

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ

Κατά την περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού αναπτύχθηκε γόνιμος προβληματισμός όσον αφορά την ανάγκη να μορφωθεί ο ελληνικός λαός και να καταστεί κοινωνός των νέων κατακτήσεων της επιστήμης. Παράλληλα από ατομικές πρωτοβουλίες πρώτα και ύστερα με τη συμβολή των κοινοτήτων ιδρύονται συνεχώς καινούργια σχολεία. Έτσι, τον 17ο και 18ο αιώνα, με την προστασία του κλήρου και την οικονομική ενίσχυση των εμπόρων, τα "κοινά" σχολεία πολλαπλασιάζονται τόσο στην ηπειρωτική Ελλάδα, όσο και στα νησιά. Η προσπάθεια των Ελλήνων διανοουμένων και της Εκκλησίας κατέτεινε στο να καλύψει τις απολύτως βασικές ανάγκες εκπαίδευσης του λαού, αφού δυνατότητες για απόκτηση ανώτερης μόρφωσης υπήρχαν μόνο στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού και γενικότερα στη Δύση.

Επομένως, τις επιστημονικές και τεχνικές κατακτήσεις της εποχής μπορούσαν να «μεταδώσουν» στον ελλαδικό χώρο μόνο Έλληνες που είχαν σπουδάσει στο εξωτερικό ή ξένοι που θα δέχονταν να έλθουν στην Ελλάδα και να εργαστούν για τη μόρφωση του ελληνικού λαού. Γι' αυτούς τους ξένους θα ειπεί χαρακτηριστικά ο Ρήγας Βελεστινλής: «Ένας ξένος φιλόσοφος ή τεχνίτης Εύρωπαϊος, όπου αφήση τήν πατρίδα καί ἔλθῃ νά κατοικήσῃ εἰς τήν Ἑλλάδα, μέ σκοπό νά μεταδώσῃ τήν σοφίαν του ἢ τήν τέχνην του, ὄχι μόνον θεωρεῖται ὡς καθ' αὐτό πολίτης, ἀλλά καί μέ δημόσια ἔξοδα νά τῷ ἐγείρεται ἕνας ἀνδριάς μαρμαρένιος μέ τά παράσημα τῆς διδασκαλίας ἢ τέχνης του, καί ὁ πλέον σοφός ἑλληνικός κάλαμος νά γράφῃ τήν ἱστορίαν τῆς ζωῆς του»¹

Τις βασικές θέσεις του για την παρεχόμενη εκπαίδευση, τις βαθμίδες της και τι σε καθεμία πρέπει να διδάσκεται, καθώς και για τις μεθόδους διδασκαλίας ανέπτυξε, ένα μόλις χρόνο πριν από την Ελληνική Επανάσταση, και ο Κωνσταντίνος Κούμας σε εκτενές άρθρο του με τίτλο «Παιδαγωγία. Περί παιδείας και σχολείων», που δημοσιεύτηκε στον *Λόγιο Ερμή*².

Ο Κούμας θα οδηγηθεί σε ένα απόλυτο σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης, έχοντας προσανατολίσει τα ενδιαφέροντά του προς τον τομέα των φυσικών επιστημών και επηρεασμένος από τον Διαφωτισμό και κυρίως από την προτροπή του Κοραή³ για ριζικές αλλαγές στα προγράμματα και εναγώνια παρακολούθηση των «Δυτικών» στον τομέα αυτό, ώστε να ευθυγραμμίσει ο ελληνισμός την παιδεία του με την παιδεία της λοιπής «φωτισμένης» Ευρώπης, απέρριπτε την εμμονή από την Εκκλησία και τους αξιωματούχους της σε ξεπερασμένα διδακτικά σχήματα (επίκεντρο διδασκαλίας τα ηθικά και φυσικά προβλήματα), τα οποία διαπίστωσε

¹ Λ.Ι. Βρανούσης, «Ρήγας Βελεστινλής» 1757-1798, Παράρτημα: Κείμενα του Ρήγα, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, ανατύπωση Αθήνα 1996, σ. 160.

² *Ερμής ο Λόγιος*, 1819-1820, φωτοτυπική επανέκδοση, Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου 1988-1990, σσ. 730-748.

³ Κατά τον Κ.Θ. Δημαρά κανείς δεν «εσεβάσθη τας γνώμας» του Κοραή όσο ο Κούμας. Βλ. Κ.Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Ερμής, Αθήνα, 1977, σσ. 382-383.

στις μεθόδους και τη διδασκαλία που επικρατούσαν στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης⁴.

Προβληματισμοί για την οργάνωση, στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαίδευσης και κάποιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεν έλειψαν ούτε στα χρόνια του ελληνικού αγώνα, παρόλο που η ιεράρχηση των αναγκών παρέπεμπε την αντιμετώπιση του συνόλου των εκπαιδευτικών θεμάτων μετά τη συγκρότηση κράτους. Η λήψη μέτρων όχι μόνο για την καθολική μόρφωση του λαού αλλά και για την εξυπηρέτηση των αναγκών σε εξειδικευμένη γνώση κρίθηκε αναγκαία ήδη από τον πρώτο χρόνο της ελληνικής επανάστασης και ο προβληματισμός «περί γεωργικής, τεχνῶν καὶ ἐμπορίου»⁵ διαπιστώνεται στα πρώτα κείμενα των τοπικών πολιτικών οργανισμών. Είχε προηγηθεί ο οραματισμός των Ελλήνων διαφωτιστών, κατά τον οποίο οι «ραγιάδες» πρέπει μέσα από την παιδεία να γίνουν πολίτες και ο λαός να αποβάλλει τα «ελαττώματα» που είχαν συσσωρευθεί την περίοδο της τουρκοκρατίας. Τον τέταρτο ήδη χρόνο της ελληνικής επανάστασης συνεστήθη πενταμελής Επιτροπή, υπό την προεδρία του Ανθιμου Γαζή, στην οποία ανατέθηκε το έργο της μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων με ψήφισμα του Βουλευτικού⁶.

Η Επιτροπή συνέταξε σχέδιο Οργανισμού για την οργάνωση της εκπαίδευσης που περιελάμβανε «τρία είδη σχολείων»: «Από τὰ τρία εἶδη το πρῶτον εἶδος νά ἐμπεριλαμβάνη τὰ σχολεῖα διὰ τὴν προκαταρκτικὴν καὶ δημῶδη ἀγωγὴν, διὰ τῆς ὁποίας ὁ μαθητὴς νά διδάσκεται μόνον τὸ νά διαβάζη, γράφῃ καὶ λογαριάζη. Τὸ δεύτερον νά ἐμπεριλαμβάνη τὰ Λύκεια [...]. Εἰς αὐτὰ νά διδάσκεται ὁ μαθητὴς μέ ὄλην τὴν ἀπαιτουμένην γραμματοκριτικὴν ἐντέλειαν τὴν προπατορικὴν μας γλῶσσαν, νά σπουδάζη τὴν λατινικὴν καὶ γαλλικὴν καὶ νά ἀκροάζεται στοιχειώδη μαθήματα τῶν ἐπιστημῶν καὶ τῆς φιλοσοφίας. Τὸ τρίτον καὶ τελευταῖον, νά συστηθῇ ἓν τουλάχιστον Πανεπιστήμιον ἐν Ἑλλάδι [...] ὅπου νά σπουδάζωσιν ὅσοι προτετελεσμένοι εἰς τὰ λύκεια θέλουν νά τελειοποιηθοῦν εἰς τινὰ ἐπιστήμην καὶ νά τὴν μάθωσιν ὡς ἐπάγγελμα»⁷.

Ὅπως χαρακτηριστικά γράφει ο Αλέξης Δημαράς «οι Ἕλληνες οραματίζονται για το ελεύθερο κράτος τους ἕνα εκπαιδευτικό σύστημα κλιμακωμένο σε τρεις βαθμίδες που θα προσφέρεται δωρεάν (τουλάχιστον στην πρώτη βαθμίδα) σε αγόρια και κορίτσια κάτω από την επίβλεψη της Βουλής, με υπεύθυνο στην Κυβέρνηση ἕνα ειδικά ορισμένο Υπουργό. Το δικαίωμα στη μόρφωση θα είναι συνταγματικά

⁴ Ὁπ. παρ., σσ. 318-319, 362.

⁵ Α. Μάμουκας, *Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος*, Πειραιάς 1839, τόμ. 4, σ. 17. - Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το φιλελληνικό κοιμάτο της Ελβετίας έστειλε το 1823 στην Ελλάδα μερικά εργαλεία με σκοπό να χρησιμεύσουν στην εκπαίδευση των νέων. Ο Εμμανουήλ Τομπάκης τα μετέφερε στην Ύδρα, αλλά είναι άγνωστο αν χρησιμοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Βλ. Χρ. Κωνσταντινόπουλος, *Η επαγγελματική εκπαίδευση στην περίοδο 1828-1832*, ΟΑΕΔ, Αθήνα 1984, σ. 16.

⁶ Το έργο της μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων ανατέθηκε στην πενταμελή Επιτροπή με το υπ' αριθμ. 1001/11.7.1824 ψήφισμα του Βουλευτικού. - Το Βουλευτικό Σώμα μεταξύ των καθηκόντων του είχε και την "προστασία" της παιδείας. Βλ. Αρ. Στεργέλλης, *"Φῶτα και εκπαίδευση κατά την Επανάσταση"*, στο *Νεοελληνική παιδεία και κοινωνία*, Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, Αθήνα 1995, σ. 142.

⁷ Βλ. Αλ. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια Ιστορίας), τόμ. Α' (1821-1894), Ερμής, Αθήνα 1990, σσ. 10-11.

κατοχυρωμένο και η εκπαίδευση θα αποβλέπη στη διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών, που θα έχουν συνείδηση τόσο των καθηκόντων, όσο και των δικαιωμάτων τους»⁸.

Οι προσπάθειες όμως των επαναστατικών κυβερνήσεων «εις σύστασιν εκπαιδευτηρίων τῆς νεολαίας» δεν μπορούσαν, λόγω των εχθροπραξιών, των προτεραιοτήτων, αλλά και της οικονομικής και πολιτικής αβεβαιότητας, να έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα⁹. Η σχετική απογοήτευση για την κατάσταση της εκπαίδευσης παρουσιάζεται εύγλωττα σε έκθεση της 14^{ης} Ιανουαρίου του 1829 του Γραμματέα επί της Δικαιοσύνης και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως Μιχαήλ Σούτσου προς τον Κυβερνήτη Καποδίστρια, όπου έγραφε σχετικά: «Έως δέ τῆς ὥρας δέν ἔγρυνε τίποτε, καί εἶδα μετὰ λύπης ὄλους τους δυσχυρισμούς μου ἀπράκτους»¹⁰.

Την ίδια χρονιά στην Εθνική Συνέλευση στο Άργος (11 Ιουλίου 1829), ο Καποδίστριας, εκθέτοντας τα πεπραγμένα του μέχρι τότε κυβερνητικού έργου, αναφέρθηκε και στο θέμα της οργάνωσης της εκπαίδευσης τονίζοντας ότι για να υψωθεί ομαλά το οικοδόμημα της παιδείας έπρεπε να τεθούν αργαρή θεμέλια και αυτά ήσαν η στοιχειώδης εκπαίδευση: «Όταν ἡ βάσις αὐτῆ τεθῆ ἔπάνω εἰς σταθερά θεμέλια, τότε χρέος τῆς Κυβερνήσεως θέλει εἶσθαι τό νά συστήσῃ χωρίς ἀναβολήν κεντρικά Σχολεῖα εἰς διαφόρους ἐπαρχίας τῆς Ἐπικρατείας, ὅπου οἱ κατά τὴν Ἀλληλοδιδασκτικὴν¹¹ τελειοποιηθέντες μαθηταὶ θέλουν κατασταθῆ ἐπιδεικτικοὶ διδασκαλίας ἀνωτέρας εἰς τε τὴν φιλοσοφίαν, καί εἰς τὰς ἐπιστήμας καί εἰς τὰς τέχνας»¹². Η φροντίδα της πολιτείας δεν πρέπει να καλύπτει μόνο «τὴν κοινὴν τῶν ἀρσενικῶν προπαιδείαν» αλλά και «τῶν κορασίων τὴν δημοσίαν ἀνατροφὴν καί διδασκαλίαν»¹³.

8 Αλ. Δημαράς, ὄπ. παρ., τόμ. Α', σ. κζ'.

9 Ὅπως χαρακτηριστικὰ αναφέρει ο Μ. Βρατσάνος ἡ κατάσταση τῆς «δημοτικῆς ἐκπαιδύσεως» ἦταν «μικρά καὶ ταπεινὴ» καὶ φυσικὰ «οὐκ ἠδύνατο ἄλλως πως γενέσθαι, ἢ οὕτως, ἀφοῦ τὸ ἔθνος ἐμάχετο τὸν περὶ τῶν ὄλων ἀγῶνα». Βλ. Μ.Βρατσάνος, *Λόγος περὶ Δημοτικῆς Εκπαιδύσεως ἀπὸ τῶν χρόνων τῆς ἐλληνικῆς ἐθνεγερσίας μέχρι σήμερον*, Αθήνα 1882, σ. 11.

10 *Επιστολαὶ Ι. Α. Καποδίστρια* (μεταφρασθεῖσαι ἐκ τοῦ Γαλλικοῦ παρὰ Μιχαήλ Γ. Σχινά), Αθήνα 1841, τόμ. Α', σ. 400 καὶ Ελένη Κούκου, *Ο Καποδίστριας καὶ ἡ Παιδεία (1827-1832)*, Β' τα Εκπαιδευτικὰ Ἰδρύματα τῆς Αἰγίνης, Αθήνα 1972, σ. 8. - Κατὰ τὸν Κων/νο Τσουκαλά «ἀνάμεσα στο 1821 καὶ το 1828 κανένας σχολικὸς μηχανισμὸς δε λειτούργησε καὶ ἡ μεγάλη πλειοψηφία τῶν κατοίκων τῆς χώρας ἦταν ἀγράμματη [...]. Δὲν εἶναι λοιπὸν υπερβολὴ νὰ ἰσχυριστεῖ κανεὶς ὅτι τὴν ὥρα ποὺ ἰδρύθηκε τὸ ἀνεξάρτητο κράτος βρισκόμαστε στὸ ἔτος μηδέν τῆς ἱστορίας τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης». Βλ. Κων/νος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση καὶ ἀναπαραγωγή. Ο κοινωνικὸς ρόλος τῶν εκπαιδευτικῶν μηχανισμῶν στὴν Ελλάδα (1830-1922)*, Ε' ἐκδοσὴ, Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ. 391.

11 Ἡ ἀλληλοδιδασκτικὴ μέθοδος, κατὰ τὴν ὁποία ὁ δάσκαλος δίδασκε ἑκατοντάδες παιδιῶν με τὴ βοήθεια τῶν πιο προχωρημένων μαθητῶν, τῶν πρωτόσχολων, ἐφαρμόστηκε ἀπὸ τὸν Σκώτο Bell (1753-1832) στὴν Ἰνδία στὸ τέλος τοῦ 18ου αἰῶνα καὶ στὸ Λονδίνο ἀπὸ τὸν Ἄγγλο Langaster (1771-1838), ἀπὸ τὸν ὁποῖο πήρε καὶ τὸ ὄνομα Λαγκαστριανὴ μέθοδος. Βλ. Σπ. Ευαγγελόπουλος, *Ἱστορία τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης. Οργάνωση καὶ Διοίκηση τῆς Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1984, τεύχ. Α', σ. 53

¹² Ελένη Κούκου, ὄπ. παρ., σ. 11

¹³ *Ἡ Αἰγιναια, Εφημερίς Φιλολογική, Ἐπιστημονική καὶ Τεχνολογική*, Αἴγινα 15-9-1831, ἀριθμ. Ζ', Βιβλιοθήκη Ἱστορικῶν Μελετῶν, φωτοτυπημένη ἐπανέκδοσὴ, χ.χ., Βιβλιοπωλεῖο Νότη Καραβία, σσ. 214-215. - Κατὰ τὸν Ἰωάν. Καποδίστρια, ἀφοῦ οἱ γυναῖκες εἶναι «τό ἥμισυ τῶν συγκοινωνούντων, ἐὰν παραμελῶνται ἀπαιδευτοὶ καὶ ἀνάγωγοι παντάπασι, ματαιώνουσι καὶ τοῦ ἄλλου ἡμίσεος τὰς ἀρετάς», διατύπωση ποὺ θυμίζει τὰ λόγια τοῦ Κοραῆ επικαλούμενου ἀντίστοιχῆ γνώμῃ τοῦ Ἀριστοτέλη: «Αἱ γυναῖκες [...] εἶναι τὸ ἥμισυ μέρος τῆς πολιτείας, ὅθεν, ὅστις δέν φροντίζει πλὴν μόνην τῶν ἀνδρῶν τὴν παιδείαν, ἀφήνει τῆς πολιτείας τὸ ἥμισυ νὰ ζῆ ὡς θέλει καὶ ὄχι κατὰ τοὺς νόμους. Ἀλλ' ὅταν εὑρίσκειται τὸ ἥμισυ χωρὶς νόμον, γρήγορα καὶ τὸ ἄλλο ἥμισυ παύει νὰ σέβεται τοὺς νόμο-

Για να μπορέσει η Κυβέρνηση να οργανώσει σχολεία και να περισυλλέξει πόρους έπρεπε «νά ιδρυθῆ γαζοφυλάκιον»¹⁴, όπως χαρακτηριστικά είπε ο Κυβερνήτης, προς ένα και μοναδικό σκοπό: «εἰς ὑποστήριξιν τῶν ἀλληλοδιδασκτικῶν σχολείων», όπου θα διδάσκονται όσοι θελήσουν να υπηρετήσουν την Πατρίδα εις τα πολιτικά, ἢ να διατρέξουν το στάδιο των επιστημῶν, των τεχνῶν και της φιλολογίας, καθώς και «εἰς προικισμόν τοῦ ὀρφανοτροφείου» της Αἰγίνας.

Η οργάνωση του ορφανοτροφείου εξυπηρετούσε εθνικούς, ηθικοθησκευτικούς και πειθαρχικούς στόχους, αφού κατά τον Καποδίστρια πρωταρχική μέριμνα θα έπρεπε να ήταν να μη «ἐκτραφῶσι» τα ορφανά «τῆς οἰκείας φύσεως, χάνοντα βαθμηδόν καί τήν αἴσθησιν τῶν θρησκευτικῶν χρεῶν των, καί τήν χρῆσιν τῆς γλώσσης των, καί τήν μνήμην τῶν ἐφεστίων καί ιδιογενῶν ἠθῶν». Επίσης εξυπηρετούσε τις ανάγκες «παραγωγῆς» κάποιων τεχνιτῶν που θεωρούνταν απαραίτητοι στη διαδικασία συγκρότησης του ελληνικού κράτους. Αλλά και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του Κυβερνήτη συνίστατο ἀφ' ενός στην «ταχεῖαν διανοητικὴν καί ἠθικὴν ἐπανόρθωσιν τοῦ λαοῦ» και ἀφ' ετέρου στην «προπαρασκευὴν του διὰ τὴν ἐκμετάλλευσιν ὅλων τῶν εὐκαιριῶν πρὸς οἰκονομικὴν ἀνόρθωσιν»¹⁵.

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσονται τόσο η ίδρυση ἀπὸ τον Ιωάννη Καποδίστρια μιας σειράς σχολείων, ὡς και του Ορφανοτροφείου της Αἰγίνας ὅσο και οι γενικότερες σκέψεις του για το εκπαιδευτικό σύστημα, ὡς τις διατύπωσε αναλυτικά σε εκτενές ἀρθρο του με τίτλο «Στοχασμοὶ περὶ συντάξεως ἢ διοργανισμοῦ τῆς κοινῆς ἐκπαιδεύσεως ἐν γένει» που δημοσιεύτηκε σε δύο συνέχειες στην εφημερίδα *Αιγιναιά*. Ο Καποδίστριας στο ἀρθρο αυτό αναπτύσσει ἕνα πλήρες σύστημα ἐκπαίδευσης προκειμένου το άτομο να ἀποκτήσει γνώσεις «ἀρχικὰς καί θεμελιώδεις», γνώσεις των φυσικομαθηματικῶν επιστημῶν, ἀλλὰ και «βιωτικὰς ἢ ἐφαρμοσμένας» που χρησιμεύουν «εἰς τό εὖ καί καλῶς ζῆν τοῦ πολιτισμένου ἀνθρώπου». Ἐνα σύστημα ὅπου περιλαμβάνονται «ὅλαι αἱ τέχναι ἐν γένει καί αἱ ἐπιστῆμαι αἱ βιωτικαί, ἀπὸ τὴν ποταπωτάτην τέχνην καί βάνανσον τέχνην τοῦ λιθοτόμου, φερ' εἰπεῖν, ἕως εἰς τὴν περικαλλεστάτην καί ὠραίαν τὴν τοῦ ἀρχιτέκτονος καί ἀπὸ τὴν τοῦ ἀπλουστάτου βοσκοῦ τῶν θρεμμάτων μέχρι τῆς πολυπλόκου πολιτικῆς ἐπιστήμης τοῦ κυβερνᾶν τοὺς ἀνθρώπους»□

Ορθὴ παιδεία δεν ὑπάρχει, κατὰ τον Καποδίστρια, «ἐάν δέν συγκροτῆται ἀπὸ τὰς στοιχειωδεστάτας καί τῶν τριῶν εἰδῶν γνώσεις» και, εφόσον παραλείπεται

υς». Ἐτσι, παράλληλα με τα σχολεία για ἀγόρια που ἴδρυσε ο Καποδίστριας το 1829 στην Αἰγίνα, λειτούργησε και το «Σχολεῖον τῶν κορασίδων». Επίσης το 1829 ο δήμος της Ερμούπολης ἀποφασίζει «ν' ἀναγερθῆ καί ἐν σχολεῖον ἰδιαιτερον διὰ τὰς νεανίδας, ὅπου ὄχι μόνον νά γυμνάζωνται τὴν ἀλληλοδιδασκτικὴν, ἀλλ' ἀκόμη καί τινα ἐργόχειρα», το οποίο λειτούργησε το 1830 Βλ. Αδ. Κοραῆς, *Η παιδεία των γυναικῶν*, Ἀπαντα, Μπίρης, Αθήνα 1969, σ. 391 και Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση ἐκπαίδευση των κοριτσιῶν στην Ελλάδα, 1830-1893*, Ἱστορικό Ἀρχεῖο Ἑλληνικῆς Νεολαίας, Γενικὴ Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986, σ. 50.

¹⁴ Σ' αυτό, το «γαζοφυλάκιον», θα συγκεντρώνονταν και τα παλαιὰ κληροδοτήματα και ὅσα στο μέλλον θα κληροδοτούσαν «οἱ φιλοπάτριδες τῶν Ἑλλήνων, οἱ ἐν Ἑλλάδι ἢ καί οἱ ἐκτὸς αὐτῆς διαμένοντες». - Ἐκτὸς των μεγάλων κληροδοτημάτων, γνωστῶν εθνικῶν ευεργετῶν, ὑπῆρχαν και πολλά ἀλλὰ κληροδοτήματα για την ἀνάπτυξη της ἐκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα οποία παρέμεναν ἀνεργὰ. Ὑπῆρχαν ἐπίσης και ἀρκετοὶ οικονομικοὶ πόροι, μοναστηριακοὶ και εθνικοὶ, οι οποίοι διασπαθίζονταν ἀσκοπα. Βλ. Ελένη Κούκου, ὅπ. παρ., σσ. 12-13.

¹⁵ Κων. Γ. Αφενδράς - Δημ. Π. Χιουρέας, *Η τεχνικὴ και επαγγελματικὴ ἐκπαίδευσις εις την Ελλάδα*, Αφοῖ Γιουτή, Αθήνα 1962, σ. 9.

ένα απ' αυτά, «κατ' ανάγκην ἡ παιδεία γίνεται χωλή καὶ ἄσκοπος». Η συγκρότηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί εάν η διδασκαλία διαιρείται σε «ὕπαλλήλους βαθμούς»¹⁶ περιέχοντας μαθήματα καὶ ἐκ τῶν τριπλῶν ἀνθρωπίνων γνώσεων», ανάλογα με την ηλικία των σπουδαζόντων. Ἐτσι και όσοι θα επιδοθούν σε επαγγέλματα θα αποκτούν τις πιο αναγκαίες «εἰς χρηστὴν διαβίωσιν» γνώσεις και αυτός που θα σπουδάσει, για παράδειγμα, γιατρός ἢ νομικός θα πρέπει να «ἀσκήσῃ ἑαυτὸν καλῶς» και να μάθει πολλές εκ των επιστημῶν και εκ των εφαρμοσμένων γνώσεων, ὥστε να γίνουν κτῆμα του οι γνώσεις που εἶναι χρήσιμες «εἰς τὰς πρωτίστας τέχνας τῆς ζωῆς»¹⁷

Τέλος, για ὅσους θα ἐπιδίδονταν, μετὰ την ἀπόκτηση των πρώτου βαθμοῦ γνώσεων «εἰς τὰς τέχνας τοῦ βίου» ἐπρεπε κατὰ τον Καποδίστρια να δημιουργηθῶν «σχολεῖα βαναύσων τεχνῶν». Σ' αυτά οι ἐφήβοι και ανήλικοι εργάτες θα διδάσκονται την εφαρμογὴ των στοιχείων της γεωμετρίας, της φυσικῆς και της χημείας στις τέχνες και τη βιομηχανία ὥστε, ἔχοντας υπόψη τους και υποδείγματα διαφόρων μηχανῶν και εργαλείων, να μποροῦν να τα χρησιμοποιοῦν ἢ και να τα κατασκευάζουν. Χωρὶς αυτή την ἐκπαίδευση δεν εἶναι δυνατό οι τέχνες «νά προβιβασθῶσιν εἰς τελειοποίησιν οὔτε οἱ τεχνίται νά καταστήσωσιν τὴν ἐργασίαν των γονιμωτέραν καὶ ἐπικερδεστέραν, οὔτε τὰ ἐργόχειρά των εὐτελεῆ καὶ εὐχρηστα ἢ πολλοῦ τιμήματος ἄξια»¹⁸

Στο πλαίσιο της οικονομικῆς ἀνόρθωσης ο Καποδίστριας και οι συνεργάτες του διαμόρφωσαν και σχέδια για την επαγγελματικὴ κατάρτιση του πληθυσμοῦ, κυρίως των νέων. Αυτὰ στηρίζονταν, βραχυπρόθεσμα, στη χρησιμοποίησι αλλοδαπῶν τεχνιτῶν και επιστημόνων και στην ἀποστολὴ νέων Ἑλλήνων στο ἐξωτερικό για σπουδές και, μακροπρόθεσμα, στην οργάνωση σχολῶν επαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης κατὰ το πρότυπο ἀντίστοιχων σχολῶν του ἐξωτερικοῦ, καθὼς και στη γεωργικὴ ἐπιμόρφωση των αγροτῶν¹⁹, κυρίως με την ἴδρυση Γεωργικῆς Σχολῆς και την οργάνωση πρότυπου αγροκηπίου στην Τίρυνθα. Ὅλες ὁμως οι προσπάθειες του Κυβερνήτη να μορφώσῃ επαγγελματικά τον λαό ἀνεστάλησαν, σχεδόν στο σύνολό τους, μετὰ τη δολοφονία του.

Ὅσον ἀφορὰ τα ωρολόγια και αναλυτικὰ προγράμματα των σχολείων στοιχειώδους και μέσης ἐκπαίδευσης, αυτά διαμορφώθηκαν ἀπὸ τη σύσταση του νεοελληνικοῦ κράτους και ἐξῆς κάτω ἀπὸ την ἐπίδραση της φιλοσοφίας για τον ρόλο

¹⁶ Οι «ὕπαλληλοι» αυτοὶ βαθμοὶ θα ἴσαν: α) η πρώτη βαθμίδα με σχολεῖα ἀλληλοδιδασκτικῆς υποδιδασκούμενα σε τάξεις για ἀρχάριους και σε τάξεις για τους «δυνατοτέρους τῶν μαθητῶν», β) η δεύτερη βαθμίδα που θα περιλαμβάνει σχολεῖα «τῶν βαναύσων τεχνῶν» και λύκεια και γ) η τρίτη βαθμίδα, η βαθμίδα των Πανδιδακτηρίων. Βλ. *Η Αἰγιναιά, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική*, Αἴγινα 15-9-1831, ἀριθμ. Ζ', Βιβλιοθήκη Ἱστορικῶν Μελετῶν, φωτοτυπημένη ἐπανέκδοση, χ.χ., Βιβλιοπωλεῖο Νότη Καραβία, σσ. 212-214

¹⁷ *Η Αἰγιναιά, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική*, Αἴγινα 15-8-1831, ἀριθμ. ΣΤ', ὅπ. παρ., σσ. 179-183

¹⁸ *Η Αἰγιναιά, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική*, Αἴγινα 15-9-1831, ἀριθμ. Ζ', ὅπ. παρ., σ. 213.

¹⁹ «Ἐπεθύμουν», γράφει ο Ἰωάν. Καποδίστριας σε ἐπιστολὴ του προς τον Εὐνάρδο, «νά συστήσω ἐργοστάσιον, ἵνα διδάξω τοὺς Ἕλληνας τὴν χρῆσιν τοῦ Βελγικοῦ ἀρότρου ἀλλὰ πρὸς τοῦτο χρείαν ἔχω τεχνιτῶν, ἀρότρου προτύπου, καὶ ἀνθρώπου γινώσκοντος νά τό μεταχειρίζεται». Βλ. Μ. Βρατσάνος, ὅπ. παρ., σ. 16.

της εκπαίδευσης. Η σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας ανατίθεται στην εκπαίδευση και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος λειτούργησε ρυθμιστικά προς τη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της εθνικής συνείδησης. Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα, η θρησκεία καθώς και οι κοινές παραδόσεις κλήθηκαν, με κύρια συνιστώσα την εκπαίδευση, να προωθήσουν την πολιτισμική ομοιογένεια, να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα και να προσφέρουν στα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών νέα βάση κοινωνικής συνοχής με τη δημιουργία του έθνους, το οποίο κατ' εξοχήν στηρίζεται στη νοηματοδότηση υπαρκτών κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών²⁰.

Επίσης, ο ιδεολογικός συσχετισμός του ελληνικού κράτους με τον χώρο της κλασικής Ελλάδας διευκόλυνε συγκρίσεις και ταυτίσεις, συγκρίσεις μάλιστα που γίνονται καταρχάς από δυτικοευρωπαίους περιηγητές, ιστορικούς και φιλολόγους, οι οποίοι και αναγνωρίζουν στην αρχαία Ελλάδα τις πολιτισμικές καταβολές. Δημιουργήθηκε έτσι ένα υπολογίσιμο προηγούμενο που ασκεί δεσμευτική επίδραση στη νεοελληνική φυσιογνωμία. Ο κλασικισμός αυτός, που επενδύεται με υπερχρονικές και απόλυτες αξίες, επηρεάζει αναπόφευκτα την εικόνα των νεότερων Ελλήνων, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο του νεοσύστατου έθνους-κράτους²¹. Η γλώσσα στην αρχαιοελληνική μορφή της, ως μέσο εθνικής αγωγής των παιδιών, αποκτά καθαρά συμβολικές λειτουργίες, θεωρούμενη ως τεκμήριο για την «πρόοδο» του ελληνικού έθνους²².

Τα νομοθετήματα της Αντιβασιλείας

Μετά την άφιξη του Όθωνα η Αντιβασιλεία θεσμοθέτησε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο κυριάρχησε στην Ελλάδα για ένα περίπου αιώνα²³. Με στόχο τη νομοθετική θεμελίωση και οργάνωση συνολικά του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εξέδωσε διάταγμα «Περί συστάσεως επιτροπής προς διοργανισμόν τῶν σχολείων»²⁴ της οποίας σκοπός ήταν αφενός η πληροφόρηση της Αντιβασιλείας περί της καταστάσεως της δημόσιας εκπαίδευσης αφετέρου η υποβολή σ' αυτήν πρότασης για τα μέσα βελτίωσής της²⁵, ενώ με άλλο διάταγμα η Αντιβασιλεία καθόρι-

²⁰ Έφη Αβδελά, *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι" στο "Τι είν' η πατρίδα μας": εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, (επιμ. Άννα Φραγκουδάκη-Θάλεια Δραγώνα), Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σελ. 32-33 και Benedict Anderson, *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, (μετ. Ποθητή Χαντζαρούλα), Νεφέλη, Αθήνα 1997, σ. 48.

²¹ Χρ. Κουλούρη, *Εθνικά στερεότυπα και ελληνική εθνική ταυτότητα στο σχολείο του 19^{ου} αιώνα στο Αφιέρωμα στον πανεπιστημιακό δάσκαλο Βασ. Βλ. Σφυρόερα από τους μαθητές του*, Λύχνος, Αθήνα 1992, σ. 323.

²² Οπ. παρ., σ. 338.

²³ Βλ. Διάγραμμα 1, σ. 60.

²⁴ Σύμφωνα με το διάταγμα της 22ας Μαρτίου 1833 «Περί συστάσεως επιτροπής προς διοργανισμόν τῶν σχολείων» (ΕτΚ αριθμ. 11/31-3-1833) την επιτροπή αποτελούσαν οι: Κων. Σχινάς, Αν. Πολυζωΐδης, Ιωάν. Κοκώνης, Αλέξ. Κ. Σούτσος, Ιωάν. Βενθύλος και ο ελληνοιστής δόκτορας Φραντς (Johann Franz). Πρόεδρος της επιτροπής οριζόταν ο Κωνστ. Σχινάς.

²⁵ Δαυίδ Αντωνίου, *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: το σχέδιο της Επιτροπής του 1833*, Πατάκης, Αθήνα 1992, σ. 21. - Η Επιτροπή υπέβαλε τον Ιούλιο του 1833 σχετικό «Σχέδιον διοργανισμού», αφού «συνήλθε πολλάκις εις τό τρίμηνον τούτο διάστημα» και σκέφθηκε

σε τα καθήκοντα του Γραμματέως «ἐπί τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καί τῆς Δημοσίου Ἐκπαιδύσεως τῆς Ἐπικρατείας»²⁶.

Ἡ ανωτέρω Ἐπιτροπή ἔπρεπε νὰ εκπονήσει σχέδιο γιὰ τὴν ἰδρυση «Σχολείων τοῦ λαοῦ, Ἑλληνικῶν Σχολείων, γυμνασίων, καὶ ἐνός Πανεπιστημίου», δηλαδὴ βαθμίδων ἀντίστοιχων πρὸς αὐτὲς τοῦ γερμανικοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος, πράγμα ποῦ ἔπραξε καταλήγοντας σὲ μιὰ ολοκληρωμένη πρόταση ἡ ὁποία ἀναφερόταν σ' ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς ἐκπαίδευσης καὶ τὴν ὁποία υπέβαλε στὴν Ἀντιβασιλεία χωρὶς, ὁμως, ἐκεῖνη νὰ τὴν ἐφαρμόσει. Οἱ Βαυαροὶ ἀντιβασιλεῖς ἦρθαν μὲ διαμορφωμένες ἀντιλήψεις γιὰ τὴν οργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης στὴν Ἑλλάδα καὶ θέλησαν νὰ τὶς ἐπιβάλουν, γεγονός ποῦ κατάφεραν σὲ σημαντικό βαθμό²⁷ προχωρώντας σὲ συγκεκριμένες νομοθετικὲς ρυθμίσεις.

Γιὰ τὴ στοιχειώδη ἐκπαίδευση ἐλήφθη ὡς βάση ὁ ἀντίστοιχος γαλλικὸς νόμος καὶ γιὰ τὴ μέση ὁ βαυαρικὸς. Ἡ πρώτη (στοιχειώδης ἐκπαίδευση) οργανώθηκε μὲ τὸ διάταγμα τῆς 21^{ης} Νοεμβρίου 1833, ὅπως συμπληρώθηκε μὲ τὸν νόμο τῆς 6^{ης} Φεβρουαρίου 1834²⁸ ποῦ ορίζει τὴν ἐκπαίδευση υποχρεωτική καὶ δὲν κάνει διάκριση φύλου ὡς πρὸς τὰ βασικὰ μαθήματα. Ἡ μέση ἐκπαίδευση πάλι οργανώθηκε μὲ τὰ διατάγματα τῆς 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836²⁹: α) *Περὶ τοῦ κανονισμοῦ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ γυμνασίων* καὶ β) *Περὶ τοῦ διοργανισμοῦ καὶ τῆς τάξεως τῶν μαθημάτων τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ γυμνασίων*, ποῦ ἀναφερόταν μόνον σὲ ἄρρενες μαθητὲς, «παῖδας», ἀποκλείοντας οὐσιαστικὰ τὰ κορίτσια ἀπὸ τὴ μέση ἐκπαίδευση ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν ἀνώτατη, ποῦ τὴν προϋπέθετε. Οἱ διατάξεις αὐτὲς συμπληρώθηκαν ἀργότερα, τὸ 1857, μὲ τὸν *Ἐσωτερικὸν κανονισμόν τῶν Γυμνασίων καὶ τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων*³⁰, καθὼς καὶ μὲ ὀρισμένες ἄλλες ρυθμίσεις ποῦ ἀφοροῦσαν κυρίως σὲ θέματα λειτουργικὰ καὶ, ἔτσι συμπληρωμένες, ἴσχυσαν, στὰ κύρια σημεῖα τοῦς, ὡς τὸ 1929.

«ὠρίμως». Μὲ τὸ σχέδιο αὐτὸ πρότεινε τὴν ἰδρυση: α) Σχολείων Δημοτικῶν (Volksschulen), β) Γυμνασίων ἀντιστοιχούντων στὰ Γερμανικὰ Buergerschulen ἢ Lateinische Schulen, γ) Λυκείων, σχολείων δηλ. προπαρασκευαστικῶν τῶν τελειότερων σπουδῶν, καὶ «ἐπεχόντων τόπον τῶν παρὰ τοῖς Γερμανικοῖς Γυμνασίων», καὶ δ) Μουσείου, ἴητοι Πανδιδακτηρίου (Universitaet), καὶ ἐπιπλέον «Ἐθνικῆς Ἀκαδημίας, συγκειμένης ἀπὸ ἐπισημοτάτους λογίους τῶν ἐντός καὶ ἐκτός τῆς Ἑλλάδος». Βλ. ὅπ. παρ., σ. 89.

²⁶ Πρῶτος Γραμματέας ὀρίστηκε ὁ Κωνστ. Σχινάς. Βλ. Στέφ. Παρίσης, *Ἀνωτέρα καὶ μέση ἐκπαίδευσις ἡτοι: α. συλλογὴ τῶν διεπόντων τὴν ἀνωτέραν καὶ μέσην ἐκπαίδευσιν νόμων, β. διαταγμάτων καὶ ἐγκυκλίων τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίου Ἐκπαιδύσεως Ὑπουργείου ἀπὸ το 1833-1884*, Ἀθήναι 1884, σσ. 541-543.

²⁷ Θανάσης Χρήστου, *Κωνσταντῖνος Δημητρίου Σχινάς (1801-1857)*, ΣΩΒ, Ἀθήνα 1998, σσ. 84, 107-108.

²⁸ Νόμος 6^{ης} Φεβρουαρίου 1834 (ΕτΚ ἀριθμ.11/3-3/1834).

²⁹ Τὸ διάταγμα τῆς 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 «*Περὶ τοῦ κανονισμοῦ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ γυμνασίων*» (ΕτΚ ἀριθμ. 87/31-12-1836) καὶ τὰ 125 ἄρθρα τοῦ διατάγματος «*Περὶ τοῦ διοργανισμοῦ καὶ τῆς τάξεως τῶν μαθημάτων τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ τῶν γυμνασίων*» (ΕτΚ ἀριθμ. 90/31-12-1836) ρυθμίζουν τὰ εἶδη τῶν σχολείων, τοὺς σκοποὺς τοῦς, τὸ ὠρολόγιο ἐβδομαδιαῖο πρόγραμμα μαθημάτων, τὴν διδακτέα ὕλη, τὶς ἐγγραφές, τὶς εξετάσεις, τὶς προαγωγές, τὰ σχετικὰ μὲ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ καὶ ἄλλες λειτουργικὲς λεπτομέρειες. Σύμφωνα, λοιπόν, μὲ τὰ παραπάνω διατάγματα, ἡ μέση ἐκπαίδευση περιελάμβανε δύο κύκλους, τὸ τριτάξι Ἑλληνικὸν Σχολεῖον, καὶ τὸ τετρατάξιον Γυμνάσιον (στο ὁποῖο υπαγόταν τὸ πρῶτο, ὅπου τὰ δύο συνυπήρχαν).

³⁰ Βλ. *Ἐσωτερικὸς Κανονισμὸς τῶν Γυμνασίων καὶ τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων* (ἀριθμ. 6815/19-10-1857), ὅπως παρατίθεται στὴ συλλογὴ τοῦ Στεφάνου Παρίση, ὅπ. παρ., σ. 570.

Το εκπαιδευτικό σύστημα που καθιέρωσε η Αντιβασιλεία παρ' ότι καθιέρωνε την υποχρεωτική και τη δωρεάν εκπαίδευση³¹, και μολονότι κατά τον Αθαν. Ευταξία: *Κατὰ τοὺς χρόνους ἐκείνους ἡ Βαυαρία εἶχε νὰ ἐπιδείξῃ ἐν τῶν τελειότερων ἐκπαιδευτικῶν συστημάτων*³², δέχθηκε κατά καιρούς πολλές επικρίσεις μεταξύ των οποίων ἦσαν και ὅτι μεταφύτευσε στην ελληνική εκπαίδευση αὐτούσιους, σχεδόν, θεσμούς που εφαρμόζονταν σε ἄλλους λαούς με διαφορετική ψυχосύνθεση, χωρίς να λάβει υπόψη τις συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας. Η ἴδια η διάρθρωση της μέσης εκπαίδευσης παρέπεμπε στην αντίστοιχη βαυαρική, αφού και αυτές ἀκόμα οι ονομασίες των δύο σχολείων της μέσης εκπαίδευσης ἦσαν απλές μεταφράσεις ἢ προσαρμογές γερμανικῶν ὀρων (Ελληνικόν σχολεῖον/ Lateinische Schule, Γυμνάσιον/ Gymnasium).

Η αρνητική αντίληψη για τα νομοθετήματα της Αντιβασιλείας επανέρχεται σε διάφορα κείμενα μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση των εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων του 1913 ὅτι η νομοθεσία αὐτή εἶχε ὅλα τα προτερήματα και ὅλα τα ελαττώματα των πραγμάτων, τα οποία δημιουργούνται με το μέτρο θεωριῶν της ξένης πείρας, χωρίς να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα για την οποία προορίζονται³³.

Οι υπάλληλοι της Αντιβασιλείας στην Ελλάδα θεωρούνταν φορείς της πολιτικής κατάστασης και παράδοσης της Βαυαρίας, θα πρέπει, ὅμως, να επισημανθεί ὅτι και τα κατά καιρούς προτεινόμενα ἢ εφαρμοζόμενα στην Ελλάδα εκπαιδευτικά συστήματα και παιδαγωγικές μέθοδοι (αστικό σχολεῖο, δεύτερο σχολικό δίκτυο, σχολεῖο εργασίας, αλληλοδιδασκτική ἢ Λαγκαστριανή μέθοδος, συνδιδασκτική κ.ά.) αναφέρονταν σε κάποιο ευρωπαϊκό πρότυπο³⁴. Αὐτό ὅμως που χαρακτήριζε κυρίως το Οθωνικό εκπαιδευτικό σύστημα εἶναι η αυστηρή συγκεντρωτική διάρθρωσή του, μόνιμο και χαρακτηριστικό στοιχείο της νεοελληνικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τον θεωρητικό κλασικιστικό χαρακτήρα των σπουδῶν που τον εννόησε ο μεταφυτευμένος ἀπὸ τη Βαυαρία κλασικισμός και το εντόπιο κλίμα³⁵.

³¹ Ο Κων/νος Τσουκαλᾶς υποστηρίζει ὅτι το δωρεάν που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο των Βαυαρῶν εμφανίζεται σε σχέση με τα περισσότερα σχολικά συστήματα των μεγάλων καπιταλιστικῶν χωρῶν σαν ἰδιαίτερα και πρῶιμα δημοκρατικό. Επίσης, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της δημοτικής εκπαίδευσης ἴσχυε ἀδιάκριτα και για τα δύο φύλα, ὅμως «ο ἀποφασιστικός παράγοντας της γενικοποίησης της ἀνδρικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να συναρτάται προς τις ἀτάξεις που καθιστοῦν την εκπαίδευση υποχρεωτική. Κι αὐτό, γιατί παρ' ὅλο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, οι παραβάτες γονεῖς σπάνια υπέστησαν οποιεσδήποτε συνέπειες πριν ἀπὸ τον Πρῶτο παγκόσμιο πόλεμο». Βλ. Κων. Τσουκαλᾶς, *Εξάρτηση και ἀναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικῶν μηχανισμῶν στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Ε' ἔκδοση, Αθήνα 1987, σσ. 411 και 503.

³² Αθαν. Ευταξίου, *Η διαβάθμιση της γενικής παιδείας. Η μέση εκπαίδευση ἐν Ἑλλάδι*, Αθήνα 1907, σ. 3.

³³ Δημ. Γληνός, *Ἀπαντα*, τόμ. Α'-Β', Θεμέλιο, Αθήνα 1983, τόμ. Β', σ. 187.

³⁴ Για παράδειγμα, οι βασικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1913 (στην οποία πρωτοστάτησε ο Γληνός) και 1929 παραπέμπουν σε σκανδιναβικά πρότυπα.

³⁵ Αλ. Δημαράς, ὀπ. παρ., τόμ. Α', σ. λ'. - Κατὰ τον Σήφη Μπουζάκη: «Με την ἀκριτη μεταφύτευση ξένων εκπαιδευτικῶν προτύπων, που φαίνονται δημοκρατικά ἀλλά δεν ἔχουν σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, δεν θεμελιώνεται ἀπλῶς ἓνα εκπαιδευτικό σύστημα, ἀλλά η εξάρτηση γενικά της ελληνικής εκπαίδευσης ἀπὸ ξένα εκπαιδευτικά συστήματα». Βλ. Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1987, σ. 39.

Την αντιβασιλεία απασχόλησε και η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο γνωστός ελληνιστής Fr. v. Thiersch (Φρειδερίκος Τιρς, γνωστότερος με το εξελληνισμένο όνομα Ειρηναίος Θείρσιος) που μελέτησε κατ' εντολήν της Αντιβασιλείας τις ανάγκες της χώρας σε τεχνίτες, εισηγήθηκε «να εισαχθούν στην Ελλάδα τα επαγγέλματα και οι φάμπρικές της Ευρώπης με τα εργαλεία τους, τις μεθόδους και τις εφευρέσεις τους, που έχουν διπλασιάσει τα πλούτη των βασιλείων της δύσεως», στόχος που θα μπορούσε να επιτευχθεί, αν ενθαρρύνονταν «οι βιοτέχνες και οι ξένοι κατασκευαστές να εγκατασταθούν στην Ελλάδα και να ιδρύσουν μία Πολυτεχνική Σχολή πάνω σ' ένα σχέδιο ανάλογο με τις ανάγκες της»³⁶.

Μετά τις προτάσεις του Φρειδερίκου Τιρς έγινε προσπάθεια ίδρυσης πολυτεχνικής σχολής από το Υπουργείο Εσωτερικών, που υπάγονταν τότε τα δημόσια έργα³⁷, με σκοπό να διανέμονται κατ' έτος ωφέλιμα εργαλεία και μηχανές και βραβεία σε όσους κοπιάζουν «ἐξαιρέτως εἰς τὴν βελτίωσιν τῆς γεωργίας καὶ τῶν τεχνῶν»³⁸. Ειδικότερα, το 1836 ο Βαυαρὸς αρχιτέκτονας Φρειδερίκος φον Τσέντνερ (Friedrich von Zentner), που υπηρετούσε στο Υπουργείο Εσωτερικών ως τεχνικός πραγματογνώμονας και ως αρμόδιος για έργα εφοδιασμού και οργάνωσης της Εθνικής Οικονομίας, ίδρυσε το πρώτο εργαστήριο, καλούμενο «Μηχανοθήκη». Στο εργαστήριο συγκέντρωσε πρότυπα βιομηχανικών κατασκευών, μηχανημάτων και εργαλείων, καθώς και σχέδια της εποχής με στόχο μία διδασκαλία σύντομη και απλή για τη χρήση τους. Αυτό αποτέλεσε την απαρχή για την ίδρυση ενός συστηματικού σχολείου τεχνικής εκπαίδευσης³⁹. Το σχολείο αυτό ήταν το Πολυτεχνείο που ιδρύθηκε στην Αθήνα με το διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836⁴⁰ και λειτούργησε αρχικά ως δημόσιο σχολείο στοιχειώδους τεχνικής εκπαίδευσης⁴¹.

Σε ειδικά, λοιπόν, σχολεία και εργαστήρια εθεωρείτο ότι ήταν απαραίτητο να καταρτιστούν οι τεχνικοί επιστήμονες και οι ειδικευμένοι τεχνίτες, που με τις γνώσεις τους και το έργο τους θα μπορούσαν να συμβάλουν στη συγκρότηση και την ανόρθωση του νέου κράτους και θα εξασφάλιζαν τις προϋποθέσεις για την εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών, την ίδρυση βιομηχανικών και βιοτεχνικών επιχειρήσεων και γενικά την ανάπτυξη της παραγωγής.

Παρ' όλα αυτά, ο μεταφυτευμένος από τη Βαυαρία κλασικισμός, το φαναριώτικο πνεύμα της εποχής και η «αριστοκρατική» παιδεία με παράλληλη περιφρόνηση κάθε χειρωνακτικής εργασίας, αφού το γενικό σχολείο εθεωρείτο ως ο μό-

³⁶ Φρειδερίκος Τιρς, *Η Ελλάδα του Καποδίστρια*, (μετ. Α. Σπήλιος), τόμ. Β', Αθήνα 1972, σ. 58.

³⁷ Η ανάγκη στέγασης των δημόσιων αρχών, των κοινωφελών ιδρυμάτων, καθώς και του πληθυσμού που συνέρρεε στα αστικά κέντρα προσέκρουε στην έλλειψη τεχνιτών και αρχιτεκτόνων. Κατά την ανέγερση των ανακτόρων του Όθωνα χρειάστηκε να μετακληθούν τεχνίτες και εργοδηγοί από τη Βαυαρία. Βλ. Κ. Μπίρης, *Ιστορία του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου*, Αθήνα 1957, σσ. 13, 18.

³⁸ Ευάγγ. Ζάχαρης, *Οργάνωση και Διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1989, σ. 127.

³⁹ Κ. Μπίρης, *όπ. παρ.*, σ. 18-20 και Ευάγγ. Ζάχαρης, *όπ. παρ.*, σ. 126-128.

⁴⁰ Διάταγμα 31ης Δεκεμβρίου 1836 *Περί εκπαιδύσεως εἰς τὴν Ἀρχιτεκτονικὴν* (ΕτΚ αριθμ. 82/31-12--1836).

⁴¹ Οργανώθηκε κατά το υπόδειγμα του Βασιλικού Σχολείου οικονομικών τεχνών του Μονάχου και του τεχνικού Σχολείου La Matimiere της Λυών. Βλ. Κων. Γ. Αφενδράς - Δημ. Π. Χιουρέας, *όπ. παρ.*, σ. 11.

νος δρόμος κοινωνικής ανόδου, οδήγησαν σε ένα δίκτυο γενικής εκπαίδευσης, που δεν ικανοποίησε τις κοινωνικές απαιτήσεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν κυρίως από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και εξής, ενώ άργησε να προσαρμοστεί στις διαγραφόμενες νέες οικονομικές συνθήκες. Μόνιμα χαρακτηριστικά του ήταν: προσήλωση στις κλασικές σπουδές, επιμονή στην ομοιομορφία και υποτίμηση της γεωργικής, της τεχνικής και της εμπορικής εκπαίδευσης⁴², παρόλο που η χώρα ήταν καθαρά γεωργική και υστερούσε σε μεθόδους, μέσα και εργαλεία, και παρά τις μεγάλες ελλείψεις που υπήρχαν σε εξειδικευμένους «τεχνικούς άνδρες» και υπαλλήλους με αποτέλεσμα για τα κατασκευαζόμενα δημόσια ή ιδιωτικά έργα να εξακολουθούν να μετακαλούνται καταρτισμένοι τεχνίτες από την αλλοδαπή.

Προβληματισμοί και προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα

Ουσιαστικότερος, όμως, προβληματισμός αναπτύσσεται από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και διατυπώνονται προτάσεις για την οργάνωση της γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης από αρκετούς υπουργούς με πρώτο τον Χαράλαμφο Χριστόπουλο, ο οποίος μάλιστα προτείνει ένα ολοκληρωμένο σύστημα γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αρχίζουν να διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις από εκπροσώπους της πολιτείας (ενδεικτικά αναφέρονται, εκτός από τον Χαρ. Χριστόπουλο, οι: Επαμ. Δεληγιώργης, Αθαν. Πετσάλης, Αντ. Μαυρομιχάλης, υπουργοί Παιδείας) από φορείς (Σύλλογος προς διάδοσιν Ελληνικών Γραμμάτων, Επιτροπή επί της εμψυχώσεως της Εθνικής Βιομηχανίας) αλλά και από ιδιώτες (Αλέξ. Σούτζος Ιωάν. Σκαλτσούνης, Εμμ. Δραγούμης, Ιωακείμ Παυλίδης, Δημ. Βικέλας) για καθιέρωση συστήματος και «πρακτικής» εκπαίδευσης στα σχολεία που θα συνέδεε την εκπαίδευση με την οικονομία. Όλοι αυτοί αγωνίζονται για την «βιομηχανικήν εκπαίδευσιν», «την διδασκαλίαν των τεχνών» και την πρακτική «εις βίον μόρφωσιν» πιστεύοντας στην ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και την προετοιμασία του μαθητή για την ένταξή του στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή⁴³.

Οι προτάσεις αυτές -τις περισσότερες φορές εντελώς θεωρητικές- αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αντίστοιχης ευρωπαϊκής εμπειρίας των προσώπων που τις εισηγούνται και εντάσσονται σ' ένα κλίμα που καλλιεργείται, κυρίως από τον Τύπο, με αφορμή και το γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1870 παρατηρείται ένταση της βιομηχανικής κίνησης στην Ελλάδα.

Η ανάδυση, όμως, νέων χρηματιστικών δραστηριοτήτων από τη δεκαετία του 1880 σε συνδυασμό με τη βαθμιαία ανάπτυξη κάποιας βιομηχανίας στην Ελλάδα οδήγησαν σε μια θεαματική αναδιάρθρωση των αστικών στρωμάτων, ενώ

⁴² Δανίδ Αντωνίου, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833 -1929)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1987, τόμ. Α', σ. 15.

⁴³ Για περισσότερα βλ. Σωτήρη Γκλαβά, *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830-1930) - Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*, ΣΩΒ, Αθήνα 2002, σσ. 73-111.

έναν εξαιρετικά γοργός ρυθμός αστικοποίησης, με επίκεντρο την πρωτεύουσα και μια κοινωνικο-επαγγελματική δομή που κυριαρχείται από έναν εντυπωσιακά αντιπαραγωγικό αστικό πληθυσμό, προβληματίζει ολοένα και περισσότερο. Παράλληλα, η εντεινόμενη κινητικότητα του αγροτικού πληθυσμού προς τις πόλεις και η εσωτερική μεταναστευτική κίνηση είναι παράγοντες που θα έχουν καθοριστικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα των αγρένων, αφού οι πληθυσμιακές μεταβολές συντελούν στη δημιουργία νέων κοινωνικών και οικονομικών δομών, στην επέκταση της δραστηριότητας του κράτους και πολλές φορές στη δημιουργία θεσμικών μεταβολών.

Οι οικονομικές και κοινωνικές αυτές μεταβολές στρέφουν και πάλι την κοινή γνώμη προς το σχολείο με την πεποίθηση ότι αυτό με τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις μπορεί να στερεώσει και στη συνέχεια να προαγάγει τα νέα δεδομένα. Οι φωνές για την αναθεώρηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος πληθαίνουν. Κεντρικά αιτήματα είναι η καθολική στοιχειώδης εκπαίδευση, η στροφή του περιεχομένου της διδασκαλίας σε πρακτικότερες κατευθύνσεις και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης με την καθιέρωση συστήματος δημόσιας εμπορικής και «πρακτικής» εκπαίδευσης.

Αρχικά -και παράλληλα με τη λειτουργία του Πολυτεχνείου που μέσα από υπαναχωρήσεις και λοξοδρομήσεις κάλυψε για πολλές δεκαετίες τις ανάγκες της χώρας σε μέσης και ανώτερης στάθμης ειδικευμένο τεχνικό προσωπικό στους πιο βασικούς τεχνικούς τομείς για την οικονομία της χώρας και που εξελίχθηκε σιγά-σιγά σε πανεπιστημιακό ίδρυμα (κυρίως μετά τη μεταρρύθμιση του 1887)- επιλέγεται η αποστολή υποτρόφων στα τεχνικά σχολεία της Ευρώπης, μέθοδος που δεν έδωσε τόσο ικανοποιητικά αποτελέσματα, ενώ στη συνέχεια όλο και περισσότεροι πίστευαν στην ανάγκη να ιδρυθούν από το κράτος «πρότυπα καταστήματα» που θα λειτουργούσαν και ως πρακτικά σχολεία. Το τελευταίο βέβαια δεν έγινε. Λειτουργήσαν, όμως, από τη δεκαετία του 1870 και εξής (κυρίως στον Πειραιά) κάποιες τεχνικές σχολές για εργάτες ως αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Επίσης, λειτουργούν πολλά ορφανοτροφεία (Χατζη-Κώνστα, Αμαλίοιο, Παπάφιο κ.ά.), οι Σχολές Απόρων Παίδων του «Παρνασσού» και κάποια άλλα παρόμοια φιλανθρωπικά ιδρύματα και εταιρίες που είχαν ως σκοπό τους τη διάδοση σχολικών γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων αλλά και την περίθαλψη ορφανών και άπορων παιδιών, λόγω και της ολοκληρωτικής απουσίας μιας συγκροτημένης κρατικής κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλα σχεδόν τα σχολεία που λειτουργήσαν την περίοδο του Όθωνα αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα και είχαν τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα ήσαν κληροδοτήματα ή ήσαν αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Επομένως, στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, μολονότι η ιδέα για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης εμφανίζεται πολύ νωρίς, η αποσαφήνιση του χαρακτήρα της και οι συγκεκριμένες υλοποιήσεις σε θεσμούς αρχίζουν να διαφαίνονται μόλις από το τέλος του αιώνα. Φαίνεται πως στο επίπεδο της εκπαίδευσης, κάτω από τις υπάρχουσες συνθήκες, δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα δυσλειτουργικότητας στο πλαίσιο «ενός κοινωνικού σχηματισμού, όπου η βιομηχανική παραγωγή -που θα απα-

ιτούσε ολοένα περισσότερες τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις- έλειπε σχεδόν τελείως»⁴⁴. Μολονότι η Ελλάδα περνάει μετά το 1860 οριστικά στον δρόμο του εκσυγχρονισμού της οικονομίας «μέσα από τον προσανατολισμό του αγροτικού τομέα προς τις εμπορευματικές εξαγωγικές καλλιέργειες, ο αστικός τομέας της είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος και ζει ακόμη στην εποχή της μικρής χειροτεχνικής βιοτεχνίας που παράγει καταναλωτικά αγαθά πρώτης ανάγκης»⁴⁵.

Μετά το 1885 η έλλειψη εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού γίνεται περισσότερο αισθητή στην αναπτυσσόμενη, έστω με βραδείς ρυθμούς, ελληνική οικονομία. Αλλά και η εκπαίδευση στα γεωργικά θέματα ήταν η μόνη που μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση της παραγωγής και την κάλυψη των αναγκών της χώρας σε γεωργικά και κτηνοτροφικά προϊόντα. Γι' αυτό, όπως τονίστηκε και στο Πρώτο Πανελλήνιο Γεωργικό Συνέδριο στο Ναύπλιο (Απρίλιος 1901), ήταν ανάγκη να ληφθεί ειδική μέριμνα και να κινηθεί κάπως «ο λήθαργος των γεωργών και του κράτους»⁴⁶. Το αποτέλεσμα όμως ήταν μια πλειάδα γεωργικών σχολών και σταθμών που η προσφορά τους στη γεωργική ανάπτυξη ήταν σχεδόν μηδενική, παρόλο που ο προβληματισμός για την ανάγκη ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει φανατικούς θιασώτες που κάποτε φτάνουν σε φραστικά πυροτεχνήματα του τύπου: «Κλείσατε εἰς τὰ μοναστήρια τοὺς Γραμματικούς ἡμῶν καὶ εἰς τὰ σανατώρια τοὺς Ποιητάς. Ἡ ἐποχὴ εἶναι ἐποχὴ τοῦ ἀτμοῦ καὶ τοῦ ἠλεκτρισμοῦ, ἐποχὴ τῆς ἀτράκτου καὶ τῆς ἀκάπνου πυρίτιδος. Αἰτήσατε εἰς τὸν ἕνα τὴν θεωρητικὴν ἐπιστήμην καὶ σείρατε τοὺς χιλίους εἰς τὴν τέχνην, εἰς τὰς ἐφηρμοσμένας θετικὰς ἐπιστήμας! Πυρπολήσατε τὰ θλιβερά σχολεῖα τῆς σχολαστικῆς καὶ θεωρητικῆς ψευτοπαιδείας καὶ ἀνεγείρατε ἀνάκτορα Πρακτικῆς καὶ Τεχνικῆς Ἐκπαιδύσεως» (Ιωακείμ Παυλίδης, 1902)⁴⁷.

Όμως, η αύξηση του χρηματικού όγκου, ο πολλαπλασιασμός των τραπεζικών οργανισμών, των ασφαλιστικών εταιριών κ.λπ. κατέστησαν τη ζήτηση σε εξειδικευμένο προσωπικό μεγάλη, με αποτέλεσμα με τον καιρό να εντείνονται και οι φωνές για την αναγκαιότητα της εμπορικής εκπαίδευσης, τομέα για τον οποίο, σε αντίθεση με το κράτος, η ιδιωτική πρωτοβουλία είχε αρχίσει, από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, να ενδιαφέρεται ιδρύοντας «εμπορικά εκπαιδευτήρια». Σε ιδιωτικά χέρια είχε επίσης «αφεθεί» και η ναυτική εκπαίδευση, παρόλο που το κράτος, προκειμένου να εξασφαλίσει περισσότερες εγγυήσεις για την ικανότητα των εμποροπλοιάρχων, είχε καθορίσει ήδη από το 1850 με πολλές λεπτομέρειες τις απαιτούμενες ναυτικές γνώσεις, και ενώ σε επίσημες εκθέσεις διαγραφόταν η κρατική αντίληψη για συστηματικότερη οργάνωση της ναυτικής εκπαίδευσης.

⁴⁴ Βλ. Κων. Τσουκαλάς, *όπ. παρ.*, σ. 563.

⁴⁵ Χρ. Αγραντώνη, *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Εμπορική Τράπεζα, Αθήνα 1986, σ. 105.

⁴⁶ Δημ. Ζωγράφος, *Ιστορία της παρ' ημίν γεωργικής εκπαιδύσεως*, Αθήνα 1936, τόμ. Β', σσ. 114-115.

⁴⁷ Βλ. Δημαράς Αλέξης, *όπ. παρ.* τόμ. Β', σ. 33. - Ο Ιωακείμ Ι. Παυλίδης, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Erlangen στην κλασική φιλολογία, διετέλεσε Επιθεωρητής των Ελληνικών και Δημοτικών σχολείων του νομού Κυκλάδων και κατόπιν, ως γυμνασιάρχης, Διευθυντής της «Ελληνικής Σχολής» Οδησσού.

Πάντως, η ώρα των βιομηχανικών δραστηριοτήτων ανώτερης παραγωγικότητας δεν είχε έλθει ακόμη για την Ελλάδα, αφού ο αστικός τομέας της είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος και ζει ακόμη στην εποχή της μικρής χειροτεχνικής βιοτεχνίας που παράγει καταναλωτικά αγαθά πρώτης ανάγκης. Επομένως οι παραπάνω προτάσεις για επαγγελματική εκπαίδευση είτε εντάσσονται στην εδραιωμένη αντίληψη ότι η οικονομική πρόοδος της χώρας εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τη γεωργική, εμπορική και ναυτική εκπαίδευση είτε απηχούν το πνεύμα της ανάγκης προσαρμογής στα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Ο Νόμος του 1895

Επόμενο σταθμό, μετά τους νόμους του 1834 και 1836, στη νομοθετική οργάνωση της εκπαίδευσης του νεοελληνικού κράτους αποτελεί ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1895⁴⁸. Μέχρι τότε αποκρυσταλλώθηκαν, κατά τον Αλέξη Δημαρά, τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή «ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο, η προσήλωσή του στην ομοιομορφία, η μονολιθικότητα της μέσης εκπαίδευσης της οποίας το υπερφορτωμένο πρόγραμμα είχε καθαρά θεωρητικό-κλασικιστικό προσανατολισμό, η υπερτίμηση της σημασίας των εξωτερικών χαρακτηριστικών»⁴⁹. Με τον παραπάνω νόμο καθώς και με το διάταγμα περί συστάσεως νηπιαγωγείων μεταβάλλονται κάπως οι μέχρι τότε εκπαιδευτικές παράμετροι, χωρίς όμως και να επηρεάζεται το πνεύμα που επικρατούσε πριν από τη νομοθέτησή τους⁵⁰. Ως σημαντική καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί το ενδιαφέρον του κράτους για την προσχολική αγωγή, χωρίς όμως να ιδρύσει νηπιαγωγεία, καθώς και η καθιέρωση των εξαταξίων δημοτικών σχολείων τα οποία, όμως, δεν λειτούργησαν.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι οποιεσδήποτε προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούσαν απόηχο των αλλαγών που συντελούνταν στην Ευρώπη και απάντηση στις επικρίσεις για τα τρωτά και τις ελλείψεις του συστήματος, αδυναμίες που παραδέχονταν και επίσημοι φορείς. Για παράδειγμα, σε έκθεσή του για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων των γυμνασίων της Αθήνας ο Ιωάννης Αργυριάδης αναφέρει ότι οι μαθητές επιβαρύνονται «δί' έπισωρεύσεως καί μακροῦ ὄρμαθου περιπτῶν καί ἀχρήστων γνώσεων»⁵¹ ενώ ο Χαρίσιος Παπαμάρκος, που με άλλους 13 έκτακτους επιθεωρητές στάλθηκαν το 1883 στην ύπαιθρο για να μελετήσουν την κατάσταση των δημοτικών σχολείων,

⁴⁸ Είχαν προηγηθεί μόνο ρυθμίσεις για τον Κανονισμό των Γυμνασίων (βλ. πιο πάνω, σ. 7), για τα αναλυτικά προγράμματα δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, τα διδακτικά βιβλία, τα δίδακτρα, καθώς και ο νόμος ΧΘ' της 11^{ης} Ιανουαρίου 1878 «περί συστάσεως τοῦ Διδασκαλείου ἐν Αθήναις» (ΕτΚ αριθμ. 7/24-1-1878) με τον οποίο επαναπροσδιορίστηκαν και τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου.

⁴⁹ Αλ. Δημαράς, ὀπ. παρ., τόμ. Β', σ. κα'.

⁵⁰ Για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τον νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 βλ. Διάγραμμα 2, σ. 61.

⁵¹ Ιωάν. Αργυριάδης, Ἐκθεσις περὶ τῶν ἐν Αθήναις Γυμνασίων καὶ Ἑλληνικῶν σχολείων πρὸς τὸ ἐπὶ τῆς δημοσίας ἐκπαιδύσεως ὑπουργεῖον, ἀποσταλείσα μετὰ τὰς γενικὰς ἐξετάσεις τοῦ σχολικοῦ ἔτους 1875-1876, Αθήνα 1877, σελ. 5-6. - Ο Ιωάν. Αργυριάδης ἦταν μέλος τῆς ἐπὶ τῶν ἐν Αθήναις Γυμνασίων καὶ Ἑλληνικῶν σχολείων ἐφορείας.

συμπεραίνει χαρακτηριστικά στη σχετική έκθεσή του: «Οί περιὶ καθολικῆς καὶ ἀναγκαστικῆς παιδείας τῶν Ἑλληνοπαίδων νόμοι τοῦ Κράτους οὐδαμῶς λειτουργοῦσιν»⁵². Ἀλλά καὶ ὁ Νικόλαος Πολίτης, ἑκτακτὸς ἐπιθεωρητῆς τότε καὶ αὐτὸς, διαπιστώνει: «Μόνον ἀνάγνωσιν διδάσκονται οἱ παῖδες, καὶ ταύτην ξηράν, μονότονον, ἄψυχον, ἄνευ ὑποκρίσεως, καὶ ἐκτὸς τῆς ἀναγνώσεως ὀλίγην γραφήν, ἀλλ' ἄμορφον καὶ ἀφιλόκαλον»⁵³.

Τα νομοσχέδια Εὐταξία

Μέχρι τὰ τέλη τοῦ 19^{ου} αἰῶνα τὸ τετραετὲς δημοτικὸ σχολεῖο λειτουργοῦσε κυρίως ὡς προπαρασκευαστικὸ σχολεῖο γιὰ τὴ μέση ἐκπαίδευση, χωρὶς οὐσιαστικὰ αὐτοτελὴ καὶ ἀνεξάρτητο σκοπὸ. Παράλληλα πολλοὶ γονεῖς, μόλις ἀντιλαμβάνονταν ὅτι τὰ παιδιὰ τους εἶχαν μάθει στοιχειωδῶς γραφὴ καὶ ἀνάγνωσις καθὼς καὶ στοιχειώδεις ἀριθμητικὲς πράξεις, τὰ σταματοῦσαν ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Σ' αὐτὸ συντελοῦσε ὁ μεγάλος ἀριθμὸς μαθητῶν κατὰ τάξη καὶ ὁ μεγάλος ἀριθμὸς τῶν στάσιμων μαθητῶν ἀλλὰ καὶ ἡ περιορισμένη διδακτικὴ ικανότητα πολλῶν δασκάλων. Τὰ τρωτὰ τοῦ ἐλληνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, τὰ ὁποῖα παραδέχονταν καὶ ἐπίσημοι φορεῖς, ἀναφέρονταν κυρίως στὴν ποιότητα τῆς παρεχόμενης ἐκπαίδευσης. Τὰ σχόλια στὶς ἐφημερίδες τῆς ἐποχῆς πολλαπλασιάζονται, ἐπισημαίνοντας ὅτι τὰ προγράμματα τῶν μαθημάτων, ἡ διδακτικὴ καὶ παιδαγωγικὴ μέθοδος, τὸ σύστημα τῶν ἐξετάσεων «εἶνε πεπαλαιωμένοι ἤδη σκελετοὶ ὄζοντες μεσαιωνικοῦ εὐρώτος καὶ ἀμουσίας»⁵⁴ προκαλώντας κάθε μέρα «τὴν ἀγανάκτηση καὶ βλασφημίαν» τῶν φορτικῶς φορολογουμένων γονέων καὶ κηδεμόνων.

Παρ' ὅλα αὐτὰ, τὴν περίοδο αὐτὴ παρατηρεῖται αὐξήσις τῶν ποσοστῶν φοίτησης στὴ στοιχειώδη ἐκπαίδευση. Ἀνάμεσα στὶς ἀγροτικὲς χώρες, ἡ Ἑλλάδα χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ διαδικασίαν γενίκευσης τῆς ἐκπαίδευσης πολὺ πρόωμη, συμπιπτοντας σ' αὐτὸ με τὶς χώρες ἐκεῖνες ποὺ ἤδη εἶχαν μεγάλη βιομηχανικὴ ἀνάπτυξη καὶ ἀστικὴ συγκέντρωση⁵⁵.

Τὸ γυμνάσιον, ὅμως, δὲν θεωρήθηκε, ὅπως ἄλλωστε συνέβαινε τὴν ἴδιαν περίοδο σὲ ὅλες τὶς δυτικοευρωπαϊκὰς χώρες, ὡς σχολεῖο γενικῆς μόρφωσης τοῦ λαοῦ, γι' αὐτὸ καὶ πολλὲς φωνὲς ἀκούγονταν κατὰ καιροὺς γιὰ τὴν ἀνάγκη ἐπιβολῆς διδάκτρων⁵⁶ στὰ σχολεῖα μέσης ἐκπαίδευσης, ὅπως ἀκριβῶς συνέβη καὶ με τὰ ἀνώ-

⁵² Ἐκθέσεις τῶν κατὰ τὸ 1833 πρὸς ἐπιθεώρησιν τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀπεσταλμένων ἐκτάκτων ἐπιθεωρητῶν, Ἀθήνα 1885, σελ. 22. - Οἱ ἐκθέσεις αὐτὲς εἶχαν υποβληθεῖ μετὰ τὶς υπ. ἀριθμ. 3675/6-5-1880 καὶ 7958/29-6-1883 σχετικὲς ἐγκυκλίους τοῦ Υπουργείου Παιδείας. Βλ. Γεώργ. Βενθύλιος, ὅπ. παρ., σελ. 296-302.

⁵³ Ὅπ. παρ., σ. 70. - Καὶ αὐτὰ μολοντί τὰ ἐξόδα γιὰ τὴν ἐθνικὴ ἐκπαίδευση στὴ δεκαετία τοῦ 1870 ἀνέρχονταν σὲ 5,3% τοῦ συνόλου τῶν δημοσίων δαπανῶν τῆς Ἑλλάδας, ποσοστὸ πολὺ υψηλότερον ἀπὸ αὐτὸ τῆς Γαλλίας, τῆς Ἰταλίας, τῆς Γερμανίας καὶ τῆς Αὐστρίας. Βλ. Κων. Τσουκαλάς, ὅπ. παρ., σ. 401.

⁵⁴ Περιοδ. *Ἐθνικὴ Ἀγωγή*, ἐτ. Β', Ἀθήναι 1889, σ. 375.

⁵⁵ Μάλιστα στὶς ἀρχὲς τοῦ 20^{ου} αἰῶνα τὰ ποσοστὰ φοίτησης τῶν ἀγοριῶν στὰ δημοτικὰ σχολεῖα εἶχαν φτάσει σχεδὸν στὰ ἐπίπεδα τοῦ 1975. Βλ. Κων. Τσουκαλάς, ὅπ. παρ., σσ. 396, 398.

⁵⁶ Τὰ ἐκπαιδευτικὰ τέλη δὲν ἦσαν καὶ λίγα. Ὁ Χριστ. Λέφας, (χρονικὰ λίγο ἀργότερα), τὰ υπολογίζει σὲ 800 δρχ. τὸν χρόνο καὶ ἀν συνυπολογισθῶν οἱ δαπάνες γιὰ βιβλία, ποὺ ἀνέρχονταν σὲ 700 δρχ.

τερα παρθεναγωγεία το 1889. Ελάχιστοι ήσαν αυτοί που πίστευαν ότι έπρεπε να μην αφήνεται το μεγαλύτερο μέρος του λαού με μόνη σχεδόν τη στοιχειώδη εκπαίδευση, θεωρώντας ότι έτσι υποβιβάζεται η πνευματική στάθμη της χώρας και ότι παράλληλα διαχωρίζεται η κοινωνία σε «πνευματική άριστοκρατία και πνευματικό προλεταριάτο»⁵⁷. Το γυμνάσιο λειτουργεί κυρίως ως εφελτήριο για το πανεπιστήμιο ή την εξασφάλιση κάποιας θέσης στο δημόσιο, κάτι που είναι αποτέλεσμα και μιας γενικότερης αντίληψης της κοινωνίας ότι «ό γραμματισμένος τυγχάνει άνωτέρας κοινωνικής θέσεως»⁵⁸.

Και πραγματικά όσοι ακολουθούσαν γυμνασιακές σπουδές εύρισκαν, τουλάχιστον μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα, εύκολα δουλειά και ήσαν περιορισμένες οι φράσεις του τύπου «δέν έξυπηρετεί τάς σημερινάς ανάγκας» το σχολείο, δηλ. δεν εξυπηρετεί τον βιοπορισμό. Προς τα τέλη όμως του αιώνα, δημιουργείται σχετικός πληθωρισμός, όταν όλοι επιδιώκουν να στείλουν τα παιδιά τους στο γυμνάσιο⁵⁹ για να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση και την κοινωνική τους θέση⁶⁰. Ο πληθωρισμός αυτός σε συνάρτηση με το γεγονός ότι η οικονομική πρόοδος των χωρών της Δύσης την εποχή αυτή εθεωρείτο ότι οφειλόταν στο καλύτερα οργανωμένο εκπαιδευτικό τους σύστημα και στον πρακτικότερο χαρακτήρα των σπουδών με τη λειτουργία επαγγελματικών και τεχνικών σχολών, στρέφει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής στη δημιουργία συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τη δεκαετία του 1890 εμφανίζονται φαινόμενα ανεργίας, αφού οι δημόσιες υπηρεσίες και τα ελεύθερα επαγγέλματα που δομήθηκαν γύρω από τον κρατικό μηχανισμό είχαν ήδη υπερκορεσθεί⁶¹. Το «σμήνος των αέργων θεσιθρών» ήταν μια πραγματικότητα και από το άλλο μέρος «ο μεταπρατικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων της κυρίαρχης αστικής τάξης σε συνδυασμό με την ισχνότητα των παραγωγικών και βιομηχανικών δραστηριοτήτων δεν άνοιγε παρά ελάχιστες θέσεις σε τεχνικούς ή επιστήμονες στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας»⁶². Ήταν επόμενο, λοιπόν, πολλοί να ζητούν

περίπου, αποτελούσαν ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσό για τα φτωχά βαλάντια. Βλ. Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, Πρακτικά Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931, Αθήνα χ.χ., σ. 320.

⁵⁷ Οπ. παρ., σ. 318.

⁵⁸ Οπ. παρ., σ. 347.

⁵⁹ Όσον αφορά τα ποσοστά φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η Ελλάδα το 1890 βρίσκεται στην πρώτη θέση σε σύγκριση με χώρες, όπως η Γαλλία το Βέλγιο, η Ιταλία και οι ΗΠΑ, και μπορούμε να μιλάμε για «υπερεκπαίδευση» των αγοριών. Βλ. Κων. Τσουκαλάς, όπ. παρ., σ. 398.

⁶⁰ Κατά τον Κων/νο Τσουκαλά το «πέραςμα» των παιδιών των αγροτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που «συνιστά τομή σε σχέση με το αγροτικό περιβάλλον και αποκτά στο συμβολικό επίπεδο τη σημασία μιας δυνάμει τουλάχιστον «απελευθέρωσης» από τις δουλειές της χειρωνακτικής εργασίας» ήταν απαραίτητο. «Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτούργησε, γενικά, σαν αληθινό εφελτήριο κοινωνικής κινητικότητας και αποτέλεσε τη γενική προϋπόθεση της μετάπλασης μιας σημαντικής μερίδας των γόνων της μικρής αγροτικής ιδιοκτησίας σε δυνάμει και ενεργεία μικροαστούς». Βλ. Κων. Τσουκαλάς, όπ. παρ., σσ. 426 και 429.

⁶¹ Οπ. παρ., σ. 445.

⁶² Την ίδια περίοδο το ποσοστό των Ελλήνων φοιτητών στο πανεπιστήμιο της Αθήνας και στα πανεπιστήμια του εξωτερικού ήταν θεαματικά υψηλό (κατά μια πληροφορία το 1892 οι φοιτητές στην Αθήνα ξεπερνούσαν τους 13.503) και σ' αυτό οι φοιτητές της Νομικής αντιπροσώπευαν περισσότερους από το μισό. Βλ. Κων. Τσουκαλάς, όπ. παρ., σσ. 431, 434 και 442.

να μη δαπανά το κράτος χρήματα για «τῶν πλουσίων τήν κουφότητα ἢ τό φειδωλόν καί τῶν πτωχῶν τήν ἀβελτηρίαν» και να μην παρασκευάζει «ψευδεῖς ἐπιστήμονας», αλλά να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις χρηματιστηριακές και εμπορικές δραστηριότητες, στα αστικά και μικροαστικά ελεύθερα επαγγέλματα που πολλαπλασιάζονται αυτήν την περίοδο, στις τεχνικές απαιτήσεις των μεγάλων δημοσίων έργων που γίνονται (π.χ. το σιδηροδρομικό δίκτυο από 70 χιλιόμετρα μήκος που είχε το 1884 έφτασε το 1904 στα 1.280 χιλ.), καθώς και στις νέες ανάγκες της αναπτυσσόμενης βιομηχανίας.

Καθημερινά δημοσιεύματα στον τύπο είτε αμφισβητούν την ανάγκη λειτουργίας τεχνικών σχολών θεωρώντας μάλιστα ότι οδηγούν σε «μονομερή επιμέλεια»⁶³, είτε θεωρούν απολύτως αναγκαία την ανάπτυξη συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικό το άρθρο της εφημερίδας *Ακρόπολις* (φύλλο 22^α Ιανουαρίου 1887) όπου τονίζεται: «Εάν από τη σύσταση του ελληνικού βασιλείου λαμβάνονταν φροντίδα και μέριμνα για την εγχώρια βιομηχανία και τις τέχνες και αντί τόσων πολλών σχολείων, γυμνασίων, του Πανεπιστημίου και της αργούσης, ελλείψει ακαδημαϊκών Ακαδημίας, είχαμε τεχνικές σχολές και βιομηχανικά εργοστάσια, η Ελλάδα δεν θα έπασχε από πληθώρα επιστημόνων, γιατρών και δικηγόρων, ούτε εξ ημιμαθείας». Επίσης δεν θα κατατροχόταν από ένα πλήθος «θεσιθρών και αργών», από πολιτική διαφθορά και καχεξία. Αντίθετα, παραγωγικοί πόροι θα ήσαν μεγαλύτεροι, η εισαγωγή διαφόρων ειδών από το εξωτερικό μικρότερη και δεν θα ήταν αναγκασμένο το φτωχό και μικρό ελληνικό κράτος να εξάγει τόσα εκατομμύρια για προμήθεια από το εξωτερικό «τῶν ἀπό τῆς κεφαλῆς μέχρι ποδῶν διά τήν ἐνδυμασίαν χρειωδῶν»⁶⁴.

Ο προβληματισμός αυτός συμπίπτει με μια περίοδο που αναπτύσσονται, όπως αναφέρθηκε, στην Ελλάδα χρηματιστικές δραστηριότητες που δεν είχαν ομοίους στο παρελθόν και το βάρος αρχίζει να μετατοπίζεται από τις διοικητικές υπηρεσίες προς τα ελεύθερα επαγγέλματα. Οι ελλείψεις όμως σε εξειδικευμένο προσωπικό στη βιομηχανία ήσαν πολύ ειδικές αλλά και περιορισμένες, ώστε να δικαιολογούν τη λειτουργία ειδικών επαγγελματικών σχολών. Εκείνο, επομένως, που ανησυχούσε ήταν το φαινόμενο ανεργίας ανάμεσα στους «εγγραμμάτους» λόγω των οικονομικών και κοινωνικών του συνεπειών.

⁶³ Σύμφωνα με άρθρο με τίτλο *Προσόντα φυσικά καί επαγγέλματος εκλογή*, που είχε δημοσιευτεί, με τα αρχικά I.B.M., στο περιοδ. *Κλειώ: τήν νεαράν διάνοιαν φονεύει ἡ μονοτονία, ἀλήθεια που δεν την έχει κατανοήσει ἡ σύγχρονος παιδαγωγική*, διαφορετικά ποτέ δεν θα γινόταν πρόταση για σχηματισμό διαφόρων ειδικών σχολών οἶον βιομηχανικῶν, αστικῶν, πραγματικῶν σχολείων διαφόρων τάξεων καί γυμνασίων που οδηγούν σε μονομερή επιμέλεια. Αντίθετα, πρὸς ἀληθῆ ἐπιμέλειαν τῶν πνευμάτων απαιτεῖται συμμετρία τις καί ἀναλογία ἐν τῇ ἀπό παιδῶν ἀγωγῇ αὐτῶν. Βλ. Περιοδ. *Κλειώ*, αριθμ. 12, ἐτ. Α', τόμ. Α', 15/27 Ιουνίου 1885, Λειψία 1885, σ. 184.

⁶⁴ Το άρθρο γραμμένο από τον Ν. Σωροκιάδη με τίτλο «*Ανάγκη Βιομηχανίας*» αναφέρεται και στο παράδειγμα της Ιταλίας που μέσα σε λίγα χρόνια έκανε τεράστιες οικονομικές προόδους με την ανάπτυξη των παραγωγικών πόρων, της βιομηχανίας, της γεωργίας και των μέσων συγκοινωνίας. Για τις ανάγκες της ανάπτυξης αυτής δημιουργήθηκαν τεχνικές σχολές, όπως η σχολή τεχνών (*scuola professionale*) που ιδρύθηκε το 1870 στην πόλη Biella της επαρχίας Novarra και στην οποία διδάσκονταν ειδικώς διάφοροι κλάδοι της βιομηχανίας. Βλ. Γεώργ. Αναστασόπουλος, *Ιστορία της ελληνικής βιομηχανίας*, Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία, Αθήνα 1947, τόμ. Β', σ. 564. Βλ.Δ

Επίσης, οι κοινωνικές μεταβολές στην Ελλάδα, καθώς και οι «εθνικές ανάγκες», ανεξάρτητα από τα αίτια που τις δημιούργησαν, στρέφουν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα την κοινή γνώμη προς το σχολείο με την πεποίθηση ότι αυτό με τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις μπορεί να στερεώσει και στη συνέχεια να προαγάγει τα νέα δεδομένα.

Η ολοένα εντεινόμενη κινητικότητα του αγροτικού πληθυσμού προς τις πόλεις και η μεταναστευτική κίνηση είναι παράγοντες που θα έχουν καθοριστικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα των αρρένων. Οι φωνές για την αναθεώρηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος πληθαίνουν. Κεντρικά αιτήματα είναι η καθολική στοιχειώδης εκπαίδευση, η στροφή του περιεχομένου της διδασκαλίας σε πρακτικότερες κατευθύνσεις και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης με την καθιέρωση συστήματος δημόσιας εμπορικής και «πρακτικής» εκπαίδευσης. Πέραν όμως από την «προπαρασκευή για βιωφελές επάγγελμα», ως βασική αρχή προβάλλεται «το κοινό καλό» που εξασφαλίζεται με την «χρηστή διαβίωση» μέσω της «ηθικής αγωγής» στο πλαίσιο της αντίληψης για τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με στόχο το πλάσιμο ευσεβών χριστιανών και φιλονόμων πολιτών⁶⁵ και τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας.

Τα νομοσχέδια του 1899⁶⁶, διαμορφωμένα σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές και επηρεασμένα από το αρνητικό κλίμα που δημιούργησε ο ατυχής ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1897, εκφράζουν την αντίληψη ότι όχι μόνον η οικονομική πρόοδος αλλά και η «πολεμική αντοχή» εξαρτώνται από τη γενική μόρφωση του λαού και ότι η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει, ώστε να διαμορφωθούν χρηστοί πολίτες αλλά και να ανακύψει το Έθνος «ἐκ τῆς νῦν καταπτώσεως καὶ νά ἐπίδη ποτέ κρείττους ἡμέρας, ἄρα ὀφείλομεν ν' ἀρξώμεθα τοῦ ἔργου τῆς ἀνορθώσεως του καὶ τῆς μεταρρυθμίσεως τῶν τῆς παιδείας»⁶⁷.

Η μεταρρύθμιση αυτή (γνωστή ως νομοσχέδια Ευταξία) επεδίωκε, μέσα από μια ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, την οργάνωση της εκπαίδευσης σε επιστημονική βάση, την καθιέρωση συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη θεσμοθέτηση ενός σχολείου για όλους τους πολίτες και των δύο φύλων (λαϊκό σχολείο). Ειδικότερα, ο υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Θεοτόκη, Αθανάσιος Ευταξίας, θεωρώντας το εκπαιδευτικό ζήτημα άμεσης προτεραιότητας, μετά το οικονομικό, πίστευε ότι ήταν αδύνατη οποιαδήποτε «ἀνορθωτικὴ ἐν ἡμῖν ἐργασία ἄνευ ἀληθοῦς παιδείας». Γι' αυτό όχι μόνο έπρεπε να διαδοθεί ή μέση πραγματικὴ ἐκπαίδευσις, αν θέλουμε να ἔλθει και στην Ελλάδα ή ἀλλαχοῦ

⁶⁵ Χριστίνα Κουλούρη, *όπ. παρ.* σ. 337.

⁶⁶ Οι αρχές των εκπαιδευτικών αυτών νομοσχεδίων είχαν διατυπωθεί λίγους μήνες ενωρίτερα και στις προγραμματικές εξαγγελίες του κόμματος του Γ. Θεοτόκη για την εκπαίδευση. Ο ίδιος ο Θεοτόκης, ως υπουργός Παιδείας, το 1889 είχε επιχειρήσει αντίστοιχη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Βλ. Αλ. Δημαράς, *όπ. παρ.*, τόμ. Β', σσ. κε' και 18-20.

⁶⁷ Βλ. «Γενική Εισήγησις των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων» *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, και Αγορευσεις περί Δημοτικής Εκπαιδύσεως*, (Εθνικόν Τυπογραφείον) 1899.

ἀπαντῶσα ἐπίδοσις εἰς θετικώτερα στάδια, ἀλλά και να εἰσαχθεῖ εἰδικωτέρα τις ἐκπαίδευσις, ἐμπορικῆ, βιομηχανικῆ καὶ καθόλου ἐπαγγελματικῆ⁶⁸.

Τα προταθέντα στη Βουλή των Ελλήνων νομοσχέδια⁶⁹ προέβλεπαν επταετή υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση που χωριζόταν σε δύο κύκλους, τον πρώτο τετραετή, με σκοπό να παρέχει την πρώτη στοιχειώδη γενική μόρφωση σε όλα τα ελληνόπουλα, και τον δεύτερο τριετή, με σκοπό να μεταδίδει σε όσους δεν ήθελαν να φοιτήσουν στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης «πάσας τὰς ἀναγκαίας στοιχειώδεις γνώσεις καὶ δεξιότητάς δι' ὧν θ' ἀνεδεικνύοντο αὐτοὶ πολῖται χρηστοὶ καὶ ἐπιτήδειοι εἰς πᾶν πρακτικὸν τοῦ βίου στάδιον».

Σύμφωνα με τα νομοσχέδια αυτά, στα δημοτικά σχολεία προτείνεται η διδασκαλία της καθαρεύουσας στη θέση της αρχαίας ελληνικής αλλά και να παρέχονται και στοιχειώδεις γνώσεις Γεωπονίας, Κηπουρικής, Δενδροκομίας, Βαμβακοτροφίας, Μελισσοκομίας και Εμπορίας, στοιχεία για τα Δικαιώματα και Καθήκοντα του Συνταγματικού Πολίτη, αλλά και στοιχειώδεις τεχνολογικές γνώσεις⁷⁰. Στην εισηγητική έκθεση αναφέρεται: Η χώρα μας είναι γεωργική, εμπορική και ναυτική, κυρίως όμως γεωργική. Γι' αυτό πρέπει να εκπαιδεύουμε τη μελλοντική τάξη των εργαζομένων ανάλογα με την κλίση τους και πρέπει, επίσης, να φροντίζουμε για στέρεη γενική μόρφωσή τους, παράλληλα με τη διάδοση γεωργικών γνώσεων, αλλά και εμπορικών και ναυτικών, που υπηρετούν άμεσα τις ανάγκες του «πρακτικού» βίου. Και επειδή αυτές οι γνώσεις δεν είναι οι ίδιες παντού «διὰ τοῦτο τὰ καθ' ἕκαστα τῆς τοιαύτης ἄμεσης πρακτικῆς διδασκαλίας θὰ καθορίζωνται ἐν ἑκάστῳ δημοτικῶ σχολείῳ ὑπὸ τῶν ἐπιθεωρητῶν τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσσεως κατὰ τὰς ἰδιαιτέρας ὅλως ἀνάγκας τῆς ἕδρας ἑκάστου δημοτικοῦ σχολείου».⁷¹

Όσον αφορά στη μέση «πραγματική», όπως έλεγε, εκπαίδευση, ο Ευταξίας απέρριπτε τον εξαρχής πλήρη χωρισμό της, όπως συνέβαινε στη Γερμανία, και προτιμούσε το σύστημα των σκανδιναβικών χωρών, όπου χωριζόνταν μόνον οι ανώτερες τάξεις των πλήρων γυμνασίων «εἰς ἀνθρωπιστικὸν καὶ πρακτικὸν τμήμα». Τα νομοσχέδια για τη μέση εκπαίδευση προέβλεπαν να χωρίζεται αυτή, «καίτοι ἐξωτερικῶς ἐνωμένη», σε δύο επάλληλους κύκλους (στον πρώτο η εγγραφή γινόταν μετά την αποφοίτηση από τετραετές δημοτικό σχολείο) με διάρκεια φοί-

⁶⁸ Βλ. Αθ. Ευταξίου, *Μεταρρυθμίσεις και ανόρθωσις*, Αθήνα 1899, σ. 50.

⁶⁹ Διάγραμμα 3, σ. 62.

⁷⁰ Μαθήματα γεωργίας, γεωπονίας, κηπουρικής, μελισσοτροφίας και βαμβακοτροφίας προέβλεπαν τόσο ο νόμος της 6^{ης} Φεβρουαρίου του 1834 (ΕτΚ αριθμ. 11/3-3-1834), όσο και οι νόμοι ΧΘ'/1878 *Περί συστάσεως τοῦ Διδασκαλείου ἐν Ἀθήναις* (ΕτΚ αριθμ. 7/24-1-1878) και ΒΤΜΘ'/1895 *Περί στοιχειώδους ἢ δημοτικῆς ἐκπαίδευσσεως* (ΕτΚ αριθμ. 37/Α'/5-10-1895), αλλά οι διατάξεις τους δεν εφαρμόστηκαν ποτέ.

⁷¹ Κων. Γ. Αφενδράς - Δημ. Π. Χιουρέας, *ὄπ. παρ.*, σ. 17. - Το σκεπτικό θυμίζει έντονα όσα σχετικά είχε επισημάνει 60 χρόνια πριν ο Φρειδερίκος Τιρς, αλλά και παραπέμπει σε όσα με έμφαση σημείωνε λίγο αργότερα (1903) ο Δημ. Βικέλας ότι, δηλαδή, θα έπρεπε την Ελλάδα να παραδειγματίσει το Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα προγράμματα είναι γενικά και οι διδάσκοντες μπορούν να κάνουν προσαρμογές, αναλόγως των τοπικών αναγκών και περιστάσεων, για να διδάσκονται οί μὲν νέοι χωρικοί πῶς νὰ ἐνήμεροῦν προοδεύοντες εἰς τοὺς ἀγροὺς των, οί δὲ νιοὶ καὶ θυγατέρες τῶν εἰς τὰς πόλεις τεχνιτῶν πῶς νὰ εὐδοκιμήσουν εἰς τὸ ἔργον των ἕκαστος. Ταῦτα δὲ πάντα ἄνευ σχολαστικότητος, ἄνευ κυβερνητικῆς ἐπιβολῆς συστηματικῶν προκαταλήψεων Βλ. Δημ. Βικέλας, *Ἀπαντα*, ἐπιμέλεια Ἀλκῆς Ἀγγέλου, Σύλλογος πρὸς Διάδοσιν Ὠφελίμων Βιβλίων, τόμ. Η', σ. 183.

τησης τέσσερα χρόνια για τον κάθε κύκλο⁷². Και στους δύο κύκλους θα διδάσκονταν τα εγκύκλια μαθήματα, «ἐν μὲν τῷ πρώτῳ συνεπτυγμένως πως καὶ χάριν τῆς μέσης κοινωνικῆς τάξεως, ἐν δὲ τῷ δευτέρῳ εὐρύτερον χάριν τῆς τάξεως τῆς μελλούσης ν' ἀκολουθήσῃ περαιτέρω ἐπιστημονικὴν ἢ καὶ ἀνωτέραν τεχνικὴν μόρφωσιν»⁷³.

Για την ικανοποίηση της πρακτικῆς εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα νομοσχέδια του 1899, θα συστηνόταν μία, αρχικά, σχολή για καθένα από τους παρακάτω κλάδους: εμπορικό, βιομηχανικό και επαγγελματικό, αφού εξασφαλιζόταν προηγουμένως το αναγκαίο εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό με αποστολή «*ἰκανῶν ὑποτρόφων εἰς τὴν Ἑσπερίαν, ὅπως καταρτισθῶσιν ἐκεῖ ἐν ταῖς οἰκείαις σχολαῖς καὶ χρησιμοποιοηθῶσιν βραδύτερον εἰς σύστασιν νέων τοιούτων ἐν ἡμῖν*». Κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις, κατά τον εισηγητή, ήταν σίγουρο ότι τόσο η Ελλάδα, μία χώρα «*τόσον ἐπιτηδεῖα*» για τη βιομηχανία, το εμπόριο και για κάθε βιοποριστικό επάγγελμα, όσο και ο ελληνικός λαός θα αισθανθούν την ανάγκη του πολλαπλασιασμού «*τῶν περὶ ὧν ὁ λόγος σχολῶν*»⁷⁴.

Ο Δημ. Γληνός και ο Αλέξ. Δελμούζος θεώρησαν τα νομοσχέδια του 1899 ως την πρώτη ουσιαστική συμβολή στη μελέτη των εκπαιδευτικῶν ζητημάτων, πιστεύοντας ότι η εκπαίδευση εκσυγχρονίζεται με την στροφή της στην ικανοποίηση των πρακτικῶν αναγκῶν του λαού⁷⁵. Ὅμως ο Γληνός θα απορρίψει τη διάκριση σε επάλληλους κύκλους θεωρώντας ότι αυτή ἔχει καθαρά ταξικό χαρακτήρα. Σχολεῖα εμπορικά και σχολεῖα βιομηχανικά, πολυτεχνεῖα, επαγγελματικές σχολές, ναυτικές σχολές, σχολές ξένων γλωσσῶν, σχολεῖα, δηλαδή, στα οποία ο μαθητής μαθαίνει να κερδίζει το ψωμί του, πρέπει να λειτουργοῦν μετὰ την αποφοίτηση των μαθητῶν «*ἀπὸ τὸ δτάξιον δημοτικὸν σχολεῖον, ἀφ' οὗ δηλαδὴ λάβωσι τὴν γενικὴν καὶ καθολικὴν ἐθνικὴν μόρφωσιν τὴν ὁποίαν πρέπει να τυγχάνωσι πάντες οἱ πολῖται. Δηλαδὴ πράγματα λογικά, φωτισμένα, μελετημένα, τὰ ἄλλα εἶναι τραγέλαφοι*»⁷⁶.

Τα νομοσχέδια που επεσήμαιναν και την ανάγκη ίδρυσης ἑδρας Παιδαγωγικῆς στο Πανεπιστήμιο καθώς και δύο Διδασκαλείων θηλέων, θα καταψηφισθῶν στη Βουλή των Ελλήνων, με το επιχείρημα ότι εξυπηρετούσαν νέες καταστάσεις (οικονομικές και κοινωνικές) που δεν είχαν αποσαφηνιστεῖ και παγιωθεῖ ἀκόμη στο νεοελληνικό κράτος. Ψηφίστηκαν μόνο το «*περὶ γυμναστικῆς*» και ἓνα «*περὶ ἀρχαιοτήτων*»: τα λοιπὰ -ὅπως σημειώνει ο συντάκτης τους- «*προκάλεσαν [...]*

⁷² Βλ. διάγραμμα 3, σ. 69.

⁷³ Αλ. Δημαράς, *ὄπ. παρ.*, τόμ. Β', σ. 20.

⁷⁴ Αθην. Ευταξίου, *Μεταρρυθμίσεις και ἀνόρθωσις*, *ὄπ. παρ.*, σ. 50.

⁷⁵ Δημ. Γληνός, *Ένας ἀταφος νεκρός*, Μελέτες στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα, Ράλλης, Αθήνα 1925, σσ. 104-107 και Αλ. Δελμούζος, *Το κρυφό σχολειό*, Αθήνα 1950, σ. 16.

⁷⁶ Δημ. Γληνός, *Απαντα*, *ὄπ. παρ'*, τόμ. Α', σσ. 96-101. - Η συνέχεια του τετραετούς δημοτικού από τον πρώτο κύκλο της μέσης εκπαίδευσης θύμιζε στον Γληνό τις επτατάξεις ή οκτατάξεις αστικές σχολές που φοιτούσαν τα ελληνόπουλα στην Κωνσταντινούπολη, τη Σμύρνη κ.α., για τις οποίες, ως Διευθυντής της Αναξαγορείου Σχολῆς στα Βουρλά το 1906, είχε ειπεί: είναι αδύνατον αυτό που λέγουν οι «*πρακτικόφρονες*», να βγάλουμε, δηλαδή, *ἀπὸ τὴν περίφημον αὐτὴν μαγικὴν χύτραν, ἡ ὁποία ὀνομάζεται ἀστικὴ Σχολὴ* εμπόρους, εμποροῦπαλλήλους, γαλλομαθεῖς, τουρκομαθεῖς, γεωργούς ή υποδηματοποιούς ή σιδηρουργούς ή παντοπώλες ή πλοιάρχους ή μηχανικούς ή λίγα απ' ὅλα. Βλ. Δημ. Γληνός, *Ένας ἀταφος νεκρός*, *ὄπ. παρ.*, σσ. 104-107.

ἀντίδρασιν μεγάλην», γι' αυτό και ο υπουργός Παιδείας παραιτήθηκε⁷⁷. Θα εξακολουθήσει, όμως, να αρθρογραφεί για τα εκπαιδευτικά θέματα, ασκώντας κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα που παρέμεινε «στάσιμον», στο σημείο μάλιστα που το άφησαν προ εβδομήντα ετών οι πρώτοι νομοθέτες του, και ζητώντας σχολεία «σωματικής και πνευματικής αγωγής» που να ανταποκρίνονται «εις τὰς ὁσημέραι προϊούσας πνευματικὰς ἀνάγκας»⁷⁸.

Έτσι, κλείνει μία ολόκληρη πεντηκονταετία (1850-1900) που «χαρακτηρίζεται από οικονομικές ανακατατάξεις, πολιτική κρίση και βαθιές ιδεολογικές μεταμορφώσεις»⁷⁹, γεγονός που είχε σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στην κοινωνική ζωή. Άλλωστε, οι μεταβολές της εθνικής οικονομίας ενός λαού και οι κοινωνικές εξελίξεις είναι αποτέλεσμα παραγόντων δυναμικότητας πολύ πέραν του σχολείου, ανεξάρτητα από την οργάνωσή του. Το σχολείο δεν καλείται να μεταβάλει κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, αλλά να εξυπηρετήσει και προαγάγει τις υπάρχουσες⁸⁰.

Από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα

Οι μεταβολές, όμως, της ελληνικής οικονομίας στο πέρασμα από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα άλλαξαν τις σχέσεις των κοινωνικών ομάδων και, προκαλώντας τη γένεση άλλων, τόνισαν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η ανάπτυξη της βιομηχανίας, η γρήγορη ανάπτυξη της ναυτιλίας και των τραπεζών μάς επιτρέπουν να μιλήσουμε, κυρίως για την περίοδο μετά το 1900, για ελληνική αστική τάξη⁸¹, η οποία αναλαμβάνει τη διοργάνωση ενός σύγχρονου κράτους κατά τα πρότυπα της Δύσης, αφού η οικονομία δεν μπορούσε να ξεπεράσει τον βιοτεχνικό της χαρακτήρα, χωρίς την αφομοίωση, από τους εργαζομένους, των νέων γνώσεων και χωρίς την εισαγωγή τελειοποιημένων μεθόδων στην παραγωγική διαδικασία. Η εμπειρία δεν ήταν πλέον αρκετή, χρειαζόταν να συμπληρωθεί με θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, και αυτό ήταν έργο της εκπαίδευσης. Άλλωστε οι αλλαγές που παρατηρούνται στα σχολικά προγράμματα μπορούν να εξηγηθούν ικανοποιητικά με βάση τις ιδιαίτερες ιδεολογικές και εκπαιδευτικές επιλογές των αντίστοιχων φορέων κατά το χρονικό διάστημα που οι ίδιοι βρίσκονται στην εξουσία. Έτσι, π.χ., η

⁷⁷ Ο ίδιος ο Ευταξίας θα γράψει σχετικά: *Παρητήθημεν ἐκ τοῦ Ὑπουργείου τῆς Παιδείας [...], [ἀφοῦ ἐπέισθημεν ὅτι ἦταν ἀδύνατο νὰ ψηφισθῶσιν τὰ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια ὑπὸ τῆς Βουλῆς. Βλ. Αθῶν. Ευταξίου, Το Ὑπουργεῖον τς Παιδείας. Πῶς λειτουργεῖ τὴν σήμερον, ανατύπωση ἀπὸ τὴν εφημερίδα Ἀκρόπολις, Αθήνα 1900, σ. 42.*

⁷⁸ Αθῶν. Ευταξίου, *Ἡ διαβάθμισις τῆς γενικῆς παιδείας καὶ ἡ μέση ἐκπαίδευσις ἐν Ἑλλάδι*, Αθήνα 1907, σσ. 7-8.

⁷⁹ Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισις καὶ φιλελεύθεροι διανοοῦμενοι*, Κέδρος, Αθήνα 1982, σ. 17.

⁸⁰ Κων. Τσουκαλάς, ὀπ. παρ., σ. 521. - Χαρακτηριστικά για το θέμα είναι και ὅσα σχετικά γράφει ο Ευ-άγγ. Κακούρος: «Τὴ μορφωτικὴ καὶ διαμορφωτικὴ δύναμις τοῦ σχολείου κανεὶς δὲν μπορεῖ νὰ ἀμφισβητήσῃ. Ἀλλὰ τὸ νὰ δεχόμαστε ὅτι μποροῦμε μέσα ἀπὸ τὴν ἐκπαίδευση νὰ ἐπιφέρουμε μεταβολές οικονομικῶν καὶ κοινωνικῶν καταστάσεων ομοιάζει μὲ ἀτομικὸν καὶ κοινωνικὸν ντετερμινισμόν, ὅστις ὡς θεωρία δύναται νὰ εἶναι σεβαστὴ ἀλλὰ πολὺ ἀπέχει ἀπὸ τοῦ νὰ εἶναι ἀλήθεια ἀνεγνωρισμένη». Βλ. *Ἀνώτατον Ἐκπαιδευτικὸν Συμβούλιον, Πρακτικὰ Συνεδριάσεων*, 5-24 Ὀκτωβρίου 1931, ὀπ. παρ., σ. 361.

⁸¹ Νίκος Σβορώνος, *Ἐπισκόπησις τῆς νεοελληνικῆς ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1976, σσ. 101-102

άνοδος στην εξουσία της αστικής τάξης συνεπάγεται και μια τροποποίηση των προγραμμάτων προς όφελος των μαθημάτων «θετικής κατευθύνσεως»⁸².

Χαρακτηριστικό είναι και το δημοσίευμα στο «*Ημερολόγιον, χρονογραφικόν, φιλολογικόν και γελοιογραφικόν έτους 1900*» του Κων/νου Σκόκου, όπου αναφέρεται ότι, όπως έχει η ελληνική γυμνασιακή «παίδευσις» με την έλλειψη πρακτικών σχολών συμφώνων προς τις ανάγκες και αξιώσεις του νεότερου πολιτισμού, δεν εγγυάται τίποτα άλλο παρά «*έπιστήμονας ύπεραριθμους, ών τὸ στάδιον ἐκ τῶν προτέρων ἐστὶ ἀποκεκλεισμένον και νεολαίαν ἡμιμαθῆ, ἀργόσχολον, ἀδρανῆ, δι' οὐδὲν θετικὸν ἐπάγγελμα*». Σ' αυτό οφείλεται, κατά το παραπάνω δημοσίευμα, «*ἡ ὑπαλληλική θεσιθηρία ἐν Ἑλλάδι*», που συντελεί ώστε χιλιάδες νέοι να στρέφονται προς το δημόσιο ταμείο ζητώντας «*νὰ τραφῶσιν ἀπὸ τοῦ Πρυτανείου ἐποφθαλμιούντες*» κάποια θέση που θα τους εξασφαλίζει όχι μέλλον και πρόοδο αλλά «*τὸν ἐπιούσιον τῆς ἡμέρας*»⁸³.

Ερμηνεύοντας το φαινόμενο αυτό ο Κων/νος Τσουκαλάς γράφει ότι ήδη από τη Βαυαροκρατία, συγκεντρώθηκαν στην πρωτεύουσα πολλές λειτουργίες (όπως διοίκηση, δικαστήρια, εκπαίδευση, αστυνομία), οι οποίες στο παρελθόν ασκούνταν τοπικά από κοινοτικούς και θρησκευτικούς παράγοντες. Η έλξη που ασκούσε η πρωτεύουσα στους κατοίκους της υπαίθρου συνταυτιζόταν στην πραγματικότητα με την έλξη που ασκούσαν οι δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες προσείλκυαν μεγάλο τμήμα των κατοίκων της υπαίθρου που κατέφθαναν στην πρωτεύουσα για να ξεφύγουν από τις γεωργικές δουλειές. «*Έτσι, σε κάθε υπάλληλο εν ενεργεία, αντιστοιχούσε ένας τουλάχιστον άνεργος που εποφθαλμιούσε τη θέση αυτή. [...] Τίποτε δε θα συγκρατούσε πια στην Αθήνα αυτόν τον πληθυσμό των είκοσι χιλιάδων, αν η κυβέρνηση μεταφερόταν*»⁸⁴. Οι μάζες αυτές των μόνιμων υποψηφίων για όλες τις βαθμίδες των δημοσίων υπηρεσιών, αποτελούσαν τα βασικότερα στηρίγματα του συστήματος «πελατείας».

Πραγματικά, προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, η Ελλάδα έχει το υψηλότερο ποσοστό δημοσίων υπαλλήλων σ' όλο το κόσμο. Το 1890, ένας ταξιδιώτης έγραφε: «*Πουθενά αλλού δε συναντάει κανείς περισσότερους κυβερνητικούς υπαλλήλους. Υπολόγισαν ότι αυτοί μαζί με τις οικογένειές τους αποτελούν το ένα δωδέκατο του πληθυσμού. Η αλήθεια είναι ότι πληρώνονται λίγο, αλλά όλοι αυτοί οι μισθοί μαζί*

⁸² Χαρ. Νούτσος, *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979, σσ. 27-28.

⁸³ Κων/νου Σκόκου, *Ημερολόγιον, χρονογραφικόν, φιλολογικόν και γελοιογραφικόν έτους 1900*, Αθήνα 1900, σ. 258.

⁸⁴ Κων. Τσουκαλάς, *όπ. παρ.*, σσ. 210-213. Επισημαίνοντας αυτή την εργοδοτική λειτουργία του κράτους ο Γκομπινώ Ζοζέφ Αρτύρ (1816-1882) έγραφε: «*σε μία χώρα όπου κανείς εκτός από τους αρχηγούς του κράτους δε διέθετε κεφάλαιο, δεν ήταν εύκολο ν' ασχοληθεί κανείς με ελεύθερο επάγγελμα, ενώ ήταν φανερό ότι όποιος εύρισκε μισθωτή εργασία, εξασφάλιζε αυτόματα τα αναγκαία [...]. Υπήρχε στη χώρα αυτή κάτι μοναδικό: ένας ολόκληρος λαός έμοιαζε να ενεργεί με βάση αυτό το δεδομένο, ότι δηλαδή, καθώς μόνο το κράτος διέθετε μετρητά, έπρεπε κανείς να επωφεληθεί από αυτά τα χρήματα δουλεύοντας σα μισθωτός υπάλληλος*. Βλ. Gobineau (comte de), *Le Royaume des Hellenes*, νέα έκδοση με τον τίτλο *Deux etudes sur la Grece moderne*, Plon, Παρίσι 1905, σελ. 213-214, όπως παρατίθεται στον Κων/νο Τσουκαλά, *όπ. παρ.*, σ. 212. και About Edmond, *La Grece contemporaine*, Hachette, 2η έκδοση, Παρίσι 1897, σ. 172, όπως παρατίθεται στον Κων/νο Τσουκαλά, *όπ. παρ.*, σ. 210.

αποτελούν ένα μεγάλο φορτίο για το έθνος»⁸⁵. Η Ελλάδα, λοιπόν, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα βρέθηκε με ένα υπερτροφικό αστικό πληθυσμό, που στη μεγάλη του πλειοψηφία απαρτιζόταν από μη παραγωγικούς μικροαστούς.

Επομένως, τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα διαμορφώνονται και στον ελληνικό χώρο οι συνθήκες εκείνες (σχηματισμός αστικής τάξης, πλεονάζοντα εργατικά χέρια, αυξανόμενη γνωριμία με τα ευρωπαϊκά πρότυπα εκπαίδευσης, φιλελεύθεροι διανοούμενοι που ενδιαφέρονταν όχι μόνο για την καθολική μόρφωση του λαού αλλά και για πρακτικότερη εκπαίδευση, η οποία θα απορροφούσε όλο εκείνο το μαθητικό δυναμικό που δεν κατευθυνόταν προς την κλασική παιδεία, εμπειρία «πρακτικής» εκπαίδευσης από τη λειτουργία του Πολυτεχνείου και των σχολών του Παρνασσού, της Βιοτεχνικής Εταιρίας και της Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας κ.ά.) που θα οδηγήσουν σε συστηματικότερες προσπάθειες αλλαγής του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα με ανάδειξη και της επαγγελματικής εκπαίδευσης για «τα παιδιά του λαού». Αυτά έχουν τώρα τα μέσα για να αποκτήσουν την πρώτη στοιχειώδη μόρφωση, όμως μετά το Δημοτικό Σχολείο επερχόταν «το μέγα χάσμα». Όσα δεν συνέχιζαν «τήν κλασικὴν σπουδὴν» προσλαμβάνονταν σε μικροβιομηχανικά καταστήματα ή και σε μεγάλα εργοστάσια «χωρὶς νὰ λαμβάνεται φροντὶς διὰ τὴν τεχνικὴν, τὴν διανοητικὴν καὶ προπάντων τὴν ἠθικὴν των μόρφωσιν»⁸⁶.

Παράλληλα, η ανερχόμενη αστική τάξη που τη συγκροτούν οι μεγαλέμποροι, οι μικροβιομήχανοι, οι αστοί-επιχειρηματίες, οι υπάλληλοι -όλοι αυτοί που τα παιδιά τους είχαν ήδη πρόσβαση στη μέση εκπαίδευση-, διεκδικεί μία εκπαίδευση που να εστιάζεται λιγότερο στις κλασικές ανθρωπιστικές σπουδές και να στρέφεται περισσότερο προς τις επιστήμες, τις γλώσσες και την οικονομική δραστηριότητα. Αυτές οι πιέσεις συγκλίνουν με τις πιέσεις που ασκούν τα μικροαστικά στρώματα, οι τεχνίτες, οι μικροέμποροι, οι εμποροϋπάλληλοι, οι ειδικευμένοι εργάτες, που θεωρητικά είχαν πρόσβαση στη μέση εκπαίδευση, αλλά έμειναν έξω από τις πύλες της, και οι οποίοι ονειρεύονταν για τα παιδιά τους μία παιδεία πιο προχωρημένη από την πρώτη βαθμίδα. Παράλληλα ο αγροτικός κόσμος «ευπόρησε» λόγω της υπερτίμησης των προϊόντων, οι ναυτικοί πλούτισαν και οι μετανάστες προσέφεραν αρκετά χρήματα, ώστε κάθε χωρικός έστελνε το παιδί του στο δημοτικό και το ελληνικό σχολείο, που επεκτεινόμενα λειτουργούσαν κοντά στο σπίτι του, και στη συνέχεια στο γυμνάσιο. Τα γυμνάσια δουλεύοντας πολλά χρόνια δίπλα στον λαό εξύψωναν το μορφωτικό επίπεδό του και τον έκαναν να συναισθάνεται ότι το τετράχρονο δημοτικό δεν ήταν αρκετό και στη συνέχεια να βρίσκει ακόμα και το εξάχρονο λίγο.

Ορόσημο για αυτήν την περίοδο αποτελεί το Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο που διοργανώθηκε το 1904. Χωρίστηκε και λειτούργησε σε τέσσερα τμή-

⁸⁵Hamard abbe, *Par dela l' Adriatique et les Balkans: Autriche meridionale, Serbie, Bulgarie, Turquie et Grece, Delhomme et Briquet*, Παρίσι και Λυών 1890, σ. 186, όπως παρατίθεται στον Κων/νο Τσουκαλά, όπ. παρ., σ. 211.

⁸⁶ Βλ. Εισήγηση Δημ. Βικέλα στο Δ.Σ. του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων (ΣΩΒ). Βλ. Πρακτικά ΣΩΒ 16^{ης} Ιανουαρίου 1908.

ματα ήτοι: «Τμήμα πρώτον, Δημοτικής Ἐκπαιδεύσεως», «Τμήμα δεύτερον, Μέσης Ἐκπαιδεύσεως», «Τμήμα τρίτον, Γυναικείας Ἀγωγῆς» και «Τμήμα τέταρτον, Ἐπαγγελματικῆς ἐκπαιδεύσεως», ἔλαβαν μέρος 996 σύνεδροι, στην πλειονότητά τους εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υποβλήθηκαν 82 υπομνήματα.

Τα προβλήματα της δημόσιας εκπαίδευσης, οι διαμαρτυρίες, οι προτάσεις για την ανάπτυξη της «πρακτικῆς» εκπαίδευσης, οι σχετικές δραστηριότητες της ιδιωτικῆς πρωτοβουλίας, οι «δειλές» κρατικές παρεκκλίσεις από τα καθιερωμένα, αποτελούν επίκεντρο στις σχετικές συζητήσεις και προτάσεις στο παραπάνω Συνέδριο. «Απαντούμε ἐδῶ ἐκφράσεις ὅλων των τάσεων που θα μπορούσαν να θεωρηθῶν προοδευτικῆς μέσα στα σχεδόν ἀμετακίνητα ὅρια στα οποία κινεῖται ἡ ἐλληνικὴ ἐκπαίδευση: θέματα ὅπως ἡ ἐκπαίδευση των θηλέων, ἡ ἀνάγκη τῆς επαφῆς με τὴν Δυτικὴ Ἐυρώπη, ἡ σημασία τῆς μονιμότητας και τῆς παιδαγωγικῆς κατάρτισης του διδακτικῆς προσωπικῆς εἶναι ἀπὸ ἐκεῖνα που ὡς τα χρόνια μας ἔχουν ἀπασχολήσει περισσότερο τους ιδιώτες, τους σχολιαστές, και τους οραματιστές τῆς εκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης, παρά το κράτος»⁸⁷.

Το Συνέδριο συγκλήθηκε με πρωτοβουλία του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ὠφελίμων Βιβλίων, του οποίου πρόεδρος ἦταν ο Δημήτριος Βικέλας, μετὰ ἀπὸ πρόταση του Γραμματέα του Συλλόγου Γεωργίου Δροσίνη, σε συνεργασία με τον Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ἑλληνικῶν Γραμμάτων και τον Φιλολογικό Σύλλογο του Παρνασσού, και διεξήχθη στην Αθήνα ἀπὸ τις 31 Μαρτίου μέχρι τις 4 Ἀπριλίου του 1904. Ο Βικέλας υπῆρξε ο ἀφανὴς ἥρωας για τὴ διοργάνωση του Συνεδρίου και με δική του πρωτοβουλία συνδέθηκε το Συνέδριο με ταυτόχρονη οργάνωση «Σχολικῆς Ἐκθέσεως» με στόχο «ἀφ' ἑνὸς μὲν τὴν ἐπίδειξιν τῆς ἐκπαιδευτικῆς δράσεως τοῦ ὅλου Ἑλληνισμοῦ, ἐξ ἄλλου δὲ τὴν ἐπὶ τὸ αὐτὸ συγκέντρωσιν τῶν ὀργάνων καὶ τῶν μέσων, δι' ὧν αἱ μέθοδοι τῆς ἀγωγῆς καὶ διδασκαλίας καθίστανται λυσιτελέστεραι». Ἡ Ἐκθεση περιελάμβανε και διεθνές τμήμα με ἐκθέματα ἀπὸ χώρες με προηγμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ἐνα χρόνο πριν (1903) ο Δημ. Βικέλας ἐπισκέπτεται διαδοχικὰ το Παρίσι (ὅπου υπῆρχε σχετικὴ ἐμπειρία ἀπὸ το συνέδριο του 1886), τὴν Κοπεγχάγη και τὴ Στοκχόλμη. Ἐκεῖ συλλέγει υλικὸ για τα θέματα που πρέπει να ἀπασχολήσουν το Συνέδριο. Ἀπὸ το Παρίσι στέλνει πολλές ἐπιστολές στον Δροσίνη. Στα γράμματά του ἐκφράζει τον θαυμασμό του για τον «οργανισμό» των σχολείων τῆς Γαλλίας - «Ὅταν βλέπω τί ἔγινεν ἐδῶ διὰ τὴν παιδείαν πρό 20 ἐτῶν, ζηλεύω» - ἀλλὰ και ἀναγνωρίζει ὅτι «δὲν πρέπει νὰ ἀκολουθῶμεν εἰς ὅλα τὰ ἐδῶ παραδείγματα ἀφοῦ οἱ ὄροι εἶναι διαφορετικοί εἰς τὸν τόπον μας». Χαρακτηριστικὰ εἶναι και ὅσα σχετικὰ γράφει ο Βικέλας στον Δροσίνη στις 17 Ἰουλίου: «Γυρίζω οὐκ ὀλίγον καὶ χάριν τῶν ὑποθέσεων μας. Ἐπισκέπτομαι λυκεία κορασίων, συνάζω πληροφορίας περὶ τῆς ἐδῶ Τεχνικῆς Ἐκπαιδεύσεως, συλλέγω δὲ καὶ ὀλίγα βιβλία διὰ τὴν βιβλιοθήκην μας. Ἐπισκέπτομαι ἐπίσης ἐκθέτας διὰ τὴν Ἐκθεσιν»⁸⁸. Χάρη, λοιπόν, στις ἐνέργειες του

⁸⁷ Αλ. Δημαράς, *Ἡ μεταρρύθμιση που δεν ἐγίνε* (Τεκμήρια Ἱστορίας), Ἐρμής, Αθήνα 1990, τόμ. Β', σ. λα'.

⁸⁸ Πρακτικὰ Συλλόγου προς Διάδοσιν Ὠφελίμων Βιβλίων 4ης Μαρτίου 1904 και ΣΩΒ, Χρονικά τῆς τεσσαρακονταετίας 1899-1939, Αθήνα 1939, σσ. 23-24.

Δημ. Βικέλα επιτεύχθηκε η συμμετοχή επίσημων σχολικών αρχών, ονομαστών εκδοτικών καταστημάτων και ειδικών εργοστασίων σχολικών ειδών, κυρίως από τη Γερμανία, αλλά και από τη Γαλλία, Αγγλία, Αυστρία, Σουηδία, Δανία, Ρουμανία, Ελβετία και το Βέλγιο.

Χαρακτηριστικά του προβληματισμού που οδήγησε στο Συνέδριο είναι όσα ο τότε Υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Σπ. Στάης ανέφερε προς τους συνέδρους, ανοίγοντάς τις εργασίες του, ως επίτιμος πρόεδρος του: «Δέν ἔχετε ἀνάγκην νά ἀκούσητε παρ' ἐμοῦ ὅτι πανταχόθεν οἱ καρποὶ τῆς ἡμετέρας παιδείας κρίνονται ἀνεπαρκεῖς, καί ἐν τοῖς σχολείοις ἡμῶν προαλειφόμενοι εἰς τόν ἀγῶνα τῆς ζωῆς δέν κατάγουσι θριάμβους ὅσοι ἀρμόζουσιν εἰς τήν φυλετικήν ἡμῶν ὑπεροχήν, [...] ἢ γονιμότητος τῶν παρεχομένων γνώσεων δέν πιστοῦται ἐν τῷ σταδίῳ τῆς πείρας καί τῶν εφαρμογῶν τελεσφόρως, ἢ δέ πολύτιμος βαφή τῆς φιλοπατρίας καί τῆς πατρίου θρησκείας δέν ἐγκολάπτεται εἰς τὰς ἀπαλὰς τῶν νέων ψυχὰς βαθέως καί ἐντόνως, ὅσον ἐπιβάλλουσιν τῶν καιρῶν οἱ περιστάσεις καί τῶν ἀντιπάλων ἡμῶν αἱ ἀπειλαὶ καί ἀδικοπραγαίαι»⁸⁹.

Ο ἴδιος ο Βικέλας συμμετείχε ενεργά στις εργασίες του Συνεδρίου, υποδεικνύοντας, με βάση τις γνώσεις και εμπειρίες του, λύσεις για συγκεκριμένα προβλήματα που ἔθεταν οἱ Σύεδροι, ὅπως για παράδειγμα τὴν δωρεάν χορήγηση των βιβλίων στους φτωχοὺς μαθητὲς με δαπάνες των Δήμων κατὰ τὸ πρότυπο τῆς Σουηδίας. Καὶ ὄχι μόνον αὐτό, ἀλλὰ υπέβαλε καὶ γραπτὸ υπόμνημα στο τμήμα τῆς Γυναικείας Αγωγῆς με τίτλο «Περὶ τῆς μέσης ἐκπαιδύσεως τῶν θηλέων, περὶ τῆς ἀραιᾶς παρ' ἡμῖν φοιτήσεως τῶν κορασιῶν εἰς τὰ σχολεῖα καί περὶ πρακτικῆς μορφώσεως», θεωρώντας μάλιστα σκόπιμο νὰ δηλώσει ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὅτι δὲν προτίθεται νὰ «διαγράψει πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων εἰσακτέων εἰς τὰ Ἑλληνικὰ Παρθεναγωγεῖα. Συναισθάνομαι -λέει- τὴν πρὸς τοῦτο ἀναρμοδιότητά μου. Ἐάν ὁμως ἐκ τῶν ἀμεθόδως διατυπωμένων ἀντιλήψεών μου δοθῇ ἀφορμὴ σκέψεων εἰς τοὺς διευθύνοντας τὰ ἐντὸς τοῦ κράτους καί πέραν τῶν συνόρων τοῦ Ἑλληνικὰ Παρθεναγωγεία, ἐάν μέθοδος τις ἢ διδασκαλία ἐξ ὧν ἀνέφερα κριθῆ ἀξία μιμήσεως ἢ ἐφαρμογῆς, θὰ λογισθῶ εὐτυχῆς ὅτι συνετέλεσα ἔστω καὶ κατ' ἐλάχιστον εἰς τὴν ἀνακίνησιν τοῦ ζητήματος τῆς γυναικείας παιδύσεως»⁹⁰.

Σύμφωνα με τὸ παραπάνω υπόμνημα «βάση καί τῆς γυναικείας ἐκπαιδύσεως εἶναι τὰ δημοτικὰ σχολεῖα. Καί νὰ τὰ πολλαπλασιάσωμεν ἀνάγκη, καθὸσον ἀριθμητικῶς μένομεν εἰσέτι, ὡς πρὸς τὸ κεφάλαιον τοῦτο, δυσαναλόγως ὀπίσω». Ο Βικέλας υπολογίζει ὅτι 160 χιλ. κορίτσια ἀπὸ αὐτὰ που υποχρεοῦνταν νὰ φοιτήσουν σε δημοτικὰ σχολεῖα, τὸ σχολ. ἔτος 1899-1900, στεροῦνται βασικῆς ἐκπαίδευσης ἐναντι 56 χιλ. αγοριῶν. Καὶ αὐτὸ ὅταν τὴν ἴδια χρονιά στα βορειότερα τῆς Ευρώπης κράτη παρατηρεῖται ἰσότητα στα ποσοστὰ φοίτησης των δύο φύλων καὶ μάλιστα στη Σουηδία καὶ τὴ Σαξονία ὁ ἀριθμὸς των μαθητριῶν ἦταν μεγαλύτερος των αγοριῶν. «Ἀνάγκη λοιπόν, -λέει ὁ Βικέλας- σκέψεως καί σκέψεως σοβαρᾶς, ἐάν θέλωμεν νὰ μὴ ἀνατρέφονται καί ἐφεξῆς τὰ τέκνα τῆς Ἑλλάδος ὑπὸ

⁸⁹ Πρῶτον Ἑλληνικὸν Ἐκπαιδευτικὸν Συνέδριον, Ἐργασίαι τῆς διευθυνούσης Ἐπιτροπῆς-Πρακτικὰ των Συνεδριάσεων - Σχολικὴ Ἐκθεσις, Αθήναι 1904, σσ. 48-49.

⁹⁰ Δημ. Βικέλας, Ἀπαντα, ὅπ. παρ., τόμ. Η', σ. 199.

μητέρων ἀγραμμάτων καὶ ἀμορφώτων. Τό πρᾶγμα ἔχει βεβαίως τὰς δυσκολίας του, ἀλλὰ δυσκολίας ὄχι ἀνυπερβλήτους⁹¹.

Καθένα ἀπὸ τὰ τμήματα του Συνεδρίου κατέληξε σε συγκεκριμένες προτάσεις για τὰ μέτρα που ἔπρεπε νὰ ληφθοῦν καὶ τὰ ὁποία θὰ ὀδηγοῦσαν στὴ βελτίωση του συστήματος τῆς δημόσιας ἐκπαίδευσης. Ἡ «πρακτικὴ» ἐκπαίδευση ἀπασχόλησε ὅλα τὰ τμήματα καὶ τὰ τρία ἀπ' αὐτὰ διατύπωσαν συγκεκριμένες προτάσεις για τὴν ἀντιμετώπιση του θέματος αὐτοῦ. Κατὰ τὶς προτάσεις του τμήματος Δημοτικῆς ἐκπαιδύσεως σκοπὸς του δημοτικοῦ πρέπει νὰ εἶναι ἡ μετάδοση «τῆς ἀναγκαίας καὶ χρησίμου» στον ἐλληνικὸ λαὸ ἠθικῆς, θρησκευτικῆς, ἐθνικῆς καὶ πρακτικῆς ἐκπαίδευσης. Κατὰ τὶς προτάσεις του τμήματος Γυναικείας ἀγωγῆς θὰ πρέπει: νὰ ἀυξηθοῦν οἱ ὥρες τῆς χειροτεχνίας στα σχολεῖα τῶν θηλέων, νὰ μεταρρυθμισθεῖ τὸ πρόγραμμα «ἐπὶ τὸ πρακτικώτερον», σύμφωνα με τὶς ἀνάγκες κάθε τόπου «ἐπιβαλλομένων κατὰ προτίμησιν τῶν ἐργοχείρων τῶν χρησίμων καὶ ἀπαραιτήτων» καὶ νὰ ἀυξηθεῖ ὁ ἀριθμὸς τῶν πλήρων σχολείων τῶν θηλέων «προστιθεμένης ἐν τῇ ἀνωτέρα τάξει διδασκαλίας τῶν ἀσκήσεων τῶν εἰς τὸν πρακτικὸν βίον ἀπαιτουμένων»⁹².

Τὴν ἴδρυσή καὶ λειτουργία ἐπαγγελματικῶν σχολῶν καὶ για τὰ δύο φύλα⁹³ πρότεινε τὸ τμήμα τῆς Ἐπαγγελματικῆς ἐκπαιδύσεως θεωρώντας ἀπολύτως ἀπαραίτητη τὴν «ἐπὶ τὸ εὐστοχώτερον καὶ πρακτικώτερον» τροπὴ «τῆς ὅλης παρ' ἡμῖν ἐκπαιδύσεως» καὶ συγκεκριμένα: α) νὰ συμπληρωθεῖ τὸ πρόγραμμα τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσης με τὴν εἰσαγωγὴν χειροτεχνικῶν ἀσκήσεων ἀπὸ τῶν πρώτων τάξεων καὶ με τὴ διδασκαλίαν τῆς ἰχνογραφίας καὶ τῶν θετικῶν μαθημάτων καὶ β) νὰ ρυθμισθεῖ «ἐπὶ τὸ πρακτικώτερον» καὶ σύμφωνα με τὶς ἐπιτόπιες ἀνάγκες τὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων στα ὁποῖα φοιτοῦν παιδιὰ ἡλικίας μέχρι 14 ἐτῶν, καὶ τὰ ὁποῖα πρόκειται νὰ τραποῦν «πᾶραντα εἰς τεχνικὰ ἐπαγγέλματα»⁹⁴.

Μετά τὸ Πρῶτο Ἐκπαιδευτικὸ Συνέδριον, οἱ πιέσεις για τὴν μεταρρύθμιση του ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος «ἐπὶ τὸ πρακτικώτερον», τὴ λειτουργία ἐπαγγελματικῶν σχολῶν καὶ τῶν δύο φύλων καὶ τὴν καθιέρωση κάποιου οργανωμένου συστήματος ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης, τὴ μόρφωση «ἰκανοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ ἀλλὰ καὶ τὴν ἀναβάθμιση τῆς ὅλης γυναικείας ἐκπαίδευσης ἐντάθηκαν.

Καὶ πράγματι, οἱ πνευματικὲς καὶ πολιτικὲς δυνάμεις που ἀναδείχθηκαν μετὰ τὴν ἐπανάσταση του 1909 θὰ στρέψουν ἐντονότερα τὴν προσοχήν τους προς τὴ γεωργικὴ καὶ τὴν τεχνικὴ ἐκπαίδευση στο πλαίσιο του ευρύτερου προβληματισμοῦ για τὸν ἐκσυγχρονισμό του κράτους θεωρώντας ὅτι, εἴν ἀναλάμβανε ἡ πολιτεία

⁹¹ Ὁπ. παρ., σσ. 192-203.

⁹² Πρῶτον Ἐλληνικὸν Ἐκπαιδευτικὸν Συνέδριον, ὅπ. παρ., σσ. 184 κ.ε.

⁹³ Ὁ Βικέλας, πέραν τῶν ἄλλων θεωροῦσε ἀπαραίτητη τὴ δημιουργία τεχνικῶν σχολῶν καὶ για ἄτομα με εἰδικὲς ἀνάγκες. Για παράδειγμα, οἱ τυφλοὶ μαθητὲς μπορούσαν νὰ διδάσκονται ἀναλόγως τῶν τοπικῶν ἀναγκῶν καὶ περιστάσεων «τέχνας δυναμένας νὰ προσπορίζουν τὰ μέσα τῆς αὐτοσυντηρήσεως», ὅπως εἶναι ἡ καλαθοποιία, ἡ καθεκλοποιία καὶ ἡ ἐπισκευὴ καθεκλῶν, ἡ σχοινοποιία, ἡ κατασκευὴ ψυκτρῶν κ. λπ. Καὶ πραγματικὰ φρόντισε καὶ γι' αὐτό, ἀφού με δική του πρωτοβουλία καὶ ἐνέργειες ἰδρύθηκε ὁ «Οἶκος τῶν τυφλῶν». Βλ. Σύλλογος προς Διάδοσιν Ὁφελίμων Βιβλίων, Χρονικὰ τῆς τεσσαρακονταετίας 1899-1939, ὅπ. παρ., σσ. 35-40.

⁹⁴ Πρῶτον Ἐλληνικὸν Ἐκπαιδευτικὸν Συνέδριον, ὅπ. παρ., σσ. 216-218.

πρωτοβουλίες όχι μόνο σε πολιτιστικούς αλλά και σε παραγωγικούς τομείς, όπως η γεωργία, η βιομηχανία, η ναυτιλία κ.ά., θα επιτευχθεί ανασυγκρότηση της κρατικής οργάνωσης, μέσω μιας εκσυγχρονιστικής διαδικασίας με ενδιάμεσο την εκπαίδευση, ανασυγκρότηση για την οποία η γενική μόρφωση σε συνδυασμό με τις «βιωφελείς» γνώσεις θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση. Γι' αυτό, την εποχή αυτή, κερδίζει συνεχώς έδαφος η αντίληψη ότι ήταν ανάγκη να οργανωθεί η «καλλομένη πραγματική εκπαίδευσις», αφού το εκπαιδευτικό σύστημα «αφήνει μέγα μέρος του λαού εντελώς αγράμματον» και, λόγω της έλλειψης κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, «παρασύρει πολλούς εις την Μέσην Εκπαίδευσιν και τους αποδίδει εις την κοινωνίαν ανικάνους προς δημιουργικήν εργασίαν». Επομένως, το κράτος καλείται να περιορίσει τον «τρομακτικώς δυσανάλογον αριθμόν επιστημόνων και μνηστήρων υπαλληλικών θέσεων» με στροφή στην πρακτική κατάρτιση, αφού η οικονομική πρόοδος της χώρας θεωρούνταν συνάρτηση, κατά κύριο λόγο, της γεωργικής, εμπορικής και ναυτικής ανάπτυξης που απαιτεί εξειδικευμένη γνώση.

Ιδιαίτερα η παραδοσιακή αστική τάξη προσβλέποντας σε μια παιδεία που να ισχυροποιεί τη θέση των παιδιών της προβληματίζεται που η πρόσβαση στους σχολικούς μηχανισμούς και η συνακόλουθη κοινωνική άνοδος έμοιαζαν να αποτελούν κοινωνικές προοπτικές ανοικτές στον καθένα με αποτέλεσμα τις αντικειμενικές δυσκολίες απορρόφησης αποφοίτων του γυμνασίου και του πανεπιστημίου. Από την άλλη, αναπτύσσονται φιλοδοξίες κοινωνικής ανόδου των λαϊκών στρωμάτων, αφού το απολυτήριο του γυμνασίου λειτουργούσε ως εφιαλτήριο για το πανεπιστήμιο ή την εξασφάλιση κάποιας θέσης στο δημόσιο με αντίστοιχη «εισπήδησιν εις τόν παράδεισον του Κρατικού προϋπολογισμού», η οποία συντελούσε στην κοινωνική ακτινοβολία όλης της οικογένειας από το σπουδασμένο και διορισμένο σε κάποια μη χειρωνακτική θέση παιδί.

Προϊόντος του 20^{ου} αιώνα οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί ως βασικοί φορείς επιλογής και προσανατολισμού αρχίζουν να τίθενται στην υπηρεσία του κοινωνικού μετασχηματισμού και μιας παραγωγικής σχέσης που είναι ουσιαστικά συνδεδεμένη με τη βιομηχανική ανάπτυξη. Παράλληλα, αναπτύσσεται η «ταξική λογική» του προσανατολισμού του επαγγελματικού σχολείου στις ανάγκες της μικροαστικής τάξης και του γυμνασίου στις ανάγκες της «ανώτερης» τάξης.

Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913

Μετά την Επανάσταση του 1909 αρχίζει μία νέα περίοδος για την ελληνική κοινωνία, που θα οδηγήσει «στην ολοκλήρωση και παγίωση του αστικού χαρακτήρα της οικονομίας της», μία περίοδος που «χαρακτηρίζεται από μία νέα κοινωνική πολιτική, μία νέα οικονομική πολιτική και μία νέα ιδεολογία, που εκφράζει η βενιζελική βασικά παράταξη»⁹⁵. Το νέο πνεύμα απηχούν τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του

⁹⁵ Άννα Φραγκουδάκη, «Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της», περιοδ. Σύγχρονα Θέματα, περ. β', χρόνος 1^{ος}, τεύχ. 4, Ανοιξη 1979, σ. 10.

1913, την εισηγητική έκθεση των οποίων έχει γράψει ο Δημήτρης Γληνός⁹⁶. Δεκαπέντε χρόνια έχουν περάσει από τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις του Αθαν. Ευταξία και η κακή κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης ελάχιστα έχει αλλάξει. Ο Υπουργός Παιδείας Ιωάννης Τσιριμώκος, που ως Υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση Βενιζέλου το 1913 εισηγείται τα νέα νομοσχέδια, δίνει μία εικόνα των σχολείων σχεδόν παρόμοια με αυτή των σχολικών επιθεωρητών της δεκαετίας του 1880: το δημοτικό σχολείο, από τη μια μεριά με την κτηριακή υποδομή αλλά και με τη διδασκαλία την οποία παρέχει, μεταβάλλεται «εις κλίνην μὲν τοῦ Προκρούστου διὰ τὸ σῶμα τῶν παιδίων μας, εἰς Σαχάραν δὲ κενολογίας καὶ λεξιθηρίας διὰ τὸ πνεῦμά των [...]. [Ἀπὸ τὸν Ἑλληνικὸν λαὸν τοῦ ἔλειψε τὸ φῶς, διότι ἀληθῆ δημοτικὴν ἐκπαίδευσιν δὲν δυνάμεθα νὰ εἴπωμεν ὅτι ἀπέκτησεν ἀκόμη»⁹⁷.

Των νομοσχεδίων του 1913 είχαν προηγηθεί σημαντικά γεγονότα για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, όπως το Σχολείο του Βόλου που κάτω από τη διεύθυνση του Δελμούζου δοκίμαζε καινούργιες ιδέες στην πράξη, εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα, «κι άλλαξε την ατμόσφαιρα του φόβου στην τάξη σε ατμόσφαιρα συνεργατικής προσπάθειας»⁹⁸, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος που στόχευε στην ίδρυση ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου για να «βοηθήσει ν' αναμορφωθεί, με τον καιρό, η ελληνική εκπαίδευση»⁹⁹, η Φοιτητική Συντροφιά που υιοθετούσε «καινούργια πνευματικά ιδανικά» αλλά και η ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως κ.ά. «Ἀξονες αὐτῆς τῆς κίνησης εἶναι πρόσωπα τα οποία με τὸ ἔργο και τὴν ακτινοβολία τους σημάδεψαν τὴν ἐποχὴ πέρα ἀπὸ τὴν ἀνάμιξή τους σε αὐτὲς τις εκπαιδευτικὲς προσπάθειες»¹⁰⁰.

Αλλά και με τους βαλκανικούς πολέμους 1912-1913, με την προσάρτηση νέων εδαφών, διευρύνθηκε το εσωτερικό εμπόριο και άρχισαν να πολλαπλασιάζονται και οι βιομηχανικές επενδύσεις. Τώρα το κράτος παίρνει αποτελεσματικά μέτρα για την εθνική οικονομία, τη γεωργία, τη διοίκηση και τη δημόσια εκπαίδευση¹⁰¹, απόρροια και του προβληματισμού για το μέλλον του ελληνισμού και για την ίδια την ύπαρξή του. Τα ανερχόμενα τμήματα της αστικής και μεσοαστικής τάξης αναζητούν, πλέον, μία εκπαίδευση στενότερα συνδεδεμένη με την οικονομική πραγματικότητα, άρα πιο «χρήσιμη».

Και πραγματικά ο βασικός προσανατολισμός των νομοσχεδίων του 1913 φαίνεται πως ήταν η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις συντελούμενες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές με καθιέρωση συστήματος επαγγελμα-

⁹⁶ Οι βασικές αρχές των νομοσχεδίων είχαν περιληφθεί στο πρόγραμμα του Λαϊκού Κόμματος (αρχηγός του ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου) που ιδρύθηκε στα μέσα του 1910 από τα μέλη της Κοινωνιολογικής Εταιρείας. Βλ. Αλ. Δημαράς, *όπ. παρ.*, τόμ. Β', σσ. 78-79.

⁹⁷ Αλ. Δημαράς, «*Εκπαίδευση*», λήμμα στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1975, τόμ. ΙΔ', σ. 411.

⁹⁸ Πάνος Πολυχρονόπουλος, *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1980, τόμ. Α', σ. 188.

⁹⁹ Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, που ιδρύθηκε το 1910, εκπροσωπούσε τη φιλελεύθερη και προοδευτική μερίδα της αστικής τάξης, παίζοντας βασικής σημασίας ρόλο στη διανοητική και πολιτική ζωή της χώρας μέχρι το 1930.

¹⁰⁰ Αλ. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, *όπ. παρ.*, τόμ. Β', σ. λς'.

¹⁰¹ Νίκος Σβορώνος, *όπ. παρ.*, σ. 115.

τικής εκπαίδευσης. Στα νομοσχέδια αυτά, σε σχέση με τα εκείνα του 1899, είναι περισσότερο φανερός ο προσανατολισμός προς την αστική διάσταση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στόχος τους η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές ανάγκες της χώρας -όπως αυτές διαμορφώνονται, με την άνοδο στην εξουσία της αστικής τάξης (1909) και με τη νικηφόρα έκβαση των βαλκανικών πολέμων- και η μετατροπή του σχολείου «σε μοχλό οικονομικής ανάπτυξης» μέσα από την «πρακτικότητα» των προγραμμάτων των βασικών βαθμίδων, την εξομοίωση της εκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών και τη δημιουργία παράλληλου δικτύου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το νέο εξαετές δημοτικό σχολείο έπρεπε να δίνει την απαραίτητη γενική προπαιδεία για τη γεωργία, την κτηνοτροφία, τη βιομηχανία και τη βιοτεχνική προπαιδεία που έλειπε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα¹⁰², γεγονός που υπέθαλψε ιδιαίτερα την έμφυτη κλίση των Ελλήνων στα μεταπρατικά επαγγέλματα και την ύπαλληλιαν. Η βασική, όμως, καινοτομία αφορούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην οποία καθιερώνονταν δύο τύποι σχολείων, το εξαετές γυμνάσιο και τα αστικά σχολεία¹⁰³, που λειτουργούσαν παράλληλα, αλλά είχαν διαφορετικούς στόχους και προσανατολισμούς¹⁰⁴.

Το γυμνάσιο, κατά τον εισηγητή, θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανώτερης τάξεως και θα φιλοξενεί στους κόλπους του τους μέλλοντες έπιστήμονες, τους μεγαλοκτηματίες, τους μεγαλεμπόρους, τους μεγαλοβιομηχάνους, τους άξιωματικούς και πᾶσαν τὴν ανώτεραν ύπαλληλιαν τοῦ κράτους. Τα αστικά σχολεία προορίζονταν για την μέσην αστικήν τάξιν και απευθύνονταν στους μέλλοντες εμπόρους, μικροβιομηχάνους και βιοτέχνους, τους γεωργοκτηματίες, τους έμποροῦπαλλήλους, τὴν κατωτέραν ύπαλληλιαν τοῦ κράτους.

Στο τριετές αστικόν σχολεῖον, που κατά την εισηγητική έκθεση θα παρέχει «άνωτέρα» μόρφωση μετά την αποφοίτηση από το δημοτικό σχολείο, ο εισηγητής θέτει διαφορετικούς στόχους από το εξαετές Γυμνάσιο που προετοιμάζει για ανώτερες σπουδές. Προορίζεται να παρέχει την αναγκαία γενική μόρφωση στους νέο-

¹⁰² Στροφή προς την πρακτική μόρφωση από το δημοτικό σχολείο είχε παρατηρηθεί σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα. Χαρακτηριστικό είναι και το παρακάτω απόσπασμα από επιστολή της 9ης Ιουνίου 1909 του Λεωνίδα Λιώκη, Διευθυντή τότε της Σεβαστοπούλειου Εργατικής Σχολής: «Κατόπιν έπεσκέφθην τὸ Holloway Handicraft Centre School. Τοῦτο τὸ σχολεῖον ἀποτελεῖται μόνον ἀπὸ ἓνα ἐργαστήριον εἰς τὸ ὁποῖον μεταβαίνουνσι διαδοχικῶς ὅλοι οἱ μαθηταὶ τῶν πέριξ Δημοτικῶν Σχολείων καὶ ἐργάζονται εἰς τὴν χειροτεχνίαν ἅπαξ τῆς ἑβδομάδος. Ὑπάρχει ἓν σχολεῖον ἰδίου τύπου εἰς ἐκάστην συνοικίαν τοῦ Λονδίνου. Οἱ μαθηταὶ κατεργάζονται τὸ ξύλον μόνον κατασκευάζοντες σειρὰν ἀντικειμένων καθημερινῆς χρήσεως. Ὁ έποπτεύων διδάσκαλος ἐπιλαμβάνεται τῆς ἐνκαιρίας ὅπως κάμῃ ἐφαρμογὴν τῶν διαφόρων μαθημάτων. Οὕτω ὅταν τοὺς δίδει ἓν πρὸς κατεργασίαν ξύλο, τοὺς ὁμιλεῖ περὶ τῶν διαφόρων ιδιοτήτων του, περὶ τοῦ δένδρου καὶ τῆς χώρας ὁπόθεν προέρχεται κ.ο.κ. Κατὰ τὴν ἐπὶ τοῦ ξύλου σχεδίασιν τοῦ πρὸς κατασκευὴν ἀντικειμένου, λαμβάνουσι τὴν ἐνκαιρίαν οἱ μαθηταὶ νὰ κάμουν ἐφαρμογὴν τῆς Γεωμετρίας. Ὅντες δ' ὑποχρεωμένοι ἐκ τῶν διαστάσεων νὰ ὑπολογίσωσι τὴν ἐπιφάνειαν, χωρητικότητα κτλ. λαμβάνουσιν ἀφορμὴν νὰ ἐφαρμόσωσι τὴν ἀριθμητικὴν». Βλ. Σ. Γκλαβά, ὅπ. παρ., Παράρτημα ΙΧ, σ. 426.

¹⁰³ Βλ. διάγραμμα 4, σ. 63.

¹⁰⁴ Διαφορετική προβλέπεται να είναι και η κοινωνική σύνθεση των δύο τύπων σχολείων. Βλ. Αλ. Κόκκος, *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητῶν τεχνικού λυκείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1991, σ. 31.

υς που πρόκειται, αμέσως, ή μετά τη συμπλήρωση των σπουδών σε επαγγελματικές, εμπορικές, βιοτεχνικές, γεωπονικές, ναυτικές ή άλλες ειδικές σχολές, να κατέλθουν στον αγώνα της ζωής¹⁰⁵. Οι απόφοιτοι του αστικού σχολείου μπορούσαν να εγγραφούν μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στο Διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης, στη Ναυτική σχολή δοκίμων ή σε εμπορικές, γεωπονικές και άλλες τεχνικο-επαγγελματικές σχολές. Επίσης, δινόταν η δυνατότητα μεταπήδησης των αποφοίτων (μετά από εξετάσεις) σε μία από τις τρεις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Εκτός από τα αστικά σχολεία, η πρακτική μόρφωση, που «θα ἐπαναγάγη τὸν λαὸν εἰς τὴν πρακτικότητα, διὰ τὴν ἀντίληψιν τῆς ὁποίας θὰ διανοίξη τοὺς ὀφθαλμοὺς αὐτοῦ καὶ θὰ ὀπλίση αὐτὸν μὲ δύναμιν πολλαπλασίαν» συμπληρωνόταν με νυκτερινά ή Κυριακά σχολεία πρακτικής μόρφωσης και κατώτερες επαγγελματικές σχολές.

Τελικός στόχος της μεταρρύθμισης κατά τον εισηγητή των νομοσχεδίων ήταν: τα διδασκόμενα σε κάθε σχολείο μαθήματα να κατέχουν στο πρόγραμμα την έκταση και τη σπουδαιότητα ἣτις ἐκπηγάξει ἐκ τοῦ ἐπιδιωκομένου τελικοῦ σκοποῦ τῶν σπουδῶν και να προστεθούν μαθήματα, προπαρασκευάζοντα ἀμεσώτερον πῶς τὴν εἰς τὸν πρακτικὸν βίον μετάβασιν τῶν παιδῶν. Ειδικότερα, ήταν ανάγκη να οργανωθεί και η καλουμένη πραγματική ἐκπαίδευσις, ἣτις, διατηροῦσα τὸν χαρακτήρα γενικῆς μορφώσεως, θὰ προπαρασκευάζη συστηματικώτερον διὰ τῆς καλλιιεργείας τῶν γενικῶν δεξιοτήτων καὶ τῆς παροχῆς καταλλήλων γνώσεων διὰ τὰ εἰδικὰ ἐπαγγελματικὰ σχολεία ἢ διὰ τὰ τεχνικὰ ἐπαγγέλματα¹⁰⁶. Για τον σκοπό αυτό παρεχόταν από τα νομοσχέδια και η δυνατότητα να μετατρέπονται τα αστικά σχολεία σε προπαρασκευαστικές τεχνικές σχολές με την προσθήκη ορισμένων μαθημάτων.

Πρωτοποριακή θα μπορούσε να θεωρηθεί η διάταξη των νομοσχεδίων σύμφωνα με την οποία οι απόφοιτοι δημοτικῶν σχολείων που ἤδη εργάζονταν θα παρακολουθούσαν συμπληρωματικά μαθήματα. Μάλιστα οι εργοδότες δι εἰδικῆς ρήτρας θα υποχρεώνονταν να επιτρέπουν ἢ και να επιβάλλουν στους υπαλλήλους ἢ τους εργάτες τους τη φοίτηση σ' αυτά τα μαθήματα¹⁰⁷. Τα νομοσχέδια αυτά προέβλεπαν, επίσης, πέραν της εξομοίωσης της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης των θηλέων με αυτήν των αρρένων, και την ίδρυση αστικῶν σχολείων θηλέων στα οποία θα δίδασκονταν, εκτός των ἄλλων μαθημάτων, χειροτεχνία, κοπτική, ραπτική, μαγειρική, στοιχειά νοσηλευτικής και βρεφοκομίας, καθώς και την ίδρυση Διδασκαλείου Τεχνικῆς ἐκπαιδεύσεως με το οποίο ἐπιδιωκόταν η κατάρτιση ἀντίστοιχου διδακτικού προσωπικού, ἀφοῦ θὰ ἦτο αὐτόχρονα ματαιοπονία ἢ ἴδρυσις σχολείων τεχνικῶν ἄνευ εἰδικῶν διδασκάλων¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, ὄπ. παρ., σσ. 30--32.

¹⁰⁶ Δημ. Γληνός, *Άπαντα*, ὄπ. παρ., τόμ. Β', σ. 225.

¹⁰⁷ Δημ. Γληνός, *Άπαντα*, ὄπ. παρ., τόμ. Β', σ. 254. - Τη σημασία του μέτρου εἶχε τονίσει δέκα χρόνια νωρίτερα και ο Δημ. Βικέλας ἐπισημαίνοντας: «Οἱ μεταχειριζόμενοι ἐργάτας ἀνηλίκοις ὀφείλουσι νὰ παρέχουν εἰς αὐτοὺς τὸν ἀναγκαῖον καιρὸν διὰ τὴν ὑποχρεωτικὴν φοίτησιν εἰς τὸ σχολεῖον». Βλ. Δημ. Βικέλας, *Άπαντα*, ὄπ. παρ., τόμ. Ζ', σ. 146.

¹⁰⁸ Δημ. Γληνός, *Άπαντα*, ὄπ. παρ., τόμ. Β', σ. 341.

Όμως και τα νομοσχέδια του 1913 ποτέ δεν ψηφίστηκαν, αφού, όπως έγραψε ο Δημ. Γληνός σε άρθρο του στο περιοδικό *Αναγέννηση* το 1927, στο πρώτο φύσημα της αντίδρασης μέσα στη Βουλή [...] μπήκαν στο χρονοντούλαπο»¹⁰⁹.

Τα νομοσχέδια αυτά θεωρήθηκαν από πολλούς ως αφορμή σύγκρουσης ανάμεσα στις κατεστημένες ιδέες των κρατικών φορέων και των εκσυγχρονιστικών τάσεων που εκφράζονταν από τον Γληνό, τον Δελμούζο και πολλούς άλλους ιδεολογικούς και πολιτικούς κύκλους. Όμως, τελικά, τα νομοσχέδια αυτά, παρά τις καινοτομίες και τη στροφή τους σε πρακτικότερη και επαγγελματική εκπαίδευση, δεν ψηφίστηκαν για τους ίδιους λόγους που δεν είχαν ψηφιστεί και τα νομοσχέδια του 1899, επειδή, δηλαδή, η διαφαινόμενη ανταπόκριση στο αίτημα για πρακτικότερες σπουδές δεν προερχόταν τόσο από την εκτίμηση των κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων, όσο από τις αντίστοιχες τάσεις στον ευρωπαϊκό χώρο, απόηχο των οποίων αποτελούσαν οι όποιες μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πέραν των άλλων, δεν φαίνεται να είχε ληφθεί μέριμνα από τους εισηγητές τους για την χωροταξική εξάπλωση των Αστικών Σχολείων και τη σύνδεσή τους με τους οικονομικούς κλάδους, τη διαμόρφωση αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων, τον εξοπλισμό των σχολείων, την επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων και τον τρόπο αναπροσανατολισμού της μαθητικής ροής σ' ένα κοινωνικό σώμα που είχε γνωρίσει επί ογδόντα χρόνια τη μονοδιάστατη όδο από το Δημοτικό στη Γενική Εκπαίδευση. Εκείνο όμως που πιο πολύ βάραινε ήταν η αντιμετώπιση του πληθωρισμού των αποφοίτων γυμνασίου που αποτελούσε πρόβλημα διά την κοινωνικήν ισορροπία, μολονότι στο γυμνάσιο συνέχιζε μόλις το 1/10 των αποφοίτων του δημοτικού, αριθμός όμως που θεωρούνταν τρομακτικός.

Στο γυμνάσιο την περίοδο αυτή οι μαθητές προσέρχονται πιστεύοντας ότι εν αυτοίς μορφώνονται επαγγελματικῶς και ότι, διά της αποκτήσεως ενός σχετικού πτυχίου, εξασφαλίζουν πόρον ζωῆς, και μάλιστα ότι βελτιώνουν τήν οικονομικήν θέσιν καί αὐτῶν καί τῶν οἰκείων των, γεγονός που ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Ακόμη και αυτοί που αποτυγχάνουν δεν αποθαρρύνονται συνήθως αλλά παραδοκοῦν μέλλουσιν ἐνκαιρίαν πρὸς εἰσπήδησιν εἰς τὸν παράδεισον τοῦ κρατικοῦ προϋπολογισμοῦ, παραμελοῦντες ἐν αῶ μεταξύ τήν ἀπασχόλησιν των εἰς βιοποριστικόν τι ἐπάγγελμα κατὰ τρόπον συστηματικόν καί μόνιμον, ὅστις θά ἐξησφάλιζεν ἴσως αὐτοῖς καλυτέραν τύχην ἢ ἡ πολυπόθητος δημοσία θέσις. Πολλοί θεωρούσαν το θέμα των σπουδῶν στο γυμνάσιο και ως ταξικό, αφού οι πλούσιοι, οι ἔμποροι, οι βιομήχανοι και οι γαιοκτήμονες είχαν επαρκή αριθμό σχολείων για τα παιδιά τους, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο για τις τάξεις των αγροτῶν, των εργατῶν και των βιοτεχνῶν.

Ένα χρόνο αργότερα, όμως, ιδρύθηκαν (με το διάταγμα της 8ης Σεπτεμβρίου 1914) τα Αστικά Σχολεία θηλέων (τριετούς διάρκειας σπουδῶν), στα οποία εγγράφονταν κορίτσια που είχαν αποφοιτήσει από εξαετές δημοτικό σχολείο και των οποίων ο επαγγελματικός χαρακτήρας φαίνεται τόσο από τα μαθήματα, που στρέφονταν γύρω από πρακτικές γνώσεις, όσο και από τη δυνατότητα των

¹⁰⁹ Δημ. Γληνός, *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, 2η έκδ., Αθήνα 1971-1975, τόμ. Γ', σ. 21.

αποφοίτων τους να καταταγούν ύστερα από εξετάσεις στην Α' τάξη Διδασκαλείων ή άλλης επαγγελματικής σχολής¹¹⁰. Τα διδασκόμενα μαθήματα ήσαν: θρησκευτικά, νέα και αρχαία ελληνική γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, πρακτική αριθμητική μετά λογιστικής και κα-ταστιχογραφίας, πρακτική γεωμετρία, φυσική ιστορία, φυσική και χημεία μετ' εφαρμογών στη γεωργία, το εμπόριο και τη βιομηχανία, οικιακή οικονομία και οικιακά έργα, οικιακή παιδαγωγική, υγιεινή, νοσηλευτική, χειροτεχνία, καλλιγραφία και ιχνογραφία, μουσική, γυμναστική και ελληνικοί χοροί. Τέτοια σχολεία ιδρύθηκαν σε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και από δήμους στον Πειραιά, στην Κοζάνη και στην Ιεράπετρα.

Επίσης, επειδή οι ανάγκες σε εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό ήσαν α-ξεπέραστες, με τον ν. 572/31-12-1914 ιδρύθηκε στην Αθήνα τριτάξιο *Διδασκαλείον τῆς Τεχνικῆς ἐκπαιδύσεως* για τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού των κατώτερων τεχνικών σχολών και των καθηγητών των τεχνικών μαθημάτων *ἐν τοῖς διδασκαλείοις καὶ τοῖς σχολείοις τῆς μέσης ἐκπαιδύσεως*. Παράλληλα, μπορούσε να λειτουργήσει και ιδιαίτερη τάξη για τη διδασκαλία σειράς τεχνικών μαθημάτων για καταρτισμό των ήδη διδασκόντων τα τεχνικά μαθήματα στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης ή και τῶν ἐκτὸς ὑπηρεσίας τοιούτων.

Στο διδασκαλείο, αποτελούμενο εκ τριῶν ἐνιαυσίων τάξεων θα διδάσκονταν: φυσικοτεχνία, χημικοτεχνία, τεχνολογία, μαθηματικά και εμπορικά, σχολική χειροτεχνία, ελευθέρη ιχνογραφία, γεωμετρική, τεχνικά σχέδια αναφερόμενα στην επιπλοποιία, οικοδομική, μηχανουργική, ηλεκτροτεχνία και αρχιτεκτονική, πλαστική και γυψουργία, καλλιγραφία, χειρισμός των εργαλείων και απλών βοηθητικών μηχανών, ιστορία των τεχνών, υγιεινή των εργαστηρίων και των επαγγελματιῶν, στενογραφία, γυμναστική και σκοποβολία. Για την πρακτική άσκηση των μαθητῶν του Διδασκαλείου θα ιδρύονταν μία πρότυπη προπαρασκευαστική τεχνική σχολή, τρία εργαστήρια (ξύλουργίας, μεταλλοτεχνίας και πλαστικής) και ένα εσπερινό σχολείο διὰ τὴν περαιτέρω θεωρητικὴν καὶ πρακτικὴν μόρφωσιν τῶν τεχνιτῶν¹¹¹. Οι μαθητές του Διδασκαλείου μπορούσαν επίσης να ασκούνται στα εργαστήρια της Σεβαστοπούλειου Εργατικής Σχολής και του Ορφανοτροφείου Χατζη-κόνστα. Στο Διδασκαλείο εγγράφονταν όσοι είχαν απολυτήριο γυμνασίου ή πτυχίο δημοδιδασκάλου και ηλικία 16-30 ετῶν και αυτοί που αποφοιτούσαν μπορούσαν να διοριστούν ως δάσκαλοι της καλλιγραφίας και ιχνογραφίας ή της χειροτεχνίας¹¹².

¹¹⁰ Διάταγμα 8^{ης} Σεπτεμβρίου 1914 *Περὶ χορηγίας ἀδείας εἰς τὴν Φιλεκπαιδευτικὴν Ἐταιρείαν ἰδρύσεως ἀστικῶν σχολείων θηλέων* (ΕτΚ αριθμ. 255/Α'/11-9-1914) και Υπουργική Απόφαση 34514/15^{ης} Νοεμβρίου 1914 *Περὶ προγράμματος τῶν ἀστικῶν σχολείων θηλέων* (ΕτΚ αριθμ. 333/Α'/17-11-1914). - Επίσης Χριστ. Λέφας, *Ἡ εξέλιξις τῆς νομοθεσίας τῆς Μέσης Ἐκπαιδύσεως*, Αθήνα 1921, σ. 42 και Δαυίδ Αντωνίου, *Τα προγράμματα τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης (1833-1929)*, ὅπ. παρ., τόμ. Α', σσ. 63-64.

¹¹¹ Το *Διδασκαλείον τῆς Τεχνικῆς ἐκπαιδύσεως* εἶχε ως πρότυπο τὴν Εἰδικὴ ἀνώτατη σχολὴ που εἶχε ἰδρύσει ἡ Γαλλία (1912), τὴν *Erale Informal Superieur De l' Enseignement Technique* (=Ανώτερο Διδασκαλείο Τεχνικῆς Ἐκπαίδευσης).

¹¹² Νόμος 572/31-12-1914 *Περὶ ἰδρύσεως διδασκαλείου τῆς τεχνικῆς ἐκπαιδύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 16/Α'/13-1-1915), ἀρθρα 1-2 και 7-9). Βλ. και Χριστ. Λέφας, ὅπ. παρ., σ. 42, Γεώργ. Αναστασόπουλος, ὅπ. παρ., τόμ. Β', σ. 943 και Δαυίδ Αντωνίου, ὅπ. παρ., τόμ. Α', σ. 38 και τόμ. Β', σσ. 271-274. - Το 1920 το Διδασκαλείο τεχνικῆς ἐκπαιδύσεως μετασηματίστηκε σε τετρατάξιο. Δεν εἶχε ὅμως ομαλὴ πορεία και,

Από τα νομοσχέδια του 1917 στη μεταρρύθμιση του 1929

Βασικό σταθμό στην εκπαίδευση αποτελούν και τα νομοσχέδια του 1917 που νομοθετήθηκαν από την προσωρινή Κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης υπό τον Ελευθέριο Βενιζέλο και επικυρώθηκαν αργότερα από τη Βουλή των Ελλήνων. Νομοθετούν τη δημοτική γλώσσα ως τη γλώσσα ολοκλήρου του δημοτικού σχολείου με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας κατά τα δύο τελευταία χρόνια¹¹³. Επίσης, μεταρρυθμίζουν ολόκληρο το σύστημα συγγραφής, έγκρισης, αριθμού και χρόνου ισχύος των σχολικών βιβλίων, μεριμνούν για τη μόρφωση και μετεκπαίδευση των δασκάλων και την αποκέντρωση των σχολείων. Δεν επέβαλαν, όμως, τα αστικά σχολεία, όπως προέβλεπαν τα νομοσχέδια του 1913. Κατά την Άννα Φραγκουδάκη η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση, η σημαντική και θεμελιώδης κοινωνική επένδυση που θα επιτρέψει την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και τη διαμόρφωση χρηστών πολιτών, που θα επιτρέψει δηλαδή την πορεία προς τη βιομηχανική και κοινοβουλευτική κοινωνία εξακολουθούσε να εκκρεμεί¹¹⁴.

Στην πραγματικότητα, όμως, όσο η ανάγκη για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αισθητή, ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1910, τόσο η βελτίωση της ήταν δυσχερής, κυρίως λόγω της κατά τα έτη ταύτα επικρατούσης μεγάλης πολιτικής τε και κοινωνικής άκαταστασίας και συγχύσεως. Άλλωστε κατά τον Ανδρέα Σκιά δεν είχαν προηγηθεί μελέτες και συζητήσεις επαρκείς και όσες σχετικές απόψεις είχαν κατά καιρούς δημοσιευτεί δεν είχαν ιδιαίτερα προσεχθεί, αποτε-

όπως παρατηρεί ο Δημήτρης Μωραϊτης: *Δυστυχώς το μεν τριτάξιον διδασκαλείον διέκοψε το 1924 την λειτουργίαν, η δε προσηρημένη τάξις των μετεκπαιδευομένων εξηκολούθει λειτουργούσα με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Αλλά το 1926 η κυβέρνηση Πάγκαλου για λόγους οικονομικούς κατάργησε το Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαιδύσεως και έτσι σταμάτησε κάθε κίνηση για τη μόρφωση δασκάλων τεχνικών μαθημάτων. Βλ. Δημ. Γ. Μωραϊτης, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1953, σ. 307. - Ο νόμος 572/1914 τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με τον νόμο 940/1917 *Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινων του νόμου 512: Περί διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαιδύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 223/Α'/11-10-1917) και με τον νόμο 2242/1920 *Περί τροποποιήσεως διατάξεων τινών του νόμου 512: Περί διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαιδύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 144/Α'/30-6-1920). Για τα προγράμματα, τις εξετάσεις, τους μετασχηματισμούς κ.λπ. του Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαιδύσεως βλ. διατάγματα: α) 14ης Οκτωβρίου 1916 *Περί των προγραμμάτων εν τῷ διδασκαλείῳ τῆς τεχνικῆς ἐκπαιδύσεως διδασκομένων μαθημάτων* (ΕτΚ αριθμ. 227/Α'/15-12-1916), β) 18ης Δεκεμβρίου 1917 *Περί τροποποιήσεων εἰς τὸ πρόγραμμα τῶν ἐν τῷ διδασκαλείῳ τῆς τεχνικῆς ἐκπαιδύσεως διδασκομένων μαθημάτων* (ΕτΚ αριθμ. 300/Α'/23-12-1917), γ) 21ης Σεπτεμβρίου 1920 *Περί λειτουργίας τοῦ Διδασκαλείου τῆς Τεχνικῆς Εκπαιδύσεως καὶ περὶ εἰσιτηρίων ἐξετάσεων, προαγωγῶν κτλ. τῶν μαθητῶν αὐτοῦ* (ΕτΚ αριθμ. 228/Α'/5-10-1920), δ) 22ας Οκτωβρίου 1922 *Περί τῶν κατὰ τὸ ἀρξάμενον ἔτος ἐν τῷ Διδασκαλείῳ τῆς Τεχνικῆς Εκπαιδύσεως μαθημάτων* (ΕτΚ αριθμ. 216/Α'/29-10-1922) και ε) 2ας Ιουλίου 1923 *Περί καθορισμοῦ τοῦ ἐν Ἀθήναις Διδασκαλείου τῆς Τεχνικῆς Εκπαιδύσεως μετονομαζομένου εἰς Τεχνικὸν Διδασκαλείον* (ΕτΚ αριθμ. 182/Α'/3-7-1923), καθώς και Δαυίδ Αντωνίου, *ὄπ. παρ., τόμ. Β', σελ. 277-356.**

¹¹³ Χρ. Λέφας, *ὄπ. παρ., σ. 42.* - Την περίοδο αυτή έχουν αναλάβει καθήκοντα στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας οι τρεις πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Δημήτρης Γληνός και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης.

¹¹⁴ Άννα Φραγκουδάκη, *ὄπ. παρ., σ. 49.*

λώντας μάλιστα πολλές φορές αυτοσχέδιες σκέψεις ανθρώπων *ὄλως ἀναρμοδίων περὶ μεταρρυθμίσεων*¹¹⁵.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις οποιεσδήποτε μεταβολές και βελτιώσεις που κατά καιρούς έγιναν, εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα. Κατά τον Ιάκ. Δραγάτη -που ως νεαρός εκπαιδευτικός είχε επιθεωρήσει το 1880 τα δημοτικά σχολεία της Ηλείας και δημοσίευσε τις σχετικές εντυπώσεις του με τίτλο *Παλαιαὶ ἀμαρτίαι -ὄν μόνον ὁ νοῦς ἀναπαλαιούμενος ἀνηβᾶ, ἀλλὰ καὶ τὰ ἀμαρτήματα ἀντὶ νὰ τύχωσιν ἄρσεως ἢ ἐλαττωθῶσιν, ἀνέλαβον τὴν ἀκμὴν αὐτῶν τὴν προτέραν [...]. Τοῦτο τουλάχιστον ἀποδεικνύεται ἐκ τῆς γοργῆς τῆς ποδὶ εἰσβαλοῦσης μέχρι τῶν προθύρων τοῦ Πανεπιστημίου καὶ πέραν τούτου ἀγραμματωσύνης, ἢ ὅποια ἀρχὴν ἔχει ἀμφηρίστως τὰ κατώτερα σχολεῖα*¹¹⁶, μολονότι παρήλθαν 48 χρόνια από το 1880.

Τη δεκαετία του 1920 με δεδομένη την κοινωνική ζήτηση για τις γυμνασιακές σπουδές και παρά τον διαφαινόμενο πληθωρισμό, ιδρύονται πολλά νέα γυμνάσια, τα οποία όμως υπολειπούνταν, καθώς η ίδρυση, μεταβολή και κατάργηση σχολείων γινόταν χωρίς καμιά μελέτη των τοπικών αναγκών, χωρίς καμιά προσοχή στην κοινωνιολογική και επαγγελματική σύσταση των περιφερειών και χωρίς κανένα σύστημα γενικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Από τους 75 χιλ. κατά μέσο όρο μαθητές που εγγράφονταν στη δεκαετία του 1920 στα γυμνάσια αποφοιτούσαν μόνο 5,5 χιλιάδες, από τους οποίους οι 2,5 χιλ. εισάγονταν στο πανεπιστήμιο και οι άλλες τρεις χιλιάδες ακολουθούσαν μέσα επαγγέλματα, χωρίς καμιά ειδική μόρφωση. Οι περισσότεροι απ' αυτούς υφίσταντο *μυρίους εξευτελισμούς και υποχρεούνταν σε παντοειδείς ὑποχωρήσεις αποτελώντας ὄχλον ἡμιμαθῶν διανοουμένων, που επίμονα ζητούσαν ἀπὸ τους πολιτικούς του τόπου τους μια θέση*. Επίσης, η συγκέντρωση των αποφοίτων στα αστικά κέντρα κατέστρεφε *τὸν ἀγροτισμὸν, ἀφοῦ προτιμούσαν τὰ καφενεῖα ἀντὶ τοῦ ἀγροῦ καὶ τὴ θέση τοῦ βοηθοῦ γραμματέα, ἐνῶ ταυτόχρονα δημιουργοῦσε ὑπερεπαγγελματισμὸν*.

Ο πληθωρισμός σε μέσα και ανώτερα επαγγέλματα που ασκούνται από αποφοίτους γυμνασίων, εμπορικών σχολών και πτυχιούχους πανεπιστημίου προβάλλεται στα τέλη της δεκαετίας του 1920 και ως *ἐθνικὸς κίνδυνος*. Όλη η κοινωνία και ο τύπος πιστοποιεί καθημερινά την ύπαρξη χιλιάδων αέργων που έχουν ως μόνο προσόν το πτυχίο του γυμνασίου. Το κράτος αναζητεί το σθένος να καταργήσει πολλά σχολεία μέσης εκπαίδευσης, χωρίς να λογαριάσει αν θα *θιχθῆ ἀδικοιολόγητος φιλοτιμία καὶ ὁ ἐγωισμὸς τοπικῶν παραγόντων*. Δεν πρέπει να διατηρεῖ σχολεῖα για να εγγράφονται *ὄσοι πιστοὶ καὶ οἱ πλέον ἀνίκανοι δι' ἀνωτέρας σπουδᾶς ἢ για να τροφοδοτεῖ τις ανώτατες σχολές με σπουδαστές, χωρίς να γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες της κοινωνίας σε επιστήμονες και γενικότερα αποφοίτους ανωτάτων σχολών*. Καλείται, συνεπώς, το κράτος να λειτουργήσει τόσα σχολεῖα μέσης γενικής εκπαίδευσης, με καθορισμένο αριθμό και με επιλογή των αρίσ-

¹¹⁵ Ανδρ. Σκιάς, *Γνώμαι περὶ ἀναδιοργανώσεως τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, ἐκδιδόμεναι κατ' ἐντολὴν τοῦ Υπουργείου τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως, Ἀθῆναι 1921, σ. 3-4*.

¹¹⁶ Ιάκ. Δραγάτης, *Σχολεῖον γουρνοκάμασο καὶ ἡ ρητορικὴ ἐν τῷ δημοτικῷ σχολεῖω πρὸ ἡμίσεος αἰῶνος, στοὺς Ἡμερολόγιον Ἐνώσεως Συντακτῶν, Ἀθήνα 1929, σ. 276*

των, όσα επαρκούν για τις εκτιμώμενες ανάγκες του δημοσίου και τα ελεύθερα επαγγέλματα, δεδομένου ότι η παροχή μόρφωσης σε επίπεδο μέσης εκπαίδευσης δεν εκτιμάται ως *αγαθό* για να προσφέρεται δωρεάν, και μάλιστα όταν το κράτος διαθέτει *τρομακτικῶς δυσανάλογον ἀριθμόν ἐπιστημόνων καί μνηστήρων ὑπαλληλικῶν θέσεων*.

Κεντρικό ζήτημα, λοιπόν, αποτέλεσε η πάση θυσία μείωση του αριθμού των φοιτώντων στα γυμνάσια και η στροφή σε κατώτερα και μέσα επαγγελματικά σχολεία που θα λειτουργούσαν γι' αυτόν τον σκοπό, αφού το απασχολούμενο στον τομέα των ελεύθερων επαγγελμάτων και το δημόσιο εργατικό δυναμικό δεν ξεπερνούσε το 8%, ενώ τα 9/10 της ελληνικής νεολαίας, μετά το πέρας της υποχρεωτικής φοιτήσεως, τρέπονταν σε διάφορα επαγγέλματα, αστικά ή αγροτικά, διακόπτοντας σχεδόν κάθε επαφή με το σχολείο.

Όλο και περισσότεροι πιστεύουν ότι η ελάττωση του αριθμού των μαθητών του γυμνασίου θα επιτευχθεί, εφόσον, μετά το δημοτικό, το ρεύμα των μαθητών διοχετευθεί σε άλλου είδους σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Για πολλούς το ζήτημα βέβαια δεν είναι πώς θα μειωθεί ο αριθμός των θεσιθηρών, αλλά και πώς θα ανυψωθεί το πνευματικό επίπεδο των μεγάλων λαϊκών μαζών με την ίδρυση διαφόρων τύπων επαγγελματικών σχολείων, την επιμόρφωση των ενηλίκων με ειδικές σχολές και διαλέξεις, την ίδρυση λαϊκών βιβλιοθηκών κ.ά. Παράλληλα, ενισχύεται η άποψη ότι θα πρέπει να αποκλεισθούν από τη μέση γενική εκπαίδευση εκείνοι που δεν παρέχουν εγγυήσεις για ανώτερες σπουδές, εκτός εκείνων που μπορούν να αποζημιώσουν το κράτος. Υπάρχει όμως και ο αντίλογος σύμφωνα με τον οποίο η μείωση των γυμνασίων με τεχνητούς φραγμούς και με αύξηση των εκπαιδευτικών τελών δεν εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες και είναι μέτρο *αντιλαϊκόν και αριστοκρατικόν*, ενώ η θέσπιση υποτροφιών για τους απόρους δεν είναι ικανή να αμβλύνει την αριστοκρατικότητα του μέτρου.

Οι βαλκανικοί πόλεμοι και ο παγκόσμιος πόλεμος, που υπερδιπλασίασαν το έδαφος και τον πληθυσμό της Ελλάδας, είχαν μεγάλη αντανάκλαση στην ελληνική οικονομία και επιτάχυναν, παρά τη στασιμότητα της αγροτικής και βιομηχανικής παραγωγής λόγω των εχθροπραξιών, την οικονομική, κοινωνική και πολιτική εξέλιξη. Επίσης, η μαζική εισροή προσφύγων μετά το 1922 καθώς και το κίνημα εκβιομηχάνισης που παρουσιάζεται στο εσωτερικό της χώρας, δημιούργησαν μια νέα κατάσταση στην αγορά εργασίας που ενίσχυσε τη ζήτηση ειδικευμένων εργατών και τεχνικών για τις νεοϊδρυμένες βιομηχανίες και βιοτεχνίες, καθώς και για τον διευρυνόμενο τομέα υπηρεσιών κοινής ωφέλειας. Αρχίζει πλέον να τίθεται με πιεστικό τρόπο το πρόβλημα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ελληνική βιομηχανία διαθέτοντας *τούς ἀναγκαιοῦντας φυσικούς πόρους* για την παραγωγή, δεν στερούνταν μόνο κεφαλαίων, που τελικά μπορούσαν να εξασφαλιστούν, αλλά κυρίως είχε *ἔλλειψιν τεχνικῶν γνώσεων τῶν τε βιομηχάνων καί ἐργατῶν*. Μόνο η πρωτοβουλία του κράτους για τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα μπορούσε *νά ἀποβῆ τελεσφόρος*, και αυτό θα γινόταν, όταν οι επίσημοι φορείς αντιλαμβάνονταν ότι το να προσπαθήσει κανείς να κατα-

πολεμήσει τον εκβιομηχανισμό της παραγωγής αποτελεί ματαιόσχολον και αντιοικονομικήν ούτοπιαν.

Ένα κάποιο δίκτυο επαγγελματικών σχολών αρχίζει να πλέκεται με πρωτοβουλίες και πάλι κυρίως ιδιωτών, κοινωφελών ιδρυμάτων και κληροδοτημάτων. Παρ' όλα αυτά λίγο πριν από την επόμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, αυτή του 1929, ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης εξακολουθούσε να παραμένει θεωρητικός-κλασικιστικός. Το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την κρατούσα τότε αντίληψη, δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας και είχε καταστεί ολιγαρχικό, δημιουργώντας στρατιές θεσιθηρών και παραμελώντας την εκπαίδευση των μεγάλων λαϊκών μαζών, καθώς επίσης και την πρακτική μόρφωση, με αποτέλεσμα την βλάβη των πλουτοπαραγωγικών κλάδων. Το αίτημα της επαγγελματικής προπαρασκευής των παιδιών της μεγάλης πλειονότητας του λαού, με την ίδρυση κατώτερων κρατικών επαγγελματικών σχολείων -γεωργικών, εμπορικών, τεχνικών, οικοκυρικών- σε συνδυασμό με την παροχή γενικής μόρφωσης, προβάλλει πλέον και ως χρέος της πραγματικής δημοκρατίας.

Το πρόβλημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης του λαού είχε θέσει στην πρώτη σειρά των διεκδικήσεών του ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ασκώντας επανειλημμένα οξύτατες κριτικές απέναντι σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δέν προέβλεπε ειδικά σχολεία για τή μόρφωση των παιδιών των κατώτερων τάξεων, γεγονός που ευνοεί τον παρασιτισμό και τη θεσιθηρία¹¹⁷. Χαρακτηριστικά, ο Αλέξανδρος Δελμούζος έγραφε το 1926: *Ἡ ἐκπαίδευσή μας μὲ τὴν τραγικά μονοδιάστατη ἐσωτερική της οργάνωση δέν ἀνοίγει στοὺς νέους παρὰ μόνον μία προοπτική: τὴν ἀκαδημαϊκή προοπτική. Θὰ ἔπρεπε νὰ ἀποροῦμε πὸν τὸ Πανεπιστήμιό μας δέν περιέχει παρὰ 12.000 φοιτητὲς καὶ ὄχι πολὺ μεγαλύτερο μέρος τῆς νεολαίας μας. Ὁ λαὸς μένει ἀγράμματος, ἢ μεγάλη μάζα ἡμιμαθῆς, ἐνῶ μέγας εἶναι ὁ ἀριθμὸς τῶν νέων πὸν ἔρχονται πρὸς τὸ πανεπιστημιακὸ δίπλωμα καὶ ἐγκαταλείπουν τὴν παραγωγικὴ ἐργασία, ἐνῶ τὰ ἐπαγγέλματα διψᾶν γιὰ ἐπιστημονικὲς γνώσεις. Ἡ οργάνωση τῆς ἐκπαίδευσῆς μας δέν παίρνει ὑπόψη τῆς τὸν διφυῆ χαρακτῆρα τῆς σύγχρονης κοινωνίας*¹¹⁸. Αλλά και ο Γληνός ένα χρόνο αργότερα (1927), στη Διακήρυξη για τὴν παιδεία, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Ἀναγέννησις*, ζητούσε όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, να μορφώνονται υποχρεωτικά ως τα 18 τουλάχιστον χρόνια της ζωῆς τους στο κοινό δημοτικό σχολείο και μετέπειτα στα γενικά ἢ τὰ ειδικὰ ἐπαγγελματικὰ ἢ συμπληρωματικὰ σχολεία, πὸν εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ὀργανωθοῦν ἀμέσως ἀπὸ τὸ κράτος¹¹⁹.

Ο ίδιος ο Ελ. Βενιζέλος σε λόγο του προς την «Φιλελευθέραν Νεολαίαν τῶν Ἀθηνῶν» στις 17 Φεβρουαρίου 1929 τόνιζε: *: Ἐὰν ἔχετε ἀδελφοὺς ἢ ἄλλους νεωτέρους φίλους τοὺς ὁποίους ἡμπορεῖτε νὰ ἐπηρεάσετε εἰς τὴν ἐκλογήν τοῦ σταδίου των, σπρώξατε τούτους μὲ ὄλην τὴν δύναμιν τῆς ψυχῆς σας εἰς τὰ πρακτικώτερα ἐπαγγέλματα. Ἀντιδράσατε μὲ ὄλην σας τὴν ψυχὴν κατὰ τῆς ἀπηρχαιωμένης πλέον*

¹¹⁷ Κων/νος Τσουκαλάς, *ὄπ. παρ.*, σ. 520.

¹¹⁸ Αλ. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και εκπαίδευση*, Αθήνα 1926 (νέα έκδοση 1971), σ. 33

¹¹⁹ Αλ. Δημαράς, *Ἡ μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ἱστορίας)*, *ὄπ. παρ.*, τόμ. Β', σσ. 153-155.

καὶ αὐτόχρομα καταστρεπτικῆς ἀντιλήψεως ὅτι εὐγενὲς στάδιον εἶναι ἐκεῖνο μόνον εἰς τὸ ὅποιον ὁ νοῦς διευθύνει τὴν γραφίδα καὶ τὴν σμίλην ἢ τὸν διαβήτην ἢ τὰ ἄλλα ὄργανα τὰ ὅποια δὲν ἀπαιτοῦν καὶ καταβολὴν μυϊκῆς δυνάμεως. Ἀφοῦ ἐξαιρέσετε τοὺς ὀλιγίστους ἐκείνους οἱ ὅποιοι κατέχουν κορυφὰς τῶν κακῶς ὀνομαζομένων ἐλευθερίων ἐπαγγελμάτων καὶ οἱ ὅποιοι δὲν ἀποτελοῦν οὔτε τὸ δέκατον βεβαίως τῶν ἀνηκόντων εἰς τὰ ἐπαγγέλματα ταῦτα, ὅλοι οἱ ἄλλοι εἶναι πολὺ ὀλιγώτερον χρήσιμοι καὶ εἰς αὐτοὺς καὶ εἰς τὴν κοινωνίαν ἀπὸ τὸν καλὸν τεχνίτην τῆς γεωργίας, τῆς βιομηχανίας ἢ τῆς βιοτεχνίας. Καὶ πιστεύσατέ με, εἴμεθα εἰς τὰς παραμονὰς τῆς ἡμέρας, ἢ μᾶλλον ἐξημέρωσεν ἤδη ἡ ἡμέρα κατὰ τὴν ὁποίαν οἱ μορφωμένοι ἐργάται καὶ τεχνίται, οἱ ὅποιοι χρησιμοποιοῦν τὸν νοῦν των ὅπως διευθύνουν καλύτερα τὴν λεγομένην χειρωνακτικὴν ἐργασίαν, θὰ κατέχουν καὶ κοινωνικῶς ἀνωτέραν θέσιν ἀπὸ τὰ ἑννέα δέκατα τῶν ἀνηκόντων εἰς τὰ ἐλευθέρια λεγόμενα ἐπαγγέλματα ¹²⁰.

Ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1929

Ἡ Κυβέρνηση τοῦ Ελ. Βενιζέλου προχώρησε στὴν οὐσιαστικὴ μεταρρύθμιση τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος με τὴν ψήφιση μιᾶς σειρᾶς νόμων που ἐπιδίωκαν τὴ θεμελίωση τοῦ αστικοῦ σχολείου¹²¹. Πρόκειται γιὰ μεταρρύθμιση που καταλογίζεται στα σημαντικότερα γεγονότα τῆς μεταρρυθμιστικῆς κίνησης στὴ νεότερη Ελλάδα¹²². Ἡ ἀλήθεια εἶναι ὅτι οἱ περισσότερες μεταρρυθμίσεις που προτάθηκαν στὴν περίοδο ἀπὸ τὸ 1899 μέχρι τὴ δεκαετία τοῦ 1920 δὲν μπόρεσαν νὰ εφαρμοστοῦν πρὶν ἀπὸ τὸ 1929¹²³, ὁπότε ἐπιδιώχθηκε ἡ δημιουργία καὶ συστήματος πρακτικῆς ἐκπαιδύσεως με βάση ἕναν καινούργιο ἀξονα, ὅπου στὴν ἐπιλογή των λύσεων τα οικονομικά κριτήρια συμπλήρωναν τα κοινωνικά. Κατὰ τὸν Ἀνάργυρο Ηλιάδη συνετέλεσε σ' αὐτὸ ὄχι μόνον τὸ πρακτικὸ κλίμα που επικρατοῦσε τὴν ἐποχὴ αὐτὴ στὴν Ἑυρώπη καὶ τὴν Ἀμερική, ἀλλὰ καὶ ἡ ἀνάλογη εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ των πολιτισμένων Κρατῶν, τῆς ὁποίας τα ἀποτελέσματα ἐπέισαν καὶ ἐμὰς ὅτι ἡ ἐμμονὴ στὴν κλασικὴ ἐκπαίδευση δὲν μπορεῖ ν' ἀποτελέσει ἐδραία καὶ σταθερὴ βάση γιὰ τὴν πλήρη ὁργάνωση καὶ ἐπωφελὴ ἀνάπτυξη των πνευματικῶν καὶ υλικῶν δυνάμεων τῆς χώρας¹²⁴.

Ἀποτελεῖ, κατὰ τὸν Ἀλέξη Δημαρᾶ, τὴν πρώτη ὀλοκληρωμένη μεταρρύθμιση στὴ νεοελληνικὴ ἐκπαίδευση, ἡ ὁποία ἔβαλε τα θεμέλια τοῦ αστικοῦ σχολείου καὶ θεσμοθέτησε τὸ σχολεῖο που ἴσχυσε με ἐλάχιστες ἀλλαγές μέχρι τὸ 1964. Βασικὸ μέλημα των νομοθετῶν τοῦ 1929, ἴδιο με ἐκεῖνο των εισηγητῶν των νομοσχεδίων

¹²⁰ Ευάγγ. Π. Παπανούτσος, *Ἡ παιδεία τὸ μεγάλο μας πρόβλημα*, Δωδώνη, Αθήνα 1976, σσ. 313-314.

¹²¹ Εἶχε προηγηθεῖ μία περίοδος με μεγάλη πολιτικὴ αστάθεια. Τριαντατέσσερις κυβερνήσεις καὶ εικοσιπέντε ὑπουργοὶ Παιδείας (χώρα οἱ υπηρεσιακοὶ) διαδέχονται ὁ ἕνας τὸν ἄλλο, οἱ ὅποιοι ψήφισαν ἀντιφατικούς νόμους χωρὶς νὰ λύσουν κανένα πρόβλημα τῆς ἐκπαίδευσης.

¹²² Ἰωάν. Μαρκαντώνης, *Συμβολὴ στὴν οριοθεσία καὶ ταξινόμηση τῆς μεταρρυθμιστέας ὕλης στο χωρὸ τῆς παιδείας ἀπὸ τὸ βιβλίο Ἐκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις στὴν Ελλάδα: προσπάθειες, ἀδιέξοδα, προοπτικὲς*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986, σ. 60.

¹²³ Πρόκειται γιὰ τα νομοσχέδια των ὑπουργῶν Παιδείας Κωνσταντίνου Γόντικα (1929) καὶ Γεωργίου Παπανδρέου (ἀπὸ τὸ 1930). Κύριος συντάκτης των νομοσχεδίων αὐτῶν ἦταν ὁ Ευάγγελος Κακούρος, με τὴ συνεργασία τοῦ Ἰ. Βαχαβιόλου καὶ τοῦ Δ. Γεωργακάκη

¹²⁴ Ἀν. Ηλιάδης, *Δημιουργία Τεχνικῆς Ἐκπαιδύσεως ἐν Ἑλλάδι (Σιβιτανίδειος κληρονομία)*, Αθήνα 1926, σ. 8

του 1913, είναι η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας.

Κατά την εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων ένα από τα χαρακτηριστικά ελαττώματά μας ως λαού είναι η έλλειψη αγάπης για την εργασία και η περιφρόνηση προς την πρακτική παραγωγική τοιαύτην, ελάττωμα που υποθάλλει η παιδεία, όταν δεν παρέχει επαγγελματική μόρφωση που να καθιστά τὸ ἐπάγγελμα τοῦ τροφίμου γονιμότερον καὶ ἐπομένως καὶ πλέον εὐάρεστον. Ἡ σωστή όμως επαγγελματική μόρφωση εξαρτάται και από τη μέθοδο διδασκαλίας, που θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να μην ἐργάζεται διὰ λόγων, αλλά και από την πρακτική άσκηση στα εργαστήρια. Εάν αυτά δεν προσεχτούν, όχι μόνο ορθή πνευματική καλλιέργεια δεν είναι δυνατό να πετύχουμε, αλλά απομακρύνουμε τον μαθητή από τα πράγματα, δηλαδή από το πνεύμα του θετικισμού¹²⁵.

Ἡ περιφρόνηση της πρακτικής παραγωγικής εργασίας, η υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας και η υπερτίμηση των γραμμάτων ως μέσου για κοινωνική άνοδο έπρεπε να αντικατασταθεί με παροχή επαγγελματικής μόρφωσης, κατά την οποία ο μαθητής θα ασκείται πλέον στα εργαστήρια και δεν θα ἐργάζεται διὰ λόγων, γεγονός που θα καθιστά τὸ ἐπάγγελμα τοῦ τροφίμου γονιμότερον καὶ ἐπομένως καὶ πλέον εὐάρεστον.

Αλλά και τα παρακάτω αποσπάσματα από την Γενική Εισηγητική Έκθεση επί των εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων του Υπουργού Παιδείας Κων. Γόντικα δίνουν μια εικόνα, μέσα από επίσημο πρίσμα, των κύριων χαρακτηριστικῶν του εκπαιδευτικού συστήματος που ίσχυσε ως τη μεταρρύθμιση του 1929:

Ἐν ἄλλοις λόγοις τὸ παρὸν εκπαιδευτικὸν σύστημα: 1. ἀφήνει μέγα μέρος τοῦ λαοῦ ἐντελῶς ἀγράμματον. 2. Εἰς τὸ ὑπόλοιπον μέρος τοῦ πληθυσμοῦ παρέχει μόνον ψυχία τινὰ γενικῆς μορφώσεως οὐδεμίαν δὲ ἐπαγγελματικὴν. 3. Ὡς ἐκ τῆς ἐλλείψεως κατωτέρων ἐπαγγελματικῶν σχολείων παρασύρει πολλοὺς εἰς τὴν Μέσην ἐκπαίδευσιν καὶ τοὺς ἀποδίδει εἰς τὴν κοινωνίαν ἀνικάνους πρὸς δημιουργικὴν ἐργασίαν.

Διότι οἱ μὲν ἀποφοιτῶντες ἐκ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων οὐδεμίαν ἔχουν προπαρασκευὴν διὰ τὸ ἐπάγγελμα εἰς ὃ ἐπιδίδονται. Ἀπεναντίας μάλιστα ὡς ἐκ τοῦ περιεχομένου καὶ τοῦ πνεύματος τῆς μορφώσεως των φέρουν ἐν αὐταῖς τὰ σπέρματα ποιᾶς τινος περιφρονήσεως τῆς παραγωγικῆς ἐργασίας. Ἐκ δὲ τῶν ἀποφοιτῶντων ἐκ τῶν γυμνασίων οἱ πλεῖστοι ἀποδίδονται εἰς τὴν κοινωνίαν ὄχι μόνον ἀπροετοίμαστοι δι' ἓν οἶονδήποτε ἐπάγγελμα, ἀλλὰ καὶ μένουν παραστρατισμένοι διαρκῶς ἀποτελοῦντες τὴν μεγάλην τάξιν τῶν θεσιθρῶν.

Τοιοτοτρόπως ἡ Ἑλληνικὴ Παιδεία διὰ τῆς μονομερεστάτης αὐτῆς ὀργανώσεως ὄχι μόνον δὲν ἀνταποκρίνεται εἰς τὴν σύνθεσιν τῆς κοινωνίας μας, ὄχι μόνον δὲν συντελεῖ εἰς τὴν βελτίωσιν τῶν ὄρων τῆς ὑλικῆς ἡμῶν ζωῆς, ἀλλὰ καὶ φέρει θετικὴν ζημίαν ἀπομακρύνουσα πολλοὺς νέους ἀπὸ τὴν παραγωγικὴν ἐργασίαν, τὴν βάσιν τῆς ἀύθυπαρξίας καὶ προκοπῆς μας¹²⁶.

¹²⁵ Υπουργεῖον Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Γενικὴ Εισηγητικὴ Έκθεσις καὶ Εκπαιδευτικὰ Νομοσχέδια κατατεθέντα εἰς τὴν Βουλὴν κατὰ τὴν συνεδρίαν τῆς 2^ας Ἀπριλίου 1929 ὑπὸ τοῦ Υπουργοῦ τῆς Παιδείας Κωνστ. Β. Γόντικα, Ἐν Αθήναις (ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου), σ. 18.

¹²⁶ Ὅπ. παρ., σσ. 15-18.

Οι αλλαγές αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με κατάργηση του ελληνικού σχολείου και διαίρεση της γενικής εκπαίδευσης σε δύο ισόχρονους κύκλους: έξι χρόνια δημοτικό σχολείο και έξι γυμνάσιο. Έτσι από τη μια μεριά αυξάνονταν κατά δύο τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από την άλλη άξανε κατά ένα χρόνο ο κύκλος της γενικής μόρφωσης. Επίσης ενοποιούνταν τα ποικίλα ομοειδή σχολεία, που είχαν περιστασιακά ενταχθεί στο σύστημα, και έπαιναν ταυτόχρονα πρακτικότερο χαρακτήρα¹²⁷. Για πρώτη φορά, σκοπός των δημοτικών σχολείων ορίζεται όχι η θρησκευτική, εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, αλλά η στοιχειώδης προπαρασκευή τους για τη ζωή και η παροχή σε αυτούς των απαραίτητων στοιχείων για να γίνουν χρηστοί πολίτες, ενώ η δημιουργία δεύτερου σχολικού δικτύου (ανώτερου Παρθεναγωγείου, κατώτερων επαγγελματικών σχολείων), αποτελεί τη σημαντικότερη καινοτομία της μεταρρύθμισης. Η μεταρρύθμιση αυτή εξασφάλιζε επίσης, τυπικά τουλάχιστον, ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού καθιέρωνε Γυμνάσια θηλέων και αρρένων στις πόλεις και μικτά στις επαρχίες.

Σύμφωνα με τον νόμο 4397/1929 *Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως*¹²⁸, αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης περιλαμβάνει τώρα σχολεία γενικής μόρφωσης και σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στα πρώτα υπάγονται τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία και οι νυκτερινές σχολές για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ενώ στα δεύτερα τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία (γεωργικά, εμπορικά, βιοτεχνικά και τα οικοκυρικά σχολεία θηλέων). Σκοπός των νηπιαγωγείων ήταν η υποβοήθηση της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των νηπίων, ενώ των δημοτικών σχολείων η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών για τη ζωή και η παροχή σ' αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωση χρηστού πολίτη στοιχείων. Οι απόφοιτοι του δημοτικού μπορούσαν να φοιτήσουν είτε στο γενικό γυμνάσιο ή πρακτικό λύκειο μετά από εξετάσεις, είτε στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο (κορίτσια), είτε στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές χωρίς εξετάσεις¹²⁹.

Τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία του νόμου 4397/1929 είχαν ως σκοπό την επαγγελματική προπαρασκευή όσων αποφοίτων δημοτικού σχολείου δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης (κατά το άρθρο 2 του σχετικού νόμου σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης είναι τα γυμνάσια και τα πρακτικά λύκεια)¹³⁰, αλλά να ασκήσουν γεωργικό, εμπορικό, βιοτεχνικό ή οικοκυρικό επάγγελμα. Ειδικά ο σκοπός των βιοτεχνικών σχολείων ήταν η προπαρασκευή των μελλόντων να ασκήσωσιν τό επάγγελμα του τεχνίτου εις πάντας τους κλάδους τής επεξεργασίας του ξύλου, του μετάλλου και του πηλού.

Στα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία που διαιρούνται σε 4 γενικές κατηγορίες: (Α' Γεωργικά, Β' Εμπορικά, Γ' Βιοτεχνικά, και Δ' Οικοκυρικά θηλέων), εγ-

¹²⁷ Αλ. Δημαράς, «Εκπαίδευση», λήμμα στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1975, τόμ. ΙΕ', σ. 493.

¹²⁸ Βλ. νόμο 4397/1929 *Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως* (ΕτΚ αριθμ. 309/Α'/24-8-1929)

¹²⁹ Βλ. διάγραμμα 5, σ. 64.

¹³⁰ Βλ. νόμο 4373/1929 *Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων τής Μ. Εκπαίδευσεως* (ΕτΚ αριθμ. 297/Α'/20-8-1929).

γράφονται όσοι έχουν απολυτήριο εξατάξιου δημοτικού σχολείου, δημόσιου ή ιδιωτικού. Η φοίτηση είναι διετής ή τριετής, δυναμένη και να παραταθεί διά τινες κλάδους επαγγελμάτων, εάν ή εν αυτοίς τελειοποιήσις ήθελεν απαιτήσει τούτο. Βασικός στόχος της ίδρυσής τους είναι να λυθεί το πρόβλημα του υπερπληθυσμού των γυμνασίων και να ενσωματωθεί ένα μέρος των μαθητών στην αγορά εργασίας από τη νόμιμη ηλικία των δεκατεσσάρων ετών¹³¹.

Γενικότερα στη μεταρρύθμιση του 1929 παρουσιάζονται ριζικές μεταβολές στο πνεύμα του συστήματος οι οποίες εκφράζονται και με αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του (εξάχρονο δημοτικό, εξάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, εξάχρονο γυμνάσιο με διακλάδωση των σπουδών μετά τη δεύτερη τάξη (κλασική, πρακτική, γεωργική κατεύθυνση), φροντίδα για την προσχολική ηλικία, για τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού, για την επαγγελματική εκπαίδευση, για τη σωματική αγωγή και για την εκπαίδευση των κοριτσιών)¹³².

Το νέο πνεύμα εκφράζεται και στα νέα προγράμματα του γυμνασίου που παρά την προσήλωσή τους στα χαρακτηριστικά των παλαιών προγραμμάτων (μεγάλος αριθμός ωρών διδασκαλίας, μεγάλη αναλογία χρόνου που αφιερώνεται στα Ελληνικά κ.ά.) επιτρέπουν την καθιέρωση προαιρετικών μαθημάτων και δίνουν το δικαίωμα στον Σύλλογο των καθηγητών να αυξομειώνει τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων, καθιερώνοντας τα απογεύματα ελεύθερης εργασίας κ.ά.¹³³

Κατά τη Μαρία Ηλιού οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όταν θεσμοθετούνται, έχουν συνήθως πίσω τους μία μακρόχρονη ιστορία. Η θεσμοθέτησή τους έρχεται να αποτυπώσει κάποια γενικευμένη συνειδητοποίηση προβλημάτων και αναγκών, θεωρητικές αναζητήσεις, συγκεκριμένες μελέτες και διερευνήσεις τεχνικών και παιδαγωγικών θεμάτων, αναμετρήσεις και συγκρούσεις κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων, σειρά ολόκληρων αγώνων. Εκφράζουν δηλαδή, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μία ιστορική στιγμή και το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων τη στιγμή αυτή¹³⁴.

Τα νομοσχέδια, όμως, αυτά, μολονότι είναι τόσο κοντά όχι μόνο προς τη φιλοσοφία αλλά και τη φύση των νομοσχεδίων του 1913, δεν ικανοποίησαν τον Δημ. Γληνό που τα θεώρησε δημαγωγικά, γιατί δεν είχε μελετηθεί η δυνατότητα υλοποίησής τους. Και πράγματι, η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση δεν έγινε πραγματικότητα ούτε και τώρα, παρά τις προσδοκίες των νομοθετών, με εξαίρεση τη λειτουργία (εκτός της Σεβαστοπούλειου Εργατικής Σχολής και της Διπλαρείου) κάποιων νέων τεχνικών σχολείων, όπως της Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων. Τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία που ίδρυσε η μεταρρύθμιση του 1929, «ανεπαρκέστατα και άθλια οργανωμένα, περιφρονημένα από το Κράτος, από τους δασκάλους και τους μαθητές τους, έπαιξαν για ελάχιστο ποσοστό το ρόλο καταφυγίου μπροστά στην αποτυχία εισαγωγής στο γυμνάσιο ή τη χαμηλότατη οικο-

¹³¹ Άννα Φραγκουδάκη, όπ. παρ., σ. 60.

¹³² Άλ. Δημαράς, όπ. παρ., τόμ. Β', σ. μζ'.

¹³³ Όπ. παρ., τόμ. Β', σ. μζ'.

¹³⁴ Μαρία Ηλιού, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Β' έκδοση, Αθήνα 1988, σ. 192

νομική κατάσταση του μαθητή, που έφτανε αργοπορημένος στο απολυτήριο του δημοτικού»¹³⁵.

Αλλά και η προκατάληψη του κόσμου, ιδιαίτερα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, για τις βάνανσες τέχνες αποτελούσε αιτία της μη ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η κλασική εκπαίδευση, λόγω της προοπτικής που άνοιγε προς το πανεπιστήμιο και τις δημόσιες θέσεις, εξακολουθούσε να ταιριάζει στους μαθητές που μπορούσαν να προχωρήσουν *εις τε τήν ήθικὴν καὶ γραμματικὴν παιδευσιν*, ενώ οι άλλοι, που λόγω αφυΐας είχαν ανάγκη *έτέρας ἐπιμελείας*, έπρεπε να τοποθετηθούν σε εργαστήρια ή να παρακολουθήσουν *σχολεῖα τῶν βαναύσων τεχνῶν*. Το πνεύμα του κλασικισμού *ἀτυχῶς τοσαύτην ἐπίδρασιν ἤσκησεν ἐπὶ τοῦ ἑλληνικοῦ κοινού, ἀποτελοῦντος ἄλλως τε πρόσφορον ἔδαφος πρὸς τοῦτο, ὥστε πολὺ γρήγορα ἀναπτύχθηκε καὶ ριζώθηκε σ' αὐτὸ ἡ πεποίθησις ὅτι τὰ ἑλληνόπουλα μόνον στὴν κλασικὴν ἐκπαίδευσιν θα μπορούσαν νὰ βρῶν τὰ ἀναγκαιῶντα διὰ τὴν κοινωνικὴν αὐτῶν δρᾶσιν ἐφόδια*¹³⁶.

Αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ πνευματικής και πρακτικής λειτουργίας και δραστηριότητας καθορίζει τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, αναπαράγοντας ένα αυστηρά ιεραρχημένο σύστημα με αρνητική τάση επιλογής για τα πρακτικά επαγγελματικά μαθήματα¹³⁷. Έτσι οι ανισότητες που κυριαρχούν σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως στο επάγγελμα και την αμοιβή, εκφράζονται στα διαφορετικά είδη εκπαίδευσης, ώστε και αυτά γίνονται άνισα μεταξύ τους¹³⁸.

Το γεγονός, όμως, της αδυναμίας ανάπτυξης συστήματος τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια της αποτυχίας των κατά καιρούς σχετικών προσπαθειών μπορεί να θεωρηθεί κυρίως ως αποτέλεσμα ενδεχομένων μη ουσιαστικής ανάγκης για τεχνική εκπαίδευση. Φαίνεται πως, και την περίοδο που εξετάζουμε, η έλλειψη ανάπτυξης της ελληνικής κοινωνίας και η οργάνωση της οικονομικής δραστηριότητας και ειδικότερα της εργασίας βρίσκεται σε μια φάση, κατά την οποία δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί οι λειτουργικές εκείνες δομικές απαιτήσεις που θα καθιστούσαν αναγκαία την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και θα ανάγκαζαν, αν υπήρχαν, την κοινωνική οργάνωση να τη δημιουργήσει¹³⁹. Είναι χαρακτηριστικό ότι τριάντα χρόνια αργότερα (1959) ο Ξεν. Ζολώτας θα επισημάνει και πάλι την ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταβάλει προσανα-

¹³⁵ Άννα Φραγκουδάκη, *όπ. παρ.*, σσ. 149-150.

¹³⁶ Αν. Ηλιάδης, *όπ. παρ.*, σ. 7.

¹³⁷ Στέφ. Πεσμαζόγλου, *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ. 470.

¹³⁸ Κούλα Κασσιμάτη, *Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1980, σ. 82.

¹³⁹ Στο ίδιο συμπέρασμα θα καταλήξει και ο Μιχάλης Κασσωτάκης ερμηνεύοντας την αποτυχία ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατά την 1950-1980. Βλ. Μιχ. Κασσωτάκης, «Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μία ερμηνευτική προσέγγιση», στο βιβλίο: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986, σσ. 26, 28.

τολισμόν, να προσαρμοσθῆ περισσότερον προς τας πρακτικὰς ἀνάγκας τῆς ζωῆς καὶ να χρησιμεύσῃ ὡς ἀφετηρία δια τὴν προώθησιν τῆς τεχνικῆς ἐκπαιδεύσεως¹⁴⁰.

Μέσα σ' αὐτὴ τὴ φιλοσοφία ψηφίστηκαν τὰ νομοσχέδια τοῦ 1929 τῆς Κυβέρνησης Βενιζέλου ποῦ ἐπεδίωκαν τὴ θεμελίωση τοῦ αστικοῦ σχολείου με βάση ἓνα καινούργιο ἄξονα, σύμφωνα με τὸν ὁποῖο στὴν ἐπιλογή τῶν λύσεων τὰ οικονομικὰ κριτήρια συμπλήρωναν τὰ κοινωνικά. Ὅπως ἔχει ἤδη αναφερθεῖ, οἱ ἀλλαγές ἀφορούσαν σ' ὅλες τὶς βαθμίδες ἐκπαίδευσης καὶ εἶχαν ὡς βασικὸ στόχο τὴ λύση τοῦ προβλήματος τοῦ υπερπληθυσμοῦ τῶν γυμνασίων ἢ τὴν ἐνσωμάτωση ἐνὸς μέρους τῶν μαθητῶν στὴν ἀγορὰ ἐργασίας. Κατὰ τὸν Ἐλευθέριο Βενιζέλο ὄλοι οἱ ἄλλοι οἱ ὁποῖοι θὰ καταλάβουν καὶ κοινωνικῶς ἀνωτέραν θέσιν εἶναι πολὺ ὀλιγώτερον χρήσιμοι καὶ εἰς αὐτοὺς καὶ εἰς τὴν κοινωνίαν ἀπὸ τὸν καλὸν τεχνίτην τῆς γεωργίας, τῆς βιομηχανίας ἢ τῆς βιοτεχνίας¹⁴¹.

Ἐπίσης, κατὰ τὸν βασικὸ εἰσηγητὴ τῶν νομοσχεδίων Εὐάγγελο Κακούρο, με τὴν ἴδρυση τῶν κατώτερων κρατικῶν επαγγελματικῶν σχολείων γιὰ πρώτη φορὰ πλαταίνουν οἱ ὀρίζοντες τῆς λαϊκῆς παιδείας καὶ δίνεται ἡ σωστὴ κατεύθυνση ποῦ πρέπει νὰ πάρει στὸ ἐξῆς ἡ ἐκπαίδευση τῶν λαϊκῶν μαζῶν. Ἡ επαγγελματικὴ προπαρασκευὴ τῶν παιδιῶν τῆς μεγάλης πλειονότητος τοῦ λαοῦ, συνδυασμένη με ἀνάλογη γενικὴ μόρφωση, εἶναι δικαίωμα τῶν λαϊκῶν τάξεων καὶ χρέος τῆς πραγματικῆς δημοκρατίας¹⁴². Ἡ Λαϊκὴ παιδεία ἀποτελεῖ θεμελιῶδες περιεχόμενον τῆς Λαϊκῆς Δημοκρατίας, ἔλεγε καὶ ὁ τότε ὑπουργὸς Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου ἐξαρτώντας τὸ σχολεῖο αστικοῦ τύπου ἀπὸ τὴ δυνατότητα λειτουργίας τοῦ κοινοβουλίου καὶ τῶν φιλελεύθερων θεσμῶν¹⁴³. Ἡ μεταβολὴ τοῦ συστήματος με γενικὴ μόρφωση τοῦ λαοῦ καὶ εἰδικὴ επαγγελματικὴ προπαρασκευὴ προβάλλεται, λοιπόν, ὡς χρέος τῆς Δημοκρατίας ποῦ θὰ βελτιώσῃ τὴν ὅλην ἐθνικὴν οἰκονομίαν καὶ θὰ ἀνυψώσῃ τὸ ἐπίπεδον τοῦ πολιτισμοῦ τῆς χώρας¹⁴⁴.

Ὅπως ἔχει ἀναφερθεῖ ὁ Δημ. Γληνὸς θεωροῦσε ὅτι ἡ κυβέρνηση ἐπαιρνε δημομαγωγικά μέτρα, χωρὶς καμιὰ μελέτη γιὰ τὴν υλοποίηση τῶν νομοσχεδίων. Ἡ πρακτικοποίηση τῆς παιδείας μας εἶναι στὸ σύνολό τῆς ἓνα παραμυθάκι. Ὑπονοεῖται,

¹⁴⁰ Ξεν. Ζολώτας, *Οικονομικὴ ἀνάπτυξις καὶ τεχνικὴ ἐκπαίδευσις*, Αθήναι 1959, σ. 60.

¹⁴¹ Βλ. παραπάνω σ. 36.

¹⁴² Εὐάγγ. Κακούρος, *Ἡ προοπτικὴ τοῦ λαϊκοῦ σχολείου*, Ἐπετηρὶς τῆς Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως, ὅπ. παρ., σελ. 13. - Τὴν ἀντίληψη μάλιστα αὐτὴ τὴν θεμελιώνει με ἐπιχειρήματα ποῦ πολλές φορές ἔχουν ἐπισημανθεῖ μέχρι σήμερα: «Ὁ Ἑλληνικὸς λαὸς, ὅταν βγήκε ἀπὸ τὴν τουρκικὴ δουλεία, βγήκε μ' ἓνα μῖσος καὶ με μίαν ἔντονη περιφρόνηση γιὰ κάθε χειρωνακτικὴ ἐργασία [...]. Ἐρχεται ὕστερα τὸ ἐλεύθερο κράτος καὶ δημιουργεῖ προπαρασκευαστικὰ σχολεῖα πολυἀριθμὰ γιὰ τίς κοινωνικὲς ἀνώτερες τάξεις καὶ ἀνάξια λόγου γιὰ τίς ἀσθενέστερες. Κί' ἀκόμη διοργανώνει τὰ κατώτερα σχολεῖα τοῦ μέ τῶν μοναδικῶν σκοπῶν νὰ εἶναι ὄχι ἡ προετοιμασία τῶν παιδιῶν γιὰ τὴ ζωὴ, ἀλλὰ ἡ προπαρασκευὴ τοῦ γιὰ τὰ ἀνώτερα σχολεῖα. Πολὺ φυσικὰ λοιπόν ἐνισχύθηκε ἡ κληρονομημένη ἀντίληψη τῶν λαϊκῶν τάξεων καὶ γεννήθηκε ἡ νοσηρὴ τοῦ ψυχολογία, πὼς ἂν ἤθελε κανεὶς νὰ ἀνυψώθῃ καὶ κοινωνικὰ καὶ ὕλικά, ἔπρεπε με κάθε θυσία νὰ στείλῃ τὰ παιδιά του ὄχι στὴν ἐργασία, ἀλλὰ ἐκεῖ ποῦ τὰ ἔστειλαν καὶ οἱ ἀνώτερες τάξεις, δηλ. τὰ γυμνάσια [...]. Γι' αὐτὸ καὶ ζητοῦσε καὶ ἐξακολουθεῖ ἀκόμη καὶ σήμερα νὰ ζητᾷ ὁ κόσμος σχολεῖα ποῦ δίνουν προσόντα δηλ. θέσεις, σχολεῖα ποῦ θὰ ἀπαλλάξουν τὰ παιδιά τοῦ ἀπὸ τὴ χειρωνακτικὴ ἐργασία». βλ. ὅπ. παρ., σ.11.

¹⁴³ Ἄννα Φραγκουδάκη, «Ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση καὶ φιλελεύθεροι διανοούμενοι», ὅπ. παρ., σ. 67.

¹⁴⁴ Ἀνώτατον Ἐκπαιδευτικὸν Συμβούλιον, *Πρακτικὰ Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931*, ὅπ. παρ., σ. 110.

πουθενά δέν πραγματώνεται θα γράψει χαρακτηριστικά¹⁴⁵. Εξακολουθούσε να πιστεύει ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι, ώστε να δημιουργηθεί το λαϊκό σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα που θα αντιστοιχεί στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας, και να πεισθεί ο λαός για την αξία του επαγγελματικού σχολείου. Ως λύση θεωρεί τον περιορισμό της γενικής μέσης εκπαίδευσης με τη δημιουργία τεχνικών και επαγγελματικών γυμνασίων.

Κατά την Άννα Φραγκουδάκη αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει τη μεταρρύθμιση του 1929 είναι ότι βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου, κάνοντας νομική πραγματικότητα μια σειρά αιτημάτων που εκκρεμούν από το 1913. Στοχεύει να προσαρμόσει το σχολείο στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας και του αναθέτει ιδεολογικά τη μετάδοση των αρχών του κοινοβουλευτικού συστήματος¹⁴⁶. Αλλά και κατά τον Αλέξη Δημαρά ο κοινωνικο-οικονομικός στόχος της αλλαγής είναι [...] εδώ σαφέστερος από όσο ήταν σε προηγούμενες ανάλογες προσπάθειες (ακόμη και του 1913)¹⁴⁷. Επίσης, ο Σήφης Μπουζάκης θεωρεί τη μεταρρύθμιση ως σαφή προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των στόχων του σχολείου που δεν είναι πια αποκλειστικά η προετοιμασία των μαθητών για τη μεταπήδησή τους από μια κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης σε μια ανώτερη, αλλά η προπαρασκευή τους για τη ζωή¹⁴⁸.

Κάτω από άλλο πρίσμα βλέπει τη μεταρρύθμιση του 1929 ο Κων/νος Τσουκαλάς που θεωρεί ότι η φιλελεύθερη κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου επεχείρησε τη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με βασικό αντικειμενικό σκοπό τη θέσπιση ενός ευρύτατου δικτύου επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη συνακόλουθη συρρίκνωση της παραδοσιακής γενικής εκπαίδευσης. Έτσι γίνεται για πρώτη φορά προσπάθεια να εγκαθιδρυθούν οι θεσμικές βάσεις ενός *καπιταλιστικού* σχολικού συστήματος, που να αντιστοιχεί στις νέες ανάγκες, [...] αφού οι βασικοί κοινωνικοί λόγοι, που είχαν οδηγήσει άλλες χώρες στη δημιουργία του διπλού δικτύου, έλειπαν τελείως από την Ελλάδα μέχρι το 1922¹⁴⁹.

Πράγματι η βασική φιλοσοφία που οδήγησε στη μεταρρύθμιση του 1929 ήταν η ανάγκη αντιμετώπισης της *υπερτροφίας* του μαθητικού δυναμικού των γυμνασίων με φραγμό στη λειτουργία πολλών απ' αυτά, γεγονός που θα εξασφάλιζε επαρκή τροφοδότηση των επαγγελματικών σχολείων, που θα λειτουργούσαν κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα, ώστε να σταματήσει η *συρροή προς τα επιστημονικά επαγγέλματα*. Η Κυβέρνηση κατέργησε 260 ημιγυμνάσια και Ελληνικά σχολεία με αποτέλεσμα να περιοριστούν οι μαθητές του γενικού δικτύου από 96.204 το 1928 σε 57.225 το 1932, με παράλληλη αύξηση του αριθμού των μαθητών των τεχνικών-επαγγελματικών σχολών από 5.730 το 1926 σε 26.912 το 1930. Το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε φαίνεται ότι αντιμετώπισε από την αρχή πολλά προβλήματα. Τα Γεωργικά Γυμνάσια και τα Κατώτερα Γεωργικά Γυμνάσια του νόμου

¹⁴⁵ Βλ. Δημ. Γληνός, «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια: Οι αγράμματοι που μένουν αγράμματοι», άρθρο στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, φύλλο 14ης Ιουνίου 1929.

¹⁴⁶ Άννα Φραγκουδάκη, *όπ. παρ.*, σ. 66.

¹⁴⁷ Αλ. Δημαράς, *όπ. παρ.*, τόμ. Β', σ. μζ'.

¹⁴⁸ Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, *όπ. παρ.*, σ. 85.

¹⁴⁹ Κων/νος Τσουκαλάς, *όπ. παρ.*, σ. 521.

4397/1929 δια μιας και χωρίς καμιά μελέτη ιδρυθέντα έμειναν ανενεργά¹⁵⁰. Για τα κατώτερα οικοκυρικά σχολεία διετούς φοίτησης δεν εξασφαλίστηκαν ούτε οι σχετικές πιστώσεις, ενώ το μαθητικό δυναμικό των ανώτερων Παρθεναγωγείων μέρα με τη μέρα έφθινε. Για τα ημερήσια κατώτερα τεχνικά σχολεία οι σχετικές συζητήσεις περιστράφηκαν γύρω από την ίδρυση τριών, από ένα στην Αθήνα, τον Πειραιά και την Θεσσαλονίκη, λαμβάνοντας υπόψη τον κίνδυνο υπερεπαγγελματισμού, ενώ τα μέσα σχολεία εργοδηγών, γεωμετρών και μηχανολόγων παραπέμφθηκαν να ιδρυθούν και λειτουργήσουν στις επαγγελματικές οργανώσεις με την επικουρία και εποπτεία του κράτους. Επίσης ελάχιστα πρακτικά λύκεια λειτούργησαν και αυτά με προβλήματα, ενώ στο πρόγραμμα του γυμνασίου, το 1931, εξακολουθούσαν να δεσπόζουν τα αρχαία ελληνικά καλύπτοντας 29% των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας¹⁵¹, τη στιγμή που οι ώρες των μαθηματικών, της κοσμογραφίας και των φυσιογνωστικών μαθημάτων δεν ξεπερνούσαν το 20% του προγράμματος¹⁵².

Τέλος, ο αριθμός των φοιτώντων σε τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, τέσσερα χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση, μειώθηκε σε 5.000, δηλαδή σε επίπεδο κατώτερο και από το 1926¹⁵³. Φαίνεται, λοιπόν, πως σ' όλα τα παραπάνω βάραινε η σαφής τοποθέτηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, που συμπυκνώνει την κρατούσα αντίληψη της εποχής, ότι δηλαδή η εκβιομηχάνιση της Ελλάδας θα είναι βραδύτατη και ο εν γένει τομέας θα παραμείνει συμπληρωματικός ως προς την ξένη βιομηχανία¹⁵⁴.

Επομένως, και αυτή η μεταρρύθμιση δεν κατάφερε να υπερκεράσει την εμμονή του κοινωνικού σώματος προς παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Παρά την αρχική ροή μαθητών από τη Μέση Γενική Εκπαίδευση προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, η μεταστροφή αυτή εξάντλησε πολύ γρήγορα τα όριά της. Και αυτό γιατί δεν συνοδευόταν από ένα συγκροτημένο σχεδιασμό ανάλογο με τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας και τις τάσεις κοινωνικής ζήτη-

¹⁵⁰ Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση του Αλ. Δελμούζου στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο το 1931 «έγιναν βιαστικά πολλά μαζί, χωρίς ούτε προσωπικόν να είναι έτοιμον, ούτε και κατάλληλες εγκαταστάσεις να υπάρχουν ... Εν γεωργικόν σχολείον νεοσύστατον ελειτουργει επί μήνας με έναν μόνον διδάσκαλον, και αυτόν θεολόγον». Βλ. Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, Πρακτικά Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931, όπ. παρ., σ. 135.

¹⁵¹ Παρά την «κυριαρχία» των αρχαίων ελληνικών το γενικότερο πνεύμα της μεταρρύθμισης είναι ανακαινιστικό: «τα λατινικά γίνονται προαιρετικό μάθημα, εισάγεται η δημοτική, η διδασκαλία των αρχαίων γίνεται και από μετάφραση και θεσπίζονται μαθήματα "ειδικής επιδόσεως" στις ελεύθερες απογευματινές ώρες για όσους μαθητές έχουν ιδιαίτερη κλίση σε κάποιο μάθημα, ή παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σ' αυτό». Βλ. Σήφης Μπουζάκης, όπ. παρ., σ. 86.

¹⁵² Αλ. Κόκκος, όπ. παρ., σ. 36.

¹⁵³ Χαρακτηριστικά γράφουν ο Σ.Τζουμελέας και Δ. Παναγόπουλος: «Αν λάβουμε υπ' όψιν πως τα σπουδαιότερα επαγγέλματα και τέχνες, για τα οποία απαιτούνται ειδικές γνώσεις είναι 74, πως σ' αυτά καταγίνονται 450 χιλ. τεχνίτες κάθε είδους αρσενικοί και θηλυκοί και ότι στα ιδιωτικά και δημόσια τεχνικά σχολεία [...] δεν φοιτούνε περισσότεροι από πέντε χιλιάδες, καταλαβαίνουμε πως το 90% των τεχνιτών της χώρας μας ασκούνε το επάγγελμά τους χωρίς προηγούμενη διδασκαλία σε ειδικά σχολεία και πως έμαθαν την τέχνη τους από τους μάστορες τους ανάλογα με την επιμέλειά τους και την ιδιοφύϊα τους». Βλ. Σ. Τζουμελέας - Δ. Παναγόπουλος, Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία εκατό χρόνια, Αθήνα 1933, σ. 132.

¹⁵⁴ Αλ. Κόκκος, όπ. παρ., σ. 41.

σης, δεν πραγματοποίησε τη στροφή της Γενικής Εκπαίδευσης προς πρακτικότερες κατευθύνσεις, δεν αναβάθμισε τις επαγγελματικές σχολές που χαρακτηρίζονται ως κατώτερες εθεωρούντο μέρος της στοιχειώδους εκπαίδευσης και δεν τις ενέταξε υπό ενιαία εποπτεύουσα αρχή εναποθέτοντάς τες μάλιστα σε μεγάλο βαθμό στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η τάση αυτή θα ανατραπεί το 1935 με τα νέα προγράμματα του γυμνασίου που εξουδετερώνουν τη μεταρρύθμιση του 1929 επιστρέφοντας στο παλαιό πνεύμα¹⁵⁵. Ειδικότερα, μετά την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά το 1936, η δημοτική εκδιώχτηκε και πάλι από την 4^η, 5^η και 6^η τάξη, η φοίτηση στο δημοτικό έγινε ουσιαστικά τετράχρονη και η φοίτηση στο γυμνάσιο οκτάχρονη. Για να συντονιστεί η έκδοση σχολικών κείμενων, συγκροτήθηκε με τον ν. 952/1937 ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β. που στη συνέχεια μετονομάστηκε σε Ο.Ε.Δ.Β).

Περίοδος μετά τον Μεγάλο Πόλεμο

Η δικτατορία του Μεταξά, ο μεγάλος Πόλεμος που ακολούθησε, η κατοχή και ο εμφύλιος οδήγησαν στην «ολοκληρωτική εξάρθρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, πριν τελειώσει ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος άρχισαν να διαμορφώνονται τα σχέδια που θα επέτρεπαν και την οργάνωση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας καινούργιας πραγματικότητας. Η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παίρνει και πάλι εθνικές διαστάσεις. Οι οικονομικές μεταβολές προκαλούν κοινωνικές μεταβολές που «πιέζουν» το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να αποκτήσει «οικονομική αποτελεσματικότητα», να ενισχύσει τη λειτουργία απόκτησης προσόντων και να προσδώσει στις αποκτούμενες γνώσεις λειτουργικότητα. Οι νέοι θα έπρεπε να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια, για να ενταχθούν παραγωγικά στις διαμορφούμενες νέες οικονομικές συνθήκες. Η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παίρνει και πάλι εθνικές διαστάσεις. Οι μεταπολεμικές όμως πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν πίσω στα προπολεμικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Το «ειδικό εκπαιδευτικό τέλος» (1950) που επιβλήθηκε, ένα είδος διδάκτρων, και η επέκταση του συγκεντρωτισμού και της ομοιομορφίας και στις περιοχές που τώρα ενώθηκαν με την Ελλάδα αποτελούν τα πρώτα σημάδια αυτής της επιστροφής και στατικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος¹⁵⁶.

Οι συνθήκες που επικρατούν κατά την προαναφερόμενη περίοδο στα τρία «πεδία δύναμης» -πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό - πολιτιστικό δεν παρουσιάζουν εκείνη τη μεταρρυθμιστική δυναμική που θα μπορούσε να οδηγήσει σε σημαντικές ανακαινιστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Οι μεταβολές, βέβαια στο οικονομικό πεδίο δύναμης δρομολογούν μια σειρά από κοινωνικές μεταβολές που

¹⁵⁵ Δημαράς Αλέξης, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τόμ. Β', όπ. παρ., σ. μθ'.

¹⁵⁶ Δημαράς Αλέξης, όπ. παρ., σ. ν' -νδ'.

λειτουργούν «πιεστικά» προς το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου το τελευταίο να αποκτήσει «οικονομική αποτελεσματικότητα».

Ο νόμος 1823/51 (αλλά και το σχέδιο νόμου του Ε. Παπανούτσου του 1952 που δεν έγινε νόμος)¹⁵⁷ θεσμοθετεί το σχήμα γυμνάσιο-λύκειο, φιλολογικό ή φυσικομαθηματικό, εμμένοντας στον «ελληνοχριστιανικό» θεωρητικό - ανθρωπιστικό χαρακτήρα της μέσης εκπαίδευσης. Παράλληλα στους βασικούς στόχους της ανασυγκρότησης τίθεται και το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, που θα χρειαστεί, όμως, σχεδόν μια ολόκληρη δεκαετία για ν' αποδώσει. Ξένοι εμπειρογνώμονες, διεθνείς οργανισμοί και προγράμματα τεχνικής βοήθειας αρχίζουν ν' ασχολούνται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης. Όλο το διάστημα, από το τέλος του εμφυλίου μέχρι την Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959, επαναλείπουν οι προπολεμικές τεχνικές σχολές και ιδρύονται νέες κύρια από την ιδιωτική πρωτοβουλία και διάφορα κοινωφελή ιδρύματα με τη χρηματική υποστήριξη του Κράτους και ξένων οργανισμών.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959

Η πρώτη εκατονταετής φάση της πορείας που διήνησε η επαγγελματική εκπαίδευση φθάνει στο τέρμα της με τη σύσταση (ένα αιώνα μετά τη σχετική έκθεση (1853) του υπουργού Παιδείας Χριστόπουλου¹⁵⁸) μιας πολυμελούς «Επιτροπής Παιδείας». Η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή, κάτω από την ανάγκη για τεχνοοικονομική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη καθώς και την απαίτηση για τον εκσυγχρονισμό των κοινωνικών θεσμών, όρισε το 1957 μια ειδική επιτροπή για να μελετήσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης και να εισηγηθεί τρόπους αντιμετώπισής τους.

Η ίδια η σύνθεση της Επιτροπής δείχνει μια διάθεση *υπερκομματική* και *ίσως -προοδευτική*, αλλά η ηλικία των μελών της Επιτροπής, οι ειδικότητές τους, η προέλευσή τους γενικότερα, δικαιολογούσαν την ανησυχία πως οι προτάσεις της δεν θα ήταν αρκετά ικανοποιητικές- παρ' όλα αυτά αυτές και πληρότητα είχαν και σε πρακτικές λύσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν¹⁵⁹.

Οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές σταθερές, που χαρακτηρίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις αυτής της περιόδου για τη λειτουργία του σχολείου, προκύπτουν με σαφήνεια από τα σχετικά κείμενα. Ήδη στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, τονίζεται ο κοινωνικο-οικονομικός, πολιτιστικός και αναπτυξιακός ρόλος του σχολείου. Από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας καθώς και η κοινωνική ευημερία και ευστάθεια¹⁶⁰.

Ένας από τους δύο βασικούς σκοπούς κατά την άσκηση μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται: α) Η *οργάνωση της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας, προς κάλυψη της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου* και β) Η *προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας εις όσον το δυνατόν ευ-*

¹⁵⁷ Όπ. παρ., σσ. 221-223.

¹⁵⁸ Βλ. Σ. Γκλαβά, όπ. παρ., σσ. 80-82.

¹⁵⁹ Δημαράς Αλέξης, όπ. παρ., σ. νζ'.

¹⁶⁰ Όπ. παρ., σ. 230.

ρύτερα στρώματα του λαού¹⁶¹. Η έμφαση, που επιδιώκεται να δοθεί στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου, στη λειτουργία παροχής προσόντων (Qualifikationsfunktion), προκύπτει από ένα ακόμη απόσπασμα της παραπάνω εισηγητικής έκθεσης: *Η δημιουργία ειδικευμένων τεχνιτών καθίσταται το αναγκαίον μέσον προσαρμογής προς την τεράστιαν επιστημονικην και τεχνολογικην πρόοδον*¹⁶².

Έπειτα από δύο περίπου χρόνια συζητήσεων, ζυμώσεων και διαβουλεύσεων ο Υπουργός Παιδείας Γ. Βογιατζής υπέβαλε στη Βουλή τον Μάιο του 1959 σειρά από νομοσχέδια για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, που γρήγορα ψηφίστηκαν με βάση την έκθεση της παραπάνω Επιτροπής.

Οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές σταθερές, που χαρακτηρίζουν τις κυρίαρχες, αυτή την περίοδο, αντιλήψεις για τη λειτουργία του σχολείου, προκύπτουν με σαφήνεια από τα σχετικά κείμενα.

Από την έκθεση αυτής της Επιτροπής επισημαίνουμε την πρώτη και την έκτη «γενική αρχή»:

- «η παιδεία είναι η πλέον θετική και παιδαγωγική επένδυσις»
- «μια χώρα μικρά και πτωχή ως η Ελλάς, και αι επιτακτικοί απαιτήσεις μιας οικονομίας, ως η ελληνική, η οποία ευρίσκεται εν πλήρει εξελίξει, χρειάζεται διαρκώς εις μεγαλυτέραν κλίμακα τεχνικούς όλων των βαθμίδων [...]. Το επάγγελμα είναι σημαντικός παράγων μορφωτικός, διασφαλίζων μετά της υλικής και την ορθήν βελτίωσιν και την επιμελή ανάπτυξιν της επαγγελματικής εκπαίδευσως, ιδία της τεχνικής»¹⁶³.

Στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, τονίζεται ο κοινωνικοοικονομικός, πολιτιστικός και αναπτυξιακός ρόλος του σχολείου. Από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας καθώς και η κοινωνική ευημερία και ευστάθεια. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Ξεν. Ζολώτα: *το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει «να μεταβάλη προσανατολισμόν, να προσαρμοσθή περισσότερο προς τας πρακτικάς ανάγκας της ζωής και να χρησιμεύση ως αφετηρία δια την προώθησιν της τεχνικής εκπαίδευσως»*¹⁶⁴.

Η παραπάνω έκθεση περισσότερο με τον θόρυβο που προκάλεσε και λιγότερο με τις προτάσεις της, έπαιξε πραγματικά καθοριστικό ρόλο για τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν το 1959. Αυτοί που ασχολήθηκαν περισσότερο με τα κύρια σημεία της έκθεσης και επηρέασαν άμεσα τα νομοθετήματα του 1959 ήταν στελέχη του οικονομικού τομέα. Αρχίζει έτσι μια νέα εποχή στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου όπου μαζί με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, εγκαινιάζεται μια συνεχής διευρυνόμενη απόσταση ανάμεσα σ' αυτούς που κινούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και στις κατευθύνσεις που διοχετεύονται σ' αυτόν τον χώρο. Η νέα τεχνικοοικονομική τάση δείχνει εμβόλιμη και ξεκομμένη από τις νοοτροπίες, πεποιθήσεις και ενδιαφέροντα του έμψυχου δυναμικού του χώρου.

¹⁶¹ Βλ. *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1957-1958*, Αθήναι, Εθνικόν Τυπογραφείον, 1958.

¹⁶² Όπ. παρ.

¹⁶³ Όπ. παρ.

¹⁶⁴ Ξεν. Ζολώτας, όπ. παρ., σ. 60.

Μελετώντας τα κείμενα των νόμων αλλά και τις εισηγητικές εκθέσεις του νόμου 3971/59 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας» και του νομοθετικού διατάγματος 3973/59 «Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως»¹⁶⁵ διαπιστώνουμε ορισμένες βασικές καινοτομίες:

- α) Η Εθνική Παιδεία πρέπει να στραφεί προς τον τεχνικοοικονομικό τομέα αλλά και η επαγγελματική εκπαίδευση προς την ανθρωπιστική παιδεία, γιατί αφ' ενός η «δημιουργία επιστημόνων των θετικών επιστημών, αλλά και τεχνικών στελεχών όλων των βαθμίδων και ειδικευμένων καθίσταται το αναγκαίο μέσον προσαρμογής προς την τεραστίαν επιστημονικήν και τεχνολογικήν πρόοδον του δευτέρου ημίσεως του 20ου αιώνα», αφ' ετέρου «η μονομερής εμπειρική και μηχανική άσκησις των νέων δεν επαρκεί ούτε δια τον επαγγελματικόν αυτών βίον, ούτε δια τον βίον των ως πολιτών και ανθρώπων, εάν δεν συνοδεύεται παραλλήλως και από γενικήν μόρφωσιν και ηθικήν και εθνικήν αγωγήν».
- β) Η μέση παιδεία επιδιώκεται στο εξής να μην αποτελεί «μόνον προπαρασκευαστικόν δια την Ανωτάτην παιδείαν στάδιον, αλλά και ετοιμασίαν των νέων δια την ζωήν του πολίτου και του εργαζομένου ανθρώπου, δοθέντος ότι οι εις τον στίβον της εργασίας εισερχόμενοι απόφοιτοι της Μέσης Εκπαιδύσεως είναι πολύ περισσότεροι των εισαγομένων εις τας Ανωτάτας Σχολάς». Δίνεται απολυτήριο της πρώτης βαθμίδας του γυμνασίου, «ώστε όσοι δεν θα δύνανται ή δεν θα επιθυμούν να συνεχίσουν τας περαιτέρω γυμνασιακάς σπουδάς, να μη μένουν άνευ αποδεικτικού τινός τυπικών προσόντων, αλλά να έχουν δια την είσοδον εις επαγγελματικά σχολεία ή εις εργασίας αναλόγων σχολικών προσόντων».

Ειδικότερα, η μεταρρύθμιση του 1959 προέβλεπε τον χωρισμό των γυμνασίων σε δυο τριετείς κύκλους σπουδών, τον πρώτο να παρέχει γενική μόρφωση και τον δεύτερο να προετοιμάζει τους μαθητές για τις ανώτατες σχολές και για απ' ευθείας απασχόληση. Στα εξατάξια Γυμνάσια δημιουργούνται από τη Δ' μέχρι την ΣΤ' τάξη εκτός από τα υπάρχοντα κλασικά, νέα πρακτικά τμήματα (Τεχνικής, Αγροτικής, Οικονομικής, Ναυτικής, ξένων γλωσσών και Οικιακής Οικονομίας). Ο ανώτερος, επομένως, κύκλος σπουδών είχε τις εξής κατευθύνσεις: Κλασική, Γεωργική, Οικονομική, Τεχνική, Βιομηχανική, Ναυτική, Ξένων Γλωσσών και Οικοκυρική. Τα απολυτήρια όλων αυτών των γυμνασίων ήταν ισότιμα για την εισαγωγή των μαθητών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα γιατί είχαν ένα κοινό πυρήνα μαθημάτων¹⁶⁶.

Η δημοτική, όμως, εκπαίδευση αγνοείται καθώς και η προσχολική αγωγή. Η δημοτική γλώσσα εξακολουθεί να παλεύει στο δημοτικό σχολείο, αλλά σχεδόν υποσκελίζεται από τη «νεοδημοτική».

¹⁶⁵ Βλ. ΦΕΚ 187/Α/2-9-1959.

¹⁶⁶ Βλ. Πάνο Πολυχρονόπουλο, όπ. παρ., σσ. 206-207.

Η διοίκηση και η εποπτεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας από τα διάφορα υπουργεία και υπηρεσίες που υπαγόταν ως τότε. Αναγνωρίζεται η σημασία και η χρησιμότητα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και ιδρύονται διάφοροι τύποι τεχνικο-επαγγελματικών σχολείων διαφόρων επιπέδων. Ιδρύονται δημόσιες μέσες τεχνικές σχολές, κυρίως, στην επαρχία (Ιωάννινα, Κοζάνη, Καβάλα, Αλεξανδρούπολη, Χαλκίδα, Καλαμάτα). Δίνεται το δικαίωμα στην ιδιωτική πρωτοβουλία να λειτουργεί παρόμοιες σχολές.

Ο νέος θεσμός αγκιστρώνεται στο αναγνωρισμένο κεντρικό εκπαιδευτικό σώμα, προσπαθεί απεγνωσμένα, συχνά μέσα σ' ένα εχθρικό περιβάλλον, να επιβιώσει, να κατοχυρώσει και να ουσιαστικοποιήσει την ύπαρξή του σαν ισότιμο υποσύστημα των εθνικών εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Το πνεύμα, και φυσικά τα προγράμματα των σχολείων, δεν άλλαξαν ουσιαστικά με τη μεταρρύθμιση του 1959. Εξακολουθούν να στηρίζονται στη λεγομένη «ανθρωπιστική παράδοση» και δεν ανατρέπουν ουσιαστικά τις παλιές αναλογίες μαθημάτων. Όλες οι κατευθύνσεις οδηγούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με γνωστικό υπόβαθρο τις «ανθρωπιστικές σπουδές». Για παράδειγμα, στα οικονομικά γυμνάσια τα φιλολογικά μαθήματα κάλυπταν μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος από ό,τι τα εμπορικά και οικονομικά μαθήματα¹⁶⁷. Τα μέτρα του 1959 ήταν μια απόπειρα να χαλαρώσει ο ιδεολογικός κλοιός πάνω στα σχολεία και να εκσυγχρονισθεί η οικονομική τους λειτουργία δίνοντας έμφαση στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση.

Αποσπασματικές, όμως, ενέργειες, ασυντόνιστες πρωτοβουλίες σχηματίζουν ένα δίκτυο τεχνικών σχολών που αποτελούν το «φτωχό συγγενή» στο κλασικό εκπαιδευτικό δίκτυο.

«Το πιο σημαντικό, ίσως, σημείο της μεταρρύθμισης του 1959 μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι θέσπισε την πιο προοδευτική και πρωτοποριακή δομική αλλαγή περιεχομένου-κατευθύνσεων του γυμνασίου, χωρίζοντάς το σε δύο κύκλους: τον κατώτερο, κοινό για όλους, και τον ανώτερο, διακλαδισμένο έτσι που να οδηγεί σε πολλές κατευθύνσεις, σπάζοντας έτσι την παντοκρατορία του κλασικού γυμνασίου και δίνοντας συγχρόνως την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν τον κλάδο που τους ενδιέφερε με πραγματικά ισότιμο απολυτήριο. Άσχετα αν δεν έγινε στην πράξη (δεν πρόλαβε ή εμποδίστηκε) η βασική ιδέα του διαχωρισμού του περιεχομένου των κατευθύνσεων ήταν σωστή»¹⁶⁸.

Η μεταρρύθμιση του 1964

Μια νέα περίοδος αρχίζει το 1964 με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 με σκοπό την αλλαγή του πνεύματος που επικρατεί στην εκπαίδευση από τον 19^ο αιώνα, με δωρεάν παιδεία, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακαδημαϊκό

¹⁶⁷ Δημαράς Αλέξης, *όπ. παρ.*, σσ. νη'-νθ'.

¹⁶⁸ Βλ. Πάνο Πολυχρονόπουλο, *όπ. παρ.*, σσ. 206-211.

απολυτήριο, καθιέρωση της δημοτικής, κατ' επιλογήν μαθήματα, διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση, ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου¹⁶⁹ κ.ά.

Τα μέτρα εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης και η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, αποτελούν κεντρικές κατευθυντήριες ιδέες της μεταρρύθμισης του 1964 και υπογραμμίζονται ήδη στην πρώτη σελίδα της εισηγητικής έκθεσης του Ν.Δ. 4379/1964: «Καθιερώνεται ή δωρεάν εκπαίδευσις εις τὰ Δημόσια Σχολεία ὅλων τῶν βαθμίδων και δι' ὅλους τοὺς Ἑλληνόπαιδας ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευσις ἐννέα ἐτῶν...»¹⁷⁰. Για την ενίσχυση της εσωτερικής-παιδαγωγικής μεταρρύθμισης εισάγονται μεταρρυθμίσεις εις τὸ πρόγραμμα μαθημάτων τῶν σχολείων τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδευσεως, μὲ σκοπὸν τὴν ἀνακαίνισίν του¹⁷¹.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: Θεμέλιον και εγγύησις της αληθοῦς Δημοκρατίας είναι η ισότης ὅλων αδιακρίτως των πολιτῶν εις την κτησιν των αγαθῶν της παιδείας. Χειροτέρα μορφή κοινωνικῆς ανισότητος δεν υπάρχει ἀπὸ το καθεστῶς: η παιδεία να είναι προνόμιον των ευπορούντων. Κράτος, το οποίο δεν παρέχει εις ὅλους τους πολίτας ἴσας εὐκαιρίας να μορφωθῶν και να αναπτύξουν τας ικανότητάς των, δεν αξίζει να ονομάζεται δημοκρατικόν.¹⁷²

Στο πλαίσιο του φιλελεύθερου λειτουργικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής κινούνται και οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστῶν του 1964 αναφορικά με τη σχολική γνώση, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Στο ερώτημα Ποια γνώση είναι σημαντική, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Ν. Αλαβάνος, θα απαντήσει ως εξής: Η Ένωσις Κέντρον διεκήρυξε και διακηρύττει ὅτι πρωτίστως δίδει θέσιν εις την ανθρωπιστικὴν παιδείαν, ἀλλὰ θέλει να αποφύγη την θεωρητικὴν μονομέρειαν. Η Ε.Κ. εὔρεν ακριβῶς την χρυσὴν σύνδεσιν της κλασσικῆς με την τεχνικὴν παιδείαν, της εμπνεύσεως με την μάθησιν.

Η Εκπαιδευτικὴ Αντιμεταρρύθμιση του 1967

Τα χρόνια της δικτατορίας, οι περισσότερες αν ὄχι ὅλες οι εκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις του 1964, καταργήθηκαν. Στη θέση τους επανήλθαν παλαιὰ παιδαγωγικά συστήματα, η Δημοτική, που ονομαζόταν «μητρικὴ γλώσσα», διδασκόταν μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις κι η καθαρεύουσα, που ονομαζόταν «Ελληνικὴ Γλώσσα», διδασκόταν ἀπὸ κει κι ἔπειτα, ενώ καθιέρωσε προγράμματα που παραπέμπουν στα πριν ἀπὸ τη μεταρρύθμιση του 1929 πρότυπα.

Το 1970 με βάση σχέδιο που είχε προετοιμάσει ἀπὸ το 1965 ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικῆς Συνεργασίας και Ανάπτυξης) γίνεται μια ἀκόμη προσπάθεια

¹⁶⁹ Κατὰ τη Ρ. Ιμβριώτη ἰδιαίτερα γόνιμα στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964 είναι: η εισαγωγή της δημοτικῆς το εννιάχρονο σχολεῖο, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η δωρεάν παιδεία. Βλ. Ρ. Ιμβριώτη, *Παιδεία και κοινωνία*, Αθήνα 1983, σ. 43.

¹⁷⁰ Αλ. Δημαράς, ὄπ. παρ., σ. 268.

¹⁷¹ Βλ. ἀπόσπασμα εισηγητικῆς έκθεσης, ὅπως παρατίθεται στο Ε. Παπανούτσος, *Αγῶνες και αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα 1965, σ. 319.

¹⁷² Βλ. *Δια την ἀνόρθωσιν της Παιδείας: Βασιλεῖον της Ελλάδος, Υπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας και Ὀρθοκενμάτων, Περὶ οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικῆς Ἐκπαιδευσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)* - Ν. Δ/γμα 4379/1964, Αθήναι 1964, σ. 5. Βλ. Διάγραμμα 6, σ. 65

αντιμετώπισης του προβλήματος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με τα νομοθετικά διατάγματα 580/70 και 652/70 ολοκληρώνεται η διαδικασία σχηματισμού και ιεράρχησης του συστήματος. Το πρώτο κατοχυρώνει την μέχρι τότε υπάρχουσα κατάσταση στη μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση με τον καθορισμό δύο κύκλων (κατώτερη για τους απόφοιτους του Δημοτικού και μέση για τους απόφοιτους της Γ' Γυμνασίου). Το δεύτερο αναφέρεται στην ανώτερη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση με την ίδρυση πέντε κέντρων ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ), τα οποία άρχισαν να λειτουργούν το 1973.

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976

Οι μεταβολές στην ελληνική εκπαίδευση μετά το 1974 προσιδιάζουν, σε μεγάλο βαθμό, με τις αντίστοιχες στις δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Τείνουν να εναρμονίζονται ακόμη περισσότερο, στον βαθμό που η χώρα μας από περιφερειακή, εξαρτημένη και ουραγός, θα ενσωματώνεται ως ισότιμο, στην πράξη, μέλος στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές σταθερές αναφορικά με τον κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό ρόλο του σχολείου, που διαπερνούν τα μεταρρυθμιστικά κείμενα (εισηγητικές εκθέσεις -πρακτικά Βουλής) αυτής της περιόδου είναι, σε μεγάλο βαθμό οι ίδιες με εκείνες της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964¹⁷³.

Δύο νομοθετήματα αυτής της περιόδου, ο νόμος 309/76 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»¹⁷⁴ και ο νόμος 576/77¹⁷⁵ «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» συνιστούν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976¹⁷⁶. Είχε προηγηθεί η ψήφιση νέου συντάγματος το 1975 με το οποίο επανερχόταν σε ισχύ και κατοχυρώνόταν η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, η εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η απάλειψη της συνταγματικής διάταξης του 1911 με την οποία είχε κατοχυρωθεί η καθαρεύουσα ως η επίσημη γλώσσα του κράτους.

Από τα μεταρρυθμιστικά κείμενα αυτής της περιόδου είναι εμφανής η προσπάθεια των μεταρρυθμιστών να προσδώσουν στο σχολείο ένα διπλό ρόλο: κοινωνική δικαιοσύνη και οικονομική αποτελεσματικότητα. Η προσπάθεια για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με την αντίστοιχη για την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας. Το τελευταίο ασκεί μια εκπαιδευτική πολιτική παρέμβαση με στόχο την αντιστάθμιση της άνιση κατανομής των εκπαιδευτικών αγαθών. Η ισότητα ευκαιριών, η παροχή παιδείας σε όλους θα αποτελέσουν βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους αυτή την περίοδο.

Σε αρκετά σημεία των μεταρρυθμιστικών κειμένων υπογραμμίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 576/77 αναφέρεται σχετικά: «Χρειάζεται να γίνουν

¹⁷³ Βλ. Σήφης Μπουζάκης, *όπ. παρ.*, σ. 140.

¹⁷⁴ Βλ. ΦΕΚ 100/Α/30-4-1976

¹⁷⁵ Βλ. ΦΕΚ 102/Α/13-4-1977

¹⁷⁶ Βλ. Διάγραμμα 7, σ. 66

αλλαγές ... ώστε το εκπαιδευτικό μας σύστημα να γίνει αποδοτικότερο και να αποτελέσει βασικό παράγοντα για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο». Βασική αρχή και του Ν. 576/77 αλλά και του Ν. 309/76 είναι, κατά τον τότε Υφυπουργό Παιδείας, Βασίλειο Κοντογιαννόπουλο, ότι «η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση παγίου κεφαλαίου μια και δημιουργεί το απαιτούμενο για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας ανθρώπινο δυναμικό». Ο ίδιος αγορητής θα γίνει ακόμα πιο κατηγορηματικός σε άλλο σημείο της ομιλίας του «ο κυριότερος συντελεστής παραγωγής στις ελεύθερες οικονομίες, σπουδαιότερος και από το κεφάλαιο, είναι το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό».

Αναζητώντας τη φιλοσοφία που διέπει τα νομοθετικά κείμενα διαπιστώνουμε τις εξής κατευθύνσεις:

α) Να συνδεθεί η επαγγελματική εκπαίδευση στενά με το σύστημα απασχόλησης, ώστε ν' αποτελεί «σταθερό βάθρο μεταξύ της υψηλής στάθμης τεχνικών και του εργατοτεχνικού δυναμικού» και β) να πλησιάσουν οι εκπαιδευτικές ροές το ευρωπαϊκό πρότυπο όπου το 50-70% του μαθητικού δυναμικού στρεφόταν στην επαγγελματική εκπαίδευση ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό έφθανε μόλις το 20%. Στην Εισηγητική έκθεση του νόμου «ελπίζεται μετά βεβαιότητας ότι εντός του αμέσως προσεχούς μέλλοντος θα διπλασιαστεί ο αριθμός των στρεφόμενων προς την επαγγελματική Εκπαίδευση νέων»¹⁷⁷.

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 309 αναφορικά με την αποστολή του Γυμνασίου τονίζεται: «...Το εκπαιδευτικόν έργον του Γυμνασίου... συνίσταται εις την εμπέδωσιν ακμαίου εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος, την βελτίωσιν των ψυχοσωματικών και πνευματικών δυνάμεων των μαθητών...»¹⁷⁸. Οι ίδιες λειτουργίες εμφανίζονται και αναφορικά με τους στόχους του Λυκείου: «...Το Λύκειον... επιδιώκει την περαιτέρω τόνωσιν του εθνικού και ηθικού φρονήματος των μαθητών»¹⁷⁹.

Μέτρο υλοποίησης του παραπάνω στόχου είναι η θέσπιση του σχήματος Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο και η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. «Με την κατάργησιν των εισιτηρίων εξετάσεων δια την εγγραφήν εις το Γυμνάσιον, με την χορήγησιν βασικού απολυτηρίου κατά την αποφοίτησιν εκ της Γ' τάξεως του Γυμνασίου και με την θέσπισιν εισιτηρίων εξετάσεων δια την εγγραφήν εις την Δ' τάξιν, ήτοι εις την Α' τάξιν του αναπτυσσομένου Λυκείου, βασίμως ελπίζεται ότι θα επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός. Διότι, αφ' ενός μεν θα διανύηται χωρίς εμπόδια ο χρόνος των εγκυκλίων σπουδών, με στόχον την ενναετή υποχρεωτικήν παιδείαν, αφ' ετέρου δε τίθεται φραγμός εις την ανεξέλεγκτον παραγωνήν αποφοίτων εξαταξίων γυμνασίων, ο κύριος όγκος των οποίων, έναντι του εμποδίου των εισιτηρίων δια το Λύκειον εξετάσεων, θα στραφεί προς τας πρακτικές και τεχνικές κατευθύνσεις».

Και κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976 οι αντιλήψεις των εισηγητών των νομοσχεδίων αναφορικά με τη σχολική γνώση τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή είναι ένα μίγμα συντηρητικού και φιλελεύθερου «παραδείγματος». Αν και η αξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης υπογραμμίζεται από τους

¹⁷⁷ Βλ. Εισηγητική έκθεση του Νόμου 576/77.

¹⁷⁸ Ν. 309/1976 Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως, άρθρο 26, παρ. 1

¹⁷⁹ Όπ. παρ., άρθρο 29.

εισηγητές και οδηγεί στον Ν. 576/77, σημαντικός αριθμός βουλευτών της κυβερνητικής παράταξης είναι εγκλωβισμένος στην παραδοσιακή διαφοροποίηση και την ιεραρχική σύλληψη της σχολικής γνώσης πιστεύοντας στην υπεροχή της κλασικής παιδείας απέναντι στην τεχνική-επαγγελματική. Ο Πρόεδρος της κοινοβουλευτικής Επιτροπής της Ν.Δ., ο γνωστός Καθηγητής Πανεπιστημίου Δ. Ζακυθινός, είναι σαφής: *«Η ελληνική εκπαίδευση, είτε μας αρέσει, είτε όχι, είναι συνυφασμένη με την παιδεία των αρχαίων χρόνων, των κλασικών χρόνων και ιδιαίτερα των ελληνιστικών».*

Στη Βουλή, κατά τη συζήτηση των δυο παραπάνω μεταρρυθμιστικών νομοσχεδίων θα υπάρξουν εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις από τα κόμματα σε βασικούς άξονες του φιλελεύθερου παραδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αξιοκρατία, εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη. Ακόμη και η ΕΔΗΚ, με βασικό αγορητή τον Ευάγγελο Παπανούτσο που θα ψηφίσει τα νομοσχέδια, θα αντιταχθεί σε ορισμένα μέτρα, ενώ θα προτείνει ριζοσπαστικές ρυθμίσεις σ' ορισμένα άλλα. Στη γλώσσα, π.χ θα προτείνει *«απλούστευση του ορθογραφικού μας συστήματος με την κατάργηση των πνευμάτων και των πολλών τόπων».*

Ο Ε. Παπανούτσος θα αναφερθεί ακόμη με έμφαση στη διάσταση του εκδημοκρατισμού που κατά τη γνώμη του δεν προωθείται με τις προτεινόμενες ρυθμίσεις: *«Πρέπει να αναγνωρισθεί ότι ακόμη και σήμερα ο πλούσιος μορφώνει τα παιδιά του στην Ελλάδα, ο φτωχός όχι. Αυτό δεν θα πει εκδημοκρατισμός στην Παιδεία. Διότι αυτή είναι η χειρότερη μορφή της κοινωνικής ανισότητας, η εκπαιδευτική ανισότητα».*

Στη μεταρρύθμιση, όμως, του 1976 δεν φαίνεται να υπήρχαν βασικές διαφορές στις αντιλήψεις των πολιτικών κομμάτων αναφορικά με τη σχολική γνώση: τι πρέπει, δηλαδή, να συμπεριλαμβάνει «ένα» ανανεωμένο πρόγραμμα. Κοινός άξονας των προσπαθειών για μεταρρύθμιση ήταν ο εκσυγχρονισμός του σχολικού συστήματος, του δασκάλου και της σχολικής γνώσης, δηλαδή, η μεταρρύθμιση ήταν κατεξοχήν σχολιοκεντρική και παιδαγωγικο-κεντρική.

Στα πολύ θετικά της μεταρρύθμισης του 1976 περιλαμβάνονται: η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσας των σχολείων, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η εισαγωγή της διδασκαλίας μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, η καθιέρωση μαθημάτων επιλογής. Με τη θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο αλλά και οι κατώτερες επαγγελματικές σχολές.

Επίσης, καθιερώνονται πανελλήνιες γραπτές εξετάσεις και στη Β' Λυκείου σε τέσσερα μαθήματα, αντίστοιχα της Γ' Τάξης που συνεκτιμώνται για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹⁸⁰, ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης, διοίκησης

¹⁸⁰ Κατά τον Χ. Κάτσικα και Ν. Θεριανό *«η διπλή εξεταστική δοκιμασία (Β' και Γ' Λυκείου) "καθιέρωσε" την ταχύτατη εξάπλωση των φροντιστηρίων, αφού μετέτρεψε τη λυκειακή βαθμίδα σε εξεταστικό κέντρο».* Βλ. Χ. Κάτσικας και Ν. Θεριανός, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, Σαββάλας 2007, σ. 235.

και εποπτείας της εκπαίδευσης, ενώ ήδη με τον νόμο 186/1975 είχε θεσμοθετηθεί το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ)¹⁸¹.

Με τον νόμο 576/1976 καθορίζεται η οργανωτική δομή της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και μπαίνουν οι βάσεις μιας ευρείας μεταρρύθμισης του θεσμού τόσο από την άποψη της εσωτερικής του οργάνωσης όσο και από τη σκοπιά της κοινωνικής του λειτουργικότητας. Επιχειρείται μια μεταρρύθμιση για στροφή στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση λόγω και της συσσώρευσης χιλιάδων μαθητών στα γυμνάσια που δεν είχαν κανένα εφόδιο για να ενταχθούν στην παραγωγή αλλά και τα πανεπιστήμια δεν μπορούσαν να τους απορροφήσουν¹⁸². Η νέα διάρθρωση δημιουργεί, για μια ακόμη φορά, έναν εναλλακτικό εκπαιδευτικό δρόμο, ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο, εκείνο της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από σύστημα αυστηρών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο¹⁸³.

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση χωρίζεται πλέον σε δύο βαθμίδες: τη μέση και την ανώτερη. Η μέση περιλαμβάνει τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και τα Τεχνικά και επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ). Η ανώτερη παρέχεται στις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Η εκπαίδευση συνδυάζει τις βασικές θεωρητικές γνώσεις και την επαγγελματική κατάρτιση με τη γενική μόρφωση και είναι δωρεάν. Η φοίτηση στη μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι ημερήσια ή νυχτερινή για τους εργαζόμενους μαθητές. Η εγγραφή στις ημερήσιες σχολικές μονάδες δεν επιτρέπεται σε μαθητές που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους.

Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν σκοπό κυρίως να μεταδώσουν στους μαθητές τις απαιτούμενες Τεχνικές και Επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε, μετά την αποφοίτησή τους από αυτά, να μπορούν να ασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο.

Στα ΤΕΛ εγγράφονται μετά από γενικές εισιτήριες εξετάσεις απόφοιτοι τριταξίου γυμνασίου, καθώς και πτυχιούχοι κατωτέρων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών. Περιλαμβάνουν τμήματα των τομέων οικονομίας και διοικήσεως, γεωργικού και κτηνοτροφικού καθώς και κοινωνικών υπηρεσιών.

Οι απόφοιτοι των ΤΕΛ εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις ίδιες προϋποθέσεις εισαγωγής των αποφοίτων Γενικών Λυκείων, εφόσον έχουν παρακολουθήσει με επιτυχία κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο τα απαιτούμενα μαθήματα για την εισαγωγή σε αντίστοιχες Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές.

¹⁸¹ Το ΚΕΜΕ δημιουργήθηκε στη θέση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ιδρύθηκε με τον νόμο 4379/1964 και καταργήθηκε από τη δικτατορία.

¹⁸² Κατά την Άννα Φραγκουδάκη «η εφαρμογή της μεταρρύθμισης του 1976 θα γιάτρευε το εκπαιδευτικό σύστημα από δύο χρόνιες εγγενείς ασθένειες: τη μαζική παραγωγή αγραμμάτων και την παράλληλη υπερπαραγωγή πτυχιούχων ανωτάτων και θεωρητικών επιστημών». Βλ. Α. Φραγκουδάκη, «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης-αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες», επ. Ο Πολίτης, τόμ.11, 1977, σ. 24.

¹⁸³ Βλ. Σήφης Μπουζάκης, *όπ. παρ.*, σσ. 145-146.

Η τυπική ανακήρυξη ισότητας ανάμεσα στα δύο δίκτυα των σχολικών μηχανισμών, χωρίς να συνοδεύεται από πρακτικό αντίκρουσμα, ή τα εναλλακτικά μέτρα εξαναγκασμού των σπουδαστών για στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση απέτυχαν και οι «βέβαιες ελπίδες» του μεταρρυθμιστή δεν επαληθεύτηκαν. Η επιθυμητή στροφή των μαθητών στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση δεν πραγματοποιήθηκε, όπως θα έπρεπε να αναμένεται, αφού δεν λήφθηκαν μέτρα για να κάνουν πειστικό το νέο-θεσμοθετημένο αυτό σχολικό δίκτυο¹⁸⁴. Δημιουργήθηκε ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο και, για να στηριχθεί, επιβλήθηκαν αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο με αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτοί ήταν οι πλέον αδύναμοι οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά) να στραφεί στις τεχνικοεπαγγελματικές σχολές στις οποίες η εισαγωγή ήταν εύκολη¹⁸⁵.

Μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1981-1985

Την περίοδο 1981-1985 καθιερώνεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους καθώς και το μονοτονικό σύστημα (Π.Δ. 297/1982), καταργούνται οι γενικοί διευθυντές και οι επόπτες της εκπαίδευσης (ν. 1232/1982), ενώ με τον ν. 1304/1982 «για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση» καταργούνται οι επιθεωρητές και καθιερώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και ιδρύονται διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης. Επίσης, καθιερώνεται νέος κανονισμός μαθητικών κοινοτήτων, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις στα λύκεια και προχωρεί η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συγγραφή νέων βιβλίων για τον δάσκαλο και τον μαθητή. Στις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις της περιόδου θα πρέπει να προστεθεί η ίδρυση το 1983 των μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων με στόχο την προετοιμασία για επανεξέταση των νέων που δεν πέτυχαν στις εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αντικατάσταση των ΚΑΤΕΕ με τα ΤΕΙ και η αλλαγή του συστήματος εισαγωγής (οι πανελλήνιες αντικαταστάθηκαν από τις γενικές εξετάσεις) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (εκτός από την επίδοση στις γενικές εξετάσεις, συνεκτιμούνταν σε ποσοστό 25% συνολικά, και η επίδοση στις τρεις τάξεις του λυκείου).

Στη συνέχεια με τον νόμο 1566/85 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»¹⁸⁶, που σε γενικές γραμμές ισχύει μέχρι σήμερα (με εξαίρεση το Λύκειο) διατηρήθηκε η προϋπάρχουσα δομή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καταργήθηκε το ΚΕΜΕ και επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θεσμοθέτηθηκαν τα Π.Ε.Κ. και το σχολικό συμβούλιο, η σχολική επιτροπή, οι σχολικοί συνεταιρισμοί και τα

¹⁸⁴ Βλ. Α. Κόκκος, *Η «Στροφή» στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση, στο Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής 1974-1981*, Αθήνα 1982, σ. 55.

¹⁸⁵ Βλ. Χ. Κάτσικας και Ν. Θεριανός, *όπ. παρ. σ. 236*.

¹⁸⁶ Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167Α//85) για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Βλ. Διάγραμμα 8, σ. 67.

σχολικά εργαστηριακά κέντρα (ΣΕΚ), προβλέφθηκαν μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής, καταργήθηκαν τα πρότυπα σχολεία (ιδρύθηκαν τα πειραματικά) καθώς και οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και θεσπίστηκαν τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ). Το είδος αυτό του λυκείου επεδίωκε να εξασφαλίσει «την οργανωτική σύνδεση της γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης». Η Α' τάξη παρείχε κοινά μαθήματα, η Β' τάξη χωριζόταν σε κύκλους και η Γ' τάξη σε κλάδους σπουδών. Οι κύκλοι αποτελούσαν τη βάση προπαρασκευής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την άσκηση επαγγέλματος. Οι κλάδοι προετοιμάζαν για τη συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την άσκηση επαγγέλματος και την απόκτηση ειδικότητας μετά από φοίτηση σε τμήμα ειδίκευσης αποφοίτων.

Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, παρά τη θετική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του, θυσιάστηκε στον βωμό και τη φιλοσοφία του Ενιαίου λυκείου¹⁸⁷.

Μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1991-1993

Μετά τα γνωστά γεγονότα που ακολούθησαν τη δημοσίευση των Π.Δ. 390, 392 και 393/1990¹⁸⁸ που αφορούσαν αντίστοιχα την οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών, των Γυμνασίων και των Λυκείων, την περίοδο 1991-93 (μετά από έναν εκπαιδευτικό εθνικό διάλογο) έγινε προσπάθεια εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης με αλλαγές που κάλυπταν όλες τις παραμέτρους που συνεισφέρουν στην ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος: τους εκπαιδευτικούς, τα μέσα και τις μεθόδους της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο σπουδών και την υλικοτεχνική υποδομή. Αυτές είναι:

Καθιερώθηκε με τον νόμο 2009/92: α) η υποχρεωτική τρίμηνη περιοδική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, β) η εισαγωγική επιμόρφωση (τετράμηνης διάρκειας) όλων των νεοδιοριζομένων και γ) η λειτουργία Σχολών Στελεχών της Εκπαίδευσης ετήσιας φοίτησης, ενώ με το Π.Δ. 250/92 και σχετική υπουργική απόφαση καθορίστηκαν ο αριθμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) και θέματα διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, διαδικασία συμμετοχής, αποζημίωσης, προγραμμάτων σπουδών κ.ά. Από τον Σεπτέμβριο του 1992 λειτούργησαν 16 (Π.Ε.Κ.) σε όλη την Ελλάδα, όπου επιμορφώνονταν 12.000 εκπαιδευτικοί κατ' έτος.

Με τους νόμους 1966/91 (για τους σχολικούς συμβούλους) και 2043/92 (για τους Δ/ντές σχολείων και Προϊσταμένους Δ/νσεων και Γραφείων) καθιερώθηκαν νέα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

¹⁸⁷ Κατά τον Μιχάλη Κασσωτάκη τα ΕΠΛ είχαν μεγάλο κόστος ανά μαθητή και απαιτούσαν υλικοτεχνική υποδομή την οποία ουσιαστικά ποτέ δεν απόκτησαν για να επιτελέσουν τον ρόλο τους. Βλ. Μιχ. Κασσωτάκης, *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997, σσ. 117-132.

¹⁸⁸ ΦΕΚ 154, 155, 156/Α/21-11-1990, αντίστοιχα.

Με το Π.Δ. 320/93¹⁸⁹ καθιερώθηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και σε πανελλαδικό επίπεδο.

Με τα Π.Δ. 462/91 (για το Δημοτικό) και 429/91 (για το Γυμνάσιο) έγινε αλλαγή στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και καθιερώθηκε η ενισχυτική διδασκαλία στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Αναδιαρθρώθηκε το σύστημα διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία με υποχρεωτική διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας από την Δ' τάξη σε όλα τα δημοτικά σχολεία (από τετραθέσια και πάνω) και την υποχρεωτική διδασκαλία και δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικά κατά κύριο λόγο ή Γερμανικά) από την Α' Γυμνασίου.

Ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η μελέτη και εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων Δημοτικού και Γυμνασίου, ενώ από τον Σεπτέμβριο του 1992 εισήχθη, μετά από πειραματική εφαρμογή σε 180 σχολεία, η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας (αρχαίας, βυζαντινής και λόγιας) στο Γυμνάσιο (Π.Δ/γμα 451/93).

Για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής στα σχολεία εξοπλήστηκαν Γυμνάσια και Λύκεια με εργαστήρια Πληροφορικής, εισήχθη το μάθημα της πληροφορικής σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου καθώς και το μάθημα της Νέας Τεχνολογίας στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου (τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων δημοσιεύτηκαν στο Π.Δ. 451/93), ενώ με τον νόμο 2083/92 συνεστήθη κλάδος Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Επίσης, εισήχθη η πειραματική διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής στο Λύκειο, ξεκινώντας από την Α' τάξη.

Με υπουργικές αποφάσεις καθιερώθηκαν οι σχολικές δραστηριότητες, ενώ υπήρξε νομοθετική πρόβλεψη για να λειτουργήσουν Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων.

Με τον νόμο 2009/92 καθιερώθηκε σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και καθιερώθηκε το «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» (ΕΣΣΕΕΚ). Στα ΙΕΚ οι απόφοιτοι Λυκείου μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστικά προσόντα για την απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας, αλλά και Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης αναγνωρισμένο τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ε.Ε.

Παράλληλα, με τον νόμο 2083/92¹⁹⁰ για την Ανώτατη Εκπαίδευση δημιουργήθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την αυτοδιοίκηση των Πανεπιστημίων. Καθιερώθηκε ο τετραετής προγραμματισμός στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο οργανώθηκαν πλέον σε δύο κύκλους. Καθιερώθηκε οργανωμένο σύστημα υποτροφιών και δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις να αναπτυχθεί δίκ-

¹⁸⁹ Π.Δ. 320/93 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», ΦΕΚ 138/Α/25-8-1993. - Το Διάταγμα αυτό καταργήθηκε τηλεγραφικά το 1993 προκειμένου να αναμορφωθεί από τον Υπουργό Παιδείας Δημ. Φατούρο, μετά από πρόταση της ΟΛΜΕ.

¹⁹⁰ Νόμος 2083/1992 (ΦΕΚ 159/Α/21-9-1992)

τυο μεταπτυχιακών σπουδών. Θεσμοθετήθηκε η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων. Τέλος, ιδρύθηκε το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας με σκοπό την ενίσχυση και προώθηση της Ελληνικής εντός και εκτός Ελλάδος και ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μεταρρυθμίσεις μετά το 1994 και μέχρι το 2003

Το 1994 καθιερώθηκε νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης¹⁹¹, θεσμοθετήθηκε η Εθνική Διακομματική Επιτροπή Παιδείας¹⁹² και ιδρύθηκαν: Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ)¹⁹³, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)¹⁹⁴ και το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης¹⁹⁵, ενώ με τον νόμο 2413/1996 «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*»¹⁹⁶ ρυθμίστηκαν θέματα της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και οριοθετήθηκε ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι επιχειρηθείσες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις με τους νόμους 2525/97¹⁹⁷ για τη γενική και 2640/98¹⁹⁸ για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στόχευαν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου κοινωνικοοικονομικού τοπίου. Καταργούνται όλοι οι τύποι Λυκείου, καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου και νέο γενικό πλαίσιο εισαγωγής των κατόχων απολυτηρίου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανελλαδικές εξετάσεις σε όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα των Β' και Γ' τάξεων Λυκείου). Με τον νόμο 2525/97 θεσμοθετούνται: το ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου¹⁹⁹ και καθιερώνεται νέο πλαίσιο διορισμού των εκπαιδευτικών [σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας και θεσμοθέτηση εξετάσεων από το Ανώτατο συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ)].

Με την απόφαση Γ2/6953/28-11-1997 καθορίστηκε το «*Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Λυκείου*» με ενιαίο πρόγραμμα σπουδών στην Α' Λυκείου, μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα κατευθύνσεων (Β' και Γ' τάξεις), μαθήματα εξεταζόμενα στο σχολείο (υποχρεωτικά και επιλογής) και μαθήματα εξεταζόμενα σε πανελλαδικές εξετάσεις. Με την υπουργική απόφαση Γ2/6953/28-11-1997 καθορίστηκε το «*Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Λυκείου*» με ενιαίο πρόγραμμα σπουδών στην Α' Λυκείου μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα κατευθύνσεων (Β' και Γ' τάξεις), μαθήματα

¹⁹¹ Π.Δ. 409/94 (ΦΕΚ 22/Α/22-12-1994).

¹⁹² Νόμος 2333/95 (ΦΕΚ 182/Α/31-8-1995)

¹⁹³ Νόμος 2327/95 (ΦΕΚ 156/Α/31-7-1995)

¹⁹⁴ Νόμος 2327/95 (ΦΕΚ 156/Α/31-7-1995)

¹⁹⁵ Νόμος 2327/95 (ΦΕΚ 156/Α/31-7-1995)

¹⁹⁶ Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 /Α/17-6-1996)

¹⁹⁷ Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188^Α/97) «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*».

¹⁹⁸ Ν. 2640/98 (ΦΕΚ 206^Α/98) «*Δευτεροβάθμια Τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».

¹⁹⁹ Με την υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-98, το Π.Δ. 140/98 και την Εγκύκλιο Γ2/4791/7-9-98 καθορίστηκαν θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από σώμα Μονίμων Αξιολογητών, χωρίς να εφαρμοσθούν στην πράξη.

εξεταζόμενα στο σχολείο (υποχρεωτικά και επιλογής) και μαθήματα εξεταζόμενα σε πανελλαδικές εξετάσεις. Τέλος, με το Π.Δ. 246/98 και την υπουργική απόφαση Β3/3925/98 καθορίστηκαν ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών Ενιαίου Λυκείου και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Με τον νόμο 2640/98 καταργούνται τα ΤΕΛ και οι ΤΕΣ και δημιουργούνται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) τα οποία οργανώνονται σε δύο κύκλους διάρκειας δύο και ενός έτους αντίστοιχα. Συντάσσονται ενιαία προγράμματα σπουδών και γράφονται νέα βιβλία, κυρίως για το Ενιαίο Λύκειο και αργότερα για τα ΤΕΕ.

Το ιδεολογικοπολιτικό στίγμα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας αποτυπώνεται στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/97, στην οποία αναφέρεται ότι «η ποιτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου».

Σε άλλα σημεία των μεταρρυθμιστικών κειμένων, τονίζονται τόσο ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της παιδείας, όσο και η υιοθέτηση νέων αντιλήψεων για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που διαμορφώνονται: «Η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της γλώσσας και της πολιτισμικής μας παράδοσης, αλλά και η κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος αποτελούν σταθερές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.: 1997, σ.11). Παράλληλα, στην εισηγητική έκθεση τονίζεται η ανάγκη για «την κατανόηση και την αποδοχή του “άλλου” σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Τέλος, στην εισηγητική έκθεση επισημαίνονται και άλλοι βασικοί άξονες της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης, όπως ότι «η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της Δημοκρατίας και να παρέχει στον καθένα ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις». Ακόμη ότι η «δημόσια εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής».

Τα πολλά εξεταζόμενα μαθήματα, το άγχος των μαθητών και η αύξηση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης οδήγησαν το 2001 τον επόμενο Υπουργό Παιδείας στη μείωση των εξεταζομένων μαθημάτων σε εννέα²⁰⁰. Παράλληλα, με τον νόμο 2817/2000²⁰¹ δημιουργήθηκαν οι «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης». Το 2002 ψηφίζεται ο νόμος 2986²⁰² με τον οποίο ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης των περιφερειακών υπηρεσιών, αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικά, για τη διαχείριση θεμάτων επιμόρφωσης με τον παραπάνω νόμο ιδρύεται ΝΠΙΔ, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), ενώ με τον νόμο 2916/2001²⁰³ τα ΤΕΙ εντάσσονται στην ανώτατη εκπαίδευση και με τον νόμο

²⁰⁰ Π.Δ. 86/2001 (ΦΕΚ 73/Α/12-3-2001)

²⁰¹ Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ78/Α/14-3-2000)

²⁰² Νόμος 2986/2000 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2000)

²⁰³ Νόμος 2916/2001 (ΦΕΚ 114/Α/11-6-2001)

3027/2002²⁰⁴ ρυθμίζονται θέματα ανώτατης εκπαίδευσης και θέματα του οργανισμού σχολικών κτιρίων.

Μεταρρυθμίσεις μετά το 2004

Το 2003 συντάσσεται για την υποχρεωτική Εκπαίδευση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Με βάση αυτά προκηρύσσονται (στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ) και συγγράφονται νέα βιβλία (βιβλίο μαθητή, τετράδια εργασιών, βιβλίο εκπαιδευτικού) για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο καθώς και το απαραίτητο συνοδευτικό υλικό²⁰⁵, τα οποία και διανεμήθηκαν στα σχολεία από το σχολικό έτος 2006 μέχρι και το 2009.

Με νέα νομοθετική ρύθμιση, το καλοκαίρι του 2004, καταργήθηκαν οι εξετάσεις στη Β' τάξη Λυκείου και μειώθηκαν από εννέα σε έξι τα εξεταζόμενα μαθήματα στη Γ' τάξη Λυκείου (νόμος 3255/2004, ΦΕΚ 138/Α). Με τον νόμο 3467/2004 (ΦΕΚ 128/Α) ρυθμίζονται θέματα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, με τον νόμο 3475/2006 (ΦΕΚ 146/Α) καταργήθηκαν τα ΤΕΕ και θεσμοθετήθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), ενώ με τον νόμο 3518/2006 (ΦΕΚ 272/Α) η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται διετής. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν μικρές αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου, αύξηση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο²⁰⁶ και εισαγωγή διδασκάλις δεύτερης ξένης γλώσσας στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού. Με μια σειρά άλλων νομοθετημάτων ρυθμίζονται θέματα εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθιερώνεται βαθμολογικό όριο στο μισό του Άριστα για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ιδρύεται το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας.

Το 2009 στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατέθεσε συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης τις οποίες και παρέδωσε στην Υπουργό Παιδείας (20-11-2009), (Βλ. Πρακτικά ΣΠΔΕ στον κόμβο του Π.Ι.).

Σήμερα, το νέο σχολείο που προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, ουσιαστικές αλλαγές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί στόχο της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

²⁰⁴ Νόμος 3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α/28-6-2002)

²⁰⁵ Για το Νηπιαγωγείο 1 βιβλίο εκπαιδευτικού, για το Δημοτικό 53 διδακτικά πακέτα και 23 CD-DVD κ.ά. και για το Γυμνάσιο 68 διδακτικά πακέτα, 17 CD-DVD και 3 χάρτες. Το διδακτικό πακέτο περιελάμβανε: βιβλίο μαθητή, τετράδια εργασιών και βιβλίο εκπαιδευτικού.

²⁰⁶ Επισημαίνεται ότι με τη μεταρρύθμιση οι ώρες των φιλολογικών μαθημάτων είχαν μειωθεί κατά 30% περίπου.

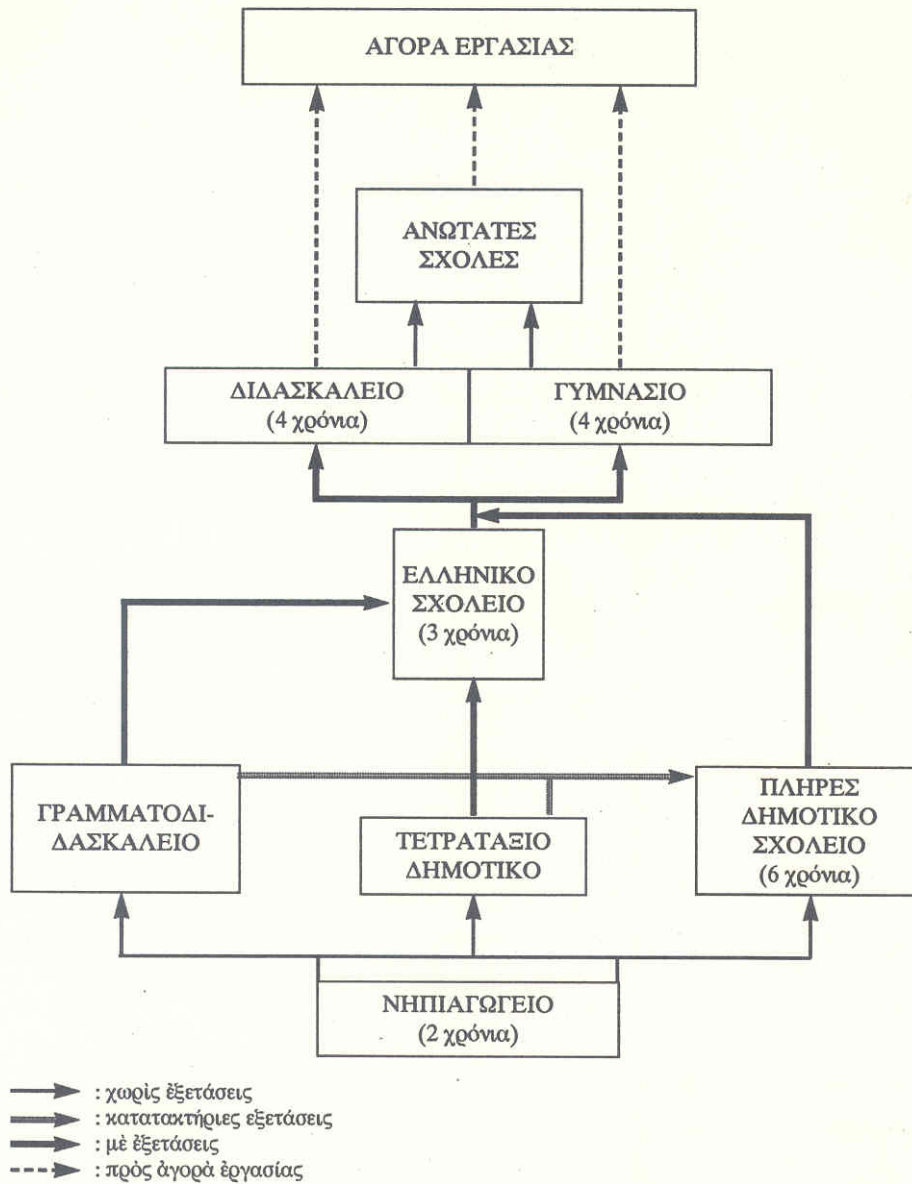
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



→ : χωρίς εξετάσεις
→ : με εξετάσεις

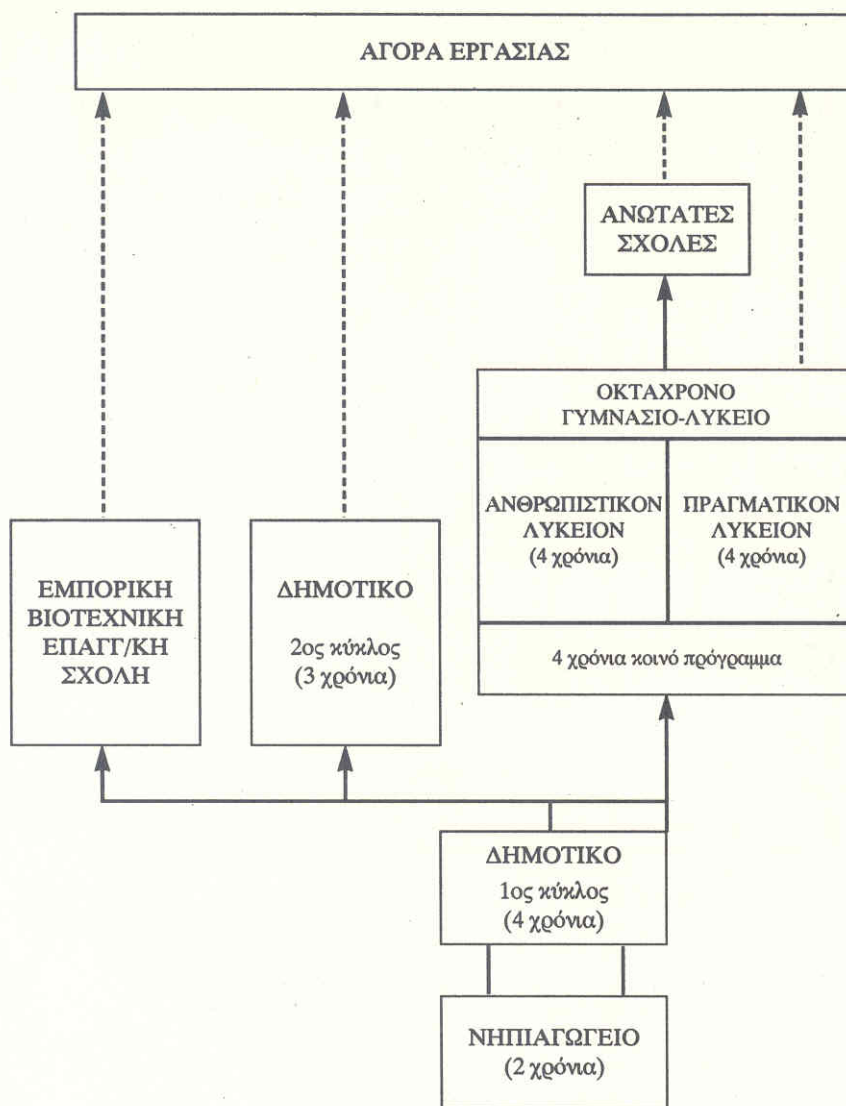
Διάγραμμα 1
Εκπαιδευτικό σύστημα επί Όθωνα

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2



Διάγραμμα 2
Μεταρρύθμιση του 1895

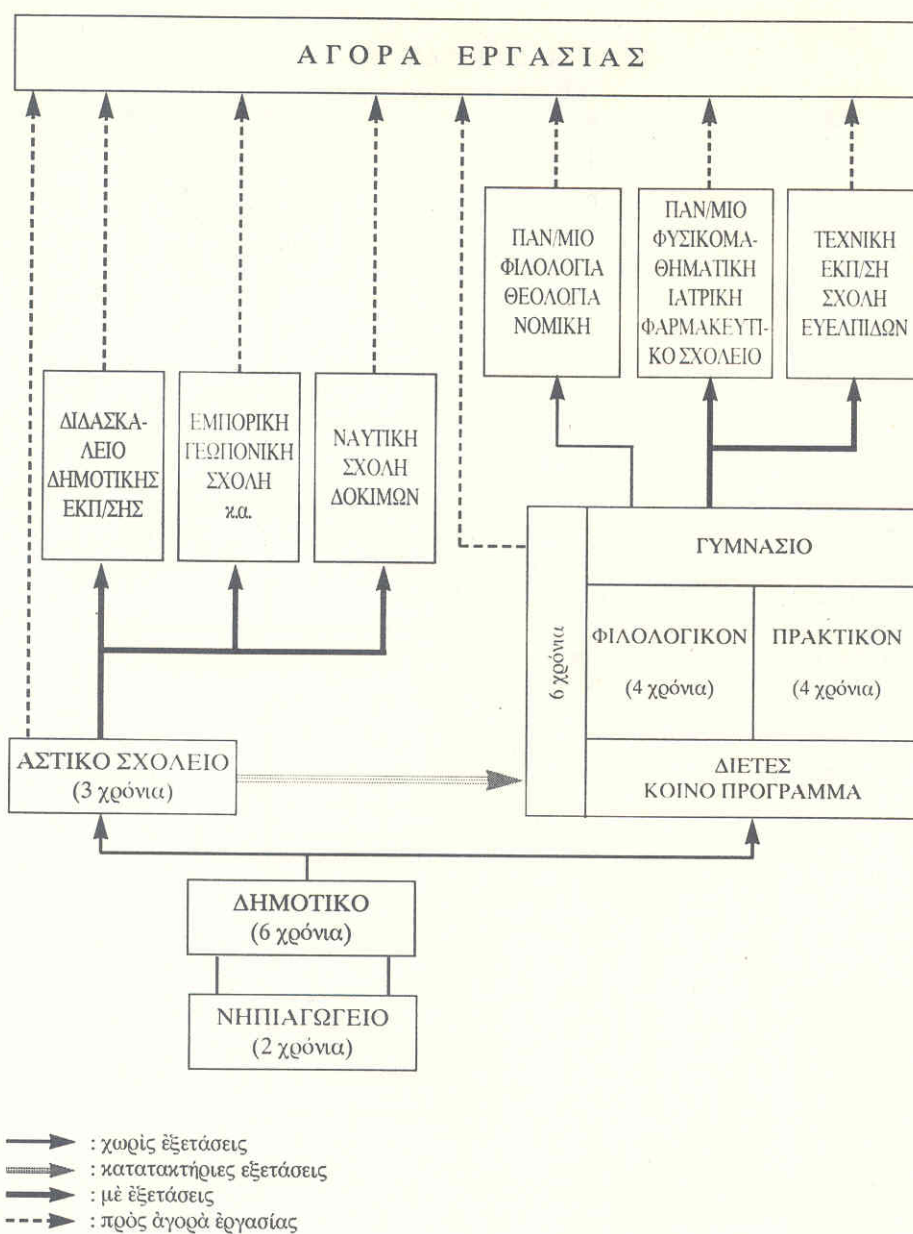
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3



—→ : χωρίς εξετάσεις
 - - - -> : πρὸς ἀγορὰ ἐργασίας

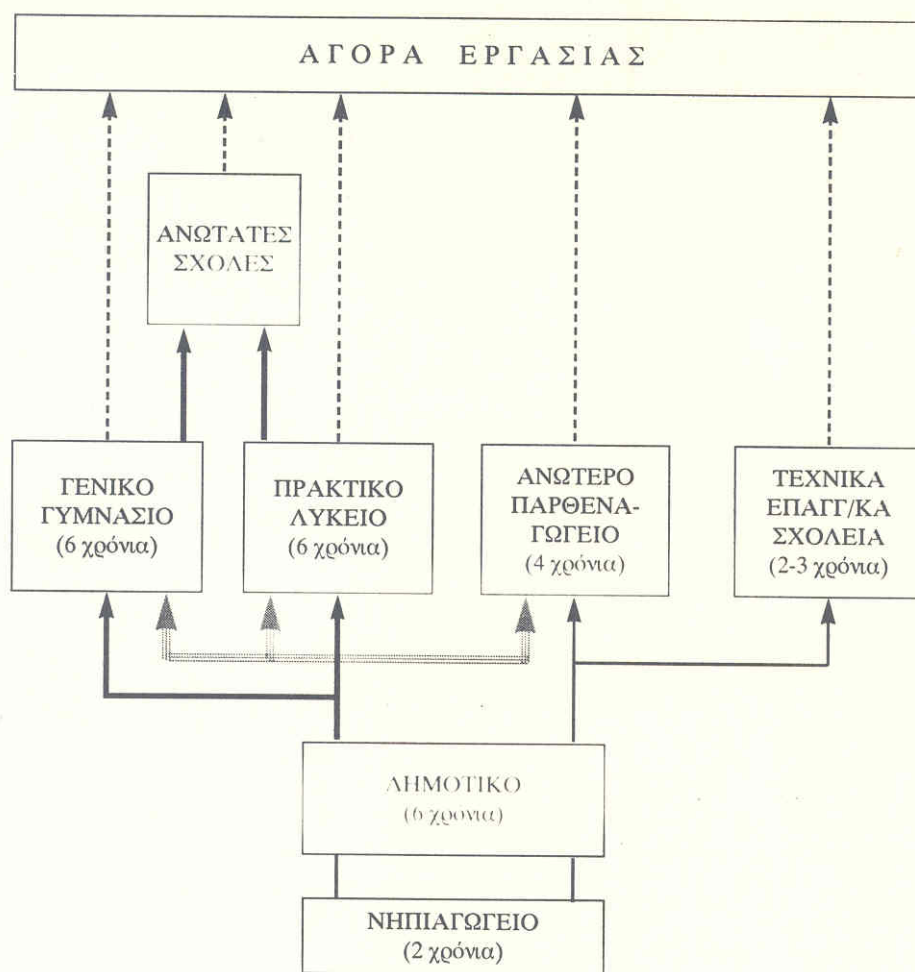
Διάγραμμα 3
 Μεταρρύθμιση τοῦ 1899

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4



Διάγραμμα 4
Μεταρρύθμιση τοῦ 1913

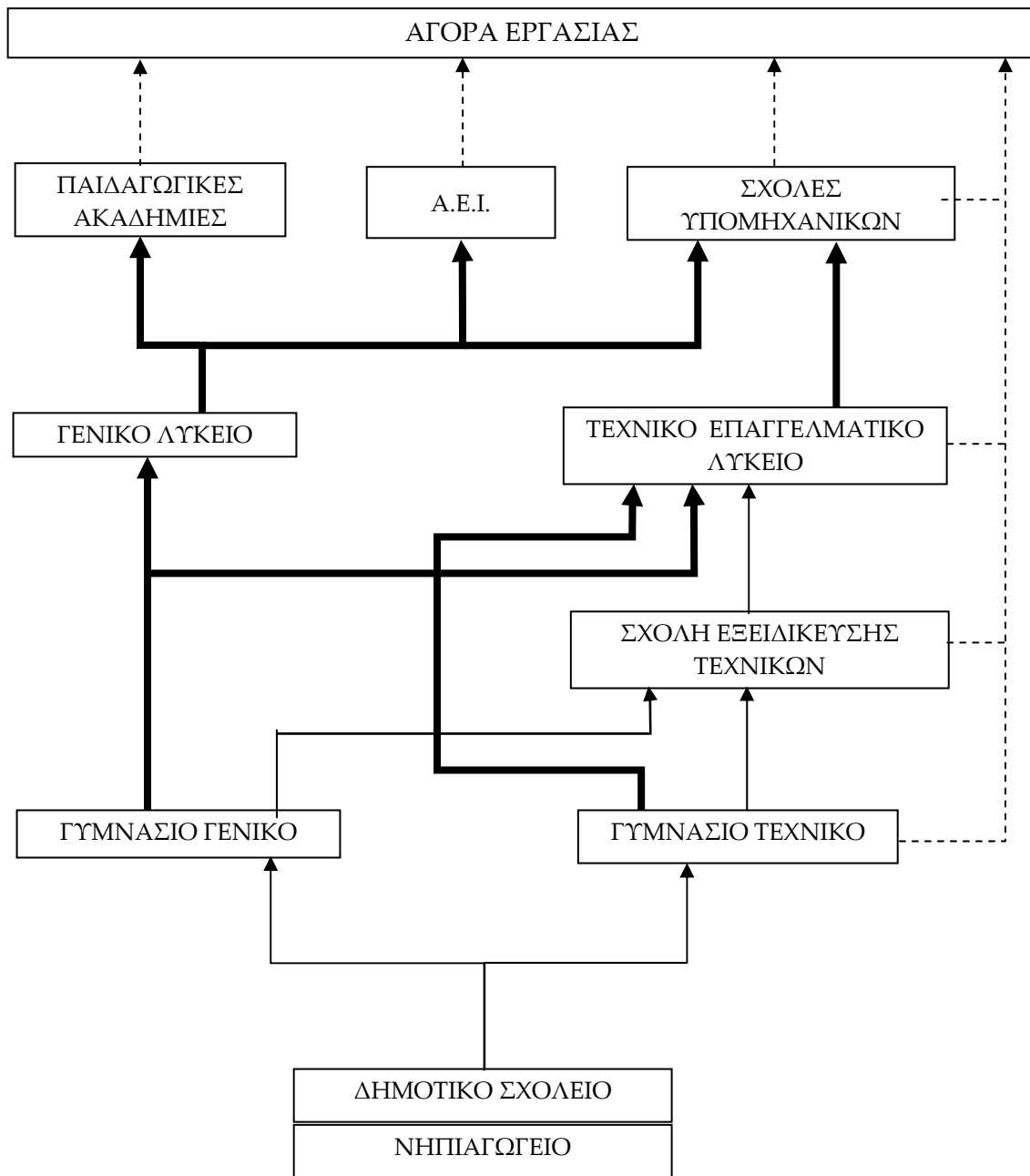
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5



- : χωρίς εξετάσεις
- ▨→ : κατατακτήσιμες εξετάσεις
- : με εξετάσεις
- - -→ : προς αγορά εργασίας

Διάγραμμα 5
Μεταρρύθμιση του 1929

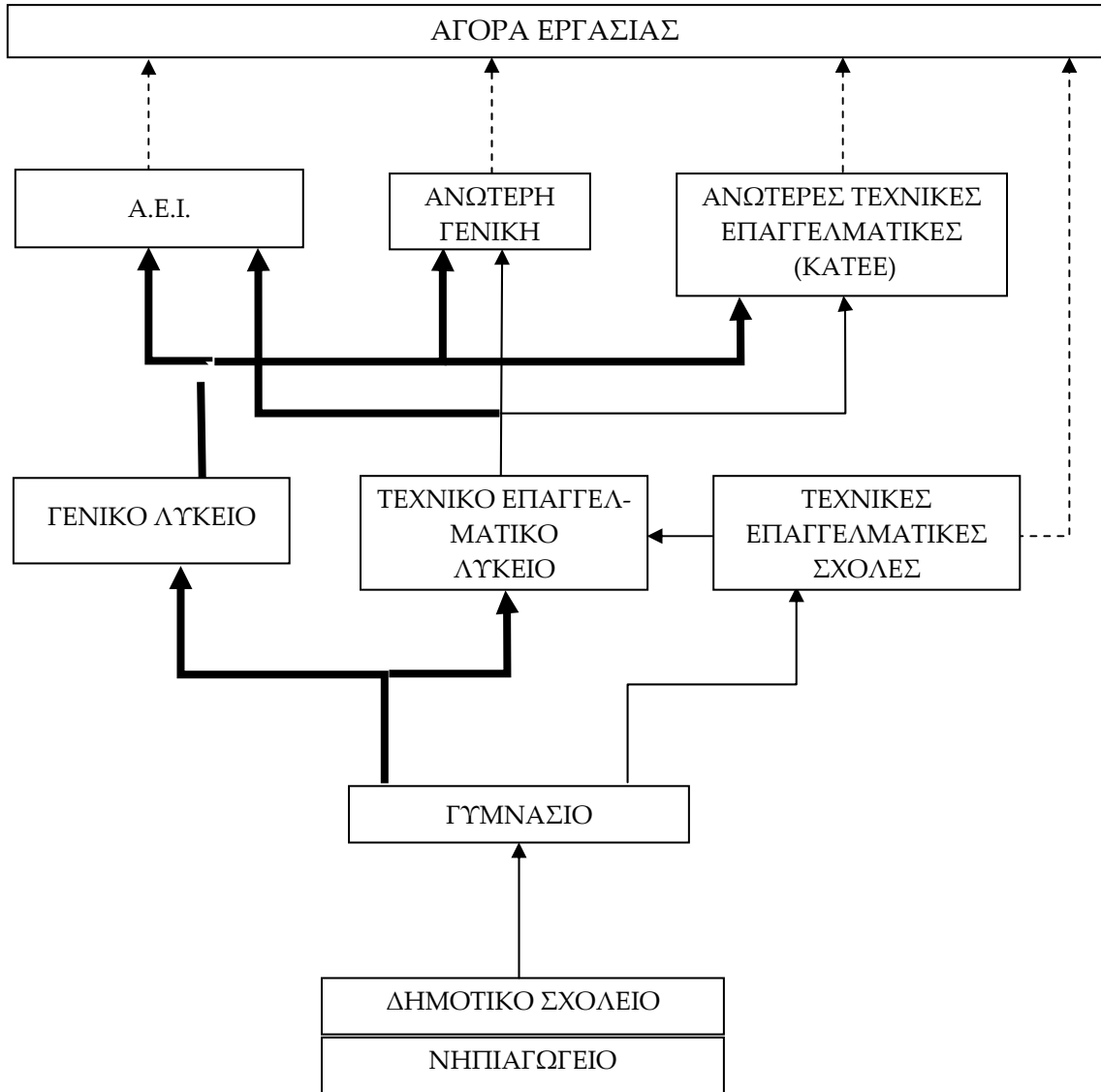
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6



- : χωρίς εξετάσεις
- : με εξετάσεις
- - - -> : προς αγορά εργασίας

Διάγραμμα 6
Μεταρρύθμιση του 1964

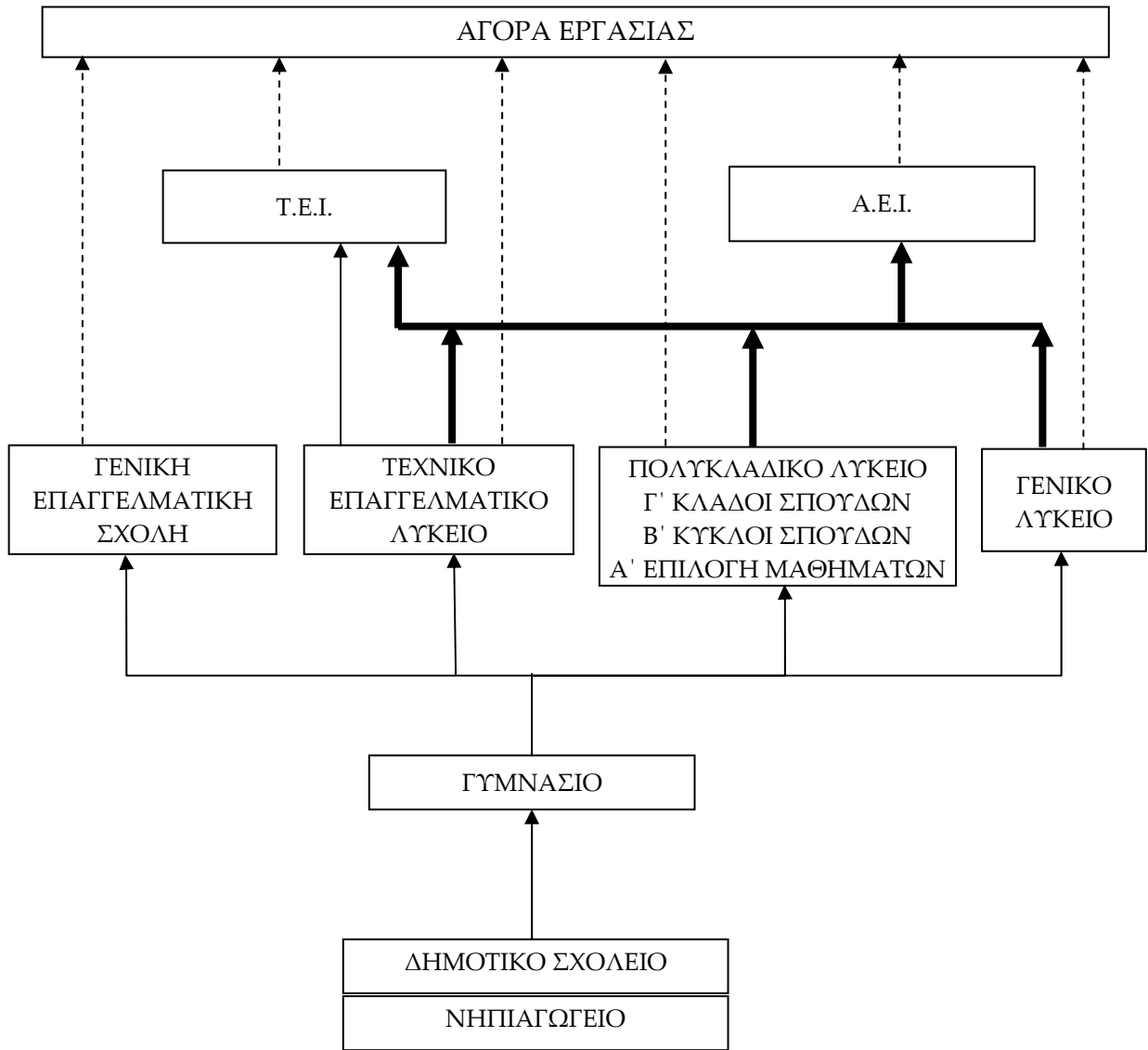
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7



- : χωρίς εξετάσεις
- (thick) : με εξετάσεις
- - - - -→ : προς αγορά εργασίας

Διάγραμμα 7
Μεταρρύθμιση του 1976/77

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8



- : χωρίς εξετάσεις
- (thick) : με εξετάσεις
- - - -> : προς αγορά εργασίας

Διάγραμμα 8
Μεταρρύθμιση του 1985

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αβδελά Έφη, *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι" στο "Τι είν' η πατρίδα μας": εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, (επιμ. Άννα Φραγκουδάκη-Θάλεια Δραγώνα), Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997
2. Αγριαντώνη Χρ., *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Εμπορική Τράπεζα, Αθήνα 1986
3. Anderson Benedict, *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, (μετ. Ποθητή Χαντζαρούλα), Νεφέλη, Αθήνα 1997
4. Αντωνίου Δαβίδ, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833 -1929)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1987
5. Αντωνίου Δαβίδ, *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: το σχέδιο της Επιτροπής του 1833*, Πατάκης, Αθήνα 1992
6. Αναστασόπουλος Γεώργ., *Ιστορία της ελληνικής βιομηχανίας*, Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία, Αθήνα 1947
7. Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, *Πρακτικά Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931*, Αθήνα χ.χ.
8. Αργυριάδης Ιωάν., *Έκθεσις περί των εν Αθήναις Γυμνασίων και Ελληνικών σχολείων προς το επί της δημοσίας εκπαιδεύσεως υπουργείον, αποσταλείσα μετά τας γενικάς εξετάσεις του σχολικού έτους 1875-1876*, Αθήναι 1877
9. Αφενδράς Κων. Γ. - Χιουρέας Δημ. Π., *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευσις εις την Ελλάδα*, Αφοί Γιουτή, Αθήναι 1962
10. Βενθύλος Γεώργ., *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, Αθήναι 1884
11. Βικέλας Δημ., *Άπαντα, επιμέλεια Άλκης Αγγέλου*, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήναι 1997
12. Βικέλας Δημ., *Εισήγησις στο Δ.Σ. του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων (ΣΩΒ) 16^{ης} Ιανουαρίου 1908*
13. Βρανούσης Λ.Ι., *«Ρήγας Βελεστινλής» 1757-1798, Παράρτημα: Κείμενα του Ρήγα*, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, ανατύπωση Αθήναι 1996
14. Βρατσάνος Μ., *Λόγος περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως από των χρόνων της ελληνικής εθνεγερσίας μέχρι σήμερον*, Αθήναι 1882
15. Γκλαβάς Σωτήριος, *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830-1930) - Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*, ΣΩΒ, Αθήναι 2002
16. Γληνός Δημ., *Ένας άταφος νεκρός*, Μελέτες στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα, Ράλλης, Αθήναι 1925
17. Γληνός Δημ., *"Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια: Οι αγράμματοι που μένουν αγράμματοι"*, άρθρο στην εφημερίδα Ακρόπολις, φύλλο 14ης Ιουνίου 1929
18. Γληνός Δημ., *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, 2η έκδ., Αθήνα 1971-1975
19. Γληνός Δημ., *Άπαντα*, τόμ. Α'-Β', Θεμέλιο, Αθήνα 1983
20. Δελμούζος Αλ., *Το κρυφό σχολειό*, Αθήνα 1950
21. Δελμούζος Αλ., *Δημοτικισμός και εκπαίδευση*, Αθήνα 1926 (νέα έκδοση 1971)
22. Δημαράς Αλ., *«Εκπαίδευση»*, λήμμα στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1975, τόμ. ΙΔ' και ΙΕ'
23. Δημαράς Αλ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια Ιστορίας), τόμ. Α' (1821-1894), Ερμής, Αθήνα 1990
24. Δημαράς Κ.Θ., *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Ερμής, Αθήνα, 1977

25. Δραγάτσης Ιάκ., *Σχολείον γουρνοκάμασο καί η ρητορική εν τω δημοτικώ σχολείω προ ημίσεος αιώνος*, στο *Ημερολόγιον Ενώσεως Συντακτών*, Αθήναι 1929
26. Εκθέσεις των κατά το 1833 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων απεσταλμένων εκτάκτων επιθεωρητών, Αθήναι 1885
27. *Επιστολαί* Ι. Α. Καποδίστρια (μεταφρασθείσαι εκ του Γαλλικού παρά Μιχαήλ Γ. Σχινά), Αθήναι 1841
28. *Ερμής ο Λόγιος*, 1819-1820, φωτοτυπική επανέκδοση, Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου 1988-1990
29. Ευαγγελόπουλος Σπ., *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1984
30. Ευταξίου Αθαν., *Το Υπουργείον της Παιδείας. Πώς λειτουργεί τήν σήμερον, ανατύπωση από την εφημερίδα Ακρόπολις*, Αθήνα 1900
31. Ευταξίου Αθαν., *Η διαβάθμισις της γενικής παιδείας. Η μέση εκπαίδευσις εν Ελλάδι*, Αθήναι 1907
32. Εφημερίδα *Η Αιγιναιά*, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική, Αίγινα 15-9-1831, αριθμ. Ζ' και Στ', Βιβλιοθήκη Ιστορικών Μελετών, φωτοτυπημένη επανέκδοση, χ.χ., Βιβλιοπωλείο Νότη Καραβία
33. Ζάχαρης Ευάγγ., *Οργάνωση και Διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1989
34. Ζιώγου-Καραστεργίου Σιδηρούλα, *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα, 1830-1893*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986
35. Ζολώτας Ξεν., *Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική εκπαίδευσις*, Αθήναι 1959
36. Ζωγράφος Δημ., *Ιστορία της παρ' ημίν γεωργικής εκπαιδύσεως*, Αθήναι 1936
37. Ηλιάδης Αν., *Δημιουργία Τεχνικής Εκπαιδύσεως εν Ελλάδι (Σιβιτανίδειος κληρονομία)*, Αθήναι 1926
38. Ηλιού Μαρία, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Β' έκδοση, Αθήνα 1988
39. Ιμβριώτη Ρ., *Παιδεία και κοινωνία*, Αθήνα 1983
40. Κακούρος Ευάγγ., «*Η προοπτική του λαϊκού σχολείου*», Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδύσεως, Δημητράκος, Αθήναι 1932
41. Κασιμάτη Κούλα, *Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1980
42. Κασσωτάκης Μιχ., «*Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μία ερμηνευτική προσέγγιση*», στο βιβλίο: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986
43. Κασσωτάκης Μιχ., *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997
44. Κάτσικας Χ. και Θεριανός Ν., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, Σαββάλας 2007
45. Κόκκος Α., «*Η «Στροφή» στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση*», στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής 1974-1981*, Αθήνα 1982
46. Κόκκος Αλ., *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1991
47. Κοραής Αδ., *Η παιδεία των γυναικών*, Απαντα, Μπίρης, Αθήναι 1969

48. Κούκου Ελένη, *Ο Καποδίστριας και η Παιδεία (1827-1832), Β' τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Αιγίνης*, Αθήνα 1972
49. Κουλούρη Χρ., *Εθνικά στερεότυπα και ελληνική εθνική ταυτότητα στο σχολείο του 19ου αιώνα στο Αφιέρωμα στον πανεπιστημιακό δάσκαλο Βασ. Βλ. Σφυρόερα από τους μαθητές του, Λύχνος*, Αθήνα 1992
50. Κωνσταντινόπουλος Χρ., *Η επαγγελματική εκπαίδευση στην περίοδο 1828-1832*, ΟΑΕΔ, Αθήνα 1984
51. Λέφας Χριστ., *Η εξέλιξις της νομοθεσίας της Μέσης Εκπαιδύσεως*, Αθήνα 1921
52. Μάμουκας Α., *Τα κατά την αναγέννησιν της Ελλάδος*, Πειραιεύς 1839
53. Μαρκαντώνης Ιωάν., *Συμβολή στην οριοθεσία και ταξινομία της μεταρρυθμιστέας ύλης στο χώρο της παιδείας από το βιβλίο Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986
54. Μπίρης Κ., *Ιστορία του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου*, Αθήνα 1957
55. Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1987
56. Μωραϊτης Δημ. Γ., *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1953
57. Νούτσος Χαρ., *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979
58. Παπανούτσος Ευάγγ. Π., *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα 1965
59. Παπανούτσος Ευάγγ. Π., *Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*, Δωδώνη, Αθήνα 1976
60. Παρίσης Στέφ., *Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι: α. συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων, β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως Υπουργείου από το 1833-1884*, Αθήνα 1884
61. Περιοδ. Εθνική Αγωγή, έτ. Β', Αθήνα 1889
62. Περιοδ. Κλειώ, αριθμ. 12, έτ. Α', τόμ. Α', 15/27 Ιουνίου 1885, Λειψία 1885
63. Πεσμαζόγλου Στέφ., *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987
64. Πολυχρονόπουλος Πάνος, *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1980
65. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1957-1958, Αθήνα, Εθνικόν Τυπογραφείον, 1958
66. Πρακτικά Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων 4^{ης} Μαρτίου 1904
67. Πρακτικά Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων 16^{ης} Ιανουαρίου 1908
68. Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, *Εργασίαι της διευθυνούσης Επιτροπής - Πρακτικά των Συνεδριάσεων - Σχολική Έκθεσις*, Αθήνα 1904
69. Σβορώνος Νίκος, *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1976
70. Σκιάς Ανδρ., *Γνώμαι περί αναδιοργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως, εκδιδομεναι κατ' έντολήν του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως*, Αθήνα 1921
71. Σκόκου Κων/νου, *Ημερολόγιον, χρονογραφικόν, φιλολογικόν και γελοιογραφικόν έτους 1900*, Αθήνα 1900

72. Στεργέλλης Αρ., "Φώτα και εκπαίδευση κατά την Επανάσταση", στο *Νεοελληνική παιδεία και κοινωνία*, Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, Αθήνα 1995
73. Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, *Χρονικά της τεσσαρακονταετίας 1899-1939*, Αθήνα 1939
74. Τζουμελέας Σ. - Παναγόπουλος Δ., *Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία εκατό χρόνια*, Αθήνα 1933
75. Τρις Φρειδερίκος, *Η Ελλάδα του Καποδίστρια*, (μετ. Α. Σπήλιος), τόμ. Β', Αθήνα 1972
76. Τσουκαλάς Κων/νος, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Ε' έκδοση, Θεμέλιο, Αθήνα 1987
77. Φραγκουδάκη Άννα, «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης - αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες», επ. Ο Πολίτης, τόμ.11, 1977
78. Φραγκουδάκη Άννα, «Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της», περιοδ. *Σύγχρονα θέματα*, περ. β', χρόνος 1ος, τεύχ. 4, Άνοιξη 1979
79. Φραγκουδάκη Άννα, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα 1982
80. Χρήστου Θανάσης, *Κωνσταντίνος Δημητρίου Σχινάς (1801-1857)*, ΣΩΒ, Αθήνα 1998

Νόμοι – Εισηγητικές εκθέσεις - Διατάγματα – Υπουργικές Αποφάσεις (κατά χρονολογική σειρά):

1. Διάταγμα της 22ας Μαρτίου 1833 «Περί συστάσεως επιτροπής προς διοργανισμόν των σχολείων» (ΕτΚ αριθμ. 11/31-3-1833)
2. Νόμος 6^{ης} Φεβρουαρίου 1834 (ΕτΚ αριθμ.11/3-3/1834)
3. Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 *Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων* (ΕτΚ αριθμ. 87/31-12-1836)
4. Διάταγμα *Περί του διοργανισμού και της τάξεως των μαθημάτων των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων* (ΕτΚ αριθμ. 90/31-12-1836)
5. Διάταγμα 31ης Δεκεμβρίου 1836 *Περί εκπαιδύσεως εις την Αρχιτεκτονικήν* (ΕτΚ αριθμ. 82/31-12-1836)
6. Νόμος ΧΘ' της 11^{ης} Ιανουαρίου 1878 «περί συστάσεως του Διδασκαλείου εν Αθήναις» (ΕτΚ αριθμ. 7/24-1-1878)
7. «Γενική Εισήγησις των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων» *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, και Αγορεύσεις περί Δημοτικής Εκπαιδύσεως*, (Εθνικόν Τυπογραφείον) 1899
8. Νόμος ΒΤΜΘ'/1895 *Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 37/Α'/5-10-1895)
9. Διάταγμα 8ης Σεπτεμβρίου 1914 *Περί χορηγίας αδείας εις την Φιλεκπαιδευτικήν Έταιρείαν Ιδρύσεως αστικών σχολείων θηλέων* (ΕτΚ αριθμ. 255/Α'/11-9-1914)
10. Υπουργική Απόφαση 34514/15^{ης} Νοεμβρίου 1914 *Περί προγράμματος των αστικών σχολείων θηλέων* (ΕτΚ αριθμ. 333/Α'/17-11-1914)
11. Νόμος 572/31-12-1914 *Περί ιδρύσεως διδασκαλείου της τεχνικής εκπαιδύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 16/Α'/13-1-1915)

12. Νόμος 940/1917 *Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως διατάξεών τινων τον νόμου 512: περί διδασκαλείου της τεχνικής εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 223/Α'/11-10-1917)
13. Νόμος 2242/1920 *Περί τροποποιήσεως διατάξεών τινών τον νόμου 512: Περί διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 144/Α'/30-6-1920)
14. Διάταγμα 14ης Οκτωβρίου 1916 *Περί των προγραμμάτων εν τω διδασκαλείω της τεχνικής εκπαιδεύσεως διδασκομένων μαθημάτων* (ΕτΚ αριθμ. 227/Α'/15-12-1916)
15. Διάταγμα 18ης Δεκεμβρίου 1917 *Περί τροποποιήσεων εις το πρόγραμμα των εν τω διδασκαλείω της τεχνικής εκπαιδεύσεως διδασκομένων μαθημάτων* (ΕτΚ αριθμ. 300/Α'/23-12-1917)
16. Διάταγμα 21ης Σεπτεμβρίου 1920 *Περί λειτουργίας του Διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως και περί εισιτηρίων εξετάσεων, προαγωγών κτλ. των μαθητών αυτών* (ΕτΚ αριθμ. 228/Α'/5-10-1920)
17. Διάταγμα 22ας Οκτωβρίου 1922 *Περί των κατά το αρξάμενον έτος εν τω Διδασκαλείω της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως μαθημάτων* (ΕτΚ αριθμ. 216/Α'/29-10-1922)
18. Διάταγμα 2ας Ιουλίου 1923 *Περί καθορισμού του εν Αθήναις Διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως μετονομαζομένου εις Τεχνικόν Διδασκαλείον* (ΕτΚ αριθμ. 182/Α'/3-7-1923)
19. Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια κατατεθέντα εις την Βουλήν κατά την συνεδρίαν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνστ. Β. Γόντικα, Εν Αθήναις* (εκ του Εθνικού Τυπογραφείου)
20. Νόμος 4397/1929 *Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 309/Α'/24-8-1929)
21. Νόμος 4373/1929 *Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 297/Α'/20-8-1929)
22. Διάταγμα 3973/59 «*Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*» (ΦΕΚ 187/Α)
23. Ν. Δ/γμα 4379/1964 *Δια την ανόρθωσιν της Παιδείας: Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)*
24. Εισηγητική έκθεση του Νόμου 576/77
25. Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167^Α/85)
26. Νόμος 2083/1992 (ΦΕΚ 159/Α)
27. Π.Δ. 320/93 «*Αξιολόγησις του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», (ΦΕΚ 138/Α)
28. Π.Δ. 409/94 (ΦΕΚ 22/Α)
29. Νόμος 2333/95 (ΦΕΚ 182/Α)
30. Νόμος 2327/95 (ΦΕΚ 156/Α)
31. Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 /Α)
32. Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188^Α/97) «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγησις του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*».
33. Ν. 2640/98 (ΦΕΚ 206^Α/98) «*Δευτεροβάθμια Τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*»
34. Υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-98
35. Π.Δ. 140/98 και Εγκύκλιος Γ2/4791/7-9-98
36. Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ78/Α)

37. Νόμος 2986/2000 (ΦΕΚ 24/Α)
38. Π.Δ. 86/2001 (ΦΕΚ 73/Α)
39. Νόμος 2916/2001 (ΦΕΚ 114/Α)
40. Νόμος 3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α)
41. Νόμος 3255/2004, ΦΕΚ 138/Α)
42. Νόμος 3467/2004 (ΦΕΚ 128/Α)
43. Νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ 146/Α)
44. Νόμος 3518/2006 (ΦΕΚ 272/Α)

Μάρτιος του 2010

**Σωτήριος Γκλαβάς
Σύμβουλος Φιλολόγων**