

Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την τεχνική εκπαίδευση: από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία (1860-2013)

Ευαγγελία Καλεράντε*

Εισαγωγή

Στο άρθρο μας εξετάζεται συγκριτικά η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την τεχνική εκπαίδευση αναδεικνύοντας το σύνθετο περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική κουλτούρα. Ειδικότερα, διερευνάται πώς η ανορθολογική σχεδιοποίησή της, που εντάσσεται σε ένα μοντέλο ανισορροπίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αναπαράγει την απαξίωση και την υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης.

Παρουσιάζουμε τις προθέσεις των κυβερνήσεων ως σύνθετο πολιτικό λόγο, που ενθυλακώνει το λόγο των ομάδων πίεσης, τις διεθνείς τάσεις και τις απόψεις των διανοούμενων. Προσπαθούμε να απομυθοποιήσουμε την κυρίαρχη άποψη για τη μονοσήμαντη εκπαιδευτική πολιτική, αναδεικνύοντας τη συγχώνευση των τάσεων που ρητά ή υπόρητα διαμορφώνουν μια «απολιθωμένη φόρμουλα» τεχνικής εκπαίδευσης.

Επικεντρωνόμαστε στις μεταβολές της τεχνικής εκπαίδευσης, που πραγματοποιούνται με τις νομοθετικές ρυθμίσεις και παρακολουθούμε το θεωρητικό επαναπροσδιορισμό και την επιλεκτική απορρόφηση ιδεολογικών σχημάτων για την επιστημονική και την τεχνική πρόοδο. Μας ενδιαφέρει, πώς εναλλακτικές εκπαιδευτικές προτάσεις ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική νομοθεσία και διαμορφώνουν τον κυρίαρχο λόγο για την εκπαιδευτική κατάσταση στην τεχνική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, αναζητείται το «αμετάφραστο» περιεχόμενο της πολιτικής των προθέσεων, που τελικά δεν εκφράζεται στην νομοθεσία.

Η εξέλιξη της νομοθεσίας για την τεχνική εκπαίδευση αποτυπώνει τις ευρύτερες διχοτομήσεις μεταξύ των δυο ανομοιογενών τύπων εκπαίδευσης, της γενικής και της τεχνικής, που διαμορφώνει και θεσμοποιεί κατηγοριοποιήσεις ατόμων μέσα από μια εκπαιδευτική κουλτούρα, που εννοιολογεί αναγκαιότητες και αποκλεισμούς. Παράλληλα, με τη νομοθεσία διερευνώνται εκπαιδευτικά έντυπα σε διαφορετικές περιόδους, που φαίνεται ότι ως κειμενικός λόγος προτρέπει σε εκπαιδευτικές αλλαγές και εκφράζει ένα σύμπλεγμα αρχών και θέσεων με δεσμευτικό χαρακτήρα, ανάλογα με το ρόλο της ομάδας ή των ομάδων σε μια οπερασιοναλιστική θεώρηση της εκπαιδευτικής κατάστασης.

Επίκεντρο της εισήγησής μας θα είναι η σχέση μεταξύ της νομοθεσίας ως θεσμικού κειμένου και των ομάδων που διατυπώνουν προθέσεις και των εκπαιδευτικών που υλοποιούν την νομοθεσία. Έτσι, θα προβάλλουμε και θα νοηματοδοτήσουμε την πολιτική των προθέσεων ως διαμορφούμενη κατάσταση, τη νομοθεσία ως πολιτική

* Ευαγγελία Καλεράντε, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ekalerante@yahoo.gr) - Χωρίς οικονομική στήριξη του Πανεπιστημίου ή άλλου φορέα.

συγκρότηση ή συσχέτιση και το σύμπλεγμα των εφαρμογών των αρχών και θέσεων της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς, ως βάση αυτονόμησης ή αποδοχής.

Θεωρητικές εκπαιδευτικές διαστάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο άρθρο μας ασχολούμαστε με την εξέλιξη της τεχνικής εκπαίδευσης, όπως αυτή διαμορφώνεται από το 1860 έως το 2013. Προσπαθούμε να διασυνδέσουμε τα διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα, που εννοιολογούν τη κατασκευή ενός ειδικού μοντέλου εκπαίδευσης. Απεικονίζεται η συμβολική αλληλόδραση εσωτερικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών θέσεων σε άμεση συσχέτιση με εξωτερικές επιρροές. Παρουσιάζεται το ζήτημα της τεχνολογικής εκπαίδευσης μέσα σε δι-εκπαιδευτικές κατανοήσεις, που λειτουργούν στην μικρο-εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην μακρο-εκπαιδευτική πολιτική (Catts, Falk & Wallace, 2011). Θεωρητικά η τεχνική εκπαίδευση εντάσσεται στη γενικότερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαμόρφωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Μας ενδιαφέρουν οι κανονικότητες που διαμορφώνονται μέσω της νομοθεσίας, που εκφράζουν τις έλλογες πρακτικές οργάνωσης της τεχνικής εκπαίδευσης. Οι εκάστοτε κατασκευές της τεχνικής εκπαίδευσης σχετίζονται με κρυφούς κώδικες και πρακτικές, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών υποκειμένων με την έννοια ότι διαμορφώνουν επαγγελματικούς ρόλους, που σε συμβολικό επίπεδο σχηματοποιούν ταυτότητες μέσω του αντίστοιχου κοινωνικού status.

Τα θεωρητικά παραδείγματα της τεχνικής εκπαίδευσης σχετίζονται με θεωρητικές παραδόσεις για την τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Δενδρινού- Αντωνακάκη, 1959, ώστε να αναδεικνύονται οι πολιτικές και κοινωνικές δομές, που παρέχουν δυνατότητες είτε ενίσχυσης ή αποδοχής της τεχνικής της εκπαίδευσης είτε ακύρωσης της με τους περιορισμούς που θέτονται. Η τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα φαίνεται να θεσμοποιείται με βάση τα κανονιστικά προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού προσανατολισμού (Δημαράς, 3-8) και των λειτουργικών απαιτήσεων του τεχνικού τομέα σε ένα πολιτικό παίγνιο που άλλοτε προκρίνεται η αποκέντρωση των ατόμων από την τεχνική εκπαίδευση και άλλοτε η επανακέντρωση τους στους τεχνικούς τομείς.

Έτσι, διαμορφώνεται μια ιδιότυπη μορφή εκπαίδευσης, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από τη συνέχεια και από τη συνέπεια, αντίθετα λειτουργούν ρευστές στρατηγικές, χαλαρές διαδράσεις σε μια επιλεκτική σύνδεση και επανασύνδεση πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων. Η εκπαιδευτική νομοθεσία 1860- 2013 ως θεσμοποιημένος λόγος αναδεικνύει τις στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις κυμαινόμενες πολιτικές εννοιολογήσεις, τα συμβολικά κατασκευασμένα συμφέροντα είτε των ομάδων είτε του κράτους, που τελικά καταλήγουν σε νομοθετικές πρακτικές άρθρωσης, ώστε να κατασκευάζεται μια μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής για την τεχνική εκπαίδευση.

Η νομοθετική εξέλιξη επικαιροποιεί πολιτικές στιγμές και εκπαιδευτικές θέσεις μέσα σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμών που σχετίζονται με την αλλαγή ή την υπεράσπιση συγκεκριμένων ρόλων. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον πολιτικό συγκρουσιακό λόγο της φιλοσοφικής σχολής, ως συμβολική κατασκευή ομάδας συμφερόντων, που εκτυλίσσουν στον ιστορικό χρόνο σενάρια για την εκπαίδευση ως πολιτικές αφηγήσεις συντήρησης και αναπαραγωγής του ίδιου μοντέλου εκπαίδευσης, που βασίζεται σε ιδεολογήματα για την ελληνικότητα, την πολιτισμική συνέχεια, δίνοντας έμφαση στην εγγραφή λόγων με την προβολή της καθαρεύουσας ως γλώσσας που ως συμβολικό στοιχείο εκφράζει ένα σύστημα νοημάτων για την ιστορική συνέχεια του ελληνισμού, την πολιτισμική παράδοση, την πολιτική ηθική μέσω και της συμβολαιοποίησης της θρησκείας, ώστε χώρος, χρόνος και γλώσσα να απεικονίζουν ως κειμενισμό τον ερμηνευόμενο διανοητισμό, όπως παρουσιάζεται από τους θεωρητικούς της φιλοσοφικής σχολής.

Οι συμβατικές θέσεις για την γλώσσα και οι εγγενείς κανόνες λειτουργίας της τεχνικής εκπαίδευσης, καθώς και η διαμορφούμενη κουλτούρα για τους επαγγελματικούς χώρους, ρόλους και ταυτότητες, σταδιακά αποδομούν πολιτικές και στόχους για μια αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευση. Φαίνεται ότι το γενικότερο σύστημα ανορθόδοξης λειτουργίας του οικονομικού μοντέλου σε συσχέτιση με τη συνάρθρωση δυσλειτουργιών στην εκπαίδευση, μέσα σε μια γενικότερη κουλτούρα υποβάθμισης των τεχνικών επαγγελμάτων ακύρωσε την οργάνωση και λειτουργία της τεχνικής εκπαίδευσης (Νικολινάκος, 1977; Πεσμαζόγλου, 1987). Ειδικότερα, δομικές και λειτουργικές πραγματικότητες συσχετιζόμενες με θεωρητικές και εμπειρικές ελλείψεις κατασκεύασαν μια τυπική μορφή τεχνικής εκπαίδευσης, που δεν βασίστηκε στην επιστημονική κατανόηση της τεχνικής εκπαίδευσης και ούτε συνδέθηκε με τις έλλογες πρακτικές λειτουργίας της οικονομίας, δηλαδή δεν εντάχθηκε μέσα στις ανταγωνιστικές, αντιθετικές πρακτικές οργάνωσης και λειτουργίας των επαγγελματικών χώρων.

Η θεωρητική προσέγγιση που διακρίνει το εκπαιδευτικό σύστημα διεισδύει σε όλους τους τομείς και στην τεχνική εκπαίδευση αποπροσανατολίζοντας το ρόλο της, παρουσιάζοντας την ως ένα εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης διαμορφώνοντας «εκπαιδευτικά επεισόδια» στην εξέλιξη της, ώστε σταδιακά να μην διακρίνεται από τον άλλο τύπο εκπαίδευσης.

Προθέσεις και πρακτικές για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έχουμε τις πρώτες αποσπασματικές προσπάθειες για την ίδρυση τεχνικών σχολών. Φαίνεται το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται κυρίως στο γεωργικό κλάδο¹, ενώ μεμονωμένες περιπτώσεις έχουμε και για την ίδρυση εμπορικών σχολών². Σε επίπεδο πολιτικής για την εκπαίδευση, στα νομοσχέδια του 1899 και του 1913 αρχίζουν να προβάλλονται τα αστικά

¹ Βλ. (Ενδεικτικά) Ν. ΑΖ΄ της 28 Μαΐου/ 10 Ιουνίου 1846, Περί συστάσεως γεωργικού σχολείου εις Τίρυνθον.

² Βλ. (Ενδεικτικά) Ν. ΒΑ΄ της 18/23 Ιουλίου 1903, Περί συστάσεως εμπορικών σχολών.

αιτήματα για ένα οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης όπου το ζήτημα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέεται και με την πολιτική μείωσης του αναλφαριθμητισμού, την ίδρυση λαϊκής εκπαίδευσης και τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση και για τα δυο φύλα.

Στο «Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον»(1904) γίνεται αναφορά σε ένα μοντέλο τεχνικής εκπαίδευσης, που θα απευθύνεται σε αυτούς, που θα εργαστούν σε εμπορικούς και βιομηχανικούς τομείς. Σε αυτό το Συνέδριο έμμεσα ασκείται κριτική για τη μονομερή οργάνωση των επαγγελματικών ιδρυμάτων κυρίως των γεωργικών σχολείων, των εμπορικών σχολών αλλά και των ναυτικών σχολών. Η κριτική εστιάζεται στην ατελή εκπαίδευση που δεν ικανοποιεί το αίτημα για την επαρκή μόρφωση των μαθητών, αλλά ούτε και την ανάγκη του κράτους σε ανθρώπινο παραγωγικό δυναμικό. Οι εισηγητές εκφράζουν εκπαιδευτικούς προβληματισμούς για την οργάνωση αποτελεσματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά επισημαίνουν την αδυναμία οργάνωσης της από το κράτος, στις παρούσες οικονομικές συνθήκες. Είναι καθοριστικό ότι αυτήν την περίοδο διατυπώνεται η ανάγκη συμβολής των ιδιωτών στην τεχνική εκπαίδευση, καθώς και η παράλληλη αξιοποίηση εθνικών δωρεών³, προκειμένου το κράτος μελλοντικά να οργανώσει την επαγγελματική εκπαίδευση.

Στο στάδιο αυτό «νομιμοποιείται» η ιδιωτική πρωτοβουλία, ως προς την ανάληψη και οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ταυτόχρονα όμως το κράτος προτείνεται να αποκτήσει το ρόλο του συντονιστή, ρυθμιστή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των ιδιωτών. Η προστασία και υποστήριξη των σχετικών ιδρυμάτων εμπεριέχει τον έλεγχο και εκτιμάται ως στάδιο προετοιμασίας του κράτους πριν από τη συστηματική οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η πρόταση για την αξιοποίηση μελλοντικά των εθνικών δωρεών από το κράτος με στόχο την οργάνωση δημόσιων επαγγελματικών σχολών σχετίζεται με την αργή βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας και τον μεταπρατικό της χαρακτήρα (Τσουκαλάς, 1986), ώστε να μη θεωρείται αναγκαία «επένδυση» από το κράτος η ανάληψη πρωτοβουλίας για την παροχή παράλληλης κατεύθυνσης σπουδών προς τις θεωρητικές.

Αν στο πρώτο συνέδριο τονίζεται η αναγκαιότητα οργάνωσης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, κυρίως στα νομοσχέδια του 1913 προσδιορίζεται η ανάγκη οργανωμένης κρατικής μέριμνας για τη μορφή αυτής της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της πρότασης για οργανωμένη τεχνολογική εκπαίδευση απορρίπτονται οι αποσπασματικές επιλογές, που λειτουργούσαν συμπληρωματικά στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικά γίνεται λόγος για ένα κρατικό «εκπαιδευτικό δίκτυο», που θα αποβλέπει στην εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι εκπαιδευτικές προτάσεις του 1913 είναι απόρροια των οικονομικών εκτιμήσεων και θέσεων για αλλαγή των οικονομικών επιλογών με τη στήριξη και ενδυνάμωση της βιομηχανίας. Μετά τους βαλκανικούς πολέμους, παράλληλα με την αύξηση της

³ Βλ. Γ. Γιαβάση, Μ. Βολονάκη, (Υπομνήματα), περ. *Εθνική Αγωγή*, πβ', ετ.Α', 1904.

εσωτερικής αγοράς, παρατηρείται και αύξηση της ζήτησης των βιομηχανικών προϊόντων, που δεν μπορεί να ικανοποιηθεί λόγω της διεθνούς ύφεσης. Την περίοδο αυτή ενισχύεται η βιομηχανία αν και το εμπορικό, εφοπλιστικό και τραπεζιτικό κεφάλαιο έχει πάντα την πρωτοκαθεδρία (Κορδάτος, 1989).

Η παρουσία του Βενιζέλου, καθώς και η αξιοποίηση των διανοουμένων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής εκφράζονται με τις νεωτερικές απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή το κράτος θεωρείται απαραίτητο να αναλάβει και να συντονίσει την εκπαίδευση των νηπίων, των γυναικών, και των «λαϊκών» στρωμάτων. Προτείνεται η ανάληψη από το κράτος των εκπαιδευτικών αυτών τομέων, που συντόνιζαν οι ιδιώτες.

Η ανάληψη της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης από το κράτος παρουσιάζεται στα πλαίσια ενός μελετημένου εκπαιδευτικού σχεδίου που συνδέεται με την παροχή αρωγής στη βιομηχανία⁴, το εμπόριο, τη βιοτεχνία και τη γεωργία, ώστε να αναπτυχθούν με την εξασφάλιση κατάλληλου προσωπικού και να επιτευχθεί και η μείωση της μετανάστευσης⁵. Η επαγγελματική εκπαίδευση σύμφωνα με τον εισηγητή (Δ.Γληνό) είναι αναγκαία προκειμένου να αποφευχθεί η «υπερπαραγωγή» πτυχιούχων που «ρίπτονται στην κοινωνία [ως] πνευματικοί προλετάριοι». Τα νομοσχέδια του 1913 δεν θα ψηφιστούν, αλλά θα αξιοποιηθούν, όπως θα δούμε, ως βάση για το μεθοδικότερο σχεδιασμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης από την κυβέρνηση Βενιζέλου με τη μεταρρύθμιση του 1929.

Το 1920 θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικός χρόνος- αφετηρία για την προσπάθεια οργάνωσης μιας μορφής γεωργικής εκπαίδευσης⁶ και παράλληλα φαίνεται να σχεδιάζεται μια αντίστοιχη μορφή ναυτιλιακής εκπαίδευσης. Αρχίζει να συσχετίζεται η οργάνωση του πρωτογενούς τομέα με την οργάνωση αντίστοιχης εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εισάγονται γνωστικές ενότητες, που σχετίζονται με παροχή υποτυπωδών γνώσεων για την καλλιέργεια φυτών. Ως πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων οργανώνονται οι σχολικοί κήποι. Αυτή τη περίοδο προωθείται μια υποτυπώδης διαβαθμισμένη γεωργική εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τη κατώτερη δίχρονη μορφή πρακτικής εκπαίδευσης και τη μέση τρίχρονη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση μετά τη δεύτερη τάξη του γυμνασίου. Παράλληλα στις μεγάλες επαρχιακές πόλεις λειτουργούν πρακτικά γεωργικά σχολεία, που παρέχουν εξειδίκευση σε γεωργικούς τομείς. Με σύγχρονους όρους θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και στα μεταβατικά «κυριακά γεωργικά σχολεία», που

⁴ Πρβλ. «Μόλις όμως η βιομηχανία προήχθη και ήρχισεν εφαρμόζουσα νεωτέρας μεθόδους [...] αμέσως παρουσιάσθη η δυσχέρεια της επιτοπίου εξευρέσεως τεχνικώς μορφωμένου εργατικού προσωπικού, ούτως ηναγκάσθησαν οι βιομηχανικοί κλάδοι [...] να μετακαλέσωσι ειδικούς εργάτας εκ του εξωτερικού» (Ζολώτας, 1926).

⁵ «Παρ'ήμιν χιλιάδες [...] αγροτών κατ' έτος μη ανοιβομένων αρκούντως εκ της μητρός γης [...] φεύγουσιν πέραν του ωκεανού προς αναζήτησιν τύχης». (Καλεράντε, 2005γ).

⁶ Βλ. (Ενδεικτικά) Ν. 1956 της 27 Ιανουαρίου/ 3 Φεβρουαρίου 1920, Περί μέσων γεωργικών σχολών και κυρώσεως των από 31 Ιουλίου και 23 Σεπτεμβρίου 1919 ΝΔ.

Ν. 2155 της 25 Μαρτίου/ 7 Απριλίου 1920, Περί πρακτικού γεωργικού σχολείου Γόρτυνος Μεσσαράς Κρήτης.

Ν. 2203 της 1/24 Ιουνίου 1920, Περί κατώτερων Πρακτικών Γεωργικών Σχολείων.

είναι σεμιναριακού τύπου εκπαίδευση και πιθανά μια στοιχειώδης μορφή δια βίου κατάρτισης.

Στο ζήτημα της ναυτικής εκπαίδευσης η ίδρυση της πρώτης δημόσιας σχολής εμπορικής ναυτιλίας το 1925⁷ υποδηλώνει το ενδιαφέρον για τις ναυτιλιακές σχολές, που σχετίζεται και με την αντίστοιχη οικονομική οργάνωση⁸. Αργότερα, η εμπορική εκπαίδευση ως οργανωμένος τύπος δημόσιας εκπαίδευσης από το 1937 θα απασχολήσει το Υπουργείο Παιδείας (Καλεράντε, 2005β). Στην εξέλιξη της εμπορικής εκπαίδευσης η διαφοροποίηση μαθημάτων και οργάνωσης των εμπορικών σχολών θα δικαιολογήσει τη μετονομασία τους σε οικονομικά γυμνάσια το 1961 και με τη μεταρρύθμιση του 1964-1965 τα οικονομικά γυμνάσια θα λειτουργήσουν ως ισότιμα γυμνάσια με τους άλλους τύπους των γυμνασίων (Μπουζάκης, 2002).

Μια διαφορετική μορφή τεχνικής εκπαίδευσης προτείνεται στη μεταρρύθμιση του 1929 όπου εκφράζεται το αίτημα της μαζικής εκπαίδευσης, που συνδέεται με την αφομοίωση του αγροτικού πληθυσμού των νέων χωρών, αλλά και του εργατικού δυναμικού στη διαδικασία της καπιταλιστικής παραγωγής.

Στο Ν. 5197/1931 «περί επαγγελματικής εκπαίδευσης»⁹ αναπτύσσεται η ιδεολογική θέση της κυβέρνησης, σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και προβάλλονται οι φιλελεύθερες απόψεις για την εκπαίδευση και την εργασία, όπου η επαγγελματική κατάρτιση συμπληρώνεται με την πειθαρχημένη εργασιακή αντίληψη. Στο πλαίσιο αυτό ουσιαστικά υποστηρίζεται, η αναγκαιότητα της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο τη μεγιστοποίηση της υπεραξίας (Μαρξ, 1972).

Με το νόμο αυτό διαβαθμίζεται η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε κατώτερα, μέση και ανώτερα. Επίσης προσδιορίζεται η διάρκεια της φοίτησης, οι παρεχόμενες γνώσεις και το είδος της κατάρτισης. Η όλη πολιτική θεωρείται ορθολογική, στην πρώιμη αξιοποίηση «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Schultz, 1971), καθώς το σχολείο καλείται να συμβάλλει μεθοδικά στην παραγωγική διαδικασία. Αυτή η εκπαιδευτική διεργασία και επιλογή στα νομοθετήματα του 1929 συναρτάται με τις συγκεκριμένες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος με την οπτική του οικονομικού ενδιαφέροντος.

Για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης θα θεωρηθεί απαραίτητη η συμβολή των φορέων. Με τροποποίηση των εξωτερικών συνιστωσών (Τερζή, 1981) και με μεταρρύθμιση των λειτουργικών δομών του συστήματος, όπως η αυστηρή ιεραρχία και ο έλεγχος, προωθείται έμμεσα μια τυπική απελευθέρωση του συστήματος με τη νομοθετική ρύθμιση που καθορίζει τους οργανωμένους φορείς Δήμους, Κοινότητες, Επιμελητήρια και Επαγγελματικά

⁷ Βλ. (Ενδεικτικά) ΝΔ της 14 Σεπτεμβρίου/ 17 Οκτωβρίου 1925 (ΦΕΚ Α'310), Περί Ναυτικής Εκπαίδευσης. ΠΔ της 11 Ιουνίου/ 14 Ιουλίου 1927 (ΦΕΚ Α'143), Περί Ναυτικής Εκπαίδευσης. Ν. 4511 της 8/10 Απριλίου 1930 (ΦΕΚ Α'106), Περί συστάσεως Σχολής Εμπορικής Ναυτιλίας.

⁸ Πρβλ. Από το 1926 από το Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας εκδίδονται ετήσιες εκθέσεις στατιστικών αποτελεσμάτων με τίτλο: Στατιστική της Εκπαίδευσης: Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευσις. Ο πρώτος τόμος περιλαμβάνει το έτος 1926-1927. (Αρχεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας).

⁹ Ν. 5197/7 Αυγούστου 1931 «Περί Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» ΦΕΚ 259.

Σωματεία, ως πυρήνες της τεχνικής εκπαίδευσης, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα ίδρυσης σχολών. Πρόκειται για ένα σύστημα, όπου εξασφαλίζεται η πλατιά συμμετοχή στη διαμόρφωση των αποφάσεων σύμφωνα με γενικές κατευθύνσεις που επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών με σχετική αυτονομία των τοπικών κρατικών οργάνων διαμορφώνοντας ένα σύστημα οριζόντιας οργάνωσης, όπου ο έλεγχος ασκείται από την ίδια την κοινωνία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στη μεταρρύθμιση του 1929 για την καλύτερη οργάνωση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης θα θεωρηθεί απαραίτητη η παρακολούθηση των συστημάτων ανάλογης εκπαίδευσης της Γερμανίας και του Βελγίου. Για το σκοπό αυτό ο Γ. Παπανδρέου θα ζητήσει την έγκριση δαπάνης προκειμένου να μεταβεί ο Κ. Παπαζαχαρίου, Επιθεωρητής Εμπορικής Εκπαίδευσης, στη Γερμανία και ο Κ. Λαμπίρης, Διευθυντής της Βαλιανείου Εμπορικής Σχολής, στο Βέλγιο¹⁰. Την περίοδο αυτή διαπιστώνεται ιδιαίτερος προβληματισμός για την οργάνωση δικτύου επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κατώτερες και μέσες επαγγελματικές σχολές, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά η ενιαία επαγγελματική εκπαίδευση. Η γενικότερη πολιτική στην επαγγελματική εκπαίδευση το 1929 εκφράζεται με την οργάνωση των δημόσιων επαγγελματικών σχολών. Προωθείται η επαγγελματική κατάρτιση, ως μορφωτική λειτουργία με στόχο να παράσχει στους εκπαιδευόμενους στοιχεία επαγγελματικής μόρφωσης, όσο και στοιχεία γενικότερης γνώσης (Κακούρος 1932, 7-16) για την κατανόηση του κόσμου και την ένταξη τους στην κοινωνία. Επιδιώκεται ο συνδυασμός των δυο προκειμένου να δημιουργούνται προϋποθέσεις εξασφάλισης, μέσω της γνώσης, της ικανότητας προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες.

Αργότερα την περίοδο 1936-1940 είναι χαρακτηριστικό ότι και στις δυο μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται την τετραετία η κυβέρνηση Μεταξά επιδιώκει να περιορίσει την πρόσβαση στη Μέση Εκπαίδευση. Με μια διαφορετική οπτική η Κυβέρνηση Μεταξά συνδέει την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση με τη μείωση των αποφοίτων πανεπιστημιακών σχολών. Το διανοητικό προλεταριάτο το θεωρεί επικίνδυνο διότι «οδηγεί εις την απελπισίαν και τον Κομμουνισμό» (Μεταξάς, 1969, 267). Αντίθετα, το 1913 ο Δ. Γληνός εκτιμούσε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση ήταν αναγκαία προκειμένου να αποφευχθεί η «υπερπαραγωγή» πτυχιούχων που «ρίπτονται στην κοινωνία [ως] πνευματικοί προλετάριοι». Δηλαδή η κυβέρνηση Μεταξά, προτάσσει του οικονομικού κριτηρίου, που ήταν σύνηθες στις φιλελεύθερες κυβερνήσεις, το πολιτικό κριτήριο.

Ενδεικτικά, η γεωργική εκπαίδευση που θα εφαρμόσει η κυβέρνηση Μεταξά, χαρακτηρίζεται από τη διαφορετική της οργάνωση ως προς τη νομοθεσία του 1929. Η διαφορετική πολιτική της κυβέρνησης Μεταξά συνίσταται στη δημιουργία φορέων, που αποβλέπουν στην προβολή των πολιτικών θέσεων της κυβέρνησης στην ύπαιθρο και λιγότερο στην προώθηση τεχνογνωσίας και κατάρτισης των αγροτών. Την ίδια

¹⁰Γενικό ταμείο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Συνεδρίαση 6^η, 9 Νοεμβρίου 1930, Αρχείο Υπουργείου Παιδείας (καταγραφή ΚΕΕ Α/Α87/1627).

περίοδο θα θεωρηθεί απαραίτητη η διακίνηση εντύπων με προτάσεις για την οργάνωση της γεωργίας και κτηνοτροφίας. Ένα από τα έντυπα, που θα κυκλοφορήσουν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, είναι μια γεωργοκτηνοτροφική επιθεώρηση, η «Αγροτική»¹¹. Τα θέματα της επικεντρώνονται σε απόψεις περί «αγροτικού πολιτισμού», καθώς και στις σχέσεις των αγροτών με το καθεστώς. Χαρακτηριστική είναι η ανάλυση ζητημάτων οικονομικής πολιτικής, όπου επιχειρείται η εκλαΐκευση θεωριών και προτάσεων για την οικονομία. Στο ζήτημα της τεχνικής εκπαίδευσης εμπλέκεται και η πολιτική οργάνωση της ΕΟΝ. Στις επαρχιακές πόλεις οργανώνονται εργαστήρια που παρέχουν επαγγελματική εξειδίκευση και υποκαθιστούν την αδυναμία του κράτους να ιδρύσει τεχνικές σχολές. Τη συγκεκριμένη περίοδο η ΕΟΝ συνδυάζει τον πολιτικό της ρόλο με μια ιδιότυπη εκπαιδευτική αποστολή (Καλεράντε, 2005β).

Προβληματισμοί για την οργάνωση της Δημόσιας Τεχνικής Εκπαίδευσης

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τη δεκαετία του '50 προβληματισμοί για την τεχνική εκπαίδευση, που εντάσσονται στο ριζοσπαστικό παράδειγμα οργάνωσης και λειτουργίας του κράτους (Χατζηβασιλείου, 2010). Το θέμα της ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης αφορά και την οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης. Τα διαφορετικά μοντέλα τεχνικής εκπαίδευσης της Ευρώπης παρουσιάζονται σε εκπαιδευτικά έντυπα¹². Ήδη εκπαιδευτικοί που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, κυρίως μέσω του Ι.Κ.Υ. δραστηριοποιούνται και εκφράζουν απόψεις για γενικότερα θέματα εκπαίδευσης¹³.

Αργότερα, τα νομοσχέδια του 1959 μπορούν να ενταχθούν στην πληρέστερη επιχειρηματολογία για την οργάνωση τεχνικής εκπαίδευσης¹⁴, όμως δεν φαίνεται να απαγκιστρώνονται από τη θέση της μεμονωμένης, αποσπασματικής προώθησης ενός σχεδίου τεχνικής εκπαίδευσης, που αν και ερμηνεύεται ως αναγκαιότητα για την οικονομική ανάπτυξη, τελικά, δεν φαίνεται να προωθείται αντίστοιχη επαγγελματική

¹¹ ΑΝ. 770/3-13 Ιουλίου 1937 «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 263, αρ. 4.

¹² Βλ. Το *Δελτίον Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού* (1957-1964). Από το 1955 λειτουργεί η υπηρεσία συντονισμού και μελετών του Υπουργείου Παιδείας. Το Δελτίο επικεντρώνεται στη προώθηση ζητημάτων για την τεχνική εκπαίδευση. Είναι σημαντικό ότι προβάλλει τα πορίσματα συνεδρίων και εκπαιδευτικών ερευνών. Φαίνεται ένας από τους στόχους να είναι η προώθηση μιας εξωστρεφούς πολιτικής για την τεχνική εκπαίδευση με πρόταση το Υπουργείο Παιδείας να λάβει υπόψη του τις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της εθνικής εκπαίδευσης. Βλ. (Ενδεικτικά) Νίκη Δενδρινού- Αντωνάκη «Συνέδριον επί των εκπαιδευτικών σχέσεων των χωρών του ΝΑΤΟ», τχ. 3. τομ. Β' (1958), «21ον Διεθνές Συνέδριον της Δημόσιας Εκπαιδευσεως της UNESCO», τχ. 5. τομ. Γ' (1959), , «Η διάρθρωσις της τεχνικής εκπαιδευσεως εις το εξωτερικό», τχ. 28. τομ. ΣΤ' (1964), Καίτη Χρυσόχου-Δήμητρακοπούλου « Η εκπαίδευσις εις την Γερμανίαν» τχ. 7. τομ. Γ' (1959), , «Εκθεσις εις την επιστημονικήν επιτροπήν επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού του ΟΟΣΑ», τχ. 23. τομ. ΣΤ' (1964).

¹³ Πρβλ. Νίκη Δενδρινού- Αντωνάκη (1908-1997). Πραγματοποίησε σπουδές στην Αμερική (Πανεπιστήμιο Columbia) από το 1946 έως το 1954 κάνοντας μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στην εκπαίδευση. Το θέμα του διδακτορικού της είχε να κάνει με την διοικητική αναδιοργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης, προτείνοντας πρωτοποριακές για την εποχή της μεθόδους, και ήταν η πρώτη ελληνίδα που απόκτησε ποτέ τον τίτλο του διδάκτορα σε αμερικανικό πανεπιστήμιο.

¹⁴ Βλ. (Ενδεικτικά) Ιδρύθηκαν μέσες σχολές Τεχνικών Βοηθών- Εργοδηγών, Πειραματικό Γενικό Γυμνάσιο. Ιδρύθηκε η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Ανθογαλίδου- Βασιλακάκη, 1980)

κουλτούρα, δηλαδή περιορίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις, προσπαθώντας να αναδείξει μια μορφή σχολείου, που είναι μια παραλλαγή του θεωρητικού γενικού σχολείου. Δημιουργούνται δημόσιες μέσες σχολές, οι οποίες προβλέπεται να οργανωθούν σε πρακτικό επίπεδο με εργαστήρια, ώστε να ανταποκρίνονται στις προσδιορισμένες ανάγκες για την επαγγελματική εκπαίδευση, που τελικά δεν επιτυγχάνεται. Το νομοθετικό ενδιαφέρον περιορίζεται στη μέση τεχνική εκπαίδευση, ενώ δεν υπάρχει σύνδεση μέσης και ανώτατης τεχνικής εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται μια κατάσταση πόλωσης μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στην τεχνική εκπαίδευση, αναφορικά με το ζήτημα των επαγγελματικών δικαιωμάτων ζήτημα που διαιωνίζεται με παρεμφερές περιεχόμενο μέχρι και σήμερα. Παρατηρείται ότι το θέμα της τεχνικής εκπαίδευσης, αν και προωθείται νομοθετικά, δεν διαμορφώνονται εκπαιδευτικές και πολιτικές συνθήκες, οι οποίες να ενισχύσουν μια μορφή τεχνικής εκπαίδευσης, που θα συμβάλει σε ένα νέο παράδειγμα τεχνικής ανάπτυξης, δηλαδή και αυτή τη περίοδο συνεχίζεται ο θεωρητικός προσανατολισμός και η τεχνική εκπαίδευση απευθύνεται στο πληθυσμό των μαθητών που αποτυγχάνουν στο γυμνάσιο. Έτσι, τα τεχνικά σχολεία στιγματίζονται ως σχολεία των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Στη μεταρρύθμιση του 1964 το ζήτημα της τεχνικής εκπαίδευσης επανεξετάζεται μέσα σε διαφορετικά ιδεολογικο-πολιτικά πλαίσια. Η ανάγκη αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων για μια αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευση συσχετίζονται με την οικονομική ανάπτυξη σε μια προσπάθεια προώθησης της ιδέας ότι η θεωρητική και η τεχνική κατεύθυνση εκπαίδευσης είναι ισότιμες (Προβατά, 2002). Επίσης με σύγχρονους όρους προβάλλεται η έννοια της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Η έννοια της καινοτομίας παρουσιάζεται ως προϋπόθεση για τον οικονομικό εκσυγχρονισμό και η έννοια της επιχειρηματικότητας διασυνδέεται με τον οικονομικό τομέα αλλά και με την προσωπική, δημιουργική σχέση του ανθρώπου με την ύλη.

Αυτό που επιδιώκεται είναι η τεχνική πρόοδος και ως προϋπόθεση τίθεται η αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού που θα ενταχθεί στους οικονομικούς τομείς ορίζοντας μέσα σε αυτούς και την ατομική του πρόοδο. Η διαφορά από τη μεταρρύθμιση του '50 βρίσκεται στην ανάδειξη του ατόμου, της δυναμικής και της προσωπικής του συγκρότησης. Η τεχνική εκπαίδευση εκτιμάται ότι θα τον βοηθήσει να δημιουργήσει, να ικανοποιηθεί ο ίδιος και να λειτουργήσει μέσα σε ένα οικονομικό χώρο, σε ένα διεθνές περιβάλλον που αλλάζει.

Στη μεταρρύθμιση του 1950 το κέντρο ήταν η ανάπτυξη της οικονομίας (Senes, 1958), τα άτομα παρουσιάζονταν σαν μονάδες σε μια διεκπεραίωση ενός οικονομικού σχεδίου (Βογιατζής, 1961). Ειδικά, για την τεχνική εκπαίδευση στη μεταρρύθμιση του 1964 αναδεικνύονται ιδέες, θέσεις και επιδιώξεις, που συνδυάζουν οικονομικές με ουμανιστικές αρχές σε ένα μοντέλο δημοκρατικής λειτουργίας¹⁵ και ταυτόχρονης

¹⁵ Βλ. (Ενδεικτικά) Εισηγητική έκθεση, Επί του Σχεδίου Νόμου «Περί της Τεχνικής Εκπαιδύσεως», Προς την Βουλή των Ελλήνων (Μάιος, 1965).

εναρμόνισης με τα αιτήματα της δεκαετίας του '60, όπως διαμορφώνονται στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πεδίο (Καλεράντε2005α, 389 – 404.).

Την περίοδο της δικτατορίας 1967-1974 αυξήθηκαν οι τεχνικές σχολές και ιδρύθηκαν και τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε, που από το καθεστώς προβλήθηκαν ως ο νέος τύπος ανώτερης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2002). Παρατηρήθηκε ότι ως τύπος εκπαίδευσης αποδυναμώθηκε από ότι θα συνέδεε την τεχνική εκπαίδευση με τη δημοκρατία, τον ανθρωπισμό και τη συγκρότηση πολιτικών υποκειμένων, που θα εργαζόνταν για την οικονομική πρόοδο και την κοινωνική ευημερία. Η οργάνωση των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. εξυπηρέτησε στενά τα συντεχνιακά συμφέροντα ομάδων, που έχουν σκοπό να ελέγξουν πολιτικές διαδικασίες και να ενισχύσουν ένα πελατειακό σύστημα απασχόλησης καθηγητών σε μια ανώτερη μορφή εκπαίδευσης.

Αργότερα στη μεταπολίτευση κυρίως η κυβέρνηση Α. Παπανδρέου θα εντάξει την τεχνική εκπαίδευση σε ένα ενοποιημένο σχέδιο αναμόρφωσης της εκπαίδευσης επαναφέροντας σε συζήτηση αιτήματα που είχαν παρουσιαστεί το '64 (Κασσωτάκης, 1985) για τη δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας, για την κοινωνική ισότητα και τον ανθρωπισμό σε ένα μοντέλο προσδιορισμού των ατόμων με βάση το έργο με το οποίο συντελούν στην ευημερία του κοινωνικού συνόλου (Δημαράς 1995, 475-490.). Προβλήθηκε η συλλογικότητα και η αποδοτικότητα σε σχέση με τη δυναμική της κοινωνίας και τη δυναμική της χώρας. Στόχος ήταν η ανατροπή ενός διαβαθμισμένου συστήματος ανισότητας, ώστε οι χειρονακτικές εργασίες να συσχετιστούν με το δημιουργικό έργο σε μια διαφορετική αφήγηση για την εμπράγματη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Gray & Herr, 1997).

Ο κοινωνικός και πολιτικός μετασχηματισμός συσχετίζεται με τη διαμόρφωση ενός άλλου τύπου εκπαίδευσης και μια συνθετική προσέγγιση διαφορετικών απόψεων για την τεχνική εκπαίδευση, όπου η τεχνική εκπαίδευση θεωρείται προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας (Βεργόπουλος 1986, 61-105.). Ταυτόχρονα η οικονομία ως μέσο με εργαλειακή χρήση διαμορφώνει κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα με γνώση μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους με την επιμέλη κατάρτιση τους. Ειδικά, η περίοδος της πρώτης δεκαετίας του ΠΑΣΟΚ οριοθετείται με τις πολιτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Κασιμάτη, 1981) και μετασχηματισμούς των εκπαιδευτικών δομών, διαδικασιών και λειτουργιών (Καλεράντε2011, 758-771).

Στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1985 θα παρουσιαστεί ένα ενοποιημένο σχέδιο που καλύπτει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1991) και εν μέρει αποτυπώνονται οι αρχικοί στόχοι για μια αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευση που να κινείται παράλληλα προς την γενική εκπαίδευση, η οποία να έχει βαθμίδες, να παρέχει γενικές γνώσεις και να είναι αξιόπιστη.

Η περίοδος από το 1990 έως το 2013 χαρακτηρίζεται από την αναποτελεσματική προσπάθεια οργάνωσης της μέσης τεχνικής εκπαίδευσης. Τα τεχνικά λύκεια, οι τεχνικές σχολές και τα Ι.Ε.Κ. φαίνεται να έχουν αποτύχει διότι δεν είναι επιλέξιμα από τους μαθητές όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Τα τεχνικά σχολεία θεωρούνται

σχολεία υποβαθμισμένα από τις οικογένειες και ειδικά μετά την πρόσφατη κατάργηση 53 ειδικοτήτων των τεχνικών σχολείων με αφορμή την οικονομική κρίση, φαίνεται να αποδυναμώνονται και πιθανά αναζητείται νέο μοντέλο τεχνικής εκπαίδευσης. Τα τεχνικά λύκεια με τους διαφορετικούς τίτλους που τους δόθηκαν από το 1990 έως το 2013 παλινωδούν σε παρωχημένες μορφές λειτουργίας, εγκλωβισμένα σε υποτυπώδη υλικοτεχνική υποδομή, παρέχοντας κυρίως αναποτελεσματική θεωρητική εκπαίδευση, η οποία δεν συνδέεται με αντίστοιχη πρακτική σε εργαστήρια ή χώρους εργασίας.

Σήμερα, για την οργάνωση αποτελεσματικής τεχνικής εκπαίδευσης, που να ενσωματώνονται τα αιτήματα για την κοινωνία της γνώσης, τη δια βίου κατάρτιση, την αποτελεσματική εκπαίδευση που να συνδυάζει τον ουμανισμό με την αγορά εργασίας (Finch & Crunkilton, 1998). Ίσως επιβάλλεται η μελέτη μιας άλλης μορφής τεχνικής εκπαίδευσης, που πιθανά να απεγκλωβιστεί από την υποβαθμισμένη τεχνική εκπαίδευση, όπως λειτουργεί σήμερα, προκειμένου να εναρμονιστούν οι στόχοι που προβάλλονται από τις κυβερνήσεις της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας με τη δομική οργάνωση τεχνικών σχολείων, που θα καλλιεργούν το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα.

Συμπεράσματα

Η τεχνική εκπαίδευση ως θεσμικό πλαίσιο από το 1860 έως το 2013 χαρακτηρίζεται από αποσπασματικές και ασύνδετες πολιτικές επιβολής μορφών τεχνικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική κουλτούρα υποβαθμίζει την τεχνική εκπαίδευση σε μια γενικότερη κουλτούρα σύνδεσης της εκπαίδευσης με το κοινωνικό status μέσω της επαγγελματικής ενασχόλησης στον τριτογενή τομέα. Ειδικότερα, οι θεωρητικοί προσανατολισμοί βασίζονται σε καθολικές γενικότητες για το ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της οικονομίας και στην αλλαγή του προσανατολισμού σπουδών, δηλαδή την αποδέσμευση από την μονόπλευρη θεωρητική εκπαίδευση. Η τεχνική εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι μπορεί να διαμορφώσει μια άλλη συμπεριφορά των ατόμων και να προσανατολίσει άτομα προς τους τεχνικούς τομείς.

Από το 2000 δόθηκε έμφαση στη προβολή της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Παρατηρήθηκε μια προσπάθεια αλλαγής των επαγγελματικών ρόλων, ώστε να φυσικοποιηθούν επαγγελματικές επιλογές εκτός του τριτογενή οικονομικού τομέα. Η προβολή των εννοιών καινοτομία και επιχειρηματικότητα συνδέθηκε με την προβολή των ιδεατών τύπων επένδυσης σε μια μορφή εκπαίδευσης που θα διαμόρφωνε επιλογές που να εντάσσονται σε αντίστοιχους επαγγελματικούς ρόλους στο πρωτογενή ή δευτερογενή τομέα. Διαμορφώθηκαν θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για ένα τύπο αντισυμβατικού homo economicus (Wang & King, 2008), που ως homo rationalis ειδικά κατά τη περίοδο κρίσης μετά τη συρρίκνωση του τριτογενή τομέα θα επέλεγε να μεγιστοποιήσει την ωφέλεια του από το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της επιλογής τεχνικών τομέων.

Παρατηρήθηκε αδυναμία οργάνωσης της τεχνικής εκπαίδευσης ώστε ο σχεδιασμός της να μη συνδυαστεί με την πρακτική λειτουργία της και τη διασύνδεση της με τους επαγγελματικούς χώρους. Οι υποθέσεις για μια αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευση εξακολουθούν να μη θεωρούνται δεδομένες, καθώς η οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης είναι αποσυνδεδεμένη από το φυσικό της χώρο, τους χώρους εργασίας. (Μήλιος, 1977; Μουζέλης, 1978). Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός δεν βασίστηκε στην αναμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων. Η διαμόρφωση των προτιμήσεων και των επιλογών βασίστηκε σε ένα σύνολο στρατηγικών και ερμηνευτικών στοιχείων, που οδηγούν τα άτομα είτε στην ανεργία είτε στην άμεση ή έμμεση επιλογή τομέων που σχετίζονται με τις υπηρεσίες.

Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι στην τεχνική εκπαίδευση διαμόρφωσαν εργαλειακούς προσανατολισμούς διαχείρισης της γνώσης χωρίς να μπορούν να δομήσουν στάσεις και συμπεριφορές, που να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο οργάνωσης μιας αποτελεσματικής τεχνικής εκπαίδευσης. Οι μιμήσεις ξένων προτύπων, η συμβατική θεωρητική θεσμοποίηση κανόνων οργάνωσης και δομής της τεχνικής εκπαίδευσης διαμόρφωσαν ένα μοντέλο τεχνικής εκπαίδευσης, που βασίζεται σε θεωρητική γνώση επιφανειακά νοήματα, δεν αναδιαμορφώνει μια αντι-θεωρητική κουλτούρα, αντίθετα οι εκπαιδευτικές διασυνδέσεις τόσο σε επίπεδο γνωστικών αντικειμένων, όσο και διασυνδέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων ενισχύει την ταύτιση του με μια συμβατικής μορφής εκπαίδευση.

Ένα ζήτημα που πρέπει να απασχολήσει την εκπαιδευτική πολιτική είναι ότι στη μακρόχρονη πορεία λειτουργίας της τεχνικής εκπαίδευσης τα τεχνικά σχολεία στιγματίστηκαν ως σχολεία των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, των περιθωριακών και των ατόμων που δεν είχαν τα προαπαιτούμενα για να ενταχθούν σε ένα «κανονικό» γενικό σχολείο (Φραγκουδάκη, 9-22). Επομένως, παρατηρείται ότι οι πραγματικές διαδικασίες οργάνωσης και συγκρότησης των τεχνικών σχολείων ρητά ή υπόρρητα εμπλέκονται στις διαδικασίες συγκρότησης αναπαραγωγής του ταξικού συστήματος και μάλιστα την περίοδο από το 2000 και έπειτα συντελούν στη μεγιστοποίηση της ανεργίας αυτών των ατόμων και στη ταυτόχρονη περιθωριοποίησή τους. Ο τύπος γνώσης που αποκτούν τα άτομα δεν εντάσσεται στις λειτουργικές υποδηλώσεις των επαγγελματικών απαιτήσεων της αγοράς. Οι δεξιότητες και η μορφή κατάρτισης τους δεν μπορούν να ενταχθούν στις δομικές ανάγκες του συστήματος (Sarkees-Wircenski & Scott, 2003).

Μετά τις πρόσφατες ακυρώσεις τεχνικών τομέων στα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια η υποβάθμιση των σχολείων είναι αναντίστοιχη με την θεωρητική προβολή του εκσυγχρονισμού της οικονομίας και της τεχνικής εκπαίδευσης που προβάλλεται από τις κυβερνήσεις, που επισημαίνουν την προσαρμογή τους στις ευρωπαϊκές, εκπαιδευτικές, θεσμικές καινοτομίες. Παρατηρείται ότι οι ελληνικές κυβερνήσεις ακολουθούν μια επιλεκτική πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση, δεν υπάρχει ένα οργανωμένο μοντέλο τεχνικής εκπαίδευσης και μάλιστα σε περίοδο οικονομικής κρίσης τα άτομα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που ωθούνται στην τεχνική εκπαίδευση εντάσσονται σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που δεν λειτουργεί και δεν

δημιουργούνται προϋποθέσεις αλλαγής του κοινωνικού τους status καθώς δεν υπάρχει μια τάση σύγκλισης των εκπαιδευτικών δομών με τις αντίστοιχες οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές (Ηλιού, 1990; Καζαμίας, 1983).

Στην ουσία δεν λειτουργεί η αρχή της δημοκρατικής «συγκρότησης», διότι διαμορφώνεται μια ενίσχυση των μορφών κοινωνικής ανισότητας μέσω της απουσίας διορατικής τεχνικής εκπαίδευσης. Στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που εντάσσονται στην τεχνική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται και μεγάλος αριθμός μεταναστών, που φαίνεται να εγκλωβίζονται σε μια αναποτελεσματική μορφή εκπαίδευσης, που δεν τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν ούτε στη χώρα καταγωγής ούτε στη χώρα υποδοχής. Έτσι αποδυναμώνονται και οι μηχανισμοί ενσωμάτωσης και προσαρμογής στην κοινωνία με την αύξηση των ατόμων που εντάσσονται στις ευάλωτες ομάδες και σταδιακά περιθωριοποιούνται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέλιξη ίδρυσης επαγγελματικών σχολών¹⁶ από ιδιώτες που παρατηρείται την τελευταία πενταετία, όπως και των ιδιωτικών κολεγίων μετά την παραχώρηση επαγγελματικών δικαιωμάτων στους αποφοίτους. Ίσως βρισκόμαστε σε μια περίοδο αναίρεσης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και το κράτος εγχωρεί σταδιακά την τεχνική εκπαίδευση σε ιδιώτες και πιθανά επανερχόμαστε σε παρωχημένα μοντέλα τεχνικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Ανθογαλίδου- Βασιλακάκη, Θεοπούλα: *Η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 1980.
- Βεργόπουλος, Κώστας: «Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό νότο». Στο: Μάνεσης Αριστόβουλος, Βεργόπουλος Κώστας, Βερεμής Θάνος κ.α. (Επιμ.), *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*. Αθήνα: Εξάντας, 1986: 61-105.
- Βογιατζής, Γεώργιος: *Η Επαγγελματική εκπαίδευση, θεμέλιον της οικονομικής αναπτύξεως της χώρας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο 1961.
- Catts, Ralph, Falk, Ian & Wallace, Ruth: *Vocational Learning*. London: Springer 2011.
- Δενδρινού- Αντωνακάκη, Νίκη: *Κλασική και Τεχνική Παιδεία*. Αθήνα 1959
- Δημαράς, Αλέξης: «Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική». *Σύγχρονα Θέματα* 4 (1979):3-8.
- Δημαράς, Αλέξης: «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1880-1964», στο Αποστολόπουλος Δημήτρης (Επιμ.), *Νεοελληνική παιδεία και κοινωνία: πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου αφιερωμένου στη μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά*. Αθήνα: Ομίλος Μελέτης Ελληνικού Διαφωτισμού 1995: 475-490.
- Finch, Curtis & Crunkilton, John: *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. New York: Pearson 1998.
- Gray, Kenneth & Herr, Edwin: *Workforce Education*. New York: Pearson 1997.
- Ζολώτας, Ξενοφών: *Η Ελλάς εις το στάδιον της εκβιομηχανίσεως*. Αθήναι: Ελευθερουδάκης 1926.

¹⁶ Βλ. (Ενδεικτικά) Τη δημιουργία ναυτικών σχολών επαγγελματικής τεχνικής κατάρτισης (NEKE). Οι κανονιστικές διατάξεις απορρέουν από το Ν. 3153/2003.

- Ηλιού, Μαρία: *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία 1990.
- Καζαμιάς, Ανδρέας: «*Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξα της: μια ιστορική-συγκριτική θεώρηση*» *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών* 58, 1983.
- Κακούρος, Ευάγγελος (1932). «*Η προοπτική του λαϊκού σχολείου*» *Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδευτικής*. Αθήνα: Δημητράκος 1932: 7-16.
- Καλεράντε Ευαγγελία: «*Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η νεωτερική πρόταση της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου. Τα αιτήματα των «κλειστών» ομαδοποιήσεων σε ένα «ανοιχτό» σύστημα παιδείας*». Στο: Ρήγος, Άλκης, Σεφεριάδης, Σεραφείμ & Χατζηβασιλείου, Ευάνθης (Επιμ.), *Η σύντομη δεκαετία του '60*. Αθήνα: Καστανιώτη 2005α: 389 – 404.
- Καλεράντε Ευαγγελία: *Εκπαιδευτική Πολιτική του Ι. Μεταξά: Ιστορική και Κοινωνιολογική Διερεύνηση*. Αθήνα 2005β (διατριβή).
- Καλεράντε Ευαγγελία: *Εκπαιδευτική πολιτική της πρώτης κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου: Τα νομοσχέδια του 1913*. Αθήνα :Σίσυφος 2005γ.
- Καλεράντε, Ευαγγελία «*Η διαλεκτική των εκπαιδευτικών αλλαγών: Η περίπτωση της πολιτικής βούλησης στη νομοθετική ρύθμιση του μονοτονικού συστήματος*» Στο: *Πρακτικά Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση* 2011: 758-771.
- Κασιμάτη, Κούλα: «*Βιομηχανία και εκπαίδευση*». *Οικονομία και Κοινωνία* 16 (1981).
- Κασσωτάκης, Μιχάλης: *Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση*. Ρέθυμνο 1986.
- Κορδάτος, Γιάννης: *Εισαγωγή στην Ιστορία της Ελληνικής Κεφαλαιοκρατίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα 1989.
- Μαρξ, Καρλ: *Μισθωτοί, Εργασία και Κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή 1972.
- Μεταξάς, Ιωάννης: *Λόγοι και Σκέψεις 1936-1941*. τόμ. Α'. Αθήνα: Γκοβόστη 1969, 267.
- Μήλιος, Γιάννης: «*Η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση*». *Ο Πολίτης* 13 (1977).
- Μουζέλης, Νίκος: *Νεοελληνική Κοινωνία: Όψεις Υπανάπτυξης*. Αθήνα: Εξάντας 1978.
- Μπουζάκης, Σήφης: «*Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά τη δεκαετία του '80: μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων*». Στο: Κανάκης Ιωάννης & Πυργιωτάκης, Ιωάννης (Επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*. Ανάτοπο. Αθήνα: Gutenberg 1991.
- Μπουζάκης, Σήφης: *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. τομ. Β'. Αθήνα: Gutenberg 2002.
- Νικολινάκος, Μάριος: *Εξάρτηση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Νέα Σύνορα 1977.
- Πεσμαζόγλου, Στέφανος: *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο 1987.
- Προβατά, Ανθή: *Ιδεολογικά Ρεύματα Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965)*. Αθήνα: Gutenberg 2002.
- Sarkees-Wircenski, Michelle & Scott, John: *Special Populations in Career and Technical Education*. United States: Amer Technical Pub 2003.
- Senes, James: *Η επαγγελματική εκπαίδευση εν Ελλάδι*. Αθήνα: ΕΛΚΕΠΑ 1958.
- Schultz, Theodore: *Investment in Human Capital*. London: MacMillan 1971.
- Τερζής, Νίκος: «*Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*». *Φιλολόγος* 23 (1981).
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος: *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο 1986.
- Φραγκουδάκη, Άννα: «*Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της*». *Σύγχρονα Θέματα* 4 (1979): 9-22.

Χατζηβασιλείου, Ευάνθης: *Ελληνικός Φιλελευθερισμός*. Αθήνα: Πατάκη 2010.
Wang, Victor & King, Kathleen: *Building Workforce Competencies in Career and Technical Education*. United States: Information Age Publishing 2008.