

5. Εισηγήσεις

Ν. Π. ΤΕΡΖΗΣ

ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Ιστορία και σύγχρονη προβληματική*

0. Εισαγωγικά

Στο κείμενο που ακολουθεί δεν έγινε δυνατό να διατηρήσω τον τίτλο της εισήγησης που βλέπετε τυπωμένο στο πρόγραμμα, τίτλος που πρέπει να θεωρηθεί ενδεικτικός. Είναι αυτονόητο ότι θέμα μου παραμένει το Ενιαίο Σχολείο, αλλά από και πέρα το ίδιο το υλικό υποχρεώνει πολλές φορές να ακολουθήσει κανείς διαφορετικούς δρόμους. Η ελπίδα μου είναι ότι στο τέλος της εισήγησης αυτής θα βρεθούμε στο ίδιο τέρμα με εκείνο που έθεταν οι οργανωτές του Συνεδρίου αυτού, όταν σχεδιάζαν το πρόγραμμα. Στην προκειμένη περίπτωση ας αντιστρέψουμε τα λόγια του ποιητή: μας ενδιαφέρει η Ιθάκη, όχι το ταξίδι.

Η εισήγηση αυτή διαρθρώνεται ως εξής: σε ένα πρώτο μέρος θα οριοθετηθεί η έννοια του Ενιαίου Σχολείου γενικά και θα γίνουν κάποιες απαραίτητες διασαφήσεις με στόχο να κατανοηθούν από τους έλληνες συνέδρους οι διαφορετικές ορίζουσες του θέματος τουλάχιστον από ιστορική σκοπιά.

Στη δεύτερη ενότητα θα σκιαγραφηθεί η ιδέα του Ενιαίου Σχολείου ιστορικά. Η ιδέα του σχολείου αυτού δεν ακολούθησε μια ευθύγραμμη πορεία, αλλά παρουσιάζει πολλές τροποποιήσεις, μεταλλαγές, αν θέλετε, που όχι μόνο διαφοροποιούν με το πέρασμα του χρόνου τις αιτιολογικές επιχειρηματολογίες που προβλήθηκαν κάθε φορά για την ίδρυσή του, αλλά

* Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί κατά βάση την εισήγηση που ανέπτυξα στο Β' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στη Θεσσαλονίκη (29.11—1.12.1985). Η παρούσα μορφή προέκυψε ύστερα από νέα επεξεργασία κατά την οποία τροποποίησα ορισμένα σημεία του πρώτου χειρογράφου μου. Πάντως προσπάθησα να διατηρήσω τον τόνο της προφορικής εισήγησης και τον εισαγωγικό χαρακτήρα της, ο οποίος οφείλεται στο στόχο της: να εκθέσει τη γενική προβληματική του θέματος —διαχρονικά και συγχρονικά— και να δώσει την αφετηρία του συνεδρίου.

συνεπάγονται κρίσιμες επιπτώσεις που αφορούν τους στόχους και τις αρχές —και επομένως και την οργάνωση του Ενιαίου Σχολείου.

Στο τρίτο μέρος η σκοπιά θα μετατοπιστεί· εγκαταλείποντας την ιστορία θα θεωρήσω μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο το ζήτημα του Ενιαίου Σχολείου από μια άποψη που θα την ονόμαζα, με την άδειά σας, συγχρονική υπό την έννοια ότι η περίοδος αυτή αντιμετωπίζεται ως κάτι που ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί. Στο στάδιο αυτό πρέπει κανείς να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει δύο σημαντικές δυσχέρειες· την πρώτη την αποτελεί το γεγονός ότι η ιδέα και η εφαρμογή του Ενιαίου Σχολείου δεν είναι σε διαφορετικές χώρες ή και στην ίδια χώρα, όπως την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, ενιαία και δεδομένη, αλλά, τουναντίον προσαρμόζεται, όπως άλλωστε είναι φυσικό, στις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιομορφίες κάθε κοινωνικού σχηματισμού· η παρουσίαση επομένως, θα περιοριστεί στους κοινούς τόπους περισσότερο και θα παραβλέψει, όσο είναι δυνατό και απαραίτητο, τις ιδιορρυθμίες κάθε επιμέρους εφαρμογής. Τη δεύτερη δυσχέρεια αποτελεί το γεγονός ότι για το θέμα μας έχουν γραφεί τόσα πολλά, ώστε μόνον υπεραισιόδοξοι θα μπορούσαν να προσδοκούν ότι θα το εξαντλήσουν στα πλαίσια μιας σύντομης εισήγησης· έτσι είναι κανείς αναγκασμένος να παραλείψει πάρα πολλές και σημαντικές πτυχές της θεματικής και για το λόγο αυτό επικαλούμαι εκ των προτέρων την επιεική σας κρίση.

Τέλος, αντί επιλόγου, θα εκτεθούν ορισμένες απόψεις ή γεγονότα που συνδέονται με την προβληματική του Ενιαίου Σχολείου — που δεν αποτελούν μια οργανική ενότητα, υπό την έννοια ότι δεν έχουν αλληλουχία και που πρέπει να κατανοηθούν ως προκλητικά ερωτήματα και όταν ακόμη δεν έχουν ερωτηματική μορφή.

1. Οριοθέτηση

Να μιλήσει σήμερα κανείς στην Ελλάδα για το Ενιαίο Σχολείο είναι σχεδόν υπόθεση του συρμού σε πολλά επίπεδα: στο πολιτικό, στο παιδαγωγικό, στο συνδικαλιστικό. Τα τελευταία χρόνια που γίνεται λόγος σχετικά μ' αυτό στη συνείδηση των περισσότερων, τουλάχιστον, το θέμα σχετίζεται με τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια — εν πάση περιπτώσει με τη λυκειακή βαθμίδα. Ο λόγος βέβαια είναι προφανής: στη χώρα μας το σχολικό σύστημα αποτελούσε ένα μονόδρομο από το Δημοτικό ως το Πανεπιστήμιο και δεν γνώρισε την ύπαρξη και λειτουργία ενός δευτέρου κρατικού σχολικού δικτύου με τεχνικό και/ή επαγγελματικό προσανατολισμό — το οποίο ήταν δεδομένο αλλού. Όταν εδώ γίνεται αναφορά σε δεύτερο σχολικό δίκτυο, εξυπακούονται δύο απαραίτητες προϋποθέσεις: το δίκτυο να είναι κρατικό και σχετικά πυκνό, κατανεμημένο δηλαδή σ'

ολόκληρη την επικράτεια. Στη χώρα μας ένα τέτοιο δίκτυο ουσιαστικά γίνεται προσπάθεια μετά το 1976 να δημιουργηθεί και αφορά και πάλι τη βαθμίδα του Λυκείου· βέβαια σήμερα αποτελεί και η βαθμίδα αυτή τμήμα του Ενιαίου Σχολείου και οι εφαρμογές στο επίπεδο αυτό είναι πολλές και διαφορετικές. Προχωρώ λοιπόν στην οριοθέτηση που σας υποσχέθηκα. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι η χρήση του όρου Ενιαίο Σχολείο στην Ελλάδα κινδυνεύει να οδηγήσει σε εσφαλμένη οριοθέτηση της έννοιας, καθώς η ιδιομορφία της ελληνικής εκπαίδευσης δεν επιτρέπει να εννοούμε εμείς και οι ξένοι το ίδιο πράγμα. Το πρόβλημα αυτό επισήμανε ένας Έλληνας παιδαγωγός στις αρχές της δεκαετίας του 1930 ως εξής: «...Στην παιδεία (των ευρωπαϊκών χωρών) με την πολύχρονη πολιτιστική εξέλιξη της κάθε χώρας είχαν δημιουργηθεί-διάφοροι τύποι και βαθμοί σχολείων για γενική και επαγγελματική μόρφωση. Η οργάνωσή τους ήταν πολύπλευρη, στο βάθος όμως ταξική. Χτυπητό παράδειγμα μας έδωσε η γερμανική παιδεία. Ξαναθυμίζω με λίγα λόγια: η κάθε κοινωνική τάξη είχε τα δικά της ιδιότυπα σχολεία, που ήταν παράλληλα και δεν είχαν σημεία επαφής μεταξύ τους. Στα δωδεκατάξια π.χ. φοιτούσαν από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού ως την τελευταία γυμνασιακή όσα παιδιά προορίζονταν όχι από το φυσικό τους, αλλά από την οικονομική θέση του σπιτιού τους για ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Από τις σπουδές αυτές αποκλείονταν τα παιδιά του λαού, που φοιτούσαν στο παράλληλο οχτάχρονο δημοτικό, απ' όπου ήταν αδύνατο να περάσουν στο γυμνάσιο. Η οργάνωση της παιδείας χώριζε τους Γερμανούς, όπως είπαν οι ριζοσπάστες εκπαιδευτικοί, σε δύο λαούς. Ο χωρισμός αυτός πρέπει να λείπει και η οργάνωση να γίνει δημοκρατική· να στηθεί ένα ενιαίο σχολείο, όπου θα φοιτούν χωρίς εξαίρεση όλα τα παιδιά της Γερμανίας σε όποια κοινωνική τάξη και αν ανήκουν. Από ορισμένο σχολικό χρόνο και πέρα το σχολείο αυτό θα διακλαδίζεται σε διάφορους τύπους και το κάθε παιδί θα σπουδάζει στον τύπο που ταιριάζει με το φυσικό του, ανάλογα με τις ικανότητες και τις κλίσεις του, χωρίς να εμποδίζεται από οικονομικά ή κοινωνικά εμπόδια...»¹.

«Αυτό είναι το ένα αίτημα του ενιαίου σχολείου. Η οργάνωση όμως είχε... και άλλο μειονέκτημα...: την παραλληλία και τη στενότητα των μέσων σχολείων. Οι λίγοι καθιερωμένοι τύποι στη Γερμανία... (ήταν) παράλληλοι και μετάβαση από τον ένα στον άλλο δεν μπο(ού)σε να γίνει (...). Γι' αυτό το άλλο αίτημα του ενιαίου σχολείου (εκεί ήταν) το ακόλουθο: Ή να γίνουν περισσότεροι από τους καθιερωμένους τύποι, και στον καθένα εκτός από τα κοινά για όλους μαθήματα να υπάρχουν αρκετές ώρες, υποχρεωτικές κι' αυτές, όπου όμως το κάθε παιδί θα είναι ελεύθερο να διαλέγει μόνο του

όποιους κλάδους από τους διδασκόμενους, ώστε να καταγίνεται σ' αυτούς εντατικότερα..., και... να ευκολύνεται στην ανάγκη η μετάβαση από τον ένα στον άλλο τύπο. Ή να προχωρήσουν ακόμα πιο πέρα και στα μέσα σχολεία να είναι κόνις για όλους ελάχιστα μόνο μαθήματα με 9 ως 15 ώρες την εβδομάδα συνολικά: τις άλλες υποχρεωτικές ώρες θα είναι ελεύθερο το κάθε παιδί να ακολουθεί ορισμένο αριθμό από μαθήματα, όποια προτιμά»².

Στην Ελλάδα υπήρχαν κατά το ίδιο χρονικό διάστημα τρεις επάλληλες βαθμίδες «που αποτελούσαν μια ενιαία γραμμή από την πρώτη του δημοτικού ως την τελευταία γυμνασιακή». Στη χώρα μας «η πρώτη κίνηση που έγινε κατά του ενιαίου αυτού σχολείου» ήταν με τα νομοσχέδια του Ευταξία (1899). Σύμφωνα με αυτά θα είχαμε ένα τετράχρονο βασικό σχολείο... κοινό για όλα τα παιδιά. Οι απόφοιτοί του ή θα πήγαιναν στο τριχρονο ανώτερο δημοτικό το προορισμένο για το λαό, ή στο πεντατάξιο αστικό, και από αυτό όσοι ήθελαν στο τριτάξιο λύκειο που χωριζόταν σε κλασικό και πραγματικό»⁴. Τα νομοσχέδια Ευταξία είναι γνωστό ότι δεν ψηφίστηκαν. «Αργότερα, στα 1913, έχουμε με την Κυβέρνηση των φιλελευθέρων, με υπουργό Παιδείας τον Ι. Τσιριμώκο, άλλη προσπάθεια νομοθετική. Εδώ για πρώτη φορά παρουσιάζεται η κοινωνική άποψη του ενιαίου σχολείου, αλλά με άλλο πνεύμα απ' ό,τι την είδαμε έξω⁵. Τώρα ορίζεται ένα εξάχρονο βασικό σχολείο κοινό για όλα τα παιδιά (...). Τα ίδια νομοσχέδια όριζαν πως οι απόφοιτοι του δημοτικού μπορούν να ακολουθήσουν τρεις δρόμους: άλλοι, οι πολλοί, προς τις στοιχειώδεις επαγγελματικές σχολές, που σκοπός τους ήταν να υπηρετήσουν τα λαϊκά επαγγέλματα. Άλλοι προς τα τριτάξια αστικά σχολεία, που θα έδιναν αυθύπαρκτη γενική μόρφωση στα παιδιά της μέσης αστικής τάξης, καί άλλοι, οι πολύ λιγότεροι, προς τα εξατάξια γυμνάσια, κλασικά και πραγματικά, που θα ήταν παράλληλα με τα αστικά σχολεία. Από τον ένα σχολικό τύπο της μέσης στον άλλο δεν έχουμε σχεδόν καμιά ευκολία για μετάβαση. Όλα αυτά, όπως και η διαφορά στα προγράμματα των αστικών σχολείων και των γυμνασίων, δείχνουν μια έντονη προσπάθεια για διαφοροποίηση και, από μια άποψη, πνεύμα αντίθετο προς το πνεύμα του ενιαίου σχολείου»⁶, όπως αυτό ήθελαν να διαμορφωθεί σε άλλες χώρες. «Κι' αυτά όμως τα νομοσχέδια είχαν την ίδια τύχη με του Ευταξία, ώσπου στα 1929 με υπουργό τον (Δ.) Γόντικα νόμοθετήθηκε η νέα οργάνωση της παιδείας... Το πνεύμα της είναι στα κύρια σημεία το ίδιο σχεδόν με τα

2. Όπ.π., 152 κ.ε.

3. Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

4. Α.Π. Δελμούζου, ό.π., 154.

5. Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

6. Α.Π. Δελμούζου, ό.π., 155.

νομοσχέδια του 1913. Κι αυτή στηρίζεται στις ποικίλες μορφωτικές και πρακτικές ανάγκες της κοινωνίας μας... και ζητεί να τις ικανοποιήσει διαφορίζοντας τη μέση γενική εκπαίδευση και ιδρύοντας με τον καιρό επαγγελματικά σχολεία για τα κύρια, στοιχειώδη και μέσα επαγγέλματα. Προσπάθειά της είναι, όχι να ανοίξει και να πλατύνει ο δρόμος προς τα γυμνάσια και τα πανεπιστήμια, αλλά να στρέψει και να ανοίξουν νέοι δρόμοι για μια πιο παραγωγική μόρφωση της νεολαίας»⁷. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς, ότι κατά το παρελθόν «το πρόβλημα του ενιαίου σχολείου δεν το ζήσαμε στην Ελλάδα από τις απόψεις που το (έζησαν) έξω»⁸, αν δεν το ζήσαμε με πολύ διαφορετικούς όρους.

Ένα δεύτερο σημείο στο οποίο πρέπει να αποδοθεί σημασία είναι το γεγονός ότι για την έννοια του ενιαίου σχολείου άλλες γλώσσες διαθέτουν περισσότερους από έναν όρους. Π.χ. στη Γερμανία μιλούν για το *Einheitsschule* και για το *Gesamtschule*, έννοιες που στη γλώσσας μας αποδίδονται χωρίς διάκριση με τον όρο που αποτελεί το θέμα μας. Πέρα απ' αυτό: στην ίδια χώρα μιλούσαν για *Einheitsschule*, για ευέλικτη *Einheitsschule*, για διαφοροποιημένη *Einheitsschule* και μιλούν σήμερα για προσθετική *Gesamtschule* κ.ο.κ.

Αυτή η ποικιλία των όρων και οι διαφορετικές αποχρώσεις που εκφράζουν λείπουν όχι μόνο από την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά και από τη σύγχρονη προβληματική πάνω στο θέμα αυτό — μιλώ πάντα για ελληνική εκπαίδευση.

2. Το Ενιαίο Σχολείο ιστορικά

2.1. Όποιος έχει κάποια εξοικείωση με τα ζητήματα της Ιστορίας των Παιδαγωγικών ιδεών και της Εκπαίδευσης ασφαλώς δε θα εκπλαγεί με μια διαπίστωση που ισχύει και στην περίπτωση αυτή: η ιδέα του Ενιαίου Σχολείου όχι μόνο δεν μπορεί να θεωρηθεί πρόσφατη, αλλά αντίθετα, είναι πολύ παλαιά. Ο Κομένιος μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ο πρώτος που διατυπώνει την άποψη για την ενιαία διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος από τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση ως το Πανεπιστήμιο⁹ στο κλασικό του έργο «*Magna Didaktika*»¹⁰.

7. Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

8. Α.Π. Δελμούζου, ό.π., 156.

9. Johannes von den Driesch/Josef Esterhaus, *Geschichte der Erziehung und der Bildung*, τόμ. I: von den Griechen bis zum Ausgang des Zeitalters der Aufklärung. Paderborn 1960, 284 κ.ε.

10. J.A. Comenius, *Große Didaktik*, Berlin 1957 (hrsg. und eingeleitet von Hans Ahrbeck), 262.

Δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο, αν υποστήριζε κανείς ότι η γενικότερη αφετηρία του Κομένιου στην πρότασή του αυτή ήταν κατά κύριο λόγο παιδαγωγική¹¹.

Διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση της ιδέας του Ενιαίου Σχολείου αποτελούν οι απόψεις που εμπεριέχονται στα σχέδια για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που διατυπώθηκαν κατά τη Γαλλική επανάσταση και ιδιαίτερα εκείνες του Condorcet, ο οποίος θεμελιώνει την αναγκαιότητα της οργάνωσης ενός σχολικού συστήματος ενιαίου στη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων¹². Στην επιχειρηματολογία του Condorcet θα μπορούσε να αναχθεί το σύνθημα που ακούστηκε πριν από όχι πολλά χρόνια και υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση/μόρφωση είναι δικαίωμα του πολίτη¹³. Στη Γερμανία, ωστόσο, των αρχών του 19ου αιώνα¹⁴ το αίτημα για το Ενιαίο Σχολείο γνωρίζει μια άλλη επιχειρηματολογία που θα έπρεπε να χαρακτηριστεί ως εθνική ή «εθνικιστική», όταν ο Johann Gottlieb Fichte¹⁵, ο Wilhelm von Humboldt ή ο Süvern προτείνουν την ίδρυση και λειτουργία ενός Ενιαίου Σχολείου.

2.2. Κατά το διάστημα του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα και των αρχών του 20ού, η ιδέα του Ενιαίου Σχολείου διατυπώνεται με διαφορετική αφετηρία και προοπτική, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς. Κύριοι στόχοι στη φάση αυτή είναι:

- η εξάλειψη των διαφορών που σχετίζονταν με την κοινωνική προέλευση, το θρήσκευμα, το φύλο και τη φυλή¹⁶,
- η απαλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος από τον έλεγχο της

11. Egon Jüttner, *Der Kampf um die schwedische Schulreform. Eine Darstellung ihres Entstehungsprozesses unter Berücksichtigung politischer, wissenschaftlicher, demographischer, ökonomischer und schulorganisatorischer Aspekte*, Berlin 1970, 30.

12. Bruno Nieser, *Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1978, 219 κ.ε.

13. Πρβλ. Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerecht-Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.

14. K. Erlinghagen, *Einheitsschule*, στο: (Herder) *Lexikon der Pädagogik*, τόμ. II (1970), Freiburg/Basel/Wien, 333.

15. Πρβλ. Willibald Russ, *Geschichte der Pädagogik*, Bad Heilbrunn 1965, 79.

16. K. Erlinghagen, ό.π.π. Βλ. και: Annemarie Buttlar, *Programm und Realität der Gesamtschulentwicklung in den USA*, στο: Viktor von Blumenthal/Bruno Nieser/Heinz Stübzig/Bodo Willmann in Verbindung mit Leonhard Froese (Hrsg.), *Programm und Realität der Gesamtschule im Ausland. Zum Stand der strukturellorganisatorischen Maßnahmen in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*, τόμ. 16), München 1981, 420 κ.ε.

εκκλησίας¹⁷,

- η εξουδετέρωση των κοινωνικών διαφορών ανάμεσα στις διάφορες ομάδες των εκπαιδευτικών¹⁸. (Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί της ΣΕ πρωτοστάτησαν στην κίνηση για το Ενιαίο Σχολείο γενικά και με ιδιαίτερη έμφαση αγωνίστηκαν για την εξίσωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των διαφόρων σχολικών βαθμίδων ή τύπων).
- η οργανική διάρθρωση ανάμεσα στις χαμηλότερες και υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης¹⁹ ή ειδικότερα η άρση του χάσματος που παρεμβαλλόταν ανάμεσα στη ΣΕ και ΜΕ²⁰, και
- η εισαγωγή της χειρωνακτικής απασχόλησης των μαθητών στο σχολείο²¹. Η γενικότερη άποψη που υπόκειται στο αίτημα αυτό είναι η αντίληψη ότι αποτελούσε αναγκαιότητα να εξαλειφθεί η διαφορά ανάμεσα στη διανοητική και χειρωνακτική εργασία στη βάση του *homo universalis*, όπως υποστήριξε ο Karl Marx²²: η προηγούμενη άποψη αιτιολογεί, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, την πολυτεχνική αγωγή που υιοθέτησε ο Marx²³.

Προκύπτει, νομίζω, και από την απλή απαρίθμηση των αιτημάτων που πρόβαλλαν τότε οι υποστηρικτές του Ενιαίου Σχολείου ότι τα αιτήματα αυτά μαρτυρούν για μια διαφοροποιημένη κοινωνικοπολιτική κατάσταση, η οποία συσχετίζεται αιτιωδώς με τη γενικότερη άνοδο των σοσιαλδημοκρατικών και εργατικών κομμάτων καθώς και με τις διεκδικήσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργαζομένων σε διάφορες χώρες. Δεν είναι άγνωστο π.χ. ότι το ισχυρό Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα της Γερμανίας είχε υιοθετήσει ήδη από το 1891 το αίτημα του Ενιαίου Σχολείου στο πρόγραμμά του που προέκυψε από το κομματικό συνέδριο του Erfurt²⁴, αν και οι επιμέρους απόψεις του κόμματος αυτού φαίνεται να περιορίζονται για αρκετό χρονικό διάστημα σε «εξωτερικά στοιχεία», ανάμεσα στα οποία

17. Karl-Heinz Günther/Franz Hofmann/Gerd Hohendorf/Helmut König/Heinz Schuffenhauer (Redaktion), *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1973, 379.

18. K. Erlinghagen, *όπ.π.*

19. Fritz Blättner, *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg 1973, 313.

20. Bruno Nieser, *Programm und Realität der Gesamtschulentwicklung in Frankreich: das Collège unique*, στο: Viktor von Blumenthal et al., *όπ.π.*, 97.

21. Πρβλ. Fritz Blättner, *όπ.π.*

22. Herwig Blankertz, *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Weizlar 1982, 191.

23. Günther Groth, *Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx*, Neuwied/Darmstadt 1978, 99.

24. K. Erlinghagen, *Gesamtschule*, στο: (Herder) *Lexikon der Pädagogik*, τόμ. II, *όπ.π.*, 101.

κυριαρχούν η ανέγερση και ο εξοπλισμός σχολικών κτηρίων, η μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών, η μέριμνα της υγείας των μαθητών από γιατρούς κ.λπ.²⁵.

Παρά ταύτα δεν μπορεί να μένει καμία αμφιβολία ότι τα κίνητρα στη φάση αυτή είναι κοινωνικοπολιτικά και ότι με τις αρχές του αιώνα οι απόψεις αυτές κερδίζουν ολοένα και μεγαλύτερη υποστήριξη σε ευρύτερα γεωγραφικά πεδία. Πρέπει να υπογραμμιστεί εδώ ιδιαίτερα η περίπτωση των ΗΠΑ, όπου η εφαρμογή της ιδέας του Ενιαίου Σχολείου αποτελεί και την πιο πρόωπη πραγματοποίηση του είδους αυτού του σχολείου²⁶. Ασφαλώς, βέβαια, συνυπάρχουν και κίνητρα που αποβλέπουν σε οργανωτικές ρυθμίσεις ή απηχούν μια διαφορετική παιδαγωγική αιτιολόγηση των αιτημάτων αυτών.

2.3. Στη φάση του μεσοπολέμου επισημαίνεται μια στροφή που σηματοδοτείται κατά κύριο λόγο από τη δημιουργία στη Σοβιετική Ένωση του εκπαιδευτικού συστήματος με το διάταγμα της 16.10.1918, το οποίο προέβλεπε ένα εννιάχρονο ενιαίο σχολείο εργασίας²⁷. Άλλος δείκτης που μαρτυρεί ότι από τα διεκδικητικά αιτήματα περνούμε σε πραγματοποιήσεις —έστω και δειλές— αποτελεί η περίπτωση της Γερμανίας, οπότε με το νόμο για τη βασική εκπαίδευση (Απρίλιος 1918) ιδρύεται το κοινό για όλα τα παιδιά τετράχρονο Δημοτικό Σχολείο με την ταυτόχρονη κατάργηση της βαθμίδας εκείνης της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης που υπηρετούσε ως τότε το Γυμνάσιο²⁸. Στη φάση αυτή λίγο έλειψε να πραγματοποιηθεί και στη Γαλλία το αίτημα του Ενιαίου Σχολείου στο επίπεδο της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, καθώς το αίτημα για το *école unique*, τη δημιουργία δηλαδή ενός κοινού για όλους υποχρεωτικού δημοτικού σχολείου όχι μόνο πήρε τη μορφή νομοσχεδίου που κατέθεσε στη Βουλή ο υπουργός Zay (1936) στα χρόνια της κυβέρνησης του Λαϊκού Μετώπου, αλλά το νομοσχέδιο αυτό πέρασε και από το στάδιο της επεξεργασίας από την αρμόδια κοινοβουλευτική επιτροπή, χωρίς ωστόσο να γίνει τελικά νόμος. Οι προβλέψεις, πάντως, του νομοσχεδίου για ένα πεντάχρονο κοινό υποχρεωτικό Δημοτικό Σχολείο και για τη δημιουργία τριών σχολικών τύπων μετά από αυτό, που θα διαρκούσαν ως το 14ο έτος της ηλικίας των παιδιών, επηρέασαν σημαντικά τη γενικότερη συζήτηση που δημιουργήθηκε, καθώς έφεραν στο επίκεντρο έννοιες όπως «υποστήριξη και προσανατολισμός» των μαθητών και

25. Karl-Heinz Günther *et al.*, ό.π., 443.

26. Annemarie Buttler, ό.π., 419.

27. F. Kuebart, Sowjetunion, στο: (Herder) Lexikon der Pädagogik, τόμ. IV, ό.π., 99.

παραμέρισαν, κατά κάποιο τρόπο, τη μέχρι τότε αποκλειστικά έγκυρη άποψη της «επιλογής των αρίστων» μέσα από το σχολικό σύστημα²⁹. Δέκα περίπου χρόνια (1924) νωρίτερα η βραχύβια Κυβέρνηση του Εργατικού Κόμματος διακήρυξε την ιδέα του Secondary education for all, χωρίς ωστόσο να μπορέσει να την πραγματοποιήσει.

Κατά την περίοδο αυτή εμφανίζεται και η άποψη ότι το Ενιαίο Σχολείο δεν θα έπρεπε να είναι «τυποποιημένο», να μη «θυσιάζει (δηλαδή) τα ενδιαφέροντα της πλειοψηφίας των παιδιών για χάρη ενός μαθητή που θεωρητικά και αφηρημένα ταυτιζόταν με τον Μέσο Όρο»³⁰, αλλά, αντίθετα, ότι έπρεπε να διαφοροποιηθεί και να αποκτήσει μια οργάνωση «που να λαμβάνει υπόψη της την ψυχική ατομικότητα κάθε παιδιού»³¹. Αυτό το πνεύμα διαφοροποίησης πρέπει να προεκτείνεται, κατά τον Sergius Hessen, και στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες, καθώς η αντίληψη αυτή «ενισχύεται ολοένα και περισσότερο από τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη, η οποία, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, δεν εννοεί το Ενιαίο Σχολείο ως ένα και το αυτό σχολείο για όλους, αλλά ως ένα διαφοροποιημένο σχολικό σύστημα στο οποίο αντικατοπτρίζεται η ποικιλία των επαγγελματών, των ενδιαφερόντων και των ψυχικών προδιαθέσεων»³². Πιο συγκεκριμένη είναι, θα μπορούσε να πει κανείς, η αντίληψη που προτάθηκε για την οργάνωση του προγράμματος από τον Paul Oestreich και τους ομοϊδέατες του στη διακήρυξή τους «για το αληθινό Ενιαίο Σχολείο..., για ένα σχολείο ευέλικτο... που προσαρμόζεται στην ατομικότητα κάθε παιδιού, το οποίο πέρα από ένα ελάχιστο κοινό πρόγραμμα (σήμερα θα λέγαμε: πέρα από περιορισμένα μαθήματα κορμού) έχει τη δυνατότητα να το συμπληρώσει με ελεύθερες επιλογές»³². Πάντως, το ευέλικτο Ενιαίο Σχολείο που προτείνει ο Oestreich, ο οποίος πρέπει να σημειωθεί ότι είναι ο αντιπροσωπευτικότερος παιδαγωγός μιας παιδαγωγικής σοσιαλιστικής κατεύθυνσης κατά την περίοδο της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης, δεν το τοποθετούσε στα πολιτικά

29. Bruno Nieser, ό.π., 96 κ.ε. Πρβ. και: Françoise Goebel unter Mitarbeit von Helga Thomas, Schulreform und Gesellschaft in Frankreich 1945-1968. Schulpolitik und Strukturwandel der Sekundarschule, στο: Saul B. Robinsohn et al., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung), τόμ. II, Stuttgart 1975, 277.

30. Sergius Hessen, Die Idee der Arbeitsschule und der Dalton-Plan, στο: Hermann Röhrs (Hrsg.), Die Reformpädagogik des Auslands, Düsseldorf 1965, 267.

31. Ό.π.

32. Ό.π., 268.

33. Paul Oestreich und die entschiedenen Schulreformer, Aufruf, στο: Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik, τόμ. II, Düsseldorf 1962, 77.

πλαίσια και φυσικά δεν έβλεπε την αγωγή κάτω από τη σκοπιά του ταξικού αγώνα³⁴.

Στις αντιλήψεις που διατυπώθηκαν προηγουμένως για ένα ευέλικτο ή διαφοροποιημένο Ενιαίο Σχολείο δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς επιδράσεις ή αποχρώσεις που ξεκίνησαν από το γενικότερο κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής με τις διάφορες εκδοχές της (*Arbeitsschule*, *école nouvelle* κ.λπ.).

3. Το Ενιαίο Σχολείο συγχρονικά.

Κατά τη δεκαετία 1940-50 το θέμα το οποίο εξετάζουμε περνά σε μια πολύ εντατική φάση. Θα μπορούσε να παρακολουθήσει κανείς δύο σαφώς διαφορετικές κατευθύνσεις: η πρώτη αφορά τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης όπου εφαρμόζεται κατά τρόπο ραγδαίο το Ενιαίο Σχολείο που δεν είναι βασικά διαφορετικό από το μοντέλο της Σοβιετικής Ένωσης: στη Βουλγαρία (1948), στην Ουγγαρία (1948), στη Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας (1946), στην Πολωνία (1947), στη Ρουμανία (1947) και στην Τσεχοσλοβακία (1948)³⁵. Στη δεύτερη κατεύθυνση όπου οι όροι εφαρμογής και τα γενικότερα πλαίσια διαφοροποιούνται, αποκτά το Ενιαίο Σχολείο μεγάλη επικαιρότητα σε πολλές χώρες και κυρίως στη Σουηδία, στην Αγγλία και στη Γαλλία: στην πρώτη, η προετοιμασία έχει αρχίσει ήδη το 1940³⁶, στη δεύτερη το *Education Act* του 1944³⁷ μας επαναφέρει στο σύνθημα του *Secondary Education for all*, ενώ στην τρίτη συνδέεται με τα πορίσματα της Επιτροπής *Langenin-Wallon*³⁸.

Η επιχειρηματολογία είναι κυρίως κοινωνικοπολιτική και αποβλέπει στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που αποβαίνουν εις βάρος των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα: αυτό θα επιτευχθεί με την κατάργηση των παράλληλων σχολικών τύπων και με την ανάπτυξη του Ενιαίου Σχολείου το οποίο θα καταργεί την πρώιμη επιλογή ή πάντως θα μεταθέτει το χρονικό σημείο της επιλογής όσο γίνεται αργότερα: Θα μπορούσε να προστεθεί εδώ ότι στη Σουηδία το ζήτημα των ανισοτήτων παρουσιάζει και μια απόχρωση που αφορά τις διαφορές ανάμεσα στις

34. Herwig Blankertz, *ό.π.π.*, 297.

35. Πρβ.: (Herder) *Lexikon der Pädagogik*, τόμ. I-IV, *ό.π.π.*

36. Karl Heinz Gruber, *Die Reform der Sekundarstufe I in Schweden*, στο: Wolfgang Keim (Hrsg.), *Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven*, Königstein/Ts. 1978, 361.

37. Heinz Stübiger, *Programm und Realität der Gesamtschulentwicklung in England*, στο: Viktor von Blumenthal et al., *ό.π.π.*, 8.

38. Bruno Nieser, *ό.π.π.*, 100.

αστικές και αγροτικές περιοχές³⁹. Ωστόσο μέσα στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού και της οικονομικής ανάπτυξης που ξεκίνησαν μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα και άλλοι παράγοντες όπως το υψηλότερο επίπεδο μορφωτικών φιλοδοξιών από στρώματα κοινωνικά που ως τώρα δε συμμετείχαν σε τόση έκταση στην εκπαίδευση, οι ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης και οι επιπτώσεις που αυτή προκαλεί στις δομές της οικονομίας⁴⁰. τα «οικονομικά» επιχειρήματα υποστηρίζουν, από τη μεριά τους, τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος με το σκεπτικό ότι διάφορες χώρες κινδυνεύουν να χάσουν την ανταγωνιστική τους ικανότητα στο διεθνές επίπεδο και, επομένως, πρέπει να εξαντλήσουν υπερταξικά τις ικανότητες όλων των νέων ανθρώπων⁴¹. Στην ενίσχυση των υποστηριχτών του Ενιαίου Σχολείου παίζουν ένα παραπληρωματικό ρόλο και οι νέες αντιλήψεις που προέρχονται από την παιδαγωγική σκέψη και την εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και από την εξελικτική ψυχολογία⁴², αντιλήψεις οι οποίες επισημαίνουν ότι ο φυσικός προοικισμός δεν αποτελεί ένα αμετάβλητο μέγεθος, αλλά αντίθετα, έναν παράγοντα ο οποίος μπορεί να εξελιχθεί⁴³.

Όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως δε σημαίνουν, ωστόσο, ότι η ιδέα του Ενιαίου Σχολείου διέθετε μόνο υποστηριχτές. Αντίθετα, ισχυρές ομάδες υπερασπίζονται, αντί της οριζόντιας διάρθρωσης που επιδιώκεται με το Ενιαίο Σχολείο, την παραδοσιακή κάθετη διάρθρωση του σχολείου: πολιτικοί εκπρόσωποι της στάσης αυτής είναι, συνήθως, τα συντηρητικά κόμματα⁴⁴, ενώ ένα ρόλο που δεν μπορεί να υποτιμηθεί παίζουν οι επαγγελματικές ενώσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης κυρίως⁴⁵. Αποτέλεσμα υπήρξε το γεγονός ότι οι εφαρμογές του Ενιαίου Σχολείου που έγιναν σε διάφορες χώρες συνυπήρχαν και συνυπάρχουν με τους παραδοσιακούς σχολικούς τύπους τους οποίους και βρέθηκαν στην ανάγκη να ανταγωνιστούν: οι τελευταίοι ωστόσο, καθώς επέλεγαν το μαθητικό τους πληθυσμό, εμφάνιζαν συνήθως υψηλότερο Μ.Ο. επιδόσεων

39. Bodo Willmann, *Programm und Realität der Gesamtschulentwicklung in Schweden*, στο: Viktor von Blumenthal et al., ό.π., 313.

40. Πρβ. Heinz Stübzig, ό.π., 7, 81· Bodo Willmann, ό.π., 315.

41. Πρβ. *Gesamtschule-Kontakte*, τεύχ. 1/1983, 1· Heinz Stübzig, ό.π., 7.

42. Bruno Nieser, ό.π., 100 κ.ε.· Heinz Stübzig, ό.π.

43. Πρβ. *Gesamtschule-Kontakte*, ό.π.

44. Πρβ. Bruno Nieser, ό.π., 114· Heinz Stübzig, ό.π. 8 κ.ά.

45. Π.χ. Bruno Nieser, ό.π., 101.

και το γεγονός αυτό τροφοδοτούσε⁴⁶ το επιχείρημα για τη μικρότερη αποτελεσματικότητα του Ενιαίου Σχολείου. Πάντως, οι εφαρμογές του Ενιαίου Σχολείου έδωσαν τη δυνατότητα σε σχετικά μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών με χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση να φοιτήσουν στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης⁴⁷ στη διαδικασία αυτής της αυξανόμενης εκπαιδευτικής ζήτησης αντέδρασαν, εξάλλου, τα μεσαία στρώματα τα οποία, ως στρώματα με υψηλά εκπαιδευτικά κίνητρα, διέβλεψαν από την εξέλιξη αυτή τον κίνδυνο να αποκλειστούν οι γόνοι τους από την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση και έτσι είδαν την παρουσία περισσότερων νέων από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ως απειλή του κοινωνικού τους Status⁴⁸. Ξαναθυμίζω εδώ το ζήτημα της διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας στο Ενιαίο Σχολείο, όπως είχε τεθεί κατά το μεσοπόλεμο· η γενική διάκριση μαθημάτων σε κορμό και επιλογές υποστηρίχτηκε με το επιχείρημα ότι με τον τρόπο αυτό ο σχολικός θεσμός θα έχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις προδιαθέσεις κάθε ατομικότητας —και επομένως η λειτουργία του σχολείου θα είναι περισσότερο αποτελεσματική. Η επιχειρηματολογία αυτή επιστρατεύεται και κατά τη φάση αυτή και η διαφοροποίηση εφαρμόζεται και για άλλους λόγους, αλλά και γιατί οι διάφορες εφαρμογές του Ενιαίου Σχολείου αντιμετωπίζουν το σκληρό ανταγωνισμό από άλλους σχολικούς τύπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που επισημάνθηκε προηγουμένως.

Δεν άργησε, ωστόσο, να γίνει αντιληπτό ότι η εφαρμογή της διαφοροποίησης εξακολουθούσε να αναπαράγει, σε βελτιωμένη βέβαια εκδοχή, τα αποτελέσματα των παραδοσιακών, κάθετων και παράλληλων σχολικών τύπων —που βέβαια εκσυγχρονίστηκαν κάτω από την πίεση της ανάγκης με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζουν πολλοί, το Ενιαίο Σχολείο δεν επιτυγχάνει τον κυρίαρχο στόχο του: να εξαλείψει δηλαδή τις εκπαιδευτικές ανισότητες εξουδετερώνοντας ελλείψεις μιας μερίδας μαθητών, οι οποίες οφείλονται στην κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική τους προέλευση⁴⁹. τα φαινόμενα αυτά εμφανίζονται λιγότερο ή περισσότερο παντού.

46. Πρβ. Heinz Stübiger, ό.π., 10.

47. Πρβ. Bodo Willmann, ό.π., 397.

48. Helga Thomas, *Schulreform und Gesellschaft in England und Wales 1944-1970. Sekundärerziehung für alle: Vom Konzept der selektiven Sekundarstufe zur Entwicklung der Comprehensive School*, στο: Saul B. Robinsohn et al., ό.π., 104 κ.ε.

49. Πρβ. Bruno Nieser, ό.π., 114.

50. Heinz Stübiger, ό.π., 10.

51. Ό.π., 81.

Συνειδητοποιήθηκε, λοιπόν, το γεγονός ότι δεν αρκεί να έχει κανείς στη διάθεσή του εναλλακτικές δυνατότητες επιλογών για να επιτευχθεί μια ισοότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών που να είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική προέλευση των μαθητών⁵² — και εν πάση περιπτώσει η μεγαλύτερη δυνατότητα φοίτησης παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στις τάξεις της πρώτης βαθμίδας της Μέσης Εκπαίδευσης και η οργανωτική ενιαιοποίηση των διαφόρων σχολικών τύπων στο επίπεδο αυτό δεν επαρκούσε για τη λύση του προβλήματος⁵³.

Επομένως, στο ζήτημα της διαφοροποίησης μπορεί να επισημάνει κανείς μια αξιοπρόσεχτη εξέλιξη: ενώ για μεγάλο χρονικό διάστημα η διαφοροποίηση αποτελούσε ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της πρότασης του Ενιαίου Σχολείου και προσδοκία ότι οι επιπτώσεις της θα ήταν θετικές, από ένα χρονικό σημείο και μετά γίνεται ορατό ότι το στοιχείο της διαφοροποίησης, όπως αυτό εφαρμόστηκε, εξακολουθεί να έχει στο κοινωνικό επίπεδο ανεπιθύμητες συνέπειες. Έτσι, ενώ το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν επιδέχεται λύση με οργανωτικές ή νομικές ρυθμίσεις⁵⁴, υποστηρίζεται με ολοένα και μεγαλύτερη θέρμη η άποψη ότι μόνο η σκόπιμη και προγραμματισμένη υποστήριξη κάθε μαθητή που έχει ανάγκη είναι σε θέση να οδηγήσει σε κοινωνικά επιθυμητές κατευθύνσεις⁵⁵ ή άλλοι εναλλακτικοί τρόποι εσωτερικής διαφοροποίησης που δεν χρησιμοποιούν το κριτήριο της επίδοσης⁵⁶ —σε συνδυασμό, βέβαια, με την όσο γίνεται μεγαλύτερη ευελιξία μέσα στα πλαίσια του σχολείου, ευελιξία η οποία σημαίνει, σε τελική ανάλυση, ότι καμιά απόφαση των μαθητών δεν μπορεί να είναι τελεσίδικη όσον αφορά τον προσανατολισμό των σπουδών αλλά ότι θα επιδέχεται ολοένα αναθεώρηση και δυνατότητα διόρθωσης.

4. Αντί επιλόγου

Η ιστορική αναδρομή δείχνει ότι το επίκαιρο για μας Ενιαίο Σχολείο είναι προϊόν κοινωνικής εξέλιξης· απαντά σε κοινωνικές μεταλλαγές που σημειώθηκαν και στην άνοδο νέων κοινωνικών στρωμάτων, και είναι αποτέλεσμα της αυξανόμενης τάσης για εκδημοκρατισμό της κοινωνίας — χωρίς βέβαια στο σημείο αυτό να παραγνωρίζεται ή να υποτιμάται ο ρόλος

52. Πρβ. Bodo Willmann, *όπ.π.*, 317.

53. Πρβ. Bruno Nieser, *όπ.π.*, 109.

54. *Όπ.π.*, 132.

55. *Όπ.π.*, 109.

56. Πρβ. Diether Hopf, Η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας (μτφ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή), Θεσσαλονίκη 1982.

της παιδαγωγικής σκέψης και έρευνας⁵⁷. Πάντως το πρόβλημα της ισότητας ή, αν προτιμάτε, της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών συσχετίζεται κατά τρόπο αναγκαίο με την κοινωνική διαστρωμάτωση, η οποία είναι δυνατό βέβαια να τροποποιηθεί από το είδος της δομής της εκπαίδευσης και των «περιεχομένων» του σχολείου, αλλά είναι σχεδόν αδύνατο να αρθεί μόνο από εκπαιδευτικές αλλαγές⁵⁸.

Κλείνω με τη διατύπωση ορισμένων σκέψεων οι οποίες δεν είναι δικές μου, αλλά που θα μπορούσα να ισχυριστώ ότι, στο τέλος της πορείας που κάναμε μαζί, αξίζει να εκτεθούν με την προσδοκία ότι θα εμπλουτίσουν ή θα προκαλέσουν τον προβληματισμό όλων μας αυτές τις τρεις μέρες:

- α. Ένας έλληνας παιδαγωγός διατύπωσε γύρω στο 1930 την παρακάτω άποψη: «Σε τέτοια πνευματικά ζητήματα η εύκολη διάδοση, το ασυλλόγιστο πλάτεμα θα ειπεί απίστευτο ρήγμα, δηλαδή χρεωκοπία μιας ιδέας σωστής, που αν την αντικρύσουμε σοβαρά, μπορεί να είναι γονιμότατη και για τη δική μας παιδεία»⁵⁹.
- β. Ένα γεγονός από τη Γαλλία: το Ενιαίο Σχολείο στη Γαλλία χρησιμοποιήθηκε σε κάποια φάση (απ' το 1963 και μετά) περισσότερο για να λύσει το πρόβλημα της κατανομής των μαθητών, να γίνει δηλαδή μέσα από το σχολείο αυτό ρύθμιση της ροής των μαθητών με τρόπο που να μη δημιουργεί προβλήματα, καθώς θα αποθάρρυνε μαθητές από το σχολικό τύπο της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος δημιουργούσε μεγάλη ζήτηση από την πλευρά του μαθητικού πληθυσμού⁶⁰.
- γ. Ένας ξένος συγκριτικός παιδαγωγός που ασχολήθηκε με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει: «Η Πέμπτη Δημοκρατία αρχίζει τη μεταρρυθμιστική διαδικασία για το Ενιαίο Σχολείο (1959 και εξής), του οποίου η δημιουργία αποτέλεσε αίτημα δεκαετιών, χωρίς ένα γενικό πρόγραμμα και χωρίς να διευκρινίσει ποιους στόχους θέτει· πρόκειται δηλαδή για μια εμπειρική διαδικασία, η οποία στην πορεία της αποκαλύπτει μόνο όσες ρυθμίσεις έχουν ήδη γίνει — ρυθμίσεις οι οποίες απαντούν κάθε φορά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση· επειδή, όμως, η μια μεταρρύθμιση φέρνει την άλλη, εμφανίζεται η γενικότερη μεταρρυθμιστική πορεία ως μια «εσωτερική» αναγκαιότητα της εξέλιξης του σχολείου, ως μια ενδογενής διαδικασία, η οποία

57. Bruno Nieser, όπ.π., 100.

58. Helga Thomas, όπ.π., 104.

59. Α.Π. Δελμούζου, όπ.π., 104.

60. Bruno Nieser, όπ.π., 105.

προφανώς δεν απαιτεί καμιά εξήγηση προς τα έξω»⁶¹.

- δ. Μια ευθεία ερώτηση: υπάρχει μήπως μια «λογική» στην ιστορική εξέλιξη του Ενιαίου Σχολείου, η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια αυξανόμενη ενσωμάτωση διαφορετικών σχολικών τύπων, η οποία συνοδεύεται από την ταυτόχρονη εσωτερική διαφοροποίηση;⁶²
- ε. Ένας σύγχρονος ριζοσπάστης παιδαγωγός αναφέρεται ως εξής στο Ενιαίο Σχολείο: «Ένα πλήθος από προφανείς ατέλειες του παραδοσιακού κάθετου εκπαιδευτικού συστήματος προκάλεσε το πείραμα του Ενιαίου Σχολείου, το οποίο είναι λιγότερο μια νέα παιδαγωγική σύλληψη, στην οποία βασίζεται —πράγμα βέβαια που μένει να αποδειχτεί—, και περισσότερο η ευχή να βελτιωθούν οι γενικές συνθήκες του σχολείου και να ληφθεί υπόψη, κυρίως η συνταγματικά κατοχυρωμένη αξίωση για μόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας. Το τελευταίο θα έπρεπε να εξασφαλιστεί προπαντός με την αρχή της ευελιξίας (της κατάργησης δηλαδή στεγανών και της δυνατότητας μετάβασης). [...]»

Επομένως το πρόβλημα για μια προοδευτική παιδαγωγική πρόταση εξακολουθεί να παραμένει (ή και να περιμένει): άλλωστε η πρόταση αυτή από τη μεριά της αιτιολογεί και το οργανωτικό σχήμα. Και οι δύο εκδότες του τόμου για το διαφοροποιημένο Ενιαίο Σχολείο —ο Adalbert Rang και ο Wolfgang Schulz— έχουν συνείδηση αυτού του προβλήματος, αφού εισαγωγικά σημειώνουν ότι το νέο οργανωτικό σχήμα είναι ανάγκη «να γεμίσει από περιεχόμενο»⁶³.

Κλείνω με δύο ερωτήσεις:

1. Είναι στ' αλήθεια τόσο ανεξάρτητα μεταξύ τους το σχήμα και το περιεχόμενο στο Ενιαίο Σχολείο;
2. Και αν στο πρώτο ερώτημα δώσει κανείς καταφατική απάντηση, τότε τι αντιπροσωπεύει το Ενιαίο Σχολείο; Μπορεί να είναι ένα άλλοθι, μια αυταπάτη ή μια πραγματοποιήσιμη δυνατότητα;

61. Όπ.π., 103.

62. Όπ.π., 101 κ.ε.

63. Hans-Jochen Gamm, *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*, München 1970, 107 κ.ε.