

# Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ (1945-1967)

Χάρης Μελετιάδης, Λέκτορας στην Ιστορία και Επιστημολογία της Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

1.0 Τα ΝΔ 3971 και 3973 του 1959 σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της γενικής και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και το ΝΔ 4379 του 1964 σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης αποτελούν τις κορυφαίες εκδηλώσεις μεταρρύθμισης του σχολείου στην Ελλάδα κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο. Οι περιγραφικοί όροι αυτού του ισχυρισμού είναι αποκλειστικοί, με την έννοια ότι δεν προβάλλουν ή υπονοούν αξιολογήσεις παιδαγωγικού ή άλλου χαρακτήρα, οι οποίες θα τον έθεταν με αυξημένο κύρος υπό αίρεση. Τόσο η απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της ΕΡΕ του 1959, όσο και η ομολογία της ΕΚ το 1964 νοούνται με τους όρους μιας κατηγοροποίησης, η οποία τις ανέδειξε σε ιστορικά γεγονότα της εκπαίδευσής μας, καθώς προήλθε από τη χρήση κοινωνιολογικών παραμέτρων ερμηνείας και ανάλυσης<sup>1</sup>. Η επάρκεια του λόγου περί των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων καθορίστηκε από την εγγύτητα των κατηγοριών αυτής της δόμησης με τις κατηγορίες της αποκρυπτογράφησης της<sup>2</sup>, και πάντως είναι επιβλητική σε γενικές γραμμές, εφόσον ήδη αυτές οι προσεγγίσεις αποτελούν γνωστικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού μας συστήματος: συνδιαμορφώνουν δομές κατανόησης και δομούν τις ταξινομίες μας.

2.0. Δεν είναι της ώρας να εξετάσουμε συστηματικά αν αυτή η ακαδημαϊκή παρουσίαση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός θεωρητικού μοντέλου, ενός επιστημονικού Παραδείγματος, σύμφωνα με τις πρώτες οριοθετήσεις του T.S. Kuhn<sup>3</sup>. Μας ενδιαφέρει, ωστόσο, να επισημάσουμε την "ομολογία" ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στις παιδαγωγικές της προσεγγίσεις: είναι ακριβώς αυτή η ομολογία που μας επιτρέπει να εντοπίσουμε στις εκπαιδευτικές μας εξελίξεις την επιρροή ενός πολιτικού και κοινωνικού εξορθολογισμού, ο οποίος σε μια ιστορική προοπτική φαίνεται να είναι κυρίως υπεύθυνος για την κατάλυση ή τουλάχιστον τον περιορισμό παραδοσιακών πολιτισμικών χαρακτηριστικών<sup>4</sup> της εκπαίδευσής μας κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Από την

1. White, M. G., *Historical explanation*, *Mind*, N. S., LII, 212

2. Bourdieu, P., *Thinking about limits* στο Featherstone, M. (ed), *Cultural Theory and Cultural Change*, London 1992, 38

3. Kuhn, T.S., *The structure of scientific revolutions*, Chicago 1962. Για τις περαιτέρω επεξεργασίες του Kuhn βλ. τα άρθρα του "Second Thoughts on Paradigms" και "Objectivity, Value Judgement and Theory Choice" στο βιβλίο του *The Essential Tension*, Chicago 1977, σσ. 239-319 και 320-339 αντίστοιχα. Στην Ελλάδα οι Καζιμίρας, Α. ("Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση", στα *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 1983, 415-467 και "Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977, μύθοι και πραγματικότητα" στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο 1986, 9-19) και Κασσωτάκης, Μ. ("Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση", στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, ο.π., 20-44 πρβλ. του ίδιου *Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce*, Athènes 1979) αξιοποίησαν κυρίως τη θεωρία του Kuhn κατά την επεξεργασία θέσεων σχετικά με το θέμα μας.

4. πρβλ. Habermas, J. *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge Ma. 1987, 2

άποψη αυτή ο ενοποιητικός χαρακτήρας της έννοιας του Παραδείγματος λειτουργεί σε βάρος ενός διανοητικού εθνοκεντρισμού, ο οποίος εξακολουθεί να είναι παρών στις επεξεργασίες μας, με την έννοια ότι, κι όταν ακόμα μιλάμε με όρους Παραδειγματικών σχέσεων, αυτοί εμπεριέχουν στοιχεία του ανταγωνιστή τους. Ειδικότερα δε σε σχέση με τον ορθολογισμό ο εθνοκεντρισμός αυτός έχει τουλάχιστον δύο συνέπειες: αποσυνδέει τον εκσυγχρονισμό από τις σύγχρονες ευρωπαϊκές του ρίζες και τον εμφανίζει ως ένα ουδέτερο από χωρο-χρονική άποψη μοντέλο διαδικασιών κοινωνικής εξέλιξης, από το οποίο οι επιστήμονες και οι πολιτικοί παίρνουν στοιχεία, μεθόδους ή και θεωρίες ολόκληρες που μπορεί και να τον υπονομεύουν ή να τον αρνούνται επιπλέον, σπάει τις εσωτερικές διασυνδέσεις ανάμεσα στον εκσυγχρονισμό και στα ιστορικά συμφραζόμενα του Ευρωπαϊκού ορθολογισμού, έτσι ώστε οι διαδικασίες εκσυγχρονισμού να μη νοούνται ως εξορθολογισμός, ως ιστορική αντικειμενικοποίηση των ορθολογικών δομών, αλλά να εμφανίζονται ευθύς εξαρχής ως αποκομμένες πνευματικές μορφές, που μπορούν να υποστούν επιλεκτικές επεξεργασίες διακύβευσης των πιο βασικών τους χαρακτηριστικών. Αυτές οι συνέπειες, οι οποίες είναι διαμορφωτικά παρούσες κατά την εκφορά των αντιπαράθεσεων σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα, ενισχύονται και φορτίζονται με επικαιρικές ή άλλες συνδηλώσεις, οι οποίες λειτουργούν ως σημάνσεις μιας πορείας ατελέσφορης και για την οποία θα μπορούσαν να ισχύουν οι επόμενες διαπιστωτικές κρίσεις και επισημάνσεις:

2.1. *1η διαπίστωση.* Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά τη μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα έγιναν με σχετική καθυστέρηση, σε σύγκριση με κυρίαρχες οικονομικές και πολιτικές επιλογές. Το 1951 η ελληνική οικονομία έχει αρχίσει πια να ξεπερνάει τους δείκτες της προπολεμικής της ανάπτυξης<sup>5</sup> και το 1953 έχει ήδη εδραιώσει το άνοιγμά της στη διεθνή αγορά<sup>6</sup>. Από αυτήν την άποψη οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έρχονται μετά από οκτώ ή τουλάχιστον έξι χρόνια να παρακολουθήσουν τις συνέπειες αυτών των επιλογών και να συνδεθούν με περιφερειακά ή επιμέρους προβλήματα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής της χώρας, τα οποία προκάλεσαν οι βασικές επιλογές<sup>7</sup>. Φαίνεται, επομένως, ότι το σχολείο δεν αποτέλεσε ευθύς εξαρχής μετά τον πόλεμο μια άμεσης προτεραιότητας παράμετρο κατά τη χάραξη του μέλλοντος της χώρας. Οι αιτίες αυτού του παραμερισμού είναι αξιόλογες, στο βαθμό που η ελληνική πολιτική σκέψη γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης, αλλά και η ελληνική παιδαγωγική θεωρία έχει ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, εντάξει στο νοητικό της πλαίσιο τη διαπλοκή της εκπαίδευσης και της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας<sup>8</sup>. Ως τέτοιες, λοιπόν, αιτίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν όσες έχουν σχέση, αφενός με τη μονοδιάστατη προσήλωση της βασικής εκπαίδευσης στη θρησκευτική, εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση, προσήλωση που απέκτησε ιδιαίτερη ισχύ στη διάρκεια και αμέσως μετά τον εμφύλιο πόλεμο αφετέρου με το γεγονός ότι η βασική εκπαιδευτική πραγμάτωση της διασύνδεσης οικονομίας και εκπαίδευσης, η επαγ-

5. Σθόρωνος, Ν., Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας, Αθήνα 1976, 146

6. Βεργόπουλος, Κ., Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης, 1944-1952, στο Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950, ένα έθνος σε κρίση, Αθήνα 1984, 558

7. Βλ. Frangoudaki-Cavouriaris, A., Enseignement élémentaire et idéologie dans la Grèce contemporaine, Paris 1975, 124 κ.ε. πρβλ. Νούτσος, Χ., Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα 1979, 266 κ.ε.

8. Βλ. Μελετιάδης, Χ., Εκπαίδευση και εργασία κατά τον ελληνικό 19ο αιώνα, Θεσσαλονίκη 1992

γελματική δηλ. και τεχνική εκπαίδευση, αφέθηκε μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της διείσδυσης να υποστεί τις τεχνοκρατικές επίνοιες διεθνών οργανισμών και δεν απασχόλησε την ελληνική κρατική εξουσία<sup>9</sup>.

**2.2. 2η διαπίστωση.** Η πολιτική της σχετικής αποσύνδεσης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από την οικονομική και κοινωνική ανασυγκρότηση δεν είναι ουδέτερη και πάντως αίρεται σε μια στιγμή που διάχυτη είναι η εντύπωση ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα, παλιά και νέα, μπορούν να βρουν "λύσεις", οι οποίες δε θέτουν σε γενική αμφισβήτηση τις βασικές επιλογές της οικονομικής και πολιτικής ανασυγκρότησης, με την έννοια ότι τα εμπλεκόμενα οικονομικά και κοινωνικά συμφέροντα, κι αν ακόμα περιόριζαν ή ακύρωναν τη βασική κατεύθυνση της μεταρρύθμισης σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, η ακύρωση αυτή δε θα μπορούσε σε τελευταία ανάλυση να εκτρέψει τη συμμετοχή της χώρας στο διεθνή καταμερισμό της εργασίας. Η μεταπολεμική εκπαιδευτική απόπειρα μεταρρύθμισης του 1959 δε βασίστηκε σε κάποιο εκπαιδευτικό ή άλλο μεταρρυθμιστικό κίνημα, ούτε προϋπέθετε αποκεντρωμένες εκπαιδευτικές δομές, όπου θα μπορούσε να εκδηλωθεί μια δημιουργική παιδαγωγική ανάπτυξη. Αυτά τα δύο δεδομένα είναι που επιτρέπουν σε παιδαγωγούς και διανοούμενους που παραδοσιακά ήταν συντονισμένοι με τα κέντρα εξουσίας και έλεγχαν τους μηχανισμούς αναπαραγωγής του εκπαιδευτικού σώματος (Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Διδασκαλείο) να αντιμετωπίσουν τη μεταρρύθμιση με μια παραδοσιακή οπτική, να ξαναψύξουν δηλαδή τις σημαίες των παλιών ιδεολογικών αγώνων κατά του εκπαιδευτικού και κοινωνικού δημοτικισμού. Παράλληλα, το ενδιαφέρον των παιδαγωγών αυτών, που εκόντες άκοντες εργάζονται γι' αυτή τη μεταρρύθμιση, έχει έναν αμυντικό, θα έλεγε κανείς, χαρακτήρα, στο βαθμό που εστιάζεται σ' εκείνες τις ρυθμίσεις που ισορροπούν τις ιδεολογικές και πολιτικές επιδιώξεις μιας παραδοσιακής παιδαγωγικής με τις ανακαινιστικές προτάσεις της αρχικά βρετανικής και αργότερα της απολύτως έγκυρης τότε αμερικανικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>10</sup>. Ένας τέτοιου είδους τεχνοκρατικός εκσυγχρονισμός της παραδοσιακής παιδαγωγικής θεωρίας είναι που διαμορφώνει τους όρους της όποιας κινητικότητας παρατηρούμε στις παιδαγωγικές ιδέες και στις εκπαιδευτικές προωθήσεις των συντηρητικών παιδαγωγών<sup>11</sup>.

**2.3. 3η διαπίστωση.** Μολονότι σε μια παραγωγική προοπτική η μεταρρύθμιση του 1959 προϋποθέτει το έργο της Επιτροπής Παιδείας του 1957, ωστόσο στα ΝΔ 3971 και 3973

9. Πεσμαζόγλου, Σ., Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1965, Αθήνα 1987, 242. Στην εισηγητική έκθεση του ΝΔ 3971 διατυπώνεται η άποψη: "Αποτελεί γενικώς ανεγνωρισμένη διαπίστωση, ότι το ισχύον εκπαιδευτικόν καθεστώς είχαν αντιμετώπισει άνευ ουστήματος την προεκτεθείσαν ανάγκην [της στροφής της Εθνικής Παιδείας προς τον τεχνικοοικονομικόν τομέα]. Τοῦτο είναι πλημμελές ως προς δύο θεμελιώδη σημεία: Καί διότι τὸ Κράτος, τὸ ὁποῖον εἶχε ἀρῆσει τὴν επαγγελματικὴν καὶ τεχνικὴν ἐκπαίδευσιν εἰς χεῖρας τῆς ἰδιωτικῆς πρωτοβουλίας, [...] εἰς ελαχίστας περιπτώσεις ἀνελάμβανεν αὐτὸ ταῦτην, ὡς ἴδιον αὐτοῦ υπόθεσιν, ἐτι δε καὶ ἡ ἀσκήσις ἐποπτείας ἐπὶ ταύτης εἶναι κατανεμημένη εἰς διάφορα Ὑπουργεία". Ο Γ. Αθανασιάδης, ο μόνος παιδαγωγός της εποχής που ασχολήθηκε διεξοδικά με το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, συμμαρτυρεί γενικά τις διαπιστώσεις της εισηγητικής έκθεσης του ΝΔ 3971, θεωρεί ωστόσο ότι ἡ μορφή της επαγγελματικής εκπαίδευσης που υιοθετούσαν και διέδιδαν [οἱ ἔθνοι] ἀπέβλεπε στὴν ἐμπιρέτηση τῶν συμφερόντων τους. Μία ταχύρρυθμη εκπαίδευση με τὴν ἐξάσκηση στο χεῖρισμό μιας ορισμένης μηχανῆς ἢ τμήματος μηχανῆς, ἡ ἐκτέλεση μιας στερεότυπης χειροτεχνικῆς κίνησης, ἐκεῖ κυρίως περιοριζόταν ἡ τεχνικὴ προετοιμασία. Σπῆνια ἐπαίρνε τὸ χαρακτῆρα ἀπόκτησης μιας συνθετότερης επαγγελματικῆς δεξιότητος". Αθανασιάδης, Γ., Τεχνικὴ εκπαίδευση καὶ επαγγελματικὸς προσανατολισμὸς, χ.τ. 1966, 40

10. Βλ. π.χ. Γεωργιάδης, Κ.Δ., Γενικὴ Διδακτικὴ, Αθήνα 1972, 65

11. Μελετιάδης, Χ., Δημήτρης Γληνός, Παιδαγωγικὴ Θεωρία καὶ Πράξι, Θεσσαλονίκη 1989, VI

δεν είναι εμφανείς οι ουσιαστικές εξαρτήσεις τους από τη μελετητική αυτή φάση<sup>12</sup>. και, οπωσδήποτε, οι μεταρρυθμίσεις του 1959 και του 1964 δεν προϋποθέτουν καθόλου τον εκπαιδευτικό πειραματισμό. Η διαπίστωση αυτή πρακτικά σημαίνει την παραδοχή μιας σειράς εναλλακτικών πηγών, από τις οποίες προέκυψαν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, και μια μετάθεση αρμοδιοτήτων από φορείς και θεσμούς προσανατολισμένους στην εκπαιδευτική έρευνα σε όργανα, των οποίων η στοχαστική δραστηριότητα συμφύρεται με τις πολιτικές αποφάσεις και εμφανίζει έκτυπες εξαρτήσεις από επιχειρηματολογίες με ιδεολογικό περιεχόμενο. Τα ΝΔ του 1959 βασίστηκαν κυρίως στις θέσεις της "ειδικής συμβούλου" του Υπουργείου Παιδείας, Ν. Δενδρινού-Αντωνακάκη<sup>13</sup>, αν και στη Βουλή την ευθύνη της σύνταξής τους μέχρι κεραίας την ανέλαβε ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας Γ. Βογιατζής, ενώ πρωτεργάτης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 θεωρείται ο Ευ. Παπανούτσος, ο οποίος κατείχε τότε την πολιτική θέση του Γ. Γραμματέως του Υπουργείου Παιδείας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημασία του συγκριτικού παράγοντα κατά την εκφορά των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα είναι παρόντα και στη μεταρρύθμιση του 1959 και πολύ περισσότερο στη μεταρρύθμιση του 1964 ιδιαίτερα στην τελευταία οι συγκριτικές αναφορές δεν καλύπτουν μόνο τις εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά διαμορφώνουν και πλαίσια δικαιολόγησης και επιχειρηματολογιών σχετικά μ' αυτές. Από την άποψη αυτή οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εμφανίζονται να υπακούουν σε μια παγκόσμια λογική εκπαιδευτικής ανάπτυξης, η οποία είναι απόλυτα συναρτημένη με τη συμμετοχή της χώρας στο διακρατικό σύστημα της "οικονομίας-κόσμος"<sup>14</sup> και ενισχύεται από τις προδρομικές διαθέσεις της εξουσίας να συντονίσει τους βηματισμούς της προς την εγκαινιαζόμενη τότε ευρωπαϊκή ενοποίηση. Η ένταξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 1959 και 1964 σε μια διεθνή προοπτική αποτελεί μια δυνατότητα ερμηνείας τους, η οποία θα έτεινε να διακρίνει παραμέτρους έξω από το πλαίσιο του εθνικού κράτους, της πολιτικής δομής του, του τρόπου οργάνωσης της εξουσίας, του ελέγχου της οικονομίας ή της ιδιαίτερης κοινωνικής του δομής<sup>15</sup>. Από την άλλη μεριά, ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ευθύς εξ αρχής ότι μια τέτοια δυνατότητα ερμηνείας δε λειτουργεί ανταγωνιστικά προς εκείνα τα ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία μελετούν τις πολιτικές αντιθέσεις εκπαιδευτικών παραγόντων και διανοουμένων κατά την εκφορά των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων απλώς υπονοεί ότι στη μεταπολεμική Ελλάδα η σταθερή και έντονη σχέση ιδιαίτερα με τον αγγλοσαξωνικό κόσμο στο πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο δεν αφήνει ανεπηρέαστη την περιοχή του εκπαιδευτικού στοχασμού, έστω κι αν

12. Αθανασιάδης Γ., Τα νέα εκπαιδευτικά νομοθέτηματα και η ανασυγκρότηση της παιδείας, Νέος Κόσμος, 11, 1959, 41-42 για μια κάπως διαφορετική αξιολόγηση που όμως δεν αναιρεί τη βασική διαπίστωση ότι "τα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας είχαν καταδικαστεί να ταφούν στο χρονοντούλαπο του Υπουργείου", βλ. Παπανούτσος, Ε., Απομνημονεύματα, Αθήνα 1982, 97. Βλ. επίσης για μια ουσιαστική διερεύνηση των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας: Καζάμιας, Α., Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, στο Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, 58, 1983, 420

13. Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν., Η εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης από της μεταρρυθμίσεως του 1959 (Σεπτέμβριος 1959-Σεπτέμβριος 1961, στο Δελτίον της Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού, Ε, 6, 1962, 12

14. Ηδη από το 1958 είχαν παρουσιαστεί από τις Ν. Δενδρινού-Αντωνακάκη, και Ο. Ολυμπίου-Ατσάλη, "Οι Διεθνείς τάσεις της μεταπολεμικής εκπαιδευτικής πολιτικής", στο Δελτίον της Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού, Β, 8, 1958, 32-59

15. βλ. Meyer, J. Hannon, M., National Development and the World System, University of Chicago Press, Chicago Illinois, 1979

ο τελευταίος αισθάνεται εξίσου έντονα τις εξαρτήσεις του από μια μαχητική παράδοση ιδεολογικών και παιδαγωγικών αντιπαράθεσων<sup>16</sup>

3.0. Με αφετηρία αυτές τις διαπιστώσεις μπορούμε να προσεγγίσουμε τη βασική στοχοθεσία της μεταρρύθμισης του 1959, η οποία περιλαμβάνει δύο κατευθύνσεις η πρώτη είναι η *"δημιουργία επιστημόνων των θετικών επιστημών, αλλά και τεχνικών στελεχών όλων των βαθμίδων"* ως *"το αναγκαίον μέσον προσαρμογής προς την τεραστιάν επιστημονικήν και τεχνολογικήν πρόοδον του δευτέρου ημίσεως του 20ού αιώνας,* ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη *"η παιδεία του Ελληνικού Έθνους κατ'εξοχήν οφείλει να διατηρήση την μεγάλην επιχώριον παράδοσιν"* (Ν.Δ. 3971/ 1959, Εισηγητική Έκθεση).

Ο όρος *"επιχώριος παράδοσις"* είναι βέβαια η *"ανθρωπιστική"* παράδοση, η οποία κατά τους συντάκτες της εισηγητικής έκθεσης του ΝΔ 3971 ως ενότητα ελληνοχριστιανικού πολιτισμού έχει τοποθετήσει το *"ελληνικό έθνος [...] εις την πνευματικήν πρωτοπορίαν των ηθικών αγώνων και πνευματικών επιτευγμάτων όλων των λαών"*

Οι προσεκτικές αυτές διατυπώσεις είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας καθουσαομού των συντηρητικών φωνών κατά των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας του 1957, όπου καταγράφηκε η απόπειρα να θεωρηθεί η ανθρωπιστική παράδοση στην *"ευρυχωρία"* της και κατά συνέπεια να αρθεί η αντίθεση ανάμεσα στην κλασική παιδεία και στις θετικές επιστήμες<sup>17</sup>. Ταυτόχρονα, όμως, δε μπορεί να αγνοηθεί μια άλλη τους πλευρά, η οποία θα έτεινε να καθορίσει μια ξεχωριστή θέση της χώρας στο διεθνές σύστημα της πολιτισμικής παραγωγής.

3.1.1. Αυτή ακριβώς η πλευρά γίνεται σαφέστερη, αν συγκρίνουμε αυτές τις διατυπώσεις με ένα ανάλογο κρατικό κείμενο που παρουσιάστηκε περίπου πενήντα χρόνια νωρίτερα: πρόκειται για την προσφώνηση του Υπουργού Παιδείας, Σ. Στάη, στο Α' Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο του 1904. Σ' αυτό συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και κρατικοί παράγοντες από το ελληνικό κράτος και τις ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού, κυρίως της εγγύς Ανατολής. Ο τότε υπουργός Παιδείας Σ. Στάης, παραμονές των εθνικών εξορμήσεων, μίλησε για τη *"φυλετικήν ημών υπεροχήν"* και την *"ιστορικήν ευγένειαν"* *"εις την οποίαν οφείλομεν κυρίως το απαράμιλλον θαύμα της εθνικής ημών αναστάσεως"* και θεώρησε ότι αποστολή της εκπαίδευσης είναι ο πορισμός *"όπλων και εφοδίων και οργάνων"* τα οποία επιβάλλουν *"οι προς τους αντιπάλους ημών αγώνες"*<sup>18</sup>. Η αλλαγή τόνου σ' αυτά τα δύο κείμενα του 1904 και του 1959 είναι ενδεικτική της μεταβολής των ενδογενών πολιτικών πιέσεων που οργανώνουν την κοινωνική ζωή του ελληνικού κράτους στο διάστημα μιας πενήτηκονταετίας. Ωστόσο οι διαφοροποιήσεις αυτές από επιστημολογική άποψη δεν αποτελούν παρά μεταλλάξεις της Παιδαγωγικής Μεγάλης Ιδέας που επεξεργάστηκαν οι πα-

16. πρβλ. αντίθετα στη Γαλλία: Legoux, Y., De quelques obstacles au développement des études, innovations et recherches dans les domaines de l'éducation, στο Orientations, 37, 1971, 87-100, ιδίως 96

17. βλ. Γεωργιάδης, Κ. Ομιλία περί των πορισμάτων της επί της παιδείας επιτροπής, στο Το θέμα της εθνικής παιδείας, Αθήνα 1958, 24 για μια πρόσφατη παρουσίαση του ζητήματος βλ. Χαρολάμπους Δ., Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974), Θεσσαλονίκη 1990, 145 κ.ε.

18. Πρώτον Ελληνικών Εκπαιδευτικών Συνεδρίων, Αθήνα 1904, 48,49

ραδοσιακοί παιδαγωγοί με επικεφαλής το Ν. Εξαρχόπουλο<sup>19</sup> και εντατικά προσπάθησαν να προσαρμόσουν στις νέες μεταπολεμικές συνθήκες ο Κ. Γεωργούλης και οι συνεργάτες του<sup>20</sup>.

3.1.2. Όσο και αν η εισηγητική έκθεση του 1959 είναι ένα κείμενο με τοπική, εθνική, εμβέλεια, αυτή η "διεθνής" του πλευρά είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς δε χρησιμοποιεί την παιδεία, την κουλτούρα μόνο για "να συνοψίσει τους τρόπους με τους οποίους οι ομάδες διακρίνονται μεταξύ τους"<sup>21</sup> αλλά επιδιώκει να επαναβεβαιώσει τη θέση του κλασικού πολιτισμού στο σύγχρονο κόσμο και να προβάλλει τον περιουσιο πολιτισμικό ρόλο του ελληνικού έθνους. Σ' αυτό το πεδίο της γενικότητας και της γενίκευσης είναι σαφές πως δεν έχει τόσο νόημα να αναζητήσουμε όρους παρατηρησιακούς σχετικά με τις συμπεριφορές και τα αντικειμενικά δεδομένα. Περισσότερο επιβάλλονται οι ηθικο-φιλοσοφικές συλλήψεις, οι οποίες προϋποθέτουν μια ορισμένη άποψη για τους ανθρώπους, τη σημασία τους, τη μοίρα τους. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική που εκφράζεται μέσα από τις μεταρρυθμιστικές απόπειρες του 1959 βρίσκεται, ήδη από τη σύλληψή της, βαθιά ριζωμένη σε μια ιδεολογία ενός δόγματος που βασίστηκε μεν σε μια επιστημονική θεμελίωση αλλά προκίσθηκε μ' έναν υπερβολικό και ανεργάτιστο βαθμό αξιοπιστίας<sup>22</sup>. Ενδεικτική έκφραση της εκπαιδευτικής αυτής ιδεολογίας είναι η πεποίθηση, που συμμερίζονται "σήμερα οι ελεύθεροι άνθρωποι του κόσμου ολοκλήρου", σύμφωνα με την οποία

*"η αποκλειστική και μονομερής καλλιέργεια του τεχνικού πολιτισμού δεν οδηγεί τον άνθρωπον εις την κατάκτησιν της ελευθερίας και της κοινωνικής ευημερίας"*<sup>23</sup>.

3.1.3. Χαρακτηριστικό αποτέλεσμα αυτής της υπερβολικής αξιοπιστίας είναι μια θέση που συχνά προβλήθηκε από τους συντηρητικούς πολέμιους οποιασδήποτε παρέκκλισης από την ελληνοχριστιανική εκπαιδευτική ιδεολογία σύμφωνα με την οποία "ανευ κλασσικής παιδείας χάνεται ο ευρωπαϊκός πολιτισμός"<sup>24</sup>, θέση που μπορεί να αποκτήσει καθώς εξειδικεύεται και μια φαινομενικά ανάστροφη κατεύθυνση:

19. Φράγκος, Χ. Επίκαιρα θέματα παιδείας, 1986, 16-17

20. βλ. Καλλιφάτος, Σπ. Ψυχική σύσταση, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνα, Αθήνα 1949, 39 και Σπετοιέρης, Κ. Αι Ψυχολογικοί και κοινωνικοί προϋποθέσεις αναδιοργάνωσης της παιδείας, Αθήνα 1959, σ. 15-16 όπου διατυπώνεται η άποψη: "Η γεωγραφική θέση της Ελλάδος [...] την αναγκάζει να είναι ακαταπαύτως έτοιμος δι' αγώνας προς διατήρησιν της ελευθερίας της και επιβιώσιν της. Εκείθεν η εθνικιστική αγωγή της νέας γενεάς δέον να είναι επίμονος. Οι πόροι εν τω ελληνικώ χώρῳ [...] είναι μικροί και η παραγωγή αγαθών ουχί πρόχειρος [...] Κεφάλαιον όμως ζωοποιούν τον Ελληνομάον αποτέλεσμα και αποτελεί συνεχώς η μεγάλη του παράδοσις, η περί της οποίας συνείδησις δίδει απ' ενός μεν υψηλόν αυτοσυναίσθημα έναντι των άλλων λαών με μείζονα πλούτον και πληθυσμόν, απ' ετέρου δε τον κεντρίζει αδιαλείπτως προς ακατάβλητον προσπάθειαν, ίνα υπερνικά κινδύνους, επανакτά απώλειαν και υπερπηδά υστερήσεις σφελομένους εις δυσμενείας των ιστορικών του τυχών. Το στοιχείον της συνδέσεως με το παρελθόν και της ημετέρας προθυμίας δια βυσσός υπέρ των κοινών δέον να απαρτίζη σκοπόν αγωγής καθολικών, εύκολα δε κηρύγματα περί μόνον του ωφελίμου ως περιεχομένου της αγωγής εμπνεκλείουν δια τους Έλληνας κινδύνους σοβαρωτάτους"

21. Wallerstein, I. Culture as the intellectual background of the modern world-system, στο Geopolitics and Geoculture Cambridge/Paris 1991, 159

22. πρβλ τον ορισμό της ιδεολογίας από τον R. Boudon, L' idéologie, Paris 1986, 52 επίσης Legrand, L. Les politiques de l' éducation, Paris 1988, 8

23. Εισηγητική έκθεσις του ΝΔ 3971 πρβλ Frangoudaki-Cavouriaris, A, σ.ρ. 125

24. Ανακοίνωσις της Φιλοσοφικής Σχολής στο Επιστημονική Επιτροπή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ζ. 1956-57, 543

*“σκοπός των μεταρρυθμιστών είναι η κατάργησης των αρχαίων ελληνικών δια διαφορών μέσων [...] Τούτο δεν αποτελεί σκέψιν Ελληνικήν αλλά κοσμοπολιτικήν, εκείνων οίτινες επιδιώκουν την μόρφωσιν πολιτών υπερεθνικών, την επιδιώξιν δε ταύτην παρακωλύει κατ’ εξοχήν η λογία γλώσσα, η μορφώνουσα πολιτίας αφοσιωμένους εις την εθνικήν παράδοσιν”<sup>25</sup>.*

Οι δύο συμπληρωματικές όψεις αυτής της προσέγγισης αναδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές, στο βαθμό που με διαρκείς μεταλλαγές και τροποποιήσεις είναι παρούσες ως σήμερα και όχι μόνο αποτυπώνουν με όρους αντικειμενικούς ψυχολογικές συλλογικές συμπεριφορές διεθνικού ή επαρχιωτικού χαρακτήρα<sup>26</sup>, αλλά κυρίως φανερώνουν στο πεδίο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (και ενδεχομένως της πολιτικής γενικά) τους δισταγμούς, τις αμφιταλαντεύσεις σχετικά με τις προβλέψεις από τη συμμετοχή της χώρας στο διεθνές σύστημα και τις αντιφάσεις αυτής της συμμετοχής<sup>27</sup>.

3.1.3.1. Όσοι επεξεργάστηκαν μια τέτοια ιδεολογική σήμανση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναμφισβήτητα βασίστηκαν σε μια μακροσκοπική εξέταση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ιστορίας, η οποία μπορεί να προσέχει τις μεγάλες διάρκειες, ωστόσο η φιλοσοφική της σύλληψη είναι τόσο γενική, ώστε δεν περιέχει παρά τις ρομαντικές θεωρίες, οι οποίες ταυτίζουν την εθνική ταυτότητα με την πολιτισμική ταυτότητα<sup>28</sup>. Αυτή η ταύτιση βρίσκεται στη βάση της αξιοποίησης των ρομαντικών αναγνώσεων της παλιότερης πολιτισμικής ιστορίας (αρχαίας και βυζαντινής), οι οποίες τείνουν να απομονώσουν τους εξειδικευμένους πολιτικούς προσανατολισμούς των ατόμων σε συνδυασμό με τη συλλογική ιστορία των πολιτικών συστημάτων του παρελθόντος<sup>29</sup>. Μια τέτοιου είδους a priori δόμηση της πολιτικής κουλτούρας ευδιάκριτα στοχεύει στη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων σε μια εποχή που

*“η καταδεδειγμένη δι’ έργων περιλάμπρων ζωτικότης του αλγχερόνου Ελληνισμού κατασπαλάται κατά μέγα μέρος εις ολεθρίας αιματηράς ή αναιμάκτους εσωτερικάς έριδας”<sup>30</sup>.*

Στοιχείο αυτής της δυναμικής σύλληψης είναι η απαίτηση

25. Τωμαδάκης, Ν., παρατίθεται από τον Χαρολάμπους ο.π., 159

26. πρβλ. Amin, S. L’Eurocentrisme, 1988, 83-84

27. Ο Ε. Κοθρής κατά τη αυχτήρηση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1959 παρατηρεί σε σχέση με την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης: Έις παρομοίαν προσπάθειαν προέβησαν όλα σχεδόν τα μεγάλα κράτη. Αλλά τα κράτη αυτά είχαν πράγματι προγραμματισμένη οικονομίαν και βιομηχανικήν πολιτικήν και εγγυώριον σαφώς τας ανάγκας των εις τεχνικών και επαγγελματικών προσωπικών, όχι μόνον δια το άμεσον, αλλά και δια το απώτερον μέλλον. Παρ’ ημίν όμως δεν συμβαίνει τοιούτον τι. Ακόμη δεν μας εγγυώριον η Κυβέρνησις με ποιόν οικονομικόν συνασπισμόν Ευρωπαϊκών κρατών έχει συμφέρον να συνεργασθί η χώρα μας και γνωρίζομεν πόσον τελευταία κλονίζεται η οικονομία μας από την έκδηλον κάμψιν των εισαγωγών μας” (Πρακτικά της Βουλής του 1959, σ. 1105) για την ελληνική εξωτερική πολιτική της περιόδου σε σχέση με το ζήτημα αυτό βλ. Ιωακείμης, Π., Οι σχέσεις Ελλάδας-ΕΟΚ-ΗΠΑ: τα προβλήματα της ένταξης, χχτ. 44

28. πρβλ. Le Thanh Khol, Culture, créativité et développement, 1992, 32-33

29. Ο Σπ. Καλλιάρης στον εναρκτήριο λόγο του ως καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών σημειώνει το 1947: “Ο χαρακτήρ του παλαιού Έλληνος διακρίνεται ανέκαθεν δια την αφοδράν αυτού ατομοκρατίαν [...] Ροπή προς παράδοσιν των νόμων, αστάθεια, εν γένει ουχί ισχυρόν πολιτικόν φρόνημα χαρακτηρίζει τον Έλληνα. Και τα ελαττώματα του χαρακτήρος μεγεθύνονται επικινδύνως [...] εις χρόνους καθ’ ους κρατεί υλόφρων αντίληψις περί της ζωής”. Ακολουθεί κατόπιν η γνωστή ιστορία του Αλκιβιάδη και του “επιπόλαου δήμου των Αθηναίων” και σημειώνεται: “Τοιούτον τεράστιον πολιτικόν ασφάλμα ουδέποτε συνέβη εις την Ρώμην ή εις την σημερινήν Μεγάλην Βρετανίαν ή εις τας Ηνωμένας Πολιτείας της Αμερικής”. βλ. Καλλιάρης, Σπ., Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος, Αθήνα 1949, 11

30. ο.π. 17

*"να υπάρχει εν τω Εθνει βαθεία η συνειδήσις της ανάγκης κυβερνήσεως ισχυράς, συνειδήσις, ης άνευ η ελευθερία τάχιστα εκτρέπεται εις αναρχίαν"*<sup>31</sup>  
 και όταν δεν υπάρχει τότε ακυρώνεται ολόκληρη η πολιτική κουλτούρα του δημοκρατικού πολιτικού μοντέλου:

*"Έχω την πεποίθησιν ότι ριζική βελτίωσις, σχετικώς δε ταχεία, των εκπαιδευτικών ημών πραγμάτων, ήθελε προέλθει, αν ήθελε πραγματοποιηθή η ακόλουθος σκέψις: Αν δηλαδή πάντα τα πολιτικά κόμματα ήθελον ομοφώνως ορίσει υπουργόν Παιδείας δια μίαν τουλάχιστον δεκαπενταετίαν άνδρα άγοντα την ηλικίαν πενήτηκοντα περίπου ετών, άψογον κατά το ήθος και τον χαρακτήρα, απηλλαγμένον παντός κομματικού πάθους, πολιτικού και γλωσσικού, ανεπίδεικτον, έχοντα βαθύν, ευρύν και διαυγή νουν, άνδρα κατά πάντα άξιον να φέρη το όνομα "προσωπικότης"*<sup>32</sup>.

3.1.3.2 Αυτή η πορεία σκέψης νομίζουμε πως είναι απολύτως γνωστή στους πολιτειολόγους που ασχολούνται με την εποχή αυτή και η περαιτέρω ανάλυσή της εδώ παρέλκει. Ωστόσο μας ενδιαφέρει να επισημάνουμε ότι η πολιτική κουλτούρα που αναδεικνύεται μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις αφομοιώνεται σ' ένα σύνολο ατομικών συμπεριφορών απέναντι στη δημοκρατία και δεν αφήνει κανένα περιθώριο ούτε στους θεσμούς, ούτε στις συνέπειες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες νοούνται ως απλή αντανάκλαση των ατομικών συμπεριφορών<sup>33</sup>. Το αρχαίο ελληνικό πολιτικό πρότυπο αναγνωρίζεται στην εκπαιδευτική του μορφή ως εκείνο το οποίο μέσω της αναστροφής απευθείας με τα κλασικά κείμενα.

*"δεν μεταδίδει μεν άμέσως πρακτικώς χρησίμους γνώσεις, αλλά δημιουργεί πνευματικήν διάθεσιν ανωτέραν, απηλλαγμένην μεν παντός άμέσου πρακτικού σκοπού, αναπειπταμένην δε εις τα γενικώτερα περί του κόσμου και περί της ζωής προβλήματα"*<sup>34</sup>.

Μια τέτοια μορφή ειδολογικής μόρφωσης επεκτείνεται και στη διδασκαλία των φυσικομαθηματικών μαθημάτων, η οποία

*"ορθώς επιτελουμένη, γίνεται ουσιώδες συστατικόν και θρησκευτικής μορφώσεως"*<sup>35</sup>

Η επίμονη προβολή του διδακτικού ειδολογισμού στα κείμενα της εποχής κάποτε αποκτά και φαινομενικά ιδιόμορφες συνάψεις. Έτσι ο Κ. Γεωργούλης δικαιολογεί αυτήν την επιμονή σε αντίθεση με την απόρριψή της από την αμερικανική παιδαγωγική ισχυριζόμενος ότι είναι χρήσιμη

*"διότι η μορφή της εις την χώραν μας προσφερομένης εργασίας δεν είναι ειδικευμένη αλλά συνθετική. Λόγω της μεγάλης προσφοράς εργασίας εις τας ΗΠΑ ο ειδικευμένος εργάτης τοποθετείται ευκόλως εις εργατικήν απασχόλησιν. Τούτο όμως δεν συμβαίνει εις την Ελλάδα"*<sup>36</sup>.

31. ο.π όπου ο Καλλιάρης παραθέτει τη ρομαντική άποψη του Κ. Παπαρηγόπουλου.

32. Καλλιάρης, Σπ, Εθνική παράδοση, φυσικομαθηματικοί επιστήμιοι και παιδεία, Αθήνα 1963, 43

33. Bl. Scheuch, E, Social Context and Individual Behavior στο Dogan, M-Folkkan, S, Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences, Cambridge Ma. 1969, 138-141

34. Καλλιάρης, Σπ, ο.π. 1963, 14-15

35. ο.π. 27

36. Γεωργούλης Κ.Δ., Γενική Διδακτική, Αθήνα 1972, 65



3.2. Αυτή η προσπάθεια τεκμηρίωσης μιας διδακτικής μορφής με βάση τα δεδομένα στην περιοχή της οικονομίας αποκαλύπτει ένα πλαίσιο προβληματισμών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες ξεκινούν από συστηματικές παρουσιάσεις της αμερικανικής εκπαίδευσης<sup>37</sup> και καταλήγουν στη διατύπωση θέσεων, οι οποίες συναρτούν την εκπαιδευτική πολιτική όχι πια μόνο από θεωρητικές παραδοσιακές παιδαγωγικές συνθέσεις, αλλά και από τις κινήσεις στο πεδίο της οικονομίας και εκφέρονται είτε από πρόσωπα και μελετητικούς φορείς που διαδραματίζουν ενεργητικό ρόλο στην οικονομική ζωή της χώρας, όπως ο καθηγητής Ξ. Ζολώτας<sup>38</sup>, είτε από εκπαιδευτικά ιδρύματα με σαφείς σχέσεις με τη βιομηχανία και το εμπόριο, όπως η Ανωτέρα Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών και το Πολυτεχνείο, είτε τέλος από εκπροσώπους του σημαντικότερου αντισυστημικού κινήματος της εποχής, του εργατικού, όπως ο παιδαγωγός Γιώργης Αθανασιάδης<sup>39</sup>. Από αυτό το υλικό, νομίζουμε, ιδιαίτερη σημασία έχει η συγκροτημένη διαφωνία της Ανωτέρας Σχολής Βιομηχανικών Σπουδών στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1957<sup>40</sup>.

3.2.1. Η αντίθεση της Σχολής προς τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας είναι καιρία, και, τουλάχιστον, προεξαγγέλλει το πλαίσιο των αντιπαράθεσεων στο οποίο θα κινηθούν όλες σχεδόν οι συζητήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική εξέλιξη στη μεταπολεμική περίοδο. Βασικό θεωρητικό στοιχείο αυτής της αντίθεσης αποτελεί η αναγνώριση της επικράτησης της αστικής τάξης κατά τον ύστερο 19ο αιώνα ως παράγοντα αναδιοργάνωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, η οποία *"ζητεί και μεταβάλλει την άδολον επιστήμην εις μέσον ωφελμιστικών σκοπιών και αντιλαμβάνεται ότι η εκπαίδευσις αποτελεί παράγοντα εις την εξυπηρέτησιν της οικονομικής της δραστηριότητος και επομένως καθίσταται συντελεστής κοινωνικής προόδου"*<sup>41</sup>.

Στο πλαίσιο αυτό

*"μαζί με την δίψαν της μαθησεως, μαζί με τα τεράστια μέσα της ερεύνης, προβάλλει πλέον αποκαθαρμένη η εργασία όχι ως κατάρα του Θεού αλλ' ως βασικόν φαινόμενον της ζωής, ως ευλογία πράγματι του Θεού, δημιουργός υλικής ευημερίας, θέσεως ψυχικής και πνευματικής προόδου του ανθρώπου, εξ ου και ο σύνδεσμος πλέον της γενικής ανθρωπιστικής μορφώσεως με την επαγγελματικήν τιοιούτην εις εν ενιαίον και αρμονικόν σύνολον παιδείας"*<sup>42</sup>.

Οι τοποθετήσεις αυτές καθώς συνδυάζονται με ειδικότερες θέσεις οργανωτικού και διδακτικού χαρακτήρα εκφράζονται μέσα σε μια κοινωνική πραγματικότητα η οποία

*"ζη δυστυχώς με τας αντιλήψεις του παρελθόντος [...] και δεν κατανοεί ότι προέχει η ανάπτυξις της οικονομίας" και "ότι η Χώρα δέον να διέλθη ταχέως εις το στάδιον*

37. Βλ. π.χ. την περίληψη της ομιλίας στο ΕΜΠ του Α.Ε. Croft, "ειδικού εμπειρογνώμονα της Αμερικανικής Αποστολής στα ζητήματα της επαγγελματικής παιδείας": Παιδεία, 42 (15-3-1950) 129-132 και 43 (15-4-1950) 177-181

38. Ζολώτας, Ξ., Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική εκπαίδευσις, Αθήνα 1959

39. Βλ. παραπάνω τη σημ. 9

40. Ανωτέρα Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών, Επι των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας, Αθήνα 1958.

41. ο.π. 54

42. ο.π. 57

της επαγγελματικής εκπαίδευσης δια να φθάση, καθυστερημένη δυστυχώς και ασθμαίνουσα, εις τας νέας αντιλήψεις της μεταπολεμικής περιόδου<sup>43</sup>.

Οι αντιλήψεις αυτές, σύμφωνα με τις θέσεις της Σχολής, έχουν σχέση αφενός με "την τεραστίαν βιομηχανικήν ανάπτυξιν", τις "κολοσσιαίες ποσότητες των παραγομένων αγαθών", την "ιλιγγιώδη ταχύτητα της κυκλοφορίας τους", τις "νέες μορφές ανταγωνισμού", τους "νέους καταναλωτές, λευκούς και έγχρωμους", και αφετέρου με τις νέες συνθήκες διαχείρισης των μεγάλων οικονομικών μονάδων. Ο συνδυασμός που παρουσιάζεται με τον τρόπο αυτό συσχετίζεται άμεσα με την πεποίθηση της εποχής ότι η εκπαίδευση θα συντελέσει στην οικονομική ανάπτυξη, αν παράγει ειδικευμένο προσωπικό για τη διοίκηση, τα επαγγέλματα, την τεχνική<sup>44</sup>. Οι δυναμικές θέσεις της σχολής αντλούν την ισχύ τους από το γεγονός ότι ακριβώς προβάλλονται ως συλλογικές επεξεργασίες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, το οποίο όχι μόνο διεκδικεί την κατοχύρωση της ιδιοσυστασίας του, αλλά και προβάλλει τον ιδιαίτερό του χαρακτήρα με σαφή πρόθεση να τον επιβάλει ως θεμελιώδη σύλληψη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από την άποψη αυτή οι θέσεις της Ανωτέρας Σχολής Βιομηχανικών Σπουδών συνιστούν μια συγκροτημένη παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική μιας *σχολικής κουλτούρας*, η οποία έγκειται στις ιδιαίτερες γνώσεις, τα ήθη, τα κριτήρια διάκρισης, τα συστήματα των τυπικών αξιών που υπάρχουν στη Σχολή και τα οποία πλέον δεν εμφανίζονται μόνο ως τυπικά παιδαγωγικά εργαλεία, αλλά ξεπερνώντας τους τοίχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τείνουν να αφήσουν το ίχνος τους σε άλλες μη-ακαδημαϊκές δραστηριότητες και ιδίως στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η σχολική κουλτούρα βρίσκεται σε μια διαδικασία αντιπαράθεσης με τις ποικίλες εκφράσεις της λόγιας πολιτισμικής παράδοσης, ενώ ταυτόχρονα συντονίζεται και διαμορφώνει διαύλους επικοινωνίας με βλέψεις και προσδοκίες, οι οποίες κατά κάποιον τρόπο εντοπίζονται ήδη από το 1950 στα αγροτικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας<sup>45</sup>. Το αίτημα για αλλαγή, για ανανέωση των μορφών ζωής και εργασίας<sup>46</sup> που παρατηρείται στους αγροτικούς πληθυσμούς, σε συνδυασμό με το ρεύμα μετανάστευσης και αστυφιλίας από τη μια μεριά και την ετοιμότητα για εκμηχάνιση της επαγγελματικής ζωής από την άλλη, αποτελούν χαρακτηριστικές εκδηλώσεις μιας κοινωνικής απαίτησης προς την εκπαίδευση

*"να προσέξη έμπρακτα τη δεκτικότητα των παιδιών για επαγγελματική δουλειά"*<sup>47</sup>.

Θα πρέπει, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι η σχολική κουλτούρα της Ανωτέρας Σχολής Βιομηχανικών Σπουδών, έτσι όπως διατυπώνεται στο κείμενο που αναλούμε, αποτελεί μια πρώιμη συγκροτημένη εκφορά ενός λόγου του σχολείου σε ζητήματα που το αφορούν άμεσα. Αυτός ο λόγος έχει μια ορισμένη, μια σχετική, αυτονομία με την έννοια ότι δε μπορεί να αναχθεί σε μια διαδικασία απλής αντανάκλασης κάποιας κυρίαρχης κουλτούρας ή άμεσης έκφρασης ορισμένων κοινωνικών συμφερόντων, έστω κι αν η συγκρότη-

43. ο.π. 56

44. πρβλ. Poinart, R. Education and Development in Western Europe, the United States and the USSR, New York 1969

45. Βλ. Γεδεών, Σ. Επαγγελματικά ιδανικά της ελληνικής υπαίθρου, στο Παιδεία, 45-46 (15-6-1950) 256-262, 47-48 (15-9-1950) 317-326, 49 (15-10-1950) 396-407, 50 (15-11-1950) 435-450

46. ο.π. 446

47. ο.π. 449

σή του φαίνεται πως προκύπτει μέσα από διαγνώσιμες κοινωνικές συγκρούσεις ή άλλες εκφράσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι.

3.2.2. Η διαμορφωτική δύναμη αυτής της έκφρασης της σχολικής κουλτούρας μπορεί να εντοπιστεί στα κείμενα της μεταρρύθμισης του 1964 και στην αντιουστημική κριτική του Γ. Αθανασιάδη σχετικά με την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης και του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα.

3.2.2.1. Στην εισηγητική έκθεση του εκπαιδευτικού νομοσχεδίου του 1964 διατυπώνεται η ακόλουθη θέση:

*"Είναι ομόφωνος η γνώμη [...] ότι η Εθνική μας Παιδεία οφείλει να έχει κατά βάσιν ουμανιστικόν χαρακτήρα. Αυτό επιβάλλει και η μακρά παράδοσις του Έθνους και η έννοια της υψηλόφρονος αγωγής. Ο "ανθρωπισμός" όμως, [...] πρέπει να είναι εκείνος, ο οποίος δεν προσηλώνεται εις την παθητικὴν λατρείαν νεκρῶν τύπων του παρελθόντος, ούτε αντιτίθεται προς τας θετικὰς Επιστήμας και την Τεχνικὴν (κατάκτησιν και υπερηφάνειαν του αιώνος μας), αλλά πιστός εις το βαθύτερον νόημα της Ελληνικῆς Παιδείας και της Χριστιανικῆς Γίστεως εγκολπώνεται τα μεγάλα πνευματικά ρεύματα της εποχῆς μας και στόχον του έχει την βελτίωσιν και τον ευγενισμόν της ατομικῆς και της συλλογικῆς ζωῆς του Ανθρώπου"* (ΝΔ 4379/1964, Εισηγητικὴ έκθεση)

Παρόλο που η διατύπωση του προηγούμενου αποσπάσματος δεν είναι ιδιαίτερα σαφής, μπορούμε να προσδιορίσουμε το βασικό περιεχόμενο αυτής της προσέγγισης, αν συνυπολογίσουμε την ακόλουθη τοποθέτηση του εισηγητή της πλειοψηφίας Ν. Αλαβάνου στη συζήτηση του ΝΔ στη Βουλή:

*"Δεν είναι η Ε.Κ. εκείνη, η οποία υποστηρίζει, ότι θέλει να κάμη το Ελληνόπουλον δούλον της τεχνοκρατίας ή δούλον της επιστημονικῆς εξελίξεως. Η Ε.Κ. διεκήρυξε και διακηρύττει ότι πρωτίστως δίδει θέσιν εις την ανθρωπιστικὴν παιδείαν, αλλά θέλει να αποφυγή την θεωρητικὴν μονομέρειαν. Η Ε.Κ. εὐρε ακριβῶς την χρυσὴν σύνδεσιν της κλασσικῆς με την τεχνικὴν παιδείαν, της εμπνεύσεως με την μάθησιν. Τα Σχολεία, τα οποία θα δημιουργήσουν τον άνθρωπον τεχνίτην, αλλά και τα Σχολεία, τα οποία θα δημιουργήσουν τον άνθρωπον γνώστην της ζωῆς. Και ἀκόμη περαιτέρω θέλει να δημιουργήσῃ και την πνευματικὴν και την ψυχικὴν συνεργασίαν αυτῶν των ανθρώπων"*<sup>48</sup>.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δύο αυτά αποσπάσματα η εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ της Ε.Κ. κατά τη μεταρρύθμιση του 1964 κατοχυρώνει τον ανθρωπιστικὸ χαρακτήρα της εκπαίδευσης, χωρίς τη θεωρητικὴ μονομέρεια που επικρατοῦσε ως τότε<sup>49</sup> προβάλλοντας το διπλό σχολικὸ δίκτυο της γενικῆς και της τεχνικῆς-επαγγελματικῆς εκπαίδευσης. Σαφέστερες διατυπώσεις σχετικά με την επαγγελματικὴ εκπαίδευση βρίσκουμε στην Εισηγητικὴ έκθεση του ανεφάρμοστου νομοσχεδίου της Ε.Κ. "περὶ της τεχνικῆς εκπαίδεῦσεως" του 1965, όπου αναγνωρίζεται ὅτι

48. Πρακτικά της Βουλῆς 1964, 460

49. Ἐνα ὡραῖο παράδειγμα αὐτῆς της μονομέρειας παρουσιάζει ο Ν. Κτιοῦνης κατὰ τη συζήτηση στη Βουλή της εκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης του 1959 σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της φιλοσοφίας: Πρακτικά της Βουλῆς 1959: 1097-1098

"η μηχανή, "υλοποιούμενον πνεύμα", καθώς ευστόχως ωνομάσθη, έγινε η δόξα και η μοίρα του ανθρώπου" καθώς επίσης και ότι "οι λαοί ευρίσκονται σήμερα προ αδυσωπήτου διλήμματος: ή να κατακτήσουν και να δαμάσουν το όργανον τούτο, οπότε θα λάβουν θέσιν εις την φάλαγγα της προόδου και της ευημερίας, ή να μείνουν ξένοι εις αυτήν την λαμπράν κίνησιν του Πολιτισμού μας, οπότε θα καταδικασθούν εις την αθλιότητα και τον αφανισμόν" (Εισηγητική έκθεσις 1965).

Επίσης η εισηγητική έκθεση του 1965 ερμηνεύει το μονομερές ενδιαφέρον του Κράτους προς τη γενική εκπαίδευση, επικαλούμενο μια πολιτισμική πρακτική:

"Το Κράτος εβράδυνε πολύ να δώση προσοχήν και να δείξη κατανόησιν. Εστρεψε το ενδιαφέρον του, σχεδόν αποκλειστικώς, προς την Γενικήν Εκπαίδευσιν, προς τα "Γράμματα", ακολουθούν την μακράν παράδοσίν του και την πίστιν του λαού μας ότι μόνον δια της μορφώσεως κατώρθωσε να μην συνθλιθίη από τον μακρύν ζυγόν μιας μακράς δουλείας και να διασωθί ως έθνος" (ο.π.<sup>50</sup>).

3222 Οι προηγούμενες διατυπώσεις φαίνεται πως είναι συντριπτικές σε σχέση με μια ορισμένη φορμαλιστική διαχείριση του κλασικού πολιτισμού. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αποτελούν παρά ένα ενδιάμεσο στάδιο προς την επίτευξη που προαπαιτούσε η συγκεκριμένη έκφραση σχολικής κουλτούρας της Ανωτέρας Σχολής Βιομηχανικών Σπουδών, που είδαμε προηγουμένως. Έτσι στις εισηγητικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων της Ε.Κ. τίθεται ακόμα με όρους επιλογής το δίλημμα ανάμεσα στη συμμετοχή της χώρας στο διεθνές σύστημα ή στον αφανισμό, ενώ στο κείμενο της Σχολής προβάλλεται ως μονόδρομη περίπου η πορεία προς μια εκπαίδευση βασισμένη στη σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο. Η παράταση αυτού του διλήμματος επισημαίνει τη θεωρητική δυνατότητα μιας άλλου είδους συμμετοχής της χώρας στο διακρατικό σύστημα της οικονομίας-κόσμος, η οποία ακριβώς αρθρώνεται και με διαρκείς μεταλλαγές είναι παρούσα ακόμα και σήμερα, γιατί ακριβώς επιμένει να παραγνωρίζει και να υποτιμά δύο τουλάχιστον βασικά χαρακτηριστικά της ιστορικής ανάπτυξης αυτού του συστήματος, δηλ. την τάση του να εντάσσει μια ευρεία γεωγραφική περιοχή και να διαμορφώνει ένα εκτεταμένο περίπλοκο και συνεκτικό σύστημα καταμερισμού της εργασίας, από το οποίο οι οικονομικές πιέσεις που ασκούνται στα συμμετέχοντα κράτη εμφανίζονται ότι προέρχονται από το εξωτερικό, ενώ οι πολιτικές πιέσεις εμφανίζονται ως εθνικά σημεία σε μια πρώτη αντίφαση του τρόπου που οι συμμετέχοντες δικαιολογούν τη συμμετοχή τους στο διακρατικό σύστημα. Και κατά δεύτερο λόγο παραγνωρίζεται η σπειροειδής ρυθμική λειτουργία της οικονομίας-κόσμος σύμφωνα με τους κύκλους του Kondratieff<sup>51</sup>. Η παραγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών δυσκολεύει αντικειμενικά τις οποιοσδήποτε απόπειρες εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αλλαγών και ανανέωσης, καθώς αυτές οι τελευταίες κρίνονται σε τελευταία ανάλυση όχι μόνο στο πεδίο της ιδεολογίας και της πολιτικής, αλλά στο πεδίο της οικονομίας και ακριβέστερα στο πεδίο του διεθνούς καταμερισμού της εργασίας. Μπορεί το διάστημα 1945-1967 να είναι μια περίοδος γενικής αισιοδοξίας

50. Μια περαιτέρω ανάπτυξη αυτής της θέσης με ιστορικές αναφορές από την εποχή της αρχαιότητας και σύγχρονες διαπιστώσεις παρουσιάζει ο Κασσωτάκης, Μ. στις εργασίες του που αναφέρονται παραπάνω στη σημ. 3

51. Wallerstein, I, ο.π. 162-163 πρβλ. επίσης του ίδιου La crise comme transition, στο Amin, S., -Arrighi G. Frank, A.G. Wallerstein, I, La crise, quelle crise?, Paris 1982, 20-25

και απόλυτης πίστης για την αιωνιότητα του ιεραρχικού παγκόσμιου συστήματος<sup>52</sup>, όμως αυτή η ιεραρχική κοινωνία παράγει τους θεσμούς της και, επομένως, και το σχολείο σύμφωνα με τους ανώτερους, δηλ. σύμφωνα με τους αρχαιότερους<sup>53</sup> και τους προκίζει αντίστοιχα με παλιότερες πολιτισμικές μορφές προσπαθώντας να διαμορφώσει τάσεις εξισορρόπησης ανάμεσα σ' εκείνες και σ' αυτές που επιβάλλουν την ίδρυση των νέων εκπαιδευτικών θεσμών. Από αυτή την άποψη θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η διακήρυξη των εισηγητών των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1964 πως βρήκαν τη χρυσή τομή σύνδεσης της ανθρωπιστικής με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση δε μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητα από την επίδραση δύο παραγόντων: α) την επίδραση ορισμένων χαρακτηριστικών της οικογένειας στη Δυτική Ευρώπη στη σχολική επιτυχία των γόνων της<sup>54</sup> και β) τη σύμφυτη αντίφαση που χαρακτηρίζει την πολιτική των κυρίαρχων τάξεων σε σχέση με το κατώτερο και το ανώτερο δίκτυο μέσης εκπαίδευσης, την επιθυμία τους δηλ. να διατηρήσουν από τη μια μεριά τα προνόμιά τους και από την άλλη τη θέλησή τους να διασφαλίσουν την τεχνολογική τους ευημερία και, επομένως, την υποχρέωσή τους να διαφοροποιήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εργασίας<sup>55</sup>.

3.2.2.3. Κοντά σ' αυτά τα προηγούμενα χαρακτηριστικά υπάρχει βέβαια κυρίως η βασική κοινωνική πλευρά του ζητήματος, η οποία συνδέεται με τις διεκδικήσεις των κοινωνικών ομάδων σε συνάρτηση με αυτή την ενδιάμεση εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Κ.. Βασικό υλικό μας είναι οι επεξεργασίες του Γ. Αθανασιάδη. Οι σχετικές του θέσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία, εφόσον θεωρητικοποιούν και προβάλλουν διεκδικήσεις και αιτήματα του εργατικού κινήματος της εποχής, το οποίο έχει ήδη δοκιμάσει με οδυνηρό τρόπο την αξία της άποψης ότι η κοινωνική δομή των χωρών της Δ. Ευρώπης ήταν την επαύριο του πολέμου εύθραστη, ιδιαίτερα μάλιστα, εφόσον παρέμεναν ισχυρές οι αναμνήσεις από την οικονομική κρίση του 1929 και ταυτόχρονα έχει αποδειχτεί ότι ο αγώνας για οποιαδήποτε κοινωνική κατάκτηση είναι και μακροχρόνιος και σκληρός<sup>56</sup>. Επιπλέον ο Αθανασιάδης αξιοποιεί δεδομένα από την εκπαιδευτική πραγματικότητα των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης, οι οποίες τότε δοκιμάζουν μια διαφορετική εκπαιδευτική οργάνωση και κυρίως προβάλλουν το μοντέλο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης.

3.2.2.3.1. Ο Αθανασιάδης θεωρεί ότι το ενιαίο σχολείο αποτελεί ένα από τα βασικότερα αιτήματα εκδημοκρατισμού της παιδείας. Στον όρο ενιαία εκπαίδευση δίνει το ακόλουθο περιεχόμενο:

*«Η ενιαία εκπαίδευση, εκεί που εφαρμόζεται πραγματικά, περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες και όλες τις μορφές παιδείας, ως προς τους σκοπούς που επιδιώκονται, της οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης, ως προς την οργάνωση και διοίκηση (απόλυτα εθνικοποιημένη παιδεία) και ως προς τις δυνατότητες εκπαίδευσης που εξασφαλίζονται για όλο το λαό [...] Ως προς τη διάρθρωση όμως, όταν λέμε ενιαίο*

52. ο.π. 39

53. Young, M. *The Rise of meritocracy*, London 1975, 51

54. Reuchlin, M. *Les facteurs socio-économiques du développement cognitif* στο Duyckaerts, F. *Milieu et développement* Paris 1972, 69-136

55. Camilleri, C. *Cultural anthropology and education*, Unesco 1986, 64

56. Wallerstein, I. *Histoire et dilemmes des mouvements antisystémiques* στο Amin, S., Arrighi, G. Frank, A.G., Wallerstein, I. *Le grand tumulte? Les mouvements sociaux dans l'économie-monde*, Paris 1991, 28

σχολείο, εννοούμε τον ενιαίο κορμό στις δύο βαθμίδες στη βασική και στη μέση εκπαίδευση<sup>57</sup>.

Από αυτή τη θεωρητική αφετηρία ο Αθανασιάδης κρίνει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ε.Κ. καταλήγοντας στην άποψη ότι υψώνονται φραγμοί ανάμεσα στα τεχνικά λύκεια και στις άλλες σχολές της μέσης εκπαίδευσης<sup>58</sup> και υπάρχει υποτίμηση της ανώτερης εκπαίδευσης σε σχέση με την ανώτατη. Επομένως

*"Το εκπαιδευτικό σύστημα που υψώνει σύνορα αδιαπέραστα και δημιουργεί αδιέξοδα δεν μπορεί να ονομάζεται σύστημα ενιαίας εκπαίδευσης"*<sup>59</sup>.

Ο απόλυτος χαρακτήρας του συμπεράσματος του Αθανασιάδη μας ενδιαφέρει στο μέτρο που υποδηλώνει ότι το εργατικό κίνημα της εποχής διαπιστώνει μια αντίφαση ανάμεσα στις διακηρύξεις της Ε.Κ. σύμφωνα με τις οποίες

*"εις την αληθή δημοκρατίαν, τα σχολεία [...] δεν επιτρέπεται να έχουν "τοίχους και οροφήν" και επομένως ο μαθητής πρέπει να έχη την δυνατότητα να μεταβαίνη ή να ανέρχεται από του ενός τύπου εις τον άλλον ή από της μιας βαθμίδος εις την άλλην, αναλόγως των κλίσεων και των προσόντων του ακωλύτως"* (Εισηγητική έκθεση 1965),

και στις ειδικές ρυθμίσεις του νομοσχεδίου. Είναι, νομίζουμε, περιττό να επισημάνουμε ότι αυτή η αντίφαση παραμένει πρόβλημα σε όλες τις μεταγενέστερες προσπάθειες θέσμισης της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ωστόσο εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι πως το προηγούμενο καταληκτικό συμπέρασμα του Αθανασιάδη, φαίνεται πως υποδηλώνει με τον τρόπο του την προβληματική σχέση ανάμεσα στα παραδοσιακά σχολεία και στα σχολεία που θέλησαν να ενιαιοποιήσουν την εκπαίδευση<sup>60</sup> επιπλέον κάνει φανερό ότι οι δυσκολίες του εγχειρήματος αυτού έχουν σχέση όχι μόνο με παρεμβάσεις στην οργάνωση του σχολικού συστήματος, αλλά με την ίδια την ουσία της διδακτικής πράξης και των περιεχομένων της. Από αυτή την άποψη η ορθή θεωρία για το σχολείο<sup>61</sup> ως πολιτικό αίτημα, γίνεται συστατικό στοιχείο μιας πολιτισμικής θεωρίας, η οποία διερευνά τις αμετάβλητες πραγματικότητες μέσα σ'έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και ταυτόχρονα τις απόπειρες αιτιολόγησης των ανισοτήτων του συστήματος μέσα σ'έναν κόσμο που αδιάκοπα απειλείται από την αλλαγή<sup>62</sup>.

3.2.2.3. Το ζήτημα βέβαια που προκύπτει είναι πως και η ανανέωση των περιεχομένων της εκπαίδευσης και οι διδακτικές μέθοδοι είναι και πολιτισμικά δημιουργήματα, τα οποία συναποτελούν στοιχεία μιας μοναδικής δομής, της εκπαιδευτικής. Η ανάδειξή τους, όμως, ως πεδίων άσκησης μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει κατά την περίοδο που εξετάζουμε μια μετάβαση από την εξαγγελία στην αποτελεσματικότητα, ή, για να το πούμε αλλιώς, μια μετάβαση από την άσκηση ιδεολογικής επιρροής μέσω των εκπαιδευτι-

57. Αθανασιάδης, Γ., Τεχνική εκπαίδευση και επαγγελματικός προσανατολισμός, χ.τ. 1966, 85

58. ο.π. 87

59. ο.π. 91

60. Τερζής, Ν., Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Θεσσαλονίκη 1988, 72 κ.ε.

61. Νούτσος, Χ., Συγκυρία και εκπαίδευση, Αθήνα 1990, 133

62. Wallerstein, I, ο.π. 1991, 166

κών θεσμών σε μια μετατροπή της κουλτούρας σε κρίσιμο πεδίο ιδεολογικών συγκρούσεων. Μια τέτοια ανθρωπολογική διεύρυνση της οπτικής μας απέναντι στα εκπαιδευτικά γεγονότα του παρελθόντος μας θα μπορούσε να αποκαταστήσει τους γενικούς όρους της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής εργασίας στη χώρα μας σε μια κατεύθυνση δημιουργίας διαύλων έγκλισης και περιορισμού της λατρείας των τοπικών ιδιομορφιών.