

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΤΕΥΧΟΣ 1 ΧΕΙΜΩΝΑΣ 2002-2003

Αγραπός

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Σήφης Μπουζάκης</i>	7	Πρόλογος
<i>Ανδρέας Μ. Καζαμίας</i>	9	Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και σχεδιασμοί
<i>Μαρία Αδάμου</i>	23	Ο ρόλος του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο
<i>Αποστόλης Ανδρέου</i>	41	Η «ύλη» των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1975-1998
<i>Αναστάσιος Κοντάκος Παναγιώτης Ι. Σταμάτης</i>	57	Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία στην αρχαιότητα: το παράδειγμα του «Πρωταγόρα»
<i>Γεράσιμος Κουστουράκης Σήφης Μπουζάκης</i>	81	Το ιστορικό επιχείρημα στην εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913
<i>Νίκος Ε. Παπαδάκης</i>	101	Μεταξύ «παγίωσης» και «κοινωνικής αλλαγής». Όψεις των ρηματικών πρακτικών αναφορικά με τη σχέση κρατικής σκοπιμότητας, επίκλησης του «Κοινωνικού» και εκπαιδευτικής πολιτικής στο Μεσοπόλεμο
<i>Νίκος Ε. Παπαδογιαννάκης</i>	123	Η διδασκαλία της Γλώσσας στα σχολεία της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913)
<i>Ιουλίτσα-Αθηνά Σπινθουράκη Richard J. Fay Νίκος Κ. Σηφάκης</i>	137	Ιστορική αναδρομή της διδακτικής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας από τα τέλη του 18ου αιώνα μέχρι σήμερα: η διαδρομή
<i>Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος Γεώργιος Κοντομήτρος</i>	153	Στιγμές εθνικής έξαρσης στο Διδασκαλείο Λαμίας. Η εορτή της Σημιαίας στα ελληνικά σχολεία κατά το Μεσοπόλεμο
<i>Αντώνης Χουρδάκης</i>	175	Το σχολείο μέσα από τις μαθητικές αναμνήσεις του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ*
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ**

Το ιστορικό επιχείρημα στην εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913

Περίληψη

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση του τρόπου χρησιμοποίησης του ιστορικού επιχειρήματος από τους Έλληνες πολιτικούς κατά την εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913. Οι πηγές της έρευνάς μας (Εισηγητικές εκθέσεις και Πρακτικά Βουλής) προσεγγίστηκαν με τη χρήση της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού μάς απασχόλησε η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιες πολιτικές δυνάμεις χρησιμοποιούν το ιστορικό επιχείρημα και με ποια συχνότητα;
- Σε ποιους τομείς της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης επικεντρώνεται η ιστορική επιχειρηματολογία;
- Ποιος είναι ο «ρόλος» και η «ποιότητα» των ιστορικών αναφορών; Δηλαδή η ιστορική επιχειρηματολογία εκδηλώνεται για να νομιμοποιήσει την υιοθετούμενη εκπαιδευτική πολιτική ή για να προβάλει, να απορρίψει ή/και να πληροφορήσει για τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές παρεμβάσεις;

Abstract

The purpose of this study is to investigate how the Greek politicians in the framework of the 1913 educational reform used «historical argument», namely, the references to the educational policies and practices of other historical

* Δρ Πανεπιστημίου Πατρών, Διδάσκων στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

** Καθηγητής Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

periods. Employing the method of quantitative and qualitative «content analysis», we attempted, with the help of original sources (parliament minutes/debates) to both collect and interpret the historical references. Our research questions were the following:

- which politicians use the historical argument and in what way?
- which specific aspects, issues and practices of educational system is historical argument centered on?
- what is the form, the role and the quality of the historical argument?

Εισαγωγή

Οι παρεμβάσεις στην ελληνική πραγματικότητα για την αντιμετώπιση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προβλημάτων αποτελούν συχνό φαινόμενο, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια σιύφεια αδιάκοπη, κοπιάδης και ανολοκλήρωτη προσπάθεια (Καζαμίας, 1993). Και τούτο διότι μέσα από τις διάφορες μεταρρυθμιστικές κινήσεις υπήρξαν διορθωτικές εξωτερικού-μορφολογικού χαρακτήρα παρεμβάσεις και όχι δομικές και ουσιαστικές αλλαγές. Μάλιστα, ο όρος «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» εκφράζει ένα σύνθετο φαινόμενο (Ginsburg κ.ά., 1990), που αναφέρεται σε μεγάλο εύρος αλλαγές και τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα ή τουλάχιστον σε σημαντικά τμήματά του (Ξωχέλλης, 1995, σ. 51) και αποτελεί μια κοινωνική πρακτική εκδήλωση, η οποία: στηρίζεται σε συγκεκριμένες ιδεολογικές αρχές, προτείνει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και υλοποιείται με τη χρήση συγκεκριμένης ρητορικής επιχειρηματολογίας (Porkewitz, 1988). Στην εκπόνηση, εφαρμογή ή ανατροπή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα κυριαρχεί το «πολιτικό στοιχείο». Δηλαδή οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις που κυβερνούν κάθε φορά τον τόπο, αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για την εξαγγελία των διαφόρων μεταρρυθμιστικών προσαρθειών στην εκπαίδευση αλλά και την εφαρμογή τους στην πράξη (Καζαμίας, 1993, σσ. 169-183· Μπουζάκης, 1994, σσ. 26-30). Άλλωστε, η εκπαιδευτική πολιτική που εκπονείται κάθε φορά αποτελεί το συνδυασμό συγκεκριμένων θεωρητικών θέσεων-τοποθετήσεων και πρακτικών παρεμβάσεων (Ball, 1994, σ. 10).

Συνεπώς, η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται στενά με τις αλλαγές που πρέπει να εφαρμοστούν σε μια προϋπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία, αναπόφευκτα, ενέχει μια ιστορική διάσταση. Και τούτο διότι πρόκειται για γεγονότα που κατανοούνται, ερμηνεύ-

ονται και αξιολογούνται με βάση το χωρο-χρονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Γι' αυτό και μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο λόγος των ιθυνόντων που προωθούν τα διάφορα μεταρρυθμιστικά μέτρα, οι θεωρητικές τους θέσεις-τοποθετήσεις και η επιχειρηματολογία τους εμπεριέχουν αναπόφευκτα τον παράγοντα της «ιστορικότητας». Έτσι, για την ανάδειξη του «νέου» που επιχειρείται να θεσπιστεί, όπως και για τη φανέρωση της αναγκαιότητας και χρησιμότητάς του, πρέπει απαραίτητα να σταματήσουμε στο «χθες» και να κινηθούμε στο πλαίσιο της «ιστορικότητας», ώστε να γίνουν οι απαραίτητες επισημάνσεις αλλά και η παρουσίαση, η ανάλυση και αξιολόγηση των όψεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που θεωρείται ανεπαρκής να καλύψει τις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις.

Ο όρος «ιστορικότητα» ενέχει μια αμφισημία καθώς με αυτόν υπονοούνται δύο πράγματα, που μπορεί να συνυπάρχουν ή να διακρίνονται μεταξύ τους. Πρόκειται δηλαδή για την ανάπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας ή/και για την αναφορά γεγονότων, δημιουργημάτων-παρεμβάσεων ή όψεων της πραγματικότητας που ανάγονται στην ιστορία (Bethea, 2001, σ. 37). Ο τρόπος που προσεγγίζεται και αναδεικνύεται η ιστορικότητα επηρεάζεται συχνά από τις ιδεολογικές παρεμβάσεις των πολιτικών (Werkmeister, 1995, σ. 387). Μάλιστα, ο πολιτικός σχεδιασμός και η πολιτική σκέψη ενδιαφέρονται και επιχειρούν να αξιοποιήσουν την ιστορία ως εξής (Nagel, 1994): α) με το πέρασμα της πραγματικότητας του παρελθόντος και των ερμηνειών που δίνονται γι' αυτήν από τις κυρίαρχες κοινωνικά ομάδες στις επόμενες γενιές, β) για τη διαμόρφωση του εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) για την κινητοποίηση από τις πολιτικές ελίτ του πληθυσμού, ώστε να τύχουν υποστήριξης τα μέτρα που αυτές σε εθνική κλίμακα επιχειρούν να εφαρμόσουν. Δηλαδή υφίσταται η «νομιμοποιητική» χρήση της ιστορίας από τους πολιτικά δυνατούς, ώστε να δικαιολογήσουν και να στηρίξουν τα μέτρα εκπαιδευτικής ή άλλης μορφής πολιτικής που εκείνοι εκπονούν και προωθούν.

Η ανά χείρας εργασία επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913, διότι τούτη αποτελεί την πρώτη σημαντική προσπάθεια της αστικής τάξης κατά τη διάρκεια του 20ού αι. να παρέμβει και να ρυθμίσει τα εκπαιδευτικά πράγματα. Στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση του τρόπου χρησιμοποίησης του ιστορικού επιχειρήματος στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Μάλιστα, στην εργασία μας προσεγγίζεται η τελευταία και ιδιαίτερα σημαντική φάση κατά τη θεσμοθέτηση της μεταρρυθμιστικής αυτής προσπάθειας. Πρόκειται δη-

λαδή για την παρουσίαση και υποστήριξη στη Βουλή των Ελλήνων των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913. Άλλωστε, με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο στη φάση αυτή χρησιμοποιείται το ιστορικό επαίρημα, επιτυγχάνεται η αποκάλυψη του σκεπτικού και των ενδεχόμενων ιδεολογικών προτιμήσεων - επιρροών κατά τη θεσμοθέτηση των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η μεταρρύθμιση του 1913

Η εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913 υπήρξε έργο των αστικών προοδευτικών πολιτικών δυνάμεων που είχαν συνασπιστεί γύρω από το πρόσωπο του Βενιζέλου μετά τη στάση των στρατιωτικών στο Γουδί (1909). Οι δυνάμεις αυτές κατόρθωσαν να κερδίσουν τις εκλογές με το Κόμμα των Φιλελευθέρων, και με τα νομοσχέδια του 1913 επαίρησαν να παρέμβουν θεσμικά στα εκπαιδευτικά πράγματα επιδιώκοντας την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες (Φραγκουδάκη, 1995). Πιο συγκεκριμένα, με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, που συντάχθηκαν από τον Δημήτρη Γληνό και κατατέθηκαν στη Βουλή από τον υπουργό Παιδείας Ι. Τσιριμώκο, επιχειρήθηκαν σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες σημαντικές παρεμβάσεις (Γληνός, 1925· Μπουζάκης, 1994):

- Η ίδρυση νηπιαγωγείων για παιδιά 4 ετών με υποχρεωτική φοίτηση.
- Η ενιαία, αυτοτελής και με πρακτικό προσανατολισμό εξάχρονη υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση.
- Η «διχοτόμηση» της μέσης εκπαίδευσης σε τριχρονο «αστικό σχολείο», όπου το βάρος δίνεται στα πρακτικά μαθήματα και που οδηγεί κυρίως στις τεχνικές - επαγγελματικές σχολές, και σε εξάχρονο γυμνάσιο με εσωτερική διαφοροποίηση (φιλολογικό, πραγματικό), που οδηγεί στο πανεπιστήμιο.
- Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων.
- Η προώθηση της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής.
- Η φροντίδα για τη μόρφωση της Ελληνίδας.

Με τα νομοσχέδια του 1913, λοιπόν, επιχειρήθηκε η θεσμοθέτηση και εδραίωση του αστικού σχολείου. Όμως, τα νομοσχέδια αυτά συνάντησαν σφοδρή αντίδραση και δεν ψηφίστηκαν τελικά. Ωστόσο αποτελούν την πρώτη σημαντική προσπάθεια της αστικής τάξης να παρέμβει και να διαμορφώ-

σει τα εκπαιδευτικά πράγματα σύμφωνα με τα συμφέροντά της. Έτσι, το γεγονός μόνο και μόνο αυτό προσδίδει στη μελέτη τους μεγάλο ενδιαφέρον από ιστορική και κοινωνιολογική άποψη.

Ερευνητικά ερωτήματα - Μεθοδολογία

Το πρωτογενές υλικό (πηγές) της έρευνάς μας προσδιορίζεται από το στόχο της παρούσας εργασίας και εντοπίζεται: α) στις Εισηγητικές Εκθέσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913, στις οποίες και υφίσταται η επίσημη κατάθεση του σκεπτικού που οδήγησε στην προδυσπία θεσμοθέτησης των συγκεκριμένων προτάσεων, και β) στα Πρακτικά της Βουλής, στα οποία έχουν καταγραφεί η επιχειρηματολογία και οι ενδεχόμενες αντιπαραθέσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτικών δυνάμεων κατά τη συζήτηση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων στο ελληνικό κοινοβούλιο.

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιες πολιτικές δυνάμεις χρησιμοποιούν το ιστορικό επιχείρημα «ι.ε» και με ποια συχνότητα;
- Σε ποιους τομείς της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης επικεντρώνεται η ιστορική επιχειρηματολογία;
- Ποιος είναι ο «ρόλος» και η «ποιότητα» των ιστορικών αναφορών; Δηλαδή, η ιστορική επιχειρηματολογία εκδηλώνεται για να νομιμοποιήσει την υιοθετούμενη εκπαιδευτική πολιτική ή για να προβάλει, να απορρίψει ή/και να πληροφορήσει για τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές παρεμβάσεις;

Η προσέγγιση του ερευνητικού μας υλικού θα γίνει με τη χρήση της ποσοτικής και ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, διότι θεωρούμε ότι αυτές βρίσκονται σε μια συνέχεια και μας επιτρέπουν να αποκαλύψουμε το σύνολο των χαρακτηριστικών του ερευνητικού μας υλικού (Berelson, 1952· Κουστουράκης, 1997).

Ως «μονάδα ανάλυσης» των πηγών της έρευνας λαμβάνουμε το «θέμα». Πρόκειται δηλαδή για το τμήμα εκείνο του περιεχομένου που βασίζεται στη σημασία μιας ομάδας λέξεων κι εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Ως «μονάδα συμφραζομένων», που συμβάλλει στην αποσαφήνιση και πληρέστερη κατανόηση του νοήματος κάθε θέματος, λαμβάνουμε το συνολικό τμήμα του λόγου του κάθε ομιλητή (Berelson, 1952· Holsti, 1969· Κουστουράκης, 1996).

Από τη συστηματική μελέτη των πηγών της έρευνας προέκυψαν οι εξής κατηγορίες ανάλυσης:

1. Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος - στοχοθεσία και Αναλυτικά Προγράμματα.
2. Οργάνωση - διοίκηση εκπαίδευσης.
3. Γυναικεία εκπαίδευση.
4. Εκπαιδευτικοί.
5. Μαθητές και σχολικά προβλήματα.
6. Ιστορικο-συγκριτικές αναφορές.
7. Ιστορική εθνική πραγματικότητα και σχετικό ιδεολογικό πλαίσιο.
8. Ιστορία και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα.
9. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος.
10. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές πολιτικές παρεμβάσεις.

Για την αξιολόγηση της ποιότητας των ιστορικών αναφορών που εντοπίζονται στο ερευνητικό υλικό διακρίνουμε τις εξής περιπτώσεις (Μπουζάκης, Κουστουράκης & Μπερδούση, 2001, σ. 38):

- «Θ»: θετικές αναφορές σχετικά με τις ιστορικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις¹.
- «Ο»: ουδέτερες αναφορές, που ως στόχο έχουν, κυρίως, την πληροφόρηση των ακροατών².
- «Α»: αρνητικές αναφορές για όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του παρελθόντος³.

Για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων έγινε η ταξινόμηση από τους ερευνητές των διάφορων θεμάτων –που εμπεριέχουν το «ι.ε»– στις παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, που απείχαν κατά ένα μήνα η μία από την άλλη. Η αποδοχή ενός θέματος έγινε δυνατή όταν υπήρχε η ταξινόμησή του τρεις τουλάχιστον φορές στην ίδια κατηγορία ανάλυσης (αποδεκτό ποσοστό συμφωνίας 0,75) (Berelson, 1952· Βάμβουκας, 1988).

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι ομιλητές που χρησιμοποίησαν το «ι.ε» στο λόγο τους, όπως προκύπτει από τα ιστορικά τεκμήρια-πηγές, που αναλύσαμε.

Πίνακας 1
Κατάλογος ομιλητών που χρησιμοποίησαν το «ιστορικό επιχείρημα»
κατά την επιχειρηματολογία τους.

ΑΑ/Α	Όνοματεπώνυμο	Πολιτική θέση	Πολιτική παράταξη	Αριθμός θεμάτων
1	Γληνός Δημήτρης	Γενικός Γραμματέας Υπουργείου Παιδείας	Κόμμα Φιλελευθέρων	89 (51,7)*
2	Τσιριμώκος Ιωάν.	Υπουργός Παιδείας	Κόμμα Φιλελευθέρων	82 (47,7)*
3	Ευταξίας Αθαν.	Βουλευτής	Λαϊκό Κόμμα	1 (0,6)*
	Σύνολο θεμάτων			172 (100)*

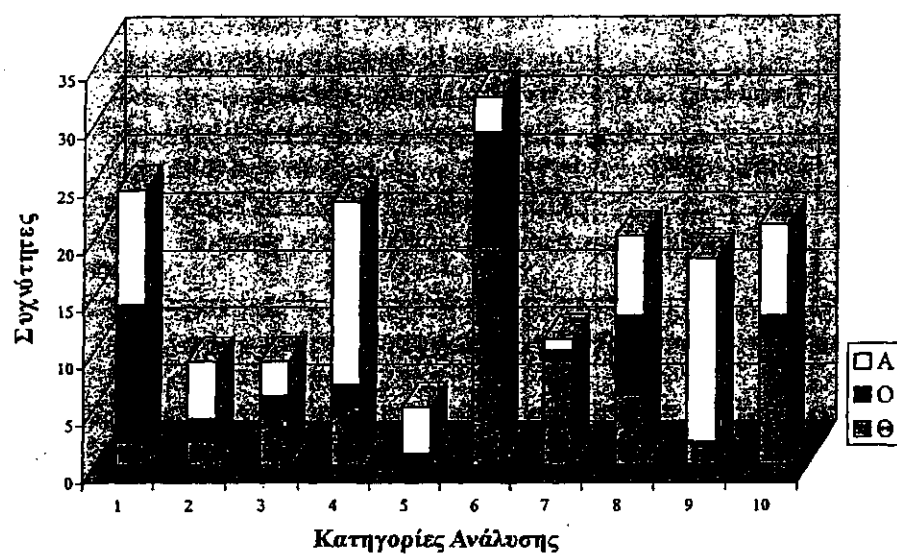
* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων δείχνουν την εκατοστιαία αναλογία.

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 1 προκύπτει ότι δύο ομιλητές κατέφυγαν σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση του «ι.ε». Πρόκειται για τους Ι. Τσιριμώκο και Δ. Γληνό, δηλαδή για τον Υπουργό και τον Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας αντίστοιχα, που ανήκαν στη Βενιζελική παράταξη, η οποία και προωθούσε την ψήφιση των συγκεκριμένων νομοσχεδίων. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι από την πλευρά της αναπολίτευσης καταγράφεται μία μόνο και ουδέτερου χαρακτήρα αναφορά. Κι αυτή από την πλευρά του πρώην υπουργού Παιδείας (1899) Αθ. Ευταξία. Βέβαια, εάν λάβουμε υπόψη μας τον μεγάλο αριθμό των αναφορών στα εκπαιδευτικά πράγματα προηγούμενων ιστορικών περιόδων (172 θέματα), τότε αντιλαμβανόμαστε την τεράστια σημασία που έδειξαν οι ομιλητές στο «ι.ε» για την οικοδόμηση του λόγου και των θέσεών τους. Όμως, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στα Πρακτικά της Βουλής και της Γερουσίας του 1913 δεν έχουν καταγραφεί όλες οι αγορεύσεις των βουλευτών και των γερουσιαστών της αναπολίτευσης, αλλά υπάρχουν κάποιες σύντομες παρεμβάσεις-διακοπές, κυρίως από τους συμπολιτευόμενους βουλευτές και γερουσιαστές. Υποθέτουμε ότι ενδεχομένως να υπήρξαν και αγορεύσεις των αναπολιτευόμενων βουλευτών σε μεγαλύτερη έκταση, που όμως δεν γνωρίζουμε γιατί δεν μνημονεύονται στα παραπάνω Πρακτικά. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη επαφύλαξη, ο σχολιασμός μας αναφορικά με τη χρήση του «ι.ε.» πε-

ριορίζεται αναγκαστικά στο υλικό που έχουμε στα χέρια μας.

Στο Γράφημα 1 δίνεται η κατανομή των ιστορικών εκπαιδευτικών αναφορών ανάλογα με την ποιότητά τους στις διάφορες κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού μας υλικού.

Γράφημα 1. Κατηγορίες ανάλυσης και ποιότητα ιστορικών αναφορών



Παρατηρώντας τα στοιχεία του Γραφήματος 1 προκύπτει ότι η ιστορική επιχειρηματολογία επικεντρώνεται, κατά σειρά συχνότητας, κυρίως στις εξής κατηγορίες ανάλυσης: «6. Ιστορικο-συγκριτικές αναφορές», «1. Δομή - στοχοθεσία εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα», «4. Εκπαιδευτικοί», «10. Εκπαιδευτική πολιτική», «8. Ιστορία και κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα» και «9. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος». Δηλαδή επικεντρώνεται σε αυτές τις κατηγορίες ανάλυσης που βοηθούν στην ανάδειξη, τη δικαιολόγηση και την πολιτική στήριξη των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, ιδιαίτερα θετικές ιστορικού χαρακτήρα κρίσεις γίνονται για τα εκπαιδευτικά πράγματα που αναφέρονται στις κατηγορίες: «6. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις», «10. Εκπαιδευτική πολιτική» και «7. Ιστορική εθνική πραγματικότητα». Πρόκειται δηλαδή για την ανάδειξη: α) εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν με επιτυχία στο εξωτερικό και προτείνονται ή θεωρούνται κατάλληλες

και για την ελληνική περίπτωση, β) προηγούμενων αστικού χαρακτήρα εκπαιδευτικών πολιτικών παρεμβάσεων από τους πρώην υπουργούς, κυρίως Ευταξία (1899) και εν μέρει Θεοτόκη (1889) και Δεληγιάννη (1995), γεγονός που ενδεχομένως δεν δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έντονες αντιπαράθεσεις και αντιπαλότητα με την αντιπολίτευση, και γ) των αρετών της ελληνικής φυλής, που εμφανίζονται να έχουν διαχρονικό χαρακτήρα. Τέλος, αρνητικού χαρακτήρα τοποθετήσεις γίνονται για τα εκπαιδευτικά πράγματα του παρελθόντος που συνδέονται με τη φανέρωση των προβλημάτων, που ανάγονται σε αυτό και καθιστούν αναγκαίες τις αλλαγές ώστε να συμβεί ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να καλύψει τις ανάγκες που διαμορφώνονταν την περίοδο μετά τους βαλκανικούς πολέμους. Έτσι, η αρνητική επιχειρηματολογία εστιάζεται κυρίως στις περιπτώσεις: «9. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος», «4. Εκπαιδευτικοί», «1. Δομή εκπαιδευτικού συστήματος», «10. Εκπαιδευτική πολιτική» και «8. Ιστορία και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα».

Στη συνέχεια προβαίνοντας στη σύντομη ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών μας ευρημάτων επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

1. Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος - στοχοθεσία και Αναλυτικά Προγράμματα

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης κυριαρχούν οι ουδέτερου και πληροφοριακού χαρακτήρα αναφορές. Αυτές έχουν να κάνουν με την πληροφόρηση των ακροατών: α) ότι τα δημοτικά και τα γυμνάσια ιδρύθηκαν με τα Β.Δ. του 1834 και 1836 αντίστοιχα, β) ότι με τα νομοσχέδια του 1899 διατηρήθηκε η δομή της εκπαίδευσης που είχε καθιερωθεί με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τη δεκαετία του 1830, γ) για τον τρόπο διάρθρωσης των σχολείων και δ) ότι τα δημοτικά προπαρασκευάζουν τους μαθητές για τη μετάβασή τους στα ελληνικά σχολεία. Και τα τελευταία με τη σειρά τους προετοιμάζουν τους μαθητές για το γυμνάσιο, τα γυμνάσια τους προετοιμάζουν για το λύκειο και τα λύκεια τους προπαρασκευάζουν για το πανεπιστήμιο.

Ελάχιστες είναι οι θετικού χαρακτήρα αναφορές, που εστιάζονται στη φανέρωση του κλασικιστικού χαρακτήρα του προγράμματος των γυμνασίων. Αντίθετα, πλήθος είναι οι αρνητικές αναφορές που επικεντρώνονται στους εξής τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: α) στη μη υποχρέωση του κράτους να μεριμνήσει για την εκπαίδευση των νηπίων, η οποία και ήταν στα χέρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, β) στη μη μέριμνα για την οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης μέχρι και το 1913, γ) στο χωρισμό με το νόμο του 1899 της δημοτικής εκπαίδευσης σε δύο κύκλους (κατώτερος 4ετής

και ανώτερος 3ετής), διότι αυτό έκανε αδύνατη τη σύνταξη ενός επίσημου προγράμματος μαθημάτων, δ) στο γεγονός ότι όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) μέχρι το 1894 δεν είχε οριστεί με αναλυτικό τρόπο η ύλη των διαφόρων μαθημάτων και ε) στο γεγονός ότι στα Α.Π. του 1899 που αφορούν το γυμνάσιο παραμελούνται οι φυσικές επιστήμες και περιορίζεται η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε δύο (από τέσσερις) ώρες την εβδομάδα.

2. Οργάνωση - διοίκηση εκπαίδευσης

Με τις αναφορές ουδέτερου χαρακτήρα πληροφορείται ο ακροατής ότι: α) η οργάνωση της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης έγινε με τα Β.Δ. του 1834 και 1836 αντίστοιχα και β) η διοίκηση των σχολείων με τους προαναφερθέντες νόμους γινόταν μέσω της τοπικής εποπτείας των σχολείων από εφορευτικές επιτροπές και βαθμιαία επιτεύχθηκε η συγκέντρωση της διοίκησης στο υπουργείο Παιδείας. Βέβαια και στην κατηγορία αυτή επικρατούν οι αρνητικές αναφορές, που εστιάζονται: α) στο ότι δεν έγινε προσπάθεια για την οργάνωση της μέσης εκπαίδευσης μέχρι το 1913. Μάλιστα θεωρείται ότι ο Ν. 3692 επέτεινε τη σύγχυση γιατί ανέμειξε με άτοπο τρόπο τη δημοτική με τη μέση εκπαίδευση, όταν επέτρεψε τη μετάβαση μαθητών από το 4τάξιο δημοτικό στο ελληνικό σχολείο, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Και β) αρνητικά κρίνεται η συμμετοχή των δήμων στη διοίκηση των σχολείων, γιατί από την πλευρά τους δεν υπήρξε ουσιαστική και συνειδητή διάθεση για προαγωγή της εκπαίδευσης. Επίσης θεωρείται ότι και τα επαρχιακά συμβούλια, που θεσπίστηκαν με το Ν. 2349/1895, απέτυχαν στο έργο τους.

3. Γυναικεία Εκπαίδευση

Οι θετικές αναφορές εστιάζονται στην επισήμανση και ανάδειξη του έργου του ιδιωτικού σωματείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά και εξαιρείται η προσφορά του τόσο στην εκπαίδευση των θηλέων όσο και στην ανάπτυξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έπειτα, οι ουδέτερου χαρακτήρα αναφορές πληροφορούν τους ακροατές ότι μέχρι το 1913 το έργο της εκπαίδευσης των θηλέων ήταν αποτέλεσμα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ενώ και η θέσπιση και η διαμόρφωση της γυναικείας εκπαίδευσης έγινε με τα νομοσχέδια των Θεοτόκη (1889), Στάη (1908) και Αλεξανδρή (1912).

4. Εκπαιδευτικοί

Οι λιγιστές ουδέτερου χαρακτήρα αναφορές που εντάσσονται στην εξεταζόμενη κατηγορία πληροφορούν τον ακροατή για τον τρόπο διορισμού

του προσωπικού της μέσης εκπαίδευσης (ελληνικά σχολεία και γυμνάσια) με βάση το νόμο του 1895.

Μικρός επίσης είναι και ο αριθμός των θετικών σχετικών αναφορών. Μέσα από αυτές προκύπτουν ότι: α) χαρακτηρίζεται ως «ακρογωνιαίος λίθος της παιδείας ημών»⁴ η ρύθμιση του Ν. ΒΤΜΘ, που θεσπίστηκε από τον Πετρίδη, και με τον οποίο καθιερώνεται η μονιμότητα και η συστηματική επιθεώρηση των δασκάλων, β) θετικά κρίνεται η λειτουργία του διδασκαλείου μέσης εκπαίδευσης, που ιδρύθηκε με το Ν. ΓΨΙΗ/1910 και γ) θετικά κρίνεται η καθιέρωση, με το νόμο περί Μαρσλείου, της μισθοδότησης όλων των δασκάλων που είναι απόφοιτοι διδασκαλείου με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το βαθμό του πτυχίου τους. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με το διορισμό στη μέση εκπαίδευση διδασκόντων του Πανεπιστημίου, που προάγονται και μισθοδοτούνται ανάλογα με την ικανότητά τους και όχι με βάση το βαθμό του διδακτορικού τους διπλώματος.

Στην κατηγορία ανάλυσης που αναφέρεται στα ζητήματα που άπτονται των εκπαιδευτικών κυριαρχούν οι αρνητικοί χαρακτήρα τοποθετήσεις. Επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι για λόγους ελλιπούς κατάρτισης και προβλημάτων, που άπτονται της μισθοδοσίας των δασκάλων, υπάρχει έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού στην ελληνική εκπαίδευση. Τα προβλήματα της μισθοδοσίας των δασκάλων, μάλιστα, ήταν συνδεδεμένα άμεσα με την οικονομική κατάσταση των δήμων. Και υποστηρίζεται ότι η μη αντιμετώπισή τους οδήγησε στην παρακμή της δημοτικής εκπαίδευσης. Ακόμη, θεωρείται ότι μέχρι το 1913 δεν λήφθηκε καμιά πρόνοια για την εξασφάλιση των δασκάλων από επεμβάσεις στο έργο τους, γεγονός που είχε αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση του ελληνικού λαού. Επίσης, η αρνητική κατάσταση στην εκπαίδευση συνδέεται και με την ανεπαρκή μόρφωση των δασκάλων, καθώς μέχρι το 1878 δεν λειτουργούσαν διδασκαλεία. Αλλά και τότε η κατάσταση δεν αντιμετωπίζεται, καθώς από το 1878 μέχρι το 1904 λειτουργούν τρία διδασκαλεία, τα οποία το 1904 περιορίζονται σε ένα, το Μαρσλείο στην Αθήνα. Και τούτο παρά τις αυξημένες ανάγκες για εκπαιδευτικό προσωπικό. Ως «απαιδαγώγητοι» χαρακτηρίζονται και οι ελληνοδιδασκαλοί, ενώ και το λοιπό προσωπικό της μέσης εκπαίδευσης θεωρείται ότι έχει ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση. Γι' αυτό και η διάγνωση του προβλήματος αυτού οδήγησε το 1910 στην ίδρυση διδασκαλείου μέσης εκπαίδευσης. Έπειτα, όσον αφορά την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εντοπίζονται κακές σχέσεις μεταξύ των δημοδιδασκάλων και των ελληνοδιδασκάλων, λόγω του ανορθόδοξου τρόπου σύνδεσης του δημοτικού

με το ελληνικό σχολείο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης θεωρούνται εχθροί της μεταρρύθμισης για συντεχνιακούς λόγους, καθώς φοβούνται τον κίνδυνο απολύσεων με την αλλαγή της δομής-διάρθρωσης των σχολείων της συγκεκριμένης βαθμίδας.

5. Μαθητές και σχολικά προβλήματα

Αρνητικά κρίνεται η μη εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό, όπως οριζόταν με το Β.Δ. του 1834. Και τούτο διότι ποτέ δεν υποβλήθηκαν κυρώσεις στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που παρουσίαζαν ελλιπή φοίτηση. Ακόμη, ως «συγκεχυμένοι» χαρακτηρίζονται οι πριν το 1913 νόμοι σχετικά με τη ρύθμιση των θεμάτων της φοίτησης, των καθηκόντων, της προαγωγής και της απόλυσης των μαθητών. Αρνητικά κρίνεται και το μέτρο της εγγραφής των αποφοίτων του διαξίου δημοτικού σχολείου στην 3η τάξη του ελληνικού σχολείου.

6. Ιστορικο-συγκριτικές αναφορές

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης υπερτερούν οι θετικές αναφορές. Ακόμη, σημαντική είναι η χρήση του ιστορικού-συγκριτικού επιχειρήματος για πληροφοριακούς σκοπούς, ενώ ελάχιστες είναι οι αρνητικού τύπου αναφορές. Με τις τελευταίες γίνεται λόγος στο ότι η μεταφύτευση του μεσαιωνικού βαυβαρικού σχολείου στην Ελλάδα δεν μπόρεσε να δώσει την πρόεπουσα μόρφωση στη μεσαία τάξη. Επίσης, υποστηρίχτηκε ότι τα «απολιθώματα» της ξένης εμπειρίας, που εισήχθησαν στην Ελλάδα, διατηρήθηκαν σχεδόν ανέπαφα μέχρι το 1913.

Στη συνέχεια, μέσα από τις πληροφοριακού χαρακτήρα αναφορές: α) γίνεται παραδεκτός ο εκπαιδευτικός δανεισμός στην ελληνική περίπτωση, καθώς αναγνωρίζεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί προϊόν μεταφοράς και προσαρμογής ξένων θεσμών, β) αναφέρεται ότι στις πολιτισμένες χώρες η δημόσια όπως και η γυναικεία εκπαίδευση αναπτύχθηκαν αργότερα, ενώ και τα νηπιαγωγεία, εν τη γενέσει τους, ήταν προϊόντα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και όχι του κράτους, και γ) ιδιαίτερη μνεία γίνεται για τον τύπο των σχολείων μέσης εκπαίδευσης στη Γερμανία και τη Γαλλία.

Μέσα από τις θετικού χαρακτήρα ιστορικο-συγκριτικές αναφορές προκύπτουν τα παρακάτω ευρήματα, που νομιμοποιούν την κίνηση του εκπαιδευτικού δανεισμού:

- Ο δανεισμός με τη χρήση της πείρας των πολιτισμένων λαών και των δεδομένων της επιστήμης θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα. Άλλωστε υποστηρίζεται ότι για τη διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος μετά την απελευθέρωση καθοριστικός υπήρξε ο ξένος παράγοντας.

- Γίνεται λόγος σχετικά με το ότι η διάρθρωση των ελληνικών σχολείων που προτείνεται να υιοθετηθεί με τα νομοσχέδια του 1899 είναι όμοια με εκείνη της ιταλικής περίπτωσης.
- Ως πρότυπο για τη διαμόρφωση της μέσης εκπαίδευσης προτείνεται το γερμανικό μεταρρυθμισμένο γυμνάσιο. Επίσης η Γερμανία εκλαμβάνεται ως πρότυπο για τα νομοσχέδια του Ευταξία (1899) σχετικά με τη ρύθμιση του τρόπου εξεύρεσης προσωπικού για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη μέση εκπαίδευση. *
- Αναφορικά με τα συμπληρωματικά σχολεία που επιχειρείται να εισαχθούν στην Ελλάδα με τα νομοσχέδια του 1913, ως πρότυπο θεωρείται η Ευρώπη, γιατί σε αυτήν υπάρχει σχετική εμπειρία ενός περίπου αιώνα.
- Τέλος, η Ελλάδα εμφανίζεται να συμπλέει με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά τη δημοτική εκπαίδευση, που εισάγεται με το Β.Δ. του 1834, αλλά και την ανάπτυξη της γυναικείας εκπαίδευσης.

7. Ιστορική εθνική πραγματικότητα και σχετικό ιδεολογικό πλαίσιο

Το πνεύμα του κλασικισμού διαπνέει την ελληνική εκπαίδευση. Έτσι, αναγκαία θεωρείται η σπουδή της αρχαίας ιστορίας και του αρχαίου πολιτισμού, διότι η ιστορική γνώση οδηγεί στη γνώση του σύγχρονου έθνους. Ως αποστολή του σύγχρονου ελληνισμού προβάλλεται αφενός η καλλιέργεια και διατήρηση των αρετών της φυλής που θεωρούνται έμφυτες, συνδυαζόμενες με την πνευματική δημιουργία στον τομέα των τεχνών και των επιστημών, και αφετέρου ο εκπολιτισμός των λαών της Ανατολής, ως συνέχιση και των πράξεων των προγόνων λόγω και των γεγονότων των βαλκανικών πολέμων. Θετικά αποτιμάται ο 19ος αιώνας, καθώς χαρακτηρίζεται ως αιώνας αναγέννησης των σύγχρονων ελληνικών γραμμάτων. Και τούτο μέσα από την αξιοποίηση της νέας ελληνικής γλώσσας, αν και τα πνευματικά δημιουργήματα που προέκυψαν δεν οδήγησαν την πνευματική ζωή στις λαμπρές ημέρες των αρχαίων χρόνων. Ο κλασικιστικός-ανθρωπιστικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης γίνεται φανερός και από το ότι η γενική μόρφωση προηγείται αξιολογικά της επαγγελματικής. Γι' αυτό και κατακρίνονται ως αδικαιολόγητες οι αντιδράσεις από την πλευρά των φιλολόγων ενάντια στην πρακτική-επαγγελματική εκπαίδευση, λόγω των φόβων τους για αλλοίωση του κυρίαρχου κλασικιστικού εκπαιδευτικού ιδεώδους.

8. Ιστορία και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκές από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913. Και τούτο διότι θεωρείται η γενεσιουργός αιτία κάθε κακού στην κοινωνικο-οικονομική ζωή του έθνους, επειδή δεν συμβάλλει στην εξυπηρέτηση των πνευματικών αναγκών των διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Αρνητικά κρίνονται τόσο η ρουσφετολογία όσο και οι προλήψεις του λαού και η ανοχή τους από τους κυβερνώντες. Στην πρώτη περίπτωση η ρουσφετολογία οδήγησε στην αποτυχία του θεσμού του εποπτικού συμβουλίου, διότι οι δύο πολίτες που συμμετείχαν σε αυτό δεν ήταν αντικαμεινοί, αλλά εξυπηρετούσαν διάφορα συμφέροντα. Στη δεύτερη περίπτωση η ανοχή των προλήψεων του λαού από την επίσημη πολιτεία οδήγησε στην καθυστέρηση της προώθησης της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Οι ουδέτερου χαρακτήρα αναφορές που εστιάζονται στην εξεταζόμενη κατηγορία ανάλυσης πληροφορούν τον ακροατή ότι κινητήριος δύναμη στη σύγχρονη ιστορία είναι η αστική τάξη. Και τούτο διότι η χειραφέτησή της από τους γαιοκτήμονες και την εκκλησία οδήγησε στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που συνδέεται με την ανάδειξη της εθνικής γλώσσας και την ανάπτυξη του αστικού σχολείου. Έτσι, ο 18ος και 19ος αιώνες, κατά τη διάρκεια των οποίων ενεργοποιείται η αστική τάξη, έχουν ως χαρακτηριστικό τους γνώρισμα την υποχρέωση του κράτους να παράσχει υποχρεωτική εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες. Στην Ελλάδα προβάλλεται η περίπτωση του Ευταξία, όπου κατά την κατάθεση των νομοσχεδίων του 1899 παραδέχεται ότι επιδιώκει την εξυπηρέτηση των μαθητών της αστικής τάξης.

Οι εισηγητές της μεταρρύθμισης του 1913 αναφέρουν ρητά ότι η αστικού χαρακτήρα επανάσταση του 1909 έκανε αναγκαία και την επιχειρούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μάλιστα, η αστική τάξη θεωρείται ο οδηγός για την ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η παρεχόμενη γενική μόρφωση πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη διάκριση της κοινωνικής εργασίας και τις ανάγκες των κοινωνικών τάξεων. Άλλωστε, από τους εισηγητές αναφέρεται ρητά ότι, όπως και το 1899 με τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων, επιχειρείται η θεραπεία των αναγκών της μεσοκλάσης και της ανώτερης αστικής τάξης αντίστοιχα.

Έπειτα, η εκπαιδευτική ζήτηση στο νεοελληνικό κράτος αποτελεί σημαντικό κοινωνικό γνώρισμα. Κι αυτό διότι αναγνωρίζονταν ότι οι εγγράμματοι είχαν καλύτερη τύχη, γεγονός που οδηγούσε σε σημαντικές και οικονομικού

χαρακτήρα θυσιάζει τις ελληνικές οικογένειες με στόχο να σπουδάσουν τα παιδιά τους. Ακόμη, η κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα και οι διεθνείς σχέσεις συνδέονται με τον προσδιορισμό των μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται στο γυμνάσιο. Έτσι, σε αυτό καθίσταται επιτακτική η ανάγκη του να παρέχονται στους μαθητές γνώσεις φυσικής, μαθηματικών, λογοτεχνίας των λαών που πρωταγωνιστούν, όπως είναι αναγκαία και η εκμάθηση της γλώσσας τους.

9. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης είναι ελάχιστες οι θετικές αναφορές και εστιάζονται: α) στη θετική συνολική αποτίμηση προσφοράς της ελληνικής εκπαίδευσης, διότι συνέβαλε στην ανύψωση του επιπέδου και στο φρονηματισμό του λαού, και β) στο νομοσχέδιο του Ευταξία (1899), το οποίο κρίνεται θετικά, όσον αφορά τη διαρρύθμιση των σχολείων.

Οι λοιπές ιστορικές αναφορές που εντάσσονται στην εξεταζόμενη κατηγορία ανάλυσης είναι αρνητικού χαρακτήρα και εντοπίζονται στα ακόλουθα σημεία:

- Προβάλλεται η ανικανότητα του κράτους να εποπτεύσει σωστά τα ιδιωτικά σχολεία, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται μόνο στην τήρηση των τυπικών νομικών διατάξεων και δεν ασχολείται με την εργασία που γίνεται σε αυτά.
- Κατακρίνονται οι προηγούμενες κυβερνήσεις διότι δεν φρόντισαν για την εφαρμογή του Β.Δ. του 1834 (υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και διδασκαλία αγροτοκτηνοτροφικής κατεύθυνσης μαθημάτων), γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση της δημοτικής εκπαίδευσης.
- Υποστηρίζεται ότι δεν δίνεται πραγματική και ουσιαστική παιδεία στο λαό, διότι ως τελικός στόχος προβάλλει η «κατάκτηση του χαρτιού», δηλαδή δίνεται σημασία στον τύπο και όχι στην ουσία της εκπαίδευσης.
- Ως αρνητικό γεγονός αποτιμάται η διατήρηση χωρίς ουσιαστικές αλλαγές (από το 1836 μέχρι και το 1913) της δομής της μέσης εκπαίδευσης.
- Δυσμενείς κρίσεις γίνονται για τα διδασκαλεία θηλέων, καθώς από τις εκθέσεις των επιθεωρητών προκύπτει η αγνόηση των αρχών της παιδαγωγικής από το πρόγραμμά τους. Αποτέλεσμα είναι οι διδασκάλισσες που βγαίνουν από αυτά να διδάσκουν μηχανικά, καθώς δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένες για την άσκηση του έργου τους. Ακόμη, ως

ανεπαρκής κρίνεται και η πρώτη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης των θηλέων, δηλαδή τα παρθεναγωγεία.

- Από το νόμο του Ευταξία (1899) αποτιμώνται αρνητικά δύο σημεία: α) η μετάβαση από το 4ετές δημοτικό σχολείο στη μέση εκπαίδευση, διότι οι μαθητές δεν έχουν εμπεδώσει ακόμη από τη φοίτησή τους στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης τη νέα ελληνική γλώσσα, και β) το γεγονός ότι στη μέση εκπαίδευση κυριαρχεί η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας ενώ περιορίζονται οι ώρες που διατίθενται για τη νέα ελληνική. Αυτή η ρύθμιση θεωρείται ότι συμβάλλει στον εκτοπισμό της νεότερης γλώσσας, ενώ και η διδασκαλία της αρχαίας χαρακτηρίζεται ως «ασύμφορη, εντατική και πρόωγη».

10. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές πολιτικές παρεμβάσεις

Οι ουδέτερου χαρακτήρα αναφορές σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική εστιάζονται σε δύο σημεία: α) στην ένδειξη ότι οι κυβερνήσεις της τελευταίας 25ετίας αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει πρόβλημα με την εκπαίδευση, γι' αυτό και επιχειρούν να παρέμβουν και β) στη σύγκριση των νομοσχεδίων του 1899 και του 1913, τα οποία εμφανίζονται ως δύο δρόμοι που έχουν κοινές αρχές αλλά διαφοροποιούνται στον τρόπο διάρθρωσης των σχολείων.

Αρνητικές πλευρές της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται: α) ο συγκεντρωτισμός του Υπουργείου Παιδείας, καθώς όλα τα ζητήματα ήταν στα χέρια του Υπουργού, γεγονός που επέσυρε πολλές κατάρτες προς το πρόσωπό του για τα υφιστάμενα δεινά της εκπαίδευσης, β) η μακρά περίοδος στασιμότητας αναφορικά με τη μη ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, κάτι που φανερώνει ότι δεν υπήρξε βούληση για ανάληψη μέτρων αποτελεσματικής θεραπείας, ότι δεν έγινε συστηματική δουλειά, αλλά ταυτόχρονα ότι υπήρχε έλλειψη ενδιαφέροντος και συνεχούς πρόνοιας για βελτίωση των κακών.

Θετική κίνηση για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται η αξιοποίηση της πείρας του παρελθόντος και των διδαγμάτων που προκύπτουν από την επιστήμη. Δηλαδή πρόκειται για νομοποιητικού χαρακτήρα αξιοποίηση του παρελθόντος, με την επισήμανση των ελαττωμάτων που υπάρχουν και την προσπάθεια βελτίωσής τους. Τέλος, από την πλευρά των κυβερνητικών παραγόντων που προωθούν τα νομοσχέδια του 1913, αποτιμώνται θετικά οι ακόλουθες καλύτερες πολιτικές παρεμβάσεις:

- Το νομοσχέδιο του Θεοτόκη (1889) αναφορικά με την εκπαίδευση των θηλέων.
- Οι παρεμβάσεις του Θεοτόκη (1889) και του Ευταξία (1899) όσον

αφορά την οργάνωση της εκπαίδευσης.

- Τα νομοσχέδια του Ευταξία (1899), που υποστηρίζεται ότι εκπονήθηκαν μετά από επιστημονική μελέτη των εκπαιδευτικών πραγμάτων.
- Οι παρεμβάσεις του Θεοτόκη στα 1889 με την ίδρυση μονοτάξιων διδασκαλείων, μέτρο που και τώρα κρίνεται απαραίτητο για την αντιμετώπιση των αναγκών που υπήρχαν σε διδακτικό προσωπικό.
- Σχετικά με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, σημαντικές θεωρούνται οι παρεμβάσεις των Θεοτόκη (1889) και Δεληγιάννη (1895). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι ο νόμος περί εποπτικού συμβουλίου συνέβαλε στην ανακοπή των πολιτικών-κομματικών παρεμβάσεων για τους διορισμούς των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Το ιστορικό επιχείρημα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την οικοδόμηση του λόγου των πολιτικών που προωθούν την εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913. Άλλωστε ο αριθμός των σχετικών θεμάτων που εισηγήθηκαν και αναλύθηκαν είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Γεγονός που δημιουργεί ερευνητικά ερωτήματα για την προσέγγιση και την ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση του τρόπου χρήσης του «ι.ε.» και σε άλλες ιστορικές μεταρρυθμιστικές περιόδους.
- Από την ανάλυση των πηγών της έρευνας προκύπτει ότι η χρήση του «ι.ε.» είναι ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός για την πλευρά εκείνων που υπέβαλαν στη Βουλή και στήριξαν με την επιχειρηματολογία τους τα νομοσχέδια του 1913. Βέβαια, όπως επισημάναμε και παραπάνω, το υλικό που έχουμε στα χέρια μας είναι ελλιπές και συνεπώς όχι απόλυτα αξιόπιστο για την εκτίμηση της στάσης των αντιπολιτευόμενων βουλευτών. Ωστόσο μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα θετικά σχόλια από την πλευρά της κυβερνητικής παράταξης για όψεις των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων του Ευταξία (1899) και κατά δεύτερο λόγο του Θεοτόκη (1889), δηλαδή πολιτικών δυνάμεων της αντιπολίτευσης, άμβλυαν το πεδίο των αντιπαραθέσεων που έχουν ως κυρίαρχο σημείο την ανάδειξη του ιστορικού στοιχείου.
- Η ιστορική επιχειρηματολογία εστιάζεται κυρίως στη φανέρωση πτυ-

χών-όψεων εκπαιδευτικού δανεισμού από τον ευρωπαϊκό χώρο, και ιδιαίτερα από τη Γερμανία και τη Γαλλία. Ακόμη, πολύς λόγος γίνεται για τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών, για τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις και για την ανάδειξη της συσχέτισης του δίπτυχου «κοινωνία-οικονομία» με την εκπαίδευση. Πρόκειται δηλαδή για την επικέντρωση σε εκπαιδευτικούς τομείς που άπτονται των επιχειρούμενων μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων με τα νομοσχέδια του 1913 και σχετίζονται με τη στοχοθεσία και προώθηση των θέσεων-απόψεων της αστικής τάξης, που κατέχει και την πολιτική εξουσία.

- Το «ι.ε.» έχει νομιμοποιητικό ρόλο, όπως αυτό χρησιμοποιείται στο λόγο των πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι αρνητικές ιστορικού χαρακτήρα αναφορές αναδεικνύουν τις αρνητικές εκπαιδευτικές πλευρές του παρελθόντος, που χρειάζεται να διορθωθούν. Ακόμη, οι θετικού χαρακτήρα αναφορές αφορούν πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θεωρούνται ικανοποιητικές για δύο λόγους: α) επειδή επάνω σε αυτές πρόκειται να οικοδομήσουν οι βενιζελικές δυνάμεις διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα σύμφωνα με τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις της αστικής τάξης, και β) επειδή πρόκειται για προηγούμενες πολιτικές παρεμβάσεις που συνδέονται με τα συμφέροντα της αστικής τάξης. Και τούτο διότι η τελευταία επιδίωκε την παροχή ομοιόμορφης - υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες, με παράλληλη διαμόρφωση της μέσης εκπαίδευσης ως εκπαίδευσης ταξικού χαρακτήρα, που θα είναι κατάλληλη για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των συμφερόντων των μεσαίων και ανώτερων αστικών κοινωνικών στρωμάτων.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Βλ. ενδεικτικά: «Μέση εκπαίδευσις εκ κυβερνητικής προνοίας δεν υπήρξεν από μέρος της Πολιτείας. Μόνον σωματείον ιδιωτικόν, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, εξεπρόσώπησε την Ελληνικήν Πολιτείαν και υποκατεστάθη οισονεί εις τα δικαιώματα αυτής. Και οφείλω να ομολογήσω, ότι η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία προσήνεγκε μεγάλας υπηρεσίας εις την γυναικείαν εκπαίδευσιν» (Αγόρευση Ι. Τσιρμώκου στη Βουλή, βλ. Μπουζάκης, 1994, σ. 183).
2. Βλ. ενδεικτικά: «Δεν είναι άγνωστον, Κύριοι, ότι το Ελληνικόν σχολείον, ως ιδρύθη διά του άρθρου 2 του Β.Δ. του 1836, προετοιμάζε διά το Γυμνάσιον τους μέλλοντας να φοιτήσωσιν εις αυτό» (Αγόρευση Ι. Τσιρμώκου στη Βουλή, βλ. Μπουζάκης, 1994, σ. 178).

3. Βλ. ενδεικτικά: «Εν τούτοις και οι θεσμοί ούτοι έχουν ανάγκη συμπληρώσεως και βελτιώσεως και η δι' αυτών επιδιωχθείσα θεραπεία μικρόν μόνον μέρος του όλου προβλήματος επιλύει, εν ω τουναντίον το κυριώτατον ζήτημα της οργανώσεως παραμένει άλυτον, η δε εις τούτο αφορώσα διάταξις του ΓΧΒ' νόμου επέτεινε την σύγχυσιν, ανέμειξεν απόπως την Δημοτικήν προς την Μέσην εκπαίδευσιν, επέφερε δε συγκρούσεις και διαιρέσεις εν τω διδασκαλικώ κόσμω αποπατάτας» (Αιτιολογική Έκθεσις του Νομοσχεδίου περί Μέσης Εκπαιδεύσεως, βλ. Μπουζάκης, 1994, σ. 138).
4. Αυτό υποστηρίζεται στην Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου για τη Δημοτική Εκπαίδευση. Βλ. Μπουζάκης, 1994, σ. 124.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ball, S. (1994) *Education Reform. A critical and poststructural approach* (London, Open University Press).
- Berelson, B. (1952) *Content Analysis in the Communication Research* (N.Y., Falmer Press).
- Bethea, D. (2001) Phoenix has no coat: Historicity, Eschatology, and Sins of Omission in Eudora Welty's «A Worn Path», *International Fiction Review*, January, pp. 32-38.
- Ginsburg, M., Cooper, S., Raghu, R. & Zegara, H. (1990) National and world-system explanations of educational reform, *Comparative Education Review*, 34, 4, pp. 474-491.
- Holsti, O.R. (1969) *Content analysis for the social sciences and humanities* (Philadelphia, Addison-Wesley Publ. Co.)
- Nagel, J. (1994) Constructing Ethnicity: Creating and Recreating Ethnic Identity and Culture, *Social Problems*, 41, pp. 153-176.
- Popkewitz, T. (1988) Educational Reform: Ritual and Social Interest, *Educational Theory*, 38, 1, pp. 77-93.
- Werkmeister, O. (1995) From a better history to a better politics, *The Art Bulletin*, 77, 3, pp. 387-392.
- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Γληνός, Δ. (1925) *Ένας άταφος νεκρός* (Αθήνα).
- Καζαμιάς, Α. (1993) Η Κατάρτα του Σίουφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτιστική ερμηνεία (μετάφρ. Α. Υφαντή), στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, σσ. 169-190 (Αθήνα, Gutenberg).
- Κουστουράκης, Γ. (1996) Μεθοδολογία της Έρευνας: Η Μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου, στο: Χ. Τερέζης & Γ. Κουστουράκης, *Μεθοδολογικά Προλεγόμενα στη Διδακτική των Θεραπευτικών*, σσ. 28-41 (Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός).
- Κουστουράκης, Γ. (1997) *Όψεις της Εθνικής Ταυτότητας στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου: Η περίπτωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (1958/59-1997)* (Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών - Αδμοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).
- Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Κείμενα. Εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων. Συζητήσεις στη Βουλή - Σχόλια. Μεταρρυθμιστικές*

- Προσπάθειες 1913-1929*, τόμ. Α' (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ. & Μπερδούση, Ε. (2001) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικο-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Μεταρρυθμιστικά Επεισόδια 1913, 1929, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98*. Σειρά «Συγκριτική Παιδαγωγική», 6 (Αθήνα, Gutenberg).
- Ξωχέλλης, Π. (1995) *Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα (1964-1994): σύντομος κριτικός απολογισμός από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, στο: Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», *Συμπόσιο «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά»*, σσ. 51-60 (Πάτρα).
- Φραγκουδάκη, Α. (1975) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγριοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Κέδρος).