

Ανθρωπισμός και Τεχνολογία

Σκέψεις για την καταγωγή και τις προοπτικές υπέρβασης ενός διαχρονικού δίλημματος της εκπαιδευτικής πολιτικής

Δημήτρης Ματθαίου
Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πριν από μισό περίπου αιώνα το δίλημμα γενική ανθρωπιστική ή τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση κυριαρχούσε στο δημόσιο λόγο και στους σχεδιασμούς για το πρακτέο στην Ελληνική και την Ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Ήταν η εποχή της οικονομικής ανασυγκρότησης και της μετάβασης σε ένα καινούριο κόσμο, που η μεταπολεμική αισιόδοξη προοπτική τον ήθελε δικαιότερο. Χωρίς τις εντάσεις του παρελθόντος, με την ίδια όμως αγωνία για την ορθότητα των σχετικών επιλογών, το δίλημμα επανέρχεται το ίδιο αδυσώπητο με κάθε ευκαιρία σήμερα. Επανεμφανίζεται κάθε φορά που αναθεωρείται η δομή και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος· κάθε φορά που προβληματίζει η γλωσσική ανεπάρκεια ή η κραυγαλέα άγνοια της ιστορίας από τους νέους· κάθε φορά που ευτελή κατασκευάσματα διεκδικούν περγαμηνές πολιτιστικής δημιουργίας· κάθε φορά που κοινωνικές συμπεριφορές απαξιώνουν την ανθρώπινη ιδιότητα· κάθε φορά που οι τεχνολογικές εξελίξεις κινητοποιούν φόβους για το μέλλον της ανθρώπινης υπόστασης. Η συζήτηση φουντώνει τότε και πάλι, τα παλιά στρατόπεδα ανασυντάσσονται και η παλιά αντιπαραθετική επιχειρηματολογία επανακάμπει, αποδεικνύοντας ότι το όλο θέμα μένει ακόμη ανοιχτό όσο και επίκαιρο.

Η πεισματική παρουσία του διλήμματος ανθρωπιστική παιδεία ή τεχνική εκπαίδευση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ασφαλώς δηλωτική της παρατεινόμενης αδυναμίας να δοθεί οριστική απάντηση στο ουσιώδες αυτό ζήτημα. Δημιουργείται έτσι εκ των πραγμάτων η ανάγκη κατανόησης και ερμηνείας του φαινομένου, η ικανοποίηση της οποίας δεν έχει, προφανώς, μόνο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον. Η κατανόηση αποτελεί ως γνωστόν και την απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο κι αν οι πολιτικοί προτιμούν συχνά να βάζουν το κάρο πριν από το άλογο· να δίνουν περισπούδαστες λύσεις σε απροσδιόριστα κατά κανόνα προβλήματα (Ματθαίου, 1997β).

Αφετηρία λοιπόν του προβληματισμού που αναπτύσσεται στη συνέχεια είναι η παρατεταμένη διάρκεια του ζητήματος και ο αντιπαραθετικός χαρακτήρας των θέσεων που αναπτύσσονται γύρω απ' αυτό. Και επειδή αντοχή στο χρόνο και στις προσπάθειες επιτυχούς διαχείρισής τους επιδεικνύουν όσα ζητήματα έχουν βαθιές τις ρίζες στο ιστορικό παρελθόν, το εγχείρημα της κατανόησης οφείλει να αναζητήσει τις ιστορικές του καταβολές· να ψηλαφίσει τα ίχνη που άφησαν στις σύγχρονες αντιλήψεις, στάσεις και παραδοχές οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και οι πολιτικοί συσχετισμοί του παρελθόντος. Αποτελεί συνεπώς κεντρικό άξονα της ερμηνευτικής μας προσέγγισης εδώ ότι το δίλημμα ανθρωπιστική παιδεία ή τεχνολογία τίθεται ακόμη σήμερα με όρους του παρελθόντος. Απηχεί και εκφράζει συνθήκες και συσχετισμούς του παρελθόντος, που έχουν ενσωματωθεί στο λόγο περί του χαρακτήρα και των σκοπών της εκπαίδευσης και δίκην νοηματικής αδράνειας μας εμποδίζουν να παρακολουθήσουμε και να αντιληφθούμε τις εννοιολογικές και ιδεολογικές αλλαγές, που η σύγχρονη ιστορική συγκυρία έχει επιφέρει στον ίδιο το χαρακτήρα του διλήμματος.

1. Οι απαρχές της διάκρισης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης

Οι απαρχές της διάκρισης της «παιδείας» –γενικής ή ανθρωπιστικής– από την «τεχνολογική κατάρτιση» θα πρέπει ίσως να αναζητηθούν στον Πλάτωνα. Στην Πολιτεία του διακρίνει την εκπαίδευση των «παντελών φυλάκων», της κυβερνώσας τάξης των φιλοσόφων, από εκείνη των «παραγωγών», των ανθρώπων που με τις επαγγελματικές τους δεξιότητες φροντίζουν για την ικανοποίηση των υλικών αναγκών της πολιτείας. Οι πρώτοι, προικισμένοι με έμφυτες ικανότητες, είναι δεκτικοί μιας ανωτέρου επιπέδου παιδείας που τη συνθέτουν η γυμναστική και η μουσική («επί σώμασι γυμναστική, η δ' επί ψυχή μουσική») και περαιτέρω, για τους ηλικιακά και πνευματικά ώριμους, τα μαθηματικά και η φιλοσοφική-διαλεκτική προσέγγιση της καθαρής θεωρίας των ιδεών. Οι δεύτεροι, με περιορισμένες δυνατότητες και ρόλο υποδεέστερο στην πολιτεία, έχουν ανάγκη μιας πρακτικής εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ανάδειξη δεξιοτήτων, στη σώφρονη διαβίωση και στη συμμόρφωση προς στις σοφές εντολές των αρχόντων. Η ιεραρχική κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε τρεις διαφορετικές τάξεις πολιτών, ανάλογα με τις έμφυτες ικανότητές τους, οδηγεί αναγκαστικά και στην ιεραρχική κατηγοριοποίηση των ειδών της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με την πνευματική

άσκηση και τη θεωρητική γνώση να συγκροτούν τη μόνη γνήσια και υψηλού επιπέδου μορφή παιδείας.

Την Πλατωνική ιεραρχική διάκριση παιδείας και κατάρτισης ανακαλύπτει ο κόσμος του ύστερου Μεσαίωνα μαζί με τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματολογίας. Ένα νέο μορφωτικό ιδεώδες, που δε στοχεύει πλέον στην αγιότητα αλλά στην καλλιέργεια της αυτόνομης προσωπικότητας του ανθρώπου κατά τα πρότυπα της κλασικής αρχαιότητας, μορφοποιείται σταδιακά. Η φράση *studio humanitatis*, με την οποία ο Κικέρωνας είχε περιγράψει την παιδευτική αξία της αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας, χρησιμοποιείται και πάλι για να περιγράψει τις σπουδές μέσω των οποίων πραγματώνεται το νέο αυτό ιδεώδες. Από τον Πετράρχη και τον Βοκκάκιο ως τον Έρασμο, μεγάλες μορφές των γραμμάτων αναδεικνύουν τη σημασία των ανθρωπιστικών σπουδών, την παιδευτική τους αξία, την εγγενή ικανότητά τους να απελευθερώνουν τον άνθρωπο από την άγνοια και να τον οδηγούν σε σφαίρες πνευματικής ανάτασης και ηθικής τελείωσης.

Το ανερχόμενο κίνημα του ανθρωπισμού αποκτά σύντομα το δικό του διακεκριμένο ιερατείο. Στις ποικίλες φιλολογικές σχολές και κυρίως στα πανεπιστήμια, που αναδύονται το 12^ο αιώνα το ένα μετά το άλλο στις διάφορες Ευρωπαϊκές πόλεις, έχει ήδη προετοιμαστεί το έδαφος για μια τέτοια εξέλιξη (Ματθαίου, 2001). Στο πλαίσιο της οικονομικής προόδου που γνωρίζουν αρχικά οι Ιταλικές πόλεις και της αστικής ανάπτυξης που τη συνοδεύει, «οι *scolares*, οι *clerici scolastici* των σχολείων, των καθηδρικών ναών και των μεγάλων αββαειών συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα της λειτουργίας τους και οργανώνονται σε μια συσσωμάτωση ανάλογη με τις συντεχνίες των επαγγελματιών στις πόλεις» (Μπενβενίστε, 1989: 69-70). Η αξία της γνώσης ως εργαλείο στήριξης της κοσμικής και εκκλησιαστικής εξουσίας και των άλλων επιμέρους ελίτ και η διάχυσή της μέσα από τη διδασκαλία, οριοθετούν μια νέα κοινωνική ομάδα, που διεκδικεί προνόμια και απολαμβάνει αυξημένη αυτονομία. Αξιοποιώντας τη συμβολική αξία του πανεπιστημιακού θεσμού, κυρίως όμως τη συμβολή του στη στελέχωση της κοσμικής και εκκλησιαστικής γραφειοκρατίας και στη λειτουργία του ιδεολογικού μηχανισμού νομιμοποίησης του υφιστάμενου πολιτικού συστήματος, η νέα αυτή κάστα εδραϊώνει το κύρος της και διαπραγματεύεται τις σχέσεις της με τις κυρίαρχες ελίτ. Μέχρι τα μέσα του 15^{ου} αιώνα, ανάμεσα στους ευγενείς και τους πανεπιστημιακούς έχει αναπτυχθεί μια σχέση συγκοινωνούντων δοχείων. Οι ευγενείς τυγχάνουν ιδιαίτερης μεταχείρισης στα ιδρύματα αυτά, οι δε πανεπιστημιακοί «αριστοκρατικοποιούνται»,

υπό την έννοια ότι υιοθετούν τα ιδεώδη και τις παραδοσιακές αξίες της τάξης των ευγενών: «Οι πανεπιστημιακοί προωθούν την ιδέα της αντιστοιχίας ανάμεσα στην επιστήμη και την ευγένεια, τον τίτλο του διδάκτορα και αυτόν του ιππότη, στην υπηρεσία και οι δύο της χριστιανικής κοινωνίας και του βασιλιά» (στο ίδιο: 76-77)

Έτσι, η σταδιακή εισαγωγή των ανθρωπιστικών σπουδών στα πανεπιστήμια αλλά και στα λοιπά εκπαιδευτικά ιδρύματα τις συνδέει από την αρχή άμεσα με τις κυρίαρχες κοινωνικές ελίτ. Στην ουσία, το υψηλό τους κύρος δεν εκπορεύεται μόνο και κατά κύριο λόγο από το ανθρωποπλαστικό τους περιεχόμενο –η ιδεολογική εκδοχή της απήχισής τους–, αλλά από τη σχέση πατρωνίας που διατηρούν με τις ελίτ αυτές. Οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούν υπόθεση των λίγων εκλεκτών, τη στιγμή που οι μάζες (αγρότες και τεχνίτες), στριμωγμένες στο κοινωνικό περιθώριο, αρκούνται σε μια πρακτική εκπαίδευση που στηρίζεται στη μαθητεία μέσα στην οικογένεια ή το εργαστήριο και είναι προσανατολισμένη στην εξυπηρέτηση των αναγκών μιας αδυσώπητης καθημερινότητας (Ματθαίου, ό.π.)

Στους αιώνες που θα ακολουθήσουν, το ιεραρχικό χάσμα ανάμεσα στην ανθρωπιστική παιδεία και την κατάρτιση θα διατηρηθεί αναλλοίωτο, αν και ο χαρακτήρας της πρώτης θα διαφοροποιηθεί. Η αρχαία κλασική γραμματολογία θα ακολουθήσει βέβαια να αποτελεί το βασικό της πυρήνα. Υπό την επίδραση όμως του Καρτέσιου, του Φερμά και του Πασκάλ θα εμπλουτιστεί με τα μαθηματικά και αργότερα με την ιστορία, διαμορφώνοντας σταδιακά αυτό που αποκλήθηκε έκτοτε γενική παιδεία, *culture générale* ή *Bildung*. Σκοπός της γενικής παιδείας είναι η ολόπλευρη πνευματική καλλιέργεια –απαλλαγμένη από υστερόβουλες σκέψεις επαγγελματικής αξιοποίησης της γνώσης– την οποία σηματοδοτούν η συνολική θεώρηση των πραγμάτων, η κριτική σκέψη, η ικανότητα ανάλυσης και γενίκευσης, η ευθυκρισία, αλλά και η δεκτικότητα απέναντι στις νέες ιδέες. Σε κάθε περίπτωση, η γενική παιδεία εξακολουθεί να είναι συνυφασμένη ως έννοια με την υψηλή πνευματική δημιουργία και αισθητική, και ως επιδίωξη, απόκτημα και γέρας με τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.

Η κατάσταση αυτή δε θα αλλάξει με τον Διαφωτισμό, την πνευματική μήτρα της νεωτερικότητας. Σε ολόκληρο το 18^ο αιώνα, οι Εγκυκλοπαιδιστές θα εργαστούν με ενθουσιασμό για να θεμελιώσουν τις νέες ιδέες: την κυριαρχία του ορθού λόγου και της επιστήμης απέναντι στο θρησκευτικό δόγμα, το μυστικισμό και την κοσμική αυθεντία· την πρόοδο ως μια διαδικασία βελτίωσης της ανθρώπινης μοίρας μέσα από την επιστήμη· την ατομικότητα ως προϋπόθεση ελευθερίας και δημιουργικότητας

(Hamilton, 1992). Με επίκεντρο τη Γαλλία κυρίως και τη Σκωτία, με όργανο τη γαλλική γλώσσα και στρατηγεία την *Académie Française* και τη *Royal Society of London*, οι νέες ιδέες θα γνωρίσουν μια εντυπωσιακή εξάπλωση. Αντίθετα όμως με ό,τι συχνά πιστεύεται, η διάδοση αυτή δεν αφορά στον ίδιο βαθμό, ούτε όλες τις ιδέες, ούτε όλες τις περιοχές της Ευρώπης, ούτε κυρίως όλες τις κοινωνικές τάξεις¹. «Οι καταναλωτές αυτής της πνευματικής κουλτούρας [του Διαφωτισμού] ήταν κυρίως οι ευγενείς, ο κλήρος και η επαγγελματική μπουρζουαζία –τα μέλη της παραδοσιακής κοινωνικής ιεραρχίας. Ήταν ως επί το πλείστον κάτοικοι των πόλεων και μάλιστα εκείνων των πόλεων που είχαν ελάχιστα επηρεαστεί από το εμπόριο και τη βιομηχανία. Οι νέες ‘μοντέρνες’ μεσαίες τάξεις των εμπόρων και των βιομηχάνων δεν έμοιαζε να ενδιαφέρονται και τόσο για τις νέες ιδέες» (Hamilton, ό.π.: 41,42). Όσο για «τις κατώτερες τάξεις της ευρωπαϊκής κοινωνίας του 18^{ου} αιώνα, ο Διαφωτισμός είχε ελάχιστα να προσφέρει» (στο ίδιο: 33) Στην πραγματικότητα λοιπόν «ο Διαφωτισμός ... υπήρξε ένα είδος πνευματικής μόδας που συνάρπασε το μυαλό των διανοούμενων σ’ ολόκληρη την Ευρώπη ...» (στο ίδιο: 26) και σε σημαντικό βαθμό αξιοποιήθηκε ως μέσο νομιμοποίησης των κυρίαρχων πολιτικών ελίτ –κυρίως της αριστοκρατίας των γαιοκτημόνων και της μοναρχίας– αφού «...οι ιδέες των κυριότερων φιλοσόφων δεν ήταν ανατρεπτικές της καθεστηκυίας κοινωνικής δομής» (στο ίδιο: 31), ενώ ορισμένοι από αυτούς, ανάμεσά τους ο Βολταίρος και ο Ντιντερό «ήταν κυριολεκτικά απολογητές των απολυταρχικών καθεστώτων του Μεγάλου Φρειδερίκου της Πρωσίας και της Μεγάλης Αικατερίνης της Ρωσίας» (στο ίδιο: 30). Άλλωστε, οι περισσότεροι φιλόσοφοι κατάγονταν και ανήκαν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις και συχνά εκφράζονταν υποτιμητικά για τις μάζες, που εκ φύσεως αδυνατούσαν να επωφεληθούν από τις νέες ιδέες².

2. Οι εξελίξεις στο 19^ο αιώνα. Η θεσμική διάκριση γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης

Η παρακαταθήκη αυτή της κοινωνικής διάκρισης του Διαφωτισμού θα αποτυπωθεί σύντομα στα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης που κάνουν σταδιακά την εμφάνισή τους στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Η εκπαίδευση των μαζών, περιορισμένη και υποβαθμισμένη στην εκμάθηση στοιχειωδών δεξιοτήτων, διαχωρίζεται από την εκπαίδευση των ελίτ. Η πρώτη ανατίθεται κατά κύριο λόγο στην εκκλησία, σε φιλανθρωπικές οργανώσεις ή στις τοπικές κοινότητες· η δεύτερη αποτελεί κατά

κανόνα υπόθεση του κράτους. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στις εκπαιδευτικές επιλογές του Ναπολέοντα στις αρχές του 19^{ου} αιώνα: το *lycée* αναδεικνύεται σε κορωνίδα του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, σε λίκνο πολιτιστικής προοπτικής και κυρίως σε όργανο στελέχωσης του κρατικού μηχανισμού και γενικότερα προώθησης των συμφερόντων του κράτους³. Η εκπαίδευση των μαζών εγκαταλείπεται στα χέρια των ενοριών και της τοπικής αυτοδιοίκησης (Gagnon, 1964, Hanley et al, 1994). Σε γενικές γραμμές, παρά τις προσδοκίες κοινωνικής χειραφέτησης που δημιουργούν στην Ευρώπη οι νέες για την εποχή εκπαιδευτικές θεωρίες, οι υποσχέσεις τους αφορούν στην πραγματικότητα μόνο τα επίλεκτα κοινωνικά στρώματα. Ή καθώς σημειώνει ο Green (1990: 31), «ενώ οι ριζοσπάστες μεταρρυθμιστές κήρυτταν την ανθρώπινη ελευθερία και την πνευματική ανάπτυξη, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές ιδεολογίες, ή τουλάχιστον αυτές που ρυθμίζουν στην πράξη τη λειτουργία των σχολείων, ενδιαφέρονταν κυρίως για τον κοινωνικό έλεγχο, την ηθική συμμόρφωση και την πολιτική συναίνεση, παρά για την ανθρώπινη χειραφέτηση». Στην ουσία, συνεπώς, τα νεοπαγή δημόσια συστήματα εκπαίδευσης «λειτουργούσαν ως μηχανισμοί επικύρωσης μάλλον, παρά καθορισμού της κοινωνικής διαστρωμάτωσης» (στο ίδιο:39)

Τον ταξικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων επικυρώνει ο προσανατολισμός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Το *gymnasium* που καθιερώνει ο Χούμπολντ στην Πρωσία, το *lycée* στη Γαλλία αλλά και το *grammar school* στην Αγγλία εμπιστεύονται την αρχαία κλασική γραμματολογία, κατά κύριο λόγο, να προετοιμάσει την πνευματική ηγεσία των χωρών και να εφοδιάσει την κρατική γραφειοκρατία με τα αναγκαία στελέχη. Οι πιέσεις για ένα περισσότερο πραγματιστικό προσανατολισμό της σχολικής εκπαίδευσης, που αυξάνονται όσο η βιομηχανική επανάσταση περνά στη δεύτερη φάση της στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και όσο ισχυροποιούνται τα συμφέροντα της αστικής τάξης, απορροφώνται από το σύστημα γενικής εκπαίδευσης, μέσα από την ενίσχυση της θέσης των φυσικών επιστημών στο σχολικό πρόγραμμα και προοδευτικά μέσα από τη δημιουργία τεχνικών επαγγελματικών σχολών διαφόρων επιπέδων, που μένουν όμως αυστηρά εκτός του κορμού της γενικής παιδείας με μειωμένο κύρος και αποδοχή από την πλευρά της κοινωνίας.

Οι λόγοι του παραγκωνισμού της τεχνικής εκπαίδευσης συνδέονται ασφαλώς με τις θεωρήσεις που θέλουν τη χειρωνακτική εργασία και τις δεξιότητες που αυτή απαιτεί να είναι υποδεέστερες της πνευματικής ενασχόλησης και να αποτελούν

υπόθεση των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Συνδέονται όμως επίσης και με το χαρακτήρα της τεχνικής-επαγγελματικής κατάρτισης που απαιτεί στις πρώτες της φάσεις η αναπτυσσόμενη βιομηχανία. Κατ' αρχάς, οι θεμελιώδεις δεξιότητες που απαιτεί η νέα παραγωγική διαδικασία στο ξεκίνημά της περιορίζονται στην ανάγνωση απλών οδηγιών και σε στοιχειώδεις αριθμητικές πράξεις (Bantock, 1963, West, 1975) και μπορούν να αποκτηθούν –όπως ακριβώς και στη βιοτεχνία την οποία διαδέχτηκε– στην οικογένεια, στο οικογενειακό εργαστήρι ή στην τοπική κοινωνία μέσω της μαθητείας (Landes, 1969). Η άσκησή τους στους νέους χώρους δουλειάς εξακολουθεί να είναι μηχανιστική, κοπιώδης και ίσως τώρα περισσότερο απαξιωτική απ' ό,τι στο πλαίσιο της οικοτεχνίας. Η ίδια η βιομηχανία, τέλος, ως τομέας με περιορισμένη ακόμη έναντι της γεωργίας συμβολή στη γενικότερη οικονομική δραστηριότητα, δεν μπορεί να διεκδικήσει για το προσωπικό της κύρος ανάλογο με αυτό που απολαμβάνουν, ας πούμε, οι εργαζόμενοι σε αντίστοιχες θέσεις της δημόσιας διοίκησης. Η διάκριση ανάμεσα στο μπλε και το λευκό κολάρο έμελλε να έχει συνέχεια και να αποτελέσει έκτοτε σημείο ιεραρχικής διαφοροποίησης της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση.

Η κατάσταση αυτή δε θα αλλάξει ουσιωδώς ούτε όταν, στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, καταστεί σαφές ότι «η τεχνολογική πρόοδος», άρα και η περαιτέρω ανάπτυξη της βιομηχανίας, «αποτελεί συνάρτηση της εισροής επιστημονικά καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού» (Hobsbawm, 1969: 174). Θα δημιουργηθούν ασφαλώς σχολεία και ιδρύματα με τεχνικό προσανατολισμό. Ο Guizot θα δημιουργήσει στη Γαλλία τα *écoles primaires supérieures* και αργότερα άλλοι υπουργοί τεχνικές-επαγγελματικές σχολές, όπως τα *polytechniques* και τις *grandes écoles*. Το ίδιο θα συμβεί με τα *Realschule* και το *Realgymnasium* στην Πρωσία. Με μεγαλύτερη καθυστέρηση και απροθυμία θα δημιουργηθούν στην Αγγλία το *City and the Guilds of London Institute for the Advancement of Technical Education* και τα *London Polytechnics*, αρχής γενομένης από το *Regent Street Polytechnic*, τα νέα κολέγια του βιομηχανικού βορρά, με πρώτο το κολέγιο *Owen* στο Μάντσεστερ κ.ο.κ. (Evans, 1975, Dent, 1971) Όσο όμως κι αν η βιομηχανία, στο νέο στάδιο ανάπτυξής της, απαιτεί τεχνολογική κατάρτιση υψηλότερου επιπέδου κι όσο κι αν οι δεσμοί επιστήμης και τεχνολογίας γίνονται στενότεροι, σε βαθμό μάλιστα που η τεχνολογία να μπορεί να υπολογίζει πλέον στο κύρος που της προσδίδει η επιστήμη, η τεχνική εκπαίδευση θα παραμείνει ο φτωχός συγγενής του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να φοιτούν τα παιδιά των ανώτερων

κοινωνικών τάξεων –με διαρκώς ενισχυόμενη την παρουσία των γόνων της αστικής τάξης– που προορίζονται για τις ηγετικές θέσεις της πολιτείας και της κοινωνίας. Στο πρόγραμμα σπουδών τους τα τεχνικά μαθήματα απουσιάζουν και ο μόνος διάυλος επικοινωνίας των μαθητών με τα πρακτικά ζητήματα είναι η επιστήμη, η οποία εξακολουθεί εντούτοις να δίνει έμφαση στη θεωρία, τις αρχές και τους νόμους· στην αφαιρετική σκέψη μάλλον παρά στις πρακτικές εφαρμογές.

Ο θεσμικός διαχωρισμός της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση, που κωδικοποιείται στη διάκριση μεταξύ *education* και *training* ή παιδείας και κατάρτισης ή *enseignement* και *formation* ή *erziehung* και *ausbildung* δε θα πρέπει εντούτοις να επισκιάσει τη διεύρυνση της απήχησης που έχει επιτύχει μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα η τεχνική εκπαίδευση. Στο κύρος που της προσδίδει η συγγένειά της – τουλάχιστον στις ανώτερες βαθμίδες της– με την επιστήμη, η οποία εντυπωσιάζει με τα επιτεύγματά της τους πάντες (Davies, 1997), θα πρέπει να συνυπολογιστεί –ως πρόσθετος ερμηνευτικός παράγοντας της διευρυνόμενης απήχησης της– και η αυξανόμενη πίεση της αστικής τάξης για μια εκπαίδευση περισσότερο προσανατολισμένη στην πράξη και στην ικανοποίηση των αναγκών της σε κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Και μπορεί μεν η πίεση αυτή να μην κατορθώσει η να επιφέρει άμεσα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Albisetti, 1983)· μπορεί σε ολόκληρη την Ευρώπη η παραδοσιακή ανθρωπιστική εκπαίδευση, με κεντρικό άξονα πάντοτε την κλασική γραμματολογία, να παραμένει κυρίαρχη, αποκρούοντας κάθε σκέψη ωφελιμιστικού επαναπροσδιορισμού των στόχων της (Silver & Brennan, 1988), όμως η τεχνολογική πρόοδος και ο εντεινόμενος οικονομικός ανταγωνισμός έχουν αρχίσει να αμφισβητούν κατεστημένες αντιλήψεις για το χαρακτήρα και τη σχέση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης.

2.1 Η περίπτωση της Γαλλίας

Καθώς είναι αναμενόμενο, η αμφισβήτηση αυτή εκφράστηκε με διαφορετικό τρόπο και κυρίως είχε διαφορετικά αποτελέσματα από χώρα σε χώρα. Στη Γαλλία, το περιορισμένο αρχικά ενδιαφέρον του Ναπολέοντα για την τεχνική εκπαίδευση⁴ και την προτίμησή του για τον κλασικισμό (Anderson, 1975) διαδέχτηκαν επανειλημμένες προσπάθειες διεύρυνσης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και θεσμικής ενίσχυσης του κύρους της. Τις πρωτοβουλίες του ιδιωτικού τομέα διαδέχτηκε η κρατική παρέμβαση (Green, 1997 : 61-65) με νόμους όπως του Guizot

(1833), του Victor Dury (1865), του Jules Ferry (1882). Για τη Γαλλική κυβέρνηση η ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης αποτελούσε τη *sine qua non* προϋπόθεση για να καλύψει η χώρα την απόσταση που τη χώριζε από την Αγγλία, που πρώτη είχε μπει στο δρόμο της εκβιομηχάνισης (Green, ό.π.). Μέχρι τις παραμονές του Α' Παγκοσμίου Πολέμου είχε διαμορφωθεί ένα πυκνό δίκτυο τεχνικών επαγγελματικών σχολών. Στις κατώτερες και μέσες βαθμίδες του φοιτούσαν τα παιδιά της εργατικής και της μικρο-αστικής τάξης. Στις ανώτερες βαθμίδες, εκεί που η επιστήμη συναντούσε την τεχνολογία, πλήθαιναν όλο και πιο πολύ οι φοιτητές απόφοιτοι των τεχνικών σχολών. Η αναγνώριση του πτυχίου τους από την αγορά αποτελούσε μία *de facto* αναγνώριση της σημασίας της τεχνικής εκπαίδευσης και σηματοδοτούσε ταυτόχρονα μια νίκη του «ωφελιμισμού» και του πραγματισμού απέναντι στην ιδεολογία ενός ανθρωπισμού, που ήθελε την εκπαίδευση στην υπηρεσία ενός εξανθρωπισμού αποστασιοποιημένου από τις φροντίδες του βιοπορισμού και της διαχείρισης της καθημερινότητας (Halls, 1976).

2.2 Η περίπτωση της Γερμανίας

Ανάλογες είναι οι εξελίξεις και στη Γερμανία. Το Χομπουλντιανό ιδεώδες της ολόπλευρης πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας, του *Bildung*, που επιτυγχάνεται κατά βάση με τη μελέτη της κλασικής γραμματολογίας και που αφορά όσους λίγους και εκλεκτούς διαθέτουν την εγγενή ικανότητα και τη γνήσια επιθυμία να κατακτήσουν τον ευγενή αυτό στόχο, αμφισβητείται (Hearden, 1976). Αμφισβητείται στην πράξη λόγω της διολίσθησης του κλασικού γυμνασίου που το εκφράζει από χώρο πνευματικής άσκησης και αισθητικής απόλαυσης σε χώρο παροχής ανιαρών γραμματολογικών γνώσεων, εν πολλοίς άχρηστων στην άσκηση ενός επαγγέλματος. Αμφισβητείται ως επινόηση της αστικής τάξης, αφού η πρόσβαση στο κλασικό γυμνάσιο και επομένως στο πανεπιστήμιο και από εκεί στις επίζηλες θέσεις της κρατικής γραφειοκρατίας και των ελευθέρων επαγγελμάτων, προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τη δυνατότητα των μαθητών να καταβάλουν τα απαιτούμενα δίδακτρα και να τύχουν της κατάλληλης προετοιμασίας που ασφαλώς δεν προσφέρουν τα στοιχειώδη σχολεία. Αμφισβητείται κυρίως από τις εθνικές επιδιώξεις του νεοσύστατου κράτους (1871), το οποίο επιδιώκει να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεθνή σκηνή, πράγμα που προϋποθέτει τη γρήγορη εκβιομηχάνιση και συνεπώς την κατάρτιση στελεχών στα τεχνικά επαγγέλματα. Στο

σύνολό τους οι επιδιώξεις αυτές βρίσκουν διέξοδο με τη δημιουργία ενός πυκνού δικτύου τεχνικών επαγγελματικών σχολείων, από το *Berufsschule* που μεριμνά για την παραγωγή εξειδικευμένης εργατικής δύναμης ως το ανωτέρου επιπέδου *Technische Schule*. Βρίσκει παράλληλα την ιδεολογική της νομιμοποίηση μέσα από το έργο προσωπικοτήτων όπως ο Kerchensteiner, που αντιμετωπίζει την τεχνική εκπαίδευση ως μέσο αποτελεσματικότερης όσο και πιο χρήσιμης μάθησης και ταυτόχρονα ως μέσο καλλιέργειας «... υψηλών κοινωνικών αρετών –πάνω απ’ όλα της αίσθησης του καθήκοντος προς την κοινωνία ...» (θέση για την οποία, παρεμπιπτόντως, κατηγορήθηκε από τους σοσιαλιστές) (cf. Hearden, 1976: 31)). Από την άποψη που εξετάζουμε εδώ, αυτή η θεσμική και ιδεολογική αναγνώριση της τεχνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια πρώτη ουσιαστική εγγραφή υποθήκης για τη μελλοντική διεκδίκηση μιας καλύτερης θέσης για την τεχνική απέναντι στη γενική εκπαίδευση.

2.3 Η περίπτωση της Αγγλίας

Διαφορετική εμφανίζεται η κατάσταση στην Αγγλία. Στις χαμηλές και μέσες βαθμίδες της εκπαίδευσης η τεχνική κατάρτιση στηρίζεται αποκλειστικά σχεδόν στη μαθητεία. Στις ανώτερες βαθμίδες οι διομολογήσεις επιστήμης και τεχνολογίας παραμένουν ανολοκλήρωτες. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι η πρώτη έδρα μηχανολογίας δημιουργείται στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης μόλις το 1908 (Roderick & Stephens, 1976). Οι λόγοι που εξηγούν αυτή την Αγγλική ιδιομορφία θα πρέπει να αναζητηθούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αγγλικής κοινωνίας και στην πορεία που ακολούθησε η εκβιομηχάνιση της χώρας. Όπως είναι γνωστό, η βιομηχανική επανάσταση που ξεκίνησε στην Αγγλία στηρίχτηκε αποκλειστικά στην πρωτοβουλία και την ευρηματικότητα των τεχνιτών της και δεν υπήρξε το αποτέλεσμα αξιοποίησης επιστημονικής γνώσης ή τεχνικής κατάρτισης σε εξειδικευμένα ιδρύματα υπό την αιγίδα του κράτους, το οποίο έτσι κι αλλιώς απείχε από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα στο όνομα μιας πολιτικής *laissez-faire* που υπαγόρευε η κρατούσα φιλελεύθερη ιδεολογία. Μέχρι τα τέλη λοιπόν του 19^{ου} αιώνα η αστική τάξη –και κυρίως το πολυπληθές τμήμα της που στηριζόταν στο εμπόριο και τις χρηματικές δραστηριότητες– είχε κάθε λόγο να εμπιστεύεται τη δοκιμασμένη εν τοις πράγμασι μαθητεία, ως το αποτελεσματικότερο μέσο για την απόκτηση των απαιτούμενων τεχνικών-επαγγελματικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η ισχυρή παρουσία της αριστοκρατίας των γαιοκτημόνων σε θέσεις πολιτικής

ισχύος, σε συνδυασμό με τη συνηγορία των ελευθέρων επαγγελματιών και τη σύμπλευση του τμήματός της αστικής τάξης που είχε ταξικά αφομοιωθεί στην αριστοκρατία, λειτουργούσε με το συντηρητισμό και την καχυποψία της απέναντι στο βιομηχανικό νεωτερισμό ως αντίβαρο στον επιθετικό ματεριαλισμό και το στυγνό ωφελιμισμό της μπουρζουαζίας. Αυτή η τρόπον τινά αντι-βιομηχανική κουλτούρα, που επιδιώκει να συντηρήσει παραδοσιακές αξίες και τρόπους ζωής, θεωρείται εν πολλοίς υπεύθυνη και για τη διατήρηση του *status quo* μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Wiener, 1981; Sanderson, 1994).

2.4. Η περίπτωση της Ελλάδας

Ιδιαίτερη εμφανίζεται επίσης η σχέση γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ανασφαλής στην περιορισμένη έκταση του νέου κράτους, εξαρτημένη από την επιρροή και συχνά ωμή παρέμβαση των μεγάλων δυνάμεων, χωρίς διαμορφωμένους θεσμούς και υποδομές, με ηγεσία μοιρασμένη σε διαφορετικά ιδεολογικά στρατόπεδα, παραδόσεις και πολιτικούς σχεδιασμούς, η μετεπαναστατική Ελλάδα αναζητά την εθνική της ταυτότητα. Ο νεοανθρωπισμός και ο νεοκλασικισμός που επικρατούν στην Ευρώπη των πρώτων δεκαετιών του 19^{ου} αιώνα, σε συνδυασμό με την πολιτική επιρροή της Βαυαρικής αυλής που αναπολεί νοσταλγικά και ονειρεύεται την αναβίωση του αρχαιοελληνικού μεγαλείου, θα συμβάλουν ουσιαστικά στο να κυριαρχήσει στην Ελλάδα η άποψη ότι η εθνική ταυτότητα θα έπρεπε να φέρει τη σφραγίδα της κλασικής αρχαιότητας (Βερέμης, 1997, Σβορώνος, 1976). Αν για την Ευρώπη η μελέτη του κλασικού πολιτισμού αποτελούσε εχέγγυο ανανέωσης και προόδου, για την Ελλάδα, την άμεση κληρονόμο των «τίτλων ευγενείας» της κλασικής αρχαιότητας (Σβορώνος, 2004), αποτελούσε επιπλέον επιτακτική υποχρέωση.

Στη λογική αυτή στηρίζεται η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον τα πρώτα 50 χρόνια. Η αρχαία ελληνική γλώσσα διδάσκεται από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού σχολείου, ενώ η αρχαία ελληνική και λατινική γραμματεία μονοπωλούν το σχολικό πρόγραμμα του γυμνασίου, καταλαμβάνοντας ποσοστό του συνολικού χρόνου διδασκαλίας που μέχρι το 1870 κυμαίνεται γύρω στο 50% (Περσιάνης 2002: 51, 53). Αν και ο νόμος προβλέπει τη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, πέραν των γλωσσικών μαθημάτων, και της αριθμητικής, της κατ'ήχησης, της φωνητικής μουσικής και στοιχείων γεωγραφίας, ελληνικής ιστορίας

και φυσικών επιστημών, στην πράξη η διδασκαλία περιορίζεται στα γλωσσικά μαθήματα και τα θρησκευτικά (Ισηγόνης, 1964: 225). Επιπλέον, οι μικροί μαθητές βρίσκονται στο αλφαβητάριό τους αντιμέτωποι με ακατάληπτες λέξεις, όπως ο θως, ο συς, η φλοξ κ.ο.κ. και υποχρεωμένοι να ασκηθούν στη σύνταξη αρχαίου κειμένου (στο ίδιο: 226). Η προσκόλληση στο τυπικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, με την προσδοκία ότι μέσω αυτής θα διασφαλιζόταν η πρόσβαση στην αρχαία γραμματεία, άρα και η πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ατόμου, αποτελούσε μία αφελή όσο και επικίνδυνη ερμηνεία του νέο-ανθρωπισμού. Αντίθετα, μια τέτοια προσέγγιση, καθώς σημειώνει ένας διακεκριμένος εκπαιδευτικός της εποχής, ουσιαστικά οδηγεί στη μηχανική αποστήθιση, μέσω της οποίας διαμορφώνεται «...ο άνθρωπος των λέξεων με αορίστους και συγκεχυμένες παραστάσεις και εννοίας και με ψυχράν φαντασίαν». Η κατάσταση αυτή διαιωνίζεται και στο γυμνάσιο όπου, καθώς σημειώνει ο ίδιος κριτικός σχολιαστής, «εκ του καλολογικού θησαυρού της αρχαίας λογοτεχνίας ελάχιστα και σπανίως πλήρη αριστουργήματα εδιδάσκοντο και ταύτα υπό την ξηράν λεκτικήν ή μάλλον γραμματικήν όψιν εξετάζονται» (στο ίδιο: 228)

Παρά την κυριαρχία της κλασικής γραμματολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το επίσημο πρόγραμμα δεν παραγνωρίζει και την μορφωτική αξία των άλλων γνωστικών κλάδων. Ενδεικτικά, το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου και του γυμνασίου αφιερώνει στα μαθηματικά το 10% περίπου και για τα φυσικά –κυρίως με την μορφή της φυσικής ιστορίας– περί το 7% του συνολικού χρόνου. Το πρόβλημα είναι ότι αυτή η *de jure* πρόβλεψη δεν υλοποιείται πάντοτε στην πράξη. Τα φυσικά, για παράδειγμα, δεν διδάχτηκαν ουσιαστικά μέχρι το 1874 λόγω έλλειψης καθηγητών (Αντωνίου, 1987: 116, 204), ενώ οι ελλείψεις σε σχολικά εργαστήρια δεν διασφαλίζουν ασφαλώς τις καλύτερες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της πειραματικής φυσικής. Εξίσου σημαντικές, από την άποψη της σημασίας και του κύρους που αποδίδονται στα γνωστικά αυτά αντικείμενα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, είναι και δύο ακόμη διαπιστώσεις που έμμεσα μόνο σχετίζονται με αυτό. Η πρώτη αφορά την καθυστερημένη, μόλις το 1904, ίδρυση της φυσικομαθηματικής σχολής που δίνει το μέτρο της σημασίας που αποδίδει στις επιστημονικές αυτές σπουδές η ελληνική πολιτεία. Η δεύτερη αφορά την ακαδημαϊκή προέλευση όσων συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι περισσότεροι έλληνες διανοούμενοι που αρθρώνουν την εποχή αυτή λόγο για την εκπαίδευση έχουν μετεκπαιδευτεί στη Γερμανία, η οποία έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής τόπος σπουδών, κυρίως μετά την εγκατάσταση του Βαυαρού μονάρχη. Οι

νέοι αυτοί διανοούμενοι γίνονται συνεπώς εκ των πραγμάτων φορείς του Γερμανικού νεοανθρωπισμού του Humbolt, που υπογραμμίζει τη μοναδική συμβολή της κλασικής γραμματολογίας στην ανάπτυξη του ολοκληρωμένου ανθρώπου.

Από μία άλλη σκοπιά, η παιδαγωγική επιστήμη δεν έχει ακόμη χειραφετηθεί από τη φιλοσοφία και εξακολουθεί γι' αυτό να θεραπεύεται στο πλαίσιο των φιλοσοφικών σχολών. Παρεμπιπτόντως, η κατάσταση αυτή θα διατηρηθεί στην Ελλάδα μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980. Καθώς είναι αναμενόμενο το είδος των σπουδών τους κάνει τους Έλληνες παιδαγωγούς κάθε διαμετρήματος να κλίνουν προς τα γράμματα μάλλον παρά προς τις φυσικές επιστήμες· να ρέουν προς το «δέον» μάλλον παρά προς το «είναι», σε ότι αφορά τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής· να συνηγορούν ως εκ τούτου υπέρ του ανθρωπισμού των κλασικών γραμμάτων μάλλον παρά υπέρ του πραγματισμού των φυσικών επιστημών και του ωφελιμισμού της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ο θεωρητικός και πρωταρχικά κλασικιστικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης εξηγεί και νομιμοποιεί την απουσία πρακτικών και τεχνικών επαγγελματικών μαθημάτων από το σχολικό πρόγραμμα. Η εισαγωγή του εμπορικού δικαίου και της διπλογραφίας στα γυμνάσια Σύρου και Πατρών, το 1856 και 1857 αντίστοιχα, αποτελούν μια μικρής σημασίας εξαίρεση. Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται σε κατώτερες και μέσες τεχνικές σχολές, κυρίως εμπορικές, που είναι λίγες και στην πλειονότητά τους ιδιωτικές, άρα και ελάχιστα προσπελάσιμες από τον κύριο όγκο των λαϊκών στρωμάτων. Σχολιάζοντας την ουσιαστική ανυπαρξία συστήματος τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο πρώτος καθηγητής παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών σημειώνει: «Η χώρα ημών είναι γεωργική, ναυτική, εμπορική, διο και από της αρχής έπρεπε να γίνεται πρόνοια και περί παιδεύσεως αγωγής εις τοιούτον βίον δια της ιδρύσεως πρακτικών γυμνασίων και εμπορικών, ναυτικών και γεωργικών σχολών. Αλλά τοιούτον δεν εγένετο και οι Έλληνες μη υπάρχούσης άλλης παιδείας ετράπησαν παρεκκλίναντες της ορθής οδού, την εις το Πανεπιστήμιο και την υπαλληλίαν φέρουσαν γυμνασιακήν παιδευσιν, ην εθεωρήσαμεν και θεωρούμεν ως την μόνην αξίαν ελευθέρου πολίτη...» (Ισηγόνης, ό.π.: 235-6). Η πρώτη αυτή επισήμανση, δηλωτική της διάκρισης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, που θα επαναληφθεί έκτοτε πολλές φορές στο πλαίσιο μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στην Ελλάδα του 20ου αιώνα, είναι δηλωτική μιας ενδημούσας στρέβλωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που εξηγείται όμως από τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού κοινωνικο-οικονομικού συγκείμενου του 19^{ου} αιώνα.

Στη διάρκεια του η χώρα εξακολουθεί να είναι γεωργική, χωρίς εντούτοις μια αριστοκρατική τάξη γαιοκτημόνων όπως η Αγγλία. Ο βιομηχανικός τομέας είναι εξαιρετικά περιορισμένος, καθώς η χώρα δε βιώνει τη βιομηχανική επανάσταση της Ευρώπης. Ο μόνος τομέας που εμφανίζεται αναπτυγμένος –και μάλιστα δυσανάλογα με υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη (Τσουκαλάς, 1992: 432)– είναι ο τριτογενής: το κράτος έχει ανάγκη στελεχών, τα εμπορικά και ναυτιλιακά γραφεία του ελληνισμού της διασποράς έχουν ανάγκη από μορφωμένους υπαλλήλους και η κοινωνία από γιατρούς και δικηγόρους (στο ίδιο: 210). Στο σύνολό τους αυτές οι θέσεις εργασίας απαιτούν ανώτερη μόρφωση και διασφαλίζουν κοινωνική αποδοχή. Για τους αυτόχθονες έλληνες η οικονομική ευμάρεια και η πολιτική επιρροή, που εξασφαλίζει στους επαναπατριζόμενους έλληνες της διασποράς η μόρφωσή τους, αποτελούν πρότυπο προς μίμηση. Έτσι η γενική εκπαίδευση που παρέχουν τα κλασικά γυμνάσια αποκτά, πέραν της ανθρωποπλαστικής της αξίας για την οποία μιλούν οι διανοούμενοι, και εργαλειακή: γίνεται το μέσον που διασφαλίζει κοινωνική κινητικότητα και το πτυχίο γίνεται διαβατήριο εισόδου στον «καλό κόσμο», αναγνωρίσιμο από την ευάριθμη έτσι κι αλλιώς τάξη της αριστοκρατίας και των μεγαλοαστών. Αντίθετα, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση όχι μόνο δεν καλλιεργεί το νου και την ψυχή, αλλά και δε διασφαλίζει απασχόληση ούτε δημιουργεί προοπτικές κοινωνικής ανόδου.

Παρά τις σημαντικές επιμέρους διαφορές που παρατηρούνται στη σχέση γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά το 19^ο αιώνα στις χώρες που εξετάστηκαν παραπάνω, ο χαρακτήρας και η πορεία μετασχηματισμού της σχέσης αυτής φαίνεται ότι παρουσιάζουν επίσης ορισμένες ενδιαφέρουσες ομοιότητες. Η πιο προφανής είναι ο ιεραρχικός χαρακτήρας της σχέσης: η γενική εκπαίδευση συνιστά παιδεία, μόρφωση, καλλιέργεια (πνευματική και αισθητική) και αντίστοιχα *bildung*, *culture générale*, *education*. Η σημασία της υπογραμμίζεται συχνά από emphaticus επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως γνήσια, πραγματική, ανθρωπιστική. Και κατ' αντιδιαστολή η τεχνική εκπαίδευση ισοδυναμεί με επαγγελματική κατάρτιση, άσκηση, και αντίστοιχα *training*, *formation*, *ausbildung*.

Ο ιεραρχικός χαρακτήρας νομιμοποιείται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με πολλούς τρόπους. Εκφράζει κατ' αρχάς τις διαφορετικές απαιτήσεις της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στις δύο περιπτώσεις. Η κατάκτηση της θεωρητικής γνώσης, η κατανόηση των αφηρημένων εννοιών και η κριτική σκέψη αποτελούν έργο από τη

φύση του δύσκολο: απαιτεί παρατεταμένη και συστηματική πνευματική προσπάθεια με αβέβαιη συχνά ως προς το αποτέλεσμα της έκβαση, καθοδήγηση από ειδικούς που θητεύουν κατά κανόνα σε εξειδικευμένα ιδρύματα και δεν ανήκουν στο οικογενειακό περιβάλλον, διαλεκτική αλληλεπίδραση ιδεών μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Αντίθετα, στην περίπτωση της τεχνικής εκπαίδευσης η μάθηση εμφανίζεται ως υπόθεση μηχανιστική, που στηρίζεται στην παρατήρηση, την παθητική μίμηση, την επανάληψη, που διαρκεί για σύντομο συγκριτικά χρόνο και που μπορεί να ολοκληρωθεί στο πλαίσιο της ευρύτερης οικογένειας, του χώρου δουλειάς ή της τοπικής κοινωνίας.

Συνυφασμένο με τις διαφορετικές απαιτήσεις στη μαθησιακή διαδικασία είναι και το είδος της γνώσης που αποτελεί το αντικείμενο της εκπαίδευσης στις δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη η γνώση αποτελεί ένα συγκροτημένο σώμα εννοιών, αρχών και νόμων, η διαμόρφωση του οποίου ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες, υπόκειται σε διαρκείς ελέγχους που οδηγούν συχνά σε τροποποιήσεις ή σε ουσιαστικές αλλαγές και βελτιώσεις και προϋποθέτει συνέχεια και εποικοδομητική εργασία. Εκφραστής της συνέχειας, θεματοφύλακας των αρχών και τοποτηρητής των κανόνων είναι η ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα, οι άνθρωποι της διανόησης και της επιστήμης. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα η κοινότητα αυτή είναι πλήρως αναπτυγμένη και δραστήρια. Περιλαμβάνει πανεπιστημιακούς, ανεξάρτητους ερευνητές αλλά και τα μέλη των ελευθέρων επαγγελμάτων –γιατρών και νομικών κυρίως– που όλοι μαζί διαθέτουν τη θέληση και την ισχύ να προασπίσουν τον επαγγελματικό τους χώρο και να προβάλουν την αξία της γνώσης που τον διέπει. Η κοινότητα αυτή είναι άλλωστε σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη και για την παραγωγή της ιδεολογίας που στηρίζει και νομιμοποιεί την ανωτερότητα της γενικής εκπαίδευσης. Ο νεοανθρωπισμός και ο λόγος περί πνευματικής καλλιέργειας και διαμόρφωσης του ολοκληρωμένου ανθρώπου αποτελούν έκφραση αυτής ακριβώς της ιδεολογικής παραγωγής.

Αντίθετα, πολύ δύσκολα θα μπορούσε να μιλήσει κανείς στις αρχές του 19^{ου} αιώνα για συγκροτημένο σώμα τεχνικής γνώσης και για διαμορφωμένη μεθοδολογία κατάκτησης και βελτίωσής της. Η βιομηχανία βρίσκεται ακόμη στα πρώτα της βήματα, οι εργασίες σ' αυτήν είναι μηχανικές και μόνο στα παραδοσιακά εργαστήρια οι κατασκευές απαιτούν περίτεχνες κατασκευαστικές δεξιότητες. Το ιερατείο της τεχνικής γνώσης είναι από την άλλη πλευρά κατακερματισμένο σε κλειστές συντεχνίες, επιρρεπείς σε αποκλεισμούς προκειμένου να προασπιστούν τα επαγγελματικά δικαιώματα των μελών τους, χωρίς πολιτική ισχύ και πάντως χωρίς

την ικανότητα και τη διάθεση να προβάλλει το έργο του και να διευρύνει την απήχυσή του στην κοινωνία. Πολύ περισσότερο για να διατυπώσει την όποια νομιμοποιητική ιδεολογία.

Αποδέκτες της ιδεολογίας και του περιεχομένου της γενικής εκπαίδευσης είναι οι ανώτερες τάξεις: οι ευγενείς, που σταδιακά αντικαθιστούν τον πλούτο της γαιοκτημοσύνης από τα ωφελήματα των υψηλών θέσεων στον κρατικό μηχανισμό και τους κληρονομικούς τίτλους ευγένειας με πανεπιστημιακούς τίτλους και πτυχία – μια διαδικασία που είχε ξεκινήσει από τα χρόνια ήδη του ύστερου Μεσαίωνα. Είναι τα τμήματα της μεγαλοαστικής τάξης που επιδιώκουν την ενσωμάτωσή τους στην αριστοκρατία και που συμερίζονται τα όνειρα και τις επιδιώξεις της. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα, είναι και οι μεσοαστικές τάξεις που προσβλέπουν κι αυτές στην κοινωνική τους άνοδο μέσω της γενικής εκπαίδευσης. Καταναλωτής είναι ακόμη το εθνικό κράτος που αναπτύσσεται και αποζητά στελέχη με τα προσόντα που παρέχει η γενική εκπαίδευση, αλλά και η κοινωνία που επιθυμεί καλύτερες ιατρικές και νομικές υπηρεσίες, για τις οποίες επίσης προετοιμάζει η γενική εκπαίδευση. Όλοι αυτοί οι ισχυροί αποδέκτες των υπηρεσιών της ρίχνουν το βάρος τους υπέρ της γενικής εκπαίδευσης και νομιμοποιούν την πρωτοκαθεδρία της.

Αντίθετα, ο δυνάμει κύριος καταναλωτής της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η αστική τάξη, παρά τον αυξανόμενο δυναμισμό της, εμφανίζεται αμφιρέπουσα σε ό,τι αφορά την χρησιμότητά της. Αλλού, όπως στην Αγγλία οι δισταγμοί οφείλονται σε ιδεολογικούς λόγους (πολιτικές *laissez-faire*), στην εμπιστοσύνη προς τη δοκιμασμένη πρακτική της μαθητείας ή στο φόβο απώλειας της φτηνής παιδικής εργασίας (Green, 1997). Αλλού, όπως στην Γαλλία, η καθυστέρηση μπορεί να αποδοθεί στην αρχική συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (στις εκπαιδευτικές επιλογές του Ναπολέοντα) και στην αστάθεια του πολιτικού συστήματος. Αλλού, όπως στη Γερμανία, υπεύθυνη μπορεί να θεωρηθεί η καθυστερημένη δημιουργία (1871) του εθνικού κράτους, κι αλλού, όπως στην Ελλάδα, η ανυπαρξία εκβιομηχάνισης. Ανεξάρτητα από το λόγο, η «κατανάλωση» αποδεικνύεται αδύναμη στο πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα να στηρίξει ιδεολογικά και θεσμικά την τεχνική εκπαίδευση.

Μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα αυτή η γενική εικόνα απόλυτης ανισορροπίας μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης αναθεωρείται. Οι λόγοι είναι και πάλι πολλοί. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει προχωρήσει εντυπωσιακά, λόγω κυρίως της επίσης εντυπωσιακής ανάπτυξης των φυσικών επιστημών. Στην ουσία επιστήμη και

τεχνική συναντώνται στην κορυφή και διαμορφώνουν μια σχέση συμπληρωματική. Η τεχνική γνώση αποκτά συγκρότηση, στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και νόμους, διαμορφώνει τους δικούς της μηχανισμούς ελέγχου και βελτίωσης του περιεχομένου της. Η τεχνολογία τροφοδοτεί την επιστήμη με όργανα και τεχνικές που διευκολύνουν την έρευνα. Από τη σχέση αυτή προσπορίζεται κύρος· γίνεται το αντικείμενο ενός γενικευμένου θαυμασμού, μέρος του δυναμισμού που αποπνέει ο 19^{ος} αιώνας, για τον οποίο ο Davies (1997:760) θα σημειώσει: «για τον άνθρωπο του 19^{ου} αιώνα η δύναμη ήταν αντικείμενο θαυμασμού και ελπίδας»· η εκπαίδευση που τη στηρίζει αναβαθμίζεται σταδιακά σε τεχνολογική, αφού προσφέρει πλέον ένα συγκροτημένο σώμα γνώσης, την εφαρμοσμένη επιστήμη, και αφού ως εκ τούτου οι σπουδές στους νέους τομείς της τεχνικής καθίστανται εξίσου απαιτητικές με τις σπουδές στις φυσικές επιστήμες. Αποκτά σταδιακά το δικό της ιερατείο, τους μηχανικούς, τους μηχανολόγους, τους ηλεκτρολόγους, τους ναυπηγούς κτλ. και τα δικά της ιδρύματα, πολλά από τα οποία διαθέτουν επιστημονικό κύρος και συγκεντρώνουν τη δημόσια αναγνώριση για τη συμβολή τους στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης. Οι καταναλωτές της πληθύνονται και ενεργοποιούνται. Η αστική τάξη –ιδιαίτερα στον τομέα της τεχνολογικά αναβαθμισμένης βιομηχανίας και των κατασκευών– ελάχιστες επιφυλάξεις διατηρεί πλέον για τη χρησιμότητά της. Το κράτος έχει κι αυτό την ανάγκη της συνδρομής της για να κατασκευάσει τα μεγάλα έργα υποδομής.

Παράλληλα, η υποχώρηση του νεοανθρωπισμού και του κλασικισμού υπό το βάρος της κατηγορίας ότι τα γενικά σχολεία παρέχουν στην πράξη στείρα γνώση, στην ουσία γνώσεις που αφορούν κυρίως το τυπικό των κλασικών γλωσσών, διευκολύνει την ανάπτυξη νέων θεωριών –χαρακτηριστική εν προκειμένω η συμβολή του Kerschensteiner– που ανακαλύπτουν μορφωτικό περιεχόμενο στην πρακτική εργασία. Από την άλλη μεριά, η πληθωρική ανάπτυξη νέων επιστημονικών πεδίων – στον τομέα των φυσικών, κυρίως, αλλά και των κοινωνικών επιστημών– θέτει υπό αμφισβήτηση το μονοπώλιο της κλασικής γραμματολογίας στη γενική εκπαίδευση. Οδηγεί ευθέως στο καταλυτικό ερώτημα του Herbert Spencer “what knowledge is of most worth?”.

Η νέα αυτή κατάσταση πραγμάτων που διαμορφώνεται στο τέλος του 19^{ου} αιώνα οδηγεί αναπόφευκτα σε μια επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Η επαναδιαπραγμάτευση αυτή αφορά ασφαλώς μόνο την ανώτερη βαθμίδα της δεύτερης και δεν επεκτείνεται στις μηχανιστικές δεξιότητες, οι

οποίες ακόμη εξακολουθούν να είναι χρήσιμες στη βιομηχανία της μαζικής παραγωγής και οι οποίες καλλιεργούνται στις κατώτερες και μέσες τεχνικές σχολές. Παρ' όλα αυτά το νέο *modus vivendi*, στο οποίο οδηγεί η επαναδιαπραγμάτευση αυτή, έχει τη δική του αξία για την εκπαίδευση στο σύνολό της.

Το πρώτο αποτέλεσμα της επαναδιαπραγμάτευσης αποτελεί η δημιουργία ενός ανεξάρτητου συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης στο πλευρό της γενικής. Το μέγεθος, η διάρθρωση, η οργάνωση και η διοίκησή του διαφέρει από χώρα σε χώρα: είναι εκτεταμένο στη Γαλλία και τη Γερμανία, περιορισμένο στην Αγγλία (Barnett, 1986) και πρακτικά ανύπαρκτο στην Ελλάδα. Είναι συγκεντρωτικό στη Γαλλία και αποκεντρωμένο στη Γερμανία και την Αγγλία (Green, 1997). Στηρίζεται στην κρατική παρουσία στη Γαλλία και τη Γερμανία και στην ιδιωτική πρωτοβουλία / εθελοντισμό στην Αγγλία (στο ίδιο). Έχει υψηλότερο κύρος στη Γερμανία (McLean, 1995) από ότι στην Αγγλία. Παρά τις διαφορές αυτές, η θεσμοθέτηση του νέου συστήματος καθιερώνει *ipso facto* ένα μόνιμο αμφισβητία του κύρους της γενικής εκπαίδευσης και διεκδικητή μεριδίου στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού. Η γένεση του δευτερότοκου τέκνου της εκπαίδευσης θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση του συνδρόμου του Κάιν. Η καταφρόνια προς το νέο αδελφό, παρά τη δημιουργική του συμβολή στην ευημερία του συνόλου, έκφραση της υπεροψίας και της αποστροφής προς κάθε τι πρακτικά χρήσιμο μιας αποστεωμένης αριστοκρατίας, θα μετατρέψει τα δύο συστήματα εκπαίδευσης σε αδερφοφάδες.

Ο αποκλεισμός, με τη ρύθμιση αυτή, της πρακτικής γνώσης από το πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης μπορεί να διασφάλιζε την ανθρωπιστική «καθαρότητά» της. Δεν κατόρθωνε εντούτοις να αντιμετωπίσει την αμφισβήτηση που δεχόταν διαρκώς τα κλασικά γράμματα –ταυτισμένα κατά παράδοση με την ανθρωπιστική παιδεία– από τις φυσικές επιστήμες. Ακόμη και στην Αγγλία με την αδιατάρακτη προσήλωση στις παραδόσεις της κλασικής παιδείας στα σχολεία, οι φωνές που θεωρούσαν «...την αντιπάθεια προς την επιστήμη ως το μεγάλο πνευματικό σφάλμα» (Roderick & Stephens, 1978 :6) του εκπαιδευτικού συστήματος πλήθαιναν και έβρισκαν μεγαλύτερη απήχηση. Ίδια, αν και υπό διαφορετική οπτική, ήταν και η αμφισβήτηση που δεχόταν τα κλασικά γράμματα και στην ελληνική εκπαίδευση (Περσιάνης, 2002: 32). Το ρήγμα ανάμεσα στην τεχνική και τη γενική εκπαίδευση προεκτεινόταν έτσι μέσα από τις επιστήμες και στο σώμα της ίδιας της γενικής εκπαίδευσης και έμελλε να ανοίξει ένα ζήτημα που θα ταλάνιζε έκτοτε την εκπαιδευτική πολιτική. Θα δημιουργούσε το δίλημμα: ανθρωπιστικές

σπουδές, στην ουσία δηλαδή κλασικά γράμματα, ή επιστήμη, με αμυδρές ακόμη αλλά σαφείς τις ενδείξεις ότι και το γενικότερο ζήτημα του πρακτικού/ χρηστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης θα εντασσόταν σύντομα στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3. Οι εξελίξεις στον 20ό αιώνα

Το ρεύμα αμφισβήτησης θα ενισχυθεί περαιτέρω αποφασιστικά κατά τον 20ο αιώνα. Το κλίμα αμφισβήτησης είχε προετοιμάσει σε φιλοσοφικό επίπεδο ο ωφελιμισμός. Η θέση του ότι υπέρτατο κριτήριο ορθότητας κάθε επιλογής και ενέργειας σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο ήταν η επίτευξη της μέγιστης δυνατής ευτυχίας για το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων ανέτρεπε ιεραρχήσεις που θεμελιώνονταν σε κάθε λογής ηθικές αυθεντίες. Από τη μεριά του ο μοντερνισμός επαναξιολογούσε το παρελθόν και κήρυττε την πολιτιστική επανάσταση (Hobsbawm,1995). Καταλυτικός εντούτοις για την ανθρωπιστική παιδεία ήταν ο απόηχος της βάρβαρης σφαγής του Α' Παγκοσμίου πολέμου. Στα μάτια της κοινής γνώμης και πολλών στοχαστών, στη σφαγή αυτή είχαν πρωταγωνιστήσει ως ηθικοί και φυσικοί αυτουργοί οι απόφοιτοι του αγγλικού *grammar school*, του γαλλικού *lycée* και του γερμανικού *gymnasium*. Αυτοί ακριβώς που είχαν εκτεθεί στην κατά τα άλλα ανθρωπιστική επιρροή των κλασικών γραμμάτων. Και ήταν στ' αλήθεια πολύ δύσκολο να γίνουν πειστικοί οι λίγοι εκείνοι που ψέλλιζαν ότι υπεύθυνη για τη μεγάλη συμφορά ήταν η υποβάθμιση των ανθρωπιστικών σπουδών στα σχολεία. Ήταν πλέον σαφές ότι τα κλασικά γράμματα είχαν αποδειχτεί στην πράξη αδύναμα να εξανθρωπίσουν την ανθρώπινη φύση και να ελέγξουν τον πρωτογονισμό στην διεκδίκηση του συμφέροντος. Είχαν αποτύχει να εκπληρώσουν τις μεγάλες υποσχέσεις που είχαν δώσει και είχαν γι' αυτό υπονομεύσει το κύρος και την απήχυσή τους. Καθώς σημειώνει ο Davies (1997 :951-2), «η πολιτιστική ζωή της Ευρώπης επηρεάστηκε βαθιά από τις επιπτώσεις του πολέμου, που ενίσχυσαν την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών και επιτάχυναν τις υφιστάμενες φυγόκεντρες τάσεις».

Το κλίμα ανασφάλειας για το μέλλον που δημιουργεί η έκπτωση των παραδοσιακών ιδεολογιών του φιλελευθερισμού και της δημοκρατίας (στο ίδιο: 944), η αγωνία για την «παρακμή της Δύσης» (Spengler,1918), δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση νέων εκπαιδευτικών προσανατολισμών και

θεωρήσεων. Στην πιο ακραία εκδοχή τους, θέτουν την εκπαίδευση στην υπηρεσία ολοκληρωτικών καθεστώτων, που οραματίζονται μια νέα τάξη πραγμάτων σχεδιασμένη στη βάση υποτιθέμενα επιστημονικών θεωριών, στην οποία οι σκοποί που θέτει το ιδιόσυστατο ιδεολογικό μίγμα εθνικισμού και σοσιαλισμού που την διέπει αγιάζουν τα μέσα. Ακόμη όμως και στην πιο ήπια έκφρασή τους, οι θεωρήσεις αυτές αμφισβητούν την ανθρωπιστική παράδοση στην εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή ο αναγεννημένος εθνικισμός εκτιμά ότι η ενίσχυση της εθνικής κουλτούρας –το σύνολο των γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και λοιπών ιδιαιτεροτήτων που προσιδιάζουν σε ένα συγκεκριμένο έθνος κράτος– στο σχολείο και όχι του πολιτισμού –νοούμενου ως το σύνολο των αξιών και ιδεών που ο κόσμος κληρονόμησε από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα και τον χριστιανισμό (Davies, ό.π.: 821)– υπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς του. Ως εκ τούτου, τα αισθήματα που τρέφει για τα κλασικά γράμματα στην εκπαίδευση δεν είναι τα πιο θερμά. Είναι ίσως εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι από τα πρώτα μέτρα του Ναζιστικού καθεστώτος στην εκπαίδευση ήταν η ενίσχυση της γερμανικής κουλτούρας σε βάρος των κλασικών σπουδών που κυριαρχούσαν ακόμη μέχρι τότε στο γερμανικό γυμνάσιο⁵ (Hearden, 1976: 4-5).

Από μίαν άλλη πλευρά, η Οκτωβριανή επανάσταση και η επικράτηση του κομμουνισμού στη Ρωσία, που ενθουσίαζε πολλούς δυτικούς διανοητές και «έκανε της μόδας τις μαρξιστικές απόψεις» (Davies, ό.π.: 952) επανέφερε στο προσκήνιο τα αρνητικά ανακλαστικά που δημιουργούσε από το 19^ο ήδη αιώνα η σύνδεση των ανθρωπιστικών σπουδών με τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Συνδυαζόμενη μάλιστα με την αδυναμία των τάξεων αυτών να αποφύγουν την πολεμική σύρραξη και στη συνέχεια να διαχειριστούν με επιτυχία τις συνέπειές της και τη γενικότερη κρίση του καπιταλισμού (Mazower, 1998), η αντιπάθεια αυτή δημιουργούσε ένα υπόστρωμα αμφισβήτησης του ανθρωπιστικού χαρακτήρα των κλασικών γραμμάτων και της θέσης τους στο σχολικό πρόγραμμα. Από μια άποψη, η αμφισβήτηση αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί παράλληλη ή μέρος μιας γενικότερης αμφισβήτησης του κόσμου που είχε αφήσει πίσω του ο μεγάλος πόλεμος, όπως αυτή εκφράστηκε σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας: στην τέχνη με τη μορφή του ντανταϊσμού, «...σαν μια αγωνιώδης αλλά ειρωνική μηδενιστική διαμαρτυρία στον πόλεμο και την κοινωνία που τον εκκόλαψε» (Hobsbawm, 1997: 232-3)· στις κοινωνικές επιστήμες μέσα από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης·

στη λογοτεχνία στο έργο του T.S. Eliot, του Πιραντέλο και του James Joyce (Davies, ό.π.: 952-3).

Μέσα σ' αυτό το γενικό κλίμα αμφισβήτησης έβρισκαν παράλληλα τη θέση τους καινούργιες παιδαγωγικές αντιλήψεις και σχολές σκέψης, που με τη σειρά τους απονομιμοποιούσαν την κυριαρχία των κλασικών γραμμάτων στο σχολικό πρόγραμμα. Από τις πιο σημαντικές ανάμεσά τους είναι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Ντιούι που επηρέασαν όχι μόνο την Ευρωπαϊκή Δύση (πολλοί αναγνωρίζουν στο «σχολείο εργασίας Κερσενστάινερ τις επιδράσεις του μαθησιακού δόγματος του Ντιούι «learning by doing») αλλά και τη Σοβιετική Ένωση της δεκαετίας 1923-1933 (Grant, 1979). Σύμφωνα με αυτές, η εκπαίδευση πρέπει να είναι πραγματιστική, προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των αναγκών που δημιουργεί στο σημερινό νέο και αυριανό ενήλικα η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του: μια πραγματικότητα που την προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας και η διαρκής συνεπακόλουθη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Μια τέτοια θέση φέρνει στο επίκεντρο της γενικής εκπαίδευσης την επιστήμη και τις επαγγελματικές σπουδές, οι οποίες όμως δεν πρέπει να στοχεύουν στην εκμάθηση αρχών και γνώσεων που συνδέονται με την επιστήμη *per se* ή με συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων της ζωής. Μέτρο συνεπώς του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κατά την αντίληψη αυτή, δεν αποτελεί ο βαθμός έκθεσης του μαθητή στα κλασικά γράμματα, αλλά η έκταση στην οποία αυτός θα προετοιμαστεί να αντιμετωπίσει ατομικά ή συλλογικά τα εν λόγω προβλήματα (Holmes, 1965a & 1981 :142-172).

Ο αμερικανικός πραγματισμός κάνει όμως αισθητή την παρουσία του στην Ευρώπη και σε πεδία εκτός της παιδαγωγικής επιστήμης. Η τζαζ, το τσάρλεστον, τα κινούμενα σχέδια και κυρίως το Χόλυγουντ δημιουργούν νέα πρότυπα και προβάλλουν εικόνες που απομυθοποιούν αξίες και κατεστημένους τρόπους ζωής. Είναι το ξεκίνημα μιας χρόνιας εισβολής της αμερικανικής κουλτούρας στα Ευρωπαϊκά πολιτιστικά δρώμενα, η συμβολή της οποίας στην υποχώρηση των κλασικών γραμμάτων από σχολεία της Ευρώπης σπανίως αποτιμάται όσο της πρέπει.

Οι επιπτώσεις όλων αυτών των παραγόντων που προαναφέρθηκαν δε θα καταγραφούν εντούτοις πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα και δε θα εκφραστούν άμεσα στο σχολικό πρόγραμμα. Με μικρές αλλαγές, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης θα εξακολουθήσουν να διατηρούν τη διχοτομία γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, τα

κοινωνικο-εκπαιδευτικά στεγανά ανάμεσα στη στοιχειώδη και τη «δευτεροβάθμια» εκπαίδευση (με την αξιοσημείωτη εξαίρεση της Ελλάδας, στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ενιαίο, αν και η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι *de facto* περιορισμένη), το εκτεταμένο πρόγραμμα κλασικών σπουδών. Η μεγάλη οικονομική κρίση και η πολιτική αστάθεια του μεσοπολέμου δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για ριζοσπαστικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το καθοριστικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή θα πραγματοποιηθεί μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Πράγματι, στην εκπαίδευση, όπως άλλωστε και σε όλους τους άλλους τομείς της ανθρώπινης ζωής, οι αλλαγές που δρομολογούνται είναι πρωτοφανείς σε έκταση, «βαθείς όσο και αμετάστρεπτες» (Hobsbawm, 1997:24), αν και η πλήρης αποτίμησή τους θα αποτελέσει έργο του ιστορικού του 21^{ου} αιώνα. Η πιο εντυπωσιακή και από την άποψη αυτή πιο ουσιαστικής σημασίας αλλαγή στην εκπαίδευση είναι ίσως η ποσοτική της διεύρυνση: η «μαζικοποίησή» της, όρος, παρεμπιπτόντως, υπαινικτικά απαξιωτικός για το εγχείρημα. Οι λόγοι της διεύρυνσης αυτής είναι ασφαλώς πολλοί όσο και αλληλένδετοι. Σχετίζονται κατ' αρχάς με αυτό που ορισμένοι αποκάλεσαν έκρηξη των λαϊκών προσδοκιών (Holmes, 1965β). Οι λαοί που δοκιμάστηκαν σκληρά, για δεύτερη φορά μέσα σ' έναν αιώνα, από ένα καταστροφικό παγκόσμιο πόλεμο απαιτούσαν με τρόπο επιτακτικό την εκπλήρωση της υπόσχεσης των πολιτικών ηγεσιών για ένα δικαιότερο και πραγματικά δημοκρατικό κόσμο. Η εκπαίδευση –όπως και οι λοιπές κοινωνικές υπηρεσίες, όπως η υγεία και η πρόνοια– από προνόμιο των λίγων μετασχηματίζεται στη συνείδηση των πολιτών σε ατομικό δικαίωμα και σε υποχρέωση του κράτους για τη δωρεάν παροχή της. Οι πολιτικές των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών κατατείνουν στην αναγνώριση αυτής της νέας πραγματικότητας. Τα στεγανά ανάμεσα στη στοιχειώδη και τη «μέση» εκπαίδευση καταργούνται και τα δύο αυτόνομα μέχρι τότε συστήματα μετατρέπονται σε βαθμίδες ενός ενιαίου πλέον συστήματος εκπαίδευσης: η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται σταδιακά και διασφαλίζεται η δωρεάν παροχή της: οι εξεταστικοί φραγμοί στη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη περιορίζονται –και σε αρκετές περιπτώσεις τελικά καταργούνται– προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβαση όσο το δυνατόν περισσότερων νέων και η παραμονή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα για όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης –με σαφώς ποσοτικά χαρακτηριστικά– γίνεται σύνθημα και άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες. Μέχρι τη δεκαετία του 1970 ο στόχος της εννεάχρονης υποχρεωτικής

εκπαίδευσης έχει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Την ποσοτική διεύρυνση της εκπαίδευσης προωθεί και νομιμοποιεί επίσης το πρόταγμα της οικονομικής ανάπτυξης και οι ανάγκες της παραγωγής, που διέρχεται μια φάση ποιοτικού μετασχηματισμού και ποσοτικής μεγέθυνσης. Ενώ ο πρωτογενής τομέας συρρικνώνεται συνεχώς και εκσυγχρονίζεται, ο δευτερογενής επιταχύνει αρχικά το βήμα του, αλλά κυρίως αναδιαρθρώνεται σταδιακά. Τη βαριά βιομηχανία, τα χαλυβουργεία, τα ναυπηγεία, τις αυτοκινητοβιομηχανίες, τα ορυχεία κτλ., που αποτελούν την ατμομηχανή της ευρωπαϊκής οικονομικής ανασυγκρότησης κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, διαδέχονται η χημική και η ηλεκτρονική βιομηχανία. Οι παραδοσιακοί κλάδοι της Ευρωπαϊκής βιομηχανίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κλωστοϋφαντουργία, μεταναστεύουν σε χώρες του Τρίτου Κόσμου με φτηνότερο εργατικό δυναμικό. Σε κάθε περίπτωση η βιομηχανία, που έχει πλέον αποκτήσει ένα διαφορετικό πρόσωπο από εκείνο που την είχε σημαδέψει κατά τον 19^ο αιώνα, απαιτεί ένα όλο και πιο εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και μάλιστα σε ποσότητα που «παρέμεινε σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της Χρυσής Εποχής, [1945-1965], ακόμα και στις παλαιές βιομηχανικές χώρες...» (Hobsbawm, 1997: 387). Την επιτακτική ανάγκη σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό υπογραμμίζει, περισσότερο ίσως από ο,τιδήποτε άλλο, η εντυπωσιακή ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών. Οι θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι πεπεισμένοι ότι η εκπαίδευση «κάνει τη διαφορά» στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας και κατορθώνουν να πείσουν περί αυτού πολιτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. «Για τους προγραμματιστές και τις κυβερνήσεις ήταν φανερό ότι η σύγχρονη οικονομία απαιτούσε πολύ περισσότερους διοικητικούς υπαλλήλους, καθηγητές και εξειδικευμένους τεχνικούς σε σχέση με το παρελθόν» (στο ίδιο: 379).

Την ποσοτική διεύρυνση της εκπαίδευσης δικαιολογεί επίσης και ο ανταγωνισμός της Ανατολής με τη Δύση. Η κούρσα της εξερεύνησης του διαστήματος, τα πυρηνικά όπλα και οι βαλλιστικοί πύραυλοι απαιτούν ασφαλώς επιστημονικό δυναμικό υψηλής στάθμης σε μεγάλη κλίμακα. Όμως σημαντικότερος παράγοντας που ωθεί τις πολιτικές ηγεσίες των δυτικοευρωπαϊκών χωρών στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων είναι επίσης η πρόκληση που αυτές δέχονται στον κοινωνικό τομέα από την Ανατολική Ευρώπη. Τα κομμουνιστικά κόμματα των χωρών αυτών δεν παύουν να εκθειάζουν την έκταση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών στα κομμουνιστικά κράτη, ωθώντας με τον τρόπο αυτό

τις δυτικές κυβερνήσεις στην υιοθέτηση ανάλογων μέτρων εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης⁶.

Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή του καθενός από τους ανωτέρω παράγοντες στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, το αποτέλεσμα είναι η μαζικοποίησή τους, η οποία δημιουργεί μια πρωτόγνωρη κατάσταση πραγμάτων σε ό,τι αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση δεν απευθύνεται πλέον σε μια διευρυμένη έστω ελίτ, όπως κατά την προπολεμική περίοδο. Στα σχολικά θρανία βρίσκονται πλέον μαθητές από ένα ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό φάσμα, με διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης σε σχέση με τα σχολικά δρώμενα και με διαφορετική γνωστική υποδομή, κίνητρα και φιλοδοξίες. Σε ένα τέτοιο κοινό, ελάχιστη απήχηση θα μπορούσαν να έχουν τα κλασικά γράμματα, πολύ περισσότερο από τη στιγμή που η διδασκαλία τους εξακολουθεί να δίνει έμφαση στο τυπικό της γλώσσας και να ακολουθεί τις παραδοσιακές μεθόδους του παρελθόντος. Χαρακτηριστική, όσο και οικεία, είναι εν προκειμένω η διαμάχη περί της θέσης των αρχαίων ελληνικών στο πρόγραμμα του ελληνικού γυμνασίου και περί του τρόπου διδασκαλίας τους (από το πρωτότυπο ή από μετάφραση) που σημάδεψε –και εξακολουθεί να απασχολεί σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετική μορφή– για δεκαετίες την εκπαιδευτική πολιτική της μεταπολεμικής περιόδου. Χωρίς να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης πολιτικής τριβής, η υποχώρηση της απήχησης των κλασικών γραμμάτων, και μάλιστα για παρόμοιους λόγους, είναι επίσης ορατή και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στις περισσότερες περιπτώσεις η διδασκαλία τους περιορίζεται στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε κλασικά λύκεια ή αποτελεί μάθημα επιλογής.

Ο περιορισμός της απήχησης των κλασικών σπουδών δεν μπορεί ασφαλώς να αποδοθεί αποκλειστικά στη σύνθεση του διευρυμένου μαθητικού πληθυσμού. Έχει να κάνει κυρίως με την υποχώρηση της νομιμοποιητικής βάσης του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της γενικής εκπαίδευσης. Μία πρώτη και περισσότερο προφανής αιτία της υποχώρησης αυτής συνδέεται με την κυριαρχία του πραγματισμού στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιλογών του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας και του κράτους. Για τον απλό άνθρωπο που επιδιώκει πλέον να βελτιώσει τη μοίρα του – και δεν την αποδέχεται παθητικά όπως παλιά– η επαγγελματική εκπαίδευση και η πρακτικά χρήσιμη γνώση αποτελούν προϋποθέσεις *sine qua non*. Αυτό ισχύει τόσο για τον εξειδικευμένο εργάτη, όσο και για το γιατρό, το νομικό ή τον καθηγητή της κλασικής φιλολογίας. Κίνητρο για όλους αυτούς, το οποίο μάλιστα η κοινωνία

δέχεται πλέον ως απόλυτα θεμιτό και ηθικά δικαιωμένο, είναι όχι τόσο η προσφορά δημόσιας υπηρεσίας όσο ο προσπορισμός ωφελημάτων (υλικών, κοινωνικής αποδοχής, θέσεων κ.ο.κ.). Επιτυχημένος και ηθικά δικαιωμένος, στον κόσμο που σεμνύνεται για την επικράτηση της αξιοκρατίας ως του μοναδικά αποδεκτού κριτηρίου επιτυχίας, είναι όχι ο άνθρωπος με την ολοκληρωμένη προσωπικότητα και το αψεγάδιαστο ήθος, αλλά ο άνθρωπος που κατόρθωσε να ανέβει στην κοινωνική ιεραρχία και να βελτιώσει το βιοτικό του επίπεδο. Ο άνθρωπος που είναι ως εκ τούτου ικανός –και διατεθειμένος– να απολαύσει τα υλικά αγαθά που του προσφέρει αφειδώλευτα η αναπτυσσόμενη συνεχώς τεχνολογία. Μαζί με τη νεανική κουλτούρα της ποπ και του τζην, τη λατρεία των κινηματογραφικών ειδώλων και των ροκ σταρ, εισάγεται στην Ευρώπη, που αποχαιρετά την ηγεμονική της θέση στην παγκόσμια πολιτική σκηνή και κουλτούρα, και το Αμερικάνικο όνειρο (Davies, ό.π. :1077). Κατά τους ιστορικούς, οι Ευρωπαίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα εκτεταμένο αξιακό μετασχηματισμό, τον οποίο χαρακτηρίζει «η αποσύνθεση των παλαιών προτύπων ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων» και η διαμόρφωση μιας κοινωνίας «...που αποτελείται από μια κατά τα άλλα ασύνδετη συνάθροιση εγωκεντρικών ατόμων τα οποία επιδιώκουν μόνο τη δική τους ικανοποίηση (είτε αυτή αποκαλείται κέρδος, ηδονή ή αλλιώς πως)...» (Hobsbawm, ό.π.: 32). Το νέο ιδεολογικό κλίμα δεν ευνοεί προφανώς ούτε τα κλασικά γράμματα, ούτε τον παραδοσιακό ανθρωπιστικό προσανατολισμό της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος φαντάζει παράταιρος και ξεπερασμένος.

Τη θέση της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας στη γενική εκπαίδευση εξακολουθεί να υπονομεύει παράλληλα η περαιτέρω ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ο νέος κόσμος της τηλεόρασης, του τρανζίστορ, των ποικίλων οικιακών συσκευών, αλλά και των τεχνητών δορυφόρων, των πυραύλων και της ατομικής ενέργειας απαιτεί ουσιαστική επιστημονική κατάρτιση για να γίνει κατανοητός από τον άνθρωπο. Επιστημονική και τεχνολογική παιδεία απαιτεί επίσης και η παραγωγή, που εκσυγχρονίζεται συνεχώς τεχνολογικά. Στη σύνθεση του ανθρώπινου κεφαλαίου που απαιτεί η οικονομική ανάπτυξη, η επιστήμη και τεχνολογία καταλαμβάνουν την πλέον περίοπτη θέση. Ο λόγος για την ανάγκη τεχνικής κατάρτισης και για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή ακούγεται ολοένα και πιο συχνά. Το γερμανικό οικονομικό θαύμα (*Wirtschaftswunder*) και το λιγότερο γνωστό ιταλικό *miracolo*, που στηρίχθηκαν κατά μεγάλο μέρος στις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και στις συναφείς επαγγελματικές στάσεις και

νοοτροπίες, αποτελούν τους καλύτερους πρεσβευτές όσων υποστηρίζουν την ενίσχυση των φυσικών επιστημών στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου και την παράλληλη ενίσχυση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Από μίαν άλλη σκοπιά, υπονομευτικά για τη θέση της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας στο γενικό σχολείο λειτουργούν πολλές από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εποχής. Κατ' αρχάς, σε δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες, όπου μεγάλο μέρος της διανόησης –με τη συστηματική συνδρομή των κομμουνιστικών κομμάτων– αναγνωρίζει πλεονεκτήματα στο Σοβιετικό σύστημα εκπαίδευσης, η πολυτεχνική εκπαίδευση, που θεσμοθετείται στην ΕΣΣΔ το 1958, αποτελεί ενδιαφέρον πρότυπο. Στην πολυτεχνική εκπαίδευση κεντρική θέση κατέχει η γνώση της παραγωγικής διαδικασίας (όχι η εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο κλάδο παραγωγής) που αποκτάται μέσω της θεωρίας αλλά και της εργασίας· η αναγνώριση της συμβολής της παραγωγής στην οικονομική και την κοινωνική ανάπτυξη· η ανάπτυξη στάσεων συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων της παραγωγής· η καλλιέργεια σχέσεων φιλαλληλίας με μακροπρόθεσμη προοπτική, στηριγμένων στην αναγνώριση της ισότιμης συμβολής όλων στο πλαίσιο μιας αταξικής κοινωνίας (Shapovalenko, 1963· Zubou, 1975· Grant, 1979). Οι παραδοχές της πολυτεχνικής εκπαίδευσης περί των μορφωτικών δυνατοτήτων που ενυπάρχουν στην εργασία και στην παραγωγική διαδικασία –όσο στενά κι αν είναι συνυφασμένες με τη σοσιαλιστική κοινωνία– κλονίζουν εντούτοις στη σκέψη πολλών το μονοπώλιο της ανθρωποπλαστικής δύναμης που διαθέτουν τα κλασικά γράμματα και συμβάλλουν γενικότερα στην ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση στη Δύση. Οι νεομαρξιστές Bowles και Gintis (1976) –ανάλογα και ο Carnoy (1974)– θα ισχυριστούν ότι το υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης στη Δύση αναπαράγει τις υφιστάμενες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες και προετοιμάζει μια πειθήνια στις απαιτήσεις του κεφαλαίου εργατική δύναμη, αξιοποιώντας προς τούτο την νομιμοποιητική ιδεολογία της αξιοκρατίας και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Με τρόπο ανάλογο ο Katz (1968) θα αναθεωρήσει το μύθο περί του ενιαίου αμερικάνικου σχολείου, υπενθυμίζοντας τον ρόλο των κυρίαρχων ελίτ στην καθιέρωση του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, για τον οποίο έγινε λόγος προηγουμένως: «Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες προωθήθηκαν από τους κοινωνικά και πνευματικά προνομιούχους που ενδιαφέρονταν να διατηρήσουν την κοινωνική γαλήνη, τάξη και συνοχή» υποστηρίζει. Επικεντρώνοντας την κριτική τους

στη σχέση των συστημάτων εκπαίδευσης με τις ελίτ που τα δημιούργησαν και τα διατηρούν, οι νεομαρξιστές βάζουν ευθέως και κατά του αξιακού συστήματος και του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης, που θεωρούν ότι εξακολουθούν να διέπονται από έναν πολιτικά και ηθικά διάτρητο ανθρωπισμό. Από την άποψη μάλιστα αυτή, ιδιαίτερα αποκαλυπτική για τον ψευδεπίγραφο ανθρωπιστικό χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης –και τις πραγματικές προθέσεις των «ανθρωπιστικών» παρεμβάσεων των δυτικών ηγεσιών στις χώρες του Τρίτου Κόσμου– είναι η «ανάλυση παγκόσμιων συστημάτων» (world system analysis).

Υπονομευτική για τη θέση των κλασικών γραμμάτων στη γενική εκπαίδευση –αν και όχι αναγκαστικά για τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα– υπήρξε και η ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών. Η εντυπωσιακή πρόοδος που γνώρισαν, ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η κοινωνιολογία, η πολιτική και η οικονομική επιστήμη, ενίσχυσε την αισιοδοξία των θετικιστών απογόνων του Comte ότι υπάρχουν κοινωνικοί νόμοι, τους οποίους ο άνθρωπος είναι σε θέση να αποκαλύψει και να αξιοποιήσει. Σε μία εποχή μάλιστα που οι φυσικές επιστήμες άλλαζαν τον κόσμο, οι κοινωνικές επιστήμες θα μπορούσαν κι αυτές από τη μεριά τους, με τρόπο ανάλογο, να συμβάλουν στη μεταμόρφωση του ανθρώπου και στην πρόοδο της ανθρώπινης κοινωνίας. Από τη φύση τους συνεπώς ανθρωπιστικές και με ενισχυμένο το επιστημονικό κύρος τους, οι κοινωνικές επιστήμες διεκδικούσαν τη θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα και μάλιστα σε ρόλο που κατά παράδοση αποτελούσε το μονοπώλιο των κλασικών γραμμάτων και του ευρύτερου τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών. Στις ΗΠΑ άλλωστε, οι κοινωνικές επιστήμες διαδραμάτιζαν ήδη από μακρού πρωταγωνιστικό ρόλο με καταγεγραμμένη επιτυχία.

Είναι φανερό ότι σε ολόκληρη τη μεταπολεμική περίοδο και ιδιαίτερα μέχρι το 1980 η κλασική ανθρωπιστική εκπαίδευση διεξήγαγε μάχη οπισθοφυλακών. Στο εσωτερικό του γενικού σχολείου είχε να αντιπαλέψει με τις διαρκώς εντεινόμενες διεκδικήσεις των φυσικών επιστημών σ' ένα μέτωπο που είχε ανοίξει ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στο οποίο προστέθηκε αργότερα το μέτωπο με τις κοινωνικές επιστήμες. Στο εξωτερικό είχε να αντιπαλέψει με την τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση, την οποία η εντυπωσιακή ανάπτυξη της τεχνολογίας είχε αναβαθμίσει σε σημείο που τα εννοιολογικά όρια κατάρτισης, εκπαίδευσης και ίσως παιδείας να γίνονται όλο και περισσότερο δυσδιάκριτα.

Στα εσωτερικά μέτωπα, η στρατηγική υποχώρηση από τη θέση που ταυτοποιούσε την ανθρωπιστική παιδεία με τα κλασικά γράμματα και η αναδίπλωσή

της σε νέα, που την οριοθετούσαν οι συλλογικά αποκαλούμενες ανθρωπιστικές σπουδές, της επέτρεψε να αμυνθεί αποτελεσματικότερα. Αιτιολογώντας την παιδευτική ανωτερότητα των ανθρωπιστικών σπουδών έναντι τόσο των φυσικών όσο και των κοινωνικών επιστημών, ο White (1973) θα υποστηρίξει ότι μόνο τα ανθρωπιστικά μαθήματα διαθέτουν την εγγενή ικανότητα να μετασχηματίζουν στο μυαλό του νέου τις επιμέρους, κατά τομείς, γνώσεις σε γνώση ολοκληρωμένη και σφαιρική (υπό την έννοια ότι αυτή δεν ενσωματώνει οργανικά σε ένα αδιάσπαστο σύνολο μόνο έννοιες, αρχές και νόμους από τις επιμέρους επιστήμες, αλλά και την αισθητική απόλαυση, τη συναισθηματική ισορροπία και την ηθική ευθύνη που συνδέεται με όλα αυτά). Ο άνθρωπος που θα έχει μονομερώς εκτεθεί στην επιστημονική γνώση, σημειώνει, «θα είναι ένας άνθρωπος χωρίς προσανατολισμό στη ζωή του,... στην καλύτερη περίπτωση ένας ευφυής ειδικός, παγιδευμένος όμως στην επιστήμη του· στη χειρότερη ένας σοφιστικέ υποτελής δουλοπάροικος» (White, 1973: 63). Όσο κι αν παρόμοια επιχειρήματα ηχούν αφοριστικά, προβάλλοντας με τρόπο αξιωματικό την εγγενή όσο και μοναδική ικανότητα των ανθρωπιστικών μαθημάτων να μορφώνουν ανθρώπους –άποψη που παραπέμπει σε ανάλογες παραδοχές του 19^{ου} αιώνα για τα κλασικά γράμματα– βρίσκουν εντούτοις απήχηση και στήριξη σε ένα ευρύ κοινό, το οποίο έχει γαλουχηθεί με τα νάματα της ιδεαλιστικής φιλοσοφίας και σε ένα σώμα ανθρώπων της εκπαίδευσης, στο οποίο πλειοψηφούν οι φιλόλογοι, οι γλωσσολόγοι, οι ιστορικοί και οι παιδαγωγοί.

Από μια άλλη γραμμή άμυνας, ο εκπαιδευτικός πραγματισμός που κηρύσσει την προσαρμογή στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής βάλλεται για τον συντηρητισμό και την παθητικότητά του. «Η αποστολή μας στη γη είναι να αλλάξουμε το περιβάλλον μας και όχι να προσαρμοστούμε σ' αυτό» διακηρύσσει ο Hutchins (1953: 16). Άλλωστε, μια τέτοια προσαρμογή θα ήταν, υποστηρίζεται, άχρηστη και αδιέξοδη, αφού η εκπαίδευση αδυνατεί εκ των πραγμάτων να παρακολουθήσει τις ταχύτατες αλλαγές στο περιβάλλον της. Αυτό που απομένει συνεπώς για την εκπαίδευση να προσφέρει, αυτό που έχει πραγματική αξία, είναι το διαχρονικό, το πανανθρώπινο, το ανθρωποπλαστικό.

Ανάλογη επιχειρηματολογία χρησιμοποιείται και στο εξωτερικό μέτωπο· στο πεδίο που αντιπαρατίθεται η γενική με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Επί της αρχής, οι θιασώτες της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν καμιά αντίρρηση ως προς τη χρησιμότητα, άρα και τη σημασία της τεχνικής εκπαίδευσης για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου και την πρόοδο της οικονομίας. Της

αναγνωρίζουν μάλιστα τη μεγάλη συμβολή στο γερμανικό θαύμα και στην οικονομική ευημερία των ατόμων που επέλεξαν το δρόμο της τεχνολογικής εξειδίκευσης. Γι' αυτό και δεν προβάλλουν καμιά αντίρρηση στη λειτουργία ενός παράλληλου, αλλά ανεξάρτητου από τη γενική, συστήματος τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης· το αντίθετο μάλιστα. Υπενθυμίζουν εντούτοις το μονόπλευρο και ελλειπτικό χαρακτήρα της. Επιφυλάσσουν παράλληλα για τη γενική εκπαίδευση την αφρόκρεμα του μαθητικού πληθυσμού, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό το κενό γράμμα των διακηρύξεών τους περί ισοτιμίας των δύο «αδελφών» εκπαιδευτικών συστημάτων και επιβεβαιώνοντας την εμμονή τους στις ελιτίστικες παραδόσεις του γενικού σχολείου. Η γενική εκπαίδευση υπό το νέο της πρόσωπο μπορεί έτσι να εξακολουθήσει να προσφέρεται επιλεκτικά –με αξιοκρατικά κριτήρια– σε ένα υποσύνολο, όσων ο εκδημοκρατισμός έφερε στις πύλες του σχολείου.

Η ιστορία της θεσμικής μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δυτικο-ευρωπαϊκές χώρες του μεταπολέμου είναι αποκαλυπτική όλων αυτών των ιδεολογικών διεργασιών και αντιπαραθέσεων και τελικά των ιδιαίτερων σε κάθε χώρα συμβιβασμών που συνόδεψαν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.1 Η περίπτωση της Αγγλίας

Στην Αγγλία ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944 ενοποίησε τα δύο παράλληλα και ανεξάρτητα μέχρι τότε συστήματα εκπαίδευσης –της στοιχειώδους και της «μέσης»– καθιστώντας τα επάλληλες βαθμίδες του νέου εκπαιδευτικού συστήματος. Διατήρησε εντούτοις στην ουσία τους αναλλοίωτες τις δύο παραδόσεις (Lawton, 1973) με τη μορφή του *grammar school* και του *Secondary Modern School* αντίστοιχα. Το πρώτο αποτελούσε το γνήσια ανθρωπιστικό σχολείο, που απευθύνονταν και στρατολογούσε το 20% περίπου του μαθητικού πληθυσμού με τις υψηλότερες επιδόσεις στις εξετάσεις επιλογής στην ηλικία των έντεκα (*eleven plus examinations*). Το δεύτερο –οργανωμένο, υποτίθεται, στη βάση νεωτερικών παιδαγωγικών θεωριών και προσεγγίσεων– είχε σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων του υπολοίπου 80%. Το *grammar school* είχε κατορθώσει με τη ρύθμιση αυτή να διαφυλάξει την «ανθρωπιστική» του καθαρότητα και το υψηλό κύρος που παραδοσιακά απολάμβανε στην αγγλική κοινωνία. Ακόμη κι όταν το *Secondary Modern School* άρχισε σταδιακά να μεταλλάσσεται στην πράξη και υπό

την πίεση της ζήτησης υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε *grammar*, ακόμη κι όταν η ευρύτερη ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα ανέδειξε τον ταξικό χαρακτήρα του διμερούς συστήματος, η κυβέρνηση και οι εκπαιδευτικές αρχές δυσκολεύτηκαν να υιοθετήσουν τον ενιαίο τύπο σχολείου (*comprehensive school*), που στην πραγματικότητα βρισκόταν στην ατζέντα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τη δεκαετία του 1920 (Tawney, 1922). Θα χρειαζόταν μια ασυνήθιστη, για τα αγγλικά δεδομένα της παραδοσιακής πολιτικής *laissez-faire* στην εκπαίδευση, κυβερνητική παρέμβαση το 1964 και μια ολόκληρη δεκαετία για να καθιερωθεί στις διάφορες παραλλαγές του το ενιαίο σχολείο. Αν και σ' αυτό διατηρήθηκαν ισχυρά πολλά στοιχεία της παράδοσης του *grammar school* –τουλάχιστον στα πιο φημισμένα σχολεία– η διαφαινόμενη νόθευση της καθαρότητας της γενικής εκπαίδευσης συγκέντρωσε από την αρχή την έντονη κριτική των συντηρητικών κύκλων (Cox & Dyson, 1969 & 1970). Την ίδια περίοδο τους θεωρητικούς των αναλυτικών προγραμμάτων απασχολούσε το γνωστικό περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις λίστες του Hirst (1970), του Phoenix (1964) αλλά και του Lawton (1973) απουσίαζαν, κατά περίεργο τρόπο, η τεχνολογία, η πρακτική γνώση, ενώ ήταν παρούσα η επιστήμη και τα μαθηματικά –σε έκταση πάντως μάλλον αδιευκρίνιστη.

Σε ό,τι αφορά την τεχνική εκπαίδευση, αυτή παρέμενε, πιστή στην παράδοση που την ήθελε ατροφική, χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη, παρότι ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944 ήθελε το τεχνικό σχολείο να αποτελεί το ένα από τα τρία σκέλη του τριμερούς εκπαιδευτικού συστήματος που καθιέρωνε. Χωρίς κύρος και αποδοχή από την κοινωνία και την αγορά εργασίας, το τεχνικό σχολείο δεν κατόρθωσε να απειλήσει ποτέ το γενικό (McCulloch, 1989). Η κατάσταση δεν άλλαξε (Sheldrake & Vickerstaff, 1987) ουσιαστικά, ούτε με το νόμο του 1964 που καθιέρωσε τα Συμβούλια Βιομηχανικής Κατάρτισης (*Industrial Training Boards- ITB*), ούτε με το νόμο για την Απασχόληση και την Κατάρτιση του 1973, που καθιέρωνε την τριμερή (κράτος, εργοδότες, συνδικάτα) Επιτροπή Υπηρεσιών Ανθρώπινου Δυναμικού (*Manpower Services Commission- MSC*) για να συντονίζει και να κατευθύνει την τεχνική εκπαίδευση (Ainley & Corney, 1990). Από την άποψη συνεπώς της αντιπαράθεσής της με την τεχνική, η γενική εκπαίδευση στην Αγγλία ούτε και κατά την μεταπολεμική περίοδο απειλήθηκε στην πραγματικότητα από αυτήν.

3.2 Η περίπτωση της Γαλλίας

Περισσότερο ταραχώδης –κατά τα ειωθότα– και περίπλοκη, λόγω των απαιτηθέντων συμβιβασμών μεταξύ δισταμένων απόψεων, ήταν η μεταρρύθμιση του προπολεμικού συστήματος εκπαίδευσης στη Γαλλία. Χρειάστηκαν είκοσι περίπου χρόνια προσπαθειών μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου για να βρουν τελικά τη θεσμική τους έκφραση οι διακηρυγμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι του εκδημοκρατισμού και της ανάπτυξης (Σχέδιο Langevin-Wallon). Όπως και στην Αγγλία, τα δύο παράλληλα συστήματα εκπαίδευσης καταργήθηκαν. Η στοιχειώδης εκπαίδευση αποτέλεσε την πρώτη βαθμίδα της παραταθείσας σε εννέα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τη δεύτερη συγκροτούσε το *College d'Enseignement Secondaire* (CES), που αποσπάστηκε από τον κορμό του *lycée* για να αποτελέσει το σχολείο που θα διασφάλιζε σε όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις, ισότητα ευκαιριών και ποιοτική εκπαίδευση (Halls, 1976). Στην πραγματικότητα εντούτοις το CES ενσωμάτωνε τις δύο διαφορετικές παραδόσεις χωρίς να τις συνθέτει. Στο όνομα της παρακολούθησης (*observation*) και του προσανατολισμού τους (*orientation*) κατά τη διάρκεια της φοιτησής τους, οι μαθητές χωρίζονταν σε τρεις διαφορετικές ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις τους στο δημοτικό σχολείο: στην πρώτη ομάδα κατατάσσονταν οι ικανότεροι, αυτοί που στο καταργηθέν σύστημα θα ακολουθούσαν το *lycée*, στη δεύτερη όσοι διέθεταν εξελίξιμες ακαδημαϊκές ικανότητες και στην τρίτη οι λιγότερο ικανοί. Αν και μετά τα πρώτα δύο χρόνια προβλεπόταν η οριζόντια μετακίνηση μαθητών από ομάδα σε ομάδα, ανάλογα με την πρόοδό τους, οι περισσότεροι της τρίτης ομάδας δεν κατόρθωναν στην πράξη να ανταποκριθούν και εντάσσονταν στον κύκλο «καταληκτικών σπουδών» (*classes de fin d'études*). Οι απόφοιτοι του CES είχαν να επιλέξουν ανάμεσα στο *lycée*, το παραδοσιακά ακαδημαϊκού χαρακτήρα δευτεροβάθμιο σχολείο και το κολλέγιο τεχνικής εκπαίδευσης (*collège d'enseignement technique-CET*) που παρείχε για ένα, δύο ή τρία χρόνια κατάρτιση στους τομείς του εμπορίου ή της βιομηχανίας ή των υπηρεσιών.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη διάρθρωση του νέου εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επιβεβαίωση του υφιστάμενου διαχωρισμού της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση και η ιεραρχική πρωτοκαθεδρία της πρώτης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 η τεχνική εκπαίδευση εξακολουθούσε να δέχεται τους αποτυχημένους μαθητές της γενικής. Τη στιγμή που η Γαλλία διεκδικούσε μια θέση στην πρωτοπορία της παγκόσμιας τεχνολογίας και ετοιμαζόταν να εφαρμόσει το 6^ο

Σχέδιο Εκβιομηχάνισης, έβλεπε την κοινωνία της να μένει σταθερά προσηλωμένη στην ιδέα της ανωτερότητας της γενικής εκπαίδευσης και της υψηλής κουλτούρας που αυτή προσφέρει και να αποστρέφεται την τεχνική, την οποία εξακολουθούσε να ταυτίζει με χαμηλού πνευματικού επιπέδου ενασχόληση. «Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία», σημειώνει ο Halls (1976: 100), «ότι οι γονείς της αστικής τάξης και οι μαθητές διατηρούσαν και εξακολουθούν ίσως να διατηρούν, μια προκατάληψη σε βάρος της τεχνικής εκπαίδευσης... Ακόμη και ο όρος «τεχνική» έχει αποκτήσει νοηματικές αποχρώσεις που τον ταυτίζουν με την κατωτερότητα». Για να αντιμετωπίσει την προκατάληψη αυτή η κυβέρνηση προχώρησε κατ' αρχάς σε μια συμβολική κίνηση: με νόμο αναβάθμισε λεκτικά την τεχνική σε τεχνολογική εκπαίδευση. Εισήγαγε παράλληλα την τεχνολογία στις δύο ανώτερες τάξεις του CES και καθιέρωσε την ισοτιμία του *baccalaureate* με το *technician baccalaureate*.

Η μελέτη του προγράμματος σπουδών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίνει μια πληρέστερη εικόνα της κατάστασης που επικρατούσε τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό μέτωπο της γενικής εκπαίδευσης. Μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1959 οι ανθρωπιστικές σπουδές, με προεξάρχουσες τη γαλλική γλώσσα και την κλασική γραμματολογία, εξακολουθούσαν να κατέχουν κεντρική θέση στο σχολικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Αποτελούσε πεποίθηση για πολλούς, ανάμεσά τους και για τον πρωθυπουργό Πομπιντού, πρώην δάσκαλο, ότι οι κλασικές σπουδές αποτελούσαν το αποτελεσματικότερο μέσο πνευματικής καλλιέργειας: «Η μετάφραση από τα λατινικά», υποστήριζε, «αποτελεί ανυπέρβλητη άσκηση της ικανότητας διαλογισμού» (Halls, ό.π.: 114). Τα μαθηματικά και ψήγματα των φυσικών επιστημών αποτελούσαν απλώς το συμπλήρωμα της πνευματικής καλλιέργειας, ενώ η τεχνολογία απουσίαζε εντελώς από το πρόγραμμα.

Μετά το 1959 η κατάσταση δεν άλλαξε δραματικά. Τα αρχαία ελληνικά περιορίστηκαν βέβαια στο *lycée* ως μάθημα επιλογής, η διδασκαλία των λατινικών περιορίστηκε στην τρίτη τάξη του CES, αν και η έμφαση στη μελέτη του Ρωμαϊκού πολιτισμού διατηρήθηκε. Όμως ούτε η θέση των φυσικών επιστημών βελτιώθηκε σημαντικά⁷ ούτε το νέο μάθημα της τεχνολογίας απέφυγε τον εγκλωβισμό του στη λογική της πνευματικής άσκησης. Η γενική εκπαίδευση είχε κατορθώσει να περιορίσει τις επεκτατικές διαθέσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, θυσιάζοντας κατά κύριο λόγο τα αρχαία ελληνικά.

Ούτε στο επίπεδο της τεχνικής εκπαίδευσης η κατάσταση άλλαξε ουσιαστικά. Ο τομέας διευρύνθηκε ασφαλώς, το ίδιο και η απήχυσή του στα ευρύτερα λαϊκά

στρώματα, ως αποτέλεσμα και των σχετικών προσπαθειών της κυβέρνησης. Όμως εξακολουθούσε να αποτελεί την αναγκαστική επιλογή των αδύνατων μαθητών και να απολαμβάνει συγκριτικά χαμηλότερο κύρος. Είναι επιπλέον χαρακτηριστικό της ιεραρχικής διάταξης τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης και της βαθιάς πίστης των Γάλλων στη μορφωτική αξία των ανθρωπιστικών γραμμάτων, ότι στο πρόγραμμα του κολεγίου τεχνικής εκπαίδευσης τα σχετικά μαθήματα καταλάμβαναν σχεδόν το 50% του χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Και στο μέτωπο συνεπώς αυτό η γενική εκπαίδευση είχε αντιμετωπίσει με επιτυχία και χωρίς σημαντικές απώλειες την πρόκληση της τεχνικής, παρ' ότι την τελευταία ευνοούσε η πολιτική προτεραιότητα της τεχνολογικής ανάπτυξης της χώρας.

3.3 Η περίπτωση της Γερμανίας

Διαφορετική εμφανίζεται η κατάσταση στη Γερμανία. Η ιδιαιτερότητα των μεταπολεμικών πολιτικών συνθηκών, ο ομοσπονδιακός χαρακτήρας της χώρας και η επιτακτική προτεραιότητα της εθνικής ανασυγκρότησης οδηγούν στην αξιοποίηση του υφιστάμενου συστήματος εκπαίδευσης, χωρίς μείζονος σημασίας αναδιαρθρώσεις. Κατά ένα μεγάλο μέρος άλλωστε το οικονομικό θαύμα της Γερμανίας αποδίδεται στη λειτουργικότητα του υφισταμένου διμερούς συστήματος γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Αποδίδεται κυρίως στην ικανότητα της τεχνικής εκπαίδευσης να παράγει, στηριζόμενη σε ένα συνδυασμό θεωρητικής κατάρτισης και μαθητείας υπό την εποπτεία των παραγωγικών τάξεων, το απαραίτητο ειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Για το λόγο αυτό, ο ιεραρχικός χαρακτήρας του συστήματος δε φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την γερμανική κοινωνία, όπως φαίνεται και από την αδυναμία του ενιαίου σχολείου (*Gesamtschule*) να ξεπεράσει το πειραματικό στάδιο. Το γυμνάσιο εξακολουθεί να μένει πιστό στις Χουμπολντιανές παραδόσεις, να παρέχει ανθρωπιστική παιδεία με έντονα φιλολογικές αποχρώσεις, να περιέχει στο πρόγραμμά του ένα ευρύ κύκλο μαθημάτων, με εμφανή την ισχυρή παρουσία των γλωσσών –ανάμεσα τους και των κλασικών γλωσσών, των λατινικών και των αρχαίων ελληνικών– να αγκαλιάζει τις φυσικές επιστήμες στον ειδικό τύπο γυμνασίου (*mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium*), να λειτουργεί ως ο προθάλαμος των πανεπιστημίων και να απολαμβάνει το υψηλό κοινωνικό κύρος που ανέκαθεν απολάμβανε. Ο ταξικός και αυστηρά ακαδημαϊκός χαρακτήρας αποτελούν ασφαλώς αντικείμενο έντονης κριτικής, όμως ο μεταρρυθμιστικός λόγος εκτονώνεται

σε ατέρμονες παιδαγωγικές συζητήσεις για την καταλληλότητα των εναλλακτικών λύσεων, ενώ οι φιλοδοξίες των γονέων για καλύτερη μόρφωση των παιδιών τους βρίσκουν διέξοδο στο ομόλογό του *Realschule* και στην αύξηση του αριθμού των γυμνασίων.

Κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες συνεπώς, η ισορροπία τόσο ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση, όσο και ανάμεσα στον ανθρωπιστικό και επιστημονικό προσανατολισμό της γενικής φαίνεται να έχει αποκατασταθεί. Οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί φαίνεται να εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε οργανωτικά, λειτουργικά και παιδαγωγικά ζητήματα στους δύο κλάδους της εκπαίδευσης.

3.4 Η περίπτωση της Ελλάδας

Την ελληνική εκπαίδευση της μεταπολεμικής και μετεμφυλιακής περιόδου χαρακτηρίζουν η μονομέρεια του προσανατολισμού (Ματθαίου, 1997α) και η θεσμική ακαμψία. Ο ανθρωπισμός στην πιο αυθεντική του έκφραση, ταυτισμένος με την αρχαία κλασική γραμματολογία, αποτελεί την αδιαπραγμάτευτη ιδεολογία της. Τα αρχαία ελληνικά φυσικά κυριαρχούν στο σχολικό πρόγραμμα του εξαετούς γυμνασίου και όχι μόνο για την απaráμιλλη μορφωτική τους αξία, αλλά και γιατί αποτελούν την κιβωτό της πλούσιας όσο και λαμπρής πατρογονικής κληρονομιάς. Μαζί με τα λατινικά, τα νέα ελληνικά, την ιστορία και τα λοιπά φιλολογικά μαθήματα καταλαμβάνουν τη μερίδα του λέοντος στο σχολικό πρόγραμμα και αποτελούν τα κατεξοχήν πρωτεύοντα μαθήματα (Νούτσος, 1979). Οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά αποτελούν ασφαλώς αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού προγράμματος. Η αποδοχή τους όμως και το κύρος τους εδράζεται μάλλον στον πνευματικό χαρακτήρα και τη θεωρητική συγκρότησή τους, που καλλιεργούν το νου και συμβάλλουν στη συστηματική ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και δευτερευόντως μόνο εκφράζει την αναγνώριση της σημασίας τους στον αναδυόμενο κόσμο της επιστήμης και τεχνολογίας. Γι' αυτό άλλωστε, ούτε στην «πρακτική κατεύθυνση» της γυμνασιακής εκπαίδευσης τους αναγνωρίζεται ο αναμενόμενος πρωταγωνιστικός ρόλος.

Η τεχνική εκπαίδευση, από την άλλη πλευρά, αποτελεί το αποπαίδι του συστήματος. Με άναρχη διάρθρωση, αφημένη στην εποπτεία ποικίλων υπουργείων και οργανισμών και στα χέρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, απαξιωμένη στη

συνείδηση των γονέων, που ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους τάξης φιλοδοξούν να δούνε τα παιδιά τους στο γυμνάσιο και από εκεί στο πανεπιστήμιο, η τεχνική εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταγωνιστεί τη γενική.

Η μονομέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος συγκεντρώνει βέβαια έντονη την κριτική από πολλές πλευρές. Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι μιλούν για ένα παρεξηγημένο ουμανισμό, που παραγνωρίζει ότι «το γνήσιο πνεύμα του ελληνικού ανθρωπισμού είναι ζωή, ουσία, παλμός δημιουργικός» και που ενστερνίζεται έναν «μουσειακό αλεξανδρινισμό», ο οποίος είναι «τύπος, μίμηση, νέκρα»· που παραβλέπει ότι «το προβάδισμα σε όλους τους τομείς και της οικονομικής και της πνευματικής ζωής έχουν οι φυσικές επιστήμες» (Παπανούτσος, 1965: :24-25)· που αποσιωπά ότι «μέσα στην πράξη της ζωής, στον αγώνα και το μόχθο της δοκιμάζεται, αποκαλύπτεται και καταξιώνεται ο άνθρωπος, το πνεύμα και η αρετή του.» (στο ίδιο: 28).

Από την πλευρά τους, οι παράγοντες της οικονομίας (Ζολώτας, 1959 και 1961) πιέζουν και αυτοί για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης, την οποία θεωρούν προϋπόθεση εκσυγχρονισμού και εκβιομηχάνισης της χώρας, και για τη στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος από τον κλασικισμό και τη θεωρητικολογία στην επιστήμη και την πράξη. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βρίσκει την πολιτική της έκφραση στο λόγο που θέλει την εκπαίδευση να αποτελεί επένδυση για την οικονομία. Όμως η ισχύς των συντηρητικών κύκλων –ακαδημαϊκών και πολιτικών– και η αρνητική στάση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στη δουλειά του «μουντζούρη», όπως υποτιμητικά αποκαλείται η τεχνική εργασία, θα υπονομεύσουν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Οι νόμοι του 1959 θα περιοριστούν στη διοικητική αναδιοργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης, ενώ η ουσιαστικότερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1965 δε θα προλάβει να ολοκληρωθεί, λόγω της ανατροπής της κυβέρνησης και της δικτατορίας που ακολούθησε. Η γενική εκπαίδευση θα κατισχύσει ιδεολογικά και θεσμικά, ενισχύοντας παράλληλα το αίσθημα του ασύμβατου μεταξύ ανθρωπισμού και τεχνολογίας.

Η μελέτη της εξέλιξης των σχέσεων γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες κατά τους τελευταίους δύο περίπου αιώνες αποκαλύπτει τις ιδιαιτερότητες της κάθε μίας, ιδιαιτερότητες που αποτυπώθηκαν στις διαφορετικές θεσμικές ρυθμίσεις. Αποκαλύπτει εντούτοις και εντυπωσιακές ομοιότητες σε καθοριστικής σημασίας επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές. Στον ευρωπαϊκό

τρόπο σκέψης, η διχοτομία ανάμεσα στην πνευματική και την πρακτική γνώση είναι βαθιά και ουσιαστική. Η πρώτη αναφέρεται στο στοχασμό, τις ιδέες, τις αξιολογικές κρίσεις, σε ό,τι απελευθερώνει τον άνθρωπο από τα δεσμά της υλικής του υπόστασης και του ανοίγει προοπτικές προόδου και ανάτασης, τον προετοιμάζει για μια ζωή γεμάτη ευθύνη και διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Η δεύτερη καλύπτει τις υλικές του ανάγκες, είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και προκλήσεων της καθημερινότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Και όπως το πνεύμα υπερτερεί της ύλης, έτσι και η πνευματική γνώση είναι ανώτερη της πρακτικής. Από την άλλη πλευρά, η κατάκτηση της πνευματικής γνώσης αποτελεί εγχείρημα ιδιαίτερα απαιτητικό και γι' αυτό υπόθεση επίλεκτων μόνο ομάδων της κοινωνίας. Αντίθετα, η πρόσβαση στην πρακτική, την τεχνική γνώση είναι ευχερέστερη, εγχείρημα για το οποίο αρκεί κατά κανόνα η συστηματική και φιλόπονη μαθητεία.

Η διχοτομία αυτή ανάμεσα στην πνευματική και την πρακτική γνώση βρίσκεται τη λογική έκφρασή της στη θεσμική διάκριση της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση. Στις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα η διάκριση αυτή είναι απόλυτη: οι δύο μορφές εκπαίδευσης παρέχονται από διαφορετικά ιδρύματα, αφορούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, υπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, ώστε να μην τίθεται καν ζήτημα σχέσεων και πολύ περισσότερο αντιπαλότητας μεταξύ τους. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, όπως στην Αγγλία και την Ελλάδα, η ανάπτυξη δημόσιου συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σχεδόν περιττή.

Θα χρειαστεί να φτάσουμε στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα για να εμφανιστεί ως δίλημμα της εκπαιδευτικής πολιτικής το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στη γενική και τεχνική εκπαίδευση, όσο και εκείνο ανάμεσα στα κλασικά γράμματα και την επιστήμη, η σημασία και ο πνευματικός χαρακτήρας της οποίας δεν μπορούσαν να αγνοηθούν πλέον από την εκπαίδευση. Για λόγους που εξηγήθηκαν ήδη αναλυτικά, η τεχνική εκπαίδευση κέρδισε σταδιακά έδαφος, αν και παρέμεινε θεσμικά διαφοροποιημένη από τη γενική και αξιολογικά υποδεέστερη στη συνείδηση της κοινωνίας και στους σχεδιασμούς των πολιτικών. Έδαφος κέρδισε και η επιστήμη απέναντι στην κλασική γραμματολογία, ο ανθρωπιστικός ρόλος της οποίας ανατέθηκε κατά κύριο λόγο σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, αν και εδώ το ζήτημα της αποτίμησης της συμβολής των δύο αυτών γνωστικών πεδίων στην ολοκληρωμένη

ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία παρέμεινε ανοιχτό.

4. Γενική και τεχνική εκπαίδευση στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συναίρεση;

Καθώς διανύουμε ήδη την περίοδο της ύστερης νεωτερικότητας, το δίλημμα ανάμεσα στην ανθρωπιστική και την τεχνολογική εκπαίδευση εμφανίζεται υπό νέους όρους. Τους νέους όρους διαμορφώνει κατ' αρχάς η έκρηξη και κυρίως η υφή της νέας επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας. Στη βιολογία, την ιατρική, την πληροφορική, τις τηλεπικοινωνίες, τη ρομποτική κ.ο.κ. επιστήμη και τεχνολογία συνυφαίνονται σε ένα αδιάσπαστο σύνολο: η διαχείριση του μακρόκοσμου –του παραδοσιακού πεδίου δράσης της τεχνολογίας– προϋποθέτει πλέον όλο και περισσότερο τη διείσδυση στα άδυτα του μικρόκοσμου, όπου κρύβεται η αλήθεια για τα πράγματα, την οποία αναζητά η επιστήμη. Η συναίρεση αυτή επιστήμης και τεχνολογίας αναβαθμίζει περαιτέρω την τεχνολογική γνώση σε τεχνο-επιστήμη, σε αναβαθμισμένη πνευματικά δηλαδή μορφή γνώσης, και συνεπώς νομιμοποιεί και ισχυροποιεί τη διεκδίκηση της αυτόνομης παρουσίας της στο σχολικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστική η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολικό πρόγραμμα χωρών με αυξημένες αντιστάσεις απέναντι στη μη ανθρωπιστική γνώση, όπως για παράδειγμα η Αγγλία και η Ελλάδα.

Από την άλλη πλευρά, η κυριαρχία της τεχνολογίας στο σύγχρονο κόσμο και κυρίως οι δυνατότητες που αυτή παρέχει για παρέμβαση τόσο στον πυρήνα της βιολογικής μας υπόστασης (κλωνοποίηση, γενετική τεχνολογία κτλ) όσο και στο άβατο των πολύτιμων πολιτικών κατακτήσεων της συλλογικής μας ζωής (π.χ. απαράβιαστο της ιδιωτικής ζωής) εγείρουν νέα πρωτόγνωρα στην ανθρώπινη ιστορία όσο και δισεπίλυτα ηθικά και πολιτικά ζητήματα. Η εκπαίδευση καλείται συνεπώς εκ των πραγμάτων να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα: να αφήσει πίσω της τη λογική των διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης, που υπαγόρευαν οι κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες του παρελθόντος, και να υιοθετήσει θεσμούς και πρακτικές, που αφορούν αδιακρίτως το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, που θα κληθεί να αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον τα κρίσιμα αυτά ζητήματα. Προς την ίδια κατεύθυνση ωθεί, από μian άλλη πλευρά, και η διαφαινόμενη επικράτηση ενός πολύμορφου αξιακού όσο και γνωστικού σχετικισμού, εκφάνσεις του οποίου αποτελούν, μεταξύ των άλλων, η

υπέρβαση των στεγανών ανάμεσα στις επιστήμες και η εμφάνιση υβριδικών επιστημονικών πεδίων, η αποδοχή της χαοτικής (άρα και ανομικής) συγκρότησης του κόσμου, η υποβάθμιση θεμελιωδών αρχών σε «μεγάλες αφηγήσεις», ή η αποδοχή του δόγματος «διαφορετική αλλά ισότιμη» για όλες τις μορφές πολιτισμικής έκφρασης. Μια τέτοια τάση συμβάλλει στην απάμβλυνση των διαχωριστικών γραμμών γενικά και δρα υπονομευτικά σε βάρος κάθε λογής ποιοτικών διαφοροποιήσεων, διαμορφώνοντας κλίμα αρνητικό και για την ανωτερότητα της γενικής εκπαίδευσης. Και είναι υπό αυτή την έννοια που θα πρέπει να εκληφθούν οι θέσεις όσων με πάθος προασπίζονται την ανθρωπιστική παιδεία και την ανάγκη επιστροφής της εκπαίδευσης στη μελέτη του πανανθρώπινου και του διαχρονικού στη θέση του ατομικού και του συγχρονικού.

Όμως η ανάπτυξη της τεχνολογίας είχε τις επιπτώσεις της και στην αλλαγή του σκηνικού στην παραγωγή. Κατ' αρχήν, η νέα βιομηχανία –αυτή δηλαδή που περιλαμβάνει τους κλάδους της «προηγμένης τεχνολογίας», όπως για παράδειγμα τη βιοτεχνολογία– στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη γνώση και ιδιαιτέρως στις δεξιότητες εκείνες που διασφαλίζουν τη διαρκή ανάπτυξη και ανανέωσή της και λιγότερο στη χειρωνακτική και τυποποιημένη μηχανική εργασία. Από την άλλη πλευρά, η σχεδόν απόλυτη εξάρτηση του διευρυμένου τομέα των υπηρεσιών απ' τις νέες τεχνολογίες απαιτεί και αυτή μια νέα εργασιακή κουλτούρα, στον πυρήνα της οποίας βρίσκονται επίσης μια σειρά από νέες δεξιότητες. Όπως συχνά υποστηρίζεται (Ματθαίου, 2001), από το φορντικό πρότυπο, στο οποίο κυριαρχούσαν οι αποφάσεις του παραγωγού, το κατακόρυφο μάνατζμεντ, η αυστηρή οριοθέτηση ρόλων και δραστηριοτήτων στην παραγωγική διαδικασία, η εξειδικευμένη γνώση και η σταθερή απασχόληση, η μηχανική εργασία, η εργασιακή κουλτούρα της παθητικότητας κτλ. περάσαμε σε νέες εργασιακές πρακτικές και ρυθμίσεις. Η νέα παραγωγική διαδικασία χαρακτηρίζεται για την υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, για την ευέλικτη οριοθέτηση και την εναλλαγή σε εργασιακούς ρόλους, για την πολύπλευρη και, σε σημαντικό βαθμό, ισότιμη πρόσβαση των εργαζομένων στην πληροφορία, που αφορά την παραγωγή, για το οριζόντιο μάνατζμεντ, για την υιοθέτηση μιας εργασιακής κουλτούρας, που τη διακρίνει η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων και η ταχεία λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η ευρηματικότητα και η ανάληψη και η διαχείριση κινδύνων.

Οι νέες συνθήκες και απαιτήσεις της παραγωγής και της αγοράς εργασίας συμβάλλουν και αυτές από την πλευρά τους στην επαναδιατύπωση του διλήμματος

ανάμεσα στην ανθρωπιστική και την τεχνολογική εκπαίδευση. Από τη στιγμή που οι δεξιότητες και όχι οι γνώσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντοχή στο χρόνο, διάρκεια και χρησιμότητα στην παραγωγή και από τη στιγμή που οι πιο σημαντικές από τις απαιτούμενες δεξιότητες είναι «κοινωνικές» και «μαθησιακές», οι διαχωριστικές γραμμές του παρελθόντος ανάμεσα στην γενική και την τεχνική εκπαίδευση, που στηριζόταν στο διαφορετικό είδος γνώσης που οι δύο προσέφεραν, ατονούν και μαζί τους ατονεί και το δίλημμα. Το γενικό σχολείο μπορεί πλέον να συμβάλει κι αυτό στην επαγγελματική εκπαίδευση, καλλιεργώντας τις δεξιότητες που απαιτεί η παραγωγή. Πολλοί θα έλεγαν μάλιστα με μεγαλύτερη ίσως αποτελεσματικότητα, αν τουλάχιστον κρίνει κανείς με βάση τους τίτλους σπουδών που κατέχουν –και τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα των σχολείων στα οποία φοίτησαν– ορισμένα από τα ανώτερα και ανώτατα στελέχη επιχειρήσεων.

Ασφαλώς, οι νέοι όροι υπό τους οποίους τίθεται σήμερα το δίλημμα συναρτώνται επίσης και με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης· αυτό το νοηματικά πολύσημο όσο και ελάχιστα κατανοητό από τους πολλούς φαινόμενο, το οποίο δημιουργεί παρ' όλ' αυτά τη γενικευμένη αίσθηση ουσιαστικής αλλαγής στο διεθνές προσκήνιο και την καθημερινότητά μας (Keohane & Nye, 2003). Η οικονομική διάσταση του φαινομένου περιλαμβάνει την ελεύθερη, γενικευμένη, μαζική, ταχεία διακίνηση κεφαλαίων, αγαθών και ανθρώπων πέρα από σύνορα και εθνικούς περιορισμούς. Πέρα από τις πολλές άλλες επιπτώσεις της, η οικονομική πτυχή του φαινομένου συνυφαίνεται –βοηθώντας και του νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα της– στη συνείδηση πολλών με έννοιες όπως η αγορά, η ανταγωνιστικότητα, η αποτελεσματικότητα και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου. Γίνεται αποδεκτό ότι ο σύγχρονος άνθρωπος πρέπει να διαθέτει ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αίσθηση της πραγματικότητας, θέληση και ικανότητα να πετυχαίνει στόχους. Αυτή η διάχυτη αίσθηση πραγματισμού υπαγορεύει ένα διαφορετικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση. Η στενή σύνδεση –στην ουσία υπαγωγή– της εκπαίδευσης με την οικονομία και με την αγορά εργασίας αποτελεί πρόταγμα και πρόσταγμα κυβερνήσεων και διεθνών οργανισμών. Η σύνδεση αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και στη στενότερη συνεργασία σχολείου και επιχείρησης. Αφορά επίσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων και κυρίως την καλλιέργεια μιας ιδιαίτερης εργασιακής κουλτούρας, που ενσωματώνει ως αξίες την παραγωγικότητα, την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, την πρωτοβουλία κ.ο.κ. Αξίες και δεξιότητες, στάσεις και νοοτροπίες, η διαμόρφωση των

οποίων δεν αποτελεί το παιδευτικό μονοπώλιο της γενικής ή της τεχνολογικής εκπαίδευσης ξεχωριστά και συνεπώς την ειδοποιό διαφορά μεταξύ τους.

Καθώς είναι αναμενόμενο, την επιδίωξη υπαγωγής της εκπαίδευσης στην οικονομία δεν αντιμετωπίζουν όλοι θετικά. Όσοι θεωρούν ως θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης την ανάπτυξη ανθρώπων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, όπου γνώση, συναίσθημα και ηθική συνυπάρχουν αρμονικά, με αίσθημα ευθύνης και διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, με συνείδηση του πολιτικού τους ρόλου και με διάθεση παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι, επαναφέρουν στο δημόσιο λόγο το ζήτημα της ανθρωπιστικής παιδείας. Προσβλέπουν σε μια ανθρωπιστική παιδεία ικανή να διαπλάθει ανθρώπους που θα μπορούν να ελέγχουν, να διαχειρίζονται και να κατευθύνουν τις δυνάμεις που απελευθέρωσε η παγκοσμιοποίηση, χωρίς να θεωρούν την επέλευσή της αναπόδραστη και νομοτελειακή· σε μια παιδεία που υπερβαίνει τις διαχωριστικές γραμμές του παρελθόντος ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση, αφού το εγχείρημα αυτό αφορά πλέον όλους. Η έμφαση διεθνών οργανισμών αλλά και κυβερνήσεων στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη και στην κοινωνική ενσωμάτωση των μειονεκτουσών ομάδων εκφράζει σε σημαντικό βαθμό τη σημασία που αποδίδεται σ' αυτό ακριβώς το εγχείρημα.

Η παγκοσμιοποίηση έχει όμως και την κοινωνικό-πολιτισμική της διάσταση. Μαζί με τα αγαθά, τα κεφάλαια και τους ανθρώπους διακινούνται, με απίστευτη μάλιστα ταχύτητα ιδέες, πληροφορίες και εικόνες που «επηρεάζουν βαθιά τη συνείδηση των ατόμων και τις στάσεις τους απέναντι στον πολιτισμό, την πολιτική και την προσωπική ταυτότητά τους» (στο ίδιο:77). Για τους πιο αισιόδοξους, αυτή η κατάσταση πραγμάτων διευκολύνει το διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, ευαισθητοποιεί τους πολίτες για τα παγκόσμια και περιφερειακά προβλήματα, όπως το περιβάλλον, η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι πόλεμοι, η πείνα, οι ασθένειες στον Τρίτο Κόσμο, κινητοποιεί την παγκόσμια κοινή γνώμη και υποχρεώνει τις κυβερνήσεις να τα αντιμετωπίσουν. Για τους περισσότερο απαισιόδοξους οδηγεί στον πολιτισμικό ισομορφισμό, με την επικράτηση της αγγλικής γλώσσας, την επιβολή καπιταλιστικών προτύπων οργάνωσης της οικονομίας και της κοινωνίας, την υιοθέτηση ενιαίας αισθητικής στην τέχνη. Εδώ, η ανθρωπιστική παιδεία, ανεξάρτητα από αισιόδοξες ή απαισιόδοξες οπτικές, καλείται να αναπτύξει την κριτική και διακριτική ικανότητα του ατόμου, που θα του επιτρέψει να αποκωδικοποιήσει και να αξιολογήσει την πληροφορία, να αναγνωρίσει το

μήνυμα της εικόνας, να διαλεχτεί με το διαφορετικό, να αντιπαρατεθεί με λόγο και έργο στην επιβολή της ομογενοποίησης. Καλείται όμως να συνεργαστεί επίσης με την τεχνολογική παιδεία, αφού ούτε το μήνυμα γίνεται κατανοητό χωρίς της γνώση του μέσου που το μεταφέρει (τα μέσα, ισχυρίζονται πολλοί, είναι το μήνυμα) ούτε η έγκυρη και χρήσιμη πληροφορία μπορεί να αποτιμηθεί χωρίς τη γνώση της ποιότητας και της αξιοπιστίας του δικτύου που τη μεταφέρει. Στην κοινωνία της γνώσης, το περιεχόμενο της γνώσης δύσκολα μπορεί να νοηθεί αυτόνομα: ανεξάρτητα από την οπτική του υποκειμένου της.

5. Συμπέρασμα

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί σε ορισμένα πρώτα συμπεράσματα. Το δίλημμα ανθρωπιστική ή τεχνική εκπαίδευση εμφανίστηκε με την καθιέρωση των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης. Σε μια εποχή όμως που η ανθρωπιστική παράδοση της Αναγέννησης αναβίωνε, μεταλλασσόμενη σε γενική παιδεία, που τα κλασικά γράμματα, με συμβολή στο Διαφωτισμό και στην παιδεία της αριστοκρατίας, κυριαρχούσαν, που η βιομηχανική επανάσταση σε νηπιακή μορφή αρκούσαν σε τυποποιημένες μηχανικές εργασίες, για την εκμάθηση των οποίων αρκούσε η μαθητεία, που η αστική τάξη έμοιαζε ικανοποιημένη στο ρόλο της ως παραγωγού πλούτου, ήταν φυσικό η ανθρωπιστική, η γενική παιδεία να θεωρείται ως η επικρατέστερη απέναντι στην τεχνική. Ακόμη κι όταν ο τεχνολογικός εκσυγχρονισμός της βιομηχανίας αναβάθμισε το ρόλο της, η τεχνική εκπαίδευση παρέμεινε στη σκιά της γενικής. Αδύναμη να αμφισβητήσει το κύρος και τα πρωτοτόκια της γενικής. Η πρώτη ουσιαστική αμφισβήτησή τους προκλήθηκε από την αναγνώριση της σημασίας των φυσικών επιστημών, τόσο ως παράγοντα τεχνολογικής άρα και οικονομικής ανάπτυξης, όσο και ως γνωστικό πεδίο με δυνατότητες πνευματικής καλλιέργειας. Για τη γενική εκπαίδευση, αυτό σηματοδότησε την ένταξη των επιστημών στο πρόγραμμά της και την υποχώρηση της κλασικής παιδείας. Ένας συμβιβασμός που δύσκολα έγινε αποδεκτός από τους θιασώτες και ισχυρούς υποστηρικτές της, αφού κλασικά γράμματα και ανθρωπιστική παιδεία ήταν για χρόνια έννοιες ταυτόσημες. Για την τεχνική εκπαίδευση, η όλο και στενότερη σχέση τεχνολογίας και επιστήμης σηματοδοτούσε ενίσχυση του κύρους και νομιμοποίηση των διεκδικήσεων της ως ισοδύναμης μορφής εκπαίδευσης. Για την εκπαιδευτική πολιτική σηματοδοτούσε την εμφάνιση ενός διλήμματος. Την απαρχή μιας αντιπαράθεσης που κατά καιρούς έδωσε την εικόνα μιας ασυμφιλίωτης

αδελφοκτόνας διαμάχης, η οποία συνεχίστηκε με διακυμάνσεις και παραλλαγές από χώρα σε χώρα μέχρι και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες.

Ήδη, κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, για τους λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω, η αντιπαράθεση αυτή φαίνεται να ξεπερνιέται. Οι δύο τύποι εκπαίδευσης διατήρησαν βέβαια στις περισσότερες περιπτώσεις τη διαφορετική θεσμική τους υπόσταση (διαφορετικοί τύποι σχολείων, πρόγραμμα, διοίκηση και χρηματοδότηση). Η αύξηση εντούτοις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιόρισε τις μεταξύ τους τριβές στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτούργησε επίσης η διεύρυνση της δυνατότητας πρόσβασης των αποφοίτων της τεχνικής εκπαίδευσης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η ώσμωση που παρατηρείται εντονότερη τα τελευταία χρόνια ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των δύο τύπων σχολείων: μαθήματα γενικής παιδείας στην τεχνική εκπαίδευση, τεχνολογία και επιχειρηματικότητα στη γενική. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις τα παραδοσιακά στεγανά ανάμεσα στα μαθήματα ξεπερνιούνται –με τη διεύρυνση της διαθεματικής προσέγγισης ή την σπονδυλωτή (*modular*) διάρθρωση μαθημάτων, την επιλογή *ad hoc* γνωστικών αντικειμένων (*knowledge packages*) από τους μαθητές– η γνώση αναδιατάσσεται για να συγκεράσει το χρήσιμο με το ανθρωποπλαστικό.

Όμως οι τάσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, χωρίς να είναι σε κάθε περίπτωση ενιαίες και ομόρροπες, προοιωνίζονται την περαιτέρω σύνθεση των δύο χώρων. Η παραγωγή και η αγορά εργασίας δεν έχουν πλέον ανάγκη μόνο τον εξειδικευμένο τεχνικό και τεχνολόγο. Σε ένα κόσμο ανταγωνιστικό, όπου η καινοτομία μετράει και η πρωτοπορία ανταμείβεται, αναζητούν έναν εργαζόμενο ευρηματικό, με ανοιχτό μυαλό, με κριτική σκέψη και ηγετικές ικανότητες, ικανό να αναλύει προβλήματα και να αναγνωρίζει τα μηνύματα των καιρών, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και, όταν χρειάζεται, να κατευθύνει τις εξελίξεις στον τομέα που δραστηριοποιείται. Ιδιότητες που η ίδια η αγορά αναγνωρίζει ότι δεν μπορούν να διαμορφωθούν χωρίς τη συμβολή της γενικής παιδείας: μιας παιδείας όμως διαφορετικής από το παρελθόν, που δε θα αποστρέφεται όπως τότε το χρηστικό, ούτε θα αποτελεί το ιδεολογικό προκάλυμμα προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Μιας παιδείας, στην οποία το «γηράσκω αεί διδασκόμενος», στη σύγχρονη πραγματιστική εκδοχή του, (όχι ως εκδήλωση ενός αποστασιοποιημένου πνευματικού ορέγεσθαι του ειδέναι, αλλά ως ανάγκη που υπαγορεύεται από τη ρευστότητα του τεχνολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος) μπορεί να αποτελέσει σημείο επαφής και βάση

συναίρεσης της γενικής με την τεχνική εκπαίδευσης. Μιας παιδείας, που οι νοσταλγοί των κλασικών γραμμάτων και οι φανατικότεροι οπαδοί των θεωριών συνωμοσίας θα χαρακτήριζαν ως ψευδεπίγραφη και ως μια ακόμη προσπάθεια νομιμοποίησης της υπαγωγής της εκπαίδευσης στις προτεραιότητες της οικονομίας.

Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές δυνάμεις που ψυχανεμίζονται τους κινδύνους της νέας εποχής και αναζητούν πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους, χωρίς εμμονές και ιδεολογικά στερεότυπα, προβλέπουν και αυτές σε νέες (εκ)παιδευτικές αναιρέσεις. Σε ένα κόσμο περίπλοκο, ρευστό και χαοτικό, όπου η ύπαρξη νόμων του κοινωνικού γίνεσθαι αμφισβητείται, όπου τα αξιακά συστήματα αναφοράς της κοινωνίας κλονίζονται από την παγκοσμιοποίηση και τις δημογραφικές ανακατατάξεις, όπου η εικόνα κατασκευάζει την πραγματικότητα, όπου ο πακτωλός της πληροφορίας πνίγει τη γνώση, γίνεται όλο και πιο σαφές ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, και πολύ περισσότερο οι «αλεξανδρισμοί», δεν επαρκούν. Μαζί με τα προαιώνια μεταφυσικά ερωτήματα για τον κόσμο και την ανθρώπινη ύπαρξη, μαζί με τους διαχρονικούς αξίας προβληματισμούς για τη δίκαιη κοινωνία, τη χρηστή πολιτεία, τον ηθικό άνθρωπο, ο νέος θα πρέπει να μάθει να κατανοεί την ιδιαιτερότητα και την ιδιομορφία των φαινομένων, όπως αυτά προσδιορίζονται από τον τόπο και τη σύγχρονη συγκυρία. Να διακρίνει το γενικό από το ειδικό. Να αναγνωρίζει την πρωτοκαθεδρία της πολιτικής –ως πεδίο ευθύνης και λήψης αποφάσεων– απέναντι στην οικονομία. Να αναλαμβάνει τις ευθύνες και τις πολιτικές πρωτοβουλίες που του αναλογούν. Να σκέπτεται κριτικά. Να συλλαμβάνει τα μηνύματα των καιρών. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Να ελέγχει την πληροφορία και να προσπαθεί να κατευθύνει και όχι να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στις εξελίξεις.

Όσο κι αν τα κίνητρα, η οπτική και οι επιδιώξεις των δύο πλευρών διαφέρουν, η σύμπτωση των θέσεών τους για την ανάγκη αναθεώρησης κατεστημένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για ένα περισσότερο γόνιμο διάλογο ανάμεσα στον ανθρωπισμό και την τεχνολογία στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Στα Αγγλικά

- Ainley, P. and Corny, M. (1990), *Training for the Future: the Rise and Fall of the Manpower Services Commission*, London, Cassell.
- Albisetti, J. (1983), *Secondary School Reform in Imperial Germany*, Princeton, Princeton University press.
- Anderson, R.D. (1975), *Education in France, 1848-1870*, Oxford, Oxford University Press.
- Archer, M. (1979), *The Social Origins of Education Systems*, London, Sage Publishing.
- Bantock, G. (1963), *Education in an Industrial Society*, London: Faber and Faber
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London, Routledge and Kegan Paul
- Carnoy, M.(1974), *Education as Cultural Imperialism*, New York, David McKay.
- Cox, C.B. & Dyson A.E. (1970), *Black Paper Two: The Crisis in Education*, London, The Critical Review Society.
- Cox, C.B. & Dyson, A.E. (1969), *Fight for Education: A Black Paper*, London, The Critical Review Society.
- Davies, N. (1997), *Europe. A History*, Oxford, Oxford University Press.
- Dent, H.C. (1971), 5th ed, *The Educational System of England and Wales*, London, University of London Press.
- Evans, K. (1975), *The Development and Structure of the English educational System*, London, University of London Press.
- Gagnon, P. (1964), *France since 1789*, New York, Harper & Row, Publishers.
- Grant, N. (1979), *Soviet Education*, Harmondsworth, Penguin.
- Green, A. (1990), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, The Macmillan Press.
- Green, A. (1997), *Education, Globalization and the Nation State*, London, The Macmillan Press.
- Halls, W.D. (1976), *Education, Culture and Politics in Modern France*, Oxford, Pergamon Press.
- Hamilton, P. (1992), "The Enlightenment and the Birth of Social Science", in Hall St. & Gieben Br., *Formations of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Hanley, D. Kerr A. & Waites N. (1994), *Contemporary France. Politics and Society since 1945*, London, Routledge

- Hearnden, A. (1976), *Education, Culture and Politics in West Germany*, Oxford, Pergamon Press.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1970), *The Logic of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hobsbawm, E. (1997), *Η εποχή των Άκρων. Ο σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914-1991*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Hobsbawm, E.J. (1969), *Industry and Empire*, Harmondsworth, Penguin.
- Holmes, B. (1965a) "The Reflective Man: John Dewey", in P. Nash et al (eds), *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, New York, Wiley.
- Holmes, B. (1965b), *Problems in Education: A Comparative Approach*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Holmes, Br. (1981), *Comparative Education: Some Considerations of Method*, London, George Allen & Unwin.
- Husen, T. (1982), *The school in Question. A comparative study of the School and its Future in Western Societies*, Oxford, Oxford University Press.
- Hutkins, R. (1953), *The Democratic Dilemma*, Stockholm, Almqvist and Wiksell
- Katz, M. (1968), *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Keohane, R. & Nye, J. (2003), "Globalization: What's New? What's Not? (And so What?)", in Held, D. & McGrew, A. (eds), *The Global Transformations Reader*, Cambridge, Polity, pp. 75-83.
- Landes, D. (1969), *The Unbound Prometheus: Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, London, Cambridge University Press.
- Lawton, D. (1973), *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, London, Hodder and Stoughton.
- Mann, E (1939), *School of Barbarians*, London.
- Mazower, M. (2001), 3^η εκδ., *Σκοτεινή Ήπειρος. Ο Ευρωπαϊκός Εικοστός Αιώνας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- McCullough, G. (1989), *The Secondary Technical School: A Usable Past?* London, Falmer.
- McLean, M. (1995), "Education and Training in the New Europe: Economic and Political Contexts, in Bash, L & Green, A. (eds), *Youth, Education and Work: World Yearbook of Education*, London, Kogan Page.
- Pheanix, P.H. (1964), *Realms of Meaning*, New York, McGraw-Hill.
- Porter, R. (1990), *The Enlightenment*, London, Macmillan.
- Roderick, G & Stephens, M. (1976), "The Higher Education of Engineers in England in the 19th Century", in *Paedagogia Historia*, XV ½

- Sanderson, M. (1994), *The Missing Stratum: Technical School Education in England, 1900-1990s*, London, Athlone Press.
- Shapovalenko, S.G. (ed), (1963), *Polytechnical Education in USSR*, Paris, Unesco.
- Sheldvake, J. and Vickerstaff, S. (1987), *The History of Industrial Training in Britain*, Aldershot, Avebury.
- Silver, H & Brennan, J. (1988), *A liberal Vocationalism*, London, Methuen.
- Tawney, R.h. (1922), *Secondary Education for All*, London, Allen & Unwin. Σε περίληψη στο "Digest on Comprehensive Schools", *Education*, Vol. 139, No. 24.
- West, E.G. (1975), *Education and the Industrial Revolution*, London, Batsford.
- White, J.P. (1973), *Towards a Compulsory Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Wiener, M. J. (1981), *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit*, Harmondsworth, Penguin.
- Zubov, V.G. (1975), "Polytechnical Education under Present Conditions", in *Soviet Education* Vol XVIII, no 2.

B. Στα Ελληνικά

- Αντωνίου, Δ. (1987/1988/1989), *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης 1833-1929*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Βερέμης, Θ. (1997), «Από το Εθνικό Κράτος στο Έθνος δίχως Κράτος. Το πείραμα της Οργάνωσης Κωνσταντινουπόλεως», στο Βερέμης, Θ. (επιμ.) *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Ζολώτας, Ξ. (1959), *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τράπεζα της Ελλάδος.
- Ζολώτας, Ξ. (1961), «Έκθεση προς την 28^η Γενική Συνέλευση των Μετόχων», στο *Παιδεία και Ζωή*, Έτος 10, No 94.
- Ισηγόνης, Α. (1964), *Ιστορία της παιδείας*, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (1997α), «Η Ιδεολογία του Ελληνικού Σχολείου και η Συνθετική Δημιουργική Εργασία: Σχέση Ασύμβατη ή Διαλεκτική; Μια συγκριτική θεώρηση», *Νέα Παιδεία*, τ. 81, σ. 121-137.
- Ματθαίου, Δ. (1997β), «Πραγματικότητα και Εκπαιδευτική Πολιτική. Απεικασμάτων Έλεγχος Συγκριτικός και Επιστημολογικός», *Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ. 80-87.
- Ματθαίου, Δ. (2001α), «Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση» στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα-Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, Αθήνα, Εκδόσεις Λιβάνη
- Ματθαίου, Δ. (2001β), *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του*, Αθήνα

Μπενβενίστε, Ρ. (1989), «Τα Μεσαιωνικά Πανεπιστήμια. Κοινωνικές Όψεις και Πολιτικός Ρόλος» στο Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987, *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική Διάσταση και Προοπτικές*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Νούτσος, Χ. (1979), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Παπανούτσος, Ε. (1965), *Αγώνες και Αγωνία για την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ίκαρος.

Περσιάνης, Π. (2002), *Η Εκπαιδευτική Γνώση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929)*, Αθήνα, Ατραπός.

Σβορώνος, Ν. (1997), *Επισκόπηση της Ελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Σβορώνος, Ν. (2004), *Το Ελληνικό Έθνος, Γένεση και Διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, Αθήνα, Πόλις.

Τσουκαλάς, Κ. (1992), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Ο Δημήτρης Ματθαίου είναι Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διευθυντής του Τομέα Επιστημών Αγωγής και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης είναι Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και Αντιπρόεδρος της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης.

¹ Στην πραγματικότητα η ίδια η έννοια του Διαφωτισμού παραμένει ασαφής και άμορφη στο νοηματικό της περιεχόμενο, το οποίο ανθίσταται πεισματικά στον ακριβή εντοπισμό του (Porter, 1990).

² Χαρακτηριστική είναι εν προκειμένω η σχετική αποστροφή του Βολταίρου την οποία μνημονεύει ο Α. Green (1990: 32): «Η προσφορά στα πιο ταπεινά κοινωνικά στρώματα εκπαίδευσης, πέρα της θέσης που τους επιφύλαξε η μοίρα, ισοδυναμεί με την πρόκληση βλάβης».

³ Στον Ναπολέοντα αποδίδεται η φράση: «Η διδασκαλία είναι κάτι το δευτερεύον· το κυρίως ζητούμενο είναι η εκπαίδευση και η δράση που υπηρετεί τις ανάγκες του κράτους» (η αναφορά στο Archer, 1979: 152).

⁴ Παρά το περιορισμένο ενδιαφέρον του για την τεχνική εκπαίδευση ο Ναπολέοντας στήριξε την ανάπτυξη ιδρυμάτων όπως το *école des arts et métiers*.

⁵ Μιλώντας περιφρονητικά για τη γερμανική εκπαίδευση, ο Χίτλερ σημειώνει στο *Ο Αγών μου*: «...Η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται με τρόπο ώστε ο νέος που αποφοιτά από το σχολείο να μην είναι μισο-ειρηνοποιός, δημοκράτης, ή, ό,τι άλλο θέλετε, αλλά ολοκληρωτικά Γερμανός» (Αγγλική μετάφραση στο βιβλίο της Erika Mann *Zehn Millionen Kinder (School for Barbarians)*, London, 1939, σ. 40)

⁶ Το αντίπαλο δέος ως παράγοντας μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού των δυτικών κοινωνιών δεν περιορίζεται, ασφαλώς, μόνο στην εκπαίδευση Ο Hobsbawm (1997: 22) σημειώνει σχετικά: «Η Οκτωβριανή επανάσταση προμήθευσε τον ανταγωνιστή της με το κίνητρο, το φόβο να αυτομεταρρυθμιστεί μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο...»

⁷ Η φυσική και η Χημεία – με έμφαση στην πρώτη- περιλαμβάνονται μόνο στο πρόγραμμα της 4ης τάξης του CES για μία μόνο ώρα την εβδομάδα και μόνο η βιολογία για 2 ώρες στην πρώτη τάξη