

ΕΛΛΗΝΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ



Ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων

Ἰδεολογικές διαστάσεις καί μεθοδολογικές προϋποθέσεις

Μπάμπης Νοῦτσος

Ἡ μελέτη αὐτή ἔχει σκοπό: α) Νά ἀναλύσει τήν πολιτική καί ἰδεολογική πλευρά τοῦ θεσμοῦ τῶν παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν στά πλαίσια τῆς ἑλληνικῆς κοινωνίας· β) νά διερευνήσῃ τίς πολιτικές καί ἰδεολογικές διαστάσεις πού ἐνυπάρχουν σέ βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις τοῦ προβλήματος τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων καί γ) νά ἀναλύσει σύντομα τήν πολυπλοκότητα τῶν ἐπιμέρους προβλημάτων, ἐπισημαίνοντας ταυτόχρονα τήν ἔλλειψη ἀντίστοιχων ἐρευνῶν. Εἶναι φανερό, λοιπόν, πῶς τά θέματα αὐτά ἀποχτοῦν σήμερα μιά ἰδιαίτερη σποδαιότητα, μιά καί τό γενικό θέμα τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων ἔχει ξανάρθει στήν ἐπικαιρότητα μέ τίς διεκδικήσεις τῆς Διδασκαλι-

κῆς Ὁμοσπονδίας καί τίς ὑποσχέσεις τοῦ ὑπουργείου Παιδείας γιά "ἀνωτατοποίηση" τῶν Π. Ἀκαδημιῶν.

Οἱ Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες ἀντικείμενο πολιτικῶν καί ἰδεολογικῶν συγκρούσεων

Ἀπό τήν ἰδρυση τοῦ ἑλληνικοῦ κράτους ὡς τό 1929 ἐπικρατεῖ μιά θεσμική πολυτυπία σχετικά μέ τά ἰδρύματα πού προορίζονταν γιά τήν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων. Ἡ ὑπαρξη τῶν πολύμορφων Διδασκαλειῶν δημιουργοῦσε ὄχι μόνο πολλά προβλήματα στήν ἐπιλογή, τό ἐπίπεδο σπουδῶν καί τήν ἐπαγγελματική ἐξέλιξη τῶν ὑποψηφίων δασκάλων ἀλλά καί πρόσθετες δυσκολίες στήν ὑλοποίηση ἐνιαίας κρατικῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς καί στήν ἀσκησι τοῦ ἀντίστοιχου κοινωνικοῦ ἐλέγχου. Ἡ θεσμική αὐτή πολυτυπία εὐνόησε, κατά συνέπεια, τήν ἀπόπειρα εἰσαγωγῆς τῶν νέων παιδαγωγικῶν ἀντλήψεων τῆς ἐποχῆς στά Διδασκαλεῖα (ἀρχές τοῦ "σχολείου ἐργασίας") καθῶς καί τήν υἱοθέτηση τῶν ἰδεῶν τοῦ δημοτικισμοῦ ἀπό πολλούς ἐκπαιδευτικούς. Ἡ σύγκρουση αὐτῶν τῶν παιδαγωγι-

κῶν καὶ κοινωνικῶν ἀντιλήψεων μέ τις κυρίαρχες τότε ἐρβαρ-
τιανές ἀντιλήψεις γιὰ τὴ μέθοδο διδασκαλίας καὶ τὶς ἀντιλήψεις
τῶν ὁπαδῶν τῆς καθαρεύουσας δὲν ἄργησε νὰ ἐκδηλωθεῖ καὶ
στό ἐσωτερικὸ τῶν Διδασκαλείων. Ἡ σύγκρουση αὐτὴ, πού
ἐκφράζει τὴν προσπάθεια τῶν φιλελεύθερων ἀστικῶν στρωμά-
των νὰ κυριαρχήσουν καὶ στοὺς ἰδεολογικοὺς μηχανισμοὺς τοῦ
κράτους, ἐξασφαλίζοντας ἔτσι τοὺς ὁρους τῆς ἰδεολογικῆς τους
κυριαρχίας, θὰ καταλήξει ὕστερα ἀπὸ πολλὰ ἄλλα ἐπεισόδια
στὰ γνωστά γεγονότα τοῦ Μαρασλείου Διδασκαλείου
(1925–25).

Ἡ ἴδρυση τῶν Π. Ἀκαδημιῶν. Ὁ πολιτικός ἀνταγωνισμός
ἀνάμεσα στὰ κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα, πού χαρακτηρίζει
τὴν περίοδο 1932–1936, ἔχει ἄμεσες ἐπιπτώσεις καὶ στὴν ἐκπαί-
δευση τῶν δασκάλων. Οἱ συντηρητικὲς δυνάμεις ἐξαπολύουν
ἀρχικὰ μιά συνδυασμένη ἐπίθεση ἐναντίον τῆς ἐκπαιδευτικῆς
μεταρρύθμισης τοῦ 1929. Δάσκαλοι καὶ καθηγητὲς θὰ κατηγο-
ρηθοῦν “ἐπὶ κομμουνισμῷ”. Ἡ ἀνοδος, τέλος, στὴν ἐξουσία τῶν
συντηρητικῶν πολιτικῶν δυνάμεων θὰ σημάνει καὶ τὴν ἀρχὴ
ἐνός νέου θεσμοῦ γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων. Τὰ πεντα-
τάξια Διδασκαλεῖα, πού ἴσχυαν ἀπὸ τὸ 1929 ὡς μοναδικὸς
τύπος διδασκαλείου, θὰ καταργηθοῦν καὶ στὴ θέση τους θὰ
ἰδρυθοῦν οἱ γνωστὰς Π. Ἀκαδημίες (Σεπτέμβριος 1933).

Οἱ πολιτικὲς καὶ ἰδεολογικὲς ἐπιλογές αὐτῶν τῶν δυνάμεων,
πού βρίσκονται στὴ βάση τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων,
διαφαίνονται τόσο στὴν εἰσηγητικὴ ἐκθεση τοῦ νόμου 5802/1933
“Περὶ ἰδρύσεως Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν” ὅσο καὶ στὶς
διακηρύξεις τῶν εἰσηγητῶν αὐτοῦ τοῦ θεσμοῦ. Σύμφωνα μέ τὴν
εἰσηγητικὴ ἐκθεση, τὸ κλασικὸ γυμνάσιο θεωρεῖται ἀναγκαῖα
προϋπόθεση γιὰ τὴ μόρφωση τῶν ὑποψηφίων δασκάλων¹. Ἡ
καθιέρωση ταυτόχρονα αὐστηρῶν εἰσιτηρίων ἐξετάσεων γιὰ τὶς
Π. Ἀκαδημίες ἐνισχύει ἐξάλλου τὴ λειτουργία τῆς κοινωνικῆς
ἀνακατανομῆς, πού χαρακτηρίζει γενικὰ τὸ σχολικὸ μηχανι-
σμό. Μὲ τὴν καθιέρωση τῶν ἐξετάσεων “οἱ ἐν λόγῳ τρόφιμοι θὰ
προέρχωνται ἐκ πασῶν τῶν τάξεων τῆς κοινωνίας καὶ μάλιστα
τῶν καλυτέρων καὶ κεκτημένων ὑπερτέρας πνευματικᾶς δεξιό-
τητας. Οὐδὲ θὰ ἐλκύονται ὡς τρόφιμοι πτωχὰ, ὀρφανὰ ἢ
ἐγκαταλελειμμένα παιδιὰ, μὴ αἰσθανθέντα τὴν θαλπωρὴν τῆς
οἰκογενείας, καὶ ὡς ἐκ τούτου μὴ δυνάμενα εὐκόλως νὰ τρέφωσι
συναίσθημα ἀγάπης καὶ συμπαθείας ἐναντι τοῦ πλησίον καὶ
τῆς Κοινωνίας”². Πιὸ ἀποκαλυπτικὴ ἀκόμα εἶναι ἡ ὁμιλία τοῦ
τότε ὑπουργοῦ Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλη στὴ Β’ Γενικὴ συνέ-
λευση τῶν καθηγητῶν τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης. Ἀφοῦ ἀναφέ-
ρει τὸ γεγονὸς πὺς ἐλάχιστοι καθηγητὲς προσβλήθηκαν ἀπὸ τὸ
μικρόβιο ἐθνοφθόρων ἰδεῶν, ἐνῶ ἀντίθετα ὑπῆρξαν πολλοὶ
δάσκαλοι πού δέχτηκαν τὴν ἐπίδραση τῶν θεωριῶν τοῦ ἱστορι-
κοῦ ὕλισμοῦ, θὰ ἐπιχειρήσει νὰ ἐρμηνεύσει αὐτὴ τὴ διαφορά
λέγοντας πὺς “ἐκεῖνο, ὅπερ συνετέλεσε νὰ διατηρήσῃ τὴν ψυχὴν
τῶν Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσης ἀκεραία, εἶναι, κατὰ
τὴν γνώμην μας, ἡ κλασσικὴ μόρφωσις αὐτῶν, τοῦναντίον δὲ αἱ
τοιαῦται ἰδέαι τῶν δημοδιδασκάλων ὀφείλονται εἰς τὴν ἔλλειψιν
αὐτῆς”³. Τὸ ἀντίδοτο, λοιπόν, γιὰ τὸν ὑπουργό, εἶναι φανερό:
“Ἐνεκα τούτου ὑπεβάλαμεν νομοσχέδιον, διὰ τοῦ ὁποίου ρυθ-
μίζεται ἡ μόρφωσις τῶν μελλόντων διδασκάλων. Κλασσικὴ
ἐκπαίδευσις καὶ διετὴς φοίτησις εἰς τὰς νεοῖδρυσμένας Παιδα-
γωγικὰς Ἀκαδημίας”⁴. Τὰ ἴδια ἀκριβῶς θὰ ὑποστηρίξει καὶ ὁ
εἰσηγητὴς τοῦ θεσμοῦ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν Γεώργιος Ν.
Παλαιολόγος⁵.

Ἡ σπουδὴ μέ τὴν ὁποία ψηφίστηκε τὸ νομοσχέδιο⁶ δείχνει
καθαρά τὴν ἰδιαίτερη σπουδαιότητα, πού εἶχε γιὰ τὶς συντηρη-
τικὲς δυνάμεις ἡ λειτουργία αὐτοῦ τοῦ θεσμοῦ. Οἱ Π. Ἀκαδη-
μίες θὰ μπορούσαν στὸ ἐξῆς νὰ ἐξασφαλίζουν τὴν παραγωγή
δασκάλων ἀπὸ ἀνώτερες κοινωνικὲς τάξεις, στραμμένων πρὸς
τὶς ἀξίες τοῦ παρελθόντος καί, ὅπως δήλωσε χαρακτηριστικὰ ὁ
Θ. Τουρκοβασίλης, “ἐντὸς τῆς γραμμῆς, ἣν ἐχάραξεν ἡ κυβερ-
νησις”⁷. Χάρη σ’ αὐτὸ τὸ θεσμὸ οἱ μελλοντικοὶ δάσκαλοι, μέ
βάση τὰ πρότυπα τοῦ παρελθόντος καὶ ἓνα κατάλληλο πρόγραμ-
μα σπουδῶν, θὰ συνέβαλαν πῶς ἐνεργὰ καὶ χωρὶς παρεκκλίσεις
στὴ συνολικὴ ἰδεολογικὴ λειτουργία τοῦ δημοτικοῦ σχολείου.
Ὁ σχολικὸς μηχανισμὸς ἔπρεπε τώρα νὰ λειτουργήσῃ σὲ πλαί-
σια καθορισμένα ἀπὸ τὶς συντηρητικὲς δυνάμεις. Ἐχεῖ λοιπόν
δίκιο ὁ Χρ. Λέφας ὅταν γράφει πὺς οἱ δημοτικιστὲς ὑποστήρι-
ξαν τὴ λειτουργία τῶν πολυτάξιων Διδασκαλείων, ἐνῶ οἱ καθα-
ρευοισιᾶνοι τὸ θεσμὸ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν. “Ἀμφότεραι αἱ
παρατάξεις... ἔφερον τὰ ἐπιστημονικὰ τῶν ἐπιχειρήματα, ἀπο-
κρίπτουσαι ἀπολύτως τὸν ἑμμεσον αὐτὸν σκοπὸν, ὁ ὁποῖος
εἶναι ἡ ἀποκλειστικὴ βλέψις τῶν. Ὁ σκοπὸς οὗτος εἶναι, ὅτι εἰς
μὲν τὰ πολυτάξια διδασκαλεῖα προσλαμβάνονται μαθηταὶ ἀπὸ
τὴν β’ τάξιν τοῦ ἐξαταξίου γυμνασίου, προσκείμενοι μᾶλλον
πρὸς τὴν δημοτικὴν γλῶσσαν καὶ μὴ ἐθισθέντες εἰς τὴν καθα-
ρεύουσαν, ἐπομένως ἀποκτώντες δημοτικιστικὴν συνείδησιν
κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς πενταετοῦς εἰς τὰ διδασκαλεῖα φοιτή-
σεώς τῶν, ἐνῶ εἰς τὰς Π. Ἀκαδημίας προσλαμβάνονται ὡς
μαθηταὶ ἀπόφοιτοι τοῦ γυμνασίου ἐθισθέντες ἀπολύτως εἰς τὴν
καθαρεύουσαν. Τοιουτοτρόπως, ἐνῶ εἰς τὴν πρώτην περιπτώσιν
οἱ δημοδιδάσκαλοι θὰ ἐξέρχωνται δημοτικισταὶ καὶ θὰ διδά-
σκουν ἐπομένως τὴν δημοτικὴν, εἰς τὴν δευτέραν θὰ ἐξέρχωνται
ὁπαδοὶ τῆς καθαρευούσης τὴν ὁποῖαν θὰ διδάσκουν”⁸. Ἡ
ἐξήγηση αὐτῆς τῆς ἀντίθεσης, μολοντί περιορίζεται ἀποκλει-
στικὰ στὸ γλωσσικὸ πρόβλημα, χωρὶς νὰ περιλαμβάνει καὶ τὶς
γενικότερες κοινωνικὲς διαστάσεις του, ἀποτελεῖ μιά βασικὴ
μαρτυρία γιὰ τὴν πολιτικὴ καὶ ἰδεολογικὴ σύγκρουση ἐκείνης
τῆς ἐποχῆς σχετικὰ μέ τὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων.

Ἡ ἐξέλιξη τοῦ θεσμοῦ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν. Ἡ παραπέρα
ἐξέλιξη καὶ λειτουργία τοῦ θεσμοῦ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν θὰ
ἐξαρτηθεῖ σὲ μεγάλο βαθμὸ ἀπὸ τὶς πολιτικὲς καὶ ἰδεολογικὲς
ἐπιλογές τῶν κυρίαρχων συντηρητικῶν δυνάμεων. Ἡ δικτατο-
ρία τῆς 4ης Αὐγούστου 1936 θὰ ἐπιβάλλει ἓνα πῶς συγκεντρωτικὸ

1. Βλ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, *Ὁ Θεσμὸς τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν καὶ ἡ Μαρασλείος Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία*, ἐκδ. Δημη-
τράκου, Ἀθῆναι 1939, ὅπου ἡ εἰσηγητικὴ ἐκθεση καὶ ὁ νόμος.

2. Στὸ ἴδιο, σ. 13.

3. Βλ. «Πρακτικὰ IB Γενικῆς Συνελεύσεως», ΔΕΛΤΙΟΝ ΟΛΜΕ, ἀρ.
φύλ. 83–84, Σεπτέμβριος – Ὀκτώβριος 1933, σ. 14.

4. Στὸ ἴδιο, σ. 14.

5. ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, δ.π. σ. 31.

6. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΓΕΡ. ΖΟΡΜΠΑΝΑΚΗ, *Οἱ Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες στὴ
Γερμανία καὶ στὴν Ἑλλάδα*, ἐκδ. Δημητράκου, Ἀθῆναι 1935, σ.
107–121.

7. «Πρακτικὰ IB Γενικῆς Συνελεύσεως», δ.π. σ. 15.

8. ΧΡ. ΛΕΦΑΣ, *Ἱστορία τῆς ἐκπαίδευσης*, ΟΕΣΒ, Ἐν Ἀθήναις 1942,
σ. 251–252.

σύστημα διοίκησης των Π. 'Ακαδημιών στα πλαίσια ενιαίων κατευθυντήριων γραμμών⁹, έτσι ώστε οι σπουδαστές "νά υφίστανται ισχυροτέρην τὴν ἐπίδρασιν τοῦ κυβερνητικοῦ πνεύματος"¹⁰. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις ἀποτελοῦν ἡ θέσπιση ἐλέγχου τῶν κοινωνικῶν φρονημάτων τῶν ὑποψηφίων σπουδαστῶν καὶ ἡ συγκρότηση ὁμάδων ἐθνικῆς νεολαίας ἀπὸ τοὺς σπουδαστές τῶν Π. 'Ακαδημιῶν (Α.Ν. 953/1937, ἀρθρα 4 καὶ 6). Αὕτῃ ἡ πολιτικὴ καὶ ἰδεολογικὴ λειτουργία τῶν Π. 'Ακαδημιῶν δὲν θά τροποποιηθεῖ παρὰ ἐλάχιστα ὥς καὶ τὴν 'Εκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1964. Ἡ ἐλληνικὴ ἀστική τάξη, ἀν καὶ βγαίνει νικητρία ἀπὸ τὸν ἐμφύλιον πόλεμον (1946-49), εἶναι ταυτόχρονα ἀποδυναμωμένη στὸ οἰκονομικόν, πολιτικόν καὶ ἰδιαίτερα στὸ ἰδεολογικόν ἐπίπεδο. Ἡ ἀδυναμία αὕτη ἀποτελεῖ καὶ τὴν καθοριστικὴ αἰτία τοῦ προσανατολισμοῦ τῆς ἐκπαίδευσης γενικά, τὴν περίοδο 1949-1964, στὴν μετάδοση τῶν ἀξιών τῆς παράδοσης καὶ στὴν προβολὴ τῆς ἰδεολογίας τοῦ ἀντικομμουνισμοῦ. Τὰ πιστοποιητικὰ κοινωνικῶν φρονημάτων, τὸ πρόγραμμα σπουδῶν πού μένει ἀναλλοίωτο, καθὼς καὶ τὸ γενικὸ παιδευτικὸ κλίμα μέσα στίς Π. 'Ακαδημίες ἐξυπηρετοῦν αὐτὸ τὸν προσανατολισμό.

Ἡ γρηγορὴ ὥστόσο ἀνάπτυξη τῆς ἐλληνικῆς οἰκονομίας στίς ἀρχές τῆς δεκαετίας τοῦ '60, ἡ ἐμφάνιση ὀρισμένων παραλλαγῶν τεχνοκρατικῆς ἰδεολογίας καὶ ἡ ἐπιστροφή ἀπὸ τὸ ἐξωτερικὸ ὀρισμένων ἐκπαιδευτικῶν πού μετεκπαιδεύτηκαν κυρίως σὲ ἀγγλικά καὶ ἀμερικανικά πανεπιστήμια ἦταν ἐπόμενον νά εὐνοήσουν τὴν προβολὴ αἰτημάτων γιὰ τὴν ἀναδιοργάνωση τῶν Π. 'Ακαδημιῶν. Ἀρχισε νά γίνεται λοιπὸν φανερό πὼς ἡ ὁργάνωση καὶ ἡ λειτουργία τῶν Π. 'Ακαδημιῶν δὲν ἀνταποκρίνονταν στίς νέες κοινωνικὲς ἀνάγκες. Ἐμφανίζονται ἔτσι ἀπόψεις καθαρὰ τεχνοκρατικῶν χαρακτήρα¹¹, χωρὶς ὥστόσο νά ἀποκλείονται θεωρητικὰ ἀμαλγάματα τοῦ τύπου: "Αἱ Παιδαγωγικαὶ 'Ακαδημίαι καλοῦνται ὅπως θεραπεύσουν καὶ ὑπηρετήσουν δύο σειρὰς ἀξιών: Α' Μίαν σειρὰν ἀπαραβιάστων καὶ ἀναλλοίωτων ἀξιών συνιστωσῶν τὸν πυρῆνα τῆς ἐθνικῆς καὶ κοινωνικῆς ἡμῶν ζωῆς. Β' Ἐτέραν σειρὰν κοσμικῶν καὶ μεταβαλλομένων ἀξιών, αἵτινες κατευθύνουν μέγα, τὸ μεγαλύτερον ἴσως, μέρος τῆς δραστηριότητος ἡμῶν ὡς ἀτόμων μεμονωμένων, ὡς κοινωνικῶν ὁμάδων καὶ ὡς ἔθνους ἐν τῷ συνόλῳ"¹². Οἱ νέες λοιπὸν κοινωνικὲς ἀνάγκες, ὅπως ἀντανακλῶνται ἀκόμα καὶ στὰ αἰτήματα τῆς Διδακταλικῆς Ὁμοσπονδίας ἐκείνη τὴν ἐποχὴ, θά βροῦν τελικά μιά πρώτη ἱκανοποίηση ἀπὸ τὰ σχετικὰ μέτρα τῆς 'Εκπαιδευτικῆς Μεταρρύθμισης τοῦ 1964. Ἡ κυβέρνηση τῆς "Ἐνώσεως Κέντρου" θά ψηφίσει τὸ γνωστὸ Ν.Δ. 4379/1964 μὲ τὸ ὁποῖο αὐξάνεται ἡ φοίτηση στίς Π. 'Ακαδημίες ἀπὸ 2 σὲ 3 χρόνια, ἀναμορφώνεται τὸ πρόγραμμα καὶ ἀναγνωρίζεται κάποια αὐτοτέλεια στὴ διοίκησή τους (ἀρθρο 16).

Ἡ ἐκπαιδευτικὴ αὕτη πολιτικὴ, πού ἀποτελέσει ἀντικείμενο σφοδρῶν πολιτικῶν καὶ ἰδεολογικῶν συγκρούσεων, ἀντανάκλωσε μιά πρώτη ἀπόπειρα τῶν πολιτικῶν ἐκπροσώπων τῆς ἐνδογενοῦς ἀστικῆς τάξης νά ἀντικαταστήσουν ὀρισμένους ἀντὶλειτουργικούς θεσμούς καὶ ἀντὶλήψεις μὲ ἄλλους ἐκσυγχρονισμένους θεσμούς καὶ μ' ἓνα σύστοιχο καὶ λειτουργικὸ ἰδεολογικὸ λόγο. Ἡ ἀπόπειρα αὕτη θά σταματήσει γιὰ λόγους καθαρὰ πολιτικούς καὶ ἰδεολογικούς ἀπὸ τὸ στρατιωτικὸ καθεστῶς τῆς 21ης Ἀπριλίου 1967. Ἡ φοίτηση στίς Π. 'Ακαδημίες περιορίζεται καὶ πάλι σὲ δύο χρόνια (Α.Ν. 129/1967, ἀρθρο

13), ἐμφανίζονται ξανά τὰ πιστοποιητικὰ κοινωνικῶν φρονημάτων καὶ διατυμπανίζονται τέλος οἱ αἰώνιες ἀξίες τοῦ ἐλληνοχριστιανικοῦ πολιτισμοῦ. "Ἡ δικτατορία ἐστρεψε μὲ ἰδιαίτερον ἐνδιαφέρον τὴν προσοχὴ τῆς στὰ ἱδρύματα πού μορφώνουν τοὺς δασκάλους, στίς Π. 'Ακαδημίες καὶ στίς ὁμοειδεῖς σχολές, ὄχι γιὰ νά τίς ἐξυψώσει, ἀλλὰ γιὰ νά τίς μεταβάλει σὲ φυτώρια φανατικῶν ἱερατοσπόλων τοῦ "Πιστεύω" τῆς. Εἶχε ἀνάγκη ἀπὸ δασκάλους φανατικά προσηλωμένους στὴν ἰδεολογία τῆς, γιὰ νά πετύχει τὸ βαθμιαῖο μεταφρονηματισμὸ τῆς ἐλληνικῆς ὑπαίθρου"¹³. Τὸ αἶτημα ὥστόσο γιὰ τὴν ἀναδιοργάνωση τῶν Π. 'Ακαδημιῶν παρέμενε καὶ πέρα ἀπὸ αὕτη τὴν πολιτικὴ καὶ ἰδεολογικὴ σκοπιμότητα. Θά τὸ θέσουν ὄχι μόνο οἱ ἴδιοι οἱ δάσκαλοι, ἐπιφυλακτικά,¹⁴ ἀλλὰ καὶ ἡ ἴδια ἡ ἐπιτροπὴ παιδείας πού ὀρίστηκε ἀπὸ τὸ καθεστῶς γιὰ νά μελετήσῃ συνολικά τὰ ἐκπαιδευτικὰ προβλήματα τῆς χώρας¹⁵. Οἱ ἐσωτερικὲς ὥστόσο ἀντιφάσεις τοῦ δικτατορικοῦ καθεστώτος ἦταν ἐπόμενον νά μὴν ὀδηγήσουν στὴν ὑλοποίησιν αὐτοῦ τοῦ αἰτήματος. Μία ἐνδεχομένη οὐσιαστικὴ ἀναδιάρθρωση τῶν Π. 'Ακαδημιῶν θά ἀποτελοῦσε σίγουρα τὴν ἀπαρχὴ ἐμφάνισης πολλῶν ἐκπαιδευτικῶν καὶ κοινωνικῶν αἰτημάτων πού μποροῦσαν νά θέσουν ὑπὸ ἀμφισβήτηση τὴν ἐπίσημην πολιτικὴ καὶ ἰδεολογία τοῦ καθεστώτος. Γι' αὐτὸν ἀκριβῶς τὸ λόγο καὶ τὸ γνωστὸ Ν.Δ. 842/1971 "Περὶ ἀναδιοργάνωσης τῶν Παιδαγωγικῶν 'Ακαδημιῶν...", παρὰ τὸ φιλόδοξο τίτλο του, κινεῖται στὰ πλαίσια τοῦ γνωστοῦ Α.Ν. 129/1967. Τὸ πρόβλημα τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων θά τεθεῖ καὶ πάλι μετὰ τὴν πτώση τῆς δικτατορίας καὶ θά γίνῃ βασικὴ διεκδίκηση τῆς Διδακταλικῆς Ὁμοσπονδίας. Ἡ ἀναγκαιότητα ὑλοποίησης τοῦ αἰτήματος, ὕστερα ἀπὸ πολλὰς ὑπαναχωρήσεις, θά ἐκφραστεῖ καὶ ἐπίσημα μὲ τίς πρόσφατες κυβερνητικὲς ὑποσχέσεις (Σε-

9. Βλ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, ὁ.π. σ. 96, ὅπου ὁ νόμος καὶ ἡ ἀντίστοιχη εἰσηγητικὴ ἐκθεση. Κάποια ὀργανωτικὴ μονάχα διάσπαση παρατηρήθηκε μὲ τὴν παράλληλὴ ὑπαρξὴ καὶ λειτουργία τῶν γνωστῶν 'Ιεροδιδασκαλείων (Α.Ν. 887/1937).

10. Στὸ ἴδιο, σ. 96. Δὲν εἶναι τυχαῖο πὼς τὰ πρότυπα τοῦ θεσμοῦ τῶν Π. 'Ακαδημιῶν ἀντλοῦνται ἀπὸ τὴν ἀντίστοιχη θεσμικὴ ὁργάνωση πού χαρακτηρίζε τὸ γερμανικὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα, ἰδιαίτερα στὴν "ἐθνικοσοσιαλιστικὴ" περίοδο. Βλ. π.χ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, *Ἡ νέα δημοδιδασκαλικὴ παιδεία ἐν Γερμανίᾳ καὶ τὰ προβλήματα τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς*, Ἐν Ἀθήναις 1927. Πρβλ. τοῦ ἴδιου, *Ὁ θεσμός τῶν Παιδαγωγικῶν 'Ακαδημιῶν...* ὁ.π., κυρίως τίς σ. 57-86 καὶ Γεωργίου Γερ. Ζομπανάκη, ὁ.π.

11. Βλ. π.χ. ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΜΟΥΣΤΑΚΑ, *«Σκέψεις γιὰ τὴ μόρφωση τῶν δασκάλων»* Παιδεία καὶ Ζωή, τόμ. Ε' (1956), τεύχ. 49, 50 καὶ 53.

12. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΕΥΔΗ, *«Ἡ θέσις τῶν Παιδαγωγικῶν 'Ακαδημιῶν εἰς τὴν ἐθνικὴν παιδείαν»*, Ἐλληνοχριστιανικὴ Ἀγωγή, ἔτος ΙΔ' (1961), τεύχ. 115, σ. 207.

13. ΣΠΥΡΟΥ ΠΑΠΑΤΑΚΗ, *«Ἡ ἑπταετία καὶ τὸ δράμα τῶν Παιδαγωγικῶν 'Ακαδημιῶν»*, ἔφημ. Τὸ Βῆμα, 22 Σεπτεμβρίου 1974.

14. *«Τὸ πρόβλημα τῶν Παιδαγωγικῶν 'Ακαδημιῶν»*, Διδακταλικὸ Βῆμα, ἀρ. φύλ. 684, 15 Νοεμβρίου 1970, σελ. 1.

15. Βλ. *Ἐνημερωτικὸν τεύχος ἐπὶ τῶν ἐργασιῶν τῆς Ἐπιτροπῆς Παιδείας*, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἐν Ἀθήναις 1972, σ. 54. Πρβλ. Πορίσματα Ἐπιτροπῆς Παιδείας 1971-1973, Ἐκ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου, Ἀθήναι 1974, σ. 45.

πτέμβριος 1978) για συνολική μελέτη και αντιμετώπιση του θέματος.

Η παραπάνω σύντομη ιστορική επισκόπηση του θεσμού των Π. 'Ακαδημιών μάς επιτρέπει να υποστηρίξουμε τελικά πώς: α) 'Ο θεσμός και η λειτουργία των Π. 'Ακαδημιών αποτέλεσε αντικείμενο πολιτικών και ιδεολογικών συγκρούσεων, με αποτέλεσμα ο προσανατολισμός τους να καθορίζεται από τις διαφορετικές επιλογές των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων, β) Τά αιτήματα για την αναδιοργάνωση του θεσμού των Π. 'Ακαδημιών και η επισημάνση της δυσλειτουργικότητας αυτού του θεσμού απορρέουν από την εμφάνιση νέων κοινωνικών αναγκών, γ) Σέ κάθε απόπειρα αντιμετώπισης των θεσμικών πλαισίων για την εκπαίδευση των δασκάλων είναι ανάγκη να επισημαίνονται και να αναλύονται οι πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις αυτών των πλαισίων.

Μεθοδολογικές απαιτήσεις και ιδεολογικές διαστάσεις του προβλήματος

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο πώς οι έρευνες που έγιναν και γίνονται σέ άλλες χώρες σχετικά με την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων καλύπτουν πολλές περιχές. Έτσι π.χ. έχει μελετηθεί ο τρόπος επιλογής των υποψηφίων δασκάλων και καθηγητών, τό περιεχόμενο και η οργάνωση των σπουδών τους, ή παιδαγωγική πρακτική στό σχολείο, τά χαρακτηριστικά του δασκάλου κτλ. Τά αποτελέσματα αυτών των ερευνών σέ συνδυασμό με την πρακτική αντιμετώπιση του συνολικού θέματος έχουν οδηγήσει στην καθιέρωση ορισμένων αναγκαίων μεθοδολογικών απαιτήσεων σέ κάθε προσέγγιση του προβλήματος. Οί απαιτήσεις αυτές ανάγονται τελικά σέ μία ένιαία διαδικασία πού περικλείει τρεις φάσεις: Τόν καθορισμό των σκοπών, την έκλογή και χρησιμοποίηση κατάλληλων μέσων και τεχνικών και τέλος την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Στά άμέσως έπόμενα θά επιμείνουμε κυρίως στην ανάλυση των δύο πρώτων φάσεων.

Ο καθορισμός των σκοπών. Τό πρώτο μεθοδολογικό βήμα στην αντιμετώπιση του προβλήματος της εκπαίδευσης των δασκάλων συνίσταται στόν καθορισμό των σκοπών της. Πρόκειται δηλ. μ' άλλα λόγια γι' αυτό πού συνήθως ονομάζουν αποστολή των Π. 'Ακαδημιών ή πού διατυπώνεται άκόμα μέ φράσεις όπως: "Τί ζητάμε σήμερα από τό δάσκαλο, τί δάσκαλο θέλει ή εποχή μας κτλ." Παρουσιάζει λοιπόν ενδιαφέρον ή κατάταξη, ή μελέτη και ή έρμηνεία των διαφόρων επισημών κειμένων, πολιτικών προγραμμάτων, μελετών, άρθρων κτλ. όπου σκιαγραφούνται οι άπαιτούμενες ιδιότητες του δασκάλου. Η διερεύνηση αυτών των απόψεων είναι δυνατό νά μάς οδηγήσει στην επισημάνση των πολιτικών και ιδεολογικών επιλογών πού βρίσκονται στή βάση αυτών των απόψεων. Έκείνο όμως πού πρέπει νά τονιστεί άρχικά, είναι τό γεγονός πώς ο καθορισμός των σκοπών είναι, σέ τελευταία ανάλυση, μία πολιτική άπόφαση. Η προηγούμενη ιστορική επισκόπηση του θεσμού των Π. 'Ακαδημιών επιβεβαιώνει αυτή τή θέση. Αρχίζει έξάλλου νά γίνεται γενικά παραδεκτό και στην παιδαγωγική επιστήμη πώς ή βασική άπόφαση για τούς σκοπούς της εκπαίδευσης των δασκάλων θά είναι άποτέλεσμα των συγκεκρι-

μένων πολιτικών και ιδεολογικών επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. Η επισημάνση και μελέτη αυτών των επιλογών έρμηνεύει τόσο τόν προσανατολισμό όσο και τό περιεχόμενο σπουδών αυτής της εκπαίδευσης. Στόν καθορισμό ωστόσο των σκοπών υπεισέρχονται και ορισμένοι άλλοι παράγοντες πού δέ φαίνεται νά σχετίζονται άμεσα μέ αυτές τίς επιλογές. Οί παράγοντες αυτοί θεωρούνται συνήθως αυτόνομοι, ένν στην πραγματικότητα προϋποθέτουν αυτές τίς επιλογές από την άποψη της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. Γι' αυτό τό λόγο και έχει ιδιαίτερη σημασία νά διερευνηθούν οι πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις αυτών των παραγόντων πού επηρεάζουν μέ έμμεσο τρόπο τούς σκοπούς της εκπαίδευσης των δασκάλων. Μπορούμε τελικά νά υποστηρίξουμε τή θέση πώς οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν τίς σχέσεις πού υπάρχουν ανάμεσα στό περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δασκάλων και στην παιδαγωγική πρακτική τους στό πλαίσιο του σχολείου. Οί παράγοντες αυτοί είναι οι έπόμενοι:

1. Οί προηγούμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος: 'Ο υποψήφιος δάσκαλος έχει τελειώσει σύμφωνα μέ τό σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, πού δέ φαίνεται ότι θά τροποποιηθεί στό έγγύς μέλλον, τίς πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες σπουδές του. Ποιά είναι ή κατεύθυνση και ή λειτουργία αυτών των βαθμίδων, μέ ποιές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις παρουσιάζονται οι υποψήφιοι, μέ ποιό τρόπο και για ποιό σκοπό αυτές οι προηγούμενες βαθμίδες συμβάλλουν στή διαφοροποίηση της κοινωνικής προέλευσης του πληθυσμού των υποψηφίων συγκριτικά μέ υποψηφίους των άλλων άνωτέρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, όλοι αυτοί οι έπιμέρους παράγοντες καθορίζουν ως ένα βαθμό τόσο την εκπαίδευση των δασκάλων όσο και την μετέπειτα παιδαγωγική πρακτική τους. Η σπουδαιότητα αυτών τό παραγόντων φαίνεται από τό γεγονός πώς τά θέματα πού σχετίζονται π.χ. μέ τόν τρόπο επιλογής των υποψηφίων εξαρτώνται άμεσα από τή λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και τά στοιχεία πού διαθέτουμε για την κοινωνική προέλευση των δασκάλων είναι σχετικά έπαρκή και μπορούμε νά υποστηρίξουμε πώς ή συντριπτική πλειοψηφία προέρχεται από οικόγένειες άγροτών και εργατών¹⁶, δέ διαθέτουμε ωστόσο έγκυρα στοιχεία για τίς γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των υποψηφίων. Η ισχύουσα, τέλος, διαδικασία επιλογής τους δέ φαίνεται νά έξυπηρετεί άκόμα και τίς έπίσημες απαιτήσεις πού θέτει ή σημερινή εκπαίδευσή τους¹⁷. Η έλλειψη τέτοιων σχετικών ερευνών προκαθορίζει λοιπόν ως ένα βαθμό την άποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης πού παρέχεται στούς δασκάλους. Είναι τέλος φανερό πώς τά δεδομένα τέτοιων ερευνών θά βοηθούσαν σημαντικά στην επισημάνση

16. Βλ. π.χ. ΧΡ. ΛΕΦΑ, δ.π. σ. 240. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΑΝ. ΡΟΥΣΚΑ, «Η σύμπτυξις των Παιδαγωγικών 'Ακαδημιών», 'Ελληνοχριστιανική 'Αγωγή, άρ. φύλ. 154, Μάρτιος 1966, σ. 81-82. ΠΑΥΛΟΥ Α. ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, 'Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του δασκάλου της έπαρχίας, 'Ιωάννινα 1976, σ. 19-20. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΑΝΤ. ΤΣΑΚΑΛΟΥ, Συμβολή στην μελέτη των προβλημάτων των Παιδαγωγικών 'Ακαδημιών, 'Αθήνα 1978, σ. 5-17.

17. ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΜΟΥΣΤΑΚΑ, δ.π. σ. 119 κ.κ. Περβλ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΑΝΤ. ΤΣΑΚΑΛΟΥ, δ.π. σ. 18-30.

καί ερμηνεία των πολιτικών και ιδεολογικών διαστάσεων που εμφανίζονται κατά κύριο λόγο στη διαδικασία επιλογής των υποψηφίων δασκάλων.

2. 'Ο σκοπός και η λειτουργία του δημοτικού σχολείου: 'Η εκπαίδευση των δασκάλων εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον αντίστοιχο σκοπό και τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου, που μέσα σ' αυτό ασκούν την παιδαγωγική πρακτική τους. 'Αν λοιπόν θεωρήσουμε τη μόρφωση που παρέχεται στους δασκάλους ως μέσο για την επίτευξη των σκοπών του δημοτικού σχολείου, καταλαβαίνουμε εύκολα πώς δεν μπορούμε να θέσουμε ως κριτήριο επιτυχίας στο έργο του δασκάλου αυτή την πρακτική, όπως κάνουν συνήθως όρισμένοι όπαδοί της μη κατευθυνόμενης άγωγής¹⁸, αλλά τό κατά πόσο διάφορες μορφές της συμβάλλουν στην επίτευξη καθορισμένων σκοπών του δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα όμως, επειδή, όπως τονίσαμε και πιο πάνω, ο καθορισμός των σκοπών μιας καθορισμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι σέ τελευταία ανάλυση αποτέλεσμα πολιτικών και ιδεολογικών επιλογών, γίνεται φανερό πώς τόσο η παιδαγωγική πρακτική όσο και η ίδια εκπαίδευση των δασκάλων περιορίζεται τελικά από τό είδος αυτών των επιλογών. Γι' αυτόν ακριβώς τό λόγο δεν είναι δυνατό νά απομονώσουμε τις πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις του προβλήματος. Τό γεγονός αυτό αποδεικνύεται από την ύπαρξη των θεσμικών όρων από τους οποίους εξαρτάται τόσο τό εκπαιδευτικό έργο όσο και οι μορφές συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη. Τό σχολικό πρόγραμμα και οι θεσμικοί όροι υλοποίησής του, τά σχολικά βιβλία, τό σύστημα εξέτασεων, οι νόμοι και οι εγκύκλιοι, οι επιθεωρητές και οι αρμοδιότητές τους, για νά μήν αναφέρουμε τη διάταξη των μαθητών στη σχολική αίθουσα και τη διαρρύθμιση του σχολικού κτιρίου, έχουν καθοριστεί από πρίν, στά πλαίσια μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την επιτυχία αυτής της πολιτικής επιλέγονται τόσο ο δάσκαλος όσο και τά πλαίσια της πρακτικής του.

'Η διερεύνηση αυτών των σκοπών και των πλαισίων μπορεί νά αποκαλύψει εύκολα τη γενικότερη ιδεολογική λειτουργία του σχολείου και, κατά συνέπεια, τον αντίστοιχο ρόλο για τον οποίο προορίζεται ο μελλοντικός δάσκαλος. Λείπουν ωστόσο έντελώς για τη χώρα μας, αντίθετα από άλλες χώρες, έρευνες σχετικές μέ τό πώς διδάσκουν οι δάσκαλοι, ποιές μορφές συμπεριφοράς αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, πώς ασκείται ο κοινωνικός έλεγχος του σχολικού προγράμματος και των θεσμικών πλαισίων υλοποίησής του, ποιά ιδεολογικά μηνύματα διοχετεύονται στο σχολείο διαμέσου των βιβλίων¹⁹ και του γενικότερου παιδευτικού κλίματος κτλ. 'Η διερεύνηση αυτών των προβλημάτων δέ θά πρόσφερε έγκυρα στοιχεία μόνο για την ιδεολογική λειτουργία του δημοτικού σχολείου αλλά θά φώτιζε και τό ρόλο του δασκάλου μέσα σ' αυτό. 'Ετσι θά ήταν δυνατό νά επισημανθούν τά όρια της αυτόνομίας του δασκάλου άπέναντι στά προκαθορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, ο βαθμός συμμετοχής του στην επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης, ή αρμοδιότητά του νά διοχετεύει αξίες (και ποιές) της συλλογικής ζωής στο σχολείο καθώς επίσης και τά αποτελέσματα της διδασκαλίας του πάνω σέ διάφορες περιοχές της συμπεριφοράς των παιδιών. 'Όσο αυτά τά προβλήματα παραμένουν χωρίς διερεύνηση, θά εξακολουθεί νά χαρακτηρίζεται ο δάσκαλος ως "λαοπαιδευτής", "λειτουργός" κτλ.

3. 'Η επαγγελματική και κοινωνική κατάσταση του δασκάλου: Οι θεσμικοί όροι που καθορίζουν την επαγγελματική εξέλιξη του δασκάλου (χρόνος εργασίας, άμοιβή, βαθμολογική εξέλιξη, τρόπος προαγωγής και αρμοδιότητες του επιθεωρητή κτλ.) συμβάλλουν σέ σημαντικό βαθμό τόσο στην τροποποίηση των μορφών της παιδαγωγικής πρακτικής μέσα στο σχολείο όσο και στην προσέλευση των υποψηφίων δασκάλων. 'Η ένταξη άκόμα των δασκάλων στην οργάνωση του κλάδου (Δ.Ο.Ε.) τους προσφέρει μία μικρή αυτόνομία άπέναντι στην κυβερνητική πολιτική, ιδιαίτερα, άν όχι αποκλειστικά, όταν πρόκειται για τη διεκδίκηση οικονομικών αιτημάτων. 'Αν συνυπολογίσουμε τέλος και τις σχέσεις των νεωτέρων δασκάλων πρós τους ηλικιωμένους, στά πλαίσια της υπαλληλικής ιεραρχίας, (δάσκαλοι και διευθυντές σχολείου), μπορούμε νά υποστηρίξουμε τελικά πώς ή επαγγελματική κατάσταση του δασκάλου προσφέρει μία γόνιμη περιοχή διερεύνησης του συνολικού προβλήματος της εκπαίδευσης των δασκάλων. Λείπουν ωστόσο τά επισημονικά δεδομένα σχετικά μέ τις διαστάσεις αυτών των προβλημάτων καθώς και για τό πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις μορφές της παιδαγωγικής πρακτικής των δασκάλων και, κατά συνέπεια, την υλοποίηση των σκοπών του δημοτικού σχολείου.

Μαζί μέ την επαγγελματική κατάσταση του δασκάλου πρέπει νά έξεταστεί και ή γενικότερη επαγγελματική του κατάσταση, δηλ. οι υπόλοιπες σχέσεις του μέ τό στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. 'Ετσι π.χ. σχετική έρευνα μäs αποκαλύπτει πώς "όχι μόνον ο μισθός αλλά και ή κοινωνική θέσις εις την όποιαν εύρίσκεται ο διδάσκαλος, όταν ούτος έρχεται εις

18. Βλ. π.χ. ANDRE DE PERETTI. -*La formation des enseignants*-. Revue Française de Pédagogie, τεύχ. 6, Γενάρης-Μάρτης 1968, σ. 5-16. Περβλ. A. Prost. "Est-il vraiment utile de former les maîtres?". Bulletin d'information. Centre de Documentation pour l'Education en Europe. Conseil de l'Europe, τεύχ. 3, Δεκέμβριος 1973, σ. 54-67.

19. Μόνη εξαίρεση τό βιβλίο της ΑΝΝΑΣ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ. -*Τά αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. 'Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Θεμέλιο, 'Αθήνα 1978.

ΟΙ ΔΗΜΟΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΝ ΔΙΕΥΜΩ



τήν πόλιν, τοῦ δημιουργεῖ ἐν αἰσθημα μειονεξίας. Τό ἥμισυ τῶν διδασκάλων (ἀπό τό δείγμα τῆς ἐρευνας) ἐδήλωσαν ὅτι αἰσθάνονται μειονεκτικοί²⁰. Οἱ συνθήκες στίς ὁποῖες ζοῦν οἱ δάσκαλοι τῶν χωριῶν, ἡ διάσταση ἀνάμεσα στήν κοινωνική τους κατάσταση καί στά διάφορα πρότυπα δασκάλου πού προβάλλονται ἀπό τό κράτος, τό διδακτικό προσωπικό τῶν Π. Ἀκαδημιῶν, τόν τύπο καί τά μέσα μαζικῆς ἐπικοινωνίας, τοὺς γονεῖς κτλ. εἶναι ἐπόμενο νά ἐπηρεάζουν τελικά τήν παιδαγωγική πρακτική τους καί μέ τόν τρόπο αὐτό νά ὑπηρετοῦνται ὡς ἐπιμέρους παράγοντες στόν καθορισμό τῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων. Γι' αὐτό τό λόγο θά ἦταν πολύ διαφωτιστικές οἱ συστηματικές διερευνήσεις αὐτῶν τῶν προβλημάτων πού ἐξακολουθοῦν νά ἀντιμετωπίζονται πρόχειρα ἢ νά παρασιποῦνται γιά πολιτικούς καί ἰδεολογικούς λόγους.

Πρὶν ἐξετάσουμε τό ἴδιο τό περιεχόμενο τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων, μποροῦμε, συνοψίζοντας ὅλη τήν προηγούμενη ἀνάλυση σχετικά μέ τόν καθορισμό τῶν σκοπῶν τῆς, νά υποστηρίξουμε πῶς: α) Ὁ καθορισμός τῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων, πού ἀποτελεῖ τό πρῶτο μεθοδολογικό βῆμα στήν ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος, εἶναι σέ τελευταία ἀνάλυση ἀποτέλεσμα μιᾶς συγκεκριμένης πολιτικῆς ἀπόφασης, β) Στόν καθορισμό τῶν σκοπῶν ὑπηρετοῦνται μιά πολυπλοκότητα προβλημάτων πού ἡ διερεύνησή τους μπορεῖ νά προσφέρει ἔγκυρα στοιχεῖα γιά νά κρίνει κανεῖς τό εἶδος καί τήν καταλληλότητα τῶν ἰδίων τῶν σκοπῶν. Μποροῦμε ἔτσι νά ὑποστηρίξουμε πῶς ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων δέν μπορεῖ νά ἐξεταστῇ ἀνεξάρτητα ἀπό τό σύνολο τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος οὔτε ἀνεξάρτητα ἀπό τήν ἐπαγγελματική καί κοινωνική τους κατάσταση, γ) Ἡ πολυπλοκότητα τῶν προβλημάτων πού ἀπορρέουν ἀπό τή διερεύνηση τῶν δύο αὐτῶν βασικῶν παραγόντων δέν εἶναι ἀσχετὴ σέ τελευταία ἀνάλυση μέ τίς πολιτικές καί ἰδεολογικές κατευθύνσεις πού ἐπιβάλλουν οἱ κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις τόσο στό σχολικό μηχανισμό εἰδικά ὅσο καί στά πλαίσια τοῦ κοινωνικοῦ σχηματισμοῦ γενικότερα, δ) Ὅποια-δήποτε προσπάθεια πού σκοπεύει στήν ἀλλαγὴ ἢ τροποποίηση τῶν τελικῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων προϋποθέτει ἀναγκαστικά καί μιά νέα ἀντιμετώπιση ὅλων τῶν παραγόντων πού ὑπηρετοῦνται στόν καθορισμό αὐτῶν τῶν σκοπῶν. Μιά ἀπό τίς βασικές αἰτίες ἀποτυχίας ὁρισμένων μεταρρυθμιστικῶν μέτρων σχετικά μέ τήν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων μπορεῖ νά ὀφείλεται τελικά στό γεγονός ὅτι τά μέτρα αὐτά δέ συνοδεύτηκαν ἀπό μιά συγκλίνουσαν ἐξέλιξη τῶν παραγόντων 1, 2 καί 3 πού ἐξετάσαμε πρὶν ἀπάνω.

Τά μέσα καί οἱ μέθοδοι. Ἄν καί εἶναι γενικά ἀποδεκτό πῶς οἱ σκοποὶ πού καθορίζονται γιά τήν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων πρέπει νά χρησιμεύουν ὡς καθοδηγητικό σημεῖο στήν ἐκλογή τῶν μέσων καί τῶν μεθόδων, δέν εἶναι ὥστόσο εὐκόλο πάντοτε νά κρίνουμε τήν καταλληλότητα αὐτῶν τῶν τελευταίων, μιά καί αὐτές οἱ δύο διαδικασίες ἀλληλοπροσδιορίζονται. Παρόλη αὐτὴ τῇ μεθοδολογικῇ δυσκολίᾳ μποροῦμε νά ὑποστηρίξουμε τήν ἀποψη πῶς τά αἰτήματα πού ἀναφέρονται στή διάρκεια, στήν ὁργάνωση σπουδῶν καί τό περιεχόμενο τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων, ἂν καί ἀπαιτοῦν ἰδιαίτερη καί ἐξαντλητικὴ διερεύνηση, δέν μποροῦν τελικά νά ἐξεταστοῦν οὔτε χωριστά τό ἓνα ἀπὸ τό ἄλλο οὔτε ἀνεξάρτητα ἀπὸ τοὺς ἀντίστοιχους σκοποὺς. Χωρὶς νά παραγνωρίζουμε τὴ σπου-

δαιότητα διερεύνησης ὅλων τῶν προβλημάτων θά περιοριστοῦμε μόνο στήν ἀνάλυση τοῦ προγράμματος μαθημάτων καθὼς καί τοῦ παιδευτικοῦ κλίματος πού σχετίζεται τόσο μέ τό πρόγραμμα ὅσο καί μέ τίς γενικότερες διαπροσωπικές σχέσεις πού παρατηροῦνται στό ἑσωτερικὸ τῶν ἀντίστοιχων ἰδρυμάτων. Γιατί αὐτά τά δύο μέσα συμβάλλουν, σύμφωνα μέ τίς ἐπιστήμες τῆς ἀγωγῆς, πρὶν ἀποτελεσματικά στήν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων.

1. Τό πρόγραμμα. Τό ὠρολόγιο καί ἀναλυτικὸ πρόγραμμα πού ἰσχύει σήμερα στίς Π. Ἀκαδημίες (Β.Δ. 343/31.5.1972, μέ βάση τό Ν.Δ. 842/1971) δέ διαφέρει σημαντικά ἀπὸ τό πρῶτο πρόγραμμα τοῦ 1934 (Π.Δ. τῆς 24/9/1934, Φ.Κ. 82 Α'). Οἱ μικρὲς τροποποιήσεις πού ἔγιναν δέν ἄλλαξαν οὔτε τὴ δομὴ τοῦ οὔτε τό βασικὸ περιεχόμενο τῶν μαθημάτων. Ἄν καί τονίζεται συχνά πῶς σκοπὸς τῶν Π. Ἀκαδημιῶν εἶναι ἡ παροχὴ ἀπὸ τό ἓνα μέρος μιᾶς γενικῆς μόρφωσης καί ἀπὸ τό ἄλλο ἡ ἐπαγγελματικὴ κατάρτιση τῶν σπουδαστῶν. τό ἰσχύον πρόγραμμα δέ φαίνεται ὥστόσο νά ἐκπληρώνει αὐτοὺς τοὺς σκοποὺς. Οἱ σχετικές κριτικές πού δημοσιεύτηκαν κατὰ καιροὺς ἔδειξαν ὅχι μόνο τὰ μειονεκτήματα τοῦ ἰδίου τοῦ προγράμματος ἀλλὰ καί τίς γενικότερες τοποθετήσεις τῶν ἐπικριτῶν του. Ἐτσι τό πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε, γενικά, ἀσυγχρόνιστο, ἀκαμπτο, ἀνεπαρκές, "ἀκαδημαϊκὸ" κτλ. Πραγματικά, μὴ διαχρονικὴ σύγκριση τοῦ ἐβδομαδιαίου χρόνου πού διατίθεται γιά τὴ διδασκαλία τῶν μαθημάτων τῆς ψυχολογίας, τῶν παιδαγωγικῶν καί τῆς σχολικῆς νομοθεσίας καί στά δύο ἔτη σπουδῶν μᾶς ἔδειξε ὅτι ὁ χρόνος αὐτὸς κάλυπτε τό 22% τοῦ συνολικοῦ χρόνου στό πρόγραμμα τοῦ 1934, τό 23% στό πρόγραμμα τοῦ 1956 καί τό 26% στό πρόγραμμα τοῦ 1972. Ἡ μικρὴ διαφορά στό πρόγραμμα τοῦ 1972 ὀφείλεται στήν εἰσαγωγὴ τῶν ἐπιμέρους κλάδων "ἀγωγή τῶν καθυστερημένων παιδιῶν" καί "σωματολογία τοῦ παιδός". Οἱ πρακτικὲς ἀσκήσεις διδασκαλίας καλύπτουν μόλις τό 12% τοῦ συνολικοῦ χρόνου στά δύο πρῶτα προγράμματα ἐνῶ στό πρόγραμμα τοῦ 1972 τίς καθόριζε ὁ ἴδιος ὁ Διευθυντὴς κάθε Π. Ἀκαδημίας. Ἄν ἐξαιρέσει κανεῖς τοὺς κλάδους "ἀγωγή τῶν καθυστερημένων παιδιῶν" καί "σωματολογία τοῦ παιδός" πού διδάσκονται μόνο 1 ὥρα τὴν ἐβδομάδα στό δεύτερο ἔτος σπουδῶν, παρατηρεῖ εὐκόλα πῶς ἀπουσιάζουν ἀπὸ τό ἰσχύον πρόγραμμα βασικοὶ κλάδοι τῆς ψυχολογίας (π.χ. κοινωνικὴ ψυχολογία) καί τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς (π.χ. κοινωνιολογία τῆς ἐκπαίδευσης). Ἡ ὁργάνωση, τέλος, τοῦ προγράμματος, μέ τὴν ὑπαρξὴ αὐτοτελῶν μαθημάτων, μέ τὴν ἀπουσία ὑποχρεωτικῶν καί προαιρετικῶν μαθημάτων, μέ τὴν καθιέρωση ἐνός αὐστηρότατου τυπικοῦ στὴ διδασκαλία καί στήν ἐξέταση αὐτῶν τῶν μαθημάτων μᾶς ἐπιτρέπει νά υἱοθετήσουμε τὴν ἀποψη πῶς τό πρόγραμμα τῶν Π. Ἀκαδημιῶν, παρ' ὅλες τίς τροποποιήσεις, ἐξακολουθεῖ νά παραμένει ἀσυγχρόνιστο, ἀκαμπτο, κτλ.²¹

20. ΠΑΥΛΟΥ Α. ΚΥΡΙΑΚΙΔΗΣ. ὁ.π. σ. 69.

21. Βλ. π.χ. Θ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ. «Οἱ Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες. Ἡ προοπτικὴ μετὰ τὴν εἰκοσαετία 1934-1954», Ἐπιστημονικὸν Βῆμα τοῦ Διδασκάλου, τόμ. Α' (1954), τευχ. 7, σ. 1-4. ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΜΟΥΣΤΑΚΑ. ὁ.π. τευχ. 53, σ. 234-245. Κ. ΧΑΡΗ. «Ἡ ἐπιστημονικότητα τοῦ διδασκάλου καί ἡ στάθμιση τῶν σπουδῶν του», Παιδαγωγικὴ καί Ψυχολογικὴ Ἐπιθεώρησις, τόμ. Α' (1963-1964), τευχ. 7, σ. 78-89.

Ἡ κριτική ὥστόσο πού ἀσκήθηκε καθὼς καὶ οἱ προτάσεις πού ἐγίναν δὲ φαίνεται νὰ ἀγγίζαν τίς βαθύτερες δυσκολίες πού ὑπάρχουν σὲ κάθε ἀπόπειρα μεταρρύθμισης τοῦ προγράμματος. Μία ἐνδεχόμενη ἀλλαγὴ ἢ τροποποίησις τοῦ περιεχομένου τῶν μαθημάτων γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων προϋποθέτει τὴν ἀπάντησιν στὰ ἑξῆς ἐρωτήματα: α) Χρειάζεται νὰ καλυτερέψουν ὁρισμένες πλευρὲς στὴ λειτουργία τοῦ δημοτικοῦ σχολείου; β) Ποιὸ εἶναι τὸ ἀντίστοιχο περιεχόμενο μαθημάτων μέ βάση τὸ ὁποῖο θὰ μπορέσουν οἱ δάσκαλοι νὰ συμβάλουν σ' αὐτὴ τὴν καλυτέρευση; γ) Ἄν ὑποθέσουμε πῶς μποροῦμε νὰ ὁροθετήσουμε αὐτὸ τὸ περιεχόμενο, ἔχουμε ἀραγε ἐξασφαλίσει καὶ τίς προϋποθέσεις (καὶ ποιές εἶναι;) πού χρειάζονται οἱ δάσκαλοι γιὰ νὰ πετύχουν αὐτὴ τὴν καλυτέρευση;

Τὸ πρῶτο ἐρώτημα μᾶς ὑποχρεώνει νὰ συσχετίσουμε τὸ περιεχόμενο τῶν μαθημάτων μέ τοὺς σκοποὺς καὶ τὴ λειτουργία τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Αὐτὴ ἡ συσχέτιση εἶναι ἐπόμενο, σύμφωνα μέ τὴν ἀνάλυσιν πού προηγήθηκε, νὰ μὴν περιορίζεται σὲ καθαρὰ τεχνοκρατικά πλαίσια. Ἐπει, π.χ., ἂν ὑποστηρίξουμε πῶς, στὸ σχολεῖο, οἱ σχέσεις ἀνάμεσα στὸ δάσκαλο καὶ στὸ μαθητὴ πρέπει νὰ στηρίζονται στὸν ἀμοιβαῖο σεβασμὸ αὐτῶν τῶν δύο παραγόντων πού ὑλοποιεῖται μέ τὴν καθιέρωση ἀντιταραχικῶν μεθόδων διδασκαλίας, εἶναι ἀνάγκη νὰ ἔχουμε ἀπὸ πρῶν αἰτιολογήσει τὴν εἰσαγωγὴ αὐτῶν τῶν μεθόδων, γεγονός πού συνελπνάζεται τελικὰ τὴν ἀποδοχὴ δημιουργίας ἐνὸς ὁρισμένου τύπου πολιτῶν μέ βάση τὸ σχολεῖο. Νὰ λοιπὸν ἡ πολιτικὴ καὶ ἰδεολογικὴ διάστασις τοῦ προβλήματος. Ἡ ἀπάντησις στὸ δεῦτερο ἐρώτημα εἶναι σύνθετη, μιά καὶ εἶναι ἀνάγκη ὄχι μόνον νὰ καθορίσουμε γενικὰ τὸ περιεχόμενο τῆς ἐκπαίδευσης ἀλλὰ καὶ νὰ γνωρίζουμε ἂν πραγματικὰ ἡ ἐκλογὴ αὐτοῦ τοῦ περιεχομένου μπορεῖ νὰ τροποποιήσῃ τὴν παιδαγωγικὴ πρακτικὴ τῶν δασκάλων μέσα στὴν τάξη, γιὰ νὰ ἐπιτευχθεῖ ἡ ἐπιδιωκόμενη καλυτέρευσις τῆς λειτουργίας τοῦ σχολείου. Τὸ νὰ παραγνωρίσουμε αὐτὸ τὸ πρόβλημα σημαίνει νὰ δεχτοῦμε ἄκριτα τὴ γνωστὴ σωματικὴ θέση πῶς δηλ. ἡ γνώσις τῆς ἀλήθειας συνελπνάζεται ἀπὸ μόνη τῆς ἀναγκαστικὰ καὶ τὴν τροποποίησιν τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο καὶ οἱ προτάσεις πού ἐγίναν ἢ γίνονται σχετικὰ μέ τὴν τροποποίησιν τοῦ προγράμματος πρέπει νὰ ἀπαντοῦν καὶ σ' αὐτὸ τὸ ἐρώτημα. Δὲ διαθέτουμε ὥστόσο ἐμπειρικές ἐρευνες σχετικὰ μ' αὐτὸ τὸ πρόβλημα καὶ γι' αὐτὸ οἱ ὑπάρχουσες προτάσεις γιὰ τὸ πρόγραμμα μαθημάτων στηρίζονται ὡς πρὸς τὸ σημεῖο αὐτὸ σὲ ὑποθέσεις. Τὸ τρίτο ἐρώτημα ἀναφέρεται στὴ σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων καὶ στοὺς ἄλλους παράγοντες πού περιορίζουν τὴν ἀποτελεσματικότητά της σὲ σχέση μέ τίς μορφές τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς. Πρόκειται δηλ. γιὰ τοὺς θεσμικοὺς ὁρους τοῦ σχολείου καὶ γιὰ τὴν ἐπαγγελματικὴ καὶ κοινωνικὴ κατάστασις τῶν δασκάλων. Βλέπουμε λοιπὸν καὶ ἀπὸ αὐτὴ τὴν ἄποψη πῶς ὅποιαδήποτε ἀλλαγὴ στὸ πρόγραμμα συνελπνάζεται ἀναγκαστικὰ καὶ διαφοροποίησιν αὐτῶν τῶν παραγόντων, γιὰ νὰ μὴν ὑπάρξουν θεσμικά ἐμπόδια στὴ διαφοροποιημένη ἐκπαιδευτικὴ πρακτικὴ τῶν δασκάλων. Γιατί ἔχει πραγματικὰ διαπιστωθεῖ πῶς ὑπάρχει μιά καθαρὴ ὑπαναχώρησις ἀνάμεσα στίς στάσεις πού ἔχουν οἱ νεοδιορισμένοι δάσκαλοι συγκριτικὰ μέ τοὺς ἀποφοίτους Π. Ἀκαδημιῶν ἀπέναντι στὴν παιδαγωγικὴ πρακτικὴ τους²².

Ἀπὸ τὰ παραπάνω ἐρωτήματα γίνεται φανερό πῶς σ' ὁ,τι

ἀφορᾷ τὸ περιεχόμενο τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος, πού πρέπει νὰ καθορισθεῖ γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων, χρειάζεται νὰ ἐξασφαλιστοῦν οἱ ἐπόμενες ἀλληλένδετες προϋποθέσεις: α) Νὰ ἐκλεγεί ἕνας κατάλληλος, ὡς πρὸς τοὺς σκοποὺς, τυρῆνας γνώσεων, β) Οἱ γνώσεις αὐτές νὰ συμβάλουν στὴν τροποποίησιν τῶν στάσεων (attitudes) τῶν σπουδαστῶν καὶ γ) Νὰ ὑπάρχουν οἱ εὐνοϊκοὶ θεσμικοὶ ὁροι καὶ τὰ ἀναγκαῖα μέσα στὸ σχολεῖο, γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ διατηρηθοῦν αὐτές οἱ στάσεις στὴν ἀσκήσιν τῆς παιδαγωγικῆς πρακτικῆς.

Ἡ ἐπισήμανσις αὐτῶν τῶν προϋποθέσεων μᾶς δείχνει πῶς τὸ πρόβλημα τῆς τροποποίησης τῶν στάσεων στοὺς σπουδαστές, ὡς ἀποτέλεσμα τῆς παροχῆς ὁρισμένων γνώσεων, ἀποτελεῖ τὸ πῶς κρίσιμο θέμα στὴν ἀντιμετώπισιν τοῦ συνολικοῦ προβλήματος τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων. Εἶναι ἀνάγκη νὰ γνωρίζῃ κανεὶς ποιές στάσεις καὶ γιὰ ποιὸ σκοπὸ θέλει νὰ τροποποιήσῃ, πῶς μπορεῖ νὰ ἀξιολογήσῃ τὴν ἔντασι, τὴ διάρκειαν καὶ τὴ συνοχὴ τους. Ἄν ὀρίσουμε γενικὰ ὡς στάσις τὴν ἐμπρακτικὴ διάθεσις καὶ θέλησις²³ τοῦ δασκάλου νὰ χρησιμοποιήσει τίς γνώσεις, τίς δεξιότητες καὶ τὰ μέσα πού διαθέτει γιὰ νὰ πετύχῃ τοὺς σκοποὺς τοῦ σχολείου, χρειάζεται νὰ ἀναρωτηθοῦμε, ἀπὸ τὴν ἄποψιν τοῦ προγράμματος, ποιές γνώσεις καὶ δραστηριότητες μποροῦν νὰ προκαλέσουν αὐτές τίς διαθέσεις. Σύμφωνα μ' αὐτὸ τὸν ὀρισμὸ, πρέπει νὰ ὁμολογήσουμε πῶς ἡ ὡς τώρα προσφορὰ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν στὸν τομέα αὐτὸ εἶναι μῆδαιμνὴ. Γιατί δὲν εἶναι τυχαῖο τὸ γεγονὸς πῶς, σὲ σχετικὴ ἔρευνα, τὸ 88,7% τῶν δασκάλων ὑποστηρίζουν ὅτι "διὰ νὰ γίνῃ τις διδάσκαλος ἀπαιτεῖται ἰδιαίτερα κλίσις, ἐνῶ οἱ 9,5% φρονοῦν ὅτι κάθε ἀπόφοιτος Γυμνασίου εἶναι εἰς θέσιν νὰ γίνῃ διδάσκαλος ἀρκεῖ νὰ φοιτήσῃ εἰς Παιδαγωγικὴν Ἀκαδημίαν"²⁴. Ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν ἰδεολογικὴ φόρτισιν πού ἐμπεριέχεται στὸν ὅρο κλίσις καὶ ἀπὸ τίς πραγματικὰς αἰτίαις πού τὴ δημιουργοῦν, εἶναι φανερό πῶς ἡ συμβολὴ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν στὴ δημιουργία αὐτῶν τῶν κλίσεων εἶναι πολὺ μικρὴ.

Στὴν τροποποίησιν τῶν στάσεων συμβάλλει ὄχι μόνον ἕνα κατάλληλο γνωστικὸ περιεχόμενο ἀλλὰ ἀκόμα (περισσότερο ἴσως) ὁ τρόπος διδασκαλίας καὶ ἑξέτασής του. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο ἡ καταλληλότης τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν ἀποτελεῖ μιά ἀπὸ τίς βασικὰς προϋποθέσεις γιὰ τὴν τροποποίησιν τῶν στάσεων καὶ γενικὰ γιὰ τὴν ἐπιτυχίαν τῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων. Τὰ κριτήρια ἐπιλογῆς αὐτοῦ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ θὰ μπορούσαν νὰ καθοριστοῦν μέ βάση τοὺς σκοποὺς αὐτῆς τῆς ἐκπαίδευσης²⁵. Γίνεται λοιπὸν φανερό πῶς τόσο οἱ ὀργανωτικὲς ἀδυναμίες τοῦ προγράμματος ὅσο καὶ ἡ ἀκαταλληλότης τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ δημιουργοῦν ἀρνητικὰς στάσεις στοὺς σπουδαστὰς ἀπέναντι στὸ περιεχόμενο τῆς ἐκπαίδευσής τους. Σὲ μιά σχετικὴ

22. H. AEBLI. - *De l' étude de la pédagogie à la pratique en classe - Probleme de passage* - Bulletin d' Information, δ.π. σ. 67-76 (ὅπου καὶ ἡ προηγούμενη βιβλιογραφία). Πρβλ. ΠΑΥΛΟΥ Α. ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, δ.π. σ. 47-51.

23. Βλ. π.χ. PAUL FOULQUIE. - *Dictionnaire de la langue pédagogique*, P.U.F. Paris 1971, σ. 41-42.

24. ΠΑΥΛΟΥ Α. ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, δ.π. σ. 69.

25. Βλ. π.χ. ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΜΟΥΣΤΑΚΑ. - *Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες ὥρα μὴδέν*., ἔφημ. Τὸ Βῆμα, 17 Ὀκτωβρίου 1976.

Έρευνα διαπιστώθηκε πώς οι σπουδαστές των Π. Ἀκαδημιῶν κρατοῦν μᾶλλον ἀρνητική στάση ἀπέναντι στοῦ μαθήματος τῆς φιλοσοφίας καί ὑποστηρίζουν ταυτόχρονα πώς τὰ γεωπονικά, ἡ οἰκιακή οἰκονομία, ἡ ὑγιεινή, τὰ τεχνικά καί τὰ θρησκευτικά "δέν ἔχουν θέση στοῦ ἀναλυτικοῦ πρόγραμμα μιάς Π.Α."²⁶ Πῶς εἶναι δυνατόν, λοιπόν, μέ τὰ μαθήματα αὐτά νά τροποποιήσουμε τίς στάσεις τῶν σπουδαστῶν, ἂν δέν διερευνήσουμε προηγουμένως ποιό εἶναι τό περιεχόμενό τους, ἡ ὁργάνωσή του, ὁ τρόπος διδασκαλίας καί ἐξέτασης τοῦ μαθήματος, ἡ καταλληλότητα τοῦ ἀντίστοιχου διδακτικοῦ προσωπικοῦ νά διδάξει αὐτά τὰ μαθήματα, ἡ σχέση αὐτῶν τῶν μαθημάτων μέ τίς ἰδεολογικοπολιτικές ἀντιλήψεις τῶν ἰδίων τῶν σπουδαστῶν σέ μιά δεδομένη στιγμή κτλ.; Ἡ διερεύνηση ὧν αὐτῶν τῶν διαστάσεων μπορεῖ νά δείξει τόσο τή σκοπιμότητα ὑπαρξῆς αὐτῶν τῶν μαθημάτων στοῦ πρόγραμμα, ὅσο καί τίς ἐνδεχόμενες ἀλλαγές τους ὡς πρός τό περιεχόμενο, τή μέθοδο διδασκαλίας κτλ. Τό νά ὑποστηρίξει κανεῖς ἄκριτα πῶς δέν πρέπει νά μειωθεῖ π.χ. ὁ χρόνος τοῦ μαθήματος τῶν θρησκευτικῶν στίς Π. Ἀκαδημίες²⁷, σημαίνει ὅτι παραγνωρίζει τόν παράγοντα σπουδαστή καί τίς στάσεις του καί ἐπιμένει ἀπλά καί μόνο στήν ἰδεολογική σκοπιμότητα αὐτοῦ τοῦ μαθήματος.

Ἡ κριτική διερεύνηση τῶν προβλημάτων πού ἀναφέρονται στοῦ πρόγραμμα μᾶς δείχνει τελικά πῶς γιά νά ἀποτραπῇ ἡ διάσταση ἀνάμεσα στή γνῶση (πρόγραμμα μαθημάτων) καί στήν πράξη (πρακτικές ἀσκήσεις τῶν σπουδαστῶν κατά τή διάρκεια τῆς φοίτησής τους καί παιδαγωγική πρακτική στοῦ σχολείου) εἶναι ἀνάγκη νά ὑπάρξει μιά διαλεκτική συσχέτιση

ἀνάμεσα στή θεωρία καί στήν πράξη. Ἡ συσχέτιση αὕτη, πού δέν εἶναι εὐκόλη ὑπόθεση, προϋποθέτει σέ τελευταία ἀνάλυση νά ἔχει λυθεῖ ἡ διάσταση ἐν-ἀμεσα στόν καθορισμό τῶν τελικῶν σκοπῶν τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων (πολιτική ἀπόφαση), σέ ἐπιστημονικά δεδομένα πού ἀφοροῦν τό περιεχόμενο τῶν μαθημάτων τοῦ προγράμματος καί τίς δυνατότητες τροποποίησης, μέ βάση αὐτό τό πρόγραμμα, τῶν ἐπιθυμητῶν στάσεων στοῦς σπουδαστές (ρόλος τοῦ δασκάλου). Πρός αὕτη τήν κατεύθυνση εἶναι ἀνάγκη σέ κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια νά ὑπάρξουν τεκμηρωμένες προτάσεις γι' αὐτά τὰ θέματα.

2. Τό γενικότερο παιδευτικό κλίμα. Στήν τροποποίηση τῶν στάσεων συμβάλλει σημαντικά καί τό γενικότερο παιδευτικό κλίμα πού χαρακτηρίζει τὰ ἀντίστοιχα ἰδρύματα. Ἡ ἐπιβολή ποινῶν κατά τή διάρκεια τῆς φοίτησης (ἐπίπληξη, ἀποβολές, μειωμένη διαγωγή κτλ.) ἡ ἀπαγόρευση τῆς συνδιδασκαλίας ἀγοριῶν καί κοριτσιῶν, ἡ πρωινή ὁμαδική προσευχή καί ἡ εἰσόδός τους στίς τάξεις κατά σειρά, ἡ περιορισμένη κυκλοφορία τῶν σπουδαστῶν τίς νυχτερινές ὥρες, ἡ μεγάλη ἀπόσταση τῶν σπουδαστῶν ἀπό τό διδακτικό προσωπικό, ἡ ἀνυπαρξία συμμετοχῆς τῶν σπουδαστῶν στή διαδικασία τῆς ἐκπαίδευσής

26. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΑΝΤ. ΤΣΑΚΑΛΟΥ, ὁ.π. σ. 49.

27. Βλ. π.χ. Π. ΜΠΡΑΤΣΙΩΤΟΥ, «Περί τῆς θέσεως τῶν παιδαγωγικῶν μαθημάτων ἐν ταῖς Παιδαγωγικαῖς Ἀκαδημίαις», Δελτίον Πανελληνίου Ἐνώσεως Θεολόγων, τεύχ. 24 (1962).



τους κτλ. αποτέλεσαν τό γενικότερο κλίμα μέσα στο οποίο εκπαιδεύτηκαν οί δάσκαλοι τής προηγούμενης δεκαετίας. Τό ίδιο κλίμα μέ ελάχιστες αλλαγές διατηρείται ως σήμερα²⁸.

Ή ύπαρξη βέβαια αὐτοῦ τοῦ κλίματος δέν ἦταν ἀσχετὴ μέ τή γενικότερη πολιτικὴ καί ιδεολογικὴ λειτουργία τῶν Π. Ἀκαδημιῶν. Χάρη σ' αὐτό τό κλίμα καί σ' αὐτούς τοὺς θεσμικούς κανόνες μποροῦσε νά ἀποτραπεί κάθε ἀμφισβήτηση στό ἐσωτερικό τῶν Π. Ἀκαδημιῶν τόσο γιά τό περιεχόμενο σπουδῶν ὅσο καί γιά τίς κατευθυντήριες γραμμές αὐτῆς τῆς ἐκπαίδευσης. Ὁ ὑποψήφιος δάσκαλος ἔπρεπε νά γίνεῖ ὄχι μόνο τυπικός ὑπάλληλος τῆς κρατικῆς ἐξουσίας ἀλλά καί ἄξιος διαμεσολαβητῆς τῶν ιδεολογικῶν κατευθύνσεων τῶν κυρίαρχων κοινωνικῶν δυνάμεων. Εἶναι πολύ διαφωτιστικὴ ἡ περιγραφή ἀπὸ ἄρθρο διευθυντῆ Π. Ἀκαδημίας σχετικά μέ τό θέμα τῆς ἀναδιοργάνωσης καί σύμπτυξης τῶν Π. Ἀκαδημιῶν. Σκοπεύοντας ἀκριβῶς στή διατήρηση αὐτοῦ τοῦ κλίματος γράφει: "Σκέφτηκαν ποτέ τί θά γίνεῖ μέ τίς χιλιάδες τῶν σπουδαστῶν στό κέντρο; Ὅ,τι γίνεται καί μέ τά Πανεπιστήμια. Τό ἀγνό παιδί τῆς ἐπαρχίας κινδυνεύει νά χαθεῖ μέσα στήν πολυκοσμία τῆς πόλεως καί νά χάσει ὅ,τι ἴχνη ἀρετῆς τοῦ ἀπομένουν. Ἐνῶ ἐδῶ στήν ἐπαρχία γνωρίζουμε καί τό κοντάλι πού τρώγει καί πῶς βαδίζει στό ὁρὸμο κι ἂν συνεπῶς κάνει γιά δάσκαλος..."²⁹.

Οἱ θεσμικοὶ αὐτοὶ κανόνες δέν εἶναι ἀσχετοὶ ἀκόμα μέ τίς διάφορες μορφές ἱεραρχίας πού ὑπάρχουν ως σήμερα στίς Π. Ἀκαδημίες. Ἡ ἀμφισβήτηση αὐτῆς τῆς ἱεραρχίας ἦταν ἀδύνατη. Ἐγγραφὲ σχετικά ἓνας ἄλλος ὑποδιευθυντῆς Π. Ἀκαδημίας: "Συμβαίνει τό ἐξῆς ἀνεξήγητον στά ἰδρύματα αὐτά: ἀπὸ τό ἓνα μέρος θεωροῦνται ἀνώτατες σχολές, ἀπὸ τό ἄλλο ὅμως οἱ φραγμοὶ μέ ὀργανικές θέσεις, μέ διευθύνσεις καί τμήματα, μέ ἐκθέσεις τοῦ διευθυντοῦ, μέ ἐπιθεωρήσεις κτλ. *δημοιουργοῦν μὲν ἀτμόσφαιρα Μέσης ἢ Στοιχειώδους Ἐκπαίδευσως*"³⁰. Αὐτὴ ἡ ἀτμόσφαιρα, ὅπως φαίνεται ἀπὸ τά παραπάνω, δέν εἶναι βέβαια ἀνεξήγητη. Καρπὸς τῆς εἶναι ἐξάλλου ἡ πρόσφατη ἀντιδικία ἀνάμεσα στίς κατηγορίες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν Π. Ἀκαδημιῶν μέ τὴν ὑπαρξὴ δύο ξεχωριστῶν συλλόγων καί τὴ διεκδίκηση ἀντικρουόμενων αἰτημάτων.

Σέ μιά ἐνδεχόμενη ἀναδιοργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων τά προβλήματα τοῦ γενικότερου κλίματος στὰ ἀντιστοιχὰ ἰδρύματα εἶναι ἀνάγκη νά μελετηθοῦν καί νά λυθοῦν. Εἶναι π.χ. ἀδιανόητο νά μιλῆσει κανεὶς γιά "ἀνωτατοποίηση" τῶν Π. Ἀκαδημιῶν, νά καθορίσει ἀκόμα ἓνα κατὰλληλο πρόγραμμα σπουδῶν καί νά ἀφήσει ἀνέπαφο ὁλόκληρο τό θεσμικὸ καί παραδοσιακὸ παιδευτικὸ κλίμα πού ὑπάρχει ως τώρα. Εἶναι φανερό βέβαια πῶς τό πρόβλημα αὐτό συναρτᾶται ἅμεσα ὄχι μόνο μέ τό θέμα τοῦ προγράμματος σπουδῶν ἀλλά καί μέ τοὺς τελικούς σκοποὺς τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων. Γι' αὐτό τό λόγο καί οἱ ἐνδεχόμενες τροποποιήσεις ἢ αλλαγές αὐτοῦ τοῦ κλίματος εἶναι ἀνάγκη νά κριθοῦν τελικὰ ἀπὸ τὴν ἀποψη τῶν σκοπῶν.

τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων μᾶς ἐπιτρέπει νά καταλήξουμε στὰ ἐπόμενα συμπεράσματα: α) Ἡ σημερινὴ μορφή ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων θεωρεῖται ἀπὸ ὅλους ξεπερασμένη, μιά καί νέες κοινωνικὲς ἀνάγκες κάνουν ἐπιτακτικὴ τὴν ἀναδιοργάνωση αὐτῶν τῶν σπουδῶν. β) Ἡ ἐνδεχόμενη "ἀνωτατοποίηση" τῶν Π. Ἀκαδημιῶν θά ἐξαρτηθεῖ τελικὰ ἀπὸ τίς ἰδιαίτερες πολιτικές καί ιδεολογικὲς ἐπιλογές τῶν κυρίαρχων κοινωνικῶν δυνάμεων. Τόσο οἱ σκοποὶ αὐτῆς τῆς ἐκπαίδευσης ὅσο καί τά μέσα καί οἱ μέθοδοι πού θά χρησιμοποιηθοῦν σχετίζονται ἅμεσα μέ τό εἶδος αὐτῶν τῶν ἐπιλογῶν. Μέ ποιὸ τρόπο καί σέ ποιὸ βαθμὸ μποροῦν νά παρέμβουν ἄλλες κοινωνικὲς δυνάμεις ἢ ὁ ὀργανωμένος κλάδος τῶν δασκάλων ἀποτελεῖ ὄχι μόνο κρίσιμο ἀλλά καί πολυδιάστατο πρόβλημα. γ) Ἡ παρέμβαση αὐτὴ θά μποροῦσε νά συμπεριλάβει καί τὴν κριτικὴ κάθε συγκαλυμμένης ἀναδιοργάνωσης τῶν Π. Ἀκαδημιῶν, καταδείχνοντας ἔτσι πῶς ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων σχετίζεται ἅμεσα μέ τὴ λειτουργία ὁλόκληρου τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος καί πῶς ὁποιαδήποτε ἀποτελεσματικὴ τροποποίηση τῶν σκοπῶν τῆς προϋποθέτει ὄχι μόνο μιά συγκλίνουσα τροποποίηση τοῦ προγράμματος καί τοῦ γενικότερου παιδευτικοῦ κλίματος, τὴν ἐπιλογή κατὰλληλου διδακτικοῦ προσωπικοῦ ἀλλά καί τὴν τροποποίηση τῶν σκοπῶν καί τῆς λειτουργίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Ἡ ἔλλειψη αὐτῶν τῶν προϋποθέσεων ὀδηγεῖ ὁποσδήποτε σέ μιά φαινομενικὴ ἀναδιοργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης τῶν δασκάλων. δ) Ἡ ἐπισήμανση τῶν ιδεολογικῶν διαστάσεων πού ἐνυπάρχουν σέ κάθε προσέγγιση τοῦ θέματος εἶναι ἀνάγκη νά στηρίζεται τελικὰ στὴ διερεύνηση τῶν πολὺπλοκων προβλημάτων πού ἀνακύπτουν. Στό σημεῖο αὐτό δέν μποροῦμε νά εἴμαστε αἰσιόδοξοι, μιά καί εἶναι ελάχιστες οἱ σχετικὲς ἐπιστημονικὲς διερευνήσεις πού φέρουν σέ φῶς αὐτές τίς διαστάσεις. Βασικὸ καθήκον τῶν προοδευτικῶν δυνάμεων εἶναι νά φωτίσουν καί ἐπιστημονικὰ τὴ λειτουργία τῶν διαφόρων βαθμίδων τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας συστήματος, ἔτσι ὥστε καί ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων νά ἀντιμετωπιστεῖ στίς πραγματικὲς τῆς διαστάσεις.

28. Βλ. π.χ. τό Β.Δ. 794/1971 (ΦΕΚ 285 Α', 31.12.1971) κυρίως τά ἀρθρα 11-19, 35 καί 39.

29. ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΡΟΥΣΚΑ, ὁ.π. σ. 80-84 (Ἡ ὑπογράμμιση εἶναι δική μας).

30. Θ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ, ὁ.π. σ. 3. (Ἡ ὑπογράμμιση εἶναι δική μας).

Συμπεράσματα

Ἡ προηγούμενη διερεύνηση τῶν δύο μεθοδολογικῶν προϋποθέσεων καί τῶν ιδεολογικῶν διαστάσεων τοῦ προβλήματος