

τα (Πανεπιστήμιο, Πολυτεχνείο κλπ.). Μιλᾶμε φυσικά γενικά και ἀπὸ τὴν τυπικὴ ἄποψη τοῦ πράγματος, γιατί εἰδικά, σὲ ἀτομικὲς περιπτώσεις, πολλοὶ δάσκαλοι — εὐτυχῶς ἕνας ἐνθαρρυντικὰ μεγάλος ἀριθμὸς — μὲ τὸ ὅτι ἀποκόμισαν ἀπ' τὴν Παιδαγωγικὴς Ἀκαδημίας σὲ γνώσεις καὶ σὲ ἐρεθίσματα ἔκαναν ἀξιόλογη περαιτέρω προσπάθεια καὶ ἀπόκτησαν τὰ προσόντα ποὺ συνιστοῦν μιὰ πρώτης κατηγορίας ἐπιστημονικότητα. Ἔτσι τὸ νὰ μὴ θεωρῆται γενικά ὁ δάσκαλος σήμερον ὡς προσοντούχος ἰσότητος τῶν ἀποφοίτων τῶν πλήρων Ἀνωτάτων Σχολῶν εἶναι φυσικό.

Στὴ συνείδηση ὅμως τοῦ κοινοῦ ἀπὸ ἀπόψεως τέτοιας ἐπιστημονικῆς, ὅς ποῦμε, ὑπολήψεως ὁ δημοδιδάσκαλος τοποθετεῖται πιὸ χαμηλά κι ἀπὸ ἐκεῖ ποὺ φυσικά ἀνήκει. Μιλᾶμε πάλι γενικά, γιὰ τὸ πολὺ κοινό, γιατί ὑπάρχει κι ἕνα ποσοστὸ ἀνθρώπων στὴν κοινωνία μας, μικρὸ ἀτυχῶς, ποὺ τρέφει μεγάλη ἐκτίμηση καὶ στὴ μόρφωση τοῦ δασκάλου, ἐκτιμώντας τὴν σὲ περιεχόμενο καὶ ὄχι σὲ χρόνια σπουδῶν.

Τῆς γνώμης αὐτῆς τοῦ κοινοῦ ἔχει ἐπίγνωση καὶ πικρὴ συναίσθησις ὁ ἴδιος ὁ δάσκαλος. Στὴν ἐρώτησι «πῶς νομίζετε, ὅτι θεωρεῖται ἀπὸ τὸ κοινὸ ὁ δημοδιδάσκαλος ὡς ἐπιστήμων συγκρινόμενος μὲ τοὺς πτυχιούχους τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν» ἐνὸς σχετικοῦ ἐρωτηματολογίου, ποὺ δόθηκε πρὸ διετίας σὲ 212 δασκάλους διαφόρων περιφερειῶν τῆς Χώρας, οἱ 82,58% τῶν ἐρωτηθέντων δασκάλων βλέπουν στὰ μάτια τῆς κοινωνίας τὸ ἐπάγγελμά τους ἀπὸ τῆς ἀπόψεως αὐτῆς «κατώτερο», «μειονεκτικό», «μὴ ἐπιστημονικό», «ταπεινωτικὰ μειωτικό». Σὲ ἄλλη δὲ ἐρώτησι, ἀναφερόμενη στὸ τί αἰσθάνονται οἱ ἴδιοι γιὰ τὴν ἀντίληψη τοῦ κοινοῦ σχετικά μὲ τὴν ἐπιστημονικότητα τοῦ ἐπαγγέλματος τοῦ δασκάλου, οἱ 63,45% τῶν ἐγκύρων ἀπαντήσεων ἐκφράζουν ρητὰ αὐτὸ τὸ συναίσθημα μειώσεως, ἐνῶ ἄλλες 10,15% τὸ ἀφήνουν νὰ νοηθῆ μὲ τὸ νὰ ἐκφράζουν ἀδιαφορία γιὰ τὴν — μειωτικὴ προφανῶς — γνώμη τοῦ κοινοῦ καὶ πίστη στὴν ἀποστολή. Φυσικὸ ὅμως εἶναι νὰ μὴν ἀντικατοπτρίζουν οἱ δάσκαλοι τὴ γνώμη τῆς κοινωνίας σ' ὅλη τῆς τῆς δυσμένεια γιὰ τὸ ἐπάγγελμά τους.

Ἡ κοινωνία, γεγονὸς εἶναι, ὅτι, ἐνῶ ἀποδίδει ἐπιστημονικότητα καὶ ἀνώτερη «μόρφωση» καὶ ἀπαιτεῖ τέτοια ἀπὸ ἀνθρώπους ποὺ καταπιάνονται μὲ ἀπλούστερα, μὲ ὑλικά ἀντικείμενα σπουδῆς, ὅπως π.χ. τὰ μέταλλα, τὰ γεωλογικὰ πετρώματα ἢ τὰ κατώτερα ἔμβια ὄντα, ὅπως τὰ φυτὰ καὶ τὰ ζῶα, ἀπὸ τοὺς μεταλλειολόγους δηλ., τοὺς γεωλόγους καὶ τοὺς γεωπόνους — καὶ πολὺ σωστά, — ὅμως δὲν νομίζει, ὅτι χρειάζεται ἐπιστημονικότητα καὶ μόρφωση ἀνώτερου ἐπιπέδου ἢ καλλιέργεια τοῦ τελειότερου, πολυσυνθετώτερου καὶ πλέον δυσεξηγήτου τῶν ὄντων τῆς δημιουργίας, τοῦ ἀνθρώπου στὴ διαμόρφωσή του, δηλ. τοῦ παιδιοῦ.

Ὁ δάσκαλος, κατὰ τὸ εὐρὺ κοινό, δὲν εἶναι ἐπιστήμονας, δὲν χρειάζεται νὰ εἶναι καὶ δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι οὔτε κι ὅταν μετεκπαιδεύεται ἄλλα δύο χρόνια στὸ Πανεπιστήμιο. Γιὰ μερικοὺς δὲ δὲν εἶναι οὔτε κι ὅταν μετεκπαιδεύεται στὸ ἐξωτερικὸ καὶ παίρνει ἀνώτερα πανεπιστημιακὰ πτυχία καὶ ἐπιστημονικὲς διακρίσεις. Ἔτσι οἱ μετεκπαιδευόμενοι πέραν τῶν δύο ἐτῶν τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν δημοδιδάσκαλοι ἐπὶ ἄλλα δύο ἔτη στὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν παίρνουν ἕνα δίπλωμα, ποὺ δὲν ἀναγνωρίζεται σὰν ἰσότημο πανεπιστημιακὸ καὶ δὲν προσ-

θέτουν κανένα πλεονέκτημα στην πρὶν ἀπὸ τὴν μετεκπαίδευσή τους κατάσταση οὔτε ἱεραρχικὸ οὔτε μισθολογικὸ. Ἐκεῖνοι δὲ ποὺ σπούδασαν, ἔπειτα καὶ πέρα ἀπὸ τὴν διητη φοίτηση στὶς Ἀκαδημίες καὶ τὴν διητη μετεκπαίδευση στὸ Πανεπιστήμιο, μὲ τριητη φοίτηση σὲ ξένα Πανεπιστήμια καὶ ἔλαβαν ἀνώτερα πανεπιστημιακὰ πτυχία ὅταν ἐπέστρεψαν ἀπὸ τὸ ἐξωτερικὸ ἐπανῆλθαν οἱ περισσότεροι στὶς θέσεις καὶ στὴν ὑπαλληλικὴν κατάσταση ποὺ ἦταν πρὸ τῶν δύο μετεκπαιδεύσεων. Ὅσοι ἀπ' αὐτοὺς διορίστηκαν στὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες ὡς Καθηγητὲς, φυσικὰ θελίωσαν τὴν θέση τους, ἀλλ' ὄχι ἀνάλογα μὲ τὰ προσόντα τους. Καίτοι διδάσκουν σὲ σχολῆς μεταγυμνασιακῆς τῆς ἀνώτερης θαμνίδας, ἀμείβονται λιγώτερο ἀπὸ τοὺς συναδέλφους τους τῶν ἀντιστοιχῶν θαμνῶν τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως. Π.χ. ὁ βασικὸς μισθὸς τῶν Ὑποδιευθυντῶν Γυμνασίου καὶ Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας εἶναι ἀντιστοιχῶς 3.475 καὶ 3.080 καὶ τῶν Γυμνασιάρχου καὶ Διευθυντοῦ Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας 4.030 καὶ 3.630. Αὐτὸ συμπίπτει — ἀπλῆ σύμπτωση; — νὰ γίνεται τώρα, ποὺ τὸ παιδαγωγικὸ προσωπικὸ τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν προέρχεται κυρίως ἀπὸ τὸν κλάδο τῶν δημοδιδασκάλων, ἐνῶ παλαιότερα ποὺ προερχότανε ἀπὸ τὴν Μέση Ἐκπαίδευση, δηλ. ἀπὸ πτυχιούχους τῶν ἑλληνικῶν Πανεπιστημίων — χωρὶς ὅμως πτυχία, ἀλλὰ μὲ ἀπλῆς, συνήθως, ἀποδείξεις παρακολουθήσεως Πανεπιστημίων τοῦ ἐξωτερικοῦ — τότε οἱ τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν προηγούντο στὴν ἱεραρχία καὶ στὴν ἀμοιβὴ ἀπὸ τοὺς τῆς Μέσης. Φαίνεται πὼς ἡ μορφωτικὴ «κατωτερότητα», ποὺ ἀπόκτησαν οἱ νέοι Παιδαγωγοὶ μὲ τὸ νὰ γίνουν ἀρχικὰ δημοδιδασκαλοὶ δὲν μπορεῖ νὰ ἀπαλειφθῆ οὔτε μὲ πτυχία ὀνομαστῶν Πανεπιστημίων τοῦ ἐξωτερικοῦ, ἔφ' ὅσον ἡ ἐκπαίδευσή τους δὲν ξεφεύγει ἀπὸ τὴν χρησιμότητά της νὰ ἐκπαιδεύσῃ πάλι... δημοδιδασκάλους, νὰ μεταδώσῃ δηλ., κατὰ τὴν γνώμη ὄχι μόνον τοῦ κοινοῦ, ἀλλὰ καὶ τῶν ἀρμοδίων καὶ πρωταρχικῶν αὐτῶν, τὰ τρὶκ τῆς διδασκαλίας τῶν στοιχείων τῶν γνώσεων σὲ μικρὰ παιδάκια. Τὸ τελευταῖο αὐτὸ ἀποτελεῖ καὶ μιὰ νύξη τῆς αἰτιολογίας τοῦ φαινομένου αὐτοῦ.

Ποῦ ὀφείλεται αὐτὴ ἡ ἀνυποληψία

Θὰ μπορούσε κανεὶς νὰ ὑποστηρίξῃ πὼς αὐτὴ ἡ ἐπιστημονικὴ ἀνυποληψία τοῦ δημοδιδασκάλου εἶναι κατάλοιπο τῶν ἐντυπώσεων ποὺ εἶχαν ἀφήσει στὴν κοινωνία οἱ γραμματοδιδασκαλοὶ καὶ οἱ ἄλλες κατηγορίες ἐλλιπῶς μορφωμένων δασκάλων ποὺ ἐπ'ἀνδρῶσαν τὰ σχολεῖα παλαιότερα. Αὐτὸ ὅμως ἐν μέρει μόνον εἶναι σωστὸ.

Ἄλλοι βρίσκουν σὰν αἰτία τοῦ κακοῦ τὸ ὅτι ὁ δάσκαλος δὲν ἀμείβεται καλὰ καὶ τὸ ὅτι ἡ κοινωνία ἐκτιμᾷ τὰ ἐπαγγελματικὰ μορφωτικὰ προσόντα ἀνάλογα μὲ τὶς ἀποδοχές. Αὐτὴ ἡ γνώμη ποὺ τὴν ἔχουν καὶ πολλοὶ δάσκαλοι καὶ ποὺ τὴν διατυπώνουν στὸ προαναφερθὲν ἐρωτηματολόγιο, ἰσχύει μόνον μερικὰ, γιατί εἶναι ὡς ἓνα θαμνὸ ὄχι αἰτία, ἀλλὰ συνέπεια τῆς ἀνυποληψίας στὰ ἀκαδημαϊκὰ προσόντα τοῦ δημοδιδασκάλου.

Τέλος ἄλλος θὰ μπορούσε νὰ ὑποστηρίξῃ, ὅτι ὁ ἀριθμὸς τῶν ἐτῶν φοιτήσεως στὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες φταίει γιὰ τὸ φαινόμενο αὐτό, ὅτι δυὸ μόνον χρόνια ἀκαδημαϊκῆς ἐκπαιδεύσεως δὲν μπορεῖ νὰ προσδώσῃ ἀκαδημαϊκὴ συγκρότηση. Ἐτσι πολλοὶ σήμερὰ καὶ

οί συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι του κλάδου εξακολουθητικά ζητούν αύξηση τῶν ἐτῶν φοιτήσεως σάν ἀντίκρουσμα καί προϋπόθεση γιά τήν ἐπιζητούμενη ὕλική καί ἠθική ἀνύψωση τοῦ δασκάλου. Ἡ ἄποψη αὕτη θρίσκεται πλησιέστερα πρὸς τήν ἀλήθεια, μέ τή διαφορά ὅτι μόνη ἡ ἀύξηση τῶν ἐτῶν φοιτήσεως δέν ἀρκεῖ νά διορθώσῃ τὸ κακό. Ἀπόδειξη τὸ ὅτι ὁ δάσκαλος, παρ' ὅτι ἔχει ἐνταχθῆ στήν Α' κατηγορία δημοσίων ὑπαλλήλων μέ τοὺς πτυχιούχους τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν, ἀπὸ ἀπόψεως ἐπιστημονικῆς ὑπολήψεως στή συνείδηση τοῦ κόσμου τοποθετεῖται, ὅπως προείπαμε, πιὸ κάτω ἀπὸ τὴ θέση πού θά ἔπρεπε νά τοῦ εἶχαν ἐξασφαλίσῃ οἱ διετεῖς μεταγυμνασιακές σπουδές του. Πιὸ σπουδαῖον βλέπει, π.χ., τὸ κοινὸ τὸν ἀπλῶς ἀπόφοιτο Γυμνασίου ὑπάλληλο μιᾶς Τράπεζας.

Ἐκεῖνο πού πραγματικὰ φταίει βαθύτερα εἶναι ἡ ἀμφισβήτηση τῆς ἐπιστημονικότητας τοῦ ἔργου τοῦ δημοδιδασκάλου κι αὐτὸ εἶναι ἡ αἰτία τῶν λοιπῶν μειωτικῶν ἐκτιμήσεων καί ἀποτιμήσεων τοῦ ἐπαγγέλματος. Ὁ πολὺς κόσμος βλέπει στὸ δημοδιδάσκαλο τὸν ἐμπειροτέχνη πού θά διδάξῃ στὰ μικρά, ἄγουρα ἀκόμη πνευματικά, παιδάκια τὰ πρῶτα γράμματα, τίς στοιχειώδεις γνώσεις καί δεξιότητες καί καλοὺς τρόπους συμπεριφορᾶς, γιά τὰ ὁποῖα, νομίζει, ὑπερεπαρκοῦν οἱ γυμνασιακές του γνώσεις καί περισσεύουν τὰ δυὸ χρόνια στίς Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες. Αἰσθάνεται δὲ κανεῖς, ὅτι καί οἱ ἴδιοι οἱ δημοδιδάσκαλοι στή μεγάλη τους πλειονότητα, βαθύτερα, παρ' ὅτι διαμαρτύρονται καί παρ' ὅτι γιά λόγους γοήτρου καί ἠθικο-κοινωνικῶν συνεπειῶν ζητοῦν ἀύξηση τῶν ἐτῶν σπουδῆς τους σὲ Πανεπιστημιακές Σχολές, δέν πιστεύουν μέ πεποίθηση στήν ἐπιστήμη τους. Μαθαίνουν θέβαια στίς Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες στὸ οἰκεῖο κεφάλαιο τῆς Γενικῆς Παιδαγωγικῆς, ὅτι ἡ Παιδαγωγικὴ εἶναι ἐπιστήμη αὐτοτελής, τῆς κατηγορίας τῶν πνευματικῶν ἐπιστημῶν, παρὰ τίς ἀντιρρήσεις ἄλλων ἀντιφρονούντων, ἀλλὰ σταματοῦν στήν εἰσαγωγικὴ αὕτη ἐπιφανειακὴ κατάφαση τῆς ἐπιστημονικότητας τῆς Παιδαγωγικῆς, χωρὶς βαθύτερη μύηση σ' αὕτη, πού θά δημιουργήσῃ καί τὴν πίστη καί τὸ ἦθος τὸ ἐπιστημονικό. Ἔτσι, λίγο παλιότερα, τὴν ἀποκλειστικότητα σχεδὸν τοῦ διαφέροντος τῶν δημοδιδασκάλων μας συγκέντρωναν τὰ διδακτικὰ θέματα καί μερικὰ παιδονομικά, ἐξεταζόμενα συγκριτικὰ, μέσα στὰ πλαίσια τοῦ λεγομένου «παλαιοῦ» ἢ ἐρθαρτιανοῦ σχολείου καί τοῦ «νέου» ἢ σχολείου ἐργασίας, ἢ μέθοδος Decroly, ἢ μέθοδος Montessori, ἢ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία. Αὐτὰ μελετοῦσαν, πάνω σ' αὐτὰ φιγουράριζαν σάν ἀρθρογράφοι σὲ περιοδικά, μέ αὐτὰ ἀπασχολοῦνταν στὰ συνέδρια. Κι αὐτὰ στή μορφή ἀναμασημάτων τῶν ὄσων εἶχαν μεταγραφῆ στήν Ἑλληνικὴ ἀπὸ τὴ Γερμανικὴ παιδαγωγικὴ βιβλιογραφία τῶν πρώτων δεκαετιῶν τοῦ αἰῶνα μας, χωρὶς ἔρευνα συστηματικὴ καί χωρὶς γνώση τοῦ τρόπου καί τῶν στοιχειωδῶν προϋποθέσεων τῆς ἐπιστημονικῆς ἔρευνας. Σήμερα παρουσιάζεται ἡ πίστη στήν ἐπιστήμη τῆς ἀγωγῆς καί ἡ δραστηριότητα θεραπείας τῆς ἀπὸ δασκάλους κάπως ἐνισχυμένη καί σὲ ἀνώτερο ἐπίπεδο. Κι αὐτὸ ὀφείλεται στή μεταλαμπάδευση τοῦ νέου πνεύματος τῆς Ἐπιστήμης στή χώρα μας ἀπὸ νέους ἐκπαιδευτικούς, κυρίως δημοδιδασκάλους, πού μετεκπαιδεύθηκαν στίς Ἐπιστήμες τῆς Ἀγωγῆς, κατὰ τὴν τελευταία δεκαετία, ὡς ὑπότροφοι τοῦ I.K.Y. σὲ Πανεπιστή-

μια του έξωτερικού. Πρέπει όμως να σημειωθῆ πώς οί νέοι αὐτοί παιδαγωγοί δέν ἀπέδωσαν ἀκόμη ὅσο θά μπορούσαν, γιατί δέν τοὺς δόθηκαν οί κατάλληλες συνθήκες.

Πρὶν προχωρήσωμε στήν ἀναζήτηση τῶν ὑπευθύνων τῆς ἀμφισβήτησεως τῆς ἐπιστημονικότητος τοῦ ἔργου τοῦ δασκάλου, σωστό εἶναι νά ἐκτιμηθῆ αὐτή ἡ ἐπιστημονική του βαρύτητα.

Ἡ ἐπιστημονική βαρύτητα τοῦ ἔργου τοῦ δημοδιδασκάλου

Μήπως πράγματι δέν ἔχει ἀπ' τῆ φύση του ἐπιστημονική βαρύτητα τὸ ἔργο τοῦ δημοδιδασκάλου;

Ἡ ἀπάντηση πού θά δοθῆ πρέπει νά ξεκινήσῃ πρῶτα - πρῶτα ἀπὸ ἓνα καλοθεμελιωμένο ὄρισμό τοῦ ἔργου του. Κύριο ἔργο τοῦ δασκάλου τῶν παιδαγωγούντων σχολείων κάθε βαθμίδας εἶναι νά κατανοήσῃ τὴν παιδική ψυχὴ στὰ διάφορα στάδια τῆς ἐξελιξέως της, ἰδιαίτερα νά εἰσδύσῃ στήν ἰδιότυπη σύνθεση τῆς κάθε μιᾶς παιδικῆς ἀτομικῆς προσωπικότητος καὶ στοὺς παράγοντες διαμορφώσεως της, νά τὴν ὀδηγήσῃ σὲ στενὴ μὲ γνώση καὶ βίωση ἐπαφῆ μὲ τίς ἀξίες τῆς ζωῆς καὶ τοῦ πολιτισμοῦ, κάτω ἀπ' τίς πλέον εὐεργετικές συνθήκες γιὰ τὴ μόρφωσή της, καὶ νά τὴ βοηθήσῃ νά κατευθυνθῆ πρὸς τὴν πραγμάτωση τοῦ κατάλληλου γι' αὐτὴν πρότυπου ἀνθρώπου.

Γιὰ τὸ ἔργο αὐτὸ χρειάζεται πλατεῖα καὶ θαθεῖα ἐπιστημονική κατάρτιση καὶ μόρφωση: Παιδικὴ καὶ ἀνθρώπινη ψυχὴ γενικώτερα, ἰδιαίτερη ἀτομικὴ προσωπικότητα, παράγοντες πού συμβάλλουν στὴ σύνθεση τῆς δομῆς της, στὴ διαμόρφωση τῶν σκοπῶν της καὶ τῶν τρόπων ἐπιδιώξεως των ἔθνικὸς καὶ εὐρύτερος πολιτισμὸς τοῦ παρελθόντος καὶ τοῦ παρόντος στοὺς διάφορους τομεῖς του, μορφωτικὸ ἰδανικό, δηλ. νόημα καὶ ὑψιστος σκοπὸς τοῦ ἀνθρώπινου βίου, μέθοδοι καὶ μέσα γιὰ ἐπίτευξη τῶν ἐπιδιώξεων αὐτῶν, ὅλα αὐτὰ πού συγκροτοῦν μεγάλους καὶ σπουδαιοτάτους κλάδους μαθήσεως καὶ πού καλύπτουν εὐρύτατα παιδία τοῦ ἐπιστητοῦ, πρέπει νά ἀποτελέσουν περιεχόμενα κατάρτισεως καὶ μορφώσεως τοῦ δασκάλου. Καὶ δὲ χρειάζεται ἀπλὴ κατάρτιση, δηλ. ἀπλὴ γνωστικὴ ἐνημέρωση μὲ τὴ νόηση, ἀλλὰ, προκειμένου μάλιστα περὶ τῶν ἀνθρωπιστικῶν ἀξιολογικῶν κλάδων, χρειάζεται θαθεῖα κατανόηση, μύηση, βίωση, ὥστε οί ἀξίες αὐτὲς νά γίνουν τρόποι ζωῆς του. Κι αὐτὸ γιατί, ὅπως εἶναι σ' ὅλους μας γνωστό, ὁ δάσκαλος ὄχι μόνον ὅταν διαπραγματεύεται μαθήματα, ἀλλὰ καὶ σὲ κάθε στιγμή τῆς ζωῆς καὶ τῆς ἐπικοινωνίας του μὲ τὰ παιδιὰ ἀκτινοβολεῖ μὲ ὅλο του τὸ εἶναι καὶ ἐπηρεάζει μορφωτικὰ ἀναδίνοντας ἀπ' τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ, μὲ τὰ ὁποῖα εἶναι ἐμποτισμένος. Ἀλλὰ καὶ ὅταν ἔμμεσα ἐπενεργεῖ, διδάσκοντας μαθήματα, γιὰ νά καρποφορήσῃ ἡ διδασκαλία του, ἰδίως ἡ κατ' ἐξοχὴν ψυχοπλαστική, ἡ ἀνθρωπιστική, θά πρέπει ὁ δάσκαλος νά ζῆ θαθεῖα αὐτὰ πού διδάσκει, νά εἶναι μορφωμένος σύμφωνα μ' αὐτὰ καὶ ὄχι ἀπλῶς καταρτισμένος.

Αὐτὴ ἡ μόρφωση ἡ ἀνθρωπιστικὴ καὶ ἡ κατάρτιση στίς Ἐπιστήμες τῆς Ἀγωγῆς εἶναι, ἐπαναλαμβάνομε, ἀπαραίτητη γιὰ τὸ δάσκαλο τῶν παιδαγωγούντων σχολείων κάθε βαθμίδας, πέρα ἀπὸ τὴ λοιπὴ κατάρτιση, πού ἀπαιτεῖ ὁ εἰδικὸς κλάδος τῆς ἐπιστήμης πού διδάσκει, ὅταν εἶναι δάσκαλος τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως. Ἰδίως ὅμως προβάλλ-

λεται ή άπαίτηση αυτή για τὸ δάσκαλο τῆς βαθμίδας τῆς Στοιχειώδους Ἐκπαιδύσεως κι αὐτὸ για τὸ λόγο τῆς μεγάλης παιδαγωγικῆς ιδιαιτερότητας καὶ σπουδαιότητάς της.

Τῆ σπουδαιότητα αὐτῆ τῆ συνιστοῦν: 1) Τὸ γεγονός ὅτι κατὰ τὴν φοίτηση στῆ βαθμίδα αὐτῆ γίνεται ή πρώτη σοβαρῆ προσαρμογή τοῦ παιδιοῦ σέ κοινωνία έξωοικογενειακή με συνέπειες πού σφραγίζουν τὴν ὄλη μετέπειτα κοινωνική προσαρμογή του. 2) "Ὅτι κατ' αὐτῆ, ἐδῶ στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο, συντελεῖται ή κρίσιμη για τὴν παρατέρα μορφωτική προσπάθεια καὶ ἐπομένως για μιὰ αξιόλογη ζωὴ βασική σχολική προσαρμογή. Ἡ θετική δηλ. ή ἀρνητική διάθεση ἀπέναντι στὸ σχολεῖο καὶ στῆ μάθηση γενικά, ή ἀνάπτυξη τῶν καλῶν ἔξεων τῆς ἐργασίας καὶ τῆς μεθοδικῆς τῆς μαθήσεως, ή ἀξιοποίηση τῶν δυνατοτήτων καὶ ὄλων τῶν ποιοτήτων τῆς ἀτομικότητας τοῦ παιδιοῦ καὶ ή ἀποθησαύριση βασικῶν γνώσεων σέ βαθμὸ καὶ ὀργάνωση, πού θὰ κρίνη τὴν ἐπιτυχία τῆς παιδευτικῆς προσπάθειας σέ ἀνώτερες βαθμίδες. 3) Τὸ ὅτι κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ ή παιδική ψυχὴ εἶναι ἀκόμη πολὺ εὐπλαστὴ ἐπιδεκτικὴ ἀναμορφώσεως καὶ σέ μεγάλο βαθμὸ ὀριστικῆς διαμορφώσεως της. Ἡ Ψυχολογία διδάσκει πῶς ή βασική δομὴ τῆς προσωπικότητας τοῦ παιδιοῦ με τοὺς σκοποὺς καὶ τὰ μέσα ἐπιδιώξεως τους συγκροτεῖται κιόλας στὰ προσχολικά χρόνια. "Ὅμως στὴν περίοδο τῆς ἡλικίας τοῦ Δημοτικοῦ εἶναι ἀκόμα ἔγκαιρα νὰ διορθωθοῦν τὰ κακῶς γενόμενα, νὰ ἐπιτευχθοῦν καινούργιοι βασικοὶ προσανατολισμοὶ στῆ ζωὴ καὶ νὰ σταθεροποιηθοῦν νέοι τρόποι δράσεως καὶ ἀντιδράσεως στὸ περιβάλλον. Στὰ μετέπειτα στάδια εἶναι ἀργὰ για τέτοιες ἀναμορφώσεις.

Ὁ δάσκαλος λοιπὸν τῆς Στοιχειώδους Ἐκπαιδύσεως περισσότερο ἀπ' ὅ,τι ὁ δάσκαλος τῶν παραπάνω βαθμίδων πρέπει νὰ ἐνσαρκώνη σέ μεγάλο βαθμὸ αὐτὸ πού λέμε παιδαγωγική προσωπικότητα καὶ νὰ κατέχη τὴν ἐπιστῆμη καὶ τὴν τέχνη τῆς ψυχολογικῆς διεισδύσεως στῆ φύση τῆς ἀτομικῆς προσωπικότητας τοῦ μαθητοῦ, τῆς ἐρμηνείας της καὶ τῆς ἀτομικῆς βοήθειάς της νὰ συγκροτήση τὸν καλλίτερο δυνατὸ στὸ στάδιο αὐτὸ ἑαυτὸ της. Τὸ βασικὸ σπουδαῖο ἔργο του εἶναι τὸ ψυχοδιαγνωστικὸ, ψυχομορφωτικὸ καὶ ψυχοαναμορφωτικὸ κι ὄχι οἱ κατὰ ὀρισμένες διδακτικὲς συνταγὲς μετάδοση ψυχίων στοιχειωδῶν γνώσεων, τὶς ὁποῖες μετέδιδε κι ὁ παλιὸς γραμματοδιδάσκαλος.

Για τὸ σπουδαῖο αὐτὸ ἔργο του, πέρα ἀπὸ τὴν πολύπλευρη μορφωση καὶ καλλιέργεια, τὴν ἀνθρωπιστική, πού θὰ τὸν κάνει καλλίτερο ἄνθρωπο, πρέπει νὰ σπουδάση ὁ δάσκαλος συστηματικὰ ἐπὶ ἀνωτάτου ἀκαδημαϊκοῦ ἐπιπέδου τὶς Ἐπιστῆμες τῆς Ἀγωγῆς, ἐπιστῆμες σοβαρότατες, πού συνιστοῦν ἐπιστημονικότητα πρώτου μεγέθους, — ἂν μπορούμε νὰ χρησιμοποιήσωμε τέτοια ποσοτικὴ ἔκφραση, — ή ὁποία θεραπεύεται ἄλλοῦ καὶ σέ μεταπτυχιακὸ πανεπιστημιακὸ ἐπίπεδο.

Ἡ εὐθύνη τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν καὶ τῶν Πανεπιστημίων μας

Νὰ μεμφθοῦμε τὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες μας για τὴν ἐπιστημονική ἀνυποληψία τοῦ ἔργου τοῦ δασκάλου; Μποροῦμε, ἀλλὰ κινδυνεύομε νὰ φανοῦμε ἄδικοι.

Οἱ Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες, ὅταν θεσμοθετήθηκαν, ἀποτέλεσαν

ἀναμφισβήτητα ἓνα σοβαρὸν θῆμα πρὸς τὰ ἔμπρός. Δικαιολογημένη ἢ τιμὴ στὸν ἔμπνευστή τους κ. Γ. Παλαιολόγο. Ὅμως οἱ τότε ἀνάγκες, συνθήκες καὶ δυνατότητες περιόρισαν σ' ἓνα μίνιμουμ τὶς βλέψεις τῶν θεσμοθετῶν. Ἔτσι κόπηκαν σὲ μέτρα πού δὲν μποροῦν νὰ συστήσουν ἰδρύματα γιὰ τὴ θεραπεία τῆς Ἐπιστήμης σὲ ὑψηλὸ ἐπίπεδο. Προορισμός τους κυρίως ἦταν νὰ ἐνισχύσουν ὀρισμένες γενικὲς γνώσεις καὶ δεξιότητες, πού εἶχε ἤδη ἀποκτήσει ὁ σπουδαστὴς στὸ Γυμνάσιο καὶ ἐπὶ πλέον μὲ στοιχειώδη παιδαγωγικὴ θεωρία καὶ ἄσκηση νὰ τὸν μυήσουν στὴν τεχνικὴ τῆς ποικιλόμορφης σχολικῆς πράξεως τοῦ Δημοτικοῦ. Σὰν ἐπιστέγασμα δὲ νὰ τοῦ μορφώσουν ὡς ἓνα βαθμὸ θεωρητικά, ὡς ἓνα βαθμὸ ἐμπειρικὰ μίαν Ἑλληνοχριστιανικὴ βιοθεωρία καὶ νὰ τοῦ ἐμπνεύσουν τὴν ἀγάπη γιὰ τὸ παιδί.

Στὴν ἀποστολὴ τους αὐτὴ μπορούμε ἀδίστακτα νὰ εἰποῦμε, πῶς ἀπέδωσαν ἱκανοποιητικὰ οἱ Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες, παρ' ὅτι δὲ λειτούργησαν ποτὲ μὲ τὶς προβλεπόμενες προϋποθέσεις — κυρίως μὲ ἐπαρκὲς καὶ κατάλληλο προσωπικό — καὶ γι' αὐτοὺς ἀκόμη τοὺς σκοπούς. Ὅτι αὐτό, πού ἦταν ἴσως ἀρκετὸ τότε, δὲν εἶναι σήμερα κι ὅτι μιὰ ἀναδιοργάνωση τῶν ἰδρυμάτων μορφώσεως τῶν δημοδιδασκάλων θὰ πρέπει συγχρόνως νὰ τὰ καταστήσει καὶ κέντρα θεραπείας τῶν Ἐπιστημῶν τῆς Ἀγωγῆς, εἶναι γιὰ μᾶς ἀναμφισβήτητο. Σ' αὐτὸ ὅμως θὰ ἐπανέλθωμε παρακάτω. Ἐδῶ θέλομε νὰ ἐπαναλάβωμε, πῶς οἱ Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες ἐθεράπευσαν τὶς Ἐπιστῆμες τῆς Ἀγωγῆς περιορισμένα καὶ πῶς περιορισμένα μύησαν τοὺς δασκάλους σ' αὐτές, γιατί δὲν εἶχαν ἀπ' τὴ συγκρότησή τους ἐπιφορτισθῆ γιὰ περισσότερα γιὰ τὸ ἔργο αὐτό.

Περισσότερο μπορούμε νὰ μεμφθοῦμε τὰ δυὸ Ἑλληνικὰ Πανεπιστήμια, Ἀθηνῶν καὶ Θεσσαλονίκης, τὰ ὁποῖα παρουσιάζονται σὰν νὰ μὴν ἔχουν πιστέψει στὴν Παιδαγωγικὴ σὰν ἐπιστῆμη μὲ ἀξιώσεις, δὲν τὴν ἔχουν θεραπεύσει συστηματικὰ ὅσο χρειάζεται καὶ ἐλάχιστα ἔχουν μυήσει σ' αὐτὴ τοὺς λειτουργοὺς τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, στὰ προγράμματα τῶν ὁποίων, παράλληλα πρὸς τὰ μαθήματα τῶν ἐπιστημῶν τῆς ειδικότητός τους, ἔχουν συμπεριληφθῆ καὶ Παιδαγωγικά.

Ἀντὶ ἄλλης ἀναπτύξεως τοῦ ἰσχυρισμοῦ μας αὐτοῦ καὶ γιὰ ἐνίσχυσή του, παραθέτομε τὴν ἀκόλουθη κατ' ἐξοχὴν βαρύνουσα στὸ θέμα γνώμη τοῦ κ. Ε. Παπανούτσου, ἀπὸ τὸ ἄρθρο του «Ἡ Παιδαγωγικὴ στὴν Ἑλλάδα», δημοσιευμένο στὸ περιοδικὸ «Παιδεία καὶ Ζωή» (1) «Στὴ χώρα μας», γράφει ὁ κ. Παπανούτσος, «οἱ παιδαγωγικὲς σπουδὲς βρίσκονται σὲ οἰκτρὴ κατάσταση. Πρῶτα ἔπαψαν νὰ καλλιεργοῦνται σὲ πανεπιστημιακὸ ἐπίπεδο. Καὶ μόνο στὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες ἐξακολουθοῦν νὰ ὑπάρχουν ὡς μαθήματα καὶ ἀσκήσεις πού προορίζονται νὰ μυήσουν τὸν μέλλοντα δημοδιδάσκαλο περισσότερο στὴν πράξη τοῦ σχολείου καὶ λιγότερο στοὺς τρόπους προαγωγῆς τῆς ἐπιστήμης του. Ἐξάλλου τὰ ἐπιμορφωτικὰ ἰδρύματα, τόσο γιὰ τοὺς λειτουργοὺς τῆς Στοιχειώδους ὅσο καὶ γιὰ τοὺς λειτουργοὺς τῆς Μέσης Παιδείας, οὐσιαστικὰ δὲν προσφέρουν τίποτε, τουλάχιστο στὸν τομέα τῆς Παιδαγωγικῆς. Τὸ πρόγραμμά τους ἔχει χαρακτήρα ἐγκυκλοπαιδικὸ καὶ ὅ,τι πραγματικὰ κερδίζουν οἱ τρόφιμοί τους εἶναι οἱ

(1) Παιδεία καὶ Ζωή, Νοεμβρ. 1958, τ. 71.

εὐκαιρίες για αὐτομόρφωση πού τοὺς προσφέρουν ἢ διαμονή στὴν πρωτεύουσα δυὸ ὀλόκληρα χρόνια. Τέλος για ἔρευνα παιδαγωγική, πειραματική, δημιουργική θεραπεία τῆς ἐπιστήμης τῆς ἀγωγῆς στὴν Ἑλλάδα δὲν μπορεῖ θέβαια νὰ γίνῃ λόγος σοβαρός...». Σὲ συνέχεια ἀφοῦ ἐπισημαίνει τὴν ὀλιγωρία τῶν δυὸ Πανεπιστημίων μας για τὶς ἔδρες τῆς Παιδαγωγικῆς, τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μὲ τὸ ν' ἀφήνῃ πάνω ἀπὸ εἴκοσι χρόνια τώρα τὴν ἔδρα κενὴ καὶ τῶν Ἀθηνῶν μὲ τὸ νὰ μὴν ἐκλέγῃ τοὺς κατάλληλους, ἐρωτᾷ ἐξυπακούοντας ἀπάντηση καταφατική, μήπως αἰτία τοῦ φαινομένου αὐτοῦ εἶναι «στὴν καλύτερη περίπτωση ἢ περιφρόνηση τῶν ἀκαδημαϊκῶν κύκλων πρὸς τὴν Παιδαγωγική καὶ στὴν χειρότερη ὁ φανατισμὸς καὶ ἡ μεροληψία». Ἐνδεικτικὰ δὲ σημειώνει πὼς «τὰ τελευταῖα χρόνια πολλοὶ καὶ σοβαροὶ πανεπιστημιακοὶ διδάσκαλοι στὸν τόπο μας μιλοῦν εἰρωνικά για τὴ παιδαγωγική «σοφία». Ἀμφισβητοῦν τὸν ἐπιστημονικὸ χαρακτήρα τῆς καὶ ἀμφιβάλλουν για τὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς...».

Αὐτὰ, τὰ Πανεπιστήμιά μας, δὲν προσδίδουν ἐπιστημονικὸ κῦρος καὶ στὸ ἔργο τοῦ δημοδιδασκάλου, πού εἶναι κατ' ἐξοχὴν παιδαγωγικό, οὔτε ὅταν ὁ δημοδιδάσκαλος μετεκπαιδεύεται στοὺς κόλπους τοὺς ἄλλα δύο χρόνια πέρα ἀπ' τὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες. Ἕλληνες δημοδιδάσκαλοι ὥστόσο, σταλμένοι ἀπὸ τὸ I.K.Y., σπούδασαν στὸ ἐξωτερικό, ἀνέλαβαν ἔρευνες ἐκεῖ, πῆραν ἀνώτερα πτυχία πανεπιστημιακά, διακρίθηκαν καὶ μποροῦν νὰ γίνουν δεκτοὶ για διδακτορικές ἔρευνες σὲ ὁποιοδήποτε Πανεπιστήμιο τοῦ ἐξωτερικοῦ, ἀκόμη νὰ διεκδικήσουν καὶ ἀκαδημαϊκὰ πόστα, ἂν δὲν ὑπάρχουν ἐμπόδια ἰθαγενείας. Στὰ Ἑλληνικὰ Πανεπιστήμια αὐτοὶ οἱ Ἕλληνες δημοδιδάσκαλοι, οἱ μετεκπαιδευόμενοι στὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν καὶ σὲ συνέχεια ἀπόφοιτοι ὀνομαστῶν ξένων Πανεπιστημίων δὲν γίνονται δεκτοὶ για παιδαγωγικὲς διδακτορικές ἔρευνες, ἀπ' τὶς ὁποῖες πολὺ θὰ εἶχε νὰ ὠφεληθῇ ἡ Ἑλληνικὴ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη.

Ἡ ἀνάλογη θέση τῶν προηγμένων χωρῶν

Παλιότερα, θέβαια, καὶ ἔξω ἀπ' τὴν Ἑλλάδα δὲν εἶχε κατανοηθῇ ἡ μεγάλη σπουδαιότητα τῆς ἡλικίας τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, ὁ ἀποφασιστικὸς για τὴν ὄλη μετέπειτα ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ ρόλος τῆς, τὸν ὁποῖο ἀναφέραμε παραπάνω καὶ γι' αὐτὸ ἀρκοῦνταν κι ἐκεῖ σ' ἓνα δάσκαλο ἡμιεπιστήμονα, πού ξέρει λιγ' ἀπ' ὅλα. Ἀπ' αὐτὴν τὴν παλιὰ ἀντίληψη ἐξακολουθοῦν νὰ ἐπηρεάζονται ἀρκετὰ συστήματα ἐκπαίδευσως δασκάλων καὶ σήμερα στὴν Εὐρώπη. Στὰ κράτη ἐκεῖνα πού κατάλαβαν πὼς ἡ μάχη στὸ διεθνὴ στίβο δίνεται στὴν ὄσο παίρνει ἀξιοποίηση τῶν δυνατοτήτων τῶν παιδιῶν τοὺς καὶ πὼς ἡ ἀγωγή στὴν ἡλικία τοῦ Δημοτικοῦ εἶναι ἀποφασιστικὴ γι' αὐτό, θεσπίζουν ἐκπαίδευση τῶν δημοδιδασκάλων πραγματικὰ ἀνώτερη ἐπιστημονικὴ καὶ τὴν θεραπεία τῶν Ἐπιστημῶν τῆς Ἀγωγῆς σὲ κλίμακα καὶ ἐπίπεδο πού τοὺς πρέπει.

Τὸ ἀκόλουθο ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ βιβλίο «Ἀνώτερη Ἐκπαίδευση στὶς Ἡνωμένες Πολιτείες» τοῦ F. M. Rogers (1) μᾶς δείχνει πὼς ἔχει τὸ ζήτημα αὐτὸ ἐκεῖ :

(1) F. M. Rogers, Higher Education in the United States, 3rd ed., H.U.P., 1960 p.p. 50, 51:

«Οἱ δάσκαλοι Στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως ἐκπαιδεύονται γενικά ἀπὸ τὰ Κολλέγια Διδασκάλων, πρωύτερα γνωστὰ ὡς Normal Schools καίτοι ὑπάρχει μιὰ τάση γιὰ μιὰ δημοδιδασκαλικὴ ἐκπαίδευση στὰ κρατικὰ Πανεπιστήμια καὶ στὰ ἰδιωτικὰ Κολλέγια Γενικῆς Μορφώσεως (Liberal Art Colleges) ἐπίσης. Τὰ κολλέγια τῶν δασκάλων μπορεῖ νὰ εἶναι δημοσυντήρητα, συνήθως ὅμως εἶναι κρατικά. Τὸ πρόγραμμά τους διαρκεῖ τέσερα χρόνια καὶ λήγει μὲ ἓνα πτυχίον «Bachelor» (1). . . . «Στὰ τελευταῖα χρόνια ἔλαθε χώρα μιὰ σπουδαία μεταβολὴ στοὺς δασκάλους τῆς Στοιχειώδους. Ὁ μέσος μισθὸς ὑπερδιπλασιάσθηκε καὶ τὸ γόητρο τῶν δασκάλων ἔχει ἀνυψωθῆ» . . . Ἡ ἐξήγηση εἶναι μερικὰ κοινωνιολογικὴ καὶ πολὺ ἐνδιαφέρουσα, γιατί δείχνει πιθανὸ ἐπηρεασμὸ ἀπὸ τὴς φροῦδικές σπουδές. Ὅλοένα καὶ περισσότερο ἀναγνωρίζεται, ὅτι οἱ ἐπηρεασμοὶ στοὺς ὁποίους ὑποβάλλεται ἓνα παιδί κατὰ τὰ διαμορφωτικά του χρόνια εἶναι πολὺ διαρκεῖς. Σὰν συνέπεια ἓνα μέρος τοῦ κοινοῦ μὲ ἐπιρροὴ ἀπαιτεῖ ἢ ἐκπαίδευση στὴς βαθμίδες τῆς στοιχειώδους παιδείας νὰ εἶναι ὅσο τὸ δυνατόν καλλίτερη καὶ εἶναι διατεθειμένο νὰ πληρώσῃ τὴς ἀποδοχὰς ποὺ ἀπαιτοῦνται γιὰ νὰ προσελκυσθοῦν στὸ διδασκαλικὸ ἐπάγγελμα πρόσωπα μὲ μεγάλα προσόντα. Ὑπάρχει ἐπίσης μιὰ ἀξαναόμηνη ἀναγνώριση τῆς ἀνάγκης γιὰ ἓνα πλούσιο καὶ εὐρὺ ὑπόστρωμα τῶν γενικῶν σπουδῶν (Liberal Arts) γιὰ τοὺς δασκάλους τῆς Στοιχειώδους γιατί αὐτὴ ἡ φύση τῆς διδασκαλίας τους ἀγκαλιάζει ὅλα τὰ μαθήματα. Σὰν ἀποτέλεσμα αὐτῆς τῆς ἀναγνωρίσεως τὰ Κολλέγια τῶν Δασκάλων ἐξαφανίζονται καὶ ἀντικαθίστανται ἀπὸ τὰ Κολλέγια Γενικῆς Μορφώσεως (Liberal Art Colleges). Πρέπει νὰ σημειωθῆ ὅτι καὶ τὰ δύο εἶδη Κολλεγίων κι ὅταν δὲν ἀποτελοῦν ὀργανικὰ σχολές Πανεπιστημίων, εἶναι ὡστόσο ἰδρύματα Πανεπιστημιακοῦ ἐπιπέδου.

Στὴν Ἀγγλία ἡ ἔκθεση τῆς Ἐπιτροπῆς Mc Nair τοῦ 1944, στὴν ὁποία εἶχε ἀνατεθῆ ἡ μελέτη τοῦ προβλήματος, τόνιζε πὼς εἶναι τόσο σπουδαῖο νὰ εἶναι καλὰ μορφωμένος ὁ δάσκαλος ὅσο εἶναι καὶ γιὰ τὸ γιατρὸ καὶ τὸ δικηγόρο καὶ σὲ συνέχεια καθόριζε τὴν ἀύξημένη εὐθύνη τῶν Πανεπιστημίων στὸ θέμα αὐτό: «Πιστεύομε πὼς κανένα περιφερειακὸ σύστημα γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων δὲν θὰ μπορεῖ νὰ εἶναι ἀποτελεσματικόν, ἂν ἐκεῖνοι ποὺ ἔχουν ἐπωμισθῆ τὴς εὐθύνες τοῦ δὲν ἀντλοῦν τὴν αὐθεντία τους ἀπὸ μιὰ πηγὴ, ἡ ὁποία ἔνεκα τῶν ἀναγνωρισμένων ἐπιπέδων σπουδῶν τῆς καὶ τῆς θέσεώς της στὸν ἐκπαιδευτικὸ κόσμον ἐπιβάλλει τὸ σεβασμὸ ὅλων τῶν ἐνδιαφερομένων καὶ ἡ ὁποία, ἔνεκα τῆς κατοχυρωμένης ἀνεξαρτησίας της, εἶναι ἀρκετὰ δυνατὴ νὰ ἀντισταθῆ στὴς αὐθαίρετες παρεμβάσεις τοῦ συγκεντρωτισμοῦ. Τὰ Πανεπιστήμια ἐνσαρκώνουν αὐτὰ τὰ ἐπίπεδα σπουδῶν, ἔχουν αὐτὴ τὴ θέση καὶ αὐτὴ τὴν ἀνεξαρτησία. Ἀλλὰ πέρα ἀπ' αὐτοὺς τοὺς λόγους τὰ Πανεπιστήμια ἔχουν μιὰ ὑποχρέωση ἀπέναντι σ' ὄλο τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα». (2).

Ἀποτέλεσμα αὐτῶν τῶν εἰσηγήσεων ἦταν ἡ καθιέρωση ἐκπαιδεύσεως τῶν δασκάλων ἀπὸ τὰ Πανεπιστήμια τὰ ἴδια ἢ ἡ συμμετοχὴ

(1) Τίτλος τοῦ πρώτου Πανεπιστημιακοῦ πτυχίου στὴν Ἀμερικὴ καὶ στὴν Ἀγγλία. Στὴ Σκωτία τοῦ δευτέρου, μεταπτυχιακοῦ.

(2) Ἀπὸ τὸ M.V.C. Jeffrens. Revolution in teacher training, Pitman, 1961

τῶν Πανεπιστημίων στή διακυβέρνηση τῶν Διδασκαλικῶν Κολλεγίων τῆς περιοχῆς τους. Ἡ τάση αὐτή θρίσκειται σέ μιὰ προοδευτική ἀνυψωτική πορεία μέ παράλληλους διακανονισμούς πού νά διευκολύνουν τοὺς δημοδιδασκάλους τῶν Διδασκαλικῶν Κολλεγίων νά ἀποκτήσουν πανεπιστημιακὸ πτυχίο.

Τὶ χρειάζεται νά γίνη στή χώρα μας

Τέτοια, σάν αὐτή πού εἶδαμε παραπάνω, κατεύθυνση θά πρέπει νά ἀκολουθήση ἢ προώθηση καὶ τῶν δικῶν μας ἰδρυμάτων μορφώσεως τῶν δασκάλων.

Ἄν τὰ Πανεπιστήμιά μας δέν εἶναι ἔτοιμα γιὰ ἀνάληψη τέτοιου ἔργου, ἂν δέν θέλουν γιὰτὶ δέν πιστεύουν στίς Ἐπιστήμες τῆς Ἀγωγῆς καὶ στήν ἐπιστημονικότητα τοῦ ἔργου τοῦ δημοδιδασκάλου, θά πρέπει ἄλλος ἀνώτατος ἐπιστημονικὸς πανεπιστημιακῆς ὀργανώσεως ἀνεξάρτητος ὀργανισμὸς ἢ ὀργανισμοὶ νά συγκροτηθοῦν γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό. Ἐχει ἐξαγγελθῆ ἡ θεσμοθέτηση ἀνώτατου Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου γιὰ τὴν θεραπεία τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης καὶ ἔρευνας καὶ τὴν ἐπιμόρφωση τῶν λειτουργῶν μέσης καὶ στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως. Κατὰ τὴ γνώμη μας αὐτὸ θά πρέπει συγχρόνως νά ἀποτελῆ καὶ κοινὸ ἀνώτερο μεταπτυχιακὸ τμήμα τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν, οἱ ὁποῖες θά μπορούσαν νά ἔχουν ἔτσι κάποια ἄμεση σχέση καὶ ἐξάρτηση ἀπ' αὐτὸ ἢ ἀπ' αὐτά — μπορεί νά χρειάζονταν περισσότερα ἀπὸ ἓνα παιδαγωγικὰ ἰνστιτούτα — γιὰ λόγους συντονισμοῦ καὶ κύρους, ἀλλὰ νά εἶναι κι αὐτὲς καθεαυτὲς πραγματικὰ ἀνώτερες σχολές σέ διάρκεια φοιτήσεως, σέ ὀργανισμό, σέ προσωπικό, σέ ἄρτιο πρόγραμμα καὶ ἐπίπεδο σπουδῶν.

Τὰ χρόνια φοιτήσεως στίς Παιδαγωγικὲς μας Ἀκαδημίες χρειάζεται νά γίνουν τοὐλάχιστο τρία, γιὰτὶ τὰ δυὸ χρόνια σπουδῶν εἶναι ἀνεπαρκέστατα. Ἐπειτα δὲ ἀπὸ τρία πλήρη ἔτη φοιτήσεως ὁ ἀπόφοιτος νά διορίζεται δόκιμος δάσκαλος ἐπὶ ἓνα ἔτος, κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ ὁποῖου νά ἐτοιμάζη μιὰ μικρὴ ἔρευνα καὶ νά μελετᾷ γιὰ τὶς πτυχιακὲς του ἐξετάσεις γιὰ τὶς ὁποῖες θά προσέρχεται στὸ τέλος τῆς δόκιμης ὑπηρεσίας του. Ἐτσι τὰ ἔτη σπουδῶν ἀπὸ τρία, γίνονται τέσσαρα.

Ὁ ὀργανισμὸς τους πρέπει νά χαρακτηρίζεται ἀπὸ πνεῦμα αὐτονομίας, χωρὶς τὸ ὁποῖο δέν μπορεί νά νοηθοῦν ἀνώτατα ἐκπαιδευτικὰ ἰδρύματα. Ἡ αὐτονομία ἐξυπακούει ἀριθμὸ καθηγητῶν ὡς, καὶ ἐκπροσώπων τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου πού νά κατέχουν τὰ προβλήματα, νά μπορούν νά κάνουν προγράμματα, νά προγραμματίζονται καὶ νά προάγουν τὸ θεσμό. Κι αὐτὸ τὸ αὐτοκυβερνητικὸ ὄργανο δέν μπορούν νά τὸ συγκροτήσουν μέ τὸ ὀλιγάριθμο προσωπικό τους οἱ πολυάριθμες μικρὲς στίς «διαστάσεις» τους σημερινὲς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες μας. Γι' αὐτὸ καὶ γι' ἄλλους λόγους τῆς εὐρυθμῆς λειτουργίας τους θά πρέπει νά συμπτυχθοῦν σέ μεγαλύτερους ὀργανισμούς. Ἄν αὐτὸ παρουσιάζεται δύσκολο γιὰ τὸ ἄμεσο μέλλον, γιὰ μιὰ περίοδο μερικὲς ἀπ' τὶς ὑπάρχουσες Ἀκαδημίες μας θά μπορούσαν νά λειτουργήσουν σάν παραρτήματα τῶν εὐρύτερων ὀργανισμῶν.

Τὸ κατάλληλο προσωπικό, τοῦλάχιστο τὸ βασικό, τὸ παιδαγωγικό δὲν εἶναι δύσκολο νὰ ἐξασφαλισθῇ. Διὰ τοῦ Ι.Κ.Υ. ἔχουν ἐκπαιδευθῆ ἄρκετοὶ ἱκανοὶ νέοι παιδαγωγοὶ ποὺ θρῖσκονται ἤδη μέσα καὶ ἔξω ἀπ' τὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίαι. Τὸ δὲ ἐπίπεδο σπουδῶν θὰ ἀνεβῆ ἐκεῖ ποὺ πρέπει ὅταν οἱ ἄλλοι ὄροι τακτοποιηθοῦν.

Ἐκεῖνο ποὺ πρέπει ἰδιαίτερος νὰ προσέξωμε εἶναι τὸ πρόγραμμα σπουδῶν. Λίγα στοιχεῖα ἀπὸ μιὰ δλόκληρη εἰκοσάδα κλάδων μαθημάτων παρακολουθοῦν ἐπὶ ὀκτῶ ὧρες τὴν ἡμέρα οἱ σπουδαστὲς τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν σήμερα. Σ' αὐτὰ οἱ ἐπιστῆμες τῆς ἀγωγῆς ἀντιπροσωπεύονται ἀνεπαρκῶς. Οἱ Ψυχολογίαι τῆς μαθήσεως, τῆς προσωπικότητος, τῆς προσαρμογῆς λείπουν ἐντελῶς ἀπὸ τὸ πρόγραμμα, ἐνῶ γιὰ τὴν Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ προβλέπεται ἐλάχιστος χρόνος. Λείπουν ἐπίσης ἡ Πειραματικὴ καὶ ἡ Κοινωνιολογικὴ Παιδαγωγικὴ. Ἡ Φιλοσοφία μὲ ἀμεση ἀναφορὰ εἰς τὴν Παιδείαν, δηλ. ἡ Φιλοσοφία τῆς Παιδείας κι αὐτὴ λείπει.

Ὅλοι αὐτοὶ οἱ κλάδοι τῶν Ἐπιστημῶν τῆς Ἀγωγῆς, μαζὺ μὲ τοὺς ἤδη διδασκόμενους ἐκσυγχρονισμένους στὸ περιεχόμενό τους, θὰ πρέπει νὰ ἀποτελέσουν τὸν πυρῆνα τῶν σπουδῶν τῶν δασκάλων. Πλάϊ σ' αὐτὸν θὰ πρέπει νὰ τοποθετηθοῦν μαθήματα γιὰ τὴν τόσο ἀπαραίτητη γιὰ τὸ δάσκαλο ἀνθρωπιστικὴ καλλιέργεια καὶ μόρφωση, ὅπως ἡ Ἱστορία τοῦ Ἐθνικοῦ καὶ τοῦ εὐρύτερου Πολιτισμοῦ καὶ ἡ Λογοτεχνία δική μας καὶ ξένη.

Μερικὰ ἀπ' τὰ λοιπὰ μαθήματα τοῦ προγράμματος θὰ μπορούσαν νὰ ἀποτελέσουν κύκλους συγγενῶν μαθημάτων μὲ δικαίωμα νὰ ἐκλέγουν οἱ σπουδαστὲς ἕναν ἀπ' αὐτοὺς γιὰ ἐλαφρὴ εἰδίκευση. Αὐτὴ θὰ καταστήσῃ δυνατὴ τὴ σπουδὴ τῶν μαθημάτων αὐτῶν σ' ἕνα ἀνώτερο ἐπίπεδο καὶ θὰ βοηθήσῃ ἕνα μικρόν, ὅσον ἐπιτρέπει ἡ φύση τοῦ ἔργου, καταμερισμὸ ἐργασίας εἰς μεγάλα σχολεῖα στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως, ἰδίως ὅταν ἐπεκταθῇ ἡ φοίτηση σ' αὐτή.

Τὸ πρόγραμμα θὰ πρέπει ἀκόμη νὰ προβλέπη καὶ νὰ ἐνθαρρύνῃ τὴ φροντιστηριακὴ ἐργασία τῶν σπουδαστῶν κατανεμημένων εἰς μικρὰς ὁμάδες, ἢ ὅποια τόσο ἀποδίδει εἰς τὴν αὐτενεργὸν κατανόησιν τῶν προβλημάτων τῆς ἀγωγῆς, καθὼς καὶ τὴν ἀτομικὴν ἔρευνα, ἢ ὅποια θὰ ἀφυπνίσῃ τὸ δάσκαλο ἀπὸ τὴν κατάστασιν τῆς παθητικῆς ἐφαρμογῆς συνταγῶν, θὰ τοῦ καλλιεργήσῃ τὸ πνεῦμα καὶ τὴν ἱκανότητα τῆς ἔρευνας, θὰ τὸν κάμῃ πρὸς ἀποδοτικὸν εἰς τὸ ἔργο του καὶ θὰ τὸν καταστήσῃ ἱκανὸν νὰ συμβάλῃ εἰς τὴν συγκρότησιν μιᾶς Ἑλληνικῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης.

Μὲ μιὰ τέτοια, μὲ ἐπιστημονικὴ πραγματικὰ βαρύτητα, κατάρτιση καὶ μόρφωση θὰ μπορέσῃ ὁ δάσκαλος νὰ ἀνταποκριθῇ ὅπως πρέπει εἰς τὴν σπουδαίαν ἐθνικὴν καὶ κοινωνικὴν ἀποστολὴν του.

Μ' αὐτὴ καὶ μὲ τὰ οἰκονομικὰ καὶ κοινωνικὰ γιὰ τὴν θέσιν τοῦ ἐπακόλουθῆς θὰ ἀπαλλαγῇ ὁ δάσκαλος καὶ ἀπὸ τὸ σύνθετο πλέγμα τῆς μορφωτικῆς καὶ κοινωνικῆς κατωτερότητος, ποὺ τὸν καταθλίβει καὶ ποὺ τὸν κάνει νὰ μεταμελῆται πικρά, γιὰ τὴν ἀκολούθησιν αὐτὸ τοῦ ἐπάγγελμα. Ἀπαλλαγμένο δὲ ἀπ' τὴν περιφρόνησιν καὶ ἀποκαταστημένο τὸ ἐπάγγελμα εἰς τὴν μορφωτικὴν καὶ κοινωνικὴν ὑπόληψιν ποὺ τοῦ ἀξίζει, θὰ προσελκύσῃ καὶ πάλι ἱκανοὺς, ὅπως πάρα πολὺ χρειάζεται, νέους εἰς τοὺς κόλπους του, οἱ ὅποιοι, ὅπως ἔχουν τὰ πρά-

γματα σήμερα, τρέπονται πρὸς ἄλλες εὐκολώτερες καὶ ἀπὸ κάθε πλευρὰ περισσότερα ὑποσχόμενες ἐπαγγελματικές κατευθύνσεις. Εἶναι δυστυχῶς ἀλήθεια πὼς τὰ τελευταῖα χρόνια ὁ ἀριθμὸς καὶ ἡ μορφωτικὴ στάθμη τῶν προσερχομένων στὶς Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες ὑποψηφίων διαγράφει σταθερὰ μιὰ κατιοῦσα. Εὐκόλα μπορεῖ νὰ φαντασθῆ κανεὶς τὶς ὀλέθριες συνέπειες τοῦ φαινομένου αὐτοῦ.

Ἡ ἀνύψωση αὐτῆ τῆς στάθμης τῶν σπουδῶν τοῦ δημοδιδασκάλου καὶ ἡ ἀρτίωση τῆς μορφώσεώς του συνεπάγεται ὠρισμένες δαπάνες. Δὲν πρέπει ὅμως αὐτὲς νὰ ἀποτελέσουν ἐμπόδιο. Στὸ στίβο τοῦ κάθε λογῆς σοβαροῦ ἀγῶνα τῶν λαῶν, σήμερα νικητὲς θὰ γοῦν ὅσοι πετύχουν τὴν καλλίτερη καλλιέργεια τῆς νέας γενιᾶς. Τὰ Ἑλληνόπουλα συνιστοῦν ἄριστο ἔμψυχο ὑλικὸ καὶ ὁ δημοδιδάσκαλος εἶναι ὁ θεμελιώδης καλλιεργητὴς τους.

Τρέφομε τὶς καλύτερες ἐλπίδες πὼς καὶ τὸ πρόβλημα αὐτὸ θὰ βρῆ τὴν πρέπουσα λύση, γιατί πιστεύομε, ὅτι τὰ θέματα αὐτὰ θρῖσκονται σὲ καλὰ χέρια.

Κ. Π. ΧΑΡΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΡΔΙΝΑΛΙΟΥ ΚΑΙ ΓΙΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΠΗΤΣΙΟΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

Θ. ΓΕΡΟΥ Β. Ed, τοῦ Πανεπιστημίου Ἐδιμβούργου

Κυκλοφόρησε τώρα τελευταία ἀπὸ τὴς ἐκδόσεις Τάβιστοτ τοῦ Λονδίνου ἓνα βιβλίο τοῦ Καθηγητῆ τῆς Κοινωνικῆς Παιδαγωγικῆς κ. Adam Curle ("Ἀνταμ Κέρλ) μετὶ τίτλου «Educational Strategy for developing Societies. Ἐκπαιδευτικὴ Στρατηγικὴ γιὰ τὴν οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη.

Μὲ τὸν Καθηγητῆ Ἄνταμ Κέρλ, γνωρίστηκα γιὰ πρώτη φορὰ στὸ Πανεπιστήμιο Ἐξωτερ τῆς Ἀγγλίας ὅπου σπούδαζα, τὸ 1954. Διηύθυνε ἐκεῖ, τὸ Ἰνστιτούτο Ψυχολογίας καὶ Παιδαγωγικῶν τοῦ Πανεπιστημίου.

Θυμᾶμαι, πὼς ἀπὸ τότε, ἡ ψυχὴ του ἦταν δοσμένη στὶς ὑπανάπτυχτες χῶρες. Τὰ παραδείγματα ποὺ χρησιμοποιοῦσε γιὰ νὰ ἐρμηνεύσει τὶς θεωρίες του, γὰ ἀντλοῦσε ἀπὸ χῶρες ποὺ μόλις τότε εἶχαν ἀποκτήσει τὴν ἀνεξαρτησία τους καὶ ἀντιμετώπιζαν τεράστια προβλήματα ἐκσυγχρονισμοῦ. Ἀργότερα ὁ Καθηγητῆς Κέρλ διορίστηκε σύμβουλος γιὰ τὰ κοινωνικὰ προβλήματα τῆς Κυβέρνησης τοῦ Πακιστάν καὶ τὸ 1958 πῆρε τὴν ἔδρα τῶν Παιδαγωγικῶν, στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Γκάννα. Τώρα εἶναι καθηγητῆς καὶ διευθυντῆς τοῦ Κέντρου Παιδαγωγικῶν Σπουδῶν τοῦ Πανεπιστημίου Χάρβαρντ.

Θὰ ἐπιχειρήσω, παρακάτω, νὰ σᾶς δώσω περιληπτικά, καὶ ὅπου, χρειαστεῖ ἀναλυτικὰ τὴ θέση τοῦ Καθηγητῆ στὰ θέματα ἀνάπτυξης τῶν ὑπανάπτυχτων χωρῶν. Εἶναι κάτι ποὺ μᾶς ἐνδιαφέρει τώρα ποὺ ἀποφασίσαμε καὶ ἐμεῖς νὰ στηριχτοῦμε στὴν Παιδεία γιὰ μιὰ ἀποτελεσματικὴ οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη τῆς χώρας μας.

Ὁ Καθηγητῆς Κέρλ, πιστεύει, πὼς γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῶν ὑπανάπτυχτων χωρῶν, οἱ ἄνθρωποι ἔχουν μεγαλύτερη σημασία ἀπὸ τὰ ὑλικά μέσα. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο, πρωταρχικὴ θέση στὰ προγράμματα στὶς ὑπὸ ἀνάπτυξη χῶρες, πρέπει νὰ πάρει ἡ ἐκπαίδευση. Οἱ ἄνθρωποι, οἱ ἴδιοι, θὰ μορφωθοῦν γιὰ νὰ ἀποκτήσουν τὰ ἀπαραίτητα ἐφόδια ποὺ θὰ τὰ διαθέσουν γιὰ τὴν ἀξιοποίηση τῶν πλουτοπαραγωγικῶν πηγῶν τῆς χώρας τους. Οἱ λαοὶ εἶναι ὑπανάπτυχτοι, γιατί δὲν εἶναι ἱκανοὶ νὰ ἀφομοιώσουν τὶς γνώσεις ποὺ πρέπει γιὰ νὰ ἀναπτυχτοῦν. Τὰ σχέδια ἀνάπτυξης, βραχύχρονα ἢ μακρόχρονα, συχνὰ ἀποτυγχάνουν, λιμνάζουν, καθυστεροῦν γιατί ἡ διοίκηση, ὁ κρατικὸς μηχανισμὸς, οἱ ἄνθρωποι γενικὰ δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ ἀνταποκριθοῦν στὸ ρυθμὸ ἀνάπτυξης. Στὶς περισσότερες περιπτώσεις ψυχολογικοὶ εἶναι οἱ λόγοι καὶ ὄχι οἰκονομικοὶ. (Ἐπαρκῆ ἢ ὄχι ὑλικά μέσα).

Ὅταν λέμε ἀνάπτυξη μιᾶς χώρας, στὶς πλεῖστες περιπτώσεις, ἐννοοῦμε οἰκονομικὴ ἀνάπτυξη. Οἱ οἰκονομολόγοι πιστεύουν πὼς οἱ ὑπανάπτυχτες χῶρες δὲν κατορθώνουν νὰ ἐπενδύσουν ἓνα σημαντικὸ μέρος τοῦ ἐτήσιου εἰσοδήματός τους. Χωρὶς ἀμφιβολία τὸ παραπάνω εἶναι σωστό. Ἀλλὰ γιατί γίνεται ἔτσι; Μόλις τὰ τελευταία χρόνια με-

ρικοί διορατικοί οικονομολόγοι άφησαν τή γνωστή τους άκαμψία και έψαξαν άλλοϋ για τις αίτιες. Βρήκαν ότι θα χρειαστεί να προσέξουμε ιδιαίτερα τόν άνθρωπινο παράγοντα. Γιατί, πώς θα άναπτυχθεί μιá χώρα αν δέν προετοιμάσουμε τούς ανθρώπους για τá έργα πού θα φέρουν τήν άνάπτυξη; Έτσι οί οικονομολόγοι με τις τελευταίες εργασίες τους, έπισημαίνουν τή σχέση πού ύπάρχει άνάμεσα στην οικονομική άνάπτυξη και στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Με λίγα λόγια θα χρειαστεί να έτοιμάσουμε τούς ανθρώπους πού θα άσχοληθούν με τá έργα άνάπτυξης και ό Καθηγητής Κέρλ κάνει άκόμα ένα βήμα μπροστά. Δέν άρκει, λέει, ή εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού εκείνο πού καθυστερεί τήν άνάπτυξη, εκείνο πού κάνει και τá καλύτερα σχέδια να άποτύχουν είναι ή κοινωνική δομή τών ύπανάπτυχτων χωρών στο σύνολό τους. Δέν είναι άρκετό, να δώσουμε ένα ίκανοποιητικό άριθμό γιατρών, μηχανικών κλπ. για να ξεριζώσουμε τις χοντροκομμένες κοινωνικές άνισότητες πού θάφτουν τá ταλέντα και πνίγουν τις δημιουργικές πρωτοβουλίες. Παραδεχόμαστε θέβαια πώς ή μονομερής άνάπτυξη όρισμένων ανθρώπων, θελιώνει κάπως τήν κατάσταση αλλά αυτό δέν είναι άρκετό. Σήμερα χρειάζεται κάτι περισσότερο ριζοσπαστικό για να φτάσουμε γρήγορα στο σκοπό μας, και τήν άπάντηση, μάς τήν δίνει ή Παιδεία γιατί μόνο με άφθονη Παιδεία μπορούμε να αλλάξουμε τήν όψη του κόσμου. Για να δώσουμε ένα ίκανοποιητικό άριθμό γιατρών, μηχανικών κλπ. για όλο τó λαό και όχι άπλη εκπαίδευση δεξιοτήτων. Θα χρειαστεί να πάρουμε τέτοια μέτρα πού να σαλέψουν τá λιμνάζοντα νερά τής στασιμότητας και τής καθυστέρησης.

Οί προτάσεις μου, συμπληρώνει ό Καθηγητής Κέρλ, έρχονται να συμπληρώσουν τó έργο τών οικονομολόγων, δέν έρχονται να τó ύποσκελίσουν. Για όλα αυτά επιβάλλεται να ξανακοιτάξουμε τόν όρο «Οικονομική άνάπτυξη». Και θάζει τá παρακάτω έρωτήματα: Μήπως για να εκτιμήσουμε τις συνθήκες μιás κοινωνίας, θα είναι πιό σωστό να ψάξουμε και για άλλες ένδείξεις εκτός από τις οικονομικές; Μήπως επιβάλλεται να δώσουμε τή σημασία πού πρέπει στις κοινωνικές και ανθρώπινες συνθήκες και όχι μόνο στις ύλικές και οικονομικές, όπως κάνουμε ως τώρα; Μήπως θα χρειαστεί να ευρύνουμε τήν έννοια του όρου πενία για να συμπεριλάβουμε και τή φτώχεια του μυαλού και να διευρύνουμε τόν όρο πλούτος για να συμπεριλάβουμε δημιουργικά τó ανθρώπινο μυαλό, πού δίχως αυτό δέν μπορεί να ύπάρξει άνάπτυξη;

Ό Πρόεδρος Κέννεντυ, στο μήνυμά του, στο Κογκρέσσο, στις 11 Ιανουαρίου 1962, είπε χαρακτηριστικά, ό,τι ό πολιτισμός είναι ή πάλη άνάμεσα στην Παιδεία και τόν άφανισμό. Πολλοί είναι εκείνοι πού πιστεύουν πώς ό ύπανάπτυχτος κόσμος είναι μιá άπειλή στη σταθερότητα και μιá πρόκληση για τή συνείδηση τών πλουσίων Έθνών. Παρ' όλα αυτά πολλοί είναι επίσης εκείνοι πού εξακολουθούν να πιστεύουν, πώς με «μεσαβέζικες» λύσεις θα μπορέσουν να άπαλύνουν τήν όξύτητα και να κατευνάσουν τήν ένοχη συνείδησή τους. Άλλά ή πολιτική τής βαθμιαίας μεταβολής τών οικονομικών και μορφωτικών συνθηκών δέν έχει πια πέραση. Η έπιμονή μας σε μιá θραδεία εξέλιξη δέν είναι τίποτε άλλο παρά ήττοπάθεια, και μιá κωλυσιεργεία πολυ επικίνδυνη. Με τή θραδεία εξέλιξη δέν θα μπορέσουμε ποτέ να άν-

τιμετωπίσουμε με έπιτυχία τὰ εμπόδια. Καθώς αυξάνεται ή αναλογία του φτωχού, πεινασμένου και άρρωστου πληθυσμού, οί προσπάθειες για να θγούμε από τὸ φαύλο κύκλο τῆς ύπανάπτυξης πρέπει να ένταθοῦν. Ὁ μόνος τρόπος για να θγοῦμε από τὸ άδιέξοδο, είναι ένα ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα μορφώνει και θα ένθαρρύνει τὸν πληθυσμὸ να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη και στην δημιουργία μιᾶς δραστήριας και προοδευτικῆς κοινωνίας.

Δέν θα πρέπει, όμως, να ξεχνοῦμε πὼς μιᾶ φτωχή χώρα δέν μπορεί άμέσως να άπορροφήσει άπεριόριστα κεφάλαια για τὴν ανάπτυξη της, ούτε είναι δυνατό να γίνει τὸ κεφάλαιο με μιᾶ παραγωγικό, έπειδὴ αυξήθηκε τὸ ειδικευμένο έργαστικό δυναμικό. Τὰ σχέδιά μας λοιπὸν πρέπει να στρώνονται με μεγάλη προσοχή και να τείνουν στην αύξηση τῆς άπορροφητικῆς ικανότητας χωρίς τὴ διάθεση άφθονης άρχικῆς δαπάνης. Οί τελευταίες μας αυτές παρατηρήσεις είναι λίγο άποθαρρυντικές για τὸν Παιδαγωγὸ που τὰ σχέδιά του άργοῦν να καρποφορήσουν. Ἴσως κατὰ τὴν πορεία τῆς ανάπτυξης να τοῦ ζητηθεῖ να περιορίσει τὴν προοπτική του.

Θ. Γέρου

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΑΣ ΑΣΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΣΤΕΡΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΑΪΩΑΝΝΙΔΗΣ