

ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΤΗΣ 10ΗΣ ΜΑΪΟΥ 1984

ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ-ΝΟΥΑΡΟΥ

---

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ

Ὁ Ἀκαδημαϊκὸς κ. **Κωνσταντῖνος Τσάτσος**, παρουσιάζων τὸ κατωτέρω βιβλίον, λέγει τὰ ἑξῆς:

Ἔχω τὴν τιμὴ νὰ παρουσιάσω στὴν Ὀλομέλεια τῆς Ἀκαδημίας τὸ ἔργο τῆς κυρίας Jacqueline de Romilly: *L'Enseignement en Détresse* (Ἡ ἐκπαίδευση σὲ ἀπόγνωση), ἔκδοση Julliard 1984. Ἡ κυρία Romilly, ἡλικίας τώρα 70 ἐτῶν, εἶναι καθηγήτρια στὸ Collège de France, καὶ δὲν ὑπερβάλλω λέγοντας ὅτι σήμερα ἀναγνωρίζεται ὡς ὁ κορυφαῖος μελετητῆς τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς φιλολογίας στὴ Γαλλία.

Ἔχει ἀπάνω ἀπὸ 40 χρόνια πεῖρα στὴ μέση καὶ τὴν ἀνώτατη ἐκπαίδευση. Στὸ βιβλίο της αὐτὸ ἐκθέτει μὲ θάρρος καὶ σαφήνεια τὰ προβλήματα ποὺ ἐμφανίζονται στὴ Γαλλία, στὸ χῶρο τῆς παιδείας.

Ἐπειδὴ ὅμως τὰ προβλήματα αὐτὰ παρουσιάζουν στίς βασικὲς τους γραμμὲς ἓνα γενικώτερο ἐνδιαφέρον, θεώρησα σκόπιμο νὰ ἐπισύρω τὴν προσοχὴ τῶν κ. συναδέλφων, στὸν τρόπο ποὺ ἡ κυρία Romilly τὰ ἀντικρῦζει.

Τὸ βιβλίο της διαιρεῖται στὰ ἑξῆς κεφάλαια:

1. Ὁ μαρασμὸς (ἐννοεῖ τὸν μαρασμὸ τῆς παιδείας).
2. Τὸ ἀνερχόμενο κύμα τῆς ἀμάθειας.
3. Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐξίσωσης ὅλων ἐναντίον τῆς ἀρχῆς τῆς ἀμιλλας καὶ τῆς ἐπιλογῆς, (*L'égalitarisme contre l'émulation et la sélection*).
4. Ἡ πολιτικοποίηση (ἐννοεῖται τῆς παιδείας).
5. Ἡ ἐπείγοντες πρακτικοὶ στόχοι ἢ καλλιέργεια, (*l'urgence pratique ou la culture*).

6. 'Ο ξεπεσμός τῆς γαλλικῆς γλώσσας.

7. Θεωρητικὲς καὶ θετικὲς ἐπιστῆμες, καὶ τὸ ἀδύνατον τοῦ ταυτισμοῦ των (lettres et sciences, ou l'impossible uniformité).

'Απὸ τοὺς τίτλους τῶν κεφαλαίων ἀντιλαμβάνεσθε τὸ ἐπίπεδο στὸ ὁποῖο θέλει νὰ κινηθῇ αὐτὴ ἡ μελέτη.

Στὸ πρῶτο κεφάλαιο διαπιστώνει ἡ συγγραφεὺς τὸ βασικὸ γεγονὸς ποὺ καὶ τὴν ἀναγκάζει νὰ γράψῃ αὐτὸ τὸ βιβλίον. Στὴ Γαλλία ἡ ἐκπαίδευση μαραίνεται, σὲ ὅλα τὰ στάδια, ἀπὸ τὴ δημοτικὴ ἕως τὴν ἀνώτατη. 'Ἡ ἀνώτατη περιορίζεται καὶ χ ρ ο ν ι κ ἄ, διότι σὲ πολλοὺς κλάδους, ὅπως στὴ φιλολογία, ἀναγκάζεται νὰ ἀφιερῶν ἄνευ χρόνου στὴ διδασκαλία στοιχείων, ποὺ ἔπρεπε νὰ τὰ κατέχῃ ὁ φοιτητὴς ἀπὸ τὴ μέση παιδεία, καὶ ἡ μέση παιδεία πάλι ὑποβαθμίζεται διότι ὑστερεῖ ἡ στοιχειώδης ἐκπαίδευση. Σὲ ἓνα ἑκατομμύριο ὑπολογίζει τὰ παιδιὰ ποὺ πρέπει νὰ θεωροῦνται ἀναλφάβητα στὴ Γαλλία, διότι δὲν ξέρουν πραγματικὰ νὰ διαβάζουν καὶ νὰ γράφουν καὶ ἂν συνυπολογισθοῦν καὶ οἱ πρόσφυγες καὶ μετανάστες ἴσως φθάνει ὁ ἀριθμὸς στὰ δύο ἑκατομμύρια.

'Αν ἀφήσωμε ὅμως αὐτὴ τὴν ἀκραία περίπτωσι καὶ στραφοῦμε στὰ παιδιὰ ποὺ φοιτοῦν κανονικὰ, ὁ πρῶτος λόγος ποὺ δὲν ἀποδίδει τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα εἶναι ἡ ἀ π ε ι θ α ρ χ ί α ἢ ἀκριβέστερα ἡ ἀνοχὴ τῆς ἀπειθαρχίας σὲ ὅλες τὶς βαθμίδες. 'Απειθαρχία τοῦ κατώτερου διδακτικοῦ προσωπικοῦ πρὸς τὸ ἀνώτερο, τοῦ μαθητῆ πρὸς τὸ δάσκαλον. 'Ἡ ἀπειθαρχία προκύπτει ἀπὸ τὴν κατάργησι μιᾶς ἱεραρχίας, ἢ ὅποια νὰ ἀναγνωρίζε περισσότερα δικαιώματα στὴν ἀνώτερη βαθμίδα καὶ λιγώτερα στὴν κατώτερη, περισσότερα στὸν διδάσκοντα καὶ λιγώτερα στὸν διδασκόμενον καὶ ἀκόμη στὸν ἀδίδαχτο.

Καταλύεται λ.χ. ἡ ἱεραρχία ὅταν διδάσκοντες μὲ περισσότερα προσόντα, συγκριμένα οἱ agrégés, τοποθετοῦνται στὴν ἴδια σειρὰ μὲ τοὺς μὴ agrégés, ὅποτε μαραίνεται ὁ ζῆλος γιὰ μιὰ ἀνώτερη μετεκπαίδευση μεταξὺ τῶν διδασκόντων.

Καταλύεται ἐπίσης ἡ ἱεραρχία ὅταν καταργοῦνται οἱ τ ι μ η τ ι κ ἔς διακρίσεις γιὰ τοὺς ἀριστεύοντες σὲ ὅλες τὶς βαθμίδες καὶ μαραίνεται ἔτσι ὁ ζῆλος τῶν καλλίτερων.

Μὲ τὴν κατάργησι τῆς ἱεραρχίας μεταξὺ διδασκόντων καὶ διδασκόμενων, μὲ τὴν ἀπειθαρχία τῶν κατώτερων πρὸς τοὺς ἀνώτερους, μὲ τὴν παροχὴ ἴ σ ω ν δικαιωμάτων στοὺς πολλοὺς κατώτερους πρὸς τοὺς λίγους ἀνώτερους, μὲ τὴν ἐντύπωση ὅτι ὅλοι εἶναι ἴ σ ο ι, μαραίνεται ὁ ζῆλος ὅλων καὶ ἡ ποιότητα τῆς παιδείας φθίνει.

Λέγει ἡ συγγραφεὺς (σελ. 29): Οἱ καθηγηταὶ τοῦ Πανεπιστημίου δούλεψαν πολὺ γιὰ νὰ φθάσουν ἐκεῖ ποὺ βρίσκονται. Δουλεύοντας ἔτσι μάθανε πολλά. Καὶ

ιδού πού δὲν ἀναγνωρίζεται οὔτε ἡ δουλειά τους, οὔτε ὅ,τι ἀπὸ αὐτὴν ἀποκτήσανε. Ἐναντιθέτως. Μὲ τὸ πρόσχημα τῆς ἰσότητος, τ ο ὺ ς π α ρ έ χ ο ν τ α ι λ ι γ ώ τ ε ρ α ἀπὸ ὅ,τι στοὺς ἄλλους. Ἐπὶ τοῦ παρόντος — (καὶ λέω «ἐπὶ τοῦ παρόντος»), διότι ὁ πανεπιστημιακὸς κόσμος κατάντησε τόσο ρευστός, ὥστε τίποτε δὲν θεωρεῖται σταθερό, πρᾶγμα πού ἀ ν μ ῆ τ ι ἄ λ λ ο τουλάχιστον τὸν φθείρει — «ἐπὶ τοῦ παρόντος» λοιπόν, ἀπὸ τὸ «ἐνιαῖον σῶμα» (ἐντὸς εἰσαγωγικῶν) ὅπου ἔπρεπε νὰ συναναμιχθοῦν ὅλοι οἱ διδάσκοντες, ὅλων τῶν κατηγοριῶν, μὲ ὠρισμένα τυπικὰ προσόντα καὶ χωρὶς αὐτά, μὲ πείρα καὶ χωρὶς πεῖρα, ἀ π ὸ α ὗ τ ὸ « τ ὸ ἐ ν ι α ῖ ο σ ῶ μ α » μόλις καὶ πού γλυτώσαμε στὴ Γαλλία. Ἐπὶ (λέω ἐπὶ τοῦ παρόντος πάντα) ἡ συντελούμενη μεταρρύθμιση διατήρησε ὅ,τι εἶναι ἐγγύτερο σὲ αὐτὸ τὸ θεσμὸ. Τὰ Πανεπιστήμια θὰ διευθύνωνται ἀπὸ Συμβούλια τῶν ὁποίων τὰ μέλη θὰ ἐκλέγονται ἀπὸ ἕνα ἐνιαῖο σ υ λ λ ο γ ι κ ὸ σ ῶ μ α, καὶ καθὼς ὑπάρχουν πολὺ περισσότεροι βοήθοι καὶ ἐπιμελητὲς παρά καθηγητὲς, εἶναι φανερό ὅτι τὸ σύστημα αὐτὸ δίνει τὴ λιγώτερη δύναμη στοὺς τελευταίους.

Καὶ πάρα κάτω λέει (σελις 39): Ἔτσι λοιπόν οἱ νέοι διδάσκοντες θὰ εἶναι οἱ βασιλιάδες. Ἐπὶ τίνος βασιλείου; καὶ μέσα σὲ τί ἀτμόσφαιρα;

Στὸ δεύτερο κεφάλαιο πού ἐπιγράφεται: Τὸ αὐξανόμενον κύμα τῆς ἀμάθειας, ἡ συγγραφεὺς ἀναφέρεται τόσο στὴν ἀ μ ά θ ε ι α τῶν δασκάλων ὅσο καὶ τῶν διδασκομένων.

Κάποτε ὅταν μὲ ρωτῆσαν ἐμένα ποιὸς μπορεῖ νὰ λέγεται καλλιεργημένος ἄνθρωπος στὸ χῶρο τῶν θεωρητικῶν τουλάχιστον ἐπιστημῶν, εἶχα ἀπαντήσῃ, ἐκεῖνος πού κατέχει ἕναν πεπληρωμένο χῶρο καὶ χρόνον. Ἡ κυρία Romilly μιλώντας γιὰ τὸ μάθημα τῆς ἱστορίας καὶ τίς μεθόδους τῆς διδασκαλίας της, ἐξαιρεῖ τίς νέες μεθόδους ὅπου θ ε μ α τ ι κ ἄ ἀναλύονται βασικὰ κοινωνικὰ προβλήματα π.χ. ἡ λειτουργία τῆς οἰκονομίας μιᾶς ἐποχῆς, ἡ κοινωνικὴ διάρθρωση κ.τ.λ. καὶ ἐπικρίνει τὰ παλιὰ διδακτικὰ βιβλία πού ἐξαντλοῦνταν σὲ ὀνόματα καὶ χρονολογίες, σὲ πολέμους καὶ βιογραφίες μεγάλων ἀνδρῶν. Ἐπικρίνει ὅμως συγχρόνως τὴν τάση νὰ ἀ γ ν ο ο ὦ ν τ α ι τ ἄ γ ε γ ο ν ὸ τ α, — δηλαδή ὁ συγκεκριμένος χῶρος καὶ χρόνος, — ὅπότεν ὁ διδασκόμενος, ἀγνοώντας τα, εἶναι ἀνίκανος νὰ τοποθετήσῃ τὰ θέματα στὸ χρονικὸ καὶ γεωγραφικὸ τους πλαίσιο. «Μὲ τὴν ἐξαφάνιση τῶν χρονολογικῶν πλαισίων πούθενά δὲν ἐντάσσεται ο ἰ α δ ῆ π ο τ ε γ ν ὴ σ η » (σ. 51).

Γενικὰ ἐπικρίνει τὴν ἐλάττωση τῶν συγκεκριμένων γνώσεων, ὅχι μόνον στὴν ἐκμάθηση τῆς ἱστορίας, ἀλλὰ καὶ στὴν ἐκμάθηση τῶν γραμματικῶν, ἐτυμολογικῶν καὶ συντακτικῶν κανόνων.

Καὶ προχωρώντας σὲ ἕνα γενικώτερο παιδαγωγικὸ πρόβλημα, ἀφοῦ ἀναγνωρίσῃ τὴν ἀξία πού ἔχει ἡ παιδαγωγικὴ τάση νὰ μὴν δεσμεύεται ὁ διδασκόμενος (σ.

47 - 48) με πολλούς κανόνες και αυστηρούς τρόπους που εμποδίζουν να αναπτύσσεται ή σκέψη του ελεύθερα, τονίζει ότι η ελευθερία αυτή δεν επιτρέπεται να οδηγήσει και σε χαλάρωση (laxisme) της πνευματικής δραστηριότητας. Μια χαλάρωση που ή τηλεόραση βοηθάει να γίνεται παθητικότητα (passivité) (σελ. 49).

Ἡ πολιτεία, μπρὸς σὲ αὐτὸ τὸ ἀξανάμενο κύμα τῆς ἀμάθειας, ἀκολουθεῖ στὴ Γαλλία, τὸν χειρότερο δρόμο· κατεβάζει τὸ ἐπίπεδο τῶν σπουδῶν. Ἀντὶ νὰ τὸ ὑψώσει ἐκεῖ ὅπου μποροῦν νὰ φθάσουν οἱ λίγοι καλοὶ, τὸ κατεβάζει ἐκεῖ πού φθάνουν οἱ πολλοὶ κακοὶ. Τοποθετοῦν (σ. 64) τὸ πρόγραμμα καὶ τὴ διδασκαλία στὸ ἐπίπεδο τῆς ἀμάθειάς των (à la portée de leur ignorance).

Καὶ αὐτὸ ἰσχύει σὲ ὅλα τὰ κλιμάκια τῆς παιδείας, στὰ Πανεπιστήμια, στὰ Λύκεια καὶ στὴν στοιχειώδη ἐκπαίδευση.

Ἐπικρατεῖ ἡ ἄποψη ὅτι αὐτὴ ἡ τοποθέτηση τῆς παιδείας στὸ ἐπίπεδο τῶν πολλῶν ἀποτελεῖ μιὰν ὀρθὴ ἔκφραση τῆς δημοκρατικότητας. Ἀλλὰ αὐτὸ εἶναι πλάνη. Τὸ νὰ κἀνης ἐκπτώσεις στὴν ἐκπαίδευση, αὐτὸ δὲν εἶναι, λέγει ἡ συγγραφεύς, μιὰ δημοκρατικὴ ἰδέα (σ. 70). Καὶ ἀκόμα μὲ πικρία λέει γιὰ τὴ Γαλλία: «Ἀντὶ νὰ ἐνθαρρύνουν τὴν πρόοδο ἐπιδιώκουν ὀλοένα περισσότερο, τὴν ἰσοπέδωση καὶ ἔτσι κατηφορίζουν» (σ. 70).

Ἐναντίον αὐτῆς τῆς ἰσοπέδωσης πρὸς τὰ κάτω ἀφιερώνει τὸ τρίτο κεφάλαιο ἡ συγγραφεύς.

Ἡ ἄμιλλα καὶ ἡ ἐπιλογή (ἐννοεῖται τῶν καλλιτέρων) εἶναι τὸ κίνητρο τῆς ἐκπαίδευσης (75). Ἡ ἄμιλλα σὲ ἀναγκάζει νὰ ἐργασθῆς. Καὶ ἡ ἐκπαίδευση εἶναι ἐργασία. Δὲν μποροῦμε νὰ δικαιολογήσωμε τὰ πάντα μὲ τίς ἄνισες κοινωνικὲς συνθήκες. Κάποιο ρόλο παίζει καὶ ἡ θέληση νὰ ἐργασθῆς καὶ νὰ προκόψης. «Ξέρω, λέγει ἡ Κα Romilly πὼς δὲν μπορεῖ ὅλοι νὰ εἶναι πρῶτοι καὶ πὼς μερικοὶ οὔτε κἀν ἐνδιαφέρονται νὰ γίνουν. Ἀλλὰ ἡ ἀποστολὴ τῆς ἐκπαίδευσης εἶναι νὰ θέλουν νὰ πρωτεύσουν ὅσο τὸ δυνατὸν περισσότερα παιδιὰ (σ. 77).» Φυσικὴ συνέπεια τῆς ἄμιλλας εἶναι ἡ ἐπιβράβευση τῶν καλλιτέρων, δηλαδὴ ἡ ἐπιλογή. Χαρακτηριστικὸ τῆς ἀντίθεσης στὴν ἐπιλογή εἶναι ἡ κατάργηση τῶν ἐπιθεωρήσεων στὴ μέση καὶ στοιχειώδη ἐκπαίδευση. Χαρακτηριστικὴ εἶναι ἐπίσης ἡ τάση τῶν διευθυνόντων τὰ τῆς παιδείας, ἀντὶ νὰ ἐνισχύουν τοὺς ἄριστους κατὰ πρῶτον λόγον, νὰ φροντίζουν κατὰ πρῶτον λόγον γιὰ τοὺς ἀδύνατους μαθητές, μὲ ποικίλα μέτρα ἐπιείκειας πού κινδυνεύουν νὰ φέρουν τοὺς ἀποτυχημένους καὶ τοὺς μέτριους στὸ ἴδιο ἐπίπεδο μὲ τοὺς ἀξιους καὶ τοὺς πετυχημένους. Ἰσότης δικαιωμάτων θεωρεῖται ἀπὸ δημοκρατικὸ, δηλαδὴ ἰσότης τῶν ἀνίσων. Γι' αὐτὸ ὑποβαθμίζονται καὶ οἱ πανεπιστημιακὲς σπουδές, πού μεταβάλλονται τὸν πρῶτο τουλάχιστον χρόνο σὲ σχολές ὅπου διδάσκονται αὐτὰ πού ἔπρεπε τὰ παιδιὰ νὰ εἶχαν μάθει στὰ Λύκεια.

Αὐτοὶ ποὺ ἔχουν αὐτὲς τὶς τάσεις στὴν παιδεία ἰσχυρίζονται ὅτι δὲν εἶναι ἐναντίον τῆς ποιότητος ἀλλὰ ἐναντίον τοῦ ἐλιτισμοῦ (élitisme) (σ. 91). Δὲν ἀγαπῶ αὐτὴ τὴν ξενόφερτη λέξη ποὺ ἔγινε τῆς μόδας. Ἐπιτρέψτε μου νὰ τὴν μεταφράσω μὲ τὸν ὄρο, ἀριστεία ἢ, ἂν δέχεσθε ἕναν ἀκριβέστερο νεολογισμό, «ἀριστοφιλία».

«Εἶναι δύσκολο νὰ φαντασθῶ, λέει ἡ συγγραφεὺς, (σ. 91) μιὰ πιὸ ἀνόητη ἐφαρμογὴ τῆς ἀρχῆς τῆς ἰσότητος» ἀπὸ τὴν ἀντιπαράθεσή της πρὸς τὴν ἐπιλογή τῶν ἄριστων, πρὸς τὸν ἐλιτισμό. Μιὰ τεχνητὰ διατηρημένη ἰσότητα ὀδηγεῖ σὲ ἕνα ἐξωφρενικὸ συντηρητισμὸ (σ. 92). Καταντοῦν μερικοὶ νὰ θεωροῦν τὴ μὲρφωση σὰν κάτι τὸ ἀριστοκρατικὸ διότι οἱ πολλοὶ τὴν στεροῦνται (σ. 95). Καταντοῦν μερικοὶ νὰ ταυτίζουν τὴν διάκριση τῆς μὲρφωσης μὲ τὶς γνωστὲς φυλετικὲς διακρίσεις (σ. 95).

Αὐτὴ ἡ τάση, ποὺ τὴν προδίδουν τόσα ἐξισωτικὰ μέτρα, ἀντὶ νὰ ἐμπνέει ἕνα χαρωπὸ συναίσθημα εὐγενικῆς ἀμιλλας, στοὺς μέτριους, ἐμπνέει συναισθήματα ζήλειας, ἐχθρότητας, μνησικακίας, διότι τοὺς γεννᾶται ἡ ἐντύπωση ὅτι δὲν εἶναι κατώτεροι ἀλλὰ ἀδικημένοι. Καὶ λέγει ἡ Κα Romilly «Οἱ Ἕλληνες εἶχαν δύο λέξεις γιὰ νὰ ἐκφράσουν τὸ αἶσθημα ποὺ προκαλεῖ ἡ ἐπιτυχία, ἡ ἀριστεία: Ἡ ζηλοτυπία ποὺ ἀρνεῖται λέγονταν φ θ ό ν ο ς, ἡ ἀ μ ι λ λ α ποὺ κεντρίζει ζ ἦ λ ο ς. Χρειαζόμεστε παντοῦ ζῆλο. Καὶ ἀκριβῶς σήμερα αὐτὸν τὸν ζῆλο σκοτώνομε. (σ. 96)».

Μιὰ σύγχυση βασιλεύει στὶς ἐκπαιδευτικὲς μεταρρυθμίσεις ποὺ ἐπιχειροῦνται τώρα στὴ Γαλλία γύρω ἀπὸ τὴν ἔννοια τῆς ἰσότητος (σ. 96). Αὐτὴ ἡ σύγχυση εἶναι ζήτημα μιᾶς ἀπλῆς πρόθεσης. Συγγέεται ἡ ἰσότητα ἐ ν ώ π ι ο ν τῆς παιδείας μὲ τὴν ἰσότητα μ έ σ α στὴν παιδεία. Ἀλλὰ τὰ νοήματα αὐτὰ εἶναι ἐντελῶς ἄσχετα, λέει ἡ Κα Romilly. Τὸ πρῶτο εἶναι δημοκρατικὸ καὶ τὸ δεῦτερο ὀλοκληρωτικὸ. Τὸ πρῶτο θεμελιώνει τὰ δικαιώματα τῶν ἀδύνατων, καὶ γι' αὐτὸ εἶναι δημοκρατικὸ, τὸ ἄλλο προσβάλλει τὰ δικαιώματα τῶν καλλίτερων, (καὶ ἐπομένως καὶ τῆς κοινωνικῆς ὀλότητος) καὶ γι' αὐτὸ εἶναι ὀλοκληρωτικὸ.

Στὸ τέταρτο κεφάλαιο ἡ Κα Romilly πραγματεύεται τὴν πολιτικοποίησι τῆς παιδείας.

Ἐκινᾷ ἀπὸ τὴν διαπίστωση ὅτι ὅλος σχεδὸν ὁ κρατικὸς μηχανισμὸς εἶναι στρατευμένος ἀπὸ μιὰ ὀρισμένη πολιτικὴ ἰδεολογία. Καὶ τὸ ὅτι τὰ τηλεοπτικὰ μέσα φέρουν αὐτὴ τὴ μονόπλευρη σφραγίδα, αὐτὸ εἶναι βέβαια κακὸ. Ἀλλὰ πολὺ χειρότερο κακὸ εἶναι ἡ πολιτικοποίησι, πρὸς μιὰ ὀρισμένη κατεύθυνση, τῆς παιδείας. Διότι τὰ μὲν τηλεοπτικὰ μέσα ἀπευθύνονται κατὰ κανόνα σὲ ὀριμασμένους ἀνθρώπους, ἐνῶ ἡ πολιτικοποίησι τ ἦ ς παιδείας, ἡ ἐπιβολὴ μιᾶς ὀρισμένης πολιτικῆς ἰδεολογίας σὲ ἀνώριμες ὑπάρξεις εἶναι πράγματι πολὺ χειρότερο κακὸ.

Αὐτὴ ἡ πολιτικοποίησι βρῖσκεται στὴ ρίζα ὄλων τῶν κακῶν ποὺ στὰ προηγούμενα κεφάλαια ἀπαρίθμησε. Ἡ παραποίησι τῆς ἔννοιας τῆς δημοκρατικῆς ἰσό-

τητας, ή δημαγωγική τάση για επίεικεια πρὸς τοὺς πολλούς, ὅλα αὐτὰ πηγάζουν ἀπὸ τὴν ἀλλαγὴ τῶν ἀνώτατων στόχων τῆς παιδείας, ἐκείνων ποὺ πρέπει νὰ εἶναι ἀναλλοίωτοι γιὰ ὅλους τοὺς καιροὺς καὶ γιὰ ὅλα τὰ ἐλεύθερα καθεστῶτα.

Ἰδιαίτερα ὀξύ παρουσιάζεται τὸ πρόβλημα στὶς θεωρητικὲς ἐπιστῆμες, στὴ φιλοσοφία καὶ στὴν ἱστορία. Ἐκεῖ, κατὰ τὴν Κα Romilly, ἡ ἀπόλυτη ἀντικειμενικότητα οὔτε ἀπὸ τοὺς νόμους δὲν μπορεῖ νὰ ἐπιβληθῆ, οὔτε ἀπὸ τοὺς ἐφαρμοστές τῶν νὰ τηρηθῆ. Ἀλλὰ ὑπάρχουν ὅρια καὶ μέτρα. Στὴν ἀνώτατη παιδεία ὀφείλεις νὰ δίνης στὸν διδασκόμενο τὴ δυνατότητα νὰ ἐκτιμῆσῃ ἐξ ἴσου τὶς θεωρίες ποὺ ὁ διδάσκων δὲν ἀσπάζεται, ὀφείλεις νὰ τοῦ δώσης ὅλα τὰ στοιχεῖα ποὺ θὰ τοῦ ἐπιτρέψουν νὰ κρίνῃ ἐλεύθερα, μὲ ὅσες διανοητικὲς δυνάμεις διαθέτει. Καὶ πρέπει μάλιστα αὐτὲς τὶς κριτικὲς δυνάμεις, μὲ κάθε μέσον νὰ τοῦ τὸν δώσης. Αὐτὰ ἰσχύουν καὶ γιὰ τὴ μέση παιδεία ὅπου ἡ ἀντικειμενικότητα, ἡ ἀπόσταση ἀπὸ τὴν πολιτικοποίηση εἶναι πιὸ εὐκόλη, ἀν ὁ διδάσκων, (ἀπόφοιτος τῆς ἀνώτατης παιδείας), διδάχθηκε νὰ εἶναι ἔ ν τ ι μ ο ς καὶ κατὰ κάποιο τρόπο, σ χ ε τ ι κ ᾶ ἀντικειμενικός.

Ἐπάνω ἄλλωστε ἀπὸ τὴν ὁποιαδήποτε πολιτικοποίηση, τὴν ὁποιαδήποτε πολιτικὴ τοποθέτηση ὑπάρχει ὁ ἄνθρωπος, ὡς ἀπόλυτη ἀξία καὶ ὁ σεβασμὸς τοῦ ἀνθρώπου, τῆς ὑπαρξῆς του καὶ τῆς ἐλευθερίας του, ιδέες ποὺ κάποτε ἀνέβλυζαν ἀπὸ κάθε μορφή διδασκαλίας καὶ ποὺ τώρα δὲν μνημονεύονται, ἀντίθετα ὑπονομεύονται ἀπὸ τὴν τηλεόραση, ἀπὸ τὴν περιφρόνηση κάθε κανόνα συμπεριφορᾶς, γιὰ νὰ καταντήσωμε στὴ ραγδαία αὔξηση τῆς ἐγκληματικότητας τῶν νέων.

Ἡ πολιτικοποίηση ὅπως ἐξελίσσεται στὴ Γαλλία προκαλεῖ καὶ μιὰν ἄλλη νοσηρὴ κατάσταση. Μετατοπίζεται ὁ βασικὸς σκοπὸς τῆς ἐκπαίδευσης ἀπὸ τὴν οὐσιαστικὴ καλλιέργεια (culture) πρὸς τὶς πρακτικὲς σκοπιμότητες ποὺ γίνονται ὁ κύριος σκοπὸς καὶ δὴ μὲ τὴν σχεδὸν πλήρη π α ρ ᾶ κ α μ ψ η τῆς οὐσιαστικῆς καλλιέργειας. Κανεὶς δὲν ἀμφισβητεῖ ὅτι ἡ ἐκπαίδευση πρέπει νὰ ἀποβλέπει καὶ σὲ πρακτικούς σκοπούς, συγκεκριμένα στὴν ὀρθὴ ἔνταξη τοῦ ἀτόμου στὸ κοινωνικὸ σύνολο, στὸν ὀρθὸ ἐπαγγελματικὸ προσανατολισμὸ (σ. 128). Ἀλλὰ εἶναι ἀ π α ρ ᾶ δ ε κ τ η ἡ παραγνώριση τῆς οὐσιαστικῆς καλλιέργειας. Εἶναι ἀπαράδεκτο νὰ διαπλάσωμε τὸ ἄτομο ἔτσι ὥστε νὰ προσαρμόζεται στὴν ὁμάδα καὶ νὰ ἀποβλέπωμε κατὰ πρῶτο λόγο σὲ αὐτὸ καὶ ὄχι στὴν ἀνάπτυξη τῆς ἴδιας τῆς προσωπικότητάς του.

Τὰ Πανεπιστήμια, λέγει ἡ κ. Romilly στὸ πέμπτο κεφάλαιο τῆς μελέτης της, ποὺ εἶχαν σκοπὸ τὴν ἐπιστήμη καὶ τὴν προαγωγή τῆς γνώσης, κινδυνεύουν νὰ μεταβληθοῦν σὲ ἐπαγγελματικὲς σχολὲς στὴ στενὴ ἔννοια αὐτῆς τῆς λέξης (σ. 128). Γιὰ πρώτη φορὰ στὴν ἀνώτατη παιδεία ἡ θεωρητικὴ γνώση ὑποχωρεῖ μπρὸς τὴν πρακτικὴ πληροφόρηση (σ. 130). Ἀφῆνω ποὺ ἓνα μέρος τοῦ χρόνου τοῦ ἀφιερωμένου στὴν ἀνώτατη παιδεία χρησιμοποιεῖται στὴ συμπλήρωση τῶν κενῶν ποὺ ἄφησε ἡ μέση.

Ἄλλὰ αὐτὸ τὸ μειονέκτημα θὰ βρίσκονταν τρόπος νὰ διορθωθῆ. Δυστυχῶς τὸ πρόβλημα κατὰ τὴν Κα Romilly εἶναι βαθύτερο. Βρισκόμαστε μπρὸς σὲ μιὰ διαμάχη μεταξὺ τοῦ ἐπικαιροῦ καὶ τοῦ μὴ ἐπικαιροῦ, καὶ μεταξὺ τῆς ἐμπειρίας καὶ τῆς θεωρίας. Κάθε διδασκόμενος, λέει ἢ συγγραφεὺς, πρέπει νὰ πάψῃ νὰ εἶναι ἀπροσανατόλιστος μπρὸς στὰ γεγονότα ποὺ ἀποτελοῦν τὴν ἱστορία τοῦ κόσμου (σ. 131). Πρέπει νὰ ἀναγνωρισθῆ ὅτι σήμερα ὑπάρχει μιὰ κρίση πνευμάτων καὶ συνειδήσεων, ὅτι οἱ νέοι δὲν κατανοοῦν τὸν κόσμον ποὺ τοὺς περιβάλλει, ἀποθαρρύνονται ἀπὸ τὴν πολυπλοκότητά του· ἡ ρευστότητά του τοὺς κάνει βαθιὰ σκεπτικούς καὶ ἡ γοργότητα τῶν ἐξελίξεων τοὺς προκαλεῖ μιὰ ψυχικὴ σύγχυση (σ. 131). Ἀσφαλῶς κάθε μορφωτικὴ προσπάθεια ἀποβλέπει καὶ πρέπει νὰ ἀποβλέπῃ στὴ θεραπεία αὐτοῦ τοῦ κακοῦ. Ἄλλὰ τὸ πρόβλημα εἶναι π ο ι ὸ θεωροῦμε ὡς τὸ πρόσφορο θεραπευτικὸ μέσον (σ. 131).

Ὁ νομοθέτης στὴ Γαλλία φαίνεται πὼς διάλεξε τὸν ἀκόλουθο δρόμο. Νὰ δοθῆ ὅσο τὸ δυνατὸν περισσότερος χῶρος σὲ ὅλα αὐτὰ τὰ με τ α β α λ λ ὸ μ ε ν α στοιχεῖα, ὥστε νὰ ἐξοικειωθοῦν μὲ αὐτά, οἱ νέοι, διδάσκοντάς τους πρῶτα τὰ κοινωνικὰ δεδομένα, τὰ πολιτικὰ καὶ τὰ τεχνικὰ θέματα, μὲ μιὰ λέξη, διδάσκοντάς τους τὴν ἐ π ι κ α ι ρ ὸ τ η τ α. Αὐτὰ ὑποτίθεται ὅτι θὰ τὸν ἐνδιαφέρουν περισσότερο, α ὕ τ α συμπορεύονται μὲ τὸν Τύπο καὶ τὴν Τηλεόραση, ἀκόμη καὶ μὲ τὶς συζητήσεις γύρω ἀπὸ τὸ τραπέζι τοῦ σπιτιοῦ ἢ μέσα στὰ διάφορα συνδικάτα.

Σὲ αὐτὴ τὴν μέθοδο τοῦ γάλλου νομοθέτη ἡ Κα Romilly ἀντιτάσσει τὴν ἀκόλουθη σκέψη (σ. 132): Πιστεύω, λέγει, ὅτι ἡ δύναμη κάθε ἐκπαίδευσης ἀναφορικὰ μὲ τὰ γεγονότα ποὺ ἀποτελοῦν τὴν ἱστορία τοῦ κόσμου, εἶναι νὰ ἐ π ι β ἄ λ η σ τ ἂ π ν ε ὑ μ α τ α ἔ ν α ἔ λ ι γ μ ὸ, «un détour» (σ. 132). Ἀντὶ νὰ ριζώμε τὸν διδασκόμενον ἀνώριμο στὴν ἐπικαιρότητα, πρέπει νὰ τὸν ἀναγκάσωμε νὰ ἐπιχειρήσῃ μ ι ἂ ν ἄ ν α π ὸ δ ι σ η ὥστε νὰ δῆ τὰ πράγματα ἀπὸ ἀπόσταση. Συναγορῶ, λέει ἡ Κα Romilly, γιὰ κάθε τι ποὺ δ ἔ ν εἶναι τοῦ καιροῦ μας, γιὰ κάθε τι ποὺ ἦ μόνον μοιάζει ἢ διαφέρει ἀπὸ τὸν καιρὸ μας, πρὸς ὅ,τι δίνει ἀπόσταση (pour tout ce qui nous donne du recul) (σ.134). Μὲ αὐτὴ τὴν ἀναπόδιση ἀπομακρυνόμαστε ἀπὸ τὰ ἐφήμερα καὶ τὰ ἐπικαιρα καὶ στεκόμαστε στὰ μὴ ἐφήμερα, στὰ μὴ ἐπικαιρα, ποὺ εἶναι καὶ ἐξωχρονικὰ (intemporels) (σ. 135). Καὶ αὐτὰ διαρκοῦν, ἐνῶ τὰ ἐφήμερα συνεχῶς ἀλλάζουν. Πρὶν καλὰ - καλὰ τὰ διδαχθοῦμε, ἔχουν ξεπερασθῆ.

Ἡ Κα Romilly δὲν ξέρει ὅτι αὐτὰ τὰ ἐφήμερα στὴ φιλοσοφία, στὴν ἐρμηνεία τῆς ἱστορίας καὶ τῆς κοινωνίας, σὲ ὀρισμένες χῶρες, ποὺ βρίσκονται σὲ ἀπόσταση ἀπὸ τὸν τόπο ὅπου αὐτὰ τὰ ἐφήμερα ζυμῶνονται, φθάνουν μὲ καθυστέρηση 30 - 40 ἐτῶν, ἔτσι ποὺ στὶς χῶρες αὐτές, ἀστέρια ποὺ ἀπὸ καιρὸ ἔχουν σβῆσει στὸ διάστημα, νὰ θεωροῦνται ἀκόμα ἐκεῖ φωτεινὰ καὶ ἐπικαιρα καὶ νὰ λατρεύωνται ἀπὸ τοὺς ἀπληροφόρητους. Ἀπὸ αὐτὴ τὴ θέση ἀντιλαμβάνεσθε γιὰτὶ συναγορεῖ ἡ Κα Romilly ὑπὲρ

τῆς σπουδῆς τῶν ἑλληνικῶν καὶ τῶν λατινικῶν στὸ π ρ ω τ ὅ τ υ π ο, θεωρώντας πῶς μόνο ἡ μελέτη τοῦ π ρ ω τ ο τ ὅ τ υ π ο υ φέρνει σὲ ἐπαφὴ τὸν ἀναγνώστη μὲ τὴν οὐσία τοῦ κειμένου.

Ἄλλὰ ἄσχετα ἀπὸ αὐτὴ τὴν εἰδικὴ τοποθέτησή της, ποὺ προδίδει τὴν ἀγάπη της γιὰ τὴν κλασσικὴ παιδεία, τὸ ἀπαραίτητο γιὰ ὅλους εἶναι ἡ ἔ ξ ο δ ο ς ἀ π ὸ τ ὸ χ ρ ὶ ο ν ο. Γιὰ νὰ κυριαρχήσῃς τὸ χρόνο, καὶ δὴ τὸ χρόνο σ ο υ, πρέπει, μὲ τὶς μελέτες σου, νὰ τοποθετηθῆς ἔ ξ ω καὶ ἀ π ἄ ν ω ἀπὸ τὸ χρόνο (σ. 137). Πρέπει ξεπερνώντας τὴν ἀπλὴ ἐμπειρία καὶ τὴν πληροφόρηση νὰ φθάσῃς στὴ θεωρία, στὴν ἀφαίρεση, στὴν ἰδέα (137). Τότε μόνο, χωρὶς νὰ παραμελοῦμε τοὺς πρακτικούς σκοπούς, ἀντιθέτως θεμελιώνοντάς τους σὲ στερεώτερες βάσεις, θὰ ἐπιτύχωμε τὸ βασικὸ σκοπὸ κάθε παιδείας, τὴν καλλιέργεια τοῦ ἀνθρώπου.

Στὸ ἕκτο κεφάλαιο ἡ Κα Romilly, πραγματεύεται μιὰ μοιραία παρενέργεια ὅλης αὐτῆς τῆς σφαλερῆς πορείας τῆς ἐκπαίδευσης, τὴν ὑ π ο β ἄ θ μ ι σ η τ ῆ ς γ α λ λ ι κ ῆ ς γ λ ῶ σ σ α ς. Ὑπάρχουν φαίνεται στὴ Γαλλία μερικοὶ ἀνόητοι ποὺ νομίζουν ὅτι τὸ νὰ μιλᾷς ὠραῖα παραδοσιακὰ γαλλικὰ εἶναι κάτι τὸ ἀντιδημοκρατικὸ καὶ ὅτι ἂν δὲν θῆς νὰ φανῆς ἀντιδραστικὸς πρέπει νὰ μιλᾷς τὴ γλῶσσα ἐκείνων ποὺ δὲν τὴ σπούδασαν, τὴ γλῶσσα τῶν πολλῶν, τοῦ λαοῦ. Καὶ ἀναρωτιέται ἡ Κα Romilly: «Εἶναι ἄρα-γε τὰ κ α λ ἄ γ α λ λ ι κ ἄ ἰδιοκτησία τῆς δεξιᾶς;» (σ. 158). Δὲν παραλείπει, ἡ Κα Romilly, νὰ ἐπισημάνῃ, πέρα ἀπὸ τὸν ἐκχυδαῖσμο τῆς γλώσσας καὶ τὴ νόθευσή της μὲ νεοπαγεῖς ὄρους ποὺ δὲν χρειάζονται.

Βρίσκει σὲ αὐτὸ τὸ κεφάλαιο ἡ Κα Romilly τὴν εὐκαιρία, νὰ πλέξῃ τὸ ἐγκώμιο τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς, τὸν πλοῦτο τῶν ἀποχρώσεών της, τὴν ἀκρίβειά της. Καὶ ὕστερα, μετὰ τὸ ἐγκώμιο αὐτό, προσθέτει, ὅτι ἐπὶ τέλους καὶ χωρὶς αὐτὸ τὸ θαυμάσιο ὄργανο κατάφερε ἡ ἀνθρωπότης νὰ προκόψῃ. Ἄλλὰ ἀπὸ αὐτὸ τὸ ἰδανικὸ ἐπίπεδο τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας τῶν κλασσικῶν χρόνων ὡς τὸν σημερινὸ ξεπεσμό, ποὺ διαπιστώνει στὴ σύγχρονη Γαλλία, ὑπάρχει κάποιος ὄριος ὅπου θὰ πρέπει κάποτε νὰ σταματήσουν οἱ γάλλοι ἀλλὰ καὶ ἄλλοι λαοί.

Ἀποτελεῖ ἴσως κοινὸ τόπο ἡ παρατήρηση ὅτι ἡ γλῶσσα ἀποτελεῖ μιὰ προθήκη τοῦ πολιτισμοῦ καὶ ὅτι ὅπου ξεπέφτει ὁ πολιτισμὸς ξεπέφτει καὶ ἡ γλῶσσα. Ἡ καθαρὸτητα τοῦ λόγου ἀποτελεῖ τὴν ἀμεσώτερη μαρτυρία τῆς καθαρότητος τῆς σκέψης καὶ τοῦ ἤθους.

Στὸ ἔβδομο καὶ τελευταῖο κεφάλαιο τοῦ βιβλίου τῆς Καs Romilly, τονίζονται οἱ διαφορὲς ποὺ παρουσιάζουν στὸν ἐκπαιδευτικὸ χῶρο οἱ θετικὲς ἐπιστῆμες (les sciences) ἀπὸ τὶς θεωρητικὲς (les lettres). Οὐμίζω ὅτι ἡ Κα Romilly δὲν θεραπεύει τὶς θετικὲς ἐπιστῆμες ἀλλὰ τὴ φιλολογία καὶ δὴ τὰ ἑλληνικὰ γράμματα. Στὸ κεφάλαιο τοῦτο ἐπισημαίνει ὅτι τὰ νοσηρὰ φαινόμενα ποὺ ἐξέθεσε στὰ προηγούμενα



κεφάλαια παρουσιάζονται πολύ λιγώτερο στις θετικές επιστήμες, στις επιστήμες που θεμελιώνονται στη μαθηματική σκέψη και στο πείραμα. Σὲ αὐτὲς ἡ ἀμείλικτη δύναμη τοῦ ἀριθμοῦ ἀποτρέπει πολλές φθορὲς καὶ ἀλλοιώσεις. Ἀντιθέτως αὐτὲς ἐμφανίζονται σὲ ὅλη τους τὴν ἔκταση στὴ φιλοσοφία, τὴν παιδαγωγική, τὴ φιλολογία, τὴν ἱστορία καὶ τὶς πολιτικὲς ἐπιστῆμες.

Ἡ οὐσιαστικὴ ὁμως αὐτὴ διαφορὰ τοῦ ἐπιστητοῦ ἐπιβάλλει μιὰν ἐντελῶς διαφοροετικὴν προσπέλασιν ἀπὸ πλευρᾶς διδασκαλίας καὶ γενικὰ διὰ ῥωσῆς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Παραμένουν ὁμως πάντως καὶ στὸ χῶρον τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν οἱ κίνδυνοι, τὸσο τῆς πολιτικοποίησης τῶν ἐπιλογῶν, ὅσο καὶ τῆς ὑποβάθμισης τῶν πανεπιστημιακῶν σπουδῶν, ἐξ αἰτίας τῆς ὑποβάθμισης γενικὰ τῆς μέσης παιδείας.

Τὸ βιβλίον κλείνει μὲ ἓνα συμπερασματικὸ κεφάλαιο. Σὲ αὐτὸ ἐκφράζονται μερικὰ βασικὰ αἰτήματα:

**Πρῶτον:** νὰ μὴ θυσιάζωνται σὲ πολιτικὲς ἐπιδιώξεις οἱ ἐπιδιώξεις τῆς ἐθνικῆς παιδείας.

**Δεύτερον:** νὰ μὴ θυσιάζεται ὁ βασικὸς σκοπὸς τῆς ἐκπαίδευσης, ἡ καλλιέργεια τοῦ ἀνθρώπου, ἐπειδὴ οἱ πολλοὶ ἀδιαφοροῦν γι' αὐτὴν καὶ τὴν ζητοῦν οἱ λίγοι. Ἀξίζει γι' αὐτοὺς τοὺς λίγους νὰ διατηρεῖται ὁ σκοπὸς αὐτὸς διότι αὐτὸ ὠφελεῖ τελικὰ καὶ τὸ κοινωνικὸ σύνολο (σ. 217). Γι' αὐτὸ μὲ τὰ μέτρα ποὺ λαμβάνει δὲν πρέπει ἡ πολιτεία νὰ ἀποθαρρύνῃ τὴ θέλησιν ποὺ πάντα ὑπάρχει γιὰ οὐσιαστικὴν παιδείαν.

**Τρίτον:** Νὰ μὴν ἐνθαρρύνεται ἡ διάχυτη πλάνη ὅτι αὐτὸ ποὺ χρειάζεται ὁ σύγχρονος ἄνθρωπος δὲν μαθαίνεται ἀπὸ τὰ βιβλία ποὺ παρέχουν γνώση ἀλλὰ ἀπὸ τὴν καθημερινὴν πληροφόρησιν. Ἀντιθέτως διὰ μέσου τῆς παιδείας ποὺ δίνει τὸ βιβλίον κατορθώνει ὁ ἄνθρωπος νὰ κατακτήσῃ τὸ χάος τῆς σύγχρονης πραγματικότητος, μὲ περισσότερη ἀσφάλεια καὶ δύναμιν (σ. 214). Ἡ οὐσιαστικὴ παιδεία οὔτε μεγαλοαστικὴ εἶναι, οὔτε ἀριστοκρατικὴ. Προσφέρεται ἐξ ἴσου σὲ ὅλους ὅσοι τὴ ζητήσουν.

Τὸ συμπερασματικὸ αὐτὸ κεφάλαιο ἐπιγράφεται: «Μιὰ δέσμη ἐπικρίσεων γιὰ ἓνα σπόρον ἐλπίδας». Ἡ συγγραφεὺς πιστεύει ὅτι παρ' ὅλη τὴ σημερινὴν κακοδαιμονίαν, ἡ ἀληθινὴ παιδεία δὲν θὰ σβῆσῃ. Ἔχασε μιὰ μάχην ἀλλὰ δὲν ἔχασε τὸν πόλεμον. (σ. 219).

Αὐτὰ μᾶς λέγει, ἡ ἔξοχη αὐτὴ φιλόλογος, ποὺ ἀγαπᾷ τὴν Ἑλλάδα σὰν δευτέρην πατρίδα της, αὐτὰ μᾶς λέει, γιὰ τὴν κατάστασιν τῆς ἐκπαίδευσης στὴ Γαλλία.

Στὴν ἐγνωσμένην πεῖρα καὶ μόρφωσιν ὅλων τῶν ἀξιοτίμων συναδέλφων ἀνήκει νὰ κρίνουν ποῖα ἀπὸ τὰ διδάγματα ποὺ μᾶς προσφέρει αὐτὸ τὸ συγκλονιστι-

κὸ καὶ γιὰ πολλοὺς δραματικὸ βιβλίον, ἰσχύουν καὶ πέρα ἀπὸ τὰ σύνορα τῆς σύγχρονης Γαλλίας.

Ἐν συνεχείᾳ ὁ Ἀκαδημαϊκὸς κ. Παν. Ζέπος προσθέτει τὰ ἐξῆς:

Οἱ διαπιστώσεις τῆς Κας Romilly, ἀποτελοῦν διαπιστώσεις καὶ γιὰ τὰ ἑλληνικὰ πανεπιστήμια, ἰδίως ὅπως διαμορφώθηκε ἡ κατάσταση μετὰ τὸ νόμο - πλάσιο τοῦ 1982.

Ἡ συμμετοχὴ τῶν φοιτητῶν — στὴν Ἑλλάδα — μὲ ἀλόγιστη μάλιστα πλειοψηφία, στὰ πανεπιστημιακὰ ὄργανα, ἀποδείχτηκε στὴν πράξη πολὺ ἀποτυχημένη, ἀφοῦ τελικὰ οἱ φοιτητὲς ἀποφασίζουν γιὰ νευραλγικὰ διοικητικὰ, ἀκόμη καὶ διδακτικὰ ζητήματα. Καὶ ὅμως, ὁ φοιτητὴς ἔρχεται στὸ ἀνώτατο ἐκπαιδευτικὸ ἴδρυμα νὰ διδαχθῆ καὶ ὄχι νὰ διδάξῃ. Ἡ πείρα ἀπέδειξε, ὅτι στὶς ἀποφάσεις τῶν φοιτητῶν δεσπόζει ἡ «πολιτικὴ βούληση», ποὺ στὴν συγκεκριμένη περίπτωση ἰσοδυναμεῖ μὲ κομματισμὸ καὶ φατριασμό.

Ἡ θεσμοθέτηση τοῦ πανεπιστημιακοῦ ἀσύλου γιὰ ὅποιαδήποτε ἀξιόποινη πράξη πλὴν κακουργημάτων καὶ αὐτοφώρων ἐγκλημάτων κατὰ τῆς ζωῆς, θὰ δημιουργήσει ἐπίσης δυσκολίες, ἰδιαιτέρως μὲ τὴν ἀξίωση ὁμοφωνίας τοῦ τριμελοῦς ὄργανου (μὲ συμμετοχὴ φοιτητοῦ), ποὺ προβλέπεται γιὰ τὴν παροχὴ ἀδείας ἐπεμβάσεως τῆς δημοσίας δυνάμεως.

Ἡ ἐνταξὴ τοῦ βοηθητικοῦ προσωπικοῦ στὴ νέα διαβάθμιση τῶν καθηγητικῶν βαθμίδων, δημιουργεῖ μιὰ κλειστὴ οἰκογένεια μὲ δημοσιοϋπαλληλικά στεγανά, ποὺ ἀποκλείει τὸν ἐλεύθερο συναγωνισμό μὲ ἄλλους «ἐξωτικούς», ἀντίθετα πρὸς κάθε ἔννοια πανεπιστημιακῆς ἢ ἀκαδημαϊκῆς ἐλευθερίας.

Ὁ κ. Παν. Ζέπος ἀναφέρθηκε ἀκόμη στὸ πρόσφατο βιβλίον τοῦ Ἑλληνα καθηγητοῦ Πανεπιστημίου κ. Κων. Ἀσπρογέρακα — Γρίβα, ποὺ περιγράφει, ὅπως ἡ Γαλλίδα συνάδελφός του, τὴν ἄθλια κατάσταση στὰ ἑλληνικὰ πανεπιστήμια.

Ὁ κ. Π. Ζέπος ἐσημείωσεν ὅτι τὰς σκέψεις αὐτὰς δημοσιεύει εἰς τὸ περιοδικὸν «Εὐθύνη», εἰς τὸ τεῦχος τοῦ Μαΐου, τὸ ὁποῖον κυκλοφορεῖ ἐντὸς τῶν προσεχῶν ἡμερῶν.

Ἐπενθύμισεν ἐπίσης, ὅτι τὰς σκέψεις αὐτὰς εἶχε διατυπώσει ἤδη πρὸ ἐνὸς καὶ ἡμίσεος ἔτους, κατὰ τὸν Ἰανουάριον 1983, ἐνώπιον τῆς Ὀλομελείας τῆς Ἀκαδημίας καὶ εἶχεν ἔκτοτε ζητήσῃ τὴν ἔκδοσιν σχετικοῦ ψηφίσματος. Ἡ Ὀλομέλεια ὅμως ἔκρινε τότε, κατὰ πλειοψηφίαν, ὅτι τὸ θέμα ἦτο ἀκόμη ἀνώριμον.

Τέλος ὁ Ἀκαδημαϊκὸς κ. **Ἰωάννης Παπαδάκης** παρατηρεῖ τὰ ἐξῆς:

Κατὰ τὴ γνώμη μου ἡ κατάσταση στὴν ὁποία βρίσκεται σήμερα ἡ ἐκπαίδευση εἶναι συνέπεια τῆς πνευματικῆς (ἐπιστημονικῆς, καλλιτεχνικῆς, πολιτικῆς κ.λπ.) παρακμῆς, στὴν ὁποία βρίσκεται σήμερα ὁ λ ὀ κ λ η ρ η ἡ ἀνθρωπότης, καὶ ἡ ὁποία ἄρχισε περίπου ἀπὸ τὸ 1930. Ἡ τεχνολογία προχωρεῖ τροφοδοτούμενη ἀπὸ τὴν ἐπιστήμη τοῦ 19ου – ἀρχὴ τοῦ 20οῦ, ἀλλὰ ἡ ἐπιστήμη σχεδὸν σταμάτησε. Ἡ κρίση, πού περνᾷ σήμερα ἡ ἀνθρωπότης καὶ πού μᾶς ὀδηγεῖ σὲ πυρηνικὴ καταστροφή, δὲν εἶναι μόνον οἰκονομικὴ, ἀλλὰ πνευματικὴ. Δὲν εἶναι τὰ προβλήματα πού εἶναι μεγάλη, ἀλλὰ ἐμεῖς πού εἴμεθα μικροί, γιὰ νὰ τὰ λύσουμε.

Ἡ ἐπιστήμη εἶναι ἐρμηνεία τῆς πραγματικότητας, προσέγγιση πρὸς τὴν ἀλήθεια. Οἱ ἐπιστήμονες μάλιστα τοῦ 19ου αἰῶνα τὴν συνταύτιζαν μὲ τὴν ἀλήθεια. Σήμερα οἱ ἐπιστημονικὲς θεωρίες θεωροῦνται ἀπλὰ ἐργαλεῖα (tools), γιὰ νὰ ἐπιλύσομε μερικὰ προβλήματα· καὶ ὁ ὅρος θεωρία ἀντικαθίσταται μὲ τὸν ὄρο μοντέλο (model).

Ἄλλη αἰτία τῆς κατάρπτωσης τῆς ἐκπαίδευσης, εἶναι ὅτι τὰ πανεπιστήμια, ἀκόμη καὶ ἡ μέση ἐκπαίδευση, κατάντησαν ἐπαγγελματικὲς σχολές. Ὅπως ἔλεγε ὁ Χασιώτης, πολλοὶ νομίζουν, ὅτι τὸ δίπλωμα εἶναι μιὰ ὁμολογία μὲ πολλὰ κουπόνια, καὶ ὅταν κανεὶς τὸ ἔχει, ἐξαργυρώνει κάθε μῆνα ἓνα κουπόνι καὶ ζεῖ χωρὶς ἀνάγκη νὰ κάμει ἄλλο τίποτε. Οἱ φοιτητὲς καὶ μαθητὲς πηγαίνουν στὸ πανεπιστήμιο ἢ λύκειο, γιὰ νὰ πάρουν ἓνα δίπλωμα, τὸ ὁποῖο θὰ τοὺς ἐπιτρέψει νὰ ζοῦν καλλίτερα, μὲ λίγο κόπο. Οἱ γνώσεις πού ἀποκοτῶν δὲν ἔχουν σημασία. Δὲν ἀπαιτοῦνται ἄλλωστε πολλές, γιὰ τὴν ἄσκηση τοῦ ἐπαγγέλματος. Καὶ στὴ γενικὴ μόρφωση δὲν ἀποδίδεται σημασία. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ ἓνα ριζικὸ, ἀλλὰ δύσκολο, μέτρο, γιὰ νὰ διορθωθεῖ ἡ κατάσταση, θὰ ἦταν νὰ παύσουν τὰ διπλώματα νὰ εἶναι ἀπαραίτητα γιὰ τὸ διορισμὸ σὲ θέσεις κ.λπ. Ἡ κρίση τῶν ὑποψηφίων θὰ βασιζόταν στὴν ικανότητα κ.λπ. Τὸ πρῶτο ἀποτέλεσμα αὐτοῦ τοῦ μέτρου θὰ ἦταν ἡ ἀποσυμφόρηση τῶν πανεπιστημίων, κ.λπ. Οἱ φοιτητὲς θὰ πῆγαιναν γιὰ νὰ μορφωθοῦν, ὄχι γιὰ νὰ πάρουν δίπλωμα.

Ἄλλος λόγος τῆς ὑποβάθμισης τῆς ἐκπαίδευσης, εἶναι ὅτι θεωροῦμε σὰν κύριο σκοπὸ τῆς, τὴν παρασκευὴ στελεχῶν γιὰ τὴν παραγωγή. Οἱ οἰκονομολόγοι μάλιστα ὑπολογίζουν πόσο ἀξίζει ἡ ἐκπαίδευση μὲ τὴν αὔξηση παραγωγῆς πού φέρνει. Οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες ἄρχισαν τὴν ἐπιστήμη μὲ κύριο σκοπὸ, νὰ καταλάβουν τὸν κόσμον μέσα στὸν ὁποῖο ζοῦμε. Καὶ ἡ ἐκπαίδευση εἶχε σκοπὸ νὰ μορφώσει πολίτες, ὄχι παραγωγούς. Μέχρι τῶν ἀρχῶν τοῦ 20οῦ αἰῶνα ἡ ἀντίληψη αὐτὴ εἶχε πολλοὺς ὀπαδούς. Σήμερα ἔχει ἐγκαταλειφθεῖ. Ἡ ἐγκατάλειψη τῶν κλασσικῶν σπουδῶν εἶναι ἀποτέλεσμα τῆς νοοτροπίας αὐτῆς.

Στήν υποβάθμιση τῆς ἐκπαίδευσης συνετέλεσε πολὺ ὁ πολλαπλασιασμός τῶν καθηγητῶν, τῶν ὁποίων μαθήματα παρακολουθεῖ ἓνας φοιτητής. Ὅταν στήν ἀρχαία Ἑλλάδα ὁ μαθητής εἶχε ἓνα μόνο δάσκαλο, ἡ ἐπίδραση τοῦ δασκάλου αὐτοῦ στὸν φοιτητὴ ἦταν μεγάλη, καὶ κυρίως μορφωτική. Ὁ δάσκαλος δίδασκε μὲ τὸ παράδειγμά του, τὸν τρόπο τοῦ σκέπτεσθαι. Ὁ δεσμός μεταξύ δασκάλου καὶ μαθητῶν ἦταν μεγάλος. Ὅταν ὁ μαθητής ἔχει μερικές δεκάδες καθηγητές, οἱ καθηγητές δίνουν ἀπλῶς πληροφορίες, δὲν μορφώνουν. Ὅχι μόνο γιὰ τὸν καθηγητὴ οἱ φοιτητές, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὸ φοιτητὴ οἱ καθηγητές ἀποτελοῦν ἀπλὰ νούμερα, ἓνα ἀκόμη μάθημα στὸ ὁποῖο ὁ φοιτητής πρέπει νὰ δώσει ἐξετάσεις. Κατὰ τὴ γνώμη μου ὁ φοιτητής θὰ πρέπει νὰ ἔχει ἓνα μόνο καθηγητὴ. πὺ κατευθύνει καὶ εἶναι ὑπεύθυνος γιὰ τὴ μόρφωσή του. Καὶ τὴν πληροφόρηση νὰ τὴν παίρνει παρακολουθώντας μαθήματα, ἀσκήσεις, κ.λπ. ἀπὸ εἰδικούς, διαβάζοντας βιβλία, τηλεόραση, κ.λπ. ὑπὸ τὴν καθοδήγηση τοῦ μοναδικοῦ καθηγητοῦ.

Σχετικὰ μὲ τὴν ἐπίδραση τῆς ἐπιστημονικῆς παρακμῆς στὶς θετικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς ἐπιστῆμες, ὀφείλω νὰ πῶ, ὅτι, ἡ παρακμὴ φαίνεται νὰ ἄρχισε ἀπὸ τὶς θετικὲς. Ἡ ἐγκατάλειψη τοῦ determinism καὶ ἡ ἀποδοχὴ τῆς ἀρχῆς τῆς ἀβεβαιότητας (indeterminacy) τοῦ Heisenberg συντέλεσαν πολὺ. Ἀλλὰ ἡ φυσικοχημεία εἶχε ἀνδρωθεῖ, πρὶν ἀρχίσει ἡ παρακμὴ. Καὶ ἔγινε τὸ ταξίδι στὴ σελήνη, βασιζόμενο ἀποκλειστικὰ στὴν κλασσικὴ μηχανικὴ τοῦ Newton. Τὴν οἰκολογία, τὴν ἐπιστήμη τῆς φυσικῆς παραγωγῆς, καὶ πολλὲς ἀνθρωπιστικὲς ἐπιστῆμες, ἡ παρακμὴ τὶς βρῆκε στὴν παιδικὴ ἡλικία. Καὶ δὲν τὶς ἄφησε νὰ ἀνδρωθοῦν.

Τὰ ζητήματα αὐτὰ τὰ πραγματεύθηκα τὸ 1970 στὸ βιβλίο μου «Problems of our time» καὶ σὲ ἄλλες ἐργασίες ἀργότερα, ἡ τελευταία «Errores en la Ciencia de Nuestros Dias» δημοσιεύθηκε στὸ Cahiers de l'Orstom στὴ Γαλλία, τὸ 1982.