

ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ 20ου ΑΙΩΝΑ:

Συζήτηση για τα σχετικά μέτρα που έλαβε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929

Του Παναγιώτη Κ. Περισιάνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο εξετάζει το πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης που δημιουργούσε στην Ελλάδα του 20^{ου} αι. ο συνεχιζόμενος μεγάλος αριθμός αναλφαβήτων. Η υπόθεση εργασίας είναι πως οι ελληνικές κυβερνήσεις που προσπάθησαν να το αντιμετωπίσουν δεν κατανόησαν στο βάθος του το πρόβλημα, ιδιαίτερα την όξυνση του προβλήματος από γενιά σε γενιά εξ αιτίας της επιδείνωσης της οικονομικής και κοινωνικής θέσης των αναλφαβήτων και της μείωσης της πολιτικής τους δύναμης. Για εξέταση της υπόθεσης αυτής μελετήθηκαν τα μέτρα που έλαβε για στήριξη των αναλφαβήτων το 1929 η δημοκρατικότερη μέχρι τότε ελληνική κυβέρνηση, εκείνη του Ελευθέριου Βενιζέλου. Η μελέτη επιβεβαιώνει πλήρως την υπόθεση.

Εισαγωγή

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η κριτική αποτίμηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1929 από πλευράς συμβολής της στην επικράτηση κοινωνικής δικαιοσύνης και, έμμεσα, η διερεύνηση των προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που προκάλεσε η προσφορά εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1834 ως το 1929.

Είναι σήμερα επιστημονικά τεκμηριωμένο και ευρύτατα αποδεκτό πως η προσφορά εκπαίδευσης ανοίγει δρόμους και παρέχει ευκαιρίες σε μερικούς για να επιτύχουν καλές θέσεις στην αγορά εργασίας και οικονομική και κοινωνική κινητικότητα και ταυτόχρονα να γίνουν καλοί πολίτες και αξιοπρεπείς προσωπικότητες, αλλά την ίδια στιγμή κλείει τους δρόμους

αυτούς σε άλλους και τους καταδικάζει σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, γινόμενη έτσι αιτία κοινωνικής αδικίας¹.

Αυτό παρατηρείται σε όλες τις χώρες, σε άλλες σε μικρότερο και σε άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με τις επικρατούσες σε κάθε χώρα οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Για ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους ο ρόλος που διαδραμάτισε στην Ελλάδα η εκπαίδευση στην παροχή ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα μερικών και, αντίθετα, στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση άλλων και, επομένως, και στην κοινωνική αδικία ήταν πολύ μεγαλύτερος από εκείνο που διαδραμάτισε σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στη Φινλανδία, για παράδειγμα, το γεγονός ότι η οικονομική ανάπτυξη της χώρας στηριζόταν στη βιομηχανία του ξύλου και του χαρτιού και η καλά αμειβόμενη απασχόληση σ' αυτή στηριζόταν σε μηχανικές κυρίως δεξιότητες που μπορούσαν οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν στον τόπο εργασίας συνέβαλε ώστε η εκπαίδευση να μην αποκτήσει μεγάλη οικονομική και κοινωνική σημασία και, αντίθετα, η απουσία της να μην κλείει τους δρόμους για επωφελή απασχόληση και οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Έτσι, η περιθωριοποίηση από την εκπαίδευση δεν σήμαινε περιθωριοποίηση από την αγορά εργασίας και την κοινωνία, όπως συνέβη στην Ελλάδα. Η οικονομία της Φινλανδίας, η απασχόληση και η κοινωνική κινητικότητα των κατοίκων της λίγο βασίστηκαν στην εκπαίδευση².

Για τη μελέτη της προσπάθειας διόρθωσης της κοινωνικής αδικίας που προκαλείται από την έλλειψη εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιλέγηκε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929. Ο λόγος γι' αυτή την προτίμηση είναι γιατί η μεταρρύθμιση αυτή εισήχθη από την πιο δημοκρατική και φιλελεύθερη κυβέρνηση που ανήλθε στην εξουσία στην Ελλάδα μέχρι τότε και, επομένως, την κατά προσδοκία περισσότερο ευαίσθητη σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη μελέτη αυτή μελετούνται, πρώτα, οι αντιλήψεις των

¹ Rinne, R. and Kivirauma, J. (2005) "The historical formation of modern education and the junction of the 'educational lower class': Poor education as the denominator of social position and status in the nineteenth and twentieth centuries in Finland", *Paedagogica Historica*, 41, 1 §2, Febr. 2005, pp. 61-77.

² Οπ., σσ. 70-71.

μεταρρυθμιστών του 1929 για τη σημασία του αλφαριθμητισμού και για το «όνειδος» του αναλφαριθμητισμού, όπως αυτές καταγράφονται στη Γενική Εισηγητική Έκθεση, στις άλλες επί μέρους Εισηγητικές Εκθέσεις, και στους λόγους που εκφωνήθηκαν στη Βουλή, και, δεύτερο, τα νομοθετικά μέτρα τα οποία λήφθηκαν με σκοπό τη διάδοση του αλφαριθμητισμού και την «καταπολέμησιν» - αυτή είναι η λέξη που χρησιμοποιείται συχνά - του αναλφαριθμητισμού, και διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μεταρρυθμιστών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που εγέρθηκαν από την εισαγωγή των μεταρρυθμιστικών μέτρων.

Από την εξέταση αυτή φαίνεται καθαρά ότι οι μεταρρυθμιστές του 1929 δεν κατανόησαν σ' όλη την έκταση και έντασή της τη μεγάλη αδικία που γινόταν σε βάρος του μισού σχεδόν πληθυσμού της χώρας που παρέμενε αγράμματο.

Πολύ περισσότερο, δεν κατανόησαν τον συσσωρευτικό χαρακτήρα που είχε η κοινωνική αυτή αδικία, αφού είχε ισχύσει μέχρι τότε για πέντε συνεχόμενες γενιές, και, επομένως, ούτε και τις ανυπέρβλητες δυσκολίες και τις αδικίες που ενείχε η επιχειρούμενη προσπάθεια «αναγκαστικής ενσωμάτωσης» των αγράμματων στην τάξη των εγγραμμάτων. Η φιλοδοξία των μεταρρυθμιστών να επιτύχουν αυτή την ενσωμάτωση τούς οδήγησε σε έκδηλα άδικο μέτρα, όπως, για παράδειγμα, την επιβολή υψηλού προστίμου στους γονείς που δεν θα έστελλαν τα παιδιά τους στο σχολείο και την πρόταση για παράταση της στρατιωτικής θητείας για τους αγράμματους, με τη δικαιολογία ότι «οι αναλφάβητοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο προς εκπαίδευσιν»³.

Η μελέτη αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρέχονται όλες οι πληροφορίες σχετικά με την έκταση του προβλήματος των αναλφάβητων το 1929, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μεταρρυθμιστών γι' αυτό, και τα νομοθετικά μέτρα που εισήγαγαν για την «καταπολέμησιν» του αναλφαριθμητισμού. Στο δεύτερο γίνεται προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι μεταρρυθμιστές αντιλαμβάνονταν την αξία της κοινωνικής

³ Ομιλία Γ. Παπανδρέου στη Βουλή, Πρακτικά Βουλής, Α Συζήτησις, 1929, Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Γ έκδοση, τομ. Α, Αθήνα: Gutenberg, σ. 724.

δικαιοσύνης, της σημασίας που της προσέδιδαν και της ιεράρχησής της στο σύνολο των επιδιωκόμενων με τη μεταρρύθμιση αξιών. Στο τρίτο, τέλος, μέρος επιχειρείται, πρώτα, αξιολόγηση των νομοθετικών μέτρων του 1929 σε θέματα αλφαριθμητισμού υπό το φως των δεδομένων της εποχής αλλά και των σύγχρονων αντιλήψεων περί εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης και, δεύτερο, μια συνολική θεώρηση των προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που προκάλεσε η προσφορά εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τις 6 Φεβρ. 1834, όταν θεσπίστηκε το πρώτο Νομοθετικό Διάταγμα για τη Δημοτική Εκπαίδευση, μέχρι το 1929.

Το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού και τα μέτρα των μεταρρυθμιστών του 1929

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΩΝ

	Άνδρες	Γυναίκες
	%	%
1828	90.95	
1870	71.38	93.70
1907	50.20	82.55 ⁴
1920	36.00	70.00
1928	Υπολογίζεται σε 47% (ομού λαμβανομένων αρρένων και θηλέων) ⁵	

Από τον πιο πάνω Πίνακα φαίνεται ότι το 1929, όταν καταρτίζονταν τα υπό συζήτηση νομοθετικά μέτρα, ο μισός σχεδόν ελληνικός πληθυσμός παρέμενε αναλφάβητος, παρόλο που είχαν περάσει 95 χρόνια από την εισαγωγή ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και παρόλο που το Νομοθετικό

⁴ Μπουζάκης, Σ. (1999), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 61.

⁵ Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα...* ο.π., σσ. 653-654, 671.

Διάταγμα του 1834 προνοούσε για επταετή υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση.

Όπως αναφέρει η Γενική Εισηγητική Έκθεση του 1929, από τις 663,000 περίπου παιδιά που εγγράφονται στην α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου «πλείστα ... δεν φθάνουσιν ούτε μέχρι της δ΄ τάξεως... Αποχωρούσιν αμέσως μετά το β΄ ή γ΄ έτος της φοιτήσεώς των και εις την δ΄ τάξιν φθάνουσιν ολιγώτερα του ημίσεος των εν τη α΄ τάξει εγγεγραμμένων. Εντεύθεν και ο μέγας αριθμός των αγραμμάτων»⁶.

Οι μεταρρυθμιστές του 1929 πίστευαν πως ο αριθμός αυτός των αγραμμάτων ήταν αδικαιολόγητα ψηλός για μια χώρα με μακρά πολιτιστική παράδοση όπως ήταν η Ελλάδα και γι' αυτό έθεσαν ως βασικό στόχο της μεταρρύθμισής τους την εξάλειψη που φαινομένου αυτού. Ενδεικτικοί των αντιλήψεων και της στάσης των μεταρρυθμιστών του 1929 έναντι του φαινομένου του αναλφαβητισμού είναι οι βαρείς χαρακτηρισμοί που χρησιμοποίησαν. Ιδού μερικοί απ' αυτούς:

- «το μέγα ποσοστόν των αγραμμάτων στιγματίζει την χώραν ημών»⁷.
- «κατατάσσει την χώραν ημών μεταξύ των μάλλον καθυστερημένων»⁸.
- «καταισχύνει τον πολιτισμόν του Έθνους ημών»⁹,
- είναι «μέγα, μέγιστον κακόν»¹⁰
- «βαρύνει την παρούσαν γενεάν»¹¹
- «αληθώς καταισχύνει τον τόπον»¹²

⁶ Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις* ο.π., σ. 655.

⁷ Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα ...* τομ. Α, ο.π., σ. 665.

⁸ Ο.π., σ. 671.

⁹ Ο.π., σ. 709.

¹⁰ Ο.π., σ. 709.

¹¹ Ο.π., σ. 709.

¹² Ο.π., σ. 723.

- «το ήμισυ περίπου του Ελληνικού πληθυσμού είναι σήμερα αναλφάβητον ακόμη, διά να επαναλάβωμεν την ωραίαν εικόνα του Δάντε «κάτω από ουρανόν χωρίς άστρα...»¹³.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί εδώ ότι η τόσο αρνητική στάση των μεταρρυθμιστών του 1929 έναντι του αναλφαβητισμού είναι πρωτοφανής. Οι προηγούμενοι μεταρρυθμιστές απλώς σημείωναν το φαινόμενο και εξέφραζαν τη θλίψη τους. Ακόμα και οι μεταρρυθμιστές του 1913, που ανήκαν στην ίδια πολιτική παράταξη μ' εκείνους του 1929, ανέφεραν απλώς ότι «η Ελλάς ως προς τον αριθμόν των αναλφαβήτων κατατάσσεται μεταξύ των υστερουσών χωρών»¹⁴. Είναι αναγκαίο επομένως να βρεθεί μια εξήγηση γι' αυτή τη φοβερή απαξίωση των αναλφάβητων από μέρους των μεταρρυθμιστών του 1929.

Βεβαίως οι ίδιοι δίνουν κάποιες εξηγήσεις. Οι λόγοι που προβάλλουν είναι κυρίως τρεις: ότι

- α) ο αναλφαβητισμός οδηγεί εις «παχυλήν αμάθειαν» και σε προλήψεις και δεισιδαιμονίες που καταδυναστεύουν την ψυχήν,¹⁵
- β) οι αγράμματοι μένουν «παντελώς αποκλειόμενοι» (της πνευματικής κινήσεως του έθνους).. «έρμια των δημαγωγών, εχθροί πάσης εξελίξεως, πείσμονες αρνηταί πάσης επιστημονικής προόδου»,¹⁶ και
- γ) «είναι επικίνδυνον εις κράτος, όπου έχει καθιερωθή η καθολική ψηφοφορία, να εμπιστευώμεθα εις την διαίσθησιν και μόνην των πολιτών τας τύχας και το μέλλον του Έθνους μας»¹⁷.

Οι λόγοι αυτοί επέβαλλαν κατά τη γνώμη τους την «καταπολέμησιν» του αναλφαβητισμού¹⁸.

¹³ Ο.π., σ. 723.

¹⁴ Ο.π., σ. 497.

¹⁵ Ο.π., σ. 709. Στις «Προτάσεις προς βελτίωσιν του Εκπαιδευτικού Συστήματος» οι αγράμματοι χαρακτηρίζονται ως εχθροί «πάσης προόδου, πολιτικής, πολιτειακής, κοινωνικής, επιστημονικής», Ο.π., σ. 671.

¹⁶ Ο.π., σ. 709.

¹⁷ Ο.π., σ. 709.

¹⁸ Ο.π., σ. 670.

Τα νομοθετικά μέτρα που εισήγαγε η μεταρρύθμιση του 1929 για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες, α) τα θετικά και τα αρνητικά μέτρα που έλαβε για να διασφαλίσει ότι η πολιτεία από τότε και στο εξής δεν θα επέτρεπε σε κανέναν να εγκαταλείψει το σχολείο αναλφάβητος και β) τα μέτρα που έλαβε για «καταπολέμησιν» του υπάρχοντος ήδη αναλφαβητισμού.

Τα θετικά μέτρα ήταν:

- η ίδρυση εξατάξιων δημοτικών σχολείων σε όλη την επικράτεια,
- η απαγόρευση εγγραφής μαθητών σε σχολεία μέσης εκπαίδευσεως χωρίς προηγουμένως να έχουν τελειώσει το εξατάξιο δημοτικό σχολείο,
- η στελέχωση όλων των σχολείων με προσοντούχους δασκάλους, και
- ο εφοδιασμός των δημοτικών σχολείων με όργανα διδασκαλίας, εργαστήρια, σχολικούς κήπους και σχολικές βιβλιοθήκες¹⁹.

Τα αρνητικά μέτρα ήταν οι κυρώσεις που επιβλήθηκαν (πρόστιμο 50 μέχρι 500 δραχμών και σε περίπτωση υποτροπής 1000 δραχμών) στους γονείς και τους κηδεμόνες που αμελούσαν το καθήκον τους να φροντίζουν για την τακτική φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο, όπως επέβαλλε ο νόμος²⁰. Η μεταρρύθμιση του 1929 φρόντισε επίσης να καταστήσει την επιβολή του νόμου περισσότερο αποτελεσματική από πριν εφαρμόζοντας διαφορετικές τεχνολογίες διοίκησης. Αντίθετα προς το μέχρι τότε ισχύον σύστημα, το οποίο ανέθετε στις δικαστικές αρχές την εφαρμογή του νόμου και το οποίο, σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα, ήταν αναποτελεσματικό,²¹ η μεταρρύθμιση του 1929 ανέθετε στους δασκάλους να ετοιμάζουν τους καταλόγους των συστηματικά απόντων και στον επιθεωρητή να επιβάλλει το πρόστιμο. Για την καταλληλότητα του μέτρου αυτού μέλη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής είχαν αμφιβολίες, αλλά ο Γ. Παπανδρέου

¹⁹ Προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος, 1929, Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α' τόμ., σσ. 665-671.

²⁰ Πρακτικά Γερουσίας, Σ. Μπουζάκης (2002), ο.π., σ. 791.

²¹ Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, Α τομ. σ. 296.

θεωρούσε το θέμα λεπτομερειακό και άφηνε το χρόνο να δείξει την αποτελεσματικότητά του²².

Η Κοινοβουλευτική Επιτροπή θεωρούσε αποτελεσματικότερο μέτρο από το πρόστιμο την αύξηση της στρατιωτικής θητείας των αναλφαβήτων στο μέλλον. Ο Γ. Παπανδρέου συμφωνούσε, αφού θεωρούσε το μέτρο αυτό και δίκαιο και σκόπιμο. *«Δίκαιον, διότι οι αναλφάβητοι χρειάζονται περισσότερον χρόνον προς εκπαίδευσιν, [και] σκόπιμον, διότι οι γονεῖς, προβλέποντες την αύξησιν της θητείας, θα προνοήσουν να αποστείλουν εις τα δημοτικά σχολεία τα τέκνα των»*²³. Ωστόσο η κυβέρνηση δεν προχώρησε στην εφαρμογή του, όπως και δεν αποδέχτηκε την πρόταση του Αλ. Παπαναστασίου να αποκλείονται από όλους τους εκλογικούς καταλόγους οι εντελώς αγράμματοι²⁴.

Για την «καταπολέμησιν» του υπάρχοντος ήδη αναλφαβητισμού η μεταρρύθμιση προνόησε για την ίδρυση 300 κρατικών νυκτερινών σχολείων, στις οποίες θα δίδασκαν δάσκαλοι επ' αμοιβή. Υπήρχε επίσης προσδοκία πως θα δίδασκαν σ' αυτές εθελοντικά σχολικοί γιατροί θέματα καθαριότητας και υγιεινής, και άλλοι ειδικοί θέματα πολιτικής αγωγής²⁵.

Εκτός από τα νομοθετικά μέτρα και τις κυρώσεις, η κυβέρνηση του 1929 χρησιμοποίησε επίσης σε μεγάλο βαθμό τη δημόσια ρητορεία, θετική και αρνητική, αξιοποιώντας όλες τις μεγάλες αφηγήσεις για τη λαμπρή ελληνική πολιτιστική κληρονομιά, προς την οποία έπρεπε οι σύγχρονοι Έλληνες να αναδειχθούν αντάξιοι, αλλά και τις αφηγήσεις της νεωτερικότητας για τη μεγάλη θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην πρόοδο και στην ανάπτυξη της χώρας. Ήταν οι ίδιες αφηγήσεις που χρησιμοποίησαν όλοι οι πολιτικοί στην Ευρώπη σε μια προσπάθεια να κτίσουν το έθνος-κράτος χρησιμοποιώντας ως κύριο εργαλείο την εκπαίδευση.

²² Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α τόμ., σσ. 723-724.

²³ Ο.π., σ. 724.

²⁴ Ο.π., σ. 739.

²⁵ Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α τόμ. Σ. 670-1, 709, 723.

Μερικές βασικές θέσεις της ρητορείας των μεταρρυθμιστών του 1929 ήταν οι εξής:

- Μέσω της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η βαθμιαία βελτίωση της κοινωνικής ζωής και του πολιτισμού²⁶.
- Η χώρα θα μεγαλουργήσει «και εν ειρήνη, ως απέδειξεν ότι είναι εις θέσιν να μεγαλουργή εν πολέμω».²⁷
- Θα ενταχθεί «εις την χορείαν των πολιτισμένων κρατών»²⁸.
- Θα παράσχει στους κατοίκους τη δυνατότητα «να αναδειχθώσι καλοί πολίται, άνθρωποι τουτέστι με πλήρη την συνείδησιν του κοινωνικού και εθνικού συνόλου εν ω ζώσι, πεπρωκισμένοι με ισχυράν την θέλησιν και αρτίαν την ικανότητα όπως διά της εργασίας των και της ζωής των συντελέσωσιν εις την εξυπηρέτησιν και προαγωγήν αυτού του συνόλου».²⁹

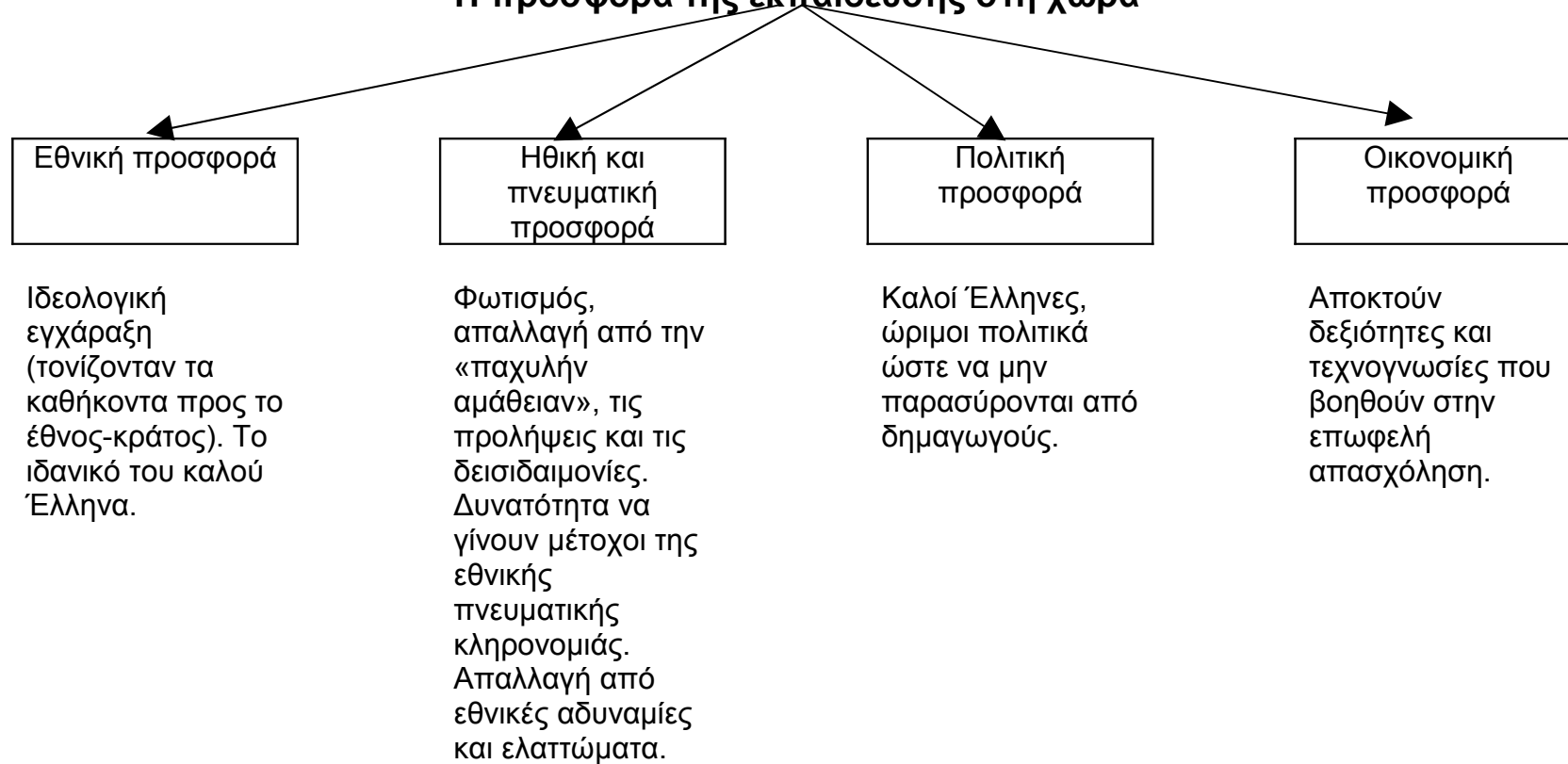
Με βάση τη ρητορεία αυτή θα μπορούσαμε συνοπτικά να παρουσιάσουμε τις αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών για το ρόλο της εκπαίδευσης με τον πιο κάτω πίνακα.

²⁶ Γενική Εισηγητική Έκθεσις, Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π., Α τόμ. σ. 648.

²⁷ Ο.π., σ. 646.

²⁸ Ο.π., σ. 705.

²⁹ Ο.π., σ. 648.

ΠΙΝΑΚΑΣ II**Η προσφορά της εκπαίδευσης στη χώρα**

Η αρνητική ρητορεία στρεφόταν τόσο εναντίον των αναλφαβήτων όσο και εναντίον των «υπερεκπαιδευμένων». Η επίθεση εναντίον των δεύτερων ήταν εξίσου σκληρή μ' εκείνη εναντίον των αναλφαβήτων. Τους ονομάζει «θεσιθήρες», «οι οποίοι κατατρυχόμενοι από την στέρησιν και την ημιμάθειαν θα παρασκευάσουν εις το μέλλον εκείνο ακριβώς το οποίο εξήγγειλεν ο κ. Πρόεδρος της Κυβερνήσεως, δηλαδή «τον στρατόν της κοινωνικής ανατροπής»³⁰, «παράσιτα»³¹ και περιφρονητές «της παραγωγικής εργασίας»³².

Μεταρρυθμιστές και κοινωνική δικαιοσύνη

Πώς ανταποκρίθηκε η πλειοψηφία των αμόρφωτων γονιών στα ποικίλα μέτρα της κυβέρνησης για ενθάρρυνσή τους να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο; Με τη συνηθισμένη αδιαφορία. Όπως αναμενόταν, δεν έσπευσαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Γι' αυτό και ο αναλφαβητισμός συνέχισε να είναι αρκετά ψηλός ακόμα και ως το 1951 (33%). Στις γυναίκες τα αντίστοιχα ποσοστά την ίδια χρονιά ξεπερνούσαν το 55%³³.

Η αδιαφορία των γονιών στο κάλεσμα της κυβέρνησης του 1929 ήταν το φυσικό αποτέλεσμα της κατάστασης που επικρατούσε τότε. Αυτό έπρεπε να το είχαν προβλέψει και οι μεταρρυθμιστές από την ανάλυση που είχαν κάνει για το φαινόμενο. Το γεγονός ότι οι γονείς ενέγραφαν τα παιδιά τους τον πρώτο χρόνο στα σχολεία και στη συνέχεια βαθμηδόν τα απέσυραν δείχνει ότι η προθυμία υπήρχε, δεν ήταν όμως τόσο μεγάλη ώστε να μπορεί να υπερνικήσει τις τεράστιες δυσκολίες που γονείς και μαθητές είχαν να αντιμετωπίσουν στη συνέχεια αλλά και το αδιέξοδο στο οποίο ένοιωθαν να βρίσκονταν όσοι κατόρθωναν να τελειώσουν το δημοτικό. Οι γονείς διαπίστωναν καθημερινά ότι η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο δεν απάλλαζε τα παιδιά τους από τη φτώχεια ούτε και από τη σκληρή ζωή των γεωργών. Αυτό ήταν που είχε σημασία για τους γονείς και όχι οι αφηγήσεις περί πνευματικής ζωής και περί απαλλαγής από τις προλήψεις και δεισιδαιμονίες.

³⁰ Οπ., Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις* τομ. Α', ο.π., σ. 299, 304.

³¹ Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις* Γ' εκδ. Α' τομ. Σ. 651.

³² Οπ., σ. 659.

³³ Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, ο.π.

Αυτά δεν είχαν κανένα νόημα για τους γεωργούς γονείς. Όπως παρατηρεί ο Γ. Ψαχαρόπουλος, οι χωρικοί δεν είναι βλάκες. Θέλουν τα παιδιά τους να απαλλαγούν μέσω της μόρφωσης από τη σκληρή ζωή του γεωργού. Και αν μπορούν να επιλέξουν, επιλέγουν εκείνο τον τύπο εκπαίδευσης για τα παιδιά τους που οδηγεί έξω από το δικό τους επάγγελμα³⁴.

Το φαινόμενο αυτό στην Ελλάδα περιέγραψε πολύ εύστοχα ο εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913 Ι. Τσιριμώκος:

Μετά την απολύτρωσίν του από του ζυγού ο Ελληνικός λαός είδεν ότι οι εγγράμματοι άνθρωποι – ήσαν δε τόσον ολίγοι - έτυχον τιμών, θέσεων και κοινωνικής αποκαταστάσεως, και φυσικώς επεζήτησαν πάντες να γευθώσι παιδείας τα τέκνα αυτών, διά να τύχωσι και αυτά τιμών και κοινωνικής αποκαταστάσεως και εσχηματίσθη ούτω ρεύμα τοιούτον ώστε παρέσυρεν οικογενείας πτωχάς μέχρι αυτοθυσίας. Επώλει ο ποιμήν τα πρόβατά του διά να αξιωθή ο υιός του να φθάση μέχρι του Πανεπιστημίου³⁵.

Ερχόμαστε τώρα στην εξέταση των ληφθέντων μέτρων από την πλευρά της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το πρόβλημα κατά πόσο οι πρόνοιες των νομοθετημάτων του 1929 ανταποκρίνονταν προς το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης τέθηκε από την πρώτη στιγμή από μέλη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής η οποία κατήρτισε τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Εκείνο που θεωρήθηκε κοινωνικά άδικο ήταν η υποχρέωση των πολύ φτωχών να στέλλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου μιλώντας στη Βουλή κατά τη συζήτηση της Γενικής Εισήγησης της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής,

«υπήρξαν μέλη, τα οποία ετόνισαν ότι δεν δυνάμεθα να επιβάλωμεν τας εκ του Συντάγματος απορρεούσας υποχρεώσεις προς εκπαιδευσιν, εάν υφίστανται λόγοι πραγματικής οικονομικής αδυναμίας, και ότι το

³⁴ Ψαχαρόπουλος, Γ. (1992) «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας», *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, επιμ. Ι. Πυργιωτάκη, Ι. Κανάκη, Αθήνα: Gutenberg, σ. 334.

³⁵ Μπουζάκης, Σ. (2002) ο.π. Α τόμ. σ. 616.

Κράτος, εάν εννοή να επιβάλει την υποχρεωτικότητα της εκπαιδεύσεως, οφείλει παραλλήλως να αντιμετωπίσει τας οικονομικά δυσχερείας»³⁶.

Η απάντηση του Γ. Παπανδρέου σ' αυτή την επιφύλαξη μελών της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής είναι πολύ ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική για το θέμα αυτής της μελέτης. Είπε ο Γ. Παπανδρέου:

Εάν όμως εισαγάγωμεν την αρχήν αυτήν εις τα Ελληνικά χωριά, είναι βέβαιον ότι κατ' ουσίαν θα καταργήσωμεν την αρχήν της υποχρεωτικότητος. Είναι βέβαιον ότι θα αποτελέσει μίαν πρόφασιν προς εγκατάλειψιν των σχολείων και διά τούτο η πλειοψηφία της επιτροπής φρονεί ότι, παρ' όλην την ορθότητα του συλλογισμού, οφείλομεν να στέρξωμεν και εις τας ολίγας αδικίας αι οποίαι θα λάβουν χώραν. Διά να είμεθα όμως βέβαιοι ότι η αρχή της υποχρεωτικότητος θα εφαρμοσθή γενικώς, δεν παραλείπομεν να εκφράσωμεν την ευχήν, όπως η κοινότης ή η σχολική επιτροπή εκ των μέσων τα οποία εκάστοτε διαθέτει λαμβάνει μέριμναν περί εκείνων οι οποίοι είναι αποδεδειγμένως άποροι παρέχουσα εις αυτούς είτε βιβλία είτε υποδήματα, είτε εν απολύτω ανάγκη, εάν ευρίσκωνται οι γονείς μακράν του χωρίου, και ολίγην τροφήν³⁷.

Οι παρατηρήσεις αυτές του Γ. Παπανδρέου δείχνουν τα εξής:

α) παραδέχεται ότι είναι κοινωνικά άδικο να υποχρεώνονται οι γονείς που κατοικούν στα φτωχά ελληνικά χωριά να στέλλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αν δεν έχουν τα οικονομικά μέσα να τους θρέψουν, να τους ντύσουν και να τους αγοράσουν βιβλία,

β) παρόλο που το θεωρεί άδικο, ωστόσο πιστεύει πως το κράτος οφείλει να στέρξει «και εις τας ολίγας αδικίας», προκειμένου να επιτύχει τον μεγάλο στόχο της διάδοσης του αλφαριθμητισμού,

³⁶ Ο.π., σ. 724.

³⁷ Ο.π., σ. 724.

γ) θεωρεί τους χωρικούς ανεύθυνους και αναξιόπιστους και φοβάται ότι θα χρησιμοποιήσουν τη φτώχεια ως πρόφαση για να μη στέλλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, και

δ) το όλο θέμα των πολύ μεγάλων πρακτικών δυσκολιών φοίτησης των φτωχών παιδιών το αφήνει να αντιμετωπισθεί ευσεβοποθικά από την κοινότητα ή τη σχολική επιτροπή η οποία θα μεριμνήσει φιλανθρώπως για τα άπορα παιδιά. Η θέση αυτή αντιφάσκει προς εκείνη που υποστήριξε στο θέμα των νυκτερινών σχολών, όπου ομολόγησε ότι, όπου ιδρύθηκαν εθελοντικά νυκτερινές σχολές, έκλεισαν, γιατί πολύ γρήγορα εξατμίσθηκε ο αρχικός ενθουσιασμός των μελών της κοινότητας και των δασκάλων³⁸.

Με βάση τα πιο πάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε τα εξής:

α) η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί την πρώτη αξία της φιλελεύθερης κυβέρνησης Ελ. Βενιζέλου του 1929,

β) οι μεταρρυθμιστές πιστεύουν πως η προσφορά ευκαιριών για φοίτηση σε σχολείο και ο εξαναγκασμός μπορούσαν να λύσουν το πρόβλημα.

Αυτό σημαίνει ότι ούτε η Κυβέρνηση ούτε ο Γ. Παπανδρέου συνειδητοποίησαν την περιπλοκότητα του προβλήματος του αναλφαβητισμού κατά τη συγκεκριμένη εκείνη στιγμή, αφού δεν συνειδητοποίησαν τη φύση του προβλήματος.

Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα ήταν ουσιαστικά το συσσωρευτικό πρόβλημα πέντε γενεών. Από το 1834, όταν εισήχθη η υποχρέωση για φοίτηση, το 95% του πληθυσμού, όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου μιλώντας στη Βουλή³⁹, που δεν μπόρεσε για διάφορους λόγους να φοιτήσει, βρέθηκε σε δυσμενή θέση έναντι του 5% που μπόρεσε να επωφεληθεί από το μέτρο εκείνο⁴⁰. Όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου μιλώντας στη Βουλή, παρά το γεγονός ότι στη χώρα ισχύει δημοκρατικόν πολίτευμα, το

³⁸ Ο.π., σ. 671.

³⁹ Πρακτικά της Βουλής. Μπουζάκης, Σ., (2002) ο.π., σ. 719-720.

⁴⁰ Ο.π., σ. 720.

ποσοστό του 95% συνέχισε για 100 σχεδόν χρόνια να παραγνωρίζεται. Έτσι το ποσοστό αυτών που δεν φοιτούσαν παρέμενε πολύ ψηλό, με αποτέλεσμα το 1929 να είναι 47%. Οι αναλφάβητοι του 1929 ήταν σίγουρα απόγονοι ανθρώπων που έζησαν και πέθαναν αναλφάβητοι από το 1834, δηλαδή για πέντε γενεές. Αυτό ασφαλώς είχε ως αποτέλεσμα να γίνει ο αναλφαβητισμός μια δεύτερη φύση γι' αυτούς και, επομένως, οι δυσκολίες υπέρβασής του να γίνουν μεγαλύτερες.

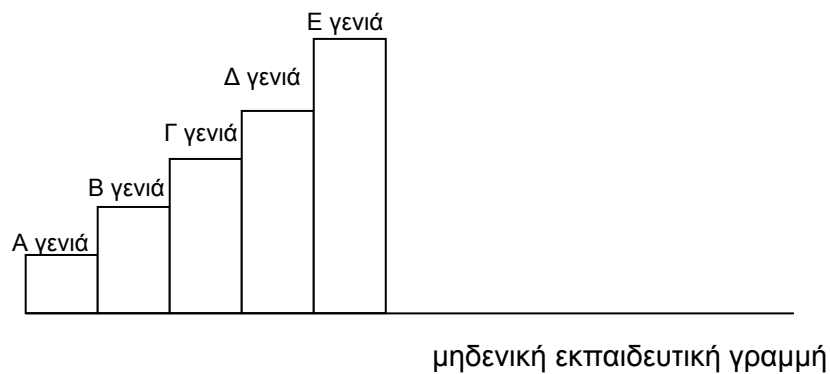
Αυτό το ποσοστό είχε πολύ χειρότερη μοίρα από το ποσοστό του 95% του Ελληνικού λαού του 1834, επειδή η συσσωρευτική απαιδευσία ήταν πρόξενος και άλλης κοινωνικής αδικίας πλην της εκπαιδευτικής. Εξασθένησε τους αναλφάβητους κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά.

Η κατάσταση για τους αναλφάβητους το 1929 δεν ήταν η ίδια μ' εκείνη που είχαν να αντιμετωπίσουν οι μακρινοί πρόγονοί τους το 1834. Το 1834 το επίπεδο της παρεχόμενης μόρφωσης ήταν ακόμα χαμηλό και έτσι η απόσταση μεταξύ των μορφωμένων και των αμόρφωτων ήταν μικρή και δεν είχε σημαντικές επιπτώσεις γι' αυτούς που στερούνταν τη μόρφωση ούτε στη δυνατότητά τους να κερδίζουν τα προς το ζην ούτε στην κοινωνική υπόληψή τους ούτε στην πολιτική ισχύ τους. Στην επόμενη γενιά, όμως, επειδή η εκπαιδευτική πολιτική των συντηρητικών κυβερνήσεων συνέχισε να ευνοεί τη μειοψηφία δίνοντας κυρίως έμφαση στη μέση εκπαίδευση και αγνοώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες της πλειοψηφίας⁴¹, η διαφορά, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα Ι, μεγάλωσε, και στην επόμενη μεγάλωσε ακόμα περισσότερο. Η διαφορά ωστόσο δεν ήταν ακόμα τόσο μεγάλη ώστε να ανατρέψει πλήρως τις ισορροπίες. Έτσι εξηγείται γιατί οι προ του 1929 μεταρρυθμιστές δεν ειρωνεύτηκαν ούτε καταφέρθηκαν εναντίον των αναλφάβητων. Η ισορροπία ανατράπηκε στην τέταρτη και περισσότερο στην πέμπτη γενιά, όταν η απόσταση μεταξύ της μηδενικής εκπαιδευτικής γραμμής στην οποία συνέχισαν να παραμένουν οι αγράμματοι και του επιπέδου των μορφωμένων μεγάλωσε ακόμα περισσότερο.

⁴¹ Προτάσεις προς βελτίωσιν, Μεταρρύθμιση του 1929. Μπουζάκης, Σ., (2002), ό.π., σ. 663.

Στο μεταξύ επίσης ο αριθμός των εγγραμμάτων μεγάλωσε και ξεπέρασε το μισό του πληθυσμού. Από τότε το νόημα του αναλφαβητισμού άλλαξε. Έπαυσε να είναι διαφορά απλώς στο εκπαιδευτικό επίπεδο και μετατράπηκε σε διαφορά με πολλαπλό νόημα, αφού η διαφορά στο εκπαιδευτικό πεδίο έγινε η βάση σχετικά με το τι εθεωρείτο κανονικό και στα άλλα πεδία.

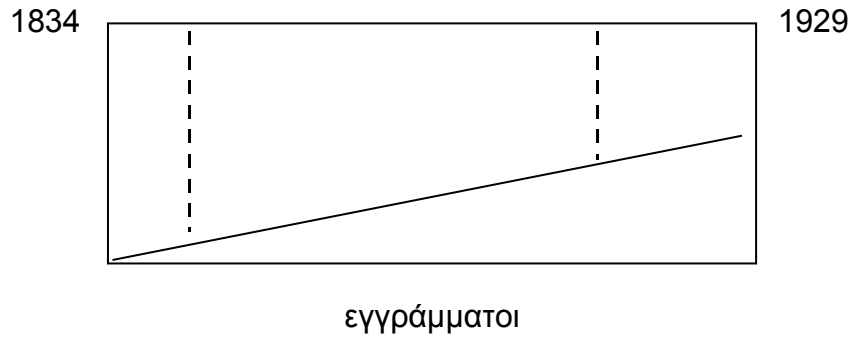
Διάγραμμα I
Προοδευτική αύξηση της διαφοράς μεταξύ της ανώτερης
και της μηδενικής εκπαιδευτικής γραμμής



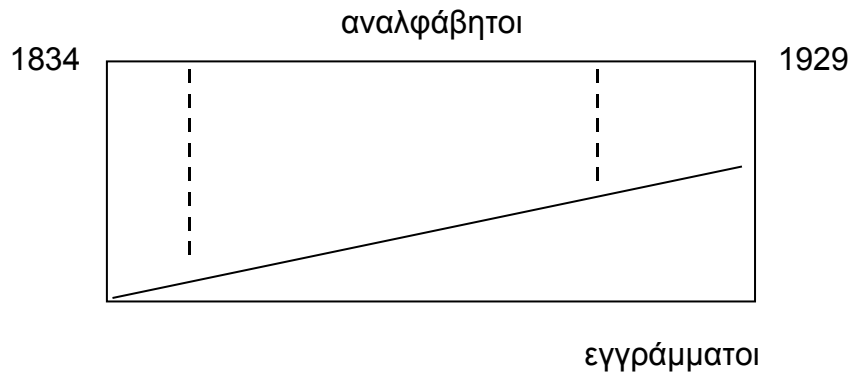
Όπως φαίνεται στα Διαγράμματα II, III, IV και V, με την αύξηση του αριθμού των εγγραμμάτων, η οικονομική αξία, η κοινωνική υπόληψη και η πολιτική ισχύς των αγραμμάτων μειώθηκε σημαντικά.

Διάγραμμα II
Ποσοστά αγράμματων και εγγραμμάτων

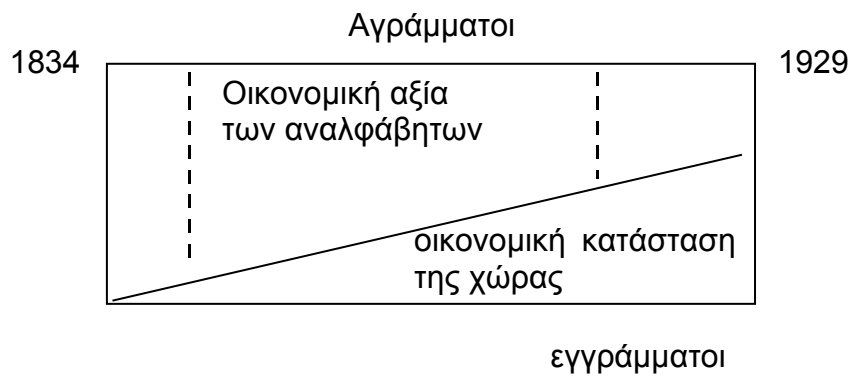
Αγράμματοι



Διάγραμμα III
Οικονομική αξία, πολιτική αξία
και κοινωνική υπόληψη των αγράμματων

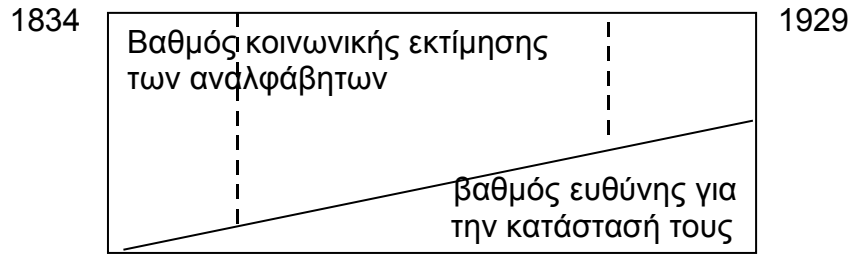


Διάγραμμα IV
Ποσοστό Συμμετοχής στην εθνική παραγωγή



Διάγραμμα V
Ένταξη και αποκλεισμός των αγραμμάτων

Αγράμματοι



Η εξασθένηση αυτή άρχισε να προκαλεί στους αγράμματους σοβαρά προβλήματα. Ενώ ο τρόπος ζωής τους παρέμενε ουσιαστικά ο ίδιος, σιγά-σιγά έπαυσε πλέον να θεωρείται ως κανονικός τρόπος ζωής και αποτέλεσε παρέκκλιση, και έτσι άρχισαν να περιθωριοποιούνται και να αποκλείονται. Ο αποκλεισμός τους ήταν και στην απασχόληση (δυσκολεύονταν να βρουν αμειπτική απασχόληση στην πόλη) και κοινωνικός (θεωρούνταν παρίες).

Βλέπουμε λοιπόν πως με την πάροδο του χρόνου το νόημα της ελλιπούς εκπαίδευσης ή της παντελούς έλλειψής της αλλάζει σε βάρος των αδικημένων. Οι άνθρωποι αυτοί δεν αποκλείονται σκόπιμα ή γιατί παραβίασαν νόμους ή νόρμες, αλλά γιατί ένας κοινωνικός θεσμός, στην περίπτωση αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα, έδειξε ότι αποκλίνουν απ' αυτό που θεωρείται κανονικό ή γιατί η αγορά έδειξε ότι δεν τους χρειάζεται. Αυτό τους έκανε να χάσουν το στάτους, την επιρροή και την πολιτική ισχύ τους.

Αυτό εξηγεί βέβαια γιατί η κυβέρνηση του 1929 έκρινε ότι εδικοιούτο να χρησιμοποιήσει τόσο σκληρούς χαρακτηρισμούς εναντίον τους. Πίστευε πως δεν θα είχε πολιτικό κόστος, έστω και αν αυτοί αποτελούσαν το μισό του πληθυσμού.

Περιεχόμενο του αλφαβητισμού και κοινωνική δικαιοσύνη

Απομένει τώρα να πούμε μερικά πράγματα για το περιεχόμενο του αλφαβητισμού και τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει στους κατόχους του.

Το γεγονός ότι ο Γ. Παπανδρέου ήταν διατεθειμένος «να στέρξει και εις τας ολίγας αδικίας» που θα προκαλούσε ο νόμος για τη στοιχειώδη εκπαίδευση μπορεί να αποδοθεί στην ισχυρή πεποίθηση που είχε για τις τεράστιες θετικές συνέπειες του αλφαριθμητισμού. Ο Γ. Παπανδρέου, όπως και οι άλλοι μεταρρυθμιστές, πίστευαν σ' αυτό που ονομάζεται σήμερα αυτόνομο μοντέλο για τον αλφαριθμητισμό, που ανέδειξε αργότερα ο κοινωνιολόγος Jack Goody. Σύμφωνα μ' αυτό, ο αλφαριθμητισμός επηρεάζει θετικά και σημαντικά όλες τις πτυχές της ζωής (οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική), ανεξαρτήτως του συγκειμένου της χώρας⁴². Αφού λοιπόν οι θετικές συνέπειες θα ήταν τόσο εκτεταμένες και μεγάλες για τη χώρα, ήταν αναμενόμενο πως οι μεταρρυθμιστές θα συγχωρούσαν μερικές κοινωνικές αδικίες.

Πώς όμως μπορούσαν να ήταν τόσο βέβαιοι οι μεταρρυθμιστές, ότι ο αλφαριθμητισμός θα ήταν τόσο αποτελεσματικός; Το περιεχόμενο του αλφαριθμητισμού, όπως τον αντιλαμβάνονταν, ήταν απλώς η ανάγνωση και η γραφή. Αυτό φαίνεται και από την πρότασή τους να λαμβάνεται πρόνοια στο στρατό για να διδάσκονται στους αναλφάβητους στρατιώτες η ανάγνωση και η γραφή⁴³. Βέβαια για τις νυκτερινές σχολές αναμενόταν ότι θα εμπλέκονταν και γιατροί που θα δίδασκαν στους αναλφάβητους γνώσεις και δεξιότητες περί καθαριότητας και υγιεινής και άλλοι που θα δίδασκαν στοιχεία πολιτικής αγωγής.

Είναι αυτά όμως αρκετά για να αλλάξουν τις δυνατότητες και τη μοίρα των ανθρώπων; Η εμπειρία έδειξε ότι αυτό είναι αδύνατο. Γι' αυτό και ο Paulo Freire στην προσπάθειά του να απελευθερώσει και να δώσει δύναμη στους καταπιεσμένους επινόησε ένα πολύ διαφορετικό περιεχόμενο του αλφαριθμητισμού. Έδωσε πολλή αξία στις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι αγράμματοι από την καθημερινή εμπειρία καθώς και στην απόκτηση κριτικής συνείδησης. Αυτά ήταν τα όπλα με τα οποία οι καταπιεσμένοι θα αποκτούσαν την απελευθέρωσή τους και τη δύναμη να διαμορφώσουν οι ίδιοι διαφορετικά τη ζωή τους.

⁴² Maddox, B., (2007) "what can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy". *Comparative Education*, 43, 2, May 2007, σσ. 253-271.

⁴³ Μπουζάκης, Σ., (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις Α τομ., Ο.π., σ. 724.*

Οι αντιλήψεις όμως στην Ελλάδα για την εκπαίδευση ήταν πολύ ιδεαλιστικές και ρομαντικές και γι' αυτό πολύ αισιόδοξες. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μπορούσαμε να εικάσουμε ποιες θα ήταν οι αντιλήψεις τους για τον αλφαριθμητισμό, αν οι προσδοκίες τους από την εκπαίδευση δεν ήταν τόσο ψηλές.

Συμπέρασμα

Η προσφορά κοινωνικής δικαιοσύνης στους κοινωνικά αδικημένους από μια κυβέρνηση δεν είναι βέβαια απλώς θέμα καλής θέλησης. Είναι προπαντός θέμα πόρων και, επομένως, θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα χέρια μιας κυβέρνησης χωρίς επαρκείς πόρους είναι δεμένα. Τόσα μπορούσε να κάνει, τόσα έκανε. Όπως ανέφερε ο Γ. Παπανδρέου στην Α' Συζήτηση των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων στη Βουλή «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πλέον δεν σημαίνει εύρεση κατευθύνσεως, διότι η κατεύθυνση υφίσταται. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημαίνει πλέον εύρεση χρήματος⁴⁴. Το θέμα όμως κοινωνικής δικαιοσύνης είναι και θέμα μεταχείρισης. Αν δεν μπορείς να βοηθήσεις τους φτωχούς ως Κυβέρνηση, μπορείς τουλάχιστο να τους σέβεσαι. Ωστόσο οι ειρωνικοί, σκληροί και άδικοι χαρακτηρισμοί για τους αναλφάβητους, που ήταν τότε το μισό του πληθυσμού, δείχνει πως ούτε ο σεβασμός αυτός υπήρχε.

Όπως εξηγήθηκε, η στάση αυτή οφειλόταν στην αλλαγή του νοήματος που απέκτησε με την πάροδο του χρόνου η ελλιπής μόρφωση και η παντελής έλλειψη εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή επισώρευσε πολλά δεινά στους αγράμματους, πέραν του αλφαριθμητισμού. Το πραγματικό πρόβλημα των αναλφάβητων του 1929 δεν ήταν ο αναλφαριθμητισμός αλλά η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός. Αυτά τα κακά δεν τα είδαν οι μεταρρυθμιστές και γι' αυτό βέβαια δεν προσπάθησαν να τα θεραπεύσουν. Προσπάθησαν μόνο να θεραπεύσουν τον αναλφαριθμητισμό χρησιμοποιώντας περισσότερο τις μεγάλες αφηγήσεις και λιγότερο πρακτικά μέτρα.

⁴⁴ Σ. Μπουζάκης, (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*, τομ. Α σ. 298.

Η αλήθεια είναι ότι οι αφηγήσεις αυτές επηρέασαν γενικά και τις emphases της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης. Όλες σχεδόν οι ιστορίες τόνισαν επανειλημμένα τις στρεβλώσεις της ελληνικής εκπαίδευσης (αναλφαβητισμός, υπερεκπαίδευση, ολιγαρχικότητα, μονομέρεια) και τα πενιχρά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, δεν στάθηκαν όμως ιδιαίτερα στα θέματα κοινωνικής αδικίας που παρήγαγε συσσωρευτικά το εκπαιδευτικό σύστημα από την ημέρα που εισήχθη το 1834. Γι' αυτό και δεν τέθηκε ποτέ έντονα το ερώτημα πόσο κοινωνικά πιο δίκαια θα ήταν τα εκπαιδευτικά πράγματα, αν τελικά επικρατούσε το εκπαιδευτικό μοντέλο Καποδίστρια.

Βιβλιογραφία

A. Ελληνική

Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Γ έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1992) «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας, στο: Ι. Πυργιωτάκη και Ι. Κανάκη (επιμ) (1992) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

B. Αγγλική

Maddox, B. (2007) "What can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy" ,*Comparative Education*, 43, 2, May 2007, pp. 253-271.

Rinne, R., and Kivirauma, J. (2005) "The historical formation of modern education and the junction of the "educational lower class": Poor education as the denominator of social position and status in the nineteenth and twentieth centuries in Finland", *Paedagogical Historica*, 41, 1& 2, Febr. 2005, pp. 61-77.

ABSTRACT

The article investigates the problem of social justice created by the persisting until the middle of 20th century large number of illiterate people in Greece. The hypothesis of the study is that the various administrations which tried to cope with the problem did not realize its difficulty, especially its exacerbation from generation to generation as a result of the illiterate people's worsening financial and social position and the decrease of their political power. In order to test the hypothesis, the study investigated the measures taken in 1929 by the Venizelos Government, which is considered to be the most democratic Greek administration which took office until that time. The investigation fully confirmed the hypothesis.