

Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



Εκπαιδευτική πολιτική για τον γραμματισμό στην πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου εντασσόμενη σε ευρύτερες εξελικτικές πολιτικές κατευθύνσεις

Evaggelia Kalerante, Theodoros Eleftherakis, Konstantinos Galanis

doi: [10.12681/ppej.10080](https://doi.org/10.12681/ppej.10080)

Copyright © 2025, Evaggelia Kalerante, Theodoros Eleftherakis, Konstantinos Galanis



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front/license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front/license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Kalerante, E., Eleftherakis, T., & Galanis, K. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική για τον γραμματισμό στην πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου εντασσόμενη σε ευρύτερες εξελικτικές πολιτικές κατευθύνσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 226–238. <https://doi.org/10.12681/ppej.10080>

Εκπαιδευτική πολιτική για τον γραμματισμό στην πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου εντασσόμενη σε ευρύτερες εξελικτικές πολιτικές κατευθύνσεις

Ευαγγελία Καλεράντε
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνος Γαλάνης
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη. Το άρθρο εξετάζει τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές νομοθετικές προτάσεις που περιλαμβάνονται στα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του 1913. Οι νομοθετικές προτάσεις διασυνδέονται με τον προτεινόμενο πολιτικό εκσυγχρονισμό με προβολή του συγκροτημένου θεωρητικού δημοκρατικού λόγου. Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές νομοθετικές αλλαγές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συσχετίζουν το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού με την αποτελεσματική ένταξη των πολιτών, ανδρών και γυναικών, υπό μεταβαλλόμενες διαφοροποιημένες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, στο κοινωνικο-πολιτικό σύστημα. Με κοινωνικούς-ταξικούς όρους οι μειονεκτούσες κατηγορίες πολιτών με κριτήριο την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο λαμβάνονται υπόψη και αναγνωρίζονται από το πολιτικό σύστημα. Μέσω των Νομοσχεδίων νομιμοποιείται μια εκδοχή πολιτικής δημοκρατικής αφήγησης που εννοιολογεί τις κοινωνικές και πολιτικές ιδιομορφίες σε μια γενικότερη πολιτική μετάβασης στο πλαίσιο μιας υπο-ανάπτυξη βιομηχανικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες δημιουργούν δυσχέρειες, ώστε να απαιτούνται πολύπλοκα συστήματα ενσωμάτωσης και προσαρμογής. Το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού στα Νομοσχέδια του 1913 συνδέεται με την πρόταση του εκδημοκρατισμού και την αναίρεση των πολιτικών δυσλειτουργιών προς μια κατεύθυνση ενίσχυσης των δημοκρατικών πλουραλιστικών θεσμών. Το ζήτημα του δημοκρατικού εκσυγχρονισμού, σε συσχέτιση με τη δημοκρατική συγκρότηση ως αίτημα και την οικονομική ανασυγκρότηση ως αναγκαιότητα, δημιουργεί ένα διαφορετικό πολιτικό λόγο για τη δυναμική των συστημάτων στα οποία εντάσσεται και η εκπαίδευση. Ο κριτικός γραμματισμός μελετάται σε συνάρτηση με την ιστορική «ιδιορρυθμία» που διαμορφώνει ένα διαφορετικό παράδειγμα λειτουργικής εκπαίδευσης. Η Εισηγητική Έκθεση των Νομοσχεδίων, ως κειμενικός λόγος, μελετάται συγκριτικά με την προτεινόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ώστε να προβληθούν οι προθέσεις των ατόμων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον κριτικό γραμματισμό και οι αντίστοιχες κανονιστικές τους προσδοκίες. Αν και τα Νομοσχέδια του 1913 δεν ψηφίστηκαν, η δομική ερμηνευτική τους προσέγγιση προσφέρεται για μια εκλεπτυσμένη ανάλυση των πολιτικών στόχων, όπως περικλείονται στην πρόταση για μια διαφορετική μορφή γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: Νομοσχέδια 1913, κριτικός γραμματισμός, εκδημοκρατισμός, οικονομική ανάπτυξη

Summary. The present paper examines the legislative proposals included in the educational draft laws of 1913. The proposals were associated with proposed political modernization, highlighting structured theoretical democratic discourse. The proposed legislative changes in primary and secondary education related critical literacy with the effective integration of male and female citizens into the system in the context of changing and differentiated political and social conditions. The political content of the educational draft laws was emphasized and was related to the overall political views of E. Venizelos' first government. The political discourse of that period also included novel attitudes about the state's effective organization and welfare policies for citizens. Moreover, an internationalized narrative about the policy of rights had already been established. Education was part of the welfare policy, as an attempt was made to educate and train citizens so that they had more opportunities to enter the labor market. At the same time, a request to restore all fields of the economy was highlighted, while the citizens' education became a necessity. More specifically, utilizing human resources was based on the investment in human capital. Reference was made to a structural and operational correlation between education and the economy. In this respect, education should effectively contribute to economic development. Different objectives tied to primary and secondary education organization were defined by critical literacy. This way, the conditions of restructuring political practice were formed and orientated towards the participation of citizens in the operations of a civil society and political monitoring. Underprivileged citizens, that is, those of lower strata and capital, were taken into account in social and strata terms. The draft laws were conducive to legalizing a version of political democratic narrative which forms the basis of conceptualizing social and political peculiarities within a more general transition policy to an industrial society. Their integration and adjustment systems are rather complicated. The issue of critical literacy in the 1913 draft laws was connected to democratization and the removal of political dysfunction in order to reinforce democratic pluralistic institutions. The issue of democratic modernization, democratic structure and the necessity for economic reconstruction created a different political discourse about the dynamics of systems, education included. Critical literacy is studied in correlation to the historic peculiarity which formed a different paradigm of functional education. The preamble, as textual discourse, is studied in comparison with the proposed educational reform, so as to highlight the intentions of the individuals involved in forming educational policy on critical literacy as well as their normative expectations. Although the 1913 draft laws were not passed, their structural interpretative approach serves for a subtle analysis of political objectives within a proposal for a different type of literacy.

Keywords: Drafts 1913, critical literacy, democratization, economic development

Εισαγωγή

Στην εργασία μας αυτή προσεγγίζουμε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που εκφράστηκαν με τα Νομοσχέδια του 1913 (Δημαράς, 1977· Κυπριανός, 2004). Αναλύονται ζητήματα που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό, μέσα από τις προθέσεις και τις εκπαιδευτικές προτάσεις που διατυπώνονται στα Νομοσχέδια. Διακρίνουμε τα Νομοσχέδια του 1913 από τα Νομοσχέδια προηγούμενων περιόδων ως καινοτόμα διαδικασία εκπαιδευτικής μέριμνας για όλες τις βαθμίδες (Καλεράντε, 2006). Η αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης, σύμφωνα με τον εισηγητή τους Δ. Γληνό (Γληνός, 1913, 1921), υπαγορεύεται από την «ανεπάρκεια» της εκπαίδευσης, τον αναλφαβητισμό και την έλλειψη πολιτικής βούλησης από τις προηγούμενες κυβερνήσεις για την αντιμετώπιση των θεμάτων της εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό, όπως θα δούμε, ότι στην Εισηγητική Έκθεση γίνεται μια συγκριτική προσέγγιση όλων των προηγούμενων νομοθετικών προτάσεων για την εκπαίδευση. Αποτυπώνεται, έτσι, η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής¹, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η διαφορετική πολιτική της κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου ως συνέπεια των ιδεολογικών θέσεων², των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών και των δυνατοτήτων του πολιτικού συστήματος. Μετά τους Βαλκανικούς πολέμους (Αλιβιζάτος, 1981· Ασπρέας, 1930· Πατρικίου- Σταυρίδη, 1994) αναζητείται ένα ενοποιητικό σχέδιο οργάνωσης της εκπαίδευσης, που θα συσχετιστεί με την πρόθεση για τη δημιουργία «κράτους δικαίου».

Ήδη στο Σύνταγμα του 1911 λαμβάνεται μέριμνα για τις ατομικές ελευθερίες από την αυθαιρεσία της εκτελεστικής εξουσίας. Πρόκειται για πολιτικές και κειμενικές αφηγήσεις που εντάσσονται στο διακύβευμα του φιλελευθερισμού με έμφαση στο άτομο και τις ελευθερίες του, με παράλληλη νομιμοποίηση του σύγχρονου παρεμβατικού κράτους για την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων³. Ο Βενιζέλος ως εκπρόσωπος της ελληνικής αστικής τάξης αναλαμβάνει την πολιτική και κοινωνική μεταρρύθμιση (Σβορώνος, 1972).

Ο κεντρικός σχεδιασμός για τον έλεγχο όλων των μορφών εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στην αστική αντίληψη για τον παιδαγωγικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη δομή των Νομοσχεδίων διατηρείται η αντιστοιχία κοινωνικών τάξεων και εκπαιδευτικών βαθμίδων ως λειτουργική προϋπόθεση οργάνωσης μιας ρεαλιστικής εκπαίδευσης. Πέρα από την ταξική διευθέτηση, αναδεικνύονται ιδεολογήματα για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση και την ουμανιστική ολοκλήρωση. Ο ορθολογισμός για ένα σχέδιο εκπαίδευσης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στο ταξικό σύστημα και στην αναγκαιότητα καταμερισμού του οικονομικού έργου, συνδυάζεται με ουμανιστικά προτάγματα για τη διαμόρφωση συνθηκών αλληλεγγύης και δικαιοσύνης στη διεύθυνση των κοινωνικών διαφορών.

Τα εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του 1913 εντάσσονται στο νέο πλαίσιο προσδοκιών για την αναμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας, μέσα από ένα πολιτικό σύστημα που θα ενδυναμώνει δεσμούς μεταξύ των ατόμων και θα δημιουργήσει προϋποθέσεις οικονομικής ανάπτυξης. Η πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου δημιουργεί προσδοκίες για αλλαγή και του εκπαιδευτικού παραδείγματος, με την προώθηση ενός εκπαιδευτικού σχεδίου που θα δημιουργεί αρμονικότερες σχέσεις μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και ταυτόχρονα θα συμβάλλει στην πρόοδο και την ευημερία. Το θέμα του γραμματισμού εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο θεωρήσεων για την εκπαίδευση, ως δικαίωμα που αρχίζει ήδη να προβάλλεται σε διεθνές επίπεδο από φιλελεύθερους και σοσιαλιστικούς κύκλους.

Δομή και περιεχόμενο των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων του 1913

Στα Νομοσχέδια του 1913 η αναζήτηση της νέας εθνικής ταυτότητας (Κουλούρη, 1988· Μουζέλης, 1978· Τσαούσης, 1983· Ψυχοπαίδης, 1994), τα οικονομικά δεδομένα και η πολιτική συγκυρία διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης. Με τα Νομοσχέδια ίσως είναι η πρώτη φορά, μετά από το 1899⁴, που εκδηλώνεται η πρόθεση να αντιμετωπιστεί η εκπαίδευση συνολικά, ώστε οι διαφορετικές βαθμίδες και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενταχθούν μέσα σε ένα διευρυμένο μοντέλο εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, από την αποσπασματική θεώρηση της εκπαίδευσης, όπου κάθε βαθμίδα αντιμετωπιζόταν χωριστά, στα Νομοσχέδια του 1913 παρουσιάζεται μια ενοποιητική διάσταση, όπου η συμπληρωματικότητα και η αλληλεξάρτηση νοηματοδοτούν ένα σχέδιο παιδείας για τη δομική συσχέτιση όλων των βαθμίδων. Πέρα από την εννοιολόγηση της αναγκαιότητας συσχέτισης των διαφορετικών βαθμίδων, ώστε να παρουσιάζεται η αλληλεξάρτηση τομέων, δίνεται έμφαση και στη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο.

Σε μια εκτενή αναφορά στην εισηγητική έκθεση παρουσιάζεται το θέμα της κοινωνικής ανισότητας ως προς το φύλο. Είναι πρόιμη η κατάσταση για να αναδειχθούν θέσεις για τα δικαιώματα των γυναικών, άλλωστε στην πολιτική των δικαιωμάτων τα θέματα φύλου παρουσιάζουν περιορισμένο ενδιαφέρον και δεν βρίσκονται στις θεματικές του κυρίαρχου κοινωνικού παραδείγματος. Στα Νομοσχέδια του 1913 η εκπαίδευση των γυναικών προβάλλεται ως αναγκαιότητα και η γυναίκα αντιμετωπίζεται ως μέλος της κοινωνίας, ως συντελεστής στην οικονομική ανάπτυξη και ως κοινωνικός εταίρος στην

οικογένεια. Πρόκειται για θέσεις που συντείνουν στην αναγκαιότητα του κριτικού γραμματισμού σε μια κοινωνία που επιδιώκει με πολιτικούς όρους τη μεγιστοποίηση του ωφελιμισμού για τα άτομα και τις συλλογικότητες⁵.

Αυτή την περίοδο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πολιτική συμμετοχή ομάδων εκπαιδευτικών που πλαισιώνουν την κυβέρνηση Βενιζέλου, ταυτίζονται με συγκεκριμένα πολιτισμικά και πολιτικά σημαινόμενα για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, εκφράζουν θέσεις για την παιδεία μέσα από ρητή ή υπόρρητη διαπραγμάτευση των ήδη διαθέσιμων λόγων. Αυτή την περίοδο ενσωματώνονται διαφορετικές θεωρίες σε ένα πολυ-πρισματικό πλαίσιο διερεύνησης των εκπαιδευτικών στόχων, σε ένα ενοποιημένο μοντέλο εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική για την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διατύπωση του εκπαιδευτικού λόγου με πολιτικές και κοινωνικές αιχμές, μέσω και των άρθρων που δημοσιεύονται στα εκπαιδευτικά περιοδικά, όπως στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου⁶. Αν και το έντυπο επικεντρώνεται, μέσω της προώθησης της δημοτικής γλώσσας ως λαϊκής γλώσσας, σε ένα διευρυμένο σχέδιο παιδείας, οι θεματικές ενισχύονται με εκπαιδευτικές προτάσεις για τη μείωση του αναλφαβητισμού⁷.

Τα ζητήματα που θα αναδειχθούν από τα Νομοσχέδια του 1913 είναι: α) η αναγκαιότητα μιας βασικής εκπαίδευσης που θα ολοκληρώνεται στο αυτοτελές Δημοτικό σχολείο, β) η φοίτηση στη Μέση και στην Ανώτερη Εκπαίδευση να ενταχθεί στην κατασκευή ενός άλλου μοντέλου εκπαίδευσης, όπου θα δοθεί περισσότερη έμφαση σε ένα σύγχρονο περιεχόμενο γνώσης, που, χωρίς να αποσυνδέεται η εκπαίδευση από πολιτιστικές και πολιτισμικές θεωρήσεις του παρελθόντος, θα μπορεί να ενσωματώσει προβληματισμούς και προτάσεις από το διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στα ζητήματα που θα απασχολήσουν τον εισηγητή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων περιλαμβάνεται το θέμα του κριτικού γραμματισμού, με επικέντρωση στη δημιουργία μιας λειτουργικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ζήτημα της λειτουργικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζεται μέσα από τη διερεύνηση των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών που διαμορφώνονται στην Ελλάδα μετά τους Βαλκανικούς πολέμους, όπου είναι απαραίτητο να κατασκευαστεί ένας εκπαιδευτικός λόγος που να μην διχάζει την κοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη τις παραστάσεις της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας, με την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και των πρακτικών που εφαρμόζονταν ήδη στην εκπαίδευση.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο πρακτικός προσανατολισμός και μια μορφή Τεχνολογικής Εκπαίδευσης εντάσσονται στη δημιουργία παράλληλου δικτύου τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης ως αναγκαιότητα σε μια πολιτική οργάνωσης του πρωτογενή και του δευτερογενή τομέα. Έτσι, χωρίς να αποδοκιμάζονται οι κλασικές σπουδές, αναιρείται η μονομέρεια της Μέσης Εκπαίδευσης, διότι τεχνικές ικανότητες και νόρμες θεωρούνται απαραίτητες για τη μετάβαση από μια παραδοσιακή κοινωνία σε μια πιο ανεπτυγμένη.

Ο πρακτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης θα συνδυαστεί με το εκτεταμένο πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε ένα σχέδιο παιδείας που λαμβάνει υπόψη του την οικονομική πραγματικότητα, που προσδιορίζεται από: α) τους επιταχυνόμενους ρυθμούς εκβιομηχάνισης, β) την αύξηση του εργατικού δυναμικού, γ) την ανάπτυξη των πόλεων, δ) την εξάπλωση των μεσαίων στρωμάτων, και ε) την ανάπτυξη των υπηρεσιών (εμπόριο, μεταφορές, δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες).

Ο κριτικός γραμματισμός στην εκπαιδευτική πρόταση του 1913

Ο κριτικός γραμματισμός (Macedo, 1987) παρουσιάζεται ως αναγκαιότητα στα Νομοσχέδια του 1913, μέσα από την ερμηνεία του όρου αναλφαβητισμός, που δεν περιορίζεται στην οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα παρέχει στοιχειώδεις γνώσεις ανάγνωσης και γραφής.

Η έμφαση βρίσκεται στην κριτική στάση προς τις γνώσεις. Ο ορισμός του αναλφαβητισμού καλύπτει τις θεωρήσεις του λειτουργικού γραμματισμού, δηλαδή τη συνθετότητα και το περίγραμμα των εκπαιδευτικών στόχων που θέτει μέσα από τις λογο-αναλυτικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στα Νομοσχέδια του 1913, στην πολιτική επιχειρηματολογία της εκπαιδευτικής πρότασης της κυβέρνησης Βενιζέλου αποτυπώνεται η προτεραιότητα οργάνωσης της εκπαίδευσης με επικέντρωση σε λογο-αναλυτικές τεχνικές αναφορικά με την γλώσσα και το περιεχόμενο της. Τα γλωσσικά μαθήματα προσδιορίζονται ως θεωρία και περιεχόμενο σε ένα συνδυασμό στοιχείων που επικεντρώνεται στην κατασκευή νοημάτων προσέγγισης και ερμηνείας του κόσμου.

Η πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου και η περίοδος που γράφονται τα Νομοσχέδια αποτυπώνεται στην πολυ-πρισματική εργασία που έχει πραγματοποιηθεί από τον Γληνό, μέσα από μια ευρύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου. Η εποπτική γνώση της εκπαίδευσης φαίνεται από τις εκτενείς παραπομπές στις προηγούμενες εκπαιδευτικές προτάσεις, κύρια του 1899, αλλά και στον σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο, όπως διαμορφώνεται στο διεθνές πεδίο.

Ο λειτουργικός γραμματισμός αυτής της περιόδου δίνει έμφαση στο περιεχόμενο των γνώσεων, οι οποίες αξιολογούνται και επιλέγονται, διότι μπορούν να δημιουργούν παραστάσεις για τον πολυσύνθετο κόσμο που διαμορφώνεται και εξελίσσεται. Επομένως, στις γνώσεις κατηγοριοποιούνται τρόποι αντίληψης της πραγματικότητας, όπου το άτομο εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως πολίτης και κοινωνικό υποκείμενο. Η ιστορική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα αυτής της περιόδου, σύμφωνα με τον εισηγητή των Νομοσχεδίων, επιβάλλεται να βασιστεί και στις ευρύτερες κοσμοαντιλήψεις, καθώς το ελληνικό έθνος-κράτος θα πρέπει να εκσυγχρονίσει τις δομές του προκειμένου να επικοινωνήσει με το διεθνές σύστημα. Η κατασκευή της γνώσης δε συσχετίζεται μονοσήμαντα με την κατασκευή του περιορισμένου πολιτικού και κοινωνικού κόσμου της Ελλάδος, αλλά, αντίθετα, εκτιμάται ότι θα συμβάλλει σε ευρύτερες ερμηνείες, διευρύνοντας πεδία επαφής σε ένα διεθνές περιβάλλον.

Ο προτεινόμενος εκπαιδευτικός λόγος παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα συσχέτισης ανταγωνιστικών λόγων για την εκπαίδευση, που σε μια παραδοσιακή χώρα, όπως η Ελλάδα τα νεωτερικά στοιχεία των Νομοσχεδίων του 1913 δε θα παρουσιαστούν ως ανατροπή των εθνικών δυναμικών, αλλά ως έκφραση πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής αναγκαιότητας ένταξης της Ελλάδος στο διεθνές σύστημα.

Έτσι, τα εκπαιδευτικά συμβάντα τοποθετούνται σε μια συνεκτική ενότητα που λαμβάνει υπόψη της το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του έθνους-κράτους. Το ζήτημα της συλλογικής μνήμης ως συμβολικού σύμπαντος που κατασκευάζεται στην εκπαίδευση, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, συσχετίζεται με το παρόν και το μέλλον σε έναν διευρυμένο διεθνή χώρο. Αυτές οι θέσεις προβάλλουν τον κριτικό γραμματισμό ως προϋπόθεση, προκειμένου τα άτομα να ενταχθούν σε μια νέα θεσμική τάξη που δημιουργείται από την αναγκαιότητα της πολιτικής οργάνωσης και της οικονομικής ανασυγκρότησης. Η επιτυχία του σχεδίου για εύρυθμη λειτουργία του κράτους προϋποθέτει μια ολοκληρωμένη πρόταση παιδείας. Επομένως, η έμφαση βρίσκεται στη γνώση και στις σύνθετες μορφές της, αλλά και στην ολότητα που διαμορφώνεται με τα πεδία γνώσης.

Η συσχέτιση γνώσεων και παραστάσεων που αντανακλούν τη σύνθετη πραγματικότητα κατηγοριοποιείται με βάση τα αντιληπτικά πεδία της γλώσσας. Η γνώση προσδιορίζεται με βάση τη συμβολή της στην κατασκευή του κοινωνικού υποκειμένου, επομένως στο σχολικό περιβάλλον αποκτά ενδιαφέρον οποιαδήποτε διαδικασία έχει σχέση με τη διάδραση μεταξύ των υποκειμένων κατά την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων. Η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ρυθμιστής του κοινωνικού πεδίου σε μια άλλη αφήγηση για την εκπαίδευση, όπου ορίζεται ταυτόχρονα και η παιδική ηλικία σε άμεση αναφορά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση⁸. Το σχολείο, ως εκπαιδευτικό κέντρο, μεταβάλλεται σε χώρο κοινωνικοποίησης των ατόμων. Με την ανάδειξη του δικαιώματος στην εκπαίδευση αρχίζει να έχει νόημα η υποχρεωτική εκπαίδευση, προκειμένου τα άτομα να

συνυπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου μέσω της γνώσης συγκροτούνται οι κοινωνικές ταυτότητες και διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις σε ένα μοντέλο πολιτικού κομφορμισμού και οικονομικής αναγκαιότητας.

Είναι σημαντικό ότι, αυτή την περίοδο, οι πολιτικές θεωρήσεις για την εκπαίδευση συμβαδίζουν με τον παιδαγωγικό λόγο για τα «καθεστώτα γνώσης»⁹, δηλαδή για τους κανόνες λειτουργίας και οργάνωσης της παιδαγωγικής αφήγησης, όπου ενσωματώνονται παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές γνώσεις για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και για τη λειτουργική ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Montessori, 2012· Palmer & Bresler, 2001· Schulze & Pintner, 2013). Ο λειτουργικός γραμματισμός παρουσιάζεται ως μια αναγκαία διαδικασία η οποία διαμορφώνει μια κοινωνική και οικονομική προοπτική για τα άτομα, που μπορούν να ορίσουν την ζωή τους μέσα από την αντίληψη και την ερμηνεία της πραγματικότητας.

Το θέμα του κριτικού γραμματισμού στην ανάλυση του εκπαιδευτικού σχεδίου για την Νηπιακή Εκπαίδευση

Στα Νομοσχέδια του 1913 εκδηλώνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση των νηπίων, των γυναικών και για την επαγγελματική κατάρτιση. Παρατηρούμε ότι ένα πολιτικό σχέδιο εκπαίδευσης διαμορφώνεται με βάση μια προνοιακή αντίληψη για την οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης, δηλαδή εκτιμάται ότι θα πρέπει να αφαιρεθεί η εκπαίδευση από τον ιδιωτικό τομέα και θα πρέπει να αναληφθεί συγκεκριμένη πολιτική από το κράτος (Χατζηστεφανίδου, 2008).

Το θέμα του νηπιαγωγείου απασχολεί ιδιαίτερα τον εισηγητή. Προβάλλει θέματα για την αναγνώριση της παιδικής ηλικίας με έκφραση θέσεων για τη διαφοροποίηση των παιδιών από την κοινωνία των ενηλίκων, με τον προσδιορισμό των αναγκών τους, που πρέπει να ικανοποιηθούν σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ως στόχος της εκπαίδευσης των νηπίων προβάλλεται η ανάπτυξη των φυσικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και η γλωσσική καλλιέργεια. Το θέμα της γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1977) προσδιορίζεται με τη λειτουργία της γλώσσας ως γλωσσικού κώδικα, δηλαδή με σύνδεση γλώσσας και κουλτούρας μέσα από τη διάχυση ιδεών, αξιών και αντιλήψεων.

Η ίδρυση των νηπιαγωγείων¹⁰ βασίζεται σε στοιχεία της διαμορφούμενης ιστορικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Γλώσσα και γνώσεις στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζονται σε συνάφεια με τις αναπαραστάσεις του κόσμου και την αναγκαιότητα διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας. Μετά το τέλος των Βαλκανικών πολέμων σε ένα λειτουργικό περιβάλλον συνύπαρξης διαφορετικών απόμων με ιστορικές και πολιτικές ιδιαιτερότητες, εκτιμάται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλλει και στην πολιτική της ενσωμάτωσης.

Το θέμα των γνώσεων και της επαφής με τη γλώσσα βασίζεται στην σύνδεση γνώσης, κουλτούρας και κοινωνικής πράξης. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική αφομοιώνει στοιχεία και εκπαιδευτικούς λόγους προηγούμενων Νομοσχεδίων, που τους εντάσσει σε νέες θεωρήσεις. Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο προσεγγίζεται ως απαραίτητη διαδικασία εξοικείωσης με την προφορική γλώσσα. Η δομή και το περιεχόμενο της γλώσσας κατανοούνται συγκριτικά σε ένα γενικό σύστημα νοήματος. Τυπικά ή άτυπα το σχέδιο για την οργάνωση της Νηπιακής Εκπαίδευσης κατασκευάζει κανόνες για την αντίληψη της παιδικής ηλικίας και της συγκρότησης του λόγου και της γνώσης. Εκτιμάται ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ο χώρος για το παιδί και η εκπαίδευση του είναι απαραίτητη, ώστε να ενσωματωθεί στην κοινωνία.

Γνώση και αντίληψη της πραγματικότητας συσχετίζονται, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας, μέσα από την αντίληψη και τη συγκρότηση του κοινωνικού κόσμου. Η εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο δεν αντιγράφει ένα σύστημα εκπαίδευσης από το δημοτικό σχολείο. Ο εισηγητής απορρίπτει τη διαστρεβλωτική εγγραφή τομέων γνώσεων από το ένα επίπεδο στο άλλο. Παρουσιάζεται μια ρήξη με την κρατούσα άποψη ότι το σχολείο ξεκινάει από την πρώτη δημοτικού. Το Νηπιαγωγείο προβλέπεται να

λειτουργήσει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τους δικούς του όρους, σε ξεχωριστές θεματικές, που θα βασιζονται σε σύγχρονους προβληματισμούς σε θέματα Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Παιδαγωγικής ως θεωρητικές αρχές στη συγκρότηση του γνωστικού τομέα για το νηπιαγωγείο.

Παρατηρούμε ότι τα Νομοσχέδια υπερβαίνουν τη μονολιθική αντίληψη για τα νηπιαγωγεία ως χώρου φροντίδας και την αντικαθιστούν με ένα πλουραλιστικό σχήμα, στο οποίο εντάσσονται παιδαγωγικές αφηγήσεις για την οργάνωση της σκέψης, τη γλωσσική καλλιέργεια, την εκφραστική πληρότητα σε ένα περιβάλλον όπου ο λόγος λειτουργεί ως μέσο σε σύνθετες διεργασίες πρόσληψης και οργάνωσης του κοινωνικού χώρου. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου προορίζεται να λειτουργήσει ως δομικός χώρος λόγου και γνώσης. Τα παιδιά από όλες τις κοινωνικές τάξεις προβλέπεται να φοιτήσουν στον χώρο του νηπιαγωγείου, που δεν προετοιμάζει μαθητές για το δημοτικό σχολείο, αντίθετα διαμορφώνεται ως εκπαιδευτικό ίδρυμα που ενσωματώνει συγκεκριμένους στόχους για τα άτομα αυτής της ηλικίας.

Τα Νομοσχέδια του 1913 αναφορικά με το Νηπιαγωγείο, μέσω συστημικής ανάλυσης της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας αναδεικνύουν την ανάγκη θεσμοποιημένης Προσχολικής Εκπαίδευσης, με συγκεκριμένες πρακτικές και λογο-αναλυτικές ερμηνείες για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας. Εκτιμάται ότι το πρόγραμμα και η καθημερινή πρακτική θα συμβάλλουν στη δημιουργική χρήση του λόγου, που θα βασιζείται στην εξοικείωση με τη γλώσσα και την πρακτική δημιουργία νοήματος, που θα ενεργοποιεί συγκεκριμένες συνθήκες διάδρασης.

Φαίνεται ότι η αφηρημένη χρήση της γλώσσας αποδεσμεύεται από τη θεωρία του λόγου και μετασχηματίζεται σε καθημερινό λόγο, ώστε να ενθαρρύνει και να ενισχύει την επικοινωνία με τη φυσικοποίηση νοημάτων και σημασιών. Οι προτάσεις των νηπίων, ως παραστάσεις της πραγματικότητας τους, εκφράζονται και παράγουν επικοινωνιακό λόγο. Η εκπαίδευση των νηπίων προϋποθέτει ένα σύστημα κατάρτισης παιδαγωγών - νηπιαγωγών, που θα ασχοληθούν με αυτή τη μορφή της εκπαίδευσης.

Η δόμηση και η σύνδεση της εκπαίδευσης των νηπίων συσχετίζεται με τη συνάρθρωση εκπαιδευτικών πρακτικών για την οργάνωση αποτελεσματικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, δηλαδή το πεδίο της πολιτικής ρηματικότητας για την αποτελεσματική εκπαίδευση των νηπίων συνεξετάζεται με τη συναρθρωτική πρακτική διαμόρφωσης εκπαιδευτικού συστήματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών που θα εργαστούν στο νηπιαγωγείο. Σε αυτή την περίπτωση η πολιτική παρέμβαση ανταποκρίνεται σε ένα πεδίο λόγου που προσδιορίζεται από συγκεκριμένες απαιτήσεις για τη λειτουργία μιας μορφής εκπαίδευσης.

Φυσικά, στα Νομοσχέδια δεν γίνεται λόγος για την υποχρεωτική Νηπιακή Εκπαίδευση ως επιβαλλόμενη από το κράτος. Πιθανώς την κυβέρνηση τη διακρίνει ένας πολιτικός ρεαλισμός, ώστε να θεωρεί αδύνατη την οργάνωση αποτελεσματικής Νηπιακής Εκπαίδευσης για όλα τα νήπια. Η οικονομική αδυναμία δεν επιτρέπει ούτε την οργάνωση νηπιαγωγείων ούτε την άμεση αλλαγή του συστήματος εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Είναι όμως σημαντικό ότι παρουσιάζεται ένα σχέδιο παιδείας για τη νηπιακή ηλικία, στο οποίο επισημαίνεται η αναγκαιότητα και παράλληλα εκφράζεται η πρόθεση της κυβέρνησης να υλοποιήσει σταδιακά την οργάνωση της Νηπιακής Εκπαίδευσης¹¹.

Το θέμα του αλφαριθμητισμού απασχολεί την κυβέρνηση, το ζήτημα της ανασυγκρότησης, της ανόρθωσης, της ευημερίας και της προόδου συναρτάται με την αποτελεσματική εκπαίδευση. Οι πολιτικές διεργασίες λαμβάνουν υπόψη τους το παιδαγωγικό πλαίσιο αντίληψης για τις δυνατότητες- δεξιότητες των νηπίων και η παιδαγωγική πραγματικότητα ερμηνεύεται και σημασιοδοτείται στις πολιτικές πρακτικές που εκφράζονται στα Νομοσχέδια του 1913. Αν και τα Νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε την έννοια της σημασίας της πολιτικής παρέμβασης, της οπτικής

που δημιουργεί για την αναγκαιότητα της Νηπιακής Εκπαίδευσης και κυρίως την έμφαση στη γνώση, την κατανόηση της λειτουργικότητας της γλώσσας στη διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας.

Το νηπιαγωγείο προσδιορίζεται μέσα από την επένδυση σε νόημα, μέσα από τις ιδιότυπες συνθήκες πρόληψης και ερμηνείας του κοινωνικού κόσμου. Η πολιτική των παραστάσεων για ένα νηπιαγωγείο, το οποίο θα εκπαιδεύει και θα ικανοποιεί τα παιδιά/νήπια, βασίζεται σε μια ευρύτερη κατανόηση και ερμηνεία διαφορετικών επιστημονικών λόγων που εγγράφονται στην πολιτική διαμόρφωσης πρότασης για την οργάνωση της Νηπιακής Εκπαίδευσης.

Το εξαετές υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο σε ένα διευρυμένο σχέδιο αλφαριθμητισμού

Το εξαετές δημοτικό σχολείο εκφράζει μια νέα οπτική για την οργάνωση αποτελεσματικής, δωρεάν¹² Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης¹³. Ο νέος καθορισμός του πολιτικού νοήματος βασίζεται σε συνάρθρωση στοιχείων για την οικονομική οργάνωση, την κοινωνική ένταξη και, με πολιτικούς όρους, την ερμηνεία του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Στο Νομοσχέδιο, με ρηματικούς τρόπους, θεμελιώνεται/τεκμηριώνεται αυτή η διασύνδεση πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού νοήματος, ώστε να αποδομούνται προηγούμενες πολιτικές κατασκευές για τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως προπαρασκευαστικού κέντρου για τη Μέση Εκπαίδευση.

Η πολιτική παρέμβαση αποβλέπει στην επίλυση των ανταγωνισμών και των συγκρούσεων ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο πολιτικός λόγος εκδιπλώνεται σε ένα ανταγωνιστικό πεδίο οριοθετήσεων για την ηγεμονία της εκπαίδευσης. Ο εισηγητής αναλύει την ουσία της εκπαιδευτικής πρότασης και υποστηρίζει ότι η οργάνωση του εξαετούς δημοτικού σχολείου υπαγορεύεται από μια αναγκαιότητα αλφαριθμητισμού των πολιτών, ώστε τα άτομα να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις και να μπορούν, με άλλους όρους, να εντάσσονται στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον. Προϋπόθεση για αυτή την κοινωνική πρόταση είναι η ερμηνεία της κοινωνικής και πολιτικής διαίρεσης είτε κατά τάξη είτε κατά φύλο, που φαίνεται να θέτει διαχωριστικές γραμμές σε ένα σχέδιο οργανωμένης ενιαίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο εισηγητής προκειμένου να αποδομήσει υπάρχουσες θεωρίες για τον περιορισμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επισημαίνει τις συνέπειες, τόσο για αυτούς που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στη Μέση Εκπαίδευση όσο και για τους «άλλους» που θα περατώσουν την εκπαίδευσή τους στο δημοτικό σχολείο. Παρατηρούμε ότι στο κείμενο συσχετίζονται διαφορετικά πεδία λόγου από την Πολιτική, την Ψυχολογία και την Παιδαγωγική, προκειμένου να αναλυθούν οι συνέπειες, μέσα από εμπειρικές αναλύσεις, αξιοποιώντας στοιχεία και από την καθημερινότητα, επενδύοντας σε ένα νόημα και σε ταυτότητες που συγκροτούνται στο κοινωνικό πεδίο.

Προσεγγίζονται αλυσίδες νοημάτων για τη λειτουργικότητα του κοινωνικού φύλου, ώστε να εννοιοποιηθούν άνδρες και γυναίκες όχι με τις βιολογικές τους διαφορές, αλλά με βάση τον κοινωνικό τους προορισμό σε μια κοινωνία που επαν-οργανώνεται και σε ένα πολιτικό σύστημα, που στον καθημερινό πολιτικό λόγο προβάλλει τις έννοιες *πολιτισμός* και *δημοκρατία*. Άρα, η έμφαση βρίσκεται στη συγκρότηση του «εμείς». Η ταύτιση με τη δυτική κουλτούρα, τις ιδεολογικές θέσεις της δημοκρατίας και του δυτικού πολιτισμού, μειώνει τις εντάσεις στη συγκρότηση ενός λόγου για την παροχή γνώσης σε όλα τα άτομα ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση και το φύλο.

Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, η εισηγητική έκθεση λειτουργεί ως κείμενο με διακειμενικές επιδράσεις, ζήτημα που σχετίζεται και με τις σπουδές του εισηγητή¹⁴ και την ευρύτητα της σκέψης του. Η διακειμενικότητα συμβάλλει σε μια επιχειρηματολογία, επεξηγηματική της κατάστασης και ενισχυτική στην κατασκευή ενός νέου πολιτικού λόγου για την εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο.

Η δημιουργία μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο συσχετίζεται με την κοινωνική πρακτική, ειδικά όταν το θέμα του αλφαριθμητισμού θα πρέπει να επικεντρωθεί στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η ανάλυση μιας νομοθεσίας για την ένταξη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάλυση των καταστάσεων που βιώνουν οι οικογένειες, τις ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, ώστε το σχολείο να πείσει ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.

Έτσι, οι διαδικασίες για την ένταξη των γυναικών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην εκπαίδευση συνδέονται με την παραγωγή και κατανόηση λόγου, που σχετίζεται με μια διαφορετική αντίληψη για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Επίσης, η παιδική εργασία, που ήταν κανόνας στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, δυσχέραινε την πρόθεση της κυβέρνησης για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι κοινωνικές και οικονομικές πρακτικές αντιπαρατίθενται με έναν πολιτικό λόγο για την αναγκαιότητα εκπαίδευσης, δηλαδή την ένταξη των ατόμων μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο αλφαριθμητισμός δεν επικεντρωνόταν απλά στην εκμάθηση της γλώσσας ή την απόκτηση γνώσεων, αλλά κυρίως στον μετασχηματισμό των λόγων που ενδυναμώνουν την κοινωνική περιθωριοποίηση και ενισχύουν τις μορφές κοινωνικής ανισότητας. Το θέμα του αλφαριθμητισμού σε αυτή την εισηγητική έκθεση συσχετίζεται με μια κριτική διαδικασία αναμόρφωσης της κοινωνίας, που με εμπειρικούς όρους θα δημιουργήσει δομές ευκαιρίας και θα ανασκευάσει το υπόβαθρο των κοινωνικών σχέσεων, μέσα από μια διαλεκτική σύνδεση του πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού λόγου.

Ο εκπαιδευτικός λόγος για την τυπική, επίσημη και υποχρεωτική συνύπαρξη των παιδιών στο εξαετές δημοτικό σχολείο εντάσσεται μέσα σε αυτή την κατασκευή του διαφορετικού λόγου, της καταγραφής κοινών εμπειριών ατόμων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω των εξειδικευμένων γνώσεων, τυπικά ή άτυπα, ενισχύονται καταστατικές συνθήκες ίσως μετασχηματισμού του κοινωνικού περιβάλλοντος με διεύρυνση των δομών ευκαιρίας.

Στα Νομοσχέδια του 1913, με επίγνωση των ιδεολογικών διαστάσεων, ο Γληνός αναδεικνύει εκπαιδευτικές πρακτικές για την κοινή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έμφαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν πολιτική επιλογή επικέντρωσης στα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα, η οποία εντασσόταν σε μια συγκεκριμένη τάξη του λόγου. Παρατηρούμε, ότι αν και τα Νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν, προωθείται η συζήτηση για διαφορετικές εκπαιδευτικές δυνατότητες και για διαφορετικές πολιτικές ερμηνείες της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Κοινωνικο-πολιτισμικές μεταβολές και συμβατικές πολιτικές οδήγησαν στη μη ψήφιση των Νομοσχεδίων. Τελικά, φάνηκε ότι οι συνδυασμοί και οι αναμίξεις πολυπρισματικών λόγων και πρακτικών συνέβαλαν σε μια διαφορετική εννοιολόγηση της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Αν και τα Νομοσχέδια δε ψηφίστηκαν, διατύπωσαν πολιτικό λόγο και αντίστοιχη εκπαιδευτική επιχειρηματολογία για εκπαιδευτικές αλλαγές. Ειδικότερα, ανέδειξαν νέους τρόπους προσέγγισης της εκπαίδευσης, καθόρισαν το πεδίο της πολιτικής διακειμενικότητας για την εκπαίδευση μέσα από τη διασύνδεση Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας.

Παρατηρήθηκε μια κατασκευή εκπαιδευτικού νοήματος για τον αλφαριθμητισμό, η οποία συνέβαλε στην κατανόηση της δυσκολίας μετασχηματισμού εκπαιδευτικών αρχών και θέσεων. Έγιναν αντιληπτές οι σχέσεις εξουσίας και η συσχέτιση εκπαιδευτικού λόγου για την αλλαγή, με ανταγωνιστικούς λόγους και στο περιβάλλον της κυβέρνησης. Προβλήθηκαν τα αντιθετικά στοιχεία, αναφορικά με το νόημα και την κατασκευή των εκπαιδευτικών πολιτικών λόγων, ώστε κάθε διαδικασία διαπραγμάτευσης να αναδεικνύει τις αντιδράσεις και τις αντιστάσεις του συστήματος.

Τελικά, η έλλειψη συναίνεσης, ως πολιτική πρακτική, για μία ακόμη φορά αναίρεσε τις προσδοκίες μετασχηματισμού της εκπαίδευσης. Το ζήτημα του αναλφαβητισμού θα επανέρχεται ως ζήτημα προς αντιμετώπιση και θα εντάσσεται στο «εκπαιδευτικό ρεπερτόριο» του προβληματισμού για την οργάνωση και τη συγκρότηση αποτελεσματικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εννοιολόγηση του αυτοτελούς αποτελεσματικού δημοτικού σχολείου επισημαίνεται και περιγράφεται σε όλα τα νομοθετικά κείμενα που θα ακολουθήσουν, με έμφαση σε μια ακόμη πολιτική απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης την περίοδο 1928-1932 και το 1963-1964.

Ειδικότερα, με τα Νομοσχέδια του 1913- ως ρηματική κατασκευή, πλαίσιο αλφαβητισμού, που με σύγχρονους όρους εμπεριέχει αρχές του κριτικού γραμματισμού-θεωρείται ότι το δημοτικό σχολείο είναι αυτόνομο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η αυτοτέλεια και η αυτονομία του δημοτικού σχολείου συσχετίζεται με την αναπαράσταση λόγου για τον αλφαβητισμό και την απόκτηση γνώσης για ευρύτερα στρώματα πληθυσμού, με ισοδυναμία σημαινόντων που ερμηνεύουν οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς όρους. Αν και οι πολιτικοί λόγοι είναι μεταβλητοί, το κύριο περιεχόμενο καταγράφει την αναγκαιότητα οργάνωσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αντίστοιχη σημασιοδότηση της εκπαίδευσης των δασκάλων.

Το ενιαίο εξαετές δημοτικό σχολείο προβλέπεται να οργανωθεί με διαδικασίες που θα ερμηνεύουν την πρόταση για λαϊκή εκπαίδευση με την εισαγωγή συγκεκριμένων γνωστικών χώρων και παιδαγωγικών συστημάτων, συναρθρώνοντας διαφορετικά επιστημονικά πεδία στη διαμόρφωση ενός προγράμματος γενικής εκπαίδευσης. Οι εννοιολογικοί ορισμοί για την αυτονομία του δημοτικού σχολείου, τα γνωστικά πεδία και οι εκπαιδευτικές δράσεις βασίζονται σε έναν ιδεολογικό λόγο ερμηνείας της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που συσχετίζει την πρόοδο με την εκπαίδευση.

Στα Νομοσχέδια του 1913 η λογο-θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού χώρου, της πολιτικής πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής αναγκαιότητας, αν και δεν έγινε αποδεκτή προκειμένου να θεσμοποιηθεί σε κυρίαρχο λόγο, μετέβαλε ωστόσο αντιλήψεις για τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Το θέμα του αλφαβητισμού ρητά ή υπόρρητα συσχετίστηκε με την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επόμενες κυβερνήσεις θα αναδιαρθρώσουν τάξεις λόγου των Νομοσχεδίων του 1913 και θα δημιουργήσουν πεδίο προβληματισμού, ώστε τελικά να παρακαμφθούν πολιτικές αντιστάσεις για μια διευρυμένη πολιτική εκπαίδευσης, όπου πλέον να αναγνωρίζεται η εκπαίδευση ως δικαίωμα.

Σημειώσεις

¹ Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά περιοδικά, που παραθέτουν εκτενή σχόλια για την εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα, οι αρθρογράφοι λειτουργούν ως ομάδες πίεσης μέσω και υπομνημάτων προς τους Υπουργούς Παιδείας και τους βουλευτές. Βλ. (ενδεικτικά) περ. Σάλλιγξ (1908-1909) (Δημαράς & Αθανασιάδης, 2004).

² Για ιδεολογικά θέματα που σχετίζονται με την εξέλιξη της εκπαίδευσης βλ. (ενδεικτικά) (Μπουζάκης, 1986 · Νούτσος, 1999. Χατζηστεφανίδης, 1986). Για την οργάνωση της Μέσης Εκπαίδευσης, με έμφαση στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων βλ. (ενδεικτικά) Αντωνίου, 1987.

³ Για τις αρχές του φιλελευθερισμού και την εξέλιξη του στην Ελλάδα, καθώς και ειδικότερα ζητήματα για τον βενιζελισμό και τον αστικό εκσυγχρονισμό βλ. (ενδεικτικά) Διαμαντόπουλος, 1985-Μαυρογορδάτος, 1992.

⁴ Βλ. (ενδεικτικά) Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, Αιτιολογική Έκθεση και Αγορεύσεις περί Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό Τυπογραφείο, 1899, 8. Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, Υποβληθέντα εις την Βουλήν των Ελλήνων επί των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης Υπουργού Γ. Θεοτόκη, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1889, 9.

⁵ Οι μεταρρυθμιστικές αυτές προτάσεις του Δ. Γληνού, όπως παρατηρεί ο Φ. Ηλιού, στο εισαγωγικό σημείωμα στην έκδοση Δ. Γληνός Παιδαγωγός και Φιλόσοφος, αντιπροσωπεύουν ίσως τα αιτήματα «των άμορφων σοσιαλιστικών και ριζοσπαστικών συσπειρώσεων της εποχής», είναι οι παρεμβάσεις που γίνονται «από τα μέσα» και εκφράζουν κάποια ανοίγματα μετασχηματισμού της κοινωνίας (Τομέας Φιλοσοφίας, Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1983). Για την εξέλιξη της σοσιαλιστικής σκέψης με ειδικές αναφορές απόψεων και θέσεων Ελλήνων σοσιαλιστών Βλ. (ενδεικτικά) Νούτσος, 1990.

⁶ Στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1911-1924) αναφέρονται ως υπεύθυνοι του περιοδικού σε διαφορετικούς τόμους οι: Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης και Δ. Γληνός, που θα έχουν καθοριστικό ρόλο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τον Εκπαιδευτικό Όμιλο Βλ. (ενδεικτικά) Δημαράς, 1986, 1994.

⁷ Πρβλ. Απόψεις του περιοδικού του *Συνδέσμου Ελλήνων Δημοδιδασκάλων* περ. *Δημοτικό Σχολείο* (1901-1914), που συσχετίζει την απλοποίηση της γλώσσας με τον αλφαριθμητισμό «πάντων των Ελλήνων το τε θρησκευτικών και εθνικών αίσθημα θέλει ανυψωθεί και η φιλιαναγνωσία, το μέσον τούτο της διαρκούς διδασκαλίας και φωτισμού θέλει αναπτυχθή. Η δε Ελλ. Γλώσσα θα αναλάβη την υπέροχονεκπολιτιστικήν δύναμιν εν τη υφηλίω» («Σπουδαιότα τον εθνικόν ζήτημα», τχ.1). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και απόψεις που δημοσιεύονται στο *Παιδαγωγικόν Δελτίον* (1906-1914) με έμφαση σε μια λειτουργική μορφή εκπαίδευσης. Στο περιοδικό θέτονται ζητήματα παιδαγωγικά και διδακτικά με νεωτερικές προσεγγίσεις για το εκπαιδευτικό έργο. (Δημαράς & Αθανασιάδης, 2004.

⁸ Βλ. (ενδεικτικά) Ζητήματα παιδικής προστασίας με έμφαση στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας προς τα παιδιά με αναφορά σε συνεχή συνέδρια με θέμα το παιδί και την παιδική ηλικία. Περ. *Παιδική Προστασία* (1913-1914). Υπεύθυνος έκδοσης Ιωάννης Ιωαννίδης, συγγραφέας βιβλίων Παιδαγωγικής και Διδακτικής, εκδότης και του περιοδικού *Παιδεία* (1896-1897) (Δημαράς & Αθανασιάδης, 2004). Μια συγκριτική προσέγγιση για την εξέλιξη του δικαιώματος στην παιδική ηλικία στην ελληνική νομοθεσία Βλ. (ενδεικτικά) Ληξουριώτης, 1986. Για τον ορισμό της παιδικής ηλικίας και ειδικότερα ζητήματα δικαιωμάτων και αναγκών του παιδιού Βλ. (ενδεικτικά) Μακρυνιώτη, 1977.

⁹ Βλ. (ενδεικτικά) Άρθρα που δημοσιεύονται στο περιοδικό *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (Μπαλτά, 2000): Γιάννης Ιμβριώτης «Ψυχανάλυση. Έκθεση των θεωριών του Freud», τόμ. ΙΑ' σσ. 154-183. Χ. Θεοδωρίδης «Η σημερινή θέση της Ψυχολογίας», τόμ Γ' σσ. 112-183. Ν. Καζαντζάκης «Η. Bergson» τόμ. Β' τχ. 4, σσ. 310-334. Επίσης, μέρος του *Δελτίου* καλύπτουν η αλληλογραφία για επιστημονικά ζητήματα και οι βιβλιοκρισίες βιβλίων με παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνιολογικά θέματα.

¹⁰ Βλ. Για ζητήματα εξέλιξης του θεσμού των Νηπιαγωγείων με αναφορές σε ιστορικά γεγονότα, νομοθετικά κείμενα και αρχειακές πηγές Βλ. (ενδεικτικά) Χαρίτος, 1998. Για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την εκπαίδευση Νηπιαγωγών και δασκάλων Βλ. Ενδεικτικά) Μπουζάκης & Τζήκας, 1996.

¹¹ Το Νομοσχέδιο καινοτομεί προβλέποντας την υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, «από του 4^{ου} έτους εις ά μέρη θα ελειτούργουν ταύτα» (Καλεράντε, 2006:64).

¹² Η δωρεάν εκπαίδευση για πρώτη φορά αναφέρεται στο Σύνταγμα του 1911 (Αθήνα 1^η Ιουνίου 1911), ενώ στα Συντάγματα του 1844 (Αθήνα, 18 Μαρτίου 1844) και του 1864 (Αθήνα, 15 Νοεμβρίου 1964) αναφέρεται στο άρθρο 11 και 14 αντίστοιχα «η ανωτέρα εκπαίδευσις ενεργείται δαπάνη του κράτους εις δε τη δημοτική συντρέχει και το κράτος κατά το μέτρο της ανάγκης των δήμων». Μετά το 1911 η «δωρεάν εκπαίδευση» επαναλαμβάνεται σε όλα τα Συντάγματα (Δημαράς, 1986: 306-311). Πρβλ. Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1834 δεν προέβλεπε δωρεάν εκπαίδευση «Το ποσόν της μηνιαίας συνεισφοράς των γονέων θέλει προσδιορίζεσθαι κατ' έτος από το δημοτικόν συμβούλιον (Δημαράς, 1986: 47). Με το νόμο ΑΣΞΓ'26 Ιουλίου 1885 «η υποχρέωση της καταβολής διδάκτρων προς τους δημοδιδασκάλους επί τη διδασκαλεία των παιδων παύει από τούδε (Δημαράς, 1986:262).

¹³ Πρβλ. Ήδη με τα Νομοσχέδια του 1899 είχε διατυπωθεί η πρόταση για επταετή φοίτηση, που, όπως σχολιάζει ο Δ. Γληνός, θα ήταν μια μορφή προόδου για την εκπαίδευση. (Γληνός, 1928:106). Η εξαετής υποχρεωτική φοίτηση προβλέπεται αρχικά στο Σύνταγμα του 1927, όπου ορίζεται «δια την στοιχειώδη εκπαίδευσιν τα έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως [...] δεν δύνανται να είναι ολιγότερα των εξ [...]». Με την ίδια διατύπωση επαναλαμβάνεται στο Σύνταγμα του 1952 (Δημαράς, 1986). Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 (κυβέρνηση Βενιζέλου, Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας) νομοθετείται το εξάχρονο, υποχρεωτικό, κοινό δημοτικό σχολείο και το εξάχρονο γυμνάσιο, με

κατάργηση του «Ελληνικού» σχολείου. Το 1958 εκφράζεται η άποψη να αυξηθούν τα χρόνια φοίτησης του υποχρεωτικού σχολείου πάνω από έξι, πράγμα που τελικά δεν επιτυγχάνεται. Τονίζεται μάλιστα «Αφού το κράτος δεν δύναται [...] να αυξήσει τα έτη φοιτήσεως [...] πρέπει να παρέχη [...] ευκαιρίας εις τους αυτοπροαιρέτως επιθυμούντας πληρεστέραν εγκύκλιον παιδείαν να συνεχίσουν τας σπουδάς των πέραν του δημοτικού σχολείου» (Φραγκουδάκη, 1979). Με τη μεταρρύθμιση του 1976 εξασφαλίζεται η παράταση της υποχρεωτικής φοίτησης από έξι σε εννέα χρόνια, δηλαδή έξι χρόνια στο δημοτικό σχολείο και τρία στο γυμνάσιο.

¹⁴ Αναφερόμαστε, κυρίως, στις σπουδές του στην Ιένα και τη Λειψία της Γερμανίας, όπου παρακολούθησε μαθήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Πειραματικής Ψυχολογίας. Παράλληλα, παρακολουθεί τα σοσιαλιστικά κινήματα και τον πολιτικό λόγο για ζητήματα κοινωνικής ισοτήτας και ανθρωπισμού.

Αναφορές

- Αλιβιζάτος, Ν. (1981). *Εισαγωγή στην ελληνική συνταγματική ιστορία 1821-1941*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Αντωνίου, Α. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης 1833-1929*. Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Ασπρέας, Γ. (1930). *Πολιτική ιστορία της Ν. Ελλάδος 1821-1928*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Γληνός, Δ. (1913). Τα εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. *ΔΕΟ*, 3, 278-279.
- Γληνός, Δ. (1921). *Γυναικείος Ανθρωπισμός*. Αθήνα: Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή.
- Γληνός, Δ. (1928). *Ένας άταφος νεκρός, μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Ράλλης.
- Δημαράς, Α. (1977). Εκπαίδευση 1882-1913. Στο Γ. Χριστόπουλος & Ι. Μπαστιάς (Επιμ.), *Ιστορία του ελληνικού έθνους* (Τόμος ΙΔ', σσ. 409-413). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Δημαράς, Α. (Επιμ.). (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τεκμήρια ιστορίας* (Τόμος Α', Τόμος Β'). Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Α. (1994). *Εκπαιδευτικός Όμιλος. Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνθεση-Περιγραφή-Εκτιμήσεις*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού.
- Δημαράς, Α., & Αθανασιάδης, Χ. (2004). *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Διαμαντόπουλος, Θ. (1985). *Οι Πολιτικές Δυνάμεις της Βενιζελικής Περιόδου* (Τόμος Α'). Αθήνα: Σάκκουλα.
- Ηλιού, Φ. (1983). Από το Μυστριώτη στον Λένιν. Στο Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιμ.), *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος* (σσ. 11-23). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλεράντε, Ε. (2006). *Εκπαιδευτική πολιτική: Τα νομοσχέδια του 1913*. Αθήνα: Σίσυφος.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Ληξουριώτης, Γ. (1986). *Οι κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*. Αθήνα: Δωδώνη Εκδοτική ΕΠΕ.
- Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Praeger.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1977). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (1992). Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός. Στο Γ. Μαυρογορδάτος & Χ. Χατζηιωσήφ (Επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός* (σσ. 306-314). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses with additions and revisions*. London: Williams Press.
- Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία- όψεις υπανάπτυξης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπαλτά, Σ. (2000). *Τα Ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά (1898-1930). Από την εθνική αγωγή στη νέα αγωγή και το σχολείο εργασίας*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των δασκάλων, διδασκαλιστών και νηπιαγωγών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Π. (1990). *Η Σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα (Τομ. Α)*. Αθήνα: Γνώση.
- Νούτσος, Χ. (1999). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Palmer, J., & Bresler, L. (2001). *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. London: Routledge.
- Πατρικίου - Σταυρίδη, Ρ. (1994). Πολιτικές θεωρίες και προτάσεις μετά τους βαλκανικούς πολέμους. Στο Δ. Σολομού (Επιμ.), *Έθνος- κράτος- εθνικισμός* (σσ. 319-335). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Σβορώνος, Ν. (1972). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Schulze, R., & Pintner, R. (2013). *Experimental psychology and pedagogy; for teachers, normal colleges, and universities*. London: Forgotten Books.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1983). Ελληνισμός και ελληνικότητα. Στο Δ. Γ. Τσαούση (Επιμ.), *Ελληνισμός, ελληνικότητα, ιδεολογικοί και βιοματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας* (σσ. 15-25). Αθήνα: Εστία.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της. *Σύγχρονα θέματα*, 4, 9-22.
- Χαρίτος, Χ. (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 1921-1986*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις - Πρακτικές ανατροφής - Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης. Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19ο αιώνα (Τόμος Α)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1994). Εθνικισμός, εθνισμός και δημοκρατία. Στο Δ. Σολομού (Επιμ.), *Έθνος - κράτος - εθνικισμός* (σσ. 53-66). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.