

ΝΙΚΟΣ Π. ΤΕΡΖΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΣΥΓΚΥΡΙΑ

Συνεορτάζουμε σήμερα την απελευθέρωση της πόλης μας, της πόλης του Αγίου Δημητρίου, και των βορείων περιοχών της χώρας κατά τους βαλκανικούς πολέμους, καθώς και τη συμβολή της πατρίδας μας στην κατανίκηση του φασισμού κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο' και η μνήμη μας στρέφεται με ευγνωμοσύνη σ' όλους εκείνους, επώνυμους και ανώνυμους, άνδρες και γυναίκες, που με τη θυσία και την προσφορά τους ολοκλήρωσαν από τη μια, τα γεωγραφικά όρια της πατρίδας μας και της έδωσαν ταυτόχρονα τις διαστάσεις μιας πολιτικά και οικονομικά βιώσιμης οντότητας' και άνοιξαν, από την άλλη, το δρόμο για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και την ανάδειξη της Ευρώπης σε παράγοντα με παγκόσμια εμβέλεια, διαδικασία ενοποίησης με την οποία η χώρα μας από μια περιφερειακή θέση κατά τους νεώτερους χρόνους, περνά στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών και παγκοσμίων υποθέσεων. Στο πλαίσιο αυτό η πατρίδα μας, αφού εγκατέλειψε την προτεραιότητα της πολιτικής που απέβλεπε στην εδαφική ολοκλήρωση, έθεσε ως πρώτο της στόχο την ποιοτική ενδυνάμωση του Ελληνισμού, που αποτελεί και σήμερα την προϋπόθεση, για να διαδραματίσουμε έναν ευρύτερο ρόλο, καθώς αντιμετωπίζουμε τις δυο προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας, την ευρωπαϊκή και τη βαλκανική, προκλήσεις καθοριστικές για το μέλλον μας και των οποίων τα επιφαινόμενα μπορεί να ονομάζονται πολιτικά ή οικονομικά, αλλά η βάση τους εστιάζεται, κατά την πεποίθησή μου, στην εκπαίδευση, την παιδεία και την επιστήμη η αιτιώδης συνάρτηση της εκπαίδευσης, της παιδείας και της επιστήμης με τη μελλοντική πορεία του έθνους, και όχι κάποια επαγγελματική μου διαστροφή, είναι ο λόγος για τον οποίο επέλεξα το θέμα της σημερινής μου ομιλίας. Στη συνάντηση αυτή θα συμφωνείτε μαζί μου, ελπίζω, ότι εν αρχή ην η εκπαίδευση.

Ανασκοπώντας σύντομα, στα στενά όρια της τελετής αυτής, την πορεία που διέγραψε η εκπαίδευση της ελληνικής πολιτείας, αναγκάζομαι να ακολουθήσω την πεπατημένη' εγκαταλείπω δηλαδή την ευρύτερη παράδοση της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού, που αποτελεί και την ερευνητική μου απασχόληση κατά τα τελευταία χρόνια, και περιορίζομαι στα δεδομένα της εκπαίδευσης του νεοελληνικού κράτους, γιατί αυτή η διευθέτηση εξυπηρετεί το στόχο της σημερινής μου παρουσίας. Παρακαλώ να δεχθείτε την περιοδολόγηση της εκπαιδευτικής

διαχρονίας της ελληνικής πολιτείας που σας προτείνω και μπαίνω στο θέμα μου: την πρώτη περίοδο ονομάζω περίοδο της δυσλειτουργίας, τη δεύτερη της διεκκυστίνδας, ενώ η τρίτη αποτελεί τη σημερινή συγκυρία.

Η πρώτη περίοδος αρχίζει το 1834 με τη δημοσίευση του πρώτου εκπαιδευτικού νόμου του ελληνικού κράτους και λήγει με την έναρξη της λειτουργίας του ΑΔΠ του Βόλου το 1908 υπό τη διεύθυνση του Αλέξανδρου Δελμούζου, ο οποίος ως πρώτος καθηγητής της Παιδαγωγικής ετίμησε, αργότερα, τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου μας η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τον άκρατο παρελθοντικό προσανατολισμό των σπουδών που υιοθετεί και από μια σχολική δομή από την οποία απουσιάζει το δεύτερο λεγόμενο σχολικό δίκτυο, τα σχολεία δηλαδή με πρακτικό χαρακτήρα. Η κυριαρχία αυτού του προσανατολισμού, τον οποίο για λόγους περιγραφικής ακρίβειας και χωρίς αξιολογική πρόσθεση ονομάζω παραδοσιακό, υπερτιμά με τη στροφή στην αρχαιότητα το παρελθόν και υποτιμά τα παρόν και την ικανοποίηση των αναγκών του, καθώς παρελθόν και παρόν λειτουργούν στην σχέση αυτή ως μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα.

Όπως είναι φυσικό, το εκπαιδευτικό μας σύστημα ήταν με τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικά και κοινωνικά δυσλειτουργικό, πράγμα που συνειδητοποιείται με τρόπο σταδιακό και επώδυνο: ο προσανατολισμός, πάντως, αυτός κυριαρχεί σ'ολόκληρο τον προηγούμενο αιώνα, αν και αρχίζει να αμφισβητείται στον φθίνοντα 19ο αιώνα, αρχικά με "το Ταξίδι μου" του Ψυχάρη, και χάνει την νομιμοποιητική του επάρκεια με την ήττα του 1897 και την έντονη κοινωνική κριτική που επακολουθεί μέσα από τη ζύμωση της κριτικής αυτής εκκολάπτεται, ωστόσο, μια άλλη εκπαιδευτική αντίληψη, που, κατ'αντιδιαστολή με την παραδοσιακή, πρέπει να ονομασθεί συγχρονιστική η αντίληψη αυτή προβάλλει μέσα στην πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα ολοκληρωμένη την πρόταση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, και δοκιμάζεται στο Βόλο με το Δελμούζο: επιδιώκει προγραμματικά να αναπροσανατολίσει τα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, αποδίδοντας βαρύνουσα σημασία στο παρόν του ελληνισμού, χωρίς παράλληλα να αρνείται την αρχαιότητα, σύμφωνα με την αντίληψη του δημιουργικού ιστορισμού που διατυπώνει πρώιμα ο Γληνός. Συστατικό στοιχείο της εφαρμογής του Βόλου, και κατά συνέπεια της νέας εκπαιδευτικής αντίληψης, αποτελεί η ανανέωση της εκπαίδευσής μας από μια παιδαγωγική φιλοσοφία που ανατοποθετεί τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και προωθεί ένα φιλελεύθερο σχολικό κλίμα στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Κατά τη δεύτερη περίοδο της εκπαιδευτικής μας ιστορίας — που αρχίζει συμβατικά με το 1909 και το Γουδί και λήγει, ουσιαστικά και συμβολικά, το 1974 με την κατάργηση του καθεστώτος της πολιτικής εκτροπής της περιόδου 1967-74 — λαμβάνει χώρα αυτό που ονομάζω διεκκυστίνδα ανάμεσα στις δύο εκπαι-

δευτικές αντιλήψεις' ωστόσο, η πρωταρχική αιτιολογία της αντιπαράθεσης αυτής δεν είναι κυρίως εκπαιδευτική ή παιδαγωγική, αν και, πράγματι, η διαφορά στη βάση και την προοπτική των δύο ρευμάτων είναι ριζική. Διότι ο παράγοντας που συσκοτίζει την ουσία της αντιπαράθεσης και μεταβάλλει τα αντίμαχα ρεύματα σε παράλληλα είναι ο Εθνικός Διχασμός, αφοτου δηλαδή τα εκπαιδευτικά ρεύματα αποκτούν ομόλογα πολιτικά σχήματα, των οποίων την τύχη συμερίζονται κατά την παρατεταμένη περίοδο πολιτικής οξύτητας και αστάθειας που επακολουθεί. Στα χρονικά, πάντως, όρια αυτής της περιόδου μπορεί να παρατηρήσει κανείς δύο ενδιαφέρουσες εξελίξεις' μία διαδικασία πρώτα που συντελείται σε δύο κατευθύνσεις: μεσολαβούν δηλαδή γεγονότα που από τη μια ενισχύουν τον παραδοσιακό προσανατολισμό και τον καθιστούν ανθεκτικότερο, όπως π.χ. η μεταξική δικτατορία, ο εμφύλιος πόλεμος και το σύνταγμα του 1952, και, από την άλλη, τονώνουν το συγχρονιστικό ρεύμα, όπως π.χ. οι οικονομικές εξελίξεις της δεκαετίας του '50, η πρώιμη στροφή της χώρας στην ΕΟΚ και η εμφάνιση νέων στρώματων της ελληνικής κοινωνίας στο προσκήνιο.

Η δεύτερη εξέλιξη αφορά τη ζύμωση που προκαλεί η αντιπαράθεση των δύο ρευμάτων, ζύμωση που αρχικά συντελείται υποδόρια, αλλά με το πέρασμα του χρόνου γίνεται ολοένα και περισσότερο αισθητή' από τα αποτελέσματα της ζύμωσης γίνεται φανερό ότι το συγχρονιστικό ρεύμα αυξάνει το βαθμό της αποδοχής του από το κοινωνικό σώμα, αλλά δεν είναι σε θέση ακόμη να κάμψει την αντίσταση του αντιμάχου του' για να κλείσει ο κύκλος της αντιπαράθεσης αυτής θα χρειαστεί να μεσολαβήσει η περίοδος 1967-1974, η οποία αντιπροσωπεύει ουσιαστικά την τελευταία αγωνιώδη απόπειρα επιβίωσης του παραδοσιακού ρεύματος, αλλά και την έσχατη αναλαμπή του' ο ανεπείκαιρος, πια, χαρακτήρας της απόπειρας αυτής, η υπερβολή και η κατάχρηση που χαρακτήριζαν την ίδια και το καθεστώς, η έλλειψη νομιμοποίησης από την οποία έπασχαν οι φορείς της εξουσίας της περιόδου και η εθνική τραγωδία που προκάλεσαν, οδήγησαν συσσωρευτικά το παραδοσιακό ρεύμα στη χρεοκοπία και συμπαρέσυραν την ελληνική κοινωνία στην κρίση αξιών που διαρκεί ακόμη, καθώς υπονόμευσαν καθοριστικά την εγκυρότητα του αξιολογικού συστήματος που ίσχυε ως τότε.

Ωστόσο η περίοδος που κλείνει το 1974 μας κληροδοτεί όχι μόνο σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα ανεπίλυτα, αλλά και μία αρνητική παράδοση εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία καθοδηγείται από την αντίληψη ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων αποτελεί ένα διοικητικό ή νομοθετικό εγχείρημα' λογικά, η αντίληψη αυτή θα έπρεπε να είχε κατά το παρελθόν ήδη εγκαταλειφθεί, και γιατί κάτι τέτοιο ουσιαστικά δεν επιβεβαιώθηκε ποτέ στην πράξη και επειδή η ουσία κάθε αλλαγής στην εκπαίδευση έχει μια σαφή παιδαγωγική διάσταση' παρά ταύτα, η αντίληψη αυτή μας κληροδοτήθηκε ισχυρή, επειδή συνάπτεται με

τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, χαρακτήρας ο οποίος πρέπει να θεωρηθεί ως το αίτιο, αλλά και το αποτέλεσμα της ίδιας διοικητικής αντίληψης.

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να ενταχθεί και η τάση της εκπαιδευτικής μας πολιτικής, συνηθέστατα, να ρυθμίζει θέματα οργανωτικού χαρακτήρα, προβλήματα δηλαδή που σχετίζονται με τη λεγόμενη εξωτερική πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος, και να αποδίδει χαμηλή προτεραιότητα σε κείνα που σχετίζονται με την εσωτερική πλευρά της εκπαίδευσης, δηλαδή τα θέματα που αφορούν την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αγνοώντας ή παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι αποτελεσματικές είναι μόνον οι ρυθμίσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που φτάνουν ως τη μεμονωμένη σχολική τάξη και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία της.

Η ίδια αντίληψη διοικητικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών θεμάτων ευθύνεται, κατά τη γνώμη μου, και για το γεγονός ότι η γραφειοκρατία και η ιεραρχία του Υπουργείου δεν έχουν αναγνωρίσει ακόμη επαρκώς ότι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης απαιτείται εξειδίκευση που δεν προκύπτει από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου ούτε, πολύ λιγότερο, αποκτάται με τη σχολική φοίτηση.

Στην ίδια κακή παράδοση της εκπαιδευτικής μας πολιτικής πρέπει να αποδοθεί και το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός κατά την περίοδο της διεκκυσίνδας δεν μπόρεσε λόγω της πολιτικής οξύτητας και αστάθειας να κατακτήσει τη λεγόμενη σχετική αυτονομία που τα κοινωνικά υποσυστήματα — όπως η εκπαίδευση — διαθέτουν, όταν λειτουργούν σε πλουραλιστικές κοινωνίες: αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης της σχετικής αυτονομίας ήταν να μην έχουν δημιουργηθεί ούτε οι μηχανισμοί ούτε, φυσικά, η νοοτροπία για τη θεσμική άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η απουσία της οποίας αναπληρώνεται από την προσωπική άσκηση της: δυο ακραία, μάλιστα, δείγματα αυτού του είδους της εκπαιδευτικής πολιτικής τα βιώσαμε δυστυχώς και στη μεταπολιτευτική περίοδο, κατά τα τελευταία χρόνια, όταν δύο υπουργοί Παιδείας, ένας από το κάθε μεγάλο κόμμα, άσκησαν πολιτική η οποία δεν ήταν πάντοτε συμβατή με τις προγραμματικές θέσεις της παράταξης στην οποία ο καθένας τους ανήκε.

Η έναρξη της τρίτης περιόδου χρονικά συμπίπτει, όπως είπαμε ήδη, με τη μεταπολίτευση, όπως επικράτησε να λέγεται, και συγκεκριμένα με την ιστορική σύσκεψη που συγκαλεί ως Πρωθυπουργός ο σημερινός Πρόεδρος της Δημοκρατίας στο Υπουργείο Παιδείας τον Ιανουάριο του 1976, οπότε επισφραγίζεται συμβολικά το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία απέκτησε πια πολύ μεγάλη ομοιογένεια στον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά μας θέματα: ο βαθμός της ομοιογένειας αυτής απέκλειε λογικά το ενδεχόμενο

να επαναληφθούν οι δραματικές παλινωδίες που σημειώθηκαν στην εκπαίδευσή μας κατά τη δεύτερη περίοδο, αλλά δεν μπορούσε, εννοείται, να ενεργοποιήσει κάποιον εκπαιδευτικό αυτοματισμό που θα πραγματοποιούσε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τη νομοτέλεια του φυσικού φαινομένου· η καμπή του 1976, επομένως, εσήμανε ότι εκκαθαρίστηκαν τα εμπόδια που ως τότε ματαίωναν την άρση της δυσλειτουργικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και καθιστούσε το εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης πραγματοποιήσιμη δυνατότητα, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα μια πρωτοφανή συγκυρία για τη χάραξη και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μας πολιτικής· κάποιες όψεις της συγκυρίας αυτής θυμίζω σύντομα:

- α) τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που λαμβάνονται με τη νομοθεσία των ετών 1976/77 συγκεντρώνουν ευρύτατη υποστήριξη, καθώς όχι μόνον η κυβερνητική πλειοψηφία και η αξιωματική αντιπολίτευση συμφωνούν, αλλά ακόμη και οι πολιτικές δυνάμεις, που δεν είναι εξίσου θετικές, δε διαφωνούν επί της αρχής των μέτρων, αν και τα εύχονταν, από τη σκοπιά τους, περισσότερο ριζοσπαστικά.
- β) πολιτικές δυνάμεις που διαφωνούν από το 1977 με τα μέτρα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την ΤΕΕ, όταν αναλαμβάνουν την άσκηση της εξουσίας το 1981, δεν υπερβαίνουν, κατά την επιστημονική μου πεποίθηση, τα εσκαμμένα που ορίζονται από τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες του 1976 κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη, ιδιαίτερα σε καίρια θέματα εσωτερικής μεταρρύθμισης, όπως π.χ. στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στα αναλυτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Την ίδια συγκυρία μαρτυρούν ωστόσο και μεταγενέστερα τεκμήρια, όπως π.χ.:

- α) το γεγονός ότι κατά τη σύντομη θητεία της κυβέρνησης Ζολώτα οι εκπρόσωποι όλου του πολιτικού φάσματος της χώρας κατόρθωσαν να φτάσουν σε συμφωνία, ή να προσεγγίσουν πάρα πολύ στη συμφωνία, ακόμη και σε θέματα που ήταν εξαιρετικά επίμαχα, ασχέτως εάν η πρώιμη πτώση της κυβέρνησης αυτής δεν έδωσε τα χρονικά περιθώρια να επισημοποιηθούν τα αποτελέσματα της συνεργασίας των κομμάτων.
- β) ότι σήμερα, παρά την εναλλαγή των δύο μεγαλύτερων κομμάτων στην άσκηση της εξουσίας, επιβιώνουν βασικές θεσμικές ρυθμίσεις που διέπουν τη λειτουργία των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσής μας· έτσι π.χ. το καθεστώς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διέπεται από τον 1566/1985, ενώ στα Πανεπιστήμια οι βασικές επιλογές του 1268/1982 δεν ανατρέπονται, κατά τη γνώμη μου, από τον 2083/1992, - πράγμα που είναι, όσο κι αν σήμερα θεωρείται αυτονόητο, πρωτοφανές για την παράδοση της εκπαιδευτικής μας πολιτικής.

γ) την ίδια αίσθηση, ότι δηλαδή στην εκπαιδευτική μας πολιτική υπάρχει η δυνατότητα να βρεθεί κοινή βάση, αποκομίζει κανείς, όταν μελετήσει και αντιπαραβάλλει προγραμματικά ή επίσημα κείμενα των δύο μεγαλύτερων κομμάτων, τα οποία δημοσιεύτηκαν το 1992.

Ωστόσο η σημερινή συγκυρία δε διαμορφώνεται μόνον από τη δυνατότητα συναινετικής πολιτικής, αλλά και την αναγκαιότητά της, αναγκαιότητα την οποία επιβάλλουν με την κανονιστική δύναμη της πραγματικότητας και τα λεγόμενα επιχειρήματα εξ'αντιθέτου:

- α) κανένας σοβαρός ειδικός σε θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δε δέχεται σήμερα ότι είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν σοβαρές αλλαγές σ'ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε χρόνο που να μην υπερβαίνει τη δεκαετία, περίοδο δηλαδή που είναι μεγαλύτερη από τη συνήθη και προσδοκώμενη διάρκεια άσκησης της εξουσίας από ένα κόμμα σε δημοκρατικό καθεστώς.
- β) μερικά από τα προβλήματα που έχουν συσσωρευθεί στο σώμα της εκπαίδευσής μας είναι τόσο εκρηκτικά, ώστε μόνον η δέσμευση όλων των κομμάτων είναι δυνατόν να τα εξουδετερώσει· διαφορετικά το λεγόμενο υψηλό πολιτικό κόστος θα διαιωνίζει, βέβαια, τα προβλήματα, αλλά παράλληλα θα υπονομεύει την εμπιστοσύνη των πολιτών στην ικανότητα των κομμάτων να διαχειρίζονται τις τύχες του.

Έτσι, η τρίτη περίοδος των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων, η περίοδος που δεν έχει ακόμη κλείσει, κληρονόμησε, όπως είδαμε, πολλά και σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά παράλληλα και τη δυνατότητα, αλλά και την ανάγκη, να σχεδιασθεί και να εφαρμοσθεί εκπαιδευτική πολιτική μακράς πνοής, να ασκηθεί δηλαδή συναινετική πολιτική, η οποία, κατά τη γνώμη μου που δεν εγείρει αξιώσεις πληρότητας, θα έπρεπε να σημαίνει τουλάχιστον:

- συμφωνία για τα προβλήματα που θα την απασχολήσουν,
- συμφωνία για τις προτεραιότητες που θα τεθούν,
- παραπομπή των θεμάτων στα οποία δεν επιτυγχάνεται συμφωνία σε σώματα ειδικών κοινής αποδοχής,
- συμφωνία στην άσκηση αξιοκρατικής πολιτικής σε θέματα εποπτικού και διοικητικού προσωπικού της Εκπαίδευσης και ανάθεση του έργου της επιλογής σε σώματα πραγματικά ανεξάρτητων ειδικών.

Το έργο ασφαλώς δεν είναι εύκολο, αλλά στη χώρα που σεμνύνεται ότι γέννησε τη δημοκρατία είναι καιρός πια, νομίζω, να δοθεί προτεραιότητα όχι στην κενοδοξία του αλάθτητου, αλλά στη γενναιότητα του συμβιβασμού ως μεθοδολογίας και ουσίας στην επίλυση προβλημάτων.

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι, στοιχειώδεις και ελάχιστοι, όροι για την εκπαιδευτική μας πολιτική, προκειμένου να αξιοποιηθεί η σημερινή συγκυρία:

1. **η συστηματική προσέγγιση** είναι το πρώτο ζητούμενο· η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύστημα, του οποίου η αλλαγή απαιτεί προληπτική στρατηγική και συνοχή στη λήψη δέσμης μέτρων, προκειμένου να υποστηριχθούν οι επιδιωκόμενες πρωτοβουλίες και να αποφευχθούν, παράλληλα, οι ανεπιθύμητες παρενέργειές τους.
2. **η θεσμική άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής**· σημαίνει μια πολιτική υπερατομική, συλλογική και απρόσωπη και δημιουργία οργάνων από ειδικούς για την αξιολόγηση της πορείας των μέτρων, την ανατροφοδότηση της προσπάθειας και τη διασφάλιση της συνέχειας.
3. η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να έχει **διακηρυγμένο πρόγραμμα**, ώστε να γίνει κατανοητή η κατεύθυνση την οποία χαράσσει, και από την κοινωνία και από τους εκπαιδευτικούς, για να μη μεταβληθεί σε μια εμπειρική διαδικασία που απαντά σε τυχαία ερεθίσματα και για να μην επαλύει ένα πρόβλημα και δημιουργεί περισσότερα.
4. για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτονόητη η **ανάγκη συστηματικής εκπαιδευτικής έρευνας**· χωρίς έρευνα δεν είναι δυνατός ούτε ο σχεδιασμός ούτε η πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και κάθε απόφαση στο πεδίο αυτό διαφορετικά είναι ερασιτεχνική, αθεμελίωτη και αποσπασματική.

Δεν υπάρχει χώρα στην Ευρώπη - και πιθανολογώ και στον κόσμο - που να μη διαθέτει ένα ή περισσότερα κέντρα εκπαιδευτικής έρευνας με την εξαίρεση της Ελλάδος· γιατί, το καθ' ημάς Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ εκπληρώνει τη λειτουργία ενός Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, σφετερίζεται έναν τίτλο που δε δικαιούται και δε δικαιώνει· το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ψευδώνυμο χωρίς παιδαγωγούς στη σύνθεσή του και χωρίς έρευνα στα πεπραγμένα του. Άλλωστε, χωρίς την επίμονη και συστηματική έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας οδηγούμαστε στον παραλογισμό να συστήσουμε θεραπευτική αγωγή χωρίς να έχει προηγηθεί η διάγνωση.

5. **Πειραματική έρευνα**· κάθε νέο μέτρο, πριν γενικευθεί, πρέπει να υποστεί τη δοκιμασία της πράξης και να αποδείξει ύστερα από επιστημονικό έλεγχο την αποτελεσματικότητά του - η εκπαίδευση δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για κάθε νεφελώδη εκπαιδευτική αντίληψη ή παιδαγωγική θεωρία, που παρακάμπτουν την πράξη και τα πιεστικά προβλήματα που αυτή θέτει και επαγγέλλονται να δημιουργήσουν την αρμονία μέσα στο χάος.

6. Χωρίς συστηματική **εκπαίδευση και επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών, τέλος, κάθε άλλη προσπάθεια είναι μάταιη· χωρίς γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, παιδαγωγική κατάρτιση, πρακτική άσκηση και στράτευση των εκπαιδευτικών στο έργο τους δεν θα αποκτήσουμε εκπαίδευση αξία της αποστολής της και ικανή να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που το έθνος αντιμετωπίζει.

Κλείνοντας, θεωρώ απαραίτητο να αναλύσω με ένα μόνον παράδειγμα τη φύση και τη λογική της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία είναι μια έννοια που χρησιμοποίησα πολλές φορές σήμερα, για να γίνει σαφές ποιες και πόσες αλυσιδωτές επιπτώσεις είναι δυνατό να προκαλέσει ένα και μόνο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής - και το θετικότερο ακόμη, αν το εγκαταλείψουμε και δεν παρακολουθήσουμε την πορεία του. Θα μπορούσα να επιλέξω π.χ. την πενθήμερη λειτουργία των σχολικών μονάδων ή ένα οποιοδήποτε άλλο μέτρο· επιλέγω, ωστόσο, να σας αναπτύξω τις επιπτώσεις που δημιουργήσε η αύξηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τα έξι στα εννιά χρόνια - ένα μέτρο που σπεύδω να χαρακτηρίσω θετικότερο, για να μην παρεξηγηθώ· και επιλέγω το μέτρο αυτό, γιατί η εκπαιδευτική μας πολιτική μοιάζει να μην έχει συνειδητοποιήσει ακόμη, δεκαπέντε περίπου χρόνια μετά την εφαρμογή του, τις επιπτώσεις που δημιουργήθηκαν.

Επίπτωση πρώτη: 1) διχοτομείται η ενιαία άλλοτε δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2) το Γυμνάσιο δέχεται ένα νέο μαθητικό πληθυσμό που αντιπροσωπεύει το 30% μιας ηλικίας περίπου· αυτός ο μαθητικός πληθυσμός φοιτά για πρώτη φορά στις σχολικές τάξεις 7-9, γιατί ως τώρα είτε αποκλειόταν από το φραγμό των εισιτηρίων εξετάσεων είτε "παραιτούνταν" από παραπέρα σπουδές,

3) ο νέος αυτός μαθητικός πληθυσμός αυξάνει δραματικά την ανομοιογένεια κάθε γυμνασιακής τάξης, γιατί συνήθως είτε είναι χαμηλών επιδόσεων είτε έχει εξαιρετικά, όπως λέμε, κίνητρα μάθησης,

4) η παρουσία αυτού του πληθυσμού στις σχολικές τάξεις ανατρέπει τους καθιερωμένους τρόπους εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που ήταν ως τώρα επιλεκτική, μαθητές τόσο χαμηλών επιδόσεων χωρίς κίνητρα μάθησης· βοήθητοι καθώς είναι οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν κάθε μέρα, αυτοσχεδιάζουν και κάνουν, φυσικά, ανθρώπινα λάθη, μικρά ή μεγάλα, που είναι δυνατό όμως να βλάψουν νέους ανθρώπους,

5) η αποτελεσματικότητα της σχολικής εργασίας μειώνεται, γιατί τα αναλυτικά προγράμματα των τάξεων 7-9 δεν αλλάζουν για να λάβουν υπόψη τους το νέο μαθητικό πληθυσμό, αλλά τυπικά αντιγράφουν, βέβαια, τα προγράμματα του 1964/66, ουσιαστικά όμως ανάγονται στο πρόγραμμα του 1931, το οποίο ρύθμιζε

θέματα της επιλεκτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προετοίμαζε δηλαδή μαθητές για σπουδές στα Πανεπιστήμια!

6) η αποτελεσματικότητα, ωστόσο, μειώνεται και γιατί δεν εισάγονται συστήματα διαφοροποίησης σχολικής εργασίας ούτε προωθείται η μεθοδική ανανέωση της διδασκαλίας,

7) ο νέος μαθητικός πληθυσμός ωθείται στο περιθώριο και στην αγραμματοσύνη, υιοθετεί εχθρική στάση απέναντι στους απαιτητικούς εκπαιδευτικούς και συμπεριφορές αντίστασης, γιατί αντιμετωπίζει τη σχολική φοίτηση ως ένα είδος ποινής που προσπαθεί να αποφύγει,

8) οι συμπεριφορές αυτές δεν δημιουργούν μόνον προβλήματα στους απαιτητικούς εκπαιδευτικούς, αλλά οδηγούν στην απώλεια του ελέγχου της τάξης τους εκπαιδευτικούς εκείνους που αναζητούν την αρμονία και αποφεύγουν τις συγκρούσεις,

9) οι ίδιες συμπεριφορές ασκούν αρνητική επίδραση και στους μαθητές που παραδοσιακά φοιτούσαν στις σχολικές τάξεις 7-9, στους μαθητές συγκεκριμένα του παραδοσιακού Γυμνασίου που ήταν χαμηλών επιδόσεων, προσπαθούσαν άλλοτε να τις βελτιώσουν και γιατί οι ίδιοι είχαν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και γιατί η βελτίωση της επίδοσης ήταν γι' αυτούς όρος προσωπικής επιβίωσης σε ένα επιλεκτικό σχολείο· τώρα, με το νέο μαθητικό πληθυσμό ανατρέπεται το σχολικό κλίμα, οι συμπεριφορές αντίστασης ηρωοποιούν τους "ταραξίες" και οδηγούν εκτός ελέγχου τη σχολική εργασία στους εκπαιδευτικούς που αναζητούν την αρμονία και συμβιβάζονται· όμως, για τους μαθητές του παραδοσιακού γυμνασίου που είχαν χαμηλές επιδόσεις το πλαίσιο έχει ήδη μεταβληθεί,

10) πίεση όμως και αρνητική ενίσχυση υφίστανται και οι μαθητές υψηλών επιδόσεων είτε στην περίπτωση που χαθεί ο έλεγχος της τάξης από τον εκπαιδευτικό είτε στην περίπτωση που οι μαθητές υψηλών επιδόσεων προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, συνεργαζόμενοι με τον εκπαιδευτικό.

Αισθάνομαι ότι πρέπει να σταματήσω την απαρίθμηση των δυνατών συνεπειών που είχε η καθιέρωση της εννιάχρονης εκπαιδευτικής υποχρέωσης· όχι γιατί τις έχω εξαντλήσει ούτε καν ακόμη στη γυμνασιακή βαθμίδα, για να μην αναφερθώ καθόλου στις επιπτώσεις που σαν φουσκωμένο ποτάμι ο νέος μαθητικός πληθυσμός δημιουργήσε στη λυκειακή βαθμίδα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ούτε ακόμη στην πρωτοβάθμια που κατ'αναστροφήν προκάλεσε. Άλλωστε, η αναφορά μου δεν μπορεί να είναι εξαντλητική, έχει ενδεικτικό χαρακτήρα και επέτυχε ήδη, νομίζω, τους δύο στόχους της: από τη μια, να δείξει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα και, από την άλλη, να

εξάψει την περιέργειά σας για τη συνέχεια, που λυπούμαι που δε θα την ολοκληρώσουμε μαζί, αλλά ο καθένας μόνος του.

Ο επετειακός χαρακτήρας της ημέρας με υποχρεώνει να ξαναγυρίσω στην αρχή. Οι λόγοι έχουν νόημα, μόνον όταν έχουν να πουν κάτι· αλλά και τότε οι λόγοι είναι φτερωτοί· άλλωστε, πρέπει να σας εξομολογηθώ, κλείνοντας, το πικρό αίσθημα ματαιότητας που προσωπικά δοκιμάζω κάθε φορά που προσπαθώ να μιλήσω κατά τελευταία χρόνια για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα "αεί τ' αὐτά ἐπὶ τοῖς αὐτοῖς λέγων". Υπό την έννοια αυτή εκπληρώνουμε το καθήκον μας, σήμερα, εδώ, απέναντι σ' αυτούς που τιμούμε, με ένα τρόπο ανάρμοστο θα έλεγα — και με τις δύο έννοιες της λέξης, με τρόπο δηλαδή αταίριαστο αλλά και άπρεπο· γιατί αυτοί έπραξαν έργω· στη μνήμη τους θα ανταποκρινόμασταν αρμοδιότερα κι εμείς με τα έργα μας, άμποτε τα επιχειρήσουμε στην εκπαίδευσή μας.

Σας ευχαριστώ για την υπομονή σας.

(Λόγος πανηγυρικός που εκφωνήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 1993
με την ευκαιρία των εθνικών επετείων της 26ης και 28ης Οκτωβρίου)