

Δ' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών
Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010

Πρακτικά

**Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο
(από το 1204 έως σήμερα)**

Τόμος Ε'

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Α. Δημάδης



Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών
Αθήνα 2011

Η Δύση στο σύμπαν των Ελλήνων διανοουμένων τη δεκαετία του 1960

Παντελής Κυπριανός – Γεράσιμος Κουστουράκης

Εισαγωγή

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της εικόνας για τη Δύση στο λόγο των Ελλήνων διανοουμένων σε μία χρονική περίοδο μεταβολών διεθνώς και στην Ελλάδα. Θα υποστηρίξουμε ότι η εικόνα αυτή είναι λιγότερη συνεκτική απ' ό,τι στο παρελθόν, πιο θρυμματισμένη και γι' αυτό λιγότερο αποτελεσματική σε επίπεδο πρακτικών. Δεν κυριαρχεί πια ούτε η προσκόλληση σε μία μυθοποιημένη Δύση, ούτε η αρχαιοπληξία ούτε η υπερβατική επίκληση ενός α-χρονικού ελληνικού πολιτισμού. Αντίθετα, βρίσκουμε σύμμεικτα, στοιχεία από τα παραπάνω, γεγονός, που συναρτάται κυρίως με τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των διανοούμενων, τις σπουδές τους και τις συντελούμενες αλλαγές σε επίπεδο γνώσης.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος δίνουμε εικόνα των αλλαγών στη δεκαετία του 1960 και τα διακυβεύματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στο δεύτερο προβαίνουμε σε εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, παρουσιάζουμε τις πηγές και τη μεθοδολογία ανάλυσης. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύουμε το Λόγο των διανοουμένων και στο τέταρτο επιχειρούμε να τον ερμηνεύσουμε.

Συγκείμενο και διακυβεύματα

Το πραγματευόμενο ερώτημα στη δεδομένη χρονική περίοδο έχει ιδιαίτερη σημασία για πέντε (5) λόγους, από τις οποίους τρεις (3) αφορούν αλλαγές σε επίπεδο πανεπιστημίου και γνώσης και δύο (2) στη θέση της Ελλάδας στο διεθνές περιβάλλον.

1. Οι Έλληνες διανοούμενοι στη συντριπτική τους πλειονότητα σπούδασαν σε δυτικά πανεπιστήμια. Μπορούμε, συνεπώς, να υποθέσουμε ότι σχημάτισαν κάποια εικόνα για τα τεκταινόμενα εκτός Ελλάδος. Αυτό ισχύει περισσότερο για τους γνωστούς Έλληνες παιδαγωγούς και γενικότερα για τους διανοούμενους και τους πανεπιστημιακούς στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες οι οποίοι, στην πλειονότητά τους σπού-

*Πρακτικά Δ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών (Γρανάδα, 9-12 Σεπτ. 2010):
"Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα)", Τόμος Ε' (ISBN
978-960-99699-7-0) © 2011 Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (www.eens.org)*

δασαν, μέχρι κυρίως τη δεκαετία του 1930, σε γερμανόφωνα (και, κατά δεύτερο λόγο, γαλλόφωνα) πανεπιστήμια (Κίτριανος, 2007).

2. Μετά το 1930 και ιδιαίτερα μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διευρύνεται η Αμερικανική επιρροή σε πολλούς τομείς, ανάμεσα στους οποίους και στην εκπαίδευση και την έρευνα. Όλο και περισσότεροι Έλληνες φοιτητές φοιτούν σε αμερικανικά πανεπιστήμια, ο αριθμός των ανταλλαγών μέσω του προγράμματος Fullbright αυξάνει θεαματικά, ενώ Αμερικανοί είτε πρωτοστατούν στην ίδρυση ερευνητικών ιδρυμάτων όπως ο *Δημόκριτος* (1959), είτε αναλαμβάνουν την κατάρτιση στελεχών της ελληνικής διοίκησης και εκπαίδευσης μέσω κυρίως της ιδρυθείσας το 1959 *Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης* (ΣΕΛΕΤΕ) (Κυπριανός, 2009: 264-269).

3. Στη δεκαετία του 1960 αυξάνουν οι αναφορές των Ευρωπαίων πανεπιστημιακών, Γάλλων αλλά και Γερμανών, ιδιαίτερα στο χώρο των «θετικών» επιστημών, στο αμερικανικό πανεπιστημιακό υπόδειγμα. Οι αναφορές προκαλούν εσωτερικούς κραδασμούς και καθίστανται πηγή, επώδυνων συχνά, αλλαγών (Charle, 2003: 8-19).

4. Στις 8 Ιουνίου του 1959 υποβάλλεται αίτηση Σύνδεσης με τη νεοϊδρυθείσα Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) η οποία εγκρίνεται και καταλήγει στην υπογραφή Συμφωνίας Σύνδεσης τον Ιούλιο του 1961. Η σύνδεση θέτει νέα αιτήματα και προκλήσεις στην Ελληνική κοινωνία, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν στην ανάγκη προσαρμογής στα δεδομένα της Κοινότητας.

5. Αμέσως μετά την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας, το 1963, από την Ένωση Κέντρον, ο πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου δηλώνει ότι φιλοδοξεί να μεταρρυθμίσει την ελληνική εκπαίδευση στο σύνολό της. Αν και η σύντομη κυβερνητική της θητεία δεν επιτρέπει στην ΕΚ να καταπιαστεί με την τεχνική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 1964 ψηφίζεται ο νόμος 4379 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» με τον οποίο δηλώνεται ότι επιδιώκεται η αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης και η προσαρμογή της στο μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον.

Έννοιες και ερευνητικό υλικό

Περισσότερο από έναν αιώνα ο όρος διανοούμενος απασχολεί ερευνητές από όλο το φάσμα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Κοινό στις προσεγγίσεις είναι η αναφορά σε άτομα που πληρούν δύο προϋποθέσεις: θεραπεύουν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, τα γράμματα και τη γνώση και δρουν στο δημόσιο χώρο. Οι διαφορές επικεντρώνονται στη σχέση των εν λόγω με τη γνώση, τα συμφέροντά τους και τις ιδεολογικές τους πεποιθήσεις.

Αναφερόμενους στον Μεσαίωνα ο Ζ. Λε Γκοφ, ορίζει ως διανοούμενο τον «άνθρωπο που έχει σαν επάγγελμα να γράφει ή να διδάσκει», τον «άνθρωπος που επαγγελματικά ασκεί τη δραστηριότητα του καθηγητή και του επιστήμονα» (Λε Γκοφ, 2002: 34). Για τον Α. Γκράμσι διανοούμενοι είναι οι παραγωγοί των ιδεών που δραστηριοποιούνται στο δημόσιο χώρο και είναι ιδεολογικά συνδεδεμένοι με την κοινωνική διαπάλη και τα συμφέροντα των κοινωνικών τάξεων (Γκράμσι, 1972: 58). Για τον Ζ. Σουμπέτερ (Schumpeter, 1983: 198), αντίθετα, ο διανοούμενος είναι αρνητικά σημασιολογημένος παραπέμπει στον απόφοιτο πανεπιστημίου ο οποίος χωρίς να έχει επαρκή επιστημονική συγκρότηση παρεμβαίνει στο δημόσιο χώρο και διαμορφώνει την κοινή γνώμη. Για τον Κ. Μάνχαιμ (Manhheim, 1976: 43), τέλος, οι διανοούμενοι είναι οι αφοσιωμένοι στην αναζήτηση της αλήθειας διανοητές οι οποίοι στέκονται μακριά και πάνω από τα επιμέρους συμφέροντα.

Στο κείμενό μας ο όρος διανοούμενος είναι περιγραφικός. Παραπέμπει σε εκείνους και εκείνες που θεωρούν εαυτούς αρμόδιους ή αναγνωρίζονται ως αρμόδιοι, να εκφέρουν δημόσια γνώμη για την εκπαίδευση και γενικότερα τον πολιτισμό και παρεμβαίνουν στο δημόσιο χώρο για να επηρεάσουν την «κοινή γνώμη».

Ως ερευνητικό υλικό χρησιμοποιήσαμε δύο κατηγορίες κειμένων:

1. Τα επίσημα κείμενα των τριών κοινοβουλευτικών κομμάτων, Ένωσις Κέντρου (ΕΚ), Εθνική Ριζοσπαστική Ένωσις (ΕΡΕ) και Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά (ΕΔΑ), τις παρεμβάσεις των ηγετών τους, Γ. Παπανδρέου, Π. Κανελλόπουλου και Η. Ηλιού αντίστοιχα, τις παρεμβάσεις των εισηγητών τους στη συζήτηση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1964 στη Βουλή, Ν. Αλαβάνου, Γ. Λύχνου και Στ. Ηλιόπουλου, του υφυπουργού Παιδείας Λ. Ακρίτα, του γενικού γραμματέα του υπουργείου Παιδείας και βασικού εμπνευστού των νομοσχεδίων Ευ. Παπανούτσου και ορισμένων άλλων πολιτικών, ιδιαίτερα, λόγω της πανεπιστημιακής του ιδιότητας, του Κ. Τσάτσου. Οι περισσότεροι από τους προαναφερθέντες είναι άνθρωποι των γραμμάτων με αξιόλογο συγγραφικό έργο και τέσσερις από αυτούς (Παπανδρέου, Κανελλόπουλος, Τσάτσος, Παπανούτσος) φοίτησαν σε γερμανόφωνα πανεπιστήμια.

2. Τα κείμενα διανοουμένων σε τρεις ημερήσιες αθηναϊκές εφημερίδες προσκείμενες αντίστοιχα στους τρεις κοινοβουλευτικούς πολιτικούς σχηματισμούς: Το *Βήμα* το οποίο πρόσκειται στην ΕΚ, Η *Καθημερινή* στην ΕΡΕ και Η *Αυγή* στην ΕΔΑ. Τα κείμενα δημοσιεύονται το 1964, κυρίως την Άνοιξη και το Καλοκαίρι, μετά τη δημοσιοποίηση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων και κατά τη συζήτησή τους στη Βουλή. Θα μπορούσαμε για λόγους αντιπροσωπευτικότητας να διευρύνουμε το χρονικό

ανάπτυγμα των κειμένων εφόσον το ζήτημα της εκπαίδευσης θίγεται και το 1965. Αυτό, ωστόσο, δεν θα άλλαξε τα δεδομένα καθώς οι συγγραφείς είναι οι ίδιοι και τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται ταυτόσημα.¹

Στην εφημερίδα *Το Βήμα* αρθρογραφούν οι καθηγητές του πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, Ν. Ανδριώτης, Μ. Σακελλαρίου, Ι. Φ. Κακριδής και, κυρίως, ο Ε. Παπανούτσος. Στην *Καθημερινή* οι Κ. Γεωργούλης (πρώην Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας), Π. Γεωργούντζος (πρώην Πρόεδρος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου), οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής του πανεπιστημίου Αθηνών Ι. Θεοδωρακόπουλος και Ν. Κοντολέων, της Θεολογικής Π. Μπρατσιώτης και οι φιλόλογοι Ε. Ι. Ζαούση, Φ. Σ. Μπουζάνης και Λ. Τασολάμπρος (Μπουζάκης κ.ά., 2000). Ενδεικτικά, τέλος, των απόψεων της Αριστεράς είναι το κείμενο του Γ. Αθανασιάδη στο περιοδικό *Νέος Κόσμος* το οποίο αναδημοσιεύτηκε στην *Αυγή* στις 29 και 30 Αυγούστου και 1964 και πέντε κείμενα της Ρ. Ιμβριώτη στην ίδια εφημερίδα, από τα οποία τα τέσσερα πρώτα γράφοντα από τις 28-4 ως τις 20-6-1964 και το πέμπτο στις 31-1-1965.

Για να κατανοήσουμε το λόγο των διανοούμενων πρέπει να έχουμε κατά νου τρία δεδομένα αναφορικά με τη συνάφεια εκφοράς τους.

1. Οι προαναφερθέντες διανοούμενοι έχουν αρκετά στενές σχέσεις με τα πολιτικά κόμματα και οι περισσότεροι από τους προσκείμενους στην ΕΚ και την ΕΡΕ διορίστηκαν σε υψηλές κρατικές θέσεις (Ματθαίου, 1997, Μπουζάκης κ.ά., 2000, 2001). Η διαπίστωση φανερώνει τις στενές σχέσεις των διανοούμενων με τα πολιτικά κόμματα αλλά δίνει και μία εικόνα του δημόσιου χώρου. Κυριαρχείται από τα πολιτικά κόμματα, διαπίστωση που εγείρει ερωτήματα ως προς το ειδικό βάρος της πολιτικής στην Ελλάδα.

2. Όλοι οι διανοούμενοι έχουν σπουδάσει κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Φιλοσοφία, Φιλολογία, Παιδαγωγική, Ιστορία, Αρχαιολογία, Φιλολογία). Αρκετοί από αυτούς, τουλάχιστον οι μισοί, φοίτησαν προπολεμικά σε γερμανικά πανεπιστήμια. Ορμώμενοι από την εν λόγω διαπίστωση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μέχρι και την περίοδο αυτή διατηρούνται δύο από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του δημόσιου χώρου: η σχεδόν απόλυτη κυριαρχία των εκπροσώπων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών και το μεγάλο ειδικό βάρος των γερμανοσπουδαγμένων.

¹ Οι Κ. Μαλαχία και Β. Τσιμπούκα (χ.χ.ε.) μελέτησαν τα κείμενα στην εφ. *Η Καθημερινή* (εκφράζουν κατά τεκμήριο τις απόψεις των Συντηρητικών διανοούμενων) τους 8 μήνες αιχμής της συζήτησης: τους καλοκαιρινούς κατά τους οποίους κατατέθηκαν και συζητήθηκαν τα νομοσχέδια στη Βουλή, τους φθινοπωρινούς, το Δεκέμβρη και τον Γενάρη. Απέγραψαν 74 άρθρα και επιστολές από τα οποία 50 αναφέρονταν άμεσα στη *Μεταρρύθμιση*. Συντάκτης των περισσότερων ήταν ο Κ. Γεωργούλης.

3. Σε επίπεδο θέσεων αναβιώνει η παραδοσιακή αντίθεση ανάμεσα στις Φιλοσοφικές Σχολές των πανεπιστημίων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Οι καθηγητές της πρώτης είναι πιο κοντά στην ΕΡΕ και αρνητικοί στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Οι καθηγητές της δεύτερης είναι εγγύτερα στην ΕΚ και, πέρα από επιμέρους διαφωνίες, είναι θετικοί στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια.

Το περιεχόμενο του λόγου

Θα διαβάσουμε τα κείμενα με γνώμονα τρία κριτήρια, ένα ποσοτικό, τις αναφορές στη Δύση, και δύο ποιοτικά, τη σαφήνεια και τη συνεκτικότητα των αναφορών κατά πρώτον και το περιεχόμενό τους, κατά δεύτερον.

Σε ό,τι αφορά την πυκνότητα των αναφορών, αυτή αποκτάει νόημα αν ιδωθεί συγκριτικά με προγενέστερες περιόδους. Ο Α. Δημαράς επισήμανε ότι οι εισηγητικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων στην Ελλάδα από το 1880 μέχρι και το 1964 αναφέρονται συχνά σε ξένα παραδείγματα αλλά ταυτόχρονα διέπονται από «αοριστολογία». Σημειώνει σχετικά:

«Στην ίδια κατεύθυνση, άλλωστε, ανήκει και η διαπίστωση ότι στο σύνολο των έξι κειμένων² για τα όποια μιλούμε απαντούν κάπου δέκα όλες κι όλες παραθέσεις επώνυμων απόψεων, οι περισσότερες, μάλιστα, συγκεντρωμένες στην Έκθεση του 1899 (Ziller, Kant, Jules Simon, Fichte, Wundt κλπ.). Οι Έλληνες καλύπτονται με δύο παραπομπές στον Παπαμάρκου (και οι δύο το 1913) και μία έμμεση στον Κοραή, για τα γλωσσικά (το 1929). Προσθέτω για τη γραφικότητά τους μέσα στην πενία την οποία περιγράφω, την επώνυμη αναφορά στις απόψεις ενός πρώσου βουλευτή ονόματι von Schenkendorf και τις ανώνυμες μνημονεύσεις ενός «γάλλου πολιτειολόγου» και ενός «επιφανούς παιδαγωγού» (όλα αυτά το 1899). Άλλωστε και η άποψη για το καθολικό δικαίωμα ψήφου (το 1880), στην οποία αναφέρθηκα πιο πάνω, αποδίδεται αόριστα σε «νεωτέρους σοφούς». Αξιοσημείωτη, από πολλές απόψεις, εξαίρεση είναι η επώνυμη αναφορά το 1880 σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του Jules Ferry, ο οποίος τότε άρχιζε το σημαντικό μεταρρυθμιστικό του έργο στη Γαλλία. Αν, από την άλλη μεριά, τα προτεινόμενα υποστηρίζονται από στατιστικά στοιχεία (από την αρχή, και —συχνά— ιδιαίτερα άφθονα), για κανένα επιχείρημα δεν υπάρχουν παραπομπές σε μελέτες ή (αργότερα) έρευνες, ενώ και εδώ γίνονται αόριστες αναφορές στα «διδάγματα της επιστήμης» (1913) και σε όσα υποστηρίζουν «όλοι οι φωτισμένοι παιδαγωγοί και επιστήμονες» (1964) (Δημαράς, 1995: 485-86).

² Αναφέρεται στις εισηγητικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1880, 1889, του 1899, 1913, 1929, 1964.

Η διαπίστωση ισχύει και για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1964. Στη συζήτησή τους στη Βουλή γίνονται αρκετές αναφορές στα εκπαιδευτικά πράγματα άλλων χωρών από τους αγορητές των κομμάτων στη Βουλή. Οι Σ. Μπουζάκης, Γ. Κουστουράκης και Ε. Μπερδούση (2001: 141) κατέγραψαν 6 σχετικές αναφορές από τον αγορητή της ΕΡΕ, Γ. Λύχνο, 7 τον αγορητή της ΕΔΑ Σ. Ηλιόπουλο και πολύ περισσότερες, 33 και 9 αντίστοιχα, από τους δύο εκπροσώπους της ΕΚ, τον υφυπουργό Λ. Ακρίτα και τον αγορητή Ν. Αλαβάνο. Η ίδια τάση φαίνεται να ισχύει και κατά τη συζήτηση στη Βουλή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1959 (Μπουζάκης κ.ά., 2001: 118-19).

Η πυκνότερη αναφορά των εκπροσώπων της ΕΚ στην εκπαίδευση άλλων χωρών και η λιγότερο πυκνή των άλλων κομμάτων συνδέονται λιγότερο με τη θέση δύναμής τους στο πολιτικό πεδίο και περισσότερο με τους ιδεολογικούς τους προσανατολισμούς και την προσωπικότητα του ομιλητή. Για να τεκμηριώσουν τη θέση τους για την ανάγκη μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης οι εκπρόσωποι της Ενώσεως Κέντρου ανατρέχουν στα παραδείγματα άλλων χωρών, άλλοτε για να ενισχύσουν τα επιχειρήματά τους και άλλοτε για να απαξιώσουν τα επιχειρήματα των πολιτικών ανταγωνιστών. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αισθητές διαφορές στα θέματα που θίγουν οι αγορητές, πράγμα που σημαίνει ότι οι αναφορές σε ξένα πρότυπα είναι και ζήτημα ατομικό, δηλαδή γνώσεων, προσωπικής εμπειρίας και επιλογών.

Τα ίδια, λίγο πολύ ισχύουν και για τους εκπροσώπους της ΕΔΑ, οι οποίοι αποδέχονται στις γενικές της γραμμές την προτεινόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, τα πράγματα εδώ είναι διαφορετικά, λόγω των πολιτικών προσανατολισμών του εν λόγω πολιτικού σχηματισμού, οι οποίες δυσχεραίνουν την επίκληση προτύπων από τον Δυτικό κόσμο.

Η κατάσταση είναι συνθετότερη και αρκετά διαφορετική στο σύμπαν των διανοούμενων. Δεν έχουν τις κομματικές δεσμεύσεις των πολιτικών και έχουν, κατά τεκμήριο, καλύτερη γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των Δυτικών χωρών καθώς αρκετοί φοίτησαν σε δυτικά πανεπιστήμια. Σε αντίθεση με τους πολιτικούς όπου οι περισσότερες συγκριτικού χαρακτήρα αναφορές εντοπίζονται στους εκπροσώπους της *Ενώσεως Κέντρου*, συχνότερα αναφέρονται σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα οι συντηρητικοί διανοούμενοι (Μπουζάκης κ.ά., 2000).

Η συχνότερη προσφυγή σε άλλα εκπαιδευτικά παραδείγματα από τους συντηρητικούς διανοούμενους είναι εξηγήσιμη. Πολλές από τις αναφορές είναι αρνητικές και αποσκοπούν στην απο-νομιμοποίηση των αντιπάλων. Για να τις αποτιμήσουμε καλύτερα θα σταθούμε στα δύο ποιοτικά χαρακτηριστικά του λόγου των διανοούμενων, τη συνεκτικότητα και το περιεχόμενο.

Όπως και στις προηγούμενες συζητήσεις ο λόγος των διανοουμένων στα εκπαιδευτικά θέματα δεν είναι πολύ συνεκτικός. Σπάνια βρίσκουμε εκτενείς και αναλυτικές αναφορές σε κάποια χώρα ή σε πτυχές της εκπαίδευσής της. Αντίθετα, οι αναφορές είναι κατά τεκμήριο γενικόλογες, συνήθως χωρίς στόχευση και μοιάζουν να υπακούουν σε μία λογική ρητορικού εντυπωσιασμού. «Είναι αναμφισβήτητον», γράφει ο Ι. Θεοδωρακόπουλος στην Καθημερινή στις 2-8-1964, «ότι από όλους τους λαούς της Δύσεως οι Γάλλοι κατώρθωσαν να δημιουργήσουν τα καλύτερα σχολεία και συγκεκριμένως της Μέσης Εκπαιδύσεως. Εις τα σχολεία αυτά οφείλει η Γαλλία την αίγλην της και εις αυτά πάλιν σήμερα έχει συγκεντρώσει την προσοχήν της διά την όσον γίνεται μεγαλυτέραν ακτινοβολίαν του πνεύματός της». «Θα έπρεπε», γράφει ο Ν. Κοντολέων, κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής τους Πανεπιστημίων Αθηνών, στην Καθημερινή στις 29-8-1964, «τουλάχιστον να, δικαιολογηθή διά ποίον λόγον παραβλέποντες ό,τι συμβαίνει εις τας χώρας με τας οποίας τα εκπαιδευτικά μας πράγματα και η όλη μας Παιδεία έχουν εκ παραδόσεως την μεγαλυτέραν συγγένειαν, εφαρμόζομεν το εκπαιδευτικόν σύστημα των Ηνωμ. Πολιτειών ή των Σκανδιναβικών Κρατών, όπου αι οικειότατοι προϋποθέσεις Παιδείας είναι εντελώς άσχετοι προς τας ιδικάς μας».

Πέρα από τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των διανοουμένων, ο γενικόλογος λόγος τους πιθανόν να συνδέεται με δύο δεδομένα τα οποία μας επιτρέπουν να εικάσουμε ότι δεν έχουν σαφή εικόνα των εκπαιδευτικών δρώμενων στις χώρες αναφοράς. Αν και κάποιοι από αυτούς συμμετείχαν στην Επιτροπή Παιδείας του 1958 κανένας, με εξαίρεση τον Παπανούτσο, δεν είναι ειδικός της εκπαίδευσης, με την έννοια ότι δεν έχει ειδικές σπουδές στο αντικείμενο και δεν ασχολείται συστηματικά με το ζήτημα αυτό. Πολλοί, βέβαια, από τους διανοουμένους σπούδασαν προπολεμικά στη Γερμανία, αλλά δεν έχουμε ενδείξεις ότι συνεχίζουν να έχουν ισχυρούς δεσμούς με τη χώρα αυτή. Αν κρίνουμε από τις γενικόλογες αναφορές τους έχουμε λόγο, αντίθετα, να πιστεύουμε ότι δεν παρακολουθούν συστηματικά τις εκπαιδευτικές εξελίξεις τόσο στη χώρα σπουδών όσο και στις άλλες χώρες αναφοράς.

Όσον αφορά το περιεχόμενο του λόγου καταλήξαμε σε πέντε διαπιστώσεις. α). Υπάρχουν απτές διαφορές στο λόγο των διανοουμένων, στάση που ορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ιδεολογικούς και πολιτικούς τους προσανατολισμούς. β). Ο λόγος των φιλελεύθερων διανοουμένων είναι λιγότερο συνεκτικός από το λόγο τόσο, όπως είναι αναμενόμενο, των ριζοσπαστών όσο και των συντηρητικών. γ). Οι συντηρητικοί και φιλελεύθεροι διανοούμενοι δεν αποκλίνουν σημαντικά από τον λόγο των πολιτικών κομμάτων που υποστηρίζουν χωρίς, ωστόσο, να ταυτίζονται απόλυτα με

αυτόν. δ). Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι όπως και οι φιλελεύθεροι πολιτικοί αναφέρονται σε πολλά εκπαιδευτικά παραδείγματα σε αντίθεση με τους συντηρητικούς διανοούμενους οι οποίοι αναφέρονται κυρίως στο γαλλικό. ε). Πέρα από τις διαφορές, στο λόγο των διανοούμενων εντοπίζουμε συγκλίσεις σε ορισμένα θέματα οι οποίες υποδηλώνουν κοινές μέριμνες και ανησυχίες.

Παρά την αποδοχή, σε γενικές γραμμές, των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, ο λόγος των φιλελεύθερων διανοούμενων, αν και διακριτός από εκείνον των συντηρητικών, δεν είναι πολύ συνεκτικός. Η διαπίστωση έχει τη σημασία της αν αναλογιστούμε ότι ο πολιτικός φορέας, η ΕΚ, και η κυβέρνηση που υποστηρίζουν εμπνέεται, όπως εύστοχα παρατήρησε ο Α. Δημαράς, από τη θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» (Δημαράς, 1995: 479). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή η επένδυση στη γνώση συνιστά τον κατεξοχήν παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης και ατομικής ευημερίας. Στην εν λόγω θεωρία αναφέρεται ο Γ. Παπανδρέου από το 1956 και εξής. Στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1964 διαβάζουμε: «*Είναι άλλωστε και ζημία του Κράτους να μένη ελλείψει μορφώσεως ανεκμετάλλευστον και αδρανές το πολυτιμότερον κεφάλαιόν του, ο «άνθρωπος».* (...) *Ανέκαθεν το ευγενέστερον προϊόν αυτού του τόπου υπήρξε ο νοήμων και δεξιός άνθρωπος. Δεν πρέπει λοιπόν να φεισθώμεν δαπανών διά να τον εκπαιδύσωμεν. Άλλωστε έχει από όλους αναγνωρισθή και διακηρυχθή ότι οι δαπάναι διά την παιδείαν αποτελούν επένδυσιν κατ' εξοχήν παραγωγικήν*» (Το Βήμα, 12-7-1964).

Την προαναφερθείσα άποψη φαίνεται να συμμερίζονται και τα στελέχη της ΕΚ. Ενδεικτική είναι η αποστροφή του Ν. Αλαβάνου, εισηγητή του κόμματος στη συζήτηση των νομοσχεδίων του 1964 στη Βουλή: «*(...) εις τας ΗΠΑ, μου έκαμεν εντύπωσιν, ότι εις τα Γυμνάσια, υποχρεωτικώς, εδιδάσκετο η ξυλουργική και η οικοδομική. Ομολογώ ότι ηπόρησα. Και όταν υπέβαλον το ερώτημα διατί αυτά τα δύο μαθήματα διδάσκονται υποχρεωτικώς, ο Διευθυντής του Γυμνασίου μου απήντησε: Διά να είναι εις θέσιν ο άνθρωπος του πνεύματος να εκτιμά και τον άνθρωπον της εργασίας. Και διότι πρέπει να μάθουν, ότι η Αμερική το οικονομικόν της μεγαλείον το οφείλει πρό παντός εις τους ανθρώπους της εργασίας*» (Παρατίθεται στο Μπουζάκης, 1995: 141-42).

Στοιχεία της ίδιας θεώρησης εντοπίζουμε και στο λόγο των φιλελεύθερων διανοούμενων αλλά δεν φαίνεται να είναι αυτό το κεντρικό στοιχείο του λόγου τους. Οι σχετικές αναφορές είναι λίγες και συνήθως όχι εστιασμένες σε κάποια χώρα. Εξαιρεση από τη σκοπιά αυτή αποτελούν τα κείμενα του Ευ. Παπανούτσου. Ακόμη όμως και στην περίπτωση του, η αναφορά σε μία χώρα αντισταθμίζεται από αναφορές σε άλλες χώρες.

«Από την άλλη πλευρά κατηγορήθηκε ο νομοθέτης», γράφει στο Βήμα της 23/8/1964 ο Μ. Σακελλαρίου, «γιατί δεν εισήγαγε ένα από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, που ισχύουν στη Γαλλία, την Ιταλία, τη Δ. Γερμανία – συστήματα που χαρακτηρίζονται από τη βαθμιαία διάκριση παράλληλων κατευθύνσεων με ποικίλα προγράμματα, από το άκρο κλασσικό (πολυχρόνια και πολύωρος διδασκαλία λατινικών και αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο) ως το καθαρό φυσικομαθηματικό. Το σύστημα αυτό είναι πράγματι άριστο. Και εγώ προσωπικά εύχομαι να εφαρμοσθή το ταχύτερο στην Ελλάδα. Αλλά είμαι βέβαιος ότι δεν μπορεί να εφαρμοσθή τώρα».

Πιο συνεκτικός είναι ο λόγος των συντηρητικών διανοουμένων. Εδώ συνυπάρχουν δύο βασικά στοιχεία. Η αρνητική αναφορά στις περισσότερες χώρες που αναφέρονται οι φιλελεύθεροι συνήθως με το επιχείρημα ότι διαφέρουν πολιτισμικά από την Ελλάδα και η συχνή θετική αναφορά στη Γαλλία και το εκπαιδευτικό της σύστημα το οποίο προβάλλει ως το κατεξοχήν πρότυπο αναφοράς. «Παρεπιμπτόντως θα παρατηρήσω» σημειώνει ο Ν. Κοντολέων στο προαναφερθέν κείμενο «ότι υπάρχει και μία ακόμη λύσις, την οποία δεν συζητεί (αναφέρεται στην Εισηγητική Έκθεση): πέντε έτη Δημοτικού, τρία «Γυμνασίου», τέσσερα «Λυκείου» ως συμβαίνει εν Γαλλία». «Το ελληνικό εκπαιδευτικόν πρόγραμμα», γράφει ο Κ. Γεωργούλης στην Καθημερινή στις 5/8/1964, «εάν ήθελε να βαδίση εκ παραλλήλου προς το γαλλικόν, έπρεπε να αρχίση τον διαφορισμόν εις τμήμα κλασσικόν και εις τμήμα νεωτερικόν από το έκτον σχολικόν έτος (έκτην τάξιν του δημοτικού σχολείου)». «Ότι το πράγμα ούτως έχει κατά διεθνή εκτίμησιν», γράφει ο Π. Γεωργούντζος, στην Καθημερινή στις 27-8-1964 «αποδεικνύει και το εν ισχύι Γαλλικόν πρόγραμμα το οποίον εις το μάθημα της μητρικής γλώσσης, Français, παραλλήλως προς τους Γάλλους συγγραφείς ορίζει και μεταφράσεις αρχαίων συγγραφέων Ελλήνων και Λατίνων εις διαφόρους τάξεις ... Ταύτα εις το μάθημα των Γαλλικών διά μεταφράσεων, ενώ εις το μάθημα των Ελληνικών το προωρισμένον διά τα κλασσικά τμήματα η διδασκαλία γίνεται διά της γραμματικής και της εκ του πρωτοτύπου διδασκαλίας συγγραφέων». «Είναι αναμφισβήτητο», υποστηρίζει ο Θεοδωρακόπουλος στο προαναφερθέν κείμενο, «ότι από όλους τους λαούς της Δύσεως οι Γάλλοι κατώρθωσαν να δημιουργήσουν τα καλύτερα σχολεία και συγκεκριμένως της Μέσης Εκπαιδεύσεως. Εις τα σχολεία αυτά οφείλει η Γαλλία την αίγλην της και εις αυτά πάλιν σήμερα έχει συγκεντρώσει την προσοχήν της διά την όσον γίνεται μεγαλυτέραν ακτινοβολίαν του πνεύματός της».

Απόπειρα ερμηνείας

Διαπιστώσαμε ότι ο λόγος των διανοουμένων χωρίς να ταυτίζεται με εκείνον των πολιτικών αναπαράγει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές πολιτικές και

ιδεολογικές διαιρέσεις της περιόδου που πραγματευόμαστε. Η σύγκλιση φανερώνει το βάρος των ιδεολογικών προσανατολισμών των διανοούμενων στη συγκρότηση του λόγου τους αλλά και τους δεσμούς τους με τα πολιτικά κόμματα. Η διπλή πρόσδεση εξηγεί την ύπαρξη θεμελιωδών σταθερών στο λόγο των διανοούμενων οι οποίες μας επιτρέπουν να μιλήσουμε για δύο «στρατόπεδα», ένα των συντηρητικών διανοούμενων και ένα των φιλελεύθερων. Στο δεύτερο μπορούμε να εντάξουμε και τους ριζοσπάστες διανοούμενους, ο λόγος των οποίων χωρίς να ταυτίζεται με εκείνον των φιλελευθέρων, εγκολπώνεται βασικές του αρχές.

Η στενή συνάφεια του λόγου των διανοούμενων και των πολιτικών θέτει ερωτήματα τόσο όσο προς τη συγκρότηση του δημόσιου χώρου και τη σχέση των δύο πεδίων, πολιτικού και πολιτισμικού, όσο και ως προς τη συγκεκριμένο παραγωγή του λόγου τους. Χωρίς να εμείνουμε στο ζήτημα μπορούμε να αποδεχτούμε την δεσπόζουσα στη βιβλιογραφία θέση για το αυξημένο βάρος της πολιτικής στην Ελληνική κοινωνία την μεταπολεμική περίοδο η οποία ορίζει εν πολλοίς τις απόψεις και τις πρακτικές στο δημόσιο χώρο (Μουζελίς, 1976: 57 κ.έ., Τσουκαλάς, 1986: 21 κ.έ.).

Το βάρος της πολιτικής ως ερμηνευτική παράμετρος δεν μπορεί, ωστόσο, από μόνο του, να εξηγήσει το λόγο των διανοούμενων. Δεν ερμηνεύονται ούτε οι διαφορές με τους πολιτικούς, ούτε οι αποκλίσεις στο εσωτερικό του ίδιου στρατοπέδου, ούτε ορισμένες συγκλίσεις πέρα και έξω από ιδεολογικές και πολιτικές διαφορές. Για να κατανοηθούν τα στοιχεία αυτά θεωρούμε αναγκαία την εισαγωγή τριών πρόσθετων ερμηνευτικών παραμέτρων: την αξίωση των διανοούμενων να είναι και να ενεργούν ως επιστήμονες, το αντικείμενο σπουδών τους και το βάρος του παρελθόντος στη διαμόρφωση του λόγου τους.

Όλοι οι διανοούμενοι, ακόμη και οι πλέον, πολιτικά εμπλεκόμενοι, όπως οι Γ. Παπανδρέου, Π. Κανελλόπουλος και Κ. Τσάτσος, ενεργούν πρώτα απ' όλα ως επιστήμονες, ως φορείς αλλιώς της γνώσης. Η συγκεκριμένη πτυχή είναι σημαντική καθώς οι διανοούμενοι ενεργούν ως η διαμάχη για τα εκπαιδευτικά να είναι αντιπαράθεση επιστημόνων παρά πολιτικών. Αυτό αποτυπώνεται τόσο στο ύφος και στο περιεχόμενο του λόγου τους όσο και στην ανταλλαγή των επιχειρημάτων. Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε την αγνόηση των πολιτικών κομμάτων, τις αποκλίσεις από τις θέσεις τους, τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό κάθε χώρου αλλά και τη δηλωμένη πρόθεση ορισμένων να μη μιλήσουν επί παντός επιστητού αλλά μόνο για ζητήματα που γνωρίζουν καλά.

Παραδειγματικό από τη σκοπιά αυτή είναι το άρθρο του Ι. Θ. Κακριδή στο Βήμα στις 29-8-1964. «Σ' ένα ακόμη σημείο θα ήθελα να διατυπώσω γνώμη αντίθετη, και εδώ θα είμαι εγώ ο συντηρητικός». Και αφού εκθέ-

σει τη διαφωνία του, αυτή τη φορά για το ζήτημα της διδασκαλίας των λατινικών, συνεχίζει. «Στο νέο νομοσχέδιο υπάρχουν διατάξεις, όπως αυτές που αναφέρονται στην ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που δεν είμαι αρμόδιος να τις σχολιάσω, γιατί σχετίζονται πιο πολύ με τη διοίκηση της παιδείας».

Παρόμοια είναι και η στάση του Κ. Γεωργούλη. Αναφερόμενος στο ζήτημα της γλώσσας και ειδικότερα της διδασκαλίας των Αρχαίων ελληνικών από μετάφραση σε κείμενό του, στην Καθημερινή στις 30-8-1964, γράφει: «Την εκ μέρους του κ. Γενικού Γραμματέως (Ευ. Παπανούτσου) αδυναμίας προς κατανόησιν του τιθεμένου ζητήματος θεωρούμεν ευεξήγητον. Οφείλεται αύτη εις το ότι δεν έχει εξ ιδίας διδακτικής εμπειρίας γνώσιν των μεθόδων της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων εις τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσως». Υπό το ίδιο πρίσμα μπορούμε να κατανοήσουμε τις ορατές διαφορές στο λόγο του Π. Κανελλόπουλου και του Κ. Τσάτσου, παρότι κορυφαίων στελεχών της ΕΡΕ, σε επιμέρους ζητήματα, ιδιαίτερα αυτό της θέσπισης της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η διαρκής επίκληση της επιστήμης και της γνώσης εγείρει το ζήτημα της επιστημονικής ταυτότητας των διανοουμένων. Με άλλα λόγια, ποιοι είναι εκείνοι που θεωρούν εαυτούς αρμόδιους να παρέμβουν στο δημόσιο χώρο σε εκπαιδευτικά ζητήματα; Το ερώτημα εγείρει το πρόβλημα ζήτημα της συγκρότησης του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα και της ταυτότητας των διανοουμένων. Χωρίς να εμβαθύνουμε στο συγκεκριμένο θέμα, σημειώνουμε ότι όλοι οι διανοούμενοι προέρχονται από το χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, πολλοί θεραπεύουν τη Φιλοσοφία και την αρχαία Ελληνική γραμματεία και φοίτησαν στο απώτερο παρελθόν σε γερμανικά πανεπιστήμια.

Αν δούμε τη διαπίστωση αυτή διαχρονικά θα λέγαμε ότι πρόκειται για μία σταθερά της ελληνικής εκπαιδευτικής ζωής. Οι παρεμβαίνοντες στο δημόσιο χώρο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, ιδιαίτερα σχετικά με την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και εντεύθεν είναι διανοούμενοι με τα ίδια επαγγελματικά χαρακτηριστικά: εκπαιδευτικοί, καθηγητές του πανεπιστημίου και μη, που έχουν άμεσα ή έμμεσα σχέση με την αρχαιοελληνική γραμματεία. Με τα λόγια του Α. Δημαρά: «Με εξαίρεση πάντα τον Παπανούτσο, όλοι οι εισηγητές (των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων από το 1880 έως το 1964) είχαν σπουδάσει στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών, και μάλιστα, στα χρόνια (πέρασαν ποτέ;) κατά τα οποία την χαρακτήριζε άκρος συντηρητισμός και άκρατη οίηση. Όλοι, εξάλλου, είχαν συμπληρώσει τις σπουδές τους σε πανεπιστήμια της Γερμανίας από όπου είναι προφανές ότι και όλοι αποκόμισαν ανεπιφύλακτο θαυμασμό για τη δομή και τη λειτουργία του πρωσικού εκπαιδευτικού

συστήματος, ανεπηρέαστον από τα όποια προσωπικά κράματα προοδευτισμού και συντηρητισμού σχημάτιζε ο καθένας ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του αλλά και τις αναγνώσεις και τις ακροάσεις του». (Δημαράς, 1995: 483).

Αν οι αλλαγές στο επίπεδο των χαρακτηριστικών των διανοούμενων δεν είναι απτές, πιο απτές φαίνονται οι αλλαγές στο επίπεδο του λόγου τους. Ο έκδηλος θαυμασμός για το πρωσικό σύστημα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα σταδιακά αποδυναμώνεται και υποκαθίσταται από νέες αναφορές, ιδιαίτερα στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στο μεσοπόλεμο προβάλλει, ιδιαίτερα στους «προοδευτικούς» κύκλους, ως εναλλακτικό πρότυπο. Η τάση αυτή ενδυναμώνεται μεταπολεμικά και κορυφώνεται στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1959. Κατά την συζήτηση των νομοσχεδίων, μέσα και έξω από το κοινοβούλιο κοινή στο λόγο των πολιτικών και των διανοούμενων, ιδιαίτερα των συντηρητικών, είναι οι πυκνές αναφορές στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπουζάκης κ.ά, 2001: 125).

Το 1964 τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι, όπως ακριβώς και οι πολιτικοί του ίδιου χώρου φαίνονται λιγότεροι σίγουροι για τις προηγούμενες αναφορές τους και αναζητούν νέες. Διαφοροποιούνται, ωστόσο, από τους φιλελεύθερους πολιτικούς οι οποίοι αναφέρονται περισσότερο στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και το παράδειγμα των ΗΠΑ. Αντίθετα, οι συντηρητικοί, πολιτικοί και διανοούμενοι, αν και στην πλειονότητά τους γερμανοσπουδαγμένοι, συνεχίζουν να αναφέρονται σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα, ιδιαίτερα το γαλλικό.

Για να κατανοήσουμε τις αποκλίσεις των φιλελεύθερων διανοούμενων από τους πολιτικούς του ίδιου χώρου εκτός από την επιστημονική ιδιότητά τους θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τα γνωστικά αντικείμενα που θεραπεύουν. Θεράποντες των κλασικών γραμμάτων ως επί το πλείστον δεν μπορούν εκ προοιμίου να προσυπογράψουν τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου η οποία στη λειτουργιστική της εκδοχή εκβάλλει σε μία χρησιμολογική αντίληψη της γνώσης και την υπαγωγή της στη λογική της οικονομικής απόδοσης. Γι' αυτό και οι επιφυλάξεις τους για πτυχές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης όπως το ζήτημα των λατινικών αλλά και η εμμονή στην ανθρωπιστική εκπαίδευση.

Το ίδιο, και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό, φαίνεται να ισχύει, για τους συντηρητικούς διανοούμενους. Εδώ, λόγω ιδεολογίας, το βάρος της παράδοσης είναι ακόμη μεγαλύτερο (Κιργιανός, Vaos, 2009). Πρόκειται για μία παράμετρο που προσδίδει μεγαλύτερη συνοχή στο λόγο των συντηρητικών διανοούμενων και τους φέρνει πιο κοντά στους συντηρητικούς πολιτικούς. Η άκριτη προσκόλληση, όμως, στο αρχαιοελληνικό παρελθόν σε μία περίοδο έντονων αλλαγών στην οικονομία και την εκπαίδευση θα

φάνταζε τεράστιος αναχρονισμός. Στο πλαίσιο αυτό, το γαλλικό εκπαιδευτικό πρότυπο λειτουργεί ως φανταστική σανίδα σωτηρίας. Ωστόσο, και εδώ οι αναφορές δεν μπορεί παρά να είναι γενικόλογες καθώς παραβλέπονται ή αγνοούνται οι κυοφορούμενες αλλαγές στο γαλλικό λύκειο³ και, κυρίως, το γεγονός ότι η Γαλλία με τη Γερμανία είναι οι κατεξοχήν χώρες που ανέπτυξαν νωρίς τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και συγκρότησαν παράλληλα, με το γενικό, σχολικά δίκτυα τεχνικού και επαγγελματικού χαρακτήρα.

Το κοινό ή συγγενές επιστημονικό υπόβαθρο των διανοούμενων όλων των ιδεολογικών κατευθύνσεων, ιδιαίτερα των συντηρητικών και των φιλελεύθερων, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε και μία ακόμη πτυχή του λόγου τους: τις συγκλίσεις. Πέρα από τις διαφωνίες, συμφωνούν και επαναλαμβάνουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να μείνει *ανθρωπιστική*. Έχουμε να κάνουμε εδώ με μία σταθερά του λόγου των Ελλήνων διανοούμενων, αλλά και πολιτικών, για την εκπαίδευση από τις αρχές τουλάχιστον του 20^{ου} αιώνα. Ο όρος, βέβαια, όπως και αρκετοί άλλοι, είναι γενικόλογος, αναφέρεται περισσότερο στο περιεχόμενο της γνώσης και λιγότερο στις συνθήκες παραγωγής και χρήσης της.

Εν κατακλείδι, περισσότερο ίσως από οτιδήποτε άλλο, ο λόγος των διανοούμενων την περίοδο που διερευνάμε μπορεί να κατανοηθεί ως μία απέλπιδα προσπάθεια μιας ελίτ, θεραπόντων των ανθρωπιστικών σπουδών, να έχει τον πρώτο λόγο στα εκπαιδευτικά πράγματα σε έναν κόσμο που αλλάζει, που γίνεται πιο πολύπλοκος και στηρίζεται όλο και περισσότερο στην τεχνολογία και την εφαρμοσμένη γνώση. Η Δικτατορία των Συνταγματαρχών θα καθυστερήσει την εξέλιξη αυτή με αποτέλεσμα πολλοί από τους διανοούμενους των αρχών της δεκαετίας του 1960 να έχουν τον πρώτο λόγο και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77. Αυτή, όμως, θα είναι και η τελευταία φορά που θα έχουν τον πρώτο λόγο.



3 «Ανακρίβεια», γράφει ο Ευ. Παπανούτσος στο *Βήμα* στις 13-8-1964, απαντώντας στον Ι. Θεοδωρακόπουλο, «μέσα στα τελευταία 20 χρόνια όλες οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης, η μία ύστερ' από την άλλη, μετέβαλαν ριζικά το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Στη Γαλλία μάλιστα έγινε μια αυτοχρήμα επαναστατική μεταβολή: από τους 8 τύπους του νέου baccalaureat οι 4 δεν έχουν Αρχαίες Γλώσσες».

Βιβλία και άρθρα που παρατέθηκαν

- Charle C. (2003), «Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne 1870-1970», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 148, Ιούνιος: 8-19.
- Γεωργούλης, Κ.Δ. (1964), Περί την νέαν “εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν”. Η μονολιθική διάρθρωσις της Μέσης Εκπαιδύσεως ουδεμίαν λαμβάνει μέριμναν περί επαγγελματικού προσανατολισμού. Η επιχειρούμενη μεταρρύθμισις είναι αναχρονιστική και οπισθοδρομική. Εφημ. *Καθημερινή*, 5-8-1964.
- Γεωργούλης, Κ.Δ. (1964), Η Δευτέρα περισσότερον ατυχής συνέχεια μιας απολογητικής απαντήσεως. Εφημ. *Καθημερινή*, 30-8-1964.
- Γεωργούντζος, Π.Κ. (1964), Περί την αμελέτητον εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν. Διά των νέων εκπαιδευτικών νομοσχεδίων καταλύεται η ελληνική εκπαιδευτική παράδοσις. Μόνη η Ελλάς, εξ όλου του πεπολιτισμένου κόσμου, απολακτίζει την παράδοσίν της! Α'. Εφημ. *Καθημερινή*, 27-8-1964.
- Γκράμσι Α., (1972), *Οι διανοούμενοι*, τόμος Α', Αθήνα: Στοχαστής.
- Δημαράς Α. (1995), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1880-1964. Μια πρώτη παράλληλη ανάγνωση των εισηγητικών εκθέσεων, στο *Νεοελληνική παιδεία και κοινωνία, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου αφιερωμένου στη μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά*, Αθήνα: Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού: 475-490.
- «Η εισηγητική έκθεσις επί της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως». Εφημ. *Το Βήμα*, 12-7-1964: 9-11.
- Θεοδωρακόπουλος Ι.Ν. (1964), Περί την εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν. Το νέον περί παιδείας νομοθέτημα. Εφημ. *Καθημερινή*, 2-8-1964.
- Κακριδής Ι.Θ. (1964), Το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο και οι επικριτές του. Η πανάρχαιη ελληνική παράδοσις και οι νέες ανάγκες της εποχής. Εφημ. *Το Βήμα*, 29-8-1964.
- Κοντολέων Ν.Π. (1964), Περί την αμελέτητον εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν. Η Μέση Εκπαίδευσις και το περί γενικής παιδείας νομοσχέδιον. Εφημ. *Καθημερινή*, 29-8-1964.
- Κυπριανός Π. (2009), *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Kiprianos P. (2007), «La formation des élites grecques dans les universités occidentales (1837-1940)», *Histoire de l'Education*, Institut national de recherche pédagogique, no 113, Ιανουάριος: 3-30.
- Kiprianos P., Vaos A. (2009), «Le poids du passé: Beaux-arts et éducation formelle en Grèce du XIXe siècle», *Renaissance*, Armand-Colin, Paris, no 154, Ιούνιος: 115-127.
- Λε Γκοφ Ζ. (2002), *Οι Διανοούμενοι του Μεσαίωνα*, Αθήνα: Κέδρος.
- Μαλαχία Μ., Τσιμπούκα Β. (χ.χ.ε.), *Αντιδράσεις στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964*, <http://www.media.uoa.gr/lectures/linguistic_archives/inmedia/docs/02_malachia_tsibouka.pdf>.

- Manhheim K. (1976), *Ideologie und Utopie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ματθαίου Δ. (1997), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης: Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.
- Mouzelis N. (1976), "Capitalism and Dictatorship in Post-War Greece", *New Left Review*, n. 96: 57-80.
- Μπουζάκης Σ. (1995), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985*, τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ., Κουστουράκης Γ. & Μπερδούση Ε. (2000), Ο Εκπαιδευτικός «Δανεισμός» στην Επιχειρηματολογία των Διανοουμένων και των Πολιτικών κατά το Μεταρρυθμιστικό Επεισόδιο του 1964. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμία*, Αθήνα: Gutenberg, 271-312.
- Μπουζάκης Σ., Κουστουράκης Γ. & Μπερδούση Ε. (2001), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και της Τεχνικο-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανούτσος Ε.Π., (1964), Έλεγχος επικρίσεων. Εφημ. *Το Βήμα*, 13-8-1964.
- Σακελλαρίου Μ. (1964), Η αναμόρφωση της παιδείας μας. Το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο, οι σκοποί του και οι πολέμοί του. Εφημ. *Το Βήμα*, 23-8-1964.
- Schumpeter J. (1983), *Capitalism, Socialism and Democracy*, γαλλική μετάφραση, Παρίσι: Payot.
- Τσουκαλάς Κ. (1986), *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στην μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.