

ΤΑ ΔΙΑΚΟΣΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ  
Δ Ο Μ Ε Σ Κ Α Ι Θ Ε Σ Μ Ο Ι

10

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

---

ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

•  
1821

•  
200 ΧΡΟΝΙΑ

• ελευθερι •

ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΜΕ ΤΟ ΑΥΡΙΟ

•  
2021

•  
ΕΠΕΤΕΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ 1821-2021

ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ





ΤΑ ΔΙΑΚΟΣΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΟΙ

---

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΗΜΕΡΙΔΩΝ

**Ν.Κ. Αλιβιζάτος**

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑ

Η έκδοση πραγματοποιήθηκε με την ευγενική υποστήριξη  
της Τράπεζας Πειραιώς.

Επιμέλεια τόμων: Ελένη Μπενέκη

ISBN: 978-960-89102-9-4

© Αθήνα 2023, Τράπεζα Πειραιώς και Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

---

# Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική

---

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΣ

Βαγγέλης Καραμανωλάκης

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ, ΕΚΠΑ





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΚΑΡΑΜΑΝΩΛΑΚΗΣ

Αναπληρωτής καθηγητής Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ

*Εισαγωγή* ..... 9

ΧΑΡΗΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ

Ομότιμος καθηγητής Ιστορίας, ΕΚΠΑ

*Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική λειτουργία στην Καποδιστριακή περίοδο: στόχοι, δυνατότητες και κατευθύνσεις* ..... 13

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ

Ομότιμος καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

*Κράτος και εκπαίδευση στο παράδειγμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Από το «οθωνικό παράδειγμα» και τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 19ου αιώνα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Βενιζελικών περιόδων 1910-1920 και 1928-1932* ..... 23

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Φ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

*Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Από το μετεμφυλιακό κράτος στη μετα-μεταπολίτευση* ..... 31

ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΚΑΡΑΜΑΝΩΛΑΚΗΣ

Αναπληρωτής καθηγητής Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ

*Σκέψεις για μια ιστορία της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης* ..... 41



ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΔΑΛΑΚΟΥΡΑ Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Φύλου, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης <i>Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα: κράτος, ιδιωτική πρωτοβουλία και συλλογική δραστηριότητα</i> .....	51
ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης και Δημόσιας Ιστορίας, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο <i>Διδάσκοντας το έθνος</i> .....	65
ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ Ομότιμη καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ <i>Η εκπαίδευση των «άλλων»</i> .....	81
ΘΩΜΑΣ Κ. ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ Καθηγητής Παιδαγωγικής και διά Βίου Μάθησης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ <i>Ζητήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: από το όραμα στην πράξη</i> .....	91
ΓΙΟΥΛΗ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Τμήμα Κοινω- νικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου <i>Από την Κοινωνία της Γνώσης στην 4η βιομηχανική επανάσταση: τα νέα εκπαιδευτικά διλήμματα</i> .....	103

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

### Βαγγέλης Καραμανωλάκης

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ, ΕΚΠΑ

Ο μικρός αυτός τόμος περιλαμβάνει εννέα σύντομα επιστημονικά άρθρα για τη νεοελληνική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα την επεξεργασμένη εκδοχή των ανακοινώσεων που παρουσιάστηκαν σε ημερίδα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), την οποία συνδιοργανώσαμε τον Μάιο του 2022 με τον ομότιμο καθηγητή του ΕΚΠΑ, Χάρη Μπαμπούνη. Η εκδήλωση με θέμα «Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική» εντασσόταν στον κύκλο των δέκα ημερίδων που διοργάνωσε το ΕΚΠΑ, στο πλαίσιο των εορτασμών για τα διακόσια χρόνια της Ελληνικής Επανάστασης, με συντονιστή τον ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου μας Νίκο Αλιβιζάτο. Όπως και οι υπόλοιπες ημερίδες, η συγκεκριμένη αποσκοπούσε στη μελέτη ενός συγκεκριμένου τομέα της κρατικής πολιτικής και τον αναστοχασμό στην εξέλιξή του κατά τη διάρκεια της ιστορικής διαδρομής του ελληνικού κράτους.

Η στοχοθεσία της ημερίδας ήταν διπλή. Καταρχάς, να επιχειρήσει μια ανασκόπηση στους σημαντικότερους σταθμούς της νεοελληνικής εκπαίδευσης στον 19ο και τον 20ό αιώνα. Κατά δεύτερο λόγο, να επικεντρωθεί σε μείζονα εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία έχουν απασχολήσει και απασχολούν τον δημόσιο διάλογο και διαχρονικά αποτελούν αντικείμενο κρατικής πολιτικής. Εννέα ματιές διασταυρώνονται στη μελέτη ενός πεδίου κρατικής πολιτικής, το οποίο συχνά θεωρήθηκε ως το κατεξοχήν εφαλτήριο αλλαγής της δημόσιας ζωής σε όλους τους τομείς, συνδέθηκε με την αναγκαιότητα εξέλιξης, εκσυγχρονισμού και εξέλιξης των δομών του κράτους.

Και πραγματικά. Εκκινώντας από την περίοδο διακυβέρνησης του Ιωάννη Καποδίστρια, ο Χάρης Μπαμπούνης επισημαίνει ότι η εδραίωση μιας τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης και η διάχυσή της σε όσο το δυνατόν ευρύτερα λαϊκά στρώματα αντιμετώπιστηκε ως το θεμέλιο για τη δημιουργία ενός σύγχρονου εθνικού κράτους σε μια κατεστραμμένη από τον πόλεμο χώρα. Σε αντίθετη κατεύθυνση, η βαυαρική δυναστεία, αποσκοπώντας εξ αρχής στη συγκρότηση μιας ισχυρής κρατικής γραφειοκρατίας, θεσμοθέτησε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με τρεις βαθμίδες (κατώτερη, μέση, ανώτερη) ανοιχτό στην πρόσβαση και απόλυτα ελεγχόμενο από την κεντρική εξουσία. Οι προσπάθειες, σύμφωνα με τον Σήφη Μπουζάκη, από τη δεκαετία του 1860 για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τελεσφόρησαν κατά κύριο λόγο τη βενιζελική περίοδο, στο πλαίσιο μιας νέας αντίληψης για το κράτος και μέσα από πολύ μεγάλες συγκρούσεις, οι οποίες συνδέθηκαν με το γλωσσικό ζήτημα και την εθνική ταυτότητα. Στα χρόνια που ακολούθησαν και στο πλαίσιο του Ψυχρού πολέμου, ο αντικομμουνισμός αποτέλεσε το κυρίαρχο ιδεολογικό ρεύμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιχειρούσε τις δικές της δειλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε μια περίοδο κρατικής ανασυγκρότησης. Στη Μεταπολίτευση, ο στόχος ήταν ο φιλελεύθερος εκσυγχρονισμός της παιδείας, στόχος που ταυτίστηκε με το αίτημα του εξευρωπαϊσμού, ενώ σταδιακά, όπως επισημαίνει ο Δημήτρης Χαραλάμπους, ο νεοφιλελευθερισμός επικράτησε και στην εκπαιδευτική πολιτική. Ο Βαγγέλης Καραμανωλάκης αναδεικνύει το πώς σε όλη αυτή την ιστορική διαδρομή η ανώτατη εκπαίδευση διαδραμάτισε τον δικό της σημαίνοντα ρόλο: υπήρξε ο κατεξοχήν μοχλός κοινωνικής κινητικότητας, παρά τους άτυπους και τυπικούς περιορισμούς στην πρόσβαση, και σημαίνων παράγων εξευρωπαϊσμού της χώρας, καθώς άλλωστε η ίδια υπήρξε θεσμικό απότοκο των δυτικών παράλληλων.

Ένα από τα κύρια ζητήματα που ταλάνισε την ελληνική εκπαίδευση και την κρατική πολιτική αφορούσε την εκπαίδευση των γυναικών. Άμεσα συνδεδεμένη με επιστημονικές και κοινωνικές αντιλήψεις για τη φύση και τον ρόλο των δυο φύλων, η γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα διέτρεξε μια μακρά διαδρομή από τον αποκλεισμό των γυναικών από τις υπόλοιπες πλην της πρώτης, εκπαιδευτικές βαθμίδες, έως την πλήρη ενσωμάτωσή τους: μια ενσωμάτωση, η οποία, όπως επισημαίνει η Κατερίνα Δαλακούρα, όσο και αν θεσμοθετήθηκε από τις αρχές του 20ού αιώνα,

στην πραγματικότητα επιτεύχθηκε μόλις τα τελευταία χρόνια, καθώς εξακολούθησαν να υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα και ως προς το περιεχόμενο των σπουδών και ως προς τις επαγγελματικές διεξόδους.

Σε κάθε περίπτωση, το ελληνικό κράτος αξιοποίησε την εκπαίδευση θέλοντας, όπως και όλα τα νεωτερικά κράτη, να ενσταλάξει στις νεώτερες γενιές μια συνεκτική εθνική ταυτότητα, να προχωρήσει στην εθνική ομογενοποίηση. Οι πυλώνες αυτής της διαδικασίας στον χώρο του σχολείου, η γλώσσα και η ιστορία, συνδέθηκαν στην ελληνική περίπτωση με την αρχαιότητα. Εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, η έννοια της εθνικής ταυτότητας αποτέλεσε, όπως μας δείχνει ο Χάρης Αθανασιάδης, πεδίο αντιτιθέμενων λόγων και συγκρούσεων στενά συνδεδεμένων με την εκάστοτε πολιτική και κοινωνική συγκυρία. Ειδικότερα, σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, με μια πολύ ισχυρή εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική ταυτότητα, η εκπαίδευση των «άλλων» υπήρξε ένα συνεχές πεδίο συγκρούσεων και διαφορετικών πολιτικών. Αναφερόμενη σε επιβλητικά παραδείγματα, όπως στα μουσουλμανόπαιδα στη Θράκη ή στα προσφυγόπουλα σήμερα, η Θάλεια Δραγώνα αναφέρεται στις σημαντικές αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία τριάντα χρόνια, αλλά και τα όσα πρέπει να γίνουν ώστε η εκπαίδευση των «άλλων» να μετατραπεί από πρόβλημα σε πλούτο για τη σχολική διαδικασία.

Τίποτα από τα παραπάνω δεν θα μπορούσε να είχε γίνει χωρίς την καταλυτική συμβολή των εκπαιδευτικών. Ποιος είναι σήμερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών, σε μια περίοδο ουσιωδών αλλαγών στο κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό πεδίο; Ποια είναι η εκπαίδευση που πρέπει οι ίδιοι να έχουν για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις μέσα στη σχολική τάξη; Ο Θωμάς Μπαμπάλης σκιαγραφεί ένα σύνθετο και αντιφατικό συχνά τοπίο, επισημαίνοντας την ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα να επενδύσει στη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Στην ίδια κατεύθυνση η Γιούλη Παπαδιαμαντάκη αναφέρεται στις τεράστιες αλλαγές που φέρνει στην εκπαίδευση η 4η Βιομηχανική Επανάσταση. Αν η σταδιακή κυριαρχία της τεχνητής νοημοσύνης και της αυτοματοποίησης οδηγούν σε ένα νέο κόσμο, από την άλλη πλευρά η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να επικεντρώνεται σε εκείνα «τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ανθρώπους από τις μηχανές: Φαντασία και ικανότητα για αυτόνομη δράση».

Ο μικρός αυτός τόμος που συγκροτείται από τις παραπάνω συμβολές δεν επιχειρεί να εξαντλήσει ένα τεράστιο πραγματικά θέμα· επιχειρεί να αποτελέσει ένα κίνητρο για αναστοχασμό και διάλογο, να προσφέρει ένα σύνολο διαπιστώσεων και ερωτημάτων για ένα ιδιαίτερα κρίσιμο και συνεχώς μεταβαλλόμενο μέσα στην εκάστοτε πολιτική και κοινωνική συγκυρία πεδίο, όπως είναι η εκπαίδευση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ:  
ΣΤΟΧΟΙ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Χάρης Μπαμπούνης

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΕΚΠΑ

Η άφιξη του Ιω. Καποδίστρια στην Ελλάδα και η ανάληψη της εξουσίας απ' αυτόν (Αίγινα 11 Ιανουαρίου 1828) ορίζει νέα περίοδο στη νεώτερη ελληνική ιστορία: την κληροδοσία και τη μετάβαση από το κεφάλαιο της Επανάστασης σε εκείνο της συγκροτούμενης Ελληνικής Πολιτείας<sup>1</sup> με ό,τι αυτό σήμαινε και συνεπαγόταν. Ο ενθουσιασμός της υποδοχής του Κυβερνήτη, αλλά και η τραγικότητα των παραστάσεων, προσωποποιούσε αυτόχρονα τις προσδοκίες αλλά και περιέγραφε τις εξαιρετικές δυσκολίες που πρόβαλαν ενώπιόν του. Οι Έλληνες βίωναν νέες πραγματικότητες.

Τα πιεστικά ζητήματα, μεταξύ των οποίων ήταν και το εκπαιδευτικό, απαιτούσαν έγκαιρα αποφασιστικές και έγκυρες λύσεις. Το Σύνταγμα της Τροιζήνας (1827), καθορίζοντας ως θεσμό τη Γραμματεία Δικαίου και Παιδείας, είχε έλθει να καλύψει την ανάγκη διαχείρισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων από ίδιον και επώνυμο διοικητικό όργανο σε θεσμική συνένωση με τον τομέα της Δικαιοσύνης.<sup>2</sup>

Ο Καποδίστριας, υιοθετώντας την αντίληψη ότι η εκπαίδευση συνιστά μορφή κοινωνικής απελευθέρωσης, είχε την πεποίθηση ότι η διάχυσή της θα συντελούσε στην εδραίωση και διατήρηση της ελευθερίας, εισφέροντας προοπτικά στην κοινωνική και πολιτική ωριμότητα. Ιεραρχώντας

<sup>1</sup> Αλέξης Πολίτης, *Ρομαντικά Χρόνια. Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880* (Αθήνα: ΜΝΗΜΩΝ, 1998), 18.

<sup>2</sup> *Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος, Τροιζήνα 1827*, άρθρα 126, 128.

τους στόχους για την παιδεία πρόταξε την ορφανοτροφική πρόνοια, τα σχολεία λαϊκής παιδείας και την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση. Η διαμόρφωση προγραμμάτων γενικής παιδείας σήμαινε εκπαίδευση για τον λαό και πολλαπλασιασμό των εγγραμμάτων νέων. Ο άλλος στόχος, η ειδίκευση και κατάρτιση σχετίζεται με τομείς της οικονομίας. Συνάμα, προσβλέπεται η σχέση της εκπαίδευσης με τη Δημόσια Διοίκηση και τη δύναμει στελέχωσή της.

Για τα εκπαιδευτικά δρώμενα σε όλες τους τις διαστάσεις διασώθηκε κυρίως στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (ΓΑΚ) ένα πυκνό σχετικό έγγραφο υλικό που εκτείνεται σε περισσότερα των 32.300 τεμηρίων, από τα οποία, στο σύνολό τους, ανιχνεύεται η δράση για την εκπαίδευση και τα όρια της εξέλιξής της.<sup>3</sup>

Στην ογδοηκοστή έβδομη παράγραφο του «Νόμου της Επιδαύρου» (Άστρος, 1823) οριζόταν: «Συστηματικώς να οργανισθή η εκπαίδευσις της νεολαίας, και να εισαχθή καθ' όλην την επικράτειαν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος». Στα χρόνια 1821-1827, παράλληλα, με τη λειτουργία αλληλοδιδασκτικών σχολείων αλλά και την ύπαρξη των «κοινών» σχολείων και γραμματοδιδασκαλείων, συναντιούνται και Ελληνικά σχολεία (μια μορφή δευτεροβάθμιων σχολικών μονάδων), τα οποία είχαν μακρόχρονη θητεία και μαθήματα με προηγμένο, συγκριτικά, ελληνογλωσσικό και αρχαιογνωστικό γραμματειακό προσανατολισμό.

Η σχολική ζωή, κατά τη διάρκεια της Επανάστασης, κατά περίπτωση και το όποιο σχολικό δίκτυο, σε μια κοινωνία εμπόλεμη, παρουσίαζε σαφώς ασυνέχειες. Διδασκαλικό προσωπικό αλλά και μαθητές, στον βαθμό που η ηλικία τους το επέτρεπε και οι εξελίξεις το επέβαλαν, συστρατεύονται, η κοινωνική ζωή, στη συγκυρία, σε αναστάτωση. Τέλη του 1824 και μόλις στις απαρχές του 1825, υπάρχουν ενδείξεις μερικής (αλλά πρόσκαιρης) αποκατάστασης, για να φτάσει, όμως, σε οριακό σημείο στις παραμονές της άφιξης του Κυβερνήτη.

Η δομή, η οργάνωση και το περιεχόμενο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζονται από το συγκείμενο και περικείμενο, διασυνδέοντας τους δέκτες και το ποιόν συσχέτισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών με τις αναπτυξιακές επιλογές και τις οικονομικοκοινωνικές αναζητήσεις. Η

<sup>3</sup> Χ. Μπαμπούνης, *Η εκπαίδευση κατά την καποδιστριακή περίοδο. Διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία* (Αθήνα: ΣΩΒ, 1998), 24-25, 453-458.

Πολιτεία αρθρώνει τον άξονα του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με τον τύπο των πολιτών που επιθυμεί.

Η καποδιστριακή περίοδος, τόσο στο θεσμικό όσο και στο οργανωτικό πεδίο της εκπαίδευσης, έχει ενδιαφέρον ως πρόθεση αλλά και ως προσπάθεια, έστω και ανολοκλήρωτη, εξ αιτίας του βίαιου θανάτου του Κυβερνήτη. Ο προγραμματικός ρόλος του κράτους κατά τον Κυβερνήτη αφορούσε, αφ' ενός τους ενηλίκους με την εργασία και αφ' ετέρου τη δύναμη σχολική και σπουδάζουσα νεολαία. Χαρακτηριστικά ο Καποδίστριας έλεγε: «...η νέα γενεά θα είναι ικανή διά πάντα, όταν εκπαιδευθεί κατά τρόπον ορθόν».<sup>4</sup> Η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης υποδήλωνε τη φορά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παραδοχή του εθνικού χαρακτήρα συνιστά βασική αξιολογική παράμετρο της εκπαίδευσης,

Μετά τη λήξη της Δ' εν Άργει Εθνικής Συνέλευσης (1829) και σε εφαρμογή των αποφάσεών της, η Δημόσια Υπηρεσία της Κυβέρνησης αναδιαρθρώθηκε με στόχο τη συστημική κρατική λειτουργία. Ο Καποδίστριας, στις 12 Σεπτεμβρίου του 1829, διόρισε καθ' ύλην Γραμματέα των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως τον λόγιο διδάσκαλο Νικόλαο Χρυσόγελο (1780-1857). Για την επίλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων ο Χρυσόγελος συνεργαζόταν με τον Καποδίστρια, τουλάχιστον, τέσσερις φορές την εβδομάδα. Τον Ν. Χρυσόγελο, που παρέμεινε στη θέση του και έως το τέλος Απριλίου του 1832, θα διαδεχθεί έως την έλευση του Όθωνα [αλλά και πρώτος αρμόδιος Γραμματέας επί Όθωνος (έως 3 Απριλίου 1833)], ο Ιάκωβος Ρίζος-Νερουλός.<sup>5</sup>

Ο συνεχώς συγκροτούμενος οργανωτικός μηχανισμός λειτούργησε περισσότερο ως ένας ιεραρχημένος κώδικας και πλέγμα προώθησης των ζητημάτων, αναφορών, αιτημάτων, εισηγήσεων και προτάσεων και λιγότερο ως ανελαστική κλιμακωτή κορυφούμενη κατασκευή, γραφειοκρατική διάταξη και διαδικασία. Στόχος, η διευθέτηση των ζητημάτων αλλά και η επίλυση εμπιπτόντων προβλημάτων από τον τελικό αποδέκτη τους, τον Καποδίστρια, που διατηρούσε, δηλαδή, την ουσιαστική εποπτεία και λειτουργία της εκπαίδευσης.

<sup>4</sup> Ι. Καποδίστριας, *Επιστολαί* (τ. Α', Αθήνησιν 1841), 399-400.

<sup>5</sup> Χ. Μπαμπούνης, *Η εκπαίδευση κατά την καποδιστριακή περίοδο*, 107-114· Γιούλα Γ. Κωνσταντοπούλου, *Η εκπαίδευση στην επαρχία Καλαβρύτων κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862)* (Πάτρα: Νομαρχία Αχαΐας, 2009), 82.



Σημαντικός στόχος, προκειμένου να αμβλυθούν οι κοινωνικές αντιθέσεις στους κόλπους της εκπαίδευσης, ήταν η εξεύρεση, όπως και τα προηγούμενα χρόνια, πηγών χρηματοδότησης,<sup>6</sup> η συγκεντρωτικά διαρθρωτική –κατά τις ανάγκες– κατανομή τους. Για να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων χρήσιμη θεωρήθηκε η καθιέρωση του θεσμού της εκπαιδευτικής εποπτείας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός συνδεόταν με το κέντρο λήψης των αποφάσεων, ανώτερους διοικητικούς υπαλλήλους, τους περιφερειακούς αξιωματούχους, έκτακτους επιτρόπους, προσωρινούς διοικητές και τοπικούς παράγοντες. Παραδοσιακοί δημογέροντες συντηρούν μικρό μόνον –και υπό όρους– μέρος της παρελθοντικής σχολικής εποπτείας στις μικροκοινωνίες των πολιτών. Στις σχολικές εφορείες μετέχουν (και κυρίως) και άλλα πρόσωπα κατ' επιλογήν.<sup>7</sup>

Η μέριμνα για τα ορφανά παιδιά<sup>8</sup> είχε διακριτή θέση στην πολιτική του Κυβερνήτη για την παιδική ηλικία. Τον Απρίλιο του 1829, όταν πραγματοποιήθηκαν τα εγκαίνια του Ορφανοτροφείου της Αίγινας,<sup>9</sup> τα συγκεντρωμένα εκεί απροστάτευτα παιδιά του Αγώνα ήταν ήδη 476, για να προσεγγίσουν, τελικά, με συνεχή ροή, τα 500 και παραμονή σε αυτό από έναν μήνα έως τρία χρόνια.<sup>10</sup>

Θεμελιακό σημείο της μέριμνας του Καποδίστρια, ακόμη και με προσωπική του εισφορά, ήταν, κατ' αρχάς, η διαφύλαξη της υγείας τους, η ψυχοθητική τους ανάταξη, αλλά και η επαρκής εκπαιδευτική τους προοπτική σε (κέντρον αυτοεθνούς παιδαγωγίας). Με την πάροδο του συντόμου χρόνου, το Ορφανοτροφείο της Αίγινας, στο οποίο Διευθυντής ήταν ο Ανδρέας Μουστοζύδης –ο μετέπειτα άρχων της Παιδείας στην Ιόνιο Πολιτεία, έλαβε πολυδύναμη-πολυκλαδική χροιά. Εδώ, λειτούργησαν αμιγώς

<sup>6</sup> Δ. Μαυροσκούφης, «Προσπάθειες για τη θεμελίωση εκπαιδευτικού συστήματος στα χρόνια του Αγώνα και του Καποδίστρια, 1821-1832: συνέχειες και ασυνέχειες» στο Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις* (τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, 2011), 71-72.

<sup>7</sup> Β. Σφυρόερας, «Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής του Καποδίστρια», *Ο Ιωάννης Καποδίστριας και η συγκρότηση του ελληνικού κράτους* (Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1983), 76-77· Αλεξ. Δεσποτόπουλος, *Η Ελλάδα επί Καποδίστρια* (Αθήνα 1957), 131.

<sup>8</sup> Πβ. Ελένη Κούκου, *Ο Καποδίστριας και η παιδεία (1827-1832)*. Β' *Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αιγίνης* (Αθήνα, 1992), 67-68.

<sup>9</sup> ΓΕΕ, φ. 28 (10.4.1829), 107-108.

<sup>10</sup> ΓΑΚ, Κ.Α., Υπουργ. Θρησκείας, φ. 25, Σχολικά, 27.3.1830· φ. 29, Σχολικά, 8.7.1830.

τρία (3) αλληλοδιδασκτικά, ισάριθμες κλάσεις Ελληνικών μαθημάτων και έξι (6) τεχνικά εργαστήρια.

Η γενική αίσθηση ήταν ότι υπήρχε κλίμα ευταξίας και πειθαρχίας. Η πατεριναλιστική πολιτική του Καποδίστρια προσέδωσε στην εκπαίδευση την περίοδο αυτή χαρακτήρα ευποιίας και φιλανθρωπίας, εμφύσηση καθυκοντολογικής νοοτροπίας και σωφρονισμού. Ο Κυβερνήτης ήταν επηρεασμένος από τα ιδρύματα των Pestalozzi και (κυρίως) του Fellenberg. Ωστόσο, το Ορφανοτροφείο του Καίρη στην Άνδρο ήταν εκείνο που κατά το μάλλον ή ήττον ακολουθούσε τη μέθοδο Pestalozzi.

Η Καποδιστριακή διακυβέρνηση προωθούσε την εισαγωγή και ενίσχυση ενός ομοιόμορφου εκπαιδευτικού συστήματος. Η οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης προχώρησε, μεν, όχι όμως τόσο γρήγορα όσο το απαιτούσαν οι περιστάσεις και δεν ολοκληρώθηκε εξ αιτίας των εγγενών δυσκολιών, των αξιολογήσεων και του απροσδόκητου βιολογικού τέλους του Κυβερνήτη.

Από τα προγενέστερα («γραμματοδιδασκαλεία»), ορισμένα μόνον συνέχιζαν για κάποιο χρονικό διάστημα να λειτουργούν, καθώς υπήρχε η πεποίθηση ότι μια στάση όλως συγκρατημένης αναμονής απέναντι σε παραδοσιακά στοιχειώδη σχολικά σχήματα, με τη διάδοση της αλληλοδιδασκτικής θα εκμηδένιζε τις φθίνουσες γενικά επιβιώσεις τους, όπως και έγινε.

Η εδραίωση της αλληλοδιδασκτικής και η στερέωση, κατά προτεραιότητα, του πρωτοβάθμιου δημόσιου σχολικού δικτύου σε οργανωτικό και λειτουργικό επίπεδο, εκφράζει τη βούληση του κράτους να παρακολουθήσει ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πρακτικές, στην κατεύθυνση της αναπαραγωγής των δομικών στοιχείων της αστικής κοινωνίας και της προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διέπλεθε την κοινωνική και πολιτική συνείδηση των μαθητών ως αμοιβαιότητα δικαιωμάτων και καθηκόντων (περισσότερο το δεύτερο),<sup>11</sup> τους προετοίμαζε σταδιακά για την ένταξή τους στο σύνολο.

Άλλωστε, από τις αρχές του 1828, υπήρξε μεγάλη ροή αιτημάτων για την ίδρυση και λειτουργία αλληλοδιδασκτικών σχολείων. Αρκεί να συνεχτι-

<sup>11</sup> Κ. Τσουκαλάς, *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος – η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα (1830-1922)*, (Αθήνα: Θεμέλιο, 1982), 26-27· Ιωσ. Σολομών, *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο· μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1992), 34-36.

μηθεί το γεγονός ότι την περίοδο αυτή υπήρξαν 180, τουλάχιστον, αιτήματα από τους κατά τόπους παράγοντες, πολλά των οποίων ικανοποιήθηκαν.

Η κυβέρνηση αδυνατούσε να ανταποκριθεί πάντοτε αμέσως σε όλες αυτές τις εκκλήσεις. Οι προσπάθειες έχουν ταχύτερη έκβαση, όταν συντρέχουν ευνοϊκές προϋποθέσεις και επιχώριες πρωτοβουλίες οικονομικής ενίσχυσης. Έτσι, και με λαϊκή, κυρίως, δραστηριοποίηση, υπό την έγκριση του κράτους, ιδρύθηκαν κατά τόπους πρωτοβάθμια σχολεία της νέας μορφής (είκοσι δύο μέχρι τον Μάιο του 1828 μόνο στα νησιά του Αιγαίου).

Η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών φαίνεται ότι ακολουθήθηκε συχνά,<sup>12</sup> επειδή η δυσπραγία δεν επέτρεπε την ίδρυση χωριστών σχολείων θηλέων, παρ' όλο που αυτή φαίνεται να ήταν η κυβερνητική πρόθεση. Αν εξαιρεθεί το γεγονός ότι στο 26,53% των σχολείων δεν υπάρχουν καθόλου κορίτσια, στα  $\frac{3}{4}$  των υπολοίπων η συμμετοχή τους δεν υπερβαίνει το 15% περίπου. Η εκπαίδευση των κοριτσιών βρισκόταν, ακόμη, στα πρώτα της στάδια.

Σημεία έλξης ευάριθμων, τηρούμενων των αναλογιών, σχολείων για κορίτσια αποδεικνύονται η Αργολίδα,<sup>13</sup> η Αθήνα και οι Κυκλάδες (κυρίως Σύρος και Τήνος), είτε γιατί είναι αστικά κέντρα, είτε γιατί είναι σημεία εμπορικής κίνησης, συνάντησης πολιτισμικών ρευμάτων και παραδοσιακοί χώροι ύπαρξης ετερόδοξων θρησκευτικών κοινοτήτων. Στα νησιά, άλλωστε, η θέση των γυναικών συχνά είναι διαφορετική, αφού σε διακριτό βαθμό αναπληρούν στην καθημερινότητά τους απόντες ναυτικούς άνδρες.

Η εκπαίδευση των κοριτσιών λογίζεται από τις βασικές επιλογές των κινήσεων του Μισσιοναρισμού στον ελληνικό χώρο. Οι Μισσιονάριοι στράφηκαν στην εκπαίδευση των κοριτσιών, επειδή εντόπισαν την ύπαρξη κενού, θεώρησαν ότι η γυναικεία ευαισθησία θα ήταν περισσότερο εύλωτη στον κηρυγματικό τους λόγο και, παράλληλα, θα ήταν, μέσω αυτού, ενδεχομένως ευκολότερη η πρόσβαση στις ψυχές και τη θρησκευτική πίστη μελών της οικογένειας. Στις κινήσεις αυτές Καποδίστριας και Χρυσόγελος δείχνουν κατά περίπτωση άλλοτε ανοχή κι άλλοτε εμφανή επιφύλαξη. Τα υπάρχοντα, εξ άλλου, ολιγάριθμα σχολεία των Καθολικών δεν δημιούργη-

<sup>12</sup> Πρβλ. Ελ. Φουρνάρακη, *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)* (Αθήνα: ΙΑΕΝ, 1987), 14.

<sup>13</sup> Αδ. Αθουσάκης, «Η εκπαίδευση των κοριτσιών στην Αργολίδα», *Ε Διεθνές Συνέδριο Πελοποννησιακών Σπουδών* (τ. Γ', Αθήνα, 1997), 149.

σαν, τελικά, πρόβλημα, καθώς το ενδεχόμενο επιβολής διοικητικών ποινών, όσο και η διστακτικότητα του Βατικανού αποφόρτισαν καταστάσεις.

Η καποδιστριακή κυβέρνηση θέλησε να συνδεθεί η σχολική λειτουργία με το στοιχείο της πίστης, με τις παραδοσιακές συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα.<sup>14</sup> Η ομοιομορφία στους διδακτικούς στόχους, στους μαθησιακούς και γνωστικούς σκοπούς, αλλά και ο περιορισμός των διδακτικών ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών επιχειρείται με οδηγό τη μέθοδο του Ch. L. Sarazin, μεταφρασμένη από τον Ιω. Κοκκώνη.<sup>15</sup>

Το δίκτυο των απαραίτητων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτόν τον βραχύ χρόνο δεν ήταν δυνατόν να εκδιπλωθεί πλήρως. Τέθηκαν, όμως, σταθεροί άξονες της ανάπτυξής του. Στο Αιγαίο οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση στα τριανταεπτά (37), στο σύνολό τους, σχολεία, ενώ στην Πελοπόννησο η αύξηση των σχολικών μονάδων έως το 1830 άπτεται του 24%. Ο βαθμός διείσδυσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική οικογένεια παρουσίαζε συγκέντρωση, κατά μ.ό., της τάξεως του 1/5,00.<sup>16</sup>

Στα υπερκείμενα των αλληλοδιδακτικών Ελληνικά σχολεία, λίγες, συγκριτικά μεταβολές έγιναν, με δεδομένο το χρονικό διάστημα άσκησης της Κυβερνητικής εξουσίας και την ανάγκη –έστω και βραχυπρόθεσμα– να αξιολογηθούν οι εξελίξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε, στη συνέχεια πλέον, να επιτευχθεί η ανασυγκρότηση και ο εκσυγχρονισμός τους.

Οι διαθέσεις που επικρατούσαν την περίοδο εκείνη για ένα πανελλαδικό «δευτεροβάθμιο» πρόγραμμα σπουδών καθώς και για την πολυτυπία και επάρκεια των πεπαλαιωμένων σχολικών εγχειριδίων θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις επτά κυριότερες θεωρητικές και πρακτικές εισηγήσεις που είχαν τεθεί υπόψιν του Καποδίστρια και της αρμόδιας Γραμματείας.

Τα Ελληνικά βρίσκονταν, κατά κανόνα, σε περισσότερο πυκνοκατοικημένο οικιστικό χώρο. Σε όλως έκτακτες περιπτώσεις αλληλοδιδάσκαλοι αποδέχονταν να διδάσκουν, προσωρινά, μαθητές Ελληνικών σχολείων

<sup>14</sup> Βλ. και Α. Πρασά, «Οι επιρροές του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης στο 1<sup>ο</sup> μισό του 19ου αιώνα», *Μνημοσύνη* 12 (1991-1993), 296-303.

<sup>15</sup> ΓΕΕ, φ. 44 (25.6.1830), 199.

<sup>16</sup> ΓΑΚ, Κ.Α., Υπουργ. Θρησκείας, φ. 18-55.

προκειμένου αυτά να μην κλείσουν. Εν αναμονή της ανανέωσής τους, συρρικνώνεται ο αριθμός τους (-20,40%) και αναλογικά η προσέλευση των μαθητών (-20,28%), αντίθετα με τα σχολεία βάσης, στα αλληλοδιδασκτικά (+14,51% και +3,93%, αντίστοιχα).<sup>17</sup> Λειτούργησαν, επίσης, «τρία (3) Ανώτερα σχολεία θηλέων» που υπερτερούσαν μαθησιακά των Αλληλοδιδασκτικών, αλλά δεν είχαν οργανική σχέση με τα Ελληνικά, ούτε με το Πρότυπο της Αίγινας.

Το πλέον οργανωμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα της καποδιστριακής περιόδου είναι το Κεντρικό Σχολείο (1829) στην Αίγινα-οροφή της εκπαίδευσης, το οποίο, υπό μορφή μεταδευτεροβάθμιας ή και οιονεί προπανεπιστημιακής βαθμίδας, είχε ως σκοπό, με δεκαοκτώ (18) υποχρεωτικά μαθήματα, αφ' ενός, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφ' ετέρου, τον γνωσιακό εμπλουτισμό όσων θα ήθελαν να πραγματοποιήσουν, στη συνέχεια, ακαδημαϊκές σπουδές αλλά και τη μορφωτική ενίσχυση όσων δυνάμει θα θήτευαν στην ανώτερη κρατική υπαλληλία. Πρώτοι διδάσκαλοι του Κεντρικού ήταν οι Γεννάδιος και Ιω. Βενθύλος, ενώ, στη συνέχεια, εντάχθηκαν στους διδάσκοντες και άλλοι διακεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Στο Κεντρικό οι εγγραφές το 1830 φθάνουν έως και τις 250.<sup>18</sup>

Από την καθ' ύλην Γραμματεία, με εντολή του Καποδίστρια, συντονίζονταν και οι υποτροφίες τόσο στο Κεντρικό Σχολείο όσο και στο, επί της ουσίας, προστάδιό του το Προκαταρκτικό, που κινείται εκπαιδευτικά στη μεθόριό του ή και σ' ένα μεταίχμιο, για εκείνους που δεν είχαν ακόμη τις γνωστικές προδιαγραφές για σπουδές τόσο στο Κεντρικό, όσο και στο Πρότυπο Σχολείο.

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των αλληλοδιδασκάλων, που σε άλλη εποχή επρόκειτο να αναλάβει εν πολλοίς το Παιδαγωγικό Διδασκαλείο, ανατίθεται από τον Ιούνιο του 1829 στο Πρότυπο Σχολείο της Αίγινας. Ο τρόπος εισαγωγής των σπουδαστών σε αυτό είχε κατ' αρχάς τρεις φάσεις επιλογής για να επιτευχθεί, κατά τεκμήριο, η εγγραφή των ικανότερων. Έως τον Οκτώβριο του 1831 είχαν αποφοιτήσει από αυτό, σε πέντε εξεταστικές περιόδους, σαρανταπέντε (45) αλληλοδιδάσκαλοι, αριθμός που δεν ήταν δραστηκός παράγοντας επίλυσης του εκπαιδευτικού προ-

<sup>17</sup> Χ. Μπαμπούνης, «Εκπαιδευτική πολιτική, οργανωτική δομή και διοίκηση εκπαίδευσης στην Ελλάδα», *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* ... ό.π., 705-706.

<sup>18</sup> ΓΑΚ, Κ.Α., Υπουργ. Θρησκείας, φ. 23, Σχολικά, 17.1.1830 φ. 34, Σχολικά, 31.12.1830.

βλήματος. Μετά τον Σεπτέμβριο του 1831 το Πρότυπο Σχολείο θα υπολειτουργήσει, ενώ από το 1834 αντικαθίσταται από το Διδασκαλείο Αρρένων στο Ναύπλιο.

Το ΙΑ΄ ψήφισμα, της «εν Άργει Δ΄ των Ελλήνων Συνελεύσεως» παρείχε την πληρεξουσιότητα στον Κυβερνήτη να συστήσει κεντρικό κρατικό Ταμείο (*Γαζοφυλάκιον*), προκειμένου να εξασφαλιστούν πόροι για το Ορφανοτροφείο και την εν γένει ενίσχυση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για τη στήριξη του κλήρου και την υποστήριξη («Σχολείου ανωτέρας τάξεως διά τους Εκκλησιαστικούς».<sup>19</sup> Η λειτουργία της Εκκλησιαστικής Σχολής στον Πόρο, η οποία άνοιξε τις πύλες της το 1830, αποδείχθηκε αλυσιτελής. Δεν υπάρχουν ιεροσπουδαστές που να ολοκλήρωσαν (ή και να επικαλούνται) εκεί τις σπουδές τους ή να εμφάνισαν, αργότερα, αξιοσημείωτη δραστηριότητα στον εκκλησιαστικό χώρο.

Η στελέχωση των χερσαίων στρατιωτικών δυνάμεων από ανώτερα και ανώτατα στελέχη ικανής επαγγελματικής κατάρτισης ήταν ένα ομολογουμένως δύσκολο αλλ' αναγκαίο, για ευνόητους λόγους, εγχείρημα. Στο «Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο» του Ναυπλίου στα τέλη του 1830 είχαν εισαχθεί εξήντα (60) σπουδαστές. Από τις πρώτες δύο τάξεις αποφοίτησαν δεκαεπτά (17), συνολικά, ανθυπολοχαγοί, οι *Ευέλπιδες*, όπως τους είχε αποκαλέσει ο ίδιος ο Καποδίστριας στην ορκωμοσία τους, αποδίδοντας ονοματολογικά το προσδοκώμενο από τους αξιωματικούς του στρατού ξηράς.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός της νέας γενιάς σε συνάρτηση με τις ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό σηματοδότησε την απόφαση για την εισαγωγή μιας αδιαβάθμητης, άμεσα ή και έμμεσα επιδοτούμενης, τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, με την πρόθεση πρόσκτησης εμπειρικής γνώσης άμεσα μετατρέψιμης σε πηγή βιοπορισμού.

Στο πλαίσιο των κινήσεων για την ανανέωση της παραγωγής και την αναδιαμόρφωση της αγροτικής ζωής εντάσσεται η προσπάθεια προώθησης της γεωργικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του κράτους. Η ίδρυση και οργάνωση του προτύπου Αγροκτηπίου στην Τίρυνθα συνιστά αξιοσημείωτη εκπαιδευτική πρωτοβουλία, αφού αποτελεί το πρώτο αμιγώς Γεωργικό Σχολείο στην Ελλάδα. Ο αρχικός οργανωτικός σχεδιασμός προέβλεπε την εισαγωγή σε αυτό τριάντα (30), τουλάχιστον, επιδοτούμενων νέων, ως μαθητευομένων αγροτών και τεχνιτών γεωργικών εργαλείων. Η λει-

<sup>19</sup> ΓΕΕ, φ. 55 (14.8.1929), 225.

τουργία του Σχολείου αυτού βαθμιαία, μετά τον θάνατο του Καποδίστρια, ατόνισε έως ότου καταργήθηκε το 1837. Επανασυστάθηκε το 1846 και ξανακαταργήθηκε το 1879.

Ρεαλιστικό αλλά και άμεσα υλοποιήσιμο αποδείχθηκε το μοντέλο της φαρμακευτικής κατάρτισης και της πρακτικής ιατρικής εξειδίκευσης υπό μορφή («κινητής») μαθητείας, έστω κι αν οι μαθητευόμενοι ήταν σχετικά ευάριθμοι, εξ αιτίας του ότι η άσκησή τους άρχισε το 1831 και ακολούθησαν εμπερίστατες καταστάσεις. Παράλληλα, υπήρξαν, αμιγώς χειροτεχνικές μαθητείες σε γραφικές τέχνες, αλλά και στη μικροτεχνία, τη χρυσοχοΐα και την κοσμητική, επιπλέον, δε, σε κύκλο οικοδομικών, κατασκευαστικών και άλλων συναφών επικουρικών επαγγελματών.

Πρωτοποριακός είναι ο θεσμός της οικονομικής και εμπράγματης ενίσχυσης, δίκην ατύπων αλλά και επισήμων υποτροφιών σε ενδεείς και μάλλον απροστάτευτους γονεϊκά επιμελείς μαθητές για να διεκπεραιώσουν τις, κατά περίπτωση, σπουδές και κατάρτισή τους. Αξιοσημείωτη ήταν και η μέριμνα του Καποδίστρια να στείλει, μεταξύ άλλων, και παιδιά Αγωνιστών του 1821 σε σχολεία και Σχολές στην Ευρώπη.

Ο Κυβερνήτης, εξ άλλου, θεωρώντας την εκμετάλλευση των αρχαίων σκωριών του Λαυρίου εθνική υπόθεση, αρνήθηκε να δώσει την άδεια εκμετάλλευσής τους στον πρεσβευτή της Αγγλίας Ed. J. Dawkins, ενώ το 1831 σχεδίαζε την αποστολή νέων στην Ευρώπη «όπως εκμάθωσιν την μεταλλουργικήν...», έτσι ώστε το «κέρδος αποβεί αποκλειστικόν της Ελλάδος όφελος», πρόθεση που παρέμεινε, τελικά, πρόθεση, επειδή η ανθρώπινη οντότητα και θνητή και πεπερασμένη είναι, όπως αποδείχθηκε και με τη δολοφονία του, τα ξημερώματα της 27ης Σεπτεμβρίου 1831, καθώς είχε διανύσει όχι πολύ μετά το μισό της Κυβερνητικής του θητείας, δηλαδή σαραντατέσσερις μήνες και εικοσιμία ημέρες.

ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ  
ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΠΟ ΤΟ «ΟΘΩΝΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ»  
ΚΑΙ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΑ ΤΟΥ 19<sup>ου</sup> ΑΙΩΝΑ  
ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ  
ΤΩΝ ΒΕΝΙΖΕΛΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ  
1910-1920 ΚΑΙ 1928-1932

Σήφης Μπουζάκης

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Στο κείμενο που ακολουθεί θα εστιάσουμε στους σημαντικότερους θεσμικούς σταθμούς της ελληνικής εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, το 1830, μέχρι τον ύστερο Βενιζελισμό (1928-1932).<sup>1</sup> Η μακρά αυτή περίοδος διακρίνεται, με βάση κοινωνικο-πολιτικά και εκπαιδευτικά κριτήρια, στις παρακάτω υποπεριόδους:

---

<sup>1</sup> Βλ. γενικά, Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, 2 τ. (Αθήνα, Ερμής, 1974)· Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μτφρ.: Ιωάννα Πετροπούλου - Κ. Τσουκαλά (Αθήνα, Θεμέλιο, 1975)· Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στον Μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Κέδρος, 1977)· Ν.Π. Τερζής, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1988)· Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου* (Αθήνα, Ο Πολίτης, 1990)· Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση* (Αθήνα, Gutenberg, 2002)· Λ. Σκούρα, «Η περίοδος των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων 1880-1910», στο Σ. Μπουζάκης, *Πανόραμα Ιστορίας Εκπαίδευσης - Όψεις και απόψεις*, τ. Β', *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (Αθήνα, Gutenberg, 2011), 137-156· Δημήτρης Μαυροσκούφης, «Προσπάθειες για τη θεμελίωση εκπαιδευτικού συστήματος στα χρόνια του Αγώνα και του Καποδίστρια», στο *ίδιο*, 69-98.



- α. Περίοδος των Βαυαρών (1833-1862) με τη θεσμοθέτηση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος με προβλέψεις και ρυθμίσεις και για τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- β. Περίοδος μετά την έξωση του Όθωνα, το 1862, μέχρι την έναρξη της πρώτης βενιζελικής κυβέρνησης, το 1910 (1862-1910). Την περίοδο αυτή εμφανίζεται το φιλελεύθερο μεταρρυθμιστικό κίνημα, με το «τσουνάμι» εκπαιδευτικών νομοσχεδίων που προετοιμάζονται, αλλά είτε δε φτάνουν καν στη Βουλή και τη Γερουσία, είτε φτάνουν αλλά δεν συζητούνται, είτε συζητούνται αλλά δεν ψηφίζονται, είτε ψηφίζονται αλλά δεν εφαρμόζονται είτε εφαρμόζονται με «εκπτώσεις». Τα περισσότερα θα πέσουν θύματα των συνεχών πολιτικών μεταβολών, της ακραίας πολιτικής αστάθειας.<sup>2</sup> Την περίοδο 1880-1910, δηλαδή σε ένα διάστημα ετών, θα έχουμε εικοσιχτώ κυβερνήσεις και από το υπουργείο Παιδείας θα περάσουν σαράντα ένας υπουργοί Παιδείας. Το κομματικο-πολιτικό προτάσσεται του κοινωνικού-οικονομικού.<sup>3</sup>
- γ. Η περίοδος 1910-1920, με δύο υποπεριόδους 1910-1915 και 1915-1920, και τις βενιζελικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και μεταρρυθμίσεις, κυρίως γλωσσικές-παιδαγωγικές στα τέλη της δεκαετίας.<sup>4</sup>
- δ. Η ταραγμένη πολιτικά περίοδος 1920-1928 με τις 33 κυβερνήσεις και τους 25 υπουργούς παιδείας που ξεκινά με το «Να καώσι» το 1921, την επιτομή δηλαδή της αντιμεταρρυθμίσης, συνεχίζεται με τα Μαρασλειανά, τον αντικουμμουνισμό του Θεολόγου Νικολούδη (1927-αρχές 1928) και κλείνει με την επανεκλογή του Ελευθέριου Βενιζέλου το 1928, και
- ε. Ο ύστερος Βενιζελισμός (1928-1932) με μεταρρυθμίσεις, ενίοτε «αξεπέραστα όρια», κατά τον αείμνηστο Κ.Θ. Δημαρά, που θεσμοθετούνται και γίνονται, ή, τουλάχιστον, αρχίζουν να γίνονται.

<sup>2</sup> Δημήτρης Χαραλάμπους, *Μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική* στο Σ. Μπουζάκης, *Πανόραμα...*, ό.π., 253-266· Ιωάννης Πυργιωτάκης, «Συμβολή στη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Ένα σχέδιο ταξινόμησης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού», στο *ίδιο*, 43-68.

<sup>3</sup> Βλ. Α. Φραγκουδάκη, ό.π.

<sup>4</sup> Βλ. Ν.Π. Τερζής, ό.π. και Α. Φραγκουδάκη, ό.π.

Τα εκπαιδευτικά γεγονότα όλων των παραπάνω περιόδων είναι γνωστά. Γι' αυτό, θα αρκεστούμε σε μια συνοπτική αναφορά τους, αναδεικνύοντας τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε περιόδου και επιχειρώντας να προσεγγίσουμε όλη την περίοδο στοχαστικά και αναστοχαστικά αναφορικά με το φαινόμενο («εκπαιδευτική μεταρρύθμιση»), θέτοντας ερωτήματα και διατυπώνοντας προβληματισμούς, όπως, γιατί αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις, γιατί έχουμε ανακοπτόμενα άλματα, τότε γίνονται μεταρρυθμίσεις, ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν για τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή τους, κ.ά.

Επιστρέφουμε στις παραπάνω περιόδους.

#### ΒΑΥΑΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1833-1862)

Η βαυαρική περίοδος<sup>5</sup> συνδέεται με τη θεσμοθέτηση και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης: δημοτικό («του λαού σχολείον») το 1834, μέση εκπαίδευση με το ελληνικό σχολείο-σχολαρχείο και το γυμνάσιο, το 1836 και τριτοβάθμια με το Οθωνικό πανεπιστήμιο, το 1837. Στο τελευταίο ιδρύονται εκείνες οι Σχολές (Νομική, Ιατρική, Φιλοσοφική, Θεολογική) τις οποίες είχε ανάγκη το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, που, για να θυμηθούμε τον Γιώργο Δερτιλή, «εκκινά εκ του μηδενός».<sup>6</sup> Η πρώτη αυτή δομή-διάθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται από τη μονοδρομικότητα, την κάθετη πορεία, αφού οι συνθήκες παραγωγής με κυριαρχία του πρωτογενούς τομέα δεν πιέζουν το σύστημα για μια διχοτόμηση της μέσης εκπαίδευσης με μόνη πρόβλεψη τον πρακτικό προσανατολισμό ορισμένων μαθημάτων (π.χ. γνώσεις μελισσοκομίας, βομβυκοτροφίας κ.λπ.). Ακόμη, όπως σημειώνει ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, η παραπάνω δομή είναι «πρώιμα δημοκρατική», αφού τα φίλτρα από βαθμίδα σε βαθμίδα είναι σχεδόν ανύπαρκτα.<sup>7</sup> Θυμίζουμε ότι εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο θεσμοθετούνται, όταν πλέον το σύστημα δεν ικανοποιούσε την καταναμεητική του λειτουργία, για πρώτη φορά, το

<sup>5</sup> Χρήστος Τζήκας, «Η εκπαίδευση κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862)», στο Σ. Μπουζάκης, *Πανόραμα...*, ό.π., 117-136.

<sup>6</sup> Γιώργος Β. Δερτιλής, *Επτά πόλεμοι, τέσσερις εμφύλιοι, επτά πτωχεύσεις, 1821-2016* (Αθήνα, Gutenberg, 2017).

<sup>7</sup> Κ. Τσουκαλάς, ό.π.

1926 και ο κλειστός αριθμός εισακτέων (numerus clausus), το 1939. Κατά την παραπάνω περίοδο δίνεται προτεραιότητα στον κοινωνικοπολιτικό, ηθικοθρησκευτικό και εθνοποιητικό ρόλο του σχολείου,<sup>8</sup> με προγράμματα ψευτοκλασικιστικού και θρησκευτικού προσανατολισμού. Θυμίζουμε ότι ο τίτλος του Υπουργείου Παιδείας είναι «Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως» (η σειρά δεν είναι τυχαία), αφού στόχος των Βαυαρών ήταν η διαμόρφωση του Έλληνα πατριώτη-θρησκευόμενου πολίτη του νεοσύστατου κράτους και η μονοπώληση των κορυφών του κρατικού μηχανισμού.

#### Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΩΝ (1862-1910)

Μετά την έξωση του Όθωνα, το 1862, με στόχο την υπέρβαση του βαυαρικού προτύπου, Βουλή και Γερουσία «βομβαρδίστηκαν» με εκπαιδευτικά νομοσχέδια (μετρήσαμε περίπου 130) που συνήθως δεν ψηφίζονταν με εξαίρεση ελάχιστα και τον νόμο ΒΤΜΘ' του Δ. Πετρίδη, το 1895, που αφορά στις εξετάσεις για το ελληνικό σχολείο και το γυμνάσιο.<sup>9</sup> Η φιλευλευθεροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος επιχειρήθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1870, περίοδος κατά την οποία η χώρα εισέρχεται στην τροχιά της εκβιομηχάνισης και αστικοποίησης. Το ιστορικό ερώτημα του Spencer, «ποια γνώση είναι η πιο σημαντική», απαντάνται πλέον, μετά το 1870, διαφορετικά. Οι γνώσεις πρέπει να αποκτήσουν λειτουργικότητα, το σχολείο να συνδεθεί με τις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της χώρας. Αυτές είναι οι βασικές στοχεύσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων αυτής της δεύτερης περιόδου, αλλά και των πρώτων χρόνων της πρώτης βενιζελικής διακυβέρνησης (νομοσχέδια Αλεξάνδρη-Τσιριμώκου).

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τα παρακάτω νομοσχέδια (δεν συμπεριλαμβάνονται τα νομοσχέδια για την ανώτατη εκπαίδευση):

1. 1870, νομοσχέδια Γεωργίου Βακαλόπουλου
2. 1874, νομοσχέδιο Ιωάννη Βαλασόπουλου
3. 1877 νομοσχέδια Γεωργίου Μίληση

<sup>8</sup> Δ. Χαράλαμπος, *ό.π.*

<sup>9</sup> Βλ. Α. Σκούρα, *ό.π.*: Σ. Μπουζάκης, *ό.π.*

4. 1877, νομοσχέδια Θεόδωρου Δηλιγιάννη
5. 1880, πέντε νομοσχέδια Ανδρέα Αυγερινού
6. 1889, εννέα νομοσχέδια Γεωργίου Θεοτόκη
7. 1892, δεκαεννέα νομοσχέδια Αχιλλέα Γεροκωστόπουλου
8. 1892, δεκατρία νομοσχέδια Κωνσταντίνου Κοσονάκου
9. 1894, οκτώ νομοσχέδια Δημητρίου Καλλιφρονά
10. 1895 δέκα νομοσχέδια Δημητρίου Πετρίδη
11. 1899, πέντε νομοσχέδια Αθανάσιου Ευταξία
12. 1900 και 1904, 10 νομοσχέδια Σπυρίδωνα Στάη
13. 1904, δύο νομοσχέδια Κωνσταντίνου Λομβάρδου
14. 1905, δύο νομοσχέδια Αντρέα Στεφανόπουλου
15. 1908, δεκαεννέα νομοσχέδια Σπυρίδωνα Στάη
16. 1909, νομοσχέδια Παναγιώτη Ζαΐμη
17. 1910, νομοσχέδια Ανδρέα Παναγιωτόπουλου.

Να σημειώσουμε εδώ ότι, πριν από τα παραπάνω νομοσχέδια, το 1872, ο Δημήτριος Μαυροκορδάτος, ως υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδύσεως, τύπωσε και μοίρασε φυλλάδιο με τίτλο «Υπομνημάτιον περί εκπαιδύσεως του λαού», το οποίο είναι, ίσως, το πρώτο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής κόμματος που διαθέτουμε. Τα επόμενα ανήκουν στο κόμμα των Φιλελευθέρων.

#### Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1910-1920

Η παραπάνω περίοδος με σημαία τη Μεγάλη Ιδέα διακρίνεται σε δύο υποπεριόδους.<sup>10</sup> Κατά την πρώτη, με «ιστορικά βαρίδια», αλλά και εφόδια, τις γλωσσικές, ενίοτε ακραίες και αιματηρές, συγκρούσεις αλλά και την προεργασία με τα προηγηθέντα σχέδια νόμου, συνεχίζεται η παράδοση των νομοσχεδίων που φτάνουν στη Βουλή και τη Γερουσία αλλά ελάχιστα ψηφίζονται, αν και καλά προετοιμασμένα από αξιόλογους υπουργούς Παιδείας και με τη συνδρομή των διανοητών του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Αναφέρομαι στα νομοσχέδια των υπουργών Απόστολου Αλεξάνδρη και Ιωάννη Τσιριμάνκου (19, το ένα αφορά τον Οργανισμό του ΕΚΠΑ, από τον Αλεξάνδρη, από τα οποία τα οκτώ θα ψηφιστούν και εννέα από τον Τσιρι-

<sup>10</sup> Για την περίοδο βλ. Ν.Π. Τερζής, *ό.π.*: Α.Δημαράς, *ό.π.*: Σ. Μπουζάκης, *ό.π.*

μώκο). Ο Τσιριμώκος παρουσίασε επί τετράωρο τα νομοσχέδιά του στη Βουλή, η δε γενική εισηγητική τους έκθεση, από τα αρτιότερα κείμενα που διαθέτουμε, συνιστά την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που εμπεριέχει όλους τους σχετικούς άξονες (σχολική γνώση, εκπαιδευτική επικέντρωση, μέριμνα για τον μαθητή, φιλοσοφία μεταρρύθμισης, διακυβέρνηση σχολείων).

Τα νομοσχέδια του 1913 έμειναν στο «χρονοντούλαπο της ιστορίας», όπως εύστοχα διαπίστωσε ο Δ. Γληνός, αν και, όπως θα δούμε παρακάτω, ορισμένα, το αμέσως επόμενο διάστημα ανασύρθηκαν από εκεί. Οι συνθήκες δεν είχαν ωριμάσει ακόμη, οδηγώντας τον Ελευθέριο Βενιζέλο σε συμβιβασμούς, αν και συχνά ο συμβιβασμός είναι ρεαλισμός. Π.χ. στη συνταγματική αναθεώρηση του 1911, για την οποία στο γλωσσικό θέμα ο Βενιζέλος «ακατηγορήθηκε» για συμβιβασμό, να θυμίσουμε ότι υπέρ της δημοτικής θα ψήφιζαν μόλις οκτώ βουλευτές των Φιλελευθέρων. Όμως, να σημειώσουμε επίσης ότι έξι από τα εννέα νομοσχέδια του Τσιριμώκου ψηφίστηκαν το 1914: για τη διοίκηση της εκπαίδευσης τον Μάρτιο του '14 και τα υπόλοιπα το τελευταίο τρίμηνο του '14. Επομένως, η παραπομπή των νομοσχεδίων του 1913 στο χρονοντούλαπο της ιστορίας κράτησε λίγους μήνες έως έναν χρόνο.

Κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '10 και, πλέον, με ισχυρό πολιτικά τον Βενιζέλο και την τριάδα του Εκπαιδευτικού Ομίλου σε κορυφαίες κρατικές θέσεις κλειδιά —ο Γληνός Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας και οι Δελμούζος-Τριανταφυλλίδης Ανώτεροι Επόπτες Εκπαίδευσης—, έχουμε τη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920 με τα εμβληματικά βιβλία στη δημοτική γλώσσα. Η μεταρρύθμιση ξεκινά για να ανατραπεί βίαια το 1921 με το «να καώσι» που είναι ο πρώτος ταραγμένος σταθμός της ακραία πολιτικά ασταθούς περιόδου 1920-1928, η οποία συνδέεται και με τα Μαρασλειανά κ.ά.

#### ΥΣΤΕΡΟΣ ΒΕΝΙΖΕΛΙΣΜΟΣ (1928-1932)

Η ακραία πολιτική αστάθεια της περιόδου 1920-1928 διακόπηκε από ασυνήθιστη για τα ελληνικά δεδομένα πολιτική σταθερότητα (τετραετής κυβέρνηση Βενιζέλου) με μεγάλη κοινοβουλευτική πλειοψηφία, αλλά με νέο ιδεολόγημα την εθνική αναγέννηση (η Μεγάλη Ιδέα είχε ενταφιαστεί στη Σμύρνη) και με συντηρητική στροφή, θεσμοθετώντας την ιδεολογι-

κή άμυνά της από την Αριστερά (Ιδιώνυμο). Στον χώρο της παιδείας υπήρξε διαμορφωμένη κυβερνητική φιλελεύθερη πρόταση παιδείας και στελέχωση του υπουργείου Παιδείας από δύο προβεβλημένα στελέχη των Φιλελευθέρων, τον Κ. Γόντικα και τον Γ. Παπανδρέου, τα οποία χωρίς τη συνδρομή των διανοητών του Εκπαιδευτικού Ομίλου (είχε προηγηθεί η διάσπαση του 1927) εφαρμόζουν την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική κυρίως με διοικητικά στελέχη (Κακούρος, Κουντουράς, Αμαριώτου) με συνέχεια και συνέπεια. Είναι από τις λίγες περιόδους με κυβερνητική και όχι υπουργοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική.

Τα εκπαιδευτικά μέτρα της περιόδου είναι γνωστά και έχουν με επάρκεια αναλυθεί: η μεταρρύθμιση του 1929, σχολική στέγη, εκπαιδευτική γνώση με νέα βιβλία, καινούργια αναλυτικά προγράμματα, 5ετή Διδασκαλεία, Οργανισμός του Πανεπιστημίου Αθηνών, νόμος για τα ξένα σχολεία και δημοτική γλώσσα στο δημοτικό. Ουσιαστικά στο θέμα της γλώσσας η κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου αντιγράφει τις ρυθμίσεις Νικολούδη με δημοτική στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού και στις δύο τελευταίες παράλληλα με την καθαρεύουσα.

#### ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Μια προσεκτική δεύτερη και τρίτη ανάγνωση με στοχαστική και αναστοχαστική διάθεση των εκπαιδευτικών φαινομένων της περιόδου που μελετούμε, ιδιαίτερα του φαινομένου «μεταρρύθμιση», πάντα μέσα στο πλαίσιο του αστικού κράτους, ιδιαίτερα αυταρχικού στον ύστερο βενιζελισμό, μάς οδηγούν σε ορισμένες σκέψεις-προβληματισμούς-συμπεράσματα.

Για την προετοιμασία, τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή μιας μεταρρύθμισης, πρέπει, πιστεύουμε, να συντρέχουν σωρευτικά πολλοί παράγοντες, όπως:

1. Ύπαρξη ισχυρής πολιτικής βούλησης και ισχυρής κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας,
2. Διαμορφωμένη και ολοκληρωμένη, όχι αποσπασματική, πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής, κυβερνητικό πρόγραμμα παιδείας,
3. Σχέδιο-οδικό χάρτη για τη θεσμοθέτηση την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας μεταρρύθμισης,
4. Συναινέσεις, ιδιαίτερα εκείνων που καλούνται να εφαρμόσουν τα κυβερνητικά μέτρα, επομένως, κυρίως των εκπαιδευτικών,

5. Συνεκτίμηση της κυρίαρχης εκπαιδευτικής κουλτούρας,
6. Ισχυρές προσωπικότητες στο τιμόνι του υπουργείου Παιδείας.

Για την πραγματοποίηση μιας μεταρρύθμισης δεν αρκεί η συνδρομή ενός μόνον από τους παραπάνω παράγοντες. Π.χ., τα νομοσχέδια Αλεξανδρή-Τσιριμώκου σχεδιάστηκαν από δύο ισχυρές παιδαγωγικές προσωπικότητες, τον Παπασωτηρίου, το 1911 και τον Γληνό, το 1913, έχουν στο τιμόνι του υπουργείου Παιδείας δύο κορυφαία στελέχη του κόμματος των Φιλελευθέρων, αλλά εν τέλει ελάχιστα ψηφίστηκαν και πολύ λιγότερα εφαρμόστηκαν. Οι κοινωνικές συνθήκες ακόμη δεν είχαν ωριμάσει. Συναινήσεις δεν είχαν επιτευχθεί. Ακόμη και στο ίδιο το κυβερνών κόμμα δεν υπήρξε στήριξη σε πολλά μέτρα (π.χ., μόνο 8 βουλευτές ψήφισαν υπέρ της δημοτικής γλώσσας στη συνταγματική αναθεώρηση του 1911). Αντίθετα, στον ύστερο βενιζελισμό, χωρίς τους διανοητές του Εκπαιδευτικού Ομίλου, αλλά με διαμορφωμένη κυβερνητική πολιτική που καλούνταν να εφαρμόζουν δύο κορυφαία στελέχη των Φιλελευθέρων, ο Κωνσταντίνος Γόντικας και ο Γεώργιος Παπανδρέου, και μια κυβέρνηση με ισχυρή πλειοψηφία στη Βουλή, θεσμοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν μεταρρυθμίσεις. Μάλιστα, κάποιες, όπως ο Οργανισμός του 1932 για το Πανεπιστήμιο Αθηνών διά χειρός Παπούλια και Καραθεοδωρή, θα αντέξει για δεκαετίες.<sup>11</sup> Και για την πολιτικά ασταθή περίοδο 1880-1910, τα λίγα νομοσχέδια που ψηφίστηκαν, και μάλιστα στις αρχές της κυβερνητικής θητείας, ήταν με πρωθυπουργούς τον Χαρίλαο Τρικούπη και τον Θεόδωρο Δηλιγιάννη.

---

<sup>11</sup> Νίκος Παπαδάκης, *Η παλίμψηστη εξουσία – Κράτος, πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα* (Αθήνα, Gutenberg, 2004).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:  
ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΤΕΜΦΥΛΙΑΚΟ ΚΡΑΤΟΣ  
ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ

---

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ,  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΘ

Για να γίνει κατανοητή η διαδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνω, καταρχήν, μια αδρή περιοδολόγηση για τον 19ο και 20ό αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, μετά από τις αναζητήσεις και τις νομοθετικές πρωτοβουλίες της καποδιστριακής και της σχετικά πρώιμης οθωνικής περιόδου (1828-1943), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μεγάλες χρονικές ιστορικές ενότητες που πλαισιώνουν και τα εκπαιδευτικά δρώμενα.

1. 1844-1922: η εκπαίδευση και οι λειτουργίες της καθορίζονται από τον μεγαλο-ιδεατισμό.
2. 1922-1974: η εκπαίδευση και οι λειτουργίες της καθορίζονται από τον αντι-κομμουνισμό.
3. 1974 και εξής: το βάρος πέφτει στον φιλελεύθερο εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, που στις πλείστες περιπτώσεις ταυτίζεται με την έννοια του εξευρωπαϊσμού, και στη συνέχεια του νεοφιλελεύθερου μετασχηματισμού.

Η περίοδος, λοιπόν, του μετεμφυλιακού κράτους συνιστά μια υποπερίοδο της μακράς ιστορικής ενότητας 1922-1974. Όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις καθορίζει ο παρατεταμένος και πολύνεκρος Εμφύλιος πόλεμος που προηγήθηκε. Το άρθρο 16, στο Σύνταγμα του 1952, που ορίζει ως ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης τον «ελληνοχριστιανικό πολιτισμό», αποτελεί τον μιάνα μεταφοράς στην εκπαίδευση της επίσημης αντικομμουνιστικής πολιτικής του κράτους. Έτσι, σε μια περίοδο που



το κράτος επιχειρεί την ανασυγκρότησή του ύστερα από τις ιστορικές περιπέτειες της δεκαετίας του 1940, η κύρια προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η συμβολή του στις κοινωνικές ανάγκες και την οικονομική ανάπτυξη, αλλά η πολιτική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, με κεντρικό πυρήνα το αξιακό παραδοσιακό τρίπτυχο (πατρίς, θρησκεία, οικογένεια), ώστε να αποκτήσει πρωτίστως σταθερότητα το πολιτικό-κοινωνικό σύστημα που αμφισβητήθηκε με το χειρότερο δυνατό τρόπο, δηλαδή με τον Εμφύλιο πόλεμο.

Σε αυτό το πλαίσιο, για τις συντηρητικές κυβερνήσεις της περιόδου, το αίτημα της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης απορρίπτεται, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει θεωρητικό, αυτοαναφορικό και αρχαιογνωστικό, ενώ η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ωφελμιστική και, συνεπώς, ανεπιθύμητη –αν όχι επικίνδυνη–, αφού κρίνεται ότι δεν υπηρετεί τον κυρίαρχο σκοπό της πολιτικο-ιδεολογικής ενσωμάτωσης της νέας γενιάς. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν αφομοιώνει τις αρχές του κράτους πρόνοιας, τις θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου και τη στροφή στις θετικές επιστήμες, ύστερα από την εκτόξευση του δορυφόρου Σπούννικ και την κινητικότητα που προκάλεσε στις δυτικές Δημοκρατίες. Τα δειλά βήματα της κυβέρνησης της ΕΡΕ το 1959 δεν μετέβαλαν την κατάσταση και η ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με την εύστοχη επισήμανση του Ε. Παπανούτσου, συνέχιζε να «περιμένει τον νομοθέτη της».<sup>1</sup>

Εάν η παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική των συντηρητικών κυβερνήσεων της μετεμφυλιακής περιόδου νομιμοποιείται στο όνομα του συνταγματικά κατοχυρωμένου («ελληνοχριστιανικού πολιτισμού») και της συσταλτικής ερμηνείας του, η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, μέσα από μια διασταλτική ερμηνεία του συνταγματικού όρου, θα οδηγηθεί στη σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, η οποία ενσωματώνει μέτρα κοινωνικής πολιτικής, όπως η δωρεάν παιδεία, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και τα μαθητικά συσσίτια: θα αντιμετωπίσει –επιηρασμένη από τις θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου– την εκπαίδευση ως μοχλό κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης και τις δαπάνες για αυτήν ως

<sup>1</sup> Για τα παραπάνω ζητήματα, Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)* (διδ. Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 1990), 102-202.

παραγωγική επένδυση. Επιπλέον, σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, θα εισαγάγει έναν κορμό μαθημάτων που προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες (Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Πολιτική Οικονομία, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος), θα ενισχύσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα τις θετικές επιστήμες και θα εξορθολογίσει τη διδασκαλία των αρχαιογνωστικών μαθημάτων, αφ' ενός με το μικρό περιορισμό των ωρών διδασκαλίας τους και, αφ' ετέρου, με την καθιέρωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο από μεταφράσεις και τη μετατροπή του μαθήματος των λατινικών στο λύκειο σε προαιρετικό.<sup>2</sup>

Βέβαια, με την επικράτηση του στρατιωτικού καθεστώτος της 21ης Απριλίου 1967, και της επιδεικτικής έντασης του ιδεολογήματος του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», με τη λαϊκότεροτη εκδοχή του, γνωστή ως «Ελλάς, Ελλήνων, Χριστιανών», η μεταρρύθμιση της κυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου καταργείται στο σύνολό της, εκτός από τη δωρεάν παιδεία. Το «παραδοσιακό» σχήμα της μεταρρύθμισης και αντιμεταρρύθμισης, που συνόδευσε την ελληνική εκπαίδευση και χαρακτήρισε την εκπαιδευτική πολιτική από το 1917, με αφορμή το γλωσσικό ζήτημα και την εισαγωγή για πρώτη φορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναγνωστικών, γραμμένων στη δημοτική γλώσσα, θα λειτουργήσει για τελευταία φορά, επιφέροντας ακόμη μια ασυνέχεια στις φιλελεύθερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες.<sup>3</sup>

Κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης, το ιστορικό πλαίσιο αλλάζει σχεδόν ριζικά. Η αποκατάσταση της Δημοκρατίας, η φιλελευθεροποίηση της συντηρητικής παράταξης και ο τερματισμός των πολιτικών αποκλεισμών, η επιδίωξη ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ και η συστηματοποίηση των προσπαθειών κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης, αλλά και η διαγραφή του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού ως ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης από το Σύνταγμα του 1975, διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για την άσκηση μιας φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό αυ-

<sup>2</sup> Σήφης Μπουζάκης, Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της Παιδείας, τόμος Β' 1933-1968 (Αθήνα: Gutenberg, 1999), 39-112. Επίσης, Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική*, 203-235.

<sup>3</sup> Για την περίοδο της Δικτατορίας, βλ. Τριαντάφυλλος Δούκας, *Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974): Τεκταινώμενα, πολιτικές και φορείς δράσεις* (ιδ. Διατριβή, Πάτρα: 2008), 133-158. Επίσης, Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική*, 250-269.

τούς τους όρους, η κυβέρνηση της ΝΔ θα γίνει ο νομοθέτης της φιλελεύθερης μεταρρύθμισης του 1976-1977.<sup>4</sup> Μιας μεταρρύθμισης, η οποία χαρακτηρίστηκε («γερασμένο νεογέννητο»), ακριβώς γιατί κατ' ουσίαν επανέφερε την καταργημένη, από τη Δικτατορία, μεταρρύθμιση του 1964. Αυτήν, δηλαδή, τη μεταρρύθμιση που –μια δεκαετία, περίπου, πιο πριν– η τότε συντηρητική παράταξη ΕΡΕ, με τα ίδια σχεδόν ηγετικά πρόσωπα που στελέχωσαν τη ΝΔ, τη χαρακτήριζε ως εθνικά επικίνδυνη και προειδοποιούσε ότι, μόλις αναλάβει την εξουσία, θα την καταργήσει. Σύμφωνα με την Μ. Ηλιού, όσο και αν είναι κατανοητές, μέσα στο πλαίσιο της μεταπολίτευσης, οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής της συντηρητικής παράταξης, «δεν παύει όμως να φαίνεται σαν ειρωνεία της ιστορίας το γεγονός ότι η δεξιά παράταξη εμφανίστηκε να προτείνει τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που τόσο λυσσαλέα είχε πολεμήσει μια δεκαετία πριν».<sup>5</sup>

Με τη μεταρρύθμιση του 1976-1977 διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα με φιλελεύθερη ταυτότητα, με ενισχυμένα τα προνοιακά γνωρίσματα και τους δεσμούς με την οικονομία, αφού εγκαθιδρύεται με μεγάλη καθυστέρηση και δημόσιο δίκτυο τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αλλά και ένα άλλο ζήτημα, με ιδιαίτερο συμβολικό και ιστορικό φορτίο, βρίσκει την οριστική του λύση: το γλωσσικό. Η κυβέρνηση της ΝΔ, πραγματοποιώντας μια γενναία, για την εποχή, υπέρβαση, καθιερώνει ως μοναδική γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης τη δημοτική. Κατ' αυτόν τον τρόπο η συντηρητική παράταξη από διώκτης της μετατρέπεται σε νομοθέτη της, ενταφιάζοντας, ταυτόχρονα και εξίσου οριστικά, την καθαρεύουσα.<sup>6</sup>

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ κατά τη δεκαετία του 1980 θα συνεχίσει την πολιτική του εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, μέσω ενός συστηματικού και ολοκληρωμένου προγράμματος εκπαιδευτικής πολιτικής, με μεγαλύτερη ένταση, αλλά και ριζοσπαστικότερη διάθεση.<sup>7</sup> Η εκπαιδευτική πολιτική, στο όνομα της

<sup>4</sup> Οι δύο κύριοι νόμοι της μεταρρύθμισης είναι για τη γενική εκπαίδευση ο ν. 309/30.4.1976, ΦΕΚ 100 και για την τεχνική-επαγγελματική ο ν. 576/13.4.1977, ΦΕΚ 102.

<sup>5</sup> Μαρία Ηλιού, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική* (Αθήνα: Πορεία, 1984), 181.

<sup>6</sup> Μάριος Πλωρίτης, «Το τέλος του διχασμού», *Το Βήμα*, 8 Φεβρουαρίου 1976.

<sup>7</sup> Οι δύο σημαντικότεροι νόμοι που εκφράζουν την εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑΣΟΚ είναι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ο ν. 1268/16.7.1982, ΦΕΚ 87 και για τη γενική εκπαίδευση ο ν. 1566/30.9.1985, ΦΕΚ 167.

ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της μεγαλύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης, θα ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνική πολιτική. Η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το λύκειο, η ενισχυτική διδασκαλία, τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια, τα μέτρα για την ειδική αγωγή, η αύξηση της προσφοράς θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και διάφορα άλλα μέτρα ενισχύουν αποφασιστικά τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Επίσης, συνεχίζεται η προσπάθεια μεγαλύτερης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία, ενώ και από ιδεολογική άποψη, χωρίς καμμία αμφιβολία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διευρύνει την ανοιχτότητά του. Μια δέσμη μέτρων σηματοδοτούν την εγκατάλειψη συντηρητικών συμβολισμών, θεσμών και πρακτικών του παρελθόντος και την προσχώρηση σε μια νέα θεώρηση πολλών πραγμάτων. Η κατάργηση της μαθητικής στολής, του πολυτονικού συστήματος και του θεσμού του επιθεωρητή, αλλά και η καθιέρωση του πανεπιστημιακού ασύλου, εκπέμπουν τη δική τους σημειολογία στο πλαίσιο της προσπάθειας γενικής ανανέωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Θα πρέπει, όμως, να επισημάνουμε και μια άλλη εξέλιξη που απορρέει από τον τρόπο με τον οποίο άσκησαν την εκπαιδευτική τους πολιτική οι κυβερνήσεις της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ κατά την περίοδο 1974-1990: εγκαταλείπεται πλέον το καταστροφικό σχήμα των μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων και ασκούνται οι πολιτικές για την εκπαίδευση περισσότερο με τη λογική της συνέχειας παρά της ασυνέχειας. Έτσι, οι πολιτικές των διαφορετικών –ως προς το πολιτικο-ιδεολογικό τους στίγμα κυβερνήσεων– ασκούνται, χωρίς να ισοπεδώνονται οι προηγούμενες. Όπως είναι προφανές, το ήπιο πολιτικό μεταπολιτευτικό κλίμα αντανάκλα τις επιδράσεις του και στις αντιπαραθέσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Όταν κατά την περίοδο 1974-1990 στην Ελλάδα εντείνονται οι προσπάθειες για την οικοδόμηση και ολοκλήρωση του κράτους πρόνοιας, ήδη στην Αγγλία επικρατεί στην εξουσία η Μ. Θάτσερ, η σημαντικότερη εκπρόσωπος του νεοφιλελευθερισμού-νεοσυντηρητισμού στην Ευρώπη, που γρήγορα, εξ αιτίας και της κατάρρευσης των κομμουνιστικών συστημάτων, θα καταστεί κυρίαρχη ιδεολογία και πολιτική στον μετακομμουνιστικό μονοπολικό κόσμο. Αυτό το νέο ιστορικό πλαίσιο, που ισχύει και στις μέρες μας, διαμορφώνει νέες πραγματικότητες και για την ελληνική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Υπερισχύουν νέα προτάγματα

και επιδιώξεις, όπως η στενότερη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας, ο ανταγωνισμός, η αξιολόγηση, η λογοδοσία, η διαμόρφωση ενός πολίτη-επιχειρηματικού υποκειμένου, η εύνοια προς τον ιδιωτικό παράγοντα κ.τ.λ.

Η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση ύστερα από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ βρίσκεται σε αναζήτηση μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής,<sup>8</sup> η οποία αφ' ενός να προσιδιάζει στις νέες πραγματικότητες που δημιούργησε η ψηφιακή επανάσταση και στις αλλαγές που επέφερε στην παραγωγική διαδικασία και την εργασία και, αφ' ετέρου, να απαντά στον κρίσιμο ρόλο που απέκτησαν τα εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο των κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης.<sup>9</sup>

Από αυτή την άποψη θεωρούμε ότι η μεταρρύθμιση Αρσένη βρίσκεται στο μεταίχμιο των δύο «παραδειγμάτων» εκπαιδευτικής πολιτικής: ορισμένα στοιχεία συνεχίζουν το παράδειγμα του κοινωνικού κράτους (όπως το ολοήμερο σχολείο και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας), ενώ άλλα στοιχεία έλκουν την καταγωγή τους από το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα, όπως το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, οι εξοντωτικές εξετάσεις των 14 μαθημάτων στο λύκειο κ.ά. Η κατάργηση της επετηρίδας και οι εξετάσεις του ΑΣΕΠ για διορισμό στην εκπαίδευση, η καθιέρωση του πολλαπλού βιβλίου, το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου (και η ταυτόχρονη κατάργηση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου), το ακαδημαϊκό απολυτήριο σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό κατάργησης των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η διαθεματικότητα και αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι μερικά από τα σημαντικά μέτρα της «μεταρρύθμισης Αρσένη».<sup>10</sup> Βέβαια, ορισμένα από τα παραπάνω μέτρα συνάντησαν ισχυρές και παρατεταμένες αντιστάσεις από την πλευρά των οργανωμένων εκπαιδευτικών, αλλά και από άλλα κοινωνικά στρώματα: ακόμη και από το εσωτερικό του κυβερνώντος κόμματος. Με αυτή τη νομιμοποίηση,

<sup>8</sup> *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση – Προς την κοινωνία της γνώσης* (Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996).

<sup>9</sup> Περικλής Παυλίδης, *Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης»* (Αθήνα: ΚΨΜ, 2022), 13-26.

<sup>10</sup> Ξενοφών Παπασταμόπουλος, *Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του Κ. Σημίτη 1996-2000* (Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 2015).

η επόμενη κυβέρνηση Κ. Σημίτη, με υπουργό Παιδείας τον Π. Ευθυμίου, θα αποδομήσει σημαντικές προβλέψεις της μεταρρύθμισης Αρσένη.<sup>11</sup>

Οι νεοφιλελεύθερες τάσεις,<sup>12</sup> με την πάροδο του χρόνου θα ενισχυθούν και θα αποτελέσουν την κυρίαρχη τάση κατά την πρώτη δεκαετία του 2000, υπό τις επιδράσεις πια και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μετά από τη συνθήκη του Μάαστριχτ, του ΟΟΣΑ και της Παγκόσμιας Τράπεζας, που λειτουργούν ως παγκόσμιας εμβέλειας δεξαμενές σκέψης και διαμόρφωσης πολιτικών για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Το εθνικό κράτος από πολλές απόψεις αποδυναμώνεται, οι αντιθέσεις των πολιτικών κομμάτων και των κυβερνήσεων υποχωρούν και οι συγκλίσεις, εξ αιτίας της επιρροής των διεθνών οργανισμών, αυξάνονται.<sup>13</sup>

Τόσο η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ την περίοδο 2000-2004 όσο και αυτή της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας την περίοδο 2004-2009 συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό στις βασικές τους επιδιώξεις: την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα, την ισχυροποίηση των δεσμών της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας, την ενίσχυση των θεσμών κατάρτισης και διά βίου εκπαίδευσης.<sup>14</sup> Μάλιστα, η τελευταία αυτοδύναμη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (2009-2014) δεν θα περιοριστεί απλά στη συνέχιση αυτών των τάσεων, αλλά θα ασκήσει μια πολιτική, η οποία αναιρεί και εμβληματικά μέτρα της πρώτης κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (1981-1985), όπως, για παράδειγμα, την κατάργηση του ακαδημαϊκού ασύλου και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών –και, κατ’

<sup>11</sup> Γεράσιμος Δ. Αρσένης, *Γιατί δεν έκατσα καλά. Η εμπειρία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 1996-2000* (Αθήνα: Gutenberg, 2015).

<sup>12</sup> Για τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, βλ. Susan L. Robertson, «“Remaking the World”: Neoliberalism and the Transformation of Education and Teachers’ Labor», στο Mary Compton - Lois Weiner (επιμ.), *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions. Stories for Resistance* (New York: Palgrave Macmillan, 2008), 11-27.

<sup>13</sup> Αριστοτέλης Ζμας, *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007), 9-42. Επίσης, Σταύρος Μούτσιος, «Διεθνής εκπαίδευση και νεοφιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 15 (2010), 13-36.

<sup>14</sup> Για τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας, βλ. Σπυρίδων Ταλιαδούρος (υφυπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), «Οι προσανατολισμοί της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2007), 41-47.

επέκταση, κοινωνικών– ανισοτήτων, με την καθιέρωση του δικτύου των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, την ίδια στιγμή που η έναρξη της δεινής κοινωνικο-οικονομικής κρίσης αποστερούσε από τη δημόσια εκπαίδευση στοιχειώδεις οικονομικούς πόρους.<sup>15</sup>

Η κοινωνικο-οικονομική κρίση του 2010, που θα οριστικοποιήσει τη λήξη του βιολογικού κύκλου της Μεταπολίτευσης και θα σημάνει την ανάδυση της μετα-μεταπολιτευτικής περιόδου, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τροφοδοτεί και την οριστική πλέον επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στην εκπαιδευτική πολιτική. Δηλαδή, με τη νομιμοποιητική επίκληση της κρίσης επιταχύνεται η εφαρμογή νεοφιλελεύθερων πολιτικών, όπως για παράδειγμα της αξιολόγησης,<sup>16</sup> με τη συνοδεία της συρρίκνωσης των μισθών των εκπαιδευτικών, τις απολύσεις, τις υποχρεωτικές μεταθέσεις και μετατάξεις, τις συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων και πολλά άλλα. Τα όσα, για παράδειγμα, συντελούνται την περίοδο 2019-11 από την τελευταία αυτοδύναμη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, την περίοδο 2012-2015 από τη συγκυβέρνηση ΝΔ-ΠΑΣΟΚ και από το 2019 έως σήμερα, επιβεβαιώνουν την πλήρη αλλαγή παραδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα η περίοδος 2019-2022 συνιστά την αποκορύφωση και ολοκλήρωση της νεοφιλελεύθερης φυσιογνωμίας του συστήματος. Θα μπορούσαμε μάλιστα να ισχυριστούμε ότι το νέο θεσμικό πλαίσιο της τελευταίας τριετίας αποτελεί ισχυρό υπόστρωμα για να μετεξελιχθεί σταδιακά το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα σε εκπαιδευτική αγορά.

Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ κατά την περίοδο 2015-2019, παρά τα κάποια μέτρα που θεσμοθέτησε (επαναπόσληψη απολυμένων, κατάργηση μέτρων προηγούμενων κυβερνήσεων, ηπιότερη μορφή αξιολόγησης την οποία ονομάζει «αποτίμηση», κατάργηση παλιών δομών και θεσμών και ίδρυση νέων που αποσκοπούσαν σε

<sup>15</sup> Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος, *Πανεπιστημιακές παραδόσεις* (Θεσσαλονίκη: 2020), 154-167. Οι βασικοί νόμοι της περιόδου 2009-2011 είναι ο ν. 3848/19.5.2010, ΦΕΚ 71, ο ν. 3966/24.5.2011, ΦΕΚ 118 και ο ν. 4009/6.9.2011, ΦΕΚ 195.

<sup>16</sup> Εντελώς ενδεικτικά, κατά την υπουργία του Κ. Αρβανιτόπουλου, προκειμένου να υποστηριχθεί η αξιολόγηση δημιουργείται το «Παρατηρητήριο Αξιολόγησης», το «Δίκτυο Πληροφόρησης» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θεσπίζεται η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», ενώ το ΠΔ 152/2013 συγκεκριμενοποιεί αναλυτικά την αξιολόγηση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

πιο «συνεργατικές» διαδικασίες κ.τ.λ.) δεν ανέστρεψε τις νεοφιλελεύθερες τάσεις. Ο πολιτικός λόγος του ΣΥΡΙΖΑ για την εκπαίδευση συνιστά κράμα ανίσχυρου αντίλογου και ταυτόχρονης συνέχειας πολλών πτυχών της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Από αυτή την άποψη, λοιπόν, πολύ δύσκολα θα μπορούσε να τεκμηριώσει κανείς τον ισχυρισμό ότι αποτελεί μια εκπαιδευτική πολιτική-«αντι-παράδειγμα».





ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βαγγέλης Καραμανωλάκης

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ, ΕΚΠΑ

Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρώ να καταθέσω μια σειρά από σκέψεις για την ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επέλεξα συνειδητά τον όρο «ανώτατη» και όχι «πανεπιστημιακή εκπαίδευση», παρά την αναγνώριση των προβλημάτων που η οριοθέτηση ενός τέτοιου πεδίου γεννά. Θεώρησα, όμως, σκόπιμη τη χρησιμοποίησή του, στο μέτρο που αναφέρομαι σε μια ιστορική διαδρομή εντός της οποίας περιλαμβάνονται διαφορετικοί, και όχι μόνο πανεπιστήμια, θεσμοί. Ορισμένοι συγκροτήθηκαν εξ αρχής διαφοροποιούμενοι από τη λογική του γερμανόφωνου πανεπιστημίου, και ακολουθώντας το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως λ.χ. η Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων.<sup>1</sup> Ορισμένοι διέγραψαν μια σημαντική πορεία ως ανώτερες και ανώτατες σχολές έως και την κατάργησή τους, όπως λ.χ. η μοναδική περίπτωση της «Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας» του Όθωνα Ρουσόπουλου.<sup>2</sup> Άλλοι, πάλι, ακολούθησαν μια μακρά και περίπλοκη διαδρομή έως την ανάδειξή τους σε αυτοτελείς ανώτατες σχολές, όπως η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ).<sup>3</sup> Η διαδρομή αυτή περιλάμβανε αποκλεισμούς και εντάξεις, καθώς επίσης και σαφείς

<sup>1</sup> Επαμεινώνδας Κ. Στασινόπουλος, *Η ιστορία της Σχολής των Ευελπίδων (1828-1953)* (Αθήνα 1954).

<sup>2</sup> Έλενα Μανιάτη, «Η Ακαδημία του Όθ. Ρουσόπουλου: αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική της φυσιογνωμία και τον ρόλο της» στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2014/maniati.htm>

<sup>3</sup> Νίκος Δασκαλοθανάσης, *Διδάσκοντας την τέχνη. Η ιστορία της ΑΣΚΤ μέσα από το έργο των δασκάλων της 1840-1974* (ΑΣΚΤ, Αθήνα 2004).

ιεραρχήσεις συνδεδεμένες με επιστημονικές και κοινωνικές αντιλήψεις. Η εξέλιξη λ.χ. του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ) από το Σχολείο των Τεχνών στο ισόβαθμο με το Αθήνησι ίδρυμα<sup>4</sup> δεν υπήρξε προδιαγεγραμμένη αντιθέτως συνδέθηκε με υπαρκτές κοινωνικές ανάγκες και σημαίνουσες αλλαγές στις αντιλήψεις αναφορικά με το τι θεωρούνταν άξιο να συμπεριληφθεί στην ύψιστη εκπαιδευτική βαθμίδα. Η αυτονόμηση και της Φυσικομαθηματικής το 1904 από τη Φιλοσοφική συνδέθηκε με την ανάδειξη του γνωστικού της αντικειμένου ως διακριτού επιστημονικού πεδίου.<sup>5</sup> Η δημιουργία και η σταδιακή αναβάθμιση μιας σειράς ανώτατων σχολών στο πλαίσιο αυτού που θα ονομάζαμε επιστημονική-επαγγελματική εκπαίδευση (Γεωπονική, ΑΣΟΕΕ, Πάντειος κ.ά.) στον Μεσοπόλεμο συνδέθηκε με νέες ιεραρχήσεις εντός του χώρου της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου μπορούσε πια να ενταχθεί, έστω και ως αρχικά ανώτερη και έπειτα ανώτατη σχολή, ό,τι παλαιότερα αποκλειόταν.<sup>6</sup> Εάν το 1837 ο πρώτος πρύτανης του Οθώνειου Πανεπιστημίου Κωνσταντίνος Σχινάς τόνιζε emphaticά την εξ ορισμού απουσία κάθε σύνδεσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με τον πρακτικό βίο και την επαγγελματική διέξοδο,<sup>7</sup> η πρόσφατη πανεπιστημοποίηση των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνδεδεμένη πλέον και με τις ευρύτερες ευρωπαϊκές εξελίξεις, αναδεικνύει τους έντονους μετασχηματισμούς στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και τη διεύρυνση του πεδίου, η οποία έγινε στο πλαίσιο πολιτιστικών, κοινωνικών και επιστημονικών εξελίξεων.<sup>8</sup>

Μελετώντας κανείς εκ των υστέρων αυτά τα 185 χρόνια ανώτατης

<sup>4</sup> Κωνσταντίνος Μπίρης, *Ιστορία του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου* (ΕΜΠ, Αθήνα 1957).

<sup>5</sup> Ηλίας Καρκάνης, *Οι φυσικές επιστήμες και το Πανεπιστήμιο στον 19ο αιώνα, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*, Αθήνα, ΕΚΠΑ-ΕΜΠ, 2012.

<sup>6</sup> Νίκος Παπαδάκης, «Διευρύνοντας την σκέπη της σοφίας. Αναπτυξιακή προοπτική, κοινωνικοοικονομικές μεταρρυθμίσεις και πανεπιστημιακή πολιτική στο Μεσοπόλεμο: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΣΚΤ, Ανώτατη Γεωπονική Σχολή, ΑΣΟΕΕ και Πάντειος», *Πανεπιστήμιο* 5/2002, 3-59.

<sup>7</sup> Λογίδριον *Εκφωνηθέν εις την ημέραν της εγκαθιδρύσεως του πανεπιστημίου Όθωνος, υπό του Κωνστ. Σχινά, πρυτάνεως, ένετο στο Κ. Θ. Δημαράς, «Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837»*, μελέτη ιστορική και φιλολογική, Αθήνα, ΕΚΠΑ, 1987.

<sup>8</sup> Βλ. μια αποτύπωση των σχετικών ζητημάτων σε ένα σχετικό δημοσιογραφικό αφιέρωμα του 2017, στο <https://www.in.gr/2017/09/29/greece/dialogos-sto-in-gr-ti-simainei-i-panepistimiopoiisi-twn-tei/>

εκπαίδευσης στη χώρα μας θα μπορούσε να μιλήσει για γραμμική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που τη συγκροτούν. Από το ένα πανεπιστήμιο του 1837 στα δεκάδες σήμερα, από τους 53 φοιτητές στους εκατοντάδες χιλιάδες φοιτητές και φοιτήτριες, από τους 25 διδάσκοντες στο σημερινό πολυπρόσωπο διδακτικό προσωπικό. Η πορεία αυτή έχει συγκεκριμένους σταθμούς, σημαντικές τομές και πυκνώσεις, οι οποίες μάς οδηγούν στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα ως την πλέον κρίσιμη, και δυστυχώς ακόμη χωρίς επαρκή μελέτη, περίοδο για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

Από το τέλος του 19ου έως και τη δεκαετία του 1960 οι φραγμοί που τέθηκαν (δίδακτρα, εξετάσεις) δεν μπόρεσαν να διακόψουν τη σταδιακή αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού: είναι σαφές όμως ότι την ανέκοψαν και την περιόρισαν. Η πραγματική τομή είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1963-1964 και κυρίως το διάστημα μετά το 1982, όταν η διεύρυνση του φοιτητικού πληθυσμού συνδέθηκε με τη δημιουργία νέων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.<sup>9</sup>

Αναφέρθηκα σε μια ευθύγραμμη πορεία, στο μέτρο που όλο αυτό το διάστημα δεν είχαμε κάποια σημαντική αναδίπλωση, λ.χ. μια περίοδο μείωσης του φοιτητικού πληθυσμού ή περιορισμού του αριθμού των ανωτάτων ιδρυμάτων. Δεν αναφέρομαι, βέβαια, στις πρόσφατες συζητήσεις για συγχωνεύσεις τμημάτων, δείγμα πλέον και της αλλαγής παραδείγματος που χαρακτηρίζει την ανώτατη εκπαίδευση. Η πορεία δεν είναι σε όλα ευθύγραμμη. Αν θεωρήσουμε ότι ο νόμος του 1982 αποτέλεσε την πλέον σημαντική στιγμή εκδημοκρατισμού της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας, στο μέτρο που εξασφάλιζε τη συμμετοχή όλων των παραγόντων της πανεπιστημιακής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων (διδακτικό, διοικητικό, φοιτητικό προσωπικό), μετά και από την ηχηρή παρουσία των φοιτητών αλλά και του αγώνα του Ειδικού Διδακτικού Προσωπικού στη δεκαετία του '70,<sup>10</sup> τα τελευταία χρόνια ζούμε όλο και

<sup>9</sup> Κώστας Αγγελάκος, *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (1964-2014): Η αφόρητη επανάληψη και η αβάσταχτη ελαφρότητα του δημόσιου πολιτικού λόγου και διαλόγου* (Αθήνα, Μεταίχμιο, 2017).

<sup>10</sup> Βλ. Αικατερίνη-Μαρία Χαραλαμπίκη, *Η απεργία των 100 ημερών». Παρουσίαση της απεργίας του Ε.Δ.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών ενάντια στο νόμο 815/78 και η διαμόρφωση του ελληνικού πανεπιστημίου στην Μεταπολίτευση, ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2019.*

πιο έντονα την αποδόμηση αυτής της λογικής και τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου διοίκησης του πανεπιστημίου, όπου σταδιακά περιορίζεται ο βαρύνων λόγος της πανεπιστημιακής κοινότητας στη διοίκηση και τη διαχείριση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα στηρίχθηκε στη μεταφορά στην ελληνική πραγματικότητα θεσμών και πρακτικών από τον δυτικό κόσμο που είχαν ήδη τη μακρά δική τους προϊστορία. Κάθε φορά στηρίχθηκε και σε ένα παρόν του οποίου οι διαμορφωτές της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης υπήρξαν γνώστες. Τα παραδείγματα είναι πολλά εκκινώντας από την καθοριστική παρουσία των Βαυαρών, οι οποίοι εργάστηκαν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας πανεπιστημίου στη λογική του γερμανόφωνου χώρου και φτάνοντας στον Ανδρέα Παπανδρέου και τις προτάσεις του για τις οικονομικές σπουδές στη δεκαετία του 1960.<sup>11</sup> Η επιρροή ήταν καθοριστική, σε οργανωτικό αλλά και σε επιστημονικό επίπεδο, καθώς έως τουλάχιστον το 1911 το Πανεπιστήμιο δεν μπορούσε να αναπαράγει τον εαυτό του παρά μόνον από το εξωτερικό, στο μέτρο που δεν υπήρχε ο θεσμός της διδακτορικής διατριβής, όπως τον ξέρουμε σήμερα. Η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση συνομίλησε με τη διεθνή επιλέγοντας κάθε φορά διαφορετικά σχήματα και δομές, όπως ήταν λ.χ. στη δεκαετία του 1980 η εγκατάλειψη της γερμανόφωνης λογικής της έδρας και η ανάδειξη του αγγλοσαξωνικού μοντέλου του Τμήματος, όπως καθιερώθηκε εδώ, ως βασικής μονάδας διοίκησης. Η σχέση αυτή δεν αφορούσε μόνο τα διοικητικά σχήματα, αλλά και το ίδιο το διδακτικό προσωπικό. Έως και τον Μεσοπόλεμο οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες στο Αθήνησι είχαν σπουδάσει σε γερμανόφωνα πανεπιστήμια. Η ήττα της Γερμανίας στον Α΄ και έπειτα στον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο αποδυνάμωσε την παρουσία της ως κυρίαρχης δύναμης στον χώρο των ευρωπαϊκών σπουδών, ενισχύοντας το γαλλικό παράδειγμα, για να ακολουθήσει από τη δεκαετία του 1980 και μετά, η πλειοψηφική παρουσία των καθηγητών που είχαν μετεκπαιδευθεί στον αγγλοσαξωνικό χώρο.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Βλ. Χάιδω Μπάρκουλα, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. 100 χρόνια ιστορίας 1920-2020* (ΟΠΑ, Αθήνα 2020), 107-112.

<sup>12</sup> Βλ. Κώστας Κριμπάς, «Ανώτατη Παιδεία και έρευνα 1949-1974», στο Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 9 (Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003), 153-166 και του ίδιου, «Ανώτατη Παιδεία και έρευνα 1974-2000», στο ίδιο, τ. 10, 145-162.

Σε αυτή την κατεύθυνση η αναζήτηση του μοντέλου, το οποίο ακολουθήθηκε κάθε φορά, ενός «καθαρού» προτύπου αποτελεί ματαιοπονία σε έναν κόσμο συνεχών πολιτιστικών και διανοητικών ανταλλαγών και επαφών, όπως ήταν λ.χ. εκείνος του ευρωπαϊκού 19ου αιώνα στον οποίο εγγράφεται και η ίδρυση του ελληνικού πανεπιστημίου. Παρά την ισχυρή παρουσία του γερμανόφωνου προτύπου, η οργάνωση του ιδρύματος μέσα στον χρόνο δεν στηρίχτηκε μόνο σε αυτό, αλλά και στην επιλεκτική ενσωμάτωση στοιχείων από διαφορετικά παραδείγματα. Την ίδια ώρα που το πρότυπο («μεταφερόταν») στην ελληνική πραγματικότητα, εισάγονταν μαζί και οι κριτικές που είχε δεχθεί ή οι τροποποιήσεις που είχε ήδη υποστεί.<sup>13</sup>

Η σχέση με τα ευρωπαϊκά παράλληλα δεν υπήρξε μια διαδικασία μιμητικής αναπαραγωγής, αλλά επιλεκτικής πρόσληψης και προσαρμογής στοιχείων με βάση τα πολιτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε συγκυρίας. Η διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της ανώτατης εκπαίδευσης υπήρξε ένα προνομιακό πεδίο συγκρούσεων αλλά και συναινέσεων γύρω από την ελληνική πραγματικότητα, με θέσεις οι οποίες νομιμοποιούνταν από την αναφορά τους στο εξωτερικό. Σε κάθε περίπτωση, η μεταφορά οδηγούσε σε σημαντικές μεταβολές. Ας εστιάσουμε σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα. Στον πυρήνα της λογικής του γερμανόφωνου πανεπιστημίου ήταν η καταβολή διδάκτρων από τους φοιτητές. Η επιβολή των διδάκτρων λειτουργούσε ως ένα ισχυρό κριτήριο επιλογής και παράλληλα αποτελούσε στοιχείο διασφάλισης της συγκρότησης του φοιτητικού σώματος ως της επόμενης κρατικής ελίτ. Ειδικότερα, επίσης, η καταβολή διδάκτρων στους υφηγητές εξασφάλιζε στο Πανεπιστήμιο ένα σώμα νεώτερων διδασκόντων που συνέτειναν κατά τεκμήριο αισθητά και στην ανανέωση των γνωστικών αντικειμένων και της μεθοδολογίας των επιστημών. Στην ελληνική περίπτωση η καταβολή διδάκτρων, η οποία προβλεπόταν με τον κανονισμό ανεστάλη προσωρινά αμέσως μετά την ίδρυση του πανεπιστημίου, καθώς το νέο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα ήθελε να προσελκύσει ημεδαπούς αλλά και ομογενείς φοιτητές, ιδιαίτερα από την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Κι αυτή η προσωρινότητα κράτησε

---

<sup>13</sup> Βλ. τις σχετικές παρατηρήσεις στο Βαγγέλης Καραμανωλάκης, «Η ιστορία μιας μετονομασίας: Από το Οθώνειο στο Εθνικό Πανεπιστήμιο (1837-1862)» στο Αλέξανδρος-Ανδρέας Κύρτσος - Μίλτος Πεχλιβάνος (επιμ.), *Επιτομή των ελληνογερμανικών διασταυρώσεων*, <https://comdeg.eu/el/compendium/essay/103615/>

πολύ: μόλις το 1892 η κυβέρνηση Χαρίλαου Τρικούπη καθιέρωσε τα διδάκτρα, στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, της γενικότερης δημοσιονομικής πολιτικής και της συγκέντρωσης κρατικών εσόδων, και με στόχο τον περιορισμό της εισόδου στο Πανεπιστήμιο αποφοίτων του Γυμνασίου από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.<sup>14</sup>

Παρατήρηση τρίτη. Η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση υπήρξε και είναι ένας χώρος συγκρούσεων, συναινέσεων και διαφωνιών, εφαρμογής στρατηγικών και πολιτικών, αλλά και ένα πεδίο κοινωνικών προσδοκιών και επενδύσεων. Η λειτουργία της ως κύριου μοχλού κοινωνικής κινητικότητας σε μια χώρα, η οποία δεν είχε τις αυστηρές κοινωνικές ιεραρχήσεις που παρατηρούμε λ.χ. στην περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας λειτούργησε έτσι ώστε η είσοδος σε αυτήν να αποτελεί όνειρο και επένδυση για την ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματά της. Η σύνδεσή της με την εξασφάλιση επαγγελματικού μέλλοντος για τους αποφοίτους της και κατά κύριο λόγο μιας θέσης στον κρατικό μηχανισμό, έως τουλάχιστον την πρόσφατη οικονομική κρίση, της έδωσε μια προνομιακή θέση στις στρατηγικές της ελληνικής κοινωνίας.

Η σημαίνουσα αυτή θέση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα προήλθε μέσα από πολιτικές επιλογές, οι οποίες επέτρεψαν ώστε να αποτελέσει ένα από τα πιο ανοιχτά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλη την Ευρώπη, ένα σύστημα το οποίο ουσιαστικά δεν έβαλε φραγμούς στην είσοδο των μαθητών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το θέμα είναι γνωστό, η αιτιολογία του έχει απασχολήσει πολλούς/ές ερευνητές και ερευνήτριες, εκκινώντας από το μνημειώδες βιβλίο του Κωνσταντίνου Τσουκαλά.<sup>15</sup> Δεν θέλω να αμφισβητήσω αυτή την εικόνα, αλλά να την χρωματίσω λίγο περισσότερο.

Δεν θα σταθώ σε ζητήματα έμφυλων αποκλεισμών, το θέμα έχει απασχολήσει ήδη τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά ειδικά με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.<sup>16</sup> Θα σταθώ σε ένα άλλο ζήτημα: αναφέρομαι

<sup>14</sup> Κώστας Λάμπας, «Το ζήτημα των διδάκτρων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το 19ο αιώνα», στο *Προσεγγίσεις στις νοοτροπίες των βαλκανικών λαών, 15ος-20ός αι. Οικονομικές αντιλήψεις και συμπεριφορές* (Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1988), 131-152.

<sup>15</sup> Βλ. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μτφ.: Ιωάννα Πετροπούλου - Κ. Τσουκαλάς (Θεμέλιο, Αθήνα 1975).

<sup>16</sup> Βλ. ενδεικτικά Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και ανώτατη εκπαί-*

στον ανοιχτό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην περιορισμένη παρουσία φραγμών, τουλάχιστον στον 19ο αιώνα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια βαθμίδα. Θα επισημάνω, σε αντίθετη κατεύθυνση με τις παραπάνω διαπιστώσεις, ότι σε όλον τον 19ο αιώνα, η απόκτηση ενός απολυτηρίου γυμνασίου, στοιχείο απαραίτητο για την ένταξη στο πανεπιστήμιο, δεν αποτελεί κάτι διόλου αυτονόητο, συνδέεται με υψηλό κόστος για την οικογένεια του μαθητή και πολύ συχνά συνοδεύεται από την εσωτερική μετανάστευση. Ο ανοιχτός χαρακτήρας της εκπαίδευσης δεν συνεπάγεται και τον μη ταξικό χαρακτήρα της. Σχολές όπως η Ιατρική, λόγω και μεγαλύτερου χρόνου φοίτησης αλλά και των εγχειριδίων και των εργαλείων που απαιτούνται, αποτέλεσε κατεξοχήν επιλογή των μεσαίων και ανώτερων αστικών στρωμάτων, αντίθετα η Φιλοσοφική αποτέλεσε επιλογή κατά κύριο λόγο των φτωχών φοιτητών που επιζητούσαν μια σίγουρη επαγγελματική θέση, έστω και χαμηλά αμειβόμενη.<sup>17</sup>

Η επιβολή των διδασκτρων και στη συνέχεια των εισαγωγικών εξετάσεων, στον Μεσοπόλεμο, θεσπίστηκε στο πλαίσιο ακριβώς της καθιέρωσης φραγμών στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίοι αν και δεν μείωσαν μακροπρόθεσμα τον αριθμό των εισαγωγών, οδήγησαν στην ανάσχεση της αυξητικής τάσης. Στην πραγματικότητα οι φραγμοί λειτούργησαν ως «ακορντεόν» για την πολιτική εξουσία, η οποία συχνά τους ανέστειλε για συγκεκριμένες ομάδες, με βάση την πολιτική που ήθελε να ακολουθήσει (λ.χ. στους ομοεθνείς από τα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα).<sup>18</sup> Αναφέρομαι σε λογική ακορντεόν, καθώς η πολιτική εξουσία επιχειρούσε να ελέγξει τον αριθμό των εισακτέων, παρεμβαίνοντας όποτε χρειαζόταν. Έτσι, την αριθμητική εκτίναξη του αριθμού των φοιτητών στη δεκαετία του 1920 μέσα από την με ευνοϊκούς όρους εισαγωγή των στρατιωτών της πολεμικής δεκαετίας 1912-1932 και των προσφύγων της Μικρασιατικής

---

δευση στην Ελλάδα. Οι πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1880-1920 (Θεσσαλονίκη 1988).

<sup>17</sup> Βλ. τις σχετικές παρατηρήσεις του Κ. Λάππα στο κεφάλαιό του για τη συγκρότηση του φοιτητικού σώματος στη σημαντικότερη μελέτη που διαθέτουμε για την ανώτατη εκπαίδευση στον ελληνικό 19ο αιώνα: Κώστας Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα* (Αθήνα, ΙΑΕΝ - ΚΝΕ/ΕΙΕ, 2004), 429-450.

<sup>18</sup> Αγγελική Χριστοδούλου, *Πανεπιστήμιο Αθηνών και φοιτητές 1922-1940*, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Αθήνα 2022, 105-107.



Καταστροφής στο πανεπιστήμιο ακολούθησε η θέσπιση για πρώτη φορά των εισαγωγικών εξετάσεων το 1926 και κυρίως στη δεκαετία του 1930, του *numerus clausus*, του καθορισμού δηλαδή του αριθμού των εισακτέων από το υπουργείο Παιδείας.<sup>19</sup>

Θα μπορούσα να συνεχίσω αυτή την αναφορά εστιάζοντας σε άλλα ζητήματα των διαδρομών της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας, όπως λ.χ. στο ζήτημα της περίφημης αυτοτέλειας και της σχέσης του κράτους με τα πανεπιστήμια. Θα αφιερώσω, όμως, την τελευταία, την τέταρτη, παρατήρησή μου στην ιστοριογραφία, στην ίδια την ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης ως ιστοριογραφικού πεδίου.<sup>20</sup> Όπως συμβαίνει πάντα, δεν μπορούμε να μελετήσουμε την ταυτότητα ενός πεδίου, αν δεν παρακολουθήσουμε τον τρόπο που έχουν ιστορηθεί οι διαδρομές του. Η ιστοριογραφία έχει ως τώρα δώσει ερμηνείες και έχει συγκροτήσει εικόνες και στερεότυπα για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση που την ακολουθούν έως σήμερα, διαμορφώνοντας την αντίληψή μας για αυτήν.

Η ιστοριογραφία της ανώτατης εκπαίδευσης έχει γνωρίσει σε αυτά τα 185 χρόνια από την ίδρυση του ΕΚΠΑ μια πολύ μεγάλη ανάπτυξη. Από την πρώτη ιστορία του Πανεπιστημίου Αθηνών που συνέγραψε ο καθηγητής του Ιωάννης Πανταζίδης με αφορμή τα πενήντα χρόνια λειτουργίας του,<sup>21</sup> έως τη σημερινή πληθυντική εκδοτική παραγωγή, έχει κυκλοφορήσει ένας πολύ σημαντικός αριθμός κειμένων. Σε αυτή την κατεύθυνση κρίσιμο ρόλο διαδραμάτισε η δημιουργία των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, από τη δεκαετία του 1980, με τη συνεργασία σημαντικών ιστορικών και επιστημόνων της εκπαίδευσης –σημειώνω ενδεικτικά τους Θάλεια Δραγώνα και Σήφη Μπουζάκη που συμμετέχουν και στον ανά χειράς τόμο. Το πλέον σημαντικό μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας έχει επικεντρωθεί στα δυο μεγαλύτερα και παλαιότερα πανεπιστήμια της χώρας και σε μικρότερο βαθμό στο Πολυτεχνείο, στο μέτρο άλλωστε που η

<sup>19</sup> Για τα θέματα αυτά βλ. της διατριβή της Αγγελικής Χριστοδούλου, *ό.π.*

<sup>20</sup> Βλ. έναν πολύ πιο εκτενή και αναλυτικό αναστοχασμό στο πρώτο κεφάλαιο του Κώστας Γαβρόγλου - Βαγγέλης Καραμανωλάκης - Χάιδω Μπάρκουλα, *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η ιστορία του (1837-1937)* (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης), 3-45.

<sup>21</sup> Βλ. Ιωάννης Πανταζίδης, *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου* (Αθήνα 1889).

περίοδος γύρω από την οποία κινήθηκε συνολικά η ελληνική ιστοριογραφία ήταν αυτή που θα ονομάζαμε (μακρύς 19ος αιώνας).

Σε αντίθεση με τις δυο άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η ανώτατη εκπαίδευση και ιδιαίτερα τα πανεπιστήμια αποτέλεσαν αντικείμενο είτε της ιστορίας των ιδεών, λόγω της σημαντικής παρουσίας τους στην ελληνική κοινωνία, είτε της ιστορίας των επιστημών στο πλαίσιο του κομβικού τους ρόλου στη συγκρότηση των γνωστικών αντικειμένων. Εάν η ιστορία της εκπαίδευσης στράφηκε προς την ανώτατη βαθμίδα αυτό συνέβη κυρίως σε συνάρτηση με τις άλλες δυο βαθμίδες και κυρίως με αφορμή το ζήτημα των μεταρρυθμίσεων. Στην πιο πρόσφατη παραγωγή της ιστορίας της εκπαίδευσης εκδηλώνεται ένα εντονότερο ενδιαφέρον, όπως αποτυπώνεται στην παραγωγή ποικίλων μελετών όπου συνυπάρχουν παραδοσιακές προσεγγίσεις με νεώτερες, οι οποίες μελετούν τον θεσμό κυρίως του πανεπιστημίου στο πλαίσιο ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε σε μια λογική μικροϊστορίας.<sup>22</sup>

Παρά την υιοθέτηση νέων μεθοδολογικών προτάσεων για την προσέγγιση της ιστορίας των πανεπιστημίων εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές πραγματολογικές ελλείψεις αλλά και μειωμένη παρουσία νέων οπτικών. Σημειώνω ότι με λιγιστές εξαιρέσεις, τα ίδια τα πανεπιστήμια δεν έχουν φροντίσει να διασώσουν και να αξιολογήσουν τα αρχεία τους.<sup>23</sup> Από την άλλη πλευρά έχουμε ανάγκη να διαβάσουμε εκ νέου την ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης ξανασυζητώντας τα όρια και τις τομές. Γιατί είναι τόσο σημαντική για τα όσα συζητάμε η επιβολή της στρατιωτικής δικτατορίας (1967-1974) και δεν είναι κρίσιμη λ.χ. η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Πάτρας, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που αποτέλεσε τομή στην ως τότε λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης;<sup>24</sup> Η συζήτηση για τον ιδεολογικό ρόλο του Πανεπιστημίου επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο εντός του ελληνικού κράτους, την ώρα που για έναν περίπου αιώνα η ανώ-

<sup>22</sup> Βλ. ενδεικτικά τις μελέτες και τα άρθρα που αναφέρονται στην ανώτατη εκπαίδευση στη σειρά «Μελέτες – Τεκμήρια Ιστορίας Εκπαίδευσης» των εκδόσεων Gutenberg που διευθύνει ο Σήφης Μπουζάκης.

<sup>23</sup> Οι εξαιρέσεις είναι λιγιστές, με σημαντικότερη το Ιστορικό Αρχείο του ΕΚΠΑ.

<sup>24</sup> Βλ. ενδεικτικά Σήφης Μπουζάκης, *Πανεπιστήμιο Πατρών 1964-2021. 50 + 7 Χρόνια μετά: Προϊστορία – Ίδρυση – Ανάπτυξη – Προοπτική*, 2η έκδοση (Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2022).

τατη εκπαίδευση σχεδιάστηκε ως ο προωθητικός κριός του ελληνισμού, σημείο συνάντησης πέρα από κρατικά σύνορα και συμβάσεις. Η κατανόηση, λ.χ. της ίδρυσης και της οργάνωσης του Ιωνικού Πανεπιστημίου στη Σμύρνη<sup>25</sup> περνάει μέσα από αυτούς τους δρόμους.

Υπάρχουν προφανώς πολλές άλλες απουσίες: παρά τη δημοσίευση σημαντικών μονογραφιών, όπως εκείνες λ.χ. του Δημήτρη Παναγιωτόπουλου για τη Γεωπονική<sup>26</sup> και της Χάιδως Μπάρκουλα για την Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών (ΑΣΟΕΕ) –σημερινό Οικονομικό Πανεπιστήμιο–<sup>27</sup>, μας λείπουν συνολικές μελέτες για τις ανώτερες και ανώτατες σχολές που ιδρύθηκαν στο πλαίσιο του βενιζελικού εγχειρήματος. Σε κάθε περίπτωση, είναι πολλά εκείνα που λείπουν και μας χρειάζονται. Και επιμένω σε αυτό το («χρειάζονται»), όχι με τις εμμονές του ιστορικού, αλλά με την έγνοια του ανθρώπου που υπηρετεί το δημόσιο πανεπιστήμιο και παρακολουθεί τους έντονους μετασχηματισμούς και τις αλλαγές που συμβαίνουν στη συγχρονία και θα συνεχιστούν και στο μέλλον. Μοιάζει πολλές φορές να συζητάμε αγνοώντας την ίδια την ιστορική διαδρομή της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, του ρόλου και της θέσης της. Μοιάζει να συζητάμε αναπαράγοντας ένθεν κακείθεν εύκολα στερεότυπα και αναθέματα. Αν όμως θέλουμε να κατανοήσουμε και τη σημερινή κατάσταση και να αναρωτηθούμε για όλα εκείνα που πρέπει να σκεφτούμε και να πράξουμε, η μελέτη και γνώση αυτής της ιστορικής διαδρομής είναι απολύτως αναγκαία και χρήσιμη. Αλλιώς, θα περπατάμε αμέριμνοι σε μια χώρα λωτοφάγων.

<sup>25</sup> Ιωάννης Πυργιωτάκης, «Ο πολιτικός Κωνσταντίνος Στ. Καραθεοδωρή, το όραμα του ελληνικού Πανεπιστημίου Σμύρνης, όπως το συνέλαβε ο εμπνευστής και ιδρυτής του, μαθηματικός Κωνσταντίνος Στ. Καραθεοδωρή» στο Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης* (Gutenberg, Αθήνα 2008), 279-300.

<sup>26</sup> Δημήτρης Παναγιωτόπουλος, *Γεωργική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη. Η Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή Αθηνών στην ελληνική κοινωνία 1920-1960* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2004).

<sup>27</sup> Χάιδω Μπάρκουλα, στο ίδιο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:  
ΚΡΑΤΟΣ, ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ  
ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

---

Κατερίνα Δαλακούρα

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ,  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΡΟΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΕΣ  
ΓΙΑ ΤΗ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση των γυναικών, η αναγκαιότητά της, οι στόχοι της, το εύρος και το γνωστικό/μορφωτικό της περιεχόμενο συζητήθηκαν ευρέως στον δημόσιο χώρο κατά τον 18ο αιώνα, ως μέρος του γυναικείου ζητήματος (quarrel of women), το οποίο ανέκυψε στο πλαίσιο των φιλοσοφικών και πολιτικών επεξεργασιών του ευρωπαϊκού και ελληνικού Διαφωτισμού για τη φύση του ανθρώπου, τα δικαιώματα και την καθολικότητά τους, την οργάνωση των πολιτικών κοινωνιών και τον ρόλο των ατόμων. Η αγωγή και η εκπαίδευση στο πλαίσιο των επεξεργασιών αυτών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αποτελεί τον πλέον κρίσιμο παράγοντα για την πολιτική αναδιοργάνωση των κοινωνιών και τη μεταβολή των ανθρώπων σε υπεύθυνους και αυτεξούσιους πολίτες («Αν οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι έτοιμοι για την αυτονομία, θα πρέπει να ετοιμαστούν για αυτό»<sup>1</sup>). Αποτελεί, δηλαδή, ένα πολιτικό project, ένα πολιτικό εργαλείο και η πολιτική μια όψη της εκπαίδευσης, καθώς περιορίζοντας την άγνοια και τις προκαταλήψεις μπορεί να οργανώσει με καλούς νόμους μια ευνομούμενη πολιτεία.

Έτσι τα φιλοσοφικά ερωτήματα για το αν χαρακτηρίζονται οι γυναίκες από τις ίδιες «φύσει» ιδιότητες με τους άνδρες και αν διαθέτουν «φύσει»

---

<sup>1</sup> Παρατίθεται στο Eileen S. Hammer, "The Politics of Education: The French Philosophers", *History of Education* 13, no 3 (1984), 180-181.

τη δυνατότητα ορθού λόγου συνδέονται ευθέως με το αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να μετέχουν στην κοινωνία των πολιτών. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά (που δεν είναι κοινές στα φιλοσοφικά συστήματα των διανοητών της περιόδου) όρισαν τη σχέση των γυναικών με τη δημόσια σφαίρα και τον βαθμό πρόσβασης των γυναικών στα αγαθά των νεωτερικών κοινωνιών (εκπαίδευση, εργασία, αστικά και πολιτικά δικαιώματα) για όλο τον δυτικό κόσμο κατά τον 19ο αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού, ενώ οι έμφυλες ιδεολογίες που εγγράφονται σε αυτές και οι κανονιστικοί λόγοι που συγκροτήθηκαν στη βάση τους θα νομιμοποιήσουν τις πολιτικές απέναντι στις γυναίκες και τα δικαιώματά τους στο πλαίσιο των εθνών κρατών.

Και ενώ ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός στην κυρίαρχη και με τη μεγαλύτερη επίδραση στον ευρωπαϊκό χώρο παράδοση σκέψης, αναφορικά με το γυναικείο ζήτημα, θα αποκλείσει από την εκπαίδευση και το πολιτικό του project τις γυναίκες, ο νεοελληνικός Διαφωτισμός, παρ' ότι τις εξαιρεί από την πολιτειότητα, θα τις συμπεριλάβει στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα: η παιδεία για τους λογίους του ελληνικού Διαφωτισμού κατά την πεντηκονταετία 1770-1820 συνδέεται πρωτίστως με την αναγεννητική πορεία του γένους και την εθνική αφύπνιση, τη διαμόρφωση δηλαδή των μορφωτικών προϋποθέσεων για την ιδεολογική προετοιμασία του Αγώνα και την κατάκτηση της πολιτικής ελευθερίας. Στο πρόγραμμα αυτό λοιπόν της «αναγέννησης» και του «φωτισμού του γένους» έχουν ρόλο και οι γυναίκες. Θα οριοθετήσει όμως η νεοελληνική διαφωτιστική σκέψη τη γυναικεία αυτή συμμετοχή.

Η αρχή της καθολικότητας, που αποτελεί βασικό πρόταγμα στις θεωρητικές επεξεργασίες και τις προτάσεις των λογίων του Διαφωτισμού για την εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνει το σύνολο των πολιτών, χωρίς κοινωνικο-ταξικές και έμφυλες διακρίσεις: «Άνδρες και γυναίκες επίσης πρέπει να παιδεύονται την παιδείαν ταύτην, χωρίς πρόφασιν καμμίαν»<sup>2</sup> «Και το κοράσιον χρειάζεται, καθώς και ο παις, φυσικήν τινα και επιμελώς και αρμονικώς γενομένην ανάπτυξιν και κίνησιν και μόρφωσιν όλων των διαθέσεων και δεξιοτήτων και δυνάμεών του».<sup>3</sup> Από την άποψη των γνωστικών περιεχομένων και εκπαιδευτικών βαθμίδων περιλαμβάνει

<sup>2</sup> Αδαμάντιος Κοραής, *Προλεγόμενα στους αρχαίους συγγραφείς*, τ. 3 (Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα 1988), 236.

<sup>3</sup> Κωνσταντίνος Κούμας, *Σύνταγμα Φιλοσοφίας* (Βιέννη: Ι. Σνέιερ, 1820), 4: 323.

στοιχειώδη εκπαίδευση (ανάγνωση, γραφή, αριθμηση) στα «κοινά σχολεία» και ένα είδος τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης στα «πραγματικά σχολεία».<sup>4</sup> Στην περίπτωση όμως των γυναικών η καθολική αυτή εκπαίδευση περιορίζεται στην πρώτη μόνον βαθμίδα, την εκπαίδευση στα «κοινά σχολεία»: προτείνεται ως ισότιμη με αυτή των αγοριών, από την άποψη της χρονικής διάρκειας και των γνωστικών αντικειμένων, με κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας, οι οποίες τεκμηριώνονται στον διαφορετικό κοινωνικό προορισμό των γυναικών, παρεχόμενη σε χωριστά εκπαιδευτήρια.<sup>5</sup> Εξαιρούνται επομένως οι γυναίκες από μια βασική αρχή που διαπερνά τους σχεδιασμούς της καθολικής εκπαίδευσης στα όρια του μελλοντικού κράτους, την εκμάθηση από όλους μιας τέχνης/ενός επαγγέλματος – θέση που σχηματοποιεί το διαφωτιστικό παιδαγωγικό ιδεώδες του πρακτικού και ωφέλιμου πολίτη. Για τους λόγους του ελληνικού Διαφωτισμού («οι παίδες») μόνον (όχι τα «κοράσια») «θέλουν ελξέειν εξάπαντος, εν από τα εφεξής γενικότερα τρία έργα, γεωπονικήν, ανζώσιν εις τα χωρία, ή τέχνην τινά, ή εμπορίαν, ανζώσιν εις τας πόλεις».<sup>6</sup>

Ο αποκλεισμός αυτός από την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση απορρέει από την καταρχήν εξαίρεση των γυναικών από την πλέον βασική αρχή την οποία υπηρετεί η εκπαίδευση ως οργανωμένος θεσμός, την αρχή της πολιτειότητας. Καθώς στόχος της οργανωμένης εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση του πολίτη, η όλη εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να οδηγήσει το παιδί στη γνώση της πολιτικής κοινωνίας, τη θέση του σε αυτή, τη σχέση του με τις άλλες τάξεις των ανθρώπων αλλά και την επιλογή επαγγέλματος. Από αυτή την αγωγή οι γυναίκες αποκλείονται ρητά: «[...] διότι εάν και η γυνή είναι μέλος της πόλεως και υποταγμένη εις τους νόμους της, μόνον τούτο ο μεν νεανίσκος μαθαίνει όλην την σφαίραν των πολιτικών σχέσεων και τάξεων και εμπορεί να υπουργήση και μίαν εξ αυτών, όταν φθάση εις την ώριμην του ηλικίαν αυτή δε πρέπει να λάβη αγωγήν εκ της οποίας να διδαχθή την οικιακήν κυβέρνησιν [...] επειδή μέλλει να γείνη οικοδέσποινα και μήτηρ, και όχι ποτέ μέτοχος των δημοσίων πραγμάτων».<sup>7</sup> Έτσι αποκλειόμενες ρητά

<sup>4</sup> Ο.π., 334-339.

<sup>5</sup> Ο.π., 365-368.

<sup>6</sup> Ο.π., 335.

<sup>7</sup> Ο.π., 323-324.

από την αγωγή του πολίτη, αποκλείονται και από το είδος της εκπαίδευσης που θα αποδώσει κοινωνικο-οικονομική χρησιμότητα στην εκπαίδευσή τους και θα συνδέσει τις ίδιες με τον δημόσιο χώρο.

Οι οριοθετήσεις αυτές της συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση θα αποτελέσουν χαρακτηριστικά της οργάνωσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος για τα κορίτσια στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους σε ολόκληρο τον 19ο και 20ό αιώνα (με σταδιακή υπέρβαση αυτών από τον Μεσοπόλεμο και εξής), ενώ η δυναμική των διαφοροποιήσεων της νεοελληνικής διαφωτιστικής σκέψης από την αντίστοιχη κυρίαρχη παράδοση της ευρωπαϊκής (ισότιμη και χωρίς διαφοροποιήσεις αρχική εκπαίδευση, απόρριψη της θέσης («ο νους έχει φύλο»)) θα αποδυναμωθεί μέσα στον 19ο αιώνα από την «επιστημονική τεκμηρίωση» της φύσει κατωτερότητας των γυναικών και την επικράτηση των κοινωνιοβιολογικών θεωριών.

#### Η ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ (19ος ΑΙΩΝΑΣ-ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΣ)

##### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με την ολοκλήρωση της πρώτης διάρθρωσης του ελληνικού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1834-1837) η δημόσια εκπαιδευτική παροχή για τα κορίτσια θα περιοριστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που θεσπίζεται ως δωρεάν και υποχρεωτική για όλους.<sup>8</sup> Η αναπόθεση όμως της ευθύνης σύστασης σχολείων στους δήμους και της ανάληψης του κόστους λειτουργίας από τους ίδιους φορείς αποδυναμώνει τη νομοθετική αυτή μέριμνα, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τα κορίτσια, καθώς εξαρτά τη δυνατότητα φοίτησης από τις οικονομικές δυνατότητες των δήμων. Η ίδρυση και συντήρηση ξεχωριστών σχολείων για τα κορίτσια, όπως ορίζει ο νόμος, αποτελεί στις οικονομικές συνθήκες της εποχής δυσβάσταχτο οικονομικό βάρος για τους δήμους. Η απαγόρευση επιπρόσθετα το 1852 της μικτής φοίτησης, και η μη οικονομική ενίσχυση των δήμων για την ίδρυση σχολείων θηλέων περιόρισε ακόμη περισσότερο τα περιθώρια της φοίτησης των κοριτσιών στα δημοτικά σχολεία κυρίως των επαρχιών, όπως αποτυπώνεται στους αριθμούς και τη χωροταξία των σχολείων: το 1839, για παράδειγμα, λειτουργούν 17 σχολεία για τα κορίτσια, των ιδι-

<sup>8</sup> «Νόμος περί δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ, αρ. 11, 3/15.03.1834, άρθ. 6, 7, 58.

ωτικών συμπεριλαμβανομένων, σε σύνολο 151 σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: το 1879, παρ' ότι οι αριθμοί έχουν αυξηθεί –λειτουργούν 137 δημόσια σχολεία κοριτσιών, τα περισσότερα στον αστικό και νησιωτικό χώρο, και 1.035 αγοριών– η ποσοστιαία διαφορά μεταξύ των σχολείων θηλέων και αρρένων παραμένει η ίδια (11,25% και 11.68% αντίστοιχα), ενώ τα ποσοστά του γυναικείου αναλφαβητισμού είναι επίσης ενδεικτικά (1879: 93%, 1907: 82%, 1926: 66%).<sup>9</sup> Πέρα από την απουσία ενεργητικής υποστήριξης της νομοθετικής ρύθμισης για την εκπαίδευση των κοριτσιών, οι ισχυρές αντιστάσεις στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των κοριτσιών που διατηρούνται, ιδιαίτερα στον αγροτικό χώρο έως τα μέσα του 20ού αιώνα, αποτελούν σημαντικό παράγοντα αποδυνάμωσης της προαναφερόμενης κρατικής πρόβλεψης.

Ως προς το περιεχόμενο η εκπαίδευση των κοριτσιών συνδέεται αποκλειστικά με την οικιακότητα. Η αρχή αυτή υπηρετείται μέσα από τη διαφοροποίηση του προγράμματος μαθημάτων στα σχολεία θηλέων, ήδη από το 1834,<sup>10</sup> η οποία διατηρείται σε όλον τον 19ο αιώνα και έως την καθιέρωση της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1882, για παράδειγμα, το μάθημα της γυμναστικής αντικαθίσταται (ιδιά της ραπτικής και των γυναικείων εργοχείρων) και το 1894 η γεωμετρία και η φυσική πειραματική αφαιρούνται από το πρόγραμμα μαθημάτων,<sup>11</sup> ενώ στις οδηγίες για τη διδασκαλία των επιστημονικών αντικειμένων στα σχολεία των κοριτσιών, η «επί το απλούστερον» διδασκαλία τους αποτελεί σταθερή διδακτική αρχή, η οποία αντανακλά την παγίωση στον κυρίαρχο επιστημονικό, ιατρικό και παιδαγωγικό λόγο περί γυναικών τις θέσεις περί «φύσει» ψυχοφυσιολογικών και διανοητικών αδυναμιών.

Από τη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη λειτουργία της οποίας

<sup>9</sup> Κατερίνα Δαλακούρα - Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.): Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση* (Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015), 61-63. <http://hdl.handle.net/11419/2585>. Αναλυτικά ποσοτικά στοιχεία, βλ. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα: ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ, 1986), 73-76, 110, 133-137, 178-184.

<sup>10</sup> «Νόμος περί δημοτικών σχολείων», άρθρο 2, 58.

<sup>11</sup> Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση*, 62.



αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου η πολιτεία ήδη από την πρώτη της οργάνωση το 1836, τα κορίτσια αποκλείονται ρητά σε όλον τον 19ο αιώνα και έως το 1917-1919, όταν σε μια «πειραματική» εφαρμογή της παροχής και σε αυτά του δικαιώματος πρόσβασης στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση ιδρύονται τα δύο πρώτα γυμνάσια θηλέων: στην Αθήνα το 1917 και στη Θεσσαλονίκη το 1919. Το ίδιο ισχύει και για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, για την οποία η κρατική πρόνοια, παρ' ότι περιορισμένη ως προς τα είδη των τεχνικών επαγγελματικών σχολείων, αποσπασματική και με ασυνέχειες, συμπεριλαμβάνει όμως έναν αριθμό ιδρυμάτων προορισμένων για τη φοίτηση μόνον των αγοριών. Έως τα προαναφερόμενα χρονικά όρια, η απουσία απολυτηρίου γυμνασίου αποκλείει τα κορίτσια και από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του 1870 κορίτσια των μεσαιών αστικών στρωμάτων αρχίζουν να αναζητούν τρόπους αξιοποίησης των θεσμοθετημένων δυνατοτήτων απόκτησης απολυτηρίου χωρίς τακτική και με φυσική παρουσία φοίτηση σε δευτεροβάθμια σχολεία, προκειμένου να αποκτήσουν δικαίωμα εγγραφής στο πανεπιστήμιο. Η αξιοποίηση των διαδικασιών αυτών θα αποδώσει το 1890, με την είσοδο της πρώτης φοιτήτριας στο πανεπιστήμιο, την οποία θα ακολουθήσει σταδιακά μεγαλύτερος αριθμός κοριτσιών –για πολλά χρόνια μονοψήφιος.<sup>12</sup> Η θεσμική κατοχύρωση του δικαιώματος εγγραφής και φοίτησης στο πανεπιστήμιο επέρχεται με τη γενίκευση του δικαιώματος των κοριτσιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην τελευταία βενιζελική μεταρρύθμιση το 1929, με τους περιορισμούς να παραμένουν στο δίκτυο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

#### ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τις απουσίες και τα κενά στην εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των κοριτσιών αναλαμβάνουν να συμπληρώσουν η ιδιωτική πρωτοβουλία, η μισιοναρική δραστηριότητα, που κάνουν την εμφάνισή τους ήδη από την Καποδιστριακή περίοδο,<sup>13</sup> και η συλλογική γυναικεία δραστηριότητα: οι

<sup>12</sup> Ο.π., 185-190.

<sup>13</sup> Για τη δραστηριότητα των μισιοναρικών αποστολών στην Ελλάδα, βλ. Δαυίδ Αντωνίου, *Γαλλικά σχολεία στην Ελλάδα: Απόπειρα πρώτης καταγραφής* (Αθήνα: Διεθνές

φιλανθρωπικοί και φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι, που αρχίζουν να εμφανίζονται από τα μέσα της δεκαετίας του 1850 και οι φεμινιστικές οργανώσεις την περίοδο του Μεσοπολέμου.

Οι δύο πρώτοι φορείς ιδρύουν και λειτουργούν σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πυκνώνοντας το εκπαιδευτικό δίκτυο των κοριτσιών στον αστικό χώρο- κυρίως όμως αναλαμβάνουν να καλύψουν το κενό που δημιουργείται από την παντελή έλλειψη πρόνοιας από μέρους της πολιτείας για τη μέση εκπαίδευση των κοριτσιών και την εκπαίδευση του προσωπικού για τα σχολεία των κοριτσιών. Ο τρίτος φορέας, οι γυναικείοι/φεμινιστικοί σύλλογοι, με πυκνή δραστηριότητα, που εκτείνεται σε όλο το φάσμα της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, και στόχο την ικανοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών και την αντιμετώπιση κρίσιμων κοινωνικών ζητημάτων της εποχής, θα συμπληρώσει το εκπαιδευτικό δίκτυο με πρόνοιες τόσο για ένα είδος «ανώτερης» γυναικείας εκπαίδευσης, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού δικτύου, όσο και για την τεχνική και επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, κατώτερη και μέση.

#### ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κυριότερος φορέας της γυναικείας μέσης εκπαίδευσης αναδεικνύεται κατά τον 19ο αιώνα η ιδιωτική πρωτοβουλία και ειδικότερα η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, που ιδρύθηκε το 1836 με πρωτοβουλία των Ιωάννη Κοικώνη, Γεώργιου Γεννάδιου και Μισαήλ Αποστολίδη και ειδικότερο στόχο να περιορίσει τη ροή των μαθητριών στα σχολεία των δυτικών ιεραποστόλων. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ουσιαστικά υποκαθιστά την πολιτεία με την ίδρυση ανώτερων παρθεναγωγείων, των γνωστών Αρσάκειων Παρθεναγωγείων/Διδασκαλείων σε τέσσερα αστικά κέντρα (Αθήνα 1837/1841, Κέρκυρα 1966, Πάτρα 1890, Λάρισα 1902) και την ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση των διδασκαλισσών, άλλοτε από κοινού και με τα

---

Κέντρο Έρευνας Αίσωπος-LA FONTAINE, 2009): Αντώνης Λ. Σμυρναίος, *Στα ίχνη της ουτοπίας. Το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον» Σύρον και η προτεσταντική ομογενοποίηση της οικουμένης κατά τον 19ο αιώνα* (Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, 2006): Πόλλη Θαναηλάκη, *Αμερική και προτεσταντισμός: η «Ευαγγελική Αυτοκρατορία» και οι οραματισμοί των αμερικάνων μισιονάριων* (Αθήνα: Καστανιώτης, 2005).

λοιπά ιδιωτικά παρθεναγωγεία (1837-1861 & 1892-1914) και άλλοτε ως ο μόνος φορέας (1862-1891). Για τούτο υποστηρίζεται, εποπτεύεται και χρηματοδοτείται από την πολιτεία (με το σύστημα των υποτροφιών στις μαθήτριες που εγγράφονται προκειμένου να ασκήσουν στη συνέχεια το διδασκαλικό επάγγελμα).<sup>14</sup> Η χρηματοδότηση αυτή συνιστά και τη μόνη ουσιαστικά κρατική μέριμνα για ό,τι διαμορφώνεται ως μέση γυναικεία εκπαίδευση στον 19ο αιώνα και έως την ίδρυση γυμνασίων θηλέων.

Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών, όπως διαμορφώνεται από την ιδιωτική πρωτοβουλία, αποτελεί μια νόθα και «ασαφής» δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα. Δεν είναι και δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμη με την αντίστοιχη των αγοριών, καθώς δεν έχει ούτε την ίδια χρονική διάρκεια ούτε συμπεριλαμβάνει το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων ή της διδακτέας ύλης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των αγοριών, μη παρέχοντας έτσι στις απόφοιτες των παρθεναγωγείων τη δυνατότητα εγγραφής στο πανεπιστήμιο, ενώ ταυτίζεται με την επαγγελματική εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Έχει ισχυρό ταξικό πρόσημο (περισσότερο από ό,τι η αντίστοιχη των αγοριών), καθώς παρέχεται αποκλειστικά σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ενώ η οργάνωση και η λειτουργία της επικαθορίζεται από τις μορφωτικές ανάγκες των γυναικών των μεσαίων στρωμάτων στις οποίες πρωτίστως απευθύνεται. Ως προς το μορφωτικό περιεχόμενο, η έμφαση δίνεται στα γνωστικά αντικείμενα μιας περισσότερο «διακοσμητικής» εκπαίδευσης (ξένες γλώσσες, τραγούδι, πιάνο, καλλιτεχνική παιδεία), που έχει θετική υποδοχή από τους γονείς και υποστηρίζεται από τους παιδαγωγούς, ενώ η διδασκαλία των λοιπών αντικειμένων και στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα γίνεται «επί το απλούστερον».<sup>15</sup> Χαρακτηριστικό για τούτο είναι ότι το πρόγραμμα των μαθημάτων των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων στα σχολεία των κοριτσιών δεν διαχωρίζεται με σαφήνεια και η ύλη κάποιων μαθημάτων συνεχίζεται και «ολοκληρώνεται» στις τάξεις του δευτεροβάθμιου σχολείου. Στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1913 γράφει χαρακτηριστικά ο Δημήτρης Γληνός:

<sup>14</sup> Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.)*, 67.

<sup>15</sup> *Ο.π.*, 65-71. Αναλυτικά για τη Μέση εκπαίδευση των κοριτσιών, βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα: ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ, 1986).

«Μάττην θα ανεζήτει τις εν τω προγράμματι [του 1902] πού λήγει η δημοτική εκπαίδευσις και πού άρχεται η μέση ... είναι όλα ομού και ουδέν σαφές. Πρόσθεν μεν λέων, όπισθεν δε δράκων».<sup>16</sup>

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1870 και έως και την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, στη σειρά νομοσχεδίων που κατατίθεται για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Νομοσχέδια του Γεωργίου Μίληση, 1877, του Ανδρέα Αυγερινού, 1880, του Γεωργίου Θεοτόκη, 1889 και του Αθανάσιου Ευταξία, 1899) συμπεριλαμβάνονται προβλέψεις και για τη γυναικεία μέση εκπαίδευση. Προτείνεται η ίδρυση δημόσιων σχολείων και διαχωρίζεται το επαγγελματικό τμήμα (το διδασκαλείο) από το τμήμα της γενικής παιδείας. Όμως σε όλα τα νομοσχέδια, η προτεινόμενη δημόσια μέση εκπαίδευση για τα κορίτσια παραμένει έντονα διαφοροποιημένη σε σύγκριση με την αντίστοιχη των αγοριών· το γυμνάσιο εξακολουθεί να προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για μαθητές, ενώ για τα κορίτσια η πρόταση αφορά σε δημόσια «άνωτερα παρθεναγωγεία». Ο Ανδρέας Αυγερινός και ο Γεώργιος Θεοτόκης μάλιστα, εισηγητές των αντίστοιχων νομοσχεδίων, επιμένουν με ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κοριτσιών με το επιχείρημα ότι επιδιώκει «αλλοίον όλως σκοπόν».<sup>17</sup> Έτσι, η πρώτη νομοθετική παρέμβαση της πολιτείας στη δομή και το πρόγραμμα των ανώτερων παρθεναγωγείων, το 1893, θα αποδείξει ότι το μοντέλο που προωθεί η εκπαιδευτική πολιτική για τα κορίτσια, μια μακροχρόνια («μέση εκπαίδευση») για τον οικιακό χώρο, έχει ξεπεραστεί από την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα κορίτσια από τα τέλη του 19ου αιώνα αναζητούν πλέον τρόπους εγγραφής και φοίτησης στα σχολεία αρρένων, παρά την απουσία νομοθετικών ρυθμίσεων για αυτό.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Δημήτρης Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα* (Αθήνα: «Αθηνά», 1925), 60-62.

<sup>17</sup> *Παράρτημα της Εφημερίδος των Συζητήσεων της Βουλής*, 09.10.1889-08.02.1890, 195.

<sup>18</sup> Το σχολικό έτος 1910-1911, για παράδειγμα, εγγράφονται 115 μαθήτρες στα γυμνάσια και 1.106 στα ελληνικά σχολεία, βλ. *Επετηρίς του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως 1910-1911* (Αθήνα: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως, 1912).

## ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Ο αποκλεισμός των γυναικών από οποιαδήποτε μορφή δημόσιας μετα-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης και η απουσία συγκροτημένης κοινωνικής πολιτικής και επαρκών δομών κοινωνικής πρόνοιας αποτέλεσαν τις αναγκαίες κοινωνικές συνθήκες για δραστηριοποίηση των προαναφερόμενων φορέων και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την κάλυψη υπαρκτών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών στην περίπτωση, δε, των γυναικείων συλλογικοτήτων αποτέλεσαν την αναγκαία συνθήκη για τη διεύρυνση –και νομιμοποίηση– του κύκλου των κοινωνικών τους παρεμβάσεων. Έτσι οι μορφωτικές παρεμβάσεις των γυναικείων συλλόγων από τα μέσα περίπου του 19ου αιώνα έως και το τέλος του Μεσοπολέμου συμπεριλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (οργάνωση δομών αλφαριθμητισμού παιδιών και ενηλίκων, σχολών ανώτερης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατάθεση νομοθετικών υπομνημάτων-μελετών, σειρές μορφωτικών διαλέξεων και ανοιχτών λαϊκών μαθημάτων). Η κρισιμότερη, όμως, μάλλον συμβολή τους συνίσταται στην κάλυψη της απουσίας της κρατικής μέριμνας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των γυναικών (με εξαίρεση τη μέριμνα για την εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Στο είδος των παρεμβάσεών τους στον τομέα αυτό παρατηρείται σαφής διαφοροποίηση ανάμεσα στην τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση, την οποία οργανώνουν και παρέχουν οι φιλανθρωπικοί και φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι κατά τον 19ο αιώνα και σε αυτήν των φεμινιστικών οργανώσεων του Μεσοπολέμου, τόσο αναφορικά με το είδος της εκπαίδευσης και την ταξική προέλευση των κοριτσιών στα οποία απευθύνεται –δύο παράμετροι που συνδέονται μεταξύ τους– όσο και τους κοινωνικούς στόχους της οργάνωσης της εν λόγω παροχής.

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα των φιλανθρωπικών και φιλεκπαιδευτικών γυναικείων συλλόγων αποτελεί έκφραση της ανανεωμένης, από τα μέσα του 19ου αιώνα αντίληψης περί φιλανθρωπίας ως προληπτικής και «διορθωτικής» κοινωνικής παρέμβασης, η οποία στοχεύει στην παροχή εκπαιδευτικών εφοδίων που μπορούν να παράσχουν πόρους ζωής, για τη μόνιμη αντιμετώπιση της ένδειας και των ηθικών κινδύνων που απορρέουν από αυτή, και στην ενσωμάτωση των «ενδεών» στην κοινότητα μέσα από

τη μετάδοση των αστικών αξιών της ωφελιμότητας της εργασίας και της ατομικής και κοινωνικής εντιμότητας.<sup>19</sup> Απευθύνεται στα άπορα και αδύναμα, λαϊκά κοινωνικά στρώματα, παρέχοντας κατάρτιση σε γυναικεία χειρωνακτικά επαγγέλματα και τέχνες (ραπτική, κεντητική, πλύσιμο, μαγειρική, διακόσμηση, υφαντική, οικοκυρική), στοιχειώδεις γνώσεις μιας πρώτης εγγραμματοσύνης, και συχνά παράλληλη εργασιακή απασχόληση ή μέριμνα για επαγγελματική απασχόληση. Η εκπαίδευση αυτή παρέχεται σε ορφανοτροφεία, «εργαστήρια» ή σε πιο εξειδικευμένες «σχολές» κατάρτισης που ιδρύουν και συντηρούν ποικίλες γυναικείες συλλογικότητες. Για παράδειγμα: στο Αμαλίειο Ορφανοτροφείο, που ιδρύεται το 1855 από τη Φιλανθρωπική Εταιρεία Κυριών, η εκπαίδευση των κοριτσιών περιλαμβάνει ειδικεύσεις όπως ραπτική, κεντητική, πλύσιμο, μαγειρική, διακόσμηση, ενώ από το 1886 και εξής οι απόφοιτες μπορούν να αποκτούν, μετά από εξετάσεις, πτυχίο δασκάλας εργοχείρων. Το 1872 ο Υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως Σύλλογος των Κυριών συστήνει Εργαστήριο Απόρων Γυναικών, στο οποίο λειτουργούν για άπορες γυναίκες ηλικίας από 10 έως 70 χρόνων τμήματα για υφαντική, δαντέλες, ραπτική, «ποικιλική» (κεντήματα), καθώς και τμήματα για την εκπαίδευση νοσοκόμων και υπηρετριών. Ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται για τις πλέον πολυπληθείς ομάδες ανειδίκευτων εργαζόμενων γυναικών, τις υπηρέτριες (ανέρχονται σε 10.808 το 1870) και τις εργάτριες (5.735 το 1870, ενώ το 1920 αποτελούν το 23% του εργατικού δυναμικού στη βιομηχανία και βιοτεχνία). Έτσι, το 1889 ιδρύεται Σχολή Υπηρετριών, το Άσυλον των Υπηρετριών και Εργατίδων, με πρωτοβουλία του κύκλου της Κ. Παρρέν το 1892, και Οικοκυρική και Επαγγελματική Σχολή από την Ένωση Ελληνίδων το 1897 στην Αθήνα, και το 1899 στον Πειραιά και στην Πάτρα.<sup>20</sup>

Οι φεμινιστικές οργανώσεις του Μεσοπολέμου θα υλοποιήσουν ένα δυναμικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση γενικά και τη γυναικεία ειδικότερα, που περιλαμβάνει παρεμβάσεις σε τρία «συμπληρωματικά» για την πολιτική τους πεδία: στον σχεδιασμό της κρατικής εκπαιδευτικής πο-

<sup>19</sup> Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.)*, 280-281. Πιο αναλυτικά για τη φιλανθρωπία βλ. Έφη Κάννερ, *Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ορθόδοξη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης (1753-1912)* (Αθήνα: Κατάρτι, 2004), 177-206, 254-280.

<sup>20</sup> Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.)*, 282-286.

λιτικής, με την υποβολή σχετικών νομοθετικών υπομνημάτων-μελετών, στην εκπαιδευτική πράξη, με την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, συνδέοντας το προτεινόμενο και υλοποιούμενο από τις οργανώσεις πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης με την άρση των έμφυλων φραγμών στην αντίστοιχη εργατική νομοθεσία.

Βασικός πυλώνας του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, όπως και των συλλόγων του 19ου αιώνα, είναι η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση των γυναικών που οργανώνεται όμως στις νέες συνθήκες και ανάγκες του 20ού. Σχεδιάζεται και αφορά όχι μόνον τον αστικό αλλά και τον αγροτικό χώρο. Ειδικότερα, στην κατάρτιση των γυναικών της υπαίθρου η αρθρογραφία στα φεμινιστικά έντυπα της περιόδου αναφέρεται με ιδιαίτερη συχνότητα, καθώς αποτελούν την πλειονότητα του γυναικείου πληθυσμού για τον οποίο απουσιάζει ολοκληρωτικά κάθε σχετική μέριμνα. Υποβάλλουν σειρά υπομνημάτων (το 1926, 1927, 1929, 1932) για την επαγγελματική, τη γεωργική γενικά και τη γεωργικο-οικοκυρική (όπως επονομάζεται) εκπαίδευση, ειδικότερα. Η τελευταία συνδυάζοντας ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά μοντέλα, κυρίως γερμανικά και γαλλικά, συμπεριλαμβάνει σχολεία όλων των βαθμίδων, με μόνιμη λειτουργία σε συγκεκριμένους τόπους, περιοδεύοντα ή και εποχιακά, ενώ προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες κατά περιοχή ενασχολήσεις (για το εκπαιδευτικό περιεχόμενο) και οι συνθήκες ζωής (χρόνος και περίοδοι λειτουργίας).<sup>21</sup> Στοιχεία των προτάσεων αυτών ενσωματώθηκαν στο νομοσχέδιο του υπουργείου Γεωργίας όπως αυτό κατατέθηκε για συζήτηση το 1927.<sup>22</sup>

Στον αστικό χώρο οργανώνουν και λειτουργούν επαγγελματικά εκπαιδευτήρια με ένα πνεύμα εκσυγχρονιστικό, που ανταποκρίνεται στην ανάγκη των γυναικών για υψηλότερα επαγγελματικά προσόντα και στη ζήτηση της αγοράς εργασίας,<sup>23</sup> ενώ ταυτόχρονα επιχειρούν με το είδος

<sup>21</sup> Βλ. ενδεικτικά, Μαρία Σβώλου, «Γεωργική οικοκυρική μόρφωση», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 31 (1926), 3-5· Αύρα Θεοδοροπούλου - Μαρία Σβώλου, «Το υπόμνημα του Συνδέσμου για τη Γεωργική εκπαίδευση», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 45 (1927), 3-4, 6-7· Αύρα Θεοδοροπούλου - Μαρία Σβώλου, «Η γεωργικο-οικοκυρική μόρφωση της Ελληνίδας: Το υπόμνημα του ΣΔΓ», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 88 (1929), 3-4.6.

<sup>22</sup> «Η Γεωργικο-οικοκυρική μόρφωση», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 53 (1927), 6.

<sup>23</sup> Άννα Σταματελάτου, «Ειδικές και συμπληρωματικές μορφώσεως επαγγελματικές σχολές», *Ελληνίς* 9 (1924), 195-197.

των εκπαιδευτηρίων που συστήνουν να στρέψουν τις γυναίκες σε νέους επαγγελματικούς κλάδους με προοπτικές οικονομικής ανάπτυξης. Κινούνται στο πλαίσιο του αστικού φιλελευθερισμού και οι παρεμβάσεις υποστηρίζουν τον αστικό εκσυγχρονισμό που επιχειρούν οι βενιζελικές κυβερνήσεις, με εκπαιδευτικές προτάσεις περισσότερο ριζοσπαστικές οι οποίες όμως συνήθως δεν ενσωματώνονται στην επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική (τουλάχιστον αρχικά ή στο σύνολό τους). Κάποια παραδείγματα ενδεικτικά των πρωτοβουλιών τους στο πεδίο αυτό αποτελούν: Η Σχολή Φυτικής Βαφής της Σκύρου, που ιδρύθηκε, το 1930 με πρωτοβουλία του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων (ΕΣΕ), και στόχο τη δημιουργία εξειδικευμένων επαγγελματιών στην τεχνική της χρήσης φυτικών βαφών, την ενίσχυση της οικονομίας του νησιού και των εξαγωγών<sup>24</sup> η Εσπερινή Επαγγελματική Σχολή Γυναικών Υπαλλήλων, που ιδρύεται το 1925 από τον Σύνδεσμο για τα Δικαιώματα της Γυναίκας (ΣΔΓ), με διετή και στη συνέχεια τριετή και τετραετή τμήματα εμπορικών σπουδών, λογιστικής, δακτυλογραφίας, ελληνικής και ξενόγλωσσης στενογραφίας, και τμήματα ξένων γλωσσών με στόχο την παροχή αναγνωρισμένων από την πολιτεία επαγγελματικών προσόντων λειτουργεί και ως βραδινή σχολή με τα αντίστοιχα τμήματα για τις ήδη εργαζόμενες<sup>25</sup> η Επαγγελματική Σχολή Παιχνιδιών και Διακόσμησης (Παπαστράτειος Δημοτική σχολή Παιχνιδιών και διακόσμησης στη συνέχεια), η οποία ιδρύθηκε το 1928 από τον ΣΔΓ και άρχισε να λειτουργεί το 1929, με διετείς αρχικά και τριετείς στη συνέχεια σπουδές, και στόχο τη δημιουργία νέων επαγγελματικών ομάδων αλλά και μελλοντικών βιοτεχνών στη διακόσμηση και την κατασκευή παιχνιδιών (ξύλινων, χάρτινων και υφασμάτων) και επομένως την ανάπτυξη νέων κλάδων της βιοτεχνίας.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> «Σχολή Βαφικής Σκύρου», *Ελληνίς* 10 (1931), 201-202.

<sup>25</sup> Βλ. ενδεικτικά, Α.Σ.Θ. [Αύρα Θεοδοροπούλου], «Η Εσπερινή Σχολή του ΣΕΔΓ», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 24 (1925), 2· «Επαγγελματική Σχολή Γυναικών Υπαλλήλων: Απολογισμός ενός χρόνου», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 35-36 (1926), 2· Άννα Σταματελλάτου, «Η Βραδινή μας Σχολή και η υποχρεωτική συμπληρωματική μόρφωση», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 143 (1931), 4, 6.

<sup>26</sup> «Η Παπαστράτειος Σχολή Παιχνιδιών και Διακοσμητικής», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 159 (1932), 8· Αύρα Σ. Θεοδοροπούλου, «Η Σχολή Παιχνιδιών και Διακοσμητικής», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 143 (1931), 1-3.



## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Στα τέλη της τρίτης δεκαετίας του 20ού αιώνα οι γυναίκες στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, αποκτούν δικαίωμα πρόσβασης και στις τρεις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι έμφυλες όμως αντιλήψεις περί διαφορετικής φύσης και ιδιαίτερου προορισμού των γυναικών, που παραμένουν την ίδια περίοδο ισχυρές και διαπερνούν τόσο τον πολιτικό όσο και τον παιδαγωγικό λόγο, οδηγούν σε εισαγωγή διαφοροποιήσεων στο γνωστικό περιεχόμενο της μέσης εκπαίδευσης (στο πρόγραμμα μαθημάτων των γυμνασίων θηλέων προστίθενται τα μαθήματα της υγιεινής και της οικιακής οικονομίας), στη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών χωρίς επαγγελματικές διεξόδους (συστήνονται εκ νέου το 1929 τα ανώτερα παρθεναγωγεία) και στον περιορισμό των επαγγελματικών στοχεύσεων των γυναικών, αποκλείοντάς τες από την τεχνική και επαγγελματική δημόσια εκπαίδευση (μέση και ανώτερη). Οι διαφοροποιήσεις και οι αποκλεισμοί θα αρθούν ολοκληρωτικά την περίοδο της Μεταπολίτευσης με την καθιέρωση της συνεκπαίδευσης σε όλα τα είδη σχολείων και όλες τις βαθμίδες, το 1985, και την άρση των φραγμών στην πρόσβαση των γυναικών στις ανώτατες «ανδρικές» επαγγελματικές σχολές, από το 1991 και έως το 2002 με την εγγραφή των πρώτων σπουδαστριών και στο Τμήμα Ιπτάμενων της Σχολής Ικάρων.

## ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟ ΕΘΝΟΣ

---

### Χάρης Αθανασιάδης

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ,  
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Όπως οι εκκλησίες και οι ιερείς συγκροτούσαν και αναπαρήγαγαν το ποίμνιο στις παραδοσιακές κοινωνίες, έτσι τα σχολεία και οι δάσκαλοι συγκροτούν και αναπαράγουν το έθνος στις νεωτερικές κοινωνίες. Για να επιτελέσει τον ρόλο του αυτόν, το ελληνικό σχολείο έπρεπε καταρχάς να ιδρυθεί ως κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα και ακολούθως να απλωθεί ως τις εσχαιές του κράτους και ίσως έξω από αυτό. Έπρεπε επίσης ευθύς εξ αρχής να ορίσει τα δομικά υλικά που θα συναποτελέσουν τον σκληρό πυρήνα της οικείας εθνικής ταυτότητας. Η ελληνοφωνία ήταν το ελάχιστο, η ιστορία το επιπλέον. Και η χριστιανοσύνη ασφαλώς, αλλά αυτή υπήρχε ήδη.

#### Η ΕΞΑΠΛΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Για να επιτελέσει η εκπαίδευση τον εθνικό της ρόλο, προϋπόθεση ήταν να υπάρχουν σχολεία και δάσκαλοι. Όχι ως εξαίρεση, αλλά ως κανόνας. Διότι διάσπαρτα σχολεία θρησκευτικών γραμμάτων υπήρχαν σε όλη τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας. Σχολεία των επιστημονικών γραμμάτων ιδρύθηκαν επίσης σε ανθηρές εμπορικές κοινότητες κατά την περίοδο του ελληνικού διαφωτισμού (από το 1870 και εξής). Εκείνο που δεν υπήρχε ήταν ένα πυκνό εκπαιδευτικό δίκτυο, που θα κινείται συντεταγμένα προς ενιαία κατεύθυνση. Αυτό δρομολογήθηκε μόνο μετά τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους – κάποιες πρώτες προσπάθειες με τον Καποδίστρια και πιο συστηματικά κατά την πρώτη δεκαετία της οθωμανικής περιόδου (1834-1837). Ως προς τη δομή και διάρθρωση υιοθετήθηκε το γαλλικό πρότυπο, το οποίο

είχε αντλήσει πολλά από το προγενέστερο πρωσικό: Ένα τετραετές σχολείο για όλους, το «δημοτικό» (σχολείο του δήμου: του λαού): ένα τετραετές «γυμνάσιο» που θα διαμόρφωνε την ανώτερη υπαλληλία και τη χαμηλή διανοήση ανάμεσα στα δυο, ως γέφυρα και κόσκινο, το τριετές «ελληνικό» σχολείο (ελληνικό: λόγω της έμφασης στην αρχαιότητα): και ένα τετραετές «πανεπιστήμιο» για τη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της ελίτ.

Και τα τέσσερα επίπεδα είχαν σημαντική συνεισφορά στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και στην ενστάλαξη εθνικής συνείδησης. Το πιο κρίσιμο όμως ήταν το Δημοτικό: η ταχεία εξάπλωσή του κατά τον πρώτο αιώνα του ελληνικού κράτους μπορεί να ιδωθεί ως ταχεία διάχυση της ιδέας του έθνους στις αγροτικές κοινότητες, ελληνόγλωσσες και ετερόγλωσσες. Για μόλις 77 δημοτικά σχολεία του 1834, δεκαπλασιάζονται δύο μόλις δεκαετίες αργότερα (1855-56: 709 σχολεία), συνεχίζουν να αυξάνονται αν και με συγκριτικά μικρότερο ρυθμό για τα επόμενα είκοσι χρόνια (1877-1878: 1171 σχολεία), για να ακολουθήσει μια πραγματική έκρηξη που μπορεί να αποδοθεί σε επιτυχή ανταπόκριση του τρικουπικού εκσυγχρονισμού στις εκπαιδευτικές ανάγκες που προέκυψαν από την προσάρτηση των Ιονίων και της Θεσσαλίας (1900-1901: 3.339 σχολεία). Μεσολαβεί μια επιβράδυνση του ρυθμού κατά τη δεκαετία της πολιτικής κρίσης από την ήττα του 1897 έως το κίνημα στο Γουδί (1910-1911: 3.675 σχολεία), για να εκδηλωθεί στη συνέχεια μία τρίτη έκρηξη που αναμφίβολα σχετίζεται με τον βενιζελισμό της ανόρθωσης και την επιτυχή ενσωμάτωση των Νέων Χωρών και των Μικρασιατών προσφύγων (1931-1932: 7.639 δημοτικά σχολεία).<sup>1</sup> Παρατηρείται συνεπώς μια αδιάλειπτη ανάπτυξη του σχολικού δικτύου σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα –που ξεκινά από τις ελάχιστες τότε αστικές πυκνώσεις αλλά διεισδύει με γοργούς ρυθμούς στην ύπαιθρο– σε μια προσπάθεια του κράτους να ανταποκριθεί στις διαδοχικές επεκτάσεις των ορίων του και τις αλλεπάλληλες πληθυσμιακές μεγεθύνσεις, με τρεις εντυπωσιακές επιταχύνσεις που εντοπίζονται στην περίοδο του Όθωνα, του Τρικούπη και του Βενιζέλου.

Αναλογικά με την εξάπλωση του σχολικού δικτύου εξελίχθηκαν και τα ποσοστά των μαθητών του δημοτικού σχολείου επί του συνολικού πληθυσμού. Από το μηδαμινό 0,9% (6.718 μαθητές) στα 1830 το ποσοστό φοί-

<sup>1</sup> Τα στοιχεία, όπως και αυτά της επόμενης παραγράφου, από το *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαίδευσης* (Δημητράκος, Αθήνα 1932), 476-482 [πίνακες 76, 77 και 78].

τησης θα φθάσει ύστερα από διαρκή αύξηση στο 8,2% το 1901 (198.951 μαθητές), για να κορυφωθεί στο 12,13% κατά το σχολικό έτος 1931-1932 (752.937 μαθητές) –ποσοστό που έτεινε προς τη γενίκευση του δημοτικού σχολείου. Η κάμψη των αντιστάσεων της παραδοσιακής αγροτικής κοινωνίας και η συγκριτικά ταχεία γενίκευση της φοίτησης επιτεύχθηκε με έναν συνδυασμό παιδαγωγικών τεχνικών, όπως η λεγόμενη «αλληλοδιδασκτική μέθοδος», κινήτρων στους δασκάλους, όπως η συνάρτηση του μισθού τους με τον αριθμό των μαθητών, και απειλών για διώξεις προς τους γονείς που δεν έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο. Σε αυτά θα πρέπει να προστεθούν οι υπαρκτές προοπτικές ταξικής κινητικότητας που πρόσφερε η εκπαίδευση (σε μια μικρή έστω μερίδα μαθητών) και η ιδεολογική υπεραξίωση της μόρφωσης που κληροδότησε ο νεοελληνικός διαφωτισμός. Ακόμη και η συνήθης κατά τον 19ο αιώνα μεμψιμοιρία των παιδαγωγών, των τοπικών παραγόντων και ορισμένων πολιτικών συνέτεινε τελικά στην περαιτέρω εξάπλωση του σχολικού δικτύου, εφ' όσον ασκούσε ισχυρή πίεση για αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών. Για παράδειγμα, στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1899, το ποσοστό φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (4,8%) συγκρίνεται με τις πρότυπες χώρες (Γαλλία: 10,4%, Μεγάλη Βρετανία: 9,7%) ώστε να καταδειχθεί η εκπαιδευτική υστέρηση της Ελλάδας. Παραβλέπεται, όμως, η υπεροχή της Ελλάδας έναντι των χωρών της ανατολικής Ευρώπης, όπως η Ρουμανία (2,2%) και η Ρωσία (1,6%), αλλά και ορισμένων της δυτικής Ευρώπης, όπως η Πορτογαλία (2%), ενώ δεν επιχειρείται καν η σύγκριση με τις όμορες βαλκανικές χώρες (Βουλγαρία και Σερβία), ούτε βεβαίως με την οθωμανική αυτοκρατορία, από την οποία όλες τους αποσχίστηκαν.<sup>2</sup> Μια τέτοια ανάγνωση υποστηρίζει την εκτίμηση του Κωνσταντίνου Τσουκαλά, πως ο ρυθμός ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα κατά τον πρώτο αιώνα της ύπαρξής της υπήρξε εντυπωσιακά ταχύς και, σε κάθε περίπτωση, δεν έπαψε να παρακολουθεί, όχι πάντα με υστέρηση, τον ρυθμό ανάπτυξης στα πρότυπα τότε νεωτερικά κράτη της Ευρώπης: τη Γερμανία, τη Γαλλία, την Αγγλία.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Βλ. Αλέξης Δημαράς, «Η Εκπαίδευση 1871-1909», στο *Ιστορία του νέου ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5, επιμ. Βασίλης Παναγιωτόπουλος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, 153-166 [ιδιαιτέρως τον πίνακα της σ. 163].

<sup>3</sup> Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Θεμέλιο, Αθήνα 1977), 392-397.

Πριν επικεντρωθούμε στους τρόπους με τους οποίους το δημοτικό σχολείο σμίλεψε την εθνική ταυτότητα και ενστάλαξε την εθνική συνείδηση στους μικρούς Έλληνες και τις μικρές Ελληνίδες, ας ρίξουμε μια ματιά στις ομόλογες προσπάθειες των ανώτερων βαθμίδων. Σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα, οι δύο κύκλοι της μέσης [:δευτεροβάθμιας] εκπαίδευσης (το «ελληνικό σχολείο» και το «γυμνάσιο») δέχονταν ένα μικρό ποσοστό των αποφοίτων του δημοτικού (περίπου 10% και 3% αντίστοιχα) καθ' ότι επιτελούσαν κυρίως κοινωνικό ρόλο: απαντούσαν στις ανάγκες για στελέχωση του κρατικού μηχανισμού και των εμπορικών επιχειρήσεων του έξω ελληνισμού.<sup>4</sup> Ωστόσο, όσοι στελέχωναν τους θεσμούς του κράτους, όφειλαν να προσδίδουν ενότητα και ταυτότητα στο κράτος, άρα να διαπνέονται από την κυρίαρχη τότε εθνική ιδεολογία. Παρόμοια, για να διατηρήσει την κυριαρχία του και να αναπαραχθεί όλο εκείνο το δίκτυο εμπόρων, αντιπροσώπων και διαμεσολαβητών που συγκροτούσε την εμπορική τάξη του έξω ελληνισμού είχε απόλυτη ανάγκη την ιδεολογική συνοχή. Όπως το διατύπωσε ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς: «Χρειαζόταν περισσότερο από ο,τιδήποτε άλλο ένα προσωπικό που να ταυτίζεται ολοκληρωτικά και μέσα από τις ίδιες εθνικές και πολιτιστικές συνιστώσες με αυτή την εθνική οντότητα».<sup>5</sup> Ακριβώς γι' αυτό, περισσότερο από πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες, το «ελληνικό» και το «γυμνάσιο» μετέδιδαν γνώσεις (και δέος) για την κλασική αρχαιότητα. Το αρχαίο κλέος ήταν η φαντασιακή πηγή απ' όπου το νεόκοπο εθνικό κράτος αντλούσε αίγλη και υλικά για να χτίσει την ταυτότητά του.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και το πανεπιστήμιο. Από κοινωνική άποψη στόχος του ήταν να παράγει και να αναπαράγει την πολιτική και διανοητική ελίτ που θα στελέχωνε τα ανώτερα κλιμάκια των κρατικών θεσμών. Εκτός όμως από τους γηγενείς φοιτητές –οι οποίοι έχοντας περάσει από τις προηγούμενες βαθμίδες είχαν ήδη διαμορφωμένη εθνική συνείδηση– το Πανεπιστήμιο δεχόταν επίσης ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών (περίπου 30%) από τις χριστιανικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας, η εισαγωγή και φοίτηση των οποίων υποστηριζόταν με

<sup>4</sup> Οι εμπορικές επιχειρήσεις του έξω ελληνισμού δραστηριοποιούνταν σε δύο διαφορετικά μεταξύ τους περιβάλλοντα. Σε πόλεις-λιμάνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, όπως η Κωνσταντινούπολη και η Σμύρνη, και σε πόλεις κρατών όπου δεν λογίζονταν (υπόδουλοι), όπως η Αλεξάνδρεια ή η Βιέννη. Παρά τις μεταξύ τους διαφορές, από την άποψη που ενδιαφέρει εδώ μπορούν να ιδωθούν ως ενιαία κοινωνική και οικονομική δύναμη.

<sup>5</sup> Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή...*, 567.

κρατικές υποτροφίες και πολλαπλές διευκολύνσεις.<sup>6</sup> Επιστρέφοντας στις γενέτειρές τους αρκετοί από αυτούς τους νέους επιστήμονες συνέχιζαν να διατηρούν επικοινωνία με τους καθηγητές τους, οι οποίοι τους ενθάρρυναν να ιδρύουν εκεί ελληνικά σχολεία. Είναι αλήθεια πως η διαδικασία αυτή διαπνεόταν αρχικά από το ουμανιστικό πνεύμα του Διαφωτισμού –το Πανεπιστήμιο αντιλαμβάνονταν τον εαυτό του ως φάρο πολιτισμού σε ολόκληρη την καθ' ημάς Ανατολή, εφ' όσον άλλωστε παρέμενε μοναδικό στο είδος του ίδρυμα στην ανατολική Μεσόγειο για ολόκληρο τον 19ο αιώνα. Εκ των πραγμάτων, ωστόσο, λειτουργούσε και εθνοποιητικά. Όσο προχωρούσαμε άλλωστε προς τα τέλη του αιώνα, αρκετοί από τους καθηγητές του αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ως ιεροφάντη του έθνους και έθεταν τη γραφίδα τους στην υπηρεσία των αλυτρωτικών στόχων.

Πολύ πιο συνειδητά και οργανωμένα θα εκφραστεί αυτή η εκπαιδευτική διεϊσδυση του ελληνικού κράτους στην οθωμανική επικράτεια από το 1870 και μετά, όταν ο νεόκοπος βουλγαρικός εθνικισμός θα αμφισβητήσει την ελληνική πολιτισμική ηγεμονία στα Βαλκάνια. Στο μεταξύ, το πνεύμα του Διαφωτισμού φθίνει, ενώ παράλληλα αυξάνεται η επιρροή του ρομαντικού εθνικισμού. Τον ρόλο του πολιορκητικού κριού σε αυτό το τελευταίο τρίτο του 19ου αιώνα (και έως το 1922) θα αναλάβει ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, ενώ τα γεωγραφικά όρια του εγχειρήματος θα γίνουν σαφέστερα. Θα ιδρυθούν, μέσω φιλεκπαιδευτικών συλλόγων, τέσσερα Διδασκαλεία σε ισάριθμες πόλεις (Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Κεστοράτι Ηπείρου και Φιλιππούπολη), με σκοπό την εκπαίδευση δασκάλων με ελληνικό φρόνημα και δι' αυτών τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας στην Ήπειρο, τη Μακεδονία και τη Θράκη –στους πρώτους στόχους του ελληνικού εθνικισμού.<sup>7</sup> Ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα αυτών των προσπαθειών, η εθνική σημασία της εξάπλωσης του σχολικού δικτύου, με

<sup>6</sup> Ο Κώστας Λάππας υπολόγισε πως η συμμετοχή στο πανεπιστήμιο των αλλοδαπών φοιτητών κατά τον 19ο αιώνα κινήθηκε κατά μέσο όρο στο 31,5%. Αυτοί προέρχονταν στην πλειονότητά τους από περιοχές της οθωμανικής αυτοκρατορίας που αργότερα περιλήφθηκαν στο ελληνικό κράτος (πλην της Μικράς Ασίας). Ενδεικτικά, κατά το ακαδημαϊκό έτος 1855-1856 από τους 590 φοιτητές του Πανεπιστημίου οι 235 προέρχονταν από τον έξω ελληνισμό, βλ. Κώστας Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα* (ΕΙΕ, Αθήνα 2004), 332-333.

<sup>7</sup> Σοφία Βούρη, *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904* (Παρασκήνιο, Αθήνα 1992)· Λυδία Παπαδάκη,

την έννοια έστω της υποκειμενικής πρόσληψης, παραμένει: το ελληνικό έθνος απλώνεται έως εκεί που υπάρχουν ελληνικά σχολεία. Η αποτύπωση των σχολικών δικτύων στους προπαγανδιστικούς χάρτες της εποχής, ελληνικούς και βουλγαρικούς, φανερώνει ότι οι βαλκανικοί εθνικισμοί χρησιμοποίησαν κατεξοχήν πολιτισμικά κριτήρια στον προσδιορισμό του έθνους.

#### Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ

Ποια θα είναι η γλώσσα του έθνους; Στο κράτος που προέκυψε από την Επανάσταση του 1821 εκτός από τα ρωμαίικα, μητρικές γλώσσες ήταν για πολλούς τα αρβανίτικα και για κάποιους τα βλάχικα, τα οποία αυξήθηκαν σημαντικά μετά τους Βαλκανικούς πολέμους του 1912-1913, ενώ τότε προστέθηκαν επίσης τα σλάβικα, τα τούρκικα και τα εβραϊκά. Τα ελληνικά, ωστόσο, είχαν αναμφίβολα την πρωτοκαθεδρία: μιλιούνταν από τους περισσότερους, ήταν η γλώσσα του εμπορίου στην ευρύτερη περιοχή της ανατολικής Μεσογείου, είχαν να επιδείξουν αξιοσημείωτη σύγχρονη γραμματεία, ενώ μια οικεία προγενέστερη μορφή του ήταν η γλώσσα της εκκλησίας και μια ανοίκεια αλλά υψηλής καλλιέργειας η γλώσσα της κλασικής αρχαιότητας. Ποια εκδοχή τους όμως; Στη συζήτηση, που είχε αρχίσει μεταξύ των λογίων από τα τέλη ήδη του 18ου αιώνα, μια μερίδα τάχθηκε υπέρ της «καθομιλουμένης» (η οποία αργότερα θα ονομαστεί «δημοτική») και μια άλλη υπέρ της αναβίωσης της αρχαίας ελληνικής. Ο Αδαμάντιος Κοραής πρότεινε τη μέση οδό: να διατηρηθεί ως βάση η καθομιλουμένη, αλλά να «καθαριστεί» από τα ξένα δάνεια που παρεισέφρησαν και από τις αλλοιώσεις που υπέστη στη διάρκεια των αιώνων της παρακμής και της δουλείας. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να εμπλουτιστεί και να αναμορφωθεί με υλικά που θα αντληθούν από την αρχαία, την καλλιεργημένη γλώσσα. Υιοθετώντας την οπτική του Κοραή εκατοντάδες λόγιοι, δημοσιογράφοι, ποιητές, νομοθέτες και δάσκαλοι, σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα, κατασκεύαζαν τη γλώσσα του έθνους καθαρίζοντας τη γλώσσα του λαού, με τον ίδιο τρόπο που οι αρχιτέκτονες μεταμόρφωναν την Αθήνα γκρεμίζοντας τα οθωμανικά κτήρια και χτίζοντας νεοκλασικά.

Μέσα από τέτοιες καθημερινές πρακτικές μορφοποιήθηκε σταδιακά η γλώσσα που ονομάστηκε (καθαρεύουσα), δηλαδή αποκαθαυμένη από τα μισρά στοιχεία και επιβλήθηκε ως γλώσσα του κράτους.<sup>8</sup> Αλλά ο στόχος για τον οποίο οικοδομήθηκε δεν επιτεύχθηκε: το έθνος δεν απέκτησε μία, ενιαία γλώσσα. Μόνον ένα μικρό ποσοστό των νέων κάθε γενιάς, όσοι ολοκλήρωναν το Γυμνάσιο, ήταν σε θέση να χειριστούν με επάρκεια την καθαρεύουσα. Και, βέβαια, όλοι αυτοί, φρόντιζαν να αξιοποιούν πολλαπλά τη νέα τους δεξιότητα, για την οποία άλλωστε τόσο κόπο και χρόνο είχαν αφιερώσει. Την αξιοποιούσαν ως προσόν για την εξεύρεση μιας καλά αμειβόμενης εργασίας, μα επίσης ως επίσημο γλωσσικό ένδυμα που αποσκοπούσε στη γενικότερη κοινωνική τους καταξίωση –ως δομικό υλικό της νέας τους ταξικής ταυτότητας. Με τη συνεισφορά, λοιπόν, και του σχολείου η νεόκοπη τότε και ισχυρή ελληνική μικροαστική τάξη απέκτησε τη δική της γλώσσα. Σε αυτή τη γλώσσα καλλιεργήθηκε σε κάποιο βαθμό η ποίηση και σημαντικά η πεζογραφία, αλλά πολύ λιγότερο οι επιστήμες και η φιλοσοφία –η έξοχη ειρωνεία του Ροϊδη και η ψυχολογική βαθύτητα του Παπαδιαμάντη σηματοδοτούν τις κορυφές της καθαρευουσιάνικης πρόζας, μα ταυτόχρονα τον επιθανάτιο ρόγχο της. Οι πολλοί, όμως, οι άνθρωποι της υπαίθρου και οι φτωχοί των πόλεων –όσοι συγκροτούσαν τον κορμό του έθνους– παρ' ότι θαύμαζαν την καθαρεύουσα και την αποδέχονταν ως γλώσσα του έθνους, στην πράξη στάθηκε αδύνατο να την κάνουν κτήμα τους.

Ακριβώς γι' αυτό ήταν ζήτημα χρόνου να αμφισβητηθεί η επιμονή στην καθαρεύουσα. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, μια γενιά νέων ποιητών, που ήταν επηρεασμένοι από το διανοητικό ρεύμα του Ρομαντισμού, αναζητούσαν έμπνευση στη ζωή των ανθρώπων της υπαίθρου. Μαζί με τα θεματικά και τα μορφολογικά μοτίβα που άντλησαν από το κοινωνικό και πολιτισμικό σύμπαν του βουνού και του λόγγου, θα υιοθετήσουν και τη γλώσσα του. Η γλώσσα του λαού (που στη συγκυρία εκείνη θα αποκληθεί «δημοτική») θα βρει σε αυτούς τους νέους ποιητές τους πρώτους άξιους τεχνίτες της. Ωστόσο, οι θεωρούμενες ως «σαβαρές» πνευματικές ενασχολήσεις, η φιλοσοφία και οι επιστήμες (και συνακόλουθα η εκπαίδευση) θα παραμείνουν πιστές στην καθαρεύουσα.

<sup>8</sup> Αναλυτικά για όλα τα παραπάνω, βλ. Peter Macgridge, *Language and National Identity in Greece, 1766-1976* (Oxford University Press, Οξφόρδη 2009), 102-125.



Το εναρκτήριο λάκτισμα, που σηματοδοτεί την έναρξη ενός σκληρού γλωσσικού αγώνα, θα γίνει με ένα βιβλίο: «Το ταξίδι μου» του γλωσσολόγου Γιάννη Ψυχάρη που ζούσε και εργαζόταν στο Παρίσι. Στα τέλη του 19ου αιώνα, σε μια εποχή που όλα τα ευρωπαϊκά κράτη είχαν εισέλθει στον αστερισμό του εθνικισμού ο Ψυχάρης θα γράψει πως ο πόλεμος ίσως τελικά αποδειχτεί αναπόφευκτος, μα δεν αρκεί: «Ένα έθνος, για να γίνει έθνος, θέλει δυο πράγματα: να μεγαλώσουν τα σύνορά του και να κάμει φιλολογία δική του». Διότι «γλώσσα και πατρίδα είναι το ίδιο» και, άρα, «να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την εθνική τη γλώσσα, ένας είναι ο αγώνας». Ο Ψυχάρης είπε ξανά ό,τι περίπου είχε πει ο Κοραής προεπαναστατικά, με μόνη διαφορά πως τώρα ως εθνική γλώσσα δεν προβαλλόταν η καλλωπισμένη καθαρεύουσα, αλλά η καταφρονεμένη δημοτική. Όσο και να προσπαθήσει το σχολείο, υποστήριξε ο Ψυχάρης, δεν πρόκειται να καταστήσει την καθαρεύουσα εθνική γλώσσα, διότι η απόστασή της από τη καθημερινή ζωή των πολλών είναι μεγάλη. «Μόνο τη δημοτική είναι δυνατό να καλλιεργήσουμε και να γράψουμε», κατέληξε.<sup>9</sup>

Η διαμάχη που ξέσπασε μετατράπηκε ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα από φιλολογική σε ιδεολογική, κοινωνική και πολιτική. Το 1901, μάλιστα, με αφορμή την προσπάθεια του Αλέξανδρου Πάλλη να αποδώσει στη δημοτική το *Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιον*, ξέσπασαν συγκρούσεις στην Αθήνα ανάμεσα στους οπαδούς των δύο γλωσσικών μερίδων που άφησαν πίσω τους οκτώ νεκρούς και την πτώση της τότε κυβέρνησης. Ήταν τα διαβόητα («Ευαγγελικά»), το πρώτο από μια σειρά ομόλογα επεισόδια που εκδηλώθηκαν σε διάφορες στιγμές του 20ού αιώνα: τα «Ορεσטיακά» του 1903, τα «Αθεικά» του 1911, τα «Μαρασλειακά» του 1925, η «Δίκη των Τόνων» του 1942 και η μεταρρύθμιση Παπανούτσου το 1964. Σε όλες τις περιπτώσεις η χρήση της δημοτικής εκεί όπου κυριαρχούσε η αρχαία, η ελληνιστική ή η καθαρεύουσα γλώσσα, στιγματιζόταν ως βεβήλωση του ελληνικού έθνους και της Ορθοδοξίας.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Ψυχάρης, *Το ταξίδι μου*, Εστία, Αθήνα 2002 (α' έκδ. 1888), 37-39.

<sup>10</sup> Ουρανία Καϊάφα (επιμ.), *Ευαγγελικά (1901) – Ορεσטיακά (1903). Νεωτερίκες πίεςεις και κοινωνικές αντιστάσεις* (Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 2003)· Μαρία Ρεπούση, *Τα Μαρασλειακά, 1925-1927* (εκδ. Πόλις, Αθήνα 2012)· Αλεξάνδρα Πατρικίου, «Ξαναδιαβάζοντας τη "Δίκη των Τόνων" στη συγκυρία της Κατοχής», στο Καίτη Τσίλη-Αρώνη κ.ά. (επιμ.), *Η Ελλάδα της νεωτερικότητας* (εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2014), 187-205. Πολλά στοιχεία βλ. επίσης

Στο μεταξύ, στην εκπαίδευση, η προσήλωση στην καθαρεύουσα ξεκινούσε από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού, ενώ στη μέση εκπαίδευση περισσότερο από το 30% του εβδομαδιαίου προγράμματος αφιερωνόταν στην καλλιέργεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, στη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα, όταν με τους πολέμους (τους Βαλκανικούς του 1912-1913 και τον Α΄ Παγκόσμιο του 1914-1918) η έκταση και ο πληθυσμός της Ελλάδας διπλασιάστηκαν, οι οπαδοί της δημοτικής έθεσαν επιτακτικά το ζήτημα της γλώσσας του σχολείου, ισχυριζόμενοι πως με την καθαρεύουσα ήταν ανέφικτο να αφομοιωθούν γλωσσικά οι εθνοπολιτισμικές ομάδες που περιήλθαν εντός των νέων συνόρων. Έγραφε, για παράδειγμα, στα 1915 ο Δημήτρης Γληνός, ο πιο σημαντικός από τους παιδαγωγούς της εποχής: «Παντού όπου στη Μακεδονία συγκρούστηκε η καθαρεύουσα με μιαν άλλη ζωντανή γλώσσα, νικήθηκε. Ο βουλγαρόφωνος προσπαθούσε με χίλιες θυσίες και κόπους και με επιμονή αξιοθαύμαστη να μάθη τη γλώσσα που του παρουσίαζεν ο δάσκαλος, ο αντιπρόσωπος του έθνους. Κι αν κατάφερε να διαβάξη και να καταλαβαίνει οπωσδήποτε τα βιβλία, έβρισκεν ύστερα πως στην προσωπική επικοινωνία προς τους άλλους ομοεθνείς τού ήταν άχρηστη. Να μιλάη ελληνικά δεν ήξερε. Κρατούσε λοιπόν τα βουλγαρικά».<sup>11</sup> Πλάι σε αυτόν τον κεντρικό στόχο του Μεσοπολέμου (τη γλωσσική αφομοίωση των «ξενοφώνων») και αξιότατα με αυτόν, θα τεθούν και ο πολιτικός και ο οικονομικός στόχος. Η νέα γεωγραφικά μεγάλη Ελλάδα θα παρέμενε πολιτισμικά απαρχειωμένη και γεωπολιτικά ασήμαντη, αν δεν μετασχηματιζόταν γρήγορα σε μια σύγχρονη δημοκρατία με αναπτυγμένη βιομηχανία. Και σε τούτον τον αστικό εκσυγχρονισμό του κράτους και της κοινωνίας που ευαγγελιζόταν ο πιο εξωστρεφής από τους πολιτικούς ηγέτες του Μεσοπολέμου, ο Ελευθέριος Βενιζέλος, η δημοτική γλώσσα είχε να συνεισφέρει πολλά. Ήταν το κατάλληλο εργαλείο για τη διάχυση της γνώσης: τη διάχυση των θετικών επιστημών που θα στήριζαν τη βιομηχανική ανάπτυξη και των ανθρωπιστικών επιστημών που θα διαμόρφωναν τον δημοκρατικό πολίτη.

---

Δημαράς, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα»: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση, 1833-2000* (Μεταίχμιο, Αθήνα 2013), 147-191.

<sup>11</sup> Δ. Φωτεινός [:Δημήτρης Γληνός], «Εθνος και γλώσσα», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. 5, 1916, 47-62.

Έτσι, το κίνημα υπέρ της δημοτικής γλώσσας λειτούργησε τελικά ως όψιμος Διαφωτισμός, παρ' ό́τι αρχικά είχε αντλήσει έμπνευση από τον ύστερο Ρομαντισμό του 19ου αιώνα.

Η πρώτη εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία έγινε το 1917, από την κυβέρνηση Εθνικής Αμύνης στο αποκορύφωμα του Εθνικού Διχασμού, αλλά ο δρόμος για την οριστική αποδοχή και καθιέρωσή της αποδείχθηκε εξαιρετικά δύσβατος. Όσοι είχαν συνδέσει την πολιτική τους ένταξη, την επαγγελματική τους ταυτότητα ή την κοινωνική τους θέση με την κατοχή και τη χρήση της καθαρεύουσας αντέδρασαν δυναμικά και ποικιλότροπα. («Ανακαλύπτοντας») διαρκώς πίσω από τον δημοτικισμό διάφορα σκοτεινά κέντρα και κινήματα που μηχανοραφούσαν εναντίον του ελληνισμού (κατά περίπτωση: τον πανσλαβισμό, την αθεΐα, τη μασονία ή τον κομμουνισμό), κατάφεραν να ακυρώνουν τη γλωσσική μεταρρύθμιση κάθε φορά που οι υπέρμαχοί της πετύχαιναν να τη νομοθετήσουν. Σε αδρές γραμμές, τα συντηρητικά πολιτικά κόμματα, τα παραδοσιακά πνευματικά ιδρύματα και η Εκκλησία υπερασπίζονταν την καθαρεύουσα, ενώ τα φιλελεύθερα και αριστερά κόμματα από κοινού με τα πιο νεωτερικά ιδρύματα και την πλειονότητα των λογοτεχνών στήριζαν τη δημοτική. Οι εκπαιδευτικοί ήταν μοιρασμένοι: οι δάσκαλοι του δημοτικού, που απευθύνονταν στο σύνολο των μαθητών κάθε γενιάς τάσσονταν στην πλειονότητά τους υπέρ της δημοτικής, ενώ οι καθηγητές των γυμνασίων, που τότε ξεδιάλεγαν τη μελλοντική ελίτ, ενέμεναν στην καθαρεύουσα.

Η λύση της διαμάχης ήρθε μετά την πτώση της Δικτατορίας και αποτυπώθηκε νομοθετικά το 1976. Μέσα στο επαναστατικό πνεύμα της Μεταπολίτευσης, η Νέα Δημοκρατία του Κωνσταντίνου Καραμανλή υιοθέτησε και δρομολόγησε ένα δημοκρατικό πολιτικό σχέδιο, μέρος του οποίου ήταν και η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικά στο ζήτημα της γλώσσας, η άτεχνη έως κωμική χρήση της καθαρεύουσας από τους συνταγματάρχες της Δικτατορίας, πέτυχε ό,τι δεν είχαν καταφέρει επί δεκαετίες με τις στοχαστικές επιθέσεις τους οι δημοτικιστές: Να γελοιοποιηθεί παντελώς η καθαρεύουσα ως γλώσσα μιας αναχρονιστικής, αυταρχικής και ακαλλιέργητης εξουσίας. Ένα χρόνο αργότερα, το 1977, η δημοτική θα εισαχθεί στο σύνολο της δημόσιας διοίκησης, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1982, θα απλοποιηθεί περαιτέρω με κατάργηση του πολύπλοκου τονικού συστήματος που κρατούσε από την ελληνιστική περίοδο. Από τότε έως σήμερα, παρ' ό́τι

δεν λείπουν οι νοσταλγοί της καθαρεύουσας, η δημοτική γλώσσα έχει επικρατήσει σε κάθε τομέα της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής και έχει ενοποιήσει γλωσσικά τη χώρα.<sup>12</sup>

Οι δύο γλώσσες που προτάθηκαν ως γλώσσες του έθνους, η καθαρεύουσα κατά τον 19ο αιώνα, η δημοτική κατά τον 20ό, δεν μορφοποιήθηκαν στο σχολείο, αλλά εξαπλώθηκαν και έγιναν κτήμα των πολλών διά του σχολείου.

## Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ

Στον πρώτο μισό αιώνα του ελληνικού κράτους, όπως και στα υπόλοιπα νεωτερικά κράτη της Ευρώπης, η σχολική ιστορία δεν ήταν μια βιογραφία του οικείου έθνους, αλλά μια ανασκόπηση του ανθρώπινου πολιτισμού. Ονομαζόταν «γενική ιστορία» και φιλοδοξούσε να έχει «οικουμενικό» χαρακτήρα, αν και με αυτό εννοούσε μόνον τις πτυχές του παρελθόντος που οδήγησαν τελικώς στην κυριαρχία της Ευρώπης. Στην πράξη, τα εγχειρίδια του γυμνασίου ξεκινούσαν από τα βασίλεια της Μεσοποταμίας, περνούσαν στην Αίγυπτο των Φαραώ, κατόπιν στον ελληνικό κόσμο της κλασικής περιόδου και στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία προτού καταλήξουν στην Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό. Καθώς, όμως, η ελληνική αρχαιότητα κατείχε κομβική θέση σε αυτή την περιοδολόγηση, το ελληνικό σχολείο απέκτησε ευθύς εξ αρχής μια εθνική ιστορία. Μόνο που αυτή σταματούσε απότομα στο 146 π.Χ.

Στα δημοτικά σχολεία οι ιστορικές γνώσεις μεταδίδονταν κατά κύριο λόγο μέσα από τα αναγνωστικά. Η ιστορία ως ξεχωριστό μάθημα διδασκόταν μόνον εφ' όσον οι γνώσεις του δασκάλου το επέτρεπαν και πάντως δίχως την ύπαρξη ειδικού, κρατικά εγκεκριμένου εγχειριδίου. Και εκεί ασφαλώς «ελληνική ιστορία» ήταν η «αρχαία ελληνική ιστορία» και μόνον αυτή, έως το 146 π.Χ. Μάλιστα, ο Γεροστάθης του Λέοντα Μελά –το πιο δημοφιλές από τα αναγνωστικά του 19ου αιώνα στα σχολεία της Ελλάδας και του έξω ελληνισμού– υιοθετούσε τη θέση του Κοραή πως ο ελληνικός κόσμος τελείωνε πριν τη ρωμαϊκή κατάκτηση, με την επικράτηση του

<sup>12</sup> Άννα Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα* (εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001), ιδιαιτέρως από σ. 106 και εξής.

Φιλίππου επί των ελληνικών πόλεων το 338 π.Χ.: «...η αυτονομία της Ελλάδος ετάφη ζώσα εις την Μάχην της Χαιρωνείας!», κατέληγε.<sup>13</sup> Εξοβέλιζε από τον ελληνικό κόσμο ακόμη και τους αρχαίους Μακεδόνες.

Στα 1853, ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος θα τολμήσει να υποβάλει προς έγκριση στο υπουργείο Παιδείας ένα αναθεωρητικό εγχειρίδιο: Την (μικρή του) *Ιστορία του ελληνικού έθνους*,<sup>14</sup> η οποία διακήρυσσε ευθαρσώς την ελληνικότητα της αρχαίας Μακεδονίας και της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας εισάγοντας για πρώτη φορά το λεγόμενο «σχήμα της συνέχειας». Το ρηξικέλευθο για την εποχή εκείνη εγχειρίδιο θα υποστεί σκληρή κριτική και θα απορριφθεί από την επιτροπή του υπουργείου (επικεφαλής της οποίας ήταν ο καθηγητής ιστορίας του Πανεπιστημίου Θεόδωρος Μανούσης) με το επιχείρημα πως ο συγγραφέας αγνόησε τα παραδεκτά όρια της ελληνικής ιστορίας, δηλαδή ως τη στιγμή που οι ελληνικές πόλεις-κράτη χάνουν την αυτονομία τους, και «έσυρεν εις τον κύκλον αυτού και άλλα μέρη, τα οποία συνήθως δεν θεωρούνται ως αποτελούντα μέρος αυτής, καθώς π.χ. την ιστορίαν του Βυζαντινού κράτους, το οποίον και αυτός ο ίδιος εις άλλο αυτού σχεδόν σύγχρονον πόνημα ονομάζει "Ανατολικόν τμήμα του ρωμαϊκού κράτους"».<sup>15</sup>

Όπως γνωρίζουμε, ο Παπαρρηγόπουλος απάντησε συγγράφοντας τη μνημειώδη πεντάτομη *Ιστορία* που τον καθιέρωσε έκτοτε ως εθνικό ιστοριογράφο. Η οπτική του, η ιστορία ως βιογραφία του τρισχιλιετούς ελληνικού έθνους, κέρδισε πρώτα την κοινωνία και ύστερα το κράτος διότι απαντούσε στις ανάγκες του ελληνικού εθνικισμού στο γύρισμα του 19ου προς τον 20ό αιώνα. Ήταν η εποχή των σκληρών ανταγωνισμών για τα ευρωπαϊκά εδάφη της παρρημασμένης οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ευνόησε ασφαλώς και η κυριαρχία του Ρομαντισμού, του διανοητικού ρεύματος που έδινε έμφαση στις μη λογικές πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης και στην παθιασμένη στράτευση σε μεγάλες ιδέες.

Έτσι, από τη δεκαετία του 1890 και ύστερα, η νέα πρόσληψη της

<sup>13</sup> Για τις θέσεις του Κοραή βλ. Αλέξης Πολίτης, *Ρομαντικά χρόνια: Ιδεολογίες και νοστορπίες στην Ελλάδα του 1830-1880* (Αθήνα: ΕΜΝΕ/ΜΝΗΜΩΝ, 2019), 38-47. Για τον Γεροστάθη του Λέοντα Μελά βλ. Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία, 1858-2008* (εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015), 239-285.

<sup>14</sup> Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, ανατύπωση με επιμέλεια Κ. Θ. Δημαρά (Εστία, Αθήνα 1970).

<sup>15</sup> Χριστίνα Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία...*, ό.π., 164-168.

ελληνικής ιστορίας καταλλήλως προσαρμοσμένη, με πολλαπλές δηλαδή υπερφωτίσεις, αποσιωπήσεις και παραποιήσεις, θα εισαχθεί στο σχολείο και θα αξιοποιηθεί στο έπακρο για την ενστάλαξη εθνικής υπερηφάνειας στους μαθητές. Σύμφωνα με το κυρίαρχο και επίσημο έκτοτε σχήμα, οι απαρχές του ελληνικού έθνους χανόταν στην αχλύ των μύθων, η κλασική αρχαιότητα παρέμενε η κορυφαία του στιγμής, η μακεδονική κυριαρχία σηματοδοτούσε τη διάχυση και ακτινοβολία του στην Ανατολή, ενώ το Βυζάντιο τη χριστιανική του ανασύνθεση και την οικουμενική κυριαρχία του. Η ρωμαϊκή κυριαρχία δεν ανέκοπτε τη μεγαλειώδη πορεία εφ' όσον υποκλίθηκε η Ρώμη στον ελληνικό πολιτισμό, και μόνον οι τέσσερις αιώνες, από την Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 έως την Επανάσταση του 1821, θα αποτελέσουν τα χρόνια της δουλείας. Όπως δηκτικά σχολιάζει ο Μαρκ Μαζάουερ, η Ελλάδα και όλα τα εθνικά κράτη της Βαλκανικής «κοιτάζουν πίσω προς το μεσαιωνικό και κλασικό παρελθόν για να βρουν τις εθνικές τους ρίζες και ενθαρρύνουν τους ιστορικούς τους να υπερπηδούν την οθωμανική περίοδο όσο γίνεται πιο γρήγορα, λες και τόσα χρόνια δεν συνέβη τίποτα το αξιόλογο».<sup>16</sup>

Κατά τον εικοστό αιώνα, όπως επιβεβαιώνουν όλες οι σχετικές μελέτες,<sup>17</sup> η σχολική Ιστορία έλαβε την τελική της μορφή: έμφαση στους

<sup>16</sup> Μαρκ Μαζάουερ, *Τα Βαλκάνια* (Πατάκης, Αθήνα 2006), 47.

<sup>17</sup> Εκτός από τη θεμελιώδη μελέτη της Χριστίνας Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία...*, ό.π., βλ. επίσης: Ekaterini Kyliana Venturas, *L'histoire dans l'enseignement secondaire en Grèce entre les deux guerres: permanences et innovations*, διδακτορική διατριβή, Paris I, 1991· Constantin Angelopoulos, *Un nouveau théâtre Grec: pédagogies et mémoire dans la Grèce contemporaine (1950-1989)*. *Les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire*, διδακτορική διατριβή, Lille III, 1990. Η Λίνα Βεντούρα θέτει στο επίκεντρο της μελέτης της τα εγχειρίδια Ιστορίας των γυμνασίων του Μεσοπολέμου και ο Κωνσταντίνος Αγγελόπουλος τα αντίστοιχα της μεταπολεμικής περιόδου έως το 1989. Βλ. επίσης: Μαρία Αδάμου, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους: Η ελληνική περίπτωση 1950-1976* (Παπαζήσης, Αθήνα 2002)· Άγγελος Παλκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2000): Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2007· Σταυρούλα Σύρου, *Αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια γυμνασίου (1964-2004): Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2009. Για τα εγχειρίδια του δημοτικού, βλ.: Γεώργιος Γιώτης, *Η διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1913 κ.ε.)*, διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 2012· Δημήτρης Μαριόλης, *Εθνική ταυτότητα και ιδεολογία στα*

πολέμους με υπερτονισμό των ένδοξων στιγμών που προσφέρονται για ενστάλαξη εθνικής υπερηφάνειας: εξιδανικευμένα πρότυπα ηρώων, τα πορτρέτα των οποίων κοσμούν ακόμη τις σελίδες των βιβλίων (παλαιότερα και τους τοίχους των αιθουσών)· ηθικός στιγματισμός όσων από τους γείτονες λαούς θεωρήθηκαν ως προαιώνιοι εχθροί (κυρίως των Τούρκων και των Βουλγάρων) –η οικεία ταυτότητα συγκροτείται έναντι της γειτονικής η οποία σκιαγραφείται με μελανά χρώματα. Δεν λείπουν επίσης οι συμμείξεις ιστορικών γεγονότων με μύθους και παραδόσεις, ώστε να συγκροτηθεί μια εύληπτη, συνεκτική και αληθοφανής αφήγηση ικανή να συγκινήσει. Ούτε βεβαίως οι αποσιωπήσεις, οι παραποιήσεις ή ακόμα και επινοήσεις, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην αφήγηση κάποιες δύσκολες πτυχές του παρελθόντος, όπως ο ρόλος της Εκκλησίας στην Επανάσταση του 1821. «Η ουσία του έθνους είναι να έχουν όλα τα άτομα πολλά κοινά σημεία», έγραφε ήδη το 1882 ο Ernest Renan. «Κι επίσης», συμπλήρωνε, «να έχουν όλοι ξεχάσει μερικά πράγματα».<sup>18</sup> Όλα τα ανωτέρω μοτίβα αθρώνονται κατά μήκος του άξονα της τρισχιλιετούς αδιάσπαστης πορείας του ελληνικού έθνους. Με τη μακροχρόνια χρήση του, το σχήμα της συνέχειας θα παγιωθεί ως ένα από τα θεμελιώδη δομικά στοιχεία της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

#### ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Από την περιγραφή και ανάλυση που προηγήθηκε, συνάγεται ότι το ελληνικό κράτος, όπως και κάθε νεωτερικό κράτος, αξιοποίησε την εκπαίδευση – ιδιαιτέρως το δημοτικό σχολείο, αλλά και τις άλλες δύο βαθμίδες – προκειμένου να μορφοποιήσει και να ενσταλάξει στα νέα μέλη του μια συνεκτική και ελκυστική συλλογική (εθνική) ταυτότητα. Για να πετύχει τον στόχο αυτό, το σχολείο αξιοποίησε κυρίως (αν και όχι μόνο) τη γλώσσα και την Ιστορία. Για το κάθε ένα από τα δύο δομικά στοιχεία δοκίμασε δύο διαφορετικές εκδοχές. Όσο αφορά στη γλώσσα, προκρίθηκε αρχικά η καθαρεύουσα και, όταν αυτή απέτυχε να γίνει εθνική γλώσσα, ανασύρθηκε η δημοτική. Όσον

σχολικά εγχειρίδια της ΣΤ' δημοτικού της μετεμφυλιακής περιόδου, 1950-1974, διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2013.

<sup>18</sup> Ερνέστ Ρενάν, *Τι είναι έθνος;* μτφρ. Γ. Λάμπσας, Η. Π. Νικολούδης (Ροές, Αθήνα 2009), 24.

αφορά στην Ιστορία, κυριάρχησε αρχικά η πρόσληψη του Διαφωτισμού για να εκτοπιστεί ακολούθως από εκείνη του Ρομαντισμού. Τόσο στη γλώσσα, όσο και στην Ιστορία η μετάβαση από τη μία οπτική στην άλλη ήταν μια σύνθετη διαδικασία με πολλαπλές συγκρούσεις στις οποίες συμμετείχαν θεσμοί του κράτους, κοινωνικά κινήματα και διανοητικά ρεύματα. Μαθαίνουμε όμως κάτι από αυτή τη συγκρουσιακή διαδικασία: ότι η εθνική ταυτότητα κρυσταλλώνεται μόνον προσωρινά, πως για να είναι λειτουργική οφείλει να απαντά στις προκλήσεις της πραγματικότητας και πως η ανανέωσή της συνοδεύεται αναπόφευκτα από κοινωνικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις. Κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια, που η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, καλούμαστε να ορίσουμε ξανά τη σχέση μας με τον «Άλλο», τον διαφορετικό με τον οποίο καλούμαστε να συνυπάρξουμε. Το σχολείο είναι αδύνατον να αποφύγει το ερώτημα αν αυτό που είμαστε συνομιλεί πλέον με τη νέα πραγματικότητα, αν πρέπει να αλλάξουμε, πόσο και προς ποια κατεύθυνση.





## Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ «ΑΛΛΩΝ»

Θάλεια Δραγώνα

ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, ΕΚΠΑ

Η επίσημη εκπαίδευση υπήρξε από την αρχή του νέου ελληνικού κράτους μονοπολιτισμική ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μια γλώσσα, μια θρησκεία» για λόγους που αφορούν διαδικασίες συγκρότησης, εδραίωσης και αναπαραγωγής του έθνους-κράτους.<sup>1</sup> Ήταν η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία, και οι κοινές παραδόσεις που προσδιόρισαν τον φυσικό αλλά και τον συμβολικό χώρο του έθνους και ο,τιδήποτε διαφορετικό, έξω από αυτόν τον χώρο υπήρξε «ξένο» και απορριπτέο. Μέσα από τη θετική ταύτιση με το «δικό» και τη αρνητική με το «ξένο» διαμορφώθηκε και αναπαράχθηκε η εθνική ταυτότητα ως μοναδική και ομοιογενής αρνούμενη τόσο τις ομοιότητες με καθετί έξω από αυτήν, όσο και τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της. Ας θυμηθούμε ότι το ελληνικό κράτος δεν αναγνώρισε ποτέ επίσημα μειονοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και εθνοτικές ομάδες –με μόνη εξαίρεση τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, στην οποία και θα επανέλθω αργότερα–, και αυτό μόνο και μόνο διότι η μειονότητα στη Θράκη εμπίπτει σε ειδικό πολιτικό και νομοθετικό καθεστώς.<sup>2</sup>

Πάγιος στόχος της εκπαίδευσης υπήρξε η εθνική και πολιτισμική ομογενοποίηση του εθνικού σώματος, μέσα από τα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας. Οι πολιτισμικές, γλωσσικές και

---

<sup>1</sup> Έφη Αβδελά, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς και οι άλλοι», στο Άννα Φραγκουδάκη και Θάλεια Δραγώνα (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997), 27-48.

<sup>2</sup> Συνθήκη της Λωζάννης (1923), άρθρα 37-45.

θηρσκευτικές ιδιαιτερότητες των «άλλων» που διέφεραν από το ελληνο-χριστιανικό πρότυπο, τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνική σφαίρα, όχι μόνο δεν ενδιέφεραν ή προστατεύτηκαν, αλλά αντίθετα αντιμετώπιστηκαν με βία, προκρούστεια λογική. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα πορεύτηκε ανεμπόδιστα επικεντρωμένο στην εθνική διαπαιδαγώγηση για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, μια και η Ελλάδα δεν ήταν χώρα υποδοχής μεταναστών, και δεν βρέθηκε αντιμετώπη με την ποικιλομορφία «άλλων» εκτός των τειχών.

Οι συνθήκες όμως αλλάζουν, όταν τη δεκαετία 1970-1980, 330.000 Έλληνες επαναπατρίζονται από δυτικές κυρίως χώρες, ιδιαίτερα από τη Γερμανία, όπου είχαν μεταναστεύσει. Τα παιδιά τους έχουν ιδιαίτερες ανάγκες που καλείται να καλύψει το ελληνικό σχολείο.<sup>3</sup> Από τότε και μέχρι σήμερα θα ταλανίσει, όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ολόκληρη την ελληνική κοινωνία, το ερώτημα ποιοι είναι οι «άλλοι» και ποιοι οι «δικοί μας». Και θα δρομολογηθεί μια αμυντική, αμφίθυμη και αντιφατική στάση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Οι παλινοστούντες «άλλοι» είναι και «δικοί μας». Τα παιδιά αυτά είναι ελληνικής καταγωγής. Παρουσιάζουν ωστόσο, σύμφωνα με την αντίληψη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα» το οποίο «διορθώνεται» με την ίδρυση ξεχωριστών τάξεων υποδοχής στην αρχή, και αργότερα φροντιστηριακών τμημάτων εντός των κανονικών τάξεων, καθώς και ξεχωριστών Σχολείων Παλινοστούντων. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και η γλώσσα της χώρας προέλευσης αντί πλούτος θεωρείται πρόβλημα, μολονότι η πρώτη σχετική απόφαση για την εκπαίδευση των παλινοστούντων αναφέρεται στη δυνατότητα να διδάσκεται στους αλλόγλωσσους μαθητές η γλώσσα της χώρας προέλευσης στις τάξεις υποδοχής.<sup>4</sup> Και όντως τα πρώτα χρόνια διδάσκονται η αγγλική και η γερμανική. Ωστόσο, η διάταξη αυτή δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ για αλλοδαπούς μαθητές. Οι παλινοστούντες είναι «δικοί μας/άλλοι» ενώ οι αλλοδαποί είναι «ξένοι/άλλοι». Έτσι, η αναγνώριση της μητρικής και

<sup>3</sup> Σεβαστή Χρηστίδου-Λιοναράκη, «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα», στο Θάλεια Δραγώνα (επιστημονική υπεύθυνη), *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Τόμος Β'* (Πάτρα: ΕΑΠ, 2001), 47-66.

<sup>4</sup> Μιχάλης Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα* (Αθήνα: Gutenberg, 1997).

πολύ περισσότερο η διδασκαλία της, ακόμη και όταν το 1996 την προβλέπει ο νομοθέτης στον Νόμο 2413, δεν υλοποιείται,<sup>5</sup> σηματοδοτώντας μια ακόμη αμφιθυμία του εκπαιδευτικού συστήματος που διατηρείται τριάντα χρόνια ανεπίλυτη.

Το 1990 παρουσιάζεται μια νέα πρόκληση ένταξης των «άλλων» στο ελληνικό σχολείο. Τώρα οι «άλλοι» είναι άλλοι «άλλοι». Είναι οι μετανάστες, που μετά τις ανακατατάξεις από την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, κατακλύζουν τη χώρα. Όμως και πάλι ανάμεσά τους υπάρχουν «άλλοι» δικοί μας: ομογενείς από την Αλβανία και τη Σοβιετική Ένωση, κατά κύριο λόγο Ρωσοπόντιοι που το ελληνικό κράτος αρέσκεται να αποκαλεί «Ελληνοπόντιους». Με τις μαζικές μεταναστευτικές ροές ο μαθητικός πληθυσμός αυξάνεται κατά 10% με παιδιά που έχουν διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα στέκει παραζαλισμένο μπροστά στο φαινόμενο και προσπαθεί με την ίδια αφομοιωτική αντίληψη και τους ίδιους μηχανισμούς να αντιμετωπίσει την ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί είναι απaráσκευοι, λείπει η γνώση διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, λείπει το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, και κυρίως λείπει η άποψη. Επιπλέον οι «άλλοι» μαθητές προσλαμβάνονται ως απειλητικοί από τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι η παρουσία τους στις σχολικές τάξεις έχει επιπτώσεις στην επίδοση των δικών τους παιδιών. Θα ήταν ωστόσο άδικο να μην υπογραμμίσω τον ηρωισμό πολλών εκπαιδευτικών οι οποίοι προσπάθησαν, με τα λίγα μέσα που διέθεταν, να αντιπαρατεθούν στην ανεπάρκεια του σχολικού συστήματος και κάποτε-κάποτε να κάνουν μικρά θαύματα.

Καθώς η φαντασιακή ομοιογένεια της σχολικής τάξης κλονίζεται με την παρουσία αλλοεθνών και αλλόγλωσσων μαθητών, κάνει την εμφάνισή του στο προσκήνιο ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στον μετα-αποικιακό αγγλοσαξωνικό χώρο όπου η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού είχε απασχολήσει σε βάθος την εκπαιδευτική πολιτική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε μετεξέλιξη της πολυπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Στη μέχρι τότε Ελλάδα των 95% χριστιανών ορθόδοξων, ελληνόγλωσσων μαθητών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι

<sup>5</sup> «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

ιδέα νέα και εισαγόμενη, που στα μυαλά όλων θα πρέπει να αφορά τους μαθητές με διαφορετική γλώσσα και θρησκεία, ενώ οι σχετικές συζητήσεις αλλού έχουν μετακινηθεί στις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ προνομιούχων και μη μαθητών, στις εξουσιαστικές σχέσεις που παράγουν και αναπαράγουν οι διαφορές, στην παιδαγωγική που δίνει τον λόγο σε όλους τους μαθητές, και, λίγο αργότερα, στις πολλαπλές ταυτότητες.<sup>6</sup> Σταδιακά, προωθείται η αναγνώριση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά εξίσου τη μονοπολιτισμική εκπαιδευτική συνθήκη, μια και κάθε σχολική τάξη βρίθεται διαφορών. Με άλλο λόγια όλοι είμαστε δυνάμει «άλλου». Και, ακόμη-ακόμη, όπως λέει η Kristeva, «ξένοι μέσα στον εαυτό μας», διότι δεν είναι δυνατό να ζήσουμε μαζί με τους άλλους, χωρίς να τους απορρίψουμε ή να τους αφομοιώσουμε, αν δεν αναγνωρίσουμε το ανοίκειο/τη ξενότητα μέσα μας.<sup>7</sup>

Το Υπουργείο Παιδείας, επί υπουργίας Γιώργου Παπανδρέου, δεν αναλώθηκε σε τέτοιους προβληματισμούς, όταν το 1996 εισηγείται τον Νόμο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Το περιεχόμενο της έννοιας διατυπώνεται στον Νόμο χωρίς καμμία αποσαφήνιση. Πολλοί μιλούν για διαπολιτισμική εκπαίδευση, λίγοι την εννοιολογούν και ακόμη λιγότεροι την εφαρμόζουν. Είναι, ωστόσο, εξαιρετικά σημαντικό ότι αναγνωρίζεται και θεσμοθετείται για πρώτη φορά η ανάγκη για την εκπαίδευση των «άλλων», των διαφορετικών. Στην ίδια κατεύθυνση ιδρύεται Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το οποίο αποδείχθηκε πολύ κατώτερο των προσδοκιών του νομοθέτη. Και το 1997, στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, δρομολογούνται τέσσερα μεγάλα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης: για την «Εκπαίδευση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», την «Εκπαίδευση των

<sup>6</sup> Νέλλη Ασκούνη, «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο Θάλεια Δραγώνα (επιστημονική υπεύθυνη), *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β' (Πάτρα: ΕΑΠ, 2001), 67-110· Αλεξάνδρα Ανδρούσου, «Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση», στο Αλεξάνδρα Ανδρούσου – Βασίλης Τσάφος (επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ένα Δυναμικό Διεπιστημονικό Πεδίο* (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 457-474.

<sup>7</sup> Julia Kristeva, *Strangers to ourselves*, μεταφρ. Leon Roudiez (New York: Columbia University Press, 1991).

Τσιγγανοπαίδων», την «Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων», και την «Παιδεία των ομογενών». Τα προγράμματα αυτά διήρκησαν για περισσότερα από 20 χρόνια (και αυτό των Τσιγγανοπαίδων διαρκεί ακόμη και τώρα) και το Πανεπιστήμιό μας έπαιξε σημαντικό ρόλο στην υλοποίησή τους. Μέλη ΔΕΠ σε διατμηματικές ή διαπανεπιστημιακές συνεργασίες είχαν την επιστημονική ευθύνη τους, παρήγαγαν μεθοδολογίες συμπερίληψης των «άλλων» μαθητών στο ελληνικό σχολείο, παρήγαγαν εκπαιδευτικό υλικό, έκαναν δράσεις πεδίου.

Ας γυρίσουμε όμως στην προκήρυξη αυτών των προγραμμάτων και ας σταθούμε για λίγο στη σημασιολογία. Δεν είναι τυχαίο ότι το υπουργείο εισηγείται την εκπαίδευση των «άλλων», ένα θέμα καυτό για την ελληνική κοινωνία, μαζί με την εκπαίδευση των «δικών» μας ομογενών και μάλιστα την προτάσσει στην ονομασία του Νόμου, της Ειδικής Γραμματείας (Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ποιος μπορεί να σε κατηγορήσει ότι φροντίζεις τους «άλλους» όταν προτάσσεις τους «δικούς»; Βέβαια τα χρόνια (1999-2000) που, ως Ειδική Γραμματέας Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο υπουργείο Παιδείας, παρακολούθησα από πολύ κοντά την πολιτική για τους Έλληνες ομογενείς, η ιδεολογία ήταν πάντα αντιφατική και αντεστραμμένη: πάγιο αίτημα της ελληνικής πολιτείας για διδασκαλία της ελληνικής μητρικής στα ελληνόπαιδα του εξωτερικού (και ορθώς), ενώ παράλληλα επίμονη άρνηση για τη διδασκαλία της μητρικής των παιδιών των μεταναστών. Άλλο παράδειγμα: αν σκεφτούμε ότι τα εκπαιδευτικά διακυβεύματα στην εκπαίδευση των ομογενών στην Αλβανία, των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη, και των Ρωμιών στα σχολεία της Πόλης είναι κοινά, θα περίμενε κανείς να συνδέει αυτό το τρίγωνο ένα κοινό σκεπτικό. Όπως όμως μου δικαιολόγησε κάποτε κυνικά ένας συνάδελφος, με σημαίνοντα λόγο σε αυτά τα θέματα, «είναι σαν το ποδόσφαιρο –στο εξωτερικό παίζουμε επίθεση και στο εσωτερικό άμυνα». Όπως επίσης είναι πολύ ενδεικτικό ότι όταν τα προγράμματα αυτά προκηρύσσονταν εκ νέου, η ονομασία «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παλινοστούντων και Αλλοδαπών» παρέμεινε για πολλά χρόνια η ίδια, χωρίς όμως να υπάρχουν πια παλινοστούντες. Η επίκλησή τους μείωνε την έμφαση στους αλλοδαπούς. Είναι νομίζω φανερή αυτή η αμφιθυμία της πολιτείας, ακόμη και στις καλύτερες στιγμές.

Τα τρία από τα τέσσερα προγράμματα στα οποία αναφέρθηκα (αφήνω την εκπαίδευση ομογενών απ' έξω διότι αφορά τους «δικούς μας») είχαν να κάνουν με πολύ διαφορετικούς «άλλους» και το κάθε ένα από αυτά αντιμετώπισε τεράστια προβλήματα, με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία. Χωρίς να μειώνω την πραγματική δυσκολία που έχει η ένταξη των παιδιών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα στα σχολεία παντού στον κόσμο, στην ελληνική περίπτωση θα συνόψιζα τη ρίζα των προβλημάτων στην αμφιθυμία απέναντι στον διαφορετικό «άλλο» που χαρακτηρίζει και χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα προγράμματα αυτά, τα οποία απορρόφησαν πολύ μεγάλους πόρους, έτρεξαν πάντα παράλληλα με το κανονικό σχολείο. Δηλαδή, ενώ θα έπρεπε να έχουν πιλοτικό χαρακτήρα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, να αξιολογηθούν και στη συνέχεια να ενταχθούν ή όχι στη σχολική τάξη, έμειναν απ' έξω χωρίς οργανική σύνδεση με το ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, απολογιστικά, αν και τα αποτελέσματα είναι άνισα, το πρόσημο είναι θετικό, διότι κινητοποιήθηκε ο εκπαιδευτικός μηχανισμός που ακόμη έχει μεγάλες αντιστάσεις, και δόθηκαν πολλές ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν, άλλοτε συντεταγμένα και άλλοτε μέσα από μεμονωμένες προσπάθειες. Επιπλέον κινητοποίησαν την ακαδημαϊκή κοινότητα, διδάσκοντες και φοιτητές παρήγαγαν νέα γνώση και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές. Θα αναφερθώ εκτενέστερα στο πρόγραμμα που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη—μόνο και μόνο διότι το συνδιήθυνα για 22 χρόνια με την εμβληματική Άννα Φραγκουδάκη,

Πριν όμως το κάνω αυτό, θα σταθώ στην τελευταία πράξη δοκιμασίας της εκπαίδευσης των «άλλων» που σηματοδοτούν οι προσφυγικές ροές από το 2013 και μετά. Πολλοί «άλλοι» της δεκαετίας του '90 είχαν αρχίσει πια να αποτελούν τμήμα της ελληνικής κοινωνίας. Αν προσπαθήσουμε να ξεχάσουμε τα «φάλτσα»—όπως τις περιπέτειες απόδοσης ιθαγένειας στα παιδιά δεύτερης γενιάς, ή την απαγόρευση στον Αλβανό Οδυσσέα Τσενάϊ να κρατήσει τη σημαία αν και πρώτος στην επίδοση, ή και άλλα ατυχή συμβάντα που δεν είναι της παρούσης—, τα παιδιά με Αλβανική καταγωγή που ήταν και η πολυπληθέστερη ομάδα αλλοδαπών, αλλά και τα υπόλοιπα από διαφορετική χώρα προέλευσης, ανεβαίνουν τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, κάποια φοιτούν στην τριτοβάθμια σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και σε μεταπτυχιακό. Γίνεται τώρα προσπάθεια κα-

ταγραφή των φοιτητών και φοιτητριών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο ΕΚΠΑ. Ακόμη, ο αριθμός των παιδιών Ρομά, με πλήθος κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, αυξάνεται πολύ αργά αλλά σταθερά, και κάποια λίγα φοιτούν σήμερα στην παραδοσιακά απροσπέλαστη για τους Ρομά τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το 2014-2015 οι «άλλοι» συμβολίζονται τώρα στα προσφυγόπουλα που δεν είναι πια οι Ευρωπαίοι μετανάστες του '90. Αυτοί δεν είναι χριστιανοί, δεν είναι λευκοί, δεν μας μοιάζουν και δεν έχουν στον ήλιο μοίρα. Κατά βάση, δεν θα ήθελαν να βρίσκονται στην Ελλάδα και το ίδιο ισχύει και για την Ελλάδα που τους υποδέχεται. Όταν απορροφώνται οι πρώτοι μεγάλοι κραδασμοί, το υπουργείο Παιδείας το 2016 συστήνει («Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων»). Και εδώ μέλη ΔΕΠ του ΕΚΠΑ είναι μέλη της. Η Επιτροπή δρα γρήγορα και αποτελεσματικά, οργανώνονται Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ενώ την επόμενη χρονιά τα προσφυγόπουλα αρχίζουν να φοιτούν στο κανονικό σχολείο σε τάξεις υποδοχής. Να σημειώσουμε το κέρδος για τους φοιτητές και φοιτήτριές μας οι οποίοι κάνουν πρακτική σε διάφορες δομές. Το 2019, με την αλλαγή της κυβέρνησης, η Επιτροπή καταργείται και η πολιτική απέναντι στο μεταναστευτικό σκληραίνει. Η πανδημία κρατά τα παιδιά εκτός σχολείου που αδυνατούν να παρακολουθήσουν την τηλεεκπαίδευση και καταλήγουν έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αμφιθυμία άλλη μια φορά έκδηλη: ο λόγος για το προσφυγικό πολύ συχνά αρνητικός, η ενταξιακή πολιτική στην καλύτερη περίπτωση καχεκτική, αλλά αμέριστος ενθουσιασμός όταν τέσσερις νέοι βρίσκουν διέξοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>8</sup>

Οι ακόμη πιο πρόσφατοι «άλλοι», τα παιδιά από την Ουκρανία έχουν καλύτερη τύχη. Δεν είναι τόσο ανεπιθύμητοι «άλλοι» όπως τα υπόλοιπα προσφυγόπουλα. Είναι αδελφοί μας χριστιανοί ορθόδοξοι, λευκοί, ξανθοί με γαλανά μάτια, δηλαδή κάπως («δικοί μας»), όπως ειπώθηκε αφελώς από τα χείλη πολιτικού. Και η Υπουργός Παιδείας δίνει εντολή την αμέσως επόμενη μέρα από την άφιξή τους να τους ανοίξει το ελληνικό σχολείο την πόρτα του. Ευτυχώς για τα Ουκρανόπουλα, δυστυχώς για τα υπόλοιπα προσφυγόπουλα.

Τέλος λίγα λόγια για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας

<sup>8</sup> Ηλιάννα Μάγρα, «“Τα παιδιά της Μόριας” που αριστεύουν δίπλα μας», *Καθημερινή*, 14 Ιουλίου 2022.



στη Θράκη, διότι όπως ήδη ανέφερα, έχω αφιερώσει μεγάλο μέρος της ζωής μου σε αυτό το στοίχημα. Τη δεκαετία του '90 διεθνείς οργανισμοί πιέζουν την Ελλάδα για την προστασία των δικαιωμάτων της μειονότητας που καταπατώνται. Οι πολιτικές συνθήκες στη Θράκη είναι δύσκολες. Έτσι υιοθετείται μια αλλαγή πολιτικής στην οποία εντάσσεται και το «Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ) που δρομολογεί το υπουργείο Παιδείας το 1997. Είχαμε την τύχη με την Άννα Φραγκουδάκη να δουλέψουμε μαζί με μια μεγάλη ομάδα συνεργατριών και συνεργατών, για 22 ολόκληρα χρόνια, για την ένταξη, μέσα από την εκπαίδευση, των παιδιών της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία της οποίας είναι πολίτες. Τα παιδιά της μειονότητας είναι εντελώς διακριτοί «άλλοι». Φέρουν το στίγμα του προαιώνιου εχθρού της Ελλάδας, ανήκουν στους μη ανταλλαγέντες στην Ανταλλαγή Πληθυσμών του '23, η διδασκαλία της γλώσσα τους και η ελεύθερη άσκηση της θρησκείας τους εξασφαλίζεται από τη διεθνή Συνθήκη της Λωζάννης και στο δημοτικό τα περισσότερα παιδιά φοιτούν στα ειδικά μειονοτικά σχολεία που «προστατεύουν» τη διαφορετικότητά τους, αλλά παράλληλα τα γκετοποιούν μακριά από τους συνομηλικούς τους της πλειονότητας. Είναι πολύπλοκη η δυναμική των σχέσεων πλειονότητας-μειονότητας στη Θράκη και η εκπαίδευση υπήρξε πάντα πεδίο αντιπαράθεσης. Σε αυτό το δύσκολο πολιτικό περιβάλλον το Πρόγραμμα έπρεπε να σχεδιάσει την παρέμβασή του.<sup>9</sup>

Το έργο υπήρξε ιδιαίτερα προκλητικό και σύνθετο. Η ελληνομάθεια ήταν προϋπόθεση, το ίδιο και η αποδοχή της ταυτότητας των «άλλων» μαθητών, των γονιών και της κοινότητάς τους, καθώς και, ίσως το κυριότερο, η εγκατάσταση σχέσεων εμπιστοσύνης. Απώτερος στόχος: η ενδυνάμωση της μειονότητας ώστε κάποια μέρα να πάψει να ετεροπροσδιορίζεται ένθεν κακείθεν. Η εκπαίδευση που πάντα έχει πολιτική διάσταση, έχει στη Θράκη πολιτικό πρόσημο εντονότατο. Η οποιαδήποτε παιδαγωγική πρό-

<sup>9</sup> Thalia Dragonas - Anna Frangoudaki, «“Like a Bridge over Troubled Water”: Reforming the Education of Muslim Minority Children in Greece», στο Vally Lytra (επιμ.), *When Greeks and Turks Meet: Interdisciplinary Perspectives on the Relationship since 1923* (London: Ashgate, 2014), 289-311· Thalia Dragonas, “The Vicissitudes of Identity in a Divided Society: The Case of the Muslim Minority in Western Thrace”, στο Kevin Featherstone (επιμ.), *Europe in Modern Greek History* (London: Hurst & Co, 2014), 135-152· Νέλλη Ασκούνη, *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη: Από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2006).

ταση είχε πολιτική ανάγνωση –για το καλό και το κακό. Φτιάχτηκαν δεκάδες σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό για ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας· έγιναν πολύχρονες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με τις δύο ομάδες μειονότητας και πλειονότητας από κοινού (κάτι πρωτόγνωρο μέχρι τότε)· δημιουργήθηκαν δέκα κοινοτικά κέντρα που δούλευαν επτά μέρες την εβδομάδα, ενδεκάμισι μήνες τον χρόνο προσφέροντας μαθήματα ελληνικής γλώσσας με έναν τελείως διαφορετικό παιδαγωγικό τρόπο, παρείχαν δανειστική βιβλιοθήκη (τα βιβλία ήταν απροσδόκητα αγαπητά στα παιδιά)· οργανώνονταν δημιουργικές δράσεις που ξεκινούσαν από τα ίδια τα παιδιά και τους εφήβους συχνά σε μικτές ομάδες μειονότητας και πλειονότητας· τέσσερις κινητές ομάδες επισκέπτονταν καθημερινά απομακρυσμένους οικισμούς με βιβλία, υπολογιστές, εκπαιδευτικά παιχνίδια προσφέροντας τα απογεύματα παιχνιδιάρικα μαθήματα· τα καλοκαίρια λειτουργούσαν κατασκηνώσεις με μικτή σύνθεση παιδιών μειονότητας και πλειονότητας· προσφέρονταν μαθήματα ελληνικών προς τις γυναίκες μετά από δικό τους αίτημα· οργανώνονταν συναντήσεις διαβούλευσης με τα συνδικαλιστικά όργανα μειονότητας και πλειονότητας, καθώς και με τα πρόσωπα/κλειδιά των δύο κοινωνικών ομάδων. Και κάτι εξίσου, ή και περισσότερο, σημαντικό: μέλη της μειονότητας (νέοι και νέες με πανεπιστημιακά πτυχία) δούλευαν ισότιμα, δίπλα-δίπλα με τους συνεργάτες και συνεργάτιδες της πλειονότητας.<sup>10</sup> Όλα αυτά διόλου αυτονόητα για τους δέκτες του συνόλου της τοπικής κοινωνίας.

Το ΠΕΜ ανέπτυξε το έργο του κάτω από δώδεκα Υπουργούς Παιδείας σε όλες τις κυβερνήσεις, έως το 2019 όταν το υπουργείο Παιδείας σταμάτησε αυτή την προσπάθεια χωρίς να έχει εξασφαλιστεί ότι τα παιδιά της μειονότητας απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαιδευτική και κοινωνική ανέλιξη. Θα έλεγα ότι αυτή η εξέλιξη είναι πολύ λυπηρή. Έως το 2019 η στάση του/της εκάστοτε Υπουργού που ανανέωνε την προκήρυξη του έργου, μας έδινε την εντύπωση ότι πάντα επέλεγε να πράξει τουλάχιστον

<sup>10</sup> Θάλεια Δραγώνα - Άννα Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διάρθρωση: Η Μεταρρυθμιστική Παρέμβαση στην Εκπαίδευση της Μειονότητας της Θράκης* (Αθήνα: Μεταίχμιο), 2008· Thalia Dragonas - Chara Dafermou - Maria Zografaki - Irini Assimakopoulou - Anastasia Dimitriou - Olga Katsiani - Victoria Lagopoulou, "Language is Freedom: A Multimodal Literacy Intervention Empowering the Muslim Minority in Greece", *The International Journal of Learning: Annual Review* 26, 1 (2019), 1-15.

χιστον το πολιτικά ορθό. Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας σταμάτησε απότομα, αναιρώντας ακόμη και αυτή την πολιτική ορθότητα. Άλλωστε, οι αριθμοί θεαματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών δεδομένων δύσκολα θα μπορούσαν να αμφισβητηθούν: από 65% η διαρροή από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση έφτασε το 2000 κάτω από 35% και αργότερα κάτω από 20%.

Η αύξηση συμμετοχής στο γυμνάσιο στο γύρισμα του αιώνα αυξήθηκε κατά 174%, στο λύκειο κατά 444%, και στην Γ/βάθμια κατά 400%. Θεαματική υπήρξε και η αύξηση στην πρόσβαση των κοριτσιών στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>11</sup>

Και βέβαια είναι πολλά τα άλλα ποιοτικά, εξίσου θεαματικά αποτελέσματα, προϊόν της γενικότερης εξέλιξης που επιτελούνταν στη Θράκη. Ωστόσο, για πολλούς υπουργούς το ΠΕΜ υπήρξε δύσπεπτο. Η αμφιθυμία τεράστια. Η στρατηγική που ακολουθήθηκε, συνειδητά και ασυνείδητα, ήταν να το καλύπτει μια άβολη σιωπή και να μας θυμούνται όταν Ευρωπαίοι εκπρόσωποι θεσμών για τα δικαιώματα επισκέπτονταν τη χώρα μας να μας κουνήσουν το δάκτυλο για τις παραβιάσεις δικαιωμάτων στις οποίες η Ελλάδα υπέπιπτε. Γιατί επιμένω τόσο πολύ στην εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη; Διότι για μένα αποτελούν τον πιο «άλλο» από όλους τους «άλλους» και αν το εκπαιδευτικό σύστημα καταφέρει να συμπεριλάβει αυτά τα παιδιά με όρους ισοτιμίας, θα είναι μια τρανή απόδειξη σεβασμού των δικαιωμάτων και ποιοτικής αναβάθμισης της δημοκρατίας μας.

Συμπερασματικά, το τοπίο της εκπαίδευσης των «άλλων» άλλαξε ριζικά τα τελευταία τριάντα χρόνια. Το εκπαιδευτικό σύστημα δοκιμάστηκε και δοκιμάζεται. Υπήρξαν πολλές μικρές και μεγαλύτερες προσπάθειες, δαπανήθηκαν υψηλά κονδύλια (κυρίως ευρωπαϊκά) και έγιναν βήματα συλλογικά και κυρίως ατομικά, άνοιξε ο δρόμος για πολλά από τα παιδιά «των άλλων». Υπήρξαν, όμως, και πολλές χαμένες ευκαιρίες. Αυτό που εκκρεμεί είναι το πολιτικό σύστημα, και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό, να μετακινηθεί από την αμφιθυμία που το εμποδίζει να μετασχηματιστεί η εκπαίδευση των «άλλων» από πρόβλημα σε πλούτο, που μπολιάζει δημιουργικά το ελληνικό σχολείο.

<sup>11</sup> Αφιέρωμα «1997-2019: Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών της Μειονότητας στη Θράκη», *Σύγχρονα Θέματα* 147-148 (2020), 107-140.

# ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ,  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ

Αποτελεί γενική παραδοχή πολλών ειδικών στην εκπαίδευση ότι οι περισσότεροι μαθητές του 21ου αιώνα εξακολουθούν να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν παιδαγωγικές πρακτικές του 20ού αιώνα σε σχολικούς οργανισμούς του 19ου αιώνα. Π.χ. ο 19ος αιώνας ήταν μια εποχή εμφύλιων πολέμων, αποικιοκρατίας και ιμπεριαλισμού. Το φυσικό περιβάλλον –νερό, αέρας, έδαφος και ορυκτά– θεωρήθηκε η πηγή της οικονομικής ανάπτυξης. Επομένως, η φύση θεωρήθηκε ως κάτι που έπρεπε να εκμεταλλευτεί ο άνθρωπος για να παράγει αγαθά και υπηρεσίες. Με αυτούς τους φυσικούς πόρους και τις εφευρέσεις, που πυροδότησαν την πρώτη Βιομηχανική Επανάσταση, άνθισαν νέες βιομηχανίες. Για όσους είχαν πρόσβαση σε κεφάλαιο, όπως γη, εργασία και χρήματα, το κέρδος έγινε ο στόχος. Με την οικονομική ανάπτυξη, το βιοτικό επίπεδο και το μέσο εισόδημα βελτιώθηκαν, ενώ με την εισαγωγή της καθολικής δημόσιας εκπαίδευσης, περισσότεροι άνθρωποι επωφελήθηκαν από τη Βιομηχανική Επανάσταση. Ωστόσο, η σχολική εκπαίδευση διαμορφώθηκε για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εργασίας, και έτσι ο στόχος της ήταν σε μεγάλο βαθμό να προετοιμάσει τους μαθητές για θέσεις εργασίας. Όσον αφορά τη διδασκαλία, στη μαζική εκπαίδευση ένας δάσκαλος έπρεπε να διδάξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές με τυποποιημένο περιεχόμενο. Έτσι, το μοντέλο προγράμματος σπουδών που ταίριαζε με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας ήταν στατικό, γραμμικό και τυποποιημένο (Harari, 2018· Robinson, 2015).

Ο 20ός αιώνας σημαδεύτηκε από δύο Παγκόσμιους πολέμους και την

αποκατάσταση της ανεξαρτησίας για πολλά έθνη μετά από μια περίοδο αποικιοκρατίας και ιμπεριαλισμού. Έτσι, η αυτονομία, η απελευθέρωση και η ανεξαρτησία έγιναν ανθρώπινες και κοινωνικές φιλοδοξίες. Στα τέλη του αιώνα, ζήσαμε επίσης την εποχή του διαδικτύου, όταν δημιουργήθηκαν νέες βιομηχανίες και θέσεις εργασίας στους υπολογιστές και όταν επιταχύνθηκε η αυτοματοποίηση των χειρωνακτικών εργασιών. Οι άνθρωποι θεωρούνταν ως «κεφάλαιο» ή ως αντικείμενο επένδυσης μάλλον, παρά ως «εργασία» προς εκμετάλλευση. Καθώς οι προσδοκίες για την οργάνωση της εργασίας άλλαξαν, την περίοδο αυτή τέθηκαν και ευρύτεροι στόχοι για την εκπαίδευση, η οποία δεν αφορούσε μόνον τη μάθηση για την πρόσβαση σε θέσεις εργασίας, αλλά και για την ατομική ολοκλήρωση. Το πεδίο εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών διευρύνθηκε, ωστόσο, παρέμενε ακόμη στατικό, γραμμικό και τυποποιημένο. Οι δάσκαλοι ήταν όλο και περισσότερο επιφορτισμένοι με το να συμμορφωθούν με τα πρότυπα που διασφαλίζουν ότι όλες/όλοι οι μαθήτριες/ές, ανεξαρτήτως υπόβαθρου, θα δέχονταν δίκαιες ευκαιρίες μάθησης (Robinson, 2011).

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από την αποκέντρωση της εξουσίας, η οποία έχει επιταχυνθεί από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τον αναδυόμενο εθνικισμό και τα αυξανόμενα περιστατικά τρομοκρατίας. Οι χώροι εργασίας έχουν γίνει πιο επίπεδοι, ανοιχτοί, ευέλικτοι και διαφανείς. Στους οργανισμούς, η ομαδική εργασία εκτιμάται περισσότερο από την ιεραρχία. Είναι, επίσης, η εποχή των επιταχυνόμενων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η ρομποτική και άλλες καινοτομίες, οι οποίες σηματοδοτούν την αρχή της τέταρτης πια βιομηχανικής επανάστασης και φέρνουν ευκαιρίες και προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων σχετικά με την ηθική και τα ήθη. Οι επιχειρήσεις μετακινούνται από ένα μοντέλο «εταιρικής κοινωνικής ευθύνης» σε μοντέλα «δημιουργίας κοινών αξιών». Ταυτόχρονα, όμως, εμφανίζονται και νέες προκλήσεις: η χρήση μεγάλων δεδομένων απειλεί τα άτομα με μυστικότητα, η εύκολη χειραγώγηση και δημιουργία ψευδών στοιχείων και ιστοριών, υποβοηθούμενη από την ψηφιοποίηση, έχουν δημιουργήσει ψεύτικες ειδήσεις και μια εποχή «μετα-αλήθειας». Το παράδειγμα έχει αλλάξει, έτσι ώστε το περιβάλλον να θεωρείται ως ένα μεγαλύτερο οικολογικό σύστημα του οποίου οι άνθρωποι είναι απλώς μέρος. Ως εκ τούτου, η τρέχουσα φιλοδοξία είναι να διασφαλιστεί η ευημερία όχι μόνον των ανθρώπων αλλά και του πλανήτη (Ashton, 2007· Micklethwait & Wooldridge, 2022· Schwab & Malleret, 2021). Τα

σχολεία φιλοδοξούν να λειτουργήσουν με Προγράμματα Σπουδών που αναγνωρίζουν την ανάγκη της αλληλεξάρτησης και διευρύνουν τους στόχους της εκπαίδευσης ώστε να συμπεριλάβει την «εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη». Ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των μεμονωμένων μαθητριών/ών, η/ο καθεμία/καθένας από τους οποίους έχει διαφορετικές προηγούμενες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, και, ως εκ τούτου, μαθαίνει διαφορετικά. Έτσι, αναδύεται η ανάγκη τα προγράμματα σπουδών να είναι δυναμικά παρά στατικά και να επιτρέπουν μη γραμμικές διαδρομές μάθησης. Για να περάσουμε από τη «διαίρεση της εργασίας» στην «κοινή ευθύνη», όλοι πρέπει να έχουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την επιθυμία για συνεισφορά. Τα μοναδικά ταλέντα κάθε μαθητή αναπτύσσονται, έτσι ώστε όλες και όλοι να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους (Gardner, 2010· Robinson, & Aronica, 2019· United Nations, 2015).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από τις ουσιώδεις αλλαγές που συνθέτουν τις νέες διαστάσεις στο κοινωνικό-οικονομικό και εκπαιδευτικό τοπίο. Δημογραφικές μεταβολές και μεγαλύτερη ηλικιακή, εθνοτική και κοινωνικο-πολιτισμική ετερογένεια των πληθυσμών, αύξηση των περιστατικών και των διαφορετικών εκφράσεων της βίας στον σχολικό χώρο, διεύρυνση των πληθυσμών που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, ανάδυση των οικονομιών και των κοινωνιών της γνώσης, επιρροή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη μάθηση και τη διδασκαλία, επέκταση της διά βίου μάθησης είναι μόνο μερικές από αυτές τις αλλαγές (Αλιβίζος, Δάρρα, Τσιμπιδάκη, Κλαδάκη & Κώστας, 2020· Ανδρεαδάκης, Καλογιαννάκη-Χουρδάκη & Καρράς, 2012· Οικονομίδης, 2011).

Στο σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα: «Τελικά τι εκπαιδευτικό επιθυμεί η πολιτεία για την εκπαίδευση των μαθητών του 21ου αιώνα;». Τα τελευταία είκοσι χρόνια υποστηρίζεται από διάφορους μελετητές η επανάκαμψη της «σπουδαιότητας των εκπαιδευτικών», τροφοδοτώντας τη συζήτηση η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και ζητήματα που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων αλλά και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητο ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικός παράγοντας της παιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό και οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια περιλαμβάνει πάντοτε ή τουλάχιστον πρέπει να περιλαμβάνει μέτρα βελτίωσης της εκπαίδευσής

του. Βέβαια, καθώς αλλάζουν οι κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν ταυτόχρονα και οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τον ίδιο και κατ' επέκταση και ο ρόλος του. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο κύριος μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητά της. Σε τελικό επίπεδο, είναι ο εκπαιδευτικός αυτός ο οποίος καλείται να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητριών/ών (Καψάλης – Βρεττός, 2015).

Το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ήταν και παραμένει κυρίαρχο στην πολιτική ατζέντα της Ευρώπης αλλά και παγκοσμίως. Η ποιότητα της εκπαίδευσης λαμβάνει ποικίλες εκφάνσεις: το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις πρακτικές στη διδασκαλία και μάθηση, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Όσον αφορά τις προϋποθέσεις εισόδου στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, παρατηρείται μια διακύμανση που εκτείνεται από την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου με πρακτική άσκηση στο πεδίο μέχρι τη διαπραγμάτευση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας του επιστημονικού πτυχίου. Για παράδειγμα, στην Αγγλία για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθείται το σειριακό μοντέλο, όπου ο ασκούμενος καλείται να παρακολουθήσει το ΙΤΤ πρόγραμμα (Initial Teacher Training), που θα του απονεμίσει την πιστοποίηση QTS (Qualified Teacher Status), η οποία είναι απαραίτητη για να διοριστεί και να διδάξει σε κάποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος, λαμβάνει το στάτους του νέου εκπαιδευτικού Newly Qualified Teacher (NQT) και πρέπει να εργαστεί για 12 μήνες, οπότε και ολοκληρώνεται η εκπαίδευσή του και έχει τη δυνατότητα να εργαστεί ως εκπαιδευτικός σε δημόσια κρατικά σχολεία. Από την άλλη, στη Γερμανία υιοθετείται το συγχρονικό μοντέλο, δηλαδή: α) συνδυαστικές σπουδές σε Παιδαγωγικό Τμήμα και σε δύο ή τρία τμήματα ειδικών αντικειμένων και της διδακτικής τους (π.χ. Φυσική, Αγγλική Φιλολογία, Θεολογία), β) μεταπτυχιακές σπουδές στα Παιδαγωγικά, γ) θητεία ως δόκιμος και δ) κρατικές εξετάσεις για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και τη λήψη άδειας άσκησης επαγγέλματος (Σοφός, 2019).

Η πρόκληση, λοιπόν, για το μέλλον είναι να εκπαιδύσουμε τους εκπαιδευτικούς στο πώς θα μπορέσουν να διαχειριστούν την καθημερινότητα και τις αλλαγές που ανακύπτουν στον χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Η εκπαίδευσή τους είναι πιο αποτελεσματική,

όταν η παιδαγωγική θεωρία συνδυάζεται τόσο με τη γνώση του αντικειμένου όσο και με επαρκή διδακτική εμπειρία στην τάξη. Δυστυχώς, η ανισορροπία στις τρεις αυτές περιοχές βρίσκεται στο απόγειό της στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δίνεται έμφαση στην επιστημονική ειδικότητα του κλάδου τους, ενώ την ίδια στιγμή η κατάρτισή τους στη θεωρία και πράξη των επιστημών της αγωγής κρίνεται ελλιπής. Η συγκεκριμένη πτυχή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα συνιστά μια έμμονη αδυναμία, ένα χρόνιο πρόβλημα (Αντωνίου, 2012· Γκούσκος, 2018· Ματθαίου, 2011· Φούκας, 2005).

Απόφοιτοι τμημάτων που θέλουν να εργαστούν στον τομέα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να διατρέξουν/διεξέλθουν ένα Πρόγραμμα Σπουδών που θα αναφέρεται στο αντικείμενο εργασίας, ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, και όχι μόνον ως ειδικοί στο αντικείμενο σπουδών τους. Με λίγα λόγια, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθεί το μοντέλο της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, σε αντίθεση με τα Παιδαγωγικά Τμήματα τα οποία παρέχουν στους αποφοίτους τους παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ακριβώς γιατί αναπτύσσουν τα απαιτούμενα προσόντα που τους καθιστούν ειδικούς-επαγγελματίες, ώστε αφ' ενός να σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν μαθησιακά περιβάλλοντα και αφ' ετέρου να αξιολογούν το έργο τους (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2006).

Το θέμα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ταλανίζει τη χώρα μας εδώ και 25 χρόνια και δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής με ρητό τρόπο, όπως έχει γίνει σε όλες τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, ενώ άρρητα (θεωρείται) ότι κάθε γνώστης ειδικού αντικειμένου είναι ικανός να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό η αρχική του εκπαίδευση να στηρίζεται σε ένα σύγχρονο Πλαίσιο Προσόντων Εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις αρχές της επιστημονικής έρευνας, της διεθνούς εμπειρίας αλλά και καλών πρακτικών στη χώρα μας, το οποίο θα εναρμονίζεται με το περιεχόμενο της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Wolhuter – Καρράς, 2012).

Από την ανασκόπηση άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και από προτάσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, για τον καθορισμό κριτηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι οι τελευταίοι πρέπει να είναι ικανοί και αποτελεσματικοί (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2020· Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρωδίκη, 2015):



- ▣ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης,
- ▣ στην ατομική αποτίμηση του έργου τους αλλά και στη συνολική αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας,
- ▣ στην επικοινωνία, στη συνεργασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, στη βάση της διαφορετικότητας που πηγάζει από το μορφωτικό κεφάλαιο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητριών/ών,
- ▣ στην αξιολόγηση των μαθητριών/ών με τρόπο υπεύθυνο, που να ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές παραμέτρους,
- ▣ στη διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη των ικανοτήτων τους, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες εξελίξεις και τα επιστημονικά ευρήματα στον χώρο τους, και
- ▣ στη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη του σχολείου και στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται ακόμα μια φορά, μετά από 25 χρόνια, να αποφανθεί ποιον εκπαιδευτικό θέλει στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι και στην ελληνική κοινωνία του 21ου αιώνα και ποια επαγγελματικά προσόντα θα πρέπει να έχει αυτός, ως επαγγελματίας. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι καθοριστική για το μέλλον της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η πιστοποίηση της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας δύναται να πραγματοποιηθεί είτε στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών σπουδών, είτε στο πλαίσιο συμπληρωματικών προγραμμάτων. Στη βιβλιογραφία έχει καταγραφεί μια σειρά μοντέλων-προτάσεων προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εξής (Council of Chief State School Officers, 2011· Σοφός, 2019· Vincent-Lancrin, *et al.*, 2019):

1. Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια μέσω εισαγωγής στο επάγγελμα ως «Δόκιμος Εκπαιδευτικός» με παράλληλη εκπαίδευση: προτείνεται, αφού οι εκπαιδευτικοί επιλεγούν, να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο ως δόκιμοι εκπαιδευτικοί. Κατά την περίοδο της δοκιμασίας, θα εκπαιδούνται και θα τους παρέχεται εποπτεία. Στο τέλος της μονοετούς ή διετούς περιόδου με βάση προβλεπόμενες δοκιμασίες, θα παρέχεται πιστοποίηση που θα επιτρέπει στην/στον εκπαιδευτικό να αναλάβει, ως μόνι-

μος, διδακτικό και παιδαγωγικό έργο. Στην περίπτωση που αποτύχει, θα του παρέχεται μια δεύτερη ευκαιρία. Η πραγματοποίηση αυτής της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα είναι έργο των Σχολών Εκπαίδευσης και η πιστοποίηση θα παρέχεται από κατάλληλο φορέα με την ευθύνη του υπουργείου Παιδείας.

2. Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια από Παιδαγωγικές Σχολές κατά τη διάρκεια των σπουδών με υβριδικές συνεργασίες – Μεταπτυχιακές Σπουδές στο αντικείμενο της επάρκειας: είναι ένα μοντέλο που εφαρμόζεται σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη στη βάση δύο κύκλων σπουδών (3+2 έτη). Η Σχολή Εκπαίδευσης προβαίνει σε δια-τμηματικές, δι-επιστημονικές συνεργασίες με τις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές». Οι φοιτητές μπορούν να επιλέγουν 2-3 επιστημονικά πεδία σε συνδυασμό με το παιδαγωγικό πεδίο. Το μοντέλο αυτό μπορεί να συνοδεύεται από διετή ή μονοετή φάση ένταξης στο επάγγελμα.
3. Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια μέσω δημιουργίας Κέντρων Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας: πρόκειται για ειδικά Κέντρα εντός κάθε Πανεπιστημίου που διαθέτει Παιδαγωγικά Τμήματα, όπου θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλες/όλοι όσες/όσοι διδάσκουν στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή σε άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου και έχουν γνωστικό αντικείμενο συναφές με τις Επιστήμες της Αγωγής.
4. Πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού και εναρμόνιση της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας σε αυτό: υπάρχει ανάγκη για θεσμοθέτηση ενός δυναμικού πλαισίου προσόντων που θα διατρέχει την αρχική εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, την ένταξη στο επάγγελμα και την επιμόρφωση. Αυτό είναι υπόθεση της πολιτείας, η οποία έχει χρέος να στοχαστεί γύρω από το ποιον εκπαιδευτικό επιθυμεί να διαμορφώνει η εκπαίδευση. Το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού ισοδυναμεί με ένα παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για όποια/ον θέλει να ασκήσει το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού σε οποιαδήποτε βαθμίδα.

Επισημαίνεται ότι στη χώρα μας υιοθετήθηκαν κάποια στοιχεία από τα παραπάνω μοντέλα, τα οποία αποτυπώθηκαν στον Νόμο 4957/2022 και

συγκεκριμένα στο άρθρο 99. Φυσικά, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιωσιμότητά τους χρειάζεται να γίνουν επιμέρους βελτιώσεις και να προβλεφθεί σταδιακή μετάβαση στο νέο πλαίσιο. Η αρχή όμως έγινε.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι θεματικές περιοχές που οφείλουν να καλύπτουν τα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημίων που δίνουν τη δυνατότητα στις/στους αποφοίτους τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού δεν μπορούν να αυτοπεριορίζονται στην ειδική διδακτική του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου –εξ άλλου ας μην ξεχνάμε ότι οι αρχές και στρατηγικές διδασκαλίας είναι γενικές, δηλαδή πάνω και πέρα από κάθε γνωστικό αντικείμενο– αλλά πρέπει να καλύπτουν θέματα που αφορούν την αγωγή και εκπαίδευση, το επάγγελμα και τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού, τη μάθηση, ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητριών/ών, την επικοινωνία, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών, την έρευνα στην εκπαίδευση, τα κίνητρα μάθησης, την ετερογένεια, τη διαπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως συνθήκες σχολείου και διδασκαλίας, τον διδακτικό μετασχηματισμό, τη διάγνωση και στήριξη των διαδικασιών ατομικής μάθησης, τη συμβουλευτική, τον ψηφιακό γραμματισμό, την άσκηση στην αυτο- και την ετερο-παρατήρηση και τον αναστοχασμό. Οι παραπάνω θεματικές περιοχές μπορεί να γίνουν η «νέα κανονικότητα» στα αυριανά Προγράμματα Σπουδών των καθηγητικών σχολών.

Σε γενικές γραμμές, από μια πρώτη επισκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα φαίνεται να υπάρχει μια τάση ως προς τα εξής (Σοφός, 2019):

- α) η έννοια του δασκάλου ή του καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντικαθίσταται σταδιακά στη βιβλιογραφία με την έννοια του εκπαιδευτικού,
- β) καθιερώνεται το μοντέλο του επιστήμονα/στοχαζόμενου εκπαιδευτικού ως ειδικού επαγγελματία που είναι ικανός να προβαίνει σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να στοχάζεται πάνω στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο και να δρα ως ειδικός ερευνητής, και
- γ) το περιεχόμενο των μαθημάτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων αναφέρεται στην παιδαγωγική κατάρτιση, τη διδακτική κατάρτιση, την ειδίκευση του γνωστικού αντικειμένου, την πρακτική άσκηση και την εκπαιδευτική μεθοδολογία και έρευνα.

Με την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια συνδέεται και η «επαγγελ-

ματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», δηλαδή η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, η συμπλήρωση των γνώσεων που οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν στις βασικές τους σπουδές, η βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους και η βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου που επιτελούν στην κοινωνία.

Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντάσσονται έξι σημαντικές λειτουργίες, οι πέντε εκ των οποίων αναφέρονται σε περιεχόμενα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης (Diaz-Maggioli, 2004· Freeman, 2023· Υφαντή, 2014):

1. η συνεχής παιδαγωγική ενημέρωση,
2. η προσπάθεια επίτευξης αυτογνωσίας, με στόχο την ανακάλυψη του επαγγελματικού τους εαυτού,
3. η ενημέρωση στα νέα γνωστικά δεδομένα, που σχετίζονται με τη ειδικότητά τους,
4. η ανάπτυξη μιας προσωπικής θεώρησης για τον ρόλο τους,
5. η προσπάθεια σύζευξης θεωρητικών παραδοχών με τις καθημερινές πρακτικές, και
6. η επαγγελματική τους εξέλιξη και σταδιοδρομία.

Ο ρόλος της/του επαγγελματία εκπαιδευτικού ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία υπηρετεί είναι πολυδιάστατος. Είναι σύμβουλος, καθοδηγητής, συντονιστής, ερευνητής, σχεδιαστής. Ως προς το τελευταίο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν (Diefenthaler, Moorhead, Speicher, Bear & Cerminaro, 2017· IDEO, 2013):

- να βλέπουν τον εαυτό τους ως σχεδιαστές: ως εκ τούτου, χρειάζεται να κινηθούν πιο σκόπιμα στη σχεδιαστική τους διαδικασία, να έχουν εμπιστοσύνη στις δημιουργικές τους ικανότητες και να παίρνουν στρατηγικές αποφάσεις για τις προτεραιότητές τους. Καλό είναι, επίσης, να λαμβάνουν υπόψιν τις απόψεις των εμπλεκόμενων και να θυμούνται ότι έχουν ευκαιρίες και ευθύνη να επιδρούν θετικά στις ζωές των μαθητριών/ών και να συμμετέχουν στην αλλαγή και ανάπτυξη του συστήματος,
- να ενστερνίζονται το «μυαλό του πρωτάρη»: προσεγγίζοντας τα προβλήματα ως αρχάριοι παρ' όλο που γνωρίζουν ήδη πολλά για

αυτά, τους δίνεται η ευκαιρία να αφήσουν τον εαυτό τους να μάθει. Έχοντας διάθεση πειραματισμού, συμφιλιώνονται με την ιδέα ότι δεν γνωρίζουν πάντα τη σωστή απάντηση και δείχνουν εμπιστοσύνη ότι τελικά θα οδηγηθούν προς αυτήν,

- να αποδέχονται την αντίληψη ότι όταν κανείς (βγαίνει από τα νερά του), τότε διδάσκει πραγματικά: είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην παραμένουν προσκολλημένοι στα γνωστά και τετριμμένα, αλλά να τολμούν να αλλάζουν τις σταθερές τους συνήθειες, να αξιοποιούν τον εκτός τάξης κόσμο για να αναζωογονούν τη δουλειά τους και να συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους βγαίνοντας έξω από τα στενά πλαίσια της σχολικής αίθουσας,
- να βλέπουν τα προβλήματα ως καμουφλαρισμένες ευκαιρίες για σχεδιασμό: δεν υπάρχει τίποτα καλύτερο για μια/έναν εκπαιδευτικό από το να υιοθετεί τη («νοοτροπία της αφθονίας»), να σκέφτεται θετικά και αισιόδοξα και να είναι πεπεισμένος ότι το μέλλον θα είναι καλύτερο. Στους προβληματισμούς τους θα πρέπει να ξεκινούν με το «Μήπως...» αντί με το «Τι φταίει...».

Σε έναν κόσμο με αυξανόμενη πολυπλοκότητα στον οποίο γίνονται ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής και στον οποίο διακυβεύεται η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική βιωσιμότητα της παγκόσμιας κοινωνίας μας, θα πρέπει να αναθεωρήσουμε και την εκπαίδευση. Ενώ μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η βασική αποστολή του σχολείου παραμένει η ίδια, πρέπει να είμαστε σαφείς σχετικά με το γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι, το περιεχόμενο και η θέση του σχολείου μέσα στην κοινωνία αλλάζουν. Για να κατανοήσουμε την ανάγκη για αυτές τις αλλαγές, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, πρέπει να αναγνωρίσουμε τόσο τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε όσο και τις διαθέσιμες προοπτικές και να προβληματιστούμε σχετικά με τον αντίκτυπο που όλοι αυτοί οι παράγοντες (μπορούν και θα) έχουν στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι τον 21ο αιώνα η ανθρωπότητα έχει να αντιμετωπίσει τρομακτικές προκλήσεις. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος θα είναι να αντιμετωπίσουμε το μέλλον χωρίς να επενδύσουμε στη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Οι τρεις αυτές έννοιες πρέπει να τοποθετούνται ψηλά στη λίστα των προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης, η οποία άλλωστε αποτελεί και το κλειδί για το μέλλον. Το πρόβλημα είναι ότι τα υπάρχοντα συστήματα

εκπαίδευσης αντί να κοιτάζουν μπροστά και ψηλά, συχνά είναι προσκολλημένα στο παρελθόν. Σε οποιοδήποτε πλαίσιο εκπαίδευσης κι αν αναφερόμαστε, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας αποτελεί υποχρέωση και όχι πολυτέλεια. Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21ου αιώνα με τις εκπαιδευτικές ιδέες του 19ου αιώνα. Η μεταμόρφωση της εκπαίδευσης είναι δύσκολη υπόθεση. Αλλά, όπως είπε κι ο Μιχαήλ Άγγελος: «Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για τους περισσότερους από εμάς δεν είναι να στοχεύουμε πολύ ψηλά και να χάσουμε τον στόχο μας, αλλά να στοχεύουμε πολύ χαμηλά και να τον πετύχουμε».

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahton T. (2007). *Η βιομηχανική επανάσταση*. Τόπος.
- Αλιβίζος Σ. - Δάρρα Μ. - Τσιμπιδάκη Α. - Κλαδάκη Μ. - Κώστας Α. (επιμ.) (2020). *Παιδαγωγικά τμήματα και το μέλλον τους. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Γρηγόρης.
- Ανδρεαδάκης Ν. - Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. - Καρράς Κ. (επιμ.) (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Ίων.
- Αντωνίου Χ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Πατάκης.
- Γκούσος Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των σχολείων*. Οσελότος.
- Council of Chief State School Officers. (2014, April). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Author.
- Diaz-Maggioli G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. ASCD.
- Diefenthaler A. - Moorhead L. - Speicher S. - Bear C. - Cerminaro D. (2017). *Thinking and acting like a designer: how design thinking supports innovation in K-12 education*. WISE-IDEO.
- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2020). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές για το μέλλον*. (2020/C 193/04).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρωδίκη (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρωδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Freeman D. (2023). *Rethinking Teacher Professional Development: Designing and Researching How Teachers Learn*. Routledge.
- Gardner H. (2010). *Frames of mind: η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Μαραθιά.
- Harari Y.N. (2018). *21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα*. Αλεξάνδρεια.
- IDEO (2013). *Design thinking for educators toolkit* (2nd edit.). IDEO.

- Καψάλης Αχ. - Βρεττός Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων, Διάδραση.*
- Ματθαίου Δ. (2014). *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Διάδραση.*
- Micklethwait J. - Wooldridge A. (2022). *Η τέταρτη επανάσταση. Ο παγκόσμιος ανταγωνισμός για την επανεφεύρεση του κράτους.* Επίκεντρο.
- Οικονομίδης Β. (επιμ.) (2014). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Πεδίο.
- Robinson K. (2014). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας,* Έν πλῶ.
- Robinson K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education,* Viking Penguin.
- Robinson K. - Aronica L. (2019). *Βρες το στοιχείο σου. Διόπτρα.*
- Σοφός Α. (2019). *Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: επισκόπηση πρακτικών και προτάσεις, στο Α. Σοφός κ.ά. (επιμ.). Παιδαγωγικά Τμήματα και το Μέλλον τους (σσ. 81-108).* Γρηγόρης.
- Schwab K. - Malleret T. (2021). *Η μεγάλη επανεκκίνηση,* Λιβάνης.
- Ταρατόρη-Γσαλκατίδου Ε. (2006). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αφοί Κυριακίδη.
- Υφαντή Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα. Διάδραση.*
- United Nations (UN) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN.*
- Vincent-Lancrin S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? , Educational Research and Innovation,* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Φούκας Β. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910).* Αφοί Κυριακίδη.
- Wolluter C. - Καρράς Κ. (2012). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης δασκάλων σε 90 χώρες.* Ίων.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ  
ΣΤΗΝ 4<sup>Η</sup> ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ:  
ΤΑ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ

Γιούλη Παπαδιαμαντάκη

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ,  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

1. Η 4<sup>Η</sup> ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ  
ΚΑΙ Η ΑΝΑΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Αρχή του 21ου αιώνα και ένας νέος τύπος κοινωνίας φαίνεται να αναδύεται αυτή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης (IR4). Τον όρο πρότεινε ο Klaus Schwab<sup>1</sup> σε εισήγησή του στο Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (WEF) όταν όρισε την 4η βιομηχανική επανάσταση σαν μια σειρά από τεχνολογίες που συνενώνουν τον φυσικό, ψηφιακό και βιολογικό κόσμο και επηρεάζουν καταλυτικά την οργάνωση και λειτουργία των κοινωνικών θεσμών (άρα και της εκπαίδευσης). Στις τεχνολογίες αυτές περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η ρομποτική, η νανοτεχνολογία και η δημιουργία νέων υλικών, η βιοτεχνολογία και οι νέες γενετικές θεραπείες, το διαδίκτυο των πραγμάτων με όλες τις έξυπνες συσκευές του αλλά και η λειτουργία των «έξυπνων» πόλεων. Παράλληλα, νευρωνική τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιείται ήδη για την ανάλυση φυσικών γλωσσών και τη μετάφραση σε πραγματικό χρόνο, την ανάλυση εικόνων, την αυτοματοποίηση υπηρεσιών, την παραγωγή συνθετικής τέχνης και ρομπότ υπηρεσιών καθώς και τη δημιουργία αυτόνομων μηχανών, όπως για παράδειγμα τα αυτοκίνητα χωρίς οδηγούς.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Klaus Schwab, *The fourth industrial revolution*, (World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2016), 15.

<sup>2</sup> Ilkka Tuomi, *The impact of artificial intelligence on learning, teaching and education*, (JRC Science and Policy Report, European Union, 2018), 2.



Οι τεχνολογίες αυτές σε πολύ σύντομο χρόνο διαφαίνεται ότι θα ολοκληρώσουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό που ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του '90 με τη χρήση του διαδικτύου, οπότε αναδύθηκε η κοινωνία της –χρηστικής και οικονομικά εκμεταλλεύσιμης– γνώσης και της πληροφορίας.

Αυτό που είναι εξαιρετικά σημαντικό είναι ότι η 4η βιομηχανική επανάσταση αναμένεται να αποδιαρθρώσει πλήρως την οικονομία και την αγορά εργασίας. Η εργασία και το νόημά της αλλάζουν καθώς ωριμάζουν οι τεχνολογίες και η λήψη αποφάσεων επαφίεται στα έξυπνα οικονομικά συστήματα.<sup>3</sup> Το εργασιακό ισοζύγιο προβλέπεται να ανατραπεί, καθώς οι θέσεις εργασίας που θα καταργηθούν θα είναι πολύ περισσότερες αυτές που θα δημιουργηθούν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα οι προβλέψεις τις Henderson και του Kim: η μεν Rebecca Henderson, σε σχετικά πρόσφατο βιβλίο της, επισημαίνει ότι μέχρι το 2030 θα κινδυνεύουν να χάσουν την εργασία τους 800 εκατομμύρια εργαζόμενοι σε όλο τον κόσμο, ενώ άλλα 400 εκατομμύρια ανθρώπων θα χρειαστεί να αναζητήσουν νέα εργασία.<sup>4</sup> Αντίστοιχα, ο πρώην πρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας Jim Yong Kim μιλώντας στη σύνοδο για την Παγκόσμια Διακυβέρνηση στο Ντουμπάι το 2018, ανέφερε ότι «τα επόμενα χρόνια 150 εκατομμύρια άνθρωποι θα χάσουν τη δουλειά τους σε όλον τον κόσμο, ενώ 300 εκατομμύρια νέοι θα αναζητήσουν εργασία ... περίπου 50% όλων των θέσεων εργασίας σήμερα θα εξαλειφθούν με την επέλαση της αυτοματοποίησης. Το 65% όλων των προπτυχιακών φοιτητών αναζητούν θέσεις εργασίας που δεν υπάρχουν σήμερα. Η εκπαίδευση των ανθρώπων θα πρέπει να αλλάξει αν θέλουμε να βρεθούν λύσεις στον τομέα της απασχόλησης».<sup>5</sup>

Αντίστοιχες προβλέψεις –λιγότερο ή περισσότερο δυσοίωνες έχουν διατυπωθεί τόσο από την UNESCO και το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, όσο και από διευθυντές μεγάλων επιχειρήσεων. Είναι προφανές ότι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των επόμενων χρόνων αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαί-

---

<sup>3</sup> Philip Ross and Kasia Maynard, "Towards a 4th industrial revolution", *Intelligent Buildings International* Vol 13, No 3, 2021, 159-161.

<sup>4</sup> Rebecca Henderson, *Reimagining capitalism in a world on fire* (New York: Public Affairs 2020), 39.

<sup>5</sup> *Το Βήμα*, 13 Φεβρουαρίου 2018.

δευση –σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό (;) επίπεδο καθώς και τον αντίστοιχο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και διδακτικών πρακτικών.

## 2. ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από τις τεχνολογίες της 4ης βιομηχανικής επανάστασης τέσσερις είναι αυτές που αναμένεται να έχουν τις σημαντικότερες επιπτώσεις τόσο στη διδασκαλία και τη μάθηση, όσο και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και είναι οι ακόλουθες: τα big data,<sup>6</sup> τα learning analytics,<sup>7</sup> machine learning και deep learning<sup>8</sup> και τα social robotics.<sup>9</sup>

### 2.1. Τεχνητή νοημοσύνη, διδασκαλία και μάθηση

Εκπαιδευτικά πειράματα εκτελούνται εδώ και μια τουλάχιστον δεκαετία τόσο στην Κίνα, όσο και στις ΗΠΑ. Στην Κίνα<sup>10</sup> η οποία έχει θέσει ως στόχο της πολιτικής της να καταστεί η πρώτη δύναμη στον χώρο της τεχνητής νοημοσύνης μέχρι το 2030, η χρήση τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει μια δυστοπική εικόνα του μέλλοντος, ίσως και λόγω του αυταρχικού χαρακτήρα του καθεστώτος και του τρόπου χρήσης των τεχνολογιών αυτών.

Αντίστοιχα, στις (νεο)φιλελεύθερες ΗΠΑ, μάλλον η ελεύθερη αγορά θα καθορίσει τον βαθμό διεξόδου των τεχνολογιών αυτών στον γενικό πληθυσμό. Πάντως, διατίθενται ήδη ως προϊόντα στην αγορά κοινωνικά robot για την ανάπτυξη συγκεκριμένων βασικών δεξιοτήτων (γλώσσα,

---

<sup>6</sup> μεγάλης κλίμακας δεδομένα

<sup>7</sup> αναλυτικά μοντέλα του τρόπου μάθησης και πρόβλεψης της επίδοσης των διδασκόμενων

<sup>8</sup> αλγόριθμους μηχανικής μάθησης/νευρωνικά δίκτυα

<sup>9</sup> κοινωνική ρομποτική, ρομπότ προορισμένα να διευκολύνουν τη μάθηση των διδασκόμενων σε συγκεκριμένα θέματα (π.χ. ανάπτυξη λεξιλογίου, κατανόηση μαθηματικών και επιστημονικών εννοιών κ.λπ.)

<sup>10</sup> Ενδεικτικά μπορεί κανείς να αναφέρει το βίντεο της *Wall Street Journal* με τίτλο “How China is using artificial intelligence in classrooms” ως παράδειγμα εκπαιδευτικού πειράματος μεγάλης κλίμακας σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – αναρτημένο στο YouTube <https://youtu.be/JMLSH18aV0g>

μαθηματικά κ.λπ.), καθώς και κοινωνικά ρομπότ που απευθύνονται σε μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικές μαθησιακές ανάγκες (π.χ. αυτισμό) οι οποίοι θα μπορούσαν να ωφεληθούν από έναν περισσότερο δομημένο τρόπο μάθησης.

Παράλληλα, με τη συνεργασία μεγάλων πανεπιστημίων όπως το MIT και το Carnegie Mellon, εκτελούνται μικρής ή μεσαίας κλίμακας εκπαιδευτικά πειράματα σε ορισμένα σχολεία σε παιδιά προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πειράματα αυτά μελετάται η επίδραση κοινωνικών ρομπότ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ιδίως του προφορικού λόγου των μαθητών μέσω διήγησης μύθων.<sup>11</sup>

Αναμένεται ότι η μάθηση με βάση τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης (θα) είναι ταχύτερη και αποτελεσματικότερη. Ωστόσο, το «ψηφιακό χάσμα» μεταξύ αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων κρατών αναπόφευκτα θα διευρυνθεί. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία σε πολλά κράτη δεν έχουν καν αφομοιώσει πλήρως τις αλλαγές που επέφερε στην εκπαίδευση η χρήση της πληροφορικής και η «κοινωνία της γνώσης», καλούνται να μετασχηματιστούν και πάλι ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του «γενναίου καινούργιου κόσμου» που αναδύεται.

Και αυτό που ιδιαίτερα προβληματίζει, και ήδη αντιμετωπίζεται ως διεθνές πρόβλημα εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ο «εκδημοκρατισμός» των, ακριβών ακόμη, τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης. Δηλαδή η δυνατότητα (ή όχι) πρόσβασης όλων σ' αυτές και ο βαθμός στον οποίο είναι δυνατό να οδηγηθούμε τάχιστα σε νέες βαθύτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και διακρίσεις εντός των κοινωνιών.

## 2.2. Big Data και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων

Η διαμόρφωση τεκμηριωμένων<sup>12</sup> εκπαιδευτικών πολιτικών βασίζεται δίχως άλλως στη δυνατότητα παρακολούθησης των εκπαιδευτικών απο-

<sup>11</sup> Βίντεο στο YouTube του κοινωνικού ρομπότ 7ης γενιάς *misa*, το οποίο βγήκε στην αγορά εν μέσω κορονοϊού για να συμπληρώσουν οι μαθητές κενά μάθησης λόγω τηλεεκπαίδευσης (<https://youtu.be/BQifS4a1y2A>). Βίντεο του *toga* το οποίο εδώ και οκτώ χρόνια εξελίσσει το Personal Robotics Groups του MIT Media Lab και το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά πειράματα στις ΗΠΑ (<https://youtu.be/U4srV4Icnb0>).

<sup>12</sup> evidence-based

τελεσμάτων, συλλογής δεδομένων για την επίδοση των μαθητών και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά.

Το είδος των συγχρονικών δεδομένων (cross-sectional data) που μέχρι σήμερα συγκεντρώνονται στις παραδοσιακές βάσεις και καθοδηγεί τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν επιτρέπει την αποτελεσματική διαχρονική σύγκριση των επιδόσεων των διδασκόμενων και κατά συνέπεια την ουσιαστική αξιολόγηση των πραγματοποιούμενων παρεμβάσεων. Δεν επιτρέπει, άρα, ούτε τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών καθώς τα δεδομένα συγκεντρώνονται μία ή δύο φορές τον χρόνο και υπάρχει σημαντική χρονική καθυστέρηση από τη συλλογή μέχρι την ανάλυση των δεδομένων, ενώ συνήθως τα προβλήματα απαιτούν άμεση, σε πραγματικό χρόνο, αντιμετώπιση.

Στο σημείο αυτό η επίδραση («έξυπνων») συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης, που είναι σε θέση να αναλύουν μεγάλα δεδομένα, μπορεί να είναι καταλυτική. Τέτοιου είδους συστήματα χρησιμοποιούνται ήδη την τελευταία δεκαετία, κυρίως στην Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία. Φαίνεται να είναι περισσότερο δημοφιλής στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά έχουν αρχίσει να κάνουν την εμφάνισή τους και στον χώρο της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε εθνικό επίπεδο, στοχεύοντας στην παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Από τη σκοπιά της πολιτικής φαίνεται πια χρησιμότερο η εκπαιδευτική διαδικασία να νοείται ως αδιάσπαστη (από την προσχολική αγωγή και φροντίδα μέχρι την τριτοβάθμια και τη διά βίου μάθηση) παρά ως μια σειρά από μεταβάσεις από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο επόμενο.

Η χρήση των big data για τη διαμόρφωση τεκμηριωμένης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής βασίζεται στην παρακολούθηση καθενός διδασκόμενου, από τη στιγμή που εισέρχεται στο σύστημα (στην προσχολική εκπαίδευση) μέχρι τη στιγμή που εισέρχεται στην αγορά εργασίας. Παράγει διαχρονικά δεδομένα (longitudinal/panel) τα οποία είναι δυνατό να διασταυρωθούν και να κατηγοριοποιηθούν εύκολα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Ωστόσο, η χρήση μεγάλων δεδομένων προϋποθέτει την ανάπτυξη («έξυπνων») συστημάτων παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Σε εθνικό επίπεδο, καθώς η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης γίνεται πιο πολύπλοκη, εμπλέκει όλο και περισσότερους κοινωνικούς δρώντες στη διαμόρφωση της πολιτικής (π.χ. μαθητές και τους γονείς τους, δασκά-

λους και καθηγητές, διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων, ακαδημαϊκούς, σχεδιαστές και αναλυτές πολιτικής και ερευνητές).<sup>13</sup>

Η ανάλυση μεγάλων δεδομένων είναι σε θέση να διευκολύνει και να επιταχύνει την επίτευξη των στόχων πολιτικής και σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού (π.χ. πανεπιστημίου), ιδίως εάν συνδυαστεί με μοντέλα learning analytics, τα οποία προβλέπουν τη μελλοντική επίδοση διδασκόμενου με βάση την προηγούμενή του επίδοση και συμπεριφορά.

Τα μεγάλα δεδομένα έχουν μεγάλο όγκο, παράγονται σε πραγματικό χρόνο, συνεχώς και σε ατομικό επίπεδο και είναι δυνατή η γρήγορη αναγωγή τους από το ατομικό επίπεδο σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής μονάδας, περιφέρειας ή και σε εθνικό επίπεδο. Πρακτικά μιλάμε για τον συνδυασμό τριών ειδών δεδομένων τα οποία παράγονται από ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης (τύπου webex/moodle/e-class), ένα σύστημα διαχείρισης της εκπαιδευτικής μονάδας (το οποίο περιλαμβάνει μαθητολόγιο/φοιτητολόγιο, τις αναλυτικές καρτέλες των διδασκόμενων κ.λπ.) και την εθνική βάση δεδομένων. Συγκεκριμένα συνδυάζονται:

1. Click-stream data<sup>14</sup> που παράγονται από τους μαθητές/φοιτητές κατά τη διάρκεια της μάθησης, όταν ανακτούν εκπαιδευτικά υλικά αναρτημένα σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες ή συμμετέχουν σε φόρουμ. Η συλλογή αυτού του είδους δεδομένων προϋποθέτει τουλάχιστον την ύπαρξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (class management system), το οποίο θα τροφοδοτεί με δεδομένα το σύστημα διαχείρισης της σχολικής μονάδας,
2. Text-data που παράγονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. γραπτές ασκήσεις, διαγωνίσματα, ηλεκτρονικές παρουσιάσεις), και
3. administrative data τα οποία συλλέγονται για διοικητικούς σκο-

<sup>13</sup> Cantini C. - Chellini C. - M.T. Sagri, "Big Data Analytics National Educational System Monitoring and Decision Making", *World Journal of Social Science Research* 3, 2. 2016. Διαθέσιμο στο <http://www.scholink.org/ojs/index.php/wjssr/article/view/568>

<sup>14</sup> δεδομένα που παράγονται από το «click του ποντικιού» του εκπαιδευόμενου καθώς εισέρχεται σε μια πλατφόρμα και είναι δυνατό να δώσουν πληροφορίες για ψηφιακή συμπεριφορά του (ποια αρχεία άνοιξε και πότε, πόσο χρόνο πέρασε στο διαδίκτυο, πόσο χρόνο έκανε να λύσει ασκήσεις ή προβλήματα κ.λπ.).

πούς από κάθε εκπαιδευτική μονάδα (ηλικία, διεύθυνση κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση, μητρική γλώσσα κ.λπ.).

Όπως επισημαίνεται σε πρόσφατο κείμενο του ΟΟΣΑ<sup>15</sup> ο ψηφιακός μετασχηματισμός παρέχει νέες ευκαιρίες για εισαγωγή καινοτομίας στην εκπαίδευση και έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει αντίστοιχα τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συστημάτων. Το πρόγραμμα “Smart Data and Digital Technology in Education: Learning Analytics, AI and beyond” αποδεικνύει ότι οι αναδυόμενες τεχνολογίες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη δομή των EMIs (Education Management Information Systems).

Παράλληλα όμως, όπως επισημαίνουν όλοι σχεδόν οι ερευνητές που ασχολούνται με την εφαρμογή έξυπνων τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργούνται νέες προκλήσεις, δύο από τις οποίες φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντικές:

- η διασφάλιση της αξιοπιστίας των συστημάτων και της προστασίας των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των διδασκόμενων, και
- η ετοιμότητα των δασκάλων και των διευθυντών σχολείων να χρησιμοποιήσουν τέτοια προηγμένα συστήματα αποτελεσματικά στη διοίκηση ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.<sup>16</sup>

Και τα δύο αυτά ζητήματα αποτελούν από μόνα τους πεδία ανάπτυξης πολιτικής. Το ένα αφορά τη διαφύλαξη της ιδιωτικότητας και της ανωνυμποίησης των δεδομένων και κατά συνέπεια της προάσπισης ατομικών δικαιωμάτων,<sup>17</sup> τα οποία όμως είναι δυνατό να επηρεάζουν τη χρησιμότητα των πληροφοριών που συλλέγονται και τελικά την αποτελεσματικότητα των ίδιων των «έξυπνων» συστημάτων. Το άλλο αφορά τον ανασχεδιασμό τόσο της αρχικής εκπαίδευσης των διδασκόντων, όσο και την επιμόρ-

<sup>15</sup> OECD, *Artificial Intelligence in Society*, (OECD Publishing, Paris, 2019) αναρτημένο στο <https://dx.doi.org/10.1787/eedfee77-en>.

<sup>16</sup> S. Vincent-Lancrin - R. van der Vlies, *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges*, OECD Education Working Papers, No. 248, (OECD Publishing, Paris, 2020), διαθέσιμο στο <https://dx.doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>.

<sup>17</sup> π.χ. right-to-be-forgotten – το δικαίωμα να διαγράψεις τα δεδομένα σου από τη βάση δεδομένων

φωση των ήδη υπηρετούντων, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα συστήματα αυτά στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και ασκήσεων για τους εκπαιδευόμενους.

### 3. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

Οι ιστορικοί του μέλλοντος μάλλον θα χαρακτηρίζουν το 2019 ως έτος σταθμό για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι με πρωτοβουλία της Κίνας διοργανώθηκε στο Πεκίνο η πρώτη σχετική διεθνής διάσκεψη,<sup>18</sup> με τη συμμετοχή 50 υπουργών/υφυπουργών παιδείας και περισσότερων από χιλίων εκπροσώπων εταιρειών και ΜΚΟ. Οι εργασίες κατέληξαν στη Συμφωνία του Πεκίνου για την τεχνητή νοημοσύνη και την εκπαίδευση,<sup>19</sup> ένα κείμενο αρχών το οποίο εντοπίζει προβλήματα που αναδύονται λόγω της χρήσης τεχνητής νοημοσύνης και προβλέπει αντίστοιχες δράσεις πάνω σε δέκα άξονες:

1. τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ενσωμάτωση τεχνητής νοημοσύνης σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές,
2. τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης στη διοίκηση και την παροχή της εκπαίδευσης,
3. τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης για την ενδυνάμωση της διδασκαλίας και των εκπαιδευτών,
4. τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης στη μάθηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών,
5. την επίπτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην ανάπτυξη των αξιών και των δεξιοτήτων για τη ζωή και την εργασία,
6. τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης για την παροχή ευκαιριών διά βίου μάθησης σε όλους,
7. την προώθηση της δίκαιης και συμπεριληπτικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση,
8. την προώθηση της δίκαιης χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης για την ισότητα των φύλων (gender-equitable),

<sup>18</sup> Planning education in the AI era: Lead the Leap –16-18/5/2019

<sup>19</sup> *Beijing consensus on artificial intelligence and education*, UNESCO, 2019 διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

9. τη διασφάλιση της ηθικής, διαφανούς και ελεγχόμενης (auditable) χρήσης των εκπαιδευτικών δεδομένων και αλγορίθμων
10. την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την έρευνα στο πεδίο της τεχνητής νοημοσύνης.

Το 2021 δημοσιεύθηκε και το αντίστοιχο εγχειρίδιο για τους χαράσσοντες πολιτική.<sup>20</sup>

Στην Ευρώπη, τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση έχουν σωστά χαρακτηριστεί υψηλού κινδύνου. Η ψήφιση του ευρωπαϊκού νομικού πλαισίου για τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης (AI EU ACT) είναι σε εξέλιξη, ενώ για τον χειρισμό των μεγάλων δεδομένων η ΕΕ δημοσιοποίησε το 2014 μια στρατηγική η οποία εστιάζει στην εφαρμογή του GDPR (General Data Protection Regulation) και την προστασία των ατομικών δεδομένων. Η ευρωπαϊκή πολιτική προς το παρόν επικεντρώνεται στο σχέδιο δράσης για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων του πληθυσμού – οι οποίες έχουν ήδη κατηγοριοποιηθεί σε χαμηλές, μέσες και υψηλές. Το GDPR προστατεύει προς το παρόν τους ευρωπαίους πολίτες από την ανεξέλεγκτη ανάπτυξη εκπαιδευτικών εφαρμογών που χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη.

Είναι, όμως, βέβαιο ότι αργά ή γρήγορα τα «έξυπνα» συστήματα θα κερδίσουν έδαφος. Είναι εξ άλλου προφανές ότι δύο σημαντικές ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες (Digital Agenda for Europe και An Agenda for New Skills and Jobs) προϋποθέτουν την ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με το μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και απαιτούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για τον ψηφιακό κόσμο που αναδύεται με την 4η βιομηχανική επανάσταση.

Η σε βάθος ανάλυση της διεθνούς και της ευρωπαϊκής πολιτικής για την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση προφανώς δεν είναι δυνατή σε ένα κείμενο που στόχο έχει να αποτυπώσει τις τάσεις. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να είναι κανείς ειδικός σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για να κατανοήσει ότι το θεσμικό και νομικό πλαίσιο μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να αναπτύσσεται, εξελίσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς, ενώ

---

<sup>20</sup> Fengchun Miao - Wayne Holmes - Huang Ronghuai and Zhang Hui, *AI and education: Guidance for policy-makers*, UNESCO, 2021 διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709?posInSet=1&queryId=1f86c5f0-1ec7-4efa-9664-056f1e6b3a6d>



οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών —ιδιαιτέρα αυτών που ελπίζουν να αποκτήσουν στρατηγικά πλεονεκτήματα μέσω της τεχνητής νοημοσύνης— προσβλέπουν σε μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων άμεσα. Κάποιες χώρες της Ανατολής, όπως για παράδειγμα η Κίνα,<sup>21</sup> η Ιαπωνία, η Κορέα, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα<sup>22</sup> συζητούν τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων ήδη από το 2017. Αντίστοιχες διαβουλεύσεις λαμβάνουν χώρα και σε ευρωπαϊκές χώρες ιδίως τις σκανδιναβικές, το Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και τη Μάλτα.<sup>23</sup>

Σε γενικές γραμμές προτείνονται νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τα οποία στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ενσωματώσουν πέρα από τα παραδοσιακά και νέα αντικείμενα:

- S.T.E.A.M., (A=Arts) έτσι, πέρα από την επιστήμη και την τεχνολογία, τα μαθηματικά, τη μηχανική δίνεται πλέον βαρύτητα και στις τέχνες οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη του εγκεφάλου,
- Ικανότητα γραφής κώδικα ή τουλάχιστον κατανόησής του και ανάπτυξη προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων,
- Εξοικείωση με τον τρόπο λειτουργίας των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης και κατανόηση τόσο των πλεονεκτημάτων, όσο και των κινδύνων που ελλοχεύουν από τη χρήση τους,
- ψηφιακή πολιτειότητα,
- Ηθική.

Σε επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έχουν ήδη αρχίσει να διαφαίνονται οι ελλείψεις σε ειδικότητες του μέλλοντος: Data specialists, για την επιλογή των δεδομένων που θα συλλέγονται, Artificial Intelligence specialists για τον σχεδιασμό των machine learning αλγορίθμων και των νευρωνικών δικτύων, αλλά και ειδικούς στην ηθική φιλοσοφία, ώστε να διασφαλιστεί η κατά το δυνατόν «ηθική» λειτουργία των «έξυπνων» συστημάτων. Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη της συνολικής αναπροσαρμογής της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όλων των επιπέδων.

<sup>21</sup> *Innovative Action Plan for Artificial Intelligence in Higher Education Institutions* (Ministry of Education, People's Republic of China, 2018).

<sup>22</sup> *UAE Strategy for Artificial Intelligence* (United Arab Emirates, 2017).

<sup>23</sup> *Towards an AI Strategy. High-level policy document for public consultation* (Government of Malta, 2019).

Καταλήγοντας, κάποιες σκέψεις όλα όσα συμβαίνουν (για μας, χωρίς εμάς). Αν και δεν το έχουμε ίσως συνειδητοποιήσει έχουμε ήδη περάσει σε μια νέα εποχή. Με τα λόγια του Gibson, «the future is here ... it is just unequally distributed». Η τεχνητή νοημοσύνη και η αυτοματοποίηση όλο και περισσότερο θα χρησιμοποιούνται στις δουλειές «φρουτίνας». Θα οδηγηθούμε, άραγε, σε μια «ουτοπική» κοινωνία όπου ο άνθρωπος θα έχει περισσότερο χρόνο να αναπτύξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ταλέντα του, ή σε μια «δυστοπική», κατά τον Χαράρι μεταβατική, «κοινωνία των αχρήστων» όπου μεγάλη μερίδα του ανθρώπινου δυναμικού θα εξαναγκαστεί σε ανεργία; Αυτή φαίνεται να είναι η μεγάλη πρόκληση των επόμενων ετών.

Σε κάθε περίπτωση η τεχνητή νοημοσύνη δημιουργεί έναν καινούργιο κόσμο όπου τα όρια ανάμεσα στις φυσικές, τις ψηφιακές και τις βιολογικές όψεις της ζωής μας δεν είναι σαφή. Πιθανότατα θα έπρεπε να αναμένουμε την αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς θα αυξάνεται η ικανότητά μας να διαχειριζόμαστε όλο και περισσότερα big data που θα αφορούν όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Κι αν ως δάσκαλοι αναρωτηθούμε τι στην ευχή θα έπρεπε να διδάσκουμε πια στους μαθητές μας, νομίζω η απάντηση είναι απλή (αλλά δύσκολη): οφείλουμε να επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ανθρώπους από τις μηχανές: Φαντασία και ικανότητα για αυτόνομη δράση.



---

Ο ΤΟΜΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚ  
ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ» ΕΚΔΟ  
ΘΗΚΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙ  
ΡΑΙΩΣ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΠΕ  
ΤΕΙΑΚΩΝ ΤΗΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΑ  
200 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ  
ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ. ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΘΗΚΕ  
ΚΑΙ ΤΥΠΩΘΗΚΕ ΣΤΟ ΑΝΑΓΡΑΜΜΑ  
ΣΕ ΧΑΡΤΙ ΣΑΜΟΥΑ 100 ΓΡΑΜΜΑ  
ΡΙΩΝ. ΒΙΒΛΙΟΘΕΤΗΘΗΚΕ ΣΤΟ LIBRO  
D'ORO ΤΟΝ ΝΟΕΜΒΡΙΟ ΤΟΥ 2023

---













