

A

ΣΤΑΥΡΟΣ ΧΡΟΝΗΣ

L46

Ο ρόλος των εγκυκλίων διαταγών
του Υπουργείου Παιδείας
στην οργάνωση της διδασκαλίας
στη Μέση Εκπαίδευση
(1961-1981)

Διδακτορική διατριβή

Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1990



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000152100



Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	3

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο Πρώτο: Προβληματική

Α. Η θεμελίωση του προβλήματος	5
Β. Η διδακτική πράξη-κοινωνιολογική προσέγγιση	13

Κεφάλαιο Δεύτερο: Θεωρητικό Πλαίσιο

Α. Το Κράτος και η Εκπαίδευση	16
Β. Η διοικητική οργάνωση της Εκπαίδευσης-γραφειοκρατία	24
Γ. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης	
1. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ.	30
2. Οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης: Η κοινωνική θέση και ο ρόλος τους	33
Δ. Οι εγκύκλιοι διαταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ο θεσμικός τους ρόλος	
1. Το νομικό πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής	
α. Συνταγματικές διατάξεις	40
β. Νομοθετικές ρυθμίσεις	41
2. Η ισχύς της ενκυκλίου	
α. Νομική ισχύς	43



β. Πραγματική (λειτουργική) ισχύς	45
Ε. Η διατύπωση των υποθέσεων	47

Κεφάλαιο Τρίτο: Μεθοδολογία

Α. Η συλλογή του υλικού	
1. Δυσκολίες συλλογής του υλικού	49
2. Όρια συγκέντρωσης του υλικού	52
Β. Η επιλογή του υλικού	53
Γ. Η μέθοδος ανάλυσης	62

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΠΕΜΒΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Κεφάλαιο πρώτο: Προγράμματα διδασκαλίας

Α. Ιεράρχηση διδακτέας ύλης	70
1. Εβδομαδιαία κατανομή και χρήση του χρόνου διδασκαλίας	72
α. Κατανομή μαθημάτων στο πρόγραμμα	73
β. Καθορισμός ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας μαθημάτων	76
γ. Αυξομείωση ωρών διδασκαλίας	80
2. Υποχρεωτική διαδοχή κεφαλαίων και μαθημάτων για την κάλυψη της διδακτέας ύλης	83
α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ	84
β. Άλλα μαθήματα	85
γ. Σειρά στην κάλυψη διδακτέας ύλης με βάση τη σχέση σχέση αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου	



σχολικού βιβλίου	85
3. Αφαίρεση διδακτέας ύλης	86
α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ	86
β. Άλλα μαθήματα	87
γ. Αφαίρεση διδακτέας ύλης με βάση τη σχέση αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου σχολικού βιβλίου	87
4. Περιληπτική απόδοση διδακτέας ύλης	88
α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ	88
β. Άλλα μαθήματα	88
γ. Περίληψη διδακτέας ύλης οφειλόμενη στην έλλειψη σχολικού βιβλίου	89
5. Αναστολή αναλυτικού προγράμματος	89
α. Γενική αναστολή αναλυτικού προγράμματος	90
β. Μερική αναστολή αναλυτικού προγράμματος	91
γ. Διακοπή διδασκαλίας μαθήματος	94
Β. Οριοθέτηση διδακτέας ύλης	100
1. Εκλογή διδακτέας ύλης	100
α. Εκλογή της ύλης στο μάθημα της έκθεσης	100
β. Επιλογή της ύλης	103
2. Αναλυτικός καθορισμός διδακτέας ύλης	104
α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ	104
β. Άλλα μαθήματα	105
3. Ομοιομορφία διδακτέας ύλης	106
α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ	106
β. Άλλα μαθήματα	109



4. Κάλυψη της διδακτέας ύλης	110
α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ	112
β. Άλλα μαθήματα	116
Κεφάλαιο Δεύτερο: Μέθοδος διδασκαλίας	125
A. Προγραμματισμός της διδασκαλίας	
1. Προγραμματισμός σε μακροεπίπεδο	128
2. Προγραμματισμός σε μικροεπίπεδο	135
B. Πορεία ή διάρθρωση της διδασκαλίας	137
Γ. Οργάνωση της διδασκαλίας	142
Δ. Μορφές της διδασκαλίας	145
Ε. Συμπεριφορά του καθηγητή στην τάξη	147
ΣΤ. Το βιβλίο και άλλα μέσα διδασκαλίας	
1. Το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας	149
α. Το σχολικό βιβλίο	154
β. Το εξωσχολικό βιβλίο	162
2. Τα άλλα μέσα διδασκαλίας	165
Κεφάλαιο τρίτο: Εξετάσεις	169
A. Σκοπός των εξετάσεων	172
B. Εξεταστέα ύλη	176
Γ. Χρόνος των εξετάσεων	177
1. Καθορισμός ημερομηνίας διεξαγωγής εξετάσεων	177
2. Συχνότητα εξετάσεων	180
Δ. Μέθοδος των εξετάσεων	182



Ε. Βαθμολογία	184
1. Τρόπος βαθμολογίας	185
2. Διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού βαθμού	186
3. Το υποχρεωτικό της βαθμολόγησης	188
4. Ακύρωση βαθμολογίας	189
Συμπέρασμα	192

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Κεφάλαιο Πρώτο: Η διδακτική πράξη και ο κοινωνικός έλεγχος

Α. Διαμόρφωση της διδακτικής πράξης από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.	198
Β. Διδακτική πράξη ως μέσο κοινωνικού ελέγχου	207
1. Η συμβολή της διδακτικής πράξης στην οικονομική ανάπτυξη και στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας	208
2. Η διδακτική πράξη και η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών	218
3. Η διδακτική πράξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση	225

Κεφάλαιο Δεύτερο: Οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης και ο κοινωνικός έλεγχος

Α. Ο ρόλος των καθηγητών στην διαμόρφωση και διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης	233
--	-----



Β. Μορφές ελέγχου των εκπαιδευτικών	240
1. Νομοθετικός έλεγχος	240
2. Γραφειοκρατικός έλεγχος	242
3. Τεχνικός έλεγχος	247
Γ. Οι καθηγητές Μέσης εκπαίδευσης ως όργανα κοινωνικού ελέγχου	249
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Προς μία νέα θεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτι- κών στην οργάνωση της διδασκαλίας	257
ΠΗΓΕΣ: ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΓΚΥΚΛΙΩΝ	263
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	287
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	310
ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	312



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδακτικής πράξης στον ελληνικό και στο διεθνή χώρο περιορίστηκαν σχεδόν αποκλειστικά στη σχέση της με την προώθηση της μάθησης. Η απουσία μελετών με αντικείμενο την κοινωνιολογική διάσταση της διδακτικής πράξης μας ώθησε στην ανάληψη έρευνας προς αυτή την κατεύθυνση. Προσπαθήσαμε δηλαδή να μελετήσουμε την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη διδακτική πράξη, όπως αυτή διαγράφεται από τις εγκυκλίους, με σκοπό να ανιχνεύσουμε τον κοινωνικό έλεγχο που επιχειρείται μέσα από την οργάνωση της διδασκαλίας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας αναπτύσσεται η προβληματική σχετικά με τη διδακτική πράξη, τη σχέση Κράτους και Εκπαίδευσης, τη γραφειοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, το ρόλο των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της διδασκαλίας και το θεσμικό ρόλο των εγκυκλίων. Ακολουθεί η διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας και εκτίθεται η μεθοδολογία. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται και αναλύονται οι επεμβάσεις της κρατικής εξουσίας στη διδακτική πράξη με τα προγράμματα, τις μεθόδους και τις εξετάσεις. Στο τρίτο μέρος επιχειρείται η συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας και η εξέταση της διδακτικής πράξης και του ρόλου των εκπαιδευτικών στην άσκηση του κοινωνικού ελέγχου. Ακολουθεί αναλυτικός πίνακας των εγκυκλίων της συλλογής μας με τον αριθμό



πρωτοκόλου, τη χρονολογία, τον τίτλο ή την περίληψη και την πηγή προέλευσης κάθε εγκυκλίου διαταγής και, τέλος, η βιβλιογραφία και ο πίνακας ονομάτων. Στο Παράρτημα περιλαμβάνεται σε φωτοτυπίες το υλικό της έρευνας.

Ευχαριστώ το Ι.Κ.Υ. γιατί, με την υποτροφία που μου χορήγησε κατά τα τρία πρώτα χρόνια της έρευνας, με απάλλαξε από τα διδακτικά καθήκοντα και μου επέτρεψε να ασχοληθώ απερίσπαστος με την οργάνωση της εργασίας μου.

Ευχαριστώ τον κ. Γιώργο Μαυρογιώργο και τον κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, αναπληρωτές καθηγητές, οι οποίοι ως μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής για την επίβλεψη της διδακτορικής μου διατριβής συνέβαλαν πρόθυμα και με κατάλληλες υποδείξεις στην εκπόνησή της.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την καθηγήτρια κ. Μαρία Ηλιού, γιατί δέχτηκε να επιβλέπει τη διατριβή μου και με τις πολύτιμες οδηγίες της σε όλα τα στάδιά της συντέλεσε αποφασιστικά στην ολοκλήρωσή της· ακόμη την ευχαριστώ, όπως και τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, γιατί εισηγήθηκε στο τμήμα φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας την έγκρισή της.

Αισθάνομαι, τέλος, την ανάγκη να σημειώσω την ιδιαίτερη οφειλή μου στο έργο "Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος" του κ. Μπάμπη Νούτσου, που με βοήθησε ουσιαστικά στον προβληματισμό και το σχεδιασμό της έρευνάς μου.

Σ.Γ.Χ.



ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Ι.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Ε.Σ.	Ανώτατο Εποπτικό (Εκπαιδευτικό) Συμβούλιο
Γ.Ε.Μ.Ε.	Γενική Επιθεώρηση Μέσης Εκπαίδευσης
Δ.Μ.Ε.	Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης
Ε.Λ.Μ.Ε.	Ενωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Κ.Ε.Μ.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως
Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Τ.Ε.Ε.	Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Οι αριθμοί σε παρένθεση που βρίσκονται μέσα στο κείμενο παραπέμπουν στον αντίστοιχο αύξοντα αριθμό του πίνακα εγκυκλίων



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Α. Η ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πολλών ερευνητών¹ ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα από κοινωνιολογική σκοπιά δεν έχει μελετηθεί αρκετά στη χώρα μας μέχρι σήμερα.

Στην εκλογή του θέματός μας που αφορά το ρόλο των εγκυκλίων διαταγών του Υπουργείου Παιδείας στην οργάνωση της διδασκαλίας στη Μέση Εκπαίδευση οδηγηθήκαμε μετά τη διαπίστωση ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτες στη χώρα μας μελέτες σχετικές με τις κοινωνιολογικές διαστάσεις της διδακτικής πράξης. Η προσέγγισή μας αντιμετωπίζει τη διδακτική πράξη όχι μόνο ως διαδικασία μάθησης αλλά, όπως θα αναπτύξουμε σ' άλλο σημείο της προβληματικής μας, ως δραστηριότητα στενά συνδεδεμένη με το όλο εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικοπολιτικές του αφετηρίες².

Έχει υποστηριχθεί ότι οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της ελληνικής εκπαίδευσης επηρεάστηκαν σε πολλές περιπτώσεις

-
1. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1984, σ.7,125,131. Π.Παπακωνσταντίνου, Η έρευνα στην εκπαίδευση, αποτιμήσεις, προοπτικές και προβληματισμοί (συμπεράσματα του συνεδρίου με θέμα "Παιδαγωγική έρευνα και εκπαίδευση") περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986, τχ.26, σ.55.
 2. Γ.Μαυρογιώργος, Η "μυωπία" της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και οι "Ψυχολογισμοί" των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1987, τχ.36, σ.27.



σημαντικά από ξένα πρότυπα, γεγονός που δυσχέρανε τη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος¹.

Εξάλλου, οι ποσοτικές μέθοδοι μελέτης και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων στο χώρο των κοινωνικών επιστημών εφαρμόστηκαν άκριτα τις περισσότερες φορές. Οι τεχνικές αυτές διαδόθηκαν στην Ελλάδα στη δεκαετία του 1960 και, αφού, όπως πολύ εύστοχα παρατηρήθηκε, "μυθοποιήθηκαν" για τη "γοητεία των αριθμών, την επιστημονικοφάνεια των μαθηματικών τύπων, τη μαγική χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών"², άσκησαν ένα είδος επιστημονικής τρομοκρατίας³ στους μη εξοικειωμένους με τα μαθηματικά.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στη χώρα μας μετά το 1974 στράφηκε κυρίως στη μελέτη των ιστορικών προϋποθέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος⁴. Η ιστορική αυτή προσέγγιση

1. Μ.Ηλιού, ό.π, σ.58-61.

Γ.Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986, τχ.26, σ.82.

Γ.Μαυρογιώργος, Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986, τχ.30, σ.50.

Β.Φίλιας, Το πρόβλημα της ουδετερότητας της έρευνας και η τεχνοκρατική αντίληψη της ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986, τχ.26, σ.66.

2. Μ.Ηλιού, Έρευνα και μύθοι, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986, τχ.26, σ.59.

3. Μπ.Νούτσος, Κοινωνιολογία και εκπαίδευση, περ. *Διαβάζω*, Αθήνα 1985, τχ.119, σ.45, όπου επισημαίνονται και οι ιδεολογικές επιπτώσεις από τη χρήση των "περίτεχνων μαθηματικών μοντέλων" ως μεθόδων και τεχνικών έρευνας.

4. Μπ.Νούτσος, ό.π, σ.46.



έχει συνήθως ως βάση "θεματολογικές τομές"¹ και μας έδωσε αξιόλογες εργασίες όπως του Μπ.Νούτσου, του Κ.Τσουκαλά, της Αν.Φραγκουδάκη κ.ά.².

Η έρευνά μας φιλοδοξεί να ενταχθεί στην ίδια κατεύθυνση. Αποτελεί δηλαδή ιστορικοκοινωνική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. μέσα από τις εγκυκλίους τις σχετικές με τη διδακτική πράξη στη Μέση Εκπαίδευση. Η εργασία μας από αυτή τη σκοπιά προσεγγίζει περισσότερο τη μελέτη του Μπ.Νούτσου "Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος", αν ληφθεί υπόψη πως και οι δύο έρευνες επιδιώκουν την ανίχνευση του κοινωνικού ελέγχου που επιχειρείται με την οργάνωση της διδασκαλίας σε πρόσφατη ιστορική περίοδο, η οποία μάλιστα κατά ένα ορισμένο χρονικό διάστημα συμπίπτει³. Και στις δύο μελέτες έγινε χρήση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας και ανάλυσης των

-
1. Αλ.Δημαράς, Ειδολογικές τομές στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Δελτίο Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Σχολή Μωραΐτη), Αθήνα, τχ.3, σ.42.
 2. Κ.Τσουκαλάς, Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1977.
Μπ.Νούτσος, Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.
Αν.Φραγκουδάκη, Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1979.
 3. Η έρευνα του Μπ.Νούτσου εκτείνεται χρονικά από το 1931 έως το 1973.



ευρημάτων. Ενώ όμως η εργασία του Μπ.Νούτσου αναφέρεται στα επίσημα προγράμματα, ωρολόγια και αναλυτικά, εμείς επιλέξαμε ως αντικείμενο της έρευνάς μας τις εγκυκλίους διαταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. τις σχετικές με τη διδακτική πράξη. Οποσδήποτε δεν επιχειρήσαμε να ερευνήσουμε αν όσα κάθε φορά καθόριζε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υλοποιούνταν από την πλευρά των εκπαιδευτικών, γιατί η διδακτική πράξη που εξετάζουμε ανήκει στο παρελθόν και, ως ζωντανή πραγματικότητα, είναι αδύνατο να αναπαραχθεί πανομοιότυπα, ώστε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης¹.

Οι λόγοι που μας ώθησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου είναι οι εξής:

1. Την ίδια χρονική περίοδο υπηρετήσαμε στη δημόσια Εκπαίδευση και έχουμε βιώματα σχετικά με τη διδακτική πράξη και, κατά συνέπεια, νομίζουμε πως μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να ενσωματώσει γόνιμα αυτή την άμεση εμπειρία. Αφού η εγκύκλιος διαταγή αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επηρεάζει την όλη διδακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, οδηγούμαστε στην παραδοχή ότι είναι ιδιαίτερα αρμόδιος για να μελετήσει αυτή τη σχέση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος και υφίσταται τις συνέπειες από τον καθημερινό καταιγισμό εγκυκλίων διαταγών του Υπουργείου Παιδείας. Αλλά ευρύτερος λόγος για το ρόλο των εγκυκλίων στη διδακτική

1. Μπ.Νούτσος, ό.π, σ.21-22.



πράξη θα γίνει πιο κάτω.

2. Κατά την περίοδο 1961-1981 ανήλθαν διαδοχικά στην εξουσία διάφορες πολιτικές δυνάμεις¹ και έχει ενδιαφέρον να ερευνήσουμε αν υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις στην εκπαιδευτική τους πολιτική.

3. Η περίοδος αυτή είναι πρόσφατη και εξακολουθεί να επηρεάζει σημαντικά και τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού πολλά στοιχεία του παρελθόντος δεν έχουν χάσει ακόμη την επικαιρότητά τους. Σωστά έχει επισημανθεί ότι "οι προηγούμενες εκπαιδευτικές τάσεις... εξακολουθούν να είναι ριζωμένες ακόμη και στους τοίχους των σχολείων μας"². Όπως, εξάλλου, θα φανεί και από την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, συχνά γίνεται σύγκριση των δύο περιόδων (1961-31, 1981-90) και επισημαίνονται πολλές ομοιότητες. Δεν αποτελεί υπερβολή να ισχυριστούμε ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα

-
1. Η ιστορική περίοδος διακρίνεται στις εξής υποπεριόδους με βάση τη διακυβέρνηση της χώρας από διαφορετικές παρατάξεις: 1961-1963 ΕΡΕ, 1963-65 ΕΚ, 1965-67 Κυβέρνηση "Αποστατών", 1967-74 δικτατορία, 1974-81 ΝΔ.
 2. Bill Williamson, Continuities and Discontinuities in the Sociology of Education, στο έργο των M. Flude and Ahier, Educability, Schools and Ideology, Hufstead Press, Λονδίνο, 1974, σ.10-11. Βλ. και Γ. Μαυρογιώργου, "Συμμετοχή" των μαθητών, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο (προδημοσίευση έρευνας σε συνεργασία με το Π. Παπακωνσταντίνου), περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1989, τχ.49, σ.15-20.



εξακολουθεί να είναι "δεσμευμένο από ένα εφτάψυχο παρελθόν"¹.

4. Η σύγκριση των δύο περιόδων και η επισήμανση των κοινών σημείων συνδέθηκε με την επιδίωξή μας να συμβάλουμε, στο μέτρο του δυνατού, στη βελτίωση της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, γιατί πιστεύουμε ότι η έρευνα δεν πρέπει να είναι αποκομμένη από την προσπάθεια για ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές.

Τέλος, η αφετηρία και το τέρμα της ιστορικής περιόδου επιλέχτηκαν με βάση τις εξής διαπιστώσεις:

(1) Το έτος 1961 συμπίπτει με την αρχή της τελευταίας διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα της ΕΡΕ και με την ίδρυση του κόμματος της "Ένωσης Κέντρου", το οποίο στις επόμενες εκλογές ανήλθε στην εξουσία μετά από έντονο αντιπολιτευτικό αγώνα. Στο χώρο της παιδείας η αντίθεση προς την κυβέρνηση εκείνης της χρονικής περιόδου εκφράστηκε κυρίως με τις κινητοποιήσεις των φοιτητών και την απαίτησή τους να αυξηθούν οι δαπάνες για την παιδεία στο ποσοστό 15% του προϋπολογισμού. Το φοιτητικό κίνημα²

1. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π, σ.126.

2. Η ανάπτυξη του φοιτητικού κινήματος εντάσσεται στα πλαίσια των γενικότερων λαϊκών κινητοποιήσεων ενάντια στην πολιτική των συντηρητικών κυβερνήσεων της μεταπολεμικής περιόδου. Οι φοιτητές απαιτούσαν τη διάθεση περισσότερων κονδυλίων για την εκπαίδευση, τη στιγμή που το δημόσιο χρήμα διασπαθιζόταν για την ανέγερση π.χ του πολυτελούς ξενοδοχείου Μον-Παρνές και για την "προίκα" στην



με την ορμή του συνέβαλε αποφασιστικά στην ένταση των πολιτικών αγώνων και στη δραστηριοποίηση των πολιτικών κομμάτων¹. Το αίτημα των φοιτητών για αύξηση των δαπανών στην παιδεία υποστηρίχτηκε από την αντιπολίτευση εκείνης της εποχής και αποτέλεσε επίσημη πολιτική της όταν έγινε κυβέρνηση (1963-65)², χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διατέθηκαν και όλα τα αναγκαία κονδύλια για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

(2) Ακόμη, το 1961 συντάσσονται νέα αναλυτικά προγράμματα που αντικατέστησαν εκείνα της προπολεμικής περιόδου. Με τα νέα προγράμματα διαπιστώνεται "η πρώτη

(συνέχεια από παρ.2, σ.10)

πριγκίπισσα Σοφία. Δαπάνες για την παιδεία στο ύψος του 15% του κρατικού προϋπολογισμού θεωρούνταν κανονικές ακόμα και από συντηρητικούς εκπαιδευτικούς κύκλους. Ο Ν.Εξαρχόπουλος το 1945 έγραφε: "...και εκράτησεν η αρχή ότι θεωρητέαι αι υπέρ της εκπαιδεύσεως δαπάναι ως κανονικαί, όταν αναλογώσι τουλάχιστον προς το 15% του όλου προϋπολογισμού του κράτους" (βλ. Αλ.Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1986, Β έκδοση, τ.β,σ.ξ.).

Αξίζει να επισημάνουμε ότι το ποσοστό αυτό δεν έχει χορηγηθεί μέχρι σήμερα από τον τακτικό προϋπολογισμό και ότι το όριο του 10% ξεπεράστηκε μόνο 4 φορές μέχρι το έτος 1984: τα έτη 1974 (10,8%), 1978 (11,1%), 1979 (10,6%), 1980 (11,1%) (βλ. Στ.Πεσμαζόγλου, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ.82).

1. Γ.Κατηφόρης, Η Νομοθεσία των Βαρβάρων, εκδ.Θεμέλιο, Αθήνα, 1975, σ.149.
2. Αλ.Δημαράς, ό.π, σ.ξ. και 259-261.



άτολμη αμφισβήτηση του κλασικισμού"¹.

(3) Τέλος, το 1961 αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας ο Γρ.Κασιμάτης, ο οποίος εμφανίζεται ως υπερκομματικός και διακηρύσσει ότι η ανάληψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. από τον ίδιο "επροκάλεσε την γενικήν επιδοκιμασίαν της κοινής γνώμης, ανεξαρτήτως κομματικής τοποθέτησεως"⁽¹⁴⁾. Το γεγονός αυτό το αναφέρουμε, γιατί η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με το πρόσωπο του υπουργού Παιδείας. Αυτός ανατρέπει μερικές φορές και την πολιτική των προκατόχων του, έστω κι αν ανήκουν στο ίδιο κόμμα².

Η έρευνά μας σταματά στο 1981, επειδή, όταν άρχισε η συλλογή του υλικού (1982), δεν είχε ακόμη διαμορφωθεί πλήρως η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ. Πάντως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως μέχρι σήμερα (1990) ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει ο ίδιος. Μένει όμως σε άλλους ερευνητές να αποδείξουν την αλήθεια αυτού του ισχυρισμού μας, μέσα από τη μελέτη των νέων δεδομένων.

1. Μπ.Νούτσος, ό.π, σ.266.

2. Αλ.Δημαράς, Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, Δοκίμιο προβληματισμού, περ. Σύγχρονα θέματα, Αθήνα, 1979, τχ.4, σ.7-8.



Β. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ - ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η διδακτική πράξη ως αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων στον ελληνικό και στο διεθνή χώρο αντιμετωπίστηκε σχεδόν αποκλειστικά σε σχέση με την προώθηση της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο όμως μάθηση και διδασκαλία συνδέονται "γραμμικά και μονοσήμαντα¹".

Η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία με την οποία τροποποιείται η γνώση ή η συμπεριφορά του ατόμου με την εμπειρία ή με την εκπαίδευση. Η διδακτική πράξη δεν οδηγεί πάντα στη μάθηση, γιατί η μάθηση δεν είναι μια απλή πρόσληψη γνώσεων αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει σύνθετες λειτουργίες του ατόμου και συναρτάται όχι μόνο με ψυχολογικούς αλλά και βιολογικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς όρους².

Μας είναι, εξάλλου, γνωστό ότι πολλά επιστημονικά πορίσματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση προέκυψαν από έρευνες σε πειραματόζωα και δεν μπορεί να ισχύουν το ίδιο και για τους ανθρώπους. Τα πειράματα σε ζώα του Β. F. Skinner στις ΗΠΑ, μετά το 1954, εντάχθηκαν στο πρόγραμμα εξυπηρέτησης στρατιωτικών στόχων και

-
1. Γ. Μαυρογιώργος, Η "μυωπία" της παιδαγωγικής ψυχολογίας και οι "ψυχολογισμοί" των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 36, Αθήνα 1987, σ. 22.
 2. Αλμ. Αλμπέρτι, Θέματα διδακτικής (μεταφ. Μ. Κονδύλη), εκδ. Gutenberg Αθήνα 1986, σ. 112-113.



γι' αυτό χρηματοδοτήθηκαν από το Αμερικάνικο Πεντάγωνο¹. Αργότερα, σημαντικά κονδύλια για τη μελέτη των αρχών της μάθησης διατέθηκαν από βιομηχανικά συγκροτήματα για την επίτευξη οικονομικών στόχων. Οποσδήποτε όμως με τη συστηματική μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης με βάση τα πειράματα στα ζώα σημειώθηκε πρόοδος στο χώρο της εκπαίδευσης με την καθιέρωση των διδακτικών μηχανών και της προγραμματισμένης διδασκαλίας².

Επίσης δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πολυσύνθετα περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί συναντούν "ποικιλία απρόσμενων καταστάσεων"³ στην καθημερινή τους διδακτική δραστηριότητα. Αντιλήψεις βασισμένες μόνο σε ψυχολογικές και παιδαγωγικές παραδοχές, που αγνοούν "τις αντανakλάσεις και τις επιδράσεις κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και όρων"⁴ στη διδακτική πράξη, συντελούν στην απόκρυψη του κοινωνικού ελέγχου που επιχειρείται μέσα από τη διδασκαλία⁵.

-
1. Χρ. Φράγκος, Η σύγχρονη διδασκαλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1986, σ.30-31.
 2. Ό.π.
 3. James Calderhead, *Teacher's Classroom decision-making*, Holt, Rinehart and Winston, Λονδίνο, 1984, σ.3
 4. Γ.Μαυρογιώργος, ό.π, σ.24.
 5. Ό.π, σ.25.



Η διδακτική πράξη λοιπόν είναι ανάγκη να εξεταστεί και στην κοινωνιολογική της διάσταση ως "αναπόσπαστο τμήμα λειτουργίας του όλου εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως απλή διαδικασία τυπικής μάθησης"¹. Βέβαια, ο όρος κοινωνιολογική προσέγγιση δεν είναι μονοσήμαντος. Το περιεχόμενό του προσδιορίζεται από τις θεωρητικές απόψεις για την κοινωνία και την εκπαίδευση που έχει κάθε κοινωνιολόγος².

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της διδακτικής πράξης λαβαίνει σοβαρά υπόψη τη δυναμική και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Μπορεί ασφαλώς η σχολική τάξη να συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει μοχλό κοινωνικών αλλαγών. Τη σημασία αυτής της παραδοχής φαίνεται να έχουν κατανοήσει όσοι διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, γι' αυτό ίσως και επιμένουν στον καθορισμό της διδακτικής πράξης με κάθε λεπτομέρεια και ομοιόμορφα για όλα τα σχολεία.

1. Ό.π, σ.27.

2. Βλ. Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ.151-177.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο κεφάλαιο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να εξετάσουμε τη σχέση Κράτους και Εκπαίδευσης, τη διοίκηση και οργάνωση της Εκπαίδευσης, με έμφαση στο γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους σε σχέση με το διδακτικό έργο των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης και, τέλος, το νομικό πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι θεωρητικές οριοθετήσεις και αποσαφηνίσεις είναι αναγκαίες για την αποτελεσματικότερη κοινωνιολογική προσέγγιση της διδακτικής πράξης.

Α. ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι απαραίτητο, πριν αναφερθούμε στη σχέση Κράτους και Εκπαίδευσης, να προβούμε σε εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Κράτος, εξουσία, κρατικοί μηχανισμοί.

Για τη μελέτη του Κράτους από κοινωνιολογική σκοπιά έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες¹:

α. τη *Βεμπεριανή* θεωρία, σύμφωνα με την οποία το Κράτος και στις καπιταλιστικές και στις σοσιαλιστικές

1. Abercrombie N., κ.ά., Dictionary of sociology, Penguin Books, 1984, p.209.



κοινωνίες είναι μια ανεξάρτητη δύναμη, που διαθέτει το μονοπώλιο του νόμιμου φυσικού καταναγκασμού και αποτελεί όργανο κυριαρχίας όλων των κοινωνικών ομάδων¹.

β. τη *Μαρξιστική* θεωρία, η οποία βλέπει το Κράτος ως όργανο της άρχουσας τάξης για την εξυπηρέτηση των δεικνών της συμφερόντων. Υπάρχουν όμως και αποκλίσεις από την άποψη αυτή του Κ.Μαρξ, όπως, για παράδειγμα, του Ν.Πουλαντζά και άλλων μαρξιστών, που θα αναπτύξουμε πιο κάτω, σύμφωνα με τις οποίες το Κράτος διαθέτει σχετική αυτονομία σε σχέση με την άρχουσα τάξη².

γ. Η *Πλουραλιστική* θεωρία, η οποία ακολουθεί μέση οδό και χαρακτηρίζει το Κράτος ως μια ημιανεξάρτητη εξουσία που λειτουργεί με δημοκρατικές διαδικασίες και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά συμφέροντα, τα οποία εκπροσωπούνται από διάφορες πολιτικές δυνάμεις³.

Η άποψή μας είναι ότι το Κράτος ως θεσμοποιημένη εξουσία μπορεί και είναι ανάγκη να διαθέτει σχετική αυτονομία, ώστε να μην αποτελεί όργανο της άρχουσας τάξης για τη διατήρηση των προνομίων της.

Κατά το Ν.Πουλαντζά το Κράτος δεν αναπαράγει απλά το εργατικό δυναμικό και τις σχέσεις παραγωγής μέσα από τους ιδεολογικούς και κατασταλτικούς μηχανισμούς, όπως

1. 'Ο.π.

2. 'Ο.π.

3. 'Ο.π.



τονίζει ο L. Althusser¹. Χάρη στη σχετική αυτονομία του απέναντι στην αστική τάξη μπορεί να παρεμβαίνει όχι μόνο για τη διευθέτηση των ταξικών συγκρούσεων και την πραγματοποίηση συμβιβασμών από την πλευρά των κυριαρχούμενων τάξεων αλλά και "ενάντια στα μακροπρόθεσμα οικονομικά συμφέροντα της μιας ή της άλλης μερίδας της κυριάρχης τάξης: συμβιβασμοί και θυσίες πολλές φορές αναγκαίες για την πραγματοποίηση των ταξικών πολιτικών συμφερόντων τους"².

Από τη σκοπιά αυτή "η εξουσία συνίσταται σε μια σειρά σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις, κατ'εξοχήν συγκεντρωμένες στο Κράτος που αποτελεί τη συμπύκνωση ενός συσχετισμού δυνάμεων μεταξύ των τάξεων. Το Κράτος δεν είναι ούτε ένα πράγμα -εργαλείο που μπορεί κανείς να βάλει χέρι πάνω του, ούτε ένα φρούριο όπου εισδύει κανείς με δούρειους ίππους, ούτε ένα χρηματοκιβώτιο που το ανοίγει κανείς με διάρρηξη: είναι το κέντρο άσκησης της πολιτικής εξουσίας"³.

-
1. Πρβ. και Carnoy M., Εκπαίδευση, Οικονομία και Κράτος, (απόδοση στα ελληνικά Γ.Μαυρογιώργος, Λ.Σταμούλη), περ.Σύγχρονη Εκπαίδευση τ.40, 1988, σ.21.
 2. Ν.Πουланτζάς, Πολιτική Εξουσία και κοινωνικές τάξεις, τ. Β, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1982², σ.150,151.
 3. Ν.Πουλαντζάς, Το Κράτος, η εξουσία, ο Σοσιαλισμός, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984², σ.367.



Το Κράτος για την αποτελεσματικότερη άσκηση της εξουσίας έχει στη διάθεσή του ειδικούς μηχανισμούς. Οι μηχανισμοί αυτοί δεν είναι απλά εξαρτήματα της εξουσίας, αλλά έχουν μια σχετική αυτονομία. Ο L. Althusser διέκρινε τους κρατικούς μηχανισμούς σε δύο βασικές κατηγορίες: τους κατασταλτικούς και τους ιδεολογικούς¹. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριέλαβε την κυβέρνηση, τη διοίκηση, το στρατό, την αστυνομία κ.ά. Στη δεύτερη κατέταξε τη θρησκεία, το σχολείο, την οικογένεια κ.ά.². Στην ουσία όμως δεν υπάρχουν αμιγείς κρατικοί μηχανισμοί. Το σχολείο λειτουργεί και ως ιδεολογικός μηχανισμός αλλά και, σε μικρότερη κλίμακα, ως καταπιεστικός, όταν, για παράδειγμα, αναγκάζει τους μαθητές να αποκτήσουν τις σχολικές γνώσεις τις οποίες το Κράτος προκαθορίζει ή όταν απειλεί με κυρώσεις εκπαιδευτικούς και μαθητές που παρεκκλίνουν από την κοινή γραμμή που χαράσσει η προϊσταμένη αρχή³.

Κατά γενική παραδοχή ο ιδεολογικός μηχανισμός του Κράτους που παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κοινωνική αναπαραγωγή είναι το σχολείο⁴. Για την ερμηνεία του ρόλου

1. L. Althusser, *Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους*, Θέσεις, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ.83.

2. Ό.π.

3. Ό.π, σ.85.

4. Carnoy M., ό.π, σ.18. Επίσης L. Althusser, ό.π, σ.92.



του σχολείου στα πλαίσια του κρατικού μηχανισμού υπάρχουν διάφορες αντιλήψεις. Θα μπορούσαμε να αρκεστούμε στις δύο βασικές θεωρίες, τη φονξιοναλιστική και τη μαρξιστική, αν αυτή η διάκριση δεν άφηνε απέξω άλλες ερμηνείες που προσεγγίζουν τη μία ή την άλλη θεωρία, όπως είναι αυτή των "ριζοσπαστών" και η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου"¹.

Η φονξιοναλιστική θεωρία ή δομολειτουργισμός, με κυριότερο εκπρόσωπο τον T.Parsons, υποστηρίζει πως η εκπαίδευση γενικά αποτελεί μέσο με το οποίο μεταδίδονται στα άτομα κίνητρα "που επιτρέπουν η συμπεριφορά τους να εξασφαλίζει τη διατήρηση της κοινωνίας σε κατάσταση ισορροπίας"².

Η ερμηνεία των "ριζοσπαστών", με κύριους εκφραστές τους S.Bowles και H.Gintis, θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολείου πρέπει να κατανοηθεί μέσα από την ανάλυση της ταξικής δομής της κοινωνίας, της οποίας αποτελεί αντανάκλαση, και σε συνάρτηση με την οικονομία³.

Η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου", η οποία εκπροσωπείται από τους Γάλλους κοινωνιολόγους P.Bourdieu και J.-C.Passeron, υπογραμμίζει τον αναπαραγωγικό ρόλο του

1. Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σ.151-177.

2. Άννα Φραγκουδάκη, ό.π, σ.30. Στο ίδιο έργο γίνεται αναλυτική παρουσίαση και κριτική των θεωριών που αναφέραμε πιο πάνω.

3. Ό.π, σ.159. Επίσης Carnoy M., ό.π, σ.29-30.



σχολικού μηχανισμού που νομιμοποιεί τις υπάρχουσες διαφορές των μαθητών από την άποψη του μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών τους και βαθμολογεί τα κοινωνικά προνόμια μεταφράζοντάς τα σε φυσικά προσόντα¹.

Κατά τη μαρξιστική αντίληψη, που έχει πολλές αποχρώσεις, το καπιταλιστικό σχολείο αντανακλά τις ταξικές ή ιεραρχικές σχέσεις που υπάρχουν στον τρόπο παραγωγής και συμβάλλει αποφασιστικά στην αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού και των παραγωγικών σχέσεων. Μπορεί όμως να προβληθεί αντίσταση από την πλευρά της εργατικής τάξης στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου².

Όλες οι πιο πάνω θεωρίες φωτίζουν το ρόλο του σχολείου από διαφορετικές πλευρές, αλλά χαρακτηρίζονται από μονομέρεια και υπεραπλούστευση. Ο σχολικός μηχανισμός όμως είναι πολύπλοκος και είναι ανάγκη να μελετηθεί συστηματικότερα. Θα μακρηγορούσαμε, αν προβαίναμε σε αναλυτική κριτική των τεσσάρων βασικών θεωριών. Εξάλλου, για κάθε μία από αυτές έχουν ασχοληθεί έγκυροι μελετητές, Έλληνες και ξένοι³ και έχουν επισημάνει τα θετικά και αρνητικά τους σημεία. Έχουμε τη γνώμη πως το σχολείο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην αλλαγή της κοινωνίας,

1. Άννα Φραγκουδάκη, ό.π, σ.162-169. Επίσης Carnoy Μ., ό.π, σ.25.

2. Βλ. Άννα Φραγκουδάκη, ό.π, σ.177. Επίσης Carnoy Μ., ό.π. σ.27.

3. Βλ. Άννα Φραγκουδάκη, ό.π.



αρκεί να εξασφαλιστούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις γι' αυτό το σκοπό. "Η σχέση κοινωνίας και σχολείου είναι αμφίδρομη, διαλεκτική και δυναμική"¹.

Θα είχε όμως περισσότερο ενδιαφέρον να ασχοληθούμε με τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου στα πλαίσια του κρατικού μηχανισμού. Για την ερμηνεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν μπορούμε να μεταφέρουμε μηχανιστικά τα μαρξιστικά ή άλλα ερμηνευτικά σχήματα άλλων χωρών². Η εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει τις ιδιομορφίες της και δε χαρακτηρίζεται από τα θεσμικά αδιέξοδα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών³. Ο ταξικός της χαρακτήρας "δεν εμφανίζεται σε κανένα σημείο κατά τρόπο άμεσο ούτε στην ίδια τη δομή του σχολικού μηχανισμού ούτε στους τρόπους πρόσβασης σ' αυτόν"⁴. Οι διαπιστώσεις αυτές δε σημαίνουν πως το ελληνικό σχολείο παύει να είναι επιλεκτικό⁵, αφού "με τις μεθόδους, τα προγράμματα, τις εξετάσεις του, τη γλωσσική διδασκαλία και την παιδαγωγική του είναι υπεύθυνο σε

1. Ηλιού Μαρία, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1984, σ.192.

2. Π.Παπακωνσταντίνου, Παιδαγωγικός Λόγος και Νεοελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα 1987-88, σ.100.

3. Κ.Τσουκαλάς, Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, περ. Δευκαλίων, τχ.13, Μάρτιος 1975, σ.31.

4. Κ.Τσουκαλάς, Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ό.π, σ.509.

5. Π.Παπακωνσταντίνου, ό.π, σ.101.



μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας¹. Αυτή η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου ενεργοποιείται μέσα από διάφορους κοινωνικούς μηχανισμούς με τη θεσμοποίηση δύο διαφορετικών σχολικών δικτύων, του γενικού και του επαγγελματικού δευτεροβάθμιου σχολείου, στα οποία διοχετεύονται αντίστοιχα τα παιδιά των ανώτερων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων².

Γενικά, το σχολείο στη χώρα μας τα τελευταία σαράντα χρόνια παρακολουθεί και αντικατοπτρίζει τη στρεβλή και αντιφατική πορεία της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης. Η προχειρότητα και η έλλειψη μακρόπνοου σχεδιασμού είχε ως αποτέλεσμα την κακή του λειτουργία. Συγκεκριμένα:

α. Σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων, αντί να συμβάλει στη διάπλαση "ελεύθερων και υπευθύνων πολιτών"³, προσπαθεί να εγχαράξει σ'αυτούς την υπεροχή του ιδεολογικοποιημένου παρελθόντος ως υπερχρονικού, οικουμενικού και άφθαρτου προτύπου⁴.

β. Στον οικονομικό του ρόλο, απέτυχε να συμβάλει

1. Άννα Φραγκουδάκη, ό.π, σ.101.

2. Βλ. Κ.Τσουκαλά, ό.π, σ.501.

3. Βλ. άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος του 1975.

4. Χ.Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, ό.π, σ.192-200.



στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, παρά τις προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων. Γνωρίζουμε όμως ότι από τη δεκαετία του 1970 "αμφισβητούνται ορισμένες πτυχές του αναπτυξιακού-εκουγχρονιστικού λειτουργικού μοντέλου"¹.

γ. Στην άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας με την εξασφάλιση "ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών", παρά την επιφανειακή του ουδετερότητα, όπως ήδη προαναφέραμε, το σχολείο υπήρξε αναποτελεσματικό, αφού δεν έπαψε να ευνοεί τους γόνους των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και να θεωρεί τα κοινωνικά προνόμια ως φυσικά προσόντα.

Β. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ

Το θέμα της διοικητικής οργάνωσης της Εκπαίδευσης θα κατανοηθεί καλύτερα, αν ενταχθεί στο όλο πλαίσιο της κρατικής διοίκησης. Η κρατική διοίκηση δεν είναι επιφορτισμένη να εκτελεί απλώς τις αποφάσεις της εκτελεστικής εξουσίας, αλλά εμπλέκεται άμεσα στην εκπόνηση της κρατικής πολιτικής², καθώς το κέντρο βάρους στα σύγχρονα κράτη έχει μετατοπιστεί από τη νομοθετική εξουσία στην εκτελεστική και κατ'επέκταση στη διοίκηση³.

1. Α.Καζαμιάς, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1986, σ.12. Πρβ. και Στ. Πεσμαζόγλου, ό.π.
2. Βλ. Ν.Πουланτζά, Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός, ό.π, σ.314.
3. Ό.π, σ.323.



Οι νόμοι που ψηφίζονται από τη Βουλή είναι συνήθως νόμοι-πλαίσια και δεν εφαρμόζονται παρά μόνο μετά από έκδοση σχετικών διαταγμάτων, αποφάσεων και εγκυκλίων που εκδίδει η διοίκηση¹. Ακόμη παρατηρείται το φαινόμενο η διοίκηση να συντάσσει απ'ευθείας τα σχέδια νόμου, τα οποία στη συνέχεια ψηφίζονται από τη Βουλή. Όπως πολύ σωστά έχει σημειωθεί, "η παρακμή του κοινοβουλίου και ο πρωτεύων ρόλος της εκτελεστικής εξουσίας-διοίκησης αντιστοιχούν στην παρακμή του νόμου"² και κατά συνέπεια του δημοκρατικού πολιτεύματος. Είναι δε τόσο μεγάλη η ισχύς της κρατικής διοίκησης, ώστε μερικοί έφτασαν στο σημείο να τη συγκαταλέγουν, ως τέταρτη, στις κλασικές κρατικές εξουσίες, δηλαδή τη νομοθετική, την εκτελεστική και τη δικαστική³.

Οι κοινωνιολογικές έρευνες για τα συστήματα διοικήσεων έχουν ως αφετηρία τις αναλύσεις του Κ.Μαρχ ή του Μ.Веber για τη γραφειοκρατία.

Ο Κ.Μαρχ ορίζει τη γραφειοκρατία ως ένα ειδικό κοινωνικό σώμα το οποίο σε μια ταξική κοινωνία λειτουργεί υπέρ της άρχουσας τάξης, υπαγορεύοντας τους κανόνες

1.-Ο.π, σ.314-315.

2.-Ο.π.

3. Βλ. Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, UNESCO, εκδ. Ελληνική Παιδεία, Αθήνα 1972, σ.134.



νομιμοποίησης της κυριαρχίας της πάνω στις άλλες τάξεις¹.

Ο M. Weber αποτελεί μέχρι σήμερα την "εξέχουσα αυθεντία"² στα θέματα της γραφειοκρατίας. Έχοντας ως βάση τα κοινά χαρακτηριστικά κάθε τύπου γραφειοκρατίας διετύπωσε τον ιδεατό τύπο της γραφειοκρατίας. Ως κύρια χαρακτηριστικά του θεωρεί την ορθολογική λήψη αποφάσεων, την απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις, τη ρουτίνα στην εκπλήρωση των καθημερινών καθηκόντων, το συγκεντρωτισμό και το ιεραρχικό σύστημα εξουσίας³.

Μεταγενέστεροι συγγραφείς, με διάφορες πολιτικές αντιλήψεις, διέβλεψαν μια τάση της γραφειοκρατίας να καταστεί άρχουσα τάξη (B. Rizzi, W.H. White, H. Marcuse, J.K. Galbraith). Άλλοι πάλι μελέτησαν τα θετικά και αρνητικά σημεία της γραφειοκρατίας και επισήμαναν το φαινόμενο της δυσλειτουργίας της. Κατά τον R. Merton, για παράδειγμα, η συμμόρφωση με τους κανόνες, που αρχικά λογιζόταν ως μέσο, γίνεται αυτοσκοπός: εμφανίζεται η γνωστή διαδικασία της μετατόπισης των σκοπών⁴.

-
1. Olive Banks, Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (μετάφ. Τ. Δαρβέρης), εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 327.
 2. Βλ. Λεξικό κοινωνικών επιστημών, UNESCO, ό.π, σ. 124. Επίσης Olive Banks, ό.π, σ. 327.
 3. Ό.π, σ. 50.
 4. Samuel, Eisenstadt, κ.ά., Μαρξ-κομμουνισμός και δυτική κοινωνία, Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, εκδ. Κοραής, Αθήνα, 1976, τ. 2, σ. 127.



Επειδή υπάρχει ασάφεια ως προς τον ορισμό της έννοιας της γραφειοκρατίας, δε σημαίνει ότι πρέπει να παραιτηθούμε από τη μελέτη της Εκπαίδευσης ως γραφειοκρατικού οργανισμού.

Το σχολείο ως κρατικός οργανισμός έχει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, όπως το ειδικευμένο και επιλεγμένο με ειδικά προσόντα προσωπικό, το ιεραρχικό και συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας, κ.ά.¹.

Ειδικότερα, για το σημερινό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επισημαίνονται και άλλα γραφειοκρατικά στοιχεία, όπως η προβολή μιας ουδέτερης αντικειμενικότητας (πανελλήνιες εξετάσεις), η έμφαση στην εξειδίκευση (διφύττα του Λυκείου), η καθιέρωση ενός γλωσσικού κώδικα (δημοτικής) κ.ά.².

Επειδή το θέμα μας σχετίζεται πιο πολύ με τη θέση του εκπαιδευτικού στο γραφειοκρατικό σχολείο, θα κάνουμε ειδική αναφορά για το *συγκεντρωτικό χαρακτήρα* του εκπαιδευτικού συστήματος και την *ιεραρχική του οργάνωση*.

Ο *συγκεντρωτικός χαρακτήρας* του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εντάσσεται στο όλο σύστημα της κρατικής διοίκησης. Αποτελεί διαπίστωση Ελλήνων και ξένων μελετητών ότι "η Ελλάδα [...] ακολούθησε ένα υπέρμετρο

1. Βλ. Olive Banks, ό.π. Επίσης Θ.Ανθογαλίδου, Η γραφειοκρατία στην Εκπαίδευση, περ. Αντί, τχ.127 (1979), σ.22.

2. Θ.Ανθογαλίδου, ό.π.



διοικητικό συγκεντρωτισμό [...], με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται κάθε ίχνος πρωτοβουλίας που προέρχεται εκ των κάτω, να ανακόπτονται οι ενέργειες της "περιφέρειας", να εμποδίζεται η ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης"¹.

Στην ελληνική εκπαίδευση ο συγκεντρωτισμός αποτελεί ανέκαθεν κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα². Όλες οι αποφάσεις παίρνονται από το διοικητικό κέντρο, το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμιά συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την ενάσκηση των καθημερινών τους διδακτικών καθηκόντων. Όλα τα σχετικά ζητήματα καθορίζονται λεπτομερώς από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., ενώ ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να εκτελεί. Περιθώρια πρωτοβουλίας δεν αφήνονται παρά ελάχιστα και σε διαδικαστικά ή τεχνικά θέματα όπως: αριθμός πρόχειρων διαγωνισμάτων, τρόπος εξέτασης κ.ά.³. Στην ουσία δεν

-
1. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π, απ'όπου και το απόσπασμα έκθεσης του ΟΟΣΑ. Βλ. επίσης Ν.Πουλαντζά, ό.π, σ.327, και Αθ.Γκότοβου, Παιδαγωγικές τελετουργίες, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.21, 1985, σ.42.
 2. Βλ. Αλ.Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1985², τ.Α, σ.κγ-μς. Επίσης Χρ.Φράγκου, Προϋποθέσεις και προοπτικές για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.24 1979, σ.28. Επίσης Θ.Ανθογαλίδου, Η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1980, σ.15. Επίσης Μ.Ηλιού, ό.π.
 3. Θ.Γκότοβος, ό.π.



υπάρχει παρά καθαρή διοικητική εξάρτηση ανάμεσα στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. και στο σχολείο.

Αυτός ο υπέρμετρος συγκεντρωτισμός έχει ως αποτέλεσμα την πλήρη ισοπέδωση των σχολείων στο όνομα της "ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών" για όλους τους μαθητές. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται ανεπίτρεπτη, γιατί συνιστά παρέκκλιση από την αρχή των "ίσων ευκαιριών"¹. Όσοι δε συμμορφώνονται ελέγχονται για παράβαση καθήκοντος.

Για την υλοποίηση των αποφάσεων του διοικητικού κέντρου ο εκπαιδευτικός εντάσσεται τελευταίος στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας με πρώτο τον Υπουργό. Περισσότερος έλεγχος και καταναγκασμός ασκείται στον εκπαιδευτικό από τους άμεσους διοικητικούς προϊσταμένους, το διευθυντή και τον επιθεωρητή. Ο επιθεωρητής παλαιότερα και ο διευθυντής κατά καιρούς ασκούσαν διοίκηση, έλεγχο, εποπτεία, επιθεώρηση και καθοδήγηση. Η εξουσία του επιθεωρητή ήταν πιο πολύ ελεγκτική και ανταποδοτική². Ο εκπαιδευτικός μπορούσε να κριθεί "μη προακτέος" ή "προακτέος κατ'αρχαιότητα", να κληθεί σε απολογία, να παραπεμφθεί στο αρμόδιο πειθαρχικό συμβούλιο με το ερώτημα της απόλυσης κτλ. Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού επεκτεινόταν και πέρα από τα διδακτικά του

1. Θ.Γκότοβος, ό.π, σ.45.

2. Θ.Ανθογαλίδου, Η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση, ό.π, σ.23.



καθήκοντα και αφορούσε και την ιδιωτική του ζωή, την "εντός και εκτός υπηρεσίας τηρητέα διαγωγή αυτού"¹. Η καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου δεν άλλαξε ουσιαστικά την κατάσταση, μιας και οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένουν οι ίδιες και ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να πάρει καμιά δημιουργική πρωτοβουλία σε ζητήματα που τον αφορούν άμεσα· αντίθετα, διακατέχεται από ένα μόνιμο κλίμα ανασφάλειας.

1. Βλ. Διάταγμα 611/77, άρθ.205, παρ.2. Ο θεσμός των επιθεωρητών καταργήθηκε με το Ν.1304/82.



Γ. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η εκπαίδευση και η πολιτική είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. "Αν η πολιτική είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα διεκδικούν τα δικαιώματά τους κι έτσι τα εναρμονίζουν με τα δικαιώματα των άλλων, η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει, διευκρινίζει και εκφράζει αυτές τις διεκδικήσεις της κοινωνίας, αν και μόνη της δεν μπορεί να τις ικανοποιήσει"¹.

Στη φράση εκπαιδευτική πολιτική το επίθετο "εκπαιδευτική" αναφέρεται στην εκπαίδευση, δηλαδή "στην οργανωμένη και σε δημόσια ιδρύματα... παρεχόμενη μόρφωση των νέων, που εποπτεύεται από τη δεσπόζουσα στις σημερινές ανεπτυγμένες κοινωνίες εξουσία: την πολιτεία"². Το ουσιαστικό "πολιτική" σημαίνει "τη διάθεση ή ενέργεια που αναφέρεται στη ζωή και στη διακυβέρνηση της πολιτικά συγκροτημένης ομάδας αλλά και ορισμένο πρόγραμμα δράσης που η εφαρμογή του σχεδιάζεται να επιδιωχθεί με ορισμένη

1. M.Kogan, The politics of Educational Change, Fontana, Λονδίνο, 1978, σ.20.

2. Ε.Παπανούτσος, Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα, 1976, σ.261-262. (Πρβ. και Γ.Μαυρογιώργου, Οι εξετάσεις ως μηχανισμός "παρακυβέρνησης" της εκπαίδευσης, περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.3, 1982, σ.131).



πάλι τακτική"¹.

Η εκπαιδευτική πολιτική συναρτάται με την ευρύτερη κοινωνικοοικονομική πολιτική ενός κράτους και "βρίσκεται στο κέντρο των αναζητήσεων και των διεκδικήσεων των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, ανάλογα με τα συμφέροντά τους και το όραμα της κοινωνίας που τις εμπυχώνει"².

Στη χώρα μας οι εκάστοτε κυβερνήσεις, μέσω της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, επιχειρούν να επιβάλουν την επίσημη ιδεολογία. Κάθε κυβερνητική αλλαγή σημαίνει και αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Γίνεται έτσι φανερό πως κυβέρνηση και κράτος ταυτίζονται και συνεπώς μπορούμε να μιλούμε μόνο για κυβερνητική και όχι για κρατική πολιτική³.

Όμως και η κυβερνητική πολιτική σε θέματα παιδείας, όπως έχει πειστικά υποστηρίξει ο Αλ. Δημαράς⁴, διαμορφώνεται και ασκείται κατά κύριο λόγο από τον εκάστοτε Υπουργό της Παιδείας, στην ουσία όμως από ορισμένα διευθυντικά στελέχη του Υπουργείου. Τούτο αποδεικνύεται, αν λάβουμε

1. Ό.π.

2. Μ. Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π, σ.130.

3. Αλ. Δημαράς, Ειδολογικές τομές στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, τχ.3, Αθήνα, 1979. Του ίδιου, Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, περ. Σύγχρονα θέματα, Αθήνα, 1979, τχ.4, σ.5.

4. Ό.π.



υπόψη μας ότι η βραχύβια παραμονή του υπουργού στη θέση του¹ δεν του επιτρέπει όχι μόνο να σχεδιάσει και να εκτελέσει τα προγράμματά του, αλλά ούτε καν να γνωρίσει πλήρως την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα στην περίπτωση που δε διετέλεσε εκπαιδευτικός.

Οι δεσμεύσεις και οι επιρροές πάνω στον εκάστοτε υπουργό δεν προέρχονται μόνο από τους επιτελείς του υπουργείου του αλλά και από άλλους παράγοντες, τους οποίους ο Αλ. Δημαράς έχει κατατάξει ως εξής²: Τα συμβούλια και οι διάφορες επιτροπές, ο ίδιος ο πολιτικο-ιδεολογικός προσανατολισμός του υπουργού, οι κομματικές δεσμεύσεις, η γραφειοκρατική μηχανή, η εκκλησία και ο στρατός, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τα επαγγελματικά και επιστημονικά σωματεία, οι σύλλογοι γονέων και οι φοιτητικές οργανώσεις.

-
1. Ο μέσος όρος παραμονής του υπουργού στη θέση του τα τελευταία πενήντα χρόνια είναι περίπου οκτώ μήνες. βλ. Αλ. Δημαρά, Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, ό.π, σ.5.
 2. Αλ. Δημαράς, Ειδολογικές τομές στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ό.π, σ.51-53.



2. Οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης: Η κοινωνική θέση και ο ρόλος τους

Με τον όρο "εκπαιδευτικός" εννοούμε όλα τα πρόσωπα που μέσα στα σχολεία είναι επιφορτισμένα με την εκπαίδευση των μαθητών¹.

Η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών εξετάζεται σε σχέση με "το βαθμό εκτίμησης της σπουδαιότητας της υπηρεσίας τους καθώς και με τις αρμοδιότητες και τις συνθήκες εργασίας, την ανταμοιβή τους και τα άλλα υλικά πλεονεκτήματα που έχουν σε σύγκριση με εκείνα των άλλων επαγγελματιών ομάδων"². Επισημαίνουμε ότι, ενώ στο δυτικό κόσμο, γενικά, οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τη μεσαία τάξη³, ιδιαίτερα οι γυναίκες, στη χώρα μας ανήκουν μάλλον σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα⁴.

Το ευρύ κοινό έχει σχηματίσει μια φανταστική εικόνα για καθένα από τους διάφορους επαγγελματικούς ρόλους. Βλέπει τους εκπαιδευτικούς μέσα από διάφορα "στερεό-

-
1. UNESCO, Σύσταση που αφορά την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, 1966, Δελτίο της ΟΛΜΕ, τχ.538, 1981, σ.7.
 2. UNESCO, ό.π.
 3. Βλ. και P.W.Musgrave, The sociology of Education, Λονδίνο 1965, σ.259.
 4. Βλ. Παν.Ξωχέλλη, Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, ό.π., σ.31-55.



τυπα¹. Απαιτεί ακόμη από τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν συμμόρφωση², πράγμα που στην πράξη γίνεται, και μάλιστα, συνήθως, με τη θέληση των εκπαιδευτικών, αφού οι ίδιοι δεν αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δεν απαιτούν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν³. Ο ρόλος τους δε θεωρείται από το κοινό τόσο σημαντικός και 'γι' αυτό ίσως δε χαίρουν και ιδιαίτερου κοινωνικού σεβασμού, όπως, για παράδειγμα, οι γιατροί ή οι δικηγόροι, των οποίων οι πελάτες βρίσκονται σε θέση επείγουσας ανάγκης⁴. Στην Ελλάδα έχει "απονεμηθεί" στον εκπαιδευτικό ο ρόλος του "λειτουργού"⁵, προφανώς για λόγους "πολιτικής σκοπι-

1. Ό.π, σ.32-33, όπου τα στερεότυπα ορίζονται ως "πλατιά διαδομένες και συναισθηματικά φορτισμένες γενικές και ατεκμηρίωτες κρίσεις που υποβιβάζουν το κύρος του εκπαιδευτικού". Ακόμη αναφέρονται τα σπουδαιότερα στερεότυπα: α) "Το έργο του εκπαιδευτικού είναι απλό και μπορεί καθένας να το διεκπεραιώσει από ένστικτο ή κοινή πείρα". β) "Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται ξεκομμένοι σε μεγάλο βαθμό από την ομάδα των ενηλίκων, με παιδιά, και χαρακτηρίζονται έτσι για κοινωνική απομόνωση" (Social Stranger). γ) "Οι κυρώσεις που ο εκπαιδευτικός επιβάλλει στους μαθητές είναι ένας τρόπος, για να αναπληρώσει την μειονεκτικότητα που αισθάνεται ο ίδιος, ως ανίσχυρος δημόσιος υπάλληλος..."

2. Βλ. και P.W.Musgrave, ό.π, σ.255.

3. Βλ. και Holly Douglas, Beyond curriculum, changing secondary education, Hart-Davis, MacGibbon, Λονδίνο 1973, σ.79.

4. Bryan R.Wilson, The teacher's role - a sociological analysis, *British Journal of Sociology*, XIII 1, Λονδίνο 1962, σ.23-24.

5. Από το Σύνταγμα (1975) ως "δημόσιοι (εκπαιδευτικοί) λειτουργοί" αναγνωρίζονται μόνο οι καθηγητές των Α.Ε.Ι.



μότητας"¹. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δε θα έπρεπε να έχει οικονομικές ή άλλες διεκδικήσεις. Ως "λειτουργός"² όμως θα μπορούσε να μη "δεσμεύεται από ιεραρχικές διαταγές και οδηγίες ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο της επιστημονικής έρευνας και διδασκαλίας"³. Το δεύτερο ισχύει μόνο για τους καθηγητές των Α.Ε.Ι., όχι

-
1. Π.Κόκκοτας, Η ελευθερία στην εκπαίδευση, Αθήνα 1977, σ.70, 71.
 2. Βλ. Α.Ε.Γκότοβου, Η λογική του υπαρκτού σχολείου, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σ.165, όπου και ανάλυση της νομιμοποιητικής λειτουργίας του όρου "λειτουργός". Βλ. επίσης Θ.Γκότοβου-Γ.Μαυρογιώργου, Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα, στο έργο των Θ.Γκότοβου, Γ.Μαυρογιώργου, Π.Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984, σ.104-116.
 3. Α.Μάνεσης, Η συνταγματική προστασία της Ακαδημαϊκής ελευθερίας, περ. *Ο Πολίτης*, 1976, τχ.6, σ.21. Επίσης κείμενα Α.Μάνεση κ.ά. Για μια δημοκρατική παιδεία, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1978. Βλ. και Π.Παπακωνσταντίνου, Παιδαγωγικός Λόγος και Νεοελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα 1987-1988, σ.85, όπου αναφέρεται ότι παλαιότερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως λειτουργού είχε σχέση κυρίως με το παραπλανητικό "ιδεολόγημα" ότι αυτός αποτελούσε "εκπρόσωπο της πολιτείας, εκφραστή των εθνικοθηρησκευτικών και ηθικών παραδόσεων του έθνους και προσωποποίηση των κοινωνικών προτύπων". Αντίθετα, σήμερα (Ν.1566/85/άρθρο 1) δίνεται έμφαση στο ρόλο του ως εκτελεστή "προδιαγραφών, εντολών και οδηγιών", ό.π, σχετικών με τη διδακτική πράξη. Βλ. επίσης Δ.Χασάπη, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Δεκαπενθήμερος ΠΟΛΙΤΗΣ*, τχ.34, Φεβρ.1985.



όμως και για τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, για τους οποίους η κρατική εξουσία με μια σειρά διατάξεων προσδιορίζει επακριβώς το είδος και τη διαδικασία μετάδοσης της σχολικής γνώσης¹.

Σε άλλες χώρες ο εκπαιδευτικός διαθέτει σημαντικά περιθώρια επαγγελματικής πρωτοβουλίας όπως στην Αγγλία, όπου ο διευθυντής του σχολείου με τους διδάσκοντες συναποφασίζουν για την ύλη που θα διδάξουν, για το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη μέθοδο και το σχολικό βιβλίο που θα χρησιμοποιήσουν². Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διάφορες επιτροπές και συμβούλια για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη Γαλλία οι εκπαιδευτικοί, παρ'όλο που το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει περιορισμούς και δεσμεύσεις στο έργο τους, διατηρούν μέχρι ένα βαθμό την επαγγελματική τους

1. Σ.Ορφανουδάκης, Το νομικό πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, περ. *Σύγχρονα θέματα*, Αθήνα 1988, τχ.7, σ.113.

2. Δ.Ματθαίου, Ο εκπαιδευτικός λειτουργός, περ. *Λόγος και Πράξη*, Αθήνα, 1982, τχ.16, σ.24.

Με πρόσφατο μεταρρυθμιστικό νόμο (1988) επιδιώχτηκε η απελευθέρωση των διδασκόντων, μερικώς και των διευθυντών, από τον πιεστικό έλεγχο των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (Local Education Authorities) με την πεποίθηση ότι η περισσότερη ελευθερία θα συντελέσει στην αύξηση της αποδοτικότητας στο έργο τους, βλ. Education Reform Act 1988, St.Maclure, Hodder and Stoughton, Λονδίνο, 1988, σ.xiii.



αυτονομία¹. Αλλά και σε πολλές άλλες χώρες οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επεξεργασία των προγραμμάτων και στην επιλογή των διδακτικών βιβλίων και της μεθόδου διδασκαλίας². Εξάλλου, ένας τομέας της διδασκαλίας στον οποίο σε όλες σχεδόν τις χώρες αφήνονται περισσότερα περιθώρια αυτενέργειας, είναι η μέθοδος³.

Αντίθετα, ο Έλληνας εκπαιδευτικός υπόκειται σε ποικίλες εξαρτήσεις, με αποτέλεσμα να μη διαθέτει παρά ελάχιστα περιθώρια επαγγελματικής ελευθερίας. Αποτελεί όμως κοινή παραδοχή πως χωρίς δάσκαλο που να σκέπτεται και να εργάζεται ελεύθερα δεν μπορούμε να περιμένουμε καμιά πρόοδο και ουσιαστική αλλαγή στο χώρο της παιδείας⁴. Απομένει συνεπώς στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει το ρόλο του και να συμβάλει στην ανατροπή της κοινωνικοεκπαιδευτικής πραγματικότητας μετασχηματίζοντας κριτικά την καθημερινή διδακτική πράξη⁵.

1. Δ.Ματθαίου, ό.π, σ.27.

2. UNESCO, Report of the Joint ILO/UNESCO committee of experts on the application of the Recommendation concerning the status of teachers, Παρίσι, 1979, σ.17, 140.

3. UNESCO, ό.π, σ.1, 27. Επίσης UNESCO, The status of teachers, International Labour office. Γενεύη, 1984, σ.2.

4. Χρ.Φράγκος, Η διδακτική μεθοδολογία των αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και το διαλεκτικό μοντέλο. Θέματα παιδείας, του Παιδαγ. Εργαστηρίου Ιωαννίνων, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, χ.χ., σ.58.

5. Βλ. και Θ.Γκότοβου-Γ.Μαυρογιώργου-Π.Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση,



Στον αγώνα αυτό οπωσδήποτε θα συναντήσει την αντίδραση της κρατικής εξουσίας, αλλά οφείλει να είναι προετοιμασμένος να αντισταθεί σε οποιαδήποτε πίεση και να αποποιηθεί το ρόλο του "μεσάζοντα της γνώσης, του ελεγκτή, τιμητή, επιτηρητή και βαθμολογητή"¹. Αυτή η αντίσταση² θα αναδείξει τον εκπαιδευτικό από παθητικό δέκτη εντολών σε δραστήριο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βέβαια, για να παίξει αποτελεσματικά αυτό το ρόλο ο εκπαιδευτικός, πρέπει να συγκεντρώνει ορισμένες προϋποθέσεις: να γνωρίζει καλά την επιστήμη του, να έχει παιδαγωγική κατάρτιση, να επιμορφώνεται συνεχώς, να αγαπά

(συνέχεια από παρ.5, σ.38) Γιάννενα, 1984, σ.9.

1. Θ.Ψύρρας, Νόμος Αντι-309, από το "λειτουργό" στον "υπάλληλο", περ. Αντί, Αθήνα 1985, τχ.284, σ.31.
2. Βλ. και Σπ.Ράση, Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1988, τχ.40, σ.52-63. Σύμφωνα με τη θεωρία της αντίστασης, όπως τη συστηματοποίησε ο Henry A.Giroux (σπουδαιότερο έργο του: Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. Massachusetts, Bergin & Carvey, 1983), οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταδικασμένοι σε παθητική στάση απέναντι στην εξουσία. Μπορούν, εκμεταλλευόμενοι τις αντιφάσεις του καπιταλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος, να αναπτύξουν τέτοιες μορφές αντίστασης που θα συμβάλουν στην αλλαγή του, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη και απελευθέρωση του ανθρώπου. Βλ. και Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed. New York, Herder and Herder 1968, σ.27-74 και ελλ.μετάφ., Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου, εκδ. Ράππα, Αθήνα, 1974.



την εργασία του, να διαθέτει υψηλό επαγγελματικό ήθος και κοινωνική αλληλεγγύη κ.ά.¹.

Ασφαλώς, η αντίσταση δε σημαίνει στείρα αντιπαράθεση αλλά υπεύθυνη αντιμετώπιση, από την οποία δε θα λείπουν και οι αναγκαίες δεσμεύσεις, οι οποίες, αν προέρχονται από επιστημονική μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα αποτρέπουν τον αυτοσχεδιασμό και την αυθαιρεσία και θα βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Δ. ΟΙ ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ ΔΙΑΤΑΓΕΣ ΤΟΥ ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΚΑΙ Ο ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΣ

1. Το νομικό πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής

α. Συνταγματικές διατάξεις

Όλα τα Συντάγματα της νεότερης Ελλάδας περιέχουν διατάξεις σχετικές με την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, με εξαίρεση το Σύνταγμα της Επιδαύρου (Α Εθνοσυνέλευση 1/1/1822)². Αρχικά την ευθύνη

-
1. Σπ.Ράσης, ό.π, σ.60. Επίσης Φ.Βώρου, Τί σημαίνει εκπαιδευτικό σύστημα ως μέρος του κοινωνικού οικοδομήματος, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 4, σ.11-19.
 2. Βλ. Αν.Τζανίμη, Τα Ελληνικά Συντάγματα και η εκπαίδευση, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, 1976, τχ.28, σ.350, όπου αναφέρονται πιθανοί λόγοι αυτής της παράλειψης.



για την παιδεία είχαν όλοι οι εκλεγμένοι αντιπρόσωποι του έθνους. Με το Σύνταγμα του 1844 η ευθύνη αυτή περιήλθε στο κράτος και ουσιαστικά στην εκάστοτε κυβέρνηση, αφού στη χώρα μας οι δύο αυτοί θεσμοί ταυτίζονται, "καθώς λείπουν οι μηχανισμοί τοπικής ανεξαρτησίας ή λαϊκής συμμετοχής"¹.

Η ελευθερία διδασκαλίας κατοχυρώνεται για πρώτη φορά με το Σύνταγμα του 1975 και με το άρθρο 16 παρ.1 που έχει ως εξής: "Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθεροι, η δε ανάπτυξις και προαγωγή αυτών αποτελεί υποχρέωσιν του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από του καθήκοντος της υπακοής² εις το Σύνταγμα"³.

Τα Συντάγματα πάντως δεν καθορίζουν αναλυτικά όλα όσα αφορούν την εκπαίδευση, αλλά αφήνουν πολλά ζητήματα να ρυθμιστούν με νόμους.

β. Νομοθετικές ρυθμίσεις

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο πολύ η νομοθετική εξουσία υποκαθίσταται από την εκτελεστική. Οι νόμοι δεν

-
1. Αλ. Δημαράς, Ειδολογικές τομές στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ό.π, σ.48.
 2. Ειδικότερα για την έννοια της "υπακοής" και της "πίστης" στο Σύνταγμα βλ. Α. Μάνεση, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.6, σ.19.
 3. Ανάλυση του άρθρου 16 εκτός από Α. Μάνεση, ό.π, σ.16-40, βλ. και Αλ. Δημαρά, περ. *Φιλολογος*, τχ.8, 1976, σ.6-13.



προτείνονται από το Κοινοβούλιο αλλά από την Κυβέρνηση, από την οποία εισάγονται προς ψήφιση στη Βουλή. Το φαινόμενο αυτό έχει το εξής αποτέλεσμα: "η νομιμοποίηση που ενσαρκωνόταν από το Κοινοβούλιο και που είχε για πλαίσιο αναφοράς μια καθολική ορθολογικότητα γλιστρά προς μια νομιμοποίηση που ανάγεται σε μια εργαλειακή ορθολογικότητα της αποτελεσματικότητας, ενσαρκωμένη από την εκτελεστική εξουσία-διοίκηση"¹. Γίνεται πλέον φανερό ότι έχουμε να κάνουμε με "παρακμή"² του Κοινοβουλίου και των νόμων, αφού "οι μεταβολές που θίγουν τη φύση και τη μορφή του κοινωνικού διακανονισμού αφαιρούν από το νόμο τη μονοπωλιακή θέση του στο κανονιστικό σύστημα"³.

Αλλά και οι νόμοι συνήθως είναι "νόμοι πλαίσια" και δε ρυθμίζουν όλα τα θέματα. Ο Νόμος 309/76 προέβλεπε δεκάδες προεδρικά διατάγματα, από τα οποία μερικά δεν πρόλαβαν να εκδοθούν, πριν αντικατασταθεί από το Νόμο 1566/85, που και αυτός προβλέπει πολλά προεδρικά διατάγματα, προκειμένου να εφαρμοστεί.

Η απροθυμία της εκάστοτε κυβέρνησης να εφαρμόζει η ίδια τους νόμους που ψηφίζει έχει ως αποτέλεσμα την κωλυσιεργία ή και την παραμόρφωση των κοινοβουλευτικών

1. Ν.Πουланτζάς, Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1984², σ.314-315.

2. 'Ο.π.

3. 'Ο.π.



αποφάσεων¹. Εξάλλου, με την τακτική των διαταγμάτων, των αποφάσεων και των εγκυκλίων υποκαθίσταται όχι μόνο η Βουλή αλλά και η Κυβέρνηση και συντελείται "η διοικητική ματαίωση"² του νόμου. Το πέραςμα αυτό από την κυβερνητική στην υπουργική πολιτική έχει σαν άμεση συνέπεια "την εξάρτηση του εκπαιδευτικού συστήματος από τη σκέψη και τη βούληση του εκάστοτε υπουργού Παιδείας"³, όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε άλλο σημείο της εργασίας μας. Η βούληση του υπουργού εκφράζεται με την έκδοση διάφορων κειμένων από τα οποία οι εγκύκλιοι έχουν συνήθως μεγαλύτερη σημασία, γιατί ρυθμίζουν ζητήματα της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

2. Η ισχύς της εγκυκλίου

α. Νομική ισχύς

Η εγκύκλιος έχει νομική και λειτουργική ισχύ⁴. Η νομική ισχύς έγκειται στη δυνατότητα να ματαιώνει ή να

1. Ό.π.

2. Γρ.Κασιμάτης, Το πρόβλημα της εκτέλεσης των νόμων, περ.Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τχ.1, Αθήνα 1981, σ.107.

3. Αλ.Δημαράς, Μηχανισμοί της αντιμεταρρύθμισης, Α συνέδριο της ΟΙΕΛΕ: Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1980², σ.51-52.

4. Θ.Γκότοβος-Γ.Μαυρογιώργος-Π.Παπακωνσταντίνου, Κρατική Διδακτική και εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας, περ. Επιστημονική Σκέψη, Αθήνα 1983, τχ.12, σ.51.



ενεργοποιεί την εφαρμογή νόμων, διαταγμάτων και αποφάσεων. Πολλές νομικές ρυθμίσεις δεν εφαρμόζονται παρά μόνο μετά από την έκδοση των σχετικών εγκυκλίων. Έτσι όμως καταλύεται η διάκριση των εξουσιών, αφού αγνοείται η απόφαση του Κοινοβουλίου.

Συνήθως οι νόμοι και τα διατάγματα περιέχουν ασάφειες, οπότε η εγκύκλιος έρχεται να τους ερμηνεύσει και να διευκρινίσει την έννοιά τους. Επίσης μπορεί μια εγκύκλιος να εξειδικεύει το περιεχόμενο άλλου νομοθετικού κειμένου.

Η νομική ισχύς μιας εγκυκλίου απορρέει από τη διαδικασία "γραφειοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης"¹. Ο νόμος απλά υποχρεώνει, η εγκύκλιος όμως εμπλέκει και το διοικητικό μηχανισμό στη διαδικασία συμμόρφωσης. "Η εκλογίκευση ότι ο κρατικά ανώτερος γνωρίζει -και είναι υπεύθυνος να γνωρίζει- τί είναι ορθό και επιθυμητό να σκέφτονται και να κάνουν οι κατώτεροι στην ιεραρχία προσδίδει στην εγκύκλιο ένα είδος ιεραρχικής νομιμότητας και κύρους"². Οι μη συμμορφούμενοι δεν είναι υπόλογοι μόνο απέναντι στο νόμο, στον οποίο πιθανόν να στηρίζεται μια εγκύκλιος, αλλά και στους ιεραρχικά ανωτέρους τους στη διοίκηση. Απ'αυτή την άποψη η εγκύκλιος έχει πραγματικό κύρος όπως και ο νόμος.

1. Ό.π, σ.52-53.

2. Ό.π, σ.53.



β. Πραγματική (λειτουργική) ισχύς

Η εγκύκλιος έχει και πραγματική (λειτουργική) ισχύ, για το λόγο ότι αναφέρεται σε ζητήματα της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Από την άποψη αυτή καθίσταται αποτελεσματικότερη από το νόμο, αφού χρησιμεύει ως πολύτιμος εκπαιδευτικός σύμβουλος.

Η σημασία των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας φαίνεται και από την αριθμητική υπεροχή τους έναντι των νόμων. Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί βομβαρδίζονται από πλήθος εγκυκλίων προς "γνώση και συμμόρφωση", και μάλιστα ενυπόγραφα πολλές φορές.

Βέβαια, η εγκύκλιος δεν μπορεί να είναι κατά κανόνα επιστημονικό κείμενο, "γιατί, όσο προχωράει κανείς στις λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο πιο δύσκολη γίνεται η παραγωγή επιστημονικά έγκυρων προτάσεων σχετικά με αυτές τις λεπτομέρειες"¹. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν το δίλημμα αν πρέπει να εκτελέσουν μια εγκύκλιο διαταγή που συγκρούεται με τις επιστημονικές απόψεις τους.

Εκπαιδευτικός όμως δέσμιος των εγκυκλίων διαταγών των προϊσταμένων του, χωρίς περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτονομίας στο έργο του, μετατρέπεται εύκολα σε άβουλο εκτελεστικό όργανο των εξουσιαστικών μηχανισμών, οι οποίοι επιδιώκουν την επιβολή της εκάστοτε επίσημης

1. 'Ο.π, σ.63.



ιδεολογίας στο χώρο της παιδείας. Το αποτέλεσμα είναι να χάνει την πίστη στην αποστολή του και να μη δείχνει το απαιτούμενο ενδιαφέρον. Η διδασκαλία, έτσι, χωρίς παλμό και ζήλο, καταντά άχαρη διαδικασία παροχής γνώσεων και το σχολείο από χώρος ελεύθερης δημιουργίας μετατρέπεται σε τόπο καταναγκαστικής εργασίας.

Με την περιχαράκωση του έργου του εκπαιδευτικού, μέσω των εγκυκλίων, και τη ρύθμιση ακόμη και λεπτομερειών της διδακτικής πράξης επέρχεται η πλήρης "υπαλληλοποίηση" του και η αδρανοποίησή του, αφού άλλοι αποφασίζουν για τα ζητήματα που αφορούν τον ίδιο. Απογυμνωμένος από την παιδαγωγική του ευθύνη γίνεται εκτελεστικό όργανο των ανωτέρων του, ακατάλληλος για διάπλαση "ελευθέρων και υπευθύνων" πολιτών.

Προϊόν του αυταρχικού εκπαιδευτικού συστήματος ο ίδιος, υποχρεωμένος σε συνεχή συμμόρφωση, συμπεριφέρεται αυταρχικά προς τους μαθητές του, απαιτώντας κι αυτός με τη σειρά του συμμόρφωση. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις δεν μπορεί να γίνει λόγος για γόνιμο κλίμα διδασκαλίας και για ανάπτυξη δημιουργικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του.



Ε. Η ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι κατά τη χρονική περίοδο που μας απασχολεί (1961-81), όπως και πριν, ο κοινωνικός έλεγχος¹ από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ. εγγράφεται στην διδακτική πράξη ως εξής:

- α. Στα προγράμματα διδασκαλίας με την επιβολή προκαθορισμένης ιεράρχησης και οριοθέτησης της διδακτέας ύλης.
- β. Στις μεθόδους διδασκαλίας με τον αυστηρό προγραμματισμό της διδακτικής διαδικασίας και την επιβολή για κάθε μάθημα του ενός και αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου ως μέσου διδασκαλίας.
- γ. Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας με τη λειτουργία των εξετάσεων, κατά κύριο λόγο, όχι ως μέσου διάγνωσης των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης με στόχο την ανατροφοδότησή της, αλλά ως μέσου κατάταξης και επιλογής

1. Ως κοινωνικός έλεγχος ορίζεται το σύνολο των περιορισμών και εξαρτήσεων που επιβάλλουν οι κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις μέσω ορισμένων μηχανισμών, για να εξασφαλίσουν τη συμμόρφωση του κοινωνικού συνόλου σε κανόνες και πρότυπα με στόχο τη διατήρηση της κυριαρχίας τους. Βλ. Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, UNESCO, εκδ. Ελληνική Παιδεία, Αθήνα 1972, τ.2, σ.446-447. Επίσης Μπ. Νούτσου, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, ό.π, σ.41. Ακόμη θλ. Δ.Γ.Τσαούση, Χρηστικό λεξικό της Κοινωνιολογίας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984, σ.154.



των μαθητών για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και νομιμοποίησης μέτρων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για την αποδοτικότερη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου ο καθηγητής κατατάσσεται τελευταίος στην κλίμακα μιας αυστηρής ιεραρχίας, με πρώτο τον ίδιο τον υπουργό, και μετατρέπεται σε απλό εκτελεστικό όργανο αποφάσεων στη λήψη των οποίων δεν έχει καμία συμμετοχή.

Θεωρώντας ότι οι εγκύκλιοι διαταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι το κατεξοχήν μέσο για την άσκηση αυτού του κοινωνικού ελέγχου, θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση τους με τη διδακτική πράξη όσον αφορά α) τα προγράμματα διδασκαλίας, β) τις μεθόδους και γ) την αξιολόγηση της διδασκαλίας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Α. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

1. Δυσκολίες συλλογής του υλικού

Στη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού της έρευνας αντιμετωπίσαμε σοβαρές δυσκολίες που οφείλονταν στην ίδια τη φύση του υλικού και την απροθυμία των αρμόδιων φορέων να συμβάλλουν στην προσπάθειά μας αυτή.

Όπως είναι γνωστό, οι εγκύκλιοι διαταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι κείμενα με περιορισμένη χρονική ισχύ. Οι αποδέκτες των εγκυκλίων (επιθεωρήσεις, σχολεία, κ.ά.), μόλις τις έπαιρναν, τις σφράγιζαν με την ένδειξη "να διατηρηθεί μέχρι...", σύμφωνα με τις υποδείξεις που υπήρχαν στο κείμενο τους. Ελάχιστες είχαν χρονική ισχύ περισσότερο από δύο χρόνια.

Ακόμη, κατά τακτά χρονικά διαστήματα τα αρχεία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και των σχολικών μονάδων καταστρέφονταν με έγγραφη διαταγή του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στην οποία συνήθως οριζόταν ποια έγγραφα έπρεπε να διατηρηθούν. Οι εγκύκλιοι δεν κρίνονταν διατηρητέες εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα αυτές που περιλαμβάνονται σε κατάλογο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με 548 εγκυκλίους οι οποίες ίσχυαν μέχρι το έτος 1978.



Εξάλλου, πρέπει να τονίσουμε το γεγονός πως όλοι σχεδόν οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς στους οποίους απευθυνθήκαμε για τη συλλογή του υλικού είχαν πρόχειρη την εκτίμηση: "Μα τί τις θέλετε τις εγκυκλίους; Αυτές δεν έχουν καμία αξία σήμερα και γι'αυτό τις πετάξαμε". Στο Τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανασύραμε την τελευταία στιγμή εγκυκλίους από το καλάθι των αχρήστων.

Βέβαια, υπάρχουν και τα αρχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. διασκορπισμένα σε διάφορα σημεία, όπως στην οδό Συγγρού, στα υπόγεια του κτιρίου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην οδό Μητροπόλεως και στις διευθύνσεις του Υπουργείου (τα πρόσφατα). Αυτά όμως είναι ασυστηματοποίητα και ελλιπή. Η προσφυγή σ'αυτά έγινε μετά από έγγραφη άδεια του αρμόδιου Υφυπουργού Παιδείας για ορισμένο αριθμό εγκυκλίων και με βάση τον αριθμό πρωτοκόλλου και τη χρονολογία, γιατί διαφορετικά η ανεύρεση των εγκυκλίων αυτών θα απαιτούσε ακόμη και μήνες. Όπως αναφέραμε και πιο πριν, τα αρχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν περιέχουν όλα τα έγγραφα, είτε γιατί δεν τα έστειλαν οι διάφορες υπηρεσίες και τα γραφεία είτε γιατί αφαιρέθηκαν.

Ερευνήθηκαν ακόμα τα αρχεία της Διεύθυνσης Εφαρμογών Προγραμμάτων Μέσης Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., των Διευθύνσεων Μέσης Εκπαίδευσης Νομαρχιακού Διαμερίσματος Αθηνών, Άρτας, Ιωαννίνων και Δημοτικής



Εκπαίδευσης Κερκύρας, του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς επίσης και ιδιωτικά αρχεία συναδέλφων¹.

Για το λόγο αυτό, εγκυκλίους που δε βρήκαμε ούτε στα αρχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. τις αναζητήσαμε σε διάφορα έντυπα, βιβλία και περιοδικά, κυρίως νομοθετικού περιεχομένου, στο "Δελτίο" της ΟΛΜΕ και αλλού. Σχετικά δε με τις δημόσιες βιβλιοθήκες αναφέρουμε εδώ μόνο ως γενική παρατήρηση ότι είναι ανεπαρκείς και ανοργάνωτες σε σημείο που να εμποδίζουν παρά να ενθαρρύνουν την έρευνα στη χώρα μας.

Αλλά η εξεύρεση του υλικού και από τις διάφορες συλλογές νομοθετικών κειμένων και από άλλα έντυπα δεν ήταν εύκολη, γιατί οι εγκύκλιοι ήταν διάσπαρτες ανάμεσα σε άλλα κείμενα.

Οι διάφορες πηγές του υλικού της έρευνας ήταν δυσπρόσιτες, γιατί εκτός από την αδιαφορία των αρμόδιων φορέων εμπρός στο αίτημά μας υπήρχε και η επιφύλαξη σε μερικούς μήπως δεν έπρεπε να μας δοθούν δημόσια έγγραφα².

-
1. Λεπτομερής αναφορά γίνεται σε κατάλογο πηγών στο τέλος της εργασίας μας (παράρτημα).
 2. Αναφέρω δύο μόνο περιστατικά ενδεικτικά των δυσκολιών που αντιμετωπίσαμε από τα πρώτα στάδια της εργασίας. Υπάλληλος του ΥΠΕΠΘ, η οποία εργαζόταν στο γραφείο του Υπουργού Παιδείας (1984), αρνήθηκε να μας δώσει πληροφορίες για τη συγκέντρωση των εγκυκλίων, με τη δικαιολογία ότι απαγορεύεται να ερευνησουμε



2. Όρια συγκέντρωσης του υλικού

Ασφαλώς η επάρκεια του υλικού της έρευνας θα ήταν πλήρης, αν είχαμε στη διάθεσή μας όλες τις εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι οποίες εκδόθηκαν κατά το χρονικό διάστημα από το 1961 μέχρι το 1981. Όμως αυτό ήταν αδύνατο, γιατί, όπως εξηγήσαμε πιο πριν, και οι εγκύκλιοι καταστρέφονταν με την πάροδο μικρού χρόνου, αλλά και στα αρχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή δεν υπήρχαν όλες ή ήταν αρχειοθετημένες εντελώς ασυστηματοποίητα. Για τους λόγους αυτούς η ευθύνη μας για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του δείγματος είναι αυξημένη.

Αν μας έχουν διαφύγει μερικές εγκύκλιοι, πιστεύουμε ότι αυτές είναι ελάχιστες και επουσιώδεις, γιατί διαφορετικά θα είχαν συμπεριληφθεί σε μια από τις γνωστές συλλογές νομοθετικών κειμένων ή στα αρχεία των διάφορων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ή στα διάφορα άλλα έντυπα που ερευνήσαμε και στα οποία προσέφευγαν οι εκπαιδευτικοί για ενημέρωση. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι εγκύκλιοι διαταγές

(συνέχεια από παρ.2, σ.51)

δημόσια έγγραφα. Στη διευκρίνισή μας ότι τα έγγραφα αυτά ανήκουν στο παρελθόν και τα πιο πολλά είχαν δημοσιευτεί σε διάφορα έντυπα ή είχαν κοινοποιηθεί στα σχολεία, μας απάντησε: "και αυτά απαγορεύεται να τα μελετήσετε". Στη Διεύθυνση Εφαρμογής Προγραμμάτων Μέσης Εκπαίδευσης επίσης ο αρμόδιος διευθυντής δεν αρκέστηκε στην προφορική μας διαβεβαίωση ότι με έγγραφη άδεια του Υφυπουργού Παιδείας ερευνούσαμε τα αρχεία του ΥΠΕΠΘ, αλλά ζήτησε να του επιδειχτεί και το σχετικό έγγραφο του ΥΠΕΠΘ.



που δεν μπορέσαμε να συλλέξουμε είναι μάλλον ασήμαντες.

Θα ήταν όμως ευχής έργο αν άλλος ερευνητής ανακάλυπτε στο μέλλον και άλλες εγκυκλίους από τη μελέτη των οποίων θα συμπληρώνονταν ή θα αναθεωρούνταν τα πορίσματα της έρευνάς μας.

Β. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Στο αρχικό στάδιο της έρευνάς μας είχαμε συγκεντρώσει όλες τις εγκυκλίους τις σχετικές με το εξωσχολικό και εσωσχολικό έργο του εκπαιδευτικού. Αργότερα όμως, για να πετύχουμε τη μέγιστη δυνατή πληρότητα στην έρευνά μας, περιοριστήκαμε στις εγκυκλίους που αφορούν μόνο το διδακτικό έργο των καθηγητών των ημερήσιων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Γυμνάσια, Λύκεια και Εξατάξια εμπορικές σχολές (Οικονομικά Γυμνάσια).

Στον όρο δευτεροβάθμια εκπαίδευση θελήσαμε να συμπεριλάβουμε και τα εξατάξια Οικονομικά Γυμνάσια, επειδή κρίναμε σκόπιμο η έρευνά μας να καλύπτει ευρύτερο φάσμα σχολείων, ώστε να είμαστε σύμφωνοι με τις διεθνείς ταξινομήσεις των εκπαιδευτικών βαθμίδων¹.

Αν και το υλικό της έρευνάς μας αφορά μέχρι ένα

1. Πρβ. και Χαρ.Νούτσου, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979, σ.44.



σημείο και το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αρκεστήκαμε μόνο στη μέση Εκπαίδευση, με σκοπό να εξασφαλίσουμε, όσο γίνεται, πληρότητα στην έρευνά μας, αλλά και γιατί έχουμε τη γνώμη πως η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επειδή βρέθηκε στο επίκεντρο των περισσότερων μεταρρυθμίσεων, εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το αντικείμενο του προβληματισμού μας.

Ως διδακτικό προσωπικό θεωρήσαμε εκτός από τους απόφοιτους των καθηγητικών σχολών και όσους άλλους ασκούσαν διδακτικό έργο (σχολίατροι, οικονομολόγοι κ.ά)¹.

Στο υλικό της έρευνάς μας δε συμπεριλάβαμε τις εξής κατηγορίες εγκυκλίων:

α. Του ΚΕΜΕ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (ΑΕΣ)². τα όργανα αυτά δεν εξέδιδαν διαταγές προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά

1. Βλ. Σύσταση σχετικά με το καθεστώς του διδακτικού προσωπικού (Παρίσι 1966), UNESCO-Διεθνές Γραφείο εργασίας, Δελτίο ΟΛΜΕ, τχ. 538, 1981, σ.7. Επίσης αποσπάσματα της Σύστασης, στο βιβλίο της Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π, σ.135-138.
2. Ο ρόλος των συμβουλίων αυτών συμπίπτει στα περισσότερα σημεία. Το ΑΕΣ ήταν ανώτατο πολυμελές υπαλληλικό σώμα που περιείχε άλλα μικρότερα συμβούλια. Μέσω των συμβουλίων αυτών ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας ασκούσε το διοικητικό και το εποπτικό του έργο. Το ΑΕΣ με την πιο πάνω μορφή ιδρύθηκε το 1914 (Ν.24/16.4.1914), αν και προϋπήρχε με αρμοδιότητες όμως διχασμένες. Πριν από το 1942 (ΝΔ 1755) αποκαλούνταν Ανώτατο Εποπτικό Συμβούλιο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) ιδρύθηκε το 1964 από την Κυβέρνηση του



συνήθως οδηγίες τυπωμένες σε ειδικά τεύχη τα οποία διακινούσε προς τα σχολεία το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με συνοδευτική εγκύκλιο. Φυσικά, τα τεύχη αυτά εξέφραζαν το

(συνέχεια από παρ.2 σ.54)

Γ.Παπανδρέου με το Ν.Δ. 4379/64 που συγχρόνως καταργούσε το ΑΕΣ (άρθρο 24), είχε δε αρμοδιότητες στην επιστημονική έρευνα των προβλημάτων της παιδείας, στη μετεκπαίδευση του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού και στην καθοδήγηση των εποπτικών οργάνων της εκπαίδευσης. Διέφερε δηλαδή από το ΑΕΣ κυρίως γιατί δεν είχε διοικητικό χαρακτήρα παρά μόνο γνωμοδοτικό. Έργο του Π.Ι. μετά το διορισμό των πρώτων μελών του υπήρξε η σύνταξη των νέων προγραμμάτων και των νέων σχολικών βιβλίων σε μια προσπάθεια εφαρμογής των μέτρων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΝΔ 4379/64. Ήδη από το Δεκέμβρη του 1964 είχαν διανεμηθεί στα σχολεία οι πρώτες λογοτεχνικές μεταφράσεις αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, όπως του Ομήρου και του Ηροδότου (βλ. Ε.Παπανούτσου, Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα, 1965, σ.313). Το Π.Ι. έγινε στόχος επίθεσης από την Κυβέρνηση των "αποστατών" σε μια προσπάθεια να μη δυσανεστηθούν τα κόμματα της Δεξιάς, που "είχαν με λύσσα πολεμήσει το νέο θεσμό από φόβο ότι αυτός θα έδινε στην Εθνική μας Εκπαίδευση νέες ιδέες και νέα σχήματα" (βλ. Ε.Παπανούτσου, Απομνημονεύματα, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1982, σ.124). Το Π.Ι. καταργήθηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 59 της 24 Ιουνίου 1967, τα μέλη του παύτηκαν και στο νέο ΑΕΣ διορίστηκαν άσημοι εκπαιδευτικοί που το μοναδικό τους προσόν ήταν η πίστη τους στο δικτατορικό καθεστώς και στις υπερσυντηρητικές εκπαιδευτικές ιδέες. Έτσι αναβίωσε το ΑΕΣ (βλ. Ε.Παπανούτσου, ό.π, σ.130. Επίσης, Αλ. Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, ό.π, τ.β, σ.294). Μετά τη μεταπολίτευση στη θέση του ιδρύθηκε το Κ.Ε.Μ.Ε. (Ν.186/1975) με αρμοδιότητες παρόμοιες με αυτές του Π.Ι. Από το 1985 (Ν.1566) καταργήθηκε το Κ.Ε.Μ.Ε. και επανιδρύθηκε το Π.Ι.



ΥΠ.Ε.Π.Θ., αλλά δεν μπορούμε να τα κατατάξουμε στην κατηγορία των εγκυκλίων. Η συνοδευτική εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αποτελούσε τυπικό διαβιβαστικό έγγραφο. Συμπεριλάβαμε όμως πράξεις του ΚΕΜΕ τις οποίες υιοθετούσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και τις έστειλε στα σχολεία με μορφή εγκυκλίων, υποχρεώνοντας συγχρόνως τους εκπαιδευτικούς να τις εφαρμόζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη¹.

1. Στην προσπάθειά μας να ελέγξουμε τη συμφωνία των συγκεκριμένων πράξεων του ΚΕΜΕ με τις αντίστοιχες εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ., απευθυνθήκαμε με αίτησή μας στον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αυτός όμως μας παρέπεμψε στο αρμόδιο τμήμα προγραμμάτων και μελετών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κι αυτό, επειδή δε διέθετε όλες τις σχετικές πράξεις, τις ζήτησε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η αρμόδια επιτροπή του Π.Ι., η οποία και συνεδρίασε για το λόγο αυτό, διχάστηκε στην απόφασή της. Μόνο οι μισοί σύμβουλοι συμφωνούσαν ότι έπρεπε να μας δοθούν οι σχετικές πράξεις. Τελικά, στην ισοψηφία υπερίσχυσε η ψήφος του προέδρου της επιτροπής, στη σχετική δε εντολή με την οποία μας δίνονταν οι πράξεις του ΚΕΜΕ υπήρχε ρητή δέσμευση από την επιτροπή να χρησιμοποιήσουμε το χορηγούμενο υλικό με "σύνεση".

Θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθούμε εκτενέστερα στους ισχυρισμούς που προέβαλαν τα αντιτιθέμενα μέρη προκειμένου να στηρίξουν τις απόψεις τους, αλλά θα μακρηγορούσαμε. Εδώ θα περιοριστούμε να συνοψίσουμε τα επιχειρήματα των δύο πλευρών. Η μια πλευρά υπεράσπιζε το απόρρητο των πράξεων, ενώ η άλλη υποστήριζε την υποχρέωση του Π.Ι. να βοηθήσει στην έρευνά μας για το καλό της εκπαίδευσης. Η αρνητική αυτή στάση μελών του Π.Ι. στην προκειμένη περίπτωση δείχνει ξεκάθαρα τη νοοτροπία που εκφράζεται, έστω και αν δεν πλειοψηφεί, σε όργανο που ιδρύθηκε για να συμβάλλει στη μελέτη και βελτίωση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.



β. Εγκυκλίους που αναφέρονταν στους θεσμούς της σχολικής ζωής (εκδρομές, εορτές, αθλητισμός, μαθητικές κοινότητες)¹, γιατί δεν αφορούσαν τη διδακτική πράξη με την έννοια που της δώσαμε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας.

γ. Όσες αφορούσαν μεμονωμένες περιπτώσεις, όπως, για παράδειγμα, εξετάσεις απορριφθέντων μαθητών παρελθόντων ετών, στρατευθέντων, τέκνων μετατιθέμενων υπαλλήλων κ.ά.

δ. Εγκυκλίους που απλώς προκοινοποιούσαν αυτούσιο το περιεχόμενο νομοθετικού κειμένου με ανώτερη ισχύ (νόμος, νομοθετικό διάταγμα, απόφαση κτλ.), γιατί στην περίπτωση αυτή το δεσμευτικό ή μη ρόλο τον έπαιζε το κείμενο στο οποίο γινόταν η αναφορά².

1. Πρβ. Ε.Παπανούτσου, Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976, σ.104-111.

2. Συμπεριλάβαμε όλες τις εγκυκλίους εκείνες που προκοινοποιούσαν το περιεχόμενο άλλου νομοθετικού κειμένου το οποίο θα δημοσιευόταν στη συνέχεια, όπως, για παράδειγμα, την εγκύκλιο 68306/64, η οποία στηριζόταν σε "προσεχώς δημοσιευόμενο ΒΔ", όπως αναφερόταν στο κείμενο της, χωρίς όμως το διάταγμα αυτό να δει ποτέ το φως της δημοσιότητας. Η εγκύκλιος αυτή αφορούσε το μάθημα των Λατινικών και ίσχυσε μέχρι το 1967, οπότε ατόνισε, αφού το μάθημα των Λατινικών έγινε προαιρετικό (εγκ. 90198/65-47665/67). Με την καθιέρωση δε από το δικτατορικό καθεστώς των Λατινικών ως υποχρεωτικού μαθήματος, αναγκαστικά άλλαξε και ο τρόπος εξέτασής του, οπότε καταργήθηκαν όλες οι σχετικές εγκυκλίους της προδικτατορικής περιόδου και για έναν πρόσθετο λόγο, επειδή δεν είχε εκδοθεί και το σχετικό ΒΔ στο οποίο αυτές στηρίζονταν (εγκ. 42972/68).



ε. Εγκυκλίους που αναφέρονταν στις εξωσχολικές εξετάσεις (εισαγωγικές Γυμνασίου, Λυκείου και ΑΕΙ) και που δεν είχαν σχέση με τη διδακτική πράξη παρά μόνο με τη διαδικασία των εξετάσεων αυτών (π.χ. χώροι εξέτασης, βαθμολογητές κ.ά.).

Έτσι, ο τελικός αριθμός των εγκυκλίων της έρευνάς μας έφθασε στις 264.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Χρονική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται
άμεσα ή έμμεσα στη διδασκαλία

ΕΤΟΣ	ΑΜΕΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	ΕΜΜΕΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1961	5	2	7
1962	7		7
1963	8	1	9
1964	12	3	15
1965	13		13
1966	3	7	10
1967	7	1	8
1968	8	4	12
1969	15	3	18
1970	12		12
1971	2		2
1972	1	2	3
1973	6	1	7
1974	12	1	13
1975	20		20
1976	14		14
1977	12		12
1978	16		16
1979	33		33
1980	15		15
1981	18		18
ΣΥΝΟΛΟ	239	25	264



ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Χρονική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται άμεσα στη διδασκαλία και ανάλυσή τους σύμφωνα με τα θέματά τους

ΕΤΟΣ	Αριθμός εγκυκλίων με άμεση αναφορά στη διδασκαλία	Σύνολο αριθμού θεμάτων που προκύπτει μετά την ανάλυσή τους
1961	5	5
1962	7	8
1963	8	8
1964	12	12
1965	13	14
1966	3	3
1967	7	7
1968	8	8
1969	15	15
1970	12	17
1971	2	2
1972	1	1
1973	6	6
1974	12	12
1975	20	27
1976	14	25
1977	12	28
1978	16	24
1979	33	69
1980	15	26
1981	18	21
ΣΥΝΟΛΟ	239	338

Οι περισσότερες από αυτές τις εγκυκλίους (239) αφορούν άμεσα τη διδασκαλία και μόνο 25 έμμεσα (βλ. πίνακα 1). Οι πρώτες (239) αποτέλεσαν και κύριο αντικείμενο ανάλυσης. Μερικές από αυτές αναφέρονται σε περισσότερα από ένα θέματα της διδακτικής πράξης. Η

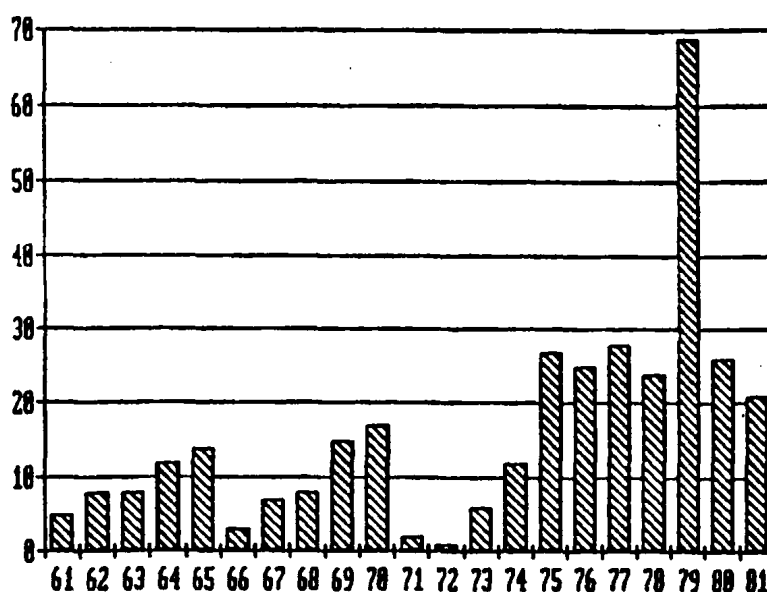


ανάλυσή τους με βάση τα θέματα που περιείχαν μας έδωσε σύνολο 338 θεμάτων, τα οποία στο εξής θα αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης (βλ. πίνακα 2).

Η χρονική κατανομή των θεμάτων των εγκυκλίων έδειξε ότι ο αριθμός τους είναι αυξημένος το 1979 (βλ. γραφική παράσταση 1 και πίνακα 3).

ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 1

Ποσοστιαία χρονική κατανομή των εγκυκλίων



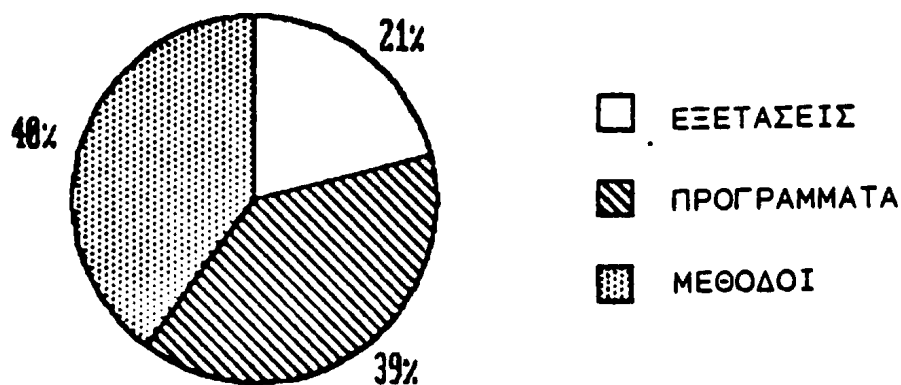
Η θεματική κατανομή, εξάλλου, φανερώνει ότι οι περισσότερες εγκύκλιοι (268), ποσοστό 79%, αναφέρονται σχεδόν ισάριθμα στα προγράμματα διδασκαλίας και στις μεθόδους, ενώ ένα ποσοστό 21% αφορά τις ενδοσχολικές εξετάσεις (βλ. πίνακα 3 και διάγραμμα 1).



ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Χρονική και θεματική κατανομή των εγκυκλίων

ΕΤΟΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΜΕΘΟΔΟΙ	ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ
1961	3	-	2	5
1962	2	6	-	8
1963	1	2	5	8
1964	3	2	7	12
1965	1	1	12	14
1966	1	1	1	3
1967	2	2	3	7
1968	-	5	3	8
1969	2	9	4	15
1970	7	8	2	17
1971	-	2	-	2
1972	1	-	-	1
1973	2	4	-	6
1974	3	7	2	12
1975	9	15	3	27
1976	12	12	1	25
1977	10	8	10	28
1978	13	9	2	24
1979	41	22	6	69
1980	12	12	2	26
1981	7	9	5	21
ΣΥΝΟΛΟ	132	136	70	338

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1
Ποσοστιαία θεματική κατανομή των εγκυκλίων



Εκτενέστερα θα αναφερθούμε στη θεματική και χρονική κατανομή των εγκυκλίων στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας.

Γ. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, που θεωρείται η καταλληλότερη για την επεξεργασία των τεκμηρίων του γραπτού λόγου όπως είναι οι εγκύκλιοι.

Με τον όρο "ανάλυση περιεχομένου" εννοούμε "την τεχνική που χρησιμεύει για την αντικειμενική, τη συστηματική και την ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου μιας επικοινωνίας"¹.

Υπάρχουν δύο μορφές ανάλυσης περιεχομένου: η ποσοτική και η ποιοτική.

-
1. B.Berelson, Content Analysis in communication Research, Hafnen Publishing Co., Νέα Υόρκη, 1971, σ.18.

Η αντικειμενική περιγραφή σύμφωνα με το Berelson απαιτεί τόση σαφήνεια στον προσδιορισμό των κατηγοριών ανάλυσης, ώστε διαφορετικοί αναλυτές να μπορούν, έχοντας στη διάθεσή τους το ίδιο λικό, να πετύχουν τα ίδια αποτελέσματα, Berelson, ό.π, σ.16.

Βλ. επίσης M.Duverger, Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών, εκδ.ΕΚΚΕ, Αθήνα 1978, τομ.ΙΙ, σελ.113, (μεταφ. Ν.Παπαδόδημα).

Η συστηματική εξάλλου περιγραφή, απαιτεί τη χρήση σταθερών κανόνων στη συγκατάταξη ή στην απάλειψη των κατηγοριών. Berelson, ό.π, σ.17 και Duverger, ό.π, σ.114.



Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου καταγράφει, ταξινομεί και μετρά τα στοιχεία που εμφανίζονται συχνά. Στοιχεία που εμφανίζουν μικρή συχνότητα αγνοούνται, ακόμη κι όταν είναι σημαντικά ή πρωτότυπα¹.

Η ποιοτική ανάλυση στηρίζεται στην παρουσία ή στην απουσία ενός στοιχείου ή χαρακτηριστικού. Εκείνο που ενδιαφέρει κυρίως είναι το καινούριο, το πρωτότυπο, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισής του.

Συνήθως όμως για να έχει μια έρευνα "πρωτοτυπία, ζωντάνια και αμεσότητα"² και για να αποφευχθεί η υποκειμενικότητα στον προσδιορισμό των κριτηρίων σπουδαιότητας ενός στοιχείου, γίνεται χρήση ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Εξάλλου, όπως σωστά υποστηρίζει ο Bergelson, τα όρια ανάμεσα στην ποιοτική και ποσοτική ανάλυση δεν είναι αρκετά σαφή, αφού η κάθε μία κάνει χρήση στοιχείων της άλλης³.

Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις και σε συνάρτηση με το αντικείμενο της έρευνάς μας κάναμε χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, χωρίς όμως να αποκλείσουμε και τη χρήση ποσοτικών στοιχείων, όπου αυτά εμφάνιζαν κάποια συχνότητα.

1. Βλ. Μιχ. Βάμβουκα, Εισαγωγή στην Ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σ.273.

2. Π. Παπακωνσταντίνου, Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής, Γιάννενα 1984, σ.110.

3. Βλ. Β. Bergelson, ό.π, σ.116.



Πριν από τη διατύπωση των κατηγοριών ανάλυσης φροντίσαμε "να εξαντλούν τη συγκεκριμένη περιοχή, να αποκλείει η μια την άλλη, να είναι ανεξάρτητες και να βασίζονται σε μια μόνο αρχή ταξινόμησης"¹. Επίσης ανάμεσα στις διάφορες φάσεις της έρευνας να υπάρχει διαρκής αλληλεξάρτηση². Έτσι, ενώ είχαμε προχωρήσει στο στάδιο καθορισμού της μεθόδου ανάλυσης, επαναδιατυπώσαμε τις υποθέσεις της έρευνας έτσι ώστε να βρίσκονται σε συμφωνία με τις κατηγορίες ανάλυσης. Εξάλλου, λάβαμε υπόψη μας ότι το σύστημα κατηγοριών δεν είναι ίδιο για όλες τις έρευνες, αλλά συναρτάται άμεσα με το σκοπό, τις υποθέσεις και το υλικό της έρευνας³. Τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία κατά την ανάγνωση του υλικού της έρευνας συνέβαλαν αποφασιστικά στη συγκρότηση των κατηγοριών. Είναι ανάγκη ακόμη να αναφέρουμε ότι στη διατύπωση των κατηγοριών βοηθηθήκαμε και από συγγενείς μελέτες⁴.

Τέλος, ως ενότητα ανάλυσης υιοθετήσαμε τη *θεματική*

1. O.Holsti, Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, Addison-Wesley Publishing company, Φιλιππίνες, 1969, σ.95.
2. Β.Φίλιας, Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1977, σ.25.
3. Βλ. Μιχ.Βάμβουκα, ό.π, σ.274-276 και Dunverger, ό.π, σ.112-113.
4. Σημανικά μας βοήθησε στο σημείο αυτό η παρεμφερής κατηγοροποίηση της έρευνας του Μπ.Νούτσου, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, ό.π.



ή σημασιολογική ανάλυση, που μπορεί να είναι μια φράση ή μια πρόταση ή μια παράγραφος ή άλλο τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα. Η ενότητα ανάλυσης επιλέχτηκε με βάση το σκοπό, τις υποθέσεις της έρευνάς μας και το προς ανάλυση υλικό.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των κατηγοριών ανάλυσης βασιστήκαμε στην υπάρχουσα παιδαγωγική βιβλιογραφία και στην ενσωμάτωση των ομοειδών περιπτώσεων, όπως προέκυπταν από τη μελέτη του υλικού της έρευνας, στον προσδιορισμό των υποθέσεων της έρευνας και στη διατύπωση προσωρινού συστήματος κατηγοριών¹.

Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας είναι οι εξής:

A. Προγράμματα

1. Ιεράρχηση διδακτέας ύλης.

Η κατηγορία αυτή υπαγορεύτηκε από τη διαπίστωση ότι "μια ορισμένη ιεράρχηση προϋποθέτει ορισμένες διακρίσεις και μια αντίστοιχη σχέση προτεραιότητας ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία"². Οι σχέσεις και οι διακρίσεις αυτές επισημάνθηκαν στις υποκατηγορίες:

-
1. Βλ. Β.Φίλια, ό.π, σ.240. Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, Προς μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήναι, 1974, τ.2, σ.35. Μιχ.Βάμβουκα, ό.π, σ.276.
 2. Χ.Νούτσος, ό.π, σ.46.



- α. Εβδομαδιαία κατανομή και χρήση του χρόνου διδασκαλίας.
- β. Υποχρεωτική διαδοχή μαθημάτων για την κάλυψη της διδακτέας ύλης.
- γ. Αφαίρεση διδακτέας ύλης
- δ. Περιληπτική απόδοση διδακτέας ύλης.
- ε. Αναστολή αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή χρονική μετάθεση εφαρμογής τους.

2. Οριοθέτηση διδακτέας ύλης

Η επιλογή της οριοθέτησης της διδακτέας ύλης ως κατηγορίας υπαγορεύτηκε από την επιδίωξη επισήμανσης εκείνων των φραγμών και εμποδίων που επιβάλλει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στους καθηγητές Μ.Ε. κατά την οργάνωση της διδασκαλίας στην ήδη από πριν ιεραρχημένη σχολική γνώση. Για το σκοπό αυτό ως υποκατηγορίες ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν:

α. Εκλογή διδακτέας ύλης.

Στην υποκατηγορία αυτή συμπεριλήφθηκαν οι περιπτώσεις εκείνες που αφορούσαν την επιλογή διδακτέας ύλης από υπάρχουσα εκλογή ή από ευρύτερους κύκλους οριοθετημένους όμως από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Δεν πρόκειται δηλαδή για την αρχική εκλογή της ύλης που καθορίζεται ρητά από τα αναλυτικά προγράμματα με ορισμένη ιεράρχηση. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, τη δυνατότητα των καθηγητών εκλογής θέματος στο μάθημα της έκθεσης από καθορισμένους



κύκλους θεμάτων: κοινωνικό, ιστορικό, φυσικό κ.ά. Στην ίδια υποκατηγορία κατατάξαμε και τις περιπτώσεις επιλογής άγνωστου θέματος αρχαίων ελληνικών ή θρησκευτικών κειμένων από συλλογές εγκεκριμένες από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

β. Αναλυτικός καθορισμός διδακτέας ύλης.

Με την υποκατηγορία αυτή επιδιώχτηκε η επισήμανση των περιπτώσεων εκείνων στις οποίες καθορίζεται αναλυτικά η διδακτέα ύλη. Όπως και στις δύο επόμενες υποκατηγορίες, κριτήριο μελέτης του σχετικού υλικού αποτέλεσε ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε εκείνα που εξετάζονται ή όχι στις εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο διαχωρισμός αυτός αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου του καθηγητή σε σχέση με τη λειτουργία των εξετάσεων ως μέσου κοινωνικής επιλογής.

γ. Ομοιομορφία διδακτέας ύλης.

Εδώ ανήκουν οι περιπτώσεις επιβολής ισοπεδωτικής ομοιομορφίας σε όλα τα σχολεία της χώρας με στόχο την επίτευξη κοινής διδαγμένης ύλης.

δ. Κάλυψη διδακτέας ύλης.

Πρόκειται για τα χρονικά όρια που τίθενται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης με βάση το διαχωρισμό των μαθημάτων σε εξεταζόμενα ή μη για τις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου-Α.Ε.Ι.



Β. Μέθοδοι διδασκαλίας

Σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε την ύπαρξη ή μη διαβάθμισης του κοινωνικού ελέγχου ιδιαίτερα στον προγραμματισμό της διδασκαλίας και στην αποκλειστικότητα του βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας και μάθησης.

Τις δύο αυτές κατηγορίες υποδιαιρέσαμε στις υποκατηγορίες:

1. (α) προγραμματισμός σε μακρο-επίπεδο και
(β) προγραμματισμός σε μικροεπίπεδο.
2. (α) σχολικό βιβλίο
 - i. η μοναδικότητα του σχολικού εγχειριδίου
 - ii. το εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο
απαραίτητη προϋπόθεση και βάση διδασκαλίας
 - iii. η υπέρσχυση του σχολικού εγχειριδίου
έναντι του αναλυτικού προγράμματος
- (β) το εξωσχολικό βιβλίο.

Για τη μελέτη των υπόλοιπων τομέων της μεθόδου διδασκαλίας, (εποπτικά μέσα, πορεία, μορφές, οργάνωση της διδασκαλίας και συμπεριφορά του καθηγητή στην τάξη), επειδή δε διαθέταμε αρκετό υλικό, στηριχτήκαμε και στη σχετική βιβλιογραφία, προκειμένου να διατυπώσουμε τις αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης. Εξάλλου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται όχι μόνο στα υπάρχοντα στοιχεία αλλά και σε όσα λείπουν ή υπολανθάνουν, τα οποία όμως μπορεί να έχουν κάποια αξία.



Γ. Εξετάσεις

Για τη μελέτη των εσωσχολικών εξετάσεων καταβλήθηκε προσπάθεια να αναλυθούν οι λόγοι που τις επιβάλλουν κυρίως ως μέσο όχι διάγνωσης των αδυναμιών της διδακτικής πράξης αλλά κοινωνικής επιλογής και νομιμοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Χρησιμοποιήσαμε ως υποκατηγορίες:

1. Το σκοπό των εξετάσεων.
2. Την εξεταστέα ύλη.
3. Το χρόνο εξετάσεων (ημερομηνία-συχνότητα).
4. Τη μέθοδο εξετάσεων.
5. Τη βαθμολογία (τρόπος βαθμολογίας, διαφορά γραπτού και προφορικού βαθμού, το υποχρεωτικό της βαθμολόγησης, ακύρωση βαθμολογίας).



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΠΕΜΒΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Α. ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ

Οι εκάστοτε κυβερνήσεις, προκειμένου να επιβάλουν την επίσημη ιδεολογία και να επιτύχουν τον επιδιωκόμενο απ'αυτές κοινωνικό καταμερισμό εργασίας μέσα από την εκπαίδευση, κατατάσσουν, ταξινομούν και διαβαθμίζουν ιεραρχικά τη σχολική γνώση. Από το γεγονός αυτό φαίνεται πως η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης δε γίνεται με επιστημονικά κριτήρια και με γνώμονα τη διευκόλυνση της μάθησης, αλλά με βάση τις ιδεολογικοπολιτικές επιλογές των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων. Ο προσδιορισμός των προτεραιοτήτων που προβάλλουν με την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης μας επιτρέπει να επισημάνουμε τους κύριους άξονες του εκπαιδευτικού συστήματος και να ανιχνεύσουμε το είδος του κοινωνικού ελέγχου που ασκείται μέσα από την οργάνωση της διδασκαλίας.

Με τη διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα π.χ. επιδιώκεται η διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης και η διαβάθμισή της ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές, πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές. Έτσι έχει υποστηριχτεί ότι η προτεραιότητα που δίνεται στα μαθήματα των θρησκευτικών και των αρχαίων ελληνικών αποβλέπει στην εγχάραξη στους μαθητές της υπεροχής του ιδεολογικοποιημένου παρελθόντος ως υπερ-



χρονικού, οικουμενικού και άφθαστου προτύπου¹.

Η ιεράρχηση και η οριοθέτηση της διδακτέας ύλης συναρτώνται άμεσα και με την κατανομή και χρήση του προβλεπόμενου χρόνου διδασκαλίας. Ο σχολικός χρόνος που διατίθεται στα διάφορα μαθήματα αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με τις προτεραιότητες που δίνονται στην εφαρμογή των μέτρων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την άποψη αυτή ο επίσημος σχολικός χρόνος δεν αποτελεί "ουδέτερο" μέγεθος της σχολικής πραγματικότητας, αλλά προϋποθέτει συγκεκριμένες κάθε φορά ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές².

Για τη διερεύνηση των μορφών ιεράρχησης της διδακτέας ύλης, όπως προκύπτει από το υλικό που μελετήσαμε, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα κριτήρια³ (βλ. διάγραμμα 2, σ.117). Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η στενή σχέση της ιεράρχησης της διδακτέας ύλης με το μηχανισμό των εξετάσεων, κυρίως των εισαγωγικών για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

-
1. Βλ. Μπ.Νούτσου, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, ό.π, σ.192-200.
 2. Βλ. Κ.Τσουκαλά, Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ό.π, σ.552-555. Επίσης βλ. Γ.Μαυρογιώργου, Εκπαίδευση και σχολικός χρόνος, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.37, 1987, σ.21-26.
 3. Πρβ. Μπ.Νούτσου, ό.π, σ.46.



1. Εβδομαδιαία κατανομή και χρήση του χρόνου διδασκαλίας

Η εβδομαδιαία κατανομή του χρόνου διδασκαλίας των διάφορων μαθημάτων ρυθμίζεται όχι με εγκυκλίους αλλά με διατάγματα που καθορίζουν τις ώρες διδασκαλίας κατά μάθημα και τη διάρκεια της διδακτικής ώρας και των διαλειμμάτων. Τα σχολεία πρέπει να τοποθετούν τα μαθήματα στο ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ανάλογα με τη δυσκολία τους και την αποδοτικότητα της ώρας ή της ημέρας, πράγμα που συνήθως γίνεται.

Ωστόσο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επεμβαίνει αρκετές φορές με εγκυκλίους διαταγές του, περιορίζοντας και τα ελάχιστα περιθώρια ελευθερίας τα οποία αφήνουν τα σχετικά διατάγματα για τα προγράμματα. Οι επεμβάσεις αυτές έχουν σχέση με την κατανομή των μαθημάτων στο πρόγραμμα, τον καθορισμό των ωρών διδασκαλίας τους και την αύξηση ή μείωση των ωρών αυτών.

Τα είδη αυτών των επεμβάσεων προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε, με στόχο να ανιχνεύσουμε τους τρόπους άσκησης του κοινωνικού ελέγχου μέσα από τα ωρολόγια προγράμματα.

Έτσι, διαπιστώσαμε πως οι περισσότερες παρεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε θέματα ιεράρχησης της διδακτέας ύλης είχαν σχέση με την αύξηση ή μείωση των ωρών διδασκαλίας και την κατανομή των μαθημάτων στο ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε



αναλυτικότερα την εβδομαδιαία κατανομή μαθημάτων στο πρόγραμμα, τον καθορισμό των ωρών διδασκαλίας τους και την αυξομείωσή τους.

α. Κατανομή μαθημάτων στο πρόγραμμα

(1) Κατανομή μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα

Η κατανομή μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα ανήκει στην αρμοδιότητα των σχολείων. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. όμως, ακόμα και στον τομέα αυτό, έστω και λίγες φορές, έχει επέμβει, όπως, για παράδειγμα, στη διδασκαλία του μαθήματος της σωματικής αγωγής και στα μαθήματα "επιλογής"¹ των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου.

Στην πρώτη περίπτωση δόθηκε η εντολή από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να τοποθετείται το μάθημα της γυμναστικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα στις ώρες 10-12 π.μ. και 3-6 μ.μ. Οι λόγοι που επέβαλαν αυτή τη ρύθμιση ήταν: "υγιεινοί, φυσιολογικοί, παιδαγωγικοί και γυμναστικοί"⁽⁴¹⁾.

Η ρύθμιση αυτή χαρακτηρίζεται από προχειρότητα για τους εξής λόγους:

1. Ως μαθήματα επιλογής χαρακτηρίζονταν εκείνα τα οποία εξετάζονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ. Αυτά κατατάσσονταν σε δύο ομάδες ως εξής:

Α ομάδα : Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Ιστορία

Β ομάδα : Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία

(βλ. εγκ.135925/13.11.78 του ΥΠ.Ε.Π.Θ.).



(α) Η έννοια του "φυσιολογικού" εμπεριέχεται στον όρο "υγιεινός". Επίσης η λέξη "γυμναστικός" δε δικαιολογείται στη φράση, γιατί με την ίδια συλλογιστική θα έπρεπε και στα άλλα μαθήματα να επιφυλάσσεται αυτή η προνομιακή μεταχείριση, π.χ. στα φιλολογικά για φιλολογικούς, στα μαθηματικά για μαθηματικούς λόγους κτλ.

(β) Η εντολή αυτή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν έλαβε υπόψη της την καθημερινή σχολική πραγματικότητα εκείνης της χρονικής περιόδου (1965), γιατί οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας της γυμναστικής δεν χωρούσαν όλες στις προτεινόμενες ώρες από 10-12 π.μ.¹.

Με την ίδια εγκύκλιο επίσης υποχρεώνονταν τα σχολεία να τοποθετούν το μάθημα της γυμναστικής μετά τη διδασκαλία των πρωτευόντων μαθημάτων για λόγους "αποθεραπείας"⁽⁴¹⁾ των μαθητών από την ψυχική και σωματική κόπωση η οποία προκαλούνταν από τα μαθήματα αυτά, χωρίς φυσικά να λαμβάνεται υπόψη και η διάθεση των μαθητών για σωματικές ασκήσεις, η οποία στην περίπτωση αυτή δε θα

1. Βλ. Διάταγμα 624/61, Αλ.Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα 1986, τ.β, σ.241. Επίσης, Διάταγμα της 17/10/64, Αλ.Δημαρά, ό.π, σ.274. Από τα δύο διατάγματα προκύπτει ότι οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας ήταν τρεις για κάθε τάξη. Σε ένα εξατάξιο σχολείο, με ένα γυμναστή και ένα τμήμα για κάθε τάξη, είχαμε σύνολο ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας 18, ήτοι τρεις κατά μέσο όρο καθημερινώς. Συνεπώς δεν ήταν δυνατόν να χωρέσουν όλες οι ώρες αυτές στο ωράριο 10-12 π.μ.



ήταν έντονη.

Τέλος, σημασία δεν έχει αν μερικοί από τους λόγους της εγκυκλίου ευσταθούν, αλλά το γεγονός ότι αβασάνιστα δίνονταν εντολές και μάλιστα με δεσμευτικές λεπτομέρειες, χωρίς αυτές να είναι επαρκώς μελετημένες.

Στη δεύτερη περίπτωση η δέσμευση για την κατανομή των μαθημάτων στο ημερήσιο πρόγραμμα έχει σχέση με τα μαθήματα επιλογής, τα οποία, σύμφωνα με την άποψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ., δεν έπρεπε να διδάσκονται την τελευταία διδακτική ώρα της ημέρας (188). Η ενέργεια αυτή του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως και άλλες στις οποίες θα αναφερθούμε πιο κάτω, δεν υπαγορεύονταν από λόγους αποδοτικότητας της διδασκαλίας, αλλά αποσκοπούσαν στην "απρόσκοπτη εφαρμογή του θεσμού των μαθημάτων επιλογής και των "Πανελληνίων εξετάσεων"(188). Γι'αυτό το λόγο η εντολή απέβλεπε στην εξασφάλιση "κανονικού και όμοιου ρυθμού διδασκαλίας"(ό.π) των μαθημάτων αυτών σε όλα τα σχολεία. Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, τη διδασκαλία των μαθημάτων επιλογής έπρεπε να αναλάβουν οι "καταλληλότεροι" καθηγητές. Γίνεται πλέον φανερό πως εκείνο που πρυτανεύει είναι η διεξαγωγή των εξετάσεων και όχι η σωστή μάθηση.

(2) Κατανομή μαθημάτων στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Η παρέμβαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην κατανομή μαθημάτων στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα αφορούσε μόνο όσα σχολεία λειτουργούσαν τρεις μέρες το πρωί και τρεις το απόγευμα.



Τα σχολεία αυτά έπρεπε να περιορίζουν τον αριθμό των απογευματινών ωρών της τρίτης ημέρας ή να ρυθμίζουν το πρωινό πρόγραμμα της επομένης, έτσι ώστε τα μαθήματα να μην απαιτούν μεγάλη προετοιμασία⁽¹⁴⁴⁾. Με άλλη εγκύκλιο οριζόταν τα μαθήματα επιλογής να τοποθετούνται κατά το δυνατό σε άλλες ημέρες, εκτός δηλαδή από την Τετάρτη το απόγευμα ή την Πέμπτη το πρωί⁽¹⁸⁸⁾.

β. Καθορισμός ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας μαθημάτων

(1) Καθορισμός ωρών διδασκαλίας "κλάδων" του ίδιου μαθήματος¹

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν μαθήματα όπως τα αρχαία ή τα νέα ελληνικά που διακρίνονται σε περισσότερους από ένα κλάδους. Σ'αυτά τα μαθήματα συνήθως γινόταν ανακατανομή του χρόνου διδασκαλίας ανάμεσα στους διάφορους κλάδους, είτε γιατί δεν είχε εκδοθεί το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο είτε για να ενισχυθούν τα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ είτε για άλλους λόγους^{(132) (133) (154) (185)}.

Οι ρυθμίσεις αυτές μερικές φορές ήταν της τελευταίας στιγμής και πρόχειρες. Σε μια περίπτωση π.χ.

1. Στις εγκυκλίους δε γίνεται λόγος για επιστημονικούς κλάδους ενταγμένους σε επιστημονικές περιοχές, αλλά για μαθήματα που διακρίνονται σε κλάδους, βλ., για παράδειγμα, εγκ. (29), (52), (53).



το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τηλεγραφική διαταγή ρύθμισε στην αρχή τις ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και με νέο τηλεγράφημα άλλαξε την πρώτη απόφασή του και μάλιστα την ίδια ημέρα.(132) (133).

(2) Καθορισμός ωρών διδασκαλίας μαθημάτων που επηρεάζονται από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή εντάσσονται για πρώτη φορά στο πρόγραμμα

Μαθήματα που επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: Στην περίπτωση αυτή ανήκουν τα μαθήματα της φυσικής και της γεωγραφίας των Οικονομικών Γυμνασίων. Συγκεκριμένα, με τη μετατροπή των Εμπορικών Σχολών σε οικονομικά Γυμνάσια από το σχολ. έτος 1961-62 προέκυψαν κάποιες δυσκολίες προσαρμογής στα νέα δεδομένα και κατέστησαν αναγκαίο τον επανακαθορισμό του αριθμού ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών⁽⁵⁾.

Μαθήματα που εντάσσονται για πρώτη φορά στο πρόγραμμα-πολιτιστικές δραστηριότητες¹: Αναφερόμαστε στο

1. Ο θεσμός των πολιτιστικών δραστηριοτήτων αρκετές φορές έπαιρνε τη μορφή μαθήματος, όπως, για παράδειγμα, κατά το σχολ.έτος 1977-1978, όταν στο Γυμνάσιο θηλέων Λιοσίων οι μαθήτριες ασχολήθηκαν στην τάξη επί τρία δώρα με το θέμα: "η τηλεόραση στη ζωή μας". Επίσης την ίδια χρονιά στο Γυμνάσιο θηλέων Ζακύνθου αφιερώθηκαν τρία δώρα στην τάξη με θέμα "Η ζωή και το έργο του Διονύσιου Σολωμού". Οι δραστηριότητες αυτές, όπως και άλλες, θεωρήθηκαν οι



μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) και στις σχολικές (πολιτιστικές) δραστηριότητες.

Για το μάθημα του ΣΕΠ θα κάνουμε λόγο διεξοδικότερα πιο κάτω. Εδώ αρκούμαστε να τονίσουμε ότι, αν και το μάθημα αυτό καθιερώθηκε με το πρόγραμμα του 1966, μέχρι το 1980 δε διδάχτηκε συστηματικά, εξαιτίας της έλλειψης ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και κατάλληλου διδακτικού βιβλίου, κατά τους ισχυρισμούς πάντα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (216) (241) 1.

Εξάλλου, οι πολιτιστικές δραστηριότητες καθιερώθηκαν και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου από το σχολ.έτος 1976-77. Για να μην αυξηθεί το σύνολο των ωρών διδασκαλίας κατά τάξεις, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. διέταξε την περικοπή ωρών από διάφορα μαθήματα⁽¹⁵⁸⁾ (161). Ασφαλώς, η λύση αυτή, όπως τονιζόταν στις σχετικές εγκυκλίους, θα ήταν προσωρινή, μέχρι δηλαδή τη δημοσίευση σχετικού με τα αναλυτικά προγράμματα διατάγματος.

• Το διάταγμα όμως δημοσιεύτηκε ένα χρόνο αργότερα, χωρίς να ρυθμίζει και το πρόγραμμα των πολιτιστικών εκδη-

(συνέχεια από παρ.1 σ.77)

καλύτερες για το σχολ.έτος 1977-78 και γι'αυτό τυπώθηκαν σε ξεχωριστό βιβλίο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και στάλθηκαν στα σχολεία (βλ. Πολιτιστικές δραστηριότητες, οργάνωση και αποτελέσματα, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1979).

1. Βλ. Μ. Χαρίτου-Φατούρου, Ο σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα, περ. Σύγχρονα θέματα, Αθήνα, 1979, τχ. 4.



λώσεων. Παρεχόταν όμως η ευχέρεια στον Υπουργό Παιδείας να εντάξει με απόφασή του δίωρο πρόγραμμα πολιτιστικών εκδηλώσεων στα Γυμνάσια. Το περιεχόμενο των εκδηλώσεων αυτών, σύμφωνα με το διάταγμα, θα καθοριζόταν από το διευθυντή του σχολείου και όχι από το σύλλογο των καθηγητών¹. Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος έβρισκε την τέλεια έκφρασή του στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου.

Παράλληλα με την ένταξη των πολιτιστικών εκδηλώσεων στα Γυμνάσια, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προχώρησε σε δειγματοληπτική δημοσκοπική έρευνα την οποία κοινοποίησε στα σχολεία. Σ' αυτήν εμφανιζόταν ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (86,3%) να επιδοκιμάζει την εισαγωγή των πολιτιστικών εκδηλώσεων στα σχολεία, μικρότερο ποσοστό (12%) να μην έχει γνώμη και ελάχιστοι (1,7%) να πιστεύουν ότι δεν έπρεπε να ενταχθούν οι εκδηλώσεις αυτές στο πρόγραμμα².

1. Βλ. Π.Δ.831 της 15/20-9-77-ΦΕΚ 270, τ.Α, άρθρο 1 παρ.2.

2. Βλ. Πολιτιστικές δραστηριότητες. Οργάνωση και αποτελέσματα, ΟΕΔΒ Αθήνα, 1979, σ.5. Είναι φανερό ότι εκείνο που ενδιαφέρει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι ο εντυπωσιασμός της κοινής γνώμης και η πολιτική εκμετάλλευση του μέτρου, γι' αυτό και έσπευσε να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης. Το γεγονός ότι αγνοήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στη δημοσκόπηση αυτή δεν πρέπει να μας εκπλήσσει, αν λάβουμε υπόψη πως η κρατική εξουσία θεωρεί τον εκπαιδευτικό απλό υπάλληλο και εκτελεστικό όργανο, χωρίς δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Η όποια γνώμη του, συνήθως, δε λαμβάνεται υπόψη.



Αξιοσημείωτο είναι ότι εκτός από τους καθηγητές και οι μαθητές αγνοήθηκαν από τους ερευνητές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η εισαγωγή των πολιτιστικών δραστηριοτήτων δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, σύμφωνα με τον απολογισμό του ίδιου του ΥΠ.Ε.Π.Θ.¹.

γ. Αυξομείωση ωρών διδασκαλίας

Η αύξηση ή η μείωση ωρών διδασκαλίας μαθημάτων, μάλιστα την τελευταία στιγμή μερικές φορές, είναι ακόμη και σήμερα συνηθισμένο φαινόμενο και οφείλεται κυρίως στην περιστασιακή έλλειψη σχολικού βοηθήματος ή στην προσπάθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να ενισχύσει το ωράριο διδασκαλίας μερικών μαθημάτων και ειδικότερα όσων εξετάζονται στις εισαγωγικές εξετάσεις για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

(1) Ενίσχυση του ωραρίου διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων

Η ενίσχυση του ωραρίου διδασκαλίας ορισμένων πρωτεύοντων μαθημάτων επιτείνει την ιεράρχησή τους σε σχέση με άλλα δευτερεύοντα.

Όταν το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σ'αυτά τα μαθήματα διαπίστωνε αποκλίσεις σε μερικά σχολεία σε σχέση με την κάλυψη της διδακτέας ύλης, έθετε σε κίνηση ολόκληρο το διοικητικό

1. Εφημ. "Το Βήμα", 20-3-81.



μηχανισμό και καλούσε τους επιθεωρητές να εγκρίνουν με πράξη τους την προσθήκη ωρών διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθούν τα κενά. Οι ώρες αυτές αφαιρούνταν από άλλα μαθήματα της ίδιας τάξης (τεχνικά, μουσική, οικοκυρικά, γυμναστική κ.ά.)⁽²⁰⁷⁾.

Επίσης από το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη αφαιρούνταν ώρες για τον ίδιο λόγο. Μετά την κάλυψη της ύλης του μαθήματος αυτού, συμπληρώνονταν, κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου, ελλείψεις στα μαθήματα των εισιτηρίων εξετάσεων⁽²²⁶⁾.

Τα ίδια μέτρα ίσχυαν και για τις τάξεις Γ Γυμνασίου, Β και Γ Λυκείου των οποίων οι μαθητές έπαιρναν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις είτε του Λυκείου είτε των Α.Ε.Ι. Η αφαίρεση ωρών από μερικά μαθήματα και η προσθήκη τους στα μαθήματα που εξετάζονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις ήταν συνηθισμένο φαινόμενο, μόνο που για τα μαθήματα των "Πανελληνίων" εξετάσεων την απόφαση αύξησης των ωρών διδασκαλίας την έπαιρνε ο διευθυντής του σχολείου, μετά από συνεργασία όμως με το γενικό επιθεωρητή της περιφέρειας⁽²⁴⁴⁾.

Σ'όλες αυτές τις αυθαίρετες ρυθμίσεις, οι οποίες οδηγούσαν στην αποδιοργάνωση της όλης σχολικής εργασίας, ο σύλλογος των καθηγητών δεν είχε κανένα λόγο.



(2) Μείωση των ωρών διδασκαλίας εξαιτίας της έλλειψης
σχολικού εγχειριδίου

Η περιστασιακή έλλειψη διδακτικού βιβλίου επέφερε αυτόματα και τη μείωση ωρών διδασκαλίας ενός μαθήματος. Η ρύθμιση, βέβαια, ήταν κατά κανόνα προσωρινή, αλλά δεν έπαυε να αποτελεί αιτία αναστάτωσης της σχολικής εργασίας(170) (172) (194).

Το ίδιο φαινόμενο εξακολουθεί να υπάρχει ακόμη και σήμερα. Διδασκαλία μαθήματος χωρίς σχολικό εγχειρίδιο είναι κάτι το αδιανόητο. Ας καθορίζεται η διδακτέα ύλη από το αναλυτικό πρόγραμμα και ας υπάρχουν άλλα σχετικά βοηθήματα. Μόνο το εγκεκριμένο σχολικό βιβλίο αποτελεί τη βάση και την προϋπόθεση κάθε διδασκαλίας(143). Οι εκάστοτε κυβερνήσεις με αυτόν τον τρόπο θέλουν να περιχαρακώσουν τη γνώση και να διοχετεύσουν ασφαλέστερα και αποτελεσματικότερα την ιδεολογία τους.

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα εκθέσαμε για την εβδομαδιαία κατανομή και χρήση του χρόνου διδασκαλίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι αλλαγές στον τομέα αυτό ήταν σχετικά περιορισμένες. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι το Υ.Π.Ε.Π.Θ. άφηνε περιθώρια στους καθηγητικούς συλλόγους για αλλαγές στα ωρολόγια προγράμματα. Όχι μόνο αυτό δε συνέβαινε, αλλά απαιτούσε και την "απαρέγκλιτη" εφαρμογή



των δικών του σχετικών ρυθμίσεων⁽⁸⁹⁾ 1.

Επίσης πρέπει να τονίσουμε ότι οι επεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στα ωρολόγια προγράμματα αφορούσαν πιο πολύ το Γυμνάσιο (ποσοστό 74%) και λιγότερο το Λύκειο (26%), γιατί, όπως γνωρίζουμε, κατά την χρονική περίοδο από το 1961 έως το 1981 το Γυμνάσιο βρισκόταν στο επίκεντρο ποικίλων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και ήταν επόμενο οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία να επηρεάζουν και τα ωρολόγια προγράμματα.

2. Υποχρεωτική διαδοχή κεφαλαίων των μαθημάτων για την κάλυψη της διδακτέας ύλης

Η σειρά με την οποία έπρεπε να διδάσκεται η ύλη των μαθημάτων καθοριζόταν από τα αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Σε μερικά μαθήματα όμως,

1. Με την ίδια εγκύκλιο δινόταν η εντολή ν' αναρτηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με τα ονόματα των διδασκόντων κατά τάξη και κατά διδακτική ώρα. Για μια ακόμη φορά η "ελληνική εκπαίδευση πλησίασε πολύ το ιδανικό του Ναπολέοντα που καμάρωνε πως ήξερε κάθε στιγμή της ημέρας τί ακριβώς διδάσκεται σε κάθε τάξη κάθε σχολείου της Γαλλίας". Βλ. Αλ. Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα 1985², τ.α., σ.μς. Ακόμη σημειώνουμε εδώ ότι στην ίδια εγκύκλιο αρχικά υπήρχε η φράση "να ανταποκρίνεται (το ωρολόγιο πρόγραμμα) στην εκάστοτε πραγματικότητα", αλλά τελικά απαλείφθηκε η λέξη "εκάστοτε", γιατί, προφανώς, δεν άρμοζε στο μονολιθικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.



όπως στα κείμενα αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, παρεχόταν συνήθως η ευχέρεια στους καθηγητές να ακολουθούν δική τους σειρά, με την προϋπόθεση, φυσικά, να περιέχονται τα κείμενα αυτά στα σχολικά εγχειρίδια. Προτεραιότητα σε ορισμένα κεφάλαια του σχολικού βιβλίου δινόταν μέσω εγκυκλίων, ανεξάρτητα από το είδος του μαθήματος, για διάφορους λόγους. Έτσι, μπορεί να διακρίνουμε στην προκειμένη περίπτωση ρυθμίσεις, από τη μια πλευρά, για τα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ και, από την άλλη, για τα υπόλοιπα μαθήματα.

α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αμέσως μετά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των εισιτηρίων εξετάσεων Λυκείου (Ιούνιος 1977), επειδή διαπίστωσε διαφοροποιήσεις στα Γυμνάσια της χώρας και ως προς την έκταση της διδαχθείσης ύλης και ως προς την επιλογή των επιμέρους κεφαλαίων των εξεταζόμενων μαθημάτων από τους καθηγητές, καθόρισε με ακρίβεια την ύλη που θα διδασκόταν κανονικά ή περιληπτικά καθώς επίσης και τη σειρά των διδακτέων κεφαλαίων. Η τήρηση των εντολών του έπρεπε να είναι "απόλυτη", όπως τονιζόταν στη σχετική εγκύκλιο⁽¹⁷¹⁾.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ακόμη προχώρησε σε καθορισμό της σειράς με την οποία θα διδασκόταν η διδακτέα ύλη των επιμέρους μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων και του Λυκείου και των ΑΕΙ, με στόχο την επίτευξη κοινής



διδαγμένης ύλης(184)(191)(204)(224).

β. Άλλα μαθήματα

Η τήρηση σειράς στην εξάντληση της διδακτέας ύλης γενικά των άλλων μαθημάτων υπαγορευόταν από τη δυσαναλογία που υπήρχε ανάμεσα σ'αυτή και στο διατιθέμενο χρόνο για την κάλυψή της. Όταν δηλαδή δεν επαρκούσε ο χρόνος για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έδινε προτεραιότητα στην κάλυψη της ύλης την οποία το ίδιο θεωρούσε σημαντικότερη, χωρίς να εμπιστεύεται το θέμα στην κρίση των διδασκόντων(135)(150)(155)(185).

γ. Σειρά στην κάλυψη διδακτέας ύλης με βάση τη σχέση αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου σχολικού βιβλίου

Σε περίπτωση δυσαρμονίας ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο αντίστοιχο σχολικό βιβλίο, υπερίσχυε σχεδόν πάντα το δεύτερο. Όσα κεφάλαια του αναλυτικού προγράμματος δεν περιέχονταν στο σχολικό εγχειρίδιο παραλείπονταν(143)(172).

Στη χρήση του σχολικού βιβλίου θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε άλλο σημείο της εργασίας μας. Αρκούμεστε προς το παρόν να επισημάνουμε ότι το ένα και αποκλειστικό σχολικό βιβλίο δείχνει τη μονολιθικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος στον τομέα αυτό. Η έννοια του "σχολικού βιβλίου" στις εγκυκλίους διαταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. συμπίπτει σχεδόν πάντα με την έννοια του "αναλυτικού



προγράμματος" και του "μαθήματος"(222).

3. Αφαίρεση διδακτέας ύλης

Και στην περίπτωση της αφαίρεσης διδακτέας ύλης με βάση την κατηγορία του μαθήματος κάναμε ξανά τη διάκριση ανάμεσα στα μαθήματα που εξετάζονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου και στα υπόλοιπα. Στην επιλογή μας αυτή μας οδήγησε, όπως και για την εξέταση της σειράς προτεραιότητας ή της περιληπτικής απόδοσης διδακτέας ύλης, το υλικό της έρευνας αλλά και η επιδίωξή μας να αναλύσουμε και να αναδείξουμε τον εξεταστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. περιέκοπτε συνήθως την ύλη των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ, με στόχο να επιτύχει την ομοιομορφία σε όλα τα σχολεία της χώρας σε συνάρτηση πάντα και με το χρόνο που αναλογούσε για την κάλυψη της ύλης αυτής (171) (188) (192) (200) (211) (239) (240).

Από την εξέταση όμως των σχετικών εγκυκλίων διαπιστώσαμε ότι όλες είχαν εκδοθεί μετά την έναρξη του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα οι καθηγητές να μην είναι σε θέση να προγραμματίζουν σε μακροεπίπεδο τη διδασκαλία τους. Ο υποτιθέμενος προγραμματισμός της διδασκαλίας από



την πλευρά των καθηγητών συχνά ανατρεπόταν εντελώς ή αναμορφωνόταν μερικώς χωρίς καμιά δική τους συμμετοχή. Μερικές φορές το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καλούσε σε σύσκεψη το εποπτικό προσωπικό, πριν πάρει τις αποφάσεις του, όχι όμως και τους καθηγητές, οι οποίοι έπρεπε αδιαμαρτύρητα να εκτελούν τις εντολές των ανωτέρων τους.

β. Άλλα μαθήματα

Η αφαίρεση της ύλης άλλων μαθημάτων, εκτός από εκείνα στα οποία διαγωνίζονταν οι μαθητές στις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου και ΑΕΙ, υπαγορευόταν από την ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στη διδασκαλία ορισμένων κεφαλαίων, επειδή δεν επαρκούσε ο χρόνος για την κάλυψη όλης της ύλης. Η ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας της εβδομάδας ήταν αποτέλεσμα κυρίως της καθιέρωσης της πενθήμερης εργασίας ή της ένταξης του θεσμού των μαθητικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα⁽¹⁵⁸⁾.

γ. Αφαίρεση διδακτέας ύλης με βάση τη σχέση αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου σχολικού βιβλίου

Όταν συγκρουόταν το αναλυτικό πρόγραμμα με το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο, το δεύτερο υπερίσχυε και αποτελούσε τη βάση διδασκαλίας των μαθημάτων, με αποτέλεσμα να αφαιρείται η ύλη του αναλυτικού προγράμματος η οποία δεν περιλαμβανόταν στο σχολικό βιβλίο⁽¹⁴³⁾ (172).

Η έλλειψη εξάλλου σχολικού βιβλίου οδηγούσε μερικές



φορές και στην περικοπή σημαντικών τμημάτων της διδακτέας ύλης ενός μαθήματος(203).

4. Περιληπτική απόδοση διδακτέας ύλης

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε για τη μελέτη του υλικού μας και στην περίπτωση της περιληπτικής απόδοσης διδακτέας ύλης είναι τα ίδια με εκείνα των δύο προηγούμενων κεφαλαίων, δηλ. της υποχρεωτικής διαδοχής μαθημάτων για την κάλυψη διδακτέας ύλης και της αφαίρεσης διδακτέας ύλης.

α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων λυκείου και ΑΕΙ

Η περιληπτική απόδοση διδακτέας ύλης των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων λυκείου και ΑΕΙ απέβλεπαν στην επίτευξη κοινής για όλα τα σχολεία διδαγμένης ύλης(171).

Για το λόγο αυτό δίνονταν συχνά με ακρίβεια οι σελίδες που έπρεπε να διδαχτούν κανονικά ή περιληπτικά(191).

Οι περιλήψεις όμως δίνονταν έτοιμες από το Υπουργείο. Οι διδάσκοντες μπορούσαν να δώσουν περίληψη ύλης μόνο μετά από σχετικές υποδείξεις του(200)(215)(234).

β. Άλλα μαθήματα

Οι ίδιες εντολές δίνονταν και για την περιληπτική απόδοση της ύλης των άλλων μαθημάτων. Οι περιλήψεις



αποστέλλονταν απευθείας από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., "με σκοπό να δώσουν το ίδιο μέτρο συντομίας" για όλα τα σχολεία, όπως τονιζόταν σε σχετικές εγκυκλίους(198)(222).

Σε περίπτωση σύνταξης περιλήψεων από τους διδάσκοντες, υπήρχαν οι δεσμευτικές οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ: "Περιληπτικώς"... "τελείως περιληπτικώς"... "με βάση τα εισαγωγικά σημειώματα" κ.ά.(158).

γ. Περίληψη διδακτέας ύλης οφειλόμενη στην έλλειψη σχολικού βιβλίου

Η έλλειψη σχολικού βιβλίου, έστω και για λίγες ημέρες, ανάγκαζε τους διδάσκοντες να δίνουν περιληπτικές σημειώσεις στους μαθητές, γιατί, σύμφωνα με την αντίληψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ήταν αδιανόητη η διδασκαλία μαθήματος χωρίς να υπάρχει το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο ή κάποιο υποκατάστατό του, όπως εδώ οι περιληπτικές σημειώσεις(170)(178).

5. Αναστολή αναλυτικού προγράμματος

Με τον όρο "αναστολή" αναλυτικού προγράμματος εννοούμε την αναβολή, τη χρονική μετάθεση εφαρμογής του. Η αναστολή αυτή μπορεί να είναι γενική, όταν αναφέρεται σ'όλο το πρόγραμμα μιας ή περισσότερων τάξεων, και μερική, όταν αφορά το συγκεκριμένο μάθημα ενός προγράμματος.



α. Γενική αναστολή αναλυτικού προγράμματος

Η γενική αναστολή αναλυτικού προγράμματος ίσχυσε για το πρόγραμμα των τριών πρώτων τάξεων του εξαταξίου Γυμνασίου το έτος 1961 (Β.Δ.672/61)¹.

Σύμφωνα με το διάταγμα, το πρόγραμμα αυτό έπρεπε να εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 1962-63, έπαιρνε δηλαδή ένα χρόνο αναβολή. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. όμως το ανέβαλε στη συνέχεια και για ένα ακόμη σχολικό έτος με αιτιολογικό την ελαττωμένη αποδοτικότητα της σχολικής εργασίας και τις γενικότερες δυσκολίες τις οποίες δημιουργούσε η έλλειψη κατάλληλων διδακτικών βιβλίων. Αλλά το πρόγραμμα του 1961 δεν εφαρμόστηκε ούτε κατά το σχολικό έτος 1963-64. Η νέα αναβολή δόθηκε το μήνα Νοέμβρη, ενώ είχε προχωρήσει το σχολικό έτος⁽²¹⁾.

Γίνεται πλέον φανερό ότι οι αλληπάλληλες αναστολές του προγράμματος δεν οφείλονταν στη δυσκολία συγγραφής και εκτύπωσης κατάλληλων σχολικών βιβλίων, αλλά στην απροθυμία της Κυβέρνησης εκείνης της χρονικής περιόδου να εφαρμόσει το ίδιο το πρόγραμμά της για λόγους που ανάγονται στους αντιμεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς που τίθενται σε λειτουργία κάθε φορά, για να ματαιώσουν την

1. Το Β.Δ.672/61 τροποποιούσε το Β.Δ.624/61, το οποίο είχε συνταχθεί μόλις πριν μια εβδομάδα. Κατά την χρονική περίοδο 1961-63 συντάχθηκαν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αλλά αναβαλλόταν η εφαρμογή τους (βλ. Αλ. Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, ό.π, τ.β, σ.νθ).



υλοποίηση ορισμένων μεταρρυθμιστικών μέτρων¹.

Την αλήθεια του πιο πάνω ισχυρισμού μας βεβαιώνει και το γεγονός ότι η νέα κυβέρνηση, η οποία αναδείχτηκε από τις εκλογές του 1964, έθεσε πρώτα οριστικό τέρμα στην εφαρμογή του προγράμματος του 1961 και διέταξε την άμεση εφαρμογή του δικού της, το οποίο εσπευσμένα συνέταξε². Κατόπιν, σε διάστημα μικρότερο του ενός χρόνου, κατόρθωσε να εκτυπώσει και να διανείμει τα σχετικά βιβλία σε όλα τα σχολεία⁽³⁴⁾⁽³⁵⁾.

β. Μερική αναστολή αναλυτικού προγράμματος

Η μερική αναστολή αναλυτικού προγράμματος εξετάζεται από την πλευρά της αντικατάστασης μαθήματος από άλλο μάθημα.

Η αντικατάσταση μαθήματος από άλλο μάθημα αφορά μόνο το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ), ο οποίος για πρώτη φορά εντάχθηκε στο πρόγραμμα του 1966 ως

-
1. Αλ. Δημαράς, Μηχανισμοί της αντιμεταρρύθμισης, Α συνέδριο παιδείας της ΟΙΕΛΕ: Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1980², σ.51-54, όπου επιχειρείται κατάταξη των αντιμεταρρυθμιστικών μηχανισμών σε τρεις βασικές κατηγορίες: Τον αποπροσανατολισμό, την παραδοχή με ταυτόχρονη επιχειρηματολογία για αναβολή και την αναδίπλωση.
 2. Ε. Παπανούτσος, Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα, 1965, σ.313. Του ίδιου, Λόγος στην ΛΕ Γενική Συνέλευση της ΟΛΜΕ, "Δελτίον" της ΟΛΜΕ, τχ.259-260 1965, σ.3-6. Του ίδιου, Απομνημονεύματα, εκδ. Φιλιππότη, 1982, σ.117.



"πρακτικά γνώσεις περί τα κύρια επαγγέλματα". Στα προγράμματα του 1967 και του 1969 φέρει την ονομασία "Επαγγελματική εξερεύνησις και επαγγελματικός προσανατολισμός" και μόνο μετά το 1976 (Ν.309 αρθ.28) οριστικοποιήθηκε ως Σ.Ε.Π.

Η διδασκαλία του Σ.Ε.Π. άρχισε με καθυστέρηση πολλών ετών και με συνεχείς διακοπές, επειδή, κατά τους ισχυρισμούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ., έλειπε το σχολικό βοήθημα και το κατάλληλα εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό⁽⁵⁹⁾⁽¹⁰⁸⁾⁽¹⁷⁸⁾.

Μόνο μετά το 1980, και πάλι πειραματικά στην αρχή, μπορούμε να μιλούμε για διδασκαλία του μαθήματος. Μερικές φορές το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν ανέφερε τους λόγους της αναστολής της διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. και με αυθαίρετο τρόπο, συνήθως την τελευταία στιγμή, έδινε εντολή να μη διδάσκει το μάθημα. Στη θέση του διδάσκονταν άλλα μαθήματα, όπως: φιλολογικά, φυσικομαθηματικά⁽⁵⁹⁾, αγωγή του πολίτη⁽¹⁰⁸⁾⁽¹¹²⁾⁽¹²¹⁾⁽¹⁷⁸⁾⁽²²⁶⁾, μαθήματα εισιτήριων εξετάσεων Λυκείου⁽²²⁶⁾ και σε μια περίπτωση κανένα μάθημα⁽²⁴¹⁾

Ασφαλώς, για όλες αυτές τις αλλαγές οι αποφάσεις παίρνονταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. χωρίς τη συμμετοχή καθηγητών. Εξαίρεση μπορεί να αποτελέσει η περίπτωση της αντικατάστασης του Σ.Ε.Π. με φιλολογικά ή φυσικομαθηματικά μαθήματα, οπότε παρέχονταν στο σύλλογο των καθηγητών το δικαίωμα επιλογής, έστω από καθορισμένο κύκλο μαθημάτων, σε συνάρτηση βέβαια με το διατιθέμενο διδακτικό



προσωπικό⁽⁵⁹⁾.

Ακόμη, σε μια περίπτωση το ΥΠ.Ε.Π.Θ. παραχώρησε το δικαίωμα, αυτή τη φορά στο διευθυντή, επιλογής των μαθημάτων των εισιτηρίων εξετάσεων λυκείου⁽²²⁸⁾, των οποίων οι ελλείψεις θα συμπληρώνονταν στις ώρες διδασκαλίας του Σ.Ε.Π.⁽²²⁸⁾. Ο διευθυντής του σχολείου εκτός από τα διδακτικά του καθήκοντα ασκούσε έλεγχο και διοίκηση. Ήταν ο άμεσος διοικητικός προϊστάμενος που αξιολογούσε το έργο του εκπαιδευτικού και στην πράξη αποτελούσε συνήθως όργανο καταπίεσής του.

Επίσης αναστολή διδασκαλίας του Σ.Ε.Π., χωρίς να προβλέπεται στη θέση του η διδασκαλία άλλου μαθήματος, ίσχυσε για μικρό χρονικό διάστημα μηνών, από την 1.2.81 μέχρι τη λήξη των μαθημάτων (Ιούνιος 1981), και για τα σχολεία στα οποία δεν υπηρετούσε κατάλληλο διδακτικό προσωπικό¹. Το γεγονός ότι στη θέση του Σ.Ε.Π. δε διδάχτηκε κανένα άλλο μάθημα, ούτε και η Αγωγή του Πολίτη, δε σημαίνει ότι διακόπηκε η διδασκαλία του Σ.Ε.Π., αφού αυτός δε διδασκόταν, αλλά ότι αναβλήθηκε η έναρξη διδασκαλίας του για την επόμενη σχολική χρονιά. Η Αγωγή του Πολίτη, μόνιμος αντικαταστάτης του Σ.Ε.Π., είχε

1. Για την καταλληλότητα του διδακτικού προσωπικού λαμβάνονταν υπόψη η ειδική εκπαίδευσή του σε θέματα ΣΕΠ, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και παιδαγωγικών στο εξωτερικό ή στο εσωτερικό. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονταν και οι απόφοιτοι του ΔΜΕ και της ΣΕΛΜΕ⁽¹⁹⁰⁾.



εξαντλήσει το χρόνο που της αναλογούσε κατά το πρώτο εξάμηνο. Συνεπώς δεν έχουμε διακοπή, αλλά αναβολή έναρξης της διδασκαλίας του Σ.Ε.Π.

γ. Διακοπή διδασκαλίας μαθήματος

Διακοπή μαθήματος σημειώθηκε στην Αγωγή του Πολίτη και στα Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος¹ αμέσως μετά την επιβολή του δικτατορικού καθεστώτος τον Απρίλη του 1967.

Συγκεκριμένα, λίγες μέρες μετά το πραξικόπημα ο τότε Υπουργός Παιδείας έδωσε τηλεγραφική εντολή να διακοπεί η διδασκαλία του μαθήματος "στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος" και όρισε στις προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας του να αναπτύσσεται στους μαθητές το νόημα και οι σκοποί της "Επαναστάσεως και ότι αυτή είναι γνησίως ελληνική μη στρεφόμενη εναντίον εθνικών κομμάτων..."⁽⁸⁴⁾.

Στη συνέχεια με νεότερη διαταγή διακόπηκε η διδασκαλία και της Αγωγής του Πολίτη. Οι ώρες κι εδώ διατέθηκαν για την ανάπτυξη των σκοπών της "επαναστάσεως"⁽⁸⁵⁾.

Όμως το δικτατορικό καθεστώς από τον ίδιο χρόνο αποφάσισε τη διδασκαλία ξανά της Αγωγής του Πολίτη αλλά

1. Τα δύο μαθήματα κατά καιρούς αποτελούσαν ένα και το αυτό μάθημα με την ονομασία "Αγωγή του Πολίτη" (πρόγραμμα 1967, 1969) ή "Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος" (1966).



με διαφορετικό περιεχόμενο. Από τον Απρίλη του 1970 το μάθημα διδασκόταν στη Γ και ΣΤ τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου από το βιβλίο του Θεοφύλακτου Παπακωνσταντίνου "Πολιτική Αγωγή"¹. Το βιβλίο αυτό διανεμήθηκε δωρεάν στους καθηγητές με πρωτοβουλία της ΟΛΜΕ².

1. Ο Θ. Παπακωνσταντίνου διετέλεσε Υπουργός Παιδείας από 1 Νοεμβρίου 1967 έως 20 Ιουνίου 1969. Το βιβλίο του "Πολιτική Αγωγή" εξέδωσε ο εκδ. οίκος "Kabanias Hellas" στην Αθήνα το 1970.
2. Η ΟΛΜΕ πρόθυμα ανέλαβε να διακινήσει "το κατά πάντα πλήρες και επί αυθεντικών πηγών χρησιμότεον δια πάντα Έλληνα, ιδία δε δια πάντα εκπαιδευτικόν βιβλίον", "Δελτίον" της ΟΛΜΕ, τχ.333, Απρ. 1970. Για το λόγο αυτό με επιστολή της προς τους Γυμνασιάρχες ζητούσε να της αποστείλουν "κατάστασιν εμφαίνουσαν το ονοματεπώνυμο εκάστου των καθηγητών...οίτινες παρέλαβον το αποσταλέν βιβλίον και εις ιδιαιτέραν στήλην την ιδιόχειρον υπογραφην", (ό.π.). Δε χρειάζεται άλλη απόδειξη για το ρόλο που έπαιξε το ανώτατο συνδικαλιστικό όργανο των καθηγητών κατά την περίοδο της χουντικής διακυβέρνησης της χώρας. Όχι μόνο ταυτίστηκε με τη διοίκηση, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια, αλλά υπερθεμάτιζε στον τρόπο ελέγχου και καταπίεσης των καθηγητών. Πόσοι εκπαιδευτικοί άραγε, μετά από τη δέσμευση για "ιδιόχειρον υπογραφήν", τόλμησαν να μή παραλάβουν το "πολυτιμότεον σύγγραμμα" (ό.π.);

Αξίζει να αναφέρουμε ότι το έργο αυτό προβλήθηκε και επαινέθηκε δημόσια από τον ίδιο το δικτάτορα Γ. Παπαδόπουλο, ο οποίος σε ομιλία του στους Έλληνες και ξένους ανταποκριτές του τύπου είπε: "το έργον, αποτέλεσμα επιπόνου και μακράς προσπάθειας του κοινωνιολόγου, ιστορικού και τέως υπουργού επί της Εθνικής Παιδείας κ. Παπακωνσταντίνου αποτελεί έργον του οποίου δεν έχει εμφανισθή όμοιον καθ'ομοίαν μορφήν εις την Ελληνικήν πραγματικότητα, και δια το οποίον προς τον Έλληνα αυτόν, ανήκει



(συνέχεια από παρ. 2 σ.95)

ο καθολικός δημόσιος έπαινος. Διότι δεν είναι η ποιότης του βιβλίου, δεν είναι ο κόπος...αλλά η κατάληψη ενός αντικειμενικού σκοπού, επί τέλους από τους Έλληνες, κύριοι. Έχουν πλέον χάρις εις την δωρεάν προσφοράν του βιβλίου προς το δημόσιον, έχουν πλέον εις την διάθεσίν των οι Έλληνες όλες τις γνώσεις μέσω των οποίων αποκτούν τη δυνατότητα να καταστούν υπεύθυνοι Έλληνες πολίτες".

Μέρος της ομιλίας του δικτάτορα δημοσιεύτηκε στο "Δελτίον" της ΟΛΜΕ, τχ.333/70, από το οποίο έχουμε πάρει και το σχετικό απόσπασμα με τις ασυναρτησίες του στη μορφή και στο περιεχόμενο. Για τη γλώσσα που χρησιμοποιούσε ο δικτάτορας βλ. και Μ.Γ.Μερακλή, "Τότε και τώρα", περ. Η λέξη, τχ.63-64, Αθήνα, 1987, σ.374, όπου και η εύστοχη παρατήρηση "...Ας μιλούν, καλύτερα, αμερικάνικα. Η ελληνική γλώσσα τους είναι η de facto απόρριψη και άρνηση της δήθεν ελληνικότητάς τους: δεν μπορεί να ανήκει στο λαό του όποιος μιλάει αυτή τη γλώσσα...".

Οι υπερβολικοί έπαινοι του δικτάτορα δικαιολογούνται, αν αναφέρουμε, ενδεικτικά, μερικά από τα κεφάλαια τα οποία έπρεπε υποχρεωτικά να διδαχτούν στη Γ τάξη του Γυμνασίου, όπως τα πιο κάτω: "Η Επανάσταση της 21ης Απριλίου" (ιστορική αναγκαιότης της επανάστασεως, η αναθεώρησις του συντάγματος), "Ο συμμοριτοπόλεμος", "Σύμβολα, ύμνος, εορταί, επέτειοι". Από τις επετείους αναπτύσσονται μόνο τρεις: 3 Δεκέμβρη ("καταστολή της κομμουνιστικής ανταρσίας"), τελευταία Κυριακή του Αυγούστου ("συντριβή των κομμουνιστών στο Γράμμο και Βίτσι") και η 21η Απριλίου 1967. Οι άλλες επέτειοι απλώς αναφέρονται. Άλλα κεφάλαια του βιβλίου, το οποίο διδασκόταν σε μεγαλύτερη έκταση στη ΣΤ Γυμνασίου, ήταν: "θεωρία και πρακτική του κομμουνισμού", "η συνοδοιπορία" ("εξωτερική στάση του συνοδοιπόρου", "εσωτερική υφή του συνοδοιπόρου", "μορφή της ελληνικής συνοδοιπορίας") κ.ά.

Να λοιπόν πώς θα μορφώνονταν οι Έλληνες, για να καταστούν "υπεύθυνοι πολίται". Γίνεται πια φανερό πως οι Έλληνες



Μετά την πτώση της χούντας η νέα κυβέρνηση, όπως εξάλλου αναμενόταν, διέκοψε τη διδασκαλία της Αγωγής του Πολίτη, μέχρι να εγκριθεί άλλο βιβλίο προσαρμοσμένο στα νέα πολιτικά δεδομένα⁽¹²⁶⁾.

Ωστόσο εκπαιδευτικοί, ένα χρόνο αργότερα, εξακολουθούσαν να υποβάλλουν ερωτήματα προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την ύλη στην οποία θα εξετάζονταν οι μαθητές παρελθόντων ετών, οι οποίοι θα προσέρχονταν για βελτίωση βαθμού στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη⁽¹³⁴⁾. Αν ήταν ποτέ δυνατόν να εξεταστούν οι μαθητές στην ύλη του χουντικού εγχειριδίου με κεφάλαια, όπως αυτά που αναφέραμε πιο πάνω! Βέβαια, η απάντηση του Υπουργείου ήταν πως οι μαθητές αυτοί θα εξετάζονταν σε ύλη άσχετη με το καθεστώς της επταετίας. Μένει όμως η απορία για την τόση ευθυνοφοβία των καθηγητών. Αλλά για το συμμορφωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών κάναμε ήδη λόγο στο πρώτο μέρος της εργασίας μας.

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα εκθέσαμε μέχρις εδώ για την ιεράρχηση της διδακτέας ύλης από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ., έχουμε να τονίσουμε τα ακόλουθα:

α. Η ιεράρχηση αυτή υπαγορευόταν σε μεγάλο βαθμό από την προσπάθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για επίτευξη κοινής

(συνέχεια από παρ. 2 σ.96)

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούνταν ως όργανα της ιδεολογίας του δικτατορικού καθεστώτος κατά τρόπο ωμό και απροκάλυπτο.



διδασκόμενης ύλης από όλα τα σχολεία με στόχο, ειδικότερα για τις τάξεις Γ Γυμνασίου και Β και Γ Λυκείου, την εξαγωγή κοινών για κάθε τάξη θεμάτων στις εξετάσεις¹. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ., για να πετύχει αυτό το στόχο, επενέβαινε αρκετές φορές, ιδίως από το σχολικό έτος 1979-80 και μετά, οπότε στις "Πανελλήνιες" εξετάσεις συμμετείχαν και οι δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, αλλοιώνοντας τα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα και ανατρέποντας κάθε προγραμματισμό της διδασκαλίας που ίσως καταρτιζόταν με την έναρξη του σχολικού έτους από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ασφαλώς, η όλη προσπάθεια ήταν σύμφωνη με την αντίληψη ότι το σχολείο ασκεί εξισωτικό ρόλο και μπορεί να αμβλύνει τις διαφορές ανάμεσα στους εξεταζόμενους μαθητές. Οι διαφορές αυτές όμως οφείλονται κυρίως, όπως είναι πια γνωστό, στο διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό τους επίπεδο.

β. Η ιεράρχηση διδακτέας ύλης προέκυπτε και από την έλλειψη σχολικού εγχειριδίου ή τη δυσαρμονία του σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Στη δεύτερη περίπτωση η ισχύς του διδακτικού βιβλίου ήταν αναμφισβήτητη, γιατί η εκάστοτε κυβέρνηση το θεωρούσε προσφορότερο μέσο επιβολής της εκπαιδευτικής της πολιτικής και της ιδεολογίας της

1. Πράγματι οι σχετικές με την ιεράρχηση διδακτέας ύλης εγκύκλιοι αφορούσαν σε ποσοστό 29% τις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου και ΑΕΙ (βλ. διάγραμμα 4, σ.122).



γενικότερα.

γ. Οι διάφορες εναλλαγές στην πολιτική εξουσία επηρέαζαν και την εκπαίδευση με την ανατροπή, σε μικρή ή μεγάλη έκταση, των προγραμμάτων διδασκαλίας και την επιβολή νέας ιεράρχησης της διδακτέας ύλης.

δ. Σε όλες τις αποφάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την ιεράρχηση της διδακτέας ύλης και συνακόλουθα για τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καμιά συμμετοχή. Ο ρόλος τους περιοριζόταν στην εκτέλεση εντολών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ήταν έντονα συμμορφωτικός.



Β. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ

1. Εκλογή διδακτέας ύλης

Η διδακτέα ύλη καθορίζεται σε γενικές γραμμές από τα αναλυτικά προγράμματα και αναπτύσσεται στα διδακτικά εγχειρίδια.

Στα μόνα μαθήματα στα οποία αφήνονται μικρά περιθώρια στον εκπαιδευτικό είναι τα κείμενα της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, τα θρησκευτικά κείμενα και η έκθεση. Στην περίπτωση της έκθεσης πρόκειται για εκλογή της ύλης, ενώ στις άλλες περιπτώσεις για επιλογή από υπάρχουσα εκλογή.

α. Εκλογή της ύλης στο μάθημα της έκθεσης

Στο μάθημα της έκθεσης οι καθηγητές όπως και σήμερα μπορούν να δώσουν για ανάπτυξη θέμα της δικής τους προτίμησης ή σε συνεργασία με τους μαθητές.

Τα περιθώρια όμως αυτής της ελευθερίας στένευαν συχνά, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι κύκλοι των θεμάτων (π.χ. κοινωνικός, φυσικός κ.ά.) καθορίζονταν συνήθως από τα αναλυτικά προγράμματα ή τις εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Άλλες πάλι φορές το Υπουργείο προκαθόριζε τον τίτλο των θεμάτων, τα οποία έπρεπε υποχρεωτικά να αναπτυχθούν στο σχολείο και σε ορισμένη ημέρα⁽⁴⁾ (88).

Αρκετές φορές επίσης το Υπουργείο δεχόταν πιέσεις



από εξωεκπαιδευτικούς κύκλους σχετικά με τα θέματα των εκθέσεων, όπως από τους παρακάτω:

- Των συνεργαζόμενων γυναικείων σωματείων Ελλάδας "των τελούντων υπό την Υψηλήν προστασίαν της Α.Μ. της Βασι-
λίσσης" για θέμα σχετικό με τη μητέρα.⁽⁸⁾⁽²⁵⁾⁽²⁷⁾.
- Της Ομοσπονδίας Αρτοποιών Ελλάδας για θέμα: "Ο άρτος ως
βασική τροφή του ανθρώπου"⁽²⁵⁸⁾.
- Της Ελληνικής επιτροπής διεθνούς έτους Παιδείας (1970)
για θέματα: "γηράσκω αεί διδασκόμενος", "δράξασθαι
παιδείας", κ.ά.⁽²⁵¹⁾
- Του Ταχυδρομικού ταμιευτηρίου για θέμα σχετικό με την
αποταμίευση και τα "εξ αυτής αγαθά"⁽²⁶⁰⁾.
- Του Ιδρύματος Εθνικής Τράπεζας για θέμα πάλι σχετικό με
την αποταμίευση⁽²⁶¹⁾.
- Των Ελληνικών Ταχυδρομείων για θέμα: "Ο φιλοτελισμός
πηγή γνώσεων και χαράς"⁽¹²⁴⁾.
- Του Αρχηγείου Ναυτικού για θέμα: "Η θάλασσα ως παράγων
ισχύος και αναπτύξεως της Ελλάδος"⁽²⁶²⁾. Το θέμα δόθηκε
μόνο στα αγόρια¹.

1. Δεν είναι η μοναδική φορά κατά την οποία γίνεται ανεπίτρεπτη διά-
κριση μεταξύ των δύο φύλων και μάλιστα μέσα στο σχολείο. Γιά
παράδειγμα αναφέρω το εξής γεγονός. Στους περιφερειακούς
αθλητικούς αγώνες των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
κατά τη δεκαετία του 1960 τα αγωνίσματα ήταν κοινά και για τα δύο
φύλα. Το ακόντιο όμως δεν επιτρεπόταν στα κορίτσια! Αντί για
ακόντιο έριχναν συμπαγή σφαίρα από ελαστικό. Κι όμως στη χώρα μας
αναδείχτηκαν δύο πρωταθλήτριες στον ακοντισμό με παγκόσμιες



Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι μερικά από τα πιο πάνω θέματα δίνονταν στους μαθητές για ανάπτυξη κάθε χρόνο με εντολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αν τώρα λάβουμε υπόψη μας ότι κάθε μαθητής έγραφε υποχρεωτικά δέκα εκθέσεις το χρόνο, αντιλαμβανόμαστε ότι τα περιθώρια επιλογής άλλων θεμάτων ήταν περιορισμένα. Συνεπώς δεν μπορούμε να μιλούμε για εντελώς ελεύθερη εκλογή ούτε σ'αυτή την περίπτωση¹.

(συνέχεια από παρ.1 σ.101)

διακρίσεις. Αυτές στο σχολείο τους πιθανόν να έριχναν αντί για ακόντιο σφαίρα από ελαστικό! Κι εδώ όπως και σε άλλους τομείς της εθνικής μας δραστηριότητας πολλές ενέργειες όχι μόνο δεν προγραμματίζονται επίσημα, αλλά βρίσκονται στο περιθώριο του κρατικού ενδιαφέροντος και αποδίδουν μετά από καταβολή υπεράνθρωπων ατομικών προσπαθειών.

1. Ακόμη και σήμερα συνεχίζεται αυτή η τακτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1986-87 το θέμα έκθεσης "ο επιμένων ελληνικά", το οποίο δόθηκε για ανάπτυξη στους μαθητές του Λυκείου, με εντολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων και διαμαρτυριών από καθηγητές και μαθητές, γιατί ερμηνεύτηκε ως προσπάθεια κομματικής εκμετάλλευσης από την τότε κυβέρνηση σε μια περίοδο όπου η διείσδυση των κομμάτων στα σχολεία έπαιρνε μεγάλες διαστάσεις. Πέρα όμως από κομματικές σκοπιμότητες, όπως εύστοχα παρατηρήθηκε: "ο διεθνής ανταγωνισμός στην εσωτερική αγορά προϊόντων και υπηρεσιών δεν αντιμετωπίζεται προπαγανδιστικά, με εθνικιστικές επικλήσεις" ("Ο επιμένων Ελληνικά")... (Στ.Πεσμαζόγλου, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ.458).



β. Επιλογή της ύλης

Η επιλογή της ύλης από υπάρχουσα κατά κανόνα συλλογή κειμένων αφορά, όπως ήδη αναφέραμε, τα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών (θεματογραφία), των θρησκευτικών κειμένων (Παλαιά και Καινή Διαθήκη) και των νέων ελληνικών κειμένων. Εγκυκλίου διαθέτουμε μόνο για τις δύο πρώτες περιπτώσεις. Σχετικά με τα νεοελληνικά αναγνώσματα γνωρίζουμε ότι ο καθηγητής επιλέγει κείμενα, είτε μόνος του είτε με τη συνεργασία των μαθητών του, από το διδακτικό εγχειρίδιο και όχι έξω απ' αυτό.

Στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών (θεματογραφία) οι διδάσκοντες είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κατά την κρίση τους κείμενα εκτός βιβλίου του ΟΕΔΒ, με την προϋπόθεση όμως αυτά να προσφέρονται για κατάλληλη διδασκαλία και εμπέδωση των συντακτικών φαινομένων⁽²⁰⁰⁾.

Επίσης, όταν προσωρινά δεν υπήρχε σχολικό βοήθημα με αρχαία κείμενα, επιτρεπόταν η επεξεργασία αποσπασμάτων της ελεύθερης εκλογής του καθηγητή⁽²¹⁴⁾.

Κάποια περιθώρια επίσης αφήνονταν στον καθηγητή και για την επιλογή των θρησκευτικών κειμένων, από υπάρχουσα όμως εγκεκριμένη από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. συλλογή⁽¹⁰⁴⁾.

Με όσα αναφέραμε γίνεται φανερό πως το ΥΠ.Ε.Π.Θ. άφηνε μικρά περιθώρια εκλογής ή επιλογής της ύλης σε μαθήματα ακίνδυνα για τη διοχέτευση της εκπαιδευτικής του ιδεολογίας.



2. Αναλυτικός καθορισμός διδακτέας ύλης

Τον αναλυτικό καθορισμό διδακτέας ύλης τον επέβαλλαν λόγοι που ανάγονται κυρίως στην επιδίωξη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για ομαλή διεξαγωγή των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ. Από τις δώδεκα σχετικές εγκυκλίους οι επτά αφορούν τα μαθήματα των εξετάσεων αυτών, όπως θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ

Ο καθορισμός της διδακτέας ύλης στα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ έφτανε μέχρι τις πιο μικρές λεπτομέρειες. Οριζόταν με ακρίβεια από ποια παράγραφο θα άρχιζε το μάθημα, αν θα διδασκόταν κανονικά ή περιληπτικά και με βάση ποιες σελίδες του σχολικού βιβλίου⁽¹⁸⁵⁾.

Υπήρχε τέλεια οργάνωση σχετικά με "τί" θα διδασκόταν "πώς" και "πότε"⁽²⁰⁰⁾⁽²¹⁵⁾. Μάλιστα δε είχε κωδικοποιηθεί¹ τα τελευταία χρόνια η διδακτέα ύλη, για να

1. Με την κωδικοποίηση στα δελτία ύλης αντί για τους τίτλους του βιβλίου αναγράφονται αριθμοί π.χ. "Για να σημειωθεί η κοινή διδαγμένη ύλη στη στήλη 14, Μαθηματικά επιλογής, θα πρέπει να εξετασθεί, αν όλα τα σχολεία της ΓΕΜΕ έχουν διδάξει και το Κεφ.ΙΙΙ(σ.83-112). Ενδειξη π.χ. 56 θα σημαίνει ότι όλα τα σχολεία της ΓΕΜΕ έχουν διδάξει από τις σ. 83-112 και 7-56 όσα προβλέπονται από τις οδηγίες και τον προγραμματισμό"⁽²²⁷⁾.



ελέγχεται καλύτερα η ομοιόμορφη από όλα τα σχολεία κάλυψή της(227).

Ειδικότερα από το σχολικό έτος 1980-81 με συνεχείς εγκυκλίους ο προγραμματισμός εξάντλησης της κωδικοποιημένης ύλης αναμορφώθηκε αρκετές φορές και καθορίστηκε λεπτομερώς η διδασκαλία των μαθημάτων επιλογής των Β και Γ τάξεων του Λυκείου(240)(244). Περιθώρια ελευθερίας στους διδάσκοντες να οργανώσουν με το δικό τους ρυθμό τη διδασκαλία δεν υπήρχαν. Έπρεπε να εκτελούν τις αποφάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατά γράμμα ελεγχόμενοι ασφυκτικά από όλη την κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

β. Άλλα μαθήματα

Σχετικά με τα άλλα μαθήματα, τα οποία δεν εξετάζονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου και ΑΕΙ, ο αναλυτικός καθορισμός της διδακτέας ύλης δεν αποτέλεσε κύριο μέλημα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ωστόσο όμως κι εδώ υπήρχαν περιπτώσεις υπερκαθορισμού των λεπτομερειών(156). Ακόμη και έτοιμη περίληψη με ακριβή αριθμό στίχων απέστειλε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με εντολή προς τους διδάσκοντες να τη χρησιμοποιήσουν σε καθορισμένη στιγμή(222).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν αντιμετώπιζονταν όχι μόνο ανελεύθερα αλλά και ως πνευματικά καθυστερημένοι, αφού δεν είχαν το δικαίωμα να δώσουν οι ίδιοι περίληψη ενός μαθήματος.



Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έστελνε ακόμη κατά καιρούς βιβλιογραφία διάφορων μαθημάτων με ακριβείς παραπομπές στις σελίδες των βιβλίων και με τη δέσμευση να λάβουν ενυπόγραφα γνώση οι καθηγητές. Τα προτεινόμενα βιβλία ήταν αυστηρά καθορισμένα κι απ'αυτά όφειλαν να ενημερώνονται επιστημονικά οι καθηγητές⁽¹⁴⁵⁾(284).

Γίνεται πλέον φανερό πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως υπάλληλοι ιδεολογίας και διανομείς της αυστηρά προκαθορισμένης από το διοικητικό κέντρο σχολικής γνώσης.

3. Ομοιομορφία διδακτέας ύλης

Η επιδίωξη ομοιομορφίας της διδακτέας ύλης, όπως και ο αναλυτικός καθορισμός διδακτέας ύλης και η μέριμνα για την κάλυψή της, συνδέονται στενά με τις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου και ΑΕΙ. Για το λόγο αυτό τα κριτήρια για τη μελέτη των σχετικών εγκυκλίων τα επιλέξαμε με βάση το διαχωρισμό των μαθημάτων σε όσα εξετάζονταν ή όχι στις εξετάσεις αυτές, με στόχο να διερευνήσουμε το ρόλο του καθηγητή σε σχέση με τη λειτουργία των εξετάσεων ως μέσου κοινωνικής επιλογής. Έτσι έχουμε:

α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ

Μετά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των εξετάσεων για την εισαγωγή στο Λύκειο (1977), το ΥΠ.Ε.Π.Θ.



διεπίστωσε ότι η διδαχθείσα ύλη στα διάφορα Γυμνάσια της χώρας παρουσίαζε μεγάλες αποκλίσεις από σχολείο σε σχολείο, ως προς την έκταση και ως προς την εκλογή των επιμέρους κεφαλαίων, και γι' αυτό καθόρισε με ακρίβεια την ύλη που έπρεπε να διδάσκεται κανονικά ή περιληπτικά καθώς επίσης και τη σειρά των διδακτέων κεφαλαίων. Το Υπουργείο επίσης προειδοποιούσε και απειλούσε με κυρώσεις όσους θα παρέκκλιναν από την κοινή γραμμή την οποία χάραζε το ίδιο. Το ύφος της σχετικής εγκυκλίου είναι ενδεικτικό για την αυστηρότητά του. Διαβάζουμε λοιπόν: "Η τήρηση των προδιαγραφών αυτών θα είναι απόλυτη. Τα αρμόδια όργανα εποπτείας και διοικήσεως των σχολείων θα λάβουν κάθε προληπτικό ή κατασταλτικό μέτρο, για να καταστήσουν αδύνατη οποιαδήποτε παρέκκλιση" (171).

Δεν έχουμε να κάνουμε με την παιδαγωγική ευθύνη του δασκάλου αλλά με "ειδική ευθύνη για την αυστηρή τήρηση της εγκυκλίου" (σ. π.). Η προειδοποίηση ήταν σαφής: "Ακόμη κι ένας καθηγητής (αν δεν υπάκουε) θα επηρέαζε σε πανελλήνια κλίμακα δυσανάλογα τη διεξαγωγή των εισιτηρίων εξετάσεων λυκείου" (σ. π.) και αυτό θα είχε δυσάρεστες συνέπειες και για τον ίδιο.

Φαίνεται όμως ότι η επίτευξη ισοπεδωτικής ομοιομορφίας συναντούσε εμπόδια, γιατί δύο χρόνια αργότερα (1979) το ΥΠ.Ε.Π.Θ. διαπίστωσε πάλι "μεγάλες διαφορές" μεταξύ των Γυμνασίων της χώρας ως προς τη διδαχθείσα ύλη και προσέφευγε στη χρήση ίδιων προληπτικών και κατασταλ-



τικών μέτρων(197)(217). Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι η ύλη η οποία διδασκόταν "διαφορετικά" από κάθε καθηγητή δεν εξεταζόταν στις εισιτήριες εξετάσεις Λυκείου(183).

Απ'όσα αναφέραμε συνάγεται πως οι καθηγητές καλούνταν να εργαστούν σε κλίμα εκφοβισμού και καταπίεσης, θύματα λαθεμένης αντίληψης για τη συμβολή του σχολείου στην "ισότητα ευκαιριών για μόρφωση". Μιας αντίληψης που ευνοούσε τους ήδη από το κοινωνικό τους περιβάλλον ευνοημένους μαθητές και επιδίωκε να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς όργανό της στο όνομα του "αξιοκρατικού" σχολείου.

Με την καθιέρωση, εξάλλου, των "Πανελληνίων" εξετάσεων στις Β και Γ τάξεις του Λυκείου η απαίτηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για ομοιομορφία στη διδασκαλία γινόταν περισσότερο επιτακτική. Ο ρυθμός διδασκαλίας έπρεπε να είναι "κανονικός και όμοιος σε όλα τα σχολεία"(188). Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προσπαθούσε να δικαιολογήσει την επιβολή ισοπεδωτικής ομοιομορφίας προβάλλοντας την ανάγκη εξαγωγής κοινών θεμάτων στις "Πανελλήνιες" εξετάσεις(208).

Από το σχολικό έτος 1979-80 εντάθηκαν περισσότερο οι πιέσεις για ομοιόμορφη κάλυψη της εξεταστέας ύλης με την κωδικοποίησή της και το διαρκή έλεγχο. Για την παρακολούθηση της εφαρμογής των μέτρων συγκροτήθηκε



ειδική "ομάδα συντονισμού"¹ της διδασκαλίας κατά ΓΕΜΕ(215)(217).

Από το επόμενο σχολικό έτος (1980-81) η "ομάδα συντονισμού" δραστηριοποιήθηκε ακόμη περισσότερο για την παρακολούθηση των καθηγητών και την παροχή "ορθών" κατευθύνσεων, σύμφωνα πάντα με τις οδηγίες του ΚΕΜΕ και τις εγκυκλίους διαταγές του ΥΠ.Ε.Π.Θ.(234).

β. Άλλα μαθήματα

Οι πιέσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για ομοιόμορφη διδασκαλία στα άλλα μαθήματα, εκτός από εκείνα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ, ήταν λιγότερες και όχι τόσο έντονες. Την επιδίωξη της ομοιομοφίας σ'αυτές τις περιπτώσεις το ΥΠ.Ε.Π.Θ. τη δικαιολογούσε θεωρώντας την προϋπόθεση εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας(190) και ισότητας απέναντι στη μόρφωση(198)(222).

1. Την "ομάδα συντονισμού" αποτελούσαν ο Γενικός Επιθεωρητής της περιφέρειας, ως προϊστάμενος, και έξι "έμπειροι" καθηγητές, ανά δύο από τους κλάδους των φιλολόγων, των φυσικών και των μαθηματικών(223). Παρόμοια ομάδα συγκροτείται κάθε χρόνο ακόμη μέχρι σήμερα.



4. Κάλυψη διδακτέας ύλης

Κύριο γνώρισμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι ακόμη και σήμερα η παροχή, όσο το δυνατό, περισσότερων γνώσεων. Οι μαθητές "αποθηκεύουν" γνώσεις για τις εξετάσεις, για να τις ξεχάσουν μόλις αυτές διεξαχθούν. Στους εκπαιδευτικούς, εξάλλου, ανατίθεται ως κύριο έργο η εξάντληση της καθορισμένης διδακτέας ύλης και η εξέτασή της με σκοπό την απόρριψη ή προαγωγή των μαθητών. Αυτός ο "υλοκεντρικός" χαρακτήρας της διδασκαλίας συναρτάται με την προσπάθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για αξιοκρατική επιλογή των μαθητών μέσω εξετάσεων σε καθορισμένη ύλη. Έτσι, επιβεβαιώνεται ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου. Εκείνο που ενδιαφέρει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι όχι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης γνώσης αλλά η κοινωνική επιλογή των μαθητών.

Για να γίνεται ευκολότερος ο έλεγχος σχετικά με την κάλυψη της διδακτέας ύλης στα προβλεπόμενα χρονικά πλαίσια, οι διδάσκοντες οφείλουν στο τέλος της διδακτικής ώρας να σημειώνουν στο βιβλίο ύλης το περιεχόμενο της διδασκαλίας με αναφορά στο κεφάλαιο, στις παραγράφους και στις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου. Στο τέλος του διδακτικού έτους υπογράφουν στο βιβλίο ύλης για κάθε μάθημα χωριστά με την ένδειξη "κλείεται".

Η εμμονή του ΥΠ.Ε.Π.Θ στην κάλυψη της διδακτέας



ύλης συνδέθηκε κυρίως με τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Λύκειο και στα ΑΕΙ. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι πριν από την καθιέρωση των εξετάσεων αυτών ή στα υπόλοιπα μαθήματα τα οποία δεν εξετάζονταν σε πανελλήνια κλίμακα είχαν οι καθηγητές περισσότερη ελευθερία στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, γιατί ο έλεγχος πάντοτε υπήρχε. Μέσα από τη διδασκαλία η εκάστοτε πολιτική εξουσία προσπαθούσε να επιβάλει τη δική της ιδεολογία και να ασκήσει τον αναγκαίο κοινωνικό έλεγχο.

Η διαφορά όμως με προηγούμενες περιόδους βρισκόταν στο γεγονός ότι παλαιότερα η εξεταστέα στις ανώτερες σχολές ύλη καθοριζόταν από τις διάφορες σχολές χωριστά. Μετά την καθιέρωση του "Ακαδημαϊκού απολυτηρίου" οι εξετάσεις αυτές περιήλθαν στην αρμοδιότητα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και η εξεταστέα ύλη στα ΑΕΙ συνέπιπτε με τη διδακτέα, ανεξάρτητα αν αυτή είχε διδαχτεί από όλα τα σχολεία (Ν.Δ. 4379/1964 αρθ.13). Αντίθετα, με την καθιέρωση των "Πανελληνίων" εξετάσεων η εξεταστέα ύλη ήταν η κοινή διδαγμένη από όλα τα Λύκεια της χώρας (Π.Δ. 298/1980 αρθ.15) και γι' αυτό το λόγο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πίεζε περισσότερο για την ομοιόμορφη εξάντληση της διδακτέας ύλης.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στην κάλυψη της διδακτέας ύλης των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ καθώς επίσης και των άλλων μαθημάτων.



α. Μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ

Η κάλυψη της διδακτέας ύλης στα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων του Λυκείου και των ΑΕΙ αποτελούσε μόνιμη φροντίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Για το λόγο αυτό από το 1977 και μετά έθετε σε κίνηση όλο το γραφειοκρατικό μηχανισμό, για να καταστήσει "αδύνατη οποιαδήποτε παρέκκλιση" (171).

Ένα χρόνο αργότερα έδινε ρητή εντολή στο διδακτικό προσωπικό να μη προχωρεί στη διδασκαλία άλλων ενοτήτων ή να πραγματοποιεί επαναλήψεις, αν δεν είχε εξαντληθεί πρώτα η διδακτέα ύλη⁽¹⁸¹⁾. Επιπλέον, κατά τακτά χρονικά διαστήματα τα σχολεία υποχρεώνονταν να υποβάλλουν στους επιθεωρητές καταστάσεις με τη διδαγμένη ύλη. Οι επιθεωρητές με τη σειρά τους ενημέρωναν το Υπουργείο, το οποίο προέβαινε στις αναγκαίες υποδείξεις για το συντονισμό της διδασκαλίας, με στόχο την ομοιόμορφη απ'όλα τα σχολεία εξάντληση της διδακτέας ύλης⁽¹⁸⁸⁾ (197). Επίσης παρέχονταν από το Υπουργείο το δικαίωμα στους γενικούς επιθεωρητές να εγκρίνουν με πράξη τους την προσθήκη ωρών διδασκαλίας στα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων (φιλολογικά, μαθηματικά, φυσικά) με περικοπή ωρών από άλλα μαθήματα (τεχνικά, μουσική, οικοκυρικά, γυμναστική), όταν διαπιστώναν επιβράδυνση του ρυθμού κάλυψης της διδακτέας ύλης⁽¹⁹⁵⁾ (207) (228). Για την πιστή εφαρμογή των αποφάσεων του το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καθιστούσε υπεύθυνο το εποπτικό προσωπι-



κό, το οποίο εξέταζε σχολαστικά τα δελτία διδασκόμενης ύλης με τη βοήθεια και της "ομάδας συντονισμού" της διδασκαλίας ανά περιφέρεια(217)(223).

Βέβαια, το Υπουργείο δεν παραδεχόταν εμπρός στην κοινή γνώμη αυτήν την ανελέητη πίεση των καθηγητών για την κάλυψη της ύλης. Έτσι, σε απαντητικό έγγραφο σε συλλόγους γονέων σχολείων της Κέρκυρας, το οποίο κοινοποιούσε με μορφή εγκυκλίου σε όλα τα λύκεια της χώρας, τόνιζε: "μέλημα του Υπουργείου δεν είναι η εξάντληση της διδακτέας ύλης αλλά η αφομοίωση και η εμπέδωσή της από τους μαθητές"(208). Αμέσως όμως πιο κάτω ομολογούσε την αναγκαιότητα προγραμματισμού της διδασκαλίας και κοινού συντονισμού της από όλα τα λύκεια της χώρας για την επίτευξη της κοινής διδαγμένης ύλης. Ακόμη στην ίδια εγκύκλιο το Υπουργείο ανέφερε ότι "περιθώρια πρωτοβουλίας στα σχολεία ήταν αδύνατο να δοθούν, γιατί αυτομάτως θα ανατρεπόταν ο συντονισμός της διδασκόμενης ύλης".

Από το σχολικό έτος 1979-80, οπότε στις "Πανελλήνιες" εξετάσεις συμμετείχαν και οι δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου, τα μέτρα γίνονταν ακόμη αυστηρότερα, για να κατορθωθεί η "κοινή διδαγμένη ύλη". Με εντολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο τέλος κάθε μήνα έπρεπε να συμπληρώνονται από όλα τα λύκεια δύο δελτία ύλης, ένα για τη Β και ένα για τη Γ τάξη, τα οποία θα υποβάλλονταν στο γενικό επιθεωρητή και απ'αυτόν στο Υπουργείο. Σκοπός της υποβολής των δελτίων αυτών ήταν η στενότερη παρακολούθηση



του ρυθμού κάλυψης της διδακτέας ύλης και η επιβολή ομοιομορφίας σε όλα τα λύκεια. Αν σημειώνονταν παρεκκλίσεις, όπως και κατά το προηγούμενο έτος, το Υπουργείο προειδοποιούσε ότι "θα ζητηθούν ευθύνες"⁽²¹⁵⁾. Αλλά το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μετά την παραλαβή των πρώτων μηνιαίων δελτίων διαπίστωνε ότι δεν τηρήθηκαν οι οδηγίες του και γι' αυτό καλούσε την "ομάδα συντονισμού" της διδασκαλίας να ελέγχει αν όλα τα σχολεία της αρμοδιότητάς της διδάσκουν την ύλη σύμφωνα με τις εντολές του⁽²²⁷⁾. Η περικοπή ωρών από άλλα μαθήματα, προκειμένου να προωθηθεί η διδακτέα ύλη των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ, ήταν συνηθισμένο φαινόμενο⁽²²⁸⁾.

Με την έναρξη του επόμενου σχολικού έτους (1980-81) και με την εμπειρία του προηγούμενου χρόνου, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. χρησιμοποιούσε τις ίδιες μεθόδους, για να εξαναγκάσει τους καθηγητές να διδάξουν την ύλη χωρίς κενά⁽²³⁴⁾. Μάλιστα δε, για να δικαιολογήσει την εμμονή του στα αυστηρά μέτρα παρακολούθησης, έκανε μνεία του άρθρου 15 του ΠΔ 298/80, σύμφωνα με το οποίο ως εξεταστέα ύλη των μαθημάτων των "Πανελληνίων" εξετάσεων οριζόταν η κοινή διδαγμένη από όλα τα λύκεια της χώρας. Για την υλοποίηση των αποφάσεών του το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καθιστούσε υπεύθυνο το διευθυντή του σχολείου και τον επιθεωρητή. Ο διευθυντής του λυκείου, αν υπήρχε καθυστέρηση ή κάποια άλλη δυσχέρεια στην προώθηση της διδακτέας ύλης, όφειλε να ενημερώσει "αμέσως" τον οικείο γενικό επιθεωρητή, ο



οποίος θα φρόντιζε για την αποκατάσταση του ομαλού ρυθμού διδασκαλίας. Σε περίπτωση αδυναμίας του επιθεωρητή να δώσει λύση, το λόγο είχε ο επόπτης και σε "έσχατη ανάγκη" το Υπουργείο, το οποίο επέβαλλε περικοπή ωρών από άλλα μαθήματα για ενίσχυση των μαθημάτων των "Πανελληνίων" Εξετάσεων⁽²³⁸⁾. Με το επιχείρημα της επίτευξης "ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών" το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προσπαθούσε να επιβάλει όμοιο ρυθμό διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία.

Το γεγονός ότι από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δίνεται μέχρι σήμερα άμεση προτεραιότητα στη διδασκαλία των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ, και μάλιστα σε βάρος άλλων μαθημάτων, οδηγεί στην καταστρατήγηση του αναλυτικού προγράμματος και στην υπονόμηση της μορφωτικής αποστολής του σχολείου. Από την άποψη αυτή οι εξετάσεις αναστέλλουν τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και εντάσσονται στους αντιμεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς¹.

Η διαπίστωση αυτή ισχύει ακόμη και για τις ενδοσχολικές εξετάσεις, αφού μαθητές και εκπαιδευτικοί "προσανατολίζουν τις προσπάθειές τους έτσι ώστε να

1. Πρβ. Γ.Μαυρογιώργου, Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της ιστορίας (διδ.διατριβή, εκδ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1981, σ.300-303. Του ίδιου, Οι εξετάσεις ως μηχανισμός "παρακυβέρνησης" της εκπαίδευσης, σ.192-193. Επίσης, Χρ.Φράγκου, Παιδεία και Εξετάσεις, περ. Σύγχρονα θέματα, τχ.7, 1980, σ.9.



εξασφαλίζουν τις καλύτερες προϋποθέσεις επιτυχίας σε εξετάσεις καίριες και κρίσιμες για την παραπέρα συνέχιση των σπουδών τους"¹.

Με όλα αυτά η μετατροπή των λυκείων σε φροντιστήρια και μάλιστα κακής μορφής είναι πλέον γεγονός. Οι μαθητές μόνο για τα μαθήματα των εξετάσεων αυτών δείχνουν ενδιαφέρον και οι καθηγητές αγκομαχούν να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη. Κι όλα αυτά τα μέτρα βασίζονται στην αντίληψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τον εξισωτικό ρόλο του σχολείου, αν και είναι ήδη γνωστό από έρευνες σε διεθνές επίπεδο ότι ελάχιστα συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση το σχολείο· αντίθετα λειτουργεί μάλλον ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής και διατήρησης των κοινωνικών διακρίσεων με το να βαθμολογεί και να "καθαγιάζει" τα προνόμια που φέρνουν οι μαθητές από τα σπίτια τους.

β. Άλλα μαθήματα

Οι περιπτώσεις εγκυκλίων που διαθέτουμε για κάλυψη ύλης άλλων μαθημάτων ανήκουν στο χρονικό διάστημα πριν την καθιέρωση των εισιτηρίων εξετάσεων λυκείου και ΑΕΙ και είναι μόνο τρεις.

Στην πρώτη δινόταν η εντολή από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να προγραμματίζεται από την αρχή του σχολικού έτους η διδασκαλία για όλο το χρόνο, γιατί οι διδάσκοντες, στην

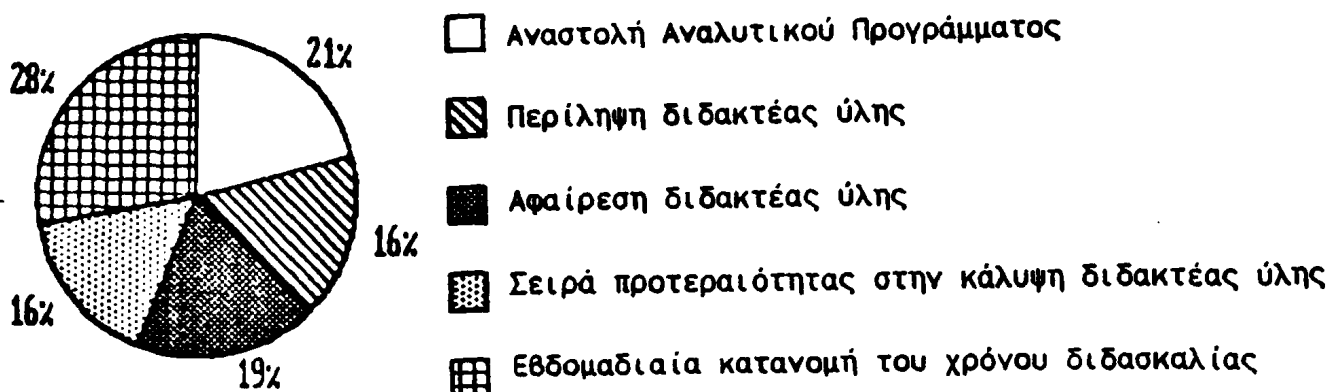
1. Γ.Μαυρογιώργος, ό.π, σ.193.



προσπάθειά τους να καλύψουν την ύλη, παρέλειπαν τμήματά της (114).

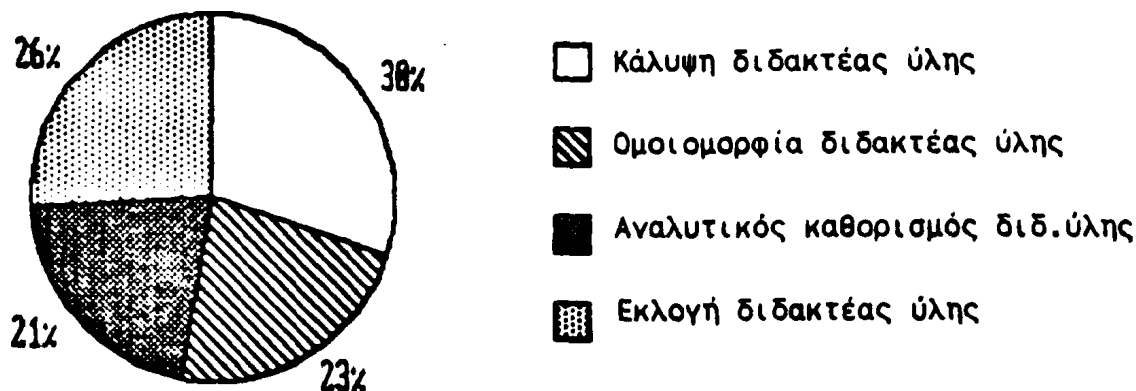
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Ποσοστιαία θεματική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται στην ιεράρχηση διδακτέας ύλης



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Ποσοστιαία θεματική κατανομή των σχετικών με την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης εγκυκλίων



Στη δεύτερη το Υπουργείο καλούσε τους καθηγητές να διδάξουν μέχρι 15 Νοέμβρη του επόμενου σχολικού έτους την ύλη που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν ως τον Ιούνιο⁽¹⁴³⁾.

Η τρίτη περίπτωση αφορούσε τη κίνηση του γραφειοκρατικού μηχανισμού για τη στενή παρακολούθηση της διδασκόμενης ύλης και την εξασφάλιση ίδιων ρυθμών εξάντλησής της από όλα τα σχολεία⁽¹⁵²⁾.

Η ανασκόπηση όσων αναφέραμε για την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης μας οδηγεί στα εξής συμπεράσματα.

1. Το ενδιαφέρον του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι εντονότερο για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και την εκλογή της και ελαφρά λιγότερο για τον αναλυτικό καθορισμό και την ομοιομορφία της (βλ. πίνακα 4 και διάγραμμα 3).



ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Χρονική και θεματική κατανομή των σχετικών
με τα προγράμματα Εγκυκλίων

α. ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ

ΕΤΟΣ	Εβδομαδιαία κατανομή του χρόνου δ/λίας	Σειρά προτε- ραιότητας στη διδ.ύλη	Αφαίρεση διδ.ύλης	Περίληψη διδ.ύλης	Αναστολή Αναλυτικού προγράμματ.	ΣΥΝΟΛΟ
1961	1					1
1962					1	1
1963					1	1
1964					2	2
1965	1					1
1966					1	1
1967					2	2
1968						
1969	1					1
1970					2	2
1971						
1972						
1973					1	1
1974					2	2
1975	4	1	1		1	7
1976	3	3	1	1		8
1977	2	2	2	2		8
1978	3	1	1	1	1	7
1979	3	4	7	6		20
1980	1	1	-	2	1	5
1981	2	-	2		1	5
ΣΥΝΟΛΟ	21	12	14	12	16	75



Β. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ

ΕΤΟΣ	Εκλογή διδακτέας ύλης	Αναλυτικός καθορισμός	Ομοιομορφία διδ. ύλης	Κάλυψη διδ. ύλης	ΣΥΝΟΛΟ
1961	2				2
1962	1				1
1963	-				-
1964	1				1
1965					
1966					
1967					
1968					
1969	1				1
1970	5				5
1971	-				-
1972	1				1
1973	-			1	1
1974	1				1
1975		1		1	2
1976		3		1	4
1977		-	1	1	2
1978		1	3	2	6
1979	3	4	7	7	21
1980		1	2	4	7
1981		2			2
ΣΥΝΟΛΟ	15	12	13	17	57

2. Στην εκλογή της ύλης τα περιθώρια πρωτοβουλίας των καθηγητών ήταν περιορισμένα. Με εξαίρεση τα μαθήματα των νέων ελληνικών και ειδικότερα της έκθεσης, των αρχαίων ελληνικών (θεματογραφία) και των θρησκευτικών (ιερά κείμενα), όπου παρεχόταν σχετική ελευθερία, σ'όλα τα υπόλοιπα μαθήματα η διδακτέα ύλη καθοριζόταν με βάση



πάντα τα αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία.

3. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επίσης καθόριζε με κάθε λεπτομέρεια τη διδακτέα ύλη, χωρίς να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας και επιλογών στο διδακτικό προσωπικό, το οποίο διεδράματιζε απλώς το ρόλο του εκτελεστή των εντολών.

4. Η βασική επιδίωξη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. παρέμεινε πάντα η επίτευξη ομοιομορφίας στην προώθηση της διδακτέας ύλης από όλα τα σχολεία της χώρας. Διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις από τη γραμμή που χάραζε το διοικητικό κέντρο ήταν ανεπίτρεπτες.

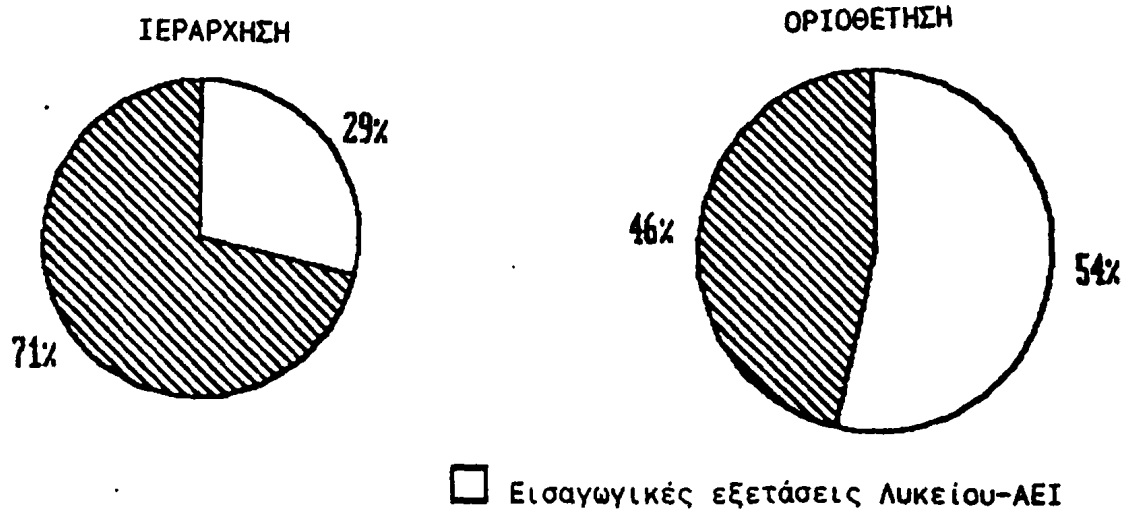
5. Η κάλυψη της διδακτέας ύλης χωρίς κενά ή καθυστερήσεις αποτελούσε καθήκον του εκπαιδευτικού και για την εκτέλεση του καθήκοντος αυτού αγρυπνούσε το διοικητικό και το εποπτικό προσωπικό.

6. Την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης την επέβαλλαν λόγοι οι οποίοι ανάγονταν κυρίως στον εξεταστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως αποδεικνύεται και από τον αριθμό των σχετικών εγκυκλίων που αναφέρονταν ιδιαίτερα στα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ (ποσοστό 54%). (βλ. διάγραμμα 4).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

Ποσοστιαία κατανομή των εγκυκλίων που αφορούν τα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου-ΑΕΙ στο σύνολο των σχετικών με την ιεράρχηση και την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης εγκυκλίων



Σημ. Το ποσοστό 29% αντιστοιχεί σε 22 σχετικές με τις εξετάσεις Λυκείου-ΑΕΙ εγκυκλίους σε σύνολο 75 της ιεράρχησης και το 54% σε 31 από τις 57 εγκυκλίους συνολικά της οριοθέτησης της διδακτέας ύλης.

Για την εξαγωγή κοινών για όλα τα σχολεία θεμάτων στις εξετάσεις αυτές υπήρχε συνεχής, αυστηρός και συστηματικός έλεγχος, ο οποίος ξεκινούσε από το διευθυντή του σχολείου και έφθανε μέχρι τον ίδιο τον υπουργό. Όλοι οι καθηγητές όφειλαν να διδάξουν στο ίδιο χρονικό διάστημα την ίδια ύλη και με τον ίδιο ρυθμό. Κάθε παρέκκλιση από τις εντολές συνεπαγόταν κυρώσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα εκθέσαμε για τα προγράμματα διδασκαλίας, έχουμε να κάνουμε τις εξής γενικές παρατηρήσεις:

Οι εκάστοτε κυβερνήσεις προσπαθούσαν να περιχαρακώσουν τη σχολική γνώση, γιατί επιδίωκαν μέσα απ' αυτή να διοχετεύσουν την επίσημη ιδεολογία, αλλά και να συντελέσουν στον επιθυμητό γι' αυτές κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας με τη χρήση των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου-ΑΕΙ, που διεξάγονταν πάνω σε καθορισμένη ύλη και με βάση το σχολικό εγχειρίδιο. Πράγματι, το 42% των σχετικών με τα προγράμματα διδασκαλίας εγκυκλίων αναφέρονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις Λυκείου και ΑΕΙ.

Βέβαια, εντονότερο εκδηλώνόταν το ενδιαφέρον της πολιτείας για την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης παρά για την οριοθέτησή της, αλλά η δεύτερη είχε περισσότερη σχέση με την απρόσκοπτη λειτουργία των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου-ΑΕΙ (βλ. διάγραμμα 4 και 5).

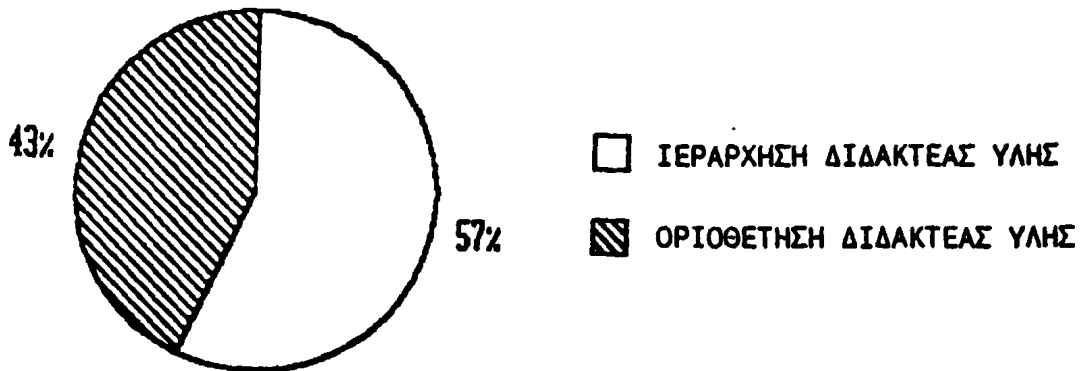
Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν είχαν καμιά συμμετοχή στην ιεράρχηση και στην οριοθέτηση της διδακτέας ύλης, αλλά καλούνταν να παίξουν το ρόλο του διανομέα της γνώσης και του κριτή της επίδοσης των μαθητών, συντελώντας, ανεξάρτητα από τη θέλησή τους και στα πλαίσια ενός "ουδέτερου" σχολείου, στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων.

Ασφαλώς οι διάφορες κυβερνήσεις άφηναν να εννοηθεί



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Ποσοστιαία κατανομή των σχετικών με τα προγράμματα διδασκαλίας εγκυκλίων



ότι στο όνομα της "ισότητας ευκαιριών" στη μόρφωση πάσχιζαν για την επικράτηση κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά δεν αντιμετώπιζαν το γεγονός ότι "υπέβαλλαν στις ίδιες εξετάσεις και στα ίδια κριτήρια άνισα στη βάση τους υποκείμενα", συντελώντας έτσι ώστε το σχολείο να "καθαγιάζει και να καθιστά οριστικές τις πρωταρχικές ανισότητες με το να τις αγνοεί"².

1. P. Bourdieu-J. C. Passeron, "Οι κληρονόμοι" στο Ζ. Σπύντερ, Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων, εκδ. Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1981, σ. 75.

2. Ό.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στο κεφάλαιο "μέθοδος διδασκαλίας" περιλαμβάνουμε τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο, την πορεία ή διάρθρωση της διδασκαλίας, την οργάνωση, τις μορφές, τα μέσα και τη γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία¹.

Η μέθοδος διδασκαλίας, σύμφωνα με το υλικό της έρευνάς μας, απασχολεί το ΥΠ.Ε.Π.Θ. όσο και τα προγράμματα διδασκαλίας (βλ. πίνακα 3 και διάγραμμα 1). Οφείλουμε όμως να τονίσουμε εξ αρχής ότι τα μέσα και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των σχετικών με τη μέθοδο εγκυκλίων (38%). Απ' αυτό το ποσοστό το 32% αφορά τον προγραμματισμό σε μακροεπίπεδο (39%) και το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας (43%). Από τη διαπίστωση αυτή συνάγεται ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ενδιαφέρεται για την ιεράρχηση και την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης εξίσου με τον προγραμματισμό του ρυθμού κάλυψής της καθώς επίσης και με τη διδασκαλία της με βάση το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο. Οι άλλοι τομείς της μεθόδου διδασκαλίας συγκεντρώνουν πολύ μικρό ποσοστό: πορεία και οργάνωση διδασκαλίας (από 1,5%), μορφές και κλίμα διδασκαλίας (4,5%) και (3%) αντίστοιχα (βλ. πίνακα

1. βλ. Π. Ξωχέλλη, Αφειτηρίες και στόχοι της σύγχρονης διδακτικής θεωρίας και πράξης, περ. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 1983, τχ. 10, σ. 20-23.

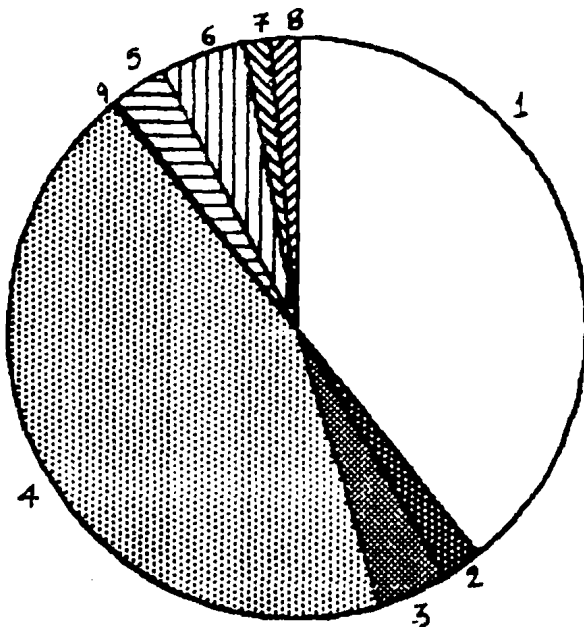


5 και διάγραμμα 6).

Οι εγκύκλιοι που αναφέρονται στη μέθοδο γενικά είναι ελάχιστες (1,5%) και σ'αυτές τονίζεται η ανάγκη να είναι η διδασκαλία "ευμέθοδος" με στόχο την πρόσκτηση, την αφομοίωση και τη σωστή χρήση των γνώσεων και ν'αποφεύγονται αναχρονιστικές μέθοδοι διδασκαλίας με τις οποίες οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσεων για απομνημόνευση(148)(151).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

Ποσοστιαία κατανομή των εγκυκλίων που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας



- 1 Προγραμματισμός σε μακροεπίπεδο
- 2 Προγραμματισμός σε μικροεπίπεδο
- 3 Τα μέσα διδασκαλίας γενικά
- 4 Το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας
- 5 Συμπεριφορά του καθηγητή στην τ
- 6 Μορφές διδασκαλίας
- 7 Πορεία διδασκαλίας
- 8 Οργάνωση διδασκαλίας
- 9 Στη μέθοδο γενικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Θεματική και χρονική κατανομή των εγκυκλίων
που αναφέρονται στις μεθόδους διδασκαλίας

ΕΤΟΣ	Προγρ/σμός διδασκαλίας	Πορεία δ/λίας	Οργάνωση δ/λίας	Μορφές δ/λίας	Συμπεριφορά καθηγητή κατά τη διδασκαλία	Μέσα δ/λίας	Γενικά στη μέθοδο δ/λίας	ΣΥΝΟ
1961								
1962	3					3		6
1963	2							2
1964	1					1		2
1965						1		1
1966						1		1
1967	2					-		2
1968					1	4		5
1969	1			1		7		9
1970	1					7		8
1971						2		2
1972								
1973	3					1		4
1974	2				2	3		7
1975	4	1	2	2		5	1	15
1976	3	1		1		6	1	12
1977	3					5		8
1978	3			1	1	4		9
1979	16					6		22
1980	7			1		4		12
1981	5					4		9
ΣΥΝΟΛΟ	56	2	2	6	4	64	2	136



Α. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Προγραμματισμός σε μακροεπίπεδο

Όταν λέμε προγραμματισμός σε μακροεπίπεδο χρησιμοποιούμε τον όρο συμβατικά. Εννοούμε το σχεδιασμό της διδασκαλίας διδακτικών ενοτήτων ή διδακτικών ωρών για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα που μπορεί να καλύπτει ακόμη και ολόκληρο το σχολικό έτος.

Οι διδάσκοντες, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εκάστοτε εκδιδόμενες οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όφειλαν με την έναρξη των μαθημάτων να καταρτίσουν τον ετήσιο προγραμματισμό κατά μάθημα. Αντίγραφο του προγραμματισμού αυτού έπρεπε να δίνουν στο διευθυντή του σχολείου και αυτός με τη σειρά του ήταν υποχρεωμένος να τον θέτει υπόψη των επιθεωρητών κατά τις επισκέψεις τους στα σχολεία⁽¹¹⁴⁾.

Αν ληφθεί δε υπόψη ότι ο διευθυντής του σχολείου κατά τη χρονική περίοδο που μας απασχολεί ασκούσε έλεγχο και αξιολογούσε τον καθηγητή και μάλιστα σε καθημερινή βάση, αντιλαμβανόμαστε ότι η δυνατότητα απόκλισης από τις διαταγές ήταν σχεδόν αδύνατη. Εξάλλου, τις οδηγίες διδασκαλίας φαίνεται να τις επιζητούσαν και οι ίδιοι οι διδάσκοντες, γιατί αυτές αναφέρονταν σε κάθε μάθημα χωριστά και εμπεριείχαν και τον προγραμματισμό σε μακρο-



επίπεδο και έτσι τους απάλλασσαν από τον κόπο να τον καταρτίσουν οι ίδιοι. Ακόμη τους εξασφάλιζε περισσότερο ο δοσμένος από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προγραμματισμός, γιατί δε χρειαζόταν έλεγχο ή έγκριση από τις προϊστάμενες διοικητικές αρχές. Την αλήθεια της διαπίστωσης αυτής μαρτυρεί και το γεγονός ότι τεύχη με παρόμοιες οδηγίες στην περίοδο της δικτατορίας εξαντλήθηκαν σε διάστημα δύο μηνών με αποτέλεσμα το ΥΠ.Ε.Π.Θ., εξαιτίας της μεγάλης ζήτησής τους, να προχωρήσει στην επανέκδοση και στον εφοδιασμό όλου του διδακτικού προσωπικού⁽¹¹⁵⁾.

Στο σημείο αυτό είμαστε υποχρεωμένοι να αναφέρουμε ότι, αν και οι οδηγίες αυτές εκδόθηκαν κατά την περίοδο της δικτατορίας (1973), άφηναν κατά την εφαρμογή τους κάποια περιθώρια ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις σχετικές εγκυκλίους, καλούνταν οι επιθεωρητές να δείξουν πνεύμα ευρείας αντίληψης και κυρίως "τον επιβαλλόμενον αείποτε σεβασμόν του ανθρωπίνου παράγοντος" (ό.π.). Επιπλέον παρεχόταν η δυνατότητα στους διδάσκοντες και στους επιθεωρητές, ως γνώστες των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας κάθε σχολείου, να προβαίνουν στη "χωρίς άκαμπτο δογματισμό" (ό.π.) εφαρμογή αυτών των μεθοδικών οδηγιών. Ασφαλώς δε γνωρίζουμε πώς αυτή η παραχωρημένη ελαστικότητα προς τους διδάσκοντες λειτούργησε στην πράξη, σε μια περίοδο μάλιστα κατά την οποία ο εκπαιδευτικός κόσμος, όπως και ο ελληνικός λαός γενικότερα, είχε



στερηθεί τις βασικές του ελευθερίες.

Κατά τον Μπ.Νούτσο, αυτή η ελαστικότητα επιτράπηκε, γιατί οι συντάκτες των οδηγιών επιδίωκαν να "διασκεδάσουν" την εντύπωση που προκαλούσε ο υποχρεωτικός και ισοπεδωτικός χαρακτήρας των οδηγιών¹.

Γενικά, ο προγραμματισμός σε μακροεπίπεδο ήταν έργο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Οι καθηγητές καλούνταν να τον εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη, χωρίς κανένα δικαίωμα συμμετοχής στον καταρτισμό του. Έτσι, σε σύσκεψη των Γενικών Επιθεωρητών (26.1.79) καθορίστηκε ο προγραμματισμός της διδασκαλίας των μαθημάτων της Β Λυκείου και κοινοποιήθηκε στους διδάσκοντες στην "τελική του μορφή" μετά από ορισμένες τροποποιήσεις που κρίθηκαν αναγκαίες από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (200). Ύστερα όμως από δύο περίπου μήνες το ΥΠ.Ε.Π.Θ. τροποποίησε πάλι τον προγραμματισμό αυτό. Σ'όλη τη διαδικασία κατάρτισης και αναμόρφωσης του προγραμματισμού αυτού κανένας καθηγητής ή διευθυντής Λυκείου δεν έλαβε μέρος ούτε ρωτήθηκε.

Ακόμη το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγκαζόταν να δικαιολογεί μερικές φορές την επιβολή του αυστηρού προγραμματισμού στη διδασκαλία, ιδιαίτερα των μαθημάτων των "Πανελληνίων" εξετάσεων, γιατί, όπως ισχυριζόταν, στόχευε στην εξαγωγή κοινών θεμάτων κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις των

1. Μπ.Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979, σ.170-171.



ΑΕΙ(208). Μικρά περιθώρια πρωτοβουλίας, όπως θα τονίσουμε πιο κάτω, δίνονταν στους διδάσκοντες μόνο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο, όπου γινόταν αναφορά στην ανάγκη εναρμόνισης της διδασκαλίας με τις αρχές της διδακτικής(234). Ασφαλώς όμως η τήρηση των διδακτικών αρχών ήταν δύσκολη, όταν ο καθηγητής πιεζόταν ασφυκτικά και με την απειλή κυρώσεων να καλύψει σε τακτό χρονικό διάστημα τη διδακτέα ύλη.

Με τα όσα εκθέσαμε μέχρις εδώ θα νόμιζε κανείς ότι οι καθηγητές θα είχαν περιθώρια ελευθερίας να προγραμματίζουν τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος, έστω και με τις δεσμευτικές υποδείξεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Όμως αυτό δε φαίνεται να ήταν εξασφαλισμένο, αφού και το ίδιο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με σειρά εγκυκλίων κάθε φορά, ακόμη και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αναμόρφωνε τον προγραμματισμό, τον οποίο το ίδιο είχε επιβάλει.

Επιπλέον το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τις συχνές περικοπές της διδακτέας ύλης, τις αυξομειώσεις των ωρών διδασκαλίας σε διάφορα μαθήματα, τις πιέσεις προς τους διδάσκοντες για την κάλυψη της ύλης, τις αυθαίρετες διακοπές της διδασκαλίας μαθημάτων και τις αναστολές στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν άφηνε παρά μικρά περιθώρια για τον καταρτισμό και την εφαρμογή προγραμματισμού της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο. Συνεπώς, οι διδάσκοντες δεν μπορούσαν κάτω απ'αυτές τις προϋποθέσεις να είναι σίγουροι ότι ο προγραμματισμός, που θα ετοίμαζαν στην αρχή του σχολικού έτους, θα άντεχε



μέχρι το τέλος, εξαιτίας των συχνών επεμβάσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ίσως αυτός να είναι και ένας σοβαρός λόγος της απροθυμίας τους να σχεδιάζουν αυτόν τον προγραμματισμό, γιατί, όπως υποστηρίζει και ο Π.Ξωχέλλης σε σχετική έρευνα, "αποτελεί γενική διαπίστωση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό δεν προγραμματίζουν συστηματικά (σε μακροεπίπεδο) τη διδασκαλία τους"¹.

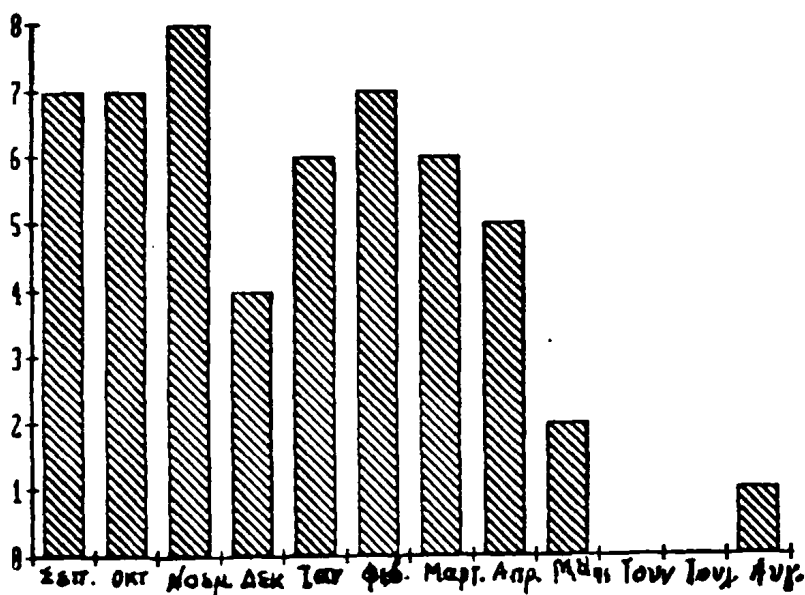
Αξίζει τον κόπο να επισημάνουμε εδώ ότι οι περισσότερες από τις επεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. γίνονταν εντελώς αυθαίρετα και συνήθως μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Όπως διαπιστώσαμε σε πενήντα τρεις συνολικά περιπτώσεις εγκυκλίων που έχουν σχέση, άμεσα ή έμμεσα, με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο επτά (7) έχουν εκδοθεί το μήνα Σεπτέμβριο, επτά (7) τον Οκτώβριο, οκτώ (8) τον Νοέμβριο, τέσσερις (4) το Δεκέμβριο, έξι (6) τον Ιανουάριο, επτά (7) το Φεβρουάριο, έξι (6) το Μάρτιο, πέντε (5) τον Απρίλιο, δύο (2) τον Μάιο και μία (1) τον Αύγουστο. (Βλ. γραφική παράσταση 2)².

-
1. Π.Ξωχέλλης, κ.ά, Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Πορίσματα μιας εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.28, 1986, σ.86.
 2. Οι εγκύκλιες κατά μήνα είναι οι εξής: Σεπτ. (9)(10)(129)(185)(211)(213)(214), Οκτ.(12)(34)(104)(115)(143)(155)(234), Νοεμ. (21)(88)(147)(171)(172)(188)(219)(220), Δεκ.(158)(174)(237)(236), Ιαν. (112)(191)(192)(225)(239)(240), Φεβρ. (121)(132)(178)(195)(198)(226)(241), Μάρτ. (150)(200)(201)(203)(204)(230),



ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 2

Κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται στον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο σε σχέση με το μήνα έκδοσής τους



Οι λόγοι των συχνών επεμβάσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο ανάγονται στην ομαλή και με ίσους όρους διεξαγωγή των εξετάσεων, ιδίως των "Πανελληνίων". Με αυτόν τον τρόπο τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσαν ως προθάλαμοι των ανώτερων και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Εικόνα φροντιστηρίων για την εισαγωγή των μαθητών στα Λύκεια και στα ΑΕΙ παρουσίαζαν τα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης κυρίως μετά την καθιέρωση των εισιτηρίων εξετάσεων Λυκείου (1977) και των "Πανελληνίων" Β Λυκείου

(συνέχεια από παρ.2, σ.132)

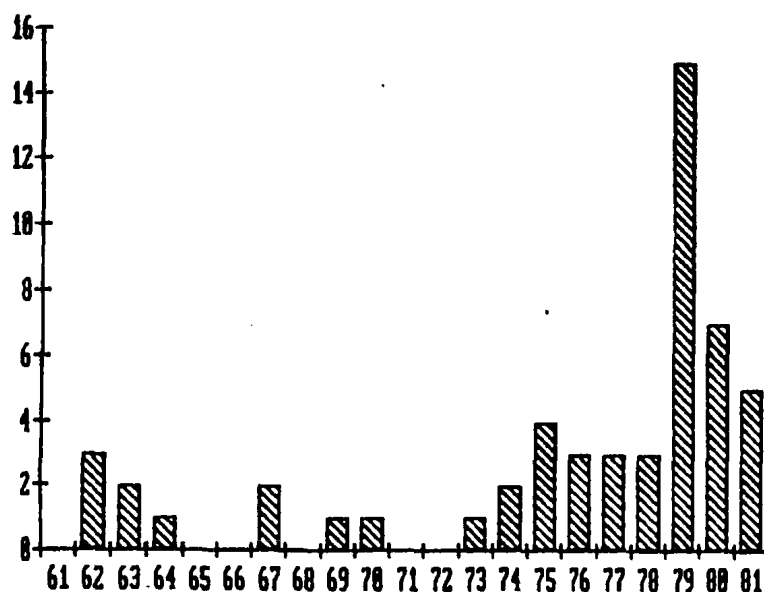
Απρ.(135)(207)(244)(247), Μάιος (64)(65), Ιούνιος -, Ιούλιος-,
Αύγ. (114).



(1979) και Γ Λυκείου (1980). Έτσι, από τις 53 εγκυκλίους που αφορούσαν τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο, οι 24 αναφέρονταν στα μαθήματα των τάξεων Γ Γυμνασίου και Β και Γ Λυκείου. Οι περισσότερες εκδόθηκαν το 1979, έτος κατά το οποίο συνεχίστηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις του Λυκείου αλλά διενεργήθηκαν για πρώτη φορά και οι "Πανελλήνιες" Β Λυκείου (βλ. γραφική παράσταση 3).

ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 3

Χρονική κατανομή των σχετικών με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο εγκυκλίων



Με αυτόν τον τρόπο ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο, κατά κύριο λόγο μετά το 1977, πέρασε στα χέρια των επιτελών του Υπουργείου Παιδείας. Οι ρυθμίσεις έφταναν μέχρι τις πιο μικρές λεπτομέρειες. Η παρακολούθηση για την πιστή εφαρμογή των



διαταγών δεν άφηνε περιθώρια εναλλακτικών ενεργειών. Όταν διαπιστωνόταν κάποια απόκλιση, έμπαινε αστραπιαία σε κίνηση ο γραφειοκρατικός μηχανισμός για την αποκατάσταση της ισοπεδωτικής ομοιομορφίας(220).

Επίσης αξίζει να επισημάνουμε ακόμη το γεγονός ότι από τις συχνές επεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στον προγραμματισμό της διδασκαλίας στα μαθήματα των "Πανελληνίων" εξετάσεων επηρεαζόταν και ο προγραμματισμός των άλλων μαθημάτων, γιατί με εντολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. περικόπονταν εντελώς αυθαίρετα ώρες από άλλα μαθήματα των τάξεων Γ Γυμνασίου και Α και Β Λυκείου (μουσική, οικοκυρικά, γυμναστική), για να ενισχυθούν τα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων (Λυκείου-ΑΕΙ)(147)(207)(230)(236)(244). Οι ρυθμίσεις αυτές είχαν ως τελικό αποτέλεσμα την αποδιοργάνωση της όλης σχολικής εργασίας .

2. Προγραμματισμός σε μικροεπίπεδο

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο, δηλαδή ο σχεδιασμός της διδακτικής δραστηριότητας για μια διδακτική ενότητα ή ώρα, αφήνεται ακόμη μέχρι σήμερα στον καθηγητή. Το ενδιαφέρον του ΥΠ.Ε.Π.Θ. επικεντρώνεται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και για το λόγο αυτό υπάρχει συνεχής έλεγχος κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται ο αναγκαίος συντονισμός και η ομοιομορφία σε όλα τα σχολεία της χώρας.



Έτσι, τα όρια των διδακτικών ενότητων, μετά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ., μπορούσαν να καθορισθούν από τους διδάσκοντες ανάλογα με την ποιότητα των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων⁽¹¹⁵⁾.

Όμως οι καθηγητές θα έπρεπε, όταν καθόριζαν την έκταση μιας διδακτικής ενότητας, να παίρνουν υπόψη τους τις αρχές της διδακτικής και τις απαραίτητες προϋποθέσεις αποδοτικής διδασκαλίας, όπως φυσικά τις εννοούσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ.⁽²³⁴⁾.

Μερικές φορές επίσης δίνονταν και υποδείγματα διδασκαλίας μιας ενότητας για καθαρά εξεταστικούς λόγους. Στις περιπτώσεις αυτές οι λεπτομέρειες ήταν πολλές και δεσμευτικές, όπως, για παράδειγμα, η πιο κάτω: "Σε όλα τα θέματα ως πρώτη ερώτηση θα τεθεί η ακόλουθος: Να αποδοθεί περιληπτικά το περιεχόμενο της ενότητας και να συνδεθεί με τα προηγούμενα και τα επόμενα σε 10-20 στίχους" ⁽¹⁹⁷⁾.

Γενικά, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των εκπαιδευτικών στον τομέα του προγραμματισμού της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο υπήρχαν, στο βαθμό όμως που δεν αντιστρατεύονταν τις αρχές, που καθόριζαν τα πλαίσια προγραμματισμού της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο. Αυτόματα λοιπόν οι αρχές της διδακτικής και οι προϋποθέσεις αποδοτικής διδασκαλίας,



για τις οποίες κάναμε λόγο πιο πάνω, αναιρούνταν, επειδή υπήρχε η πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης σε καθορισμένο χρόνο, με στόχο τη διεξαγωγή των εξετάσεων πάνω σε ενιαία βάση για όλα τα σχολεία.

Β. ΠΟΡΕΙΑ Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η πορεία διδασκαλίας συνίσταται στον καθορισμό της αφετηρίας, της διαδικασίας και της κατακλείδας του μαθήματος με βάση κάποιο σχέδιο.

Στη χώρα μας κυριάρχησε από τις αρχές του 20ου αιώνα "η ξενόφερτη μέθοδος των διδακτικών σταδίων, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία του μαθήματος ακολουθεί μια αυστηρά προσδιορισμένη και ευθύγραμμη πορεία. Η μέθοδος αυτή προπαγανδίστηκε και προβλήθηκε ως απλή, ευνόητη, ευκολομάθητη και λογικά διαρθρωμένη"¹.

Τα στάδια αυτά διαμορφώθηκαν από τη σχολή του γερμανού παιδαγωγού Herbart και ήταν τα εξής:

1. Προπαρασκευή
2. Προσφορά του νέου
3. Σύγκριση
4. Σύνοψη ή συστηματοποίηση ή γενίκευση
5. Εφαρμογή

1. Χ.Φράγκος, Η διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και το διαλεκτικό μοντέλο, Παιδαγωγικό Εργαστήρι Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, εκδ. Παπαζήση, χ.χ., σ.68.



Η παιδαγωγική του Herbart άσκησε μεγάλη επιρροή στους Έλληνες εκπαιδευτικούς που είχαν μετεκπαιδευτεί στη Γερμανία. Ο Ν.Εξαρχόπουλος, καθηγητής της παιδαγωγικής στη φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, επηρεασμένος από το μεθοδικό σχήμα του Kerschensteiner, το οποίο τροποποιούσε τα τυπικά στάδια του Herbart, δημιούργησε την τριμερή πορεία διδασκαλίας με τα εξής στάδια:¹

1. Πρόσκτηση
2. Επεξεργασία
3. Εμπέδωση

Σ'όλες αυτές τις ενέργειες, σύμφωνα με το Ν.Εξαρχόπουλο, έπρεπε να προτάσσεται η εξεύρεση του θέματος της εργασίας και η γλωσσική διατύπωσή του.

Αξίζει να τονίσουμε ότι οι παιδαγωγικές απόψεις του Ν.Εξαρχόπουλου "διαμόρφωσαν την όλη εικόνα της εκπαίδευσης της χώρας μας από το 1910 μέχρι σήμερα" και αποτέλεσαν το κυρίαρχο μοντέλο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών². Η τριμερής πορεία που αυτός καθιέρωσε "παραλλαγμένη ως προς ορισμένα σημεία και προπαντός περισσότερο εμποτισμένη με ιδεοκρατικές θέσεις και φιλοσοφημένες αναλύσεις για τα μορφωτικά αγαθά και τις

1. Νικ.Εξαρχόπουλος, Γενική Διδακτική, τόμ.2ος, Αθήνα, 1921, σ.107 κ.ε.

2. Χρ.Φράγκος, ό.π, σ.69.



αιώνιες αξίες παρουσιάστηκε και από τον Κ.Δ. Γεωργούλη..."¹ με τα εξής στάδια²:

1. Παρουσίαση
2. Επεξεργασία
3. Εκφραση

Η πορεία αυτή μπορούσε κατά τον Κ.Δ.Γεωργούλη να "διανθίζεται και με παρένθετες διαδικασίες", όπως: το "άνοιγμα ή κλείσιμο των βιβλίων", "η σιωπηλή αναπόλησις" κ.ά.³.

Στην πραγματικότητα όλες οι πιο πάνω πορείες, αν και ξεπερασμένες από τις αρχές του αιώνα μας σε άλλες χώρες, στην Ελλάδα διατηρήθηκαν μέχρι τις μέρες μας.

Η τριμερής πορεία βέβαια "ξέφυγε από το δασκαλοκεντρισμό της ερβαρτιανής μεθόδου, έγινε περισσότερο παιδοκεντρική, αλλά δεν έδωσε έμφαση ούτε στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, ούτε στο ομαδικό πνεύμα ζωής(...), ούτε στη στενή και απαραίτητη συνεργασία και σύμπραξη των εκπαιδευτικών με τους εξωσχολικούς παράγοντες για την επιτυχία των σκοπών του σχολείου"⁴.

Σήμερα παραδεχόμαστε ότι η διδακτική πράξη είναι μια δημιουργική δραστηριότητα μοναδική και ανεπανάληπτη

1. Ο.π, σ.72.

2. Κ.Δ.Γεωργούλης, Ειδική Διδακτική, Αθήνα 1974, σ.171.

3. Χρ. Φράγκος, ό.π, σ.73.

4. Β.Ι.Χαραλαμπίδης, Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, Αθήνα 1985, σ.111.



και είναι ανάγκη να συναρτάται με τις εκάστοτε διαμορφούμενες συνθήκες από τις σχέσεις καθηγητών και μαθητών χωρίς να τυποποιείται.

Όπως τονίσαμε και πιο πάνω, οι απόψεις του Ν.Εξαρχόπουλου και του Κ.Δ.Γεωργούλη έχουν ασκήσει βαθιά επίδραση στην ελληνική εκπαίδευση ακόμη και μέχρι σήμερα σε μικρότερη βέβαια κλίμακα¹. Η σχηματοποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις απόψεις των δύο αυτών παιδαγωγών ήταν επιβεβλημένη. Οι επιθεωρητές δεν παρέλειπαν στις

1. Οι δύο αυτοί παιδαγωγοί, είτε μέσα από το Πανεπιστήμιο είτε μέσα από το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, εκπαίδευσαν γενεές εκπαιδευτικών. Ο Ν.Εξαρχόπουλος υπήρξε ο ιδρυτής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης καθώς επίσης και ο πρώτος διευθυντής του (1910-1912). Αργότερα, ως καθηγητής της φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών στην έδρα της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής και ταυτόχρονα ως Γενικός Γραμματέας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1922), πέτυχε την υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων της παιδαγωγικής από τους φοιτητές της θεολογικής και της φυσικομαθηματικής Σχολής. Με την ίδρυση δε και του Πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (1929) δημιουργήθηκαν ευνοϊκότερες συνθήκες για τον επηρεασμό των φοιτητών από τις απόψεις του Ν. Εξαρχόπουλου, ο οποίος, όπως παρατηρήθηκε, "μέσω των εξουσιαστικών μηχανισμών, με τους οποίους ήταν απόλυτα ταυτισμένος, καταδίωξε κάθε επιδίωξη συνολικής κοινωνικής και επιστημονικής θεώρησης της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης". Βλ. Χρ.Φράγκου, Παιδαγωγικές επιστήμες και Πανεπιστήμιο, περ. *Επιστημονική Σκέψη*, 1988, τχ.38, σ.48.

Παράλληλα προς το έργο του Ν.Εξαρχόπουλου στο Πανεπιστήμιο και ο Κ.Γεωργούλης άσκησε μεγάλη επιρροή στους εκπαιδευτικούς, κυρίως από τη θέση του διευθυντή του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης



επιθεωρήσεις των εκπαιδευτικών να ζητούν το σχέδιο ή την πορεία διδασκαλίας. φαίνεται ότι είχε καταστεί κοινή συνείδηση των εκπαιδευτικών ότι έπρεπε να ακολουθούν τα καθορισμένα διδακτικά σχήματα. Ίσως αυτός να είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δε θεώρησε αναγκαίο να πιέσει τους εκπαιδευτικούς στο θέμα της πορείας της διδασκαλίας και γι' αυτό πιθανόν οι σχετικές εγκυκλίαι είναι ελάχιστες.

Από δύο σχετικές εγκυκλίους που διαθέτουμε η μια αναφέρεται γενικά στην ανάγκη να ακολουθείται κατά τη διδασκαλία η τριμερής πορεία με τα στάδια: "α) της παρουσιάσεως β) της επεξεργασίας, δια πρόσκτησιν, κατανόησιν και αφομοίωσιν και γ) της εμπεδώσεως, χρήσεως

(συνεχεια παρ.1 σ.140)

(1941-1964). Ικανός φιλόλογος με σπουδές στη Γερμανία (φιλοσοφία, φιλολογία, παιδαγωγική) επηρέασε πλήθος εκπαιδευτικών οι οποίοι, είτε ως επιθεωρητές είτε ως διδάσκοντες, προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πράξη τις θεωρητικές του απόψεις. Με το θεσμό, εξάλλου, των "υποδειγματικών διδασκαλιών" στα πρότυπα σχολεία, κυρίως στη "Βαρβάκειο Πρότυπο Σχολή", επιδίωξε την επιβολή των διδακτικών σταδίων και της αυστηρά προγραμματισμένης πορείας. Στην πολιτική του ιδεολογία, από "φίλος και συνεργάτης" του Δ.Γληνού με αριστερές θέσεις, κατέληξε ένθερμος οπαδός της συντήρησης και "μαχητικό στέλεχος φανατικών παραεκκλησιαστικών οργανώσεων...". (βλ. Ε.Παπανούτσου, Απομνημονεύματα, εκδ. Φιλιππότη, 1982, σ.46). Για τις απόψεις και τις επιδράσεις των δύο παιδαγωγών περισσότερο βλ. Χρ.Φράγκου, Ψυχοπαιδαγωγική, εκδ. Παπαζήση, 1977, σ.106-112, και Μπ.Νούτσου, Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα, εκδ. Δωδώνη, 1983, σ.11-26.



και εκφράσεως"(146). Αξιζει να σημειωθεί ότι οι συντάκτες της εγκυκλίου χρησιμοποιούν για τον ορισμό των σταδίων αυτούσιους τους όρους του Ν.Εξαρχόπουλου και του Κ.Δ. Γεωργούλη. Η εγκύκλιος τελειώνει με την παρότρυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. "να τύχη της δεούσης προσοχής και σοβαρής μερίμνης των διδασκόντων" επισημαίνοντας παράλληλα "την εις τούτο ευθύνην του εποπτικού προσωπικού"(146). Η δεύτερη εγκύκλιος αναφέρεται στην υποχρέωση των διδασκόντων να ακολουθούν την τριμερή πορεία διδασκαλίας στο μάθημα της φιλοσοφίας(151).

Αν λάβουμε δε υπόψη μας ότι η πρώτη εγκύκλιος εκδόθηκε κατά το 1975 και η δεύτερη το 1976 και ότι και οι δύο ίσχυσαν για αρκετά χρόνια, επιβεβαιώνεται η αλήθεια των ισχυρισμών μας πως η τριμερής πορεία διδασκαλίας εξακολούθησε να επιβιώνει μέχρι σήμερα.

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Με τον όρο οργάνωση της διδασκαλίας εννοούμε την εξωτερική της μορφή, αν δηλαδή η μάθηση θα επιδιωχθεί με μετωπική διδασκαλία ή με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με τη μορφή εξατομικευμένης ή ομαδικής εργασίας¹.

1. Π.Ξωχέλλης, Αφετηρίες και στόχοι της σύγχρονης διδακτικής θεωρίας και πράξης, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1983, τχ.10, σ.20. Επίσης Κ. Westphalen, Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (μετ. Ι.Πυργιωτάκη) Θεσσαλονίκη, 1982, σ.103.



Η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να επιδιωχθεί εκτός από τα γνωστά στο παρελθόν συστήματα (π.χ. το σχέδιο Dalton) και με την προγραμματισμένη διδασκαλία¹.

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με ομάδες, πιο γνωστά μας είναι τα παλαιά διδακτικά συστήματα (Jena plan και το σύστημα Cousinet). Σε πολλές χώρες εφαρμόζονται συστήματα με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών ("Streaming" και "Setting") ή ακόμη πιο ριζοσπαστικές εφαρμογές στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου, όπως είναι το "Ανοιχτό Σχολείο"².

Στη χώρα μας η διδασκαλία ως προς την οργάνωσή της ήταν και εξακολουθεί ακόμη να είναι μετωπική, χωρίς να γίνεται καμιά προσπάθεια διαφοροποίησής της³.

Βέβαια, στις κατευθυντήριες οδηγίες του προς τους εκπαιδευτικούς μέσω των εγκυκλίων το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κάθε άλλο παρά για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενδιαφέρεται. Όλες οι ενέργειές του επικεντρώνονται στην εξασφάλιση

1. Π. Ξωχέλλης, ό.π, σ.22.

2. Του ίδιου, ό.π, σ.23. Επίσης D.Horff, Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας (μετ. Β.Δεληγιάννη Κουϊμτζή) εκδ.Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1982, σ.89, 113.

3. Π. Ξωχέλλης, Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και Λύκειο (πορίσματα μιας εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα), περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1986, τχ.28, σ.86.



ομοιομορφίας για όλους τους μαθητές, άσχετα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, με τελική επιδίωξη την επιλογή τους για τα ΑΕΙ με "ίσες ευκαιρίες". Η παιδαγωγική λειτουργία της διδασκαλίας έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Εκείνο που προέχει είναι η ομοιόμορφη κάλυψη της διδακτέας ύλης σε όλα τα σχολεία και με τον τρόπο που αυτή περιέχεται στο ένα και αποκλειστικό διδακτικό εγχειρίδιο.

Από τις δύο εγκυκλίους που διαθέτουμε και έχουν σχέση με ομαδικές εργασίες καμιά δεν κάνει μνεία για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και την ανάγκη διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Η μία αναφέρεται στη συγκρότηση μαθητικών ομάδων για τη μελέτη προταθέντων από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. λογοτεχνικών βιβλίων και τη συζήτηση γι'αυτά μέσα στην τάξη και σε μια διδακτική ώρα, η οποία θα αφαιρούνταν από το μάθημα των νέων ελληνικών⁽¹⁴¹⁾.

Η άλλη εγκύκλιος έχει σχέση με την εξοικονόμηση χρόνου κατά τη διδασκαλία της Αγωγής του Πολίτη, και για το λόγο αυτό ορισμένα κεφάλαια, υποκεφάλαια ή ενότητες του μαθήματος δε θα διδάσκονταν συστηματικά, αλλά θα αποτελούσαν αντικείμενο ποικίλων εργασιών των μαθητών, ατομικών ή ομαδικών, και ειδικών ανακοινώσεων στην τάξη. Μετά το τέλος των ανακοινώσεων αυτών έπρεπε να επακολουθεί συζήτηση και ο διδάσκων όφειλε να προβαίνει σε ανασκόπηση των διάφορων θεμάτων και σε υπογράμμιση των κυριότερων σημείων τους. Πρόκειται δηλαδή για ενέργειες



οι οποίες απέβλεπαν στην υποβοήθηση του έργου του καθηγητή και όχι στην ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών(147).

Δ. ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι εγκύκλιοι του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι οποίες αναφέρονται στις μορφές διδασκαλίας είναι ελάχιστες για τη χρονική περίοδο που μας απασχολεί και αποβλέπουν στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τη χρήση του μονολόγου ή του διαλόγου ή και των δύο μαζί. Μόνο σε μια περίπτωση επισημαίνεται η ανάγκη συνδυασμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών της δεικτικής μορφής¹ και του μονολόγου(88).

Στις άλλες περιπτώσεις το ΥΠ.Ε.Π.Θ. συνιστά το μονόλογο(177)(132) ή το συνδυασμό του μονολόγου και του διαλόγου(141)(147)(151).

Η σχεδόν αποκλειστική χρήση των δύο αυτών μορφών διδασκαλίας φαίνεται να έχει σχέση με την επιδίωξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει όσο το δυνατό περισσότερες γνώσεις στους μαθητές, χωρίς να ενδιαφέρεται για τον τρόπο προσφοράς και πρόσκτησης ούτε για την ποιότητα των γνώσεων αυτών.

1. Στη δεικτική μορφή γίνεται επίδειξη ενεργειών του διδάσκοντος και επιδιώκεται η εκμάθηση δεξιοτήτων ή συνηθειών από τους μαθητές.



Ο μονόλογος αντιστοιχεί στον "παραδοσιακό" τύπο διδασκαλίας, ο οποίος εκφράζεται ως "μονόδρομος", με τους μαθητές ν'ακολουθούν το ρυθμό τον οποίο επιβάλλει ο καθηγητής ως προς το περιεχόμενο της διαδικασίας και το πνευματικό κλίμα της διδακτικής πράξης¹. Αντίθετα, στο διαλογικό τύπο οι προβληματισμοί και οι συζητήσεις δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ ο "διαλεκτικός" τύπος στηρίζεται "στη συμμετοχή των μαθητών και του καθηγητή αλλά και στην κατεύθυνση της συζήτησης προς την ανεύρεση μιας λύσης σ'ένα πρόβλημα μέσα από αντίθετες θέσεις"².

Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυριάρχησε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και το διαλογικό μοντέλο το οποίο προτάθηκε από τους εκπροσώπους της νέας αγωγής (J.Dewey κ.ά.) και εφαρμόστηκε κατά το παρελθόν κυρίως στις ΗΠΑ. Από το διαλογικό μοντέλο χρησιμοποιούνται συνήθως οι ερωταποκρίσεις και σπάνια οι άλλες μορφές διαλόγου (εξελικτικός, σωκρατικός, ελεύθερος). Τέλος, το διαλεκτικό μοντέλο παραμένει άγνωστο στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη.

1. Χρ. Φράγκος, Ψυχολογική, Αθήνα 1977, σ.417.

2. Ο.π.



Ε. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι γνωστές μορφές συμπεριφοράς του καθηγητή κατά την ώρα της διδασκαλίας, σύμφωνα με το Χρ.Φράγκο, είναι τρεις: η αυταρχική ή δεσποτική, η ελευθεριάζουσα και η ρυθμιστική ή ελεύθερη ή δημοκρατική. Οι μορφές αυτές συμπεριφοράς ναι μεν "εκφράζονται με ορισμένες ενέργειες και δραστηριότητες του καθηγητή μέσα στην τάξη, αλλά ωστόσο δεν παύουν να έχουν ως εκκίνηση κάποιο υπόστρωμα συμπεριφοράς και κάποιες άμεσες ή έμμεσες συσχετίσεις με γενικότερες ιδεολογικές και κοινωνικές τοποθετήσεις"¹.

Η αυταρχική συμπεριφορά του καθηγητή εκδηλώνεται με ποικίλες πιέσεις προς τους μαθητές και με επιβολή ακόμη σωματικών ποινών. Η ελευθεριάζουσα μορφή συμπεριφοράς επικρατεί όταν ο καθηγητής αφήνει εντελώς ελεύθερο το μαθητή, χωρίς να ενδιαφέρεται για τις ενέργειές του. Η ρυθμιστική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από πνεύμα αλληλοκατανόησης και συνεργασίας ανάμεσα στον καθηγητή και στους μαθητές και είναι η πλέον ενδεδειγμένη από τις τρεις μορφές συμπεριφοράς, γιατί ανταποκρίνεται στην ανάγκη σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών και στην ψυχολογική προσέγγιση μεταξύ τους σε κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και αγάπης².

1. Του ίδιου, ό.π, σ.411-412.

2. Του ίδιου, ό.π, σ.41. Επίσης Ιωάννη Κογκούλης, Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, Θεσσαλονίκη, 1984, σ.77.



Είναι γενικά παραδεκτό ότι από το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το κλίμα το οποίο διαμορφώνεται κατά ποικίλους τρόπους στην αίθουσα διδασκαλίας και τους οποίους δεν μπορεί καμιά εγκύκλιος να ελέγξει ή να προβλέψει¹. Στην ελληνική πραγματικότητα η αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου είναι συνηθισμένο φαινόμενο και δημιουργεί μόνιμο κλίμα φόβου στους μαθητές, δηλητηριάζοντας τις σχέσεις του με αυτούς².

Γνωρίζουμε ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν ασχολήθηκε μέχρι σήμερα ειδικά με το θέμα των σχέσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η μόνιμη όμως φροντίδα του για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής του πολιτικής ευνόησε την υιοθέτηση αυταρχικής συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οπλισμένος εξάλλου ο καθηγητής με το ακαταμάχητο όπλο της βαθμολόγησης των μαθητών και του χαρακτηρισμού της διαγωγής τους φέρεται περισσότερο αυταρχικά απέναντί τους.

Ακόμη και το ΥΠ.Ε.Π.Θ., το οποίο ευνοούσε μέχρι ένα σημείο αυτό τον τρόπο συμπεριφοράς, βρέθηκε στην ανάγκη να συγκρατήσει εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι

1. Πανταζής Τερλεξής, Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Αθήνα 1975, σ.155.

2. Χρ.Φράγκος, ό.π, σ.41. Π.Ξωχέλλης, ό.π, σ.86.



κατά καιρούς έφταναν μέχρι το σημείο να επιβάλλουν και σωματικές ποινές στους μαθητές ως μέσο φρονητισμού τους(70)(179).

Αλλοτε πάλι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υπογράμμισε την ανάγκη καθιέρωσης δημοκρατικής νοοτροπίας στις σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων και δημιουργίας κλίματος αγάπης και στοργής(128)(129).

ΣΤ. ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας

Τα μέσα διδασκαλίας ως αποσπάσματα ή απεικονίσεις της πραγματικότητας συνδέονται με την αρχή της εποπτείας, δηλαδή την άμεση παρατήρηση των αντικειμένων με στόχο τη βιωματική μάθηση¹.

Ανάλογα με τα τεχνικά τους στοιχεία τα μέσα διδασκαλίας μπορούν να διαιρεθούν σε ακουστικά, οπτικά και οπτικοακουστικά². Μια άλλη προσέγγιση λιγότερο επιφανειακή έχει σχέση με τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τα μέσα, π.χ.

1. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, ό.π, τ.3, σ.699. Επίσης Β.Ι. Χαραλαμπίδης, ό.π, σ.183-184.

2. Ν.Β.Πετρουλάκης, Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία, Αθήνα 1981, σ.454.



πώς κατανοούν, αποδέχονται και επαναφέρουν στην μνήμη τους μια εικόνα¹.

Το βιβλίο είναι το κυριότερο μέσο διδασκαλίας στην ελληνική εκπαίδευση, αν και από μερικούς παιδαγωγούς δε συγκαταλέγεται στα διδακτικά μέσα². Σύμφωνα όμως με μια ευρύτερη θεώρηση ως μέσο διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί όλο το περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται η διδακτική πράξη. Με την έννοια αυτή και ο εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνεται στα μέσα, όταν ενεργεί ως πομπός και δέκτης πληροφοριών³.

Η δική μας κατάταξη του βιβλίου στα μέσα διδασκαλίας απορρέει από τη θεώρησή του ως εργαλείου που εξυπηρετεί τη διδακτική πράξη. Ασφαλώς το βιβλίο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει συνδεθεί με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή τη διδακτική ύλη, και σε μερικές περιπτώσεις έχει ταυτιστεί απόλυτα με αυτή. Μια τέτοια εξέταση του βιβλίου έχει ήδη γίνει στα προηγούμενα κεφάλαια τα σχετικά με την ιεράρχηση και την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης.

-
1. Αλ.Αλμπέρτι, Θέματα Διδακτικής, εκδ. Gutenberg, 1986, σ.174, όπου αναφέρονται και άλλες προσεγγίσεις των μέσων διδασκαλίας.
 2. Βλ. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, ό.π.
 3. Αλ.Αλμπέρτι, ό.π. Σχετικά με τη βιβλιογραφία και τις πηγές των εποπτικών μέσων διδασκαλίας βλ. Μ.Ι.Κασσωτάκη, Ελληνική βιβλιογραφία για τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.2, 1981, σ.91. Επίσης του ίδιου: Πηγές οπτικο-ακουστικού υλικού, ό.π, 1981, τχ.3, σ.80-84.



Σύμφωνα με τον Ε.Παπανούτσο, "ο δάσκαλος, το βιβλίο και το πρόγραμμα αποτελούν ένα οργανωμένο σύστημα, που θα συναντήσει το παιδί από την πρώτη ημέρα της εισόδου του στο σχολείο και θα υποστεί θέλοντας και μη την επίδρασή του"¹. Ειδικότερα το βιβλίο αποτελεί σημαντική και μόνιμη πηγή επηρεασμού του μαθητή, ακόμη και μετά την αποφοίτησή του, αφού μπορεί να το συμβουλευέται και να το μελετά κάθε στιγμή. Η σπουδαιότητά του στηρίζεται στο ότι επενεργεί ως μια "προοπτική του κόσμου, του φυσικού και του πνευματικού" προοπτική που διευθύνει την αντίληψη του νέου ανθρώπου και καθορίζει την κρυστάλλωση των διανοητικών, συναισθηματικών και βουλευτικών ενεργημάτων του"².

Το βιβλίο χρησιμοποιείται ως σχολικό ή εξωσχολικό βοηθημα. Οι εκάστοτε κυβερνώντες, μέσω του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ασκούσαν και ασκούν ακόμη και σήμερα αυστηρό έλεγχο στη διακίνηση και στη χρήση του βιβλίου στα σχολεία. Για τη διερεύνηση αυτού του ελέγχου και με βάση το υλικό της έρευνάς μας κάναμε διάκριση ανάμεσα στο διδακτικό σχολικό

-
1. Β.Παπανούτσος, Φιλοσοφία και Παιδεία, Αθήνα 1957², σ.169-170. Το πρόγραμμα εδώ κατά το συγγραφέα θεωρείται "όχι ως βοηθητικός, πρακτικής μόνο σκοπιμότητας κατάλογος μορφωτικών αγαθών, αλλά ως τρόπος με τον οποίο ιεραρχούνται τα πνευματικά αγαθά και καθορίζεται η μορφωτική σημασία, η θέση του καθενός μέσα στην εργασία και στη ζωή του σχολείου". 'Ο.π, σ.169.
 2. Ε.Παπανούτσος, ό.π, σ.170.



βοήθημα και στο εξωσχολικό. Ως κριτήρια μελέτης του διδακτικού βιβλίου χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: η μοναδικότητά του ως βοηθήματος, η χρήση του ως βάσης και προϋπόθεσης της διδασκαλίας, καθώς και η υπερίσχυσή του έναντι του αναλυτικού προγράμματος.

Οι σχετικές με το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας εγκύκλιοι καλύπτουν ποσοστό 83% των εγκυκλίων που αναφέρονται στο βιβλίο, ενώ όσες αφορούν το εξωσχολικό βιβλίο ποσοστό 17%. Το εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο ως βάση και προϋπόθεση διδασκαλίας συγκεντρώνει ποσοστό 46%, η μοναδικότητα του σχολικού εγχειριδίου 22% και η υπερίσχυση του σχολικού βιβλίου έναντι του αναλυτικού προγράμματος 15% (βλ. πίνακα 6 και διάγραμμα 7).

Εξάλλου, από την άποψη της χρονικής κατανομής των εγκυκλίων που αναφέρονται στο βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας, το 1969 έχουμε τις περισσότερες εγκυκλίους και ακολουθούν τα έτη 1970, 1976 και 1979. Τα έτη 1961, 1963, 1964, 1967 και 1972 δεν εκδόθηκε καμιά σχετική εγκύκλιος.



ΠΙΝΑΚΑΣ 6

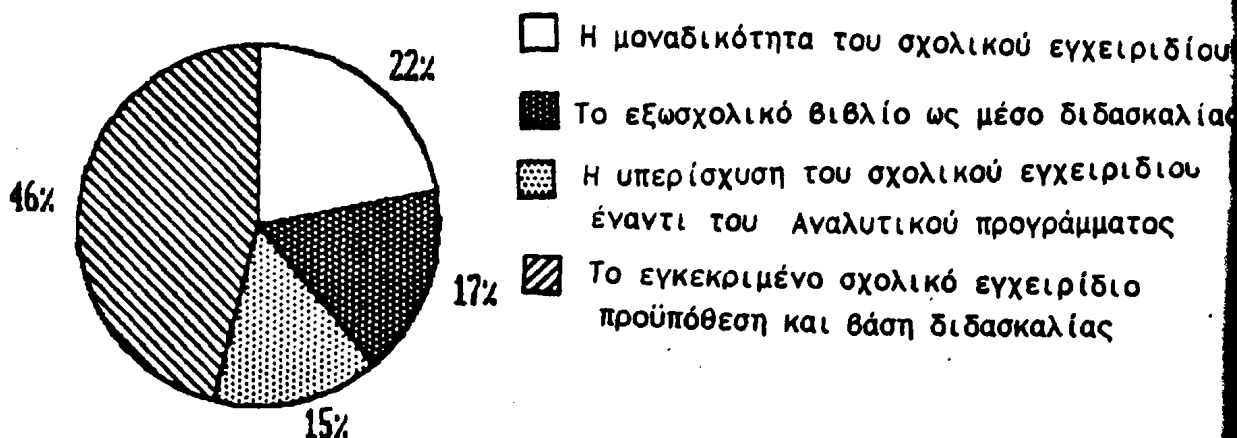
Χρονική και θεματική κατανομή των σχετικών με
το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας εγκυκλίων

ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ

ΕΤΟΣ	Η μοναδικότητα του σχολ. εγχειριδίου	Το εγκριμένο σχολ. εγχειρ. προϋπόθεση διδασκαλίας	Η υπέρσχυση σχολ.εγχ. έναντι του αναλ.προγρ.	ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ	ΣΥΝΟΛΟ
1961					
62		1	1	1	3
63					
64					
65				1	1
66	1				1
67					
68		2	1		3
69	2	3	2		7
70	2	2	1	1	6
71		1		1	2
72					
73			1		1
74	1	1			2
75	3	1		1	5
76	2	2		2	6
77		3	2		5
78	1	2		1	4
79	1	4	1		6
80		3			3
81		2		2	4
ΣΥΝΟΛΟ	13	27	9	10	59



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7
Ποσοστιαία θεματική κατανομή των σχετικών
με το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας εγκυκλίων



α. Το σχολικό βιβλίο

(1) Η μοναδικότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η μοναδικότητα του σχολικού εγχειριδίου είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με το ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα εξασφαλίζεται πλήρης κρατικός έλεγχος στη διδασκαλία. Όπως είναι γνωστό, το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο καθιερώθηκε επίσημα με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937, αν και ήταν σε χρήση πολύ πιο νωρίς (1893)¹, επειδή, όπως τονιζόταν από τους

1. Βλ. Αλ. Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, ό.π, τ.α, σ.295.

εισηγητές του θεσμού, "το σπουδαιότερον μειονέκτημα της ελευθερίας περί την συγγραφήν και έκδοσιν των διδασκτικῶν βιβλίων είναι ὅτι περικλείει τον κίνδυνον της εκφυγῆς του περιεχομένου της ἀπό τους τεθειμένους ὑπὸ του κράτους σκοπούς της αγωγῆς"¹.

Ο θεσμός του ενός σχολικοῦ εγχειριδίου διατηρεῖται μέχρι σήμερα με διάφορα επιχειρήματα ὡς: "ῶρεάν παιδεία", "αντικειμενικότητα της γνώσης", "ενιαία μόρφωση", "ίσες ευκαιρίες" και "ἀποφυγή εμπορίας"².

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατέβαλλε πάντοτε συνεχεῖς προσπάθειες, για να αποκλείσει ὄχι μόνο τη χρήση ἄλλων σχολικῶν βιβλίων ἀλλὰ και την ἀπλή σύστασή τους προς τους μαθητές ἀπὸ την πλευρά των εκπαιδευτικῶν.

Ἡ σύσταση και η χρήση ἄλλου σχολικοῦ βοηθήματος επιτρεπόταν μόνο ὅταν δεν εἶχε ἐκδοθεῖ ἀπὸ τον ΟΕΣΒ (σημερινό ΟΕΔΒ) διδασκτικό εγχειρίδιο γι'αυτό το σκοπό, ὁπότε γινόταν ἐπιλογή ἀπὸ ἐγκεκριμένους ἀπὸ το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καταλόγους ἐλεύθερων βοηθημάτων⁽⁸⁰⁾. Το μέτρο αὐτό ἐφαρμόζεται ἀκόμη στα μαθήματα ξένων γλωσσῶν (π.χ. Γαλλικά, Ἀγγλικά) Μουσικῆς, Οικιακῆς οἰκονομίας κ.ά.⁽⁹²⁾⁽¹³¹⁾⁽¹⁸⁷⁾3.

1. Ἀλ. Δημαράς, Ἐνα βιβλίο και παιδεία, ἐφημ. "ΤΑ ΝΕΑ", 27-12-84.

2. Ὁ.π.

3. Πρόσφατα ο ΟΕΔΒ ἀρχισε να ἐκδίδει σχολικά βοηθήματα και γι'αὐτά τα μαθήματα ἀλλὰ ὄχι για ὅλες τις σχολικῆς τάξεις.



Η χρήση δεύτερου βοηθήματος παράλληλα προς το εγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο ήταν απαγορευμένη⁽⁸⁷⁾(103)(134)(187)(192). Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις είχε επιτραπεί συμπληρωματικά να χρησιμοποιείται και δεύτερο σχολικό βοήθημα, κυρίως όταν στο κύριο διδακτικό εγχειρίδιο δεν περιλαμβάνονταν ή δεν αναπτύσσονταν επαρκώς διάφορες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή καλούνταν οι διδάσκοντες να χρησιμοποιήσουν το δεύτερο βιβλίο "επωφελώς οσάκις επιβάλλεται εκ της πορείας της διδασκαλίας"⁽¹⁰³⁾. Τα βιβλία αυτά εμπεριέχονταν σε εγκεκριμένο κατάλογο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Μόνο σε δύο περιπτώσεις επιτράπηκε η χρήση από τους μαθητές ελεύθερων βοηθημάτων, χωρίς περιορισμούς, με την απαγόρευση όμως στους καθηγητές να προβαίνουν και σε σύσταση των βοηθημάτων αυτών. Το μέτρο αυτό ίσχυσε για μικρό χρονικό διάστημα στα πρώτα χρόνια μετά τη μεταπολίτευση του 1974⁽¹³⁰⁾(138).

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επίσης έδινε κατά καιρούς την έγκρισή του να μελετούν οι εκπαιδευτικοί ελληνικά και ξένα επιστημονικά και διδακτικά βιβλία, εκτός από τα εγκεκριμένα από το ίδιο, αλλά απαγόρευε τη χρήση τους κατά τη διδασκαλία⁽⁹⁵⁾(103). Μερικές φορές μάλιστα το Υπουργείο θεωρούσε σκόπιμο να αποστείλει μαζί με σχετικές οδηγίες και πίνακα βιβλίων, τα οποία θεωρούσε κατάλληλα για την ενημέρωση των καθηγητών, με ακριβείς παραπομπές στις σελίδες τους θέλοντας να βοηθήσει τους καθηγητές "να



ανεύρουν ευκολότερα χρήσιμο υλικό για τις παραδόσεις τους" (145) (151). Με τον τρόπο αυτό όμως έμεναν αδρανείς οι εκπαιδευτικοί, δεν ανέπτυσαν καμιά πρωτοβουλία, αφού όλα σχεδόν τους προσφέρονταν έτοιμα, ακόμη και η βιβλιογραφία.

Δεν αγνοούμε, φυσικά, το γεγονός πως σε μερίδα εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των απομακρυσμένων από τα αστικά κέντρα σχολείων, θα προσέφερε κάποια βοήθεια η παροχή βιβλιογραφίας. Εδώ όμως θέλουμε να τονίσουμε την επιμονή του Υπουργείου να μελετούν οι καθηγητές βιβλία από αυτό το ίδιο επιλεγμένα. Για το λόγο αυτό έπρεπε να λάβουν γνώση της εγκυκλίου με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου.

(2) Το εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο απαραίτητη προϋπόθεση και βάση διδασκαλίας

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί ακόμη και σήμερα αναγκαία προϋπόθεση και βάση διδασκαλίας κάθε μαθήματος. Η διδασκαλία αρχίζει πάντοτε με την παραλαβή από τους μαθητές των εγκεκριμένων από το Υπουργείο σχολικών εγχειριδίων (93) (106) (108) (177) (239) 1.

1. Ενδεικτικά και μόνο αναφέρουμε την αναβολή διδασκαλίας του μαθήματος της Ψυχολογίας στη Β τάξη του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 1987-88, επειδή δεν είχε τυπωθεί το αντίστοιχο βιβλίο των Ναυρίδη, Νασιάκου, Μαράτου κ.ά. (Εγκ. 12-106/12.1.88). Το μάθημα θα μπορούσε να διδαχτεί με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και το παλιό σχολικό βοήθημα του Ε. Παπανούτσου, μέχρι την εκτύπωση και τη διανομή του νέου βιβλίου.



Η προσωρινή έλλειψη σχολικού βιβλίου αναπληρωνόταν με τη χρήση κάποιου υποκατάστατου του εγχειριδίου, όπως με περιληπτικές σημειώσεις ή άλλο διδακτικό εγχειρίδιο, ακόμη και διαφορετικής τάξης(170)(178).

Μοναδική περίπτωση παραχώρησης, προσωρινά, σχετικής ελευθερίας στους καθηγητές να προχωρήσουν στη διδασκαλία μαθήματος, χωρίς να υπάρχει αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, εντοπίσαμε στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών της Α τάξης Λυκείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στις αρχές του σχολικού έτους 1979-80 και μέχρι την παραλαβή του σχολικού βιβλίου επεξεργάζονταν στο σχολείο απλούστατα αποσπάσματα αρχαίων ελληνικών κειμένων. Τα κείμενα τα επέλεγε κάθε φορά ο καθηγητής, χωρίς όμως να μπορεί να προβαίνει και στη θεωρητική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, πριν από την παραλαβή του διδακτικού εγχειριδίου(214).

Μερικές φορές μάλιστα το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έδινε ρητή εντολή να αρχίζει η διδασκαλία κάποιου μαθήματος μόνο με την παραλαβή του διδακτικού εγχειριδίου(177)(279).

Άλλοτε τα βιβλία στο τέλος του σχολικού χρόνου επιστρέφονταν, για να χρησιμοποιηθούν από άλλους μαθητές της ίδιας τάξης κατά τον επόμενο χρόνο(138).

Δεν είναι, εξάλλου, λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες υποχρεώθηκαν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν διδακτικό εγχειρίδιο άλλης τάξης, μικρότερης ή μεγαλύτε-



ρης, επειδή δεν είχε εκδοθεί για την τάξη τους το ανάλογο βοήθημα ή παρουσίαζε κάποιες ελλείψεις⁽⁸²⁾⁽⁸⁷⁾⁽¹⁰²⁾⁽¹⁵⁴⁾⁽¹⁷⁶⁾⁽²³³⁾⁽²³⁸⁾. Ακόμη και βιβλία του Δημοτικού σχολείου χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς στο Γυμνάσιο, όπως το "Ανθολόγιο" πεζών και ποιητικών κειμένων της ΣΤ Δημοτικού, επειδή το εγκεκριμένο από το Υπουργείο εγχειρίδιο της Α Γυμνασίου δεν περιείχε αρκετά κείμενα σε δημοτική γλώσσα (σχολ.έτος 1976-77)⁽¹⁵⁴⁾.

Αν τελικά το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν κατόρθωνε να εφοδιάσει τα σχολεία με το εγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο ή κάποιο υποκατάστατό του, με τον τρόπο που αναπτύξαμε πιο πάνω, επέβαλλε προσωρινή ή για ολόκληρο το σχολικό έτος αντικατάσταση ενός μαθήματος ⁽⁷⁶⁾⁽⁷⁸⁾⁽¹⁷⁰⁾⁽²²¹⁾⁽¹³⁶⁾, περιέκοπτε τη διδακτέα ύλη⁽²⁰³⁾ αναπροσάρμοζε το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα⁽¹⁷⁴⁾⁽¹⁹⁴⁾ ή ανέστελλε την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος γενικά⁽¹⁰⁾ ή μερικά⁽¹²⁾, φτάνοντας ακόμη και στην πλήρη διακοπή του μαθήματος, όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας μας.

Ως προς τον τρόπο χρήσης του βιβλίου διαπιστώσαμε ότι αυτό κατά κανόνα έπρεπε να αποτελεί τη βάση της καθημερινής διδασκαλίας με τη μορφή μάλιστα "τυφλοσύρτη", από τον οποίο δεν επιτρεπόταν να απομακρύνονται οι διδάσκοντες⁽⁹³⁾⁽²²⁵⁾⁽²⁴⁶⁾. Μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια της εικοσαετίας (1961-81) στις οδηγίες χρήσης του σχολικού βιβλίου (φιλοσοφία Γ Λυκείου, 1976) τονιζόταν από



ΥΠ.Ε.Π.Θ. ότι -το βιβλίο πρέπει να αποτελεί πρωταρχικά παρόρμηση για προσωπική σκέψη και πνευματική κινητοποίηση και υλικό για αναζήτηση και γόνιμο προβληματισμό και όχι πρόχειρο και άκοπο βοήθημα που θα περιόριζε κάθε πρωτοβουλ(α¹⁵¹).

Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε ως το μοναδικό διδακτικό μέσο, με το οποίο κάθε φορά το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προσπαθούσε να περι-
χαρακώσει τη διδακτική πράξη, ασκώντας με αυτό τον τρόπο πιο αποτελεσματικά τον επιθυμητό κοινωνικό έλεγχο, αφού οι εκπαιδευτικοί, παγιδευμένοι σ'αυτή την τακτική του, αποδέχονταν παθητικά το ρόλο του απλού διεκπεραιωτή της διδασκαλίας.

(3) Η υπέρσχυση του σχολικού εγχειριδίου έναντι του αναλυτικού προγράμματος

Ακόμη και σήμερα το σχολικό εγχειρίδιο υπερισχύει απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα σε περίπτωση που υπάρχουν μεταξύ τους διαφορές ως προς τη διδακτέα ύλη. Τα κεφάλαια του αναλυτικού προγράμματος τα οποία δεν υπάρχουν στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια δε διδάσκονται(82)(172) (192). Μόνο σε δύο περιπτώσεις εγκυκλίων από τις εννιά το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είχε κάποια προτεραιότητα. Αυτό, φυσικά, δε σημαίνει ότι το σχολικό βιβλίο έπαυε ν' αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας, αλλά είτε παραλείπονταν απ'αυτό κεφάλαια τα



οποία δεν αναφέρονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα⁽¹¹⁴⁾ είτε γινόταν υπόμνηση να χρησιμοποιείται το σχολικό βιβλίο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα⁽¹⁰³⁾. Μια φορά, εξάλλου, με εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δόθηκε εντολή στους καθηγητές να διδάξουν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό εγχειρίδιο, πράγμα που υποδηλώνει πως οι μεταξύ τους διαφορές ήταν ασήμαντες και δεν υπήρχε λόγος υπερίσχυσης του ενός ή του άλλου⁽⁸⁷⁾.

Φυσικά, μερικές φορές, όταν καθυστερούσε η παραλαβή των σχολικών εγχειριδίων για λίγο χρονικό διάστημα, τα μαθήματα διδάσκονταν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και ήταν υποχρεωμένοι οι καθηγητές να παρέχουν περιληπτικές σημειώσεις⁽¹⁷⁰⁾. Άλλοτε πάλι, εάν έμπαινε σε εφαρμογή νέο πρόγραμμα, χωρίς να έχουν εκδοθεί και τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έστελνε σχετικές οδηγίες διδασκαλίας ή παρέτεινε την ισχύ του παλιού προγράμματος⁽⁷⁷⁾⁽⁸⁵⁾.

Γενικά, δεν υπήρχαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων και των αντίστοιχων εγκεκριμένων σχολικών βιβλίων. Όπου όμως υπήρχαν, αφορούσαν κυρίως τη σειρά προτεραιότητας των διδακτικών κεφαλαίων κατά την παράθεση της ύλης.



β. Το εξωσχολικό βιβλίο

Το εξωσχολικό βιβλίο όχι μόνο δεν έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα ως μέσο διδασκαλίας στην Ελλάδα, αλλά έχει συστηματικά καταβληθεί προσπάθεια να αποφευχθεί κάθε εθισμός των μαθητών σ' αυτό. Στόχος αυτής της τακτικής μπορεί να θεωρηθεί η παγίωση της ιδέας στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν βιβλία πλουσιότερα, πληρέστερα και καταλληλότερα για τη μόρφωσή τους από τα σχολικά εγχειρίδια.

Η απαγόρευση κυκλοφορίας κάθε εντύπου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες) στο σχολικό χώρο, όπως συμπεραίνουμε από τη μελέτη των σχετικών εγκυκλίων, παρατηρείται κυρίως μετά τη μεταπολίτευση του 1974 και τούτο, γιατί ο ασφυκτικός έλεγχος ο οποίος ασκήθηκε στα σχολεία κατά την περίοδο της δικτατορίας δεν άφηνε περιθώρια ελεύθερης διακίνησης εξωσχολικών εντύπων και κατά συνέπεια δεν συνέτρεχαν λόγοι έκδοσης απαγορευτικών εγκυκλίων¹.

Ετσι εξηγείται το γεγονός ότι από τις εννιά σχετικές εγκυκλίους οι επτά έχουν εκδοθεί στο χρονικό διάστημα από το 1975 έως το 1981 και μόνο δύο στην περίοδο της δικτατορίας που κι αυτές αφορούσαν όχι την απαγόρευση εξωσχολικών βιβλίων αλλά την έκδοση από το

1. Με έγκριση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κυκλοφορούσαν μερικά περιοδικά, κυρίως θρησκευτικού περιεχομένου, όπως η "Ζωή του παιδιού", "Προς τη Νίκη" κ.ά.



ΥΠ.Ε.Π.Θ. "Ανθολογίου" με εργασίες μαθητών και με την ευθύνη των φιλολόγων καθηγητών των σχολείων(107)(109).

Είναι επίσης ενδεικτικό το γεγονός ότι όχι μόνο η κυκλοφορία εξωσχολικών εντύπων απαγορευόταν αλλά ακόμη και η απλή σύστασή τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης προς τους μαθητές(138)(157)(160)(180). Το Υπουργείο απαιτούσε την "απαρέγκλιτη" και "πιστή" εφαρμογή των επιταγών του, απειλώντας και με επιβολή αυστηρών κυρώσεων τους παραβάτες(160)(180).

Σχεδόν σε όλες τις σχετικές με το εξωσχολικό βιβλίο εγκυκλίους το Υπουργείο δεν παρέλειπε να τονίζει ότι στο σχολικό χώρο περιλαμβάνεται όχι μόνο το κτίριο του σχολείου, αλλά και το προαύλιο και οι είσοδοι αυτού. Οι ίδιες απαγορεύσεις ισχύουν ακόμη και σήμερα. Τα μόνα έντυπα που κυκλοφορούν με άδεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι μερικά σχολικά περιοδικά όπως: "Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός Νεότητας", "Ο φυσικός κόσμος" κ.ά.

Μετά την μεταπολίτευση το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εξέδιδε για μικρό χρονικό διάστημα δικό του περιοδικό με τη συνεργασία των καθηγητών και των μαθητών¹. Επίσης κατά καιρούς ήταν ελεύθερη η έκδοση και η κυκλοφορία εντύπων στα πλαίσια των Μαθητικών Κοινοτήτων, όμως πάντοτε οριζόταν ένας εκπαιδευτικός ως σύμβουλος ο οποίος έφερε και την ευθύνη της έκδοσης. Στις αρχές της δεκαετίας του

1. Ο τίτλος του περιοδικού αυτού ήταν: "Ελεύθερη Γενιά".



1960 για την έκδοση μαθητικού περιοδικού έπρεπε να χορηγηθεί απευθείας άδεια από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.(7).

Βέβαια, δεν έλειψαν και οι εξαιρέσεις από τον κανόνα. Σύμφωνα με αυτές οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συστήνουν εξωσχολικά βιβλία στους μαθητές τα οποία συνήθως περιλαμβάνονταν σε πίνακα βιβλίων, τον οποίο κατάρτιζε και κοινοποιούσε στα σχολεία το ΥΠ.Ε.Π.Θ.(48) (252)(254).

Η κατάσταση αυτή φαίνεται να μεταβλήθηκε ελαφρά μετά το 1981 με την προσπάθεια καθιέρωσης "ώρας βιβλίου" για τους μαθητές μετά από πρόταση του Υπουργείου Πολιτισμού και Επιστημών. Ασφαλώς η ώρα αυτή δεν εντάχτηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα, επειδή κατά τους ισχυρισμούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ.τα χρονικά πλαίσια, μετά την εφαρμογή του πενθημέρου εργασίας στα σχολεία, ήταν περιορισμένα(254). Όμως δόθηκε η άδεια στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και στους Γυμνασιάρχες να προγραμματίζουν κάθε χρόνο στις ώρες των πολιτιστικών εκδηλώσεων ειδικές ώρες για την ενημέρωση των μαθητών και τον εθισμό τους στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Επίσης οι καθηγητές μπορούσαν ευκαιριακά να αναφέρονται κατά τη διδασκαλία τους στην "προσιτή και επιστημονικά καθιερωμένη βιβλιογραφία"(254).

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα εκθέσαμε σχετικά με το



βιβλίο ως διδακτικό μέσο, επισημαίνουμε την προσπάθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ανεξάρτητα από πολιτικού χρωματισμούς, να επιβάλλει το ένα και αποκλειστικό βιβλίο ως βάση και προϋπόθεση κάθε διδακτικής δραστηριότητας, χωρίς αντιστάσεις ούτε από τους καθηγητές ούτε από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο αποσκοπούσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να διοχετεύσει την αντίληψη σε μαθητές και καθηγητές ότι το σχολικό βιβλίο είναι το καταλληλότερο μέσο πνευματικής ανέλιξης και ότι πέρα από αυτό δεν υπάρχει κάτι αξιόλογο να το αντικαταστήσει. Επιπλέον το βιβλίο κυριάρχησε μέχρι σήμερα στο τρίπτυχο: δάσκαλος, βιβλίο, πρόγραμμα¹. Ακόμη μπορούμε να υποστηρίξουμε πως έχει επιβληθεί, σχεδόν αποκλειστικά, ως μέσο διδασκαλίας και όχι μάθησης, ασκώντας τεράστιες επιδράσεις στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

2. Τα άλλα μέσα διδασκαλίας

Αν και είναι γνωστή η συμβολή των εποπτικών μέσων στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, δε γίνεται σωστή χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς. Αλλά και η πολιτεία δείχνει αδιαφορία για όλα τα διδακτικά μέσα, εκτός από το βιβλίο. Όπως αποδεικνύεται από τη μελέτη των εγκυκλίων, σε σύνολο 64 οι 59 αφορούν το βιβλίο (σχολικό-εξωσχολικό)

1. Βλ. Ε. Παπανούτσου, ό.π.



και μόνο οι 3 τα άλλα μέσα διδασκαλίας (βλ. πίνακες 5 και 6).

Οι εντολές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχετικά με τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας γενικά, αποσκοπούσαν στο να συνειδητοποιήσουν οι καθηγητές την ανάγκη χρήσης τους, ιδίως μετά τη διαπίστωση ότι αυτά παρέμειναν συνήθως συσκευασμένα στις αποθήκες των σχολείων, όπως είχαν παραχωρηθεί από την αρμόδια υπηρεσία(32)(80)(105)(113)(228).

Η γενική ανασκόπηση των όσων ήδη αναπτύξαμε σχετικά με τη μέθοδο της διδασκαλίας μας οδηγεί στα εξής γενικά συμπεράσματα:

Η συγκριτική εξέταση των διαφόρων τομέων της μεθόδου διδασκαλίας μας φανερώνει πως το ενδιαφέρον του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ανεξάρτητα από χρονικές περιόδους και κομματικούς χρωματισμούς, επικεντρωνόταν σχεδόν αποκλειστικά στον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και στον τρόπο χρήση του σχολικού βιβλίου.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο ανήκε στην αποκλειστική αρμοδιότητα των επιτελικών οργάνων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο προγραμματισμός αυτός αναμορφωνόταν από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ., αρκετές φορές μέχρι την τελική λήξη των μαθημάτων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να γνωρίζουν αν ο δικός τους προγραμματισμός θα ίσχυε. Ίσως για το λόγο αυτό να παραιτούνταν από τον καταρτισμό του στην αρχή του



σχολικού έτους. Μετά την καθιέρωση των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο στόχευε κατά κύριο λόγο στην εξασφάλιση της κοινής διδαγμένης ύλης των μαθημάτων των "Πανελληνίων" εξετάσεων και των εισιτηρίων εξετάσεων του Λυκείου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου περικόπτονταν ώρες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων της ίδιας σχολικής τάξης και, κατά συνέπεια, αφαιρούνταν μέρος της διδακτέας ύλης τους, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η όλη σχολική εργασία.

Αν και οι καθηγητές ήταν ελεύθεροι να καθορίζουν τα όρια των διδακτικών ενοτήτων ενός μαθήματος, αυτά κάθε φορά επηρεάζονταν από τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και την πίεση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την κάλυψη της διδακτέας ύλης με κάθε θυσία, ιδιαίτερα των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ.

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί μέχρι σήμερα τη βάση και την αναγκαία προϋπόθεση διδασκαλίας των μαθημάτων. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επιδιώκει με αυτό τον τρόπο να περιχαρακώσει τη σχολική γνώση, ασκώντας κάθε φορά τον επιδιωκόμενο κοινωνικό έλεγχο. Με την απαγόρευση της χρήσης του εξωσχολικού βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας, γίνεται προσπάθεια να παγιωθεί η αντίληψη σε μαθητές και καθηγητές ότι το σχολικό βιβλίο είναι το καταλληλότερο μέσο για τη μόρφωση και ότι τίποτε δεν μπορεί να το αντικαταστήσει.

Για τους άλλους τομείς της μεθόδου διδασκαλίας οι



εκάστοτε κυβερνήσεις φαίνεται πως δεν έδειχναν μεγάλος ενδιαφέρον, επειδή, πιθανόν, οι αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές δεν απειλούσαν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Συγκεκριμένα:

Στη διάρθρωση της διδασκαλίας επικράτησε η τριμερής πορεία, όπως διαμορφώθηκε στη χώρα μας από τον Ν.Εξαρχόπουλο και τον Κ.Δ. Γεωργούλη από τις αρχές του αιώνα μας.

Ως προς την οργάνωσή της η διδασκαλία λειτούργησε ως μετωπική. Η διαφοροποίησή της με τη μορφή εξατομικευμένης ή ομαδικής εργασίας έπρεπε να αποφεύγεται.

Στις μορφές διδασκαλίας την αποκλειστικότητα την διεκδικεί ο μονόλογος. Από τη διαλογική μορφή χρησιμοποιήθηκε η ερωταπόκριση σε συνδυασμό συνήθως με το μονόλογο. Οι άλλες μορφές διαλόγου, ο εξελικτικός και ο ελεύθερος διάλογος, εφαρμόστηκαν ελάχιστα καθώς επίσης και η δεικτική και η εργαστηριακή μορφή της διδασκαλίας.

Στη διαμόρφωση του κλίματος κατά τη διδασκαλία αποφασιστικό ρόλο έπαιξε η όλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η οποία, αυταρχική κατά κανόνα, δημιουργούσε φόβο και αβεβαιότητα στους μαθητές και δηλητηρίαζε τις μεταξύ τους σχέσεις.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Όπως τονίσαμε στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας μας, δεν ασχοληθήκαμε με τις εγκυκλίους που αφορούν θέματα διαδικασίας κατά τη διεξαγωγή των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ, γιατί αυτές διενεργούνταν εκτός σχολείου. Μας απασχόλησαν όμως θέματα σχετικά με τα προγράμματα διδασκαλίας των μαθημάτων γι' αυτές τις εξετάσεις, τα οποία αναπτύξαμε σε προηγούμενα κεφάλαια της συγγραφής μας.

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε τις ενδοσχολικές εξετάσεις. Στην προσπάθειά μας να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να εξηγήσουμε τις επεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που έχουν σχέση με τις εξετάσεις αυτές, χρησιμοποιήσαμε τις εξής κατηγορίες ανάλυσης: σκοπός, περιεχόμενο, μέθοδος, χρόνος και βαθμός των εξετάσεων.

Πριν προχωρήσουμε στη θεματική ανάλυση των εγκυκλίων με βάση τις πιο πάνω κατηγορίες, θα αναφερθούμε με συντομία στη χρονική τους κατανομή (βλ. πίνακα 7 και γραφική παράσταση 4). Η μελέτη του υλικού μας έδειξε ότι στη διετία 1964-65 εκδόθηκαν οι περισσότερες εγκύκλιοι από αυτές που είχαν ως θέμα τις εξετάσεις, επειδή προφανώς κατά τη χρονική αυτή περίοδο προέκυψαν διάφορα ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών μέτρων, που αποφάσισε η τότε κυβέρνηση. Τα ζητήματα αυτά



αφορούσαν την αξιολόγηση των μαθητών στα επιμέρους μαθήματα και ειδικότερα το χρόνο εξετάσεων και τον τρόπο βαθμολογίας. Το ίδιο ίσχυε και για το έτος 1977 με την καθιέρωση των εισιτηρίων εξετάσεων Λυκείου, και το 1979 με την έναρξη των "Πανελληνίων" εξετάσεων.

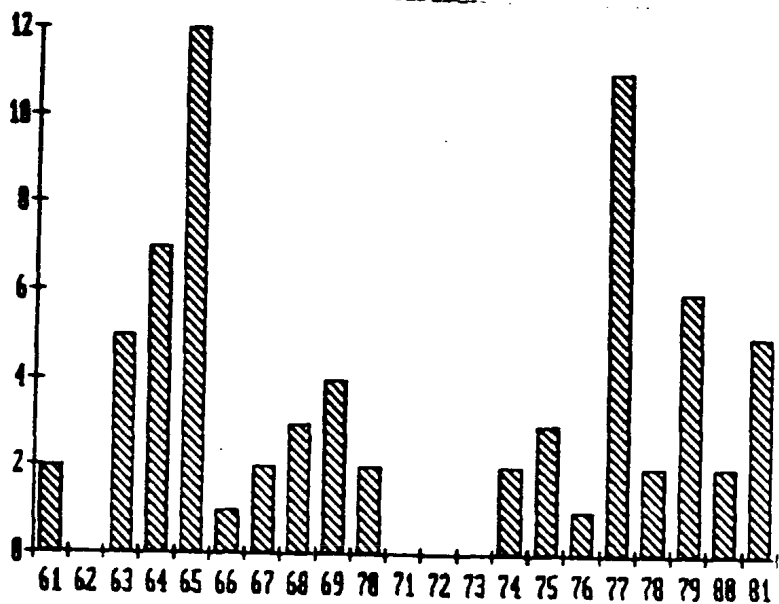
ΠΙΝΑΚΑΣ 7
Χρονική και θεματική κατανομή
των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων

ΕΤΟΣ	Σκοπός εξετάσεων	Εξεταστέα ύλη	Χρόνος εξετάσεων	Μέθοδος εξετάσεων	Βαθμ/γία	ΣΥΝΟΛΟ
1961	2					2
1962						
1963	1		3		1	5
1964	3		1	2	1	7
1965	2	1	4	2	3	12
1966				1		1
1967	1				1	2
1968	1	1	1			3
1969				2	2	4
1970				2		2
1971						
1972						
1973						
1974		1			1	2
1975	3					3
1976	1					1
1977	2	1	4	1	3	11
1978	1				1	2
1979		1		1	4	6
1980		1		1		2
1981	1		2		2	5
ΣΥΝΟΛΟ	18	6	15	12	19	70



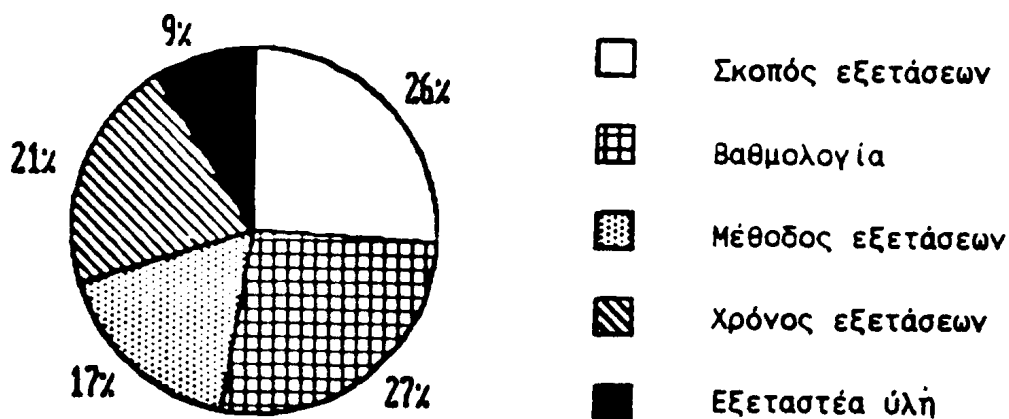
ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 4

Χρονική κατανομή των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8

Ποσοστιαία θεματική κατανομή των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων



Η θεματική κατανομή, εξάλλου, των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων (βλ. πίνακα 7 και διάγραμμα 8) μας έδειξε ότι αυτές αναφέρονται στο μεγαλύτερο τους ποσοστό στη βαθμολογία 27% και ακολουθούν ο σκοπός των εξετάσεων 26%, ο χρόνος 21%, η μέθοδος 17% και η εξεταστέα ύλη 9%.

Ερχόμαστε τώρα στη λεπτομερέστερη μελέτη των πιο πάνω θεμάτων:

Α. ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Ο σκοπός των εξετάσεων δηλώνεται άμεσα από τις ίδιες τις εγκυκλίους ή διαφαίνεται έμμεσα από το νόημα του κειμένου τους. Κύριος σκοπός θεωρείται ο αυστηρός έλεγχος των σχολικών γνώσεων και η κατάταξη των μαθητών.

Όπως αποδεικνύεται από τις σχετικές εγκυκλίους, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για τη λειτουργία των εξετάσεων ως μέσο αξιολόγησης της διδασκαλίας και ανατροφοδότησής της. Σε μια μόνο από τις τριάντα συναφείς εγκυκλίους διαπιστώσαμε αναφορά στις εξετάσεις ως μέσο εκτίμησης της διδασκαλίας⁽¹⁶⁴⁾. Συγκεκριμένα, μετά την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων του Φεβρουαρίου (σχολ. έτος 1976-77) θεσπίστηκαν οι γραπτές περιοδικές εξετάσεις ανά δίμηνο ή τρίμηνο. Στη σχετική εγκύκλιο αναφερόταν πως σκοπός των εξετάσεων αυτών έπρεπε να είναι, εκτός από τη



βαθμολόγηση των μαθητών, και η υποβοήθηση των καθηγητών να εκτιμήσουν την απόδοση της εργασίας τους.

Μετά την καθιέρωση των πρόχειρων γραπτών διαγωνισμάτων και την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων του Α εξαμήνου αυξήθηκαν ακόμη περισσότερο οι περιορισμοί και οι δεσμεύσεις των καθηγητών. Αρκεί μόνο ν'αναφέρουμε πως οι διδάσκοντες όφειλαν να συνεννοούνται με το διευθυντή του σχολείου για την ημέρα της δοκιμασίας των μαθητών και να προνοούν για την αποτελεσματική επιτήρηση των μαθητών ή να τους δίνουν δύο ισοδύναμα θέματα, ώστε οι μαθητές του ίδιου θρανίου να ασχολούνται με διαφορετικό αντικείμενο. Επίσης η εξεταστέα ύλη έπρεπε να περιορίζεται σε μια μόνο και πρόσφατα ολοκληρωμένη ενότητα και τα θέματα να δίνονται με μορφή ερωτήσεων, στις οποίες ο "μέσος μαθητής" θα μπορούσε άνετα να απαντήσει σε μια διδακτική ώρα.

Ασφαλώς, ο "μέσος μαθητής" είναι ένα φανταστικό κατασκεύασμα με το οποίο γίνεται προσπάθεια να δικαιολογηθεί η απαγόρευση διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η αναφορά στο "μέσο μαθητή" παρατηρείται μετά το 1975, γιατί από τότε οργανώθηκε σχολαστικότερα το όλο εξεταστικό σύστημα της χώρας μας και το σχολείο κλήθηκε να το χρησιμοποιήσει στον επιλεκτικό του ρόλο σε βάρος των κοινωνικά αδίκημένων μαθητών(144)(146)(164).

Στα πλαίσια του επιλεκτικού σχολείου οι καθηγητές μετατράπηκαν σε ελεγκτές και σε αυστηρούς κριτές της



· επίδοσης των μαθητών με στόχο την κατάταξή τους⁽¹⁴²⁾(148)
(151)(182)(248).

Ο έλεγχος αυτός μερικές φορές έπρεπε να στηρίζεται σε αιφνιδιαστικές γραπτές δοκιμασίες, για να αναγκάζει τους μαθητές να μελετούν περισσότερο τα μαθήματά τους⁽¹⁾
(38)(173). Μόνη περίπτωση "λελογισμένης επιείκειας" στην εξέταση των μαθητών αφορούσε τους μαθητές των σχολείων που λειτουργούσαν τρεις φορές την εβδομάδα πρωί και τρεις απόγευμα και οι οποίοι δεν είχαν αρκετό χρόνο για μελέτη το απόγευμα της Τετάρτης⁽¹⁴⁴⁾.

Η διαδικασία προαγωγής ή απόρριψης ή επανεξέτασης των μαθητών καθοριζόταν με νόμους και διατάγματα. Ο ρόλος της εγκυκλίου σ'αυτές τις περιπτώσεις ήταν η ρύθμιση ειδικών περιπτώσεων, όπως η παραπομπή σε επανεξέταση σε κάποιο μάθημα το οποίο δεν καλυπτόταν από άλλα⁽³⁾(33), η επανεξέταση ή η προαγωγή σε "δευτερεύοντα" μαθήματα⁽¹⁸⁾(30)
(31)(49)(63)(73) κ.ά.

Χαρακτηριστικό γεγονός της λειτουργίας των εξετάσεων ως μέσο για την αυστηρή επιλογή των μαθητών με στόχο την ένταξή τους στο μελλοντικό κοινωνικό καταμερισμό εργασίας είναι και η διαταγή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προς τους εκπαιδευτικούς να μην προωθούν και απολύουν ακατάρτιστους μαθητές, γιατί έτσι μόνο, κατά τους ισχυρισμούς του, θα αναδεικνυόταν το απολυτήριο "εις τίτλον κύρους και περιωπής"⁽¹⁾. Η εντολή αυτή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δόθηκε με αφορμή την απογοητευτική επίδοση, την οποία



εμφάνισαν οι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ κατά το σχολικό έτος 1959-60. Ασφαλώς, το μέτρο αυτό δεν είναι μεμπτό, αλλά οφείλουμε να τονίσουμε ότι η ανάδειξη του απολυτηρίου του Γυμνασίου (εξαταξίου) σε τίτλο "κύρους και περιωπής" συνδέθηκε με την "ζωήν και την πρόοδον του Έθνους"⁽¹⁾. Βρισκόμαστε στην αρχή της δεκαετίας του 1960 και, όπως γνωρίζουμε, επικρατεί η αντίληψη ότι η παιδεία συμβάλλει αποφασιστικά στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Οι δαπάνες για την παιδεία θεωρούνται ως οι πιο παραγωγικές επενδύσεις¹. Οι απόψεις όμως αυτές από τη δεκαετία του 1970 άρχισαν να αμφισβητούνται ως προς ορισμένες πτυχές τους, όπως θα εξηγήσουμε πιο κάτω στη συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας.

1. Βλ. Εισηγητική έκθεση του ΝΔ 3971/1959, Αλ. Δημαράς, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα 1974, τ.β, σ.238. Γ. Μαυρογιώργου, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, Τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση Αθήνα 1985, τχ.21, σ.17. Γ. Παπανδρέου, Δηλώσεις "εν σχέσει με τα μέτρα δια την παιδείαν, τα οποία εισηγήθη κατά την συνεδρίαση του Υπουργικού Συμβουλίου", Αλ. Δημαράς, ό.π, σ.259-261. Ε. Παπανούτσου, Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1965, σ.280-81. Του ίδιου, Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976, σ.210.



Β. ΕΞΕΤΑΣΤΕΑ ΥΛΗ

Ως εξεταστέα ύλη θεωρείται ακόμη και σήμερα αυτή που διδάσκεται μέχρι την ημερομηνία των εξετάσεων με βάση το σχολικό βιβλίο. Αφαίρεση μικρού τμήματος ύλης επιτρεπόταν κατά καιρούς, όταν η διδαχθείσα ύλη προσέγγιζε τη διδακτέα ύλη ή συνέπιπτε με αυτή. Το μέτρο αυτό ισχύει ακόμη και σήμερα.

Μόνο σε λίγες περιπτώσεις ως εξεταστέα ύλη οριζόταν από τις σχετικές εγκυκλίους η διδακτέα ή ανάλογη με αυτήν. Πρόκειται για τα μαθήματα ξένων γλωσσών⁽⁷⁴⁾, τα άγνωστα θέματα των αρχαίων ελληνικών⁽¹²⁵⁾ και τις ασκήσεις στα φυσικομαθηματικά⁽²²⁹⁾.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. απειλούσε με κυρώσεις τους καθηγητές οι οποίοι καλούσαν τους μαθητές, κυρίως στις γραπτές εξετάσεις, να απαντούν σε θέματα που δεν περιείχε το "ισχύον" αναλυτικό πρόγραμμα και δεν περιλαμβάνονταν στα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία⁽¹⁹²⁾.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε μια άλλη ιδιότυπη παρέμβαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχετικά με την επανεξέταση μαθητών σε περίπτωση διαφοράς βαθμολογίας ανάμεσα στον ετήσιο γραπτό και τον προφορικό βαθμό του δεύτερου εξαμήνου. Στην περίπτωση αυτή έπρεπε να συγκροτηθεί επιτροπή από το διευθυντή του σχολείου ή το



νόμιμο αναπληρωτή του ως πρόεδρο, από το διδάσκοντα και από άλλον έναν καθηγητή, της ίδιας ή συγγενικής ειδικότητας. Η επιτροπή εξέταζε προφορικά το μαθητή όχι στην διδαχθείσα ύλη του έτους αλλά του τελευταίου διμήνου. Ο βαθμός αυτής της ανεξέτασης αποτελούσε προφορικό βαθμό όχι του τελευταίου διμήνου αλλά του δευτέρου τετραμήνου⁽⁴⁴⁾(187). Αν δε λάβουμε υπόψη μας ότι οι δύο σχετικές εγκύκλιοι εκδόθηκαν με διαφορά δώδεκα χρόνων (1965 η μία και 1977 η άλλη), με ταυτόσημο όμως περιεχόμενο, γίνεται φανερό ότι σε θέματα εξετάσεων η τακτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. διαχρονικά έμενε η ίδια, ανεξάρτητα από κοινωνικοπολιτικές μεταβολές.

Γ. ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Στον όρο "χρόνος εξετάσεων" συμπεριλαμβάνουμε την ημερομηνία διεξαγωγής των εξετάσεων και τη συχνότητά τους.

1. Καθορισμός ημερομηνίας διεξαγωγής εξετάσεων

Η ημερομηνία των εξετάσεων καθοριζόταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. απευθείας και κατά κανόνα με διατάγματα, αποφάσεις και εγκυκλίους. Συνήθως το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επανακαθόριζε την ημερομηνία των εξετάσεων ανάλογα με τις ετήσιες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, όπως, για παράδειγμα, διαπιστώσαμε για το σχολικό έτος 1962-63,



όταν ξέσπασε η μεγάλη απεργία διάρκειας των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης¹. Ο Υπουργός Παιδείας εκείνης της περιόδου, μετά την πολιτική επιστράτευση των εκπαιδευτικών, έσπευσε να μεταθέσει την ημερομηνία έναρξης των εξετάσεων του δευτέρου εξαμήνου κατά εννιά ημέρες⁽¹⁷⁾. Αμέσως όμως δεν άργησε να ανακαλέσει, αφού συνάντησε την αντίδραση της ομοσπονδίας των εκπαιδευτικών Μ.Ε.⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾. Η δικαιολόγηση αυτής της παλινωδίας στηρίχτηκε στον ισχυρισμό του υπουργού ότι "χάρης εις τον ζήλον των καθηγητών το πλείστον της ύλης... εδιδάχθη εγκαίρως, καλυφθεισών ούτω των ελλείψεων εκ της διακοπής του Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου⁽¹⁹⁾. Όλα αυτά κατορθώθηκαν σε λίγες μέρες! Στη συνέχεια ο ίδιος ο υπουργός δεν παρέλειπε να εκφράζει προς όλους τους εκπαιδευτικούς "τας φιλικάς ευχαριστίας και την Υπουργικήν ευαρέσκειαν"⁽¹⁹⁾.

Το καλόπιασμα των εκπαιδευτικών γινόταν επιτακτική ανάγκη για το κόμμα που κυβερνούσε, επειδή σε λίγους μήνες θα διεξάγονταν οι βουλευτικές εκλογές (1963): Δεν είναι όμως η μοναδική φορά κατά την οποία ενέργειες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. υπαγορεύτηκαν από κομματικές σκοπιμότητες. Έτσι

1. Η απεργία αυτή άρχισε στις 19 Γενάρη του 1963 και έληξε με την πολιτική επιστράτευση των απεργών στις 8 Φλεβάρη του ίδιου έτους. Είναι ίσως η μοναδική μέχρι σήμερα απεργία των εκπαιδευτικών που είχε τη συμπαράσταση μεγάλου μέρους της κοινής γνώμης και του τύπου. Βλ. Αλ. Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ.β, σ.251-256, όπου και ενδιαφέροντα κείμενα για την απεργία.



και τον Ιούνιο του 1981 το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε την επανεξέταση των ανεξεταστέων μαθητών όλων των τάξεων του Γυμνασίου, αν και οι ίδιοι οι μαθητές είχαν ήδη εξεταστεί και είχαν απορριφτεί. Η επανεξέταση ορίστηκε πάλι τον Ιούνιο κι όχι το Σεπτέμβρη⁽²⁵⁰⁾⁽²⁵¹⁾. Είχαμε δηλαδή αλεπάλληλες εξετάσεις μέσα σε λίγες ημέρες για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά χρονικά της χώρας μας, με αποτέλεσμα και να γελοιοποιηθεί ο θεσμός των εξετάσεων και να τραυματισθεί το κύρος των καθηγητών ως κριτών της επίδοσης των μαθητών.

Γενικά, όπως ήδη αναφέραμε, ο καθορισμός της ημερομηνίας διεξαγωγής των εξετάσεων ήταν έργο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.⁽⁷¹⁾⁽¹⁸⁶⁾. Μικρά περιθώρια καθορισμού του χρόνου των εξετάσεων από τους καθηγητές αφήνονταν στα πρόχειρα διαγωνίσματα⁽³⁹⁾, αλλά κι εδώ συνήθως οι περιορισμοί δεν ήταν λίγοι. Οι καθηγητές έπρεπε να συνεννοούνται με το διευθυντή πρώτα, να προειδοποιούν τους μαθητές δύο έως τρεις ημέρες προηγουμένως και να αφήνουν χρονικό διάστημα δύο τουλάχιστο ημερών ανάμεσα σε δύο διαδοχικές γραπτές δοκιμασίες⁽¹⁸⁴⁾.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι όλες οι ρυθμίσεις με εγκυκλίους των ημερομηνιών έναρξης των γραπτών εξετάσεων γίνονταν την τελευταία στιγμή και μερικές φορές τηλεγραφικά, σε βάρος πάντα του προγραμματισμού της διδασκαλίας που είχε γίνει από την πλευρά των



εκπαιδευτικών. Μόνο μια εγκύκλιος εκδόθηκε στο τέλος του Σεπτέμβρη (1964), αλλά κι αυτή αφορούσε τους μαθητές που υστερούσαν σε διάφορα μαθήματα. Σ'αυτούς δινόταν το δικαίωμα για επανεξέταση με βάση διάταγμα που θα δημοσιευόταν στο μέλλον. Η εγκύκλιος αυτή ίσχυσε και για τους μαθητές του προηγούμενου σχολικού έτους (1963-64)⁽³³⁾.

2. Συχνότητα εξετάσεων

Οι εξετάσεις με τη μορφή επίσημων γραπτών διαγωνισμών διεξάγονταν στο τέλος του πρώτου τετραμήνου, δηλαδή το μήνα Φεβρουάριο, και στο τέλος των μαθημάτων, τον Ιούνιο. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 καταργήθηκαν οι εξετάσεις του πρώτου τετραμήνου (εγκ. 157955/64), τις επανέφερε όμως η δικτατορία (ΒΔ 490/1968 αρ.4), για να καταργηθούν ξανά με τη μεταρρύθμιση του 1976⁽¹⁶⁴⁾. Στη συνέχεια καταργήθηκαν και οι γραπτές εξετάσεις πρώτου και δεύτερου τετραμήνου στα Γυμνάσια. Τη θέση τους, όπως και των εξετάσεων πρώτου τετραμήνου του Λυκείου, την πήραν οι περιοδικές γραπτές δοκιμασίες (πρόχειρα διαγωνίσματα), που στην ουσία υποκατέστησαν τις εξετάσεις των τετραμήνων και δημιούργησαν πρόσθετο καθημερινό άγχος σε μαθητές και καθηγητές, αφού διεξάγονταν με μεγαλύτερη συχνότητα και με πολυπλοκότερες διαδικασίες.

Αναλυτικότερα: μετά την κατάργηση των εξετάσεων πρώτου τετραμήνου από το σχολικό έτος 1964-65, τα διαγω-



νίσματα αυτά διενεργούνταν χωρίς προειδοποίηση και υποχρεωτικά μια φορά τουλάχιστον ανά δίμηνο⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾ και από το 1965-66 μια φορά τουλάχιστον ανά τετράμηνο⁽⁴⁹⁾. Από το σχολικό έτος 1976-77 οι γραπτές αυτές δοκιμασίες διεξάγονταν μετά από προειδοποίηση των μαθητών απ'τον αρμόδιο καθηγητή δύο έως τρεις ημέρες προηγουμένως, με προσunenνόηση πάντα με το διευθυντή του σχολείου και σε μια διδακτική ενότητα που εκτεινόταν σε τρία έως πέντε μαθήματα. Για κάθε δίμηνο ή τρίμηνο αντιστοιχούσε σε κάθε μάθημα τουλάχιστον μια γραπτή δοκιμασία⁽¹⁶⁴⁾. Από το σχολικό όμως έτος 1977-78 με τη διαπίστωση, έπειτα από έντονες διαμαρτυρίες των εκπαιδευτικών, ότι με αυτά τα διαγωνίσματα αποδιοργανωνόταν εντελώς η λειτουργία των σχολείων, ορίστηκε ως υποχρεωτικό ένα διαγώνισμα κατά το πρώτο τρίμηνο και προαιρετικό (κατά την κρίση του καθηγητή) από ένα για τα άλλα τρίμηνα (β και γ), πάντοτε όμως χωρίς προειδοποίηση και στο μάθημα της ημέρας, πράγμα που συμβαίνει και σήμερα⁽¹⁷³⁾. Με αυτή τη ρύθμιση ανακουφίστηκαν μαθητές και καθηγητές, αφού, κατά κανόνα, στο εξής μόνο τα υποχρεωτικά διαγωνίσματα του πρώτου τριμήνου διενεργούνταν, η δε βαθμολογία στα επόμενα τρίμηνα προέκυπτε από τη γενική εικόνα που σχημάτιζε ο καθηγητής για τον κάθε μαθητή και από την προφορική του εξέταση σε συγκεκριμένες ημερομηνίες.



Δ. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Η μέθοδος των εξετάσεων χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της γραπτής εξέτασης πάνω στην προφορική, είτε για τις παραδοσιακές εξετάσεις των δύο τετραμήνων πρόκειται είτε για τα πρόχειρα γραπτά διαγωνίσματα. Η προτεραιότητα του γραπτού λόγου απέναντι στον προφορικό φαίνεται και από την υπερίσχυση του γραπτού βαθμού ενός μαθήματος απέναντι στον προφορικό, όπως θα αναλύσουμε πιο κάτω.

Η γραπτή εξέταση πέρασε και σε μαθήματα στα οποία περισσότερο άρμοζε η προφορική ή η πρακτική εξέταση, όπως είναι το μάθημα των οικοκυρικών και της μουσικής⁽⁹¹⁾(100)(101).

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε πως, σύμφωνα με τη διαταγή του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες λογίζονται ως προφορική εξέταση ακόμη μέχρι σήμερα⁽¹⁷³⁾. Ισοτιμία λοιπόν ανάμεσα στην γραπτή και στην προφορική εξέταση δεν υπάρχει. Αυτή είναι ίσως και η κύρια αιτία της αδυναμίας των μαθητών να εκφραστούν σωστότερα στον προφορικό λόγο σε σχέση με το γραπτό λόγο¹.

Η εξέταση επιπλέον έπαιρνε τη μορφή προβλημάτων, που έπρεπε να λυθούν, όπως συνέβαινε στα φυσικομαθηματικά⁽²⁵⁾,

1. Βλ. Χαρ.Νούτσου, Προγράμματα Μ.Ε. και κοινωνικός έλεγχος, ό.π, σ.161.



παρατηρήσεων ή ερωτήσεων προς απάντηση ή ζητημάτων προς ανάπτυξη για άλλα μαθήματα(26)(38)(53)(91)(173)(197)(231).

Τα θέματα των εξετάσεων συνήθως απευθύνονταν στο "μέσο μαθητή" και δεν απαιτούσαν καμιά μελέτη πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο(147). Οι ερωτήσεις ήταν στην ουσία αντιγραφή τίτλων των εγχειριδίων. Έτσι, π.χ. το κεφάλαιο "Οι βαλκανικοί πόλεμοι" του βιβλίου γινόταν ερώτηση: "Τί γνωρίζετε για τους βαλκανικούς πολέμους;"¹. Οι απαντήσεις προϋπέθεταν απομνημόνευση της ύλης· σπάνια απαιτούσαν κρίση(38).

Άλλοτε πάλι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έφτανε στο σημείο να επιβάλλει με ακρίβεια και τον τύπο της ερώτησης, όπως: "Σε όλα τα θέματα ως πρώτη ερώτηση, θα τεθεί η ακόλουθος" (δίνεται συγκεκριμένη ερώτηση)(197).

Γίνεται πλέον φανερό ότι οι καθηγητές δεσμεύονταν σε αυστηρά καθορισμένους τρόπους εξέτασης και δεν ήταν "ελεύθεροι να καταφεύγουν σε όλες τις μεθόδους αξιολόγησης που θεωρούσαν χρήσιμες για να κρίνουν την πρόοδο των μαθητών τους², σύμφωνα και με τη σύσταση της UNESCO για την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

1. Πρβ. Χρ. Φράγκου, Ο τρόπος των εξετάσεων και η μάθηση, περ. Πράξη, τχ.3, 1981.

2. Βλ. UNESCO, Διεθνές γραφείο εργασίας (ILO), Σύσταση που αφορά την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, Οκτ. 1966, μετάφ. Δελτίο της ΟΛΜΕ, τ.538, (1981), σ.11.



Ακόμη, τσ ΥΠ.Ε.Π.Θ. υποχρέωνε τους καθηγητές να διεξάγουν και απρόοπτες γραπτές δοκιμασίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με σκοπό να αιφνιδιάζουν τους μαθητές και να τους υποχρεώνουν να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την απόκτηση των καθορισμένων γνώσεων⁽³⁹⁾(94).

Ε. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

Οι εξετάσεις εξακολουθούν και σήμερα να έχουν ως κύριο στόχο την κατάταξη των μαθητών με τη χρήση βαθμολογικών κλιμάκων. Ο βαθμός στα διάφορα μαθήματα του Γυμνασίου και κυρίως του Λυκείου αποτέλεσε όπλο στα χέρια των καθηγητών, αφού απ'αυτόν εξαρτιόταν η προαγωγή ή η απόρριψη των μαθητών και, μέχρι ένα σημείο, η εισαγωγή στα ΑΕΙ.

Η συμμετοχή των σχολικών βαθμών στην επιλογή για τα ΑΕΙ δημιούργησε έντονο ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, δηλητηρίασε την ατμόσφαιρα των σχολικών τάξεων και υπονόμειυσε τις σχέσεις καθηγητών και μαθητών¹.

Εμείς δε θα ασχοληθούμε με τη λειτουργία του βαθμού

1. Οι βαθμοί του Λυκείου συνυπολογίζονταν, σε καθορισμένο κάθε φορά ποσοστό, για την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ. Το 1988 κάθε τέτοια συμμετοχή των ενδοσχολικών βαθμών καταργήθηκε με το ΠΔ 238/25.5.1988.



και τις επιπτώσεις του στην καθημερινή διδακτική πράξη αναφορικά με τους μαθητές, αλλά με τους περιορισμούς τους οποίους επέβαλλε κατά καιρούς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στους καθηγητές σχετικά με τη βαθμολόγηση των μαθητών. Οι φραγμοί αυτοί θα εξεταστούν με κριτήρια τα εξής:

Τρόπος βαθμολογίας, διαφορά βαθμολογίας, το υποχρεωτικό της βαθμολογίας και η ακύρωση της βαθμολογίας.

1. Τρόπος βαθμολογίας

Ο τρόπος βαθμολογίας υποδεικνυόταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με σχολαστικότητα, ιδίως μετά την καθιέρωση των "Πανελληνίων" εξετάσεων των Β και Γ τάξεων του Λυκείου. Οι οδηγίες οι οποίες δίνονταν μέσα από τις εγκυκλίους ήταν λεπτομερείς, ιδιαίτερα για τις τάξεις που έπαιρναν μέρος στις "Πανελλήνιες" εξετάσεις Β και Γ Λυκείου (192) (202)(210)(212).

Με άλλες εγκυκλίους πάλι επιστρατευόταν ο γραφειοκρατικός μηχανισμός και γίνονταν συσκέψεις του συλλόγου των διδασκόντων με σκοπό τη δοκιμαστική εφαρμογή του συστήματος εξαγωγής του ετήσιου βαθμολογικού αποτελέσματος(243)(246). Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επίσης υπενθύμιζε στους καθηγητές ότι εκτός από το διδακτικό έργο είχαν επωμιστεί και την ευθύνη της αξιολόγησης των μαθητών και έπρεπε ως "κριτές" της επίδοσης τους να αποκτήσουν νοοτροπία σύμφωνα με τα "νέα δεδομένα"(246).



Αλλά οι "δεσμεύσεις δεν αφορούσαν μόνο τα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ. Το ίδιο ίσχυε και για τα μαθήματα των υπόλοιπων τάξεων του Λυκείου και του Γυμνασίου(37)(39)(45)(81)(173).

Καταλήγουμε έτσι αβίαστα στο συμπέρασμα ότι ο καθηγητής δε διέθετε αυτονομία στον τομέα αυτό. Απογυμνωμένος εξάλλου από τον παιδαγωγικό του ρόλο μετατρεπόταν σε εκτελεστικό όργανο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. επιφορτισμένος με την υποχρέωση της βαθμολόγησης των μαθητών με αυστηρά καθορισμένο τρόπο, πράγμα που εξακολουθεί ακόμη μέχρι σήμερα να ισχύει.

2. Διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού βαθμού

Η διαφορά ανάμεσα στο γραπτό και στον προφορικό βαθμό ενός μαθήματος επιτρεπόταν μόνο μέσα στα όρια των τριών μονάδων¹. Αν ο προφορικός βαθμός του δευτέρου

1. βλ. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1984, σ.117-118, όπου και η εύστοχη παρατήρηση (Σημ.10) "Έτσι ώστε ο βαθμός αυτονομείται και από το αντικείμενο της βαθμολογίας και από την κρίση του βαθμολογητή. Η εσωτερίκευση αυτής της χειραγώγησης επιβεβαιώθηκε τελευταία από το Συμβούλιο της Επικρατείας: το ανώτατο αυτό όργανο ακύρωσε αναβαθμολόγηση γραπτού έκθεσης, γιατί ο βαθμός του τρίτου βαθμολογητή δε βρισκόταν ανάμεσα στους βαθμούς των δύο πρώτων βαθμολογητών (εφημ. "Καθημερινή", 31.3.1984). Ο "αναβαθμολογητής" δηλαδή δεν έχει την ευχέρεια να διαμορφώσει δική του κρίση και βαθμολογία * χρησιμεύει απλά και μόνο σαν άλλοθι ενός τυπικού και απρόσωπου μέσου όρου".



τετραμήνου ήταν μικρότερος κατά τρεις μονάδες από τον ετήσιο γραπτό βαθμό ενός μαθήματος, τότε ο μαθητής με αίτησή του μπορούσε να ζητήσει προφορική επανεξέταση για τη διόρθωση του προφορικού βαθμού. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε μια αντινομία. Η επανεξέταση αυτή γινόταν όχι στην ετήσια ύλη ή στην ύλη του δεύτερου τετράμηνου αλλά στην ύλη του τελευταίου διμήνου, ο δε βαθμός που προέκυπτε από τη νέα εξέταση λογιζόταν ως προφορικός βαθμός του δευτέρου τετραμήνου⁽⁴⁴⁾(167). Ασφαλώς και είναι ακατανόητες αυτές οι ρυθμίσεις, αφού εντελώς αυθαίρετα βαθμός που αντιστοιχεί σε ύλη διμήνου αντικαθιστά βαθμό τετραμήνου ή ακόμη βαθμός ετήσιος και τετραμήνου θεωρούνται ισοδύναμοι. Αλλά το θέμα αυτό έχει ήδη αναφερθεί πιο πριν (σ.177).

Το ίδιο συνέβαινε και όταν η διαφορά βαθμολογίας προέκυπτε μετά από αναβαθμολόγηση. Ακόμη, μετά το 1955 ίσχυε και το εξής παράδοξο: Σε περίπτωση κατά την οποία από την αναβαθμολόγηση των γραπτών των μαθητών προέκυπτε διαφορά βαθμολογίας κατά τρεις μονάδες, τότε, σύμφωνα με την παρ.5 του άρθρου 67 του από 8.7.1955 Β.Διατάγματος, επιβάλλονταν οι "νόμιμες κυρώσεις". Την αυστηρότητα της πιο πάνω διάταξης προσπαθούσε να μετριάσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αργότερα (1969) με εγκύκλιό του, σύμφωνα με την οποία θα διώκονταν πειθαρχικά οι υπεύθυνοι βαθμολογητές, αν κατά την κρίση του οικείου Γενικού Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης η διαφορά της βαθμολογίας αυτής οφειλόταν σε



δόλο ή αμέλεια(84).

Όλα αυτά συνέβαιναν στην χώρα μας, ενώ διεθνώς ήταν γνωστό ότι η εξέταση και η βαθμολόγηση του μαθητή είναι μια στιγμιαία και υποκειμενική κατάταξη. "Δίκαιη" βαθμολόγηση του μαθητή μπορεί να επιτευχθεί, αν χρησιμοποιηθούν πάρα πολλοί βαθμολογητές. Κατά μια άποψη θα χρειάζονταν: για την έκθεση 78 (έκθεση ιδεών 127) βαθμολογητές, για την ξένη γλώσσα 28, για τα μαθηματικά 13, για τα φυσικά 16 κτλ.¹.

3. Το υποχρεωτικό της βαθμολόγησης των μαθητών

Η βαθμολόγηση του μαθητή αποτελεί καθήκον του καθηγητή. Όλοι οι διδάσκοντες οφείλουν να καταθέτουν την προφορική βαθμολογία για κάθε μαθητή για όλα τα δίμηνα ή τρίμηνα. Η βαθμολογία αυτή στηρίζεται συνήθως στην επώνυμη εξέταση του μαθητή σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, αλλά και στα πρόχειρα διαγωνίσματα και στη συμμετοχή των μαθητών στη διεξαγωγή της διδασκαλίας(14)(175). Όπως είναι γνωστό όλοι οι καθηγητές είναι εφοδιασμένοι με τον πολύ αντιπαθητικό για τους μαθητές βαθμολογικό κατάλογο, στον οποίο σημειώνουν τους βαθμούς κατά μαθητή.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υποχρεώνει τους καθηγητές να εξετά-

1. Βλ. Χρ. Φράγκου, Παιδεία και εξετάσεις, Σύγχρονα θέματα, τχ.7 (1980), σ.9.



ζουν, ακόμη και σήμερα, περισσότερο από μια φορά τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνους για τους οποίους προκύπτει βαθμολογικό αποτέλεσμα κάτω από τη βάση⁽⁹⁴⁾. Για το αδιάβλητο της προφορικής βαθμολογίας, ειδικότερα στα ολιγόωρα μαθήματα, προβλέπονταν και απρόοπτες γραπτές δοκιμασίες⁽⁹⁴⁾.

Σε περίπτωση κατά την οποία κάποιος καθηγητής δεν καταθέτει προφορική βαθμολογία για ένα μαθητή, οφείλει να το δικαιολογεί εγγράφως στο διευθυντή του σχολείου⁽¹⁶⁴⁾ (175).

4. Ακύρωση βαθμολογίας

Η βαθμολογία των μαθητών, η οποία, όπως τονίσαμε, αποτελούσε υποχρέωση των καθηγητών και γι' αυτήν ασκούσαν πολλαπλές πιέσεις στους καθηγητές από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ως προς τον τρόπο εξαγωγής της και τη μέθοδο, μπορούσε πάλι με εντολή του Υπουργείου να ακυρώνεται και να αναβαθμολογούνται ξανά γραπτά διαγωνίσματα από τους ίδιους τους καθηγητές. Επίσης ορισμένες φορές δινόταν η εντολή να μη λαμβάνεται υπόψη η βαθμολογία ενός μαθήματος.

Η ακύρωση της βαθμολογίας οφειλόταν είτε στην αλλαγή του νομικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας και εξέτασης των μαθημάτων, τη στιγμή που ήδη είχε κατατεθεί η βαθμολογία στα μαθήματα αυτά⁽¹¹⁹⁾, είτε σε άλλη μη κατονομαζόμενη αιτία⁽¹⁷⁾.



Και στις δύο περιπτώσεις τραυματιζόταν το κύρος των διδασκόντων, με αποτέλεσμα να μένουν εκτεθειμένοι, αφού όχι μόνο από παιδαγωγοί μετατρέπονταν σε απλούς κριτές της προόδου των μαθητών τους, αλλά και η ιδιότητά τους αυτή τελούσε υπό περιορισμό και αναίρεση από τα κεντρικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι εξετάσεις στη χώρα μας χρησιμοποιούνται κυρίως όχι για τη διάγνωση των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης και την ανατροφοδότησή της, αλλά για την κατάταξη των μαθητών με τη βοήθεια βαθμολογικών κλιμάκων. Η κατάταξη αυτή παίρνει τις εξής βασικές μορφές ακόμη και σήμερα: προαγωγή των μαθητών, απόρριψη, παραπομπή σε νέα εξέταση.

Το σχολείο συνεπώς, αντί να μορφώνει και να διαπαιδαγωγεί, "ασχολείται κυρίως πώς θα εντοπίσει τους ικανούς από τους ανίκανους, δηλαδή τους αυριανούς διανοούμενους από τους χειρώνακτες"¹.

Τη στιγμή μάλιστα που αλλού υπάρχει έντονος προβληματισμός για τις εξετάσεις, εμείς στην Ελλάδα έχουμε παγιδευτεί σε μια μονολιθική αντιμετώπιση των εξετάσεων που έχει σχέση κυρίως με τον αριθμό και το είδος τους. "Δεν έχουμε όμως αναρωτηθεί αν αυτές οι

1. Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα 1985, σ.175.



εξετάσεις που κάνουμε είναι δίκαιες ή άδικες, αξιόπιστες, σταθερές ή ασταθείς, μεθοδικές ή αμέθοδες κτλ."¹.

Αναμφίβολα οι εξετάσεις είναι ένα άδικο μέσο αξιολόγησης των μαθητών, αφού στηρίζονται σε μια στιγμιαία απόδοσή τους και επιπλέον ευνοούν τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία έρχονται στο σχολείο καλύτερα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Πέρα όμως από τα αρνητικά αυτά σημεία έχουμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι κατά τα τελευταία χρόνια οι εξετάσεις διεξάγονταν σε ένα κλίμα έντονου ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα να αυξάνει το άγχος και να υποσκάπτονται οι σχέσεις καθηγητών και μαθητών. Τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως τα λύκεια λειτούργησαν ως προθάλαμοι των ΑΕΙ, ιδιαίτερα μετά το συνυπολογισμό της βαθμολογίας του λυκείου στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος των Γενικών εξετάσεων².

1. Χρ. Φράγκος, ό.π, σ.8.

2. Η πρόσφατη απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΠΔ 238/1988) να αποδесμεύσει τα λύκεια από τις εξετάσεις για την εισαγωγή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα με στόχο τη λειτουργία του λυκείου ως αυτόνομης εκπαιδευτικής βαθμίδας, αν και αποτελεί θετική εξέλιξη, δε λύνει το εξεταστικό πρόβλημα, το οποίο είναι πολύπλοκο και έχει σχέση κυρίως με το μεγάλο αριθμό υποψηφίων που συνωθούνται κάθε χρόνο μπροστά στις πύλες των πανεπιστημίων.



Ο σκοπός -εξάλλου των εξετάσεων, ο χρόνος, η μέθοδος και η εξεταστέα ύλη ρυθμίζονταν κάθε φορά από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Οι καθηγητές ήταν εντολοδόχοι και εκτελεστές των αποφάσεων του διοικητικού κέντρου. Η βαθμολογία των μαθητών ήταν και εξακολουθεί να είναι υποχρεωτική για τους διδάσκοντες. Ο τρόπος βαθμολογίας καθοριζόταν σχολαστικά από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., το οποίο επεφύλασσε στο ίδιο το δικαίωμα να ακυρώνει μερικές φορές τη βαθμολογία, να διατάζει την επανεξέταση των μαθητών και να τιμωρεί τους καθηγητές σε περιπτώσεις μεγάλης διαφοράς του προφορικού από το γραπτό βαθμό ενός μαθήματος.

Συμπέρασμα

Ανακεφαλαιώνοντας τα σχετικά με την παρουσίαση και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, έχουμε να κάνουμε τις ακόλουθες γενικές παρατηρήσεις.

1. Στα προγράμματα διδασκαλίας υπάρχει μια δυσκαμψία, η οποία οφείλεται στην επιβολή από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αυστηρής ιεράρχησης και οριοθέτησης της σχολικής γνώσης, ιδίως μετά την καθιέρωση του θεσμού των "Πανελληνίων" εξετάσεων για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Η έκρηξη του μαθητικού πληθυσμού είχε ως αποτέλεσμα να κληθεί το σχολείο να παίξει αυστηρότερα τον επιλεκτικό του ρόλο. Για την επίτευξη κοινής διδαγμένης ύλης των μαθημάτων των εξετάσεων αυτών και στα πλαίσια της "ουδετερότητας" που απαιτεί η φιλελεύθερη αντίληψη για



την "ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών", το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προβαίνει κάθε φορά σε αυστηρή ιεράρχηση και οριοθέτηση της διδακτέας ύλης.

2. Στις μεθόδους διδασκαλίας εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και για την καθιέρωση του ενός και αποκλειστικού για κάθε μάθημα σχολικού εγχειριδίου, με στόχο πάλι κυρίως την εξασφάλιση ομοιομορφίας στη διδαγμένη ύλη των μαθημάτων των εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου και ΑΕΙ.

Με την απαγόρευση, εξάλλου, χρήσης του εξωσχολικού βιβλίου ως βοηθήματος της διδασκαλίας επιδιώκεται η στεγανοποίηση του σχολείου από εξωτερικές επιρροές και η παγίωση της αντίληψης ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι το μόνο κατάλληλο και αναντικατάστατο βοήθημα.

3. Οι ενδοσχολικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ως μέσο ελέγχου της επίδοσης των μαθητών, με στόχο την προαγωγή ή την απόρριψή τους και όχι ως μέσο διάγνωσης των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και συνακόλουθα την ανατροφοδότησή της. Μετά, δε την εφαρμογή του μέτρου συνυπολογισμού των βαθμών του Λυκείου στην εξαγωγή του αποτελέσματος για την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ δημιουργήθηκε έντονος ανταγωνισμός μεταξύ τους. Η εντυπωσιακή αύξηση των "αριστούχων" με ευθύνη,



φυσικά, και των διδασκόντων, δικαιολογημένα¹ οδήγησε στην κατάργηση του μέτρου αυτού από το σχολ.έτος 1987-88. Παραμένει όμως η ισχύς του βαθμού του απολυτηρίου Λυκείου για κατάληψη δημόσιας θέσης.

Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η διδακτική πράξη βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκάστοτε κυβερνήσεων. Οι επεμβάσεις στη διδασκαλία παίρνουν τη μορφή όχι υποδείξεων με εναλλακτικές προτάσεις, αλλά "ορθών" λύσεων που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση².

Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η υποταγή της διδακτικής πράξης στον κεντρικό σχεδιασμό και συνακόλουθα η συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στις εντολές του διοικητικού κέντρου. Τα περιθώρια πρωτοβουλιών και διαφορετικών επιλογών από τους καθηγητές είναι πολύ μικρά αλλά και αυτά δεν τα αξιοποιούν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Προτιμούν

-
1. Ο Γ.Μαυρογιώργος διατυπώνει αντίθετη άποψη και τη συνδέει με την προσπάθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να προσδώσει αξιοπιστία, κύρος και αντικειμενικότητα στις Γενικές εξετάσεις με την αποδυνάμωση του ρόλου του καθηγητή στην άσκηση ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα 1988, τχ.39, σ.21. Για το ίδιο θέμα, βλ. και Π.Ξωχέλλη, *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989, σ.46-47.
 2. Γ.Μαυρογιώργος, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου*", περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1985, τχ.21, σ.25.



τις έτοιμες λύσεις που τους παρέχει το ΥΠ.Ε.Π.Θ., για να αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς. Βέβαια, υπάρχουν πάντα εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε δέχονται να παίξουν το ρόλο του άβουλου εκτελεστικού οργάνου. Πολλοί απ'αυτούς υφίστανται διώξεις, γιατί απορρίπτουν το συγκεντρωτισμό και τον αυταρχισμό του εκπαιδευτικού συστήματος που τους συνθλίβει. Ασφαλώς αυτοί είναι λίγοι, οι ήρωες, όπως λέει ο L.Altusser¹. Για τις περιπτώσεις αυτές θα κάνουμε λόγο στο τρίτο μέρος της εργασίας μας. Οι πιο πολλοί όμως σκύβουν το κεφάλι και εκτελούν. "Η παθητικότητα και ο κονφορμισμός είναι σε τέτοιο σημείο εσωτερικευμένες στάσεις, ώστε σπάνια γίνονται αντιληπτές"². Έχουμε μάλιστα και ένα εκπληκτικό γεγονός, όπως θα αναφέρουμε πιο κάτω, όταν η ΟΛΜΕ, με πρόσχημα την απαλλαγή των καθηγητών από τις αυθαίρετες επεμβάσεις των επιθεωρητών στη διδακτική πράξη, ζήτησε την έκδοση "Κρατικής Διδακτικής"³.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος δικαιολογείται κάθε φορά από τα επιτελικά όργανα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την επίκληση της ανάγκης για εξασφάλιση "ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση". Με το

1. L.Altusser, θέσεις, ό.π, σ.95.

2. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π, σ.11.

3. βλ. Δελτίο της ΟΛΜΕ, τχ.418 (1974).



επιχείρημα αυτό "η διοίκηση επιβάλλει όλο και ισχυρότερο συγκεντρωτισμό, όλο και μεγαλύτερη ομοιομορφία, όλο και περισσότερα στοιχεία επανάληψης -συνεπώς οπισθοδρόμησης- στην ελληνική εκπαίδευση"¹.

Δε λαμβάνεται όμως υπόψη πως "οι μαθητές προσέρχονται στο σχολείο με διαφορετικά πολιτισμικά εφόδια και με τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες"². Συνεπώς, το σχολείο, παρά την επιφανειακή του "ουδετερότητα", δεν μπορεί να αποκρύψει τον επιλεκτικό του ρόλο και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων³.

1. Μ.Ηλιού, ό.π, σ.61.

2. Γ.Μαυρογιώργος, ό.π, σ.33.

3. Π.Παπακωνσταντίνου, Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολείο, επιτυχία και κοινωνική προέλευση, στο έργο Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, των Θ.Γκότοβου, Γ.Μαυρογιώργου, Π.Παπακωνσταντίνου, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984, σ.197.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:- Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Α. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η κριτική επισκόπηση των ευρημάτων της έρευνας θα μας επιτρέψει να επισημάνουμε τις μορφές κοινωνικού ελέγχου που κάθε φορά εγγράφονται στη διδακτική πράξη, πράγμα δύσκολο, μιας και οι μορφές αυτές δεν είναι πάντοτε ορατές και θα απαιτηθεί ιδιαίτερη φροντίδα για την αποκάλυψή τους.

Στη συνεξέταση των ευρημάτων της έρευνάς μας είναι ανάγκη να έχουμε υπόψη μας ότι στις ενέργειες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν υπάρχει πάντα οργανωμένο σχέδιο για την επιβολή μιας συγκεκριμένης πολιτικής. Πολλά πράγματα γίνονται τυχαία και απρογραμμάτιστα. Δεν μπορούμε δηλαδή να θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι σκόπιμα κάποιες συγκεκριμένες ομάδες γραφειοκρατών συνεδριάζουν γύρω από ένα στρογγυλό τραπέζι, με σκοπό ν'αποκλείσουν, μέσω των εξετάσεων, τα παιδιά των αδικημένων τάξεων από την είσοδό τους στα ΑΕΙ ή ότι υπάρχει μια συμπαγής άρχουσα τάξη με "συνωμοτικές προθέσεις" σε βάρος των άλλων τάξεων¹ και ότι οι προθέσεις αυτές

1. Πρβ. Michael Apple, Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα, εκδ. Παρατηρητής Θεσσαλονίκη, 1986, σ.89. Επίσης Ανδρέα Καζαμία, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977, Μύθοι και πραγματικότητες, στο έργο: Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, εκδ.



υλοποιούνται μέσα από τη διδακτική πράξη. Μια τέτοια εκδοχή θα ήταν επιπόλαιη και θα μας οδηγούσε σε λαθεμένα συμπεράσματα.

Πριν προχωρήσουμε στην ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας, θα αναφερθούμε στο χαρακτήρα της διδακτικής πράξης, όσον αφορά α) τα προγράμματα, β) τις μεθόδους και γ) τις εξετάσεις, όπως διαγραφόταν από τις εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Όπως ήδη έχουμε τονίσει, η διδακτική πράξη στη Μέση Εκπαίδευση κατά την περίοδο που μας απασχολεί βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκάστοτε κυβερνήσεων. Το ενδιαφέρον τους όμως αυτό εκφράζεται με επεμβάσεις που έχουν τη μορφή όχι υποδείξεων ή εναλλακτικών προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς αλλά επιβολής λύσεων που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. Με τον τρόπο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να υποταχθεί η διδασκαλία στον κεντρικό σχεδιασμό.

Οι διαπιστώσεις μας αυτές κατά τομείς είναι συνοπτικά οι εξής:

1. Π ρ ο γ ρ ά μ μ α τ α: Οι εκάστοτε κυβερνήσεις, ανεξάρτητα από ιδεολογικοπολιτικές πεποιθήσεις, θεωρούν αποκλειστικό τους δικαίωμα τη σύνταξη ή την τροποποίηση ή την αντικατάσταση των προγραμμάτων, γιατί μέσα από αυτά

(συνέχεια από παρ.1, σ.198)

Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 1986, σ.18. Επίσης Ν.Μουζέλη, Νεοελληνική κοινωνία, όψεις υπανάπτυξης, Αθήνα, 1978, εκδ.Εξάντας, σ.154.



προσπαθούν να ἑδιοχετεύσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική και να ασκήσουν τον επιθυμητό κοινωνικό έλεγχο.

Οι επεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στα προγράμματα διδασκαλίας, ωρολόγια και αναλυτικά, έχουν σχέση κυρίως με την ιεράρχηση και την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης που τις επιβάλλουν, κατά κανόνα, λόγοι οι οποίοι ανάγονται στον εξεταστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια για την επίτευξη κοινής διδαγμένης ύλης, η οποία εξετάζεται στις εισαγωγικές εξετάσεις για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η κρατική εξουσία αντιμετωπίζοντας με ίσους όρους όλους τους μαθητές δείχνει με τον τρόπο της ότι επιδιώκει δικαιοσύνη, στην ουσία όμως υποβάλλει στις ίδιες εξετάσεις άνισα μεταξύ τους από μορφωτική και κοινωνικοοικονομική άποψη υποκείμενα.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε τη διαφοροποίηση στην ιεράρχηση και στην οριοθέτηση της διδακτέας ύλης που επιβάλλονται μέσα από τις εγκυκλίους διαταγές από τη μια μεριά και μέσα από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα από την άλλη. Έχει υποστηριχτεί ότι η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης και η μορφή των οργανωτικών της σχέσεων στα αναλυτικά προγράμματα αποβλέπουν στην εγχάραξη της υπεροχής του ιδεολογικοποιημένου παρελθόντος ως υπερ-χρονικού, οικουμενικού και άφθαστου προτύπου¹. Από τη

1. Μπ. Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος
ό.π., σ. 192-200.



μελέτη όμως των εγκυκλίων διαταγών προβάλλει και μια άλλη μορφή ιεράρχησης και οριοθέτησης της σχολικής γνώσης που συναρτάται κυρίως με την προσπάθεια των εκάστοτε κυβερνήσεων για επίτευξη του επιθυμητού γι'αυτές κοινωνικού ελέγχου μέσω της κοινωνικής επιλογής και του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου αποφασιστικό ρόλο εξακολουθούν να παίζουν οι εξετάσεις, ενδοσχολικές και εξωσχολικές. Διαπιστώνουμε λοιπόν στην πράξη την ανώτερη ισχύ της εγκυκλίου σε σύγκριση με εκείνη των αντίστοιχων νόμων και διαταγμάτων και την καταστρατήγηση τους σε καθημερινή βάση, γεγονός τεράστιας σημασίας, αφού οι νομοθετικές ή άλλες ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών θεμάτων ατονούν κατά την εφαρμογή τους στην πράξη. Ο σκοπός της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, όπως διατυπώνεται στο Σύνταγμα του 1975 (άρθρο 16 παρ. 2), για διάπλαση "ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών" έρχεται σε δεύτερη μοίρα, αν δεν καταστρατηγείται, από την υπερίσχυση άλλων σκοπών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Οι σκοποί αυτοί έχουν σχέση κυρίως με την κατάταξη, επιλογή και προώθηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ασφαλώς, υπήρχε πάντα και εξακολουθεί και σήμερα να υπάρχει η εμμονή της κρατικής εξουσίας να επιβάλλει την κάθε φορά επίσημη ιδεολογία της όχι μόνο με τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και με εγκυκλίους διαταγές σχετικές κυρίως με την επιβολή του ενός και αποκλειστικού σχολικού



βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας και την απαγόρευση χρήσης του εξωσχολικού βιβλίου, καθώς επίσης και με την απαγόρευση να εκδηλώνει το διδακτικό προσωπικό στους μαθητές τα πολιτικά του φρονήματα. Για το θέμα όμως αυτό θα κάνουμε εκτενέστερο λόγο σε άλλο σημείο της εργασίας μας.

2. Μ έ θ ο δ ο ι. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο εισαγωγικό μέρος της έρευνας, στις μεθόδους διδασκαλίας επιτρέπονται διεθνώς σημαντικά περιθώρια ελευθερίας. Στη χώρα μας όμως τα πράγματα εμφανίζονται διαφορετικά. Οι εκπαιδευτικοί αφήνονται σχετικά ελεύθεροι σ'όλους τους τομείς μεθόδευσης της διδασκαλίας εκτός από τον προγραμματισμό της, κυρίως σε μακροεπίπεδο, και τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε περισσότερα από ένα σχολικά εγχειρίδια. Οι λόγοι είναι προφανείς και οφείλονται στην προσπάθεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να επιτύχει την ομοιόμορφη γνώση σε όλα τα σχολεία, πιστεύοντας ότι έτσι εφαρμόζει μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού όλοι οι μαθητές θα προσέρχονται στις εξετάσεις με τις ίδιες γνώσεις.

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο αναμορφώνεται αρκετές φορές από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και μάλιστα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με στόχο την εξασφάλιση του ίδιου ρυθμού κάλυψης της διδακτέας ύλης. Σχολεία που καθυστερούν στη διδασκαλία των μαθημάτων των "Πανελληνίων" εξετάσεων ή των εισιτηρίων εξετάσεων Λυκείου μπορούν να περικόπτουν ώρες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, για να καλύψουν τα κενά τους, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η όλη



σχολική λειτουργία. Από τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο επηρεάζεται και ο προγραμματισμός σε μικροεπίπεδο, ιδίως στα μαθήματα των εξετάσεων πανελληνίου χαρακτήρα.

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί μέχρι σήμερα τη βάση και την αναγκαία προϋπόθεση διδασκαλίας όλων των μαθημάτων. Με την απαγόρευση δε της χρήσης του εξωσχολικού βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας επιδιώκεται η παγίωση της αντίληψης σε μαθητές και καθηγητές ότι το σχολικό βιβλίο είναι το μόνο κατάλληλο και συνεπώς αναντικατάστατο μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Το βιβλίο αποτελεί στην ουσία το κυριότερο μέσο διοχέτευσης της εκάστοτε επίσημης ιδεολογίας και εφαρμογής γενικά της εκπαιδευτικής πολιτικής των διάφορων κυβερνήσεων στη σχολική τάξη.

Για τους άλλους τομείς μεθόδευσης της διδασκαλίας το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δε δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μέσα από τις εγκυκλίους του. Έτσι, στη διάρθρωση της διδασκαλίας επικρατεί η τριμερής πορεία διαμορφωμένη στις αρχές του 20ου αιώνα από τους παιδαγωγούς Ν.Εξαρχόπουλο και Κ.Γεωργούλη. Στην οργάνωση της η διδασκαλία λειτουργεί ως μετωπική, χωρίς διαφοροποίηση. Στις μορφές διδασκαλίας κυριαρχεί ο μονόλογος και λιγότερο ο διάλογος, ενώ στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος διδασκαλίας δεσπόζει η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που δημιουργεί φόβο και αβεβαιότητα και υπονομεύει τις σχέσεις του με τους μαθητές. Αυτή η συμπεριφορά υπαγορεύεται κυρίως από αίσθημα



ευθυνοφοβίας. -Υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να εκτελεί εντολές ανωτέρων του, νομίζει ότι θα ανταποκρίνεται καλύτερα σ'αυτό το ρόλο με μαθητές υποχρεωμένους να υπακούουν και να συμμορφώνονται. Από τη σκοπιά αυτή έχει να κάμει με έργο ρουτίνας.

3. Ο Ι Ε Ξ Ε Τ Α Σ Ε Ι Σ. Οι εξετάσεις στη χώρα μας χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για την κατάταξη των μαθητών, με τη χρήση βαθμολογικών κλιμάκων, και την προώθησή τους ή μη σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε και μια άλλη πλευρά της λειτουργίας των εξετάσεων, η οποία συναρτάται με την προσπάθεια της κρατικής εξουσίας να εμφανίζεται πως εφαρμόζει μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης με την παροχή "ισων ευκαιριών" για εκπαιδευτική ανέλιξη. Από την άποψη αυτή οι εξετάσεις ("Γενικές", "Πανελλήνιες", "Πανελλαδικές") προβάλλονται ως κορυφαίο γεγονός που απασχολεί έντονα τις κρατικές υπηρεσίες αλλά και την κοινή γνώμη. Ολόκληρη η κυβερνητική μηχανή βρίσκεται σε αναστάτωση: Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικοί, ΟΤΕ, υγειονομικές υπηρεσίες, αστυνομία, ακόμη και μονάδες στρατού, ναυτικού και αεροπορίας για αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών όπως είναι, για παράδειγμα, τα προβλήματα ταυτόχρονης μετάδοσης των θεμάτων.

Το εκπληκτικό, εξάλλου, φαινόμενο της μετάδοσης από τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα ενημέρωσης χιλιάδων ονομάτων των επιτυχόντων, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Κ.Τσουκαλάς, δεν



έχει ουσιαστικά πληροφοριακό χαρακτήρα. Συμβαίνει ό,τι και με την πολιτική η οποία δημοσιοποιείται και "δραματοποιείται" στις εκλογές με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων χωριστά για κάθε εκλογικό τμήμα, ακόμη κι όταν είναι γνωστό το συνολικό αποτέλεσμα¹. Έτσι, και η εισαγωγή στα ΑΕΙ "ανακηρύσσεται επίσης σε πάνδημη σημασίας θεατρική παράσταση αναγνωρισμένη και ενορχηστρωμένη από την κρατική εξουσία"². Η αντίληψη για την καταξίωση του ατόμου μέσα από τη συμμετοχή του σε αξιοκρατικές διαδικασίες αξιολόγησης και από την επιλογή του στα ΑΕΙ οδηγεί σ'αυτή τη "συμβολική αποθέωση της συλλογικής φαντασίωσης ενός τυπικά μικροαστικού αρχετύπου που αυτοϊκανοποιείται και βαυκαλίζεται αξιώνοντας τη δημοσιοποίηση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, της ισότητας των ευκαιριών και της ατομικά επικυρωμένης συμμετοχής γονέων και γόνων στο αξιοκρατικό γίγνεσθαι..."³, που αναλύει ο Κ.Τσουκαλάς.

Αλλά και οι ενδοσχολικές εξετάσεις έχουν τόν ίδιο περίπου χαρακτήρα και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής των εκάστοτε κυβερνήσεων στο σχολείο⁴. -Για το λόγο αυτό το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

1. Κ.Τσουκαλάς, Κράτος, κοινωνία, εργασία στην μεταπολεμική Ελλάδα, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1987², σ.272.

2. Ό.π.

3. Ό.π.

4. βλ. Γ.Μαυρογιώργου, Οι εξετάσεις ως μηχανισμός "παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης, στο έργο Θ.Γκότοβου, Γ.Μαυρογιώργου, Π.Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, ό.π, σ.192-193.



επιφυλάσσει ως αποκλειστικό του δικαίωμα τη δυνατότητα να καθορίζει το ίδιο το χρόνο, τη μέθοδο, το περιεχόμενο καθώς επίσης και τον τρόπο βαθμολογίας. Ακόμη μπορεί να ακυρώνει τη βαθμολογία, να διατάζει την επανεξέταση των μαθητών και να ποινικοποιεί τη διαφορά ανάμεσα στο γραπτό και στον προφορικό βαθμό.

Με όσα αναφέραμε για το χαρακτήρα της διδακτικής πράξης οδηγούμαστε στην επαλήθευση των αρχικών μας υποθέσεων, ότι δηλαδή ο κοινωνικός έλεγχος από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατά τη χρονική περίοδο από το 1961 μέχρι το 1981, όπως και πριν, εγγράφεται στη διδακτική πράξη ως εξής:

α) Στα προγράμματα διδασκαλίας με την επιβολή προκαθορισμένης ιεράρχησης και οριοθέτησης της διδακτέας ύλης.

β) Στις μεθόδους διδασκαλίας με τον αυστηρό προγραμματισμό της διδακτικής διαδικασίας και την επιβολή ως μέσου διδασκαλίας για κάθε μάθημα του ενός και αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου.

γ) Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας με τη λειτουργία των εξετάσεων κυρίως όχι ως μέσο διάγνωσης των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης και ανατροφοδότησής της, αλλά ως μέσο κατάταξης και επιλογής των μαθητών για τις ανώτερες σχολικές βαθμίδες και νομιμοποίησης μέτρων της εκπαιδευτικής πολιτικής.



Β. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

Για να ερμηνεύσουμε τη διδακτική πράξη, όπως αυτή διαμορφώνεται από τα επιτελικά όργανα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς και τον υποβαθμισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων και την εκτέλεσή τους, πρέπει να λάβουμε υπόψη το όλο εκπαιδευτικό, πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό κλίμα της μεταπολεμικής περιόδου.

Η προσπάθειά μας αυτή θα προσκρούσει σε δυσκολίες, αφού "η μεταπολεμική ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να παραμένει ιδιαίτερα αδιαφανής και δυσανάγνωστη"¹, αν και διαθέτουμε αρκετά στοιχεία και πλήθος σημαντικών μελετών. Εκείνο που λείπει είναι "η συνολική θεώρηση της εξέλιξης της κοινωνικής δυναμικής"².

Για μια πληρέστερη εξήγηση των πορισμάτων της έρευνας με βάση και τη σχετική βιβλιογραφία θα αναφερθούμε στους τρεις βασικούς ρόλους του σχολείου και της διδασκαλίας, που είναι³: 1. Η συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη, 2. Η άμβλυνση της κοινωνικής αδικίας με την παροχή "ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών" και 3. Η συμβολή στην κοινωνικοποίηση και ιδιαίτερα στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών.

1. Κ. Τσουκαλάς, ό.π, σ. 17.

2. 'Ο.π.

3. Αν. Καζαμίας, ό.π, σ. 10-11.



Ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να διερευνηθεί και στις τρεις αυτές επιδιώξεις του σχολείου μέσα από τους τρόπους δέσμευσης της διδακτικής πράξης:

1. Η συμβολή της διδακτικής πράξης στην οικονομική ανάπτυξη και στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας

Μετά τον εμφύλιο πόλεμο η Ελλάδα εμφανίζει εικόνα κατεστραμμένης χώρας σε όλους τους τομείς. Στον οικονομικό τομέα έχουμε σχεδόν ολοκληρωτική καταστροφή¹. Η χώρα είχε ανάγκη από κεφάλαια για ν'αναπτύξει την οικονομία της. Η εισροή ξένων κεφαλαίων με τις γνωστές διευκολύνσεις² "μεταμόρφωσε σχεδόν την οικονομία της χώρας σε οικονομία νεοαποικιακού τύπου"³. Γεγονός πάντως παραμένει πως η βιομηχανική παραγωγή αυξήθηκε ανάμεσα στο 1952-1963 κατά 100%⁴, πράγμα που σήμαινε πως η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εργατικού δυναμικού αποκτούσε άμεση προτεραιότητα. Το σχολείο έπρεπε να προσαρμοστεί στις ανάγκες της παραγωγής. Κάτι ανάλογο συνέβαινε και στη Δύση.

-
1. Ν.Σβορώνος, Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1976², σ.145.
 2. Με το ΝΔ 2687/1953 "Περί προσελκύσεως ξένου κεφαλαίου" προβλέπονταν διευκολύνσεις στο ξένο κεφάλαιο όπως: ειδικές φορολογικές απαλλαγές, ελεύθερη εξαγωγή κεφαλαίων, τόκων, κερδών κ.ά. Βλ. Κ.Τσουκαλά, Η Ελληνική τραγωδία, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1981, σ.127.
 3. Ν.Σβορώνος, ό.π.
 4. Ό.π, σ.146.



Παράλληλα δε με την εισροή ιδιωτικών κεφαλαίων από το εξωτερικό έχουμε και τη διείδυση του δυτικού τεχνοκρατισμού στις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές¹.

Είναι φυσικό μια μικρή χώρα κατεστραμμένη από τον πόλεμο και χωρίς αξιόλογη βιομηχανία να μη μπορεί ν'αντιταχθεί αποτελεσματικά στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, όταν μάλιστα την έλλειψη συγκροτημένου προβληματισμού καλύπτει "η καταστροφολογία, η μελλοντολογία και τα ευχολόγια"².

Αποφασιστικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη θεωρήθηκε ότι θα έπαιζε η Τεχνική Εκπαίδευση και γι'αυτό άρχισε η προσπάθεια οργάνωσής της σε όλες τις βαθμίδες. Οι βάσεις της Τεχνικής Εκπαίδευσης ουσιαστικά τέθηκαν στη δεκαετία του 1960. Στα πορίσματα της Μεγάλης Επιτροπής Παιδείας (1958) τονιζόταν πως "η παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική επένδυσις. Ανευ καλής εκπαιδεύσεως δεν είναι δυνατόν ούτε το εθνικό μας εισόδημα να αυξηθεί ούτε να εξασφαλισθεί η κοινωνική μας ευημερία και ευστάθεια"³.

Ακολούθησαν αρκετές προσπάθειες για την οργάνωση της

-
1. Γ.Μαυρογιώργος, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1985, τχ.21, σ.17.
 2. Στέφανος Πεσμαζόγλου, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ.318.
 3. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 24 Ιουνίου 1957-10 Ιαν. 1958, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, 1958, σ.20.



Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ),¹ με κορυφαία εκείνη του Νόμου 576/1977 με την ίδρυση ισότιμων, θεωρητικά, προς τα Γενικά Λύκεια Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών νέου τύπου. Ακόμη και μετά την ψήφιση του νόμου 576/1977 παραμένει εμφανής η μείωση της ροής των μαθητών προς την Τεχνική Εκπαίδευση². Διαπιστώνεται η μεγάλη απροθυμία των νέων να στραφούν προς την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, γιατί αυτή ταυτίστηκε με τα χειρωνακτικά επαγγέλματα και απορρίφτηκε από τους γονείς και τους μαθητές³. Η υποτίμηση της ΤΕΕ σε σχέση με τη

1. ΝΔ 3970, 3971, 3973 του 1959 και το Σχέδιο Νόμου "περί τεχνικής εκπαιδεύσεως" που κατατέθηκε στη Γραμματεία της Βουλής το Μάιο του 1965 και δεν ψηφίστηκε εξαιτίας της κυβερνητικής αλλαγής (βλ. Ε. Παπανούτσου, Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, ό.π, σ.349-366).
2. Το ποσοστό των μαθητών της ΤΕΕ στο σύνολο της Μ.Εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 1973-74 και 1981-82 ήταν 19,5% και 11,5% αντίστοιχα. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες το 1979 είχαμε ποσοστά: Ανατ.Γερμανία 87%, Βουλγαρία 77%, Δυτική Γερμανία 72%, Βέλγιο 69%, Γαλλία 46% (βλ. Εισηγητική έκθεση του σχεδίου Νόμου "Δομή και λειτουργία των ΤΕΙ" 15.9.1983, σ.3). Σύμφωνα εξάλλου με νεότερα στοιχεία της UNESCO το 1983 στη χώρα μας είχαμε ποσοστό 12,6% της ΤΕΕ στο σύνολο της ΜΕ και 14,5% στο σύνολο της Γενικής (βλ. Marie Είλιου, *Mobility or migration: The case of Greek students abroad, Higher Education in Europe*, vol.XIII, No 3, 1988, p.64).
3. Σε έρευνα του Μ.Κασσωτάκη ανάμεσα σε 823 μαθητές από διάφορα Γυμνάσια της χώρας με θέμα: "Οι λόγοι του μη προσανατολισμού προς τα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια" φαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών δε θέλουν να φοιτήσουν στο Τεχνικό Λύκειο, γιατί αυτό εμποδίζει την είσοδο στα ΑΕΙ, δεν παρέχει στους αποφοίτους παρά μικρή κοινωνική εκτίμηση, δεν αρέσουν στους μαθητές τα επαγγέλματα στα



Γενική Εκπαίδευση παρατηρείται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όχι όμως στον ίδιο βαθμό με αυτόν της χώρας μας, όπου γίνεται σαφής διαχωρισμός της πνευματικής από τη χειρωνακτική εργασία και είναι παγιωμένη η αντίληψη πως η φοίτηση στα ΑΕΙ αποτελεί τη μόνη αποδεκτή και καταξιωμένη προοπτική.

Στην Ελλάδα, όπως σωστά έχει επισημανθεί, δεν ενδιαφέρει η παραγωγή ειδικοτήτων αλλά η αποσυμφόρηση των ΑΕΙ¹.

Ο ίδιος ο τότε Πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής στη σύσκεψη για τα θέματα παιδείας στις αρχές του 1976 διακήρυξε: "Σκοπός μας είναι να επηρεάσωμεν τον αριθμόν των εισαγομέ-

(συνέχεια από παρ.3, σ.210)

οποία τους καταρτίζει και δεν παρέχει καλή εκπαίδευση (βλ. Μ. Kassotakis, Technical and Vocational Education in Greece and the Attitudes of Greek Youngsters towards it, Journal of the Hellenic Diaspora, τ. VII, Nos 2-3, Spring-Summer 1981, σ.87. βλ. και Ε. Παπανούτσου, Τεχνικά Λύκεια, Τα έχουμε ανάγκη γιατί δεν τα αγαπάμε, εφημ. "Το Βήμα" 31-8-1980).

1. Αν. Φραγκουδάκη, Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, περ. Σύγχρονα θέματα, 1979, τχ.4, σ.22. Εξάλλου, από το 1974 ο ΟΟΣΑ είχε επιστημάνει πως ο αριθμός των φοιτητών στα ΑΕΙ ήταν υπερδιπλάσιος από αυτόν που είχε προβλεφθεί στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (βλ. Στ. Πεσμαζόγλου, ό.π, σ.511). Από το 1960 οι πτυχιούχοι δημόσιοι υπάλληλοι ήταν οι μισοί στο γενικό σύνολο των τακτικών υπαλλήλων, ενώ η αντίστοιχη αναλογία σε άλλες χώρες ήταν μόνο 5% (βλ. Κ. Τσουκαλά, ό.π, σ.97). Διαπιστώνουμε δηλαδή πως η δομή του Ελληνικού Δημοσίου συντείνει στην αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων, αφού ευνοεί την πρόσληψή τους από τις υπηρεσίες του, ανεξάρτητα από την εξειδίκευσή τους.



νων εις τα ανώτατα ιδρύματα...¹. Στην ίδια σύσκεψη ο Ε.Παπανούτσος υποστήριξε: "Το να αποφύγωμεν επιλογή των μελλόντων φοιτητών είναι αδύνατον. Θα τους επιλέξωμεν οπωσδήποτε, είτε βάλλωμεν φραγμούς ενωρίτερον είτε όχι. Και πρέπει να βάλλωμεν... Νομίζω ότι εάν κάνωμε τις εξετάσεις αυστηρές προς το Λύκειο και αναπτύξωμε την Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση, θα έχωμεν προσφέρει υπηρεσίες εις την παιδείαν και διέξοδον εις τους νέους"².

Τελικά, η προσπάθεια στροφής των νέων προς την Τεχνική Εκπαίδευση απέτυχε, γιατί η πολιτεία έδειξε μάλλον φραστικό ενδιαφέρον γι'αυτήν, γιατί δεν ήταν διατεθειμένη να προσφέρει τα απαραίτητα χρηματικά ποσά για την οργάνωσή της, γιατί συνάντησε την αντίδραση διάφορων κύκλων που θεωρούσαν ότι οδηγούσε προς την "ηθική διάβρωση των νέων"³, επειδή δήθεν περιέκλειε το φόβο παραμέλησης των αξιών του παρελθόντος, και, τέλος, γιατί συνδέθηκε με τη χειρωνακτική εργασία που στη χώρα μας θεωρείται κατώτερη από τη διανοητική.

Η διδακτική πράξη συνδέεται με την οικονομία κυρίως μέσα από τον προσανατολισμό των μαθητών προς τα διάφορα επαγγέλματα ή την επιλογή τους για συνέχιση των σπουδών

1. Εφημ. Καθημερινή, 1.2.1976.

2. Ό.π.

3. Αν.Φραγκουδάκη, ό.π, σ.15.



τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για την κοινωνική επιλογή που επιτυγχάνεται μέσω των εξετάσεων θα κάνουμε ειδικό λόγο πιο κάτω. Για την καθιέρωση του ΣΕΠ στη Μέση Εκπαίδευση έχουμε ήδη μιλήσει στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας μας.

Για μια πληρέστερη κατανόηση του ρόλου του ΣΕΠ στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τις δύο λειτουργίες του.

Η μία, η πλέον ορατή, αποβλέπει στον προσανατολισμό των νέων προς τα διάφορα επαγγέλματα, με στόχο την κάλυψη των αναγκών που δημιουργούνται κάθε φορά στην αγορά εργασίας. Στην περίπτωση αυτή ο ΣΕΠ κάτω από προϋποθέσεις σωστής οργάνωσης επηρεάζει αποφασιστικά την οικονομική ανάπτυξη και ο ρόλος του θεωρείται θετικός, φτάνει να μην αντιστρατεύεται το γενικό παιδευτικό και πολιτιστικό χαρακτήρα του σχολείου¹.

Η άλλη λειτουργία του ΣΕΠ έχει σχέση με την κοινωνική επιλογή και τη συγκάλυψη των ταξικών σχέσεων. Ο στόχος αυτός επιδιώκεται με τη νομιμοποίηση και σταθεροποίηση της διαδικασίας επιλογής σαν κοινωνικά δίκαιης, επιστημονικά έγκυρης και αταξικής και με την εξασφάλιση της συναίνεσης των μαθητών και των γονέων τους σ' αυτή τη διαδικασία². Στην

1. Βλ. Στ.Πεσμαζόγλου, ό.π, σ.527.

2. Γ.Μηλιός, Επαγγελματικός προσανατολισμός και απόκρυψη των ταξικών σχέσεων, περ. *Ο Πολίτης*, Αθήνα, 1978, τχ.16, σ.74-75.



περίπτωση αυτή, στους εκπαιδευτικούς ανατίθεται ο ρόλος των διαφωτιστών και καταβάλλεται προσπάθεια ωραιοποίησης όλων των επαγγελμάτων με την απόκρυψη των αρνητικών τους πλευρών και τη συγκάλυψη των εξουσιαστικών κοινωνικών ιεραρχιών¹. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν και οι οδηγοί σπουδών και επαγγελμάτων που εκδίδει κατά καιρούς το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ο ΣΕΠ εφαρμόστηκε πρώτη φορά πειραματικά στη Γ Γυμνασίου το τελευταίο τρίμηνο του διδακτικού έτους 1977-78 σε είκοσι Γυμνάσια των Αθηνών και σε έντεκα της Θεσσαλονίκης. Αν και είχε ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα από το 1966, δεν είχαν εξασφαλιστεί, κατά το ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι προϋποθέσεις διδασκαλίας του. Αυτές οι προϋποθέσεις ήταν η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού και κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων. Και να πως εξασφαλίστηκαν αυτές οι προϋποθέσεις δώδεκα χρόνια αργότερα: την εφαρμογή του ΣΕΠ ανέλαβαν ισάριθμοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, κυρίως γυμνασιάρχες, τους οποίους μετά από ένα ολιγοήμερο σεμινάριο το ΚΕΜΕ μετέτρεψε σε ικανούς συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε και τον επόμενο χρόνο². Είναι η γνωστή μέθοδος στην

1. Στ.Πεσμαζόγλου, ό.π, σ.239.

2. Μ.Χαρίτου-Φατούρου, Ο σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα, περ. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.4 (1979), σ.98, όπου η παρατήρηση: "Είναι βέβαια άξιο θαυμασμού πως μέσα σε 6 ημέρες θα μπορέσουν να καταρτισθούν τόσο καλά οι καθηγητές αυτοί, ώστε να εκπαιδεύσουν και άλλους, τη στιγμή που για την εκπαίδευση των ίδιων θα χρειαζόταν χρόνια".



Ελλάδα που με συνοπτικές επιμορφωτικές διαδικασίες αναδεικνύει και σχολικούς συμβούλους, διευθυντικά στελέχη κ.ά. Ακόμη και σήμερα το ΣΕΠ εξακολουθούν να διδάσκουν καθηγητές εντελώς άσχετοι ή εκείνοι που φοίτησαν στο Διδασκαλείο ή στη ΣΕΛΜΕ ή όσοι παρακολούθησαν σεμινάρια μιας εβδομάδας.

Μέχρι τώρα οι εκτιμήσεις είναι ότι ο ΣΕΠ δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γιατί εφαρμόστηκε με προχειρότητα από την πλευρά της πολιτείας, δεν έπεισε ότι είναι θεσμός κι όχι απλό μάθημα¹, ταυτίστηκε με την ΤΕΕ και με τα χειρωνακτικά επαγγέλματα και απορρίφτηκε από γονείς και μαθητές για τους λόγους που απορρίφτηκε και η ΤΕΕ.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, όπως για την ΤΕΕ έτσι και για το ΣΕΠ και για την εκπαίδευση γενικά το ενδιαφέρον της πολιτείας υπήρξε μάλλον φραστικό², με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μη μπορεί να συνδεθεί με την

-
1. Βλ. Μ.Δρεττάκη, Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα τριτάξια Γυμνάσια, περ. *Ο Πολίτης*, Αθήνα 1977, τχ.13, σ.32. Επίσης Μ.Χουρδάκη, Σκέψεις γύρω από το ΣΕΠ, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, ό.π, τχ.23, 1985, σ.94-96.
 2. Αξίζει να αναφέρουμε ότι γύρω στο 1980 η Ελλάδα διέθετε 2,2% από το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ) για τις δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες και καταλάμβανε μόλις την 121 "θέση" ανάμεσα σε 133 χώρες που περιλαμβάνονταν στο σχετικό πίνακα της Διεθνούς Τράπεζας. Η "θέση" της ήταν "καλύτερη" από την Ουγκάντα, τη Νιγηρία, τις Φιλιππίνες, το Μπαγκλαντές, τη Βιρμανία, τις Μαλδίδες νήσους, το Πακιστάν, τη Δομινικανή Δημοκρατία, την Αϊτή, τη Γουατεμάλα, την



παραγωγή και να συντελέσει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Αλλά κι αν όλα είχαν σχεδιαστεί και είχαν λειτουργήσει σωστά, θα ήταν αμφίβολη η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 άρχισαν "να αμφισβητούνται ορισμένες πτυχές του αναπτυξιακού - εκσυγχρονιστικού μοντέλου"¹. Μετά το 1980 αρχίζει στις χώρες της ΕΟΚ να ατονεί η αντίληψη ότι η ΤΕΕ αποτελεί μέσο οικονομικής ανάπτυξης και αυτή θεωρείται κυρίως ως μέσο καταπολέμησης της ανεργίας, ιδιαίτερα των νέων, των γυναικών και των μεταναστών².

Η σημερινή τάση στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η αναδιάρθρωση της Μέσης Εκπαίδευσης με σκοπό την προετοιμασία των νέων για ανώτερες σπουδές ή την ένταξή τους, αν χρειαστεί, στην αγορά εργασίας. Σ' αυτή την τάση οφείλεται και η ίδρυση στις διάφορες χώρες των πολυδύναμων σχολείων, όπως στην Ελλάδα των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων. Στα σχολεία αυτά επιχειρείται η σύζευξη των πνευματικών και των χειρωνακτικών δραστηριοτήτων μέσα από τα σχολικά προγράμματα, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τους πιο πολλούς μαθητές

(συνέχεια από παρ. 2, σ.215)

Παραγουάη και τα Αραβικά Εμιράτα! Βλ.Κ.Τσουκαλά, ό.π, σ.272, όπου και η παραπομπή στο "The world bank, Financing Education in developing countries, An explanation of policy options, Ουάσιγκτον, 1986, σ.46-49.

1. Α.Καζαμίας, ό.π, σ.12.
2. Στ. Πεσμαζόγλου, ό.π, σ.475.



που δε θα φοιτήσουν στα ΑΕΙ και θα ενταχθούν σύντομα στην παραγωγή.

Εξάλλου, ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας διευκολύνεται και από τη δομή και τη λειτουργία της Γενικής Εκπαίδευσης, η οποία, εκτός από τους κανόνες συμπεριφοράς και τις γενικές κοινωνικές αξίες, παρέχει στους εκπαιδευόμενους και τις γενικές επιστημονικές και τεχνικές εκείνες γνώσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η οποιαδήποτε επαγγελματική εκπαίδευση¹. Την αλήθεια του ισχυρισμού αυτού ενισχύει και η κατάργηση (Ν.576/77) της κατώτερης ΤΕΕ, γιατί δεν απέδιδε, όπως η κατώτερη Μέση Γενική Εκπαίδευση².

Συμπερασματικά, μπορούμε να δεχτούμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρακολούθησε και αντικατόπτρισε τη στρεβλή και αντιφατική πορεία της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Ενώ, για παράδειγμα, στις αναπτυγμένες χώρες της ΕΟΚ την τελευταία δεκαετία διαμορφώνονται τάσεις "συμπύκνωσης" των επαγγελματικών προδιαγραφών και των ειδικοτήτων σε ευρύτερες ομαδοποιήσεις³, στη χώρα μας γίνεται η προσπάθεια να καλυφθούν βραχυπρόθεσμα οι ανάγκες με έμφαση στη διδασκαλία εξειδικευμένων γνώσεων και

1. Γ.Μηλιός, Εκπαίδευση και εξουσία, εκδ. Θεωρία, Αθήνα, 1984, σ.52.

2. Γ.Ψαχαρόπουλος-Ανδ.Καζαμίας, Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκδ.ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1985, σ.29.

3. Στ.Πεσμαζόγλου, ό.π, σ.168.



επαγγελματών. Οι μακροχρόνιες όμως ανάγκες της χώρας απαιτούν διδασκαλία σύνθετων γνώσεων και επαγγελματών, εύκολα μετατρέψιμων, για να αντιμετωπιστεί η πρόκληση των νέων τεχνολογιών.

2. Η διδακτική πράξη και η "ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών"

Η διάκριση που κάναμε ανάμεσα στις τρεις διαφορετικές επιδιώξεις της διδακτικής πράξης δε σημαίνει πως αυτές είναι χωρισμένες μεταξύ τους με σινικά τείχη. Αντίθετα, συνδέονται στενά μεταξύ τους και εξελίσσονται παράλληλα.

Το αίτημα για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών απαντά από την εποχή του Ζαν-Ζακ Ρουσσώ και είναι διατυπωμένο στο έργο του "Κοινωνικό Συμβόλαιο"¹. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή τα άτομα ενός έθνους-κράτους έχουν τα ίδια και απαράγραπτα δικαιώματα στη μόρφωση, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Με την άρση των διάφορων εμποδίων θα μπορούν όλοι να προσεγγίζουν τη γνώση και να ανέρχονται στην εκπαιδευτική και, συνακόλουθα, στην κοινωνική κλίμακα.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ανέκαθεν επιβάλλει ένα αυστηρό συγκεντρωτισμό και μια ισοπεδωτική

1. Αν. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σ. 33.



ομοιομορφία στο εκπαιδευτικό σύστημα¹. Στο όνομα της "ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών" το κράτος εκφράζοντας το εθνικό συμφέρον -κατά την αστική αντίληψη- αναλαμβάνει την αποκλειστική διαχείριση της γνώσης. Τη συστηματοποιεί, την ιεραρχεί, την οριοθετεί, την εμφανίζει ως "εθνική και αναγκαία" και την παρέχει με "ισότιμο" και "ενιαίο" τρόπο σε όλους τους μαθητές². Έτσι, δίνεται η εντύπωση πως εφαρμόζεται η αρχή της ισοπολιτείας, αφού η προσπάθεια στη γνώση θα είναι η ίδια για όλους. Η διδακτική πράξη καθορίζεται με κάθε λεπτομέρεια και ομοιόμορφα για όλα τα σχολεία της χώρας και ελέγχεται αυστηρά κάθε παρέκκλιση από την κοινή γραμμή που χαράζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αν αυτό συμβαίνει για όλα τα μαθήματα, ισχύει πιο πολύ για όσα μαθήματα εξετάζονται στις εισαγωγικές εξετάσεις για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στην περίπτωση αυτή η ισοπέδωση είναι πλήρης και επιδιώκεται με κάθε τρόπο. Περικόπτονται ώρες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, αφαιρείται διδακτέα ύλη και δίνεται περιληπτικά ή ανακατανέμεται με στόχο να είναι κοινή για όλους τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό αποδιοργανώνεται η όλη σχολική λειτουργία και η διδασκαλία παίρνει τη μορφή ανελεύθερης και αυστηρά ελεγχόμενης διαδικασίας και όχι ελεύθερης και κατά περίπτωση διαφοροποιημένης λειτουργίας.

1. Μ.Ηλιού, ό.π, σ.61.

2. Γιάννης Μηλιός, ό.π, σ.23.



Η πιο πάνω αντίληψη για την "ισότητα ευκαιριών" είναι βαθιά ριζωμένη, αλλά και καλλιεργείται εξαιτίας της έλλειψης σωστής πληροφόρησης όχι μόνο στην κοινή γνώμη αλλά και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιέζουν το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να επιβάλει την ομοιομορφία σε όλα τα σχολεία. Χαρακτηριστικά είναι όσα διαβάζουμε στο Δελτίο της ΟΛΜΕ (418/1974) για ένα από τα πορίσματα της ΜΔ γενικής συνέλευσης: "Δια να καταστή δυνατή η ομοιόμορφος παροχή της διδακτέας ύλης προς την μαθητιώσαν νεολαίαν του Γυμνασίου (εξαταξίου) επ'ωφελεία της όλης παιδευτικής προσπάθειας, και δια να απαλλαγούν οι διδάσκοντες εκ των αντικρουομένων πολλάκις απόψεων του Εποπτικού προσωπικού επί θεμάτων διδακτικής, κρίνεται επιβεβλημένη η υπό του Υπουργείου Παιδείας έκδοσις επισήμου Γενικής και Ειδικής Διδακτικής". Τέσσερα χρόνια αργότερα στις προτάσεις του απερχόμενου Δ.Σ. στη ΜΗ γενική συνέλευση περιέχεται και το εξής αίτημα: "Να εξασφαλιστεί ομοιόμορφη λειτουργία όλων των σχολείων της χώρας, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καθιέρωση ενιαίων εισαγωγικών εξετάσεων σε όλα τα λύκεια της χώρας, Δημόσια και Ιδιωτικά, και για την διεξαγωγή σε πανελλήνια κλίμακα με ίσους όρους των εξετάσεων Β και Γ Λυκείου" (Δελτίο 483-484/1978, σ.11). Το 1979 το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ αισθάνεται την ανάγκη να δικαιολογήσει ενέργειες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι οποίες ανέτρεπαν κάθε έννοια αποδοτικής σχολικής λειτουργίας. Γράφει λοιπόν στο Δελτίο: "Σχετικά με την εγκύκλιο που



αναφέρει να γίνεται περικοπή ωρών και να προστίθενται στα μαθήματα επιλογής, να αυξηθούν οι υπερωρίες κλπ, τονίστηκε (από το ΥΠ.Ε.Π.Θ) ότι δεν έχει την έννοια της "εντατικοποίησης" αλλά εκδόθηκε για ορισμένα σχολεία που έχουν καθυστερήσει, ώστε να εναρμονιστούν με τα υπόλοιπα" (Δελτίο, 498/1979, σ.5).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα δείχνουν ανάγλυφα μέχρι ποιο σημείο έχει φτάσει η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αν αυτά ισχύουν για τη συνδικαλιστική εκπροσώπηση του κλάδου, τί να υποθέσουμε για τον καθένα εκπαιδευτικό που βρίσκεται ανυπεράσπιστος μπροστά στον καθημερινό καταγισμό εγκυκλίων και στον έλεγχο του εποπτικού προσωπικού.

Αλλά την αστική αντίληψη για την "ισότητα των ευκαιριών" φαίνεται να την αποδέχονται, εκτός από τους φιλελεύθερους διανοούμενους, με επικεφαλής τον Ε.Παπανούτσο, και πολλοί διανοούμενοι της αριστεράς, τουλάχιστον μέχρι το 1974, και "αντί να χρησιμοποιούν την κοινωνική όραση και την ιστορική θεώρηση μετατρέποντας σε διαφανή την κοινωνική διάσταση της σχολικής επιλογής, παγιδεύονται και ισχυροποιούν την πίστη στο μύθο του αξιοκρατικού σχολείου"¹.

Αλλά και αργότερα, όπως επισημάνθηκε, την "ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών επικαλείται η διοίκηση για να επιβάλει όλο και ισχυρότερο συγκεντρωτισμό, όλο και

1. Άννα Φραγκουδάκη, περ. *Σύγχρονα θέματα*, ό.π, τχ.4, σ.17.



μεγαλύτερη ομοιομορφία, όλο και περισσότερα στοιχεία επανάληψης -συνεπώς οπισθοδρόμησης- στην ελληνική εκπαίδευση. Όλο και περισσότερο συγκεντρωτισμό, ομοιομορφία και επανάληψη ζητούν οι διεκδικούντες ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών¹.

Αξίζει ακόμα να τονιστεί ότι και οι μαθητές πιστεύουν στο "ουδέτερο" και αξιοκρατικό σχολείο και, ανυποψίαστοι συνήθως για την κοινωνική αδικία που τους γίνεται, εσωτερικεύουν την αποτυχία τους στις διάφορες εξετάσεις και παραδέχονται ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται από τις σπουδές σε ανώτερες βαθμίδες. Με τη στάση τους αυτή συντελούν στη νομιμοποίηση του κοινωνικού ελέγχου και της κοινωνικής επιλογής.

Όλα αυτά συμβαίνουν τη στιγμή που διεθνώς έχει απορριφθεί ο μύθος του αξιοκρατικού σχολείου και η συμβολή του στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων θεωρείται σχετικά ασήμαντη². Αντίθετα, "το σχολείο είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής συντήρησης, καθώς προσφέρει την ψευδαίσθηση που θεμιτοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες και βραβεύει τη μορφωτική κληρονομιά, το κοινωνικό προσόν, αντιμετωπίζοντάς το σαν φυσικό

-
1. Μ.Ηλιού, Η έννοια της ισότητας ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση, περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.3 (1982), σ.103.
 2. Ανδ.Καζαμίας, ό.π, σ.13.



χάρισμα"¹.

Στη χώρα μας η λειτουργία των εξετάσεων ως φραγμού² για την προώθηση των μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος και επίσημη πολιτική των κυβερνήσεων, ιδιαίτερα μετά την καθιέρωση του θεσμού των "Πανελληνίων" εξετάσεων (1979-1980). Με τα εξεταζόμενα μαθήματα δεν ελέγχεται η κρίση, η αφαιρετική ικανότητα, η δημιουργική σκέψη και άλλες ουσιαστικές πνευματικές λειτουργίες παρά μόνο η μνήμη, σαν να είναι καταδικασμένοι οι μαθητές να μη χρησιμοποιήσουν ποτέ πλέον βιβλία μετά την αποφοίτηση από το σχολείο.

Με όσα αναφέραμε για τις εξετάσεις αποδεικνύεται ότι αυτές αυτονομούνται από τη διδασκαλία και τη μάθηση και χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο ως μέσο συγκεκριμένου τρόπου αξιολόγησης και επιλογής των μαθητών για ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Τελευταία, στη θέση του αιτήματος για "ίσες ευκαιρίες" προβλήθηκε το αίτημα για "ίσες δυνατότητες" που

-
1. Ρ. Bourdieu: Το συντηρητικό σχολείο. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο έργο της Αν. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ό.π, σ.359.
 2. Βλ. J. Piaget, Το μέλλον της εκπαίδευσης (μεταφ. Αρ. Κάντας), εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1979, σ.61, όπου αναφέρεται πως η έννοια των εξετάσεων ως φραγμού διεθνώς γίνεται περισσότερο σαφής, αν λάβουμε υπόψη μας ότι σε μερικές χώρες οι υποψήφιοι της ιατρικής εξετάζονται υποχρεωτικά και στα Αρχαία Ελληνικά.



μοιάζει με άπιαστο όνειρο. Η χρήση από την πλευρά του κράτους αντισταθμιστικών μέτρων για τους αδύνατους μαθητές άρχισε μετά το 1981 με τη θεσμοθέτηση των Μεταλυκειακών Κέντρων και των τμημάτων πρόσθετης εσωσχολικής βοήθειας. Τα Μεταλυκειακά Κέντρα δεν μπόρεσαν να αποκτήσουν την εμπιστοσύνη των υποψηφίων για τις ανώτατες σχολές για διάφορους λόγους που έχουν σχέση κυρίως με την ικανότητα του διδακτικού προσωπικού, με αποτέλεσμα, αντί να αχρηστεύσουν τα ιδιωτικά φροντιστήρια, να κλείσουν τα ίδια. Τα ελάχιστα που παρέμειναν υπολειτουργούν, χωρίς να προσφέρουν ουσιαστική μάθηση στους υποψήφιους φοιτητές. Αλλά και τα τμήματα πρόσθετης εσωσχολικής βοήθειας λόγω διαφόρων εμποδίων, είτε από την πλευρά των διδασκόντων, που δεν επιθυμούν την υπερωριακή εργασία, είτε από την πλευρά των μαθητών, που δείχνουν απροθυμία να ενταχθούν σ'αυτά κυρίως εξαιτίας αισθημάτων μειονεξίας, δεν αναπτύχθηκαν ικανοποιητικά. Μένουν έτσι αβοήθητοι οι αδύνατοι μαθητές και μόνο όσοι έχουν πρόσβαση στα "κατ'οίκον" ιδιαίτερα μαθήματα και στα καλά επίσημα φροντιστήρια συγκεντρώνονται και τις περισσότερες προϋποθέσεις, για να εισέλθουν στις ανώτερες και ανώτατες σχολές.



3. Η διδακτική πράξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση¹

Το σχολείο είναι ο κυριότερος και ουσιαστικότερος φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης². Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μια "διαδικασία με την οποία αποκτούμε, άμεσα ή έμμεσα, ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων και εκτιμήσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο. Το σύστημα αυτό μας προδιαθέτει και μας προσανατολίζει σε ορισμένο μέτρο, στο να επιλέξουμε, στη συνέχεια, συνειδητά ή ασυνείδητα, και σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, την α ή β γενική ή ειδική πολιτική κατεύθυνση"³.

Η σωστή πολιτική κοινωνικοποίηση του μαθητή δε σημαίνει άκριτη και παθητική αποδοχή των πολιτικών προσανατολισμών της προηγούμενης γενιάς. Μέσα από τη σύγκρουση και την αντιπαράθεση των ιδεών και των αξιών του παρελθόντος και του παρόντος η πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων μπορεί

-
1. Για το εννοιολογικό περιεχόμενο του αμφιλεγόμενου όρου "πολιτική κοινωνικοποίηση", βλ. Π.Τερλεξή, ό.π, σ.13-26. Γ.Βλάχου, Πολιτική ψυχολογία, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1976, σ.40-47. Α.Ι.Δ.Μεταξά, Πολιτική κοινωνικοποίηση, εκδ. Ολκός, Αθήνα 1976, σ.11-24. Μ.Παντελίδου-Μαλούτα: α) Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο, περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.3, 1982, σ.8,9. β) Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1987, σ.20-22 και 60.
 2. Πανταζής Τερλεξής, Πολιτική κοινωνικοποίηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1975, σ.126.
 3. Α.Ι.Δ. Μεταξάς, ό.π, σ.12.



να συντελέσει στην αλλαγή των πολιτικών και κοινωνικών δομών¹. Στη χώρα μας όμως η πολιτική κοινωνικοποίηση ταυτίστηκε με την μύηση στις "άφθαρτες αξίες" του παρελθόντος και κυρίως με έναν άκρατο εθνικισμό. Κατά τον Ν.Εξαρχόπουλο "Πρώτον έργον της διδασκαλίας είναι να προσλάβη εν τη συνειδήσει του παιδός πραγματικήν και συγκεκριμένην μορφήν η λέξις πατρίς..."². Η εξιδανίκευση του παρελθόντος και ο ξέφρενος εθνικισμός κυριαρχούν μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου, οπότε η συντηρητική παράταξη που επικράτησε, καθώς ήταν ιδεολογικά αποδυναμωμένη, στράφηκε προς τις αξίες του παρελθόντος οι οποίες θα στήριζαν και θα εδραίωναν την κυριαρχία της. Κάθε νεωτερισμός τίθεται σε διωγμό. Ο Γ.Α. Βλάχος έγραφε στην "Καθημερινή" της 4ης Ιουνίου 1950 "αν αξίζωμεν τίποτε, αξίζωμεν γιατί έχομεν αυτό το παρελθόν, αυτήν την Ιστορίαν, αυτούς τους Πατέρας, αυτές τις δόξεις, αυτά τα παθήματα. Και αυτά όλα φόρτος βαρύς... είναι για το σύνολο η μεγάλη Εθνική μας περιουσία, το Κεφάλαιον και αι ηθικαί περγαμνηαί...".

Η έξαρση του εθνικισμού έφτασε στο κατακόρυφο κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-74). Η πολιτική κοινωνικοποίηση την εποχή εκείνη πήρε τη μορφή της κατήχησης και της πλύσης εγκεφάλου³. Στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη,

1. Παντ.Τερλεξής, ό.π, σ.24-26.

2. Ό.π, σ.138.

3. Βλ. Παντ.Τερλεξή, Τα παιδιά της δικτατορίας και το μέλλον της δημοκρατίας, περ. Αντί, 1978, τχ.97, σ.12.



αρχικά διδασκόταν το νόημα και οι σκοποί της "Εθνικής επανάστασεως". Αργότερα, με το σχολικό εγχειρίδιο του Θεοφ. Παπακωνσταντίνου, το μάθημα μετατράπηκε σε κήρυγμα προπαγάνδας και άκρατου σωβινισμού¹. Αλλά και μετά τη μεταπολίτευση, οι εκάστοτε κυβερνήσεις μέσα από τα προγράμματα διδασκαλίας με την ιεράρχηση και οριοθέτηση της σχολικής γνώσης προσπαθούν ν' ασκήσουν ιδεολογικοπολιτική καθοδήγηση. Ιδιαίτερη φροντίδα καταβάλλεται για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Αγωγής του Πολίτη, της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας, με τα οποία μεταδίδονται απευθείας οι γνώσεις πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου. Αλλά και από άλλα μαθήματα έμμεσα περνά η επίσημη κάθε φορά ιδεολογία. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επιτρέπει στο διδακτικό προσωπικό μικρά περιθώρια αυτενέργειας και επιλογών στη διδασκαλία κειμένων αρχαίων ελληνικών, νέων ελληνικών και

1. Μερικά σημεία του εγχειριδίου αποδεικνύουν τα όσα υποστηρίζουμε:

"Ημείς οι Έλληνες οφείλομεν να έχωμεν συνείδησιν ευγενούς καταγωγής και να εμπνεώμεθα από αυτήν διότι χωρίς την ελληνικήν φυλήν δεν θα υπήρχεν ο σύγχρονος πολιτισμός... Υπήρξαμε πρωτοπόροι εις την εθνικήν αφύπνισιν των υποδουλωμένων λαών με την Επανάστασιν του 1821... Αντιμετωπίσαμε νικηφόρως τον κομμουνιστικόν επεκτατισμόν κ.ά. (Θεοφ. Παπακωνσταντίνου, Πολιτική Αγωγή, Αθήναι, Kabanias-Hellas 1970, σ.434-435). Δεν είναι τυχαίο το ότι τα αυταρχικά καθεστώτα ασκούν πολιτική καθοδήγηση που ταυτίζεται με τη μισαλλοδοξία. Σε ορισμένα ναζιστικά σχολικά βιβλία του 1937 αναγράφεται ότι η μόνη αυθεντική φυσική είναι η εθνικοσοσιαλιστική! Βλ. Α.Ι.Δ.Μεταξά, ό.π, σ.97.



θρησκευτικών, πάντα όμως από συλλογές προκαθορισμένες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται πως δε διατρέχει κίνδυνο η επίσημη ιδεολογία.

Αξίζει να τονίσουμε ότι η εκάστοτε κυβερνητική παράταξη ασκεί μονομερή ιδεολογικό επηρεασμό στη νεολαία, προσπαθώντας να στεγανοποιήσει το σχολικό χώρο και να τον απομονώσει από άλλες ιδεολογικές επιδράσεις τις οποίες θεωρεί πρόωρες "προτού συντελεστεί η πνευματική ωρίμανση"⁽¹⁸⁹⁾ των μαθητών. Για το λόγο αυτό αναλαμβάνει την προστασία τους και τον προσανατολισμό προς εκείνες τις αξίες "που οριοθετούν τον πνευματικό ορίζοντα του έθνους"^(ό.π.). Οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι φιλόλογοι και οι θεολόγοι, οφείλουν να προβάλλουν κατά την άσκηση του έργου τους στους μαθητές, με πρόσχημα "την αρραγή ενότητα" και "την εθνική ομοψυχία", "υψηλές εθνικές μορφές και μεγάλες πράξεις εκ της μακραίωνης ιστορικής μας παραδόσεως, να μην αναφέρονται δε εις θέματα δυνάμενα να εγείρουν αμφισβητήσεις ή αναταραχήν εις τας συνειδήσεις των μαθητών⁽¹⁵²⁾.

Γίνεται πλέον φανερό πως η πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων επιδιώκεται με την επιβολή αρχών και αξιών, χωρίς προηγούμενη πλατιά ενημέρωση, απαραίτητη για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη συμμετοχικών πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων¹. Κι όμως μόνο ο σωστά ενημερωμένος νέος θα

1. Μ. Παντελίδου-Μαλούτα, ό.π., σ. 497.



είναι σε θέση να κάνει τις αξιολογήσεις του και να επιλέξει εκείνες τις αξίες που τον εκφράζουν περισσότερο και τις οποίες θα αναλάβει να υπερασπίσει στη ζωή του.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατά καιρούς με σειρά εγκυκλίων διαταγών προσπαθούσε να περιφρουρήσει τους μαθητές και τους καθηγητές από κοινωνικοπολιτικές επιρροές που θα μπορούσαν να θέσουν σε αμφισβήτηση την κρατούσα ιδεολογία. Οι κυρώσεις στους παραβάτες ήταν αμείλικτες. Η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών ταυτιζόταν με την πλήρη και συνειδητή ένταξή τους "στους μεγάλους και υψηλούς σκοπούς, τους οποίους δια μέσου των αιώνων επιδιώκει να πραγματοποιήσει η εθνική πολιτική κοινότητα, εις την οποίαν ανήκουν"⁽²⁴⁾. Ως πρώτη αποστολή του δασκάλου αναγορεύεται από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ο εθνικός φρονηματισμός και η ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών⁽⁴⁰⁾. Η αποστολή αυτή πρέπει να εκπληρώνεται με τη διδασκαλία αλλά και ευκαιριακά με την καθημερινή σχολική πρακτική και τελετουργία⁽¹¹⁸⁾. Παράλληλα και συγχρόνως με την κατευθυνόμενη πολιτική κοινωνικοποίηση συντελείται και η άτυπη πολιτική κοινωνικοποίηση, με τη δομή της ιεραρχίας στην τάξη, με τον τρόπο αντιμετώπισης των διενέξεων, με την κατανομή των ρόλων στους μετέχοντες στη διδακτική διαδικασία, με τα συστήματα αξιών και τα πρότυπα ζωής που προβάλλονται¹.

1. βλ. Μ.Παντελίδου-Μαλούτα, Στοιχεία για τη μελέτη της πολιτικής κοινωνικοποίησης του εφήβου στην Ελλάδα, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.23 (1985), σ.28. Επίσης Α.Ι.Δ.Μεταξά, ό.π, σ.105.



Με όσα αναφέραμε μέχρις εδώ για τον τρόπο πολιτικής κοινωνικοποίησης δεν εννοούμε ότι θα πρέπει να αφήνεται το σχολείο "ξέφραγο αμπέλι" στους κομματικούς ανταγωνισμούς. Υπάρχει όμως μεγάλη απόσταση από το σημείο αυτό μέχρι τον ιδεολογικοπολιτικό εμποτισμό της νεολαίας και την αντιμετώπισή της σαν να είναι εντελώς ανώριμη, χωρίς κρίση και δικαίωμα διαφορετικών επιλογών, ενώ, όχι μόνο οι μαθητές του Λυκείου έχουν αποκρυσταλλώσει γνώμη για τα πολιτικά πράγματα, αλλά ακόμη και οι μαθητές του Γυμνασίου. Σε έρευνα της Μ.Παντελίδου-Μαλούτα ανάμεσα σε 1045 μαθητές ηλικίας 12-15 χρονών, σε τέσσερα σχολεία της περιοχής Αθηνών και Πειραιώς διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, στους οποίους υποβλήθηκε ερώτηση σχετική με τα κριτήρια επιλογής κόμματος, η πλειοψηφία (47,6% από την Α τάξη 58,5% από τη Β και 64,5% από την Γ) απάντησε ότι θα επέλεγε το κόμμα με βάση το καλύτερο πρόγραμμα¹.

Η πολιτεία όμως με το πρόσχημα της αποτροπής εξωσχολικών επιρροών εμποδίζει την ελεύθερη διακίνηση των ιδεών. Ως σχολικός χώρος λογίζεται και το προαύλιο καθώς και οι είσοδοί του. Το σχολικό βιβλίο αναγορεύεται ως το κυριότερο όπλο περιφρούρησης και επιβολής της επίσημης ιδεολογίας, ενώ εξοστρακίζεται κάθε εξωσχολικό έντυπο. Η δημιουργία πειθήνιων πολιτών όμως έρχεται σε αντίθεση με

1. Μ.Παντελίδου-Μαλούτα, Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας, ό.π, σ.334. βλ. και Π.Τερλεξή, ό.π, σ.144.



τους νόμους που η ίδια η πολιτεία θεσπίζει και με το ίδιο το σημερινό Σύνταγμα, το οποίο στο άρθρο 16 ανάμεσα στους άλλους σκοπούς της εκπαίδευσης διαλαμβάνει και τη διάπλαση των μαθητών "ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών". Σε σχετικά πρόσφατη εγκύκλιο (Η/7356/23.2.81)⁽²⁴²⁾ το ΥΠ.Ε.Π.Θ αναλύοντας το άρθρο αυτό, αποφεύγει επιμελώς να αναφερθεί στη φράση "ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών". Αναφέρεται μόνο στον εθνικό φρονηματισμό, στο σεβασμό, στην ιερότητα των ελληνοχριστιανικών παραδόσεων και στη δημοκρατική αγωγή γενικά. Εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να επιβιώνει ο φόβος μπροστά στην ελευθερία, όπως συνέβαινε και στην αρχή της μεταπολεμικής περιόδου, τότε που τα συνθήματα "ελευθερία" "δημοκρατία" θεωρούνταν ανατρεπτικά¹.

Τα μέτρα πολιτικού πειθαναγκασμού που εφαρμόζαν οι εκάστοτε κυβερνήσεις εξηγούνται καλύτερα, αν λάβουμε υπόψη μας την πολιτική τοποθέτηση μαθητών και καθηγητών. Η Μ.Παντελίδου-Μαλούτα στην έρευνα, που προαναφέραμε, διαπίστωσε τάση αύξησης των μαθητών αριστερής τοποθέτησης από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις του Γυμνασίου². Η τάση αυτή είναι φυσικό να ενισχύεται όσο

-
1. Αν.Φραγκουδάκη, Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου, εκδ. Θεμέλιο, 1979³, σ.194.
 2. Το ποσοστό αριστερών μαθητών στην Α τάξη του Γυμνασίου σύμφωνα με την έρευνα αυτή είναι 20,8%, στη Β 25,4% και στη Γ 28,6%. Βλ. Παντελίδου-Μαλούτα, ό.π, σ.441.



προχωρούμε προς τις τάξεις του Λυκείου.

Οι καθηγητές επίσης, αν κρίνουμε από την εκπροσώπησή τους στις συνδικαλιστικές τους ενώσεις, ΕΛΜΕ και ΟΛΜΕ, κατά την περίοδο που ερευνούμε ανήκουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία σε αντιδεξιό πολιτικό χώρο.

Οι διαπιστώσεις αυτές, σε συνδυασμό με την αντίληψη των περισσότερων μαθητών ότι το κράτος δεν αντιμετωπίζει ισότιμα τους πολίτες¹, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η λήψη μέτρων πολιτικής καθοδήγησης από την κρατική εξουσία υπαγορεύεται από το φόβο μελλοντικών πολιτικών ανακατατάξεων².

-
1. Τα ποσοστά σύμφωνα πάλι με την πιο πάνω έρευνα είναι: Α τάξη 64,8%, Β τάξη 69% και Γ τάξη 72,9%. Ο.π, σ.237.
 2. Ο φόβος που διακατείχε τις κυβερνήσεις του παρελθόντος μπροστά στην αύξηση του αριθμού των αριστερών μαθητών διαφαίνεται από όλες τις εγκυκλίους της συλλογής μας που έχουν πολιτικό περιεχόμενο, ιδιαίτερα δε από την περίφημη εγκύκλιο 1010 του 1965, όπου διαβάζουμε: "Πανταχόθεν καταγγέλλεται ότι η κομμουνιστική νεολαία Λαμπράκη καταβάλλει μεγάλας προσπάθειες προσεταιρισμού μαθητών των Γυμνασίων. Βεβαίως, εφόσον διεπιστώθη ποσοτόν 12% οπαδών της ΕΔΑ κατά τας τελευταίας εκλογάς, ευνόητον είναι ότι θα υπάρχουν και μαθηταί εμπνευσμένοι από τας οικογενείας των με αριστεράν ιδεολογίαν. Και αυτούς, βεβαίως, κατά πρώτον λόγον, θα χρησιμοποιή η κομμουνιστική προπαγάνδα, προς προσηλυτισμόν των νέων". Στη συνέχεια, απειλούνται με απόλυση οι διδάσκοντες "όχι (μόνον) οι ανήκοντες, αλλά και οι απλώς συμπαθούντες ή ανεχόμενοι την κομμουνιστικήν προπαγάνδαν".



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Α. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Οι μέχρις εδώ διαπιστώσεις μας σχετικά με το ρόλο των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και στη διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης μας οδήγησαν στην επαλήθευση της αρχικής υπόθεσης, ότι δηλαδή χρησιμοποιούνται ως απλοί διεκπεραιωτές εντολών του διοικητικού κέντρου χωρίς περιθώρια δημιουργικών πρωτοβουλιών και αυτενέργειας. Συγκεκριμένα:

1. Στα προγράμματα διδασκαλίας παίζουν το ρόλο του διανομέα της γνώσης, η οποία καθορίζεται αυστηρά και με κάθε λεπτομέρεια από τα επιτελικά όργανα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., τα οποία επιφυλάσσουν για τον εαυτό τους το δικαίωμα να προβαίνουν στον επανακαθορισμό της, με την περικοπή ή την προσθήκη, στα πλαίσια ορισμένης ιεράρχησης και οριοθέτησης της διδακτέας ύλης.

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ή δεν προσπαθούν να αποποιηθούν το ρόλο του διεκπεραιωτή εντολών. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκλαμβάνονται ως εντελώς ανεύθυνα άτομα, όταν το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν τους εμπιστεύεται ούτε απλές δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, τη σύνταξη και την παροχή στους μαθητές περίληψης μιας διδακτικής ενότητας. Ο υπερκαθορισμός ακόμη και των πιο μικρών λεπτομερειών και η



ισοπεδωτική ομοιομορφία η οποία επιβάλλεται ως προς την μετάδοση της γνώσης (ίδια για όλους τους μαθητές και για όλα τα σχολεία) έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να καταντά έρμαιο των ποικίλων εξαρτήσεων και των αυθαιρεσιών των προϊσταμένων του από το διευθυντή μέχρι τον ίδιο τον Υπουργό Παιδείας.

2. Στις μεθόδους της διδασκαλίας οι καθηγητές είναι υποχρεωμένοι να υλοποιούν τον προγραμματισμό που συντάσσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και που συνήθως τον αναμορφώνει κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους στην επιδίωξή του να επιτύχει ομοιόμορφη κάλυψη της διδακτέας ύλης από όλα τα σχολεία. Ο προγραμματισμός σε μακροεπίπεδο των μαθημάτων των "Πανελληνίων" εξετάσεων με τις συχνές επεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οδηγεί στη διατάραξη της όλης σχολικής εργασίας με την ανατροπή του προγράμματος, καθώς αφαιρούνται ώρες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (μουσικής, γυμναστικής, οικοκυρικών κ.ά.), για να ενισχυθούν εκείνα που εξετάζονται σ' αυτές τις εξετάσεις.

Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, από τη μελέτη των εγκυκλίων συνάγεται ότι κατά την περίοδο που εξετάζουμε το Υπουργείο Παιδείας δε δείχνει ενδιαφέρον για τους άλλους τομείς της μεθόδου διδασκαλίας, επειδή αυτοί δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Δεν ενδιαφέρει συνεπώς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αν ο καθηγητής θα χρησιμοποιεί το διάλογο ή το μονόλογο στις μορφές της διδασκαλίας ή αν θα είναι μετωπική ή όχι η



διδασκαλία ως προς την οργάνωσή της ή ποιο κλίμα θα επικρατεί στην αίθουσα διδασκαλίας ή ποια θα είναι η πορεία της. Οι δύο κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή ο προσανατολισμός και η επιλογή των μαθητών για το μελλοντικό καταμερισμό εργασίας καθώς επίσης και η επιβολή της επίσημης ιδεολογίας, εξυπηρετούνται θαυμάσια με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και με την καθιέρωση του σχολικού βιβλίου ως του μοναδικού και αναντικατάστατου μέσου διδασκαλίας.

Οι καθηγητές ως απλοί εντολοδόχοι όχι μόνο δεν μπορούν να αντιδράσουν σ'αυτές τις ενέργειες, αλλά τις θεωρούν δικαιολογημένες και μάλιστα πολλές φορές τις καλύπτουν συνδικαλιστικά, όπως ήδη έχουμε αναφέρει (σ.220), γιατί έχουν τη γνώμη ότι συμβάλλουν στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η ενσωμάτωση όχι απλά στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά στις συγκεκριμένες επιλογές που τους επιβάλλονται είναι τόσο εσωτερικευμένη κατάσταση ώστε σπάνια γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότερες όμως δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών προέρχονται από την υποχρεωτική προσκόλληση στο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο αποτελεί τη βάση και την προϋπόθεση κάθε διδασκαλίας. Στον καθηγητή απαγορεύεται να διδάσκει ύλη εκτός σχολικού βιβλίου και να κάνει χρήση άλλων βιβλίων κατά τη διδακτική διαδικασία. Του "συνιστάται" ακόμη η ανάγνωση μερικών άλλων βιβλίων ή του δίνεται βιβλιογραφικός πίνακας με ακριβείς παραπομπές στις σελίδες για την "επιβοήθηση" του



έργου του, δηλαδή την περιχαράκωση της ελεύθερης δράσης του. Η πολιτεία θεωρεί τον εκπαιδευτικό όχι μόνο κρατικό υπάλληλο αλλά ανελεύθερο άτομο, όταν φτάνει στο σημείο να του υποδεικνύει τα βιβλία που θα συμβουλευέται ή να του απαγορεύει να παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια έξω από αυτά που οργανώνει το κράτος⁽¹⁹⁶⁾1.

Δε χρειάζεται να απορούμε πώς φτάνουν οι ίδιοι οι καθηγητές να φοβούνται την ανάληψη πρωτοβουλιών, μετά από τέτοια εκφοβιστικά μέτρα, και να παραιτούνται από ενέργειες που θα έχουν συνέπειες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Μέσα σε τέτοια ατμόσφαιρα είναι απόλυτα φυσιολογικό το φαινόμενο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να ζητούν οδηγίες από το διοικητικό κέντρο για τη μεθόδευση της διδασκαλίας τους ή, και το εξωφρενικό, την έκδοση "Κρατικής Διδακτικής", όπως προαναφέραμε (σ.220).

Φυσικά, ούτε λόγος να γίνεται για σύσταση άλλων εξωσχολικών βιβλίων στους μαθητές εκτός από αυτά που περιέχονται σε πίνακα εγκεκριμένο από το ίδιο το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

3. Στις εξετάσεις επίσης ο ρόλος του καθηγητή είναι προδιαγεγραμμένος. Χρησιμοποιείται ως όργανο για την εξέταση

-
1. Τα σεμινάρια αυτά οργανώνονταν με πρωτοβουλία της ΟΛΜΕ ή των διάφορων ΕΛΜΕ. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα μέλη του ΔΣ της ΕΛΜΕ Αρκαδίας παράπέμφθηκαν σε πειθαρχικό συμβούλιο, γιατί επέκριναν το μέτρο απαγόρευσης από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. της διοργάνωσης αυτών των σεμιναρίων και γιατί οργάνωσαν τα ίδια επιμορφωτικά σεμινάρια για τους καθηγητές της περιφέρειάς τους.



και κατάταξη των μαθητών με τη βοήθεια βαθμολογικών κλιμάκων. Ως προς την εξέταση και τη βαθμολόγηση των μαθητών υπόκειται στον αυστηρό έλεγχο των προϊσταμένων του, ιδιαίτερα του διευθυντή του σχολείου. Έτσι, στη μέθοδο, το χρόνο, τη συχνότητα και το περιεχόμενο εξέτασης δε διαθέτει περιθώρια αυτονομίας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άλλων προηγμένων χωρών όπου φαίνεται να εφαρμόζεται η σχετική σύσταση της UNESCO για ελεύθερη επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών τους¹.

Η εξέταση και η βαθμολόγηση γίνεται στην ύλη του σχολικού βιβλίου. Δεν είναι εξάλλου λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υποχρεώνει τους καθηγητές να προβαίνουν σε αιφνιδιαστικές εξετάσεις, "απρόοπτες δοκιμασίες" τις ονομάζει, με σκοπό τον εξαναγκασμό των μαθητών σε συνεχή μελέτη. Ο τρόπος βαθμολογίας καθορίζεται λεπτομερώς, ενώ απαγορεύεται η μεγάλη διαφορά μεταξύ του γραπτού και του προφορικού βαθμού. Όταν αυτή υπερβαίνει τις τρεις μονάδες, το γεγονός αποτελεί σοβαρή παράβαση και σε μερικές περιπτώσεις αξιόποινη πράξη. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ διατηρεί το δικαίωμα να ακυρώνει τη βαθμολογία μαθημάτων ή να διατάσσει την αναβαθμολόγησή τους, με αποτέλεσμα να τραυματίζει το κύρος των εκπαιδευτικών και να υποσκάπτει τις σχέσεις τους με τους μαθητές.

1. Βλ. UNESCO Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO), Σύσταση που αφορά την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, Οκτ. 1966. Δελτίο ΟΛΜΕ, τχ.538, σ.11.



Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί απογυμνωμένοι από τον παιδαγωγικό τους ρόλο αναλαμβάνουν το ρόλο του οργάνου κοινωνικής επιλογής των μαθητών, έχοντας στα χέρια τους το ακαταμάχητο όπλο του βαθμού. Με την ιδιότητα τους αυτή, όργανα του αυταρχικού εκπαιδευτικού συστήματος οι ίδιοι, φέρονται με τη σειρά τους αυταρχικά στους μαθητές τους, ακατάλληλοι να τους προσφέρουν ουσιαστική μόρφωση και να επιδράσουν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Από όσα αναφέραμε κατά την περιγραφή και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αποδεικνύεται ότι οι καθηγητές δεν έχουν καμία απολύτως συμμετοχή στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης (βλ. και πιο κάτω, σ.248). Όλα γίνονται ερήμην τους και κατά τη βούληση των επιτελών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Σε όλες τις επιτροπές Παιδείας από το 1957 και μετά δε συμμετέχουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι αντιδράσεις για τον αποκλεισμό τους από τις επιτροπές αυτές, καθώς επίσης και από κάθε άλλη επιτροπή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχετική με το έργο τους, είναι ανύπαρκτες ή υποτονικές. Το αίτημα του οργανωμένου κλάδου για συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων προβάλλεται έντονα μετά το 1980. Τα σημεία σύγκρουσης με την εκάστοτε κυβέρνηση εντοπίζονται μέχρι τότε κυρίως στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής ή στην αύξηση του μισθού. Είναι δε εκπληκτικό το φαινόμενο ότι το συνδικαλιστικό όργανο των καθηγητών δεν μπορεί ή δεν επιδιώκει επίμονα να παρέμβει στους μηχανισμούς διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.



Τα τελευταία χρόνια, μετά την έντονη κομματικοποίηση του συνδικαλισμού, τα πράγματα χειροτερεύουν ακόμη περισσότερο, μιας και τις ηγετικές θέσεις στα διοικητικά συμβούλια της ΟΛΜΕ καταλαμβάνουν, κατά κανόνα, άτομα που δε διαθέτουν αξιόλογες αντιστάσεις στις κομματικές πιέσεις, επειδή η πλήρης εξάρτηση από τα κόμματα στα οποία ανήκουν δεν τους το επιτρέπει¹. Οπωσδήποτε οι διακηρύξεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για συμμετοχή των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών στον καταρτισμό των διάφορων προγραμμάτων ή μένουν γράμμα κενό ή εξακολουθούν να γίνονται για τα μάτια του κόσμου. Χτυπητό παράδειγμα, σε πιο πρόσφατη εποχή, αποτελεί η περίπτωση του τελευταίου νόμου για την οργάνωση της Γενικής Εκπαίδευσης (1566/1985) που, παρά τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, ψηφίστηκε μέσα σε λίγες συνεδριάσεις της Βουλής με τη διαδικασία του "κατεπείγοντος" και με συζήτηση μόνο των 16 πρώτων άρθρων σε σύνολο 96.

Ο έντονος συγκεντρωτισμός δε χαρακτηρίζει μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας αλλά τη δημόσια διοίκηση

1. Όπως έχει παρατηρηθεί, "η ολοκληρωτική και επίσημη διάβρωση του συνδικαλιστικού κινήματος από συγκεντρωτικές κομματικές παρατάξεις τελικά θεσμοποιήθηκε και κατοχυρώθηκε με την επιβολή της αναλογικής ως αναγκαστικού εκλογικού συστήματος το 1982. Αυτή η εξέλιξη εισήγαγε όχι μόνο μια ακόμη διάσταση κατακερματισμού σ' όλα τα επίπεδα αλλά και μια χωρίς προηγούμενο ακαμψία, που αποκλείει κάθε μεταρρύθμιση των δομών". Γ.Μαυρογορδάτος, "Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη". Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα, 1988, σ.99, βλ. και σ.191-193.



γενικά. Σύμφωνα με σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ, αυτός ο υπέρμετρος διοικητικός συγκεντρωτισμός στην Ελλάδα έχει ολέθριες επιπτώσεις, γιατί αναστέλλει κάθε πρωτοβουλία "εκ των κάτω", εμποδίζει την ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και αυξάνει το κλίμα παθητικότητας και αδράνειας¹.

Β. ΜΟΡΦΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε τριών ειδών ελέγχους κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων: Το νομοθετικό, το γραφειοκρατικό και τον τεχνικό². Οι έλεγχοι αυτοί συνήθως αλληλοσυμπλέκονται και δρουν από κοινού για τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα οι όψεις του ελέγχου αυτού εμφανίζονται ως εξής:

1. Νομοθετικός έλεγχος

Νομοθετικός έλεγχος είναι αυτός που ασκείται μέσα από τη νομοθεσία (Σύνταγμα, Νόμοι, Διατάγματα, εγκύκλιοι, κ.ά) και έχει τη μορφή του άμεσου, του απλού και φανερού ελέγχου. Τονίσαμε ήδη στο πρώτο μέρος της εργασίας μας τη νομική και την πραγματική ισχύ της εγκυκλίου. Η πρώτη έγκειται στη

1. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π, σ.111.

2. Γ.Μαυρογιώργος, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.21 (1985), σ.16-35.



δυνατότητα να ματαιώνει ή να ενεργοποιεί νόμους, διατάγματα και αποφάσεις και η δεύτερη στο γεγονός ότι ρυθμίζει ζητήματα της καθημερινής σχολικής πράξης. Η διαφορά της εγκυκλίου από το νόμο είναι ότι η εγκύκλιος εμπλέκει και το διοικητικό μηχανισμό στη διαδικασία συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Ενώ ο νόμος απλά υποχρεώνει, η εγκύκλιος καθιστά υπόλογους τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο απέναντι στο νόμο στον οποίο στηρίζεται αλλά και στη διοίκηση, στους ιεραρχικά ανώτερους.

Στη χώρα μας υπάρχει ένα ευρύ νομικό πλαίσιο που διαγράφει τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών¹. Το νομικό αυτό πλαίσιο, αν και κατά καιρούς τροποποιείται ανάλογα με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των διάφορων κυβερνήσεων, στη βάση του παραμένει καταπιεστικό για τους εκπαιδευτικούς και περιορίζει σημαντικά την αυτονομία τους². Για το λόγο αυτό έχουμε και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα την αντίθεσή τους στην ψήφιση του πρόσφατου νόμου (1566/85) για τη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης.

1. Βλ. Σ.Ορφανουδάκη, Το νομικό πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, περ. *Σύγχρονα θέματα*, Αθήνα, 1980, τχ.7, σ.112-114.

2. Ο Ε.Παπανούτσος έχει διατυπώσει αντίθετη άποψη "Η εκπαίδευσή μας αναζητεί (όχι το νομοθέτη της... ήδη έχει την πιο προοδευτική νομοθεσία), αναζητεί το δημιουργό της πράξης, της σχολικής, αυτόν που θα δώσει στην πράξη, τη σχολική, τη συμφωνία με τη νομοθεσία". Βλ. Ε.Παπανούτσου, Η τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τα προβλήματά της, Δελτίο εκδ. Ιδρύματος Σχολής Μωραΐτη, 1982, τ.5α, σ.45.



Επειδή ο νομοθετικός έλεγχος είναι φανερός και άμεσος και είναι φυσικό να δημιουργεί αντιδράσεις, υπάρχει και ο διοικητικός έλεγχος και ο τεχνικός, που είναι μεν λιγότερο ορατοί, αλλά συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Γραφειοκρατικός έλεγχος

Με το γραφειοκρατικό έλεγχο καταβάλλεται προσπάθεια να ελεγχθεί ο εκπαιδευτικός με την υπαγωγή του σε ιεραρχική κλίμακα, η οποία αρχίζει από το διευθυντή του σχολείου και φτάνει μέχρι τον ίδιο τον υπουργό. Περισσότερο να αναφέρουμε ότι οι περιορισμοί και οι δεσμεύσεις του εκπαιδευτικού προέρχονται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα κ.ά.¹. Οι πειθαρχικοί προϊστάμενοι του καθηγητή Μέσης Εκπαίδευσης είναι οι επιθεωρητές και οι επόπτες (στο παρελθόν), ο γενικός διευθυντής νομαρχίας, ο αναπληρωτής νομάρχης, ο νομάρχης, ο γενικός γραμματέας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ο υφυπουργός και ο υπουργός Παιδείας². Ακόμη κατά καιρούς και ο διευθυντής του

1. Βλ. Χ.Σ.Μουχάγιερ, Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1985, σ.64.

2. Στη Βουλή κατά τη συζήτηση του άρθρου 16 του Συντάγματος του 1975 ο Ε.Παπανούτσος είχε προτείνει, χωρίς να εισακουστεί, την εξής προσθήκη: Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, όλων των βαθμίδων εκπαιδύσεως, ασκούν ελευθέρως και υπό ιδίαν ευθύνην τα καθήκοντά των



σχολείου ενεργεί ως πειθαρχικός προϊστάμενος του καθηγητή¹. Ο διευθυντής του σχολείου και ο επιθεωρητής ασκούν συστηματικότερο έλεγχο στους εκπαιδευτικούς, όπως θα εξηγήσουμε στη συνέχεια.

α. Ο διευθυντής του σχολείου

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο άμεσος προϊστάμενος του καθηγητή. Σ' αυτόν η διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναθέτει την εφαρμογή των αποφάσεών της. Πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα ασκεί και διοικητικά και εποπτεύει την όλη σχολική λειτουργία². Επιπλέον, στο τέλος του σχολικού έτους συντάσσει "Ειδικήν έκθεσιν"³ για το προσωπικό του σχολείου. Ο καθηγητής ελέγχεται και αξιολογείται για την εντός και εκτός της υπηρεσίας δράση και συμπεριφορά του⁴.

(συνέχεια από παρ. 2, σ.242)

και ελέγχονται μόνον από τας προϊσταμένας εκπαιδευτικές αρχάς απαγορευομένης πάσης έξωθεν επεμβάσεως εις το έργον των".

1. Βλ. ΒΔ 12/25 Ιουνίου 1958, άρθ.58 και ΝΔ 651/70, άρθ.15 παρ. 3.

2. Νόμος 309/1976, άρθ.37 παρ. 6.

3. 'Ο.π.

4. ΠΔ 611/77 άρθ.205 παρ. 2 και ΠΔ 296/77. Με το Νόμο 1566/85 άρθ.11 παρ.1 μερικές αρμοδιότητες αφαιρούνται από το διευθυντή και προστίθενται στο σύλλογο των διδασκόντων. Ο ρόλος του όμως παραμένει βασικά ο ίδιος: "Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του



Ο έλεγχος του διευθυντή αφορά κυρίως την τήρηση των αποφάσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. από την πλευρά των καθηγητών. Παρακολουθεί από κοντά τη σχολική λειτουργία, επισκέπτεται τις διάφορες τάξεις και καθοδηγεί τους διδάσκοντες, ελέγχει τα "βιβλία διδασκόμενης ύλης" και τη συμμόρφωση των καθηγητών προς τις υποδείξεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την κάλυψη της ύλης. Από το 1977 και μετά, σε συνεννόηση με τον επιθεωρητή ή την "ομάδα συντονισμού" της περιφέρειας, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί (σ.109), μπορεί να προβαίνει στην τροποποίηση του προγράμματος, προκειμένου να καλυφθεί η διδακτέα ύλη.

Στα καθήκοντα του διευθυντή ανήκει και η υποχρέωσή του να ενημερώνει τους καθηγητές και ιδιαίτερα τους νέους πάνω στη σχολική νομοθεσία. Τηρεί ειδικό φάκελλο εγκυκλίων για την ενημέρωση του προσωπικού και καλεί τους καθηγητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις των ανωτέρων του, να λαμβάνουν ενυπόγραφα γνώση ορισμένων εγκυκλίων, σημαντικών για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επίσης καθήκον του διευθυντή αποτελεί η σύγκληση του συλλόγου των διδασκόντων σε τακτά χρονικά διαστήματα για την εξέταση εκπαιδευτικών θεμάτων. Σε όλες τις συνεδριάσεις του συλλόγου προεδρεύει και ασκεί επιρροή στη λήψη αποφάσεων. Το

(συνέχεια από παρ.4, σ.243)

συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους".



γεγονός ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς συντάσσει έκθεση για τη δράση και το ήθος των διδασκόντων ενισχύει σημαντικά την εξουσιαστική του ισχύ και τον καθιστά όργανο καταπίεσης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

β. Ο επιθεωρητής¹

Ο επιθεωρητής ως προϊστάμενος εκπαιδευτικής περιφέρειας ασκούσε διοίκηση, επιθεώρηση, καθοδήγηση, εποπτεία και έλεγχο στα σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά. Ήταν ο διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών. Συνέτασσε "εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων" των διευθυντών και των καθηγητών². Αν ο κρινόμενος εκπαιδευτικός δεν ήταν της ειδικότητας του γενικού επιθεωρητή, για τον επιστημονικό και διδακτικό τομέα έκθεση συνέτασσε ο επιθεωρητής ειδικότητας. Οι άλλοι τομείς στους οποίους κρινόταν ο εκπαιδευτικός ήταν: η διοικητική δεξιότητα, η ευσυνειδησία, η συμπεριφορά και η δράση του μέσα και έξω από το σχολείο.

Ο ρόλος του επιθεωρητή ήταν ελάχιστα καθοδηγητικός. Η

1. Ο θεσμός του επιθεωρητή καταργήθηκε με το Νόμο 1304/82.

2. Νόμος 309/76 άρθ.40 παρ.2. Επίσης ΝΔ 651/70 άρθ.17 παρ.6. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο νόμος 309/76 στην παράγραφο που αναφέρεται στις αρμοδιότητες των επιθεωρητών αντιγράφει το νόμο 651/70 με την ίδια ακριβώς φρασεολογία. Το γεγονός αυτό έχει τη σημασία του, αν λάβουμε υπόψη μας πως ο Ν.309 θεωρήθηκε δημοκρατικός και στηρίχτηκε επίσημα από την ΟΛΜΕ, σε αντίθεση με το 651/70, που συγκέντρωσε τα πυρά ολόκληρου του εκπαιδευτικού κόσμου.



επίσκεψή του στα σχολεία συνοδευόταν από το φόβο ελέγχου και κυρώσεων και όχι από την προσδοκία βελτίωσης της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Η επιθεώρηση του εκπαιδευτικού στηριζόταν στην εξακρίβωση της συμμόρφωσής του προς τους προϊσταμένους του και προς τις κείμενες διατάξεις κι όχι της αποτελεσματικότητας του έργου του. Οι συνηθισμένες υποδείξεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προς τους επιθεωρητές και τους διευθυντές των σχολείων, που αποτελούσαν φράση κατακλείδα στις εγκυκλίους, ήταν: "να ασκείτε συνεχή έλεγχο δια την τήρησιν της παρούσης", "να κινείτε αμέσως την επιβαλλομένη πειθαρχική διαδικασία", "η πιστή εφαρμογή της παρούσης θα ελέγχεται αυστηρά", "να λάβετε κάθε πρόσφορο προληπτικό ή και κατασταλτικό μέτρο για την απaréγκλιτη τήρηση της ανωτέρω διαταγής" "να καταστήσετε αδύνατη οποιαδήποτε παρέκκλιση" κ.ά.¹.

Οι ενέργειες των επιθεωρητών, όταν επισκέπτονταν τα σχολεία, ήταν ο έλεγχος των βιβλίων διδασκόμενης ύλης και η ενημέρωσή τους σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί. Στη διάρθρωση της διδασκαλίας έπρεπε να ακολουθείται η τριμερής πορεία. Απαραίτητη υποχρέωση του διδάσκοντος ήταν η παράδοση στον επιθεωρητή

1. Οι φράσεις αυτές περιλαμβάνονται σχεδόν όλες στις εγκυκλίους (169)(242) της συλλογής μας και απευθύνονται προς το εποπτικό προσωπικό και τους διευθυντές των σχολείων Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανάλογη φρασεολογία διαπιστώσαμε σε πολλές εγκυκλίους.



του σχεδίου μαθήματος καθώς και του προγραμματισμού της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο, που έπρεπε από την έναρξη του σχολικού έτους ο καθηγητής να παραδίδει στο διευθυντή του σχολείου. Με την καθιέρωση του θεσμού των "Πανελληνίων" εξετάσεων και την ανάληψη από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. της ευθύνης για την επίτευξη ομοιομορφίας ως προς το ρυθμό διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία, ο προγραμματισμός αυτός θεωρήθηκε περιττός, αφού αναμορφωνόταν κατά διαστήματα από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας.

3. Τεχνικός έλεγχος

Όπως ο νομοθετικός έτσι και ο γραφειοκρατικός έλεγχος δημιουργεί αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών εξαιτίας της αυταρχικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου και ιδιαίτερα του επιθεωρητή.

Ο τεχνικός έλεγχος, χωρίς να εξαλείφει το γραφειοκρατικό, με τον οποίο συνήθως συνυπάρχει, δραστηριοποιείται ανάλογα με την επικράτηση των "τεχνοκρατών" ή των "γραφειοκρατών" στον κρατικό μηχανισμό και την αντίσταση των εκπαιδευτικών¹. Κατά τον Χρ.Φράγκο οι δύο μορφές ελέγχου

1. R.Dale, "Education and the Capitalist State: contributions and contradictions" in Apple, M.(ed.), Cultural and Economic Reproduction in Education R.K.P., Λονδίνο, 1982, σ.127-161.



συνυπάρχουν και αποτελούν τον "τεχνοκρατικό διοικητισμό"¹.

Ο τεχνικός έλεγχος ενσωματώνεται στην ίδια τη διδακτική πράξη με τη μορφή της επιστημονικής κατοχύρωσής της. Για το λόγο αυτό η διδακτική διαδικασία "κατακερματίζεται σε επιμέρους δραστηριότητες που εντάσσονται σε δύο γενικές περιοχές: τη σύλληψη (conception) της διδακτικής πράξης (διαμόρφωση και προγραμματισμός) και την εκτέλεση ή τη διεκπεραίωσή της. Οι σκοποί, το περιεχόμενο, η μέθοδος, η αξιολόγηση και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας γίνονται από "ειδικούς" στο στάδιο της "σύλληψης". Μένει στο δάσκαλο η εφαρμογή και η εκτέλεση αυτών που έχουν προγραμματιστεί από τους άλλους"².

Είναι φανερό πως με τον τεχνικό έλεγχο έχουμε υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σημείο "εκμηδένισης" ή "συρρίκνωσης"³ και απώλεια σε σημαντικό βαθμό της αυτονομίας που πρέπει να διαθέτει. Οι άμεσες αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποφεύγονται και ο κοινωνικός έλεγχος στο χώρο της εκπαίδευσης δραστηριοποιείται αθόρυβα και αποτελεσματικότερα.

Από όσα αναφέραμε μέχρι εδώ για τις τρεις μορφές ελέγχου συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί μέσα σε κλίμα φόβου και καταπίεσης λόγω των ποικίλων εξαρτήσεων που τον εμποδίζουν στην ελεύθερη άσκηση

1. Χρ. Φράγκος, Παιδεία και εξετάσεις, περ. Σύγχρονα θέματα, τχ.7, σ.5-11.

2. Γ. Μαυρογιώργος, ό.π, σ.31.

3. Ό.π.



του έργου του. Έτσι, επιβεβαιώνεται και η αρχική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία για την αποδοτικότερη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου ο καθηγητής εντάσσεται τελευταίος στην κλίμακα μιας αυστηρής ιεραρχίας, με πρώτο τον ίδιο τον υπουργό, και μετατρέπεται σε απλό εκτελεστικό όργανο αποφάσεων στη λήψη των οποίων δεν έχει καμιά συμμετοχή.

Γ. ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΟΡΓΑΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

Η προσπάθεια άσκησης κοινωνικού ελέγχου μέσω των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας¹. Η παραδοχή αυτή φαίνεται να έχει διεθνή χαρακτήρα, ανεξάρτητα από ιδεολογικούς προσανατολισμούς². Στη Σοβιετική Ένωση, για παράδειγμα, με την τελευταία μεταρρύθμιση που τέθηκε σε ισχύ από το 1984-85, ο εκπαιδευτικός θεωρήθηκε πρόσωπο-κλειδί στην εφαρμογή της μεταρρύθμισης³. Το σοβιετικό κράτος χορήγησε γενναία αύξηση στους εκπαιδευτικούς⁴, θεωρώντας τα έξοδα αυτά ως την πιο

1. Αν.Καζαμίας, ό.π, σ.13.

2. Στ.Πεσμαζόγλου, ό.π, σ.541.

3. Βλ. Εισήγηση του ΑΛΙΕΒ.Γ.Α. "Ισθέςτια" 13.4.1984, στο έργο του Χρ. Φράγκου Σύγχρονη διδασκαλία, ό.π, σ.420.

4. Η αύξηση αυτή ανερχόταν σε 35% του μισθού και με τις πρόσθετες αμοιβές υπερωριακής εργασίας έφτανε και το 150% του μέχρι τη στιγμή εκείνη μισθού των εκπαιδευτικών, ό.π, σ.413.



αξιόλογη επένδυση. Παράλληλα σε 259 εκπαιδευτικούς "μάστορες της παραγωγικής διδασκαλίας και καθοδηγητές των σχολείων και σχολών απονεμήθηκε ο τίτλος του "Ηρωα της Σοσιαλιστικής Εργασίας"¹.

Η πίστη στη συμβολή του εκπαιδευτικού στη στήριξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ενέτεινε και τα μέτρα αυστηρού ελέγχου της διδακτικής του δραστηριότητας². Ο εκπαιδευτικός θεωρείται όργανο αποφασιστικής σημασίας για την επίτευξη του επιθυμητού κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και την επιβολή της επίσημης ιδεολογίας.

Για την επιδίωξη του πρώτου από τους δύο στόχους υποστηρίζεται ότι "όταν αφήνονται στη ροή των πραγμάτων οι εκπαιδευτικοί, υπηρετούν άθελά τους την κοινωνική διαφοροποιητική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού"³. Με τον τρόπο αυτό τίθενται στην υπηρεσία διανομής κοινωνικών προνομίων και "προωθούν...τους μαθητές εκείνους οι οποίοι έχουν την ίδια με αυτούς κοινωνική προέλευση, δίνοντάς τους έτσι καλύτερες ευκαιρίες για την κατάληψη ηγετικών θέσεων μέσα

1. Ό.π, σ.420.

2. Κατά τον Ν.Εξαρχόπουλο για την επίτευξη των σκοπών της Ελληνικής Παιδείας "προέχει (η πολιτεία) να ασκεί αυστηρόν έλεγχον επί των λειτουργών της παιδείας". Απάντηση σε έρευνα της εφημ."Το Βήμα". Βλ. Αλ.Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, ό.π, τ.θ, σ.225-226.

3. Viviane-Isambert Jamatí, Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα, στο έργο της Αν.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π, σ.514.



στο κοινωνικό σύνολο"¹.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην κοινωνική επιλογή εκφράζεται και με το ότι "δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο κατά τις ικανότητές τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική γνώμη, ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο μαθητής"².

Θεωρείται επίσης ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα πολιτικοποίησης του μαθητή και επιβολής της επίσημης ιδεολογίας. Ο δάσκαλος, κατά τον Ε.Παπανούτσο, επιδρά πάνω στο παιδί "ως ένας ώριμος άνθρωπος, μια σχηματισμένη προσωπικότητα με κατασταλαγμένες πεποιθήσεις και έναν ιδιαίτερο, το δικό της ρυθμό ζωής"³. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την πίστη τους στην κάθε φορά επίσημη ιδεολογία, συμβάλλουν στη μετάδοση και τη στήριξή της με την

1. Παν. Ξωχέλλης, Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, εκδ. Κυριακίδη Θεσσαλονίκη, 1984, σ.39-40.

2. Αν.Φραγκουδάκη, ό.π, σ.99.

3. Ε.Παπανούτσος, Φιλοσοφία και παιδεία, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1957³, σ.170.

³Όμως το 1960 ο Ε.Παπανούτσος, αναφερόμενος στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών μέσω της διδασκαλίας της Αγωγής του Πολίτη, θεωρεί το δάσκαλο σαν ένα από τους δευτερεύοντες παράγοντες πολιτικής κοινωνικοποίησης. Να τι υποστηρίζει: "ο δικαστής, ο αστυνόμος, ο υπουργός, ο δήμαρχος, ο μητροπολίτης, διαπαιδαγωγούν "πολιτικά" τους νέους. Και τελευταίος ο δάσκαλος" (βλ. Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, ό.π, σ.161).



καθημερινή διδακτική πράξη¹.

Στη χώρα μας καταβάλλεται προσπάθεια να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση αυτού του διπλού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς. Στα πλαίσια της αντίληψης για το αξιοκρατικό σχολείο και την ισότητα ευκαιριών στη μόρφωση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούνται ως όργανα κοινωνικής επιλογής και διανομής κοινωνικών προνομίων, ανυποψίαστοι ίσως για το ότι κάτω από την τυπική ισότητα το σχολείο νομιμοποιεί και διαιωνίζει τις πραγματικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες οφείλονται στο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται².

Με σκοπό τη στήριξη και διάδοση της κάθε φορά επίσημης ιδεολογίας, οι εκπαιδευτικοί επιτηρούνται ασφυκτικά και απειλούνται με βαριές κυρώσεις όσοι θα θελήσουν να παρεκκλίνουν από τη χαραγμένη κυβερνητική πολιτική. Γνωστές είναι οι διώξεις αξιόλογων εκπαιδευτικών, επειδή τόλμησαν κατά τη διδασκαλία τους ή με διάφορες ομιλίες ή δημοσιεύματα να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις πάνω σε ιδεολογικοπολιτικά

1. Βλ. Π.Τερλεξή, ό.π, όπου γίνεται αναφορά σε αμερικάνικες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν υποχρέωσή τους να υποστηρίζουν την υφισταμένη πολιτική και κοινωνική τάξη και να αποκλείουν αντίθετες ιδεολογίες.

2. Pierre Bourdieu, Το συντηρητικό σχολείο, στο έργο της Αν.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π, σ.381.



ζητήματα¹. Όπως τονίσαμε σε προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας μας, μετά τον εμφύλιο πόλεμο η συντηρητική πολιτική παράταξη, καθώς εμφανιζόταν αποδυναμωμένη πολιτικά και ιδεολογικά, προσέφευγε στους υπαλλήλους ιδεολογίας για τη στήριξή της. Στους υπαλλήλους ιδεολογίας στους οποίους συγκαταλέγονταν και οι εκπαιδευτικοί ανατέθηκε ο ρόλος του "πολιτικού ιεροεξεταστή"². Η ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος και η υποχρέωση των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην εδραίωση της βρήκε ένθερμους υποστηρικτές στο χώρο της παιδείας τους Ν.Εξαρχόπουλο και Κ.Γεωργούλη. Οι εκπαιδευτικοί της μεταπολεμικής περιόδου ήταν αδύνατο να ξεφύγουν από τα δόγματα των δύο παιδαγωγών, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων, με εξαίρεση την περίοδο 1963-65, ήταν βαθιά διαποτισμένη από τις ιδέες τους. Κατά την περίοδο της δικτατορίας των ετών 1967-1974 στους εκπαιδευτικούς ανατέθηκε ο ρόλος του προπαγανδιστή του καθεστώτος ανοιχτά και απροσχημάτιστα. Αλλά και από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα τα περιθώρια των εκπαιδευτικών για εκδήλωση και υποστήριξη διαφορετικής ιδεολογίας από την επίσημη είναι ανύπαρκτα. Αντίθετα, οι διώξεις είναι συνηθισμένο φαινόμενο.

-
1. Βλ. Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη, Η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1980, σ.177.
 2. Άννα Φραγκουδάκη, Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου, ό.π., σ.195.



Ασφαλώς, -δεν αναφερόμαστε στις διώξεις κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-74), γιατί είναι αυτονόητο ένα τέτοιο καθεστώς να θέλει τους εκπαιδευτικούς τυφλά όργανά του. Εκείνο όμως που μας εκπλήσσει είναι οι διώξεις εκπαιδευτικών πριν και μετά τη δικτατορία με στόχο τον περιορισμό του δικαιώματος για ελεύθερη διδασκαλία και για ελεύθερη έκφραση γνώμης σε θέματα Παιδείας. Ήδη έχουμε αναφερθεί (σ.232) στην εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1010/65 με την οποία κηρυσσόταν ο διωγμός εναντίον όλων των αντιφρονούντων προς την κυρίαρχη ιδεολογία εκπαιδευτικών¹.

Μετά τη μεταπολίτευση, εξάλλου, συνεχίστηκαν οι διώξεις σύμφωνα με στοιχεία που περιέχονται στο συνδικαλιστικό έντυπο της ΟΛΜΕ. Έτσι, το 1975 έγιναν ανακρίσεις σε βάρος καθηγήτριας, επειδή είχε αναρτήσει στην αίθουσα διδασκαλίας αποσπάσματα του Δημόκριτου, με την κατηγορία ότι ο αρχαίος φιλόσοφος ήταν υλιστής². Άλλη καθηγήτρια η οποία αναφέρθηκε στην προσωπικότητα του Γ.Ρίτσου, με αφορμή τη διδασκαλία έργου του που περιέχεται στο σχολικό βιβλίο, κλήθηκε σε απολογία³.

Τρία χρόνια αργότερα κλήθηκε σε απολογία και μετατέ-

1. Για παλαιότερες διώξεις εκπαιδευτικών βλ. Φ.Βώρου, Από την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης, περ. *Τα εκπαιδευτικά*, τχ.14 (1989 -). Για την περίοδο της δικτατορίας, βλ. Αναστασίου Dimos [=Φώτης Αποστολόπουλος], *L'enseignement grec et son démantèlement par la junte*, περ. *Les Temps Modernes*, xxv, 1969, n° 276^{bis}, σ.161-193.
2. Βλ. Δελτίο ΟΛΜΕ, τχ. 441/1975.
3. Ό.π.



θηκε δυσμενώς καθηγητής, επειδή δημοσίευσε απόψεις του για τις εισιτήριες εξετάσεις στο Λύκειο και για άλλα εκπαιδευτικά θέματα¹. Αλλά οι διώξεις συνεχίζονται. Το 1979 μετατίθενται δυσμενώς δύο καθηγητές, γιατί δημόσια "εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων"². Ένα χρόνο αργότερα καθηγητής επιτιμήθηκε από επιθεωρητή, γιατί έδωσε στα παιδιά να γράψουν έκθεση με θέμα σχετικό με το Πολυτεχνείο. Στη συνέχεια, στον ίδιο εκπαιδευτικό έγιναν συστάσεις από άλλο επιθεωρητή να μη δίνει θέματα με "αντικυβερνητικό περιεχόμενο, γιατί μπορεί να θίξει οπαδούς της ακροδεξιάς παράταξης ΕΝΕΠ"³. Άλλος καθηγητής έμεινε ανενόχλητος, αν και έγινε γνωστό ότι είχε δώσει στους μαθητές θέμα έκθεσης σχετικό με το θρόνο, στις 17 Νοέμβρη, επέτειο εξέγερσης του Πολυτεχνείου, και μάλιστα "καταδίωξε με μανία όσους μαθητές τόλμησαν να γράψουν εναντίον του θεσμού αυτού"⁴. Άλλος πάλι καθηγητής κλήθηκε από το διευθυντή του λυκείου και του έγινε "φιλική" σύσταση να μην αναφέρεται στα απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη, γιατί, αν το μάθαινε ο νομάρχης, θα έπαιρνε μετάθεση για τα σύνορα⁵.

Άλλος καθηγητής ελέγχθηκε, γιατί αφιέρωσε πολύτιμες ώρες για συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων με αντικείμενο συζήτησης τα ψυχολογικά και άλλα προβλήματα των μαθητών.

1. Βλ. Δελτίο ΟΛΜΕ, τχ. 491/1978.

2. Ό.π, τχ. 496/1979.

3. Ό.π, τχ. 513/1980.

4. Ό.π, τχ. 496/1979.

5. Ό.π.



Ακόμη ο ίδιος κατηγορήθηκε για αντιθρησκευτική προπαγάνδα, επειδή ανέφερε κατά τη διδασκαλία ότι το κήρυγμα του Χριστού απέβλεπε στην εξίσωση των κοινωνικών τάξεων και στη προστασία των φτωχών και αδυνάτων¹.

Επίσης δεκατέσσερις καθηγητές αλλά και μερικά διοικητικά συμβούλια ΕΛΜΕ (Τρικάλων-Αρκαδίας) διώχθηκαν πειθαρχικά, γιατί τόλμησαν να ασκήσουν κριτική κατά της προϊσταμένης αρχής².

Η κριτική θεώρηση των απόψεων για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δείχνει ότι "οι μεταρρυθμίσεις μυθοποιούν και ρομαντικοποιούν το δάσκαλο, στο βαθμό που τον θεωρούν αποφασιστικό φορέα"³. Η απόδοση του έργου του συναρτάται με τα περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας τα οποία του επιτρέπει η πολιτεία. Τα περιθώρια όμως αυτά είναι αυστηρά περιορισμένα, γιατί η εκάστοτε κυβέρνηση, μέσω του εκπαιδευτικού και της διδακτικής πράξης, επιδιώκει την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας και την επίτευξη του επιθυμητού κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

Με όσα αναφέραμε για τους καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης και τον κοινωνικό έλεγχο επαληθεύεται και η τελευταία μας υπόθεση και μπορούμε ανακεφαλαιώνοντας να υποστηρίξουμε ότι κατά την περίοδο που μας απασχόλησε η διδακτική πράξη των καθηγητών Μ.Ε. αποτελεί μέσο άσκησης κοινωνικού ελέγχου για

1. Ό.π, τχ. 527/1980.

2. Ό.π.

3. Αν.Καζαμίας, ό.π, σ.14.



όλες τις κυβερνήσεις, ανεξάρτητα από ιδεολογικοπολιτικές αποχρώσεις. Για το λόγο αυτό επιχειρείται η υποταγή της διδακτικής διαδικασίας στον κεντρικό σχεδιασμό και η συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στις εντολές του διοικητικού κέντρου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η διδασκαλία είναι ανώτερη πνευματική δημιουργία και προϋποθέτει έμπνευση και δημιουργικό οίστρο από την πλευρά του δασκάλου¹, αλλά και ανταπόκριση από την πλευρά του μαθητή. Η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι μόνο μια τεχνοκρατική διαδικασία παροχής γνώσεων αλλά και μια αλληλεπίδραση μαθητών και δασκάλου για την κατάκτηση της μάθησης, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, του οποίου θα σέβεται τις θεμελιώδεις ελευθερίες².

Οι στόχοι όμως μιας τέτοιας μάθησης δεν επιτυγχάνονται με διδασκαλία στερεότυπη για όλους τους μαθητές. Η επίτευξή τους προϋποθέτει ορισμένες σύνθετες λειτουργίες του μαθητή

-
1. Βλ. Ε.Παπανούτσου, Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, ό.π, σ.71.
 2. Βλ. UNESCO, Σύσταση που αφορά την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ό.π, παρ.3. Επίσης Π.Ξωχέλλη, Η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός σήμερα, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1989, σ.21.



(βιολογικές, ηθικές, πνευματικές) και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες (περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς), από τις ικανότητες και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή καθώς επίσης και από την πολυπλοκότητα του ίδιου του μηχανισμού της μάθησης¹. Συνεπώς, από διδασκαλία ομοιόμορφη και τυποποιημένη, ίδια για όλους τους μαθητές όλων των σχολείων, δε δικαιολογείται η αξίωση για επιτυχία σωστής μάθησης.

Για μια αξιοποίηση των πνευματικών δυνατοτήτων των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι ανάγκη να εφεύρουμε νέους τρόπους θεώρησης της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με μια τέτοια οπτική:

Τα προγράμματα διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών για σωστή μόρφωση και συντάσσονται από ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών καλύπτουν την παιδαγωγική πλευρά². Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να διεκδικούν και να επιτυγχάνουν παρέμβαση στα κέντρα επεξεργασίας των προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αν ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία αρνούνται να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση κυρίως από ευθυνοφοβία³.

1. Βλ. Αλ. Αλμπέρτι, Θέματα διδακτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986, σ.112.
2. Βλ. UNESCO, ό.π, παρ.9, σ.62.
3. Πρβ. και Μ.Ηλιού, Καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης, ανάπτυπο από τον τόμο



Τα προγράμματα είναι ελαστικά στην εφαρμογή τους και παρέχουν την ευχέρεια στους διδάσκοντες να προσαρμόζουν τη διδακτική διαδικασία στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Στις μεθόδους διδασκαλίας αφήνονται περιθώρια ελεύθερων επιλογών στους καθηγητές, ώστε να τις προσαρμόζουν κάθε φορά ανάλογα με τη φύση του μαθήματος και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. "Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι ειδικοί, για να κρίνουν ποια βοηθήματα και μέθοδοι διδασκαλίας ταιριάζουν περισσότερο στους μαθητές τους¹. Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και η επιλογή των μέσων για τη διεξαγωγή της είναι έργο του εκπαιδευτικού και όχι του διοικητικού κέντρου, φτάνει τα μέσα να μην τον υποκαθιστούν². Ιδιαίτερα πρέπει να αφεθεί ελεύθερος ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία του τα βιβλία εκείνα που θεωρεί προσφορότερα για τη σωστή μόρφωση των μαθητών³.

Οι εξετάσεις δεν αποτελούν μέσο κοινωνικής επιλογής, αλλά χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση των αδυναμιών της διδασκαλίας και την ανατροφοδότησή της. Σε συνδυασμό με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους οι εξετάσεις συμβάλλουν στην

(συνέχεια από παρ.3, σ.258)

Μηνήμη Ευάγγελου Παπανούτσου, Αθήνα 1983, σ.337, 343.

1. βλ. UNESCO, ό.π. παρ.61.

2. βλ. UNESCO, ό.π. παρ.88.

3. Ό.π. παρ.62.



πραγματοποίηση των στόχων της διδασκαλίας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών. Επίσης οι καθηγητές είναι ελεύθεροι να επιλέγουν όλες τις μεθόδους αξιολόγησης που θεωρούν χρήσιμες για να κρίνουν την πρόοδο των μαθητών τους¹.

Οι πιο πάνω απόψεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως χωρίς δάσκαλο και μαθητή που να αισθάνονται ελεύθεροι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν υπάρχει ουσιαστική παιδεία. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ότι έχει ως πρωταρχικό χρέος να υπηρετεί το μαθητή και την κοινωνία και όχι τις εκάστοτε κυβερνήσεις. Η συνειδητοποίηση αυτού του χρέους τον αποτρέπει από την ευθυνοφοβία και πυροδοτεί αντιστάσεις σε κάθε προσπάθεια που τείνει να τον καταστήσει όργανο της εκάστοτε επίσημης ιδεολογίας. Αποτελεί πρωταρχικό καθήκον η αποποίηση του ρόλου του μεσάζοντα και του διεκπεραιωτή και η πάλη για την αυτονομία του λειτουργημάτων του². Έτσι, θα μπορέσει να σταθεί δίπλα στο νέο άνθρωπο και να τον βοηθήσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να βρει το δρόμο του στη ζωή.

Είναι καιρός να βγει ο εκπαιδευτικός από τη διδακτική και πνευματική απομόνωση και μέσα από τη δραστηριοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, αλλά και ως άτομο, να αναλάβει την ευθύνη για την αλλαγή της υφιστάμενης κοινωνικοεκπαιδευτικής

1. 'Ο.π. παρ.65.

2. Βλ. Θ.Γκότοβου, Η λογική του υπαρκτού σχολείου, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σ.208.



πραγματικότητας. Στην αποφασιστική του αναμέτρηση με τις δυνάμεις εκείνες που τον θέλουν απλό εκτελεστικό όργανο, στην υπηρεσία των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, οφείλει να είναι αποφασισμένος να αναπτύξει τέτοιες μορφές πάλης που θα τον αναδείξουν βασικό συντελεστή και μοχλό κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών.

Δε θα μπορέσει όμως να ασκήσει το μετασχηματιστικό του ρόλο ο εκπαιδευτικός και να αμυνθεί στους εξουσιαστικούς μηχανισμούς που επιδιώκουν τον εξανδραποδισμό του, αν δε διαθέτει τα αναγκαία όπλα με κυριότερο την επαρκή ενημέρωση στην επιστήμη που διδάσκει, καθώς και στις επιστήμες της αγωγής, αλλά και τη συνεχή επιμόρφωσή του. Έτσι, θα αποκτήσει υψηλό παιδαγωγικό φρόνημα, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των σκοπών της εκπαίδευσης¹. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός είναι σωστά και ευρύτατα καταρτισμένος, μπορεί να αισθανθεί ελεύθερος από καταναγκασμούς και να συμβάλει στη διάπλαση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών, γιατί τον ελεύθερο πολίτη μόνο ο ελεύθερος δάσκαλος θα τον μορφώσει και όχι ο δούλος².

-
1. Κ.Δεσποτόπουλου, Ο Παπανούτσος και η παιδεία, πρακτικά συμποσίου με θέμα Ε.Π.Παπανούτσος, ο παιδαγωγός και ο φιλόσοφος, εκδ. Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1987, σ.11.
 2. Ε.Παπανούτσος, Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, 1976, σ.226.



ΠΗΓΕΣ

ΚΑΙ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



Ι. ΠΗΓΕΣ: ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΓΚΥΚΛΙΩΝ

α/α	Χρονολογία	Αριθ. πρωτοκ. Αριθ.εγκυκλίου	Τίτλος (ή θέμα) εγκυκλίου	Πηγή
1	25.2.61	21191 εγκ. 40	Περί μη προωθήσεως και απολύσεως ακαταρτίστων μαθητών	Εκπ.νομ., τ.1961,σ.77
2	6.6.61	57587 127	Περί της εμπρεπούσης συμπεριφοράς των μαθητών προς τα ζώα	ό.π,τ.1962, σ.77
3	28.6.61	67020 152	Περί παραπομπής μαθητών,υστερού-ντων εις εν δευτερεύον μη καλυ-πτόμενον υπό πρωτευόντων, εις εξέτασιν κατά Σεπτέμβριον	ό.π,τ.1961, σ.142

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Δ.Ε. Κερκ.	Αρχεία Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης Κερκύρας (2ο γραφείο).
Εκπ.Κωδ.	Διαρκής Εκπαιδευτικός Κώδικας, Κ.Τόγκα-Δίπλα, Αθήνα.
Εκπ.Νομ.	Εκπαιδευτική Νομοθεσία Δ.Γιαννιά-Γ.Κελεμένη (μέχρι το 1970), Αρ.Παπαδόπουλου (1970-73), Ν.Δρικήκη (1973-μέχρι σήμερα), Αθήνα.
Ελ.Αγ.	Περιοδικό, Ελληνοχριστιανική Αγωγή, Αθήνα.
Ελ.Ασ.	Περιοδικό, Ελληνικός Αστήρ, Ιωάννινα 1986.
Επιτομή	Λεξικογραφημένη Επιτομή Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας και Νομολογίας, Βασ.Θ.Θεοδωρακόπουλου, Αθήνα 1967.
Κουρτ.	Συλλογή (ιδιωτική), Κουρταλίδη Αθανασίου, Εκπαιδευτικού Μ.Ε.
Μ.Ε.Αθ.	Αρχεία Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης Αθηνών (Γραφείο 1,2,3,6).
Μ.Ε.Άρτας	Αρχεία Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης Άρτας.
Ν.Σχ.	Περιοδικό, Νέο Σχολείο, τχ.136, Αθήνα 1962.
Ο.Λ.Μ.Ε	"Δελτίο" ΟΛΜΕ.
Π.Σ.Π.Α	Αρχεία Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
Υ.Π.	Αρχεία Υπουργείου Παιδείας.
Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)	Αρχεία Υπουργείου Παιδείας (Διεύθυνση Προγραμμάτων και Εφαρμογών)



4	13.10.61	110711 252	Περί του εορτασμού της σημαίας και της επετείου της 28ης Οκτωβρίου	Υ.Π.
5	18.11.61	119443 301	Διδασκαλία Φυσικών & Γεωγραφίας εις εις την Γ τάξιν των Οικονομικών Γυμνασίων	Εκπ. Νομ., τ.1962, σ.103
6	20.12.61		Προς τους διδάσκοντας και διδασκόμενους της Ανωτάτης, Μέσης & Επαγγ. εκπ/σεως (χαιρετιστήριο)	Ν. Σχ. τχ. 136,1962
7	9. 2.62	32315 31	Περί τρόπου εκδόσεως σχολικών περιοδικών	Εκπ. Νομ., τ.1962,σ.77
8	18. 4.62	44600 123	Εορτασμός ημέρας της Μητέρας	ό.π, σ.111
9	6. 9.62	100733 242	Αύξηση ωρών διδασκαλίας θρησκευτικών 5ης Τάξεως Γυμνασίου πρακτικής κατευθύνσεως	ό.π, σ.136
10	12. 9.62	103403 259	Περί αναστολής εφαρμογής νέου προγρ/τος Α τάξεως πρώτης βαθμίδος	ό.π, σ.160
11	2.10.62	111476 278	Καθορισμός πρωτευόντων μαθημάτων εις τα σχολεία Μ.Ε.	ό.π.
12	2.10.62	111477	Περί των εφαρμοστέων Ωρολογίων και Αναλυτικών προγραμμάτων εις τα σχολεία Μ.Ε.	ό.π.
13	Οκτώβ.62		Χαιρετιστήριο Υπουργού "επί τη ενάρξει του νέου σχολικού έτους"	ΟΛΜΕ, τχ. 211, σ.16.



14	8. 4.63	39113	Προβλήματα της εθνικής παιδείας	Κουρτ.
15	7. 5.63	24439 50	Περί κλάδων πρωτευόντων μαθημάτων κτλ. εις την Δ τάξιν Οικονομικών Γυμνασίων	Εκπ. Νομ., τ.1963, σ.119
16	15. 5.63	53401	Ήτι και μετά τας γυμναστικές επιδεί- ξεις δέον συνεχίζεται διδασκαλία μαθήματος Γυμναστικής	ό.π, σ.120
17	1 . 5.63	60262	Περί χρόνου λήξεως μαθημάτων σχ.έτους 1962-63 Σχολείων Μ.Ε.	ό.π, σ.119
18	27. 6.63	57093 60	Ήτι οι τελειόφοιτοι Γυμνασίου οι μη διδαχθέντες ξένην γλώσσαν δεν βαθμολογούνται εις το μάθημα αυτό	ό.π, σ.120
19	4. 6.63	60291	"Περί χρόνου λήξεως μαθημάτων και διενεργείας εξετάσεων"	ό.π, σ.119
20	4. 6.63	60292	" " " "	ό.π.
21	21.11.63	132565	Περί μη εφαρμογής ΒΔ 672/61 περί αναλυτ. προγράμματος	ό.π,τ.1964, σ.34
22	14.12.63	146075	Περί της δ/λίας του μαθήματος της Γεωγραφίας	ό.π.
23	2. 1.64	39/εγκ.1	Χαιρετιστήριος Υπουργού	Υ.Π.
24	2. 3.64	28437	Περί απαγορεύσεως πολιτικών συζη- τήσεων μεταξύ των μαθητών	Εκπ. Νομ., τ.1964,σ.35



25	10. 3.64	32451 28	Περί θεμάτων των γραπτών δοκιμασιών του μαθήματος των Μαθηματικών εις τας Α & Β τάξεις Γυμνασίου	ό.π, σ.14
26	10. 3.64	32452 29	Περί θεμάτων γραπτών δοκιμασιών του μαθήματος των θρησκευτικών της Γ Γ Γυμνασίου	ό.π, σ.60
27	10. 4.64	41234 51	Εορτασμός ημέρας της Μητέρας	ό.π.
28	14. 4.64	41	Παράινέσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Ελ. Αγ. τχ.139,1964
29	9. 5.64	45083 50	Περί κλάδων μαθημάτων τινών των Οικονομικών Γυμνασίων	Εκπ. Νομ., τ.1964,σ.64
30	5. 6.64	68306	Μαθηταί υστερούντες μόνον Λατινικά προάγονται	ό.π, σ.88
31	27. 6.64	77683	Περί προαγωγής μαθητών υστερούντων μάθημα Λατινικών	ό.π, σ.142
32	8. 7.64	82361	Περί τρόπου αμφιέσεως των μαθητών, διακοσμήσεως των αιθουσών των σχολείων	ό.π, σ.151
33	23. 9.64	115956	Δικαίωμα παραπομπής εις ανεξέτασιν μαθητών υστερούντων εν Πρωτεύον & εν δευτερεύον γλωσ. κτλ. μάθημα	ό.π, σ.152
34	12.10.64	127941	Περί των διδακτέων Ελληνικών κτλ. εις την Α τάξιν των Γυμνασίων	ό.π, τ.1965 σ.8



35	17.10.64	129862	Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος Γυμνασίων	ό.π., σ.38
36	2.11.64	137688	Περί διαθέσεως ανέτου χρόνου διδασκαλίας Δημοτικής εις Α τάξιν Γυμνασίου	ό.π., σ.9
37	3.12.64	161730	Περί τρόπου θέσεως της προφορικής βαθμολογίας των μαθημάτων της Α τάξεως Γυμνασίου	ό.π.
38	14. 1.65	5612	Περί διενεργείας προχείρων γραπτών διαγωνισμάτων δια σχηματισμόν διμήνου προφορικής βαθμολογίας	ό.π., σ.13
39	22. 2.65	24378 21	Περί τρόπου συναγωγής προφορικής βαθμολογίας διενεργείας προχείρων γραπτών διαγωνισμάτων	ό.π., σ.39
40	11. 3.55	1010	Πολιτική της κομμουνιστικής νεολαίας Λαμπράκη στα σχολεία	Ελ.Ασ., τχ.11,1986
41	30. 3.65	16897 38	Περί της σημασίας του μαθήματος της Σωματικής Αγωγής	Εκπ. Νομ., τ.1967, σ.116
42	19. 5.65	65646	Εξετάσεις εις την Αγγλικήν γλώσσαν	Υ.Π.
43	1. 6.65	70981	Φυσιγνωστικά Α Γυμνασίου βαθμολογούνται ως ενιαίο μάθημα	Εκπ.Νομ., τ.1965, σ.170
44	16. 6.65	77278	Ανεξέτασις προφορικώς μαθητών εν περιπτώσει διαφοράς βαθμών γραπτής ετησίας δοκιμασίας και προφορικού βαθμού	ό.π., σ.140



45	12. 7.65	90198	Περί προαγωγής ή απολύσεως μαθητών, υστερούντων αποκλειστικώς και μόνον εις το μάθημα των Λατινικών	ό.π, σ.141
46	18.10.65	137041	Περί συστάσεως εις μαθητάς προμηθείας μορφωτικών και ωφελίμων βιβλίων	ό.π, τ.1966 σ.28
47	11.11.65	134951	Περί της σπουδαιότητας και του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος Γυμναστικής	ό.π, σ.26
48	20.11.65	155067	Περί της σημασίας διδασκαλίας μαθήματος υγιεινής και εις ποία σχολεία διδάσκεται τούτο	ό.π, σ.27
49	23.11.65	158217	Διενέργεια προχείρων γραπτών διαγωνισμάτων υποχρεωτικών ανά τετράμηνον	ό.π, σ.71
50	30.11.65	176627 156	Χαιρετιστήριο μήνυμα επί τω νέω έτει	Υ.Π.
51	24. 3.66	39674	Διδασκαλία φιλολογικών τινών μαθημάτων δι'α δεν εξεδόθησαν διδακτικά βιβλία	Εκπ. Νομ., τ.1966, σ.102
52	31. 3.66	40504	Κλάδοι του μαθήματος των φυσικών, χαρακτηρισμός αυτών ως πρωτευόντων κτλ.	ό.π, σ.69
53	19. 5.66	66566	Ποίοι κλάδοι φυσικών μαθημάτων εξετάζονται ως ενιαίον μάθημα	ό.π, σ.103
54	17.11.66	150356	Περί της διδασκαλίας προαιρετικών μαθημάτων	ό.π, σ.224



55	8.12.66	176330	Περί διδασκαλίας μαθήματος Λατινικών εις μαθητάς ενιαίου τύπου Λυκείων	ό.π, τ.1967, σ.117
56	5.10.66	120978	Διδασκαλία του μαθήματος της Υγιεινής εις τα Γυμνάσια & Λύκεια	ό.π, τ.1966, σ.199
57	8.10.66	136440	Απαγόρευσις εισαγωγής βιβλίων εις σχολεία	Επιτομή, 1967, σ.46
58	13.10.66	137953	Εορτασμός Ημέρας Αποταμιεύσεως	Εκπ.Νομ., τ.1966, σ.198
59	27.10.66	147271	Περί τρόπου διδασκαλίας μαθήματος στοιχείων δημοκρατικού πολιτεύματος	ό.π, τ.1967, σ.89
60	12.11.66	160697	Περί χρησιμοποιήσεως υπό μαθητών βιβλίων Μαθηματικών	ό.π.
61	16. 2.67	25416	Περί τρόπου διδασκαλίας,εξετάσεως και βαθμολογίας μαθήματος αρχαίας γραμματείας	ό.π, σ.119
62	15. 3.67	38507 21	Περί των κλάδων μαθήματος φυσικών επιστημών εις Γ τάξιν Γυμνασίου	ό.π, σ.116
63	13. 4.67	47665	Περί μη ισχύος υπ'αριθ.90198/95/1965 εγκυκλίου προς τους μαθητές της Β τάξεως Λυκείου	ό.π, σ.120
64	5. 5.67	60135	Περί διακοπής διδασκαλίας μαθήματος Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος	ό.π, σ.117
65	13. 5.67	64341	Περί διακοπής μαθήματος Αγωγής του Πολίτου	ό.π.



66	16. 5.67	65710	Περί των σκοπών του σχολείου και των καθηκόντων διδασκόντων και διδασκομένων	ό.π, σ.140
67	19. 6.67	131424	Περί γυμναστικής στολής (φόρμας) των μαθητών	ό.π, τ.1968, σ.96
68	5.10.67	141570 118	Χαιρετισμός προς εκπαιδ. λειτουργούς και διαγραφή καθηκόντων επί ενάρξει σχολικού έτους	ό.π, σ.41
69	31. 1.68	14956	Εξετάσεις εις το μάθημα Αναλυτικής Γεωμετρίας	Υ.Π.
70	7. 2.68	18536	Περί απαγορεύσεως επιβολής σωματικών ποινών εις μαθητάς	Εκπ.Νομ., τ.1968, σ.73
71	9. 2.68	19211	Τρόπος βαθμολογήσεως γραπτών φυσικών μη βαθμολόγησις τυχόν δοθεισών ασκήσεων φυσικής	ό.π, σ.72
72	26. 3.68	39226	Περί της διδασκαλίας του μαθήματος της Αλγέβρας	ό.π, σ.138
73	2. 4.68	42972 49	Περί ανακλήσεως υπ' αριθ.68306/64 και 90198/65 εγκ. περί προαγωγής ή απολύσεως μαθητών υστερούντων εις το μάθημα των Λατινικών	ό.π, σ.131
74	17. 4.68	48507 58	Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως της υπ' αριθ.12815/ 21/1968 εγκ. περί βαθμολογίας μαθήματος ξένης γλώσσας	ό.π.
75	6. 6.68	76301	Εν σχέσει με κλάδους και ύλην μαθήματος Αλγέβρας	ό.π, σ.133



76	29.10.68	148495	Διδακτέα αρχαία κείμενα Δ τάξιν Γυμνασίου	ό.π., τ.1969, σ.92
77	31.10.68	149572 112	Οδηγίες δια την διδασκαλίαν μαθημάτων κατά το σχ. έτος 1968-69	Υ.Π.
78	9.11.68	158148	Περιέχονται συμπληρωματικάι οδηγίαι διά την διδασκαλίαν μαθημάτων τινων κατά το τρέχον σχ.έτος	Εκπ. Νομ., τ.1969, σ.91
79	9.11.68	158148	Διδασκαλία μαθήματος θρησκευτικών	ό.π.
80	26.11.68	169121	Περί των κλάδων μαθήματος Μαθηματικών	ό.π, σ.92
81	- 1.69		Χαιρετιστήριος Υπουργού επί τη ενάρξει του νέου έτους (1969)	ΟΛΜΕ, τχ.309, 1969, σ.1
82	14. 1.69	6301 6	Διευκρινήσεις εγκυκλίων περί κλάδων μαθηματικών τάξεων τινών Γυμνασίου	Εκπ. Νομ., τ.1969, σ.120
83	30. 5.69	70615	Περί μη βαθμολογήσεως μαθήματος παρα- στατικής γεωμετρίας	ό.π, σ.155
84	2. 9.69	113914	Περί της αληθούς εννοίας της παρ.5 του άρθρ.67 του από 8.7.55 Β.Δ/τος	ΟΛΜΕ, τχ.318- 319, 1969, σ.32
85	8.10.69	134467	Διδασκαλία μαθημάτων	Π.Σ.Π.Α.
86	13.10.69	139611	Εποπτικά μέσα διδασκαλίας	ό.π.
87	3.11.69	149193	Διδασκαλία ιστορίας εις την ΣΤ τάξιν	Εκπ. Νομ. τ.1969, σ.218
88	11.69	149203	Υποδεικνύεται τρόπος διδασκαλίας Εκθέσεων και Ιστορίας	ό.π.



89	9.12.69	175460	Ανάρτησις ωρολογίου προγράμματος	Π.Σ.Π.Α.
90	10.12.69	176182	Διδασκαλία Λατινικών εις την ΣΤ τάξιν	Εκπ. Νομ., τ.1970, σ.13
91	13.12.69	179217	Οδηγίαι διά μαθήματα τινα του αναλυτικού προγράμματος	Π.Σ.Π.Α.
92	17.12.69	168151	Βοηθητικόν βιβλίον Μουσικής	Π.Σ.Π.Α.
93	22.12.69	182679	Οδηγίαι διά την εφαρμογήν του αναλυτικού προγράμματος Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών	Εκπ. Νομ., τ.1970, σ.13
94	30.12.69	185197	Απρόοπτοι γραπταί δοκιμασίαι των μαθητών	ό.π, σ.27
95	9. 1.70	2119	Ανάληψις πρωτοβουλιών υπό των διδασκόντων	Π.Σ.Π.Α.
96	10. 1.70	5570 4	Διδασκαλία μαθηματικών	ό.π.
97	21. 1.70	9018	Εξετάσεις μαθημάτων Μουσικής και Οικοκυρικών	Υ.Π.
98	27. 1.70	12288	Γραπταί εξετάσεις μαθημάτων	Π.Σ.Π.Α.
99	2. 2.70	15544	Εξεταστέα ύλη Μαθηματικών και Φυσικής	ό.π.
100	2. 4.70	45531	Εξετάσεις μαθημάτων Μουσικής και Φυσικής	ό.π.
101	29. 4.70	72002	Εξετάσεις	ό.π.



102	11. 8.70	110502	Διδασκαλία της Ιστορίας	ό.π.
103	17. 9.70	127508	Διδασκαλία Μαθηματικών	ό.π.
104	3.10.70	136400	Οδηγίαι δια την διδασκαλίαν του μαθήματος των Θρησκευτικών	ό.π.
105	31.10.70	153065	Χρησιμοποίησις εποπτικών μέσων διδασκαλίας	ό.π.
106	19.11.70	166014 263	Διδασκαλία και εξέτασις μαθήματος Αγωγής του Πολίτου	ό.π.
107	27.11.70	170661	Εκδοσις Ανθολογίου με εργασίας μαθητών	ό.π.
108	7. 4.71	32169	Διδασκαλία Παραστατικής Γεωμετρίας	ό.π.
109	24.12.71	179066	Περί ετησίας εκδόσεως Ανθολογίας περιλαμβανούσης εργασίας μαθητών εξ όλων των Γυμνασίων της χώρας	Εκπ. Νομ., τ.1972, σ.27
110	17. 4.72	50803	Φόρτος εργασίας μαθητών	Π.Σ.Π.Α.
111	26. 1.73	10991	Ανατιθεμένη εις μαθητάς εργασία κατ' οίκον	Εκπ. Νομ., τ.1973, σ.127
112	26. 1.73	11706	Διδασκαλία μαθήματος Αγωγής του Πολίτου	ό.π, σ.157
113	10. 4.73	43023	Αξιοποίησις εποπτικών μέσων διδασκαλίας	ό.π, σ.195



114	21. 8.73	81942	Μεθοδικά οδηγία προς λυσιλεστέραν εφαρμογήν του εν ισχύει Αναλυτικού Προγράμματος	Υ.Π.
115	25.10.73	109397	" " " "	ΟΛΜΕ, τχ.402-403, 1973, σ.10
116	15.12.73	128632	Ανατιθεμένη εις μαθητάς εργασία κατ' οίκον	Υ.Π.
117	24.12.73	125223	Περί βιβλίων του μαθήματος της παραστατικής Γεωμετρίας	ό.π.
118	1974	2832	Ομιλίες περί της σημασίας και της ανάγκης της Εθνικής Ενότητας	Εκπ. Νομ., τ.1974, σ.10
119	31. 1.74	5931	Βαθμολογία μη διδαχθέντων το μάθημα Τεχνικών	ό.π, σ.60
120	6. 2.74	14615	Ανατιθεμένη εις μαθητάς εργασία κατ' οίκον	ό.π, σ.27
121	26. 2.74	16471	Διδασκαλία μαθήματος Αγωγής του Πολίτη	ό.π, σ.39
122	27. 2.74	19856	Διδασκαλία "Ιφιγένειας της εν Αυλίδι" εις την Δευτέραν (Β) τάξιν	Μ.Ε. Αθ., 2ο Γρ.
123	13. 3.74	25309	Προσανατολισμός τελειοφοίτων Γυμνασίου προς τας στρατιωτικές Σχολάς	Εκπ. Νομ., τ.1974, σ.86
124	3. 4.74	29179	Διενέργεια Διαγωνισμού Εκθέσεως Ιδεών εις Σχολεία Μ.Ε.	ό.π, σ.58



125	16. 4.74	36028	Εξεταστέα ύλη επί των Αρχαίων Ελληνικών της ΣΤ τάξεως	ό.π, σ.38
126	14. 9.74	82172	Περί του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτου	ό.π, σ.140
127	28. 9.74	87796	Οργάνωση Μαθητικών Κοινοτήτων	ό.π, σ.147
128	28. 9.74	87797	Ελευθερίες εκπαιδευτικών και άρση δεσμευτικών εγκυκλίων	ό.π.
129	16.10.74	94723	" " " "	Υ.Π.
130	19.10.74	78876	Κυκλοφορία βοηθητικών βιβλίων μεταξύ των μαθητών	ό.π.
131	11. 2.75	14218	Περί ελευθέρων βοηθημάτων	Εκπ. Νομ., τ.1975, σ.35
132	22. 2.75	18433	Διδασκαλία μαθημάτων	Υ.Π.
133	22. 2.75	18495	Διδασκαλία μαθημάτων	ό.π.
134	5. 4.75	32170	Εξέτασις προς βελτίωσιν βαθμού εις μάθημα Αγωγής του Πολίτου	Εκπ. Νομ., τ.1975, σ.91
135	14. 4.75	37983	Διδασκαλία του μαθήματος της Υγιεινής	ό.π.
136	15. 4.75	37940	Περί του νέου διδακτικού βιβλίου Γεωγραφίας Ε Γυμνασίου, Α.Μάζη	ό.π, σ.85
137	8. 5.75	46027	Εξετάσεις εις το μάθημα της Γεωγραφίας Ε Γυμνασίου	Μ.Ε. Αθ., 3ο Γρ.



138	13. 5.75	46793	Σύστασις και κυκλοφορία εν τοις σχολείοις εντύπων πέραν των διδακτικών	Εκπ. Νομ., τ.1975, σ.132
139	22. 8.75	83374	Θεατρικαί παραστάσεις και άλλαι εκδηλώσεις εις τα Σχολεία	ό.π, σ.163
140	19. 9.75	7095	Με την έναρξη του νέου χρόνου (χαιρετιστήριος υπουργού)	ΟΛΜΕ, τχ.438, 1975, σ.1
141	22. 9.75	97486	Ελεύθερα αναγνώσματα	Εκπ. Νομ., τ.1975, σ.187
142	1.10.75	111656	Οδηγίαι δι' αποδοτικήν διδασκαλίαν	ό.π, σ.207
143	9.10.75	108328	Οδηγίαι δια την διδασκαλίαν του μαθήματος των Μαθηματικών	Μ.Ε. Αθ., 3ο Γρ.
144	30.10.75	118763	Ελεύθερος χρόνος μαθητών διά μελέτην	Εκπ.Νομ., τ.1975, σ.212
145	5.11.75	118023	Συμπληρωματική βιβλιογραφία δια το μάθημα των Νέων ελληνικών	Μ.Ε. Αθ., 3ο Γρ.
146	13.11.75	121798	Αι κατ'οίκον εργασίαι των μαθητών	Εκπ. Νομ., τ.1975, σ.212
147	19.11.75	126151	Οδηγίαι διά το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου	ό.π, σ.211
148	29.11.75	0723	Αποστολή εγχειριδίου Π.Α.	ΜΕ Αθ., 3ο Γρ.
149	2. 2.76	11590	Περί προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος	Εκπ. Νομ., τ.1976, σ.60



150	4. 3.76	23877	Διδασκαλία στοιχείων φιλοσοφίας	Υ.Π.
151	8. 4.76	37010	Διδασκαλία στοιχείων φιλοσοφίας	ΜΕ Αθ., 3ο Γρ.
152	16. 4.76	39164	Υποδείξεις προς το διδακτικόν προσωπικόν	Υ.Π.
153	22. 9.76	102198	Περί Γυμναστικής στολής (φόρμας)	Μ.Ε. Άρτας
154	9.10.76	115171	Δ/λία των Νέων Ελληνικών εις τα Γυμνάσια	Υ.Π.
155	.10.76	119929	Δ/λία του μαθήματος της Υγιεινής	Εκπ. Νομ., τ.1976. σ.218
156	25.10.76	122541	Δ/λία Ομήρου από μετάφραση	ΜΕ Αθ., 3ο Γρ.
157	29.10.76	124520	Σύστασις και κυκλοφορία εντύπων	Εκπ. Κωδ., σ.195
158	17.11.76	134122	Μείωσις του ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων και διδακτέα ύλη μαθημάτων τινων με περικεκομμένας ώρας	Εκπ. Νομ., τ.1977, σ.21
159	18.11.76	134546	Διδακτέα ύλη Αρχαίων Ελληνικών Γ Γυμνασίου	Μ.Ε. Αθ., 3ο Γρ.
160	22.11.76	3073	Σύστασις και κυκλοφορία εντύπων	Εκπ.Κωδ.,σ.196
161	3.12.76	142415	Μείωσις ωρών Γυμνασίων-Πολιτιστικάί εκδηλώσεις	Εκπ. Νομ., τ.1977, σ.65
162	14.12.76	147363	Κατ'οίκον εργασίες των μαθητών	ό.π, σ.40



163	28. 1.77	9593	Διδασκαλία αρχαίων Ελληνικών	Υ.Π.
164	14. 2.77	16136	Γραπτές δοκιμασίες των μαθητών κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους	Εκπ. Νομ., τ.1977, σ.65
165	29. 3.77	32297	Φύλαξη και προστασία εποπτικών μέσων διδασκαλίας	Υ.Π.
166	28. 5.77	55034	Απολυτήριες και προαγωγικές Εξετάσεις Γυμνασίων και Λυκείων	Εκπ. Νομ., τ.1977, σ.155
167	22. 6.77	65961	Διαφορά βαθμολογίας	ό.π, σ.202
168	13. 9.77	100630	Φοίτηση μαθητών	ό.π, σ.324
169	21. 9.77	105685	Πολιτική δραστηριότητα εκπαιδευτικών	Εκπ. Κωδ., σ.452/3
170	30. 9.77	110925	Διδακτικά βιβλία και διδασκαλία μαθημάτων	ΜΕ Αθ., 6ο Γρ.
171	4.11.77	129101	Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη στη Γ τάξη Γυμνασίου	Υ.Π.
172	4.11.77	129129	Συμπληρωματικές οδηγίες για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στο Γυμνάσιο	ό.π.
173	7.11.77	129275	Αξιολόγηση και βαθμολογία των μαθητών Μ.Ε.	Εκπ. Νομ., τ.1977, σ.331
174	29.12.77	151948	Γλωσσική διδασκαλία στο μάθημα των Νέων Ελληνικών για τη Β τάξη Γυμνασίου	ό.π, τ.1978, σ.28
175	1. 2.78	11374	Προφορική βαθμολογία. Αρχή Β τετραμήνου	ό.π, σ.94



176	7. 2.78	15022	Οδηγίες για τη διδασκαλία της Φυσικής στη Β τάξη Γυμνασίου	ΜΕ Αθ., 2ο Γρ.
177	13. 2.78	17326	Διδασκαλία του μαθήματος Πολιτικής Άμυνας στα Σχολεία	Υ.Π. (Πρ.-Εφ.)
178	20. 2.78	21577	Δ/λία του μαθήματος Πολιτικής Αγωγής στη Γ τάξη Γυμνασίου	ό.π.
179	1. 3.78	25781	Οι σωματικές ποινές σαν μέσο φρονηματοπισμού των παιδιών	ό.π.
180	10. 3.78	30082	Σύσταση και κυκλοφορία εντύπων στα σχολεία	Υ.Π.
181	17. 4.78	44819	Εξάντληση διδ. ύλης Γ τάξης Γυμνασίου	Εκπ. Νομ., τ.1978, σ.154
182	17. 4.78	44820	Επιλογή θεμάτων κατά την εξέταση των Μαθηματικών στις Α & Β τάξεις του Γυμνασίου	ό.π.
183	10. 6.78	67334	Ύλη της Ιστορίας εις τις εισιτήριες εξετάσεις Λυκείων	ό.π, σ.206
184	30. 9.78	110088	Αναλυτικό πρόγραμμα Γ Γυμνασίου, Β Λυκείου	ΜΕ Αθ., 2ο Γρ.
185	30. 9.78	113242	Διδασκαλία μαθημάτων στο Γυμνάσιο	Εκπ. Νομ., τ.1978, σ.335
186	11.10.78		Χαιρετιστήριο Υπουργού με την ευκαιρία του νέου έτους	Δ.Ε. Κερκ. 2ο Γρ.



187	10.11.78	135534	Ελεύθερα βοηθήματα οικιακής οικονομίας Γ τάξεως Γυμνασίου	Εκπ. Νομ., τ.1978, σ.335
188	22.11.78	140689	Οδηγίες για τα μαθήματα επιλογής και το διδ. έτος	ό.π, σ.334
189	25.11.78	142340	Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας (πρόγραμμα επιλογής)	ό.π, σ.335
190	23.12.78	154388	Εφαρμογή του θεσμού του Σχολικού Επαγ. Προσ. (ΣΕΠ) στις περιοχές Αθηνών-Πειραιώς Θεσ/νίκης	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
191	3. 1.79	5914	Διδασκαλία μαθημάτων στα Γυμνάσια	Εκπ. Νομ., τ.1979, σ.314
192	8. 1.79	Γ126	Μαθήματα, βαθμολογία και υπηρεσιακά βιβλία Β τάξεως Λυκείου	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
193	19. 1.79	Γ427	Διδαχθεία ύλη στη Β τάξη του Λυκείου - ενημερωτικά δελτία	ό.π.
194	24. 1.79	Γ537	Πρόγραμμα δ/λίας Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Γ Γυμνασίου	ό.π.
195	16. 2.79	Γ1090	Κάλυψη κενών στη διδαχθείσα ύλη των μαθημάτων επιλογής	Εκπ. Νομ., τ.1979, σ.45
196	19. 2.79	Γ/1146	Επιμορφωτικά σεμινάρια εξωπηρεσιακής φύσεως	Εκπ. Κώδ., σ.392/ια
197	21. 2.79	Γ/1198	Οδηγίες για την εξέταση της Αρχαίας Ελλην. Γραμματείας από μετάφραση	Εκπ. Νομ., τ.1979, σ.46



198	27. 2.79	Γ/1340	Περίληψεις Ιστορίας για τη Β τάξη Λυκείου	ό.π, σ.44
199	28. 2.79	Γ/1379	Διδασκαλία σχολικού και επαγγ. προσανατολισμού	ό.π, σ.42
200	12. 3.79	Γ/1637	Προγραμματισμός διδασκαλίας μαθημάτων Β Λυκείου	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
201	15. 3.79	Δ/1759	Διδασκαλία-εξέταση του μαθήματος των Λατινικών στη Β τάξη Λυκείου	Εκπ. Νομ., τ.1979, σ.42
202	15. 3.79	Δ/1760	Διευκρινίσεις σε προγενέστερες εγκυκλίους	ό.π, σ.43
203	21. 3.79	Γ/1977	Διδακτέα ύλη επιλογής ιστορίας Β Λυκείου	ό.π, σ.77
204	28. 3.79	Γ/2110	Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λυρικής ποιήσεως στην Γ Γυμνασίου	ό.π.
205	10. 4.79	Γ/2690	Βιβλίων "Λόγοι Δημοσθένη" Γ τάξεως Γυμνασίου	ό.π, σ.78
206	13. 4.79	Γ/2570	Διδακτικά βιβλία Γυμνασίου-Λυκείου	ό.π, σ.81
207	17. 4.79	Γ/2665	Υποβοήθηση μαθητών Γ τάξεως Γυμνασίου	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
208	19. 4.79	Γ/2694	Δ/λία μαθημάτων στη Β τάξη Λυκείου	Εκπ. Νομ, τ.1979, σ.74
209	26. 4.79	Γ/2823	Επαναλήψεις και εμπέδωση διδαγμένης ύλης	ό.π.



210	19. 5.79	Γ/3226	Βαθμολογία του μαθήματος των Φυσικών στα σχολεία Μ.Ε.	ό.π, σ.106
211	21. 9.79	Γ/5581	Δ/λία Μαθημάτων Φυσικής, Χημείας, Θεολογίας	ό.π, σ.276
212	23. 9.79	Δ/1276	Βαθμολογία προφορική των Φυσικών	ό.π, σ.183
213	26. 9.79	Ε/13183	Δ/λία Φυσικής και Χημείας	ό.π, σ.276
214	29. 9.79	Γ/5827	Δ/λία μαθήματος Αρχαίων Ελληνικών Α τάξεως & Λογικής και Στοιχεία Φιλοσοφίας Γ τάξεως Λυκείου	ό.π.
215	25.10.79	Γ/6622	Παρακολούθηση της διδαγμένης ύλης στη Β & Γ τάξη Λυκείου	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
216	2.11.79	Γ/6804	Δ/λία μαθήματος Αγωγής του Πολίτου Γ τάξεως Γυμνασίου	Εκπ. Νομ., τ.1979, σ.311
217	15.11.79	Γ/7261	Παρακολούθηση της διδαγμένης ύλης	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
218	20.11.79	Γ/7382	Διδαγμένη ύλη στις Β και Γ τάξεις Λυκείου	Εκπ. Νομ., τ.1979, σ.353
219	23.11.79	Γ/7432	Συμπληρωματικές οδηγίες για τη δ/λία του Συντακτικού της Ν. Ελλ. Γ Γυμνασίου και των Αρχαίων Ελληνικών Λυρικών Γ Λυκείου	ό.π, σ.354
220	28.11.79	Γ/7591	Δ/λία Μαθηματικών επιλογής Γ Λυκείου	ό.π, σ.355
221	5.12.79	Γ/7781	Δ/λία μαθήματος Χημείας	ό.π, σ.353



222	20.12.79	Γ/7989	Δ/λία των στοιχείων φιλοσοφία στη Γ Λυκείου	Υ.Π. (Πρ.-Εφ.)
223	29.12.79	Γ/8217	Συντονισμός δ/λίας μαθημάτων Εισιτηρίων & Πανελληνίων εξετάσεων Λυκείων	ό.π.
224	21. 1.80	Γ/247	Βιβλίο Ιστορίας επιλογής Β τάξεως Λυκείου	Εκπ. Νομ., τ.1980, σ.247
225	26. 1.80	Γ/360	Δ/λία Αρχαίων Ελληνικών Α Λυκείου & Λατινικών Γ Λυκείου για το τρ.σχολ.έτος	ό.π, σ.9
226	2. 2.80	Γ/584	Δ/λία ΣΕΠ στα σχολεία Μ.Ε.	ό.π, σ.41
227	11. 2.80	Γ/600	Παρακολούθηση της διδαγμένης ύλης στις Β και Γ τάξεις Λυκείου	Υ.Π. (Πρ.-Εφ.)
228	14. 2.80	ΣΤ1540	Απογραφή εποπτικών μέσων δ/λίας	Εκπ. Νομ., τ.1980, σ.36
229	22. 3.80	Γ/1528	Εξετάσεις στα Μαθηματικά, φυσική και Χημεία	ό.π, σ.71
230	22. 3.80	Γ/1540	Κάλυψη κενών στη διδαχθείσα ύλη	ό.π.
231	7. 6.80	Γ/2420	Εξέταση Αρχαίων Ελληνικών Α Λυκείου και Ν.Ελληνικών Β & Γ Γυμνασίου	ό.π, σ.141
232	23. 7.80	Γ/4370	Δ/λία του μαθήματος Πολιτικής Αμυνας στα Σχολεία	ό.π, σ.208
233	20.10.80	Γ/7375	Δ/λία Ν.Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Α τάξη Λυκείου	ό.π, σ.239



234	29.11.80	Γ/8575	Συμτονισμός Δ/λίας και παρακολούθηση της διδαγμένης ύλης των μαθημάτων των Πανελληνίων εξετάσεων (Β & Γ Λυκείου)	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
235	31.10.80	Γ/8636	Δ/λία του μαθήματος Οικιακής Οικονομίας στα Γυμνάσια	ό.π. ,
236	2.12.80	Γ/9416	Διδαγμένη ύλη μαθημάτων Πανελληνίων εξετάσεων	Εκπ. Νομ., τ.1980, σ.315
237	4.12.80	Γ/9275	Αποστολή οδηγίων δ/λίας βιβλίου "Επιτομή της ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας" & ρύθμιση του προγράμματος του μαθήματος της Νεοελ. γλώσσας και Γραμματείας Γ Γυμνασίου	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
238	22.12.80	Γ/9862	Δ/λία των θρησκευτικών στην Α τάξη Λυκείου	Εκπ. Νομ., τ.1980, σ.316
239	27. 1.81	Γ/362	Δ/λία φιλολογικών μαθημάτων στα σχολεία Μ.Ε.	ό.π, τ.1981, σ.7
240	30. 1.81	Γ/447	Τροποποίηση προγραμματισμού διδακτέας ύλης (1980-81) και παρακολούθηση της διδαγμένης ύλης στις Β και Γ Λυκείων	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
241	16. 2.81	Γ/768	Διευκρινίσεις για την εφαρμογή του ΣΕΠ	Εκπ. Νομ., τ.1981, σ.75
242	23. 2.81	Η/7356	Σχολείο και Πολιτική	Υ.Π.(Πρ.-Εφ.)
243	8. 4.81	Γ/2639	Βαθμολογικά θέματα μαθητών	Εκπ. Νομ., τ.1981, σ.108



244	14. 4.81	Γ/2357	Πορεία δ/λίας μαθημάτων Πανελληνίων εξετάσεων	ό.π, σ.105
245	20. 4.81	Γ/2638	Εξεταστέα ύλη στο μάθημα των Θρησκευ- τικών της Α Λυκείου στις προαγωγικές εξετάσεις Μαΐου τρ. σχ. έτους	ό.π, σ.106
246	20. 4.81	Γ/2640	Τρόπος προαγωγής απολύσεως και εξετά- σεων των μαθητών Γυμνασίων	ό.π.
247	21. 4.81	Γ/2702	Ύλη Γ τάξεως Γυμνασίου	ό.π, σ.112
248	22. 4.81	Γ/2779	Δ/λία μαθημάτων στη Γ τάξη Γυμνασίου	ό.π, σ.106
249	21. 5.81	Γ/4398	Χαρακτηρισμός μαθημάτων φυσικής και χημείας	ό.π, σ.147
250	19. 6.81	Γ/5067	Επανεξέταση απορριφθέντων μαθητών Γυμνασίου	ό.π, σ.200
251	24. 6.81	Γ/5197	Επανεξέταση μαθητών	ό.π.
252	10. 8.81	Γ/6027	Σύσταση και κυκλοφορία εντύπων και βιβλίων στα σχολεία	ό.π, σ.245
253	14. 9.81	Γ/6611	Δ/λία μαθημάτων στα Λύκεια	ό.π, σ.249
254	26.11.81	Γ/10236	Καθιέρωση "Ωρας Βιβλίου" για τους μαθητές	ό.π, σ.129
255	9.12.81	Ε/14068	Μάθημα Στερεομετρίας της Γ Λυκείου	ό.π, σ.340
256	31.12.81	Η/14973	Ανάκληση εγκυκλίου Η/7356 23.2.81 για την πολιτική στα σχολεία	Εκπ. Κωδ., σ.458/α



*				
257	8. 5.61	41106 εγκ.97	Χρόνος εορτασμού Ημέρας της Μητέρας και τρόπος εορτασμού αυτής	Εκπ. Νομ., τ.1961, σ.97
258	28. 9.70	119133	Εβδομάς Άρτου-Πανελ. Εκθεση Αρτοποιίας	Π.Σ.Π.Α
259	2.10.70	136308	Εορτασμός διεθνούς έτους παιδιού	ό.π.
260	19.10.70	141115 276	Εορτασμός ημέρας αποταμιεύσεως	ό.π.
261	20.11.70	166199 266	Βράβευσις εκθέσεως μαθητών υπό Ιδρύ- ματος Εθν. Τραπέζης	ό.π.
262	29. 2.72	20531	Προβολή Ναυτ. Εβδομάδος 1972	Εκπ. Νομ. τ.1972, σ.59
263	14. 4.76	39168	Έλεγχος διδαχθείσης ύλης	ΜΕ Αθ., 1ο Γρ.
264	6.11.76	128189	Πρόγραμμα των φιλοσοφικών μαθημάτων Τρίτης (Γ) Λυκείου. Οδηγίες δια την δ/λίαν	ΜΕ Αθ., 6ο Γρ.

* Οι εγκύκλιες από 257-264 προστέθηκαν όταν η συγγραφή της μελέτης μας βρισκόταν σε προχωρημένο στάδιο. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν εντάχθηκαν στη σωστή χρονολογική τους σειρά στο Παράρτημα. Φυσικά, αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης όπως και οι άλλες εγκύκλιοι.



II ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abercrombie N., Hill S., Turner B., Dictionary of Sociology, Penguin books, Ltdk, 1984.

Αλίεβ Γ.Α., Εισήγηση για τη μεταρρύθμιση στη Σοβιετική Ένωση (1984-85), εφημ. "Ισβέστια", 13.4.1984, στο έργο του Χρ.Φράγκου: Η σύγχρονη διδασκαλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986.

Αλμπέρτι Αλμ., Θέματα διδακτικής (μετάφ. Μ.Κονδύλη), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986.

Αλτουσέρ Λ., Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους, Θέσεις, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

Αναστοπούλου Α., Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τομέα στην ευρωπαϊκή κοινότητα, περ. Σύγχρονα θέματα, τχ.32-33, Αθήνα 1987.

Απweiler, Kuebart κ.ά., Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (μετάφ. Δ.Θωίδης), εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987.

Ανδρέου Απ., Η διοίκηση της εκπαίδευσης, από το συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση στην αυτοδιοίκηση και στη δημιουργικότητα, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.14, Αθήνα 1983.

Ανδρέου Απ., Ιστορία της παιδείας και της εκπαίδευσης, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.18, Αθήνα 1984.

Ανδρέου Απ., ΑΝΤΙ του 309: Μύθος και πραγματικότητα, περ. Δεκαπενθήμερος Πολίτης, τχ.49, Αθήνα 1985.

Ανδρέου Απ., Κρατική νομιμοποίηση και κοινωνική συναίνεση: διδακτικοί στόχοι, προσανατολισμοί και πρακτικές, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.41, Αθήνα 1988.



Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη Θ., Η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση, η ανεπάρκεια του Βεμπεριανού μοντέλου, περ. *Αντί*, τχ.127, Αθήνα 1979.

Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη Θ., Η οργάνωση της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, εκδ.Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1980.

Apple M., Curriculum from and the logic of technical control: building the possessive individual, in Apple M. (Ed), cultural and economic reproduction in education, RKP, London 1982.

Apple M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα, (μετάφ. Τ.Δαρβέρη), εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.

Βακαλιός Θ., Παρατηρήσεις πάνω σε μια μελέτη, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.8, Αθήνα 1982.

Βακαλιός Θ., Ιδεολογία και ταξική συνείδηση, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, εκδ. ΕΚΚΕ, τχ.60, Αθήνα 1986.

Bacon Williams, Public accountability and the schooling system, a sociology of school board democracy, Harper and Row Publishers, London 1978.

Βάμβουκας Μιχ., Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988.

Banks OI., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (μετάφ. Τ.Δαρβέρης), εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987.

Βεργίδης Δημ., Το τεχνογραφειοκρατικό σχολείο. Σωστές διαπιστώσεις που οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.16, Αθήνα 1978.



Βεργίδης Δημ., Ο μύθος της αντιμεταρρύθμισης, περ. *Αντί*, τχ.136, Αθήνα 1979.

Βεργίδης Δημ., Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό, εκδ. Ανδρομέδα, Αθήνα 1983.

Berelson B., *Content Analysis in communication Research*, Hafner Publishing company, New York 1971.

Βλάχος Γ., Πολιτική ψυχολογία, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1976.

Bourdieu P., Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία, στο έργο της Αν.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

Bowles S. and Gintis H., Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: Το μεγάλο αμερικάνικο όνειρο εξατμίζεται, στο έργο της Αν.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π.

Bruner J., Η διαδικασία της παιδείας, εκδ. Καραβία, Αθήνα 1960.

Βόρος ♦., Τί σημαίνει εκπαιδευτικό σύστημα ως μέρος του κοινωνικού οικοδομήματος, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.4, Αθήνα 1981.

Βόρος ♦., Από την ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης, περ. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.14, Αθήνα 1989.

Γέρου Θ., Εκπαιδευτική Πολιτική (1975-81), Αθήνα 1981.

Γέρου Θ., Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-85), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1985.

Γεωργούλης Κ., Γενική Παιδαγωγική, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1973.



Γεωργούλης Κ., Γενική Διδακτική, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1974².

Γεωργούλης Κ., Ειδική Διδακτική, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1974².

Γκότοβος Αθ., Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής, ανάπτυπο από τον ΙΒ τόμο της "Δωδώνης", Επιστημονικής Επετηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1983.

Γκότοβος Αθ., Αλληλεπίδραση στην τάξη, Γιάννενα 1983.

Γκότοβος Αθ., Παιδαγωγικές τελετουργίες, η διαστροφή του παιδαγωγικού διαλόγου στα πλαίσια του γραφειοκρατικού σχολείου, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.21, Αθήνα 1985.

Γκότοβος Αθ., Η λογική του υπαρκτού σχολείου, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986.

Γκότοβος Αθ., Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1988.

Γκότοβος Αθ., Παπακωνσταντίνου Π., Φραγκουδάκη Αν., Ενιαίο Λύκειο: Καινούριες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.7, 1982.

Γκότοβος Αθ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., Κρατική διδακτική και εκπαιδευτική πράξη, περ. Επιστημονική Σκέψη, τχ.12, Αθήνα 1983.

Γκότοβος Αθ., Μαυρογιώργος Γ., Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα, στο έργο Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984.

Γληνός Δ., Εκλεκτές σελίδες, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1971.



Γλιηρός Δ., Απαντα, επιμέλεια Φιλ.Ηλιού, εκδ. Θεμέλιο, 1983.

Calderhead J., Teachers' classroom decision-making, Holt Rinehart and Winston, London 1984.

Carroy M., Εκπαίδευση, οικονομία και Κράτος (απόδοση στα Ελληνικά Γ.Μαυρογιώργος, Α.Σταμούλη), περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.40, 1988.

Dale R., Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions; in Apple M.,(Ed), Cultural and Economic Reproduction in Education, R K P, London 1982.

Debesse M.-Miaialet G., Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τόμοι 8, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1985.

Dewey J., Εμπειρία και εκπαίδευση (μετάφ. Α.Πολενάκη), εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980.

Douglas Holly, Beyond curriculum, changing Secondary education, Hart-Davis, MacGibbon, London 1973.

Diverger M., Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών (μετάφ. Ν.Παπαδόδημα), εκδ. ΕΚΚΕ, τχ.2, Αθήνα 1978.

Δεσποτόπουλος Κ., Ο Παπανούτσος και η παιδεία, πρακτικά συμποσίου με θέμα: Ε.Π.Παπανούτσος. Ο Παιδαγωγός και ο Φιλόσοφος, εκδ. Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1987.

Δημαράς Αλ., Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας), σειρά: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Ερμής, τ.1ος (1821-1894), Αθήνα 1985², τ.2ος (1895-1967), Αθήνα 1986².

Δημαράς Αλ., Ειδολογικές τομές στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Δελτίο Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής



Παιδείας, τ.3, Αθήνα 1979.

Δημαράς Αλ., Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, Δοκίμιο προβληματισμού, περ. *Σύγχρονα θέματα*, τχ.4, Αθήνα 1979.

Δημαράς Αλ., Μηχανισμοί αντιμεταρρύθμισης, εισήγηση στο Α Συνέδριο της ΟΙΕΛΕ, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1980².

Δημαράς Αλ., Η επανάληψη των φαινομένων και τα περιθώρια της αλλαγής, Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, εκδ. Σχολής Μωραΐτη, τ.5α, Αθήνα 1982.

Δημαράς Αλ., Ένα βιβλίο και παιδεία, εφημ. *Τα Νέα*, 27.12.1984.

Δημητράκος Δ., φιλοσοφία και πολιτική, εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1981.

Δημητράκος Δ., Παιδεία και κοινωνική αναμόρφωση, μια Γκραμισιανή προσέγγιση, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1984.

Δημητράκος Δ., Η κοινωνική διάσταση της παιδείας, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, εκδ. ΕΚΚΕ, τχ.60, Αθήνα 1986.

Δρεττάκης Μ., Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα τριτάξια Γυμνάσια, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.13, Αθήνα 1977.

Εισηγητική Έκθεση, επί του σχεδίου Ν.Δ. "περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) εκπαιδεύσεως", εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι 1964.

Εισηγητική Έκθεση, επί του σχεδίου Νόμου "περί της Τεχνικής εκπαιδεύσεως" στο έργο του Ε.Παπανούτσου, Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, εκδ. Ικαρος, Αθήνα 1965.



Εισηγητική Έκθεση, του σχεδίου Νόμου "Δομή και λειτουργία των Τ.Ε.Ι.",
Αθήνα 1983.

Εξαρχόπουλος Ν., Γενική Διδακτική, τ.β, εκδ. Ελικών, Αθήναι 1961².

Fletcher R., Education in Society: the Promethean Fire, Penguin books,
London 1984.

Freire P., Pedagogy of the Oppressed. New York, Herder and Herder 1968
(ελληνική μετάφραση: Η αγωγή του καταπιεζόμενου, εκδ. Ράππα, Αθήνα
1974).

Giroux H., Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the
Opposition. Massachusetts, Bergin and Carvey, 1983.

Giroux H., McLaren F., Teacher Education and the Politics of Engagement:
The case for Democratic Schooling, Harvard Education Review, vol.56,
1986.

Grace G., Teachers, Ideology and control, Routledge and Kegan Paul,
London, Henley and Boston 1978.

Hargreaves A., Contrastive Rhetoric and Extremist Talk: Teachers,
Hegemony and the Educationist context in schools, Teachers and Teaching,
Ed. and introduced by Len Barton and Stephen Walker, the Falmer Press,
London 1981.

Holsti O., Content Analysis for the Social Sciences and Humanities,
Addison-Wesley Publishing company, Philippines 1969.

Horf D., Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας (μετάφ. Β.Δεληγιάννη-
Κουϊμτζή), εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

Ηλιού Μ., Ενδείξεις μισαλλοδοξίας, εφημ. Το Βήμα 24.7.1982.



Ηλιού Μ., Καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης, στοιχεία από μια ανέκδοτη έρευνα, ανάπτυπο από τον τόμο Μνήμη Ευάγγελου Παπανούτσου, Αθήνα 1983.

Ηλιού Μ., Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1984.

Ηλιού Μ., Έρευνα και μύθοι, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.26, 1986.

Ηλιού Μ., Οι αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, στο έργο: Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1986.

Ηλιού Μ., Μαζικοποίηση στην παιδεία, εφημ. Η Αυγή 17.2.1987.

Ηλιού Μ., Κοινωνική παρέμβαση στην εκπαίδευση, εφημ. Η Αυγή 22.2.1987.

Ηλιού Μ., Δυναμική και όρια ενός μεταρρυθμιστικού σχεδίου, ανάπτυπο από τον τόμο των Πρακτικών του Συμποσίου: Ε.Π.Παπανούτσος. Ο Παιδαγωγός και ο φιλόσοφος, Ιωάννινα, 1987.

Ηλιού Μ., Mobility or migration?: The Case of Greek Students abroad, Higher Education in Europe, vol.XIII, 3, 1968.

Ηλιού Μ., Μια αντιθετική σχέση: επιλογή και εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, στα Πρακτικά ημερίδας που οργάνωσε ο Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου με θέμα: "Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο", Αθήνα 1989.

Ιμβριώτη Ρ., Παιδεία και κοινωνία, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1983³.

Isambert-Jamatí V., Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα, στο έργο της Αν.Φραγκουδάκη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

Καζαμίας Α., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο έργο: Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, εκδ.



Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1986.

Καζεπίδης Τ., Παιδεία, αγωγή και κοινωνικοποίηση, περ. *Λόγος και Πράξη*, τχ.28, Αθήνα 1986.

Καζεπίδης Τ., *The Autonomy of Education*, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα 1973.

Κασιμάτη Κ., Το Ελληνικό σχολείο και ο χώρος της εργασίας, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ.70, Αθήνα 1988.

Κασιμάτης Γρ., Το πρόβλημα της εκτέλεσης των νόμων, περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.1, Αθήνα 1981.

Κασσωτάκης Μ., Ελληνική βιβλιογραφία για τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.2, 1981.

Κασσωτάκης Μ., Technical and vocational Education in Greece and the Attitudes of Greek Youngsters Towards it, στο *Journal of the Hellenic Diaspora*, vol.VII, No 2-3, 1981.

Κασσωτάκης Μ., Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της. Μια ερμηνευτική προσέγγιση, στο: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1986.

Κατηφόρης Γ., Η νομοθεσία των βαρβάρων, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1975.

Καφάλης Α., Μάθηση και διδασκαλία, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1983.

Kogan M., *The Politics of Educational change*, Fontana, London 1978.

Κογκούλη Ι., Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.



Κόκκοτας Π., Η ελευθερία στην εκπαίδευση, Αθήνα 1977.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή, περ. *Σύγχρονα θέματα*, τχ.18, 1983.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 56, 1985.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Η έρευνα στην κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.26, 1986.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική: Παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση και επιλογή, στο έργο: Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1986.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο έργο της Ι.Λαμπίρη-Δημάκη: Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1987.

Κοσμόπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1983.

Κοσμόπουλος Α., Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών υπό το πρίσμα μιας ποιοτικής θεώρησης της παιδείας, περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ.10, Αθήνα 1987.

Κραγιέθκι Β., Η διδακτική ως θεωρία της μόρφωσης και της διδασκαλίας, στο έργο του Χρ.Φράγκου: Η σύγχρονη διδασκαλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Προς μίαν Ελληνικήν κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τόμοι 2, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήναι 1974.



Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Μεθολογία της κοινωνιολογίας, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, τ.1ος 1983⁴, τ.2ος 1982².

Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (κείμενα 30 συγγραφέων), εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1987.

Lombardi F., Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι, (μετάφ. Τ.Δαρβέρης), εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.

Μάνεσης Α., Η συνταγματική προστασία της Ακαδημαϊκής Ελευθερίας, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.6, 1976.

Μαραγκουδάκης Γ., Ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας. Η τεχνική του προγραμματισμού της διδασκαλίας, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1972.

Μαραγκουδάκης Γ., Σύγχρονη διδακτική θεωρία και πράξη, εκδ. Νικόδημος, Αθήνα 1981.

Μάρκου Γ., Μπουζάκης Σ., κ.ά., Συγκριτική Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση στην Ευρώπη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1988.

Μαρμαρινός Ι., Σχολικό πρόγραμμα: Κοινωνιολογική θεώρηση, Αθήνα 1977.

Μαρωνίτης Δ., Ελεύθερος διάλογος στην Παιδεία, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.1, 1976.

Ματθαίου Δ., Ο Εκπαιδευτικός λειτουργός, περ. *Λόγος και Πράξη*, τχ.16, Αθήνα 1982.

Μαυρογιώργος Γ., Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας (διδ. διατριβή), εκδ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1981.

Μαυρογιώργος Γ., Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο, στο έργο: Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευ-



τική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984.

Μαυρογιώργος Γ., Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, ό.π.

Μαυρογιώργος Γ., Οι εξετάσεις ως μηχανισμός "παρακυβέρνησης" της εκπαίδευσης, ό.π. Το ίδιο και στο περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.3 1982.

Μαυρογιώργος Γ., Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.15, 1984.

Μαυρογιώργος Γ., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, Τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.21, 1985.

Μαυρογιώργος Γ., Δύο σενάρια "κακοποίησης" του σχολικού βιβλίου (1921-1986) και ο κοινός ιδεολογικός παρονομαστής, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.29, 1986.

Μαυρογιώργος Γ., Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.30 και 31, 1986.

Μαυρογιώργος Γ., Η "μυωπία" της παιδαγωγικής ψυχολογίας και οι "ψυχολογισμοί" των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.36, 1987.

Μαυρογιώργος Γ., Εκπαίδευση και Σχολικός χρόνος, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.37, 1987.

Μαυρογιώργος Γ., "Γενικές εξετάσεις": Η εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης και ο κοινωνικός έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Λύκειο, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.39, 1988.

Μαυρογιώργος Γ., "Συμμετοχή" των μαθητών στο μάθημα, άτυπες μορφές



αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.49, 1989.

Μαυρογορδάτος Γ., Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη, οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988.

Μεγάλη Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, τόμοι 5, Αθήνα 1968.

Μερακλής Μ., Τότε και τώρα, περ. *η λέξη*, τχ.63-64, Αθήνα 1987.

Μεταξάς Α.Ι.Δ., Πολιτική Κοινωνικοποίηση, εκδ. Ολκός, Αθήνα 1976.

Μηλιός Γ., Η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.13, 1977.

Μηλιός Γ., Επαγγελματικός προσανατολισμός και απόκρυψη των ταξικών σχέσεων, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.16, 1978.

Μηλιός Γ., Εκπαίδευση και εξουσία, εκδ. Θεωρία, Αθήνα 1984.

Μηλιός Γ., Τα όρια του τεχνοκρατισμού στην Εκπαίδευση, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.20, 1985.

Μιχαλακόπουλος Γ., Θεωρητικές προϋποθέσεις και προβληματισμοί της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης, περ. *Λόγος και Πράξη*, τχ. 9-10, Αθήνα 1979.

Morrison A. and McIntyre D., *Schools and Socialization*, Penguin Books, London 1972.

Μουζέλης Ν., Νεοελληνική Κοινωνία, όψεις υπανάπτυξης, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1978.



Musgrave P., *The Sociology of Education*, London 1965.

Μουχάγιερ Χ., Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.

Μπιτσάκης Ε., Η ιδεολογική λειτουργία της Παιδείας, περ. *Εκπαιδευτικά*, τχ.1, Αθήνα 1985.

Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς (διδακτ. διατριβή), εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1982.

Nash Paul, *Authority and freedom in Education*, Boston University, 1972².

Νούτσος Μ., Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-73), (διδ. διατριβή), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1979.

Νούτσος Μ., Το σχολικό πρόγραμμα και οι καθηγητές της Μ.Εκπαίδευσης, περ. *Λόγος και Πράξη*, τχ.13-14, Αθήνα 1981.

Νούτσος Μ., Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς, περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.3, Αθήνα 1982.

Νούτσος Μ., Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα 1983.

Νούτσος Μ., Κοινωνιολογία και εκπαίδευση, περ. *Διαβάζω*, τχ.119, Αθήνα 1985.

Νούτσος Μ., Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Θεμέλιο, 1986.

Νούτσος Μ., Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.79, Αθήνα 1987.

Νούτσος Μ., "Παραπρόγραμμα" και κοινωνική επιλογή στο σχολείο, πρακτικά



πρώτου διημέρου εκπαιδευτικού προβληματισμού, Αθήνα 16-17/5-1987, του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα 1988.

Νταλάκας Θ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Ιωάννινα 1983².

Ξωχέλλης Π., Παιδαγωγική του σχολείου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1978.

Ξωχέλλης Π., Ο εκπαιδευτικός και το έργο του υπό το πρίσμα της σύγχρονης εμπειρικής έρευνας, περ. Φιλολόγος, τχ.14, Θεσσαλονίκη 1978.

Ξωχέλλης Π., Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1981.

Ξωχέλλης Π., Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, περ. Φιλολόγος, τχ.23, Θεσσαλονίκη 1981.

Ξωχέλλης Π., Αφετηρίες και στόχοι της σύγχρονης διδακτικής θεωρίας και πράξης, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.10, 1983.

Ξωχέλλης Π., Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.

Ξωχέλλης Π., Διδακτική έρευνα, θεωρητικό πλαίσιο, στόχοι και μεθοδολογία, προβλήματα και προοπτικές, περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, εκδ. Κυριακίδη, τχ.3, Θεσσαλονίκη 1985.

Ξωχέλλης Π., Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και Λύκειο, πορίσματα μιας εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.26,27,28, Αθήνα 1986.

Ξωχέλλης Π., Η διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987.

Ξωχέλλης Π., Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989.



Ορφανουδάκης Σ., Το νομικό πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, περ. *Σύγχρονα θέματα*, τχ.7, Αθήνα 1980.

Παντελίδου-Μαλούτα Μ., Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο, περ. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.3, Αθήνα 1982.

Παντελίδου-Μαλούτα Μ., Στοιχεία για τη μελέτη της πολιτικής κοινωνικοποίησης του εφήβου στην Ελλάδα, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.23; 1985.

Παντελίδου-Μαλούτα Μ., Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας, (διδ. διατριβή), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987.

Παπακωνσταντίνου Θ., Πολιτική αγωγή, Kabanias-Hellas, Αθήναι 1970.

Παπακωνσταντίνου Π., Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής, Γιάννενα 1984.

Παπακωνσταντίνου Π., Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολείο, επίτυχία και κοινωνική προέλευση, στο έργο Γκότοβου Α., Μαυρογιώργου Γ. και Παπακωνσταντίνου Π.: Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984.

Παπακωνσταντίνου Π., Από την Παιδαγωγική Ιδεολογία στην Επιστημονική Παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού, ό.π.

Παπακωνσταντίνου Π., Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, ό.π.

Παπακωνσταντίνου Π., Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία, ό.π.

Παπακωνσταντίνου Π., Η έρευνα στην εκπαίδευση, αποτιμήσεις, προοπτικές και προβληματισμοί (συμπεράσματα συνεδρίου), περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.26, 1986.



Παπακωνσταντίνου Π., Εφαρμογές της αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο, ό.π.

Παπακωνσταντίνου Π., Παιδαγωγικός λόγος και νεοελληνική εκπαίδευση, Αθήνα 1987-88.

Παπαμιχαήλ Γ., Χρόνος διδασκαλίας και εκπαιδευτική αναβάθμιση, περ.Αντί, τχ.340, Αθήνα 1987.

Παπαναούμ-Τζίκα Ζ., Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1983.

Παπανδρέου Γ., Δηλώσεις "εν σχέσει με τα μέτρα δια την παιδείαν, τα οποία εισηγήθη κατά την συνεδρίασιν του Υπουργικού Συμβουλίου" (16.11.1963) στο έργο του Αλ.Δημαρά: "Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε", ό.π., τ.β, σ.259.

Παπανούτσος Ε., Φιλοσοφία και Παιδεία, εκδ. Ικαρος, Αθήνα 1957².

Παπανούτσος Ε., Αγώνες και αγωνία και την Παιδεία, εκδ. Ικαρος, 1965.

Παπανούτσος Ε., Λόγος στη ΛΕ Γενική Συνέλευση της ΟΛΜΕ, Δελτίον της ΟΛΜΕ, τχ.259-260, Αθήνα 1965.

Παπανούτσος Ε., Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ.Δωδώνη, Αθήνα 1976.

Παπανούτσος Ε., Ο Δελμούζος, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθν. Τραπέζης, 1978.

Παπανούτσος Ε., Οι δρόμοι της ζωής, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1979.

Παπανούτσος Ε., Τεχνικά Λύκεια. Τα έχουμε ανάγκη. Γιατί δεν τα αγαπάμε, εφημ. Το Βήμα 31.8.80.



Παπανούτσος Ε., Η τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Τα προβλήματά της, Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, εκδ. Ιδρύματος σχολής Μωραΐτη, τ.5α, Αθήνα 1982.

Παπανούτσος Ε., Απομνημονεύματα, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1982.

Παπαρίζος Ι., Διδακτική πράξη και ελευθερία, περ. *Λόγος και Πράξη*, τχ.5, Αθήνα 1977.

Parsons T., Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία στο έργο της Αν.Φραγκουδάκη: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

Πεσμαζόγλου Σ., Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

Πετρουλάκης Ν., Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία, Αθήνα 1981.

Piaget J., Το μέλλον της Εκπαίδευσης (μετάφ. Αρ.Κάντας), εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1979.

Πολιτιστικές δραστηριότητες, οργάνωση και αποτελέσματα, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1979.

Πολυχρονόπουλος Π., Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα, τόμοι 2, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1980.

Πορίσματα της επιτροπής Παιδείας (1958), Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1958.

Πουланτζάς Ν., Εισήγηση σε συνδιάσκεψη με θέμα: Παιδεία και κοινωνικό περιβάλλον (Αθήνα 13.5.1975), περ. *Τεχνικά Χρονικά*, τχ.1, Αθήνα 1976.

Πουланτζάς Ν., Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις, τόμοι 2, εκδ.



Θεμέλιο, Αθήνα 1982³.

Πουланτζάς Ν., Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984².

Πρακτικά εκπαιδευτικών συνεδρίων της ΟΛΜΕ: Α. Αθήνα 1981, Β. Βόλος 1983, Γ. Χανιά 1984, Δ. Αλεξανδρούπολη 1985, Ε. Θεσσαλονίκη 1987.

Πρακτικά σεμιναρίου του Συμβουλίου της Ευρώπης (Περίληψη): Το σχολείο κύριος παράγοντας κοινωνικοποίησης των νέων, Δελτίο ΟΛΜΕ, τχ.568, Μάης 1984.

Ράσης Σ., Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.40, 1988.

Samuel, Eisenstadt, κ.ά., Μαρξ-κομμουνισμός και δυτική κοινωνία, Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, εκδ. Κοραΐς, τ.2, Αθήνα 1976.

Σβορώνος Ν., Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1976².

Σιδέρη Α., Η ειδοποιός διαφορά, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.46, 1981.

Σιδέρη Α., Η καταπακτή, περ. *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, τχ.1, 1983.

Snyders G., Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων (μετάφ. Νικ.Μακρής), εκδ. Σ.Ι.Ζαχαρόπουλος, Αθήναι 1981.

Τερλεξής Π., Πολιτική Κοινωνικοποίηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1975.

Τερλεξής Π., Τα παιδιά της δικτατορίας και το μέλλον της δημοκρατίας, περ. *Αντί*, τχ.97, 1978.

Τζανή Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εκδ. Γρηγόρη, 1986.



Τζανίμης Α., Τα Ελληνικά Συντάγματα και η Εκπαίδευση, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ.28, Αθήνα 1976.

Τομπαΐδης Δ., Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, Αθήνα 1976.

Τσάτσου Μ., Η φύση και ο ρόλος της γραφειοκρατίας στην κρατική μηχανή του καπιταλισμού, περ. *Αντί*, τχ.81, 1977.

Τσουκαλάς Κ., Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, περ. *Δευκαλίων*, τχ.13, Αθήνα 1975.

Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), εκδ. Θεμέλιο, 1977.

Τσουκαλάς Κ., Ελληνική τραγωδία, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1981.

Τσουκαλάς Κ., Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, εκδ. Θεμέλιο, 1987².

UNESCO, Λεξικό Κοινωνικών επιστημών, εκδ. Ελληνική Παιδεία, Αθήνα 1972.

UNESCO, Σύσταση που αφορά την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, 1966, Δελτίο ΟΛΜΕ, τχ.538, 1981.

UNESCO, Report of the Joint ILO/UNESCO Committee of experts on the application of the recommendation concerning the status of teachers, Paris 1979.

UNESCO, The status of teachers, ILO, Geneva 1984.

Φίλιας Β., Το πρόβλημα της ουδετερότητας της έρευνας και η τεχνοκρατική αντίληψη, της ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.26, 1986.



Φίλιας Β. κ.ά., Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977.

Φλουρής Γ., Διδάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους, περ. *Νέα Παιδεία*, τχ.23, Αθήνα 1982.

Φλουρής Γ., Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1986.

Φραγκουδάκη Αν., Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.11, 1976.

Φραγκουδάκη Αν., Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αγνοί αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1977.

Φραγκουδάκη Αν., Απάντηση σε μια κριτική για την ΤΕΕ, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.16, 1978.

Φραγκουδάκη Αν., Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, εκδ. Θεμέλιο, 1979.

Φραγκουδάκη Αν., Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, περ. *Σύγχρονα θέματα*, τχ.4, 1979.

Φραγκουδάκη Αν., Εξέταση μιας πανελλήνιας αυταπάτης, περ. *Ο Πολίτης*, τχ. 47-48, 1982.

Φραγκουδάκη Αν., Τεχνική εκπαίδευση: δυσκολίες και προοπτικές, δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, εκδ. Ιδρύματος σχολής Μωραΐτη, Αθήνα 1982.

Φραγκουδάκη Αν., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.



Φράγκος Χ., Ψυχοπαιδαγωγική, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977.

Φράγκος Χ., κ.ά., Η διδακτική μεθοδολογία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση και το διαλεκτικό μοντέλο, θέματα παιδείας, Παιδαγωγικό εργαστήρι, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, εκδ. Παπαζήση κ.κ.

Φράγκος Χ., Προϋποθέσεις και προοπτικές για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, περ. *Ο Πολίτης*, τχ.24, Αθήνα 1979.

Φράγκος Χ., Παιδεία και εξετάσεις, περ. *Σύγχρονα θέματα*, τχ.7, 1980.

Φράγκος Χ., Ο τρόπος εξετάσεων και η μάθηση, περ. *Πράξη*, τχ.3, 1981.

Φράγκος Χ., Μορφές δεοντολογίας στην παιδαγωγική και σε άλλες επιστήμες, περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ.44-47, Αθήνα 1982.

Φράγκος Χ., Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, περ. *Εκπαιδευτικά*, τχ.1, Αθήνα 1985.

Φράγκος Χ., Η σύγχρονη διδασκαλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986.

Φράγκος Χ., Παιδαγωγικές επιστήμες και Πανεπιστήμιο, περ. *Επιστημονική Σκέψη*, τχ.38, Αθήνα 1988.

Χαραλαμπόπουλος Β., Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, Αθήνα 1985.

Χαρίτου-Φατούρου Μ., Ο σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα, περ. *Σύγχρονα θέματα*, τχ.4, 1979.

Χασάπης Δ., Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, τχ.34, 1985.

Χουρδάκη Μ., Σκέψεις γύρω από το ΣΕΠ, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.23, 1985.



Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α., Μελέτη ανάπτυξεως μεταγυμνασιακής εκπαιδεύσεως, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1980.

Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α., Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα 1985.

Ψύρρας Θ., Νόμος Αντί-309, από το "λειτουργό" στον υπάλληλο, περ. Αντί, τχ.284, Αθήνα 1985.

Westphalen K., Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (μετάφ. Ι.Πυργιωτάκης), εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

White J., Teacher accountability and school autonomy, Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, vol.X, 1976.

Williamson B., Continuities and Discontinuities in the Sociology of Education, in M.Flude and Ahier, Educability, Schools and Ideology, Halstead Press, London 1974.

Wilson Bryan, The teacher's role -a sociological analysis, British Journal of Sociology, XIII (1), London 1962.

Wise A., Legislated Learning, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1979.



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ	σελ.
1. Χρονική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στη διδασκαλία	58
2. Χρονική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται άμεσα στη διδασκαλία και ανάλυσή τους σύμφωνα με τα θέματά τους	59
3. Χρονική και θεματική κατανομή των εγκυκλίων	61
4. Χρονική και θεματική κατανομή των σχετικών με τα προγράμματα εγκυκλίων	118-119
5. Θεματική και χρονική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται στις μεθόδους διδασκαλίας	127
6. Χρονική και θεματική κατανομή των σχετικών με το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας εγκυκλίων	153
7. Χρονική και θεματική κατανομή των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων	170
ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ	σελ.
1. Ποσοστιαία χρονική κατανομή των εγκυκλίων	60
2. Κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται στον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο σε σχέση με το μήνα έκδοσής τους	133
3. Χρονική κατανομή των σχετικών με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο εγκυκλίων	134
4. Χρονική κατανομή των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων	171
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ	σελ.
1. Ποσοστιαία θεματική κατανομή των εγκυκλίων	61
2. Ποσοστιαία θεματική κατανομή των εγκυκλίων που αναφέρονται στην ιεράρχηση της διδακτέας ύλης	117
3. Ποσοστιαία θεματική κατανομή των σχετικών με την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης εγκυκλίων	117
4. Ποσοστιαία κατανομή των εγκυκλίων που αφορούν τα μαθήματα εισαγωγικών εξετάσεων Λυκείου-ΑΕΙ στο σύνολο των σχετικών με την ιεράρχηση και την οριοθέτηση της διδακτέας ύλης εγκυκλίων	122



	σελ.
5. Ποσοστιαία κατανομή των σχετικών με τα προγράμματα εγκυκλίων	124
6. Ποσοστιαία κατανομή των εγκυκλίων που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας	126
7. Ποσοστιαία θεματική κατανομή των σχετικών με το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας εγκυκλίων	154
8. Ποσοστιαία θεματική κατανομή των σχετικών με τις εξετάσεις εγκυκλίων	171



ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

Αλιεβ Γ.Α., 249

Αλμπέρτι Αλμ., 13, 149

Αλτουσέρ Λ., 18, 195, 258

Abergrobie N., 16

Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη Θ., 27, 28, 29, 253

Appie M., 198

Βάμβουκας Μ., 64, 65

Banks OI., 26

Bergelson B., 62, 63

Βλάχος Γ., 225

Bourdieu P., 20, 223, 252

Bowles S.- Gintis H., 20

Βώρος Φ., 256

Γεωργούλης Κ., 139, 140

Γκότοβος Αθ., 28, 29, 36, 38, 43, 196, 258

Caiderhead J., 14

Carnoy M., 18, 19, 20, 21

Dale R., 247

Douglas H., 35

Dunberger M., 62

Δεσποτόπουλος Κ., 261

Δημαράς Αλ., 7, 11, 12, 28, 32, 33, 41, 43, 55, 74, 83, 90, 91, 155,
175, 178, 250

Δρεττάκης Μ., 215

Εξαρχόπουλος Ν., 11, 138, 140, 250

Freire P., 39



Giroux H., 39

Holsti O., 64

Hopf D., 143

Ηλιού Μ., 5, 6, 10, 22, 28, 32, 54, 186, 195, 196, 210, 219, 222, 240,
258

Isambert-Jamati V., 250

Καζαμίας Α., 24, 198, 207, 216, 217, 222, 256

Κασιμάτης Γρ., 43, 249

Κασσωτάκης Μ., 210

Κατηφόρης Γ., 11

Kogan M., 31

Κογκούλης Ι., 147

Κόκκοτας Π., 36

Κοντογιαννοπούλο-Πολυδωρίδη Γ., 6

Μάνεσης Α., 36, 41

Ματθαίου Δ., 37, 38

Μαυρογιώργος Γ., 5, 6, 9, 13, 14, 18, 31, 36, 38, 43, 71, 115, 116, 175,
194, 196, 205, 209, 240, 248

Μαυρογορδάτος Γ., 239

Μερακλής Μ., 96,

Μεταξάς Α.Ι.Δ., 225, 227, 229

Μηλιός Γιαν., 213, 217, 219

Μουζέλης Ν., 199

Musgrave P., 34, 35

Μουχάγιερ Χ., 242

Νούτσος Μπ., 6, 7, 8, 12, 23, 47, 53, 64, 65, 71, 130, 141, 182, 200

Ξωχέλλης Π., 34, 125, 132, 142, 143, 148, 194, 251, 256



Ορφανουδάκης Σ., 37, 241
Παντελίδου-Μαλούτα Μ., 225, 228, 229, 230, 231
Παπακωνσταντίνου Θ., 95, 227
Παπακωνσταντίνου Π., 5, 9, 22, 36, 38, 43, 196
Παπανδρέου Γ., 55
Παπανούτσος Ε., 31, 55, 57, 91, 141, 151, 157, 165, 175, 211, 241, 242,
251, 256, 257, 261
Parsons T., 20
Πεσμαζόγλου Σ., 11, 102, 209, 211, 213, 214, 216, 217, 249
Piaget J., 223
Πουλαντζάς Ν., 18, 24, 28, 42

Ράσης Σ., 39, 40

Σβορώνος Ν., 208

Τερλεξής Π., 148, 225, 226, 230, 252
Τζανίμης Α., 40
Τσουκαλάς Κ., 7, 22, 23, 71, 205, 207, 208, 211, 216

Φίλιας Β., 6, 64, 65
Φραγκουδάκη Αν., 7, 14, 20, 21, 23, 190, 211, 212, 218, 221, 223, 231,
250, 251, 252, 253
Φράγκος Χρ., 14, 28, 38, 115, 138, 139, 140, 141, 146, 148, 183, 188,
191, 248

Χαραλαμπόπουλος Β., 139
Χαρίτου-Φατούρου Μ., 78, 214
Χασάπης Δ., 36
Χουρδάκη Μ., 215

Ψαχαρόπουλος Γ., 217
Ψύρρας Θ., 39



Westphalen K., 142

Williamson B., 9

Wilson B., 35

COPIKI IDANNKON