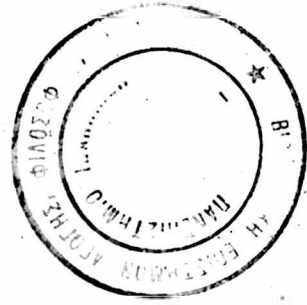


ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ ΧΡ. ΝΟΥΤΣΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ
(1931 - 1973)

Διδακτορική Διατριβή

ΓΙΑΝΝΕΝΑ 1978



Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Τά προγράμματα τῶν διαφόρων σχολικῶν βαθμίδων τῆς χώρας μας δέν ἔχουν μελετηθεῖ μέ συστηματικό τρόπο ὡς σήμερα. Οἱ λίγες σχετικές μελέτες καί ἔρευνες περιορίζονται κυρίως στό δεοντολογικό ἐπίπεδο ἢ σέ μιά ἀπλή παρουσίαση ὀρισμένων διαστάσεων τοῦ προγράμματος.

Πολύ πρόσφατα ὡστόσο ἄρχισε νά ἐμφανίζεται στό διεθνή παιδαγωγικό χῶρο καί νά κερδίζει ἔδαφος μιά νέα κατεύθυνση στή διερεύνηση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Πρόκειται γιά τήν κατεύθυνση ἐκείνη πού σκοπεύει εἰς τήν ἀποκάλυψη τῶν κοινωνικῶν διαστάσεων τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἔτσι ἡ κοινωνιολογία τῆς σχολικῆς γνώσης ἀποτελεῖ σήμερα μιά γόνιμη περιοχή τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης. Τό σχολικό πρόγραμμα δέν ἀντιμετωπίζεται μόνο ὡς "σχέδιο γιά μάθηση" ἀλλά κυρίως ὡς γνώση πού ὀργανώνεται μέ βάση ὀρισμένα κριτήρια κοινωνικοῦ χαρακτήρα.

Μέ τήν παρούσα διατριβή προσπάθησα νά διερευνήσω συστηματικά καί γιά τά ἑλληνικά δεδομένα τίς σχέσεις πού ὑπάρχουν ἀνάμεσα στή συγκεκριμένη ὀργάνωση πού παρουσιάζει ἡ σχολική γνώση τῆς μέσης ἐκπαίδευσης καί στήν κοινωνική σκοπιμότητα αὐτῆς τῆς ὀργάνωσης. Μέ βάση μιά ὀρισμένη μεθοδολογία (μέρος πρῶτο) μπόρεσα νά προσδιορίσω βασικά χαρακτηριστικά τόσο τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης (μέρος δεύτερο, κεφάλαιο πρῶτο) ὅσο καί τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στά μαθήματα τοῦ προγράμματος (μέρος δεύτερο, κεφάλαιο δεύτερο). Στό τρίτο μέρος τῆς ἐργασίας μας ἐπιχειρήσαμε μιά πρώτη ἐρμηνευτική ἀπόπειρα, συσχετίζοντας τά δεδομένα τοῦ δευτέρου μέρους μέ τά θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης (κεφάλαιο πρῶτο). Ἡ ἀναφορά τέλος τῆς σχολικῆς γνώσης στίς συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες ἀπέτέλεσε καί τήν κατάληξη τῆς ἐρμηνευτικῆς μας προσπάθειας (κεφάλαιο δεύτερο, γενικά συμπεράσματα).

Στήν ἀποπεράτωση τῆς ἐργασίας μας συνετέλεσαν ἀσφαλῶς καί οἱ εὐνοϊκοί ὄροι καθώς καί τό κλίμα συνεργασίας πού χαρακτηρίζει τό παιδαγωγικό καί ψυχολογικό ἐργαστήριο τῆς σχολῆς μας. Εὐχαριστῶ τόν καθηγητή κ. Ἰ. Παρασκευόπουλο πού εἶχε τήν καλοσύνη νά συζητήσει μαζί μου τή βασική δομή τῆς διατριβῆς. Εὐχαριστῶ τήν ὑφηγήτρια τοῦ σπουδαστηρίου μας κ. Ἄννα Φραγκουδάκη γιά τή γενναιόδωρη προθυμία πού ἔδειξε σ' ὅλη τή διάρκεια τῆς ἐργασίας μου καθώς καί γιά τίς χρήσιμες ὑποδείξεις της.

Εὐχαριστῶ ἰδιαίτερα τό δάσκαλό μου καθηγητή κ. Χρ. Φράγκο πού συζήτησε ἀπό τήν ἀρχή τό θέμα τῆς διατριβῆς μου, παρακολούθησε μέ μεγάλη φροντίδα καί ἐνδιαφέρον ὅλη τήν πορεία τῆς ἐργασίας μου καί μοῦ πρόσφερε ποικιλότροπη συμπαράσταση καί βοήθεια.

X X N.

Γιάννενα 15 - 4 - 1978

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	σελ.
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
I. Έκλογή του θέματος	1
II. Κριτήρια έκλογής του θέματος	7
III. Τά δεδομένα του προβλήματος καί τά όρια τής έρευνας	14
IV. Οί υποθέσεις τής έρευνας	33
V. Η μέθοδος τής έρευνας	35
Α. Τό ύλικό τής έρευνας	35
Β. Η μέθοδος έρευνας τής ιεράρχησης τής σχολικής γνώσης	38
Γ. Η μέθοδος έρευνας τών σχέσεων ανάμεσα στίς γνωστικές πε- ριοχές του προγράμματος	38
Δ. Ο τρόπος έρμηνείας τών δεδομένων τής έρευνας	46
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	49
I. Η Κατανομή του χρόνου στο πρόγραμμα	49
II. Η σειρά εμφάνισης τών μαθημάτων στο πρόγραμμα	78
III. Υποχρεωτικά καί προαιρετικά μαθήματα	85
IV. Πρωτεύοντα καί δευτερεύοντα μαθήματα	93
V. Η εμφάνιση ή απόλειψη μαθημάτων στο πρόγραμμα	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΟΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	105
I. Οί σχέσεις ανάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τής σχολικής γνώσης	105
Α. Οριζόντια γνώση	105
1. Απλή αναφορά σέ κοινό γνωστικό αντικείμενο	105
2. Συσχέτιση γνωστικῶν αντικειμένων	108
3. Απλή αναφορά σέ κοινές έννοιες	113
4. Αναφορά σέ κοινή μέθοδο	115
5. Αναφορά σέ κοινές αλλαγές πού μπορούν νά έπέλθουν στους μαθητές	117
Β. Η κάθετη όργάνωση τῶς σχολικής γνώσης	120
1. Η συνέχεια περιεχομένου προσθετικού τύπου	120
2. Η υπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές έννοιες	125

II. Ἡ ὁροθέτηση τοῦ περιεχομένου σέ κάθε μάθημα	131
Α. Ὁ ἀναλυτικός καθορισμός τοῦ περιεχομένου	131
Β. Ἡ χρονική ὁροθέτηση συγκεκριμένου περιεχομένου	133
Γ. Ὁ καθορισμός περιεχομένου μέ βάση τά διδακτικά βιβλία	136
III. Ἐξωτερικές ὀργανωτικές σχέσεις	140
Α. Οἱ δυνατότητες τῶν διδασκόντων στήν ἐκλογή καί ὀργάνωση περιεχομένου	140
1. Ἀπλή ἀναφορά στίς δυνατότητες τῶν διδασκόντων	140
2. Ὁ ἐνδεικτικός ρόλος τοῦ προγράμματος	141
3. Ἡ δυνατότητα ἐκλογῆς ἀπό ὑπάρχουσα ἐκλογή	142
4. Ἡ δυνατότητα κατανομῆς τοῦ περιεχομένου	143
Β. Οἱ δυνατότητες τῶν μαθητῶν στήν ἐκλογή καί ὀργάνωση περιεχομένου	143

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. Ἡ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Ὁ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	151
I. Ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης	151
II. Θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης καί κοινωνικός ἔλεγχος	160
Α. Τά θεσμικά πλαίσια κατάκτησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τό μαθητή	160
1. Ἡ ἀτομική κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης	160
2. Οἱ ἐξετάσεις καί ἡ κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης	164
Β. Τό διδακτικό προσωπικό καί οἱ θεσμικοί περιορισμοί του στήν ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης	171
1. Τά σχολικά βιβλία καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης	171
2. Οἱ μεθοδικές ὁδηγίες καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης	179
3. Βιβλία λειτουργίας τοῦ σχολείου καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης	183
4. Ἐκπαιδευτικά συνέδρια καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης	185
5. Ἡ ὑπαλληλική ἱεραρχία καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης	189
III. Ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης καί τό κοινωνικό κύρος τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ	197
IV. Ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης καί ἡ ἀσκηση τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου	203

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	228
I. Τά χρόνια του μεσοπολέμου (1929-1940)	228
Α. Οί ιδεολογικές επιλογές των συντακτών του προγράμματος του 1931	228
Β. Οί νέες κοινωνικές συνθήκες καί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929	243
Γ. Τό πρόγραμμα του 1931 προϊόν προσωρινής θεραπείας των κοινωνικών προβλημάτων	252
Δ. "Η προς τά δεξιά στραφή των περί έθνικης παιδείας αντιλήψεων" (1932-1936)	261
Ε. Προγράμματα του 1935: η στραφή προς τον κλασικισμό	269
ΣΤ. Η σχολική γνώση καί τό καθεστώς της 4ης Αύγούστου 1936: Πρόγραμμα του 1939	275
II. Από τό τέλος του έμφυλίου πολέμου ως τό 1974	
Α. Η πρώτη άτολιμη άμφισβήτηση του κλασικισμού: προγράμματα 1961-1962	285
Β. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964: ο άναπροσανατολισμός της σχολικής γνώσης στό πρόγραμμα του 1966	293
Γ. Η άποτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 καί η σχολική γνώση	300
Δ. Οί ιδεολογικοπολιτικές επιλογές του καθεστώτος της 21 'Απριλίου 1967 καί η σχολική γνώση: πρόγραμμα του 1967	304
Ε. Η άντιφαστική εκπαιδευτική πολιτική του δικτατορικού καθεστώτος: πρόγραμμα 1969 καί 1973	308
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	320
ΠΗΓΕΣ	327
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	329

Συνομογραφίες

Δελτίον ΛΜΕ: Δελτίον Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσεως

Δελτίον ΟΛΜΕ: Δελτίον Ὁμοσπονδίας Λειτουργῶν Μέσης
Ἐκπαίδευσεως

ΕΕΘΣΠΑ: Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρὶς Θεολογικῆς Σχολῆς
Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν

ΕΕΦΣΠΑ: Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρὶς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς
Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν

ΜΠΕ: Μεγάλῃ Παιδαγωγικῇ Ἐγκυκλοπαιδείᾳ, Ἐκδοτικὸς Ὄργανισμὸς
Ἑλληνικὰ Γράμματα-HERDER, 5 τόμοι, Ἀθῆναι 1967-1968

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

I. Έκλογή του θέματος

Οι παιδαγωγικές απόψεις που είναι γνωστές με τον όρο "Νέα 'Αγωγή" εξακολουθούν να κυριαρχούν, με διάφορες παραλλαγές, ως τις μέρες μας. Οι εκπρόσωποι της "Νέας 'Αγωγής" ή του "Νέου Σχολείου" καταπολέμησαν στο επίπεδο της θεωρίας και ιδιαίτερα στο επίπεδο της σχολικής πράξης τις παραδοσιακές παιδαγωγικές απόψεις και άνοιξαν νέες προοπτικές στην αντιμετώπιση πολλών παιδαγωγικών θεμάτων. Η θεωρητική και πρακτική συνεισφορά τους στο χώρο της παιδαγωγικής ήταν φυσικό να ανανεώσει και την προβληματική του σκοπού της αγωγής, μιά και δεν μπορεί να υπάρξει παιδευτική πράξη χωρίς τον καθορισμό των σκοπών της.

Οι απόψεις των θεωρητικών εκπροσώπων της "Νέας 'Αγωγής" φαίνεται να συμπύκνουν σε γενικές γραμμές μεταξύ τους ως προς τη λειτουργία και το σκοπό της αγωγής. Αν λοιπόν εξετάσει κανείς συγκριτικά αυτές τις απόψεις που έχουν υιοθετηθεί σε μεγάλο βαθμό, τουλάχιστο στο επίπεδο της θεωρίας, από την εκπαιδευτική πολιτική διαφόρων κρατών, μπορεί να καταλήξει στην επόμενη γενική θέση: Σκοπός της αγωγής είναι η εκκόλαψη και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ή διασφάλιση της εξέλιξης των φυσικών και ψυχικών του ικανοτήτων, ώστε να το προετοιμάσει για τη ζωή των ενηλίκων, χωρίς προβλήματα προσαρμογής στην κοινωνία που θα ένταχθεί, και να το εφοδιάσει με όλα τα απαραίτητα μέσα για να μπορεί να υπηρετήσει αργότερα αυτή την κοινωνία με την ιδιότητα του καλού πολίτη. Ο γνωστός όρισμός του E. Durkheim για την αγωγή συνοψίζει επιγραμματικά την κυρίαρχη παιδαγωγική τάση σχετικά με το πρόβλημα του σκοπού της αγωγής: "Αγωγή είναι η ενέργεια που ασκείται από τις γενιές των ενηλίκων πάνω στις γενιές που δεν είναι ακόμα ώριμες για την κοινωνική ζωή. Έχει ως αντικείμενο να παρακινήσει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, διανοητικών και ήθικων καταστάσεων που απαιτούν από αυτό η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το είδικό περιβάλλον για το οποίο κυρίως προορίζεται το παιδί."¹

1. E. Durkheim, *Éducation et sociologie*, P.U.F, Paris 1966, σ. 41. Οι εκπρόσωποι της "Νέας 'Αγωγής" αποδέχονται καταρχήν αυτόν τον όρισμό, αν

Δέν εἶναι, βέβαια, σκοπός τῆς διατριβῆς μας ἡ παρουσίαση ὄλων αὐτῶν τῶν βασικῶν θεωρητικῶν ἀποχρώσεων σχετικά μέ τό θέμα τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς οὔτε ἡ ἀνάλυση ὀρισμένων πρόσφατων παραλλαγῶν τῆς¹. Ἀκόμα περισσότερο δέν ἐμπίπτει στή πλαίσια τῆς ἐργασίας μας ἡ διερεύνηση τῶν συνθηκῶν πού ἐπέτρεψαν καί εὐνόησαν τήν ἐμφάνιση καί τήν ἐξάπλωση αὐτῶν τῶν παιδαγωγικῶν ἀπόψεων.² Ἐκεῖνο ὅμως πού πρέπει νά σημειώσουμε ἐδῶ εἶναι πῶς οἱ ἀπόψεις τῆς "Νέας Ἀγωγῆς" προβλήθηκαν ἰδιαίτερα κατά τήν περίοδο τοῦ μεσοπολέμου στή χώρα μας καί ἐξακολουθοῦν ἀκόμα, παρά τήν κυριαρχία τῆς Ἐρβαρτιανῆς παιδαγωγικῆς, νά ὑποστηρίζονται κυρίως στό ἐπίπεδο τῆς θεωρίας ἀπό ὀρισμένους ἐκπαιδευτικούς στή χώρα μας.³

καί ρίχνουν κυρίως τό βάρος στή διερεύνηση τῶν διαδικασιῶν, μέ βάση τίς ὁποῖες τά παιδιά ἐσωτερικοποιοῦν τίς ἀπαιτήσεις τῆς κοινωνίας. Βλ. π.χ. Angèle Médici, Ἡ Νέα Ἀγωγή, μτφρ. Δ. Κατσαρδέλλου, Ι.Ν.Ζαχαρόπουλος Συλλ. "Τί πρέπει νά ξέρω", Ἀθήναι 1964, σ.100-105.

1. Μιά ἀναλυτική παρουσίαση τῆς θεωρίας καί τῶν μεθόδων πού υἱοθέτησαν οἱ ἐκπρόσωποι τῆς "Νέας Ἀγωγῆς" ὑπάρχει στό βιβλίο τῆς Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου. Ἡ νέα ἀγωγή-θεωρία καί μέθοδοι, 3 τόμοι, Ἀθήνα 1952. Κριτική παρουσίαση ὀρισμένων παραλλαγῶν τῆς "Νέας Ἀγωγῆς" στό Georges Snyders, *Où vont les pédagogies non directives?*, PUF, SUP, Paris 1974.

2. Βλ. Antoine Léon, *De la Révolution française aux débuts de la III^e République*, στό Maurice Debesse καί Gaston Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris 1971, τόμ. Β', σ.331-378. Jean Vial, *L'époque contemporaine*, στό Maurice Debesse καί Gaston Mialaret ὁ.π.σ.379-511. R.Gal, *Signification historique de l'Éducation nouvelle*, στό Gaston Mialaret (éd.), *Éducation et monde moderne*, PUF, SUP, Paris 1969, σ.23-43. Πρβλ. Georges Snyders, *Pédagogie progressiste*, γ' ἔκδ., PUF, SUP, Paris 1975, σ.55-130.

3. Βλ. Ἐμμανουήλ Ε.Ζαμπετάκη, Ἑλληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, ἔκδ. Καμπανᾶ, Ἀθήναι 1966, κυρίως τίς σ.58-80.

Μέ βάση, τέλος, τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές που αναφέραμε καθορίστηκε από τους εκπροσώπους της "Νέας Αγωγής" και η λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις απόψεις πρέπει "να αντικρύσουμε το σχολείο στη "λειτουργική" του σχέση προς την Κοινότητα που το πλαισιώνει και την ακόμη πλατύτερη Ζωή γύρω της σε τρόπο που ένας ολόκληρος άνθρωπος να στέκεται απέναντι σ' ολόκληρη τη Ζωή".¹ Μέσα στο σχολείο ο δάσκαλος δεν είναι πια ο αυστηρός κύριος της σχολικής ζωής, όπως βασικά τον ήθελε το παραδοσιακό σχολείο. Στο "Νέο Σχολείο" ο δάσκαλος "είναι στη διάθεση των μαθητών... αυτός είναι ο συνεργάτης τους και τους βοηθάει να ζήσουν. Δεν εξουσιάζει πια στην τάξη του από το ύψος της έδρας, αλλά είναι καθισμένος σε μια γωνιά, σ' ένα τραπέζι".²

Όλες όμως αυτές οι αντιλήψεις, σχετικά με το σκοπό της αγωγής και το ρόλο του σχολείου και του δασκάλου, αρχίζουν να κλονίζονται από τα πρόσφατα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αν και στις αναλύσεις βασικών εκπροσώπων της κοινωνιολογίας³ περιέχονταν μια σχεδόν διαμετρικά αντίθετη άποψη για το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου, ωστόσο μόλις πολύ πρόσφατα άρχισαν να μελετούν τα εκπαιδευτικά θέματα προς αυτή την κατεύθυνση. Φυσικά ποτέ δεν έπαψε και η κριτική αυτών των αντιλήψεων από διάφορες άφετηρίες ούτε και η γόνιμη αμφιβολία. Πριν από τριάντα χρόνια ο J. Piaget έγραψε: "Το έργο της αγωγής είναι αναγκαστικά η εκκόλαψη της προσωπικότητας ή μήπως είναι αρχικά η διάπλαση των ατόμων με βάση ένα πρότυπο σύμφωνο με τις προηγούμενες γενιές και ικανό να συντηρήσει τις συλλογικές αξίες;"⁴

1. Μυρσίνης Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, δ.π. τόμ. Α', σ. 18

2. R. Cousinet, Une méthode de travail libre par groupes, Cerf, Paris 1945, σ. 63. Βλ. για το θέμα αυτό Χρ. Π. Φράγκου, Παιδαγωγικές αντιθέσεις, Θεσσαλονίκη 1964, σ. 38-42.

3. Βλ. π.χ. Karl Marx & Friedrich Engels, Critique de l'éducation et de l'enseignement, έπιμ. R. Dangeville, Fr. Maspero, Paris 1976. Πρόκειται για συλλογή των σχετικών άποψασμάτων. E. Durkheim, δ.π. σ. 41-50. M. Weber, Essays in Sociology, μτφρ. και έκδ. H. Gerth-C.W. Mills, Routledge & Kegan Paul, London 1952.

4. J. Piaget, Où va l'éducation, Denoël/Gonthier, συλλ. "Médiations", Paris 1972, σ. 83-84.

Στό έρώτημα αυτό τά δεδομένα από τίς έργασίες κοινωνικῶν ψυχολόγων καί κοινωνιολόγων τῆς εκπαίδευσης μάς ὑποχρεώνουν νά ἀπαντήσουμε θετικά στό δεύτερο σκέλος τοῦ ἐρωτήματος. Πραγματικά, ἡ διερεύνηση τῶν προβλημάτων πού ἀναφέρονται στίς σχέσεις τῆς κοινωνικῆς καταγωγῆς τῶν μαθητῶν μέ τή σχολική τους σταδιοδρομία¹, στίς δυνατότητες τῶν μαθητῶν τόσο ἀπό τήν ἄποψη τῆς ὀργάνωσης τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος² ὅσο καί ἀπό τήν ἄποψη τῆς ἀγορᾶς ἐργασίας³, ἔχει προσφέρει πολύτιμα ἐμπειρικά δεδομένα πού δέν στηρίζουν τίς θέσεις τῆς "Νέας Ἀγωγῆς" σχετικά μέ τή λειτουργία καί τό σκοπό τοῦ σχολείου. Ἐμπειρικές, ἐξάλλου, ἀναλύσεις διαφόρων εκπαιδευτικῶν συστημάτων, πού ἔγιναν σέ χώρες ὅπου κυριάρχησαν οἱ ἀπόψεις τοῦ "Νέου Σχολείου", ἔδειξαν πῶς τό σχολεῖο "ἔχει μιά πολύ διαφορετική λειτουργία ἀπό ἐκείνη τῆς ἐνοποίησης (κοινωνικά καί πολιτιστικά) ὅσων παρελαύνουν ἀπό αὐτό"⁴ μιά καί, ἀντίθετα, "ἡ θεμελιακή του λειτουργία εἶναι ἡ διαίρεση"⁵. Οἱ ἐργασίες τῆς ομάδας μέ

1. Torsten Husén, *Origine sociale et éducation*, (ἔκδοση τοῦ "Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) O.C.D.E., Paris 1972.

2. Torsten Husén, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, (ἔκδοση ὀ.π.) O.C.D.E., Paris 1975.

3. Βλ. τή συλλογική ἐργασία, *Education, inequality and life chances*, 2 τόμοι, O.C.D.E., Paris 1975. Πρβλ. Jacques Hallak, *A qui profite l'école?*, PUF, σλλ. "Economie en liberté", Paris 1974.

4. Christian Baudelot καί Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, François Maspéro, Paris 1976, (ἀνατύπωση), σ. 15.

5. ὀ.π.σ. 21. πρβλ. K. Wagner καί R. Warck, *Les déshérités de l'école*, François Maspéro, Paris 1973.

τή διεύθυνση του P. Bourdieu έδειξαν πώς τό σχολικό σύστημα, από τήν
 ἕδρα τή δομή καί τή λειτουργία του συμβάλλει στήν άναπαραγωγή
 τής κοινωνικής διαίρεσης, τής όποιás τό ἕδριο εἶναι άποτέλεσμα, καί
 παύζει ἔτσι άντικειμενικά τό ρόλο τής κοινωνικής συντήρησης¹. Τό scho-
 λεύο χαρακτηρίστηκε τέλος ως ό κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός του
 κράτους, μιά καί, χάρη σ' αυτόν, ή έγχάραξη τής κυρίαρχης ιδεολογίας,
 στίς σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, γίνεται μέ τρόπο άθόρυβο καί
 συγκαλυμμένο, διακρίνεται γιά τόν τυποποιημένο καί συλλογικό της χα-
 ρακτήρα, τή μεγάλη της χρονική διάρκεια καί σκοπεύει σέ μιά καθορισμέ-
 νη καί μόνιμη τροποποίηση τής συμπεριφοράς τών μαθητών. Μ' αυτόν τόν
 τρόπο ό σχολικός μηχανισμός άναπαράγοντας καί συντηρώντας τήν κυρίαρχη
 ιδεολογία, άναπαράγει καί τίς σχέσεις παραγωγής του άντίστοιχου κοι-
 νωνικού σχηματισμού καί συμβάλλει τελικά, καί από τήν άποψη αυτή, στή
 διευρυμένη άναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού τής εργασίας σ' αυ-
 τόν τόν κοινωνικό σχηματισμό.²

Όλες οί παραπάνω άπόψεις γι' αυτή τή νέα καί γόνιμη άντιμετώπιση
 τών εκπαιδευτικών θεμάτων δέν έξαντλοῦν, βέβαια, καί τό πεδίο τής προ-
 βληματικής. Χωρίς νά έπεκταθοῦμε, ώστόσο, σέ άλλες σχετικές μελέτες,

1. Pierre Bourdieu καί Jean-Claude Passeron, La reproduction, Editions
 de Minuit, Paris 1971. Πρβλ. Pierre Bourdieu, "L' école conservatrice",
Revue Française de Sociologie, τόμ. VII, 1966, σ. 325-347.

Μιά κριτική παρουσίαση τών άπόψεων τών Baudelot-Estabet καί Bourdieu-
 Passeron στό Georges Snyders, Ecole, classe et lutte des classes, συλλ.
 "Pédagogie d' aujourd' hui", P.U.F., Paris 1976 καί, από διαφορετική το-
 ποθέτηση, στό Serge Honoré, De la psychologie á la sociologie de l'
 éducation, στόν τόμο La pédagogie au 20^e siècle (ύπό τή διεύθυνση του Guy
 Avanzini), Privat, Toulouse 1975, σ. 119-145.

2. Λούι Άλτουσέρ, "Ιδεολογία καί ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους",
 στό βιβλίο του Θέσεις, μτφρ. Ξενοφών Γλαταγάνας, Θεμέλιο, Άθήνα 1977,
 σ. 68-95 καί 118-121.

είναι χρήσιμο, από τήν άποψη τής όροθέτησης του θέματός μας, να σημειώσουμε καί τήν ανάλογη προσπάθεια που άρχισε να γίνεται καί για τή διερεύνηση τών εκπαιδευτικών μηχανισμών στή χώρα μας. Έτσι, ή μελέτη τών σχέσεων του εκπαιδευτικού μηχανισμού μέ τή δυναμική τής νεοελληνικής κοινωνίας¹, καθώς καί ή διερεύνηση του ιδεολογικού μηνύματος, που έγγαράσσεται στό μηχανισμό τής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέ βάση τά άναγνωστικά της², αποτελούν, σύμφωνα μέ τήν παραπάνω τοποθέτηση, ούσιαστικές συμβολές στήν άπομυθοποίηση τής έλληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η συμβολή αυτή γίνεται πιο φανερή, αν αναλογιστεϊ κανείς τό γεγονός πώς ή επίσημη παιδαγωγική στή χώρα μας εξακολουθεϊ, μέ ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις, να θεωρεϊ τήν άγωγή αποκλειστικά ως μια συστηματική καί σκοπική πνευματική διαδικασία καί να υποστηρίζει απόψεις όπως : "σκοπός τής άγωγής τών Έλληνοπαίδων είναι ή γνώσις, ή διατήρησις καί ή προαγωγή του έθνικου μας πολιτισμού, ή μόρφωσις αυτών εις χρηστούς Έλληνας πολίτας καί εις ήθικάς προσωπικότητας, ικανάς διά τήν εξασφάλισιν τής ειρήνης καί τήν προαγωγήν του άνθρωπίνου πολιτισμού"³.

Η γενική λοιπόν τάση τής επίσημης έλληνικής παιδαγωγικής σέ συνδυασμό μέ τήν άφθονία τών κοινωνιολογικών μελετών, που σκοπεύουν να διερευνήσουν τή λειτουργία του σχολείου σέ διάφορες χώρες, αποτέλεσε τό συγκεκριμένο κίνητρο για τήν έκλογή του θέματος τής διατριβής. Η ύπαρξη

1. Κωνσταντίνος Τσουκαλός, Έξάρτηση καί άναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος τών εκπαιδευτικών μηχανισμών στήν Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα 1977. Του ίδιου "Η άνώτατη εκπαίδευση στήν Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής άναπαραγωγής", Δευκαλίων, τ.13, Μάρτιος 1975, σ.18-33. Πρβλ. από άλλη τοποθέτηση, Ιωάννας Λαμπύρη-Δημάκη, Προς μίαν έλληνικήν κοινωνιολογίαν τής παιδείας, 2 τόμοι, έκδ. Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα 1974.

2. Anna Frangoudaki-Cánvouriaris, Enseignement élémentaire et idéologie dans la Gréce contemporaine, διδ. διατριβή, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris 1975.

3. Ιωάννου Ν. Χαραλαμποπούλου, Γενική Παιδαγωγική, β' έκδ., Αθήνα 1973, σ. 411. Πρβλ. Άντ.Κ. Δανασσής-Άφεντάκη, Θεματική τής Παιδαγωγικής Έπιστήμης, Αθήνα 1975, σ. 123-127.

αὐτοῦ τοῦ κινήτρου ἐντάσσεται ταυτόχρονα σέ μιὰ διπλή προοπτική πού ὀροθετεῖ ταυτόχρονα καί τή σπουδαιότητα τῆς ἔρευνας: Ἀπό τό ἕνα μέρος ἐπιχειρεῖται μιὰ συστηματική διερεύνηση τῶν σχέσεων πού ὑπάρχουν ἀνάμεσα στήν ὀργάνωση τῆς γνώσης πού προσφέρει τό πρόγραμμα καί στόν κοινωνικό ἔλεγχο πού ἐγγράφεται σ' αὐτή τήν ὀργάνωση, μέ σκοπό τήν παρουσίαση καί μιᾶς ἄλλης διάστασης στήν ἀντιμετώπιση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος, καί ἀπό τό ἄλλο μέρος καταβάλλεται μιὰ προσπάθεια νά κατανοηθεῖ πληρέστερα ἢ πρόσφατη ἐκπαιδευτική πολιτική στή χώρα μας, διαμέσου αὐτῆς τῆς διάστασης, μέ σκοπό τήν παρουσίαση τοῦ ἰδιαίτερου ρόλου πού παίζει ὁ σχολικός μηχανισμός στή λειτουργία ἀναπαραγωγῆς τῶν κοινωνικῶν σχέσεων.

II. Κριτήρια ἐκλογῆς τοῦ θέματος

Τά κριτήρια μέ βάση τά ὅποια ἔγινε ἡ ἐκλογή τοῦ θέματος ἀπορρέουν τόσο ἀπό τήν ἴδια τή φύση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος γενικά ὅσο καί ἀπό τήν ἰδιαιτερότητα τοῦ συγκεκριμένου προγράμματος πού ἐξετάζουμε. Παρόλο πού ἡ διάκριση αὐτή δέν εἶναι ἀπόλυτη, μᾶς ἐπιτρέπει ὡστόσο, ὅπως θά φανεῖ μέ τήν ἐπόμενη ἀνάλυση τῶν κριτηρίων, νά αἰτιολογήσουμε μέ πληρότητα τήν ἐκλογή τοῦ θέματος. Ἡ ἀπαρίθμηση τέλος τῶν κριτηρίων ἐκλογῆς τοῦ θέματος δέν συνεπάγεται καθόλου καί μιᾶ ἀντίστοιχη ἱεράρχηση αὐτῶν τῶν κριτηρίων ὡς πρὸς τή σπουδαιότητά τους.

1. Τό σχολικό πρόγραμμα ἀποτελεῖ ἕνα ἀπό τά ἐπίπεδα ἀνάλυσης τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς. Τό σχολικό πρόγραμμα δηλ. πού ἀποτελεῖται κυρίως ἀπό τό ὠρολόγιο καί ἀναλυτικό πρόγραμμα, ἐκφράζει ταυτόχρονα ὄχι μόνο τήν ἐπίσημη ὀροθέτηση τῶν πλαισίων ὀργάνωσης τοῦ σχολικοῦ χρόνου καθώς καί μιᾶ αὐστηρά καθορισμένη, ἐπίσημη ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης, ἀλλά ἀκόμα καί τήν ἔκταση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν, τίς σχέσεις ἀνάμεσα σ' αὐτές τίς περιοχές καθώς καί ὀρισμένους σκοπούς τῆς κάθε μιᾶς γνωστικῆς περιοχῆς. Παρόλο, βέβαια, πού δέν ὑπάρχει ἕνας κοινά ἀποδεκτός ὀρισμός τοῦ προγράμματος καί διαπιστώνεται συχνά ἕνα εἶδος ἀσυμφωνίας ἀνάμεσα στούς ὀρισμούς πού δίνονται στό πρόγραμμα καί στίς ἀντίστοιχες περιγραφές του, εἶναι ὡστόσο νόμιμο νά ἀποδώσουμε

τοῦ

στό πρόγραμμα όλα τά παραπάνω συστατικά του στοιχείου, μιά καί δέν λείπουν από καμιά σχετική αναφορά στή βασική παιδαγωγική βιβλιογραφία¹.

'Αποδύδοντας, λοιπόν, αυτά τά στοιχεία στό πρόγραμμα, νομιμοποιούμε ι ταυτόχρονα καί τήν απόπειρα εξέτασης τῆς λειτουργίας καί τῶν σκοπῶν τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μέ βάση τήν ὀπτική τοῦ ἀντίστοιχου σχολικοῦ προγράμματος.

2. Τό σχολικό πρόγραμμα, ἐπειδή ἀποτελεῖ ἕνα ἀπό τά ἐπίπεδα ἀνάλυσης τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς, προϋποθέτει, μέ τά χαρακτηριστικά πού τό περιγράψαμε, "ἕνα σύνολο προηγούμενων ἰδεολογικῶν καί πολιτικῶν ἐπιλογῶν"². Τό κριτήριο αὐτό πού ἀπορρέει ἀπό

1. Βλ. N.C. Kearney & W.W. Cook, "Curriculum", Encyclopedia of Educational Research, By Chester W. Harris (ed.), γ' ἔκδ., The Macmillan Company, New York 1960, σ. 358-365. Στίς γαλλόφωνες περιοχές δέν ἔχει ξεκαθαριστεῖ ἀκόμα ἡ ἐννοιολογική διαφορά ἀνάμεσα στούς ὄρους curricula, plans d'études καί programmes. Βλ. G. Delandsheere, "Une méthodologie de la construction des programmes scolaires", Revue Française de Pédagogie, τεῦχ. 19, Ἀπρίλιος-Ἰούλιος 1972, σ. 14, σημ. 1. Στίς ἀγγλοσαξωνικές χώρες καί στίς Η.Π.Α. κυριαρχεῖ ὁ ὄρος curriculum, πού συνήθως ὀρίζεται ὡς "τό σύνολο τῶν ἐμπειριῶν πού ἀποχτάει ὁ μαθητής μέ τήν καθοδήγηση τοῦ σχολείου". Βλ. N.C. Kearney καί W.W. Cook, ὁ.π.σ. 358. Στήν ἐλληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιοῦνται ἰσότιμα οἱ ὄροι σχολικό πρόγραμμα, πρόγραμμα μαθημάτων καί πρόγραμμα (μέ τή διάκριση σέ ἀναλυτικό καί ὠρολόγιο) ἀπό τούς Α.Π. Δελμοῦζο, Οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαράσλειο. 1923-1926, ἔκδ. Δημητράκου, Ἀθήνα 1929, σ. 42-46, καί Ν.Ι. Ἐξαρχόπουλο, Γενική Διδακτική, β' ἔκδ. "Ἐλικῶν", Ἐν Ἀθήναις 1961, τόμ. Α', σ. 112. Ὁ Κ.Δ. Γεωργούλης, Γενική Διδακτική, ἐπιμ. Π.Ε. Γιαννακοπούλου, ἔκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα, Ἀθήναι 1972 σ. 174-176, ἀποδέχεται τόν ὄρο "μορφωτικόν πρόγραμμα", ἐνῶ ἄλλοι συγγραφεῖς ἐπιχειροῦν νά καθορίσουν τό πρόγραμμα μέ βάση κυρίως ἀντίστοιχες ἀπόψεις ἄγγλων ἢ ἀμερικανῶν συγγραφέων. Βλ. π.χ. Ἀ. Μπενέκου, Ἀρχές ἀναλυτικοῦ προγράμματος (ἀνάτυπο ἀπό τό Δωδωναίου Φῶς, τεῦχ. 11), Γιάννινα 1966, σ. 5

2. Κωνσταντῆνος Τσουκαλάς, Ἐξάρτηση καί ἀναπαραγωγή..., ὁ.π.σ. 553-554.

τήν ανάλογη διερεύνηση τῆς σύγχρονης παιδαγωγικῆς θεωρίας καί ἔρευνας γιά τό πρόγραμμα¹, μάς ἐπιτρέπει νά νομιμοποιήσουμε τήν πρώτη προοπτική τοῦ θέματός μας, νά ἐξετάσουμε δηλ. μέ σημεῖο ἀναφορᾶς αὐτές τίς ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές, τή δυνατότητα καί τόν τρόπο ἐγγραφῆς τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης.

3. Ἡ δυσκολία διερεύνησης καί τῶν ἄλλων ἐπιπέδων ἀνάλυσης τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς. Ἄν καί μπορεῖ νά συμφωνήσει κανείς πώς ὁ προσανατολισμός αὐτός ὁροθετεῖται καί ἐπιβάλλεται τόσο μέ τίς διαστάσεις τοῦ σχολικοῦ προγράμματος, μέ τίς ἐπίσημες ἀποφάσεις διαφόρων κρατικῶν φορέων (νόμοι, νομοθετικά διατάγματα, ὑπουργικές ἀποφάσεις, ἐγκύκλιοι κλπ.), μέ τίς διδακτικές μεθόδους πού καθορίζονται ἐπίσημα, μέ τά σχολικά βιβλία πού ἐγκρίνονται καί χρησιμοποιοῦνται στή διδακτική πράξη, ὅσο καί μέ τίς μορφές πού παίρνει μέσα σ' αὐτά τά παραπάνω πλαίσια ἡ ζωντανή, καθημερινή διδακτική πράξη, δέν μπορεῖ ὥστόσο νά παραβλέψει ταυτόχρονα καί τίς ἐγγενεῖς δυσκολίες πού παρουσιάζει ἡ διερεύνηση ὅλων αὐτῶν τῶν ἐπιπέδων. Ἔτσι π.χ. ἡ διερεύνηση τῶν σχολικῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε δέν φαίνεται νά θέτει πολλά προβλήματα στόν ἐρευνητή ἀπό τήν ἀποψη τῆς συλλογῆς καί τῆς διακρίβωσης τῆς ἐγκυρότητας τοῦ ὕλικου, ἐνῶ, ἀντίθετα, δέν μπορεῖ κανείς νά στηριχτεῖ εὐκολα σέ ἔγκυρα στοιχεῖα γιά νά μελετήσει τή συγκεκριμένη διδακτική πράξη τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε γιά δύο βασικά λόγους: Πρῶτα-πρῶτα γιατί ἡ ἴδια ἡ διδακτική πράξη εἶναι ἀπό τή φύση της μιά μεταβαλλόμενη, ζωντανή πραγματικότητα πού πρέπει νά συλληφθεῖ καί νά ἀναλυθεῖ μέσα στά χρονικά πλαίσια πού ἐκτυλίσσεται². Ἀκό-

1. Βλ. τή σ. 14 κκ. τῆς διατριβῆς μας.

2. Οἱ διάφορες τεχνικές πού χρησιμοποιοῦνται γι' αὐτό τό σκοπό (π.χ. ἡ τεχνική τοῦ N. Flanders, Interaction analysis in the class-room: a manual for observers, University of Michigan, Ann Arbor, 1960) περιορίζονται στήν ἀνάλυση ὀρισμένων πλευρῶν τῆς διδασκαλίας.

μα περισσότερο ή ζωντανή διδασκαλία μιᾶς ὀρισμένης χρονικῆς περιόδου δέν μπορεῖ, γιά λόγους κοινωνικούς, ἰδεολογικούς καί ἐκπαιδευτικούς, νά ἀναπαράγεται πανομοιότυπα σέ μιᾶ μεταγενέστερη χρονική περίοδο. Κατά δεύτερο λόγο, ὅσα στοιχεῖα ὑπάρχουν (ἐπίσημα ἔγγραφα, ὑπηρεσιακές ἐκθέσεις, περιγραφές, προσωπικές μαρτυρίες κλπ) οὔτε εἶναι προσιτά στόν ἐρευνητή, γιά πολλούς λόγους,¹ καί οὔτε μποροῦν νά μᾶς ἐξασφαλίσουν μιᾶ ὀλοκληρωμένη καί ἔγκυρη εἰκόνα τῆς διδακτικῆς πράξης, εἴτε ἐξαιτίας τῆς ἀποσπασματικότητας πού χαρακτηρίζει τά τεκμήρια αὐτά εἴτε ἐξαιτίας τῆς ἔντονης ὑποκειμενικότητας τῶν πληροφοριῶν πού χαρακτηρίζονται σέ μεγάλο βαθμό ἀπό τήν παρεμβολή συνειδητῶν διαστρεβλώσεων τῆς πραγματικότητας, λόγω τῆς ἐμπλοκῆς τῶν ἴδιων τῶν συντακτῶν τους στίς ἰδεολογικές συγκρούσεις τῆς ἐποχῆς τους.² Ἡ χρησιμοποίηση, βέβαια, ὀρισμένων στοιχείων πού προέρχονται ἀπό διαφόρους κρατικούς φορεῖς (π.χ. νόμοι, διατάγματα κλπ.), ἐπειδή ἀκριβῶς δέν θέτει τέτοιου εἴδους προβλήματα, εἶναι καί δυνατή καί χρήσιμη. Ἀπό τήν ἄποψη, ὡστόσο, τοῦ θέματός μας, αὐτά τά στοιχεῖα εἶχαν μονάχα βοηθητική ἀξία καί ὡς τέτοια ἀκριβῶς χρησιμοποιήθηκαν στή διερεύνηση τῶν διαφόρων προβλημάτων τῆς ἐργασίας μας. Ἡ χρησιμοποίηση ἐξάλλου αὐτῶν τῶν στοιχείων σέ συνδυασμό μέ τήν ἀνάλυση τοῦ ἰδεολογικοῦ μηνύματος τῶν διδακτικῶν βιβλίων θά ἀποτελοῦσε ἀσφαλῶς μιᾶ γόνιμη προσπέλαση τῆς προβληματικῆς τοῦ συγκεκριμένου προσανατολισμοῦ τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς, θά μᾶς ὀδηγοῦσε ὡστόσο σέ μιᾶ ἐκλογή διαφορετικοῦ ἀντικειμένου ἐρευνας.

4. Ἡ ἀκαμψία τῶν πλαισίων τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Σ' ὅλη τή χρονική περίοδο πού ἐξετάζουμε ἡ σύνταξη τοῦ σχολικοῦ προγράμματος γίνεται πάντοτε κάτω ἀπό τόν ἄμεσο ἔλεγχο τοῦ ἀντίστοιχου κρατικοῦ

1. Τά πρακτικά π.χ. τῶν ἐκπαιδευτικῶν συνεδρίων τοῦ μεσοπολέμου παραμένουν ἀδημοσίευτα σέ ἰδιωτικές βιβλιοθήκες.

2. Σύγκρινε π.χ. τή διαμετρικά ἀντίθετη εἰκόνα πού μᾶς ἔδωσαν γιά τά "Μαρασλειανά" ἡ ἐκθεση τοῦ ἀρεοπαγίτη Γ. Ἀντωνάκη καί ἡ ἐκθεση τῆς πρώτης ἀνακριτικῆς ἐπιτροπῆς πού συστάθηκε ἀπό τό Ὑπουργεῖο Παιδείας γιά τό θέμα αὐτό.

φορέα και, για τὸ λόγο αὐτό, ἡ ὑλοποίηση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος μέσα στή διδακτική πράξη περιβάλλεται ἀναγκαστικά μέ τὸ ἀντίστοιχο κύρος τῆς κρατικῆς ἐξουσίας. Εἶναι ἐπόμενο, λοιπόν, μέσα στήν ἰδιαίτερη φύση τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ τῆς χώρας μας, νά μήν προσφέρεται στό διδακτικό προσωπικό μεγάλη δυνατότητα τροποποίησης ἢ παραβίασης τῶν πλαισίων τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Ἐκτός, ὅμως, ἀπό τὸ σύμφυτο κύρος τῆς κρατικῆς ἐξουσίας πού χαρακτηρίζει τή σύνταξη καί τήν ὑλοποίηση τῶν σχολικῶν προγραμμάτων, ἡ διερεύνηση τοῦ θεσμικοῦ τρόπου συγγραφῆς τῶν διδακτικῶν βιβλίων καθώς καί τῶν ἀρμοδιοτήτων κάθε μιᾶς ἀπό τίς βαθμίδες τῆς ἐκπαιδευτικῆς ἱεραρχίας, μᾶς πείθει ἐπιπλέον γιά τήν ἀκαμπτη ἐφαρμογή τῶν πλαισίων τοῦ σχολικοῦ προγράμματος στή διδακτική πράξη.

5. Ὁ προοδευτικά λεπτομερειακός καθορισμός τῆς σχολικῆς γνώσης στά νεώτερα προγράμματα. Ἔτσι π.χ. ἐνῶ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 καί ἐν μέρει τὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 εἶναι ἀρκετά σχηματικά, ὡς πρὸς ὀρισμένα μαθήματα, μιὰ καί ἀρκοῦνται μονάχα νά διαγράψουν σέ πολύ γενικές γραμμές τὸ περιεχόμενο διδασκαλίας αὐτῶν τῶν μαθημάτων, ἀντίθετα τὰ προγράμματα τοῦ 1966 καί τοῦ 1969 ἀναλύουν πολύ λεπτομερειακά τὸ περιεχόμενο διδασκαλίας ὅλων τῶν μαθημάτων, πράγμα πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ἐπισημάνουμε μέ μεγαλύτερη ἀκρίβεια τίς διαστάσεις τοῦ περιεχομένου καθώς καί τίς σχέσεις ἀνάμεσα στά περιεχόμενα διαφόρων μαθημάτων.

6. Ἡ ἰδιαιτερότητα τοῦ προγράμματος τῆς μέσης ἐκπαίδευσης συγκριτικά μέ τὸ πρόγραμμα τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Τὸ πρόγραμμα τῆς μέσης ἐκπαίδευσης, ἐξαιτίας τῆς ἔντονης διαφοροποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης καί τῆς ἰδιαίτερης ἱεράρχησής της στό ἐσωτερικό του, μᾶς ἐπιτρέπει, συγκριτικά μέ τὸ πρόγραμμα τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, νά ἀποκρυπτογραφήσουμε μέ μεγαλύτερη βεβαιότητα τίς συναρτήσεις του μέ τίς προαπαιτούμενες ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές πού ἐπισημάνουμε πιό πάνω.

7. Τὰ κοινωνικά καί ἐκπαιδευτικά δεδομένα ὀροθέτησης τῶν χρονικῶν πλαισίων τῆς ἔρευνας. Ἡ διερεύνηση τῶν σχολικῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε δέν προϋποθέτει ἐντελῶς αὐθαίρετες χρο-

νικές τομές, αλλά αντίθετα όρισμένους εύδιάκριτους καί γενικά παραδεκτούς σταθμούς τής κοινωνικής δυναμικής καί κατά συνέπεια καί τούς αντίστοιχους συγκεκριμένους προσανατολισμούς τής παιδαγωγικής πρακτικής. Έτσι λοιπόν τίθεται ώς άφετηρία τό πρόγραμμα τοῦ 1931, μιά καί προϋποθέτει τήν εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929 πού μέ τή σειρά της προϋποθέτει μιά όρισμένη κοινωνική πραγματικότητα διαφορετική από εκείνη τής περιόδου πρίν τό 1922. Πραγματικά, σύμφωνα μέ πρόσφατες καί έγκυρες απόψεις,¹ ή λεγόμενη "Μικρασιατική καταστροφή" αποτέλεσε τό βασικό γεγονός τής όργανικής κατάλυσης τών δεσμών τοῦ έλληνικοῦ κράτους μέ τόν έλληνισμό τής διασποράς καί τροποποίησε ταυτόχρονα τήν ταξική διάρθρωση τής κοινωνίας στό έσωτερικό τής χώρας, συμβάλλοντας έτσι στή δημιουργία νέων παραγωγικῶν σχέσεων. Στό χρονικό διάστημα πού μεσολαβεῖ ώς τό δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο παρουσιάζονται, μέσα σ'αυτές τίς νέες κοινωνικές συνθήκες, όρισμένα νέα φαινόμενα στόν ιδεολογικό καί πολιτικό χῶρο πού μᾶς έπιτρέπουν νά μιλήσουμε γιά μιά διαφοροποιημένη χρονική περίοδο, συγκριτικά μέ προηγούμενες. Μέσα, λοιπόν, σ'αυτές τίς νέες κοινωνικές συνθήκες θεσπίζεται τό 1929 μιά διαφορετική όργάνωση τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καί επιχειρεῖται γιά πρώτη φορά νά επιβληθοῦν, μέ αυτή τήν όργάνωση, όρισμένες διαδικασίες επιλογῆς τοῦ σχολικοῦ πληθυσμοῦ, ὅμοιες μ'έκεῖνες όρισμένων δυτικοευρωπαϊκῶν χωρῶν.

"Αν καί ή εκπαιδευτική απόπειρα τοῦ 1929 δέν μπόρεσε τελικά νά πετύχει τούς σκοπούς της, σφράγισε ώστόσο γιά πολλές δεκαετίες αργότερα τό χαρακτήρα τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ από τό δημοτικό εχολεῖο ώς τήν ανώτατη εκπαίδευση. Ὁ προσανατολισμός τής παιδαγωγικής πρακτικής, ὅπως εκφράζεται στά προγράμματα τοῦ γυμνασίου αὐτῆς τῆς ἐποχῆς, παραμένει σχεδόν ἀμετάβλητος στίς γενικές του γραμμές ώς τίς μέρες μας.

Δέν σημαίνει, βέβαια, αὐτή ή τελευταία παρατήρηση πώς άγνοοῦμε τά νέα εκπαιδευτικά μέτρα πού πάρθηκαν κατά τήν τελευταία τριετία. Τό γεγονός ὅμως πώς τά μέτρα αὐτά, από τήν ἄποψη τοῦ σχολικοῦ προγράμματος πού

1. Νίκος Γ. Σβορώνος, 'Επισκόπηση τῆς νεοελληνικῆς ιστορίας, μτφρ. Αἰκατερίνη Ἀσδραχᾶ, θεμέλιο, Ἀθήνα 1976, σ. 124-127. Πρβλ. Κωνσταντῆνος Τσουκαλάς, ὀ. π. σ. 30, 56-57, 560-563.

έξετάζουμε, δέν ἔχουν ἀκόμα χρονικά ὀλοκληρωθεῖ¹, σέ συνδυασμό μέ τό γεγονός πώς τό 1974 μπορεῖ, ἀπό μιὰ ἄποψη, νά θεωρηθεῖ ὡς μιὰ χρονική τομή μᾶς ἀνάγκασε νά θεωρήσουμε τή χρονιά αὐτή ὡς τό τέρμα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε.

8. Ἡ ἔλλειψη σχετικῶν ἐρευνῶν γιά τά σχολικά προγράμματα τῆς μέσης ἐκπαίδευσης τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. Γιά τά ἀντίστοιχα σχολικά προγράμματα τῆς περιόδου πρὶν τό 1922 ὑπάρχει μιὰ ἀνάλογη, μερική ὅμως, ἀντιμετώπιση στή διατριβή τοῦ Κ.Τσουκαλά.² Διαθέτουμε, βέβαια, μιὰ συστηματική ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων τοῦ γυμνασίου ὡς τό 1959 πού δέν ἀγγίζει ὡστόσο τήν κύρια προβληματική τῆς ἐργασίας μας.³ Πραγματικά ἡ διατριβή τοῦ Thomas S. Claros περιορίζεται κατά κύριο λόγο σέ μιὰ ἱστορική παρουσίαση τῶν διαφόρων μεταρρυθμίσεων τοῦ σχολικοῦ προγράμματος τοῦ γυμνασίου, προσφέρει μιὰ συγκριτική εἰκόνα τῶν βασικῶν χαρακτηριστικῶν τοῦ σχολικοῦ προγράμματος καί ἐπιχειρεῖ μιὰ καταγραφή τῶν μειονεκτημάτων του μέ βάση τίς κυρίαρχες τότε ἀμερικανικές ἀντιλήψεις γιά τό πρόγραμμα.⁴ Ἡ κύρια ὅμως προβληματική τῆς ἐργασίας μας, πού εἶναι ἡ διερεύνηση τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης καί στόν κοινωνικό ἔλεγχο πού ἐγγράφεται σ'αὐτή τήν ὀργάνωση, δέν ἀντιμετωπίζεται καθόλου ἀπό τόν συγγραφέα. Ἡ ἀπουσία αὐτή πού δέν μειώνει τήν προσφορά τῆς ἐργασίας στό ἐπίπεδο τῆς περιγραφῆς τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἐξηγεῖται εὐκόλα, ἂν λάβουμε ὑπόψη μας τό γεγονός πώς ἡ προβληματική

1. Σύμφωνα μέ τίς ἐπίσημες δηλώσεις τῶν ὑπευθύνων τοῦ Κ.Ε.Μ.Ε, τό χρονοδιάγραμμα τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων θά ὀλοκληρωθεῖ τό 1980-81.

Βλ. ἐφημ. Τό Βῆμα, 9 Ἰουλίου 1976.

2. Κωνσταντῖνος Τσουκαλάς, ὁ.π.σ. 552-567, ὅπου ἐξετάζεται μόνο ἡ κατανομή τοῦ χρόνου στά ὠρολόγια προγράμματα καί ἡ συνάρτησή της μέ τίς προαπαιτούμενες ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές.

3. Thomas S. Claros, *The Curriculum of the Greek Gymnasium*, διδ. διατριβή, University of Connecticut 1958

4. Πρβλ. καί μιὰ πρόσφατη διατριβή, Panayotis N. Georgoussis, *Post World War II Greek Elementary Education and Elementary School Curriculum Development*, διδ. διατριβή, Utah State University 1971.

τῆς ἔρευνας μας στηρίζεται σέ μιὰ διαφορετικὴ ἀντιμετώπιση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος πού μόλις τό 1970 ἀρχίζει σιγά-σιγά νά μορφοποιεῖται καί πού βρίσκεται ἀκόμα στό δρόμο τῆς ἀνύχνευσης. Κι ἂν ἀκόμα μπορούσαμε νά παραβλέψουμε τό γεγονός τῆς διαφορετικῆς ἀντιμετώπισης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος, θά ἔπρεπε νά ἐπισημάνουμε τήν ἀδυναμία τοῦ συγγραφέα νά ἐρμηνέψει μέ ἱκανοποιητικό τρόπο τήν ὕπαρξη τῶν χαρακτηριστικῶν τοῦ προγράμματος πού ἀναλύει. θά σημειώσουμε τέλος πώς ἡ ἀνάλυση του περιορίζεται, κατά κύριο λόγο, στό πρόγραμμα τοῦ 1935 καί πώς ἀπό τό 1959 πού γράφτηκε ἡ ἐργασία του ἔχει μεσολαβήσει ὡς σήμερα μιὰ ἄλλη "μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε"¹ καί ἔχουν συνταχθεῖ κάμποσα μεταγενέστερα ἀναλυτικά καί ὠρολόγια προγράμματα. Ἡ μελέτη αὐτῶν τῶν προγραμμάτων, πού ἐντάσσεται στήν προβληματικὴ τῆς διατριβῆς μας, μᾶς ἐπιτρέπει νά ἀποχτήσουμε μιὰ συνολικὴ ἐποπτεία τοῦ θέματος.

III. Τά δεδομένα τοῦ προβλήματος καί τά ὅρια τῆς ἔρευνας

Στό κεφάλαιο αὐτό θά ἐκτεθοῦν μέ συντομία τά δεδομένα καί οἱ προοπτικὲς πού ἔχει προσφέρει ὡς σήμερα ἡ κοινωνιολογία τῆς ἐκπαίδευσης γιὰ τήν ἀντιμετώπιση τῆς κοινωνικῆς διάστασης τῆς σχολικῆς γνώσης, τόσο ἀπό τήν ἄποψη τῆς θεωρίας ὅσο καί ἀπό τήν ἄποψη τῶν ἐμπειρικῶν ἐρευνῶν σ'αὐτόν τόν τομέα. Ἡ σύντομη αὐτὴ ἐκθεση τῶν δεδομένων τοῦ προβλήματος νομιμοποιεῖται μέ βάση τό μεθοδολογικὸ κριτήριον τῆς ἐπιλογῆς ἐκεῖνων τῶν θεωρητικῶν ἀπόψεων καί ἐμπειρικῶν δεδομένων πού σχετίζονται στενά μέ τίς διαστάσεις τῶν προβλημάτων τῆς ἐργασίας μας. Ἡ σύντομη κριτικὴ ἐπισκόπηση ὅλων τῶν δεδομένων πού δέν

1. Ὁ χαρακτηρισμός παραπέμπει στό γνωστὸ βιβλίο, Ἀλέξης Δημαρᾶς(ἐπιμ.), Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, 2 τόμοι, Ἑρμῆς, "Νέα Ἑλληνικὴ Βιβλιοθήκη", Ἀθήνα 1973-1974.

έντάσσονται στην προβληματική της εργασίας μας θά όδηγοῦσε, αντίθετα, στην συγγραφή μιᾶς έκτεταμένης καί έμβόλιμης μελέτης στο κύριο σῶμα της εργασίας. Γίνεται τέλος φανερό πώς μέ την έπιλογή αὐτοῦ τοῦ μεθολογικοῦ κριτηρίου θά μπορέσουμε νά διατυπώσουμε μέ σαφήνεια τά προβλήματα πού θέτει ἡ εργασία μας, νά καθορίσουμε μέ περισσότερη ακρίβεια τά ὅρια τους (περιορισμοῦ της έρευνας) καί νά αἰτιολογήσουμε μέ πληρότητα τή σπουδαιότητα διερεύνησής τους.

Ἡ διεξοδική μελέτη της σχετικῆς μέ τό θέμα βιβλιογραφίας καί ἡ έπισκόπηση της ὡς τώρα προβληματικῆς μᾶς έδειξαν πώς ἡ προοπτική της αντιμετώπισης της σχολικῆς γνώσης από τήν ἄποψη τῶν ιδιαίτερων διασυνδέσεών της μέ συγκεκριμένες κοινωνικές δυναμικές, μόλο πού αποτελεί μιᾶ νέα καί πρόσφορη περιοχή έρευνας, εξακολουθεῖ ὡστόσο νά στηρίζεται κατά κύριο λόγο σέ θεωρητικά δεδομένα. Ἡ έλλειψη εμπειρικῶν έρευνῶν γιά τή διερεύνηση αὐτῆς της προοπτικῆς δέν εἶναι τόσο ἀποτέλεσμα παραμέλησης αὐτοῦ τοῦ θέματος από τούς κοινωνιολόγους, ὅπως φαίνεται νά ὑποστηρίζει ὁ M.Young¹, ὅσο εἶναι ἀποτέλεσμα τῶν ιδιαίτερων κοινωνικῶν συνθηκῶν πού επέτρεψαν καί εὐνόησαν ἄλλες παραπλήσιες προοπτικές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ἄν ἀποδεχτοῦμε τή διάκριση πού προτείνει ἡ Viviane Isambert-Jamati, σύμφωνα μέ τήν ὁποία ἡ κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συγκροτεῖται από δύο επίπεδα, τή μελέτη τοῦ σχολείου μέσα στην κοινωνία καί τή μελέτη τοῦ σχολείου ὡς κοινωνίας,² μπορούμε εὐκολα νά καταλάβουμε τούς λόγους πού εὐνόησαν, ὡς καί τά τελευταῖα δεκαπέντε χρόνια, τήν ἀνάπτυξη της "λειτουργικῆς θεωρίας" (functionalist theory) στίς Η.Π.Α., τή "Φαβιανή προοπτική" τῶν κοινωνιολόγων στην Ἄγγλία³, ὅπως μπορούμε ἀκόμα νά καταλάβουμε καί τούς λόγους γιά τούς ὁποίους

1. Michael F.D.Young (ed), Knowledge and Control, Collier-Macmillan, London 1971, σ. 27.

2. Viviane Isambert-Jamati, Sociologie de l'école, στο Maurice Debesse καί Gaston Mialaret (eds), Traitē..., ὁ.π., τόμ.στ', σ.143-144.

3. Michael F.D.Young, ὁ.π.σ. 24.

οί κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, πού επικράτησαν στή χώρα μας μετά τό δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, δέν επέτρεψαν τήν εμφάνιση σημαντικῶν ἐπιτεύξεων στό χῶρο τῶν κοινωνικῶν ἐπιστημῶν.¹

Ἡ προβληματική ὡστόσο τῆς ἔρευνας τῶν σχέσεων τοῦ σχολικοῦ προγράμματος μέ τήν κοινωνική δυναμική ἄρχισε νά ἀναπτύσσεται, γιά λόγους πού δέν μπορούμε νά ἀναφέρουμε ἐδῶ, ἀμέσως μετά τό 1960. Στηρυγμένος στίς θεωρητικές ἀντιλήψεις τοῦ "κύκλου τῆς Φρανκφούρτης" ὁ R. Williams² χρησιμοποίησε ἕνα ἀπλό θεωρητικό σχῆμα γιά νά ἐντάξει μέσα σ'αυτό τίς ἰδεολογίες καί τοὺς ἀντίστοιχους φορεῖς της πού, σύμφωνα μέ τίς ἀπόψεις του, δύνουν καί διαφορετική ἔμφαση στήν ἐκλογή καί τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Συνοπτικά τό ἐρμηνευτικό πλαίσιο τοῦ R. Williams εἶναι τό ἐπόμενο:³

<u>ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ</u>	<u>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ</u>	<u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ</u>
1. Συντηρητική/ Φιλελεύθερη	Ἄριστοκρατία/ Εὐγενεῖς	Μή ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση - ὁ "πεπαιδευμένος ἄνθρωπος", ἔμφαση στή διαμόρφωση ἠθικοῦ χαρακτήρα.
2. Ἀστική	Ἐμποροὶ καί ἀνώτερα ἐπαγγέλματα (ἀνώτεροι ὑπάλληλοι, γιατροῦ, μηχανικοῦ κλπ.)	Ἐπιδίωξη ὑψηλῆς τεχνικῆς καί ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης. Ἡ ἐκπαίδευση ὡς μέσο προσπέλασης τῆς ἐπιθυμητῆς κοινωνικῆς θέσης.
3. Δημοκρατική	Ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές.	Ἐπέκταση τῆς ἐκπαίδευσης - "παιδεία γιά ὅλους".
4. Λαϊκή/ Προλεταριακή	Ἐργατική τάξη/ κυριαρχούμενες ὁμάδες	Ἀναγνώριση τῆς ἀρμοδιότητος τῶν σπουδαστῶν, συμμετοχή τῶν σπουδαστῶν στίς ἐκπαιδευτικές διαδικασίες (ἐπιλογή, ὀργάνωση μαθημάτων κλπ), στενή σχέση σχολείου-ἐργασίας.

1. Κωνσταντίνου Τσουκαλά, Ἡ Ἑλληνική τραγωδία. Ἀπό τήν ἀπελευθέρωσή ὡς τοὺς συνταγματάρχες, μτφρ. Κ. Ἰορδανίδου, ἐκδ. "Ὀλκός", Ἀθήνα 1974, σ. 91

2. R. Williams, The Long Revolution, Chatto & Windus, London 1961.

3. ὁ.π.σ. 145-176, ὅπου ἀναλύει τό θεωρητικό του σχῆμα.

Σύμφωνα λοιπόν μ'αυτό τό θεωρητικό σχήμα του R. Williams οί αλλαγές πού παρατηροῦνται στά σχολικά προγράμματα μπορούν νά ἐξηγηθοῦν ἱκανοποιητικά μέ βάση τίς ἰδιαίτερες ἰδεολογικές καί ἐκπαιδευτικές ἐπιλογές τῶν ἀντίστοιχων φορέων κατά τό χρονικό διάστημα πού οί ἴδιοι βρίσκονται στήν ἐξουσία. "Ἐτσι π.χ. ἡ ἀνοδος στήν ἐξουσία τῆς ἀστικής τάξης συνεπάγεται καί μιá τροποποίηση τῶν προγραμμάτων πρὸς ὄφελος τῶν μαθημάτων "θετικής κατευθύνσεως".

"Ἄν καί τό παραπάνω σχήμα τοῦ R. Williams ἔχει κατασκευαστεῖ μέ βάση τήν ἀνάλυση τῆς ἀγγλικῆς κοινωνικῆς πραγματικότητας, παρουσιάζει ὡστόσο μιá τέτοια διαρθρωτική πληρότητα πού ὑποβάλλει στόν πειρασμό νά χρησιμοποιηθεῖ, μέ ἀνάλογες βέβαια προσαρμογές, καί γιá τή διερεύνηση τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαιδευτικῆς πραγματικότητας¹. Μιá κριτική, ὡστόσο, ἐξέταση αὐτοῦ τοῦ ἐρμηνευτικοῦ σχήματος μᾶς ὀδηγεῖ στό συμπέρασμα, χωρίς, βέβαια, νά παραγνωρίζουμε τά σύμφυτα μειονεκτήματα τοῦ φορμαλιστικοῦ του χαρακτήρα, πῶς ἀπό τήν κατασκευή του ἀποκλείονται ἢ τουλάχιστο δέν φαίνονται, οὐσιαστικά στοιχεῖα τῆς κοινωνικῆς δυναμικῆς πού θά ἐπέτρεπαν μιá πιά ἱκανοποιητική ἐρμηνεία τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἐπιλογῶν πού κάνουν οί διάφορες κοινωνικές τάξεις. Μιá τέτοια ἀδυναμία τοῦ ἐρμηνευτικοῦ σχήματος εἶναι, κατά τή γνώμη μας, ἡ ἔλλειψη τῆς διάκρισης ἀνάμεσα στίς ἀντικειμενικές θέσεις (places) πού κατέχουν οί φορεῖς στόν κοινωνικό καταμερισμό τῆς ἐργασίας καί στήν ταξική τους τοποθέτηση (position)σέ μιá δεδομένη συγκυρία. Ὁ R. Williams περιορίζεται μόνο νά σημειώσῃ τήν ταξική τοποθέτηση τῶν φορέων τοῦ σχήματός του, μιá καί χρησιμοποιεῖ ἐξάλλου τόν ὄρο "position" γιá νά τήν ὀρίσῃ, καί δέν μπορεῖ νά ἐξηγήσῃ π.χ. πῶς εἶναι δυνατό ὀρισμένοι φορεῖς του, ὅπως οί ριζοσπάστες-μεταρρυθμιστές, νά ὑποστηρίζουν, σέ μιá ὀρισμένη ἱστορική συγκυρία τά αἰτήματα τῆς ἀστικής ἰδεολογίας,

1. Ὅπως γίνεται στή μελέτη τοῦ Ἰωάννου Γ.Μαρμαρινοῦ, Τό σχολικό πρόγραμμα: Κοινωνιολογική θεώρηση, Ἀθήνα 1977, σ. 9-22, ὅπου οί ἰδεολογίες τοῦ R. Williams τροποποιοῦνται σέ ἀστικοσυντηρητική, ἀστικοδημοκρατική καί σέ λαϊκή-προλεταριακή.

ένω, αντίθετα, σέ μιιά ἄλλη νά ἐκδηλώνονται μέ προλεταριακή συνείδηση καί νά τοποθετοῦνται μέ τό μέρος τῆς ἐργατικῆς τάξης. Στό σχῆμα λοιπόν, τοῦ R. Williams ἡ ἀντιστοιχία ἀνάμεσα στίς τρεῖς διαστάσεις του (Ίδεολογία, Κοινωνική θέση καί Ἐκπαιδευτική πολιτική) εἶναι αὐστηρά εὐθύγραμμη καί κατά συνέπεια ὀδηγεῖ στήν "Ίδεολογία τῶν εὐθύγραμμων συσχετισμῶν τῶν κοινωνικῶν κινήματων"¹. Αὐτή ἡ τελευταία παρατήρηση μᾶς ἀποκαλύπτει καί τή βασική ἀδυναμία αὐτοῦ τοῦ ἐρμηνευτικοῦ σχήματος μιιά καί φαίνεται νά ἀποκλείει ἀπό τήν περιγραφή του τήν πάλη ἀνάμεσα στούς κοινωνικούς φορεῖς πού εἶναι συστατικό στοιχεῖο τῶν κοινωνικῶν φορέων, γιά τό λόγο πῶς κοινωνικές τάξεις καί πάλη τῶν τάξεων δέν μποροῦν νά νοηθοῦν χωριστά.

Ἀπό τήν ἀποψη τέλος, τῆς συγκεκριμένης προβληματικῆς τοῦ θέματος μας ἡ προσφορά τοῦ R. Williams περιορίζεται στήν κατασκευή ἑνός γενικοῦ ἐρμηνευτικοῦ σχήματος καί δέν ἀφορᾷ τό πρόβλημα τῶν τρόπων μέ τούς ὁποίους τά σχολικά προγράμματα μεταφράζουν κάθε φορά τίς ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές τῶν κυρίαρχων τάξεων. Ἡ ἀνάλυση δηλ. τοῦ R. Williams εἶχε ὡς σκοπό νά διερευνήσῃ καί νά ἐρμηνέψῃ τίς διαφορές ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα, σέ μιιά ὀρισμένη χρονική περίοδο, καί ὄχι νά διερευνήσῃ τούς τρόπους μέ τούς ὁποίους ὑλοποιοῦνται μέσα στά σχολικά προγράμματα αὐτές οἱ διαφορές. Ἡ προβληματική τοῦ θέματός μας στηρίζεται, ἀντίθετα, πάνω στήν ἀνάλυση τῶν ἴδιων τῶν προγραμμάτων καί ἀπό ἐκεῖ προσπαθοῦμε νά ὀδηγηθοῦμε σέ ὀρισμένα ἐρμηνευτικά σχήματα πού νά ἐξηγοῦν τήν ἐκπαιδευτική πραγματικότητα τῆς χώρας μας.

Μιιά παράλληλη συγκριτική προσέγγιση αὐτοῦ τοῦ θέματος ἐπιχειρεῖ ὁ R.H. Wilkinson.² Στήριγμένος στίς ἀντιλήψεις τοῦ M. Weber γιά τήν κι-

1. Νίκου Πουλιαντζᾶ, "Οἱ κοινωνικές τάξεις σύμφωνα μέ τή μαρξιστική θεωρία", μέρος Α', περ. ὁ πολίτης, τεύχ. 6, Νοέμβρης 1976, σ. 47-54, ὅπου καί ἡ διάκριση ἀνάμεσα στήν ταξική θέση καί στήν ταξική τοποθέτηση τῶν κοινωνικῶν τάξεων.

2. R.H. Wilkinson, *The Gentleman Ideal and the Maintenance of a political Elite*, στό P.W. Musgrave (ed), *Sociology, History and Education, A reader*, Methuen & Co, London 1971, σ. 126-142.

νέζικη γραφειοκρατία της εποχής του Κομφούκιου, υποστηρίζει την άποψη πώς τόσο στη Αυτοκρατορική Κίνα όσο και στη Βικτωριανή Αγγλία το ιδεώδες του gentleman επιβλήθηκε μάλλον από τους πλούσιους γαιοκτήμονες παρά από τους άστους επιχειρηματίες. Το ιδεώδες αυτό έκφραζόταν στην αγγλική εκπαίδευση με την κυριαρχία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και λατινικών, δηλ. με το λεγόμενο πρόγραμμα των "κλασικών μαθημάτων". Το κλασικό αυτό πρόγραμμα ήταν φυσικό να ευνοεί με τη σειρά του το πολιτιστικό υπόβαθρο των πλούσιων γαιοκτημόνων και να εξασφαλίζει σ'αυτούς, με την ύπαρξη ενός δημόσιου συστήματος εξετάσεων, τις κύριες προσβάσεις στις υψηλές κυβερνητικές θέσεις. " Η κλασική κουλτούρα, με λίγα λόγια, συνέβαλε σ'ένα διαφοροποιημένο στυλ που έδωσε στη gentleman elite τη μαγική πνοή της. Και στις δυο κοινωνίες, ο σεβασμός της κλασικής εκπαίδευσης συνδεόταν με τις αγροτικές παραδόσεις της διευθυντικής ομάδας. Οί άριστοκρατικές τάξεις, συγκρινόμενες με τις τάξεις των επιχειρηματιών που ζούσαν στις πόλεις, φαίνεται πώς έβαζαν την παράδοση πάνω από τις άβέβαιες υποσχέσεις της αλλαγής. Στην "κλασική" λογοτεχνία και τέχνη, ο gentleman βλέπει να ικανοποιούνται όλες οι προτιμήσεις του"¹.

Ξεκινώντας από τις ίδιες θεωρητικές άφετηρίες, και ο P.W.Musgrave θα υποστηρίξει πώς τά διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος δέν είναι μονάχα διανοητικά συστήματα, αλλά κυρίως κοινωνικά συστήματα έφοδιασμένα με όλες τις ιδιότητες ενός κλειστού και άυστηρού γραφειοκρατικού συστήματος όργάνωσης. Η γραφειοκρατική αυτή όργάνωση των έπιμέρους μαθημάτων είναι ή αίτία αντίστασης του σχολικού προγράμματος στις διάφορες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές.²

1. "Ο.π.σ.128

2. P.W.Musgrave, The Contribution of Sociology to the study of the Curriculum, στο J.Kerr (ed), Changing the curriculum, University of London Press, London 1968, σ.96-109. Πρβλ. του ίδιου, Patterns of Power and Authority in English Education, Methuen & Co, London 1971.

Αν και οι δύο παραπάνω συγγραφείς φωτίζουν με πιο συγκεκριμένο τρόπο την προβληματική του θέματός μας, η ανάλυσή τους ωστόσο δεν είναι απαλλαγμένη από τα μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τη θεωρητική τους άφειηρία.¹ Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί η αδυναμία τους να συσχετίσουν τις διάφορες αλλαγές που παρατηρούνται στο σχολικό πρόγραμμα με τις κοινωνικές δυνάμεις που βρίσκονται στη βάση των ιδεολογικών και πολιτικών αλλαγών. Η αδυναμία αυτή είναι πιο φανερή στην απόπειρα του P.W.Musgrave να προτείνει ένα μοντέλο ανάλυσης κατάλληλο για τη διερεύνηση της εξέλιξης του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος από το 1860 ως και τη δεκαετία του 1960². Και οι δύο συγγραφείς περιορίζονται εξάλλου στο να αποδείξουν την κοινωνική διάσταση της σχολικής γνώσης και την εξάρτηση των σχολικών προγραμμάτων από αντίστοιχες κυρίαρχες ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές χωρίς να υπεισέρχονται σε λεπτομερειακή και συστηματική διερεύνηση της ίδιας της σχολικής γνώσης.

Περαιτέρω όμως από κάθε άλλον ο B.Bernstein συνέβαλε με τις εργασίες του σε μια ολοκληρωμένη θεωρητική διερεύνηση του κοινωνικού χαρακτήρα της σχολικής γνώσης. Η θεμελιώδης ιδέα που διατρέχει τις διάφορες μελέτες του B.Bernstein είναι η προοπτική διερεύνησης των σχέσεων ανάμεσα στον κώδικα έπικοινωνίας και στη σχολική γνώση, μ' απώτερο σκοπό να ανιχνεύσει τις αμοιβαίες σχέσεις οίκογένειας, σχολείου και εργασίας. Μέσα από μια αδιάκοπη και επίπονη προσπάθεια διερεύνησης αυτών των σχέσεων και ύστερα από διαδοχικές απορρίψεις ή τροποποιήσεις των κάθε φορά κατακτημένων έννοιολογικών κατασκευών³

1.Κριτική των απόψεων του M.Weber στο Νίκος Α.Πουλιαντζής, Πολιτική έξουσία και κοινωνικές τάξεις, μτφρ.Λ.Χατζηπροδρομίδης, Β' έκδ., Θεμέλιο, Αθήνα 1975, τόμ.Β', σ.205-253.

2. P.W.Musgrave, A model for the Analysis of the Development of the English Educational System from 1860, στο P.W.Musgrave (ed.)Sociology, History and Education, ό.π,σ,15-29. Η απόρριψη της κοινωνικής τάξης ως βασικού έννοιολογικού εργαλείου ανάλυσης της πραγματικότητας γίνεται σχεδόν άκριτα. Βλ. κυρίως τις σ.15-19.

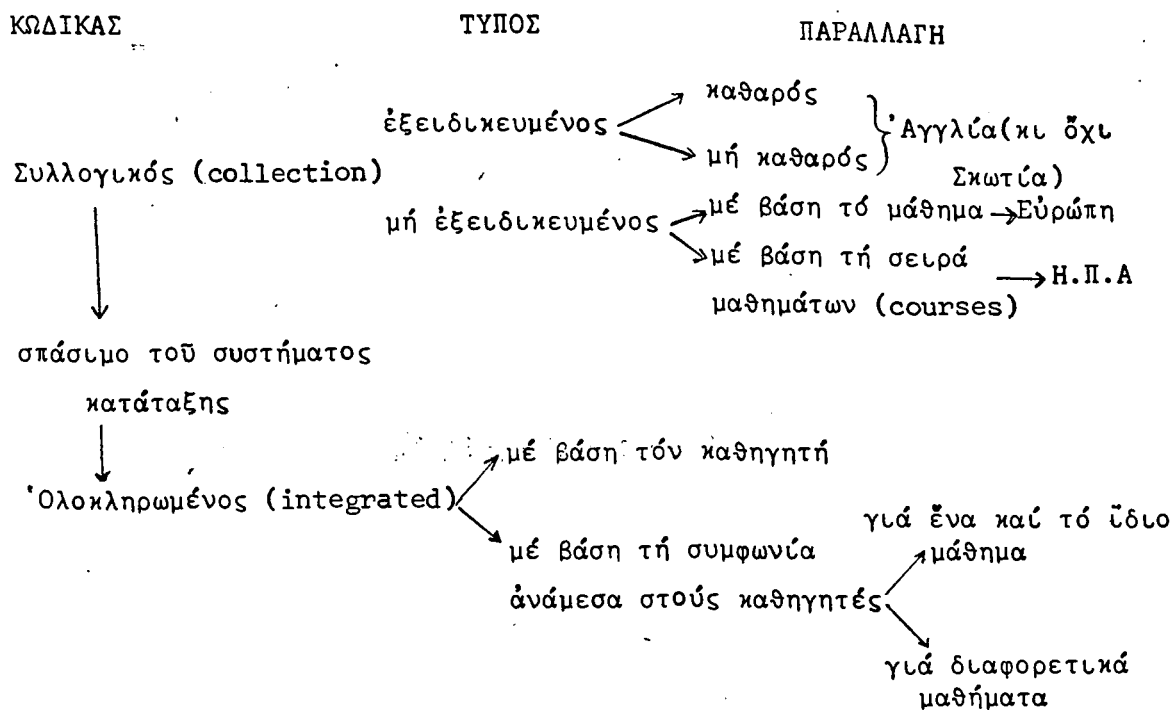
3.Βλ.την πορεία της σκέψης του όπως την περιγράφει ο ίδιος στο B.Bernstein,Langages et classes sociales,γαλλ.μτφρ.Jean-Claude Chamboredon,Les éditions de Minuit,Paris 1975, σ.301 κκ.

θά όδηγηθεΐ σέ μιá βασική έννοιολογική διάκριση τών σχολικών προγραμμάτων. 'Από τό ένα μέρος διακρίνει, λοιπόν, τόν τύπο έκεΐνο του σχολικού προγράμματος πού χαρακτηρίζεται από μιá κλειστή σχέση τών μαθημάτων μεταξύ τους, όπου δηλ. τά διάφορα μαθήματα είναι μέ μεγάλη ακρίβεια όροθετημένα και ξεχωρισμένα τό ένα από τό άλλο (collection type) και από τό άλλο μέρος διακρίνει έκεΐνο τόν τύπο του σχολικού προγράμματος, όπου υπάρχει μιá άνοιχτή σχέση ανάμεσα στά μαθήματα, όπου δηλ. τά όρια ανάμεσα στά περιεχόμενα τών διαφόρων μαθημάτων δέν είναι εύδιάκριτα (integrated type)¹. Για νά αναλύσει στή συνέχεια τή δομή τών δυό αύτων τύπων του προγράμματος χρησιμοποιεΐ, μέ βάση τό κριτήριο τής άυστηρότητας καθορισμού τών όρίων ανάμεσα στά μαθήματα του προγράμματος, τίσ έννοιες τής κατάταξης (classification) και τής κατάτμησης (frame)². 'Η έννοια τής κατάταξης άποκαλύπτει τό βαθμό ακρίβειας στήν όροθέτηση τών περιεχομένων μεταξύ τους και ή έννοια τής κατάτμησης μās έπιτρέπει νά διερευνήσουμε τό βαθμό έλέγχου πού ό δάσκαλος και ό μαθητής μπορούν νά άσκήσουν στήν έκλογή, τήν όργάνωση και τό ρυθμό μάθησης τής σχολικής γνώσης. 'Ο βαθμός τέλος ακρίβειας τών μορφών τής κατάταξης είναι άνεξάρτητος από τό βαθμό ακρίβειας τής κατάτμησης. Μέ βάση, λοιπόν, αυτές τίσ έννοιολογικές διακρίσεις προχωρεΐ ό Bernstein στήν κατασκευή μιās τυπολογίας τών σχολικών προγραμμάτων, όπως παρου-

1. Basil Bernstein, On the Classification and Framing of Educational Knowledge, στο Michael F.D. Young, ό.π.σ.47-69, κυρίως σ.48-49.

2. ό.π.σ.49-50. Μεταφράζουμε τή λέξη frame (διαμόρφωση, σύστημα, σκελετός, πλαίσιο) μέ τόν όρο κατάτμηση, έπειδή και στή γαλλική μετάφραση αυτού του κειμένου έχουμε τόν όρο *découpage* (βλ. B. Bernstein, Sur les formes de classification et de *découpage* du savoir dans les systèmes d'enseignement, στο *Langage et classes sociales*, ό.π.σ.263-300) και έπειδή στά έλληνικά ή λέξη κατάτμηση άποδίδει καλλύτερα τήν ένεργητική συμπεριφορά του δασκάλου και του μαθητή στήν έπιλογή και όργάνωση τής σχολικής γνώσης, σύμφωνα μέ τήν αντίληψη του Bernstein.

σιάζεται στο επόμενο σχήμα:



Σύμφωνα μέ τόν Bernstein, καθεμιά ἀπό τίς δύο μεγάλες κατηγορίες τῆς τυπολογίας ἔχει διαφορετικά χαρακτηριστικά ἀπό τήν ἄλλη. Ἔτσι τά συλλογικά προγράμματα (collection types) συνεπάγονται μεγάλη ἐκτίμηση τῶν μαθημάτων ἀπό μέρος τῶν καθηγητῶν, μιᾶ σειρά ἀπό διαφορετικές ἰδεολογίες για κάθε μάθημα, αὐστηρή ὀροθέτηση ἀνάμεσα στά περιεχόμενα τῶν μαθημάτων, ἔντονο διδακτισμό στή διδακτική πράξη, μιᾶ ἱεραρχική ἀντίληψη για τό τί εἶναι ἔγκυρη γνώση (οἱ ἔννοιες δηλ. μαθαίνονται ὕστερα ἀπό τά γεγονότα) καί ἕναν ὀλιγαρχικό ἔλεγχο (κάθετη ἱεράρχηση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ) μέ τά μαθήματα. Τά ὀλοκληρωμένα προγράμματα (integrated types) συνεπάγονται ἀντίθετα μικρή ἐκτίμηση τῶν μαθημάτων, ἕνα κοινό τρόπο διδασκαλίας για ὄλους τούς καθηγητές, ἀνάμειξη τῶν κατηγοριῶν τῆς γνώσης, ἔμφαση στήν αὐτορρυθμιζόμενη διδασκαλία, πρόωρη εἰσαγωγή τῶν μαθητῶν σέ βασικές ἔννοιες καί ἰσχυρές ὀριζόντιες σχέσεις ἀνάμεσα στό διδακτικό προσωπικό.¹

1. Basil Bernstein, ὀ.π.σ.54-66

Από τή σύντομη αυτή παρουσίαση τών απόψεων του Bernstein γίνεται φανερό πώς ό κοινωνικός έλεγχος στά "συλλογικά προγράμματα" έγγράφεται σ'αυτά χάρη στη συστηματική κατανομή στό χώρο καί στό χρόνο μιᾶς γνώσης κατακερματισμένης σέ διάφορα μαθήματα: Ταυτόχρονα μιᾶ φανερή καί κατά κανόνα προβλεπτή διαδικασία έλέγχου τών σχολικῶν γνώσεων (σύστημα έξετάσεων), σέ συνδυασμό μέ τήν ιεραρχική φύση τών σχέσεων έξουσίας, πού έπιβάλλονται από τόν κατακερματισμό τῆς σχολικῆς γνώσης, συντελεῖ στην ίσχυροποίηση τῆς έγγραφῆς του κοινωνικοῦ έλέγχου στά σχολικά προγράμματα συλλογικοῦ τύπου. Ἡ έπισήμανση, λοιπόν, του βασικοῦ χαρακτηριστικοῦ τών συλλογικῶν προγραμμάτων μᾶς οδηγεῖ στό κέντρο τῆς προβληματικῆς του θέματός μας καί κατά συνέπεια, σέ μιᾶ προσπάθεια διερεύνησης τών διαστάσεων αὐτῆς τῆς προβληματικῆς, μιᾶ καί, σύμφωνα μέ τόν Bernstein, τό σκέλος τῆς τυπολογίας πού ἀναφέρεται στά "όλοκληρωμένα προγράμματα" εἶναι ἀποτέλεσμα μιᾶς ἀκαθόριστης ἀκόμα εξέλιξης του εκπαιδευτικοῦ συστήματος χωρίς σημεῖα ἀναφορᾶς σέ συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, ὅπως συμβαίνει μέ τά "συλλογικοῦ τύπου" προγράμματα.¹

Σημαντική βοήθεια πρὸς τήν κατεύθυνση αὐτή, μᾶς προσφέρει ὁ Michael F.D.Young πού, στηριγμένος ἀκριβῶς στίς παραπάνω ἀπόψεις του Β. Bernstein, παρουσιάζει τίς ἐπόμενες διαστάσεις τῆς κοινωνικά ὀργανωμένης σχολικῆς γνώσης.²

Ποιά εἶναι ἡ σχέση ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές;

Ποιά εἶναι ἡ ἔκταση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν; (βαθμός ἐξειδίκευσης τῆς σχολικῆς γνώσης).

Πῶς ιεραρχοῦνται οἱ γνωστικές περιοχές; (βαθμός ιεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης).

ΜΕΓΑΛΟΣ

ΜΙΚΡΟΣ

		ΠΕΡΙΟΧΕΣ;	
		ΑΝΟΙΧΤΗ	ΚΛΕΙΣΤΗ
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ (ἔξειδιευμένη)	ΜΕΓΑΛΗ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ	ΜΕΓΑΛΗ (Μή ἐξειδιευμένη)
	1	2	5
	3	4	6
		7	8

1. Basil Bernstein, ὀ.π.σ.67 καί 69(postscript)

2. Michael F.D.Young, An approach to the study of curricula as socially organized knowledge, στό Michael F.D. Young ὀ.π.σ.19-46.

(Οι έναλλακτικές περιπτώσεις 1-4 αντιπροσωπεύουν τους "όλοκληρωμένους τύπους" και οι αντίστοιχες περιπτώσεις 5-8 τους "συλλογικούς τύπους" σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein)¹

Η τυπολογία αυτή του M. Young, εκτός από το πλεονέκτημα ότι συνοψίζει με παραστατικό τρόπο τις θέσεις του Bernstein, μάς προσφέρει μια τρισδιάστατη προβληματική που θέτει ή επιλογή και ή οργάνωση της γνώσης του σχολικού προγράμματος και μπορούμε με τον τρόπο αυτό να όροθετήσουμε με περισσότερη ακρίβεια και την προβληματική του θέματος μας. Πραγματικά η τυπολογία αυτή του Young κάνει φανερή την ύπαρξη τριών βασικών προβλημάτων. Το πρώτο αναφέρεται στην έκταση των γνωστικών περιοχών (scope) και συνακόλουθα στο βαθμό εξειδίκευσης της σχολικής γνώσης το δεύτερο στις σχέσεις των γνωστικών περιοχών του σχολικού προγράμματος μεταξύ τους (openness) και το τρίτο πρόβλημα αφορά το βαθμό διαστρωμάτωσης (stratification) της σχολικής γνώσης, δηλ. το είδος ιεράρχησης των γνωστικών περιοχών.² Από τις τρεις αυτές διαστάσεις της προβληματικής ή πιο σημαντική είναι ή διερεύνηση του βαθμού διαστρωμάτωσης της σχολικής γνώσης γιατί "ή πιο φανερή σχέση ανάμεσα στην κυρίαρχη θεσμική τάξη και στην οργάνωση της γνώσης βρίσκεται στη διάσταση της διαστρωμάτωσης"³, επομένως το πρόβλημα της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης είναι πρωταρχικό σε κάθε απόπειρα προσπέλασης των σχέσεων ανάμεσα στη σχολική γνώση και στις αντίστοιχες μορφές κοινωνικού έλέγχου που έγγράφονται στην οργάνωσή της. Ταυτόχρονα, όμως, είναι ανάγκη να αναφερθούν και οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις που προτείνει για την αντιμετώπιση του προβλήματος της διαστρωμάτωσης της σχολικής γνώσης. Η πρώτη προϋπόθεση σχετίζεται με την ανεύρεση "των κριτηρίων με βάση τα όποια στις διάφορες γνωστικές περιοχές και στους διάφορους τρόπους προσπέλασης της γνώσης δύναται και διαφορετική κοινωνική αξία"⁴ και ή δεύτερη προϋπόθεση αναφέρεται

1. Η παρατήρηση είναι του Young δ.π.σ.33.

2. δ.π.σ.34-40

3. δ.π.σ.33.

4. δ.π.σ.37.

στόν τρόπο μέ τόν όποιο σχετίζεται τόσο "ή έκταση τής ιεραρχημένης γνώσης σέ διαφορετικές κοινωνίες όσο καί τά εΐδη τών κριτηρίων, πάνω στά όποια μπορεΐ νά γίνει μιá τέτοια ιεράρχηση, μέ τά χαρακτηριστικά τών αντίστοιχων κοινωνικῶν δομῶν"¹.

Ἐπιμεύναμε κάπως περισσότερο στίς απόψεις τοῦ B. Bernstein καί τοῦ M. Young ἐπειδή παρουσιάζουν τό βασικό πλεονέκτημα νά προσφέρουν μέ ολοκληρωμένο τρόπο μιá κοινωνιολογική θεωρία πού σκοπεύει νά διερευνήσει καί νά ἐρμηνέψει τίς κοινωνικές διαστάσεις τής σχολικῆς γνώσης. Ἡ τρισδιάστατη προβληματική, ὅπως παρουσιάζεται στήν τυπολογία τοῦ M. Young μπορεΐ νά θεωρηθεῖ ἐπαρκῆς τουλάχιστο ἀπό τήν ἄποψη τοῦ γενικοῦ καθορισμοῦ τής προβληματικῆς, μιá καί οἱ τρεῖς αὐτές διαστάσεις, πού πρέπει νά νοηθοῦν ὡς διχοτομίες, ἀναφέρονται στήν ἴδια τή δομή τοῦ προγράμματος καί ὄχι ἔξω ἀπό αὐτό, ὅπως συμβαίνει μέ τό ἐρμηνευτικό σχῆμα τοῦ R. Williams. Ἐπιπλέον ἡ ἔννοια τής διαστρωμάτωσης τής σχολικῆς γνώσης μᾶς ἐπιτρέπει τήν ἀναζήτηση τών ιδεολογικῶν καί πολιτικῶν ἐπιλογῶν πού αὐτή ἐκφράζει καί, κατά συνέπεια, τή συσχέτιση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος μέ τίς κοινωνικές τάξεις πού προσδιορίζουν αὐτές τίς ἐπιλογές, πράγμα πού μᾶς ἐπιτρέπει, σέ τελευταία ἀνάλυση, νά ἐρμηνέψουμε τίς μεταβολές τοῦ βαθμοῦ ιεράρχησης τής σχολικῆς γνώσης στό φῶς τής κοινωνικῆς δυναμικῆς.

Οἱ απόψεις, ὅμως, τοῦ B. Bernstein καί τοῦ M. Young, ὅπως ἄλλωστε ρητά τονίζουν καί οἱ ἴδιοι, ἀποτελοῦν θεωρητικές κατασκευές, γενικά δηλ. ἐρμηνευτικά σχήματα πού ἡ ἐγκυρότητά τους πρέπει νά ἐπαληθευτεῖ ὀλικά ἢ μερικά τουλάχιστο ἀπό τήν ἀνάλυση τής συγκεκριμένης ἐμπειρικῆς πραγματικότητας.² Ἀπό τήν ἄποψη, λοιπόν, τοῦ θέματός μας ἡ τυπο-

1. ὀ.π.σ. 37.

2. Μιá πρώτη ἀπόπειρα, μέ βάση τή Σκωτσέζικη ἐκπαιδευτική πραγματικότητα, στό David Hamilton, "The Integration of knowledge: Practice and Problems", Journal of Curriculum Studies, τόμ.5, τευχ.2, Νοέμβριος 1973, σ. 146-155.

λογία του Β. Bernstein όπως και του Μ. Young θα δοκιμαστούν με βάση την ανάλυση των συγκεκριμένων προγραμμάτων της μέσης Έκπαίδευσης της χώρας μας καθώς και με βάση την ανάλυση της αντίστοιχης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας.¹ Θα επιδιώξουμε δηλ. χωρίς να είναι αυτός ο κύριος σκοπός της έρευνας μας, να διαπιστώσουμε παράλληλα και την έρμηνευτική αξία αυτών των τυπολογιών για τὰ έλληνικά δεδομένα.

Αφήνοντας ωστόσο κατά μέρος αυτή τή μεθοδολογική επιφύλαξη, σχετικά δηλ. με τό θεωρητικό χαρακτήρα αυτών των απόψεων, δέν μπορούμε ταυτόχρονα να μὴν υπογραμμίσουμε μιὰ όρισμένη γενικότητα που χαρακτηρίζει μερικές πλευρές της τυπολογίας του Μ. Young. Έτσι π.χ. ἡ διάσταση της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης, όπως καθορίζεται στην τυπολογία του, αναφέρεται τόσο στο ίδιο τό περιεχόμενο της σχολικής γνώσης όσο και στον τρόπο προσέλασης αυτής της γνώσης. Θεωρούμε αυτή τή διάκριση αναγκαία, από τήν άποψη της έργασίας μας, μιὰ και ἡ προβληματική του θέματος μας περιορίζεται κατά κύριο λόγο στη διερεύνηση της ιεράρχησης των διαφόρων περιεχομένων της σχολικής γνώσης και έλάχιστα άγγίζει τό δεύτερο σκέλος της διάκρισης. Γιατί, κατά τή γνώμη μας, ἡ διερεύνηση του τρόπου με τον όποιο καταχτιέται αυτή ἡ γνώση σχετίζεται κυρίως με τή ζωντανή μορφή της διδακτικής πράξης, που δέν μπορούμε ωστόσο να τήν αναλύσουμε για λόγους που εκτέθηκαν στις σ.9-10 της διατριβής μας. Ἡ ανάλυση που κάνει έξάλλου τόσο ο Β. Bernstein όσο και ο Μ. Young, σχετικά με τή διαστρωμάτωση της σχολικής γνώσης στα προγράμματα των άγγλικών σχολείων και με τὰ κριτήρια αυτής της διαστρωμάτωσης, άφορᾶ, κατά κύριο λόγο, τήν ίδια τή ζωντανή διδασκαλία.² Ἡ ανάλυση τους, βέβαια, νομιμο-

1. Ἡ άπόπειρα του Ι. Μαρμαρινου, ό.π.σ.22-40 να έρμηνέψει τὰ έλληνικά προγράμματα με βάση τις θέσεις του Μ. Young, εκτός από τον άποσπασματικό χαρακτήρα της, παραμένει έντελῶς θεωρητική, μιὰ και περιορίζεται να παρουσιάσει τις διαστάσεις της τυπολογίας στηρίζοντάς τις με ένα γενικό παράδειγμα από τὰ χαρακτηριστικά του έλληνικού σχολικού προγράμματος.

2. Basil Bernstein, ό.π.σ.53-54. Πρβλ. Michael F. D. Young, ό.π.σ.37-40.

ποιεῖται στὰ πλαίσια τῆς τυπολογίας τους μέ βάση τό γεγονός πώς, γιά τά ἀγγλικά δεδομένα, ὁ ὅρος curriculum ἔχει πολύ εὐρύτερο περιεχόμενο ἀπό τόν ἀντίστοιχο ἐλληνικό ὄρο σχολικό πρόγραμμα.¹

Μιά ἄλλη διάκριση πρέπει, κατά τή γνώμη μας, νά γίνεῖ καί ἀπό τήν ἄποψη τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Ἡ ἀνάλυση τόσο τοῦ B. Bernstein ὅσο καί τοῦ M. Young ἐξαντλεῖται στήν ἀνάλυση τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς ἀντίστοιχες κατηγορίες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ. Χωρίς νά προβλέπουμε αὐτή τήν ἄποψη, πού χαρακτηρίζει κυρίως τήν ἀγγλική ἐκπαιδευτική πραγματικότητα, νομίζουμε, ὡστόσο, πώς θά ἦταν πολύ διαφωτιστική, γιά τά ἐλληνικά προγράμματα, καί μιά διερεύνηση τῶν σχέσεων πού ὑπάρχουν ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τοῦ προγράμματος, ἐπειδή ἀκριβῶς θά μᾶς ἐπέτρεπε νά ἐξηγήσουμε, καί μέ βάση τό σχολικό πρόγραμμα, τά περιθώρια καί τίς δυνατότητες ἐλέγχου πού ἀφήνονται στό διδακτικό προσωπικό καί στούς μαθητές γιά τήν ἐπιλογή καί τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Μέ βάση αὐτή τή διάκριση μπορούμε ἀβίαστα νά συσχετίσουμε τά ἴδια μαθήματα τοῦ προγράμματος μέ τούς ἀντίστοιχους ἐκπροσώπους τους, δηλ. τίς ἀντίστοιχες κατηγορίες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, καί νά ἐξετάσουμε, κάτω ἀπό αὐτές τίς σχέσεις, τίς δυνατότητες πού ἀνοίγονται γιά τήν καθιέρωση νέου τύπου προγραμμάτων, ὅπως π.χ. ὁ τύπος τοῦ "ὀλοκληρωμένου προγράμματος" πού προτείνει ὁ B. Bernstein. Ἀπό τήν ἄποψη αὐτή μπορούμε νά ἐπιχειρήσουμε καί μιά προσπάθεια συσχέτισης ὀρισμένων ἐπιστημολογικῶν ἀπόψεων γιά τό σχολικό πρόγραμμα μέ τίς ἀντίστοιχες κοινωνιολογικές ἀπόψεις τοῦ B. Bernstein καί τοῦ M. Young.

Δέν μπορούμε, τέλος, νά ἀποδεχτοῦμε τίς ἀπόψεις αὐτῶν τῶν συγγραφέων σχετικά μέ τούς λόγους πού εὐνόησαν τά πρωτεῖα τῆς θεωρητικῆς γνώσης συγκριτικά μέ τήν-πρακτική γνώση², μέ τίς αἰτίες ἐμφάνισης τῶν νέων ἐναλλακτικῶν τρόπων ὀργάνωσης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος καθώς καί

1. Βλ. τή σημ. 1 τῆς σελ. 8 τῆς διατριβῆς μας.

2. Michael F. D. Young, ὁ.π.σ. 37-40.

σχετικά με τό διαφοροποιημένο χαρακτήρα τών αντίστοιχων εκπαιδευτικών ιδεολογιών,¹ ὄχι μονάχα ἐπειδή ἀναφέρονται σέ μιὰ διαφορετική ἐκπαιδευτική καί κοινωνική πραγματικότητα ἀπό τήν ἑλληνική, ἀλλά καί γιά τό λόγο πώς οἱ ἐρμηνευτικές τους ἀφετηρίες δέν τούς ἐπιτρέπουν νά συσχετίσουν ἱκανοποιητικά τά φαινόμενα αὐτά μέ τούς φορεῖς τῆς κοινωνικῆς δυναμικῆς πού συντελοῦν στήν ἐμφάνιση αὐτῶν τῶν φαινομένων.² Ἄν καί δέν θά προχωρήσουμε σέ μιὰ πλεῖ λεπτομερειακή κριτική ἀνάλυση αὐτῶν τῶν ἀπόψεών τους, θεωροῦμε ὡστόσο σκόπιμο νά σημειώσουμε ἀπό τώρα πώς ἡ βοηθητική χρησιμοποίηση τῶν διαστάσεων τῆς τυπολογίας τοῦ B. Bernstein καί τοῦ M. Young στή διερεύνηση τῆς προβληματικῆς τοῦ θέματός μας δέν συνεπάγεται καί τήν ἀποδοχή τῶν ἐρμηνευτικῶν πλαισίων αὐτῶν τῶν τυπολογιῶν.

Ἡ ἀνάλυση, λοιπόν, τῆς παραπάνω προβληματικῆς, σέ συνδυασμό μέ τήν ἔλλειψη ἀντίστοιχων ἐμπειρικῶν ἐρευνῶν γιά τήν ἑλληνική ἐκπαιδευτική πραγματικότητα, μᾶς ἐπιτρέπει νά ἀναρωτηθοῦμε καί γιά τούς τρόπους μέ τούς ὁποίους ὁ κοινωνικός ἔλεγχος στή χώρα μας ἐγγράφεται στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης καί νά συγκεκριμενοποιήσουμε ὡς ἐξῆς τό κεντρικό πρόβλημα πού θέτει ἡ ἐρευνά μας: Μέ ποιές εἰδικές μορφές ἐμφανίζονται στό σχολικό πρόγραμμα τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης τῆς χώρας; μας, στήν περίοδο 1931-1973, οἱ διαστάσεις τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης καί τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στά περιεχόμενα τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος;

1. B. Bernstein, ὁ.π.σ. 63-67.

2. Ἔτσι π.χ. ὁ B. Bernstein θέλοντας νά ἐρμηνέψει τήν ἐμφάνιση τοῦ "ὀλοκληρωμένου" προγράμματος ὑποστηρίζει τήν ἄποψη πώς "integrated codes are symptoms of a moral crisis rather than the terminal state of an educational system", ὁ.π.σ. 67. Σέ μιὰ πρόσφατη μελέτη του ἐπιχειρεῖ νά ἐρμηνέψει τή σύγκρουση ἀνάμεσα στούς δύο τύπους προγραμμάτων ὡς μιὰ "ιδεολογική σύγκρουση στό ἐσωτερικό τῆς μεσαίας τάξης". βλ. Basil Bernstein, *Classe et Pédagogies, Visibles et invisibles*, Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), O.C.D.E., 1975, σ. 11. Ἡ ἐπίδραση τοῦ E. Durkheim στό B. Bernstein καί τοῦ M. Weber στό M. Young εἶναι φανερή.

Ἡ διατύπωση αὐτοῦ τοῦ κεντρικοῦ προβλήματος τῆς ἔρευνας περι-
κλείει μιά σειρά ἀπό ἐπιμέρους προβλήματα πού ἡ ἀπάντησή τους μπορεῖ
νά μᾶς ὀδηγήσει σέ μιά ἱκανοποιητική λύση τοῦ κεντρικοῦ προβλήματος.
Τά ἐπιμέρους προβλήματα στά ὁποῖα πρέπει νά ἀπαντήσῃ ἡ ἔρευνα εἶναι τά
ἐπόμενα:

1. Ἐχει ἀλλάξει ἢ ὄχι ἡ ὀργάνωση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος τῆς
δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης τῆς χώρας μας ἀπό τό 1931 ὡς σήμερα;

2. Ποιοί παράγοντες ἔχουν συντελέσει στήν ἐνδεχόμενη διατήρηση ἢ
ἀλλαγὴ τῶν ὀργανωτικῶν μορφῶν τοῦ σχολικοῦ αὐτοῦ προγράμματος σ' αὐτή
τὴν περίοδο;

3. Μέ ποιό τρόπο αὐτοί οἱ παράγοντες ἐλέγχουν τὴ διατήρηση μιᾶς
ὀρισμένης ὀργανωτικῆς μορφῆς τοῦ σχολικοῦ προγράμματος καί μέ ποιό τρό-
πο ἐπιβάλλουν μιά τυχόν διαφορετικὴ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης σ'
αὐτὴ τὴν περίοδο;

4. Τί ἐπιδιώκουν αὐτοί οἱ παράγοντες μέ τὴν ἐνδεχόμενη διατήρηση
ἢ ἀλλαγὴ τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης σ' αὐτὴ τὴν περίοδο;

Ἡ διερεύνηση αὐτῶν τῶν ἐπιμέρους προβλημάτων δέν συνεπάγεται
ἀναγκαστικά καί διερεύνηση ὅλων τῶν προβλημάτων πού θέτει ἡ ἀντιμετώπιση
τοῦ προγράμματος στό σύνολό του. Ὁ τίτλος τοῦ θέματός μας, ἔτσι πού εἶ-
ναι διατυπωμένος, προϋποθέτει τὴν ἀπάντηση στό ἐρώτημα: Ἀπό ποιές πλευ-
ρές θά μελετηθεῖ τό πρόγραμμα ὡς φορέας κοινωνικοῦ ἐλέγχου καί μέ ποιὰ
κριτήρια νομιμοποιεῖται ἓνας ὀρισμένος περιορισμός στή διερεύνησή του;

Ἡ ἀπάντηση σ' αὐτό τό ἐρώτημα βασίζεται στή γενικὰ ἀποδεχτὴ διά-
κριση ἀνάμεσα στήν ἐκλογή καί στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ
ἐκλογή τῆς σχολικῆς γνώσης ἀποτελεῖ μιά ἀπό τίς βασικὲς διαδικασίες γιὰ
τὴ σύνταξη ἑνός σχολικοῦ προγράμματος καί ἡ ὀργάνωση τῆς ἤδη ἐκλεγμένης
σχολικῆς γνώσης, ἂν καί δέν μπορεῖ νά νοηθεῖ χωρὶς τὴ διαδικασία τῆς
ἐκλογῆς, ἀποτελεῖ μιά ἄλλη ἀναγκαία διαδικασία στή σύνταξη τοῦ προγράμ-
ματος. Καί ἡ ἐκλογή καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης προϋποθέτουν
πολλὰ κοινὰ κριτήρια, ὅπως εἶναι π.χ. ἡ κοινωνικὴ κατάσταση τῶν μαθη-
τῶν, ὁ ἰδιαίτερος τύπος τοῦ σχολείου, οἱ προθέσεις τῶν συντακτῶν τοῦ
προγράμματος κλπ, πράγμα πού μᾶς ὀδηγεῖ, ἀπὸ πρώτη ἄποψη, στό νά θεωρήσουμε
αὐτές τίς δύο διαδικασίες ὡς ἀλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες καί νά

ἔξηγήσουμε μιὰ ὀρισμένη μορφή ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης μέ βάση μιὰ ἀντίστοιχη διαδικασία ἐκλογῆς. Δέν μπορούμε, ὥστόσο, νά παραγνώ- ρίσουμε τό γεγονός πῶς ἡ διαδικασία ἐκλογῆς τῆς σχολικῆς γνώσης συνε- πάγεται τόσο τήν ἀποδοχή τοῦ κριτηρίου τῆς ἐγκυρότητας τῆς γνώσης ὅσο καί μιὰ ὀρισμένη ἀξιολόγηση τῆς σχολικῆς γνώσης ὡς πρὸς τό σύνολο τῆς γνώσης^{που} μπορεῖ νά ἐκλεγεῖ. Στή συγκεκριμένη περίπτωση τῶν σχολικῶν προ- γραμμάτων πού ἐξετάζουμε, ἐπειδή πρόκειται ἀκριβῶς γιά ἤδη συνταγμένα προγράμματα πού ἔχουν συνταχτεῖ σέ διαφορετικές χρονικές περιόδους, εἶ- ναι δύσκολο νά προσδιοριστοῦν τά κριτήρια ἐγκυρότητας τῆς σχολικῆς τους γνώσης. Ἡ ἀξιολογική ἐξάλλου διάσταση τῆς ἐκλογῆς τῆς σχολικῆς γνώσης, μιὰ καί δέν ἔχουν διατυπωθεῖ ἀνάλογα σαφή κριτήρια, μᾶς ἀναγκάζει νά καταφύγουμε στή διερεύνηση τῶν μορφῶν ὀργάνωσης αὐτῶν τῶν προγραμμάτων γιά νά προσδιορίσουμε αὐτή τή διάσταση. Γι' αὐτούς τοὺς λόγους θά περιο- ριστοῦμε κατά κύριο λόγο στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης καί στοὺς τρόπους μέ τοὺς ὁποίους ἐγγράφεται σ' αὐτή τὸ κοινωνικός ἔλεγχος. Μέ βά- ση λοιπόν αὐτό τὸν περιορισμό θά προσπαθήσουμε νά ἐξετάσουμε καί ὀρισμέ- νες πλευρές ἀπὸ τήν προβληματική τῆς ἐκλογῆς τῆς σχολικῆς γνώσης, στό βαθμὸ βέβαια πού αὐτές οἱ πλευρές ἐντάσσονται στήν κύρια προβληματική τῆς ἐργασίας.

Ἀπὸ τά προβλήματα ὥστόσο, πού θέτει ἡ διερεύνηση τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης θά ἐπιλέξουμε τό πρόβλημα τῆς ἱεράρχησης τῶν γνω- στικῶν περιοχῶν καί τό πρόβλημα τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στά περιεχόμενα αὐτῶν τῶν γνωστικῶν περιοχῶν, σύμφωνα μέ τήν τυπολογία τοῦ Μ. Young. Μέ τὸν τρόπο αὐτό ἐξασφαλίζουμε τό βασικό μεθοδολογικὸ πλεονέκτημα τοῦ περιορισμοῦ τῶν ἄσχετων προϋποθέσεων τῆς ἔρευνας μας, μιὰ καί ἡ διε- ρεύνηση τοῦ θέματός μας κινεῖται σέ καθορισμένα καί συγκεκριμένα πλαί- σια τῆς κύριας προβληματικῆς, καί ἔχουμε ταυτόχρονα τὴ δυνατότητα νά ἐλέγξουμε τήν ἐρμηνευτικὴ ἀξία τῆς τυπολογίας τοῦ Μ. Young μέ βάση τά δεδομένα τῶν ἐλληνικῶν σχολικῶν προγραμμάτων. Ἀφήσαμε κατά μέρος τό πρόβλημα τῆς ἔκτασης τῆς σχολικῆς γνώσης καθώς καί τοῦ βαθμοῦ ἐξειδι- κευσῆς της, μιὰ καί αὐτές οἱ διαστάσεις δέν χαρακτηρίζουν σέ σημαντικὸ βαθμὸ τά ἐλληνικά προγράμματα. Δέν παραλείψαμε βέβαια νά συσχετίσουμε τήν προβληματική τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης καί τῶν ἀμοιβαίων σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικὲς περιοχὲς μέ τήν ἀπουσία ὑψηλοῦ βαθμοῦ

έξειδίκευσης τῆς σχολικῆς γνώσης σ'αὐτά τὰ προγράμματα.

Ἡ ἔρευνά μας, τέλος, περιορίζεται μονάχα στά ἑλληνικά σχολικά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε καί δέν ἐπιχειρεῖ μιὰ συγκριτική μελέτη τοῦ προβλήματος καί μέ βάση τήν ἀνάλυση ἀντίστοιχων σχολικῶν προγραμμάτων ἄλλων χωρῶν γιά τούς ἐξῆς λόγους: α) Ἡ σύγκριση διαφόρων ἐκπαιδευτικῶν συστημάτων μεταξύ τους δέν ὀδηγεῖ σέ γενικά καί σίγουρα συμπεράσματα γιά τόν εἰδικό ρόλο πού παίζουν τά συστήματα αὐτά στούς ἀντίστοιχους κοινωνικούς σχηματισμούς, μιὰ καί δέν ἔχουν ἀκόμα ξεκαθαριστεῖ οἱ μεθοδολογικές προϋποθέσεις γιά μιὰ τέτοια σύγκριση.¹ β) Ἡ προβληματική τοῦ θεματός μας, πού εἶναι ἡ διερεύνηση τῶν τρόπων μέ τούς ὁποίους ὁ κοινωνικός ἔλεγχος ἐγγράφεται στήν ὀργάνωση τῶν σχολικῶν προγραμμάτων, συνεπάγεται τή διερεύνηση τῶν μορφῶν τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου, τῶν μέσων καί τῆς σκοπιμότητάς του καί, σέ τελευταία ἀνάλυση, τίς κοινωνικές συγκρούσεις ἑνός ὀρισμένου κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ σέ μιὰ ὀρισμένη χρονική περίοδο. Ἐνα τέτοιο ἐγχείρημα προϋποθέτει, στά πλαίσια τῆς συγκριτικῆς μελέτης τοῦ θέματος, τήν ὕπαρξη μιᾶς μεγάλης ἀντιπροσωπευτικῆς ἐρευνητικῆς ομάδας καί κατά συνέπεια ξεπερνάει τίς δυνατότητες ἑνός μόνου ἀνθρώπου. γ) Δέν σκοπεύουμε, ὅπως τονίσαμε καί παραπάνω, νά ἐπαληθεύσουμε τήν τυπολογία τοῦ B. Bernstein καί τοῦ M. Young στό σύνολό τους, γιατί τότε θά ἔπρεπε νά θέσουμε διαφορετικό κεντρικό πρόβλημα στήν ἐργασία μας. Οἱ τυπολογίες αὐτές θά ἐξεταστοῦν μονάχα ὡς πρός τό συγκεκριμένο τμήμα τους πού, μέ βάση τίς ἐνδείξεις τῶν συντακτικῶν τους, φαίνεται νά ἀφορᾷ καί τά ἑλληνικά σχολικά προγράμματα καί μονάχα ὡς δευτερεύουσα προβληματική τῆς ἐργασίας μας.

Συγκεφαλαιώνοντας τήν ἀνάλυση αὐτοῦ τοῦ κεφαλαίου μποροῦμε νά ὑποστηρίξουμε πώς τά προβλήματα ἐκλογῆς καί ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης δέν μποροῦν νά ἐξαντληθοῦν μόνο στίς "ἀντικειμενικές" θεωρητικές ἢ ἐμπειρικές "ἐπιστημολογικές" ἀπόψεις, σχετικά μέ τή σύνταξη ἑνός

1. P. Bourdieu καί J.C.Passeron, "La comparabilité des systèmes d'enseignement", στό R. Castel καί J.C.Passeron, Education, développement et démocratie, Mouton, Paris et La Haye. 1967, σ. 21 κ.κ.

σχολικοῦ προγράμματος, πού κυριαρχοῦν σήμερα κατά κύριο λόγο στίς Η.Π.Α.¹ καί πού ἔχουν ἀρχίσει νά εἰσάγονται καί στήν πρόσφατη ἑλληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία,² ἀλλά πῶς εἶναι ἀκόμα ἀνάγκη νά παύρουμε πάντοτε ὑπόψη καί τήν κοινωνική διάσταση τοῦ θέματος καί μάλιστα στό ἐπίπεδο τῆς ὁργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης. Μέ βάση αὐτή τήν ἀναγκαιότητα γίνεται φανερός ἀπό τό ἕνα μέρος ὁ ἰδιαίτερος ἰδεολογικός ρόλος τοῦ σχολικοῦ προγράμματος,³ καί ἀπό τό ἄλλο ὁροθετοῦνται μέ σαφήνεια οἱ ἀξιώσεις

1. Βλ. συνοπτική παρουσίαση αὐτῶν τῶν ἀπόψεων στό James B. Macdonald, "Curriculum Theory", The Journal of Educational Research, τόμ.64, τεῦχ. 5, Ἰανουάριος 1971, σ.196-200.

2. Ἰδιαίτερα στή μελέτη τοῦ Α.Μπενέκου, ὁ.π.σ.21.

3. Παραθέτουμε μέ συντομία τό λειτουργικό ὄρισμό ὀρισμένων ὄρων πού χρησιμοποιοῦμε στήν ἐργασία μας γιά τήν πληρέστερη κατανόηση τῶν ἀπόψεων μας. α) Σχολικό πρόγραμμα. Ὅπως ἀναφέραμε καί πιο πάνω (σ.7 καί 8 σημ.1) μέ τόν ὄρο αὐτό ἐννοοῦμε κυρίως τό ἀναλυτικό καί ὠρολόγιο πρόγραμμα μιᾶς ὀρισμένης σχολικῆς βαθμίδας πού συντάσσεται καί ἐγκρίνεται ἀπό τό ὑπουργεῖο Παιδείας καί θρησκευμάτων. Ὁ ὄρος ἀντιστοιχεῖ μέ τό γαλλικό Horaires-Programmes καί τόν ἀγγλικό syllabus! Ὁ ὄρος σχολική γνώση χρησιμοποιεῖται ταυτόσημα μέ τόν ὄρο σχολικό πρόγραμμα. β) Ὁ ὄρος περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης χρησιμοποιεῖται ταυτόσημα μέ τόν ὄρο μαθήματα τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. γ) Ὁργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι ἡ συγκεκριμένη μορφή μέ τήν ὁποία παρουσιάζεται συνταγμένο τό ἀναλυτικό καί ὠρολόγιο πρόγραμμα μιᾶς ὀρισμένης σχολικῆς βαθμίδας. δ) Κοινωνικός σχηματισμός εἶναι ἡ κοινωνία θεωρούμενη ὡς ἕνα σύνολο ἱστορικά προσδιορισμένο ἀπό ἕναν ὀρισμένο τρόπο παραγωγῆς. ε) Κοινωνικός ἔλεγχος εἶναι οἱ ἐξαρτήσεις καί οἱ περιορισμοί πού ἐπιβάλλουν κυρίαρχες κοινωνικά ὁμάδες ἢ τάξεις, διαμέσου ὀρισμένων μηχανισμῶν τοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ, στό σύνολο ἑνός κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ μέ σκοπό τή διατήρηση τῆς κυριαρχίας τους. στ) Μηχανισμοί τοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ εἶναι ὀρισμένες κοινωνικές πραγματικότητες πού συγκροτοῦνται μέ βάση ἕνα σύστημα ἀρχῶν ἢ κανόνων κοινωνικά καταξιωμένων. ζ) Ἰδεολογία-κυρίαρχη ἰδεολογία εἶναι ἕνα σύνολο ἰδεῶν καί "τρόπου ζωῆς" πού ἐκφράζει συνήθως μιᾶ φανταστική ἀνάπλαση

μιας όρισμένης "έπιστημολογίας" σχετικά μέ τήν όργάνωση τής σχολικής γνώσης . 'Η σπουδαιότητα συνεπώς τής προβληματικής τοϋ θέματός μας άπορρέει από τό γεγονός μιας ένδεχόμενης, διαφορετικής αντιμετώπισης τοϋ σχολικοϋ προγράμματος τόσο από τούς φορεΐς πού μπορούν νά έλέγξουν τήν έκπαίδευση ή πού ένδιαφέρονται γι'αύτήν, όσο καί από τούς ζδλους τούς καθηγητές τής μέσης έκπαίδευσης πού ύλοποιούν τά σχολικά προγράμματα.

IV.Οι ύποθέσεις τής έρευνας

'Επειδή είναι σχεδόν κοινά άποδεχτό πώς δέν ύπάρχουν έμπειρικές παρατηρήσεις "καθαρές", άπαλλαγμένες δηλ. από κάθε θεωρητική έννοια, μία καί τό "συγκεκριμένο είναι συγκεκριμένο γιατί είναι σύνθεση πολλών προσδιορισμών"¹, είναι, λοιπόν, μεθοδολογικά νόμιμο καί άναγκαΐο, πρίν νά διατυπώσουμε τΐς ύποθέσεις τής έρευνας μας, νά αναφέρουμε σύντομα τήν πορεία μέ τήν όποία φτάσαμε στήν έπεξεργασία καί στή διατύπωσή τους.

Μπορούμε νά ύποστηρίξουμε, τελικά, πώς οι ύποθέσεις τής έρευνας μας είναι άποτέλεσμα τής έπόμενης τριπλής πορείας:

1. Συσσώρευση νέων θεωρητικων γνώσεων: 'Η μελέτη τής πρόσφατης βιβλιογραφίας (ξένης καί έλληνικής), σχετικά μέ τήν πολυδιάστατη προβληματική τοϋ εκπαιδευτικοϋ συστήματος, καί ιδιαίτερα οι έργασίες τών κοι-

της πραγματικότητας καί βασίζεται σέ όρισμένες άξίες. Οι ιδέες έκευνες πού κυριαρχούν σ'έναν κοινωνικό σχηματισμό συγκροτοϋν τήν κυρίαρχη ιδεολογία. η) 'Ιδεολογικοί μηχανισμοί τοϋ κράτους είναι τό μέρος έκευνο τών μηχανισμών τοϋ κοινωνικοϋ σχηματισμοϋ πού λειτουργεί μέ κυρίαρχο στοιχείο τήν κυρίαρχη ιδεολογία αύτοϋ τοϋ κοινωνικοϋ σχηματισμοϋ. (Στόν καθορισμό αύτης τής όρολογίας μας βοήθησαν κυρίως οι έργασίες: Νίκος Α. Πουλιαντζής, Πολιτική έξουσία καί κοινωνικές τάξεις, β' έκδ., μτφρ.Κ. Φιλίππη, Θεμέλιο, Αθήνα 1975, τόμ. Α' τοϋ ζδλου, Φασισμός καί δικτατορία, μτφρ. Χριστίνα Άγριαντώνη, "Όλκός", Αθήνα 1975. Λουί Άλτουσέρ, θέσεις, δ.π. Τοϋ ζδλου, Elements d'autocritique, Hachette, Paris 1974).

1, Βλ. π.χ. Μ. W. Travers, An introduction to educational research, Macmillan, New York 1964, σ.16 καί G. Delandsheere, Introduction à la recherche pédagogique, A. Colin-Bourrelie, Paris 1964, σ.12. Πρβλ. Χρ. Φράγκου, Είσαγωγή στή μεθοδολογία τής Ψυχοπαιδαγωγικής, 'Ιωάννινα 1974, σ.79-90.

νωνιολόγων τῆς ἐκπαίδευσης (πού ἀναφέραμε πιο πάνω) μᾶς ἔδειξαν μέ πειστικό τρόπο νέες διαστάσεις τῆς κοινωνικῆς λειτουργίας τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος καί μᾶς ἐπέτρεψαν νά ἀναρωτηθοῦμε γιά τούς τρόπους καί τό βαθμό στόν ὅποιο τό ἑλληνικό ἐκπαιδευτικό σύστημα ἐπιτελεῖ τίς ἀντίστοιχες δικές του λειτουργίες.

2. Συσσώρευση γεγονότων: Ἡ ἐνασχόληση μέ τά διδακτικά προβλήματα (στή θεωρία καί στήν πράξη), ἡ ἀνταλλαγή ἐμπειριῶν σέ θέματα τῆς καθημερινῆς ἐκπαιδευτικῆς πραγματικότητας μέ φοιτητές ἢ συναδέλφους τῆς Μέσης Παιδείας καθώς καί ἡ μελέτη τῶν ἴδιων προγραμμάτων, σέ συνδυασμό μέ μιᾶ ὀρισμένη γνώση τοῦ τρόπου ὑλοποίησής τους στή σχολική πράξη, ἀποτελέσαν τά πραγματικά γεγονότα πού μᾶς ὤθησαν στή διατύπωση τῶν ὑποθέσεών μας.

3. Σχέση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μέ τήν κυρίαρχη ἰδεολογία: Ὁ συνδυασμός τῶν δυό παραπάνω ἀφειτηριῶν μᾶς ὁδήγησε στή βασική κατευθυντήρια θεωρία τῆς ἔρευνάς μας πού συνίσταται στήν ἀποδοχή τῆς θέσης γιά τή στενή σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στή λειτουργία τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ γενικά καί στήν κυρίαρχη ἰδεολογία μέσα σ' ἓνα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό. Τό σχολεῖο ἀποτελεῖ δηλ. τό βασικό ἰδεολογικό μηχανισμό τοῦ κράτους. Ἡ κατευθυντήρια αὐτή θεωρία μᾶς ὁδήγησε νά θέσουμε τό πρόβλημα τῶν ἐιδικῶν σχέσεων τοῦ ἑλληνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μέ τήν ἀντίστοιχη κυρίαρχη ἰδεολογία, ὅπως αὐτές οἱ σχέσεις μεταφράζονται στό ἐπίπεδο τῆς ὀργάνωσης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος, καί νά διατυπώσουμε ἀνάλογες ὑποθέσεις.

Μέ βάση λοιπόν τά παραπάνω στοιχεῖα ἐπεξεργαστήκαμε τίς βασικές ὑποθέσεις τῆς ἔρευνας μας, τίς ὁποῦτες θά δοκιμάσουμε νά ἐπαληθεύσουμε στό φῶς τῶν ἐμπειρικῶν δεδομένων τῆς προβληματικῆς μας. Οἱ ἐρευνητικές αὐτές ὑποθέσεις μποροῦν νά διατυπωθοῦν ὡς ἑξῆς:

α) Ἡ ἴδια ἡ μορφή ὀργάνωσης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἀποτελεῖ κοινωνικό γεγονός: Στίς ὀργανωτικές ἀρχές τοῦ σχολικοῦ προγράμματος τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης τῆς χώρας μας ἐγγράφονται καί μορφές κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού συμβάλλουν σέ ἓναν καθορισμένο τύπο προγράμματος. Αὐτές οἱ μορφές κοινωνικοῦ ἐλέγχου ἀσκοῦνται ἀπό τίς κυρίαρχες κοινωνικές ὁμάδες ἢ τάξεις πού κρατοῦν στά χέρια τους τήν κρατική ἐξουσία κατὰ τό χρόνο σύνταξης τοῦ προγράμματος. Τό σχολικό δηλ. πρόγραμμα εἶναι

μιά γνώση που αξιολογείται, κατανέμεται και ιεραρχείται με βάση ορισμένα κριτήρια που καθορίζονται από κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις για έναν ορισμένο σκοπό.

β) Η διαφοροποίηση της οργάνωσης του σχολικού προγράμματος είναι συνάρτηση μιας ορισμένης, αντίστοιχης διαφοροποίησης του κοινωνικού ελέγχου που εγγράφεται στο πρόγραμμα: Η επαλήθευση δηλ. της πρώτης υπόθεσης μας οδηγεί αναγκαστικά και στην αποδοχή αυτής εδώ της υπόθεσης. Η δεύτερη αυτή υπόθεση σημαίνει πως μια ένδεχόμενη αλλαγή, τροποποίηση ή διατήρηση μιας ορισμένης οργανωτικής μορφής του σχολικού προγράμματος δεν είναι τυχαία αλλά πως εξαρτάται από την αλλαγή, τροποποίηση ή διατήρηση των κριτηρίων με βάση τα όποια ελέγχεται οργανωτικά το σχολικό πρόγραμμα.

γ) Η τροποποίηση, αλλαγή ή διατήρηση των κοινωνικών κριτηρίων οργάνωσης του σχολικού προγράμματος δεν προϋποθέτει αναγκαστικά και την εμφάνιση νέων κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων στο πολιτικοϊδεολογικό επίπεδο: Η υπόθεση αυτή σημαίνει πως αποδεχόμαστε τη διάκριση ανάμεσα στη θέση που κατέχουν οι κοινωνικοί φορείς στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στην αντίστοιχη τοποθέτησή τους σε μια ορισμένη συγκυρία, όπως την έχουμε αναλύσει πιο πάνω.

δ) Η οργανωτική μορφή του σχολικού προγράμματος που εξετάζουμε είναι άσπληρα ιεραρχημένη και σταθερή σ' όλο το χρονικό διάστημα που εξετάζουμε: Αυτή η υπόθεση συνοψίζει την αντίστοιχη θεωρητική θέση του B. Bernstein για την ευρωπαϊκή [ποικιλία] του "συλλογικού τύπου" προγράμματος.

V. Η μέθοδος έρευνας

A. Το υλικό της έρευνας: Όπως αναφέραμε στο δεύτερο κεφάλαιο της εισαγωγής, επιλέξαμε από τα προβλήματα της οργάνωσης του σχολικού προγράμματος το πρόβλημα της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης και το πρόβλημα των σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές του σχολικού προγράμματος. Τα δύο αυτά προβλήματα θέτουν, από τη φύση τους, στον έρευνητή και διαφορετικούς τρόπους προσπέλασής τους. Πριν όμως επιχειρήσουμε την παρουσίαση των μεθόδων, που ακολουθήσαμε στη διερεύνηση των προβλημάτων της έρευνας, είναι απαραίτητο να περιγράψουμε με συντομία και σαφήνεια το υλικό της έρευνας.

Τό ύλικό αὐτό ἀποτελεῖται, κατά κύριο λόγο, ἀπό τά ἀναλυτικά καί ὠρολόγια προγράμματα τῆς μέσης ἐκπαίδευσης, ὅπως δημοσιεύτηκαν, μέ βάση τά σχετικά διατάγματα, στήν "Ἐφημερίδα τῆς Κυβερνήσεως", ἢ ἐκδόθηκαν ἀπό τό Ὑπουργεῖο Ἐθνικῆς Παιδείας καί Θρησκευμάτων σέ αὐτοτελή φυλλάδια. Δέν περιοριστήκαμε μόνο στή συλλογή τῶν προγραμμάτων τοῦ γυμνασίου ("κλασσικῆς καί πρακτικῆς κατευθύνσεως"), ἀλλά συμπεριλάβουμε καί τά προγράμματα τῶν μέσων ἐμπορικῶν σχολῶν (οἰκονομικά γυμνάσια). Ἡ ἐπέκταση αὐτή θεωρήθηκε ἀναγκαία, παρά τή γνωστή κυριαρχία τοῦ "γυμνασίου" στή δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση, ὥστε ὁ ὅρος μέση ἢ δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση, πού χρησιμοποιοῦμε στήν ἐργασία μας, νά καλύπτει πραγματικά μιᾶ μεγαλύτερη ἔκταση τύπων σχολείου καί νά ἀντιστοιχεῖ στίς διεθνεῖς ταξινομήσεις τῶν ἐκπαιδευτικῶν βαθμίδων.¹

Χρησιμοποίησαμε ὡς ὑλικό τῆς ἔρευνάς μας τά ὠρολόγια προγράμματα τῶν ἐτῶν 1931, 1935, 1939, 1961, 1966, 1967, 1969 καί 1973 γιά τό γυμνάσιο "κλασσικῆς κατευθύνσεως". Ἄν καί μερικά ἀπό αὐτά τά προγράμματα (ὅπως π.χ. τά προγράμματα τοῦ 1966 καί 1973) δέν ἐφαρμόστηκαν ποτέ στή σχολική πράξη, τά συμπεριλάβουμε ὥστόσο στήν ἔρευνά μας καί τά θεωρήσαμε ἐνδεικτικά ἀπό τήν ἄποψη τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, ἐπειδή μέ τή συνεξέτασή τους ἀποκτοῦμε μιᾶ ὀλοκληρωμένη εἰκόνα αὐτῆς τῆς ἄποψης πού θά μᾶς ἐπιδέξει νά βγάλουμε χρήσιμα συμπεράσματα καί νά ἐπαληθεύσουμε ἢ νά ἀπορρίψουμε τίς ὑποθέσεις μας. Τό γεγονός δηλ. πῶς τά προγράμματα αὐτά στηρίζονταν σέ διαφορετικά ὀργανωτικά κριτήρια ἀποτελέσει τό βασικό λόγο συνεκτίμησής τους μέ τά ὑπόλοιπα προγράμματα.

Χρησιμοποίησαμε τά ὠρολόγια προγράμματα τοῦ γυμνασίου "πρακτικῆς κατευθύνσεως" τῶν ἐτῶν 1935, 1961, 1966 καί 1969 καθώς καί τά ἀντίστοιχα προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν (οἰκονομικῶν γυμνασίων) τῶν ἐτῶν 1932, 1966 καί 1969. Ἡ μή χρονική καί ἀριθμητική ἀντιστοιχία στά προγράμματα αὐτῶν τῶν τριῶν τύπων τῆς γενικῆς μέσης ἐκπαίδευσης δέν ὀφείλεται σέ

1. Περιοριζόμαστε μόνο στή δευτεροβάθμια γενική ἐκπαίδευση. Γιά τίς διεθνεῖς ταξινομήσεις βλ. Classification des systèmes d'enseignement des Pays membres de l'OCDE, ἔκδ. τοῦ O.C.D.E., Paris 1975 (Volume Recapitulatif) σ. 3-18 καί 32.

μεθοδολογικούς περιορισμούς αλλά σέ πραγματικές αίτιες. Στο χρονικό δηλ. διάστημα πού καλύπτει ή Έρευνά μας δέν υπήρξαν άλλα ώρολόγια προγράμματα γι'αυτούς τούς τύπους τών σχολείων. Δέν νομίζουμε ώστόσο πώς αυτή ή αναντιστοιχία Έχει μεγάλη σημασία, μιá καί τά ώρολόγια προγράμματα αυτών τών τύπων σχολείου καλύπτουν τούς βασικούς σταθμούς στήν εξέλιξη τών προγραμμάτων καί ή αναντιστοιχία ανάμεσα στους δύο τελευταίους τύπους σχολείων είναι πολύ μικρή. Άλλωστε καί ή Έδια άπουσία πολλών προγραμμάτων είναι μιá ένδειξη γιά τή συνολική εξέλιξη τών προγραμμάτων στό εκπαιδευτικό σύστημα τής χώρας μας.

Γιά μεθοδολογικούς λόγους περιοριστήκαμε στά αναλυτικά προγράμματα τών έτων 1931,1935,1939,1966 καί 1969 γιά τό γυμνάσιο "κλασσικής κατευθύνσεως". Δέν συμπεριλάβαμε π.χ. τό πρόγραμμα του 1961, μιá καί δέν είναι παρά άντιγραφή του προγράμματος του 1935, καί δέν έξετάσαμε τό αναλυτικό πρόγραμμα του 1973 μιá καί δέν πηρε ποτέ τήν τελική του μορφή.¹ Περιοριστήκαμε,ώς πρός τήν παρουσίαση τών δεδομένων,στί διερεύνηση τών αναλυτικών προγραμμάτων του γυμνασίου "κλασσικής κατευθύνσεως", γιáτι καί ή άνάλυση πού έπιχειρήσαμε στα άντίστοιχα προγράμματα του γυμνασίου "πρακτικής κατευθύνσεως" καί του οίκονομικού γυμνασίου μäs έδειξε ότι οδηγούμαστε στα Έδια δεδομένα. Τά δεδομένα δηλ. άπό τή διερεύνηση του αναλυτικού προγράμματος αυτών δύο τύπων σχολείου τής γενικής μέσης Εκπαίδευσης θά ήταν μιá αύτούσια-άραπεριττή-έπανάληψη ήδη γνωστών δεδομένων. Δέν παραλείψαμε ώστόσο νά έντάξουμε αυτή τή διαπίστωση στή γενική έρμηνεία του προβλήματος τών σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές του προγράμματος.

Χρησιμοποίησαμε τέλος Ένα όρισμένο ύλικό άπό νόμους του Κράτους καί νομοθετικά διατάγματα,είσηγητικές έκθέσεις νομοσχεδίων καί μεθοδικές οδηγίες πού άφορούσαν τίς διάφορες τροποποιήσεις ή άλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, τή διοίκηση τής Εκπαίδευσης, τό θεσμό καί τόν τρόπο έξετάσεων κλπ. πού μäs έπέτρεψαν Έτσι νά φωτίσουμε όρισμένες ίδιο-

1. Τό πρόγραμμα αυτό μοιράστηκε σέ κλειστό κύκλο "είδικών" γιά νά μελετηθεΐ καί άποσύρθηκε άνεξηγήτα άπό τό άρμόδιο ύπουργείο.

μορφίες του προγράμματος και να κατανοήσουμε καλλίτερα τον τρόπο υλοποίησης του στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού. Αυτό το ύλικό δέν αναλύθηκε λεπτομερειακά, αλλά μελετήθηκε μόνο με βάση την κύρια προβληματική της εργασίας μας.

Β. Η μέθοδος έρευνας της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης: Μια όρισμένη ιεράρχηση προϋποθέτει όρισμένες διακρίσεις και μια αντίστοιχη σχέση προτεραιότητας ανάμεσα σε διάφορα στοιχεία, 'Ο καθορισμός αυτών των διακρίσεων και των σχέσεων πρέπει να στηριχτεί σε όρισμένα κριτήρια που θα κάνουν φανερή και κατανοητή την ιεράρχηση. Τά κριτήρια, λοιπόν, που επέλεξαμε για τον καθορισμό και τη διερεύνηση της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης είναι τά επόμενα: α) 'Ο εβδομαδιαίος χρόνος που διατίθεται από τό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος. β) 'Η σειρά με την οποία αναγράφονται στο πρόγραμμα τά διάφορα μαθήματα. γ) 'Ο υποχρεωτικός ή προαιρετικός χαρακτήρας των μαθημάτων, όπως καθορίζεται από τό πρόγραμμα. δ) 'Ο "πρωτεύων" ή ο "δευτερεύων" χαρακτήρας των μαθημάτων και ε) 'Η εμφάνιση και ή απάλειψη μαθημάτων στο πρόγραμμα.

Τά κριτήρια αυτά αναφέρονται αποκλειστικά στην ζδια την όργάνωση του προγράμματος και μπορούν να μεταφραστούν και σε ποσοτικά δεδομένα. Με βάση αυτά τά κριτήρια αναλύθηκε καθένα από τά προγράμματα που επέλεξαμε και έτσι μπορέσαμε να αποχτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της διαστρωμάτωσης της σχολικής γνώσης σε κάθε πρόγραμμα. Στη συνέχεια συγκρίναμε τά δεδομένα κάθε προγράμματος μεταξύ τους για να διαπιστώσουμε και να καταγράψουμε τις τυχόν όμοιότητες ή διαφορές. Με τον τρόπο αυτό αποχτήσαμε μια διαχρονική εικόνα του προβλήματος της διαστρωμάτωσης της σχολικής γνώσης.

'Η έγκυρότητα, ή επάρκεια και ή καταλληλότητα αυτής της έρευνητικής μεθοδολογίας που επέλεξαμε στηρίζονται τόσο στα δεδομένα της αντίστοιχης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, που μās βοήθησαν στην έπιλογή των κριτηρίων, όσο και στην ζδια την κατεύθυνση της εργασίας μας, όπως φαίνεται από τη διατύπωση του πρώτου έπιμέρους προβλήματος που θέτει ή έρευνά μας.

Γ. Η μέθοδος έρευνας των σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές του προγράμματος. 'Ο φανερός χαρακτήρας όλων των αναλυτικών προγραμμάτων που εξέτάζουμε συνίσταται στην αυστηρή διάκριση και αυτότελεια των μαθημάτων. Τό

γεγονός αυτό προκαθορίζει ως ένα σημείο και τή μέθοδο έρευνας τών σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές τής σχολικῆς γνώσης, μιά και μās υποχρεώνει αρχικά νά διερευνήσουμε τίς είδικές μορφές μέ τίς όποιες ό κοινωνικός έλεγχος έγγράφεται στό είδος αυτό τής όργάνωσης του σχολικού προγράμματος.

Σημαντική βοήθεια στή διερεύνηση αυτού του προβλήματος μās πρόσφεραν τά αντίστοιχα δεδομένα τής παιδαγωγικῆς θεωρίας και έρευνας. Πράγματι ή παιδαγωγική βιβλιογραφία, σχετικά μέ τό θέμα τής όργάνωσης του σχολικού προγράμματος, μās έχει προσφέρει μιά διπλή προοπτική αντιμετώπισης του θέματος, τόσο δηλ. από τήν άποψη τής όριζόντιας όργάνωσης τής σχολικῆς γνώσης όσο και από τήν άποψη τής κάθετης όργάνωσης αυτής τής γνώσης.¹ Μέ τόν όρο όριζόντια όργάνωση τής σχολικῆς γνώσης έννοϋμε τόν τρόπο όργάνωσης της σέ μιά όρισμένη τάξη μιās εκπαιδευτικῆς βαθμίδας. Έτσι π.χ. ή διερεύνηση τών σχέσεων πού υπάρχουν ανάμεσα στό μάθημα τής γεωγραφίας στήν πρώτη τάξη του γυμνασίου και στό μάθημα τής Ιστορίας στήν ίδια τάξη μās οδηγεί στό πρόβλημα τής όριζόντιας όργάνωσης τής σχολικῆς γνώσης. Η διερεύνηση, αντίθετα, τών σχέσεων ανάμεσα στό περιεχόμενο του μαθήματος τής γεωγραφίας τής πρώτης τάξης του γυμνασίου και στό περιεχόμενο του ίδιου μαθήματος στή δεύτερη τάξη του γυμνασίου μās οδηγεί στό πρόβλημα τής κάθετης όργάνωσης τής σχολικῆς γνώσης.

Έκτός από τή βασική αυτή διάκριση στον τρόπο όργάνωσης τής σχολικῆς γνώσης είναι ανάγκη νά κάνουμε και μιά άλλη μεθολογική διάκριση σχετικά μέ τίς διαστάσεις τών γνωστικῶν περιοχῶν του προγράμματος. Μιά γνωστική περιοχή (μάθημα) του προγράμματος μπορεί νά αναλυθεῖ από τήν άποψη του περιεχομένου της σέ δύο άλληλένδετα επίπεδα: Στο επίπεδο τών γνώσεων (πληροφορίες, έννοιες, ιδέες κλπ.) πού προσφέρονται από τό μάθημα και στό επίπεδο τών εμπειριῶν μάθησης (νοητικές ικανότητες και δεξιότητες) πού συνεπάγονται αυτές οί γνώσεις. Στην εξέταση, λοιπόν, τών σχέσεων του περιεχομένου τής σχολικῆς γνώσης αποδεχόμαστε αυτή τή μεθολογική διάκριση και εξετάζουμε τόσο τήν άποψη του γνωστικού περιε-

1. Ralph W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, The University of Chicago Press, Chicago 1950, σ. 83-84. (Δέν χρησιμοποιήσαμε τούς γνωστούς όρους έπαλληλία και παραλληλία τής διδακτέας ύλης, γιατί δέν καλύπτουν όλο τό πεδίο τής προβληματικῆς μας).

χομένου όσο και την άποψη των έμπειριών μάθησης του περιεχομένου κάθε γνωστικής περιοχής του προγράμματος.¹

Οι δύο παραπάνω διευκρινίσεις είναι αναγκαίες, μιά και καθορίζουν τά μεθοδολογικά πλαίσια μέσα στα όποια θα κινηθεῖ ἡ μέθοδος έρευνας τῶν σχέσεων ανάμεσα στίς γνωστικές περιοχές του σχολικοῦ προγράμματος.² Ἡ μέθοδος πού ἐπιλέξαμε γιά τήν έρευνα αὐτῶν τῶν σχέσεων εἶναι ἡ μέθοδος "ἀνάλυσης περιεχομένου", ὅπως συστηματικά ἔχει περιγραφεῖ ἀπό τόν Β. Berelson.³ Ἀπό τίς δύο μορφές "ἀνάλυσης περιεχομένου" ἐκλέξαμε τήν "ποιοτική" ἀνάλυση περιεχομένου. Τά κριτήρια ἐκλογῆς αὐτῆς τῆς μεθόδου εἶναι τά ἐπόμενα: α) Ἡ διερεύνηση τῶν σχέσεων ανάμεσα στίς γνωστικές περιοχές του σχολικοῦ προγράμματος ἐντάσσεται στή διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα σέ περιεχόμενα ἐπικοινωνίας, γεγονόσ πού ἐμπύπτει στό κύριο ἀντικείμενο αὐτῆς τῆς μεθόδου. β) Ἡ αὐστηρή διάκριση καί αὐτοτέλεια τῶν γνωστικῶν περιοχῶν του μαθήματος μεταξύ τους δέν εὐνοοῦν τή χρησιμοποίησή τῆς "ποσοτικῆς" ἀνάλυσης περιεχομένου, μιά καί ἐδῶ πρόκειται κυρίως γιά τή διερεύνηση του εἵδους τῶν σχέσεων ανάμεσα σ'αὐτά τά περιεχόμενα. Ἡ "ποιοτική" ἀνάλυση περιεχομένου, ἀντίθετα, μᾶς προσφέρει τό πλεονέκτημα νά ἐπισημαίνει ἀκριβῶς τό καινούργιο, τό ἐνδιαφέρον καί τό πρωτότυπο πού χαρακτηρίζει τίς σχέσεις ανάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης.⁴ γ) Ἄν καί ἡ μέθοδος αὐτή μπορεῖ νά χαρακτηριστεῖ γιά τόν ἔντονα ὑποκειμενικό της χαρακτήρα, δέν ὑπάρχει, ὡστόσο, πρὸς τό

1. Hilda Taba, Curriculum Development-theory and practice, Harcourt, Brace & World, New York 1962, σ.428-429.

2. Δέν συμμεριζόμαστε, βέβαια, τίς τεχνοκρατικές ἀπόψεις του R.Tyler καί τῆς H.Taba σχετικά μέ τή σύνταξη τῶν προγραμμάτων. Βλ. Fred Inglis, "Ideology and Curriculum: The value assumptions of system builder", Journal of Curriculum Studies, τόμ.στ', τεῦχ.1, Μάιος 1974, σ.3-14.

3. Bernard Berelson, Content Analysis in Communication Research, Hafner Publishing Co, New York 1971 (ἀνατύπωση ἀπό τήν ἔκδοση του 1952)

4. Βλ. Madeleine Grawitz, Méthodes des sciences sociales, Dalloz, β' ἔκδ., Paris 1974, σ.631-632 καί Bernard Berelson, ὁ.π.σ.114-134

παρόν, ἄλλη ἔγκυρη καί κατάλληλη γι' αὐτό τό σκοπό μέθοδος, ἀλλά οὔτε μποροῦμε καί, σέ τελευταία ἀνάλυση, νά ὑποστηρίξουμε τήν ἀπόλυτη ἀντικειμενικότητα τῶν μεθόδων καί τῶν τεχνικῶν τῆς ἔρευνας, μιά καί κάτι τέτοιο θά μᾶς ὀδηγοῦσε σέ μιά παραλλαγή ψευδαίσθησης θετικιστικοῦ χαρακτήρα.¹

Ἡ ἐκλογή αὐτῆς τῆς μεθόδου συνεπάγεται τήν ἐπεξεργασία καί τήν διατύπωση ἑνός συστήματος κατηγοριῶν. Οἱ κατηγορίες αὐτές, σχετικά μέ τή συγκεκριμένη προβληματική, πρέπει νά ἀποτελοῦν προῦδόν μιᾶς ὀρισμένης διαδικασίας πού νά ὀδηγεῖ σ' ἕνα σύστημα κατάλληλων, εὐδιάκριτων, ἐξαντλητικῶν καί γόνιμων κατηγοριῶν ἀνάλυσης περιεχομένου. Αὐτή τήν ἀνάλογη διαδικασία πού ἀκολουθήσαμε γιά τήν ἐπεξεργασία καί τήν διατύπωση τοῦ συστήματος τῶν κατηγοριῶν, τήν στηρίξαμε στίς μεθοδολογικές ὑποδείξεις πού μέ σαφήνεια καί πληρότητα ἀναφέρει ἡ V.Isambert-Jamati.²

Στή συγκεκριμένη λοιπόν προβληματική τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης καί σέ συνδυασμό μέ τό γεγονός πώς ἡ σχέση δέν μπορεῖ νά ἀναχθεῖ στό ἐπίπεδο ὑπαγωγῆς αὐτῆς τῆς γνώσης κάτω ἀπό κοινές γενικές ἔννοιες, μπορέσαμε νά διακρίνουμε δύο ἐπίπεδα ἀνάλυσης αὐτῶν τῶν σχέσεων καί νά διατυπώσουμε ἔτσι καί τίς ἀντίστοιχες κατηγορίες τους: α) τήν ἐσωτερική ὀργανωτική σχέση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν καί β) τήν ἐξωτερική ὀργανωτική σχέση αὐτῶν τῶν περιοχῶν. Τό πρῶτο ἐπίπεδο ὁροθετεῖ τίς σχέσεις ἀποκλειστικά καί μόνο τῶν ἴδιων τῶν γνωστικῶν περιοχῶν τοῦ προγράμματος, ἔτσι ὅπως παρουσιάζονται στό ἴδιο τό πρόγραμμα, καί τό δεύτερο τίς σχέσεις αὐτῶν τῶν γνωστικῶν περιοχῶν μεταξύ τους ἔτσι ὅπως ἐκφράζονται ἀπό τοὺς ἀντίστοιχους ἐκπροσώπους τῆς σχολικῆς γνώσης, δηλ. τό διδακτικό προσωπικό. Ἡ διάκριση αὐτή εἶναι μεθοδολογικά γόνιμη, μιά καί μᾶς ἐπιτρέπει νά συσχετίσουμε ἀβίαστα τό ἴδιο τό σχολικό πρόγραμμα μέ τοὺς ἀντίστοιχους φορεῖς του καί τά θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησής του στό ἐσωτερικό τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ καί ἔτσι, σέ τελευταία ἀνάλυση,

1. P.Bourdieu, J.C.Chamboredon καί J.C.Passeron, *Le métier de sociologue*, Mouton/ Bordas, Paris 1968, σ.68.

2. V.Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, P.U.F, Paris 1970, σ. 26-28. Πρβλ. Madeleine Grawitz, ὁ.π.σ.644-645.

νά συσχετίσουμε τό σχολικό πρόγραμμα μέ τίς αντίστοιχες μορφές κοινωνικού έλέγχου πού έγγράφονται σ'αυτό.

Τό περιεχόμενο τῆς κάθε μιᾶς ἀπό τίς κατηγορίες πού ἀκολουθοῦν καθορίζεται συνοπτικά, μιᾶ καί ὑπάρχει κίνδυνος, ὅταν ἀρχίζει κανεὶς νά ἐπεξηγεῖ καί ν'ἀναλύει τίς κατηγορίες, νά ἀποδώσει σέ κάθε αντίστοιχο θέμα ὅλη τήν ποικιλία τῶν χαρακτηριστικῶν τῆς κατηγορίας, πράγμα πού δέν συμβαίνει ἀναγκαστικά¹. Σύμφωνα, λοιπόν, μέ τίς παραπάνω διευκρινίσεις, τό σύστημα κατηγοριῶν ἀνάλυσης τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τοῦ προγράμματος εἶναι τό ἐπόμενο:

Οἱ ὀργανωτικές σχέσεις τῶν γνωστικῶν περιοχῶν τοῦ προγράμματος

1) Οἱ σχέσεις ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης.

A) Ὅριζόντια ὀργάνωση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν

1) Ἀπλή ἀναφορά σέ κοινό γνωστικό ἀντικείμενο. Ἡ κατηγορία αὐτή δέν σημαίνει, βέβαια, πῶς ὑπάρχουν μαθήματα πού τό περιεχόμενό τους συμπίπτει μέ τό περιεχόμενό ἄλλων μαθημάτων, ἀλλά πῶς ἓνα μικρό (ἐλάχιστο) τμήμα ἀπό τό περιεχόμενό τους ἀποτελεῖ καί περιεχόμενο ἑνός ἄλλου μαθήματος. Τό κοινό αὐτό γνωστικό ἀντικείμενο δέν συνεπάγεται, βέβαια, πάντοτε μιᾶ ὁμοιόμορφη διατύπωση μέσα στό πρόγραμμα.

2) Συσχέτιση γνωστικῶν ἀντικειμένων. Στό πρόγραμμα ὑποδεικνύεται ρητά ἡ συσχέτιση ὀρισμένου περιεχομένου ἑνός μαθήματος μέ περιεχόμενο ἑνός ἄλλου μαθήματος. Ἡ συσχέτιση αὐτή διατυπώνεται ὡς σύγκριση (ὁμοιότητες καί διαφορές) περιεχομένου μαθημάτων, ὡς παραλληλισμός ἢ ὡς ἀναφορά καί συσχετισμός ἀνάμεσα σέ περιεχόμενα διαφόρων μαθημάτων. Ἡ ὑπόδειξη αὐτή γίνεται εἴτε στήν ἔκθεση περιεχομένου τοῦ ἑνός μαθήματος εἴτε καί στά δύο. Παρατηρεῖται τέλος τό φαινόμενο νά ὑποδεικνύεται αὐτή ἡ συσχέτιση περιεχομένου σ'ἓνα μάθημα μέ πε-

1. V. Isambert-Jamati, ὀ.π.σ.28.

ριεχόμενο πολλῶν ἄλλων μαθημάτων.

3) Ἀπλή ἀναφορά σέ κοινές ἔννοιες. Ἡ κατηγορία αὐτή δέν σημαίνει πῶς ὀλόκληρο τό περιεχόμενο δύο ἢ περισσοτέρων μαθημάτων μπορεῖ νά ὑπαχθεῖ σέ μιὰ γενικότερη ἔννοια ἀλλά πῶς, ἀπλά καί μόνο, ἀναφέρεται κατά τήν ἔκθεση τοῦ περιεχομένου μιὰ κοινή σέ δύο μαθήματα ἔννοια. Αὐτή ἡ ἔννοια δέν καλύπτει καθόλου ὀλόκληρο τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος, ἀλλά μονάχα ἓνα τμήμα του, καί κατά συνέπεια δέν μπορούμε κατά "μερίζονα λόγο" νά μιλήσουμε γιά ὑπαγωγή τῶν δύο ἢ περισσοτέρων μαθημάτων σ' αὐτή τήν κοινή ἔννοια. Ἐκεῖνο ὅμως πού εἶναι ἐνδεικτικό στήν κατηγορία αὐτή εἶναι τό γεγονός πῶς δέν καθορίζεται ρητά καμιὰ συσχέτιση ἀνάμεσα σέ περιεχόμενο μαθημάτων μέ βάση τήν κοινή τους ἔννοια.

4) Ἀναφορά σέ κοινή μέθοδο. Ἀπό τά προγράμματα ὑποδεικνύεται νά χρησιμοποιηθεῖ κατά τή διδασκαλία ἑνός μαθήματος ἓνας ἀνάλογος τρόπος καί γιά τή διδασκαλία ἑνός ἄλλου μαθήματος. Ἡ ἀναφορά αὐτή σέ κοινή μέθοδο διατυπώνεται ρητά ὡς "ἀνάλογος ἐπεξεργασία τῶν διδασκόμενων" ἢ ἀπλῶς περιγράφεται σέ δύο μαθήματα ἡ ἴδια μέθοδος προσέλασης τοῦ περιεχομένου χωρίς τήν παραπάνω συσχέτιση.

5) Ἀπλή ἀναφορά σέ κοινές ἀλλαγές πού μποροῦν νά ἐπέλθουν στοὺς μαθητές (μέ τή διδασκαλία τῶν διαφόρων μαθημάτων). Ἡ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία μᾶς ἔδειξε πῶς μονάχα ἀπό τήν ἄποψη τῶν σκοπῶν τοῦ κάθε μαθήματος ἦταν δυνατή ἡ διερεύνηση τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τοῦ προγράμματος. Παρόλο πού ἡ κατηγορία αὐτή θά μπορούσε νά χρησιμοποιηθεῖ γόνιμα μέ τήν ἀνάλυσή της σέ ἐπιμέρους κατηγορίες πού νά καλύπτουν τό εἶδος τῶν ἀλλαγῶν πού καθορίζονται ἀπό τά προγράμματα, περιοριστήκαμε, ὡστόσο, μόνο στήν ἐπισήμανση αὐτοῦ τοῦ εἴδους τῶν σχέσεων, μιὰ καί διαφορετικά θά παρεκκλῖναμε ὑπό τήν προβληματική τοῦ θέματός μας.

B) Κάθετη οργάνωση περιεχομένου

1) Ἡ συνέχεια περιεχομένου προσθετικού τύπου. Ἡ κατηγορία αὐτή σημαίνει πῶς γιά ἕνα ὀρισμένο μάθημα προστίθεται ἀπό τάξη σέ τάξη ἕνα νέο γνωστικό ἀντικείμενο, ἔτσι πού νά ὑπάρχει μιὰ προοδευτική αὔξηση τοῦ γνωστικοῦ ἐπιπέδου τοῦ περιεχομένου τοῦ μαθήματος. Ἡ κατηγορία αὐτή ἀναλύεται σέ τρεῖς ἐπιμέρους κατηγορίες: α) τήν καθαρὴν συνέχεια περιεχομένου: σύμφωνα μέ τήν ὁποία τό περιεχόμενο τοῦ ἴδιου μαθήματος σέ διαφορετική τάξη εἶναι ἐντελῶς νέο. β) τήν ἀναδρομικήν συνέχεια περιεχομένου: ὅπου δηλ. τό περιεχόμενο τοῦ ἴδιου μαθήματος σέ μιὰ τάξη ἐπαναλαμβάνει ἕνα μέρος ἀπό τό περιεχόμενο τοῦ ἴδιου μαθήματος μιᾶς προηγούμενης τάξης καί προσφέρει ἐπιπλέον καί ἕνα νέο ἐντελῶς τμήμα περιεχομένου (ἐπανάληψη καί συνέχεια μαζί) καί γ) τήν ἀπλή (αὐτούσια) ἐπανάληψη περιεχομένου: ὅπου δηλ. τό περιεχόμενο ἑνός μαθήματος σέ μιὰ τάξη ἐπαναλαμβάνεται αὐτούσιο στήν ἐπόμενη τάξη καί στό ἴδιο μάθημα.

2) Ἡ ὑπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες: Ἡ κατηγορία αὐτή περιλαμβάνει τό περιεχόμενο ἐκείνων τῶν μαθημάτων πού σύμφωνα μέ τήν κάθετη οργάνωση τοῦ περιεχομένου, ὑπάγεται σέ κοινές ἔννοιες. Ἡ διερεύνηση τῶν προγραμμάτων, μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία, μᾶς ἔδειξε πῶς μπορούμε νά μιλάμε μόνο γιά μιὰ προοδευτική ὑπαγωγή τοῦ περιεχομένου ὀρισμένων μαθημάτων σέ κοινές ἔννοιες πού ἀρχίζει νά γίνεται εὐδιάκριτη ὅσο προχωροῦμε στίς τελευταῖες τάξεις τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης. Ἔτσι θά μπορούσαμε νά μιλήσουμε γιά μιὰ "ἐκ τῶν ὑστέρων" ὑπαγωγή τοῦ περιεχομένου σέ κοινές ἔννοιες.

II) Ἡ ὁροθέτηση τοῦ περιεχομένου σ' ἕνα μάθημα

A) Ἄναλυτικός καθορισμός τοῦ περιεχομένου: Ὁ τρόπος μέ τόν ὁποῖο καθορίζεται τό περιεχόμενο σέ κάθε μάθημα μᾶς ἔδειξε μιὰ διαφοροποι-

ηση από μάθημα σε μάθημα και από πρόγραμμα σε πρόγραμμα. Έτσι, με βάση αυτή την κατηγορία μπορούσαμε να επισημάνουμε σε ποιά μαθήματα και σε ποιά προγράμματα υπάρχει μια πιο αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου των μαθημάτων.

Β. Η χρονική οροθέτηση συγκεκριμένου περιεχομένου Η κατηγορία αυτή μας δείχνει ποιά μαθήματα και σε ποιές τάξεις καθορίζονται από το πρόγραμμα να διδαχτούν σε αυστηρά καθορισμένα χρονικά πλαίσια.

Γ. Ο καθορισμός περιεχομένου με βάση τα διδακτικά βιβλία: Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνες των μαθημάτων όπου το περιεχόμενό τους καθορίζεται ουσιαστικά με βάση το περιεχόμενο που έχουν τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία, μια και στο πρόγραμμα τονίζεται ρητά αυτή η διαδικασία και διαγράφεται σε πολύ γενικές γραμμές το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων.

III Εξωτερικές οργανωτικές σχέσεις

Α. Οι δυνατότητες καθηγητών και μαθητών στην έκλογή και οργάνωση περιεχομένου. Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στο ίδιο το πρόγραμμα και περιλαμβάνει το σύνολο των ενδείξεων του προγράμματος που φαίνεται να παρέχουν όρισμένες δυνατότητες στους καθηγητές και μαθητές σχετικά με το πρόβλημα της έκλογής και της οργάνωσης περιεχομένου. Διακρίνομε εδώ τις εξής επιμέρους υποκατηγορίες:

1. Άπλη αναφορά σ'αυτές τις δυνατότητες. Χωρίς να δίνονται δηλαδή πολλές διευκρινίσεις, αλλά να έντοπίζονται αυτές οι δυνατότητες σε συγκεκριμένα περιεχόμενα μαθημάτων.

2. Ο ένδεικτικός ρόλος του προγράμματος: Αυτή η κατηγορία περιέχει τις συγκεκριμένες αναφορές του προγράμματος με βάση τις οποίες ένα όρισμένο περιεχόμενο μαθήματος ή ένα ολόκληρο μάθημα θεωρείται απλώς ως υπόδειγμα για τους διδάσκοντες, ώστε να εκλέξουν και να οργανώσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του μαθήματος.

3. Δυνατότητα έκλογής από υπάρχουσα έκλογή του προγράμματος. Εί-
ναι οι περιπτώσεις εκείνες όπου δίνεται από το πρόγραμμα ή δυνατό-
τητα στο διδακτικό προσωπικό να επιλέξει από την έκλογή περιεχομένου
πού όροθετήθηκε από το ίδιο το πρόγραμμα. Η υποκατηγορία αυτή δια-
φέρει από την απλή αναφορά στις δυνατότητες έκλογής του διδακτικού
προσωπικού και των μαθητών, γιατί εδώ αυτές οι δυνατότητες προϋπο-
θέτουν ρητά μιά προηγούμενη έκλογή περιεχομένου και το αντικείμενο
αυτής της πρώτης έκλογής καθορίζεται ρητά στο πρόγραμμα.

4. Η δυνατότητα κατανομής του περιεχομένου. Η κατηγορία αυτή αναφέ-
ρεται στις δυνατότητες που παρέχει το πρόγραμμα στους διδάσκοντες για
τήν κατανομή του περιεχομένου διαφόρων μαθημάτων.

Μέ βάση το παραπάνω σύστημα κατηγοριών αναλύσαμε όλα τα προγραμ-
ματα που εξετάζουμε. Ως ένότητα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε είτε η λέξη
είτε το θέμα όπως μας τὰ περιγράφει ο B. Berelson.¹ Η ανάλυση αυτή
μὰς έδειξε τή μορφή των σχέσεων μέ τις όποτες συνδέονται οι γνωστικές
περιοχές του καθενός προγράμματος. Στη συνέχεια συγκρίναμε μεταξύ
τους τὰ αποτελέσματα από τήν ανάλυση κάθε προγράμματος για να απο-
χτήσουμε μιά συνολική εικόνα αυτών των σχέσεων διαχρονικά. Είναι τέ-
λος φανερό πώς η ποιοτική αυτή μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου που
χρησιμοποιήσαμε δέν έπιτρέπει τή χρήση μαθηματικών τύπων στη διερευ-
νηση αυτών των σχέσεων.²

Δ. Ο τρόπος έρμηνείας των δεδομένων της έρευνας. Τά δεδομένα που άν-
τλήσαμε τόσο από τή διερεύνηση της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης όσο
και από τήν ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές του
προγράμματος είναι ανάγκη να τὰ εξετάσουμε από τήν άποψη της γενικότε-
ρης λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτή καθορίζεται
από τὰ αντίστοιχα θεσμικά πλαίσια. Μέ τόν τρόπο αυτό έντάσσουμε άβίαστα
τά δεδομένα του προγράμματος σε μιά όρισμένη έρμηνευτική διαδικασία που

1. Bernard Berelson, ό.π. σ. 135-140 και 143-146.

2. Μιά ποσοτική ανάλυση περιεχομένου θά καθιστούσε, αντίθετα, αναγκαία
τή χρήση μαθηματικών τύπων μιά και εδώ πρόκειται για ύπολογισμό της
συχνότητας εμφάνισης των διαφόρων "θεμάτων".

νομιμοποιείται από τό γεγονόςός πώς τό ἴδιο τό σχολικό πρόγραμμα ὑλοποιεῖται μέσα σ'αὐτά τά καθορισμένα θεσμικά πλαίσια λειτουργίας τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης.

Γιά νά πετύχουμε κάτι τέτοιο θά ἐπιδιώξουμε νά προσδιορίσουμε τόν τρόπο μέ τόν ὅποιο ὑλοποιεῖται θεσμικά αὐτή ἡ ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης στήν προβλεπόμενη διαδικασία κατάχτησῆς της ἀπό τούς μαθητές. Γιά τό σκοπό αὐτό θά βασιστοῦμε σέ ἐπίσημα δεδομένα σχετικά μέ τόν τρόπο καί τή μορφή τῶν ἐξετάσεων, τή βαθμολογία κλπ. Στή συνέχεια θά ἐπιχειρήσουμε νά συσχετίσουμε τά δεδομένα τοῦ προγράμματος ἀπό τήν ἀποψη τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές, μέ τούς ἐξωτερικούς περιορισμούς πού θεσμικά μπαίνουν στίς δυνατότητες καθηγητῶν καί μαθητῶν γιά τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὁ καθορισμός αὐτῶν τῶν δυνατοτήτων θά βασιστεῖ σέ ἐπίσημα στοιχεῖα, ὅπως εἶναι τό βιβλίο ὕλης τῶν μαθημάτων, οἱ μεθοδικές ὁδηγίες, τά διδακτικά βιβλία, τά ἐκπαιδευτικά συνέδρια κλπ.

Ὅλα αὐτά τά στοιχεῖα θά μᾶς ἐπιτρέψουν νά φωτίσουμε μέ πληρότητα τή θεσμική ὑλοποίηση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε καθώς καί τό κοινωνικό κύρος τοῦ ἀντίστοιχου διδακτικοῦ προσωπικοῦ. Μέ τόν τρόπο αὐτό θά μπορέσουμε νά καθορίσουμε μέ σαφήνεια καί ἐγκυρότητα τό χαρακτήρα τῶν προγραμμάτων καί νά ἀπαντήσουμε ἔτσι στό δεύτερο καί τρίτο ἐρώτημα πού θέτει ἡ ἐργασία μας. Μέ βάση τέλος αὐτή τή διαδικασία εἶναι νόμιμο νά ἀναρωτηθοῦμε γιά τό ρόλο αὐτῶν τῶν προγραμμάτων στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. θά μπορέσουμε ἔτσι στή συνέχεια νά συσχετίσουμε αὐτό τόν εἰδικό ρόλο μέ τίς κοινωνικές συνθήκες πού τόν ἐπέβαλαν καί τόν συντηροῦν. Εἶναι φανερό λοιπόν πώς αὐτή ἡ συσχέτιση ἀποτελεῖ καί τήν κατάληξη τῆς ἐρμηνευτικῆς μας προσπάθειας καί σκοπεύει νά ἀπαντήσῃ στό τελευταῖο ἐρώτημα πού θέτει ἡ ἐργασία μας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Ι. Ἡ κατανομή τοῦ χρόνου στό πρόγραμμα

Ἡ πρώτη μεταβλητή πού μᾶς ἀποκαλύπτει τήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι ὁ ἐβδομαδιαῖος χρόνος πού καθορίζεται ἀπό τό πρόγραμμα γιά τή διδασκαλία κάθε μαθήματος. Ἡ πρώτη ἀνάγνωση ἑνός ὁποιουδήποτε ὠρολογίου προγράμματος μᾶς πείθει ἀμέσως γιά τόν ἄνισο χαρακτήρα τῆς κατανομῆς τοῦ χρόνου σέ κάθε μάθημα. Ἡ ἄνιση αὐτή κατανομή σημαίνει τήν ὕπαρξη μιᾶς μορφῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ὡς πρὸς τό χρόνο.

Ἡ ἱεράρχηση αὐτή τῶν μαθημάτων προϋποθέτει ὅπωςδήποτε ὀρισμένες προηγούμενες ἐπιλογές ποικίλου χαρακτήρα. Ἔτσι π.χ. μπορεῖ νά ὑποστηρίξει κανείς πῶς ἡ διάθεση περισσότερου χρόνου σ' ἓνα μάθημα προϋποθέτει τήν ἀναγνώριση τῶν δυσκολιῶν προσπέλασής του ἀπό τοὺς μαθητές ἢ ἀκόμα τήν ἐπιδίωξη μιᾶς μεγαλύτερης ἀποτελεσματικότητας τῆς διδασκαλίας αὐτοῦ τοῦ μαθήματος. Ὅλες ὅμως, οἱ ἐπιλογές αὐτοῦ τοῦ εἴδους σχετίζονται ἀποκλειστικά μέ τήν προβληματική τῶν διαδικασιῶν μάθησης καί δέν ἀπαντοῦν στό βασικό ἐρώτημα τοῦ σκοποῦ πού ἐπιδιώκει αὐτή ἡ μάθηση (ἄρα καί τό πρόγραμμα) μέ βάση αὐτή τήν καθορισμένη καί διαφοροποιημένη κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου στό πρόγραμμα. Ἡ ἀδυναμία τέτοιων ἀπόψεων νά προσφέρουν ἱκανοποιητική ἐξήγηση σχετικά μέ τή συγκεκριμένη μορφή ἱεραρχίας τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα μᾶς ἐπιτρέπει νά ἀναζητήσουμε ἄλλοῦ τύς ἐπιλογές πού καθορίζουν αὐτή τήν ἱεραρχία.

Σύμφωνα, λοιπόν, μέ τίς ὑποθέσεις τῆς ἔρευνάς μας θά στρέψουμε τή διερεύνηση τοῦ προβλήματος τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, ἀπό τήν ἀποψη κατανομῆς τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου, πρὸς ἀναζήτηση ἐπιλογῶν ἰδεολογικοῦ καί πολιτικοῦ χαρακτήρα. Γιά τό σκοπό αὐτό ἡ κατανομή τοῦ χρόνου στό πρόγραμμα θά ἐξεταστεῖ ἀπό τίς ἐξῆς σκοπιές: α) Σέ κάθε ὠρο-

λόγιο πρόγραμμα πού εξετάζουμε θά υπολογιστεῖ, ὡς πρὸς τὸ συνολικὸ χρό-
νο πού διατίθεται γιὰ ὅλα τὰ μαθήματα τοῦ προγράμματος, ὁ χρόνος ἐπι-
τοῦς % πού διατίθεται γιὰ κάθε μάθημα. β) Τὰ δεδομένα αὐτά θά μᾶς ἐπι-
τρέψουν νά καθορίσουμε μέ ἀντικειμενικότητα τὴ μορφή ἱεράρχησης τῶν μα-
θημάτων σέ κάθε πρόγραμμα. γ) θά συγκρίνουμε τέλος ὅλες τὶς ἱεραρχίες
τῶν προγραμμάτων μεταξύ τους γιὰ νά μπορέσουμε νά καταγράψουμε τὶς τυ-
χόν μεταβολές στὴν κατανομή τοῦ χρόνου γιὰ καθένα ἀπὸ τὰ μαθήματα, πράγ-
μα πού θά μᾶς ἐπιτρέψει τελικὰ νά ἐπισημάνουμε τὶς διαφορὲς ἱεράρχησης
τῶν μαθημάτων ἀπὸ πρόγραμμα σέ πρόγραμμα.

Εἶναι ἀνάγκη τέλος νά σημειώσουμε πὼς ἡ καταγραφή τοῦ χρόνου, ἔτσι
ὅπως κατανέμεται στὸ πρόγραμμα, δέν σημαίνει ἀναγκαστικὰ καὶ καταγραφή
τοῦ πραγματικοῦ χρόνου τῆς ἀντίστοιχης διδακτικῆς πράξης γιὰ κάθε μάθη-
μα, μιὰ καὶ εἶναι γνωστὸ πὼς οἱ διάφορες σχολικὲς ἀργίες καὶ γιορτές,
ἡ παρέμβαση τοῦ καθηγητῆ στὴ διάθεση τοῦ χρόνου ἑνὸς μαθήματος πρὸς ὄφε-
λος ἄλλου μαθήματος, ἡ ἀπουσία καθηγητῶν πού διδάσκουν ἓνα μάθημα συν-
τελοῦν, μαζί μέ ἄλλες αἰτίες, στὴ διαφοροποίηση τῆς πραγματικῆς χρή-
σης τοῦ χρόνου σέ μιὰ σχολικὴ χρονιά.¹

Μέ βάση λοιπόν αὐτές τὶς διευκρινίσεις ἡ ἐξέλιξη τοῦ ὄρολογίου
προγράμματος τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης, τὴν περίοδο πού εξετάζου-
με, παρουσιάζει τὴν ἐπόμενη εἰκόνα:

1. Τὸ γεγονός αὐτό, ἂν λάβουμε ὑπόψη μας τὴν ὑποχρεωτικὴ γιὰ τοὺς καθη-
γητές τῆς μέσης ἐκπαίδευσης ἐφαρμογὴ τοῦ προγράμματος, σέ συνδυασμὸ μέ
τὰ ἄλλα θεσμικὰ πλαίσια ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης, δέν μᾶς ἐπιτρέ-
πει νά μιλήσουμε ὡστόσο γιὰ διαφοροποίηση "τῆς γενικῆς θεματικῆς εἰκόνας
τῶν ἐγχαρασσόμενων ἰδεολογικῶν μηνυμάτων". Βλ. Κωνσταντῖνος Τσουκαλᾶς,
Ἐξάρτηση καὶ ἀναπαραγωγή..., ὁ.π. σ. 553

Πίνακας 1

Ἡ ἐξέλιξη τοῦ ὠρολογίου προγράμματος τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης-
 γυμνάσιο "κλασσικῆς κατεύθυνσεως" (Σέ ἐβδομαδιαῖες ὥρες γιά 6 τάξεις).

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ							
	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Θρησκευτικά	11	12	12	12	10	12	13	12
Ἀρχαῖα Ἑλλ.	52	51	42	45	32	44	39	36
Νέα Ἑλληνικά	21	18	23	24	22	24	24	24
Ξένη Γλώσσα	17	17	11	17	15	18	15	18
Ἱστορία	15	17	12	17	14	18	18	18
Ἀγωγή Πολύτου	1	1	1	1	2½	2	1½	2
Μαθηματικά	17	21	18	24	24½	26	24	28
Κοσμογραφία	1	1	1	1	-	1	1	1
Φυσιολογιστικά	18	19	21	20	20½	23	21	28
Γεωγραφία	8	8	8	8	6	8	7	6
Ἵγίεινή	1	1	2	1	2	2	2	-
Τεχνικά	8	7	18	8	5	6	4	2
Ὡδική	6	6	9	6	5	5	4	2
Φιλοσοφικά	4	4	2	4	2	4	4	4
Λατινικά	(12)	12	7	12	-	9	8	6
Γυμναστική	-	18	18	18	15	17(15)	18	18
Ἐπαγγ. Προσανατολισμός	-	-	-	-	1	2	-	-
Στοιχεῖα Οἰκονομικῆς Ἐπιστ.	-	-	-	-	2	-	-	-
Οἰκοκυρικά	(6)	-	11	10	8	5	6	5
Σύνολο } ἀρρέν.	180	213	205	218	180	221	204	205
ὠρῶν } θηλ.			216	228	188	221	210	210

Προκαταρκτικές παρατηρήσεις στον πίνακα 1. Πρὶν προχωρήσουμε στὴν ἀνάλυση τῶν δεδομένων τοῦ πίνακα 1 πρέπει νὰ ἐπεξηγήσουμε ὀρισμένα σημεῖα αὐτοῦ τοῦ πίνακα: α) Ὡς βάση κατὰ τάξης τῶν μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 καὶ ὅποια νέα μαθήματα ἐμφανίζονται σὲ μεταγενέστερα προγράμματα καταγράφονται στή συνέχεια σύμφωνα μέ τή χρονολογική σειρά αὐτῶν τῶν προγραμμάτων. β) Γιά ὀρισμένα μαθήματα διατηρήσαμε τή διατύπωση πού εἶχαν στό πρόγραμμα τοῦ 1931, ἀνεξάρτητα ἂν σὲ μεταγενέστερα προγράμματα παρουσιάζονταν μέ διαφορετικό ὄνομα. Αὐτό συμβαίνει π.χ. μέ τὰ φυσιολογικά, πού ὀνομάζονται σὲ μεταγενέστερα προγράμματα "φυσικά" ἢ "φυσικαὶ ἐπιστήμαι", μέ τήν ὠδική, πού ἀναφέρεται ὡς μουσική κλπ. γ) Τό ὠρολόγιο πρόγραμμα τοῦ 1939 συντάχθηκε γιά ἑξατάξιο γυμνάσιο "νέου τύπου". Αὐτός ὁμως ὁ τύπος δευτεροβάθμιας γενικῆς ἐκπαίδευσης δέν ἀντιστοιχεῖ σ' ὅλη του τήν ἔκταση μέ τό γνωστό γυμνάσιο "κλασσικῆς κατευθύνσεως", ἀλλά μονάχα οἱ τέσσερις τελευταῖες τάξεις του ἀντιστοιχοῦν μέ τίς τέσσερις πρῶτες τάξεις τοῦ γνωστοῦ ἑξαταξίου γυμνασίου. δ) Τό πρόγραμμα τοῦ 1966 εἶναι μισοτελειωμένο καὶ ἀφορᾷ τίς τρεῖς τάξεις τοῦ "Γυμνασίου" καὶ τίς δύο πρῶτες τάξεις τοῦ "Λυκείου", σύμφωνα μέ τό διαχωρισμό τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης τό 1964. Ἐπομένως ἀντιστοιχεῖ μέ τίς πρῶτες πέντε τάξεις τοῦ γνωστοῦ μας ἑξαταξίου γυμνασίου. ε) Ὅπου ὑπάρχουν κενά στά ὠρολόγια προγράμματα, σημαίνει πῶς τὰ ἀντίστοιχα μαθήματα δέν ὑπάρχουν στό πρόγραμμα ἢ ἔχουν ἀπορροφηθεῖ ἀπό ἄλλα μαθήματα, ὅπως συμβαίνει π.χ. μέ τήν ὑγιεινή στό πρόγραμμα τοῦ 1973 ἢ πού ἔχουν τέλος καταργηθεῖ σὲ μεταγενέστερα προγράμματα. Πρέπει ὁμως νὰ σημειωθεῖ πῶς εἰδικά γιά τό μάθημα τῆς γυμναστικῆς στό πρόγραμμα τοῦ 1931 δέν σημειώθηκε ὁ ἀριθμός τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τῆς, ἐπειδή ἡ κατανομή τοῦ χρόνου γι' αὐτό τό μάθημα εἶχε ἀφεθεῖ στήν κρίση τῶν διδασκόντων. στ) Δέν σημειώθηκε τέλος τό σύνολο ὠρῶν γιά τὰ κορύτσια στά προγράμματα 1931 καὶ 1935 ἐπειδή δέν καθοριζόταν στά ἴδια τὰ προγράμματα, ἐξαιτίας μάλλον τοῦ προαιρετικοῦ χαρακτήρα τοῦ μαθήματος τῶν Οἰκοκυρικῶν σ' αὐτά τὰ δύο προγράμματα.

Ἀπό τήν ἀνάγνωση τοῦ πίν. 1, ὕστερα ἀπό τίς προκαταρκτικές παρατηρήσεις προκύπτουν μιὰ σειρά ἀπό γενικά συμπεράσματα:

α) Ὑπάρχουν ὀρισμένα μαθήματα στά ὅποια ὁ διαθέσιμος χρόνος διατηρεῖται σχεδόν ἀμετάβλητος σ' ὅλα τὰ προγράμματα, ὅπως εἶναι τὰ θρησκευτικά, ἡ κοσμογραφία, τὰ φιλοσοφικά καὶ ἡ γυμναστική.

β) Σέ ὀρισμένα μαθήματα παρατηρεῖται μιὰ μικρή διακύμανση τοῦ ποσοῦ τοῦ χρόνου ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα. Τά μαθήματα αὐτά εἶναι τά νέα ἑλληνικά, ἡ ἱστορία, ἡ ὑγειεινὴ καὶ ἡ ξένη γλῶσσα.

γ) Ὑπάρχουν ἀκόμη ὀρισμένα μαθήματα πού χαρακτηρίζονται ἀπό μιὰ βαθμιαία προοδευτικὴ ἐλάττωση τοῦ ποσοῦ τοῦ χρόνου ἀπό τά παλαιότερα στὰ νεώτερα προγράμματα. Τέτοια μαθήματα εἶναι τά λατινικά καὶ τά ἀρχαῖα ἑλληνικά.

δ) Διακρίνουμε τέλος καὶ ὀρισμένα μαθήματα πού χαρακτηρίζονται ἀπό μιὰ βαθμιαία αὐξηση τοῦ ποσοῦ τοῦ χρόνου ἀπό τά παλαιότερα στὰ νεώτερα ἀναλυτικὰ προγράμματα. Αὐτά τά μαθήματα εἶναι τά φυσικά, τά μαθηματικά καὶ ἐνμέρει καὶ ἡ ἱστορία.

Μέ βάση αὐτά τά γενικά συμπεράσματα μπορούμε στή συνέχεια νά ἐξετάσουμε τίς βασικές μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης πού χαρακτηρίζουν τά προγράμματα. Γιὰ τόν προσδιορισμό αὐτῶν τῶν μορφῶν θά ἐπιχειρήσουμε ὀρισμένες ὁμαδοποιήσεις τοῦ συνολικοῦ χρόνου διαφόρων μαθημάτων, ἔτσι ὥστε ἡ σύγκριση αὐτῶν τῶν ὁμάδων μεταξύ τους νά μᾶς ἐπιτρέψει νά ἀποκαταστήσουμε τίς σχέσεις ἱεραρχίας πού διέπουν τά διάφορα μαθήματα. Οἱ τομές αὐτές ὁμαδοποίησης δέν εἶναι αὐθαίρετες, ἀλλά στηρίζονται σέ καθιερωμένες ἀπό τά ἴδια τά προγράμματα διακρίσεις. Ἐτσι μπορούμε νά μιᾶμε γιὰ τό ποσό τοῦ χρόνου πού διατίθεται στή διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν (ἀρχαῖα καὶ λατινικά), γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν "ζωντανῶν γλωσσῶν" (νέα ἑλληνικά καὶ ξένη γλῶσσα), γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ "φυσικομαθηματικοῦ" κύκλου τῶν σχολικῶν γνώσεων κλπ. Τά δεδομένα τέτοιων βασικῶν ὁμαδοποιήσεων μᾶς ὀδήγησαν στὰ ἐπόμενα συμπεράσματα:

1. Ἐνα μεγάλο ποσοστό τοῦ σχολικοῦ χρόνου σ' ὅλα τά προγράμματα ἀφιερώνεται στή διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν. Προσθέτοντας στίς ὥρες τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν καὶ τίς ὥρες τῶν λατινικῶν, γιὰ νά ὑπολογίσουμε τό σύνολο τοῦ χρόνου πού διατίθεται γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν, ὀδηγοῦμαστε στὰ δεδομένα τοῦ πίνακα 2.

Πίνακας 2

Ποσοστιαία (τοίς %) κατανομή του εβδομαδιαίου χρόνου στη διδασκαλία των "νεκρῶν" γλωσσῶν (κλασικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Ἄρχαῖα Ἑλ- ληνικά	27,0	23,9	20,5	20,6	17,8	20	19	17,5
Λατινικά	6,3	5,6	3,4	5,5	-	4	4	2,9
Σύνολο :	33,3	29,5	23,9	26,1	17,8	24	23	20,4

1α. Ἐν ἑξαίρεσει κανεῖς τὰ προγράμματα τοῦ 1931 καὶ 1966, ὅπου τὸ μᾶθημα τῶν λατινικῶν εἶναι προαιρετικὸ καὶ δέν καθορίζεται ἀπὸ τὸ πρόγραμμα ὁ ἀντίστοιχος χρόνος διδασκαλίας του, διαπιστώνει ἀπὸ τὴν ἀνάγνωση τοῦ πίνακα 2 πὺς σ' ὄλα τὰ προγράμματα ἢ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν καλύπτει περισσότερο ἀπὸ 20% τοῦ συνολικοῦ χρόνου τοῦ προγράμματος.

1β. Ἐνα δεῦτερο συμπέρασμα ἀπὸ τὴν ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα εἶναι τὸ γεγονός τῆς προοδευτικῆς μείωσης τοῦ διαθέσιμου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν ἀπὸ τὰ παλαιότερα εἰς νεώτερα προγράμματα. Μιά τέτοια προοδευτικὴ μείωση ἀρχίζει νὰ γίνεται φανερὴ εἰς τὸ πρόγραμμα τοῦ 1966 συγκριτικὰ μὲ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931. Ἡ μείωση αὕτη, ὕστερα ἀπὸ μιὰ μικρὴ ἀνοδο τοῦ ποσοστοῦ εἰς τὰ προγράμματα τοῦ 1967 καὶ τοῦ 1969, γίνεται πρὸς φανερὴ εἰς τὸ πρόγραμμα τοῦ 1973. Ἡ βαθμιαία αὕτη μείωση τοῦ ποσοστοῦ εἶναι ἰδιαίτερα εὐδιάκριτη εἰς τὸ μᾶθημα τῶν λατινικῶν, ὅπου τὸ ἀντίστοιχο ποσοστὸ χρόνου γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος εἰς τὸ πρόγραμμα τοῦ 1973 εἶναι τὸ μισὸ περίπου ἀπὸ τὸ ἀντίστοιχο ποσοστὸ γιὰ τὸ ἴδιον μᾶθημα εἰς τὸ πρόγραμμα τοῦ 1935.

1γ. Τὸ μικρὸ ποσοστὸ χρόνου εἰς τὸ πρόγραμμα τοῦ 1939 ὀφείλεται, ὅπως τούτιστηκε καὶ παραπάνω, εἰς τὸν ἰδιαίτερον τύπον τοῦ σχολείου γιὰ τὸν ὁποῖον προοριζόταν.

1δ. Ἐν συγκρίνει κανεῖς τὰ δεδομένα τοῦ πίνακα αὐτοῦ μὲ τὰ δεδομένα τῶν προγραμμάτων ἀπὸ τὸ 1836, ὡς εἰς τὸ 1914, ὅπως μᾶς τὰ παρουσιάζει εἰς τὴν ἐργασία του ὁ Κ. Τσουκαλᾶς,¹ παρατηρεῖ πὺς εἰς τὰ προγράμματα ἐκείνης τῆς περιόδου

1. Κωνσταντῖνος Τσουκαλᾶς, ὁ.π.σ. 555 (πίν. 95) καὶ σ. 556, ὅπου τὰ συμπεράσματα

τό ποσοστό χρόνου για τή διδασκαλία τών νεκρών γλωσσών είναι πολύ ψηλότερο από τό αντίστοιχο ποσοστό τών προγραμμάτων τής περιόδου πού εξετάζουμε.

Ενδεικτικά μπορούμε νά αναφέρουμε πώς ακόμα καί στό πρόγραμμα του 1914 τό αντίστοιχο ποσοστό καλύπτει τό 33,6% του συνολικού χρόνου.

2. Ἡ διδασκαλία τών "ζωντανῶν" γλωσσών (νέα ἑλληνικά καί ξένη γλώσσα) καλύπτει ἕνα σημαντικό ποσοστό του συνολικού χρόνου ὅπως φαίνεται στόν πίνακα 3.

Πίνακας 3

Ποσοστιαία (τοὺς %) κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου στή διδασκαλία τών "ζωντανῶν" γλωσσών (κλασικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Νέα Ἑλληνικά	11,7	8,5	11,2	11,0	12,2	10,9	11,8	11,7
Ξένη Γλώσσα	9,4	8,0	5,4	7,8	8,3	8,1	7,3	8,8
Σύνολο:	21,1	16,5	16,6	18,8	20,5	19,0	19,1	20,5

Ἡ ἐπισκόπηση του πίνακα 3 μᾶς ὀδηγεῖ στό ἐπόμενά συμπεράσματα:

2α. Ὁ χρόνος πού διατίθεται για τή διδασκαλία τών "ζωντανῶν" γλωσσών παρουσιάζει μιᾶ ὀρισμένη διακύμανση ποσοστῶν ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα. Παρατηροῦμε λοιπόν μιᾶ βαθμιαία μείωση του ποσοστού στό πρόγραμμα του 1935, 1939 καί 1961 συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα του 1931. Στό πρόγραμμα του 1966 παρατηρεῖται μιᾶ μικρή ἄνοδος, ἐνῶ στό πρόγραμμα του 1967 καί 1969 ὑποχωρεῖ τό ποσοστό για νά ἐπανέλθει στό πρόγραμμα του 1973 στό ἴδιο ὕψος μέ τό πρόγραμμα του 1966. Ἡ γενική αὐτή διακύμανση χαρακτηρίζεται καί τά δύο μαθήματα.

2β. Ὁ συνολικός χρόνος καί για τά δύο μαθήματα φτάνει σέ ποσοστό 20% (ἢ τό ξεπερνάει ἐλάχιστα) μονάχα στό πρόγραμμα του 1931, του 1966 καί του 1973.

2γ. Τά ποσοστά για τή διδασκαλία τών δύο αὐτῶν μαθημάτων τής περιόδου πού εξετάζουμε δέν είναι πάντοτε μεγαλύτερα σέ ὅλα τά προγράμματα, συγκριτικά μέ τά ἀντίστοιχα ποσοστά του προγράμματος του 1914. Πραγματικά μιᾶ σύγκριση τών δεδομένων του πίνακα 3 μέ τόν πίνακα 95 τής ἐργασίας του Κ. Τσουκαλά, μᾶς δείχνει πώς τόσο στό πρόγραμμα του 1935 ὅσο καί στό πρόγραμμα του 1939 τό ποσοστό αὐτῶν τών μαθημάτων είναι ἀρκετά μικρότερο ἀπό τό ἀντίστοιχο ποσοστό του προγράμματος του 1914 (18% του συνολικού χρόνου).

3. Τό ποσό του χρόνου που διατίθεται στα προγράμματα για τή διδασκαλία των μαθηματικών, κοσμογραφίας και φυσιολογιστικών (φυσικές έπιστήμες) παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 4

Ποσοστιαία (τοίς %) κατανομή εβδομαδιαίου χρόνου στη διδασκαλία των φυσιολογιστικών μαθημάτων (κλασικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Μαθηματικά και								
Κοσμογραφία	10,0	10,3	9,3	11,5	13,6	12,2	12,2	14,0
Φυσιολογιστικά	10,0	8,9	10,2	9,2	11,3	10,4	10,3	13,7
Σύνολο:	20,0	19,2	19,5	20,7	24,9	22,6	22,5	27,7

Τά δεδομένα του πίνακα 4 μās οδηγούν στα επόμενα συμπεράσματα:

3α. Παρουσιάζεται στη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων μία όρισμένη διακύμανση των ποσοστών από πρόγραμμα σε πρόγραμμα. Έτσι λοιπόν στα προγράμματα του 1935 και 1939 παρατηρούμε μία ελάχιστη μείωση του ποσοστού ως προς τό πρόγραμμα του 1931 και μία ελάχιστη αύξηση στο πρόγραμμα του 1961. Αντίθετα στο πρόγραμμα του 1966 υπάρχει μία σημαντική αύξηση του ποσοστού που ακολουθείται από μία σταθερή μείωση στα προγράμματα του 1967 και 1969 για να αυξηθεί πολύ σημαντικά στο πρόγραμμα του 1973, όπου και τό ψηλότερο ποσοστό. Η διακύμανση αυτή χαρακτηρίζει και τά δύο μαθήματα στα περισσότερα προγράμματα.

3β. Ό συνολικός χρόνος για τή διδασκαλία των δύο μαθημάτων φτάνει και ξεπερνάει στα περισσότερα προγράμματα τό 20% του συνολικού χρόνου, εκτός από τά προγράμματα του 1935 και του 1939.

3γ. Τά ποσοστά αυτών των δύο μαθημάτων στα περισσότερα προγράμματα, εκτός από τά προγράμματα του 1966 και του 1973, είναι μικρότερα ή ίσα μέ τά αντίστοιχα ποσοστά του προγράμματος του 1914.¹

3δ. Τά ποσοστά που αντιστοιχούν σε κάθε μάθημα είναι σχεδόν ίσα με ταξύ του.

1. Κωνσταντίνος Τσουκαλās, δ.π.σ. 555-556

4. Τά ποσά του χρόνου που διατίθεται στα προγράμματα για τη διδασκαλία των θρησκευτικών, των φιλοσοφικών, της ιστορίας, της άγωγής του πολίτου καθώς και της γεωγραφίας, που οι άγγλοσάξωνες τά όνομάζουν με τον όρο "κοινωνικά μαθήματα" (social studies), παρουσιάζεται στον έπόμενο πίνακα:

Πίνακας 5

Ποσοστιαία (τοίς %) κατανομή έβδομαδιαίου χρόνου στα κοινωνικά μαθήματα (κλασικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Θρησκευτικά	6,0	5,6	5,9	5,5	5,5	5,4	6,4	5,9
Φιλοσοφικά	2,2	1,9	0,9	1,8	1,1	1,8	1,9	1,9
'Ιστορία-Άγωγή Πολίτου	8,9	8,5	6,3	8,3	9,2	9,0	9,5	9,7
'Επαγγ. Προσανατολισμός	-	-	-	-	0,8	0,9	0,2	
Γεωγραφία	4,4	3,7	3,9	3,7	3,3	3,6	3,4	2,9
Στοιχεία Οίκονομ. 'Επιστημ.	-	-	-	-	1,0	-	-	-
Σύνολο:	21,5	19,7	17,0	19,3	20,9	20,7	21,4	20,4

'Η έπισκόπηση του πίνακα 5 μάς όδηγεύ στα έπόμενα συμπεράσματα:

4α. 'Ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία των "κοινωνικών" μαθημάτων παρουσιάζει μιá όρισμένη διακύμανση των ποσοστών γύρω από τό 20% του συνολικού χρόνου. 'Η μεγαλύτερη έξαρση παρατηρεύται στα προγράμματα του 1931, του 1966 και του 1969. 'Αντίθετα τό μικρότερο ποσοστό ύπάρχει στο πρόγραμμα του 1939 και είναι άποτέλεσμα του τύπου του σχολείου.

4β. 'Από τά μαθήματα αυτά ή ιστορία και ή άγωγή του πολίτη άντιπροσωπεύονται σ' όλα τά προγράμματα μέ τό ύψηλότερο ποσοστό, ως προς τό σύνολο αυτής της κατηγορίας, και ακολουθοϋν τά θρησκευτικά.

4γ. Τά μάθημα του έπαγγελματικού προσανατολισμού ύπάρχει μόνο στα προγράμματα του 1966, 1967 και 1969, ένω τό μάθημα των στοιχείων οικονομικής έπιστήμης ύπάρχει μόνο στο πρόγραμμα του 1966.

1. Καί των "στοιχείων δημοκρατικού πολιτεύματος" στο πρόγραμμα του 1966.

5. Τά ποσά του χρόνου που διατίθεται για τή διδασκαλία των "πρακτικών" μαθημάτων, αν εξαιρέσουμε τή γυμναστική, δηλ. τά τεχνικά, ή ωδική, ή υγιεινή καί τά οίκοκυρικά για τύς μαθήτριες, παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 6

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή εβδομαδιαίου χρόνου στά "πρακτικά" μαθήματα (κλασικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Τεχνικά	4,4	3,3	8,8	3,7	2,8	2,7	1,9	0,9
Ωδική	3,3	2,8	4,4	2,7	2,8	2,3	1,9	0,9
Υγιεινή *	0,5	0,5	0,9	0,5	1,1	0,9	0,9	-
Οίκοκυρικά**	-	-	5,0	4,3	4,3	2,3	2,8	2,4
Σύνολο:			19,1	11,1	11,0	8,2	7,5	4,2

Ἡ ἐπισκόπηση του πίνακα 6 μᾶς δείχνει πῶς:

5α. Ὑπάρχει μιᾶ προοδευτική μείωση του συνολικοῦ χρόνου που διατίθεται για τή διδασκαλία αὐτῶν τῶν μαθημάτων. Ἡ μείωση αὐτή ἀφορᾶ τά περισσότερα μαθήματα αὐτῆς τῆς κατηγορίας.

5β. Στό πρόγραμμα του 1939 παρουσιάζεται ἕνα ὑψηλό ποσοστό που ὀφείλεται στό χαρακτήρα του σχολείου, ὅπως ἐξηγήσαμε πιο πάνω. Στά ἄλλα προγράμματα ὁ συνολικός χρόνος αὐτῆς τῆς κατηγορίας πλησιάζει ἢ ξεπερνᾶει ἐλάχιστα τό 10% καί πέφτει αἰσθητά στά προγράμματα του 1969 καί 1973.

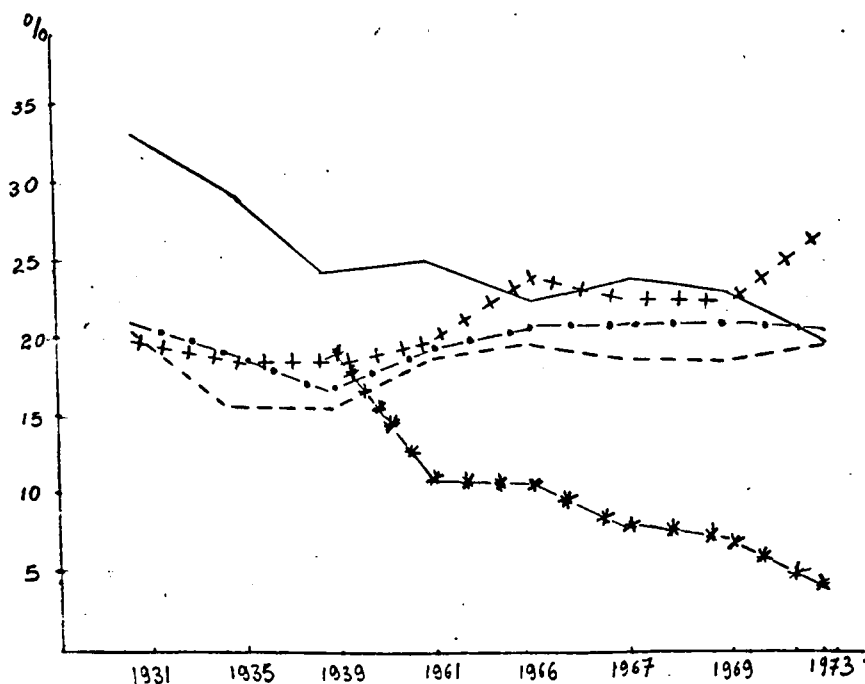
* Ἡ υγιεινή στό πρόγραμμα του 1973 δέν διδάσκεται ὡς ξεχωριστό μάθημα.

** Τό μάθημα τῶν οίκοκυρικῶν στά προγράμματα του 1931 καί του 1935 εἶναι προαιρετικό.

Ἡ ποσοστιαία σύγκριση τῶν δεδομένων πού μᾶς προσφέρουν οἱ πίνακες 2-6 μᾶς ὀδηγεῖ στήν ἐπόμενη γραφική παράσταση τῆς ἱεραρχίας τῶν μαθημάτων στά προγράμματα γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως".

Γραφική παράσταση 1

Ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα μέ βάση τήν ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου σέ κατηγορίες μαθημάτων (κλασικό γυμνάσιο)



- διδασκαλία "νεκρῶν" γλωσσῶν.
- διδασκαλία "ζωντανῶν" γλωσσῶν.
- +++++++ διδασκαλία "φυσικομαθηματικῶν".
- .-.-.-.- διδασκαλία "κοινωνικῶν" μαθημάτων.
- *-*-*-*- διδασκαλία "πρακτικῶν" μαθημάτων.

Ἡ γραφική παράσταση 1 μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα, σχετικά μέ τήν ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων: 1. Ἡ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν βρίσκεται στήν κορυφή τῆς ἱεραρχίας στά προγράμματα τοῦ 1931, 1935, 1939, 1961, 1967 καί 1969. Ἰδιαίτερα στά προγράμματα 1931, 1935, 1939 καί 1961 ἡ ἀπόσταση τῆς κατηγορίας αὐτῆς ἀπό τίς ἄλλες κατηγορίες πού ἐξετάζουμε εἶναι ἀρκετά μεγάλη.

2. Ἡ διδασκαλία τῶν "φυσικομαθηματικῶν" μαθημάτων βρίσκεται στήν κορυφή τῆς ἱεραρχίας μονάχα στά προγράμματα τοῦ 1966 καί τοῦ 1973, ἐνῶ στά

υπόλοιπα προγράμματα κατέχει τή δεύτερη θέση (προγράμματα 1961, 1967 και 1969) ή τήν τρίτη θέση (προγράμματα 1939 και 1935).

3. 'Η διδασκαλία τών "κοινωνικῶν" μαθημάτων, ἐνῶ κατέχει τή δεύτερη θέση τῆς ἱεραρχίας τών προγραμμάτων 1931 και 1935, παραμένει ἀντίθετα στήν τρίτη θέση στά προγράμματα 1961, 1966, 1967 και 1969 και στή δεύτερη θέση στό πρόγραμμα τοῦ 1973.

4. 'Η διδασκαλία τών "ζωντανῶν" γλωσσῶν κατέχει τήν τρίτη θέση μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1931 και σ' ὅλα τά ἄλλα προγράμματα κρατάει σταθερά τήν τέταρτη θέση στήν ἱεραρχία τών μαθημάτων.

5. 'Η διδασκαλία τέλος τών "πρακτικῶν" μαθημάτων, μέ ἐξαίρεση τό πρόγραμμα τοῦ 1939 κατέχει τήν πέμπτη θέση στήν ἱεραρχία τών μαθημάτων και μάλιστα στά τελευταῖα τρία προγράμματα ἡ ἀπόσταση αὐτῶν τών μαθημάτων ἀπό τίς ἀνώτερες βαθμίδες ἱεραρχίας τών ἄλλων κατηγοριῶν εἶναι ἀρκετά μεγάλη.

6. 'Η διακύμανση τῆς διδασκαλίας τών "κοινωνικῶν" μαθημάτων παρουσιάζει μιὰ συστηματική ἀντιστοιχία μέ τή διακύμανση τῆς διδασκαλίας τών "ζωντανῶν" γλωσσῶν, και περιορισμένη ἀντιστοιχία μέ τή διδασκαλία τών "φυσικομαθηματικῶν" μαθημάτων. σιά-

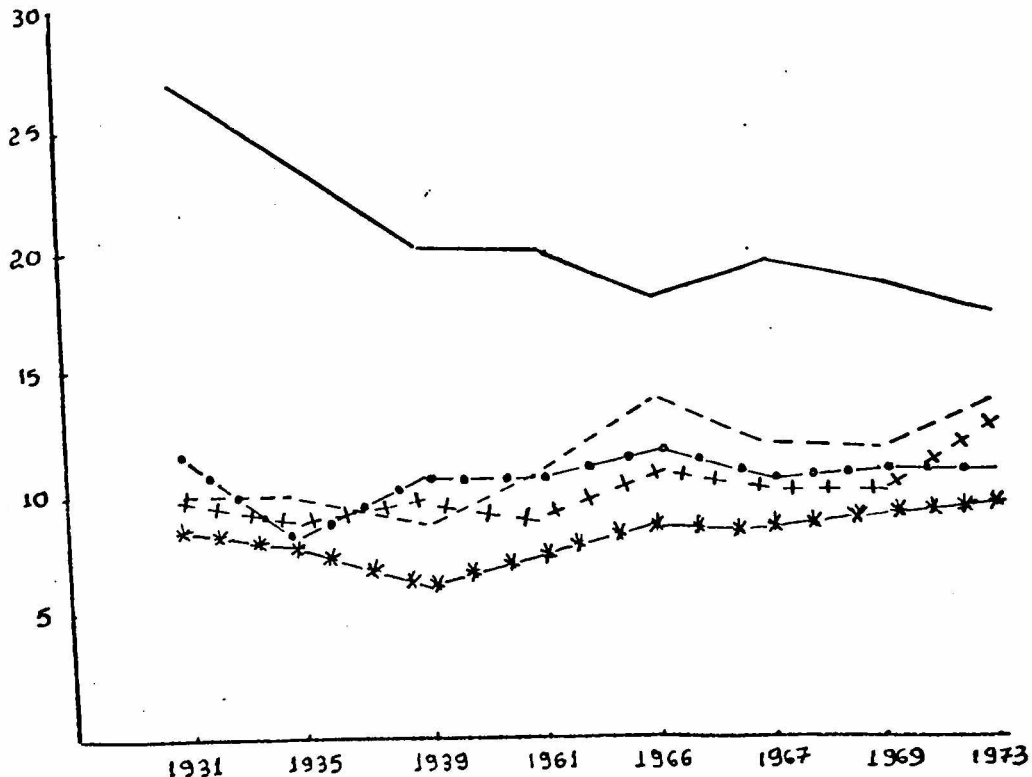
7. Στά προγράμματα τοῦ 1966, 1967 και 1969 παρουσιάζεται μιὰ τάση περιορισμοῦ τών ἀποστάσεων πού χωρίζουν τίς τέσσερις ἀπό τίς πέντε κατηγορίες μαθημάτων, ἐνῶ ἀντίθετα στά προγράμματα τοῦ 1931, 1935, 1939 και 1961 ἡ ἀπόσταση ἀνάμεσα στή διδασκαλία τών "νεκρῶν" γλωσσῶν και τίς ἄλλες τρεῖς κατηγορίες εἶναι σημαντική. 'Η ἴδια περίπου τάση ἀρχίζει νά διαγράφεται, ἀλλά πρὸς ὄφελος τῆς διδασκαλίας τών "φυσικομαθηματικῶν", στό πρόγραμμα τοῦ 1973.

8. 'Η δεύτερη θέση πού κατέχει στήν ἱεραρχία τών μαθημάτων ἡ διδασκαλία τών "πρακτικῶν" μαθημάτων στό πρόγραμμα τοῦ 1939 ὀφείλεται στόν ἰδιαίτερο τύπο σχολείου, ὅπου τά "τεχνικά" κατέχουν ὑψηλό ποσοστό χρόνου.

Ἐκτός ἀπό τήν ἱεράρχηση αὐτή κατά κατηγορίες μαθημάτων μπορούμε νά παρατηρήσουμε και τήν ἱεράρχηση τών πέντε πρώτων μαθημάτων (ἂν ἐξαιρέσουμε τή γυμναστική), ὅπως φαίνεται στή γραφική παράσταση 2.

Γραφική παράσταση 2

Ίεράρχηση τῶν πέντε πρώτων μᾶθημάτων στά προγράμματα μέ βάση τήν ποσοστιαία...
 % (τοῦς %) κατανομή τοῦ ἑβδομαδιαίου χρόνου (κλασικό γυμνάσιο)



————— Ἀρχαῖα Ἑλληνικά
 ----- Μαθηματικά + Κόσμογραφία
 -.-.-.-.- Νέα Ἑλληνικά
 ++++++ Φυσιολογικά
 --*-*- Ἱστορία

Ἡ ἐπισκόπηση τῆς γραφικῆς παράστασης 2 μᾶς ὀδηγεῖ στά ἑξῆς συμπεράσματα:

1. Ἡ κυριαρχία τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν σ' ὅλα τά προγράμματα πού ἐξετάζουμε εἶναι φανερή. Ἰδιαίτερα ὡς καί τό πρόγραμμα τοῦ 1961 ἡ διαφορά τῶν ποσοστῶν ἀνάμεσα στά ἀρχαῖα ἑλληνικά καί τά ὑπόλοιπα τέσσερα πρῶτα μαθήματα εἶναι τεράστια. Ἐτσι στό πρόγραμμα τοῦ 1931 ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν καλύπτει τριπλάσιο σχεδόν χρόνο συγκριτικά μέ τή διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν καί τῆς κοσμογραφίας. Ἡ διαφορά αὐτή λιγοστεύει στά προγράμματα τοῦ 1966 καί τοῦ 1973.

2. Ἡ σχέσεις ἱεραρχίας ἀνάμεσα στά ὑπόλοιπα τέσσερα πρῶτα μαθήματα δέν παραμένουν πάντοτε σταθερές σ' ὅλα τά προγράμματα πού ἐξετάζουμε. Εἶναι

ὅμως φανερό πώς, ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1961, τό μάθημα τῶν μαθηματικῶν καί τῆς κοσμογραφίας κρατάει σταθερά τή δεύτερη θέση στήν ἱεραρχία τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος.

3. Τά νέα ἑλληνικά καί τά φυσιολογιστικά ἐναλλάσσονται στή δεύτερη καί τρίτη ἀντίστοιχα θέση τῆς ἱεραρχίας καί εἰδικότερα στό πρόγραμμα τοῦ 1973 ἐπιβάλλονται ὡς τρίτο στήν ἱεραρχία μάθημα.

4. Τό μάθημα τῆς ἱστορίας κρατάει σταθερά τήν τέταρτη θέση στήν ἱεραρχία σ' ὅλα τά προγράμματα.

Ἵστερα ἀπό τήν ἐξέταση τῆς ἐξέλιξης τοῦ ὠρολογίου προγράμματος τοῦ γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως" θά ἐξετάσουμε τό ὠρολόγιο πρόγραμμα τῶν γυμνασίων "θετικῆς κατευθύνσεως". Ὁ πύνακας 7 μᾶς παρουσιάζει τήν ἐπόμενη εἰκόνα:

Πύνακας 7

Ἡ ἐξέλιξη τοῦ ὠρολογίου προγράμματος τῆς δευτεροβάθμιας γενικῆς ἐκπαίδευσης-γυμνάσιο "θετικῆς κατευθύνσεως" (ἐέ ἐβδομαδιαῖες ὥρες γιά 6 τάξεις).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
Θρησκευτικά	8	12	10	13
Ἄρχαῖα Ἑλληνικά	37	40	31	32
Νέα ἑλληνικά	19	21	22	24
Ξένη Γλώσσα	16	18	15	15
Ἱστορία	12	15	14	17
Μαθηματικά	29	31	26	31
Φυσιολογιστικά	26	30	22	28
Γεωγραφία	8	8	6	7
Ἑλληνική	1	1	2	2
Τεχνικά	17	11	5	6
Ὡδική	6	6	5	4
Φιλοσοφικά	4	4	2	4
Γυμναστική	18	17	15	18
Ἀγωγή Πολύτου	-	2	-	1 ^{1/2}
Σπουδή τοῦ Περιβάλ.	-	1	-	-
Πρῶται βοήθειαι	-	1	-	-
Κοσμογραφία	1	2	-	1
Στοιχεῖα Δημ. Ποιητ.	-	-	3 ^{1/2}	-
Ἑπαγγ. Προσανατολ.	-	-	1 ^{1/2}	1/2
Στοιχεῖα Οἴκον. Ἐπιετ.	-	-	2	-
Σύνολο ὥρῶν	202	220	182	204

Προκαταρκτική παρατήρηση: Όπου υπάρχει κενό σημαίνει πώς στα αντίστοιχα προγράμματα τά μαθήματα αυτά δεν υπήρχαν ή είχαν συγχωνευθεί σε άλλα μαθήματα.

Ἡ ἀνάγνωση τοῦ πίνακα 7 μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα γενικά συμπεράσματα:

α) Ἀπουσιάζει ἀπό ὅλα τά προγράμματα τοῦ γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως" τό μάθημα τῶν λατινικῶν, ἐνῶ διατηρεῖται τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. Ἔτσι λοιπόν ἡ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν ἀποτελεῖται μονάχα ἀπό τή διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν.

β) Παρατηροῦμε ἕνα γενικό φαινόμενο, πού τό ξαναβρήκαμε καί στήν ἐξέταση τοῦ ὠρολογίου προγράμματος τοῦ γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως", τό γεγονός δηλ. τῆς προοδευτικῆς μείωσης τοῦ ποσοστοῦ χρόνου ὀρισμένων μαθημάτων καθώς καί τῆς προοδευτικῆς αὔξεσης τοῦ ἀντιστοίχου χρόνου σέ ὀρισμένα ἄλλα μαθήματα.

Μέ βάση αὐτά τά γενικά συμπεράσματα μπορούμε νά ἐξετάσουμε τήν ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων σ' αὐτό τό εἶδος προγραμμάτων, μέ τόν ἴδιο τρόπο πού ἐξετάσαμε τήν ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων στά προγράμματα γυμνασίων "κλασσικῆς κατευθύνσεως": 1) Ὁ πίνακας 8 μᾶς παρουσιάζει τήν ποσοστιαία κατανομή χρόνου γιά τή διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν.

Πίνακας 8

Ποσοστιαία (τοῦς %) κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου στή διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν (πρακτικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά	18,3	18,2	17,0	15,7

Ἡ κατανομή τοῦ χρόνου στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν παρουσιάζει στά προγράμματα τοῦ 1935 καί 1961 ἕνα ἀρκετά ὑψηλό ποσοστό πού ἀρχίζει ὥστόσο νά ἐλαττώνεται προοδευτικά στά ὑπόλοιπα δύο προγράμματα.

2) Ἡ διδασκαλία τῶν "ζωντανῶν" γλωσσῶν καλύπτει τά ἐπόμενα ποσοστά συνολικοῦ χρόνου ὅπως φαίνεται στόν πίνακα 9.

Πίνακας 9

Ποσοστιαία (τοίς %) κατανομή εβδομαδιαίου χρόνου στη διδασκαλία των "ζωντανών" γλωσσών (πρακτικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ				
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
Νέα Έλληνικά	9,4	9,5	12,0	11,8
Ξένη Γλώσσα	7,9	8,2	8,2	7,3
Σύνολο	17,3	17,7	20,2	19,1

Στόν πίνακα 9 παρατηρούμε:

2α) Μιά προοδευτική αύξηση του ποσοστού ως και τό πρόγραμμα του 1966, ενώ παρατηρείται μία μικρή ελάττωση του ποσοστού στο πρόγραμμα του 1969. Η διακύμανση αυτή χαρακτηρίζει και τά δυό μαθήματα.

2β) Τό συνολικό ποσοστό αυτής της κατηγορίας κυμαίνεται στα προγράμματα του 1966 και 1969 γύρω στο 20% του συνολικού χρόνου.

3. Η κατανομή του χρόνου στη διδασκαλία των "φυσικομαθηματικών" μαθημάτων παρουσιάζεται στόν επόμενο πίνακα:

Πίνακας 10

Ποσοστιαία (τοίς %) κατανομή εβδομαδιαίου χρόνου στη διδασκαλία των "φυσικομαθηματικών" (πρακτικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ				
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
Μαθηματικά +Κοσμογραφία	14,9	15,0	14,3	15,7
Φυσιολογιστικά	12,9	13,6	12,0	13,7
Σύνολο	27,8	28,6	26,0	29,4

Στόν πίνακα 10 παρατηρούμε τά εξής:

3α) Μιά προοδευτική αύξηση του ποσοστού, μέ εξαίρεση τό πρόγραμμα του 1966 όπου παρατηρείται μία όρισμένη μείωση πού ίσως όφείλεται στό μή ολοκληρωμένο χαρακτήρα του προγράμματος, μία και ή κοσμογραφία πού συνυπολογίστηκε στα άλλα μαθήματα διδάσκεται μόνο στην ΣΤ' τάξη του γυμνασίου (ή Γ' Λυκείου). Η διακύμανση αυτή χαρακτηρίζει όμοιομορφα και τά δυό μαθήματα σ' όλα τά προγράμματα.

3β) Τό ποσοστό αυτής της κατηγορίας των μαθημάτων είναι αρκετά ύψηλό και πλησιάζει, μέ εξαίρεση τό πρόγραμμα του 1966, τό 30% του συνολικού χρόνου.

4. Τά ποσοστά μέ τά όποια άντιπροσωπεύεται ή διδασκαλία τών "κοινωνικῶν" μαθημάτων παρουσιάζονται στόν έπόμενο πίνακα:

Πίνακας 11

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή έβδομαδιαίου χρόνου στή διδασκαλία τών "κοινωνικῶν" μαθημάτων (πρακτικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ				
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
θρησκευτικά	3,9	5,5	5,5	6,3
φιλοσοφικά	1,9	1,8	1,1	1,9
' Ιστορία+ 'Αγωγή Πολύτ. (Στοιχεῖα Δ.Π.)	5,9	7,7	9,6	9,0
Γεωγραφία + Σπουδή περιβάλλοντος	3,9	4,0	3,3	3,4
Στοιχεῖα Οίκ. 'Επιστή- μης + 'Επαγγ. Προσανατ.	-	-	1,9	0,2
Σύνολο	15,6	19,0	21,4	20,8

'Η έπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς όδηγεῖ στό έπόμενα συμπεράσματα:

4α. Παρουσιάζεται μιά προοδευτική αύξηση τοῦ ποσοστοῦ αὐτῆς τῆς κατηγορίας τών μαθημάτων μέ αποτέλεσμα στό πρόγραμμα τοῦ 1966 καί 1969 νά ξεπερνάει τό 20% τοῦ συνολικοῦ χρόνου. Τό ύψηλότερο ποσοστό παρουσιάζεται στό πρόγραμμα τοῦ 1966 καί όφείλεται κυρίως στήν εἰσαγωγή τριῶν νέων μαθημάτων: Τῶν στοιχείων τοῦ δημοκρατικοῦ πολιτεύματος (στή θέση τοῦ μαθήματος τῆς άγωγῆς τοῦ πολίτη), τοῦ έπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ καί τών στοιχείων τῆς οικονομικῆς έπιστήμης.

4β. Αὐτή ή αύξηση τοῦ ποσοστοῦ δέν χαρακτηρίζει καί τά μαθήματα στό έσωτερικό αὐτῆς τῆς κατηγορίας. 'Ορισμένα μαθήματα παρουσιάζουν μιά όρισμένη μείωση τοῦ ποσοστοῦ τους στό πρόγραμμα τοῦ 1966, όπως εἶναι τά φιλοσοφικά καί ή γεωγραφία, ένῶ ἄλλα σχεδόν διπλασιάζουν τό αρχικό ποσοστό τους στό πρόγραμμα τοῦ 1969, όπως εἶναι τό μάθημα τών θρησκευτικῶν.

5. Ἡ κατανομή τέλος τοῦ χρόνου στή διδασκαλία τῶν "πρακτικῶν" μαθημάτων, ἂν ἐξαιρέσουμε τή γυμναστική, παρουσιάζεται στόν πίνακα 12.

Πίνακας 12

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου στά "πρακτικά" μαθήματα (πρακτικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
Ἑγχεινή-Πρώτες βοήθειες	0,5	0,9	1,1	0,9
Τεχνικά	8,4	5,0	2,7	2,9
Ὡδική	2,9	2,7	2,7	1,9
Σύνολο	11,8	8,6	6,5	5,7

Ἐπίσης, ἀπό τόν πίνακα 12 συμπεραίνουμε πῶς:

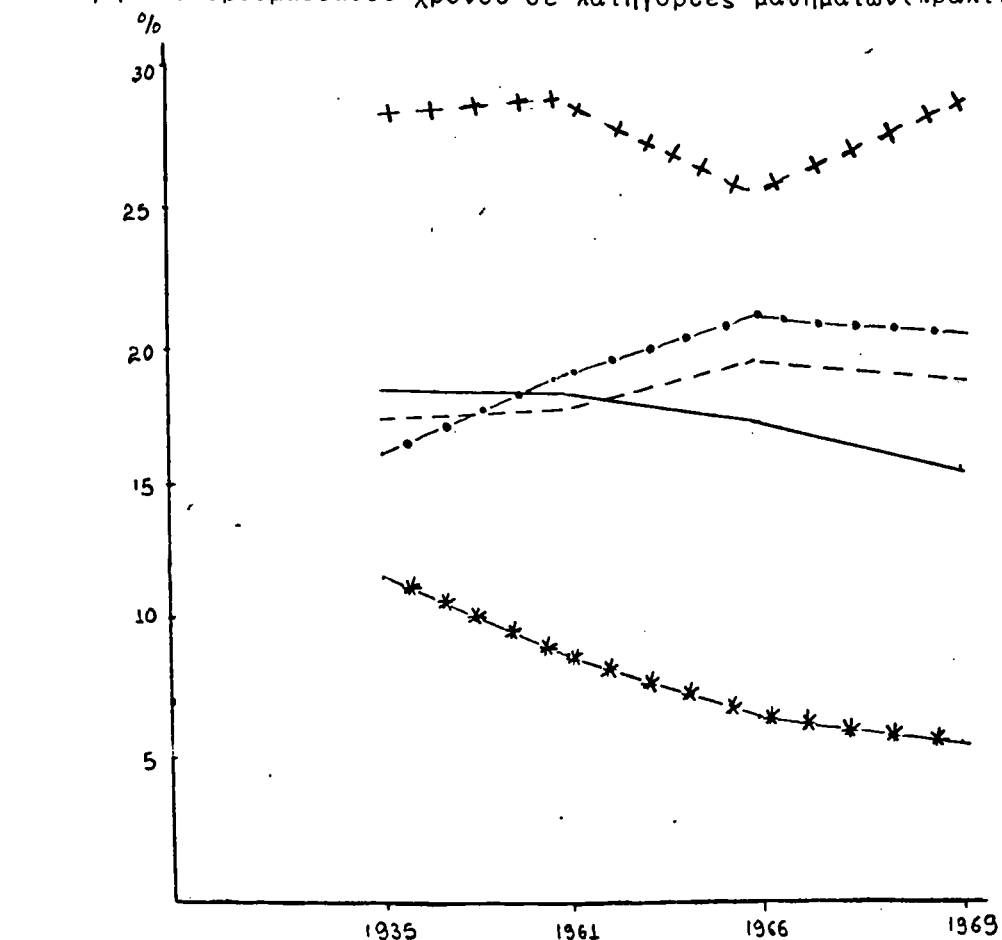
5α. Παρουσιάζεται μιά προοδευτική μείωση τοῦ χρόνου πού διατίθεται γιά τή διδασκαλία τῶν πρακτικῶν μαθημάτων. Ἐτσι στό πρόγραμμα τοῦ 1935 τό ποσοστό αὐτῆς τῆς κατηγορίας ἐνῶ ξεπερνάει τό 10% τοῦ συνολικοῦ χρόνου, μειώνεται στό μισό στό πρόγραμμα τοῦ 1969.

5β. Ἡ μείωση αὐτή χαρακτηρίζει τά δύο τελευταῖα μαθήματα αὐτῆς τῆς κατηγορίας σ' ὅλα σχεδόν τά προγράμματα. Ἀντίθετα τό μάθημα τῆς Ἑγχεινῆς-πρώτων βοηθειῶν αὐξάνεται στό πρόγραμμα τοῦ 1961 καί διατηρεῖται περίπου στό ἴδιο ἐπίπεδο σ' ὅλα τά μεταγενέστερα προγράμματα.

Ἡ ποσοστιαία σύγκριση τῶν δεδομένων πού μᾶς προσφέρουν οἱ πίνακες 8-12 μᾶς ὀδηγεῖ στήν ἐπόμενη γραφική παράσταση τῆς ἱεραρχίας τῶν μαθημάτων στά προγράμματα γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως".

Γραφική Παράσταση 3

Ίεράρχηση τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα, μέ βάση τήν ποσοστιαία (τοὺς %) κατανομή τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου σέ κατηγορίες μαθημάτων (πρακτικό γυμνάσιο)



- Διδασκαλία "νεκρῶν" γλωσσῶν (Ἄρχαῖα Ἑλληνικά)
 ----- Διδασκαλία "ζωντανῶν" γλωσσῶν.
 ++++++ Διδασκαλία φυσικομαθηματικῶν".
 -.-.-.- Διδασκαλία "κοινωνικῶν" μαθημάτων.
 -*-*-*-* Διδασκαλία "πρακτικῶν" μαθημάτων.

Ἡ γραφικὴ παράσταση 3 μᾶς ὀδηγεῖ στὰ ἐπόμενα συμπεράσματα, σχετικὰ μέ τήν ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων: 1. Ἡ διδασκαλία τῶν "φυσικομαθηματικῶν" μαθημάτων κατέχει τήν πρώτη θέση στήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης σ' ὅλα τὰ προγράμματα τοῦ Γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως".

2. Ἡ διδασκαλία τῶν "κοινωνικῶν" μαθημάτων κρατᾶει σταθερά τή δεύ-

τερη θέση της ιεραρχίας στα προγράμματα του 1961, 1966 και 1969, ενώ στο πρόγραμμα του 1935 κατέχει μόλις την τέταρτη θέση.

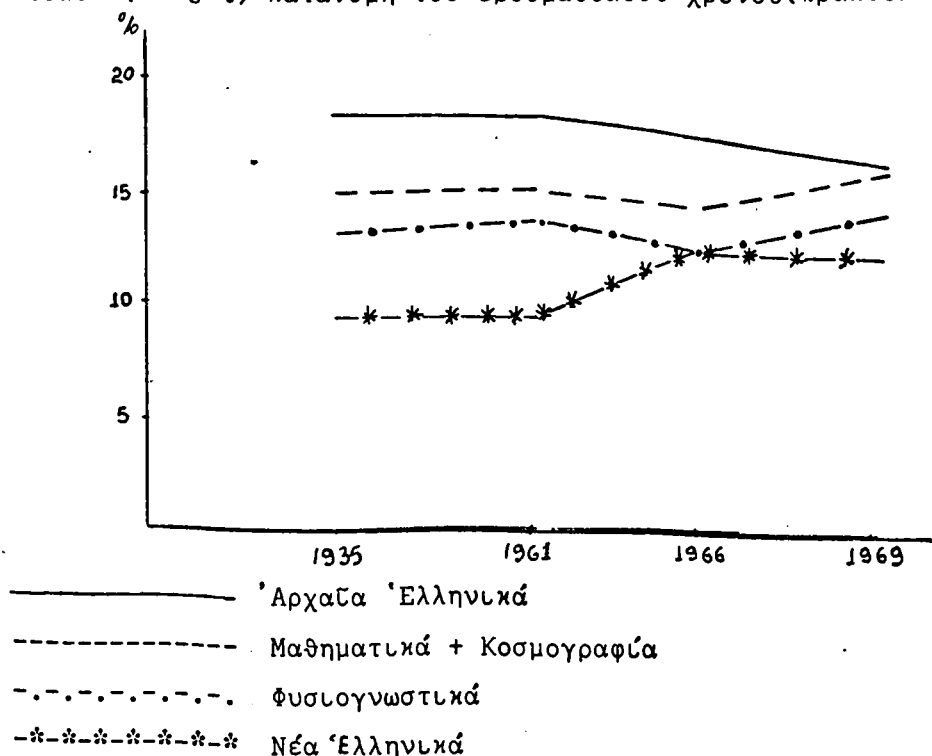
3. Από το πρόγραμμα του 1961 παρατηρούμε μία άνοδο του ποσοστού που διατίθεται για τη διδασκαλία των "κοινωνικών" μαθημάτων και για τη διδασκαλία των "ζωντανών" γλωσσών. Αντίθετα στο πρόγραμμα του 1966 και του 1969 υπάρχει μία προοδευτική πτώση του ποσοστού διδασκαλίας των "νεκρών" γλωσσών. Η ίδια τάση πτώσης του ποσοστού γίνεται πιο φανερή, από το πρόγραμμα κιόλας του 1961, στη διδασκαλία των "πρακτικών" μαθημάτων.

4. Η διδασκαλία των "ζωντανών" γλωσσών κατέχει την τρίτη θέση στα προγράμματα του 1966 και 1969 και η διδασκαλία των "νεκρών" γλωσσών κατέχει την τέταρτη θέση. Η σχέση αυτή ιεράρχησης είναι αντίστροφη στα προγράμματα του 1961 και 1935.

Εκτός από την ιεράρχηση αυτή κατά κατηγορίες μαθημάτων μπορούμε να παραστήσουμε γραφικά και την ιεράρχηση του καθενός μαθήματος χωριστά. Η ιεράρχηση των πέντε μαθημάτων, αν εξαιρέσουμε τη γυμναστική, μας δίνεται στην επόμενη γραφική παράσταση:

Γραφική Παράσταση 4

Η ιεράρχηση των τεσσάρων πρώτων μαθημάτων στο πρόγραμμα με βάση την ποσοστιαία (τοίς %) κατανομή του εβδομαδιαίου χρόνου (πρακτικό γυμνάσιο)



Ἡ ἐπισκόπηση τῆς γραφικῆς παράστασης 4 μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα:

1. Παρόλο πού τό πρόγραμμα προορίζεται γιά γυμνάσιο θετικῆς "κατευθύνσεως" τήν πρώτη θέση στήν ἱεραρχία τῶν μαθημάτων κατέχει ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν σ' ὄλα τά προγράμματα.

2. Τή δεύτερη θέση κατέχει ἡ διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν καί τῆς κομογραφίας. Ἡ διαφορά τῶν ποσοστῶν χρόνου ἀνάμεσα στή διδασκαλία τῶν ἀρχαίων καί στή διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν εἶναι σημαντική στά προγράμματα τοῦ 1935, 1961 καί 1966 καί μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1969 μειώνεται στό ἐλάχιστο.

3. Τήν τρίτη θέση στήν ἱεραρχία κατέχει ἡ διδασκαλία τῶν φυσιολογιστικῶν μαθημάτων καί τήν τέταρτη θέση ἡ διδασκαλία τῶν νέων ἑλληνικῶν, πού στό πρόγραμμα τοῦ 1966 ἰσοβαθεῖ μέ τή διδασκαλία τῶν φυσιολογιστικῶν στήν τρίτη θέση τῆς ἱεραρχίας τῶν μαθημάτων.

Ἄς ἐξετάσουμε τέλος τήν ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων ὅπως παρουσιάζεται στά ὠρολόγια προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν (=οἰκονομικά γυμνάσια). Στήν ἐξέταση αὐτῶν τῶν προγραμμάτων θά περιοριστοῦμε στίς τρεῖς τελευταῖες τάξεις τοῦ γυμνασίου (ἢ τίς τρεῖς τάξεις τοῦ λυκείου), γιά τό λόγο πώς στά περισσότερα ἀπό αὐτά τά προγράμματα ἡ διαφοροποίησή τους ἀρχίζει ἀπό τήν τετάρτη τάξη γυμνασίου (ἢ τήν πρώτη λυκείου). Ἡ ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων σ' αὐτά τά προγράμματα δίνεται στόν ἐπόμενο πίνακα:

Πίνακας 13

Ἡ ἐξέλιξη τοῦ ὠρολογίου προγράμματος τῆς δευτεροβάθμιας γενικῆς ἐκπαίδευσης- ἐμπορικῆς σχολῆς ἢ γυμνάσια "οἰκονομικῆς κατευθύνσεως". (Σέ ἑβδομαδιαῖες ὥρες γιά τίς τρεῖς τελευταῖες τάξεις)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ				
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1932	1962	1966	1969
Θρησκευτικά	3	6	4	6
Ἄρχαῖα Ἑλληνικά	3 ^{1/2}	18	12	13
Νέα Ἑλληνικά	8 ^{1/2}	9	6	10
Ἱστορία	2	6	4	8
Ξένες Γλῶσσες	27	11	7	9
Μαθηματικά + Κοσμογραφία + Οἰκονομικά Μαθημ.	11	13	9	13
Φυσιολογικά	5 ^{1/2}	9	6	9
Ἐμπορικά-Νομικά	33 ^{1/2}	31 ^{1/2}	20 ^{1/2}	25
Γεωγραφία-Τεχνικά + Γυμναστική κλπ.	15	13 ^{1/2}	9 ^{1/2}	19
Σύνολο	109	117	78	112

Προκαταρκτικὴ παρατήρηση: Στὸ πρόγραμμα τοῦ 1932 διδάσκονται ὑποχρεωτικά καὶ γαλλικά καὶ ἀγγλικά, ἐνῶ στὰ ἄλλα προγράμματα μονάχα μιά ἀπὸ τίς δυὸ γλῶσσες διδάσκεται ὑποχρεωτικά.

Ἡ ἀνάγνωση τοῦ πίνακα 13 μᾶς ὁδηγεῖ ἀρχικά σέ μιά σειρά ἀπὸ γενικά συμπεράσματα:

α) Ἀπουσιάζει καὶ στὰ προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν λατινικῶν, ἐνῶ διατηρεῖται ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. Ἐτσι λοιπόν ἡ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν περιορίζεται μονάχα στὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν.

β) Παρουσιάζεται καὶ ἐδῶ τὸ γενικὸ φαινόμενο, πού ἐπισημάναμε καὶ στ' ἄλλα προγράμματα, τῆς προοδευτικῆς ἐλάττωσης ἢ αὔξεσης τοῦ ποσοστοῦ ὀρισμένων μαθημάτων στὰ διάφορα προγράμματα. Τὸ χαρακτηριστικὸ αὐτὸ γίνεται σαφέστερο μέ τὴν ἐπόμενη ἀνάλυση πού ἀκολουθεῖ βασικά τὴν ἀντίστοιχη πορεία τῶν ἀναλύσεων στὰ προηγούμενα εἶδη προγραμμάτων.

1. Ο πίνακας 14 μᾶς δείχνει λοιπόν τό χρόνο πού καλύπτει σ'αυτά τά προγράμματα ἡ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν.

Πίνακας 14

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου στή διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν (οἰκονομικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1932	1962	1966	1969
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά	3,2	15,4	15,4	11,6

Ἀπό τήν ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 14 συμπεραίνουμε μιά πολύ σημαντική αὔξηση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν στά προγράμματα 1962, 1966 καί 1969 συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1932. Τό ὑψηλότερο ποσοστό παρουσιάζεται στά προγράμματα 1962 καί 1966.

2. Ἡ διδασκαλία τῶν "ζωντανῶν" γλωσσῶν καλύπτει τά ἐπόμενα ποσοστά τοῦ συνολικοῦ χρόνου, ὅπως φαίνεται στόν πίνακα 15.

Πίνακας 15

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου στή διδασκαλία τῶν "ζωντανῶν" γλωσσῶν (οἰκονομικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1932	1962	1966	1969
Νέα Ἑλληνικά	7,8	7,7	7,7	8,9
Ξένες Γλῶσσες	24,7	9,4	8,9	8,0
Σύνολο	32,5	17,1	16,6	16,9

Στόν πίνακα 15 παρατηροῦμε:

2α. Μιά μεγάλη πτώση τοῦ ποσοστοῦ στά προγράμματα τοῦ 1962, 1966 καί 1969 συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1932. Αὐτό ὀφείλεται, ὅπως σημειώσαμε, στόν ὑποχρεωτικό χαρακτήρα τῆς διδασκαλίας τῶν γαλλικῶν καί τῶν ἀγγλικῶν.

2β. Ἄν ἐξαιρέσει κανεῖς τή διδασκαλία τῶν ξένων γλωσσῶν στό πρόγραμμα τοῦ 1932, τόσο τό γενικό ποσοστό τῆς κατηγορίας αὐτῆς ὅσο καί τά ποσοστά τῶν δύο μαθημάτων διατηροῦνται σταθερά σ' ὅλα τά προγράμματα.

3. 'Η διδασκαλία τών "φυσικομαθηματικῶν" μαθημάτων ἀντιπροσωπεύεται ἀπό τὰ ἐπόμενα ποσοστά τοῦ πίνακα 16:

Πίνακας 16

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου στή διδασκαλία τών "φυσικομαθηματικῶν" (οἰκονομικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1932	1962	1966	1969
Μαθηματικά	10,1	11,1	11,5	11,6
Φυσιολογιστικά	5,0	7,7	7,7	8,0
Σύνολο	15,1	18,8	19,2	19,6

Μέ βάση τόν πίνακα 16 συμπεραίνουμε πώς:

3α. Ὑπάρχει μιὰ προοδευτική αὔξηση τοῦ ποσοστοῦ τῆς διδασκαλίας αὐτῆς τῆς κατηγορίας τών μαθημάτων. Ἡ αὔξηση αὐτή χαρακτηρίζεται καί τὰ δύο μαθήματα.

3β. Τό ποσοστό αὐτῆς τῆς κατηγορίας μαθημάτων πλησιάζει, ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1966 καί ὕστερα, τό 20% τοῦ συνολικοῦ χρόνου πού διατίθεται στό πρόγραμμα.

4. Τό συνολικό ποσοστό πού καλύπτει ἡ διδασκαλία τών ἐμπορικῶν-νομικῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος παρουσιάζεται στόν ἐπόμενο πίνακα:

Πίνακας 17

Ποσοστιαία (τοῖς %) κατανομή ἐβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας τών

"ἐμπορικῶν-νομικῶν" μαθημάτων (οἰκονομικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1932	1962	1966	1969
Ἐμπορικά-Νομικά	30,7	26,9	26,3	22,3

Ἡ ἐπισκόπηση αὐτοῦ τοῦ πίνακα μᾶς δείχνει πώς:

4α. Παρατηρεῖται μιὰ προοδευτική μείωση τοῦ ποσοστοῦ ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1932 στό πρόγραμμα τοῦ 1969.

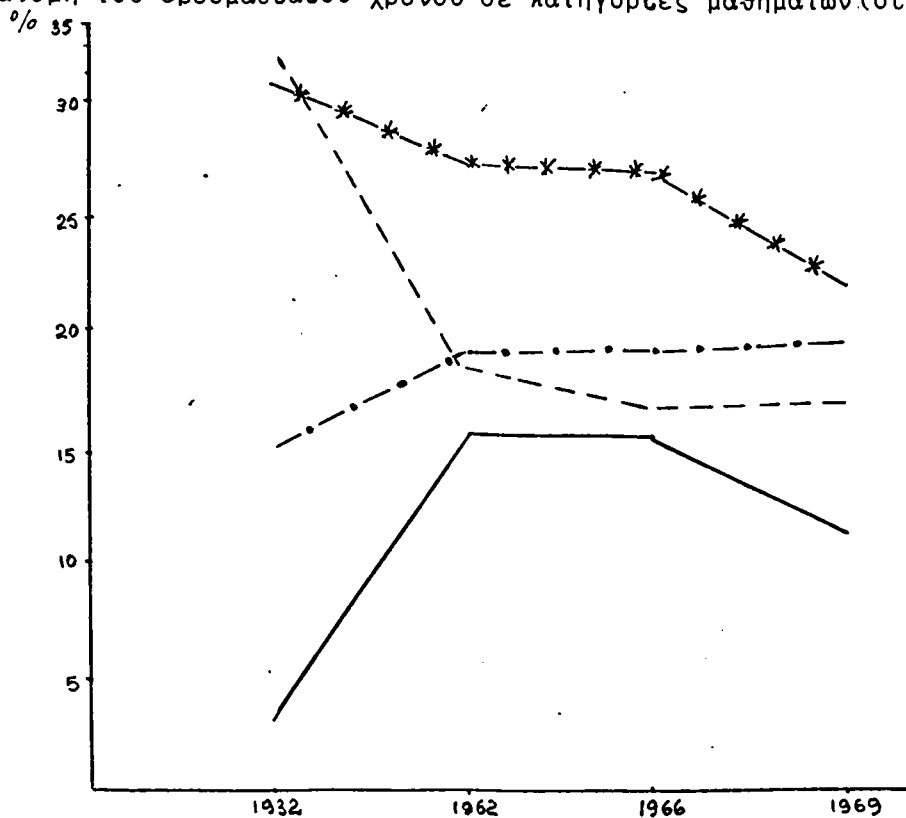
4β. Τό ποσοστό αὐτῆς τῆς κατηγορίας εἶναι πολύ ψηλό (κυμαίνεται ἀπό 30-20% τοῦ συνολικοῦ χρόνου).

Ἐάν ἀφήσουμε κατά μέρος τή διδασκαλία τών "κοινωνικῶν μαθημάτων" καί τών "πρακτικῶν" μαθημάτων, πού ἀντιπροσωπεύουν χαμηλότερο ποσοστό χρόνου συγκριτικά μέ τίς παραπάνω κατηγορίες, καί συγκρίνουμε τὰ δεδομένα πού μᾶς

προσφέρουν οι πίνακες 14-17 καταλήγουμε στην επόμενη γραφική παράσταση της ιεραρχίας των μαθημάτων στα προγράμματα των έμπορικῶν σχολῶν:

Γραφική παράσταση 5

Ίεράρχηση τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα μέ βάση τήν ποσοστιαία (τοῦς %) κατανομή τοῦ εβδομαδιαίου χρόνου σέ κατηγορίες μαθημάτων (οἰκονομικό γυμνάσιο)



- Διδασκαλία "νεκρῶν" γλωσσῶν.
- Διδασκαλία "ζωντανῶν" γλωσσῶν.
- .-.-.-.- Διδασκαλία "φυσικομαθηματικῶν".
- *-*-*-*- Διδασκαλία "ἐμπορικῶν-νομικῶν".

Ἡ ἐπισκόπηση τῆς γραφικῆς παράστασης 5 μᾶς ὀδηγεῖ στός ἐπόμενα συμπεράσματα:

1. Ὑπάρχει μιᾶ φανερή διαφοροποίηση τῆς ιεραρχίας τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα τοῦ 1932 συγκριτικά μέ τά ὑπόλοιπα μεταγενέστερα προγράμματα. Στό πρόγραμμα δηλ. τοῦ 1932 τήν πρώτη θέση κατέχει ἡ διδασκαλία τῶν "ζωντανῶν" γλωσσῶν καί ἀκολουθεῖ μέ ἐλάχιστη διαφορά ἡ διδασκαλία τῶν "ἐμπορικῶν-νομικῶν" μαθημάτων. Τήν τρίτη καί τέταρτη θέση κατέχουν ἀντίστοιχα ἡ διδασκαλία τῶν φυσικομαθηματικῶν καί ἡ διδασκαλία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν.

πό

2. 'Η διαφορά ποσοστού ανάμεσα στη διδασκαλία τών "ζωντανών γλωσσών" καί στη διδασκαλία τών "νεκρών" γλωσσών" είναι πολύ μεγάλη (Τό ποσοστό τής διδασκαλίας τών "ζωντανών" γλωσσών" είναι δέκα φορές μεγαλύτερο από τό ποσοστό τής διδασκαλίας τών "νεκρών γλωσσών").

3. 'Από τό πρόγραμμα τοῦ 1962, ἡ διδασκαλία τών "ἐμπορικῶν-νομικῶν" μαθημάτων κατέχει σταθερά τήν πρώτη θέση τής ἱεραρχίας τών μαθημάτων σ' ὄλα τά προγράμματα, ἡ διδασκαλία τών φυσικομαθηματικῶν τή δεύτερη, καί ἡ διδασκαλία τών "ζωντανῶν γλωσσῶν" καί τών "νεκρῶν γλωσσῶν" τήν τρίτη καί τέταρτη ἀντίστοιχα.

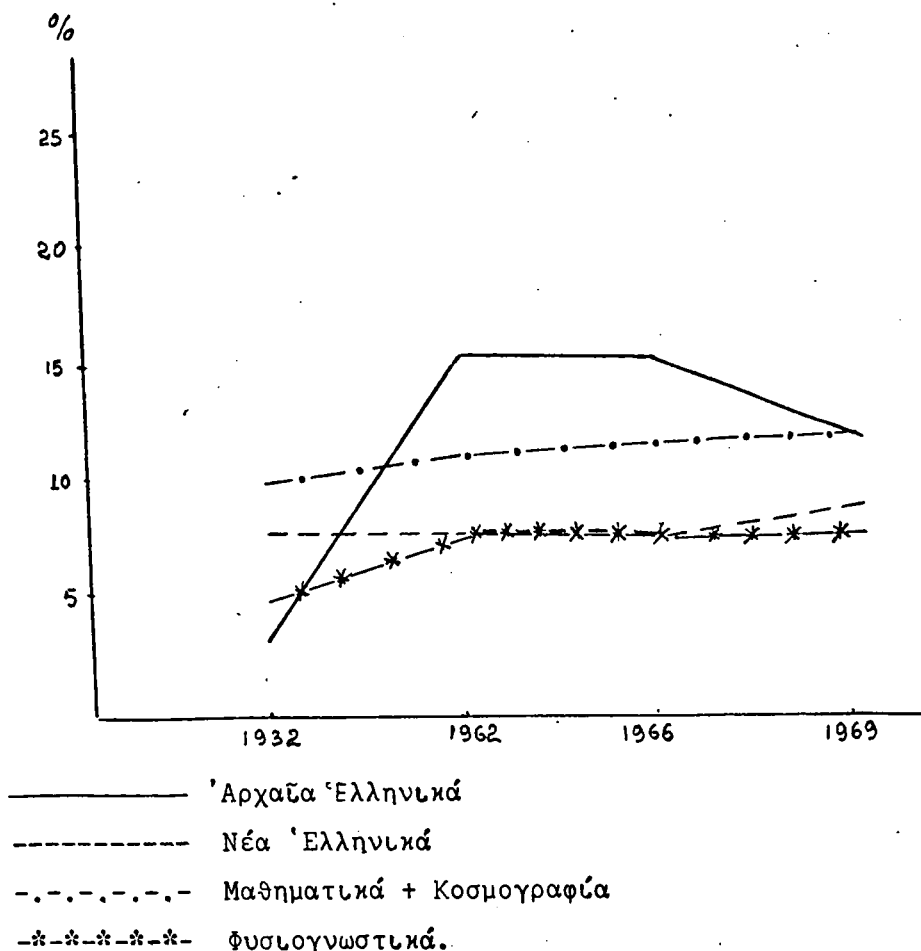
4. Στά προγράμματα τοῦ 1962 καί 1966 παρουσιάζεται κατακόρυφη ἀνοδος τοῦ ποσοστού διδασκαλίας τών "νεκρῶν γλωσσῶν" (πέντε φορές μεγαλύτερο) συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1932 . 'Αντίθετα στό πρόγραμμα τοῦ 1969 παρατηρεῖται σημαντική πτώση τοῦ ποσοστού. 'Η κατηγορία αὐτή ὡστόσο κατέχει σταθερά τήν τέταρτη θέση στήν ἱεραρχία τών μαθημάτων σ' ὄλα τά προγράμματα.

5. 'Η διδασκαλία τών "φυσικομαθηματικῶν" μαθημάτων παρουσιάζει ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1962 τήν τάση νά ἀυξήσει τό ποσοστό της, ἐνῶ ὄλες οἱ ὑπόλοιπες κατηγορίες παρουσιάζουν μιὰ τάση μείωσης τοῦ ποσοστού τους.

"Αν ἐξαίρεσει κανεῖς τά "ἐμπορικά-νομικά" μαθήματα, πού κατέχουν συνολικά τήν πρώτη θέση στήν ἱεραρχία τών μαθημάτων, ἡ ἱεράρχηση τών ἄλλων μαθημάτων χωριστά μᾶς ὀδηγεῖ στήν ἐπόμενη γραφική παράσταση.

Γραφική παράσταση 6

Ίεράρχηση τῶν τεσσάρων πρώτων μαθημάτων στό πρόγραμμα μέ βάση τήν ποσοστιαία (τοὺς %) κατανομή τοῦ ἑβδομαδιαίου χρόνου (οἰκονομικό γυμνάσιο)



Ἡ ἐπισκόπηση τῆς γραφικῆς παράστασης 6 μᾶς ὀδηγεῖ στό ἑξῆς συμπέρασμα:

1. Ἐάν καί τό ποσοστό τοῦ χρόνου διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν εἶναι μικρό στό πρόγραμμα τοῦ 1932,¹ βλέπουμε ὡστόσο νά πολλαπλασιάζεται στό προγράμματα τοῦ 1962 καί 1966 καί νά κατέχει τήν πρώτη θέση ὡς πρός τά ἄλλα μαθήματα πού ἐξετάζουμε.

2. Ἡ διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν κατέχει σταθερά τή δεύτερη θέση

1. Μόνο στίς τρεῖς τελευταῖες τάξεις, γιατί συνολικά στίς ἑξι τάξεις σ' αὐτό τό πρόγραμμα εἶναι ἀρκετά ὑψηλό.

στά προγράμματα 1932, 1962 και 1966 και ίσοβαθμει στην πρώτη θέση στο πρόγραμμα του 1969 με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

3. Η διδασκαλία των νέων ελληνικών και των φυσιολογιστικών αντιπροσωπεύεται με τα ίδια ποσοστά χρόνου στα προγράμματα του 1962 και 1966 και κατέχει την τρίτη και τέταρτη θέση αντίστοιχα στο πρόγραμμα του 1969.

Η παραπάνω ανάλυση των μορφών της ιεραρχίας των μαθημάτων στα προγράμματα των σχολείων της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, την περίοδο που εξετάζουμε, μάς αποκαλύπτει όρισμένα γενικά χαρακτηριστικά αυτής της ιεραρχίας, που προκύπτουν από τη συγκριτική εξέταση των γραφικών παραστάσεων 1-6.

1. Αν και τό ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας των διαφόρων κατηγοριών μαθημάτων που εκλέξαμε φαίνεται να μάς οδηγεί στην αποδοχή της θέσης πώς σε κάθε μορφή σχολείου της μέσης εκπαίδευσης την πρώτη θέση στην ιεραρχία των μαθημάτων κατέχει ή σχετική με τη μορφή του σχολείου κατηγορία μαθημάτων, ωστόσο η ιεραρχία αυτή είναι μόνο φαινομενική, για τό λόγο πώς η ιεράρχηση των γνωστικών περιοχών του προγράμματος οδηγεί πάντοτε στην κατάληψη της πρώτης θέσης στην ιεραρχία από τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών. Πραγματικά οι γραφικές παραστάσεις 2, 4 και 6 μάς δείχνουν καθαρά πώς και στις τρεις μορφές σχολείων της μέσης εκπαίδευσης και στη συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων της περιόδου που εξετάζουμε η διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών κατέχει την πρώτη θέση, από την άποψη του εβδομαδιαίου χρόνου, συγκριτικά με τά νέα ελληνικά, τά μαθηματικά και τά φυσιολογιστικά (φυσικές επιστήμες), για να αναφέρουμε μόνο τά μαθήματα με ύψηλό ποσοστό κατανομής εβδομαδιαίου χρόνου. Δεν μπορούμε λοιπόν να μην αναρωτηθούμε για την έπιμονή των αρμοδίων συντακτών, σ' όλα τά προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε, να καθορίζουν θεσμικά τη μεγαλύτερη κατανομή χρόνου στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Η τάση αυτή που διαγράφεται σταθερά σ' όλα τά προγράμματα μάς οδηγεί σ' ένα πολύ γενικό συμπέρασμα, πώς δηλ. οι συντάκτες του προγράμματος θεωρούν τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών πρωταρχικό στοιχείο της σχολικής γνώσης σ' όλη τη χρονική περίοδο που εξετάζουμε. Θα επανέλθουμε στη

διερεύνηση όλων τῶν προβλημάτων πού προκύπτουν ἀπό τήν ἀποδοχή ἑνός τέτοιου γενικοῦ συμπεράσματος σέ ἐπόμενα κεφάλαια τῆς ἐργασίας μας.

2. Ἀπό τό πρόγραμμα ὡστόσο τοῦ 1966 παρουσιάζεται μιᾶ τάση πτώσης τοῦ ποσοστοῦ τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου πού διατίθεται γιά τή διδασκαλία τῶν "νεκρῶν γλωσσῶν". Παρατηρεῖται, βέβαια, ἀρχικά μιᾶ μείωση τοῦ ποσοστοῦ στό πρόγραμμα τοῦ 1935 γιά τό γυμνάσιο "κλασσικῆς κατευθύνσεως", ὅπως ἀντίθετα καί μιᾶ μεγάλη αὔξηση τοῦ ἀντίστοιχου ποσοστοῦ στό πρόγραμμα τοῦ 1962 γιά τίς ἐμπορικῆς ἐχολές, ἡ τάση ὅμως προοδευτικῆς μείωσης τοῦ ποσοστοῦ διαγράφεται ὀλοκάθαρα στό πρόγραμμα τοῦ 1966. Τό φαινόμενο αὐτό μᾶς ἀναγκάζει νά ἀναρωτηθοῦμε γιά τούς λόγους πού ὀδήγησαν τούς συντάκτες σ' ὅλα τά προγράμματα νά ὀδηγηθοῦν σέ μιᾶ προοδευτικῆ μείωση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν "νεκρῶν γλωσσῶν". Τό ἐρώτημα αὐτό ἀφορᾷ κυρίως τή διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν, μιᾶ καί ἡ διδασκαλία τῶν λατινικῶν δέν ὑπάρχει στά προγράμματα γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως" καί τῶν ἐμπορικῶν ἐχολῶν. Ἡ διερεύνηση αὐτοῦ τοῦ θέματος συναρτᾶται ἄμεσα ἀπό τή διερεύνηση τοῦ γενικοῦ συμπεράσματος τῆς ἀμέσως παραπάνω παραγράφου.

3. Παρατηροῦμε ταυτόχρονα πῶς ἀπό τό πρόγραμμα πάλι τοῦ 1966 τό ποσοστό ἐβδομαδιαίου χρόνου γιά τή διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν, τῶν φυσιολογικῶν καί τῶν νέων ἐλληνικῶν διαγράφει μιᾶ τάση αὔξεσης, συγκριτικά μέ τά προηγούμενα προγράμματα. Ἡ αὔξηση χρόνου σ' αὐτά τά μαθήματα, πού συμπίπτει μέ τή μείωση τοῦ χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν, μᾶς ἀναγκάζει νά ἀναρωτηθοῦμε γιά τούς λόγους αὐτῆς τῆς συσχέτισης.

4. Τά νέα ἐλληνικά, τά μαθηματικά καί τά φυσιολογικὰ ἐναλλάσσονται στίς ἀμέσως κατώτερες θέσεις τῆς ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης, χωρίς ὅμως μεγάλη διαφορά ποσοστῶν μεταξύ τους. Ὑπάρχει, ἀντίθετα, ἡ τάση νά μικραίνει στά μεταγενέστερα προγράμματα ἡ διαφορά τῶν ποσοστῶν μεταξύ τους καθώς καί μέ τό ποσοστό τῆς διδασκαλίας τῶν "νεκρῶν γλωσσῶν", κυρίως ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1966.

II. Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα

Ἄν καί ἡ σειρά μέ τήν ὁποία ἐμφανίζονται καί ταυτόχρονα κατατάσσονται τά μαθήματα στό ἀναλυτικό πρόγραμμα δέν ἔχει καμιά ἐπίπτωση στήν παιδευτική πραγματικότητα, μιά καί δέν μεταφράζεται σέ παιδαγωγική δραστηριότητα μέσα στό σχολεῖο, δέν μποροῦμε ὥστόσο νά μὴν ἀναρωτηθοῦμε ἀκριβῶς γιά τήν ὕπαρξη αὐτῆς τῆς σειράς καί νά θέσουμε ὀρισμένα προβλήματα:

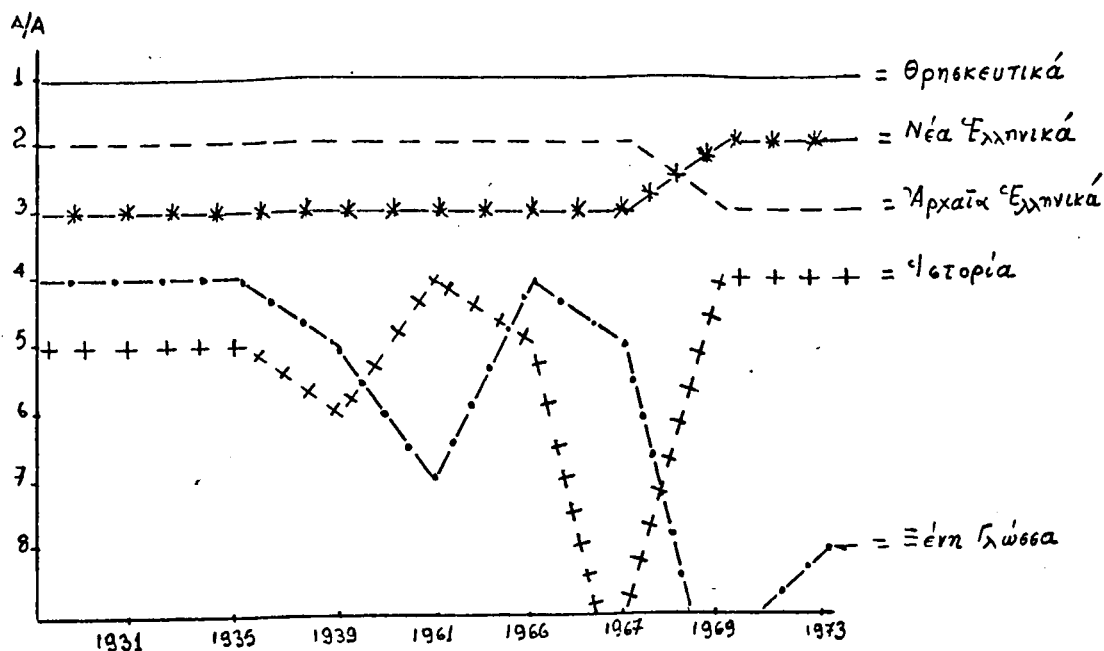
1) Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν διαφόρων μαθημάτων στό πρόγραμμα εἶναι τυχαία ἢ ὄχι; Μποροῦμε δηλαδή νά τήν ἀποδώσουμε στήν τύχη ἢ ἐκφράζει ἀντίθετα ὀρισμένη στάση τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος ἀπέναντι στά διάφορα μαθήματα; 2) Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν διαφόρων μαθημάτων στό πρόγραμμα συμπύπτει μέ τήν πραγματική κατάταξη τους μέ βάση τό ποσό τοῦ χρόνου πού διατίθεται γιά τή διδασκαλία κάθε μαθήματος ἢ ὄχι; 3) Εἶναι δυνατό ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν διαφόρων μαθημάτων νά μεταφράζει ἀκριβῶς μιά ἀποψη τοῦ ἰδεολογικοῦ περιεχομένου τοῦ προγράμματος καί κατά συνέπεια ἀντίστοιχες μορφές κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού ἐγγράφονται μ' αὐτό τόν τρόπο στό πρόγραμμα;

Γιά νά προσπελάσουμε τά προβλήματα αὐτά θά καταγράψουμε τή σειρά ἐμφάνισης τῶν διαφόρων μαθημάτων στά προγράμματα, καί θά ἐντοπίσουμε τίς διαφοροποιήσεις στή σειρά ἐμφάνισης, ἐπισημαίνοντας ταυτόχρονα καί τό ἀντίστοιχο πρόγραμμα. Στή συνέχεια θά διερευνήσουμε μήπως ἡ σειρά ἐμφάνισης οἰκοδομεῖται μέ βάση τήν ἀλφαβητική σειρά τῶν μαθημάτων καί ἂν δέν ἐπαληθευτεῖ αὐτή ἡ ὑπόθεση θά ἐξετάσουμε τή σειρά ἐμφάνισης μέ τήν πραγματική ἱεραρχία τῶν μαθημάτων ὅπως ἀποκαταστάθηκαν, μέ βάση τό ποσό τοῦ χρόνου, πλοῦ πάνω.

Θά ἐξετάσουμε ἀρχικά τό κλασικό γυμνάσιο, στή συνέχεια τά γυμνάσια "πρακτικῆς κατευθύνσεως" καί τέλος τά προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν (οἰκονομικά γυμνάσια). Καταγράφοντας ἔτσι τή σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό ἀναλυτικά προγράμματα τῶν κλασικῶν γυμνασίων ὀδηγούμεστε στήν ἐπόμενη εἰκόνα, ὅπως παρουσιάζεται στή γραφική παράσταση 7.

Γραφική παράσταση 7

Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν πέντε πρώτων μαθημάτων στό πρόγραμμα(κλασικό γυμνάσιο³)



Ἡ ἐπισκόπηση τῆς γραφικῆς παράστασης 7 μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα:

1. Τό μάθημα τῶν θρησκευτικῶν εἶναι τό μόνο μάθημα πού κατέχει σταθερά τήν πρώτη θέση στή σειρά ἐμφάνισης σ' ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε.

2. Τά ἀρχαῖα καί τά νέα ἑλληνικά κατέχουν ὡς καί τό πρόγραμμα τοῦ 1967 τή δεύτερη καί τήν τρίτη θέση ἀντίστοιχα στή σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων καί μόνο στά προγράμματα τοῦ 1969 καί 1973 παρατηρεῖται μιᾶ ἀμοιβαία ἐναλλαγή θέσεων.

3. Τά ὑπόλοιπα δύο μαθήματα παρουσιάζουν μιᾶ σταθερότητα ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης στά προγράμματα τοῦ 1931 καί 1935, καί μεγάλες μεταπτώσεις στά ἐπόμενα προγράμματα. Ἐτσι στό πρόγραμμα τοῦ 1973 τό μάθημα τῆς ξένης γλώσσας κατέχει τήν ὄγδοη θέση, ἐνῶ τό μάθημα τῆς ἱστορίας στά προγράμματα τοῦ 1969 καί 1973 βρίσκεται, ὕστερα ἀπό ἀντίστοιχες μεταπτώσεις στά ἐνδιάμεσα προγράμματα, στήν τέταρτη θέση ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης.

4. Τά ἄλλα μαθήματα πού δέν σημειώνονται στή γραφική παράσταση 7 κα-

1. Χρησιμοποιήσαμε τή γραφική παράσταση κι ὄχι ἄλλο εἶδος παρουσίασης αὐτῶν τῶν δεδομένων γιατί ἡ χρονολογική κατάταξη τῶν προγραμμάτων δείχνει παραστατικά τήν ἐξέλιξη, μέ βάση τό πρόγραμμα τοῦ 1931, τῆς σειρᾶς ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα.

τέχουν στά προγράμματα τοῦ 1931 καί 1935 τίς ὑπόλοιπες θέσεις ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα. Ἡ ἀνάλυση τῶν μεταπτώσεων πού χαρακτηρίζουν τίς θέσεις τῶν μαθημάτων αὐτῶν, ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισής τους στό πρόγραμμα, μᾶς ἔδειξε ὅτι οἱ θέσεις αὐτῶν τῶν μαθημάτων δέν εἶναι σταθερές στά διάφορα προγράμματα. Ἔτσι π.χ. τά μαθηματικά κατέχουν τήν ἕκτη θέση στά προγράμματα τοῦ 1931, 1966 καί 1967, τήν ὄγδοη θέση στά προγράμματα τοῦ 1939, 1961 καί 1969 καί καταλήγουν στήν ἕνατη θέση στό πρόγραμμα τοῦ 1973. Τήν ἴδια τροχιά διαγράφει στίς ἀμέσως ἐπόμενες θέσεις ἡ διδασκαλία τῶν φυσιογνωστικῶν μαθημάτων καί ἡ διδασκαλία τῆς γεωγραφίας.

5. Ὅλα τά παραπάνω δεδομένα καταρρίπτουν τήν ὑπόθεση πώς ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα καθορίζεται μέ βάση τήν ἀλφαβητική σειρά τῶν μαθημάτων. Ἄν καί μπορούμε τέλος νά ἀποδεχτοῦμε τήν ἀποψη πώς, γιά τά μαθήματα ἐκεῖνα μέ τίς μεγάλες μεταπτώσεις ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης τους, πρέπει νά ἀποδώσουμε αὐτές τίς μεταπτώσεις στήν τύχη, πώς δηλ. δέν ἐκφράζουν καμιά συγκεκριμένη στάση τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος ἀπέναντί τους, δέν μπορούμε ὡστόσο νά δεχτοῦμε τό ἴδιο καί γιά τή σειρά ἐμφάνισης τῶν ἄρθρευτικῶν, τῶν ἀρχαίων καί νέων ἑλληνικῶν. Ἡ συστηματική πρωτοκαθεδρία τοῦ μαθήματος τῶν ἄρθρευτικῶν καθώς καί ἡ σταθερή θέση τῶν δύο ἄλλων μαθημάτων μᾶς ἀναγκάζουν νά ἀναζητήσουμε ἄλλοῦ τοῦς λόγους πού καθορίζουν τή σειρά ἐμφάνισής τους στό πρόγραμμα.

Ἡ ἀποκατάσταση, λοιπόν, τῆς ἱεραρχίας τῶν μαθημάτων ἀπό τήν ἀποψη τοῦ χρόνου πού διατίθεται γιά τή διδασκαλία τῆς κάθε γνωστικῆς περιοχῆς μᾶς χρησιμεύει καί στή διερεύνηση τῆς τυχόν συνάφειας πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στή σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα καί στή πραγματική ἱεράρχησή τους στό πρόγραμμα. Ἡ σύγκριση τῆς γραφικῆς παράστασης 7 μέ τή γραφική παράσταση 2 μᾶς ὀδηγεῖ στό ἐπόμενο συμπέρασμα: Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα δέν συμπίπτει μέ τήν πραγματική ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων. Αὐτό ἰσχύει γιά ὅλα τά μαθήματα. Ἔτσι, λοιπόν, τό μάθημα τῶν ἄρθρευτικῶν, πού κατέχει τήν πρώτη θέση ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης σ' ὅλα τά προγράμματα, πρέπει νά ἀναζητηθεῖ ὕστερα ἀπό τά πέντε πρῶτα μαθήματα τῆς ἱεραρχίας τοῦ προγράμ-

ματος. Πραγματικά τό μάθημα τών θρησκευτικῶν ὡς πρός τό χρόνο πού διατίθεται γιά τή διδασκαλία του κατέχει μόλις τήν ἔβδομη θέση σ' ὅλα τά προγράμματα τοῦ Γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως". Ὁμοια τό μάθημα τών ἀρχαίων ἑλληνικῶν, πού μέ ἐξαίρεση τά δυό τελευταῖα προγράμματα τοῦ 1969 καί 1973, κατέχει τή δεύτερη θέση ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης, κατέχει ἀντίθετα στήν ἱεραρχία τών μαθημάτων, ὡς πρός τό χρόνο, τήν πρώτη θέση σ' ὅλα τά προγράμματα πού ἐξετάζουμε. Ἡ ἴδια ἀρνητική διαπίστωση ἀπορρέει καί ἀπό τή σύγκριση τών δυό αὐτῶν γραφικῶν παραστάσεων ὡς πρός τά ὑπόλοιπα μαθήματα. Δέν μπορούμε ἐπομένως νά στηρίξουμε τήν ὑπόθεση ὅτι ὑπάρχει συνάρτηση ἀνάμεσα στή σειρά ἐμφάνισης τών μαθημάτων στό πρόγραμμα καί στή θέση πού κατέχουν στήν ἱεραρχία τῆς σχολικῆς γνώσης μέ βάση τό διαθέσιμο γιά τή διδασκαλία τους χρόνο.

Δέν μπορούμε ἀκόμα νά ὑποστηρίξουμε τήν ἄποψη πώς ἡ ἄνοδος ἢ ἡ πτώση ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης τών διαφόρων μαθημάτων ἐξαρτᾶται ἀπό τήν αὔξηση ἢ μείωση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου πού διατίθεται γιά τή διδασκαλία κάθε μαθήματος. Πραγματικά, ἡ ἄνοδος στή δεύτερη θέση τοῦ μαθήματος τών νέων ἑλληνικῶν ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης, στά προγράμματα τοῦ 1969 καί 1973 δέν συνοδεύεται ἀπό μιᾶ ἀντίστοιχη αὔξηση τών ὥρων διδασκαλίας τοῦ μαθήματος. (Γραφικές παραστάσεις 7 καί 2). Ἡ πτώση τών μαθηματικῶν στήν ἔνατη θέση, στό πρόγραμμα τοῦ 1973 δέν συνεπάγεται καί μείωση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ ἑβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας. Ἀντίθετα στό πρόγραμμα αὐτό ἡ διδασκαλία τών μαθηματικῶν ἀντιπροσωπεύει μεγαλύτερο ποσοστό συνολικοῦ χρόνου συγκριτικά μέ τά ὑπόλοιπα προγράμματα. Τό ἴδιο φαινόμενο παρατηροῦμε καί στά φυσιογνωστικά καί σέ ἄλλα μαθήματα.

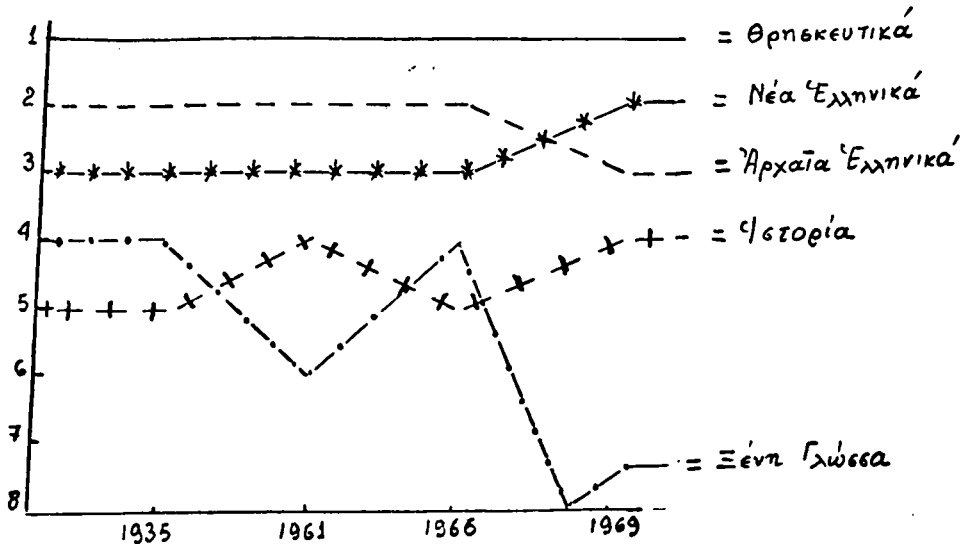
Ἐχοντας ἀποκλείσει λοιπόν τήν ὕπαρξη σχέσεων ἀνάμεσα στήν ἀλφαβητική κατάταξη τών μαθημάτων καί στή σειρά ἐμφάνισής τους στό πρόγραμμα καθώς καί τήν ὕπαρξη συνάφειας ἀνάμεσα στίς θέσεις τών μαθημάτων στήν πραγματική ἱεραρχία καί στίς θέσεις ὡς πρός τή σειρά ἐμφάνισης καί μή μπορώντας νά ἀποδώσουμε στήν τύχη τῆ συστηματική πρωτοκαθεδρία τών θρησκευτικῶν καί τίς σταθερές θέσεις τών ἀρχαίων καί νέων ἑλληνικῶν, εἴμαστε ἀναγκασμένοι νά ἀποδώσουμε τήν σειρά ἐμφάνισης τών τριῶν αὐτῶν μαθημάτων σέ καθορισμένες καί φανερές ἐπιδιδῶξεις τών συντακτῶν τοῦ προγράμματος, πού μεταφράζονται ἀκριβῶς μέ αὐτή τήν σειρά ἐμφάνισης καί σκοπεύουν σέ

κάποιους στόχους. Αύτη ή θέση μας ένισχύεται από τήν ανάλογη διερεύνηση τής σειράς εμφάνισης τών μαθημάτων στα προγράμματα τών άλλων τύπων σχολείου τής μέσης εκπαίδευσης πού έξετάζουμε.

Η σειρά εμφάνισης τών πέντε πρώτων μαθημάτων στα προγράμματα του γυμνασίου "θετικής κατευθύνσεως" απεικονίζεται στην επόμενη γραφική παράσταση:

Γραφική παράσταση 8

Η σειρά εμφάνισης τών πέντε πρώτων μαθημάτων στο πρόγραμμα του γυμνασίου "θετικής κατευθύνσεως".



Η επίσκόπηση τής γραφικής παράστασης 8 μās δείχνει πώς:

1. Το μάθημα τών θεραπευτικών είναι και έδω το μόνο μάθημα πού κατέχει σταθερά τήν πρώτη θέση στην σειρά εμφάνισης σ' όλα τά προγράμματα τής περιόδου πού έξετάζουμε.

2. Τά αρχαία και τά νέα ελληνικά κατέχουν ως και το πρόγραμμα του 1966 τή δεύτερη και τήν τρίτη θέση αντίστοιχα στην σειρά εμφάνισης τών μαθημάτων και μόνο στο πρόγραμμα του 1969 παρατηρείται μιá άμοιβαία έναλλαγή θέσεων.

3. Τά υπόλοιπα δύο μαθήματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικές μεταπτώσεις ως προς τή σειρά εμφάνισης σ' όλα τά προγράμματα πού έξετάζουμε. Το ίδιο ίσχύει και για τά άλλα μαθήματα.

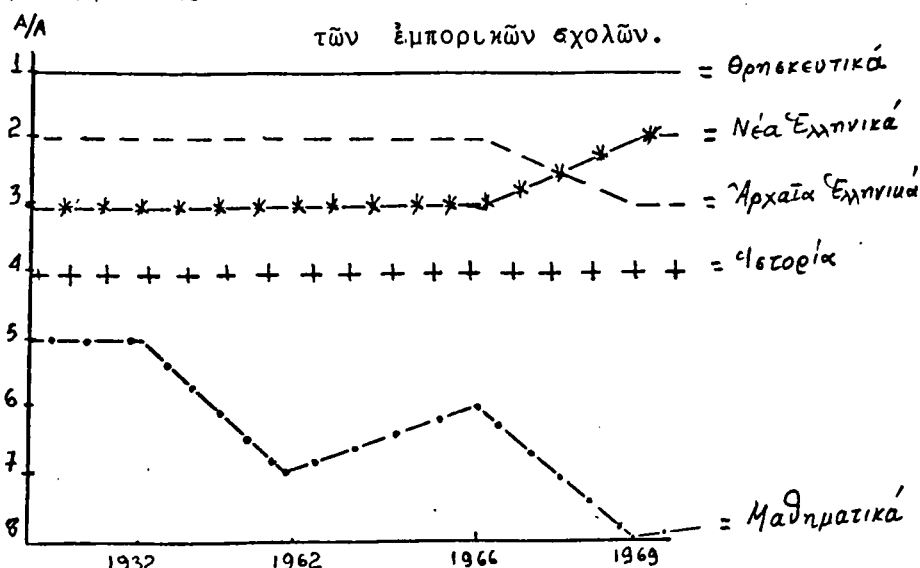
4. Η σύγκριση τής γραφικής παράστασης 8 με τή γραφική παράσταση 4 μās δείχνει πώς ή σειρά εμφάνισης τών μαθημάτων στο πρόγραμμα του γυμνασίου "θετικής κατευθύνσεως" δέν συμπίπτει με τήν ιεράρχηση τών μαθημά-

των ως προς τό χρόνο πού διατίθεται για τή διδασκαλία τῶν μαθημάτων. Οὔτε μπορούμε ἀκόμα νά συσχετίσουμε τίς μεταπτώσεις τῶν μαθημάτων ως πρὸς τή σειρά ἐμφάνισης μέ τίς ἀξομειώσεις τοῦ ποσοστοῦ τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου για τὰ ἴδια μαθήματα στά διάφορα προγράμματα.

Ἡ διερεύνηση τέλος τῆς σειρᾶς ἐμφάνισης τῶν πέντε πρώτων μαθημάτων στά προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν μᾶς ὀδηγεῖ στήν ἐπόμενη γραφική παράσταση.

Γραφική παράσταση 9

Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν πέντε πρώτων μαθημάτων στά προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν.



Ἡ ἐπισκόπηση τῆς γραφικῆς παράστασης 9 μᾶς δείχνει πώς:

1. Ἴσχύει κι ἐδῶ, για τό μάθημα τῶν θεραπευτικῶν, τῶν ἀρχαίων καί τῶν νέων ἑλληνικῶν, ὅσα διαπιστώσαμε καί στήν ἐξέταση τῶν προγραμμάτων τοῦ γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως"

2. Τό μάθημα τῆς ἱστορίας κατέχει τήν τέταρτη θέση ως πρὸς τή σειρά ἐμφάνισης σ' ὅλα τὰ προγράμματα πού ἐξετάζουμε. Τά ἄλλα μαθήματα χαρακτηρίζονται ἀπό μιὰ σειρά μεταπτώσεων.

3. Ἡ σύγκριση τῆς γραφικῆς παράστασης 9 μέ τή γραφική παράσταση 6 μᾶς ὀδηγεῖ στό συμπέρασμα πώς ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν δέν συμπίπτει μέ τήν ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων ως πρὸς τό χρόνο πού διατίθεται για τή διδασκαλία τῶν μαθημάτων. Δέν μπορούμε ἀκόμα νά συσχετίσουμε τίς μεταπτώσεις τῶν μαθημάτων ως πρὸς τή σειρά ἐμφάνισης μέ τίς ἀξομειώσεις τοῦ ποσοστοῦ τοῦ ἐβδομαδιαίου

χρόνου για τὰ ἴδια μαθήματα στά διάφορα προγράμματα.

Ἡ σύγκριση τῶν γραφικῶν παραστάσεων 7,8 καί 9 μεταξύ τους μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα γενικά συμπεράσματα:

1. Τό μάθημα τῶν ἄρθροκευτικῶν κατέχει σ' ὅλα τὰ προγράμματα καί σ' ὅλους τοὺς τύπους σχολείων τῆς μέσης ἐκπαίδευσης πού ἐξετάζουμε τήν πρώτη θέση ὡς πρὸς τή σειρά ἐμφάνισής του στό πρόγραμμα.

2. Τά ἀρχαῖα καί νέα ἑλληνικά κατέχουν σταθερά ὡς καί τό πρόγραμμα τοῦ 1966 τή δεύτερη καί τήν τρίτη θέση ἀντίστοιχα σ' ὅλα τὰ προγράμματα καί σ' ὅλους τοὺς τύπους σχολείων πού ἐξετάζουμε. Στά ὑπόλοιπα προγράμματα ἀνταλλάσσονται τὲς θέσεις τους.

3. Τά ὑπόλοιπα μαθήματα σ' ὅλα τὰ προγράμματα καί σ' ὅλους τοὺς τύπους σχολείων χαρακτηρίζονται ἀπό τυχαῖες μεταπτώσεις ὡς πρὸς τή σειρά ἐμφάνισής τους στό πρόγραμμα.

4. Ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα δέν βασίζεται στήν ἀλφαβητική τους κατάταξη.

5. Δέν συμπίπτει σέ κανένα πρόγραμμα καί σέ κανένα τύπο σχολείου ἡ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων μέ τήν ἱεραρχία τῶν μαθημάτων ὡς πρὸς τό χρόνο πού διατίθεται γιὰ τή διδασκαλία τοῦ κάθε μαθήματος.

6. Τά κριτήρια πού καθορίζουν τή σταθερή καί συστηματική διατήρηση τῶν θέσεων τῆς διδασκαλίας τῶν ἄρθροκευτικῶν, τῶν ἀρχαίων καί τῶν νέων ἑλληνικῶν ὡς πρὸς τή σειρά ἐμφάνισής τους στό πρόγραμμα πρέπει νά ἀναζητηθοῦν στή διερεύνηση τοῦ ρόλου πού παίζει αὐτή ἡ σταθερή καί συστηματική σειρά ἐμφάνισής τους στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ μιά καί οὔτε ἡ ἱεράρχηση τῶν μαθημάτων μέ βάση τό χρόνο διδασκαλίας τους, οὔτε ἡ ἀλφαβητική τους σειρά, οὔτε τέλος ὁ τύπος σχολείου μποροῦν νά χρησιμέψουν ὡς καθοριστικά κριτήρια τῶν θέσεων αὐτῆς τῆς σειράς. Ἡ ἀποδοχή ἐξάλλου τῆς τυχαίας σειράς τους ἢ τῆς συνέχισης μιᾶς "κεκτημένης ἤδη θέσεως" ἀπό προηγούμενα προγράμματα δέν λύνει ἱκανοποιητικά τό πρόβλημα μιά καί παραγνωρίζει τό συστηματικό χαρακτήρα τῶν θέσεων τους καί δέν ἐξηγεῖ γιατί νά παρατηρεῖται μόνο σ' αὐτά τὰ μαθήματα τό φαινόμενο τῆς "κεκτημένης θέσεως" καί ὄχι καί στά ὑπόλοιπα μαθήματα.

7. Χωρὶς νά προτρέχουμε μέ πιθανές ἐρμηνεῖες σχετικὰ μέ τό ρόλο

πού παίζει αυτή ή σταθερή καί συστηματική σειρά εμφάνισης αὐτῶν τῶν τριῶν μαθημάτων, μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε μέ βάση ὅλα τά παραπάνω δεδομένα πῶς αὐτά τά τρία μαθήματα θεωροῦνται σπουδαῖα σ' ὅλα τά προγράμματα καί σ' ὅλους τούς τύπους σχολείων πού ἐξετάζουμε. Τό κριτήριο τῆς σπουδαιότητας δέν παραπέμπει βέβαια στούς λόγους πού καθιστοῦν αὐτά τά μαθήματα σπουδαῖα, μάς δίνει ὅμως τή δυνατότητα νά ἀνάγουμε αὐτούς τούς λόγους στή διερεύνηση τῶν ἀποτελεσμάτων πού ἐπιφέρει αὐτή ή σταθερή καί συστηματική σειρά εμφάνισης στή διαδικασία ὑλοποίησης τῶν προγραμμάτων στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Αὐτή ὅμως ή προσπάθεια προϋποθέτει τή διερεύνηση τῶν θεσμικῶν πλαισίων ὑλοποίησης τοῦ προγράμματος πού ἐκτίθεται πιό κάτω καί ἀγγίζει ἀσφαλῶς τό ἐπίπεδο τῆς ἐρμηνείας.

III . Ὑποχρεωτικά καί προαιρετικά μαθήματα

Ἡ διάκριση σέ ὑποχρεωτικά καί προαιρετικά (ή "κατ' ἐπιλογήν") μαθήματα σημαίνει πῶς τά πρῶτα θεωροῦνται σπουδαιότερα ἀπό τά δεύτερα καί ἀποτελοῦν γιά τούς συντάκτες τῶν προγραμμάτων ἀναπόσπαστο στοιχεῖο τοῦ περιεχομένου τῆς ἐκπαίδευσης τῶν μαθητῶν, ἐνῶ τά δεύτερα, κι ἂν ἀκόμα ἔλειπαν, δέ θά δημιουργοῦσαν ἐμπόδια στήν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν τοῦ προγράμματος. Ἡ διάκριση αὐτή σημαίνει τέλος, πῶς οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος προσφέρουν μιὰ ὀρισμένη σχολική γνώση μέσα σέ εὐλύγιστα περιθώρια πού ἐπιτρέπουν κάποιο βαθμό ἐλευθερίας τῶν μαθητῶν ἀέναντι στό πρόγραμμα.

Τό κριτήριο τῆς σπουδαιότητας καί ὁ βαθμός ἐλευθερίας, πού διαφοροποιεῖ τά μαθήματα ἐνός συγκεκριμένου προγράμματος, σημαίνει ἀκόμα πῶς οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος ἔχουν προαποφασίσει τόσο γιά τή σπουδαιότητα τῆς γνώσης ὅσο καί γιά τά περιθώρια ἐλευθερίας τῶν μαθητῶν ἀέναντι σ' αὐτή τή γνώση στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Ἡ σύγκριση τῶν διαφόρων προγραμμάτων μεταξύ τους, ἀπό τήν ἄποψη τῶν ὑποχρεωτικῶν καί προαιρετικῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος, μάς ἐπιτρέπει νά διαπιστώσουμε αὐτή τήν ἀξιολόγηση τῆς σχολικῆς γνώσης διαχρονικά καί νά ἐπισημάνουμε τίς τυχόν διαφοροποιήσεις τῆς ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα. Ἡ σύγκριση αὐτή θά μάς ὀδηγήσει στή διερεύνηση τῶν λόγων πού ἐπέβαλαν αὐτές τίς διαφοροποιήσεις στή σχολική γνώση καί, μέ τόν τρόπο αὐτό, σέ μιὰ ἀπόπειρα ἐρμηνείας αὐτῆς τῆς διάστασης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος.

A. Προγράμματα Γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως"

Στό πρόγραμμα τοῦ 1931 καθορίζονται πέντε "κατ'ἐπιλογὴν" μαθήματα¹

1. Λατινικά ἀνά 3 ὥρας καθ'ἐβδομάδα εἰς τὰς 4 ἀνωτέρας τάξεις.
2. Οἰκοκυρικά διὰ τὰς μαθητρίας ἀνά 1 ὥραν καθ'ἐβδομάδα εἰς πάσας τὰς τάξεις.
3. Ἑλληνική διὰ τὰς μαθητρίας τῆς Ε'τάξεως 1 ὥραν καθ'ἐβδομάδα
4. Ὡδική ἀνά 1 ὥραν τὴν ἐβδομάδα εἰς τὴν Ε'καί ΣΤ'τάξιν.
5. Μαθήματα Εἰδικῆς Ἐπιδόσεως κατὰ τὰ ἀπογεύματα ἐλευθέρως ἐργασίας¹

"Ἄν ἐξαιρέσουμε τὰ "μαθήματα εἰδικῆς ἐπιδόσεως" πού εἶναι τελείως ἀπίθανο νά ἴσχυσαν ἔτσι ὅπως καθορίζονται ἀπό τό πρόγραμμα, παρατηροῦμε, ἀπό τὴν παράθεση τῶν προαιρετικῶν μαθημάτων, πὼς ὅλα τὰ ὑπόλοιπα μαθήματα ἀντιπροσωπεύουν ἕνα ποσοστό 11,6 τοῦ συνολικοῦ χρόνου τῶν ὑποχρεωτικῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος.

Ἐκεῖνο ὅμως πού ἔχει ἰδιαίτερη σημασία στό πρόγραμμα αὐτό εἶναι πὼς ἐδῶ τό μάθημα τῶν λατινικῶν ἀποσπᾶται ἀπό τόν κορμό τῶν ὑποχρεωτικῶν μαθημάτων καί γίνεται προαιρετικό, πράγμα πού σημαίνει πὼς ἡ σπουδαιότητά του ὑποβιβάζεται ὄχι μόνο ἀπέναντι στά ἀρχαῖα ἑλληνικά, ἀλλά καί ἀπέναντι στά ὑπόλοιπα ὑποχρεωτικά μαθήματα. Ἡ ἀπόσπαση αὐτή πραγματοποιεῖται γιὰ πρώτη φορά στό πρόγραμμα τοῦ 1931, μιά καί ὡς τότε τὰ λατινικά μαζί μέ τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικά κάλυπταν στά προηγούμενα προγράμματα τό μισό σχεδόν τοῦ συνόλου τοῦ χρόνου τῶν ὑποχρεωτικῶν μαθημάτων.²

Ἄπό τὰ ἄλλα προαιρετικά μαθήματα μόνο τὰ οἰκοκυρικά μποροῦν νά θεωρηθοῦν οὐσιαστικά ὡς προαιρετικό μάθημα πού ἀφορᾶ ὅλες τὶς τάξεις. Ἀντίθετα ἡ ἑλληνική καί ἡ ὠδική εἶναι προαιρετικά γιὰ μερικές τάξεις, ἐνῶ συγκαταλέγονται στά ὑποχρεωτικά γιὰ τὶς ὑπόλοιπες τάξεις. Τὰ "μαθήματα εἰδικῆς ἐπιδόσεως", τέλος, ἀποτελοῦν μιά ἰδιαίτερη καινοτομία στό πρόγραμμα. Ἄν καί ὁ τίτλος τοῦ μαθήματος φαίνεται ἴσως παραπλανητικός, μιά καί μπορεῖ νά παραπέμπει σέ κάποιο εἶδος μαθημάτων, δέν πρόκειται ὡστόσο γιὰ κάποιο ἰδιαίτερο μάθημα ἀλλά γιὰ "τὴν ἐπεξεργασίαν, τὴν ἐμβάθυνσιν καί τὴν ἐπέκτασιν τῆς κατὰ τὰς ὑποχρεωτικὰς ὥρας τῶν μαθημάτων διδασχθείσης

1. Πρόγραμμα 1931 (σέ ἰδιαίτερο τεῦχος) σ. 70-77.

2. Κωνσταντῖνος Τσουκαλᾶς, ὁ.π.σ.556

ύλης... εἰς ομάδας μαθητῶν καὶ μαθητριῶν, ἰδίως τῶν ἀνωτέρων τάξεων, ἐκδηλούντων καταφανῆ κλίσιν καὶ ἀξιόλογον ἐπίδοσιν πρὸς ὀρισμένα μαθήματα (ἱστοριοφιλολογικὰ, φυσικομαθηματικὰ, καλλιτεχνικὰ, πρακτικὰ)¹. Οἱ διασαφήσεις αὐτές μᾶς δείχνουν πῶς θεωρεῖται ἀπὸ τοὺς συντάκτες τοῦ προγράμματος ἀναγκαῖα ἡ ἐμβάθυνση καὶ ἐπεξεργασία τῆς σχολικῆς γνώσης ἀλλὰ μέσα ὅμως στὰ πλαίσια τῆς σχολικῆς διδασκαλίας καὶ πῶς οἱ μαθητές διαφοροποιοῦνται ἀνάλογα μετὰ τὴν κλίση καὶ τὴν ἀξιόλογη ἐπίδοσή τους ὡς πρὸς αὐτὴ τὴν σχολικὴν γνώση. Δέν πρόκειται ἐπομένως, παρόλη τὴν ἰδιαίτερη σημασίαν αὐτῶν τῶν παρατηρήσεων, γιὰ ξεχωριστὸ προαιρετικὸ μάθημα οὔτε καὶ ἐφαρμόστηκε συστηματικὰ καὶ μετὰ συνέπεια αὐτὸ τὸ τμῆμα τοῦ σχολικοῦ προγράμματος.

Στὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν ἐντάσσεται πάλι στὰ ὑποχρεωτικὰ μαθήματα καθὼς καὶ τὸ μάθημα τῶν οἰκοκυρικῶν γιὰ τὰ γυμνάσια θηλέων. Ἡ μόνη προαιρετικὴ σχολικὴ γνώση ποὺ ἐξακολοθεῖ νὰ ὑπάρχει τυπικὰ στὸ πρόγραμμα εἶναι ἡ διδασκαλία τῆς ὠδικῆς στὴν Ε΄ καὶ ΣΤ΄ τάξη καὶ τὰ μαθήματα εἰδικῆς ἐπιδόσεως, ὅπως ἀκριβῶς στὸ πρόγραμμα τοῦ 1931. Ἄν ἐξαίρεσουμε λοιπὸν τὴν διδασκαλίαν τῆς ὠδικῆς καὶ τὰ μαθήματα εἰδικῆς ἐπιδόσεως, ποὺ καὶ τὰ δύο δέν ἀποτελοῦν οὐσιαστικὰ προαιρετικὰ μαθήματα, βλέπουμε πῶς στὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 δέν ὑπάρχει κανένα προαιρετικὸ μάθημα. Εὐλόγα λοιπὸν μπαίνουν μιά σειρά ἀπὸ ἐρωτήματα: Ποιοὶ λόγοι εἶχαν ὀδηγήσει τοὺς συντάκτες στὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 νὰ θεωρήσουν τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν προαιρετικὸ μάθημα; Ἀπὸ τὸ 1931 ὡς τὸ 1935 ἔπαφαν πῶς νὰ ὑπάρχουν αὐτοὶ οἱ λόγοι ἢ μήπως οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 εἶχαν κάνει λάθος; Ποιούς λόγους ἐπικαλέστηκαν ἢ δέν ἐπικαλέστηκαν οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος τοῦ 1935 στὴν ἀπόφασί τους νὰ θεωρήσουν τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν ὡς ὑποχρεωτικὸ τμῆμα τοῦ σχολικοῦ προγράμματος; Ἡ ἀπάντηση σ' αὐτὰ τὰ ἐρωτήματα μᾶς παραπέμπει στὰ ἀξιολογικὰ κριτήρια, φανερά ἢ ὑπονοούμενα πάνω στὰ ὅποια βάσισαν τὴν ἀπόφασί τους οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος καὶ κατὰ συνέπεια στοὺς στόχους αὐτῆς τῆς ἐπανεξέταξης τοῦ μαθήματος τῶν λατινικῶν στὰ ὑποχρεωτικὰ μαθήματα. Ἡ διερεύνηση αὐτῶν τῶν κριτηρίων καὶ στόχων ἀποτελεῖ τμῆμα διαπραγματεύσεως τοῦ τρίτου μέρους τῆς ἐργασίας μας.

Στὸ πρόγραμμα τοῦ 1939 δέν ὑπάρχουν προαιρετικὰ μαθήματα.

Τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν ἐμφανίζεται καὶ πάλι ὡς προαιρετικὸ μάθημα

1. Πρόγραμμα 1931, ὁ.π.σ. 76

στό πρόγραμμα του 1966 στη Β' τάξη του λυκείου μαζί με το μάθημα του γραμμικού σχεδίου. Στο ίδιο πρόγραμμα παρατηρούμε ταυτόχρονα και την ύπαρξη μιας δυνατότητας επιλογής ανάμεσα σε όρισμένα μαθήματα. Τα μαθήματα αυτά ονομάζονται μαθήματα επιλογής και συγκροτούν δυό κύκλους μαθημάτων, το φιλολογικοϊστορικό και το φυσικομαθηματικό. Ο κάθε κύκλος αντιπροσωπεύεται με ίσο αριθμό ωρών (4 ώρες ο καθένας).

Η επισκόπηση αυτού του προγράμματος μας οδηγεί αρχικά σε όρισμένα συμπεράσματα: α) Το μάθημα των λατινικών διατηρείται ως υποχρεωτικό μάθημα από το 1935 ως το 1966. Τα κριτήρια δηλ. και οι στόχοι των συντακτών του προγράμματος του 1935 διατηρούνται αμετάβλητα μιά ολόκληρη τριακονταετία.

β) Έμφανίζεται για πρώτη φορά σε πρόγραμμα γυμνασίου (λυκείου) "κλασσικής κατευθύνσεως" ή δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε δυό κύκλους μαθημάτων που διαφοροποιεί με τόν τρόπο αυτό τη σχολική γνώση σε δυό ευδιάκριτους κλάδους.

Τά συμπεράσματα αυτά μας οδηγούν ωστόσο στη διατύπωση όρισμένων έρωτημάτων: Τί μεσολάβησε στο χρονικό διάστημα που χωρίζει τά προγράμματα του 1935 και του 1966 ώστε να αναγκάσει τούς συντάκτες στο πρόγραμμα του 1966 να θεωρήσουν το μάθημα των λατινικών ως προαιρετική σχολική γνώση και να επανέλθουν στο καθεστώς του προγράμματος του 1931; Είναι ίδιοι οι λόγοι που οδήγησαν τούς συντάκτες των προγραμμάτων του 1931 και 1966 στην ίδια απόφαση; Τί σημαίνει αυτή ή διαφοροποίηση της σχολικής γνώσης, με ποιά κριτήρια έγινε και σε τί αποβλέπει, στο πρόγραμμα του 1966; Η διερεύνηση και αυτών των προβλημάτων αποτελεί τμήμα διαπραγμάτευσης του τρίτου μέρους.

Στά προγράμματα του 1967 και του 1969 το μάθημα των λατινικών εντάσσεται πάλι στα υποχρεωτικά μαθήματα και καταργούνται οι δυό κλάδοι μαθημάτων επιλογής. Είναι λοιπόν πολύ φυσικό να ανακύπτει μιά σειρά από παρόμοια με τά παραπάνω έρωτήματα που έπιζητούν μιά ικανοποιητική απάντηση.

Στό πρόγραμμα, τέλος, του 1973 το μόνο προαιρετικό μάθημα είναι ή μουσική στην Γ' και Δ' τάξη (2 ώρες συνολικά) και έμφανίζονται ταυτόχρονα και δυό μαθήματα, τά λατινικά και τεχνικά, ως μαθήματα "υποχρεωτικής επιλογής υπό των μαθητών του ενός εκ των δύο τούτων μαθημάτων"

(6 ώρες). Γίνεται λοιπόν φανερό πώς στο πρόγραμμα του 1973 τό χαρακτηριστικό στοιχείο του από τήν άποψη τών υποχρεωτικών καί προαιρετικών μαθημάτων είναι ή ύπαρξη μιās υποχρεωτικής έπιλογής ανάμεσα στά λατινικά καί τά τεχνικά, μιά καί ή μουσική εξακολουθεϊ νά είναι υποχρεωτική σέ όρισμένες τάξεις. Σ'αυτή τήν υποχρεωτική έπιλογή βλέπουμε νά ύπάρχει καί πάλι τό μάθημα τών λατινικών ως ένα σκέλος αυτης τής έπιλογής. Δέν ύπάρχει, τέλος, στο πρόγραμμα του 1973 διαφοροποίηση ανάμεσα σέ δυό κύκλους μαθημάτων, αλλά δυνατότητα υποχρεωτικής έκλογής ανάμεσα σέ δυό μόνο μαθήματα.

Είναι εύλογο νά αναρωτηθοϋμε κι έδω για τούς λόγους πού κάνουν πάλι τό μάθημα τών λατινικών μάθημα "υποχρεωτικής έπιλογής". Η διερεύνηση όμως αυτή, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης του τρίτου μέρους τής έργασίας μας. Είναι ώστόσο αναγκαϊο πριν φτάσουμε σ'αυτή τή διερεύνηση νά συνοψίσουμε συγκριτικά τά δεδομένα από τήν εξέταση τών υποχρεωτικών καί προαιρετικών μαθημάτων του προγράμματος. Ο έπόμενος πίνακας 18 μās παρουσιάζει ποιά από τά προγράμματα πού εξέτάζουμε περιέχουν προαιρετικά μαθήματα ή μαθήματα έπιλογής καί σέ ποιά ποσοστά, μέ βάση τό συνολικό χρόνο τών υποχρεωτικών μαθημάτων.

Πίνακας 18

Προαιρετικά μαθήματα καί μαθήματα έπιλογής. Ποσοστιαία κατανομή χρόνου αυτών τών μαθημάτων (κλασικό γυμνάσιο)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ	11,6	0,9	-	-	2,7	-	-	0,9
"ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗΝ"	-	-	-	-	2,2	-	-	2,9
Σύνολο	11,6	0,9	-	-	4,9	-	-	3,8

Η έπισκόπηση του πίνακα 18 καθώς καί ή ανάλυση πού προηγήθηκε μās οδηγούν στα έπόμενα συμπεράσματα:

1. Παρατηρεϊται μιά προοδευτική μείωση του έβδομαδιαίου χρόνου αυτών τών μαθημάτων από τό πρόγραμμα του 1931 στο πρόγραμμα του 1973. Τό ύψηλότερο ποσοστό χρόνου έμφανίζεται στο πρόγραμμα του 1931 καί ασφαλώς όφείλεται στο μάθημα τών λατινικών. Στα προγράμματα του 1935 καί 1973

τό ποσοστό των προαιρετικών μαθημάτων είναι πολύ μικρό και οφείλεται ασφαλώς στο γεγονός πως σ'αυτά τα προγράμματα δεν πρόκειται για καθαρά προαιρετικά μαθήματα αλλά για ορισμένες προαιρετικές ώρες μαθημάτων. Δεν μπορούμε επομένως να μιλήσουμε για προαιρετικά μαθήματα παρά μονάχα στα προγράμματα του 1931 και του 1966.

2. Στα προγράμματα του 1931 και 1966 τό βασικό προαιρετικό μάθημα είναι ή διδασκαλία των λατινικών. Αυτό τό μάθημα αποτελεί τό χαρακτηριστικό τμήμα της σχολικής γνώσης πού κερδίζει ή χάνει στα διάφορα προγράμματα τή σπουδαιότητά του από τήν άποψη του υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα της σχολικής γνώσης. Έτσι στα προγράμματα του 1935, 1939, 1961, 1967 και 1969 παρατηρούμε τήν επανένταξη του στα υποχρεωτικά μαθήματα, άρα και τήν απόδοση εκ νέου της σπουδαιότητάς του, ενώ στο πρόγραμμα του 1973 αποτελεί ένα είδος υποχρεωτικής έπιλογής.

3. Τά μαθήματα έπιλογής έμφανίζονται μόνο στα προγράμματα του 1966 και του 1973 και μάλιστα σε μικρό ποσοστό. Υπάρχει ωστόσο μιά μεγάλη και ουσιαστική διαφορά ως προς τό τί σημαίνει στα δύο αυτά προγράμματα ή έπιλογή. Στο πρόγραμμα του 1966 προσφέρονται στους μαθητές, ως έναλλακτικές λύσεις, δύο κύκλοι μαθημάτων, ο φιλολογικοϊστορικός και ο φυσικομαθηματικός, πράγμα πού δεν συμβαίνει στο πρόγραμμα του 1973 όπου υποχρεωτικά προσφέρεται μιά έναλλακτική λύση με δύο μαθήματα κι όχι κύκλους μαθημάτων. Η διαφορά αυτή δείχνει ασφαλώς ότι στην περίπτωση του προγράμματος του 1966 έχουμε ένα όμοειδές σύνολο της σχολικής γνώσης πού αντίπαρά τίθεται σ'ένα άλλο όμοειδές γνωστικό σύνολο, ενώ στο πρόγραμμα του 1973 δύσκολα θα μπορούσε να όρίσει κανείς τά κριτήρια πού όδήγησαν τούς συντάκτες του προγράμματος να προσφέρουν τήν έναλλακτική λύση ανάμεσα στα λατινικά και τά τεχνικά.

4. Τά παραπάνω συμπεράσματα αν^{και} έξαντλούνται σε μιά περιγραφή των προγραμμάτων από τή σκοπιά των υποχρεωτικών και προαιρετικών μαθημάτων, είναι ωστόσο ένδεικτικά, όταν περιοριστεί κανείς στην ιστορική διάσταση πού τά καθορίζει χρονικά, από τήν άποψη των μεταπτώσεων της σπουδαιότητας του μαθήματος των λατινικών. Δεν είναι δηλαδή τυχαία ή απόδοση εκ νέου της σπουδαιότητας του μαθήματος με τήν ύπαρξη άξιολογημένων ιστορικών γεγονότων, πού εύνόησαν τήν έμφάνιση νέων προγραμμάτων. Η σύσχέτιση αυτή πού άπορρέει

ἀφαιρετικά ἀπό τόν πίνακα 18 ἀποτελεῖ, ἔξαιτίας τοῦ συστηματικοῦ τῆς χαρακτῆρα, ἓνα σταθερό ὀδηγητικό νῆμα πού θά μᾶς ἐπιτρέψει σέ ἐπόμενα κεφάλαια νά διερευνήσουμε τούς λόγους πού εὐνόησαν αὐτή τή μετάπτωση τῆς σπουδαιότητος τοῦ μαθήματος τῶν λατινικῶν.

Β. Προγράμματα Γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως"

Σύμφωνα μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1935 τῶν "πρακτικῶν λυκείων" τά μόνα προαιρετικά μαθήματα εἶναι τά οἰκοκυρικά γιά τίς μαθήτριες στήν Α', Β', Γ' καί Δ' τάξη, ἀπό μία ὥρα τήν ἐβδομάδα (σύνολο 4 ὥρες) καθώς καί 1 ὥρα τοῦ μαθήματος τῆς ὑγιεινῆς γιά τίς μαθήτριες τῆς Ε' τάξης. Ὁ χρόνος αὐτός τῶν προαιρετικῶν μαθημάτων ἀντιπροσωπεύει ἓνα ποσοστό 2,9% τοῦ συνολικοῦ χρόνου τῶν ὑποχρεωτικῶν μαθημάτων.

Ἀπό τά ὑπόλοιπα προγράμματα "θετικῆς κατευθύνσεως" μόνο τό πρόγραμμα τοῦ 1966 στή Β' τάξη λυκείου στό ὠρολόγιο πρόγραμμα "ἐνιαίου τύπου μετά τῶν μαθημάτων ἐπιλογῆς" ὑπάρχουν ὡς προαιρετικά μαθήματα τά λατινικά καί τό εσχέδιο, ὅπως ἀναλύθηκαν πρὸ πάνω. Ἐδῶ πρόκειται ἀσφαλῶς γιά τό εσχέδιο (τεχνικά).

Συνοψίζοντας τήν ἐξέταση τῶν γυμνασίων "θετικῆς κατευθύνσεως" παρατηροῦμε πῶς δέν ἐμφανίζονται οὐσιαστικά στά προγράμματά τους προαιρετικά ἢ κατ'ἐπιλογὴν μαθήματα, παρά μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1935 καί μόνο γιά τά γυμνάσια θηλέων,

Γ. Προγράμματα ἐμπορικῶν σχολῶν.

Στά προγράμματα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν (οἰκονομικά γυμνάσια) μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1932 ὑπάρχει ὡς προαιρετικό μάθημα ἢ διδασκαλία μιᾶς ξένης γλώσσας, 3 ὥρες τήν ἐβδομάδα γιά τίς τρεῖς τελευταῖες τάξεις. Τό ποσοστό αὐτοῦ τοῦ μαθήματος σ'αὐτές τίς τάξεις φτάνει στό 8,2% τοῦ συνολικοῦ χρόνου τῶν ὑποχρεωτικῶν μαθημάτων. Σ'ὅλα τά ὑπόλοιπα προγράμματα δέν ὑπάρχουν μαθήματα προαιρετικά ἢ κατ'ἐπιλογὴν.

Ἡ παραπάνω ἀνάλυση τῆς διάρστασης τῶν ὑποχρεωτικῶν καί προαιρετικῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα γενικά συμπεράσματα:

1. Μποροῦμε κατὰ κύριο λόγο νά μελήσουμε γιά τήν ὑπαρξη προαιρετικῶν καί "προαιρετικῶν ἢ κατ'ἐπιλογὴν" μαθημάτων στά προγράμματα τοῦ γυμνασίου

"κλασσικής κατευθύνσεως", μιά και στά προγράμματα τών άλλων τύπων σχολείου πρόκειται ούσιαστικά για προαιρετικές ώρες μαθημάτων κι όχι για όλόκληρα προαιρετικά μαθήματα.

2. Ή ύπαρξη προαιρετικών μαθημάτων ή προαιρετικών ώρων παρατηρείται σ' όλους τούς τύπους σχολείων, πού έξετάζουμε, μονάχα στά αντίστοιχα προγράμματα τής περιόδου 1931-1935.

3. Μιά δεύτερη χρονική τομή μπορεί νά υπάρξει για τά προγράμματα του γυμνασίου "κλασσικής κατευθύνσεως" (μέ τή μορφή του "ένιαίου ώρολογίου προγράμματος μετά μαθημάτων έπιλογής") του 1966. Στο πρόγραμμα αυτό υπάρχουν και προαιρετικά μαθήματα και εισάγεται για πρώτη φορά ή διάκριση ανάμεσα σέ μαθήματα έπιλογής. Αύτή ή καινοτομία θά επανεμφανιστεί φραστικά και όχι στην πραγματικότητα στο πρόγραμμα του 1973.

4. Τά μαθήματα πού συνιστούν, σ' όσα προγράμματα παρουσιάζονται, τήν κατηγορία τών προαιρετικών μαθημάτων μπορούν νά χαρακτηριστούν ως περιθωριακά και άσήμαντα, μιά και από τήν άποψη τής εβδομαδιαίας κατανομής χρόνου αντιπροσωπεύουν πολύ μικρό (ή μηδαμινό) ποσοστό χρόνου. Κάποια έξαιρέση άποτελεί τό μάθημα τών λατινικών, όχι τόσο από τήν άποψη του χρόνου πού αντιπροσωπεύει, όσο από τό γεγονός τής διαδοχικής του άποκοπής και επάνταξης στην κατηγορία τών υποχρεωτικών μαθημάτων. Πρόκειται για μιά χαρακτηριστική περίπτωση πού σημαδεύει όλα τά προγράμματα τής περιόδου πού έξετάζουμε. Έτσι μπορούμε νά μετρήσουμε τρία προγράμματα (1931, 1966 και 1973) όπου τό μάθημα τών λατινικών καθορίζεται ως προαιρετικό ή "υποχρεωτικής έπιλογής" και νά μετρήσουμε αντίθετα πέντε άλλα προγράμματα πού επαναφέρουν ή διατηρούν τό μάθημα τών λατινικών στην κατηγορία τών υποχρεωτικών μαθημάτων.

5. Αν και τά παραπάνω συμπεράσματα φαίνεται νά μάς πείθουν για τήν πολύ περιορισμένη και σέ όρισμένα μόνο προγράμματα ύπαρξη προαιρετικών μαθημάτων, πράγμα πού μάς άναγκάζει νά μιλήσουμε για μιά άπόπειρα διαφοροποίησης τής σχολικής γνώσης από τήν άποψη τής έπιλογής τών μαθητών, δέν μπορούμε ώστόσο νά μήν έπισημάνουμε μιά όρισμένη συσχέτιση αύτης τής άπόπειρας μέ όρισμένα χρονικά αντίστοιχα ιστορικά γεγονότα πού εύνδησαν και επέτρεψαν τήν έκφραση αύτης τής άπόπειρας. Έτσι λοιπόν τό πρόγραμμα του 1931 έκφράζει τήν "έκπαιδευτική μεταρρύθμιση" του 1929, τό πρόγραμμα

τοῦ 1966 ἐκφράζει τό πνεῦμα τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964 καί δέν εἶναι τυχαῖο πῶς σ'αὐτά τά προγράμματα τό μάθημα τῶν λατινικῶν θεωρεῖται ὡς προαιρετικό. Ἀνακαλύπτουμε λοιπόν πῶς ὑπάρχει μιᾶ συστηματική συσχέτιση τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης μέ μιᾶ διαφοροποίηση τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων τῆς χώρας μας, πού ἀσφαλῶς θά ἀνταποκρίνεται σέ κάποιες προηγούμενες ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές ἐκείνων τῶν κοινωνικῶν φορέων πού ἀσκοῦσαν τόν ἔλεγχο μέσα στό "σχολικό μηχανισμό". Αὐτή ἡ σχέση θά μᾶς βοηθήσει νά δοῦμε στό τρίτο μέρος τῆς ἐργασίας μας τοὺς λόγους πού καθόρισαν τίς παραπάνω ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές.

IV. Πρωτεύοντα καί δευτερεύοντα μαθήματα

Ἡ διάκριση τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος σέ πρωτεύοντα καί δευτερεύοντα σημαίνει ὅτι ἡ σχολική γνώση ἀξιολογεῖται ἀπό τήν ἀποψη τῆς σπουδαιότητάς της καί μέ τό κριτήριο τοῦ "πρωτεύοντος καί δευτερεύοντος" μαθήματος.¹ Ἡ σπουδαιότητα τῆς σχολικῆς γνώσης, μέ βάση αὐτό τό κριτήριο, ἀναφέρεται στό βαθμό πού, κατά τήν ἀποψη τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος, τό κάθε μάθημα συμβάλλει στήν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν τοῦ προγράμματος καί κατά συνέπεια στήν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης. Ἐτσι λοιπόν οἱ συντάκτες ἑνός ὀρισμένου προγράμματος θεωροῦν πῶς ὀρισμένα ἀπό αὐτά τά μαθήματα, σέ ὀρισμένους τύπους σχολείων, συντελοῦν περισσότερο (πρωτεύοντα) στήν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν τοῦ προγράμματος ἀπό τά ὑπόλοιπα μαθήματα (δευτερεύοντα) τοῦ προγράμματος.

Μέ βάση, λοιπόν, αὐτό τό κριτήριο μπορούμε νά ἐπισημάνουμε τό κέντρο βάρους ἑνός προγράμματος, ἀπό τήν ἀποψη τῆς συνάρτησης τῶν μαθημάτων του μέ τοὺς σκοπούς τοῦ προγράμματος, καί νά ἀναλύσουμε κατά συνέπεια τόν ἰδεολογικό ρόλο αὐτῆς τῆς διάκρισης τῶν μαθημάτων μέ βάση τό ἴδιο πρόγραμμα. Ὁ ἰδεολογικός ρόλος αὐτῆς τῆς διάκρισης ὀροθετεῖται ἀρχικά μέ τήν καταγραφή τῶν μαθημάτων πού ἐντάσσονται στά δύο σκέλη αὐτῆς τῆς διάκρισης καθῶς καί μέ τίς τυχόν μεταπηδήσεις ἑνός μαθήματος ἀπό τό ἓνα σκέλος στό ἄλλο. Αὐτή ἡ τελευταία περίπτωση κάνει πιά φανερό τήν ὑπαρξη μιᾶς διαφοροποιημένης λειτουργίας ἑνός μαθήματος πού ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα τοποθετεῖται διαδοχικά στή μιᾶ καί ὕστερα στήν ἄλλη κατηγορία μαθημάτων,

1. Διατηροῦμε αὐτούς τοὺς καθαρευουσιάνικους ὄρους γιατί ἔχουν καθιερωθεῖ.

πράγμα που μᾶς ὑποχρεώνει νά ἀναζητήσουμε τούς λόγους αὐτῆς τῆς διαφοροποίησης του.

Ἡ διαφοροποίηση αὐτῆ τῶν μαθημάτων που χαρακτηρίζει καί τὰ προγράμματα που ἐξετάζουμε,¹ ἐκφράζεται ρητά μέ διάφορα συνοδευτικά σχετικά νομοθετικά διατάγματα. Αὐτά τὰ διατάγματα δέν χαρακτηρίζουν μέ ἀόριστο καί γενικό τρόπο τή συμβολή τῆς κάθε μιᾶς ἀπό τίς δύο αὐτές κατηγορίες μαθημάτων στήν ἐπίτευξη τῶν ἐκπαιδευτικῶν στόχων, ἀλλά ὑλοποιοῦν μέ συγκεκριμένο τρόπο αὐτή τή συμβολή μέ τόν καθορισμό μιᾶς διαφοροποιημένης βαθμολογικῆς κλίμακας γιά τίς δύο αὐτές κατηγορίες. Ἀνάλογα δηλ. μέ τούς βαθμούς που θά πάρει ἕνας μαθητής σ' αὐτά τὰ πρωτεύοντα μαθήματα θά κριθεῖ ἡ προαγωγή του στήν ἐπόμενη τάξη, ἡ ἐπανεξέτασή του, ἡ ἀπόλυση του ἀπό τή μέση ἐκπαίδευση κλπ. Ὅλη αὐτή ἡ διαδικασία, που ρυθμίζεται πολύ σχολαστικά στή σχετική νομοθεσία, μεταφράζεται μέσα στό πρόγραμμα σ' αὐτή τή διάκριση μαθημάτων. Μποροῦμε ἔτσι νά ἀναρωτηθοῦμε ὄχι μόνο γιά τούς λόγους που ὀδήγησαν τούς συντάκτες τοῦ προγράμματος σ' αὐτή τή διάκριση καί ὄχι σέ μιᾶ ἄλλη, ἄρα κατά συνέπεια στίς ἰδεολογικές καί πολιτικές τους ἐπιλογές, καί νά ἐξετάσουμε ταυτόχρονα τούς τρόπους μέ τούς ὁποίους αὐτή ἡ διάκριση ἐγχαράσσεται στούς μαθητές τῶν σχολείων καί σέ τί ἀποβλέπει. Μιά τέτοια ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων που ἐξετάζουμε μᾶς δίνει γιά τούς τρεῖς τύπους σχολείων τήν ἐπόμενη εἰκόνα.

Πίνακας 19

Τά πρωτεύοντα μαθήματα στά προγράμματα γυμνασίων "κλασσικῆς κατευθύνσεως"

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1931	1935	1939	1961	1966	1967	1969	1973
Ἄρχαϊα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*	*	*
Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*	*	*
Μαθηματικά	*	*	*	*	*	*	*	*
Φυσικά	-	-	-	*	*	*	*	*
Γυμναστική	-	-	*	-	-	-	-	-

Ἄπό τόν πίνακα αὐτό παρατηροῦμε πώς: α) Τά ἀρχαϊα ἑλληνικά, τά νέα

1. Τόσο στήν ἀρχαιότητα, ὅσο καί στά προγράμματα πολλῶν χωρῶν ἰσχύει αὐτή ἡ διάκριση.

Έλληνικά καί τά μαθηματικά διατηροῦνται ὡς πρωτεύοντα σ' ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε.¹ β) Τά φυσικά καθορίζονται ὡς πρωτεύοντα ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1961 καί πέρα.² γ) Ἡ γυμναστική καθορίζεται ὡς πρωτεῦον μονάχα στό πρόγραμμα τοῦ 1939.³

Πίνακας 20

Τά πρωτεύοντα μαθήματα στά προγράμματα γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως"

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1935	1961	1966	1969
Ἄρχαϊα Ἑλληνικά	*	*	*	*
Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*
Μαθηματικά	*	*	*	*
Φυσικά	*	*	*	*

Μέ βάση τόν πίνακα 20 συμπεραίνουμε πώς τά ἀρχαῖα ἑλληνικά, τά νέα ἑλληνικά καί τά μαθηματικά, πού καταγράψαμε ὡς πρωτεύοντα μαθήματα στό γυμνάσιο "κλασσικῆς κατευθύνσεως", ἀνευρίσκονται κι ἐδῶ ὡς πρωτεύοντα σ' ὅλα τά προγράμματα καί πώς ἀκόμα τά φυσικά εἶναι ἐδῶ πρωτεύοντα σ' ὅλα τά προγράμματα.⁴

1. Βλ. Νομ. Διάταγμα 5 Ἰουλίου 1930.

2. Τό μάθημα τῶν φυσικῶν δέν θεωρεῖται ὡστόσο πρωτεῦον σ' ὅλες τίς τάξεις, ἀλλά μονάχα στίς ἀνώτερες τάξεις τοῦ γυμνασίου (Ε' καί ΣΤ' τάξη). Βλ. ἐνδεικτικά τά Νομ. Διατάγματα 10 Ἰανουαρίου 1951, 30 Ἰουνίου 1955 καθώς καί τό ὑπ' ἀριθ. 543 τοῦ 1965.

3. Τό μάθημα τῆς γυμναστικῆς καθορίστηκε ὡς πρωτεῦον μέ τό Νομ. Διάτ. 24 Σεπτεμβρίου 1936, τήν ὑπουργική ἀπόφαση 50860/7-6-1938 καί τό Νομ. Διάτ. 12 Ἀπριλίου 1940. Μέ τά Νομ. Διατάγματα πού ἀναφέρονται στήν ὑποσ. 2 καθορίστηκε ὡς δευτερεῦον.

4. Νομ. Διάταγμα 5 Ἰουλίου 1930, ὄ.π.

Πίνακας 21

Πρωτεύοντα μαθήματα στα προγράμματα των έμπορικῶν σχολῶν.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1932	1962	1966	1969
Άρχαῖα Ἑλληνικά	*	*	*	*
Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*
Μαθηματικά	*	*	*	*
Φυσικά	-	*	*	*
Ἐμπορικά	*	-	-	-
Ἀγγλικά	-	-	*	*
Λογιστικά				

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 21 μᾶς δείχνει πῶς: α) Τά ἀρχαῖα ἑλληνικά, τά νέα ἑλληνικά καί τά μαθηματικά διατηροῦνται ὡς πρωτεύοντα σ' ὅλα τά προγράμματα.¹ β) Τά φυσικά καθορίζονται ὡς πρωτεύοντα ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1962 καί πέρα.² γ) Τά ἔμπορικά διατηροῦνται μονάχα στό πρόγραμμα τοῦ 1932 καί τά ἀγγλικά καί λογιστικά στα προγράμματα τοῦ 1966 καί 1969.³

Ἡ συγκριτική ἐπισκόπηση τῶν πινάκων 19, 20 καί 21 μᾶς δείχνει πῶς:

1. Μόνο τά μαθήματα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν καί τῶν μαθηματικῶν θεωροῦνται ὡς πρωτεύοντα σ' ὅλα τά προγράμματα καί τῶν τριῶν τύπων σχολείων πού ἐξετάζουμε.

2. Τά φυσικά παρουσιάζονται ὡς πρωτεύοντα μόνο στό πρόγραμμα τῶν πρακτικῶν λυκείων τοῦ 1935 καί μόλις τό 1961 καί ὕστερα θεωροῦνται ὡς πρωτεύοντα σ' ὅλα τά προγράμματα καί σ' ὅλους τοὺς τύπους σχολείων.

3. Τά λογιστικά καί τά ἀγγλικά καθορίζονται ὡς πρωτεύοντα μόνο ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1966 καί ἐξῆς τῶν οἰκονομικῶν γυμνασίων, ἐνῶ ὡς τότε ἐξακολουθοῦσε νά θεωρεῖται ὡς πρωτεύον καί ἡ διδασκαλία τῶν ἔμπορικῶν μαθημάτων.

1. Νομ. Διάταγμα 30 Δεκεμβρίου 1925.

2. Βλ. Νομ. Διατάγματα στήν ὑποσ. 2 τῆς προηγούμενης σελίδας

3. Νομ. Διάταγμα 543 τοῦ 1965 ὀ.π. Οἱ ἔμπορικῆς σχολές μέ βάση τά Ν.Δ. 3971 τοῦ 1959 καί 4374 τοῦ 1964 καταργήθηκαν καί στή θέση τους δημιουργήθηκαν τά λεγόμενα οἰκονομικά γυμνάσια. Ἡ κατάργηση αὐτή ἐξηγεῖ καί τήν ὑπαρξη τῶν ἔμπορικῶν μαθημάτων ὡς πρωτευόντων μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1932.

4. Ἡ γυμναστική τέλος παρουσιάζεται ὡς πρωτεύον μάθημα μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1939.

5. Τά παραπάνω περιγραφικά συμπεράσματα μᾶς δείχνουν πῶς ἕνα μέρος ἀπό τή διδασκαλία τῶν νεκρῶν γλωσσῶν (τά ἀρχαῖα) κυριαρχεῖ ὡς πρωτεύον μάθημα σ' ὅλα τά προγράμματα καί σ' ὅλους τούς τύπους σχολείων. Ὅμοια ἡ διδασκαλία τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας καί λογοτεχνίας καθώς καί ἡ διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν θεωροῦνται ἐξίσου σπουδαῖα τμήματα τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά φυσικά ἀρχίζουν μόλις τό 1966 νά κυριαρχοῦν ἐνῶ ἡ διδασκαλία τῆς ξένης γλώσσας θεωρεῖται ὡς πρωτεύον μονάχα σ' ἕνα τύπο σχολείων. Ἡ καθιέρωση τέλος τῶν λογιστικῶν ὡς πρωτεύοντος μαθήματος ἐξαρτᾶται βασικά ἀπό τόν ἰδιαίτερο τύπο τοῦ σχολείου, ἐνῶ ἀντίθετα ὁ καθορισμός τῆς γυμναστικῆς ὡς πρωτεύοντος μαθήματος στό πρόγραμμα τοῦ 1939 δέν μπορεῖ νά ἐξηγηθεῖ ἀπό τόν ἰδιαίτερο τύπο τοῦ σχολείου.

Ὅλη ἡ παραπάνω ἀνάλυση τῶν δεδομένων δημιουργεῖ μιᾶ σειρά ἀπό ἐρωτήματα:

α) Τί ἐξυπηρετεῖ ἡ κυριαρχία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν, μέ τό χαρακτηρισμό τους ὡς πρωτεύοντος μαθήματος; β) Γιατί ἡ γενική καθιέρωση τῶν φυσικῶν ἐπιβάλλεται μόλις στά προγράμματα τοῦ 1961 καί ἐξῆς; γ) Γιατί ἡ διδασκαλία τῶν ξένων γλωσσῶν ἀρχίζει δειλά-δειλά νά καθιερώνεται στό πρόγραμμα τῶν σίκονομικῶν γυμνασίων ἀπό τό 1966 καί ὄθι; δ) Γιατί τέλος καθιερώνεται ἡ γυμναστική ὡς πρωτεύον μάθημα μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1939;

Ὅλα αὐτά τά ἐρωτήματα θά ἀπαντηθοῦν στό τρίτο μέρος τῆς ἐργασίας μας.

Υ. Ἡ ἐμφάνιση ἢ ἀπάλειψη μαθημάτων στό πρόγραμμα

Ἡ ἐμφάνιση νέων μαθημάτων στό πρόγραμμα σημαίνει πῶς ἔχουν διαφοροποιηθεῖ ὡς πρὸς ὀρισμένα σημεῖα οἱ σκοποὶ τοῦ προγράμματος, ἄρα καί ὁ προσανατολισμός τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς. Ὅμοια καί ἡ ἀπάλειψη ὀρισμένων μαθημάτων ἀποτελεῖ ἐνδεικτικό στοιχεῖο μιᾶς ἀνάλογης τροποποίησης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσανατολισμοῦ. Τό φαινόμενο λοιπόν τῆς ἐμφάνισης καί τῆς κατάργησης τῶν μαθημάτων θέτει μιᾶ σειρά ἀπό προβλήματα ὅπως: Ποιοὶ ἦταν οἱ λόγοι πού ἐπέβαλαν αὐτή τήν τροποποίηση; Ποιοὶ κοινωνικοὶ φορεῖς ἐκ-

φράζονται μ'αυτή τήν τροποποίηση καί τί ἐπιδιώκουν στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ; Ἡ μακρόχρονη διατήρηση τῶν ἕδρων μαθημάτων τοῦ προγράμματος προϋποθέτει τίς ἕδρες ἰδεολογικές καί πολιτικές ἐπιλογές τῶν διαφόρων κοινωνικῶν φορέων; Ἡ προσπέλαση αὐτῶν τῶν προβλημάτων ξεκινάει ἀπό τήν καταγραφή τῆς ἐμφάνισης καί κατάρτησης μαθημάτων στά διάφορα προγράμματα σ'ὄλους τοὺς τύπους σχολείων πού ἐπιλέξαμε.

Α. Προγράμματα γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως"

Στά προγράμματα αὐτοῦ τοῦ τύπου σχολείου ἡ σχολική γνώση παραμένει σχεδόν ἀμετάβλητη ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1931 ὡς τό πρόγραμμα τοῦ 1966. Ἡ μοναδική προσθήκη πού γίνεται εἶναι ἡ εἰσαγωγή τοῦ μαθήματος "ἑπισημῶν τοῦ περιβάλλοντος" στό πρόγραμμα τοῦ 1961 (1ῶρα τήν ἐβδομάδα στήν Γ' τάξη τοῦ γυμνασίου).

Στό πρόγραμμα ἀντίθετα τοῦ 1966 παρατηροῦμε τήν ἐμφάνιση δύο νέων μαθημάτων καί τήν τροποποίηση τοῦ τίτλου καί περιεχομένου ἑνός ἄλλου μαθήματος. Πραγματικά πρωτοεμφανίζονται ἐδῶ τά μαθήματα: "πρακτικά γνώσεις περί τῶν κύριων ἐπαγγέλματα" καί "στοιχεῖα οἰκονομικῆς ἐπιστήμης". Ταυτόχρονα τό μάθημα τῆς "ἀγωγῆς τοῦ πολίτου" μετονομάζεται σέ "στοιχεῖα δημοκρατικοῦ πολιτεύματος". Γίνεται, λοιπόν, φανερό πῶς οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος τοῦ 1966 δύνουν μιάν ὀρισμένη ὥθηση τῆς σχολικῆς γνώσης πρὸς τήν πλευρά τῆς διδασκαλίας τῶν κοινωνικῶν μαθημάτων (social studies) συγκριτικά μέ τά προηγούμενα προγράμματα. Ἡ ὥθηση αὐτή πού ἐξαρτᾶται ἀπό μιάν ὀρισμένη τροποποίηση τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς καί συνεπάγεται ταυτόχρονα μιάν ὀρισμένη διαφοροποίηση τῆς λειτουργίας τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ, πράγμα πού μπορεῖ νά ἐξηγηθεῖ μέ βάση τήν ἐξέταση τῶν ἰδεολογικῶν καί πολιτικῶν ἐπιλογῶν πού κάνουν τήν περίοδο ἐκεῖνη οἱ φορεῖς τῆς κρατικῆς ἐξουσίας πού ἐλέγχουν τήν ἐκπαίδευση.

Στά προγράμματα τοῦ 1967 καί 1969 καταργεῖται τό μάθημα "στοιχεῖα οἰκονομικῆς ἐπιστήμης", τά "στοιχεῖα τοῦ δημοκρατικοῦ πολιτεύματος" τροποποιοῦνται καί ξαναβαφτίζονται σέ "ἀγωγή τοῦ πολίτου", ἐνῶ οἱ "πρακτικά καί γνώσεις περί τῶν κύριων ἐπαγγέλματα" ὀνομάζονται "ἐπαγγελματική ἐξερεύνησις καί ἐπαγγελματικός προσανατολισμός". Στό πρόγραμμα, τέλος, τοῦ 1973 ἡ ἀγωγή τοῦ πολίτου" καί τά "στοιχεῖα ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ καί οἰκονομίας" ἀποτελοῦν ἕνα μονάχα μάθημα.

Ἡ ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων τοῦ γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως"

μᾶς ὀδηγεῖ σέ δύο βασικά συμπεράσματα: α) Τά προγράμματα ἀπό τό 1931 ὡς τό 1966 δέν χαρακτηρίζονται οὐσιαστικά ἀπό καμιά ἀλλαγὴ ἢ τροποποίηση τοῦ γνωστικοῦ τους περιεχομένου. β) Στό πρόγραμμα τοῦ 1966 παρατηρεῖται μιᾶ πρώτη προσπάθεια εἰσαγωγῆς νέων μαθημάτων πού ἀμέσως μετά στό πρόγραμμα τοῦ 1967 καί στά ὑπόλοιπα προγράμματα ἀπαλείφονται ἢ ἐνοποιοῦνται σ' ἓνα μάθημα.

Β. Προγράμματα γυμνασίου "θετικῆς κατευθύνσεως"

Στά προγράμματα τῆς περιόδου 1935-1961 δέν παρατηροῦμε καμιά ἀλλαγὴ ἢ τροποποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ ἀλλαγὴ πού περιγράψαμε γιά τά προγράμματα τοῦ γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως" στό πρόγραμμα τοῦ 1966 χαρακτηρίζεται καί τά προγράμματα τῆς "θετικῆς κατευθύνσεως". Τό πρόγραμμα τοῦ 1969 διατηρεῖ μονάχα τό μάθημα "ἐπαγγελματική ἐξερεύνησις καί ἐπαγγελματικός προσανατολισμός" ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1966.

Γ. Προγράμματα ἐμπορικῶν σχολῶν.

Τό πρόγραμμα τοῦ 1932 παραμένει ἀμετάβλητο ὡς τό 1962, ὁπότε ἐμφανίζονται νέα μαθήματα: "ψυχολογία τῶν πωλήσεων", "ἐργατικόν δίκαιον", "θεωρητική καί ἐφαρμοσμένη οἰκονομική" καί ἀπαλείφονται τά γαλλικά, ἡ καλλιγραφία καί ἡ πολιτική οἰκονομία. Τό πρόγραμμα τοῦ 1962 διατηρεῖται οὐσιαστικά ἀμετάβλητο τό 1966 καί τό 1969 ὅπου προστίθεται μονάχα τό μάθημα "ἐπαγγελματική ἐξερεύνησις καί ἐπαγγελματικός προσανατολισμός".

Ἡ συγκριτική ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων ὄλων τῶν τύπων σχολείων πού ἐξετάζουμε μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα:

1. Παρατηρεῖται γιά τοὺς δύο πρώτους τύπους σχολείων ἡ ἴδια ὁμοιόμορφη κίνηση τροποποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὅλα δηλ. τά προγράμματα τῆς περιόδου 1931-1966 παραμένουν οὐσιαστικά τά ἴδια. Ὡς βάση μπορεῖ νά θεωρηθεῖ τό πρόγραμμα τοῦ 1931, ἐνῶ τά ὑπόλοιπα προγράμματα ἀπλῶς ἐπαναλαμβάνουν τό ἴδιο γνωστικό περιεχόμενο, μέ ἀσήμαντες ἴσως τροποποιήσεις. Διαπιστώνουμε λοιπόν πῶς τό πρόγραμμα τοῦ 1931 διατηρεῖται σχεδόν ἀμετάβλητο τριανταπέντε ὁλόκληρα χρόνια. Στό διάστημα αὐτό ἔχον μεσολαβήσει σημαντικότερα κοινωνικά καί πολιτικά γεγονότα.

2. Τό πρόγραμμα τοῦ 1966 μπορεῖ νά θεωρηθεῖ μιᾶ πρώτη ἀπόπειρα τροποποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης πού χαρακτηρίζεται καί τοὺς δύο πρώτους τύπους σχολείων. Ἐμφανίζονται δύο καινούργια μαθήματα καί τροποποιεῖται οὐσιαστικά

Ένα άλλο που υπήρχε. Τό γεγονός αυτό αποτελεί άναμφίβολα τήν έκφραση όρισμένων νέων άναγκών καί μιās όρισμένης τροποποίησης τοϋ έκπαιδευτικοϋ προσανατολισμοϋ που δέν μπορεϋ νά έρμηνευτεϋ παρά μονάχα μέ τή διερεύνηση τών κριτηρίων αύτης τής διαφοροποίησης, που επέλεξαν οί φορεΐς τής κρατικής έξουσίας εκείνης τής περιόδου.

3. Για τά προγράμματα τών έμπορικων σχολων παρατηροϋμε πως διαγράφουν περίπου τήν ίδια τροχιά στη διερεύνηση τής σχολικής γνώσης. Πραγματικά τό πρόγραμμα τοϋ 1932 διατηρεϋται κι αυτό, τριάντα όλόκληρα χρόνια, ως τό 1962. Τό γεγονός αυτό σέ συνδυασμό μέ τό προηγούμενο συμπέρασμα μās δείχνει πως στη δεκαετία τοϋ '60 πρέπει νά αρχΐζει μιá όρισμένη διαφορετική αντιμετώπιση τοϋ σχολικοϋ προγράμματος που δέν μπορεϋ νά μή σχετΐζεται μέ όρισμένες νέες κοινωνικές άνάγκες

4. Η άπόπειρα τροποποίησης τής σχολικής γνώσης στο πρόγραμμα τοϋ 1966 δέν όλοκληρώνεται στα έπόμενα προγράμματα αλλά παρατηρεϋται αντίθετα μιá φανερή τάση έπαναφορās τής σχολικής γνώσης σέ προηγούμενες καταστάσεις. Αύτή ώστόσο ή άπόπειρα σημαδεϋει, έστω καί έλάχιστα, τά έπόμενα προγράμματα καί ιδιαίτερα τό πρόγραμμα τοϋ 1973, στο όποιο οί συντάκτες του αναγκάζονται νά συμπεριλάβουν σ'ένα μάθημα στοιχεΐα από τά τρία νέα μαθήματα τοϋ προγράμματος τοϋ 1966.

Η διερεύνηση τής ιεράρχησης τής σχολικής γνώσης, όπως θεσμικά παρουσιάζεται στα διάφορα προγράμματα, μās οδηγεί σέ όρισμένα γόνιμα συμπεράσματα που φαίνεται καταρχήν νά στηρίζουν τΐς υποθέσεις τής έρευνας μās. Η τελική ώστόσο έπιβεβαΐωση τών υποθέσεων τής έρευνας θά στηριχθεϋ καί στην άνάλυση τών έπόμενων κεφαλαίων τής έργασίας μās. Η συγκριτική ώστόσο έπισκόπηση τών πέντε κριτηρίων που χρησιμοποιήσαμε για τή διερεύνηση τής ιεράρχησης τής σχολικής γνώσης μās επέτρεψε νά καθορίσουμε τά έπόμενα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αύτης τής ιεράρχησης καί νά οδηγηθοϋμε σέ αντίστοιχα συμπεράσματα.

1. Τό κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα τής ιεράρχησης τής σχολικής γνώσης είναι ή σταθερότητα τών ιεραρχικων σχέσεων της. Η σταθερότητα αύτη εκφράζεται μέ τά έξής στοιχεΐα: α) Τήν κατάληψη τής κορυφής τής ιεραρχίας από τά αρχαΐα έλληνικά σ'όλα τά προγράμματα καί σ'όλους τούς τύπους σχολείων που έξετάζουμε. β) Τΐς άραιές άμοιβαΐες έναλλαγές άλλων γνωστικων

περιοχῶν στὶς ἐπόμενες βαθμίδες τῆς ἱεραρχίας καὶ τὶς ἐλάχιστες μεταπτώσεις τῶν γνωστικῶν περιοχῶν ἀπὸ μιὰ ὑψηλὴ θέση τῆς ἱεραρχίας σὲ μιὰ πολὺ χαμηλὴ. γ) Τὴ θεσμικὴ διατήρηση αὐτῆς τῆς ἱεραρχίας γιὰ πολὺ μεγάλο χρονικὸ διάστημα (1935-1966, 1935-1961 καὶ 1932-1962). δ) Τὴν αὐστηρὴ ὀροθέτηση τῶν διαφόρων θεσμικῶν κατηγοριῶν τῆς σχολικῆς γνώσης πού περικλείουν σταθερὰ τὸ ἕδιο τμῆμα αὐτῆς τῆς γνώσης σ' ὅλα τὰ προγράμματα. Αὐτὸ ἰσχύει γιὰ τὶς κατηγορίες Πρωτεύοντα-Δευτερεύοντα μαθήματα, ἐν μέρει γιὰ τὰ Ὑποχρεωτικά - Προαιρετικά μαθήματα, καὶ γιὰ τὴ σειρὰ ἐμφάνισης τῶν τριῶν πρώτων μαθημάτων στὰ προγράμματα. ε) Τὶς ἐλάχιστες προσθαφαιρέσεις στὸ σύνολο τῆς σχολικῆς γνώσης.

2. Ἐνα δεῦτερο γνῶρισμα τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι ἡ βιαστικὴ ἀπόρριψη κάθε πρωτοβουλίας πού θὰ ἔτεινε σὲ μιὰ τροποποίηση ὀρισμένων ἱεραρχικῶν σχέσεων αὐτῆς τῆς γνώσης. Ἔτσι π.χ. ἐνῶ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931, πού καθορίζει γιὰ πρώτη φορά τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν ὡς προαιρετικὸ, μὲ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 ἀποκαθίσταται ἡ "διασαλευθεῖσα τάξις" καὶ τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν γίνεται ξανά ὑποχρεωτικὸ. Παρόμοια τὸ πρόγραμμα τοῦ 1966, πού συντάσσεται μὲ βάση τὸ νομ. διάταγμα 4379 τοῦ 1964, καθιερώνει πάλι τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν ὡς προαιρετικὸ. Προτοῦ ὅμως ὀλοκληρωθεῖ αὐτὸ τὸ πρόγραμμα, τὸ νέο πρόγραμμα τοῦ 1967 ἐπαναφέρει πάλι τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν στὴν κατηγορία τῶν ὑποχρεωτικῶν μαθημάτων.

3. Ἐνα τρίτο γνῶρισμα αὐτῆς τῆς ἱεράρχησης εἶναι ὁ περιορισμὸς τῶν ἀποστάσεων πού παρατηρεῖται σὲ ὀρισμένα προγράμματα ἀνάμεσα στὶς γνωστικὲς περιοχὲς πού κατέχουν τὶς πρῶτες θέσεις στὴν ἱεραρχία τῆς σχολικῆς γνώσης. θὰ μπορούσαμε νὰ θεωρήσουμε τὸ πρόγραμμα τοῦ 1966 ὡς τὴν ἀφετηρία ὅπου ἐκδηλώνεται αὐτὴ ἡ τάση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἔτσι ἀπὸ τὸ πρόγραμμα αὐτὸ καὶ ἔξῃ παρατηρεῖται μιὰ προοδευτικὴ μείωση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καί, ἀντίθετα, μιὰ αὔξηση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου διδασκαλίας τῶν φυσικομαθηματικῶν μαθημάτων.

Ἡ καταγραφή αὐτῶν τῶν βασικῶν χαρακτηριστικῶν τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης στὰ διάφορα προγράμματα μᾶς δείχνει πῶς:

α) Ἡ διδασκαλία τῶν νεκρῶν γλωσσῶν (κυρίως τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν) ἀποτελεῖ ὄχι μόνον ἀναπόσπαστο ἀλλὰ καὶ κυρίαρχο τμῆμα τῆς σχολικῆς γνώσης. Αὐτὸ σημαίνει πῶς τὸ σχολικὸ πρόγραμμα προσανατολίζεται κατὰ κύριο

λόγο στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών με βάση τις αξίες ενός όρισμένου παρελθόντος. Οι μαθητές δηλ. που αποφοιτούν και από τους τρεις τύπους σχολείων που εξετάζουμε θα πρέπει να έχουν αποκτήσει μία όρισμένη νοοτροπία διαμορφωμένη σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες της παράδοσης. "Αν και οι τρεις τύποι των σχολείων που εξετάζουμε διαφοροποιούνται ως προς τη σκοπιμότητα λειτουργίας τους, δεν μπορούμε ωστόσο να μην επισημάνουμε το γεγονός της κυριαρχίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και στους τρεις τύπους σχολείων. Αυτό σημαίνει πως οι διαφοροποιημένοι τύποι των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης που εξετάζουμε δεν διαφοροποιούνται στην πραγματικότητα, τουλάχιστο ως προς τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

β) Η κυριαρχία ωστόσο των νεκρών γλωσσών άμφισβητείται, ως προς τη σπουδαιότητα της, σε όρισμένα προγράμματα του γυμνασίου "κλασικής κατεύθυνσης". Το γεγονός αυτό σημαίνει πως επιχειρείται ένας όρισμένος αναπροσανατολισμός της σχολικής γνώσης σε όρισμένες χρονικές στιγμές της περιόδου που εξετάζουμε. Πραγματικά στα προγράμματα του 1931, 1966 και ένμέρει στο πρόγραμμα του 1973 η διδασκαλία του μαθήματος των λατινικών χαρακτηρίζεται ως προαιρετική ή "κατ'έκλογην". Ο χαρακτηρισμός αυτός ενός μέρους της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών σε συνδυασμό με την απουσία της διδασκαλίας αυτού του μέρους στα γυμνάσια "πρακτικής κατεύθυνσης" και στις έμπορικές σχολές όροθετεί μία τομή στη διαχρονική εξέλιξη του προγράμματος (1931), η οποία έγκαινιάζει στη συνέχεια όρισμένες απόπειρες έπιστροφής των προγραμμάτων (1966 και 1973) στο καθεστώς του 1931. Ο αναπροσανατολισμός αυτός σημαίνει πως ένα τμήμα της κλασικής παιδείας αποχτάει από δω και πέρα μία δευτερεύουσα αξία ως προς την καταλληλότητά του στη διαμόρφωση της όρισμένης νοοτροπίας που σκοπεύει η σχολική γνώση. Το είδος αυτό άμφισβήτησης της κλασικής παιδείας δεν μπορεί κατά συνέπεια να είναι άσχετο με όρισμένες αντίστοιχες έπιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής των κοινωνικών φορέων που άσκούσαν τον έλεγχο του σχολικού μηχανισμού σ'αυτές τις συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε πως και η άστάθεια αυτής της άμφισβήτησης, που μεταφράζεται με την επανένταξη του μαθήματος των λατινικών στην ύποχρεωτική γνώση (1935, 1967), δεν είναι άσχετη με όρισμένες αντίστοιχες αλλά διαφορο-

ποιημένες έπιλογές τής έκπαιδευτικής πολιτικής τών κοινωνικών φορέων πού ήλεγχαν τήν έκπαίδευση σ'αυτές τές συγκεκριμένες χρονικές περιόδους.

γ) 'Η διαχρονική εξέλιξη τής σχολικής γνώσης μās δείχνει ακόμα πώς ένω τά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της διατηροϋνται αμετάβλητα τριάντα περίπου χρόνια και για τούς τρεις τύπους σχολείων, μπορούμε νά θεωρήσουμε τό πρόγραμμα τοϋ 1966 (για τό γυμνάσιο "κλασσικής" και "θετικής κατευθύνσεως") ως μιá άφετηρία μεταβολής τών ιεραρχικών σχέσεων τής σχολικής γνώσης. Πραγματικά από τό πρόγραμμα τοϋ 1966, για τούς παραπάνω τύπους σχολείων, μπορούμε νά θεωρήσουμε τή μείωση τοϋ χρόνου διδασκαλίας τών αρχαίων έλληνικών και τήν ταυτόχρονη αύξηση τοϋ χρόνου τών μαθηματικών, τών φυσικών έπιστημών και τών νέων έλληνικών ως μιá έπιπρόσθετη προσπάθεια άναπροσανατολισμοϋ τών θεματικών σχέσεων τής σχολικής γνώσης. 'Η προσπάθεια αυτή πού διατηρείται ή ένισχύεται σέ μεταγενέστερα προγράμματα δέν μπορεί νά είναι άσχετη μέ όρισμένες αντίστοιχες έπιλογές τής εκπαιδευτικής πολιτικής τών κοινωνικών φορέων πού ήλεγχαν τήν εκπαίδευση σ'όλη αυτή τή χρονική περίοδο. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για τά προγράμματα τών έμπορικών σχολών, μόνο πού ως άφετηρία θεωρείται τό πρόγραμμα τοϋ 1962.

δ) Οί δύο τομές πού σημειώνουν τά προγράμματα τοϋ 1931, 1966 (και ένμέρει τό πρόγραμμα τοϋ 1962) δέν συνεπιφέρουν ώστόσο και μιá αντίστοιχη τομή στόν άναπροσανατολισμό τής σχολικής γνώσης. Μπορούμε νά θεωρήσουμε αυτά τά προγράμματα ως άπόπειρες άναπροσανατολισμοϋ τής σχολικής γνώσης, μιá και από τό ένα μέρος οί προσθαφαιρέσεις στό σύνολό της είναι μικρές και ή όροθέτηση τών διαφόρων θεσμικών διακρίσεων τής σχολικής γνώσης παραμένει σχεδόν άμετακίνητη (Πρωτεύοντα-Δευτερεύοντα μαθήματα, διατήρηση τής ίδιας σειράς στην εμφάνιση τών τριών πρώτων μαθημάτων στο πρόγραμμα). 'Η τροποποίηση ακόμα τών ιεραρχικών σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές τής σχολικής γνώσης είναι σχετικά μικρή και από τό άλλο μέρος διαγράφεται καθαρά ή θεσμική ύλοποίηση τών αντίρροπων τάσεων πού άποκαθιστούν τή "διασαλευθεΐσα" ιεραρχία τής σχολικής γνώσης. Αυτό σημαίνει πώς σ'όλη τή χρονική περίοδο πού έξετάζουμε διαγράφεται μιá τάση διαφοροποίησης τών βασικών έπιλογών τής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και μιá αντίθετη τάση διατήρησης αυτών τών έπιλογών. 'Η σύγκρουση αυτών τών

τάσεων καταλήγει στη θεσμική υλοποίηση είτε της μιᾶς είτε της ἄλλης, πού ὡστόσο ποτέ δέν διαγράφεται μέ καθαρά περιγράμματα οὔτε ἡ πρώτη οὔτε ἡ δεύτερη. Δέν μπορούμε ὡστόσο νά μή σημειώσουμε πώς ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1966 ἡ τάση ἀποκατάστασης τῆς "διασαλευθείσης" ἱεραρχίας χάνει λίγο-λίγο τήν ἰσχύ της.

ε). Αὐτή ἡ προσπάθεια σχετικοῦ ἀναπροσανατολισμοῦ τοῦ προγράμματος προϋποθέτει ἀναγκαστικά μιᾶ διαφοροποίηση τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς πού ἀσκεῖται σ' αὐτή τήν περίοδο. Ἡ διαφοροποίηση αὐτή δέν μπορεῖ νά εἶναι ἄσχετη μέ μιᾶ ἀντίστοιχη διαφοροποίηση τῶν ἰδεολογικῶν καί πολιτικῶν ἐπιλογῶν ἐκείνων τῶν κοινωνικῶν φορέων πού ἤλεγχαν τό σχολικό μηχανισμό. Αὐτό σημαίνει τελικά πώς ὁ ἔλεγχος ὀρισμένων κοινωνικῶν φορέων ὑπεισέρχεται καί στίς σχέσεις ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης. Γιατί δέν μπορούμε νά ἐξηγήσουμε μέ ἄλλο τρόπο τίς ἀπόπειρες ἀναπροσανατολισμοῦ τοῦ σχολικοῦ προγράμματος χωρίς τήν ὕπαρξη ἑνός ὀρισμένου ἐλέγχου πού εἶναι ἀναγκαῖος γιά τή θεσμική υλοποίηση αὐτοῦ τοῦ ἀναπροσανατολισμοῦ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Ι. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Ἡ διαπραγμάτευση τοῦ ὕλικου τῆς ἔρευνας, μέ βάση τίς θεματικές κατηγορίες ἀνάλυσης πού περιγράψαμε, μᾶς ἔδωσε τήν ἐπόμενη εἰκόνα.

Α. Ὁριζόντια ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης.

1. Ἀπλή ἀναφορά σέ κοινό γνωστικό ἀντικείμενο. Ἡ θεματική ἀνάλυση τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ 1931, μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία, μᾶς ἔδειξε πώς ἓνα μικρό συνήθως τμήμα τοῦ περιεχομένου ἑνός μαθήματος συμπίπτει μ' ἓνα ὀρισμένο τμήμα περιεχομένου ἄλλων μαθημάτων. Ἔτσι π.χ. στό μάθημα τῆς ἱστορίας στήν Α' τάξη γυμνασίου ἀνήκει καί "ἡ ἱστορία τῶν ἀρχαίων Ἀνατολικῶν λαῶν καί τοῦ πρώτου πολιτισμοῦ αὐτῶν" (σ.35). Ἐνα μέρος ἀπό αὐτό τό γνωστικό ἀντικείμενο περιέχεται καί στό μάθημα τῶν θρησκευτικῶν τῆς ἴδιας τάξης τοῦ γυμνασίου μέ τή μορφή τῆς ἐπισκόπησης "τῆς ἱστορίας τοῦ Ἰσραηλιτικοῦ λαοῦ..." (σ.5). Γίνεται βέβαια φανερό πώς ἡ φραστική διατύπωση αὐτοῦ τοῦ περιεχομένου δέν εἶναι ἡ ἴδια καί στά δύο μαθήματα, αὐτό ὅμως δέν μᾶς ἐμποδίζει, μέ βάση τήν ποιοτική ἀνάλυση περιεχομένου, νά ταυτίσουμε αὐτά τά δύο γνωστικά ἀντικείμενα. Ἡ διερεύνηση τέλος ὅλων τῶν μαθημάτων μᾶς ἔδωσε τά ἐπόμενα ἀποτελέσματα τοῦ πίνακα 22.

Πίνακας 22.

Ἀναφορά σέ κοινά γνωστικά ἀντικείμενα στό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1931

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Ἱστορία-θρησκευτικά	*					
Νέα Ἑλληνικά-Ἀρχαῖα Ἑλληνικά	*					
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά-Ἱστορία	*	*				
Φυσιολογικά-Γεωγραφία	*					
Νέα Ἑλληνικά-Γεωγραφία	*					

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 22 μᾶς δείχνει ὅτι: α) ἡ ἀπλή ἀναφορά σέ κοινό γνωστικό ἀντικείμενο περιορίζεται κατά κύριο λόγο στήν Α' τάξη τοῦ γυμνασίου καί ἀνάμεσα σέ δύο μόνο μαθήματα. β) ἡ σχέση αὐτή χαρακτηρίζεται ἔστω καί μέ κάποια ἀσάφεια, ὄχι μόνο συγγενικές γνωστικές περιοχές ἀλλά καί μαθήματα πού ἀνήκουν σέ διαφορετικούς γνωστικούς κύκλους. Ἐτσι π.χ. στό μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν στήν Α' τάξη γυμνασίου ἀναφέρεται ὡς γνωστικό ἀντικείμενο τῶν νεοελληνικῶν κειμένων "τό χωριό καί ἡ ἑλληνική φύσις... ἡ ἀγροτική καί θαλασσινή ζωή"(σ.20). Αὐτό τό γνωστικό ἀντικείμενο τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν ἀποτελεῖ καί γνωστικό ἀντικείμενο τοῦ μαθήματος τῆς γεωγραφίας στήν ἴδια τάξη "τά φυσικά γεωγραφικά στοιχεῖα τῆς Ἑλλάδος... αἱ ἀσχολίαι τῶν κατοίκων της..."(σ.49-50).

Ἡ διερεύνηση τῶν ὑπολοίπων προγραμμάτων, μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία, μᾶς ὀδήγησε στήν ἀπεικόνιση τῶν ἀποτελεσμάτων στους ἐπόμενους πίνακες.

Πίνακας 23.

Ἄναφορά σέ κοινό γνωστικό ἀντικείμενο στό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1935

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά-Ἱστορία	*					
Φυσιολογικά-Γεωγραφία	*					
Νέα Ἑλληνικά-Γεωγραφία	*					

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 23 μᾶς δείχνει πῶς καί στό πρόγραμμα τοῦ 1935 καταλήγουμε στά ἴδια συμπεράσματα μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1931, μέ μόνη τή διαφορά πῶς στό πρόγραμμα τοῦ 1935 ἡ ἀναφορά σέ κοινό γνωστικό ἀντικείμενο ἀνευρίσκεται σέ λιγότερα ζεύγη μαθημάτων συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1931.

Πίνακας 24.

Αναφορά σέ κοινό γνωστικό αντικείμενο στό αναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1939.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Ίστορία-Θρησκευτικά	*					
Ίχνογραφία-Ίστορία			*	*	*	
Φυσιολογικά-Γεωγραφία				*		
Νέα Έλληνικά-Ίστορία						*
Ίστορία-Άγωγή Πολίτου						*

Η έπισκοδότηση τοῦ πίνακα 24 μᾶς δείχνει πῶς καί γιά τό πρόγραμμα τοῦ 1939 ἰσχύουν τά συμπεράσματα τῶν προηγουμένων προγραμμάτων. Τό μόνο ἐπιπρόσθετο καί ἀξιόλογο στοιχεῖο ἀπό τή διερεύνηση τοῦ προγράμματος τοῦ 1939 εἶναι ἡ παρουσία κοινοῦ γνωστικοῦ αντικειμένου σέ ζεύγη μαθημάτων γιά ὅλες σχεδόν τίς τάξεις τοῦ γυμνασίου, πράγμα πού δέν διαπιστώθηκε στά προηγούμενα προγράμματα.

Πίνακας 25.

Αναφορά σέ κοινό γνωστικό αντικείμενο στό αναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1966

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Θρησκευτικά-Ίστορία	*	*				
Ίστορία-Φυσικά-Έπιστήμαι	*					

Από τόν πίνακα 25 συμπεραίνουμε πῶς ἰσχύουν καί ἐδῶ τά γενικά συμπεράσματα τῶν προηγουμένων προγραμμάτων.

Πίνακας 26.

Αναφορά σέ κοινό γνωστικό αντικείμενο στό αναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1969

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Θρησκευτικά-Ίστορία	*					
Νέα Έλληνικά-Ίστορία	*	*	*			
Άρχαῖα Έλληνικά-Ίστορία	*					
Ίστορία-Άγωγή Πολίτου				*		*
Γεωγραφία-Έπαγγ. Έξερεύνησις				*		
Άνθρωπολογία-Υγιεινή					*	
Μουσική-Άρχαῖα Έλληνικά					*	
Άρχαῖα Έλληνικά-Στοιχεῖα Φιλοσ.						*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 26 μᾶς δείχνει πὺς ἰσχύουν καὶ στὸ πρόγραμμα τοῦ 1969 τὰ γενικὰ συμπεράσματα τῶν προηγουμένων προγραμμάτων. Τὸ μόνο ἐπιπρόσθετο καὶ ἀξιολογὸ στοιχεῖο εἶναι ἡ παρουσία κοινοῦ γνωστικοῦ ἀντικειμένου σὲ ζεύγη μαθημάτων γιὰ ὅλες σχεδὸν τὶς τάξεις τοῦ γυμνασίου, ὅπως ἀκριβῶς διαπιστώθηκε καὶ στὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τοῦ 1969.

Ἡ συγκριτικὴ ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων ποὺ ἐξετάζουμε (πίνακες 22-26) μᾶς ὀδηγεῖ στὰ ἐπόμενα συμπεράσματα: α) Ἡ κατηγορία τῆς ἀναφορᾶς σὲ κοινὸ γνωστικὸ ἀντικείμενο ἀνευρίσκεται σ' ὅλα τὰ προγράμματα τῆς περιόδου ποὺ ἐξετάζουμε. β) Ἡ κατηγορία αὐτὴ χαρακτηρίζει μόνον ζεύγη μαθημάτων. Ἀπὸ τὰ μαθήματα ποὺ παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα σχέσεων εἶναι ἡ ἱστορία (17 φορές σ' ὅλα τὰ προγράμματα) καὶ ἀκολουθοῦν ἡ γεωγραφία, τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικά, τὰ θρησκευτικὰ κλπ. γ) Τὰ ζεύγη μαθημάτων δὲν ἀνήκουν ἀποκλειστικὰ σὲ συγγενεῖς γνωστικὲς περιοχὲς τοῦ ἴδιου γνωστικοῦ κύκλου ἀλλὰ καὶ σὲ γνωστικὲς περιοχὲς διαφορετικῶν κύκλων γνώσης. δ) Στὰ προγράμματα τοῦ 1939 καὶ 1969 ἀνευρίσκεται ἡ κατηγορία τῆς ἀναφορᾶς σὲ κοινὸ γνωστικὸ ἀντικείμενο σ' ὅλες σχεδὸν τὶς τάξεις τοῦ γυμνασίου, ἐνῶ στὰ ὑπόλοιπα προγράμματα ἡ σχέση αὐτὴ περιορίζεται μόνον στὴν πρώτη τάξη τοῦ γυμνασίου. ε) Ἡ ἔκταση τέλος τοῦ κοινοῦ γνωστικοῦ ἀντικειμένου εἶναι πολὺ μικρὴ στὸ ἐσωτερικὸ τοῦ περιεχομένου τῶν γνωστικῶν περιοχῶν ποὺ σχετίζονται μὲ βάση αὐτὴ τὴν κατηγορία ἀνάλυσης.

2. Συσχέτιση γνωστικῶν ἀντικειμένων. Ἡ θεματικὴ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου ποὺ ἐξετάζουμε, μὲ βάση αὐτὴ τὴν κατηγορία, μᾶς εἰδείξε τὴν ἐπόμενη εἰκόνα:

Πίνακας 27.

Συσχέτιση γνωστικῶν ἀντικειμένων στὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τοῦ 1931

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
'Αρχαῖα Ἑλληνικά-Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*
'Αρχαῖα Ἑλληνικά-'Ιστορία		*				
Γαλλικά-Νέα Ἑλληνικά			*	*		
'Αρχαῖα Ἑλληνικά-Λατινικά			*			
'Αρχαῖα Ἑλλην.-Λατινικά-Νέα Ἑλλ.-Γαλλ.					*	
'Αρχαῖα Ἑλλην.-Νέα Ἑλλην.-'Ιστορία						*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 27 μᾶς δείχνει πῶς: α) Τό ζευγάρι ἀρχαῖα ἑλληνικά-νέα ἑλληνικά ἀνευρίσκεται σ' ὅλες τίς τάξεις τοῦ γυμνασίου. Ἔτσι π.χ. στό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν (Γλωσσική διδασκαλία) στή Β' τάξη γυμνασίου καθορίζεται ἡ "ἐξέτασις τῶν ὑπολοίπων μερῶν τῆς Γραμματικῆς τοῦ Ἀττικοῦ περσοῦ λόγου ἐν παραλληλισμῷ πρός τά ἀντίστοιχα γραμματικά φαινόμενα τῆς Νέας Ἑλληνικῆς" (σ. 10). Ὁμοίως στή Δ' τάξη, στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ("Ἀνάγνωσις συγγραφέων) τονίζεται ρητᾶ ὁ "καθορισμός τῆς ἐννοίας τοῦ ἔπους καί δὴ τοῦ ἥρωικοῦ καί τῶν μέσων τῆς ἐπικῆς παραστάσεως ἐπὶ τῇ βάσει τῆς μέχρι τοῦδε ἀναγνώσεως τοῦ Ὀμήρου καί ἐν παραλληλισμῷ καί πρός τό νεοελληνικόν ἔπος" (σ. 13). β) Τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν περιέχεται σ' ὅλα σχεδόν τά ζευγάρια τῶν σχέσεων πού μᾶς ἀποκάλυψε αὐτή ἡ κατηγορία ἀνάλυσης. Τό γεγονός αὐτό μᾶς πείθει γιά τό εἰδικό βάρος τῆς γνωστικῆς περιοχῆς τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν σέ σχέση μέ τά ἄλλα μαθήματα. γ) Ἡ κατηγορία αὐτή μᾶς ἀποκάλυψε πῶς στό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1931 οἱ συσχετίσεις τῶν γνωστικῶν περιοχῶν δέν περιορίζονται μόνο ἀνάμεσα σέ δύο μαθήματα, ἀλλά πῶς ἀντίθετα παρατηροῦμε καί ρητές συσχετίσεις ἀνάμεσα σέ πολλά μαθήματα. δ) Οἱ συσχετίσεις τῶν διαφόρων γνωστικῶν περιοχῶν πού ἀναγράφονται στόν πίνακα καλύπτουν ὅλες τίς τάξεις τοῦ γυμνασίου. ε) Οἱ γνωστικές περιοχές πού περιλαμβάνονται σ' αὐτή τήν κατηγορία ἀνάλυσης ἀνήκουν στά λεγόμενα "ἱστοριοφιλολογικά" μαθήματα καί δέν παρατηρεῖται συσχέτιση ἀνάμεσα σέ γνωστικές περιοχές διαφορετικῶν κύκλων. Αὐτή ἡ τελευταία παρατήρηση μᾶς δείχνει καί τίς θεσμικές δυνατότητες τοῦ φιλολόγου νά συσχετίζει τά διάφορα μαθήματα τῆς εἰδικότητάς του σέ μεγάλη ἔκταση.

Πίνακας 28

Συσχέτιση γνωστικών αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1935.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
'Αρχαῖα 'Ελληνικά-Νέα 'Ελληνικά	*	*	*	*	*	*
Γαλλικά-Νέα 'Ελληνικά	*	*		*		*
'Αρχαῖα 'Ελληνικά-'Ιστορία			*			
'Αρχαῖα 'Ελλ.-Λατινικά-Νέα 'Ελλ.			*	*		
'Αρχαῖα 'Ελλ.-Λατινικά-Νέα 'Ελλ.-Γαλλικά					*	
'Αρχαῖα 'Ελληνικά-Λατινικά				*	*	

Μέ βάση τόν πίνακα 28 διαπιστώνουμε πώς: α) Τό ζευγάρι ἀρχαῖα ἑλλη-
νικά-νέα ἑλληνικά ἐμφανίζεται σ' ὅλες τίς τάξεις τοῦ γυμνασίου ὅπως καί
στό πρόγραμμα τοῦ 1931. β) 'Ισχύουν κι ἐδῶ τά ὑπόλοιπα συμπεράσματα (β, γ,
δ, ε) στά ὅποια ὀδηγηθήκαμε ἀπό τήν ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 27. Αὐτό ση-
μαίνει πώς ἀπό τήν ἀποψη τῆς συσχέτισης γνωστικῶν περιοχῶν τοῦ προγράμ-
ματος δέν παρατηρεῖται καμιά οὐσιαστική διαφορά στό πρόγραμμα τοῦ 1935
συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1931.

Πίνακας 29

Συσχέτιση γνωστικῶν ἀντικειμένων στό αναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1939.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
'Αρχαῖα 'Ελληνικά-Νέα 'Ελληνικά	*	*	*			
Γαλλικά-Νέα 'Ελληνικά		*	*			
'Αρχαῖα 'Ελληνικά-Λατινικά					*	*
Λατινικά-'Αρχαῖα 'Ελλ.-Νέα 'Ελλ.			*	*	*	

'Η ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 29 μᾶς δείχνει πώς: α) Δέν ἀνευρίσκεται
σ' ὅλες τίς τάξεις τοῦ γυμνασίου τό ζευγάρι ἀρχαῖα ἑλληνικά-νέα ἑλληνικά.
'Η φαινομενική αὐτή ἀπουσία τουλάχιστον στήν Α' τάξη ἐξηγεῖται εὐκόλα
μέ τήν ἀνάλογη ἀπουσία διδασκαλίας τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν

σ'αυτή τήν τάξη, γεγονός που οφείλεται τελικά στον ιδιαίτερο τύπο γυμνασίου (έξατάξια γυμνάσια νέου τύπου) για τον οποίο προοριζόταν αυτό το πρόγραμμα. Σ'ό,τι αφορά τις δύο τελευταίες τάξεις του γυμνασίου ή συσχέτιση γνωστικών αντικειμένων σ'αυτό το ζευγάρι υποδηλώνεται έμμεσα στην τελευταία συσχέτιση του παραπάνω πίνακα. β) 'Ισχύουν κι εδώ όλα τά προηγούμενα α,β,γ κλπ. συμπεράσματα των προγραμμάτων 1935 και 1931.

Πίνακας 30

Συσχέτιση γνωστικών αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1966.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-Νέα 'Ελληνικά				*		
Γαλλικά-Νέα 'Ελληνικά	*		*	*	*	
'Αγγλικά-Νέα 'Ελληνικά	*	*	*			
Γαλλικά-Λατινικά-'Αρχαΐα 'Ελλ.-Νέα 'Ελλ.					*	
Λατινικά-'Αρχαΐα 'Ελληνικά					*	

Η έπισκόπηση του πίνακα 30 μάς δείχνει πώς: α) Τό ζευγάρι αρχαΐα έλληνικά-νέα έλληνικά έμφανίζεται μόνο στην Δ' τάξη γυμνασίου. Τό γεγονός αυτό μπορεί νά εξηγηθεΐ εύκολά μέ βάση τό διαχωρισμό του "κλασσικού γυμνασίου" σέ "Γυμνάσιο" και "Λύκειο" που θεσμοθετήθηκε τό 1964. 'Ο διαχωρισμός αυτός συνοδευόταν και από μιá βασιική διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας των αρχαίων έλληνικών στο "Γυμνάσιο" (διδασκαλία των αρχαίων έλληνικών από μετάφραση). Αύτός είναι ό λόγος που τά δύο τελευταία ζευγάρια του παραπάνω πίνακα έμφανίζονται στην Ε' τάξη (Β "Λυκείου"). 'Ας σημειωθεΐ τέλος πώς τό αναλυτικό πρόγραμμα του 1966 ("Γυμνασίου" και "Λυκείου") δέν είχε ολοκληρωθεΐ, μιá και δέν είχε καθορισθεΐ και για τήν ΣΤ' τάξη (Γ' "Λυκείου") ή ύλη των μαθημάτων. β) 'Ισχύουν κι εδώ τά υπόλοιπα συμπεράσματα των προηγούμενων προγραμμάτων.

Πίνακας 31

Συσχέτιση γνωστικών αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1969

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-Νέα 'Ελληνικά	*	*	*	*	*	*
'Αγγλικά -Νέα 'Ελληνικά		*				
Γαλλικά-Νέα 'Ελληνικά				*	*	*
Λατινικά-'Αρχαΐα 'Ελληνικά				*		
'Αρχαΐα 'Ελλ.-Νέα 'Ελλ.-Λατινικά-Γαλλικά-'Αγγλικά					*	
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-Νέα 'Ελληνικά-Λατινικά						*

Με βάση τον πίνακα 31 παρατηρούμε πώς: α) Τό ζευγάρι αρχαΐα ελληνικά-νέα ελληνικά κυριαρχεί και πάλι σ'όλες τις τάξεις του γυμνασίου. β) 'Ισχύουν και στο πρόγραμμα του 1969 τα υπόλοιπα γενικά συμπεράσματα που απορρέουν από την εξέταση των προηγούμενων προγραμμάτων.

'Η συγκριτική επισκόπηση των προγραμμάτων της περιόδου που εξετάζουμε (πίνακες 27-31) μάς οδηγεί στα επόμενα συμπεράσματα ως προς την παραπάνω θεματική κατηγορία ανάλυσης περιεχομένου: α) 'Η κατηγορία της συσχέτισης γνωστικών αντικειμένων ανευρίσκεται σ'όλα τα προγράμματα που εξετάζουμε και σ'όλες τις τάξεις του γυμνασίου. β) Τό κυρίαρχο ζευγάρι αυτής της κατηγορίας εκφράζεται με τη συσχέτιση αρχαΐα ελληνικά-νέα ελληνικά. 'Η συσχέτιση αυτή τονίζει με έμφαση την αναγκαιότητα σύνδεσης της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών με τη διδασκαλία των νέων ελληνικών. Βλέπουμε έτσι να υλοποιείται θεσμικά μέσα στην οργάνωση της σχολικής γνώσης ή αδιάσπαστη ένότητα αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας. Αύτη ωστόσο ή συσχέτιση χαλαρώνει αρχικά στο πρόγραμμα του 1939 και ιδιαίτερα στο πρόγραμμα του 1966. 'Αν και στο πρόγραμμα του 1939 ή χαλάρωση αυτής της σύνδεσης οφείλεται αποκλειστικά στο γεγονός της διαφορετικής οργάνωσης του γυμνασίου (έξατάξια γυμνάσια νέου τύπου) και δέν σχετίζεται με την ίδια τη διδασκαλία των μαθημάτων. Στο πρόγραμμα αντίθετα του 1966 ή φανερή απουσία αυτής της συσχέτισης οφείλεται όχι μόνο στην οργανωτική διαφοροποίηση του γυμνασίου αλλά κυρίως στη διαφορετική αντιμε-

τώπιση τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν πού διδάσκονται τώρα στό "Γυμνάσιο" ἀπό μετάφραση. Παρόλες ὅμως αὐτές τίς διακυμάνσεις τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν παρουσιάζει τή μεγαλύτερη συχνότητα ἐμφάνισης σ' αὐτές τίς συσχετίσεις (20 φορές σ' ὅλα τά προγράμματα), γεγονός πού μᾶς ὀδηγεῖ στήν ἐπισημάνση τῶν κυριαρχικῶν του σχέσεων μέ τά ἄλλα μαθήματα τοῦ προγράμματος στά πλαίσια τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης. γ) Ὅλα τά προγράμματα πού ἐξετάζουμε μᾶς ἔδειξαν πώς οἱ συσχετίσεις γνωστικῶν ἀντικειμένων εἶναι δυνατές ὄχι μόνο ἀνάμεσα σέ δύο ἀλλά σέ περισσότερα μαθήματα. δ) Τά μαθήματα πού συγκροτοῦν αὐτή τή σχέση μποροῦν νά καταταγοῦν, σύμφωνα μέ τίς κατηγορίες τῆς σχολικῆς γνώσης πού καθορίζονται μέ βάση τά ἔδρα τά προγράμματα, στόν "Ἱστοριοφιλολογικό" κύκλο μαθημάτων. Δέν μπορέσαμε νά διαπιστώσουμε γενικά τήν ὕπαρξη συσχετίσεων ἀνάμεσα σέ μαθήματα διαφορετικῶν γνωστικῶν κύκλων. ε) Ἡ ὕπαρξη τῶν συσχετίσεων γνωστικῶν ἀντικειμένων στά πλαίσια τοῦ Ἱστοριοφιλολογικοῦ κύκλου φανερώνει ἐξάλλου καί τήν ἔκταση τῶν θεσμικῶν δυνατοτήτων πού προσφέρονται στό διδακτικό προσωπικό αὐτῶν τῶν μαθημάτων γιά τή συγκέντρωση γνωστικῶν περιοχῶν τῆς σχολικῆς γνώσης καί ὑποδηλώνει ἔμμεσα τόν πιθανό βαθμό ἐλευθερίας αὐτοῦ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ στήν ἐπιλογή καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης καθώς καί στό ρυθμό τῆς γνώσης. στ) Τά ἀμέσως προηγούμενα συμπεράσματα (γ, δ, ε) ἰσχύουν γιά ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε, γεγονός πού μᾶς ἀναγκάζει νά ὑπογραμμίσουμε τή σταθερότητα καί τήν ἀκαμψία πού χαρακτηρίζει τή σχολική γνώση αὐτῆς τῆς περιόδου ἀπό τήν ἀποψη τῆς θεματικῆς κατηγορίας ἀνάλυσης τῶν συσχετίσεων γνωστικῶν ἀντικειμένων διαφόρων μαθημάτων.

3. Ἀπλή ἀναφορά σέ κοινές ἔννοιες. Ἄν καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης τῶν προγραμμάτων πού ἐξετάζουμε χαρακτηρίζεται ἀπό τήν ὕπαρξη ξεχωριστῶν καί αὐστηρά ὀροθετημένων γνωστικῶν περιοχῶν πού φαίνεται νά ἀποκλείουν a priori τήν ὀριζόντια ὑπαγωγή τους σέ κοινές ἔννοιες, ὥστόσο ἡ ἀνάλυση τοῦ περιεχομένου τῶν γνωστικῶν περιοχῶν, μέ βάση τήν παραπάνω κατηγορία, μᾶς ἀποκάλυψε τήν ὕπαρξη κοινῶν ἐννοιῶν ἀνάμεσα σέ

διάφορα μαθήματα. Ἡ ὕπαρξη αὐτῆ τῶν κοινῶν ἔννοιῶν δέν καλύπτει μέ κανένα τρόπο τήν ἔκταση τῆς γνωστικῆς περιοχῆς τῶν διαφόρων μαθημάτων οὔτε καί καθορίζεται ρητά αὐτή ἡ κοινότητα τῶν ἔννοιῶν. Ἡ ἀνάλυση περιεχομένου μᾶς ἔδειξε ὡστόσο τήν ὕπαρξη ὀρισμένων κοινῶν ἔννοιῶν πού καλύπτουν μέρος μόνο τῆς γνωστικῆς περιοχῆς τῶν διαφόρων μαθημάτων, ὅπως φαίνεται στόν ἐπόμενο συγκεντρωτικό πύνακα.

Πύνακας 32

Ἄπλή ἀναφορά σέ κοινές ἔννοιες στήν ὀριζόντια ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
Φυσιολογικά-Γεωγραφία	*						1931
" "	*						1935
Ἄρχαϊα Ἑλληνικά-Λατινικά					*		"
" " "					*		1939

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πύνακα 32 μᾶς δείχνει πώς: α) Ἡ ἀναφορά σέ κοινές ἔννοιες γίνεται ἀνάμεσα σέ μαθήματα τοῦ ἴδιου κύκλου. Ἐτσι π.χ. στό μάθημα τῶν λατινικῶν τῆς Ε' τάξης γυμνασίου στό πρόγραμμα τοῦ 1935 ἀναφέρεται ἡ ἔννοια τῆς ἐπικῆς ποιήσεως: "Ὁ Ὀβίδιος ὡς ἐπικός ποιητής. Τό εἶδος τῆς ἐπικῆς του ποιήσεως" (σ.25) ὅπως ταυτόχρονα καί στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν στήν ἴδια τάξη καί στό ἴδιο πρόγραμμα καθορίζεται ἡ ἴδια ἔννοια: "Συμπλήρωσις τῆς εἰκόνης τοῦ Ὀμήρου ὡς προτύπου τῆς ἐπικῆς ποιήσεως" (σ.15). β) Ἡ ἀναφορά σέ κοινές ἔννοιες διαπιστώθηκε μόνο στά προγράμματα τοῦ 1931, 1935 καί 1939. Τό γεγονός αὐτό δείχνει πώς ὑπάρχει μιᾶ σταθερότητα καί ὁμοιομορφία στήν ἐξέλιξη τῶν προγραμμάτων αὐτῆς τῆς περιόδου, γεγονός ἐξάλλου πού ἐπαληθεύεται καί ἀπό τήν ἐπανάληψη τῶν ἴδιων φραστικῶν διατυπώσεων τοῦ περιεχομένου διαφόρων μαθημάτων ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα. γ) Οἱ περιπτώσεις ἀναφορᾶς σέ κοινές ἔννοιες δέν ξεπερνοῦν τά δύο ζευγάρια σέ κάθε πρόγραμμα καί ἀνευρίσκονται ἀκόμα μόνο σέ μιᾶ τάξη, γεγονός πού δείχνει τήν αὐστηρή ὀροθέτηση τῶν περιεχομένων τῆς σχολικῆς γνώσης. δ) Τό μάθημα τέλος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν

κῶν παρουσιάζεται καί σ'αὐτή τήν κατηγορία ἀνάλυσης νά ἀποτελεῖ τό πρῶ-
το σκέλος σ'αὐτό τό εἶδος τῆς συσχέτισης τῶν γνωστικῶν περιοχῶν τῆς σχο-
λικῆς γνώσης.

4. Ἀναφορά σέ κοινή μέθοδο. Τά ἀναλυτικά προγράμματα πού ἐξετά-
ζουμε δέν παρέχουν γιά κάθε μάθημα μεθοδικές ὁδηγίες πού θά μπορούσαν
νά χρησιμεύσουν ὡς γενικά καθοδηγητικά πλαίσια τῆς μεθόδου διδασκαλίας
τῶν διαφόρων μαθημάτων. Ἡ ἔλλειψη αὐτή ἀντισταθμίζεται ὡς ἓνα βαθμό
ἀπό τήν παροχή ὀρισμένων σύντομων ὑποδείξεων πού ἀναγράφονται κατά τήν
ἐκθεση τοῦ περιεχομένου τῶν διαφόρων μαθημάτων. Οἱ ὑποδείξεις αὐτές
συνήθως ἀναφέρονται ρητά γιά δύο ἢ καί περισσότερα μαθήματα. Ἔτσι π.χ.
στήν Ε' τάξη γυμνασίου στό πρόγραμμα τοῦ 1931 γιά τό μάθημα τῶν λατινι-
κῶν τονίζεται ρητά ὅτι ἀπαιτεῖται "ἐπεξεργασία τῶν ἀναγινωσκομένων με-
ρῶν (τοῦ Ὀβιδίου) ἀνάλογος πρός τήν τῶν Ὀμηρικῶν ἐπῶν" (σ.73). Ἄλ-
λες φορές ἡ σχέση αὐτή τῶν γνωστικῶν περιοχῶν ἐπισημαίνεται μέ ἀπλή
σύγκριση τῶν μεθοδικῶν ὑποδείξεων πού καθορίζονται γιά τή διδασκαλία
κάθε μαθήματος. Αὐτό φαίνεται καθαρά π.χ. στήν Α' τάξη γυμνασίου στό
πρόγραμμα τοῦ 1969 γιά τό μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν ὅπου τονίζεται πῶς
ἡ διδασκαλία τῶν γραμματικῶν φαινομένων "θά ἀφορμᾶται ἐκ τῶν σχετικῶν
λημμάτων καί διὰ τῆς ἀναλύσεως αὐτῶν καί τῆς παρατηρήσεως θά ὁδηγῇ
εἰς τήν διαπίστωσιν τῶν γραμματικῶν φαινομένων καί τήν διατύπωσιν τῶν
ἀντιστοίχων κανόνων (ἐπαγωγική μέθοδος)" (σ.14). Αὐτή ἡ ἔδρα ἡ διατύ-
πωση ὑπάρχει ὡς μεθοδική ὑπόδειξη καί γιά τή διδασκαλία τῆς γραμματικῆς
καί τοῦ συντακτικοῦ στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν στήν ἔδρα τάξη καί
στό ἔδρα πρόγραμμα (σ.26).

Ἡ σχέσεις βέβαια τῶν διαφόρων γνωστικῶν περιοχῶν τοῦ προγράμματος
μέ βάση τήν κοινή μέθοδο διδασκαλίας τοῦ περιεχομένου τους δέν σημαίνει
βέβαια πῶς τά διάφορα μαθήματα σχετίζονται μέ τόν ἔδρα αὐτό τρόπο σ'ὄλη
τήν ἔκταση τοῦ περιεχομένου τους. Συνήθως οἱ μεθοδικές ὑποδείξεις περι-
ορίζονται μόνο στά ἐπίπεδα τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων
(ἀρχαίων ἐλληνικῶν, νέων ἐλληνικῶν, λατινικῶν κλπ.) καί αὐτός εἶναι

Βασικά ο λόγος που συσχετίζονται στα προγράμματα, με βάση αυτή την κατηγορία ανάλυσης, οι "νεκρές" και οι "ζωντανές" γλώσσες. Η διερεύνηση των προγραμμάτων που εξετάζουμε μάς πρόσφερε την επόμενη εικόνα του συγκεντρωτικού πίνακα 33.

Πίνακας 33

Αναφορά σε κοινή μέθοδο στην οριζόντια οργάνωση της σχολικής γνώσης.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	A	B	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
Λατινικά-Αρχαΐα Έλληνικά					*	*	1931
Γαλλικά-Αρχαΐα Έλλ.-Λατινικά					*		1935
Λατινικά-Αρχαΐα Έλληνικά					*	*	1935
Γαλλικά-Αρχαΐα Έλλ.-Λατινικά						*	1939
Λατινικά-Αρχαΐα Έλληνικά						*	1939
Νέα Έλληνικά-Αρχαΐα Έλληνικά	*						1966
Γαλλικά-Αρχαΐα Έλλ.-Λατινικά					*		1966
Νέα Έλληνικά-Αρχαΐα Έλληνικά	*						1969
Αγγλικά-Νέα Έλληνικά	*						1969
Αγγλικά-Γαλλικά	*					*	1969

Η έπισκόπηση του πίνακα 33 μάς δείχνει πώς: α) Η παραπάνω κατηγορία ανάλυσης ανευρίσκεται σ' όλα τα προγράμματα που εξετάζουμε αλλά όχι και σ' όλες τις τάξεις του γυμνασίου. β) Τα μαθήματα που συσχετίζονται με βάση αυτή την κατηγορία δεν συγκροτούν μόνο ζεύγη μαθημάτων αλλά και τριάδες μαθημάτων. Ο αριθμός ωστόσο αυτών των μαθημάτων που συσχετίζεται μεταξύ τους είναι περιορισμένος. γ) Τα μαθήματα αυτά ανήκουν μονάχα στο λεγόμενο "ϊστοριοφιλολογικό" κύκλο μαθημάτων γεγονός που προσφέρει μια επιπλέον θεσμική δυνατότητα στο διδακτικό προσωπικό αυτών των μαθημάτων για συγκέντρωση και ένοποιήση, ως ένα σημείο, της σχολικής γνώσης, γεγονός που τελικά φανερώνει και έναν ορισμένο βαθμό θεσμικής έλευθερίας στην έπιλογή, οργάνωση και καθορισμό του ρυθμού παροχής της σχολικής γνώσης στους μαθητές από τό διδακτικό προσωπικό αυτής της κατηγορίας μαθημάτων. δ) Ός και τό πρόγραμμα του 1966 παρα-

τηρούμε να υπάρχει μια επανάληψη των ίδιων ζευγαριών που εκφράζουν την παραπάνω κατηγορία ανάλυσης, γεγονός που μας υποχρεώνει να δεχθούμε τό σταθερό και επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα της σχολικής γνώσης στα διάφορα προγράμματα. ε) Παρατηρούμε ακόμα να υπάρχει αυτή η σχέση ανάμεσα στις "ζωντανές" και τις "νεκρές" γλώσσες, πράγμα που εξηγεί την κυρίαρχη θέση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη συγκρότηση των ζευγαριών αυτής της σχέσης. Είναι αξιοσημείωτο τέλος πως τό μάθημα των αρχαίων ελληνικών συνδέεται, ως προς αυτή τη σχέση, με τό μάθημα των λατινικών ως και τό πρόγραμμα του 1939, ενώ στα τελευταία δύο προγράμματα (1966 και 1969) με τό μάθημα των νέων ελληνικών.

5. Αναφορά σε κοινές αλλαγές που μπορούν να επέλθουν στους μαθητές. Οι σκοποί των διαφόρων μαθημάτων, όπως διατυπώνονται στα προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε, μας προσφέρουν ορισμένους γενικούς χαρακτηρισμούς για τις αλλαγές που σκοπεύει να επιφέρει στη συμπεριφορά των μαθητών ή διδασκαλία του κάθε μαθήματος. Στην ανάλυση αυτών των χαρακτηρισμών εκείνο που μας ενδιέφερε από την άποψη της προβληματικής του θέματός μας ήταν η επίσημανση των κοινών αλλαγών στις γνωστικές περιοχές της σχολικής γνώσης και όχι τό είδος των ίδιων των αλλαγών. Η ανάλυση και κατάταξη του περιεχομένου αυτών των αλλαγών, όπως καθορίζονται από τους σκοπούς του προγράμματος, αποτελεί μια γόνιμη περιοχή μελέτης του προγράμματος, θά μας οδηγήσει ωστόσο στον καθορισμό διαφορετικού αντικειμένου μελέτης. Έτσι παρόλη τη γονιμότητα αυτής της προβληματικής περιοριστήκαμε μόνο στον έντοπισμό της έκτασης των κοινών αλλαγών που καθορίζονται στα διάφορα μαθήματα του προγράμματος. Ο επόμενος συγκεντρωτικός πίνακας μας δείχνει τις σχέσεις των διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος με βάση την παραπάνω θεματική κατηγορία ανάλυσης.

Πίνακας 34

Οι σχέσεις τών μαθημάτων μεταξύ τους με βάση τις κοινές αλλαγές που μπορούν να επέλθουν στους μαθητές

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ		
	1935	1966	1969
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-Νέα 'Ελληνικά	*	*	*
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-'Ιστορία	*		*
Νέα 'Ελληνικά-Γαλλικά	*		
Νέα 'Ελληνικά-'Ιστορία	*		
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-Γαλλικά	*		
Μαθηματικά-Φυσιολογαστικά	*		
Φυσιολογαστικά-Γεωγραφία	*	*	*
'Αρχαΐα 'Ελληνικά-Λατινικά	*		
Νέα 'Ελληνικά-Λατινικά	*		
Φυσιολογαστικά-Θρησκευτικά		*	*
'Ιστορία-Φυσιολογαστικά		*	*
Σχέδιο-Μουσική		*	*
Στοιχεία Δημοκρατ. Πολιτεύματος-'Ιστορία		*	
Νέα 'Ελλ.-'Αρχαΐα 'Ελλ.-'Αγγλικά-Γαλλικά			*
'Ιστορία-Γεωγραφία			*
Βιολογικές 'Επιστήμες-Φυσικές 'Επιστήμες			*
Γεωγραφία -Γυμναστική			*
'Υγιεινή-Γυμναστική			*
'Αγωγή Πολύτου-'Αρχαΐα 'Ελλ.-Νέα 'Ελλ.-'Ιστορ.			*

'Η επίσκόπηση του πίνακα 34 μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα:

α) Τά προγράμματα τοῦ 1931 καί 1939 δέν συμπεριλαμβάνονται στόν παραπάνω πίνακα διότι δέν καθορίζουν σκοπούς γιά τά διάφορα μαθήματα, ὥστε νά μπορέσουμε νά καταγράψουμε τίς σχέσεις τών διάφορων μαθημάτων μεταξύ τους, μέ βάση τίς αλλαγές που σκοπεύουν νά ἐπιφέρουν στή συμπεριφορά τών μαθητῶν. β) 'Η παραπάνω θεματική κατηγορία ἀνάλυσης μᾶς ἀποκάλυψε ὄχι μόνο ζευγάρια μαθημάτων ἀλλά καί τήν ὕπαρξη περισσότερων ἀπό τρεῖς

μαθήματα πού συνδέονται μεταξύ τους από τήν άποψη τής κοινότητας τών σκοπών τους. γ) 'Από τά μαθήματα αυτά μόνο δυό ζευγάρια, δηλαδή τά άρχαία έλληνικά-νέα έλληνικά καί τά φυσιολογιστικά-γεωγραφία έντάσσονται στήν παραπάνω κατηγορία άνάλυσης καί στά τρία άναλυτικά προγράμματα πού έξετάζουμε, ένω οί υπόλοιπες δυάδες ή τριάδες μαθημάτων έκφράζουν αύτή τήν κοινότητα σκοπών σ'έννα ή δυό μονάχα προγράμματα. δ) σχεδόν όλα τά μαθήματα σχετίζονται μεταξύ τους από τήν άποψη τών κοινών άλλαγών πού μπορούν νά έπέλθουν στους μαθητές. Τά ζευγάρια ή οί τριάδες τών μαθημάτων έντάσσονται κατά κύριο λόγο στόν ίδιο ευρύτερο κύκλο μαθημάτων (ϊστορικοφιλολογικά, φυσικομαθηματικά). Παρατηρούμε ώστόσο πώς όρισμένα ζευγάρια συγκροτούνται από μαθήματα διαφορετικών κύκλων μαθημάτων. 'Η πιο χτυπητή περίπτωση είναι ή κοινότητα σκοπών τοῦ μαθήματος τών θρησκευτικών καί τοῦ μαθήματος τών φυσιολογιστικών. Έτσι π.χ. στό πρόγραμμα τοῦ 1969 καθορίζεται ως σκέλος τοῦ γενικοῦ σκοποῦ τής διδασκαλίας τών φυσικών έπιστημῶν καί ή προσπάθεια "νά κατανοήσωσιν οί μαθηταί τήν φύσιν ως ένιαῖον σύνολον...καί νά άναχθῶσιν διά τοῦ θαυμασμοῦ εἰς τήν ένίσχυσιν τοῦ βαθυτέρου θρησκευτικοῦ συναισθήματος αὐτῶν"(σ.75). Ταυτόχρονα ένας από τούς σκοπούς τής διδασκαλίας τών θρησκευτικών είναι "ή καλλιέργεια καί διάπλασις ὑγιούς θρησκευτικοῦ συναισθήματος...έν ταῖς καρδίαις τών μαθητῶν..." (σ.5). 'Η σχέση αύτή τών δυό μαθημάτων, από τήν άποψη τής κοινότητας τών σκοπῶν τής διδασκαλίας τοῦ περιεχομένου τους, δέν μπορεῖ βέβαια νά είναι τυχαία (τή συναντᾶμε στά δυό από τά τρία προγράμματα πού έξετάζουμε) αλλά έκφράζει μέ σαφήνεια μιᾶ βασική αντίληψη για τή σκοπιμότητα τής σχολικῆς γνώσης, έτσι ὅπως καθορίζεται αύτή ή σχέση στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. 'Η αντίληψη αύτή προϋποθέτει ὅπωςδήποτε ὁρισμένες αντίστοιχες ιδεολογικές έπιλογές τών συντακτῶν τοῦ προγράμματος πού άπορρέουν από άνάλογες αντιλήψεις αὐτῶν τῶν συντακτῶν σχετικά μέ τό ρόλο τών έπιστημονικῶν γνώσεων καί τή χρησιμότητά τους στή ζωή τών μαθητῶν.

B. Ἡ κάθετη ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης

1. Ἡ συνέχεια περιεχομένου προσθετικοῦ τύπου

α. Ἡ καθαρή συνέχεια περιεχομένου. Ἡ θεματικὴ ἀνάλυση τῆς κάθετης ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης μέ βάση αὐτή τήν ὑποκατηγορία μᾶς ὀδήγησε στά ἴδια συμπεράσματα σ' ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. Ὁ ἐπόμενος πίνακας παρουσιάζει ἐνδεικτικά τά δεδομένα τοῦ προγράμματος τοῦ 1931.

Πίνακας 35

Ἡ κάθετη ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης ὡς πρός τήν καθαρή συνέχεια περιεχομένου στό πρόγραμμα τοῦ 1931.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Θρησκευτικά	*	*	*			
Ἀρχαία { Γλωσσική διδασκαλία 'Ανάγνωσης συγγραφέων	*	*				
		*	*	*	*	*
Νέα { Γλωσσικά κλπ. Κείμενα	*	*	*	*	*	*
				*	*	*
Γαλλικά { Γλωσσική διδασκαλία ¹ 'Ανάγνωσης συγγραφέων		*	*	*	*	*
		*	*	*	*	*
'Ιστορία	*	*	*	*	*	*
Μαθηματικά ¹	*	*	*	*	*	*
Γεωγραφία	*	*	*	*		
'Υγιεινή			*	*		
'Ωδική	*	*	*	*	*	*
Λατινικά { Γλωσσική διδασκαλία 'Ανάγνωσης συγγραφέων			*	*	*	
			*	*	*	*

1. Ἐνα ἐλάχιστο τμήμα τοῦ περιεχομένου αὐτῶν τῶν μαθημάτων ἔχει ὀργανωθεί σύμφωνα μέ τήν ἐπόμενη κατηγορία τῆς ἀναδρομικῆς συνέχειας περιεχομένου. Προτιμήσαμε ὡστόσο νά κατατάξουμε τό μάθημα σ' αὐτή ἐδῶ τήν κατηγορία, ἐπειδή στίς περισσότερες τάξεις ἡ ἀναδρομική συνέχεια περιεχομένου δέν φαινόταν ἄμεσα στό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος.

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 35, σέ συνδυασμό μέ τό γεγονόςός πώς καί στά ὑπόλοιπα προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε δέν διαφοροποιοῦνται σημαντικά τά ἀντίστοιχα δεδομένα, μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα: α) Ἡ συντριπτική πλειοψηφία τῶν μαθημάτων ὀργανώνεται στό πρόγραμμα ἀπό τάξη σέ τάξη σύμφωνα μέ αὐτή τήν κατηγορία. β) Ὁ τρόπος αὐτός ὀργάνωσης τοῦ περιεχομένου τῆς σχολικῆς γνώσης ἀνευρίσκεται σ' ὅλες τίς τάξεις τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης. γ) Τά δύο παραπάνω γνωρίσματα τῆς σχολικῆς γνώσης χαρακτηρίζουν ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε, γεγονόςός πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε τήν ὁμοιομορφία καί τή σταθερότητα τοῦ ὀργανωτικοῦ χαρακτήρα ὅλων τῶν προγραμμάτων. δ) Ἀπό τά διάφορα μαθήματα ἐκεῖνα πού παρουσιάζουν τή μεγαλύτερη σταθερότητα ὡς πρός αὐτή τήν ὑποκατηγορία εἶναι τά ἀρχαῖα ἑλληνικά, τά νέα ἑλληνικά, τά λατινικά, ἡ ξένη γλῶσσα, ἡ ἱστορία, ἡ ὠδική, ἡ γεωγραφία καί ἐνμέρει τά μαθηματικά. Ἰδιαίτερα γιά τά φιλολογικά μαθήματα ἢ "Ἀνάγνωσις συγγραφέων" παρουσιάζει τή μεγαλύτερη ὁμοιομορφία καί σταθερότητα. Χάρη λοιπόν σ' αὐτή τήν ὀργάνωση ἡ σχολική γνώση πού προσφέρεται π.χ. μέ τό μάθημα τῆς ἱστορίας ὀργανώνεται μέ βάση χρονολογικά κριτήρια μέ ἀποτέλεσμα ἐκεῖ πού τελειώνει ἡ ὕλη τοῦ μαθήματος μιάς τάξης νά ἀρχίζει ἡ ὕλη τοῦ ἑδίου μαθήματος τῆς ἐπόμενης τάξης τοῦ γυμνασίου. Γι' αὐτό τό λόγο δέν εἶναι καθόλου παράξενο πού στά διάφορα προγράμματα ἐπαναλαμβάνονται οἱ ἑδίες φραστικές διατυπώσεις ἀπό τάξη σέ τάξη γιά τό μάθημα τῆς ἱστορίας. Ἔτσι π.χ. στό πρόγραμμα τοῦ 1931 στή Γ' τάξη γυμνασίου καθορίζεται ὡς περιεχόμενο τῆς ἱστορίας "ἡ ἱστορία τοῦ Ρωμαϊκοῦ κράτους καί ἡ ἱστορία τῆς Βυζαντινῆς αὐτοκρατορίας...μέχρι τῆς Μακεδονικῆς δυναστείας" (σ.35) καί ταυτόχρονα στήν ἐπόμενη τάξη (Δ' γυμνασίου) ὀρίζεται ὡς περιεχόμενο τοῦ ἑδίου μαθήματος "ἡ ἱστορία τῆς Βυζαντινῆς αὐτοκρατορίας... ἀπό τῆς Μακεδονικῆς δυναστείας μέχρι τῆς..." (σ.35). ε) Γιὰ νά κατακτήσει ὁ μαθητής τό σύνολο τῆς γνώσης πού προσφέρεται σέ ἓνα μάθημα εἶναι αὐτονόητο πώς πρέπει νά διανύσει καί τά ἔξι χρόνια τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης. Ὅποιαδήποτε διακοπή τοῦ συνολικοῦ χρόνου φοίτησης στό γυμνάσιο, ἂν λάβουμε ὑπόψη μας τό γεγονόςός πώς ἡ σχολική γνώση δέν ὀργανώνεται κάτω ἀπό γενικές ἔννοιες, συνεπιφέρει ἀναγκαστικά καί μιά ἀντίστοιχη διακοπή τῆς πορείας γιά τήν κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἔτσι ὁ μαθητής πού διακόπτει τό γυμνάσιο δέν φτάνει ποτέ στήν ὀλοκληρωτική κατοχή τῆς σχολικῆς γνώσης.

β. Ἡ ἀναδρομικὴ συνέχεια περιεχομένου. Ἡ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε μέ βάση αὐτὴ τὴν ὑποκατηγορίαν μᾶς ὁδήγησε σὲ μιὰ σειρὰ ἀπὸ συμπεράσματα πού ἰσχύουν γιὰ ὅλα τὰ προγράμματα αὐτῆς τῆς περιόδου. Ὁ ἐπόμενος πῦνακας παρουσιάζει ἐνδεικτικὰ τὰ δεδομένα τοῦ προγράμματος 1931¹.

Πίνακας 36

Ἡ κάθετη ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης μέ βάση τὴν ἀναδρομικὴν συνέχεια περιεχομένου στό πρόγραμμα τοῦ 1931.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
θρησκευτικά				*	*	*
Ἄρχαϊα Ἑλληνικά (Γλωσσική διδασκ.)			*	*	*	*
Νεοελλ. { Γλωσσικά κλπ. Γραμματ. ἀσκήσεις	*	*	*	*	*	*
φυσιογνωστικά	*				*	*
Γεωγραφία					*	
Τεχνικά	*	*	*	*	*	
Λατινικά (Γλωσσική διδασκαλία)						*
Οἰκοκυρικά	*	*	*	*	*	*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω ἀντιπροσωπευτικοῦ γιὰ ὅλα τὰ προγράμματα πίνακα μᾶς ὁδηγεῖ στὰ ἐπόμενα γενικά συμπεράσματα: α) Ἡ ἀναδρομικὴ συνέχεια περιεχομένου ἀνευρίσκεται σ' ὅλα τὰ προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε καὶ χαρακτηρίζει ὅλες τὶς τάξεις τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης. β) Αὐτός ὁ τρόπος ὀργάνωσης χαρακτηρίζει ὀπωσδήποτε λιγότερα μαθήματα καὶ λιγότερες τάξεις συγκριτικὰ μέ τὴν προηγούμενη κατηγορίαν τῆς καθαρῆς συνέχειας περιεχομένου. γ) Ἀπὸ τὰ

1. Προτιμήσαμε τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 γιὰ νὰ ὑπάρχει μιὰ συγκριτικὴ παρουσίαση τῶν δεδομένων αὐτῆς τῆς κατηγορίας μέ τὰ δεδομένα τῆς προηγούμενης κατηγορίας, ὅπου παρουσιάσαμε τὸ ἴδιον πρόγραμμα.

μαθήματα οργανώνονται με βάση αυτή την κατηγορία τά οίκοκυρικά (γιατά τή γυμνάσια θηλέων), τά τεχνικά, ή γλωσσική διδασκαλία τών νέων έλληνικών καί ένμέρει ή γλωσσική διδασκαλία τών άρχαίων έλληνικών. Τό γεγονός αυτό για τή διδασκαλία τών άρχαίων έλληνικών (γλωσσική διδασκαλία) μās έπιτρέπει νά διαπιστώσουμε, άπό τήν άποψη τής όργάνωσης τής σχολικής γνώσης, τήν προσήλωση τών συντακτών του προγράμματος στη διδασκαλία τής γραμματικής καί του συντακτικού τής άρχαίας έλληνικής γλώσσας καί νά έπισημάνουμε ταυτόχρονα τίς όργανωτικές προϋποθέσεις για τήν παραμέληση του περιεχομένου τής διδασκαλίας τών άρχαίων κειμένων που όργανώνεται, όπως φαίνεται στον πίνακα 35, με βάση τήν κατηγορία τής καθαρής συνέχειας του περιεχομένου. δ) Αυτή ή κατηγορία άναλύσης μās άποκαλύπτει με σαφήνεια πώς ή σχολική γνώση τών παραπάνω μαθημάτων ολοκληρώνεται προοδευτικά σε πλάτος καί σε βάθος όσο προχωρούμε στις τελευταίες τάξεις τής δευτεροβάθμιας έκπαίδευσης. Όλα τά προγράμματα τής περιόδου που έξετάζουμε άναφέρουν ρητά τήν έμβάθυνση καί επέκταση τών ήδη κατακτημένων σχολικών γνώσεων σ' αυτά τά μαθήματα άπό τάξη σε τάξη. Έτσι π.χ. στη γλωσσική διδασκαλία του μαθήματος τών άρχαίων έλληνικών στην Δ' τάξη γυμνασίου στο πρόγραμμα του 1935 καθορίζεται για τή διδασκαλία τής γραμματικής ή "έπ' εύκαιρία παρατηρουμένων έλλείψεων τών μαθητών εις τήν Γραμματική του Άττικού πεζού λόγου, έπανεξέταση τών σχετικών μερών μετ' άναλόγων έργασιών τών μαθητών έφαρμογής καί έντυπώσεως, ως έν τάς προηγουμέναις τάξεσιν" (σ.12). Παρόμοια στο μάθημα τής φυσικής στην Ε' τάξη του γυμνασίου, στο πρόγραμμα του 1969, καθορίζεται ως περιεχόμενο καί ή διδασκαλία του ήλεκτρισμού: "Ήλεκτρισμός, Ήλεκτρικόν ρεύμα-Συνεχές ήλεκτρικόν ρεύμα, ένέργεια καί ίσχύς του ρεύματος, κλειστόν κύκλωμα, Ήλεκτρομαγνητισμός" (σ.186-187 όπου άναλύονται λεπτομερέστερα αυτά τά γενικά κεφάλαια). Ταυτόχρονα στο ίδιο μάθημα καί πρόγραμμα για τή ΣΤ' τάξη του γυμνασίου καθορίζονται τά έπόμενα κεφάλαια ως περιεχόμενο του μαθήματος: "Ήλεκτρισμός-Έπαγωγή, Έναλλασσόμενον ρεύμα... ήλεκτρομαγνητικά κύματα" (σ. 188-189). ε) Όλα τά παραπάνω χαρακτηριστικά που έπισημάνουμε άνευρίσκονται πανομοιότυπα σχεδόν σ' όλα τά προγράμματα τής περιόδου που έξετάζουμε, γεγονός που μās άναγκάζει νά δεχτούμε πώς οι όργανωτικές άρχές τών αναλυτικών προ-

γραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς αυτή την κατηγορία ανάλυσης, παραμένουν αμετάβλητες. Αυτό αποδεικνύεται με πειστικό τρόπο και από το γεγονός πως τα μαθήματα που οργανώνονται με βάση αυτή την κατηγορία ανάλυσης στο πρόγραμμα του 1931 είναι τα ίδια και σ' όλα τα υπόλοιπα προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε.

γ. 'Η άπλή επανάληψη περιεχομένου. 'Η κατηγορία αυτή έντοπίστηκε μόνο στην οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας στο πρόγραμμα του 1969. Στο πρόγραμμα αυτό παρατηρούμε ότι στις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου ή οργάνωση της σχολικής γνώσης σ' αυτή τη γνωστική περιοχή χαρακτηρίζεται ως καθαρή συνέχεια περιεχομένου, ενώ στις υπόλοιπες τρεις τάξεις του γυμνασίου επαναλαμβάνεται αντίστοιχα για κάθε τάξη αυτούσια ή ύλη των τριών πρώτων τάξεων. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι συντάκτες του προγράμματος επεδίωξαν αρχικά να εξαντλήσουν τη σχολική γνώση αυτού του μαθήματος στις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και παράλληλα θεώρησαν σκόπιμο να την προσφέρουν και για δεύτερη φορά σε κείνους από τους μαθητές που θα συνέχιζαν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός πως ο τρόπος αυτός οργάνωσης της σχολικής γνώσης αντανακλάται ολοφάνερα στα αντίστοιχα διδακτικά έγχειρίδια. Έτσι στο αντίστοιχο έγχειρίδιο των Α.Λαζάρου, Δ.Χατζή, 'Ελένης Βουραζέλη-Μαρινάκου; 'Ιστορία 'Ελληνορωμαϊκή-Βυζαντινή, Μεσαιωνική Εύρώπης (146 π.Χ.-1453 μ.Χ.), Ο.Ε.Δ.Β., 'Αθήναι 1972, βλέπουμε στο εξώφυλλο την ένδειξη "Β,Ε' Γυμνασίου" και σ' ένα από τα έσώφυλλα την επόμενη υπόμνηση για τους μαθητές: "Τό παρόν βιβλίου δέον να διαφυλαχθή και διά την Ε' τάξιν εις την όποιαν επίσης θά χρησιμοποιηθῆ".

'Η οργάνωση αυτή της σχολικής γνώσης που δέν άπαντá σε κανένα άλλο πρόγραμμα και δέν χαρακτηρίζει άλλο μάθημα, δέν άποτελεῖ βέβαια συστηματικό και σταθερό γνώρισμα της οργάνωσης του περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας στα προγράμματα. 'Η ύπαρξή της πρέπει να αποδοθεῖ στην ιδιότυπη συγκυρία στην όποια συντάχθηκε τό αναλυτικό πρόγραμμα 1969 και ή όποια θά αναλυθεῖ σε επόμενο κεφάλαιο.

2. Ἡ ὑπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες

α. Ἐπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες κατά τή διάρ-
κεια ἢ στό τέλος τῆς συνολικῆς φοίτησης στό γυμνάσιο. Ἡ ἀνάλυση τῶν
προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε, μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία
μᾶς ὁδήγησε στά ἐπόμενα δεδομένα τοῦ πίνακα 37.

Πίνακας 37

Ἡ ὑπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες στό πρόγραμμα
τοῦ 1931

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Ἄρχαϊα Ἑλληνικά (Ἀνάγνωσις συγγραφέων)		*	*			
Γενική Βιολογία				*		
Φιλοσοφική Προπαιδεία						*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πώς μπορούμε νά μι-
λήσουμε γιά τό εἶδος αὐτό τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης μόνο γιά
τρία μαθήματα τοῦ προγράμματος καί κυρίως γιά μιά μόνο τάξη τοῦ γυμνασί-
ου. Πραγματικά στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν (ἀνάγνωσις συγγραφέων)
τό περιεχόμενο τῆς διδασκαλίας τους στήν Α' τάξη γυμνασίου μᾶς παραπέμ-
πει στήν ἔννοια τοῦ ἱστορικοῦ ἔργου καί τῆς ἱστοριογραφίας πού καθορί-
ζονται στή Β' τάξη γυμνασίου: "Σύγκρισις τῶν ἀναγνωσθέντων ἔργων τοῦ
Ἡροδότου, τοῦ Ξενοφῶντος καί τοῦ Ἀρριανοῦ πρός τά λοιπά μέχρι τοῦδε
ὑπό τῶν μαθητῶν ἀναγνωσμένα περὶ ἔργα... καθορισμός τῶν οὐσιωδῶν διακρι-
τικῶν γνωρισμάτων των καί σχηματισμός ἀπλῆς καί σαφοῦς ἔννοιας τοῦ ἱ-
στορικοῦ ἔργου καί τῆς ἱστοριογραφίας" (σ.10). Παρόμοια τό περιεχόμενο
τῆς Β' τάξης γυμνασίου μᾶς παραπέμπει στήν ἔννοια τῆς "μυθιστορίας" στή
Γ' τάξη: "Σύγκρισις τῆς Κύρου Παιδείας πρός τά ἀναγνωσθέντα ἱστορικά
ἔργα τοῦ Ξενοφῶντος, τοῦ Ἡροδότου καί τοῦ Ἀρριανοῦ, καθορισμός τῶν
διακριτικῶν αὐτῆς γνωρισμάτων καί σχηματισμός ἀπλῆς καί σαφοῦς ἔννοιας
τῆς μυθιστορίας" (σ.10).

Ἡ ὀργάνωση τοῦ περιεχομένου τῆς γενικῆς βιολογίας στήν Δ' τάξη γυμνασίου ὀδηγεῖ στή γενική ἔννοια τῆς "ζωῆς" στήν ὁποία ὑπάγονται σύμφωνα μέ τό πρόγραμμα τά περιεχόμενα τῶν μαθημάτων τῆς φυτολογίας (Β' τάξη), τῆς ζωολογίας (Γ' τάξη) καί τῆς ἀνθρωπολογίας (Δ' τάξη): "ἐπεξεργασία τῶν διδαγμάτων τῆς φυτολογίας, ζωολογίας καί ἀνθρωπολογίας πρὸς σχηματισμόν γενικῆς ἐννοίας τῆς ζωῆς..." (σ.47).

Μιά τάση ὑπαγωγῆς τοῦ περιεχομένου ὄλων τῶν μαθημάτων στό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας φαίνεται νά προτείνεται ἀπό τοὺς συντάκτες τοῦ προγράμματος, ὅταν αὐτοὶ καθορίζουν ὅτι "ἡ ὕλη τῶν φιλοσοφικῶν δέν θά εἶναι περίληψις τῶν καθέκαστον ἢ τῶν κυριωτέρων φιλοσοφικῶν κλάδων, τῶν διδασκομένων εἰς τά ἀνώτερα καθιδρύματα, ἀλλά τά πορίσματα τῆς διδασκαλίας πάντων τῶν ἐν τῷ Γυμνασίῳ διδαχθέντων μαθημάτων, τόσον τῶν φυσιολογικῶν, ὅσον καί τῶν φρονηματικῶν καί τεχνικῶν ὡς καί τῆς ἰδίας τῆς ζωῆς τῶν μαθητῶν. Οἱ μαθηταὶ ἐπεξεργαζόμενοι τά πορίσματα ταῦτα, θά βλέπουν ὅτι δύνανται νά τά συνδέσουν εἰς μίαν γενικήν θεωρίαν περὶ τοῦ κόσμου καί τῆς ζωῆς" (σ.54). Αὐτή ὡστόσο ἡ πρόταση δέν μπορεῖ νά θεωρηθεῖ ὡς γνήσια ὑπαγωγή τοῦ περιεχομένου σέ γενικές ἔννοιες, μιὰ καί τό ἴδιο τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας, ἔτσι ὅπως καθορίζεται στό πρόγραμμα (σ.54-55), ὀδηγεῖ ἀκριβῶς σ' αὐτό πού προσπαθοῦν νά ἀποφύγουν οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος, δηλαδή στό ἰδιαίτερο καί ξεχωριστό μάθημα χωρὶς ἄμεση καί φανερή συσχέτιση μέ τά ὑπόλοιπα μαθήματα.

Πίνακας 38

Ἡ ὑπαγωγή τοῦ περιεχομένου σέ γενικές ἔννοιες στό πρόγραμμα τοῦ 1935

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Ἄρχαζα Ἑλληνικά (Ἀνάγνωσις συγγραφεῶν)				*		
Γενική Βιολογία				*		

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πῶς καί στό πρόγραμμα τοῦ 1935 παρουσιάζονται τά ἴδια μαθήματα νά ἐμπέτουν στήν παρα-

πάνω κατηγορία ανάλυσης περιεχομένου. Ός προς τό περιεχόμενο όμως τών αρχαίων ελληνικών (διδασκαλία συγγραφέων) μπορούμε νά μιλήσουμε για μιá φαινομενική υπαγωγή περιεχομένου σ'όλη του τήν έκταση. Πραγματικά τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος στήν Γ' τάξη γυμνασίου φαίνεται νά παραπέμπει στήν έννοια τοῦ ρητορικοῦ λόγου στήν Δ' τάξη τοῦ γυμνασίου: "έπεξεργασία τών έκάστοτε αναγιγνωσκομένων πρὸς καθαρωτέραν διαγραφὴν τών έννοιῶν τοῦ ρητορικοῦ λόγου" (σ.13). Δέν ἀναφέρεται ὡστόσο ρητά ἡ συσχέτιση τοῦ περιεχομένου τοῦ μαθήματος τῆς Δ' τάξης μέ τό περιεχόμενο τοῦ ἴδιου μαθήματος στή Γ' τάξη, ὥστε νά μπορούμε νά μιλήσουμε για καθαρή υπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές έννοιες καί ὄχι για προοδευτικές έννοιολογικές διευκρινίσεις τοῦ περιεχομένου. Στήν περίπτωση ἀντίθετα τοῦ περιεχομένου τῆς διδασκαλίας τοῦ θουκυδίδη "συμπλήρωσις τῆς έννοίας τῆς 'Ιστοριογραφίας διά τῆς ἀναγνώσεως τοῦ θουκυδίδου... γενική τις σύγκρισις τούτου πρὸς τόν 'Ηρόδοτο καί Ξενοφῶντα" (σ.13), καθώς καί για τό περιεχόμενο τῆς διδασκαλίας τοῦ 'Ομήρου "ἐπί τῆ βάσει τῆς μέχρι τοῦδε ἀναγνώσεως τοῦ 'Ομήρου... καθορισμός τῆς έννοίας τοῦ ἔπους..." (σ.13) μπορούμε νά μιλήσουμε για μιá υπαγωγή τοῦ περιεχομένου τῆς σχολικῆς γνώσης σέ κοινές γενικές έννοιες.

"Αν τέλος συγκρίνουμε καί τήν περίπτωση τοῦ μαθήματος γενικῆς βιολογίας πού ἀντιγράφει αὐτολεξεί τό πρόγραμμα τοῦ 1931, μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε πῶς τό πρόγραμμα τοῦ 1935 ἀποτελεῖ, μέ βάση τήν παραπάνω κατηγορία ανάλυσης, ἀπλή ἀντιγραφή τοῦ προγράμματος τοῦ 1931.

Πίνακας 39

Ἡ υπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές έννοιες στό πρόγραμμα τοῦ 1939

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
'Αρχαία 'Ελληνικά ('Ανάγνωσις συγγραφέων)					*	
Γενική Βιολογία						*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ πίνακα 39 μᾶς δείχνει πῶς καί τό πρόγραμμα τοῦ 1939 ἀντιγράφει ὡς πρός αὐτή τήν κατηγορία ἀνάλυσης ὅλα τά προηγούμενα προγράμματα καί πῶς ἡ μετάθεση αὐτῶν τῶν δυό μαθημάτων στήν Ε' καί ΣΤ' τάξη ἀντίστοιχα ὀφείλεται στήν ἰδιαίτερη διαρθρωτική δομή τοῦ ἑξαταξίου γυμνασίου "νέου τύπου" γιά τό ὅποιο προοριζόταν αὐτό τό πρόγραμμα. Εἶναι τέλος χαρακτηριστικό πῶς τό πρόγραμμα τοῦ 1939 ἀντιγράφει αὐτολεξεύ ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1935 τό περιεχόμενο τῆς διδασκαλίας τοῦ Θουκυδίδη καί τοῦ Ὀμήρου.

Πίνακας 40

Ἡ ὑπαγωγή περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες στά προγράμματα τοῦ 1966 καί 1969

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	Α Β Γ Δ Ε ΣΤ	
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά(Ἀνάγνωσις συγγραφέων)	*	1966
" " " "	*	1969

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει ὅτι καί τά δυό προγράμματα τοῦ 1966 καί τοῦ 1969 ἀντιγράφουν, ὡς πρός αὐτή τήν κατηγορία ὑπαγωγῆς περιεχομένου, τά δυό προηγούμενα προγράμματα τοῦ 1939 καί 1935. Πραγματικά καί στά δυό προγράμματα ἀναγράφεται ρητά ἡ σύγκριση τοῦ Θουκυδίδη μέ τοὺς ὑπόλοιπους συγγραφεῖς καί τονίζεται ἡ "συμπλήρωση τῆς ἐννοίας τῆς ἱστοριογραφίας" (πρόγραμμα 1966, σ.110 καί πρόγραμμα 1969, σ.123).

Ἡ συγκριτική ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε (πίν.37-40) μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα γενικά συμπεράσματα: α)Τό πρόγραμμα τοῦ 1931 χαρακτηρίζεται ἀπό μιά μεγαλύτερη τάση ὑπαγωγῆς περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες συγκριτικά μέ ὅλα τά μεταγενέστερα προγράμματα. β) Στά προγράμματα 1931, 1935 καί 1939 ἡ ὑπαγωγή τοῦ περιεχομένου τῶν μαθημάτων τῆς φυτολογίας, τῆς ζωολογίας καί τῆς ἀνθρωπολογίας στήν κοινή γενική ἔννοια τῆς "ζωῆς" τοῦ μαθήματος τῆς γενικῆς βιολογίας μᾶς δείχνει μέ πειστικό τρόπο ὅτι τό ἕνα πρόγραμμα ἀντιγράφει τό ἄλλο, ὡς πρός τόν τρόπο αὐτό ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώ-

σης. 'Η ύπαγωγή αυτή δέν παρατηρείται ώστόσο στά έπόμενα προγράμματα τοῦ 1966 καί 1969. γ) Τά προγράμματα τοῦ 1966 καί 1969 ἀντιγράφουν ώς πρὸς τόν τρόπο αὐτό ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης ὅλα τά προηγούμενα προγράμματα γιά ἓνα ὀρισμένο περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. δ) 'Η κατηγορία αὐτή πού ἐξετάζουμε, ἐνῶ χαρακτηρίζει ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού μᾶς ἐνδιαφέρει, παρουσιάζει ώστόσο περιορισμένη ἔκταση ἐφαρμογῆς τόσο στό ἐσωτερικό τῶν ἴδιων τῶν μαθημάτων (τιμήματα περιεχομένου) ὅσο καί ώς πρὸς τίς ἄλλες κατηγορίες τῆς κάθετης ὀργάνωσης περιεχομένου. ε) Παρόλο τόν περιορισμένο χαρακτήρα αὐτῆς τῆς κατηγορίας στά προγράμματα πού ἐξετάζουμε, γίνεται φανερό ώστόσο πὼς οἱ τάσεις τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 φαίνεται νά χαρακτηρίζουν ὅλα τά μεταγενέστερα προγράμματα, γεγονός πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε τήν ἀδιάσπαστη συνέχεια, σταθερότητα καί ὁμοιομορφία τῆς σχολικῆς γνώσης σ' ὅλη αὐτή τήν περίοδο πού ἐξετάζουμε. στ) 'Η θεματική αὐτή κατηγορία ἀνάλυσης μᾶς δείχνει καθαρά πὼς ἡ ἀποκάλυψη στό μαθητὴ ὀλοκληρωμένων γνώσεων (γενικές ἔννοιες) γίνεται σταδιακά καί πρὸς τό τέλος τῆς σχολικῆς του σταδιοδρομίας. 'Ο μαθητῆς δέν μαθαίνει, ὅπως φαίνεται ἀπό τό πρόγραμμα, βασικές γενικές ἔννοιες τῆς σχολικῆς γνώσης στήν Α' ἢ Β' τάξη τοῦ γυμνασίου ἀλλά, ἀντίθετα, διά μέσου ἑνός συνόλου ἀποσπασματικῶν πληροφοριῶν φτάνει, ἐξαιτίας αὐτοῦ τοῦ τρόπου ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, σέ μιὰ συνολική ἀντίληψη αὐτῆς τῆς γνώσης μόνο στίς τελευταῖες τάξεις τοῦ γυμνασίου. Τό γεγονός αὐτό ἀποδεικνύεται καί ἀπό τό συμπληρωματικό χαρακτήρα τῶν διαφόρων μαθημάτων σχετικά μέ τήν "καθαρτέραν διαγραφὴν ἐννοιῶν" στά διάφορα προγράμματα. Πραγματικά τά προγράμματα πού ἐξετάζουμε καθορίζουν ρητά, ὅπως ἀναφέραμε πλοῦ πάνω, αὐτό τό συμπληρωματικό χαρακτήρα τῶν μαθημάτων, ὅσο προχωροῦμε πρὸς τίς τελευταῖες τάξεις τοῦ γυμνασίου. Αὐτό σημαίνει πὼς ἡ ἐμβάθυνση καί ἡ ἐπέκταση τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τίς πρῶτες τάξεις πρὸς τίς τελευταῖες ἀποτελεῖ βασικό χαρακτηριστικό τῆς κάθετης ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης σ' ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε.

β. Υπαγωγή περιεχομένου σε κοινές γενικές έννοιες στην αρχή της σχολικής φοίτησης στο γυμνάσιο. Η ανάλυση της κάθετης οργάνωσης της σχολικής γνώσης στα πρόγραμμα που εξετάζουμε με βάση την παραπάνω κατηγορία μας αποκάλυψε δύο ουσιαστικά αρνητικά χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων: α) Δεν μπορέσαμε να επισημάνουμε την κατηγορία της υπαγωγής περιεχομένου σε κοινές γενικές έννοιες στην αρχή της σχολικής φοίτησης στο γυμνάσιο σε κανένα από τα προγράμματα. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει "έκ του αντιθέτου" την άποψη για υπαγωγή περιεχομένου σε κοινές γενικές έννοιες μόνο στη διάρκεια και κυρίως στο τέλος της συνολικής φοίτησης καθώς και την ορθότητα των άλλων κατηγοριών κάθετης οργάνωσης της σχολικής γνώσης, έτσι όπως τις αναλύσαμε διεξοδικά παραπάνω. β) Η εξέταση των προγραμμάτων δεν μας αποκάλυψε ακόμα την ύπαρξη της διάκρισης ανάμεσα στο επίπεδο "πληροφοριών περιεχομένου" και στο επίπεδο "έμπειρων μάθησης περιεχομένου", όπως τα έχουμε αναλύσει στην εισαγωγή της διατριβής μας. Η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των μαθημάτων όπως την εκθέσαμε με βάση τις παραπάνω κατηγορίες στηρίχτηκε αποκλειστικά στο επίπεδο "πληροφοριών του περιεχομένου". Αυτό σημαίνει πως κυρίαρχη και αποκλειστική διάσταση της σχολικής γνώσης, σ' όλα τα προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε, είναι το επίπεδο πληροφοριών του περιεχομένου και κατά συνέπεια έχουμε να κάνουμε μόνο με οργανωτικές σχέσεις πληροφοριών. Η τελευταία αυτή παρατήρηση μας αποκαλύπτει το συσσωρευτικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και δικαιολογεί ταυτόχρονα και την αποσπασματικότητα μετάδοσής της, γεγονός που έχει επισημανθεί από όλους τους μελετητές που ασχολήθηκαν με διάφορες πλευρές της ελληνικής εκπαίδευσης.

II. Ἡ ὁροθέτηση τοῦ περιεχομένου σέ κάθε μάθημα

Ἡ ἀνάλυση τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τοῦ προγράμματος μᾶς ἀποκάλυψε, ὅπως φάνηκε ἀπό τήν παραπάνω ἀνάλυση, τή μὴ ὑπαγωγή τῆς σχολικῆς γνώσης σέ κοινές γενικές ἔννοιες ἀπό τίς πρῶτες τάξεις τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης καθώς καί ὀρισμένες μόνο προσπάθειες συσχέτισης τῶν γνωστικῶν περιοχῶν μεταξύ τους, γεγονός πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε τήν αὐστηρή ὁροθέτηση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν. Στό ἐσωτερικό αὐτῆς τῆς ὁροθέτησης θά ἐπιχειρήσουμε, μέ βάση τίς ἐπόμενες κατηγορίες ἀνάλυσης περιεχομένου, νά ἐπισημάνουμε τήν ὕπαρξη ἐκεῖνων τῶν στοιχείων πού μᾶς παρέχουν πρόσθετες ἀποδείξεις γιά τόν τρόπο μέ τόν ὁποῖο ἐγγράφεται στήν ὀργάνωση τοῦ προγράμματος ὁ κοινωνικός ἔλεγχος. Ἡ διερεύνηση τῶν ἀναλυτικῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε μᾶς ἀποκάλυψε τήν ὕπαρξη τῶν ἐπόμενων τριῶν τρόπων μέ τούς ὁποίους ἐγγράφεται στή σχολική γνώση ὁ κοινωνικός ἔλεγχος.

A. Ὁ ἀναλυτικός καθορισμός τοῦ περιεχομένου Ἡ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε μᾶς ἔδειξε τήν ὕπαρξη δυό τάσεων. Ἡ πρώτη τάση χαρακτηρίζει τά ἀναλυτικά προγράμματα τοῦ 1931, 1935 καί 1939 καί ἡ δεύτερη τά ἀναλυτικά προγράμματα τοῦ 1966 καί 1969. Ἡ πρώτη τάση ἐκφράζεται ὡς πολύ σύντομος καθορισμός τοῦ περιεχομένου τοῦ κάθε μαθήματος στό πρόγραμμα. Αὐτή ἡ συντομία δέν ἐπιτρέπει ἀπό τό ἕνα μέρος παρά τήν ἀκριβή ὁροθέτηση τῆς ἔκτασης τῆς σχολικῆς γνώσης καί φανερώνει ἀπό τό ἄλλο μιὰ ὀρισμένη ὁμοιομορφία ἀνάμεσα στά προγράμματα 1931, 1935 καί 1939.

Τά μαθήματα πού κατά κύριο λόγο ἐντάσσονται σ'αὐτή τήν κατηγορία εἶναι τά θρησκευτικά καί ἡ ἱστορία καί ἐνμέρειν τά μαθηματικά, οἱ φυσικές ἐπιστῆμες, ἡ ὑγιεινή, ἡ ὠδική καί ἡ γυμναστική. Ἐτσι π.χ. στό πρόγραμμα τοῦ 1931 τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῆς ἱστορίας στήν Α' τάξη τοῦ γυμνασίου καθορίζεται μέ ἕξι σειρές, στό πρόγραμμα τοῦ 1935 μέ δέκα σειρές καί στό πρόγραμμα τοῦ 1939 μέ ἐπτά σειρές κείμενο. Στό πρόγραμμα ἀντίθετα τοῦ 1966 καθορίζεται μέ 35 σειρές καί στό πρόγραμμα τοῦ 1969 μέ 129 σειρές κείμενο. Διαγράφεται λοιπόν καθαρά σ'αὐτά τά δυό προγράμ-

ματα ή δεύτερη τάση στον καθορισμό του περιεχομένου, ή οποία εκφράζεται με την παρουσίαση αναλυτικού διαγράμματος του περιεχομένου αυτών των μαθημάτων.

Η πρώτη τάση μας δείχνει καθαρά πώς δεν έγγράφεται με άμεσο τρόπο ό όποιοσδήποτε έλεγχος που θα σκόπευε κάποιος να άσκήσει στο περιεχόμενο του μαθήματος γιατί, εκτός από τό να καθορίσει με γενικό τρόπο τά όρια του περιεχομένου κάθε μαθήματος, δεν μπορεί ώστόσο να έλέγξει τό έσωτερικό αυτού του όροθετημένου περιεχομένου από την άποψη της διάταξης της σχολικής γνώσης, την έκταση και τό είδος των τμημάτων της καθώς και τό ρυθμό της γνώσης. Είναι ανάγκη λοιπόν να αναζητήσουμε την ύπαρξη ενός έμμεσου τρόπου με τον όποιο έγγράφεται ό όποιοσδήποτε έλεγχος σ' αυτά τά προγράμματα. Σημαντική βοήθεια προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να μας προσφέρει ή διερεύνηση των θεσμικών πλαισίων με βάση τά όποια συντάσσονται και χρησιμοποιούνται τά αντίστοιχα διδακτικά βιβλία αυτών των μαθημάτων. Η διερεύνηση αυτού του θέματος θα γίνει σε έπόμενο κεφάλαιο. Θεωρούμε ώστόσο σκόπιμο να σημειώσουμε από τώρα πώς είναι χαρακτηριστικό τό γεγονός ότι στά τρία προγράμματα που εκφράζουν αυτή την πρώτη τάση δεν αναφέρεται πουθενά πώς τά μαθήματα αυτά, που έντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία, διδάσκονται "έξ έγκεκριμένου έγχειριδίου", όπως συμβάλνει με άλλα μαθήματα σ' αυτά τά ίδια προγράμματα.

Από τό πρόγραμμα του 1966 και ιδιαίτερα στο πρόγραμμα του 1969 έμφανίζεται με άμεσο τρόπο ό συγκεκριμένος έλεγχος στο έσωτερικό του περιεχομένου των μαθημάτων. Τό γεγονός αυτό εκφράζεται με την ύπαρξη αναλυτικών διαγραμμάτων του περιεχομένου των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό καθορίζονται στο πρόγραμμα τά μέρη, τά κεφάλαια και τά υποκεφάλαια του περιεχομένου καθώς και ή διάταξη των μερών, κεφαλαίων κλπ. Έτσι τό αντίστοιχο διδακτικό έγχειρίδιο του μαθήματος όφείλει άρχικά να αντιγράψει αυτούσια αυτή την διάταξη της ύλης του μαθήματος, γεγονός που μας έπιτρέπει να υποστηρίξουμε πώς στην περίπτωση αυτών των δύο προγραμμάτων τό πρόγραμμα έλέγχει και τό αντίστοιχο διδακτικό βιβλίο, ένω αυτό δεν μπορούσε να συμβεί με τά προγράμματα της περιόδου 1931-1939. Τό γεγονός αυτό

ένισχύεται εξάλλου από τή διαπίστωση πώς στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1969 καθορίζεται με σαφήνεια ποιά σχολικά βιβλία "μέχρι τής έγκρίσεως και τής έκδόσεως σχολικῶν βιβλίων ανταποκρινομένων προς τό παρόν πρόγραμμα θά χρησιμοποιηθοῦν..." (σ.159) στύς τρεῖς τελευταῖες τάξεις του γυμνασίου. 'Ο λεπτομερειακός βέβαια καθορισμός του περιεχομένου τῶν μαθημάτων σ'αυτά τά προγράμματα δέν σημαίνει βέβαια και τήν έγκατάλειψη τῶν θεσμικῶν ὄρων συγγραφῆς και ἔγκρισης τῶν αντίστοιχων διδακτικῶν βιβλίων, πού έξακολουθοῦν νά συναποτελοῦν ἕναν από τούς βασικούς κρίκους στόν ἔλεγχο τῆς σχολικῆς γνώσης ὅπως θά φανεῖ σέ ἐπόμενο κεφάλαιο.

Β. Ἡ χρονική ὁροθέτηση συγκεκριμένου περιεχομένου. Ἐν και ὁ λεπτομερειακός καθορισμός περιεχομένου διευκολύνει τήν ἔγγραφῆ ἑνός ὁποιοδήποτε ἄμεσου ἐλέγχου στό πρόγραμμα, δέν χαρακτηρίζει ὡστόσο ὅλη τήν ἔκταση του περιεχομένου τῶν διαφόρων μαθημάτων. Ἐτσι π.χ. στό μάθημα τῆς ἱστορίας στήν Α' τάξη γυμνασίου στό πρόγραμμα του 1969 (σ.47) ἐνώ συμπεριλαμβάνεται ὡς τμήμα του περιεχομένου και ἡ "παρακμή τῶν πόλεων τῆς ἡπειρωτικῆς Ἑλλάδος", δέν καθορίζεται ὡστόσο στό πρόγραμμα κι οὔτε μπορεῖ εὔκολα νά καθοριστεῖ ποιού από τούς λόγους τῆς παρακμῆς θά ἀποτελέσουν ἀντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος και μέ ποιό τρόπο θά γίνει ἡ ἱεράρχηση αὐτῶν τῶν λόγων. Αὐτό τό πράγμα γίνεται μόνο στό ἀντίστοιχο ἔγκεκριμένο διδακτικό βιβλίό του μαθήματος. Ἡ τάση αὐτή ὡστόσο δέν χαρακτηρίζει ὅλα τά μαθήματα. Ὑπάρχουν δηλαδή στό πρόγραμμα μαθήματα πού ἡ συγκεκριμένα ἀναφορά του περιεχομένου τους σέ συνδυασμό μέ τή χρονική ὁροθέτηση, στά πλαίσια τῆς ὁποίας πρέπει νά ἔξαντληθεῖ αὐτό τό περιεχόμενο τῆς διδασκαλίας, ἐπιτρέπει ἕναν ἄμεσο και ἀποτελεσματικό ἔλεγχο τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν και τῶν λατινικῶν. Ἐτσι π.χ. ὁ καθορισμός ὡς περιεχομένου "του παρα τῆ θουκυδίδη Ἐπιταφίου του Περικλέους κατ' Ἰανουάριον" στήν Ε' τάξη του γυμνασίου, στό πρόγραμμα του 1931 του μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν, δέν ἀφήνει κανένα περιθώριο ἀμφισβήτησης γιά τό τί και τό πότε τῆς διδασκαλίας αὐτοῦ του περιεχομένου του μαθήματος. Ὁ ἐπόμενος συγκεκριμένος πίνακας μᾶς προσφέρει τήν ἐξῆς εἰκόνα στά διάφορα προγράμματα, μέ βάση τήν παραπάνω κατηγορία ὀργάνωσης του περιεχομένου.

Πίνακας 41

Ἡ χρονική ὁροθέτηση συγκεκριμένου περιεχομένου στά πρόγραμματα

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
Θρησκευτικά				*	*		1931
"			*		*		1935
"	*	*			*		1966
"	*	*	*		*		1969
Ἄρχαϊα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*	1931
" "	*	*	*	*	*	*	1935
" "		*		*	*	*	1939
" "	*	*	*	*	*		1966
" "		*	*	*	*	*	1969
Λατινικά				*	*	*	1931
"				*	*	*	1935
"					*	*	1939
"				*	*	*	1969
Νέα Ἑλληνικά	*						1966
Ἑλληνική		*					1966
Στοιχεῖα Δημοκρ. Πολιτεύμ.			*				1966
Στοιχεῖα Ψυχολ. & Φιλοσοφ.					*		1966
Φυσικαί Ἐπιστῆμαι	*						1969
Μαθηματικά				*	*		1969

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πώς: α) Αὐτή ἡ θεματική κατηγορία ἀνάλυσης χαρακτηρίζει ὅλα τά πρόγραμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. β) Τά βασικότερα μαθήματα πού ἐντάσσονται σ' αὐτή τήν κατηγορία εἶναι τά θρησκευτικά, τά λατινικά καί κατά κύριο λόγο τά ἀρχαῖα ἑλληνικά. Ἡ ἀπουσία τῶν λατινικῶν στό πρόγραμμα τοῦ 1966 καθώς καί τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν στή ΣΤ' τάξη τοῦ προγράμματος τοῦ 1966 ἐξηγεῖται εὐκολά ἀπό τό γνωστό χαρακτήρα αὐτοῦ τοῦ προγράμματος. γ) Παρατηρεῖται μιά αὔξηση τῶν μαθημάτων πού ἐντάσσονται σ' αὐτή τήν κατηγορία στά δύο τελευταῖα προγράμ-

ματα (1966 καί 1969), γεγονόςς πού ἐκφράζει μιὰ ἔξαρση αὐτῆς τῆς τάσης.

δ) Ὡς τό πρόγραμμα τοῦ 1939 τά μαθήματα πού ἐντάσσονται σ' αὐτή τήν κατηγορία ἀνήκουν ὅλα στό λεγόμενο ἱστορικοφιλολογικό κύκλο μαθημάτων, ἐνῶ ἀντίθετα στά προγράμματα τοῦ 1966 καί 1969 τά μαθήματα αὐτῆς τῆς κατηγορίας ἀνήκουν καί σ' ἄλλους κύκλους (φυσικομαθηματικά, κοινωνικά μαθήματα κλπ.). Ἡ τελευταία αὐτή παρατήρηση σέ συνδυασμό μέ τήν προηγούμενη μᾶς δείχνουν πώς ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1966 παρατηρεῖται μιὰ εὐδιάκριτη επέκταση αὐτῆς τῆς κατηγορίας τόσο ποσοτικά (περισσότερα μαθήματα) ὅσο καί ποιοτικά (διαφορετικοί κύκλοι μαθημάτων). ε) Ἄν ἐξαιρέσουμε τά ἀρχαῖα ἑλληνικά καί τά λατινικά, γιά τά ὁποῖα καθορίζεται μέ συγκεκριμένο τρόπο τόσο ὁ χρόνος διδασκαλίας τους ὅσο καί τό περιεχόμενό τους, ποιᾶ δηλαδή ἀρχαῖα κείμενα θά διδαχτοῦν καί πότε, δέν μποροῦμε νά ὑποστηρίξουμε ὅτι αὐτό τό δεύτερο συμβαίνει καί μέ τά ὑπόλοιπα μαθήματα αὐτῆς τῆς κατηγορίας. Τό περιεχόμενο αὐτῶν τῶν μαθημάτων γιά νά ἐλεγχθεῖ προϋποθέτει τήν ὕπαρξη τοῦ ἀντίστοιχου διδακτικοῦ βιβλίου. Ἐπομένως ὡς πρός τό πρῶτο σκέλος αὐτῆς τῆς κατηγορίας (τή χρονική ὁροθέτηση περιεχομένου) μποροῦμε νά κατατάξουμε ἐδῶ αὐτά τά μαθήματα.

Μιὰ παραλλαγή τῆς ὁροθέτησης συγκεκριμένου περιεχομένου. Ἡ παραλλαγή αὐτή πού σχετίζεται μέ τήν παραπάνω κατηγορία ἀνάλυσης μᾶς ἀποκάλυψε μιὰ κάπως διαφορετική περίπτωση ἐλέγχου τοῦ περιεχομένου καί ἀναφέρεται στόν τρόπο μέ τόν ὁποῖο καθορίζεται στό πρόγραμμα τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῆς ξένης γλώσσας (γαλλικά καί ἀγγλικά) στίς ἀνώτερες τάξεις τῆς μέσης ἐκπαίδευσης. Σ' αὐτή λοιπόν τήν περίπτωση καθορίζεται στό πρόγραμμα μόνο ὁ συγγραφέας, ἀπό τά ἔργα τοῦ ὁποῖου θά ἐκλεγεῖ ὑποχρεωτικά τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος, χωρίς νά καθορίζεται ὡστόσο ποιό ἀπό τά ἔργα αὐτοῦ τοῦ συγγραφέα (πεζά, ποιητικά ἢ θεατρικά) ἢ ποιό τμήμα ἀπό αὐτό τό ἔργο θά ἀποτελέσει περιεχόμενο τοῦ μαθήματος. Ἔτσι π.χ. στό πρόγραμμα τοῦ 1969 στή ΣΤ' τάξη καθορίζεται ὡς περιεχόμενο τοῦ μαθήματος τῶν γαλλικῶν ἡ "ἀνάγνωση ἀποσπασμάτων κειμένων ἢ συντόμων αὐτοτελῶν διηγημάτων, ὥστε νά ἐπιτυγχάνηται ἡ μεθοδική γνῶσις καί διδασκαλία τῆς Γαλλικῆς λογοτεχνίας καί τοῦ Γαλλικοῦ πολιτισμοῦ. Πρὸς τοῦτο δύνανται νά χρησιμοποιηθῶσιν

μα στα αντίστοιχα διδακτικά έγχειρίδια αυτών των μαθημάτων. Έτσι οδηγούμαστε όρισμένες φορές στην αναγνώριση της προτεραιότητας των διδακτικών βιβλίων απέναντι στο πρόγραμμα, πού, ενώ μπορεί να φανεί παράλογη από όσους αντιμετωπίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα μόνο ως σχέδιο μάθησης, εξηγείται ωστόσο ικανοποιητικά, όταν την αντικρύσουμε στο φως του έλέγχου πού μπορεί να άσκηθεί στην όργάνωση της σχολικής γνώσης. Δέν είναι λοιπόν παράδοξο καί ανεξήγητο, όταν στο πρόγραμμα του 1969 στην Γ' τάξη γυμνασίου για τό μάθημα της άγωγής του πολύτου αναγράφεται ρητά πώς "τό μάθημα θά διδαχθῆ, λόγω της φύσεώς του καί προς άποφυγήν παρανοήσεων κατά την διδασκαλία του, μόνον έφ' όσον έγκριθῆ καί έκδοθῆ επίσημον σχολικόν βιβλίον" (σ.63 πρβλ. 163 καί 167). Είναι φανερό πώς στην περίπτωση αυτή, εάν δέν υπήρχε τό επίσημο σχολικό βιβλίο δέν θά μπορούσε τό αρμόδιο ύπουργείο να άσκήσει αποτελεσματικό έλεγχο στη διδασκαλία αυτού του μαθήματος. 'Η άνάλυση των προγραμμάτων πού εξετάζουμε μ' αυτή την κατηγορία μās όδήγησε στα έπόμενα δεδομένα του πίνακα 42.

Πίνακας 42

Καθορισμός περιεχομένου μέ βάση τά διδακτικά βιβλία στο πρόγραμμα του 1931

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
'Αρχαία 'Ελληνικά	*	*				
Νέα 'Ελληνικά			*	*	*	
Γαλλικά		*	*	*	*	*
Λατινικά			*			

'Η έπισκόπηση του παραπάνω πίνακα μās δείχνει πώς τά μαθήματα πού έντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία άφορούν όλες τις τάξεις του γυμνασίου καί άνήκουν στα λεγόμενα ιστορικοφιλολογικά μαθήματα. Τά νέα έλληνικά καί τά γαλλικά παρόλο πού δέν υπάρχουν ένδείξεις στο πρόγραμμα φαίνεται πώς έλέγχονταν χάρη στα αντίστοιχα διδακτικά έγχειρίδια καί στις ύπόλοιπες τάξεις του γυμνασίου, μιά καί υπήρχε όπωσδήποτε για κάθε τάξη έγκεκριμένο άναγνωστικό.

Πίνακας 43

Καθορισμός περιεχομένου με βάση τὰ διδακτικά βιβλία στο πρόγραμμα
του 1935

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά	*	*				
Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*
Λατινικά			*			
Γαλλικά	*	*	*	*	*	*

Τὰ δεδομένα τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς ὁδηγοῦν με μεγαλύτερη σαφήνεια
στά ἴδια συμπεράσματα τοῦ προγράμματος τοῦ 1931, γεγονός πού μᾶς ἐπιτρέ-
πει νά ὑπογραμμίσουμε καί ἀπό τήν ἀποψη αὐτή τή σταθερότητα τῶν ὀργανωτικῶν
σχέσεων αὐτῶν τῶν δύο προγραμμάτων.

Πίνακας 44

Καθορισμός περιεχομένου με βάση τὰ διδακτικά βιβλία στο πρόγραμμα
του 1939

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά		*	*			
Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*
Λατινικά				*		
Γαλλικά			*	*	*	*

Ἡ ἐπισκόπησή τοῦ πίνακα 44 μᾶς δείχνει πῶς ἰσχύουν καί ἐδῶ τὰ ἴδια
ἀκριβῶς συμπεράσματα πού ἀπορρέουν ἀπό τήν ἀνάλυση τῶν δύο προηγουμένων
προγραμμάτων. Ἡ διαφορά πού παρουσιάζει τό πρόγραμμα τοῦ 1939 ὡς πρὸς
τίς τάξεις ὅπου ἀνευρίσκεται αὐτή ἡ κατηγορία, ὀφείλεται ἀσφαλῶς στό δια-
φορετικό τύπο αὐτοῦ τοῦ γυμνασίου, ὅπως ἔχουμε τονίσει καί σέ ἄλλες πε-
ριπτώσεις προηγουμένως.

Τά ίδια δεδομένα ανευρίσκονται καί στό πρόγραμμα τοῦ 1966. Ἐκεῖ ὅμως πού ὑπάρχει μιᾶ ὀρισμένη διαφοροποίηση εἶναι ἡ περίπτωση τοῦ προγράμματος τοῦ 1969. Στό πρόγραμμα αὐτό ἡ παραπάνω κατηγορία ἀνάλυσης παρουσιάζεται σέ μεγαλύτερη ἔκταση καί καθαρότερα, ὅπως φαίνεται ἀπό τά δεδομένα τοῦ πίνακα 46.

Πίνακας 45

Καθορισμός περιεχομένου μέ βάση τά διδακτικά βιβλία στό πρόγραμμα τοῦ 1969

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Θρησκευτικά	*	*	*	*	*	*
Νέα Ἑλληνικά	*	*	*	*	*	*
Ἄρχαῖα Ἑλληνικά	*			*	*	*
Ξένη Γλῶσσα	*	*	*	*	*	*
Ἀγωγή Πολύτου			*			
Ἱστορία	*	*	*	*	*	*
Στοιχεῖα Φιλοσ., Ψυχολ. & Λογικῆς					*	*
Λατινικά				*	*	*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πῶς τά δεδομένα τῶν προηγούμενων προγραμμάτων ἰσχύουν καί στό πρόγραμμα τοῦ 1969, μέ τή διαφορὰ πῶς ἐδῶ αὐξάνει σημαντικά ὁ ἀριθμός τῶν μαθημάτων πού τό περιεχόμενό τους μπορεῖ νά ἐλεγχθεῖ μέ βάση τά ἀντίστοιχα διδακτικά ἐγχειρίδια. Τά μαθήματα ἀκόμα πού ἐντάσσονται σ' αὐτή τήν κατηγορία δέν ἀνήκουν ὅλα στά λεγόμενα ἱστοριοφιλολογικά μαθήματα ἀλλά καί στά κοινωνικά μαθήματα. Ἐνα ἰδιαίτερο, τέλος, χαρακτηριστικό αὐτοῦ τοῦ προγράμματος εἶναι τό γεγονός πῶς τό μάθημα τῶν θρησκευτικῶν καί τῆς ἱστορίας, μολοντί καθορίζονται μέ πολύ ἀναλυτικό τρόπο σ' αὐτό τό πρόγραμμα (σ. 115-116), δέν παύουν ὥστόσο νά παραπέμπουν ρητά τόν καθορισμό τοῦ περιεχομένου τους σέ ἀντίστοιχα ἐγκεκριμένα διδακτικά ἐγχειρίδια καί μάλιστα σ' ὅλες τίς τάξεις τοῦ γυμνασίου.

Ἡ συγκριτική ἐπισκόπηση τῶν προγραμμάτων πού ἐξετάζουμε, μέ βάση τήν παραπάνω κατηγορία ἀνάλυσης (πίνακες 42-45), μᾶς ὀδηγεῖ στά ἐπόμενα συμπεράσματα: α) Ἡ κατηγορία αὐτή χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο τά λεγόμενα ἱστοριοφιλολογικά μαθήματα καί ἐνμέρει τά κοινωνικά μαθήματα. Τά νέα ἑλληνικά καί ἡ ξένη γλώσσα ἀποτελοῦν τά βασικά μαθήματα αὐτῆς τῆς κατηγορίας σ' ὅλα τά προγράμματα β) Ἡ κατηγορία αὐτή μᾶς ἔδειξε πώς ὅλα τά προγράμματα χαρακτηρίζονται ἀπό μία σταθερή ὁμοιομορφία, ὡς πρός τά μαθήματα πού ἐντάσσονται σ' αὐτή τήν κατηγορία, γεγονός πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑπογραμμίσουμε μία ὀρισμένη διαχρονική σταθερότητα τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τοῦ προγράμματος ἀπό τήν ἄποψη τῆς παραπάνω κατηγορίας ἀνάλυσης. γ) Στό πρόγραμμα τοῦ 1969 παρατηροῦμε μία αἰσθητή αὐξηση τῶν μαθημάτων πού ὑπάγονται στήν παραπάνω κατηγορία ἀνάλυσης. Στό πρόγραμμα αὐτό ἔχουμε ἐπισημάνει ταυτόχρονα καί τήν ὑπαρξη τῆς προτεραιότητας τῶν ἐπίσημα ἐγκεκριμένων σχολικῶν βιβλίων ἀπέναντι στό περιεχόμενο τῆς διδασκαλίας ὀρισμένων κοινωνικῶν μαθημάτων (ἀγωγή πολίτου, στοιχεῖα φιλοσοφίας, ψυχολογίας καί λογικῆς) ὅπως αὐτά καθορίζονται στό πρόγραμμα. Ἡ τελευταία αὐτή παρατήρηση μᾶς ὀδηγεῖ στό συμπέρασμα πώς οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος τοῦ 1969 ἔδειξαν ἰδιαίτερη φροντίδα γιά τήν ἀσκηση ἀποτελεσματικοῦ ἐλέγχου τοῦ περιεχομένου τῶν λεγόμενων κοινωνικῶν μαθημάτων. Ἡ ἐρμηνεία αὐτοῦ τοῦ γεγονότος σέ συνδυασμό μέ τήν ἐρμηνεία ὄλων τῶν δεδομένων αὐτῆς τῆς κατηγορίας γιά τά ὑπόλοιπα προγράμματα θά γίνεи σέ ἐπόμενο κεφάλαιο. Στή συνέχεια θά ἐξετάσουμε τίς ἐξωτερικές ὀργανωτικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης ἔτσι ὅπως τίς ἔχουμε καθορίσει στήν εἰσαγωγή τῆς διατριβῆς μας.

III. Ἐξωτερικές ὀργανωτικές σχέσεις

A. Οἱ δυνατότητες τῶν διδασκόντων στήν ἐκλογή καί ὀργάνωση περιεχομένου

1. Ἀπλή ἀναφορά στίς δυνατότητες τῶν διδασκόντων. Ἡ ἀνάλυση περιεχομένου τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε, μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία, μᾶς ὀδήγησε στά ἐπόμενα συμπεράσματα τοῦ πίνακα 46. ΧΟ-

Πίνακας 46

Οι δυνατότητες των καθηγητών στην έκλογή και οργάνωση περιεχομένου στο πρόγραμμα.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Νέα Έλληνικά	*			*			1931
"				*			1935
"	*			*			1969

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πῶς: α) Οἱ δυνατότητες πού παρέχονται ἀπό τό πρόγραμμα στους καθηγητές γιά τήν ἐκλογή καί τήν οργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης περιορίζονται μονάχα σέ τμήμα ἑνός μόνο μαθήματος καί σέ δύο μόνο τάξεις. β) Κι αὐτή ὡστόσο ἡ δυνατότητα περιορίζεται οὐσιαστικά ἀπό τό γεγονός πῶς τά ἴδια αὐτά προγράμματα καθορίζουν, μέ πολύ γενικό τρόπο τά παλιότερα καί πολύ ἀναλυτικά τά τελευταῖα (1969), τίς συγκεκριμένες περιοχές θεμάτων ἀπό τίς ὁποῖες ἔχει τή δυνατότητα νά ἐκλέξει τά θέματα τοῦ μαθήματος ὁ καθηγητής. Ὁ χαρακτήρας βέβαια τοῦ μαθήματος ἐπιτρέπει ὡστόσο στόν καθηγητή νά κληθεῖ μέ μεγαλύτερη εὐκολία στήν ἐπιλογή τοῦ θέματος τουλάχιστον συγκριτικά μέ ἄλλα μαθήματα. γ) Ὡς πρὸς τήν οργάνωση τοῦ μαθήματος ὁ καθηγητής περιορίζεται χρονικά. Ἐτσι π.χ. στό πρόγραμμα τοῦ 1969 καθορίζεται γιά τίς ἐκθέσεις: "Γραφή μιᾶς ἐκθέσεως ἰδεῶν ἀνά 15 ἡμέρον ἐν τῇ σχολείῳ καί ἐντός τῆς χρονικῆς διαρκείας μιᾶς διδακτικῆς ὥρας εἰς ἓξιον τετράδιον ἐκθέσεων. Ἐν οὐδεμιᾷ περιπτώσει ἐπιτρέπεται νά γραφῶσιν ὀλιγώτεροι ἀπό 10 ἐκθέσεων κατά τήν διάρκειαν τοῦ διδακτικοῦ ἔτους. Ἡ ἔκτασις τῶν ἐκθέσεων δέν πρέπει νά ὑπερβαῖνη τάς δύο σελίδας συνήθους μαθητικοῦ τετραδίου" (σ. 17-18). δ) Ἡ κατηγορία αὐτή μᾶς δείχνει τέλος τόν ἀμετάβλητο χαρακτήρα τῆς οργάνωσης τῶν προγραμμάτων, ὡς πρὸς τό τμήμα αὐτό τῆς σχολικῆς γνώσης, σ' ὅλη τήν διάρκειά τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε.

2. Ὁ ἐνδεικτικός ρόλος τοῦ προγράμματος. Τά δεδομένα πού πρόκυψαν ἀπό τήν ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων, μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία, καταγράφονται στόν ἐπόμενο συγκεντρωτικό πίνακα.

Πίνακας 47

Ὁ ένδεικτικὸς ρόλος τοῦ προγράμματος στὴν ἐκλογή τῆς σχολικῆς γνώσης

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Ἀγωγή Πολύτου						*	1931
Γενική Βιολογία				*			"
"				*			1935
Φιλοσοφική Προ- παίδεια						*	1931

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πὼς ἡ κατηγορία αὐτὴ χαρακτηρίζεται οὐσιαστικᾶ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 καὶ ἐλάχιστα τὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 ποὺ φαίνεται ν'ἀντιγράφει ὡς πρὸς τὸ σημεῖο αὐτὸ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931. Ἡ κατηγορία αὐτὴ δέν ἀνευρέθηκε στὰ ἐπόμενα προγράμματα. Στὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 ρητᾶ τονίζεται αὐτὴ ἡ δυνατότητα ποὺ παρέχεται στὸν καθηγητὴ: "Τούτων οὕτως ἐχόντων, τὸ διάγραμμα τῆς ὕλης τοῦ προκειμένου μαθήματος δύναται νὰ ὑποτυπώσῃ αὐτὸς ὁ διδάσκων, λαμβάνων ὑπ'ὄψει τὴν ἐν τῷ Γυμνασίῳ συντελουμένην ἐργασίαν, ὡς παράδειγμα μόνον δίδεται τὸ ἀκόλουθον διάγραμμα" (σ.54). Γίνεται λοιπὸν φανερό ὅτι ὑπῆρχαν ἀρκετὰ περιθώρια στοὺς διδάσκοντες νὰ ἐκλέξουν καὶ νὰ ὀργανώσουν τὸ περιεχόμενο αὐτῶν τῶν μαθημάτων χωρὶς νὰ ἀκολουθήσουν τυφλὰ τὸ πρόγραμμα.

3. Ἡ δυνατότητα ἐκλογῆς ἀπὸ ὑπάρχουσα ἐκλογή. Ἡ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων μέ βάση αὐτὴ τὴν κατηγορία μᾶς ἔδωκε τὴν ἐπόμενη εἰκόνα.

Πίνακας 48

Ἡ δυνατότητα ἐκλογῆς ἀπὸ ὑπάρχουσα ἐκλογή.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Ἀρχαῖα Ἑλληνικά					*		1966
Λατινικά					*	*	1969

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει τὴν πολὺ περιορισμένη ἐφαρμογὴ αὐτῆς τῆς κατηγορίας ἀπὸ τὴν ἀποψη τῶν προγραμμάτων, τῶν

μαθημάτων καί τῶν τάξεων. Ἰδιαίτερα πρέπει νά σημειωθεῖ τό γεγονός πῶς ἀπαντᾶται στά μεταγενέστερα προγράμματα ἐνῶ ἀπουσιάζει στά παλαιότερα, ὅπου ὑπῆρχαν ἀντίθετα οἱ δύο προηγούμενες κατηγορίες. Εἶναι χαρακτηριστικός ὡστόσο ὁ τρόπος μέ τόν ὅποιο καθορίζεται στό πρόγραμμα αὐτή ἡ δυνατότητα ἐκλογῆς. "Ἄλλες φορές ἀπλῶς καθορίζεται αὐτή ἡ δυνατότητα : "ἀνάγνωσις καί ἐρμηνεία ραψωδιῶν τῆς Ἰλιάδος...", κτ ἄλλες φορές καθορίζονται μέ σαφήνεια τά ὅρια αὐτῆς τῆς δυνατότητας "Μετά περιεκτικῆν ἀλλά σαφῆ εἰσαγωγῆν εἰς τά σχετικά πρὸς τό ἀρχαῖον δράμα καί τήν διδασκαλίαν αὐτοῦ, ἀνάγνωσις καί ἐρμηνεία μιᾶς τραγωδίας τοῦ Εὐριπίδου (Ἰφιγένεια ἡ ἐν Αὐλίδι, Ἰφιγένεια ἡ ἐν Ταύροις, Τρωάδες, Ἰκέτιδες, Ἡρακλεΐδα)" (πρόγραμμα 1969 σ. 126).

4. Ἡ δυνατότητα κατανομῆς τοῦ περιεχομένου. Ἡ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων μέ βάση αὐτή τήν κατηγορία μᾶς ἔδειξε πῶς μόνο γιά τό μάθημα τῆς γυμναστικῆς καί μόνο στά προγράμματα τοῦ 1931, 1935 καί 1939 παρέχονται στούς διδάσκοντες ὀρισμένες δυνατότητες: "Ἡ κατανομή τῶν ἀνωτέρω σημειώθέντων στοιχείων τῆς διδακτέας ὕλης τῆς Γυμναστικῆς εἰς τόν διαθέσιμον διά τό μάθημα τοῦτο χρόνον γίνεται ἐκάστοτε κατ'ἀπόφασιν τοῦ συλλόγου τῶν διδασκόντων ἐν ἐκάστῳ Γυμνασίῳ, λαμβανομένην μετ'εἰσήγησιν τοῦ διδάσκοντος τό μάθημα τῆς Γυμναστικῆς" (Πρόγραμμα 1931, σ. 69). Τά ἄλλα δύο προγράμματα ἀντιγράφουν αὐτολεξεῖ τό πρόγραμμα τοῦ 1931.

Β. Οἱ δυνατότητες τῶν μαθητῶν στήν ἐκλογή καί ὀργάνωση περιεχομένου.

Ἡ ἀνάλυση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε μᾶς ἔδειξε πῶς οἱ δυνατότητες τῶν μαθητῶν στήν ἐκλογή καί ὀργάνωση περιεχομένου περιορίζονται μόνο σ'ένα μάθημα καί κατά κύριο λόγο σ'ένα τμήμα αὐτοῦ τοῦ μαθήματος, δηλ. στό μάθημα τῆς ἔκθεσης, ὅπως φαίνεται στόν ἐπόμενο πίνακα.

Πίνακας 49

Άναφορά στις δυνατότητες των μαθητών για την έκλογή περιεχομένου στο μάθημα των νέων Έλληνικών (Έκθεση).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
1931	*			*		
1935	*	*	*	*	*	
1939	*					
1966	*			*	*	
1969	*	*	*	*	*	*

Ἡ ἐπισκόπηση τοῦ παραπάνω πίνακα μᾶς δείχνει πῶς: α) Ἡ ἀναφορά στις δυνατότητες τῶν μαθητῶν γιὰ τὴν ἐκλογή τοῦ μαθήματος τῶν ἐκθέσεων χαρακτηρίζει ὅλα τὰ προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. Ἡ ἀναφορά αὐτὴ δηλώνεται μὲ ρητὸ τρόπο στὰ προγράμματα τοῦ 1935 καὶ 1969. Ἐτσι π.χ. στὸ πρόγραμμα τοῦ 1935, στὴν Α' τάξη καθορίζεται πῶς: "τὰ πρὸς ἔκθεσιν θέματα δύνανται νὰ εἶναι ἢ κοινὰ διὰ πάντας τοὺς μαθητὰς ἐξευρισκόμενα ἐν συνεργασίᾳ διδασκάλου καὶ μαθητῶν, ἢ ἀτομικὰ, ἐκλεγόμενα ὑπὸ τῶν τελευταίων". (σ. 18) β) Στὰ ὑπόλοιπα ἀναλυτικὰ προγράμματα δὲν ὀρίζεται ρητὰ σ' ὅλες τὶς τάξεις ἢ δυνατότητα τῶν μαθητῶν, ἀλλὰ μόνο στὴν πρώτη τάξη. Στὶς ὑπόλοιπες τάξεις ἀπλῶς καθορίζεται ὡς περιεχόμενο: "συνθέσεις γραπταί, ὡς ἐν τῇ προηγουμένη τάξει", γεγονός πού μᾶς ὑποχρεώνει νὰ δεχτοῦμε πῶς καὶ σ' αὐτὲς τὶς τάξεις ὑπῆρχε ἕνα ὀρισμένο περιθώριο δυνατοτήτων στοὺς μαθητές. γ) Ἡ δυνατότητα αὐτὴ τῶν μαθητῶν ἀναφέρεται κατὰ κύριο λόγο στις προφορικές ἐκθέσεις καὶ ἐνμέρει στις γραπτές ἐκθέσεις. Ἡ καθημερινὴ ὥστόσο πρακτικὴ τοῦ μαθήματος δὲν εὐνόησε ποτέ τὴ διδασκαλίαν τῶν προφορικῶν ἐκθέσεων στὴ δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση, γεγονός πού μᾶς ἀναγκάζει νὰ περιστείλουμε κατὰ πολὺ τὰ ὄρια τῶν δυνατοτήτων πού προσφέρονται ἀπὸ τὸ πρόγραμμα στοὺς μαθητές. δ) Τὸ μάθημα τῆς ἔκθεσης εἶναι τὸ μόνο κοινὸ μάθημα στὸ ὅποιο παρέχονται ὀρισμένες δυνατότητες ἐκλογῆς τόσο στοὺς διδάσκοντες ὅσο καὶ στοὺς μαθητές. Δὲν προσφέρονται ὅμως ἀντίστοιχα καὶ δυνατότητες ὀργάνωσης τοῦ

περιεχομένου αυτής της έκλογής. ε) Τά διάφορα προγράμματα που εξετάζουμε δείχνουν, ως προς την παραπάνω κατηγορία ανάλυσης, μιá όρισμένη όμοιομορφία ως προς την έκταση των δυνατοτήτων που προσφέρουν στους διδάσκοντες και στους μαθητές για την έκλογή της σχολικής γνώσης. στ) Οί άλλες κατηγορίες ανάλυσης που έντοπίστηκαν σχετικά μέ τό ρόλο των διδασκόντων στην έκλογή και όργάνωση της σχολικής γνώσης δέν έπαληθεύονται ως προς τους μαθητές. Τό γεγονός αυτό σημαίνει την ούσιαστική παραγνώριση του μαθητή στη διαδικασία έκλογής και όργάνωσης της σχολικής γνώσης, όπως ένμέρει και του διδάσκοντος, και τή μετάθεση του έλέγχου της σχολικής γνώσης στό επίπεδο του προγράμματος ή και πέρα από αυτό, όπως μάς έδειξε όλη ή προηγούμενη ανάλυση.

Ή σύγκριση των διαφόρων δεδομένων αυτού του κεφαλαίου μεταξύ τους μάς έπιτρέπει νά διακρίνουμε τίς βασικές όργανωτικές αρχές των προγραμμάτων της περιόδου που εξετάζουμε καθώς και τόν τρόπο μέ τόν όποιο εξασφαλίζεται ό έλεγχος αυτών των αρχών. Καταλήγουμε έτσι στά έπόμενα γενικά συμπεράσματα: α) Όλα τά προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε χαρακτηρίζονται από αυστηρή όροθέτηση της σχολικής γνώσης σέ ξεχωριστές γνωστικές περιοχές, παρόλη τή φαινομενική συσχέτιση των γνωστικών περιοχών μεταξύ τους κάτω από όρισμένες προϋποθέσεις. Ή συσχέτιση αυτή που χαρακτηρίζει έλάχιστα κοινά σημεία γνωστικών περιοχών δέν φτάνει ποτέ στην ύπαγωγή διαφορετικών μαθημάτων σέ κοινές γενικές έννοιες, παρόλο που ρητά αναφέρεται ή αναγκαιότητα παράλληλης διδασκαλίας ή ή κοινή μέθοδος που ένώνει όρισμένα μαθήματα. β) Αυτή ή ρητή αναφορά συσχέτισης γνωστικών περιοχών διαπιστώνεται σχεδόν αποκλειστικά σέ μαθήματα του ίδιου εύρύτερου γνωστικού κύκλου, γεγονός που δέν έπιτρέπει την ύπαρξη έννοιολογικών μειγμάτων κατά τή διάρκεια της διδασκαλίας. Έπομένως ό καθηγητής που διδάσκει τό μάθημα ή ένα κύκλο μαθημάτων γνωρίζει μέ ακρίβεια τά όρια της σχολικής γνώσης που θά διδάξει στους μαθητές και κινείται, σύμφωνα μέ τό πρόγραμμα, αποκλειστικά μέσα σ'αυτά. Τά όρια αυτά καθορίζονται μέ σαφήνεια μέσα στό πρόγραμμα μέ τρεις βασικούς τρόπους: Μέ μιá προοδευτικά αναλυτική καταγραφή του περιεχομένου κάθε μαθήματος, μέ τό χρονικό καθορισμό των πλαισίων διδασκαλίας συγκεκριμένων περιεχομένων και τέλος μέ τήν προτεραιότητα των σχολικών

βιβλίων απέναντι σε όρισμένες γνωστικές περιοχές του προγράμματος. γ) Τά δυό παραπάνω βασικά γνωρίσματα των προγραμμάτων επιβάλλουν κατά συνέπεια τόσο στον καθηγητή όσο και στο μαθητή μια συγκεκριμένη και αυστηρά προσδιορισμένη έκλογή της σχολικής γνώσης, μια ιδιαίτερη και αυστηρή οργάνωση αυτής της γνώσης καθώς επίσης μια ευδιάκριτη και άκαμπτη κατανομή της σχολικής γνώσης μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια, όπως, σε τελευταία ανάλυση, και έναν όρισμένο ρυθμό μάθησης. Τα περιθώρια που προσφέρονται κατά κύριο λόγο στον καθηγητή και ίσως και στο μαθητή για να εκλέξουν, να οργανώσουν και να κατανεύμουν τη σχολική γνώση είναι ελάχιστα και περιορίζονται σε μια μόνο γνωστική περιοχή και κάτω από περιοριστικές προϋποθέσεις που όροθετούν με σαφήνεια τον επιτρεπόμενο βαθμό ελευθερίας. δ) Όλα τα προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε έχουν ως κυρίαρχη οργανωτική αρχή στην κάθετη οργάνωση περιεχομένου την καθαρή συνέχεια περιεχομένου. Με βάση αυτή την οργανωτική αρχή, η σχολική γνώση αποτελεί ένα είδος συσσώρευσης κάθε φορά νέων πληροφοριών σε ένα ευδιάκριτα γνωστικά επίπεδα, και δεν οργανώνονται από την αρχή της εξάχρονης σχολικής φοίτησης κάτω από κοινές γενικές έννοιες. Αυτές οι κοινές γενικές έννοιες ανευρίσκονται προς το τέλος της σχολικής περιόδου και δεν φαίνεται να εξυπηρετούν μια διαφορετική οργάνωση της σχολικής γνώσης, είτε γιατί είναι ελάχιστες στις διάφορες γνωστικές περιοχές είτε απλώς τα μεταγενέστερα προγράμματα τις αντιγράφουν από προηγούμενα προγράμματα χωρίς να τις εντάσσουν λειτουργικά στο σύνολο της σχολικής γνώσης. ε) Ο τρόπος αυτός οργάνωσης της σχολικής γνώσης δεν επιτρέπει τη συνολική κατάκτησή της ή τουλάχιστο τις βασικότερες έννοιές της, παρά μόνο αν κάποιος διανύσει ολόκληρη την εξάχρονη σχολική φοίτηση. Αυτό σημαίνει πως η αποκάλυψη στο μαθητή ενός ολοκληρωμένου γνωστικού πεδίου γίνεται πολύ αργά και συνήθως στο ένα τρίτο του σχολικού πληθυσμού, και οι υπόλοιποι, όπως είναι γνωστό, διακόπτουν συνήθως στη μέση τη φοίτησή τους. στ) Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οργανωτικής δομής της σχολικής γνώσης ανευρέθησαν σ' όλα τα προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε, γεγονός που μας δείχνει πως οι οργανωτικές αρχές των προγραμμάτων δεν έχουν τροποποιηθεί στο χρονικό διάστημα 1931-1969. Από τις διάφορες γνωστικές περιοχές της σχολικής γνώσης τα αρχαία έλλη-

νικά, τὰ λατινικά καί τὰ νέα ἑλληνικά παρουσιάζουν τή μεγαλύτερη σταθερότητα ὀργάνωσης τους σ'αυτό τό χρονικό διάστημα. Ἴδιαίτερα τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν μέ τίς συχνές ἀναφορές γιά συσχέτιση μέ τὰ ἄλλα μαθήματα τοῦ ἱστοριοφιλολογικοῦ κύκλου, μέ τήν ἀναδρομική συνέχεια ὀργάνωσης τοῦ περιεχομένου τῆς γραμματικῆς καί τοῦ συντακτικοῦ τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσας καί μέ τήν ἔκταση τῶν δυνατοτήτων πού προσφέρει στους φιλόλογους γιά τήν ὑλοποίηση αὐτῶν τῶν συσχετίσεων, κατέχει κεντρική θέση στήν ὀργανωτική δομή ὄλων τῶν προγραμμάτων. ζ) Τό γεγονός τῆς σταθερότητας τῶν ὀργανωτικῶν ἀρχῶν τοῦ προγράμματος σ'αὐτή τή χρονική περίοδο πού ἐξετάζουμε σέ συνδυασμό μ'ὄλα τὰ παραπάνω χαρακτηριστικά αὐτῆς τῆς ὀργάνωσης μᾶς ἐπιτρέπει νά ἐπισημάνουμε τούς τρόπους μέ τούς ὁποίους ἐλέγχεται αὐτή ἡ σχολική γνώση καί νά ἀναρωτηθοῦμε στή συνέχεια γιά τούς λόγους γιά τούς ὁποίους διατηρήθηκαν οἱ ἴδιοι τρόποι ἐλέγχου ὄλο αὐτό τό χρονικό διάστημα. Μποροῦμε ἀρχικά νά ὑποστηρίξουμε πῶς ὁ συγκεκριμένος, αὐστηρά καθορισμένος καί ἀναλυτικός τρόπος παρουσίας τῆς σχολικῆς γνώσης στό πρόγραμμα ὀροθετεῖ μέ σαφήνεια τή διδασκαλία τοῦ κάθε καθηγητῆ, πού γίνεται ὁ φορέας αὐτῆς τῆς γνώσης, ἀέναντι στους ἄλλους καθηγητές καί σέ σχέση μέ τὰ χρονικά πλαίσια στά ὁποῖα ἐξαντλεῖται αὐτή ἡ διδασκαλία. Ἔτσι λοιπόν ὁ καθηγητής πού διδάσκει τό μάθημα τῆς ἱστορίας σέ μιά ὀρισμένη τάξη γνωρίζει ἀπό τό πρόγραμμα τί πρέπει νά διδάξει καί πότε καθώς καί ὅτι τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος του δέν μπορεῖ, μέ βάση τό πρόγραμμα, νά συσχετιστεῖ μέ τό περιεχόμενο π.χ. τῶν θρησκευτικῶν στήν ἴδια τάξη. Τό γεγονός αὐτό ἔχει ὡς συνέπεια νά μένει ἐκτεθειμένος ὁ καθηγητής σέ κάθε ἀπόπειρα ἐλέγχου τῆς διδασκαλίας του καί ἀκόμα νά μή γνωρίζει, παρά σπάνια, τή διαδικασία διδασκαλίας πού ἀκολουθοῦν οἱ ἄλλοι συνάδελφοί του. Τό ἀναλυτικό δηλ. πρόγραμμα ἐπιβάλλεται περιοριστικά στή διδακτική δραστηριότητα τοῦ καθηγητῆ καί ἐπιτρέπει, χάρη στήν αὐστηρή ὀροθέτηση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν, τόν ἔλεγχο τῆς διδακτικῆς διαδικασίας. Ἡ πρώτη ἐπομένως μορφή ἐλέγχου ἐγγράφεται μέ τό εἶδος αὐτό τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης στό πρόγραμμα καί ἀσκεῖται διαμέσου τοῦ προγράμματος. Τά προγράμματα, βέβαια, τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε, δέν καθορίζουν ἐξαντλητικά

τί θά διδαχτεῖ καί πότε. Περιέχουν ὡστόσο τό στοιχεῖο τοῦ καθορισμοῦ τῶν χρονικῶν πλαισίων διδασκαλίας συγκεκριμένου περιεχομένου, μιά ἀναλυτική παρουσίαση τοῦ περιεχομένου καθώς καί τή ρητή προτεραιότητα τῶν διδακτικῶν βιβλίων ἀπέναντι στό περιεχόμενο τοῦ προγράμματος καί κατά συνέπεια καί στίς πρωτοβουλίες τῶν καθηγητῶν, χαρακτηριστικά ^{δπη.} πού ἐξασφαλίζουν τόν ἔλεγχο στήν ἀναπαραγωγή ἑνός μεγάλου τμήματος τῆς σχολικῆς γνώσης στά πλαίσια τῆς διδακτικῆς διαδικασίας.

Ὁ περιοριστικός χαρακτήρας τοῦ προγράμματος ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα τήν οὐσιαστική θεσμική ἀδυναμία τῶν καθηγητῶν καί μαθητῶν νά ἐκλέξουν καί νά ὀργανώσουν οἱ ἑαυτοῦ τή σχολική γνώση. Τό γεγονός αὐτό προσδίδει ἰδιαίτερο κύρος στό ἀπαραβίαστο τοῦ προγράμματος καί κατά συνέπεια ὑποχρεώνει τό φορέα τῶν καθηγητῶν στήν πιστή ἐφαρμογή τῶν θεσμικῶν πλαισίων τοῦ προγράμματος. Πρόκειται λοιπόν γιά ἕναν ἔμμεσο τρόπο ἐγγραφῆς τοῦ ἐλέγχου στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης.

Ἡ αὐστηρή ὀροθέτηση ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης ὀδηγεῖ ἀναγκαστικά σ' ἕνα ὀρισμένο εἶδος εἰδίκευσης τῶν φορέων τῆς σχολικῆς γνώσης καί κατά συνέπεια στή δημιουργία εὐδιάκριτων κατηγοριῶν τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, πού ἀντιστοιχοῦν περίπου μέ τίς μεγάλες γνωστικές περιοχές μαθημάτων (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, θεολόγοι, γυμναστές κλπ). Μέ τόν τρόπο αὐτό αὐτός ὁ συγκεκριμένος τρόπος ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης ὑλοποιεῖται διαμέσου τῶν φορέων τῆς σχολικῆς γνώσης καί μεταφέρεται πιά ἀπό τό ἀφηρημένο γνωστικό πεδίο στό ἐπίπεδο τῶν διαπροσωπικῶν σχέσεων μιᾶς ὀμάδας ἀτόμων. Τά ἄτομα αὐτά ἀναπαράγουν τό καθένα ξεχωριστά ἕνα διαφορετικό τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό τοῦς καθιστᾷ ὑπεύθυνους ἀποκλειστικά γιά αὐτό τό συγκεκριμένο τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης καί κατά συνέπεια μποροῦν νά θεωρηθοῦν ὡς οἱ ἀρμόδιοι αὐτῆς τῆς γνώσης. Ἡ ὑπαρξη αὐτῆ τῶν ξεχωριστῶν ἀρμοδιοτήτων ἐπιτρέπει στούς διδάσκοντες τήν ἄσκηση τοῦ ἀπόλυτου ἐλέγχου καί τῆς συστηματικῆς παρακολούθησης στή μετάδοση αὐτοῦ τοῦ τμήματος τῆς σχολικῆς γνώσης στά πλαίσια τῆς διδακτικῆς διαδικασίας. Εἶναι αὐτονόητο πώς ὁ ἔλεγχος αὐτός συμπεριλαμβάνει καί ὅσους μετέχουν στή διδακτική διαδικασία ὡς φορεῖς μάθησης, δηλ. τό σύνολο τῶν μαθητῶν πού παρακολουθοῦν μιά ὀρισμένη διδασκαλία. Γίνεται λοιπόν φανερό πώς μέ τόν τρόπο αὐτό

τῆς αὐστηρῆς ὁροθέτησης τῶν περιεχομένων τῆς σχολικῆς γνώσης ἐξασφαλίζεται ἱκανοποιητικά ἡ ἐφαρμογή τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος μέ τή διαμεσολάβηση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καί ἐλέγχεται ταυτόχρονα ἡ διδακτική διαδικασία ὥστε νά κινεῖται πάντοτε στό προκαθορισμένα πλαίσια τοῦ υἱοθετοῦνται στό ἀναλυτικό πρόγραμμα.

Ἄν καί τά παραπάνω φαίνεται νά δείχνουν πῶς ἔχει ἐξασφαλιστεῖ ἓνας συστηματικός καί ἀποτελεσματικός ἔλεγχος στή μετάδοση τῆς σχολικῆς γνώσης, χάρη στήν ἴδια τήν ὀργάνωση αὐτῆς τῆς γνώσης, δέν μποροῦμε ὥστόσο νά ἀγνοήσουμε τήν ὕπαρξη καί ἄλλων θεσμικῶν μορφῶν ἐλέγχου πού ἔχουν ἄμεση σχέση μέ τήν ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης καί πού τείνουν νά σταθεροποιήσουν τό διαμεσολαβητικό ρόλο τῶν καθηγητῶν στήν ἀπρόσκοπτή ἐφαρμογή τοῦ προγράμματος. Ἡ καταγραφή αὐτῶν τῶν μορφῶν καί ἡ διερεύνηση τοῦ συγκεκριμένου ρόλου τους ἀποτελεῖ τό πρῶτο ἐρμηνευτικό βῆμα τῶν παραπάνω δεδομένων.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Ι. Ο χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης

Ἡ λεπτομερειακὴ ἀνάλυση τῶν μορφῶν ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης καθὼς καὶ τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων αὐτῆς τῆς γνώσης (πρῶτο καὶ δεῦτερο κεφάλαιο τῆς ἐργασίας μας) μᾶς ἐπιτρέπει τώρα νὰ ἐπιχειρήσουμε τὸν καθορισμὸ τοῦ χαρακτήρα τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου 1931-1973 καὶ νὰ ὀδηγηθοῦμε κατὰ συνέπεια στὴν ἐπαλήθευση ἢ τὴν ἀπόρριψη ὀρισμένων ὑποθέσεων τῆς ἔρευνας μας. Τὰ δεδομένα λοιπὸν τοῦ πρώτου κεφαλαίου μᾶς ἐπιτρέπουν νὰ ὑποστηρίξουμε πῶς, σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης, τὰ προγράμματα πού ἐξετάζουμε χαρακτηρίζονται:

1. Ἀπὸ μιὰ ὀρισμένη σταθερότητα ἱεραρχικῶν σχέσεων σ' ὅλες τὶς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Τὰ δεδομένα πού ἐπιβεβαιώνουν αὐτό τὸ βασικὸ χαρακτηριστικὸ ὄλων τῶν προγραμμάτων προέκυψαν ἀπὸ τὴ διερεῦνηση τῶν ἐπόμενων μορφῶν ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης: α) Ἀπὸ τὸ χρόνο πού διατίθεται γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ κάθε μαθήματος. Μὲ βάση αὐτὴ τὴ μορφή ἱεράρχησης ἔγινε φανερό πῶς τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν κατέχει σταθερὰ σ' ὅλα τὰ προγράμματα αὐτῆς τῆς περιόδου καὶ στοὺς τρεῖς τύπους σχολείων (μὲ ἐξαίρεση τὸ πρόγραμμα τῶν "ἐμπορικῶν σχολῶν" τοῦ 1932) τὴν κορυφὴ τῆς ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἄν ἀκόμα προσθέσουμε στὸ ποσοστὸ χρόνου πού ἀφιερώνεται γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καὶ τὸ ἀντίστοιχο ποσοστὸ τῶν λατινικῶν, μπορούμε νὰ ὑποστηρίξουμε πῶς ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης τοῦ γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως" συνίσταται βασικὰ στὸν προσανατολισμὸ τῆς στὶς ἀξίες ἑνὸς ὀρισμένου παρελθόντος. Μποροῦμε ἀκόμα νὰ ὑποστηρίξουμε πῶς αὐτὸς ὁ προσανατολισμὸς χαρακτηρίζεται, σὲ μικρότερο βέβαια βαθμὸ, καὶ τὰ προγράμματα τῶν δύο ἄλλων τύπων σχολείων τῆς μ. ἐκπαίδευσης. β) Ἀπὸ τὴ σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στὸ πρόγραμμα. Τὰ τρία πρῶτα, ὡς πρὸς τὴν σειρά ἐμφάνισης, μαθήματα στὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 διατηροῦν τὴν ἴδια ἀκριβῶς σειρά

σ'όλα τά έπόμμενα προγράμματα τής περιόδου. Έτσι λοιπόν τά θρησκευτικά διατηροϋν τήν πρώτη θέση σ'όλα τά προγράμματα, τά άρχαΐα έλληνικά τή δεϋτερη καί τά νέα έλληνικά τήν τρίτη θέση (έκτός από τό πρόγραμμα τοϋ 1969, όπου τά δυό τελευταΐα μαθήματα έναλλάσσονται άμοιβαΐα ως προς τή σειρά εμφάνισής τους στο πρόγραμμα). γ) Από τόν υποχρεωτικό καί προαιρετικό χαρακτήρα τών μαθημάτων. Αν έξαιρέσουμε τά προγράμματα τοϋ 1931 καί 1966, στα όποΐα ή σχολική γνώση διαφοροποιεΐται μέ βάση αυτό τό διαχωρισμό, τά δεδομένα όλων τών άλλων προγραμμάτων μās έδειξαν πώς ή σχολική γνώση παραμένει σταθερά άδιαφοροποιΐτη. δ) Από τόν "πρωτεύοντα" ή "δευτερεύοντα" χαρακτήρα τών μαθημάτων. Τά τρία "πρωτεύοντα" μαθήματα τοϋ προγράμματος τοϋ 1931 έξακολουθοϋν σταθερά νά θεωροϋνται "πρωτεύοντα" καί σ'όλα τά μεταγενέστερα προγράμματα. Αν καί παρατηροϋμε τό γεγονός τής αύξησης τοϋ άριθμοϋ τών "πρωτευόντων" μαθημάτων σε όρισμένα μεταγενέστερα προγράμματα (1939, 1961 καί 1966), ώστόσο, έξαιτίας τής πολύ μικρής αύξησης αυτού τοϋ άριθμοϋ καθώς καί τής διατήρησης τών ίδιων μαθημάτων, μπορούμε νά μιλοϋμε για σχετική σταθερότητα αυτής τής μορφής ιεράρχησης τής σχολικής γνώσης. ε) Από τήν εμφάνιση νέων μαθημάτων στο πρόγραμμα. Τό σύνολο τής σχολικής γνώσης παραμένει σταθερό σ'όλα τά προγράμματα, έκτός από τό πρόγραμμα τοϋ 1961, στο "κλασσικό γυμνάσιο" όπου προστίθεται (μΐα ώρα τήν έβδομάδα) στην Γ' τάξη τό μάθημα "σπουδή τοϋ περιβάλλοντος", καί τό πρόγραμμα τοϋ 1966 για τά γυμνάσια "κλασσικής" καί "θετικής κατευθύνσεως", όπου πρωτοεμφανίζονται δυό νέα μαθήματα, "πρακτικά γνώσεις περί τά κύρια επαγγέλματα" καί "στοιχεΐα οΐκονομικής έπιστήμης" καί όπου μετονομάζεται τό μάθημα τής "άγωγής τοϋ πολΐτου" σε "στοιχεΐα δημοκρατικού πολιτεύματος". Τό ποσοστό, ώστόσο, τοϋ χρόνου πού διατίθεται για τή διδασκαλία αυτών τών νέων μαθημάτων στο πρόγραμμα τοϋ 1966 είναι έλάχιστο, γεγονός πού μās έπιτρέπει νά μιλοϋμε για τροποποίηση καί όχι για άλλαγή τοϋ προγράμματος.

2. Όλα τά προγράμματα καί τών τριών τύπων σχολείου δέν χαρακτηρίζονται από μεγάλες έναλλαγές μαθημάτων στίς άμέσως κατώτερες ιεραρχικές θέσεις τής σχολικής γνώσης, από τήν άποψη τοϋ χρόνου πού διατίθεται για διδασκαλία τοϋ κάθε μαθήματος. Έτσι τά προηγούμενα δεδομένα μās έδειξαν πώς ή διδασκαλία τών μαθηματικών κατέχει σταθερά τή δεϋτερη θέση στα προ-

γράμματα τῶν γυμνασίων "θετικῆς κατευθύνσεως", τῶν "ἐμπορικῶν σχολῶν" καί ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1961 καί στά γυμνάσια "κλασσικῆς κατευθύνσεως", ἐνῶ ἡ διδασκαλία τῶν νέων ἐλληνικῶν κατέχει συνήθως τήν τρίτη ἢ τήν τέταρτη θέση στά προγράμματα ὅλων τῶν τύπων σχολείου.

3. Ὅλα τά προγράμματα καί τῶν τριῶν τύπων σχολείου χαρακτηρίζονται ἀπό τήν ὕπαρξη ἐνός πυρήνα μαθημάτων πού κατέχει τίς πρῶτες θέσεις τῆς ἱεραρχίας σ' ὅλες τίς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Αὐτός ὁ πυρήνας μαθημάτων συγκροτεῖται ἀπό τά ἀρχαῖα ἐλληνικά, τά μαθηματικά, τά νέα ἐλληνικά καί γιά ὀρισμένα προγράμματα καί ἀπό τά φυσικά. Αὐτά τά μαθήματα σ' ὅλα τά προγράμματα καί σ' ὅλους τοὺς τύπους γυμνασίου χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα ὡς πρωτεύοντα καί ὑποχρεωτικά καί κατέχουν τίς πρῶτες βαθμίδες τῆς ἱεραρχίας ἀπό τήν ἀποψη τοῦ διατιθέμενου χρόνου καί τῆς σειρᾶς ἐμφάνισής τους στό πρόγραμμα. ΥΤΑΙ»

4. Παρόλη τή σταθερότητα πού χαρακτηρίζει τίς ἱεραρχικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης σ' ὅλα τά προγράμματα, δέν μπορούμε νά μὴν ἐπισημάνουμε τήν ὕπαρξη ὀρισμένων διαφορῶν ἀπό πρόγραμμα σέ πρόγραμμα. Αὐτές οἱ διαφορές ἀναφέρονται σέ κάμποσες μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Οἱ περισσότερες ἀπό τίς διαφορές αὐτές πρωτοεμφανίζονται στό πρόγραμμα τοῦ 1966 γιά τά γυμνάσια "κλασσικῆς" καί "θετικῆς κατευθύνσεως". Πραγματικά στό πρόγραμμα αὐτό διαπιστώσαμε τίς ἐπόμενες διαφορές ὡς πρός τά προηγούμενα προγράμματα: α) ἐμφανίζεται σημαντικά μειωμένη ἢ διαφορά τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου ἀνάμεσα στή διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καί στή διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων. Ἡ μείωση τῆς διαφορᾶς αὐτῆς ὀφείλεται τόσο στή μείωση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ὅσο καί στήν αὔξηση τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου διδασκαλίας τῶν ἀμέσως ἐπόμενων μαθημάτων (μαθηματικά, νέα ἐλληνικά καί φυσικά). Αὐτό σημαίνει πῶς στό πρόγραμμα αὐτό τροποποιοῦνται οἱ ἱεραρχικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης καί κατά συνέπεια τροποποιεῖται ὡς ἓνα σημεῖο καί ὁ προσανατολισμός τοῦ προγράμματος. β) Καθιερώνονται τά λεγόμενα "κατ' ἐπιλογὴν" μαθήματα, γεγονός πού σημαίνει πῶς ἓνα τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης δέν ἐπιβάλλεται πιά ὑποχρεωτικά στοὺς μαθητές, ἄρα δέν ἀποτελεῖ ἀναγκαῖο τμήμα γιά τό σύνολο τῶν μαθητῶν. Πρόκειται κατά συνέπεια γιά ἓνα εἶδος ἐναλλακτικῆς λύσης στό ἐσωτερικό τῆς σχολικῆς γνώσης πού προσφέρεται στοὺς μαθητές

καί πού δείχνει μιὰ ὀρισμένη τροποποίηση τῆς σχέσης σχολική γνώση-μαθητές. γ) Ἐμφανίζονται δύο νέα μαθήματα, ὅπως ἀναφέραμε πρὸ πάνω, γεγονός πού δείχνει τὴν ὕπαρξη νέων ἀναγκῶν στὰ πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ, τὶς ὁποῦες δέν μποροῦσε προφανῶς νὰ ἱκανοποιήσῃ ἡ προηγούμενη σχολική γνώση. Μποροῦμε λοιπὸν νὰ μιλήσουμε καί ἀπὸ τὴν ἄποψη αὐτὴ γιὰ μιὰ ὀρισμένη τροποποίηση τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης. δ) Στὸ πρόγραμμα τέλος τῶν "οἰκονομικῶν γυμνασίων" γίνονται ὑποχρεωτικά δύο νέα μαθήματα, τὰ λογιστικά καί τὰ ἀγγλικά, γεγονός πού μᾶς ἐπιτρέπει νὰ ἀποδεχτοῦμε καί σ'αὐτόν τὸν τύπο σχολείου τὴν ὕπαρξη νέων ἀναγκῶν καί νὰ μιλήσουμε γιὰ τροποποίηση τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης.

Παρόμοιες διαφορὲς ἐπισημάναμε καί σέ προηγούμενα προγράμματα. Ἐστὶ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 εἰσάγει γιὰ πρώτη φορά τὴ διάκριση ἀνάμεσα σέ ὑποχρεωτικά καί προαιρετικά μαθήματα. Ἡ διάκριση αὐτὴ πού ἐκφράζει μιὰ διαφοροποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης, ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς σπουδαιότητάς της γιὰ ὅλους τοὺς μαθητές, εἶναι χαρακτηριστικὴ ἔνδειξη τροποποίησης τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης. Πρόκειται δηλ., ὅπως φάνηκε ἀπὸ τὴν ἀνάλυση τῶν σχετικῶν δεδομένων, γιὰ μιὰ ἀπόπειρα ἀναπροσανατολισμοῦ σέ βάρος τῶν ἀξιῶν μιᾶς ὀρισμένης περιοχῆς τοῦ παρελθόντος. Ἡ ἔδρα ἀπόπειρά θά ἐπαναληφθεῖ καί στὸ πρόγραμμα τοῦ 1966.

Ἐχομε τέλος ὡς δεδομένα πῶς στὸ πρόγραμμα τοῦ 1939 τὸ μάθημα τῆς γυμναστικῆς θεωρεῖται ὡς "πρωτεύον", καί στὸ πρόγραμμα τοῦ 1961 τὸ μάθημα τῶν φυσικῶν καθιερώνεται ὡς "πρωτεύον" καί στὰ γυμνάσια "κλασσικῆς κατευθύνσεως", καθὼς καί ἡ διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν ἀνέρχεται στὴ δευτερὴ θέση τῆς ἱεραρχίας, ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ ποσοστοῦ τοῦ χρόνου, θέσης τὴν ὁποία θά διατηρήσει σταθερὰ σ'ὄλα τὰ ἐπόμενα προγράμματα. Τὸ πρόγραμμα τέλος τοῦ 1962 γιὰ τὰ "οἰκονομικά γυμνάσια" χαρακτηρίζεται ἀπὸ βασικὲς τροποποιήσεις τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης, συγκριτικά μὲ τὸ προηγούμενο πρόγραμμα τῶν "ἐμπορικῶν σχολῶν".

Οἱ διαφορὲς αὐτές πού ἐπισημάναμε δέν ἀνατρέπουν τὸ βασικὸ χαρακτήρα τῆς σχολικῆς γνώσης ὅπως τὸν καθορίσαμε πρὸ πάνω, μιὰ καί δέν ὀδηγοῦν στὴν ἀνατροπὴ τῶν βασικῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων καί δέν συνιστοῦν ἀλλαγὴ προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης. Γι'αὐτὸ τὸ λόγο μποροῦμε νὰ μιλήσουμε μόνο γιὰ τροποποιήσεις τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων καί τοῦ προσανατολι-

σμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης.

5. Οἱ τροποποιήσεις αὐτές τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων, πού ὀδηγοῦν σέ μιᾶ ὀρισμένη τροποποίηση προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης, ὀφείλονται ἀσφαλῶς σέ ὀρισμένες διαφορετικές ἐπιλογές τῶν συντακτῶν αὐτῶν τῶν προγραμμάτων, σέ σύγκριση μέ τίς ἐπιλογές τῶν συντακτῶν προηγούμενων ἢ μεταγενέστερων προγραμμάτων. Ἀνεξάρτητα ἀπό τοὺς λόγους πού ὤθησαν τοὺς συντάκτες αὐτῶν τῶν προγραμμάτων, καί ἰδιαίτερα τοῦ προγράμματος 1931 καί 1966, σέ διαφορετικές ἐπιλογές ὡς πρὸς τόν προσανατολισμό τῆς σχολικῆς γνώσης, φαίνεται καθαρά πῶς ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης ἀποτελεῖ ἓνα ὀρισμένο κοινωνικό γεγονός. Αὐτό σημαίνει δηλ. πῶς ἡ μορφή ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι τό ἀποτέλεσμα μιᾶς ὀρισμένης διαδικασίας πού ἐξαρτᾶται ἀπό κοινωνικούς παράγοντες (τοὺς συντάκτες τοῦ προγράμματος), μορφοποιεῖται μέσα σέ κοινωνικά πλαίσια (διαφοροποίηση συντακτῶν καί ἐπιλογῶν τῶν συντακτῶν) καί προορίζεται γιά κοινωνικούς μηχανισμούς (σχολικός μηχανισμός). Μποροῦμε λοιπόν νά ὑποστηρίξουμε πῶς τόσο ἡ ὕπαρξη μιᾶς ὀρισμένης μορφῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅσο καί κάθε ἀπόπειρα τροποποίησης ἢ ἀλλαγῆς αὐτῆς τῆς μορφῆς μεταφράζει τίς κατευθυντήριες γραμμές μιᾶς ὀρισμένης ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς καί κατά συνέπεια ἐκφράζει ὅλες τίς κοινωνικές σχέσεις πού ἐπιτρέπουν τήν ἄσκηση αὐτῆς τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς. Γι' αὐτό τό λόγο ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης δέν μπορεῖ νά μὴν περικλείει τήν ὕπαρξη κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού γίνεται φανερός μέ τήν ἀνάλυση τῶν μορφῶν ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης καί τήν τροποποίηση αὐτῶν τῶν μορφῶν. Ἡ σχολικὴ γνώση γίνεται λοιπόν φορέας κοινωνικοῦ ἐλέγχου, μιᾶ καί ἡ ἑαυτὴ ἀποτελεῖ κοινωνικό γεγονός τόσο ὡς πρὸς τήν ἐκλογή της ὅσο καί ὡς πρὸς τήν ὀργάνωσή της. Ἡ ἑαυτὴ ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης μεταφράζει τόν κοινωνικό ἔλεγχο μέ τήν ὕπαρξη τῶν σχέσεων ἱεραρχίας πού ἀποκαθίστανται στό ἑσωτερικό τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός δηλ. ὅτι π.χ. τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικά κατέχουν, σ' ὅλα τὰ προγράμματα αὐτῆς τῆς περιόδου καί σ' ὅλους τοὺς τύπους σχολείων πού ἐξετάζουμε, τήν πρώτη θέση στήν ἱεραρχία τῆς σχολικῆς γνώσης, ἀπό τήν ἀποψη τοῦ χρόνου, σημαίνει πῶς οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος ἐπιδιώκουν νά τροποποιήσουν τή συμπεριφορά τῶν μαθητῶν στηριγμένοι κατά κύριο λόγο σέ ἀνθρώπινα πρότυπα τοῦ παρελθόντος, ἐλέγχοντας κατά συνέπεια τήν ἐπενέργεια

ἄλλων προτύπων πάνω στή συμπεριφορά τῶν μαθητῶν. Ἡ ἐπιβολή αὐτῶν τῶν προτύπων, πού εἶναι δυνατή χάρις σ' αὐτή τή μορφή ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, φανερώνει πῶς ὅλο αὐτό τό χρονικό διάστημα οἱ φορεῖς τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας πού ἀσκοῦσαν τόν ἔλεγχο τῆς ἐκπαίδευσης εἶχαν ἐπιλέξει τέτοιου εἴδους πρότυπα συμπεριφορᾶς γιά τούς νέους ἀνθρώπους καί εἶχαν καταφέρει νά τά ἐνσωματώσουν στή σχολική γνώση. Μένει βέβαια νά διερευνήσουμε ποιοί ἦταν κάθε φορά αὐτοί οἱ φορεῖς, ποιούς λόγους ἐπικαλέστηκαν γι' αὐτή τήν ἐπιλογή, ἂν ὑπῆρχαν ἀντιρρήσεις γι' αὐτή τήν ἐπιλογή καί ἀπό ποιούς ἐκφράστηκαν, μέ ποιὰ μέσα κατορθώθηκε ἡ ἐπιβολή αὐτῶν τῶν προτύπων καί ποιούς τελικά ἐξυπηρέτησε αὐτή ἡ ἐπιλογή.

6. Ἐνα τελευταῖο χαρακτηριστικό τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε εἶναι ἡ μικρή χρονική διάρκεια διατήρησης τῶν περισσότερων τροποποιήσεων πού ἐπισημάνουμε. Διαπιστώσαμε πραγματικά πῶς τό πρόγραμμα τοῦ 1931 ἀντικαθίσταται, ὡς πρός τήν καινοτομία του, ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1935 καί μέ τή σειρά του τό πρόγραμμα τοῦ 1966 δέν ἐφαρμόζεται ποτέ, μιᾶ καί δύο χρόνια ἀργότερα τό νέο πρόγραμμα τροποποιεῖ καί πάλι τήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό ἀποδείχνει ἀπό τό ἕνα μέρος πῶς σ' αὐτό τό χρονικό διάστημα ἡ βασική μορφή ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅπως τήν καθορίσαμε πῶς πάνω, παραμένει κυρίαρχη καί ἀπό τό ἄλλο μέρος ἀποτελεῖ μιᾶ ἐπιπλέον ἀπόδειξη γιά τόν κοινωνικό χαρακτήρα τῆς σχολικῆς γνώσης. Πραγματικά τό πρόγραμμα τοῦ 1935 γιά τά γυμνάσια "κλασσικῆς κατευθύνσεως" παραμένει ἀμετάβλητο ὡς τό 1966, τό πρόγραμμα τοῦ 1935 τῶν γυμνασίων "θετικῆς κατευθύνσεως" διατηρεῖται περὶπου τό ἴδιο ὡς τό 1961 καί τό πρόγραμμα τῶν ἐμπορικῶν σχολῶν τοῦ 1932 παραμένει ἀμετάβλητο ὡς τό 1962. Ἀλλά καί τά μεταγενέστερα προγράμματα ἐλάχιστα τροποποιοῦν τίς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Μποροῦμε λοιπόν νά συμπεράνουμε πῶς πρόκειται γιά ἀπόπειρες τροποποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης πού ἀπορρέουν ἀπό διαφορετικές ἐπιλογές καί ἐκφράζουν ἕνα νέο συσχετισμό κοινωνικοῦ ἐλέγχου. Αὐτός ὁ συσχετισμός, ὅπως θά δοῦμε στό ἐπόμενο κεφάλαιο, τροποποιήθηκε πολύ σύντομα, μέ ἀποτέλεσμα νά τροποποιηθοῦν καί πάλι οἱ μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης.

Γιά νά ἀποχτήσουμε ὡστόσο μιᾶ ὀλοκληρωμένη εἰκόνα τοῦ χαρακτήρα τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι ἀνάγκη νά καθορίσουμε ταυτόχρονα καί τίς μορφές τῶν

οργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά δεδομένα λοιπόν τοῦ δευτέρου κεφαλαίου μᾶς ἐπιτρέπουν νά ὑποστηρίξουμε πῶς, σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τίς μορφές αὐτές, τά προγράμματα πού ἐξετάζουμε χαρακτηρίζονται:

1. Ἀπό μιά ὀρισμένη ἀυστηρότητα στήν ὀροθέτηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ ἀυστηρότητα αὐτή ἐκφράζεται σ' ὅλα τά προγράμματα καί τῶν τριῶν τύπων σχολείου μέ τήν ὕπαρξη ξεχωριστῶν μαθημάτων. Οἱ σχέσεις ἀνάμεσα στά μαθήματα εἶναι ἐλάχιστες καί γι' αὐτό μπορούμε νά μιλοῦμε γιά ἀυστηρότητα ὀροθέτησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά δεδομένα πού ἐπιβεβαιώνουν αὐτό τό χαρακτηριστικό προέρχονται ἀπό τήν ἀνάλυση τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης καί εἶναι τά ἐπόμενα: α) Ἡ ὕπαρξη ἐλάχιστων κοινῶν γνωστικῶν ἀντικειμένων. β) Ἡ ὕπαρξη ἐλάχιστων συσχετίσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τόσο ἀπό τήν ἄποψη τῆς κοινῆς μεθόδου διδασκαλίας ὅσο καί ἀπό τήν ἄποψη παράλληλης διδασκαλίας δυό ἢ περισσότερων γνωστικῶν περιοχῶν. γ) Ἡ ὕπαρξη ἐλάχιστων κοινῶν ἐννοιῶν δ) Ἡ συσχέτιση τῶν γνωστικῶν περιοχῶν κυρίως κατά ζεύγη, στό ἐπίπεδο τῶν σκοπῶν τοῦ προγράμματος ε) Ἡ ἔνταξη τῶν ἐλάχιστων κοινῶν σημείων σέ διαφορετικούς κύκλους μαθημάτων (ἱστοριοφιλολογικά μαθήματα, φυσικομαθηματικά κλπ), γεγονός πού ὀδηγεῖ τελικά στήν ὕπαρξη ἀυστηρῶν καί εὐδιάκριτων κύκλων μαθημάτων.

2. Σ' ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε κυριαρχεῖ ἡ εὐθύγραμμη διάταξη τοῦ περιεχομένου, ἀπό τήν ἄποψη τῆς κάθετης ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό περιεχόμενο δηλαδή τῶν γνωστικῶν περιοχῶν ἀπό τή μιά σχολική τάξη στήν ἐπόμενη ὀργανώνεται μέ ἀπλή συσσώρευση νέων πληροφοριῶν, ἐννοιῶν κλπ. χωρίς ἄμεση συσχέτιση μέ τό περιεχόμενο τῆς προηγούμενης ἢ τῆς ἐπόμενης σχολικῆς τάξης. Τό γεγονός αὐτό ἐπιβεβαιώθηκε α) ἀπό τήν κυριαρχία τοῦ τρόπου ἀπλῆς συσσώρευσης περιεχομένου ἀπό τάξη σέ τάξη β) ἀπό τή μικρή παρουσία τοῦ τρόπου ἀναδρομικῆς διάταξης περιεχομένου καί γ) ἀπό τή συστηματική ἀπουσία ὑπαγωγῆς τοῦ περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἐννοιες τόσο στήν ἀρχή τῆς σχολικῆς φοίτησης ὅσο καί στίς τελευταῖες τάξεις τοῦ γυμνασίου.

3. Ἐνα τρίτο βασικό χαρακτηριστικό, ἰδίως τῶν νεώτερων προγραμμάτων, εἶναι ἡ ἀναλυτική παρουσίαση τοῦ περιεχομένου στίς περισσότερες γνωστικές περιοχές. Αὐτή ἡ ἀναλυτική παρουσίαση περιεχομένου ἐπιβεβαιώ-

θηκε: α) Μέ τόν ἀναλυτικό καί συγκεκριμένο καθορισμό τῶν πληροφοριῶν πού περιέχονται στίς γνωστικές περιοχές. β) Μέ τή χρονική ὀροθέτηση τμημάτων τοῦ περιεχομένου, σχετικά μέ τό πότε τῆς διδασκαλίας. γ) Μέ τήν ἀναφορά στήν ὕπαρξη διδακτικῶν βιβλίων πού ὑλοποιοῦν τό περιεχόμενο ὀρισμένων γνωστικῶν περιοχῶν.

4. Ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε καί ἰδιαίτερα τά νεώτερα προγράμματα ἀφήνουν ἐλάχιστα περιθώρια στήν πρωτοβουλία τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καί τῶν μαθητῶν τῆς μ. ἐκπαίδευσης γιά διαφορετική ἐκλογή καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Αὐτό σημαίνει πώς τά προγράμματα αὐτά ἔπρεπε νά ὑλοποιηθοῦν χωρίς ἀλλαγές ἢ τροποποιήσεις τῶν ὀργανωτικῶν τους σχέσεων.

5. Μποροῦμε νά ἐντοπίσουμε, σύμφωνα μέ τά παραπάνω χαρακτηριστικά, τήν αὐστηρή ὁμοιομορφία τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων πού διέπει ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. Τό γεγονός αὐτό φανερώνει πώς ἀπό τήν ἀποψη τῶν ὀργανωτικῶν τῆς σχέσεων ἡ σχολική γνώση παραμένει ἀμετάβλητη σ' ὅλη τή χρονική περίοδο πού μᾶς ἐνδιαφέρει.

6. Ὅλα τά προγράμματα καί τῶν τριῶν τύπων σχολείου χαρακτηρίζονται ἀπό μιᾶ εὐδιάκριτη δυνατότητα ἐλέγχου τοῦ περιεχομένου κατά τή διαδικασία ὑλοποίησης τῶν διαφόρων γνωστικῶν περιοχῶν. Ὁ ἔλεγχος αὐτός ἐξασφαλίζεται χάρη στήν ὕπαρξη τῆς αὐστηρῆς ὀροθέτησης περιεχομένου, στήν εὐθύγραμμη καί ἀναλυτική διάταξη περιεχομένου καί στά ἐλάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καί τῶν μαθητῶν. Ὁ ἔλεγχος αὐτός πού ἀφορᾶ τό τί καί τό πότε τῆς διδασκαλίας δέν μπορεῖ νά ἀσκηθεῖ σ' ὅλα τά τμήματα περιεχομένου τῶν διαφόρων γνωστικῶν περιοχῶν, μιᾶ καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅπως παρουσιάζεται στό ἀναλυτικό πρόγραμμα, δέν κατατεμαχίζεται μέ τρόπο πού νά ἀντιστοιχεῖ κάθε τμήμα σέ μιᾶ ὀρισμένη διδακτική ὥρα τοῦ ὠρολογίου προγράμματος. Ἔτσι δέν μποροῦμε νά χαρακτηρίσουμε τή σχολική γνώση ὡς μηχανικοποιημένη καί νά ὑποστηρίξουμε τήν ἀποψη πώς ὁ ἀρμόδιος ὑπουργός μπορεῖ νά ξέρει, ὅπως συνέβαινε μέ τή γαλλική ἐκπαίδευση στά τέλη τοῦ περασμένου αἰῶνα, "ποῖον μάθημα καί ἀκριβέστερον ποῖα μεθοδική ἐνότης ἐδιδάσκετο εἰς ἐκάστην διδακτικήν ὥραν εἰς τά γαλλικά σχολεῖα"¹. Μποροῦμε ὡστόσο νά ὑποστηρίξουμε πώς χάρη σ' αὐτή τή μορφή τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης ἐγγράφεται στό πρόγραμ-

1. Κων. Δ. Γεωργούλη, ὁ. π. σ. 177

μα ή άσκηση ενός όρισμένου έλέγχου τόσο τής ύδίας τής σχολικής γνώσης όσο και τών αντίστοιχων φορέων της πού πρόκειται νά τήν ύλοποιήσουν μέσα στη σχολική τάξη.

Ή όμοιομορφία έξάλλου πού χαρακτηρίζει τήν όργάνωση τής σχολικής γνώσης μās δείχνει πώς ό τρόπος αυτός όργάνωσης θεωρήθηκε πρόσφορος, σ' όλη αυτή τήν περίοδο, άπό τήν άποψη τών δυνατοτήτων πού προσφέρει για τήν έγγραφή ενός όρισμένου έλέγχου και στις όργανωτικές σχέσεις τής σχολικής γνώσης.

Συνοφύζοντας όλα τά παραπάνω χαρακτηριστικά και τών μορφών ιεράρχησης και τών μορφών όργανωτικών σχέσεων τής σχολικής γνώσης μπορούμε νά ύποστηρίξουμε πώς τά προγράμματα τής περιόδου πού έξετάζουμε χαρακτηρίζονται γενικά άπό σταθερότητα στην ιεράρχηση τών γνωστικών περιοχών και άυστηρότητα στην όροθέτηση αυτών τών περιοχών. Ό χαρακτήρας αυτός τών προγραμμάτων μās όδηγεύ κατά συνέπεια στην έπαλήθευση τής τελευταίας ύπόθεσης μας, πού άποτελεύ ταυτόχρονα και θεωρητική θέση του Β. Bernstein, πώς δηλ. ή εύρωπαϊκή παραλλαγή του "συλλογικού τύπου" προγράμματος είναι ως προς τή μορφή τής σχολικής γνώσης σταθερά ιεραρχημένη και άυστηρά όροθετημένη. Τά ελληνικά σχολικά προγράμματα αυτής τής περιόδου μπορούμε νά πούμε πώς ανήκουν σ' αυτή τήν εύρωπαϊκή παραλλαγή, σύμφωνα μέ τήν κατάταξη του Β. Bernstein.

Ό χαρακτήρας έξάλλου τών προγραμμάτων μās έπιτρέπει νά θεωρήσουμε καταρχήν τή μορφή όργάνωσης τής σχολικής γνώσης ως κοινωνικό γεγονός μιά και διαπιστώσαμε πώς ό κοινωνικός έλεγχος έγγράφεται τόσο στην ιεράρχηση τής σχολικής γνώσης όσο και στη μορφή τών όργανωτικών σχέσεων αυτής τής γνώσης. Άπομένει ώστόσο νά διερευνήσουμε πιο κάτω τό συγκεκριμένο ρόλο πού παίζουν αυτές οι μορφές τής σχολικής γνώσης μέσα στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού και νά καθορίσουμε τίς συγκεκριμένες μορφές έλέγχου πού έπιβάλλονται διαμέσου αυτής τής σχολικής γνώσης.

Μέ βάση τέλος τό χαρακτήρα τών προγραμμάτων μπορούμε νά άπαντήσουμε άρνητικά στο πρώτο έρώτημα τής έρευνας μας και νά ύποστηρίξουμε πώς ή όργάνωση τής σχολικής γνώσης, όπως παρουσιάζεται στα προγράμματα τής δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης για τήν περίοδο 1931-1973 δέν έχει αλλάξει στις βασικές της όργανωτικές άρχές αλλά χαρακτηρίζεται μονάχα άπό μικρές

καί χρονικά σύντομες τροποποιήσεις. Ἡ ἀπάντηση αὐτή σέ συνδυασμό μέ τήν ἀμέσως προηγούμενη παρατήρηση μᾶς ὀδηγοῦν στόν καθορισμό τῶν παραγόντων ἐκείνων πού εἶχαν συντελέσει στή διατήρηση τῶν ἴδιων ὀργανωτικῶν μορφῶν τῆς σχολικῆς γνώσης σ' αὐτή τήν περίοδο. Ἡ ἀπόπειρα προσδιορισμοῦ αὐτῶν τῶν παραγόντων καθιστᾷ ἀναγκαία τήν τοποθέτηση αὐτῆς τῆς σχολικῆς γνώσης μέσα στά θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης της ἀπό τό ἕνα μέρος καί τή διερεύνηση τοῦ συγκεκριμένου ρόλου αὐτῶν τῶν προγραμμάτων στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ.

ἸΙ. Θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης καί κοινωνικός ἔλεγχος

A. Τά θεσμικά πλαίσια κατάκτησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τό μαθητή.

1. Ἡ ἀτομική κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε μᾶς προσφέρουν ὀρισμένες ἐνδείξεις γιά τόν ἀτομικό ἢ ὁμαδικό τρόπο κατάκτησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τοὺς μαθητές. Οἱ ἐνδείξεις αὐτές διατυπώνονται στά πλαίσια τῶν ἀσκήσεων πού καθορίζονται στό πρόγραμμα "πρός ἐφαρμογήν τῶν ἐκάστοτε ἐξεταζομένων μερῶν". Διαπιστώνουμε λοιπόν πῶς οἱ ἐνδείξεις αὐτές ἀναφέρονται τόσο στήν ἐργασία πού συντελεῖται μέσα στό σχολεῖο ὅσο καί στήν ἐργασία πού γίνεται στό σπίτι, (οἱ "κατ' οἶκον" ἐργασίες τῶν μαθητῶν). Παρόλο πού τά προγράμματα δέν καθορίζουν γιά κάθε μάθημα τέτοιες ἀσκήσεις (κυρίως γιά τά φιλολογικά μαθήματα καθορίζονται τέτοιου εἴδους ἀσκήσεις), μᾶς προσφέρουν ὥστόσο τή βασιική διάκριση ἀνάμεσα σέ ἀτομικές καί ὁμαδικές ἐργασίες τῶν μαθητῶν. Ἐτσι λοιπόν στό πρόγραμμα π.χ. τοῦ 1931, στό μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν γιά τήν Γ' τάξη γυμνασίου καθορίζεται ρητά ὡς γραπτή ἀσκηση καί ἡ "ἀνάθεσις εἰς ἄτομα ἢ εἰς ὁμάδας περισυλλογῆς πληροφοριῶν καί γραπτῆς ἀνακοινώσεως εἰς τήν τάξιν" (σ. 24).¹ Γίνεται λοιπόν φανερό πῶς τό πρόγραμμα αὐτό φαίνεται νά ἀποδίδει τήν ἴδια σπουδαιότητα γιά τήν κατάκτηση καί ἐφαρμογή τῆς σχολικῆς γνώσης τόσο στήν ἀτομική ὅσο καί στή συλλογική δουλειά.

1. Πρβλ. στό ἴδιο πρόγραμμα σ. 21,23,24,26,28 καί 30 γιά τό εἶδος τῆς ἐργασίας.

Μιά προσεκτική ώστόσο ανάλυση αὐτῶν τῶν ἀναφορῶν στό πρόγραμμα μᾶς ἔδειξε πῶς αὐτά κυριαρχοῦνται, ὡς πρός τό θέμα αὐτό, ἀπό δύο βασικές τάσεις. Ἡ πρώτη τάση ἀναφέρεται σέ κάθε πρόγραμμα ξεχωριστά καί ἐκφράζεται μέ τή μεγαλύτερη συχνότητα ἀναφορᾶς στό σκέλος τῆς ἀτομικῆς δουλειᾶς γιά τήν κατάκτηση τῆς γνώσης καί ἡ δεύτερη χαρακτηρίζει διαχρονικά τά πρόγραμμα καί ἐκφράζεται κι αὐτή ὡς μεγαλύτερη συχνότητα ἀναφορᾶς στήν ἀτομική δουλειά στό δύο τελευταῖα πρόγραμμα (1966 καί 1969), συγκριτικά μέ τά προγενέστερα.¹ Τό γεγονός αὐτό ἀποτελεῖ μιά πρώτη θεσμική ἔνδειξη γιά τήν κυριαρχία τῆς ἀτομικῆς δουλειᾶς στή διαδικασία κατάκτησης τῆς γνώσης ἀπό τοὺς μαθητές, πού φαίνεται νά χαρακτηρίζει ὅλη τήν περίοδο πού ἐξετάζουμε καί ἰδιαίτερα τήν πρόσφατη.

Μᾶς λείπουν βέβαια ἐντελῶς οἱ ἐμπειρικές μελέτες πού θά μᾶς πρόσφεραν ἱκανοποιητικά δεδομένα γιά τήν ἔκταση αὐτῆς τῆς διαφοροποίησης, καθώς ἐπίσης λείπουν καί ἐπίσημα στοιχεῖα γιά τό πῶς ἀντιμετώπιζε θεσμικά ὁ σχολικός μηχανισμός τό πρόβλημα τῶν μορφῶν δουλειᾶς γιά τήν κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὑπάρχουν βέβαια οἱ ἐμπειρικές παρατηρήσεις διαφόρων παιδαγωγῶν πού προέρχονται ἀπό ἕναν πολύ περιορισμένο χῶρο τῆς παιδευτικῆς πράξης καί πού καταλήγουν συνήθως στή διατύπωση πρακτικῶν ὁδηγιῶν,² ὑπάρχουν, βέβαια, οἱ θεωρητικές καί ἐμπειρικές ἀπόψεις διαφόρων παιδαγωγῶν, σ' ὄλο αὐτό τό χρονικό διάστημα, σχετικά μέ τήν ἀξία τῶν ὁμαδικῶν ἐργασιῶν³ καθώς καί μέ τήν ἀνάγκη τῆς κοινωνικῆς μόρφωσης τῶν ἐλληνοπαίδων⁴ ὅλες ὁμως αὐτές οἱ ἀπόψεις δέν μποροῦν νά μᾶς προσφέρουν ἔγκυρα δε-

1. Στό πρόγραμμα τοῦ 1969 γίνεται μόνο δύο φορές ρητή ἀναφορά στήν ὁμαδική ἐργασία, ἐνῶ στό πρόγραμμα τοῦ 1935 ἀπαριθμήσαμε τό ἴδιο θέμα ὀκτώ φορές.

2. Δ.Ν. Μωραΐτου, "Αἱ ἀτομικά καί ὁμαδικά ἐργασίαι τῶν μαθητῶν", Τό Νέο Σχολεῖο, τόμ. Α', τεῦχ. 7 (1933), σ. 211-213.

3. Βλ. τή, μόνη ὡς σήμερα, ἔρευνα τῆς Σοφίας Μ. Γεδεών, "Ὁ θεσμός τῆς συνεργασίας τῶν μαθητῶν ὡς μέσον κοινωνικῆς ἀγωγῆς (φαινομενολογία-Ἐφαρμογὰς)", Ἐν Ἀθήναις 1937. Πρβλ. π.χ. τά ἄρθρα τῶν Γεωργίου Ζομπανάκη, "Οἱ ὁμαδικές ἐργασίες", Σχολεῖο καί Ζωή, τόμ. Γ', τεῦχ. 3 (1955), σ. 101-105. Κ. Καμπούρη, "Αἱ ὁμαδικά ἐργασίαι" δ.π., τόμ. θ', τεῦχ. 2 (1961), σ. 262-267.

4. Νικολάου Ι. Ἐξαρχοπούλου, Εἰσαγωγή εἰς τήν Παιδαγωγικήν, τόμ. 1, ἐκδ. οἶκος "Ἑλικῶν", Ἀθήναι (χ.χ), σ. 98-123, ὅπου ἀναλύονται, σύμφωνα μέ τό συγγραφέα, οἱ ἰδιαίτεροι λόγοι "ἐπιβάλλοντες τήν παρ' ἡμῶν καλλιέργειαν τῆς κοινωνικῆς ἀγωγῆς".

δομένα για τήν πραγματική παιδαγωγική διαδικασία πού ἀφορᾷ τόν τρόπο κα-
τάκτησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τούς μαθητές στό χρονικό διάστημα 1931-
1973. Ἡ ἀποσπασματικότητα αὐτῶν τῶν παρατηρήσεων, ἡ θεωρητική ἀντιμετώ-
πιση τοῦ θέματος, ἡ προσπάθεια νά διερευνηθεῖ ἐμπειρικά ἡ συμβολή μόνο τῆς
συνεργασίας ὡς μέσο κοινωνικῆς ἀγωγῆς, ἡ σχηματοποίηση τῶν προτάσεων πού
προσφέρονται για τήν ἐφαρμογή τῆς ὁμαδικῆς ἐργασίας ἔχουν θολώσει ἀκριβῶς
τή συγκεκριμένη προβληματική καί δέν ἐπέτρεψαν ὡς τώρα τή διερεύνηση τοῦ
τί ἔχει συμβεῖ ἢ συμβαίνει μέ τήν ἀτομική ἢ ἐννοιολογική κατάκτηση τῆς σχολι-
κῆς γνώσης ἀπό τό μαθητή, στήν ἕδρα τῆς σχολικῆς πραγματικότητας.

Εἶναι βέβαια γεγονός πῶς οἱ ἀπόψεις τοῦ "σχολείου ἐργασίας" ἔδωσαν
σημαντική ὠθηση στήν παιδαγωγική θεωρία καί πράξη τῆς ἐποχῆς τοῦ μεσοπο-
λέμου. Αὐτό φαίνεται καθαρά τόσο ἀπό τήν ὁμολογία τῶν εἰσηγητῶν αὐτῶν τῶν
ἀπόψεων στή χώρα μας¹, ὅσο καί μέ τίς πρῶτες ἀπόπειρες για τήν προβολή
τῆς κοινωνικῆς διάστασης τῆς ἀγωγῆς², γεγονός πού ἀντανανκλάται ἀκόμα στά
προγράμματα τοῦ 1931 καί 1935 μέ τίς συχνές ἀναφορές στίς ὁμαδικές ἐργα-
σίες τῶν μαθητῶν, ὅπως ἀναφέραμε πλοῦ πάνω. Παρόλες αὐτές τίς προσπάθειες
νομίζουμε πῶς κυρίαρχο χαρακτηριστικό στήν κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης
ἀπό τούς μαθητές παρέμεινε, ὅλο αὐτό τό διάστημα καί ὡς τίς μέρες μας, ἡ
ἀτομική προσέλαση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ ἀποψη αὐτή στηρίζεται στά ἐπό-
μενα δεδομένα:

α. Στήν ἀπουσία θεσμικῶν διατάξεων πού νά κατοχυρώνουν τήν ὁμαδική
δουλειά ὡς μέσο κατάκτησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό σημαίνει

1. Ὁ Α. Δελμοῦζος γράφει στό εἰσαγωγικό σημείωμα τοῦ βιβλίου του Οἱ πρῶτες
προσπάθειες στό Μαρράσλειο 1923-1926, σχετικά μ'αὐτές τίς ἀπόψεις
πῶς: "Ἐδῶ τό μόνο ἕως πού χρειάζεται νά σημειώσω σχετικά μέ τίς Πρῶτες
Προσπάθειες, εἶναι τό ἔργο τοῦ Kerchensteiner. Ἡ θεωρία του για τό ἐνδια-
φέρον καί τ'ἀγαθά τοῦ πολιτισμοῦ ἦταν για μένα σά νά ὠρίμασε κι ἀπό δική
μου πεῖρα. Γι'αὐτό καί ἡ ἐπίδρασή της σέ ὄ,τι λέω για τήν ὀργάνωση προπᾶν-
των καί για τό πρόγραμμα τῶν σχολείων εἶναι μεγάλη".

2. Βλ. π.χ. Ν. Καραχρῖστου, Κοινωνιολογική παιδαγωγική, Ἀθήναι 1928.

πώς οι απόψεις του σχολείου εργασίας δεν μπόρεσαν να υιοθετηθούν από την επίσημη διοίκηση της εκπαίδευσης και να αποτελέσουν επίσημη θεωρητική βάση, ώστε να εξασφαλίσουν την καλλιέργεια της ομαδικής εργασίας και στα σχολεία εκείνα που δεν στελεχώνονταν από οπαδούς του σχολείου εργασίας. 'Η διαπίστωση της Σοφίας Γεδεών το 1937 ότι "άτυχως ελάχιστα έπραξε μέχρι σήμερα το σχολείο επί του προκειμένου"¹ ισχύει γενικά για όλη την περίοδο που εξετάζουμε. Οι αίτιες αυτής της κατάστασης θα διερευνηθούν στο τρίτο μέρος της διατριβής .

β. 'Η κάθετη οργάνωση της σχολικής γνώσης που χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από τη συσσώρευση πληροφοριών (καθαρή συνέχεια περιεχομένου) ευνόησε, όπως είναι φυσικό, την αύξηση του διδακτισμού, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται υπερτροφικά ο τρόπος ατομικής κατάστασης της σχολικής γνώσης. 'Η κυριαρχία του διδακτισμού, στηριγμένη στο πνευματικό και πειθαρχικό κύρος του καθηγητή, στον προστακτικό ex cathedra λόγο και στο βιβλίο υποχρεώνει τους μαθητές στη χρησιμοποίηση της μηχανικής απομνημόνευσης, γεγονός που κόβει τους δεσμούς κάθε ομαδικής εργασίας στην κατάκτηση της γνώσης. "Τό παιδί δέ μελετά τή Γραμματική, τήν 'Αριθμητική ή τήν 'Ιστορία για να πλουτίσει τις γνώσεις του και από αγάπη για αυτά τά μαθήματα, αλλά για να επιδειχθή στους συμμαθητάς του σε όλη τή διάρκεια των προφορικών μαθημάτων"². "Ότι ο διδακτισμός εξακολουθεύ και σήμερα να αποτελεί βασικό γνώρισμα της διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γεγονός κοινά αποδεχτό. Θα ήταν όμως εξαιρετικά γόνιμη ή μελέτη του συγκεκριμένου τρόπου με τον όποιο καλλιεργείται αυτός ο διδακτισμός και θα μπορούσαμε έτσι να διαπιστώσουμε, με τήν ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, τό βαθμό ύλοποίησης των θεωρητικών απόψεων της "Νέας 'Αγωγής" και ιδιαίτερα του "σχολείου εργασίας".

γ. 'Ο διδακτισμός οδήγησε τελικά στη διαστρέβλωση του τρόπου με τον όποιο ανατίθεται μια όρισμένη εργασία καθώς και του τρόπου με τον όποιο

1. δ.π.σ.3

2. René Hubert, Γενική παιδαγωγική, τόμ. Β, μτφρ. Κων. Ι. Κίτσου και Β. Σκουλάτου, έκδ. Κένταυρος, 'Αθήναι 1959, σ. 612. Πρβλ. Α. Δελμούζου, 'Από τό Σχολείο 'Εργασίας (ανάτυπο από τόν Ε'τόμο της "Παιδείας"), 'Αθήνα 1951.

αυτή ελέγχεται. Οί γνωστές "κατ'οἶκον ἐργασίες" τῶν μαθητῶν, ἐκτός ἀπό τό γεγονός πῶς ἀπευθύνονται συνήθως στό σύνολο τῆς τάξης καί ὑποχρεῶνουν ἔτσι τούς μαθητές στήν ἀτομική ἐργασία, δέν ἀποτελεσαν ποτέ συστηματικό ἀντικείμενο διδασκαλίας μέσα στήν τάξη σχετικά μέ τούς τρόπους μέ τούς ὁποίους μποροῦν νά ἐργαστοῦν οἱ μαθητές στό σπίτι τους¹. Οἱ μαθητές λοιπόν δέν ἀσκήθηκαν ποτέ συστηματικά πρῶτα μέσα στό σχολεῖο πῶς θά μποροῦν νά ἐργάζονται γιά νά κατακτοῦν τή σχολική γνώση ὅταν βρίσκονται ἔξω ἀπό τό σχολεῖο. Ταυτόχρονα ὁμως ἡ συζήτηση καί ὁ ἔλεγχος τῶν "κατ'οἶκον" ἐργασιῶν μέσα στό σχολεῖο ἔπαιρνε συνήθως τή μορφή ἑνός ἐπιφανειακοῦ ἐλέγχου πού ἀφοροῦσε στό ἂν ἐκτέλεσαν ἢ ὄχι τῆς ἐργασίας αὐτές οἱ μαθητές καί σπάνια ἐλέγχονταν τό ἕδριο τό περιεχόμενο αὐτῶν τῶν ἐργασιῶν. Πολύ σπάνια τέλος γινόταν καί ἐξακολουθεῖ νά γίνεται συζήτηση πάνω στό ἀποτέλεσμα τῆς ἐργασίας τοῦ καθενός μαθητῆ, ὥστε νά ὑπάρξει μιᾶ συλλογική ἐκτίμηση σχετικά μέ τήν ποιότητα τῆς ἐργασίας αὐτῆς.

δ. Ἐνα τελευταῖο γεγονός πού φαίνεται πῶς εὐνόησε τήν ἀτομική κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι ἡ μή κατοχύρωση τῶν ἐργασιῶν γενικά καί εἰδικότερα τῶν ὁμαδικῶν ἐργασιῶν στά πλαίσια τῆς βαθμολογίας τῶν μαθητῶν.² Ὁ κύριος δηλαδή παράγοντας τῆς προφορικῆς βαθμολογίας εἶναι συνήθως ὡς σήμερα ἡ ἀτομική ἱκανότητα τοῦ μαθητῆ νά "λέει" τό μάθημα κάθε φορά πού ἐξετάζεται μέσα στήν τάξη, γεγονός πού φαίνεται νά ἀποκλείει τή βαθμολόγηση ἄλλων δραστηριοτήτων, ὅπως εἶναι οἱ διάφορες ἐργασίες καί μάλιστα οἱ ὁμαδικές ἐργασίες.

2. Οἱ ἐξετάσεις καί ἡ κατάκτηση τῆς σχολικῆς γνώσης.

Τό πρόβλημα

1. Εἶναι χαρακτηριστικό γνώρισμα τό γεγονός πῶς οἱ "κατ'οἶκον" ἐργασίες τῶν μαθητῶν, ἔτσι πού γίνονταν, χαρακτηρίστηκαν ὡς "πνευματοκτόνον σύστημα, καθ' ὃ ἐδίδετο ἡ ἐντολή εἰς τούς μαθητάς: "Νά πάρετε καί νά μάθετε καλά ἀπ' ἐδῶ ἕως ἐκεῖ", χωρίς νά παρέχεται εἰς αὐτούς βοήθειά τις, χωρίς νά ἐνδιαφέρεται ὁ διδάσκων περὶ τῆς ἐπαρκούς ἐν τῷ Σχολεῖῳ ἀσκήσεως τῶν μαθητῶν εἰς τόν τρόπον τοῦ ἐργάζεσθαι..." Ἐγκύκλιος τῆς 8ης Ἰανουαρίου 1937 τοῦ τότε ἐπόπτη Σ.Μ. Καλλιᾶφα πρὸς τούς ἐκπαιδευτικούς λειτουργούς τῆς Φιλελευθευτικῆς Ἐταιρίας, στό Σπυρίδωνος Μ. Καλλιᾶφα, Ἀνάλεκτα - Λόγοι καί ἄρθρα, τόμ. Α', Ἐν Ἀθήναις 1965, σ. 307.

2. Ἐκτός βέβαια ἀπό τό μάθημα τῶν (γραπτῶν) Ἐκθέσεων.

των εξετάσεων για το όποιο έχει συσσωρευτεί τεράστια βιβλιογραφία, ξένη και ελληνική, θα μας απασχολήσει από την άποψη της μορφής τους και από το είδος των ερωτήσεων που μπαίνουν σ'αυτές. Είναι ωστόσο χρήσιμο να διευκρινήσουμε αρχικά πώς έννοούμε τις εξετάσεις από έτος σέ έτος (συνήθως τις λεγόμενες "πρώτου και δευτέρου εξαμήνου")¹ και τις εισαγωγικές εξετάσεις για τις ανώτατες Σχολές του Κράτους.

Οι εξετάσεις από έτος σέ έτος θεσμοθετούνται βέβαια από την ίδρυση και την οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Έξακολουθούν λοιπόν να υπάρχουν σ'όλο το χρονικό διάστημα που εξετάζουμε κυρίως με τη μορφή μιας διπλής εξέτασης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι εξετάσεις του "πρώτου εξαμήνου" και οι εξετάσεις του "δευτέρου εξαμήνου" αποτελούν το βασικό κριτήριο της ένδοσχολικής προαγωγής των μαθητών, σύμφωνα με όρισμένες ειδικές διατάξεις για τον τρόπο συμψηφισμού της βαθμολογίας πρώτου και δευτέρου εξαμήνου καθώς και της προφορικής βαθμολογίας.²

Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τις ανώτατες σχολές του κράτους θεσμοθετούνται, αντίθετα, για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927, δηλ. πέντε περίπου χρόνια πριν από τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος του 1931.³ Η χρονική αυτή σύμπτωση δεν μπορεί βέβαια να είναι τυχαία και θα δούμε ασφαλώς τους λόγους, σέ επόμενο κεφάλαιο, που οδήγησαν στην καθιέρωση αυτού του είδους των εξετάσεων. Αυτές οι εισαγωγικές εξετάσεις, σύμφωνα με τις αντίστοιχες νομοθετικές διατάξεις, ανήκαν στην αρμοδιότητα των επιμέρους ανωτάτων σχολών που ήταν υπεύθυνες για τη διενέργεια των εξετάσεων και για την επιλογή των μαθητών στις ανώτατες σχολές. Από το ακαδημαϊκό, όμως, έτος 1965-66 καθιερώνεται για πρώτη φορά ο θεσμός του λεγόμενου 'Ακαδημαϊκού 'Απολυτηρίου και μέ τον τρόπο αυτό οι εισαγωγικές εξε-

1. 'Ονομάζονται και εξετάσεις περιόδου.

2. Οι διατάξεις αυτές τροποποιούνταν περιοδικά.

3. Νόμος 2905 (ΦΕΚ 127/1922) άρθρα 135,139 και Νομ. Διάτ. 20 Σεπτεμβρίου 1926 (ΦΕΚ 325/1926).

τάσεις περιέχονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας.¹ Η εισαγωγή του θεσμού του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου εκφράζει μιάν όρισμένη εκπαιδευτική και πολιτική αναγκαιότητα την οποία θά προσπαθήσουμε νά έρμηνεύσουμε στα έπόμενα.

Τόσο οί έξετάσεις προόδου όσο και οί εισαγωγικές έξετάσεις ένισχύουν τήν άτομική κατάκτηση τής γνώσης και τήν καθιερώνουν επίσημα χάρη στην κοινή μορφή τους πού παραμένει άμετάβλητη όλο τό χρονικό διάστημα πού έξετάζουμε. Πραγματικά και τά δύο είδη έξετάσεων έχουν τά έξής κοινά χαρακτηριστικά:

α. Η διαδικασία εξέτασης των μαθητών μπορεί νά χαρακτηριστεί, από τήν άποψη τής συμπεριφοράς τους κατά τή διάρκεια των έξετάσεων, ως θεσμική έπικύρωση τής άτομικής κατάκτησης τής σχολικής γνώσης. Οί μαθητές ξέρουν καλά πώς κατά τή διάρκεια των έξετάσεων είναι ύποχρεωμένοι νά κόψουν κάθε όμαδική απόπειρα προσέλασης τής εξέταζόμενης ύλης και νά στηριχθούν άποκλειστικά στις άτομικές τους δυνατότητες. Η διαφορετική τοποθέτηση των μαθητών στην αίθουσα έξετάσεων, συγκριτικά μέ τήν αίθουσα διδασκαλίας, ή έπιτήρηση τους από τό διδακτικό προσωπικό και οί γνωστές τιμωρίες (μονογραφή στό φύλλο έξετάσεων, βαθμολόγηση μέ μηδέν κλπ) σ' όσους διαταράσσουν αύτή τήν τάξη πραγμάτων καθορίζουν τή θεσμική μορφή των έξετάσεων πού έπιβάλλεται από τήν άρχή στους μαθητές και προσδιορίζει σέ σημαντικό βαθμό τήν ύδεια τή διδασκαλία, τις σχέσεις καθηγητών και μαθητών και τόν τρόπο κατάκτησης τής σχολικής γνώσης. Οί μαθητές ξέρουν πιά πώς πρέπει νά μάθουν για τόν έαυτό τους, πώς ή σχολική γνώση πρέπει νά κατακτηθεί κυρίως άτομικά, γιατί ή άπόδειξη αύτής τής κατάκτησης γίνεται μονάχα σέ άύστηρά άτομικό επίπεδο.

β. Και τά δύο είδη έξετάσεων άναπαράγουν τις ιδιαίτερες μορφές όργάνωσης τής σχολικής γνώσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο τής έργασίας μας, διερευνώντας τήν όργάνωση τής σχολικής γνώσης, καταλήξαμε στό γενικό συμπέρασμα

1. Νομ. Διάτ. 4379/1964 και τά κανονιστικά Β.Δ.546/1965 (ΦΕΚ 123/1965) και 424/1966 (ΦΕΚ 110/1966). Ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου τροποποιείται από τό άκαδημαϊκό έτος 1967-68. Α.Ν.40 τής 19 Ιουνίου 1967 και Α.Ν. 129 τής 19 Σεπτεμβρίου 1967. Παραμένουν ώστόσο οί εισαγωγικές έξετάσεις στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας.

πώς όλα τα προγράμματα που εξετάζονται χαρακτηρίζονται από αυστηρή όροθέτηση των περιεχομένων τους και από μία συνεχή συσσώρευση πληροφοριών. Διαπιστώσαμε εξάλλου πως ο διδακτισμός είναι η κυρίαρχη θεωρία της μάθησης που εύνοείται από τη συγκεκριμένη αυτή μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Οι εξετάσεις λοιπόν που άντλούν τό περιεχόμενό τους από τη μορφή αυτή της σχολικής γνώσης και αποτελούν την κυρίαρχη θεσμική απόδειξη της μάθησης δέν μπορούν παρά νά υλοποιούν θεσμικά τίς οργανωτικές αρχές της σχολικής γνώσης. 'Η θέση αυτή ^{δέν} αποτελεῖ θεωρητική κατασκευή αλλά απόρροια συγκεκριμένων παρατηρήσεων τοῦ εἴδους τῶν ἐρωτήσεων που μπαίνουν και στά δύο εἴδη τῶν ἐξετάσεων. Πραγματικά ἡ συλλογή και ἡ κατάταξη τῶν ἐρωτήσεων που δόθηκαν π.χ. στό μάθημα τῆς 'Ιστορίας, στίς εἰσαγωγικές ἐξετάσεις γιά τίς ἀνώτατες σχολές ἀπό τό 1950 ὡς τό 1970 μᾶς ἔδειξε πως οἱ ἐρωτήσεις αὐτές μπορούν νά ἐνταχθοῦν, μέ ὀρισμένες προϋποθέσεις, στόν τρόπο ἐξέτασης τῶν μαθητῶν μέ "ἐλεύθερη ἀπάντηση στίς ἐρωτήσεις"¹ Οἱ ἐρωτήσεις αὐτές διατυπώνονται τίς περισσότερες φορές μέ τέτοιο τρόπο που νά ἀντιστοιχοῦν σέ κεφάλαια περιεχομένου τῶν ἀντίστοιχων ἐγχειριδίων σέ ἐπιμέρους ἐνότητες αὐτῶν τῶν κεφαλαίων και σπάνια δέν σχετίζονται μέ τή διάρθρωση τοῦ περιεχομένου τῶν ἐγχειριδίων. Αὐτό σημαίνει πως ἡ σχολική γνώση, ὅπως καθορίζεται στό πρόγραμμα και υλοποιεῖται ἀρχικά στό ἐγχειρίδιο και τή διδασκαλία, ἀναπαράγεται διαμέσου τῶν ἐξετάσεων, γεγονός που μᾶς ἀναγκάζει νά δεχτοῦμε πως και κατά τή διαδικασία κατάρτησής της ἀπό τό μαθητή δέν ξεστράτιζε ἀπό τά οργανωτικά της πλαίσια. 'Η πῶς φανερό ἀπόδειξη αὐτοῦ τοῦ γεγονότος εἶναι ἡ κατάταξή τους μέ βάση διάφορα συστήματα κατάταξης τῶν γνωστικῶν ἱκανοτήτων. Εἴτε χρησιμοποίησμε π.χ. τήν Ταξιλόμηση τοῦ Bloom² εἴτε τό μοντέλο τοῦ Guilford³ μπορούμε νά διαπιστώσουμε εὐκόλα πως ἕνα ποσοστό 95-97% τῶν ἐρωτήσεων ἐντάσσεται εὐκόλα σέ περιλοχές γνωστικῶν ἱκανοτήτων που χαρακτηρίζονται ὡς ἀπομνημόνευση ἢ ἀνάκληση συγκεκριμένων και εἰδικῶν πληρο-

1. Βλ. Χρήστου Π. Φράγκου, Εἰσαγωγή στή μεθοδολογία τῆς ψυχολογίας, ὀ.π.σ. 35-36.

2. B.S.Bloom κ.ἀ., Taxonomy of educational objectives, (The classification of educational goals). Handbook I: Cognitive, Domain David McKay Co, Inc, New York 1969 (ἀνατύπωση).

3. J.P.Guilford, The Nature of Human Intelligence, McGraw-Hill, New York 1967.

φοριῶν. Αυτό σημαίνει πώς ἡ σχολική γνώση πού στρωματώνεται μέ συσσώρευση πληροφοριῶν καί συνεπάγεται τό διδακτικὸ ὡς κυρίαρχη μορφή μάθησης, ἀναπαράγεται στὶς ἐξετάσεις μέ τὴν ἀντίστοιχη μορφή τῆς ἀπομνημόνευσης.¹ Γιατὴ ἡ ἀπομνημόνευση εἶναι ἡ ἀπλή ἀναπαραγωγή μιᾶς ὀρισμένης πληροφορίας στὴ μορφή περίπου πού ἀποτελέσει ἀντικείμενο μάθησης.

Ἡ ἀνάλυση αὐτῶν τῶν ἐρωτήσεων μᾶς ἔδειξε πὼς τό σύνολο τους περιορίζεται ἀποκλειστικά στὰ αὐστηρά καθορισμένα ὅρια τοῦ μαθήματος, ἔτσι ὅπως χαραχτήκαν ἀπὸ τὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα, καί δέν προϋποθέτουν τὴ χρησιμοποίηση πληροφοριῶν πού νὰ προέρχονται ἀπὸ ἄλλες γνωστικές περιοχές. Οἱ ἐξετάσεις μ'αὐτὸ τὸν τρόπο ἐπικυρώνουν θεσμικά τὴν αὐστηρὴ ὀροθέτηση καί στὴν ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης μέσα στὸ σχολικὸ μηχανισμό. Τό γεγονός αὐτὸ φαίνεται πὸ καθαρά σέ ὀρισμένα μαθήματα ὅπως εἶναι π.χ. τὰ μαθηματικά, ὅπου δέν ἐπιτρεπόταν νὰ χρησιμοποιοῦν οἱ μαθητὲς ἀλγεβρικές μεθόδους ἐπίλυσης προβλημάτων πρακτικῆς ἀριθμητικῆς στὴ Β' τάξη γυμνασίου (ἢ καί ἀντίστροφα), μιὰ καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης τοποθετοῦσε τό περιεχόμενο τῆς ἀλγεβρας στὴν ἐπόμενη σχολικὴ τάξη. Ἡ θεσμικὴ αὐτὴ ἀπαγόρευση τῆς ἀνάμειξης διαφορετικῶν γνωστικῶν περιοχῶν ἀναγκάζει τό μαθητὴ νὰ μαθαίνει ἀπὸ πολὺ νωρὶς αὐτὴ τὴν ὀρισμένη αὐστηρὴ ὀροθέτηση τῆς σχολικῆς γνώσης καί νὰ ξέρει ποιὰ θέματα αὐτῆς τῆς γνώσης ἔχουν τὴ θέση τους μέσα σ'αὐτὰ τὰ ὅρια καί ποιὰ δέν ἐπιτρέπεται νὰ τεθοῦν.

Ἡ πὸ χαρακτηριστικὴ ἐπιβεβαίωση αὐτοῦ τοῦ γεγονότος εἶναι ἀσφαλῶς, οἱ συχνές διαμαρτυρίες τῶν νέων πού ἐξετάζονταν γιὰ νὰ μποῦν στὶς ἀνώτατες σχολές, ὅτι δηλ. ὀρισμένα ἀπὸ τὰ θέματα τῶν ἐξετάσεων πού τοὺς δόθηκαν δέν τὰ εἶχαν διδαχτεῖ στὸ γυμνάσιο. Συχνὰ οἱ διαμαρτυρίες αὐτὲς προέρχονται καί ἀπὸ συλλόγους γονέων καί κηδεμόνων, ἐκπαιδευτικούς² καί ἐπιστημονικές

1. Εἶναι κοινὰ ἀποδεχτὴ ἡ ἄποψη πὼς μέ τίς ἐξετάσεις στὸν τόπο μας ἐλέγχεται κυρίως "ἡ μνημονικὴ ἱκανότης τῶν μαθητῶν καί τό ποσὸν τῶν ἀπομνημονευθέντων γνώσεων". Βλ. π.χ. Ν.Κ. Παπαδόπουλος, "Εἰσαγωγικὰ ἐξετάσεις" Μ.Π.Ε τόμ. Β', σ. 331.

2. Γράφει λοιπὸν τό 1960 ὁ Ε.Π. Παπανοῦτσος γι'αὐτὸ τό θέμα: "ἂν δηλαδή πραγματικά οἱ κύριοι ἐξεταστὲς τοῦ Πανεπιστημίου καί τοῦ Πολυτεχνείου, γιὰ νὰ κάνουν μέ εὐκολία τὴν ἐπιλογή τους ἀνάμεσα στὸ πλῆθος τῶν ὑποψηφίων, θέτουν ζητήματα ἀνώτερα τῶν δυνάμεων ἐνὸς καλοῦ ἀποφοίτου τοῦ ἑλληνικοῦ Γυμνασίου, ζητήματα πού ἀντιπροσωπεύουν ὑψηλότερο ἐπίπεδο γνώσεων ἀπὸ ἐκεῖνο πού ὀρίζει τό ἐπίσημο πρόγραμμα τοῦ Κράτους - τότε οἱ διαμαρτυρόμενοι ἔχουν δίκιο καί πρέπει νὰ προστατευθοῦν ἀπέναντι σ'αὐτὴ τὴν αὐθαιρεσία". Ε.Π. Παπανοῦτσος, "Τὰ θέματα τῶν ἐξετάσεων", Παιδεία καί Ζωή, ἔτος Θ', Ὀκτώβριος 1960, τεῦχ. 88, σ. 192

εταιρείες¹.

Τό περιεχόμενο τέλος τῶν ἐξετάσεων ὑλοποιεῖ μέ συγκεκριμένο τρόπο καί τίς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Αὐτό φαίνεται καθαρά ἀπό τό γεγονός πῶς σ' ὄλες τίς μορφές τῶν εἰσαγωγικῶν ἐξετάσεων καθορίζονται ρητά ὀρισμένες προϋποθέσεις σχετικά μέ τούς βαθμούς πού πρέπει νά συγκεντρώσει ὁ ὑποψήφιος σέ ὀρισμένα μαθήματα. Ἔτσι στίς εἰσιτήριες ἐξετάσεις γιά τό Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν, μέ τό παλιό σύστημα ἐξετάσεων, ὁ ὑποψήφιος θεωρεῖται ὅτι πέτυχε στό διαγωνισμό, ἐάν πάρει τουλάχιστο στά τρία ἀπό τά τέσσερα ἐξεταζόμενα μαθήματα βαθμό πάνω ἀπό τρία γιά τό καθένα ἀπό αὐτά καί συγκεντρώσει συνολικά γιά ὅλα τά μαθήματα 24 μονάδες, δηλ. μέσο γενικό βαθμό ἔξι(6). Αὐτό ὅμως δέν ἀρκεῖ. θεωρεῖται ὡς ἀπαραίτητη προϋπόθεση ἐπιτυχίας νά συγκεντρώσει ὁ ὑποψήφιος στό μάθημα τῆς ἔκθεσης, πού θεωρεῖται γιά ὄλες τίς σχολές τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν "πρωτεύον" μάθημα, καθώς καί στό ἄλλο "πρωτεύον" μάθημα, ἀνάλογα μέ τή σχολή,² ἕνα σύνολο ἀπό 9,5 μονάδες, (πού τροποποιήθηκε τό 1963 σέ 9 μονάδες). Ἔτσι π.χ. ὁ ὑποψήφιος τῆς φιλοσοφικῆς Σχολῆς

1. Τό 1962 ἡ Ἑλληνική Μαθηματική Ἐταιρεία χαρακτηρίζοντας ὀρισμένα προβλήματα πού δόθηκαν ἀπό τούς καθηγητές τοῦ Πολυτεχνείου στούς ὑποψήφιους σπουδαστές ὡς "λανθασμένα ἢ παραπειστικά", ἀναγκάζει τόν πρύτανη τοῦ Πολυτεχνείου νά δηλώσει πῶς τά προβλήματα αὐτά "δέν ἐλήφθησαν ἐκ τῆς διδαχθείσης ὕλης". Τό γεγονός αὐτό προκαλεῖ ὀριμύτατο σχόλιο τῆς ἐφημερίδας "Καθημερινή" πού ἀνάμεσα σ' ἄλλα τονίζει: "Δεύτερον πρέπει νά κληθῆ ἡ Συγκλητος τοῦ Πολυτεχνείου νά ἀποσαφηνίσῃ ἐάν ἔχη ὑπ' ὄψιν της ἢ δέν ἔχη ὅτι ὑπάρχει ἐγκεκριμένον ἐπίσημον πρόγραμμα διδασκαλίας εἰς τά σχολεῖα τῆς Μέσης Παιδείας ἀπό τό περιεχόμενον τοῦ ὁποίου καί μόνον δύναται νά ἀντλή θέματα διά τά εἰσιτηρίου ἐξετάσεις εἰς τό Πολυτεχνεῖον". Βλ. Ἀλέξης Δημαρᾶς, Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἐγινε, ὁ.π.τόμ. Β', σ. 246-248, ὅπου παρατίθεται ὀλόκληρο τό σχόλιο καθώς καί ἡ σχετική ἀνακοίνωση τοῦ Πολυτεχνείου.

2. Τά δύο αὐτά "πρωτεύοντα" περιέχονται ἀσφαλῶς στούς ἀντίστοιχους πίνακες τοῦ πρώτου κεφαλαίου (σ. 94-96).

ἔπρεπε σύμφωνα μ'αὐτή τήν προϋπόθεση νά συγκεντρώσει στήν ἔκθεση καί στά ἀρχαῖα ἑλληνικά, πού ἦταν "πρωτεύοντα" γι'αὐτή τή Σχολή, συνολικό βαθμό 9. Πόσο αὐτή ἡ κυριαρχία τῶν "πρωτευόντων" βάραινε στή ἐπιτυχία τοῦ ὑποψήφιου φαίνεται ἐξάλλου καί ἀπό τό γεγονός πώς, ὅταν συμπληρώνονταν ὁ ἀριθμός τῶν "εἰσακτέων" κάθε σχολῆς, εἰσάγονταν, ὥσπου νά συμπληρωθεῖ ὁ προβεπόμενος ἀριθμός φοιτητῶν, καί ὅσοι εἶχαν συγκεντρώσει συνολικά λιγότερο ἀπό 24 μονάδες, μέ τήν προϋπόθεση ὅμως νά εἶχαν συγκεντρώσει 9 μονάδες στά δύο πρωτεύοντα. Ἀνάλογοι συντελεστές βαθμολογίας εἶχαν ἰσχύσει καί γιά τό Ἀκαδημαϊκό Ἀπολυτήριον,¹ ἐνῶ μετά τήν κατάργηση τοῦ θεσμοῦ αὐτοῦ ὁ γενικός βαθμός τοῦ ὑποψηφίου προκύπτει ἀπό τό ἄθροισμα τῶν βαθμῶν πού συγκεντρώνει ὕστερα ἀπό τή βαθμολόγηση ὅλων τῶν ἐξεταζομένων μαθημάτων ἀπό δύο βαθμολογητές.

Ἡ ὑλοποίηση τῆς συγκεκριμένης ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης πραγματοποιεῖται ἀκόμα καί μέ τή διαδικασία τῶν ἐξετάσεων περιόδου, ὅπου καθορίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις τῆς προαγωγῆς τῶν μαθητῶν. Πραγματικά, ἡ ἀποτυχία τοῦ μαθητῆ νά πάρει γιά κάθε "πρωτεῦον" μάθημα, βαθμό μεγαλύτερο ἀπό τό 10, εἶχε ὡς ἀποτέλεσμα νά θεωρεῖται ἀνεξεταστέος ἢ στάσιμος ἀνάλογα καί μέ τή βαθμολογία του στά ἄλλα μαθήματα.

Ἡ κυριαρχία ἐπιπλέον τῆς γραπτῆς ἐξέτασης πάνω στήν προφορική, πού ἀποδεικνύεται ἀπό τό διαπιστωμένο γεγονός πώς οἱ καθηγητές ποτέ δέν βάζουν ὑψηλούς προφορικούς βαθμούς ἀλλά περιμένουν τά ἀποτελέσματα τῶν γραπτῶν διαγωνισμῶν γιά νά ἐκτιμήσουν τήν ἀξία τοῦ μαθητῆ, φανερώνει τήν προτίμηση τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος γιά τήν γραπτή ἔκφραση τοῦ μαθητῆ σέ σχέση μέ τήν προφορική ἔκφραση. Ἔτσι ὑλοποιεῖται ἡ ἱεραρχία τοῦ γραπτοῦ λόγου πάνω στόν προφορικό καί ἐξηγεῖται ἔτσι ἡ ἀδυναμία τῶν μαθητῶν νά ἐκφραστοῦν ὀρθά στόν προφορικό λόγο.

Ἡ καθιέρωση λοιπόν αὐτῆς τῆς συγκεκριμένης μορφῆς τῶν ἐξετάσεων δέν εἶναι τυχαία, ἀλλά ἀποτελεῖ τήν πῶς πρόσφορη δυνατότητα θεσμικῆς ὑλοποίησης τῆς ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης. Μέ τόν τρόπο αὐτό ὁ μαθητής ὑλοποιεῖ ὁ ἴδιος αὐτή τήν ἱεραρχία, γιὰτί πολύ νωρίς μαθαίνει πώς ἡ πιθανότητα προαγωγῆς του στήν ἐπόμενη τάξη καί ἰδιαίτερα ἡ πιθανότητα εἰσαγωγῆς του σέ μιὰ

1. Βλ. Κ.Α. Παπαχρῆστος, "Ἀπολυτήριον Ἀκαδημαϊκόν", Μ.Π.Ε, τόμ. Α', σ. 349-350.

άνώτατη σχολή συνδέεται με την έμπρακτη αναγνώριση αυτής της συγκεκριμένης ιεραρχίας του προγράμματος. Παρόλο που το έξαχρονο γυμνάσιο δέν πρόβλεπε μιá αúστηρή οργανωτική έξειδύκευση, ó μαθητής γνώριζε καλά, χάρη στο σύστημα τών έξετάσεων, τήν κοινωνική σημασία της προτίμησης του για τό ένα ή τό άλλο "πρωτεύον" μάθημα και κατακτοúσε τή σχολική γνώση κάτω άκριβώς από αúτη τήν προοπτική, 'Ο κοινότυπος αúτοπροσδιορισμός του μαθητή, σχετικά με τή μελλοντική έκλογή έπαγγέλματος, "θά δώσω στη φιλολογία, γιατί εζμαι καλός στα άρχατα έλληνικά", έκφράζει συνήθως, εστο και άσυνείδητα, τή συνάρτηση ανάμεσα στη δοσμένη ιεράρχηση της σχολικής γνώσης και στην ίδια-τερη θέση που έξασφαλίζει αúτη ή γνώση μέσα στην άγορά έργασίας.

Γι'αúτό τό λόγο κάθε προσπάθεια που άποβλέπει στη διερεύνηση του θε-σμοú τών έξετάσεων και στην άνάλυση τών έρωτήσεων, που τίθενται για κάθε έξεταζόμενο μάθημα, μπορεί νά προσφέρει εγκυρα δεδομένα στη διερεύνηση τών θεσμικών τρόπων ύλοποίησης της σχολικής γνώσης. Με τόν τρόπο αúτό θά μπορούσαμε νά προσπελάσουμε και για τή χώρα μας τίς συγκεκριμένες μορφές που παίρνει ή νομιμοποίηση τών ιεραρχικών σχέσεων της σχολικής γνώσης και κατ' έπέκταση τών μορφών της κοινωνικής ιεραρχίας, διαμέσου της λειτουργίας, τών μορφών και του περιεχομένου τών σχολικών έξετάσεων. Οί μελέτες όμως προς τήν κατεύθυνση αúτη, λείπουν έντελως γι'αúτό και οί άπόψεις μας ως προς τό σημετο αúτό χρειάζεται νά ένισχυθοún από έμπειρικά δεδομένα.

Β. Τό διδακτικό προσωπικό και οί θεσμικοί περιορισμοί του στην ύλοποίηση της σχολικής γνώσης.

1. Τά σχολικά βιβλία και ή όργάνωση της σχολικής γνώσης... Η άνάλυση της σχολικής γνώσης στο δεύτερο κεφάλαιο της έργασίας μας μάς έδειξε πώς τά άναλυτικά προγράμματα για τόν καθορισμό του περιεχομένου όρισμένων μαθημάτων παραπέμπουν στην ύπαρξη τών αντίστοιχων σχολικών βιβλίων και μερικές φορές τονίζουν ρητά τήν προτεραιότητα αúτων τών βιβλίων άέναντι στην ύλοποίηση του προγράμματος. Στίς υπόλοιπες περιπτώσεις τών μαθημάτων τά διδακτικά βιβλία άκολουθοún άπλως τίς έπιταγές του προγράμματος. Καί στη μιá όμως και στην άλλη περίπτωση τά διδακτικά βιβλία ύλοποιοún οúσιαστικά τό περιεχόμενο τών διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος, μιá και μέσα σ'αúτά άναπτύσσεται διεξοδικά ό,τι στο πρόγραμμα καθορίζεται άπλως ως τίτλος

του περιεχομένου. Η υλοποίηση αυτή των γνωστικών περιοχών του προγράμματος γίνεται βέβαια κάτω από όρισμένους θεσμικούς όρους πού, από τήν άποψη του κοινωνικοῦ ἐλέγχου τῆς σχολικῆς γνώσης, παρουσιάζουν ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον, μιὰ καί χάρη σ'αυτούς τούς ὅρους ὁ κοινωνικός ἔλεγχος ἐγγράφεται στή σχολική γνώση. Ἔτσι λοιπόν θά περιοριστοῦμε ἀποκλειστικά στή διερεύνηση αὐτοῦ τοῦ συγκεκριμένου ἐπιπέδου καί δέν θά ἐπεκταθοῦμε σ'ὄλο τό πεδίο τῆς προβληματικῆς τῶν σχολικῶν βιβλίων πού παραμένει ἀκόμα βασικά ἀνεκμετάλλευτο γιά τά ἑλληνικά δεδομένα.

Ἡ μελέτη τῶν σχετικῶν νόμων καί διαταγμάτων, πού καθορίζουν τούς ὅρους συγγραφῆς τῶν σχολικῶν βιβλίων καθώς καί τή διαδικασία ἔγκρισής τους, μᾶς ἀποκάλυψε τόν κυρίαρχο καί ἀποκλειστικό ρόλο τοῦ κράτους στό θέμα αὐτό. Ἄν συγκρίνει λοιπόν κανείς τούς νόμους 3438 τῆς 21/23 Δεκεμβρίου 1927 μέ τούς νόμους 5045 τῆς 20/23 Ἰουνίου 1931, 5341 τῆς 22/23 Μαρτίου 1932, 5911 τῆς 16/18 Νοεμβρίου 1933, τούς Α.Ν.952 τοῦ 1937 καί 2029 τοῦ 1939, τό Β.Δ. 534 τῆς 6/25 Ἰουνίου 1965, τόν Α.Ν.129 τοῦ 1967 καί τό Νομ. Διάταγμα 749 τῆς 11/18 Δεκεμβρίου 1970, μπορεῖ νά σχηματίσει μιὰ ὀλοκληρωμένη εἰκόνα γιά τό θέμα τῶν σχολικῶν βιβλίων κατά τήν περίοδο πού ἐνδιαφέρει τήν ἔρευνά μας. Ὅλοι αὐτοί οἱ νόμοι καί τά διατάγματα, μόλο πού τροποποιεῖ ὁ ἕνας τόν ἄλλο σέ ὀρισμένα δευτερεύοντα σημεῖα, τονίζουν ἀνεξάριετα τήν ἀποφασιστική ἀρμοδιότητα τοῦ Ἰπουργοῦ Παιδείας καί Θρησκευμάτων στή συγγραφή καί τήν κρίση τῶν σχολικῶν βιβλίων ὄλων τῶν βαθμίδων τῆς ἐκπαίδευσης. Ἔτσι λοιπόν ὁ ἀρμόδιος ὑπουργός "δημοσιεύει διὰ τῆς Ἐφημερίδος τῆς Κυβερνήσεως προκηρύξεις ὀριζούσας τήν ποσότητα καί τήν οἰκονομία τῆς ὕλης τῶν εἰς τήν κρίσιν ὑποβλητέων βιβλίων τῆς δημοτικῆς καί μέσης ἐκπαιδεύσεως"¹. Οἱ δικαιοδοσίες λοιπόν τοῦ ἀρμόδιου ὑπουργοῦ δέν ἀφοροῦν μόνο τήν ποσότητα τῆς ὕλης ἀλλά καί τήν οἰκονομία τῆς ὕλης, δηλ. πῶς θά ὀργανωθεῖ τελικά αὐτή ἡ ὕλη. Αὐτές οἱ δικαιοδοσίες καθορίζονται μέ μεγαλύτερη σαφήνεια στό Νομ. Διάταγμα 749 τῆς 11/18 Δεκεμβρίου 1970, ἄρθρο 2, παράγραφος γ καί δ, ὅπου ἀναγράφονται τά ἑξῆς: "Ἡ κατά τήν προηγουμένην παράγραφον προκήρυξις περιλαμβάνει τό ἀκριβές περίγραμμα ἐντός τοῦ ὀποίου ὀφείλουν νά ἐργασθοῦν οἱ μετέχοντες τοῦ

1. Νόμος 5911 τῆς 16/18 Νοεμβρίου 1933, ἄρθρο 3. Πρβλ. Νομ. Διάταγμα 4379/1964, ἄρθρο 6.

διαγωνισμού συγγραφεύς. Ειδικώτερον ἢ προκήρυξις περιλαμβάνει τὰ ἀκόλουθα βασικά στοιχεῖα τῆς δομῆς αὐτοῦ:...

γ) τὴν σύμμετρον διάταξιν τῆς ὕλης εἰς μέρη, κεφάλαια, ἐνότητες, παραγράφους κατ'ἀντιστοιχίαν πρὸς τὸ ὠρολόγιον πρόγραμμα τοῦ μαθήματος...

δ) τὴν διαγραμματικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ περιεχομένου".

Ἐπειδὴ, βέβαια, ὁ ἀρμόδιος ὑπουργὸς εἶναι ἀδύνατο, γιὰ ὑποκειμενικούς καὶ ἀντικειμενικούς λόγους, νὰ κρίνει ὁ ἴδιος τὰ βιβλία πού ὑποβάλλονται γιὰ κρίση μέ σκοπὸ νὰ ἀποτελέσουν διδακτικά ἐγχειρίδια, γι'αὐτὸ καὶ "συνιστῶνται ὑπὸ τοῦ Ἑπουργοῦ θρησκευμάτων καὶ Παιδείας ... πλείονες τῆς μιᾶς πενταμελεῦς ἐπιτροπαί, ὧν ἐκάστη ἀποτελεῖται: 1) ἐκ δύο καθηγητῶν τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν ὑπὸ τοῦ Ἑπουργοῦ ὀριζομένων, 2) ἐκ δύο ἐκπαιδευτικῶν συμβούλων προτεινομένων ὑπὸ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συμβουλίου καὶ 3) ἐκ τοῦ διευθυντοῦ τοῦ διδασκαλείου μέσης ἐκπαιδεύσεως ἢ γενικοῦ ἐπιθεωρητοῦ..... ὀριζομένων ὑπὸ τοῦ ὑπουργοῦ"¹. Ὁ ἀποφασιστικὸς ρόλος τοῦ ἀρμόδιου ὑπουργοῦ στὴ συγκρότηση αὐτῆς τῆς ἐπιτροπῆς εἶναι φανερός, μιὰ καὶ κάθε μέλος τῆς ἐπιτροπῆς πρέπει νὰ ἐμπνέει τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ ὑπουργοῦ γιὰ πολλοὺς λόγους ἀνάμεσα στοὺς ὁποίους εἶναι καὶ ἡ κοινὴ ἰδεολογικοπολιτικὴ τοποθέτηση.

Παράλληλα ὁμως μ'αὐτὴ τὴν ἀποφασιστικὴν ἀρμοδιότητα τοῦ ὑπουργοῦ ἐκδηλώνεται θεσμικὰ καὶ ἡ ἀποφασιστικὴ παρέμβαση τῆς ἐκκλησίας γιὰ μιὰ ὀρισμένη κατηγορίαν διδακτικῶν βιβλίων. "Τὰ ἐγκριμένα διδακτικά βιβλία τῶν θρησκευτικῶν εἰσάγονται εἰς τὰ σχολεῖα καὶ μετὰ προηγουμένην ἔγκρισιν αὐτῶν ὑπὸ τῆς Ἱερᾶς Συνόδου. Τῆς ὑποχρεώσεως τῆς ἐγκρίσεως ἀπαλλάσσεται ἡ ὑπὸ τοῦ Οἰκουμενικοῦ Πατριαρχείου ἔκδοσις τῆς Καινῆς Διαθήκης"².

Ἡ παρέμβαση ὡστόσο τοῦ ἀρμόδιου ὑπουργοῦ ἐκδηλώνεται καὶ σ'ἓνα τρίτο ἐπίπεδο: στὸν ἀποφασιστικὸ δηλ. ἢ συμβουλευτικὸ χαρακτήρα αὐτῶν τῶν ἐπιτροπῶν. Οἱ ἀποφάσεις αὐτῶν τῶν ἐπιτροπῶν δέν δεσμεύουν τὸν ὑπουργὸ καὶ γιὰ τοῦτο ὁ χαρακτήρας αὐτῶν τῶν ἐπιτροπῶν εἶναι οὐσιαστικὰ συμβουλευτικὸς. "Αἱ ἀποφάσεις τῆς κριτικῆς ἐπιτροπῆς, ἐν αἷς καταχωρίζονται καὶ αἱ γνῶμαι

1. Νόμος 5911, ὁ.π.ἄρθρο 7.

2. ὁ.π.ἄρθρο 11. Πρβλ. καὶ τὴν ὑπ'ἀριθ. 44400/28 Ἀπριλίου 1952 ἐγκύκλιον τοῦ Ἑπουργείου Παιδείας.

των μελοψηφούντων, υποβάλλονται εις τόν 'Υπουργόν Παιδείας, ὅστις ἐντός 10 ἡμερῶν ἐκδίδει τήν σχετικὴν ἀπόφασιν"¹. Δέν μᾶς ἐκπλήσσει λοιπόν τό γεγονός ὅταν σέ ὀρισμένες περιπτώσεις ἡ συγγραφή τῶν διδακτικῶν βιβλίων "δύναται δι' ἀποφάσεως τοῦ 'Υπουργοῦ 'Εθνικῆς Παιδείας καί θρησκευμάτων νά ἀνατίθεται ἄνευ διαγωνισμοῦ εἰς ἀνεγνωρισμένου κύρους λογοτέχνας καί ἐπιστήμονας, καθὼς καί εἰς ἐκπαιδευτικούς λειτουργούς διακρινομένους διὰ τήν ἐπιστημονικὴν καί λογοτεχνικὴν των ἀξίαν"². Τά ἐγκεκριμένα λοιπόν σχολικά βιβλία, ὕστερα ἀπὸ αὐτὴ τὴ διαδικασία καί ἀφοῦ καθοριστοῦν καί οἱ ἐνδείξεις τῆς ἐπίσημης ἔγκρισ- σῆς τους (βιβλιοδόσημο, σφραγίδες κλπ)μποροῦν νά κυκλοφορήσουν καί νά χρησι- μοποιηθοῦν στὸ σχολεῖο.

Ὅλες οἱ παραπάνω θεσμικὲς προϋποθέσεις ἐκλογῆς καί ἔγκρισης τῶν σχο- λικῶν βιβλίων ὁροθετοῦν μέ αὐστηρότητα τὴ λειτουργία τοῦ διδακτικοῦ ἐγχει- ριδίου στὰ πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ καί δείχνουν μέ σαφήνεια τὴν ἀμε- ση ἐξάρτηση τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπὸ τό κράτος. Ἡ παραβίαση ἢ καταστρατήγησις αὐτῶν τῶν θεσμικῶν ὄρων συνεπάγεται τίς ἐπόμενες κυρώσεις: "Πᾶς λειτουργός τῆς ἐκπαίδευσως εἰσάγων εἰς τό σχολεῖον ἢ ἀνεχόμενος νά χρησιμοποιοῦν οἱ μαθηταὶ τοῦ βιβλίον μὴ ἐγκεκριμένον ἢ μὴ ἔχον ἄδειαν κυκλοφορίας ἢ μὴ φέ- ρον τὰς...ἐνδείξεις ἢ μὴ ἔχον τό κεκανονισμένον βιβλιοδόσημον, τιμωρεῖται κα- τὰ τοὺς κειμένους νόμους...Διὰ τὰς αὐτάς περιπτώσεις τιμωροῦνται κατὰ τοὺς κειμένους νόμους καί οἱ ἰδρυταὶ καί διευθυνταὶ τῶν ἰδιωτικῶν σχολείων"³. Οἱ κυρώσεις αὐτές μποροῦν νά ἀποφευχθοῦν μέ τὴν ἐπόμενη προϋπόθεσις: "Συγγραφεῖς ἐπιστημονικῶν συγγραμμάτων, μεταφραστικῶν τοιούτων, ἐκδόται περιοδικῶν κλπ. ἐπιθυμοῦντες νά τύχουν συστάσεως τῶν βιβλίων των παρὰ τοῦ 'Υπουργείου, δύ- νανται νά υποβάλλωσι τὰ ἔργα των εἰς τό ἐκπαιδευτικόν συμβούλιον, τό ὅποσον ἀποφαίνεται περὶ αὐτῶν, ἀπαγορευομένης τῆς ἀ'εὐθείας παρὰ τοῦ 'Υπουργοῦ συστάσεως αὐτῶν"⁴.

Γίνεται λοιπόν φανερό ἀπὸ τὴν προηγούμενη ἀνάλυσι πὼς τό ἐπίσημο δι- δακτικὸ βιβλίον περιβάλλεται μέ τό κύρος τῆς ὑπουργικῆς ἀπόφασις γιὰ τὴν ἐγκρι-

1. Νόμος 5911 ὀ.π. ἄρθρο 11.

2. Νομ. Διάταγμα 4379 ὀ.π. ἄρθρο 6. Πρβλ. Νομ. Διάτ. 749/1970 ἄρθρο 4.

3. Νόμος 5911, ὀ.π. ἄρθρο 13.

4. ὀ.π. ἄρθρο 15.

Έγκρισή του και κατά συνέπεια επιβάλλει τόν υποχρεωτικό και αποκλειστικό χαρακτήρα της δικής του οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Τό διδακτικό βιβλίο γίνεται λοιπόν θεσμικά υποχρεωτικό τόσο για τό μαθητή όσο και για τόν καθηγητή, μιά και υλοποιεῖ τή σχολική γνώση τοῦ προγράμματος. Τό διδακτικό βιβλίο γίνεται ταυτόχρονα και αποκλειστικό σχεδόν στήριγμα τῶν μαθητῶν και τῶν καθηγητῶν, μιά και αὐτό χρησιμοποιοῦν οἱ μαθητές για νά κατακτήσουν τή σχολική γνώση και μέ βάση αὐτό κρίνονται ὡς πρός τό βαθμό κατάκτησής της. Ἡ κατάκτηση ἐπομένως τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τό μαθητή ἀκολουθεῖ κατά κανόνα τά πλαίσια και τήν πορεία πού επιβάλλει τό σχολικό βιβλίο και, για τό λόγο αὐτό, τό σχολικό βιβλίο συμβάλλει ὡς ἕνα σημεῖο στήν ἐγχάραξη τῆς αὐστηρῆς ἱεράρχησης πού χαρακτηρίζει τή σχολική γνώση, ὅπως τήν ἀναλύσαμε προηγουμένως, και δημιουργεῖ κατά συνέπεια τίς προϋποθέσεις για τή δημιουργία μιᾶς εἰδικῆς πνευματικῆς προσωπικότητας πού εὐνοεῖ μέ τή σειρά της τήν ἐσωτερικέωση και ἀφομοίωση τοῦ ἔδου τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου. Ὁ ἔλεγχος τοῦ ἀρμόδιου ὑπουργοῦ στήν ἐπιλογή τοῦ διδακτικοῦ βιβλίου μεταφράζεται, μέ τήν υλοποίηση τῆς αὐστηρῆς ἱεράρχησης και κατάταξης τῆς σχολικῆς γνώσης διαμέσου τοῦ διδακτικοῦ βιβλίου, σέ προσωπικό, ἐσωτερικό ἔλεγχο τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ μαθητῆ, μέ τήν ἀναγνώριση αὐτῆς τῆς ἱεράρχησης και κατάταξης ὡς τοῦ μοναδικοῦ δρόμου κατάκτησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Νομίζουμε πώς ἐδῶ βρίσκεται τό κρίσιμο σημεῖο πού συνδέει κάθε ἀπόπειρα ἀνάλυσης περιεχομένου τῶν σχολικῶν βιβλίων μέ τίς ἀντίστοιχες διερευνήσεις τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν οἱ ὅποιοι χρησιμοποιοῦν αὐτά τά βιβλία, για νά διαπιστωθεῖ ἡ ἔκταση και ὁ βαθμός ἐπίδρασης αὐτῶν τῶν βιβλίων στήν προσωπικότητα τοῦ μαθητῆ. Ἡ ὀλοκληρωτική ἀπουσία τέτοιων μελετῶν, ξένων και ἑλληνικῶν, ἀπό ὅσο γνωρίζουμε, κάνει φανερή τήν ἀπαίτηση ἐπιβεβαίωσης τῶν ἀπόψεών μας μέ ἐμπειρικά δεδομένα.

Ἡ ἐπισκόπηση ὡστόσο τῆς ποιότητος¹ τῶν ἑλληνικῶν διδακτικῶν βιβλίων, σ' ὅλη αὐτή τήν περίοδο πού ἐξετάζουμε, μᾶς πείθει πώς τά βιβλία αὐτά, ἐκτός

1. Ἡ γλώσσα τῶν διδακτικῶν βιβλίων (καθαρεύουσα) και ἡ ἐμφάνισή τους, ἄν ἀφήσουμε κατά μέρος τήν ἔδου τήν ποιότητα τοῦ περιεχομένου του, ἀποτελοῦσαν βασικά ἀπώθητικά στοιχεῖα, για τοὺς μαθητές. Βλ. Ἀλέξη Δημαρᾶ, "Τό διάβασμα και τό σχολεῖο", Διαβάζω, τεῦχ. 3-4, 1976, σ. 24 κκ.

από ελάχιστες εξαιρέσεις, δέν αγαπήθηκαν από τούς μαθητές καί σπάνια μελετήθηκαν έξω από τά αναγκαστικά περιθώρια μελέτης τους.¹ Για τό λόγο αυτό νομίζουμε τελικά πώς τό διδακτικό βιβλίο δέν συνέβαλε ύπερβολικά στην έγχάραξη τής αύστηρότητας τών σχέσεων καί τής ιεράρχησης τής σχολικῆς γνώσης, πράγμα πού γίνεται συνήθως διαμέσου τής ζωντανῆς διδακτικῆς πράξης καί σέ άμεση διαπροσωπική σχέση καθηγητῆ καί μαθητῶν. Τό διδακτικό βιβλίο ἦταν ἕνας μεσολαμβάνητής τοῦ προγράμματος στην ἐπιτυχία τών σκοπῶν τής διδακτικῆς πράξης, ἕνας ἐνδιάμεσος φορέας κοινωνικοῦ ἐλέγχου.

Τό σχολικό βιβλίο ἐπιβάλλεται ὡστόσο καί στή δουλειά τοῦ καθηγητῆ καί ἀποτελεῖ κατά κάποιον τρόπο ἕνα θεσμικό περιορισμό στην ἐκλογή καί ὀργάνωση τής σχολικῆς γνώσης. Ὁ περιορισμός αὐτός εἶναι φανερός στις περιπτώσεις ἐκεῖνες πού τό σχολικό βιβλίο εἶναι μοναδικό καί ἐγκεκριμένο σύμφωνα μέ τή γνωστή διαδικασία. Στό χρονικό διάστημα πού ἀναφερόμαστε, τό ἕνα καί μοναδικό σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα ἀπέτελε κανόνα δόχως ἐξαίρεση στή σχολική πράξη. Τό γεγονός αὐτό ὑποχρέωνε τούς καθηγητές νά θεωροῦν τό σχολικό βιβλίο ὡς τό σημείο ἀναφορᾶς τής διδασκαλίας τους μιά καί μέ βάση αὐτό ἔκαναν τίς παραδόσεις, ἐξέταζαν τούς μαθητές καί σ' αὐτό ὄριζαν τήν ὕλη πού ἔπρεπε νά προετοιμάσουν για τό ἐπόμενο μάθημα οἱ ἴδιοι οἱ μαθητές. Οἱ ἐξετάσεις προσόδου ὁποσδήποτε, ἐνμέρει καί οἱ εἰσαγωγικές εἶχαν ὡς ἀποκλειστική πηγή τών ἐρωτήσεων τους τό σχολικό βιβλίο, γι' αὐτό καί ὑπάρχει διάχυτη ἡ γνώμη πώς πολλοί καθηγητές τῆς μ. ἐκπαίδευσης διόρθωναν τά γραπτά τῶν μαθητῶν ἀντιπαραβάλλοντάς τα μέ τό περιεχόμενο τοῦ ἀντίστοιχου σχολικοῦ βιβλίου.

Τό σχολικό, βέβαια, βιβλίο δέν ἀπέτελε πάντοτε τή μοναδική πηγή ἐνημέρωσης τῶν καθηγητῶν μιά καί τά ἴδια τά προγράμματα τόνιζαν ρητά, για ὀρισμένα μαθήματα, πώς πρέπει νά γίνεται "εὐρεῖα χρῆσις λεξικῶν καί βοηθημάτων" (πρόγραμμα 1931, Νέα Ἑλληνικά, τάξη Ε', σ. 26) καί πώς "ὁ διδάσκων, διά νά ἐπιτελέσῃ ἀποδοτικῶς τό ἔργον του κατά τήν διδασκαλίαν τοῦ μαθήματος τούτου, πρέπει νά κατέχη καλῶς τήν διδακτέαν ἱστορικὴν ὕλην (ἀντλῶν ταύτην οὐ μόνον

1. Τό ὁμαδικό κάψιμο τῶν διδακτικῶν βιβλίων στό τέλος τῆς σχολικῆς χρονιάς, παρόλο πού εἶναι μεμονωμένη ἐμπειρική γνώση τοῦ γράφοντος, ἀποτελεῖ ὡστόσο ἐνδεικτικό στοιχεῖο τῶν σχέσεων μαθητῆ καί σχολικοῦ βιβλίου.

ἐκ τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων ἀλλά καί ἐξ ἐπιστημονικῶν βοηθημάτων)" (Πρόγραμμα 1969, 'Ιστορία, "Γενικά Παρατηρήσεις" σ. 160). 'Αλλά καί στήν περίπτωση αὐτή τά "ἐπιστημονικά βοηθήματα" πρέπει νά ἔχουν τή σύσταση τοῦ Ἰπουργείου Παιδείας, ὅπως τονίστηκε παραπάνω, γιά νά μπορέσουν νά κυκλοφορήσουν ἐλεύθερα στίς τάξεις τοῦ σχολείου. "Ἐτσι λοιπόν καταρτίζονται συνήθως ἀπό τό Ἰπουργεῖο Παιδείας διάφοροι πύνακες ἐγκεκριμένων βοηθημάτων οἱ ὅποιοι στέλνονται σέ κάθε σχολεῖο γιά τήν ἐνημέρωση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ.

Ἡ παραπάνω ἀνάλυση μᾶς ἔδειξε πῶς καί ὁ μαθητής καί ὁ καθηγητής, ἀνεξάρτητα ἀπό τήν ἔκταση καί τό βαθμό προσήλωσής τους στό σχολικό βιβλίο, δέν μποροῦν στήν πράξη νά μήν ἀποδεχτοῦν τή συγκεκριμένη καί θεσμικά ἐπικυρωμένη ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης.¹ Ἡ ἀποδοχή αὐτή ἀσκεῖ μέ τή σειρά της μιᾶ ὀρισμένη ἐπίδραση στή διαμόρφωση μιᾶς εἰδικῆς πνευματικῆς προσωπικότητας τοῦ παιδιοῦ, γι' αὐτό καί ἡ ἐπίσημη ἐκπαιδευτική πολιτική ἐκδηλώνει πάντοτε μιᾶ ἰδιαίτερη εὐαισθησία στό πρόβλημα τῶν σχολικῶν βιβλίων. Ἡ εὐαισθησία αὐτή δέν ἐκφράστηκε πάντοτε μέ τήν ὕπαρξη τῆς σχετικῆς νομοθεσίας πού ἀναλύσαμε πρῶ πάνω, ἀλλά καί μέ ἐνέργειες ὅπως τό κάψιμο ἢ ἡ πολτοποίηση διδακτικῶν βιβλίων πού θεωρήθηκαν ἀπό τήν πολιτεία ὡς ἐπικίνδυνα γιά τοὺς μαθητές.

1. Τό ἀρμόδιο ὑπουργεῖο, ὅπως φαίνεται ἀπό τήν 152089/6 Δεκεμβρίου 1957 ἐγκύκλιό του, ἔδινε ὀρισμένες φορές τήν εὐκαιρία στους διδάσκοντες, συλλογικά καί ἀτομικά, νά ἀσκήσουν ἓνα εἶδος κριτικῆς στά ὑπάρχοντα διδακτικά βιβλία, σημειώνοντας τά τυχόν λάθη, τίς ἐλλείψεις καί τίς ἄλλες ἀδυναμίες τους ἢ νά ἐκφράσουν τίς γνώμες τους γιά τό ποιές τροποποιήσεις θά μπορούσαν νά γίνουν στή σύνθεση καί τήν ταξινομήση τῆς ὕλης, μέ σκοπό νά καλλιτερέψουν τά νέα διδακτικά βιβλία πού θά γράφονταν. Ἀπό μιᾶ ὀρισμένη ὁμως παράγραφο τῆς ἐγκυκλίου συμπεραίνουμε πῶς αὐτή ἡ κριτική καί οἱ παρατηρήσεις ἔπρεπε νά μήν κοινοποιηθοῦν πρὸς τά ἔξω: "Αἱ παρατηρήσεις αὗται δέον νά ἀπευθυνθοῦν εἰς τό Γραφεῖο τοῦ Γενικοῦ Γραμματέως τοῦ Ἰπουργεῖου, διότι θά ἐπιληφθῇ οὗτος προσωπικῶς τοῦ ζητήματος αὐτοῦ. Σημελοῦται δέ ὅτι ἐπὶ τοῦ θέματος θά τηρηθῇ ἀπόλυτος ἐχεμύθεια καί συνεπῶς ἐπιβάλλεται ἡ εὐθαρσῆς ἔκθεσις τῶν ἀντιλήψεων ἐκάστου".

Βλέπουμε έτσι τό σχολικό μηχανισμό ὄχι μόνο νά καταργεῖ σέ σύντομα χρονικά διαστήματα ὀρισμένα διδακτικά βιβλία ἀλλά καί νά ἐπιβάλλει τό κάψιμο τῶν ἀναγνωστικῶν βιβλίων: "Νά ἐκβληθῶσι πάραυτα ἐκ τῶν σχολείων καί καῶσι τά συμφῶνως πρὸς τοὺς νόμους ἐκείνους συνταχθέντα καί σήμερον ἐν χρήσει ὑπάρχοντα ἀναγνωστικά βιβλία ὡς ἔργα ψεύδους καί κακοβούλου προθέσεως"¹. Ὁ ἀρμόδιος ὑπουργός θά δηλώσει στοὺς ἐκπροσώπους τοῦ τύπου, 44 χρόνια ἀργότερα, πῶς " Ἡδη, ἔδωσα ἐντολήν καί συνεστήθησαν ἐπιτροπαί, ὑπὸ τήν προεδρίαν τοῦ γενικοῦ γραμματέως καί βάσει τῶν πορισμάτων των θά ἀποφανθῶμεν ἐάν θά χρησιμοποιοῦν (τά βιβλία τῶν ὁποίων τήν ἔκδοση ἐπιμελήθηκε τό Παιδαγωγικό Ἰνστιτούτο) ἢ θά ἀποσταλοῦν πρὸς πολτοποίησιν..."². Δέν εἶναι ἀκόμα τυχαῖο πῶς σέ ὀρισμένες περιπτώσεις πού ἐπιβάλλονται "καθεστῶτα ἔκτακτου ἀνάγκης" στή χώρα μας διαπιστώνουμε τό συγκεντρωτικό χαρακτήρα τῶν ἀρμόδιων ὑπηρεσιῶν πού εἶναι ὑπεύθυνες γιά τήν ἔκδοση καί τή διάθεση τῶν διδακτικῶν καί βοηθητικῶν βιβλίων.³ Ἡ εὐαισθησία ὡστόσο τῆς πολιτείας δέν παύει νά ἐκδηλώνεται καί στή διάρκεια τῆς "ὀμαλῆς κοινοβουλευτικῆς ζωῆς", ἰδιαίτερα ὕστερα ἀπό ἔντονους πολιτικούς ἀγῶνες.⁴ Μποροῦμε λοιπόν νά ἰσχυριστοῦμε μέ βεβαιότητα πῶς ἡ σχολική γνώση τῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε ἐλέγχεται σημαντικά μέ τῆς διαδικασίες πού ὀδηγοῦν στήν ὑλοποίησή της μέσω τῶν διδα-

1. Μία ἀπό τῆς προτάσεις "τῆς Ἐπιτροπείας τῆς διαρυσθείσης (τόν Νοέμβριο τοῦ 1920) πρὸς ἐξέτασιν τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας τῶν δημοτικῶν σχολείων", στό Ἄλέξης Δημαρᾶς, Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, ὀ.π. τόμ.β', σ. 130-131.

2. Ἄλέξης Δημαρᾶς, ὀ.π. σ. 290.

3. Βλ. π.χ. τήν ἰδρυση τοῦ Ὄργανισμοῦ Ἐκδόσεως Σχολικῶν βιβλίων (ΟΕΣΒ) τό 1937, Νόμος 952/1937.

4. Βλ. π.χ. τό 1933 (μέ τήν ἄνοδο τοῦ Λαϊκοῦ κόμματος στήν ἐξουσία) καί τό 1964 μέ τή συγγραφή νέων διδακτικῶν βιβλίων. Ἀντίστροφα ἡ εὐαισθησία τῶν πολιτικῶν ὀμάδων πού ἔχασαν τήν κυβερνητική ἐξουσία ἐκδηλώνεται μέ τήν ἐκτόξευση κατηγοριῶν καί τήν πρόκληση θορύβου γύρω ἀπό τά διδακτικά βιβλία. Π.χ. ἡ περίπτωση τοῦ βιβλίου τῆς ἱστορίας τοῦ Κ. Καλοκαιρινοῦ τό 1965.

κτικῶν ἐγχειριδίων.¹ Γι' αὐτό τό λόγο τὰ διδακτικά βιβλία ἀποτελοῦν ἓνα εἶδος θεσμικοῦ πλαισίου πού περιορίζει τίς δυνατότητες τῶν καθηγητῶν γιά τήν ἐκλογή καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης μέ διαφορετική προοπτική ἀπό τή συγκεκριμένη μορφή πού μᾶς προσφέρουν τά ἀναλυτικά προγράμματα.

2. Οἱ μεθοδικές ὁδηγίες καί ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. "Ἄν ἐξαίρεσουμε τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1969 πού πρόσφερε ὀρισμένες σύντομες ὑποδείξεις γιά τό πῶς θά ὑλοποιηθεῖ στή διδασκαλία τό περιεχόμενο ὀρισμένων μαθημάτων, ὅλα τά ὑπόλοιπα προγράμματα πού ἐξετάζουμε δέν περιέχουν καμιᾶ ἔνδειξη γιά τή μέθοδο πού πρέπει νά ἀκολουθήσουν οἱ διδάσκοντες κατά τή διδασκαλία τῶν διαφόρων μαθημάτων. Παρόλο πού ἔχει ἀναγνωριστεῖ ἡ ἀναγκαιότητα αὐτῶν τῶν μεθοδικῶν ὁδηγιῶν, ὥστόσο "τό ἐλληνικό πρόγραμμα δέν παρέχει οὐδεμίαν μεθοδικήν ὁδηγίαν. Τοῦτο ὅμως οὐδόπως τυγχάνει ἀνεκτόν καί ὑποδηλεῖ βαθμίδα νηπιακῆς παιδαγωγικῆς ἀναπύξεως" θά ἰσχυριστεῖ ὁ Κ.Δ. Γεωργούλης².

Οἱ προσπάθειες ὥστόσο δέν ἔλειψαν, ἀπό τά τέλη τοῦ περασμένου κιόλας αἰῶνα, γιά τή συγκεκριμένη διδακτική ὑλοποίηση τῶν προγραμμάτων τῆς μ. ἐκπαίδευσης. Ἔτσι ὁ Δ. Ζαγγογιάννης, πρῶτος καθηγητής τῆς Παιδαγωγικῆς στό Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν, ἐκδίδει τό 1898 τίς "ὁδηγίες πρὸς διδασκαλίαν τῶν θρησκευ-

1. Εἶναι χαρακτηριστικό τό γεγονός ἐξάλλου πῶς οἱ ἐπίσημες διαδικασίες ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης μέσω τῶν διδακτικῶν ἐγχειριδίων ἀπέτελεσε διαρκή φροντίδα ὀρισμένων "παιδαγωγικῶν κύκλων". Ἔτσι διαβάζουμε τό 1958 πῶς "τό κράτος ἔχει ὀρισμένας ἀρχάς διὰ τήν παιδείαν καί ἀπαίτεῖ, ὅπως βάσει αὐτῶν μορφώνονται τά παιδιά τῆς Ἑλλάδος. Δέν ἔχει δέ τό δικαίωμα κανένας συγγραφέας εἴτε ἀπό ἄγνοιαν καί ἐπιπολαιότητα εἴτε ἀπό ἀντιθέτους ἰδεολογικάς προκαταλήψεις, νά παρεισάγη εἰς τά διδασκόμενα μαθήματα ἀνακριβεῖας ἱστορικάς ἢ ἐπιστημονικάς καί νά προπαγανδίζῃ μωρὰς ἰδέας τὰς ὁποίας τά κράτη τῆς ἀνελευθερίας καί τῆς ἀθεΐας χρησιμοποιοῦν, διὰ νά κρατοῦν ἀμορφώτους καί δούλους τοὺς λαοὺς των. Τό ὑπουργεῖον Παιδείας θά πρέπει νά ἀσκῇ τοῦ λοιποῦ αὐστηρόν ἔλεγχον ἐπὶ τῶν διδακτικῶν βιβλίων". Περιοδικό Ἑλληνοχριστιανική Ἀγωγή, Ὀκτώβριος 1958, τεύχ. 87, σ. 170. Πρβλ. Νοέμβριος 1965, τεύχ. 150, σ. 225-228.

2. Κων. Δ. Γεωργούλη, Γενική Διδακτική, ὁ.π. σ. 176.

τικῶν καί τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἐν τοῖς σχολείοις τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως". Τίς ὁδηγίαι αὐτές τίς ἐπεκτείνει καί συμπληρώνει ὁ Α. Τζαρτζανός, ἐκδίδοντάς τες τό 1912 καί τό 1928.¹ Παρόλο πού τό πρόγραμμα τοῦ 1931 ὑποσχόταν τή δημοσίευση ἀντίστοιχων Μεθοδικῶν Ὀδηγιῶν, ἡ ὑλοποίηση αὐτῆς τῆς ὑπόσχεσης δέν ἔγινε ποτέ. Παρουσιάζεται μάλιστα καί τό φαινόμενο νά ἐπαναλαμβάνεται αὐτολεξεί ἡ ὑπόσχεση αὐτή καί στό πρόγραμμα τοῦ 1935.² Ἡ κατάσταση αὐτή ἐξακολούθησε ὡς τό 1973, ὅταν ἐκδόθηκαν τρεῖς τόμοι μεθοδικῶν ὁδηγιῶν ἀπό τό Ὑπουργεῖο Ἐθνικῆς Παιδείας καί Θρησκευμάτων.³

Ἡ μελέτη αὐτῶν τῶν μεθοδικῶν ὁδηγιῶν μᾶς ἀποκάλυψε τά ἐπόμενα στοιχεῖα:

1. Καταδείχνουν ἐπίσημα τήν ἀνεπάρκεια τοῦ ἰσχύοντος ἀναλυτικοῦ προγράμματος (1969) τονίζοντας ρητά πώς αὐτό "δέν καθορίζει πάντοτε σαφῶς τήν ὕλην τῶν καθ' ἕκαστον μαθημάτων, ἡ ὁποία θά ἦτο δυνατόν νά διδαχθῆ ἐντός τῶν χρονικῶν πλαισίων τῶν διατιθεμένων ὡρῶν διδασκαλίας".⁴ 2. Ἐπισημαίνουν τίς δυσχέρειες πού ἀνακύπτουν "ἐκ τῆς ὕσασμονίας μεταξύ τοῦ ἰσχύοντος Ἀναλυτικοῦ προγράμματος καί τῶν ὑπαρχόντων διδακτικῶν βιβλίων",⁵ γεγονός πού ἐπιβεβαιώνει ἐπίσημα τήν ἀποψη πού ὑποστηρίξαμε γιά τό ρόλο τῶν διδακτικῶν βιβλίων στήν ὑλοποίηση τῆς εἰδικῆς μορφῆς τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τοῦ προγράμματος. 3. Τονίζουν τήν ἀδυναμία τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ σχετικά μέ τήν ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος τῆς καταλληλότερης ἐκλογῆς θεμάτων ἢ κειμένων πού περιέχονται στά σχολικά ἐγχειρίδια. 4. Γιά τοὺς λόγους αὐτούς οἱ μεθοδικές ὁδηγίες τονίζουν πώς "ἐπιβάλλεται ἡ πρακτική καί ἡ ἐκ τῶν ἐνόντων ἀντιμετώπισις τῶν ὑφισταμένων προβλημάτων διά τῆς παροχῆς συγκεκριμένων μέν, ἀλλά οὐχί καί δογμα-

1. Ἀχιλλέως Τζαρτζανός, Ὀδηγίαι πρὸς μεθοδικήν διδασκαλίαν τῶν ἐν τοῖς σχολείοις τῆς μέσης Παιδείας διδασκομένων μαθημάτων, μέρος Α' Ἐκπαιδευτικά καί Ἀρχαῖα Ἑλληνικά, ἐκδ. Ι.Δ.Κολλάρος & Σία, Ἀθήναι 1928.

2. Ἀναλυτικό Πρόγραμμα 1935, σ. 56.

3. Ὑπουργεῖον Ἐθν. Παιδείας καί Θρησκευμάτων, Μεθοδικαί Ὀδηγίαι πρὸς λυσιτελεστέραν ἐφαρμογήν τοῦ ἰσχύοντος ἀναλυτικοῦ προγράμματος μετά προσαρμογῆς αὐτοῦ πρὸς τά ὑπάρχοντα διδακτικά ἐγχειρίδια, Ἀθήναι 1973.

4. ὁ.π., τεύχ. Α', σ. 1. Ἰδιαίτερα τονίζουν τήν ἀσάφεια τοῦ Προγράμματος σχετικά μέ τό πόσες ὥρες θά διδαχθεῖ τήν ἐβδομάδα καθένα ἀπό τά βιβλία τῶν ἀρχαίων Ἑλληνικῶν.

5. ὁ.π. σ. 2.

τικῶν ὁδηγιῶν μεθοδικοῦ χαρακτήρος πρὸς τοὺς διδασκόντας, διὰ τῶν ὁποίων θὰ ἀνέλθῃ τὸ ποιοτικὸν ἐπίπεδον τῆς συντελουμένης διδακτικῆς ἐργασίας, ὡς καὶ διὰ τῆς ἀποκαταστάσεως ποιᾶς τινοῦ τάξεως περὶ τὴν ἐφαρμογὴν τοῦ Ἐκτετατοῦ Προγράμματος, εἰς τρόπον ὥστε καὶ ἡ διδασκομένη ὕλη καὶ ὁ διατιθέμενος διὰ τὴν παροχὴν τῶν καθ' ἕκαστον μορφωτικῶν ἀγαθῶν χρόνος νὰ ἐμφανίζουσι ὁμοιομορφίαν καθ' ἅπαντα τὰ Γυμνάσια τῆς ἐπικρατείας"¹.

Τὸ τελευταῖο αὐτὸ στοιχεῖο τῶν μεθοδικῶν ὁδηγιῶν εἶναι ἐξαιρετικὰ διαφωτιστικὸν γιὰ τὴν προβληματικὴν τῆς ἔρευνάς μας διότι: α) Διαγράφει ρητὰ τὴν τελικὴν πρόθεσιν τῶν συντακτικῶν, τόσο τῶν ἰδίων τῶν ὁδηγιῶν ὅσο καὶ τοῦ προγράμματος, γιὰ τὴν ἐπιβολὴν μιᾶς ὀρισμένης ὁμοιομορφίας ἐν τῇ ὑλοποιήσῃ τῆς σχολικῆς γνώσεως ἐν τῇ πλαίσιον τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. β) Ἐκτείνει αὐτὴ τὴν ὁμοιομορφίαν ὅχι μόνον ἐν τῇ ὑλοποιήσῃ τῆς διδασκόμενης σχολικῆς γνώσεως ὅσο καὶ ἐν τῇ κατανομῇ τοῦ χρόνου ποῦ θὰ ἀφιερωθεῖ γιὰ τὴν διδασκαλίαν τοῦ καθὲ μαθήματος. γ) Παρουσιάζει μὲ ἀνάγλυφο τρόπον τοὺς θεσμικοὺς περιορισμοὺς ποῦ ἐπιβάλλονται ἐν καθῆκαστι καθ' ἕνα καὶ μαθητῶν νὰ ἐκλέξουσι καὶ νὰ ὀργανώσουσι τὸ τί καὶ τὸ πότε τῆς διδασκαλίας τῶν μαθημάτων, σύμφωνα μὲ τὰς δικὰς τοὺς κριτήρια.

Οἱ συντάκτες ὡστόσο αὐτῶν τῶν ὁδηγιῶν γιὰ νὰ "διασκεδάσουσι" τελικὰ τὴν ἐντύπωσιν ποῦ προκαλεῖ ὁ ὑποχρεωτικὸς καὶ ἰσοπεδωτικὸς χαρακτήρας τῶν ὁδηγιῶν δὲν παύουσι νὰ ἐπαναλαμβάνουσι πῶς οἱ προτάσεις τοὺς γίνονται "μὲ εὐρύτητα πνεύματος καὶ χωρὶς δογματικὸν περιορισμὸν τῆς προσωπικῆς ἐνεργείας τοῦ διδασκόντος"² καὶ ὅτι ἡ ἐφαρμογὴ τῶν προτάσεών τοὺς πρέπει νὰ ἀντιμετωπίζεται ἀπὸ τοὺς ἀρμόδιους ἐπιθεωρητῆς "ἐν πνεύματι εὐρείας ἀντιλήψεως καὶ πρὸ παντός μὲ τὸν ἐπιβαλλόμενον ἀείποτε σεβασμὸν τοῦ ἀνθρωπίνου παράγοντος"³. Παρόλη ὅμως αὐτὴ τὴν προτεινόμενη ἐλαστικότητα ἐφαρμογῆς τοὺς δὲν εἶναι δυνατὸν οἱ καθηγητῆς τῆς μ. ἐκπαίδευσθης νὰ ἀποφύγουσι ἐν τῇ πράξει αὐτὴ τὴν ἰσοπέδωσιν, μιά καὶ λίγόν τι πλεονάζει ρητὰ πῶς "οἱ κ.κ. διδασκόντες... ὀφείλουσι εὐθύς ἅμα τῇ ἀναλήψει τῆς διδασκαλίας ἐνός μαθήματος νὰ προβληματίζονται ἐπὶ τῆς μεθοδεύσεως τῆς διδασκαλίας τῶν καὶ νὰ ρυθμίζουσι αὐτὴν ἐξ ἀρχῆς τοῦ σχολικοῦ

1. ὁ.π.σ.2

2. ὁ.π.σ.3

3. ὁ.π.σ.5-6

Έτους, καταρτίζοντας τόν έτήσιον προγραμματισμόν των κατά τετράμηνα καί δίμηνα, υπό τό πνεύμα τών έκτεθεισών γενικών άρχών καί τών άκολουθουσών κατά μάθημα καί τάξιν ειδικώτερων όδηγιών. 'Αντίγραφον τοϋ προγραμματισμοϋ τούτου δέον νά παραύδετα εις τόν Διευθυντήν τοϋ Σχολείου, όστις θέτει αυτό ύπ' όψιν τών κ.κ. 'Επιθεωρητών κατά τάς πρόσ έπιθεώρησιν έπισκέψεις των εις τό Σχολείο"¹. Τό άπόσπασμα αυτό μάς δείχνει πώς οί μεθοδικές όδηγίες παύουν πιά νά άποτελοϋν προσωπική ύπόθεση έφαρμογής άπό τόν καθηγητή, αλλά έντάσσονται άντίθετα μέσα στό πεδίο τών σχέσεων τής ύπάλληλικής ιεραρχίας πού χαρακτηρίζουν τό σχολικό μηχανισμό καί κατά συνέπεια ή έφαρμογή τους άποτελεϋ άντικείμενο έλέγχου. Μέ τόν τρόπο αυτό βλέπουμε ότι ό έλεγχος στά πλαίσια τοϋ σχολικοϋ μηχανισμού μεσιτεύει τόν κοινωνικό έλεγχο στην ίδια τήν όργάνωση τής σχολικής γνώσης καί στην ύλοποίησή της καί μπορούμε νά μιλήσουμε έτσι για τόν περιοριστικό χαρακτήρα τών μεθοδικών όδηγιών στη διδακτική πράξη. Γι' αυτό τό λόγο καί οί μεθοδικές όδηγίες ένδιαφέρονται περισσότερο χιιά τήν κατανομή τής ύλης τών μαθημάτων σέ συγκεκριμένες καί άυστηρά όρ οθετημένες διδακτικές ένότητες καί πολύ λίγο (καί πάντοτε άόριστα) χιιά τή μέθοδο διδασκαλίας πού πρέπει νά ακολουθηθεϋ στα διάφορα μαθήματα. θά μπορούσαμε τελικά νά ίσχυριστοϋμε πώς δέν πρόκειται ούσιαστικά για μεθοδικές όδηγίες, αλλά μάλλον για μιá προσπάθεια έπιβολής ένός όμοιομορφου καί άκαμπτου άναλυτικοϋ προγράμματος.

'Από τήν άνάλυση πού προηγήθηκε μπορούμε νά όδηγηθοϋμε στα έπόμενα συμπεράσματα: α) Οί μεθοδικές όδηγίες άποτελοϋν ένα θεσμικό πλαίσιο ύλοποίησης τής σχολικής γνώσης. Αυτό τό πλαίσιο δέν χρησιμοποιήθηκε σ' όλα τά προγράμματα τής περιόδου πού έξετάζουμε παρά μονάχα στό πρόγραμμα τοϋ 1969.

β) 'Ο ρόλος τών μεθοδικών όδηγιών περιορίζει τίς πρωτοβουλίες τών καθηγητών τής μ. έκπαίδευσης στην έκλογή καί όργάνωση τής σχολικής γνώσης, χιιάτί συναρτάται άμεσα μέ τίς σχέσεις ιεραρχίας πού ύπάρχουν ανάμεσα στό προσωπικό τοϋ σχολικοϋ μηχανισμού. 'Η έπιβολή μιás όμοιομορφης ύλοποίησης τής σχολικής γνώσης έπιτρέπει σέ τελευταία άνάλυση τήν έγγραφή τοϋ κοινωνικοϋ έλέγχου στην ίδια τήν όργάνωση τής σχολικής γνώσης.

γ) 'Η έπιβολή αυτής τής όμοιομορφης ύλοποίησης τής σχολικής γνώσης σκοπεϋει άσφαλώς τόσο στόν έλεγχο τών διδασκόντων όσο καί στην έγχάραξη τής συγκεκρι-

μένης ιεραρχίας καί κατάταξης τῆς σχολικῆς γνώσης στό σύνολο τῶν μαθητῶν. Ἡ δημιουργία ἑνός ὁμοιόμορφου τρόπου σκέψης σκοπεύει ἀσφαλῶς στήν ἐξουδετέρωση κάθε διαφορετικῆς προοπτικῆς πού θά ἔβαζε σέ κίνδυνο, σέ τελευταία ἀνάλυση, τίς ἴδιες τίς προϋποθέσεις τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου. Γιατί ἡ ἐνδεχόμενη ἀπόρριψη αὐτῆς τῆς συγκεκριμένης ἱεράρχησης καί κατάταξης τῆς σχολικῆς γνώσης θά ὀδηγοῦσε ἀναγκαστικά στήν ἀπόρριψη τοῦ ἐλέγχου πού ἀσκεῖται διαμέσου τῶν σχέσεων ἱεραρχίας τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καί θά δημιουργοῦσε ἔτσι τίς προϋποθέσεις γιά τήν ἀμφισβήτηση τῆς νομιμότητας τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου. πού ὑλοποιεῖται χάρη στούς φορεῖς τῶν σχέσεων ἱεραρχίας τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ.

δ) Ἡ συνάρτηση αὐτοῦ τοῦ εἴδους τῶν μεθοδικῶν ὁδηγιῶν μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1969 δέν πρέπει νά ἀποδοθεῖ στήν τύχη. Ἡ ὁμοιομορφία πού ἐπιχειροῦν νά πετύχουν οἱ μεθοδικές ὁδηγίες μᾶς ἐπιτρέπει εὐκόλα νά διακρίνουμε καί τό σύγκεντρῶτικό χαρακτήρα τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ αὐτή τήν περίοδο. Ἡ ὕπαρξη δηλ. αὐτή τήν περίοδο "καθεστῶτος ἐκτάκτου ἀνάγκης" ὀδήγησε ἀσφαλῶς καί στήν προσπάθεια μεγαλύτερου συγκεντρωτισμοῦ στό χῶρο τῆς ἐκπαίδευσης, γεγονός πού ἐκφράζεται καθαρά καί στούς στόχους τῶν μεθοδικῶν ὁδηγιῶν. Κάτι ἀνάλογο εἴχαμε ἐπισημάνει καί στήν ἀνάλυση τοῦ τρόπου ἔκδοσης καί διάθεσης τῶν σχολικῶν βιβλίων.

3. Βιβλία λειτουργίας τοῦ σχολείου καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὅπως εἶναι γνωστό σέ κάθε σχολεῖο τῆς μ. ἐκπαίδευσης ὑπάρχουν ὀρισμένα ὑπηρεσιακά βιβλία τοῦ σχολείου πού χρησιμεύουν στήν καταγραφή τῶν διαφόρων διαδικασιῶν τῆς λειτουργίας τοῦ σχολείου. Ἐτσι ὑπάρχουν καί φυλάσσονται, μέ εὐθύνη τοῦ διευθυντῆ τοῦ σχολείου, τό μαθητολόγιο, τό βιβλίο ἐπιδόσεως τῶν μαθητῶν (γενικός καί εἰδικός ἔλεγχος), τό βιβλίο τῶν πρακτικῶν τῶν συνεδριάσεων τοῦ προσωπικοῦ τοῦ σχολείου, τό βιβλίο πιστοποιητικῶν σπουδῶν κλπ. Ἀνάμεσα σ'αὐτά ὑπάρχουν καί τά ὀνομαζόμενα "βιβλία τῆς διδασκομένης ὕλης". Πρόκειται δηλ. γιά ὀρισμένα χοντρά τετράδια πού τό καθένα ἀντιστοιχεῖ στήν ὕλη πού διδάσκεται σέ κάθε σχολική χρονιά. Τά βιβλία τῆς διδασκομένης ὕλης καθιερώνονται μέ τό Β.Δ.τῆς 16 Ἀπριλλίου/5 Μαΐου 1915 "Περί τῶν ἔργων τῶν διευθυντῶν, τῶν ἐπιθεωρητῶν καί τῶν ἱατρῶν τῶν σχολείων", ἄρθρα 5 καί 9. Τό Προεδρικό Διάταγμα τῆς 16/17 Ἰανουαρίου 1930, "Περί καθηκόντων τῶν διευθυντῶν

δημοσίων ἢ πρακτικῶν Λυκείων" δέν μεταβάλλει τό προηγούμενο σχετικό καθεστώς. Ἔτσι σ' ὄλο αὐτό τό χρονικό διάστημα πού ἐξετάζουμε ἐξακολουθεῖ νά ἰσχύει τό ἴδιο νομικό καθεστώς σχετικά μέ τά βιβλία τῆς διδασκομένης ὕλης.

Τό βιβλίο ὕλης ἐντάσσεται στά ἔργα τῶν διευθυντῶν τοῦ σχολείου, οἱ ὁποῖοι "τηροῦσιν ἐν τάξει καί ἀκριβεῖς τά ὑπηρεσιακά βιβλία τοῦ σχολείου... τά βιβλία τῆς διδασκομένης ὕλης καί ἐξελέγχουσιν ἂν οἱ διδάσκοντες... καταγράφουσιν ἐπιμελῶς τήν διδαχθεῖσαν ὕλην..." (Β.Δ. 16 Ἀπριλίου/5 Μαΐου 1915, ἄρθρα 5 καί 9). Τά ἄρθρα αὐτά, ὅπως γίνεται φανερό, καθορίζουν μέ σαφήνεια τήν ὑποχρέωση τοῦ καθηγητῆ νά γράφει "ἐπιμελῶς" τήν ὕλη πού δίδαξε σέ κάθε μάθημα. Ἔτσι τό βιβλίο ὕλης ἀποτελεῖ τόν καθρέφτη τῆς διδασκαλίας τοῦ καθηγητῆ, σχετικά μέ τό τί δίδαξε.

Δέν μπορεῖ βέβαια νά ἀρνηθεῖ κανείς τή χρησιμότητα ἐνός τέτοιου βιβλίου, μιά καί προσφέρει σημαντική βοήθεια στόν ἴδιο τόν καθηγητή ὑπενθυμίζοντάς του τί ἔχει διδάξει, πότε καί τί ἀπομένει ἀκόμα νά διδάξει. Ὁ χαρακτήρας ὡστόσο αὐτοῦ τοῦ βιβλίου πού παραμένει ὑπηρεσιακός, μιά καί αὐτό βρίσκεται στόν ἀμεσο θεσμικό ἔλεγχο τοῦ διευθυντῆ τοῦ σχολείου, μᾶς ὑποχρεώνει νά τό θεωρήσουμε ὡς ἓνα πρόσφορο θεσμικό μέσο χάρη στό ὅποιο ἡ ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης γίνεται ἀκριβῶς πάνω στίς ἴδιες ὀργανωτικές ἀρχές μέ τίς ὁποῖες ἐκφράζεται στό πρόγραμμα. Αὐτό συμβαίνει γιά τούς ἐπόμενους λόγους: α) Ὁ καθηγητής εἶναι ὑποχρεωμένος νά καταγράψει στό βιβλίο ὕλης τί δίδαξε σ' ἓνα μάθημα. Ἡ ὕλη αὐτή πρέπει νά εἶναι ἡ ὕλη τοῦ προγράμματος, μιά καί ὅπως διαπιστώσαμε ἀπό προηγούμενες ἀναλύσεις, ἡ ἐφαρμογή τοῦ προγράμματος εἶναι ὑποχρεωτική γιά τόν καθηγητή. Ἄν λάβουμε ἀκόμα ὑπόψη τό γεγονός πώς γιά ὅλα σχεδόν τά μαθήματα κυριαρχεῖ τό ἓνα καί μοναδικό ἐγκεκριμένο σχολικό βιβλίο καί πώς σέ ὀρισμένα μαθήματα τό διδακτικό βιβλίο ἀποτελεῖ προϋπόθεση τοῦ προγράμματος, τότε γίνεται φανερό πώς ὁ καθηγητής ἀντιγράφει συνήθως στό βιβλίο ὕλης τά σχετικά κεφάλαια ἢ τμήματα ἀπό τό ἀντίστοιχο ἐγχειρίδιο τοῦ μαθήματος. Μιά ἐμπειρική παρατήρηση αὐτῆς τῆς διαδικασίας σ' ἓνα γυμνάσιο τῶν Ἰωαννίνων μᾶς ἔδειξε ὅτι τουλάχιστο γιά τά λεγόμενα ἱστοριοφιλολογικά μαθήματα αὐτό ἰσχύει ἀπόλυτα. β) Τό σχολικό βιβλίο ἔχει μιά ὀρισμένη διάταξη τῆς ὕλης καί μιά ὀρισμένη διαίρεσή της σέ μέρη, κεφάλαια κλπ. γεγονός πού διευκολύνει τόν καθηγητή στήν καταγραφή τῆς διδασκομένης ὕλης. Τό ἴδιο ὡστόσο τό γεγονός αὐτῆς τῆς καταγραφῆς μπορεῖ νά προκαλέσει μέ τή σειρά του τόν ἐθισμό τοῦ

καθηγητῆ στήν ἤδη ὑπάρχουσα ἐκλογή καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅπως ὑλοποιεῖται κυρίως στό διδακτικό βιβλίο, γεγονός πού τόν ἀπαλλάσσει εὐκολα ἀπό τήν ἐπιβάρυνση αὐτή. γ) Ἡ διαδικασία καταγραφῆς τῆς διδασκομένης ὕλης συναρτᾶται ἄμεσα μέ τῆς θεσμικές σχέσεις ὑπαλληλίας τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, μιά καί ὁ διευθυντής τοῦ σχολείου ἐλέγχει, σύμφωνα μέ τά σχετικά διατάγματα τή διαδικασία καταγραφῆς τῆς ὕλης ὅπως καί τήν ἐφαρμογή τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, γεγονός πού περιορίζει τῆς τυχόν διαφορετικές προτιμήσεις τοῦ καθηγητῆ γιά τήν ἐπιλογή καί τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Γι' αὐτό τό λόγο καί τό βιβλίο ὕλης ἀποτελεῖ ἕνα ἀδιάφυστο κριτήριο τοῦ βαθμοῦ συμμόρφωσης τοῦ καθηγητῆ μέ τό ἀναλυτικό πρόγραμμα.

Ἡ παραπάνω ἀνάλυση μᾶς ὀδηγεῖ στό συμπέρασμα πώς ἡ ὕπαρξη τοῦ βιβλίου ὕλης μ' αὐτό τό χαρακτήρα ἀποτελεῖ ἕνα ἔγκυρο τεκμήριο γιά τά πλαίσια μέσα στά ὅποια κινεῖται κατά τή διάρκεια τῆς διδασκαλίας ὁ καθηγητής. Τά πλαίσια αὐτά δέν μπορεῖ παρά νά ὑλοποιοῦν μέ συνέπεια τή σχολική γνώση, ἄν κρίνουμε ἀπό τήν καταγραφή τους στό ἀντίστοιχο βιβλίο ὕλης. Αὐτή ἡ παρατήρηση βέβαια δέν σημαίνει πώς ὁ καθηγητής ἀναπαράγει μηχανικά τή σχολική γνώση. Σημαίνει μονάχα πώς ὑποχρεώνεται θεσμικά τουλάχιστο νά κινήθῃ μέσα στά προκαθορισμένα πλαίσια τῆς ὀργανωμένης σχολικῆς γνώσης καί νά ἀποδείξει πώς κινήθηκε σ' αὐτά. Ἄν μένει πάντοτε μέσα σ' αὐτά τά πλαίσια ἢ ξεφεύγει μ' ἕναν ὀρισμένο τρόπο, αὐτό μονάχα μέ τήν ἀνάλυση τῆς ζωντανῆς διδακτικῆς πράξης θά μπορούσαμε νά τό διαπιστώσουμε.

4. Ἐκπαιδευτικά συνέδρια καί ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὁ ἰδιαίτερος τρόπος μέ τόν ὅποιο τά ἐκπαιδευτικά συνέδρια συμβάλλουν στήν ὑλοποίηση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος καί συνεπῶς στόν περιοριστικό ἔλεγχο τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ μπορεῖ νά προσδιοριστεῖ μέ τήν ἀνάλυση τῶν διαδικασιῶν συγκρότησής τους καθώς καί μέ τήν ἀνάλυση τῶν σκοπῶν πού ἐπιδιώκουν.

Ἐκεῖνο πού ἀρχικά ἐπισημαίνουμε εἶναι τό γεγονός πώς τά ἐκπαιδευτικά συνέδρια κάνουν φανερό τό συγκεντρωτικό χαρακτήρα τῆς διοίκησης τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Ἄνεξάρτητα δηλ. ἀπό τό εἶδος τοῦ συνεδρίου (τοπικό ἢ περιφερειακό ἐκπαιδευτικό συνέδριο, εἰδικό ἐκπαιδευτικό συνέδριο, γενικό ἐκπαιδευτικό καί πανελλήνιο ἐκπαιδευτικό συνέδριο) οἱ δικαιοδοσίες τῶν ἐπιθεωρητῶν καθώς καί τοῦ Ἰπουργείου Παιδείας εἶναι πολύ μεγάλες καί μεταφράζονται κατά κύριο

λόγο μέ τήν άνεξέλεγκτη έγκριση ή άπαγόρευση σύγκλησης ένός συνεδρίου από τούς διοικητικούς φορεΐς τής έκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν από τό ένα μέρος ό άρμόδιος έπιθεωρητής έπιλέγει τά θέματα του συνεδρίου που έπιδιώκει νά συγκαλέσει καί καταρτίζει τό τελικό πρόγραμμα, από τό άλλο μέρος τό Ύπουργείο Παιδείας άποφασίζει για τήν έγκριση ή άπόρριψη τής σύγκλησης καί διεξαγωγής του έκπαιδευτικού συνεδρίου.

Ή διαδικασία σύγκλησης τών έκπαιδευτικών συνεδριών μās άποκαλύπτει κατά πρῶτο λόγο τΐς διασυνδέσεις του άρμόδιου έπιθεωρητή μέ τήν κεντρική διοίκηση τής έκπαίδευσης καί κατά δεύτερο καί κύριο λόγο τήν έκταση τών δικαιοδοσιών του Ύπουργείου, γεγονός που μās ύποχρεώνει νά υίοθετήσουμε άρχικά τήν άποψη πώς ή σύγκληση ένός παιδαγωγικού συνεδρίου δέν μπορεί παρά νά συμβάλει στην ύλοποίηση τής συγκεκριμένης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ή συμβολή αυτή γίνεται πιο φανερή καί συγκεκριμένη μέ τήν άνάλυση τών σκοπών για τούς όποιους συγκαλούνται τέτοια συνέδρια. Σύμφωνα, λοιπόν, μέ τή σχετική νομοθεσία οί γενικού Έπιθεωρητές τής μ. εκπαίδευσης "συγκαλοϋσι τούς διδάσκοντας εις τοπικά συνέδρια κατά τρόπο μή παρακωλύοντα τήν κανονικήν διεξαγωγήν τών μαθημάτων, παρέχουσιν εις αυτούς όδηγίας όργανοϋσιν ύποδειγματικές διδασκαλίας προς καθοδήγησιν αυτών εις τό διδακτικόν των έργον!"¹ Αυτό σημαίνει πώς ό σχολικός μηχανισμός κινητοποιείται για νά προσφέρει στο διδακτικό προσωπικό τήν άναγκαία καθοδήγηση για τήν καλλίτερη καί άποτελεσματικότερη εκτέλεση του έργου τους. Ή διαπίστωση αυτή ώστόσο δέν μπορεί νά μās ίκανοποιήσει μιά καί παρασιωποϋνται όρισμένες βασικές προϋποθέσεις αυτής τής καθοδήγησης. α) Ή καθοδήγηση αυτή γίνεται μέσα στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού μιά καί οί καθοδηγητές καί όσοι θα κάνουν ύποδειγματικές διδασκαλίες εΐναι άτομα που εργάζονται στην εκπαίδευση. Πρόκειται δηλ. για μιά προσπάθεια καλλιτέρευσης "έκ τών ένδον" . β) "Αν καί τονίζεται στις σχετικές άποφάσεις διαφόρων ανώτατων διοικητικών καί έποπτικών όργάνων τής εκπαίδευσης (Ήνώτατο Έκπαιδευτικό Συμβούλιο, Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο, ΚΕΜΕ) "κατά τήν διάρκειαν τών εργασιών του συνεδρίου "έκ τών άναπτυχθησομένων θεμάτων καί τών συζητήσεων...θέλουν μεγάλως ώφεληθεΐ οί εις τήν ως άνω Γενι-

1. Β.Δ. 311 τής 30 Μαρτίου/15 Ήπριλίου 1961. Στο κεφάλαιο "Περύ άρμοδιότητων τών Γενικών έπιθεωρητών Μ.Ε", άρθρο 4, παράγραφος η΄.

κήν "Επιθεώρησιν ἀνήκοντες ἐκπαιδευτικοῦ λειτουργοῦ"¹, παρασιωπᾶται τό γεγονός πώς αὐτή ἡ ὠφέλεια τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν (ἀπώτερος σκοπός τοῦ συνεδρίου) θά προκύψει ἀποκλειστικά ἀπό ὑλικό (ἐπιστημονικές ἀνακοινώσεις, "ὕποδειγματικές διδασκαλίες" κλπ) πού ἔχει ἐγκριθεῖ προηγουμένως κατά κάποιο τρόπο χάρις στίς ἐπίσημες ὁδηγίες διαφόρων κρατικῶν ὀργάνων τῆς ἐκπαίδευσης² καί σύμφωνα μέ τίς ἀπόψεις τῶν ἀρμόδιων ἐπιθεωρητῶν γιά διδακτικά κυρίως προβλήματα. γ) Στά διάφορα ἐκπαιδευτικά συνέδρια δέν ἀμφισβητεῖται, σύμφωνα μέ τή νομοθεσία, ἡ ὑπάρχουσα σχολική γνώση, οὔτε συνήθως ἀμφισβητεῖται ριζικά καί ἡ ἐπίσημη ἄποψη γιά τή μέθοδο διδασκαλίας τῶν διαφόρων μαθημάτων πού συνήθως ἀποτελεῖ ἀντικείμενο τοῦ συνεδρίου. Ἔτσι λοιπόν οἱ ἐργασίες τοῦ συνεδρίου συμβάλλουν μάλλον στήν ἀποσαφήνιση καί ἴσως στήν καλλιτέρευση τόσο τῆς ὑπάρχουσας σχολικῆς γνώσης ὅσο καί τοῦ τρόπου ὑλοποίησής της καί ἀπό τήν ἄποψη αὐτή μποροῦμε νά θεωρήσουμε τά ἐκπαιδευτικά συνέδρια ὡς θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά ἐκπαιδευτικά ὡστόσο συνέδρια συμβάλλουν σ' αὐτή τήν ὑλοποίηση μ' ἕναν ἰδιαίτερο τρόπο, μιᾶ καί σ' αὐτή τή διαδικασία μετέχει ὅχι χωριστά τό κάθε μέλος τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ ἀλλά ὡς σύνολο καθῶς ἐπίσης καί γιατί προβάλλουν ἀνάγλυφα, ὕστερα ἀπό τίς σχετικές συζητήσεις, τίς ἀπόψεις τῶν ἐπίσημων φορέων γιά τήν ὑπάρχουσα μορφή ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης καί τίς ἀντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας.

Δέν εἶναι ὅμως μόνο οἱ σκοποῦ τοῦ συνεδρίου πού κάνουν φανερή τή συμβολή του στήν ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὁ ἐπίσημος χαρακτήρας τῶν ἐκπαιδευτικῶν συνεδρίων παίρνει καί μιᾶ ἰδιαίτερη τελετουργική χροιά καθῶς "καθαγιάζεται" καί μέ τή συμμετοχή πολλῶν φορέων τῆς κρατικῆς ἐξουσίας. Ἔτσι καλοῦνται καί συμμετέχουν σ' αὐτά συνήθως ὁ οἰκεῖος Νομάρχης, ὁ Δεσπότης, ἀξιωματικοῦ τοῦ στρατοῦ καί ἄλλα πρόσωπα τοῦ κρατικοῦ μηχανισμοῦ. Ὁ τελετουργικός χαρακτήρας αὐτῶν τῶν συνεδρίων μᾶς ἐπιτρέπει νά ἐπισημάνουμε καθαρά τίς κατευθυντήριες γραμμές τῆς κρατικῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς σέ μιᾶ ὀρισμένη συγκυρία, μιᾶ καί αὐτές οἱ τάσεις δέν ἐκφράζονται μόνο κατά τή διάρκεια τοῦ

1. Βλ. π.χ. Πρακτικά Παιδαγωγικοῦ Συνεδρίου Ι' Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας (Μέσης) Σερρών, Θεσσαλονίκη 1969.

2. Πρβλ. τά πρόσφατα σεμινάρια τοῦ ΚΕΜΕ γιά τοὺς φιλόλογους καθηγητές τῆς μ. ἐκπαίδευσης σέ διάφορες πόλεις τῆς χώρας.

συνεδρίου αλλά συμπεριλαμβάνονται και στην έκδοση των πρακτικών του συνεδρίου ως "προσφωνήσεις και αντιφωνήσεις των επίσημων" σύμφωνα με ένα όρισμένο σταθερό τυπικό που εφαρμόζεται σ'αυτές τις εκδόσεις.¹ Η συλλογή και επεξεργασία αυτών των απόψεων θα πρόσφερε σημαντική βοήθεια στη σαφή όροθέτηση των εκπαιδευτικών τάσεων που κυριάρχησαν στην κρατική πολιτική σε όρισμένες χρονικές στιγμές.

Η δημοσίευση τέλος των πρακτικών του συνεδρίου και η μελέτη των θεμάτων που τό απασχόλησαν όχι μόνο από τό διδακτικό προσωπικό μιᾶς εκπαιδευτικῆς περιφέρειας, ἀποτελεῖ ἕναν ἄλλο τρόπο μέ τόν ὁποῖο τά εκπαιδευτικά συνέδρια ὑλοποιοῦν και προάγουν ταυτόχρονα τήν ὑπάρχουσα σχολική γνώση και τούς ἐπίσημα ἀποδεκτούς τρόπους προσπέλασῆς της.

Παρόλο λοιπόν που τά πρακτικά τῶν διαφόρων συνεδρίων δέν ἔχουν μελετηθεῖ ἀκόμα,² γίνεται φανερό, ἀπό τήν παραπάνω ἀνάλυση, πώς τά διάφορα εκπαιδευτικά συνέδρια στόν τόπο μας δέν ἔπαφαν νά ἀποτελοῦν δευτερογενή, ἐπιβοθητικά και καθιερωμένα πλαίσια ὑλοποίησης τῆς κρατικῆς εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, ἀπό τήν ἀποψη κυρίως τῶν προβλημάτων τῆς διδακτικῆς πράξης και τῆς ἐφαρμογῆς τοῦ κάθε φορά ἰσχύοντος προγράμματος. Για τό λόγο αὐτό μπορούμε νά ὑποστηρίζουμε πώς τά εκπαιδευτικά συνέδρια μέ ὅλα τά λαυθάνοντα και φανερά χαρακτηριστικά που περιγράψαμε ἐνισχύουν μάλλον τήν ὑπάρχουσα κυρίαρχη ἐπίσημη τάση, μιᾶ και σκοπεύουν στην ἐπίτευξη μιᾶς ὁρισμένης ὁμοιομορφίας σχετικά μέ τόν τρόπο ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Εἶναι χαρακτηριστική ἡ περίπτωση τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ συνεδρίου τῆς I περιφέρειας Σερρών κατά τή διάρκεια τοῦ ὁποῖου, ὅπως φαίνεται ἀπό τά πρακτικά, δέν ἀμφισβητήθηκε ἀπό κανένα σύνοδρο ἡ ἐφαρμογή τῆς γνωστῆς "τριμεροῦς πορείας" που ἀκολουθήθηκε ἀπό ὅλους ἐκεῖνους που παρουσίασαν ὑποδειγματικές διδασκαλίες μαθημάτων. Ἡ προβολή αὐτῆς τῆς διδακτικῆς μεθόδου, που δίνει τήν ἐντύπωση πώς υἱοθετεῖται ἐπίσημα, δέν μπορεῖ παρά νά εἶχε ἐπιδράσει περιοριστικά στις ἐνδεχόμενες ἀπόπειρες εκπαιδευτικῶν λειτουργῶν τῆς περιφέρειας Σερρών νά μήν ἀκολουθήσουν αὐτή τή

1. Βλ. Πρακτικά Παιδαγωγικοῦ Συνεδρίου ὁ.π.ε.22 α.α.

2. Τά πρακτικά τῶν περισσότερων προπολεμικῶν συνεδρίων δέν ἔχουν ἐκδοθεῖ και εἶναι δυσεύρετα, μιᾶ και βρίσκονται σε διάφορες ἀτομικές βιβλιοθήκες. Βλ. Ἄπ. Δ. Χατζηγεμανουήλ, "Ἐκπαιδευτικά συνέδρια ἐν Ἑλλάδι", Μ.Π.Ε., τόμ. Β', σ. 405-408.

διδασκτική μέθοδο, μιά καί ή αντίθετη περίπτωση θά είχε ἴσως ἀρνητικές ἐπιπτώσεις στή βαθμολογική τους εξέλιξη, ὅπως θά φανεῖ ἀμέσως πῶς κάτω, ὅταν ἀναλύσουμε τό θεσμό τῆς ἐπιθεώρησης.

5. Ἡ ὑπαλληλική ἱεραρχία καί ή ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ ἀνάλυση αὐτῶν τῶν σχέσεων θά μᾶς ἐπιτρέψει νά ἐπισημάνουμε τίς σχέσεις μέ τίς ὁποῖες συνδέονται ὀρισμένα ἀπό τά προηγούμενα περιοριστικά θεσμικά στοιχεῖα τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ μέ τήν κεντρική διοίκηση τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Ἐπισημάνουμε ἤδη προηγουμένως πῶς τόσο τά διδακτικά ἐγχειρίδια, ὅσο καί οἱ μεθοδικές ὁδηγίες καί τά "βιβλία τῆς διδασκομένης ὕλης" ἐντάσσονται σέ ἕναν ἐνιαῖο θεσμικό ἔλεγχο πού ἀπορρέει ἀπό τίς ἱεραρχικές θέσεις τοῦ προσωπικοῦ τῆς ἐκπαίδευσης. Ἡ ἀνάλυση λοιπόν αὐτῶν τῶν σχέσεων θά μᾶς ἐπιτρέψει νά κατανοήσουμε τή θεσμική λογική τῶν λειτουργικῶν ἀρθρώσεων τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ.

Εἶναι γνωστό πῶς τό διδακτικό προσωπικό τῆς μ. ἐκπαίδευσης ὑπόκειται σέ μιά ὀρισμένη διαβάθμιση ἀντίστοιχη μέ τή διαβάθμιση τῶν πολιτικῶν ὑπαλλήλων. Μέ τόν τρόπο/οἱ ^{αὐτό} "λειτουργοῦ τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης" ὑπάγονται σέ μιά ὀρισμένη ὑπαλληλική ἱεραρχία πού στό χρονικό διάστημα πού ἐξετάζουμε, πῆρε διάφορες μορφές.¹ Ἡ προαγωγή τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς μ. ἐκπαίδευσης στίς διάφορες βαθμίδες τῆς ὑπαλληλικῆς ἱεραρχίας γίνεται μέ ὀρισμένα βαθμολογικά κριτήρια.² Ἔτσι μπορούμε νά διακρίνουμε μέσα σ'αὐτή τήν ὑπαλλη-

1. Οἱ λειτουργοῦ τῆς μ. ἐκπαίδευσης διαβαθμίζονται σύμφωνα μέ τούς πολιτικούς ὑπαλλήλους μέ τό Ν.Δ 15 Μαΐου 1923. Πρβλ. καί Ν.Δ.17 Μαΐου 1924. Τό καθεστῶς αὐτό ἔσχυσε μέ ὀρισμένες τροποποιήσεις ἀπό τό 1937 ὡς τό 1951, ὅταν δημοσιεύτηκε ὁ νόμος 1811/51 "Περί κώδικος καταστάσεως Δημοσίων Ὑπαλλήλων" μέ τόν ὅποιο ἐντάχθηκαν οἱ καθηγητές τῆς Μέσης/ ^{στοῦς} βαθμοῦ τῶν ἄλλων ὑπαλλήλων. Μέ τό Ν.Δ. 3379 τοῦ 1955 "Περί προσωπικοῦ Δημοσίας Ἐκπαίδευσης" τροποποιήθηκε πάλι ή ὑπαλληλική ἱεραρχία. Τό διάταγμα αὐτό ἔσχυσε βασικά ὅλη τήν ὑπόλοιπη περίοδο πού ἐξετάζουμε.

2. Τέτοια κριτήρια ἦταν: α) ἐπιστημονική συγκρότηση, β) διδακτική ἱκανότητα, γ) διοικητική ἱκανότητα, δ) εὐσυνειδησία, ε) συμπεριφορά καί στ) δράση. Γιά κάθε κριτήριο ἔσχυε ταυτόχρονα μιά ποιοτική καί ποσοτική κλίμακα μέτρησης, π.χ. ἄρτιος (5), λίαν καλῶς (4,5), ἱκανός (4) κλπ.

λική Ίεραρχία δύο βαθμίδες πού οί άρμοδιότητες τών αντίστοιχων προσώπων Έχουν άμεση σχέση μέ τήν ύλοποίηση τής σχολικης γνώσης. Τή βαθμίδα του Γυμνασιάρχη (Λυκειάρχη) καί τή βαθμίδα του (Γενικοϋ) 'Επιθεωρητή.

'Ο Γυμνασιάρχης - Λυκειάρχης. Στά έννιαία έξατάξια γυμνάσια, πού στό χρονικό διάστημα 1931-1973 αποτέλεσαν τήν κύρια όργανωτική μορφή τής μ. Έκπαίδευσης, ό Γυμνασιάρχης καί στά "Λύκεια" ό Λυκειάρχης αποτελοϋν τούς διοικητικούς προϊσταμένους του διδακτικοϋ προσωπικοϋ τής μέσης έκπαίδευσης.¹ 'Η καταγραφή τών ύπηρεσιακων καθηκόντων τους μās έδωσε τά έπόμενα στοιχεΐα:

α) Κοινοκοιοϋν στό υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό τΐς επίσημες αποφάσεις (νόμους, διατάγματα, έγκυκλΐους κλπ) τής κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς καί τΐς σχετικές αποφάσεις όλης τής ανώτερης από αυτούς εκπαιδευτικής Ίεραρχίας. Οί άρμοδιότητες αυτές μās έπιτρέπουν νά θεωρήσουμε τό Γυμνασιάρχη-Λυκειάρχη ως τό συνδετικό κρίκο πού συνδέει τΐς κρατικές αποφάσεις μέ τήν ύλοποίησή τους στα πλαίσια του σχολικοϋ μηχανισμοϋ.

β) 'Ελέγχουν τήν έκταση καί τόν τρόπο ύλοποίησης του σχολικοϋ προγράμματος. 'Ο έλεγχος αυτός άσκειται συγκεκριμένα σε τρία επίπεδα: 'Αρχικά στό επίπεδο τών διδακτικων έγχειριδΐων. 'Ο Γυμνασιάρχης-Λυκειάρχης είναι υπεύθυνος για τήν τήρηση τών σχετικων διατάξεων πού άφοροϋν τά διδακτικά έγχειρίδια, όπως τΐς αναλύσαμε πιο πάνω. Κατά δεύτερο λόγο έλέγχουν τήν ΐδια τή ζωντανή διδακτική πράξη. 'Ο νόμος δηλ. τους δΐνει τό δικαΐωμα νά έπισκέπτονται τΐς διάφορες τάξεις του σχολείοϋ, καί νά παρακολουθοϋν τή διδασκαλιών καθηγητων, νά τήν κρίνουν καί νά ύποδείχνουν στό διδακτικό προσωπικό όρισμένες άπόψεις τής διδακτικής μεθοδολογίας. 'Ο έλεγχος αυτός επεκτείνεται ακόμα μέ τή δυνατότητα νά συγκαλοϋν σε σύσκεψη τους καθηγητές του γυμνασίοϋ καί νά συζητοϋν καί νά κρίνουν αυτά τά διδακτικά θέματα, όπως βέβαια καί όσα θέματα άπασχολοϋν τό σχολείο. Τέλος ό έλεγχός τους άφορα τήν παρακολούθηση τής διαδικασίας καταγραφής τής σχολικης γνώσης στα λεγόμενα "βιβλία διδασκομένης ύλης". 'Ελέγχουν δηλ. συστηματικά αν οί καθηγητές καταγράφουν χωρίς έλλείψεις καί μέ επιμέλεια τήν ύλη των μαθημάτων πού διδάσκουν. Μέ τόν τρόπο αυτό Έχουν τή δυνατότητα νά συσχετΐζουν ό,τι αναγράφεται στο βιβλίο ύλης μέ τήν ύλη του

1. Σύμφωνα μέ τό Προεδρικό Διάταγμα τής 10/17 'Ιανουαρίου 1930 πού ΐσχυσε βασικά όλη αυτή τήν περίοδο.

αναλυτικοῦ προγράμματος καί νά διαπιστώνουν κατά συνέπεια τό βαθμό συμμόρφωσης τῶν καθηγητῶν πρὸς τίς ἀπαιτήσεις τοῦ αναλυτικοῦ προγράμματος.

γ) Ὑποβάλλουν στό Ὑπουργεῖο Παιδείας (καί σέ διάφορα ἐποπτικά συμβούλια) ὀρισμένες ἐκθέσεις, σέ τακτά χρονικά διαστήματα, πού ἀναφέρονται στή λειτουργία τοῦ σχολείου, στή διακίνηση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ κλπ. Αὐτές οἱ ἐκθέσεις ἀφοροῦν καί τήν ὑπηρεσιακή ἱκανότητα, τήν ἐπιμέλεια καί τή γενικότερη συμπεριφορά τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ στήν κοινωνία.¹ Τά καθήκοντα αὐτά μᾶς ἐπιτρέπουν νά θεωρήσουμε τοὺς Γυμνασιάρχες-Λυκειάρχες ὡς τόν ἀποφασιστικότερο κρίκο τῆς ἀντίστροφης διαδικασίας πού συνδέει τήν ὑλοποίηση τῆς κρατικῆς ἀπόφασης μέ τόν ἔλεγχο αὐτῆς τῆς ὑλοποίησης. Κατά συνέπεια ἀποτελοῦν τόν κύριο φορέα ἀνατροφοδότησης τῆς κρατικῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ.

Ἡ παραπάνω ἀνάλυση τοῦ θεσμικοῦ ρόλου, πού παίζει ὁ Γυμνασιάρχης-Λυκειάρχης στό θέμα τῆς ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης, μᾶς ἀποκάλυψε πῶς ὁ ρόλος τους στό σημεῖο αὐτό ἀποχτάει μιὰ καίρια σημασία, μιὰ καί ἐλέγχουν θεσμικά τήν τροφοδότηση καί τήν ἀνατροφοδότηση τῆς διαδικασίας ὑλοποίησης τῆς σχολικῆς γνώσης.²

1. Μέ τό Β.Δ. 12/25 Ἰουνίου 1958, ἄρθρο 58, ἐπιβάλλουν καί πειθαρχικές κυρώσεις στοὺς καθηγητές.

2. Ὅποιαδήποτε μεταβολή στό ἀναλυτικό ἢ ὠρολόγιο πρόγραμμα ὑλοποιόταν στό σχολεῖο ἀπό τόν ἴδιο τόν Γυμνασιάρχη-Λυκειάρχη. Ἔτσι π.χ. τό Ὑπουργεῖο Παιδείας μέ τήν ὑπ'ἀριθ. 18785/12 Φεβρουαρίου 1959 ἐγκύκλιό του πρὸς τοὺς γενικούς ἐπιθεωρητές τῆς μ. ἐκπαίδευσης συνιστοῦσε σ'αὐτοὺς νά δώσουν ἐντολές στοὺς Γυμνασιάρχες νά ἀναμορφώσουν τό ὠρολόγιο πρόγραμμα τῶν δύο τελευταίων τάξεων τοῦ γυμνασίου, ἐπειδὴ εἶχαν προστεθεῖ δύο ἐπιπλέον ὥρες διδασκαλίας γιὰ τό μάθημα τῆς φυσικῆς (διδασκαλία τῆς πυρηνικῆς φυσικῆς). Ἐκτός ἀπὸ αὐτὴ τὴν ἀναμόρφωση τοῦ προγράμματος πῆραν ἐντολή οἱ Γυμνασιάρχες νά ὀργανώσουν καί εἰδικές ὁμιλίες τόσο στοὺς μαθητές ὅσο καί στό εὐρύτερο κοινό γιὰ θέματα πού ἀφοροῦσαν τὴν εἰρηνική ἐφαρμογή τῆς ἀτομικῆς ἐνέργειας.

Οι λιγοστές αναλύσεις που έχουν γίνει στην ελληνική παιδαγωγική ορολογία για το θεσμό του Γυμνασιάρχη-Λυκειάρχη αποσιώπησαν αυτό το γεγονός και παρασύρθηκαν κυρίως στην έξαρση δεοντολογικών απόψεων αυτού του θεσμικού ρόλου.¹ Ο καιρίος ωστόσο ρόλος του Γυμνασιάρχη-Λυκειάρχη στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού φαίνεται καθαρά από το αύξημένο ενδιαφέρον του κράτους για την επιλογή των προσώπων εκείνων που καλούνται να παύξουν αυτό το ρόλο. Γι' αυτό το λόγο, εύκολα μπορούμε να κατανοήσουμε την προσπάθεια που καταβάλλουν κάθε φορά οι συγκεκριμένες πολιτικές δυνάμεις που ασκούν την κρατική εξουσία να ελέγχουν τόσο το έργο των Γυμνασιάρχων², όσο και τους πίνακες προαγωγής των καθηγητών σε Γυμνασιάρχες-Λυκειάρχες³. Οι πολιτικές δυνάμεις ανταγωνίζονται έτσι συγκαλυμμένα για την απόκτηση έρεισμάτων στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού, γεγονός που θα τους επιτρέψει να ελέγχουν τον βασικότερο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους.

1. Βλ. π.χ. το λήμμα "Γυμνασιάρχης-Λυκειάρχης" στη Μ.Π.Ε.

2. Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με έγγραφό του στο Υπουργείο Παιδείας το 1957, ανέφερε, με βάση τα γραπτά των υποψηφίων φοιτητών, πώς όρισμένα γυμνάσια είχαν δώσει έντελως ανεπαρκή μόρφωση στους μαθητές τους. Το Υπουργείο παιδείας θεώρησε ως υπεύθυνους τους Γυμνασιάρχες των σχολείων από τα όποια προέρχονταν οι παραπάνω μαθητές και τους κάλεσε σε απόλογία. Οι διαθέσεις του Υπουργείου αντανακλώνται σε μία επιστολή του τότε Γεν. Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Κ.Δ.Γεωργούλη σχετική με το θέμα αυτό: "Μέ εκπληξιν ανέγνωσα σχόλιον της "Ελληνοχριστιανικής Αγωγής", εις τό όποιον κατακρίνεται τό Υπουργείον της Παιδείας, διότι εκάλεσεν εις απόλογίαν μερικούς Γυμνασιάρχας, των όποιων οι μαθηταί έβαθμολογήθησαν κατά την είσιτήριον εις τό Πανεπιστήμιον της Θεσσαλονίκης δοκιμασίαν μέ βαθμούς προδίδοντας όλοσχερή έλλειψιν μορφώσεως. Νομίζω ότι συμφωνείτε και σεϋς εις την αρχήν ότι ή επίβλεψις και ό έλεγχος αποτελεί άπαραίτητον χρέος διά την Διοίκησιν και ότι και οι διοικούμενοι πρέπει όχι μόνον να μην αποκρούουν τον έλεγχον αλλά και να τον επιζητοϋν...", περ. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, Μάϊος 1957, τεϋχ. 76, σ. 137-139, όπου ή επιστολή και ή απάντηση του περιοδικού.

3. Σε περιόδους έντονων πολιτικών αγώνων ή μεταβολής του πολιτικού καθεστώτος οι πίνακες των Γυμνασιάρχων-Λυκειάρχων ύφίστανται έξονυχιστικό έλεγχο και τροποποιούνται σύμφωνα μέ τίς προτιμήσεις των φορέων της πολιτικής εξουσίας. Βλ. π.χ. τίς σχετικές διατάξεις του γνωστού Α.Ν.651/1968. Πρβλ. την υπ' αριθ. 56785/20-7-1968 ύπουργική απόφαση (ΦΕΚ 105/30-7-1968, Παράρτημα).

Γίνεται τέλος φανερό πώς οι δικαιοδοσίες των Γυμνασιαρχών-Λυκειαρχών αποτελούν ταυτόχρονα και περιοριστικά θεσμικά πλαίσια στις ένδεχόμενες πρωτοβουλίες καθηγητών να ακολουθήσουν μιά διαφορετική πορεία στην επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης και συγκεκριμένα στη χρησιμοποίηση μη έγκειμένων σχολικών βοηθημάτων ή άλλων επιστημονικών έργων, στον τρόπο προφορικής εξέτασης και βαθμολογίας των μαθητών και στη μορφή των εξετάσεων προόδου. Ή μή συμμόρφωση ή καταστρατήγηση αυτών των θεσμικών πλαισίων είχε συνήθως δυσάρεστες επιπτώσεις στην απρόσκοπη υπαλληλική εξέλιξη του καθηγητή, που φρόντιζε αντίθετα να "τά 'χει καλά μέ τό Γυμνασιάρχη του", άρα να αναπαράγει πιστά τή συγκεκριμένη ιεράρχηση και κατάταξη της σχολικής γνώσης.

Ή Γενικός Ήπιθεωρητής. Ήνω ό Γυμνασιάρχης άσκεϊ τήν άμεση διοίκηση και έποπτεία σ' ένα σχολείο τής μ. έκπαίδευσης, ό Γενικός Ήπιθεωρητής άσκεϊ, τήν περίοδο που εξέτάζουμε, τή διοίκηση και τήν έποπτεία σέ πολλά σχολεία που άπαρτίζουν τή λεγόμενη "Έκπαιδευτική περιφέρεια τής Μέσης Έκπαίδευσης". Ή Γενικός Ήπιθεωρητής είχε για τό λόγο αυτό πάντοτε στά χέρια του μεγάλη δύναμη στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού.

Ή νόμος 4653 του 1930, για να περιορίσει τις υπερβολικές δικαιοδοσίες του Γενικού Ήπιθεωρητή, θέσπισε τήν ίδρυση των περιφερειακών έποπτικών συμβουλών τής μέσης εκπαίδευσης που αποτελούνταν από τον οζκετο Γενικό Ήπιθεωρητή, έναν Ήφέτη και ένα Γυμνασιάρχη και είχαν γνωμοδοτικές και διοικητικές άρμοδιότητες. Ή Α.Ν 767 του 1937 αύξησε τον άριθμό των Γενικών Ήπιθεωρητών και δημιούργησε μιά ιεραρχική κλίμακα έποπτικών συμβουλών (ΦΕΚ 255/37 τεύχος Α' άρθρα 21-29). Τό καθεστώς αυτό παρέμεινε, μέ όρισμένες τροποποιήσεις ως τό 1964 όταν μέ τό Ν.Δ. 4379/1964 δημιουργήθηκε τό Παιδαγωγικό Ήνστιτούτο και πέντε νέα Κεντρικά Ήπηρεσιακά Συμβούλια. Στο διάστημα αυτό και ως τήν ψήφιση του Α.Ν. 651/1970 τό έργο και ή δικαιοδοσία των Γενικών Ήπιθεωρητών καθορίζονταν κατά κύριο λόγο από τις διατάξεις του Β.Δ. 211/1961.

Συνήθως τό έργο του Γενικού Ήπιθεωρητή άφορᾶ τρία επίπεδα:
Τήν οργάνωση, τή διοίκηση και τήν έποπτεία τής μ. εκπαίδευσης. Ήπό τήν

ἄποψη τῆς ἐργασίας μας θά ἐπιχειρήσουμε μιά σύντομη ἀνάλυση τοῦ ἐποπτικοῦ ἔργου κυρίως, μιά καί διαμέσου αὐτῆς τῆς ἀρμοδιότητος συμβάλλει καί ὁ ἕδιος στήν ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Εἶναι χαρακτηριστικό πῶς οἱ σχετικές μελέτες στήν ἐλληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία¹ καθώς καί οἱ ἐργασίες διαφόρων συνεδρίων Γενικῶν Ἐπιθεωρητῶν δέν ἀντιμετώπισαν σέ ἕκταση τήν καταγραφή καί ἀνάλυση τῶν συγκεκριμένων δραστηριοτήτων τῶν ἐπιθεωρητῶν στά πλαίσια τῆς ὑπάρχουσας νομοθεσίας, ἀλλά, ἀντίθετα, ὀδηγήθηκαν σέ δεοντολογική ἀντιμετώπιση τοῦ ἐποπτικοῦ ἔργου τῶν ἐπιθεωρητῶν. Ἀποτελοῦν, κατά συνέπεια, κανόνα οἱ ἐπόμενες σχετικές ἀναλύσεις: "Σφάλλεται ἐκεῖνος πού νομίζει ὅτι τό ἔργον τοῦ ἐπιθεωρητοῦ περιορίζεται εἰς τά ὑπό τοῦ νόμου καθοριζόμενα ὄρια, δηλαδή μόνον εἰς τόν ἔλεγχον καί ἀξιολόγησιν τοῦ ἔργου τοῦ διδασκάλου, τήν ἐξακρίβωσιν περὶ τῶν ἀποτελεσμάτων τῆς σχολικῆς ἐργασίας καί τῆς ἱκανοποιητικῆς ἢ μή λειτουργίας τῶν σχολείων, ὡς καί τήν σύνταξιν ἐκθέσεων σχολείων καί διδασκάλων. Εἰς ἄλλους κλάδους τῆς κρατικῆς μηχανῆς τό ἐπιθεωρητικόν ἔργον κινεῖται εἰς τά πλαίσια τοῦ ἀνώτερου κύκλου. Εἰς τήν Ἐκπαίδευσιν ὅμως δέν συμβαίνει τό ἕδιον. Ἐάν ὁ Ἐπιθεωρητής περιοριστῆ μόνον εἰς τά ὡς ἄνω καθήκοντα, θά ἀποτύχη, ἔστω καί ἐάν ταῦτα ἐκπληρῆ μετά μελέτης εὐσυνειδησίας καί ἐπιμελείας. Διότι διὰ τόν ἐπιθεωρητήν ἐκπαιδεύσεως τό ἔργον τοῦτο τῆς ἐποπτείας ἀποτελεῖ μόνον τήν τυπικήν, ἐξωτερικήν πλευράν. Τό σπουδαιότερον ἔργον του εἶναι τό καθοδηγητικόν. Διαρκῆς μέριμνα τοῦ ἐπιθεωρητοῦ πρέπει νά εἶναι ἡ καθοδήγησις..."².

Ἀπό τό ἀπόσπασμα αὐτό γίνεται φανερό πῶς, καί ἂν ἀκόμα ἀποδεχτοῦμε τή δεοντολογική ἄποψη τοῦ συγγραφέα, δέν μπορούμε νά μὴν ἀναρωτηθοῦμε γιά τά πλαίσια αὐτῆς τῆς καθοδήγησις καί ἰδιαίτερα γιά τόν προσανατολισμό της. Οἱ ἀρμοδιότητες τοῦ Ἐπιθεωρητῆ ἔτσι πού κατά καιρούς καθορίστηκαν ἀπό τό νόμο δέν ἔπαψαν ποτέ νά βρίσκονται σέ ἄμεση ἐξάρτησι ἀπό τίς σχετικές ἀποφάσεις τῶν διαφόρων κεντρικῶν συλλογικῶν ὀργάνων Διοικήσεως καί Ἐποπτείας τῆς μέσης

1. Βλ. π.χ. Ἰ. Ἀρχιμανδρίτου, Τί παρατηρεῖ, τί ἐλέγχει, τί ἀξιολογεῖ ὁ Ἐπιθεωρητής κατά τήν ἐπιθεώρησιν, Πάτραι 1959.

2. Χ.Ν. Λαβίδας, "Ἐπιθεωρητής, Ἐπιθεώρησις Σχολείων", Μ.Π.Ε., τόμ. Β', σ. 626.

ἐκπαίδευσης¹ καθώς καί ἀπό τῆς ἀποφάσεως τοῦ ἀρμόδιου ὑπουργοῦ. Ἡ αὐστηρά κάθετη ἱεράρχηση τῆς ἐκπαίδευσης, παρόλο πού ἐπέτρεπε στό Γενικό Ἐπιθεωρητή νά ἀποχτήσῃ μεγάλη δύναμη στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ, δέν μποροῦσε ἀσφαλῶς νά ἐπιτρέφει σ' ἕναν τόσο ἀποφασιστικό κρῖκο τῶν σχέσεών της τή δυνατότητα διαφορετικοῦ προσανατολισμοῦ στήν καθοδήγηση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς μ. ἐκπαίδευσης. Ἡ ἀποτροπή αὐτῆς τῆς δυνατότητας ἀποδεικνύεται κυρίως ἀπό τή διαρκή φροντίδα πού κατέβαλαν οἱ πολιτικές δυνάμεις, ὅσες φορές βρέθηκαν στήν κρατική ἐξουσία, νά στελεχώσουν τῆς θέσεις τῶν Γενικῶν Ἐπιθεωρητῶν μέ ἄτομα πού θά ἐξέφραζαν καί θά ὑλοποιῶσαν τήν ἐκπαιδευτική πολιτική αὐτῶν τῶν δυνάμεων. Γι' αὐτό τὸ λόγο ἡ ἐπ' ἀνδρῶν τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ἀπό ἄτομα μιᾶς ὀρισμένης πολιτικῆς καί ἰδεολογικῆς² κατεύθυνσης ἐξασφάλιζε στόν ἀρμόδιο ὑπουργό τόν πλήρη ἔλεγχο τῶν διαφόρων ἐκπαιδευτικῶν περιφερειῶν καί κατὰ συνέπεια τήν ὑλοποίηση τῆς συγκεκριμένης ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς³.

1. Βασικά ἀπό τό Ἐκπαιδευτικό Συμβούλιο, πού κατὰ καιρούς πῆρε διάφορες ὀνομασίες, ὅπως "Ἀνώτατον Ἐκπαιδευτικόν Συμβούλιον", (Νόμος 4653/1932), "Ἀνώτατον Συμβούλιον Ἐκπαιδύσεως" (Α.Ν. 767/1937) καί γιά μικρό χρονικό διάστημα ἀπό τό Παιδαγωγικό Ἰνστιτοῦτο (Ν.Δ. 4379/1964).

2. Δέν εἶναι τυχαῖο πού τό 1933 ὀρισμένοι ἐκκλησιαστικοί κύκλοι τονίζουν πῶς "ὁ μέγας κίνδυνος δέν προέρχεται ἀπό τοὺς ὀλίγους ἢ πολλοὺς κομμουνιστές ἢ ἀριστεροὺς διδασκάλους, ἀλλ' ἀπό τοὺς ἐν τῷ κέντρῳ εὐρισκομένους, τοὺς διοικούντας τήν παιδείαν...", περ. Ζωή, ἀρ. φύλ. 1094, 17 Ἰανουαρίου 1933, σ. 24.

"Ὁμοια τό 1965 διαβάζουμε σχετικά μέ τό διορισμό ἑνός θεολόγου ὡς Ἐπιθεωρητῆ τῶν θεολόγων καθηγητῶν πῶς "ἀποτελεῖ εὐτύχημα ὅτι τό σῶμα τῶν Ἑλλήνων θεολόγων διαθέτει σήμερον στελέχη ἄριστα ἀνταποκρινόμενα πλήρως εἰς τήν διπλήν αὐτήν ἀποστολήν (ὡς λειτουργοῦ τῆς Παιδείας καί διάκονοι τῆς Ἐκκλησίας)... Οἱ ἄξιλοι οὗτοι ἐργάται πρέπει νά προβληθοῦν καί νά τιμηθοῦν...", περ. Ἀνάπλασις, ἀρ. φύλ. 136, Ἰούνιος-Ἰούλιος 1965, σ. 8. Πρβλ. τήν ὑπ' ἀριθ. 154274/2-11-1970 ὑπουργική ἀπόφαση "Περί κατανομῆς θέσεων Ἀναπληρωτῶν Γενικῶν Ἐπιθεωρητῶν Μέσης καί Δημοτικῆς Ἐκπαιδύσεως εἰς τὰς Ἀνωτέρας Ἐκπαιδευτικᾶς Περιφερείας" (ΦΕΚ 800/10-11-1970, τ. Β')

3. Ἄν ὅμως τό σύνολο τῶν Γ. Ἐπιθεωρητῶν ἀντιτίθεται στήν ὑλοποίηση βασικῶν ἐκπαιδευτικῶν ἐπιλογῶν, τότε ἡ ἐπιτυχία μιᾶς ὀρισμένης κρατικῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς σκοντάφτει σέ μεγάλα ἐμπόδια.

Μπορούμε λοιπόν νά υποστηρίξουμε πώς ό ρόλος τοῦ γενικοῦ ἐπιθεωρητῆ στήν ὑλοποίηση ἑνός τμήματος μιᾶς ὀρισμένης ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, δηλ. στήν ὑλοποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης, εἶναι κυρίως ό ἔλεγχος καί ἡ ἀξιολόγηση τῆς σχολικῆς ἐργασίας καί ἰδιαίτερα τῆς ἔδρας τῆς διδακτικῆς διαδικασίας. Τό γεγονός αὐτό ἀποδεικνύεται ὄχι μόνο ἀπό τό ὅτι εἶναι παραλήπτης τῶν διαφόρων ὑπηρεσιακῶν ἐκθέσεων τοῦ Γυμνασιάρχου-Λυκειάρχου ἀλλά κυρίως ἀπό τόν ἄμεσο ἔλεγχο, τήν "ἐπιθεώρηση" τῶν καθηγητῶν τῆς μ. ἐκπαίδευσης. Ἡ "ἐπιθεώρηση" αὐτή ὀδηγεῖ στήν ἀξιολόγηση τοῦ καθηγητῆ καί στή σύνταξη τῶν γνωστῶν ἐκθέσεων ὑπηρεσιακῆς ἱκανότητας. Μέ βάση αὐτές τίς ἐκθέσεις πού ὑποβάλλονται στόν ἀρμόδιο ὑπουργό ό καθηγητής προάγεται ἢ μένει στάσιμος ἢ καλλιτερεύει τή θέση του μέ μετάθεση κλπ.

Γίνεται φανερό πώς τό βάρος τῆς ὑπηρεσιακῆς ἐκθεσης συντελοῦσε στή συμμόρφωση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς μ. ἐκπαίδευσης πρὸς τίς ἐπιταγές τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος καθώς καί στήν τήρηση τῶν διατάξεων πού ἀφοροῦσε τίς ἐξετάσεις, τά διδακτικά βιβλία¹ τίς μεθοδικές ὀδηγίες καθώς καί τήν ἔδρα τῆ μορφῆς τῆς διδακτικῆς πράξης. Ὄταν ό γενικός Ἐπιθεωρητής δηλώνει ρητά, σχετικά μέ τή διδακτική μορφῆ τῶν ἐρωτήσεων, πώς "ὡς πρὸς τήν διατυπωθεῖσαν ἀποφιν, ὅτι τό μάθημα ἔπρεπε εἰς τήν "ἐκφρασην" νά δοθῆ ὑπό μορφῆν ἐρωτήσεων διαφωνῶ διαρρήδην καί κατηγορηματικῶς..."², εἶναι πολύ πιθανό καί τό διδακτικό προσωπικό τῆς μ. ἐκπαίδευσης, πού ὑπάγεται στίς ἀρμοδιότητες του, νά συμμορφωθεῖ πρὸς τήν "κατηγορηματικήν ἀποφιν" τοῦ Γενικοῦ Ἐπιθεωρητῆ,

1. Ἔτσι π.χ. τό Ἐπουργεῖο Παιδείας μέ τήν ὑπ' ἀριθ. 132005/24 Ὀκτωβρίου 1957 ἐγκύκλιό του πρὸς τοὺς Γενικούς Ἐπιθεωρητές τῆς μέσης ἐκπαίδευσης τοὺς συνιστᾷ "ὅπως προβαίνωσιν εἰς τόν ἔλεγχον τῶν χρησιμοποιουμένων βιβλίων ὑπό τῶν μαθητῶν, διότι ὑπάρχουσι, πληροφορίαί ὅτι εἰς τινα γυμνάσια ἐπιβάλλονται βοηθητικά βιβλία μαθηματικῶν, φυσικῆς καί χημείας διάφορα ἐκείνων, ἅτινα ἐνεκρίθησαν ὑπό τοῦ κράτους καί ἐξετυπώθησαν ὑπό τοῦ Ο.Ε.Σ.Β.. Τό τοιοῦτον ἀποτελεῖ παράβαση, διά τήν ὁποίαν θά ἐπιβληθοῦν κυρώσεις...". Πρβλ. γιά τά ἰδιωτικά σχολεῖα τήν ὑπ' ἀριθ. 135031/331/17 Νοεμβρίου 1959 ἐγκύκλιο τοῦ ὑπουργεῖου Παιδείας.

2. Βλ. π.χ. Πρακτικά Παιδαγωγικοῦ Συνεδρίου Ι' Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Μέσης (Σερρών), ὀ.π.σ.280.

για να μπορέσει να εξασφαλίσει καλές υπηρεσιακές εκθέσεις.¹ Αν συνυπολογίσουμε τέλος και τις πειθαρχικές αρμοδιότητες του Γενικού 'Επιθεωρητή, που συμμετέχει σε διάφορα υπηρεσιακά συμβούλια, μπορούμε να υποστηρίξουμε την ούσιαστική συμβολή του Γ. 'Επιθεωρητή στην ύλοποίηση της συγκεκριμένης μορφής οργάνωσης της σχολικής γνώσης διαμέσου κυρίως των έποπτικών του αρμοδιοτήτων.

III. Ο χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και το κοινωνικό κύρος του διδακτικού προσωπικού

Η προηγούμενη ανάλυση του χαρακτήρα της σχολικής γνώσης στα προγράμματα της περιόδου που εξετάζουμε καθώς και η παρουσίαση των θεσμικών πλαισίων ύλοποίησης αυτής της γνώσης μας επιτρέπουν να αναρωτηθούμε για τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζουν οι διάφορες κατηγορίες του διδακτικού προσωπικού στη διατήρηση της σταθερότητας και της σχετικής άκαμψίας των οργανωτικών σχέσεων της σχολικής γνώσης καθώς και των θεσμικών πλαισίων μέσα στα όποια υλοποιείται αυτή η γνώση. Οι κατηγορίες δηλ. του διδακτικού προσωπικού της μ. εκπαίδευσης έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση των οργανωτικών σχέσεων της σχολικής γνώσης και για ποιούς λόγους;

Τό έρώτημα αυτό προϋποθέτει βέβαια τή διερεύνηση του γενικού προβλήματος του κοινωνικού όρισμού της γνώσης και μπορεί να αναλυθεί στη διερεύνηση των κοινωνικών όρων παραγωγής, διάθεσης, κατανάλωσης και αξιολόγησης της γνώσης καθώς και στην ειδική σχέση που παίζει ο σχολικός μηχανισμός σ' αυτές τις παραπάνω διαδικασίες. Η διερεύνηση αυτού του γενικού προβλήματος ξεφεύγει βέβαια από τά όρια της διατριβής μας. Μπορούμε ώστόσο να υποστηρίξουμε γενικά, σύμφωνα μέ τόν P. Bourdieu, πώς ή συνολική παραγωγή και κυκλοφορία των ιδεών και των έργων τέχνης (τά "συμβολικά αγαθά") στη σύγχρονη κοινωνία υπα-

1. Αυτό ^{δέν} σημαίνει ότι δέν υπάρχουν εξαίρέσεις ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού της μ. εκπαίδευσης ούτε αποτελεί ή διαπίστωση αυτή μομφή για τούς εκπαιδευτικούς. Περιγράφουμε απλώς τά αποτελέσματα της κάθετης δομής των σχέσεων του προσωπικού της μ. εκπαίδευσης που χαρακτήριζε τό σχολικό μηχανισμό κατά τή χρονική περίοδο 1931-1973.

κούει σέ μιὰ ὀρισμένη λογική πού χαρακτηρίζει τήν ἀγορά αὐτῶν τῶν συμβολικῶν ἀγαθῶν.¹ Ὁ ρόλος τοῦ σχολείου σ' αὐτή τήν ἀγορά συμβολικῶν ἀγαθῶν εἶναι κυρίως ἡ νομιμοποίηση καί ἡ καθιέρωση μιᾶς ὀρισμένης αὐθαίρετης γνώσης, πού ἐπιβάλλεται ἀπό τίς κοινωνικές ομάδες ἢ τάξεις πού ἐλέγχουν τό σχολικό μηχανισμό,² καθώς καί ἡ ἀναπαραγωγή "τῶν πρὸ κατάλληλων πνευματικῶν καταναλωτῶν" αὐτῆς τῆς γνώσης.³ Τό γεγονός λοιπόν πῶς αὐτή ἡ νομιμοποίηση καί καθιέρωση ὑλοποιεῖται χάρη στή συγκεκριμένη μορφή τῆς σχολικῆς γνώσης μᾶς ἐπιτρέπει νά ἀναρωτηθοῦμε γιά τίς σχέσεις τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ μέ τή σχολική γνώση, μιὰ καί τό προσωπικό αὐτό ἀποτελεῖ τόν κύριο φορέα τῆς σταπλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Γιατί ὁποιαδήποτε τροποποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης τόσο ἀπό τήν ἄποψη τῶν ἱεραρχικῶν τῆς σχέσεων (αὔξηση ἢ περιορισμό χρόνου ἑνός μαθήματος, χαρακτηρισμός ἑνός μαθήματος ὡς "δευτερεύον" ἢ "πρωτεύον", ἀπάλειψη ἑνός μαθήματος) ὅσο καί ἀπό τήν ἄποψη τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς ἔχει μικρές ἢ μεγάλες ἐπιπτώσεις ὄχι μόνο στήν ἀγορά συμβολικῶν ἀγαθῶν ἀλλά καί στό ^{το} διδακτικό προσωπικό. Ὁ περιορισμός ἢ ἡ ἀπάλειψη, μ' ἄλλα λόγια, ἑνός μαθήματος στό σχολικό πρόγραμμα σημαίνει ὄχι μονάχα μιὰ κοινωνική ὑποτίμηση αὐτῆς τῆς γνωστικῆς περιοχῆς γενικά, ἀλλά ταυτόχρονα καί μείωση τοῦ κοινωνικοῦ κύρους τοῦ ἀντίστοιχου φορέα αὐτοῦ τοῦ μαθήματος, ὁ ὁποῖος βλέπει νά διακυβεύεται μέ τόν τρόπο αὐτό ἡ κοινωνική του ὕπαρξη, μιὰ καί θά μπορούσε νά ἀποκλειστεῖ τελικά ἀπό τήν ομάδα (διδακτικό προσωπικό) ὅπου μέσα τῆς λειτουργεῖ κοινωνικά.

Δέν εἶναι λοιπόν τυχαῖο τό γεγονός πῶς τό θέμα τοῦ ὠρολογίου καί ἀναλυτικοῦ προγράμματος ἀπασχόλησε καί ἀπό τήν ἄποψη τῶν διαφόρων τροποποιήσεών του τήν "Ὁμοσπονδία Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως" σ' ὅλη τήν περίοδο πού

1. Pierre Bourdieu, "Le marché des biens symboliques", L'Année Sociologique, τόμ. 22, 1971, PUF, Paris 1972, σ. 49-126. Πρβλ. παλιότερες ἀπόψεις τοῦ ἴδιου, "Champ intellectuel et projet créateur", Les Temps Modernes, τεύχ. Νοεμβρίου 1966, σ. 890-895.

2. Pierre Bourdieu, "Le marché des biens symbolique", ὀ.π.σ. 70-78 Πρβλ. Pierre Bourdieu καί Jean Claude Passeron, La reproduction, ὀ.π.σ. 15-84.

3. Pierre Bourdieu, "Le marché des biens symbolique", ὀ.π.σ. 73.

έξετάζουμε. Έτσι στις περισσότερες γενικές συνελεύσεις της όμοσπονδίας ύπηρχε ως βασικό θέμα "ήμερησίας διατάξεως" και τό "Ώρολόγιον και 'Αναλυτικόν πρόγραμμα"¹.

Η συμβολή ώστόσο τοϋ διδακτικοϋ προσωπικοϋ της μ. έκπαίδευσης στην τελική διαμόρφωση τοϋ χαρακτήρα της σχολικής γνώσης παρέμεινε έντελως περιθωριακή σ' όλη τήν περίοδο πού έξετάζουμε. Παρόλο πού ή συνειδητοποίηση της κοινωνικής ύποτίμησης όρισμένων κατηγοριών τοϋ διδακτικοϋ προσωπικοϋ από αντίστοιχες τροποποιήσεις της σχολικής γνώσης έκφράστηκε από τούς ένδιαφερόμενους φορείς μέ έξαιρετική σαφήνεια, δέν σημειώθηκαν ώστόσο άμεσες παρεμβολές αύτων των φορέων στην τελική σύνταξη τοϋ σχολικοϋ προγράμματος. Έτσι ό Ν. Χατζιδάκης, καθηγητής των μαθηματικών στό Πανεπιστήμιο 'Αθηνών, κρίνοντας τό πρόγραμμα τοϋ 1931, θά γράφει σχετικά: "Αφοϋ λοιπόν και ή διδασκαλία των μαθηματικών τόσον παραβλάπτεται μέ τό νέον πρόγραμμα και ό κλάδος ό μαθηματικός τόσην μεγάλην πρόκειται νά ύποστη άφάιμαξιν διά της άφαιρέσεως 50-80 θέσεων, θά έπερίμενέ τις νά είχε γίνη δραστηρία και έγκαιρος ένέργεια προς ματαίωσιν της ψηφίσεως τοϋ νόμου τούτου, έκ μέρους της "Έλληνικής Μαθηματικής Έταιρείας", ή όποία...θά έπρεπε νά λαμβάνη δραστηριώτερον μέρος ίδίως εις πᾶσαν ένέργειαν άφορῶσαν έπιζημίως τόν κλάδον"². Οί διάφορες γενικές συνελεύσεις της ΟΛΜΕ παρόλο πού διατύπωναν όρισμένες συγκεκριμένες προτάσεις θετικές ή άρνητικές σχετικά μέ τό σχολικό πρόγραμμα κατέληγαν πάντοτε νά έκφράσουν μόνο τήν εύχή προς τήν έκάστοτε κυβέρνηση για τήν ύλοποίηση αύτων των προτάσεων.³ Τό γεγονός τέλος πώς κατά τή σύνταξη τοϋ αναλυτικοϋ προγράμματος οί άπόψεις τοϋ διδακτικοϋ προσωπικοϋ σπάνια παίρνονται ύπόψη από τό αρμόδιο ύπουργείο, άποτελεῖ έναν ακόμα έπιπρόσθετο λόγο της περιθωριακής συμβολής

1. Βλ. τήν ύποσημείωση 3.

2. Ν. Χατζιδάκης, "Τό νέον πρόγραμμα των γυμνασίων και ή έκ τούτου ζημία των μαθηματικών" Δελτίον ΟΛΜΕ, άρ. φύλ. 67, 'Ιανουάριος 1932, σ. 218. Πρβλ. Νεΐλου Σακελλαρίου, "Η μορφωτική σημασία των μαθηματικών", δ.π., άρ. φύλ. 82, 'Ιούνιος 1933, σ. 464-473.

3. Βλ. π.χ. τά πρακτικά της ΙΑ, ΙΒ' και ΙΓ Ένλικής Συνελεύσεως ΟΛΜΕ, δ.π. άρ. φύλ. 73, 83-84 και 93-94 αντίστοιχα.

των φορέων της σχολικής γνώσης στη σύνταξη του σχολικού προγράμματος.¹

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω δεν μπορούμε να αποδώσουμε την ύπαρξη της σχετικής σταθερότητας του χαρακτήρα της σχολικής γνώσης καθώς και της αυστηρότητας των θεσμικών πλαισίων υλοποίησης αυτής της γνώσης στα οργανωμένα συμφέροντα του διδακτικού προσωπικού που φαίνεται πως ευνουόσε έτσι τη θεσμική άκλιησία του σχολικού μηχανισμού. Το γεγονός πως το κοινωνικό κύρος των φορέων της σχολικής γνώσης δεν απειλήθηκε ποτέ απ'αυτή την άποψη² οφείλεται όχι στην κοινωνική πρακτική αυτών των φορέων αλλά στις μικρές τροποποιήσεις που επέφεραν στη σχολική γνώση οι κοινωνικοί φορείς της εξουσίας για άλλους συγκεκριμένους ιδεολογικο-πολιτικούς λόγους. Οι τροποποιήσεις αυτές εξάλλου δεν σκόπευαν σε καμιά περίπτωση στην υποτίμηση του κοινωνικού κύρους του διδακτικού προσωπικού για τους εξής επόμενους λόγους: α) Η έκταση των τροποποιήσεων της σχολικής γνώσης ήταν πάντοτε μικρή (οι αυξομειώσεις του εβδομαδιαίου χρόνου σε διάφορα μαθήματα δεν ήταν μεγάλες). β) Οι περισσότερες τροποποιήσεις αφορούσαν μαθήματα του ιστορικοφιλολογικού κύκλου (μείωση του εβδομαδιαίου χρόνου της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μεταφράσεις, ο προαιρετικός χαρακτήρας των λατινικών κλπ). Το γεγονός αυτό δεν μπορούσε να συνεπιφέρει τη μείωση του κοινωνικού κύρους των φιλολόγων μιά και το σύνολο των φιλολόγων δεν συγκροτούσε ιδιαίτερες επιμέρους ειδικότητες στην εκπαίδευση (όπως συμβαίνει π.χ. σε πολλές

1. Αποτελεῖ βέβαια πάγια τακτική του αρμόδιου ὑπουργείου ἡ ἀποστολή των σχεδίων ἀναλυτικοῦ καὶ ὠρολογίου προγράμματος στους ἐπιθεωρητές καὶ στό διδακτικό προσωπικό, γιὰ νά ἐκφράσουν τίς γνώμες τους, ἀλλά σπάνια αὐτές οἱ γνώμες μποροῦν νά ἐπηρεάσουν τήν τελική μορφή τοῦ προγράμματος.

2. Δέν ἐξετάζουμε βέβαια τήν κοινωνική θέση τῶν καθηγητῶν τῆς μ. ἐκπαίδευσης στό πλαίσιο τοῦ ἐλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ πού ὑπῆρξε ἐντελῶς περιθωριακή. Δέν εἶναι λοιπόν παράδοξο πού τό 1973 οἱ καθηγητές τῆς μ. ἐκπαίδευσης δημοσιεύουν στό ἐπίσημο ὄργανο τοῦ κλάδου τους, θεωρώντας το ἐπίκαιρο, ἕνα ἄρθρο τοῦ 1861 σχετικά μέ τή μισθολογική κατάστασή τους, "Οἱ καθηγηταί καί οἱ διδάσκαλοι τοῦ Ἑθνους ὀλιγωρούμενοι", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 391-392, 16 Ἀπριλίου 1973, σ. 1-4.

δυτικοευρωπαϊκές χώρες) και δέν μειώνονταν συνολικά, αλλά συνήθως αυξάνονταν, οί ώρες και τό εζδος τής συνολικής άπασχόλησης τών φιλολόγων στό γυμνάσιο.

γ) Όρισμένα νέα μαθήματα πού έμφανίζονται κυρίως στό πρόγραμμα τοῦ 1966 δέν διδάχτηκαν ποτέ από ιδιαίτερη κατηγορία διδακτικοῦ προσωπικοῦ, μιά και τό πρόγραμμα αὐτό καταργήθηκε προτοῦ ολοκληρωθεῖ. Ἔτσι οί κατηγορίες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ παραμένουν οί ίδιες ὅλο αὐτό τό χρονικό διάστημα πού ἐξετάζουμε. δ) Ἡ ὕπαρξη τέλος αὐστηρῆς ὁροθέτησης ανάμεσα στίς περιοχές τής σχολικῆς γνώσης, σέ συνδυασμό μέ τήν τάση παρουσίας τής σχολικῆς γνώσης στά νεώτερα προγράμματα, ἦταν ἐπόμενο νά μήν ἐπιτρέψει τήν ὕπαρξη ἐννοιολογικῶν μειγμάτων στή σχολική γνώση και νά μή διαταράξει κατά συνέπεια τίς ὑπάρχουσες σχέσεις ανάμεσα στίς διάφορες κατηγορίες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ.

Σύμφωνα λοιπόν μέ τούς παραπάνω λόγους δέν μποροῦσε νά ὑπάρξει συγκεκριμένη ἀπειλή τής κοινωνικῆς ταυτότητας τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ κατά τήν περίοδο πού ἐξετάζουμε. Οί ὀξύτατες ἐπιθέσεις, κατά συνέπεια, διαφόρων εκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων και πνευματικῶν ὁμάδων¹, πού εἶχαν ἕναν ὀρισμένο ἀντίχτυπο και στή στάση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ², ἐναντίον ὀρισμένων μεταρρυθμιστικῶν προσπαθειῶν ἀντικατοπτρίζουν κυρίως τή δική τους ἀνησυχία μπροστά στίς διαγραφόμενες προοπτικές ὑποτίμησης τοῦ κοινωνικοῦ τους κύρους και σέ τελευταία ἀνάλυση τῶν ιδιαίτερων συμφερόντων τους. Γι' αὐτόν ἀκριβῶς τό λόγο και ἐπενδύουν τήν πολεμική τους μέ ἐπιχειρήματα πού ἀνακατώνουν τό ἐθνικό και κοινωνικό συμφέρον μέ τήν ἀνάπτυξη ἔμφυτων ἢ ἐπύκνητων δεξιοτήτων τοῦ

1. Ὅπως π.χ. οί ἐπιθέσεις τής φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν και τής "Ἐταιρείας Ἑλλήνων Φιλολόγων" ἐναντίον τής ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964.

2. Τό γεγονός αὐτό ἐπισημαίνει μέ ὀξυδέρκεια ὁ Ε.Π. Παπανούτσος: "Μερικοῦ ἀπό τούς καθηγητές τοῦ Γυμνασίου εἶχαν διατυπώσει μέ τό στόμα τῶν συνδικαλιστικῶν εκπροσώπων τούς ἀρκετές και σοβαρές ἐπιφυλάξεις. [βλ. Ἀ. Δημαρᾶς, ὀ.π.σ. 280-281]. Ἡ μακρά παράδοση (μέ τίς ἕξεις πού εἶναι φυσικό νά δημιουργεῖ) και ἡ γεμάτη ἐμπάθεια και φανατισμό πολεμική τῶν ἀναχρονιστικῶν ἀνθρώπων κατά τῶν νέων εκπαιδευτικῶν μέτρων τούς εἶχαν ἐπηρεάσει", Ε.Π. Παπανούτσου, Ἀγῶνες και ἀγωνιά γιά τήν Παιδεία, Ἰκαρος, Ἀθήνα 1965, σ. 311κ.κ.

παιδιού¹.

Αυτή ή τελευταία παρατήρηση μάς έπιτρέπει νά αναζητήσουμε τούς λόγους πού εύνόησαν τήν ύπαρξη αύτοϋ τοϋ συγκεκριμένου χαρακτήρα τής σχολικής γνώσης καθώς καί τών τροποποιήσεων πού έπισημάναμε όχι στήν κοινωνική έμβέλεια τοϋ κύρους τοϋ διδακτικού προσωπικού αλλά κυρίως στά συγκεκριμένα συμφέροντα τών κοινωνικών ομάδων ή τάξεων πού έξυπηρετούσε αύτή ή συγκεκριμένη μορφή τής σχολικής γνώσης. Δέν άρνούμαστε βέβαια τήν ένθετη βαρύτητα τοϋ σχολικού μηχανισμού σέ κάθε αλλαγή, πού είναι άποτέλεσμα τής σχετικής λειτουργικής του άυτονομίας ώς πρός τήν οίκονομική καί κοινωνική ύποδομή ένός όρισμένου κοινωνικού σχηματισμού². Δέν μπορούμε ώστόσο νά άποδώσουμε αύτό τό συγκεκριμένο χαρακτήρα τής σχολικής γνώσης σ' αύτή τήν ένθετη βαρύτητα, γιατί είναι άνάγκη νά διερευνήσουμε τελικά τούς συγκεκριμένους κοινωνικούς παράγοντες πού έπέτρεφαν ή εύνόησαν αύτή τή θεσμική βαρύτητα τοϋ σχολικού μηχανισμού καί όδήγησαν κατά συνέπεια στή μακρόχρονη σταθερότητα τών οργανωτικών δομών τής σχολικής γνώσης. Προϋπόθεση βέβαια αύτής τής διερεύνησης είναι ή άνάλυση τοϋ συγκεκριμένου ρόλου πού έπαιξε αύτή ή μορφή τής σχολικής γνώσης στή άσκηση τοϋ κοινωνικού έλέγχου, δηλ. μ' άλλα λόγια, στήν έξυπρέτηση συμφερόντων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων. Η άνάλυση αύτή θά γίνει στά έπόμενα.

1. Είναι χαρακτηριστικό τό γεγονός πώς χρησιμοποιήθηκαν τά ύδια έπιχειρήματα ύπέρ τών "νεκρών γλωσσών" τόσο άπό τούς πολέμιους τής έκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τοϋ 1964 στήν Ελλάδα, όσο καί άπό τούς ύπέρμαχους αύτών τών μαθημάτων στό πρόγραμμα τών άγγλικών σχολείων τήν περασμένη δεκαετία. Βλ. Ε.Π. Παπανούτσου, ό.π.σ. 237-251, όπου συνοψίζονται καί κρίνονται αύτά τά έπιχειρήματα. Πρβλ. για τήν άγγλική εκπαιδευτική πραγματικότητα F. Campbell, "Latin and the Elite Tradition in Education", British Journal of Sociology, τόμ. XIX, 1968, σ. 308-325.

2. Pierre Bourdieu καί Jean-Claude Passeron, ό.π.σ. 209-253. "Ίσως ή ένθετη αύτή βαρύτητα τοϋ σχολικού μηχανισμού μάς έπιτρέπει νά έξηγήσουμε όρισμένες κυρίαρχες μορφές διδακτικής ένέργειας πού ύποστηρίζονται άπό πολλούς καθηγητές τοϋ γυμνασίου, όπως π.χ. ή τριμερής πορεία διδασκαλίας.

IV. Ο χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης καί ἡ ἄσκηση τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου

Μέ βάση τό χαρακτήρα τῆς σχολικῆς γνώσης καί τά θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης αὐτῆς τῆς γνώσης μποροῦμε τώρα νά ἐπιχειρήσουμε τόν καθορισμό τοῦ συγκεκριμένου ρόλου πού ἔπαιζε αὐτή ἡ μορφή τῆς σχολικῆς γνώσης στήν ἄσκηση κοινωνικοῦ ἐλέγχου μέσα στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Ἡ προσπάθεια αὐτή σημαίνει μ' ἄλλα λόγια νά δεύξουμε μέ ποιούς τρόπους ἐγγράφεται ὁ κοινωνικός ἔλεγχος σ' αὐτή τή μορφή ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, γιά νά εἶναι δυνατή ἡ ἄσκηση του πάνω στους μαθητές. Μποροῦμε, λοιπόν, σύμφωνα μέ ὅλα τά προηγούμενα δεδομένα νά ὑποστηρίξουμε τίς ἐπόμενες θέσεις:

1. Τό πρόγραμμα συμβάλλει στήν ἐγχάραξη τῆς συγκεκριμένης ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης στους μαθητές. Ἡ ἱεράρχηση αὐτή δέν εἶναι βέβαια ἀποτέλεσμα μιᾶς ὀρισμένης φυσικῆς ἀναγκαιότητας ἀλλά ἀποτελεῖ ἔκφραση ἀντίστοιχων ἐπιλογῶν τῶν κοινωνικῶν φορέων πού ἐλέγχουν τό χρονικό αὐτό διάστημα τήν ἐκπαίδευση. Ἡ ἱεράρχηση αὐτή πού παραμένει κατά κάποιο τρόπο σταθερή, ὅλο αὐτό τό διάστημα, χαρακτηρίζεται ὅπως εἶδαμε ἀπό τήν κυριαρχία τῶν νεκρῶν γλωσσῶν στά προγράμματα καί τῶν τριῶν τύπων σχολείου καί μάλιστα ἀπό τήν κυριαρχία τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. Αὐτό σημαίνει πῶς ἡ γνωστική περιοχὴ τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ἐπιβάλλεται στό μαθητή (ἀπό τήν ἀποψη τοῦ χρόνου διδασκαλίας, τοῦ "πρωτεύοντος" καί τοῦ ὑποχρεωτικοῦ τῆς χαρακτῆρα) ὡς ἡ πρώτη καί βασική σχολική γνώση πού πρέπει νά κατακτηθεῖ καί πῶς οἱ ἄλλες γνωστικές περιοχές εἶναι ἢ ἰσότιμες, ὡς πρὸς ὀρισμένες μόνο ἀπόψεις, ἢ ὑποδεέστερες, συγκριτικά μέ τήν ἴδια.

Ἡ κυριαρχία τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν σημαίνει ἀκόμα πῶς γίνεται προσπάθεια νά τροποποιηθεῖ ἡ συμπεριφορὰ τῶν μαθητῶν κυρίως μέ πρότυπα στηριγμένα στις ἀξίες ἑνός ὀρισμένου παρελθόντος. Ἡ προσπάθεια αὐτή δείχνει πῶς οἱ κοινωνικοὶ φορεῖς πού ἤλεγχαν τήν ἐκπαίδευση εὐνόησαν, χάρη σ' αὐτή τή μορφή ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, τή σύνθεση καί ἀναπαραγωγή αὐτῶν τῶν προτύπων, παραμελώντας ἢ ἀποκλείοντας τήν ἰσότιμη ὕπαρξη ἄλλων προτύπων, ὅπως π.χ. ἕνα πρότυπο συμπεριφορᾶς βασισμένο στήν προτεραιότητα τῶν σχέσεων τοῦ ἀνθρώπου μέ τίς κοινωνικές ἀξίες τοῦ παρόντος ἢ στηριγμένο κυρίως στήν ἀνάπτυξη τῶν σχέσεων τοῦ ἀνθρώπου μέ τή φύση. Ἡ παραμέληση ἢ ὁ ἀποκλεισμός αὐτῶν τῶν προτύπων συνιστᾷ τήν πρώτη πράξη ἄσκησης κοινωνικοῦ

ελέγχου από τις αρμόδιες κοινωνικές δυνάμεις πάνω στις "γενιές που δέν είναι ακόμα ώριμες για τήν κοινωνική ζωή" μιά και υποχρεώνονται αυτές οι γενιές νά δέχονται αδιάκοπα μέσα στό σχολείο τήν επιβλητική παρουσία καθορισμένων από άλλους προτύπων.

Ἡ προσπάθεια λοιπόν τροποποίησης τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν μέ βάση τίς ἀξίες αὐτοῦ τοῦ παρελθόντος σημαίνει ὅτι αὐτό τό παρελθόν θεωρεῖται ἀπό τοὺς συντάκτες τῶν προγραμμάτων πῶς ἔχει λειτουργική ἀξία γιά τήν κοινωνική ζωή τῶν μαθητῶν τῆς περιόδου 1931-1973. Αὐτή ὡστόσο ἡ προσήλωση τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος στήν κλασική παράδοση δέν ἐκδηλώθηκε πάντοτε μέ τήν ἴδια ἔνταση, μιά και στά προγράμματα τοῦ 1931 και 1966 διαγράφεται μιά ὀρισμένη ἀπόπειρα ἀμφισβήτησης τῆς κυριαρχίας αὐτοῦ τοῦ προτύπου. Τό γεγονός αὐτό μεταφράζεται στήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης μέ μιά ὀρισμένη τροποποίηση τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων πρὸς ὄφελος τῶν γνωστικῶν ἐκείνων περιοχῶν πού συμβάλλουν στή σύνθεση και ἀναπαραγωγή προτύπων στηριγμένων στήν καλλιέργεια και ἰσχυροποίηση τῶν ἄμεσων σχέσεων τοῦ ἀνθρώπου μέ τή φύση και τίς φυσικές δυνάμεις (αὔξηση τοῦ ποσοστοῦ χρόνου τῶν φυσικομαθηματικῶν μαθημάτων). Αὐτή, ὡστόσο, ἡ ἀπόπειρα δέν ὀδήγησε, ποτέ στήν ἀνατροπή τῆς ὑφιστάμενης ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης (δέν μπόρεσε ἐξάλλου νά διατηρηθεῖ γιά πολύ καιρό) και γι' αὐτό τό λόγο, παρόλη τή θεσμική ἀναγνώριση τῆς ἀναγκαιότητας και ἄλλων προτύπων συμπεριφορᾶς ὡς βασικῶν στοιχείων τῆς παιδευτικῆς διαδικασίας, τό εἰδικό βάρος τῆς παράδοσης, συμπυκνωμένο σέ μιά ἀρκετά σταθερή ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης, κυριάρχησε αὐτό τό διάστημα στό σχολικό μηχανισμό.

Ἡ προσπάθεια ὡστόσο ἐγχαράξης τῆς ὑπεροχῆς αὐτοῦ τοῦ παρελθόντος στοὺς μαθητές δέν ἐπιδιώχτηκε μονάχα χάρη στή μορφή ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἀλλά ὑποβοηθήθηκε και ἀπό τή συγκεκριμένη μορφή τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό καθορώθηκε χάρη στήν ὀργανωτική ἔκταση τῶν συσχετίσεων κυρίως τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν μέ ἄλλα μαθήματα και ἰδιαίτερα μέ τά ὑπόλοιπα ἱστορικοφιλολογικά μαθήματα. Τό μάθημα δηλ. τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ἀποτελέσει ἕνα εἶδος σημείου ἀναφορᾶς αὐτῶν τῶν ἄλλων μαθημάτων στό πρόγραμμα, μιά και ρητά τονίζονταν, ὅπως εἶδαμε στήν ἀνάλυση τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στις γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης, ὁ παραλληλισμός και ἡ συσχέτιση, ἡ ἀναλογία και ἡ σύγκριση τῆς διδασκαλίας τῶν νέων ἐλληνικῶν και τῆς ξένης γλώσσας μέ τή διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. Ἀφήνουμε βέβαια τίς

ρητές συσχετίσεις τῶν λατινικῶν καί τῆς ἱστορίας μέ τά ἀρχαῖα ἑλληνικά.

Τό γεγονός αὐτό ἀποχτάει γιά τό μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν μιὰ ξεχωριστή σημασία τόσο ἀπό τήν ἄποψη τῆς διδασκαλίας τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας ὅσο καί ἀπό τήν ἄποψη τῆς διδασκαλίας τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας. Πραγματικά διαμέσου αὐτῶν τῶν συσχετίσεων, κατά τή διδασκαλία νεοελληνικῶν κειμένων, τό ἀρχαῖο ἑλληνικό παρελθόν μποροῦσε νά προβάλλεται ὡς ἄφθαστο ὑπόδειγμα σέ σύγκριση μέ τό παρόν καί νά αὐξάνει κατά συνέπεια ἡ ἐμβέλεια τοῦ κυρίαρχου προτύπου. Οἱ συσχετίσεις αὐτές ὑλοποιούνταν, μέ τήν ὑπαρξη τῆς αὐστηρῆς ἀντιστοιχίας προγράμματος καί σχολικῶν ἐγχειριδίων, χάρη στό περιεχόμενο τῶν "νεοελληνικῶν ἀναγνωσμάτων", ὅπου ἀναγκαστικά ὑπῆρχαν καί "τεμάχια πεζά περιέχοντα πληροφορίας περὶ παντός ἀφορῶντος τήν πρώτην οἰκογενειακὴν καί ἀγροτικὴν ζωὴν τῆς ἀρχαίας καί νέας Ἑλλάδος" (π.χ. πρόγραμμα 1931. Α' τάξη, σ. 20), ἢ χάρη στήν παροχή γραμματολογικῶν στοιχείων τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας, ὅπου γινόνταν, "ἐξ ἀφορμῆς τοῦ ἀναγινωσκομένου ἔπους (Βαλαωρύτης, Μαρκοῦ κλπ)... καί συσχετίσεις μέ τὰ ὁμηρικά" (στό ἴδιο, Γ' τάξη, σ. 24), ἢ ἐξετάζονταν τέλος "αἱ ἐπιρροαὶ τῶν ἀρχαίων... λογοτεχνιῶν ἐπὶ τῆς νεοελληνικῆς" (στό ἴδιο Ε' τάξη, σ. 28). Χάρη λοιπόν σ' αὐτές τίς ὑποχρεωτικές καί ἀναγκαστικά ὑλοποιήσιμες συσχετίσεις πολλὰ στοιχεῖα τοῦ νεοελληνικοῦ παρόντος μποροῦσαν νά χάσουν τήν αὐτόνομη παιδευτικὴ τους ἐπίδραση καί νά θεωρηθοῦν ὑποκατάστατα ἑνός λαμπροῦ παρελθόντος. Ἔτσι οἱ συσχετίσεις αὐτές μποροῦσαν στή συνέχεια νά χρησιμέψουν ὡς ἀποδεικτικά στοιχεῖα σέ κάθε προσπάθεια αἰτιολόγησης τῆς λειτουργικῆς ἀξίας τοῦ παρελθόντος γιά τήν κοινωνικὴ ζωὴ τῶν μαθητῶν καί νά καλλιεργήσουν βαθύτερα στοὺς μαθητές τήν αἴσθηση τῆς ἀδιάλειπτης ἐθνικῆς συνέχειας.

Αὐτές ὡστόσο οἱ συσχετίσεις ἀναφέρονται καί στό ἐπίπεδο τῆς διδασκαλίας τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας¹. Ἄν καί στό πρόγραμμα τοῦ 1931 καθιερώνεται ἡ παράλληλη διδασκαλία τῆς δημοτικῆς καί τῆς καθαρεύουσας (ὅπως ἄλλωστε καί στό πρόγραμμα τοῦ 1966 χάρη στό Ν. Διάταγμα 4379/64), τό καθεστῶς αὐτό ἀνατρέπεται

1. Ἔτσι, λοιπόν, στό πρόγραμμα τοῦ 1935 διατυπώνεται ὡς ἐπιμέρους σκοπός τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν καί ἡ δυνατότητα τῶν μαθητῶν "νά καταστοῦν ἱκανοὶ εἰς τήν βαθυτέραν κατανόησιν τοῦ νέου Ἑλληνικοῦ λόγου" (σ.9)

μέ το πρόγραμμα του 1935 που έπιβάλλει τήν αποκλειστική κυριαρχία τής καθαρεύουσας χωρίς ώστόσο καί νά καθιερώνει ταυτόχρονα καί συστηματικές μεθόδους προσέγγισης αύτου του γλωσσικού όργάνου. 'Η διδασκαλία τής καθαρεύουσας γίνεται έτσι εύκαιριακά καί μόνο χάρη στήν ύπαρξη τών γραπτών έκθέσεων τών μαθητών δίνεται ή δυνατότητα πρόσβασης στό τυπικό τής. Μονάχα στό πρόγραμμα του 1969 καθιερώνεται μιá συστηματική διδασκαλία τής καθαρεύουσας.¹ Κυριαρχεί λοιπόν από τό 1935 ώς τό 1967 μιá ιδιότυπη κατάσταση σχετικά μέ τή μάθηση του άναγκαίου κώδικα έπικοινωνίας που, ένώ καθιερώνεται θεσμικά, δέν ύλοποιεΐται ώστόσο αύτή ή θεσμική καθιέρωση μέ συστηματικό τρόπο μέσα στή διδακτική διαδικασία. Τό γεγονός αύτό χάρη στίς ύπάρχουσες ρητές συσχετίσεις διαφόρων φαινομένων τής καθαρεύουσας μέ αντίστοιχα φαινόμενα τής άρχαίας έλληνικής γλώσσας φαίνεται νά όδηγεΐ στόν τονισμό τής αδιάλειπτης γλωσσικής συνέχειας τών νεοελλήνων αλλά καί στήν έγχάραξη τής αντίληψης ότι ή έπίσημη γλώσσα του κράτους, ή καθαρεύουσα, είναι άπόρροια τής άρχαίας έλληνικής γλώσσας καί μάλιστα τής άττικής διαλέκτου. Μπορούμε λοιπόν νά ύποστηρίξουμε πώς καί μέ βάση αυτές τίς συσχετίσεις ή κυριαρχία τής καθαρεύουσας στό σχολείο στηριζόταν τόσο στό κύρος τής κρατικής έξουσίας όσο καί στό κύρος τής παράδοσης καθώς καί στά συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια ύλοποίησης τής σχολικής γνώσης, όπως τά αναλύσαμε πιο πάνω. 'Η ύπαρξη λοιπόν αύτής τής τριπλής σύζευξης μπορεί νά έξηγήσει κατά συνέπεια τά έρείσματα εκείνων που θεώρησαν ώς επικίνδυνες για τό κράτος καί τό έθνος τίς άπόπειρες αντικατάστασης αύτου του έπικοινωνιακού όργάνου από ένα άλλο (τή δημοτική γλώσσα), όπως έπίσης μπορεί νά έξηγήσει τίς μεγαλύτερες δυνατότητες πρόσβασης στους μηχανισμούς του κράτους όλων εκείνων που υπερασπιζόνταν έμπρακτα τήν ύπαρξη τής καθαρεύουσας.²

1. 'Ο Α.Ν.129 τής 19 Σεπτεμβρίου 1967, άρθρο 5, παρ. 2, ύποχρέωνε τούς καθηγητές τής μ. εκπαίδευσης όχι μόνο νά διδάσκουν αλλά καί νά μιλοΐν τήν καθαρεύουσα κατά τή διάρκεια τών μαθημάτων.

2. Είναι εύνόητο πώς δέν μπορούμε νά διαπραγματευθοΐμε έδω τό γλωσσικό πρόβλημα γενικά, μιá καί έξετάζουμε μόνο τό άποτέλεσμα τής γλωσσικής διαμάχης στήν περίοδο 1931-1973, όπως άποτυπώνεται στά σχολικά προγράμματα.

Στήν περίοδο, βέβαια, πού ἐξετάζουμε δέν μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε τό γεγονός πώς ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσας ἀναφερόταν σέ μιὰ δυναμική προσέγγιση πρὸς ἓνα σύστημα πού θά ἔμενε ἐξ ὀρισμοῦ "ἄλλο"¹, γεγονός πού χαρακτηρίζει ἴσως τή διδασκαλία τῆς γλώσσας πρὶν ἀπό τήν περίοδο πού ἐξετάζουμε, μιὰ καί ὕστερα ἀπό τήν ἐπικράτηση τῆς δημοτικῆς στό δημοτικό σχολεῖο (ἔστω καί στίς τέσσερις πρῶτες τάξεις) καί τίς ἀπόπειρες εἰσαγωγῆς τῆς στό γυμνάσιο, ἡ προσπάθεια τῶν ὑπερασπιστῶν τῆς καθαρεύουσας δέν ἦταν πιά ἡ ἐπιβολή μεγαλύτερου "βαθμοῦ καθαρότητας" στή χρήση τῆς γλώσσας ὅσο ἡ προσπάθεια συμμόρφωσης τῶν μαθητῶν σέ κάποιο θολό σχολικό ἐπικοινωνιακό κατασκευάσμα πού εἶναι γνωστό ὡς "ἀπλή καθαρεύουσα". Γίνεται λοιπόν προσπάθεια αὐτό τό διάστημα νά ἀποδειχτεῖ ἡ λειτουργικότητα τῆς καθαρεύουσας μέ τή συγκεκριμενοποίηση τοῦ "ἐπιπέδου χειρισμοῦ τῆς γλώσσας". Ἡ προσπάθεια αὐτή ὡστόσο, παρόλο πού στό πρόγραμμα τοῦ 1931 ἀναγραφόταν ρητά ἡ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς καί τοῦ συντακτικοῦ τῆς καθαρεύουσας στή Β' καί Γ' τάξη, ὅπως ἄλλωστε καί στά προγράμματα τοῦ 1961 καί 1969, δέν ὑλοποιήθηκε ποτέ συστηματικά. Ἡ ἀποτυχία κατά συνέπεια συγκεκριμενοποίησης αὐτοῦ τοῦ ἐπιπέδου μέσα στή σχολική πράξη, παρόλη τήν ὕπαρξη τῶν διδακτικῶν βιβλίων πού ἦταν γραμμένα σέ ἓνα εἶδος ἀπλῆς καθαρεύουσας καθώς καί παρόλη τήν ἐπενέργεια τῶν γραπτῶν ἐκθέσεων δημιούργησε μιὰ μεγάλη ἀσάφεια στήν ὀροθέτηση τῶν γλωσσικῶν προβλημάτων μέσα στό σχολεῖο, γεγονός πού ἐξαρτοῦσε τή χρησιμοποίηση μεγάλου ἢ μικροῦ βαθμοῦ γλωσσικῆς καθαρότητας στίς ἐργασίες τῶν μαθητῶν (κυρίως τίς γραπτές) ἀπό τή συγκεκριμένη τοποθέτηση τοῦ κάθε καθηγητῆ ἀέναντι σ' αὐτό τό πρόβλημα. Τό γεγονός αὐτό ὀδήγησε τελικά στήν ἐπιπόλαιη ἐκμάθηση μόνο ὀρισμένων γλωσσικῶν τύπων πού θά μπορούσαν νά χαρακτηριστοῦν ὡς στοιχεῖα τῆς ἀπλῆς καθαρεύουσας, μέ ἀποτέλεσμα καί οἱ μαθητές νά κατακτοῦν ἓνα ἀσαφές ἐπικοινωνιακό ὄργανο, πού τό χρησιμοποιοῦσαν ἀποκλειστικά σχεδόν στό γραπτό λόγο, ἀλλά καί νά προσφέρεται ἓνα εἶδος ἀνεξέλεγκτης δικαιοδοσίας σ' ὅσους ἔκριναν καί βαθμολογοῦσαν γραπτές ἐργασίες μαθητῶν. Ἔτσι, λοιπόν, παρόλο πού τό κυρίαρχο πρόγραμμα τοῦ 1935 ὀριζε πώς "ὁ ἐθισμός τῶν μαθητῶν εἰς γλῶσσαν ἀπλῆν" (σ.18) ἀποτελεῖ βασικό ἔργο τοῦ Γυμνασίου, παρόλο πού ὑπῆρχε ρητή ὑπόμνηση στίς εἰσαγωγικές

1. Κωνσταντῖνος Τσουκαλάς, ὀ.π.σ.557.

έξετάσεις για τις ανώτατες σχολές ότι τό μάθημα τῆς ἔκθεσης γράφεται "εἰς γλῶσσαν ἀπλῆν καθαρεύουσαν ἢ καθομιλουμένην"¹, δέν ἔπαφαν ποτέ ὡστόσο νά ἀναγνωρίζουν πῶς "ἡ ὑφισταμένη ἀνώμαλος κατάστασις τῆς σχολικῆς γλωσσικῆς ἀγωγῆς ἀπαιτεῖ βαθμιαίαν μελετημένην θεραπείαν"² καί νά προβάλλουν ὡς αὔτημα πῶς "ἡ γλωσσική ἀγωγή τῶν μαθητῶν, ἡ ἐμπέδωσις τῶν γραμματικῶν κανόνων, ἡ διδασκαλία τῆς συντάξεως καί ἡ ὀρθογραφική των κατάρτισις θά θεμελιωθῶνται ἐπὶ τῆς ἐπισήμου γλώσσης"³.

Ἡ ἀσάφεια ἐπομένως στήν ὀροθέτηση τῶν γλωσσικῶν προβλημάτων μέσα στό σχολεῖο δέν εὐνόησε καθόλου τήν ἐπιβίωση ἑνός εἴδους "πολλαπλῶν καί ἱεραρχημένων δυνατῶν γλωσσικῶν κωδίκων" πού χαρακτηρίζε τόν ἰδεολογικό προσανατολισμό τοῦ σχολικοῦ προγράμματος πρὶν ἀπό τό 1922, καί κατά συνέπεια δέν μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε, για τήν περίοδο 1931-1973, πῶς ἀναγκαστικά ἡ γλωσσική ἀσάφεια "λειτούργησε πρὸς τήν κατεύθυνση μιᾶς μόνιμης κολακείας τῆς ἰδεολογίας τοῦ "διδάκτου"⁴. Δέν μπορούμε ὡστόσο νά ἀρνηθοῦμε τό γεγονός πῶς ἡ γλωσσική ἀσάφεια στό σχολεῖο δέν εὐνόησε ταυτόχρονα τά ἀντικειμενικά συμφέροντα τῶν κυρίαρχων κοινωνικῶν στρωμάτων καί τάξεων πού, χάρις στήν ἰδιοποίηση τῆς καθαρεύουσας ὡς ἀναγκαίου συστατικοῦ τῆς κυριαρχίας τους, εἶχαν τή δυνατότητα νά χρησιμοποιοῦν ἕνα λιγότερο ἀσαφές ἐπικοινωνιακό ὄργανο πού συνέβαλε κι αὐτό στήν εὐκολότερη κατάκτηση τοῦ κρατικοῦ μηχανισμοῦ ἀπό τοὺς γόνους αὐτῶν τῶν στρωμάτων καί τάξεων. Μέσα λοιπόν ἀπό τή γλωσσική ἀσάφεια ἐξακολουθεῖ ἡ κυριαρχία τῆς καθαρεύουσας ἢ τῆς "ἀπλῆς καθαρεύουσας" καί ὅσων τήν χρησιμοποιοῦν, χωρὶς ὡστόσο ὁ κρατικός μηχανισμός νά συμβάλλει, μέ φανερούς θεσμικούς τρόπους, σ' αὐτή τή διαδικασία ταύτισης τῆς γλωσσικῆς κυριαρχίας μέ τήν ταξική κυριαρχία. Ἡ "ταλάντευση" αὐτή τοῦ κράτους ὀχρητικά μέ τό γλωσσικό πρόβλημα, ὅπως ἀντανανκλάται στό πρόγραμμα πού ἀναφέραμε πρὶν ἄνω, θά ἀναγκάσει τόσο ὀρισμένους φιλελεύθερους δημοτικιστές νά δηλώσουν πῶς "δέν ἔχομε λύσει ἀκόμα τό γλωσσικό μας ζήτημα καί μᾶς δέρνει στό κε-

1. Νικ. Κοκοτσάκη, 'Ὀδηγός σπουδῶν, 'Αθήναι χ.χ., σ.7 καί 16.

2. Γεωργίου Ι. Κουρμούλη, Τό πρόβλημα τῆς γλώσσης τῆς ἐθνικῆς μας παιδείας, 'Αθήναι 1957, σ. 31.

3. ὀ.π.σ 31-32.

4. Κωνσταντῖνος Τσουκαλάς, ὀ.π.σ. 564-565

φάλαιο αυτό της έθνικης ζωής μιá φοβερή áκαταστασία και áρρυθμία"¹ όσο και όρισμένους όπαδούς της άπλης καθαρεύουσας νά έπικαλεστούν τήν παρέμβαση του κράτους μιá και "τό κράτος δέν είναι δυνατόν παρά νά άναγνωρίσει και έγκρίνει όριστικώς ως γλώσσα τής Έλληνικης παιδείας τήν κατά παράδοσιν γραφομένην καθαρεύουσαν γλώσσα άπλουστάτην και άνάμεικτον εις τás κατωτέρας τάξεις τής στοιχειώδους παιδείας"². Είναι χαρακτηριστικό τό γεγονός πώς κατά τήν περίοδο πού έξετάζουμε μόνο μέ τό "καθεστώς έκτάκτου άνάγκης" του 1967 ή άπλή καθαρεύουσα, άφοϋ όρίστηκε "έπίσημος γλώσσα του Κράτους κατά διάταξιν συνταγματικήν" έπιβλήθηκε ως "όργανον έκφράσεως, γραπτής και προφορικης, διδασκόντων και διδασκομένων, εις τás Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, τό Γυμνάσιον, τás Παιδαγωγικás 'Ακαδημίας και τás 'Ανωτέρας έν γένει Σχολás"³.

'Η "άκαταστασία και άρρυθμία" σχετικá μέ τό γλωσσικό ζήτημα στην έκπαίδευση πού άντανεκλάται άμεσα στα σχολικά προγράμματα αύτης τής περιόδου δέν μπορεί παρά νά είναι μιá πρώτη ένδειξη για τήν ύφεση του γλωσσικού ζητήματος αύτή τήν περίοδο και ή όποία μäs έπιτρέπει νά ύποστηρίξουμε τή θέση πώς τό πρόβλημα τής γλώσσας αρχίζει σιγά-σιγά νά ξεπερνιέται στο επίπεδο τών ένδοαστικων συγκρούσεων. Τό ξεέρασμα αυτό δέν γίνεται πάντοτε μέ τρόπο εύθύγραμμο.⁴

2. Είναι κοινά άποδεχτό πώς οι άπόφοιτοι του γυμνασίου γνώρισαν στα έξι χρόνια τής φοίτησης τους σ' αυτό λιγοστά άποσπάσματα από τους αρχαίους συγγραφείς. Μόνιμη φροντίδα και σταθερή έπιδύωξη αύτης τής γνωριμίας ήταν ή προσπάθεια τών μαθητών νά αναλύσουν "γραμματικώς και συντακτικώς" τίσ έλάχιστες σελίδες αρχαίου (και λατινικού) κειμένου, παρόλο πού σ' όλα τά προγράμματα ρητά τονίζονταν ως σκοπού του μαθήματος ή λογοτεχνική μόρφωση τών μαθητών, ή γνωριμία και έκτίμηση όλων τών στοιχείων του αρχαίου

1. Ε.Π. Παπανούτσος, 'Αγώνες και άγωνία για τήν παιδεία, ό.π.σ. 157 . 1957.

2. Γεωργίου Ι. Κουρμούλη, ό.π.σ. 29.

3. Α.Ν. 129 τής 19 Σεπτεμβρίου 1967, άρθρο 5, παρ. 2.

4. Δέν είναι άνεξήγητο λοιπόν τό γεγονός πώς τή λεγόμενη μεταρρύθμιση του 1964, πού τήν πολέμησε ή τότε άντιπολίτευση, έπιχειρεϋ ή ύδια, ως κυβέρνηση σήμερα, νά τήν εφαρμόσει.

έλληνικοῦ πολιτισμοῦ πού προσφέρουν αὐτά τὰ κείμενα.

"Αν καί αὐτό τό κοινά διαπιστωμένο γεγονός φαίνεται πώς περιόριζε σημαντικά τήν προσπάθεια τροποποίησης τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν μέ πρότυπα ἀντλημένα ἀπευθείας ἀπό τὰ "κλασικά" κείμενα, δέν ὀδήγησε ὡστόσο οὔτε στήν ἄρση αὐτῶν τῶν ἐμποδίων οὔτε στήν ἀκύρωση τῶν ἰδεολογικῶν ἐπιλογῶν μέ βάση τίς ὁποῖες συντάχτηκαν ὅλα τὰ προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. Ἡ ἐπιμονή τῶν συντακτῶν ὄλων σχεδόν τῶν προγραμμάτων, μέ ἐξαίρεση τό πρόγραμμα τοῦ 1966 γιά τό "Γυμνάσιο", νά διατηρήσουν τή διδασκαλία τῶν ἀρχαίων κειμένων στό πρωτότυπο στηρίχτηκε στήν ἄποψη τῆς παιδευτικῆς ἀξίας πού ἔχει ἡ ἔδρα ἡ γλῶσσα τῶν ἀρχαίων κειμένων. Ἡ ἀρχαία γλῶσσα, σύμφωνα μέ τούς σκοπούς τῶν προγραμμάτων, ὄχι μόνο βοηθάει τούς μαθητές στήν κατανόηση τοῦ νέου ἑλληνικοῦ λόγου ἀλλά καί δίνει τή δυνατότητα στούς μαθητές "νά ἀποκτήσουν τήν ἐκ τῆς ἐξουκειώσεως ταύτης προκύπτουσαν ἀρετήν τῆς λογικῆς καί καλλιεποῦς διατυπώσεως τῶν νοημάτων των"¹.

Μποροῦμε λοιπόν νά ὑποστηρίξουμε πώς ἡ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας γλώσσας, μέ τό νά διδάσκεται συστηματικά καί σ' ὅλη τή διάρκεια τοῦ γυμνασίου, παρόλο πού περιόριζε σημαντικά τήν ἐγχάραξη προτύπων βασιμμένων στό ἰδεολογικό καί λογοτεχνικό περιεχόμενο τῶν ἔδρων τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν κειμένων καί προκαλοῦσε συνήθως τήν ἀπέχθεια τῶν μαθητῶν, ἀντιστάθμιζε κατά κάποιον τρόπο τήν ἀδυναμία ἐπίτευξης αὐτῶν τῶν σκοπῶν τοῦ μαθήματος μέ τό νά ἐγχαράσσει στούς μαθητές τήν ἰδεολογική ἀντίληψη ἑνός ἀφθαστου καί αἰώνιου γλωσσικοῦ παρελθόντος. Μέ τόν τρόπο αὐτό ἡ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας γλώσσας ὑλοποιεῖ καί συμπυκνώνει τήν ὑποχρεωτική προσέγγιση τῆς γλωσσικῆς

1. Πρόγραμμα 1935, Ἄρχαϊα ἑλληνικά, Σκοπού, σ.8-9. Ἄναγνωρίζουμε στό πρόγραμμα αὐτό, πού ἔμεινε τριάντα χρόνια βασικά ἀναλλοίωτο, τὰ ἐπιχειρήματα πού προβάλλονται ἀπό τούς ὑπέρμαχους τῆς διατήρησης τῶν ἀρχαίων κειμένων καί ἰδιαίτερα ἀπό τόν Ν. Ἐξαρχόπουλο. Βλ. Α. Δελμούζου, "Οἱ κλασικοὶ σέ μετάφραση", Δελτίο τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου, τόμ. 6, 1916, Ἄθήνα 1918, σ. 121κ.κ. Δέν εἶναι τυχαῖο πώς ἕνας ἀπό τούς βασικούς στόχους τῶν πολεμίων τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964 ἦταν καί τό θέμα τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων συγγραφέων ἀπό μεταφράσεις. Βλ. Ε.Π. Παπανούτσου, Ἄγῶνες καί ἀγωνία γιά τήν Παιδεία, ὀ.π. σ.242-249.

παράδοσης και συμβάλλει κατά συνέπεια στην ἐγχάραξη ἑνὸς ὀρισμένου τρόπου προσέγγισης τῆς παράδοσης γενικά.¹ Μὲ τὸ νὰ ἀντιμετωπίζεται δηλ. ἡ ἀρχαία γλῶσσα ὡς ἓνα τέλειο γλωσσικὸ σύστημα καὶ νὰ ἐκθειάζονται ταυτόχρονα ὀρισμένα γνωρίσματα τοῦ συνθετικοῦ της χαρακτήρα, εὐκόλα μποροῦσαν οἱ μαθητές νὰ ὀδηγηθοῦν στὴν ἀντίληψη τῆς ὑπερχρονικῆς ἀξίας τῆς ἀρχαίας (ἀττικῆς) γλώσσας καὶ στὴν ἀντίστοιχη ἀκτινοβολία της στό παρόν. Κι ἀφοῦ ἡ ἀρχαία γλῶσσα ὡς μορφή ἀδιάσπαστη ἀπὸ τὸ περιεχόμενο ἀποτελεῖ μιὰ μεγάλη πνευματικὴ κληρονομιά ἀπὸ τὸ παρελθόν, εἶναι φυσικὸ ὀλόκληρο τὸ παρελθόν νὰ ἀντιμετωπίζεται ὡς ὑπερχρονικὸ πρότυπο.

Ἡ προσπάθεια ἐγχάραξης αὐτοῦ τοῦ ὑπερχρονικοῦ τρόπου προσέγγισης τῆς ἀρχαίας γλώσσας ἀντανανκᾶται ἄμεσα στὴν ἔδρα τὴν ὀργάνωση τοῦ περιεχομένου τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν. Διαπιστώσαμε ἔτσι στά προηγούμενα πὺς ὁ τρόπος ὀργάνωσης τοῦ περιεχομένου τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν μπορεῖ νὰ χαρακτηριστεῖ ὡς ἀναδρομικὴ ἐπαλάληση περιεχομένου. Πραγματικὰ σ' ὄλα τὰ προγράμματα, μὲ ἐξαίρεση τὸ πρόγραμμα τοῦ 1966 γιὰ τὸ "Γυμνάσιο", ἡ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ τοῦ ἀττικοῦ πεζοῦ λόγου ὀλοκληρῶνεται στίς δύο πρῶτες τάξεις, ἐνῶ στίς ὑπόλοιπες μὲ τὸ πρόσχημα τῶν "παρατηρουμένων ἐλλείψεων τῶν μαθητῶν εἰς τὴν Γραμματικὴν τοῦ Ἀττικοῦ πεζοῦ λόγου" (π.χ. πρόγραμμα 1931, τάξη Γ', σ. 12 καὶ πρόγραμμα 1935, τάξη Γ', σ. 12) ἐπιβάλλεται ἡ "ἐπανεξέταση τῶν σχετικῶν μερῶν μετ' ἀναλόγων ἐργασιῶν τῶν μαθητῶν ἐφαρμογῆς καὶ ἐντυπώσεως ὡς ἐν ταῖς προηγούμεναις τάξεις". Τὸ ἔδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ συντακτικοῦ. Ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία λοιπὸν στίς ἐπόμενες τάξεις τοῦ γυμνασίου θεωρήθηκε ἀναπόσπαστο στοιχεῖο τοῦ προγράμματος μὲ σκοπὸ τὴ συμπληρωματικὴ ἐξέταση, τὴ σύγκριση καὶ τὴν ἐμβάθυνση· διαφόρων γραμ-

1. Ἡ ἀντίληψη αὐτὴ γιὰ τὸ παρελθόν ἐκφράστηκε πρὸ καθαρὰ τὸ 1964, στὸ Ἔγγραφο τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου τῶν Ἀθηνῶν ἐπὶ τῶν κυβερνητικῶν μέτρων περὶ τῆς παιδείας, ἀνάτυπο ἀπὸ τὴν Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρὶδα τῆς Σχολῆς, Ἀθῆναι 1964. Βλ. κριτικὴ αὐτῆς τῆς ἀποφῆς στῆς Ἄννας Φραγκουδάκη, "Τὸ σχολεῖο καὶ οἱ ἀρχαῖοι", Ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση, συλλογικὴ ἐργασία τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, ἐκδ. Παπαζήση, Ἀθήνα 1977, σ. 13-40.

ματικῶν καὶ συντακτικῶν φαινομένων τοῦ ἀρχαίου λόγου καὶ γι' αὐτό ἐπαναλαμβάνεται σ' ὅλες αὐτές τὶς τάξεις ὡς θεωρία καὶ ὡς ἄσκηση. Εἶναι ἐπόμενο λοιπόν καὶ ἡ καθημερινή ἐξέταση τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν καθὼς καὶ οἱ ἐξετάσεις προόδου, ὅπως ἐπίσης καὶ οἱ εἰσιτήριες ἐξετάσεις σέ ὀρισμένες πανεπιστημιακές σχολές νά περιέχουν ὡς ἀναπόσπαστο καὶ βασικό τους στοιχεῖο γραμματικές καὶ συντακτικές παρατηρήσεις. Τό ἴδιο ἔσχυε βέβαια καὶ γιὰ τό μάθημα τῶν λατινικῶν.

Ἡ ἄποψή μας πὼς ἡ ἀναδρομική συνέχεια περιεχομένου τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἐκφράζει ἀκριβῶς στό πρόγραμμα τῆ σταθερῆ προσπάθεια τῶν συντακτῶν του γιὰ τὴν ἐγχάραξη στοὺς μαθητές τῆς ὑπερχρονικῆς ἀξίας τῆς ἀρχαίας γλώσσας ἐνισχύεται ἀκόμα ἀπὸ τό γεγονός ὅτι ρητὰ ὑπογραμμίζεται στό πρόγραμμα ἡ συμβολή τῆς ἀρχαίας γλώσσας στή λογική κατανόηση τοῦ παρόντος. Ἔτσι τόσο στό πρόγραμμα τοῦ 1931, ὅσο καὶ στό πρόγραμμα τοῦ 1935, τονίζεται ρητὰ καὶ σέ διαφορετικές τάξεις ἡ "στοιχειώδης ἐξέτασις τῆς ἀρχιτεκτονικῆς τοῦ ἀρχαίου λόγου καὶ κατάδειξις τῆς συμβολῆς αὐτῆς πρὸς λογικὴν καὶ καλλιεπῆ παράστασιν τῶν νοημάτων" (πρόγραμμα 1931 τάξη Γ, Δ, Ε' καὶ ΣΤ' καθὼς καὶ πρόγραμμα 1935 οἱ ἴδιες τάξεις). Ἄν λάβουμε ὑπόψη μας καὶ τό γεγονός πὼς ἀπουσίασε, μὲ πολὺ σύντομες ἐξαίρέσεις, ἡ συστηματικὴ διδασκαλία γιὰ τὴν ἐκμάθηση ἑνὸς ὀρισμένου ἐπικοινωνιακοῦ ὀργάνου (εἴτε τῆς δημοτικῆς εἴτε τῆς ἀπλῆς καθαρεύουσας) καὶ πὼς κυριάρχησε μιὰ μεγάλη ἀσάφεια γύρω ἀπὸ τό γλωσσικὸ ζήτημα στό σχολεῖο, μπορούμε νά ἐκτιμήσουμε τὸν ἰδιαίτερο ρόλο τῆς ἀναδρομικῆς συνέχειας τοῦ περιεχομένου τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν στήν ἐγχάραξη τῆς ὑπερχρονικῆς ἀξίας τῆς ἀρχαίας (ἀττικῆς) γλώσσας καθὼς καὶ σέ κάθε προσπάθεια καταξίωσης τῆς καθαρεύουσας.

3. Οἱ ἰδεολογικές ἐπιπτώσεις τῆς κυριαρχίας καὶ τῆς ἐξιδανύκευσης τοῦ παρελθόντος, τῆς ἀντίληψης γιὰ τὴν ἀδιάσπαστη γλωσσικὴ ἐνότητα καὶ τὴν ὑπερχρονικὴ ἀξία τῆς ἀρχαίας γλώσσας μπορούν νά γίνουν τώρα φανερές στὰ πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Πραγματικά ἡ κυρίαρχη τάση τῆς περιόδου 1931-1973, ὅπως ἀντανανκλᾶται στὰ διάφορα προγράμματα, δέν εἶναι παρὰ ἡ προσπάθεια πού καταβάλλεται ἀδιάκοπα γιὰ τὴν ἀπόδειξη τῆς προτεραιότητος τοῦ ἱστορικοῦ παρελθόντος πάνω στό ἱστορικὸ παρόν. Τό γεγονός αὐτό δέν σημαίνει βέβαια πὼς ἡ κύρια φροντίδα τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος εἶναι τό

ἴδιο τό παρελθόν. Ἀντίθετα κύριο μέλημά τους εἶναι ὅσοι φοιτοῦν στό γυμνάσιο, πράγμα πού σημαίνει τελικά πώς τό μέλημά τους αὐτό ἀφορᾶ τό παρόν καί τό μέλλον τῶν μαθητῶν καί κατ'ἐπέκταση τό ἱστορικό παρόν γενικά. Ἡ προτεραιότητα λοιπόν τοῦ παρελθόντος ὅπως ἐκφράζεται στά προγράμματα, δέν μπορεῖ παρά νά χρησιμοποιεῖται γιά τή δικαίωση τοῦ παρόντος. Αὐτό σημαίνει πώς τό παρόν γιά νά ἐλεγχθεῖ καί, εἰδικότερα, γιά νά τροποποιηθεῖ ἢ συμπεριφορᾶ τῶν μαθητῶν σύμφωνα μέ ὀρισμένες ἀξίες εἶναι ἀνάγκη νά βρεθεῖ μιᾶ ὀρισμένη δικαίωση αὐτῶν τῶν ἀξιῶν πού ἐπιβάλλονται στους μαθητές. Ἡ δικαίωση αὐτή χρησιμοποιεῖ μιᾶ δοκιμασμένη καί ἀποτελεσματική ἀναφορά, τήν ἀναφορά αὐτῶν τῶν ἀξιῶν στους ἀρχαίους προγόνους. Οἱ ἀξίες λοιπόν τοῦ παρελθόντος περιβάλλονται μέ τό κύρος ὄχι μόνο τοῦ ἄφθαστου προτύπου ἀλλά κυρίως μέ τίς ἰδιότητες τῆς ὑπερχρονικότητος¹ καί τῆς οἰκουμενικότητος, χάρη στίς ὁποῦς δικαίώνεται ἡ ἀναγκαιότητα μετάδοσης αὐτῶν τῶν ἀξιῶν στό παρόν. Πολύ χαρακτηριστικά π.χ. τό πρόγραμμα τοῦ 1935 καθορίζει ὡς ἓνα βασικό σκοπό τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καί τήν κατανόηση καί ἐκτίμηση τῶν στοιχείων ἐκείνων τοῦ ἀρχαίου ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ πού ἔχουν "ἰδιάζουσαν σημασίαν διὰ τήν κατανόησιν καί ἐκτίμησιν τοῦ σημερινοῦ πολιτισμοῦ καί μάλιστα τοῦ ἡμετέρου" (σ.9). Στό ἀπόσπασμα αὐτό διακρίνονται εὐκόλα οἱ ἰδιότητες τῆς ὑπερχρονικότητος (τό σήμερα ἐξαρτᾶται ἀπό τό παρελθόν) καί τῆς οἰκουμενικότητος (ἀναφορά στή γενική ἔννοια τοῦ πολιτισμοῦ, δηλ. τοῦ παγκόσμιου, σέ ἀντιδιαστολή μέ τόν νεοελληνικό πολιτισμό).

Μέ βάση τίς παραπάνω ἰδιότητες πού χαρακτηρίζουν τόν ἀξιολογικό προσανατολισμό τῶν προγραμμάτων μποροῦμε τώρα νά καταλάβουμε καί τήν ἐπιμονή τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος νά διατηροῦν τό μάθημα τῶν θρησκευτικῶν στήν πρώτη σειρά ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων στό πρόγραμμα. Ἡ ἀμετάβλητη

1. Ὁ Κ.Δ.Γεωργούλης θά ὑποστηρίξει ἀνεπιφύλακτα τίς ὑπερχρονικές ἀξίες τοῦ προγράμματος. "Ὁ μέγας πειρασμός τοῦ προγράμματος εἶναι ὁ συγχρονισμός ἡ ἀνεπιφύλακτος ὁμως ἀγκίστρωσις εἰς αὐτόν δημιουργεῖ κινδύνους, διότι δέν γνωρίζομεν τί θά ἰσχύη μετά μίαν δεκαετίαν. Ἐκ τούτου καθίσταται ἐμφανής ἡ ἀνάγκη παροχῆς γενικῆς μορφώσεως ἀπαρτιζομένης ἀπό ὑπερχρονικῆς ἀξίας μορφωτικά ἀγαθᾶ", Γενική Διδακτική, ὁ.π.σ. 210. (Ἡ ὑπογράμμιση δική μας).

θέση τοῦ μαθήματος τῶν θρησκευτικῶν στό πρόγραμμα καί ἡ σταθερή διατήρηση τῆς δεύτερης θέσης ἀπό τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν δέν μποροῦν νά ἐξηγηθοῦν διαφορετικά παρά μόνο μέ τό νά δεχτοῦμε πῶς αὐτή ἡ μεταβλητή τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης μεταφράζει ἀκριβῶς, μέ τήν ἀπόδοση τῶν πρωτεύων στά θρησκευτικά καί τά ἀρχαία, τίς ἰδιότητες τῆς ὑπερχρονικότητας καί τῆς οἰκουμενικότητας πού χαρακτηρίζουν τό ἀξιολογικό περιεχόμενο αὐτῶν τῶν δυό μαθημάτων. Συνοπτικά θά μπορούσαμε νά ὑποστηρίξουμε πῶς ὁ προσανατολισμός τοῦ σχολικοῦ προγράμματος πρὸς ὃ, τι ὀνομάζεται "ἑλληνοχριστιανικός πολιτισμός" μεταφράζεται, χάρις στή μεταβλητή τῆς σειρᾶς ἐμφάνισης τῶν μαθημάτων, καί στήν ἔδρα τῆν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης.

Ἡ ἀντίληψη τῆν ὑπερχρονικότητα καί οἰκουμενικότητα τῶν ἀξιῶν τοῦ παρελθόντος προϋποθέτει τήν ἀντιιστορική ἀντιμετώπιση τοῦ παρελθόντος, παρουσιάζοντας τά πολιτιστικά ἐπιτεύγματα αὐτοῦ τοῦ παρελθόντος ξεκομμένα ἀπό τήν κοινωνική πραγματικότητα πού τά γέννησε. Ἡ παραγνώριση αὐτῆς τῆς πραγματικότητας συνεπιφέρει τόσο τήν ἀκύρωση τῆς χρονικῆς διάστασης τῶν ἔδρων τῶν ἐπιτευγμάτων τοῦ παρελθόντος ὅσο καί τήν ἀκύρωση τῆς χρονικῆς ἀπόστασης ἀνάμεσα στήν ἐμφάνιση αὐτῶν ἐπιτευγμάτων καί στό παρόν τῶν μαθητῶν. Χάρη σ' αὐτή τήν διπλή χρονική ἀκύρωση οἱ ἀξίες τοῦ παρελθόντος παρουσιάζονται ὡς ὑπερχρονικές καί κατά συνέπεια μποροῦν νά μετατραποῦν σέ διδακτικά πρότυπα. Μποροῦμε λοιπόν νά ὑποστηρίξουμε πῶς αὐτός ὁ τρόπος παρουσίας τοῦ παρελθόντος ὁδηγεῖ σέ μιᾶ φανταστική ἀνάπλαση τῶν ἐπιτευγμάτων τοῦ παρελθόντος, γεγονός πού μᾶς ἐπιτρέπει νά χαρακτηρίσουμε τελικά τήν προσπάθεια ἐγχάραξης στούς μαθητές αὐτοῦ τοῦ τρόπου ἀντιμετώπισης τοῦ παρελθόντος ὡς προσπάθεια ἐγχάραξης μιᾶς ὀρισμένης ἰδεολογίας.

Αὐτή ἡ ἰδεολογική ἀντιμετώπιση τοῦ παρελθόντος σημαίνει ἀπό τό ἓνα μέρος πῶς μπαίνει ἓνας ὀρισμένος περιορισμός στήν ἀνάλυση καί κριτική τοῦ παρόντος, γεγονός πού μᾶς ὁδηγεῖ στή βεβαιότητα πῶς ὑπάρχει κάποιος φόβος ἢ συμφέρον στή βάση αὐτοῦ τοῦ περιορισμοῦ. Μποροῦμε λοιπόν νά ὑποστηρίξουμε πῶς ὁ ἰδεολογικοποιημένος προσανατολισμός τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ὁδηγεῖ τελικά, ἐξαιτίας αὐτοῦ τοῦ περιορισμοῦ, στήν παθητική ἀποδοχή τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητας καί στήν ἐλαχιστοποίηση τῶν περιπτώσεων κοινωνικῆς κριτικῆς. Ὁ ἰδεολογικοποιημένος δηλ. προσανατολισμός τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἀκυρώνει τήν κοινωνική ἀντιμετώπιση ὄχι μόνο τοῦ πα-

ρελθόντος αλλά κυρίως του παρόντος. Κι ακόμα περισσότερο όταν "ή παράδοση μετατρέπεται σε τυπολατρία, ή υπεράσπισή της αποτελεί πάντοτε τήν έκφραση φραγμού προς κάποιες αλλαγές... Τά στοιχεῖα δηλαδή τῆς παράδοσης ἀπό πολιτιστικός πλοῦτος μετατρέπονται σε δύναμη ἀμυντική πού υπερασπίζεται μιὰ κατεστημένη δομή ἐξουσιῶν"¹.

Ὁ κοινωνικός ἔλεγχος πού ἀσκεῖται χάρις στίς μορφές ἱεράρχησης καί στίς ὀργανωτικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης συνίσταται οὐσιαστικά ἀπό τοὺς συνειδητούς περιορισμούς πού ἐπιβάλλονται στό σχολικό μηχανισμό σέ κάθε ἀπόπειρα ἄσκησης κοινωνικῆς κριτικῆς πού δέν ἀποδέχεται τήν ἐξιδανίκευση καί ἰδεολογικοποίηση τοῦ παρελθόντος. Οἱ περιορισμοὶ αὐτοῦ χρησιμεύουν ταυτόχρονα στή διατήρηση καί τήν ἀναπαραγωγή μιᾶς ὀρισμένης κυρίαρχης συμβολικῆς καί κοινωνικῆς ἐξουσίας, μιὰ καί θέτουν φραγμούς στήν κριτική ἀντιμετώπιση τοῦ παρόντος. Οἱ φραγμοὶ αὐτοῦ, πού ἐπιβάλλονται χάρις στή μετάθεση καί τήν ταυτόχρονη μετατροπή τοῦ κέντρου βάρους τῆς σχολικῆς γνώσης, ἐξασφαλίζουν μιὰ προκαθορισμένη συνοχή στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ἀρχικά καί ἀργότερα στόν κοινωνικό σχηματισμό στό σύνολο τῶν μελλόντων πολιτῶν πού διέρχονται ἀπό τό μηχανισμό αὐτό. Μποροῦμε λοιπόν νά ὑποστηρίξουμε τελικά πώς ἡ μορφή ὑργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης πού κυριάρχησε τήν περίοδο 1931-1973 λειτούργησε στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ πρὸς τήν κατεύθυνση τῆς ἐξασφάλισης τῆς κοινωνικῆς συνοχῆς τοῦ ἑλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ αὐτῆς τῆς περιόδου.

4. Ἡ ἐγχάραξη ὡστόσο τῆς συγκεκριμένης ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης στους μαθητές συνεπιφέρει ταυτόχρονα καί τήν ἐγχάραξη τοῦ ἀπαραβίαστου αὐτῆς τῆς συγκεκριμένης μορφῆς ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ ἰδεολογικοποίηση τοῦ παρελθόντος πού ἀναλύσαμε πρὸ πάνω ἐνισχύεται καί μέ τήν ἐγχάραξη τοῦ ἀπαραβίαστου τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης. Αὐτό σημαίνει πώς ἡ ἐξιδανίκευση καί ἰδεολογικοποίηση τοῦ παρελθόντος λειτουργεῖ ταυτόχρονα καί ὡς ἀνασταλτικός παράγοντας σέ κάθε ἀπόπειρα τροποποίησης τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό ἐπιβεβαιώνεται ἀπό τή σχετική σταθερότητα τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων πού χαρακτηρίζουν ὅλα τά προγράμματα τῆς περιόδου πού μᾶς ἐνδιαφέρει, ὅπως

1. "Ἄννα Φραγκουδάκη, "Τό σχολεῖο καί οἱ ἀρχαῖοι", ὀ.π.σ. 26.

φάνηκε από τήν παραπάνω ανάλυση τοῦ χαρακτήρα τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ σχετική σταθερότητα αὐτῶν τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων εὐνοήθηκε ταυτόχρονα καί ἀπό τή σταθερότητα τῶν θεσμικῶν πλαισίων ὑλοποίησής της, ὅπως τά ἐκθέσαμε πρὸ πάνω.

Οἱ ἐπιπτώσεις ἀπό τήν ἐγγάραξη τοῦ ἀπαραβίαστου τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης μποροῦν νά ἀναλυθοῦν στά ἐπόμενα ἐπίπεδα: α) Ἡ σχολική γνώση ἐπειδή ἐκφράζει τήν ὑπεροχή τοῦ παρελθόντος ἀπέναντι στό παρόν καθώς καί τήν ἀναγκαιότητα αὐτῆς τῆς προτεραιότητας δέν ἐπιδέχεται κατά συνέπεια μεγάλες τροποποιήσεις. Μποροῦμε νά ποῦμε πῶς ἡ σχολική γνώση παραμένει ἱερή καί γιά τό μαθητή καί γιά τό δάσκαλο.¹ Ἀπόδειξη αὐτῆς τῆς ἱερότητας εἶναι τό γεγονός πῶς ὁ μαθητής καί ὁ δάσκαλος ξέρουν κάθε φορά πῶς τά ἀρχαῖα ἑλληνικά ἦταν πάντοτε βασικό καί ἀναπόσπαστο τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἔτσι ἡ ἱεραρχία τῆς σχολικῆς γνώσης θεωρεῖται σταθερή καί ἀμετάβλητη καί τό σχολεῖο ἀντιμετωπίζεται σάν ἓνας κόσμος κλειστός καί αὐτόνομος συγκριτικά μέ τήν καθημερινή ζωή. Δημιουργεῖται δηλ. ἡ ψευδαίσθηση πῶς ἡ σχολική γνώση εἶναι κάτι τό ἀπόλυτο καί τό ἀπόκοσμο καί ἡ ψευδαίσθηση αὐτή συνεπιφέρει τήν ἐμφάνιση μιᾶς τομῆς

1. Τό κοινωνικό κύρος τῶν καθηγητῶν τῆς μ. ἐκπαίδευσης ἐνισχύεται σημαντικά χάρι στήν ἐγγάραξη τοῦ ἀπαραβίαστου τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Οἱ διάφορες κατηγορίες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ πού ἀντιστοιχοῦν σ'αὐτή τήν ἱεράρχηση καλλιεργοῦν ἰδιαίτερα τήν ἰδεολογική ἀντίληψη σύμφωνα μέ τήν ὁποία ἡ γνώση θεωρεῖται ὡς ἰδιοκτησία μέ σαφή καί ἀπαραβίαστα ὄρια. Οἱ μαθητές ἀπό τό ἄλλο μέρος γνωρίζουν, χάρι σ'αὐτή τήν ἱεράρχηση, τήν κοινωνική σημασία τῆς θέσης τους μέσα στό σχολικό σύστημα, μιᾶ καί ἡ προτίμησή τους γιά τά φιλολογικά μαθήματα ἢ τά φυσικομαθηματικά συνοδεύεται πάντοτε ἀπό τήν ἀντίστοιχη πρόβλεψη τῆς μελλοντικῆς ἐπαγγελματικῆς τους ἀπασχόλησης. Βλ. γι'αὐτό τό θέμα τίς ἀπόψεις τοῦ B. Bernstein, On the Classification and Framing of Educational Knowledge, ὁ.π.σ.54-59.

ανάμεσα σ'αυτή τή γνώση καί στήν πραγματικότητα τῆς καθημερινῆς ζωῆς.¹ Ἡ πραγματικότητα παύει πιά νά συναρτᾶται μέ τή σχολική γνώση καί κατά συνέπεια μειώνονται οἱ πιθανότητες ἐλέγχου αὐτῆς τῆς γνώσης μέ βάση τήν ἴδια τήν πραγματικότητα. Τό σχολεῖο φαίνεται ἔτσι μιά μικρή κοινωνία κλεισμένη στόν ἑαυτό της, ὅπου δέν μπορεῖ νά εἰσχωρήσει οὔτε ἡ καθημερινή ζωή οὔτε ἡ γενικότερη προβληματική τῆς κοινωνίας. Στή σχολική κοινωνία διδάσκονται οἱ αἰώνιες ἀξίες τῆς ἀλήθειας τῆς ὁμορφιάς καί τῆς ἠθικῆς ὅπως μοναδικά τίς συνέλαβαν καί τίς διατύπωσαν οἱ πρόγονοί μας. Μέ τήν ψευδαίσθηση αὐτή τρέφεται ἡ ἐπιχειρηματολογία ὅσων ὑποστηρίζουν πώς τό σχολεῖο μπορεῖ νά μείνει οὐδέτερο καί ἀνεπηρέαστο ἀπό τίς κοινωνικές καί πολιτικές συγκρούσεις μιᾶς ὀρισμένης ἐποχῆς. "Τό σχολεῖον δέν εἶναι τόπος ἐφαρμογῆς τῶν θεωριῶν μας. Εἶναι ὁ ἱερός χῶρος ὅπου χαλκεύεται ἡ ἐθνική ψυχή, ὅπου προετοιμάζονται τά παιδιά μας νά συνεχίσουν τό ἔργον τῶν πατέρων των, νά γίνουν οἱ φορεῖς τῶν πεπρωμένων τῆς φυλῆς"². Ἀλλά καί ἡ ἀποκάλυψη αὐτῆς τῆς ψευδαίσθησης, πού προϋποθέτει ὀπωσδήποτε ὄχι τό σεβασμό τῆς ὑπάρχουσας ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης ἀλλά τήν κριτική της ἐξέταση, ὅπως ἐκφράστηκε καί στή χώρα μας ἀπό τοὺς ὀπαδοὺς τοῦ σχολείου ἐργασίας μέ τό αἶτημα τῆς θεμελίωσης τῆς παιδείας στή σύγχρονη πραγματικότητα, δέν ὀδηγεῖ ἀναγκαστικά καί στήν ἀπόρριψη τῆς θέσης γιὰ τήν οὐδετερότητα τοῦ σχολείου. "Ἐτσι ὁ Α. Δελμοῦζος θά ἀγωνιστεῖ γιὰ τήν οὐδετερότητα τοῦ σχολείου, μιά καί αὐτό πρέπει νά ἀντικρύζει τήν ὀλότητα, τό ἐθνικό σύνολο καί τό συμφέρον τοῦ συνόλου"³.

β) Ἡ ἐγχώραξη τοῦ ἀπαραβίαστου τῆς συγκεκριμένης ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης τρέφει ὄχι μόνο τήν ψευδαίσθηση τῆς οὐδετερότητας τοῦ σχολείου ἀλλά καί ἐσχυροποιεῖ τοὺς φραγμούς πού ὀρθώνονται σέ κάθε ἀπόπειρα τροποποίησης ἢ ἀλλαγῆς τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης. Μιά πιθανή τροποποίηση θά σήμαινε προσπάθεια προσβολῆς τῆς ἱερότητας τῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης, καί θά ἀντιπροσώπευε, σέ τελευταία ἀνάλυση, οὐσιαστικό κίνδυνο γιὰ τήν "ὑπάρχουσα τάξη πραγμάτων" πού

1. Βλ. Georges Snyders, Pédagogie progressiste, ὀ.π.σ. 195-200.

2. Γεωργίου Ι. Κουρμούλη, ὀ.π.σ. 32.

3. Ἀ. Δελμοῦζος, Μαράσλειο καί ζωή, ἐκδ. οἶκος Πάλλης, Ἀθήνα 1925, σ. 14.

έξυπηρετείται από αυτή τή γνώση. Γι' αυτό καί κάθε προσπάθεια τροποποίησης τής σχολικής γνώσης στά προγράμματα τής περιόδου πού έξετάζουμε καί συ- γκεκριμένα στά προγράμματα 1931 καί 1966 όδηγεύ, όπως θά δοϋμε στά έπόμε- να, στην έξαρση τών ιδεολογικών καί κοινωνικών αγώνων στή χώρα μας. Οί τροποποιήσεις πού έπισημάναμε στις ιεραρχικές σχέσεις τής σχολικής γνώ- σης μάς επέτρεφαν νά μιλήσουμε για τροποποίηση καί όχι για άλλαγή προ- σανατολισμού τής σχολικής γνώσης στά παραπάνω προγράμματα. Τό γεγονός αυτό σημαίνει πώς τό είδικό βάρος τής παράδοσης έτσι όπως εκφράζεται μέ τς μορφές ιεράρχησης τής σχολικής γνώσης άποτελεü άποφασιστικό παρά- γοντα στή διατήρηση τής θεσμικής άκνησίας του σχολικοϋ μηχανισμού καί συντελεü ταυτόχρονα τόσο στην έμφάνιση όρισμένων φαινομένων δυσλειτουργ- γικότητας του σχολείου ως προς τς νέες κοινωνικές συνθήκες, όσο καί στην είδική κατεύθυνση πού έξελίσσονται οί ιδεολογικές καί πολιτικές συγκρούσεις σ' αυτή τήν περίοδο. 'Η ύπαρξη λοιπόν αυτής τής συγκεκριμένης μορφής μέ τήν όποία όργανώνεται ή σχολική γνώση είναι άποτέλεσμα ιδεο- λογικών καί πολιτικών έπιλογών. Μπορούμε μ' άλλα λόγια νά ύποστηρίξουμε πώς οί ιεραρχικές σχέσεις καί οί σχέσεις ανάμεσα στις γνωστικές περιο- χές τής σχολικής γνώσης εκφράζουν κοινωνικά γεγονότα.

5. "Αν ή ιεραρχία κυρίως τής σχολικής γνώσης έγχαράσσει τήν έξε- δανύκευση του παρελθόντος, έτσι όπως τήν άναλύσαμε πιο πάνω, οί όργανω- τικές σχέσεις ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές τής σχολικής γνώσης, μέ τήν άυστηρή όροθέτηση τους έγχαράσσουν τόσο τήν αντίληψη του κατακερμα- τισμού τής γνώσης όσο καί τή συνακόλουθη αντίληψη του άπαραβίαστου τών άυστηρών όροθετήσεων τής σχολικής γνώσης. Τά όρια ανάμεσα στά μαθήματα είναι τόσο ευδιάκριτα καί τά θεσμικά πλαίσια ύλοποίησης τής σχολικής γνώσης τονίζουν μέ τόση σαφήνεια αυτή τήν όριοθέτηση ώστε όποιαδήποτε άπόπειρα μετατόπισης αυτών τών όρίων νά έλέγχεται θεσμικά.

Οί έπιπτώσεις αυτής τής μορφής τών όργανωτικών σχέσεων τής σχολι- κής γνώσης μπορούν νά αναλυθούν στά έπόμενα έπίπεδα:

α) Στην έγχάραξη τής αναγκαιότητας τής τάξης (ordre) μέ τήν ό- ποία προσφέρεται ή σχολική γνώση. 'Η έγχάραξη αυτής τής αναγκαιότητας κατορθώνεται, όπως φαίνεται από τήν άνάλυση του δεύτερου κεφαλαίου στο πρώτο μέρος, χάρη σ' ένα θρυμματισμό τής γνώσης σε άυτοτελή μαθήματα, άυστηρά όροθετημένα καί σ' ένα είδος γνωστικής άποκέντρωσης άυ-

των των μαθημάτων και τέλος χάρη σε μια φανερή και από πολύ νωρίς γνωστή διαδικασία εξέτασεων που απαγορεύει ή τουλάχιστο δέν εύνοει την ύπαρξη έννοιολογικών μειγμάτων. Η κατάκτηση δηλ. της σχολικής γνώσης από τό μαθητή προϋποθέτει όχι μόνο την άναγνώριση αλλά και τό σεβασμό αύτης της τάξης, μια και, διαφορετικά, τά θεσμικά πλαίσια ύλοποίησης αύτης της γνώσης δέν εύνοουν την άνατροπή ή διασάλευση αύτης της τάξης. Η άναγνώριση αύτης της άναγκαιότητας τόσο από τούς διδάσκοντες όσο και από τούς μαθητές είχε συνήθως ως άποτέλεσμα την άπρόσκοπη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού. Από τό ένα μέρος τό κράτος μπορούσε νά έλέγχει έκανοποιητικά άν οι καθηγητές της μ. έκπαίδευσης ήταν έκανοί διαμεσολαβητές της "έγκεκριμένης σχολικής γνώσεως" και από τό άλλο μέρος οι μαθητές ήταν ούσιαστικά ύποχρεωμένοι νά σεβαστούν όλους τούς κανόνες μέ βάση τούς όποιους μπορούσαν νά άποδείξουν ότι δικαιωματικά άποτελοϋσαν μέλη του σχολικού μηχανισμού.

Ο σεβασμός αύτης της τάξης στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού άποτέλεσε ακόμα πρόσφορο έδαφος για την κυριαρχία του διδακτισμού και την έγχάραξη των διδακτικών προτύπων του παρελθόντος, μια και περιόριζε τίς άπόπειρες έσωτερικής άμφισβήτησης της παρεχόμενης γνώσης. Δέν είναι λοιπόν τυχαίο τό γεγονός πώς στή μέση έκπαίδευση ή ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος εύνόηθηκε από τό διδακτισμό και τά παρεπόμενά του, όπως π.χ. την ήθικολογία, τό βερμπαντισμό, την κυριαρχία του σχολικού βιβλίου, τίς άυταρχικές σχέσεις των καθηγητών προς τούς μαθητές κλπ. Μπορούμε λοιπόν νά ύποστηρίξουμε πώς ό θρυμματισμός και ή άποκέντρωση της σχολικής γνώσης¹ έχουν συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην έγχάραξη μιας όρισμένης τάξης που εύνόησε την έπιβολή του ιδεολογικοποιημένου παρελθόντος, όπως τό άναλύσαμε πιο πάνω. Τά άποτελέσματα αύτης της συντήρησης του διδακτισμού μέ την έπιβολή των προτύπων του παρελθόντος μπορούμε νά τά

1. Ο Α. Δελμούζος θά περιγράψει μέ πληρότητα τό άποτέλεσμα του θρυμματισμού και της άποκέντρωσης της σχολικής γνώσης στους μαθητές: "Σχολικές γνώσεις είχαν άρκετές, μερικού μάλιστα πολλές· σχεδόν όμως όλες ήταν κομματιασμένες, κουρέλια, χωρίς ένότητα και λογικό είρμό. Κάπου νόμιζε κανείς πως και ή άνάγκη για συγκέντρωση, για ένότητα, που είναι έμφυτη σε κάθε άνθρωπο, είχε μέσα τους όλότελα σβήσει", Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926, ό.π.σ.18

άντιληφθοῦμε ἀπό τή διαπίστωση ἑνός ἀνώτατου ἐκπαιδευτικοῦ λειτουργοῦ πού ξεκινώντας ἀπό ἄλλες προϋποθέσεις ἔλεγε πὺς ἡ "συσσώρευσις γνώσεων καὶ ἡ ἀνάκλησις αὐτῶν ἔχει τεθῆ ὡς ἄμεσος σκοπὸς τῆς ἐργασίας τῶν σχολείων μας... Ἡ μέθοδος τῆς ἐργασίας, τὴν ὁποία ἀκολουθοῦμεν, νά ἀναγκάζωμεν τὰ παιδιὰ νά συσσωρεύουν γνώσεις καὶ νά εἶναι ἱκανὰ νά ἀνακαλοῦν ταύτας ὀδηγεῖ εἰς τὸν κονσερβατισμὸν. Τὰ παιδιὰ μας βγαίνουν δειλά, συντηρητικὰ..."¹.

β) Ἡ ἐγχάραξη τῆς ὑπάρχουσας τάξης δέν καταλήγει μόνον, μέ τή διαμεσολάβηση τῶν διδακτικῶν προτύπων τοῦ παρελθόντος, στήν κοινωνικὴ συντήρηση ἀλλὰ καὶ ὀδηγεῖ συνήθως ἀπευθείας στή νομιμοποίηση τῆς ὑπάρχουσας κοινωνικῆς τάξης (ordre). Ὁ μαθητὴς κατακτώντας τὴ σχολικὴ γνώση ἀναγνωρίζει καὶ σέβεται ἀναγκαστικὰ τὴν ὑπάρχουσα ὀργάνωση αὐτῆς τῆς γνώσης. Τὸ σχολεῖο λοιπὸν ἐγχαράσσει κατὰ τὴ διαδικασία κατάρκτησης τῆς γνώσης τὴν τάξη (ordre) πού χαρακτηρίζει τόσο αὐτὴ τὴ γνώση ὅσο καὶ τὰ θεσμικὰ πλαίσια ὑλοποίησής της. Ἡ ἐσωτερικευση κατὰ συνέπεια αὐτῆς τῆς τάξης ἀπὸ τὸ μαθητὴ πού εἶναι ἐνδεχόμενον ἀποτέλεσμα τῆς ἀναγκαστικῆς ἀναγνώρισης καὶ τοῦ σεβασμοῦ της, ὀδηγεῖ συνήθως στή δημιουργία μιᾶς ὀρισμένης διάθεσης ἢ προδιάθεσης ἀναγνώρισης τῆς νομιμότητος αὐτῆς τῆς τάξης. Οἱ "κανόνες τοῦ παιχιδιου" πού σχετίζονται μέ τὴν προαγωγή καὶ τὴν ἐπιτυχία τοῦ μαθητῆ μέσα στὸ σχολεῖο ἀποτελοῦν τοὺς εὐνοϊκοὺς ὄρους γιὰ τὴ δημιουργία μιᾶς ὀρισμένης διάθεσης ἀποδοχῆς αὐτῆς τῆς νομιμότητος. Ἡ ἀναγνώριση ὡστόσο αὐτῆς τῆς νομιμότητος ὀφείλεται κυρίως στὸ γεγονός πὺς χάρι στήν ἀποδοχὴ αὐτῆς τῆς τάξης εἶναι δυνατὸ τὸ πέρασμα τοῦ μαθητῆ ἀπὸ μιὰ κατώτερη κοινωνικὴ θέση σέ μιὰ ἀνώτερη.² Ἡ ἀντιμετώπιση τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ὡς ἀποτελεσματικοῦ θεσμικοῦ παράγοντα κοινωνικῆς ἀνακατανομῆς,

1. θ. Παρασκευόπουλος, στὰ "πρακτικὰ συνεδριάσεων τοῦ Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου" (5-24 Ὀκτωβρίου 1931), Ἀθῆναι (χ.χ) σ. 350. Καὶ ὁ Ἀ. Δελμούζος, ὁ.π.σ. 15, θά γράφει ὅτι οἱ "δασκαλιστές" του "δέν εἶχαν καμιὰ ἠθικὴ καὶ πνευματικὴ ἀθύπαρξια οὔτε κἀν καὶ προετοιμασία γι' αὐτὴ".

2. "Κατὰ τὸ πλεῖστον οἱ μαθηταὶ προσέρχονται εἰς τὰ σχολεῖα τῆς Μέσης ἐκπαίδευσης, πιστεύοντες ὅτι ἐν αὐτοῖς μορφώνονται ἐπαγγελματικῶς καὶ ὅτι, διὰ τῆς ἀποκτήσεως ἑνὸς σχετικοῦ πτυχίου, ἐξασφαλίζουν πόρον ζωῆς καὶ μάλιστα ὅτι βελτιώνουν τὴν οἰκονομικὴν θέσιν καὶ αὐτῶν καὶ τῶν οἰκελῶν των" ὑποστηρίζει ὁ Π. Παῖδουσης. βλ. Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικόν Συμβούλιον ὁ.π.σ. 296.

γεγονός πού έπιβεβαιώνεται από τήν ανάλυση του χαρακτήρα του έλλη-
νικού εκπαιδευτικού συστήματος,¹ μάς έπιτρέπει νά υποστηρίξουμε τελικά
πώς ή άποδοχή τής τάξης στό έσωτερικό του σχολείου όδηγοϋσε τελικά τόσο
στό δυνάμωμα τής θεσμικής άκνησιάς του σχολείου όσο καί στην παρασιώπηση
βασικων κοινωνικων αντιφάσεων καί συνεπώς στη νομιμοποίηση τής ύφιστά-
μενης κοινωνικης τάξης.

6. Διαπιστώσαμε πιο πάνω πως τόσο ή μορφή όργάνωσης τής σχολικης
γνώσης όσο καί τά θεσμικά πλαίσια ύλοποίησης αύτης τής γνώσης έπιβάλλουν,
ανάμεσα σ' άλλα, καί τό άπαραβίαστο των μορφων ιεράρχησης καί κατάταξης
τής σχολικης γνώσης. "Αν λάβουμε ύπόψη μας τό γεγονός πως τό άπαραβίαστο
τής σχολικης γνώσης έσωτερικοποιείται κατά κάποιον τρόπο από μέρος του
μαθητή καί στηρίζεται άμεσα στη διδακτική πράξη από τον ύδιο τον καθηγητή,
μπορούμε τότε νά υποστηρίξουμε πως ό κρατικός έλεγχος πού άσκεϊται μέσα
στό σχολικό μηχανισμό είναι δυνατό νά προβάλλεται όχι μόνο ως άναγκαζο
στοιχείο αλλά καί ως κάτι τό φυσικό. "Η άσκηση δηλ. του άμεσου ή έμμεσου
έλέγχου, για τή διαπίστωση τής ύπαρξης των αναγκαίων όρων ύλοποίησης τής
σχολικης γνώσης μπορεϊ νά θεωρηθεϊ από τό μαθητή καί τον καθηγητή αναπό-
σπαστο στοιχείο του σχολικού μηχανισμού. "Η αναπαραγωγή αύτης τής αντίλη-
ψης στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού μάς έπιτρέπει νά έξηγήσουμε ίκα-
νοποιητικά τήν αντίληψη του γ. γραμματέα του "Υπουργείου Παιδείας (δ.π.
σ.192 σημ.2) πως δηλ. "ό έλεγχος άποτελεϊ άπαραίτητον χρέος δια τήν Διού-
κησην καί ότε οϊ διοικούμενοι πρέπει όχι μόνον νά μήν άποκρούουν τον έλεγ-
χον αλλά καί νά τον έπιζητοϋν". "Η χρησιμοποίηση σ' αύτή τή φράση των όρων
"χρέος" καί "πρέπει" δείχνει καθαρά πως καταβάλλεται προσπάθεια νά μετα-
τοπιστεϊ ό κρατικός έλεγχος του σχολικού μηχανισμού από τήν έτερονομία
πρός τήν περιολή τής αύτονομίας.

Οϊ έπιπτώσεις από μιá ένδεχόμενη άποδοχή του κρατικού έλέγχου ως
φυσικού καί αναπόσπαστου στοιχείου ύλοποίησης τής σχολικης γνώσης άφοροϋν
κυρίως τήν ανώδυνη έξουδετέρωση των έσωτερικων "δυσλειουργικων" στοιχείων
του ύδίου του σχολικού μηχανισμού καί κατά συνέπεια τήν ένίσχυση τής θε-
σμικης άκνησιάς αυτού του μηχανισμού. Μποροϋν ακόμα νά όδηγήσουν στη

1. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, δ.π.σ.570-571.

νομιμοποίηση διαφόρων μορφών κοινωνικού ελέγχου, ιδίως μάλιστα όταν αυτές οι τελευταίες περιβάλλονται με ιδιότητες δεοντολογικού χαρακτήρα. 'Η ανάλυση ωστόσο των θεσμικών πλαισίων υλοποίησης της σχολικής γνώσης μάς έδειξε πώς η παρέμβαση της κρατικής εξουσίας, χάρη στην ύπαρξη και τις αρμοδιότητες των υπαλληλικών διαβαθμίσεων του διδακτικού προσωπικού, είναι άμεση και άποφασιστική. Το γεγονός αυτό αναγκάζει όρισμένους φιλελεύθερους μελετητές να υποστηρίξουν ότι "η πολιτεία δύνει την έντύπωση πώς αντιμετωπίζει όλους τους εκπαιδευτικούς σαν να είναι κοινοί άπατεῶνες. Γιατί δεν μπορεί κανείς να εξηγήσει άλλως τα ποικίλα μέτρα που προβλέπονται από το "έκπαιδευτικό δίκαιο" του τόπου μας, και που αποβλέπουν να προλάβουν άσυνειδησίες και άπάτες καθηγητών και δασκάλων. 'Η ύπαρξη των μέτρων αυτών, τα όποια προσβάλλουν τό ήθος και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών, γίνεται αίσθητή σε κάθε φάση της σχολικής ζωής, σε κάθε στιγμή της σχολικής ημέρας"¹. Παρόλο που η θέση αυτή δεν μπορεί να έρμηνεύσει ικανοποιητικά την ύπαρξη αυτών των μέτρων και τό θεσμικό έλεγχο, ωστόσο με τό να θεωρεί την ύπαρξη αυτών των μέτρων ως ήθικό μόνο θέμα προσφέρει άσυνείδητα γόνιμο έδαφος σε άνάλογες προσπάθειες, όπως εκείνη του γ. γραμματέα του 'Υπουργείου Παιδείας, μετατόπισης του κρατικού ελέγχου από την έτερονομία στην άυτονομία και άπόκρυψης των πραγματικών του διαστάσεων. Μπορούμε αντίθετα να υποστηρίξουμε πώς ο κρατικός έλεγχος που άσκεται στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού, σ' ότε άφορά την υλοποίηση της σχολικής γνώσης, είναι τόσο άστηρός και άμεσος, έξαιτίας των ίδιων των μορφών ιεράρχησης και όργάνωσης της σχολικής γνώσης. 'Η έγχάραξη δηλ. της έξιδανίκευσης του παρελθόντος και του άπαραβίαστου αυτής της προτεραιότητας, που στηρίζεται στη μορφή όργάνωσης της σχολικής γνώσης, άπαιτούσε ταυτόχρονα την ύπαρξη άστηρου θεσμικού ελέγχου στη διαδικασία υλοποίησης της σχολικής γνώσης που να άποτρέπει τις τυχόν παρεκκλίσεις από αυτό τον προσανατολισμό. Το φαινόμενο λοιπόν δεν είναι ήθικό αλλά κοινωνικό, άνάγκη του κράτους να ελέγχει τό σχολικό μηχανισμό με σκοπό την έγχάραξη του ιδεολογικοποιημένου παρελθόντος και κατά συνέπεια την άπρόσκοπη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου.

Στό κεφάλαιο αυτό έπιχειρήσαμε να δώσουμε μια πρώτη έρμηνεία στα δε-

1. 'Α. Δημαρά, "'Απατεῶνες;", έφημ. Τό Βήμα, 21 'Οκτωβρίου 1973.

δομένα του πρώτου μέρους, από την άποψη του ρόλου που παίζει ή συγκεκριμένη μορφή της σχολικής γνώσης στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού. Μπορούμε τώρα, ύστερα από την ανάλυση του χαρακτήρα της σχολικής γνώσης, των θεσμικών πλαισίων υλοποίησής της και των μορφών κοινωνικού ελέγχου που ασκούνται χάρη σ'αυτή να οδηγηθούμε στα επόμενα συμπεράσματα:

1. Η σχετική σταθερότητα των μορφών ιεράρχησης και των σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές του προγράμματος, στην περίοδο που εξετάζουμε, αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της δομής της σχολικής γνώσης. Η σταθερότητα αυτή οφείλεται όχι μόνο στις ιδεολογικές επιπτώσεις μετάδοσής της στους μαθητές (άπαραβίαστο και νομιμοποίησή της) αλλά και στα θεσμικά πλαίσια υλοποίησής της (σταθερότητα αυτών των πλαισίων και εξασφάλιση, χάρη στις κάθετες υπαλληλικές σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, των τυπικών όρων μετάδοσής της). Η διαπίστωση αυτού του χαρακτηριστικού μας επιτρέπει να επαληθεύσουμε την τελευταία υπόθεση της εργασίας μας, που συνόψιζε άλλωστε και την αντίστοιχη θεωρητική θέση του B. Bernstein, πώς δηλ. η οργανωτική μορφή του σχολικού προγράμματος είναι άσπληνη ιεραρχημένη και σταθερή σ'όλο το χρονικό διάστημα που εξετάζουμε. Ταυτόχρονα απαντούμε αρνητικά στο πρώτο επίμετρο πρόβλημα της εργασίας μας, πώς δηλ. η οργάνωση της σχολικής γνώσης της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στη χώρα μας δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά από το 1931 ως σήμερα.

2. Η εγχάραξη της εξιδανύκευσης και της ιδεολογικοποίησης του παρελθόντος και συνακόλουθα ή ακύρωση της ένδεχόμενης κριτικής του παρόντος, σε συνδυασμό με την εγχάραξη του άπαραβίαστου αυτής της ιδεολογικοποίησης και τη νομιμοποίησή της, κατορθώνονται χάρη στις ίδιες τις μορφές ιεράρχησης της σχολικής γνώσης καθώς και στις ειδικές σχέσεις ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές της σχολικής γνώσης. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε πώς η άσκηση κοινωνικού ελέγχου είναι δυνατή χάρη σ'αυτές τις μορφές οργάνωσης της σχολικής γνώσης, και να θεωρήσουμε επομένως την ίδια τη μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης ως κοινωνικό γεγονός. Η μορφή δηλ. με την οποία προσφέρεται και υλοποιείται παράλληλα ή σχολική γνώση δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα τυχαίων επιλογών ή αποτέλεσμα συνδυασμού τεχνοκρατικής έμπνευσης που εξυπηρετεί μόνο τη μάθηση, αλλά οφείλει την

ὑπαρξή της ὄχι μόνο στήν ἀναγκαιότητα ἀσκήσης κοινωνικοῦ ἐλέγχου ἀλλά καί στή δυνατότητα ἀσκήσης αὐτοῦ τοῦ ἐλέγχου. Μποροῦμε κατά συνέπεια νά ἐπαληθεύσουμε καταρχήν τήν πρώτη καί βασική ὑπόθεση τῆς ἔρευνας μας πώς δηλ. ἡ μορφή ὀργάνωσης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἀποτελεῖ κοινωνικό γεγονός. Ἀπομένει ὡστόσο νά διερευνήσουμε στά ἐπόμενα ἀπό ποιόν ἀσκεῖται αὐτός ὁ ἔλεγχος καί ὕστερα ἀπό ποιές ἰδεολογικοπολιτικές συγκρούσεις παίρνει αὐτή τή συγκεκριμένη μορφή μέ τήν ὁποῖα ἐγγράφεται στό πρόγραμμα.

3. Ἡ συγκεκριμένη μορφή κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού ἀσκεῖται χάρη στήν ἴδια τή μορφή τῆς σχολικῆς γνώσης συνίσταται βασικά στόν περιορισμό κάθε ἀποτελεσματικῆς κριτικῆς τοῦ κοινωνικοῦ παρόντος καί στή διατήρηση τῆς ὑπάρχουσας κοινωνικῆς τάξης πραγμάτων. Αὐτό ἐπιτυγχάνεται μέ τήν ἐξιδανίκευση τοῦ παρελθόντος, πού παρουσιάζεται ὡς ὑπερχρονικό καί οἰκουμενικό, μέ ἀποτέλεσμα τό κοινωνικό παρόν νά στηρίζεται τή δικαίωσή του ἀνάλογα μέ τό βαθμό ἀναγνώρισης αὐτῶν τῶν ἰδιοτήτων τοῦ παρελθόντος. Μποροῦμε λοιπόν νά ἀπαντήσουμε καταρχήν σέ τέταρτο πρόβλημα πού θέτει ἡ ἔρευνά μας πώς ἡ κύρια ἐπιδίωξη τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος στή δευτεροβάθμια γενική ἐκπαίδευση τῆς χώρας μας, τό χρονικό διάστημα 1931-1973, ἦταν ἡ ἐγχάραξη ἑνός ἰδεολογικοποιημένου παρελθόντος στους μαθητές, ὥστε νά ἀποτραπεῖ κάθε κριτική ἀντιμετώπιση τοῦ κοινωνικοῦ παρόντος καί νά ἐξασφαλιστεῖ ταυτόχρονα ἡ συνοχή αὐτοῦ τοῦ παρόντος. Μέ τή διατήρηση λοιπόν τῆς ἴδιας βασικά ὀργανωτικῆς μορφῆς τῆς σχολικῆς γνώσης ὁ σχολικός μηχανισμός μποροῦσε νά ἀναπαράγει μακρόχρονα τήν ἀσκήση τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού περιγράψαμε καί νά συμβάλλει ἔτσι στή διατήρηση τῆς ὑπάρχουσας κοινωνικῆς τάξης. Γιά τό λόγο τέλος πώς ὁ κοινωνικός ἔλεγχος ἀσκεῖται χάρη στήν ἰδεολογικοποίηση τοῦ παρελθόντος μποροῦμε νά μιλήσουμε γιά τήν ἰδεολογική λειτουργία τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ καί νά καταδείξουμε καταρχήν τή γονιμότητα τῆς κατευθυντήριας θεωρίας πού στηρίζεται τίς ἐρευνητικές μας προσπάθειες.

4. Διαπιστώσαμε ἀκόμα πώς ἡ ἰδεολογικοποίηση τοῦ παρελθόντος καί ἡ συνακόλουθη ἐγχάραξη τοῦ ἀπαραβίαστου τῶν μορφῶν ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ὅπως καί τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τοῦ προγράμματος, ὀδηγεῖ, σέ συνδυασμό μέ τίς ἄμεσες μορφές ἀσκήσης κρατικοῦ ἐλέγχου στά θεσμικά πλαίσια ὑλοποίησης αὐτῆς τῆς γνώσης, σ' ἓνα εἶδος νομιμοποίησης τόσο τῶν ἴδιων τῶν μορφῶν τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅσο καί τῆς λειτουργίας

του σχολικού μηχανισμού γενικότερα. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε πώς ή διατήρηση μιας όρισμένης οργανωτικής μορφής του σχολικού προγράμματος στηρίζεται τόσο στο ίδιο το γεγονός της αναγωγής αυτής της γνώσης σε αὐταξία, όσο και στην άσκηση αὐστηροῦ και άμεσου έλέγχου τῶν θεσμικῶν πλαισίων ὑλοποίησης αὐτῆς τῆς γνώσης. Τό γεγονός αὐτό πού διαπιστώθηκε τόσο ἀπό τήν ἀνάλυση τῶν ἰδίων τῶν θεσμικῶν πλαισίων όσο και ἀπό τήν ἀνάλυση τῶν μορφῶν κοινωνικοῦ έλέγχου πού ἀσκεῖται χάρις σ'αὐτή τή γνώση, μάς ὁδηγεῖ στό συμπέρασμα πώς στό ἑλληνικό ἐκπαιδευτικό σύστημα ἡ μετατροπή τῆς παράδοσης σέ τυπολατρία συντελεῖ κατά κάποιον τρόπο στήν αὐξηση τῆς λεγόμενης θεσμικῆς ἀκνησίας τοῦ ἰδίου τοῦ συστήματος και στόν καθορισμό κατά συνέπεια μίας εἰδικῆς σχέσης αὐτονομίας τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ἀπέναντι στήν κοινωνική και οἰκονομική ὑποδομή. Δέν εἶναι λοιπόν τυχαῖο πώς ἡ δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση στάθηκε και ἀπό ἐσωτερικές αἰτίες τόσο ἀνθεκτική στίς ἀπόπειρες τροποποίησης ὄχι μόνο τῆς οργανωτικῆς της δομῆς ἀλλά κυρίως στίς ἀπόπειρες τροποποίησης τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης, γεγονός πού ὁδήγησε σέ ἰδιαίτερη τροπή τοῦς ἰδεολογικοπολιτικούς ἀγῶνες αὐτῆς τῆς περιόδου και στήν ὕπαρξη ἐσωτερικῶν ἐμποδίων στίς μεταρρυθμιστικές ἀπόπειρες. Μπορούμε τελικά νά ἀπαντήσουμε στό τρίτο ἐρώτημα πού θέτει ἡ ἐργασία μας πώς δηλ. ἡ διατήρηση τῆς συγκεκριμένης οργανωτικῆς μορφῆς τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἐξασφαλίζεται τόσο ἀπό τήν ἀναγωγή αὐτῆς τῆς γνώσης σέ αὐταξία και τή συνακόλουθη θεσμική ἀκνησία τοῦ σχολείου όσο και ἀπό τήν άσκηση άμεσου και ἀποτελεσματικοῦ έλέγχου τῶν θεσμικῶν πλαισίων ὑλοποίησης αὐτῆς τῆς γνώσης.

5. Τό σχολικό πρόγραμμα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε ἀποτελεῖ κατά κάποιον τρόπο συνέχεια τῶν προηγουμένων προγραμμάτων τόσο ἀπό τήν άποψη τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης όσο και ἀπό τήν άποψη τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές αὐτῆς τῆς γνώσης. Ἐν και μερικά προγράμματα, προγενέστερα ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1931 παρουσιάζουν ὀρισμένα ἰδιαίτερα χαρακτηριστικά σ'ὄ,τι ἀφορᾷ τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης,¹ ὡστόσο ὁ βασικός χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης, παρόλες τίς τροποποιήσεις πού ἔγιναν, παρέμεινε ἀναλλοιώτος και κατά τήν περίοδο 1931-1973. Μπορεῖ βέβαια κανείς νά ἀποδώσει τό φαινόμενο αὐτό τῆς σταθερότητας τῶν μορφῶν ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης στήν οἰκοδόμηση τοῦ ἑλληνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος πᾶ-

1.Κωνσταντῖνος Τσουκαλᾶς, ὀ.π.σ.555(πίν.95)κκ.

νω σέ ξένα πρότυπα (συνδυασμός τοῦ ἀντίστοιχου βαυαρικοῦ καί γαλλικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος) καί στήν συνακόλουθη μεταφορά τῶν βασικῶν ὀργανωτικῶν ἀρχῶν τῆς σχολικῆς γνώσης πού ἔσχυαν στόν εὐρωπαϊκό ἐκπαιδευτικό χώρο ἐκείνης τῆς περιόδου.¹ Αὐτή ὡστόσο ἡ ἐρμηνευτική προσπάθεια παραμένει ἐντελῶς σχηματική καί ἐπιπόλαιη γιατί παρασιωπᾷ τοὺς ἰδιαίτερους κοινωνικούς καί οἰκονομικούς παράγοντες πού εὐνόησαν τόσο τή μεταφύτευση αὐτῶν τῶν ξένων ἐκπαιδευτικῶν προτύπων ὅσο καί τή μακρόχρονη ἀντοχή αὐτοῦ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μέσα σέ διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες. Ἡ ἐπισημάνση αὐτῶν τῶν αἰτίων μᾶς προφυλάσσει ἀκόμα καί ἀπό κάθε ἀπόπειρα ὑπερεκτίμησης ὀρισμένων φαινομένων πολιτιστικῆς δυσκαμψίας πού δέν παρακολουθοῦν ἀναγκαστικά τή διαφοροποίηση τῆς κοινωνικῆς ὑποδομῆς. "Ἄν λοιπόν γιά τήν περίοδο πρῖν ἀπό τό 1931 μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε πώς ὁ προσανατολισμός τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἐκφράζει τίς γενικότερες πολιτιστικές ἐπιλογές τῆς ἀρχουσας τάξης καί πώς "ἡ παραγνώριση τῆς ἐλληνικῆς κοινωνικῆς πραγματικότητας (γλώσσα, ἱστορία, κοινωνία καί φύση) καί ἡ στροφή πρὸς τό ἰδεολογικοποιημένο παρελθόν πρέπει νά ἐρμηνευτοῦν κάτω ἀπό τό φῶς τῆς ὑπερεδαφικῆς ἰδιομορφίας τοῦ ἐλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ",² εἶναι ἀνάγκη νά ἀναρωτηθοῦμε ἐάν ἡ διατήρηση τῶν ἕδων ὀργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης καί ὕστερα ἀπό τό 1931 ὀφείλεται στοὺς ἕδους ἢ σέ διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους.

1. Εἶναι γνωστό πώς ὁ Κομένιος καί ὁ Ρατίχλος προώθησαν τίς νέες ὀργανωτικές ἀρχές τῆς σχολικῆς γνώσης πού εἶναι γνωστές ὡς "διάταξη τῆς ὕλης κατὰ παραλληλίαν ἢ κατὰ συγκεντρωτικούς κύκλους". Ἡ διάταξη αὐτή τῆς ὕλης πού ἀποτέλεσε ὄχι μόνο τή βάση γιά τόν καταρτισμό τῶν προγραμμάτων τοῦ τριετοῦς "Ἑλληνικοῦ Σχολείου" καί τῶν τετραετῶν Γυμνασίων, ἀλλά ἐξακολουθεῖ νά χαρακτηρίζει καί τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε. Βλ. Κων. Δ. Γεωργούλη, ὄπ.σ.212-213. Οἱ γενικές ἀρχές τῆς λεγόμενης "Παιδαγωγικῆς Σχεδολογίας" πού ἀποτελεῖ χαρακτηριστικό γνώρισμα τῆς "Νέας Ἀγωγῆς", παρόλο πού χρονικά συμπίπτουν ἐνμέρει μέ τήν ἀρχή τῆς περιόδου πού μᾶς ἐνδιαφέρει, δέν κατόρθωσαν νά ἐπηρεάσουν τή σύνταξη τῶν ἀναλυτικῶν προγραμμάτων τῆς μέσης ἐκπαίδευσης στή χώρα μας. Ἡ προτεραιότητα ἐξάλλου τῶν "κλασσικῶν σπουδῶν" χαρακτηρίζει ἀρχικά καί τά σχολικά προγράμματα τῶν εὐρωπαϊκῶν χωρῶν ἀπ' ὅπου ἀντλεῖ τά πρότυπα του καί τό ἐλληνικό σχολεῖο.

2. Κωνσταντῖνος Τσουκαλᾶς, ὄ.π.σ.567

6. Οὐ ἀπόπειρες προσανατολισμοῦ, λοιπόν, τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅπως ἐκφράζεται σέ ὀρισμένες τροποποιήσεις τῶν Ἱεραρχικῶν σχέσεων καί τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης, μᾶς ὀδηγοῦν ἀναγκαστικά στήν ἐπισημάνση τῶν κοινωνικῶν φορέων αὐτῆς τῆς περιόδου καί τῶν γενικότερων πολιτιστικῶν τους ἐπιλογῶν πού βρίσκονται στή βάση τόσο τῆς μακρόχρονης διατήρησης τοῦ ἴδιου προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης ὅσο καί τῆς τροποποίησης αὐτοῦ τοῦ προσανατολισμοῦ, ἐνμέρει στό πρόγραμμα τοῦ 1931 καί κυρίως στό πρόγραμμα τοῦ 1966, πού ἐπισημάνθηκε ἀπό τήν ἀνάλυση τῶν δεδομένων τῆς ἔρευνας μας. Γι' αὐτό τό λόγο θά ἐξετάσουμε στά ἐπόμενα τή σχολική γνώση σέ συνάρτηση μέ ὀλόκληρη τή δομή καί τή λειτουργία τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ μέσα στίς συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες τῆς περιόδου 1931-1973. Θά μπορέσουμε ἔτσι νά ἀπαντήσουμε κυρίως στό δεύτερο πρόβλημα πού θέτει ἡ ἐργασία μας, δηλ. στήν ἐπισημάνση καί ἀνάλυση τῶν παραγόντων ἐκεῖνων πού ἔχουν συντελέσει στή διατήρηση τῶν ὀργανωτικῶν μορφῶν τῆς σχολικῆς γνώσης σ' αὐτή τήν περίοδο, καί νά ὀλοκληρώσουμε τίς κατ' ἀρχήν θετικές ἀπαντήσεις πού δώσαμε στά ὑπόλοιπα προβλήματα, ἐπαληθεύοντας ἢ ἀπορρίπτοντας ἐνδεχόμενα καί τίς ὑπόλοιπες ἐρευνητικές μας ὑποθέσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Ι. Τά χρόνια του μεσοπολέμου (1929-1940)

Α. Οι ιδεολογικές επιλογές των συντακτών του προγράμματος του 1931

Ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929 ἐπιχειρεῖ νά ὑλοποιήσῃ βασικά ἐκπαιδευτικά αἰτήματα πού ἐκκρεμοῦσαν ἀπό τά πρῶτα χρόνια τοῦ αἰῶνα μας, βάζοντας ἔτσι μιὰ ὀρισμένη τάξη στήν ἐκπαιδευτική ἀσυναρτησία τῶν προηγουμένων ἐτῶν. Ὑπόσχεται "τὴν ριζικὴν ρύθμισιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων" καὶ θεσμοθετεῖ μιὰ σειρά ἀπό διαρθρωτικὲς μεταβολές στήν ἐκπαίδευσιν¹. Ἡ μεταρρύθμιση αὐτὴ μπορεῖ νά χαρακτηριστεῖ ὡς "ἀστικοδημοκρατικὴ καὶ ἀνανεωτικὴ ὡς πρὸς τὶς κατευθύνσεις της"², μιὰ καὶ ἐπιζητοῦσε νά ἱκανοποιήσῃ κάμποσες κοινωνικὲς ἀνάγκες πού πρόβαλαν τότε ἐπιτακτικὰ καὶ πού ὀδηγοῦσαν σὲ διαφορετικὸ προσανατολισμὸ τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα. Ὁ διαφορισμὸς τῆς μέσης γενικῆς ἐκπαίδευσιν καὶ ἡ θεσμοθέτηση κατώτερων ἐπαγγελματικῶν σχολείων ἀποτελοῦν τὰ κύρια χαρακτηριστικὰ τῆς³. Μπαίνουν λοιπὸν τὰ πρῶτα θεμέλια τοῦ ἀστικοῦ σχολείου καὶ γίνεται "γιά πρώτη φορά προσπάθεια νά

1. Βλ. Γενικὴ εἰσηγητικὴ ἔκθεσις καὶ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια κατατεθέντα εἰς τὴν Βουλὴν κατὰ τὴν συνεδρίαν τῆς 2ας Ἀπριλίου 1929 ὑπὸ τοῦ ὑπουργοῦ τῆς Παιδείας Κ. Β. Γόντικα, Ἀθῆναι 1929. (Ἀποσπάσματα αὐτῆς τῆς εἰσηγητικῆς ἔκθεσις σὺν Ἀλέξης Δημαρᾶς, Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, τόμ. β', ὀ. π. σ. 163-166).

2. Ἄννα Φραγκουδάκη, Ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση καὶ φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Κέδρος, Ἀθήνα 1977, σ. 64.

3. Νόμος 4373 τῆς 13 Αὐγούστου 1929 "περὶ διαρρυθμίσεως τῶν σχολείων Μέσης Ἐκπαιδεύσεως" καὶ νόμος 4397 τῆς 6 Αὐγούστου 1929 "περὶ στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως". Τὰ ἄρθρα 16-49 αὐτοῦ τοῦ τελευταίου νόμου προβλέπουν τὴν ἵδρυση κατώτερων ἐπαγγελματικῶν σχολείων (γεωργικῶν, ἐμπορικῶν, βιοτεχνικῶν καὶ οἰκοκυρικῶν γιὰ τὰ κορίτσια).

έγκαθιδρυθούν οι θεσμικές βάσεις ενός "καπιταλιστικού σχολικού συστήματος, που να αντιστοιχεί στις νέες ανάγκες"¹.

Λίγο καιρό ύστερα από την εφαρμογή της νέας οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος κυκλοφορεί και το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων του γυμνασίου, (18 Νοεμβρίου 1931) που αρχίζει να εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 1931-1932 για τις δύο πρώτες τάξεις όλων των σχολικών τύπων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, "έφεξις δέ κατ'έτος δι'έκάστην των έπομένων τάξεων των Γυμνασίων"².

Η πρωτοτυπία αυτού του προγράμματος, σε σύγκριση με τα προηγούμενα προγράμματα, βρίσκεται κυρίως στο γεγονός πως τό μάθημα των λατινικών παύει πιά ν'άποτελεεί αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής γνώσης και γι'αυτό τό λόγο χαρακτηρίζεται ως προαιρετικό μάθημα. Η διάκριση αυτή σε υποχρεωτικά και προαιρετικά μαθήματα, όπως την αναλύσαμε στο πρώτο μέρος της διατριβής μας, έγκαινιάζεται για πρώτη φορά με τό πρόγραμμα του 1931 και άφορᾶ κυρίως τό μάθημα των λατινικών τό όποιο, όπως σημειώνει ο Κ.Δ.Γεωργούλης, "έκτοτε περιέπεσεν εις πλήρη παρακμήν"³. Νομίζουμε ώστόσο πως ή διάκριση σε υποχρεωτικά και προαιρετικά μαθήματα που εισάγεται για πρώτη φορά στο πρόγραμμα του 1931 δέν άποτελεεί την καθοριστική αίτία της παρακμής του μαθήματος των λατινικών, μιά και πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι που επέβαλαν αυτή τή διάκριση, ως προς τό μάθημα των λατινικών. Πολύτιμη βοήθεια προς την κατεύθυνση αυτή μᾶς προσφέρουν τά πρακτικά των συνεδριάσεων του 'Ανώτατου 'Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Είναι γεγονός πως ή συγκρότηση, ή σύνθεση και ή οργάνωση αυτού του συμβουλίου έξυπηρετούσαν άποκλειστικά σχεδόν την προώθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της κυβέρνησης των φιλελευθέρων.⁴ Ο χαρακτήρας ώστόσο

1. Κωνσταντῖνος Τσουκαλᾶς, ὄ.π.σ.521.

2. Διάταγμα 18 Νοεμβρίου 1131, ἄρθρο 1ο.

3. Κ.Δ.Γεωργούλης, Γενική Διδακτική, ὄ.π.σ.183.

4. Τό Α.Ε.Σ συστάθηκε με βάση τό νόμο 4653 τής 10 Μαΐου 1930. Οι άρμοδιότητες έξάλλου του ΑΕΣ όπως διαγράφονται στο σχετικό νόμο δείχνουν μιά άπόλυτη αντιστοιχία με τις έπιδιώξεις τής μεταρρύθμισης του 1929, όπως εκφράστηκαν στην εισηγητική έκθεση τής νομοθεσίας του Γόντικα.

αὐτοῦ τοῦ συμβουλίου δέν μποροῦσε νά ἀποκλείσει καί τόν κάτοχο τῆς ἔδρας τῆς παιδαγωγικῆς στό Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν πού τύχαινε τότε νά εἶναι ὁ Ν. Ἐξαρχόπουλος, γνωστός γιά τίς συντηρητικές του ἀπόψεις ὄχι μόνο στό ἐπίπεδο τῆς πολιτικῆς ἀλλά καί στήν περιοχὴ τῆς παιδαγωγικῆς. Ἡ συμμετοχὴ λοιπόν τοῦ Ν. Ἐξαρχοπούλου στίς συνεδριάσεις τοῦ Α.Ε.Σ καί τὰ λεγόμενά του στή συνεδρίαση τῆς 20ῆς Ὀκτωβρίου 1931, γιά τήν τύχη τοῦ μαθήματος τῶν λατινικῶν εἶναι ἀποκαλυπτικά. Ἄν καί δέν ἀρνεῖται τήν παιδευτικὴ ἀξία τῶν λατινικῶν θά ὑποστηρίξει ὡστόσο πῶς "ἡ εἰσαγωγή τῶν λατινικῶν εἰς τὰ ἡμέτερα γυμνάσια δέν ἐπιτρέπεται νά γίνῃ εἰς βάρος τῶν ἀρχαίων Ἑλληνικῶν, τ.ἔ. διὰ περιορισμοῦ τοῦ χρόνου, τοῦ διατιθεμένου ὑπὲρ τῆς διδασκαλίας τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς γλώσσης καί τῆς εἰσαγωγῆς τῶν παιδῶν εἰς τόν ἀρχαῖον Ἑλληνικόν πολιτισμόν... Ἐφ' ὅσον ὁμως τὰ κατὰ τήν νέαν ὀργάνωσιν τῆς παρ' ἡμῶν ἐκπαιδύσεως λειτουργοῦντα Γυμνάσια ἡμῶν εἶναι ἑξατάξια, ἡ στενότης τοῦ προγράμματος αὐτῶν καί ὁ φόβος, μήπως τὰ λατινικά καταλάβωσι θέσιν ἐν τῷ προγράμματι αὐτῶν εἰς βάρος τῶν Ἑλληνικῶν μέ κάμνουν νά ἀποκλίνω ὑπὲρ τῆς γνώμης, ὅπως, τό γε νῦν ἔχον, τὰ λατινικά παραμείνωσι ὡς προαιρετικόν μάθημα διὰ τοὺς θέλοντας νά ἐπιδοθῶσι εἰς ὠρισμένας ἐπιστήμας"¹.

Οἱ λόγοι πού ὀδήγησαν αὐτόν τό συντηρητικὸ παιδαγωγό ἢ καλλύτερα αὐτόν τόν παραδοσιακὸ διανοούμενο² στήν ἀποδοχὴ αὐτῆς τῆς διάκρισης στό πρόγραμμα καί μάλιστα σέ βάρος μιᾶς γνωστικῆς περιοχῆς τῆς "κλασσικῆς παιδείας" πρέπει κατὰ τὴ γνώμη μας νά ἀναζητηθοῦν τόσο στό συσχετισμὸ τῶν δυνάμεων πού ὑπάρχει ἐκεῖνη τὴν περίοδο ἀνάμεσα στίς συντηρητικές καί τίς φιλελεύθερες ἀστικές δυνάμεις, ἔτσι ὅπως ἐκφράζονται κυρίως στό πολιτικὸ ἐπίπεδο, ὅσο καί στίς ἰδιαίτερες μορφές πού παίρνει ἡ σύγκρουση ἀνάμεσα σ' ὀλόκληρη τὴν ἀστικὴ τάξη καί στό ἀνερχόμενο κίνημα τῶν λαϊκῶν

1. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὁ.π.σ.357-358.

2. Βλ. π.χ. Ἀ. Γκράμσι, Οἱ διανοούμενοι, μτφρ. Θ. Παπαδόπουλου, ἐκδ. Στοχαστῆς, Ἀθήνα 1972. Μιά σύντομη ἀλλά διεισδυτικὴ ἀνάλυση τοῦ "Τὺ εἶναι διανοούμενος" γίνεταί στό βιβλίο τῆς Ἄννας Φραγκουδάκη, Ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση καί φιλελεύθεροι διανοούμενοι, ὁ.π.σ.92-96.

τάξεων, ὅπως αὐτό ἐκφράζεται πολιτικά μέ τό Κομμουνιστικό Κόμμα Ἑλλάδος. θά ἐπανέλθουμε σ' αὐτό τό θέμα πῶς κάτω.

Τό πρόγραμμα ὡστόσο τοῦ 1931, ὅταν συγκριθεῖ μέ τίς κατευθυντήριες γραμμές τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929, φαίνεται πῶς δέν ὑλοποιεῖ σέ μεγάλο βαθμό τά ἐπαγγελόμενα μέτρα. Πραγματικά ἡ σύγκριση αὐτοῦ τοῦ προγράμματος μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1914, ἀπό τήν ἄποψη τῆς χρήσης τοῦ ἑβδομαδιαίου χρόνου, μᾶς ἀποκάλυψε ἐλάχιστες διαφορές ὡς πρός τά ποσοστά τοῦ χρόνου πού καλύπτουν τά μαθήματα τῶν ἀρχαίων καί τῶν νέων ἑλληνικῶν. Τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἐξακολουθεῖ καί στό πρόγραμμα τοῦ 1931 νά καλύπτει ἕνα ποσοστό τοῦ σχολικοῦ χρόνου ἀλλά καί τό ποσοστό τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν νά εἶναι ἐλάχιστα μεγαλύτερο ἀπό τό ἀντίστοιχο ποσοστό τοῦ προγράμματος τοῦ 1914, παρόλο πού ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς γλώσσας διδάσκεται συστηματικά στίς τρεῖς ^{τάξεις} πρῶτες τοῦ γυμνασίου καί δίνεται ἰδιαίτερη ἔμφαση στή διδασκαλία τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας. Πῶς μπορούμε νά ἐξηγήσουμε αὐτή τή διάσταση ἀνάμεσα στήν ἐπαγγελία καί στήν ὑλοποίηση αὐτῆς τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς;

Τά πρακτικά τῶν συνεδριάσεων τοῦ Α.Ε.Σ εἶναι καί ἀπό τήν ἄποψη αὐτή ἀποκαλυπτικά. Στή συζήτηση γιά τούς τύπους τῶν σχολείων τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης πού ἀποτελέσσε ἕνα ἀπό τά βασικά θέματα στά ὅποια ἔπρεπε νά ἀπαντήσῃ τό ΑΕΣ διατυπώθηκε ἡ πρόταση ἀπό τόν εἰσηγητή τοῦ θέματος Π. Παῖ-δούση νά ἰδρυθεῖ δίπλα στόν κλασικό καί τόν πρακτικό τύπο σχολείου καί ἕνας τρίτος τύπος, "ὅστις γνωρίζει εἰς τούς τροφίμους του τήν ἐθνικήν ἱστορίαν φυσικά, μετὰ τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ, ἐκ τῶν προτύπων καί ἐκ μεταφράσεων, κατὰ τρόπον προσιτόν καί εἰς τούς μετριωτέρους, ταῦτοχρόνως γνωρίζει καί τόν σύγχρονον ἑλληνικόν πολιτισμόν, ἐνδιατρίβει περισσότερον εἰς αὐτόν ὁμοῦ μετὰ ἐνός ἢ δύο ξένων μεγάλων πολιτισμῶν καί τῆς γνώσεως τῆς ἀντιστοίχου μιᾶς ἢ δύο σημερινῶν ξένων γλωσσῶν. "Ἐν ἄλλοις λόγοις, ὀλιγώτερα ἀρχαῖα ἑλληνικά καί δὴ μόνον πεζοῦς, μέ πολλάς μεταφράσεις ποιητῶν καί τῶν συγγραψάντων εἰς ἄλλας διαλέκτους ἐκτός τῆς Ἀττικῆς..."¹. Οἱ ἀντιρρήσεις πού διατυπώθηκαν γι' αὐτή τήν πρόταση τόσο ἀπό τούς φιλελεύθερους προοδευτικούς παιδαγωγούς, ὅπως ὁ Δελμοῦζος, ὅσο καί ἀπό τούς συντη-

1. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὁ.π.σ. 309-310.

ρητικούς φαίνεται να συμπίπτουν στις βασικές τους γραμμές, παρόλο που οι άφειτρήεις τους είναι διαφορετικές. Έτσι ο Ν. Ξεαρχόπουλος επικαλεζεται όχι μόνο έθνικούς λόγους που επιβάλλουν την απαίτηση της "έντεταμένης διδασκαλίας" των αρχαίων ελληνικών, αλλά και "είναι αδύνατον ό Έλλην μαθητής να κατακτήσει βαθέως τον νεώτερον Έλληνικόν πολιτισμόν, άνευ συντόνου σπουδής του αρχαίου, επί του όποιου έκευνος έδράζεται"¹, αλλά και δέν εγκρίνει την πρόταση του Π. Παϊδουση για την ίδρυση νέου τύπου γυμνασίου. Θα στηρίξει την επιχειρηματολογία του στην αδυναμία να δοθεϊ ως τότε μια πάγια και όριστική μορφή στον τύπο του πρακτικού γυμνασίου, που τον θεωρεϊ χρήσιμο, στο γεγονός πως τό γυμνάσιο πρέπει να δέχεται μαθητές προικισμένους μέ "άνώτερα ψυχικά δώρα" και στο ότι αυτός ό νέος τύπος γυμνασίου δέν θα έξυπηρετήσσει κοινωνικές ανάγκες². "Αν και σε άλλες χώρες ύπάρχει ανάλογος τύπος γυμνασίου, έπειδή έχει δημιουργηθεϊ έθνική λογοτεχνία και πολιτισμός που μπορεϊ να αντικαταστήσει ως ένα σημείο τή γνώση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, αντίθετα "παρ' ήμιν ούτε οι άλλαχου ύπάρχουσαι συνθήκαι συντρέχουσιν υπέρ της ίδρύσεως του νέου γυμνασίου, ούτε ανάγκας κοινωνικάς, ύφισταμένας παρ' ήμιν, έχει τοϋτο να έξυπηρετήση"³.

Τήν αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού σε σύγκριση μέ τή φτώχεια του νεοελληνικού πολιτισμού θα έπισημάνει και ό Α. Δελμούζος για να άντικρούσει την πρόταση σχετικά μέ τή δημιουργία του νέου τύπου σχολείου. "Ό νεοελληνικός πολιτισμός είναι ακόμη πτωχός και άκαλλιέργητος και διά τήν καλλιέργειαν αυτού είναι άπαραίτητος ή βαθύτερα γνώσις του αρχαίου ελληνικού"⁴. Δέν ύποστηρίξει τή χρήση μεταφράσεων που θα αντικαταστήσουν τή φτώχεια του νεοελληνικού πολιτισμού, αλλά και θεωρεϊ πως αυτές, ακόμα και οι έλάχιστες της προκοπής, δέν είναι ικανοποιητικές ώστε να δουλέφουν τό μυαλό των παιδιών, προετοιμάζοντάς τα για άνώτερες σπουδές. Θα διατυπώσει

1. ό.π.σ.358.

2. ό.π.σ.358-359.

3. ό.π.σ.359.

4. ό.π.σ.332.

ἀκόμα τὴν ἄποψη πὼς "γιὰ πολὺν καιρὸ ἀκόμη ὁ ἀρχαῖος ἑλληνικὸς πολιτισμὸς θὰ μᾶς εἶναι ἀπαραίτητος γιὰ μιὰ ἀνώτερη ἱστοριοφιλολογικὴ μὀρφωση καὶ γόνιμη ἐργασία μας σέ σχετικά ἐπίπεδα τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ μας. Καὶ τὴν δημοτικὴν γλῶσσαν μόνον ἂν λάβωμε ὑπ' ὄψει, καὶ γι' αὐτὴν καὶ τὴν καλλιέργειά της χρειάζεται ἡ γνῶσις τῆς κλασικῆς"¹. θὰ ἀπαντήσῃ τέλος πὼς ἡ κακοδαιμονία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος ὀφείλεται μόνον στὸν φευτοκλασικισμό καὶ πὼς γιὰ νὰ τὸν πολεμήσουμε πρέπει "νὰ ζωντανέψωμε τίς σχέσεις μας μέ τοὺς ἀρχαίους, νὰ τοὺς ἀντικρύσωμε στηριγμένοι στὴ δικὴ μας ζωὴ, καὶ αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνη μόνον ἂν διδάξωμεν τοὺς κλασικοὺς συνυφασμένους μέ τὸ νεοελληνικὸ πολιτισμὸ μας, καὶ ὅταν λέγω νεοελληνικὸ πολιτισμὸ ἐννοῶ μόνον τὴν δημοτικὴν γλῶσσαν καὶ τὴν παράδοσίν της"².

Ἡ ἐπιχειρηματολογία αὐτὴ τοῦ Α. Δελμούζου συμπίπτει ἀπόλυτα σχεδὸν μέ τὴν ἐπίσημα υἱοθετημένη ἄποψη τῆς πολιτείας, πού ἐκφράζεται ἐκεῖνη τῆ στιγμὴ ἀπὸ τὸν γενικὸ διευθυντὴ τῆς μ. ἐκπαίδευσης καὶ βασικὸ ἐμπνευστὴ τῆς μεταρρύθμισης, Ε.Κακοῦρο, ὁ ὁποῖος θὰ δηλώσῃ πὼς "τὸ πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου πρέπει νὰ εἶναι πρόγραμμα κλασικοῦ γυμνασίου, μέ βάσιν τὰ ἱστοριοφιλολογικὰ μαθήματα, καὶ μέ προαιρετικὰ τὰ Λατινικὰ"³. Ἄν καὶ τὸ πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου φαίνεται πὼς εἶχε καταρτιστεῖ πρὶν ἀπὸ τὴ σύγκληση τοῦ ΑΕΣ, ὅπως μᾶς ἐπιτρέπει νὰ ὑποστηρίξουμε μιὰ ρητὴ δήλωση ἑνὸς μέλους τοῦ ΑΕΣ ἡ ὁποία δέν διαφεύστηκε⁴, ὥστόσο τὰ πορίσματα τοῦ Α.Ε.Σ ὅπως κωδικοποιοῦνται στὸ τέλος τῆς ἀντίστοιχης συνεδρίας,⁵ θὰ ὑλοποιηθοῦν σέ γενικὲς γραμμὲς στὸ πρόγραμμα τοῦ 1931.

Τὸ πρόγραμμα ὥστόσο τοῦ 1931, ὅπως τὸ ἀναλύσαμε στὸ πρῶτο μέρος τῆς διατριβῆς μας, στηρίζεται ὄχι γενικὰ στὰ ἱστοριοφιλολογικὰ μαθήματα

1. Ὡ.π.σ.407.

2. Ὡ.π.σ.407.

3. Ὡ.π.σ.370-371.

4. Τοῦ Δ. Γεωργακάκη, Ὡ.π.σ.149. Ἡ δήλωση τοῦ Δ. Γεωργακάκη πὼς τὸ πρόγραμμα εἶναι ἕτοιμο ἀλλὰ δέν κυκλοφόρησε ἀκόμα, θὰ ἀποδειχτεῖ ἀληθινὴ ἀπὸ τὸ γεγονὸς πὼς τὸ νέο πρόγραμμα θὰ κυκλοφορήσῃ μόνο ἕνα μῆνα ἀργότερα ἀπὸ τίς συνεδριάσεις τοῦ ΑΕΣ.

5. Πρακτικὰ Ἄνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, Ὡ.π.σ.413-414.

ἀλλά κυρίως στά ἄρχατα. Ἔχουμε δεῦξει στό προηγούμενο κεφάλαιο πῶς τό ἀνθρώπινο πρότυπο πού συντίθεται καί ἀναπαράγεται μέ βάση τίς ἀξίες ἑνός ὀρισμένου παρελθόντος συντηρεῖ σέ τελευταία ἀνάλυση τήν ὑπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων. Μποροῦμε ἔτσι νά ἀναρωτηθοῦμε καί στήν περίπτωση τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 ποιά κοινωνική τάξη πραγμάτων συντηρεῖ μέ βάση τό πρόγραμμα ὁ σχολικός μηχανισμός ἢ μ'ἄλλα λόγια πού σκοπεύει ὁ κοινωνικός ἔλεγχος πού ἀσκεῖται χάρη στό σχολικό μηχανισμό.

Γιά τοὺς πρωταγωνιστές τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 εἶναι ἀπόλυτα ξεκαθαρισμένο πῶς τό σχολεῖο "δέν ὑπόσχεται νά μεταβάλη κοινωνικὰ καί οἰκονομικὰ καταστάσεις, ἀλλά νά ἐξυπηρετήσῃ καί προαγάγῃ τὰς ὑπαρχούσας... διότι τό σχολεῖον, ὡς κρατικόν ὄργανον, εἶναι ὑποχρεωμένον νά εἶναι ὁ φορεὺς τῆς κρατούσης τάξεως τῶν πραγμάτων. Αὐτήν ἔχει προορισμόν νά ἐξυπηρετήσῃ καί ἀνυψώσῃ..."¹. Τό ἀπόσπασμα αὐτό καθώς καί οἱ ἐπίσημες διακηρύξεις τοῦ τότε Ἰπουργοῦ Παιδείας Γ. Παπανδρέου² δέν ἀφήνουν καμιὰ ἀμφιβολία πῶς τό φιλελεύθερο τμήμα τῆς ἀστικῆς τάξεως ἔχει ὄχι μόνο ξεκάθαρη ἀντίληψη γιά τό ρόλο τοῦ σχολείου ἀλλά καί δέν διστάζει ἀκόμα νά τή διακηρύσσει ἐπίσημα. Δέν θά μπορούσε νά ὑπάρξει τότε ἄλλη πλὴ ξεκάθαρη ἀστική ἀντίληψη γιά τό ρόλο τοῦ σχολείου. Μέ βάση αὐτή τήν ἀντίληψη θά ἐπιχειρηθεῖ καί ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929.

Ἡ ἀντίληψη αὐτή ἀποτελεῖ γιά μᾶς καί τό ὀδηγητικό νῆμα, πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ἐπισημάνουμε μιὰ πρώτη κατ'ἀρχή ἀποδοχή αὐτῆς τῆς μεταρρύθμισης ἀπό τοὺς παραδοσιακοὺς διανοούμενους πού στό παρελθόν πολέμησαν μέ λύσσα τίς ἀντίστοιχες μεταρρυθμιστικὲς ἀπόπειρες τοῦ Ε. Βενιζέλου. Ἡ ἐφεκτικὴ στάση πού θά κρατήσῃ ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν ἀπέναντι στή μεταρρύθμιση τοῦ 1929 εἶναι χαρακτηριστικὴ. Στό ὑπόμνημά της, ὅπου ἐκθέτει τή γνώμη της γιά τὰ νέα νομοσχέδια,³ θά περιοριστεῖ μόνο νά ὑποστηρίξῃ τήν ἄποψη πῶς κατὰ τή σύνταξη τῶν νομοσχεδίων δέν τηρήθηκαν

1. ὁ.π.σ. 361.

2. Βλ. π.χ. τήν ὑπ'ἀριθ. 80871 τῆς 30.12.1930 ἐγκύκλιο τοῦ Ἰπουργείου Παιδείας.

3. Ὑπόμνημα τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν "περὶ τῶν ἐκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων" στό Ἀλέξης Δημαρᾶς, Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, ὁ.π.τόμ. Β', σ. 166-168.

ὀρισμένες ἀρχές ἀπαραίτητες γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῶν σκοπῶν τους, θὰ ὑποβάλλει τὴν εὐχή νὰ μὴ βιαστεῖ ἡ κυβέρνησις νὰ τὰ ψηφίσει ἀλλὰ νὰ προηγηθεῖ εὐρεία συζήτηση καὶ θὰ δηλώσει γενικὰ καὶ μὲ πολὺ προσεκτικὴ διατύπωση πὼς στή συζήτηση πού ἔγινε στή Σχολὴ στὴς 4 Ἰουνίου 1929 "ἐξεφράσθησαν γινῶμαι, ὅτι πολλὰ ἐκ τῶν προτεινομένων μέτρων, τειθέμενα εἰς ἐφαρμογὴν, δέν θὰ συντελέσωσιν εἰς τὴν ποθητὴν βελτίωσιν τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἡμῶν ὀργανισμοῦ"¹. Ἐνα χρόνον ἀργότερα ὁ Ν. Ἐξαρχόπουλος θὰ δηλώσει πὼς "ἀφοῦ μόλις πέρυσιν ἐτέθη εἰς ἐφαρμογὴν νέον σύστημα ὀργανώσεως τοῦ σχολείου μας, καὶ ἂν ἀκόμη ἠθέλομεν ἔχει ἀντιρρήσεις περὶ τῆς ὀρθότητος αὐτοῦ δέν θὰ ἐπετρέπετο νὰ σκεπώμεθα νὰ τὸ ἀντικαταστήσωμεν. Ὁργανισμοὶ σχολείων δέν μεταβάλλονται ἀπὸ ἔτους εἰς ἔτος. Ἄς ἀφήσωμεν τὴν νέαν ὀργάνωσιν νὰ ἐφαρμοσθῇ ἐπὶ τινα ἔτη, νὰ δείξῃ τοὺς καρποὺς τῆς καὶ τότε μετὰ μείζονος ἀσφαλείας θὰ δύναται νὰ κριθῇ τίνων μεταρρυθμίσεων ἔχει ἀνάγκην"². Ἡ στάσις αὐτὴ τοῦ Ν. Ἐξαρχόπουλου εἶναι ἐνδεικτικὴ μιᾶς ὀρισμένης "μεταστροφῆς" τῶν συντηρητικῶν δυνάμεων πού τὸ 1913 εἶχαν ἀσκήσει δριμύτατη κριτικὴ στά παρόμοια σχεδὸν νομοσχέδια τῆς μεταρρυθμιστικῆς ἀπόπειρας τοῦ τότε ὑπουργοῦ παιδείας Ἰ. Τσιριμώκου.³ Τὸ γεγονός αὐτῆς τῆς "μεταστροφῆς" θὰ ἐπιτρέψει στὸν Ε. Κακοῦρο, βασικὸ εἰσηγητὴ τῆς μεταρρυθμίσεως νὰ δηλώσει ἐπίσημα πὼς "περὶ μὲν τῆς τοιαύτης μεταρρυθμίσεως ἀντιρρήσεις δέν διατυπώθησαν"⁴.

Ἡ ἐκτίμησις αὐτὴ, πού μερικὰ μόνο εἶναι σωστὴ, σημαίνει πὼς ἡ κοινωνικὴ ἐξέλιξις καθιστοῦσε ἀναγκαῖα αὐτὴ τὴν ἐκπαιδευτικὴν μεταρρύθμιση Μποροῦμε νὰ ὑποστηρίξουμε γενικὰ πὼς οἱ συνθήκες γιὰ τὴν θεσμοθέτησιν τοῦ ἀστικοῦ σχολείου εἶχαν ἤδη ὠριμάσει. Εἶχε γίνῃ συνείδησις, ὅχι μόνον ἀπὸ τὴν προοδευτικὴν μερίδα τῆς ἀστικῆς τάξεως, πὼς ἡ "ὀργάνωσις τῆς παιδείας μας δέ στηρίζεται στή σύγχρονην πραγματικότητα καὶ χρειάζεται ριζικὴ ἀλλαγὴ"⁵

1. ὁ.π.σ. 168.

2. Πρακτικὰ Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὁ.π.σ. 20.

3. Ὁ Ν. Ἐξαρχόπουλος εἶχε ἀσκήσει ἔντονη κριτικὴ μὲ ἔντεκα ἄρθρα πού δημοσιεύτηκαν στήν ἡμερησίαν "Νέα Ἑλλάς" ἀπὸ 18 ὡς 30 Δεκεμβρίου 1913.

4. Πρακτικὰ Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὁ.π.σ. 368.

5. Ἄ. Δελμοῦζος, Δημοτικισμὸς καὶ παιδεία, ἐκδ. ἑταιρ. "Ἀθηνᾶ", Α.Ι. Πάλλης & Σια, Ἀθήνα 1926, σ. 44.

ἀλλά καί οἱ ἐκπρόσωποι τῆς συντηρητικῆς μερίδας ἀναγνώριζαν ρητά τήν ἀνάγκη "περιορισμοῦ παρ' ἡμῖν τῶν κλασσικῶν γυμνασίων καί τῆς ἐν μέρει ἀντικαταστάσεως αὐτῶν δι' ἑτέρου τύπου, ὑποβοηθοῦντος περισσότερον τήν μεγάλην μᾶζαν τῶν νῦν τροφίμων τῆς Μ.Ε εἰς τήν ἄμεσον ἀντιμετώπισιν τῶν ἀναγκῶν τοῦ βίου καί τήν προαγωγήν τῶν παραγωγικῶν δυνάμεων τῆς χώρας¹". Γι' αὐτό τό λόγο καί ὁ Ν. Ἐξαρχόπουλος θά ὑποδείξει τήν "ἔδρυσιν ὅσον τό δυνατόν πυκνοτέρου δικτύου ἐπαγγελματικῶν σχολῶν, μέσων καί κατωτέρων"². Δέν εἶναι λοιπόν μόνο τά "φερέφωνα τῆς προοδευτικῆς ἀστικῆς τάξης πού ἀντιλαμβάνονται τή σημασία πού ἔχει, γιά τήν ἐπιβίωση τοῦ συστήματος τῶν ταξικῶν σχέσεων, ἡ διαίωσις τῆς βασικῆς ταξικῆς ἀντίφασης"³ ἀλλά οἱ ἐκπρόσωποι ὄλων τῶν μερίδων τῆς ἀστικῆς τάξης. Ἡ μεταρρύθμιση λοιπόν τοῦ 1929 ἔρχεται νά ἱκανοποιήσῃ μιᾶ γενική ἀνάγκη ὁλόκληρης τῆς ἀστικῆς τάξης. Ἡ ἀνάγκη αὕτη ἐκφράζεται κυρίως μέ τή μορφή τοῦ φόβου πού ἀντιπροσωπεύουν γιά τήν πολιτεία οἱ χιλιάδες ἀπόφοιτοι τῆς μ. ἐκπαίδευσης. θά ὑποστηρίχτεῖ λοιπόν ἐπίσημα ἡ ἄποψη πῶς μέ τό παλιό ἐκπαιδευτικό σύστημα ἡ πολιτεία δημιουργοῦσε "ἀντί ὑγιῶν καί οἰκονομικῶς εὐρώστων ἀγροτῶν, ὄχλον ἡμιμαθῶν διανοουμένων, ἄνευ ἄλλου τινός ἰδανικοῦ, παρά τήν ἐκπλήρωσιν ἀνεκπληρώτων πόθων, ἀνθρώπων ἐχόντων ὡς μέτρον ἐκτιμῆσεως τόν χορτασμόν καί διὰ τοῦτο ἐπιρρεπῆ πρός παντός εἴδους νεωτερισμούς"⁴. "Ἔτσι τό πυκνότερο καί "κατώτερο" δίκτυο ἐπαγγελματικῶν σχολείων θά διοχετεύε ἕνα μεγάλο μέρος τοῦ πληθυσμοῦ πρός τίς "τεχνικές" καί παραγωγικές δραστηριότητες ἐνῶ τό κλασσικό γυμνάσιο θά "προορίζεται διὰ τοὺς ἀριστεῖς τοῦ πνεύματος"⁵, δηλ. σέ τελευταία ἀνάλυση γιά τά παιδιὰ τῶν εὐπορῶν ἀστικῶν οἰκογενειῶν. Οἱ προσβάσεις λοιπόν στίς ἀνώτατες σχολές θά περιορίζονταν κατά κύριο λόγο σ' αὐτά τά παιδιὰ, πού κατά συνέπεια θά βρίσκονταν ἀργότερα στίς ἀνώτε-

1. Γεωργίου Ν. Παλαιολόγου, Πρός καλυτέραν μέσσην ἐκπαίδευσιν, ἐκδ. οἶκος Δημητράκου, ἐν Ἀθήναις 1929, σ. 46-47.

2. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὄ.π.σ.355.

3. Κωνσταντῖνος Τσουκαλάς, ὄ.π.σ.521

4. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὄ.π.σ. 297. Πρβλ. σ.304-305 καί 329.

5. ὄ.π.σ. 309, πρβλ. σ.359.

ρες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας. Μέ τον τρόπο αυτό ο σχολικός μηχανισμός θα μπορούσε να επιτελέσει τη χαρακτηριστική του λειτουργία της κοινωνικής αναπαραγωγής και να γίνει πραγματικά ο "φορέας της κρατούσης τάξεως των πραγμάτων". Η μεταρρύθμιση λοιπόν του 1929 επιχειρεί για πρώτη φορά να έγκαινιάσει "ένα έκσυγχρονισμένο αστικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντικαθιστώντας τη γραμμική και αντιπαραγωγική εκπαιδευτική διάρθρωση με ένα "διπλό δίκτυο" ταξικής εκπαίδευσης"¹.

Η σύντομη ανάλυση των μεταρρυθμιστικών προοπτικών της αστικής τάξης για τη θεσμοθέτηση ενός σύγχρονου αστικού σχολείου μάς έδειξε ταυτόχρονα πώς οι ιδεολογικές επιλογές των συντακτών του προγράμματος του 1931 περιέκλειαν ήδη και τους όρους της αποτυχίας αυτής της προσπάθειας. Αυτό φαίνεται πιο καθαρά όταν συσχετίσει κανείς τις διακηρύξεις των εκπροσώπων της αστικής τάξης με τις συγκεκριμένες μορφές υλοποίησης αυτών των διακηρύξεων. Η διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στα "επαγγελμόμενα" και στα "πραττόμενα" είναι φανερή. Είδαμε έτσι τα αρχαία ελληνικά να κυριαρχούν στο πρόγραμμα, να καθιερώνεται επίσημα η διγλωσσία και η διδασκαλία των νέων ελληνικών να παραμένει ακόμα σε πολύ χαμηλό ποσοστό εβδομαδιαίου χρόνου, μιά και υποστηρίχθηκε επίσημα η φτώχεια του νεοελληνικού πολιτισμού. Η άρνηση τέλος της αστικής τάξης να θεσμοθετήσει ένα νέο τύπο μέσης εκπαίδευσης δίπλα στο κλασικό και το πρακτικό γυμνάσιο είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως η αστική τάξη θέλει να ξαναπάρει πίσω ό,τι απλόχερα φαίνεται πως σκορπάει. Το φαινόμενο αυτό τό έπισημανε πρώτος, με μεγάλη οξυδέρκεια, ο Δ. Γληνός, κατακρίνοντας την κυβέρνηση πως δεν φροντίζει να ολοκληρώσει τουλάχιστο αυτή τη φορά τη μεταρρύθμιση που έκκρεμε από τις αρχές του αιώνα μας². Η μεταρρύθμιση που έγκαινιάζει η κυβέρνηση του Βενιζέλου είναι για το Γληνό "οικονομική και πεισοδρομική". Θα συνοψίσει ως εξής την κριτική του για τη μεταρρύθμιση της μέσης εκπαίδευσης: "Στή μέση Παιδεία ή αντιδραστικότητα της

1. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, "Η ανωτάτη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής", ό.π. 6.30

2. Δ.Α.Γληνός, "Τά Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια..." 13 άρθρα στην έφημ. "Ακρόπολις" από 9 ως 21 'Ιουνίου 1929.

φευτομεταρρύθμισης είναι πιο φανερή. Είχαν αναγγείλει πως θα δώσουνε πρα-
χτικό χαρακτήρα στη μέση Παιδεία και απεναντίας δυνάμωσαν τον κλασικισμό.
Τά αχρηστα και βλαβερά "έλληνικά σχολεία" τά μετατρέφανε, στα πιο αχρηστα
και πιο βλαβερά "ήμιγυμνάσια". Πρακτικά σχολεία δέν ιδρύσανε εκτός από
λίγα γεωργικά, που οι ίδιοι όμολογούνε πως δέν κάνουνε τίποτε. Δέν κα-
ταργήσανε κανένα γυμνάσιο απεναντίας τά περισσότερα έχουνε διαιρημένες
τις τάξεις τους σε δύο και τρία τμήματα έτσι που στην πραγματικότητα τά
150 γυμνάσια είναι πάνω από 200. 'Ο αγώνας που έγινε για τό "κῦμα της
ἀγραμματοσύνης" είχε για αποτέλεσμα νά τονωθεί ή διδασκαλία της ἀρχαίας
γραμματικής και της καθαρεύουσας"¹.

"Αν υιοθετήσει κανείς τά λεγόμενα του Δ. Γληνού μπορεί εύκολα νά
ἀποδεχτεί τήν ἄποψη πως ό κλασικισμός εξακολουθοῦσε νά είναι ισχυρός, όσο
και πρώτα, και πως ακόμα ό "φευτοκλασικισμός", όπως τον χαρακτήριζε ό Α.
Δελμούζος, δέν είχε χάσει τά ἐρείσματά του. Σε λίγα χρόνια, χάρη στο μο-
νολιθικό ἐξάχρονο γυμνάσιο, ό κλασικισμός θά κυριαρχοῦσε ολοκληρωτικά
και πάλι στη μέση ἐκπαίδευση. Είναι γεγονός λοιπόν πως ή κυριαρχία του
κλασικισμού είναι ἀναμφισβήτητη. Οι αξίες του παρελθόντος θά ἀποτελέσουν
τό βασικό και ἀναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής γνώσης και ό προσανατο-
λισμός του προγράμματος θά ἐπιτρέπει τήν ἐγχώραξη ενός ιδεολογικοποιημέ-
νου παρελθόντος. Σ'αυτή τήν ἐγχώραξη θά συνεργήσουν τόσο οι φιλελεύθεροι
διανοούμενοι της ἀστικής τάξης όσο και οι παραδοσιακοί διανοούμενοι. 'Η
συνεργία αυτή ἀποδεικνύεται από τήν κοινή ἀποδοχή της προτεραιότητας
του παρελθόντος ἀπέναντι στο παρόν, όπως είχαμε τήν εύκαιρία νά τό δια-
πιστώσουμε πιο πάνω. Οι ἐπιπτώσεις αυτής της ἀποδοχής ήταν εκτός από
τήν κυριαρχία των κλασικών κειμένων, ό περιορισμένος και συμπληρωματικός
χαρακτήρας της διδασκαλίας των ἀρχαίων κειμένων ἀπομεταφράσεις, ή νομι-
μοποίηση της διγλωσσίας και ή στασιμότητα του εβδομαδιαίου χρόνου στη
διδασκαλία του μαθήματος των νέων ελληνικών.

Για τό πρόβλημα της διδασκαλίας των ἀρχαίων κειμένων μιλήσαμε ήδη
πιο πάνω. 'Εκεينو που έχει ιδιαίτερο ἐνδιαφέρον είναι ή προσπάθεια για
τήν καθιέρωση της διδασκαλίας των ἀρχαίων κειμένων από μεταφράσεις. Πραγ-

1. Δημήτρη Γληνού, "Πνευματικές μορφές της αντίδρασης", Εκλεκτές Σελίδες,
τόμ. Δ', εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1975, σ. 62-63.

ματικά στο πρόγραμμα τοῦ 1931 γίνεται μιὰ πρώτη προσπάθεια ἡ διδασκαλία τοῦ πρωτότυπου νά συμβαδύσει μέ τή διδασκαλία κειμένων ἀπό μετάφραση. Ἡ διδασκαλία ὡστόσο τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπό μεταφράσεις, ἔτσι ὅπως καθορίζεται στό πρόγραμμα τοῦ 1931, παρουσιάζει μιὰ ὀρισμένη ἰδιότητα πού φανερώνει ἀσφαλῶς τήν ἀτομία τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος νά τήν καθιερώσουν ὡς ἀναπόσπαστο τμήμα τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν. Ἡ ἰδιότητα αὐτή συνίσταται ἀπό τό ἕνα μέρος στήν ὕπαρξη λίγων μόνο κειμένων πού διδάσκονται ἀπό μετάφραση, συγκριτικά μέ τά πρωτότυπα κείμενα, καί σ' ἕνα εἶδος κύριου καί συμπληρωματικοῦ χαρακτήρα αὐτῆς τῆς διδασκαλίας. Ὁ κύριος χαρακτήρας αὐτῆς τῆς διδασκαλίας ἀναφέρεται σ' ἐκεῖνα τά κείμενα πού πρέπει ὁπωσδήποτε νά διδαχτοῦν ἀπό μετάφραση στίς τέσσερις πρῶτες τάξεις τοῦ Γυμνασίου. Τά κείμενα αὐτά καθορίζονται ρητά ἀπό τό πρόγραμμα ὡς ἀπαραίτητο περιεχόμενο τοῦ μαθήματος καί μάλιστα προσδιορίζεται ἀκόμα καί τό χρονικό διάστημα στό ὁποῖο πρέπει νά διδαχτοῦν. Ἐτσι π.χ. καθορίζεται ἡ "ἀνάγνωσις κατά τόν πρῶτον μῆνα... ἐκ τῶν τά Ἑλληνικῶν πραγματευομένων βιβλίων τοῦ Ἡροδότου (βιβλ. V-IX) ἐν δοκίμῳ μεταφράσει εἰς τήν νέαν Ἑλληνικήν" ὡς περιεχόμενο τοῦ μαθήματος στή Β' τάξη Γυμνασίου (σ.9). Ὁ συμπληρωματικός ἀντίθετα χαρακτήρας τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπό μετάφραση ἀναφέρεται σ' ἐκεῖνα τά κείμενα πού κατέχουν, μέ βάση τό πρόγραμμα, συμπληρωματική θέση στό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος. Ὁ συμπληρωματικός χαρακτήρας αὐτῶν τῶν κειμένων καθορίζεται σ' ὅλες σχεδόν τίς τάξεις τοῦ Γυμνασίου. Ἐτσι π.χ. καθορίζεται ὡς περιεχόμενο τοῦ μαθήματος στήν Ε' τάξη ἡ "ἀνάγνωσις καί ἐρμηνεία τοῦ Κρίτωνος τοῦ Πλάτωνος, συμπληρουμένη δι' ἀναγνώσεως δοκίμου μεταφράσεως τῆς ἀπολογίας τοῦ Σωκράτους τοῦ αὐτοῦ φιλοσόφου μέχρι τέλους Δεκεμβρίου" (σ.14).

"Ἄν ἀναλογιστεῖ κανεῖς πῶς μέσα στά χρονικά ὄρια πού καθορίζονταν ἀπό τό πρόγραμμα δέν ἦταν δυνατό νά ἐξαντληθεῖ οὔτε ἡ ὕλη τῆς διδασκαλίας τῶν κειμένων ἀπό τό πρωτότυπο, εὐκόλα μπορεῖ νά συμφωνήσῃ πῶς ὁ συμπληρωματικός χαρακτήρας τῆς διδασκαλίας ἀρχαίων κειμένων ἀπό μετάφραση δέν μποροῦσε ποτέ νά ὑλοποιηθεῖ μέσα στό σχολεῖο. Ἐτσι λοιπόν ἔμειναν νά διδαχτοῦν ἀπό μετάφραση μόνο ἐκεῖνα τά κείμενα πού καθορίζονταν ρητά ἀπό τό πρόγραμμα ὡς κύριο τμήμα τοῦ περιεχομένου τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν. Ἄν τέλος συνυπολογήσῃ κανεῖς καί ἄλλους ἐγγενεῖς παρά-

γοντες πού μπορούσαν νά ἐμποδίσουν σ'αυτό τό σημεῖο τήν ὑλοποίηση τοῦ προγράμματος, ὅπως π.χ. τίς δυσκολίες τῶν διδασκόντων μπροστά στό νέο μάθημα, τήν ἔλλειψη βοηθημάτων κλπ. (παράγοντες πού ἀκόμα καί σήμερα θεωροῦνται ἀνασταλτικοί σ'αυτή τήν ἔδρα προσπάθεια) μπορεῖ νά ὑποστηρίξει μέ ἀρκετή βεβαιότητα πῶς ἡ διδασκαλία τοῦ ἀρχαίου κειμένου ἀπό τό πρωτότυπο ἐξακολουθοῦσε νά δεσπόζει ὡς περιεχόμενο τοῦ μαθήματος.

Τό γεγονός αὐτό τῆς διστακτικῆς ἀπόπειρας στή θεσμοθέτηση παράλληλων μορφῶν διδασκαλίας ἀρχαίων κειμένων ὀφείλεται στίς ἀντιλήψεις τῶν προοδευτικῶν διανοουμένων πού δέν ἔπαψαν ποτέ νά ἀναγνωρίζουν τήν προτεραιότητα τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπέναντι στό σύγχρονο νεοελληνικό πολιτισμό καί νά θεωροῦν τά μεταφραστικά ἀποτελέσματα "ἀνάλογα μέ τή δυναμικότητα τοῦ πολιτισμοῦ μας"¹. Ὁ ἔδριος ὁ Ἄ. Δελμούζος θά γράφει μάλιστα, λίγα χρόνια ἀργότερα πῶς "τό πρόγραμμα τοῦ 1931 τόνιζε τίς μεταφράσεις σέ σημεῖο πού ζημίωνε τόν τύπο τοῦ κλασικοῦ γυμνασίου"². Ἡ ἀρχαία γλῶσσα λοιπόν θά ἐξακολουθήσει νά ἀντιμετωπίζεται καί ἀπό τοὺς φιλελεύθερους διανοοῦμένους ὡς ἀναντικατάστατη βάση κάθε γλωσσικῆς διδασκαλίας. "Μπορεῖ νά διδάξη ὅπως πρέπει τή δημοτική καί νά τή συγκρίνη μέ τήν ἀρχαία μονάχα ὁποῖος δάσκαλος κατέχει καλά καί τίς δύο αὐτές γλῶσσες. Πρέπει νά τοὺς ζήσωμε καί στό πρωτότυπο, κι αὐτό χρειάζεται συστηματική προετοιμασία καί πλατιά μελέτη καί τῆς γλωσσικῆς μορφῆς τοῦ ἔργου. Τό ἔδριο δέ φτάνει νά εἶναι μεταφρασμένος στή δημοτική ὁ κλασικός, παρά πρέπει καί ἡ μετάφραση ν'ἀξιζῆ, κι αὐτός πού τή διδάσκει νά κατέχη καλά καί τό πρωτότυπο"³.

Ἡ ἀντίληψη αὐτή ἀποτελεῖ ἔως καί τή θεωρητική βάση πάνω στήν ὁποία θά νομοθετηθεῖ ἡ διχλωσσία τόσο στό δημοτικό ὅσο καί στό γυμνάσιο. Στό πρόγραμμα τοῦ 1931 τονίζεται ρητά ἡ παράλληλη διδασκαλία τῆς δημοτικῆς καί τῆς καθαρεύουσας στίς τρεῖς πρῶτες τάξεις τοῦ γυμνασίου. Στίς τρεῖς τελευταῖες τάξεις δέν ἀναφέρεται ρητά οὔτε ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς οὔτε

1. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὀ.π.σ.407.

2. Ἄ. Δελμούζου, "Ὁ δημοτικισμός καί ἡ ἐπίδρασή του στήν ἐλληνική παιδεία", Νέα Ἐστία, 1 Νοεμβρίου 1939, σ.1468. Πρβλ. τοῦ ἔδριου, Μελέτες καί πάρεργα, β'τόμ., Ἀθήνα 1958, σ.249.

3. Ἄ. Δελμούζου, "Ὁ δημοτικισμός...", ὀ.π.σ.1468 (ἡ ὑπογράμμιση δική μας).

ή διδασκαλία τῆς καθαρεύουσας, μπορούμε ὥστόσο νά ὑποστηρίξουμε πώς ἡ παράλληλη διδασκαλία τους συνεχιζόταν καί σ'αὐτές τίς τάξεις εὐκαιριακά, κυρίως χάρι στή γραμματική "ἐμβάθυνσιν καί ἐξέτασιν εὐκόλων γλωσσικῶν φαινομένων" (τάξη Δ', σ.25. Πρβλ. τάξη Ε' σ. 26-27), χάρι στή μελέτη τῆς ἱστορίας τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος καί τῆ μελέτη "στοιχειωδεστάτων γλωσσικῶν νόμων, ἰδίως δέ τῶν ἀναφερομένων εἰς τήν ἱστορίαν καί ἐξέλιξιν τῆς νεοελληνικῆς γλώσσης" (τάξη ΣΤ', σ.29).

Εἶναι ὥστόσο γεγονός πώς οἱ φιλελεύθεροι ὁπαδοί τοῦ δημοτικισμοῦ δέν εἶχαν, τουλάχιστο γιά τό δημοτικό σχολεῖο, ἀποδεχτεῖ τήν παράλληλη διδασκαλία δημοτικῆς καί καθαρεύουσας. Ἡ πρόταση τοῦ Α. Δελμούζου στίς συνεδριάσεις τοῦ ΑΕΣ εἶναι κατηγορηματική: "Νά μή διδάσκεται στήν 5η καί 6η τάξη τοῦ δημοτικοῦ σχολείου παράλληλα μέ τή δημοτική καί ἡ καθαρεύουσα. Αὐτό εἶναι καί ἄσκοπο καί βλαβερό"¹. Ἀποδέχεται ὁμως τήν παράλληλη διδασκαλία δημοτικῆς καί καθαρεύουσας στή μέση ἐκπαίδευση: "Στή μέση παιδεία νά διδάσκεται συστηματικά καί ἡ δημοτική καί ἡ παράδοσή της..."². Ἡ ἀποδοχή τοῦ καθεστώτος τῆς διγλωσσίας στό σχολεῖο ἀπό τοὺς φιλελεύθερους ὁπαδοὺς τοῦ δημοτικισμοῦ, πού ἀποτελεῖ στό βάθος ἓνα γλωσσικό συμβιβασμό, εἶχε ὡς ἀποτέλεσμα μιὰ ὀρισμένη ὑποτίμηση τῆς δημοτικῆς γλώσσας μέ τήν ἔμμεση ἀναγνώριση τῆς ἀναγκαιότητας τῆς καθαρεύουσας, καί ἔδινε ταυτόχρονα τήν εὐκαιρία στοὺς ὁπαδοὺς τῆς καθαρεύουσας νά ἐξεγείρονται κάθε φορά πού γινόταν προσπάθεια νά περιοριστεῖ ἡ δικαιοδοσία της. Ἔτσι ὁ Ν. Ἐξαρχόπουλος ἀκούγοντας στό ΑΕΣ τίς προτάσεις τοῦ Α. Δελμούζου γιά τήν κατάργηση τῆς διδασκαλίας τῆς καθαρεύουσας στήν Ε' καί ΣΤ' τάξη τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καί τήν εἰσαγωγή τῆς δημοτικῆς γλώσσας στή μέση ἐκπαίδευση θά ἐπιδιώξει νά συζητηθεῖ ὅπωςδήποτε τό γλωσσικό ζήτημα ἀπό τό ΑΕΣ "διότι πρόγματι θά ἦτο ἀπό πολλῶν ἀπόψεων ἐπιφέλεστατον νά ἀκουσθῶσιν ἐν πλάτει ὄλαι αἱ ἀόψεις καί νά συζητηθῇ ἐν νηφαλιότητι ζήτημα οὕτω σπουδαῖον, ὅπερ, ὡς γινώσκετε, τοσοῦτον συνετάρραξε καί τάρρασει τήν παρ' ἡμῶν ἐκπαίδευσιν"³.

1. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὁ.π.σ.455.

2. ὁ.π.σ.455.

3. ὁ.π.σ.459.

"Αν αναλογιστεί κανείς πώς όλες οι πανεπιστημιακές σχολές, με εξαίρεση ίσως τή φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, θεωρούσαν βασικό κριτήριο έπιτυχίας στις είσιτήριες έξετάσεις τήν καλή χρήση τής καθαρεύουσας, μπορούμε νά δούμε εύκολα τίσ έπιπτώσεις αυτού του γλωσσικού συμβιβασμού στην ύποτίμηση τής δημοτικής, πού άντανεκλώνται κατά κάποιον τρόπο στην αύστηρή έγκύκλιο του τότε ύπουργού παιδείας Γ. Παπανδρέου προς τούς έκπαιδευτικούς τής μέσης έκπαίδευσης, με τήν όποιά ζητάει "άκάματον καί συστηματικήν έργασίαν προς καλλιέργειαν έπαρκούς γραμματικής μορφώσεως"¹. Η άναγνώριση του καθεστώς τής διγλωσσίας από τούς φιλελεύθερους όπαδούς του δημοτικισμού θά άποτελέσει ταυτόχρονα μιά από τίσ εύνοϊκές προϋποθέσεις για τήν έμφάνιση καί προβολή τών αίτημάτων του αυτοαποκαλούμενου "νεοδημοτικισμού". Ο είσηγητής του, Α. Τζάρτζανος, θά ύποστηρίξει ότι ή καθαρή δημοτική, ή άμιγής δημοτική είναι ένας μύθος καί πώς ή "μεικτή" γλώσσα είναι ή νέα μας έθνική γλώσσα "Κι' αυτή τήν κοινή όμιλουμένη χρεωστούμε νά έχωμε ως βάση καί στην κοινή γραφομένη μας γλώσσα, άν θέλομε νά μās καταλαβαίνη εύκολα καί καλά όσο τό δυνατό περισσότερος κόσμος, άν θέλομε νά μή καλλιεργούμε τή διγλωσσία είτε με τήν καθαρεύουσα είτε με τήν ιδιόρρυθμη δημοτική γλώσσα, πού χαρακτηρίζεται ως μαλλιάρη. Καί ή μία καί ή άλλη δέν είναι πραγματική μας γλώσσα είναι ξένη στό κοινό γλωσσικό μας αίσθημα, είναι τεχνητή, είναι φκειαστή"². "Ο γλωσσικός όπορτουρισμός", όπως χαρακτήρισε εύστοχα αυτές τίσ άπόψεις ό Δ. Γληνός³, θά άποτελέσει από δώ καί πέρα τό ύστατο καταφύγιο τών συντηρητικών⁴.

"Ας έπιχειρήσουμε τώρα νά συνοψίσουμε τά παραπάνω δεδομένα πού φωτίζουν κατά τή γνώμη μας με ίκανοποιητικό τρόπο τίσ άντιλήψεις τών συντα-

1. Αναφέρεται από τό Δ. Γληνό, "Πνευματικές μορφές τής άντίδρασης", δ.π.σ. 63.

2. Άχιλλ. Τζαρτζάνου, Τό γλωσσικό μας πρόβλημα. Πώς έμφανίζεται τώρα καί ποιά είναι ή όρθή λύσις του, έκδ. Ίων. Δ. Κολλάρου & Σία, έν Αθήναις 1934, σ. 59.

3. Δ. Γληνού, "Τό γλωσσικό ζήτημα", δ.π. τόμ. Δ', σ. 116.

4. Βλ. π.χ. τίσ άπόψεις του Γ. Μπαμπινιώτη, "Κοινή Νέα Έλληνική "άντι-γλώσσα" καί διγλωσσία: Η έπιστημονική πλευρά του γλωσσικού ζητήματος", Πλάτων, τευχ. 24, 1973, σ. 176-196.

κτών του προγράμματος του 1931 και οι όποιες αντανakλῶνται, ὅπως εἶδαμε, στήν ἕδρα τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Διαπιστώσαμε ἀρχικά μιᾶ ἀναντιστοιχία ἀνάμεσα στίς ὑποσχέσεις τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης καί στήν ὑλοποίηση αὐτῶν τῶν ὑποσχέσεων σ' ὅτι ἀφορᾶ τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης στό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου. Ἡ ἀναντιστοιχία αὐτή φάνηκε καθαρά μέ τή διατήρηση τῆς κυριαρχίας τῶν ἀρχαίων κειμένων στά πλαίσια τῆς σχολικῆς γνώσης, μέ τήν περιορισμένη ἔκταση πού δόθηκε τόσο στή διδασκαλία ἀρχαίων κειμένων ἀπό μεταφράσεις ὅσο καί στό μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν καθώς καί μέ τήν ἀποδοχή τοῦ καθεστῶτος τῆς διγλωσσίας γιά τή μέση ἐκπαίδευση. Διαπιστώσαμε ἀκόμα μιᾶ ἐφεκτική στάση τῶν παραδοσιακῶν διανοουμένων ἀπέναντι στή μεταρρύθμιση τοῦ 1929, πού τήν ἀποδώσαμε καταρχήν στό ὄριμασμα τῶν συνθηκῶν πού καθιστοῦσαν ἀναγκαία γιά τήν ἀστική τάξη τήν ἐγκαθίδρυση ἑνός διπλοῦ δικτύου ἐκπαίδευσης. Διαπιστώσαμε τέλος πῶς τό γλωσσικό πρόβλημα ἐξακολουθεῖ νά βρίσκεται στό ἐπίκεντρο τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων καί πῶς ἐπιχειρεῖται μιᾶ τρίτη συμβιβαστική ἀπόπειρα γιά τή λύση του, Ὅλες αὐτές οἱ παραπάνω διαπιστώσεις μᾶς ὀδηγοῦν στό γενικό συμπέρασμα πῶς τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1931, καρπός τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929, παρόλα τά νεωτεριστικά του στοιχεῖα (τά λατινικά γίνονται προαιρετικό μάθημα, θεσμοθετεῖται ἡ διδασκαλία ἀρχαίων κειμένων ἀπό μεταφράσεις καί εἰσάγεται ἡ παράλληλη διδασκαλία τῆς δημοτικῆς) ἐξακολουθεῖ ὡς πρὸς τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης νά παραμένει ἀναλλοίωτο καί ὄχι μόνο νά ἀντανakλᾷ, ὡς πρὸς τήν ἱεράρχηση τῶν γνωστικῶν του περιοχῶν, τό ἀποτέλεσμα ἑνός συμβιβασμοῦ, ἀλλά νά εἶναι βασικά προσανατολισμένο πρὸς τίς ἀξίες τοῦ παρελθόντος. Εὐλόγα λοιπόν μπορούμε νά ἀναρωτηθοῦμε γιά τοὺς λόγους πού ὀδήγησαν σ' αὐτόν τόν ἰδιαίτερο συμβιβασμό καθώς καί στή διατήρηση τοῦ βασικοῦ προσανατολισμοῦ τοῦ προγράμματος. Ἡ διερεύνηση αὐτῶν τῶν λόγων εἶναι τελικά ὁ καθορισμός τῶν ἰδιαίτερων συμφερόντων ἐκείνων τῶν κοινωνικῶν φορέων πού χρησιμοποίησαν τό σχολικό μηχανισμό ὡς βασικό θεσμό συντήρησης τῆς ἰδεολογικῆς καί κοινωνικῆς τους κυριαρχίας.

Β.Οἱ νέες κοινωνικές συνθήκες καί ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929

Ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929 εἶναι ἔργο τοῦ Ε. Βενιζέλου. Στόν

προεκλογικό του λόγο στη Θεσσαλονίκη στις 23 'Ιουλίου 1928 θά υποστηρίξει τήν ανάπτυξη τῆς ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης πού τήν προόριζε γιά τούς πολλούς, ἐνῶ ἀντίθετα ἡ κλασική ἐκπαίδευση θά ἀνήκει στους "ἐκλεκτούς" πού θά ἀποτελέσουν τήν αὐριανή ἡγεσία. Γιά τό μέρος ἐκεῖνο τῆς ὀμιλίας του πού ἀναφερόταν στήν ἐκπαίδευση θά γράφει ὁ Γ. Δαφνῆς: "Εἰς τήν παράγραφον ταύτην τῆς ἐκπαιδευσεως μία φράσις τοῦ Βενιζέλου, ἢ μᾶλλον μία λέξις ἦτο ἡ πλεόν χαρακτηριστική: Εἰς τούς ἐκλεκτούς, ἔλεγεν ὁ ἀρχηγός τῶν φιλελευθέρων, κατατάσσω ὅλους ἐκεῖνους, οὔτινες προερχόμενοι ἔστω καί ἐκ τῶν κατωτάτων στρωμάτων..."¹. Ἡ πολιτική ἡγεσία εἶχε ἀντιληφθεῖ καθαρά τήν κοινωνική ἀναγκαιότητα μεταρρύθμισης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος καί διακήρυσσε ἐπίσημα γιά πρώτη φορά τήν ἀστική ἰδεολογική ἀντίληψη γιά τή "σφραγίδα τῆς δωρεᾶς" πού θά ἀποτελέσει, πολλά χρόνια ἀργότερα ἕνα ἀπό τά συνθήματα μιᾶς ἀντίστοιχης μεταρρυθμιστικῆς προσπάθειας.

Ἡ κοινωνική ἀναγκαιότητα τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης, ὅπως τή συνειδητοποιεῖ ἡ φιλελεύθερη ἡγεσία τῆς ἀστικῆς τάξης, εἶναι ἀποτέλεσμα τῶν ἰδιαίτερων κοινωνικῶν σχέσεων αὐτῆς τῆς περιόδου. Οἱ ἰδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις πού καθιστοῦν ἀναγκαῖα τήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση εἶναι ἀποτέλεσμα τῆς ταυτόχρονης συμβολῆς ὀρισμένων κοινωνικῶν παραγόντων πού ἀνευρίσκονται τόσο στήν οἰκονομική δομή ὅσο καί στήν ἰδεολογική ὑπερδομή τοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ αὐτῆς τῆς περιόδου. Ἡ διερεύνηση βέβαια αὐτῶν τῶν παραγόντων θά γίνεῖ μέ βάση τά στοιχεῖα πού διαθέτουμε ὡς τῶρα γι' αὐτή τήν περίοδο, μόλο πού ἀναγνωρίζουμε πῶς λείπουν γιά ὀρισμένους παράγοντες οἱ ἀντίστοιχες συνθετικές μελέτες.

α) Ὁ πρῶτος βασικός παράγοντας εἶναι ἄσφαλῶς ἡ ὀριστική ἐνσωμάτωση τῆς ἐλληνικῆς οἰκονομίας στά πλαίσια τοῦ διεθνοῦς ἰμπεριαλισμοῦ. Ἡ σταδιακή κυριαρχία τοῦ καπιταλιστικοῦ τρόπου παραγωγῆς πού θά χαρακτηρίσει ἔτσι τόν κοινωνικό σχηματισμό θά στηριχθεῖ κυρίως στήν ἀθρόα εἰσαγωγή ξένου κεφαλαίου τόσο μέ τή μορφή δανείων ὅσο καί μέ τή μορφή ἐπενδύσεων στήν ἰδιωτική οἰκονομία². Παρόλα τά ἔργα ὑποδομῆς, τήν ὀλοκλήρωση τῆς ἀγροτικῆς με-

1. Γρηγορίου Δαφνῆ, Ἡ Ἑλλάς μεταξύ δύο πολέμων 1923-1940, Ἰκαρος, Ἀθήνα.

1955, τόμ. α', σ. 390

2. Βλ. Περικλῆ Ροδάκη, Τό ξένο κεφάλαιο στή χώρα μας, ἐκδ. "Μυκῆναι", Ἀθήνα (1977), ὅπου καί ἡ βασική ἐλληνική βιβλιογραφία γιά τό θέμα αὐτό τήν περίοδο τοῦ μεσοπολέμου.

ταρρύθμισης, τήν αναδιάρθρωση τῆς οἰκονομίας σύμφωνα μέ καπιταλιστικά πρό-
τυπα, τό δεκαπλασιασμό τοῦ ἐμπορίου καί τή γρήγορη ἐπέκταση τῆς βιομηχανίας
πού συνδέεται μέ τή διερεύνηση τῆς ἐσωτερικῆς ἀγορᾶς καί τήν αὔξηση τῆς ἐρ-
γατικῆς ἀπασχόλησης¹, ὁ χαρακτήρας τῆς ἐλληνικῆς οἰκονομίας θά παραμείνει
ἐξαρτημένος ἀπό τά καπιταλιστικά κέντρα τοῦ ἐξωτερικοῦ καί θά παρουσιάσει
ὄλα τά βασικά γνωρίσματα αὐτῆς τῆς ἐξάρτησης. Ἔτσι ἡ διεθνῆς οἰκονομική
κρίση τοῦ 1929 θά ἔχει γιά τήν ἐξαρτημένη ἐλληνική οἰκονομία σημαντικές ἐπι-
πτώσεις στά δημοσιονομικά τῆς χώρας, γεγονός πού θά ὀδηγήσει στήν ἐπίσημη
κήρυξη τῆς πτώχευσης τό 1932². Ὁ ἔλεγχος ἐξᾶλλου τῆς οἰκονομικῆς ζωῆς τῆς
χώρας ἀπό τό ξένο κεφάλαιο, σέ συνδυασμό μέ τόν πρόχειρο καί ἀντιοικονομικό
τρόπο πού χρησιμοποιήθηκαν τά δάνεια³, ὀδήγησε σέ μιᾶ μονόπλευρη οἰκονομική
ἀνάπτυξη⁴ πού ἀνταποκρίνονταν κυρίως στά συμφέροντα μιᾶς ὀρισμένης μειοψη-
φίας⁵, γεγονός πού τελικά ἐπέφερε, μετά τήν παρέλευση τῆς οἰκονομικῆς κρίσης
τήν ὄξυνση τῶν κοινωνικῶν καί πολιτικῶν προβλημάτων τῆς χώρας.

Οἱ κυρίαρχη κοινωνική τάξη πού "ὀλοκληρώνει τόν κεφαλαιοκρατικό χαρα-
κτήρα τῆς ἐλληνικῆς οἰκονομίας"⁶ εἶναι ἀσφαλῶς ἡ ἀστική τάξη πού κατορθώνει
νά κυριαρχήσει οἰκονομικά πάνω στά προαστικά στρώματα εἴτε ἐνσωματώνοντάς
τα στόν καπιταλιστικό τρόπο παραγωγῆς εἴτε περιορίζοντας τήν οἰκονομική τους
δραστηριότητα⁷. Ἡ σχέση ὅμως οἰκονομικῆς ἐξάρτησης αὐτῆς τῆς τάξης ἀπό τό ξένο

1. Νίκος Γ. Σβορώνος, ὁ.π.σ.129.

2. ὁ.π.σ.130.

3. Ἄγγ. Ἀγγελόπουλος, Οἰκονομικά ἄρθρα καί μελέται 1946-1967, ἐκδ. Παπαζήση,
Ἀθήνα 1974, Πρβλ. Γρηγορίου Δαφνῆ, ὁ.π.τόμ.Β', σ.113.

4. Βλ. π.χ. G.Koutsoumaris, The Morphology of Greek Industry, ΚΕΠΕ, Ἀθή-
να 1963, σ. 56.

5. Νίκος Γ. Σβορώνος, ὁ.π.σ.130-131.

6. Ἄννα Φραγκουδάκη, ὁ.π.σ.98.

7. Τό πρόβλημα τῶν σχέσεων τῆς ἀστικῆς τάξης μέ τά προαστικά στρώματα στήν
περίοδο 1922-1935 δέν ἔχει διερευνηθεῖ διεξοδικά. Βλ. π.χ. τά στοιχεῖα πού
μᾶς δίνει γιά τήν ἀγροτική μεταρρύθμιση ὁ Δ. Καλιτσουνάκης, Ἐφηροσμένη πο-
λιτική οἰκονομία, γ' ἐκδ., Ἀθήνα 1954, σ.62-63. Πρβλ. Κώστας Βεργό-
πουλος, Τό ἀγροτικό ζήτημα στήν Ἑλλάδα. Τό πρόβλημα τῆς κοινωνικῆς ἐνσωμά-
τωσης τῆς γεωργίας, Ἐξάντας, Ἀθήνα 1975.

κεφάλαιο ήταν όχι μόνο η βασική πηγή της δικής της κοινωνικής ανασφάλειας αλλά και το πρόσφορο έδαφος των πολιτικών ανταγωνισμών και της επέμβασης του διεθνούς ιμπεριαλισμού στην οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά της οικονομικής εξέλιξης, που αποτελούν τις δύο όψεις ενός και του ίδιου νομίσματος, θα οδηγήσουν από πολύ νωρίς την κυρίαρχη α-ετική τάξη να επιζητήσει τουλάχιστο στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας τους ενοίκους κοινωνικούς και πολιτικούς όρους που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την κυριαρχία της.

β) Οι νέες ταξικές αντιθέσεις του κοινωνικού σχηματισμού. Παρά το γεγονός της μεγάλης αύξησης του ελληνικού πληθυσμού μετά το 1922, εξαιτίας της εισροής των προσφύγων από τη Μ. Ασία και τη συνακόλουθη επίσπευση της αγροτικής μεταρρύθμισης, ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός θα εξακολουθήσει ωστόσο για μερικά τουλάχιστο χρόνια να συγκροτείται σε σημαντική έκταση από το αγροτικό και μικροαστικό στοιχείο. Η εργατική τάξη ολιγάριθμη στην αρχή του αιώνα και ανοργάνωτη θα αυξηθεί το 1920 σε 150 χιλιάδες και το 1928 σε 686.532, σ' ένα ποσοστό δηλαδή 25% του ενεργού πληθυσμού της χώρας¹. Η αύξηση αυτή του εργατικού στοιχείου ήταν αποτέλεσμα τόσο της εισροής των προσφύγων όσο και του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, καθώς και η οργάνωσή της στο συνδικαλιστικό και πολιτικό επίπεδο θα δώσουν νέα διάσταση στις κοινωνικές συγκρούσεις².

"Αν τα χρόνια από το 1922 ως το 1929 μπορούμε να τα χαρακτηρίσουμε ως την περίοδο της μερικής σταθεροποίησης του καπιταλισμού στη χώρα μας, η σταθεροποίηση αυτή ωστόσο γίνεται κυρίως σε βάρος των εργαζόμενων μαζών, μια και "η άφιξη των προσφύγων και η αδυναμία για μετανάστευση επέφεραν τη μείωση των εργατικών ήμερομισθίων"³. Η λεγόμενη "Ενωτική Γενική Συνομοσπονδία

1. Βλ. Στέργιου Μπαμπανάση, "Αριθμητική δύναμη και σύνθεση της εργατικής τάξης στην Ελλάδα (1850-1965)", Νέος Κόσμος, τεύχ. 3, Μάρτης 1967, σ. 56-60.

2. Το 1918 ιδρύεται η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος και το Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα που έχοντας προχωρήσει στην Κομμουνιστική Διεθνή θα μετονομαστεί το 1924 σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος.

3. Νίκος Γ. Σβορώνος, δ.π.σ.126.

Ἐργατῶν Ἑλλάδος θά ὑπολογίσει γι' αὐτή τήν περίοδο πῶς τό μέσο ἡμερομῆ -
 ρο τῶν ἀνδρῶν ἀντιπροσώπευε τό 51,13% τοῦ μέσου ἡμερομισθοῦ τοῦ 1914, ἐνώ
 τῶν γυναικῶν ἦταν ἀκόμα χαμηλότερο¹. Ἄν συνυπολογίσει κανεῖς τήν ἀθλιότη-
 τα τῶν ἀγροτῶν καί τή δυσαρέσκεια τῶν μεσαίων στρωμάτων, σέ συνδυασμό μέ τίς
 ἐπιπτώσεις τῆς οἰκονομικῆς κρίσης τοῦ 1929, μπορεῖ εὐκόλα νά ἐπισημάνει τίς
 βασικές αἰτίες πού δημιούργησαν ἕνα αὐθόρμητο κατά βάση μαζικό κίνημα τῶν
 ἐργαζομένων στίς πόλεις καί τά χωριά τήν περίοδο 1929-1931. Ἄν καί οἱ πε-
 ρισσότερες ἀπεργίαι τῶν ἐργατῶν καί οἱ κλητοποιήσεις τῶν ἐργατῶν ἦταν ἀπο-
 τέλεσμα τῆς πρωτοβουλίας τῶν ἔδλων τῶν μαζῶν, ἡ ἀστική τάξη στάθηκε ἀρκετά
 διορατική γιά νά ἐντοπίσει μέσα σ' αὐτό τό κίνημα τό βασικό της ταξικό ἀντί-
 παλο. Ἡ ψήφιση τοῦ γνωστοῦ νόμου τοῦ "ἔδλωνύμου" τόν Ἰούλιο τοῦ 1929 ἀπό
 τήν κυβέρνηση Βενιζέλου θά ἀνοίξει ἕνα νέο κεφάλαιο στίς μορφές τῶν κοινω-
 νικῶν συγκρούσεων πού θά ἀκολουθήσουν τά ἐπόμενα χρόνια. Ἡ πολιτική τῆς
 ἀστικῆς τάξης, ὅπως τήν εἶχε ἀναλύσει ὁ Ε. Βενιζέλος στόν προεκλογικό του
 λόγο στή Θεσσαλονίκη (23 Ἰουλίου 1928), σέ σύγκριση μέ τίς μορφές ὑλοποι-
 σῆς της παρουσιάζει μιᾶ φανερό ἀναντιστοιχία καί μιᾶ εὐδιάκριτη τάση σκλή-
 ρυνσης. Ἡ σκλήρυνση αὐτή τῆς πολιτικῆς γραμμῆς τοῦ Ε. Βενιζέλου εἶναι ἀπο-
 τέλεσμα τόσο τῆς σύγκρουσης τῆς ἀστικῆς τάξης μέ τό νεαρό ἐργατικό κίνημα
 ὅσο καί τῶν συμφιλιωτικῶν διαθέσεων πού δείχνει ὁ ἔδλος ὁ ἡγέτης της, ἐξαι-
 τίας τῆς ταξικῆς σύγκρουσης, πρὸς τά συντηρητικά στοιχεῖα τῆς ἀστικῆς τάξης.
 Τό 1931, ὕστερα ἀπό τίς ἀναπληρωματικές γεροσιαστικές ἐκλογές στή Μυτιλήνη
 (5 Ἰουλίου 1931), ὁ Βενιζέλος "χωρίς νά ὑπερτιμήσῃ τόν κίνδυνον, δέν ἀπέ-
 κρυψε τās ἀνησυχίας πού τοῦ προεκάλεσαν ἡ αὔξησης τῶν κομμουνιστικῶν ψήφων
 καί συνέστησεν εἰς τόν Δ. Μάξιμον ὅπως ὀργανωθῇ τό Λαϊκόν Κόμμα, εἰς τρό-
 πον ὥστε νά εἶναι ἕτοιμον νά ἀναλάβῃ τήν ἐξουσίαν, ἐάν ὁ λαός θά ἀπεδοκί-
 μαζεν εἰς τās ἐκλογάς τοὺς φιλελεύθερους"². Ὁ κίνδυνος ἀφοροῦσε πιά ὁλό-
 κληρη τήν ἀστική τάξη.

γ) Ἡ ἔλλειψη σταθερότητας καί σαφήνειας στήν ἰδεολογική ὑπερδομή. Ἡ
 μικρασιατική καταστροφή εἶχε ὡς ἄμεση ἰδεολογική συνέπεια τό θάνατο τῆς ἐ-
 θνικῆς πολιτικῆς. Ἡ πολιτική διορατικότητα τοῦ Ε. Βενιζέλου θά τόν ὀδηγήσει

1. Βλ. τή συλλογή ντοκουμέντων ΚΚΕ, Ἐπίσημα κείμενα, τόμ. γ',
 (1929-1933), σ. 618.

2. Γρηγορίου Δαφνῆ, τόμ. β', ὀ.π.σ. 46-47.

σέ μιá σειρά διπλωματικές ἐνέργειες πού θά σφραγίσουν καί τυπικά τό τέλος τῆς Μεγάλης Ἰδέας. Οἱ ἰδεολογικές ἐπιπτώσεις αὐτοῦ τοῦ γεγονότος ἀνταναν- κλῶνται στήν ἀστάθεια καί τή σύγχυση πού χαρακτηρίζει τήν ἰδεολογική ὑπερ- δομή αὐτῆς τῆς περιόδου. Ἀπό τό ἕνα μέρος ὁ βασικός ἰδεολογικός συνδετι- κός κρῖκος δέν ὑπάρχει πιά... καί τοὺς κοινωνικούς ἀγῶνες καθορίζει ἡ ταξι- κή πάλη πού κυριαρχεῖ τώρα...¹ καί ἀπό τό ἄλλο μέρος ἀρχίζει νά ἐμφανίζεται καί νά ἀνθίζει μιá ἐτερόκλητη ποικιλία ἰδεολογικῶν ρευμάτων πού δίνει τήν ψευδαίσθηση μιᾶς ὀρισμένης ἰδεολογικῆς μεταλλαγῆς. Τόν κύριο ρόλο σ'αὐτή τήν ψευδαίσθηση θά παίξει ἡ λογοτεχνική παραγωγή τῆς λεγόμενης "γενιᾶς τοῦ Τριάντα", πού μεταφυτεύει καί στόν τόπο μας τά "ἀμλέτεια διλήμματα τοῦ" ἑπα- ναστατημένου" πνεύματος"². Οἱ φιλελευθεροὶ διανοούμενοι τῆς ἀστικῆς τάξης θά κληθοῦν σέ μιá κλίμακα πού ἀρχίζει ἀπό τήν προσπάθεια γιά ἀναζωογόνηση τοῦ ἐθνικοῦ χαρακτήρα τοῦ πολιτισμοῦ μας καί φτάνει κυρίως μέ τήν ἀπόρριψη τοῦ "φιλολογικοῦ μαρξισμοῦ" στήν κατ'ἐξέλιξη τοῦ μοναχικοῦ δημιουργικοῦ ἀτό- μου. Ὁ Γ. Θεοτοκᾶς, τυπικός ἐκπρόσωπος τῆς "γενιᾶς τοῦ Τριάντα", χτυπώντας τόν "πνευματικό μιλιταρισμό" πού κατά τή γνώμη του ἔβλεπε στό βάθος τόσο τοὺς ἐθνικιστές ὅσο καί τοὺς μαρξιστές θά γράφει χαρακτηριστικά: "Καί γιά τίς δύο αὐτές παρατάξεις ἡ ἐλευθερία τῆς σκέψης εἶναι μιᾶσατανική ἐπιχει- ρηση πού ἀποβλέπει στό θόλωμα τῶν ζητημάτων καί στήν παραπλάνηση τῶν πνευ- μάτων, ἡ ἀνεξάρτητη κριτική εἶναι προϊόν δόλου, ἀβουλίας, ντιλεταντισμοῦ ἢ σκεπτικισμοῦ, οἱ ἄνθρωποι πού στέκονται ὑψηλότερα ἀπό τά τυφλά πάθη τῆς ἐποχῆς μας εἶναι καθυστερημένοι, ὄνειροπόλοι, δειλοὺ φυγάδες τῆς μάχης ἢ φαῦλοι ὀπορτουμιστές"³. Ἡ τοποθέτηση αὐτή ἦταν φυσικό νά ὀδηγήσει στήν πο- λιτική οὐδετερότητα ⁴.

1. Ἄννα Φραγκουδάκη, ὄ.π.σ.101.

2. Τάσος Βουρνᾶς, Ἱστορία τῆς σύγχρονης Ἑλλάδας (1909-1940), ἐκδ. Τολύδη, Ἀθήνα 1977, σ. 413-414. Βλ. ἰδιαίτερα Mario Vitti, Ἡ γενιά τοῦ τριάντα. Ἱδεολογία καί μορφή, "Ἑρμῆς", Ἀθήνα 1977.

3. Γ. Θεοτοκᾶς, Ἐλεύθερο Πνεῦμα (ἐπιμ. Κ.Θ. Δημαρᾶ), "Ἑρμῆς", Νέα Ἑλληνική Βιβλιοθήκη", Ἀθήνα 1973, σ. 43-44 (οἱ ὑπογραμμίσεις δικές μας).

4. Ἄννα Φραγκουδάκη, ὄ.π.σ.104-116.

Παράλληλα ώστόσο μ'αυτές τὶς νέες ἰδεολογικὲς διεργασίες θὰ ἀρχίσει δειλά-δειλά νὰ μορφοποιεῖται καὶ ἡ πνευματικὴ κίνηση τῆς ἀριστερᾶς. Ὑστερα ἀπὸ τὴ διάσπαση τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου, τὸ περιοδικό "Ἀναγέννηση", πού διευθύνει ὁ Δ. Γληνός, θὰ ἀποτελέσει τὴν πρώτη συστηματικὴ ἀπόπειρα ἐπανεξέτασης καὶ κριτικῆς ὄχι μόνο τῶν ἐκπαιδευτικῶν ζητημάτων ἀλλὰ καὶ ἄλλων ἐκδηλώσεων τῆς κοινωνικῆς καὶ πολιτικῆς ζωῆς. Ὁ πνευματικὸς ἀγῶνας τῆς ἀριστερᾶς θὰ διεξαχθεῖ στὰ ἐπόμενα χρόνια ἀπὸ τὶς στήλες τοῦ περιοδικοῦ "Νέοι Πρωτοπόροι" μὲ κύριο στόχο τὸ σύνθημα "πόλεμος ἐνάντια στὸ φασισμὸ καὶ τὸν πόλεμο". Οἱ "Νέοι Πρωτοπόροι" θὰ κονταροχτυπηθοῦν κατὰ κύριο λόγο μὲ τὸν κύκλο ἐκεῖνο τῶν διανοουμένων τῆς ἀστικῆς τάξης πού ἐκφράζονται μὲ τὸ περιοδικό "Ἰδέα".

Ἡ ἰδεολογικὴ σύγκρουση αὐτῆς τῆς περιόδου θὰ ἔχει τελικὰ ὡς ἀποτέλεσμα ὄχι μόνο τὴν ἀναζωπύρωση τοῦ διαλόγου σ'ὄλα τὰ ἐπίπεδα τῆς ἰδεολογικῆς ὑπερδομῆς ἀλλὰ καὶ τὴν ἀποκάλυψη τῶν ἰδιαίτερων κοινωνικῶν ἀντιφάσεων πού χαρακτηρίζουν τὸν ἑλληνικὸ κοινωνικὸ σχηματισμὸ αὐτῆς τῆς περιόδου.

Ἡ σύντομη παρουσίαση τῶν τριῶν παραπάνω κοινωνικῶν παραγόντων πού προσδιορίζουν τὶς κοινωνικὲς ἐξελίξεις αὐτῆς τῆς περιόδου μᾶς ἔδειξε πῶς ἡ κυρίαρχη ἀστικὴ τάξη βρίσκεται σὲ μιὰ κατάσταση ἄμυνας, μιὰ καὶ νιώθει ἀκριβῶς νὰ κλονίζεται ἡ κυριαρχία της κάτω ἀπὸ τὴν πίεση τοῦ νέου ταξικοῦ ἐχθροῦ της. Ὁ Δ. Γληνός θὰ γράφει αὐτῇ τὴν περίοδο πῶς "καὶ στὸ οἰκονομικὸ καὶ στὸ πολιτικὸ καὶ στὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο ἡ ἀστικὴ ἀντίδραση ἀγριεύει μὲ τὴ μέρα καὶ ὅσο νοιώθει ἡ ἑλληνικὴ ἀστικὴ κοινωνία, ὅτι τὰ θεμέλιά της κλονίζονται, τόσο περισσότερο χρησιμοποιεῖ κάθε μέσο γιὰ νὰ δικαιώσει καὶ νὰ τονώσει τὴν ὕπαρξή της καὶ νὰ ἐξοντώσει, ἂν εἶναι μπορετό, τὸν ἀπειλητικὸ καὶ ἐπικίνδυνο ἀντίπαλο"¹. Μποροῦμε νὰ κατανοήσουμε τὴν ἀμυντικὴ στάση τῆς ἀστικῆς τάξης μὲ τὴ σχέση τῶν τριῶν παραγόντων μεταξύ τους. Ἄν συγκρίνουμε τοὺς παράγοντες τῆς οἰκονομικῆς ὑποδομῆς μὲ τὸν παράγοντα τῆς ἰδεολογικῆς ὑπερδομῆς θὰ διαπιστώσουμε τὴν ὕπαρξη μιᾶς ὀρισμένης ἀναντιστοιχίας ἀνάμεσα σ'αὐτὰ τὰ δύο ἐπίπεδα. Πραγματικὰ ἡ οἰκονομικὴ συμπεριφορὰ τῆς ἀστικῆς τάξης, ὅπως καθορίζεται ἀπὸ τὸν ἐξαρτημένο χαρακτήρα τῆς ἑλληνικῆς οἰκονομίας, ἦταν φυσικὸ νὰ εὐνοεῖ καὶ

1. Δημήτρη Γληνοῦ, "Πνευματικὲς μορφές τῆς ἀντίδρασης", ὁ.π.σ. 51.

νά προωθεῖ κάθε οἰκονομική καί κοινωνική διαδικασία πού ἐξυπηρετοῦσε τήν ἀνεπαρκή συσσώρευση κεφαλαίου. Κύριο μέλημα τῆς ἀστικής τάξης ἦταν κατά συνέπεια ὄχι μόνο ἡ διενῦρηξη τῆς ἐσωτερικῆς ἀγορᾶς καί ἡ ἐφαρμογή μιᾶς ὀρισμένης πολιτικῆς προστατευτισμοῦ ἀλλά καί ἡ δημιουργία κατάλληλων θεσμῶν πού νά καλύπτουν σέ παραγωγική ἐργατική δύναμη τούς διαφόρους τομεῖς τῆς οἰκονομίας. Ἡ θεσμική μεταβολή λοιπόν τῆς ὀργάνωσης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος καί ἡ θέσπιση ἑνός κατάλληλου "καπιταλιστικοῦ" σχολικοῦ συστήματος, πού θά μπορούσε νά συμβάλλει στήν ἀναπαραγωγή τῶν βασικῶν καπιταλιστικῶν σχέσεων παραγωγῆς, ἦταν κατά συνέπεια ἀποτέλεσμα ἐπιτακτικῆς κοινωνικῆς ἀνάγκης. Ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929 ἐρχόταν νά ἐξυπηρετήσῃ, μέ τόν περιορισμό τῶν κλασικῶν σπουδῶν καί τήν ὀργάνωση πυκνοῦ δικτύου ἐπαγγελματικῶν σχολῶν, αὐτά τά συγκεκριμένα οἰκονομικά καί κοινωνικά σμ- φέροντα τῆς ἀστικής τάξης.

Ὁ ἐξαρτημένος ὅμως χαρακτήρας τῆς ἐλληνικῆς οἰκονομίας πού χρεια- ζόταν στό ἐσωτερικό τῆς χώρας καί τούς πρόσφορους ὄρους μιᾶς ὀρισμένης πολιτικῆς σταθερότητας, ὀδήγησε ἀρχικά τούς πολιτικούς ἐκπροσώπους τῆς ἀστικής τάξης στήν προπαγάνδισή τῶν πλεονεκτημάτων τοῦ καπιταλισμοῦ¹ καί στή συνέχεια, ἐξαιτίας τόσο τῶν κοινωνικῶν καί πολιτικῶν διεκδικήσεων τῆς ἐργατικῆς τάξης, ὅσο καί τῶν ἐπιπτώσεων τῆς οἰκονομικῆς κρίσης τοῦ 1929, στή σκλήρυνση τῆς κυβερνητικῆς πολιτικῆς, στήν παλινδρόθηση τῆς βασιλείας καί στή δικτατορία. Ἡ ἐγγενῆς ἀδυναμία τῆς ἀστικῆς πολιτικῆς ἦταν ἐπόμε- νο νά ὀδηγήσῃ στήν παραθορά τῶν βασικῶν τυπικῶν ἀρχῶν τῆς ἀστικῆς ἰδεο- λογίας ἀπό τήν πλειοψηφία τῶν πολιτικῶν φορέων τῆς ἀστικῆς τάξης². Αὐτός εἶναι βασικά ὁ λόγος πού ἡ ἀστική τάξη θά ἐγκαταλείψει γρήγορα τά ρητορι- κά κηρύγματα γιά τά ἰδανικά τῆς δημοκρατίας³ καί θά ἐπιδιώξῃ τόν ἔλεγχο

1. Ὁ Ἐ. Βενιζέλος εἶχε ὑποσχεθεῖ νά κάνει τήν Ἑλλάδα μικρή Ἀγγλία. Βλ. Γρηγορίου Δαφνῆ, τόμ. α', ὀ.π.σ.396.

2. Βλ. Νίκος Γ.Σβορώνος, ὀ.π.σ.127 καί 129 γιά τή στάση τοῦ Ἐ. Βενιζέλου καί ἄλλων φιλελευθέρων στό ζήτημα τῆς ἀβασίλευτης Δημοκρατίας.

3. Βλ. τήν ὁμιλία τοῦ ὑπουργοῦ παιδείας Γ.Παπανδρέου στό ΑΕΣ. Πρακτικά Ἐνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὀ.π.σ.463-467. Κριτική αὐτῶν τῶν θέ- σεων ἔγινε ἀπό τόν Δ.Γληνό, "Τά ἰδανικά τῆς παιδείας" καί ὀκ.Παπανδρέου", Ἐκλεκτές σελίδες, τόμ. γ', ὀ.π.σ.99-113.

τῆς δημόσιας ζωῆς ἀρχικά μέ τή δημιουργία πῶς συγκεντρωτικοῦ κρατικοῦ μηχανισμοῦ¹ καί στή συνέχεια μέ τήν προσφυγή σέ διάφορες μορφές κοινωνικῆς καί πολιτικῆς καταπίεσης.

Μέ βάση λοιπόν αὐτή τήν ἀναντιστοιχία ἀνάμεσα στήν πολιτική καί στήν ἰδεολογική κυριαρχία τῆς ἀστικῆς τάξης μποροῦμε νά ἐρμηνεύσουμε τόσο τήν πρωτοτυπία τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος σέ σχέση μέ τά προηγούμενα προγράμματα ὅσο καί τήν περιορισμένη ὑλοποίηση τῶν γενικῶν κατευθύνσεων τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 στό πρόγραμμα τοῦ 1931. Ἡ πολιτική ἡγεσία τῆς ἀστικῆς τάξης θά βρεθεῖ συμπιεσμένη σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τήν ἄσκηση τῆς ἐκπαιδευτικῆς τῆς πολιτικῆς τόσο ἀπό τήν ἀνάγκη ἀναδιοργάνωσης τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ (ἐξασφάλιση τῶν βασικῶν καπιταλιστικῶν σχέσεων παραγωγῆς) ὅσο καί ἀπό τοῦς ἐνδεχόμενους κινδύνους πού ἐγκυμονοῦσε γιά τήν ἀσταθῆ πολιτική κυριαρχία τῆς ἡ ὑλοποίηση τῶν ἰδεολογικῶν ἀπαιτήσεων τοῦ "καπιταλιστικοῦ" σχολείου (σύνθεση καί ἀναπαραγωγή τοῦ ἀνθρώπινου προτύπου μέ βάση τήν ἀναγνώριση τῆς κοινωνικῆς καί φυσικῆς πραγματικότητας). Οἱ κίνδυνοι αὐτοῦ ἦταν φυσικό νά ἀπορρέουν τόσο ἀπό τήν ὑποβάθμιση τοῦ ἰδεολογικοῦ πυρήνα τῶν ἀξιῶν τοῦ παρελθόντος, γεγονός πού θά ὀδηγοῦσε στήν ὀξυνση τῶν ἐνδοαστικῶν ἀντιθέσεων² καί θά ἐνίσχυε τήν ὑπάρχουσα πολιτική ἀστάθεια, ὅσο καί ἀπό τήν ἀναγκαστική ἐνίσχυση ἐκείνων τῶν ἀξιῶν πού ἀποτελοῦσαν σ' αὐτές τίς νέες συνθήκες τά ἰδεολογικά ἐρείσματα τοῦ ταξικοῦ ἀντιπάλου, γεγονός πού θά συνέβαλε στήν ἀμφισβήτηση τῆς πολιτικῆς καί ἰδεολογικῆς κυριαρχίας τῆς ἀστικῆς τάξης. Οἱ κίνδυνοι αὐτοῦ θά γίνουν πῶς ὁρατοῦ ἀπό τοῦς ἀντίχτυπους τῆς διεθνοῦς οἰκονομικῆς κρίσης

1. Ἡ ἐπιδίωξη ἐνιαίας διοίκησης στήν ἐκπαίδευση, ἡ συγκρότηση τοῦ ΑΕΣ καί ἡ ἄσκηση τῆς ἐποπτείας τῶν πανεπιστημίων μέ τό διορισμό κυβερνητικῶν ἐπιτρόπων ἀποτελοῦν χαρακτηριστικές προσπάθειες συγκεντρωτικοῦ ἐλέγχου τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ.

2. Εἶναι γνωστό πῶς τά ἰδεολογικά ἐρείσματα τῆς συντηρητικῆς μερίδας τῆς ἀστικῆς τάξης ἀποτελοῦνταν κυρίως ἀπό τή συντήρηση καί προβολή τῶν ἀξιῶν τοῦ παρελθόντος, πού στήριξαν ὅλο σχεδόν τόν προηγούμενο αἰῶνα τήν κυριαρχία τῆς. Βλ. Κωνσταντῖνος Τσουκαλάς, Ἐξάρτηση καί ἀναπαραγωγή..., ὁ.π.σ 529 κκ.

του 1929 πού θά φτάσουν μέ κάποια μικρή καθυστέρηση καί στήν Ἑλλάδα. Ἡ σύνταξη λοιπόν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ 1931, πού γίνεται μετά τό ξέσπασμα τῆς διεθνοῦς οἰκονομικῆς κρίσης καί πρὶν ἀπό τό χρεωστάσιο τοῦ 1932, εἶναι φυσικό νά καθοριστεῖ ἀπό τίς ἰδιαίτερες οἰκονομικές, πολιτικές καί ἰδεολογικές συνθήκες ἐκείνης τῆς περιόδου, ἔτσι ὅπως ἀντανεκλῶνται στήν παραπάνω πολιτική πρακτική τῆς φιλελεύθερης ἀστικῆς τάξης.

Ἡ προηγούμενη ἀνάλυση τῶν παραγόντων ἐκείνων πού καθορίζουν τίς νέες κοινωνικές σχέσεις αὐτῆς τῆς περιόδου μᾶς ἐπιτρέπει τώρα νά ἐρμηνέψουμε ὄχι μόνο τίς ἐπιδιώξεις τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος, ὅπως τίς ἐκθέσαμε στήν ἀρχή τοῦ κεφαλαίου, ἀλλά καί τή μορφή πού θά πάρει ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης στό πρόγραμμα τοῦ 1931, τό ρόλο αὐτῆς τῆς ὀργάνωσης στήν ἄσκηση τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου καί τά συγκεκριμένα συμφέροντα τῆς ἀστικῆς τάξης πού ἐξυπηρετοῦσε αὐτός ὁ ἔλεγχος.

Γ.Τό πρόγραμμα τοῦ 1931 προΐόν προσωρινῆς θεραπείας τῶν κοινωνικῶν προβλημάτων

Στό πρόγραμμα τοῦ 1931 ὑπάρχει μιᾶ ὀρισμένη τροποποίηση τῆς ἀξιολογικῆς κλίμακας τοῦ παρελθόντος πού ἐκφράζεται στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης μέ τήν ὑποβάθμιση τοῦ μαθήματος τῶν λατινικῶν στήν κατηγορία τῶν προαιρετικῶν μαθημάτων. Γίνεται συνείδηση καί πάλι ἡ ἀνάγκη στροφῆς τοῦ περιεχομένου σπουδῶν πρὸς τή φυσική καί κοινωνική πραγματικότητα καί ἐπιχειρεῖται μιᾶ πρώτη ἀξιολογική ἀνακατάταξη τῆς σχολικῆς ἰδεολογίας. Ἡ προσπάθεια αὐτή ὥστόσο δέν ἀφορᾷ ὅλες τίς ἀξίες τοῦ παρελθόντος. Τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν θά παραμείνει τό κυρίαρχο τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης, γιατί δέν θά ἀμφισβητηθεῖ σέ καμιᾶ στιγμή ἡ ἀξία τοῦ ἐθνικοῦ παρελθόντος. Ἰδιαίτερα τώρα πού ὁ θάνατος τῆς ἐθνικῆς πολιτικῆς ἐξαφάνισε ταυτόχρονα καί τό κύριο ἰδεολογικό ἔρεισμα διαταξικῆς συνοχῆς. Ἡ καλλιέργεια τῆς Μεγάλης Ἰδέας καί ἡ ἀντίστοιχη προσπάθεια ὑλοποίησής της ἀφοροῦσε κυρίως τό παρόν καί τό μέλλον. Αὐτό σημαίνει πώς ἡ κοι-

νωνική κριτική του παρόντος δύσκολα θα μπορούσε να επιβιώνει ταυτόχρονα με την ιδεολογική λειτουργία της Μεγάλης 'Ιδέας. Από τη στιγμή όμως που το παρόν και το μέλλον απογυμνώνονται από την ιδεολογική κάλυψη της Μεγάλης 'Ιδέας, η άστική τάξη θα αναζητήσει τα ιδεολογικά της έρείσματα όχι μόνο στα "άμλέτεια διλήμματα του έλευθέρου πνεύματος" και σε θεωρητικά άμαλγάματα της φασιστικής απόχρωσης αλλά και στο όπλοστάσιο των αξιών του έθνικού παρελθόντος. Χρησιμοποιούμε τον όρο έθνικό παρελθόν για να δείξουμε ακριβώς πώς η προβολή και η υπεράσπιση του έθνικού συμφέροντος από τους φιλελεύθερους διανοούμενους αυτής της περιόδου δέν λειτουργούσε μόνο για την αποκατάσταση της κοινωνικής συνοχής και όμόνοιας¹ αλλά και εύνοούσε ταυτόχρονα την αναφορά στις αξίες του παρελθόντος που είχε δημιουργήσει το έθνος. Γιατί τό συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο του έθνους έμπεριέχει πάντοτε και τή διάσταση του παρελθόντος.

Γίνεται λοιπόν φανερό πώς η πολλαπλότητα των ιδεολογικών έρεισμάτων της άστικής τάξης, που όφείλεται στην πολλαπλότητα των παραγόντων που άναλύσαμε πιο πάνω, εύνοεϊ τήν αντιφατικότητα των αίτημάτων του προσανατολισμού του περιεχομένου των σπουδών τόσο προς τή φυσική και κοινωνική πραγματικότητα όσο και προς όρισμένες έθνικές αξίες του παρελθόντος.

Έτσι λοιπόν στο πρόγραμμα του 1931 βαραίνει με τήν κυριαρχία της διδασκαλίας των αρχαίων έλληνικών και τήν ύποβάθμιση των λατινικών τό έθνικό παρελθόν. 'Ο Ν. Έξαρχόπουλος θα έπικαλεστεί ρητά τους έθνικούς λόγους που "καθιστώσιν έπιτακτικήν τήν απαίτησιν της έντεταμένης διδασκαλίας των αρχαίων Έλληνικών εις τά Γυμνάσια" και ό Ά. Δελμούζος από διαπορευτική άφειτηρία θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι με τόν αρχαίο πολιτισμό "θα ύψώσωμεν τόν σύγχρονον πολιτισμόν μας". "Αν και γίνεται μιá όρισμένη προσπάθεια να περιοριστεϊ ή ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος με τή διδα-

1. Άννα Φραγκουδάκη, ό.π.σ. 124-126.

σκαλία ἀρχαίων κειμένων ἀπό μεταφράσεις, αὐτή ἢ προσπάθεια ὁμῶς γρήγορα θά ἀνακοπεῖ καί μάλιστα κάτω ἀπό τήν ἔμμεση ἐπιδοκιμασία τῶν φιλελεύθερων διανοουμένων¹. Τό γυμνάσιο δέν μπορεῖ βέβαια τώρα νά προσανατολιστεῖ πρὸς τίς κλασικὲς σπουδές γενικά οὔτε καί στὸν ὑπερβολικὸ βαθμὸ τῆς κυριαρχίας τῶν κλασικῶν μαθημάτων ἀλλὰ μονάχα στὴν κυριαρχία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. Ἡ κυριαρχία αὐτῆ τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν θά περιορίσει κατὰ συνέπεια καί τὰ αἰτήματα προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης πρὸς τὴν κοινωνικὴ καί φυσικὴ πραγματικότητα. Ἔτσι ἡ διδασκαλία τῶν νέων ἐλληνικῶν θά αὐξηθεῖ ἐλάχιστα σέ σύγκριση μὲ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1914, ἐνῶ ἀντίθετα θά μειωθεῖ τὸ ἑβδομαδιαῖο ποσοστὸ χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν φυσικομαθηματικῶν καί τῶν κοινωνικῶν μαθημάτων.

Βλέπουμε συνεπῶς πῶς, ἐνῶ ἡ κοινωνικὴ πραγματικότητα αὐτῆς τῆς περιόδου θέτει ὀρισμένα αἰτήματα στὴν ἀστική τάξη πού ἀντανακλῶνται μὲ ἀρκετὴ σαφήνεια στίς διακηρύξεις τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς, ἡ συγκεκριμένη ὑλοποίηση αὐτῶν τῶν διακηρύξεων, ἔτσι ὅπως παρουσιάζεται στὴν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης, εἶναι ἓνα εἶδος ὑπαναχώρησης τόσο πρὸς τίς ἴδιες τίς διακηρύξεις ὅσο καί συγκριτικά μὲ τὸ προηγούμενο πρόγραμμα τοῦ 1914. Ἡ ὑπαναχώρηση αὐτῆ, πού ἐκφράζεται μὲ τὴ διατήρηση στοῦ προγράμματος τοῦ ἴδιου προσανατολισμοῦ παρόλες τίς διακηρύξεις, φανερώνει καθαρά πῶς ἡ χρησιμοποίηση τοῦ ἐθνικοῦ παρελθόντος ἦταν ἀναγκαία στὴν ἀστική τάξη γιὰ τὴν ἄσκηση τοῦ κοινωνικοῦ τῆς ἐλέγχου στοῦ κοινωνικοῦ σύνολο. Ἡ ἀναγκαιότητα αὐτῆ πού ἀφοροῦσε τὴ διατήρηση καί τὴν ἀναπαραγωγή τῶν ὄρων τῆς πολιτικῆς τῆς κυριαρχίας, ὅπως τὴν ἀναλύσαμε πρὸ πάνω, ἦταν ἐπόμενο νά περιορίσει τὸ βασικὸ αἶτημα τοῦ πρακτικοῦ προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης καί νά υἱοθετήσῃ τὴ δοκιμασμένη καί ἀποτελεσματικὴ ἐγγύηση ὅχι τοῦ παρελθόντος γενικά ἀλλὰ κυρίως τοῦ ἐθνικοῦ παρελθόντος αὐτῆ τῆ φορά.

Διαπιστώσαμε ὁμῶς πῶς μὲ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 μπαίνει γιὰ πρώτη φορά ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς γλώσσας στοῦ γυμνάσιο καθὼς καί ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ἀπό μετάφραση. Ἄν καί ἡ πρωτοτυπία αὐτῆ δέν ἀφορᾷ ἄμεσα στὴν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης, διαφοροποιεῖ ὥστόσο στά σημεῖα αὐτά τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 συγκριτικά μὲ τὰ προηγούμενα προγράμματα. Ἡ

1. Βλ. τίς σ. 228-242 τῆς διατριβῆς μας.

είσαγωγή της δημοτικής αποτελούσε, παρόλους τούς πραγματικούς κινδύνους υποτίμησής της εξαιτίας της παράλληλης διδασκαλίας της καθαρεύουσας, την πρώτη απόπειρα συστηματικής διδασκαλίας ενός δομημένου και λειτουργικού επικοινωνιακού οργάνου. 'Η απόπειρα αυτή αποτελούσε μιὰ βασική προϋπόθεση υλοποίησης του νέου εκπαιδευτικού προσανατολισμού, μιὰ και τόσο στο δημοτικό σχολείο και στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές όσο και στους δύο τύπους του γυμνασίου ή διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας εξυπηρετούσε όχι μόνο τη μετάδοση των πρακτικών επαγγελματικών γνώσεων αλλά και λειτουργούσε ταυτόχρονα ως έμπρακτη απόδειξη υλοποίησης του έθνικού συμφέροντος. 'Η είσαγωγή από την άλλη μεριά της διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων από μεταφράσεις αποτελούσε τό συμπληρωματικό στοιχείο αυτής της απόπειρας να περιορίσει και την ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος, μέ στήριγμα τή νεοελληνική ζωή, έγχαράσσοντας έτσι την αντίληψη της αδιάσπαστης συνέχειας του έθνικού παρελθόντος. Μιλώντας λοιπόν ο Ε.Κακούρος γι'αυτά τά προβλήματα που άπασχόλησαν τό ΑΕΣ θά υπογραμμίσει ως εξής τή διαχρονική αντίληψη του έθνικού παρελθόντος: "Μόνον ένα τέτοιο Γυμνάσιον, τό όποιον θά προσεπάθει να διαπαιδαγωγίση ανθρωπιστικώς τήν 'Ελληνικήν νεολαίαν μέ βάσιν τόν αρχαίον 'Ελληνισμόν, τόν Βυζαντινόν και νεοελληνικόν πολιτισμόν, δηλ. μέ βάσιν τόν έθνικόν μας πολιτισμόν, μόνον τέτοιο γυμνάσιον δικαιούται να όνομασθῆ έ-
θνικόν γυμνάσιον"¹.

Γίνεται λοιπόν φανερό πώς από τά αίτήματα του άστικού σχολείου υλοποιούνται ως ένα βαθμό τό γλωσσικό πρόβλημα και ή διδασκαλία αρχαίων κειμένων από μετάφραση. Καί τά δύο αυτά αίτήματα αναφέρονται κυρίως στη μορφή και όχι στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Δέν άγγίζουν κατά συνέπεια και τήν ίδια τήν όργάνωση της σχολικής γνώσης που εξακολουθεῖ να παραμένει, τόσο από τήν άποψη των ιεραρχικών σχέσεων όσο και των σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές της σχολικής γνώσης, σχεδόν άμετάβλητη. 'Η μόνη εξαίρεση που θά μπορούσε κανείς να σημειώσει στην όργάνωση της σχολικής γνώσης είναι ή προσπάθεια να μετατοπιστεῖ κατά κάποιο τρόπο ή όργάνωση όλων των μαθημά-

1. Πρακτικά 'Ανωτάτου 'Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, ό.π.σ.369-370 (οί υπογραμμίσεις δικές μας).

των τοῦ προγράμματος ἀπό τό κέντρο βάρους τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν πρὸς τό κέντρο τοῦ μαθήματος τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας. Ἡ προσπάθεια αὐτή παρουσιάζεται μόνο στό πρόγραμμα τοῦ 1931. Ὅλα τά ἄλλα προγράμματα τῶν κλασικῶν γυμνασίων φαίνεται νά ὀργανώνουν, τά μαθήματά τους, ὅπως δεῖξαμε παραπάνω, γύρω ἀπό τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν. Ἀντίθετα στό πρόγραμμα τοῦ 1931, ὅπως δεῖξαμε μέ βάση τήν κατηγορία ὑπαγωγῆς περιεχομένου σέ κοινές γενικές ἔννοιες, γίνεται προσπάθεια νά ὑπαχθεῖ σέ ἐπεξεργασμένα θεωρητικά πορίσματα αὐτοῦ τοῦ μαθήματος κάθε περιεχόμενο τῶν ἄλλων μαθημάτων. Οἱ μαθητές δηλ. ὅταν θά ἐπεξεργάζονται τά πορίσματα τῶν ἐπιμέρους μαθημάτων "θά βλέπουν ὅτι δύναται νά τά συνδέσουν εἰς μίαν γενικήν θεωρίαν περὶ τοῦ κόσμου καί τῆς ζωῆς. Τοιουτοτρόπως θά τυγχάνουν μιᾶς φιλοσοφικῆς προπαιδεύσεως, ἐξαγομένης ἐξ αὐτῆς τῆς ἐργασίας καί τῆς ζωῆς τοῦ σχολείου των"¹. Δεῖξαμε βέβαια στά προηγούμενα γιατί τό αἶτημα τοῦτο παρέμεινε μόνο ὡς πρόθεση τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος καί ποιού ἦταν οἱ ἐγγενεῖς λόγοι πού δέν μπορούσε νά ὑλοποιηθεῖ.

Ἀεῖζει ὡστόσο νά δοῦμε πῶς ἀναλυτικά αὐτή τήν ἀπόπειρα, γιατί μᾶς προσφέρει ἕνα χαρακτηριστικό ἀποδεικτικό στοιχεῖο γιά νά στηρίξουμε τίς ὑποθέσεις μας. Ἡ προσπάθεια αὐτή στό πρόγραμμα τοῦ 1931 ἀντανανκλῶσε βέβαια τή γενικότερη ἀντίληψη τῶν προοδευτικῶν διανοοῦμενων τῆς ἀστικῆς τάξης. Ἔτσι π.χ. ὁ Ἄ. Δελμούζος δέν κουραζόταν νά διακηρύσσει τήν ἀξία ἐνός καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ πού ὄχι μόνο "εἶναι κοινή ἱστορική ἀνάγκη, (ἀλλά), γιά τήν Ἑλλάδα εἶναι τό ἕδωτο τό εἶναι της, ἡ οὐσία τῆς ἱστορίας της"². Τό αἶτημα τοῦ ἐθνικοῦ συμφέροντος πού στήν περιοχή τῆς ἐκπαίδευσης προβαλλόταν ὡς ἐθνική παιδεία ὀδηγοῦσε κατευθείαν σ' αὐτόν τόν ἀνθρωπισμό. Ἡ ἐθνική παιδεία ἦταν γιά τούς φιλελευθέρους διανοοῦμενους αὐτῆς τῆς περιόδου ἡ προβαθμίδα τοῦ καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ³. Αὐτό τό αἶτημα τοῦ καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ, πού

1. Ἀναλυτικόν πρόγραμμα τῶν μαθημάτων τοῦ Γυμνασίου, Ἀθήναι 1931, σ. 54.

2. Α. Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα, ὀ.π.σ. 36.

3. "Τέτοια προσπάθεια (δηλ. ἡ ἀνύψωση τῆς ἐθνικῆς ζωῆς) κάνει καλύτερη γενικά τήν ἀνθρώπινη ζωή καί τόν πολιτισμό της, ὑψώνει ὀλόκληρη τήν ἀνθρωπότητα πρὸς τόν καθολικό ἀνθρωπισμό" Α. Δελμούζου, οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαρᾶσλειο 1923-1926, ὀ.π.σ. 35. Πρβλ. τοῦ ἕδωτου, Μελέτες καί πάρεργα, ὀ.π.σ.

συναιρεῦ τῶ ἐθνικοῦ ἰδεῶδες μέ τῶ "ἀνθρωπιστιῶ", ἐκφράζει αὐτή τήν περίοδο τίς ἰδιαίτερες πολιτικές κατευθύνσεις τῆς ἀστικῆς τάξης. Ὁ θάνατος τῆς Μεγάλης Ἰδέας θά ὀδηγήσει στίς γνωστές διπλωματικές ἐνέργειες τοῦ Ε.Βενιζέλου γιά τή σύναψη συμφῶνων φιλίας μέ τήν Τουρκία καί Ἰταλία καθώς καί στήν προσπάθεια διαβαλκανικῆς συνεννόησης. Αὐτή ἡ πολιτική τῆς ἀστικῆς τάξης, πού ὑπαγορεύεται τόσο ἀπό τή μακρόχρονη δυσαρέσκεια τῶν λαϊκῶν καί μεσαίων στρωμάτων ἀπό τῶ δεκάχρονο πόλεμο ὅσο καί ἀπό τήν οἰκονομική συμπεριφορά τῆς ἀστικῆς τάξης γιά τήν ἐξασφάλιση ἐξωτερικῆς καί ἐσωτερικῆς σταθερότητας, ἀντανανκλάει στό ἰδεολογικό ἐπίπεδο καί κατά συνέπεια διοχετεύεται καί στό σχολικό μηχανισμό. Ὁ Γ.Παπανδρέου στήν παρατήρηση τοῦ Α.Σβώλου ὅτι πρέπει νά τεθεῖ τῶ θέμα τῶν ἀνθρωπιστικῶν κατευθύνσεων τῆς ἐλληνικῆς παιδείας, θά ἀπαντήσῃ ὅτι "δέον νά καθορισθῇ ἐθνική καί ἀνθρωπιστική κατεύθυνσις"¹.

Εἶναι λοιπόν ἐπόμενο αὐτή ἡ ἐθνική καί ἀνθρωπιστική κατεύθυνση θά διοχετευθεῖ καί στό σχολικό μηχανισμό μέ τήν ἀνάδειξη τοῦ μαθήματος τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας ὡς σημείου συγκέντρωσης τῆς σχολικῆς γνώσης. Πραγματικά τῶ μάθημα αὐτό συναιρεῖ στό περιεχόμενό του, σύμφωνα μέ μιᾶ ἀντίστοιχη ἀστική ἰδεολογική ἀντίληψη, τᾶ ἐπιμέρους πορίσματα τῶν ἐπιστημῶν. Ἡ φιλοσοφία δηλ. δέν εἶναι τίποτε ἄλλο παρά ἡ ἐπεξεργασία τῶν πορισμάτων τῶν ἐπιμέρους ἐπιστημῶν. Ἐπειδή τέλος ἡ φιλοσοφία εἶναι ἀκόμα δημιούργημα ἐλληνικό καί πρώτη καί καθολική ἐπιστήμη², γι' αὐτό τῶ λόγο προσφέρεται ὡς κέντρο κατάταξης τῆς σχολικῆς γνώσης ἢ καλλύτερα ὡς σημείο ὑπαγωγῆς ὅλων τῶν μαθημάτων στίς ἔννοιες τοῦ περιεχομένου της. Στό πρόγραμμα λοιπόν τοῦ 1931 ἐγγράφεται ὄχι στήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης ἀλλά στίς σχέσεις ἀνάμεσα στίς γνωστικές περιοχές τῆς σχολικῆς γνώσης καί ἡ ἰδεολογική ἀντίληψη τοῦ καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ. Ὁ λόγος πού ἡ σχέση αὐτήδέν ἐκφράζεται καί

1. Πρακτικά Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὄ.π.σ.34. Πρβλ. καί ὅσα λέει γιά τᾶ "ἰδανικά τῆς παιδείας" σέ μιᾶ ἐπόμενη συνεδρίαση τοῦ Α.Ε.Σ, σ. 464-465.

2. Βλ. γιά τήν ἀντίληψη αὐτή πού κυριαρχεῖ ὡς τίς μέρες μας, Ε.Π.Παπανούτσου, Γνωσιολογία, Ἰκαρος, Ἀθήνα 1962, σ. 389-401.

στην ιεράρχηση των μαθημάτων, όφείλεται άσφαλώς στις ένδεχόμενες έπιπτώσεις πού αύτή ή άστική αντίληψη θά έπέφερε στην άσταθή πολιτική κυριαρχία της άστικής τάξης, μιá καί προϋποθέτει άσφαλώς τόν περιορισμό της άναφοράς στό έθνικό παρελθόν μέ τήν υιοθέτηση της κριτικής στάσης άπέναντι σέ κάθε άξία. Η άνάγκη ώστόσο αύτης της αντίληψης για τήν άστική τάξη θά όδηγήσει τήν πολιτική ήγεσία της σ' αύτή τή συμβιβαστική λύση, μέ τό νά υλοποιήσει δηλ. αύτή τήν αντίληψη μόνο στις σχέσεις άνάμεσα στα μαθήματα της σχολικής γνώσης. Μέ τόν τρόπο αύτό τό μάθημα της φιλοσοφικής προπαιδείας, χάρη στην έπεξεργασία των πορισμάτων της διδασκαλίας όλων των άλλων μαθημάτων, θά συνέβαλε έμμεσα στην έγχάραξη της αντίληψης για τήν ύπεροχή τοϋ περιεχομένου τοϋ μαθήματος καί μ' άλλα λόγια στην έγχάραξη της ιδεολογικής αντίληψης τοϋ καθολικοϋ άνθρωπισμοϋ, όπως αύτός κυριαρχείται κυρίως άπό τό ήθικό ιδεώδες. Δέν είναι λοιπόν παράξενο πώς στό πρόγραμμα τοϋ 1931 καθορίζεται ως ένα σημαντικό φιλοσοφικό πόρισμα καί ή ύπεροχή τοϋ ήθικοϋ ιδεώδους πάνω στα ύπόλοιπα ιδεώδη. "Τά ιδεώδη ταϋτα (τοϋ ώφελίμου, τοϋ ώραίου, τοϋ άληθοϋς, τοϋ άγίου καί τοϋ ήθικοϋ) συνέχονται στενωώς προς άλλα, υπερέχει δ' όμως πάντων καί κατευθύνει πάντα τό τοϋ ήθικοϋ, άγον εις τήν γενικωτάτην ιδέα τής ήθικής τάξεως τοϋ κόσμου" (σ.57). Αύτή τήν αντίληψη για τό ήθικό ιδεώδες τή βλέπουμε καθαρά στό έργο τοϋ Δελμούζου πού τήν ίδια σχεδόν έποχή θά γράφει πώς "λέγοντας ήθική αύθυπαρξία δέν θέλω νά ειπώ ήθική άναρχία, νά κάνει δηλαδή ό καθένας ό,τι θέλει, αλλά νά ενεργεί έλεύθερα χωρίς έξωτερική πίεση, σύμφωνα μέ τίς άπόλυτες ήθικές άξίες πού όρίζουν τό σκοπό της άγωγής, τόν άληθινό άνθρωπισμό"¹. Έτσι λοιπόν στό πρόγραμμα τοϋ 1931 θά γίνει προσπάθεια, μέ τήν ύπαγωγή της σχολικής γνώσης σέ γενικότερες ιδέες της φυσικής καί ήθικής τάξεως τοϋ κόσμου, νά έγχαράσσεται, τελικά στους μαθητές ή άστική αντίληψη για τόν κόσμο καί τή ζωή. Αύτή ή αντίληψη είναι ό καθολικός άνθρωπισμός, οι άπόλυτες ήθικές άξίες, μέ μιá λέξη δηλ. τό πνεϋμα. Ο Γ. Παπανδρέου θά γράφει χαρακτηριστικά για αύτό τό θέμα: "Μαζί μέ τούς μεγάλους Δημιουργούς, οι όποιοι άναβαίνουν διαρκώς ύψηλότερα εις τάς κορυφάς τοϋ Πνεϋματος, καί ή Άνθρωπότης-ή κοινή Μητέρα των Ταπεινών καί των Έκλεκτών-ύψώνεται καί εύρίσκει μιαν άνωτέραν ήθικήν δικαίωσιν της ύπάρξεως.

1. Α. Δελμούζος, Οί πρώτες προσπάθειες στό Μαράσλειο 1923-1926, ό.π.σ.36

Καί από τήν Κορυφήν τό Πνεῦμα ἀκτινοβολεῖ πρὸς τήν σκοτεινήν κοιλάδα τῆς ζωῆς καί φωτίζει τόν δρόμον διὰ τήν ἀνάβασιν τῶν ἀνθρώπων..."¹. Ἡ ἀντίληψη τοῦ καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ μέ τήν πίστη στίς ἀπόλυτες ἠθικές ἀξίες καί στά πρωτεῖα τοῦ πνεύματος ἀποτελεῖ τό βασικό ἰδεολογικό ὄπλο τῆς φιλελεύθερης ἀστικῆς τάξης πού ἔχει συνειδητοποιήσει τήν ἀδυναμία της νά κυριαρχήσει σταθερά στό πολιτικό ἐπίπεδο σεβόμενη ἢ ἴδια καί ἐξασφαλίζοντας γιά ὅλους τίς: βασικές ἀστικές ἐλευθερίες. Ἡ ἀντίληψη αὐτή τοῦ καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ, μέ τό νά ἀποδέχεται τίς αἰώνιες ἀξίες, ἀρνεῖται τελικά τήν ἱστορική ἐξέλιξη καί ἀποκρούει ταυτόχρονα τήν κοινωνική προσέγγιση αὐτῶν τῶν ἀξιών. Ἐμποδίζει δηλ. σέ τελευταία ἀνάλυση τή γνώση καί τή μεταβολή τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητας μιά καί τό ἀπόλυτο οὔτε καταχτιέται οὔτε μεταβάλλεται. Ἐτσι ἡ ἰδεολογική ἀντίληψη τοῦ καθολικοῦ ἀνθρωπισμοῦ μπορεῖ νά συμβάλλει, διοχετευμένη μέσα στό σχολικό μηχανισμό καί χάρη σ' αὐτόν τόν ἰδιαίτερο τρόπο ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, στήν ἀναπαραγωγή τῶν ὄρων πού εὐνοοῦν τίς ὑπάρχουσες κοινωνικές δομές καί εἰδικότερα τήν ἐξασφάλιση τῆς ὑπάρχουσας πολιτικῆς ἰσορροπίας. Αὐτόν ἀκριβῶς τό στόχο ἐξυπηρετοῦσε γιά τή φιλελεύθερη ἀστική τάξη καί ὁ τρόπος αὐτός ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης καί γι' αὐτό καί ὑλοποιήθηκε μέσα στό πρόγραμμα τοῦ 1931.

"Ἄν τελικά ἐξαίρεσει κανεῖς τήν εἰσαγωγή τῆς δημοτικῆς γλώσσας στό γυμνάσιο, τή διδασκαλία ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπό μεταφράσεις καί τήν ἀπόπειρα συγκέντρωσης τῆς σχολικῆς γνώσης μέ βάση τό μάθημα τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας, χαρακτηριστικά πού διαφοροποιοῦν τό πρόγραμμα τοῦ 1931 ἀπό τά προηγούμενα προγράμματα, ὅλα τά ἄλλα ἐπίπεδα ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης δέν παρουσιάζουν καμιᾶ διαφορά σχετικά μέ τά προηγούμενα προγράμματα. Ἀπό τά τρία ὡστόσο χαρακτηριστικά πού ἀναφέραμε μόνο ἡ συγκέντρωση τῶν μαθημάτων μέ βάση τό μάθημα τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας ἀφορᾷ τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά δύο πρῶτα χαρακτηριστικά ἀναφέρονται στή μορφή τῆς σχολικῆς γνώσης καί ὄχι στό περιεχόμενό της καί, παρόλο πού διατυμπανίστηκαν ἀπό τοὺς συντάκτες τοῦ προγράμματος ὡς τά σημαντικότερα γνωρίσματα τοῦ νέου προγράμματος, γι' αὐτό τό λόγο μᾶς ἐπιτρέπουν νά χαρακτηρίσουμε τή διαφοροποίηση τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 ὡς τυπική, πού ἀφοροῦσε κυρίως τά ἐξωτερικά

1. Πρακτικά Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου, ὀ.π.σ.467.

χαρακτηριστικά της σχολικής γνώσης, γεγονός που οδήγησε τελικά στο χαρακτηρισμό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως φορμαλιστικής. Ο φορμαλισμός αυτός που έχει βέβαια μετ' όρισμένη αξία, μετ' αὐτὸν καὶ τόσο τόθεμα τῆς γλώσσας ὅσο καὶ ἡ διαφορετικὴ ἀντιμετώπιση τῶν ἀρχαίων κειμένων μποροῦν νὰ περιορίσουν τὴν ἐγχάραξη ἑνὸς ἰδεολογικοποιημένου παρελθόντος, τουλάχιστον σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τὴ γλωσσικὴ ἐξιδανίκευση καὶ τὰ παρεπόμενά της, ἦταν ἀποτέλεσμα τῆς ἰδιόμορφης θέσης πού κατεῦχε ἡ ἀστική τάξη στὰ πλαίσια τοῦ ἑλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ, ὅπως ἐπιχειρήσαμε νὰ δείξουμε πρὸ πάνω. Αὐτὴ ἐξάλλου ἡ ἰδιαιτερότητα τῆς σχολικῆς γνώσης στὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 ἀφοροῦσε ταυτόχρονα καὶ τὸ πρὸ καυτὸ πρόβλημα τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης, δηλ. τὸ γλωσσικὸ πρόβλημα. Τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 χαρακτηρίζεται κυρίως ἀπὸ τὴν προσπάθεια νὰ "διευθετηθεῖ" ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς γλώσσας. Ἡ ἐνασχόληση τῶν φιλελεύθερων διανοοῦμενων καὶ ὁπαδῶν τοῦ γλωσσικοῦ δημοτικισμοῦ κυρίως μ' αὐτὸ τὸ πρόβλημα συνέβαλε στὴν παραγνώριση τοῦ ἴδιου τοῦ περιεχομένου τῆς σχολικῆς γνώσης. Παρόλο πού ἡ ἀστική τάξη δέν ἦταν δυνατό νὰ τροποποιήσῃ τὸ περιεχόμενον τῆς σχολικῆς γνώσης, ὁ ρόλος τῶν φιλελεύθερων διανοοῦμενων τῆς στὸ θέμα αὐτὸ στάθηκε ἀρνητικὸς, μετ' αὐτὸν καὶ, γιὰ λόγους πού δέν μποροῦμε νὰ ἀναλύσουμε ἐδῶ¹, προέταξαν τὴ λύση τοῦ γλωσσικοῦ προβλήματος πρὶν ἀπὸ κάθε τροποποίηση τοῦ περιεχομένου τῆς σχολικῆς γνώσης. Γι' αὐτὸ καὶ τελικὰ δέν παρατηρήσαμε καμιά οὐσιαστικὴ διαφοροποίηση "τῆς γενικῆς θεματικῆς εἰκόνας τῶν ἐγχαρασσομένων ἰδεολογικῶν μηνυμάτων"². Μποροῦμε τελικὰ νὰ ὑποστηρίξουμε πῶς "ὅσοι προβάλλουν τὸ "γλωσσικὸ πρόβλημα" καὶ ὅσοι τὸ τοποθετοῦν στὸ ἐπίκεντρο τοῦ προβληματισμοῦ τῆς παιδείας, εἴτε ἀνήκουν στὴ συντήρηση εἴτε ἀνήκουν στὴν πρόοδο, σὲ τελευταία ἀνάλυση, παίζουν τὸν ἴδιο ἀρνητικὸ ρόλο: Μετατοπίζουν τὸ παιδευτικὸ πρόβλημα τοῦ λαοῦ μας. Ὁ σχολαστικισμὸς μπορεῖ νὰ ἐγκατασταθεῖ μὲ τὴν ἴδια εὐκολία καὶ στὴ δημοτικὴ γλώσσα"³.

1. Οἱ ὁπαδοὶ τοῦ εκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ ἐξακολουθοῦν νὰ πιστεύουν ἀκόμα πῶς ἡ καθιέρωση τῆς δημοτικῆς γλώσσας θὰ ἔλυνε μονομιᾶς τὰ εκπαιδευτικὰ προβλήματα. Γιὰ τὸ θέμα αὐτὸ βλ. "Άννα Φραγκουδάκη, Ὁ εκπαιδευτικὸς δημοτικισμὸς καὶ ὁ γλωσσικὸς συμβιβασμὸς τοῦ 1911. Παράρτημα τῆς ἐπιστημονικῆς ἐπετηρίδας τῆς φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, ἀρ. 10, Ἰωάννινα 1977, διατριβὴ ἐπὶ ὑφηγεσίᾳ, σ. 21-25

2. Ὁ χαρακτηρισμὸς ἀπὸ τὸν Κωνσταντῖνο Τσουκαλά, ὁ.π.σ. 553.

3. Θεόφραστον Γέρου, Τὸ εκπαιδευτικὸ πρόβλημα (ἀπόψεις), Κέδρος, Ἀθήνα 1975, σ. 42.

Αυτό τό κύριο μέλημα τῶν φιλελεύθερων διανοοῦμενων αὐτῆς τῆς περιόδου θά ἀποτελέσει ἀκριβῶς, λόγω τῶν ἰδεολογικῶν του προεκτάσεων πού παίρνουν τώρα νέα κοινωνική διάσταση, καί τό πλοῦ εὐθραυστο τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ πολεμική τῶν συντηρητικῶν στοιχείων θά συγκεντρώσει σέ λίγο τά πυρά της ἐναντίον τῆς δημοτικῆς γλώσσας. Ἔτσι ἡ φορμαλιστική μεταρρύθμιση τοῦ 1929 εἶχε καί βασικές ἐγγενεῖς αἰτίες ἀποτυχίας Δέν εἶναι λοιπόν παράξενο πῶς ἐκτός ἀπό τοῦς ἄλλους ὄρους πού εὐνόησαν τήν ἀποτυχία τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929¹, ἡ φορμαλιστική ἰδιαιτερότητα τῆς σχολικῆς γνώσης στάθηκε ἡ βασικότερη ἐγγενῆς αἰτία τῆς ἐκπαιδευτικῆς ὀπισθοχώρησης πού ἀκολούθησε σέ πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. θά ἐξετάσουμε λοιπόν στή συνέχεια τίς αἰτίες πού ὀδήγησαν στή σύνταξη τῶν ἀναλυτικῶν προγραμμάτων τοῦ 1935 πού κυριάρχησαν γιά μεγάλο χρονικό διάστημα στό σχολεῖο.

Δ. Ἡ πρὸς τά δεξιὰ στραφή τῶν περί ἐθνικῆς παιδείας ἀντιλήψεων² (1932-1936)

Τό πρόγραμμα τοῦ 1931 καί ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1929 δέν πρόλαβαν νά ὀλοκληρωθοῦν. Τέσσερα χρόνια ὕστερα ἀπό τήν ἐφαρμογή τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 συντάσσεται καί ἐφαρμόζεται νέο σχολικό πρόγραμμα γιά τά κλασικά γυμνάσια, πού θά ἰσχύσει τυπικά τριάντα ὀλόκληρα χρόνια. Ταυτόχρονα ὀλοκληρῶνεται καί τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τῶν "πρακτικῶν λυκείων" πού θά ἰσχύσει κι αὐτό περίπου ὅσο καί τό ἀντίστοιχο πρόγραμμα τοῦ κλασικοῦ γυμνασίου. Ἄν καί τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τῶν πρακτικῶν λυκείων ἀποτελεῖ κατά κάποιον τρόπο προῖόν τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929, μιά καί ὀλοκληρώθηκε σταδιακά ἀπό τό 1931 ὤς καί τό 1935, ἀντίθετα τό πρόγραμμα τοῦ 1935 γιά τό κλασικό γυμνάσιο ἔχει συνταχθεῖ γιά νά ἀντικαταστήσει τό πρόγραμμα τοῦ 1931. Οἱ προηγούμενες λοιπόν ἐρμηνευτικές ἀπόψεις μας πού ἰσχύουν καί γιά τό πρόγραμμα τοῦ 1935 γιά τά "πρακτικά λύκεια", καθώς καί γιά τό πρόγραμμα τοῦ 1932 γιά τίς ἐμπορικές σχολές, δέν μποροῦν κατά συνέπεια νά αἰτιολογή-

1. Γιά τό πρόβλημα αὐτό θά ἀναφερθοῦμε πλοῦ κάτω (ε.269-275).

2. Ὁ χαρακτηρισμός εἶναι τῆς συντακτικῆς ἐπιτροπῆς τοῦ Δελτίου τῶν ΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 2α, Ὀκτώβριος 1935, σ. 33-34

σουν τήν ὕπαρξη τοῦ νέου ἀναλυτικοῦ προγράμματος γιά τό κλασικό γυμνάσιο. Θά ἐπιχειρήσουμε ἔτσι νά ἐρμηνέψουμε στά ἐπόμενα τοὺς λόγους πού ὀδήγησαν στή σύνταξη καί τήν ἐφαρμογή νέου προγράμματος γιά τό κλασικό γυμνάσιο.

Ἡ μεγάλη χρονική διάρκεια πού ἔσχυσε τό πρόγραμμα τοῦ 1935 γιά τό κλασικό γυμνάσιο μπορεῖ νά χωριστεῖ στήν περίοδο ἀπό τό 1935 ὡς τό 1940 (πού ἡ Ἑλλάδα μπαίνει στό Β' παγκόσμιο πόλεμο) καί στήν περίοδο ἀπό τό 1950 ὡς τό 1964 (ὅταν ἐπιχειρήθηκε μιὰ ὀρισμένη ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση). Τό χρονικό διάστημα τοῦ 1940-1950 καλύπτεται ἀπό τόν παγκόσμιο πόλεμο, τήν ξένη κατοχή καί τόν ἐμφύλιο πόλεμο καί δέν μποροῦμε, γι' αὐτό τό λόγο, νά μιλήσουμε γιά ὀμαλή ἐξέλιξη τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων. Ἔτσι δέν θά μᾶς ἀπασχολήσουν τά ἀντίστοιχα ἐκπαιδευτικά προβλήματα αὐτῆς τῆς περιόδου. Θά περιοριστοῦμε μόνο στή διερεύνηση τῶν λόγων πού ὀδήγησαν τόσο στήν ἀντικατάσταση τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1935 ὅσο καί τοὺς λόγους πού εὐνόησαν τή διατήρηση τοῦ προγράμματος τοῦ 1935 πρὶν καί μετά τό δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Στά πλαίσια τῆς περιόδου πρὶν ἀπό τό Β' παγκόσμιο πόλεμο θά ἐξετάσουμε καί τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1939 γιά τά ἐξαιρέτικα γυμνάσια "νέου τύπου", τό ὁποῖο ἀποτελεῖ ἀντιγραφή σχεδόν τοῦ προγράμματος τοῦ 1935.

Ἡ δημοσίευση τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ 1935 συμπίπτει χρονικά μέ τήν παλινὸρθωση τῆς βασιλείας στήν Ἑλλάδα (Νοέμβριος 1935). Ἡ σύνταξη καί ἡ ἐφαρμογή αὐτοῦ τοῦ προγράμματος ἦταν ἀποτέλεσμα μιᾶς προηγούμενης πολιτικῆς καί ἰδεολογικῆς διαφοροποίησης πού ἀρχίζει νά γίνεται φανερή μόλις ἓνα χρόνο ἀργότερα ἀπό τήν ψήφιση καί ἐφαρμογή τοῦ προγράμματος τοῦ 1931. Ἡ πολιτική αὐτή διαφοροποίηση πού σημειώνεται ἀρχικά μέ τήν παραίτηση τῆς κυβέρνησης Ἐ. Βενιζέλου (Μάιος 1932) καί τήν ἀποτυχία τῶν φιλελευθέρων στίς βουλευτικές ἐκλογές τοῦ ἴδιου χρόνου εἶναι βέβαια ἀποτέλεσμα τῶν οἰκονομικῶν καί κοινωνικῶν λόγων πού ἀναλύσαμε στά προηγούμενα. Ἡ διαφοροποίηση αὐτή ὡστόσο συμβάλλει μ' ἓναν ἰδιαίτερο τρόπο καί στήν ἀντιμετώπιση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος καί εἰδικότερα στήν τροποποίηση τοῦ ἰσχύοντος ἀναλυτικοῦ προγράμματος.

Ἄν καί ἡ εἰσαγωγή τῆς δημοτικῆς γλώσσας στό πρόγραμμα τοῦ 1931 δέν ἀντιμετωπίστηκε χωρὶς ἀντιδράσεις, ὡστόσο ἡ ἔκταση αὐτῶν τῶν ἀντιδράσεων ἦταν περιορισμένη ὅσο βρισκόταν στήν ἐξουσία ἡ κυβέρνηση τοῦ Βενιζέλου καί

οὐ ἐπιπτώσεις τῆς παγκόσμιας οἰκονομικῆς κρίσης δέν εἶχαν γίνει ἀμέσως αἰσθη-
 τές στήν ἑλληνική κοινωνία. Ἡ ἐπιδείνωση τῆς οἰκονομίας καί ἡ κήρυξη τῆς
 μερικής πτώχευσης τοῦ δημοσίου ξαναφέρνουν μαζί μέ τήν πολιτική ἀστάθεια
 καί τό γλωσσικό ζήτημα. Τό γλωσσικό ζήτημα πού στήν περίοδο μετά τό 1922
 παίρνει διαφορετικές διαστάσεις¹ χρησιμεύει αὐτή τή φορά ὡς ἰδεολογικό ὄπλο
 στά πλαίσια τῶν ἐνδοαστικῶν συγκρούσεων. Ἡ συντηρητική μερίδα τῆς ἀστικής
 τάξης πού ἐκφράζεται πολιτικά μέ τό Λαϊκό κόμμα θά χρησιμοποιοῦσε τό γλωσ-
 σικό ζήτημα ὡς φόβητρο γιά ὀλόκληρη τήν ἀστική τάξη συνδυάζοντάς το μέ τίς
 διεκδικήσεις τοῦ ταξικοῦ τῆς ἀντιπάλου. Ἡ μέθοδος αὐτή εἶχε βέβαια ἐφαρμο-
 στεῖ καί παλιότερα μέ τά γεγονότα τῆς Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας.
 "Ἐτσι λοιπόν κι αὐτή τήν περίοδο, λίγους μήνες πρὶν ἀπό τήν παραίτηση τοῦ
 Ἐ.Βενιζέλου, θά ἀρχίσει μιὰ συνδυασμένη ἐπίθεση ἐναντίον ὀρισμένων στελεχῶν
 τῆς ἐκπαίδευσης πού διακηρύσσουν τήν πίστη τους στό δημοτικισμό καί εὐνοοῦν
 τή δημοτική γλώσσα μέσα στό σχολεῖο. Ὁ καθηγητής τοῦ γυμνασίου Καβάλλας
 Σωτηράκης καί ὁ διευθυντής τοῦ Διδασκαλείου Λαμίας Παπαμαῦρος θά κατηγορη-
 θοῦν "ἐπί κομμουνισμῶ". Σχολιάζοντας αὐτές τίς δύο περιπτώσεις τό ἐπίσημο
 ὄργανο τῆς Ὁμοσπονδίας Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσως (ΟΛΜΕ) θά ἀναφερθεῖ
 σέ "μερικούς κυρίους πού θέτουν ὑπέρ πᾶσαν ἄλλην ἔνδειξις κοινωνικοῦ ἐν-
 διαφέροντος αὐτῶν τό γλωσσικό ζήτημα" καί πού "χρησιμοποιοῦντες ὄπλον ἀπο-
 τελεσματικόν, σπεύδουν θορυβοῦντες νά χαρακτηρίσουν ὡς κομμουνιστάς τοὺς
 δημοτικιστάς καθηγητάς, ἐπωφελοῦμενοι τῆς γενικῆς νευρικότητος, ἥτις ἐπι-
 κρατεῖ πρό τοῦ φάσματος τοῦ κομμουνιστικοῦ κινδύνου καί πρό τῶν ἀποπειρῶν
 πρὸς διασάλευσιν τῆς τάξεως..."². Τό ἀπόσπασμα αὐτό εἶναι ἀρκετά ἀποκαλυπτι-
 κό. "Ἄν καί στό σχόλιο δέν μπορεῖ νά ἐντοπιστεῖ κοινωνικά ἡ ἀντίδραση καί
 δέν γίνεται διερεύνηση τῶν λόγων πού εὐνοοῦν τή σύζευξη δημοτικῆς-κομμουνι-
 σμοῦ, μᾶς παρουσιάζεται ὡστόσο τό γενικό κλίμα αὐτῆς τῆς περιόδου, "ἡ γενική
 νευρικότης", πού χαρακτηρίζει τήν ἀστική τάξη καί πού εἶναι συνέπεια τῶν τριῶν
 παραγόντων πού ἀναλύσαμε στά προηγούμενα. Ἡ γενική νευρικότης πού ἀναφέρει
 τό σχόλιο τῆς ΟΛΜΕ θά ἐνταθεῖ σέ λίγους μήνες καί θά χαρακτηρίσει τόσο τήν

1. Ἄννα Φραγκουδάκη, Ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση καί φιλελεύθεροι διανοού-
 μενοι, ὁ.π.σ.66.

2. "Ἐκπαίδευσις καί καλοθεληταί", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 67, Ἰανουάριος 1932,
 σ. 193-195.

οικονομική καὶ κοινωνική ὑποδομή ὅσο καὶ τὴν ἰδεολογική ὑπερδομή τοῦ ἑλλη-
νικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ αὐτῆς τῆς περιόδου.

Ἡ παραίτηση τοῦ Ἐ.Βενιζέλου καὶ οἱ ἀσταθεῖς πολιτικοὶ συνασπισμοὶ ὡς
τὸ 1933 πού τὸ λαϊκὸ κόμμα κατορθώνει νὰ σχηματίσει αὐτοδύναμη κυβέρνησι,
δυνάμωσαν τὶς ἐπιθέσεις τῆς συντηρητικῆς μερίδας τῆς ἀστικῆς τάξης ἐναντίον
τῶν ὁπαδῶν τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929. Ἡ πίεσι αὐτῆ πού ἀσκει-
ται κυρίως ἀπὸ τὸν τύπο θά ἐξαναγκάσει τὸ ὑπουργεῖο παιδείας νὰ ἀναθέσει στὸ
διευθυντὴ τῆς μ. ἐκπαίδευσι Χριστ. Λέφα τὴν διερεύνησι τῶν καταγγελιῶν πού
γίνονται ἐναντίον ἐκπαιδευτικῶν "ἐπὶ κομμουνισμῶ". Τὸ ὑπόμνημα πού ὑποβάλλει
στὸ Ἰπουργεῖο ὁ Χριστ. Λέφας εἶναι ἀποστομωτικὸ γιὰ τὰ συντηρητικὰ στοιχεῖα.
Ἀφοῦ ἀναλύσει τοὺς λόγους γιὰ τοὺς ὁποίους θεωρεῖ ὅτι προῆλθε αὐτὴ ἡ φήμη,
θά γράφει ὅτι "ἐν συμπεράσματι δύναμαι νὰ εἶπω ὅτι ἡ ἐκπαίδευσις δέν εἶναι
κομμουνιστικὴ..." καὶ ὅτι "μεταξὺ τῶν λειτουργῶν τῆς μέσης ἐκπαίδευσις ἐλά-
χιστα παρουσιάσθησαν κρούσματα ὑπόπτων ἐπὶ κομμουνισμῶ"¹. Ἡ ἔκθεσι αὐτῆ
τοῦ Χρ. Λέφα θά ἀναγκάσει βέβαια τὰ συντηρητικὰ στοιχεῖα τῆς ἀστικῆς τάξης
νὰ δηλώσουν πὺς οἱ δάσκαλοι καὶ οἱ καθηγητὲς μένουσι σταθεροὶ "εἰς τὰς ὑγιεῖς
ἀρχὰς τῆς ἐκπαίδευσις" ἀλλὰ δέν θά σταματήσῃ τὴν πολεμικὴν τους. Τὰ πυρὰ
θά στραφοῦν τώρα στοὺς ἐμπνευστὲς τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929.
Ἔτσι τὸ γνωστὸ ἐκκλησιαστικὸ περιοδικὸ "Ζωή" θά σχολιάσει ὡς ἐξῆς τὴν ἔκ-
θεσι τοῦ Χριστ. Λέφα: "Ἐκεῖνο ὅμως τὸ ὅποσον καὶ ὁ κ. Τμηματάρχης καὶ οἱ
ἀπολογηταὶ τῆς "μεταρρύθμισης" δέν μᾶς ἐξηγοῦν εἶναι τοῦτο: Διατί μεταθέτουσι
τὸ ζήτημα εἰς τοὺς διδασκάλους, ἐνῶ ὁ μέγας κίνδυνος δέν προέρχεται ἀπὸ
τοὺς ὀλίγους ἢ πολλοὺς κομμουνιστὰς ἢ ἀριστεροὺς διδασκάλους, ἀλλ' ἀπὸ τοὺς
ἐν τῷ κέντρῳ εὕρισκομένους, τοὺς διοικοῦντας τὴν παιδείαν καὶ χαράσσοντας
τὴν κατεύθυνσιν τῆς ἐν τῷ σχολείῳ ἀγωγῆς. Ἐάν αὐτοὶ-οἱ ἐπιτελεῖς τῆς "με-
ταρρύθμισης"-δέν εἶχαν φρονήματα, οἱ κομμουνισταὶ διδάσκαλοι ἦσαν τὸ πλέον
ἀκίνδυνον στοιχεῖον, πού θά ἐξέλιπεν ἐντὸς τῶν ἡμερῶν, διότι θά ἤξευρεν, ὅτι

1. "Περὶ τοῦ κομμουνισμοῦ εἰς τὴν ἐκπαίδευσιν (Ἰπόμνημα τοῦ διευθυντοῦ τῆς
Μέσης Ἐκπαίδευσις Χριστ. Β.Λέφα πρὸς τὸ Σεβαστὸν Ἰπουργεῖον Παιδείας καὶ
Θρησκευμάτων)", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 77, Ἰανουάριος 1933, σ. 226-228

τήν ἐπομένην τῆς ἀνακαλύψεως του θά διακόψη πᾶσαν σχέσιν μέ τό δημόσιον ταμεῖον"¹. Πολύ σύντομα οἱ εὐσεβεῖς πόθοι τῶν κύκλων τῆς "Ζωῆς" θά ὑλοποιηθοῦν στό πρόσωπο τοῦ ὑπουργοῦ παιδείας θ.Τουρκοβασίλη πού θά δηλώσει μέ κάποιον κομπασμό στή IB ἕν γενική συνέλευση τῶν καθηγητῶν τῆς μέσης ἐκπαίδευσης: "Εὐθύς ὡς ἀνέλαβον τό ὑπουργεῖον, ἐνόμισα ὅτι θά ἔπρεπε νά ἀπομακρυνθοῦν ἀπό τάς κεντρικάς ὑπηρεσίας τά πρόσωπα αὐτά, τά ὅποια ἐπίεζον καταθλιπτικῶς τήν ἐκπαίδευσιν. Οὐδέν προσωπικόν εἶχον ἐναντίον αὐτῶν, τό τονίζω ἐπισημῶς, μάλιστα δέ αἰσθάνομαι συμπάθειαν πρός αὐτά. Διαφωνῶν ὁμως ὡς πρός τάς ἐκπαιδευτικάς ἀντιλήψεις των καί μή δυνάμενος μέ τοιοῦτον ἐπιτελεῖον νά δώσω τήν δέουσαν κατεύθυνσιν εἰς τήν Ἑλληνική Παιδείαν, ἀπεμάκρυνα αὐτά κατά τόν γνωστόν τρόπον καί οὕτω ἀφέθησαν οἱ λειτουργοί τῆς Παιδείας ἐλεύθεροι νά συνεχίσουν τό ἔργον των καί ἀφοσιωθοῦν μέ πίστιν εἰς αὐτό μή πιεζόμενοι ὑπό τοῦ κέντρου"². Ὁ ὕδιος ὑπουργός θά πετύχει τήν ψήφισιν στή Βουλῆ καί στή Γερουσία τριῶν σημαντικῶν νομοσχεδίων, "περὶ ἀστικῶν σχολείων" (νόμος 5874 τοῦ 1933), "περὶ ἰδρύσεως παιδαγωγικῶν ἀκαδημιῶν" (νόμος 286 τοῦ 1933) καί "περὶ διδακτικῶν βιβλίων" (νόμος 5911 τοῦ 1933). Μ'αὐτόν τόν τελευταῖον νόμον ἡ γλωσσική προσπάθεια τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 ἀνακόπτεται, μιά καί ἡ δημοτική γλῶσσα θά περιοριστεῖ ἀρχικά στίς τέσσερις πρῶτες τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καί θά διδάσκηται, δύο χρόνια ἀργότερα, μόνο στίς τρεῖς πρῶτες τάξεις.³

Ἡ παρέμβαση τῶν φιλελεύθερων διανοοῦμενων καί πρωτεργατῶν τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 στή νέα ἐκπαιδευτική πολιτική τοῦ Λαϊκοῦ κόμματος δέν εἶναι ἀποτελεσματική. Ὁ Α. Δελμούζος θά κατακρίνει τά παραπάνω νομοσχέδια⁴ καί θά τιμωρηθεῖ πειθαρχικά ἀπό τόν ὑπουργό παιδείας θ.Τουρ-

1. Περ. Ζωή, ἀρ. φύλ. 1073, 17 Ἰανουαρίου 1933, σ.24.

2. "Πρακτικά IB Ἑνικῆς Συνελεύσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσεως", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ.φύλ.83-84, Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1933,σ.13.

3. Μέ τό Νομοθετικό Διάταγμα τῆς 2ας Νοεμβρίου 1935.

4. Ἄ. Δελμούζου, "Ἡ νέα ἐκπαιδευτική ἀπόπειρα", ἔφημ. Ἐλεύθερον Βῆμα, 21 καί 22 Σεπτεμβρίου 1933.

τήν ἐπομένην τῆς ἀνακαλύψεώς του θά διακόψῃ πᾶσαν σχέσιν μέ τό δημόσιον ταμεῖον"¹. Πολύ σύντομα οἱ εὐσεβεῖς πόθοι τῶν κύκλων τῆς "Ζωῆς" θά ὑλοποιηθοῦν στό πρόσωπο τοῦ ὑπουργοῦ παιδείας θ.Τουρκοβασίλη πού θά δηλώσει μέ κάποιον κομπασμό στή IB ἔνδειξη συνέλευση τῶν καθηγητῶν τῆς μέσης ἐκπαίδευσης: "Εὐθύς ὡς ἀνέλαβον τό ὑπουργεῖον, ἐνόμισα ὅτι θά ἔπρεπε νά ἀπομακρυνθοῦν ἀπό τάς κεντρικάς ὑπηρεσίας τά πρόσωπα αὐτά, τά ὅποια ἐπίεζον καταθλιπτικῶς τήν ἐκπαίδευσιν. Οὐδέν προσωπικόν εἶχον ἐναντίον αὐτῶν, τό τονίζω ἐπισημῶς, μάλιστα δέ αἰσθάνομαι συμπάθειαν πρός αὐτά. Διαφωνῶν ὅμως ὡς πρός τάς ἐκπαιδευτικάς ἀντιλήψεις των καί μή δυνάμενος μέ τοιοῦτον ἐπιτελεῖον νά δώσω τήν δέουσαν κατεύθυνσιν εἰς τήν Ἑλληνικήν Παιδείαν, ἀπεμάκρυνα αὐτά κατά τόν γνωστόν τρόπον καί οὕτω ἀφέθησαν οἱ λειτουργοί τῆς Παιδείας ἐλεύθεροι νά σπυρνεύσιν τό ἔργον των καί ἀφοσιωθοῦν μέ πίστιν εἰς αὐτό μή πιεζόμενοι ὑπό τοῦ κέντρου"². Ὁ ἴδιος ὑπουργός θά πετύχει τήν ψήφιση στή Βουλῇ καί στή Γερουσίᾳ τριῶν σημαντικῶν νομοσχεδίων, "περὶ ἀστικῶν σχολείων" (νόμος 5874 τοῦ 1933), "περὶ ἰδρύσεως παιδαγωγικῶν ἀκαδημιῶν" (νόμος 286 τοῦ 1933) καί "περὶ διδακτικῶν βιβλίων" (νόμος 5911 τοῦ 1933). Μ'αὐτόν τόν τελευταῖον νόμον ἡ γλωσσική προσπάθεια τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 ἀνακόπεται, μιά καί ἡ δημοτική γλῶσσα θά περιοριστεῖ ἀρχικά στίς τέσσερις πρῶτες τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καί θά διδάσκεται, δύο χρόνια ἀργότερα, μόνο στίς τρεῖς πρῶτες τάξεις.³

Ἡ παρέμβαση τῶν φιλελεύθερων διανοομένων καί πρωτεργατῶν τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 στή νέα ἐκπαιδευτική πολιτική τοῦ Λαϊκοῦ κόμματος δέν εἶναι ἀποτελεσματική. Ὁ Α. Δελμούζος θά κατακρίνει τά παραπάνω νομοσχέδια⁴ καί θά τιμωρηθεῖ πειθαρχικά ἀπό τόν ὑπουργό παιδείας θ.Τουρ-

1. Περ. Ζωή, ἀρ. φύλ. 1073, 17 Ἰανουαρίου 1933, σ.24.

2. "Πρακτικά IB Ἐνδεικτικῆς Συνελεύσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσεως", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ.φύλ.83-84, Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1933, σ.13.

3. Μέ τό Νομοθετικό Διάταγμα τῆς 2ας Νοεμβρίου 1935.

4. Α. Δελμούζου, "Ἡ νέα ἐκπαιδευτική ἀπόπειρα", ἔφημ. Ἐλεύθερον Βῆμα, 21 καί 22 Σεπτεμβρίου 1933.

κοβασίλη¹. Οί εκπαιδευτικοί τῆς μέσης ἐκπαίδευσης θά ὑποστηρίξουν τή δημοτική γλώσσα ψηφίζοντας τήν ἐπόμενη πρόταση: "Ἡ ἸΒ Γεν. Συνέλευσις ἀναγνωρίζουσα ὡς ὀρθήν τήν παιδαγωγικήν ἀρχήν ὅτι μοναδικόν γλωσσικόν ὄργανον διὰ τήν ἐπιτυχίαν τοῦ διδακτικοῦ ἔργου εἶναι ἡ μητρική γλώσσα, ἡ δι' ἡμᾶς τοὺς Ἕλληνας λεγομένη Δημοτική, ἐκφράζει τήν εὐχὴν ὅπως ἐπὶ τῇ βάσει τῆς ἀρχῆς ταύτης ρυθμισθῇ τὸ ζήτημα τῆς γλώσσης τῶν συνθέσεων"². Ἡ ἕδρα συνέλευση γιὰ τὸ ζήτημα τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος θά κάνει ἀποδεχτὴ τὴ πρόταση πῶς "διὰ τὸ ἀναλυτικόν πρόγραμμα ἡ Συνέλευσις δέν δύναται νά ἐκφράσῃ ἐγκύρως τήν γνώμην της, ἐφ' ὅσον τοῦτο δέν ἐφηρμόσθη πλήρως..."³. Οἱ προτάσεις αὐτές τῶν καθηγητῶν τῆς μέσης ἐκπαίδευσης θά συναντήσουν τήν ἀδιαφορίαν τοῦ ἀρμόδιου ὑπουργείου πού ἔχει ἀναθέσει στό νέο Ἐκπαιδευτικόν Συμβούλιον⁴ τή σύνταξη νέου ἀναλυτικοῦ καί ὠρολογίου προγράμματος τῆς δημοτικῆς καί τῆς μ. ἐκπαίδευσης.

Σ' αὐτὴ τῇ νέα πολιτικῇ φάσῃ ἀρχίζουν νά ὀλοκληρῶνται οἱ ὅροι πού θά συντελέσουν στήν ἀποτυχία τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 καί συνακόλουθα στήν τροποποίηση τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ 1931. Ὁ βιαστικός τρόπος μέ τόν ὁποῖο ἐφαρμόστηκε ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1929⁵, οἱ κοινωνικοὶ καί πολιτικοὶ

1. Βλ. Ἀ. Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα, ὁ.π.σ.308-323 ὅπου παρατίθενται καί τὰ ἐπίσημα σχετικά ἔγγραφα.

2. "Πρακτικά ἸΒ Γενικῆς Συνελεύσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσως", ὁ.π.σ.79.

3. ὁ.π.σ.77.

4. Στή θέση τῶν εκπαιδευτικῶν συμβούλων, Καψάλη, Παῦδούση, Σταματέλου, Κουντουρᾶ καί Μαρίας Ἀμαριώτου πού ἀπολύθησαν, διορίζονται οἱ καθηγητές τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, Ἐξαρχόπουλος, Λούβαρης καί Μαλτέζος. Οἱ καθηγητές τῆς μ. ἐκπαίδευσης ζητοῦν "νά ἀποκλεισθῇ ἡ συμμετοχή τῶν καθηγητῶν τοῦ Πανεπιστημίου εἰς τὸ Ἐκπαιδευτικόν Συμβούλιον", Βλ. "Πρακτικά ἸΒ Γενικῆς Συνελεύσεως...", ὁ.π.σ.83.

5. Κάποιοι ἀόριστοι ὑπαινεγμοὶ γι' αὐτὴ τῇ βιασύνῃ διακρίνεται κανεὶς καί στά λεγόμενα τοῦ Ἀ. Δελμούζου "θά νόμιζα πρὸς τὸ παρόν ἱκανοποιητικό, ἂν κατορθώναμε νά παραμερίσωμε ὀριστικά τήν πιεστική γιὰ τὰ παιδιά μονομέρεια τῆς ὀργάνωσής μας, ἀνυίγοντας πραγματικά καί ὄχι μόνο στό χαρτί καί ἄλλους δρόμους γιὰ γενική καί ἐπαγγελματική μόρφωση", Ἀ. Δελμούζου, Ἀπὸ τὸ σχολεῖο Ἐργασίας, ὁ.π.σ.36.

οροι που καθόρισαν το χαρακτήρα της, όπως τους αναλύσαμε πιο πάνω, αποτέλεσαν τις έγγενεις αίτιες για την άποτυχία της μεταρρύθμισης. "Αν προσθέσουμε ακόμα την όξυνση των ένδοαστικών αντιθέσεων που ξεσπάει από το 1932 και ύστερα, έξαιτίας της μερικής χρεωκοπίας της δημόσιας οικονομίας και της δραστηριοποίησης των λαϊκών στρωμάτων, μπορούμε να καταλάβουμε τον ιδιαίτερο ζήλο που έδειξαν τα συντηρητικά στρώματα της αστικής τάξης στην εξασφάλιση του κοινωνικού έλέγχου μέσα από τους κρατικούς μηχανισμούς. 'Η προσπάθεια αυτή θά έχει εύνοικά αποτελέσματα για τη συντηρητική αστική τάξη άμέσως μετά από το άποτυχημένο βενιζελικό πραξικόπημα του 1935. 'Η έγκαθάριση των κρατικών μηχανισμών που ανέλαβε το Λαϊκό κόμμα το 1933 από τα βενιζελικά και δημοκρατικά στοιχεία θά ολοκληρωθεί το 1935¹. 'Ο σχολικός μηχανισμός δέν θά αποτελέσει έξαίρεση σ'αυτόν τον κανόνα. 'Η καταπάτηση των φιλελεύθερων θεσμών από τα συντηρητικά στρώματα², ή προβολή των άξιων της παράδοσης που συνοδεύεται από την άπόρριψη του δημοτικισμού και της έκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ταυτίζοντάς τα μέ τον κομμουνισμό, θά αποτελέσουν τον κύριο ιδεολογικό πυρήνα των συντηρητικών στρωμάτων που θά διοχετευθεί ταυτόχρονα και στο σχολικό μηχανισμό.

'Από το 1933 ο θ. Τουρκοβασίλης θά διακηρύξει πώς "ή ήμετέρα Κυβέρνησις απέδωκεν ιδιαίτεράν όλως προσοχήν εις τό 'Υπουργείον της Παιδείας και έδήλωσεν έξ αρχής ότι την έκπαίδευσιν των τέκνων του 'Ελληνικού λαού τοπο-

1. Κωνσταντίνου Τσουκαλά, 'Η έλληνική τραγωδία, ό.π.σ.31-32.

2. Μετά το κίνημα της 1ης Μαρτίου 1935 τά συνδικαλιστικά δικαιώματα των ύπαλλήλων καταργήθηκαν: "Τό Κράτος έκπροσωπούμενον ύπό της νομίμου κυβερνήσεως της χώρας...κατήργησε την μονιμότητα των ύπαλλήλων, διέλυσε τάς δημοσιολογικές οργανώσεις, κατήργησε την αίρετήν αντιπροσώπευσιν αυτών...έξήλειψε πέν έχνος αυτοδιοικήσεως αυτών, κατήργησεν όλους τους καταστατικούς νόμους..."; Δελτίον ΛΜΕ, άρ. φύλ. Α', Μάιος 1935, σ. 1-2. Περιοριζόμαστε βέβαια στην εκπαίδευση, μιά και είναι γνωστό πώς έκτός από κάμποσους στρατιωτικούς που έκτελέστηκαν, εκατοντάδες πολίτες σύρθηκαν στις φυλακές και στην έξορία χωρίς δίκη.

θετεῖ ἐπὶ βάσεως Ἑθνικῆς καὶ θρησκευτικῆς"¹. Ταυτόχρονα θά ὑποστηρίξει πῶς οἱ δάσκαλοι ἐπειδὴ δέν εἶχαν πάρει κλασική μόρφωσηπροσβλήθηκαν ἀπό τό μικρόβιο τῶν ἐθνοφθόρων ἰδεῶν, ἐνῶ ἀντίθετα οἱ καθηγητές τῆς μ. ἐκπαίδευσης χάρη στήν κλασική μόρφωση ἔμειναν ὑγιεῖς. Τό ἀντίδοτο κατά συνέπεια εἶναι ὀλοφάνερο: "Ἔνεκα τούτου ὑπεβάλαμεν νομοσχέδιον, διὰ τοῦ ὁποῦ ρυθμίζεται ἡ μόρφωσις τῶν μελλόντων διδασκάλων. Κλασική ἐκπαίδευσις καὶ διετής φοίτησις εἰς τὰς νεοῦδρουσμένας παιδαγωγικὰς Ἀκαδημίας. Μόνον οὕτω θά ἀποκτήσῃ ὁ μέλλων διδάσκαλος πάντα τὰ προσόντα, ἅτινα τοῦ εἶναι ἀπαραίτητα διὰ νά ἀνταπεξέλθῃ εἰς τό ἀληθῶς δυσχερές ἔργον του"². Ἐνα χρόνο ἀργότερα ὁ τότε γεν. γραμματέας τοῦ ὑπουργείου παιδείας Γ. Παλαιολόγος θά ἀπαριθμήσῃ τοὺς γενικότερους σκοποὺς καὶ καθορίζουν τόν ἐκπαιδευτικόν σκοπόν: "Ἡ τήρησις ἀλ-βήτων τῶν Ἑλληνικῶν ἠθῶν, ἐθῶν καὶ παραδόσεων, ἡ ἐμμονή εἰς τὴν πάτριον θρησκείαν, ἡ ἀγάπη καὶ ἡ τήρησις τῆς ἐθνικῆς κληρονομίας, ἡ προάσπισις καὶ ἐνίσχυσις τῆς Ἑλληνικῆς Πατρίδος, ὥστε νά ἀσφαλισθῇ εἰς ταύτην ἀπόσκοπτος ἡ αὐτόνομος διαβίωσις καὶ προκοπή μεταξύ τῶν λοιπῶν λαῶν τῆς Γῆς"³. Ἡ προσπάθεια λοιπόν τῶν συντηρητικῶν στρωμάτων αὐτῆς τῆς περιόδου εἶναι νά διοχετεύσουν χάρη στήν κατάκτηση τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας ἀποκλειστικὰ τὰ ἐθνικιστικὰ ἰδανικά. Καὶ οἱ φιλελεύθεροι βέβαια διανοούμενοι ὑπερασπίζονται αὐτά τὰ χρόνια μέ συνέπεια τό ἐθνικόν συμφέρον. Ἀναγνωρίζουν ὅμως ταυτόχρονα ὅτι "τό ἐθνικόν ἰδεῶδες δέν εὐρίσκεται εἰς ἀντίφασιν ἀλλὰ πλήρη ἀρμονίαν καὶ πρὸς τό "Ἀνθρωπιστικόν" ἰδεῶδες, τό συνιστάμενον εἰς τὴν ἀλληλεγγύην καὶ τὴν εἰρηνικὴν συνεργασίαν τῶν λαῶν, καθὼς καὶ πρὸς τό "Κοινωνικόν" ἰδεῶδες, τό συνιστάμενον εἰς τὴν ἀπόδοσιν κοινωνικῆς δικαιοσύνης, εἰς τὴν κατάργησιν τῆς ἐκμεταλλεύσεως τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τόν ἄνθρωπον"⁴. Οἱ ἐκπρόσω-

1. "Πρακτικά ΙΒ Ἑθνικῆς Συνελεύσεως ΟΛΜΕ", ὄ.π.σ.13.

2. ὄ.π.σ. 14.

3. "Πρακτικά ΙΓ Ἑθνικῆς Συνελεύσεως ΟΛΜΕ", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 93-94, Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1934, σ.25

4. Ὁμιλία τοῦ Γ. Παπανδρέου στή ΙΓ ἑθνική συνέλευση τῆς ΟΛΜΕ. Βλ. "Πρακτικά ΙΓ Ἑθνικῆς Συνελεύσεως ΟΛΜΕ", ὄ.π.σ.21

ποι αντίθετα τῶν συντηρητικῶν στρωμάτων θά ἀντιπαραθέσουν τόν "ἔθνισμό" ἐτό διεθνισμό προβάλλοντας ἀποκλειστικά σχεδόν τά ἔθνικὰ ἰδανικά. "Τό δῆλημα, λοιπόν, μεταξύ τοῦ ὁποῦ ὀφείλει νά ἐκλέξη τό κράτος καί ἡ νεολαία, εἶναι: Ἐθνισμός ἢ διεθνισμός...Μετά τά ἀνωτέρω ἐκτεθέντα ἡ ἐπιλογή εἶναι ἐνδεδειγμένη δι' ἡμᾶς καί ἡ ἀπάντησις σαφῆς ὑπέρ τοῦ πρώτου τῶν μελῶν τοῦ διλήμματος..."¹ .Γι' αὐτό τό λόγο καί ὁ ἔθνικός φρονηματισμός θά ἀρχίσει νά καλλιεργεῖται ὡς ὁ ἀποκλειστικός σκοπός τοῦ σχολείου. Σχολιάζοντας ἡ διοίκηση τῆς ΟΛΜΕ αὐτή τήν ἔντονη καί ἀποκλειστική προβολή τῶν ἔθνικῶν ἰδανικῶν καί ἐπιχειρώντας κατά κάποιον τρόπο νά συμβιβαστεῖ μέ τή νέα πολιτική πραγματικότητα τοῦ 1935 θά γράφει πῶς σχετικᾶ μέ τό περιεχόμενο τῶν ἔθνικῶν ἐπιδιώξεων τοῦ σχολείου "αἱ διῆστώμεναι ἀντιλήψεις κεῖνται ἀμφότεραι μεταξύ σαβινισμού ἀφ' ἑνός καί διεθνισμού ἀφ' ἑτέρου. Δέν ἀκίνητοῦσιν ὁμως ἐν τῇ θέσει ταύτῃ παρατηρεῖται τάσις τῶν μέν πρὸς τά δεξιὰ, τῶν δέ πρὸς τόν διεθνισμόν. Τήν πρὸς τά δεξιὰ ταύτην στροφὴν τῶν περὶ ἔθνικῆς παιδείας ἀντιλήψεων ὀρθῶς ἐνισχύει τό Ἔργον Παιδείας"².

Ε. Προγράμματα τοῦ 1935: ἡ στροφή πρὸς τόν κλασικισμό

Αὐτή ἡ πρὸς τά "δεξιὰ στροφή" θά ἔχει ἄμεσο ἀντίχτυπο καί στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ σύνταξη νέου ἀναλυτικοῦ προγράμματος εἶναι ἀπὸτέλεσμα αὐτῆς τῆς νέας πολιτικῆς καί ἰδεολογικῆς ἀντίληψης τῶν συντηρητικῶν στρωμάτων τῆς ἀστικῆς τάξης πού πετυχαίνουν τό 1935 νά κυριαρχήσουν στοὺς μηχανισμούς τοῦ κράτους ἐκτοπίζοντας, μέ βίαιον πολλές φορές τρόπο, τοὺς φιλελεύθερους ἐκπροσώπους τῆς ἀστικῆς τάξης. Οἱ ἐπιδιώξεις βέβαια αὐτῶν τῶν

1. Αὐτή ἦταν ἡ θέση τοῦ Γ. Παλαιολόγου πού συγκρούεται ἰδεολογικά μέ τόν Γ. Παπανδρέου στήν ἴδια συνέλευση. Βλ. ὀ.π.σ.31-32.

2. Δελτίον ΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 2α, Ὀκτώβριος 1935, σ. 33-34 (ἡ ὑπογράμμιση δική μας).

συντηρητικῶν στρωμάτων δέν ἐξαντλοῦνται μόνο στήν ἐνδοαστική διαμάχη ἀλλά ἀφοροῦν τό σύνολο τοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ. Τά στρώματα αὐτά, πού οἰκονομικά περιλάμβαναν ὀρισμένους οἰκονομικούς κύκλους¹ καί πού ἐκφράζονταν πολιτικά μέ τό λαϊκό κόμμα τοῦ Τσαλδάρη, τούς "Ἐλευθερόφρονες" τοῦ Μεταξᾶ καί τήν ὀμάδα τοῦ Κονδύλη, θά ἐπιδιώξουν ἀρχικά τήν κατάκτηση τῆς πολιτικῆς κυριαρχίας καί στή συνέχεια, ἐξαιτίας τῆς ἰδιόμορφης οἰκονομικῆς ἀνάπτυξης πού ἀναλύσαμε πρὸ πάνω, τῆς ἀξανάμενης ἐκλογικῆς ἐπιρροῆς τοῦ ταξικοῦ ἐχθροῦ², τῶν ἀπεργιῶν καί τῶν συγκρούσεων πού παίρνουν πανελλαδικές διαστάσεις³ καί τῶν ξένων παρεμβάσεων στήν ἐσωτερική πολιτική⁴, θά πετύχουν τήν παλινόρθωση "μέ τή συγκατάθεση τοῦ Βενιζέλου καί τῶν δημοκρατικῶν κομμάτων"⁵ καί θά ἐπιβάλουν τελικά τή δικτατορία τῆς 4ης Αὐγούστου 1936.

Τά στρώματα αὐτά πού μποροῦν νά χαρακτηριστοῦν ὡς τό "ἄρχον συγκρότημα" τῆς ἀστικής τάξης αὐτή τήν περίοδο συντηροῦν ἀκόμα βασικά στοιχεῖα τῆς προαστικῆς ἰδεολογίας. Γι' αὐτό τό λόγο ταυτόχρονα μέ τήν κατάκτηση τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας θά ἐπιχειρήσουν νά κυριαρχήσουν καί στό ἰδεολογικό ἐπίπεδο διοχετεύοντας τά στοιχεῖα αὐτῆς τῆς ἰδεολογίας τους μέσα στό σχολικό μηχανισμό. Δέν εἶναι λοιπόν παράδοξο τό γεγονός πώς ἀντιστρατεύονται τίς φιλελεύθερες ἀστικές ἀντιλήψεις, ταυτίζοντάς τες μέ τά συμφέροντα τοῦ ταξικοῦ ἐχθροῦ, καί ἐπιχειροῦν νά διοχετεύσουν στό σχολικό μηχανισμό βασικά

-
1. Στό προσωπικό ἡμερολόγιο τοῦ Ι. Μεταξᾶ ἀναφέρονται οἱ πρὸ ἰσχυροῦ ἀπό αὐτούς τούς κύκλους. Βλ. Ι. Μεταξᾶς, Τό προσωπικό του ἡμερολόγιο 1933-1941. τόμ. Δ', ἐπιμ. Φαίδων Βρανᾶς, Ἰκαρος, Ἀθήνα 1960, σ. 107, 109, 111 κλπ.
 2. Στίς ἐκλογές τοῦ 1932 τό κομμουνιστικό κόμμα παίρνει 5% τῶν ψήφων, τό 1933 6% καί, χάρι στήν πολιτική τοῦ "λαϊκοῦ μετώπου", 9,59% στίς ἐκλογές τοῦ 1935.
 3. Νίκος Γ. Σβορώνος, ὀ.π.σ. 131.
 4. Βλ. Γιάννης Ἀνδρικόπουλος, Οἱ ρίζες τοῦ ἑλληνικοῦ φασισμού, ἐκδ. "Διογένης", Ἀθήνα 1977..
 5. Νίκος Γ. Σβορώνος, ὀ.π.σ. 131.

στοιχεία της ιδεολογίας τους. Ούτε είναι ακόμα παράδοξο τό γεγονός πώς λίγο πρίν καί κατά τή διάρκεια τῶν ἀγῶνων τους γιά τήν κατάκτηση τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας ἔστρεψαν τήν προσοχή τους στό βασικότερο ἰδεολογικό μηχανισμό τοῦ κράτους, τό σχολεῖο. Γιατί εἶναι γεγονός πώς "καμιά κοινωνική τάξη δέν εἶναι σέ θέση νά διατηρηθεῖ στήν πολιτική ἐξουσία ἄν δέν ἀσκεῖ συγχρόνως τήν ἡγεμονία της μέσα στους ἰδεολογικούς μηχανισμούς τοῦ κράτους"¹.

Ἡ ὀργάνωση κατά συνέπεια τῆς σχολικῆς γνώσης, ὅπως παρουσιάζεται στό πρόγραμμα τοῦ 1935 ἀποτελεῖ ἡ ἴδια τό συγκεκριμένο κοινωνικό γεγονός τῆς ἐπιβολῆς καί τῆς ὑλοποίησης τῆς ιδεολογίας αὐτῶν τῶν κοινωνικῶν στρωμάτων μέσα στό σχολικό μηχανισμό. Ἔτσι, σέ ἀπόλυτη συμφωνία μέ τήν ἀντίληψη τοῦ ἰδιαίτερου βάρους τῆς παράδοσης καί τῶν ἐθνικιστικῶν ἰδανικῶν πού ἐπιχειροῦν νά ἐγχαράξουν αὐτά τά στρώματα, τό μάθημα τῶν λατινικῶν ξαναγίνεται μέ τόν ἀναγκαστικό νόμο "περὶ τροποποιήσεως καί συμπληρώσεως ἐκπαιδευτικῶν κλπ. νόμων" τῆς 2ας Νοεμβρίου 1935 (Φ.Ε.Κ 519Α) ὑποχρεωτικό γιά τίς τέσσερις τελευταῖες τάξεις τοῦ γυμνασίου. Στό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1935 τά λατινικά θά γίνουν καί πάλι ὑποχρεωτικό μάθημα. Ἡ ἀξία τοῦ μαθήματος πού δέν ἀμφισβητήθηκε ποτέ ἀπό τοὺς συντηρητικούς ἐκπροσώπους τῆς ἀστικῆς τάξης θά προβληθεῖ καί τούτη τή φορά μέ ἰδιαίτερο ζῆλο. Τό σύνθημα "τά λατινικά ὡς παράγων ἀναγεννήσεως τῆς ἐπιστήμης ἐν Ἑλλάδι" θά ἀκουστεῖ ὄχι μόνο στό πανεπιστήμιο² ἀλλά καί ἀνάμεσα στό διδακτικό προσωπικό τῆς κ. ἐκπαίδευσης καί θά προταθεῖ ἡ ἀποψη "νά καθιερωθῇ ὡς ὑποχρεωτική ἡ διδασκαλία τῶν λατινικῶν ἀπό τῆς πρώτης γυμνασιακῆς τάξεως, εἰς τρόπον ὥστε οἱ μαθηταί νά ἐξοικειωθοῦν κατά τά πρῶτα τέσσερα ἔτη τῆς γυμνασιακῆς τῶν φοιτήσεως μέ τό γραμματικόν καί συντακτικόν μέρος τῆς λατινικῆς γλώσσης διὰ νά εἶναι οὕτως εἰς θέσιν εἰς τὰς δύο τελευταίας γυμνασιακάς τάξεις νά παρακολουθήσουν σοβαρωτέραν ἐργασίαν ἐπὶ τῶν λατινικῶν λογοτεχνημάτων, ἀνάλογον πρὸς ἐκείνην ἡ ὁποία γίνεται καί εἰς τά ἑλληνικά

1. Λουὶ Ἀλτουσέρ, θέσεις, ὀ.π.σ.86.

2. Χρίστου Κακνουκάγια, "Τά λατινικά ὡς παράγων ἀναγεννήσεως τῆς ἐπιστήμης Ἐν Ἑλλάδι", ἀνάτυπο ἀπό τό περ. Κοσμοθεωρία, τεῦχ. 6, Ἀθήνα 1932.

κεύμενα"¹. Ἡ πρόταση αὐτή βέβαια δέν ἔγινε ἀποδεκτὴ ἀπὸ τὸ Ἐκπαιδευτικὸ Συμβούλιο πού ἀρκέστηκε ὡστόσο νά ὑποχρεώσει τοὺς μαθητές τῶν τεσσάρων τελευταίων τάξεων νά παρακολουθοῦν τρεῖς ὥρες τήν ἐβδομάδα τὸ μάθημα τῶν λατινικῶν.

Τὸ πρόγραμμα ὡστόσο τοῦ 1935 σέ σύγκριση μέ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931, ὅπως τὰ ἀναλύσαμε στὸ πρῶτο μέρος τῆς διατριβῆς μας, ἐκτός ἀπὸ τὴν ἀλλαγὴ τοῦ χαρακτήρα τῶν λατινικῶν καὶ τῶν οἰκοκυρικῶν (γιὰ τὰ γυμνάσια θηλέων) δέν παρουσιάζει σημαντικὲς τροποποιήσεις ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης. Τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἐλαττώνεται κατὰ μίαν ὥρα καὶ τῶν νέων ἑλληνικῶν κατὰ τρεῖς ὥρες τὴν ἐβδομάδα. Ἀντίθετα τὰ θρησκευτικὰ αὐξάνονται κατὰ μίαν ὥρα καθὼς καὶ τὰ μαθηματικά, φυσιολογιστικά καὶ ἱστορία κατὰ τέσσερις, μίαν καὶ δύο ὥρες ἀντίστοιχα. Αὐτές οἱ τροποποιήσεις στὴν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης δέν ἀλλάζουν, ὅπως ἔχουμε ἐπισημάνει, τὸν προσανατολισμὸ τῆς σχολικῆς γνώσης συγκριτικὰ μέ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931. Ἄν λάβουμε ὅμως ὑπόψη μας τὸ γεγονὸς πὺς καταργεῖται ἡ παράλληλη διδασκαλία δημοτικῆς καὶ καθαρεύουσας στὸ μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν καθὼς καὶ ἡ διδασκαλία ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις², σέ συνδυασμὸ μέ τὸν ὑποχρεωτικὸ χαρακτήρα τῶν λατινικῶν, μποροῦμε ἀσφαλῶς νά ὑποστηρίξουμε πὺς ὁ χαρακτήρας τῆς σχολικῆς γνώσης στὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 περιέχει τονισμένα ὅλα τὰ γνωρίσματα τῆς ἰδεολογικῆς ἀντίληψης γιὰ τὴν ἀξία τοῦ παρελθόντος πού διακηρύσσουν τὰ συντηρητικὰ στρώματα τῆς ἀστικῆς τάξης.

Οἱ ἰδεολογικοὶ ἐκπρόσωποι αὐτῶν τῶν στρωμάτων θά ἀρχίσουν ταυτόχρονα

1. Σπ. Χ. Μαγγίνα, "Τὰ λατινικά ὡς παράγων ἀναγεννήσεως τῆς ἐπιστήμης ἐν Ἑλλάδι", Δελτίον ΑΜΕ, ἀρ. φύλ. 7α-8α, Μάρτιος-Ἀπρίλιος 1936, σ. 234-235.

2. Μόνο στὴ Γ' τάξη καθορίζεται ρητὰ ἡ "ἀνάγνωσις ἐκ τῆς Ὀμήρου Ὀδυσσεύας ἐν δοκίμῳ ἐμμέτρῳ μεταφράσει γινομένη ὡς ἐν τῇ β' τάξει ἐπὶ δύο ὥρας ἀνά δεκαπενθήμερον" (πρόγραμμα 1935, σ. 12). Εἶναι ἐξάλλου ἐνδεικτικὸ πὺς στὴ Β' τάξη δέν καθορίζεται τίποτε τέτοιο. Φαίνεται λοιπὸν πὺς στὸ σημεῖο αὐτὸ οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος ἀντέγραψαν τὸ πρόγραμμα τοῦ 1931 χωρὶς νά λάβουν ὑπόψη τους ὅτι δέν εἶχαν καθορίσει ἀντίστοιχη διδασκαλία στὴ Β' τάξη γυμνασίου.

μέ τήν κατάληψη τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας νά ἐκθειάζουν τό σκοπό καί τό ἔργο τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων γλωσσῶν καθώς καί τόν "ἀποκλεισμόν τῆς χρήσεως μεταφράσεων ἐν τῇ διδασκαλίᾳ τῶν ἀρχαίων γλωσσῶν εἰς ἀντικατάστασιν τῆς ἀπό τοῦ πρωτοτύπου διδασκαλίας"¹. Τό αἷτημα αὐτό θά ὑλοποιηθεῖ σύντομα στό πρόγραμμα τοῦ 1935. Ὁρισμένοι ἐκκλησιαστικοί κύκλοι θά ἐκφράσουν τή χαρά τους σχολιάζοντας τίς προθέσεις τοῦ ὑπουργοῦ θ. Τουρκοβασίλη νά αὐξήσῃ τίς ὥρες τοῦ μαθήματος τῶν θρησκευτικῶν: "Ἐπί σειράν ἐτῶν (δέκα πέντε περίπου) διαμαρτυρούμενοι καί ἀποδυσρόμενοι, διότι ἡ ἐκπαιδευτική πολιτική τῆς "μεταρρύθμισης" ἀπεμάκρυνε βαθμηδόν τήν χριστιανικήν θρησκείαν καί ἠθικήν ἐκ τοῦ Σχολείου διὰ τῆς ἐκ τοῦ προγράμματος αὐτοῦ ἀποσβέσεως σχεδόν τοῦ θρησκευτικοῦ μαθήματος καί διὰ τῆς ὅλης ἀντιθρησκευτικῆς ἀγωγῆς, δέν δυνάμεθα τώρα νά μή ἐκφράσωμεν τήν χαράν μας, διότι βλέπομεν ἀλλαγὴν τακτικῆς"². Πραγματικά ἡ ἀλλαγὴ αὐτῆ τῆς τακτικῆς θά ὑλοποιηθεῖ στό πρόγραμμα τοῦ 1935 μέ τήν αὐξηση τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τοῦ μαθήματος τῶν θρησκευτικῶν κατά μίαν ὥραν.

Τό πρόγραμμα βέβαια τοῦ 1935 ἔχει αὐξημένες τίς ὥρες τῶν φυσικομαθηματικῶν μαθημάτων συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1931. Τό γεγονός αὐτό δέν μπορεῖ νά ἐρμηνευτεῖ ὡς ἀπόπειρα προσανατολισμοῦ τῆς σχολικῆς γνώσης πρὸς τίς φυσικές ἐπιστήμες ἀλλά μόνο ὡς προσπάθεια ἀποκατάστασης μιᾶς προϋπάρχουσας τάσης πού χαρακτήριζε τό πρόγραμμα τοῦ 1914 καί ἡ ὁποία εἶχε ἀτονήσῃ μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1931, ὅπως διαπιστώσαμε προηγουμένως. Πραγματικά μετὰ τή σύνταξιν καί τήν ἐφαρμογήν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ 1931 διατυπώθηκαν κάμποσες σοβαρές ἀντιρρήσεις γιά τή μείωση τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν μαθηματικῶν καί τονίστηκε ἡ ἀνάγκη ἄμεσης ἐπιναφοῦς στό προηγούμενον πρόγραμμα ὡς πρὸς τίς ὥρες τῆς διδασκαλίας τῶν

1. Βλ. π.χ. Κ. Βουρβέρη, "Τά ἀρχαῖα ἑλληνικά εἰς τό νέον ἀναλυτικόν πρόγραμμα τῶν μαθημάτων τοῦ Γυμνασίου τοῦ 1931", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 91, Μάιος 1934, σ. 452-466.

2. Περ. Ζωή, ἀρ. φύλ. 1094, 17 Ἰουνίου 1933, σ. 192.

μαθηματικῶν¹. Οἱ ἀντιρρήσεις αὐτές πού προέρχονταν ἀπό τοὺς κύκλους τῶν μαθηματικῶν ἦταν ἐκπρόσωποι νὰ βροῦν ἀπήχηση στοὺς πολιτικούς καὶ ἰδεολογικούς ἐκπροσώπους τῆς συντηρητικῆς ἀστικῆς τάξης οἱ ὅποιοι ἀνέλαβαν τώρα νὰ σταματήσουν τὴν "διὰ τῆς γενομένης μεταρρυθμίσεως ἐπελθοῦσαν σοβαρὰν μείωσιν τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως²" καὶ οἱ ὅποιοι θὰ δηλώσουν ὅτι "τό σημερινόν γυμνάσιον, μ' ὄλο πού λέγεται κλασσικόν, δέν εἶναι ἰδιοκτησία τῶν φιλολόγων. Εἶναι ἐκπαιδευτικόν ἔδρυμα, πού παρέχει γενικὴν μόρφωσιν"³. Τό γυμνάσιον θὰ ἀποχτήσῃ ὡστόσο, γιὰ τοὺς λόγους πού ἀναφέραμε πρὸ πάνω, πρὸ ἔντονου κλασσικοῦ χαρακτήρα ἀλλὰ οἱ πιέσεις τῶν μαθηματικῶν θὰ ἰκανοποιηθοῦν μὲ μιὰ μικρὴ αὐξηση τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν μαθηματικῶν, πού δέν ἔφτασε τό ἀντίστοιχο ποσοστὸ τοῦ προγράμματος τοῦ 1914 ἀλλὰ πού ἔδινε τὴν ἐντύπωση τοῦ προοδευτικοῦ χαρακτήρα τοῦ προγράμματος τοῦ 1935 συγκριτικὰ μὲ τό πρόγραμμα τοῦ 1931.

Ἀπὸ τὴν ἀποψη τέλος τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στὶς γνωστικὲς περιοχὲς τῆς σχολικῆς γνώσης, τό πρόγραμμα τοῦ 1935 δέν παρουσιάζει τό χαρακτηριστικὸ τῆς συγκέντρωσης τῶν μαθημάτων μὲ βάση τό μάθημα τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδεύσεως, ὅπως συνέβαινε μὲ τό πρόγραμμα τοῦ 1931. Ὁ λόγος εἶναι φανερός. Οἱ ἰδεολογικὲς ἐπιλογές τῶν συντηρητικῶν ἐκπροσώπων τῆς ἀστικῆς τάξης ἀφοροῦσαν, ὅπως εἶδαμε, τό πρῶτο μέλος τοῦ διλήμματος ἐθνισμός-διεθνισμός. Ἡ ἀπόπειρα τῶν φιλελεύθερων ἐκπροσώπων τῆς ἀστικῆς τάξης νὰ ἄρουν τό δίλημμα αὐτὸ τοὺς εἰ-

1. Βλ. π.χ. Ν. Χατζιδάκη, "Τὸ νέον πρόγραμμα τῶν γυμνασίων καὶ ἡ ἐκ τούτου ζημία τῶν μαθηματικῶν", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 67, Ἰανουάριος 1932, σ. 217-218. Χρ. Μπαρμπαστάθης, "Τὰ μαθηματικά καὶ τό νέον πρόγραμμα", δ.π.σ. 218-220. Νεύλου Σακελλαρίου, "Ἡ μορφωτικὴ σημασία τῶν μαθηματικῶν", δ.π., ἀρ. φύλ. 82, Ἰούνιος 1933, σ. 464-473. "Πρακτικὰ ἸΒ Ἐθνικῆς Συνελεύσεως ΟΛΜΕ", δ.π.σ. 68.

2. Γεωργίου Ν. Παλαιολόγου, "Ἡ παροῦσα κατάσταση τῆς Μέσης Παιδείας", δ.π., ἀρ. φύλ. 78, Φεβρουάριος 1933, σ. 280, σημ. 1.

3. Ὁμιλία τοῦ ἴδιου στὴ ἸΒ Ἐθνικὴ συνέλευση τῆς ΟΛΜΕ, "Πρακτικὰ ἸΒ Ἐθνικῆς Συνελεύσεως ΟΛΜΕ", δ.π.σ. 62.

χε ὀδηγήσει σέ μιὰ σειρὰ ἀπό τροποποιήσεις τῆς σχολικῆς γνώσης, ἀνάμεσα στίς ὁποῖες ἦταν καί ἡ συγκέντρωση τῶν μαθημάτων μέ βάση τό μάθημα τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας. Οἱ ἐκπρόσωποι τῶν συντηρητικῶν στρωμάτων τῆς ἀστικῆς τάξης θά τροποποιήσουν αὐτή τήν ὀργανωτική σχέση τῆς σχολικῆς γνώσης, μέ καί οἱ ἰδεολογικές τους ἐπιλογές περιορίζονται κυρίως στήν προβολή τῶν ἀξιῶν τοῦ ἐθνικισμοῦ, γεγονός πού ὀδηγεῖ τελικά στήν ὑπερεκτίμηση τῶν κλασικῶν μαθημάτων. Ἐτσι ἡ ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης καί οἱ σχέσεις ἀνάμεσα στό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος χαρακτηρίζονται ἀπό τήν κυριαρχία τῶν "νεκρῶν" γλωσσῶν. Ἀρχαῖα καί λατινικά γινωμικά, πού μπαίνουν καί ὡς τίτλοι ἀκόμα τῶν ἐκθέσεων, δυϊκοῦ ἀριθμοῦ καί ἐξαιρέσεις κανόνων γραμματικῆς καί συντακτικοῦ σέ συνδυασμό μέ τά θρησκευτικά καί τίς παραπολημένες ἱστορικές γνώσεις θά ἀποτελέσουν, χάρη στήν ἱεράρχηση καί τίς ὀργανωτικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης, τό γνωστικό περιεχόμενο τοῦ προγράμματος πού θά ἐγχαράζει στούς μαθητές τήν ὑπεροχή τοῦ παρελθόντος ἀπέναντι στό παρόν (φυσικό καί κοινωνικό). Κι αὐτό θά διαρκέσει, μέ μιὰ σύντομη διακοπή, ὡς τίς μέρες μας.

ΣΤ. Ἡ σχολική γνώση καί τό καθεστῶς τῆς 4ης Αὐγούστου 1936:
Πρόγραμμα τοῦ 1939.

Τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1935 ἐξακολούθησε νά ἰσχύει γιά τρία χρόνια ὕστερα ἀπό τήν ἐπιβολή τῆς δικτατορίας τοῦ Ἰ.Μεταξᾶ. Ἡ ἐκπαιδευτική πολιτική τοῦ καθεστώτος τῆς 4ης Αὐγούστου σ'αὐτά τά τρία χρόνια συμπληρώνει οὐσιαστικά τήν πολεμική πού εἶχε ἀρχίσει ὁ ὑπουργός παιδείας Θ.Τουρκοβασίλης (τοῦ Λαϊκοῦ κόμματος) ἐναντίον τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929¹. Ὁ ὑπουργός παιδείας στή δικτατορική κυβέρνηση Κ.Γεωργακόπουλος θά στείλει στίς 17 Ὀκτωβρίου 1936 στά σχολεῖα ἐγκύκλιο, στήν ὁποία θά γράφει καί τά ἀκόλουθα γιά τήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση: "Ἡ κατά τήν

1. Βλ. π.χ. τό ἀπόσπασμα γιά τήν ἐκπαίδευση ἀπό τό διάγγελμα τοῦ Ἰ.Μεταξᾶ "Πρός τόν λαόν, διά τήν μεταβολήν τῆς 4ης Αὐγούστου 1936", στό Ἀλέξης Δημαρᾶς, ὀ.π.σ.183-184

τελευταίαν είκοσαετίαν κρατήσασα κατάστασις μοιραίως έπηρέασε καί τήν έκπαίδευσιν. "Ανθρωποι άνύκανοι νά περιλάβουν εις τήν μικράν ψυχήν των τήν άπέραντον καί έεράν έννοιαν τής Πατρίδος, έμφορούμενην από ιδέας καί θεωρίας άς έδημιούργησαν έκφυλα πνεύματα, έπεχείρησαν τήν διάσεισιν αύτών τούτων των βάρων, έφ' ών άνέκαθεν έστηρίχθη διά νά δημιουργήση τό έλληνικόν έθνος. Προσέπαθησαν νά ύπονομεύσουν τήν θρησκευίαν, τήν πατρίδα καί τήν οίκογένειαν. Τήν ψυχικήν αύτών πώρωσιν ένεφάνησαν έντέχνως ώς "άνώτερον άνθρωπισμόν" καί τήν άποσυνθετικήν αύτών προσπάθειαν ώς "έκπαιδευτική μεταρρύθμιση". Αί συνέπειαι τής άνιέρου ταύτης προσπάθειας είναι γνωσταί... τό σχολεζον έχρησιμοποιεζέτο ούχι σπανίως ώς μέσον τής προπαρασκευής τής κομμουνιστικής έπιβολής"¹.

Οί άπεγνωσμένες προσπάθειες του Α. Δελμούζου νά άπαντήσιν σ'αυτή τήν πολεμική ήταν από πριν καταδικασμένες νά άποτύχουν². 'Η άδυναμία των φιλελεύθερων διανοουμένων νά έντοπίσουν κοινωνικά τήν "άντίδραση" στάθηκε ή βασική αίτία πού ή μεταρρύθμιση του 1929 συκοφαντήθηκε μέ τό χειρότερο τρόπο³. Μέ τή δικτατορία τής 4ης Αυγούστου παγιώνεται όριστικά για τήν περίοδο αυτή ή στροφή του άναλυτικού προγράμματος προς τον κλασικισμό, μιά καί ολοκληρώνεται ή κατάρρευση τής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929.

Τό άναλυτικό πρόγραμμα του 1935 θά ύποστέι ώστόσο όρισμένες μικρές τροποποιήσεις για τά γυμνάσια θηλέων, πού δέν αλλάζουν βέβαια ούτε καί σ'αυτά τό βασικό του χαρακτήρα. Οί τροποποιήσεις αυτές άφορούσαν μιά όρισμένη μείωση του έβδομαδιαίου χρόνου τής διδασκαλίας των αρχαίων έλληνικων καί των μαθηματικων ταυτόχρονα. Παράλληλα γινόταν προσπάθεια στους σκοπούς όρισμένων μαθημάτων (θρησκευτικά, αρχαία έλληνικά, νέα έλληνικά κλπ.) νά τονιστεί ή "συμβολή τής γυναικός καθόλου". Στην προσπάθεια αυτή πε-

1. *Ο.π.σ.184

2. Στις έπιθέσεις τής έφημ. "Εστία" για τή μεταρρύθμιση καθώς καί για τήν έγκύκλιο του Κ.Γεωργακοπούλου θά άπαντήσει ο Α.Δελμούζος μέ άρθρα, αναφορές καί μέ τήν παραίτησή του από τή φιλοσοφική Σχολή. Βλ. Α.Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα, δ.π.σ.218-231 καί 325-340

3. "Αννα Φραγκουδάκη, δ.π.σ. 119 κκ.

ριλαμβανόταν και η κατάργηση της διδασκαλίας του μαθήματος της αγωγής του πολύτου στην ΣΤ' τάξη για τα γυμνάσια θηλέων¹. Το δικτατορικό καθεστώς της 4ης Αυγούστου είχε κρίνει πως η γνώση που πρόσφερε (έστω και με τη μορφή που προσφερόταν) το μάθημα της αγωγής του πολύτου δεν είχε σχέση "πρός τα γυναικεία διαφέροντα και την γυναικείαν φύσιν" στην όποια ρητά αναφερόταν το σχετικό Β.Δ. για την τροποποίηση του προγράμματος. Η εκπαιδευτική πολιτική της 4ης Αυγούστου υλοποιούσε έτσι και από την άποψη της σχολικής γνώσης όρισμένες αντιλήψεις της προαστικής ιδεολογίας σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας. Δεν είναι βέβαια τυχαίο το γεγονός πως αυτές οι αντιλήψεις αποτέλεσαν μιά από τις αιχμές της φασιστικής ιδεολογίας και προβάλλονταν από εκείνους τους εκπαιδευτικούς κύκλους που δεν έπαφαν ποτέ να διαβάλλουν τις εκπαιδευτικές απόπειρες της φιλελεύθερης αστικής τάξης. Έτσι ο Σπ. Καλλιάφας, για να στηρίξει παρόμοιες απόψεις, ένα μήνα πριν από την επίβολή του δικτατορικού καθεστώτος, θά επικαλεστεί για το θέμα του προορισμού της γυναίκας ανάλογες απόψεις του Μουσολίνι². Οι εκπρόσωποι των συντηρητικών στρωμάτων της αστικής τάξης ήταν λοιπόν πολύ φυσικό να δεχθούν με ανακούφιση τη δικτατορία του Ι. Μεταξά. Την ίδια στάση θά κρατήσουν βέβαια και κάμποσοι φιλελεύθεροι διανοούμενοι, γεγονός που αντανακλάει την έμμεση αποδοχή της δικτατορίας η έστω την άνοχή της από όλοκληρη την αστική τάξη.

Η δικτατορία της 4ης Αυγούστου ήταν έόμενο να αποβλέψει και στον πλήρη έλεγχο των μηχανισμών του κράτους. Διοχετεύτηκε έτσι και στο σχολείο το πνεύμα και η ιδεολογία της 4ης Αυγούστου. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες της μέσης εκπαίδευσης και τα αντίστοιχα έποπτικά συμβούλια αυξάνονται για να είναι "δυνατή και εύχερεστερα η παρακολούθησις της λειτουργίας των σχολείων, η έποπτεία και ο έλεγχος του προσωπικού τούτων, ως και η πληρεστερα διοικήσις της εκπαίδευσως"³. Τα σχολικά βιβλία του δημοτικού

1. Β.Δ. 25 'Ιανουαρίου 1937

2. Σπ. Καλλιάφας, ό.π.σ. 183

3. Έφυπουργεζον Τύπου και Τουρισμού (Τμήμα Διαφωτίσεως), Τέσσερα χρόνια διακυβερνήσεως 'Ι. Μεταξά, έκδ. 4ης Αυγούστου, άρ. 35, 'Αθηναι Χ.Χ., τόμ. γ', σ. 190

καί τοῦ γυμνασίου, ἰδιαίτερα τά ἀναγνωστικά, συντάχθησαν μέ τέτοιο τρόπο ἀπό τό "Ἀνώτατον Συμβούλιον Ἐκπαίδευσως", ὥστε "νά ἀνταποκρίνωνται πλήρως κατά τε τό πνεῦμα καί τό περιεχόμενον, πρὸς τό ἰδεολογικόν περιεχόμενον τοῦ Νέου Ἐθνικοῦ Κράτους"¹.

Γιά νά ἐνισχυθεῖ ἡ θρησκευτική καί ἐθνική διαπαιδαγώγησις τῶν μαθητῶν "εἰσήχθη εἰς τό πρόγραμμα διδασκαλίας μαθημάτων πάντων τῶν σχολείων, δημοσίων καί ἰδιωτικῶν, ἕδιον μάθημα ὑπὸ τόν τίτλον Ἐθνική καί Ἡθική ἀγωγή. Ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τούτου γίνεται ἐπὶ τῆ βάσει ἐντύπων ὁδηγῶν, διατεθεισῶν τεσσάρων ὥρων μηνιαίως δι' ἐκάστην τάξιν"². Ἐκδίδονται σχετικές διαταγές, ὥστε ἡ ἐνασχόλησις τῶν μαθητῶν εἰς τοὺς σχηματισμούς τῆς Ε.Ο.Ν. νά εἶναι τακτική καί ἀνελλιπή"³ καί καθορίζεται τέλος "τακτικός ἐκκλησιασμός τῶν μαθητῶν"⁴. Ὅλες αὐτές οἱ προσπάθειες ἀπορρέουν ἀπὸ ἓνα συνοθύλευμα ἐτερόκλητων ἰδεολογικῶν στοιχείων, ὅπου ὁ λαϊκισμός καί ἡ ἔννοια τῆς φυλῆς συνυπάρχουν μέ τό ἐθνικό κράτος, τό ἐθνικό συμφέρον καί τό ἀκατάλυτο διὰ μέσου τῶν αἰώνων ἑλληνικό πνεῦμα. Ἡ ἐνδοαστική σύγκρουσις τοῦ 1932-1936 ἔπρεπε νά ἀποτραπεῖ καί ἰδεολογικά. Αὐτό τό ἰδεολογικό ἀμάλγαμα μέ τόν ἔντονα φασίζοντα χαρακτήρα του θά εὐνοήσῃ καί τίς πνευματικές ἀκροβασίες τῶν ἰδεολογικῶν ἐκπροσώπων τῆς 4ης Αὐγούστου. Ἔτσι ὁ Β.Τσίριμπα, ἀνώτερος ὑπάλληλος στό ὑπουργεῖο παιδείας θά ὑποστηρίξῃ πῶς, "ἐπειδή σήμερον καί παρ' ἡμῖν ἀπὸ τῆς μεταβολῆς τῆς ἐθνοσωτηρίου 4ης Αὐγούστου 1936 ἤρχισεν εὐτυχῶς τοιαύτη κίνησις πρὸς ἐθνικοσοσιαλιστικὴν ἀγωγὴν τῶν Ἑλλήνων, ἐνομίσαμεν, ὅτι ἔχομεν ἐπιστημονικόν καί ἐπαγγελματικόν καθῆκον νά ἀποδείξωμεν, ὅτι ἡ ἐθνικοσοσιαλιστικὴ αὐτὴ ἀγωγή δέν εἶναι ξένον προϊόν, ἀλλὰ γνήσιον ἑλληνικόν"⁵.

Μέ βάση αὐτές τίς νέες ἰδεολογικές ἀντιλήψεις ἦταν ἐπόμενο

1. Ὁ.π.σ.196-197

2. Ὁ.π.σ.202

3. Ὁ.π.σ.202

4. Ὁ.π.σ.202

5. Βασιλείου Α.Τσίριμπα, Οἱ πρωτοπόροι τῆς ἐθνικοσοσιαλιστικῆς ἀγωγῆς, ἔκδ.β', Ἀθήναι 1938, Πρόλογος (Οἱ ὑπογραμμίσεις εἶναι τοῦ συγγραφέα).

νά επιχειρηθεῖ καί ἡ ἀναδιάρθρωση τοῦ ὀργανωτικοῦ σχήματος τῆς μ. ἐκπαίδευσης¹. Ἔτσι μέ τόν Α.Ν. 770/3-7-1937 ἐπανέρχεται οὐσιαστικά τό καθεστώς πού ἔσχυε πρὶν ἀπό τήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929, μέ τή διαφορά πώς ἀντί τῶν δύο σχολείων τῆς μ.ἐκπαίδευσης, τοῦ τριταξίου δηλαδή "Ἑλληνικοῦ Σχολείου" καί τοῦ "Τετραταξίου Γυμνασίου", θεσπίζεται τώρα τό ἐνιαῖο ὀχτατάξιο γυμνάσιο. Τό δημοτικό σχολεῖο περιορίζεται οὐσιαστικά σέ τέσσερις τάξεις, μιά καί τώρα "εἰς τήν πρώτην τάξιν (τοῦ ὀχταταξίου γυμνασίου) γίνονται δεκτοί πρὸς ἐγγραφήν μαθηταί κεκτημένοι ἐνδεικτικόν προαγωγῆς ἐκ τῆς Δ' τάξεως τοῦ δημοτικοῦ σχολείου κατόπιν εὐδοκίμων εἰσιτηρίων ἐξετάσεων..."². Μέ βάση αὐτή τή διάρθρωση συντάσσονται καί δημοσιεύονται τά ἀναλυτικά προγράμματα τῶν δύο πρώτων τάξεων τοῦ ὀχταταξίου γυμνασίου³. Στά προγράμματα αὐτῶν τῶν τάξεων ἐμφανίζεται καί πάλι ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς γλώσσας καί καθορίζεται νά γράφονται οἱ "συνθέσεις εἰς τε τήν ἀπλήν καθαρεύουσαν καί εἰς τήν δημοτικὴν γλῶσσαν". Ἡ διδασκαλία ὡστόσο τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν θά εἰσαχθεῖ ἀπό τή Β' κλάσας τάξη τοῦ γυμνασίου (=ΣΤ' τάξη τοῦ παλιοῦ ἑξατάξιου δημοτικοῦ). Τό ὀχτατάξιο ὅμως γυμνάσιο δέν πρόλαβε νά ὀλοκληρωθεῖ. Ὁ Α.Ν. 1849/1939 "περὶ τῶν σχολείων τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσεως" θεσπίζει τήν ἔδρυση ἑξαταξίων γυμνασίων πού βασίζονται στό τετρατάξιο δημοτικό σχολεῖο καθώς καί τήν ἔδρυση διταξίων Λυκείων πού βασίζονται στό ἑξατάξιο γυμνάσιο⁴. Καρπὸς αὐτῆς τῆς νέας ἐκπαιδευτικῆς ὀργάνωσης εἶναι τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τῶν ἑξαταξίων γυμνασίων "νέου τύπου", ὅπως ὀνομάστηκαν, πού στέλνεται μέ τήν ὑπ' ἀριθ. 134 ἐγκύκλιο τῆς 3 Νοεμβρίου 1939 τοῦ ὑπουργείου παιδείας στά σχολεῖα τῆς μ.ἐκπαίδευσης γιά ἄμεση ἐφαρμογή. Κι αὐτός ὡστόσο ὁ τύπος σχολείων τῆς μ.ἐκπαίδευσης δέν ὀλοκληρώνεται, γιατί ὁ πό-

1. Οἱ λόγοι αὐτῆς τῆς μεταβολῆς πρέπει νά ἀναζητηθοῦν τόσο στίς πολιτικές καί ἰδεολογικές ἐπιδιώξεις τοῦ καθεστώτος ὅσο καί στίς παιδαγωγικές ἀντιλήψεις τῶν ἐκπαιδευτικῶν πού στελέχωσαν τό ὑπουργεῖο παιδείας. Ἡ ἀνάλυση βέβαια τῶν λόγων αὐτῆς τῆς μεταβολῆς μένει νά γίνῃ.

2. Α.Ν.770/1937 ἄρθρο 12.

3. Β.Δ. 8 Φεβρουαρίου 1939 (ΦΕΚ 56/14-2-1939, τ.Α')

4. Ἰδρύνονται ταυτόχρονα καί τά "ἀστικά σχολεῖα" γιά τά δύο φύλα (Α.Ν. 1800/1939).

λεμος τοῦ 1940 καί ἡ γερμανική κατοχή τοῦ 1941 κάνουν προβληματική τή λειτουργία τῶν σχολείων καί ἀδύνατη τήν ἐφαρμογή τοῦ νέου θε-
 σμοῦ. Ἔτσι μέ τό Ν.Δ. 1468/27-5-1944 ἐπανερχεται τό καθεστῶς τοῦ
 1929 μέ τό ἐξάχρονο δημοτικό σχολεῖο καί τό ἐξάχρονο γυμνάσιο.

Ἡ βιαστική καί ἀντιφατική ἐκπαιδευτική πολιτική τῆς 4ης
 Αὐγούστου πού ἄρχισε νά ὑλοποιεῖται στό πρόγραμμα τοῦ 1939 γιά
 τά ἐξατάξια γυμνάσια "νέου τύπου"¹ δέν ἦταν δυνατό νά ἀπομακρυνθεῖ
 ἀπό τόν κλασικιστικό προσανατολισμό πού καθιέρωνε τό πρόγραμμα τοῦ
 1935. Ἡ ἀνάλυση τοῦ προγράμματος τοῦ 1939, πού ἔγινε στό πρώτο
 μέρος τῆς διατριβῆς μας, μᾶς ἀποκάλυψε, ἐκτός ἀπό ἐλάχιστες ἐξαι-
 ρέσεις πού ὀφείλονταν στόν τύπο τοῦ γυμνασίου, τήν ἴδια ἱεράρχηση
 τῆς σχολικῆς γνώσης καί τίς ἴδιες σχέσεις ἀνάμεσα στό περιεχόμενο
 τῶν μαθημάτων συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1935. Τό πρόγραμμα τοῦ
 1939 ἀντιγράφει, ὡς πρὸς αὐτές τίς δύο μεταβλητές, τό πρόγραμμα
 τοῦ 1935, γι' αὐτό καί μποροῦμε νά ὑποστηρίξουμε τήν ἄποψη πῶς ὁ βα-
 σικός προσανατολισμός τῶν σχολικῶν προγραμμάτων τῆς μ. ἐκπαίδευσης
 παραμένει ἀμετάβλητος αὐτή τήν περίοδο.

Τό πρόγραμμα ὡστόσο τοῦ 1939 παρουσιάζει μιᾶ ὀρισμένη διαφο-
 ροποίηση πού δέν ἀφορᾷ τήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης οὔτε τίς
 σχέσεις τῶν γνωστικῶν περιοχῶν μεταξύ τους ἀλλά τή γλωσσική μορφή
 τῆς διδασκαλίας τῶν ἐκθέσεων, τῆς γραμματικῆς καί τοῦ συντακτικοῦ.
 Εἰσάγεται δηλαδή παράλληλα μέ τή διδασκαλία τῆς "ἀπλῆς καθαρευού-
 σης" καί ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς τόσο στή γλωσσική διδασκαλία
 ὅσο καί στό μάθημα τῶν ἐκθέσεων. Ἔτσι οἱ ἐκθέσεις (προφορικές καί
 γραπτές) θά συντάσσονται "εἰς τε τήν ἀπλῆν καθαρεύουσαν καί εἰς
 τήν δημοτικὴν γλῶσσαν"². Τό γεγονός αὐτό πού σχετίζεται μέ τήν ὅλη

1. Εἶναι χαρακτηριστικό τό γεγονός πῶς στίς 14 Φεβρουαρίου 1939
 δημοσιεύεται τό ὄρολόγιο καί ἀναλυτικό πρόγραμμα τῶν δύο πρώτων
 τάξεων τοῦ ὀχτατάξιου γυμνασίου, στίς 22 Ἀπριλίου 1939 κοινοποι-
 εῖται ἀνατύπωση "τοῦ ἐν ἰσχύει εἰσέτι ἀναλυτικοῦ καί ὄρολογίου
 προγράμματος τῶν ἐξαταξίων γυμνασίων" καί στίς 3 Νοεμβρίου 1939
 κοινοποιεῖται τό νέο ἀναλυτικό πρόγραμμα τῶν ἐξαταξίων γυμνασίων
 "νέου τύπου".

2. Πρόγραμμα 1939, τάξη Α', σ.8. Πρβλ. τό περιεχόμενο τοῦ μαθήματος
 τῶν νέων ἐλληνικῶν καί στίς ὑπόλοιπες τάξεις.

γλωσσική πολιτική του Ι.Μεταξά¹ θά ὀδηγήσει τόν Α.Δελμούζο νά γράφει πώς "ἡ προηγούμενη ἀντίδραση κατά τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ κράτησε ὡς τήν ἡμέρα πού τή διεύθυνση τοῦ ὑπουργείου τῆς παιδείας τήν πῆρε ὁ ἴδιος ὁ Μεταξᾶς... Ἔτσι σταμάτησε ὁ ἐπίσημος κατατρεγμός τῆς ἐπίσημης γλώσσας καί τῆς παράδοσής της στά σχολεῖα, καί αὐτό ἀσφαλῶς θάχη ἀπήχηση σέ ὅλη τήν παιδεία"².

Ἡ πρωτοβουλία αὐτή τοῦ Μεταξᾶ γιά μιὰ μερική ἀναγνώριση τῆς δημοτικῆς γλώσσας συμπορεύεται παράλληλα μέ τήν καθιέρωση τοῦ μαθήματος τῆς γυμναστικῆς ὡς ὑποχρεωτικοῦ μαθήματος. Ὁ καθορισμός ὡς ὑποχρεωτικοῦ τοῦ μαθήματος τῆς γυμναστικῆς ἀποτελεῖ τήν κυριότερη καινοτομία τοῦ μεταξικῆς καθεστώτος σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης³. Ἡ καινοτομία αὐτή πού περιλαμβάνεται σέ μιὰ σειρά ἀπό ἀνάλογα μέτρα στόν τομέα τῆς σωματικῆς ἀγωγῆς⁴ ἦταν ἀπόρροια βέβαια τῆς ἐπίσημης ἰδεολογικῆς ἀντίληψης γιά τή δημιουργία τοῦ "τρίτου ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ". Σύμφωνα μέ τούς ἰδεολογικούς ἐκπροσώπους τῆς 4ης Αὐγούστου "σπουδαιότατοι ἐπιστημονικοί, ψυχολογικοί καί παιδαγωγικοί λόγοι συνηγοροῦν ὑπέρ τῆς ἀλλαγῆς τοῦ παιδαγωγικοῦ μας συστήματος καί στροφῆς τῆς ἀγωγῆς κυρίως ἐπί τήν βούλησιν, ἐπί τό φρόνημα τοῦ τροφίμου, ὡς τοῦ πλέον ἀπαραιτήτου στοιχείου διὰ τήν κοινωνικὴν ζωὴν"⁵. Ἐνα ἀπό τά μέσα γιά τήν ἐπιτυχία αὐτοῦ τοῦ σκοποῦ θεωρήθηκε καί ἡ σωματικὴ ἀγωγή, γιά τό λόγο πώς, ἐκτός ἀπό τά πλεονεκτήματα πού προσφέρει ἡ ὑποχρεωτικὴ ἐκγύμναση στήν ἐγχάραξη τῆς πειθαρχίας καί τοῦ ὁμαδικοῦ πνεύματος⁶,

1. Ἡ ὑποστήριξη τῆς δημοτικῆς γλώσσας ἀπό τόν Ι.Μεταξᾶ (ἀνάθεση σέ ἐπιτροπή μέ ἐπικεφαλῆς τόν Μ.Τριανταφυλλίδη γιά τή συγγραφή τῆς γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς γλώσσας) ἀποτελεῖ θέμα γιά ἔρευνα.

2. Α.Δελμούζου, "Ὁ δημοτικισμός καί ἡ ἐπίδρασή του...", ὅ.π.σ.1470

3. Ὑπ'ἀριθ. 50860 τῆς 7 Ἰουνίου 1938 ἀπόφαση τοῦ ὑπουργείου παιδείας. Πρβλ. Β.Δ.τῆς 12 Ἀπριλίου 1940

4. Ἀνασυγκρότηση ἐπιτροπῆς ὀλυμπιακῶν ἀγώνων (Α.Ν.2018/13-10-1939) καί ἔδρυση Ἐθνικῆς Ἀκαδημίας Σωματικῆς Ἀγωγῆς (Α.Ν.2057/4-11-1939)

5. Βασιλείου Α.Τσίριμπα, Αἱ νέαι ἐκπαιδευτικαὶ κατευθύνσεις εἰς τό Κράτος τῆς 4ης Αὐγούστου 1936, Ἀθῆναι 1939, σ.17 (Οἱ ὑπογραμμίσσεις εἶναι τοῦ συγγραφέα)

6. Πρβλ. καί ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τοῦ 1935 (σ.56)

ἀποτελεῖ ταυτόχρονα καί μιᾶ ἀποτρεπτική διέξοδο σέ πιθανά καί ποικίλα ἐνδιαφέροντα τῆς νεολαίας πού δέν συμβιβάζονταν μέ τίς πολιτικές καί ἰδεολογικές ἐπιλογές τοῦ καθεστώτος. Οἱ προπαγανδιστές τῆς 4ης Αὐγούστου θά τονίσουν κατά συνέπεια πώς "δέν χρειάζεται τό Ἑλληνικό Ἔθνος σήμερον "θεατάς", ἀλλ' ἀνθρώπους μέ ζωήν, δραστηριότητα, ἐνεργητικότητα, μέ ἰσχύν καί μέ δύναμιν, μέ θέλησιν, ἀποφασιστικότητα καί ἐπιδεξιότητα"¹. Ὁ ὑποχρεωτικός χαρακτήρας τῆς γυμναστικῆς ἔδινε ἐξάλλου τήν εὐκαιρία στά δραστήρια μέλη τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ νά διοχετεύουν τήν ἀντίληψη ὅτι τό "ἔθνικόν κράτος" ἀναβιώνει μέ δημιουργικό τρόπο τό ἀρχαῖο ἑλληνικό ἰδεῶδες τοῦ "καλοῦ κάγαθοῦ" πολύτη. Τό μάθημα λοιπόν τῆς γυμναστικῆς ἐξυπηρετοῦσε μιᾶ ἀπό τίς βασικές ἰδεολογικές αἰχμές τοῦ καθεστώτος.

Συνοφύζοντας ὅλη τήν παραπάνω ἀνάλυση γιά τήν περίοδο 1929-1940 μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε τήν ἄποψη πώς τά ἀναλυτικά προγράμματα αὐτῆς τῆς περιόδου ἐκφράζουν καθαρά ὡς πρός τήν ἱεράρχηση καί τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης τίς πολιτικές καί ἰδεολογικές ἐπιλογές τῆς ἀστικῆς τάξης. Ἡ προσωρινή σταθεροποίηση τῆς ἑλληνικῆς κεφαλαιοκρατίας πού συμπίπτει μέ τήν πολιτική διακυβέρνηση τοῦ Ἐ. Βενιζέλου (1928-1932) κάνει αἰσθητή τήν ἀνάγκη γιά τή θέσπιση ἑνός σύγχρονου καπιταλιστικοῦ σχολικοῦ δικτύου. Καρπός αὐτῆς τῆς ἀνάγκης εἶναι ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1929. Ἡ ἰδιοτυπία ὡστόσο τῆς ἑλληνικῆς οἰκονομίας, ἡ παγκόσμια οἰκονομική κρίση καί ἡ ἐμφάνιση νέων ταξικῶν σχέσεων αὐτή τήν περίοδο ἔχουν ὡς ἀποτέλεσμα μιᾶ ὀρισμένη ἀναντιστοιχία ἀνάμεσα στήν πολιτική κυριαρχία τῆς ἀστικῆς τάξης καί στήν ἰδεολογική κυριαρχία της. Ἡ ἀναντιστοιχία αὐτή ἀντανακλάται ἄμεσα καί στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης, κυρίως στό πρόγραμμα τοῦ 1931 γιά τό κλασικό γυμνάσιο, ὅπου ἡ τάση γιά τήν προσαρμογή τῆς σχολικῆς γνώσης στίς ἀνάγκες τοῦ παρόντος (φυσικοῦ καί κοινωνικοῦ) ὑποτάσσεται τελικά στό βάρος τοῦ παρελθόντος καί στήν ἰδεολογική λειτουργία ἰδιαίτερα τοῦ ἔθνικοῦ παρελθόντος.

1. Ὑφυπουργεῖον Τύπου καί Τουρισμοῦ, ὀ.π.σ.183

Ἡ κοινωνική κρίση πού χαρακτηρίζει αὐτή τήν περίοδο, ἰδιαίτερα αἰσθητή ἀπό τό 1932 καί ὕστερα, ὀδηγεῖ σέ μιᾶ ἐπικίνδυνη ὀξυνση τῆς ἐνδοαστικές συγκρούσεις αὐτῆς τῆς περιόδου, μέ ἀποτέλεσμα ἡ συντηρητική μερίδα τῆς ἀστικής τάξης πού κυριαρχεῖ πολιτικά στά ἐπόμενα χρόνια νά ἀπορρίψει βίαια ὅλες τῆς ἀπόπειρες φιλελευθερισμοῦ. Ἀναπόφευκτα λοιπόν καί ὁ σχολικός μηχανισμός θά δεχτεῖ τά βασικά στοιχεῖα τῆς προαστικής ἰδεολογίας αὐτῶν τῶν στρωμάτων μέ ἀποτέλεσμα ἡ μεταρρύθμιση τοῦ 1929 νά χτυπηθεῖ ὡς προῖόν ταξικοῦ ἐχθροῦ καί νά σημειωθεῖ μιᾶ ἔντονη στροφή πρὸς τήν παράδοση καί τόν κλασικισμό. Στήν προσπάθειά τους αὐτή τά συντηρητικά στοιχεῖα τῆς ἀστικής τάξης βοηθήθηκαν τόσο ἀπό τῆς ἐγγενεῖς ἀδυναμίες πού χαρακτήριζαν τήν ἐφαρμογή τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1929 καί τήν ἔνθετη θεσμική βαρύτητα τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ, ὅσο καί ἀπό τῆς δυσμενεῖς οἰκονομικές συνθήκες καί τήν πολιτική ἀστάθεια πού χαρακτηρίζει αὐτή τήν περίοδο. Ἀποτέλεσμα τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς τῶν συντηρητικῶν στρωμάτων εἶναι τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1935 γιά τό κλασικό γυμνάσιο. Στό πρόγραμμα αὐτό ἐγγράφεται μέ σαφήνεια ὁ κοινωνικός ἔλεγχος χάρις στήν ἔντονη στροφή τῆς σχολικῆς γνώσης πρὸς τῆς ἀξίες τοῦ περιεχομένου τῶν κλασικῶν μαθημάτων. Ὁ κλασικισμός τοῦ προγράμματος τοῦ 1931 ἔπαιρνε τώρα μ'αὐτό τό πρόγραμμα ἕνα νέο ἔντονο χρῶμα.

Ἡ ὀξυνση τῆς κοινωνικῆς κρίσης σέ συνδυασμό μέ τήν παγκόσμια πολιτική κατάσταση ἐκείνης τῆς περιόδου θά ὀδηγήσει τά συντηρητικά στοιχεῖα τῆς ἀστικής τάξης, μέ τήν ἀνοχή καί τῶν προοδευτικῶν ἀστικῶν δυνάμεων, νά καταλύσουν τή δημοκρατία, νά πετύχουν τήν παλινόρθωση τῆς βασιλείας καί νά ἐγκαθιδρύσουν τέλος τή δικτατορία τῆς 4ης Αὐγούστου 1936. Στό μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τῆς δικτατορίας ἐξακολουθοῦσε νά ἰσχύει τό ἀναλυτικό πρόγραμμα τοῦ 1935. Ἡ προσπάθεια γιά τήν ἰσχυροποίηση τῆς δικτατορίας τά πρῶτα χρόνια σέ συνδυασμό μέ τήν ἀντιφατική ἐκπαιδευτική πολιτική της δέν ὀδήγησαν εὐθύς ἀμέσως σέ σημαντικές τροποποιήσεις τῆς σχολικῆς γνώσης. Ὄταν ἕνα χρόνο πρὶν ἡ χώρα μπεῖ στό Β' παγκόσμιο πόλεμο γίνεται μιᾶ βιαστική προσπάθεια ἐκπαιδευτικῆς ἀναδιάρθρωσης, τά ἀποτελέσματα, σ'ὄ,τι ἀφορᾷ τή σχολική γνώση, ἐξακολουθοῦν ὡστόσο

νά μὴν ἀλλοιώνουν τὸ βασικὸ χαρακτήρα της, ὅπως καθορίστηκε στὸ πρόγραμμα τοῦ 1935. Οἱ ἐλάχιστες τροποποιήσεις τῆς σχολικῆς γνώσης στὸ πρόγραμμα τοῦ 1939 δὲν ἦταν ἱκανές νά κρύψουν τὴν ἀδυναμία τοῦ καθεστώτος νά χαράξει διαφορετικὸ προσανατολισμὸ ἀπὸ ἐκεῖνο τοῦ προγράμματος τοῦ 1935. Ὁ πόλεμος τοῦ 1940 καὶ ἡ γερμανικὴ κατοχὴ τοῦ 1941 στάθηκαν οἱ ἐξωτερικὲς αἰτίες γιὰ νά ἐγκαταλειθοῦν οἱ διαρθρωτικὲς μεταβολές στὴν ἐκπαίδευση ποὺ ἐπιχείρησε τὸ δικτατορικὸ καθεστῶς.

Σ' ὅλη αὐτὴ τὴν περίοδο ἡ ἑλληνικὴ ἀστική τάξη ὑλοποιεῖ καὶ ἀκυρώνει ταυτόχρονα ὀρισμένα βασικὰ αἰτήματα τοῦ ἀστικοῦ σχολείου. Οἱ λόγοι αὐτῆς τῆς ἀντίφασης ἀνάγονται στοὺς ἰδιαίτερους οἰκονομικοὺς καὶ ἰδεολογικοὺς ὅρους μέσα στοὺς ὁποίους κινήθηκε αὐτὴ τὴν περίοδο ἡ ἀστική τάξη. Ἄμεση συνέπεια αὐτῆς τῆς ἀντίφασης εἶναι ἡ διατήρηση τῆς κυριαρχίας τοῦ κλασικισμοῦ στὴν ἐκπαίδευση, ποὺ χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ ἔντονη στροφὴ ἀπὸ τὸ 1935 καὶ ὕστερα. Ἡ σχολικὴ γνώση αὐτῆς τῆς περιόδου ἀποτελεῖ βασικὸ φορέα τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου ποὺ ἀσκεῖ ἡ ἀστική τάξη διαμέσου τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ σ' ἓνα μεγάλο τμῆμα πολιτῶν "ὑπὸ ἐκκλόαψιν". Τὸ ἀνθρώπινο πρότυπο ποὺ συντίθεται καὶ ἀναπαράγεται μὲ βάση τίς ἀξίες τοῦ περιεχομένου τῶν κλασικῶν σπουδῶν προβάλλεται ἀπὸ τὴν ἀστική τάξη, λόγω τῆς ἀδυναμίας της νά κυριαρχήσει καὶ πολιτικά, ὡς μοναδικὸ ἐχέγγυο τοῦ παρόντος. Οἱ διαγραφόμενες ἀπειλές γιὰ τὴν κοινωνικὴ ἰσορροπία, ποὺ ἔθεταν ὑπὸ ἀμφισβήτηση τὴν κυριαρχία τῆς ἀστικῆς τάξης, θά γίνονται προσπάθεια νά ἐλεγχθοῦν καὶ μὲ τὴν ἀναφορὰ στίς αἰώνιες ἀξίες τοῦ παρελθόντος, ὅπως ταυτόχρονα καὶ ἡ ὠμὴ παραβίαση τῶν φιλελεύθερων θεσμῶν θά βρεῖ ἰδεολογικὴ κάλυψη στίς ἴδιες ἀξίες. Τὸ ἀρχαῖο ἑλληνικὸ παρελθὸν δικαιολογοῦσε ἔτσι ἀκόμα μιὰ φορὰ τὴν ἀκτινοβολία του.

II. Από τό τέλος του έμφυλίου πολέμου ως τό 1974

A. Η πρώτη άπολιμη άμφισβήτηση του κλασικισμού: προγράμματα 1961-1962

Η πρώτη προσπάθεια για τή σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται δέκα χρόνια από τό τέλος του έμφυλίου. "Αν παρατηρήσει κανείς καί τους τρεις τύπους σχολείων τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θά διαπιστώσει πώς έχουμε νά κάνουμε μέ καινούργια προγράμματα μόλις στά χρόνια 1961-1962. Αυτό σημαίνει πώς όλα τά προηγούμενα χρόνια εξακολουθοῦσαν νά ισχύουν τά αναλυτικά προγράμματα πού είχαν συνταχθεῖ πρίν από τό δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Οί λόγοι αὐτῆς τῆς καθυστέρησης θά πρέπει νά αναζητηθοῦν στίς εἰδικές οἰκονομικές, πολιτικές καί ἰδεολογικές συνθήκες πού χαρακτηρίζουν τόν ἑλληνικό κοινωνικό σχηματισμό αὐτή τήν περίοδο.

Στό τέλος του 1949 ἡ οἰκονομική ὑποδομή του ἑλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ ἔχει τελείως καταστραφεῖ. Ὁ δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, ἡ ξένη κατοχή καί ὁ ἐμφύλιος πόλεμος είχαν συντελέσει καθέννας μέ τό δικό του τρόπο σ'αὐτή τήν καταστροφή. Ἡ ἀστική τάξη, χάρη στήν ἄμεση καί μαζική ξένη βοήθεια¹ καί στή γενικότερη πολιτική κατάσταση πού διαμορφώθηκε μετά τό τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, θά βγεῖ βέβαια νικήτρια από τόν τρίχρονο ἐμφύλιο πόλεμο· ταυτόχρονα ὅμως θά βγεῖ ἀποδυναμωμένη στό οἰκονομικό, πολιτικό καί ἰδεολογικό ἐπίπεδο. Ἡ πορεία τῆς ἀστικῆς τάξης στά πλαίσια τῆς ἑλληνικῆς κοινωνίας μπορεῖ νά μᾶς προσφέρει τό ἐρμηνευτικό κλειδί καί για τήν καθυστέρηση πού παρουσιάζεται στήν ἀνασυγκρότηση του ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος.

Ἡ ἄμεση καί μαζική ξένη βοήθεια πού παύρνει ἡ ἑλληνική ἀστική τά-

1. Βλ. μόνο από τήν ἄποψη τῶν σχετικῶν πληροφοριῶν, Ἐμμανουήλ Μάρκογλου, Τό δόγμα Τρούμαν, μτφρ. Π. Λουκάτου, ἐκδ. "Ἐστίας" Δ. Κολλάρου & Σια, Ἀθήνα 1963.

ξη συνεπάγεται και κάμποσες δεσμεύσεις στο οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Οι οικονομικές δεσμεύσεις αντανakλώνται κυρίως στη νομοθεσία του 1953 (Ν.Δ. 2687/1953 "περί προσελκύσεως ξένου κεφαλαίου"). "Η εισοδος των ξένων κεφαλαίων ιδιωτικής προέλευσης στην Ελλάδα από το 1953, χάρη στους νόμους που τους παραχωρούσαν υπερβολικά προνόμια, μεταμόρφωσε σχεδόν την οικονομία της χώρας σε οικονομία νεοαποικιακού τύπου. Δεν είναι λοιπόν καθόλου εκπληκτικό, αν αυτή η οικονομία παρά τις ποσοτικές της επιτυχίες παρουσιάζει περισσότερο από κάθε άλλη φορά παρασιτικό και μη ισορροπημένο χαρακτήρα"¹. Η ανάλυση των τομέων της οικονομίας αυτή την περίοδο μας δείχνει ότι η εξέλιξη της περνάει αρχικά από μια φάση ανασυγκρότησης και αποκατάστασης των προπολεμικών της επιπέδων και από μια δεύτερη φάση έδραίνωσης της "παραδοσιακής" οικονομικής δομής που, χάρη σε μια σειρά ποσοτικών μεταβολών, εξαντλεί κατά κάποιον τρόπο τις βασικές της δυνατότητες στα χρόνια 1962-63². Η οικονομική εξέλιξη σ' αυτή τη δεύτερη φάση χαρακτηρίζεται τέλος από την "έναρξη ενός μετασχηματισμού στις οικονομικές δομές"³, με αποτέλεσμα τα συμφέροντα ενός τμήματος της ελληνικής αστικής τάξης να εμποδίζονται ή να βρίσκονται αντιμετώπια στα συμφέροντα της ελληνικής αστικής τάξης του έξωτερικού ή όποια άσκούσε έναν όρισμένο έλεγχο στην οικονομική ζωή της χώρας με τη μορφή εισαγωγής ξένου κεφαλαίου και με την ύπαρξη πολύ εύνοϊκών προνομίων γι' αυτά. Η σύγκρουση αυτών των δυο τμημάτων της αστικής τάξης και στο πολιτικό επίπεδο θα σημάνει το ξέσπασμα μιας κρίσης στο έσωτερικό της.

Αυτή η κρίση τροφοδοτείται από την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στην οικονομική υποδομή και τα επίπεδα της πολιτικής και ιδεολογικής υπερδομής. Η αστική τάξη βγαίνει από τον εμφύλιο πόλεμο πολιτικά

1. Νίκος Γ. Σβορώνος, δ.π. σ.145. Πρβλ. Στέργιου Μπαμπανάση και Κώστα Σούλα, 'Η Ελλάδα στην περιφέρεια των αναπτυγμένων χωρών, Θεμέλιο, Αθήνα 1976, σ. 13-16

2. Νικόλαος Βερνίκος, 'Η Ελλάδα μπροστά στη δεκαετία του '80, 'Εξάντας, Αθήνα 1975, σ. 108

3. Νίκος Γ. Σβορώνος, δ.π. σ.146. Πρβλ. Νικόλαος Βερνίκος, δ.π. σ.109-110

καί ιδεολογικά αδύναμη καί γι'αυτό τό λόγο "οί μόνες πολιτιστικές αξίες πού μπορούσε νά προτείνει ήταν οί αξίες του παρελθόντος πού προσπάθησε μέ κάθε μέσο νά τίς ανασύρει στήν έπιφάνεια"¹. Είναι χαρακτηριστικό από τήν άποψη αυτή τό άρθρο του Γ.Α.Βλάχου στήν Καθημερινή τής 4ης 'Ιουνίου 1950 όπου ανάμεσα σ'άλλα γράφει πώς "άν αξίζωμεν τίποτε, αξίζομεν γιατί έχομεν αυτό τό παρελθόν, αυτήν τήν 'Ιστορίαν, αυτούς τούς Πατέρας, αυτές τίς δόξες, αυτά τά παθήματα. Καί αυτά όλα φόρτος βαρύς... είναι γιά τό σύνολον ή μεγάλη 'Εθνική μας περιουσία, τό κεφάλαιον καί αί ήθικαί περιγαμναί ...". Αύτός ό υπερτονισμός τής παράδοσης δέν ήταν βέβαια αρκετός νά συμβάλει στόν έλεγχο των νέων ιδεολογικών κατευθύνσεων πού από τά χρόνια του μεσοπολέμου άρχισαν νά κερδίζουν έδαφος στό ιδεολογικό καί πολιτικό επίπεδο. Έτσι μετά τό τέλος του έμφυλίου πολέμου "ό αντικομμουνισμός έμφανίστηκε ως ιδεολογία μέ οίκουμενικούς στόχους πού δικαιολογοῦσε τήν όπλοχώρηση στή στεύρα μήτρα των "έλληνοχριστιανικών παραδόσεων"². 'Η επίκληση των αξιών τής παράδοσης σέ συνδυασμό μέ τήν ιδεολογία του αντικομμουνισμού αποτέλεσε τό ιδεολογικό στήριγμα γιά τή νομιμοποίηση τής άπροκάλυπτης τρομοκρατίας πού άσκησαν οί δεξιές κυβερνήσεις αυτή τήν περίοδο καθώς καί γιά τή δημιουργία ενός ευρύτατου μηχανισμού καταπίεσης πού λειτούργησε άποτελεσματικά γιά τήν εφαρμογή των πολιτικών, οικονομικών καί αστυνομικών μέτρων τής δεξιᾶς³.

Οί μεταβολές στις οικονομικές δομές πού παρατηροῦνται στή δεύτερη φάση τής οικονομικής ανάπτυξης αυτής τής περιόδου ήταν έπόμενο νά συμβάλουν σέ μιᾶ όρισμένη μεταβολή των κοινωνικών δομών. Παρουσιάζεται έτσι τό φαινόμενο τής αναντιστοιχίας ανάμεσα στά θεσμικά πλαίσια, στόν τρόπο άσκησης τής πολιτικής έξουσίας καί στις προσπάθειες γιά τήν οικονομική, πολιτική καί γενικότερη κοινωνική ανανέωση.⁴ Τό αΐτημα λοιπόν του έκσυγχρονισμού τής χώρας πού δέν έπαψε νά τίθεται από τό τέλος

1. Κωνσταντίνου Τσουκαλά, 'Η έλληνική τραγωδία, ό.π. σ. 93

2. 'Ο.π. σ.92

3. 'Ο.π. σ.112-121

4. Νίκος Γ. Σβορώνος, ό.π. σ. 147

τοῦ ἐμφυλίου πολέμου¹ ἦταν ἐπόμενο, ἐξαιτίας τῶν πολιτικῶν καί ἰδεολογικῶν ἐπιλογῶν τῶν συντηρητικῶν ἀστικῶν στρωμάτων πού κυριάρχησαν πολιτικά μιά ὀλόκληρη δεκαετία (1952-1963), νά παραμένει ἀνέφικτο. Αὐτός βασικά εἶναι ὁ λόγος πού καθυστερεῖ ἡ ἀναδιοργάνωση τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης καί γίνονται οἱ πρῶτες δειλές ἀπόπειρες τροποποίησης τοῦ προσανατολισμοῦ της. Δέν εἶναι κατά συνέπεια τυχαῖο τό γεγονός πώς μόλις στά χρόνια 1961-62 ἔχουμε τήν πρώτη μεταπολεμική προσπάθεια τροποποίησης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος σ' ὅλους τούς τύπους σχολείων τῆς μ. Ἐκπαίδευσης πού ἐξετάζουμε.

Ἡ πρώτη αὐτή προσπάθεια ὑλοποιεῖται ἀρχικά μέ τήν εἰδική ἐπιτροπή παιδείας πού συγκροτεῖται στίς 14 Ἰουνίου 1957 ἀπό τήν κυβέρνηση Κ.Καραμανλή γιά νά μελετήσῃ τά προβλήματα τῆς παιδείας. Ἡ ἐπιτροπή αὐτή θά παρουσιάσῃ τά πορίσματα της τονίζοντας κυρίως ἀνάμεσα σ' ἄλλες προτάσεις της τή στενή σχέση ἐκπαίδευσης καί οἰκονομίας, τήν ἀναθεώρηση τῆς ὀργάνωσης καί τοῦ προγράμματος τῶν σχολείων, τήν ἀνάγκη διδασκαλίας τῆς δημοτικῆς γλώσσας καθώς καί τό αἶτημα τῆς παιδείας γιά ὅλους². Καρπός αὐτῆς τῆς εἰσήγησης εἶναι ἡ δημοσίευση τοῦ Ν.Δ. 3971/2-9-59 μέ τό ὁποῖο ἰδρύονται στήν Ἀθήνα καί Θεσσαλονίκη δημόσιες τεχνικές σχολές ὑπομηχανικῶν καθώς καί δημόσιες τεχνικές σχολές τεχνικῶν βοηθῶν-ἐργοδηγῶν σέ ὀρισμένες μεγάλες πόλεις τῆς χώρας. Μέ τό ἴδιο νομοθετικό διάταγμα γίνεται μιά πρώτη δειλή προσπάθεια διαφοροποίησης τῆς μ. Ἐκπαίδευσης σέ τμήματα διαφόρων κατευθύνσεων. "Διά Β. Διαταγμάτων... δύναται νά ὀργανωθῶσι παρά τοῖς Γυμνασίοις ἀπό τῆς Δ' ἕως τῆς ΣΤ' τάξεως αὐτῶν πλήν τῶν... τμημάτων κλασσικῆς καί πρακτικῆς κατευθύνσεως ἔν ἧ περισσότερα τμήματα τῶν ἀκολουθῶν νέων κατευθύνσεων: α) τεχνικῆς, β) ἀγροτικῆς, γ) οἰκονομικῆς, δ) ναυτικῆς, ε) ξένων γλωσσῶν, στ) οἰκιακῆς οἰκονομίας"³. Ταυτόχρονα μέ βάση τό Ν.Δ. 3973/2-9-59 ὑπάγονται στίς ἀρμοδιότητες τοῦ ὑπουργείου παιδείας ὅλες οἱ ἐπαγγελματικές σχολές, δημόσιες καί ἰδιωτικές ὄλων τῶν βαθμίδων.

1. Τό αἶτημα αὐτό ἀποτελοῦσε τήν κύρια φροντίδα τῶν φιλελευθέρων στοιχείων τῆς ἀστικῆς τάξης. Βλ. π.χ. γιά τήν ἐκπαίδευση, Ε.Π. Παπανούτσου, "Προέχει τό νοικοκύρεμα τῆς παιδείας μας", Παιδεία, τεύχ. 42, 15-3-1950, σ. 97-99. Τοῦ ἴδιου, "Στήν ὑπηρεσία τῆς χώρας", ὀ.π. τεύχ. 44, 15-5-1950, σ. 193-194

2. Πορίσματα τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας, ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήνα 1958

3. Ν.Δ. 3971/2-9-59, ἄρθρο 27, παρ., 3

Μέ τά δύο αὐτά νομοθετήματα γίνεται φανερό πώς ἓνα τμήμα ἀπό τά πολιτικά κυρίαρχα συντηρητικά στρώματα τῆς ἀστικής τάξης εἶχε συνειδητοποιήσει τήν ἀνάγκη προσαρμογῆς τῆς ἐκπαίδευσης στή σύγχρονη οἰκονομική καί κοινωνική πραγματικότητα τῆς χώρας. Τό αἴτημα αὐτό θά διατυπωθεῖ ὡς ἐξῆς στήν εἰσηγητική ἔκθεση τοῦ Ν.Δ. 3973: "Ἡ Ἑλλάς εὐρίσκεται κατά τήν παρούσαν περίοδον εἰς τό στάδιον τῆς ἐντατικής τεχνικῆς καί οἰκονομικῆς ἀναπτύξεώς της εἰς ὅλους τοὺς παραγωγικούς τομεῖς. Ἀπό ἀπλουστεράς μορφῆς παραγωγικῆς λειτουργίας μεταβαίνομεν εἰς τεχνικωτέρας καί συνθετωτέρας. Ἡ δημιουργία ἐπιστημόνων τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν, ἀλλά καί τεχνικῶν στελεχῶν ὄλων τῶν βαθμίδων καί εἰδικευμένων τεχνικῶν καθίσταται τό ἀναγκαῖον μέσον προσαρμογῆς πρὸς τήν τεραστίαν ἐπιστημονικήν καί τεχνολογικήν πρόοδον τοῦ δευτέρου ἡμίσεως τοῦ 20ου αἰῶνος. Ἀνακύπτει, ἄρα, τό αἴτημα νά στραφῇ ἡ Ἐθνική Παιδεία, συστηματικώτερον παρ' ὅ,τι μέχρι τοῦδε ἐγένετο, πρὸς τόν τεχνικοοικονομικόν τομέα"¹.

Τό αἴτημα αὐτό πού μπορεῖ νά χαρακτηριστεῖ ὡς ὁ πυρήνας τῆς τεχνοκρατικῆς ἰδεολογίας, ἡ ὁποία ἐμφανίστηκε μεταπολεμικά ὡς ἀποτέλεσμα τῆς παγκόσμιας θεαματικῆς οἰκονομικῆς, ἐπιστημονικῆς καί τεχνολογικῆς ἀνάπτυξης καί ἡ ὁποία ἀποτελεῖ τήν ἰδεολογική ἐπένδυση αὐτοῦ τοῦ φαινομένου, πολεμήθηκε μέ ἰδιαίτερη σφοδρότητα ἀπό τό σύνολο σχεδόν τῶν ἰδεολογικῶν ἐκπροσώπων τῶν συντηρητικῶν στοιχείων τῆς ἀστικής τάξης. Οἱ ἐκπρόσωποι αὐτοῦ πού εὐνοήθηκαν ἀπό τήν πολιτική καί ἰδεολογική ἀδυναμία τῆς ἀστικής τάξης νά διαμορφώσῃ μετὰ τόν ἐμφύλιο πόλεμο τίς ἀντίστοιχες ἀστικές ἰδεολογικές συνιστώσες της, ἦταν ἐπόμενο, μιά καί ἀποτέλεσαν τοὺς θεματοφύλακες τῶν ἐλληνοχριστιανικῶν ἀξιῶν, νά μή θέλουν νά ἀναγνωρίσουν τήν ἀναγκαιότητα τῶν νέων αἰτημάτων

1. Ἡ εἰσηγητική ἔκθεση ἀναδημοσιεύεται στό Γεωργίου Βογιατζῆ, Ἡ ἑλληνική ἐκπαίδευσις, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήναι 1961, σ.12-18, (Ἡ παραπομπή εἶναι ἀπό τή σ. 12). Βλ. καί Α.Δημαρᾶ, ὁ.π. σ.238

πού έμπαιναν έπιτακτικά για τήν ζδια τήν άστική τάξη. Στην πολεμική αυτή παίρνουν μέρος ό Ν. Έξαρχόπουλος¹, ή φιλοσοφική Σχολή 'Αθηνών², ή θεολογική Σχολή 'Αθηνών³, ή Έταιρεία 'Ελλήνων φιλολόγων⁴, ό Κ.Δ.Γεωργούλης⁵ καί άλλοι λιγότερο γνωστοί συντηρητικοί διανοούμενοι⁶. Σ'αυτή τήν πολεμική τους ένισχύονται βασικά από τήν ζδια τήν αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στα άστικά αίτήματα αναδιοργάνωσης τής εκπαίδευσης σέ τεχνοκρατικές βάσεις καί στον τρόπο άσκησης τής πολιτικής έξουσίας, που άκριβώς μετά τό 1958 σκληραίνει άκόμα περισσότερο.⁷ 'Η στάση λοιπόν αυτών των ιδεολογικών εκπροσώπων τής άστικής τάξης⁸, ή αναντιστοιχία που έπισημάναμε πιο πάνω σέ συνδυασμό μέ τήν αύξηση τής κοινοβουλευτικής εκπροσώπησης τής άριστερας στίς εκλογές τοϋ 1958 καί τήν πολιτική άδυναμία των φιλελεύθερων στοιχείων τής άστικής τάξης όδήγησαν τήν πολιτικά κυρίαρχη μερίδα τής άστικής τάξης νά μήν υλοποιήσει σ'όλη τήν έκταση τό αίτημα τής τεχνοκρατικής όργάνωσης τής εκπαίδευσης.

1. Ν. Έξαρχοπούλου, 'Η διδασκαλία τής μητρικής γλώσσας καί τά πορίσματα τής έπιτροπής παιδείας, ανάπτυπο από τήν ΕΕΦΣΠΑ, 'Αθήναι 1958.

2. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου 'Αθηνών, "Υπόμνημα περί τής παιδείας", ΕΕΦΣΠΑ, 1957-1958, σ.578-584

3. 'Η θεολογική Σχολή περί παιδείας ('Υπόμνημα προς τήν Κυβέρνηση), Παράρτημα τής ΕΕΘΣΠΑ, 'Εν 'Αθήναις Φεβρουάριος 1958.

5. Κ.Δ.Γεωργούλης, 'Ομιλία περί των πορισμάτων τής περί παιδείας έπιτροπής, 'Αθήναι 1958.

6. Βλ. π.χ. Ι.Σκουτεροπούλου, "Έλεγχος των πορισμάτων τής έπιτροπής παιδείας, 'Αθήναι 1958.

7. Κωνσταντίνου Τσουκαλά, ό.π. σ.133-143

8. Τό γεγονός πώς αυτοί οί εκπρόσωποι άσκοϋσαν άποτελεσματικό έλεγχο στο σχολικό μηχανισμό (ως άνώτεροι υπάλληλοι τοϋ ύπουργείου παιδείας, έπιθεωρητές κλπ.) συνέβαλε έπιπλέον στην ένθετη θεσμική βαρύτητα που χαρακτηρίζει αυτό τό μηχανισμό σέ κάθε άπόπειρα τροποποίησής του.

Αὐτοῦ οἱ παραπάνω λόγοι πού ἐξηγοῦν τήν ἀναστολή τοῦ αἰτήματος τῆς τεχνοκρατικῆς ὀργάνωσης τῆς ἐκπαίδευσης ἐξηγοῦν ταυτόχρονα καί τό χαρακτήρα τῆς σχολικῆς γνώσης στά προγράμματα τῆς περιόδου 1961-62 καί γιά τούς τρεῖς τύπους σχολείων. Μποροῦμε νά ὑποστηρίξουμε λοιπόν πώς ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης σ'αὐτά τά προγράμματα ὑλοποιεῖ μέ χαρακτηριστικό τρόπο τό κοινωνικό γεγονός τῆς ἀναστολῆς τοῦ παραπάνω ἐκπαιδευτικοῦ αἰτήματος. Ἔτσι π.χ. τό πρόγραμμα γιά τό κλασικό γυμνάσιο, ὅπως τό ἀναλύσαμε στό πρῶτο μέρος τῆς διατριβῆς μας, δέν παρουσιάζει καμιά οὐσιαστική διαφορά ἀπό τό πρόγραμμα τοῦ 1935, ἐκτός ἀπό τό γεγονός πώς τό μάθημα τῶν φυσικῶν γίνεται ὑποχρεωτικό καί γιά τίς ἀνώτερες τάξεις τοῦ κλασικοῦ γυμνασίου.

Οἱ φιλελεύθεροι διανοούμενοι αὐτῆς τῆς περιόδου, πού δέν ἔπαφαν ὅλα αὐτά τά μεταπολεμικά χρόνια νά διακηρύσσουν τό αἶτημα τῆς τεχνοκρατικῆς ὀργάνωσης τῆς ἐκπαίδευσης, θά ἐπισημάνουν ὅτι τό νέο πρόγραμμα "δέν περιέχει οὐσιαστικές, ἀλλά μικρές μόνο καί ἄτολμες τροποποιήσεις τοῦ ὑπάρχοντος καθεστώτος", μιά καί "δυστυχῶς γιά ὅλη τήν Ἑλλάδα ἡ διατυμπανιζόμενη ἀλλαγὴ τοῦ προγράμματος ἀφήνει ἀνέπαφα τά σεπτὰ βάρη τοῦ προαιώνιου "κλασικοῦ" μας οἰκοδομήματος καί οὐσιαστικά τίποτε δέν μεταβάλλει"¹. Ἡ κριτική τους θά ὑπερσέλθει καί στίς λεπτομέρειες τοῦ νέου προγράμματος. θά ἐπισημάνουν ἔτσι πώς "ὅταν τά γλωσσικά μαθήματα (ἀρχαῖα, νέα, ξένες γλῶσσες) πλάνουν τά 40 τοῖς ἑκατό τοῦ συνόλου τῶν ὥρῶν, τά μαθηματικά καί ἡ φυσική, τό μέγα τοῦ καιροῦ μας πνευματικό κεφάλαιο, διεκδικοῦν μόνο τό 20 τοῖς ἑκατόν. Εἶναι τοῦτο "σοβαρή" στροφή τῆς μέσης παιδείας μας πρὸς τίς θετικές ἐπιστήμες;"². Σχετικά μέ τήν εἰσαγωγή τῶν νέων μαθημάτων (σπουδὴ τοῦ περιβάλλοντος καί ἀγωγή πολιτίου) θά τονίσουν πώς τά μαθήματα αὐτά "γιά νά γίνουν στήν ἔκταση καί μέ τή μέθοδο πού πρέπει, χρειάζονται χῶρο μέσα στό πρόγραμμα καί ὄχι τόν πενιχρό ἀριθμό τῶν δύο δωδεκάδων ὥρῶν"³. Γιά τή διδασκαλία τέλος τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν θά ἐπισημάνουν πώς "ὁ συντάκτης τοῦ νέου προγράμματος... στάθηκε στήν ἐπιφάνεια τοῦ ζητήματος, δέν μπῆκε στό βάθος του. Ἄν ἔμπαινε βαθιά θά καταλάβαινε ὅτι μέ τό νά ἀφαιρέσει μιά ὥρα ἀπό τό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καί νά τή δώσει σέ ἄλλο μάθημα, οὐσιαστικά δέν μεταβάλλει τύποτα"⁴. Γιά τή διδασκαλία τέλος τῆς νεοελλη-

1. Ε.Π. Παπανούτσου, "Τό νέο πρόγραμμα" Παιδεία καί Ζωή, τεύχ. 97, Ὀκτώβριος 1961, σ. 194-5

2. Ὁ.π. σ. 195

3. Ὁ.π. σ. 196

νικῆς λογοτεχνίας καὶ γλώσσας θὰ γράφουν πὼς "ἡ γλωσσικὴ ἀναρχία καθιερώνεται. Εἰσάγεται ἓνα παράταιρο ἀμάλαμα: ἡ "ἀπλή καθαρεύουσα" μέ τῆ δικέφαλη Γραμματικὴ καὶ τὸ δικέφαλο Συντακτικὸ τῆς, ἡ ζωντανὴ γλώσσα, ἡ Δημοτικὴ τοῦ ἔντεχνου καὶ τοῦ ἐπιστημονικοῦ λόγου... χαρακτηρίζεται δημῶδης..."¹.

Ἡ κριτικὴ αὐτὴ, πού εἶναι βέβαια σωστή, ἂν καὶ ἐπισημαίνει πὼς ὀρισμένοι "κυβερνητικοὶ παράγοντες καὶ ὁ πολιτικὸς κόσμος πού σήμερα κυβερνᾷ δέν εὐνοοῦν ἀποφασιστικὲς μεταβολές καὶ πὼς ὁ ἀρμόδιος ὑπουργὸς εἶναι αἰχμάλωτος συμβούλων πού δέν εἶναι σέ θέση νά ἀντιληφθοῦν ποιές εἶναι οἱ ἀνάγκες τῆς σύγχρονης ζωῆς καὶ κατὰ ποῦ πνέει σήμερα ὁ ἄνεμος τῆς ἱστορίας"², δέν ὀδηγεῖ ὡστόσο στὴ διερεύνηση τῶν λόγων ἐκείνων πού δέν εὐνοοῦν αὐτές "τίς ἀποφασιστικὲς μεταβολές". Ἡ κριτικὴ ἐδῶ περιορίζεται κατὰ κύριο λόγο σέ ἀντιρρήσεις παιδαγωγικοῦ χαρακτήρα καὶ στηρίζεται ἀποκλειστικὰ στὰ αἰτήματα τῆς τεχνοκρατικῆς ἰδεολογίας. Ἡ κριτικὴ αὐτὴ μᾶς βοηθᾷ ὡστόσο νά δοῦμε πὼς σ' ὄ,τι ἀφορᾷ τὴν ἀστικὴ τάξη διαγράφονται καθαρὰ δύο τάσεις στὸ ἰδεολογικὸ ἐπίπεδο. Ἡ μιὰ τάση πού ἐκφράζει τίς νέες ἀνάγκες γιὰ ἀποφασιστικὲς μεταβολές τεχνοκρατικοῦ χαρακτήρα ἐκπροσωπεῖται τόσο στὴ φιλελεύθερη μερίδα τῆς ἀστικῆς τάξης ὅσο καὶ στὰ πολιτικὰ κυρίαρχα συντηρητικὰ ἀστικά στρώματα καὶ ἡ ἄλλη τάση πού ἐμμένει στίς ἀξίες τῆς παράδοσης ἐκπροσωπεῖται κυρίως, ὄχι ὅμως ἀποκλειστικὰ, στὰ πολιτικὰ κυρίαρχα συντηρητικὰ στρώματα τῆς ἀστικῆς τάξης. Οἱ τάσεις αὐτές θὰ συγκρουστοῦν μέ ἰδιαίτερη ὀξύτητα δύο χρόνια ἀργότερα, ὅταν οἱ πολιτικοὶ ἐκπρόσωποι πλατιῶν στρωμάτων τοῦ πληθυσμοῦ (ἐργάτες, μικρομεσαῖοι ἀστοί, πολλοὶ ἐπιχειρηματίες οἰκονομικά σχεδὸν ἀνεξάρτητοι, παρασιτικά στρώματα καὶ ἀγροτιά)³ θὰ θέσουν τίς βάσεις γιὰ μιὰ τεχνοκρατικὴ ἀναδιοργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης.

Ἡ κριτικὴ τέλος πού γίνεται ἀπὸ τὴν ἀριστερὰ δέν διαφέρει σέ τύποτα, ἂν ἐξαίρεσει κανεὶς ἓνα εἶδος φραστικοῦ λαϊκισμοῦ, ἀπὸ τὴν κριτικὴ τῶν φιλελεύθερων διανοοῦμενων τῆς ἀστικῆς τάξης. Ἐπαναλαμβάνονται κι ἐδῶ τὰ ἴδια ἀκριβῶς ἐπιχειρήματα γιὰ τὸ ἀναλυτικὸ καὶ τὸ ὠ-

1. Ὁ.π. σ. 201

2. Ὁ.π. σ. 195

3. Νίκος Γ. Σβορώνος, Ὁ.π. σ. 147. Μποροῦμε νά μιλήσουμε ἐδῶ γιὰ τὴ λεγόμενὴ "ἐνδογενὴ" ἀστικὴ τάξη πού ἀρχίζει νά διαμορφώνεται τὴν ἐποχὴ αὐτὴ χάρις στὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη.

ρολόγιο πρόγραμμα πού είδαμε νά αντιπαραθέτει ό Ε.Π. Παπανοῦτσος.¹ Δέν μποροῦμε βέβαια νά μποῦμε στή διερεύνηση τῶν λόγων ἐκείνων πού καθόρισαν τήν κριτική τῆς ἀριστερᾶς γιά τά ἐκπαιδευτικά προβλήματα τῆς χώρας. Τό γεγονός ὅμως εἶναι πῶς, παρόλες τίς κριτικές πού ἀσκήθηκαν, τά πολιτικά κυρίαρχα συντηρητικά στρώματα τῆς ἀστικής τάξης δέν θά εὐνοήσουν γιά ὅλους τοῦς παραπάνω λόγους τίς "ἀποφασιστικές μεταβολές" στήν ἐκπαίδευση καί κατά συνέπεια τά σχολικά προγράμματα αὐτῆς τῆς περιόδου θά ἐκφράζουν "τίς ἄτολμες τροποποιήσεις τοῦ ὑπάρχοντος καθεστώτος". Ἡ σχολική γνώση θά ἐξακολουθήσει νά εἶναι βασικά προσανατολισμένη πρὸς τίς ἀξίες τοῦ παρελθόντος καί νά ἀποτελεῖ φορέα τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου χάρις στήν κυριαρχία τοῦ "προαιώνιου κλασικοῦ μας οἰκοδομήματος".

Β. Ἡ ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1964: ὁ ἀναπροσανατολισμός τῆς σχολικῆς γνώσης στό πρόγραμμα τοῦ 1966

*Αναφέραμε πλεονά πάνω πῶς γύρω στή δεκαετία τοῦ 1960 παρατηρεῖται μιὰ σταθεροποίηση τῆς ἐλληνικῆς οἰκονομίας πού ὀδηγεῖ σέ μιὰ ἀναντιστοιχία ἀνάμεσα στά αἰτήματα τῆς παραγωγῆς καί στή θεσμική ἀσκηση τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας. Τά χρόνια αὐτά ἡ αὔξηση τῆς βιομηχανικῆς παραγωγῆς ξεπερνάει ποσοτικά καί ποιοτικά τήν ἀντίστοιχη γεωργική παραγωγή². Ἡ σύνδεση ταυτόχρονα τῆς χώρας μέ τήν Κοινή Ἀγορά (1961) κάνει ἐπιτακτική τήν ἀνάγκη τῆς ἀναδιοργάνωσης τῶν βιομηχανικῶν κλάδων, τῆς ὀρθολογιστικῆς καί ἰσορροπῆς ἀνάπτυξης τῆς οἰκονομίας καί τῆς εἰσαγωγῆς τῶν νέων τεχνολογικῶν ἐπιτευγμάτων πού συντελοῦν τόσο στήν αὔξηση τῆς παραγωγῆς ὅσο καί στήν ἀντιμετώπιση τοῦ ἀνταγωνιστικοῦ ξένου κεφαλαίου. Αὐτά τά αἰτήματα τῆς οἰκονομικῆς ἀναδιάρθρωσης κάνουν ταυτόχρονα φανερό καί τήν ἀνάγκη ἀναδιάρθρωσης τῆς ἐκπαίδευσης γιά τή δημιουργία τοῦ ἀναγκαίου καί κατάλληλου ἐργατικοῦ δυναμικοῦ πού χρειάζεται νά ἀπορροφηθεῖ ἀπό τίς ἀνάγκες τῆς παραγωγῆς. Ἡ πρώτη ἀπόπειρα γιά τή θεσμοθέτηση τῆς τεχνικῆς καί ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης, πού γίνεται τό 1959, δέν μπόρεσε, ὅπως εἶδαμε,

1. Βλ. π.χ. Γιάννη Κοσπεντάρη, "Γιά μιὰ συγχρονισμένη ἐθνική παιδεία", Ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ἔκδοση τῆς ἐπιτροπῆς παιδείας τῆς ΕΔΑ, Ἀθήνα 1966, σ. 184-186

2. Νίκος Γ. Σβορώνος, ὁ.π., σ. 147

νά υλοποιηθεῖ σέ μεγάλη ἔκταση.

Τά στρώματα ὅμως τῆς ἑλληνικῆς ἀστικῆς τάξης πού συνειδητοποιοῦν τήν ἀναγκαιότητα αὐτῶν τῶν διαρθρωτικῶν οἰκονομικῶν καί θεσμικῶν ἀλλαγῶν¹ θά κατορθώσουν αὐτή τήν περίοδο νά ἐκφραστοῦν πολιτικά καί νά διεκδικήσουν τήν ἐξουσία συμμαχώντας μ' ἓνα μεγάλο τμήμα τῆς μικροαστικῆς, τῆς ἐργατικῆς καί τῆς ἀγροτικῆς τάξης. Οἱ πολιτικοί ἐκπρόσωποι αὐτῶν τῶν κοινωνικῶν δυνάμεων πετυχαίνουν τελικά τήν πρώτη τους νίκη στίς ἐκλογές τοῦ 1963 καί θριαμβεύουν στίς ἐκλογές τοῦ 1964 (κυβέρνηση "Ἐνώσεως Κέντρου"). Ἔτσι δημιουργοῦνται καί οἱ πολιτικές προϋποθέσεις γιά τόν ἀναπροσανατολισμό τῆς ἐκπαίδευσης μέ τή θεσμοθέτηση ἑνός διπλοῦ καπιταλιστικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δικτύου.

Στήν εἰσηγητική ἔκθεση τοῦ Ν.Δ. 4379/1964 "Περί ὀργανώσεως καί διοικήσεως τῆς Γενικῆς (Στοιχειώδους καί Μέσης) Ἐκπαιδεύσεως" διαγράφεται ρητά ἡ πρόθεση τῆς κυβέρνησης τοῦ Κέντρου: "Ἡ Κυβέρνησις προτίθεται νά φέρῃ πρὸς φήμισιν εἰς τήν Βουλὴν τρία βασικῆς σημασίας ἐκπαιδευτικά νομοσχέδια. Τό πρῶτον διὰ τήν ὀργάνωσιν τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως πρώτου καί δευτέρου βαθμοῦ (Στοιχειώδους καί Μέσης), τό δεύτερον διὰ τήν διαρρύθμισιν τῆς Τεχνικῆς καί Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαιδεύσεως καί τό τρίτον διὰ τήν βελτίωσιν τῆς Ἀνωτάτης Ἐκπαιδεύσεως"². Γίνεται φανερό ἀπό τήν ἔκθεση αὐτή πὺς οἱ νέες πολιτικές δυνάμεις προχωροῦν σέ μιὰ ριζική ἀναδιάρθρωση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Τό γεγονός αὐτό χαρακτηρίζεται ἀπό τοὺς πρωτεργάτες αὐτῆς τῆς προσπάθειας ὡς ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση καί μάλιστα "ἀπό τὰς πλέον ριζοσπαστικὰς καί πλέον ζωογόνους μεταβολὰς πού εἰσήχθησαν ποτέ εἰς τό ἐκπαιδευτικό σύστημα τῆς χώρας"³.

1. Ὀνομάσαμε ἤδη αὐτά τά στρώματα ἐνδογενῆ ἀστική τάξη. Ὁ χαρακτήρας αὐτῆς τῆς τάξης εἶναι κυρίως βιομηχανικός (ἐλαφρά βιομηχανία καί παραγωγή καταναλωτικῶν ἀγαθῶν). Ἡ τάξη αὐτή σκοπεύει μιὰ μεγαλύτερη οἰκονομική ἀνεξαρτησία ἀπὸ τό ξένο κεφάλαιο καί ἐπιδιώκει τήν κρατική παρέμβαση γιά νά ἐνισχύσει τή θέση της. Δέν ἀποτελεῖ ὡστόσο ἐθνική ἀστική τάξη μιὰ καί ἐξακολουθεῖ νά εἶναι πάντα ἐξαρτημένη οἰκονομικά ἀπὸ τό ξένο κεφάλαιο. Βλ. Νίκου Α. Πουλαντζᾶ, Ἡ κρίση τῶν δικτατοριῶν, μτφρ. Χριστίνας Ἀγριαντῶνη, Παπαζήσης, Ἀθήνα 1975, σ. 57 μ.μ.

2. Ὑπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας καί Θρησκευμάτων, Περὶ ὀργανώσεως καί διοικήσεως τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήνα 1964, σ. 5

3. Ἐγκύκλιος 122/3-10-64 τοῦ ὑπουργοῦ Α. Ἀκρίτα, ὁ.π. σ. 1

Πραγματικά ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συνίσταται ακριβώς στην προσπάθεια που γίνεται για την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της παραγωγής. Αναγνωρίζεται επίσημα η στενή συνάρτηση της οικονομικής προόδου με την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. "Εάν δέν στρέψωμε τό ενδιαφέρον τών νέων μας πρὸς τά τεχνικά ἐπαγγέλματα καί δέν ἐκπαιδεύσωμεν αὐτούς κατά τρόπον ἐγγυόμενον τήν θετικήν ἐπαγγελματικήν των ἀπόδοσιν, δέν εἶναι δυνατόν νά προσδοκῶμεν ὅτι ἡ Ἑλληνική Οἰκονομία θά γίνῃ ἀνταγωνιστική εἰς τόν στίβον τῆς διεθνοῦς ἀμίλλης, ὅτι ἐπομένως ἡ Χώρα μας θά ἐπιζητήσῃ καί θά προοδεύσῃ"¹. Αὐτό λοιπόν τό κεντρικό αἶτημα τῶν πολιτικῶν ἐκπροσώπων τῆς ἐνδογενοῦς ἀστικής τάξης θά ὑλοποιηθεῖ ἀρχικά μέ τήν ψήφιση τοῦ Ν.Δ. 4379/1964. Μέ αὐτό τό Ν.Δ. ἡ μέση ἐκπαίδευση χωρίζεται σέ δύο ἐπάλληλους αὐτοτελεῖς κύκλους, τό "Γυμνάσιον"(τρεῖς τάξεις) καί τό "Λύκειον"(τρεῖς τάξεις), τροποποιεῖται τό πρόγραμμα μαθημάτων τῆς πρωτοβάθμιας καί δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης, καθιερώνεται νέος τρόπος εἰσλητήριων ἐξετάσεων σίς ἀνώτατες σχολές (Ἀκαδημαϊκό Ἀπολυτήριον) καί ἰδρύεται τό Παιδαγωγικό Ἰνστιτούτο ὡς ἀνώτατο ὄργανο μελέτης τῶν εκπαιδευτικῶν προβλημάτων.

Οἱ τροποποιήσεις εἰδικότερα στό πρόγραμμα τῶν μαθημάτων τοῦ "Γυμνασίου" καί τοῦ "Λυκείου" παρουσιάζουν, ὅπως εἶδαμε στό πρῶτο μέρος τῆς διατριβῆς μας, ξεχωριστό ενδιαφέρον. Οἱ τροποποιήσεις αὐτές πού ἀναφέρονται ἀποκλειστικά στήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης ἀντιστοιχοῦν ἀκριβῶς στήν προσπάθεια αὐτῶν τῶν τμημάτων τῆς ἐνδογενοῦς ἀστικής τάξης νά προσανατολίσει τή σχολική γνώση πρὸς τήν ἐκπλήρωση τῶν κοινωνικῶν αἰτημάτων τῆς ἐποχῆς. Ὁ ἀναπροσανατολισμός αὐτός ἀποκρυσταλλώνεται κυρίως στήν εἰσαγωγή μιᾶς σειρᾶς μαθημάτων στό πρόγραμμα "ἀπαραιτήτων εἰς τήν μόρφωσιν τῶν Νέων, τῶν προοριζομένων νά ζήσουν εἰς ἐποχὴν μεγάλων οἰκονομικῶν καί πολιτικῶν μεταβολῶν τοῦ κοινωνικοῦ σώματος...Τά μαθήματα αὐτά εἶναι: τὰ στοιχεῖα τῆς Οἰκονομικῆς Ἐπιστήμης, τὰ στοιχεῖα τοῦ Δικαίου (Δημοσίου καί Ἰδιωτικοῦ), ἡ Εἰσαγωγή εἰς τήν Κοινωνιολογίαν καί ἡ Εἰσαγωγή εἰς τήν Φιλοσοφίαν."². Αὐτά τά νέα μαθήματα, σέ

1.Εἰσηγητική Ἔκθεσις ἐπὶ τοῦ Σχεδίου Νόμου "Περὶ τῆς τεχνικῆς Ἐκπαίδευσως". Ἀναδημοσιεύεται στό Ε.Π.Παπανούτσου, Ἀγῶνες καί ἀγωνία γιά τήν Παιδεία, ὁ.π. σ.349-366

2.Εἰσηγητική Ἔκθεσις τοῦ Ν.Δ.4379/1964, ὁ.π. σ.27

συνδυασμό με τήν εισαγωγή της διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπό μεταφράσεις¹, τήν καθιέρωση τῆς ἰστορικῆς ἀνάμεσα στή δημοτική γλῶσσα καί τήν καθαρεύουσα² καί τέλος μέ τόν καθορισμό μαθημάτων "κατ'ἐπιλογήν" ἀπό τή Β' τάξη Ἰουκείου³, τροποποιούν μέ συγκεκριμένο τρόπο τίς ἱεραρχικές θέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης.

Ἡ σχολική γνώση παύει κατὰ συνέπεια νά εἶναι στραμμένη ἀποκλειστικά πρὸς τίς ἀξίες τοῦ παρελθόντος. Αὐτῇ τῇ φορᾷ ὑπάρχουν τά μεταφραστικά ἔργα τῶν δόκιμων λογοτεχνῶν πού ἔχουν ἀποδώσει μέ ἀριστοτεχνικό τρόπο στή ζωντανή γλῶσσα τά ἀρχαῖα ἑλληνικά κείμενα καί τό σχολεῦτο "ἔχει πάρα πολλά πράγματα νά διδάξῃ εἰς τόν νέον τῶν χρόνων μας, ὄχι μόνον γλῶσσας..."⁴ . Γι' αὐτό τό λόγο καί ἐπιδιώκεται μέ τά νέα μαθήματα "ἡ διεύρυνσις τοῦ πνευματικοῦ ὀρίζοντος τῶν μαθητῶν καί ἡ χειραγώγησις αὐτῶν εἰς τήν προσπάθειαν νά ἐννοήσουν καί κατ'ἀξίαν νά ἐκτιμήσουν τά μεγάλα ἰδεολογικά ρεύματα τοῦ αἰῶνος μας"⁵. Τό παρελθόν παύει πιά νά ἀποτελεῖ τό μοναδικό καί ἀξεπέραστο ὑπόδειγμα τοῦ παρόντος καί δέν περιορίζεται ἀποκλειστικά καί μόνο στήν πνευματική δημιουργία τῆς ἀρχαίας κλασικῆς ἐποχῆς. Μαζί μέ τό ἀρχαῖο ἑλληνικό παρελθόν θά μελετηθεῖ τώρα καί ἡ ἑλληνική γραμματεία τῶν μέσων καί νέων χρόνων καί ἡ μελέτη αὐτή θά γίνεται μέ ἰστορική προοπτική⁶. Ἔτσι τό παρελθόν θά χρησιμεύει στούς μαθητές ὄχι μόνο γιά νά "ἐξευγενίσουν τήν προσωπικότητά των διά τῆς μελέτης τῶν ἀρχαίων συγγραφέων... ἀλλά καί νά ἐκτιμήσουν τήν ἀξίαν τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Χριστιανικῆς γραμματείας καί Τέχνης"⁷. Ἡ ἐκτίμηση αὐτή, πού σημαίνει ἀποτίμηση προσωπική καί ἀξιολόγηση τοῦ παρελθόντος, ἄρα κριτική στάση ἀπέναντί του, διευκολύνεται ἄμεσα ἀπό τό συμπληρωματικό προσανατολισμό τῆς σχολικῆς γνώσης πού ἐπιτρέπει στούς μαθητές "νά γνωρίσουν πληρέστερον καί εὐκρινέστερον τήν δομήν καί τούς νόμους τοῦ φυσικοῦ καί τοῦ κοινωνικοῦ κόσμου..."⁸. Ἡ τροποποίηση λοιπόν

1. Ν. Δ. 4379/1964, ἄρθρο 8, παρ. 3-4

2. Ὁ. π., ἄρθρο 5

3. Ὁ. π., ἄρθρο 10, παρ. 4-5

4. Εἰσηγητική ἔκθεση τοῦ Ν. Δ. 4379/1964, ὁ. π. σ. 25

5. Ὁ. π., σ. 27

6. Ν. Δ. 4379/1964, ἄρθρο 10, παρ. 1γ.

7. Ὁ. π., ἄρθρο 10, παρ. 1β.

8. Ὁ. π., ἄρθρο 10, παρ. 1δ.

τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν δέν βασίζεται πιά ἀποκλειστικά σέ πρότυπα τοῦ παρελθόντος ἀλλά καί στήν ἀνάπτυξη τῶν σχέσεων τῶν μαθητῶν μέ τό φυσικό καί κοινωνικό περιβάλλον τους. Ἡ συσχέτιση τοῦ παρόντος καί τοῦ παρελθόντος ἀποτελεῖ κατά συνέπεια τόν κεντρικό προσανατολισμό τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά νέα μαθήματα πού μπαίνουν στό πρόγραμμα τοῦ Λυκείου διαγράφουν μέ σαφήνεια αὐτό τόν προσανατολισμό τοῦ προγράμματος. "Τά περισσότερα ἀπό αὐτά ἀποτελοῦν τμήμα τῆς ομάδας τῶν social sciences, τῶν κοινωνικῶν μαθήσεων, πού σέ μεγαλύτερη ἔκταση προσφέρει στούς τροφίμους τῆς ἡ ἀμερικανική παιδεία. Ὅλα τά στοιχεῖα αὐτά ἀποβλέπουν στή βαθύτερη γνωριμία ἀπό τό νέο τοῦ ἀνθρώπου καί τῆς ἐποχῆς του. Αὐτή ἡ ρίζα στό παρόν πρέπει νά κάμῃ δυνατή τή ζωντανότερη ἐπαφή μέ τό παρελθόν καί τόν πλουσιώτερο φωτισμό τοῦ παρόντος ἀπό τό φῶς τοῦ παρελθόντος"¹.

Ἡ μ. ἐκπαίδευση χάρη σ' αὐτή τή γνώση ἀποχτάει σύμφωνα μέ τοὺς πρωτεργάτες τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης ἕνα πραγματικά οὐμανιστικό χαρακτήρα πού ἐπιβάλλεται τόσο ἀπό τήν ἐθνική παράδοση ὅσο καί ἀπό τήν ἴδια τήν ἔννοια τῆς ἀγωγῆς². "Ὁ ἀνθρωπισμός ὅμως, τοῦ ὁποῦ ἡ ἰδέα θά ἐμπνέῃ τήν Ἐθνικήν μας Ἐκπαίδευσιν εἰς ὅλας τὰς βαθμίδας τῆς, πρέπει νά εἶναι ἐκεῖνος ὁ ὁποῖος δέν προσηλώνεται εἰς τήν παθητικὴν λατρείαν νεκρῶν τύπων τοῦ παρελθόντος, οὔτε ἀντιτίθεται πρὸς τὰς θετικὰς Ἐπιστήμας καί τήν Τεχνικήν (κατάκτησιν καί ὑπερφάνειαν τοῦ αἰῶνος μας), ἀλλά πιστός εἰς τό βαθύτερον νόημα τῆς Ἑλληνικῆς Παιδείας καί τῆς Χριστιανικῆς Πίστεως ἐγκολπώνεται τά μεγάλα πνευματικά ρεύματα τῆς ἐποχῆς μας καί στόχον του ἔχει τήν βελτίωσιν καί τόν εὐγενισμόν τῆς ἀτομικῆς καί τῆς συλλογικῆς ζωῆς τοῦ Ἀνθρώπου"³. Αὐτό τό πνεῦμα τοῦ ἀνθρωπισμοῦ πού διατρέχει τήν εἰσηγητικὴ ἔκθεση καί τό Ν.Δ. 4379 δέν εἶναι τελικά παρά μιὰ ἀπό τίς ἰδεολογικὲς συνιστώσες τῆς ἀστικῆς τάξης πού ἀρχίζει τώρα νά υἱοθετεῖ τά ἰδεολογικά αἰτήματα τῆς νομικο-πολιτικῆς ἰδεολογίας μέ τά ὁποῖα ἐμφανίστηκε καί κυριάρχησε ἱστορικά

1. Β. Ν. Τατάκη, "Τά νέα μορφωτικά στοιχεῖα στό πρόγραμμα τοῦ Λυκείου", ἀνάτυπο ἀπό τὰ Χρονικά τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Παν. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1964, σ. 10

2. Εἰσηγητικὴ ἔκθεση τοῦ Ν. Δ. 4379, ὁ. π. σ. 11. Πρβλ. Β. Ν. Τατάκη, ὁ. π., σ. 5

3. Εἰσηγητικὴ ἔκθεση τοῦ Ν. Δ. 4379, ὁ. π. σ. 11

ή άστική τάξη γενικά. Έτσι λοιπόν αυτός ο άνθρωπισμός θα συνδυαστεί μ' ένα είδος φιλελεύθερου έθνοκεντρισμού¹ καθώς και με όρισμένες παραλλαγές της τεχνοκρατικής ιδεολογίας² και θα αποτελέσει έτσι την πρώτη συστηματική ιδεολογική επένδυση των νέων οικονομικών και κοινωνικών αίτημάτων της ένδογενούς άστικής τάξης. Γι' αυτόν ακριβώς τό λόγο ή ιεράρχηση της σχολικής γνώσης τροποποιείται σημαντικά και παρατηρείται ταυτόχρονα μιά πρώτη προσπάθεια αναπροσανατολισμού του σχολικού προγράμματος αυτή την περίοδο.

Ο ρόλος αυτών των νέων ιδεολογικών αντιλήψεων συνίσταται από τό ένα μέρος στην αντικατάσταση της προαστικής ιδεολογίας, πού άρχισε νά γίνεται φανερά αντιλειτουργική στό σύνολο του κοινωνικού σχηματισμού, και από τό άλλο στην έξασφάλιση της συνοχής των κοινωνικών σχέσεων μέ την απόκρυψη των ιδιαίτερων τρόπων της ταξικής κυριαρχίας από την άστική τάξη. Αυτή ή απόκρυψη γίνεται κατορθωτή μέ τό νά παρουσιάζεται τό κράτος ως εκπρόσωπος του γενικού κοινωνικού συμφέροντος και ως έγγυητής της ισότητας των "ατόμων ίδιωτών ταυτοσημων, διεσπαρμένων και απομονωμένων, ένωμένων μέσα στην πολιτική καθολικότητα του Κράτους-Έθνους"³. Αυτή ή "ήθικοπολιτική" λειτουργία του κράτους⁴ αντανακλάται άμεσα στό εκπαιδευτικά συνθήματα της "δωρεάν" και "απόρροκτης" παιδείας για όλους τους ικανούς, πού χαρακτηρίζαν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.⁵

Αν και ή προσπάθεια των πολιτικών εκπροσώπων της ένδογενούς άστικής τάξης νά συγκροτήσουν ένα σύστοιχο ιδεολογικό λόγο, μέ την κατάκτηση και της πολιτιστικής ήγεμονίας στό έσωτερικό του κοινωνικού συσχετισμού, υλοποιήθηκε κατά κάποιον τρόπο στην τροποποίηση των ιεραρχικών σχέσεων της σχολικής γνώσης, δέν όδήγησε ώστόσο και σέ ανάλογη τροποποίηση των οργανωτικών σχέσεων ανάμεσα στό περιεχόμενα των μαθημάτων της σχολικής γνώσης. Από την άποψη λοιπόν των σχέσεων ανάμεσα

1. Ε. Π. Παπανούτσου, Άγώνες και άγωνία για την παιδεία, ό. π. σ. 13-14, 23-30 και 279-282

2. Ό. π., σ. 57, 291-295 και 301-310

3. Νίκος Α. Πουλιαντζής, Πολιτική έξουσία και κοινωνικές τάξεις, ό. π., τόμ. Β', σ. 51

4. Σύμφωνα μέ τον όρισμό του Γκράμσι. Ό. π. σ. 51

5. Ν. Δ. 4379/1964, άρθρο 3. Πρβλ. Ε. Π. Παπανούτσου, ό. π. σ. 291-295

στό περιεχόμενο τῶν γνωστικῶν περιοχῶν τῆς σχολικῆς γνώσης τό πρόγραμμα τοῦ 1966 δέν παρουσιάζει καμιά διαφορά σέ σχέση μέ τά προηγούμενα προγράμματα. Δέν μπορεῖ βέβαια νά ἀποδώσει κανείς αὐτή τή στατικότητα τῆς σχολικῆς γνώσης στό γεγονός πῶς τό πρόγραμμα τοῦ 1966 δέν συντάχθηκε ἀπό τοὺς ἴδιους τοὺς πρωτεργάτες τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964, μιά καί ἡ μόνη σχετική ἔνδειξη¹ δέν μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε τήν ἀποψη πῶς οἱ πρωτεργάτες τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης θά τροποποιούσαν ἐνδεχόμενα καί τίς ὀργανωτικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης.² Παρόλο πού αὐτή ἀκριβῶς τήν περίοδο εἶχαν ἀρχίσει νά ὑποστηρίζονται νέες ἀπόψεις σχετικά μέ τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης, δέν φαίνεται ὡστόσο πιθανό πῶς οἱ ἀπόψεις αὐτές θά μπορούσαν νά ἐπηρεάσουν ἔμπρακτα τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Οἱ λόγοι λοιπόν αὐτῆς τῆς στατικότητας πρέπει νά ἀποδοθοῦν στήν ἔνθετη θεσμική βαρύτητα πού χαρακτηρίζει τή σχετική αὐτονομία τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ἀπέναντι στίς νέες οἰκονομικές καί κοινωνικές συνθήκες, γεγονός πού δέν ἐπιτρέπει τήν ἀμεση εἰσαγωγή νέων ὀργανωτικῶν διαρρυθμίσεων στά πλαίσια τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἡ μόνη διαφορά τοῦ προγράμματος τοῦ 1964 ὡς πρὸς τά προηγούμενα προγράμματα βρίσκεται στόν πῶς ἀναλυτικό τρόπο παρουσίας τῆς σχολικῆς γνώσης σ' αὐτό. Ἡ διαφορά αὐτή εἶναι μάλλον ἀσήμαντη.

1. Πρόκειται γιά τό ὠρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων τῆς Α' τάξης Γυμνασίου πού καθορίστηκε μέ τό Ν.Δ. τῆς 17 Ὀκτωβρίου 1964. Βλ. 'Α. Δημαρᾶς, Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, ὄ.π. σ. 274

2. Οἱ ἀπόψεις αὐτές πού μποροῦν νά χαρακτηριστοῦν ὡς μιά παιδαγωγική παραλλαγή τῆς τεχνοκρατικῆς ἰδεολογίας ἀντιμετωπίζουν ἀποκλειστικά σχεδόν τή σχολική γνώση ὡς ἓνα σχέδιο μάθησης. Πετυχημένο σχολικό πρόγραμμα εἶναι ἐπομένως ἐκεῖνο πού, κατάλληλα ὀργανωμένο καί μέ μιά ὀρισμένη "δομή", συμβάλλει πῶς ἀποτελεσματικά στή διαδικασία τῆς μάθησης.

Βλ. π.χ. τό εἰσαγωγικό ἄρθρο, "Προβλήματα σχετιζόμενα μέ τήν σύνταξιν ἀναλυτικοῦ προγράμματος", Παιδαγωγική καί Ψυχολογική Ἐπιθεώρησης, τεύχ. 2, Μάρτιος-Ἀπρίλιος 1963, σ. 1-3. Πρβλ. Γεωργίου Β. Κυριαζοπούλου, "Ἡ σύνταξις συγχρόνου ἀναλυτικοῦ προγράμματος", ὄ.π., τεύχ. 1, Ἰανουάριος-Φεβρουάριος 1963, σ. 34-37, τεύχ. 2, σ. 48-51 καί Ἀντώνιου Μπενέκου, Ἀρχές ἀναλυτικοῦ προγράμματος, ὄ.π. σ. 5

Γ. Ἡ ἀποτυχία τῆς ἐμπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964 καί ἡ σχολική γνώση

Τό πρόγραμμα ὡστόσο τοῦ 1966 δέν ὀλοκληρώθηκε. Δημοσιεύτηκε μόνο τό ἀναλυτικό καί τό ὠρολόγιο πρόγραμμα τοῦ "Γυμνασίου" καί τῶν δύο πρώτων τάξεων τοῦ "Λυκείου". Ἡ ἐγκαθίδρυση "καθεστῶτος ἐκτάκτου ἀνάγκης" (δικτατορία τῆς 21 Ἀπριλίου 1967) συμπαρασύρει μαζί μέ τήν κατάλυση τῶν φιλελεύθερων θεσμῶν καί τήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1964.

Ἡ δικτατορία τῆς 21 Ἀπριλίου 1967 εἶναι ἡ κατάληξη τῆς ἐνδοαστικῆς σύγκρουσης πού εἶχε ἀρχίσει γύρω στή δεκαετία τοῦ 1960 ἀνάμεσα στήν ἐνδογενή ἀστική τάξη καί στή μεταπρατική τάξη¹. Ἡ ἀναντιστοιχία ἀνάμεσα στίς οἰκονομικές ἐπιδιώξεις τῆς ἐνδογενοῦς ἀστικῆς τάξης καί στήν πολιτική πού ἀσκοῦσαν οἱ πολιτικοί ἐκπρόσωποι τῆς μεταπρατικῆς ἀστικῆς τάξης ὀδήγησε, ὅπως εἶδαμε, στήν ἐξουσία τούς πολιτικούς ἐκπροσώπους τῆς ἐνδογενοῦς ἀστικῆς τάξης. Τά κοινωνικά καί πολιτικά αἰτήματα αὐτῆς τῆς τάξης, πού ἄρχισαν τώρα νά ὑλοποιοῦνται σέ σχεδιαζόμενες ἀντίστοιχες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, συνάντησαν τή βίαιη ἀντίδραση τῶν πολιτικῶν ἐκπροσώπων τῆς δεξιᾶς πού ἀντιπροσώπευε πολιτικά τά συμφέροντα τῆς μεταπρατικῆς ἀστικῆς τάξης. Αὐτή ἡ βίαιη ἀντίδραση μορφοποιεῖται τελικά ὡς πολιτική κρίση πού ξεσπάει τόν Ἰούλιο τοῦ 1965 καί παρουσιάζεται ὡς ἀντίθεση ἀνάμεσα στίς φιλελεύθερες δυνάμεις τῆς Ἐνώσεως Κέντρου καί στό Παλάτι², γύρω ἀπό τό ὅποιο συσπειρώνεται ὁ σκληρός πυρήνας τῆς δεξιᾶς καί χάρη στό ὅποιο παρεμβαίνει πολιτικά στή ζωή τῆς χώρας ἡ μεταπρατική ἀστική τάξη.

Αὐτή ἡ ἐνδοαστική ἀντίθεση ἐκδηλώθηκε, ὅπως εἶδαμε, γιά πρώτη φορά στήν ἀτολμία τῆς κυβέρνησης Κ. Καραμανλῆ νά λύσει μέ ἱκανοποιητικό τρόπο τά προβλήματα τῆς τεχνικῆς ἐκπαίδευσης (1959). Μέ ἰδιαίτερη ὁμως ὀξύτητα παρουσιάζεται κατά τήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1964. Οἱ πολιτικοί ἐκπρόσωποι τῆς μεταπρατικῆς ἀστικῆς τάξης διαβλέπουν καθαρά πώς ἡ εἰσαγωγή τῆς φιλελεύθερης ἀστικῆς ἰδεολογίας μέσα στό σχολικό μηχανισμό θά τούς στερήσει τό βασικότερο ἰδεολογικό στήριγμα τῆς

1. Γιά τήν ἔννοια τῆς μεταπρατικῆς ἀστικῆς τάξης βλ. Νίκου Α. Πουλιαντζᾶ, Ἡ κρίση τῶν δικτατοριῶν, ὀ.π. σ. 59-60

2. Νίκος Α. Σβορώνος, ὀ.π.σ. 150-152

ήγεμονικής τους θέσης στα πλαίσια του ἄρχοντος συγκροτήματος¹, με ἀποτέλεσμα νά χάσουν μακροπρόθεσμα τά οἰκονομικά καί κοινωνικά τους προνόμια. Ἡ φιλελεύθερη δηλαδή ἀστική ἰδεολογία πού διοχετευόταν τώρα στό ἐσωτερικό τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ἦταν ἐπόμενο νά συμβάλει στήν ἀποκάλυψη τοῦ ἀντιλειτουργικοῦ ρόλου βασικῶν κοινωνικῶν θεσμῶν καί νά ὀδηγήσει τελικά στήν ἀμφισβήτηση καί τήν κατάργησή τους², με ἀποτέλεσμα ἡ μεταπρατική ἀστική τάξη νά ἡττηθεῖ οἰκονομικά καί κοινωνικά στα πλαίσια τοῦ ἑλληνικοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ. Γι' αὐτό τό λόγο ἐπιχειρήθηκε μιὰ ὀργανωμένη ἐκστρατεία καί ἐπιστρατεύτηκαν ὅλες οἱ δυνάμεις τῶν παραδοσιακῶν διανοομένων ἐναντίον τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964. Ἡ ἰδεολογική ἐνότητα τῆς ἀστικῆς τάξης παύει κατά συνέπεια νά ὑπάρχει, μιὰ καί ἡ ἐνδοαστική ἀντίθεση μεταφέρεται τώρα καί στό ἰδεολογικό ἐπίπεδο.

Οἱ ἰδεολογικοὶ ἐκπρόσωποι τῆς μεταπρατικῆς ἀστικῆς τάξης θά συγκεντρώσουν τά πυρά τους κυρίως ἐναντίον τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν κειμένων ἀπό μεταφράσεις³ καί κατά δεύτερο λόγο ἐναντίον τῶν μέτρων πού ἀποβλέπουν στήν ἀνάπτυξη τῆς τεχνικῆς ἐκπαίδευσης⁴. Ἡ πολεμική αὐτή δέν περιορίζεται μονάχα στή βίαιη ἰδεολογική ἐξόρμηση ἀλλά φτάνει μερικές φορές ὡς τή συκοφαντία τῶν πρωτεργατῶν τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης⁵. Ἐκφράζονται οἱ φόβοι ὅτι ἡ

1. Γιά τόν ὄρο βλ. Νίκος Α. Πουλιαντζᾶς, Πολιτική ἐξουσία καί κοινωνικές τάξεις, ὁ.π., τόμ. Α', σ. 70-104

2. Μὲ τόν τρόπο αὐτό ὁ σχολικός μηχανισμός θά ἔπαυε σιγά σιγά νά ἀναπαράγει τήν ὑπάρχουσα ἱεράρχηση τῶν κοινωνικῶν σχέσεων πού εὐνοοῦσε ὡς τώρα τή μεταπρατική ἀστική τάξη.

3. Βλ. Ε. Π. Παπανούτσου, ὁ.π. σ. 247 καί 249

4. Ὁ.π. σ. 301

5. Ὁ.π. σ. 237. Βλ. ἐπίσης τά θρησκευτικά περιοδικά: Οἱ Τρεῖς Ἱεράρχαι, ἀρ. φύλ. 1214, Ὀκτώβριος 1964, σ. 73. Ζωή, ἀρ. φύλ. 2449, 8 Ἰουλίου 1965, σ. 1-2. Ἀνάπλασις, ἀρ. φύλ. 136, Ἰούνιος-Ἰούλιος 1965, σ. 1 καί 8

μεταρρύθμιση υποσκάπτει τά θεμέλια του έλληνοχριστιανικού πολιτισμού, ότι ή νέα σχολική διάρθρωση οδηγεί στην εξάρθρωση του γυμνασίου και ότι "ή επίχειρουμένη τροποποίησης του προγράμματος έχει ως κύριον σκοπόν της νά διακόψη τήν έπαφήν τής είς τά σχολεία τής μέσης εκπαίδευσεως φοιτώσης νεότητος πρός τήν αρχαίαν έλληνικήν παράδοσιν"¹. Γίνεται φανερό πώς ή υπεράσπιση τών άξιων τής παράδοσης άποτελεεί σ' αυτή τήν ιδεολογική σύγκρουση τό κεντρικό θέμα τών επικριτών τής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964.

Οί πρωτεργάτες τής μεταρρύθμισης, από τό άλλο μέρος θά παρουσιάσουν στόν έλληνικό λαό τήν αντίδραση: "Η αντίδραση έχει πιά σήμερα έντοπιστεϊ: Όρισμένοι πανεπιστημιακοί καθηγητές (τής φιλοσοφικής και τής θεολογικής Σχολής 'Αθηνών) και ό σκληρός πυρήνας τής "Έταιρείας Έλλήνων Φιλολόγων" είναι οί κορυφαίοι του χορού"².

Θά υπερασπιστούν ακόμα μέ εξαιρετική σαφήνεια και σθένος τά νέα εκπαιδευτικά μέτρα³. Οί φιλελεύθεροι διανοούμενοι πού υπερασπίζονται ή μεταρρύθμιση αν και άναγνωρίζουν ότι "μια μεταβολή στό εκπαιδευτικό σύστημα δέν είναι άλλαγή στό φορολογικό σύστημα... αλλά προκαλεί αντιδράσεις"⁴, αν και όμολογούν πώς οί αντίπαλοι τής μεταρρύθμισης χτυπούν αυτή τή μεταβολή όχι γιατί "άπλως διαφωνούν στην όργάνωση τής παιδείας ή στον α ή β τύπο του προγράμματος τών μαθημάτων, αλλά γιατί καταλαβαίνουν ότι... ένα νέο τύπο έλληνα πολίτη φιλοδοξεϊ νά διαπλάσσει ή σημερινή Κυβέρνηση μέ τό εκπαιδευτικό της σύστημα"⁵, θά

1. Βλ. Ε.Π. Παπανούτσου, δ.π. σ.242. Οί επικρίσεις του Ι. Θεοδωρακοπούλου και Κ.Δ. Γεωργούλη δημοσιεύονται στην έφημ. Καθημερινή, 2 και 4-6 Αυγούστου 1964. Σύντομη έπισκόπηση τής πολεμικής έναντίον τής μεταρρύθμισης στό Σπ. Γιαννάτος, "Οί αντιδράσεις κατά τής μεταρρύθμισης", Συμπόσιο για τήν Έκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, έκδ. 'Αθηναϊκού Τεχνολογικού 'Ινστιτούτου, 'Αθήνα 1966, σ. 133-141.

2. Ε.Π. Παπανούτσου, δ.π. σ.237-238

3. Μέ εύνοϊκή διάθεση υποδέχεται και ή άριστερά τίς γενικές γραμμές τής μεταρρύθμισης και μάλιστα τήν υπερασπίζεται μέ παράλληλα επίχειρήματα έναντίον τής "αντίδρασης". Βλ. π.χ. Ρόζας 'Ιμβριώτη, "Η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση", στό Έκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, έκδ. τής έπιτροπής παιδείας τής ΕΔΑ, δ.π.σ.378-386. Τής Ξόλιας, "Η σημερινή κρίση τής παιδείας", δ.π.σ.387-399.

4. Ε.Π. Παπανούτσου, δ.π. σ.255

5. Ο.π. σ. 255-256

έξακολουθήσουν ωστόσο να θεωρούν την προσπάθεια αυτή ως έθνικη έπιταγή. "Τό θέμα της Παιδείας είναι έθνικό και κακουργεῖ κατά τοῦ Γένους ὅποιος ἀπό προσωπικά ἐλατήρια ἢ γιά τό κομματικό του συμφέρον δημοκοπεῖ, γιά νά ματαιώσει μιὰ τόσο μεγάλης ἐθνικῆς σημασίας ἀναγεννητική προσπάθεια".¹ Δέν θά μπορέσουν ἔτσι νά καταλάβουν πώς "οἱ προσπάθειές τους γιά τήν εἰσαγωγή τῶν ἀστικῶν δημοκρατικῶν ἀρχῶν στούς θεσμούς και κυρίως στό σχολεῖο δέν ἀνταποκρίνονται στά συμφέροντα τοῦ "ἔθνους", δηλαδή μ' ἄλλα λόγια στά συμφέροντα τῆς ἐνιαίας οἰκονομικά και πολιτικά κυρίαρχης ἀστικῆς τάξης, ἀλλά στά συμφέροντα ἑνός τμήματος τῆς ἀστικῆς τάξης"².

Αὐτό τό τμήμα ωστόσο τῆς ἀστικῆς τάξης δέν θά μπορέσει νά λύσει πρὸς τό συμφέρον του αὐτή τήν ἐνδοαστική σύγκρουση. Ἐξαιτίας τῶν ἐσωτερικῶν του ἀντιθέσεων και τῆς οἰκονομικῆς του ἐξάρτησης ἀπό τό ξένο κεφάλαιο θά ἀποκαλύψει σύντομα τήν πολιτική του ἀδυναμία, μέ τό ξέσπασμα τῆς πολιτικῆς κρίσης τόν Ἰούλιο τοῦ 1965. Στά ἐπόμενα δύο χρόνια ἡ ἐνδοαστική σύγκρουση τῶν πολιτικῶν ἐκπροσώπων τῆς ἐνδογενοῦς και μεταπρατικῆς ἀστικῆς τάξης θά δώσει τή δυνατότητα σέ εὐρύτατα μικροαστικά και ἐργατικά κοινωνικά στρώματα, πού εἶχαν συμμαχήσει προηγουμένως μέ τήν ἐνδογενή ἀστική τάξη, νά συμμετάσχουν ἐνεργητικά στήν ἐξέλιξη τῆς πολιτικῆς κρίσης και νά διεκδικήσουν σαφέστερα τά δικά τους αἰτήματα. Τό γεγονός αὐτό δημιούργησε ἕναν ἀντανακλαστικό φόβο σέ μεγάλα τμήματα τῆς ἐνδογενοῦς ἀστικῆς τάξης προστάσις διεκδικήσεις τῶν λαϊκῶν στρωμάτων, μέ ἀποτέλεσμα νά διακόψουν τό δεσμό ἐκπροσώπησής τους μέ τοὺς παραδοσιακοὺς πολιτικοὺς ἐκπροσώπους τοὺς³ και νά χωθοῦν "γρήγορα κάτω ἀπό τήν ὀμπρέλα τῆς μεταπρατικῆς τάξης και τοῦ ξένου κεφαλαίου"⁴. Τό γεγονός αὐτό συνέβαλε μαζί

1. Ὁ.π. σ.237. Πρβλ. στό ἔδιο σ.236-237

2. Anna Frangoudaki-Kavouriaris, Ὁ.π. σ.404

3. Νίκου Α. Πουλιαντζᾶ, Ἡ κρίση τῶν δικτατοριῶν, Ὁ.π. σ.68.

4. Ὁ.π. σ.183

μέ άλλους παράγοντες¹ στην έγκαθίδρυση τής στρατιωτικής δικτατορίας. Μέ τό καθεστώς αυτό ή μεταπρατική άστική τάξη κατορθώνει νά άναστείλει τόσο τήν ένδοαστική σύγκρουση, έξασφαλίζοντας τήν ήγεμονία της στό άρχον συγκρότημα, όσο καί τή σύγκρουση ανάμεσα στό σύνολο τών κυρίαρχων τάξεων καί τίς κυριαρχούμενες τάξεις, έξασφαλίζοντας έτσι καί τήν κυριαρχία τής άστικής τάξης συνολικά στό πλαίσιο του έλληνικού κοινωνικού σχηματισμού.

Δ.Οι ιδεολογικοπολιτικές επιλογές του καθεστώτος τής 21 'Απριλίου 1967 καί ή σχολική γνώση: πρόγραμμα του 1967

'Η έγκαθίδρυση του δικτατορικού καθεστώτος ανέκοψε άρχικά τήν εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 για λόγους ιδεολογικούς καί πολιτικούς. 'Ο τεχνοκρατικός άνθρωπισμός καί ό φιλελεύθερος έθνοκεντρισμός τών πολιτικών εκπροσώπων τής ένδογενούς άστικής τάξης έχει τώρα άντικατασταθεϊ μέ τά συνθήματα για τήν αξία του έλληνοχριστιανικού πολιτισμού. Μέ τηλεγραφική διαταγή του ύπουργείου παιδείας διακόπτεται ή διδασκαλία του μαθήματος στοιχεΐα δημοκρατικού πολιτεύματος καί στίς αντίστοιχες ώρες διδασκαλίας αναπτύσσεται τό νόημα καί οί σκοποί ^{της} "Επαναστάσεως"². Καταργείται άκόμα τό άκαδημαϊκό άπολυτήριο³, τό παιδαγωγικό ένστιτυτο⁴ καί ό άναγκαστικός νόμος 129 τής 19 Σεπτεμβρίου 1967 "περί όργανώσεως τής γενικής παιδείας" καταργεί ολοκληρωτικά τήν εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. 'Η γενική εκπαίδευση βασίζεται τώρα ιδεολογικά στό ιδεώδη του έλληνοχριστιανικού πολιτισμού, ή δημοτική περιορίζεται στίς τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου καί ή καθαρεύουσα άνακηρύσσεται επίσημη γλώσσα του κράτους "κατά διάταξιν συνταγματικήν". Καταργούνται τά μαθήματα

1.Οι παράγοντες αυτού πρέπει νά άναζητηθοϋν στους συγκεκριμένους λόγους για τους όποιους οί ΗΠΑ έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην έγκαθίδρυση του καθεστώτος. Βλ. π.χ. J.P. Bonnet, "Une dictature made in USA", Les temps modernes, τόμ.23, Σεπτέμβριος 1967, σ.52 κκ. Σ.Ρουσσέα, 'Ο θάνατος μιας δημοκρατίας- 'Η Ελλάδα καί ή άμερικανική συνείδηση, μτφρ. Κώστα 'Ιορδανίδη, Καστανιώτης, 'Αθήνα 1975. Theodore A. Couloumbis, "Greece: five years after the coup", 'Επιθεώρησις Κοινωνικών 'Ερευνών, τεϋχ.14, 'Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1972, σ.174-184.

2. 'Αλέξης Δημαράς, ό.π.σ.292

3.Α.Ν. 40 τής 19 'Ιουνίου 1967

"είσαγωγή εις τήν κοινωνιολογίαν" καί "στοιχεῖα οἰκονομικῆς ἐπιστήμης" καθώς καί ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ἀπό μεταφράσεις. Τό μάθημα τῶν λατινικῶν γίνεται καί πάλι ὑποχρεωτικό τμήμα τῆς σχολικῆς γνώσης. Οἱ δύο ἐπάλληλοι κύκλοι τῆς μέσης ἐκπαίδευσης (Γυμνάσιο" καί "Λύκειο") καταργοῦνται καί ἐπιβάλλεται καί πάλι τό ὀργανωτικό καθεστῶς πού ἔσχυε πρὶν ἀπό τό 1964.

Τό Ἀνώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (Α.Γ.Σ.Ε.) πού συστάθηκε μέ βάση τόν παραπάνω ἀναγκαστικό νόμο ἀσχολήθηκε ἀμέσως μετά τή σύστασή του μέ τή σύνταξη νέων ἀναλυτικῶν καί ὠρολογίων προγραμμάτων γιά τό ἐνιαῖο ἐξαχρονο γυμνάσιο πού χωρίζεται τώρα ἀπό τή Δ' τάξη στά τμήματα "ἀνθρωπιστικῆς καί θετικῆς κατευθύνσεως". Ὡς τή σύνταξη αὐτῶν τῶν προγραμμάτων στάλθηκε στά σχολεῖα τῆς μέσης ἐκπαίδευσης ἕνα προσωρινό πρόγραμμα πού ἀνταποκρινόταν στίς ἐπιταγές τοῦ Α.Ν. 129/1967¹. Τό πρόγραμμα αὐτό πού ἦταν κοινό γιά ὅλους τοὺς τύπους σχολείων τῆς μέσης ἐκπαίδευσης παρουσιάζει, ὅπως ἀναλύσαμε στό πρῶτο μέρος τῆς διατριβῆς μας, ὡς πρὸς τήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης καί φανερό αὔξηση τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καθώς καί ταυτόχρονη μείωση τοῦ ἀντίστοιχου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν μαθηματικῶν, νέων ἐλληνικῶν καί ἄλλων μαθημάτων συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1966.

Γίνεται λοιπόν φανερό πῶς τό προσωρινό αὐτό πρόγραμμα ἀποτελεῖ φορέα τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού ἀσκεῖται διαμέσου τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ ἀπό τοὺς ἐκπροσώπους τοῦ καθεστώτος στό σύνολο τοῦ σχολικοῦ πληθυσμοῦ τῆς δευτεροβάθμιας γενικῆς ἐκπαίδευσης. Ὁ κοινωνικός ἔλεγχος ἐγγράφεται στή σχολική γνώση χάρις στήν παλιά καί γνώριμη μέθοδο προσανατολισμοῦ αὐτῆς τῆς γνώσης πρὸς τίς ἀξίες τοῦ παρελθόντος. Ὁ προσανατολισμός αὐτός ὑλοποιεῖται καί σ' αὐτό τό πρόγραμμα μέ τήν τροποποίηση τῶν ἐπιπέδων τῆς ἱεραρχίας τῆς σχολικῆς γνώσης. Γι' αὐτόν ἀκριβῶς τό λόγο παρατηροῦμε, ἀπό τήν ἄποψη τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, τίς διαφορές πού ἐπισημάνουμε συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1966. Ἡ τροποποίηση τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν θά γίνεи κυρίως

1. Διάταγμα τῆς 30-9-1967. Στό Ἀ. Δημαρᾶς, ὁ. π. σ. 300

μέ βάση τά πρότυπα τοῦ παρελθόντος, μιὰ καί ἡ ἀναφορά στό φυσικό καί κοινωνικό παρόν ὀδηγοῦσε ἀναγκαστικά στήν ἀνάξεση τῆς πολιτικῆς καί ἰδεολογικῆς κρίσης πού ἐπουλώθηκε ἀκριβῶς χάρι στήν ἔδρα τήν ἐγκαθίδρυση τοῦ καθεστῶτος ἐκτάκτου ἀνάγκης. Ἡ ἀναφορά λοιπόν στούς προγόνους ὑλοποιεῖται μέ τήν τροποποίηση τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης καί, χάρι σ'αὐτή τήν τροποποίηση, ὁ κοινωνικός ἔλεγχος πού ἀσκεῖ τό καθεστῶς διοχετεύεται μ'αὐτή τήν ἰδιαίτερη μορφή καί στό σχολικό μηχανισμό.

Ἄν καί τό προσωρινό αὐτό πρόγραμμα τοῦ 1967 ἦταν ἀποτέλεσμα κυρίως πολιτικῶν καί ἰδεολογικῶν λόγων, δέν μποροῦμε ὥστόσο νά ὑποστηρίξουμε τήν ἄποψη πῶς καί γιά τά δύο τελευταῖα προγράμματα αὐτῆς τῆς περιόδου (1969 καί 1973) ἰσχύουν οἱ ἔδραι ἀκριβῶς λόγοι. Ὑποστηρίζουμε δηλαδή τήν ἄποψη πῶς ἐνμέρει τό πρόγραμμα τοῦ 1969 καί κυρίως τό πρόγραμμα τοῦ 1973 ἀποτελοῦν ἀπόπειρες υἱοθέτησης ἀπό τό δικτατορικό καθεστῶς τῆς μεταρρυθμιστικῆς προσπάθειας τοῦ 1964 πού τό ἔδραιο εἶχε ἀνακόψει. Τό γεγονός αὐτό σημαίνει σέ τελευταία ἀνάλυση πῶς τό αἶτημα τοῦ ἀστικοῦ σχολείου δέν μποροῦσε νά μήν τεθεῖ μέ ἐπιτακτικό τρόπο ἐξαιτίας τῶν εἰδικῶν οἰκονομικῶν καί κοινωνικῶν συνθηκῶν πού χαρακτηρίζουν τήν ἑλληνική κοινωνία αὐτή τήν περίοδο.

Πραγματικά ἡ οἰκονομική ἀνάπτυξη τῆς χώρας πού ἀρχίζει νά σταθεροποιεῖται γύρω στή δεκαετία τοῦ 1960 χάρι στή μαζική διεύσδυση τοῦ ξένου κεφαλαίου παρουσιάζει καί στήν περίοδο 1967-1973 σημαντική πρόοδο. Τό γεγονός αὐτό ὀφείλεται βασικά στήν αὔξηση τῆς βιομηχανικῆς παραγωγῆς πρὶν ἀπό τή δικτατορία. Στά 1965 καί 1966 οἱ μαζικές ἐπενδύσεις ξένου κεφαλαίου (ἔταιρειες Ἔσσο Πάπας καί Πεσιλέ) συντελοῦν σέ μιὰ θεαματική πρόοδο τῆς οἰκονομίας οἱ ἐπιπτώσεις τῆς ὁποίας συνεχίζονται καί κατά τή διάρκεια τοῦ στρατιωτικοῦ καθεστῶτος. Ἀλλά καί κατά τή διάρκεια τῆς δικτατορίας ἡ εἴσοδή τοῦ ξένου κεφαλαίου, μέ τῆ μορφή δημιουργίας θυγατρικῶν τμημάτων διαφόρων πολυεθνικῶν ἐταιρειῶν, "τήν περίοδο 1967-1971 ἦταν κατά 62% ἀνώτερη ἀπό τήν ἀντίστοιχη τῆς περιόδου 1962-1966"¹. Τό στρατιωτικό καθεστῶς συνέχισε λοιπόν τήν ἔδρα

1. Νύκου Α. Πουλαντζᾶ, ὁ.π. σ. 23. Βλ. π.κ. ἀναλυτικά τήν ἐπίσημη πηγή, Ministry of Coordination, The achievements of the national government in the economic field ('Απρίλιος 1967-'Απρίλιος 1969), Athens 1969, σ. 40.

πορεία που είχε πριν από το 1967 ή κατεύθυνση της ελληνικής οικονομίας και ταυτόχρονα ευνόησε με ιδιαίτερο τρόπο το ξένο κεφάλαιο (φορολογικές αλλαγές, επαναπατριsmός των κερδών, προνόμια μονοπωλίων, σκανδαλώσεις συμβάσεις, δημόσιες πιστώσεις κλπ.)¹ στην επέκταση των αγορών του στις αφρικανικές χώρες. Ήταν λοιπόν κωμικές οι απειλές του εκπροσώπου του καθεστώτος προς το Σύνδεσμο 'Ελλήνων Βιομηχάνων πώς αν δεν βοηθήσουν "νά ξεκολλήσωμεν από την θέσιν που ἔχωμεν εύρεθη της ήμιανεπτυγμένης χώρας και νά αναχθώμεν εις τά επίπεδα της αναπτύξεως... ή έπομένη συνάντησις θά είναι ή κατηγορία του Είσαγγελέως επί προδοσίq"².

Μέσα σ'αυτές τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που ευνόησαν φανερά το ξένο κεφάλαιο ή ελληνική κεφαλαιοκρατία αρχίζει νά συμμετέχει μέ ένεργό τρόπο στις εξελίξεις του διεθνούς καπιταλισμού και ταυτόχρονα νά αύξάνει τό βαθμό εξάρτησής της από τά διεθνή καπιταλιστικά κέντρα. "Η διεΐσδυση του ξένου κεφαλαίου οδηγεί στο θέμα της ξένης εξάρτησης της Ελλάδας και απειλεί την ίσορροπία της ελληνικής οικονομίας. 'Αποφασιστική σημασία απ'αυτή την άποψη έχει ο καθοριστικός ρόλος των πολυεθνικών μονοπωλίων και ή στενή συμόφασή τους μέ τό ελληνικό μονοπωλιακό, κοσμοπολίτικο κεφάλαιο"³. Αυτές λοιπόν οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες θά ύποχρεώσουν τό δικτατορικό καθεστώς νά έπιχειρήσει έναν όρισμένο αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος που νά ανταποκρίνεται σ'αυτές τις συνθήκες, όπως συνέβη και μέ την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.

1. Νίκου Α. Πουλιαντζά, ό.π. σ.34.Κοΐτ. τούς σχετικούς Α.Ν.89/1967, 378/1968 και 465/1968 που ευνόησαν κυρίως τό ξένο κεφάλαιο των ελληνικών έφοπλιστών(μεταπρατική άστική τάξη).

2. Όμιλία του Γ.Παπαδοπούλου στο Σύνδεσμο 'Ελλήνων Βιομηχάνων(18 Μαρτίου 1969),Βιομηχανική 'Επιθεώρησης, τεύχ. 414, 'Απρίλιος 1969,σ. 27-31

3. Στέργιος Μπαμπανάσης και Κώστας Σούλας,ό.π. σ.174-175.Πρβλ.Γιάννη Σαμαρά,Κράτος και κεφάλαιο στην 'Ελλάδα,Σύγχρονη 'Εποχή, 'Αθήνα 1977, σ.281-284

Ε. Ἡ ἀντιφαστική ἐκπαιδευτική πολιτική τοῦ δικτατορικοῦ καθεστώτος:
πρόγραμμα τοῦ 1969 καί 1973

Ἡ πρώτη ἀπόπειρα ὑλοποιήθηκε στό ἀναλυτικό καί ὠρολόγιο πρόγραμμα τοῦ 1969 πού ἄρχισε νά ἐφαρμόζεται ἀπό τό σχολικό ἔτος 1968-1969, μέ βάση τήν ὑπ.ἀριθ. 126711 ἀπόφαση τοῦ ὑπουργείου παιδείας. Τό πρόγραμμα αὐτό παρουσιάστηκε ὡς "τό καλύτερον ὄλων ὄσων ἐτέθησαν ποτέ εἰς ἐφαρμογήν εἰς τήν χώραν μας"¹ καί ἐπαινέθηκε δημόσια ἀπό ἐκπαιδευτικούς καί καθηγητές πανεπιστημίων ὅτι οἱ ἀρχές μέ βάση τίς ὁποῖες συντάχθηκε εἶναι ὀρθές τόσο ἐπιστημονικά ὅσο καί παιδαγωγικά καί ὅτι οἱ διατάξεις του ὑλοποιοῦν μέ τόν καλύτερο τρόπο αὐτές τίς βασικές ἀρχές². Μιά συγκριτική ὡστόσο ἐπισκόπηση αὐτοῦ τοῦ προγράμματος καί γιά τούς τρεῖς τύπους σχολείων πού ἐξετάζουμε μᾶς ἔδειξε στό πρῶτο μέρος τῆς διατριβῆς μας πῶς δέν μπορούμε νά γενικεύσουμε τίς παρατηρήσεις μας γιά τά προγράμματα καί τῶν τριῶν τύπων σχολείων τῆς μέσης ἐκπαίδευσης.

Πραγματικά μπορούμε νά ὑποστηρίξουμε πῶς τόσο γιά τό γυμνάσιο "θετικῆς κατευθύνσεως" ὅσο καί γιά τό οἰκονομικό γυμνάσιο ἡ ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης τῶν προγραμμάτων τους παρουσιάζει μιά μερική διαφοροποίηση συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1966. Ἡ διαφοροποίηση αὐτή συνίσταται κυρίως στό γεγονός τῆς τροποποίησης τῶν ἱεραρχικῶν σχέσεων ἀνάμεσα στό μάθημα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καί στά φυσικομαθηματικά. Ἐτσι σ'αὐτούς τούς δυό τύπους σχολείων τό ποσό τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν μειώνεται αἰσθητά σέ σύγκριση μέ τό ἀντίστοιχο ποσό τοῦ προγράμματος τοῦ 1966, ἐνῶ αὐξάνεται ταυτόχρονα τό ποσό τοῦ ἀντίστοιχου χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν φυσικομαθηματικῶν, ἔτσι πού τελικά νά ἐκμηδενίζεται οὐσιαστικά ἡ μεταξύ τους

1. Τά νέα ἀναλυτικά προγράμματα τῶν μαθημάτων τοῦ γυμνασίου ἐπὶ τῇ βάσει τῆς ὑπ.ἀριθ. πρωτ. 126711/19-9-1968 ἀποφάσεως τοῦ Ἑπουργείου Ἑθνικῆς Παιδείας καί θρησκευμάτων, ἔκδ. "Ὁ κόσμος τοῦ βιβλίου", Ἀθῆναι χ.χ., Εἰσαγωγή σ.ε'

2. Βλ. π.χ. Βασ.Α.Καλογεράς, "Τό νέον ἀναλυτικόν πρόγραμμα", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 314, 1 Μαΐου 1969, σ.6-7. Κων.Ι.Βουρβέρη, "Τά φρονηματιστικά μαθήματα εἰς τό νέον ἀναλυτικόν πρόγραμμα τοῦ Γυμνασίου", ἐφημ. Νέα Πολιτεία, 25-27 Δεκεμβρίου 1968.

διαφορά. Μόνο όμως από την άποψη αυτή μπορεί να υποστηρίξει κανείς πώς τό πρόγραμμα του 1969 είναι σύγχρονο και να δεχτεί την άποψη ότι "τά Μαθηματικά και αι Φυσικά 'Επιστήμαι Έτυχον εύσυνειδήτου και προσεκτικής εκτιμήσεως..."¹, μιά και ταυτόχρονα ή αύξηση των ώρων της διδασκαλίας των θρησκευτικών, ή στασιμότητα των νέων ελληνικών και ή συνεχιζόμενη κατάργηση των "κοινωνικών μαθημάτων"(στοιχεζα οικονομικής επιστήμης,είσαγωγή εις την κοινωνιολογία και στοιχεζα του δημοκρατικού πολιτεύματος και του δικαίου) δέν μās επιτρέπει να υποστηρίξουμε την άποψη ότι αυτό τό πρόγραμμα "είναι εις πλεΐστα σημεζα του σύγχρονου".

Έκει όμως πού τό πρόγραμμα αυτό δέν παρουσιάζει καμιά φανερό καινοτομία από την άποψη της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης είναι τό γυμνάσιο "κλασσικής κατευθύνσεως". Παρόλο πού μειώνεται τό ποσό του εβδομαδιαίου χρόνου της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, δέν αυξάνεται ταυτόχρονα και τό αντίστοιχο ποσό της διδασκαλίας των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών αλλά αντίθετα μειώνεται συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα του 1967 και ιδιαίτερα μέ τό πρόγραμμα του 1966. "Αν έξαιρέσει λοιπόν κανείς αυτή τή μείωση του χρόνου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, τό πρόγραμμα του 1969 παρουσιάζεται τό ίδιο συντηρητικό όπως και τό πρόγραμμα του 1967. Είναι λοιπόν φανερό πώς χάρη σ'αυτή την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης ό προσανατολισμός του προγράμματος πός τά πρότυπα του παρελθόντος λειτουργεί πός όφελος των ιδεολογικών και πολιτικών επιδιώξεων του δικτατορικού καθεστώτος.

Τό πρόγραμμα ώστόσο του 1969 δέν άποτελει φορέα κοινωνικού έλέγχου από την άποψη μόνο της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης, αλλά και από την άποψη των οργανωτικών σχέσεων ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές αυτής της γνώσης. Τό γεγονός αυτό επισημάνθηκε στο πρώτο μέρος της διατριβής μας, όπου διαπιστώσαμε ότι τό πρόγραμμα του 1969 και για τους τρεις τύπους σχολείων καθορίζει μέ πολύ αναλυτικό τρόπο τό περιεχόμενο των μαθημάτων και επιβάλλει σε όρισμένα μαθήματα την προτεραιότητα του έγκεκριμένου διδακτικού βιβλίου άπέναντι στην ύλο-

1. Τά νέα αναλυτικά προγράμματα...δ.π. σ.στ'

ποίηση του ίδιου του προγράμματος, γεγονός που μάς επιτρέπει να διακρίνουμε τή διαρκή φροντίδα του δικτατορικού καθεστώτος να ἐλέγχει καί τὸ ἐσωτερικὸ τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ, περιορίζοντας τήν πρωτοβουλία μαθητῶν καί καθηγητῶν στήν ἐκλογή καί τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Τά χαρακτηριστικά αὐτά που ἐπισημάναμε στίς ὀργανωτικές σχέσεις τῆς σχολικῆς γνώσης ἀντανακλῶνται ἔμμεσα καί στίς διακηρύξεις τῶν ἰδίων τῶν συντακτῶν τοῦ προγράμματος. Γράφει σχετικὰ ὁ Κ.Βουρβέρης: "Ὁ ἀναγνώστης τοῦ προγράμματος ἴσως εὖρη τὰς κατευθυντήριους ὑποδείξεις αὐτοῦ πολλάς καί γενικῶς τὸ πρόγραμμα βεβαρημένον ἀπὸ ὑπερβάλλουσας ὀδηγητικῆς δεοντολογίας. Δέν θά συνεφώνουν μέ τοιοῦτου εἴδους ἐπικρίσεις, διότι χωρὶς τήν δεοντολογίαν αὐτήν τὸ πρόγραμμα θά ἐξέπιπτεν εἰς ἐμπειρικόν, ἰσχνόν διδακτικόν διαιτολόγιον, μὴ ἀνεκτόν εἰς τήν ἐποχὴν τῆς μεθοδολογίας καί τοῦ προγραμματισμοῦ τοῦ ρυθμίζοντος τήν σύγχρονον ζωὴν"¹. Ἡ μεθοδολογία αὐτή καί ὁ προγραμματισμὸς που ἐπικαλεῖται ὁ Κ.Βουρβέρης δέν εἶναι παρά ἡ μόνιμη ἀνησυχία τοῦ δικτατορικοῦ καθεστώτος νὰ ἐλέγχει τοὺς ἐκπαιδευτικούς τῆς μέσης ἐκπαίδευσης μήπως τυχόν παρεκκλίνουν ἀπὸ τήν ἰδεολογικὴ γραμμὴ που προσπαθοῦσε νὰ χαράξει τὸ καθεστῶς².

Ἡ ἀδυναμία ὡστόσο τοῦ καθεστώτος νὰ περιοριστεῖ ἀποκλειστικὰ στὰ συνθήματα τοῦ ἑλληνοχριστιανικοῦ πολιτισμοῦ, ἐξαιτίας τῶν ἐπιτακτικῶν οἰκονομικῶν καί κοινωνικῶν αἰτημάτων, ὀδήγησαν τὸ καθεστῶς νὰ ἀπαρνηθεῖ πολὺ σύντομα τὸ πρόγραμμα τοῦ 1969. Συγκροτεῖ λοιπὸν τὸ 1971 μιὰ ὀρισμένη ἐπιτροπὴ μέ σκοπὸ νὰ ἐξετάσει τὸ σύνολο τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων τῆς χώρας. Τά θέματα που ἀπασχόλησαν τίς ἐργασίες τῆς ἐπιτροπῆς ἦταν ἡ γενικὴ ἐκπαίδευση, ἡ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση, ἡ ἀνώτατη ἐκπαίδευση καί ὀρισμένα εἰδικότερα ἐκπαιδευτικὰ θέματα. Οἱ εἰσηγήσεις τῶν μελῶν τῆς δημοσιεύτηκαν τὸ 1972 σὲ εἰδικό

1. Κων.Ι.Βουρβέρης, ὀ.π. 27 Δεκεμβρίου 1968

2. Γεωργίου Γεωργαλά, Ἡ ἰδεολογία τῆς Ἐπαναστάσεως. Ὅχι δόγματα, ἀλλὰ ἰδεώδη, Ἀθῆναι, χ.χ. Ἀποτέλεσμα αὐτῆς τῆς ἀνησυχίας ὑπῆρξε ἡ ἀποστολὴ τῶν Μεθοδικῶν Ὀδηγιῶν (1973) που ἔχουμε ἀναλύσει τὸν ἰδιαίτερο ρόλο τους στήν ἀσκηση τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου.

τεύχος¹ και τά πορίσματα της σέ ανάλογο τεύχος δύο χρόνια αργότερα².

Ὡς πρός τήν ὑποχρεωτική ἐκπαίδευση ἡ Ἐπιτροπή κατέληξεν εἰς τήν ὁμόφωνον γνώμην ὅτι ἐπιβάλλεται ὁπωσδήποτε και εἶναι δυνατή ἡ αὔξησις τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐκπαιδεύσεως ἐν Ἑλλάδι³. Ἔτσι προτείνεται θετή ὑποχρεωτική ἐκπαίδευση, ἔξι χρόνια στό δημοτικό σχολεῖο και δύο χρόνια στόν κατώτερο κύκλο τοῦ ἑξαταξίου γυμνασίου. Ἡ μετάβαση ἀπό τό δημοτικό στό γυμνάσιο νά γίνεται χωρίς ἐξετάσεις και μόνο μετά τήν ὑποχρεωτική θετή ἐκπαίδευση θά παίρνουν οἱ μαθητές ἀντίστοιχον τίτλον σπουδῶν, δυνάμει τοῦ ὁποίου θά δύνανται οὗτοι νά συνεχίσουν τάς σπουδάς των εἰς τόν ἀνώτερον τύπον τοῦ γυμνασίου εἴτε εἰς τήν ἐπαγγελματικήν ἐκπαίδευσιν...⁴.

Ἡ μέση ἐκπαίδευση θά διαρθρώνεται σέ δύο ἐπάλληλους κύκλους, ἕνα διετή κατώτερο και ἕνα τετραετή ἀνώτερο στόν ὁποῖο γίνονται δεκτοί οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ κατώτερου κύκλου "κατόπιν εἰδικῆς δοκιμασίας"⁵. Τά προγράμματα σπουδῶν δέν θά διαφοροποιοῦνται στή Γ' τάξη τοῦ ἀνώτερου κύκλου ἀντίθετα θά διαφοροποιοῦνται ἀπό τή Δ' τάξη, χαρακτηρίζοντας ἔτσι και τόν τύπο τοῦ γυμνασίου. Δημιουργεῖται λοιπόν τό γενικό γυμνάσιο, τό κλασικό γυμνάσιο, τό θετικό και τό σύγχρονο γυμνάσιο.

Ὡς πρός τήν ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση, ἡ ἐπιτροπή ἀναγνωρίζει πῶς ἡ σημειωθεῖσα πρόοδος εἰς τήν τεχνολογίαν και τήν οἰκονομίαν, ὡς και ἡ ἐπελθοῦσα μεταβολή εἰς τάς ἀντιλήψεις ὑπέρ τῆς ἐπαγγελματικῆς ἐκπαιδεύσεως κατά τά τελευταῖα ἔτη καθιστοῦν δυνατήν τήν ἀντιμετώπισιν τοῦ προβλήματος κατά τρόπον ἀντικειμενικόν μέ ὀλιγωτέραν προκατάληψιν. Εἶχον εἰσχωρήσει και ἐξακολουθοῦν νά ὑπάρχουν ἐσφαλμέναι ἀντιλήψεις περὶ τῆς ἐννοίας, τῶν σκοπῶν, τῆς σπουδαιότητος, και τῆς σχέσεως τῶν δύο εἰδῶν ἐκπαιδεύσεως, ἤτοι τῆς γενικῆς και ἐπαγγελματικῆς⁶. Ἀφοῦ τονίσει ἀκόμα ὅτι ἡ ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση ἀπο-

1. Ὑπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ἐνημερωτικόν τεύχος ἐπί τῶν ἐργασιῶν τῆς ἐπιτροπῆς Παιδείας, ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, ἐν Ἀθήναις 1972.

2. Ὑπουργεῖον Ἐθνικῆς Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πορίσματα Ἐπιτροπῆς Παιδείας 1971-1973, ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήναι 1974.

3. Ὁ.π. σ.39

4. Ὁ.π.σ.40

5. Ὁ.π. σ.48

6. Ὁ.π.σ.73

τελεῖ μιά ἀπό τίς μεγαλύτερες ἀνάγκες καί ἐλπίδες τοῦ ἔθνους, θά προτείνει τήν καθιέρωση τριῶν βαθμίδων ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης, τήν κατώτερη, τή μέση καί τήν ἀνώτερη βαθμίδα¹. Ἡ ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση καί τῶν τριῶν βαθμίδων μπορεῖ νά εἶναι δημόσια καί ἰδιωτική.

Ἦς πρὸς τήν ἀνώτατη ἐκπαίδευση ἡ πλειοψηφία τῆς ἐπιτροπῆς θεωρεῖ ἀπαραίτητη τή διατήρηση τοῦ θεσμοῦ τῆς καθηγητικῆς ἔδρας καί εἰσηγεῖται τήν ἵδρυση τμημάτων στό πλαίσιο τῆς σχολῆς, τήν ἀλλαγὴ στό περιεχόμενο καί στίς μεθόδους τῶν προγραμμάτων σπουδῶν, τήν ὀργάνωση μεταπτυχιακῶν σπουδῶν καθὼς καί τή λήψη ἄλλων ἐπιμέρους ἐκπαιδευτικῶν μέτρων².

Τὴν ἐπιτροπὴ ἀπασχόλησε ἀκόμα καί τὸ πρόβλημα τῆς γλώσσας στὴν ἐκπαίδευση. Ἀναγνωρίζει ὅτι ὑπάρχει μιά καί ἐνιαία ἐθνικὴ γλώσσα, ἡ νεοελληνικὴ ἡ ὁποία ἐμφανίζεται "ἰδίᾳ ὡς πρὸς τὸ τυπικόν καί ἐν μέρει ὡς πρὸς τὴν σύνταξιν καί τὴν ἐν γένει δομὴν, ὑπὸ δύο μορφᾶς, τὴν μορφήν τῆς δημοτικῆς καί τὴν μορφήν τῆς καθαρευούσης, κατὰ τοὺς καθιερωμένους γραμματολογικούς ὅρους"³. Προτείνει λοιπὸν στὴ συνέχεια νά διδάσκεται ἡ δημοτικὴ στὸ ἐξατάξιον δημοτικὸν σχολεῖον καί ἡ ἀπλή καθαρεύουσα στοὺς δύο κύκλους τοῦ ἐξαταξίου γυμνασίου, ἂν καί "ἐπ'εὐκαιρίᾳ τῆς διδασκαλίας ἀντιπροσωπευτικῶν λογοτεχνικῶν ἔργων καί τῆς δημοτικῆς καί τῆς καθαρευούσης θά ἐπιδιώκεται βαθυτέρα γλωσσικὴ καλλιέργεια τῶν μαθητῶν εἰς ἀμφοτέρας"⁴. Ἐπιπλέον ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς "θά γίνεταί ἐν συσχετισμῷ πρὸς τὴν γνωστὴν ἤδη εἰς τοὺς μαθητὰς δημοτικὴν... καί ἡ διδακτικὴ ἐργασία θά διεξάγεται εἰς ἀμφοτέρας τὰς γλωσσικὰς μορφὰς..."⁵.

Ἡ σύντομη παράθεση τῶν γενικῶν κατευθύνσεων τῆς ἐπιτροπῆς αὐτῆς γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε τὴν ἄποψη πὼς τὸ δικτατορικὸ καθεστῶς δέν μποροῦσε νά χαράξει ἄλλη ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ ἀπὸ ἐκείνη πού ἀναγκαστικά τοῦ ἐπέβαλε ἡ ἀνάπτυξη τῶν καπιταλιστικῶν σχέσεων παραγωγῆς

1. Ὁ.π. σ.77-84

2. Ὁ.π. σ.111-136

3. Ὁ.π. σ.26

4. Ὁ.π. σ.27

5. Ὁ.π. σ.27

στή χώρα. Γι'αυτόν ακριβώς τό λόγο διακρίνουμε στίς προτάσεις αὐτῆς τῆς ἐπιτροπῆς περίπου τούς ἴδιους ἐκπαιδευτικούς προσανατολισμούς πού διαπλιστώσαμε καί στίς εἰσηγητικές ἐκθέσεις τῶν βασικῶν νομοσχεδίων τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964. Ἡ θεσμοθέτηση δηλαδή τοῦ διπλοῦ καπιταλιστικοῦ σχολικοῦ δικτύου ἀποτελεῖ, παρά τό χαρακτήρα τοῦ καθεστῶτος μιᾶ ἐπιτακτική ἀνάγκη γιά τό σύνολο τῆς ἐλληνικῆς ἀστικῆς τάξης¹. Δέν μπορούμε ὡστόσο νά παραγνωρίσουμε τό γεγονός, πώς, παρόλο πού ὁ ἐκπαιδευτικός προσανατολισμός τοῦ δικτατορικοῦ καθεστῶτος φαίνεται νά στρέφεται πρὸς τήν ἐπανάληψη τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης τοῦ 1964, δέν ὑπάρχει στίς προτάσεις τῆς ἐπιτροπῆς παιδείας τοῦ 1971 τό γενικό ἐκπαιδευτικό κλίμα πού χαρακτηρίζει ἕνα φιλελεύθερο ἀστικό σχολεῖο, ἐπειδή ἀκριβῶς δέν ὑπάρχουν καί οἱ συγκεκριμένες πολιτικοκοινωνικές συνθῆκες πού εὐνοοῦν ἕνα τέτοιο κλίμα. Γι'αὐτό λοιπόν εἶναι σωστή ἀπό τήν ἄποψη αὐτή ἡ κριτική πού ἀσκήθηκε τότε γιά τόν ἐκπαιδευτικό ἀναπροσανατολισμό τοῦ δικτατορικοῦ καθεστῶτος καί πού ὑπογράμμισε πώς "ἡ ἐπάνοδος σέ μεμονωμένα στοιχεῖα τοῦ παλιοῦ ἐνιαίου συνόλου δέν ἀλλάζει τά πράγματα, τά χειροτερεύει. Ὁ ἐκσυγχρονισμός τῶν ἐκπαιδευτικῶν συστημάτων δέν μπορεῖ νά γίνεῖ μέ ἐπιστροφές στά περασμένα, μέ ἐπαναλήψεις, χωρίς τήν ἐξασφάλιση τῶν βασικῶν προϋποθέσεων γιά τήν ἐπιτυχία τῆς ἀλλαγῆς. Γιατί οἱ ἐκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δέν εἶναι σάν τό πιλάφι πού γίνεται καλύτερο ὅταν ξαναζεσταθῆ, αὐτές γίνονται λαπάς"².

Ἡ ἀνικανότητα τοῦ δικτατορικοῦ καθεστῶτος νά ὑλοποιήσῃ τά αἰτήματα τοῦ ἀστικοῦ σχολεῖου ὀφείλεται βασικά στό γεγονός τῆς ἀδύνατης φροντίδας, πού καταβάλλει τό ἴδιο, γιά νά ἀποτρέψῃ τή δημιουργία ρηγμάτων στούς κρατικούς μηχανισμούς, τά ὅποια θά μπορούσαν νά διευκολύνουν τήν ὑπονόμευσή του ἀπό τούς ἀντιπάλους του. Ἐτσι τά δικτατορικά καθεστῶτα βρίσκονται "παγιδευμένα μπροστά στό παλιό

1. Ὁ Σύνδεσμος Ἑλλήνων Βιομηχάνων συνέβαλε σημαντικά στήν ὑπογράμμιση τῆς ἀνάγκης γιά ἐκσυγχρονισμό τῆς ἐκπαίδευσης. Ἀντιπρόσωπός του συμμετεῖχε ὡς μέλος στήν ἐπιτροπή παιδείας τό 1971

2. Ἀλέξη Δημαρά, "Ἀναστροφή", ἐφημ. Τό Βῆμα, 23-9-1973

δύλημμα: ἢ παραχωροῦν πολύ λίγα, ὅποτε οἱ ὑποτιθέμενοι μετασχηματισμοί τους δέν ἀνταποκρίνονται διόλου στίς ἀνάγκες τῆς κατάστασης ἢ οἱ μετασχηματισμοί αὐτοί συνιστοῦν μιὰ ἀπαρχή ἀνταπόκρισης, ἀλλά τότε τά καθεστῶτα αὐτά ἔχουν, σχεδόν αὐτόματα, δώσει πάρα πολλά¹. Γι' αὐτόν ἀκριβῶς τό λόγο τό δικτατορικό καθεστῶς δέν ἔδειξε ἰδιαίτερο ζήλο στήν ὑλοποίηση τῶν πορισμάτων τῆς ἐπιτροπῆς παιδείας καί γιά τόν ἴδιο λόγο καί τό προσχέδιο τοῦ ὠρολογίου καί ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ 1973 ἀντανανκλάει στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης αὐτή τήν ἀνασφάλεια τοῦ καθεστῶτος.

Πραγματικά ἄν συγκρίνει κανεῖς τίς προτάσεις τῆς ἐπιτροπῆς παιδείας γιά τά προγράμματα σπουδῶν τῆς μέσης ἐκπαίδευσης μέ τήν ὑλοποίησή τους στό σχέδιο προγράμματος τοῦ 1973 διαπιστώνει εὐκολα τή διαφορά. Στά πορίσματα τῆς ἐπιτροπῆς διαβλέπει κανεῖς ἕνα τεχνοκρατικό πνεῦμα ὀργάνωσης τῶν σπουδῶν. "Ἐτσι "παρέχονται εἰς τοὺς διδάσκοντας ὁδηγίαι διὰ τήν προγραμματισμένην καί ἐπομένως πλέον ἀποδοτικὴν διδακτικὴν ἐργασίαν"² καί προτείνεται γιά τά ἀναλυτικά προγράμματα "νά περιλαμβάνουν τά κύρια καί τά οὐσιώδη, ἀπηρτισμένα εἰς ἕν ὀργανικόν σύνολον, τά ὅποια θά ἀποτελέσουν διὰ τόν μαθητήν τήν βασικὴν δομήν τῶν γνώσεών του"³. Ταυτόχρονα ἡ ἐπιτροπή χαρακτηρίζει τή νεοελληνικὴ γλώσσα καί γραμματεία ὡς βασικά μαθήματα καί γιά τοὺς δύο κύκλους καί γιά ὅλες τίς κατευθύνσεις τοῦ γυμνασίου καί τονίζει τήν "ἐξ ἔσου ἰδιαίτεράν θέσιν (πού) πρέπει νά κατέχουν εἰς τά σχολικά προγράμματα τά Μαθηματικά καί τά Φυσικά"⁴. Δέν παραλείπει βέβαια νά ὑπογραμμίσαι ὅτι "τά Ἄρχαῖα Ἑλληνικά πρέπει νά κατέχουν ἰδιαίτεράν θέσιν εἰς τό πρόγραμμα σπουδῶν τοῦ γυμνασίου ἀμφοτέρων τῶν κύκλων καί πασῶν τῶν κατευθύνσεων" καί νά τονίσαι τή διδασκαλία τῶν θρησκευτικῶν "κατά τρόπον ὥστε νά ἐπιτυχάνηται ἡ ἔξαρσις τοῦ θρησκευτικοῦ φρονήματος καί ἡ καλλιέργεια τῆς ἠθικῆς

1. Νίκου Α. Πουλαντζᾶ, ὄ.π. σ.135. (Τά γεγονότα τῆς Νομικῆς Σχολῆς καί τοῦ Πολυτεχνείου(1973) ἐπιβεβαίωσαν γιά τό ἑλληνικό δικτατορικό καθεστῶς τόν παραπάνω ἰσχυρισμό)

2. Πορίσματα Ἐπιτροπῆς παιδείας... ὄ.π. σ.51

3. ὄ.π. σ.51

4. ὄ.π. σ.52

συνειδήσεως τῶν μαθητῶν"¹. θεωρεῖ τέλος σκόπιμο "εἰς τόν ἀνώτερον κύκλον... νά ὀρισθοῦν καὶ μαθήματα προαιρετικά"².

Οἱ προτάσεις αὐτές πού χαρακτηρίζονται ἀπό ἓνα ὀρισμένο τεχνοκρατικό πνεῦμα δέν πρόκειται νά ὑλοποιηθοῦν μ' αὐτή τή μορφή στό πρόγραμμα τοῦ 1973 γιά τούς λόγους πού ἀναφέραμε λίγο πῶς πάνω. Τό πρόγραμμα τοῦ 1973 (γιά τό ἐνιαῦο-νέο ἡμερήσιο γυμνάσιο) ἄν καὶ παρουσιάζει ὡς πρὸς τήν ἱεράρχηση τῆς σχολικῆς γνώσης μιὰ ὀρισμένη πτώση τοῦ ἐβδομαδιαίου ποσοστοῦ χρόνου τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καὶ μιὰ ταυτόχρονη αὔξηση τοῦ ἀντίστοιχου ποσοστοῦ τῆς διδασκαλίας τῶν φυσιογνωστικῶν συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου "κλασσικῆς κατευθύνσεως" τοῦ 1969, δέν εἶναι καθόλου σύγχρονο συγκριτικά μέ ἐκεῖνο τό πρόγραμμα γιά τά γυμνάσια "θετικῆς κατευθύνσεως". Πραγματικά μιὰ ἀπλή σύγκριση τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἀνάμεσα στό νέο πρόγραμμα (1973) καὶ στό πρόγραμμα τοῦ 1969 γιά τό γυμνάσιο "θετικῆς κατευθύνσεως" μᾶς δείχνει πῶς στό πρόγραμμα τοῦ 1973 αὐξάνονται σέ τέσερις οἱ ὥρες τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν καὶ μειώνονται ταυτόχρονα σέ τρεῖς οἱ ὥρες τῶν μαθηματικῶν καὶ τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν ἀντίστοιχα. Ἡ μόνη καινοτομία τοῦ προγράμματος τοῦ 1973 βρίσκεται στό γεγονός πῶς καθορίζει ὡς προαιρετικό τό μάθημα τῆς μουσικῆς στή Δ' καὶ Ε' τάξη (ἀπό μιὰ διδακτική ὥρα) καὶ προσφέρει τό δικαίωμα στούς μαθητές νά ἐπιλέξουν μόνο (ὑποχρεωτική ἐπιλογή) ἀνάμεσα στό μάθημα τῶν τεχνικῶν καὶ στά λατινικά (πού περιορίζονται κατά δύο ὥρες συγκριτικά μέ τό πρόγραμμα τοῦ 1969 γιά τό κλασσικό γυμνάσιο).

Ἡ παραπάνω σύγκριση μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε κατὰ συνέπεια πῶς τό πρόγραμμα τοῦ 1973 ἐκφράζει, ἀπό τήν ἄποψη τῆς ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης τήν ἀδυναμία ἀλλά καὶ τίς προθέσεις τοῦ δικτατορικοῦ καθεστώτος στήν ἀσκηση τῆς ἐκπαιδευτικῆς του πολιτικῆς. Αὐτές ἀκριβῶς τίς προθέσεις κρίνουν μέ διεισδυτικότητα καὶ λεπτή εἰρωνεία δύο ἀνυπόγραφα ἄρθρα πού δημοσιεύτηκαν στήν ἐφημερίδα Τό Βῆμα ἀμέσως μετά τή σύνταξη τοῦ προσχεδίου γιά τό ἀναλυτικό καὶ ὡ-

1. Ὁ.π. σ.52

2. Ὁ.π. σ.52

ρολόγιο πρόγραμμα του 1973. "Κατά τους προγραμματιστές του υπουργείου παιδείας ο μέσος οικονομικά ενεργός κάτοικος αυτής της χώρας στο έτος 2000 μ.Χ. πρέπει να γνωρίζει περισσότερα αρχαία ελληνικά και λιγότερα μαθηματικά και φυσικά από όσα του διδάσκουμε σήμερα. Γιατί αυτόν τον άνθρωπο θα ετοιμάσουμε στα σχολεία μας στα άμεσα επόμενα χρόνια αν το προτεινόμενο πρόγραμμα υιοθετηθεί. Στο μεταξύ αναμένεται, υποθέτω, πως θα συνεχίζονται μόνες τους ή τεχνική ανάπτυξη και η εκβιομηχάνιση της χώρας. 'Αλλά έτσι δεν κάνουμε καν σαν τον Μανωλιό. Της παροιμίας που άλλαξε και φόρεσε τα ρούχα του αλλιώς. 'Ο δικός μας άλλαξε κι αυτός, αλλά φόρεσε τα παλιά του, αφού επιστρέφουμε σε αξιολογήσεις παλαιότερων εποχών"¹.

Τό πρόγραμμα βέβαια του 1973 δεν πήρε ποτέ την οριστική του μορφή, μιά και οι έσωτερικές αντιφάσεις του δικτατορικού καθεστώτος είχαν ως αποτέλεσμα να αποσυρθεί ανεξήγητα και να κλειδωθεί στα ντουλάπια του αρμόδιου υπουργείου². 'Ο χαρακτήρας ωστόσο αυτού του προγράμματος, τόσο από την άποψη της ιεράρχησης της σχολικής γνώσης όσο και από την άποψη των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων του προγράμματος, δεν διαφοροποιείται από τα προηγούμενα προγράμματα. "Πολλά από αυτά που ο συντάκτης πιστεύει πως νομοθετούνται "διά πρώτην φοράν" προβλέπονταν και σε παλιότερες εποχές. 'Η προσεκτική ανάγνωση των προγραμμάτων του 1931, του 1961, του 1964 (άκομη κι εκείνων που νομοθετήθηκαν από τους προϊσταμένους του τό 1969) θα ήταν για αυτόν ιδιαίτερα διαφωτιστική"³. Τό αίτημα κατά συνέπεια του άστικού σχολείου που τίθεται και κατά τή διάρκεια του δικτατορικού καθεστώτος μέ έπιτακτικό τρόπο δεν υλοποιείται ούτε κι αυτή τή φορά για τους λόγους που αναφέραμε πιο πάνω.

'Η κατάρρευση του δικτατορικού καθεστώτος⁴ και ή λειτουργία

1. "Ο Μανωλιός"- 'Η "μεγάλη επανάσταση" στην ελληνική εκπαίδευση, έφημ. Τό Βήμα, 28 'Οκτωβρίου 1973. "Τά νέα προγράμματα του γυμνασίου", δ.π., 30 'Οκτωβρίου 1973

2. Τό ίδιο συνέβη και μέ τό σχέδιο προγράμματος για τό όχτάχρονο δημοτικό σχολείο

3. "Τά νέα προγράμματα του γυμνασίου", δ.π.

4. Βλ. Νίκου Α. Πουλιαντζά, δ.π. σ. 127 μ.μ.

των κοινοβουλευτικών θεσμών θα αποτελέσουν τρεις πολιτικές προϋποθέσεις για τη θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου με την ψήφιση του Ν.Δ. 309/1975. Παρόλο που η υλοποίηση αυτών των μέτρων δεν έχει ολοκληρωθεί και υπάρχουν αρκετά εμπόδια στην εφαρμογή τους, μπορούμε ωστόσο να υποστηρίξουμε πως και η αστική τάξη στο σύνολό της σχεδόν έχει συνειδητοποιήσει σήμερα την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης του αστικού σχολείου. Γιατί είναι πια φανερό σ'αυτή πως "όσο η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδος θα προσδιορίζεται από τους δεδομένους πια μηχανισμούς που ώθουν προς ένα κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας ολοένα πιο αντιπαραγωγικό, ή παραδοσιακή εκπαιδευτική δομή θα γίνεται ολοένα αντιλειτουργικότερη"¹. Η αναγκαιότητα αυτή εκφράζεται από την άποψη της οργάνωσης της σχολικής γνώσης σε μία πρώτη μορφή τροποποίησης των ιεραρχικών σχέσεων της σχολικής γνώσης, που φαίνεται να μοιάζει με έπιστροφή στο πρόγραμμα του 1966. Οι πρώτες ενδείξεις (πρόγραμμα 1977 για το τρίχρονο γυμνάσιο) δείχνουν ωστόσο πως η οργάνωση της σχολικής γνώσης, από την άποψη των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων, αντιγράφει κι εδώ τα προηγούμενα προγράμματα. Το πρόγραμμα λοιπόν του 1977 δεν ξεφεύγει κατά συνέπεια, από την άποψη των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων, από την κριτική που ασκήσαμε για όλα τα προηγούμενα προγράμματα.

Συνοψίζοντας την προηγούμενη ανάλυση για την περίοδο 1950-1974 μπορούμε να υποστηρίξουμε πως τόσο η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης όσο και οι σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα των μαθημάτων είναι αποτέλεσμα των ιδιαίτερων πολιτικών και ιδεολογικών επιλογών που προκρίνει κάθε φορά η κυρίαρχη αστική τάξη. Διαπιστώσαμε λοιπόν αρχικά πως, παρόλο που το αστικό καθεστώς κατορθώνει να επιβιώσει μετά τον εμφύλιο πόλεμο, η αστική τάξη παρουσιάζεται απογυμνωμένη ιδεολογικά και αδύναμη πολιτικά, γεγονός που την αναγκάζει να προ-

1.Κ.Τσουκαλάς, 'Η ανώτατη εκπαίδευση... δ.π. σ.32

σφύγει τόσο στην άσκηση της άμεσης φυσικής βίας στο πολιτικό επίπεδο όσο και στην υιοθέτηση των αξιών του παρελθόντος στο ιδεολογικό επίπεδο. Γι'αυτούς τους λόγους εξακολουθεί να ισχύει δεκαπέντε χρόνια μετά τον εμφύλιο πόλεμο το πρόγραμμα του 1935 με τον έντονα κλασικιστικό του χαρακτήρα.

Η οικονομική ανάπτυξη που σημαδεύει την ελληνική οικονομία στις αρχές του 1960 θα κάνει ολοφάνερα την αντιλειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και θα θέσει με έπιτακτικό τρόπο τα προβλήματα του αναπροσανατολισμού της γενικής εκπαίδευσης και της θεσμοθέτησης του διπλού δικτύου στη μέση εκπαίδευση. Μια πρώτη άτολμη απόπειρα αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων θα επιχειρηθεί το 1959 και θα υλοποιηθεί σ'ό,τι αφορά τη σχολική γνώση στα προγράμματα του 1961 και 1962 για τη μέση εκπαίδευση. Η απόπειρα αυτή εκφράζει τόσο την πλεστική ανάγκη της αστικής τάξης να υιοθετηθεί και πάλι τον ιδεολογικό λόγο που της αντιστοιχεί όσο και το φόβο της για τις επιπτώσεις από αυτή την ιδεολογική υιοθέτηση. Αποτέλεσμα αυτής της άτολμης απόπειρας είναι οι ελάχιστες τροποποιήσεις που γίνονται στη σχολική γνώση των προγραμμάτων του 1961 και 1962, τα όποια δέν απομακρύνονται γι'αυτό το λόγο ουσιαστικά από το πρόγραμμα του 1935.

Η γρήγορη ωστόσο οικονομική ανάπτυξη, που συνεχίζεται και τα επόμενα χρόνια, θα οδηγήσει στην εμφάνιση ενός ορισμένου τμήματος της αστικής τάξης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενδογενής αστική τάξη. Οι πολιτικοί εκπρόσωποι αυτού του τμήματος θα υιοθετήσουν, στην αντιπαράθεσή τους με τους πολιτικούς εκπροσώπους της μεταπρατικής αστικής τάξης, τη φιλελεύθερη αστική ιδεολογία με βασικό κορμό της τα τεχνοκρατικά αίτήματα για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Τα αίτήματα αυτά θα αρχίσουν να υλοποιούνται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, όταν αυτές οι πολιτικές δυνάμεις θα κατορθώσουν, συμμαχώντας με μικροαστικά και λαϊκά στρώματα, να κερδίσουν την πολιτική εξουσία. Το πρόγραμμα του 1966 αποτελεί κατά κάποιο τρόπο προϋόν αυτής της μεταρρύθμισης και χαρακτηρίζεται γι'αυτό το λόγο από ένα σαφή αναπροσανατολισμό της σχολικής γνώσης που έχει σκοπό να τρο-

ποιοίσει τή συμπεριφορά τῶν μαθητῶν ἀναπτύσσοντας τίς σχέσεις τους κυρίως μέ τό φυσικό καί τό κοινωνικό περιβάλλον. Οἱ διαφορές πού παρατηροῦνται στά διάφορα ἐπίπεδα ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ἐπιδιώκουν ἀκριβῶς αὐτό τό σκοπό.

Ἡ ἐνδοαστική σύγκρουση πού ξεσπάει καί στό πολιτικό ἐπίπεδο ἔνα χρόνο μετά τήν ἔναρξη τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης θά ὀδηγήσει στήν ἐπιβολή τοῦ "καθεστῶτος ἐκτάκτου ἀνάγκης" (1967) καί κατά συνέπεια στήν ἀναστολή τῆς μεταρρυθμιστικῆς προσπάθειας. Τό νέο καθεστῶς γιά λόγους ἰδεολογικούς καί πολιτικούς θά καταργήσει νομοθετικά ὅ,τι εἶχε προλάβει νά νομοθετήσει ἢ μεταρρύθμιση τοῦ 1964. Ἐμφανίζεται ἔτσι τό προσωρινό πρόγραμμα τοῦ 1967 καί ἐφαρμόζεται δύο χρόνια ἀργότερα τό πρόγραμμα τοῦ 1969. Τό καθεστῶς θά ἐπιχειρήσει καί πάλι στήν ἐπόμενη τετραετία νά ἀναδιαρθρώσει τήν ἐκπαίδευση καί νά τροποποιήσει τά ὑπάρχοντα σχολικά προγράμματα. Ἡ ἀντιφατική ἐκπαιδευτική πολιτική τοῦ καθεστῶτος ἐκφράζει τόσο τήν πλεστική ἀνάγκη υἱοθέτησης τοῦ καπιταλιστικοῦ σχολείου, ἐξαιτίας τῶν οἰκονομικῶν αἰτημάτων πού ἔθεταν οἱ μορφές τῆς καπιταλιστικῆς ἀνάπτυξης στή χώρα μας, ὅσο καί τό φόβο τοῦ καθεστῶτος μπροστά στό ἐνδεχόμενο τῶν ρηγμάτων πού θά μπορούσαν νά προκληθοῦν στους μηχανισμούς του ἀπό μιὰ τέτοια ἐκπαιδευτική ἀναδιάρθρωση. Γι'αὐτούς ἀκριβῶς τούς λόγους ἡ σχολική γνώση, κυρίως στό πρόγραμμα τοῦ 1973, χαρακτηρίζεται ἀπό μιὰ ἄτολμη ἀπόπειρα ἀναπροσανατολισμοῦ τῶν ἱεραρχικῶν της σχέσεων. Εἶναι ταυτόχρονα χαρακτηριστικό τό γεγονός πῶς, παρά τήν ἐμφάνιση τῆς τεχνοκρατικῆς ἰδεολογίας ἰδίως κατά τήν τελευταία περίοδο τοῦ καθεστῶτος, ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης ἀπό τήν ἄποψη τῶν σχέσεων ἀνάμεσα στό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων της παραμένει ἡ ἴδια ὅπως καί σ' ὅλα τά προηγούμενα προγράμματα.

Ἡ κατάρρευση τοῦ δικτατορικοῦ καθεστῶτος καί ἡ λειτουργία τῶν κοινοβουλευτικῶν θεσμῶν ἀποτελέσαν τελικά καί τίς πρόσφορες πολιτικές συνθήκες τόσο γιά τή θεσμοθέτηση τοῦ διπλοῦ καπιταλιστικοῦ δικτύου στήν ἐκπαίδευση ὅσο καί γιά τήν τροποποίηση τῆς σχολικῆς γνώσης. Ἄν καί ἡ προσπάθεια αὐτή δέν ὀλοκληρώθηκε ἀκόμα, μπορούμε ὡστόσο νά σημειώσουμε τίς πρῶτες ἐνδείξεις τοῦ νέου ἀναπροσανατολισμοῦ στή σχολική γνώση σ' ὅ,τι ἀφορᾷ μόνο τίς ἱεραρχικές της σχέσεις καί ὄχι τίς σχέσεις ἀνάμεσα στό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων τοῦ νέου προγράμματός (1977).

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ἡ διατριβή αὐτή ἀποτελεῖ μιὰ συστηματική ἀνάλυση καί ἐρμηνεία τῶν σχέσεων πού ὑπάρχουν ἀνάμεσα στήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης καί στόν κοινωνικό ἔλεγχο πού ἀσκεῖται χάρις συγκεκριμένες μορφές ὀργάνωσης αὐτῆς τῆς γνώσης. Τά δεδομένα τῆς ἔρευνάς μας καί ἡ ἐρμηνεία τους μᾶς ἐπιτρέπουν τώρα νά ἀπαντήσουμε μέ πληρότητα στά σχετικά προβλήματα πού εἶχαμε θέσει στήν εἰσαγωγή τῆς διατριβῆς μας.

1. Τόσο οἱ μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ὅσο καί οἱ σχέσεις ἀνάμεσα στό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων στά προγράμματα πού ἐξετάσαμε, μᾶς πείθουν πώς ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης ἀποτελεῖ κοινωνικό γεγονός. Αὐτό σημαίνει πώς τόσολογικό πρόγραμμα δέν ἀντανაკλά μόνο μιὰ ὀρισμένη ἐπιστημολογική ταξιλόγηση καί κατάταξη τῆς γνώσης, ὅπως ὑποστηρίζουν μέ ἀνάλογα ἐπιχειρήματα ὀρισμένοι θεωρητικοί παιδαγωγοί¹, ἀλλά ὅτι ἐκφράζει κυρίως μιὰ γνώση πού ἀξιολογεῖται, ἱεραρχεῖται καί κατανέμεται μέ βάση ὀρισμένα κριτήρια κοινωνικοῦ χαρακτήρα. Τά κριτήρια αὐτά ἰδιαίτερα ὅσα ἀναφέρονται στίς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης (ἐβδομαδιαῖος χρόνος, ὑποχρεωτικά - προαιρετικά μαθήματα κλπ.), μᾶς ἐπιτρέπουν νά προσδιορίσουμε καί νά ἀναλύσουμε τίς συγκεκριμένες πολιτικές καί ἰδεολογικές ἐπιλογές τῶν συντακτῶν τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Μέ τόν τρόπο αὐτό δικαιώνεται καί ὁ χαρακτηρισμός τῶν μορφῶν ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ὡς κοινωνικῶν γεγονότων. Μέ τόν ἴδιον τρόπο μποροῦμε νά θεωρή-

1. Βλ. τίς ἀπόψεις τῶν Philip H. Phenix, "The disciplines as curriculum content" στό Donald Vandenberg (ed.), Theory of knowledge and Problems of Education, University of Illinois Press, Urbana 1969, σ. 189-196. Τοῦ ἴδιου, Realms of Meaning, McGraw-Hill, New York 1964 (κυρίως τίς σ. 5-28). P. Hirst καί R. Peters, The Logic of Education, Routledge and Kegan Paul, London 1970. P. Hirst, Knowledge and the Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London 1974 καί D. Lawton, Class, Culture and the Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London 1975.

σουμε καί τίς σχέσεις ανάμεσα στό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος ὡς κοινωνικό γεγονός. Ἡ ἱεράρχηση λοιπόν καί ἡ κατανομή τῆς σχολικῆς γνώσης στό πρόγραμμα πρέπει νά ἐξετάζονται κάθε φορά ἀπό τήν ἄποψη τῆς συγκεκριμένης κοινωνικῆς σκοπιμότητας πού ἐξυπηρετεῖ αὐτή ἢ ἡ ἄλλη ὀργανωτική μορφή τῆς σχολικῆς γνώσης.

2. Ἡ ἀνάλυση αὐτῆς τῆς κοινωνικῆς σκοπιμότητας, γιά τά προγράμματα τῆς περιόδου πού ἐξετάσαμε, μᾶς ἀποκάλυψε τήν ὕπαρξη ἑνός συγκεκριμένου κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού ἀσκεῖται διαμέσου τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Ὁ ἔλεγχος αὐτός ἐγγράφεται τόσο στίς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης ὅσο καί στίς σχέσεις ανάμεσα στά περιεχόμενα τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος. Ἡ ἄσκηση αὐτοῦ τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου ἀποσκοπεῖ κυρίως στόν ἀποκλεισμό τῆς κριτικῆς ἀντιμετώπισης τοῦ παρόντος μέ τήν ἀναγωγή τοῦ παρελθόντος σέ ἀπόλυτη ἀξία. Γι' αὐτό τό λόγο ἡ ὀργάνωση τῶν ἀναλυτικῶν προγραμμάτων τῆς περιόδου πού ἐξετάζουμε ἀκυρώνει ὄχι μόνο ὁποιαδήποτε ἀπόπειρα ὑλοποίησης γενικά ἀποδεκτῶν ἀντιλήψεων γιά τή διδασκαλία τῶν "κλασσικῶν σπουδῶν"¹ ἀλλά ἀκόμα καί τοὺς σκοποὺς πού θέτουν τά ἴδια τά προγράμματα γι' αὐτά τά μαθήματα. Τό γεγονός αὐτό μᾶς ἐπιτρέπει νά ὑποστηρίξουμε τήν ἄποψη πῶς ἡ δυνατότητα ἄσκησης τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου βασίζεται κυρίως στίς μορφές ἱεράρχησης τῆς σχολικῆς γνώσης, πού χαρακτηρίζονται ἀπό τόν ὑπερβολικό βαθμό κυριαρχίας τῶν νεκρῶν γλωσσῶν, ἀλλά καί στίς σχέσεις ανάμεσα στό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων τῆς σχολικῆς γνώσης, πού χαρακτηρίζονται ἀπό αὐστηρή ὀροθέτηση τοῦ γνωστικοῦ τους περιεχομένου καί πού παραπέμπουν τελικά στόν ἀπαραβίαστο χαρακτήρα τῆς ὑπάρχουσας κοινωνικῆς τάξης πραγμάτων. Μέ τόν τρόπο αὐτό ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης συμβάλλει σ' αὐτή τή συγκεκριμένη τροποποίηση τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν πού βασίζεται στήν ἀνάπτυξη τῶν σχέσεών τους μέ τίς ἀξίες τοῦ παρελθόντος, εὐνοώντας ἔτσι τή νομιμοποίηση τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου μέ τήν ἀπόκρυψη τόσο τῆς αὐθαιρεσίας του ὅσο καί τῆς κοινωνικῆς του σκοπιμότητας.

1. Ὁ Jean Piaget π.χ. θά τονίσει πῶς ὁ κύριος σκοπός τῆς διδασκαλίας αὐτῶν τῶν μαθημάτων εἶναι "ἡ διαμόρφωση τοῦ ἱστορικοῦ πνεύματος καί ἡ γνώση τῶν πολιτισμῶν τοῦ παρελθόντος πού προηγούνται ἀπό τίς δικές μας κοινωνίες". *Psychologie et Pédagogie*, Editions Denoël, Paris 1969, σ.93

3. Ἡ ἀνάλυση τῶν κοινωνικῶν συνθηκῶν στήν περίοδο πού ἐξετάζουμε μᾶς ἐπέτρεψε νά ἐπισημάνουμε τούς παράγοντες ἐκείνους πού συντήρησαν καί εὐνόησαν τήν ὕπαρξη σταθερῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης σ' ὅλη αὐτή τήν περίοδο. Διαπιστώσαμε ἔτσι πῶς ἡ ἑλληνική ἀστική τάξη ἐπιχείρησε δύο φορές (1929 καί 1964) νά θεσμοθετήσῃ μιᾶ σύγχρονη μορφή δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης καί γι' αὐτόν ἀκριβῶς τό λόγο ἡ ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης στά προγράμματα τοῦ 1931 καί 1966 παρουσιάζει τόσα κοινά στοιχεῖα, ἐνῶ ἀντίθετα διαφοροποιεῖται κατά ἓνα ὀρισμένο τρόπο ἀπό τήν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης στά ὑπόλοιπα προγράμματα. Ἡ ὕπαρξη ὡστόσο μακροχρόνιων καί σταθερῶν ὀργανωτικῶν σχέσεων τῆς σχολικῆς γνώσης ὀφείλεται στό γεγονός τῆς ἀδυναμίας τῆς ἀστικῆς τάξης, γιά λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς καί ἰδεολογικούς, νά φέρει σέ πέρας τίς ἐκπαιδευτικές της μεταρρυθμίσεις, γεγονός πού τελικά ἐπέτρεψε καί εὐνόησε τή μακρόχρονη κυριαρχία βασικῶν ἀρχῶν τῆς παραδοσιακῆς ἰδεολογίας. Οἱ λόγοι αὐτοῦ ἐξηγοῦν καί τήν ὕπαρξη τῆς συγκεκριμένης ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης πού κυριάρχησε σ' αὐτή τήν περίοδο καθώς καί τή συγκεκριμένη σκοπιμότητα τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού ἀσκεῖται, χάρις σ' αὐτή τήν ὀργάνωση ὅλο αὐτό τό χρονικό διάστημα στά πλαίσια τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ. Ἡ τροποποίηση δηλαδή τῶν κοινωνικῶν κριτηρίων ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, πού ἐπισημάνουμε στά προγράμματα τοῦ 1935 καί 1967 (ὅπως βέβαια καί σ' ὅλα τά ὑπόλοιπα πού ἀποτελοῦν κατά κάποιον τρόπο ἐπαναλήψεις αὐτῶν τῶν δύο), ὀφείλεται ὄχι στήν ἐμφάνιση νέων κυριάρχων κοινωνικῶν τάξεων ἀλλά σέ διαφορετικές ἰδεολογικοπολιτικές τοποθετήσεις τῆς ἴδιας κοινωνικῆς τάξης (ἀστικῆς), οἱ ὁποῖες ἀπηχοῦν τίς νέες ἀνακατατάξεις διαφόρων τμημάτων τῆς ἑλληνικῆς ἀστικῆς τάξης στό ἐσωτερικό της.

4. Ἡ ἀνάλυση τῶν δεδομένων καί ἡ ἐρμηνεῖα τους μᾶς ἐπιτρέπουν νά ἐπαληθεύσουμε καί τίς ὑπόλοιπες ἐρευνητικές μας ὑποθέσεις καί νά ὑποστηρίξουμε πῶς: α) Ἀφοῦ ἡ μορφή ὀργάνωσης τοῦ σχολικοῦ προγράμματος ἀποτελεῖ κοινωνικό γεγονός, αὐτό σημαίνει τελικά πῶς ἡ διαφοροποίηση τῆς ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης εἶναι συνάρτηση μιᾶς ὀρισμένης, ἀντίστοιχης διαφοροποίησης τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού ἀσκεῖται χάρις σ' αὐτή τήν ὀργάνωση. β) Ἡ τροποποίηση τῶν κοινωνικῶν κριτηρίων ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης δέν προϋποθέτει ἀναγκαστι-

κά και την εμφάνιση νέων κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων στο πολιτικο-ιδεολογικό επίπεδο. γ) Οι απόψεις του B. Bernstein για την ευρωπαϊκή παραλλαγή του "συλλογικού τύπου" προγράμματος ισχύουν, από την άποψη των διερευνήσεων που κάναμε, για τα ελληνικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και για τη χρονική περίοδο 1931-1973. Οι ειδικές όμως μορφές με τις οποίες εμφανίζονται στα ελληνικά προγράμματα τόσο η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης όσο και οι σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα των γνωστικών περιοχών αυτής της γνώσης, μπορούν τελικά να αναχθούν στην υπερβολική κυριαρχία των γνωστικών εκείνων στοιχείων που νομιμοποιούνται θεσμικά ως "υπερχρονικά" (ιεράρχηση) και στον άπαραβίαστο χαρακτήρα μιας θρυμματισμένης και αποκεντρωμένης γνώσης (σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα των μαθημάτων).

Η επαλήθευση των έρευνητικών μας υποθέσεων, με την ανάλυση όλων των έρμηνευτικών δεδομένων που παραθέσαμε, μάς επιτρέπει έτσι να επιβεβαιώσουμε τη γονιμότητα της κατευθυντήριας θεωρίας μας και να υποστηρίξουμε τελικά πώς η οργανωτική μορφή της σχολικής γνώσης συμπυκνώνει και υλοποιεί την κυρίαρχη ιδεολογία που διοχετεύεται στο σχολικό μηχανισμό, ενώ και τόσο οι μορφές ιεράρχησης της σχολικής γνώσης όσο και οι σχέσεις ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων αποτελούν κοινωνικά γεγονότα.

5. Η μακροχρόνια διατήρηση των ίδιων οργανωτικών μορφών της σχολικής γνώσης, που οφείλεται σε τελευταία ανάλυση στην αδυναμία της άστικής τάξης να συγκροτήσει ένα αντιπροσωπευτικό ιδεολογικό λόγο συμπορεύεται παράλληλα και με μια όρισμένη αустηρότητα και άκαμψία των θεσμικών πλαισίων υλοποίησης της σχολικής γνώσης, τα όποια περιορίζουν τις πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών σε κάθε απόπειρα τροποποίησης του υπάρχοντος σχολικού προγράμματος. Η ύπαρξη αυτών των θεσμικών πλαισίων συναποτελεί βασική αίτεια τόσο για την απουσία προβλημάτων που αναφέρονται στο κοινωνικό κύρος του διδακτικού προσωπικού ως φορέα της σχολικής γνώσης όσο και στην απρόσκοπτη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο. Η ένθετη θεσμική βαρύτητα του σχολείου ενόψει αλλαγών αξιάνεται έτσι για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση τόσο

χάρη στη συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης όσο και χάρη στην άκαμψία των θεσμικών πλαισίων υλοποίησής της. Γι' αυτούς λοιπόν τους παραπάνω λόγους τὰ νεώτερα σχολικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1966-1973) εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από τις ίδιες οργανωτικές σχέσεις, σ' ό,τι αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως όλα τὰ προηγούμενα προγράμματα, αν και έχουν ήδη κυκλοφορήσει και στη χώρα μας οι νέες τεχνοκρατικές αντιλήψεις σχετικά με την οργάνωση της σχολικής γνώσης. Ακόμα και τὸ πρόγραμμα τοῦ 1977 δέν ξεφεύγει ἀπὸ τὸν παραπάνω κανόνα.

6. Ὅποιαδήποτε προσπάθεια πού σκοπεύει τελικὰ στὴν τροποποίηση τῆς ὀργανωτικῆς μορφῆς τῆς σχολικῆς γνώσης καὶ τῶν θεσμικῶν πλαισίων υλοποίησής της δέν μπορεῖ παρά νά προϋποθέτει ρητὰ ἢ σιωπηρὰ μιὰ ἀντίστοιχη τροποποίηση τῆς κυρίαρχης ἰδεολογίας καὶ τῶν μορφῶν τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου πού μπορεῖ νά ἀσκηθεῖ χάρη σ' αὐτὴ τὴ νέα οργάνωση τῆς σχολικῆς γνώσης. Οἱ νέες μορφές οργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης πού ἔχουν ὑποστηριχθεῖ στὸ ἐπίπεδο τῆς παιδαγωγικῆς θεωρίας¹ καὶ ἔχουν υλοποιηθεῖ ἐνμέρει σέ σχολικά προγράμματα ἄλλων χωρῶν² ἀνταποκρίνονται ὅπωςδήποτε σέ διαφορετικὲς μορφές κοινωνικοῦ ἐλέγχου. Αὐτές οἱ μορφές θεωροῦνται στίς σημερινές κοι-

1. Πρόκειται γιὰ τὰ "ὀλοκληρωμένα προγράμματα" πού ἀναλύει ὁ B. Bernstein, ὁ.π. σ.54-56 καὶ πού ἡ θεωρητικὴ τους ἀφετηρία πρέπει νά ἀναζητηθεῖ στίς "στρουκτουραλιστικὲς" ἀπόψεις γιὰ τὴ μάθηση. Βλ. π.χ. Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1966. J. Piaget, ὁ.π. κυρίως τίς σ. 161-165. Τοῦ ἴδιου, *Le structuralisme*, 6η ἔκδ. PUF, Paris 1974. Hilda Taba, ὁ.π. σ. 270 κκ. D.K. Wheeler, *Curriculum process*, University of London Press, London 1967

2. Βλ. Conseil de l'Europe, *Conseil de la coopération culturelle et fonds culturel*, Rapport annuel 1973, Strasbourg 1974, σ.31-32. Πρὸβλ. τὰ πρακτικὰ τοῦ Colloque national de Pédagogie, *La recherche interdisciplinaire sur l'enseignement*, Institut des Sciences Pédagogiques de Bucarest, Bucarest 1970.

νωνικῆς συνθήκες ἰδιαίτερα πρόσφορες γιὰ τοὺς κοινωνικοὺς φορεῖς ποὺ ἐλέγχουν τὴν ἐκπαίδευση. Ἄν καὶ ἡ ἐλληνικὴ δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση δέν υἱοθέτησε ἀκόμα αὐτές τῖς νέες μορφές ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, δέν σημαίνει καθόλου πὼς ἀποκλείεται στό μέλλον μιᾶ ἀνάλογη υἱοθέτηση, τῆ στιγμῆ μάλιστα ποὺ, θεωρητικά τουλάχιστο, ὑπάρχει εὐνοϊκὸ κλίμα¹. Ἡ διερεύνηση ὡστόσο τῶν νέων μορφῶν κοινωνικοῦ ἐλέγχου ποὺ ἀσκεῖται χάρις στίς νέες μορφές ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς γνώσης, ἡ ἐπισημάνση τῶν προβλημάτων ἀπὸ τῖς ἐπιπτώσεις αὐτῆς τῆς ὀργάνωσης στό κοινωνικό κύρος τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ἡ ἀνάλυση τῶν ἀντίστοιχων θεσμικῶν πλαισίων ὑλοποίησης αὐτῆς τῆς γνώσης κλπ. ἀποτελοῦν θέματα ἄλλων μελετῶν.

1. Ε.Π.Παπανούτσου, "Τὸ μέλλον τῆς παιδείας-προβλήματα μιᾶς μετατροπῆς ποὺ ἔρχεται", ἐφημ. Τὸ Βῆμα, 13 Ἀπριλίου 1975. Α.Βουγιούκα, "Τὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα τῶν σχολείων", ἐφημ. Τὸ Βῆμα, 27 Αὐγούστου 1976. Γ.Α.Κουμάντου, "Σχολικά προγράμματα καὶ εὐρωπαϊκὰ ἀνοίγματα", ἐφημ. Τὸ Βῆμα, 13 Σεπτεμβρίου 1977.

Π Η Γ Ε Σ

A. ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

I. Ωρολόγια καί αναλυτικά προγράμματα γυμνασίου "κλασσικής κατεύθυνσης"

1931. Π.Δ. 18 Νοεμβρίου 1931(ΦΕΚ 12/13-1-1932,τ.Α'). Υπουργείον Παιδείας καί Θρησκευμάτων, τεύχ. Α': Αναλυτικόν πρόγραμμα τῶν μαθημάτων τοῦ γυμνασίου, Ἀθήναι 1931. Πρβλ. Ἀλέξης Δημαρᾶς(ἐπιμ.), Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, Ἑρμῆς, "Νέα Ἑλληνική Βιβλιοθήκη", Ἀθήνα 1974, τόμ. Β', σ.175
1935. Β.Δ. 5 Νοεμβρίου 1935(ΦΕΚ 537/9-11-1935,τ.Α'). Υπουργείον Θρησκευμάτων καί Ἐθνικῆς Παιδείας, Διεύθυνσις Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, Προγράμματα ἀναλυτικά & ὠρολόγια διδασκίας ὕλης. (Ἀνατύπωσις σχετικῶν διαταγμάτων), Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἐν Ἀθήναις 1939. Πρβλ. Ἀλέξης Δημαρᾶς, ὄ.π.σ.182
1939. Β.Δ. 3 Νοεμβρίου 1939. Υπουργείον Θρησκευμάτων & Ἐθνικῆς Παιδείας, Διεύθυνσις Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, Ἐγκύκλιος ὑπ'ἀριθ. 134/1939, ἀρ. πρωτ. 94267 "Περί προγράμματος διδασκίων μαθημάτων εἰς τοὺς μαθητὰς τῶν ἑξαταξίων γυμνασίων".
1961. Β.Δ. 624 7 Σεπτεμβρίου 1961,(ΦΕΚ 151/12-9-1961,τ.Α'). Γ.Θ.Πιτσινοῦ (ἐπιμ.), Τά ἀναλυτικά καί ὠρολόγια προγράμματα τῶν Γυμνασίων,(Κωδικοποίησης), Ἀθήναι 1963. Πρβλ. Ἀλέξης Δημαρᾶς, ὄ.π.σ.241.
1966. Β.Δ. 72 14 Ἰανουαρίου 1966 (ΦΕΚ 16/26-1-1966,τ.Α').
Β.Δ. 425 4 Μαΐου 1966(ΦΕΚ 110/16-5-1966,τ.Α')
Β.Δ. 779 21 Σεπτεμβρίου 1966 (ΦΕΚ 196/3-10-1966,τ.Α')
Β.Δ. 1074 15 Δεκεμβρίου 1966 (ΦΕΚ 289/21-12-1966,τ.Α')
1967. Διάτ. 30 Σεπτεμβρίου 1967. Πρβλ. Ἀλέξης Δημαρᾶς, ὄ.π.σ.300
1969. Ἐπ'ἀριθ. 96 Ἐγκύκλιος τοῦ Υπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καί Θρησκευμάτων, ἀρ. πρωτ.126711/19-9-1968. Τά νέα ἀναλυτικά προγράμματα τῶν μαθημάτων τοῦ Γυμνασίου, ἐκδ. ὀργανισμός "Ὁ Κόσμος τοῦ Βιβλίου", Ἀθήναι (1969).
Β.Δ. 673 2 Ὀκτωβρίου 1968 (ΦΕΚ 239/12-10-1968)
Β.Δ. 723 1 Νοεμβρίου 1969 (ΦΕΚ 225/10-11-1969)
1973. Ἐφημ. Τό Βῆμα, 28 Ὀκτωβρίου 1973

II. Ωρολόγια καί αναλυτικά προγράμματα γυμνασίου "πρακτικής κατευθύνσεως"

1935. Π.Δ. 29 'Οκτωβρίου 1932 (ΦΕΚ 40/14-2-1933, τ.Α')
- Π.Δ. 20 Σεπτεμβρίου 1933 (ΦΕΚ 308/14-10-1933, τ.Α')
- Π.Δ. 12 Νοεμβρίου 1934 (ΦΕΚ 400/24-11-1934, τ.Α')
- Π.Δ. 11 Νοεμβρίου 1935 (ΦΕΚ 554/16-11-1935, τ.Α')
- Βλ. τό τεύχος του ὑπουργείου παιδείας γιά τό πρόγραμμα του 1935 γιά τό κλασικό γυμνάσιο, ὄ.π.
1961. Β.Δ. 191 10 Μαρτίου 1961 (ΦΕΚ 55/18-3-1961, τ.Α')
- Β.Δ. 620 7 Σεπτεμβρίου 1961 (ΦΕΚ 151/12-9-1961, τ.Α'). Γ.Θ. Πιτσινοῦ, ὄ.π. σ. 163-173 καί σ. 176-185.
1966. Β.Δ. 72 14 'Ιανουαρίου 1966 (ΦΕΚ 16/26-1-1966)
- Β.Δ. 1074 15 Δεκεμβρίου 1966 (ΦΕΚ 289/21-12-1966, τ.Α')
1969. Βλ. τό πρόγραμμα του 1969 γιά τό κλασικό γυμνάσιο, ὄ.π.
- Β.Δ. 673 2 'Οκτωβρίου 1968 (ΦΕΚ 239/12-10-1968)
- Β.Δ. 723 1 Νοεμβρίου 1969 (ΦΕΚ 225/10-11-1969)

III. Ωρολόγια καί αναλυτικά προγράμματα ἐμπορικῶν σχολῶν (οἰκονομικά γυμνάσια)

1932. Ὑπ'ἀριθ. 65417 τῆς 24 Σεπτεμβρίου 1932 ἀπόφαση τοῦ ὑπουργοῦ τῆς Ἐθνικῆς Οἰκονομίας "Περί ἐγκρίσεως ἀναλυτικοῦ προγράμματος ἐξαταξίων ἐμπορικῶν σχολῶν". Ὑπουργεῖον Ἐθνικῆς Οἰκονομίας, Ἀναλυτικόν πρόγραμμα τῶν διδασκομένων μαθημάτων ἐν ταῖς μέσαις ἐξαταξίαις ἐμπορικαῖς σχολαῖς, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἐν Ἀθήναις 1932.
1966. Β.Δ. 72 14 'Ιανουαρίου 1966 (ΦΕΚ 16/26-1-1966)
- Β.Δ. 1074 15 Δεκεμβρίου 1966 (ΦΕΚ 289/21-12-1966, τ.Α')
1969. Βλ. τό πρόγραμμα του 1969 γιά τό κλασικό γυμνάσιο
- Β.Δ. 673 2 'Οκτωβρίου 1968 (ΦΕΚ 239/12-10-1968)
- Β.Δ. 723 1 Νοεμβρίου 1969 (ΦΕΚ 225/10-11-1969)

Β. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Οι υπόλοιποι σχετικοί νόμοι, στους οποίους έχουμε αναφερθεί, αναγράφονται κατά λήμματα στο Παντ.Κ.Ραπτάρχη(έπιμ.), Διαρκής Κώδιξ της Ίσχυούσης νομοθεσίας, τόμ.32, 'Εκπαιδευτική Νομοθεσία.

Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- 'Αγγελόπουλος "Άγγελος, Οικονομικά άρθρα καί μελέται 1946-1967, Παπαζήσης, 'Αθήνα 1974
- 'Αθανασάκη 'Ιωάννου, 'Η κατάστασις τῆς ἐκπαιδύσεως, 'Εν 'Αθήναις 1935
- 'Αθανασίου 'Ελευθερίου Σωτ., "Γλώσσα καί σχολικό πρόγραμμα", Παιδαγωγική καί Ψυχολογική 'Επιθεώρησις, ἔτος Δ', τεύχ.14, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1965, σ.18-24
- 'Αθηναϊκό Τεχνολογικό 'Ινστιτούτο, Συμπόσιον γιά τήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Νοέμβριος 1965), ἔκδ.Α.Τ.Ι., 'Αθήνα 1966
- 'Ακαδημία 'Αθηνῶν: 'Η διδασκαλία τῶν κλασσικῶν γραμμάτων εἰς τήν Μέσην 'Εκπαίδευσιν, Γραφεῖον Δημοσιευμάτων τῆς 'Ακαδημίας 'Αθηνῶν, 'Εν 'Αθήναις 1967
- 'Αλτουσέρ Λουί, Θέσεις, μτφρ. Ξενοφῶν Γλαταγάνας, Θεμέλιο, 'Αθήνα 1977
- 'Αναίρεσις τῶν Μαρασλειακῶν τοῦ ἀρεοπαγίτου κ.Γ. 'Αντωνανάκη, 'Υποβαλλομένη πρός τήν σεβαστήν Βουλήν τῶν 'Ελλήνων καί τήν κοινήν γνώμην παρά τῆς Α' ἀνακριτικῆς 'Επιτροπῆς... κλπ., 'Εν 'Αθήναις 1926
- 'Αναστασιάδης Φ.Α., "Κλασσική καί ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση", Παιδεία, τεύχ.44, 15 Μαΐου 1950, σ.195-202
- 'Αναστασιάδου Βασ., "Πρέπει νά ἀλλάξη ὁ τρόπος ἐξετάσεων καί βαθμολογίας στα γυμνάσια", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ.426, 10 Φεβρουαρίου 1975, σ.17
- 'Ανδρουτσοπούλου Γρηγορίου Δ., 'Επί τῶν πορισμάτων τῆς ἐπιτροπῆς παιδείας, 'Εν 'Αθήναις 1958
- 'Ανδρικόπουλος Γιάννης, Οἱ ρίζες τοῦ ἑλληνικοῦ φασισμού, ἔκδ. Διογένους, 'Αθήνα 1977
- 'Αντωνανάκη Γεωργίου, 'Αρεοπαγίτου, "Ἐκθεσις: Τά Μαρασλειακά", 'Εν 'Αθήναις 1926

- Ἀντωνάκου Ἀντωνίου Ν., Τό σύγχρονο Σχολεῖο, ἐκδ. οἶκος Πέτρου Δημητράκου, Ἀθήναι 1934
- Ἀρβανίτη Ἰωάννου Μ., "Περὶ τὴν ἡγεσίαν εἰς τὴν παιδείαν", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 427, 25 Φεβρουαρίου 1975, σ. 3-6
- Ἀρχιμανδρίτου Ι., Τί παρατηρεῖ, τί ἐλέγχει, τί ἀξιολογεῖ ὁ Ἐπιθεωρητής κατὰ τὴν ἐπιθεώρησιν, Πάτραι 1959
- Βενιζέλου Ἐλευθερίου, Περὶ ταξικῶν κομμάτων καὶ περὶ ὑπαλληλικῶν ὀργανώσεων. (Δύο ἀγορεύσεις ἐνώπιον τῆς Γερουσίας κατὰ τὰς 4 Μαρτίου 1931 καὶ μ' τῆς 5 Μαρτίου 1931 συνεδριάσεις), Ἐκ τῆς Διευθύνσεως τῆς Στενογραφικῆς Ὑπηρεσίας τῆς Γερουσίας, Ἐν Ἀθήναις 1931
- Βεργόπουλος Κώστας, Τό ἀγροτικὸ ζήτημα στὴν Ἑλλάδα. Τό πρόβλημα τῆς κοινωνικῆς ἐνσωμάτωσης τῆς γεωργίας, Ἐξάντας, Ἀθήνα 1975
- Βερνίκος Νικόλαος, Ἡ Ἑλλάδα μπροστὰ στὴ δεκαετία τοῦ '80, Ἐξάντας, Ἀθήνα 1975
- Βογιατζῆ Γεωργίου, Ἡ ἐλληνικὴ ἐκπαίδευσις, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήναι 1961
- Bottomore T.B., Κοινωνιολογία, β' ἐκδ., Εἰσαγωγή, Μετάφραση καὶ Ἐπιμέλεια Δ.Γ. Τσαούση, ἐκδ. Gutenberg, Ἀθήνα 1974
- Βουγιούκα Α., "Τά ἀναλυτικὰ προγράμματα τῶν σχολείων", ἔφημ. Τό Βῆμα, 27 Αὐγούστου 1976
- Βουρβέρη Κωνστ. Ι., Τό πνεῦμα τῆς συγχρόνου ἐλληνικῆς ἀγωγῆς, Ἐν Ἀθήναις 1938
- _____ "Τά ἀρχαῖα ἐλληνικὰ εἰς τὸ νέον ἀναλυτικὸν πρόγραμμα τῶν μαθημάτων τοῦ Γυμνασίου τοῦ 1931", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 91, Μάιος 1934, σ. 452-466
- _____ "Τά φρονηματιστικὰ μαθήματα εἰς τὸ νέον ἀναλυτικὸν πρόγραμμα τοῦ Γυμνασίου", ἔφημ. Νέα Πολιτεία, 25-27 Δεκεμβρίου 1968
- Βουρνᾶς Τάσος, Ἱστορία τῆς σύγχρονης Ἑλλάδας (1909-1940), ἐκδ. Τολιόδη, Ἀθήνα 1977
- Γεδεῶν Σοφίας Μ., Ὁ θεσμός τῆς συνεργασίας τῶν μαθητῶν ὡς μέσον κοινωνικῆς ἀγωγῆς (Φαινομενολογία-Ἐφαρμογαί), Ἐν Ἀθήναις 1937

- Γενική εισηγητική έκθεσις καὶ ἐκπαιδευτικὰ νομοσχέδια κατατεθέντα εἰς τὴν Βουλὴν κατὰ τὴν συνεδρίαν τῆς 2ας Ἀπριλίου 1929 ὑπὸ τοῦ ὑπουργοῦ τῆς Παιδείας Κ.Β.Γόντικα, Ἀθήναι 1929
- Γέρου Θεόφραστου, Τὸ ἐκπαιδευτικὸ πρόβλημα (ἀπόψεις), Κέδρος, Ἀθήνα 1975
- Γεωργαλᾶ Γεωργίου, Ἡ ἰδεολογία τῆς Ἐπαναστάσεως. Ὅχι δόγματα, ἀλλὰ ἰδεώδη, (Ἀθήναι) χ.χ.
- Γεωργοπούλου Βασιλείου, "Ἡ σύγχρονος ἐξέλιξις τοῦ προγράμματος", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 391-392, 1-16 Ἀπριλίου 1973, σ. 24-26 καὶ ἀρ. φύλ. 393, 10 Μαΐου 1973, σ. 7-12 καὶ 18
- Γεωργοπούλου Ι., Πρόγραμμα καὶ μέθοδος ἐν τῇ Δημοτικῇ καὶ Μέσῃ Ἐκπαιδεύσει, Ἀθήναι 1928
- Γεωργούλη Κων. Δ., Γενική Διδακτικὴ (ἐπιμ. Π. Ε. Γιαννακοπούλου) ἐκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα, Ἀθήναι (1972)
- _____ Ὁμιλία περὶ τῶν πορισμάτων τῆς περὶ παιδείας ἐπιτροπῆς, Ἀθήναι 1958
- Γιαννακοπούλου-Βακαρέλλη Καίτη, "Προτάσεις ἐπὶ τῶν διδακτικῶν βιβλίων τῶν φιλοσοφικῶν μαθημάτων (Ψυχολογίας καὶ Λογικῆς)", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 329, 16 Φεβρουαρίου 1970, σ. 10-11
- Γιαννᾶτος Σπ., "Οἱ ἀντιδράσεις κατὰ τῆς μεταρρύθμισις", Συμπόσιο γιὰ τὴν Ἐκπαιδευτικὴν Μεταρρύθμισιν (Νοέμβριος 1965) ἐκδ. Α.Τ.Ι. Ἀθήνα 1966, σ. 133-141
- Γιαννόπουλος Γεώργιος Ν. & Clogg Richard, Ἡ Ἑλλάδα κάτω ἀπὸ τὸ στρατιωτικὸ ζυγόν, ἐκδ. Παπαζήση, Ἀθήναι 1976
- Γκράμσι Α., Οἱ διανοούμενοι, μτφρ. Θ. Παπαδοπούλου, ἐκδ. Στοχαστῆς, Ἀθήνα 1972
- Γληνοῦ Δ., Εἰσαγωγή στὸ Σοφιστὴ τοῦ Πλάτωνα, "Βιβλιοθήκη ἀρχαίων συγγραφέων", ἀρ. 1, Ι. Ζαχαρόπουλος, Ἀθήνα (ἀνατύπωση ἀπὸ τὴν ἐκδ. τοῦ 1940)
- _____ Ἐκλεκτὲς σελίδες, β' ἐκδ., 4 τόμοι, ἐκδ. Στοχαστῆς, Ἀθήνα (1971-1975)
- _____ "Τὰ Ἐκπαιδευτικὰ Νομοσχέδια...", 13 ἄρθρα στὴν ἐφημ. "Ἀκρόπολις", 19-21 Ἰουνίου 1929
- _____ Ἐνας ἄταφος νεκρός. Μελέτες γιὰ τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας σύστημα, ἐκδ. Α.Ι. Ράλλης & Σια, Ἀθήνα 1925
- Δανασσοῦ-Ἀφεντάκη Κ., θεματικὴ τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης, Ἀθήναι 1975.

Δαφνῆ Γρηγορίου, 'Η Ἑλλάς μεταξύ δύο πολέμων 1923-1940, 2 τόμοι, "Ἴκαρος, Ἀθήνα 1955

Δελμοῦζος Α.Π., 'Από τό σχολεῖο Ἐργασίας, ἀνάτυπο ἀπό τόν Ε' τόμο τῆς Παιδείας, Ἀθήνα 1951

"Ὁ δημοτικισμός καί ἡ ἐπίδρασή του στήν ἐλληνική παιδεία", Νέα Ἐστία, 1 Νοεμβρίου 1939, σ.1463-1471

Δημοτικισμός καί παιδεία, ἐκδ. ἑταιρεία "Ἀθηνᾶ", Α.Ι.Ράλλης & Σια, (Ἀθήνα) 1926. Ἐπανέκδοση τό 1971 ἀπό τήν "Εὐρωπαϊκή Κίνηση Νέων"

"Οἱ κλασικοί σέ μετάφραση", Δελτίο τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου, τόμ. 6, 1916, Ἀθήνα 1918, σ.121-182

Μαράσλειο καί ζωή, ἐκδ. οἶκος Ράλλης, Ἀθήνα 1925

Μελέτες καί πάρεργα, Ἀθήνα 1958

"Ἡ νέα ἐκπαιδευτική ἀπόπειρα", ἐφημ. Ἐλεύθερον Βῆμα, 21 καί 22 Σεπτεμβρίου 1933

Οἱ ξένοι κι ἐμεῖς (Τό πρῶτο μάθημα στό πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), ἐκδ. οἶκος Δημητράκου, Ἀθήναι 1930

Οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαράσλειο 1923-1926, ἐκδ. Δημητράκου, Ἀθήνα 1929

Δημαρᾶ Ἀλέξη, "Ἀναστροφή", ἐφημ. Τό Βῆμα, 23 Σεπτεμβρίου 1973

"Ἀπατεῶνες;", ἐφημ. Τό Βῆμα, 21 Ὀκτωβρίου 1973

"Τό διάβασμα καί τό σχολεῖο", Διαβάζω, τεύχ. 3-4, 1976, σ.24-29

(ἐπιμ.), Ἡ μεταρρύθμιση πού δέν ἔγινε, 2 τόμοι, Ἐρμῆς, "Νέα Ἑλληνική Βιβλιοθήκη", Ἀθήνα 1973-1974

"Διαφωνεῖ τό ὑπουργεῖο Παιδείας", περ. Ζωή, ἀρ. φύλ. 2449, 8 Ἰουλίου 1965, σ. 208

"Τά διδακτικά βιβλία", περ. Ἑλληνοχριστιανική Ἀγωγή, τεύχ., 87, Ὀκτώβριος 1958, σ.170

Ἐγκύκλιος τοῦ ὑπουργείου Παιδείας ὑπ'ἀριθ. 80871/30-12-1930 "Περί τῶν ἰδανικῶν τῆς ἐκπαιδεύσεως"

Εἰσηγητική Ἐκθεσις εἰς τό Σχέδιον Ν.Δ. "Περί Τεχνικῆς καί Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαιδεύσεως, Ὀργανώσεως τῆς Μέσης Παιδείας", στό Γεωργίου Βογιατζῆ, Ἡ Ἑλληνική Ἐκπαίδευσις. Κείμενα καί Ὁμιλίαι, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήναι 1961, σ.12-18

Εἰσηγητική Ἐκθεσις ἐπί τοῦ σχεδίου Ν.Δ. "Περί ὀργανώσεως καί διοικήσεως τῆς Γενικῆς (Στοιχειώδους καί Μέσης) Ἐκπαιδεύσεως", Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήναι 1964

- Είσηγητική Έκθεση επί του σχεδίου Νόμου "Περί της Τεχνικής Έκπαίδευσως", στο Ε.Π. Παπανούτσου, 'Αγώνες καί άγωνία για την παιδεία', 'Ικαρος', 'Αθήνα 1965, σ. 349-366
- "Έκθεση-Ήθλωμα τών νερών", περ. Ζωή, άρ. φύλ. 1073, 17 'Ιανουαρίου 1933, σ. 24
- "Έκπαίδευσις καί καλοθεληταί", Δελτίον ΟΛΜΕ, άρ. φύλ. 67, 'Ιανουάριος 1932, σ. 193-195
- 'Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Συζητήσεις-Κρίσεις-Άπόψεις. 1956-1965, έκδ. της 'Επιτροπής Παιδείας της ΕΔΑ, "Προοδευτική Παιδεία", 'Αθήνα 1966
- 'Εξαρχοπούλου Νικολάου, Γενική Διδακτική, β' έκδ., 'Ελικών, 'Εν 'Αθήναις 1961
- _____ "Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας καί τά πορίσματα της έπιτροπής παιδείας, ανάπτυπο άπό την ΕΕΦΣΠΑ, 'Αθήναι 1958
- _____ Είσαγωγή είς την Παιδαγωγικήν, 2 τόμοι, 'Ελικών, 'Αθήναι χ.χ.
- _____ "Τά νέα νομοσχέδια..." (Έντεκα άρθρα) έφημ. Νέα 'Ελλάς, 18-30 Δεκεμβρίου 1913
- _____ Πρός αναμόρφωσιν της 'Ελληνικής Έκπαίδευσως, έκδ. οΰκος Δημητράκου, 'Αθήναι (1946)
- 'Εξάρχου 'Ιωάννου Κ., Τό παρόν καί τό μέλλον της έκπαίδευσως έν 'Ελλάδι βάσει της προγραμματιζομένης κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξεως της χώρας, ανάπτυπο έκ του περ. Σπουδαί, της ΑΒΣΠ, τεύχ. 1, 1973, Θεσσαλονίκη 1973
- "Ες αύριον τά σπουδαία", περ. Οί Τρεΐς 'Ιεράρχαι, άρ. 1214, 'Οκτώβριος 1964, σ. 73
- 'Εταιρεία 'Ελλήνων φιλολόγων, Τό πρόβλημα της παιδείας, 'Αθήνα 1958
- Fischer Walt. κ.ά., 'Επανάσταση καί άντεπανάσταση στην 'Ελλάδα (1936-1974), μτφρ. Γ. Φαράντου, έκδ. Μπουκουμάνη, 'Αθήναι 1974
- Ζαμπετάκη 'Εμμανουήλ Ε., 'Ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, έκδ. Καμπανιά, 'Αθήναι 1966
- Ζομπανάκη Γεωργίου, "Οί όμαδικές έργασίες", Σχολείο καί Ζωή, τόμ. Γ', τεύχ. 3, 1955, σ. 101-105
- Ζωγράφου Λιλή, 'Ελληνική παιδεία ώρα μηδέν, β' έκδ., 'Αθήνα 1974
- Hubert Repé, Γενική παιδαγωγική, 2 τόμοι, μτφρ. Κων. Ι. Κύτσου καί Β. Σκουλάτου, έκδ. Κένταυρος, 'Αθήναι 1959
- Θεοδωράτος Χρ. Σ., "Διοίκησης καί 'Εποπτεία Έκπαίδευσως", ΜΠΕ, τόμ. Β', σ. 223-230

- Ἡ Θεολογική Σχολή περί Παιδείας (Ἐπόμνημα πρὸς τὴν Κυβέρνησιν) Παράρτημα τῆς ΕΕΘΣΠΑ, Ἐν Ἀθήναις 1958
- Θεοτοκᾶ Γιώργου, Ἡ ἐθνικὴ κρίσις, Θεμέλιο, Ἀθήνα 1966
- _____ Ἐλεύθερο πνεῦμα (ἐπιμ. Κ. Θ. Δημαρᾶ), Ἐρμῆς, "Νέα Ἑλληνικὴ Βιβλιοθήκη", Ἀθήνα 1973
- Ἴμβριώτη Ρόζας, "Ἡ ἐπαγγελματικὴ καὶ τεχνικὴ ἐκπαίδευσις", Εκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση, ἔκδ. τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τῆς ΕΔΑ, Ἀθήνα 1966, σ. 378-386
- _____ "Ἡ σημερινὴ κρίσις τῆς παιδείας", Εκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση, ἔκδ. τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας τῆς ΕΔΑ, Ἀθήνα 1966, σ. 387-399
- "Οἱ καθηγηταὶ καὶ οἱ διδάσκαλοι τοῦ ἔθνους ὀλιγωρούμενοι", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 391-392, 16 Ἀπριλίου 1973
- Καϊάφα Ἰωάννου, Πατρίς-θρησκεία-Οἰκογένεια & Ἐθνικὴ γλῶσσα ἐν κινδύνῳ, β' ἔκδ., Πάτραι 1951
- Κακαβούλη Ἀλ. Κ., "Ἀναλυτικὸν πρόγραμμα", Ἑλληνοχριστιανικὴ Ἀγωγή, ἀρ. 185, Ὀκτώβριος 1969, σ. 211-214 καὶ ἀρ. 186, Νοέμβριος 1969, σ. 240-244
- Κακλαμάνη Γερ. Σ., Ἀνάλυσις τῆς νεοελληνικῆς ἀστικῆς ἰδεολογίας. Ἀπὸ τοῦ 1880 ὡς σήμερα, Ἀθήναι (1975)
- Κακοῦρος Εὐάγγελος, "Σκέψεις γιὰ τὴν ὀργάνωσι τῆς Παιδείας", Παιδεία, τεύχ. 28, 15 Ἰανουαρίου 1949, σ. 4-8 καὶ τεύχ. 29, 15 Φεβρουαρίου 1949, σ. 55-64
- Κακριδῆς Ι. Θ., "Ἡ διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν", Παιδεία καὶ Ζωή τεύχ. 23, 15 Νοεμβρίου 1953, σ. 322-323
- Καλιτσουνάκης Δ., Ἐφρμοσμένη πολιτικὴ οἰκονομία, γ' ἔκδ., Ἀθήναι 1954
- Καλλιὰ Κωνσταντίνου Μ., Τὸ ἐκπαιδευτικὸν πρόβλημα, Ἀθήναι 1957
- Καλλιὰ Σπυρίδωνος Μ., Ἡ ἀναδιοργάνωσις τῆς ἐκπαιδεύσεως, Ἐν Ἀθήναις 1945
- _____ Ἀνάλεκτα-Λόγοι καὶ ἄρθρα, 2 τόμοι, Ἐν Ἀθήναις 1965
- Καλογεράς Βασ. Α., "Τὸ νέον ἀναλυτικὸν πρόγραμμα", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 314, 1 Μαΐου 1969, σ. 6-7
- Καμπούρη Κ., "Αἱ ὁμαδικαὶ ἐργασίαι", Σχολεῖο καὶ Ζωή, τόμ. θ', τεύχ. 2, 1961, σ. 262-267
- Καπνουκάγια Χρίστου, "Τὰ λατινικὰ ὡς παράγων ἀναγεννήσεως τῆς ἐπιστήμης ἐν Ἑλλάδι", ἀνάτυπο ἀπὸ τὸ περ. Κοσμοθεωρία, τεύχ. 6, Ἀθήναι 1932

- Καραβίδα Ι., 'Ο διαφορισμός καί ἡ ὕλη στήν παιδεία μας. Τό μάθημα τῶν θρησκευτικῶν, 'Αθήναι Νοέμβριος 1958
- _____ "Ἔθνος καί παιδεία, ('Αθήνα) 1939
- _____ Κράτος καί παιδεία, ('Αθήνα) 1935
- Καραχρίστου Νικολάου Γ., Κοινωνιολογική Παιδαγωγική, ἔκδ. 'Ιωάννης Δ. Κολλάρος & Σια, 'Αθήναι 1928
- _____ Σκοπός καί προγράμματα τῆς νέας μέσης παιδείας μας, Βιβλ. 'Εστίας, 'Αθήναι 1958
- Κατηφόρη Γιώργη, 'Η νομοθεσία τῶν βαρβάρων. Δοκίμια, Θεμέλιο, 'Αθήνα 1975
- Κάτρη Γιάννη Α., 'Η γέννηση τοῦ νεοφασισμού ('Ελλάδα 1960-1974), ἔκδ. Παπαζήσης, 'Αθήνα 1974
- Κεφάλαι Χρ., "Τό ἀναλυτικόν πρόγραμμα", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 294, 15 'Ιανουαρίου 1968, σ. 3-5
- _____ "'Η δομή τῶν σχολικῶν βιβλίων καί εἰδικώτερον τῶν βιβλίων τῆς ἀριθμητικῆς καί ἀλγεβρας", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 330, 1 Μαρτίου 1970, σ. 3-5
- Κιτσιίκη Δημήτρη, 'Η Ἑλλάς τῆς 4ης Αὐγούστου καί αἱ μεγάλαι δυνάμεις (Τά ἀρχεῖα τοῦ ἑλληνικοῦ ὑπουργείου ἐξωτερικῶν 1936-1941), 'Ἰκαρος, 'Αθήναι (1974)
- ΚΚΕ. 'Επίσημα κείμενα, 5 τόμοι, 1918-1945, Πολιτικές καί Λογοτεχνικές ἐκδόσεις, 1964-1973
- Κλεάνθους -Παπαδημητρίου Μυρσίνη, 'Η νέα ἀγωγή-θεωρία καί μέθοδοι, 3 τόμοι, 'Αθήνα 1952
- Κοκοτσάκη Νικ., 'Οδηγός σπουδῶν, 'Αθήναι χ.χ.
- Κοριτζῆς Χαρίτων, Τό αὐταρχικό καθεστῶς 1967-1974, ἔκδ. Gutenberg, 'Αθήνα 1975
- Κοσπεντάρη Γιάννη, "Γιά μιὰ συγχρονισμένη ἔθνική παιδεία", Ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ἔκδ. τῆς 'Επιτροπῆς παιδείας τῆς ΕΔΑ, 'Αθήνα 1966
- Κουμάντου Γ.Α., "Σχολικά προγράμματα καί εὐρωπαϊκά ἀνοίγματα", Τό Βῆμα, 13 Σεπτεμβρίου 1977
- Κουντουρᾶς Μύλτος, "Μέση Παιδεία καί Πανεπιστήμιο", Παιδεία, τόμ. Β', (1948), σ. 149-157
- Κουρμούλη Γεωργίου Ι., Τό πρόβλημα τῆς γλώσσης τῆς ἑθνικῆς μας παιδείας, 'Αθήναι 1957
- Κούρνια Κ.Ι., Αἱ ἐκπαιδευτικάί μεταρρυθμίσεις, 'Αθήναι 1973
- "Τό Κράτος καί οἱ Δημόσιοι 'Υπάλληλοι", Δελτίον ΛΜΕ, ἀρ. φύλ. Α', Μάιος 1935, σ. 1-6

- Κυριαζόπουλος Γεώργιος Β., 'Ισορροπία του προγράμματος και οργάνωσις τῆς σχολικῆς ἐργασίας, Σχολεῖο καὶ Ζωή, ἔτος IB', τεύχ. 3, Μάρτιος 1964, σ. 113-116
- _____ "Ἡ σύνταξις συγχρόνου ἀναλυτικοῦ προγράμματος", Παιδαγωγικὴ καὶ Ψυχολογικὴ Ἐπιθεώρησις, τεύχ. 1, Ἰανουάριος-Φεβρουάριος 1963, σ. 34-37, τεύχ. 2, σ. 48-51
- Λαβίδας Χ.Ν., "Ἐπιθεωρητῆς, Ἐπιθεώρησις Σχολείων", ΜΠΕ, τόμ. Β', σ. 626
- Λαμπίρη-Δημάκη Ἰωάννα, Πρὸς μίαν ἑλληνικὴν κοινωνιολογίαν τῆς παιδείας, 2 τόμοι, ἔκδ. Ε.Κ.Κ.Ε., Ἀθήναι 1974
- Λέφα Χρ., 'Ἱστορία τῆς ἐκπαιδεύσεως, ΟΕΣΒ, Ἐν Ἀθήναις 1942
- _____ "Περὶ τοῦ κομμουνισμοῦ εἰς τὴν ἐκπαίδευσιν (Ἐπόμνημα πρὸς τὸ Ἰπουργεῖον Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων)", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 77, Ἰανουάριος 1933, σ. 226-228
- Λιγνάδης Τάσος, Ἡ ξενικὴ ἐξάρτησις κατὰ τὴν διαδρομὴν τοῦ νεοελληνικοῦ κράτους (1821-1945), Ἀθήναι 1975
- Λιναρδάτου Σπ., Πῶς ἐφτάσαμε στὴν 4η Αὐγούστου, θεμέλιο, Ἀθήνα 1965
- Λογοθέτου Κωνσταντίνου Ἰω., Ἰδανικά καὶ Παιδεία, Βιβλιοθήκη Ἐθνικοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συνδέσμου, Ἐν Ἀθήναις 1949
- Λυμπεροπούλου Ι.Σ., Ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τῆς πρώτης Δημοκρατικῆς Κυβερνήσεως, Ἐν Ἀθήναις 1925
- Μαγγίνα Σπ.Χ., "Τὰ λατινικά ὡς παράγων ἀναγεννήσεως τῆς ἐπιστήμης ἐν Ἑλλάδι", Δελτίον ΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 7α-8α, Μάρτιος-Ἀπρίλιος 1936, σ. 234-235
- "Ὁ Μανωλιός"-Ἡ "μεγάλῃ ἐπανάστασις" στὴν ἑλληνικὴ ἐκπαίδευσιν", Τὸ Βῆμα, 28 Ὀκτωβρίου 1973
- Μαραγκουδάκη Γεωργίου Π., "Ψυχολογία μαθήσεως καὶ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα", Παιδαγωγικὴ καὶ Ψυχολογικὴ Ἐπιθεώρησις, τεύχ. 9, Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1964, σ. 149-160
- Μάρκογλου Ἐμμανουήλ Ε., Τὸ δόγμα Τρούμαν, μτφρ. Π. Λουκάτου, ἔκδ. Ἐστίας Δ. Κολλάρου & Σια, Ἀθήναι 1963
- Μαρμαρινοῦ Ἰωάννου Γ., Τὸ σχολικὸ πρόγραμμα: Κοινωνιολογικὴ θεώρησις, Ἀθήνα 1977
- Μαυρογορδάτου Γιώργου Θ., Λαϊκὴ βάση τῶν κομμάτων καὶ ταξικὲς ἀντιθέσεις στὴν Ἑλλάδα τοῦ Μεσοπολέμου, ἀνάτυπο ἀπὸ τὴν Ἐπιθεώρησις Κοινωνικῶν Ἐρευνῶν, τεύχ. 28, 1976
- Μεδίτσι Ἀγγέλα, Ἡ Νέα Ἀγωγή, μτφρ. Δ. Κατσαρδέλλου, Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος, συλλ. "Τί πρέπει νὰ ξέρω", Ἀθήναι 1964
- Μελαντίτου Νικολάου Γ., Ἡ παιδαγωγικὴ καὶ κοινωνικὴ σημασία τῶν ἐξετάσεων, διδ. διατριβή, Ἐν Ἀθήναις 1940

- Μεταξᾶς Ἰω., Τό προσωπικό του ἡμερολόγιου 1933-1941, τόμ. Δ', ἐπιμ. Φαίδων Βρανᾶς, Ἰκαρος, Ἀθήνα 1960
- Meypaud J. (μέ τή συνεργασία Π. Μερλόπουλου & Γ. Νοταρᾶ), Πολιτικές δυνάμεις στήν Ἑλλάδα, β' ἔκδ., Μπάυρον, Ἀθήνα 1974
- Μπαμπανᾶση Στέργιου, "Ἀριθμητική δύναμη καί σύνθεση τῆς ἐργατικῆς τάξης στήν Ἑλλάδα (1850-1965)", Νέος Κόσμος, τεύχ. 3, Μάρτις 1967, σ. 56-60
- Μπαμπανᾶση Στέργιου & Κώστα Σούλα, Ἡ Ἑλλάδα στήν περιφέρεια τῶν ἀναπτυγμένων χωρῶν, Θεμέλιο, Ἀθήνα 1976
- Μπαμπινιώτη Γ., "Κοινή Νέα Ἑλληνική "ἀντιγλῶσσα" καί διγλωσσία: ἡ ἐπιστημονική πλευρά τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος", Πλάτων, τεύχ. 24, 1973, σ. 176-196
- Μπαρμπαστάθης Χρ., "Τά μαθηματικά καί τό νέον πρόγραμμα", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 67, Ἰανουάριος 1932, σ. 218-220
- Μπενέκου Α., "Ἀρχές ἀναλυτικοῦ προγράμματος", ἀνάτυπο ἀπό τό Δωδωναῖον Φῶς, τεύχ. 11, Γιάννινα 1966
- Μπουβῆ Ἀγγέλου Ν., "Τό πρόβλημα τῶν ἐξετάσεων", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 395-396, 1-16 Ἰουνίου 1973, σ. 5-10
- Μπρίκα Μ., Συμβολή στήν ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση (ἔρευνα-μελέτη), Θεσσαλονίκη 1964
- Μωραΐτου Δ. Ν., "Αἱ ἀτομικά καί ὁμαδικά ἐργασίαι τῶν μαθητῶν", Τό Νέο Σχολεῖο, τόμ. Α', τεύχ. 7, 1933, σ. 211-213
- _____ Ἰστορία τῆς παιδαγωγικῆς, γ' ἔκδ., Ἀθήναι 1953
- "Τά νέα διδακτικά", Ἑλληνοχριστιανική Ἀγωγή, Νοέμβριος 1965, τεύχ. 150, σ. 225-228
- "Τά νέα προγράμματα", Ζωή, ἀρ. φύλ. 1094, 17 Ἰανουαρίου 1933, σ. 192
- "Τά νέα προγράμματα τοῦ γυμνασίου", Τό Βῆμα, 30 Ὀκτωβρίου 1973
- Νεφελούδη Βασίλη Α., Ἀπομυθοποίηση μέ τή γλῶσσα τῶν ἀριθμῶν. Κριτική ἀνάλυση τῶν οἰκονομικῶν καί κοινωνικῶν ἐξελιξέων στήν εἰκοσαετία 1950-1970, ἔκδ. Ἀρμός, Ἀθήνα 1973
- Νικολινάκος Μάριος, Μελέτες πάνω στόν ἑλληνικό καπιταλισμό, μτφρ. Ἀγγέλα Βερυκκοκάκη-Ἀρτέμη, ἔκδ. Νέα Σύνορα, Ἀθήνα 1976
- Ξηροτύρη Ἠλιά Ι., Τό πρόβλημα τῶν ἀναλυτικῶν προγραμμάτων (Διεθνῆς ἐρευνα), ἔκδ. Νίκη, Ἀθήναι 1963
- Ὁμιλία τοῦ Γ. Παπαδοπούλου στό Σύνδεσμο Ἑλλήνων Βιομηχάνων, Βιομηχανική Ἐπιθεώρησης, τεύχ. 414, Ἀπρίλιος 1969, σ. 27-31
- Οὐλή Θωμᾶ Π., Ἡ ἐκπαιδευτική μας πολιτική, Ἀθήναι 1958
- "Παιδεία καί ἔθνικά ἰδεώδη", Δελτίον ΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 2α, Ὀκτώβριος 1935, σ. 33-34

- Παλαιολόγου Γεωργίου Ν., 'Εκπαιδευτικό-κοινωνικά προβλήματα, 'Αθήναι 1938
- _____ 'Ο θεσμός τῶν Παιδαγωγικῶν 'Ακαδημιῶν καί ἡ Μαράσλειος Παιδαγωγική 'Ακαδημία, ἔκδ. Δ. Δημητράκου, 'Αθήναι 1939
- _____ "Ἡ παροῦσα κατάστασις τῆς Μέσης Παιδείας", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 78, Φεβρουάριος 1933, σ. 280-288
- _____ Πρὸς καλυτέραν Μέσῃν 'Εκπαίδευσιν, ἔκδ. Δ. Δημητράκου, 'Εν 'Αθήναις 1929
- _____ Σκέψεις τινές περὶ ὀργανώσεως τῆς ἐκπαιδεύσεως, ἔκδ. Δ. Δημητράκου, 'Εν 'Αθήναις 1928
- Παπαδόπουλος Ν.Κ., "Εἰσαγωγικαὶ ἐξετάσεις", ΜΠΕ, τόμ. Β', σ. 331
- Παπαϊωάννου Στράτου Κ., Νέα ἐποχή, νέα ἐκπαιδευτικά ἰδανικά, ἔκδ. 'Ανωτάτης Βιομηχανικῆς Σχολῆς, 'Αθήναι 1958
- Παπανδρέου 'Ανδρέα Γ., Δημοκρατία καί ἐθνική ἀναγέννησις, ἔκδ. Γ. Φέξη, 'Αθήναι 1966
- Παπανούτσου Ε.Π., 'Αγῶνες καί ἀγωνία γιὰ τὴν παιδεία, "Ἴκαρος", 'Αθήνα 1965
- _____ Γνωσιολογία, "Ἴκαρος", 'Αθήνα 1962
- _____ "Τὰ θέματα τῶν ἐξετάσεων", Παιδεία καί Ζωή, τεύχ. 88, 'Οκτώβριος 1960, σ. 192
- _____ Τὸ μέλλον τῆς παιδείας-προβλήματα μιᾶς μετατροπῆς πού ἔρχεται", Τό Βῆμα, 13 'Απριλίου 1975
- _____ "Ἡ Μέση Παιδεία μας. Ἐνας νόμος πού δέν ἔγινε", Παιδεία καί Ζωή, τεύχ. 22, 15 'Οκτωβρίου 1953, σ. 275-284, τεύχ. 23, 15 Νοεμβρίου 1953, σ. 309-317 καί τεύχ. 24, 15 Δεκεμβρίου 1953, σ. 340-347
- _____ "Τὸ νέο πρόγραμμα", Παιδεία καί Ζωή, τεύχ. 97, 'Οκτώβριος 1961, σ. 194-195
- _____ Προέχει τό νοικοῦρεμα τῆς παιδείας μας", Παιδεία, τεύχ. 42, 15 Μαρτίου 1950, σ. 97-99
- _____ "Στὴν ὑπηρεσία τῆς χώρας", Παιδεία, τεύχ. 44, 15 Μαΐου 1950, σ. 193-4
- _____ Φιλοσοφία καί Παιδεία, "Ἴκαρος", 'Αθήνα 1958
- Παπαχρῆστος Κ.Α., "Ἀπολυτήριον 'Ακαδημαϊκόν", ΜΠΕ, τόμ. Α', σ. 349-350
- Πετρίτη Κ.Ι., Δοκίμιον γιὰ ἕνα νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, 'Ηράκλειο 1966
- Πορίσματα τῆς 'Επιτροπῆς Παιδείας..., 'Εκ τοῦ 'Εθνικοῦ Τυπογραφείου, 'Αθήναι 1958

- Πουλιαντζᾶ Ν., "Οἱ κοινωνικὲς τάξεις σύμφωνα μὲ τὴ μαρξιστικὴ θεωρία",
ὁ πολίτης, τεύχ. 6, Νοέμβριος 1976, σ. 47-54 καὶ τεύχ. 7, Δεκέμβριος 1976
 σ. 60-66
- _____ Ἡ κρίση τῶν δικτατοριῶν, μτφρ. Χριστίνας Ἀγριαντώνη, Παπαζήσης,
 Ἀθήνα 1975
- _____ Πολιτικὴ ἐξουσία καὶ κοινωνικὲς τάξεις, 2 τόμοι, μτφρ. Κ. Φιλίνης,
 καὶ Λ. Χατζηπροδρομίδης, β' ἔκδ., Θεμέλιο, Ἀθήνα 1975
- _____ Φασισμὸς καὶ δικτατορία, μτφρ. Χριστίνα Ἀγριαντώνη, Ὀλκός, Ἀ-
 θήνα 1975
- "Πρακτικὰ ΙΑ' Γενικῆς Συνελεύσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως", Δελτί-
 ον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 73, Σεπτέμβριος 1932
- "Πρακτικὰ ΙΒ' Γενικῆς Συνελεύσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως", Δελτί-
 ον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 83-84, Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1933
- "Πρακτικὰ ΙΓ' Γενικῆς Συνελεύσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως", Δελτί-
 ον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 93-94, Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1934
- Πρακτικὰ Παιδαγωγικοῦ Συνεδρίου Ι' Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας (Μέσης)
 Σερρῶν, Θεσσαλονίκη 1969
- Πρακτικὰ Συνεδριάσεων Ἀνωτάτου Ἐκπαιδευτικοῦ Συνεδρίου, 5-24 Ὀκτωβρί-
 ου 1931, Ἀθήναι χ.χ.
- Προβελέγγιος Ρόδης, "Ἡ νεοελληνικὴ συντηρητικὴ ἰδεολογία", Νέα Ἔστια,
 τόμ. 59, τεύχ. 685-6, σ. 142-6 & τεύχ. 687, σ. 236-43 (1956)
- "Προβλήματα σχετιζόμενα μὲ τὴν σύνταξιν ἀναλυτικοῦ προγράμματος", Παιδαγω-
 γικὴ καὶ Ψυχολογικὴ Ἐπιθεώρησις, τεύχ. 2, Μάρτιος-Ἀπρίλιος 1963, σ. 1-3
- "Προϊόντα συναλλαγῆς", Ἀνάπλασις, ἀρ. φύλ. 136, Ἰούνιος-Ἰούλιος 1965, σ. 1, 8
- Ροδάκη Περικλῆ, Τὸ ξένο κεφάλαιο στὴ χώρα μας, ἔκδ. Μυκῆναι, Ἀθήνα 1977
- _____ Τάξεις καὶ στρώματα στὴ νεοελληνικὴ κοινωνία, ἔκδ. Μυκῆναι, Ἀθήνα
 1975
- Ρουσσέα Σ., Ὁ θάνατος μιᾶς δημοκρατίας. Ἡ Ἑλλάδα καὶ ἡ ἀμερικάνικη συ-
 νεύδηση, μτφρ. Κώστα Ἰορδανίδη, Καστανιώτης, Ἀθήνα 1975
- Σακελλαρίου Νεύλου, "Ἡ μορφωτικὴ σημασία τῶν μαθηματικῶν", Δελτίον ΟΛΜΕ,
 ἀρ. φύλ. 82, Ἰούνιος 1933, σ. 464-473
- Σαμαρᾶ Γιάννη, Κράτος καὶ κεφάλαιο στὴν Ἑλλάδα, Σύγχρονη Ἐποχὴ, Ἀθήνα 1977
- Σαφάρικα Α., "Τὰ σχολικὰ προγράμματα", Παιδαγωγικὴ καὶ Ψυχολογικὴ Ἐπιθεώ-
 ρησις, τεύχ. 13, Ἰούνιος 1965, σ. 334-345
- Σβορώνος Νίκος Γ., Ἐπισκόπησις τῆς νεοελληνικῆς ἱστορίας, μτφρ. Αἰκατερίνη
 Ἀσδραχᾶ, Θεμέλιο, Ἀθήνα 1976

- Σκουτεροπούλου Ι., "Έλεγχος τών πορισμάτων τής έπιτροπής παιδείας, 'Αθήναι 1958
- _____ 'Ο σκοπός τής άγωγής τών έλληνηπαίδων καί οί θεμελιώδεις όροι τής πραγματοποιήσεως αύτου, β' έκδ., 'Εν 'Αθήναις 1936
- _____ Σύντομος έλεγχος τών κυριωτάτων διατάξεων τών έκπαιδευτικών νομοσχεδίων τοϋ 1964, 'Εν 'Αθήναις 1964
- Σούρλα Εϋρ., "Αί διατάξεις περί πρωτευόντων μαθημάτων εις τήν γυμνασιακήν μόρφωσιν", Σχολετο καί Ζωή, έτος Ιθ', τεϋχ.1, Γενάρης 1971, σ.21-23
- _____ Συγκεντρωτική διδασκαλία καί νεώτερον πρόγραμμα, 'Εν 'Αθήναις 1935
- Σταυροπούλου 'Ηλιά, "Πρόγραμμα καί Διδακτικά μας βιβλία", Σχολετο καί Ζωή, έτος, Ιθ', τεϋχ.2, Φεβρουάριος 1971, σ.90-95
- Σωτηρίου Κ.Δ., 'Η παιδεία μας σήμερα, έκδ. Τά νέα Βιβλία, 'Αθήνα 1946
- Τατάκη Β.Ν., "Τά νέα μορφωτικά στοιχεία στό πρόγραμμα τοϋ Λυκείου", άνάτυπο από τά Χρονικά τοϋ Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1964
- Τζαρτζάνου 'Αχιλλέως, Τό γλωσσικό μας πρόβλημα. Πώς έμφανίζεται τώρα καί ποιά είναι ή όρθή λύσις του, έκδ. Ι.Δ.Κολλάρου & Σια, 'Εν 'Αθήναις 1934
- _____ 'Οδηγία προς μεθοδικήν διδασκαλίαν τών έν τοις σχολείοις τής μέσης Παιδείας διδασκομένων μαθημάτων. Μέρος Α': θρησκευτικά καί 'Αρχαία 'Ελληνικά, έκδ. Ι.Δ.Κολλάρου & Σια, 'Αθήναι 1928
- Τζουμελέα Σ.Γ., καί Π.Δ.Παναγοπούλου, 'Η εκπαίδευσή μας στά τελευταία 100 χρόνια, έκδ. Δημητράκου, 'Αθήναι 1933
- Τσαούση Δ.Γ., Μορφολογία τής νεοελληνικής κοινωνίας, 'Αθήναι 1971
- Τσίριμπα Βασιλείου Α., Αί νέα εκπαιδευτικά κατευθύνσεις εις τό Κράτος τής 4ης Αύγούστου 1936, 'Αθήναι 1939
- _____ Οί πρωτόποροι τής έθνικοσοσιαλιστικής άγωγής, β' έκδ., 'Αθήναι 1938
- Τσουκαλά Κ., "Η άνώτατη εκπαίδευση στην 'Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής άναπαραγωγής", Δευκαλίων, τεϋχ.13, Μάρτιος 1975, σ.18-33
- _____ 'Η 'Ελληνική τραγωδία. 'Από τήν άπελευθέρωση ως τούς συνταγματάρες, μτφρ.Κ. 'Ιορδανίδη, 'Ολκός, 'Αθήνα 1974
- _____ 'Εξάρτηση καί άναπαραγωγή. 'Ο κοινωνικός ρόλος τών εκπαιδευτικών μηχανισμών στην 'Ελλάδα (1830-1922), Πρόλογος Ν.Γ.Σβορώνος, θεμέλιο, 'Αθήνα 1977
- 'Υπόμνημα τής φιλοσοφικής Σχολής τοϋ Πανεπιστημίου τών 'Αθηνών επί τών κυβερνητικών μέτρων περί τής Παιδείας, άνάτυπο από τήν ΕΕΦΣΠΑ, 'Αθήναι 1964

- Υπουργείον Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Μεθοδικὰ ὁδηγία πρὸς λυσιτελεστέραν ἐφαρμογὴν τοῦ ἰσχύοντος ἀναλυτικοῦ προγράμματος μετὰ προσαρμογῆς αὐτοῦ πρὸς τὰ ὑπάρχοντα διδακτικὰ ἐγχειρίδια, 3 τεύχη, Ἀθήναι 1973
- Υφυπουργείον Τύπου καὶ Τουρισμοῦ, Διεύθυνσις λαϊκῆς διαφωτίσεως, Τέσσερα χρόνια διακυβερνήσεως Ι. Μεταξᾶ, τόμ. Γ', ἔκδ. 4ης Αὐγούστου, ἀριθ. 35, (Ἀθήναι) χ.χ.
- Vitti Mario, Ἡ γενιά τοῦ τριάντα. Ἰδεολογία καὶ μορφή, Ἑρμῆς, Ἀθήνα 1977
- Φίλια Βασίλη Ι., Δοκίμια Κοινωνιολογία, ἔκδ. Μπουκουμάνη, Ἀθήνα 1976
- Φιλοσοφικὴ Σχολή Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, "Ἐπόμνημα περὶ τῆς παιδείας", ΕΕΦΣΠΑ, 1957-1958, σ. 578-584
- Φράγκου Χρ. Π., Εἰσαγωγή στὴ μεθοδολογία τῆς Ψυχολογικῆς, Ἰωάννινα 1974
- _____ Παιδαγωγικὴ ἀντιθέσις, Θεσσαλονίκη 1964
- Φραγκουδάκη Ἄννα, Ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση καὶ φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Ἄγονοι ἀγῶνες καὶ ἰδεολογικὰ ἀδιέξοδα στὸ μεσοπόλεμο, Κέδρος, Ἀθήνα 1977
- _____ Ὁ ἐκπαιδευτικὸς δημοτικισμὸς καὶ ὁ γλωσσικὸς συμβιβασμὸς τοῦ 1911, ὑψηγεία, Παράρτημα Ἐπιστημονικῆς Ἐπετηρίδας Φιλοσοφικῆς Σχολῆς Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων, ἀρ. 10, Ἰωάννινα 1977
- _____ "Τὸ σχολεῖο καὶ οἱ ἀρχαῖοι", Ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση, (Ὁμάδα Παιδαγωγικοῦ Ἐργαστηρίου Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων), Παπαζήση, Ἀθήνα 1977, σ. 13-40
- Φωτεινόπουλος Θ., "Πρόγραμμα, ἀναλυτικὸν καὶ ὠρολόγιον", ΜΠΕ, τόμ. Δ', σ. 597-606
- Χαραλαμπίδη Θεοδώρου, Τὰ ἐπιτακτικώτερα ἐκπαιδευτικὰ μας προβλήματα, ἔκδ. Δημητράκου, Ἀθήναι 1954
- _____ Μέτρα τινὰ διὰ τὴν βελτίωσιν τῆς ἐλληνικῆς παιδείας, β' ἔκδ., Ἀθήναι 1957
- Χαραλαμποπούλου Ἰωάννου Ν., Γενικὴ Παιδαγωγικὴ, β' ἔκδ., Ἀθήναι 1973
- Χατζημανουήλ Δ., "Ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια ἐν Ἑλλάδι", ΜΠΕ, τόμ. Β', σ. 405-8
- _____ "Ἐκπαιδευτικὰ μεταρρυθμίσεις (παρ' ἡμῶν)", ΜΠΕ, τόμ. Β', σ. 401-5
- Χατζιδάκη Ν., "Τὸ νέον πρόγραμμα τῶν γυμνασίων καὶ ἡ ἐκ τούτου ζημιά τῶν μαθηματικῶν", Δελτίον ΟΛΜΕ, ἀρ. φύλ. 67, Ἰανουάριος 1932, σ. 217-218
- Χιουρέα Δημ. Π. & Κων. Γ. Ἀφένδρα, Ἡ τεχνικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευσις εἰς τὴν Ἑλλάδα, Ἀθήναι 1962
- Χριστιανικὴ Ἐνωσις Ἐκπαιδευτικῶν Λειτουργῶν, Τὰ Ἑλληνοχριστιανικὰ ἰδανικὰ εἰς τὴν παιδείαν μας (Πρακτικὰ τοῦ ἐνάτου παιδαγωγικοῦ συνεδρίου τῆς Χριστιανικῆς Ἐνώσεως Ἐκπαιδευτικῶν Λειτουργῶν), Ἀθήναι 1964

- Althusser Louis, *Eléments d'autocritique*, Hachette, Paris 1974
- Anastassiou Dimos, "L'enseignement grec et son démentèlement par la junte",
Les Temps Modernes, εἰδ. τεύχ. 276 bis "Aujourd'hui la Grèce", 1969,
σ. 161 κκ.
- Avanzini Guy (ed.), *La pédagogie au 20e siècle*, Privat, Toulouse, 1975
- Banks Olive, *The Sociology of Education*, γ' ἔκδ., B.T. Batsford, London 1976
- Baudelot Ch. & Establet R., *L'école capitaliste en France*, François Maspero,
Paris 1976 (ἀνατύπωση)
- Berelson Bernard, *Content Analysis in Communication Research*, Hafner Publishing Co, New York 1971 (ἀνατύπωση ἀπό τήν ἔκδ. τοῦ 1952)
- Bernstein Basil, *Classe et Pédagogie: Visibles et Invisibles*. Centre pour la
Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), O.C.D.E. 1975
_____ *Langage et classes sociales*, γαλλ. μτφρ. Jean-Claude Chamboredon,
Les Editions de Minuit, Paris 1975
_____ *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*,
στό Michael F.D. Young (ed), *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan,
London 1971, σ. 47-69
- Bloom Benjamin S. κ.ᾶ., *Taxonomy of Educational Objectives*, (The Classification of Educational Goals), Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Co, Inc, New York 1969 (ἀνατύπωση)
- Boisot Marcel, "Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire",
Revue Française de Pédagogie, τεύχ. 17, Ὀκτώβριος-Δεκέμβριος 1971,
σ. 32-38
- Bonnet J.P., "Une dictature made in USA", Les Temps Modernes, τόμ. 23, Σεπτέμβριος 1967, σ. 52 κκ.
- Bourdieu Pierre, "Champ intellectuel et projet créateur", Les Temps Modernes,
Νοέμβριος 1966, σ. 890-895
_____ "L'école conservatrice", Revue Française de Sociologie, τόμ. 7,
1966, σ. 325-347
_____ "Le marché des biens symboliques", L'Année Sociologique, τόμ. 22,
1971, PUF, Paris 1972, σ. 49-126
- Bourdieu P. & Passeron J.C., "La comparabilité des systèmes d'enseignement",
στό R. Castel & J.C. Passeron, *Education, développement et démocratie*,
Mouton, Paris et La Haye 1967
- Bourdieu P. & Passeron J.C., *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris 1971
- Bourdieu P., Chamboredon J.C. & Passeron J.C., *Le métier de sociologue*, Mouton/Bordas, Paris 1968

- Bruner Jerome S., *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1966
- Campbell F., "Latin and Elite Tradition in Education", British Journal of Sociology, τόμ. XIX, 1968, σ. 308-325
- Castel R. & Passeron J.C., *Education, développement et démocratie*, Mouton, Paris et La Haye 1967
- Catsioulas Evangelos J., *Changing Influences on Greek Education, 1851-1951*, δ.δ.δ. διατριβή, University of Michigan 1952
- Charlot Bernard, *La mystification pédagogique*, Payot, Paris 1976
- Claros Thomas S., *The Curriculum of the Greek Gymnasium*, δ.δ.δ. διατριβή, University of Connecticut 1958
- Classification des systèmes d'enseignement des Pays membres de l'O.C.D.E., (volume récapitulatif), O.C.D.E., Paris 1975
- Clignet Remi, "The Liberalizing and Equalizing functions of Schools: an Overview", Comparative Education Review, τόμ. 19, τεύχ. 1, Φεβρουάριος 1975, σ. 88-104
- Colloque national de Pédagogie, *La recherche interdisciplinaire sur l'enseignement*, Institut des Sciences Pédagogiques de Bucarest, Bucarest 1970
- Conceil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle et fonds culturel, *Rapport annuel 1973*, Strasbourg 1974
- Coulombis Theodore A., "Greece: five years after the coup", Επιθεώρησης Κοινωνικών Έρευνών, τεύχ. 14, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1972, σ. 174-184
- Cousinet R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Cerf, Paris 1945
- Debesse M. & Mialaret G., (eds), *Traité des sciences pédagogiques*, τόμ. B', PUF, Paris 1971
- Delandsheere G., *Introduction à la recherche pédagogique*, A. Colin-Bourrelrier, Paris 1964
- _____ "Une méthodologie de la construction des programmes scolaires", Revue Française de Pédagogie, τεύχ. 19, Απρίλιος-Ιούνιος 1972, σ. 14-21.
- Diorio Joseph A., "Knowledge, Truth and Power in the Curriculum", Educational Theory, τόμ. 27, τεύχ. 2, Άνοιξη 1977, σ. 103-110

- Husén Torsten, Influence du milieu social sur la réussite scolaire, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, O.C.D.E., Paris 1975
- _____ Origine sociale et éducation, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, O.C.D.E., Paris 1972
- Inglis Fred, "Ideology and Curriculum: The value assumptions of system Builder", Journal of Curriculum Studies, τόμ.6, τεύχ.1, Μάιος 1974, σ.3-14
- _____ Ideology & the Imagination, Cambridge University Press, London 1975
- Isambert-Jamati Viviane, Crises de la société, crises de l'enseignement, PUF, Paris 1970
- _____ Sociologie de l'école, στού Maurice Debesse & Gaston Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, PUF, Paris 1974, τόμ.6, σ.141-185
- Kazamias Andreas M., "Plans and Policies for Educational Reform in Greece", Comparative Education Review, τόμ.11, τεύχ.3, Οκτώβριος 1967, σ.331-47
- _____ "The "Renaissance" of Greek Secondary Education", Comparative Education Review, τόμ.3, τεύχ.1, Φεβρουάριος 1960, σ.22-27
- Kazamias Andreas M. & Byron Massialas, Tradition and Change in Education: A Comparative Study, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1965 (γιά την Ελλάδα κυρίως σ.107-115)
- Kearney N.C. & Cook W.W., "Curriculum", Encyclopedia of Educational Research (ed by Chester W. Harris), γ' έκδ., The Macmillan Company, New York 1960, σ.358-365
- Koutsoumaris G., The Morphology of Greek Industry, ΚΕΠΕ, Αθήνα 1963
- Lawton D., Cluss, Culture and the Curriculum, Routledge & Kegan Paul, London 1975
- Léon Antoine, De la Révolution française aux débuts de la IIIe République, στού Maurice Debesse & Gaston Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, τόμ.Β', PUF, Paris 1971, σ. 331-378
- Locke Michael, Power and Politics in the School System: A guidebook, Routledge & Kegan Paul, London 1974
- Macdonald James V.B., "Curriculum Theory", The Journal of Educational Research, τόμ.64, τεύχ.5, Ιανουάριος 1971, σ.196-200
- Martin Jane Roland, "The Anatomy of Subjects", Educational Theory, τόμ.27, τεύχ.2, Άνοιξη 1977, σ.85-95
- Marx Karl & Engels Friedrich, Critique de l'éducation et de l'enseignement, (έπιμ. R. Dangeville), François Maspero, Paris 1976

- Massialas Byron G., "Some Propositions about the Role of the School in the Formation of Political Behavior and Political Attitudes of Students: Cross-National Perspectives", Comparative Education Review, τόμ.19, τεύχ. 1, Φεβρουάριος 1975, σ.169-176
- Mialaret G(ed), *Education et monde moderne*, γ' έκδ., PUF, SUP, Paris 1975
- Ministry of Coordinafion, *The achievements of the national government in the economic field*, ('Απρίλιος 1967-'Απρίλιος 1969), Athens, 1969
- Musgrave P.W., *Contemporary Studies in the Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1974
- _____ *The Contribution of Sociology to the study of the Curriculum*, σιό J.Kerr(ed), *Changing the Curriculum*, University of London Press, London 1968, σ.96-109
- _____ *Knowledge, Curriculum and Change*, Angus & Robertson, London 1973
- _____ *A model for the Analysis of the Development of the English Educational System from 1860*, σιό P.W.Musgrave(ed), *Sociology, History and Education*, Methuen & Co, London 1970, σ.15-29
- _____ *Patterns of Power and authority in English Education*, Methuen & Co, London 1971
- Phenix Philip H., "The disciplines as curriculum content", σιό Donald Vandenberg(ed), *Theory of Knowledge and Problems of Education* University of Illinois Press, Urbana 1969, σ.189-196
- _____ *Realms of Meaning*, McGraw-Hill, New York 1964
- Piaget J., *Où va l'ēducation*, Denoël/Gonthier, συλλ. "Mēdiation", Paris 1972
- _____ *Psychologie et Pēdagogie*, Editions Denoël, Paris 1969
- _____ *Le structuralisme*, σιτ' έκδ., PUF, Paris 1974
- Prothro Edwin T., "Socialization and Social Class in a Transitional Society", Child Development, τεύχ.37, Μάρτιος 1966, σ.219-228
- Selden Steven, "Conservative Ideology and Curriculum", Educational Theory, τόμ.27, τεύχ.3, Καλοκαίρι 1977, σ.205-222
- Sharp Rachel & Green Anthony, *Education and Social Control*, Routledge & Kegan Paul, London 1975
- Snyders Georges, *École, classe et lutte des classes*, PUF, συλλ. "Pēdagogie d'aujourd'hui", Paris 1976
- _____ *Où vont les pēdagogies non directives?*, β' έκδ., PUF, SUP, Paris 1974
- _____ *Pēdagogie progressiste*, γ' έκδ., PUF, SUP, Paris 1975, σ.55-130

- Taba Hilda, Curriculum Development-Theory and Practice, Harcourt, Brace & World, New York 1962
- Travers M.W., An Introduction to educational research, Macmillan, New York 1964
- Tyler Ralph W., Basic Principles of Curriculum and Introduction, The University of Chicago Press, Chicago 1950
- Unesco, La revision des programmes scolaires, Etudes et documents d'éducation, τεύχ. 28, Δεκέμβριος 1958
- Vandenberg Donald, Theory of Knowledge and problems of education, University of Illinois Press, Urbana 1969
- Vial Jean, L'époque contemporaine, στο Maurice Debesse & Gaston Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, τόμ. Β', PUF, Paris 1971, σ. 379-511
- Wagner K. & Warck R., Les déshérités de l'école, François Maspero, Paris 1973
- Weber Max, Essays in Sociology, (έκδ. καί μτφρ. H. Gerth - C.W. Mills), Routledge & Kegan Paul, London 1952
- Wheeler D.K., Curriculum process, University of London Press, London 1967
- Whitfield Richard (ed), Disciplines in the Curriculum, McGraw Hill, New York 1971
- Wilkinson R.H., The Gentleman Ideal and the Maintenance of a political Elite, στο P.W. Musgrave (ed), Sociology, History and Education, A reader, Methuen & Co, London 1971 (ἀνατύπωση), σ. 126-142
- Williams R., The Long Revolution, Chatto & Windus, London 1961
- Young Michael F.D. (ed.), Knowledge and Control, Collier-Macmillan, London 1971

- Taba Hilda, Curriculum Development-Theory and Practice, Harcourt, Brace & World, New York 1962
- Travers M.W., An Introduction to educational research, Macmillan, New York 1964
- Tyler Ralph W., Basic Principles of Curriculum and Introduction, The University of Chicago Press, Chicago 1950
- Unesco, La revision des programmes scolaires, Etudes et documents d'éducation, τεύχ. 28, Δεκέμβριος 1958
- Vandenberg Donald, Theory of Knowledge and problems of education, University of Illinois Press, Urbana 1969
- Vial Jean, L'époque contemporaine, στο Maurice Debesse & Gaston Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, τόμ. Β', PUF, Paris 1971, σ. 379-511
- Wagner K. & Warck R., Les déshérités de l'école, François Maspero, Paris 1973
- Weber Max, Essays in Sociology, (έκδ. καὶ μτφρ. H. Gerth - C.W. Mills), Routledge & Kegan Paul, London 1952
- Wheeler D.K., Curriculum process, University of London Press, London 1967
- Whitfield Richard (ed.), Disciplines in the Curriculum, McGraw Hill, New York 1971
- Wilkinson R.H., The Gentleman Ideal and the Maintenance of a political Elite, στο P.W. Musgrave (ed.), Sociology, History and Education, A reader, Methuen & Co, London 1971 (ἀνατύπωση), σ. 126-142
- Williams R., The Long Revolution, Chatto & Windus, London 1961
- Young Michael F.D. (ed.), Knowledge and Control, Collier-Macmillan, London 1971