμια (γενική ή τεχνική και επαγγελματική) εκπαίδευση και παρατηρήθηκε το φαινόμενο που ονομάστηκε εκπαιδευτική έκρηξη¹.

Η διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν εξασφάλιζε μόνο την κοινωνική συνοχή, τις ανάγκες της παραγωγής και μαζί τα κέρδη του κεφαλαίου, αλλά είχε και κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς η μόρφωση και η επαγγελματική κατάρτιση έδιναν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης και αξιοπρεπούς διαβίωσης.

Ωστόσο, οι μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έδειξαν ότι, και στην περίπτωση που το κράτος προσφέρει ενιαία εκπαίδευση, τα αποτελέσματά της είναι διαφορετοποιημένα. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν κατά κανόνα πιο τακτική φοίτηση, καλύτερες επιδόσεις και μεγαλύτερη πρόσβαση στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες από τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το φαινόμενο αυτό δεν οφείλεται στις εγγενείς νοητικές ικανότητες των παιδιών, αλλά σε κοινωνικά προσδιορισμένους παράγοντες που έχουν σχέση με την οικογένεια, το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό της επίπεδο². Εφόσον, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατορθώνει να μορφώσει ισότιμα τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων δεν είναι κοινωνικά δίκαιο. Το γεγονός αυτό αποτελεί πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί από την εκπαιδευτική πολιτική.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να πετύχει ισότιμη μόρφωση για όλα τα παιδιά θα έπρεπε να προσφέρει εκείνο που χρειάζονται. Δηλαδή να προσφέρει πολύ περισσότερα στα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα οικονομικά, κοινωνικά και μαζί πολιτιστικά περιβάλλοντα, ώστε να επιτευχθεί η ισότητα στα αποτελέσματα και όλα τα παιδιά να αποκτούν τέτοιο μορφωτικό επίπεδο, ώστε να θεωρούμε ότι ξεκινούν από την ίδια αφετηρία για τη ζωή ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας³.

Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες άρχισαν να εμφανίζονται απόψεις περί του υπερβολικού κόστους του κοινωνικού κράτους που στερεί κεφάλαια από την παραγωγή και την ανάπτυξη. Παράλληλα άρχισε να τίθεται το ζήτημα του κόστους της εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητά της και να επιχειρείται η μεταφορά του κόστους στις τοπικές κοινότητες και έμμεσα ή άμεσα στις ίδιες τις οικογένειες.

Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική, μαζί με τις ευέλικτες μορφές εργασίας, επέβαλαν και στην εκπαίδευση τη λογική της αγοράς, την ατομική επιλογή, τη χρήση εκπαιδευτικών κουπονιών, την ανταγωνιστικότητα και τη μετάβαση από την παιδοκε-

¹ Σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική έκρηξη έπαιξε η οικονομική αξία που αποδόθηκε στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» του Θεόδωρου Σούλτς (Schultz, 1972, Φραγκουδάκη, 1985: 23-37).

² Για το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την κοινωνική αναπαραγωγή (κοινωνικών τάξεων, σχέσεων παραγωγής και πολιτισμική αναπαραγωγή) μέσω των σχολικών μηχανισμών έχουν αναπτυχθεί θεωρίες όπως της αναπαραγωγής των σχέσεων παραγωγής (Bowles & Gintis, 1976), των γλωσσικών κωδίκων (Bernstein, 1991), του μορφωτικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron 1993), της πολιτισμικής αντίστασης (Willis, 1977, Ράσης, 1988: 52-63) κ.α. Για μια σύνοψη των θεωριών αυτών (Φραγκουδάκη, 1985, Καντζάρα, 2008).

³ Οι εκπαιδευτικές ανισότητες επιχειρήθηκε να αναιρεθούν ως ένα βαθμό με την αντισταθμιστική εκπαίδευση, χωρίς ουσιαστική επιτυχία, εφόσον οι εκπαιδευτικές ανισότητες οφείλονται σε κοινωνικές ανισότητες και η κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν απαλειφθεί η κοινωνική και η οικονομική ανισότητα και αν το σχολείο δεν περιλάβει στα προγράμματά του πολιτιστικά στοιχεία και δεξιότητες όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

ντρισμό στην αποτελεσματικότητα των στόχων⁴, δημιούργησαν σχολεία διαφορετικών επιπέδων και ταχυτήτων και οι ανισότητες στην εκπαίδευση εντάθηκαν.

Η τάση εισαγωγής στην εκπαίδευση των αρχών της αγοράς, της ατομικής επιλογής, της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας εμφανίστηκαν και στη χώρα μας.⁵ Εκφράστηκε ως επίθεση απέναντι στην προσπάθεια ισότητας των αποτελεσμάτων, που θεωρείται ισοπέδωση και ως ανάγκη επιλογής των αρίστων (Κοντογιαννόπουλος, 1991: 59). Οι απόψεις αυτές συμπληρώθηκαν από θέσεις για την ανάγκη μετακύλισης του κόστους της εκπαίδευσης στις τοπικές κοινότητες, και, άμεσα ή έμμεσα, στους ίδιους τους γονείς (ως ιδιωτικοποίηση ή αποσυγκέντρωση της εκπαίδευσης)⁶, αντιμετωπίζοντας, όμως τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαφωνούν με τη μεταφορά των υπαλληλικών σχέσεων τους (προσλήψεις, μεταθέσεις, αποδοχές κλπ.) στην τοπική αυτοδιοίκηση⁷.

Επειδή το σύστημα αυτό, η ανάληψη, δηλαδή, του κόστους της εκπαίδευσης από τους δήμους και από τους ίδιους τους γονείς εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο παρελθόν πρέπει να αποτελέσει εμπειρία χρήσιμη για όποιες αποφάσεις λαμβάνονται ή πρόκειται να ληφθούν σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση.

Ο μαθητικός πληθυσμός το 19^ο αιώνα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε ανάμεσα στα έτη 1834 και 1837⁸. Ο «Νόμος περί δημοτικών σχολείων» του 1834 - που μας ενδιαφέρει εδώ - όριζε μακρόχρονη και υποχρεωτική τη φοίτηση των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών) στο σχολείο με σκληρά για την εποχή μέτρα για τους γονείς που δεν θα έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου: *«Όλοι οι εις δήμον, έχοντα δημοτικόν σχολείον, ανήκοντες παίδες από του 5 συμπληρωμένου μέχρι του 12 συμπληρωμένου έτους της ηλικίας των, χρεωστούν να φοιτώσι εις το σχολείον»*.

*Εις γονείς μη υποχρεούντας τα τοιαύτης ηλικίας τέκνα των να φοιτώσιν εις το σχολείον, επιβάλλεται δι' εκάστην ώραν απουσίας του παιδός από το σχολείον πρόστιμον όχι ολιγότερον των δέκα λεπτών, μη υπερβαίνων δε τας πενήκοντα δραχμάς. Δια τους εβδομάδας ή και μήνας λείψαντας παίδας από το σχολείον, επαυξάνεται η άνω ποινή δια της αναλόγως βραδυτέρας αυτών απολύσεως από το σχολείον»*⁹.

Η μακρόχρονη φοίτηση δεν ίσχυσε (όπως το εύρος των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων), καθώς εφαρμόστηκε η σύντομη αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδα-

⁴ Πρόκειται για στροφή σε νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές στην εκπαίδευση όχι μόνο στην Αμερική (Levin, H., 2001), αλλά και σε χώρες με παράδοση στο ενιαίο σχολείο και σε προοδευτικές παιδαγωγικές, όπως στη Σουηδία, όπου οι δήμοι ανέλαβαν την ευθύνη πρόσληψης και αμοιβών των εκπαιδευτικών, ενώ δημόσιο χρήμα παρέχεται στην ιδιωτική εκπαίδευση (Green A. et al, 1999: 94).

⁵ Σε παλιότερο πρόγραμμα της Νέας Δημοκρατίας προτείνονται λύσεις *«για μια Παιδεία σύγχρονη και ανταγωνιστική [...] διαρκής και συνεχώς ανανεούμενη σύνδεσή της με την παραγωγική διαδικασία»*, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει *«να συνδεθεί με τις έννοιες ανταγωνισμός και παραγωγικότητα με βάση την προοπτική του 1992 και του 2000»* (Νέα Δημοκρατία: 1989: 10, 13, 49).

⁶ Βλ. ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας, Έκθεση εμπειρογνομόνων*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1995, σσ. 2,6, 12, 14, 46 52 κ.α.

⁷ ΔΟΕ, *Διδασκαλικό Βήμα*, αρ. 1075, Απρ. - Μάιος 1995, αφιέρωμα: «Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση και αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος».

⁸ Η νομοθεσία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικά σχολεία) εκδόθηκε το 1834, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ελληνικά σχολεία και Γυμνάσια) το 1836 και για το Πανεπιστήμιο το 1837.

⁹ «Νόμος περί δημοτικών σχολείων», 6/18 Φεβρ. 1834, *ΦΕΚ*, αρ. 11, 3/15 Μαρτ. 1834.

σκαλίας (Τζήκας, 1999: 140-145), αλλά η διάταξη του νόμου για την υποχρεωτικότητα της φοίτησης παρέμεινε σε ισχύ και, επομένως, θα περίμενε κανείς όλα τα παιδιά να φοιτούν στο σχολείο. Αντίθετα, τα ελληνόπουλα δεν φοιτούσαν στο σχολείο το 19^ο αιώνα σε μεγάλα ποσοστά. Σύμφωνα με τον πίνακα που φτάνει μέχρι το 1874, όταν διαμορφώνονται αιτήματα και δράσεις συλλογικών φορέων και διανοουμένων και αρχίζουν να κατατίθενται νομοσχέδια για μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, μια μικρή μειοψηφία παιδιών σχολικής ηλικίας φοιτούσε στο σχολείο.

Δημοτικά Σχολεία και μαθητές-τριες 1835-1874¹⁰.

Έτος	Πληθυσμός	Δημ. Σχολεία	Μαθητές-τριες	% Μαθητών επί του πληθυσμού	% Μαθητών επί του πληθ. σχολ. ηλικίας
1835	-	107	-	-	-
1836	-	113	10.770	-	-
1837	680.381	151	14.996	2,20	-
1838	752.077	185	16.995	2,25	-
1840	850.246	252	22.000	2,50	-
1841	861.019	271	25.765	2,99	-
1842	853.005	285	27.565	3,23	-
1843	915.059	288	28.446	3.11	-
1844	930.295	281	26.160	2,80	-
1847	-	313	26.435	-	-
1848	986.731	327	29.210	2,96	-
1849	-	325	29.045	-	-
1852	-	386	39.723	-	-
1853	1.042.527	390	40.430	3,86	-
1854	-	377	30.366	-	-
1855	-	409	35.273	-	29
1856	1.062.629	450	41.597	3.91	-
1858	-	530	45.233	-	-
1860	1.096.810	656	44.929	4,01	30
1863	-	777	48.162	-	-
1865*	-	974	57.211	-	-
1867	1.348. 522	1.096	57.839	4,30	33
1868	-	1.101	59.300	-	-
1869	-	1.141	60.634	-	-
1874	1.437.026	1.197	79.454	5,52	40

Όσο κι αν τα στατιστικά του 19^{ου} αιώνα παρουσιάζουν προβλήματα, οι πιθανές ανακρίβειες δεν ανατρέπουν την πραγματικότητα που εμφανίζεται στον πίνακα.

Αν στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα έχουμε υπερεκπαίδευση στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Τσουκαλάς, 1985^δ: 423-429) στη δημοτική εκπαίδευση φαίνεται ότι έχουμε υποεκπαίδευση, με δεδομένη τη νομοθετική θέσπιση της υποχρεωτικότητας,

¹⁰ Για τις πηγές των πινάκων βλ. βιβλιογραφία: Πηγές για τη σύνταξη των Πινάκων.

* Από τη χρονολογία αυτή συμπεριλαμβάνονται και τα σχολεία της Επτανήσου

τον προσανατολισμό προς τη Δύση και την «προτυποποίησή» της - από τα ελληνικά αστικά στρώματα - , όπως και τη συνεχή σύγκριση της χώρας με χώρες της Δύσης¹¹.

Γεωγραφική διασπορά του μαθητικού πληθυσμού.

α) Σε επίπεδο νομών.

Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας δεν φοιτά στο σχολείο δεν αποτελεί από μόνο του κοινωνική αδικία, αν το φαινόμενο αυτό δεν έχει κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αν δηλαδή παρατηρείται σε όλες τις περιοχές της χώρας και σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Η αδικία στην εκπαίδευση μπορεί να φανεί αν δούμε πώς διανέμεται ο μαθητικός πληθυσμός σε διαφορετικές περιοχές της χώρας ή σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται στη γεωγραφική κατανομή του γενικού και του μαθητικού (της δημοτικής εκπαίδευσης) πληθυσμού, εφόσον, δεν μπορούμε να έχουμε άλλα στοιχεία για την περίοδο αυτή. Η γεωγραφική διάσταση (απόσταση από τα διοικητικά και τα αστικά κέντρα, διαμόρφωση του εδάφους και οικονομικές δραστηριότητες κάθε περιοχής) αποκτούν όλο και πιο έντονα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όσο απομακρυνόμαστε προς το παρελθόν, χωρίς να έχει εκλείψει απόλυτα αυτή η διάσταση ούτε και σήμερα (Ηλιού, 1984: 13-41).

Τα στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού είναι του έτους 1867, έτους που τοποθετείται προς το τέλος της περιόδου 1834-1874, δίνοντας, δηλαδή, χρόνο από τη θεσμοθέτηση του συστήματος να οργανωθούν και να λειτουργήσουν τα σχολεία. Επιπλέον, έχουν μεσολαβήσει τα επαναστατικά γεγονότα και η πολιτειακή μεταβολή του 1862, έχει ψηφιστεί το νέο σύνταγμα και έχει επιτευχθεί η ενσωμάτωση των Επτανήσων και, επομένως, θεωρούμε ότι έχουν παγιωθεί ορισμένα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα.

Το 1867 ο συνολικός αριθμός των δημοτικών σχολείων που λειτουργούν στη χώρα είναι 1.100 και ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός 57.839 μαθητές και μαθήτριες.

Μια συγκριτική παρουσίαση του αριθμού των κατοίκων και του αριθμού των μαθητών και των μαθητριών σε επίπεδο νομών μας δίνει την παρακάτω εικόνα:

Ο μαθητικός πληθυσμός σε σχέση με το γενικό πληθυσμό κατά νομούς το 1867¹².

Νομός	Κάτοικοι	%	Αρ. σχολ.	%	Αρ. μαθητ-τριών	%
Αττικ.- Βοιωτ.	116.024	8,6	137	12,5	7.817	13,5
Ευβοίας	72.368	5,4	49	4,5	3.211	5,6
Φθιώτ.- Φωκ.	102.291	7,6	95	8,6	4.545	7,9
Αιτωλ.- Ακαρν.	109.392	8,1	73	6,5	3.548	6,1
Αχαΐας- Ήλιδ.	138.249	10,3	122	11,1	6.242	10,8
Μεσσηνίας	117.181	8,7	77	7,0	4.878	8,4
Αρκαδίας	113.719	8,4	98	8,9	5.802	10,0
Λακωνίας	111.036	8,2	104	9,5	4.913	8,5

¹¹ Το 1854 ο Δ. Στρούμπος διαπιστώνει με απογοήτευση ότι ενώ «Εις την εν Ελβετία πολιτείαν του Vaud υπάρχουν 639 σχολεία επί 160 χιλιάδων κατοίκων, φοιτώσι δ' εις ταύτα 29.000 παίδων, τουτέστιν 181 μαθηταί ανά 1000 κάτοικοι. . . Εν Γαλλία κατά το έτος 1841 ανελογίζοντο 84 μαθηταί προς 1000 κατοίκους, παρ' ημίν ευρίσκομεν. . . κατά το έτος 1853 ότι ανά 1000 κατοίκους υπάρχουν μόνο 34 περίπου μαθηταί» (Στρούμπος, 1854: 20).

¹² Η στατιστική του γενικού πληθυσμού της χώρας βασίζεται στην απογραφή του 1861 και για τα Επτάνησα του 1865, ενώ του μαθητικού πληθυσμού του 1867. Η μικρή χρονική απόκλιση ανάμεσα στα δύο δεδομένα δεν αλλάζει σημαντικά τα αποτελέσματα, για μια περίοδο μάλιστα και σε μια κοινωνία που οι εξελίξεις ακολουθούν, ακόμη, πολύ αργό ρυθμό.

Αργολ.-Κοριν.	112.910	8,4	86	7,8	4.362	7,5
Κυκλάδων	118.130	8,7	114	10,4	7.226	12,5
Κερκύρας	99.533	7,4	79	7,2	2.606	4,5
Κεφαλληνίας	92.929	6,9	55	5,0	2.069	3,6
Ζακύνθου	44.760	3,3	11	1,0	620	1,1
Σύνολο	1.348. 522	100,0	1100	100,0	57.839	100,0

Αν το μαθητικό δυναμικό διανεμόταν ισότιμα στη χώρα, θα έπρεπε σε κάθε νομό να υπάρχει μαθητικό δυναμικό ποσοστιαία ανάλογο με το ποσοστό του πληθυσμού του νομού ως μέρος του πληθυσμού της χώρας. Βλέπουμε, όμως, ότι ορισμένοι νομοί έχουν μαθητικό δυναμικό μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό πληθυσμού τους και ορισμένοι μικρότερο.

Μολονότι οι διαφορές δεν είναι πάρα πολύ μεγάλες, παρατηρούμε ότι οι νομοί Αττικοβοιωτίας και Κυκλάδων διαθέτουν περισσότερο μαθητικό δυναμικό, ορισμένοι νομοί κινούνται κοντά στην αντιστοιχία με τον πληθυσμό τους, ενώ υπάρχουν και νομοί, όπως της Αιτωλοακαρνανίας και της Επτανήσου, που έχουν μικρότερο ποσοστό μαθητών και μαθητριών. Επομένως, οι μαθητές δεν διανέμονται στους νομούς ανάλογα με το γενικό πληθυσμό τους.

β) Σε επίπεδο επαρχιών.

Κάθε νομός, βέβαια, έχει μια πρωτεύουσα, που αποτελεί διοικητικό, εμπορικό και βιοτεχνικό κέντρο, υπάρχει κυκλοφορία χρήματος και, επομένως, υπάρχει ένας βαθμός εκχρηματισμού της οικονομίας και ένας βαθμός αστικοποίησης.

Αν προχωρήσουμε σε μια άλλη ανάλυση στο εσωτερικό του κάθε νομού, δηλαδή στο επίπεδο των επαρχιών¹³, θα αναδυθούν πολύ μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις. Έτσι ο μαθητικός πληθυσμός σε σχέση με το γενικό πληθυσμό στις επαρχίες ορισμένων νομών διαμορφώνεται ως εξής:

Δημοτικά σχολεία και μαθητικός πληθυσμός σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, στα πλαίσια ορισμένων νομών (έτος 1867).

Επαρχία	Πληθυσμός	%	Αρ. Σχολείων	%	Αρ. μαθητών τριών	%
Νομός Αττικής και Βοιωτίας						
Αττικής	63.726	54,9	88	64,2	5.402	69,1
Λιβαδείας	16.005	13,8	16	11,7	777	10,0
Μεγαρίδος	18.558	16,0	13	9,5	922	11,8
Θηβών	17.735	15,3	20	14,6	716	9,1
Σύνολο	116.024	100,0	137	100,0	7.817	100,0
Νομός Κυκλάδων						
Σύρου	23.078	19,5	32	28,1	2.304	31,9
Κέας	13.636	11,5	6	5,3	552	7,6
Άνδρου	18.376	15,6	16	14,0	847	11,7
Τήνου	10.718	9,1	15	13,2	870	12,0
Νάξου	19.473	16,5	15	13,1	720	10,0
Θήρας	21.777	18,4	20	17,5	1.073	14,9
Μήλου	11.072	9,4	10	8,8	860	11,9

¹³ Για την ανάλυση στο επίπεδο των δήμων, που θα μας έδειχνε ακόμη καθαρότερα τις διαφοροποιήσεις στη φοίτηση των παιδιών διαφορετικών περιοχών με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, δεν υπάρχουν στοιχεία για περιόδους που να διαθέτουμε πλήρη στατιστικά του γενικού και του μαθητικού πληθυσμού.

Σύνολο	118.130	100,0	114	100,0	7.226	100,0
Νομός Αχαΐας και Ήλιδος						
Πατρών	41.489	30,0	41	33,6	2.220	35,6
Αιγιαλείας	12.054	8,7	13	10,7	864	13,8
Καλαβρύτων	38.566	27,9	33	27,0	1.588	25,4
Ηλείας	46.140	33,4	35	28,7	1.570	25,2
Σύνολο	138.249	100,0	122	100,0	6.242	100,0
Νομός Αιτωλίας και Ακαρνανίας						
Μεσολογγίου	18.134	16,6	13	17,8	1024	28,9
Τριχωνίας	13.158	12,0	11	13,7	565	16,0
Βονίτης και Ξηρομέρου	18.319	16,7	13	17,8	496	14,0
Ευρυτανίας	26.493	24,2	17	23,3	722	20,3
Ναυπακτίας	20.743	19,0	14	19,2	484	13,6
Βάλτου	12.545	11,5	6	8,2	257	7,2
Σύνολο	109.392	100,0	74	100,0	3 5 48	100,0

Βλέπουμε, δηλαδή, ότι στο πλαίσιο του κάθε νομού υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επαρχίες. Υπάρχουν οι επαρχίες που περιλαμβάνουν την πρωτεύουσα του νομού, έχουν διοίκηση, πολιτικές, στρατιωτικές και εκκλησιαστικές αρχές, υπηρεσίες και υπαλληλία, εμπορική κίνηση και εργαστήρια. Εδώ η φοίτηση των μαθητών είναι πολύ υψηλότερη από ό,τι θα αντιστοιχούσε ποσοστιαία αν το μαθητικό δυναμικό του νομού διανεμόταν ισότιμα ανάμεσα στις επαρχίες. Απεναντίας στις απομονωμένες, αγροτικές και - κατά τεκμήριο - φτωχές επαρχίες το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο είναι πολύ μικρότερο από όσο θα αντιστοιχούσε με διαφορετική (ισότιμη) κατανομή του μαθητικού πληθυσμού.

Το φαινόμενο γίνεται πιο κατανοητό αν συγκρίνουμε τον αριθμό των σχολείων και το μαθητικό πληθυσμό ανάμεσα σε ορισμένες ανεξάρτητες μεταξύ τους επαρχίες της χώρας σε σχέση με τον πληθυσμό τους ως ποσοστό της χώρας:

Σύγκριση μαθητικού πληθυσμού διαφορετικών επαρχιών της χώρας σε σχέση με το γενικό πληθυσμό τους (έτος 1867).

Επαρχίες	Πληθυσμός	% χώρας	Σχολεία	% χώρας	Μαθητές - τριες	% χώρας
Αττικής	63.726	4,7	88	8,0	5.402	9,0
Σύρου	23.078	1,7	32	2,9	2.304	4,0
Πατρών	41.489	3,0	41	3,7	2.220	3,8
Μεσολογγίου	18.134	1,3	13	1,2	1.024	1,8
Φθιώτιδας	39.557	2,9	35	3,2	1.529	2,6
Ναυπακτίας	20.743	1,5	14	1,3	484	0,8
Βάλτου	12.545	0,9	6	0,5	257	0,4

Παρατηρούμε ότι ορισμένες επαρχίες παρουσιάζουν υπερκπαίδευση σε σχέση με τον αριθμό σχολείων και μαθητών μαθητριών που θα τους αντιστοιχούσε με μια κανονική κατανομή σε όλες τις επαρχίες της χώρας, ορισμένες κινούνται κοντά στο ποσοστό που τους αντιστοιχεί και ορισμένες παρουσιάζουν υποεκπαίδευση.

Τα κοινωνικά και γεωγραφικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν κάθε κατηγορία επαρχιών είναι η εμπορική ανάπτυξη, η έδρα του νομού και η αγροτική και ορεινή φύση της επαρχίας.

Το ίδιο φαινόμενο μπορούμε να παρατηρήσουμε και με έναν άλλο τρόπο, Αν, δηλαδή, δούμε το μαθητικό πληθυσμό ως ποσοστό του γενικού πληθυσμού της χώρας και αντίστοιχα ως ποσοστό του πληθυσμού σε κάθε επαρχία.

Το 1867, χρονολογία που εξετάζουμε, ο μαθητικός πληθυσμός του δημοτικού σχολείου ανέρχεται στο 4,3% του συνολικού πληθυσμού της χώρας, αλλά στις επαρχίες το ποσοστό αυτό διαφοροποιείται προς τα πάνω ή προς τα κάτω:

**Ποσοστό μαθητών και μαθητριών επί του πληθυσμού της χώρας
και ορισμένων επαρχιών (έτος 1867).**

Γεωγραφική περιοχή	Πληθυσμός	Μαθητές- τριες	% επί του πληθυσμού
Σύνολο πληθυσμού	1.348.522	57.839	4,3
Αττικής	63.726	5.402	8,5
Σύρου	23.078	2.304	10,0
Πατρών	41.489	2.220	5,4
Μεσολογγίου	18.134	1.024	5,6
Φθιώτιδας	39.557	1.529	3,9
Ναυπακτίας	20.743	484	2,3
Βάλτου	12.545	257	2,0

Παρατηρούμε, λοιπόν, μια γεωγραφική ανισότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία, βέβαια, έχει κοινωνικά χαρακτηριστικά. Οι περιοχές με τη λιγότερη εκπαίδευση είναι οι πιο φτωχές, απομονωμένες, με τη μικρότερη οικονομική ανάπτυξη.

γ) Η διασπορά ανάμεσα στα φύλα.

Η γεωγραφική (και κοινωνική) ανισότητα που παρατηρήσαμε παραπάνω λαμβάνει δραματικές διαστάσεις αν εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στη φοίτηση αγοριών και κοριτσιών

Κατ' αρχήν, τόσο τα σχολεία των κοριτσιών, όσο και ο αριθμός των μαθητριών όλης της χώρας αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τα σχολεία των αγοριών και τον αριθμό των μαθητών το 19^ο αιώνα παρά τη σταδιακή ποσοστιαία βελτίωση.

Δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων

Έτος	Σχ. Αρρένων	%	Σχ. Θηλέων	%	Σύνολο
1836	103	91,1	10	8,9	113
1838	168	90,8	17	9,2	185
1844	247	87,9	34	12,1	281
1848	292	89,3	35	10,7	327
1849	288	88,6	37	11,4	325
1867	907	82,5	193	17,5	1.100
1869	942	82,6	199	17,4	1.141

Αριθ. μαθητών και μαθητριών στα δημοτικά σχολεία

Έτος	Αριθ. Μαθητών	%	Αριθ. Μαθ/τριών	%	Σύνολο
1848	25.752	88,2	3.458	11,8	29.210
1849	25.469	87,7	3.576	12,3	29.045
1867	46.773	80,9	11.066	19,1	57.839
1869	49.653	81,9	10.981	18,1	60.634

Τα σχολεία των κοριτσιών αποτελούν το 1836 το 8,9 % του συνόλου των σχολείων και φτάνουν στο 1869 μόνο στο 17,2%. Ανάλογα το ποσοστό των μαθητριών από 11,8% το 1848 φτάνει στο 18,1% το 1869.

Αν οι - λίγες έτσι κι αλλιώς - μαθήτριες φοιτούσαν διεσπαρμένες στη χώρα ανάλογα με τον πληθυσμό κάθε περιοχής θα έπρεπε το ποσοστό του πληθυσμού να ταυτίζεται με το ποσοστό των μαθητριών ως μέρος των μαθητριών της χώρας. Ο παρακάτω πίνακας, όμως, μας δείχνει ότι υπάρχει ακόμη μεγαλύτερη συγκέντρωση μαθητριών (από εκείνη του συνολικού μαθητικού πληθυσμού) σε ορισμένες επαρχίες:

Σχολεία θηλέων και μαθήτριες σε ορισμένες επαρχίες σε σχέση με τον πληθυσμό τους (έτος 1867).

Επαρχίες	Πληθυσμός	% της χώρας	Σχολεία θηλέων	% της χώρας	Αρ. μαθητριών	% της χώρας
Επικράτεια	1.348.522	100	193	100	11.066	100
Αττικής	63.726	4,7	42	21,8	2.400	21,7
Σύρου	23.078	1,7	20	10,4	1.158	10,5
Πατρών	41.489	3,0	6	3,1	514	4,7
Μεσολογγίου	18.134	1,3	2	1,0	177	1,6
Φθιώτιδας	39.557	2,9	4	2,1	264	2,4
Ναυπακτίας	20.743	1,5	1	0,5	53	0,5
Οιτύλου	25.755	1,9	1	0,5	45	0,4
Βάλτου	12.545	0,9	1	0,5	25	0,2

Σύμφωνα με τον πίνακα το 4,7 % του πληθυσμού της χώρας διαθέτει το 21,8 % των σχολείων θηλέων και το 21,7 % των μαθητριών της χώρας (Επαρχία Αττικής). Το 1,7% του πληθυσμού της χώρας διαθέτει το 10,4 % των σχολείων και το 10,5 των μαθητριών της χώρας (Επαρχία Σύρου). Στην άλλη άκρη το 1,5% του πληθυσμού της χώρας διαθέτει μόνο το 0,5% των σχολείων και το 0,5% των μαθητριών της χώρας (Επαρχία Ναυπακτίας) ή το 0,9% του πληθυσμού διαθέτει το 0,5% των σχολείων και το 0,2% των μαθητριών της χώρας (Επαρχία Βάλτου). Υπάρχουν δηλαδή επαρχίες (Βάλτου, Οιτύλου) με σχεδόν πέντε φορές μικρότερο ποσοστό μαθητριών από όσο έπρεπε να έχουν με μια κανονική κατανομή.

Το γεγονός ότι η φοίτηση των κοριτσιών έχει κοινωνικά χαρακτηριστικά μπορεί να φανεί και από άλλη σύγκριση:

Επαρχίες με μεγάλες διαφορές ανάμεσα στον αριθμό σχολείων αρρένων και θηλέων και τον αριθμό μαθητών και μαθητριών (έτος 1867).

Γεωγ. περιοχή	Σχ. Αρ.	%	Σχ. Κορ	%	Μαθητές	%	Μαθήτριες	%
Επικράτεια	907	82,5	193	17,5	46.773	80,9	11.066	19,1
Αττικής	46	52,3	42	47,7	3.002	55,6	2.400	44,4
Σύρου	12	37,5	20	62,5	1.146	49,7	1.158	50,3
Πατρών	35	85,4	6	14,6	1.706	76,8	514	23,2
Μεσολογγ.	11	84,6	2	15,4	847	82,7	177	17,3
Φθιώτιδας	31	88,6	4	11,4	1.265	82,7	264	17,3
Οιτύλου	21	95,5	1	4,5	1.012	95,7	45	4,3
Ναυπακτίας	13	92,9	1	7,1	431	89,0	53	11,0
Βάλτου	5	83,3	1	16,1	232	90,3	25	9,7

Υπάρχουν δηλαδή περιοχές της χώρας (αστικοποιημένες) στις οποίες ο αριθμός των σχολείων θηλέων¹⁴ και ο αριθμός των μαθητριών ανταγωνίζεται, φτάνει και ξεπερνά τον αριθμό των σχολείων αρρένων και τον αριθμό των μαθητών. Αντίθετα υπάρχουν περιοχές στις οποίες τόσο ο αριθμός των σχολείων θηλέων όσο και ο αριθμός των μαθητριών κινούνται σε πολύ χαμηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο επίπεδα.

Η γενική διαπίστωση, λοιπόν, είναι ότι υπάρχει μια γεωγραφική ανισότητα στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη στη φοίτηση των κοριτσιών.

¹⁴ Πρόκειται για ολιγοπληθή ιδιωτικά σχολεία θηλέων για τις γόνους της εμπορευματικής, κυρίως, αστικής τάξης.

Η ερμηνεία του φαινομένου.

Που οφείλεται, όμως, το φαινόμενο της γεωγραφικής ανισότητας στην εκπαίδευση;

Κατ' αρχήν σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο αριθμός των παιδιών σχολικής ηλικίας στις απομακρυσμένες και φτωχές αγροτικές επαρχίες είναι μικρότερος από αυτόν των αστικών κέντρων ή των κεντρικών επαρχιών. Μάλλον μπορούμε βέβαια να υποστηρίξουμε ότι συμβαίνει το αντίθετο χωρίς, βέβαια, να υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.

Δεν πρέπει, επίσης, να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η ανάγκη για παιδική εργασία στις αγροτικές περιοχές - με την αυτοκαταναλωτική οικονομία - είναι μεγαλύτερη, πράγμα που αποτελεί ένα λόγο για να μη φοιτούν τα παιδιά στο σχολείο. Μαζί με αυτό η απαξίωση των γραμμάτων (ιδιαίτερα για τα κορίτσια) είναι μεγαλύτερη στους πληθυσμούς αυτούς από ότι στους πληθυσμούς των περιοχών στις οποίες υπάρχει κάποια αστική συγκέντρωση, διοίκηση, υπαλληλικός κόσμος, εμπόριο και τεχνικά επαγγέλματα. Τα φαινόμενα αυτά, βέβαια, έχουν κοινωνικό χαρακτήρα.

Είναι, όμως, μόνο αυτές οι αιτίες;

Ο νόμος «Περί σχηματισμού και διαιρέσεως των Δήμων» και ο νόμος «Περί δημοτικών σχολείων» ανέθεταν τις δαπάνες για την ανέγερση, τον εξοπλισμό, τη συντήρηση των σχολείων και τη μισθοδοσία των δασκάλων στους δήμους¹⁵. Ουσιαστικά ανέθεταν τα βάρη της εκπαίδευσης στους ίδιους τους γονείς είτε έμμεσα μέσω της φορολογίας που υπέβαλαν οι δήμοι στους κατοίκους είτε άμεσα μέσω των διδάκτρων που πλήρωναν για το δάσκαλο¹⁶. Το κράτος επιφύλασσε στον εαυτό του το δικαίωμα να βοηθά τους φτωχούς δήμους¹⁷.

Στην οικονομική κατάσταση που βρίσκονταν πολλοί από τους δήμους ήταν αδύνατο να ανταποκριθούν στα έξοδα ίδρυσης και συντήρησης δημοτικών σχολείων και μισθοδοσίας των δασκάλων. Η ίδρυση του εκκλησιαστικού ταμείου το 1834,¹⁸ η παραχώρηση σε κάθε δήμο 15 στρεμμάτων γης για τα σχολεία το 1835¹⁹ και των κτιρίων των διαλυθέντων μοναστηρίων - για τα οποία δεν υπήρχε ενδιαφέρον για χρήση από ιδιώτες - για στέγαση σχολείων το 1836,²⁰ δε συμπλήρωνε την ανυπαρξία δημοτικών πόρων και δεν άλλαζε ουσιαστικά την κατάσταση.

Από πολύ νωρίς διαπιστώθηκε, από την ίδια την κυβέρνηση²¹, ότι πολλοί δήμοι είτε δεν ίδρυσαν δημοτικά σχολεία είτε δεν πλήρωναν είτε καθυστέρουσαν την πληρωμή

15 Β. Δ. 27 Δεκ. 1833/ 8 Ιαν. 1834, «Περί του σχηματισμού και της διαιρέσεως των Δήμων», ΦΕΚ, αρ. 3, 10/22 Ιαν. 1834, άρθρ. 18, 34 και «Νόμος περί δημοτικών σχολείων», όπ. π. άρθρ. 4, 5.

16 Για τα δίδακτρα και τον τρόπο είσπραξής τους βλ. «Νόμος περί δημοτικών σχολείων» όπ. π., άρθρ. 24-27.

17 Κατά το νόμο: «Η Κυβέρνησις επιφυλάττει εις τον εαυτόν της το δικαίωμα της εκ του γενικού εκκλησιαστικού ταμείου συστάσεως και διατηρήσεως και άλλων σχολείων δημοτικών εις όσους δήμους είναι αναγκαίον, ή εις τοιούτους, όσοι δια πτωχείαν δεν δύνανται να συστήσωσιν και διατηρήσωσιν ιδιαίτερον δημοτικόν σχολείον. . . Η Κυβέρνησις δύναται να δίδη από το ρηθέν ταμείον και βοηθείας εις οποιονδήποτε δήμον», «Νόμος περί δημοτικών σχολείων», όπ. π., άρθρ. 59.

18 Β.Δ. 1/13 Δεκ. 1834, «Περί σχηματισμού του Εκκλησιαστικού Ταμείου, και οδηγία της υπηρεσίας αυτού», ΦΕΚ, αρ. 41, 21 Δεκ. 1834/ 2 Ιαν. 1835.

19 Νόμος «Περί προικοδοτήσεως των ελληνικών οικογενειών», 26 Μαΐου 1835, ΦΕΚ αρ.2, 19 Ιουνίου 1835, αρθρ. 27, νόμος που υλοποιήθηκε με πολύ αργούς ρυθμούς.

20 Τα κτίρια που παραχωρούνταν ως προικοδότηση των δήμων ήταν αυτά που δεν νοικιάζονταν, ούτε αγοράζονταν, η δε επισκευή τους θα επιβάρυνε τους δήμους. Β. Δ. «Περί της χρήσεως των κτιρίων των διαλυθέντων μοναστηρίων», 12/24 Ιουνίου 1836.

21 «Μόλα ταύτα βλέπει παρ ελπίδα και με άκραν δυσαρέσκειαν ότι πολλοί εκ των δημοτών των διαφόρων χωρίων και πόλεων δείχνουσι παντελή αδιαφορίαν και αμέλειαν προς τας επιδαπιλουόμενας ταύτας βοηθείας δια την εκπαίδευσιν των τέκνων των. Οι μεν δεν πέμπουσι τα παιδιά των εις τα σχολεία,

των δασκάλων και τα παιδιά δε φοιτούσαν στο σχολείο, διαπιστώσεις που επαναλαμβάνονταν σε υπουργικές εγκυκλίους²² και πιστοποιούνταν σε μελέτες και άρθρα, είκοσι χρόνια αργότερα (Στρούμπος, 1854: 20, Ραγκαβής, 1855: 84), αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του αιώνα.

Έπειτα από παραινέσεις του επιθεωρητή των σχολείων²³, το κράτος άρχισε να πληρώνει μέρος ή ολόκληρους τους μισθούς των δασκάλων μερικών θεωρούμενων πολύ φτωχών δήμων, ενώ παράλληλα παραχώρησε ένα μέρος του φόρου των επιτηδευμάτων στους δήμους για λογαριασμό των εξόδων της δημοτικής εκπαίδευσης.²⁴ Αλλά η κατάσταση πάλι δεν άλλαξε. Τα ποσά πρέπει να ήταν μηδαμινά και για τους μικρούς αγροτοποιμενικούς δήμους μάλλον ανύπαρκτα²⁵.

Το πρόβλημα των δαπανών της δημοτικής εκπαίδευσης απασχόλησε και την Εθνική Συνέλευση, το 1843, χωρίς να υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους αντιπροσώπους. Τα επιχειρήματα ότι οι πολίτες προσφέρουν στο κράτος και άρα αυτό πρέπει να έχει την ευθύνη της μόρφωσής τους συγκρούονταν με τα επιχειρήματα περί ελευθερίας της εκπαίδευσης που απαιτεί τη διαχείρισή της από τους δήμους και τους γονείς²⁶.

Το ουσιαστικό πρόβλημα, που καθόρισε την απόφαση ήταν η στενότητα των οικονομικών του κράτους κι όχι η διάθεση αποκέντρωσης, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν έτσι κι αλλιώς αυστηρά συγκεντρωτικό και ελεγχόμενο από το κράτος.

Τελικά από τις δύο προτάσεις που τέθηκαν σε ψηφοφορία ψηφίστηκε εκείνη, που έγινε το άρθρο 11 του Συντάγματος: «*Η ανωτέρα εκπαίδευσις ενεργείται δαπάνη του Κράτους εις δε την δημοτικήν συντρέχει και το Κράτος κατά το μέτρον της ανάγκης των δήμων. Έκαστος έχει το δικαίωμα να συσταίνη εκπαιδευτικά καταστήματα, συμμορφούμενος με τους Νόμους του Κράτους*»²⁷. Η πρόταση για την ανάληψη των δαπανών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το κράτος καταψηφίστηκε με 102 ψήφους κατά και 45 υπέρ.

άλλοι δε στέλλουσιν αυτά εκ διαλειμμάτων και ατάκτως...» Εγκ. Γραμμ. Εκκλ. κ.λ.π. αριθ. 3186/ 20 Νοεμ. 1835.

²² Ο Υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Χ. Χριστόπουλος αναγκάζεται, έπειτα από τις αρνητικές διαπιστώσεις για την κατάσταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να υπομνήσει συχνά την ανάγκη εφαρμογής του άρθρου για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών. Βλ. Εγκ. αρ. 6505/ 1Νοεμ. 1856 « περί του τρόπου και του χρόνου της των δημοδιδασκάλων μεταθέσεως» και αρ. 7331/ 8Δεκ. 1856 «Περί εφαρμογής του άρθρου 6 του περί δημοτικών σχολείων νόμου».

²³ «Περί της Δημοτ. Εκπαιδεύσεως» Έκθεση, Ι.Π.Κοκκώνη, 3 Φεβρ. 1837, Τζήκας, Χ., όπ. π., Παράρτημα.

²⁴ Νόμος 4ης/16ης Νοεμ. 1837, «Περί του φόρου των επιτηδευμάτων», *ΦΕΚ*, αρ. 38, 29 Νοεμ. 1837.

²⁵ Ενώ τα έξοδα της είσπραξης και της καταδίωξης των καθυστερούντων βάρυναν το δήμο, αυτός έπαιρνε το 20% μόνο των εσόδων και από αυτό το 10% έπρεπε να ξοδεύεται αποκλειστικά για τα σχολεία του δήμου. Από το φόρο αυτό απαλλάσσονταν οι γεωργοί, οι ποιμένες, οι υπάλληλοι, οι δάσκαλοι των γραμμάτων και των επιστημών, οι συγγραφείς και οι καλλιτέχνες, οι εφημεριδογράφοι οι αχθοφόροι, οι υδροφόροι, οι επιδιορθωτές υποδημάτων και τα ελληνικά εμπορικά πλοία, με τους ιδιοκτήτες και τους ναυτικούς, όπ. π. άρθρ. 3, 21. Όπως είναι φανερό τόσο στους αγροτικούς όσο και στους νησιωτικούς δήμους ελάχιστοι έμεναν για φορολογία.

²⁶ *Πρακτικά της εν Αθήναις της τρίτης Σεπτεμβρίου Εθνικής των Ελλήνων Συνελεύσεως* (ΑΩΜΔ'), Συνεδρίαση ΛΗ', 22 Ιαν. 1844, (Αθήνα: Βασιλικό Τυπογραφείο), σσ. 260-264.

²⁷ Η μη ψηφισθείσα πρόταση είχε την εξής διατύπωση: «*Β' - Η δημοτική εκπαίδευσις θέλει ενεργείται δαπάνη του δημοσίου, έως ότου προικοδοτηθώσιν οι δήμοι κατά τον νόμον, ή παραχωρηθεί εις αυτούς η δημοτική περιουσία. Η δε ανωτέρα εκπαίδευσις ενεργείται δαπάνη της Κυβερνήσεως. Η εις τα χωρία διδασκαλία συγχωρείται να ενεργήται υπό των ιερέων εκάστου χωρίου. Έκαστος πολίτης έχει το δικαίωμα να συσταίνη εκαιδευτικά καταστήματα συμμορφούμενος με τους νόμους του Κράτους*», Συνεδρίαση ΛΗ', όπ. π., σ. 263.

Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν άλλαξε τίποτε ουσιαστικό, εφόσον το σχετικό άρθρο του συντάγματος δεν περιείχε για την οικονομική αρωγή του κράτους παρά την πρόβλεψη του νόμου του 1834 με άλλη διατύπωση. Η ίδρυση και η συντήρηση των δημοτικών σχολείων και η μισθοδοσία των δασκάλων εξαρτήθηκαν ουσιαστικά από τις δυνατότητες των δημοτικών ταμείων και το ενδιαφέρον των δημάρχων, αφού το κράτος ούτε επαρκή ποσά, ούτε τακτικά, χορηγούσε στους ενδεείς δήμους.

Στα μέσα του αιώνα πολλοί δήμοι παρέμεναν ακόμη χωρίς ούτε ένα δημοτικό σχολείο, όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα:

Έτος	Αριθμός Δήμων	Δήμοι Χωρίς Σχολείο
1844	271	89
1847	271	71
1848	271	68
1849	271	72
1850	273	68
1853	275	59

Δηλαδή στα μέσα του αιώνα (είκοσι χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση του συστήματος) το ¼ περίπου των δήμων δεν διαθέτει σχολείο. Υπήρχαν μάλιστα και περιπτώσεις που τα σχολεία έκλειναν. Πρόκειται για περιπτώσεις σιτοδείας, όπως στα έτη 1843-1844 και 1848-1849, ενώ το 1855 δηλώνεται στη Βουλή ότι «*τριάντα περίπου δημοτικά σχολεία εκλείσθησαν*» (Βουλή των Ελλήνων, 1855: 495).

Στη φοίτηση μάλιστα των κοριτσιών έβαλε προσκόμματα η ίδια η πολιτεία με την απόφασή της το 1852 να απαγορεύσει τη συμφοίτηση αγοριών και κοριτσιών²⁸. Όπως είναι φυσικό δήμοι που δυσκολεύονταν να ιδρύσουν και να συντηρήσουν δημοτικό σχολείο αρρένων ήταν εκ των πραγμάτων αδύνατο να ιδρύσουν σχολείο θηλέων.

Οι διαστάσεις του προβλήματος δεν ήταν στην πολιτεία άγνωστες. Από επίσημα όργανά της πιστοποιείται η καθυστέρηση της καταβολής των δασκαλικών μισθών, η εξάρτησή τους από τη συγκυριακή ευφορία της γης και η παραμονή στην εργασία τους για τη γλίσχρη βοήθεια του δημοσίου. Ο Υπουργός των Εκκλ. και της Δημ. Εκπαιδύσεως Γ. Γλαράκης, το Φεβρουάριο του 1848, εισηγούμενος την έγκριση του προϋπολογισθέντος κονδυλίου για βοήθεια στη μισθοδοσία των δασκάλων, έγραφε: «*δημοτικοί φόροι διά το 1847 δεν εισεπράχθησαν εισέτι και εάν εισπραχθώσιν εφέτος θέλουν αφήσει μέγα έλλειμμα. πρώτον διότι πολλοί μη εισπραττόμενοι εν καιρώ χάνονται, και δεύτερον ότι συνέβη μεγάλη αφορία εις τους δημητριακούς καρπούς, εξ' ων πορίζεται και η κυριωτέρα πρόσοδος των αγροτικών δήμων (...) εις πολλούς δημοδιδασκάλους μένουσι καθυστερούμενοι μισθοί των εκ των δημοτικών ταμείων από του 1844, 45 και 46 (...). Πολλοί δε μη λαμβάνοντες την εκ του δημοσίου βοήθειαν, πεινώνοντες και γυμνητεύοντες, εγκατέλειπον τας θέσεις των (...) τα δημοτικά σχολεία όλα θέλουνσι κλεισθή μετά παρέλευσιν ολίγου καιρού*» (Γλαράκης, 1848).

Η βοήθεια του κράτους όχι μόνο δεν αφορούσε όλους τους δήμους, δεν επαρκούσε και δε χορηγούνταν τακτικά, αλλά περιοριζόνταν μόνο στην πληρωμή μέρους των μισθών των δασκάλων. Όταν ακόμη με το νόμο ΤΛΗ΄ προπληρώνονταν οι μισθοί των δασκάλων από τα δημόσια ταμεία (Ν. ΤΛΗ΄, 1856) το κόστος βάρυνε πάλι τους δήμους και τους γονείς, ενώ το κράτος δεν αναλάμβανε την ίδρυση σχολείου. Επομένως, οι πλούσιοι δήμοι μπορούσαν πιο εύκολα να ιδρύουν σχολεία και να πληρώνουν τους δασκάλους τους. Οι φτωχοί δήμοι αρκούσαν στο κρατικό βοήθημα.

²⁸ Εγκύκλιος αρ. 4077 Υπ. Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως, 10 Σεπτ. 1852 «Περί αποχωρήσεως των αρρένων από τα κοράσια εις τα δημοτικά σχολεία».

Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε πολλές φορές στη Βουλή, και στην οικονομική συνδρομή του κράτους λειτούργησε το πελατειακό σύστημα, καθώς πλούσιοι δήμοι που είχαν προσβάσεις στην κυβέρνηση έπαιρναν βοήθεια και φτωχοί δήμοι χωρίς τέτοιες προσβάσεις δεν έπαιρναν βοήθεια (Βουλή των Ελλήνων, 1857: 512-513).

Στη συζήτηση του άρθρου του συντάγματος για την εκπαίδευση στην Εθνική Συνέλευση του 1864 κατέθεσαν προτάσεις επτά αντιπρόσωποι. Όλοι συμφωνούσαν ότι οι δαπάνες για την ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να βαρύνουν το κράτος. Για την κατώτερη εκπαίδευση οι προτάσεις τριών αντιπροσώπων (Κατσικαπή, Ιακωβάτου, Πύρλα) άφηναν - με διαφοροποιήσεις ως προς την έκφραση - το συνταγματικό άρθρο ως είχε. Δύο αντιπρόσωποι (Λειβαδάς, Παπαδιαμαντόπουλος) αντέστρεφαν τις ευθύνες κράτους και δήμων, καθώς πρότειναν να αναλάβει το κράτος την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συντρέχουν και οι δήμοι σύμφωνα με τις δυνάμεις τους. Τέλος, δύο αντιπρόσωποι (Σαρίπολος, Σιδηροκαστρίτης) πρότειναν την εξ' ολοκλήρου ανάληψη των δαπανών της από το κράτος. Η Συνέλευση, όμως ψήφισε «δι' εγέρσεως» την παραμονή του συνταγματικού άρθρου για την εκπαίδευση όπως είχε διατυπωθεί στο σύνταγμα του 1843, που αριθμήθηκε, έκτοτε ως 16^ο²⁹.

Επομένως τα έξοδα της δημοτικής εκπαίδευσης συνέχισαν να βαρύνουν τους δήμους.

Το 1867, εξαιρουμένου του κόστους των ιδιωτικών σχολείων που βάρυνε αποκλειστικά τους γονείς, από τις 798.720 δρχ. που ξοδεύτηκαν στη χώρα μόνο για μισθούς δασκάλων και δασκαλισμών το δημόσιο πρόσφερε τις 111.624 δρχ. Ένα ποσοστό, δηλαδή, της τάξης του 14 %, ενώ οι δήμοι πλήρωσαν 687.096 δρχ, δηλαδή, το υπόλοιπο 86 %³⁰.

Στους πλούσιους δήμους, εφόσον υπήρχαν οικογένειες με υψηλό εισόδημα, ιδρύονταν και ιδιωτικά σχολεία. Το 1867 τα ιδιωτικά σχολεία ήταν 104 έναντι 996 σχολείων των δήμων. Η διασπορά τους, ωστόσο, στη χώρα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σχολεία των Δήμων και Ιδιωτικά Σχολεία

Νομός	Σχολ. Δήμων	%	Ιδιωτικά	%	Σύνολο
Επικράτεια	996	90,5	104	9,5	1.100
Αττικής και Βοιωτίας	90	65,7	47	34,3	137
Εύβοιας	48	98,0	1	2,0	49
Φθιώτιδας - Φωκίδας	93	97,9	2	2,1	95
Αιτωλίας Ακαρνανίας	72	98,6	1	1,4	73
Αργολίδ. - Κορινθίας	82	95,3	4	4,7	86
Αχαΐας - Ήλιδας	100	82,0	22	18,0	122
Μεσσηνίας	76	98,7	1	1,3	77
Αρκαδίας	95	96,9	3	3,1	98
Λακωνίας	104	100,0	-	-	104
Κυκλάδων	93	81,6	21	18,4	114
Κέρκυρας	78	98,7	1	1,3	79
Κεφαλληνίας	55	100,0	-	-	55
Ζακύνθου	10	90,9	1	9,1	11

Επομένως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτήθηκε από τα ταμεία των δήμων και από τον πλούτο των ιδιωτών που έστελναν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία. Στις

²⁹ *Επίσημος Εφημερίς της Συνελεύσεως*, (1864), τομ. Στ' αριθ. 229 και 230, (Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο), σσ. 229-238.

³⁰ Το ποσοστό συμμετοχής του κράτους στις δαπάνες για τη στοιχειώδη εκπαίδευση δεν ξεπέρασε μέχρι το 1880 το ποσοστό του 27% (Ανδρέου, 1987: 129).

περιοχές με τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται, κυρίως, τα ιδιωτικά σχολεία και στις περιοχές, που, όπως είδαμε, είναι συγκεντρωμένος ο κύριος όγκος των μαθητριών βρίσκονται τα ιδιωτικά σχολεία θηλέων, όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα:

Ιδιωτικά σχολεία Αρρένων και Θηλέων

Νομός	Αρρένων	%	Θηλέων	%	Σύνολο
Αττικής και Βοιωτίας	18	38,3	29	61,7	47
Εύβοιας	0	0,0	1	100	1
Φθιώτιδας - Φωκίδας	2	100	0	0,0	2
Αιτωλίας Ακαρνανίας	1	100	0	0,0	1
Αργολίδ. - Κορινθίας	3	75,0	1	25,0	4
Αχαΐας - Ήλιδας	13	59,1	9	40,9	22
Μεσσηνίας	1	100	0	0,0	1
Αρκαδίας	2	66,7	1	33,3	3
Λακωνίας	0	0,0	0	0,0	0
Κυκλάδων	7	33,3	14	66,7	21
Κέρκυρας	1	100	0	0,0	1
Κεφαλληνίας	0	0,0	0	0,0	0
Ζακύνθου	1	0,0	0	0,0	1
Σύνολο	49		55		104

Τα δημοτικά έσοδα, ένα ποσοστό των οποίων διατίθενται για τη δημοτική εκπαίδευση, το 1865 διαμορφώνονται σε ορισμένους νομούς ως εξής:

Δημοτικοί φόροι επί των εισαγομένων στο δήμο εμπορευμάτων προς κατανάλωση σε ορισμένους νομούς της χώρας (έτος 1865).

Νομός	Πληθυσμός	%	Δημοτ. Φόροι	%
Επικράτεια	1.348.522	100	945.408	100
Κυκλάδων	118.130	8,7	447.942	47,4
Αττικής Βοιωτίας	116.024	8,6	173.770	18,4
Αχαΐας - Ήλιδος	109.392	8,1	81.500	8,6
Αιτωλίας - Ακαρνανίας	138.249	10,3	25.768	2,7

(Πηγή του πίνακα: Μανσόλας, 1867: 130-131)

Αν συγκρίνουμε δυο ακραίες περιπτώσεις θα δούμε ότι από το 8,7 % του πληθυσμού της χώρας συλλέγεται το 47% των δημοτικών φόρων της χώρας (νομός Κυκλάδων) και από το 10,3 % του πληθυσμού συλλέγεται μόλις το 2,7 % των δημοτικών φόρων (νομός Αιτωλίας και Ακαρνανίας).

Εφόσον ένα ποσοστό των εσόδων αυτών διαθετόταν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καταλαβαίνουμε γιατί υπάρχουν τόσο μεγάλες διαφορές στη φοίτηση στο σχολείο σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Οι δήμοι του νομού Κυκλάδων (κυρίως της Σύρου) μπορούν να διαθέσουν από τους φόρους των εισαγομένων εμπορευμάτων χρήματα για τη δημοτική εκπαίδευση, ενώ για τους δήμους του νομού Αιτωλοακαρνανίας τα περιθώρια είναι πολύ στενά³¹.

Οι διαφορές ανάμεσα στις γεωγραφικές περιοχές, λοιπόν, είναι πρωτίστως οικονομικές και - κατά συνέπεια - κοινωνικές. Οι διαφορές αυτές απεικονίζουν και τις διαφορές στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.

Επιλογικά.

³¹ Φυσικά δεν είναι μόνο αυτά τα έσοδα των δήμων. Στις αγροτικές περιοχές, όπου η αυτοκατανάλωση αποτελεί το βασικό τρόπο διαβίωσης του πληθυσμού, φορολογείται η παραγωγή.

Παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα έχουμε μια σχετικά γρήγορη διείσδυση του σχολικού δικτύου και υψηλά ποσοστά φοίτησης στις ανώτερες βαθμίδες σε σχέση με τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες³², στη στοιχειώδη λαϊκή εκπαίδευση έχουμε - σε σχέση με τις ίδιες χώρες - υποεκπαίδευση παρά την υποχρεωτικότητα της φοίτησης. Επιπλέον στη βαθμίδα αυτή παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα ποσοστά φοίτησης ανάμεσα σε γεωγραφικές περιοχές με διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης, ζήτημα που εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τη διάθεση τοπικών οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση.

Όταν, λοιπόν, μετακυλίεται το οικονομικό βάρος της εκπαίδευσης στους πόρους της τοπικής κοινότητας και στους ίδιους τους γονείς, είναι αναμενόμενο να διαμορφώνονται επίπεδα εκπαίδευσης και ανισότητες ανάλογα με την οικονομική ανάπτυξη του τόπου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Οι τάσεις, που εμφανίζονται στην εποχή μας, για μετακύλιση του κόστους της εκπαίδευσης στα ίδια τα άτομα, τις οικογένειες και τις τοπικές κοινότητες πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τα αρνητικά, ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, αποτελέσματα της εφαρμογής τους.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α., (1987) «Κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση (1849-1880). Μια πρώτη προσέγγιση σ' ένα ανοιχτό θέμα», περιοδ. *Θέσεις* αρ.18 (Ιανουάριος – Μάρτιος 1987).
- Bernstein, B., (1991) (μτφρ. Ι. Σολομών) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια).
- Βουλή των Ελλήνων, (1855) *Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής κατά την Β' Σύνοδο της Δ' Βουλευτικής Περιόδου*, τ. Β', (Αθήνα: Δημόσιο Τυπογραφείο) (Συν. ΟΒ', 18 Ιουνίου 1855).
- Βουλή των Ελλήνων, (1857) *Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής κατά την Α' Σύνοδο της Ε' Βουλευτικής Περιόδου*, (Αθήνα: Δημόσιο Τυπογραφείο) (Συν. ΛΒ', 15 Απρ. 1857).
- Bourdieu, P. & Passeron, Cl., (1993) (μτφρ. Παναγιωτόπουλος, Ν., & Βιδάλη, Μ.) *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, (Αθήνα: Καρδαμίτσα).
- Bowles, S. & Gintis, H., (1975) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, (New York: Basic Books).
- Γλαράκης, Γ., «Εισηγητική έκθεση του Υπουργού των Εκκλ. κ.λ.π. προς το Βασιλιά», 26 Φεβρ. 1848, *ΓΑΚ, Οθων. Αρχείο*, Υπ. Εκκλ. κ.λ.π., Φ. 60.
- Green, A., et. al (1999) *Convergence and divergence in European education and training systems* (London: Institute of education, Belford way papers).
- Επίσημος Εφημερίς της Συνελεύσεως*, (1864), τομ. Στ' αριθ. 229 και 230, (Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο).
- Ηλιού, Μ., (1984) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική* (Αθήνα: Πορεία).
- Καντζάρα, Β., (2008) *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Πολύτροπον).
- Κοντογιαννόπουλος, Β., (1991) *Παιδεία, εκσυγχρονισμός υπό αναστολή* (Αθήνα: Gutenberg).
- Levin, H., (2001) *Privatizing Education. Can marketplace deliver choice, efficiency equity and social cohesion?* (Westview press).
- Μασόλας, Α., (1867) *Πολιτειογραφικά πληροφόρια περί Ελλάδος*, (Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο).
- Νέα Δημοκρατία, (1989) *Πρόγραμμα για την παιδεία*, [Αθήνα].
- Νόμος ΤΛΗ', 12 Ιουλίου 1856, «Περί καταβολής μισθοδοσιών των δημοδιδασκάλων και δημοδιδασκαλισσών», *ΦΕΚ*, αρ. 32, 23 Ιουλίου 1856.
- Πηγές για τη σύνταξη των Πινάκων:

³² Ένα μεγάλο μέρος των δαπανών για τη μέση και την ανώτατη εκπαίδευση καλύφθηκε από τις χρηματοδοτήσεις των Ελλήνων της αστικής τάξης του εξωτερικού (Τσουκαλάς, 1985^δ: 483-495), αλλά αυτό δεν συνέβαινε με τη στοιχειώδη εκπαίδευση.

- «Εκθέσεις Ι. Π. Κοκκώνη 1837 και 1839», στο: Τζήκας, Χ., (1999) *Ι. Π. Κοκκώνης, ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Αθήνα: Gutenberg).
- Κατάλογοι των δημοτικών σχολείων του κράτους, υπογραμμένοι από το διευθυντή των δημοτικών σχολείων Ι. Π. Κοκκώνη των ετών 1840, 1841, 1842, 1844, 1847, 1848, 1849, με τον τίτλο: *Αντίγραφον του καταλόγου του αριθμού των δημοτικών Σχολείων του κράτους και των εις αυτά φοιτώντων κατά το έτος. . . ΓΑΚ, Υπ. Εκκλ. κ.λ.π.* [Ακαταλογογράφητα].
- Κατάστασις της δημοσίας εκπαιδεύσεως εν Ελλάδι κατά το 1853, Εκ του Υπ. των Εκκλ. κ.λ.π. [Υπουργός Σ. Βλάχος], *Εφημ. των Μαθητών*, Έτος Α' αριθ, 37, 4 Ιουλίου 1853 και *Νέα Πανδώρα*, Τόμ. Δ', φυλ. 81, 1 Αυγ. 1853.
- Πίναξ της εν Ελλάδι Δημοσίας Εκπαιδεύσεως κατά το έτος 1854, Περικλής Αργυρόπουλος 3 Σεπτ. 1854, *ΓΑΚ, Οθων. Αρχείον*, Δημόσια Εκπαίδευσις, Γ' ελληνικόν σχολείο 1850-1862, Φ. 8, [Περίληψη] *Νέα Πανδώρα*, Τόμ. ΣΤ, φυλ. 133, 1 Οκτ. 1854.
- Γενική έκθεσις προς την Α. Μεγαλειότητα, του Υπουργού των Εκκλ. κ.λ.π. Χ. Χριστοπούλου κατά το λήξαν σχολιακόν έτος 1855-1856, μετά στατιστικών πινάκων σημειώσεων και παρατηρήσεων. Εν Αθήναις εκ της τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, 1857, *Εφημ. των Φιλομαθών*, Έτος Ε', αριθ. 201-202, 16 Μαρτίου 1857, *Νέα Πανδώρα*, Τόμ. Ζ', φυλ. 167, 1 Μαρτ. 1857 συνέχ. φυλ. 168, 15 Μαρτ. 1857.
- Περίληψις των υπό του Υπουργείου των Εκκλ. κ.λ.π. συνταχθέντων στατιστικών πινάκων δια το 1858. [Χ. Χριστόπουλος], *Εφημ. των Φιλομαθών*, Έτος Ι', αριθ. 299, 19 Ιαν. 1859, *Νέα Πανδώρα*, Τόμ. Θ', αριθ. 213, 1 Φεβρ. 1859.
- Έκθεσις προς τη Α.Μ. τον Βασιλέα, Περί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, [Β. Νικολόπουλος 23 Οκτ. 1863], *Εφημ. των Φιλομαθών*, Έτος ΙΓ', αριθ. 558, 1 Μαΐου 1865, συνέχ. αριθ. 559, 8 Μαΐου 1865, *Εθνικόν Ημερολόγιον* Μ.Π. Βρεττού 1866.
- Προς την Α. Μεγαλειότητα τον Βασιλέα, Έκθεσις του επί των Εκκλ. κ.λ.π. Υπουργού, Εν Αθήναις 1866, [Δ. Δρόσος], *Εφημ. των Φιλομαθών*, Έτος ΙΔ', αριθ. 615, 6 Δεκ. 1866, *Πανδώρα*, Έτος ΙΖ', αριθ. 402, 15 Δεκ. 1866.
- Πίναξ Καταστατικός της εν Ελλάδι Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως κατά το έτος 1867, *Εφημ. της Κυβερνήσεως*, αριθ. 29, 22 Ιουνίου 1868.
- Έκθεσις προς την Α. Μ. τον Βασιλέα, Περί της Εκκλησίας της Ελλάδος και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, από του 1866 άχρι Δεκεμβρίου 1868. [23 Δεκ. 1868, Α. Μαυρομιχάλης], Εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου Δ. Α. Μαυρομάτη 1869, *Εφημ. των Φιλομαθών*, Έτος ΙΖ', αριθ. 690-691, 16 Ιαν. 1869, *Πανδώρα*, Τόμ. ΙΘ', φυλ. 449, 1 Δεκ. 1868.
- Έκθεσις προς την Α.Μ. τον Βασιλέα και Πίναξ καταστατικός τ0ης δημοτικής εκπαιδεύσεως κατά το 1869, [14 Μαΐου 1870, Α. Δ. Αυγερινός], *Εφημ. των Φιλομαθών*, Έτος ΙΗ', αριθ. 759, 30 Δεκ. 1870.
- Πίναξ Καταστατικός της εν Ελλάδι ανωτέρας, μέσης και κατωτάτης εκπαιδεύσεως κατά το έτος 1874. [9 Μαρτίου 1875, Ι. Βαλασόπουλος], *ΦΕΚ*, αρ. 16, 26 Μαρτίου 1875, Ομοίως, *Εφημ. των Φιλομαθών*, έτος ΚΓ', αριθ. 836, 8 Μαρτίου 1875.
- Πρακτικά της εν Αθήναις της τρίτης Σεπτεμβρίου Εθνικής των Ελλήνων Συνελεύσεως (ΑΩΜΔ')*, (Αθήνα: Βασιλικό Τυπογραφείο).
- Ρ(αγκαβής, Ρ.) (1855) Περί εκπαιδεύσεως, *Νέα Πανδώρα*, Φυλ. ΡΚΔ', (124), 15 Μαΐου.
- Ράσης, Σ., «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40/ 1988.
- Schultz, T.W., (1972) *Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*, (Αθήνα: Παπαζήσης).
- Στρούμπος Δ. (1854) *Το μέλλον ή περί ανατροφής και παιδεύσεως*, (Αθήνα: Βλαστός).
- Τζήκας, Χ., (1999) *Ι. Π. Κοκκώνης. Ο ρόλος στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Αθήνα: Gutenberg).
- Τσουκαλάς, Κ., (1985⁶) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, (Αθήνα: Θεμέλιο).
- Φραγκουδάκη, Α., (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (Αθήνα: Παπαζήσης).
- Willis, P., (1997) *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class jobs*, (Westmead: Saxon House).

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της δημοτικής εκπαίδευσης στον «Μικρό Πολίτη» του Παναγιώτη Βεργωτή (Αργοστόλι 1876) και οι απόψεις του για τη διάδοση της παιδείας σε όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας

Ηλίας Α. ΤΟΥΜΑΣΑΤΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο «Μικρός Πολίτης» (Αργοστόλι, 1876) του κεφαλονίτη λόγιου και εκπαιδευτικού Παναγιώτη Βεργωτή (1841-1916) είναι ένα ενθουσιώδες δοκίμιο που αποτυπώνει τις απόψεις του συγγραφέα για τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος του καιρού του και περαιτέρω προτάσεις θεσμικής αναδιαμόρφωσής του, με έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι μικροί μαθητές είναι οι μελλοντικοί κοινωνικοί ρόλοι – από την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη διάδοσή της σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας εξαρτάται η επίτευξη μιας δικαιότερης κοινωνίας. Ο Βεργωτής δίνει έμφαση στην ευρύτερη δυνατή διάδοση της δημοτικής εκπαίδευσης, στην δημιουργία διδασκαλοσχολών, στη χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας στην εκπαιδευτική πράξη και στα σχολικά βιβλία, στην ολόπλευρη (σωματική και ψυχική) ανάπτυξη του παιδιού, στην εφαρμογή της ερβαρτιανής συνδιδασκτικής μεθόδου αντί της αλληλοδιδασκτικής και στην απονομή βραβείων και επαίνων στους μαθητές. Προτείνει οι ευεργέτες να χρηματοδοτήσουν την δημοτική εκπαίδευση, επενδύοντας στην βελτίωση της κοινωνίας. Το έργο του Βεργωτή, ο οποίος δεν έφυγε ποτέ από τα στενά όρια της Κεφαλονιάς, θεωρητικό στη βάση του αλλά με πρακτικό προσανατολισμό, εμφορείται από τις παιδαγωγικές αξίες του Διαφωτισμού, αλλά φαίνεται και να διαλέγεται με τις σύγχρονες του παιδαγωγικές θεωρίες (Schleiermacher, Herbart).

ABSTRACT

“Ο Mikros politis” (“The little citizen”, Argostoli 1876), a book written by Panagiotis Vergotis (1841-1916), a schoolteacher and scholar from Cephalonia, is an enthusiastic essay on the major problems of the Greek educational system of his time, followed by the writer’s proposals for its functional rescheduling, which are focused on the social character of education. Little students are little citizens – future social roles. The quality of education and its wide spreading in all social classes is a crucial factor for achieving a future society of progress and justice. Vergotis emphasizes on fortifying primary education in every corner of the country, as well as establishing teachers’ schools, and using everyday language in class and in schoolbooks. Creating a physically and mentally mature, but also productive in society adult sometimes provides, according to Vergotis, establishing state and school awards for good students. Vergotis proposes that the Greek benefactors (whose presence was very active in the late 1800s) should fund primary education, because this would be the best investment in favour of social progress. The works of Vergotis (who never left the island of Cephalonia during his career) mainly theoretical but with a practical perspective, are inspired by the pedagogic values of the Enlightenment, but are also well correlated with Vergotis’ contemporary pedagogic theories (Schleiermacher, Herbart).

1. ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ

«Ο μικρός πολίτης» του Παναγιώτη Βεργωτή (1841-1916), τυπώθηκε στο τυπογραφείο του Αργοστολίου «Η Ηχώ» σε 77 σελίδες και κυκλοφόρησε στην πρωτεύουσα της Κεφαλονιάς το 1876, δώδεκα χρόνια μετά την Ένωση της Επτανήσου με την Ελλάδα (Βεργωτής, 1876). Πρόκειται για ένα σπονδυλωτό δοκιμιακού χαρακτήρα κείμενο που παρουσιάζει τις απόψεις του Βεργωτή για την παιδεία, με έμφαση στη δημοτική εκπαίδευση. Στην παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε τις σχετικές με τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης απόψεις του Βεργωτή, ενός εκπαιδευτικού και λόγιου μιας μικρής επαρχιακής πόλης του Ελληνικού Βασιλείου, που την αμέσως προηγούμενη εκατονταετία υπήρξε χώρος μετακένωσης του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού στον ελληνικό χώρο. Αφού εξετάσουμε συνοπτικά την παρουσία του Βεργωτή στην πνευματική και κοινωνική ζωή της Κεφαλονιάς, θα αναγνώσουμε εκ του σύνεγγυς τις ενότητες του «Μικρού Πολίτη» που αφορούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τέλος θα αποτιμήσουμε τις απόψεις αυτές σε σχέση με την κοινωνία του και τα επιστημονικά ρεύματα της εποχής του.

2. Ο ΒΕΡΓΩΤΗΣ, ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Παναγιώτης Βεργωτής αποτελεί ιδιαίτερη μορφή για τα κεφαλληνιακά γράμματα του τέλους του 19^{ου} αιώνα, με ικανό δημοσιευμένο υλικό, εκτενής βιβλιογράφηση του οποίου έχει γίνει από τον αείμνηστο Γεώργιο Γ. Αλυσανδράτο (Αλυσανδράτος, 1997: 41-66) και αρκετά μεγάλη αδημοσίευτη ύλη (Μοσχόπουλος 1997: 7-44) Ο Γ. Αλυσανδράτος και ο φίλος και αδελφός της συζύγου του Βεργωτή Ηλίας Τσιτσέλης μας έχουν διαφυλάξει πολύτιμα βιογραφικά του στοιχεία (Αλυσανδράτος, 1997: 14-22, 28-37, 38-41· Τσιτσέλης, 1904: 55-9). Με σπουδές στο Λύκειο της πόλης του Αργοστολίου (επί Αγγλοκρατίας), χωρίς πανεπιστημιακή μόρφωση, όπως πολλοί κεφαλονίτες λόγιοι στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, αλλά με πλούσια γλωσσική κατάρτιση και εγκυκλοπαιδική μόρφωση, ήταν μαθητής των εγγελητών Ιωάννη Μενάγια (Αποστολοπούλου, 1988) και Θεόδωρου Καρούσου. Αν και ήδη από το 1862 είχε κριθεί από Επιτροπή του Ιονίου Κράτους κατάλληλος να αναλάβει τη θέση του διδασκάλου της ελληνικής γλώσσας στο Λύκειο Κεφαλληνίας, αυτό δεν πραγματοποιήθηκε και εργάστηκε ως δικαστικός και διοικητικός υπάλληλος. Το 1876, χρονιά δημοσίευσης του «Μικρού Πολίτη», μολονότι διορίστηκε ελληνοδιδάσκαλος στο Ελληνικό Σχολείο Αργοστολίου, δεν αποδέχθηκε το διορισμό και ξεκίνησε την εκπαιδευτική του σταδιοδρομία από το 1877 στο ιδιωτικό «Εμπορικό Εκπαιδευτήριο «Ο Ρήγας», ενώ από τα τέλη του 1878 διορίστηκε ελληνοδιδάσκαλος και αργότερα σχολάρχης στο Πετρίτσειο Γυμνάσιο Ληξουρίου. Σταδιοδρόμησε για είκοσι χρόνια στην εκπαίδευση, στο Ληξούρι και στο Αργοστόλι, όχι χωρίς εμπόδια και διώξεις.

Παράλληλα, και ήδη από το 1858 είχε αρχίσει να δημοσιεύει έμμετρα κείμενα, μεταφράσεις και δοκίμια σε κεφαλληνιακά έντυπα, με κομβικό σημείο την μετάφραση, το 1865, των πέντε πρώτων ασμάτων της «Κόλασης» του Δάντη, που προκάλεσε έναν έντονο έντυπο διάλογο με τον επίσης εκπαιδευτικό Ιωάννη Ραζή). Η εκπαίδευση και η γλώσσα κατέχουν πρωταρχική θέση στο έργο του Βεργωτή, μαζί με την φιλολογία, την τοπική ιστορία, τα εθνικά θέματα (ιδίως το κρητικό), την μουσική, το κριτικό και αισθητικό δοκίμιο, την ποίηση αλλά και την πολιτική φιλοσοφία: η τελευταία μας αποκαλύπτεται στο έργο του «Ο έρωσ της Ιδέας» που αναφέρεται στο κίνημα του ριζοσπαστισμού και περιέχει τις απόψεις του Βεργωτή για την κοινωνική πρόοδο σε ελληνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Βεργωτής, 1877). Ο Βεργωτής είναι χαρακτηριστικός εκπρόσωπος της γενιάς των επτανήσιων λογίων που ενηλικιώθηκαν στα χρόνια της Ένωσης και επέλεξαν, αντί να φύγουν ελκνόμενοι από το αθηναϊκό κέντρο, να παραμείνουν στον τόπο τους, όπου μοιραία η πνευματική ζωή είχε αρχίσει να ξεθωριάζει και σιγά σιγά, με εξαίρεση την Κέρκυρα, να αδρανεί ως το πρώτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα.

3. “Ο ΜΙΚΡΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ” – ΕΝΘΟΥΣΙΩΔΕΣ ΔΟΚΙΜΙΟ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

3.1 ΠΡΟΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΓΟΝΟΙ ΤΟΥ ΜΙΚΡΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Ο «Μικρός Πολίτης» κατέχει κεντρικό ρόλο στα εκπαιδευτικού περιεχομένου δημοσιεύματα του Βεργωτή και σχεδόν ταυτίζεται, όπως είδαμε, χρονικά με την μεταπήδησή του στον εκπαιδευτικό κλάδο. Προανάκρουσμα για το εκτεταμένο δοκίμιο αυτό ήταν, δυο χρόνια πριν, ένα άρθρο του στην εφημερίδα «Εξέγερσις» του Αργοστολίου που εξέδιδε ο Παναγιώτης Πανάς (Βεργωτής 1865). Για τον ίδιο τον «Μικρό πολίτη», ο ίδιος ο Βεργωτής αλλά και ο Τσιτσέλης αναφέρει ότι κεφάλαιά του μεταφράστηκαν στην ιταλική, γαλλική και γερμανική γλώσσα – ο Γ. Αλυσανδράτος έχει εντοπίσει μόνο χειρόγραφο της ιταλικής και βιβλιογραφική αναφορά της Γερμανικής μετάφρασης (Αλυσανδράτος 1997: 51-2). Το περιοδικό «Κόριννα» της Ζακύνθου δημοσιεύει τον Οκτώβριο του 1876 βιβλιοκρισία του Παναγιώτη Χιώτη για το έργο (Χιώτης, 1876). Δύο χρόνια μετά ο Βεργωτής και πάλι σε ζακυνθινό περιοδικό, τον «Ζακύνθιο Ανθώνα» του Ιωάννη Τσακασιάνου, θα δημοσιεύσει σε συνέχειες το δοκίμιο «Ελλείψεις της Εκπαιδύσεως» (Βεργωτής, 1878), όπου κάνει εκτεταμένη αναφορά στο ζήτημα της χρήσης της καθομιλουμένης γλώσσας στα σχολεία, ενώ ο ίδιος σχεδόν δέκα χρόνια μετά, το 1885, θα εκδώσει ένα φυλλάδιο που περιέχει και άλλες κρίσεις λογίων για τον «Μικρό Πολίτη» (Βεργωτής, 1885). Την ίδια εποχή επιχειρείται για μια ακόμη φορά η απομάκρυνση του Βεργωτή από το Ελληνικό Σχολείο του Αργοστολίου, και για τον λόγο αυτό οι γονείς του σχολείου μαζεύουν υπογραφές – ο Βεργωτής φαίνεται ότι χρησιμοποιεί τον «Μικρό Πολίτη» ως σημαία και ασπίδα προστασίας.

3.2 ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Η δομή του «Μικρού Πολίτη» δεν είναι αυστηρά επιστημονική – όπως συμβαίνει με πολλά δημοσιεύματα της εποχής του, ο Βεργωτής δεν αισθάνεται την ανάγκη να παραθέσει τις πηγές του, βιβλιογραφία ή παραπομπές. Ακόμη και στα citata που χρησιμοποιεί σε κάθε κεφάλαιο του βιβλίου συχνά δεν αναφέρει παρά αόριστα την πηγή του (π.χ. το motto «Το παιδίον είναι ο πατήρ του ανδρός» αποδίδεται σε «άγγλο ποιητή»). (Βεργωτής 1876, σ. 1). Δεν θεωρεί επίσης απαραίτητο να αναφέρει τις πηγές από τις οποίες αντλεί τα στοιχεία για τα παιδαγωγικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών στις οποίες αναφέρεται (Γερμανία, ΗΠΑ, Αγγλία, Αμερική), ακόμη και όταν επικαλείται στατιστικές. Ο πρόλογος του δοκιμίου είναι ένα αυτόνομο λυρικής υφής κείμενο με μυθολογικές και επικές αναφορές, ενώ το κυρίως δοκίμιο αποτελείται από επιμέρους κεφάλαια που συνδέονται μεταξύ τους με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Η τελευταία φράση κάθε κεφαλαίου ολοκληρώνεται με τον τίτλο του επόμενου κεφαλαίου, δίνοντας στο κείμενο μια αίσθηση νοηματικής αλληλουχίας, που έτσι κι αλλιώς επιτυγχάνεται από τη ροή και το ρυθμό του λόγου του συγγραφέα..

Τα επιμέρους κεφάλαια (εκτός από το μια εισαγωγή που ξεκινά με τον τίτλο «Ο μικρός πολίτης»), έχουν τίτλους «Ανατροφή», «Σχολείον», «Δημοδιδάσκαλος», «Διδασκαλοσχολάς», «Μέθοδος», «Η γλώσσα», «Βιβλία», «Καρδία», «Ωραίον», «Γυμναστική», «Στέφανος» και «Συμπέρασμα». Οι τίτλοι μας μαρτυρούν τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους οποίους καταπιάνεται ο Βεργωτής. Σε ολόκληρο το κείμενο διάχυτη είναι η διαπίστωση της κακής κατάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής του, κυρίως σε ό,τι αφορά τη δημοτική εκπαίδευση αλλά όχι μόνον σε αυτήν, αλλά, και πέρα από αυτό, δεσπόζει η διατύπωση ουσιαστικών προτάσεων για τη μεταρρύθμιση της δημοτικής εκπαίδευσης, με βάση γενικές αρχές και όχι συγκεκριμένα μέτρα, αρχές όμως που έχουν ξεκάθαρη φιλοσοφία και στόχο: μέσα από την βελτιστοποίηση της παρεχόμενης δημοτικής εκπαίδευσης, η διάδοσή της σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας πρόκειται να οδηγήσει δομικά στην πρόοδο της κοινωνίας, αφού μέσα από την εκπαίδευση σφυρηλατούνται οι μελλοντικοί κοινωνικοί ρόλοι: οι μέλλοντες πολίτες που θα αναλάβουν να διαδραματίσουν λειτουργικούς ρόλους στην κοινωνική οργάνωση. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς αναδεικνύεται ως αναγκαιότητα η στρατηγική αυτή και με ποιο τρόπο

καθένας από τους παράγοντες της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του στόχου της κοινωνικής προόδου, μέσα από τα επιμέρους κεφάλαια.

3.3 Η ΠΑΡΑΒΟΛΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟ

Ο πρόλογος του «Μικρού Πολίτη», που θα μπορούσε να είναι ένα αυτόνομο δοκίμιο, είναι μια απόπειρα του συγγραφέα να εντάξει το θέμα του δοκιμίου του σε συγχρονικούς και διαχρονικούς άξονες του κοινωνικού περιγυρου της εκπαίδευσης. Αυτή την «προλογική» του λειτουργία την επιχειρεί με έναν ποιητικό και φιλοσοφικό τρόπο – σε μια δαντικής σύλληψης σκηνή δείχνει τη σύγκρουση του πνεύματος (του ελληνισμού) με την ύλη (τον σκοταδισμό και την καθήλωση των χρόνων της σκλαβιάς, δαχρονικά). Χρησιμοποιώντας μια σειρά από ποιητικές μεταφορές που πάντα περιέχουν το φως, όπως «αιθρία χώρα», «αυγή», «ανατολή», διαπιστώνει ότι ο ελληνισμός επικράτησε μόνον όταν είχε στο πλευρό του την Αθηνά – επεξηγώντας ότι η Αθηνά είναι η ανατροφή. Εδώ ο Βεργωτής με τον όρο ανατροφή εννοεί την παιδεία εν γένει, χωρίς να διακρίνει ανάμεσα σε αγωγή και ανατροφή. Όσες φορές οι Έλληνες αρνήθηκαν την Αθηνά, την παιδεία, αυτή βρήκε άλλον θιασώτη λαό. Ωστόσο, καθώς είναι μεγάλθυμη η θεά, όταν οι Έλληνες «ήρχισαν να εγκολπώνονται το ζωοποιόν πνεύμα της νέας ζωής της νεότερης κοινωνίας» ξαναβρέθηκε στο πλευρό τους, το 1821 – φέρνοντάς μας στη διαπίστωση ότι η διάδοση της παιδείας, ο Διαφωτισμός, ήταν η κινητήρια δύναμη που οδήγησε τον ελληνισμό στην απελευθέρωση. Και η έλλειψή της είναι αυτή που οδηγεί στην ζοφερή σύγχρονη του Βεργωτή κατάσταση του ελληνισμού.

Εκείνος όμως δείχνει να πιστεύει στην δυνατότητα για πρόοδο, μέσα από την Αθηνά, την παιδεία, που «συνδέει τον νουν με το αληθινόν μυστήριον του κόσμου, μας συνδέει την καρδίαν με τον σκόπιμον ρυθμόν της κοινωνίας». Ο πρόλογος κλείνει με αυτό που φαίνεται ότι είναι ο σκοπός του Βεργωτή – για να μπορέσει η Αθηνά, η παιδεία να κάνει τη δουλειά της πρέπει πρώτα να φτιαχτούν διδασκαλοσχολές – και επειδή υπάρχουν ευεργέτες πρόθυμοι να διαθέσουν υπέρ του έθνους μεγάλα χρηματικά ποσά, προτείνει (σε συγκεκριμένο ευεργέτη τον οποίον δεν κατονομάζει) να χρηματοδοτήσει την ίδρυση διδασκαλοσχολών. Σχολών που θα βγάλουν δασκάλους, που θα διαδώσουν την παιδεία σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας.

3.4 Ο ΜΑΘΗΤΗΣ, «ΡΕΥΣΤΟΣ ΥΕΛΟΣ», ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ

Η εισαγωγή στο δοκίμιο αυτό καθαυτό καθρεφτίζει τη βασικότερη αρχή της φιλοσοφίας του Βεργωτή για τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ο ανήλικος μαθητής είναι ύλη εύπλαστη: «πυρακτωμένος σίδηρος», «κηρίον θερμόν», «ρευστός ύελος». (Βεργωτής 1876: 1). Η προσδοκία που τίθεται σε πρώτη προτεραιότητα δεν είναι η αυτοβελτίωση του μαθητή «Ενδέχεται να γείνη ο ευεργέτης της γειτονίας του, της πόλεως ο υπερασπιστής». Αργότερα, μπορεί να τον δούμε «να προστατεύη τα δίκαια της πατρίδος ή της ανθρωπότητας τα δίκαια». Πώς; Μέσα από την ανάληψη κοινωνικών ρόλων – είναι ο «μέλλον εργαστηριάρχης, ο ιατρός, ο δικαστής του χωρίου, της πόλεως». Οι ρόλοι που θα αναλάβει ο ανήλικος προσδιορίζονται μέσα από συλλογικότητες. «Εξ αυτών θα σύγκειται η μέλλουσα ενεργός κοινωνία».

Ο Βεργωτής, μέσα από το «μικρόν ωραίον χάος» που είναι η ψυχή του μικρού παιδιού, με μοχλό την εκπαιδευτική διαδικασία οραματίζεται την συνολική βελτίωση της κοινωνίας – την ανάδειξη του παιδιού σε δομικό-λειτουργικό στοιχείο του συλλογικού βίου. Το χάος περιμένει «φως, δημιουργία, νομοθεσία». Η εκπαίδευση δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινωνική. Σ' αυτή την υπόθεση έχει για τον Βεργωτή ρόλο και η γυναίκα, η οποία πρέπει να λάβει εκπαίδευση για να διαδραματίσει τους ρόλους της συζύγου, της μητέρας, της αδελφής. Ρόλοι περιορισμένοι, που μας θυμίζουν την τύχη της μικρής φίλης του Εμίλ στο ομώνυμο έργο του Jean – Jacques Rousseau. Έστω και με διαφορετικούς ρόλους, θεωρεί την ανατροφή των νέων (επεξηγώντας την ως εκπαίδευση και αγωγή) βάση της πολιτείας, σύμφωνα με το πλατωνικό μοντέλο, ενώ οχήματά της την «οικία», το σχολείο και την εκκλησία. Επιπλέον θεωρεί και την ίδια την κοινωνία χώρο μέσα στον οποίο η ανατροφή

συμπληρώνεται, καθώς τα «ήθη της κοινωνίας είναι όγκος τόσον μέγας και βαρύς», που ασκούν μεγάλη επιρροή στην ανατροφή του μικρού πολίτη.

3.5 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΣ ΚΡΙΚΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Όστούσο κατεξοχήν χώρος στον οποίο «ιερουργείται» η αγωγή είναι το σχολείο. Στο οικείο κεφάλαιο του «Μικρού Πολίτη» ο Βεργωτής, αφού χρησιμοποιεί παραδείγματα από την Αγγλία και τη Γαλλία, δίνει τη διαχρονική διάσταση του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης: Η κατάσταση της εκπαίδευσης μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή μαρτυρεί την κατάσταση της κοινωνίας μετά από ένα χρονικό διάστημα, όταν οι μικροί πολίτες θα έχουν αναλάβει τους κοινωνικούς τους ρόλους. Και αντίστροφα, η κοινωνική κατάσταση ενός τόπου μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής αποκαλύπτει ποια ήταν η κατάσταση της παιδείας μερικά χρόνια πριν. Θα ακολουθήσει σύντομη αναφορά στα προβλήματα της ελληνικής παιδείας για να καταλήξει σε μια κομβική παρατήρηση: «Το σχολείον είναι το επεξεργαστήριον της κοινωνίας· είναι δε και το θερμόμετρον αυτής. Όποιος ρίψη εν βλέμμα εις τα εντός του δημοτικού σχολείου, είδεν εις μικρογραφίαν το έθνος. Δια τούτο τα δημοτικά σχολεία πρέπει προ πάντων να ήναι τρόπον τινα τέλεια». Δημοτική εκπαίδευση, σχολεία επαρκώς στελεχωμένα σε όλα τα σημεία της χώρας είναι εγγύηση για μια υγιή και δίκαιη κοινωνία. Ο Βεργωτής παραθέτει αριθμούς και περιγράφει κυρίως την μεγάλη διασπορά των δημοτικών σχολείων στη Γερμανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες και αντιπαραβάλλει με την ελληνική δημοτική εκπαίδευση για την οποία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, όταν μιλάει κανείς θα «πρέπει και με τας δύο παλάμας να σκεπάζη το πρόσωπόν του».

3.6. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣΧΟΛΕΣ

Αν το σχολείο είναι το «επεξεργαστήριον» ο δημοδιδάσκαλος είναι, εκτός από «μεταδότης των φώτων» στα στρώματα της κοινωνίας, και «αγαματοποιός», σύμφωνα με τον Βεργωτή. Η σχέση κοινωνίας – δασκάλου είναι κι αυτή διαλεκτική: η κοινωνία παρέχει το ακατέργαστο μάρμαρο (τα παιδιά) και ο δάσκαλος – Φειδίας καλείται να σφυρηλατήσει τις ουράνιες μορφές που κρύβονται κάτω από τους όγκους του μαρμάρου – η εκπαίδευση έτσι αναδεικνύεται σε «θειότατον και ευγενέστατον επάγγελμα εις την κοινωνίαν». Οι Φειδίες αυτοί όμως στον ελληνικό χώρο αφ' ενός δεν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση, και αφ' ετέρου αντιμετωπίζουν δυσκολίες και καταδρομές από εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες, όπως η πολιτική εξουσία. Ο Βεργωτής θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την ίδρυση διδασκαλοσχολών, προκειμένου οι δάσκαλοι να διαθέτουν επαρκή κατάρτιση ώστε να μεταδώσουν «εις τον νουν και εις την καρδίαν του μαθητού ό,τι πρέπει να θρέψη τον μυελόν και την καρδίαν του αγαθού πολίτου». Στόχος είναι ο αγαθός πολίτης, μέσο οι διδασκαλοσχολές, για τη λειτουργία των οποίων στην Ιταλία, στις ΗΠΑ και στη Βρετανία παραθέτει στοιχεία ο Βεργωτής. Επαναλαμβάνει, εδώ, αυτό που είχε προτείνει στην αρχή, δείχνοντας και τη φιλοσοφία που πρέπει να ακολουθηθεί για τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης: να χρηματοδοτηθούν αυτές οι σχολές από τους ομογενείς ευεργέτες. Θεωρεί αυτόν τον τρόπο ενίσχυσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμότερο από την κατασπατάληση, όπως την βλέπει εκείνος, των χρημάτων των ευεργετών για τη δημιουργία «Ακαδημιών και Αστεροσκοπείων» - την εκπαίδευση της βάσης σημαντικότερη στην φάση εκείνη από την ενίσχυση της έρευνας, διακρίνοντας μια αυτονόητη (ίσως όχι για όλους) διαδοχή: Πρώτα η καθολική εκπαίδευση-υπόβαθρο-υποδομή και έπειτα η εξειδικευμένη έρευνα. Προτείνει επίσης την οργάνωση αποστολών των δασκάλων στο εξωτερικό ώστε να γνωρίσουν από κοντά τα εξελιγμένα παιδαγωγικά συστήματα του δυτικού κόσμου. Δεν προτείνει ωστόσο κάποιο συγκεκριμένο curriculum για τις σχολές αυτές, ούτε βάζει συγκεκριμένες ακαδημαϊκές προϋποθέσεις για τον υποψήφιο δημοδιδάσκαλο – φαίνεται να δίνει περισσότερο έμφαση στον πρακτικό χαρακτήρα τους: να καταρτίσουν ανθρώπους που θα διαδώσουν την εκπαίδευση παντού.

3.7 Η ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ, ΚΙΝΗΤΗΡΙΟΣ ΜΟΧΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Ο Βεργωτής διαπιστώνει την απουσία όχι απλά μιας συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου, αλλά και επιπλέον την έλλειψη οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με ενδογενείς ελλείψεις (απουσία διδακτικών βιβλίων και εξοπλισμού και υποδομών των σχολικών τάξεων), υπηρεσιακές αντιξοότητες (χαμηλή μισθοδοσία, έλλειψη κατάρτισης και μισθοδοσίας των δασκάλων). Περαιτέρω, εντοπίζει, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις αρνητικές επιπτώσεις της αδιαφορίας της κοινωνίας για την εκπαιδευτική διαδικασία (αφ' ενός με την έλλειψη κινήτρων με τη μορφή επιβράβευσης των μαθητών που προοδεύουν και εφ' ετέρου με την αδυναμία της κοινωνίας να επωφεληθεί από τα θετικά της εκπαίδευσης). Απορρίπτει την ήδη ξεπερασμένη από δεκαετιών στην Ευρώπη αλλά εφαρμόζομενη στην Ελλάδα αλληλοδιδασκτική μέθοδο – προτείνει την παραστατική διδασκαλία, με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου – επιμένοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και αναδεικνύοντας ως πρωταρχικό σκοπό της προτεινόμενης μεθοδολογίας «να εκτυλιχθή και δυναμωθή η λογικότης, να διαπλάττονται δε τοιαύται κλίσεις και να ωριμάζουν αύται εις τοιαύτας πράξεις, ώστε και αι μεν και αι δε να έχουν χρησιμότητα και σκοπιμότητα κοινωνικήν. Προς τούτο αναγκαιότατον είναι επανειλημμένως, να δείχεται και να αποδείχεται ο υψηλός σκοπός του ανθρώπου εις τον κόσμον, και ο σκοπός ο ιερός της εκπαιδύσεως ως προς τον μεγαλοδύναμον τούτον κάτοικον της γης».

Στην προτεινόμενη από τον Βεργωτή μέθοδο η γλώσσα κατέχει πρωταρχικό ρόλο. Ο Βεργωτής γράφει τον «Μικρό Πολίτη» σε απλή καθαρεύουσα, ωστόσο (όπως έκανε και ο Ροϊδης), ωστόσο υποστηρίζει σθεναρά τη χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας στην εκπαίδευση. Ο αγώνας του υπέρ της καθιέρωσης της καθομιλουμένης γλώσσας θα συνεχιστεί και από το άρθρο του «Ελλείψεις της Εκπαιδύσεως» ένα χρόνο μετά, στον «Ζακύνθιο Ανθών» (Βεργωτής 1878). Θεωρεί μια από τις αιτίες της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος του καιρού του το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να μάθουν σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν. Προσδίδει μάλιστα κοινωνική διάσταση στο γλωσσικό ζήτημα, προβαίνοντας σε τολμηρές διαπιστώσεις: Η Αρχαία Αθήνα και η Ρώμη με τις γλώσσες τους τυραννούσαν μεγάλο αριθμό γλωσσών, των χωρών που δυνάστευαν. Και οι ίδιες αυτές οι πολιτείες ήταν δίκαιες για τους ελεύθερους πολίτες, εκείνους που είχαν χείλη για να μιλούν. Υπήρχαν και τα «άλαλα πρόσωπα», οι δούλοι. Θεωρεί τη διάδοση του χριστιανισμού κομβικό σημείο για την χειραφέτηση των παγκόσμιων γλωσσών. Η γλώσσα αναδεικνύεται σε στοιχείο διάκρισης ανάμεσα σε ελεύθερους πολίτες και δούλους. Κι αυτή η διάκριση είναι στοιχείο παρακμής της κοινωνίας.

Η κοινωνία χρειάζεται την ζωντανή γλώσσα στην εκπαίδευση, καθώς η ζωντανή γλώσσα «οι Κορνάροι, τα γεμάτα ζωήν κλέφτικα τραγούδια, οι Μηνιάται, οι Φερραίοι, οι Σολομοί» ήταν εκείνη που συνετέλεσε αποφασιστικά στην αναγέννηση του Έθνους. Και αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εκτός του ότι είναι σύμφωνος με τον οργανισμόν των νεωτέρων κοινωνιών, των γλωσσών των νεωτέρων ο οργανισμός, αλλ' εξασκεί και μεγάλην επιρροήν επάνω εις τον πολιτισμόν το τοιούτον ή τοιούτον της γλώσσης είδος». Άψυχα λείψανα, μούμιες και πτώματα χαρακτηρίζονται οι μετοχές, τα απαρέμφατα και οι μέλλοντες, ενώ επισημαίνεται η αναγκαιότητα να «καθαρισθή» η γλώσσα, να «κανονισθή» και να καθιερωθεί στην εκπαίδευση. Και σε αυτήν την καθομιλουμένη γλώσσα θα πρέπει συνταχθούν, προκειμένου να είναι κατανοητά, τα σχολικά βιβλία της δημοτικής εκπαίδευσης. Ο Βεργωτής αποδοκιμάζει τα σχολικά εγχειρίδια της εποχής του, που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις αυτές, ενώ προτείνει συνοπτικά παραδείγματα παρουσίας της σχολικής ύλης, πάντα με γνώμονα την αποτελεσματικότερη πρόσληψη και λειτουργικότητά τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία από τους μικρούς μαθητές.

3.8. «Η ΚΑΡΔΙΑ», Η ΜΟΝΑΔΑ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Για τον Βεργωτή η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μικρού πολίτη που επιχειρεί η εκπαίδευση, πέρα από τη μόρφωση του νου περιλαμβάνει και τη διάπλαση της «καρδίας», που σε αντίθεση με το μυαλό, το εργαστήριο των ιδεών, είναι η δεξιαμενή «του αίματος, των παθών και των αισθημάτων». Αλλά για τον Βεργωτή η «καρδιά» δεν είναι μόνο ατομικό χαρακτηριστικό – ο κόσμος του θυμικού είναι το εργαστήριο και ορμητήριο της δραστηριοποίησης, των πράξεων, της βούλησης για εκτέλεση των ιδεών που συλλαμβάνει ο νους. Νους και καρδιά μαζί διαπλάθουν αυτό, η αναγκαιότητα του οποίου, όπως υποστηρίζει, διαπιστώνεται από την έλλειψή του στην κοινωνία: Τον χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας (η μεγάλη καρδιά που η κοινωνία έχει ανάγκη όσο και τα μεγάλα μυαλά) ξεπερνάει τα στεγανά του γνωστικού κλάδου ή του κοινωνικού ρόλου που αναλαμβάνει ο μικρός πολίτης. Ουσιαστικά ο χαρακτήρας πρέπει να διατρέχει οριζόντια το σύνολο των κοινωνικών ρόλων. «Ο χαρακτήρ είναι η πολύτιμος μονάς, η θυσιαζομένη για την ομάδα. Χαρακτήρ είναι ευσυνειδητος, θαρραλέα, αδιάκοπος ενέργεια δια την πραγματοποίησιν μιας ιδέας, καθ' όσον αυτή είναι ουσιαστικώς ωφέλιμος εις όσον το δυνατόν μεγαλειότερον ή αξίας μεγαλειότερον όλον». Η κοινωνία χρειάζεται εκτός από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη και τον Ηρακλή, τον Αχιλλέα, τον Θησέα. Και η εκπαίδευση οφείλει να διαπλάθει χαρακτήρες που θα ενεργούν προς όφελος των περισσοτέρων, όσο το δυνατόν περισσοτέρων. Ο χαρακτήρας είναι αυτός που, αδέσμευτος από ιδέες και προσηλώσεις, θα χρωματίσει τον κοινωνικό ρόλο με τη διάσταση της δικαιοσύνης. Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση θεωρεί και την αναμόρφωση των θρησκευτικών σπουδών (από το σχετικό μάθημα στην βασική εκπαίδευση ως την αναγκαιότητα ανώτερων θεολογικών σπουδών).

3.9 ΤΟ ΩΡΑΙΟΝ, Η ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΕΠΑΙΝΟΣ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΣΚΟΠΟΥ

Στο κεφάλαιο που αναφέρεται στο «Ωραίον» έχουμε μια μεταστροφή του δοκιμιακού λόγου του Βεργωτή. Από μια δομημένη επιχειρηματολογία βασισμένη σε πραγματικά δεδομένα, ο συγγραφέας περνάει σ' ένα ενθουσιώδες, ποιητικής υφής, αισθητικό δοκίμιο για μια πιο ατομική διάσταση – σκοπιμότητα της εκπαίδευσης: τη μέθεξη του ωραίου. Ακόμη και στο κεφάλαιο αυτό ωστόσο, που αναφέρεται στην ατομική εξύψωση του ανθρώπου, διακρίνουμε ψήγματα του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης: Η μέθεξη του ωραίου θέτει την καρδιά (την κινητήρια όπως είδαμε παραπάνω δύναμη δράσης υπέρ της κοινωνίας) στην «Κολυμβήθρα του Σιλβάμ». «Όλα ταύτα τα ωραία της φύσεως και της τέχνης έχουν πολύ μεγάλην δύναμιν επάνω εις την καρδίαν, επάνω εις την ψυχήν του νεαρού μάλιστα μαθητού». Θυμίζοντας τη φιλοσοφική θεώρηση του Ζαν Ζακ Ρουσώ για την αγνότητα της φύσης του παιδιού αναφέρει ότι «Το παιδίον είναι ζωγραφική και μουσική και ποίησις» (Βεργωτής 1876: 64). Και, βασισμένος στην πίστη του Διαφωτισμού για την απεριόριστη δυνατότητα προόδου υπογραμμίζει: «Δια να φθάσωμεν στο καθ' αυτό ωραίον [...] πρέπει να το κατορθώσωμεν με αναβιβασμούς. Πρέπει να αναβιβασθώμεν, με τον Πλάτωνα, από το εν ωραίον εις τα δύο, και από τα δύο εις όλα τα ωραία» (Βεργωτής 1876: 58).

Κοινωνικό χαρακτήρα αποδίδει και στην άσκηση του σώματος, στο κεφάλαιο «Γυμναστική» (Βεργωτής 1876: 66-8). Όχι μόνο για το αξιόμαχο του σώματος κατά την υπεράσπιση ενός συλλογικού αγαθού όπως η ασφάλεια της πατρίδας, αλλά και για να μπορέσει ο μικρός πολίτης, ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα (νους, καρδιά, ψυχή), να αντέξει στον διαρκή αγώνα της σταδιοδρομίας του.

Ο Βεργωτής ολοκληρώνει το δοκίμιό του με μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και τον μαθητή, που μπορεί να λειτουργήσει δυναμικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και μακροπρόθεσμα να επιστρέψει (ως προστιθέμενη αξία) στην κοινωνία: πρόκειται για τον «στέφανο» στον μαθητή, τον έπαινο, την αμοιβή (Βεργωτής 1876: 69-76). Ο Βεργωτής διακρίνει τρία επίπεδα απόδοσης αμοιβής – την οποία θεωρεί αυτονόητη ανταπόκριση του στενότερου ή ευρύτερου περιγύρου στην έμφυτη ανάγκη που έχει ο μικρός μαθητής να επιδείξει τις γνώσεις του ενώπιον ευρύτερου κοινού και τη χαρά που γεννά αυτή η καλώς εννοούμενη επίδειξη: Έπαινος στο πλαίσιο της οικογένειας, μέσα στο ίδιο το σχολείο, αλλά και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας και της πολιτείας. «Αφ' ού όλα τα αγαθά

των μικρών τούτων μαθητών των εκλεκτών θ' ανήκουν εις το δήμον, εις την πολιτείαν, δεν είναι, μα την Θέμιν, εις την υπερβολήν άδικον ν' ανήκη και εις τούτους μέρος καν μικρόν των τόσων αγαθών του δήμου, της πολιτείας, τα οποία κατασφεύονται εις ό,τι άχρηστον και εις ό,τι αχρείον» (Βεργωτής 1876: 76). Η βράβευση του μαθητή είναι για εκείνον μια απόδειξη ότι στην κοινωνία αποδίδεται δικαιοσύνη – ότι το παιδί δεν προσπαθεί μάταια να έχει καλές επιδόσεις (Βεργωτής 1876: 73).

4. ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ ΒΕΡΓΩΤΗ

Ο Παναγιώτης Βεργωτής κλείνει τον «Μικρό πολίτη», με ένα μικρό κεφάλαιο συμπερασμάτων (Βεργωτής 1876: 77-9). Ξεκινά τον επίλογο με αυτό που ήθελε να πει σε ολόκληρο το έργο του: «Η ελληνική κοινωνία διψά ανάπλασιν». Και μια καλή αρχή είναι η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο δε διστάζει να χαρακτηρίσει «άθλιο», ιδίως σε ό,τι αφορά τη δημοτική εκπαίδευση. Στα συμπεράσματά του, πέρα από τα όσα έχει ήδη εκθέσει (τη δημιουργία διδασκαλοσχολών, την εφαρμογή της παραστατικής μεθόδου, την εισαγωγή της ομιλουμένης γλώσσας και κατάλληλων βιβλίων, την έμφαση στην μέθεξη του ωραίου, την γυμναστική και τη θεσμοθέτηση βραβείων και επαίνων στους αριστείς μαθητές), προτείνει επιπλέον την εισαγωγή στην εκπαίδευση της έκθεσης ιδεών και επιπλέον να εισαχθεί πολιτική κατήχηση στα σχολεία – να διδάσκονται οι μαθητές τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν ως πολίτες.

Μπορεί ο «Μικρός Πολίτης» να είναι περισσότερο προσανατολισμένος σε θεωρητικές τοποθετήσεις – προγραμματικές αρχές για την ανάπτυξη ενός νέου τύπου δημοτικής εκπαίδευσης χωρίς, στην περιορισμένη έκταση του δοκιμίου να προτείνονται (σε βαθμό εξειδίκευσης που να είναι άμεσα εφαρμόσιμες τουλάχιστον) συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στα σχολεία για να επιτευχθεί μια κάποια βελτίωση της υφιστάμενης ζοφερής κατάστασης. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί ο Βεργωτής πιστεύει ότι αυτό που χρειάζεται δεν είναι απλά η εφαρμογή της μιας ή άλλης παιδαγωγικής θεωρίας αλλά μια γενναία θεσμική μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα δυο κομβικά σημεία της πρότασής του, η έμφαση στη δημοτική εκπαίδευση και η επαρκής επιμόρφωση των δασκάλων δεν προκύπτουν από θεωρητικές του αναζητήσεις, αλλά από τις πρακτικές ανάγκες της εποχής του.

Ο Βεργωτής μεγάλωσε και τελείωσε το σχολείο στην Κεφαλονιά, στα χρόνια του Ιονίου Κράτους. Η εκπαίδευση στο νησί (όπως και στα υπόλοιπα Ιόνια) την εποχή που ο Βεργωτής ήταν μαθητής στην ανώτατη βαθμίδα της βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, με την παρουσία της Ιονίου Ακαδημίας και στη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, παρά τη μικρή διασπορά των σχολείων τα «Λύκεια» της αγγλοκρατίας παρέχουν ικανοποιητικό επίπεδο σπουδών. Στη δημοτική εκπαίδευση όμως, παρά την ύπαρξη των αλληλοδιδασκικών σχολείων, κάποιων κοινοτικών σχολείων σε μεγάλα χωριά, αλλά και την ύπαρξη ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, παρθεναγωγείων και ξένων σχολείων στις πόλεις, είναι πολύ δύσκολο τα φώτα της γνώσης να φτάσουν στις αγροτικές περιοχές. Η ίδια η αγγλική προστασία δεν ευνοεί, τουλάχιστον ως το 1852, την ευρεία διάδοση της παιδείας, καθώς κάτι τέτοιο ήταν μοιραίο ότι θα προκαλούσε αναταράξεις. Δεν υπάρχει μέριμνα για κρατικά κτίρια, για εξοπλισμό – ελάχιστα δαπανώνται στην δημοτική εκπαίδευση – συχνά ακόμη και οι μισθοί των δασκάλων καλύπτονται από τους ίδιους τους πολίτες. Μπορεί οι κοινωνικές και πνευματικές ελίτ των πόλεων (και σε μικρότερο βαθμό της επαρχίας) να είχαν έρθει σε επαφή με την παιδεία, στην επαρχία όμως (ιδίως στην ορεινή) ο αναλφαβητισμός δημιουργούσε τεράστιο χάσμα παιδείας, και κατά συνέπεια κοινωνικό χάσμα (Μοσχόπουλος, 1988: 107-22).

Η για πολλά χρόνια χρήση της ιταλικής ως επίσημης γλώσσας του Ιονίου Κράτους καθιστούσε και εδώ το πρόβλημα της διγλωσσίας έντονο. Δεν είναι μόνο οι επιδράσεις του Βεργωτή από την, δημοτικιστική στις γενικές της αρχές, τάση της Επτανησιακής Σχολής που τον κάνουν υπέρμαχο της καθομιλουμένης γλώσσας. Είναι ότι διακρίνει ότι στο Ελληνικό Κράτος η διγλωσσία συνεχίζεται - κι αυτό λειτουργεί ανασχετικά προς την καθολική διάδοση της παιδείας. Πέρα από ιδεολογικές και αισθητικές παραμέτρους, το πρόβλημα εδώ

αναδεικνύεται ως παιδαγωγικό και κατ' επέκταση κοινωνικό. Δεν μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της κοινωνίας με τη χρήση μιας γλώσσας (είτε αυτή είναι η ιταλική στο Ιόνιο Κράτος είτε η καθαρεύουσα) που είναι άγνωστη στους μικρούς μαθητές.

Τα προβλήματα της παιδείας λοιπόν ήταν κοινά τόσο στην προτεραιά όσο και στην μετά την Ένωση κατάσταση, κατά τα πρώτα χρόνια της οποίας, και με δεδομένη την κατάργηση της Ιονίου Ακαδημίας, η εκπαιδευτική διαδικασία στα Ιόνια Νησιά έπρεπε να προσαρμοστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα του Ελληνικού Κράτους, όπου τα προβλήματα δεν ήταν λιγότερα (Μπουζάκης, 1991: 34-45 · Δημαράς, 1990: 212-30). Την ίδια χρονιά με την Ιόνιο Ακαδημία έκλεισε και το Διδασκαλείο, (Κάτσικας, Θεριανός, 2004: 63-66), πράγμα που δικαιολογεί την αγανάκτηση του Βεργωτή για την έλλειψη ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Για εκείνον η διάδοση της εκπαίδευσης σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας αποτελεί πρωταρχική αναγκαιότητα, και, μολονότι απορρίπτει την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, προτείνει έναν «σπονδυλωτό» τρόπο παραγωγής δασκάλων: Τα σχολεία των πρωτευουσών των νομών να χρησιμεύουν για ένα μεταβατικό διάστημα ως διδασκαλοσχολές για τα σχολεία των οικισμών της περιφέρειας. Η επιθυμία του Βεργωτή είναι ίσως και η μόνη που θα πραγματοποιηθεί μερικώς με τον νόμο ΛΘ' του 1878, που θα επανιδρύσει το καταργημένο «Διδασκαλείον» στην Αθήνα, ενώ την ίδια περίοδο και άλλα διδασκαλεία ιδρύονταν σε άλλες πόλεις της Ελλάδας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι ο Βεργωτής δεν γνωρίζει και δεν λαμβάνει υπόψη του τις μέχρι την εποχή του διατυπωμένες παιδαγωγικές θεωρίες. Οι απόηχοι του Διαφωτισμού και του Ρουσώ είναι χαρακτηριστικοί στην άποψή του για την αγνότητα και το εύπλαστο του παιδιού. Είναι όμως κάτι παραπάνω από εμφανές ότι τα πρότυπά του βρίσκονται στη Γερμανία, χωρίς να ασπάζεται απόλυτα καμμία από τις θεωρίες. Αλιεύει τα στοιχεία που εξυπηρετούν αυτό που οραματίζεται ως εφαρμοστέο στη σχολική πράξη.

Στην αλληλόδραση οικογένειας, σχολείου, εκκλησίας και κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, για παράδειγμα, μπορούμε να διακρίνουμε τις απόψεις του Friedrich Schleiermacher (1768-1834), που κι αυτός προσπάθησε να δει την αγωγή όχι ως διαδικασία αυτοβελτίωσης του ανθρώπου, αλλά και μέσα από την πολιτιστική, ηθική, και κοινωνική της διάσταση (Δανασσής-Αφεντάκης, 1993: 77-83). Επιπλέον, φαίνεται να παίρνει ανοιχτά θέση υπέρ της ερβαρτιανής συνδιδασκτικής μεθόδου, την οποία, την ίδια περίπου εποχή, εισηγούνται στην Ελλάδα οι τρεις υπότροφοι Χαρίσιος Παπαμάρκου, Σπύρος Μωραΐτης και Παναγιώτης Οικονόμου, οι οποίοι είχαν σταλεί στη Γερμανία από τον Σύλλογο προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων προκειμένου να μελετήσουν τα εκεί παιδαγωγικά συστήματα (Κάτσικας, Θεριανός 2004: 66-71, Χατζηστεφανίδης 1990: 68-87). Από το παιδαγωγικό σύστημα που προτείνει ο Herbart και οι μαθητές του ο Βεργωτής φαίνεται να ασπάζεται τον «διδασκαλοκεντρικό» του χαρακτήρα – γι' αυτό και δίνει έμφαση στην διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Ωστόσο δεν θα βρούμε στον Βεργωτή την υιοθέτηση συνολικά του ερβαρτιανού μοντέλου των πέντε διδακτικών σταδίων (Δανασσής Αφεντάκης 1993: 83-92). Ο Βεργωτής, μολονότι επικαλείται συχνά στον Μικρό Πολίτη τα παραδείγματα εξελιγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων φαίνεται να έχει συναίσθηση ότι η συνολική «μετακένωση» ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μεθόδου δεν πρόκειται να τελεσφορήσει σε έναν χώρο όπου υπάρχουν διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές κατεπείγουσες πρακτικές ανάγκες. Τα πρότυπα του εξωτερικού δεν μπορούν να απομειωθούν στον ελληνικό χώρο, παρά μόνο να αναζητηθούν κατ' αναλογίαν λύσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Δεν θα ήταν υπερβολή αν αναγνωρίζαμε στον «Μικρό Πολίτη» ψήγματα θεωριών που θα συναντήσουμε να αναπτύσσονται και μεταγενέστερα στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} και στις αρχές του 20ού αιώνα, και να εφαρμόζονται σε μελλοντικές από εκείνον εποχές. Η έμφασή του στην κοινωνική αποστολή-ρόλο του μαθητή, στην πρακτική διάσταση της εκπαίδευσης και στην ολόπλευρη σωματική και ψυχική διάπλαση του μαθητή έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δανασσής-Αφεντάκης 1993: 195-240 · Hunt, Blackledge, 1995: 155-81). Ο κοινωνικός χαρακτήρας εξάλλου είναι στοιχείο που τυγχάνει μεγάλου ενδιαφέροντος και στο σύστημα του John Dewey, όπου βλέπουμε και τα στοιχεία του συνδυασμού βούλησης και συναισθήματος που είδαμε και στον Βεργωτή (Δανασσής-Αφεντάκης 1993: 97-109). Και κάτι τέτοιο είναι εύλογο – οι νεότερες

παιδαγωγικές θεωρίες είχαν περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό και διήθιζαν στο φίλτρο της πραγματικότητας, εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής, τις θεωρητικές προσεγγίσεις των προηγούμενων αιώνων.

Ο Βεργωτής, ενεργός εκπαιδευτικός, είχε την ευκαιρία να διαπιστώσει, μέσα από την εικοσαετή πορεία του στην εκπαίδευση της Κεφαλονιάς τη δυνατότητα εφαρμογής αυτών που ως θεωρητικά σχήματα υποστήριζε στον Μικρό Πολίτη. Ωστόσο, θα χρειαζόνταν πολλές δεκαετίες ακόμη για να εφαρμοστούν ορισμένες από τις προτάσεις του, όπως η εισαγωγή της καθομιλουμένης γλώσσας στα σχολεία. Από την άποψη αυτή, είναι πραγματικά απογοητευτικό να σκέφτεται κανείς ότι ένας δάσκαλος σε μια γωνιά της Ελλάδας που είχε λειτουργήσει ως φορέας μετακένωσης των ιδεών του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, αλλά στην σύγχρονή του εποχή βρισκόταν όπως όλη η Ελλάδα σε εκπαιδευτικό αδιέξοδο, ένας άνθρωπος που είχε επαφή με τα διεθνή εκπαιδευτικά ρεύματα, καλλιέργεια αλλά κυρίως όραμα για μια καλύτερη εκπαίδευση, δεν μπορούσε να εφαρμόσει σε όλες τις διαστάσεις του το όραμα αυτό για λόγους κυρίως εξωεκπαιδευτικούς. Σε μια εποχή κατά την οποία η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ήταν ελάχιστη, ο Βεργωτής εναπέθετε την ελπίδα του στα χρήματα των ευεργετών, που ήταν τότε για την Ελλάδα ότι σήμερα τα κοινοτικά πλαίσια στήριξης: η μόνη προοπτική δημιουργίας και διατήρησης υποδομών παιδείας, υγείας, πρόνοιας, πολιτισμού, υποδομών που αδυνατούσε να προσφέρει το κράτος. Η δημοτική εκπαίδευση, τουλάχιστον στην Κεφαλονιά, ελάχιστα αποκόμισε από τα χρήματα των μεγάλων ευεργετών, σε αντίθεση με τη μέση και την πρακτική εκπαίδευση, που στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα απέκτησαν γυμνάσια, παρθεναγωγείο και πρακτικές σχολές. Πώς θα έφταναν όμως ως εκεί οι μαθητές; Υπήρξαν και δωρεές κατά τόπους που αφορούσαν στην ανέγερση ή τη στέγαση δημοτικών σχολείων, ωστόσο η δημοτική εκπαίδευση χρειάστηκε πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια για να διαδοθεί σε όλη την έκταση του νησιού και τουλάχιστον να καταπολεμηθεί ο αναλφαριθμητισμός στο συντριπτικό ποσοστό των μελλοντικών μικρών πολιτών.

Ας κλείσουμε με ένα μικρό άλμα στο χρόνο. Φέτος, το έτος 2008, 132 χρόνια μετά την δημοσίευση του Μικρού Πολίτη, το κτίριο που στεγάζεται το σχολείο της πόλης του Αργοστολίου που φέρει το όνομα του Παναγιώτη Βεργωτή, κρίθηκε ακατάλληλο και οι μαθητές μεταφέρθηκαν σε προκατασκευασμένες αίθουσες στην άκρη της πόλης. Αυτή η είδηση, που δυστυχώς είναι τόσο συνηθισμένη που ίσως και να μη θεωρείται πια είδηση, μας κάνει να διαπιστώνουμε ότι η προσπάθεια για εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών εκπαιδευτικών συνθηκών για την διάπλαση όλων των μικρών πολιτών πρέπει να είναι διαρκής, συντονισμένη και ακούραστη. Γιατί, όπως έλεγε ο Βεργωτής «Η κοινωνία διψά ανάπλασιν». Και η μόνη ελπίδα γι' αυτήν είναι οι μικροί πολίτες, τα παιδιά, που είναι «ζωγραφική, μουσική και ποίηση».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Hunt, B., Blackledge, D. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μφρ. Μ. Δεληγιάννη (Αθήνα, Έκφραση).
- Αλυσανδράτος Γ. (1997) Παναγιώτης Βεργωτής (1841-1916), Σύντομη Βιογραφία και δημοσιεύματά του. Στο Η. Μπεριάτος (επιμ.) *Μελέτες για την ιστορία και τον χώρο των νησιών Κεφαλονιάς και Ιθάκης* (Αργοστόλι, Ίδρυμα Κεφαλονιάς και Ιθάκης), σσ. 11-66.
- Αποστολοπούλου Γ. (1988) *Ο εγγεληνός φιλόσοφος Ιωάννης Μενάγιας. Εισαγωγή – κείμενα – μαρτυρίες*. (Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Παράρτ. Επιστ. Επετηρίδας «Δωδώνη» αρ. 38).
- Βεργωτής Π. (1874) Περί δημοτικής εκπαιδύσεως, εφ. *Εξέγερσις* (Κεφαλληνίας), 12, 22 Δεκ. 1874, σσ. 1-2.
- Βεργωτής Π. (1876) *Ο μικρός πολίτης* (Αργοστόλι, τυπ. Ηχώ).
- Βεργωτής Π. (1877) *Ο έρως της ιδέας* (Αργοστόλι, τυπ. Ηχώ).

- Βεργωτής Π. (1878) Ελλείψεις της εκπαίδευσεως. Στο περ. *Ζακύνθος Ανθών*, Δ(1878), αρ. ΛΖ, Ιούλ. 1878, σσ. 1-4· ΛΗ, Αύγ. 1878, σσ. 61-64· ΛΘ, Σεπ. 1878 σσ. 89-92· Μ, Οκτ. 1878, σσ. 109-114.
- Βεργωτής Π. (1885) *Εκδοσις Δευτέρα του Μικρού Πολίτου* (Αργοστόλι, χ.ό.)
- Δανασσής – Αφεντάκης Α.Κ. (1992) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, τ. Α': Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Παιδαγωγική Ανθρωπολογία. 4^η έκδ. (Αθήνα, χ.ό.).
- Δανασσής – Αφεντάκης Α.Κ. (1993) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, τ. Β', Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, 4^η έκδ. (Αθήνα, χ.ό.).
- Δημαράς, Α. (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, τ. 1, 1821-1894 (Αθήνα: Ερμής).
- Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ. (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης από την ίδρυση του Νεοελληνικού Κράτους ως το 2004* (Αθήνα, Σαββάλας).
- Μοσχόπουλος, Γ.Ν. (1988) *Ιστορία της Κεφαλονιάς*, τ. 2: 1797-1940 (Αργοστόλι, Κέφαλος).
- Μοσχόπουλος, Γ.Ν. (1997) *Ιδιωτικά Αρχεία-Συλλογές. Α. Το αρχείο του Παν. Βεργωτή (1841-1916) Β. Συλλογή Δημ. Λουκάτου*. (Αργοστόλι, ΓΑΚ-Αρχεία Νομού Κεφαλονιάς).
- Μπουζάκης Σ. (1991) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1895)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Τσιτσέλης, Η. (1904) *Κεφαλληνιακά Σύμμικτα, Συμβολαί εις την Ιστορίαν και Λαογραφίαν της Νήσου Κεφαλληνίας*, τόμ. Α: Βιογραφικά, Οίκων Ιστορία, Δημοσιεύματα (Αθήνα, Λεωνής).
- Χατζηστεφανίδης Θ.Δ. (1990) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, β' έκδ. (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Χιώτης Π. (1876) Βιβλιογραφία: Ο Μικρός Πολίτης υπό Π. Βεργωτή, περ. *Κόριννα* (Ζακύνθου) Β (Η), Οκτ. 1876, σσ. 129-132.

Το αναλυτικό πρόγραμμα και η ενεργός μάθηση στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1924-1985 και οι απηχήσεις της παιδαγωγικής θεωρίας του J. Dewey

Τρίγκα Δήμητρα
Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών

Υφαντή Αμαλία
Αναπληρώτρια. Καθηγήτρια
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή αναλύεται ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και την εν γένει παιδαγωγική κατάσταση στο δημοτικό σχολείο κατά την περίοδο 1924-1985. Η μέθοδος έρευνας ήταν η ανάλυση τεκμηρίων, εστιάζοντας στην ποιοτική μελέτη του αρχειακού υλικού της Δ.Ο.Ε. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 47 τεύχη του Διδασκαλικού Βήματος (Δ.Β.), που κυκλοφόρησαν κατά την περίοδο αυτή. Η μελέτη του εκπαιδευτικού λόγου της Δ.Ο.Ε. χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους ιστορικές περιόδους, τις ακόλουθες: Την προπολεμική περίοδο (1924-1936), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. αντανάκλα σημαντικές παραμέτρους της διεθνούς προοδευτικής εκπαιδευτικής σκέψης και ειδικότερα των παιδαγωγικών ιδεών του Αμερικανού φιλοσόφου J. Dewey. Τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), η οποία χαρακτηρίστηκε ως «συντηρητική αποκατάσταση» της παιδαγωγικής σκέψης της Δ.Ο.Ε. Και τέλος, τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. επικεντρώνεται στο όραμα της δημοκρατικής μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής πράξης. Σε κάθε ιστορική περίοδο ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. εξετάζεται σε σχέση με το γενικότερο κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο.

ABSTRACT

This paper explores the educational discourse of the Federation of Primary School Teachers (DOE) about the development of the elementary school curriculum in the period 1924-1985. The method of the study is the document analysis, focusing on the examination of DOE's bulletins published in the aforementioned period. In particular, 47 issues of DOE's bulletins were studied. The three periods under consideration are as follows: (a) The pre-World War II period (1924-1936), during which DOE's discourse reflected the international discourse on "progressive education", particularly the ideas of the American philosopher John Dewey. (b) The post-World War II period (1947-1967), which was characterized as the "conservative restoration" of DOE's pedagogy. (c) The period after the emergence of democracy (1975-1985), in which DOE underlines the need for the change of the school practices. In each period, the pedagogical discourse of DOE is examined in the general social, political and educational context.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή θα αναλυθεί ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για το αναλυτικό πρόγραμμα κατά την περίοδο 1924-1985, με σκοπό τη διερεύνηση ενδεχόμενων ομοιοτήτων προς τις αντίστοιχες παιδαγωγικές θέσεις που εκφράστηκαν στο διεθνές χώρο από τον Αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό J. Dewey, σηματοδοτώντας τη στροφή της παιδαγωγικής σκέψης προς το «Νέο Σχολείο».

Η μελέτη του εκπαιδευτικού λόγου της Δ.Ο.Ε. έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδαγωγική έρευνα, γιατί αντικατοπτρίζει τις γενικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες διαμόρφωσαν τα αιτήματά τους που διατυπώθηκαν προς την πολιτεία. Παρότι και άλλοι μελετητές έχουν ασχοληθεί με την επιστημονική μελέτη του εκπαιδευτικού λόγου της Δ.Ο.Ε. (π.χ. Αθανασιάδης, 1999, Μπάκας, 2001), η παρούσα εργασία δίδει μια διαφορετική διάσταση στη μελέτη αυτή, καθώς

προσπαθεί να αναλύσει τον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. με γνώμονα τις βασικές αρχές της «Νέας Παιδαγωγικής», όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τον J. Dewey στην Αμερική και από άλλους κορυφαίους Ευρωπαίους παιδαγωγούς, όπως -για παράδειγμα- τον G. Kerschensteiner και τον Ed. Claparède.

Η μέθοδος έρευνας που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η ανάλυση τεκμηρίων, εστιάζοντας στην ποιοτική μελέτη αρχειακού υλικού. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 47 τεύχη του Δ.Β. που κυκλοφόρησαν κατά την περίοδο 1924-1985. Η μελέτη του εκπαιδευτικού λόγου της Δ.Ο.Ε. χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους ιστορικές περιόδους: την προπολεμική 1924-1936, τη μεταπολεμική 1947-1967 και τη μεταπολιτευτική 1975-1985. Η προπολεμική περίοδος (1924-1936) ξεκινά με την έκδοση του πρώτου φύλλου του Δ.Β. (15-8-1924) και λήγει με τη διάλυση της Δ.Ο.Ε. από τη δικτατορία του Ι. Μεταξά (4-8-1936) και την αναστολή της έκδοσης του Δ.Β. Η μεταπολεμική περίοδος (1947-1967) αρχίζει με την επανέκδοση του πρώτου φύλλου του Δ.Β. (30-7-1947), μετά την επανασύσταση της Δ.Ο.Ε. το 1946, και λήγει με την εγκαθίδρυση της επτάχρονης δικτατορίας (21-4-1967). Η μεταπολιτευτική περίοδος (1975-1985) ξεκινά με την εκλογή της πρώτης δημοκρατικά εκλεγμένης διοίκησης της Δ.Ο.Ε. (8-5-1975) και λήγει με τη δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του μεταρρυθμιστικού Νόμου 1566/1985 (30-9-1985). Στην εργασία αυτή δεν περιλαμβάνεται η μελέτη του εκπαιδευτικού λόγου της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο της επτάχρονης δικτατορίας (1967-1974), λόγω της έκρυθμης πολιτικής κατάστασης των καιρών.

Πριν παρουσιαστούν τα δεδομένα από τη μελέτη των αρχείων της Δ.Ο.Ε., θα γίνει μια σύντομη αναφορά στο έργο του J. Dewey σχετικά με τη νέα παιδαγωγική αντίληψη που εισήγαγε στην εκπαίδευση.

2. Ο JOHN DEWEY ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική αναπτύσσεται μια έντονη «κριτική στο παλαιό σχολείο και μπαίνουν οι στόχοι για τη Νέα Εκπαίδευση» (Röhrs, 1990, σ. 1). Η ερβαρτιανή θεώρηση του σχολείου ως χώρου αυστηρής πειθαρχίας και τυπικής μάθησης (Good, 1962) δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στα προστάγματα της νέο – αναδυόμενης δημοκρατικής κοινωνικής οργάνωσης, τα κελεύσματα της βιομηχανικής κοινωνίας και την εν γένει πρόοδο των επιστημών (Dewey, 1959α). Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο ο J. Dewey, «η πατρική μορφή του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης» (Van Till, 1963, σ. 71), όπως χαρακτηρίστηκε, απέρριψε την παραδοσιακή θεώρηση για τη μάθηση και τη διδασκαλία και διατύπωσε μια σειρά νέων αρχών για ένα σχολείο ανοιχτό στη δημοκρατική κοινωνία, «εγκαινιάζοντας μια καινούργια εποχή στην παιδαγωγική» (Röhrs, ό.π., σ. 23). Οι παιδαγωγικές του ιδέες είχαν τόσο σημαντική απήχηση στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό στοχασμό, ώστε διατυπώθηκε η άποψη ότι κανένας παιδαγωγός από την εποχή του Κομένιου δεν αναγνωρίστηκε τόσο διεθνώς όσο ο J. Dewey και κανενός άλλου τα έργα δεν έτυχαν τόσων πολλών μεταφράσεων σε ολόκληρο τον κόσμο (Curtis & Boultswood, 1953). Η παιδαγωγική θεωρία του J. Dewey ενέπνευσε σημαντικά και το Γερμανό παιδαγωγό G. Kerschensteiner (Knoll, 1993, Röhrs, 1993).

Ο J. Dewey ξεκινώντας από μια βαθύτατη πίστη στο δημοκρατικό ιδεώδες, προχωρά σε μια δημοκρατική σύλληψη της εκπαίδευσης, συνδέοντας την έννοια της δημοκρατίας με την έννοια της εκπαίδευσης, έτσι ώστε η μία να προϋποθέτει την άλλη. Η δημοκρατία προϋποθέτει την εκπαίδευση, αφού ο απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η διάπλαση του δημοκρατικού πολίτη. Αλλά και η εκπαίδευση προϋποθέτει τη δημοκρατία, με την έννοια ότι το εκπαιδευτικό ιδεώδες πρέπει να είναι απόλυτα εναρμονισμένο με το δημοκρατικό ιδεώδες (Dewey, 1916). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο J. Dewey απορρίπτει το αριστοκρατικό- πλατωνικό εκπαιδευτικό ιδεώδες, σύμφωνα με το οποίο μόνον οι λίγοι και οι εκλεκτοί έχουν δικαίωμα στη μάθηση, και καταθέτει την αντίληψη ότι όλοι ανεξαιρέτως μπορούν και πρέπει να έχουν πρόσβαση στη γνώση (Dewey, ό.π.). Για το λόγο αυτό, «ύψιστο χρέος μιας δημοκρατικής πολιτείας είναι να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες της μια γενική μόρφωση καθόλα αντιπροσωπευτική των θεμελιωδών κοινωνικών απαιτήσεων και των ιδεωδών της δημοκρατίας» (Dewey, 2003, σ. 315).

Συμπυκνώνοντας σε λίγες γραμμές την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο στη μεταπολεμική περίοδο, επισημαίνεται: «... Ό,τι επιθυμεί για το ίδιο το παιδί ο πιο καλός, ο πιο συνετός γονιός, θα πρέπει να το θέλει η κοινότητα για όλα τα παιδιά. Κάθε άλλος στόχος για τα σχολεία μας μοιάζει απίστευτα ρηχός, απεχθής και η επίτευξή του τραυματίζει θανάσιμα τη δημοκρατία μας» (Dewey, 1959α, σ. 34).

Η εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ανάγκες της κοινωνίας κατέχει εξέχουσα θέση στην παιδαγωγική θεωρία του J. Dewey. Κατά αυτόν τον τρόπο καταθέτει μια καινοφανή, τουλάχιστο για την εποχή του, αντίληψη για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, οι βασικές αρχές της οποίας μπορούν να συνοψιστούν στα κατωτέρω (Dewey, 1939 α, σ. 855, 1959 β, σσ. 91-111, 1980, σσ. 58-72):

- Η κοινωνική ζωή αποτελεί το κέντρο οργάνωσης της διδακτέας ύλης.
- Διαθεματική προσέγγιση της ύλης.
- Επιστημονική-Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας.
- Παιδοκεντρικότητα.
- Αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος.
- Ενεργός μάθηση.

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στη σκέψη των προοδευτικών παιδαγωγών, οι βασικές αρχές του Νέου Σχολείου εντοπίζονται στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αυτενέργεια, την έμφαση στο παιδί και τη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικοοικονομικό περίγυρο. Ακολουθεί η ανάλυση των θέσεων της Δ.Ο.Ε..

3. ΠΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1924-1936): ΠΡΟΣ ΤΗ ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ

Κατά την προπολεμική περίοδο (1924-1936), η Δ.Ο.Ε. απαρτίζεται κατά κύριο λόγο από προοδευτικούς δασκάλους, πολλοί εκ των οποίων ήταν μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ως εκ τούτου, είχαν ενστερνιστεί το δημοτικισμό και τις εκπαιδευτικές ιδέες του κινήματος της Νέας Αγωγής και έδιδαν μάχη μέσα από τις σελίδες του Δ.Β. για την επίτευξη μιας γνήσιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με σκοπό την αναβάθμιση της λαϊκής εκπαίδευσης, παρά το δύσκολο πολιτικό κλίμα της εποχής. Η πρώτη Ελληνική Δημοκρατία (1924-1936), παρότι σηματοδοτήθηκε από τις έντονες προοδευτικές ιδεολογικοπολιτικές ζυμώσεις του μεσοπολέμου, υπό το βάρος των συσσωρευμένων πολιτικών προβλημάτων και τη γενικότερη δυσареσκεια από τη Μικρασιατική Καταστροφή, υπήρξε ιδιαίτερα ασταθής και καταλύθηκε επανειλημμένα (Σβορώνος, 1999, Βουρνάς, 2003). Οι αλλεπάλληλες δικτατορίες της περιόδου αυτής ενίσχυσαν την πολιτική χροιά του γλωσσικού ζητήματος, τη συνέδεσαν με την αριστερά και επιδόθηκαν σε διώξεις προοδευτικών δασκάλων. Χαρακτηριστικά μπορεί να αναφερθεί η Παγκαλική περίοδος (25-6-1925/22-8-1926), όπου απολύεται το δημοκρατικά εκλεγμένο διοικητικό συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. για τις δημοκρατικές του πεποιθήσεις, με το πρόσχημα του «κομμουνιστικού κινδύνου» (Δ.Β., 6-6-1926, τχ. 81, σ. 3). Μόνη εξαίρεση πολιτικής σταθερότητας αποτελεί το χρονικό διάστημα (1928-1932), οπότε η φιλελεύθερη κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου, αποκτώντας ισχυρή πλειοψηφία, αναλαμβάνει μια σημαντική προσπάθεια για το γενικότερο εκσυγχρονισμό της χώρας, μέρος της οποίας αποτελεί η φιλελεύθερη μεταρρύθμιση του 1929.

Το Δ.Β. της περιόδου αυτής δεν αποτελεί μόνον το συνδικαλιστικό όργανο του διδασκαλικού κλάδου, είναι ταυτόχρονα μια ολοζώντανη παιδαγωγική επιθεώρηση, που αποσκοπεί στη γενικότερη επιστημονική ενημέρωση του διδασκαλικού κόσμου. Παρουσιάζονται οι βασικές αρχές των σύγχρονων παιδαγωγικών ρευμάτων - για την εποχή- και δίδονται μεταφράσεις ξενόγλωσσων παιδαγωγικών κειμένων. Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των Ελλήνων παιδαγωγών κατά την περίοδο αυτή σπουδάζει στη Γερμανία και επομένως η προοδευτική παιδαγωγική ενημέρωση των Ελλήνων δασκάλων συνδέεται κατά κύριο λόγο με τη Γερμανική εκδοχή της Νέας Αγωγής, δηλαδή το Σχολείο Εργασίας του G. Kerschensteiner, ο J. Dewey δεν είναι άγνωστος στους Έλληνες δασκάλους. Το Δ.Β αναφέρεται στο έργο του και ορισμένες θέσεις αξίζει να παρατεθούν.

Ως σημαντικότερες αναφορές θα μπορούσαν να σημειωθούν οι εξής: Το 1924 παρουσιάζεται η πρώτη μετάφραση στα ελληνικά του έργου του J. Dewey “Schools of

Tomorrow” (1915) σε μετάφραση Μ.Γ. Μιχαηλίδη με τον τίτλο «Τα Σχολεία της Εργασίας». Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο Δ.Β., «ο Dewey φημίζεται ως ο επισημότερος Αμερικανός παιδαγωγός, του οποίου τη γνώμη σέβονται και οι Ευρωπαίοι παιδαγωγοί» (Δ.Β., 15-10-1924, τχ. 5, σ. 8). Σε συνδυασμό μάλιστα και με τη μέθοδο της Μοντεσσόρι, της οποίας το έργο επίσης μεταφράζεται στα ελληνικά την ίδια εποχή, το Δ.Β. παρατηρεί ότι «τα δύο αυτά νέα παιδαγωγικά έργα εγκαινιάζουν εις την Ελλάδα μίαν νέαν Παιδαγωγικήν κίνησιν, εισάγουν νέα δαιμόνια. Κάθε δάσκαλος ο οποίος θέλει να παρουσιάσει κάτι εις το σχολείον του πρέπει να εφοδιαστεί με τα νέα αυτά βοηθήματα» (Δ.Β., ό.π.). Το 1927 δημοσιεύεται στο Δ.Β. περίληψη των εργασιών παιδαγωγικού συνεδρίου, όπου μεταξύ άλλων παρουσιάζεται και η κριτική ανάλυση της δεύτερης μετάφρασης έργου του J. Dewey στα ελληνικά. Πρόκειται για το έργο “The School and the Child” (1906), το οποίο κυκλοφορεί σε μετάφραση Κ. Σωτηρίου, με τίτλο «Το παιδί και το σχολείο» (Δ.Β., 14-8-1927, τχ. 142, σ. 11). Το 1930 παρουσιάζεται στο Δ.Β. μεταφρασμένο το έργο του J. Dewey “The Child and the Curriculum” (1902) (Δ.Β., τεύχη: 297, 298, 299, 300, 303, 304). Το 1931 σε εκτενή αναφορά του Μ. Γ. Μιχαηλίδη, Καθηγητού του Κολεγίου Αθηνών, στο σύστημα Dalton παρουσιάζεται τόσο η εκπαιδευτική φιλοσοφία του J. Dewey όσο και οι βασικές θέσεις του έργου του “The School and Society” (1899) (Δ.Β., 21-6-1931, τχ. 332, σσ. 4-5). Επίσης, το 1932 δημοσιεύεται στο Δ.Β. άρθρο του δασκάλου Θ. Μακρόπουλου, το οποίο είναι αφιερωμένο στον J. Dewey και τις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές που προβάλλονται στο τελευταίο κεφάλαιο του μεταφρασμένου στα ελληνικά έργου του “Schools of Tomorrow” (1915) (Δ.Β., 1932: 381, 382).

Το όραμα για την επίτευξη μιας γνήσιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μορφώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών αιτημάτων της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο αυτή. Η δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σύμφωνα με τις απόψεις της Δ.Ο.Ε., θα πρέπει να αποβλέπει τόσο στη δημοκρατικοποίηση της δομής της εκπαίδευσης και το συναφές άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία όσο και στην απαγκίστρωση του ελληνικού σχολείου από τις αναχρονιστικές αρχές της ερβαρτιανής παιδαγωγικής. Κατά αυτόν τον τρόπο, το μεταρρυθμιστικό αίτημα της Δ.Ο.Ε. εκφράζεται σε δύο αλληλένδετα επίπεδα. Το πρώτο αφορά στη θεσμοθέτηση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το δεύτερο στην εσωτερική μεταρρύθμιση του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Η εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία θεσμοθετείται εν τέλει από την κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου (Νόμος 4397/1929) καλείται από τη Δ.Ο.Ε. εξ αρχής να παράσχει στο σύνολο των πολιτών ένα βασικό υποχρεωτικό κορμό γνώσεων καθόλα αντιπροσωπευτικό των κοινωνικών απαιτήσεων της εποχής (Δ.Β., 7-6-1925, τχ.30, σ. 1), στοχεύοντας τόσο στην εξύψωση του πνευματικού επιπέδου του λαού όσο και στην εν γένει κοινωνική ευημερία και πρόοδο. Το σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις της Δ.Ο.Ε., μπορεί να συμβάλει στη κοινωνική ευημερία, μόνον όταν παρέχει στους μαθητές χρήσιμες γνώσεις. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται: «Τα άτομα που στερούνται επαρκούς μορφώσεως και εφοδίων για τη ζωή είναι ανίκανα δια τη βιοπάλη και συντρίβονται κατ’ αυτήν (ενώ αντιθέτως) όσο τα άτομα είναι αρτιότερον οπλισμένα με εφόδια δια την ζωήν, τόσο και αι κοινωνίαι των και τα Έθνη των και η πολιτεία των ευημερούν και προοδεύουν» (Δ.Β., 5-7-1925, τχ.35, σ.1).

Η οργανική σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, άποψη που έλκει την καταγωγή της από την παιδαγωγική θεωρία του J. Dewey στο έργο του “My Pedagogical Creed” (1897) και διαχέεται στο κίνημα της Νέας Αγωγής, ωθεί τη Δ.Ο.Ε. στη μόρφωση του αιτήματος για την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1913, βάσει του οποίου λειτουργούσαν ακόμα τα σχολεία, θεωρείται από την Ομοσπονδία «όλως ακατάλληλον δια την εξυπηρέτηση των σκοπών της εκπαίδευσως, των κοινωνικών αναγκών και των βιοτικών ασχολιών των κατοίκων της χώρας μας» (Δ.Β., 17-4-1927, τχ.126, σ. 1). Είναι παιδαγωγικά πεπαλαιωμένο, αφού διαρθρώνεται βάσει των αρχών της ερβαρτιανής ψυχολογίας, διακρίνεται για την πληθώρα της προσφερόμενης ύλης και επιπλέον ακολουθεί τον παραδοσιακό διαχωρισμό της διδασκτέας ύλης σε ξεχωριστά μαθήματα (Δ.Β., 20-10-1928, τχ. 197, σ. 1). Οι προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για την εσωτερική μεταρρύθμιση του λαϊκού σχολείου στοχεύουν στη δημιουργία ενός νέου σχολείου, ζωντανού κυττάρου της κοινωνικής ζωής, θυμίζοντας τη παιδαγωγική φιλοσοφία του J. Dewey. Ως βασικές αρχές για τη σύνταξη του νέου αναλυτικού προγράμματος τίθενται ήδη από το 1925 «...η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και δεδομένων της συγχρόνου εθνικής ζωής εις τα σχολεία, η αποκέντρωση του

αναλυτικού προγράμματος, λαμβανομένων υπ' όψιν των κατά τόπους διαφορών, η ενίσχυσις των φυσιογνωστικών μαθημάτων (και) η καλλιέργεια των τεχνικών δεξιοτήτων.» (Δ.Β., 7-6-1925, τχ. 30, σ. 1). Καθένα από τα προτεινόμενα μέτρα απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική αρθρογραφία της Δ.Ο.Ε.

Όσον αφορά στο σημαντικό θέμα της γλωσσικής μεταρρύθμισης, η Δ.Ο.Ε. διατείνεται πως είναι αδύνατο το λαϊκό σχολείο να μετατραπεί «σε σχολείο της ζωής και της εργασίας» (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1) όσο αγνοεί και απεμπολεί από την εκπαιδευτική πράξη το εκφραστικό όργανο της ζωής, δηλαδή τη δημοτική γλώσσα (Δ.Β., 23-9-1928, τχ. 193, σ. 1). Η έννοια του δημοτικισμού άλλωστε, σύμφωνα με την ανάλυση της Δ.Ο.Ε., δεν περιορίζεται μόνον στην εκμάθηση της δημοτικής γλώσσας από τους μαθητές αλλά στην πραγματική σύνδεση του προγράμματος σπουδών με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής. «Δημοτικισμός θα πη αξίες σύγχρονες και τέτοιες δεν είναι η γλώσσα μονάχα παρά κάθε εκδήλωση της σύγχρονης πνευματικής ζωής. Και το τραγούδι μας και η παράδοση και τα ήθη και τα έθιμά μας, η τέχνη και η λαϊκή μας ζωή...» (Δ.Β., ό.π.). Την ίδια περίοδο άλλωστε ο Μ. Κουντουράς εξέφραζε την άποψη ότι: «Δημοτικισμός και Νέο Σχολείο ή Σχολείο Εργασίας είναι στην πηγή τους το ίδιο πράγμα και το δεύτερο προϋποθέτει τη λύση και επικράτηση του πρώτου πέρα ως πέρα» (Κουντουράς, 1985, σ. 87). Επιπλέον τίθεται από τη Δ.Ο.Ε. και ευρύτερο θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού «η συστηματική καλλιέργεια από το κράτος ενός γλωσσικού δήθεν αριστοκρατισμού ξεχωρίζει το ένα δέκατο του λαού από το άλλο έθνος (πράγμα) αδιανόητο σε μια δημοκρατία» (Δ.Β., 15-4-1928, τχ. 171, σ. 2).

Η αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος είναι επίσης πάγιο αίτημα της Δ.Ο.Ε. Η Ομοσπονδία εκφράζει σειρά θέσεων για τη δομή του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες στο διεθνή χώρο αντιπροσωπεύουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του J. Dewey (Dewey, 1959b). Ως εκ τούτου, διατυπώνει τη θέση ότι «τη (διδασκεία) ύλη τη δανείζει η ζωή της κοινότητας κι αυτήν επεξεργάζεται το παιδί. Αυτή ξανάβει το διαφέρον του και προκαλεί την ενέργειά του. Την ύλη αυτή που ζη θα βαθύνει και για την εργασία αυτή θα κάμει αναδρομή στον κύκλο που του χρειάζεται και στο αντικείμενο που το διαφέρει χωρίς να λογαριάζει τοπικές και χρονικές επαλληλίες» (Δ.Β., 9-9-1928, τχ. 191, σ. 1). Με βάση από το παράθεμα, φαίνεται ότι η Δ.Ο.Ε. απορρίπτει την κατάτμηση της ύλης σε μαθήματα και εισηγείται τη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος με γνώμονα την «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία», η οποία αποδίδει για την εποχή αυτή τη σύγχρονη έννοια της διαθεματικότητας. Σημειώνεται χαρακτηριστικά: «Τη συστηματική διδασκαλία της ύλης την ανατρέπει το σημερινό σχολείο, έχοντας βάση απ' τη μια μεριά λόγους ηθικούς και κοινωνικούς και από την άλλη ψυχολογικούς και διδακτικούς. Σταματάει πια η συστηματική διδασκαλία των διαφόρων κύκλων του αναλυτικού προγράμματος, η χρονική επαλληλία της ιστορίας, η διδασκαλία της γεωγραφίας εκ των πλησίον εις τα μακρά, η διδασκαλία του σκύλου και του λύκου εκ των γνωστών εις τα άγνωστα, η απομνημόνευση των ρητών» (Δ.Β., ό.π.).

Όσον αφορά στη μέθοδο της διδασκαλίας, η Δ.Ο.Ε. τάσσεται αναφανδόν υπέρ της εισαγωγής της «μεθόδου της εργασίας» στο δημοτικό σχολείο, ευρισκόμενη πλησιέστερα προς τη Γερμανική εκδοχή της Νέας Αγωγής και συγκεκριμένα τις απόψεις του επιφανούς παιδαγωγού G. Kerschensteiner. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι «το λαϊκό σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε φυτώριο εργασίας και όχι να μεταδίδει ξερές γνώσεις και κολυβογράμματα (Δ.Β., 19-4-1925, τχ.23, σ. 1). Η μέθοδος εργασίας του «παλαιού σχολείου», γράφει η διοίκηση της Δ.Ο.Ε., βασισμένη στη «νοησιαρχική πλάνη» (Δ.Β., 9-9-1928, τχ. 191, σ.1) έθετε σκοπό της διδασκαλίας να καταστήσει το παιδί ικανό «να διαβάσει τα σύμβολα, να γράφει τους ήχους και να διαβάσει μηχανικά. Άμα τα ξέρει αυτά, εύκολα το συνηθίζουν και να κρίνει!!» (Δ.Β., 26-8-1928, τχ. 189, σ. 1). Το σημερινό όμως σχολείο, κατά τη Δ.Ο.Ε., πρέπει να μεταλλαχθεί «σε σχολείο της ζωής και της εργασίας» (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1). «Η διδασκαλία θα κατευθύνεται από τη δημιουργική εργασία του χεριού και του ματιού. Πάνε οι παλιοί σκοποί των γνώσεων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες είναι φυσικά επακολουθήματα της δημιουργικής εργασίας, ποτέ σκοπός» (Δ.Β., ό.π.).

Η Δ.Ο.Ε. αναθέτει στον παιδαγωγό Μ. Παπαμαύρο να ενημερώσει επιστημονικά τον Έλληνα δάσκαλο σχετικά με τη νέα μέθοδο. Ο Μ. Παπαμαύρος τονίζει ότι η βασική αρχή του Νέου Σχολείου, «το μανθάνειν δια του πράττειν», σημαίνει την απόλυτη σύζευξη ανάμεσα στην πνευματική και την πρακτική εργασία. Όπως επισημαίνει ο ίδιος: «Το

σχολείο εργασίας δεν κάνει καμία διάκριση ανάμεσα στη χειρωνακτική και την πνευματική εργασία» (Δ.Β., 11-11-1928, τχ. 187, σ. 3). Ο μαθητής πράττει αλλά η σκέψη του πάντα τον καθοδηγεί. Η νέα μέθοδος στοχεύει πρώτιστα στην ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή (Δ.Β., ό.π.). Για το λόγο αυτό εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία την ερευνητική μέθοδο με σκοπό να μεταβάλει το μαθητή σε ερευνητή: «Η μέθοδος εργασίας στη διδασκαλία κάθε μαθήματος είναι η ίδια με τη μέθοδο που εφαρμόζεται στη σχετική επιστήμη...Ο μαθητής δηλαδή του σχολείου εργασίας μεταβάλλεται σε έναν μικρό ερευνητή...Δε μαθαίνει έτοιμες γνώσεις. Ερευνά τα ζητήματα και ανακαλύπτει μόνος του τις γνώσεις» (Δ.Β., 6-1-1929, τχ. 208, σ. 3). Οι απόψεις που εκφράζει ο Μ. Παπαμαύρος βρίσκονται σε συνάφεια τόσο με τις αντίστοιχες απόψεις του J. Dewey (Dewey, 1916, 244) όσο και του G. Kerschensteiner (Kerschensteiner, 1950, σ. 55), αφού και οι δύο παιδαγωγοί έδωσαν έμφαση στη λειτουργία της σκέψης και πάσχισαν να απαλλάξουν το Νέο Σχολείο από τη στείρα μηχανιστική εργασία.

Ως απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται η μόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Η Δ.Ο.Ε. θεωρεί τη λαϊκή εκπαίδευση οντολογική ανάγκη της Δημοκρατίας. «Όσο ο λαός μας παίρνει συνείδηση των δικαιωμάτων του, όσο η ανάγκη για την αύξηση της δημοκρατίας γίνεται πλατύτερα αισθητή, όσο ο κάθε πολίτης συμμετέχει αμεσώτερα και ουσιαστικότερα στη διακυβέρνηση των κοινών, τόσο η ανάγκη για την ανύψωση του λαϊκού σχολείου γίνεται πιο επιταχτική» (Δ.Β., 19-6-1927, τχ.134, σ. 1).

Ο μεταρρυθμιστικός Νόμος 4397/1929 λαμβάνει κύρια μέριμνα για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (οργάνωση-διοίκηση), χωρίς να ασχολείται με την εσωτερική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (προγράμματα- μέθοδοι). Η Δ.Ο.Ε. εμμένει στο θέμα της μεταρρύθμισης του αναλυτικού προγράμματος. Θέλοντας μάλιστα να ξεκινήσει ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις κατευθύνσεις που θα πρέπει να δοθούν στην εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου δημοσιεύει στο Δ.Β. μετάφραση του έργου του J. Dewey "The Child and the Curriculum" (1902) (Δ.Β., 1930, τεύχη: 297, 298, 299, 300, 303, 304).

4. ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1947-1967): ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η αντικομμουνιστική-εθνικιστική συγκρότηση του μετεμφυλιοπολεμικού ελληνικού κράτους πληγώνει κατάφορα τη δημοκρατία στη χώρα κατά την περίοδο 1947-1967. Με μόνη εξαίρεση το κεντρώο διάλειμμα (1963-1965), οι πολίτες διαχωρίζονται σε «εθνικόφρονες φρουρούς του καθεστώτος» (Βεργόπουλος, 1984, σ. 544) και «μη εθνικόφρονες»- αριστερούς, οι οποίοι εξουδετερώνονται κοινωνικοοικονομικά (Τσουκαλάς, 1986, σ. 94). Το πολίτευμα μένει «επιφανειακά μια βασιλευόμενη κοινοβουλευτική Δημοκρατία» (Σβορώνος, 1999, σ. 144), ενώ ο τόπος ζει σε κλίμα «νομιμοποιημένης τρομοκρατίας και έκτακτων μέτρων» (Σβορώνος, ό.π., σ. 147), με περιορισμό του δικαιώματος της απεργίας, υπαγωγή πολιτών σε στρατοδικεία, φίμωση του τύπου. Τα «έκτακτα μέτρα» εντείνονται μετά το 1958, όταν η Ε.Δ.Α αναδεικνύεται αξιωματική αντιπολίτευση, και «χτυπούν κάθε αντιπολιτευόμενο» πολίτη (Σβορώνος, ό.π.). Μέσα σε αυτό το αυταρχικό πολιτικό κλίμα, το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα εκπροσώπησης. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που πρωτοστάτησαν στους εκπαιδευτικούς αγώνες της προπολεμικής περιόδου είναι απολυμένο από την εκπαιδευτική υπηρεσία για πολιτικούς λόγους. Μέσα σε αυτό το πολιτικό κλίμα, η Δ.Ο.Ε. συντάσσεται με τη συντηρητική επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Οι προοδευτικές θέσεις που διατύπωσε την αμέσως προηγούμενη περίοδο (1924-1936) της έχουν προσδώσει αριστερό πολιτικό χαρακτήρα, τον οποίο είναι υποχρεωμένη να αποποιηθεί κατά την περίοδο αυτή. Ο παιδαγωγός Κ. Γεωργούλης, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας (1952-1957), διαμήνυε στο Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. «Είμεθα βέβαιοι ότι ξεπεράσετε το προπολεμικόν σταθμόν και απηλευθερώθητε από τον ύποπτον και διαρκήν αρνητισμόν» (Δ.Β., 30-7-1955, τχ. 292, σ. 5).

Το Δ.Β. της περιόδου αυτής είναι πρώτιστα το συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε. Η επιστημονική ενημέρωση του κλάδου καλύπτεται από το 1953 και εντεύθεν από την έκδοση του παιδαγωγικού περιοδικού της Δ.Ο.Ε., του Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου. Οι παιδαγωγικές αρχές του Νέου Σχολείου αποτελούν και κατά την περίοδο αυτή αντικείμενο

συζήτησης στα έντυπα της Δ.Ο.Ε. και κύρια στο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Η παιδαγωγική συντηρητική τάση η οποία και υπερσχύει είναι επικριτική ως προς τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου και εν τέλει την απορρίπτει. Ο Γ. Γεωργούλης, για παράδειγμα, θεωρεί το Νέο Σχολείο και ιδιαίτερα την Αμερικανική εκδοχή του ως «ξενόφερτη μόδα», η οποία δε συνάδει με τα ελληνικά δεδομένα (Ε.Β.Δ., Οκτ. 1958, σσ. 2-7). Όπως παρατηρεί: «Το λεγόμενον Νέον Σχολείον δεν είναι επίτευγμα της δημιουργικής μεγαλοφυΐας εξόχων παιδαγωγών, όπως συνήθως νομίζεται» (Ε.Β.Δ., ό.π., σ. 4). Αντιθέτως, αποτελεί την αδήριτη ανάγκη μιας χώρας, όπου η οικογένεια έπαυσε να αποτελεί παιδευτική κοινότητα και έπρεπε να οργανωθεί το σχολείο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσει υποκατάστατό της (Ε.Β.Δ., ό.π.). Επειδή όμως στην Ελλάδα δε συντρέχουν τέτοιοι λόγοι το σχολείο πρέπει να οργανωθεί «κατά τρόπον ώστε να φρονηματίζει την νέαν γενιά» (Ε.Β.Δ., ό.π., σ. 6). Παρά τον εν γένει συντηρητισμό δημοσιεύονται και προοδευτικότερες απόψεις για τη φιλοσοφία της Νέας Αγωγής. Όσον αφορά στη παρουσίαση των παιδαγωγικών ιδεών του J. Dewey αξίζει να αναφερθούν τα εξής άρθρα: Το 1953 δημοσιεύεται στο Δ.Β. άρθρο του Κ. Λαζαρίδη μέλους του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. με τίτλο «Ο μεγάλος φιλόσοφος και παιδαγωγός της Αμερικής: John Dewey» (Δ.Β., 10-6-1953, τχ. 227, σ.5). Το 1955 δημοσιεύεται στο Ε.Β.Δ. άρθρο της δασκάλας Σοφίας Δεβελέγκα- Χαραλαμπίκη με τίτλο «Τα σχολεία εργασίας κατά τον John Dewey» (Ε.Β.Δ., Μάιος- Απρ. 1955, σσ. 116-119). Το 1960 δημοσιεύεται άρθρο του Θεόδωρου Καλτσούνη, υποψήφιου διδάκτορα του πανεπιστημίου του Illinois, με τίτλο «Το παιδί, ο δάσκαλος, το μανθάνειν και η προοδευτική αγωγή» (Ε.Β.Δ., Μάρτ.- Ιούν. 1960, σσ. 3-5).

Το βασικό αίτημα της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο αυτή είναι η διεύρυνση των ετών φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, αφού, όπως διατείνεται: «Η εξαετής όθεν βασική μόρφωσις δεν επαρκεί, απαιτεί συμπλήρωσιν. ... Ο σημερινός άνθρωπος πρέπει να διδαχθεί πολύ περισσότερα δια να δύναται ανέτως να παρακολουθή την ραγδαία εξέλιξιν του πολιτισμού» (Δ.Β., 10-2-1954, τχ. 247, σ. 2). Παρά τη δημοκρατικότητα του αιτήματος, η παιδαγωγική φιλοσοφία του διευρυμένου δημοτικού σχολείου ενδύεται το μανδύα των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών, τα οποία απηχούν τη φιλοσοφία της κρατούσας εκπαιδευτικής πολιτικής (Σύνταγμα του 1952, άρθρο 16). Η Δ.Ο.Ε. από την αρχή της περιόδου αυτής αιτείται τη σύνταξη ενός νέου αναλυτικού προγράμματος (Δ.Β., 30-7-1947, τχ. 50, σ. 2).

Αρχικά και ως το 1954 θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι κοινό στις γενικές του γραμμές για όλη την επικράτεια, αλλά διαφοροποιημένο κατά περιφέρειες ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες (Δ.Β., 20-5-1952, τχ. 253, σ. 3). Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος συνίσταται στην ανάπτυξη ενός σχολείου προσανατολισμένου στις αγροτικές περιφέρειες της χώρας, με απώτερο σκοπό τη μόρφωση των παιδιών της αγροτικής τάξης. Αργότερα, το αίτημα αυτό εγκαταλείπεται και η Δ.Ο.Ε. αιτείται τη σύνταξη ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, βασικοί άξονες του οποίου θα είναι ο θρησκευτικός, ηθικός και εθνικός φρονηματισμός των μαθητών (Δ.Β., 30-9-1957, τχ. 355, σ. 3). Συγκεκριμένα, ο θρησκευτικός και ηθικός φρονηματισμός των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και της εν γένει συμμετοχής του σχολείου στο θρησκευτικό βίο της κοινότητας. Ο δε εθνικός φρονηματισμός πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και της Πολιτικής Αγωγής και την κατάλληλη διαμόρφωση του εν γένει σχολικού βίου (Δ.Β., ό.π.). Ιδιαίτερα για τις κατώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η Δ.Ο.Ε. τάσσεται υπέρ της εισαγωγής του μαθήματος της Πατριδογνωσίας και της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας (Δ.Β., ό.π.).

Το μάθημα της Πατριδογνωσίας, σύμφωνα με τη διοίκηση της Δ.Ο.Ε., εξυπηρετούσε τη μελέτη «των μορφωτικών στοιχείων εκάστης εκ των γεωγραφικών περιοχών» (Δ.Β., ό.π.). Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής, η σύνδεση με τη «στενότερη πατρίδα» αποτελούσε προϋπόθεση για τη σύνδεση με την «ευρύτερη πατρίδα» και την καλλιέργεια του αισθήματος της φιλοπατρίας στους μικρούς μαθητές (Εξαρχόπουλος, 1934). Επομένως, το μάθημα αυτό δεν εξυπηρετούσε τη διεπιστημονική - κοινωνική γνώση, σύμφωνα με την παιδαγωγική του Νέου Σχολείου, αλλά είχε χαρακτήρα καθαρά πραγματογνωστικό - ηθικοπλαστικό. Όσον αφορά στη γλώσσα διδασκαλίας, η Δ.Ο.Ε. εισηγείται τη διδασκαλία μιας απλής μορφής γλώσσας, «ήτις ανταποκρίνεται προς το πανελλήνιον γλωσσικό αίσθημα» (Δ.Β., ό.π.) για τις κατώτερες τάξεις του δημοτικού και για τις ανώτερες τάξεις τη διδασκαλία της απλής καθαρεύουσας.

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., αποβλέπει στη διάπλαση του χαρακτήρα (Δ.Β., 10-6-1950, τχ. 141, σ. 1) και το φρονηματισμό των μαθητών (Δ.Β., 10-2-1954, τχ. 247, σ. 2). Παρότι όμως αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο σκοπό της διδασκαλίας, εν τούτοις υποβαθμίζεται το θέμα της μεθόδου και υπερτονίζεται ο ρόλος του δασκάλου. Ο δάσκαλος καθίσταται το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δ.Β., 20-2-1954, τχ. 248, σ. 1). Η Δ.Ο.Ε. ταυτίζει το σχολείο με το δάσκαλο, θεωρώντας ουσιαστικά το παιδί, τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας παράγοντες χωρίς ιδιαίτερη αξία για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ο δάσκαλος, ο οποίος «πρέπει να πληροί τον τύπο του παντογνώστη και του σοφού» (Δ.Β., 20-6-1957, τχ. 349, σ. 1), είναι ικανός από μόνος του, στηριζόμενος αποκλειστικά στις δικές του δυνάμεις, να «μεταλαμπαδεύσει» τις γνώσεις στους μαθητές (Δ.Β., 20-2-1954, τχ. 248, σ. 1).

Η ανωτέρω θεώρηση της Δ.Ο.Ε. παραπέμπει στην κριτική που είχε ασκήσει ο J. Dewey στο ερβαρτιανό σύστημα: «Η ερβαρτιανή ψυχολογία είναι η ψυχολογία του δασκάλου που κυβερνά το σχολείο και όχι του παιδιού. Εκφράζει βέβαια το ιδανικό του γερμανικού λαού που πιστεύει πως έχει αξία μόνο η αυθεντία και πως ο ατομικός χαρακτήρας πρέπει να διαπλαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποτάσσεται στην πολιτική και στρατιωτική εξουσία» (Dewey, 1926). Το ιδεώδες αυτό της ερβαρτιανής παιδαγωγικής είναι το ζητούμενο κατά την περίοδο αυτή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αποβλέπει σε μια μορφή αγωγής «προς γνώσιν, συμμόρφωσιν και υποταγήν».

5. ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1975-1985) : ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Η Δ.Ο.Ε. κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο διακατέχεται από το όραμα της δημοκρατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που τόσες φορές είχε ακυρωθεί στο παρελθόν. Στα έντυπα της Δ.Ο.Ε. δημοσιεύονται κατά την περίοδο αυτή δύο μελέτες αφιερωμένες στον J. Dewey. Η πρώτη με συγγραφέα το δάσκαλο Β. Κωστούλα και τίτλο «Ο πραγματισμός και το παιδαγωγικό του σύστημα» (Ε.Β.Δ., Ιαν-Μαρτ. 1978, σσ. 45-51) και η δεύτερη με συγγραφέα τον διευθυντή της ΣΕΛΕΤΕ Μ. Ζαβλανό και τίτλο «Η θεωρία του J. Dewey ως μέσο προαγωγής του δημοκρατικού ιδεώδους» (Δ.Β., Μάρτιος 1982, τχ. 911, σ. 2).

Η εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου, το οποίο βαρύνεται και από τις ιδεολογικές αγκυλώσεις της δικτατορίας, ανάγεται σε μείζον συνδικαλιστικό αίτημα την περίοδο αυτή. Η δικτατορία προτάσσοντας το θέμα του ελέγχου των «μορφωτικών αγαθών» (Δ.Β., 15-10-1975, τχ. 781, σ. 1) επιδόθηκε άμεσα στην εκπόνηση νέου αναλυτικού προγράμματος για το δημοτικό σχολείο (Βασιλικό Διάταγμα 702, 16-10-1967). Η Δ.Ο.Ε. με απόφαση της πρώτης μεταδικτατορικής συνέλευσης του κλάδου απαιτεί τη σύνταξη νέου αναλυτικού προγράμματος (Δ.Β., 29-9-1975, τχ. 780, σ. 6). Το αίτημα της Δ.Ο.Ε. υλοποιείται άμεσα από την κυβέρνηση. Παρότι εκπονείται νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το οποίο τυγχάνει της αμέριστης αποδοχής της Δ.Ο.Ε. (Δ.Β., 22-12-1975, τχ. 785, σ. 5), αυτό αποσύρεται σύντομα από την πολιτεία και η προσπάθεια ακυρώνεται. Το Υπουργείο Παιδείας επαναφέρει αναμορφωμένο το αναλυτικό πρόγραμμα της δικτατορίας, προκαλώντας την οργή της Δ.Ο.Ε. η οποία το χαρακτηρίζει «αντάξιο απόγονο του πνεύματος του εγκυκλοπαιδισμού... του ξεπερασμένου και άχρηστου φόρτου της πολυμάθειας... και της από καθ' έδρας διδασκαλίας» (Δ.Β., 16-2-1980, τχ. 864, σ. 2). Η Δ.Ο.Ε. θέτοντας ως στόχο την επίτευξη της δημοκρατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης παρατηρεί ότι: «Με τα διατάγματα της δικτατορίας και τα βελτιωμένα της προγράμματα, μεταρρύθμιση δε γίνεται. Η μεταρρύθμιση σημαίνει δημοκρατική παιδεία. Και δημοκρατική παιδεία χωρίς δημοκρατική νομοθεσία δεν είναι δυνατό να στεριώσει και να υπάρξει» (Δ.Β., ό.π.), θυμίζοντας τη θέση του J. Dewey ότι η δημοκρατία και η εκπαίδευση είναι έννοιες αλληλένδετες. Η Δ.Ο.Ε. εμμένει στη σύνταξη ενός νέου αναλυτικού προγράμματος «προσαρμοσμένου στις σύγχρονες απαιτήσεις της παιδαγωγικής επιστήμης» (Δ.Β., 15-10-1979, τχ. 856, σ. 3).

Κατά την περίοδο 1981-1985, αναλαμβάνεται από την πολιτεία μια σημαντική προσπάθεια για την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου. Η

Δ.Ο.Ε. συνεισφέροντας στο γενικότερο προβληματισμό για τις κατευθύνσεις της επικείμενης μεταρρύθμισης διατυπώνει σειρά θέσεων που επίσης θυμίζουν αντίστοιχες θέσεις του J. Dewey. Θεωρεί, για παράδειγμα, ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να καλλιεργούν «το ιδανικό της δημοκρατίας, της ελευθερίας (και) τις συμμετοχικές κοινωνικές δραστηριότητες... να αναπτύσσουν την κριτική συνείδηση... (και να) συνταχθούν με τη συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερόμενων, γονιών, δασκάλων, μαθητών και της τοπικής αυτοδιοίκησης» (Δ.Β., Ιούλ.- Αύγ. 1983, τεύχη: 940, 941, σ. 42).

Μια άλλη επίσης θέση της Δ.Ο.Ε., που θυμίζει την παιδαγωγική θεωρία του J. Dewey, είναι η μεταβολή του δημοτικού σχολείου «σε εργαστήριο έρευνας και πειραματισμού» (Δ.Β., 5-9-1975, τχ. 779, σ. 2). Η νέα μέθοδος διδασκαλίας, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., πρέπει να υπηρετεί τις αρχές της δημοκρατικής παιδείας και άρα να συμβάλλει στο «πλάτεμα της σκέψης και της γνώσης» (Δ.Β., 5-4-1976, τχ.791, σ. 3). Ο J. Dewey, όπως προαναφέρθηκε, ήδη από τις αρχές του αιώνα είχε υποστηρίξει ότι η δογματική αυταρχική εκπαίδευση εγκλωβίζει τη σκέψη του μαθητή και περιορίζει τη διανοητική και ηθική του εξέλιξη (Dewey, 1980). Σε αντίθεση, η δημοκρατική εκπαίδευση απελευθερώνει το άτομο από την αυθεντία και το δογματισμό και διαπλάθει ελεύθερους ανθρώπους, ικανούς να απορρίπτουν την αυθεντική γνώση και άρα να σκέφτονται βασιζόμενοι στις δικές τους νοητικές δυνάμεις (Dewey, 1916).

Κινούμενη σε παρόμοιο παιδαγωγικό πνεύμα η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει ότι το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα εμμένει στη προσφορά «μυθοποιημένης γνώσης» (Δ.Β., Σεπτ., 1983, τχ. 942, σ. 11), στοχεύοντας κατά αυτόν τον τρόπο «στην αναντίρρηση αποδοχή του δασκάλου και του κατεστημένου που αυτός εκπροσωπεί στα μάτια των μαθητών» (Δ.Β., ό.π.), με αποτέλεσμα «την περιχαράκωση της ανθρώπινης νοητικής δράσης και το φραγμό στην ελευθερία της δημιουργικής σκέψης» (Δ.Β., ό.π.). Υποστηρίζει ότι ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στοχεύει στην «καλλιέργεια του ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος» των μαθητών (Δ.Β., Ιούλ.- Αύγ. 1985, τχ. 954, σ. 52) αποβλέποντας «στη δημιουργία ελεύθερων ανθρώπων με ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, ικανών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να κρίνουν σωστά και να εκφράζονται με προσωπικούς τρόπους (Δ.Β., Μάης 1983, τχ. 936, σ. 2).

Η εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου που επιχειρείται κατά την περίοδο αυτή τυγχάνει της αμέριστης αποδοχής της Δ.Ο.Ε., θεωρώντας ότι δικαιώνει τα οράματα και στις προσδοκίες των δασκάλων. Όσον αφορά στα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου που συγγράφονται κατά την περίοδο αυτή, ο υπεύθυνος της συγγραφικής ομάδας για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος σημειώνει: «...Μαθαίνουμε (το παιδί) πώς να εργάζεται μόνο του, πώς να σκέπτεται, πώς να πλουτίζει και να συμπληρώνει τη γνώση του, πώς να τη μεταστοιχειώνει σε συγκεκριμένη πράξη και συμπεριφορά. Το μαθαίνουμε πώς να μαθαίνει ... Η θέση αυτή ισοδυναμεί με μια επιστημονικότερη τοποθέτηση της γνωστής αρχής του J. Dewey “learning by doing”» (Ε.Β.Δ., Δεκ. 1984- Φλεβ. 1985).

Ως απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ορίζεται η διάπλαση του ελεύθερα σκεπτόμενου δημοκρατικού πολίτη. Η Δ.Ο.Ε. οραματίζεται τη μεταβολή του ελληνικού δημοτικού σχολείου «σε φυτώριο δημοκρατικών πολιτών» (Δ.Β., Ιούλιος 1981, τχ. 897, σ. 2).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή αναλύθηκε ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα κατά την περίοδο 1924-1985, με σκοπό τη διερεύνηση ενδεχόμενων ομοιοτήτων προς τις αντίστοιχες παιδαγωγικές θέσεις του Αμερικανού παιδαγωγού J. Dewey, οι οποίες συνεισέφεραν στην απόρριψη του ερβαρτιανισμού και την ανάπτυξη της διεθνούς προοδευτικής εκπαιδευτικής σκέψης.

Κατά την προπολεμική περίοδο (1924-1936), παρά το γεγονός ότι το πολιτικό περιβάλλον δεν ευνοεί πάντα τη διατύπωση προοδευτικών απόψεων, οι παιδαγωγικές θέσεις που υιοθετεί η Δ.Ο.Ε. αντικατοπτρίζουν το διεθνή προοδευτικό εκπαιδευτικό στοχασμό για ένα δημοκρατικό σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Κατά αυτόν τον τρόπο, ως κατευθυντήριες γραμμές για την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος τίθενται η παροχή χρήσιμων

γνώσεων, η σύνδεση του προγράμματος σπουδών με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, ως εκ τούτου, η αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος και η διαθεματική προσέγγιση της διδασκτέας ύλης. Τέλος, θεωρείται επιβεβλημένη η καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος στους μαθητές. Οι κατευθύνσεις αυτές διευρύνουν την καθεστηκυία αντίληψη περί κοινωνικής δικαιοσύνης και στο επίπεδο της παρεχόμενης γνώσης και αποτελούν τους θεμελιώδεις παράγοντες για τη διάπλαση του δημοκρατικού πολίτη.

Οι συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις που ανέρχονται στην εξουσία μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου παρεμποδίζουν τη διατύπωση κάθε προοδευτικής δημοκρατικής άποψης κατά την περίοδο 1947-1967. Κατά αυτόν τον τρόπο, η Δ.Ο.Ε. υπαναχωρεί από την προοδευτική εκπαιδευτική αντίληψη της προπολεμικής περιόδου και συντάσσεται με την επίσημη εθνική ιδεολογία των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών. Οι απόψεις της για το αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώνονται στον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της αγωγής και την ενδυνάμωση του θρησκευτικού και πατριωτικού συναισθήματος, απηχώντας βασικές αρχές της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και απέχοντας από τις ιδέες του J. Dewey.

Η εδραίωση και η ανάπτυξη της δημοκρατίας στη χώρα τίθεται ως αυτοσκοπός της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1975-1985. Ο εκπαιδευτικός λόγος της επικεντρώνεται στις αρχές της δημοκρατικής παιδείας. Θεωρώντας ότι ο δημοκρατικός πολίτης διαπλάθεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η Δ.Ο.Ε. αποδίδει έμφαση στη μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πράξης. Ως βασικοί άξονες για την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τίθενται η σύζευξη του σχολείου με τις ανάγκες της κοινωνίας, η καλλιέργεια των κοινωνικών αρετών και η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης στους μαθητές.

Συνοψίζοντας, η Δ.Ο.Ε. μόνον κατά τη διάρκεια της προπολεμικής (1924-1936) και της μεταπολιτευτικής περιόδου (1975-1985) διατυπώνει προοδευτικές παιδαγωγικές θέσεις για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και την εν γένει παιδαγωγική ατμόσφαιρα του δημοτικού σχολείου, θυμίζοντας τις αντίστοιχες προοδευτικές παιδαγωγικές απόψεις του Αμερικανού φιλοσόφου J. Dewey. Αντιθέτως κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967) κάνει λόγο για ένα γνωσιοκεντρικό και έντονα ηθικοπλαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, αντικατοπτρίζοντας το γενικότερο συντηρητικό πολιτικο-κοινωνικό περιβάλλον της εποχής αυτής.

A. ΠΗΓΕΣ

Το περιοδικό «*Διδασκαλικό Βήμα*» των περιόδων **1924-1936, 1947-1967, 1975-1985: Σύνολο Τευχών: 47** 1.«*Διδασκαλικό Βήμα*» της περιόδου **1924-1936: Σύνολο Τευχών: 25 Τεύχη: 1924: 5, 1925: 23, 30, 35, 1926: 81, 1927: 126, 134, 142, 1928: 171, 187, 189, 190, 191, 193, 197, 1929: 208, 1930: 297, 298, 299, 300, 303, 304, 1931: 332, 1932: 381, 382** 2.«*Διδασκαλικό Βήμα*» της περιόδου **1947-1967: Σύνολο Τευχών: 9 Τεύχη: 1947: 50, 1950: 141, 1952: 253, 1953: 227, 1954: 247, 248, 1955: 292, 1957: 349, 355** 3.«*Διδασκαλικό Βήμα*» της περιόδου **1975-1985: Σύνολο Τευχών: 13 Τεύχη: 1975: 780, 781, 785, 1976: 791, 1979: 856, 1980: 864, 1981: 897, 1982: 911, 1983: 936, 940, 941, 942, 1985: 954**

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Curtis, S., Boulton, M. (1953) *A Short History of Educational Ideas* (London, University of Tutorial Press).

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education* (United Kingdom, Kessinger Publishing).

Dewey, J. (1939α) How We Think, in: J. Ratner (Ed.) *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philosophy* (New York, The Modern Library).

Dewey, J. (1939β) *Creative Democracy* (<http://www.beloit.edu/~pbk/dewey.html>).

- Dewey, J. (1959α) *The School and Society*, in: M. Dworkin (Ed.) *Dewey on Education selections* (New York, Teachers College Press).
- Dewey, J. (1959β) *The Child and the Curriculum*, in: M. Dworkin (Ed.) *Dewey on Education selections* (New York, Teachers College Press).
- Dewey, J. (1959γ) *My Pedagogic Creed*, in: M. Dworkin (Ed.) *Dewey on Education selections* (New York, Teachers College Press).
- Dewey, J. (2003) *Schools of Tomorrow* (Hawaii, University Press of Pacific).
- Good, H. (1962) *A History of American Education* (The Macmillan Company).
- Kerschensteiner, G. (1950) *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung* (Munich).
- Knoll, M. (1993) Dewey versus Kerschensteiner: der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, *Pädagogische Rundschau*, 47, pp. 32-47.
- Röhrs, H. (1993) G. Kerschensteiner, *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXXIII, (3/4), pp. 807-822.
- Tanner, L. (1991) The Meaning of the Curriculum in Dewey's Laboratory School, *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 104-177.
- Van Till, William (1963) Is Progressive Education Obsolete? in: P. Woodring, J. Scanlon (Ed.) *American Education Today* (New York).

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασιάδης Χ. (1999) *Η Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος στο Μεσοπόλεμο, η ίδρυση και η πορεία της*, Διδακτορική Διατριβή (Ιωάννινα, Παν/μιο Ιωαννίνων, Σχολή Φ.Π.Ψ).
- Βεργόπουλος Κ. (1984) Η Συγκρότηση της Νέας Αστικής Τάξης 1944-1952, στο: *Η Ελλάδα στη Δεκαετία του 1940-1950: Ένα Έθνος σε Κρίση* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Βουρνάς Τ. (2003) *Ιστορία της Νεότερης και Σύγχρονης Ελλάδας* (Αθήνα, Πατάκης).
- Γεωργούλης Κ. (1958) Η Πολιτική Αγωγή, *Ε.Β.Δ.*, (Οκτωβρ. 1958), σσ. 2-7.
- Γρόλλιος Γ., Τζήκας Χ. (2002) *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, το Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967)* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Δεβελέγκα-Χαραλαμπίκη Σ. (1955) Τα Σχολεία Εργασίας κατά τον John Dewey, *Ε.Β.Δ.*, 7/8, σσ. 116-119.
- Dewey, J. (1926) *Το Παιδί και το Σχολείο* (Αθήνα).
- Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Αθήνα, Γλάρος).
- Δ.Ο.Ε. (1984/1985) Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σσ. 78-122.
- Εξαρχόπουλος Ν. (1934) *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική* (Αθήνα, Εκδόσεις Δημητράκου).
- Καλτσούνης Θ. (1960) Το παιδί, ο Δάσκαλος, το Μανθάνειν και η Προοδευτική Αγωγή, *Ε.Β.Δ.*, (Μαρτ.-Ιουν. 1960), σσ. 3-5.
- Κουντουράς Μ (1985) *Κλείστε τα Σχολεία*, τόμος Α' & Β' (Αθήνα, Γνώση).
- Κωστούλας, Β. (1978) J. Dewey: Ο πραγματισμός και το παιδαγωγικό του σύστημα, *Ε.Β.Δ.*, (Ιαν. – Μάρτ. 1978), σσ. 45-51.
- Μπάκας Θ (2001) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συνδικαλιστικό Κίνημα των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974*, Διδακτορική Διατριβή (Αθήνα, Π.Τ.Δ.Ε.).
- Röhrs, H. (1990) *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης* (Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη).
- Σβορώνος Ν. (1999) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Τσουκαλάς Κ. (1986) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα* (Αθήνα, Θεμέλιο).

Αναλυτικά προγράμματα και κοινωνική δικαιοσύνη: 1950-2007 (Curricula and social justice: the case of Greek curricula 1950-2007)

Φωτεινός Δημήτρης

(Δρ. Ιστορίας της εκπαίδευσης – ΕΕΔΙΠ στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών)

Εισαγωγή

Με την εργασία αυτή επιχειρούμε να εξετάσουμε αν, και κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα εδραιώνουν όψεις της κοινωνικής δικαιοσύνης –τόσο ως προς τους (διαφοροποιημένους, εν γένει) πληθυσμούς στους οποίους απευθύνονται, όσο και ως προς την τεχνολογία συγκρότησης της γνώσης. Ή αν, απεναντίας, ενισχύουν όψεις της κοινωνικής αδικίας, εδραιώνοντας –ή και ενισχύοντας- την κοινωνική ανισότητα, είτε ως προς το καθαυτό αποτέλεσμα της γνωστικής –μαθησιακής- διαδικασίας, είτε ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στις συγκροτησιακές τεχνολογίες και τους μηχανισμούς ελέγχου της γνώσης.

Ως ερευνητική υπόθεση δεχόμαστε πως αν ισχυριστούμε ότι *a priori* η κοινωνική ανισότητα ελλοχεύει στη συγκροτησιακή λογική της γνώσης καθαυτής (και ιδίως της ανασυγκροτημένης –αναπλαισιωμένης/σχολικής- γνώσης)¹, τότε –και εφόσον αναφερόμαστε σε καθεστώτα που, αναγνωρίζοντας τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών στην πρόσβαση της γνώσης, εφαρμόζουν την ανάλογη, αντισταθμιστική προς αυτή την ανισότητα, πολιτική- θα έπρεπε να αναμένουμε την κάμψη – ή έστω την τάση για κάμψη- των όποιων κοινωνικών αδικιών μέσω των διαδικασιών συγκρότησης της σχολικής γνώσης, η οποία θα λειτουργεί εξισορροπητικά προς τις γνωσιολογικού τύπου κοινωνικές ανισότητες².

Σε κάθε διαφορετική περίπτωση (η άρνηση της υπόθεσης) θα σημαίνει ή ότι δεν εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική πολιτική που θα τείνει προς την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (προφανώς παρά τα διατεινόμενα από την φυσική, ή πολιτική ηγεσία του Υπ.Ε.Π.Θ.), ή ότι δεν αναγνωρίζεται το εμπράγματο περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» ως μια μεταβλητή της επιλεγόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής³.

¹ Βλ. Κουζέλης 1991, περί των κοινωνικών διεργασιών κατά τη συγκρότηση, ανασυγκρότηση (αναπλαισίωση) και αναπαραγωγή της γνώσης. Εξάλλου, όπως, ήδη από τη δεκαετία του 1960 (από τότε που ο Kuhn έγραψε για τον τρόπο συγκρότησης των επιστημονικών πεδίων και συνακολούθως για τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης, και οι Berger και Luckman για την κοινωνική συγκρότηση της πραγματικότητας) είναι γνωστό ότι η γνώση εγγενώς περιέχει κοινωνικές συνιστώσες, έτσι ώστε με τον ίδιο τρόπο που οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα από τις κοινωνικές διεργασίες, αναπαράγονται και οι ανισότητες ως προς τη γνώση μέσα από τις διεργασίες συγκρότησης και αναπαραγωγής της.

² Εφόσον είναι παραδεκτό ότι «η οικονομική και η κοινωνική πρόοδος είναι μέρη μιας κοινής πορείας στις δημοκρατικές κοινωνίες» (OECD 1980:9), και τα ζητήματα αναδιανομής αποτελούν ένα διαρκές πολιτικό διακύβευμα (OECD 1980:137). Συνεπώς, από την πλευρά της πολιτικής, αυτό θα σημαίνει την καταβολή προσπάθειών για εξισορρόπηση των ανισοτήτων, είτε αναφερόμαστε στις γνωσιολογικού τύπου ανισότητες, είτε στις κοινωνικοοικονομικές προέλευσης ανισότητες που αναπαράγονται μέσα στο σχολείο.

³ Αναλυτικότερα, θα λέγαμε ότι μόνο τύποις αναγνωρίζεται το εμπράγματο περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη», ενώ εμπράκτως δεν αναλαμβάνεται καμία πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται μια πολιτική –ως προς τη γνώση- με στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης. Προφανώς, σε αυτή την περίπτωση, δεν αναγνωρίζεται η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη, ή δεν υπάρχει επιθυμία, ή βούληση

Αν και η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» –τουλάχιστον με το εννοιολογικό και εμπράγματο περιεχόμενο που σήμερα της αποδίδεται- δεν εμφανίστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική συζήτηση παρά μόλις λίγα χρόνια πριν (γεγονός ευνόητο και, στα όρια της ταυτολογίας, αυτονόητο), εντούτοις ορισμένες μεταβλητές της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» εμφιλοχωρούσαν στις κατά περιόδους και περιστάσεις συζητήσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα, με τρόπο τέτοιο που μας επιτρέπεται σήμερα να εξετάσουμε τη σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων με την κοινωνική δικαιοσύνη, δίνοντας συνάμα, μέσα από την εξέταση αυτής της σχέσης, και την ιστορική διάσταση της έννοιας (δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο μεταβλήθηκε η ίδια η έννοια προϊόντος του χρόνου).

Έτσι, θέτοντας τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα, μπορεί να αναδυθούν σε θεωρητικό επίπεδο

- ζητήματα σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης και αναπαραγωγής –αναπλαισίωσης- της γνώσης (επιστημολογικό πλαίσιο),
- ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση και τη σχολική πραγμάτωση της γνώσης (εκπαιδευτικό πλαίσιο),
- ζητήματα σχετικά με τις κοινωνικές επιπτώσεις από τη, με συγκεκριμένο τρόπο, διαχείριση της γνώσης στο ανομοιογενές –πλέον- σχολικό περιβάλλον (κοινωνικό πλαίσιο).

Αποσαφηνίζοντας αυτές τις διαστάσεις μπορούμε να θέσουμε ορισμένα συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα. Κυρίως θα ασχοληθούμε με τρία ερωτήματα, ένα για κάθε πλαίσιο αναφοράς: τα ερωτήματα αυτά θα μπορεί να θεωρηθούν ως κομβικής σημασίας, καθώς αποκρυσταλλώνουν το καίριο σημείο του πλαισίου αναφοράς τους, αφήνοντας συνάμα ανοιχτό το ενδεχόμενο μιας περαιτέρω θεωρητικής συζήτησης.

Ερωτήματα:

- επιτυγχάνεται –αν ναι, «πώς;», αν όχι, «γιατί;»- η «ορατότητα» (visibility) μέσα στα αναλυτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές, ασχέτως (κοινωνικοοικονομικής, εθνοτικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής) προέλευσης; (επιστημολογικό πλαίσιο αναφοράς)
- Ποιο είναι το επίπεδο δράσης (level of action/power) που επιτρέπουν τα αναλυτικά προγράμματα στους μαθητές; (σε όλους ανεξαρτήτως, και εν συνεχεία, κατά διαφοροποιημένες, εθνοτικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά, κ.τ.λ., ομάδες) (εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς)⁴

για εφαρμογή μέτρων προς την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, ενώ η τύποις αναγνώριση και *verbis* μόνο υποστήριξη λειτουργεί εκλογικευτικά απέναντι στα κάθε είδους αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη (για την εκπαίδευση, ή ακόμα και πέρα από αυτή).

⁴ Αυτό το σημείο αναφέρεται εν μέρει σε ό,τι ο Bernstein προσδιόρισε ως «περιχάραξη» -μια από τις μεταβλητές, της οποίας η τροπή προσδιορίζει τη συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος. Είχε ειπωθεί ότι, καθώς τα σχολεία δεν είναι παρά μια εκδήλωση της δημόσιας ζωής, οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να λειτουργήσουν ως πολιτικά υποκείμενα και να αναζητήσουνε μέσω της διδασκαλίας τους έναν πιο δίκαιο δημόσιο χώρο (Huebner 1975:180). Η προσέγγιση του Bernstein έρχεται σε αντιδιαστολή προς την ανωτέρω δήλωση, καταδεικνύοντας ακριβώς τους περιορισμούς που η συγκροτησιακή λογική των αναλυτικών προγραμμάτων, ως μέρος της συγκροτησιακής λογικής της γνώσης, επιβάλλει στις διαστάσεις της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

- Ο Στο δομικό επίπεδο, στη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ποιες ομάδες (φορείς-agents) αναγνωρίζονται ως συμμετέχοντες στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων; (κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς)

Θεωρητικό πλαίσιο

Είναι προφανές ότι υπό το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο εξετάζεται η σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων με την έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» (έτσι όπως η σχέση αυτή προσδιορίζεται μέσα από τα άνωθεν διατυπωμένα ερωτήματα), προτάσσεται η εσωτερική συγκροτησιακή λογική που απηχούν τα αναλυτικά προγράμματα, και δεν θα υπάρξει κάποια αναφορά στις «εξωτερικές» –δομικές– συνθήκες που επικράτησαν στην εκπαίδευση και την συνέδεσαν πρωταρχικώς με διάφορες διαστάσεις της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» (όπως έγινε καταρχήν με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας κατά τη μεταπολεμική περίοδο και τη θεσμοθέτηση διαφόρων αντισταθμιστικών μέτρων⁵: π.χ. ίδρυση του Ι.Κ.Υ. και θεσμοθέτηση υποτροφιών –μέσα από σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική επίδοση, με αναφορές περί «σφραγίδας της δωρεάς»– θεσμοθέτηση και καθιέρωση της «δωρεάν παιδείας» για όλους, ανάδυση λιγότερο περιοριστικών μεθόδων επιλογής και τρόπων μετάβασης σε άλλες βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης, υπαναχώρηση σε λιγότερο ελιτίστικα πρότυπα, κ.τ.λ.).

Όπως έχει διαπιστωθεί, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Τερζής 1981), και το επιβεβαιώνουν και πρόσφατες μελέτες (Φωτεινός 2004), η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα εξαντλείται σχεδόν πάντοτε στις δομικές συνθήκες, στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά, του εκπαιδευτικού συστήματος⁶. Έτσι, τα «εσωτερικά» χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, όπως είναι π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα, έμειναν χωρίς κάποια σημαντική μεταρρύθμιση, και συνακολούθως, χωρίς σημαντική (ποσοτικά) θεωρητική επεξεργασία. Αν όμως, θελήσουμε να εξετάσουμε το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε τις εσωτερικές σχέσεις, τις συνθήκες με τις οποίες παράγεται και αναπαράγεται η γνώση μέσα στο σχολείο⁷.

Κι αν πριν κάποιες δεκαετίες ήταν σχετικά πιο εύκολο να διακρίνουμε μια βασική διαφοροποίηση στα αναλυτικά προγράμματα, με βάση την πρόταξη «γνώση ως προς τι» και «γνώση ως προς πώς», η οποία καθιστούσε τα προγράμματα άνισα –και σε τελική

⁵ Το «κράτος πρόνοιας» βασιζόταν αφενός στην αναδιανομή του εισοδήματος μέσα από τις ευνοϊκότερες φορολογικές ρυθμίσεις προς τις οικονομικά ασθενέστερες ομάδες, και αφετέρου στην μέσω των υπηρεσιών (ή των επί τούτου νεο-θεσπισθέντων δομών) του δημόσιου και κρατικού τομέα παροχή διαφόρων ευεργετημάτων, προς τις ίδιες, επίσης, πληθυσμιακές ομάδες –αν όχι στο σύνολο της κοινωνίας, προκειμένου να επανέλθει η διασαλευθείσα, λόγω των στρεβλώσεων στην οικονομία της αγοράς, κοινωνική συναίνεση (βλ. Thurow (1980)).

⁶ Στην εκπαιδευτική έρευνα δόθηκε έμφαση στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά, καθώς αυτά είναι που έρχονται σε άμεση σχέση αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα δομικά πεδία: είναι τα χαρακτηριστικά που είναι άμεσα ορατά στην κοινωνία, και προσδίδουν στα υποκείμενα μέρος της αντικειμενικής κοινωνικής θέσης τους, μέσω των δικτύων εργασίας, και είναι εκείνα που φανερώνουν την «απόδοση» του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Fulan 1998:14).

⁷ Ενισχυτικά των συμπερασμάτων που μπορεί να προκύψουν, θα εξεταστεί και ο πολιτικός λόγος, σχετικά με τη γνώση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

ανάλυση άδικα ως προς τις κοινωνικές τους συμπαραδηλώσεις⁸, στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο της μετανεωτερικής εποχής, όπου έντονη φαίνεται η τάση προς μια ομογενοποίηση, δεν είναι πάντα προφανές αν και με *ποιο τρόπο* τα αναλυτικά προγράμματα τείνουν προς ένα περισσότερο *κοινωνικά δίκαιο κείμενο* (Oakes, Gamoran, Page 1996).

Θεωρώντας ότι διανύουμε μια περίοδο κατά την οποία έχει ήδη τελεστεί η μετάβαση στο μεταμοντερνισμό, για να αντιληφθούμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα μεταδομικό, αποδομημένο, και μεταμοντέρνο κείμενο, πρέπει να εμπλέξουμε τρόπους νόησης, μεθόδους κριτικής και ανάλυσης, και εκδοχές της σύγχρονης κουλτούρας και ιστορίας, όπου δεν θα προκαλέσουν και δεν θα υπονομεύσουν μόνο τα βασικά θέματα, τις οργανωτικές μεταφορές και παραδοχές, και τις στρατηγικές του «λόγου» που συγκροτούν τη δυτική σκέψη, αλλά θα προκαλέσουν και θα υπονομεύσουν και τον ίδιο το μοντερνισμό, περιλαμβάνοντας και εκείνες τις πολιτισμικές δομές που συμπράττουν και συνδιαλέγονται με το μοντερνισμό (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman 2004:451, βλ και Kincheloe and Steinberg 1993). Πρέπει, εν ολίγοις, όπως θα το διατύπωνε και ο Wittgenstein, να βγούμε έξω από τα όρια της γλώσσας, για να κρίνουμε την ίδια τη γλώσσα –«*χρειάζεσαι νέα εννοιολογικά γυαλιά*», αναφωνεί ο Wittgenstein, και εννοεί ότι για να κρίνουμε κάτι που έχει δημιουργεί εντός ενός πλαισίου, πρέπει να βγούμε έξω από το πλαίσιο αυτό, γιατί διαφορετικά μας εγκλωβίζουν οι νοητικές εικόνες που το τελευταίο προκαλεί.

Συνεπώς, αυτό που αφενός θα θεωρήσουμε ως αναλυτικό πρόγραμμα σήμερα, είναι στα πλαίσια μιας ευρύτερης κοινωνικής συνθήκης, ένα «κείμενο», μια κοινωνική κατασκευή, συγκροτημένη από συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες απηχούν συγκεκριμένα –πλην πολλαπλά- συμφέροντα, και αφετέρου θα πρέπει να το εξετάσουμε ιδωμένο μέσα από την κατάπτωση της παραδοσιακής (αριστοτελικής) λογικής, έξω από την «τυραννία» των μεγάλων αφηγήσεων, και σαφώς έχοντας υπόψη τους πολυποίκιλους περιορισμούς της επιστήμης (ως πεδίο παραγωγής της γνώσης), και την επανατοποθέτηση των σχέσεων μεταξύ των κυρίαρχων και των κυριαρχούμενων ομάδων (Kincheloe and Steinberg 1993:296).

Αυτή η θεώρηση μας οδηγεί σε μια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, πέρα από την «παραδοσιακή» εξέτασή του, ως ένα, περίπου, θεολογικό κείμενο (οπ:650)⁹, με μεσσιανικές προοπτικές: στα αναλυτικά προγράμματα συχνές είναι οι αναφορές στο «*δέον γενέσθαι*» μέσα στην τάξη (επίπεδο παιδαγωγικής), όπως συχνές είναι και οι αναφορές στο «*δέον πράττειν*» των μαθητών (επίπεδο διδακτικής).

Και το προβληματικό σημείο σε αυτή τη (την ας την πούμε) *θεολογία των αναλυτικών προγραμμάτων* ήταν ακριβώς το γεγονός ότι θεωρούσαν ως δεδομένο πως, τόσο το «*δέον γενέσθαι*», όσο και το «*δέον πράττειν*», είναι οι *sine qua non* συνισταμένες που πρέπει απαρεγκλίτως να τηρηθούν προκειμένου να φτάσουμε στην παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτισμική γη της επαγγελίας: ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα εμφορείται από δημοκρατικό πνεύμα, από κοινωνική δικαιοσύνη, και θα χαρακτηρίζεται

⁸ Πάνω σε αυτή τη διάκριση της αναπλαισιωμένης σχολικής γνώσης θεμελιώθηκαν μια σειρά διακρίσεων και διαφοροποιήσεων, όπως, π.χ. τα δύο δίκτυα, από τη μια της γενικής και ακαδημαϊκής «παιδείας» (*γνώση ως προς πώς*), και από την άλλη, της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (*γνώση ως προς τι*).

⁹ Συχνά στη βιβλιογραφία, όσο σημαντική κι αν ήταν, δεν αναφέρεται ακριβώς το «*ποιος συγκροτεί τα αναλυτικά προγράμματα*», παρά τόσο η συγκρότησή τους όσο και η νομιμοποίησή τους, αφήνεται στη βούληση μιας αδιόρατης κοινωνικής τάξης, ως να μην υπήρχαν συγκεκριμένοι φορείς που έδρασαν.

από την απελευθερωμένη και απελευθερωτική πράξη των ανθρώπων που μετέχουν σε αυτό (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman 2004:650).

Αυτήν ακριβώς τη «μεσσιανική θεολογία» αντιστρατεύεται η μεταμοντέρνα εκδοχή της ερμηνείας και κριτικής των αναλυτικών προγραμμάτων, όπου καταλήγει, να ισχυριστεί ότι *“postmodern curriculum is a fascinating, imaginative realm (born of the echo of God’s laughter) wherein no one owns the truth and everyone has the right to be understood”* –το μεταμοντέρνο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα συναρπαστικό όσο και φανταστικό βασίλειο (γεννημένο από την ηχώ του γέλιου του θεού), μέσα στο οποίο κανείς δεν κατέχει την αλήθεια, καθένας όμως έχει το δικαίωμα να γίνει κατανοητός (Doll 1993:151).

Αν θεωρήσουμε ότι «η επιστημονική δεν είναι παρά η 'άλλη όψη' της καθημερινής ή μη επιστημονικής γνώσης»¹⁰ (Κουζέλης 1991:41), τότε το σχολείο, μέσα από την «επανεξέταση της γνώσης» έχει έναν ακόμα κοινωνικό ρόλο: να μειώνει το διάστημα μεταξύ της «βασικής» και της «προχωρημένης» γνώσης (Bellack 1977:223), δηλαδή το διάστημα μεταξύ των «προσχολικών»¹¹ και των «επιστημονικών» γνώσεων.

Αυτά τα ζητήματα σύνδεσης μεταξύ των τριών κατηγοριών γνώσης (προσχολική-κοινωνική, σχολική, επιστημονική) είναι που θέτουν και τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις τόσο της επιλογής της γνώσης καθαυτής, όσο και της οργάνωσής της (Φλουρής 1999:213¹²). Το «τι» και «πώς» θα διδαχτεί μέσα στη σχολική αίθουσα συνδέεται άμεσα αφενός με τις διαδικασίες διαμόρφωσης της κοινωνικής γνώμης («εκλογίκευση» και «κοινωνική ένταξη»), και αφετέρου τις επιλογές (ιδεολογικές, πολιτικές, οικονομικές) αυτών που έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης στην οργάνωση της «θεσμοθετημένης» γνώσης (Κουζέλης 1991:31, 41, 48-49).

Έστω κι αν δεχτούμε ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα μια «γνωστική ιδιοποίηση», στοιχείο της παραγωγικής διαδικασίας της γνώσης (Κουζέλης 1991:190), δεν παύει ωστόσο να αποτελεί αυτή η παροχή των νοητικών εργαλείων (μέσων παραγωγής της γνώσης –πρόκειται για τις *Γενικότητες II* του Althusser), μια μορφή *εγχάραξης*. Τα εργαλεία αυτά θα επιτρέψουν το μετασχηματισμό των «*πρώτων γνώσεων*» σε «*ορθολογικών*», καθορισμένων δηλαδή, από διαδικασίες ενός άλλου πεδίου, αυτού της επιστημονικής γνώσης, από το οποίο αντλούν και τη νομιμότητά τους οι «*πρώτες-καθημερινές*» γνώσεις, εγγαράσσοντας συγχρόνως μια συγκεκριμένη θέση της «πραγματικότητας». Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται η σχολική γνώση την επιστημονική γνώση, επιτρέπει να «*επιδίδονται τα διαπιστευτήρια νομιμότητας στις επικρατούσες ερμηνείες της (κοινωνικής) πραγματικότητας*. Οι αναφορές στην ‘επιστημονικά θεμελιωμένη’ ή μάλλον στην ‘εξακριβωμένη’ αλήθεια νομιμοποιούν το

¹⁰ Αυτή η «καθημερινή γνώση» αναφέρεται μάλιστα και ως «η άποψη της κοινότητας για την επιστήμη» (*community model of science*) (Quick 2001: 115).

¹¹ Είτε αυτές θεωρούνται ως οι γνώσεις που ο μαθητής κατέχει πριν περάσει από τη σχολική εκπαίδευση, είτε ως οι γνώσεις-γνώμες που κυριαρχούν στην κοινωνική ζωή και έχουν διαμορφώσει ένα πρώτο γνωστικό υπόβαθρο, μια πρώτη ερμηνεία για τον –κοινωνικό και φυσικό- κόσμο.

¹² Αυτό είναι ένα θέμα το οποίο έχει μια μακρά ιστορία αναφορών, ήδη από το 1860 και το έργο του H. Spencer, *What knowledge is of most worth* –χωρίς να ξεχνάμε ότι και ο Πλάτωνας αναφέρθηκε στο θέμα της διάκρισης-διαχωρισμού της παρεχόμενης από την Πολιτεία γνώσης, αναλόγως των κυρίαρχων κοινωνικών-οικονομικών κριτηρίων. Αυτού του είδους οι αναφορές για την επιλογή της γνώσης εμπλέκουν στη συζήτηση για την εκπαίδευση κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβλητές (οι οποίες, εννοείται ότι, επιδρούν στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης και στο αποτέλεσμα, συνολικά, της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

συνολικό (και ιδεολογικά συμπροσδιορισμένο) πλαίσιο της καθημερινής γνώσης, στο οποίο εντάσσονται» (Κουζέλης 1991:251). Ενώ από την άλλη, η παραγωγή της «επιστημονικής», «ορθολογικής», γνώσης βασίζεται στη «συνεχώς ανανεούμενη διαδικασία παραγωγής της *διαφοράς* της από την καθημερινή, ή πρώτη, γνώση» (Κουζέλης 1991:238 –η υπογράμμιση δική μας). Εξάλλου η νομιμοποίηση της επιστημονικής γνώσης βρίσκεται εντός του δικού της πεδίου παραγωγής, οπότε δεν εξαρτάται –εμπειριοκρατικά- από την καθημερινή γνώση για τη νομιμοποίησή της –εμφανίζεται έτσι η επιστημονική γνώση ως αποϊδεολογικοποιημένη και αξιακά ουδέτερη.

Όμως, οι μετασχηματισμοί και οι ανακολουθίες στην παρουσίαση των επιστημονικών θεμάτων, μέσα στα πλαίσια της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, υποκρύπτουν τη *νομιμοποιητική μετατροπή του αυθαίρετου σε εκπολιτιστικό και διαφοροποιητικό κανόνα* (βλ. Feyerabend 1983: 49-50).

Προκύπτει τότε η *σχέση* που συνδέει τη συγκεκριμένη σχολική ύλη με το ιδεολογικό πλαίσιο που την παρήγαγε και τη διαμόρφωσε ως τέτοια, μέσα από μια σειρά αναπλαισιωτικών ενεργειών, κατά τις οποίες η «επιστημονική γνώση» μετατρέπεται σε «σχολική γνώση», με τη διαμεσολάβηση και της ιδεολογίας και της καλούμενης «καθημερινής –ή κοινωνικής- γνώσης».

Η νομιμοποίηση αυτού του είδους περνάει μέσα από τις διαδικασίες επιλογής και ανάπλασης (ή αλλιώς: «*αναπλαισίωσης*»-recontextualization) της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση: η αυστηρή «*ταξινόμηση*» (*classification*) των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, και ο ισχυρός βαθμός «*περιχάραξης*» (*framing*) της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης, σε συνδυασμό με τον υψηλό βαθμό αφαίρεσης κατά την αναπλαισίωση των περιεχομένων τους, φαίνεται πως δείχνουν με σαφή τρόπο την άμεση συγγενική σχέση της σχολικής γνώσης με την επιστημονική («*οργάνωση του βιωματικού πεδίου σε ένα 'μετα-Λόγο'*») (βλ. Bernstein 1991, Κουζέλης 1991:79). Έτσι, καθώς δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η επιστημονική γνώση (σε πλαίσιο έξω από το καθαρώς επιστημονικό), δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και η σχολική «*μετάφρασή*» της (σε πλαίσιο έξω από το επιστημονικό –εκπαιδευτικό): η νομιμοποίηση προκύπτει σχεδόν αυτόματα, μέσα από την ταύτιση της σχολικής γνώσης με την επιστημονική. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπαράγεται όχι μόνο ένα γνωστικό μοντέλο, αλλά και ο τρόπος παραγωγής της γνώσης¹³ (βλ. και Κουζέλης 1991).

Όσο, όμως, πιο ισχυρός είναι ο βαθμός της ταξινόμησης, τόσο περισσότερο εγκλωβίζεται το υποκείμενο στις ιεραρχικές δομές (αρχικά της γνώσης, ακολούθως της κοινωνίας). Όσο πιο ισχυρός είναι ο βαθμός της περιχάραξης, τόσο λιγότερα περιθώρια αφήνονται για αυτονομία και αυτόνομη δράση των υποκειμένων. Όσο πιο αφαιρετική είναι η αναπλαισίωση, τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται «*λόγος*» έξω από το πλαίσιο που θα καλούσαμε ως «*καθημερινό λόγο*», αυξάνοντας τις αντιθέσεις μεταξύ των διαφορετικών ειδών γνώσης. Αυξάνοντας, όμως, αυτές τις αντιθέσεις, αυξάνονται και οι αντιθέσεις, διαφοροποιήσεις και ανισότητες, μεταξύ των υποκειμένων που εμπλέκονται στις γνωστικές δομές. Φαίνεται, επομένως, ότι με τον συγκεκριμένο τρόπο συγκρότησης της σχολικής γνώσης και των αναλυτικών προγραμμάτων, προκύπτει ένα *ipso facto* εγγενές ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης –κι αυτό είναι άσχετο προς τις προσπάθειες που τα υποκείμενα θα καταβάλλουν και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής τους επίτευξης: χρησιμοποιώντας έναν διαφορετικό «*καθημερινό λόγο*» αδυνατούν να επικοινωνήσουν

¹³ Με αλτρουσεριανούς όρους θα μιλούσαμε για τη διευρυμένη αναπαραγωγή της γνώσης.

με το «σχολικό λόγο», αν ο τελευταίος δεν αναφέρεται στον πρώτο μέσα από τη διαδικασία αναπλαισίωσης (βλ. και Bernstein 1991).

Έτσι προκύπτουν τα ζητήματα της «ορατότητας» μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, της «δυνατότητας για δράση», καθώς και ζήτημα «αντιπροσώπευσης». Και τούτα τα προβληματικά σημεία είναι τα ζητούμενα μιας μεταμοντέρνας κριτικής των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε μέσα σε αυτά *κανείς να μην κατέχει την αλήθεια, καθένας όμως να έχει το δικαίωμα να γίνει κατανοητός*.

Μεθοδολογία

Η ανάλυση και επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων θα γίνει με βάση την εννοιολογική κατηγορία της περιχάραξης και τις μεταβλητές της (Bernstein), ενώ τα κείμενα θα αναλυθούν με τις τεχνικές της «ανάλυσης λόγου» (discourse analysis) και της «ανάλυσης περιεχομένου» (context analysis).

Δεδομένα –ανάλυση –ερμηνεία

Τα δεδομένα που θα χρησιμοποιήσουμε, για να ελέγξουμε την υπόθεση και για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που τέθηκαν, απαρτίζονται από δύο ειδών κείμενα:

α) τα αναλυτικά προγράμματα (της μέσης γενικής εκπαίδευσης), της περιόδου 1950-2007, με τις συνοδευτικές αιτιολογικές τους εκθέσεις. Μέσα από αυτά τα κείμενα θα εξεταστούν οι σκοποί και οι στόχοι τόσο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και των μαθημάτων τα οποία περιλαμβάνονται σε αυτό¹⁴.

β) κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, τέτοια όπως κοινοβουλευτικές συνεδριάσεις, είτε αναφορές σε έντυπα μέσα σημαντικών φορέων που ενεπλάκησαν στη διαδικασία άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής¹⁵.

Α) Αναλυτικά προγράμματα

Εξετάζοντας τις συγκροτησιακές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αυτές παρουσιάζονται στους στόχους και τους σκοπούς, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι:

¹⁴ Η εξέταση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων θα λειτουργήσει μόνο επικουρικά –και ενισχυτικά– προς την εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς πρόκειται για μια ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης το γεγονός ότι το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί άμεση και ευθεία αντανάκλαση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, και στην ουσία πρόκειται για ένα και μοναδικό βιβλίο, για όλη την επικράτεια, ελεγχόμενο ως προς το περιεχόμενό του από το «κράτος» –από τους ίδιους φορείς που καταρτίζουν και το αναλυτικό πρόγραμμα.

¹⁵ Στην πρώτη κατηγορία έχουμε κείμενα όπως Νόμους, Νομοθετικά, Βασιλικά (από τη μεταπολίτευση κι έπειτα: Προεδρικά) Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Εισηγητικές επί των Νόμων Εκθέσεις, κ.τ.λ. Στη δεύτερη κατηγορία των κειμένων μπορούμε ωστόσο να συμπεριλάβουμε και κείμενα που έχουν γραφτεί από διάφορους *μεγα-φορείς* δράσης (τέτοιοι όπως είναι π.χ. ο Παπανούτσος), και τα οποία είτε διαμόρφωσαν τις τάσεις μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, είτε μετέφεραν στην ελληνική πραγματικότητα τις σύγχρονες –για την εποχή τους– παιδαγωγικές αντιλήψεις. Βέβαια, όσον αφορά στους *μεγα-φορείς* δράσης θα πρέπει να συνεξετάσουμε και τις σχέσεις τους με άλλους *μεγα-φορείς*, ή, κυρίως, και τη σχέση τους με τους πολιτικά κυριάρχους φορείς, ώστε να διαπιστώσουμε το βαθμό επίδρασης και διείσδυσης των απόψεών τους στην εκπαιδευτική πράξη (το βαθμό, δηλαδή, στον οποίο οι εκφρασμένες απόψεις, ιδέες, προτάσεις τους, μετουσιώνονται σε εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική).

► Ως προς την «ορατότητα»

- Ορισμένα μαθήματα έχουν ένα σαφές ιδεολογικό περιεχόμενο, ή αλλιώς, έχουν τέτοιο περιεχόμενο που μπορεί να δεχθεί και ιδεολογικές προσμειξείς, αλλά –ως έχει– και μια καθαρώς ιδεολογική χρήση. Τέτοια μαθήματα είναι κυρίως της γλώσσας (νέας και κυρίως αρχαίας), της ιστορίας, της γεωγραφίας, των θρησκευτικών, της πολιτικής αγωγής¹⁶. Στα μαθήματα αυτά, πέραν του –διαχρονικά– ιδεολογικού περιεχομένου και της ανάλογης χρήσης του, είναι ξεκάθαρο και το ιδεολογικό πρόταγμα, ενώ υπάρχει ρητή προτροπή στη συμμόρφωση προς αυτό μέσα από τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος (κυριαρχούν οι εθνικοφρονηματιστικοί και ηθικοπλαστικοί στόχοι¹⁷). Συνεπώς, στα μαθήματα αυτά δεν τίθεται ζήτημα «ορατότητας», παρά μόνο *συμμόρφωσης* –δηλαδή, αυτό που κυρίως αφορά είναι η συμμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών προς μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου και όχι η παροχή δυνατότητας στους μαθητές να αναγνωρίζουν ως οικεία, και να ταυτίζονται με σημεία του «λόγου» του γνωστικού περιεχομένου¹⁸. Έτσι, η οικειοποίηση της γνώσης γίνεται μέσω της επιβολής ιδεολογικών, πολιτιστικών, κ.τ.λ. προτύπων (δογματική κατήχηση). Εδώ κυριαρχεί η ακαδημαϊκή προσέγγιση στη γνώση, μέσα από μια ισχυρού βαθμού αναπλαισίωσή της (γνώση έξω από το πεδίο πρόσληψης της καθημερινότητας), ενώ η νομιμοποίηση και αιτιολόγηση της γνώσης προέρχεται από εξωτερικά χαρακτηριστικά της, δηλαδή, από την ιδεολογία που έχει ενσωματωθεί στο γνωστικό περιεχόμενο. Αυτό που είναι, σε τελική ανάλυση, ζητούμενο –μέσα από αυτό τον τρόπο συγκρότησης της αναπλαισιωμένης σχολικής γνώσης– είναι η *ομοιομορφία*.
- Στα υπόλοιπα μαθήματα, που λόγω περιεχομένου, δεν είναι άμεσα ορατό το ιδεολογικό πρόταγμα, το ρόλο της ιδεολογίας αναλαμβάνει η «επιστημονική αλήθεια», και με την «αξιακή ουδετερότητά της» γίνεται η ίδια «ιδεολογία» –με την έννοια ότι η επιστήμη παρέχει μια «εικόνα» για τον κόσμο, η οποία, λόγω της *συστηματικότητας* με την οποία έχει συγκροτηθεί και της «αντικειμενικότητας» με την οποία έχουν περιβληθεί τα πορίσματά της, μπορεί και πείθει περισσότερο, καθώς διαθέτει –από «μόνη» της– ισχυρό νομιμοποιητικό κύρος (βλ. Κουζέλης 1991). Με την επιστημονική ερμηνεία του φυσικού, κοινωνικού και πολιτικού παρόντος

¹⁶ Στην κατηγορία αυτή μπορεί να εισέλθουν και άλλα σχολικά μαθήματα, αναλόγως της περίπτωσης –π.χ. κατά την περίοδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-5, και το μάθημα της φιλοσοφίας, ή της κοινωνιολογίας, είχαν περισσότερο ιδεολογικό περιεχόμενο, απ' ό,τι είχαν μετά τη μεταπολίτευση.

¹⁷ Ενώ θα μπορούσαμε να δούμε, αν η μελέτη αυτή είχε διαφορετικό προσανατολισμό και ζητούμενο, ότι, υπό (πολιτικές, συγκυριακές) προϋποθέσεις, οι φρονηματιστικοί στόχοι υπερτερούν ακόμα και αυτών των γνωστικών (βλ. Φωτεινός 2004).

¹⁸ Εξάλλου η εκτεταμένη χρήση της «καθαρεύουσας» καθιστούσε εκ των πραγμάτων ανοικείο το «λόγο» των γνωστικών περιεχομένων. Ωστόσο, σε μια μελέτη που πραγματοποιούσαμε το 1997 με τον Ιωσήφ Σολομών πάνω στο «λόγο» των σχολικών εγχειριδίων της μέσης τεχνικής εκπαίδευσης, φάνηκε ότι τη στιγμή που η μέση γενική εκπαίδευση καταδυναστευόταν από το μόρφωμα της καθαρεύουσας, η τεχνική εκπαίδευση «απολάμβανε» στα σχολικά της εγχειρίδια μια περισσότερο οικεία έκδοση της καθομιλουμένης. Ο πρόωρος, όμως, χαμός του Ι.Σ. έβαλε εκείνη τη μελέτη «στο συρτάρι». Ίσως, μια δεκαετία αργότερα, είναι ο καιρός να ξαναδουλεuten το κείμενο και να σταλεί προς δημοσίευση.

αποσπάται η μέγιστη δυνατή συναίνεση, καθώς τα ερμηνευτικά σχήματα έχουν έναν υψηλό βαθμό αναπλαισιωτικής αφαίρεσης (από το γεγονός και μόνο ότι εντάσσονται σε επιστημονικά, και όχι σε ιδεολογικά πλαίσια) και διακρίνονται για την «αξιακή»–επιστημονική ουδετερότητά τους. Έτσι, στην περίπτωση αυτή, η «ορατότητα» μέσα στα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς ο μαθητής έχει να συμμορφωθεί σε έναν – και πάλι- εξωτερικό κανόνα, ο οποίος είναι αδιαπραγμάτευτος, και πέρα από κάθε αμφισβήτηση ή κριτική.

Ο Ως **εξαίρεση** θα μπορούσαμε να δούμε τα καινούργια βιβλία των μαθηματικών και του γλωσσικού μαθήματος, όπου καταβάλλεται κάποια ελάχιστη προσπάθεια για μείωση του ήδη υψηλού βαθμού αναπλαισιωτικής αφαίρεσης στην οποία υποβάλλονται τα γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων αυτών.

► Ως προς το «επίπεδο δράσης»

- Παρόλο που πρόκειται για τα αναλυτικά προγράμματα μιας τόσο μεγάλης περιόδου (πάνω από μισό αιώνα), μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι το «επίπεδο δράσης» που, διαχρονικά, επιτρέπεται, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της τάξης, όσο και για τους μαθητές, είναι μηδαμινό. Ο υψηλός βαθμός αναπλαισιωτικής αφαίρεσης των γνωστικών περιεχομένων, όσο και ο ισχυρός βαθμός της περιχάραξης των αντικειμένων, καθηλώνουν διδάσκοντες και διδασκόμενους σε απλές φορμαλιστικές προσεγγίσεις, ασχέτως των μεταξύ τους ποικίλων (κοινωνικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών, κ.α.) διαφοροποιήσεων. Αφενός οι κανόνες που ορίζουν τον τρόπο προσπέλασης του περιεχομένου (η επιλογή της ύλης, των παραδειγμάτων, των ασκήσεων, η χρονική διάταξη της ύλης, ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου, κ.τ.λ.) είναι «κλειστοί» και προκαθορισμένοι για τον εκπαιδευτικό, αφετέρου οι κανόνες που ορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας (βηματισμός, ρυθμός διδασκαλίας¹⁹) είναι επίσης ισχυροί, «κλειστοί», και μη ελεγχόμενοι από τους μαθητές, ενώ και για τους δύο, η διαμεσολάβηση της παιδαγωγικής σχέσης από τη, με το συγκεκριμένο τρόπο συγκροτημένη, σχολική γνώση, ορίζει και αυτή την ίδια ακόμα την παιδαγωγική σχέση²⁰. Ο έλεγχος (των μετεχόντων της παιδαγωγικής

¹⁹ «Ένας ισχυρός κανόνας βηματισμού όσον αφορά στην ανάλυση δημιουργεί μια αρχή επικοινωνίας πολύ διαφορετική από την εσωτερική δομή της επικοινωνιακής αρχής που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινή τους επικοινωνία» (Bernstein 1991:133).

²⁰ Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται αποκλειστικά με εξωτερικά κριτήρια, και στοχεύει στην κατάταξη των μαθητών σύμφωνα με το βαθμό απόδοσης της διδαγμένης γνώσης. Ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση των μαθητών της τεχνικής εκπαίδευσης έχει ο βαθμός απόδοσής τους στα γενικά και «ακαδημαϊκά» μαθήματα, δηλαδή, στην «ανώτερη» γνώση. Με την αξιολόγηση στα πλαίσια της «ακαδημαϊκής» θεωρίας οι ανισότητες έχουν ένα πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα. Αφού έχει προηγηθεί η άνιση κατανομή της γνώσης, έχει συντελεστεί η ιεραρχική ταξινόμησή της, στο τέλος της διαδικασίας αξιολογούνται ιεραρχικά οι μαθητές, με βάση την απόδοσή τους στα ιεραρχημένα γνωστικά αντικείμενα: άρα μεγεθύνεται η ανισότητα, τη στιγμή που διαμορφώνει την ταυτότητα των υποκειμένων: η χρησιμότητα της θεωρητικής και «ακαδημαϊκής» γνώσης, στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης, εξαντλείται στην ιεραρχική –κοινωνική- ταξινόμηση και την ανάδειξη των ανισοτήτων. Το «παιδί» αντιμετωπίζεται ως ένα παθητικό υποκείμενο, η μόνη ενέργεια του οποίου περιορίζεται σε μία μόνο νοητική λειτουργία, την

σχέσης, εκπαιδευτικών και μαθητών) πάνω στο τι μεταδίδεται και τι προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης αφορά σε ένα ελάχιστο μέρος του φάσματος των διαθέσιμων επιλογών: εδώ ο ρόλος του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» θα μπορούσε να είναι καταλυτικός – αλλά στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» υπεισέρχονται πειθαρχικές και κοινωνικές-ρυθμιστικές συνιστώσες, που στην ουσία αναιρούν την όποια έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί κανείς να δεχτεί²¹. Συνεπώς, σε επίπεδο δράσης, παρατηρείται εκ νέου η ομογενοποίηση των μαθητών, με ταυτόχρονη περιστολή των δικαιωμάτων τους ως προς τον έλεγχο της γνώσης και ως προς τις δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στη διαμόρφωση και κυρίως ως προς την οικειοποίηση –ιδιοποίηση– των γνωστικών αντικειμένων –στην ουσία προκύπτει ή άρση των δυνατοτήτων έκφρασης των ιδιαίτερων αναγκών.

- ο **Εξαίρεση** εδώ αποτελεί η περίπτωση της πρόσφατης (2003) μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων, με τη θεσμοθέτηση της «*ευέλικτης ζώνης*» και των project που λαμβάνουν χώρα σε αυτή. Με το θεσμό της «ευέλικτης ζώνης», έχουμε μείωση του βαθμού ισχύος της περιχάραξης, ενώ και ο βαθμός αναπλαισίωσης των αντικειμένων μπορεί να περιέλθει στην ευχέρεια των μετεχόντων (εκπαιδευτικών και μαθητών). Άρα σε αυτή την περίπτωση, τουλάχιστον για τις ώρες της «ευέλικτης ζώνης», θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει μια ένδειξη ενδυνάμωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης (και τουλάχιστον ως προς τη μεταβλητή του «επιπέδου δράσης»). Παραμένει, βέβαια, ζητούμενο, αν και κατά πόσο αφήνεται να λειτουργήσει επί της ουσίας η «ζώνη» αυτή²².

απομνημόνευση, ενώ είναι ήδη τοποθετημένο ιεραρχικά μέσα στην κοινωνία, στις κατώτερες θέσεις, λόγω της «*άγνοιάς*» του. Οι γνώσεις που θα αποστηθίσει θα το εντάξουν κοινωνικά και θα το κατατάξουν εκ νέου σε μια οριστική κοινωνική ιεραρχία, καθώς η σχολική επίτευξη οδηγεί σε επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική κατηγοριοποίηση. Από την άλλη, αυτή η επιβαλλόμενη «*παθητικότητα*» δεν είναι πολιτικά ουδέτερη: η διδασκόμενη στο σχολείο γνώση παρουσιάζεται ως πρότυπο εγκυρότητας, εφόσον προέρχεται από την επιστημονική γνώση, και ως τέτοια θεωρείται υποκείμενη στην εμπειρική επαλήθευση, χωρίς εξωτερικές, προσωπικές ή πολιτικές, επιδράσεις. *Η παθητικότητα στην οποία «καταδικάζεται» ο μαθητής αντανάκλα ένα φόβο απέναντι στην ενδεχόμενη διανοητική, ηθική και πολιτική σύγκρουση* (Apple 1986:182-183) –μια σύγκρουση που στο πεδίο των επιστημών είναι μάλλον ο κανόνας, παρά η εξαίρεση (βλ. και Kuhn χχ). Έτσι, κατά κάποιο τρόπο μεταφέρεται ένα «*πίστευε και μη ερευνά*», τουλάχιστον όσον αφορά στην περισσότερη ευάλωτη ιδεολογικά και πολιτικά γνώση: «εφόσον το γράφει το βιβλίο έτσι –πρέπει να- είναι».

²¹ Αν θεωρήσουμε ως μια (ακόμα) βασική διάκριση μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων, θέτοντας από τη μια μεριά τα *intended* (σκόπιμα), *planned* (σχεδιασμένα), και από την άλλη τα *received* (προσληφθέντα) και *hidden* (κρυφά), τότε θα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στο επιστημολογικό πλαίσιο, λίγα θα μπορεί κανείς να αντιτάξει, καθώς από τη «φύση» του το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα είναι μονοσήμαντα ορισμένο, ρυθμισμένο, και κατ' αντιστοιχία προσλαμβανόμενο. Συνεπώς, μόνο από επιστημολογικής πλευράς θα μπορούσε να μας ενδιαφέρει –καίτοι οι κοινωνικές συνιστώσες του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος δεν είναι αμελητέες, πολλώ δε μάλλον οι επιστημολογικού τύπου κοινωνικές συνιστώσες.

²² Εδώ δεν αναφερόμαστε μόνο στο αν και πόσο συχνά τηρείται στο ωρολόγιο πρόγραμμα (ώστε να τηρείται η «ευέλικτη ζώνη»), ούτε και για το αν αξιοποιείται για το λόγο για τον οποίο θεσπίστηκε –και

► Ως προς το δομικό επίπεδο

Είναι προφανές ότι εφόσον η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, τόσο τα αποτελέσματά της, όσο και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της (είτε σε επίπεδο σχεδιασμού, είτε σε επίπεδο υλοποίησης –δηλαδή, διδασκαλίας) θα ενδιαφέρουν και θα αφορούν στο σύνολο της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Συνεπώς, κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου μπορεί –αν δεν οφείλει– να έχει μια άποψη για τις –κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές– ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν, για το μοντέλο του ανθρώπου που θα καλλιεργείται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολύ, δε, περισσότερο σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η κινητικότητα (κι όχι μόνο η ασύδοτη και προκλητική κινητικότητα των χρηματοπιστωτικών κεφαλαίων), και το περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό, κοινωνικό) είναι, εν γένει, μεταβαλλόμενο. Τα ανωτέρω σε συνδυασμό τόσο με την οικονομική, όσο και την παιδαγωγική–φιλοσοφική επιταγή για μια «εκπαίδευση για όλους», σημαίνουν ότι αφενός σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα υπάρχουν πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες ήταν αδιανόητο ότι θα διεκδικούσαν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ή ότι θα τους παρέχόταν το προνόμιο αυτό (π.χ. παιδιά μεταναστών, και άλλων μειονοτικών ομάδων) και αφετέρου ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να καλύψει όχι μόνο ανάγκες που πριν δεν υπήρχαν, αλλά και ανάγκες που θα εμφανιστούν στο μέλλον.

Τούτες οι συνθήκες, σε πολιτικό επίπεδο, συνεπάγονται την αναγνώριση και την ελεύθερη εξάσκηση του δικαιώματος της αντιπροσώπευσης (agency), ιδίως από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό διακύβευμα αφορά –και– στην κοινωνική δικαιοσύνη. Είναι, όμως, ένα –πολιτικό και εκπαιδευτικό– ζητούμενο, αν, και ποιες, κοινωνικές ομάδες αντιπροσωπεύονται κατά τη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο μεγαλύτερο μέρος της περιόδου που εξετάζουμε (1950-1990), οι «μειονοτικές» και οι εν γένει διαφοροποιημένες ομάδες ήταν «ενδογενείς»: ομάδες που ανήκουν στα χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, ομάδες ατόμων με υπολειπόμενη επίδοση, και όσοι πληθυσμοί ανήκαν σε «περιθωριακές» ομάδες (π.χ. αθίγγανοι).

Συνεπώς, αν υποθέταμε ότι υπήρχε μια πρόνοια για κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα –δηλαδή, μια πρόνοια για κοινωνική δικαιοσύνη ως προς την παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης μέσα στο σχολείο, τότε θα έπρεπε, αφενός σε δομικό επίπεδο, να υπάρχει η δυνατότητα αντιπροσώπευσης των αιτημάτων αυτών των ομάδων (δηλαδή, να μετέχουν μέσω των φορέων τους στις διαδικασίες συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων),

δεν απαξιώνεται καλύπτοντας τις «ανάγκες» για επιπλέον ώρες σε μαθηματικά, ή γλώσσα. Η τελευταία περίπτωση δείχνει ακριβώς και την αναποτελεσματικότητα του συστήματος: εάν οι διδακτικές ώρες ορισμένων μαθημάτων «δεν επαρκούν», κάποιο πρόβλημα υπάρχει, το οποίο δεν έχει εντοπιστεί (το οποίο μπορεί να είναι πρόβλημα διδακτικής μεθοδολογίας, είτε πρόβλημα περιεχομένου). Αλλά μιλώντας για την επί της ουσίας λειτουργία της «ευέλικτης ζώνης» αναφερόμαστε στη δυνατότητα να λειτουργήσει μέσα σε ένα περισσότερο δημοκρατικό και δίκαιο πλαίσιο, όπου όλοι θα είναι συμμετοχοί και συνδιαμορφωτές του εκπαιδευτικού περιεχομένου –στην περίπτωση αυτή, και πάλι, τίθενται διάφορα γνωσιολογικού τύπου ζητήματα, για το αν και κατά πόσο μπορεί εν τέλει να είναι δημοκρατικός ο τρόπος συγκρότησης ενός γνωστικού πεδίου.

και αφετέρου, θα έπρεπε να υπάρχει η διαφοροποίηση στο «λόγο» των αναλυτικών προγραμμάτων²³, εφόσον «οι φορείς του συμβολικού ελέγχου ειδικεύονται στην παραγωγή συγκεκριμένων λόγων που πηγάζουν από επεξεργασμένους κώδικες» (Bernstein 1991:174). Κι όσο κι αν τα προϊόντα της οικονομικής παραγωγής και της εκπαίδευσης (ως μέρος της ιδεολογικής παραγωγής) διαφέρουν, εντούτοις η κοινωνική βάση αυτών των δύο προϊόντων είναι –σε επίπεδο διαίρεσης εργασίας και κοινωνικών σχέσεων εντός της παραγωγής- δομικά παρόμοια (Bernstein 1991:174)²⁴. Έτσι, στο δομικό επίπεδο των εξωτερικών –ως προς τη γνώση- σχέσεων μπορούμε να σημειώσουμε ότι το ίδιο κοινωνικώς άδικο μοντέλο της παραγωγής μεταφέρεται και εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σε βαθμό τέτοιο που κάποιοι κάνουν λόγο για κοινωνική αναπαραγωγή μέσω της εκπαίδευσης), εφόσον όλα μέσα στα αναλυτικά προγράμματα συντείνουν περισσότερο στην αξιολόγηση επίτευξης «καταστάσεων» γνώσης, παρά στην αξιολόγηση «τρόπων» γνώσης (Bernstein 1991:83).

Ενώ, όμως, η σχολική γνώση, όντας κρατικά παραγόμενη και ελεγχόμενη, φέρει εγγενώς μια αξιολογική δομή, και η εκπαίδευση στο σύνολό της βασίζεται σε αυτή την αξιολόγηση (και την αξιολογική δομή), ως μέρος της νομιμοποίησής της, εντούτοις η ίδια η σχολική γνώση καθαυτή παραμένει στο απυρόβλητο της αξιολόγησης. Η σχολική γνώση θεωρείται πέραν πάσης κριτικής (διαφορετικά θα διασαλευόταν η αξιοπιστία –και η στιβαρότητα- του ίδιου του «Κράτους»). Ακόμα και στην πρόσφατη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, ζητήματα «λογοδοσίας» και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της γνώσης δεν τέθηκαν, παρά την πλούσια βιβλιογραφία επί του θέματος και τη δυνατότητα διαλόγου με τα σύγχρονα θεωρητικά κείμενα (βλ. π.χ. Kelly 1999:65).

Αν περάσουμε στο δομικό επίπεδο εντός της γνώσης, τότε θα μπορούμε να πούμε ότι καίτοι η γνώση –ακρίτως- λογίζεται ως μη-έχουσα αξιακή και ιδεολογική πόλωση, στην ουσία έχει εξ αρχής συγκροτηθεί με βάση ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό–πολιτικό πρόταγμα (φιλελευθερισμός)²⁵, καθώς αφενός η κοινωνικοποίηση ως προς τη γνώση γίνεται μέσω της αντίληψης της γνώσης ως ατομικής ιδιοκτησίας (Bernstein 1991:81), και αφετέρου η κοινωνικοποίηση που λαμβάνει χώρα μέσα από τις συγκεκριμένες περιχαράξεις της γνώσης αποθαρρύνει το μαθητή από τη σύνδεση με την καθημερινότητά του (Bernstein 1991:84) –το τελευταίο έχει σαφείς επιπτώσεις στη διδασκαλία, καθώς καθιστά περισσότερο, ή λιγότερο, «ορατή» τη διαδικασία της διδασκαλίας, γεγονός που ρυθμίζει το βαθμό ελέγχου πάνω στην παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης (Bernstein 1991:96).

²³ Γιατί αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι μόνο η έγκυρη και εγκεκριμένη γνώση, αλλά και ο έγκυρος και τεκμηριωμένος τρόπος μετάδοσης της γνώσης αυτής, όπως και ο τρόπος ελέγχου της έγκυρης πραγμάτωσης της γνώσης –τόσο για το μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό, καίτοι για τον τελευταίο αφορά σε διαφορετικό επίπεδο αναπαισίωσης (βλ. και Bernstein 1991:64).

²⁴ Εξάλλου και η πλατωνική επιστημολογία υποστηρίζει ότι η ιεράρχηση της γνώσης είναι συνάμα και ιεράρχηση των επαγγελματιών που συνδέονται με αυτή.

²⁵ Έχει εξάλλου λεχθεί ότι ακόμα και το μοντέλο του Tyler είχε στοιχεία μιας πρώιμης θεωρίας του management και απόρρεε από βιομηχανικά πρότυπα (Kelly 1999:60, βλ. και Patten 2003).

Η μη-αξιακή ουδετερότητα, όμως, δεν αφορά μόνο στη γνώση ως ένα δομημένο σύστημα λόγου, αλλά και επεκτείνεται και στους όρους με τους οποίους επικοινωνούμε μέσα στο σύστημα αυτό. Στα αναλυτικά προγράμματα, κι αυτό ισχύει για το σύνολο της εξεταζόμενης περιόδου, απαντώνται όροι και έννοιες όπως «ικανότητα» «δεξιότητες», «αξιολόγηση», «αποτίμηση», κ.τ.λ. Αυτοί οι όροι παρουσιάζονται –και χρησιμοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα– ως *οντολογικά* μη-προβληματικοί, και *παιδαγωγικά–διδασκτικά* ως ουδέτεροι αξιακά, καθώς φαίνεται είτε να προέρχονται από μια «εμπειριοκρατική πραγματικότητα», είτε να είναι πορίσματα της «επιστημονικής αλήθειας» (Kelly 1999:22, 64-5). Αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση προϋποθέτει την έγνοια για την αυτονομία του υποκειμένου (Ozmon and Craver 1986, Broudy 1977, Kazepides 1973), τότε η άκριτη επιβολή τέτοιων όρων πάνω στη γνώση μετατρέπει την εκπαίδευση σε διδασκαλία, προς χάρη της αγοράς –ήκιστα απέχουσα από την κατήχηση– προσηλυτισμό (indoctrination) (Kelly 1999:61).

Τίθεται, τότε το ερώτημα: τι είδους εκπαίδευση επιθυμούμε, ποιο πρότυπο ανθρώπου είναι το ζητούμενο (από την κοινωνία, την πολιτεία, την αγορά²⁶). Αυτό καθαυτό το ερώτημα όμως, αφορά στην επιβολή μιας συγκεκριμένης «ταυτότητας» –άρα ευθέως προκύπτουν ζητήματα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη: ποιος θα αναγνωρίσει σε ποιον το δικαίωμα να ορίζει τις ταυτότητες αυτές; Ποιος θα είναι το «εγκαλών» και ποιος το «εγκαλούμενο» υποκείμενο; Η σχέση μεταξύ των δύο, όμως, είναι εγγενώς άνιση (Althusser 1994:107-118). Αυτό που πραγματικά συμβαίνει (σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου) είναι να ορίζεται με «αυθαίρετο» τρόπο μια ομάδα (παρόλο που θεσμοθετείται η υπόστασή της, δεν παύει να αποτελεί ένα γεγονός «αυθαίρετο»), η οποία –λειτουργώντας σχεδόν σαν σε κοινωνικό κενό– καλείται να προσδιορίσει την «κατάλληλη γνώση», για ένα απροσδιόριστο «σύνολο», ως αν το τελευταίο να μην είναι διασπασμένο σε μικρότερες ομάδες, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, άρα και ιδιαίτερες ανάγκες, δίχως να τεθεί ζήτημα αντιπροσώπευσης (agency) των ομάδων στο κεντρικό επίπεδο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Συνεπώς, σε αυτό το –δομικό– επίπεδο ανάλυσης, αν επιθυμούμε να εγκαθιδρύσουμε όψεις της κοινωνικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα, τότε θα πρέπει να επαναδιαπραγματευτούμε και να επαναπροσδιορίσουμε από την αρχή τις εννοιολογικές κατηγορίες, με τις οποίες θα εξετάσουμε το θέμα.

Β) κείμενα πολιτικής

Αφήσαμε για το τέλος την εξέταση των κειμένων εκείνων των φορέων που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική, και σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα²⁷. Αν, ωστόσο, ανατρέξουμε στα κείμενα αυτά των περασμένων δεκαετιών, θα διαπιστώσουμε ότι:

²⁶ Όταν έχει αποδειχτεί από άλλες μελέτες (Φλουρής 1995) ότι υπάρχει αναντιστοιχία στόχων, κ.τ.λ. στο αναλυτικό πρόγραμμα, τότε είναι προφανές ότι αυτή η αναντιστοιχία θα προβάλλεται και σε ό,τι προτείνεται ως μοντέλο μελλοντικού ανθρώπου, ή ό,τι επιδιώκεται από την πολιτεία, ή την αγορά εργασίας, σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα που αποτυπώνεται ως παράγωγο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. και Φωτεινός 2004).

²⁷ Όπως, εξάλλου, δηλώσαμε και στην αρχή, θεωρούμε ότι τα κείμενα αυτά, ιδίως όσα αποτελούν μέρος της πολιτικής συζήτησης, τα εντάσσουμε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης.

- Μέσα στα νομοθετικά κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων δεν υπάρχουν αναφορές ή ρυθμίσεις σχετικές με την κοινωνική δικαιοσύνη. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, στα πέρα από τα αναλυτικά προγράμματα κείμενα, δεν συνδέεται με ζητήματα γνωσιολογικά, παρά μόνο αντιμετωπίζεται –όταν αυτό συμβαίνει- ως περιφερειακό, αλλά πρωτίστως ως δομικό πρόβλημα, που αφορά στις κοινωνικές ανισότητες που προκαλούνται από το δομικό πεδίο της οικονομίας και τις εκεί άνισες σχέσεις εργασίας, μεταφέροντας την ανισότητα στο σύνολο της κοινωνίας²⁸.
- Μέχρι τη δεκαετία του 1960 δεν ετίθετο θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς η εκπαίδευση ήταν συνδεδεμένη με ένα μανιχαϊστικό πρότυπο μέτρησης της επίτευξης, όπου οι ευθύνες για την αποτυχία ήσαν ατομικές.
- Από τη δεκαετία του '60 και μετά εισέρχεται στη θεωρητική συζήτηση το «κράτος πρόνοιας». Μεταφράζοντας αυτή την εννοιολογική κατασκευή σε πολιτική, αναζητείται, πάλι σε δομικό επίπεδο (π.χ. με τη θεσμοθέτηση του I.K.Y.), ή μέσω φορολογικών ρυθμίσεων, η αντισταθμιστική παρέμβαση του κράτους υπέρ των οικονομικά αδύναμων ομάδων. Αυτές οι παρεμβάσεις στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, αλλά υπό την αίρεση της υψηλής εκπαιδευτικής επίτευξης. Προβάλλεται το πρότυπο του «*πτωχού, πλην ικανού*» μαθητή, ο οποίος σε πείσμα των οικονομικών δυσκολιών του πρέπει να ενισχυθεί στην προσπάθειά του (Πρακτικά Βουλής 23/2/1977: 3367). Η συμβολή της θεώρησης του «*ανθρωπίνου κεφαλαίου*» είναι εμφανής.
- Σε επίπεδο πολιτικής –κοινοβουλευτικής- συζήτησης, το διακύβευμα ήταν πάντα ως προς το κυρίαρχο είδος της γνώσης: γενική, ως «εθναμυντορική», και τεχνική ως «εθνοκαταστρεπτική». Η πρόκριση της γενικής εκπαίδευσης και η αποπομπή –ή η απαξιωτική αναφορά- της τεχνικής εκπαίδευσης ως κατώτερης μορφής εκπαίδευση, δείχνουν το μοναδικό σημείο με το οποίο ασχολήθηκε η πολιτική ηγεσία με γνωσιολογικά ζητήματα. Η –πολιτικώς- ιεραρχική κατηγοριοποίηση της γνώσης διαμόρφωσε την εκπαιδευτική ιδεολογία, και καθόρισε τις κοινωνικές –και εν μέρει- οικονομικές προοπτικές (και) για τις μεταπολεμικές γενιές²⁹.
- Στο κοινοβούλιο κυριαρχούν δηλώσεις που φανερώνουν την πλήρη αποδοχή των κλασικών και βασικών αστικών-φιλελεύθερων αντιλήψεων για την κοινωνία και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση διατηρεί το εκλεκτικιστικό και ατομικιστικό πρότυπό της, ενώ οι γνωσιολογικού τύπου κοινωνικές ανισότητες δεν αντιμετωπίζονται. Ακόμα και στην πρόσφατη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων (2003), οι γνωσιολογικές και παιδαγωγικές αναφορές γίνονταν αποκλειστικά σε τεχνοκρατικό επίπεδο, κι όχι και σε πολιτικό.

²⁸ Για παράδειγμα βλ. Πρακτικά Βουλής 09/04/1956, σελ. 83.

²⁹ Βλ. σχετικά στα Πρακτικά Βουλής στις ημερομηνίες: 28/11/1946, σελ. 802-805, 16/08/1946, σελ. 41-51, 27/11/1946, σελ. 106, 06/03/1953, σελ. 415-416, 11/06/1958, σελ. 1280, 27/08/1964, σελ. 462, 30/06/1959, σελ. 1153, 27/08/1964, σελ. 465, 23/09/1964, σελ. 162, και στο Δελτίο της Ο.Λ.Μ.Ε. στις 01/10/1958.

Συμπεράσματα

Παρά το μεγάλο χρονικό διάστημα που καλύπτει η παρούσα εργασία, δεν φαίνεται να έγινε κάποια ουσιαστική μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων –ως προς τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης, με γνώμονα την, κατά το δυνατόν, άρση των γνωσιολογικών κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών.

Φαίνεται ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα δεν περιλαμβάνει και τις μεταβλητές της λεγόμενης «εσωτερικής μεταρρύθμισης», όπως ζητήματα σχετικά με τα βιβλία, τη γνώση, κ.τ.λ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναγνωρίζεται μεν η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης³⁰, αλλά να αντιμετωπίζεται με ένα «εξωτερικό», καθαρά δομικό τρόπο, χωρίς να δίνεται βάρος στις εσωτερικές, γνωσιολογικού περιεχομένου, σχέσεις.

Μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων της περιόδου 1959-2007, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η «ορατότητα» δεν επιτυγχάνεται μέσα στα προγράμματα, ούτε επιτρέπεται κάποιο επίπεδο δράσης πέρα από το κρίσιμο όριο της πιστής εφαρμογής των προγραμμάτων. Για λόγους που σχετίζονται με την ιστορική συγκρότηση του κράτους κατά τη νεότερη εποχή, ο έλεγχος της γνώσης παρέμεινε στην αποκλειστική φροντίδα του κράτους και των θεσπισμάτων του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε δομικό επίπεδο, να σημειώνεται χαμηλή, έως μηδαμινή αντιπροσώπευση κατά τη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων – ακόμα κι αν έχουμε περάσει πια στη μετανεωτερικότητα.

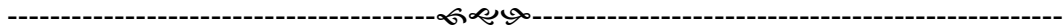
Έτσι, παρά το γεγονός ότι έχουν υπάρξει πολλές, αλληλοαναιρούμενες και αλληλοκαταργούμενες, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τόσο τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και τα βιβλία δεν εμφανίζουν την ίδια συχνότητα μεταρρύθμισης όπως οι μεταρρυθμίσεις των σχέσεων μεταξύ των δομικών στοιχείων (π.χ. οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος). Αλλά ακόμα κι όταν επιχειρείται η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε μην αναγνωρίζοντας ως εμπράγματα περιεχόμενα της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» και τις επιστημολογικές και γνωσιολογικές μεταβλητές, έχει ως αποτέλεσμα η επιχειρούμενη αντισταθμιστική πολιτική να παραμένει ατελέσφορη: δεν φαίνεται να υπάρχει έστω η τάση για κάμψη των όποιων κοινωνικών αδικιών μέσω των διαδικασιών συγκρότησης της σχολικής γνώσης, η οποία θα λειτουργεί εξισορροπητικά προς τις γνωσιολογικού τύπου κοινωνικές ανισότητες. Αν μάλιστα δεχτούμε ότι α priori η κοινωνική ανισότητα ελλοχεύει στη συγκροτησιακή λογική της αναπλαισιωμένης/σχολικής γνώσης, τότε φαίνεται πως κάθε «εξωτερική» –ως προς τη γνώση- αντισταθμιστική προσπάθεια αποκατάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης θα είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου η διαχείριση της γνώσης αποκτά κομβικό ρόλο.

³⁰ Όταν, βεβαίως, συμβαίνει αυτό, και δεν αντιμετωπίζεται η ανισότητα στην ακαδημαϊκή επίτευξη, ή ο αποκλεισμός από τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ως ένα καθαρά ατομικό «πρόβλημα».

Βιβλιογραφία

- Althusser, L.** (1994). *Θέσεις (1964 - 1974)*, (μτφρ. Γιαταγάνας Ξ.). Αθήνα: Θεμέλιο (α' έκδοση 1976).
- Apple, M.** (1982) *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berger, P. and Luckman, Th.** (1966) *The Social Construction of Reality*. N.York Doubleday - Anchor Books, Garden City.
- Bernstein, B.** (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Broudy, H.** (1977). The philosophical foundations of educational objectives. Στο Bellack, A. A. and Kliebard, H. M. (Eds.) (1977). *Curriculum and Evaluation*. California: Mr Cutrhan Publishing Co. Σχ.σελ. 91-110.
- Δελτίο ΟΛΜΕ.** Αθήνα: ΟΛΜΕ (στις ημερομηνίες που αναγράφονται στο κείμενο).
- Doll, Jr., W.** (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Feyerabend, P.** (1983). *Ενάντια στη μέθοδο*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Fulan, M.** (1998). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Huebner, D.** (1975). Curriculum as concern for man's temporality. In Pinar, W. (ed), *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, pp. 217-237.
- Kelly, A.V.** (1999). *The Curriculum – Theory and Practice*. London: P. Chapman-SAGE (4th edition).
- Kazepides, A.C.** (1973). *The autonomy of education*. Athens: N.C.S.R..
- Kincheloe, J. and Steinberg, S.** (1993). A tentative description of postformal thinking: the critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63 (3), pp.: 296-320.
- Kuhn, T.S.** (χ.χ.) *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (1962), (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ. -Κάλφας Β.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Κουζέλης, Γ.** (1991). *Από τον βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό κόσμο – Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής γνώσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Oakes, J., Gamoran, A., Page, R.** (1996). Curriculum differentiation: opportunities, outcomes and meanings. In Jackson, Ph.W. (ed) (1996). *Handbook of Research on Curriculum*. N. York: Simon & Schuster and Prentice Hall International. pp 570-608.
- Ozmon, H. and Craver, S.** (1986). *Philosophical Foundations of education*. London: Merrill Publishing Company.
- Patten, A.** (2003). Liberal Neutrality and Language Policy. *Philosophy and Public Affairs*. Vol. 31, no. 4. Princeton University Press.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P.** (2004). *Understanding curriculum*. N.York: Peter Lang
- Πρακτικά Βουλής.** Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. (στις ημερομηνίες που αναγράφονται στο κείμενο)
- Τερζής, Ν.** (1981) Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, *Φιλολόγος*, τ. 23, σχ.σελ. 272-281.

- Thurow, L.** (1980). Equity, efficiency, social justice, and redistribution. In OECD (1980). *The welfare state in crisis*. Paris: OECD pp 137-150.
- Φλουρής, Γ.** (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1995), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος. Σχ.σελ. 328-367.
- Φωτεινός, Δ.** (2004) *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης, 1950-1977*. διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.



«Η πορεία του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα»

1. **ΧΑΜΠΙΔΗΣ Θεόδωρος**, Φιλολόγος, Κάτοχος Μ.Δ.Ε. Παιδαγωγικής, Υπ. Διδάκτορας Παιδαγωγικής
2. **ΤΑΡΑΤΟΡΗ Ελένη**, Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατοχύρωση του δικαιώματος πρόσβασης των γυναικών στα εκπαιδευτικά αγαθά αποτελεί μείζον ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η νομοθετική εξέλιξη της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα αναδεικνύει σημαντικές διαστάσεις της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής πορείας της χώρας από τον δέκατο ένατο αιώνα ως σήμερα. Τυπικά η επιβολή της συνεκπαίδευσης δε θα έπρεπε να αφήνει περιθώρια για αμφισβήτηση της εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα δύο φύλα. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του θεσμού αμφισβητείται, με αποτέλεσμα ακόμη και να αντιπροτείνεται η επαναφορά της αμιγούς ως προς το φύλο εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανασκόπηση της εξέλιξης του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα με βάση τα νομοθετικά και ιστορικά κυρίως πλαίσια ως τις μέρες μας.

ABSTRACT

The consolidation of women's right to equal access to educational goods constitutes a major issue of social justice. The legislative evolution of co-education in Greece highlights significant dimensions of political, social, economic and cultural progress that has been done since the nineteenth century. Formally, the imposition of co-education would be expected not to put the equal educational opportunities for both sexes into question. However, the effectiveness of the institution is indeed disputed leading even to the counter-proposal of the reintroduction of unmixed classes as far as the pupils' sex is concerned. This paper attempts to review the evolution of co-education in Greece considering its historical background as well as the legal framework at present.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεματική της ιστορίας της εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται συστηματικά, παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της ευρύτητας της συγκεκριμένης θεματικής και της πολυπλοκότητάς των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών και των παιδαγωγικών και κοινωνικών προβληματισμών της υπό εξέταση εποχής (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α). Μία - και ίσως η βασικότερη - διάσταση της συζήτησης για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι αυτή που αφορά στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης, θέμα άμεσα συναρτημένο με την (αν)ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α). Η βάση της ανισότητας αυτής βρίσκεται στις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις σχετικά με τη φυσική διαφορά των φύλων. Πρόκειται για κοινωνικές αντιλήψεις που έχουν επιδράσει άμεσα στην επίσημη κρατική νομοθεσία και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις όσον αφορά την εκπαίδευση των δύο φύλων (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσίδου, 1997).

2. Η ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η πρώτη εκατονταετία του ελληνικού κράτους, αν και δεν αποφέρει νομοθετικούς καρπούς υπέρ της γυναικείας εκπαίδευσης, προετοιμάζει το έδαφος για αυτήν, καθώς χωρίς να αποκλείεται η γυναικεία εκπαίδευση, δε λαμβάνεται μέριμνα για αυτήν (Παπαγεωργίου, 2004). Στον 20° αιώνα τα πράγματα έχουν ωριμάσει, εφόσον προβάλλεται πια έντονα το αίτημα των γυναικών για την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας, για διεύρυνση της συμμετοχής τους στον κοινωνικό βίο και απολαβή των μορφωτικών αγαθών (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσίδου, 1997). Ορισμένα από τα κύρια στάδια στην εξέλιξη της

νομοθεσίας σχετικά με τη κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα δύο φύλα είναι τα εξής:

1. **Το Β.Δ. του 1834:** Καθιερώνεται η δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις για τα δύο φύλα και ιδρύεται το Διδασκαλείο (Ταρατόρη, 2000, Χατζηδήμου και Στραβάκου, 2005, το οποίο απευθύνεται και στα δύο φύλα, ενώ πρακτικά στοχεύει στην κατάρτιση μόνο ανδρών (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. ΙΓ', 1977).
2. **Οι προτάσεις των Υπουργών Παιδείας, Θεογάρη (1840) και Νερουλού (1842) για ίδρυση «Δημόσιων Σχολείων Κορασίων»:** Συνιστούν μια πρόωγη αλλά άκαρπη νομοθετικά εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη γυναικεία εκπαίδευση.
3. **Οι νομοθετικές απόπειρες των βουλευτών Μίλεση (1877), Αυγερινού (1880), Θεοτόκη (1889) και του Υπουργού Στάη (1908):** Πρόκειται και πάλι για μια σειρά από νομοθετικές προτάσεις που τελικά δεν καρποφορούν. Αρχικά ο βουλευτής Μίλεσης προτείνει την επέκταση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στα δύο φύλα εισάγοντας τον όρο *Αστικό Σχολείο Θηλέων*, ενώ ο βουλευτής Αυγερινός εισηγείται τη σύσταση *Ανωτέρων Κρατικών Παρθεναγωγείων*. Αργότερα ο Θεοτόκης προτείνει την αύξηση της διάρκειας φοίτησης στη Δημοτική Εκπαίδευση και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, η οποία επιτρεπόταν ήδη στα μονοτάξια και ημι-ημερήσια σχολεία. Το 1908 ο Υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως Στάης προτείνει τη βελτίωση της γυναικείας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα την αύξηση του χρόνου της στις αστικές περιοχές, τη δυνατότητα εισαγωγής των κοριτσιών στο Διδασκαλείο μετά την αποφοίτησή τους και την κατάρτισή τους με στόχο την πρόσβασή τους σε επαγγέλματα πέραν αυτού της δασκάλας (Παπαγεωργίου, 2004).
4. **Ο νόμος ΒΤΒ' της 12^{ης} Ιουλίου 1895:** Απαλείφεται η διάταξη που αναφέρεται στον αποκλεισμό των κοριτσιών από την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και παράλληλα για πρώτη φορά γίνεται λόγος για «*μαθήτριες*» στη νομοθεσία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
5. **Τα νομοσχέδια του Α. Αλεξανδρή (1911):** Προτείνεται η ίδρυση Παρθεναγωγείων, Ανώτερων Παρθεναγωγείων και Τεχνικής Σχολής, η αναγνώριση των Διδασκαλείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας για την εκπαίδευση της δασκάλας, η αφαίρεση του δικαιώματος των γυναικών να ιδρύσουν Ιδιωτικό Παρθεναγωγείο ελλείψει πολιτικών δικαιωμάτων και το ασυμβίβαστο του γάμου και της εργασίας, με συνέπεια την «παύση» των διδασκαλισσών μετά το γάμο τους.
6. **Το νομοσχέδιο του Υπουργού Παιδείας Τσιριμώκου (1913) με εμπνευστή το Γληνό:** Προτείνεται να ιδρυθούν εξάχρονα Δημοτικά Σχολεία μικτά, Αστικά Σχολεία (τρίχρονα) μετά το Δημοτικό, με πρακτικό προσανατολισμό (σε αντικατάσταση των Ανώτερων Παρθεναγωγείων), Γυμνάσια Θηλέων και Αρρένων και Διδασκαλεία Θηλέων και Αρρένων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α). Το νομοσχέδιο, αν και δε ψηφίστηκε, επισημαίνει την ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού των κοριτσιών, την αναγκαιότητα της γυναικείας εργασίας και εφαρμογής ίδιου προγράμματος για τα δύο φύλα (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσίδου, 1997).
7. **Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ν. 4373/1929 με εισηγητή τον εκπρόσωπο της βενιζελικής κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου και Υπ. Παιδείας το Γόντικα:** Προτείνεται να ιδρυθούν εξάχρονα Δημοτικά Σχολεία μικτά, Οικοκυρικά Σχολεία (κατώτερα επαγγελματικά), Ανώτερα Παρθεναγωγεία (στη θέση των παλαιότερων Αστικών), Γυμνάσια Θηλέων και Αρρένων στα αστικά κέντρα και μικτά στις επαρχίες, Διδασκαλεία Αρρένων, Θηλέων και μικτά και Νυκτερινά σχολεία που καλύπτουν το κενό της εκπαίδευσης ενηλίκων / αναλφάβητων γυναικών (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. ΙΕ', 1978, Τσουκαλάς, 1985, Λαμπράκη-Παγανού, 1995). Μέσω των τετρατάξιων Ανώτερων Παρθεναγωγείων και των εξατάξιων Γυμνασίων παρέχεται στις γυναίκες η δυνατότητα εισόδου στο Πανεπιστήμιο. Άρα, η συνεκπαίδευση επιτρέπεται μόνο στις περιπτώσεις όπου οικονομικοί λόγοι δεν επιτρέπουν την ίδρυση χωριστών Γυμνασίων Θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσίδου, 1997).

8. **Ο Α.Ν. 770 της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου του 1936 του Μεταξά:** Ακολουθώντας ένα συντηρητικό προσανατολισμό εξαλείφεται κάθε αναφορά στα Παρθεναγωγεία ως σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ απαγορεύεται η συμφοίτηση των δύο φύλων.
9. **Το Ν.Α. 3971/2-9-1959 της κυβέρνησης του Κ. Καραμανλή:** Προβάλλεται ξεκάθαρα το αίτημα σύνδεσης οικονομίας-εκπαίδευσης, προλειπώντας το έδαφος για την αναγκαιότητα της γυναικείας εκπαίδευσης και εργασίας.
10. **Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 (Ν.Α. 4379/1964):** Προτείνεται δομή, οργάνωση, αναλυτικό πρόγραμμα για τα δύο φύλα χωρίς διαφοροποιήσεις, μολονότι, το εκπαιδευτικό σύστημα κατακλύζεται από το ανδρικό στοιχείο σε τομείς όπως τα κείμενα της διδακτέας ύλης, η οπτική της ιστορίας, η χρήση του αρσενικού γένους κλπ.
11. **Ο Α.Ν. 129/1967 του δικτατορικού καθεστώτος της 21^{ης} Απριλίου 1967:** Επανέρχονται οι ρυθμίσεις που ίσχυαν πριν από το 1964.
12. **Ο Ν. 309/1976:** Η συνεκπαίδευση κατοχυρώνεται νομικά και επιβάλλεται απόλυτα και γενικά, ενώ μικρές μόνο διαφοροποιήσεις επιτρέπονται στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων, όπως τα Τεχνολογικά και τα Οικοκυρικά.
13. **Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981:** Επιχειρείται άμβλυση των ανισοτήτων όσον αφορά τη φοίτηση σε παραδοσιακές γυναικείες σχολές (π.χ. σχολή Νηπιαγωγών), προτείνεται κοινή διδασκαλία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και προβάλλεται το πρότυπο της νέας Ελληνίδας, ενώ ως στόχος της εκπαίδευσης τίθεται η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων ανεξάρτητα από φύλο (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσιδου, 1997).
14. **Ο νόμος 1342 / 1983:** Στις 2-3-1982 η Ελλάδα υπογράφει τη Σύμβαση για την *Εξάλειψη Όλων των Διακρίσεων κατά των Γυναικών* του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, η οποία επικυρώνεται στην Ελληνική Βουλή στις 30-3-1983 και τίθεται σε εφαρμογή από τις 30-4-1983. Σε αυτή γίνεται λόγος για την ισότητα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών δικαιωμάτων του πολίτη, όπως και σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, παρακολούθησης σπουδών, πρόσβασης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε κατηγορίας, στην παροχή κοινών προγραμμάτων σπουδών, κοινού προσωπικού, κοινών χώρων και εξοπλισμών. Παράλληλα γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα εξάλειψης κάθε στερεότυπης αντίληψης του ρόλου των φύλων, στις ίσες ευκαιρίες χορήγησης υποτροφιών και άλλων επιχορηγήσεων για τις σπουδές, αλλά και στα θέματα της σωματικής αγωγής και της πληροφόρησης σε ζητήματα μορφωτικής φύσης (<http://www.kethi.gr>).
15. **Ο νόμος 1566/1985:** Επιβάλλεται νομοθετικά η καθολική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α).
16. **Ο νόμος 1922 / 2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου:** Η ισότητα των φύλων αποτελεί βασική αρχή της Ε.Ε. που εφαρμόζεται σε όλες τις δραστηριότητες και τις πολιτικές της, με στόχο την ισότητα στην πρόσβαση, τις συνθήκες, τους οικονομικούς όρους απασχόλησης κ.ά. Επισημαίνοντας την ανεπάρκεια των νομικών ρυθμίσεων για την κατάργηση της ανισότητας των φύλων προβάλλεται ως αναγκαία η αρμονική συνύπαρξη και ισόρροπη συμμετοχή των φύλων στην κοινωνία. Για το λόγο αυτό συστήνεται το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (Official Journal of the European Union, 2006).

3. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η ανισότητα των φύλων στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξε δεδομένη (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α), με αποτέλεσμα την έλλειψη πρόνοιας για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Η ρητή απαγόρευση της συνεκπαίδευσης βάσει του ιδρυτικού νόμου της εκπαίδευσης (1836) δημιουργεί ένα κενό που καλύπτεται εν μέρει μόνο από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Οι θέσεις ορισμένων παιδαγωγών απέναντι σε αυτό το δεδομένο είναι

άλλοτε συντηρητικές, εκτιμώντας πως η εκπαίδευση απομακρύνει τη γυναίκα από το φυσικό της προορισμό, και άλλοτε προοδευτικές, αποδεχόμενοι την αναγκαιότητα της γυναικείας εκπαίδευσης (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσίδου, 1997).

Ο φυλετικός προσδιορισμός στους στόχους και τα κίνητρα της ελληνικής εκπαίδευσης κατά το 19^ο αιώνα υπήρξε προφανής. Οι Έλληνες παιδαγωγοί, υιοθετούν το πρότυπο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού για τη σύνδεση σχολείου – κοινωνίας και, έτσι, διαφοροποιώντας τους στόχους της εκπαίδευσης για τα δύο φύλα προβάλλουν ως κατάλληλη την «*ανατροφή*» για τα κορίτσια, με απώτερο στόχο την αναπαραγωγή και την παροχή φροντίδας, και την «*εκπαίδευση*» για τα αγόρια, ώστε να εξοπλιστούν με τις κατάλληλες ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις για τη δράση τους στη δημόσια σφαίρα ζωής. Αυτή η νομοτελειακή διάκριση των δύο φύλων αποφέρει το φυλετικό προσδιορισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1997). Παράλληλα, όμως, η διαφοροποίηση ως προς τα κίνητρα μόρφωσης ήταν φανερή, καθώς για τους άνδρες η μόρφωση αποτελούσε μέσο μετάβασης από τη χειρωναξία στη δημοσιούπαλληλία της πόλης, ενώ για τις γυναίκες είχε χαρακτήρα διακοσμητικό ως ένα συμπλήρωμα της προίκας (Παπαγεωργίου, 2004).

3.2. Η ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Στα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους στην προώθηση της γυναικείας εκπαίδευσης συνέβαλαν οι πρωτεργάτες της Ελληνικής Επανάστασης και συγκεκριμένα ο Κοραΐς, τα μέλη της Πελοποννησιακής Γερουσίας και οι Φαναριώτες, αλλά και ορισμένοι ξένοι ιεραπόστολοι, όπως οι John και Frances Hill. Τα πρώτα γυναικεία εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν της Ερμούπολης, των Κυθήρων και της Αθήνας, στην οποία το 1836 ιδρύεται η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και το 1837 το Αρσάκειο, όπου σταδιακά συσσωρεύεται η κύρια μάζα των μαθητριών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της γυναικείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν από τη συνεκπαίδευση είναι ότι: α) είχε διαφοροποιημένο και μικρότερο χρονικά και ποσοτικά πρόγραμμα (ανάγνωση, γραφή, γαλλικά και πιάνο), β) προωθούσε το φυσικό ρόλο της γυναίκας και γ) ήταν ιδιωτική. Ο ιδιωτικός χαρακτήρας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις γυναίκες την καθιστούσε ταξική και αστική, καθώς έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που υπήρξε ηγεμονική προς τις γυναίκες και προκλητική και ανταγωνιστική προς τις κατώτερες τάξεις, εφόσον στόχος της ήταν η οικονομική και κοινωνική προβολή του πατέρα.

Τα ιδιωτικά Ανώτερα Παρθεναγωγεία υπήρξαν η λύση στην κρατική αδιαφορία για τη γυναικεία Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα με την πάροδο του χρόνου αυξάνονται αριθμητικά, ενώ παράλληλα εντείνεται η διεκδίκηση φοίτησης σε αυτά από κορίτσια χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων, με αποτέλεσμα τη μείωση των διδάκτρων και τη χορήγηση υποτροφιών. Η αύξηση της οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας των γυναικών, όμως, θεωρήθηκε απειλή για την ανδρική ηγεμονική ιδεολογία της ελληνικής κουλτούρας, την ηθική της θρησκείας και το έθνος. Οι άξονες της επιχειρηματολογίας της εποχής εναντίον της γυναικείας εκπαίδευσης ήταν η *Φύση*, η *Ομαλότητα* και η *Ηθική*, μιας και οι γυναίκες θεωρούνταν αδύναμες σωματικά, διανοητικά και ψυχικά για το επίπονο έργο της μόρφωσης. Παράλληλα, όμως, τα Παρθεναγωγεία, παρά τον αποξενωτικό χαρακτήρα τους, εφόσον οι μαθήτρίες φοιτούσαν εσώκλειστες, συνέβαλαν στην ανάπτυξη της γυναικείας συνείδησης και στη συνειδητοποίηση της περιθωριοποίησής τους (Παπαγεωργίου, 2004).

3.3. Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παρά την αύξηση του αριθμού των γυναικών που εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο 1890 – 1920, η υποαντιπροσώπευσή τους στο χώρο αυτό θεωρείται δεδομένη συγκριτικά με εκείνη των ανδρών. Το αίτημα των γυναικών για πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαφοροποιείται κατά κλάδο, ενώ καταλυτικό ρόλο παίζει αναμφίβολα το οικογενειακό περιβάλλον των υποψηφίων.

Τα βασικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι υποψήφιες για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο 1890 – 1920 είναι:

- Η ανεπαρκής προετοιμασία τους για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο λόγω της υποβαθμισμένης ποιότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσής τους.
- Το οικονομικό βάρος των ιδιωτικών μαθημάτων που ήταν η προϋπόθεση για την κάλυψη των κενών της ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τους, προκειμένου να είναι εφικτή η εισαγωγή τους στα Πανεπιστήμια.
- Οι προκαταλήψεις σχετικά με τη φυσική αδυναμία των γυναικών να σπουδάσουν και σχετικά με τον κίνδυνο για την υγεία τους.
- Η ανησυχία για την κοινωνική αναταραχή από τη συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή με πιθανές επιπτώσεις στον οικογενειακό και κοινωνικό τους ρόλο όσον αφορά την ανατροφή των παιδιών.
- Το ασυμβίβαστο της επαγγελματικής δραστηριότητας και της ανώτερης εκπαίδευσης με τη θηλυκότητα.
- Η επιφυλακτικότητα σχετικά με την ένταξή τους στον επαγγελματικό στίβο.

Οι πανεπιστημιακές σπουδές για τις γυναίκες κατά την περίοδο αυτή σηματοδοτούν το αίτημα της εποχής για εκσυγχρονισμό της οικονομίας και ανάπτυξη της χώρας. Οι πανεπιστημιακές σχολές που εξαρχής κερδίζουν το γυναικείο ενδιαφέρον κατά αξιολογική σειρά προτίμησης είναι η Ιατρική και η Φιλοσοφική και σε δεύτερη θέση το Φαρμακευτικό Σχολείο, το Οδοντιατρικό Σχολείο, η Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, η Νομική και η Θεολογική. Οι επιλογές αυτές προς επαγγέλματα που αναδεικνύουν τα φύσει «γυναικεία» χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες (διδασκαλία, φροντίδα, περίθαλψη κ.ά), αποδεικνύουν τις κοινωνικοποιητικές επιδράσεις των κοριτσιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β).

3.4. Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εξέλιξη στο χώρο της γυναικείας μόρφωσης σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση του στόχου της όχι μόνο ως διακοσμητικού στοιχείου αλλά και ως μέσου βιοπορισμού. Το διδασκαλικό επάγγελμα είναι το μόνο που το ηγεμονικό καθεστώς ανέχεται, καθώς θεωρείται ότι επιβεβαιώνει τη «φυσική κλίση» της γυναίκας για παροχή υπηρεσιών και φροντίδας. Οι πρώτες σχολές επαγγελματικής κατάρτισης των γυναικών από ιδιωτικά επαγγελματικά σωματεία ήταν το *Αμαλίο Ορφανοτροφείο* (1855) του ζεύγους Hill, το *Φιλοκρητικόν Σχολείον Πτωχών* (1868), ο *Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως* (1872), η *Φιλόπτωχος Αδελφότης Κυριών* (1878) και το *Κυριακό Σχολείο*. Το 1897 ιδρύεται από την Ένωση Ελληνίδων η *Οικοκυρική και Επαγγελματική Σχολή* της Αθήνας και αργότερα και άλλες στην Αθήνα και την Πάτρα. Μέσω των επαγγελματικών αυτών σχολών οι γυναίκες εξειδικεύονται σε επαγγέλματα στερεοτυπικά γυναικεία, που, ωστόσο, τους εξασφαλίζουν βιοπορισμό (Παπαγεωργίου, 2004). Επαγγελματικά, ωστόσο, η εξέλιξη είναι ολοφάνερη αν συγκρίνει κανείς τα δεδομένα των απογραφών της περιόδου 1879 – 1920. Η αλλαγή ολοκληρώνεται, όταν πια οι γυναίκες συνειδητοποιούν ότι έχουν τη δυνατότητα σε τυπικό τουλάχιστον επίπεδο να συνδυάζουν το γάμο και την οικογένεια με την άσκηση του επαγγέλματος (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006β).

4. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1. Η ΑΤΥΠΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο φυλετικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης κατά το 19^ο αιώνα τεκμηριώνεται μεταξύ άλλων από την ύπαρξη Παρθεναγωγείων και τη μηδαμινή πρόσβαση των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά, 2001). Η ίδρυση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου, στόχος του οποίου είναι η προετοιμασία της γυναίκας αποκλειστικά για τη δημιουργία οικογένειας και την άσκηση του επαγγέλματος της δασκάλας, δίνει το έναυσμα για την πραξικοπηματική εγγραφή μαθητριών σε δημόσια σχολεία αρρένων. Οι αντιστάσεις υπέρ της αμιγούς ως προς το φύλο εκπαίδευσης ήταν αναμενόμενες με μια επιχειρηματολογία ηθικής τάξης με επίκεντρο την πιθανότητα διάσπασης της προσοχής των αγοριών από τη γυναικεία παρουσία, το φυσικό προορισμό της γυναίκας, το ρόλο της στην οικογένεια και μια ηθική αντίληψη αυθαίρετα ενάντια στη μόρφωση των γυναικών. Αντίθετα, οι υπέρμαχοι της συνεκπαίδευσης επικαλούνται τη

δυνατότητα διεύρυνσης των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών δυνατοτήτων της γυναίκας, το οικονομικό όφελος από τη λειτουργία λιγότερων σχολείων και τη θετική επίδραση της παρουσίας των κοριτσιών στη διαμόρφωση του συναισθηματικού κόσμου των αγοριών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α, Παπαγεωργίου, 2004).

Πρόβλημα αντικειμενικό στην προώθηση της γυναικείας εκπαίδευσης κατά την περίοδο απόπειρας κρατικοποίησης της εκπαίδευσης ήταν η οικονομική δυσπραγία του ελληνικού κράτους στο να εξασφαλίσει κτίρια και προσωπικό για σχολεία θηλέων. Η απαγόρευση της συνεκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των γυναικών από τα εκπαιδευτικά αγαθά σε πολλές περιοχές είτε τη διατήρηση σχολείων θηλέων στα οποία επικρατούσαν άθλιες και ανθυγιεινές συνθήκες. Επιπρόσθετα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η ανάθεση της ευθύνης για εξασφάλιση οικονομικών πόρων για την ίδρυση σχολείων στους δήμους και τις κοινότητες, αλλά και η υποχρεωτική μετακίνηση των κοριτσιών σε περιοχές όπου θα μπορούσαν να μορφωθούν (Παπαγεωργίου, 2004).

Οι συνέπειες από τη σωρεία των προβλημάτων που ανέκυπταν στην προσπάθεια για κατοχύρωση της γυναικείας εκπαίδευσης ήταν άμεσα ορατές, παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της στοιχειώδους εκπαίδευσης και για τα δύο φύλα. Έτσι, σύμφωνα με τα υπάρχοντα, αν και ανεπαρκή στοιχεία, τα ποσοστά αναλφαβητισμού των γυναικών ανέρχονται στο 90,95% το 1830, ενώ το 1878 σε 92,6% (Τσουκαλάς, 1985). Δικαιολογημένα, επομένως, ο νόμος για την κατοχύρωση της δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης και για τα δύο φύλα δεν ήταν τίποτα άλλο παρά μια επίφαση ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Παπαγεωργίου, 2004).

4.2. Η ΔΕΚΑΕΤΙΑ 1910 – '20

Το παράδειγμα των προηγμένων χωρών στην πορεία προς τον εκδημοκρατισμό στις αρχές του 20^{ου} αιώνα υποδεικνύει τη σύνδεση της βιομηχανικής, τεχνολογικής, κοινωνικής και πολιτικής σταθερότητας με την ισότητα στην πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά για όλους (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001). Ο αντίκτυπος αυτών των επιδράσεων είναι άμεσος στις νομοθετικές απόπειρες της εποχής. Η θεωρητική αφετηρία στην οποία θεμελιώθηκε το νομοσχέδιο του 1913 βασίζεται σε ορισμένες καίριες επισημάνσεις, όπως η ανάγκη για μεταρρύθμιση της γυναικείας εκπαίδευσης υπό την ευθύνη της πολιτείας με προσανατολισμό προς το δημόσιο χαρακτήρα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ομοιομορφία και η αντιστοιχία στην εκπαίδευση των δύο φύλων και η προώθηση της ιδέας των ίδιων μορφωτικών αναγκών των δύο φύλων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α). Ωστόσο, είναι ευδιάκριτη η αντίφαση ανάμεσα στο αίτημα για βελτίωση και εξομείωση της εκπαίδευσης των δύο φύλων και στην τροποποίηση του προγράμματος μαθημάτων ανάλογα με το φύλο (Ζιώγου-Καραστεργίου και Κελεσίδου, 1997).

Στον παιδαγωγικό προβληματισμό της εποχής της βενιζελικής πολιτικής, κατά την οποία κυρίαρχη θέση στη γυναικεία εκπαίδευση κατέχει η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, είναι έντονη η αντανάκλαση των απόψεων του βιολογικού ντετερμινισμού (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α). Οι επιδράσεις του αστικού εκσυγχρονισμού και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού μέσω και των αντίστοιχων νομοθετικών ρυθμίσεων της δεκαετίας 1910 - '20 έχουν ως αποτέλεσμα τη διεκδίκηση της πνευματικής ισοτιμίας των γυναικών και την κατοχύρωση της θέσης τους στην πνευματική ζωή του τόπου. Πολλές αρθρογραφούν στην *«Εφημερίδα των Κυριών»*, συμμετέχουν σε δραστηριότητες αλλά και ως μέλη στον *«Ελληνικό Διδασκαλικό Σύλλογο»* ή στον *«Πανελλήνιο Διδασκαλικό Σύνδεσμό των Κυριών»*. Έτσι, διαπιστώνοντας τη μονομέρεια των γυναικείων σπουδών, επιχειρείται η νομιμοποίηση και η αναμόρφωση της πρακτικής της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Σταδιακά τα γυναικεία χαρακτηριστικά που προωθούνται από την εκπαίδευση «ανακαθορίζονται», ο ρόλος της γυναικείας μόρφωσης «επαναπροσδιορίζεται» και διαγράφονται γενικά πιο θετικές προοπτικές (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α, Παπαγεωργίου, 2004).

4.3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1913 – 1929

Παράλληλα με τη δραστηριοποίηση των προσφύγων στην Ελλάδα μετά το 1922, η δραστηριότητα των γυναικών την ίδια περίοδο αυξάνεται αισθητά όπως διαφαίνεται από την

προβολή των διεκδικήσεών τους. Ταυτόχρονα με τη γενική πρόοδο της κτιριακής υποδομής των δημόσιων σχολείων, όμως, πληθαίνουν οι φοιτήτριες των ελληνικών πανεπιστημίων. Οι γυναίκες πλέον διεκδικούν ισοπολιτεία και ισομισθία, ενώ στο τέλος της δεκαετίας του 1920 το νεοανθρωπιστικό ρεύμα της παιδαγωγικής θεωρίας (Spranger) επιδρά στις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής. Παρά τα κοινά σημεία των νομοθετικών περιόδων του 1913 και του 1929, τα σημεία διαφοροποίησης είναι εμφανή, όπως ότι από τα νομοσχέδια του 1929 απουσιάζει η θετική διάθεση απέναντι στη γυναικεία εκπαίδευση, υποβαθμίζονται προγενέστερες μεταρρυθμίσεις και επιχειρείται μια ισχνή προσπάθεια εξισορρόπησης των ρόλων της μητέρας- συζύγου με αυτόν της μορφωμένης που διεκδικεί πολιτικά δικαιώματα. Αν και είναι ευδιάκριτη η τάση για παλινδρόμηση και στις δύο νομοθετικές φάσεις, είναι φανερό η ευαισθησία και η διορατικότητα, ενώ την ίδια περίοδο σε επίπεδο διεθνές είναι ορατές οι επιδράσεις του κινήματος της *Νέας Αγωγής / Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, του πραγματισμού, της κοινωνικο-οικονομικής ατμόσφαιρας της εποχής και των φεμινιστικών προσεγγίσεων, αλλά και η προβολή της αντινομίας / διπολικότητας των θέσεων του *Πραγματισμού / Ανθρωπισμού* (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α).

4.4. ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ 1929

Η νομοθετική ρύθμιση του 1929 έχει ως αποτέλεσμα την οικονομική ενίσχυση της παιδείας και περαιτέρω τη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων και την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού. Παρόλα αυτά, ενώ τα αναλφάβητα αγόρια το 1920 αποτελούν το 34% του συνόλου και το 1928 το 23,47%, τα αντίστοιχα ποσοστά των κοριτσιών αγγίζουν το 1920 το 70% και κατά το 1928 το 58%. Εξάλλου, το 1920 τα αγόρια που φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία ήταν τα τετραπλάσια σε σχέση με τα κορίτσια και τη δεκαετία του '30 τα κορίτσια αποτελούσαν το 45% του μαθητικού πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 33% της Δευτεροβάθμιας (Τσουκαλάς, 1985). Από το 1929 και μετά προβάλλονται ιδιαίτερα οι διαφορές στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δύο φύλων και, ταυτόχρονα, επισημαίνεται η κίνδυνος εκτροπής των γυναικών λόγω της πιθανής διαφοροποίησης του κοινωνικού προσορισμού τους (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α). Ωστόσο, παρά την εξέλιξη που διαγράφεται, η ηγεμονική νοοτροπία που επικρατούσε υποστηριζόταν τόσο από άνδρες όσο και από τις γυναίκες (Παπαγεωργίου, 2004). Ακολουθώντας, όμως, τη νέα φιλελεύθερη ιδεολογία, για πρώτη φορά επιδεικνύεται ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξέλιξη της Ελληνίδας, ενώ ως στόχος προβάλλεται ο συνδυασμός της αξιοπρεπούς εργασίας της ταυτόχρονα με την εκπλήρωση των οικιακών της καθηκόντων (Φραγκουδάκη, 1982, Λαμπράκη-Παγανού, 1995, Πολίτης, 1998).

4.5. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΜΕΤΑ ΤΟ 1929

Στην περίοδο αυτή είναι ορατή η επίδραση της διευρυμένης οικονομικής κρίσης στη γυναικεία εκπαίδευση. Στις αντιδράσεις των γυναικών ανήκει ο αγώνας των Γυμναστριών ενάντια στην απόλυση των εγγάμων συναδελφισσών τους, η δραστηριοποίηση γυναικών εκπαιδευτικών μέσω της Ο.Λ.Μ.Ε., η διοργάνωση συνεδρίων με στόχο την προώθηση της επαγγελματικής τους θέσης και εξέλιξης και το «*Συνέδριο Προστασίας Μητρότητας και Παιδικής ηλικίας*» (1930). Από τα στατιστικά στοιχεία εγγραφής μαθητών/τριών του σχολικού έτους 1932-'33, όπως διαφαίνονται έστω και ήπια από τον ακόλουθο πίνακα, η συνεκπαίδευση δε μοιάζει να είναι ακατόρθωτη (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α).

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ
Γυμνάσια	35.201	13.416
Ημιγυμνάσια	5.268	3.284
Πρακτικά Λύκεια	2.257	187
Ανώτερα Παρθεναγωγεία		1.171
Διδασκαλεία	1.332	796
Διδασκαλεία Νηπιαγωγών		362

Τελικά, η συνεκπαίδευση αρχικά γίνεται δεκτή μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 1923 εφαρμόζεται για πρώτη φορά στα Διδασκαλεία του κράτους με τον κίνδυνο της

«ηθικής εκλύσεως». Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 καθιερώνεται η συνεκπαίδευση, ιδρύονται ξεχωριστά Γυμνάσια Θηλέων και Αρρένων στις πόλεις και μικτά σχολεία στην επαρχία, όταν δεν το επιτρέπουν λόγοι οικονομικοί. Το ίδιο πνεύμα και οι ίδιες ρυθμίσεις ισχύουν έως και το 1979 με εξαίρεση ορισμένες κατά καιρούς διαφοροποιήσεις. Ωστόσο, από το 1950 στη χώρα η ισότητα στην εκπαίδευση τίθεται τυπικά ή άτυπα στο επίκεντρο πολιτικών διαπραγματεύσεων με αποκορύφωμα το ζήτημα της πρόσβασης της γυναίκας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001). Οι ενστάσεις συνεχίζονται με αφορμή πάντα την ανάρμοστη προς τη γυναικεία φύση συνεκπαίδευση. Συλλογικά όργανα των εκπαιδευτικών της εποχής, όπως η Ο.Λ.Μ.Ε. και η Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., αλλά και το Κ.Ε.Μ.Ε. στηρίζουν τη θέση «τα αμιγή σχολεία είναι ξεπερασμένα» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α).

5. Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΠΟΧΗ

Οι μεταπολεμικές απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης επιβάλλουν ποικίλες αλλαγές που προωθούν την πρόσβαση μεγαλύτερου πληθυσμού στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου του λαού και την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τις γυναίκες. Στη μαζικοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιδρά καίρια ο χαρακτηρισμός του Γυμνασίου ως υποχρεωτικής βαθμίδας, ενώ με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80 η απόκτηση απολυτηρίου Λυκείου προϋποθέτει τη συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με συνέπεια τα κορίτσια αναγκαστικά να συμμετέχουν στη διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων. Οι εξετάσεις αυτές παρά την επιφανόμενη αντικειμενικότητά τους, δεν παύουν να ευνοούν κάποιες κοινωνικές ομάδες (Κυρίδης, 1997). Ωστόσο, η γενική πίεση για πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συμβάλλει στη μεταφορά των διαδικασιών επιλογής στο μεταλυκειακό επίπεδο. Τέλος, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 στα πλαίσια των επιταγών της Ε.Ε. τίθενται οι αρχές της δημοκρατικής και ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των πολιτών στην εκπαίδευση, με στόχο την κοινωνική συνοχή και όχι τον κοινωνικό αποκλεισμό και την αναβάθμιση της παιδείας, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των πολιτών (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001).

Σήμερα ο προβληματισμός για την πρόσβαση, το σεξισμό και τη διάκριση των φύλων στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί ιδιαίτερα, καθώς το φύλο θεωρείται παράγοντας που ποσοτικά και ποιοτικά κυριαρχεί σε όλο το φάσμα των αναλύσεων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρά την ακαδημαϊκή πρόοδο των γυναικών δεν έχει αναχαιτιστεί η επιλεκτική παρουσία τους, η υποαντιπροσώπευσή τους ή ακόμη και η απουσία τους από ορισμένους τομείς, όπως οι λεγόμενοι «ανδροκρατούμενοι» επιστημονικοί κλάδοι, η επιστημονική σταδιοδρομία, η έρευνα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001), η ιεραρχική κλίμακα των πανεπιστημιακών βαθμίδων, οι νέες τεχνολογίες (Menzies, 1977, Zuga, 1996) κ.ά., παράλληλα με την προσκόλλησή τους σε σχολές «γυναικείου» προσανατολισμού (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001). Τα σημερινά ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από την εξέταση των διαδικασιών κατασκευής ταυτοτήτων στο σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνουν την ακύρωση της θεωρητικής στόχευσης της συνεκπαίδευσης προς την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών των δύο φύλων (Κορωναίου, 2003).

Η αλλαγή που παρουσιάστηκε στα θέματα της ισότητας των φύλων κατά τη δεκαετία του '90 υπήρξε το αποτέλεσμα της κοινωνικής πολιτικής που ασκήθηκε ήδη από το 1970. Ωστόσο, πλέον το επίκεντρο του προβληματισμού για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης ως μέσου διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εστιάζεται στην επιδείνωση της θέσης των αγοριών στην εκπαίδευση, όπως τεκμηριώνεται μεταξύ άλλων από τη σχολική εγκατάλειψη, τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αμφισβητούνται πλέον εκατέρωθεν οι επιχειρηματολογίες του πολιτικού και ακαδημαϊκού διαλόγου σχετικά με την ανισότητα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001). Το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση παραμένει επίκαιρο παρά την επίσημη ανακήρυξη της δημοκρατίας από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα ως βασικής συνιστώσας των θεσμών και των νόμων της. Άλλωστε, για την

αλλαγή στάσεων δεν αρκούν οι άνωθεν παρεμβάσεις. Απαιτείται επαγρύπνηση και ενεργητική συμμετοχή όλων (Αθανασιάδου και Πετρίδου, 1997).

6. ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

Από τη δεκαετία του 1980 ο προβληματισμός για τη συνεκπαίδευση στη Γερμανία και την Αγγλία επανέρχεται δριμύτερος, από τη στιγμή που διαπιστώνεται πως συντηρούνται ποικιλότροπα τα στερεότυπα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο προβληματισμός αυτός πλέον επικεντρώνεται στο ζήτημα της σχολικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, εφόσον είναι ορατός πια ο κίνδυνος οι μαθητές και οι μαθήτριες να μυούνται σε ορισμένα είδη δράσης και συμπεριφοράς και να υιοθετούν επαγγελματικές προτιμήσεις σύμφωνες με τις προωθούμενες έμφυλες αναπαράστασεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τεκμήρια στα οποία βασίζονται οι παραπάνω θέσεις είναι οι αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια, οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι διδακτικές πρακτικές τους, ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, η συμπεριφορά των στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης, το σχολικό κλίμα, η σεξουαλική παρενόχληση γυναικών εκπαιδευτικών και μαθητριών, οι κατά φύλο εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητριών, η αποχή των γυναικών από τη σχολική διοίκηση, το «κρυφό πρόγραμμα» κ.ά. (Κελεσίδου και Χατζηπαναγιώτου, 1999).

7. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η βαθμίδα και το είδος της εκπαίδευσης αποτέλεσαν τα βασικά κριτήρια επιλογής ή μη της μικτής εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετίζεται με την επιλογή της διαιώνισης του προτύπου του αντίστοιχου διαχωρισμού της οικογένειας. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα παιδιά μυούνται στον καταμερισμό εργασίας βάσει του φύλου, ενώ τέλος, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα μοντέλα διαφοροποίησης κρίνεται ότι πια έχουν εδραιωθεί και, άρα, ότι δεν υπάρχουν πια κίνδυνοι. Η γενική σύγχυση του προηγούμενου αιώνα σχετικά με την καταλληλότητα της συνεκπαίδευσης ως μέσου παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών δε φαίνεται να έχει ξεπεραστεί (Arnot, 2006). Μια σε βάθος ανάλυσή της συνεκπαίδευσης συμβάλλει στην ανάδειξη ορισμένων βασικών διαστάσεων της, όπως ότι:

1. **Συντηρεί τον καταμερισμό εργασίας βάσει του φύλου:** Τα μικτά σχολεία συντελούν μέσω της αναπαραγωγής των παραδοσιακών αντιλήψεων του ανδρισμού (αμειβόμενος-μισθωτός σύζυγος) και της θηλυκότητας (εξαρτημένη-νοικοκυρά μητέρα) στη διατήρηση της νόρμας της ετεροφυλοφιλικής ζωής της αστικής οικογένειας, εφόσον η εκπαίδευση των δύο φύλων δεν ήταν ποτέ συμμετρική αλλά ιδεολογικά αλληλεξαρτώμενη: το γυναικείο οριοθετείται από το ανδρικό (Arnot, 2006).
2. **Ικανοποιεί το αίτημα για εξασφάλιση καλών πολιτών για την πατρίδα:** Αν και η παροχή παιδείας στη γυναίκα εντασσόταν στα πλαίσια έμπρακτης εκδήλωσης του ανθρωπισμού, η εκπαίδευση παρείχε εφόδια προετοιμασίας των γυναικών για την καλλιέργεια των «θηλυκών» χαρακτηριστικών τους, δηλαδή να γίνουν καλές μητέρες, ώστε να εξασφαλιστούν καλοί πολίτες για την πατρίδα, συνδράμοντας έτσι στη διατήρηση της ανδρικής ηγεμονίας.
3. **Αποτέλεσε το μέσο για τη διεκδίκηση άλλων δικαιωμάτων της γυναίκας:** Μέσω του προσχήματος της εθνικής αναγκαιότητας ανόδου του πνευματικού επιπέδου του λαού το αίτημα για τη γυναικεία εκπαίδευση αποτέλεσε τη βάση για τη διεκδίκηση και άλλων δικαιωμάτων τους, με αποτέλεσμα την αύξηση των προσόντων τους και τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας του εαυτού τους (Παπαγεωργίου, 2004).
4. **Συντελεί στη διατήρηση των στερεοτύπων σχετικά με τα «ανδρικά» και «γυναικεία» γνωστικά πεδία:** Οι «φυσιολογικές πρακτικές» της διαφοροποίησης των φύλων μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων έχει ως αποτέλεσμα τη διάκριση των επιλογών των μαθητών/τριών σε μαθήματα βάσει του φύλου τους, ενώ το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στα μικτά σχολεία βασίστηκε στην ιδεολογία των ικανοτήτων, των «κινήτρων επίδοσης» και των ατομικών ελεύθερων επιλογών.

5. **Αποτελεί το προκάλυμμα για την εσωτερίκευση στάσεων και ιδεολογιών σχετικά με το φύλο:** Οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης συμβάλλουν στην άρρητη αναπαραγωγή διάκρισης των φύλων. Φορείς αυτών των αντιλήψεων που εμπλέκονται στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας, οι εργοδότες και οι ίδιοι οι μαθητές (Anot, 2006).

Έχοντας περάσει ήδη στον 21^ο αιώνα με δεδομένη τη συνεκπαίδευση και τη στατιστικά ίση συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στην εκπαίδευση, ο προβληματισμός σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης δεν έπαψε αλλά μετατοπίστηκε. Έτσι, δικαιολογημένα προβληματίζει ακόμη αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρει το 1985 ο Δημαράς στο συνέδριο «Ισότητα των δύο φύλων και Εκπαίδευση»: «...*δε μετατρέψαμε τα σχολεία μας σε μεικτά απλώς υποχρεώσαμε τα κορίτσια μας να φοιτούν σε σχολεία αρρένων...*» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α, σελ. 204). Πράγματι οι πολιτικές αποφάσεις υπέρ της μικτοποίησης των σχολείων απέκρυπταν συστηματικά τη διάσταση ανάμεσα στην έννοια της ανάμιξης των φύλων και την ταυτόσημη εκπαίδευσή τους, όσο τα δύο φύλα δεν ενσωματώνονταν σε μια ενιαία μορφή εκπαίδευσης αλλά «ανακατεύονταν» (Anot, 2006).

7.1. ΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική μας πραγματικότητα, ο διαχωρισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης των παιδιών βάσει της διαφοράς του βιολογικού φύλου είναι ένας τεχνητός καταμερισμός που δεν απαντάται στη ζωή των παιδιών στο σπίτι ή την κοινωνία. Η προβολή τέτοιων διακριτών και ασύμβατων αναγκών των δύο φύλων θεωρείται πως δεν εξυπηρετεί καμία ουσιαστική ανάγκη. Παράλληλα, μια συντηρητική άποψη υπέρ της συνεκπαίδευσης επικεντρώνεται στη δυνατότητα του μικτού σχολείου να αναπαράγει το πρότυπο της «φυσιολογικής ζωής» (Dale, 1969), καθώς θεωρείται πως η γνωριμία των δύο φύλων συμβάλλει στην άμβλυνση ελαττωμάτων του χαρακτήρα, όπως της επιθετικότητας των αγοριών και της «κακεντρέχειας» και «μικροπρέπειας» των κοριτσιών. Πρόκειται για μια αντίληψη βάσει της οποίας η συνεκπαίδευση συνιστά μέσο διατήρησης ενός ετεροφυλόφιλου κόσμου στον οποίο οι άνδρες κυριαρχούν και οι γυναίκες υποτάσσονται και συμπληρώνουν τον ανδρικό κόσμο (Anot, 2006).

7.2. ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο λόγος ενάντια στη συνεκπαίδευση βασίζεται στην άποψη ότι μέσω αυτής αναπαράγεται ο εκπαιδευτικός σεξισμός, ενισχύονται οι σεξιστικές προκαταλήψεις της οικογένειας και της κοινωνίας, εντείνονται οι σεξιστικές επιλογές, δεν εξασφαλίζεται η συλλογική δράση και η συνειδητοποίηση του φύλου των κοριτσιών και ότι παρακάμπτονται τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες των κοριτσιών λόγω της ανεπάρκειας του προγράμματος στο οποίο εντάσσονται. Με λίγα λόγια η αποτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης αποδίδεται στο ότι ουσιαστικά αναπαράγεται η ανδρική συμπεριφορά της προκατάληψης έναντι των γυναικών, καθώς ανατρέφονται παιδιά με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τη διαφορά φύλου, φυλής και ρόλων στη ζωή (Κελεσίδου και Χατζηπαναγιώτου, 1999).

Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική άποψη στο στόχαστρο της κριτικής ενάντια στη συνεκπαίδευση τίθεται η σχολική αποτυχία των κοριτσιών στα θετικά μαθήματα, η πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χατζηδήμου κ.ά., 2008) και η απόκτηση γενικής παιδείας. Βάσει της συντηρητικής ιδεολογίας η συνεκπαίδευση προετοιμάζει τη γυναίκα για την απόκτηση των γυναικείων χαρακτηριστικών, ενώ οι γυναίκες δε θα πρέπει να αντιγράφουν τη ζωή των ανδρών, αλλά να στοχεύουν στην ανάπτυξη της γυναικείας αλληλεγγύης (Cowell, 1981). Τέλος, σύμφωνα με τη ριζοσπαστική φεμινιστική άποψη (Deem, 1978) η ανδρική παρουσία στο χώρο της εκπαίδευσης ευθύνεται για τη χαμηλή αυτοαντίληψη των γυναικών, τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους και τα στενά παραδοσιακά τους ενδιαφέροντα, ενώ τα αμιγή σχολεία μπορούν να εξασφαλίζουν την προβολή της γυναικείας ηγετικής δράσης, τη γυναικεία φιλία, την αίσθηση αλληλεγγύης, την ισχυροποίηση της γυναικείας θέσης και τη βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού (Anot, 2006).

8. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαιδευτική ισότητα δεν είναι δυνατό να εξασφαλίζεται μέσω ενός τύπου σχολείου. Η εξάλειψη του σεξισμού προϋποθέτει αλλαγές στην εντός οικογένειας κοινωνικοποίηση του ατόμου και στο πρόγραμμα διδασκαλίας (Κελεσίδου και Χατζηπαναγιώτου, 1999). Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής για να γίνει στόχος η ισότητα των δύο φύλων απαιτείται εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πρακτική τους άσκηση (Χατζηδήμου, 2003), αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, νέα σχολικά εγχειρίδια, εξασφάλιση κατάλληλων χώρων, επανεκπαίδευση των γονέων και των διοικητικών στελεχών. Τη λύση στο πρόβλημα των άνισων για τα δύο φύλα εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να δώσει το μικτό σχολείο με πηγές που θα διασφαλίζουν μια ισότιμη εκπαίδευση παράλληλα με τη δυνατότητα προβολής των διακρίσεων του φύλου και για τους μαθητές/τις μαθήτριες και για τους/τις εκπαιδευτικούς (Arnot, 2006). Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως η συνεκπαίδευση συνιστά πολιτικό και όχι απλά εκπαιδευτικό ζήτημα, κάτι που περαιτέρω προϋποθέτει ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής συνείδησης, της αυτογνωσίας, της εμπέδωσης του κοινωνικού ρόλου του σχολείου ως μοχλού αναπαραγωγής και κοινωνικής αναδόμησης (Κελεσίδου και Χατζηπαναγιώτου, 1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.kethi.gr>

- Academy of Finland, (1999). *Women in Academia, Report of the working group appointed by the Academy of Finland*, Edita Ltd. Helsinki.
- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). *Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου* στο Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου (επιμ. έκδοσ.). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο (Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης)*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Cowell, B. (1981). *Mixed and single sex grouping in secondary schools*, *Oxford Review of Education*, 7, 2, p.p. 165-72.
- Dale, R.R. (1969). *Mixed or Single Sex School*, vol. 1, London: Routledge & Kegan Paul.
- Deem, R. (1978). *Women and Schooling*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1997). *Από την «Αγωγή του Πολίτη» στην «Αγωγή των Πολιτών» και των δύο φύλων. Περιορισμοί, όρια και προοπτικές στην ελληνική Εκπαίδευση* στο Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου (επιμ. έκδοσ.). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου, Σ. (1998). *Εκπαιδύοντας τους Έλληνες πολίτες: η Αγωγή του Πολίτη στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Από την Αγωγή του Πολίτη στην Αγωγή των Πολιτών* στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ. έκδοσ.). *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη: Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999α). *Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα* στο Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου (επιμ. έκδοσ.). *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999β). *Προ των προπυλαίων: Η εξέλιξη της ανώτατης εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα* στο Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου (επιμ. έκδοσ.). *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006α). *Από τα Παρθενάγωγεία στα Γυμνάσια Θηλέων: Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Λόγος και αντίλογος στο πλαίσιο της «Νέας Αγωγής» και των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου* στο Σ., Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ. έκδοσ.). *Διερευνώντας το φύλο:*

- Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.*
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006β). «Όχι και Καθηγήτριαι!»: Επαγγελματικές επιλογές, ακαδημαϊκή εξέλιξη και κοινωνική παρουσία των πρώτων πτυχιούχων γυναικών στο Σ., Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ. έκδοσ.). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.*
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Κελεσίδου, Ε. (1997). *Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20^ο αιώνα: κενά και αντινομίες στο Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου (επιμ. έκδοσ.). Φύλο και Σχολική Πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.*
- Zuga, K. (1996). Addressing Women's Ways of Knowing to Improve the Technology Education Environment for All Studets. *Journal of Technology Education*. vol. 10 n. 2, p.p. 57-71.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (1977), τόμ. ΙΓ', Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (1978), τόμ. ΙΕ', Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.
- Κελεσίδου, Ε. & Χατζηπαναγιώτου, Β. (1999). *Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Πραγμάτωση ή ματαιώση προσδοκιών για τα κορίτσια; Στο Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου (επιμ. έκδοσ.). Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.*
- Κορωνάιου, Α., (2003). *Ασκήσεις ευαισθητοποίησης επιμορφούμενων εκπαιδευτικών: Για μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών για όλους και όλες...* [Έργο: Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων]. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1995). «Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)», στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών* (Πρακτικά Συνεδρίου). Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Menzies, H. (1977). *Women-Centered Learning in a Digital Universe*. Paper presented at Canadian Congress for Learning Opportunities for Women. Montreal. March 1997.
- Official Journal of the European Union, "Regulation (EC) No 1922/2006 of the European Parliament and of the Council of 20 December 2006 on Establishing a European Institute for Gender Equality" (30-12-2006, L.403/9).
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και φεμινισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολίτης, Α. (1998). *Ρομαντικά Χρόνια: Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Αθήνα: Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας 14, εκδόσεις Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων.
- Ταρατόρη, Ελ. (2000). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1982). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα Π.Ε.Κ. ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. κ.ά. (επιμ. έκδ.). (2008). *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά ΙΒ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Ατραπός.

Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ στο πεδίο της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης

Σοφία Χατζηστεφανίδου
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
shajistef@edc.uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δεδομένου ότι το πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης υπήρξε σε όλες τις χώρες, ήδη από τις απαρχές της συγκρότησής του, συνδεδεμένο με πολιτικές προνοιακού και αντισταθμιστικού χαρακτήρα, γεννιέται το ερώτημα αν σε πιο σύγχρονες αναλύσεις και προτάσεις Διεθνών Οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, ανιχνεύονται, με ποια μορφή και σε ποια έκταση, τέτοιες πολιτικές, που ικανοποιούν το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στις εξελισσόμενες κοινωνίες του σήμερα, κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα, την ατομικότητα και την αστάθεια. Η εργασία επιχειρεί να κατασκευάσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο ανάγνωσης του ντοκουμέντου Starting Strong II του ΟΟΣΑ, βασισμένο σε τέσσερα επιχειρήματα: το παιδαγωγικό επιχείρημα, το δημοκρατικό επιχείρημα, το συμμετοχικό επιχείρημα και το οικονομικό επιχείρημα.

ABSTRACT

Given the fact that the field of Early Childhood Education and Care (ECEC) has been since its establishment in all countries linked to welfare and compensatory policies, the matter in question is whether in most contemporary analyses and suggestions by International Organizations, such as OECD, it is possible to detect and to what extent such policies that meet the demand for social justice in the developing societies of today, which are marked by dissimilarities, complexity, individuality and instability. This paper attempts to construct a methodological tool on how to read the OECD's Starting Strong II Document, a tool which is based on four arguments: the pedagogical argument, the democratic argument, the participatory argument and the economic argument.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις πρώτες αίθουσες ασύλου του 19^{ου} αιώνα μέχρι τα αντισταθμιστικά προγράμματα προσχολικής αγωγής της δεκαετίας του 1960 (Ζαχαρενάκης, 1992), από τις απαρχές, δηλαδή, του καπιταλιστικού συστήματος μέχρι το σύγχρονο καπιταλισμό, οι παρεμβάσεις στο χώρο της αγωγής και εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας είχαν και εξακολουθούν να έχουν κατ' εξοχήν κοινωνικό χαρακτήρα και να υπηρετούν το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη, υπό τις διαφορετικές μορφές που αυτό γινόταν αντιληπτό ανά πλαίσιο λειτουργίας (Κυπριανός, 2007. Χατζηστεφανίδου, 2008). Σε γενικές γραμμές, τα ιδρύματα που προορίζονταν για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας θεωρήθηκαν ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης, ικανό να προστατεύσει την κοινωνία από τα αποτελέσματα της φτώχειας, της ανισότητας, της ανασφάλειας και της περιθωριοποίησης. Ειδικότερα στο πλαίσιο του μοντερνισμού τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής αντιμετωπίστηκαν ως απαραίτητο εργαλείο για την κοινωνική πρόοδο.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι το πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης υπήρξε ήδη από τις απαρχές της συγκρότησής του συνδεδεμένο με πολιτικές προνοιακού και αντισταθμιστικού χαρακτήρα, γεννιέται το ερώτημα αν στις πλέον σύγχρονες προτάσεις Διεθνών Οργανισμών ή, όπως χαρακτηρίζονται, «υπερεθνικών θεσμών διακυβέρνησης» (UNESCO, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΠΟΕ, Ευρωπαϊκή Ένωση) (Μούτσιος, 2002), οι οποίοι επεκτείνουν και ενισχύουν διαρκώς το ρόλο τους σε διάφορους τομείς της πολιτικής, και ανάμεσά τους και σε αυτόν της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανιχνεύονται, με ποια μορφή και σε ποια έκταση, πολιτικές που ικανοποιούν το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στις εξελισσόμενες κοινωνίες του σήμερα, κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα, την πο-

λυπλοκότητα, την ατομικότητα, την αστάθεια και την αβεβαιότητα. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί το ερώτημα αυτό σε σχέση με σχετικές πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ στο χώρο της φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Η δραστηριότητα του ΟΟΣΑ όσον αφορά στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων κάθε είδους για την εκπαίδευση, καθώς και τη διατύπωση συστάσεων προς τα κράτη-μέλη του και τις συνεργαζόμενες με αυτόν χώρες, έχει ενταθεί, ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία. Ερευνητές έχουν δείξει πως ο ΟΟΣΑ, ενώ παλαιότερα συνιστούσε πεδίο πολιτικών συζητήσεων, κάτω από την επίδραση των νέων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνει πλέον ο ίδιος πολιτική (Henry et al, 2001), αυξάνοντας ολοένα την επιρροή του στη διεθνή κοινότητα. Από τις πιο γνωστές παρεμβάσεις του Οργανισμού στο χώρο της εκπαίδευσης είναι οι συγκριτικές ποσοτικές έρευνες της σειράς *Education at a Glance* και το πρόγραμμα *PISA* (μέτρηση της επίδοσης μαθητών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χωρών-μελών του ΟΟΣΑ με βάση συγκεκριμένους δείκτες που θέτει ο Οργανισμός).

Προς το τέλος της δεκαετίας του '90, ο ΟΟΣΑ ενεργοποιήθηκε προς την κατεύθυνση διερεύνησης των πολιτικών που εφαρμόζαν χώρες-μέλη του στο χώρο φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητά του και την υψηλή προτεραιότητα που έπρεπε να του δοθεί. Η έρευνα, γνωστή ως *Thematic Review of Early Childhood Education and Care (ECEC)¹ Policy*, διεξήχθη σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ξεκίνησε το Μάρτιο του 1998, με τη συμμετοχή δώδεκα χωρών (Αυστραλία, Βέλγιο, Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Ιταλία, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο και ΗΠΑ). Το 2002 το ερευνητικό πλάνο διευρύνθηκε με τη συμμετοχή οκτώ επιπλέον χωρών (Αυστρία, Καναδάς, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Νότια Κορέα και Μεξικό). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώθηκαν σε δύο εκθέσεις-ντοκουμέντα, που φέρουν τους τίτλους *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* (OECD, 2001) και *Starting Strong II* (OECD, 2006).

Από τις δύο εκθέσεις του ΟΟΣΑ, αντικείμενο της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε να αποτελέσει η πλέον πρόσφατη, η *Starting Strong II*. Η έκθεση αυτή «επιβεβαιώνει τα ευρήματα της πρώτης φάσης έρευνας», ενώ, «δίδει να αγνοεί ζητήματα παιδαγωγικής ποιότητας, επικεντρώνει πλέον την προσοχή σε ευρύτερους παράγοντες που επιδρούν στην πολιτική για τη φροντίδα και την αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς και στην ανάγκη για αυξημένη κοινωνική ενσωμάτωση (*social inclusion*) και δημοκρατία (*democracy*) στις υπηρεσίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Bennett, 2007). Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και του τρόπου με τον οποίο αυτή αποτυπώνεται στο κείμενο. Στην παρούσα εργασία δεν χρησιμοποιήθηκε εκ των προτέρων κάποια συγκεκριμένη θεωρία περί κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε να ελεγχθούν ή να συγκριθούν οι απόψεις του ΟΟΣΑ για την κοινωνική δικαιοσύνη με αυτήν². Αυτό υπήρξε μια συνειδητή μεθοδολογική επιλογή, όπως θα εξηγηθεί και παρακάτω.

Η μελέτη του ΟΟΣΑ από μεθοδολογικής πλευράς έχει διττό χαρακτήρα: είναι ποσοτική, βασισμένη σε στατιστικά στοιχεία, και φαινομενολογική, δηλαδή βασισμένη σε επισκέψεις εμπειρογνομόνων στις συμμετέχουσες στην έρευνα χώρες, προκειμένου να γίνει η γνωριμία με τα εκεί συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης κατά τρόπο προσωπικό και εμπειρικό (*Starting Strong II*: 234)³. Με βάση τη μεθοδολογία αυτή περιγράφονται και συγκρίνονται τα συστήματα φροντίδας και εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας (ECEC) των

¹ Στο εξής, στο κείμενο θα γίνεται πολλές φορές, για λόγους χώρου και απλούστευσης, χρήση της συντομογραφίας ECEC.

² Αξίζει να αναφερθεί ότι σε πιο πρόσφατη έρευνα της Διεύθυνσης Εκπαιδευτικών Υποθέσεων του ΟΟΣΑ πάνω σε ζητήματα δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, με τίτλο “Equity in Education Thematic Review”, ο Οργανισμός, ακολουθώντας τη συνήθη μεθοδολογία του, δεν έκανε χρήση καμιάς θεωρίας σχετικής με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (OECD, 2007). Αντίθετα, σε αντίστοιχη, “ανταγωνιστική” (;) έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με παρόμοιο θέμα (τίτλος τελικού κειμένου: “Equity of the European Educational Systems. A set of Indicators”), την οποία ανέλαβε ομάδα συνεργασίας έξι ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (ομάδα GERESE), γίνεται χρήση σχετικών θεωρητικών μοντέλων (*Θεωρία της Δικαιοσύνης* του Walzer, *Θεωρία της Δικαιοσύνης* του Rawls, *Ισότητα Ικανοτήτων* του Sen) (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2003).

³ Στο εξής οι παραπομπές στις σελίδες του κειμένου *Starting Strong II* θα γίνονται με απλή αναφορά της σελίδας.

χωρών που συμμετέχουν, χωρίς να γίνεται άμεση αξιολόγησή τους. Ωστόσο, χρησιμοποιείται κατά κόρον η έμμεση αξιολόγηση, με δύο τρόπους:

1. Με τη συγκριτική παράθεση θεωριών ή απόψεων ή ντοκουμέντων άλλων Διεθνών Οργανισμών (π.χ. Eurostat, UNESCO).
2. Με την καταγραφή των καλών πρακτικών διαφόρων χωρών.

Η μελέτη του ΟΟΣΑ, ενώ αναγνωρίζει τη διαφορά που υφίσταται, «για ιστορικούς λόγους», όπως αναφέρεται στο κείμενο, μεταξύ των διακριτών πολιτικών που ακολουθούνται στους χώρους της “φροντίδας” και της “εκπαίδευσης” (46), καθώς και την εμπλοκή διαφορετικών κρατικών υπηρεσιών στους δύο αυτούς τομείς, υπογραμμίζει ότι θα εξετάσει την ECEC με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνοντας στην έρευνά του οποιαδήποτε «υπηρεσία» αφορά παιδιά ηλικίας 0-6 ετών (47).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Για τη διερεύνηση του βασικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας θα ακολουθηθεί η μεθοδολογία της grounded theory (Glaser, 2002. Kelle, 2005) σε συνδυασμό με την παραγωγική ποιοτική έρευνα, όπως έχει προταθεί από τον Marring (2000).

Η ανάγνωση του πρώτου κεφαλαίου της έκθεσης οδηγεί στην εξαγωγή τεσσάρων επιχειρημάτων, σχετιζόμενων με όψεις της κοινωνικής δικαιοσύνης (Pitt, 1998), τα οποία στη συνέχεια εμπλουτίζονται από την ανάλυση που παρουσιάζεται στα κεφάλαια 3 έως 9, η οποία αναδεικνύει και το τελικό νοηματικό τους εύρος. Τα τέσσερα επιχειρήματα, που αποτελούν τη θεωρητική βάση για την παραγωγική ποιοτική έρευνα, συγκρίνονται με τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ, όπως παρατίθενται στο κεφάλαιο 10, με σκοπό την εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων.

3. ΓΙΑΤΙ ΟΙ ΧΩΡΕΣ ΕΠΕΝΔΥΟΥΝ ΣΤΗΝ ECEC;

Στο κεφάλαιο 1 της έκθεσης του ΟΟΣΑ εκτίθενται επιγραμματικά και στη συνέχεια αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους η επένδυση των κυβερνήσεων στην ECEC καθίσταται απολύτως αναγκαία στις μέρες μας. Ως τέτοιοι αναφέρονται:

- Η ανάπτυξη της οικονομίας της παροχής υπηρεσιών και η είσοδος της γυναίκας στο χώρο της μισθωτής εργασίας (22).

Η παρουσία της γυναίκας στην αγορά εργασίας κρίνεται σήμερα ως απαραίτητη, κάτι που υποχρεώνει τις κυβερνήσεις να επενδύουν σε υπηρεσίες της ECEC (20). Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο στη γυναικεία εργασία και η αναζήτηση τρόπων φροντίδας τους ως αναγκαίο κακό. Γι’ αυτό το λόγο, τονίζει η έκθεση, στο ακρωνύμιο ECEC η λέξη “εκπαίδευση”/“education” τίθεται πριν τη λέξη “φροντίδα”/“care”.

- Ο απαραίτητος συμβιβασμός εργασίας και οικιακών υποχρεώσεων με τρόπο πιο δίκαιο για τις γυναίκες (23).

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ισότητα ευκαιριών αναδεικνύονται τρεις προτεραιότητες: ο συνδυασμός μητρότητας-εργασιακής ανέλιξης, οι ίσες ευκαιρίες ως προς την εργασία και η δικαιότερη κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων (ανατροφή παιδιών, ζητήματα σπιτιού) μεταξύ των συζύγων.

- Τα δημογραφικά προβλήματα που δημιουργούν η υπογεννητικότητα και το αυξανόμενο μεταναστευτικό κύμα ιδιαίτερα στις ευρωπαϊκές χώρες (30).

Η μείωση των γεννήσεων και η γήρανση του πληθυσμού υποχρεώνουν τις κυβερνήσεις να λάβουν διάφορα μέτρα για την καταπολέμηση της υπογεννητικότητας, σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν τους γονείς με μικρά παιδιά. Μεταξύ των μέτρων αυτών αναφέρονται οι επενδύσεις σε υπηρεσίες της ECEC, η πολιτική των γονικών αδειών, των οποίων η ισχύς επεκτείνεται και στους πατέρες, καθώς και φιλικές προς την οικογένεια εργασιακές πρακτικές. Ως δεύτερος δημογραφικός παράγοντας, που υποχρεώνει τις κυβερνήσεις να επενδύσουν στις υπηρεσίες της ECEC, αναφέρεται η μετανάστευση, καθώς δημιουργεί, πέρα από οικονομικά προβλήματα, προβλήματα υποεκπαίδευσης και πολιτισμικού ελλείμματος, κυρίως για τα μικρά παιδιά.

- Η ανάγκη να καταπολεμηθούν η φτώχεια και οι ανισότητες, που ξεκινούν ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (33).

Η φτώχεια και οι ανισότητες είναι φαινόμενα που δεν αφορούν μόνον την πλειονότητα των μεταναστών, αλλά και μεγάλη μερίδα των ντόπιων πληθυσμών. Το ποσοστό των παιδιών που ζουν σε συνθήκες φτώχειας μεταξύ των ετών 1995-2005 έχει ανέβει στις 17 από τις 25 χώρες για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία. Η φτώχεια της οικογένειας συνδέεται στενά με τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, στο οποίο τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν το πλεονέκτημα του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, Passeron, 1990) που διαθέτουν ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, και τη γνώση των κωδίκων, γλωσσικών και άλλων, που είναι κυρίαρχοι στο σχολικό πρόγραμμα (35). Η φτώχεια στη μικρή ηλικία έχει πολύ δραματικότερες επιπτώσεις απ' ό,τι σε άλλες περιόδους της ζωής, δεδομένου ότι θέτει σοβαρότατα εμπόδια στην κατάκτηση εκείνων των δεξιοτήτων, που θα αποτελέσουν τη βάση για κάθε μεταγενέστερη μάθηση. Η έκθεση παραπέμπει στη θέση του Carneiro και του νομπελίστα στα οικονομικά Heckman: «η δεξιότητα παράγει δεξιότητα» (35), καθώς και σε εργασία των Cunha και Heckman, όπου υποστηρίζεται ότι η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας προσφέρει μια ασύγκριτη ευκαιρία για επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, η διαμόρφωση του οποίου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που διαρκεί δια βίου (37). Με καθαρά οικονομικούς όρους οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το κέρδος από την επένδυση στην πρώιμη παιδική ηλικία παραμένει μεγαλύτερο από οποιαδήποτε επένδυση γίνει σε μεταγενέστερη φάση της ζωής των ανθρώπων και μάλιστα αφορά όχι μόνον τα ίδια τα παιδιά, αλλά και τις οικογένειές τους (38).

Η έκθεση παραπέμπει, επιπλέον, σε έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ποιοτικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά από φτωχά περιβάλλοντα ευνοούν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (36). Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε μεγάλης κλίμακας έρευνα στις ΗΠΑ, στα οποία αναφέρεται ότι (36):

- Υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής προωθούν τη θετική στάση των μικρών παιδιών απέναντι στο σχολείο και οδηγούν σε επιτυχή αποτελέσματα.
- Τέτοιου είδους θετικά αποτελέσματα είναι εμφανέστερα σε φτωχά παιδιά και σε παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.
- Τα θετικά αυτά αποτελέσματα συνεχίζουν να υφίστανται κυρίως κατά τα πρώτα έτη φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και λιγότερο στη διάρκεια της φοίτησης στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και στη μέση εκπαίδευση.
- Προγράμματα των οποίων η λειτουργία επεκτείνεται και στη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και τα οποία προσφέρουν ισχυρή πρώιμη παρέμβαση παρουσιάζουν τα πλέον ανθεκτικά μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια του κειμένου παρατίθεται ότι η αντίληψη ότι η ECEC αποτελεί *δημόσιο αγαθό* (*public good*) ολοένα και κερδίζει έδαφος μεταξύ όσων ασχολούνται με τα οικονομικά της εκπαίδευσης (12). Τα επιχειρήματα του Heckman και πολλών άλλων ερευνητών ενισχύθηκαν και από τα ευρήματα των ερευνών στο χώρο του εγκεφάλου και των νευροεπιστημών, τα οποία έστρεψαν τις υπηρεσίες «φροντίδας» μικρών παιδιών σε προσεγγίσεις περισσότερο αναπτυξιακές, δεδομένου ότι ανέδειξαν τον ιδιαίτερο ρόλο της εξαιρετικά ταχείας νευρολογικής ανάπτυξης που λαμβάνει χώρα κατά τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Οι εξελίξεις αυτές στο χώρο της επιστημονικής έρευνας υποχρεώνουν πλέον τις κυβερνήσεις να επενδύσουν σε υπηρεσίες εξω-οικογενειακής φροντίδας και για παιδιά των μικρότερων ηλικιών (39).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα οφέλη που προβάλλονται από την επένδυση στην ECEC μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: αναπτυξιακά πλεονεκτήματα για τα μικρά παιδιά, οικονομικά ευεργετήματα για τις γυναίκες και τις οικογένειες, θετικά κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα διαμέσου της αύξησης της παραγωγικότητας και των φορολογικών εσόδων (με τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας), διευρυμένη και πιο ευέλικτη αγορά εργασίας, κοινωνική ευημερία, κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη του κοινοτικού πνεύματος, καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τα παιδιά, αν μπου στέρεα θεμέλια μάθησης (38). Η έκθεση, τέλος, δεν παραλείπει να αναφερθεί σε αρνητικά ευρήματα ερευνών, τα οποία αναφέρονται σε περιπτώσεις υστέρησης των παιδιών ως προς τη γλωσσική και συναισθηματική

τους ανάπτυξη, όταν αυτά παραμένουν επί πολλές ώρες σε εξω-οικογενειακά περιβάλλοντα φροντίδας, χαμηλής ποιοτικής στάθμης (38).

4. ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Η ανάγνωση των λόγων που προβάλλονται στο κεφάλαιο 1 της έκθεσης Starting Strong II όσον αφορά το ερώτημα γιατί οι χώρες επενδύουν ή πρέπει να επενδύουν στην ECEC είναι δυνατό να οδηγήσει στη συγκρότηση τεσσάρων διακριτών επιχειρημάτων, των οποίων κάνει χρήση το κείμενο του ΟΟΣΑ. Πρόκειται για τα παρακάτω επιχειρήματα:

1. Το *παιδαγωγικό επιχείρημα* (αναπτυξιακά πλεονεκτήματα για τα μικρά παιδιά, καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα).
2. Το *οικονομικό επιχείρημα* (οικονομικά ευεργετήματα για τις γυναίκες και τις οικογένειες, διευρυμένη και ευέλικτη αγορά εργασίας, αύξηση της παραγωγικότητας, αύξηση των κρατικών προσόδων, επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο).
3. Το *συμμετοχικό επιχείρημα* (κοινωνική συνοχή, ανάπτυξη κοινοτικού πνεύματος, συνεργατικότητα).
4. Το *δημοκρατικό επιχείρημα* (ισότητα ευκαιριών, δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων, πολιτικές προνοιακού χαρακτήρα τόσο για τα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα των περιθωριακών ομάδων πληθυσμού όσο και για τις οικογένειές τους).

Ωστόσο, παρά το διακριτό χαρακτήρα των τεσσάρων αυτών επιχειρημάτων, είναι φορές που απαντώνται στο κείμενο επιχειρήματα μεικτού χαρακτήρα. Ενώ, για παράδειγμα, η χρήση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (investment of human capital) παραπέμπει σε ένα οικονομικό επιχείρημα, όταν γίνεται με αναφορά στο χώρο της πρώιμης παιδικής ηλικίας εμπεριέχει και στοιχεία παιδαγωγικού επιχειρήματος, εφόσον είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι στη διάρκεια της ηλικιακής αυτής περιόδου οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές παρεμβάσεις βρίσκουν προσφορότερο έδαφος (38). Τέτοιου τύπου επιχειρήματα ονομάζονται στην παρούσα εργασία «μεικτά επιχειρήματα» και αξιολογούνται ως ξεχωριστή κατηγορία.

5. Τα *μεικτά επιχειρήματα* που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ είναι τρία:

(α) Το επιχείρημα που βασίζεται στη *θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου*, στο οποίο και μόλις έγινε παραδειγματική αναφορά.

(β) Το επιχείρημα της *πρόσβασης (access)*, το οποίο εμπεριέχει τόσο οικονομική όσο και συμμετοχική συνιστώσα. Η οικονομική συνιστώσα αφορά στο ποιος θα πληρώνει για την εξασφάλιση της πρόσβασης στις υπηρεσίες της ECEC (γονείς, κράτος, γονικές άδειες: 86, 92, 99). Η συμμετοχική συνιστώσα αφορά στη λήψη μέτρων για την εξασφάλιση πρόσβασης στην ECEC παιδιών που προέρχονται από φτωχά οικονομικά περιβάλλοντα και ιδιαίτερα άτομα με ειδικές ανάγκες (AMEA) (92-95).

(γ) Το επιχείρημα της *ποιότητας (quality)*. Πρόκειται για ένα εκτενές επιχείρημα, στο οποίο γίνονται επανειλημμένες αναφορές. Η ποιότητα σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του ΟΟΣΑ σχετίζεται με τις διαφόρων ειδών ρυθμίσεις, με παιδαγωγικά επιχειρήματα, με συμμετοχικά και δημοκρατικά επιχειρήματα. Τα τρία είδη επιχειρημάτων (παιδαγωγικά, συμμετοχικά και δημοκρατικά) θα αναλυθούν αμέσως παρακάτω. Οι ρυθμίσεις που προτείνει ο ΟΟΣΑ αναλύονται στο κεφάλαιο 6 του Starting Strong II. Πρόκειται για ιδιαίτερη κατηγορία, η οποία σχετίζεται με την ποιότητα και έλκει την καταγωγή της από το μεταμοντέρνο λόγο. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι στις ρυθμίσεις προτείνονται, με ρητορική εκφορά, θέσεις που περιλαμβάνουν και τα τέσσερα κύρια επιχειρήματα. Έτσι, όλες από αυτές τις θέσεις ενέχουν ουσιαστικό και όχι τυπικό και πληροφοριακό περιεχόμενο στην παρούσα εργασία ενσωματώθηκαν στην εξέταση των τεσσάρων επιχειρημάτων.

5. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ

5.1. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ

Στο κείμενο λαμβάνονται υπόψη τα ποικίλα παιδαγωγικά ρεύματα, με τις αποκλίνουσες πολλές φορές επιδιώξεις, τα οποία καθορίζουν τις πολιτικές των χωρών μελών που συμμετέχουν στην έρευνα. Η παρουσίαση αυτών των ρευμάτων ξεκινά με αφορμή τη διερεύνηση των διαφόρων τάσεων που αφορούν στο πρόβλημα της σχέσης προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Αντί, όμως, η συλλογιστική του ΟΟΣΑ να παραμείνει σε παιδαγωγικό επίπεδο

και να συγκρίνει σε μεγαλύτερο πλάτος και βάθος τα παρουσιαζόμενα παιδαγωγικά ρεύματα, με σκοπό τη διερεύνηση καλών πρακτικών και υποδείξεων, διαπιστώνεται ότι η συζήτηση αυτή μεταφέρεται σε επόμενο κεφάλαιο, όπου τα ρεύματα αυτά αναλύονται λεπτομερειακά ως συνιστώσα, αυτή τη φορά, του μεικτού επιχειρήματος της ποιότητας (134). Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, τα παιδαγωγικά αυτά ρεύματα δεν αποτυπώνονται, όπως στην περίπτωση της παραδοσιακής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε αναλυτικά προγράμματα, αλλά λαμβάνουν τη μορφή σύντομων παιδαγωγικών πλαισίων. Αυτά τα πλαίσια επιτρέπουν τοπικές ερμηνείες (ανά χώρα) και προσδιορίζουν μια ευρύτητα στόχων, υποδεικνύοντας τρόπους, με τους οποίους αυτοί μπορούν να επιτευχθούν. Οι προτεινόμενες περιοχές γνώσης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αφορούν στη φύση και το περιβάλλον, στους αναδυόμενους γραμματισμούς (emergent literacy and numeracy), σε γενικές γνώσεις, επιστημονικές έννοιες και συλλογισμούς (135).

Η κατηγοριοποίηση των παιδαγωγικών ρευμάτων, που υιοθετεί ο ΟΟΣΑ, περιλαμβάνει:

Την παράδοση της κοινωνικής παιδαγωγικής

Το ρεύμα της κοινωνικής παιδαγωγικής αναπτύχθηκε ιστορικά στις Βόρειες και Κεντρικές Ευρωπαϊκές χώρες και χαρακτηρίζεται από το συνδυασμό *φροντίδας*, *ανατροφής* και *εκπαίδευσης* (πρόκειται για τρία στοιχεία της κλασικής γερμανικής έννοιας της *παιδαγωγικής*/Paedagogik: *Bildung, Erziehung, Betreuung*), χωρίς ιεραρχικές προτεραιότητες. Η κοινωνική παιδαγωγική επιδιώκει ένα ανοιχτό και ολιστικό (holistic) πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να επεκτείνεται μέχρι και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αυτής καλλιεργείται η συνεργασία γονέων και σχολείου, λαμβάνονται υπόψη τα δικαιώματα των γονέων και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας, ενώ με τη συμμετοχή σε σχέδια εργασίας (project works) ωθούνται στην προσωπική δράση και διερεύνηση, εργάζονται συνεργατικά και αναπτύσσουν πνεύμα κοινωνικής συνύπαρξης και αλληλεγγύης (59-60). Στην παράδοση της κοινωνικής παιδαγωγικής δίνεται μεγάλη σημασία και στην άτυπη μάθηση (informal learning, 138). Τα παιδαγωγικά πλαίσια στην παράδοση αυτή εστιάζουν στους τομείς της κοινωνίας, της θρησκείας και της ηθικής, της αισθητικής, της γλώσσας, των κειμένων και της επικοινωνίας, της φύσης, του περιβάλλοντος και της τεχνολογίας, της φυσικής αγωγής και της υγείας (138).

Την προ-σχολική (pre-primary) προσέγγιση στην αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας

Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση απαντάται σε πολλές χώρες, όπως στην Αυστραλία, τον Καναδά, τη Γαλλία, την Ιρλανδία, την Αγγλία και τις ΗΠΑ (61). Είναι σαφής η προσπάθεια των χωρών αυτών να προωθήσουν τις μεθόδους του δημοτικού σχολείου στο χώρο της προσχολικής αγωγής και ιδιαίτερα στις ηλικίες 5-6 ετών. Η τάση αυτή «σχολειοποίησης» (“schoolification”) εντείνεται ολοένα και περισσότερο, εξαιτίας της διαδεδομένης στις ΗΠΑ πολιτικής της «σχολικής ετοιμότητας» (“readiness for school”) (63). Η πρώτη αυτή «σχολειοποίηση» καθοδηγείται από την ανάγκη της πρώιμης γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και γι’ αυτό εστιάζει σε πρώιμους γραμματισμούς. Αυτή η επιλογή κατά τον ΟΟΣΑ επιβάλλεται πρώτιστα από οικονομικούς λόγους, από την ανάγκη, δηλαδή, ταχύτερης προσαρμογής των παιδιών στο συνεχώς εξελισσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον των χωρών, καθώς και από (όχι ρητά εκπεφρασμένους) κοινωνικούς λόγους, που αφορούν στην ανάγκη ταχύτερης προσαρμογής διαφόρων μειονοτήτων στο περιβάλλον αυτό (137). Στις ΗΠΑ η κίνηση αυτή συνοδεύεται από τη δημιουργία και εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων (standards) και για το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτή ακριβώς η λογική των standards, κυρίως όσον αφορά τη λογικομαθηματική σκέψη, έχει κατακριθεί από πολλούς παιδαγωγούς ως υπεύθυνη της «σχολειοποίησης» της προσχολικής εκπαίδευσης.

Την προσέγγιση του Reggio Emilia

Πρόκειται για μια καινοτομική και ριζοσπαστική βορειοϊταλική πρόταση για την προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση, όπου το μικρό παιδί αντιμετωπίζεται ως “ενεργό υποκείμενο” (agent) της δικής του μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως δημιουργοί περιβαλλόντων μάθησης και οι χρησιμοποιούμενες στρατηγικές έχουν ως κύριο άξονα το παιχνίδι και ως σκοπό την κατασκευή του νοήματος. Η πρόταση αυτή έχει ιδιαίτερα ευρεία απήχηση σήμερα και αποτελεί μοντέλο για πολλές άλλες χώρες.

Τη δεύτερη γενιά γερμανικών curricula της πρώιμης παιδικής ηλικίας

Πέρα από τα τρία παιδαγωγικά ρεύματα, που προαναφέρθηκαν, η μελέτη του ΟΟΣΑ περιλαμβάνει στο κεφάλαιο περί ποιότητας (μικτό επιχείρημα) και ένα τέταρτο παιδαγωγικό πλαίσιο προσχολικής αγωγής, το οποίο χαρακτηρίζεται ως δεύτερη γενιά γερμανικών αναλυτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά, ενώ διατηρούν γνωρίσματα της γερμανικής κοινωνικής παιδαγωγικής παράδοσης στην προσχολική αγωγή, φαίνεται ότι είναι αποτέλεσμα της γερμανικής αντίδρασης στη χαμηλή κατάταξη του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος στην έρευνα PISA I του ΟΟΣΑ. Ως κύρια στοιχεία αυτής της δεύτερης γενιάς προγραμμάτων αναφέρονται:

(α) Το εύρος του όρου «παιδαγωγική», που ορίζεται ως το άθροισμα των όρων *Bildung, Erziehung, Betreuung* (βλ. παραπάνω).

(β) Το περιεχόμενο της παιδαγωγικής εργασίας με τα μικρά παιδιά. Στα προγράμματα αυτά τονίζεται (σε συμφωνία με τη γερμανική κοινωνικοπαιδαγωγική παράδοση) ότι καθοριστικό σημείο για την ηλικία αυτή δεν είναι η απόκτηση γνώσεων σε συγκεκριμένες περιοχές, αλλά η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και η εμπλοκή τους στη μάθηση.

(γ) Η κοινωνιο-κατασκευαστική (socio-constructivist) προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο νεότερο ενιαίο curriculum του κρατιδίου της Έσσης, το οποίο αφορά τις ηλικίες από 0-10 ετών, κάτι που συνιστά παγκόσμια πρωτοπορία (143, 144). Τα γερμανικά προγράμματα σπουδών δεύτερης γενιάς διαφέρουν από αυτά της πρώτης γενιάς, αλλά και από την κοινωνική παιδαγωγική αντίληψη, δεδομένου ότι στοχεύουν πολύ μακρύτερα χρονικά και περιγράφουν με πολλαπλές λεπτομέρειες τους στόχους της μάθησης των μικρών παιδιών στις διάφορες περιοχές, καθώς και τους στόχους που οφείλουν να αναλαμβάνονται από τους παιδαγωγούς. Τα ίδια τα προγράμματα αναγνωρίζουν ότι δυσλειτουργίες μπορούν να προκύψουν κατά την εφαρμογή τους, λόγω ανεπαρκούς πληροφόρησης και κατάρτισης των επαγγελματιών του χώρου της προσχολικής εκπαίδευσης. Βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της δεύτερης γενιάς είναι: (α) η εστίαση στις διαδικασίες μάθησης (μεταγνώση) και στη ρύθμισή τους, (β) η εστίαση σε συστήματα αξιών και στο σεβασμό της διαφορετικότητας, (γ) η αλληλουχία των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και διαδικασιών (προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης).

Το παιδαγωγικό επιχείρημα στη μελέτη του ΟΟΣΑ συνεχίζεται με την αναφορά στην εκπαίδευση των εργαζομένων στο χώρο της ECEC, στην οποία αφιερώνεται ολόκληρο το έβδομο κεφάλαιο. Ευθύς εξαρχής η θεματική αυτή ενότητα συσχετίζεται με θέματα ποιότητας: καλύτερα καταρτισμένο προσωπικό εγγυάται τη βελτίωση της ποιότητας του συστήματος. Η μελέτη επισημαίνει την ανάγκη για νέους καθορισμούς και διευθετήσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγών της ECEC. Γενικά προτείνεται η αναβάθμιση του κλάδου των επαγγελματιών του χώρου (συμπεριλαμβανομένης και της μισθολογικής), ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να μπορούν να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η αναφορά σε ζητήματα επαγγελματισμού του προσωπικού της ECEC ολοκληρώνεται με το σχολιασμό δύο θεμάτων που σχετίζονται τόσο με το συμμετοχικό όσο και με το δημοκρατικό επιχείρημα. Πρόκειται για τα θέματα του φύλου (προτροπή για επαγγελματική συμμετοχή των ανδρών στο χώρο της ECEC) (170) και της διαφορετικότητας (προτροπή για επαγγελματική συμμετοχή εθνικών μειονοτήτων στο χώρο της ECEC) (171).

Το παιδαγωγικό επιχείρημα ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 9, όπου αναφέρονται θέματα που σχετίζονται με την έρευνα και την αξιολόγηση στο πεδίο της ECEC. Ο προβληματισμός του ΟΟΣΑ για την έρευνα στο πεδίο της ECEC ξεκινά ήδη από το πρόγραμμα *Starting Strong I*, όπου είχε παρατηρηθεί ότι στον τομέα της ECEC υπήρχαν λίγα προπτυχιακά τμήματα, λίγες διατριβές και σχεδόν καθόλου ακαδημαϊκά περιοδικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η έρευνα στο χώρο αυτό να υποστηρίζεται από κρατικές ή τοπικές επιχορηγήσεις, εφόσον το μικρό ερευνητικό της μέγεθος δεν επέτρεπε την πρόσβαση σε κονδύλια από τον ανταγωνιστικό χώρο των πανεπιστημίων. Το πρόβλημα στην περίπτωση αυτή, όπως επισημαίνει η μελέτη του ΟΟΣΑ, είναι ο κίνδυνος η χρηματοδοτούμενη από το κράτος έρευνα να περιοριστεί σε θέματα που ενδιαφέρουν από ωφελμιστική άποψη την κρατική εξουσία (π.χ. αξιολόγηση προγραμμάτων, χρηματοδοτήσεις, standards, εκπαιδευτικά αποτελέσματα). Ένας ακόμη κίνδυνος είναι να αποκλείονται της κρατικής χρηματοδότησης κριτικές έρευνες που κινούνται

αντίθετα προς την ορθόδοξη άποψη (199). Ένα ακόμη πρόβλημα στο χώρο της έρευνας δημιουργείται από τον κυρίαρχο ρόλο της αγγλικής γλώσσας, ο οποίος όχι μόνον αποτρέπει σημαντικές έρευνες σε άλλες γλώσσες να γνωρίσουν ανάλογη διεθνή προβολή, αλλά και επηρεάζει τόσο θεματικά όσο και μεθοδολογικά την έρευνα σε χώρες με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο και διαφορετικές ανάγκες. Η έκθεση προτείνει, επίσης, την επέκταση των συμμετοχικών τρόπων έρευνας, που περιλαμβάνουν παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς (199). Τέλος, τονίζεται η αδήριτη ανάγκη διάδοσης της έρευνας μέσω websites, μηχανών αναζήτησης και εκδόσεων (201).

5.2. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ

Η ερώτηση ποιος ωφελείται από την ανάπτυξη της ECEC συνιστά νευραλγικό σημείο στην παρουσίαση θέσεων και υποδείξεων του Οργανισμού, που αφορούν στην οικονομική συνιστώσα της ECEC. Η απάντηση του ΟΟΣΑ μπορεί να συνοψιστεί στην παρακάτω παράγραφο:

«Τομείς διακυβέρνησης οι οποίοι ευεργετούνται από τη ευρεία διάδοση της προσχολικής εκπαίδευσης και των υπηρεσιών φροντίδας είναι: η εθνική οικονομία (βραχυπρόθεσμα, μέσω της συνεισφοράς της εργασίας των γυναικών και μακροπρόθεσμα μέσω της αποτελεσματικότερης διαμόρφωσης ανθρώπινου κεφαλαίου), η υγεία (καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία για παιδιά και οικογένειες, περιορισμός παραβατικής συμπεριφοράς κ.λπ.), κοινωνική ευημερία και ποινική δικαιοσύνη (λιγότερη εξάρτηση των οικογενειών από τις υπηρεσίες πρόνοιας, υψηλότερα οικογενειακά εισοδήματα, μεγαλύτερη ισότητα μεταξύ των δύο φύλων, περιορισμός των περιστατικών οικογενειακής βίας, μείωση της εγκληματικότητας κ.λπ.), εκπαίδευση (καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα στο δημοτικό σχολείο, απρόσκοπτη ενδοσχολική πρόοδος, μείωση της συμμετοχής στην ειδική εκπαίδευση κ.λπ.).» (102-103)

Από το παράθεμα γίνεται σαφές ότι αμιγώς οικονομικής υφής επιχειρήματα διαπλέκονται με ζητήματα υγείας, κοινωνικής ισότητας, ισότητας ευκαιριών, καταπολέμησης φαινομένων κοινωνικής παραβατικότητας, ζητήματα, δηλαδή, που αφορούν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην εν γένει ζωή των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Οι χρηματοδοτήσεις για την ανάπτυξη της ECEC προτείνεται να αναληφθούν από τα κράτη, και μάλιστα η μελέτη κάνει συστάσεις για αύξηση των σχετικών κονδυλίων (102). Όμως, κάνει, επίσης, λόγο για την ανάγκη ανεύρεσης και άλλων πηγών χρηματοδότησης της ECEC (π.χ. παροχές μεγάλων εταιρειών όσον αφορά τη φύλαξη των μικρών παιδιών του προσωπικού). Παρατηρεί ότι ειδικά για τη φροντίδα μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης αναλαμβάνεται από τους γονείς (113). Η μελέτη του ΟΟΣΑ ασκεί κριτική στην ακολουθούμενη σε κάποιες χώρες πολιτική παροχής κουπονιών στους γονείς, ενδεικτική της «αγοραιοποίησης» (marketisation) του χώρου της ECEC, επισημαίνοντας ότι σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζονται φαινόμενα διαφθοράς, δεδομένου ότι τα κουπόνια μπορούν να χρησιμοποιηθούν (και η έρευνα του ΟΟΣΑ δείχνει ότι πολλές φορές χρησιμοποιούνται) για την παροχή αμφίβολης ποιότητας υπηρεσιών (116-117).

Για τη δίκαιη, συντονισμένη και απρόσκοπτη λειτουργία της ECEC θεωρείται απολύτως αναγκαία η παραγωγή ειδικά καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού (σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης), που θα στελεχώσει είτε σε κεντρικό είτε σε περιφερειακό και κοινοτικό επίπεδο τις διοικητικές υπηρεσίες, τις υπεύθυνες για το σχεδιασμό και την αποτελεσματική λειτουργία της.

Στα οικονομικά επιχειρήματα του ΟΟΣΑ μπορούν να ενταχθούν οι θέσεις του για τη χρηματοδότηση της έρευνας στην ECEC, οι οποίες στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν όταν έγινε λόγος για το παιδαγωγικό επιχείρημα. Οικονομικά επιχειρήματα, περιέχονται, εξάλλου και στο μεικτό επιχείρημα της πρόσβασης, στο οποίο έχει, επίσης, γίνει αναφορά σε προγενέστερο σημείο της εργασίας.

5.3 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ

Εξ ορισμού η συμμετοχικότητα θεωρείται ότι ικανοποιεί πτυχές του κοινωνικού δικαίου, δεδομένου ότι συνδέεται με κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές εκ-

φάνσεις του δημοκρατικού πολιτεύματος (Dahlberg, Moss, Pence, 2003:73). Αρκεί, λοιπόν, να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο εννοιολογείται στο κείμενο του ΟΟΣΑ. Στο κείμενο ανιχνεύονται ως συνιστώσες του συμμετοχικού επιχειρήματος η συμμετοχή των επαγγελματιών της ECEC, ο ρόλος των γονέων και η εμπλοκή των παιδιών (146).

Προφανώς η συμμετοχή των επαγγελματιών της ECEC είναι κάτι που θεωρείται αυτονόητο. Ως υπόδειγμα, ωστόσο, τρόπου συμμετοχής των επαγγελματιών στην εργασία που πρέπει να επιτελείται στα κέντρα της ECEC προβάλλεται στο κείμενο του ΟΟΣΑ το παράδειγμα του Reggio Emilia, όπου ισχύει ένα σύστημα συμμετοχικής αξιολόγησης, όπου εμπλέκονται εκπαιδευτικοί/προσωπικό και μικρά παιδιά. Η μορφή αυτή της συμμετοχικής αξιολόγησης είναι διαφορετική από τα συνήθη αξιολογικά συστήματα (rating systems) (146-147).

Η εμπλοκή των γονέων είναι καθοριστικός παράγοντας της ανάπτυξης και ενίσχυσης του συμμετοχικού χαρακτήρα της ECEC. Ο κυρίαρχος ρόλος των οικογενειών στην ανατροφή των παιδιών προστατεύεται από το διεθνές δίκαιο. Τόσο η Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) όσο και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) κάνουν ρητή αναφορά στο ρόλο αυτό. Πολλοί τυπικοί και άτυποι μηχανισμοί προτείνονται για να βελτιώσουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην ECEC, η οποία αναστέλλεται πολλές φορές λόγω πολιτισμικών, γλωσσικών, οικονομικών εμποδίων, αλλά και λόγω έλλειψης χρόνου (148). Στο κείμενο κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν μερικά από τα τριάντα standards (!), τα οποία προτείνει η Αμερικανική Ένωση για την Προσχολική Εκπαίδευση (NAEYC) για την προώθηση μιας αποτελεσματικής συμμετοχής των γονέων (150).

Ολοκληρώνοντας τις απόψεις για τη συμμετοχή των γονέων ο ΟΟΣΑ αναφέρει και τη δική του εμπειρία, παρατηρώντας ότι: (α) όπου εφαρμόζονται «σχολειοποιημένα» παιδαγωγικά πλαίσια υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία εμπλοκής των γονέων απ' ό,τι όταν πρόκειται για κέντρα φροντίδας ή για προγράμματα που ακολουθούν τη φιλοσοφία της κοινωνικής παιδαγωγικής και (β) απαιτείται περισσότερη κοινωνικοϊστορική ανάλυση (για την κατανόηση της εξελικτικής πορείας των κοινωνικών προβλημάτων που συνδέονται με την ανάγκη φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών), έρευνα και αυξημένος επαγγελματισμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών / προσωπικού του χώρου της ECEC, για μια αποτελεσματικότερη εμπλοκή των γονέων (151).

Σπουδαίες πτυχές του συμμετοχικού επιχειρήματος αναφέρονται και στο μεικτό επιχείρημα της πρόσβασης (βλ. παραπάνω).

Τέλος, η συμμετοχικότητα περιλαμβάνεται ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της ECEC (μεικτό επιχείρημα ποιότητας) (146 κ.ε.).

5.4. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑ

Είναι ενδιαφέρουσα διεργασία και αποκτά ιδιαίτερο νόημα η αναζήτηση της προσφυγής σε οτιδήποτε προσδιορίζεται ως δημοκρατικό στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι να διερευνηθεί ως προς συσχετίσεις του με ζητήματα που άπτονται του χώρου της κοινωνικής δικαιοσύνης. Υπό αυτή την οπτική ανιχνεύονται στην εργασία θέσεις του ΟΟΣΑ που χρησιμοποιούν το δημοκρατικό επιχείρημα και που είναι διεσπαρμένες σε όλο το κείμενο. Επιλέχθηκε να παρουσιαστούν, εδώ, είτε ως αυτούσιες παραπομπές είτε με τη μορφή ελεύθερης απόδοσης κάποια αντιπροσωπευτικά σημεία του κειμένου, στα οποία προσδιορίζεται τι είναι δημοκρατικό και τι μη δημοκρατικό και τα οποία παρατίθενται με το αντίστοιχο συγκείμενό τους.

- «Η δημοκρατική και πολυπολιτισμική ανάμειξη δεν ευνοείται με το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς των κουπονιών» (116). «Αντίθετα, η δημοκρατική και πολυπολιτισμική μείξη απαιτείται για την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (143).

- «Δημοκρατική συμμετοχή στη δημόσια χρηματοδότηση» (119), ως συνιστώσα της ποιότητας (126, 129), ως γνώρισμα της εκπαιδευτικής πράξης (142).

- «Να μάθουν [τα μικρά παιδιά] να ζουν μαζί (στα κέντρα προσχολικής αγωγής, με δημοκρατικό τρόπο, σεβόμενα τη διαφορετικότητα)» (από report του Delors, 1996) (127).

- Στοιχεία δημοκρατίας αποτελούν οι κρατικές διαβουλεύσεις που γίνονται με τρόπο αποδεκτό από εκπαιδευτικούς και γονείς (134).

- Επίκληση του δημοκρατικού επιχειρήματος κάνει και το παιδαγωγικό ρεύμα της «ετοιμότητας για μάθηση» στις ΗΠΑ (136).

- Δημοκρατικοί στόχοι τίθενται στο συνηθισμένο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής (138).
- Το Reggio Emilia συνδέεται με τη δημοκρατική κοινωνία (139).
- Στα γερμανικά αναλυτικά προγράμματα δεύτερης γενιάς προωθείται ο δημοκρατικός τρόπος μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που αναδεικνύουν τη διαμόρφωση και υπεράσπιση προσωπικής γνώμης, τη ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη ιδεών, την αντίδραση στην αδικία, την άσκηση και την αποδοχή κριτικής, τη γνώση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, τη διάκριση μεταξύ των βιωμένων εμπειριών και των έμμεσων εμπειριών που παρέχουν τα ΜΜΕ κ.ά. (144).
- Κριτική στα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης της ECEC για δημοκρατική ανεπάρκεια (146).
- Η δημοκρατία στους νεότερους τρόπους έρευνας (199) (σχετική αναφορά έχει γίνει στο παιδαγωγικό επιχείρημα).
- Δημοκρατικές αξίες και στόχοι προβάλλονται και σε κείμενα μεταμοντέρνων (π.χ. «Να αντιμετωπίζονται [τα μικρά παιδιά] το σχολείο ως χώρο συμμετοχικότητας και διαπολιτισμικότητας, όπου θα αποκτούν δημοκρατικές και θετικές στάσεις.») (195)
- Δημοκρατικός και υποστηρικτικός τρόπος στην έρευνα της εκπαιδευτικής πρακτικής (195).

6. ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Μετά τη συγκρότηση και αναλυτική παρουσίαση των τεσσάρων επιχειρημάτων, τα οποία ανιχνεύτηκαν από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου σύμφωνα με τη μεθοδολογία της grounded theory, η παρούσα εργασία προχωρά στην παραγωγική ποιοτική έρευνα του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος. Τα τέσσερα επιχειρήματα αποτελούν τις θεωρητικές οντότητες της παραγωγικής ποιοτικής έρευνας και ανιχνεύονται στο corpus των δέκα τελικών υποδείξεων πολιτικών που πρέπει να ακολουθηθούν στο χώρο της ECEC, οι οποίες περιλαμβάνονται στο κείμενο του ΟΟΣΑ, προκειμένου να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα.

1^η υπόδειξη: «Πρέπει να υπάρξει ενασχόληση με το κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης της πρώιμης παιδικής ηλικίας.»

Πρόκειται, σαφώς, για μια προτροπή που παραπέμπει στην κοινωνική παιδαγωγική κατεύθυνση. Ωστόσο, στο κείμενο αναφέρθηκαν και άλλες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι οποίες δεν κρίθηκαν ούτε ως προς το κοινωνικό τους πλαίσιο ούτε ως προς την αποδοχή τους ή μη από τον Οργανισμό. Η υπόδειξη αυτή, αν και κινείται σε κατεύθυνση που ευνοεί ευρύτερους κοινωνικούς στόχους, δεν προέκυψε από μια σαφή στάση του ΟΟΣΑ απέναντι στα παιδαγωγικά επιχειρήματα (ρεύματα), τα οποία παρουσιάστηκαν στο κείμενο.

2^η υπόδειξη: «Πρέπει η ευημερία, η πρώιμη ανάπτυξη και μάθηση να τεθούν στο επίκεντρο της εργασίας της ECEC, ενώ παράλληλα πρέπει να υπάρχει σεβασμός απέναντι στην ενεργό υποκειμενικότητα (agency) του παιδιού και τις φυσικές του στρατηγικές μάθησης.»

Η υπόδειξη αυτή δεν επιλέγει να τοποθετήσει σε πρώτο πλάνο την ενεργό υποκειμενικότητα του παιδιού και τις φυσικές στρατηγικές μάθησης, που αυτό διαθέτει, αλλά τοποθετεί σε πρώτο πλάνο μια αμφίσημη αναφορά, που θα μπορούσε να παραπέμπει σε συντηρητική παιδαγωγική επιλογή (πρώιμη ανάπτυξη και πρώιμη (;) μάθηση). Βεβαίως, κριτική μπορεί να ασκηθεί και στη χρήση του όρου “agency” ως χαρακτηριστικού για τα παιδιά. Σε ολόκληρο το κείμενο δεν γίνεται αναφορά και αναλυτική επεξεργασία του όρου αυτού, ο οποίος φαίνεται ότι αποτελεί λεξιλογικό δάνειο, του οποίου το παιδαγωγικό περιεχόμενο δεν καθίσταται απολύτως σαφές.

3^η υπόδειξη: «Πρέπει να δημιουργηθούν οι κυβερνητικές δομές που είναι απαραίτητες για τη λογοδοσία του συστήματος και τη διασφάλιση της ποιότητας.»

Στην υπόδειξη αυτή ξενίζει η αναφορά στη λογοδοσία, εφόσον σε ολόκληρο το κείμενο η αναφορά στον όρο «λογοδοσία» περιορίστηκε κατά κύριο λόγο στο κεφάλαιο 8 και ταυτίστηκε ιδίως με την ανάγκη να υπάρξουν στατιστικές μετρήσεις σε ζητήματα που αφορούν την ECEC. Γι’ αυτό και η παρούσα εργασία δεν έκρινε σκόπιμο να ασχοληθεί με το περιεχόμενο του κεφαλαίου αυτού. Η αναφορά σε ζητήματα ποιότητας κρίνεται θετική και σύμφωνη με το μεικτό επιχείρημα της ποιότητας, το οποίο περιείχε πολλές συνιστώσες, πολλές από τις οποίες, όπως αναλύθηκε, αφορούσαν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

4^η υπόδειξη: «Πρέπει να αναπτυχθούν, σε συνεργασία με τα ενδιαφερόμενα μέρη, ευρύτερες κατευθυντήριες γραμμές και standards αναλυτικών προγραμμάτων για όλες τις υπηρεσίες της ECEC.»

Στην υπόδειξη ανιχνεύονται το παιδαγωγικό και το συμμετοχικό επιχείρημα, τα οποία κινούνται στην κατεύθυνση της ενιαιοποίησης του χώρου της ECEC. Φαίνεται, ωστόσο, παράδοξη η αναφορά στα *standards*, εφόσον η ίδια η μελέτη στην ανάλυση του παιδαγωγικού της επιχειρήματος αναφερόταν σε κριτικές προσεγγίσεις απέναντι στην καταλληλότητα χρήσης *standards*.

5^η υπόδειξη: «Ο προϋπολογισμός των δημοσίων χρηματοδοτήσεων για την ECEC πρέπει να γίνει στη βάση ποιοτικών παιδαγωγικών στόχων.»

Πρόκειται για ευθεία σύνδεση οικονομικών και παιδαγωγικών στόχων, η οποία παρουσιάζεται στο πλαίσιο της ποιότητας, σύνδεση για την οποία ενδεχομένως δεν θα υπήρχε ιδιαίτερη ένσταση. Ωστόσο, στις αναλύσεις του κειμένου η διασύνδεση αυτή δεν έγινε με τρόπο σαφή, στη βάση της συζήτησης για την ποιότητα, αλλά στη βάση της συζήτησης για τις απαραίτητες ρυθμίσεις, οι οποίες παραμένουν ασαφείς ως προς την προέλευσή τους και τις στοχεύσεις τους.

6^η υπόδειξη: «Η φτώχεια και ο αποκλεισμός των παιδιών πρέπει να μειωθούν μέσω ριζοσπαστικών μέτρων οικονομικής, κοινωνικής και εργασιακής πολιτικής, ενώ μέσα στο πλαίσιο γενικών προγραμμάτων πρέπει να αυξηθούν οι πόροι για παιδιά με διαφορετικά δικαιώματα μάθησης.»

Πρόκειται για σαφή, τολμηρή και ρηζικέλευθη προτροπή προς τις κυβερνήσεις για την άσκηση κοινωνικής πολιτικής, η οποία, μάλιστα, ξεκαθαρίζει και σημεία της σχετικής ανάλυσης, μια και η σχετική συζήτηση είχε γίνει στο πλαίσιο του μεικτού επιχειρήματος της πρόσβασης και όχι διακριτά στο πλαίσιο του συμμετοχικού και του δημοκρατικού επιχειρήματος.

7^η υπόδειξη: «Πρέπει να ενθαρρυνθεί η εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας στις υπηρεσίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας.»

Πρόκειται για σαφές συμμετοχικό και δημοκρατικό επιχείρημα.

8^η υπόδειξη: «Πρέπει να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας και η επαγγελματική εκπαίδευση του προσωπικού της ECEC.»

Πρόκειται για σαφές οικονομικό και παιδαγωγικό επιχείρημα, που αφορά τους εργαζόμενους στο χώρο της ECEC. Η υπόδειξη θα μπορούσε να είναι πληρέστερη, αν γινόταν και ρητή αναφορά στις ανάγκες επιμόρφωσης των εργαζομένων.

9^η υπόδειξη: «Πρέπει να παρασχεθεί ελευθερία, χρηματοδότηση και υποστήριξη στις υπηρεσίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας.»

Πρόκειται για οικονομικά, συμμετοχικά και δημοκρατικά επιχειρήματα, τα οποία κινούνται σε κατεύθυνση κοινωνικής ευαισθησίας, αν και οι όροι τους είναι περισσότερο ρητορικοί και λιγότερο ξεκάθαροι ως προς τη νοηματοδότησή τους.

10^η υπόδειξη: «Απώτερος στόχος πρέπει να είναι συστήματα ECEC, τα οποία υποστηρίζουν διευρυμένη μάθηση, συμμετοχή και δημοκρατία.»

Πρόκειται για παιδαγωγικά, συμμετοχικά και δημοκρατικά επιχειρήματα, τα οποία ενισχύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της ECEC, αν και θα μπορούσε να γίνει πιο ρητή αναφορά, ειδικά ως προς το σκέλος των παιδαγωγικών επιχειρημάτων.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη μεθοδολογική ανάλυση της εργασίας προκύπτουν δύο συμπεράσματα:

1. Από τη μεθοδολογία της *grounded theory* προκύπτουν τέσσερα επιχειρήματα, τα οποία παρουσιάζονται και εξετάζονται κυρίως ως προς το κοινωνικό τους περιεχόμενο. Η επιχειρηματολογία του ΟΟΣΑ, όμως, δεν περιορίζεται σε σαφή επιχειρήματα (παιδαγωγικού, οικονομικού, συμμετοχικού και δημοκρατικού χαρακτήρα), τα οποία θα μπορούσαν να κριθούν διάφανα ως προς την υιοθέτηση θέσεων κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής, αλλά υιοθετούνται και μεικτά επιχειρήματα, κυρίως δάνεια από οικονομικές αναλύσεις της κοινωνίας της παγκοσμιοποίησης και από το χώρο του μεταμοντερνισμού. Δανεικοί όροι, όπως «ποιότητα» (*quality*), «πρόσβαση» (*access*), «ενεργός υποκειμενικότητα» (*agency*), βρίσκονται ακόμη στο επίπεδο της αντιπαράθεσης ως προς τη νοηματοδότησή τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρόσφατης ιστορίας της εκπαίδευσης. Η ασάφεια επεκτείνεται

όταν γίνεται αναφορά στο πεδίο της ECEC, του οποίου η δυναμική αναγνωρίστηκε μόλις πρόσφατα. Στην εργασία έγινε προσπάθεια να αναδομηθεί η εννοιολόγηση των μεικτών επιχειρημάτων με αναγωγή τους στα τέσσερα βασικά και σαφή επιχειρήματα, κάτι που δεν ήταν πάντα δυνατό (π.χ. η συνιστώσα ρυθμίσεις στο μεικτό επιχείρημα της ποιότητας παρέμεινε μη αναγώγιμη).

2. Από την παραγωγική ποιοτική έρευνα προέκυψε ότι στις τελικές υποδείξεις του Οργανισμού υιοθετήθηκε ένας μάλλον ελλειπτικός λόγος, ο οποίος άλλες φορές συσκοτίζει και άλλες καθιστούσε περισσότερο ρητορικό και διπλωματικό και λιγότερο ουσιαστικό το περιεχόμενό τους για τους εμπλεκόμενους στο χώρο της ECEC. Παρ' όλ' αυτά, η παρούσα εργασία κατέγραψε ένα ευρύτατο φάσμα αναλυτικών προσεγγίσεων του Οργανισμού στο χώρο της ECEC, από το οποίο αναδεικνύεται η παρουσίαση θέσεων κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής με εντυπωσιακό και ίσως μη αναμενόμενο τρόπο για έναν οικονομικό, κυρίως, Οργανισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bennett, J. (2007). Results from the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy 1998-2006. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. No 41 November – December 2007.
- Bourdieu, P., Passeron, C. (1990) *Reproduction in Education, Society, Culture*. Sage Publications Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2003) *Equity of the European Educational Systems. A set of Indicators*. Departement of Theoretical and Experimental Education: Liège
- Glaser, B. (2002) Constructivist Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Available at: [www. Qualitative – research.net/fqs](http://www.qualitative-research.net/fqs).
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001) *The OECD, Globalisation and Educational Policy*. Amsterdam: Pergamon.
- Kelle, U. (2005). “Emergence” vs. “Forcing” of Empirical Data? A Crucial Problem of “Grounded Theory” Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2). Available at: www. Qualitative – research.net/fqs.
- Marring, P. (2000) Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Available at: www. Qualitative – research.net/fqs.
- OECD (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006) *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- OECD (2007) *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Pitt, J. (1998). *Social justice in education in 'new times'*. PhD Thesis, Deakin University, Geelong.
- Ζαχαρενάκης, Μ. Κ. (1992) *Αντισταθμιστική Αγωγή. Επιστημονικοπαιδαγωγικές, εκπαιδευτικοπολιτικές και οικονομικοκοινωνικές διαστάσεις μιας σύγχρονης Εκπαιδευτικής (Προσχολικής) Μεταρρύθμισης*. Αθήνα.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μούτσιος, Σ. (2002) Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «Εκπαιδευτικός Δανεισμός». *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002 (online πρόσβαση στην Ιστοσελίδα του *Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*).
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008) *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής. Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – Πρακτικές ανατροφής – Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης. Τόμος Α΄. Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19^ο αιώνα..* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

«Fiat justitia et pereat mundus: προσπάθειες άρθρωσης ενός πρώιμου περί εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (αντι)-λόγου και τα ‘Κυριακά Σχολεία απόρων κορασίων’ την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα στην Κρήτη»

Αντώνιος Γ. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ
Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Προσπάθειες άρθρωσης ουσιαστικά ενός πρώιμου περί εκπαιδευτικής δικαιοσύνης λόγου -προθέσεων, αντιλήψεων, (αναπαρα-)στάσεων- εντοπίζονται κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913).

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται σε ζητήματα εκπαιδευτικών (κοινωνικών) ανισοτήτων, αναλφαριθμητισμού, φιλανθρωπίας, εκπαιδευτικής πολιτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε εργαζόμενα κορίτσια στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Κρήτη με αφορμή την συνδικαλιστική δράση των δασκάλων και στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών κοινωνικών και ιδεολογικών ρευμάτων γύρω από την εκπαίδευση των φτωχών κοριτσιών.

Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζεται και σχολιάζεται η πρωτοβουλία του Συμβουλίου του Παγκρήτιου Δημοδιδασκαλικού Συλλόγου, το οποίο ευαισθητοποιημένο γύρω από θέματα κοινωνικής πρόνοιας, εισηγείται και ιδρύει με την άδεια της Ανωτέρας Διευθύνσεως της Παιδείας τα λεγόμενα «Κυριακά Σχολεία των Απόρων Κορασίων» το 1910 στα Χανιά.

Abstract

In this paper we focus on the problems of social stratification and inequality of education in Crete, during the first decade of the 20th century, just before Crete became part of Greece (1913). Especially, we examine the educational policy to an ignored social group, the ‘disinherited’, ‘unfortunates’, and pauper girls, who were forced to work from an early age as maidens near rich families. The initiatives made by the teachers regarding these girls are analyzed as well;

On 15th October 1910 the Pan-Cretan Union of Teachers announced the opening of the Sunday Schools, also inviting the wealthy and powerful people of the upper social classes of Cretan society to support their efforts and to permit these suffering children to attend the schools in order to be instructed and disciplined in some way.

At the same time teacher’s initiative will be considered in the context of the philanthropy movement in Europe and elsewhere and its influence on Crete (especially their intentions, attitudes, and representations concerning the pauper and working children).

Εισαγωγική παρατήρηση

Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούσε πάντοτε μέγα θέμα που έβρισκε ανταπόκριση, τουλάχιστον σε επίπεδο προθέσεων και διακηρύξεων, από την πολιτική εξουσία, την επίσημη Εκκλησία και την πνευματική ηγεσία. Ιστορικά, μάλιστα, η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης ταυτίστηκε στην πράξη με την ανάγκη κοινωνικής ή κρατικής παρέμβασης υπέρ κάποιας κοινωνικής ομάδας που θεωρούνταν «ιδιαιτέρα» αδικημένη (Hayek 1976, Ρωλς 2001).¹ Στην Ευρώπη, μάλιστα, του τέλους του 19^{ου} αιώνα η δημόσια αρωγή αποτελούσε πλέον καθήκον των ευπορότερων ατόμων ή κοινωνικών ομάδων προς τους φτωχότερους και τους εξασθλωμένους. Για παράδειγμα, στη Γαλλία μεταξύ του 1893 και 1913 οι νόμοι «Περί δημόσιας αρωγής» (De l’ assistance publique) υποστήριζαν ότι: «*Η Δημόσια Αντίληψις είναι έργον Εθνικής Αλληλεγγύης και δέον να ασκείται ουχί μόνον εκ μιας κοινωνικής ομάδας, προς το εν αυτή βιούν άτομο, αλλά και από ομάδος εις ομάδα, ώστε αι πλουσιώτεροι κοινότητες να έρχονται εις βοήθειαν των πτωχοτέρων περιφερειών*» (Μαστρογιάννης, 1958, σ. 104). Εν τούτοις, πέρασαν αρκετά χρόνια μέχρι να παγιωθεί η αντίληψη της λήψης αναγκαίων μέτρων για την προσπάθεια μείωσης της φτώχειας και όχι της απλής κοινωνικής επικουρίας προς αυτήν. Και δεν ήταν λίγοι εκείνοι που μαζί με τον Βαρόνο de Gérando (1839) υποστήριζαν, αφενός μεν, ότι «*η διαφορά της μοίρας προσδιορίζει έναν τρόπο συμμαχίας ανάμεσα στους*

ανθρώπους» (Ewald, 2000, σ. 51, σσ. 39-63 και 66-67) και, αφετέρου, εξακολουθούσαν να μιλούν για συστηματοποίηση και διεύρυνση της ιδρυματικής περίθαλψης στους κόλπους της κοινωνίας: *«Ιδρύματα από πολλού συσταθέντα υπό της ιδιωτικής, της Εκκλησιαστικής και της Κοινοτικής Φιλανθρωπίας, είτε προς παροχήν νοσηλείας... είτε δια την εξασφάλισιν φροντίδων, ας απαιτεί η υπερηλικότης... είτε δια την ανάρρωσιν ασθενών είτε δια την ηθικήν και Κοινωνικήν αναμόρφωσιν και απόδοσιν εις την Κοινωνίαν καταδικασμένων ή απροσαρμόστων ατόμων είτε προς καταπολέμησιν της Επαιτείας και των παθών... είτε δια την εξασφάλισιν των αγαθών της διαπαιδαγωγήσεως εις ορφανά και απροστάτευτα παιδιά είτε δια την προπαρασκευήν από της τρυφεράς ηλικίας της εκπαιδεύσεως των τέκνων των εργαζομένων τάξεων είτε ειδικώτερον δια την περισυλλογήν των βαρέως αναπήρων και των απομάχων του πολέμου ...»* (Μαστρογιάννης, ό.π., σ. 106).

Και ενώ στην Κρήτη υπήρξε πρόνοια για την παροχή μικρών, έστω, χρηματικών βοηθημάτων από την σύστασή της ως αυτόνομης πολιτείας σε φτωχές οικογένειες, χήρες και ορφανά πολέμου,² ωστόσο στο χώρο της εκπαίδευσης η παρέμβαση αυτή για την καταπολέμηση της αμάθειας και την επαγγελματική παιδαγωγήση «ξεχασμένων» ομάδων πληθυσμού, όπως ήταν τα άπορα κορίτσια που εργαζόνταν και δεν φοιτούσαν στο σχολείο, καθυστέρησε, όπως άλλωστε και σε άλλες επαρχίες της οθωμανικής αυτοκρατορίας, σε σύγκριση με την ελεύθερη Ελλάδα. Ως γνωστό από το 1889-90 είχε ήδη ξεκινήσει να λειτουργεί στην Αθήνα, με πρωτοβουλία της ρεθεμνιώτισσας Καλλιρρόης Παρρέν-Σιγανού και των φεμινιστριών του περιοδικού «Εφημερίς των Κυριών», η «Σχολή της Κυριακής των Απόρων Γυναίκων και Κορασίων του λαού» για εργαζόμενες γυναίκες και κορίτσια που ήταν αναλφάβητα και άπορα (Κοραδίσου, 1995, σ. 218).³ Η ίδρυση τέτοιων φιλανθρωπικών σχολείων φαίνεται να γενικεύεται στις οθωμανοκρατούμενες περιοχές κυρίως από το 1908 και μετά, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την εφημερίδα «Σάλπιγγα» της Μυτιλήνης: *«η Κωνσταντινούπολις πρώτη προέβη εις την ίδρυσιν τοιαύτης σχολής, ευδοκίμως λειτουργούσης. Την εμιμήθησαν έτεροι πόλεις του Πόντου και της Μακεδονίας και επ' εσχάτων αι Κυδωνίαι»* (Λυκιαρδοπούλου, 2008, 159). Πάντως, η πρόβλεψη που υπήρχε για τους φτωχούς μαθητές στους εκπαιδευτικούς νόμους της Κρητικής Πολιτείας ήταν ανεπαρκής και σε καμία περίπτωση δεν αντιμετώπιζε σοβαρά και συστηματικά το οξύ αυτό κοινωνικό ζήτημα, ιδιαίτερα δε όσον αφορά τα εργαζόμενα κορίτσια. Οι διατάξεις τους αφορούσαν κατ' αποκλειστικότητα σχεδόν στην ίδρυση και λειτουργία Νυκτερινών σχολείων για τους άπορους μαθητές.⁴

ΚΣΑΚ : Μια ιστορία της εκπαίδευσης «από τα κάτω»

Για την έρευνα του θεματός μας, γύρω από τα Κυριακά Σχολεία των Απόρων Κορασίων (ΚΣΑΚ) στην Κρήτη στο μεταίχμιο της ιστορίας της (1910), δηλαδή πριν ενωθεί με την ελεύθερη Ελλάδα (1913), καταφύγαμε στις μέχρι τώρα διαθέσιμες πηγές που είναι ελάχιστες: α). τον «Κανονισμό των Κυριακών Σχολών του Παγκρητίου Δημοδιδασκαλικού Συλλόγου», αποτελούμενο από 28 άρθρα, β). τις αναγγελίες για τη λειτουργία και την έναρξη των μαθημάτων στον τοπικό τύπο, γ). τις αναγγελίες για τη διοργάνωση χοροεσπερίδων και θεατρικών παραστάσεων, φιλανθρωπικών και λαχειοφόρων αγορών υπέρ των σχολών αυτών και δ). στοιχεία από τη δευτερογενή βιβλιογραφία, τα οποία αφορούν όμως τα αντίστοιχα σχολικά ιδρύματα που λειτούργησαν στην ελεύθερη Ελλάδα.

Η μελέτη των ΚΣΑΚ (όπως και άλλων ανάλογων φιλανθρωπικού χαρακτήρα και σκοπού κατώτερων σχολών: Κυριακές Σχολές Απόρων Παίδων, Νυκτερινές και Λαϊκές Σχολές, ή σχολεία ως παραρτήματα εργοστασίων) δεν μπορεί παρά να εντάσσεται σε εκείνο το ιστοριογραφικό ρεύμα που στρέφεται προς τις παρυφές της ιστορίας, στους αδικημένους και υπό εκμετάλλευση ανθρώπους (να σημειώσουμε ότι λέξη- κλειδί αποτελεί η έννοια «εκμετάλλευση») και δίδει προσοχή στο ρόλο των «ανθρωπάκων» και των «αφανών» (Ινγκερς, 1991, σσ.135-155, Hobsbawm, 1998, σσ. 247-264, Burke, 2001, σσ. 25-28).

Έτσι, η ιστορία των σχολείων αυτών, μια «από τα κάτω» κατ' ουσίαν ιστοριογραφία, συνδέεται εκ των πραγμάτων με αυτή καθ αυτή τη διερεύνηση των υπαλλήλων κοινωνικών ομάδων και των ευαισθησιών που αναδύθηκαν γι' αυτές με την εκβιομηχάνιση και την επικράτηση των αρχών του φιλελευθερισμού (Edwald, 2000, σ. 18). Ωστόσο, ακόμα τα λίγα

διαθέσιμα ίχνη τους φτάνουν σε μας μέσα από «παραμορφωτικά» φίλτρα και με μεσολαβητές τους άλλους, τη ματιά των άλλων, γι' αυτούς τους «άθλιους» που οι σκληρές συνθήκες διαβίωσής τους δεν τους επέτρεψαν να αφήσουν πίσω τους τις δικές τους αναπαραστάσεις για την πραγματικότητά της ζωής τους και του κόσμου που ποικιλοτρόπως τους καταδυνάστευε.

Δυστυχώς δεν ξέρουμε σχεδόν τίποτε (και μπορεί να μην μάθουμε ποτέ) για τα βιώματα αυτών των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους και τους γύρω τους, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις καθημερινές αγωνίες, τα όνειρα, τις προσδοκίες τους, τις κρυφές ελπίδες τους, τις απογοητεύσεις τους, ή ακόμα και τα γούστα τους, τα πρότυπά τους και τις σκέψεις τους γύρω από ποικίλα ζητήματα της καθημερινής τους τύρβης· τα «ήθη και τα έθιμά τους», κατά τον Λάμπρο, ο οποίος και εκείνος ως ένας διαμεσολαβητής επιχείρησε να περιγράψει *«των απόρων παιδών το βίο και τα έθιμα»*, μιλώντας *«εκ της περιεργείας του θέματος και της αγάπης»*, στις 23 Μαρτίου 1890, στο Φιλολογικό Σύλλογο Παρνασσό.⁵

Ωστόσο, η μελέτη των ΚΣΑΚ, είναι ή θα μπορούσε να είναι ένα καλό παράδειγμα ενός κόσμου σε «μικρή κλίμακα», καθώς η μελέτη τους, εφόσον ανευρεθούν και άλλες πηγές, θα μπορούσε, *mutatis mutandis*, να αποκαλύψει τις εσωτερικές αντιφάσεις και ασυμφωνίες του (κοινωνικού και εκπαιδευτικού) συστήματος, οι οποίες αναφαίνονται μόνο με την αλλαγή της κλίμακας παρατήρησης από το μακρο- στο μικροεπίπεδο. Συνάμα, όμως, αυτή καθαυτή η ίδρυση και λειτουργία τους δεν μπορεί παρά να αντανakλά και τους λόγους που επέβαλλαν την ανάγκη προβολής μιας θετικής εικόνας της ελληνικής κοινωνίας, η οποία επιδίωξε με κάθε τρόπο να «απωθήσει» την πενία, την επαιτεία, την πορνεία σε *«χώρους όπου η κοινωνία κρύβει εκείνους που θέλει να ξεχάσει για να κάνει βιώσιμο το περιβάλλον της»* (Farge, 1979, σ. 56, Δαλακούρα, 2003). Με την επιδίωξη αυτή, αλλά και με το σκεπτικό ότι η γυναικεία εργασία από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα άρχισε να γίνεται όλο και πιο πολύ υπολογίσιμη παραγωγική δύναμη, συνδέεται η παροχή εκπαίδευσης στα άπορα κορίτσια και η εξασφάλιση της παράλληλης εργασιακής απασχόλησής τους στο νησί (Κορασίδου, 1995, σ. 178).

Να υπογραμμίσουμε εδώ ότι το 1/3 των κατοίκων στην Κρήτη, σύμφωνα με την απογραφή του 1900, ήταν παιδιά ηλικίας μέχρι 15 ετών και το 1/10 από 15-20 ετών στο συνολικό πληθυσμό.⁶ Ακόμη 44.408 (29,48%) γυναίκες στην Κρήτη δήλωσαν άεργες και αγνώστου επαγγέλματος και 33.547 κορίτσια απογράφηκαν στην κατηγορία *«παίδες εν μικρά ηλικία άνευ επαγγέλματος»* (οι μαθήτριες απογράφηκαν σε ξεχωριστή κατηγορία). Οι γυναίκες και οι κόρες του λαού απασχολούνταν κυρίως στην εκμετάλλευση της επιφάνειας του εδάφους (δηλαδή στη γεωργία, την κηπουρική, την ανθοκομία, τη μελισσοτροφία, τη σηροτροφία, κλπ.), τη νηματουργία, την υφαντική, την πιλοποιία, την καλαθοποιία, ή ήταν ράπτριες και μοδίστρες, υφάντριες, λευκάντριες, πλύντριες, σιδερώτριες, πωλήτριες, καθαρίστριες, μαγειρίσσες, ανειδίκευτες εργάτριες, αχθοφόροι και πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους αντί πενιχρού μεροκάματου, χωρίς όμως μέτρα ασφαλείας ή υγιεινής, όπως άλλωστε συνέβαινε και στα άλλα μέρη της ελεύθερης Ελλάδας⁷ (Ρηγινός, 1995, σ. 82 κ.εξ.).

Φιλανθρωπική στρατηγική, ευαισθησίες και φεμινιστικό κίνημα

Η δευτερογενής βιβλιογραφική τεκμηρίωση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των άπορων κοριτσιών στην Κρήτη αφενός μεν είναι ανύπαρκτη και αφετέρου παρουσιάζεται ελλιπέστατη όσον αφορά τη δράση των διαφόρων φιλόπτωχων, φιλανθρωπικών και φιλεκπαιδευτικών σωματείων που ιδρύθηκαν κατά την τελευταία εικοσαετία του 19^{ου} αιώνα και εξής.⁸ Η δράση αυτή, η οποία σε καμία περίπτωση δε συνιστούσε μια πραγματική πολιτική κοινωνικής πρόνοιας από την πλευρά της πολιτείας, αφορούσε από τη μια: α) την παροχή βοηθημάτων και γενικά την ανακούφιση των φτωχών και των αδυνάτων, την περίθαλψη, ένδυση και σίτισή τους, την προστασία των απροστάτευτων γυναικών, την εξεύρεση εργασίας στους ανέργους και ειδικότερα *«την παροχήν εργασίας βιοτεχνικής εις απόρους κορασίδας δια συστάσεως υφαντηρίων»*,⁹ και από την άλλη β) την φροντίδα για την ηθική και θρησκευτική μόρφωση των απόρων γυναικών¹⁰ και την μέριμνα για την ηθική διαπαιδαγώγηση και πρόοδο κυρίως των άπορων αγοριών, *«των παιδών εκείνων από τους γονείς των οποίων η δυστυχία αφαιρεί τα μέσα της αναεξαρτήτου θρέψεως και ανατροφής των και αναγκάζει αυτούς να τα δίδωσιν εις ξένας χείρας ως υπηρέτας δια να κερδίζωσιν τον*

άρτον των, πολλάκις δε και των ανικάνων οικείων των».¹¹ Μάλιστα, ορισμένα από τα σωματεία αυτά με την άδεια της πολιτείας είχαν προβεί στην ίδρυση Νυκτερινών Σχολών Απόρων Παίδων¹² και Λαϊκών Σχολών για τους ενήλικες χειρώνακτες: «εργατικούς και τεχνίτας, οίτινες μη ευτυχήσαντες κατά την παιδικήν των ηλικίαν να φοιτήσωσιν εις σχολεία στερούνται των γνώσεων εκείνων, αίτινες είναι αναγκαίόταται εις πάντα πολίτην οφείλοντα εκτός των άλλων να κατέχη και τα στοιχεία της θρησκείας αυτού, της ιστορίας του έθνους του και των καθηκόντων και δικαιωμάτων του πολίτου απέναντι της Πολιτείας».¹³

Έτσι, η μέριμνα για τους φτωχούς και τους άπορους πέρασε στα εύπορα στρώματα της κοινωνίας και μάλιστα στους μορφωμένους αστούς, οι οποίοι, ούτως ή άλλως, κυριαρχούσαν στο κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό στερέωμα και η φιλανθρωπία αποτέλεσε πεδίο λαμπρό για μια επιπλέον κοινωνική προβολή και άσκηση της εξουσίας τους. Απόστολοι στο έργο αυτό ανέλαβαν να είναι οι γυναίκες των αστών, οι οποίες μιμούμενες τις ευρωπαϊκές ομόφυλές τους άρχισαν να περιορίζουν την ‘επιπόλαιη’ κοσμική τους ζωή για να αφοσιωθούν στη «σωτηρία» της κοινωνίας, συμμετέχοντας σε προγράμματα πρόνοιας (Βαρίκα, 1987, σσ. 97-103, Κορασίδου, 1995, σ. 173, Platt, 1997, σ. 471). Άλλωστε, στο πλαίσιο του κινήματος του φεμινισμού, η φιλανθρωπική αυτή δράση («ο ευγενέστερος αγών, τον οποίον αι απαλαί των ευγενών κυριών χείρες είναι δυνατόν να αγωνισθώσι»)¹⁴ θεωρήθηκε αφενός μεν ότι ήταν πιο κοντά στη γυναικεία φύση τους και στο γυναικείο προορισμό (ως μητέρες- παιδαγωγοί), και αφετέρου ένα σοβαρό όπλο για τη χειραφέτηση των ίδιων των γυναικών.

Διακατεχόμενες οι γυναίκες αυτές από μια «ωφελιμιστική» αντίληψη, τηρουμένων των αναλογιών, και αποβλέποντας πρωτίστως στην δική τους ηθική καταξίωση, είδαν στη φιλανθρωπία ένα χώρο ηθικής αυτοπραγμάτωσης, αλλά και ένα μέσο καθολικής αναγνώρισης τους (Αλεξίου, 1998, σ. 168) στη φυλογενετικά ανδροκρατούμενη δημόσια σφαίρα: «Πολλάκις από των στηλών αυτών ερρίφθησαν μύδροι κατά της κοινωνίας της οποίας τα μέλη φροντίζουν να περικλείωνται όσω το δυνατόν περισσότερο στα σπήθια των αποφεύγοντα τας δημοσίας συναναστροφάς. Αυτό λοιπόν το άτοπον ήλθε να παραμερίση... η διευθύνουσα γνωστόν Εκπαιδευτήριον... εκάλεσε δέκα-δεκαπέντε ομοφύλους της και των είπε: -Βρε παιδιά δεν ερχόμαστε να κάμουμε κάτι τι; Να διοργανώσωμε ένα λαχείο και με τα χρήματα που θα εισπραχθούν να διαβάζουν κάμποσα παιδιά άπορα; Και οι ομόφυλές της κ. υποφαινόμενε, που όλο και σου φαίνονται πώς είναι γεμάτες από ταρτουφισμό, εδέχθησαν πολύ ευχαρίστως να προσφέρουν τας υπηρεσίας των ώστε και σένα με όλους τους ομοφρονούντας σου να κάμουν να περάσετε ένα απόγευμα τόσω εύμορφα και οκτώ παιδιά άπορα να φοιτήσουν στο σχολείο της».¹⁵

Τοιουτοτρόπως άρχισε να καλλιεργείται ένα είδος σχέσης και εξάρτησης μέσω της φιλανθρωπίας, η οποία κατ’ ουσία «παθητικοποιούσε» τον ευεργετούμενο μέσα από ένα μηχανισμό πατερναλιστικού τύπου (Αλεξίου, 1998, σσ. 168-69). Για τον «φιλόανθρωπο» ο άπορος υφίσταται ως μέσο ολοκλήρωσης του εγωκεντρισμού του, ως βάση, για να «στεγανοποιήσει ηθικά την ατομική σφαίρα δράσης» του, σύμφωνα με τη θεωρία των αξιώσεων (entitlements theory) του Nozick (Μολύβας, 2004): «η ανεπτυγμένη, η ορθώς αντιλαμβανομένη και η ευπορούσα τάξις των συμπολιτών μας, η ευτυχώς ουχί μικρά... θα συντρέξει τον Σύλλογον εις τον ευγενή του σκοπόν, και θα διατρανώση έργω τε και λόγω, ότι υπό ευγενεστάτων πάντοτε αισθημάτων υπέρ των ενδεών και αναξιοπαθούντων κατέχεται όλως...»,¹⁶ και αλλού: «Ως γνωστόν από πολλού λειτουργεί ευδοκίμως ταις ενεργείαις και τη συνδρομή φιλομούσων και φιλανθρώπων συμπολιτών μας εν τη ημετέρα πόλει νυκτερινή Σχολή... Είναι άξιοι θερμοτάτων συγχαρητηρίων και οι αναλαβόντες την πρωτοβουλίαν προς ίδρυσιν της Σχολής ταύτης και οι συντελέσαντες εις τούτο»,¹⁷ ή τέλος «Η φιλόανθρωπος και χριστιανικωτάτη πράξις των είνε επαίνου άξια, δι’ ο και επεσπάσαντο τα συγχαρητήρια της κοινωνίας μας... Η ‘Αναγέννησις’ συγχαίρουσα τας ευγενείς δεσποινίδας τας αναλαβούσας την πρωτοβουλίαν της διοργανώσεως της (φιλανθρωπικής) αγοράς ταύτης, ως και τας συμπραξάσας εις την επιτυχίαν της έχει πεποιθήσιν ότι θα συνεχίσωσι το χριστιανικόν έργον το οποίον ανέλαβον, και... θα ευρεθή εις την ευχάριστον θέσιν ν’ αναγείλῃ εις το κοινόν της Κρήτης την σύστασιν Φιλοπτώχου εταιρείας των Κυριών. Αι δεσπινίδες της πόλεώς μας αι οποίαι λόγω μορφώσεως ...πλεονεκτούσι των ένα ταις άλλαις πόλεων ομοφύλων των,

φρονούμεν ότι δεν θα υστερήσωσιν εις την συγκρότησιν τοιούτου ευαγούς σωματείου ήτις θα σημειώση σταθμόν εις την πρόοδον της ημετέρας πόλεως».¹⁸

Μέσα στο ίδιο συλλογιστικό πλαίσιο ο Platt, στο άρθρο του που εξετάζει την εμφάνιση του κινήματος για τη σωτηρία των παιδιών στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, αναφέρει ανάλογη θέση, την οποία διατύπωσε η W.P. Lynde στο Εθνικό Συνέδριο Φιλανθρωπίας και Σωφρονισμού: τα ιδρύματα για τα παιδιά προσέφεραν «στις γυναίκες το πλέον γνήσιο και ευγενές πεδίο δράσης για να αναπτύξουν δημόσιες δραστηριότητες, στο χρόνο που μπορούν να εξοικονομήσουν από τα βασικά τους οικιακά καθήκοντα» (Platt, 1997, σ. 471).

Τη φιλανθρωπία, λοιπόν, δεν θα πρέπει να τη δούμε, ούτε «ως έναν απλοϊκά απολιτικό τύπο ιδιωτικής παρέμβασης στη σφαίρα των λεγόμενων κοινωνικών προβλημάτων», όπως παρατηρεί ο Donzelot, ούτε ως το θρίαμβο της νεωτερικότητας και ως βαθειά αλλαγή των ευαισθησιών στους κόλπους της κοινωνίας και της κουλτούρας, όπως θα έλεγε και ο Platt, αλλά απεναντίας ως συγκεκριμένη στρατηγική στο πλαίσιο του φιλελεύθερου κράτους. Η στρατηγική αυτή από τη μία παραπέμπει στην «αρωγή» που στηρίζεται στην φιλελεύθερη έννοια του κράτους και η οποία το χρησιμοποιεί για να προωθήσει ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς και ένα πνεύμα διαφύλαξης της φιλελεύθερης κοινωνίας (μέσω της προσαρμογής των ατόμων αυτών στο καθεστώς της), και από την άλλη στην υγιεινολογική παρέμβαση της φιλανθρωπίας, εκεί όπου η φιλελεύθερη οικονομία κινδυνεύει από τη διεύρυνση ενός πληθυσμού που χρειάζεται να διαφυλαχθεί και να ενταχθεί μέσα από συγκεκριμένα μέτρα για την δημόσια και ιδιωτική υγιεινή, την προστασία των ατόμων και την εκπαίδευσή τους (Donzelot, 1997, σ. 429, Platt, 1997, σ. 432).

«Έκαστος δι' εαυτόν και ο θεός δι' όλους»(;) ή προς μια τυπολογία της «άπορης» κόρης

Η έλλειψη ενός οργανωμένου κινήματος για την υπεράσπιση των συμφερόντων των εργαζομένων (Edwald, 2000, σ. 21 κ.εξ.) και της άρσης του κοινωνικού ελέγχου μέσα στους κόλπους της ίδιας της εργατικής τάξης (με την ίδρυση δικών της υποδομών πρόνοιας), σε συνδυασμό και με την περιορισμένη βιομηχανική ανάπτυξη του νησιού (Περάκης, 2005, τ. β', σ. 610), είχε ως αποτέλεσμα την περιορισμένη παρέμβαση των εργαζομένων στο πεδίο της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης.¹⁹

Μόλις το 1911, κάποιες στήλες των εφημερίδων στην Κρήτη που αφορούσαν εργατικά ζητήματα εμπλουτίστηκαν με χαρακτηριστικούς του περιεχομένου τους τίτλους, όπως «Λευκοί δούλοι», και άρχιζαν κάποιοι που υπέγραφαν ως κοινωνιστές να καλούν τον εργατικό κόσμο –μαζί και τα άπορα κορίτσια– να συστήσει σωματεία και να διεκδικήσει δυναμικά τα δικαιώματά του: «Ποιος από Σας θα το πιστέψει πως μπροστά στα μάτια μας, υπάρχουν δούλοι –με όλην την σημασίαν της λέξεως –... Μην ταρασσεσθε σας παρακαλώ για να κοιμηθήτε ποιο βαρυνά ύστερα, ξεπεταχτήτε ολόρθοι για να χτυπήσετε κατακέφαλα τους κυρίους Σας. Τους κυρίους Σας που, δυστυχώς, είναι από το αίμα Σας, τους ραγιαδες αυτούς που ανετράφησαν έτσι, που εγίνηκαν σκλάβοι πρώτα για να γίνουν ύστερα Κύριοι. Να! τους διάφορους, μπακάληδες, ραφτάδες, παπουτσήδες, καφετζήδες, ξενοδόχους, μοδίστραις που έχουν στην υπηρεσία τους παιδιά και κορίτσια και άνδρας μεγάλους και των δουλεύουν τζάμπα ή με είκοσι λεπτά την ημέρα! Αυτούς που εμπορεύονται Εσάς τους λευκούς σκλάβους, αυτούς που εκακοσυνείθησαν τόσον, ώστε να νομίζουν πως ημπορεί με 20 ή 30 λεπτά κανένας να φάγη, να ντυθή, να κοιμηθή! Φωνάζετε μεγάλα και επιβάλλετε την θέλησίν Σας. Είναι ντροπή Σας, ντροπή και για το Έθνος Σας και για την Ανθρωπότητα ολόκληρη να Σας εμπορεύονται κάμποσοι για να πλουταίνουν!... Σ' άλλα κράτη υπάρχουν νόμοι που δένουν τους διαφόρους αυτούς, υπάρχουν σωματεία εργατικά, υπάρχουν αι απεργίαι που κάνουν τους αφεντικούς Σας να τρέμουν, γιατί άμα δεν τους δουλέψετε σεις αυτοί θα πεθάνουν της πείνας... σηκώσετε την σημαίαν του εγωισμού Σας ... και γνωρίσετε την δύναμιν Σας. Συστήσατε ένα σωματείον εργατικόν που μόνον Εσείς οι σκλάβοι να το αποτελέσετε και να κτυπήσετε και να απαιτήσετε να ελευθερωθήτε μ' αυτό... Εμπρός λοιπόν! (Κοινωνιστής)».²⁰

Έτσι, το διαπιστούμενο κενό κρατικής και εργατικής παρέμβασης στο πεδίο της κοινωνικής πρόνοιας ήρθε να συμπληρώσει η πρωτοβουλία του συνδικαλιστικού οργάνου των Δασκάλων, σε συνεργασία με τους φιλανθρωπικούς συλλόγους, για την διοργάνωση και

λειτουργία του πρώτου ΚΣΑΚ στα Χανιά. Τα χρήματα για την ίδρυσή του προήλθαν, όπως γράφτηκε στις εφημερίδες, από τις «γενναίες εισπράξεις» μιας θεατρικής παράστασης: «Υπέρ του από πολλού χρόνου εν Χανίοις υπό την διεύθυνσιν του ημετέρου Συλλόγου λειτουργούντος Κυριακού Σχολείου των απόρων κορασίων, εδίδετο την παρελθούσαν Πέμπτην 28 λήγοντος εν τη αιθούση του Χρυσοστόμου υπό του θιάσου Βασιλ. Στεφάνου ευεργετική παράστασις καθ' ην επαίχθη η 'Τόσκα'... Δυστυχώς όμως, το μεν ένεκα της παρεπιδημούσης εν τη πόλει μας Ιταλικής Οπερέττας..., το δε ένεκα του πολιτικού αναβρασμού λόγω των προσεγγιζουσών τότε δημ. εκλογών, η συγκέντρωσις εις την ευεργετικήν του Κυριακού μας Σχολείου ήτο ουχί όση προσεδόκατο, παρ' όλην την κατά το παρελθόν έτος συρροήν του πλήθους εν τω θεάτρω του Δημοτ. κήπου, ένθα υπό του αυτού θιάσου και υπέρ του ιδίου σκοπού εδίδετο 'η Γαλάτεια' του κ. Βασιλειάδου, ης αι γενναίαι εισπράξεις επαρκώς διετέθησαν εις την ίδρυσιν του Σχολείου τούτου... Η 'Ασπίς' εν τούτοις... εκφράζει θερμάς ευχαριστίας εις την επίλεκτον μερίδα της ημετέρας κοινωνίας, ήτις χάρις εις τα φιλόανθρωπα αυτής συναισθήματα αυθορμήτως ετίμησε την εσπερίδα χάριν του σκοπού ον επεδίωκε αυτή...».²¹

Εντούτοις, η προσπάθεια του Συλλόγου συχνά συναντούσε την αδιαφορία και ολιγωρία της κοινωνίας για τους απόκληρους, και κυρίως για τα άπορα κορίτσια, αφού για τα άπορα αγόρια είχαν μεριμνήσει καλύτερα.²² Τα δημοσιεύματα στις στήλες του περιοδικού του Συλλόγου και των εφημερίδων κάνουν έκκληση στα ευγενικά και φιλόανθρωπα αισθήματα της ευπορούσας τάξης, ώστε να μην εμποδίζει την φοίτηση των κοριτσιών στα σχολεία αυτά: «Πτωχά και εστερημένα προστασίας κοράσια μη δυνάμενα να φοιτώσιν εις τα δημόσια σχολεία, υπηρετούντα εις οικογενείας ξένας, ή περιτρέχοντα τας οδούς, ή αποφεύγοντα τον κόσμον και το φως εις ερημικήν και απροσπέλαστον καλύβην, κοράσια τοιαύτα είναι σκοπός να μορφωθώσιν, αναπτυχθώσι και διαπαιδαγωγηθώσιν κατά το δυνατόν εις το σχολείον τούτο. Η ευπορούσα και η ανεπτυγμένη τάξις των πολιτών, ελπίζομεν ότι ως δια παν φιλόανθρωπον και γενναίον έργον ουδέποτε μέχρι σήμεραν υστέρησεν ούτω και εις την προκειμένην περίπτωσιν θα συντρέξη τον Σύλλογον εις τον ευγενή αυτού σκοπόν και θα διατρανώση έργω τε και λόγω ότι υπό ευγενεστάτων πάντοτε αισθημάτων υπέρ των ενδεών και των αναξιοπαθούντων κατέχεται. Προ παντός ο Σύλλογος ποιείται έκκλησιν προς τους πολίτας όπως μη παρακωλύσωσι την κατά Κυρακλήν φοίτησιν εις το Σχολείον τούτο των παρ' αυτοίς ιδίων ή ξένων και επί μισθώ εργαζομένων κορασίων».

Με βάση, λοιπόν, τα δημοσιεύματα αυτά, και με δεδομένο τις διαδικασίες περιθωριοποίησης των άπορων κοριτσιών, μπορούμε να δώσουμε αδρομερώς μόνο την τυπολογία της «περιθωριακότητας» τους (όπως θα έλεγε και ο Le Goff, 1994, σ. 26), χωρίς όμως τα όρια να είναι και σαφή:

01. Πτωχά και εξαθλιωμένα (παρατεταμένη προφανώς κατάσταση φτώχειας),
02. Ανυπεράσπιστα και απροστάτευτα,
03. Θύματα οικονομικής ανάγκης,
04. Εργαζόμενα ως υπηρέτριες σε ξένες οικογένειες («υπηρετούντα εις οικογενείας ξένας»),²³ και σε
05. Ζητιάνες («περιτρέχοντα τας οδούς»).

Τα κορίτσια αυτά που ζούσαν στο περιθώριο της κοινωνίας, «αποφεύγοντα τον κόσμον και το φώς εις ερημικήν και απροσπέλαστον καλύβην», δούλευαν όλη μέρα και δεν είχαν ούτε τη διάθεση, ούτε και το χρόνο να φοιτήσουν στο δημόσιο σχολείο που θεωρούνταν «ανώφελη» πολυτέλεια. Μάλιστα, για πολλά εργαζόμενα κορίτσια δεν ίσχυε ούτε η αργία της Κυριακής (η αταξικότητα του μορφώματος «άπορα» δεν ήρε την έμφυλη αναπαράστασή του). Η κρητική κοινωνία, κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο, φαίνεται να ένιωθε βαθιά αποστροφή στη χειρωνακτική εργασία, η οποία ερχόταν σε πλήρη αντίφαση με την κυρίαρχη ελπίδα για ένταξη στα μικροαστικά στρώματα των πόλεων. Το 1906 ο Αντ. Γιάνναρης παρατηρούσε ότι: «οι πλείστοι των ...εγγραμμάτων ανδρών οι τε αργούντες και οι έχοντες μεν ασχολίας, αλλά δυσφορούντες επί τη εαυτών τύχη (τοιούτοι δ' εισίν οι πλείστοι) πάντες ούτοι επιδιώκουσιν αγρύπνως συμφέρουσάν τινα και μάλλον ικανοποιόν, εν ταυτώ δ' ανετατέραν ασχολίαν ή θέσιν. Ουδέ πρέπει να παρίδωμεν ότι εις τους ανωτέρω εγγραμμάτους θεσισκόπους ή θεσιθήρας ανάγκη να προστεθή η άλλη μεγάλη φάλαγξ των αγγραμμάτων οίτινες επιδιώκουσι και αυτοί θέσιν... Ούτος είνε ο κύριος λόγος δι' ον οι τοσούτοι αργοί... καιροφυλακτούσι δημοσίαν τινά θέσιν».²⁴ Συνεπώς, η εικόνα του εργαζόμενου κοριτσιού

αποτελούσε ευθεία βολή στην αδυναμία της οικογένειάς του να το συντηρήσει και επομένως στην χαμηλή κοινωνική του θέση. Το γεγονός αυτό είχε αρνητικές συνδηλώσεις στο κοινωνικό αξιακό σύστημα, οπότε έπρεπε να αποφεύγεται η δημόσια εμφάνιση και η συναναστροφή του: *«Κορίτσια ανήκοντα εις την κατωτέραν τάξιν, τα πλείστα πτωχά, εντρέποντο να λέγουν ότι είναι υπηρέτριαι ή ράπτριαι... και ο αδελφός ή συγγενής... αποφεύγει να αναγνωρίση και χαιρετίση την εκ του εργαστηρίου της επιστρέφουσα συγγενή του...»* (Ρηγίνος, 1995, σ. 31). Στην Κρήτη, ιδιαίτερα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σε σύνολο 3.946 γυναικών που εξακριβώθηκε το επάγγελμα ή το επιτήδευσμά τους: 2.606 (1,98%) ήταν υπηρέτριες και εργάτριες, 266 (0,17%) εργάζονταν στα χωράφια, 536 στη βιομηχανία (0,36%), 28 (0,01%) στο εμπόριο, ενώ 202 απογράφηκαν στην κατηγορία *«επαίται, αλήται και ιερόδουλοι»*.

Ενταγμένη, λοιπόν, σε ένα τέτοιο αξιολογικό πλαίσιο που στιγματίζε κοινωνικά τους αποδέκτες της η πρόνοια προς τους φτωχούς έδειχνε με το δάχτυλο και ποιοι ήταν οι εν δυνάμει «ανυπόληπτοι» της κοινωνίας, ενεργοποιώντας παράλληλα έναν κοινωνικό έλεγχο με διακριτούς ρόλους ιεραρχήσεις, κυρώσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Οι φτωχοί και οι άποροι αποτελούσαν συχνά τη «μάζα των άπλυτων» (Αλεξίου, 1998, σ. 164). Η σύγκρισή τους προς κάποιες ομάδες ‘άλλων’ τους καθιστούσε κοινωνικό μόρφωμα με εντελώς αρνητικά χαρακτηριστικά τα οποία βίωναν ποικιλοτρόπως (πολλαπλή «θυματοποίηση») (Vincent, 1994, σσ. 11-20).

Σχολεία –‘Φάρμακα’ και ο Κανονισμός των Κυριακών Σχολών του Π. Α. Συλλόγου

Τα Κυριακά σχολεία, όχι μόνο στην Κρήτη, θα πρέπει γενικά να τα δούμε στο πλαίσιο μιας φουκοϊκής τεχνολογίας ελέγχου και ρύθμισης μιας ομάδας πληθυσμού που θεωρούνταν κοινωνική απειλή με στόχο την βιοψυχική προσαρμογή της στους βιορυθμούς μιας εντατικοποιημένης εργασίας και ενστάλαξης ενός εργασιακού ήθους. Τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα συνιστούσαν, παράλληλα, μηχανισμό εγχάραξης των ιδεολογικών σταθερών του αστικο-οικονομικού συστήματος και διεκυστίνδα εκμάθησης κοινωνικών ρόλων και συστημάτων, ιεραρχικά προσδιορισμένων γνώσεων, ανταποκρινόμενων στις ανάγκες παραγωγής και στον καταμερισμό και επιμερισμό της εργασίας (Αλεξίου, 1998, σ. 279).

Ως μορφή αρωγής η ίδρυση και λειτουργία των Κυριακών σχολείων αντανάκλα αφενός μεν ένα χωροταξικό πρόβλημα: την ύπαρξη στις πόλεις απόρων, και αφετέρου ένα ιδεολογικό: την προσπάθεια της αστικής τάξης να προωθήσει τις αξίες της και να ηγεμονεύσει ιδεολογικά και σε αυτή την ομάδα πληθυσμού. Άλλωστε, η φιλανθρωπία δεν επεδίωκε την ισότητα που ήταν αντίθετη στη θέληση του Θεού και παράγων ανατρεπτικός του κοινωνικού οικοδομήματος. Μέσα από την οπτική αυτή η φτώχεια ως κοινωνικό φαινόμενο ερμηνευόταν μέσα στη φιλελεύθερη σκέψη ως αρρώστια που έχρηζε άμεσης θεραπείας. Αποτελεσματικά, λοιπόν, ‘φάρμακα’ κρίθηκαν η δημιουργία ιδρυμάτων για την περίθαλψη των φτωχών και απόρων κοριτσιών, η παροχή εργασίας και κυρίως η εκπαίδευση τους. Κατά τον 19^ο αιώνα, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, υπήρξε μια συστηματοποίηση στον τομέα της ιδρυματικής περίθαλψης, η οποία διευρύνθηκε και προσανατολίστηκε στον αποκαταστατικό της ρόλο: το περιθαλπτόμενο άτομο έπρεπε να δοθεί πίσω στην κοινωνία χωρίς πλέον τα «πάθη» του ή τα ελαττώματά του (Μαστρογιάννης, 1958, σ. 106).

Έτσι, καλλιεργήθηκε η αντίληψη ότι με την ίδρυση και συντήρηση *«τοιούτων ιδρυμάτων θ’ απαλλάζωμεν εκ της αμαθείας μεν μυριάδας ανθρώπων, θα σώσωμεν δ’ εκ φθοροποιών κέντρων χιλιάδας ψυχών»* (Εκκλησιαστική Αλήθεια, 1909, σ. 390). Όταν το νεαρό άτομο είναι ανεπιτήρητο το διεκδικούν δύο δυνάμεις: η κοινωνία και οι «φαυλόβιοι». Η επιχειρηματολογία αυτή, που συνοδεύει την ηθική μόρφωση, δηλαδή την προσπάθεια μετατροπής των φτωχών κοριτσιών σε φορείς ‘εκπολιτισμού’ των λαϊκών στρωμάτων, ταυτίζεται εν πολλοίς και με τον παιδαγωγικό λόγο της εποχής, τον οποίο χρησιμοποιούν και οι φεμινίστριες της Εφημερίδας των Κυριών για να διεκδικήσουν τη βελτίωση της θέσης των γυναικών. Έτσι, στο πλαίσιο της παιδικής εργασίας επανακαθορίστηκε και το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης που στόχευε εκ νέου στην προετοιμασία ενάρετων, ηθικών, χριστιανών και πατριωτών γυναικών (Κορασίδου, 1995, σ. 220). Τον παιδαγωγικό και εκπολιτιστικό ρόλο

ανάλαβαν οι Σχολές των απόρων παιδών και κορασίδων. Αδιαπραγμάτευτοι λόγοι εισαγωγής των παιδιών στην παραγωγή ήταν ότι το αγόρι θα μάθει μια τέχνη και το κορίτσι θα γίνει παραγωγικό στο οικογενειακό πλαίσιο. Η εργασία ηθικοποιεί και διαφυλάσσει το κορίτσι από πολλούς κινδύνους, αλλά και η ευγένεια υποχρεώνει, όπως παρατηρεί ο Francois Ewald: «*η ηθικοποίηση είναι ακριβώς αυτό, η πρακτική που συνίσταται στην ανάληψη της ευθύνης για τον εργάτη και για το σύνολο της ύπαρξής του, των αναγκών του και της ασφάλειάς του, και που έχει ως στόχο να του εμψυχήσει αυτό το είναι που του λείπει και που αυτό μόνο θα τον κάνει πραγματικά παραγωγικό*» (Ewald, 2000, σ. 111).

Όμως, τα ΚΣΑΚ –και θα ήταν ιστορικά άτοπο να αγνοηθεί η συμβολή τους αυτή– αποτελούσαν και το μόνο μέσο καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού για τα παιδιά αυτά, μόνο τα προβλήματα που είχαν. Στην Κρήτη στα 1900 επί 303.543 κατοίκων (269.319 Χριστιανών, 33.496 Μουσουλμάνων και 728 Ισραηλιτών), οι 218.344 ήταν αγράμματοι και από αυτούς οι 130.145 ήταν γυναίκες.²⁵

Την πρωτοβουλία, λοιπόν, για την ίδρυση τέτοιων σχολείων και σύνταξης του πρώτου κανονισμού τους ανέλαβε ο Παγκρήτιος Δημοδιδασκαλικός Σύλλογος σε αντίθεση με την ελεύθερη Ελλάδα, όπου εκεί την ίδρυση είχαν αναλάβει οι γυναίκες μέσω των σωματείων τους. Την ίδρυση των σχολείων αυτών στην Κρήτη υποδέχθηκαν με ενθουσιασμό ο τοπικός τύπος και το όργανο του Οικουμενικού Πατριαρχείου, η «Εκκλησιαστική Αλήθεια», τα οποία παράλληλα, και αυτό θα πρέπει να το έχουμε κατά νου, έκαναν μεγάλες προσπάθειες για να υποκαύσουν την φιλοπατρία και φιλοτιμία των Κρητικών, ώστε να συνεργαστούν και να στηρίξουν το νέο θεσμό. Για «*ευγενές διάβημα*» έκανε λόγο η χανιώτικη εφημερίδα ο «Κήρυξ», η οποία έγραψε: «*Αδεΐα της Ανωτ. Διευθύνσεως της Παιδείας το Συμβούλιον του παγκρητίου Δημολογικού Συλλόγου επελήφθη έργου... το οποίον αγόμενον εις αίσιον πέρας θα επισύρη επ' αυτό την ευγνωμοσύνην της κοινωνίας. Εάν δια τα άπορα άρρενα παιδιά ελήφθη η δέουσα μέριμνα, εν τούτοις δια τα άπορα θήλεα παιδιά αδιαφορία τις και αστοργία μέχρι σήμερον παρετηρήθη... Είναι εν τούτοις βέβαιον... ότι όπου και όταν επεφάνη τοιαύτη ευγενής διάθεσις υπέρ επουλώσεως κοινωνικών πληγών, η διάθεσις αυτή δεν εύρε ψυχάς γενναίας και ευαισθήτους ίνα παντοιοτρόπως προαχθή και βιώσιμος καταστή η αγαθή πρωτοβουλία*».²⁶ Και για «*φιλογενή και φιλόανθρωπον πράξιν*» το περιοδικό «Εκκλησιαστική Αλήθεια»: «*Υπέρ της παιδεύσεως των απόρων κορασίων φιλογενή και φιλόανθρωπον πράξιν του εν Χανίοις Δημοδιδασκαλικού Συλλόγου των Κρητών (Παγκρητίου) εγκαίρως ηγγείλαμεν, μνείαν εύφημον ποιησάμενοι, κατά καθήκον, του πράγματος. Την απόφασιν του σωματείου τούτου, τεθείσαν εις ενέργειαν, έκριναν μιμήσεως αξίαν πάντες οι μετά του παλαιού σοφού φρονούντες ότι όπου παραμελείται της γυναικός η εκπαίδευσις και πνευματική ανάπτυξις, εκεί δέον να θεωρηται το ήμισυ της πολιτείας ανομοθέτητον*». Μάλιστα είναι αξιοπαρατήρητο ότι το συγκεκριμένο περιοδικό την Κρήτη θεωρεί πρότυπο για την ίδρυση ανάλογων σχολείων και στην Αθήνα, χωρίς να κάνει καμία μνεία στο σχολείο της Παρρέν, παρά μόνο στο σχολείο απόρων παιδών του Συλλόγου «Παρνασσός»: «*Χαίροντες δε κατ' αυτάς είδομεν ότι, από τριών εβδομάδων, το διοικητικόν συμβούλιον του εν Αθήναις ηθικοθηρησκευτικού Συλλόγου 'Τριών Ιεραρχών' αγγέλλει την υπ' αυτού σύστασιν κυριακού σχολείου των απόρων κορασίων... ου εισηγηταί γίνονται οι λόγιοι και διδάσκαλοι της Κρήτης*».²⁷

Παρά τις κοινωνικές, λοιπόν, αγκυλώσεις και αποστροφές που υπήρχαν, όπως διαπιστώνει κανείς από την ανάγνωση των δημοσιευμάτων αυτών, οι δάσκαλοι συνέταξαν κανονισμό και τον έθεσαν σε άμεση λειτουργία. Η ανάγνωση του κανονισμού πείθει ότι ο Σύλλογος πρόκρινε κυρίως το αγγλοσαξονικό πρότυπο στην διοργάνωση και εσωτερική λειτουργία των σχολείων αυτών, ονομάζοντας τα φιланθρωπικά ιδρύματα με σκοπό την ηθική και πρωτίστως διανοητική ανάπτυξη των άπορων κοριτσιών.

Τα μαθήματα γινόταν την Κυριακή μετά τη λειτουργία και τις εορτές (ενίοτε και τις θερινές διακοπές) επί ένα τρίωρο, ενώ τη διδασκαλία αναλάμβαναν πτυχιούχες κυρίως δασκάλες. Τα βιβλία παρέχονταν δωρεάν από το Σύλλογο, σε αντίθεση με ότι ίσχυε στην ελεύθερη Ελλάδα, όπου: «*Η διδασκαλία στο Κυριακό σχολείο γινόταν χωρίς βιβλία και προγράμματα*», όπως αναφέρει η Κορασίδου (1995, σ. 218). Τα κορίτσια στα Κυριακά σχολεία της Κρήτης διδάσκονταν: α') Καινή Διαθήκη, β') Ανάγνωση, γραφή και γραμματική, γ') Αριθμητική, δ') Καθήκοντα προς το Θεό, προς τον εαυτό και την κοινωνία,

ε') Οικιακή οικονομία, στ') Ελληνική Ιστορία, ζ') Υγιεινή, η') Χειροτεχνήματα. Χωρίς όμως να διευκρινίζεται σε ποιες τάξεις το κάθε μάθημα.

Την εποπτεία τους είχε πενταμελής επιτροπή «εκ Κυριών ευπαιδευτών» που ήταν «τακτικά ή επίτιμα μέλη του Π. Δ. Σ.», με την επωνυμία «Η Διευθύνουσα τα των Κυριακών σχολών επιτροπεία». Η θητεία της επιτροπής ήταν μονοετής. Στο κανονισμό ορίζονται, επίσης, τα καθήκοντά της επιτροπής και οι πόροι των σχολείων, τα καθήκοντα της Διευθύντριας, η οποία μεταξύ άλλων υπέβαλλε εκθέσεις προόδου και διαγωγής των μαθητριών ανά μήνα ή τριμηνία, εξέταζε και κατάτασσε τα κορίτσια σε τάξεις, συνέταζε το πρόγραμμα μαθημάτων και κατήγγειλε στην Διευθύνουσα επιτροπεία «παν άτοπον».

Στον προτεινόμενο κανονισμό οριζόταν ακόμα οι αμοιβές και οι τιμωρίες (μέχρι την αποβολή), ενώ σημαντικό ήταν το άρθρο 21, στο οποίο οριζόταν ότι «εις κοράσια διακρινόμενα επί επιμελεία προσέρχεται αρωγός ο Σύλλογος, προς περαιτέρω σπουδήν αυτών».

Αναλυτικότερα, τα εικοσιοκτώ άρθρα του Κανονισμού, που για πρώτη φορά δημοσιεύεται εδώ, μετά την πρώτη δημοσίευσή του στο περιοδικό του Π.Δ. Συλλόγου, την «Ασπίδα», όριζαν τα εξής:

Άρθρον 1. Ο Παγκρήτιος Διδασκαλικός Σύλλογος συμφώνως τω Β' κεφαλαίω και άρθρο Δ'. εν συνδυασμῷ προς τα άρθρα 6, 9, 10 και 11 του καταστατικού αυτού ιδρύει φιλανθρωπικά ιδρύματα σκοπόν έχοντα την ηθικὴν μόρφωσιν, και διανοητικὴν ἀνάπτυξιν ἀπόρων κορασίων, μη δυναμένων να φοιτήσιν εις τα ἄλλα σχολεία, και φέροντα την επωνυμίαν «Κυριακά Σχολεία ἀπόρων κορασίων».

Άρθρον 2. Προς τον σκοπόν τούτον τα ειρημένα κοράσια προσέρχονται κατά τας Κυριακάς ή και κατά τας εορτάς καθ' ας αργούσι τα δημόσια σχολεία, μετά την θείαν λειτουργίαν, εις τας Κυριακάς σχολάς.

Άρθρον 3. Πόροι των Κυριακών σχολών είναι οι εξής: α') Οι εν τῷ καταστατικῷ του Παγκρητίου Δημ. Συλλόγου οριζόμενοι πόροι. β') Αι τακτικά συνδρομαί αι προς τον σκοπόν τούτον οριζόμενοι υπό της Διευθυνούσης Επιτροπής. γ') Οι έκτακτοι πόροι οι εξευρισκόμενοι εκάστοτε υπό της Διευθυνούσης επιτροπής και της Διευθύνσεως του Συλλόγου. δ') Αι προσφοραί εις είδη ή και χρήμα υπό των δωρητῶν διατιθέμεναι συμφώνως τη θελήσει αυτών.

Άρθρον 4. Τα διδακτικά βιβλία των εν ταις Κυριακαίς σχολαίς εκπαιδευομένων κορασίων παρέχονται δωρεάν υπό του Π.Δ. Συλλόγου.

Άρθρον 5. Τα εν τοις σχολείοις φοιτῶντα κοράσια διαιρούνται αναλόγως της προόδου αυτών εις τάξεις και διδάσκονται δωρεάν εκ των μαθημάτων τα εξής: α') Καινήν Διαθήκην εκ των Θρησκευτικών. β') Ανάγνωσιν, γραφήν και γραμματικὴν εκ των Ελληνικών. γ') Αριθμητικὴν. δ') Καθήκοντα προς τον Θεόν, προς εαυτά και την κοινωνίαν. ε') Οικιακὴν οικονομίαν. στ') Ελληνικὴν Ιστορίαν. ζ') Υγιεινήν. η') Χειροτεχνήματα.

Άρθρον 6. Η επί των Κυριακών σχολείων εποπτεία ανατίθεται εις επιτροπήν εκ Κυριών ευπαιδευτῶν ήτις φέρει το ὄνομα 'Η Διευθύνουσα τα των Κυριακών σχολῶν επιτροπεία'. Αποτελείται δε αὕτη εκ του ἐπόπτου των σχολῶν ως Προέδρου και 4 τουλάχιστον Κυριών εκ των δυναμένων να εκλεγῶσι τακτικά ή επίτιμα μέλη του Παγκ. Δ. Συλλόγου, συμφώνως των 12ῳ και 14ῳ άρθρῳ του Καταστατικού αυτού, τη προτάσει του ἐπόπτου υπό του συμβουλίου του Συλλόγου εκλεγομένων.

Άρθρον 7. Η διάρκεια της Διευθυνούσης Επιτροπείας είναι μονοετής, καθήκοντα δε αυτής είναι τα εξής: α') Η πρότασις του διορισμοῦ του καταλλήλου διδακτικού προσωπικού των Σχολῶν εις το Συμβούλιον του Συλλόγου. β') Η φροντίς περί εγγραφῆς και τακτικῆς φοιτήσεως των κορασίων. γ') Η εξεύρεσις πόρων προς συντήρησιν των Κ. Σχολῶν. δ') Η εκ περιτροπῆς παρουσία αυτής κατά την ὥραν των μαθημάτων. ε') Η σύνταξις και υποβολή προς την Διεύθυνσιν του Συλλόγου του Προϋπολογισμοῦ των Σχολῶν.

Άρθρον 8. Η Διευθ. Επιτροπεία συνεδριάζει τακτικῶς μεν κατά 15ήμερον ἐκτάκτως δε οσάκις παραστή ἀνάγκη, θεωρεῖται δε ἐγκύρως συγκεκροτημένη εἴαν η πλειοψηφία των μελῶν αυτής παρίσταται κατά την συνεδρίαν.

Άρθρον 9. Αι αποφάσεις της επιτροπείας λαμβάνονται κατά πλειοψηφίαν. Ο Πρόεδρος έχει εν ισοψηφία την νικῶσαν ψήφον. Μόνον αι τας εν γένει δαπάνας των Κυριακών σχολῶν αφορῶσαι αποφάσεις ὑπόκεινται εις την ἐγκρίσιν του Συμβουλίου του Π.

Δ. Συλλόγου, πάσαι δε αι λοιπαί αποφάσεις αι αναγόμεναι εις την εσωτερικήν διοίκησιν των Κ. Σχολών δεν χρήζουσι τοιαύτης.

Άρθρον 10. Ο Πρόεδρος του Συλλόγου ειδοποιούμενος εγκαίρως υπό του επόπτου των Σχολών παρακάθεται αυτοδικαίως εις τας συνεδριάς της Διευθυνούσης Επιτροπείας, δίδει γνώμην επί των συζητουμένων θεμάτων και δικαιούται εν περιπτώσει διαφωνίας αυτού προς την Διευθύνουσαν Επιτροπείαν επί ζητημάτων θιγόντων τα συμφέροντα του συλλόγου να διαλύση την συνεδρίαν και καλών αυθημερόν το Συμβούλιον του Συλλόγου να αναφέρη αμέσως τα της διαφωνίας ίνα επ' αυτών τούτο αποφανθή.

Άρθρον 11. Πασών των συνεδριών της Επιτροπείας κρατούνται πρακτικά άτινα κατά το τέλος της συνεδρίας αναγιγνώσκονται χωρίς να υπάρξη ανάγκη επικυρώσεως αυτών και κατά την προσεχή συνεδρίαν.

Άρθρον 12. Τον επόπτην απόντα ή κωλυόμενον αντικαθιστά ο αναπληρωτής αυτού, υπό της επιτροπείας των Κ. Σχολών εκλεγόμενος ήτις ωσαύτως εκλέγει και τον γραμματέα αυτής. Αμφότεροι είναι εκ των μελών ταύτης.

Άρθρον 13. Ο γραμματεύς της Δ. Επιτροπείας κρατεί τα πρακτικά των συνεδριών αυτής και φυλάττει το αρχείον.

Άρθρον 14. Εν περιπτώσει παραιτήσεως μέλους τινός της Διευθυνούσης επιτροπείας ο επόπτης εντός 10 το πολύ ημερών προτείνει τον αντικαταστάτην του εις το Συμβούλιον του Συλλόγου το οποίον αμέσως προβαίνει εις την εκλογήν του αντικαταστάτου.

Άρθρον 15. Τα εν τω 5ω άρθρω αναφερόμενα μαθήματα διδάσκονται υπό πτυχιούχων διδασκαλισσών, τη προτάσει της Διευθυνούσης Επιτροπείας, υπό του Συμβουλίου του Π. Δ. Συλλόγου.

Άρθρον 16. Εκτάκτως δύναται να ανατεθή υπό της Διευθυνούσης Επιτροπείας εν συνεννοήσει μετά της Διευθύνσεως του Συλλόγου η διδασκαλία εν ταις Κυρ. σχολαίς και εις πρόσωπα εκτός των τακτικών διδασκάλων.

Άρθρον 17. Η διεύθυνσις των Κυριακών σχολών ανατίθεται υπό του Συμβουλίου του Π. Δ. Συλλόγου τη προτάσει της Δ. Επιτροπείας εις πτυχιούχον διδασκάλισσαν επί μισθώ ή αμισθί· έχει δε αύτη τα εξής καθήκοντα: α') Διδάσκει εν αυταίς. β') Προΐσταται του Συλλόγου των διδασκαλισσών και προσκαλεί αυτόν εις συνεδρίαν κατά μήνα. γ') Φροντίζει ίνα πάσαι εν αυταίς υπηρετούσαι εκπληρώσιν απακριβώς τα καθήκοντα αυτών. δ') Υποβάλλει εγγράφως δια της Διευθυνούσης τας Κ. Σχολάς επιτροπείας εις την σκέψιν και απόφασιν της Διευθύνσεως του Π. Δ. Συλλόγου όσα κρίνει αναγκαία δια την πρόοδον και τελειοποίησιν των σχολών. ε') Εξετάζει μετά των αρμοδίων διδασκαλισσών τα προσερχόμενα κοράσια και κατατάσσει έκαστον τούτων εις την προσήκουσαν τάξιν. στ') Υποβάλλει κατά μήνα ή τριμηνίαν έκθεσιν περί της προόδου και διαγωγής των μαθητριών και περί της φοιτήσεως αυτών. ζ') Συντάσσει μετά των λοιπών διδασκαλισσών το πρόγραμμα των μαθημάτων και υποβάλλει τούτο υπό την έγκρισιν του συμβουλίου του Συλλόγου. η') Παρασκευάζει τα των εξετάσεων και διαγωνισμών. θ') Καταγγέλλει εις την Διευθύνουσαν επιτροπείαν τα τυχόν άτοπα, ίνα επέρχεται ταχέως η διόρθωσις αύτη. Αμέσως προϊσταμένη αρχή ταύτης είναι η διευθύνουσα επιτροπεία εις ην αναφέρεται δια πάσαν τυχόν διαφωνίαν αυτής μετά των λοιπών διδασκαλισσών.

Άρθρον 18. Προ της ενάρξεως των μαθημάτων τα κοράσια προσέρχονται πάντα εις μίαν αίθουσαν ένθα επί παρουσία παντός του διδακτικού προσωπικού γίνεται προσευχή και εκ περιτροπής υπό μιας διδασκαλίσεως σύντομος ηθική διδασκαλία επί τη βάσει του Ευαγγελίου της Κυριακής, μη υπερβαίνουσα την 1)2 ώραν.

Άρθρον 19. Τα εν τοις Κυριακοίς σχολείοις φοιτώντα κοράσια αμείβονται ως εξής: α') Δι' επαίνου. β') Δι' απονομής βραβείων. Τιμωρούνται δε αναλόγως του σφάλματος αυτών ως εξής: α') Με την επί τινα χρόνον εις ορθίαν στάσιν κράτησιν. β') Με επίπληξιν ενώπιον πάντων των κορασίων. γ') Με αποβολήν εκ του σχολείου.

Άρθρον 20. Εις νοσούν κοράσιον των σχολών του Συλλόγου προσέρχεται ούτος αρωγός κατά το δυνατόν.

Άρθρον 21. Εις κοράσια φοιτώντα εις τας Κυριακάς σχολάς και διακρινόμενα επί επιμελεία προσέρχεται αρωγός ο Σύλλογος εάν τούτο είναι δυνατόν προς περαιτέρω σπουδήν αυτών.

Άρθρον 22. Η ενδυμασία των μαθητριών των σχολών του Συλλόγου εάν επιτρέπωσιν οι πόροι αυτού παρέχεται υπ' αυτού· πρέπει δε να είναι ομοιόμορφος και εύσχημος.

Άρθρον 23. Άπαξ του έτους καθ' ημέραν οριζομένην υπό της Διευθυνούσης επιτροπής τελείται λειτουργία υπέρ των δωρητών των σχολών.

Άρθρον 24. Κατά τας ορισμένας υπό της Εκκλησίας νηστείας εξομολογούνται άπαντα τα κοράσια και μεταλαμβάνουσι των αγράντων μυστηρίων.

Άρθρον 25. Κατά μήνα Μάιον εν ημέρα υπό της Διευθυνούσης Επιτροπής οριζομένη ενεργούνται αι εξετάσεις οπότε γίνεται και η απονομή των βραβείων.

Άρθρον 26. Πάσα δαπάνη ενεργείται επί τη βάσει προϋπολογισμού συντασσομένου υπό της Διευθυνούσης Επιτροπείας και εγκρινομένου υπό της Διευθύνσεως του Π. Δ. Συλλόγου.

Άρθρον 27. Τα Κυριακά Σχολεία έχουσιν ιδίαν σφραγίδα φέρουσιν εν τω μέσω σταυρόν μετ' αγκύρας και κύκλω τα εξής: «Κυριακόν Σχολείον Χανίων Παγ. Δημ. Συλλόγου».

Άρθρον 28. Ο παρών κανονισμός τίθεται εν ισχύϊ μέχρι της εγκρίσεώς του υπό του Συλλόγου, επιδέχεται δε την επί τα κρείττω μεταβολήν μετά εν έτος».²⁸

Ο προτεινόμενος κανονισμός αν και συντάχθηκε με το βλέμμα στραμμένο στους υποτιμημένους και αποκλεισμένους από την εκπαίδευση, και μάλιστα σε μια ιδιαίτερα ευαίσθητη υποομάδα τους, τα φτωχά κορίτσια, στην πραγματικότητα δεν μπορούσε να υπερβεί τα ιδεολογικά όρια της λεγόμενης, κατά τον Le Goff (1994, σ. 26) «ιερής κοινότητας», και κινούνταν σε μια βάση υλικής και πνευματικής προσφοράς που απέβλεπε στην μηχανική αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των προτύπων της, η οποία, συνειδητά ή ασυνείδητα, αντιμετώπιζε «καχύποπτα» τον πληθυσμό αυτό. Ο κανονισμός δεν παύει να ενισχύει μια ιεραρχία με κανονιστικές αρχές (auctoritates) που εξαντλούνταν περισσότερο σε μια εκ των άνω επιβαλλόμενη πειθαρχία παρά με αυτό καθαυτό το πρόβλημα της αντιμετώπισης των συνθηκών ζωής και απαιδευσίας των κοριτσιών, και χωρίς να υπάρχει μέριμνα για ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των παιδιών αυτών. Δέκα από τα άρθρα του, τα υπ' αριθ. 1, 2, 4, 5, 15, 16, 17 (μερικώς), 18, 19, 21, 25, έχουν να κάνουν με το σκοπό της εκπαίδευσής τους, το περιεχόμενό της, τους δασκάλους τους, την πρόοδό τους, ενώ τα υπόλοιπα δεκαοκτώ, με τους πόρους των σχολείων αυτών, την εποπτεία τους, τις συνεδρίες της επιτροπής ελέγχου τους, τις υποχρεώσεις της διευθύντριας και τους δωρητές. Πρόγραμμα και πόροι, δηλαδή τα «σοβαρά» ζητήματα που παρέπεμπαν στην δημόσια σφαίρα των ανδρών, ελέγχονταν κατ' ευθείαν από το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου, ενώ τα άλλα, τα λιγότερο «σπουδαία» αφήνονταν στην γυναικεία φύση, είτε στη Διευθύντρια είτε στις «ευπαιδευτές» κυρίες που ήταν η προϋσταμένη αρχή της.

Το άρθρο 23, όμως, αποκαλύπτει το πραγματικό κίνητρο της φιλανθρωπικής παρέμβασης: την επιδεικτική προβολή μιας φιλάνθρωπης εικόνας της ανώτερης και μεσαίας κοινωνικής τάξης που επεδίωκε με κάθε τρόπο την στερέωση της εξουσίας της επί των αδυνάτων με τρόπο μεγαλοπρεπή: «Άπαξ του έτους καθ' ημέραν οριζομένην υπό της Διευθυνούσης επιτροπής τελείται λειτουργία υπέρ των δωρητών των σχολών».

Ωστόσο στα 1912 παρατηρείται μια μικρή αλλά σημαντική μεταστροφή των αντιλήψεων αυτών, τουλάχιστον σε επίπεδο κοινής γνώμης και δημόσιου λόγου· το ζήτημα παροχής βασικής εκπαίδευσης δεν θεωρούνταν πλέον θέμα φιλανθρωπικό, αλλά πρωτίστως πολιτικό και πολιτειακό. Και εδώ πρωταγωνιστές είναι πάλι οι δάσκαλοι: «Παραλαμβάνομεν εκ της Άκροπόλεως τα κατωτέρω. Ό κ. Χ. Οικονόμος ευρίσκει δυστυχώς δικαιολογήσιμον την αμεριμνησίαν της Πολιτείας περί τα Κυριακά σχολεία. Με το επιχείρημα ότι η Πολιτεία δεν επαρκεί εις όλα και ότι σύλλογοι φιλανθρωπικοί, όπως ο 'Παρνασσός', έπρεπε να πρωτοστατήσουν δια τοιούτο έργον. Αλλ' όχι. Χωρίς ναποκρούωμεν την σύμπραξιν τοιούτων συλλόγων, ή να κρίνωμεν επιεικώς την ανυπαρξίαν των, το πρώτον άρθρον του κατηγορητηρίου μας επιφυλάσσομεν δια την Πολιτείαν. Η Πολιτεία έχει χρέος, έχει καθήκον, δεν είναι κέφι της να οπλίζη με την πρώτην εκπαίδευσιν τον πολίτην. Επέρασε πλέον ο καιρός που αυτά τα ζητήματα εγράφοντο εις τα κατάστιχα της φιλανθρωπίας. Ο πολίτης έχει δικαίωμα ναπαιτήση την στοιχειώδη εκπαίδευσιν του. Πρώτον και μέγιστον μάλιστα και απαραβίαστον αυτό το δικαίωμα. **Ο πολίτης του νέου κράτους, όχι του 200 χρόνων, δεν απαιτεί σήμερα την εκπαίδευσιν του, αλλά την απαιτεί**».²⁹

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου Θ., Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης, Παπαζήσης, Αθήνα 1998
- Βαρίκα Ελ., Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1987
- Burke P. (ed.), New Perspectives on Historical Writing, Polity Press, Cambridge 1991
- Γοντικάκη Στ. Κ., Η παιδεία στην Κρήτη (1878-1889), Δήμος Ηρακλείου & Βικελαία Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 1992
- Δαλακούρα Αικ., «Η ηθικο-κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης των Ελληνίδων στο χώρο της οθωμανικής αυτοκρατορίας (19^{ος} αι. - αρχές 20ού)», Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Ιστορίας της Εκπαίδευσης», Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2003 (CD-ROM)
- Donzelot J., «Ο έλεγχος των παιδιών της οικογένειας», Δ. Μακρυνώτη (επιμ.), Παιδική ηλικία, Νήσος, Αθήνα 1997, σσ. 415-450
- Ewald Fr., Ιστορία του Κράτους Πρόνοιας, μτφρ. Μ. Κορασίδου, Gutenberg, Αθήνα 2000
- Farge A., Vivre dans la rue a Paris au XVIIIe siècle, Gallimard, Paris 1979
- Hayek F. A., The Mirage of Social Justice, Rutledge and Kegan Paul, London 1976
- Hobsbawn E., Για την Ιστορία, μτφρ. Π. Ματάλας, Θεμέλιο Αθήνα, 1998
- Ίγκερς Γ., Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία, μτφρ. Βασίλης Οικονομίδης, Γνώση, Αθήνα 1991
- Κοραδίσου Μ., Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα, Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα 1995
- Κορδάτος Γ., Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος, με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία, Πέτρος Δ. Καραβάκος, Αθήνα 1956
- Le Goff J., «Οι περιθωριακοί στη Μεσαιωνική Δύση», Β. Vincent (επιμ.), Οι περιθωριακοί, *infra*, σσ. 23-34
- Λυκιαρδοπούλου Στ., Η εκπαίδευση στη Λέσβο κατά την περίοδο της Οθωμανοκρατίας (1800-1912), αδημ. διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ., Μυτιλήνη 2008
- Μανουκάκη-Μεταξάκη Α., «Το συνδικαλιστικό κίνημα στο νομό Ηρακλείου από το 1929 ως τη δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου 1936», Πεπραγμένα Θ' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, τ. Γ1, Ε.Κ.Ι.Μ., Ηράκλειο 2005, σσ. 394-411
- Μαστρογιάννης Ι. Δ., Η κοινωνική πρόνοια δια μέσου των αιώνων, ανάπτυξιν εκ της εφημ. «Βήμα των Τυφλών», τ. 2^{ος}, Αθήναι 1958
- Μολύβας Γρ., Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης Rawls, Dworkin, Nozick, Sen, Αθήνα Πόλις, 2004
- Μυλωποταμάκη Κατ., «Η πνευματική και κοινωνική ζωή στο Ηράκλειο», εφημ. Χανιώτικα Νέα (αφιέρωμα στην Κρητική Πολιτεία), 18 Μαΐου 2000, σσ. 20-22
- Παπιομύτογλου Γ.Ζ. (επιμ.), Ημερήσιες Διατάξεις της ρωσικής διοίκησης στο Ρέθυμνο, Οκτώβριος 1898-Ιούλιος 1899, Δ.Κ.Β.Ρ., Ρέθυμνο 2007
- Platt A., «Η εμφάνιση του κινήματος 'σωτηρίας των παιδιών': μια μελέτη της κοινωνικής πολιτικής και της σωφρονιστικής μεταρρύθμισης», Δ. Μακρυνώτη (επιμ.), *ό.π.*, σσ. 462-494
- Ρηγινός Μ., Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία 1870-1940, Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα 1995
- Ρώλς Τ., Θεωρία της δικαιοσύνης, μτφρ. Φ. Βασιλογιάννης (κ.ά.), Πόλις, Αθήνα 2001
- Σημανδηράκη Ζαχ., «Η πνευματική και πολιτιστική ζωή στην Κρήτη στο γύρισμα του αιώνα», εφημ. Χανιώτικα Νέα, (αφιέρωμα στην «Επανάσταση 1897. Η Κρήτη στις Φλόγες»), 3 Φεβρουαρίου 1998, σσ. 43/3- 53/13

- Φουντανόπουλος Κ., Εργασία και εργατικό κίνημα στη Θεσσαλονίκη 1918-1936, εκδόσεις Νεφέλη 2005
- Vincent, (επιμ.), Οι περιθωριακοί, μτφρ. Μ. Καραχάλιος- Κ. Λεύκα, Ροές, Αθήνα 1994
- Χουρδάκης Α. Γ., Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898- 1913), Gutenberg, Αθήνα 2002

Σημειώσεις

¹ Ο οικονομολόγος F. A. Hayek και ο John Rawls διατύπωσαν διαμετρικά αντίθετες θέσεις ως προς το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Hayek τη θεωρεί ανυπόστατη, ενώ ο Rawls την αποδέχεται, τοποθετώντας την όμως μέσα σε ένα ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και πάντα σε σχέση με την αρχή της ελευθερίας. Για μια σύντομη ανάλυση των βασικών τους θέσεων πβ. Δ. Δημητράκο, «Κοινωνική δικαιοσύνη και ελευθερία. Όταν αυξάνεται το εθνικό εισόδημα αυξάνονται κατά κανόνα και οι ανισότητες», Το Βήμα, 14/09/2003, σ. Β56.

² Στην πόλη του Ρεθύμνου, για παράδειγμα, η ρωσική διοίκηση αμέσως μετά την αστυνομία έλαβε πρόνοια για την παροχή βοηθημάτων και ιατρικής περίθαλψης προς τους άπορους της επαρχίας, διορίζοντας «*προς αρωγήν των πτωχών της πόλεως μίαν των βοηθημάτων επιτροπήν δια τους χριστιανούς και ετέραν δια τους μουσουλμάνους*», αλλά και προσφέροντας μικρό βοήθημα προς τους λεπρούς που είχαν ανάγκη (βλ. Ημερησία διάταξις, αριθ. 28§3 /19 Νοεμβρίου 1898, αριθ. 130§1/21 Μαΐου 1899, αριθ. 136§1 /27 Μαΐου 1899, Γ.Ζ.Παπιομύτογλου, επιμ., Ημερήσιες Διατάξεις της ρωσικής διοίκησης στο Ρέθυμνο, Οκτώβριος 1898-Ιούλιος 1899, ΔΚΒΡ, Ρέθυμνο 2007). Στις εφημερίδες, μάλιστα, για λόγους πολιτικής και κοινωνικής προβολής, δημοσιεύονταν αγγελίες για την διανομή χρηματικών βοηθημάτων εκ μέρους του αρχηγού των ρωσικών στρατευμάτων στο Ρέθυμνο: «*Διανομή Βοηθημάτων. Η Α.Ε. ο Ανώτατος Αρχηγός των Ρωσσ. στρατευμάτων της διεθνούς κατοχής Συνταγματάρχης Βαρόνος Καινέ διένειμε κατά τας ημέρας ταύτας εις πτωχάς οικογενείας, χήρας και ορφανά της πόλεως και των περιχώρων αδιακρίτως θρησκευματος 1000 περίπου χρυσά φράγκα. Η φιλόανθρωπος και χριστιανική αυτή πράξις του ευγενούς Βαρόνου είνε άξια επαίνου*», Αναγέννησις, έτος Α΄, αριθ. 38, Ρεθύμνη τη 23 Νοεμβρίου 1899.

³ Να σημειώσουμε εδώ ότι ήδη στους πρώτους εκπαιδευτικούς κανονισμούς που γνωρίζουμε από την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας (πριν από τον Οργανικό νόμο και την Ημιавтоνομία) υπήρξαν άρθρα για τους άπορους μαθητές, στους οποίους εξασφαλιζόταν δωρεάν φοίτηση και βιβλία από τις προσόδους των Μοναστηριών. Μάλιστα, οι Εφορείες των χριστιανικών εκπαιδευτικών καταστημάτων έδιναν αναφορά στη Γενική Διοίκηση «*περί των πτωχών και επιμελών*» μαθητών, τους οποίους η εκάστοτε εφορεία θεωρούσε «*αζίους να λαμβάνωσι διδακτικά βιβλία ανεξόδως παρά του ταμείου της εκπαιδύσεως*». Επίσης, στους «Κανονισμούς των εν Ηρακλείω της Κρήτης Σχολείων», που είχαν συνταχθεί το 1863, υπήρχε άρθρο σύμφωνα με το οποίο εξαιρούνταν «*της πληρωμής των διδάκτρων τα κοράσια εκείνα όσα ομολογουμένως έχουσι πτωχούς γονείς ή εισίν ορφανά*» (άρθρ. 12) και «*οι ομολογουμένως στερούμενοι γονέων (μαθηταί) και μη έχοντες τους αναγκαίους πόρους του ζην*» (άρθρ. 37), βλ. «*Νομοσχέδιον περί Δημοσίας Εκπαιδύσεως*», Α. Γ. Χουρδάκη Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898- 1913), Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 35 και 44, Κανονισμοί των εν Ηρακλείω της Κρήτης Σχολείων, ήτοι Παρθεναγωγείου, Αλληλοδιδασκτικού και Ελληνικού, Αθήνησιν, Τύποις Κων. Αντωνιάδου, 1863, σ. 9, 27. Επίσης, και αργότερα οι Τμηματικές Εφορείες στην Κρήτη (ως ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές σε κάθε διαμέρισμα), αναλόγως των οικονομικών τους δυνατοτήτων, παρείχαν μικρές διευκολύνσεις σε άπορους μαθητές, βλ. Στ. Κ. Γοντικάκη, Η παιδεία στην Κρήτη (1878-1889), Δήμος Ηρακλείου & Βικελαία Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 1992, σσ. 182-183. Τέλος, στο υπ' αριθ. 33 άρθρο του Νόμου περί Παιδείας του έτους 1889 ένα από τα καθήκοντα των Εφορειών ήταν «*να στέλλωσιν εις τα σχολεία υποχρεωτικώς πάντα τα απροστάτευτα και εις τας οδούς αέργως περιφερόμενα παιδιά*», και από αυτά όσα διαπίστωναν ότι ήταν «*ανίκανα προς μάθησιν*» στο ορφανοτροφείο, ή «*παρά τινι τεχνίτη*», βλ. Α. Γ. Χουρδάκη, ό.π., σ. 328.

⁴ Από τον δεύτερο κίολας εκπαιδευτικό οργανισμό (υπ' αριθ. 391 νόμο) που ψηφίστηκε στην Κρήτη το 1901 (αλλά και στους επόμενους) προβλέφθηκε η ίδρυση νυκτερινών σχολών και η υποχρεωτική φοίτηση σε αυτές των άπορων μαθητών που δεν είχαν συμπληρώσει το 21^ο έτος της ηλικίας τους και δεν είχαν πάρει απολυτήριο δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τα υπ' αριθ. 186- 190 άρθρα του. Βέβαια, στους μαθητές αυτούς όλοι οι παρεχόμενοι τίτλοι ή τα πιστοποιητικά δίνονταν σε απλό χαρτί, όπως εμφαντικά υπογραμμίζονταν στο νόμο. Εσπερινές σχολές δεν ιδρύονταν από την Πολιτεία εκεί όπου λειτουργούσαν τέτοιες σχολές από τα ιδιωτικά σωματεία που ήταν αναγνωρισμένα από την Πολιτεία και στα οποία η Πολιτεία μπορούσε να χορηγήσει, χωρίς ωστόσο να δεσμεύεται, χρηματικό βοήθημα. Επίσης, σύμφωνα με το 161 άρθρο του υπ' αριθ. 82 νόμου δεν πλήρωναν δίδακτρα ανεξαρτήτως εισοδήματος, οι μαθητές που φοιτούσαν στο παιδαγωγικό τμήμα του γυμνασίου για να

γίνουν δάσκαλοι, ή όσοι φοιτούσαν στο φιλολογικό τμήμα και ήταν «ομολογουμένως άποροι, αλλά ταυτοχρόνως και ευφυείς και επιμελείς», μετά όμως από γνωμοδότηση του Συλλόγου των καθηγητών του σχολείου. Μάλιστα, κάθε σχολική επιτροπεία κατά το νόμο είχε καθήκον «να παρέχη εις τους όντως άπόρους μαθητάς δωρεάν τα βιβλία και την γραφικήν ύλην και την δαπάνην δια τα ενδεικτικά και απολυτήρια αυτών» (άρθρ. 139§7 του υπ' αριθ. 82 νόμου, άρθρ. 127§6 του υπ' αριθ. 485 νόμου), βλ. Α. Γ. Χουρδάκη, ό.π. σ. 405, σσ. 413-414, σ. 362, 488 και 581.

⁵ Βλ. Μ. Π. Λάμπρος, Απόρων παιδών βίος και έθιμα, ανεγνώσθη εν τω Φιλολογικό Συλλόγω Παρνασσώ τη 23 Μαρτίου 1890. Ανατύπωσις εκ του ΙΓ' τόμου του περιοδικού Παρνασσού του μηνός Απριλίου, εν Αθήναις εκ του Τυπογραφείου Αλεξ. Παπαγεωργίου 1890, 17σ.

⁶ Βλ. Στατιστική της Κρήτης του έτους 1900, Παράρτημα του υπ' αριθ. 11 φύλλου Β'. τεύχους της Επισήμου Εφημερίδος της κρητικής Πολιτείας, εν Χαλέπα τη 11 Μαρτίου 1904, σ. ιη'.

⁷ Στατιστική της Κρήτης του έτους 1900, ό.π., σσ. 84-86.

⁸ Τότε δημιουργήθηκαν τα σωματεία: στο Ρέθυμνο η Φιλόπτωχος Εταιρεία Ρεθύμνης (1888), στα Χανιά ο Φιλανθρωπικός Σύλλογος Κυριών «Ελπίς» (1899), στο Ρέθυμνο η Φιλόπτωχος Αδελφότης Κυριών Ρεθύμνης (1900), στο Ηράκλειο η Φιλόπτωχος Αδελφότης Ηρακλείου (1900), στα Χανιά η Εταιρεία Φιλέργων (1900), και ο Σύνδεσμος Χριστιανών και Οθωμανίδων Κρησσών (1901), στο Λασιθί ο Σύλλογος Κυριών Ιεραπέτρας «Ο Ευαγγελισμός» (1901), στο Ηράκλειο ο Σύλλογος Κυριών Ηρακλείου (1901), στα Χανιά το Φιλανθρωπικό Άσυλο Χανίων (1902), η Φιλόπτωχος Αδελφότης Δεσποινίδων (1903) και ο Σύλλογος Κυριών «Η Παραμυθία» (1908), βλ. ενδεικτικά Ζαχ. Σημανδηράκη, «Η πνευματική και πολιτιστική ζωή στην Κρήτη στο γύρισμα του αιώνα», εφημ. Χανιώτικα Νέα, (αφιέρωμα στην Έπανάσταση 1897. Η Κρήτη στις Φλόγες'), 3 Φεβρουαρίου 1998, σσ. 43/3- 53/13, Κατ. Μυλωποταμάκη, «Η πνευματική και κοινωνική ζωή στο Ηράκλειο», εφημ. Χανιώτικα Νέα (αφιέρωμα στην Κρητική Πολιτεία), 18 Μαΐου 2000, σσ. 20-22.

⁹ Βλ. Αλήθεια, έτος Α', εν Ηρακλείω, τη 25 Νοεμβρίου 1900, αριθ. 7, σ. γ'.

¹⁰ Βλ. Καταστατικόν του εν Ηρακλείω Συλλόγου των Κυριών άρθρ. 1§7, Η Ίδη, εν Ηρακλείω, τη 2 Ιανουαρίου 1910, έτος Γ', αριθ. 153.

¹¹ Βλ. Αλήθεια, έτος Α', εν Ηρακλείω 11 Νοεμβρίου 1900, αριθ. 5, σ. β'-γ'.

¹² Βλ. Αλήθεια, ό.π., Κρητική Εφημερίς, έτος Α', Ρέθυμνον 1 Δεκεμβρίου 1901, αριθ. 20, Ένωσις, έτος Α', εν Ρεθύμνη τη 7 Δεκεμβρίου 1908, αριθ. 8, σ.2.

¹³ Βλ. Η Ίδη, εν Ηρακλείω τη 29 Νοεμβρίου 1908, αριθ. 27, σ. 2.

¹⁴ Σχόλιο της εφημερίδας «Η Ίδη», εν Ηρακλείω, τη 2 Ιανουαρίου 1910, έτος Γ', αριθ. 153.

¹⁵ Θάρρος, Εφημερίς του λαού, Ρέθυμνον 15 Ιανουαρίου 1912, έτος Α', αριθ. 25, σ. 1

¹⁶ Βλ. Κήρυξ, Χανιά Τρίτη 20 Δεκεμβρίου 1911, αριθ. 240, σ. 3.

¹⁷ Η Ίδη, ό.π.

¹⁸ Αναγέννησις, ό.π.

¹⁹ Μια μελέτη των καταστατικών ορισμένων εργατικών συλλόγων ή σωματείων που άρχιζαν να συστήνονται στα 1908, όπως για παράδειγμα του «Συλλόγου των εν Χανίοις καπνεργατών», θα μπορούσε ενδεχομένως να δείξει ότι αυτοί επεδίωξαν αρχικά να προσφέρουν ηθική και υλική βοήθεια στα μέλη τους και στη συνέχεια την βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης. Το συνδικαλιστικό κίνημα στην Κρήτη η βιβλιογραφία το μελετά κυρίως από το 1929, χρονιά του παγκόσμιου οικονομικού κραχ, αν και πριν το 1927 υπήρξαν αγροτικές εξεγέρσεις για το λεγόμενο στρεμματικό φόρο, βλ. Α. Μανουκάκη-Μεταξάκη, «Το συνδικαλιστικό κίνημα στο νομό Ηρακλείου από το 1929 ως τη δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου 1936», Πεπραγμένα Θ' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, τ. Γ1, Ε.Κ.Ι.Μ., Ηράκλειο 2005, σσ. 394-411.

²⁰ Βλ. Θάρρος, Εφημερίς του λαού, έτος Α', αριθ. 19, Ρέθυμνον, 21 Οκτωβρίου 1911

²¹ Βλ. Ασπίς, Περιοδικόν παιδαγωγικόν δεκαπενθήμερον, Όργανον του Παγκρητίου Δημοδιδασκαλικού Συλλόγου, έτος Β', αριθ. 32, εν Χανίοις τη 30 Απριλίου 1911, σ. 7.

²² Βλ. προηγούμενη σημείωση (4).

²³ Εντύπωση πάντως προκαλεί το γεγονός ότι στην αγγελία δεν αναφέρονται τα ανήλικα κορίτσια που απασχολούνταν στα εργοστάσια ή τις βιοτεχνίες.

²⁴ Βλ. Αντ. Γιάνναρη, Περί της καταστάσεως της εν Κρήτη Γεωργίας και εμπορίας. Σύντομος και πρακτική μελέτη, εν Χανίοις 1906, σ. 6-7 και 46-47.

²⁵ Στατιστική της Κρήτης, ό.π., σ. ια' και 50.

²⁶ Κήρυξ, ό.π.

²⁷ Ασπίς, ό.π., έτος Α', αριθ. 22, εν Χανίοις τη 30 Νοεμβρίου 1910, σ. 3, Εκκλησιαστική Αλήθεια, 1911, 2-3.

²⁸ Ασπίς, ό.π., σσ. 5-6.

²⁹ Ασπίς, ό.π., έτος Γ', αριθ. 57, εν Χανίοις τη 15 Μαΐου 1912, σ. 7.