



ΠΑΙΔΕΙΑ

ς
ζωή

15 ΙΟΥΝΙΟΥ 1952

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

*Ανθρωπισμός και έπάγγελμα
 Χαρακτήρας, άτομικότητα, προσωπικότητα
 Τό πρόβλημα τής έλευθερίας (II)
 *Ο Παρθενών
 *Ο πληθωρισμός τών μαθητών τών Γυμνασίων, ή ανε-
 πάρκεια του διδακτικού προσωπικού, ή απόδο-
 σις τών σχολείων
 *Αφήσετε τό μαθητή σας νά διδαχθή από τὰ ίδια
 τὰ πράγματα
 Τό νέο πρόγραμμα τών Δημοτ. σχολείων τής Γενεύης ...
 *Η διδασκαλία σχετικά μέ τή συλλογική ασφάλεια τών
 λαών (IV)
 Πώς νά βοηθάτε τὰ παιδιά σας όταν πηγαίνουν στο
 σχολείο
 Εύα Σικελιανού
 Νέα Βιβλία

*Η Διεύθυνση
 René Le Senne
 Ε. Π. Παπανούτσος
 Χ. Γ. Καρούζος

Θεόδ. Παπακωνσταντίνου

J. J. Rousseau
 Κ. Π. Λαζαρίδης

Paul Féraud

Mary και Laurence Frank
 Θεόδωρος Εύδης

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—Στοά 'Αρσακείου

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ

Έκδίδεται την 15η κάθε μηνός. Κάθε τεύχος σελ. 48.

Διευθυντής: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Άρτοτίνης 6

ΓΡΑΦΕΙΑ

Σύνταξη και Διαχείριση: Έκδοτικός Οίκος Ιωάννου Ν. Ζαχαροπούλου

Αθήναι: Στοά Άρσακείου

Τηλέφ. 23-218

Έτησία συνδρομή:

Διά τας Σχολικὰς Έφορείας καὶ τὰ Νομικὰ Πρόσωπα	Δραχ. 90.000
Διά τὰ φυσικὰ πρόσωπα.....	» 75.000

Τόμοι προηγούμενων ἐτῶν:

1947	ἄδετος	δραχ.	75.000	πανόδετος	δραχ.	95.000
1948	»	»	75.000	»	»	95.000
1949	»	»	75.000	»	»	95.000
1950	»	»	75.000	»	»	95.000
1951	»	»	75.000	»	»	95.000

Τιμή τοῦ παρόντος τεύχους

Ίουνίου—Ίουλίου 1952 δρχ. 10.000

Διευθύνσεις σύμφωνα με τὸ ἄρθρον 6 § 1 τοῦ Α.Ν. 1092/1938:

Διευθυντής τῆς «Παιδείας»: Ε. Π. Παπανούτσος, Κατοικία: Άρτοτίνης 6

Έκδότης: Ιωάννης Ν. Ζαχαρόπουλος, Στοά Άρσακείου—Άρσάκη 6

Προϊστάμενος Τυπογραφείου: Π. Σαββίδης, Κατοικία: Βασ. Τζαφέρη 2

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

Μηνιαῖο Περιοδικὸ Μελέτης—Έρευνας—Διαφωτισμοῦ

ΕΤΟΣ Α' — ΑΘΗΝΑΙ, 15 ΙΟΥΝΙΟΥ 1952—ΤΕΥΧΟΣ 6-7

Άνθρωπισμός καὶ ἐπάγγελμα

Εἶναι ἀπορίας ἄξιο πῶς μερικοὶ θερμοὶ καὶ ἀνένδοτοι θιασῶτες τῶν ἀνθρωπιστικῶν σπουδῶν ἔφτασαν τώρα τελευταῖα στὴν ἀντίληψη ὅτι τὰ Γενικῆς Παιδείας σχολεῖα δὲν ἐπιτρέπεται νὰ περιλαμβάνουν μέσα στὸ πρόγραμμά τους μαθήματα με πρακτικότερο χαρακτήρα, ἐπειδὴ δῆθεν με αὐτὸ τὸν τρόπο νοθεύεται τὸ μορφωτικὸ τοῦς ἔργο πού ἦταν καὶ πρέπει νὰ μένη καθαρά ἀνθρωπιστικό. Οἱ «ἀνθρωπιστές» μας κάθε φορά πού ἀκούγεται τὸ αἶτημα ἢ ἐκπαίδευση τῶν νέων μας νὰ προσγειωθῇ στὴν ἐλληνικὴ πραγματικότητα καὶ νὰ συσχετισθῇ πρὸς τὶς ἐπαγγελματικές ἀσχολίες, πού πρόκειται νὰ ἐξασφαλίσουν αὔριο τὸ ψωμί τῶν παιδιῶν μας (τὸ λιγοστὸ καὶ πικρὸ ψωμί με τὸ ὁποῖο ἀνέκαθεν συντηρεῖται στὴ ζωὴ ὁ φτωχὸς μας λαός!) ὀργίζονται καὶ ἀγανακτοῦν: ἢ ἀνθρωπισμός—κραυγάζουν— ἢ ἐπαγγελματικές γνώσεις· μακριὰ τὸ ἓνα ἀπὸ τὸ ἄλλο· «ἀνθρώπους» πρέπει νὰ μορφώνουν τὰ σχολεῖα μας, ὅχι ἐπαγγελματίες.....

Τὰ συνθήματα αὐτοῦ τοῦ εἴδους, ὅταν μάλιστα προβάλλωνται με τὴν ἀξίωση ν' ἀποτελέσουν γραμμὲς τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς τοῦ Κράτους, εἶναι κατὰ τοῦτο παραπειστικά καὶ ἐπικίνδυνα: ὅτι ἀνακατώνουν σκόπιμα μιὰν ἐξώφθαλμη ἀλήθεια με ἓνα ὀλέθριο ψεῦδος, καὶ ἔτσι εὐκόλως ξεγελοῦν ὅσους δὲν ἔχουν τὴν ἱκανότητα ἢ τὴν ὑπομονὴ νὰ ξεχωρίσουν τὰ δύο ἀταίριαστα συστατικά τοῦ μίγματος καὶ νὰ κατατάξουν τὸ καθένα ἀνάλογα με τὴν ἀξία του. Ποιὰ εἶναι ἐδῶ ἡ ἀλήθεια; Ἀπλούστατα ὅτι σκόπιμο καὶ πρακτικῶς συμφέρον εἶναι ἡ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση νὰ παρέχεται σὲ ξεχωριστὰ σχολεῖα πού πρέπει νὰ ἐξοπλίζονται ἀνάλογα με τὶς εἰδικὲς παιδευτικὲς ἐπιδιώξεις τους. Καὶ ποῖο εἶναι τὸ ψεῦδος; Ὁλοφάνερα ὅτι ὁ ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμός τῶν νέων εἶναι αἶτημα ἀσυμβίβαστο πρὸς τὴν ἰδέα τοῦ ἀνθρωπισμοῦ πού πρέπει νὰ ἀποτελῇ τὸ μορφωτικὸν ἄξιο καθε ἐκπαιδευτικῆς βαθμίδας σ' αὐτὴν ἐδῶ τὴ γενέθλια χώρα τῶν ἀνθρωπιστικῶν σπουδῶν.

Τί νὰ πρωτοθαυμάση κανεὶς μέσα σ' αὐτὴ τὴ σύγχυση τῶν ἐννοιῶν..... Πῶς μπορεῖ νὰ ὑποστηρίξῃ κανεὶς σοβαρὰ ὅτι δὲν συμβιβάζεται ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ, Ίούνιος—Ίούλιος 1952—16

ΚΟΣΜΗΤΕΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΩΡΕΑ Καλ. Νεφρ.

ΗΜΕΡΟΜ. 20.8.52

ΑΡΙΘ. 38305

ζεταί τὸ ἀνθρωπιστικὸ ἰδανικόν, δηλαδή ἡ ἀπαίτηση νὰ διαπαιδαγωγηθῇ κανεὶς σὲ καθαρὸ καὶ ὁλόκληρο, εὐφυγῇ καὶ φωτισμένον, στερεὸ καὶ αὐθύπαρκτον ἄνθρωπον, μὴ τῇ ζωτικῇ ἀνάγκῃ κάθε ἀνθρώπου τοῦ τόπου καὶ τοῦ καιροῦ μας νὰ ἐκπαιδευθῇ γιὰ νὰ ἀσκήσῃ ἀποδοτικὰ τὸ ἐπάγγελμα ἀπὸ τὸ ὁποῖο πρόκειται νὰ ζήσῃ; Ἀνθρώπους γεννοῦν καὶ οἱ ἑλληνίδες μητέρες, ὅχι ἀσώματα ὄντα ποὺ δὲν χρειάζονται νὰ δουλέψουν γιὰ νὰ ζήσουν. Ἀνεξάρτητα ὅμως ἀπ' αὐτό, ἀκόμη δηλαδή καὶ ἂν ὑποθέσωμε ὅτι ἡ ἑλληνικὴ γῆ παρέχει τόσο ἄφθονα τὰ ἀγαθὰ της, ὥστε τὰ παιδιὰ μας μποροῦν νὰ τὰ ἀπολαμβάνουν ἄκοπα σὰν τοὺς πρωτοπλάστους στὸν παράδεισο, πάλι εἶναι καθαρὸς παραλογισμὸς νὰ ἰσχυρισθῶμε ὅτι ὁ ἀνθρωπισμὸς ὡς ἀνθρωπισμὸς εἶναι ἀσυμβίβαστος μετὰ τὸ ἐπάγγελμα ὡς ἐπάγγελμα! Μέσα στὴν πράξιν τῆς ζωῆς, στὸν ἀγῶνα καὶ στὸ μόχθο της δοκιμάζεται, ἀποκαλύπτεται καὶ καταξιώνεται ὁ ἄνθρωπος, τὸ πνεῦμα καὶ ἡ ἀρετὴ του. Καὶ ἡ πιὸ δύσκολη, ἡ πιὸ ἀνθρώπινη, ἡ πιὸ ἱερὴ πράξιν τῆς ζωῆς εἶναι ἡ ἐπαγγελματικὴ ἐργασία, ἡ ἐργασία ποὺ καθένας ἐτάχθηκε νὰ ἐκτελῇ γιὰ νὰ συντηρῇ καὶ νὰ προάγῃ καὶ τὸ ἄτομό του καὶ τὸ κοινωνικὸ σύνολο.

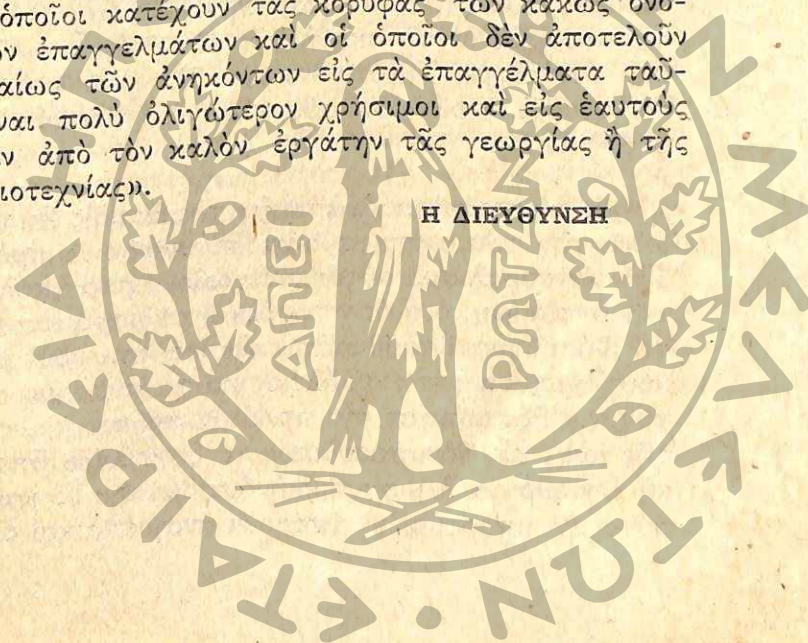
Πῶς φαντάζονται τάχα οἱ οὐμανιστές μας τὸν ἀνθρωπισμὸ ποὺ δὲν συμβιβάζεται μετὰ τὸ ἐπάγγελμα γιὰ νὰ ὑποστηρίξουν ὅτι οἱ δύο ἔννοιες πρέπει νὰ μένουν χωρισμένες καὶ ἀνεξάρτητες μέσα στὴν ἐκπαιδευτικὴ μας λειτουργία; Νομίζουν ὅτι σκοπὸς τῶν ἀνθρωπιστικῶν σπουδῶν εἶναι νὰ καλλιεργήσωμε μέσα στὰ σχολεῖα μας ἓνα εἶδος ἀπόκοσμων «λογίων» ποὺ θὰ ἐντρυφοῦν στὰ κλασσικὰ κείμενα, θὰ βυθίζονται στὴν καθαρὴ θεώρησιν τῶν ἰδεῶν καὶ θὰ ἀποστρέφονται τὰ πρακτικὰ ἐπαγγέλματα ὡς ἀσχολίες ἀποκρουστικὰ καὶ βάναντες, ἀνάξιες «ἐκλεκτῶν» καὶ «ἀνώτερων ἀνθρώπων»; Ἄν πραγματικὰ ἔφτασαν σ' αὐτὴ τὴ θλιβερὴ παρεξήγησιν καὶ τῆς ἐννοίας καὶ τοῦ ὅρου «ἀνθρωπισμός», πόσο μακριὰ βρίσκονται καὶ ἀπὸ τὸν ἑλληνικὸ καὶ ἀπὸ τὸν χριστιανικὸ πολιτισμὸ ποὺ διαλαλοῦν ὅτι θέλουν νὰ μείνουν πιστοὶ καὶ ἀφοσιωμένοι θεράποντες τους. Οἱ κλασσικοὶ συγγραφεῖς τῆς ἑλληνικῆς ἀρχαιότητος ἐκτιμοῦν βαθιὰ τὴν πράξιν καὶ τὸν ἔντιμο βιοπορισμὸ τοῦ ἐργαζόμενου ἀνθρώπου καὶ τίποτα δὲν εἶναι γι' αὐτοὺς πιὸ ἀξιοκαταφρόνητο ἀπὸ τὸν δῆθεν ἄνθρωπον τῶν «γραμμάτων» ποὺ μένει ἔξω ἀπὸ τὸ στίβο τῆς ἀληθινῆς ζωῆς. Καὶ ὁ Χριστὸς—ὁ Χριστὸς ἓνα μόνον εὐλόγησε σὲ τοῦτο τὸν κόσμον : τὸν τίμιον ἰδρώτα τῆς δουλειᾶς.

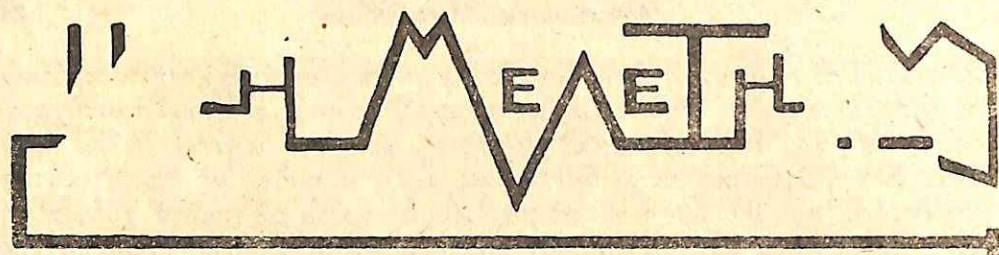
Μένει μέσα στὰ συνθήματα τῶν ζηλωτῶν τοῦ ἀνθρωπισμοῦ τὸ ἄλλο συστατικόν: ἡ ἀλήθεια ποὺ εἶπαμε, ὅτι δηλαδή μεθοδικὰ ὀρθότερο καὶ πρακτικὰ συμφερότερο εἶναι τὴν ἐπαγγελματικὴν ἐκπαίδευσιν νὰ τὴν προσφέρωμε στοὺς νέους μας σὲ χωριστὰ σχολεῖα. Τὴν ἀλήθειαν αὐτὴ τὴν παραδεχόμεσθε καὶ, ὅσο ξέρομε, κανεὶς ἕως σήμερον δὲν σκέφθηκε

σοβαρὰ νὰ τὴν ἀμφισβητήσῃ. Κανεὶς λ.χ. οὔτε φαντάσθηκε οὔτε πρότεινε νὰ μεταβάλωμε τὰ Γυμνάσιά μας σὲ σχολεῖα ποὺ νὰ δίνουν ταυτόχρονα καὶ γενικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ μόρφωσιν στὰ παιδιὰ μας. Ἄλλο ὅμως εἶναι ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευσιν καὶ ἄλλο σπουδὴς μετὰ πρακτικότερο χαρακτήρα ποὺ θὰ δώσουν στὰ παιδιὰ μας κατὰ τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ἡβῆς ἓνα πρῶτον καὶ ὑποτυπώδην προσανατολισμὸν πρὸς τὸ μελλοντικόν τους ἐπάγγελμα, δηλαδή τὴν δυνατότητα νὰ γνωρίσουν τὰ διαφέροντά τους καὶ ν' ἀνιχνεύσουν τίς ἱκανότητές τους, τόσο τίς θεωρητικὰς ὅσο καὶ τίς πρακτικὰς, ὥστε νὰ προβοῦν μεθ' αὐτοῦ σὲ συνειδητὴ ἐκλογὴν τοῦ ἐπαγγέλματος ἀπὸ τὸ ὁποῖο θὰ ζήσουν. Ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευσιν βεβαίως οὔτε πρέπει οὔτε μποροῦν νὰ δώσουν τὰ Γυμνάσιά μας. Γιατί ὅμως (στὴν κατώτερην βαθμίδα τους) νὰ μὴ βάλουν μέσα στίς ἐπιδιώξεις τους καὶ αὐτὸ τὸ τόσο ζωτικὸ καὶ τόσο πολὺτιμο αἶτημα ποὺ γίνεται ἀκόμη πιὸ ἐπιτακτικὸν στὰ τωρινὰ δύσκολα χρόνια μας; Νοθεύεται τάχα μετὰ τοῦτο ὁ καθαρὸς «ἀνθρωπισμός»;

Ἄς εἴμασθε ἐπὶ τέλους εἰλικρινεῖς : ὅχι ὁ ὀρθὸς ἀνθρωπισμὸς, ἀλλὰ οἱ σκόπιμες παραποιήσεις τοῦ ἀποστέρουν αὐτὴ τὴν παρέμβασιν τῶν ἀναγκῶν τῆς ζωῆς, ποὺ τὸ σχολεῖον εἶναι ὑποχρεωμένο ὅχι μόνον νὰ τίς σεβασθῇ, ἀλλὰ καὶ νὰ τίς τιμῇ. Καὶ ἂς διατηρήσωμε βαθιὰ στὴν μνήμην μας τὰ σοφὰ λόγια ἑνὸς μεγάλου ἀνδρός, τοῦ Ἐλευθερίου Βενιζέλου, ποὺ ἔδινε τὴν ἀκόλουθον συμβουλὴν πρὸς τοὺς νέους μας: «Ἀντιδράσετε μετὰ ὅλην σας τὴν ψυχὴν κατὰ τῆς ἀπηρχαιωμένης καὶ αὐτόχρονης καταστρεπτικῆς ἀντιλήψεως ὅτι εὐγενὲς στάδιον εἶναι ἐκεῖνο μόνον εἰς τὸ ὁποῖον ὁ νοῦς διευθύνει τὴν γραφίδα καὶ τὴν σμίλιν ἢ τὸν διαβήτην ἢ τὰ ἄλλα ἐκεῖνα ὄργανα, τὰ ὁποῖα δὲν ἀπαιτοῦν καὶ καταβολὴν μυϊκῆς δυνάμεως. Ἀφοῦ ἐξαίρεσετε τοὺς ὀλιγίστους ἐκείνους, οἱ ὁποῖοι κατέχουν τὰς κορυφὰς τῶν κακῶς ὀνομαζομένων ἐλευθερίων ἐπαγγελμάτων καὶ οἱ ὁποῖοι δὲν ἀποτελοῦν οὔτε τὸ δέκατον βεβαίως τῶν ἀνηκόντων εἰς τὰ ἐπαγγέλματα ταῦτα, ὅλοι οἱ ἄλλοι εἶναι πολὺ ὀλιγώτερον χρήσιμοι καὶ εἰς ἑαυτοὺς καὶ εἰς τὴν κοινωνίαν ἀπὸ τὸν καλὸν ἐργάτην τῆς γεωργίας ἢ τῆς βιομηχανίας ἢ τῆς βιοτεχνίας».

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ





Χαρακτήρας, άτομικότητα, προσωπικότητα

Ο κ. René Le Senne, μέλος του Γαλλικού Ίνστιτούτου και καθηγητής της Ήθικης Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο των Παρισίων, δέχθηκε με ευχαρίστηση να γράψει το παρακάτω άρθρο ειδικά για το περιοδικό μας «Παιδεία και Ζωή». Ο κ. Le Senne έχει συγγράψει πολλά έργα: «Le Devoir», «Le mensonge et le caractère», «Introduction à la Philosophie», «Obstacle et valeur», «Traité de Caractérologie» κλπ. Διευθύνει μαζί με τον L. Lavelle (που πέθανε πριν από λίγο) τη σειρά εκδόσεων: «Collection de l'Esprit».

Είτε το θέλει κανείς είτε όχι, είτε το γνωρίζει είτε το παραγνωρίζει, κάθε έρμηνεία του ανθρώπου και κάθε παιδαγωγική μέθοδος υποθέτει μια φιλοσοφία του ανθρώπου και της σχέσης του με τον κόσμο. Αν αυτή η φιλοσοφία είναι μεροληπτική ή μονάχα μερική, ή εικόνα του ανθρώπου και το παιδαγωγικό πρόγραμμα νοθεύονται ή ακρωτηριάζονται και το μέλλον του ανθρώπου θα φτωχύνει ή θα παραποιηθεί. Αν, αντίθετα, η έννοια του ανθρώπου σέβεται την ακεραιότητα της ανθρώπινης πραγματικότητας, συγκεντρώνει συνθέτοντας μέσα σ' αυτήν όλα τα χαρακτηριστικά που της είναι ουσιώδη. Τότε η παιδεία θα εκτελέσει τον προορισμό της, που είναι να αναπτύξει αρμονικά τις δυνάμεις του ανθρώπου για να τον ανεβάσει στην πιο ύψηλη πνευματικότητα για την οποία μπορεί να είναι ικανός. Μ' ένα λόγο, όπως το ξέρουμε από τον Πλάτωνα ακόμα, η φιλοσοφία και η παιδαγωγική είναι ουσιαστικά συνδεδεμένες. Όπως σχηματίζουμε με τη σκέψη μας τον άνθρωπο, έτσι και επιζητούμε να τον φτιάξουμε. Τίποτα λοιπόν δεν είναι πιο σημαντικό από το να ρωτηθούμε, πριν ασκήσουμε καμιά επίδραση άπάνω του, τί είναι ο άνθρωπος.

Ι. Η τεράστια ανάπτυξη της θετικής επιστήμης στην εποχή μας, ώθει την πλειονότητα των πνευμάτων προς τον νατουραλισμό. Τον νατουραλισμό αυτόν, τον ώθουν στο απόλυτο. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ο άνθρωπος δεν είναι παρά ένα μέρος, ένα κομμάτι από τη Φύση, μια δεσμίδα από φυσικο-χημικούς και ψυχο-φυσικούς νόμους, χωμένη μέσα σ' ολόκληρο το σύστημα της φυσικής αναγκαιότητας. Εξαιρώντας τις πολύπλοκες περιπτώσεις, όλα τα γεγονότα της ζωής του θα μπορούσαν να εξηγηθούν όπως εξηγείται μια φυσική λειτουργία ή μια χημική αντίδραση. Το καθένα από τα γεγονότα αυτά, θα μπορούσε ν' απορρέει αναγκαία και ολοκληρωτικά από τους

ιδιους τους όρους του και, κατά συνέπεια, ξεκινώντας απ' αυτούς τους ίδιους τους όρους, θα ήταν περίφημα δυνατόν να το προβλέψουμε.

Η φιλοσοφική νατουραλιστικοποίηση του ανθρώπου έχει πίσω μακριά την καταγωγή της. Προαναγγέλλεται από τις αρχές ακόμα της επιστήμης. Οί Αιγύπτιοι και οί Έλληνες γεωμέτρες έβγαλαν στο φως την ιδέα της μαθηματικής αναγκαιότητας και, με την ιδέα αυτή, επήραν συνείδηση του τί είναι η αναγκαιότητα. Η ιδέα όμως αυτή θεωρήθηκε επί πολύν καιρό περισσότερο σαν αντικείμενο μιās θεωρήσης, αρχή μιās επιστήμης, παρά σαν όργανο μιās τέχνης. Παρά τους αρχαίους προδρόμους η αντίληψη αυτή συνδέεται με τα ονόματα του Γαλιλαίου και του Descartes που επεκτείνοντας την αναγκαιότητα από τη διανοητική περιοχή των ιδεών στον παραστασιακό αντιληπτό κόσμο των πραγμάτων την έκαναν όπλισμό της Φύσης και αντικείμενο της πραγματικής επιστήμης.

Αυτή η φιλοσοφία της πραγματικότητας έγινε για τα πνεύματα που ξεχνιούνται σαν υποκείμενα μπροστά στο αντικείμενο, ένας πραγματιστικός ιδεαλισμός, σύμφωνα με τον όποιον δεν υπάρχει στα πράγματα τίποτε άλλο παρά σχέσεις και μάλιστα σχέσεις ποσοτικές.

Για να αναγάγουν σ' αυτό το σχήμα τον άνθρωπο έπρεπε να υπερπηδηθούν δύο τάφροι: Η μία χώριζε τη νεκρή Φύση από τη ζωντανή. Η Φυσικο-χημεία την υπερπήδησε, εισορμώντας στη Βιολογία. Μιμήθηκαν και ύστερα κατασκεύασαν μέσα στο εργαστήριο τα φαινόμενα της ζωής. Εξαποστέλλοντας στο περιθώριο της σκέψης ό,τι στοιχείο τελεολογικό κλείνουν μέσα τους αυτά τα φαινόμενα, για να συγκρατήσουν μόνο τον μηχανισμό της φυσικο-χημικής αιτιότητας που αποτελεί την ύφή τους, τα αποστέρησαν από κάθε πνευματική σημασία και τα ταύτισαν με γεγονότα έντελως υλικά.

Η δεύτερη τάφρος που υπεράσπιζε ακόμα την πρωτοτυπία του ανθρώπου, ήταν η διάκριση του οργανικού και του διανοητικού. Από την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία έγινε το πάλι για να ανιχνθούν στον ντετερμινισμό οί πράξεις των μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων. Κατά το μέτρο που καταφεύγοντας στο εύκολο μέσον της αφαίρεσης απέσπασαν τις ανθρώπινες συμπεριφορές από την υποκειμενικότητα από την οποία απορρέουν, έδημιούργησαν τις διάφορες τεχνικές των οποίων η σύγχρονη ιστορία μας έδειξε την επικίνδυνη δύναμη. Ποιός όμως είναι εκείνος που θα εκπλαγεί γι' αυτή την κατάληξη; Αν είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα σύνολο από νόμους, ύφασμένους μέσα στο συνολικό σύστημα της Φύσης, αν, για να εκφρασθούμε με μια λέξη, δεν είναι πιά παρά πράγμα, ή παιδεία δεν διαφέρει πλέον από τη βιομηχανική τεχνική. Σε τελευταία ανάλυση, αν τη θεώρηση των σκοπών τη δυσφημούμε, δεν θα ανα-

ρωτηθοῦμε πιά οὔτε γιὰ ποιό σκοπὸ θὰ γίνῃ ἡ μηχανοποίηση τῆς ἀνθρωπότητας.

Εἶναι εὐκόλο νὰ ἰδοῦμε ὅτι αὐτὴ ἡ προοδευτικὴ διόγκωση τῆς κατηγορίας τῆς ἀναγκαιότητας στὰ μέτρα τῆς Φύσης, συμπεριλαμβανομένου καὶ τοῦ ἀνθρώπου, δὲν εἶναι παρὰ ἡ ἐφαρμογὴ, ἡ τραβηγμένη ἕως τὴν ἄκρῃ, τῆς διαλεκτικῆς ποῦ περιέχεται μέσα στὴν ἐπιστημονικὴ γνώση, τῆς διαλεκτικῆς τῆς ἀντικειμενικοποίησης. Τὸ πραγματικὸ μᾶς δίνεται μέσα σὲ μιὰν ἢ περισσότερες ἄμεσες ἀντιλήψεις. Γιὰ νὰ μπορέσουμε νὰ τὸ σκεφθοῦμε, πρέπει νὰ τὸ μετατρέψουμε σὲ ἔννοια, νὰ τὸ καθορίσουμε, νὰ τὸ μεταβάλλουμε σ' ἓναν εἰρμὸ ἐννοιῶν καὶ σχέσεων ποῦ ἀπορρέουν ἀναγκαστικὰ ἀπ' αὐτὲς τὶς ἔννοιες· μὲ μιὰ λέξη: νὰ τὸ κάνουμε ἀντικείμενο. Ὁ σοφὸς δὲν μπορεῖ νὰ μὴν παραδεχθεῖ αὐτὴ τὴν ἀντικειμενικοποίηση, γιατί εἶναι ἀπαραίτητη σ' αὐτὴ τὴν ἴδια τὴ δυνατότητα τῆς ἐπιστήμης, ἔτσι ὥστε φτάνει σιωπηλὰ στὸ ἀξίωμα ὅτι δὲν ὑπάρχει τίποτε ποῦ νὰ μὴν εἶναι ἀντικειμενικὸ ἐξ αἰτίας τῆς ἀναγκαιότητας. Καὶ τὸ ἀξίωμα αὐτὸ τὸ κάνει ἄξονα τῆς ἐρευνᾶς του.

Μένει νὰ ἰδοῦμε ἂν αὐτὴ ἡ διαλεκτικὴ τῆς ἀντικειμενικοποίησης εἶναι ἡ μόνη στὴν ὁποία τὸ πνεῦμα μᾶς πρέπει νὰ ὑποταχθεῖ καὶ ἂν πρέπει νὰ τὴ σπρώξει ἕως τὴν ἄκρῃ καὶ νὰ τὴ μεταβάλλει, ἀπὸ λόγους μεθοδολογικοὺς, σὲ ὄντολογικὴ θέση. Ἡ συζήτηση αὐτὴ μπορεῖ νὰ διεξαχθεῖ στὸ θεωρητικὸ πεδίο ἢ ν' ἀναφερθεῖ στὴ ζωτικὴ μᾶς ὕπαρξη.

Ἀπὸ θεωρητικὴ ἄποψη ἡ ὑποχρέωση νὰ περιορίσουμε τὸν ντετερμινισμό πηγάζει ἀπὸ τὴ βεβαιότητα ὅτι δὲν ὑπάρχει ἀναγκαιότητα γιὰ ἓνα ἄτομο παρὰ σὲ ἀντίθεση μὲ τὴν ἐλευθερία του. Πραγματικά, δὲν γνωρίζουμε τὴν ἀναγκαιότητα παρὰ μὲ τὶς ἀντιστάσεις ποῦ προβάλλει, ὅταν ζητοῦμε νὰ προχωρήσουμε στὴ σκέψη μᾶς καὶ στὴ δράση μᾶς. Ἄν ἤμαστε μπροστὰ τῆς σὰν ἓνας καθρέφτης μπροστὰ σ' ἓνα φιλμ, θὰ παραστεκόμασταν στὴ διαδοχὴ τῶν γεγονότων ποῦ ὑπαγορεύεται ἀπ' αὐτὴν, χωρὶς νὰ πάρουμε συνείδηση τῆς ἐννοίας τῆς. Ἄν μποροῦμε νὰ τὴν ἀπομονώσουμε μὲ τὸ πνεῦμα μᾶς, εἶναι γιατί αὐτὸ μέσα στὴν ἐμπειρία του ἀντιθέτει τὶς κατευθύνσεις ὅπου ἡ ἀναγκαιότητα τοῦ βάζει ἐμπόδια, πρὸς τὶς κατευθύνσεις ὅπου ἀρκεῖ ἡ θέλησή του γιὰ νὰ περάσει.

Αὐτὴ ἡ ἀντίθεση τῶν ἐννοιῶν: ἀναγκαιότητα καὶ ἐλεύθερη διάβαση (ouverture) εἶναι ἡ λογικὴ μετάφραση τῆς ζωτικῆς μᾶς ἐμπειρίας. Αὐτὴ ἀποτελεῖται ἀπὸ τὴ διάκριση ἀνάμεσα στὶς συγκυρίες ὅπου ὑποχωροῦμε κι' ἐκεῖνες ὅπου διατάσσουμε. Πραγματικά ἄλλοτε ὑποτασσόμαστε σ' αὐτὸ ποῦ γίνεται, γιατί δὲν μποροῦμε νὰ κάνουμε διαφορετικά: νιώθουμε σὰν ὑποκείμενα ὑποδουλωμένα στὸ ἀντικείμενο καὶ καταπιανόμαστε μὲ τὴν ἐπιστήμη γιὰ ν' ἀνακαλύψουμε ἓνα τέχνασμα μὲ τὸ ὁποῖο θὰ μπορούσαμε νὰ παρακάμψουμε αὐτὸ τὸ ἐχθρικό ἀντικείμενο. Ἄλλοτε, ἀντίθετα, π.χ. ὅταν θὰ ἔχουμε ἀνακαλύψει αὐτὸ

τὸ τέχνασμα, ἀναγνωρίζουμε ὅτι ἐξαρτᾶται ἀπὸ μᾶς νὰ ἐνεργήσουμε ἔτσι ὥστε νὰ πραγματοποιηθεῖ τοῦτο καὶ ὄχι ἐκεῖνο τὸ πρᾶγμα, καὶ ξέρουμε ὅτι ἡ ἀπόφασή μᾶς ὑπερνικᾷ τὴν ὑποταγὴν. Ἡ πρόβλεψη καὶ ἡ ἀπόφαση εἶναι λοιπὸν οἱ δυὸ πόλοι τῆς πρακτικῆς μᾶς ζωῆς. Ἡ πείρα τῆς ἐπιστημονικῆς ζωῆς ἐπαληθεύει αὐτὴ τὴν πολικότητα. Ὁ σοφὸς, ὡς θεωρητικὸς, εἶναι ντετερμινιστὴς: θέλει νὰ κατανοήσῃ, δηλ. νὰ γνωρίσῃ τοὺς νόμους ποῦ ἐνεργοῦν μέσα στὰ φαινόμενα καὶ καθαρίζοντας τὴ Φύση ἀπ' ὅ,τι δὲν εἶναι ἀναγκαιότητα, τὴν ἀνακαλύπτει. Σκέπτεται τότε σὰν νατουραλιστὴς. Ὅταν ὅμως ὁ ἴδιος σοφὸς γίνῃ τεχνικός, καταφεύγει τότε στὴν ἴδια του τὴν ἀπόφαση ἀπὸ τὴν ὁποία ζητᾷ νὰ καθορίσῃ ἂν τὰ φαινόμενα τῶν ὁποίων γνωρίζει τώρα τοὺς ὅρους θὰ εἶναι τέτια ἢ ἄλλιῶτικα. Καὶ ξέρεῖ ὅτι μπορεῖ νὰ ἐπιτύχει ἀπ' αὐτὰ ἄλλο πρᾶγμα ἀπὸ ἐκεῖνο ποῦ θὰ ἔδιναν χωρὶς τὴ δική του ἐπέμβαση. Γιατὶ λοιπὸν διαλέγει αὐτὸ τὸ ἄλλο πρᾶγμα, αὐτὸ τὸ νέο ἀποτέλεσμα, ἂν κάποια ἀξία δὲν τοῦ τὸ ὑπέβαλλε; Ἐνας ἄρρωστος ἔχει πυρετό. Ἄν ἀφήσουμε τὴ Φύση στὸν ἑαυτὸ τῆς, ὁ πυρετὸς θὰ ἐπιμένει. Ὁ ἄρρωστος χρησιμοποιώντας τὴ Βιολογία, κρίνει ὅτι θὰ ἦταν καλύτερα νὰ πέσει ὁ πυρετὸς καὶ παίρνει κινίνο. Αὐτὸ τὸ «καλύτερα» δὲν ἔχει νόημα στὸ πεδίο τοῦ ἀντικειμενικοῦ νατουραλισμοῦ. Ἐτσι βγαίνουμε ἀπὸ τὸν νατουραλισμὸ ποῦ προσιδιάζει στὴ θεωρητικὴ ἐπιστήμη. Ὁ ἄνθρωπος σὰν ἄρρωστος ὑποχωρώντας στὴν ἀρρώστια του, ἦταν ἓνα κομμάτι τῆς Φύσης. Ὁ ἴδιος ἄνθρωπος, κυβερνώντας τὴν ἀρρώστιά του γιὰ νὰ τὴ θεραπεύσῃ, κυριαρχεῖ τὴ Φύση, εἶναι πνεῦμα. Ἡ Φύση ἦταν ἡ κατάσταση στὸ ἐσωτερικὸ τῆς ὁποίας βρίσκεται σὰν πνεῦμα. Ὡς κατάσταση τοῦ ἐπιβάλλει ὅρους τοὺς ὁποίους δὲν μπορεῖ νὰ παραμελήσῃ. Ὡς πνεῦμα ἐνυφαίνει μέσα τῆς τὴν πρωτοβουλία του, ἀντιδρᾷ στοὺς ὅρους, διαλέγει τί θὰ κάνει μ' αὐτούς. Ἄν ἡ ἐκλογὴ αὐτὴ εἶναι ὅπως ταιριάζει ὥριμη, ἂν καθοδηγεῖται ἀπὸ τὴ γνώση τῶν νόμων τῆς Φύσης καὶ ἂν εἶναι προσανατολισμένη ἀπὸ τὴν προσήλωσή πρὸς τὶς ἀξίες, θὰ καταστήσῃ τὸν κόσμον ὅλο καὶ περισσότερο εὐνοϊκὸ στὸ πνεῦμα. Ὁ ὑποχωροῦμε στὰ πράγματα, γινόμαστε ἓνα μὲ τὴ Φύση. Ὅταν τὰ ὑποτάσσουμε στὶς ἐντολὲς τῆς ἀξίας, πνευματικοποιοῦμε τὸν κόσμον.

Ἡ ἀνάλυση τῆς πείρας, κι' αὐτῆς ἀκόμα τοῦ σοφοῦ, μᾶς ὑποχρεώνει λοιπὸν ν' ἀντιτάξουμε σ' αὐτὴ τὴν ἀπαίτηση τῆς ἀντικειμενικοποίησης, τῆς φυσικοποίησης, ποῦ εἶναι ἀπαραίτητη στὴ γνώση τῆς Φύσης χωρὶς ἡμᾶς, τὴν ἄλλη ἀπαίτηση: τῆς ὑποκειμενικοποίησης, τῆς πνευματικοποίησης, τῆς προσωποποίησης ποῦ εἶναι μὲ τὴ σειρά τῆς ἀπαραίτητη γιὰ τὴν ἀνθήση τοῦ ἀνθρώπινου πνεύματος σὲ ὅλες τὶς ἀτομικὲς ἐνσάρκώσεις του. Καὶ οἱ δυὸ ἀναβλύζουν ἀπὸ τὴν ἐσωτερικότητα τοῦ πνεύματός μᾶς. Ἡ συνάντησή τους καὶ ἡ σύγκρουσή τους ζωογονοῦν τὴν ἐρευνά μᾶς. Ἡ τυχὸν συμφωνία τους μᾶς παρέχει τὶς λύσεις μᾶς. Πρέπει ν' ἀναστείλουμε τὴ δράση μᾶς γιὰ ν' ἀναζητήσουμε

τῇ γνώσει, ἣ πρέπει νὰ ἐλευθερωθοῦμε ἀπὸ τὰ αἰτήματα τῆς γνώσεως γιὰ νὰ ἐνεργήσουμε χωρὶς ἢ μαζὶ μὲ ἐκεῖνα ποὺ μᾶς ἔμαθε ; Αὐτὸ εἶναι τὸ πρόβλημα ποὺ ὁ καθένας ἀπὸ μᾶς ἔχει νὰ λύσει, μὲ ἢ χωρὶς συζήτηση, σὲ κάθε στιγμή τῆς ζωῆς του. Νὰ μελετήσουμε τὴ Φύση ἢ νὰ τὴν τροποποιήσουμε, νὰ βλέπουμε ἢ νὰ πράττουμε ; Ἡ ἀντίθεση αὐτὴ βρίσκεται διαρκῶς μέσα στὴν παιδαγωγική. Πρέπει νὰ γνωρίζει τὴ φύση ἐνὸς παιδιοῦ γιὰ νὰ τὸ καταλάβει καὶ νὰ προσαρμοσθεῖ σ' αὐτό, ἀλλὰ πρέπει νὰ τὸ μεταβάλλει γιατί ἡ παιδεία δὲν θὰ ἦταν τίποτε ἂν δὲν ἔβαζε σκοπὸ τῆς νὰ ὑψώσει τὸ παιδί ὑψηλότερα ἀπὸ ἐκεῖ ὅπου θὰ ἔφτανε ἂν ἦταν παραδομένο μονάχα στὴ φύση του. Σὲ ὅλους τοὺς τομεῖς, κάθε μιὰ ἀπὸ τίς λύσεις, διαδοχικὲς καὶ περιορισμένες, αὐτῆς τῆς ἀντινομίας εἶναι ἓνα μίγμα ποὺ ποικίλλει σὲ γνώση καὶ πρωτοβουλία.

Μὲ τὴν κριτικὴ αὐτὴ, ὁ ἀπόλυτος νατουραλισμὸς τοῦ ἀνθρώπου ἀποκλείεται. Φύση ὑπάρχει στὸν ἄνθρωπο, ἀλλὰ αὐτὸς εἶναι περισσότερο ἀπὸ Φύση. Σχετικὰ, πρέπει νὰ σημειώσουμε ὅτι αὐτὴ ἡ ἀνάλυση τοῦ ἀνθρώπινου κλήρου, ἂν ἀποκλείει τὸν ἀκέραιο νατουραλισμὸ, ἀποκλείει ἐξ ἴσου καθαρὰ ἐκεῖνο ποὺ θὰ μπορούσαμε νὰ ὀνομάσουμε «ἀγγελικοποίηση» τοῦ ἀνθρώπου, τὸ ἀξίωμα ὅτι θὰ τοῦ ἦταν δυνατόν νὰ κάνει μονάχος του ὅ,τι θὰ μπορούσε νὰ φαντασθεῖ, σὰν νὰ ἦταν ἱκανὸς ν' ἀποφασίσει γιὰ ὅλα μέσα στὴ ζωὴ του, χωρὶς νὰ χρειάζεται νὰ συμμαχήσει μὲ τὰ πράγματα. Δὲν παύουμε νὰ κατοικοῦμε μιὰ φυσικὴ κατάσταση ποὺ εἶναι κλειστὴ πρὸς ὠρισμένες διευθύνσεις, ἀνοιχτὴ πρὸς ὠρισμένες ἄλλες. Ὁ νατουραλισμὸς ἔχει δίκιο, ὅταν οἱ καταστάσεις αὐτὲς εἶναι κλειστὲς, ὅταν ὅμως εἶναι ἀνοιχτὲς, ὑπάρχει κάτι τὸ σωστὸ μέσα στὸν «ἀγγελισμό». Ἔτσι εἴμαστε ταυτόχρονα κατὰ τὸ μέτρο ποὺ πρέπει νὰ ὑποχωροῦμε στὴν κατάσταση, κάτω ἀπ' αὐτήν, κάτω ἀπὸ τὴ Φύση, ἀλλὰ κατὰ τὸ μέτρο ποὺ κατορθώνουμε νὰ ἐξουσιάζουμε τὴν κατάσταση, ὑψωνόμαστε πάνω ἀπ' αὐτήν. Εἴμαστε ταυτόχρονα δέσμιοι καὶ ἐλεύθεροι, πνεύματα ἐνσαρκωμένα.

II. Ὡς σταματήσουμε λίγες στιγμὲς στὴν ἔννοια τοῦ ἀνθρώπου στὴν ὁποία μᾶς ὁδήγησε πρὶν ἀπὸ λίγο ἡ φροντίδα νὰ μὴν παραγνωρίσουμε καμιὰν ἀπὸ τίς δυὸ ὀψεις τῆς ἀνθρώπινης πραγματικότητας : τὴν ὄψη τῆς ἀντικειμενικότητος καὶ τὴν ὄψη τῆς ἐλευθερίας. Σύμφωνα μὲ αὐτὴ τὴν ἀντίληψη κάθε ἄνθρωπος εἶναι ἡ ἐνότητα μιᾶς σχέσεως μεταξὺ ἐνὸς συστήματος διακαθορισμῶν ποὺ γίνεται ἡ φύση του, καὶ μιᾶς πνευματικῆς ἐσωτερικότητος, ἀπ' ὅπου ἀναπηδᾷ μιὰ πρωτοβουλία. Ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἀληθινὰ, πνευματικὰ κάποιος χάρη σ' αὐτὴ τὴν πρωτοβουλία. Χάρη στὴ φύση του, αὐτὸς ὁ κάποιος εἶναι ἓνα πρᾶγμα. Παρμένος ξεχωριστὰ ὁ ἐσωτερικὸς ἄνθρωπος εἶναι ὁ ἄνθρωπος ὁ ἐνσυνείδητος, ποὺ μπορεῖ νὰ πονάει καὶ νὰ χαίρεται, ὑπεύθυνος, ἀξιόσεβαστος, ἄλλοτε ἀνώτερος ἠθικὰ καὶ ἄλλοτε κατώτερος καὶ κατὰ τὸ

μέτρο ποὺ εἶναι ἀνώτερος, μιὰ πνευματικότητα. Ἀλλ' αὐτὴ ἡ πνευματικότητα γίνεται μιὰ ὑποκειμενικότητα μὲ τὴν κατάστασιν ποὺ ἡ ἀντικειμενικότητα τῆς ἐπιβάλλει.

Αὐτὸς ὁ δυῖσμός τῶν φυσικῶν διακαθορισμῶν ὅπου τὸ ἄτομο ἐνσαρκώνεται καὶ τῆς πρωτοβουλίας, ποὺ ἀρχικὰ εἶναι ἀπροσδιόριστη, ἐκφράζεται μέσα στὸ παρόν, ὅπου ὁ καθένας ἀπὸ μᾶς δὲν παύει νὰ βρίσκει, μὲ τὴν ἀντίθεση τοῦ παρελθόντος καὶ τοῦ μέλλοντος. Ἡ παρούσα κατάσταση εἶναι τὸ ἐπακόλουθο ὅλων τῶν προηγούμενων πράξεων ποὺ μεσολάβησαν γιὰ νὰ τὴν πραγματοποιήσουν ἢ νὰ τὴν ἐπιτρέψουν ἔτσι ὅπως εἶναι· τὸ παρελθὸν ἦρθε νὰ συμπυκνωθεῖ μέσα σ' αὐτήν. Τὸ παρελθὸν εἶναι τέτιο ἢ ἀλλιῶτικο, εἶναι λοιπὸν καθωρισμένο. Δὲν μπορεῖ σήμερα νὰ ἦταν διαφορετικὸ, εἶναι λοιπὸν ὠρισμένο, ὀριστικό. Τέλος, ἐπιβάλλεται σ' ἐμᾶς ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὸ ἂν θὰ θέλαμε νὰ εἶχε ὑπάρξει. Πρὸς αὐτὸ τὸ παρελθὸν, ποὺ εἶναι μιὰ σειρά ἀπὸ γεγονότα, φέρεται ἡ ἐπιστημονικὴ μας σκέψη. Εἶναι ἀναδρομικὴ καὶ στὸ παρελθὸν ζητᾷ ν' ἀνακαλύψει τοὺς νόμους ποὺ διατηροῦνται ταυτόσημοι ἀπὸ τὸ παρελθὸν στὸ μέλλον, γιὰ νὰ πάρει ἀπ' αὐτοὺς τοὺς νόμους τὰ μέσα τῆς δράσεως τὰ ἀναγκαῖα γιὰ τὴν ἐπεξεργασία τοῦ μέλλοντος. Αὐτὰ γιὰ τὴν κατάσταση. Σὲ ἀντίθεση μ' αὐτήν, ἡ πρωτοβουλία στρέφεται πρὸς τὸ μέλλον. Εἶναι προσωδρομικὴ. Τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ μέλλοντος εἶναι ἀντίθετα πρὸς τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ παρελθόντος. Τὸ μέλλον πρόκειται νὰ ἔρθῃ : Δὲν εἶναι γνωστὸ, διότι ἂν ἦταν ἢ στὸ βαθμὸ ποὺ μπορεῖ νὰ εἶναι, ἔχει ἤδη δοθεῖ καὶ κατὰ συνέπεια ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ παρελθὸν. Ὅ,τι ἀπὸ τὸ μέλλον θὰ ὑπάρξει αὐριο εἶναι λοιπὸν ἀκόμα ἀκαθόριστο, πρέπει νὰ περιμένω γιὰ νὰ τὸ γνωρίσω. Κατὰ συνέπεια, θὰ μπορέσει νὰ γίνῃ ἓνα μέλλον τέτιο ἢ ἀλλιῶτικο καὶ θὰ ἐξαρτηθεῖ κατὰ ἓνα μέρος ἀπὸ μένα ὁ καθορισμὸς του κατὰ τοῦτον ἢ ἐκεῖνο τὸν τρόπο. Τὸ παρελθὸν εἶναι κλεισμένο, τὸ μέλλον εἶναι ἀνοιχτό.

Ἔτσι, μετέωρο μεταξὺ τοῦ παρελθόντος καὶ τοῦ μέλλοντος, μεταξὺ τοῦ παρόντος καὶ τοῦ μέλλοντος ποὺ σκιαγραφεῖται, τὸ Ἐγὼ ἀντιμετωπίζει τὸ παρελθὸν μὲ τὸν ἐπιστημονικόν, καὶ τὸ μέλλον μὲ τὸν δεοντολογικὸ λογισμό. Εἶναι ἀμφίπλευρο, εἶναι ἓνα μίγμα ἀπὸ ὄν καὶ ἀπὸ δέον γενέσθαι. Εἶναι αὐτὸ ἢ ἐκεῖνο ἀπὸ τὴ φύση του καὶ γι' αὐτὸ ζητᾷ ν' αὐτογνωρισθεῖ. Ἀλλὰ ζητᾷ νὰ γίνῃ ἄλλο ἢ περισσότερο ἀπ' ὅ,τι εἶναι διὰ μέσου βλέψεων προσανατολισμένων πρὸς κάποιες ἀξίες, πρὶν ἀκόμα οἱ ἀξίες αὐτὲς ἀποκρυσταλλωθοῦν, ἐννοιοποιηθοῦν μέσα σὲ ὠρισμένους σκοποὺς ἀπὸ τὴν πίεσιν τῆς κατάστασης μέσα στὴν ὁποία σχηματίζεται ἡ ἀπόφασιν. Ἄν τὸ περιορίζαμε στὴ φύση του, θὰ τὸ ἐκμηδενίζαμε, γιατί δὲν ὑπάρχει σὰν πρόσωπο παρὰ χάρη στὴν ἐνσυνείδητη ἐσωτερικότητά του. Ἄν πάλι ξεχνούσαμε αὐτὴ τὴ φύσιν στὴν ὁποία εἶναι δεμένο ὅπως ἀπὸ ἓνα σκοινί, θὰ τὸ ἐξανεμίσαμε. Στὴν πρώτη περίπτωσιν, θὰ τὸ μεταβάλλαμε σὲ πρᾶγμα, στὴ δεύτερῃ σ'

ένα ὄνειρο—καὶ λιγότερο ἀπὸ ὄνειρο. Ἔτσι τὸ παιδί, ποὺ τὸ παίρνει στὰ χέρια του ὁ παιδαγωγός, τοῦ ἐπιβάλλει αὐτὸ ποὺ εἶναι μὲ τὰ φυσικὰ ἐπακόλουθα τῆς κληρονομικότητος καὶ τοῦ προγενέστερου περιβάλλοντός του. Ἀλλὰ δὲν μπορούμε νὰ τὸ μεταχειριστοῦμε σὰν ἓνα κομμάτι σίδηρο ἢ χαλκό, γιατί στή βαθύτερη ἐσωτερικότητά του αὐτὸ τὸ παιδί εἶναι μιὰ ἀναβλύζουσα πρωτοβουλία ποὺ ἀναπηδᾷ, ποὺ προσφέρει τὶς βλέψεις της, ὅπως καὶ ὁ παιδαγωγός τὶς δικές του, καὶ κατὰ συνέπεια θὰ συνεργαστεῖ περισσότερο ἢ λιγότερο εὐνοϊκὰ μὲ τὸν παιδαγωγὸ κατὰ τὴ διάρκειά της παιδείας του.

Αὐτὸ μᾶς ὁδηγεῖ στήν ἰδέα ποὺ πρέπει νὰ σχηματίσουμε γιὰ τὴν παιδεία, ἂν δὲν θέλουμε νὰ σχηματίσουμε γι' αὐτὴν μιὰν ἰδέα ἀτελεῖ καὶ παραποιημένη. Συνοψίζεται στοὺς τρεῖς ὅρους: χαρακτηρισλογία, ἀξιολογία καί, ἀνάμεσα σ' αὐτές, μὲ τὴν κυριολεκτικὴ ἔννοια τῆς λέξης, παιδαγωγική. Τὸ ἀντικείμενο τῆς χαρακτηρισλογίας εἶναι ἡ ἀναγνώριση τῆς ἀτομικότητος τοῦ παιδιοῦ. Ἀπαντᾷ στήν ἐρώτηση, ὕστερα ἀπὸ διάφορες ἐρευνες: «ποιά εἶναι ἡ ἐκ γενετῆς καὶ ἡ ἐπίκτητη φύση του;» Τῆς ἀξιολογίας, ἡ θεωρίας τῶν ἀξιών, ἀντικείμενο εἶναι νὰ δείξει τὸ δέον γενέσθαι τοῦ παιδιοῦ. Ἀπαντᾷ στήν ἐρώτηση: «ποῖες εἶναι οἱ ἀξίες ποὺ θ' ἀναθρέψουμε τὸ παιδί γιὰ νὰ τὶς σέβεται καὶ νὰ τὶς ὑπηρετεῖ καὶ γιὰ τὶς ὁποῖες πρέπει καὶ τὸ ἴδιο μὲ τὴ βοήθειά μας νὰ πλασθεῖ;» Μεταξὺ τοῦ χαρακτηριστοῦ, τοῦ ὁποίου χρησιμοποιοῖ τὶς ἐρευνες, καὶ τοῦ ἀξιολόγου ἀπὸ τὸν ὁποῖο παίρνει συνείδηση τῶν ἀξιών ποὺ πρέπει νὰ προαγάγει μὲ τὴν ἐκπαίδευση, ὁ παιδαγωγὸς ἐπεμβαίνει μὲ μιὰ τέχνη ποὺ εἶναι αὐτὴ ἡ ἴδια ἡ παιδαγωγία: ὁδηγὸς τῆς παιδικῆς φύσης πρὸς τὴν ἐφηβική καὶ τὴν ὠριμότητα. Αὐτὴ ἡ τέχνη συνίσταται στήν ἀναζήτηση καὶ ἐξεύρεση τοῦ πῶς εἶναι δυνατόν νὰ χρησιμοποιηθεῖ καλύτερα ἡ δεδομένη φύση τοῦ παιδιοῦ γιὰ νὰ τῆς καταστήσουμε πρόσιτες τὶς ἀξίες ποὺ δὲν πρέπει νὰ παραγνωρίσει καὶ ἐκεῖνες τὶς ὁποῖες εἶναι περισσότερο προικισμένο νὰ ἐξυπηρετήσῃ. Καὶ σὲ συνάφεια μ' αὐτά, σκοπὸς τῆς τέχνης αὐτῆς εἶναι νὰ προσδιορίσει τὶς ἀξίες τὶς πιὸ πολύτιμες γιὰ τοὺς ἄλλους καὶ γιὰ τὸ ἴδιο τὸ παιδί, ὥστε ν' ἀναζητήσῃ τὸν τρόπο πῶς θὰ κάνει τὸ παιδί νὰ ἐκτιμῇ αὐτὲς τὶς ἀξίες καὶ νὰ τὶς ἀγαπήσῃ. Ἡ παιδαγωγικὴ ὑποχρεώνεται ἔτσι σὲ μιὰ λεπτὴ ἐργασία ἀμοιβαίας προσαρμογῆς τοῦ ὄντος πρὸς τὸ δέον γενέσθαι. Ἡ ἐλπίδα τοῦ παιδαγωγοῦ εἶναι ὅτι θὰ κατορθώσει μὲ τὴν πειθὴ νὰ προσεταιρισθεῖ στήν ἐργασία αὐτὴ τὸν μαθητὴ.

Ἔτσι ἡ παιδεία παίρνει ἀπὸ τὴν ἀμφίπλευρη ἔννοια τοῦ ἀνθρώπου τὸν πλήρη πλοῦτο της. Ἄς ὑποθέσουμε ὅτι ὁ ἀπόλυτος νατουραλισμὸς εἶναι ἀληθινός: ἡ ἐκπαίδευση δὲν θὰ εἶχε πιά λόγο ὑπαρξης, γιατί οἱ φυσικοὶ ὅροι θὰ ἐπέβαλλαν στὸν καθένα ἀπ' αὐτοὺς ποὺ θὰ τοὺς ὑφίστατο τὸ ἀναπόφευκτο τῆς τύχης του. Πολὺ περισσότερο, θὰ ὁδηγούσαμε τὸ παιδί σὰν μιὰ μηχανή, σὰν ἓνα αὐτοκίνητο. Θὰ ἦταν ἓνα παιδί

χωρὶς ψυχὴ. Ποιὸς μᾶς βεβαιώνει ἐξ ἄλλου, ὅτι ἡ φύση ἑνὸς παιδιοῦ εἶναι ἀπόλυτα καλὴ, ἐξ ὑπαρχῆς τέλεια, ἔτσι ὥστε θάπρεπε μὲ τὴν πρώτη προσέγγιση νὰ τὴν ἐπικυρώσουμε; Ἄν τὸ παραδεχόμασταν αὐτό, θὰ κηρύτταμε ἓνα πολὺ εὐκολὸ ὀπτιμισμό. Ἀλλὰ ταυτόχρονα, θὰ κάναμε τὴν παιδεία περιττή, γιατί δὲν θὰ εἶχαμε παρὰ ν' ἀφήσουμε τὸ παιδί στή φύση του. Μόλις παύουμε νὰ τὸ σκεφθοῦμε, παραδεχόμεστε σιωπηρὰ ὅτι ἡ φύση περιέχει καλὸ καὶ κακὸ ἢ, ἂν προτιμοῦμε, διαθέσεις ἀπὸ ἠθικὴ ἀποψη οὐδέτερες, τὶς ὁποῖες ὁ παιδαγωγὸς πρέπει νὰ στρέφει πρὸς τὸ καλύτερο γιὰ ν' ἀποφύγει ὥστε νὰ πᾶνε αὐθόρμητα πρὸς τὸ χειρότερο. Αὐτὸ προϋποθέτει τὴ γνώση τοῦ παιδιοῦ, ἄρα τὴν χαρακτηριστολογία. Ἀλλὰ ταυτόχρονα, ὁ παιδαγωγὸς πρέπει καλὰ νὰ ἐρωτηθεῖ γιὰ τὸ τί πρέπει νὰ φτιάξῃ τὸ παιδί, καὶ κατὰ συνέπεια νὰ σκεφθεῖ πάνω στὶς ἀξίες, καθορίζοντας ποῖες εἶναι αὐτὲς ποὺ πρέπει νὰ προτείνει στὸ μαθητὴ ἔχοντας ὑπ' ὄψιν αὐτὸ ποὺ ἡ Φύση τοῦ ἐπιτρέπει καὶ αὐτὸ ποὺ ἡ ἠθικὴ ἀπαιτεῖ. Σ' αὐτὴ τὴν προσέγγιση μεταξὺ τῆς γνώσης, ποὺ εἶναι γνώση τοῦ ἀτόμου, καὶ τῆς ἠθικῆς, ποὺ ἀποφασίζει γιὰ τὶς ἀξίες καὶ τοὺς σκοποὺς, χρειάζεται κάτι περισσότερο ἀπὸ μιὰ τεχνικὴ εὐπείθεια, χρειάζεται, γιὰ νὰ κυριολεκτήσουμε, μιὰ τέχνη, γιατί ἡ τέχνη εἶναι ἐγχείρημα μὲ σκοπὸ τὴν ἀνύψωση πρὸς τὴν ποιότητα καὶ τὴν ιδιορρυθμία. Ἡ παιδαγωγικὴ εἶναι τὸ πιὸ συγκεκριμένο κεφάλαιο τῆς ποιητικῆς.

III. Πρέπει νὰ τελειώσουμε ἐδῶ αὐτὲς τὶς σκέψεις γιὰ τὴν ἔννοια τοῦ ἀνθρώπου καὶ τὴν παιδαγωγική; Ἀσφαλῶς ὄχι, γιατί μέχρι ἐδῶ, ἔστω καὶ ἂν τὸν θεωρούσαμε ιδιορρυθμὸ, δὲν ἀντιμετωπίσαμε τὸν ἄνθρωπο παρὰ γενικά, εἴτε ἀφηρημένα προσδιορισμένο ἀπὸ χαρακτηριστικὰ κοινὰ σ' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους, εἴτε αὐθαίρετα συγκροτημένο ἀπὸ ἓνα μέσον ὅρο ποικίλων ιδιοτήτων. Ἀλλὰ ὁ ἄνθρωπος γενικά δὲν ὑπάρχει. Αὐτὴ ἡ γυναίκα ποὺ ὁ φίλος μου σκέπτεται νὰ παντρευθεῖ, αὐτὸς ὁ ἔφηβος στήν ἄκρη τοῦ τρίτου θρανίου μέσα στήν τάξη, εἶναι αὐτὴ ἡ γυναίκα, αὐτὸς ὁ ἔφηβος ποὺ διαφέρουν ἀπὸ τοὺς ἄλλους μὲ τὴ φύση ἢ τὸ βαθμὸ τῶν ψυχοσωματικῶν διαθέσεων τους. Εἶναι, μὲ τὴ σύνθεση ὅλων τῶν στοιχείων μαζί καὶ τῶν ἐλαττωμάτων, πρωτότυπα ὄντα. Ὑπάρχει μόνο ὁ Θεμιστοκλῆς, ἡ Σαπφώ, ὁ Πέτρος ἢ ὁ Γιάννης.

Νά λοιπὸν ποὺ ὑποχρεωνόμαστε νὰ ἐφαρμόσουμε τὴν ἀντίληψη τοῦ ἀνθρώπου ποὺ παρουσιάσαμε πρὸ ὀλίγου. Καὶ ν' ἀναβάλουμε τὴν ἀπαρίθμηση τῶν διαφοριστικῶν παραγόντων ποὺ θὰ μᾶς ἐπιτρέψει ὄχι μονάχα ν' ἀντιληφθοῦμε τὴν ποικιλία τῶν ἀνθρώπων, ἀλλὰ καὶ νὰ εἰσχωρήσουμε στήν κατανόηση τῆς πρωτοτυπίας τοῦ καθενός.

Πραγματικά, ἂν ἡ ἀμφίπλευρη ἔννοια τοῦ ἀνθρώπου εἶναι ἀληθινή, ἡ ἀνάλυση αὐτὴ πρέπει νὰ ἔχει δύο μέρη. Τὸ πρῶτο πρέπει νὰ εἶναι ἡ διάκριση τῶν παραγόντων ποὺ ἡ Φύση βάζει μέσα στὸν ἄνθρωπο.

Τὸ ἄλλο, οἱ βλέψεις πού ἡ αὐθόρμητη ἢ ἡ ἐσκεμμένη δεοντολογία τοῦ ἐγώ, πρὶν ἀπὸ τὴν ἐκπαίδευση ἢ μετὰ ἀπ' αὐτήν, ὑπὸ τὴν καθοδήγηση ἢ ὄχι τοῦ παιδαγωγοῦ, τίς παραδέχεται σὰν ἄξονες τοῦ δέοντος γενέσθαι.

Βλέπουμε ἀμέσως ὅτι οἱ ἴδιοι οἱ φυσικοὶ παράγοντες πρέπει νὰ εἶναι δύο εἰδῶν. Ὑπάρχουν πρῶτ' ἀπ' ὅλα μέσα μας διαθέσεις ἐκ γενετῆς πού βγαίνουν ἀπὸ τὴ συνάντηση τῶν μεντελιανῶν διακαθορισμῶν. Οἱ διαθέσεις αὐτὲς ἀποτελοῦν τὸ γερὸ πρωταρχικὸ καὶ διαρκὲς ὑπόβαθρο τοῦ ἀτόμου. Στὸ σύνολο αὐτῶν τῶν ἐκ γενετῆς διαθέσεων δίνουμε τὸ ὄνομα: χαρακτήρας. Ἀλλὰ κάθε ἄνθρωπος ζεῖ, ὑφιστάμενος τὴν ἐξωτερικὴ Φύση, φυσικὴ ἢ ἀνθρώπινη, καὶ ἀντιδρώντας στοὺς ἐρεθισμοὺς αὐτῆς τῆς Φύσης. Ἀπὸ τὴν ἱστορία αὐτῇ, πού δημιουργεῖται ἀπ' αὐτὸν καὶ πού ταυτόχρονα τὴν ὑφίσταται, ἀπορρέουν διαθέσεις ἐπικτήτες αὐτῇ τῇ φορὰ πού ἂν καὶ εἶναι συμβιβάσιμες μὲ τίς χαρακτηριστικὰς διαθέσεις τοῦ δεδομένου ἀτόμου, προσδιορίζονται κατὰ τρόπο ἐξ ἴσου ἢ λιγότερο προβλεπτὸ ἀπὸ ἄλλα ἱστορικὰ γεγονότα.

Ἡ σύνθεση τοῦ χαρακτηριακοῦ στοιχείου καὶ τοῦ κεκτημένου ἀποτελεῖ τὴν ἀτομικότητα. Ἡ ἀτομικότητα εἶναι ἔτσι κάθε στιγμή ἢ ἰδεατὴ τομὴ πού μπορούμε νὰ κάνουμε σ' ἓνα ἄτομο γιὰ νὰ ἰδοῦμε πῶς οἱ ἐκ γενετῆς διαθέσεις του, ὁ χαρακτήρας του, ἐνσωματώθηκαν ἀπὸ αὐτὸν στὶς ἀποκτημένες διαθέσεις κατὰ τὸ διάστημα τῆς ἱστορίας του. Ὁ φλεγματικὸς, θεωρητικὸς Kant αὐτοσχημάτισε τὴν ἀτομικότητα ἐνὸς καθηγητῆ τῆς φιλοσοφίας.

Ὁ χαρακτήρας καὶ ἡ ἀτομικότητα καθορίζουν τὸ Ἐγώ. Ἀλλὰ ἡ σχέση τῆς Φύσης καὶ τοῦ πνεύματος στὸν ἄνθρωπο δὲν ὑπάρχει πρὸς μιὰ μόνον κατεύθυνση, ἀλλὰ εἶναι ἀμοιβαία. Κατὰ ἓνα μέρος, ἡ Φύση μὲ ἔκανε τέτιον πού εἶμαι, κατὰ ἄλλο μέρος πάλι ἐγὼ ἐδημιούργησα γιὰ τὸν ἑαυτό μου ἓνα πεπρωμένο, ἀλλάζοντας τὴν κατεύθυνση αὐτῆς τῆς Φύσης σὲ συνάρτηση μὲ ὠρισμένες κατὰ προτίμηση βλέψεις, μὲ τίς ὁποῖες ἐζήτησα νὰ πλησιάσω ὠρισμένες ἀξίες καὶ ὄχι ἄλλες. Ὁ Kant ἐγινε ἀπὸ δογματικὸς φιλόσοφος, φιλόσοφος κριτικὸς. Ἀλλὰ γενικὰ τὸ Ἐγὼ ὑπῆρξε καὶ παραμένει πηγὴ αὐτῶν τῶν ἀξιολογικῶν ἐπιδιώξεων. Ἐξ αἰτίας τούτων τῶν προτιμήσεων του οἱ ἐπιδιώξεις αὐτὲς συμβάλλουν στὸ νὰ ἐνεργοποιηθοῦν μέσα στὴν χωρικὴ καὶ χρονικὴ ἐμπειρία τοῦ Ἐγώ καὶ τῶν ἄλλων ἀνθρώπων αὐτὲς οἱ ἀξίες καὶ ὄχι ἄλλες. Π.χ. γιὰ τὸν Kant τὸ βασίλειο τοῦ καθήκοντος, οἱ δεοντολογικὲς βλέψεις, ἐκδηλώνουν τὴν προσωπικότητα τοῦ Ἐγώ. Ἡ προσωπικότητα λοιπὸν εἶναι αὐτὴ ἡ ὄψη τοῦ Ἐγώ ὅπου ἔρχονται νὰ συντεθοῦν οἱ ἀποφάσεις πού παίρνει ὑπεύθυνα καὶ οἱ ἀξίες πού ἐκλέγονται ἀπ' αὐτὲς. Ἡ προσωπικότητα εἶναι ἀπὸ τὴν ἀποψη αὐτῇ ὑπερβατικὴ σὲ σχέση μὲ τὸν χαρακτήρα καὶ τὴν ἀτομικότητα. Ἀλλὰ μιὰ πού κανένας ἄνθρωπος δὲν μπορεῖ νὰ ζήσει χωρὶς νὰ βάλει στὴ μέση τὴ σχέση του πρὸς τίς ἀξίες, ἡ ἀνάλυση τῆς προσωπικότητος πρέπει νὰ περιληφθεῖ μέσα στὴν ἀπογραφή τῆς

πρωτοτυπίας ἐνὸς ἀνθρώπου στὸν ἴδιο βαθμὸ μὲ τὴν ἀνάλυση τοῦ χαρακτήρα καὶ μὲ τὴν περιγραφή τῆς ἀτομικότητος.

Μέσα στὰ ὅρια αὐτοῦ τοῦ ἄρθρου δὲν μπορούμε νὰ εἰκονογραφήσουμε αὐτὸ τὸ ἐννοιολογικὸ οἰκοδόμημα παρὰ μ' ἓνα μόνον παράδειγμα. Νὰ ὁ Γάλλος ζωγράφος Watteau. Ὡς προσπαθήσουμε νὰ ἐξηγήσουμε στὸν ἑαυτό μας γιατί ὁ Watteau ὑπῆρξε αὐτὸς ὁ Watteau, τοῦ ὁποῖου ἡ ζωγραφικὴ διακρίνεται ἀπὸ τοῦ Fragonard ἢ τοῦ Boucher. Πρέπει στὴν ἀρχὴ νὰ ἰδοῦμε τὸν χαρακτήρα του. Εἶναι συγκινησιακός, ἀδρανής, μὲ πρωτογενῆ λειτουργία, μὲ συνειδησιακὸ πεδίο εὐρύ, μ' ἓνα λόγο: ἓνας νευρικὸς «πλατύς». Ὡς «συγκινησιακός—πρωτογενής», ἔπρεπε νὰ εἶναι προικισμένος μὲ μιὰν εὐαισθησία δυνατὴ καὶ εὐμετάβολη. Ἐξ αἰτίας τῆς ἀδρανεῖας του, ἦταν περισσότερο καμωμένος γιὰ τὴν τέχνη καὶ τὴν ὄνειροπόληση πορὰ γιὰ τὴν πρακτικὴ δράση. Μποροῦμε νὰ ὑποθέσουμε, πρέπει νὰ ὑποθέσουμε, μιὰ πού μᾶς λείπουν τὰ σχετικὰ ὑλικά, ὅτι εἶχε ἰσχυρὰ αἰσθητηριακὰ διαφέροντα, ἐπομένως ἓνα πάθος γιὰ τίς παραλλαγές τῆς ποιότητος, πρᾶγμα πού μπορούσε νὰ τὸν προσανατολίσει πρὸς τὴ ζωγραφικὴ. Τέλος, ὁ συνδυασμὸς πού σχηματίζεται ἀπὸ τὴν ἀδράνεια καὶ τὴν εὐρύτητα τοῦ συνειδησιακοῦ πεδίου, ἐξηγεῖ ἀρκετὰ τὴν ἀτμοσφαιρικὴ, μπορούμε νὰ ποῦμε, πρωτοτυπία τῆς ζωγραφικῆς τοῦ Watteau καὶ τὴ μελαγχολία του, πρὶν ἀκόμα τὴν ἐμβαθύνει ἡ γνώση τῆς φυματίωσής του. Στοὺς πίνακές του, τὰ σχήματα μαλακώνουν, τὰ χρώματα γλυκαίνουν, οἱ κινήσεις γίνονται ἀργές. Ὡς ἀντιπαραθέσουμε ὅλα αὐτὰ πρὸς ἐκείνη τὴν κρυστάλλωση τοῦ σχεδίου, πού τὴν εὐνοεῖ τὸ στένεμα τοῦ συνειδησιακοῦ πεδίου. Μὲ αὐτὰ τὰ δεδομένα, ἔχουμε ὅ,τι χρειάζεται γιὰ νὰ ἐξηγήσουμε τὸν Watteau, στὰ οὐσιαστικά του στοιχεῖα τουλάχιστον. Δὲν ἔχουμε ἀκόμα ὁλόκληρο τὸν Watteau. Πρέπει νὰ προστέσουμε τίς ἱστορικὲς συνθήκες, τὸ περιβάλλον, τὰ γεγονότα, ὅπως καὶ τὰ συναπαντήματα, πού ἐμβολιάσθηκαν ἀπάνω στὸ χαρακτήρα τοῦ Watteau γιὰ νὰ σχηματίσουν τὴν ἀτομικότητά του. Αὐτὲς οἱ δύο ὀψεις τέλος εἶναι ὑποταγμένες στὶς σιωπηρὲς ἢ ἐξωτερικευμένες ἐκλογές, μὲ τίς ὁποῖες ὁ Watteau δόθηκε ὁ ἴδιος στὴν τέχνη του καὶ συνέχισε ἐκεῖ τὴν ἰδεώδη γι' αὐτὸν ἔκφραση τοῦ ἑαυτοῦ του. Ἡ ἔκφραση αὐτὴ δὲν εἶχε τὴ φωτιὰ καὶ τὸν ἐνθουσιασμὸ πού ὁ «χολερικὸς» Fragonard ἔβαλε στὰ ἔργα του. Παραμέρισε τὴν ψυχρὴ ἀκρίβεια πού κάνει τὰ ἔργα τοῦ «αἱματώδους» Boucher προϊόντα ἐνὸς μετιέ ἱκανοῦ ν' ἀρέσει στοὺς πελάτες. Ἐτσι καθὼς ἀφήνει νὰ μαντεύεται ἓνας βαθὺς πυρετός, σὰν νὰ ὑποβόσκει κάτω ἀπὸ τὴ στάχτη μιὰ φλόγα πού τὴν ἐμψυχώνει τὸ ὄνειρο καὶ τὴ βαθαίνει ἡ λύπη, ἀποκαλύπτει τὸ μυστικὸ μῖα ψυχῆς πού θεμελιώνει τὴν παράσταση τοῦ κόσμου ἀπάνω στὴν ὁρμὴ τῆς ἀνήσυχης ἐμπνοῆς του.

RENÉ LE SENNE
Μετάφρ. Δ. Βουτσινά

Τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας II *

3. Στὴ θεωρία τοῦ ντετερμινισμού ποὺ θέλει καθολικὸ τὸ κύρος τοῦ νόμου τῆς αἰτιότητας σὲ ὅλες ἀνεξαίρετα τὶς κατηγορίες τῶν φαινομένων, οἱ ὁπαδοὶ τῆς ἐλευθερίας τῆς βούλησης ἀντιτάσσουν τὸ ἐπιχείρημα ὅτι ἡ ἐλευθερία εἶναι ἓνα ἄμεσο καὶ ἀδιάψευστο δεδομένο τῆς συνείδησης, ἓνα γεγονὸς δηλ. ποὺ ἐπιβάλλεται στὴν ἐσωτερικὴ μας ἀντίληψη μὲ τόσην ἐνάργεια καὶ δύναμη, ὥστε καμιὰ θεωρητικὴ κατασκευὴ δὲν μπορεῖ νὰ κλονίσει τὴ βεβαιότητά του. Τὴν ἀποψη αὕτη πρῶτος ὑποστήριξε ὁ Descartes. Γράφει: «Libertatis autem et indifferentiae, quae in nobis est, nos ita conscios esse, ut nihil sit, quod evidentius et perfectius comprehendamus» (*). Μὲ τὴν ἴδια κατηγορηματικὴ ἀποφαίνεται καὶ ὁ Fichte γιὰ τὸ «ἀπόλυτο» τῆς βούλησης, ποὺ τὸ θεωρεῖ ἀναμφισβήτητα factum τῆς συνείδησης: «Dass das Wollen als absolut erscheine, ist Factum des Bewusstseins; jeder wird es in sich selbst finden, und es laesst sich keinem von aussen beibringen, der es nicht schon weiss» (**). Θεωρητικά, λέγει ὁ Fichte, δὲν μπορεῖ νὰ ἀποδειχθεῖ ἡ ἐλευθερία· ἡ ἀποδοχὴ τῆς ἀποτελεῖ ἓνα αἶτημα (postulatum) ποὺ ἡ ἀξία του εἶναι ὄχι θεωρητικὴ, ἀλλὰ πρακτικὴ καὶ ὑποθέτει τὴν πίστη — εἶναι γιὰ τὸ φιλοσοφικὸ στοχασμὸ τὸ «πρῶτο ἄρθρο τῆς πίστεως» (***). Συνεχίζοντας τὶς σκέψεις αὐτὲς ὁ γερμανικὸς ρωμαντισμὸς μὲ τὸν Schelling ταυτίζει τὴ βούληση μὲ τὸ πρωταρχικὸ καὶ πηγαῖο «Εἶναι» (Ursein) καὶ δίνει σ' αὐτὴν ὅλα τὰ κατηγορήματα τοῦ Ἀπολύτου: τὸν αὐτοκαθορισμὸ, τὴν αὐτοκατάφαση, τὸ ἀδύνατον μιᾶς λογικῆς θεμελίωσης. «Wollen ist Ursein, und auf dieses allein passen alle Praedikate desselben: Grundlosigkeit, Ewigkeit, Unabhaengigkeit von der Zeit, Selbstbejahung. Die ganze Philosophie strebt nur diesen hoechsten Ausdruck zu finden» (****). Στὴ σφαίρα τῆς γαλλικῆς σκέψης τοῦ 19ου αἰῶνα τὴν ἐλευθερία τῆς βούλησης ὑπεράσπισε μὲ δύναμη καὶ φανατισμὸ ὁ Maine de Biran (*). Ἐπίσης, στὰ τέλη τοῦ αἰῶνα, ὁ Henri Bergson ξαναγυρίζει στὸ ἐπιχείρημα τοῦ Descartes ὅτι ἡ ἐλευθερία εἶναι ἓνα γεγονὸς, γιὰ τὸ ὁποῖο ἡ συνείδηση ἔχει ἄμεση βεβαιότητα. Τὸ μηχανικὸ σχῆμα τοῦ ντετερμινισμού, λέγει ὁ Bergson, ἔχει μόνον συμβολικὴ ἀξία καὶ δὲν μπορεῖ νὰ κλονίσει τὸ κύρος καὶ τὴν πειστικὴ

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 207.

1. «Princip. philosoph.» I, § 44.

2. «System der Sittenlehre» (1798) σελ. 19.

3. Op. cit. σελ. 59.

4. «Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit» (1809), Werke VII, σελ. 350.

5. «Nouvelles considérations du physique et moral» Paris 1834.

δύναμη αὐτῆς τῆς μαρτυρίας τῆς συνείδησης: «Ce mécanisme auquel on s'est condamné par avance n'a d'autre valeur que celle d'une représentation symbolique: il ne saurait tenir contre le témoignage d'une conscience attentive, qui nous présente le dynamisme interne comme un fait» (†).

Αὕτη τὴν ἀμεσότητα καὶ τὴ βεβαιότητα στὴν ἀντίληψη τῆς ἐσωτερικῆς ἐλευθερίας τὴν ἀμφισβήτησε ὁ Leibniz (*). Ἐκεῖνος ὅμως ποὺ τὴν ἐπολέμησε μὲ τὴ συνηθισμένη του ὀρμητικότητα εἶναι ὁ Schopenhauer. Ἀκριβῶς τὸ δοκίμιό του γιὰ τὴν ἐλευθερία τῆς βούλησης ὁ Schopenhauer τὸ ἔγραψε γιὰ νὰ λάβει μέρος στὸ διαγωνισμὸ τῆς Νορβηγικῆς Ἑταιρείας τῶν Ἐπιστημῶν (τοῦ Drontheim) ποὺ τὸ 1839 εἶχε θέσει τὸ ἐρώτημα: Num liberum hominum arbitrium e sui ipsius conscientia demonstrari potest? (ἂν δηλ. ἡ ἐλευθερία τῆς ἀνθρώπινης βούλησης μπορεῖ ν' ἀποδειχθεῖ μὲ ἐπιχειρήματα παρμένα ἀπὸ τὴν αὐτοσυνείδηση). Ὑστερ' ἀπὸ διεξοδικὴν ἀνάλυση ὁ γερμανὸς φιλόσοφος ἀπαντᾷ στὸ ἐρώτημα τοῦτο ἀρνητικά: «Τὸ ζήτημα τῆς ἐλευθερίας τῆς βούλησης εἶναι πραγματικὰ ἡ λυδία λίθος, μὲ τὴν ὁποία μπορεῖ κανεὶς νὰ ξεχωρίσει τὰ βαθυστόχαστα πνεύματα ἀπὸ τὰ ἐπιπόλαια, ἢ μιὰ πέτρα συνόρου, ὅπου οἱ δύο ὁμάδες διαχωρίζονται: ἡ πρώτη στὸ σύνολό της ὑποστηρίζει ὅτι ὅταν δοθεῖ ὁ χαρακτήρας καὶ τὸ ἐλατήριο, ἡ πράξη ἀκολουθεῖ μὲ ἀναγκαιότητα· ἀντίθετα ἡ δεύτερη, μαζὶ μὲ τὴ μεγάλη μάζα, πιστεύει στὴν ἐλευθερία τῆς βούλησης. Ὑπάρχει ὅμως καὶ ἓνας μέσος τύπος ποὺ στὴν ἀμυχανία του ταλαντεύεται ἐδῶ κ' ἐκεῖ, στρίβει καὶ ξαναστρίβει τὸ ζήτημα, τόσο ποὺ στὸ τέλος δὲν ξέρεי πιά κανεὶς περὶ τίνος πρόκειται..... Γιὰ νὰ φέρει κανεὶς τέτοιους λογοκόπους στὸ προκείμενο, πρέπει νὰ διατυπώσῃ τὸ ζήτημα μὲ τὸν ἀκόλουθο τρόπο καὶ νὰ μὴν ἀπομακρυνθεῖ ἀπὸ τὸ σημεῖο τοῦτο: 1. Γιὰ ἓνα δοσμένον ἄνθρωπο, κάτω ἀπὸ δοσμένες περιστάσεις, δύο πράξεις εἶναι δυνατὲς ἢ μόνον μία; — Ἀπάντηση ὅλων τῶν βαθυστόχαστων: Μόνον μία. 2. Ἀφοῦ ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος ὁ χαρακτήρας ἐνὸς ἀνθρώπου μένει ἀναλλοίωτος καὶ ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος οἱ περιστάσεις, ποὺ εἶχε νὰ δεχθεῖ τὴν ἐπίδρασή τους, ἔχουν μὲ ἀναγκαιότητα καθορισθεῖ ὅλες στὴ γραμμὴ καὶ ἕως τὴν παραμικρὴ λεπτομέρεια ἀπὸ ἐξωτερικὲς αἰτίες ποὺ πάντοτε μπαίνουν στὴ σειρὰ μὲ αὐστηρὴν ἀναγκαιότητα καὶ ποὺ ἡ ἀλυσίδα τους, ἀπὸ ἄλλο τόσο ἀναγκαῖα μέλη ἀποτελουμένη, ξετυλίγεται ἕως τὸ ἄπειρο—μποροῦσε ἡ προγενέστερη διαδρομὴ τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου τούτου, ἔστω καὶ στὸ πιὸ παραμικρὸ ἐπεσόδιο ἢ σκηνή, νὰ εἶναι ἀλλιῶτικη ἀπὸ ἐκείνη

1. «Essai sur les données immédiates de la conscience» (24η ἐκδ. Paris 1926) σελ. 131-132.

2. «Théodicée» I § 50, III § 292. Ὁ Leibniz δὲν ξεκαθαρίζει ἐντελῶς τὴ θέση του στὸ ζήτημα τῆς ἐλευθερίας τῆς βούλησης. Εἶναι ὁπαδὸς μιᾶς μέτριας ἐλευθερίας· δέχεται ὅτι ἀπάνω στὴ βούληση ἐπιδρουν παρορμήματα, ἀλλὰ ὑποστηρίζει ὅτι αὐτὰ δὲν τὴν ἐξαναγκάζουν. Βλ. «De libertate» (Opera, ἐκδ. Erdmann) σ. 669.

τὸ γεννᾶ ἢ συνήθεια καὶ ἢ συνυφασμένη μ' αὐτὴν προσδοκία μας πῶς τὸ μέλλον θὰ εἶναι ὅμοιο μὲ τὸ παρελθόν, καθὼς πιστεύει ὁ Hume. Ἡ ἀνάλυση μᾶς δείχνει ὅτι οἱ ἔννοιες αὐτὲς καὶ οἱ βασικὲς προτάσεις ποὺ θεμελιώνονται ἀπάνω τους, προηγοῦνται ἀπὸ κάθε ἐμπειρία, εἶναι λοιπὸν μορφὲς νοητῆς a priori· ἀλλὰ ἰσχύουν ἀποκλειστικὰ καὶ μόνο γιὰ τὸν κόσμον τῆς ἐμπειρίας⁽¹⁾. Τὶς μορφὲς αὐτὲς, ὅπως εἶναι γνωστὸ, ὁ Kant τὶς ὀνομάζει κατηγορίες (δώδεκα καταγράφει στὸν πίνακά του καὶ τὶς διαιρεῖ σὲ τέσσερις τριάδες)⁽²⁾ καὶ διδάσκει, ὅτι ἡ ἔγκυρη γνώση, ἡ γνώση στὴν ἀρτιότητά της, δημιουργεῖται ἀπὸ τὴν ὁργάνωση τῶν δεδομένων τῶν αἰσθήσεων (εἶναι ἡ ὕλη ποὺ παρέχεται ἀπὸ τὴν ἀντίληψη) μὲ τὴ βοήθεια τῶν a priori ἐννοιῶν τῆς νόησης (μὲ τὴ μορφή δηλ. ποὺ δίνουν στὸ περιεχόμενο οἱ κατηγορίες). Οἱ ἐννοιες ὅμως αὐτὲς (τέτια εἶναι καὶ ἡ αἰτιότητα) ἰσχύουν ἀποκλειστικὰ καὶ μόνο γιὰ τὸν κόσμον τῆς ἐμπειρίας, δηλ. γιὰ τὸν κόσμον τῶν φαινομένων, καὶ ἔξω ἀπ' αὐτὸν κύρος δὲν ἔχουν. Μόνο γιὰ ἓνα φαινόμενο μπορούμε νὰ εἰποῦμε ὅτι εἶναι ἡ ἀναγκαῖα αἰτία (ἡ τὸ ἀναγκαῖο ἀποτελεσμα) ἄλλου φαινομένου πάλι. Στὰ πράγματα αὐτὰ καθ' αὐτά, σὲ ὅ,τι δηλ. οὔτε εἶναι οὔτε μπορεῖ ποτὲ νὰ γίνῃ ἀντικείμενο μιᾶς ἐμπειρίας, αὐτὸς ὁ δεσμός αἰτίας καὶ ἀποτελέσματος δὲν ἔχει κανένα ἀπολύτως νόημα: «Βλέπω πολὺ καθαρὰ τὴν ἔννοια τῆς αἰτίας, καὶ τὴ δυνατότητα ἀναγκαῖα ἀνήκει ἀπλῶς στὴ μορφή τῆς ἐμπειρίας, καὶ τὴ δυνατότητα τῆς σὰν τὴ δυνατότητα μιᾶς συνθετικῆς συνένωσης τῶν ἀντιλήψεων μέσα σὲ μιὰ συνείδηση ἐν γένει· ἀλλὰ τὴ δυνατότητα ἐνὸς πράγματος ἐν γένει σὰν αἰτίας, δὲν τὴ βλέπω καθόλου καθαρά, καὶ μάλιστα γιὰ τοῦτο τὸ λόγο ὅτι ἡ ἔννοια τῆς αἰτίας ἀποτελεῖ ἓναν ὅρο ὅχι γιὰ τὰ πράγματα, ἀλλὰ μόνο γιὰ τὴν ἐμπειρία, καὶ σημαίνει ὅτι μόνο ἡ ἐμπειρία μπορεῖ νὰ εἶναι μιὰ ἀντικειμενικὰ ἔγκυρη γνώση τῶν φαινομένων καὶ τῆς χρονικῆς τους διαδοχῆς, ἐνὸς εἶναι δυνατόν νὰ συνδεθεῖ τὸ προηγούμενο φαινόμενο μὲ τὸ ἐπόμενο κατὰ τὸν κανόνα τῶν ὑποθετικῶν κρίσεων»⁽³⁾. Κατὰ τὸν Kant «ὑπερβατικὴ» χρῆση τῶν κατηγοριῶν, ἐφαρμογὴ δηλ. τῶν ἐννοιῶν τούτων πέρα ἀπὸ τὴν περιοχὴ τῆς (πραγματικῆς ἢ δυνατῆς) ἐμπειρίας, νόμιμη δὲν εἶναι, μ' ὅλο ποὺ ὁ νοῦς τοῦ ἀνθρώπου ἔλκεται πρὸς αὐτὴ τὴν ἀπόπειρα καὶ θέλγεται ἀπὸ τὴν προσδοκία τῆς ἐπιτυχίας της⁽⁴⁾. Γνώση μόνο μὲ τὴ βοήθεια τῶν κατηγοριῶν μπορούμε νὰ ἔχομε καὶ γνώση ἔξω ἀπὸ τὴ σφαῖρα τῆς ἐμπειρίας δὲν εἶναι δυνατή. Μὲ τὶς κατηγορικὲς μορφὲς ἢ συνείδηση ὁργανώνει τὰ δεδομένα ποὺ τῆς προσφέρουν οἱ αἰσθήσεις, ὅπου λοιπὸν

1. «Prolegomena κτλ.» § 27, σελ. 59.

2. «Kritik der reinen Vernunft» (2η ἐκδ. Hartenstein) σελ. 107.

3. «Prolegomena κτλ.» § 29, σελ. 61.

4. «Prolegomena κτλ.» § 33, σελ. 63—64.

λείπουν αὐτὰ τὰ δεδομένα (καὶ λείπουν γιὰ ὅσα πράγματα δὲν μποροῦν ποτὲ νὰ γίνουν ἀντικείμενα μιᾶς δυνατῆς ἐμπειρίας) οἱ κατηγορίες εἶναι κενὲς μορφὲς καὶ γνώση δὲν παρέχουν.

Ἡ θέση αὕτη, ὅτι ἡ αἰτιότητα εἶναι μιὰ a priori μορφή τῆς νόησης ποὺ ἰσχύει ὅμως μόνο γιὰ τὸν κόσμον τῆς ἐμπειρίας, ἀνοίγει στὸν Kant τὸ δρόμο γιὰ νὰ λύσει τὸ πρόβλημα τῆς ἠθικῆς ἐλευθερίας. Ἡ διαστολὴ Ἐμπειρικοῦ (φαινομένου) καὶ Νοητοῦ (πράγματος καθ' ἑαυτὸ) μπορεῖ, λέγει ὁ Kant, καὶ νόμιμο εἶναι νὰ γίνῃ καὶ στὴν ἐμψυχη ὑπόσταση τοῦ ἀνθρώπου, στὸ Ἐγώ. Ὑπάρχει ἓνα ἐμπειρικό Ἐγώ καὶ τούτου οἱ ἐκδηλώσεις (ὅπως τὶς συλλαμβάνει καὶ τὶς ἐξηγεῖ ἡ ἐπιστημονικὴ Ψυχολογία) ἐμπίπτουν στὴν ἀναγκαιότητα τοῦ νόμου τῆς αἰτιότητας: ἡ πράξη εἶναι ἀναγκαῖο ἐπακόλουθο ὁρῶν ποὺ κι' αὐτοὶ βρίσκονται στὴ σφαῖρα τῶν φαινομένων. Πίσω ὅμως ἀπ' αὐτὸ τὸ ἐμπειρικό, ὅπως πίσω ἀπὸ κάθε φαινόμενο, ὑπάρχει καὶ τὸ νοητὸ Ἐγώ ποὺ σὰν πρᾶγμα καθ' ἑαυτὸ δὲν μπορεῖ μὲ κανένα τρόπο νὰ γίνῃ ἀντικείμενο ἐμπειρίας. Ἀπ' αὐτὸ ἐκπηγάζουν ἐνέργειες ποὺ τὰ ἐπακόλουθά τους ἐμπλέκονται βέβαια μέσα στὴ χρονικὴ ἀλληλουχία τῶν φαινομένων (ὅπου κάθε ἐπόμενο διακαθορίζεται κατ' ἀνάγκην ἀπὸ τὸ ἡγούμενο), οἱ ἴδιες ὅμως δὲν γεννιοῦνται ἀπὸ αἰτίες—φαινόμενα, ἀλλὰ παράγονται ἀπὸ τὴν ἔξω χρόνου ὑπόσταση τοῦ νοητοῦ Ἐγώ—εἶναι δηλ. ἐλεύθερες μὲ τὸ νόημα ὅτι ἔχουν τὴν αἰτία μέσα τους καὶ ὅχι στὸν κόσμον τῶν φαινομένων, στὸ βασίλειο τῆς ἀνάγκης. Ἀπὸ τὴν ἀποψη αὕτη φυσικὴ αἰτιότητα (κανονικὴ διαδοχὴ τῶν φαινομένων) καὶ ἐλευθερία (ἠθικὴ αἰτιότητα) δὲν ἀποκλείονται ἀμοιβαῖα, ἀλλὰ συνυπάρχουν μὲ τρόπο ποὺ αἶρει τὴν ὑποτιθέμενη στὸ σημεῖο τοῦτο ἀντινομία. Ἐλεύθερο εἶναι τὸ νοητὸν Ἐγώ, γιατί ἀφοῦ δὲν εἶναι φαινόμενο (δὲν μπορεῖ δηλ. νὰ γίνῃ ἀντικείμενο ἐμπειρίας) εἶναι ἔξω χρόνου, καὶ ἐπομένως ὁ ἀναγκαῖος δεσμός ἀλληλουχίας ἡγουμένου καὶ ἐπομένου γιὰ τὸ Ἐγώ τοῦτο οὔτε νόημα ἔχει οὔτε κύρος. Τὸ ἐμπειρικό Ἐγώ ὅμως βρίσκεται μέσα στὴ σφαῖρα τῶν φαινομένων, ἄρα στίς ἐκδηλώσεις του καθορίζεται ἀπὸ τὸ φυσικὸ νόμο τῆς αἰτιότητας ποὺ ἀπαιτεῖ τὸν ἀναγκαῖο σύνδεσμο σειρᾶς γεγονότων μέσα στὸ σχῆμα τῆς χρονικῆς διαδοχῆς. «Ἐνὸς ἀντικειμένου τῶν αἰσθήσεων» γράφει ὁ Kant «τὸ στοιχεῖο ἐκεῖνο ποὺ δὲν εἶναι φαινόμενο, τὸ ὀνομάζω νοητό. Ὅταν λοιπὸν αὐτὸ ποὺ στὸν αἰσθητὸν κόσμον πρέπει νὰ θεωρεῖται φαινόμενο, ἔχει στὴν καθ' αὐτοῦ φύσιν του μιὰν ἰκανότητα ποὺ δὲν εἶναι ἀντικείμενο τῆς αἰσθησιακῆς ἐποπτείας, ἀλλὰ μὲ τὴν ἰκανότητα αὕτη μπορεῖ νὰ εἶναι αἰτία φαινομένων, τότε τὴν αἰτιότητα αὐτοῦ τοῦ ὄντος μπορούμε νὰ τὴ θεωρήσουμε ἀπὸ δύο πλευρὲς, σὰ νοητὴ κατὰ τὴν πράξη της [τὴν ἐνέργειά της], ὡς πράγματος καθ' ἑαυτὸ, καὶ σὰν αἰσθητὴ κατὰ τὰ ἀποτελέσματά της, ὡς φαινομένου μέσα στὸν αἰσθητὸν κόσμον. Γιὰ τὴν ἰκανότητα λοιπὸν ἐνὸς τέτιου ὑποκειμένου θὰ μπορούσαμε νὰ

ἔγινε ποτέ, μπορεῖ νὰ γίνει, πρόκειται νὰ γίνει ἢ ὄχι. Ὁ ἠθικὸς νόμος εἶναι κι' αὐτὸς ἓνα *factum*, τοῦ Λόγου ὅμως. Καὶ ἐπειδὴ δὲν μπορεῖ νὰ νοηθεῖ χωρὶς τὴν ἐλευθερία, ἡ ἐλευθερία εἶναι τὸ πρῶτο καὶ κύριο αἶτημα τῆς ἠθικῆς συνείδησης (τοῦ «πρακτικοῦ Λόγου», λέγει στὴ γλώσσα του ὁ Kant). Εἴμαστε ἐλεύθεροι, ἐπειδὴ μπορούμε νὰ εἴμαστε ἄνθρωποι ἠθικοί.

(Ἀκολουθεῖ)

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ὁ Παρθενών

Στὶς «Νεφέλες» τοῦ Ἀριστοφάνη, τὴν ὥρα ποὺ οἱ Παρθένοι κατεβαίνουν στὴν Ἀθήνα, ἀκοῦμε τούτους τοὺς στίχους (299 ἐ): «...πᾶμε στὴ χώρα τῇ λαμπερῇ τῆς Παλλάδος, τῇ γῇ τοῦ Κέκροπος νὰ ἰδοῦμε μὲ τὰ καλὰ παλληκάρια, τὴν πολυαγαπημένη, γεμάτη δωρήματα στοὺς θεοὺς τ' οὐρανοῦ καὶ ναοὺς μὲ τὴ σκεπτὴ τὴν ψηλὴ καὶ ἀγάλαμα, ποὺ ἔρχονται οἱ θεοὶ στὶς γιορτὲς νὰ τὰ ἰδοῦν.....». Στοὺς στίχους αὐτοὺς, ποὺ γράφτηκαν τὸ 423 π.Χ., δηλαδὴ ἐννιά μόλις χρόνια ἀφοῦ εἶχαν τελειώσει ὁ Παρθενὼν καὶ τὰ Προπύλαια κι' ἐνῶ χτιζόταν ἀκόμη τὸ Ἐρέχθειο, αἰσθανόμαστε ἀπαραγνώριστο τὸ καμάρι τοῦ Ἀθηναίου ποιητῆ γιὰ τὰ χτίρια καὶ τ' ἄλλα ἔργα τῆς τέχνης ποὺ εἶχαν δώσει τότε—δὰ σ' ὅλη τὴν Ἀκρόπολη τὴν ἀπίθανη ὁμορφιὰ τοῦ ὄνειρου. Καὶ εἶναι συγκινητικὸ τὸ κάλεσμα ποὺ μᾶς κάνει ἓνας μεγάλος ποιητὴς τῶν ἡμερῶν ἐκείνων νὰ χαροῦμε καὶ νὰ καμαρώσουμε μαζί του μιὰ μεγάλη ἀνθρωπινὴ δημιουργία.

Τὸ κάλεσμα τοῦ ποιητῆ ἰσχύει καὶ σήμερα καὶ πάντοτε, γιὰτὶ μέσα στὴν «παιδεία» τοῦ ἀνθρώπου ὁ Παρθενὼν ἔχει μιὰν ἀπὸ τὶς πιὸ κεντρικὲς θέσεις. Μὲ τὸν ὅρο «παιδεία» (ὅπως ἔχει ἀναπτύξει ὠραῖα ὁ Werner Jaeger στὸ ὁμώνυμο βιβλίο του) δὲν πρέπει βέβαια νὰ ἐννοοῦμε μόνο τὴν ὀργανωμένη δράση τῆς κοινωνίας ποὺ μαθαίνει στοὺς ἀνθρώπους γράμματα, ἀλλὰ καὶ πολὺ βαθύτερο καὶ καθολικώτερο, ποὺ ὑπάρχει καὶ χωρὶς τὰ γράμματα καὶ τοὺς γραμματισμένους: ἐννοοῦμε τὴν ἐμφυτὴ ἀνάγκη ποὺ ἔχει ὁποιαδήποτε ἀνθρωπινὴ κοινότητα νὰ διαμορφώσει τὸ κάθε μέλος τῆς, καὶ κυριολεκτικὰ νὰ τὸ «πλάσει» (ἡ ἔκφραση εἶναι πλατωνικὴ), σύμφωνα μὲ ἓναν τύπο ἰδεατόν, ἀλλὰ ποὺ νὰ ἔχει ὀρισμένο ἐξωτερικὸ χαραχτῆρα καὶ ἐσωτερικὴ συνέπεια· σύμφωνα δηλαδὴ μὲ μιὰν εἰκόνα ποὺ ἔχει ἡ κοινότητα γιὰ τὸ ἰδανικὸ τοῦ ἀνθρώπου καὶ ποὺ δίνει μὲ ὀρισμένες ὑποχρεώσεις ἐκείνους ποὺ τὸ πιστεύουν καὶ τὸ ἐπιδιώκουν. Μέσα ὅμως στὴν ἱστορία τῆς «παιδείας» μὲ τὴν ἐννοια αὐτὴ—ποὺ ταυτίζεται ἔτσι σχεδὸν μὲ τὴν ἐννοια «πολι-

τισμός», «καλλιέργεια» τοῦ ἀνθρώπου (culture)—οἱ Ἕλληνες ἔφεραν, ἀντίκρυ στοὺς παλιούς ἱστορικοὺς λαοὺς τῆς Ἀνατολῆς (ὅσο κι' ἂν τιμοῦμε τὴ θρησκευτικὴ, καλλιτεχνικὴ, πολιτικὴ δημιουργία τῶν λαῶν ἐκείνων), κατὰ ἐντελὴ καίνουργιο: τὴν ἀνακάλυψη τοῦ ἀνθρώπου, καὶ πιὸ συγκεκριμένα: τὴ συνείδηση τῶν καθολικῶν νόμων ποὺ διέπουν τὴν οὐσία καὶ τὴ φύση τοῦ ἀνθρώπου. Ἀπὸ τότε καὶ ὕστερα ἰδανικὸ τῆς «παιδείας» ἔγινε ἡ ἀνθρωπιά: ἡ ἀγωγή τοῦ ἀτόμου ὥσπου νὰ φτάσει τὴν ἀληθινὴ μορφή, τὸν ἀληθινὸ τύπο τοῦ ἀνθρώπου.

Ἡ θαυμαστὴ αὐτὴ ἀνακάλυψη τῶν Ἑλλήνων συμπεκνώθηκε καὶ φανερώθηκε χειροπιαστὴ καὶ μὲ τρόπο παραδειγματικὸ στὸν Παρθενῶνα—σ' αὐτὸ τὸ σχετικὰ μικρὸ χτίριο, στὶς ἀρχιτεκτονικὲς του γραμμές, στὴν ἐξωτερικὴ καὶ στὴν ἐσωτερικὴ μορφή τοῦ χώρου του, στὴ μορφή τοῦ κάθε μέλους του, εἴτε ἀρχιτεκτονικὸ εἶναι εἴτε γλυπτό. Τὸ πιὸ σημαντικό καὶ πιὸ βαθὺ ἀποτέλεσμα αὐτῆς τῆς, μοναδικῆς καὶ τέλειαν στὸ εἶδος τῆς, τέχνης του εἶναι ὅτι: τὸ ἰδανικὸ ἐκεῖνο τῆς ἀνθρωπιάς ποὺ φύτεψαν οἱ Ἕλληνες μέσα στοὺς αἰῶνες, ἔστω καὶ ἂν συχνὰ ληθαργεῖ, ξυπνάει στὸ ἀντίκρυσμα τοῦ Παρθενῶνος τόσο ἄμεσα καὶ ἔντονα καὶ προβάλλει μπροστὰ στὴν ψυχὴ μὲ τέτοια ἐνάργεια, ὥστε—ὄχι πιά οἱ κλασσικιστὲς, ρομαντικοὶ νοσταλγοὶ ἐνὸς ἀνεπίστρεπτου παρελθόντος—ἀλλὰ, ὅπως θὰ ἰδοῦμε, καλλιτέχνες ζωντανοὶ καὶ ἐπαναστατικοὶ τῶν ἡμερῶν μας νὰ κηρύσσουν, ὅτι «μέσα στὸν καθένα μας προϋπάρχει ὁ Παρθενὼν», γιὰτὶ ὑπάρχει μέσα μας «ἡ ἀνάγκη τοῦ Παρθενῶνος».

Οἱ ἱστορικὲς προϋποθέσεις. Α) ἡ Ἀκρόπολη. Ὁ Παρθενὼν, γέννημα μιᾶς ἐξαιρετικῆς ἱστορικῆς στιγμῆς καὶ τῆς μεγαλοφυΐας δυὸ—τριῶν ἀνθρώπων, ἔχει ὥστόσο βαθύτατες ρίζες θρησκευτικῆς, πνευματικῆς, καλλιτεχνικῆς, ὑλικῆς ἀκόμη (χτιριακῆς), μέσα στὴν παλιότερη Ἀκρόπολη, καὶ δὲν εἶναι νοητὸς χωρὶς αὐτές.

Στὸ τέλος τῆς λεγόμενης μυκηναϊκῆς ἐποχῆς, κοντὰ στὰ 1000 π.Χ., βλέπομε τὴν Ἀκρόπολη κατοικημένη καὶ ὀχυρωμένη. Τὴν τριγυρίζει τότε ἓνα τεῖχος ἀπὸ πέτρες μόλις πελεκημένες καὶ ἀσύνδετες μεταξύ τους («κυκλώπειο»), ποὺ οἱ κλασσικοὶ Ἀθηναῖοι τὸ διατήρησαν μὲ θρησκευτικὴ εὐλάβεια καὶ τὸ ὀνόμαζαν «Πελασγικὸν» ἢ «Πελαργικὸν» (σώζεται φανερό καὶ σήμερα ἓνα μεγάλο κομμάτι του, πίσω ἀπὸ τὰ Προπύλαια). Ἀπὸ τὸ παλάτι τοῦ βασιλιᾶ τῆς σώζονται ἴσως δυὸ πώρινες βάσεις γιὰ κολόννες ξύλινες μέσα στὰ ἐρείπια ποὺ βλέπομε ἀνάμεσα Ἐρεχθείου καὶ Παρθενῶνος (τριγυρισμένες σήμερα μὲ κάγκελλα). Τὸ σημαντικό γιὰ τὶς παλιὲς βαθεῖες ρίζες τῆς λατρείας στὴν Ἀκρόπολη εἶναι ὅτι: δὲν εἶναι τυχαία σύμπτωση ὅτι πολὺ κοντὰ στὸ μηκηναϊκὸ ἀνάχτορο, λίγα μέτρα βορειότερα καὶ πιθανώτατα μέσα στὴν αὐλὴ του,

βρίσκονται συγκεντρωμένα τὰ πιὸ ἱερὰ σημεῖα ποὺ ἔδειχναν στοὺς ἀρχαίους Ἀθηναίους χειροπιαστὴ τὴν ἀγάπη τῶν θεῶν γιὰ τὴν ἀκρόπολη καὶ τὸ ζωηρὸ μέρος ποὺ ἔπαιξαν στὴ ζωὴ τῶν πρώτων ἡρώων καὶ βασιλιάδων τους: τὸ σημάδι τῆς τρίαίνης τοῦ Ποσειδῶνος (ἡ τοῦ κεραυνοῦ ποὺ σκότωσε τὸν Ἑρεχθέα) κάτω ἀπὸ τὴ Β. πρόσταση τοῦ κλασσικοῦ Ἑρεχθίου· ἐκεῖ κοντὰ ὁ (κρυφὸς) τάφος τοῦ Ἑρεχθέως· ἡ «Ἑρεχθίης θάλασσα», τὸ δῶρο τοῦ Ποσειδῶνος, μέσα στὸ κλασσικὸ Ἑρέχθειο· ἡ «πάγκυφος» ἐλαία, τὸ δῶρο τῆς Ἀθηνᾶς, στὸ Πανδρόσειο (Δ. ἀπέξω ἀπὸ τὸ Ἑρέχθειο)· ὁ τάφος τοῦ Κέκροπος, πολὺ κοντὰ στὴν πρόσταση τῶν Καρυατίδων καὶ ἴσως ἀπὸ κάτω της. Ὅπως δηλαδὴ καὶ στ' ἄλλα μυκηναϊκὰ ἀνάχτορα, ἔτσι κι' ἐδῶ ἡ λατρεία ποὺ πρόσφερε ὁ συν-οικισμὸς τῆς Ἀκρόπολης καὶ τῆς περιοχῆς της στοὺς θεοὺς του ἦταν στενὰ δεμένη μὲ τὸ πρόσωπο τοῦ βασιλιά καὶ γινότανε μέσα στὸ παλάτι του. Ἡ μυκηναϊκὴ θρησκεία εἶχε ἐκδηλοῦν χθόνιο καὶ μητριαρχικὸ χαραχτῆρα: ὁ Ποσειδῶν δὲν ἔχασε καὶ ἀργότερα ποτὲ τὸ χαραχτῆρα αὐτόν, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴν Ἀθηνᾶ πολλὰ σημάδια δείχνουν ὅτι τότε ἦταν πρὸ πάντων χθόνια καὶ μητριαρχικὴ θεὰ (φίδι κλπ.).

Ἀλλὰ καὶ μετὰ τὴν κατάλυση τῆς βασιλείας στὴν Ἀθῆνα ἡ λατρεία, ποὺ σιγὰ-σιγὰ ζευγαρώθηκε μὲ τὴν καινούργια πνευματικὴ τῆς Ὀλυμπιακῆς—Ὀμηρικῆς θρησκείας, δὲν ξεκόλλησε ποτὲ ἀπὸ τὸν τόπο τοῦ μυκηναϊκοῦ παλατιοῦ. Δὲν ξέρομε ποῦ ἐφύλαγαν στὰ χρόνια τοῦ Ὀμήρου (8ος αἰ. π.Χ.) καὶ λίγο ἀργότερα τὸ παλιὸ «διίπετες ξόانون» τῆς Ἀθηνᾶς: δηλαδὴ τὸ ξύλινο ὁμοίωμά της ποὺ δὲν ἦταν φτιαγμένο ἀπὸ χέρι ἀνθρώπου, ἀρα ἦταν μᾶλλον ἄμορφο, ἔμοιαζε ὅμως μὲ θεὰ καθιστὴ (ὅπως ταιριάζει στὴ μητριαρχικὴ θεὰ) καὶ ποὺ τὸ στόλιζαν μὲ διάφορα χρυσὰ κοσμήματα καὶ μὲ καινούργιο πέπλο κάθε χρόνο. Προϋποθέτει ὅμως τὸ ξόανο αὐτό, δηλαδὴ ἡ εἰκόνα τῆς καθιστῆς Ἀθηνᾶς Πολιάδος (ποὺ θὰ πεῖ: ἡ Ἀθηνᾶ τῆς Ἀκρόπολης) ἕναν ἔστω καὶ πολὺ μικρὸ ναό, τὸ σπῆτι τῆς θεᾶς, ποὺ θὰ ἦταν πολὺ κοντὰ στὰ ἱερὰ σημάδια καὶ στὴ θέση τοῦ παλιοῦ μυκηναϊκοῦ παλατιοῦ—ἡ μπορεῖ καὶ νὰ μὴν ἦταν τίποτε ἄλλο ἀπὸ ἕνα τμήμα τοῦ παλατιοῦ ἐκείνου. Καὶ ἴσως αὐτὸν ἐννοεῖ ἡ Ὀδύσεια ἅμα λέει, ὅτι ἡ Ἀθηνᾶ, ἀφοῦ ὁδήγησε τὸν Ὀδυσσεά στὸν Ἀλκίνοο, ἔφυγε, «ἵκετο δ' ἐς Μαραθῶνα καὶ εὐρυάγυιαν Ἀθήνην, δύνε δ' Ἑρεχθίης πυκινὸν δόμον» (ἡ 80—1. Μνεία τοῦ ναοῦ της καὶ στὴν Ἰλιάδα Β. 547—51). Ὅπως καὶ νὰ ναι, στὶς ἀρχὲς τοῦ 6ου αἰ., στὰ χρόνια τοῦ Σόλωνος, ἔχομε ἕναν σίγουρο ναὸ τῆς Ἀθηνᾶς Πολιάδος, στὴ θέση πάντοτε τοῦ μυκηναϊκοῦ παλατιοῦ καὶ δίπλα στὰ ἱερὰ σημάδια: εἶναι τὰ εἰρηπία ποὺ βλέπομε ἀνάμεσα στὸ ὑστερώτερο Ἑρέχθειο καὶ στὸν Περικλείου Παρθενῶνα (πολὺ κοντὰ στὸ πρῶτο). Χτίστηκε κατὰ τὰ 580—570 π.Χ. καὶ ἦταν πώρινος, δωρικός, διπλὸς «ἐν παραστάσι» (δηλ. πρόναος καὶ ὀπισθόδομος εἶχαν

ἀπὸ δυὸ κολόννες ἀνάμεσα στὶς δυὸ παραστάδες)—ἴσως ὅμως ἦταν ἀπὸ τότε κιόλας «περίπτερος» (μὲ ἐξωτερικὴ κιονοστοιχία γύρω στὶς 4 πλευρὲς τοῦ ναοῦ). Τὰ ἀετώματά του τὰ στόλιζαν πώρινα ἀγάλματα, καταπληκτικὲς συνθέσεις τοῦ καλύτερου γλύπτη τῆς ἐποχῆς, τοῦ «καλλιτέχνη τοῦ Μοσχοφόρου»: στὸ Ἀ. ὁ Ἡρακλῆς ποὺ παλεύει μὲ τὸν Τρίτωνα μπροστὰ στὸν «τρισώματο δαίμονα» (ποὺ δὲν εἶναι βέβαιο τ' ὄνομά του), στὸ Δ. λιοντάρια στὴ μέση καὶ φίδια στὶς γωνιές. Ἐνδιαφέρον εἶναι ὅτι τὴν ἐσωτερικὴ διαίρεση τοῦ ναοῦ τὴν ξαναβρίσκομε, ἐλαφρὰ τροποποιημένη, στὸν Περικλείου Παρθενῶνα.

Χώρια ὅμως ἀπὸ τὸν ἀρχαῖο αὐτὸ ναό, ποὺ ἦταν δυνατὴ ἔκφραση εὐλάβειας πρὸς τὴν παλιὰ μητριαρχικὴ θεὰ, τὴν καθιστὴ Ἀθηνᾶ Πολιάδα, καὶ συνέχιζε πιθανώτατα ἕναν παλιότερο ναὸ της, ἡ Ἀθηνᾶ ἀπόχτησε τὸν ἴδιο καιρὸ κι' ἕναν δεύτερο ναό. Πρέπει νὰ ἔγινε κι' αὐτὸς στὰ χρόνια τοῦ Σόλωνος καὶ μάλιστα στὴν ἀρχὴ τῆς δράσης του (ἀρχὼν τὸ 594 π. Χ.): γιὰ τὴν ἴδια ἀρχέγονη ὁρμὴ καὶ δύναμη ποὺ δείχνουν τὰ νομίσματά του, τὰ πρῶτα ἀττικὰ νομίσματα (μπροστὰ κεφάλι Ἀθηνᾶς μὲ κράνος, πίσω γλαῦξ), βλέπομε καὶ στὴν τέχνη τοῦ πιὸ σίγουρου κατάλοιπου ποὺ ἔχομε τοῦ ναοῦ αὐτοῦ: ἐννοοῦμε τὸ πώρινο σύμπλεγμα μιᾶς λέαινας ποὺ σπαράζει ἕναν ταῦρο, ἕνα ἐξαιρετικὰ ἐντυπωτικὸ ἔργο ποὺ στόλιζε τὸ ἀέτωμα καὶ φανερώνει καὶ σήμερα ἄμεσα πόσο ἰσχυρὸ ἦταν τὸ ὄραμα τῆς θεότητας στὰ χρόνια ἐκείνα. Ὁ ναὸς αὐτός, μὲ τὶς διαστάσεις ποὺ συμπεραίνομε ἀπὸ τὸ ἀέτωμά του (πλάτος 17 μ. περίπου), πρέπει νὰ ἦταν στὴ θέση τοῦ κλασσικοῦ Παρθενῶνος, καὶ ἂν σώζεται τίποτε ἀπὸ τὰ θεμέλιά του θὰ εἶναι κάτω ἀπὸ τὸ σημερινὸ Παρθενῶνα· ἴσως στὸν παλιὸν τοῦτο ναὸ ἀνήκει ἕνα μακρὺ λάξευμα τοῦ βράχου, κοντὰ στὴ Β. πλευρὰ τοῦ Περικλείου Παρθενῶνος, μακρὺ περίπου 32 μ. = 100 παλιοὶ ἀττικοὶ πόδες (ὥστε πιθανώτατα αὐτὸς εἶναι τὸ ἀρχαῖο «Ἐκατόμπεδον». Ἄλλες ὅμως λεπτομέρειες γιὰ τὴν ἀρχιτεκτονικὴ του μορφή δὲν ξέρομε. Τοῦτον τὸν δεύτερο ἀρχαῖο ναὸ τῆς Ἀθηνᾶς οἱ ἀρχαιολόγοι τὸν ὀνομάζουν «πρωταρχικὸ Παρθενῶνα» (γερμανικὰ Urparthenon), θεωρώντας τὸν ἔτσι πρόδρομο τοῦ Περικλείου Παρθενῶνος. Γιατί, πραγματικά, στὸν δεύτερο αὐτὸ ναὸ της ἡ Ἀθηνᾶ, χωρὶς νὰ πάψει νὰ εἶναι γενικὰ ἡ «Ἀθηνᾶ τῆς Ἀκρόπολης» (Ἀθηνᾶ Πολιάς), ἐλατρευτότανε ὅμως εἰδικώτερα μὲ τὴ νεώτερη καὶ πνευματικώτερη μορφή της ποὺ ξέρομε ἀπὸ τὸν Ὀμηρο: ὡς ἡ ἔξυπνη, φρόνιμη, πολεμόχαρη, ἀγαπημένη κόρη τοῦ Διὸς, ποὺ βγαίνει πάνοπλη ἀπὸ τὸ κεφάλι της, ἡ Παρθένος (ὅπως κι' ἄλλοι στὴν Ἀκρόπολη λατρεύντουσαν ἄλλες ὑποστάσεις της: Ἀθηνᾶ Νίκη, Ἀθηνᾶ Ὑγεία κλπ.). Γι' αὐτὸ καὶ τὸ ἄγαλμά της στὸ ναὸ αὐτὸν τὴν παράστανε ὄχι καθιστὴ καὶ ἄοπλη, ὅπως τὸ ἄγαλμα τῆς Πολιάδος (κληρονόμου τῆς παλιᾶς μητριαρχικῆς θεᾶς), ἀλλὰ ὄρθια, ἐνόπλη,

σὲ στάση ἐπιθετική. Τέτοια βλέπομε τὴν εἰκόνα τῆς καὶ στοὺς λεγόμενους Παναθηναϊκοὺς ἀμφορεῖς, δηλαδὴ στοὺς ἀμφορεῖς ποὺ, γεμάτους λάδι ἀπὸ τὶς ἐλιές τῆς, τοὺς ἔδιναν βραβεῖα στὴ μεγάλη γιορτὴ τῆς, στὰ Παναθήναια, ποὺ ἀναδιοργανώθηκαν στὰ χρόνια αὐτὰ (566 π. Χ.): στὴ γιορτὴ αὐτῇ, κάθε τέσσερα χρόνια, ἐπρόσφερναν στὴ θεὰ καὶ ἕναν ὁμορφο πέπλο, στὸν ὁποῖο κορίτσια ἀπὸ τὰ καλύτερα σπίτια τῆς Ἀθήνας ἐκεντοῦσαν τὴ μάχη τῶν θεῶν μὲ τοὺς Γίγαντες ὅπου ἡ Ἀθηνᾶ ἢ Παρθένος εἶχε δοξαστεῖ. Καταλαβαίνομε ἔτσι καλύτερα γιατί στὸν Περικλῆιο Παρθενῶνα, ποὺ εἶναι ὁ διάδοχος ἐκείνου τοῦ «πρωταρχικοῦ Παρθενῶνος», ἡ ζωφόρος παρασταίνει τὴν πομπὴ τῶν Παναθηναίων καὶ τὸ ἄγαλμα τοῦ Φειδία δείχνει τὴ θεὰ πάνοπλη.

Ὁ Πεισίστρατος, ποὺ ἄρπαξε τὴν ἐξουσία στὰ 561/0 π. Χ., ἐνδιαφέρθηκε γιὰ τὴ λατρεῖα τῆς θεᾶς καὶ ἔδωσε μεγαλύτερη λαμπρότητα στὰ Παναθήναια· ἀλλὰ ἔργα του στοὺς δυὸ ναοὺς δὲν μπορούμε νὰ βεβαιώσουμε. Οἱ γυιοὶ του ὅμως Ἰππίας καὶ Ἰππάρχος, ποὺ τὸν διαδέχτηκαν στὰ 527 π. Χ., ἐργάστηκαν καὶ γιὰ τοὺς ναοὺς τῆς. Στὸν παλιὸ νὰο τῆς Πολιάδος—συναγωνιζόμενοι μὲ τοὺς ἀντίπαλους τοὺς Ἀλκμεωνίδες ποὺ ἐκείνον τὸν καιρὸ δούλευαν στὸ νὰο τοῦ Ἀπόλλωνος στοὺς Δελφοὺς (βλ. «Παιδεία» τοῦ 1951 σελ. 115 καὶ 404)—ἔχτισαν καὶ αὐτοὶ κατὰ τὰ 520 π. Χ. «περίσταση» γύρω ἀπὸ τὸ νὰο (ἢ τὴν ἀνανέωσαν, ἂν ἦταν κι' ὁ παλιὸς περίπτερος), πώρινη, ἀλλὰ μὲ μετόπες καὶ ἀετώματα μαρμάρινα (στὸ Ἀ. Γιγαντομαχία, τὸ καινούργιο θέμα γιὰ τὸ δόξασμα τῆς θεᾶς, στὸ Δ. λιοντάρια ποὺ σπαράζουν ταῦρο, συνέχεια τῶν παλιῶν θεμάτων). Ἀλλὰ καὶ γιὰ τὸ νὰο τῆς πολεμικῆς Παρθένου ἔκαμαν, φαίνεται, οἱ Πεισιστρατίδες μεγάλα σχέδια: γκρεμίζουν τὸν «πρωταρχικὸ Παρθενῶνα» καὶ στὴ θέση του χτίζουν ἕνα τεράστιο καὶ βαθὺ πώρινο θεμέλιο γιὰ νὰο πλάτους περίπου 100 ποδῶν, πώρινον, ἀλλὰ—ὅπως συμπεραίνεται ἀπὸ τὶς ἀναλογίες του—στὸ σχέδιο τῶν μεγάλων φανταχτερῶν ἰωνικῶν διπτέρων τῆς Μ. Ἀσίας· δὲν προφταίνουν ὅμως νὰ πᾶνε ψηλότερα ἀπὸ τὴν πρώτη βαθμίδα τοῦ κρηπιδώματος καὶ πέφτουν ἀπὸ τὴν ἐξουσία (514 π. Χ. φόνος Ἰππάρχου, 511 διώξιμο Ἰππίας). Ἡ νεαρὴ Ἀθηναϊκὴ δημοκρατία τοῦ Κλεισθένη ἔχει κι' αὐτὴ μεγάλη εὐλάβεια στὴ θεὰ, ἀντιδρᾷ ὅμως στὴν ὑπερβολικὰ ἰωνίζουσα καὶ ἐκλεπτυσμένη καλαισθησία τῶν Πεισιστρατιδῶν· συνεχίζει λοιπὸν τὸ χτίσιμο τοῦ νέου ναοῦ ἐπάνω στὸ ἴδιο τεράστιο πώρινο θεμέλιο, μὲ λίγο μικρότερες διαστάσεις, ἀλλὰ τὸν κάνει μαρμάρينو καὶ δωρικὸ περίπτερον ἀπλὸν (ὄχι ἰωνικὸ δίπτερο). Φτάνει κι' αὐτὸς ὁ ναὸς ὡς τοὺς δύο πρώτους κάτω σπονδύλους τῶν κιόνων, καὶ τότε ξεσπάει ἡ θύελλα τῶν περσικῶν πολέμων καὶ τὸ χτίσιμο σταματᾷ πάλι. Οἱ δυὸ αὐτοὶ Παρθενῶνες ποὺ δὲν τελείωσαν ποτέ, ὁ πώρινος τῶν Πεισιστρατιδῶν (I) καὶ ὁ μαρμάρινος

τοῦ Κλεισθένη (II), εἶναι οἱ ἄμεσοι διάδοχοι τοῦ «πρωταρχικοῦ Παρθενῶνος» τοῦ Σόλωνος καὶ οἱ ἄμεσοι προκάτοχοι τοῦ Παρθενῶνος τοῦ Περικλῆ (III). Ἄν ἡ γνώμη αὐτὴ εἶναι, ὅπως κ' ἐγὼ πιστεύω, σωστή, οἱ Πέρσες, ἅμα εἰσέβαλαν στὴν Ἀττικὴ (ζέρξης 480, Μαρδόνιος 479 π. Χ.) βρῆκαν τὸ μαρμάρينو Παρθενῶνα τοῦ Κλεισθένη (τὸν II) φτασμένον ὡς τοὺς δευτέρους σπονδύλους τῶν κιόνων καὶ τριγυρισμένον μὲ τὶς ξύλινες σκαλωσιές· καθὼς ἐχάλασαν ὅλη τὴν Ἀκρόπολη, ἔβαλαν καὶ σ' αὐτὸν φωτιά, ποὺ ἄφησε μάλιστα πολλὰ σημάδια στὰ μαρμάρινα μέλη καὶ στὰ πώρινα θεμέλια ἀκόμη (ὑπάρχουν ὥστόσο καὶ ἄλλες γνώμες, π. χ. ὅτι οἱ Παρθενῶνες I καὶ II εἶναι καὶ οἱ δυὸ μεταπερσικοί, ὁ I τοῦ Θεμιστοκλέους, ὁ II τοῦ Κίμωνος· ἢ ἀκόμα ὅτι καὶ οἱ τρεῖς, I-III, εἶναι ἀλλεπάλληλες τροποποιήσεις τοῦ σχεδίου στὰ χρόνια τοῦ Περικλῆ).

Ὅταν ξαναγύρισαν οἱ Ἀθηναῖοι στὸν τόπο τοὺς βρῆκαν χαλάσματα μόνο. Φροντίζουν ὅμως πρῶτα γιὰ τὴν ὀχύρωση τῆς πόλης καὶ τῆς Ἀκρόπολης (Θεμιστοκλῆς, Κίμων). Στὸν Παρθενῶνα, πέρα ἀπὸ τὴν ἰσοπέδωση τοῦ ἰσιώματος ἀνάμεσα στὸ πώρινο θεμέλιό του καὶ στὸ Ν. τεῖχος (Κιμώνειο), δὲν φαίνεται νὰ γίνεται τίποτε σημαντικὸ· ἴσως δὲν ἔχουν καὶ ἀρκετὰ χρήματα. Κατὰ τὸ 460 π. Χ. ὅμως, ὕστερα ἀπὸ τὴ δολοφονία τοῦ Ἐφιάλτη, τὸν διαδέχεται ὁ Περικλῆς στὴν ἀρχηγία τῆς προοδευτικῆς μερίδας, τῆς ἀντίθετης στὴ συντηρητικὴ καὶ φιλολακωνικὴ πολιτικὴ τοῦ Κίμωνος (τ' ὄνομα τοῦ Περικλῆ, ἀπὸ κάποια ὥραία σύμπτωση, πρωτακούγεται στὰ 472 π. Χ., ὅπου νέος ἀκόμα, καμμιά 25αριὰ χρονῶν, ἦταν χορηγὸς στοὺς «Πέρσες» τοῦ Αἰσχύλου). Καὶ ἀπὸ τὰ 454 π. Χ., ἅμα μεταφέρθηκε ἀπὸ τὴ Δῆλο στὴν Ἀκρόπολη (δηλαδὴ ἀπὸ τὴν προστασία τοῦ Ἀπόλλωνος στὴν προστασία τῆς Ἀθηνᾶς) τὸ κοινὸ ταμεῖο τῆς ἀττικοῖωνικῆς συμμαχίας κι' ἀποφασίστηκε νὰ δίνεται στὴ θεὰ τὸ 1/60 τῶν συμμαχικῶν εἰσφορῶν (1 μνᾶ στὴκε νὰ δίνεται στὴ θεὰ τὸ 1/60 τῶν συμμαχικῶν εἰσφορῶν (1 μνᾶ στὸ τάλαντο), ὑπάρχουν πιά ἀρκετὰ χρήματα. Στὰ 447 π. Χ. λοιπὸν ὁ Περικλῆς ἀρχίζει τὸ σημερινὸ νὰο, μεγαλύτερον ἀπὸ τὸν II (69.51X30.86 μ.), ἀλλὰ πάλι μαρμάρινον δωρικὸ περίπτερο. Ἐσκόνταψε ὅμως τὸ ἔργο στὴ σφοδρὴ ἀντίδραση τῶν συντηρητικῶν. Ὁ Πλούταρχος παρατηρεῖ πικρὰ (Περικλῆς IB') ὅτι «ἐκεῖνο ἀκριβῶς ποὺ ἔδωσε τέτοιο στολισμὸ στὴν Ἀθήνα καὶ τὴν ἔκαμε μιὰ χαρὰ τῶν ματιῶν, καὶ ξάφνισε τόσο τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους, καὶ εἶναι ὁ μόνος μάρτυρας ποὺ ἔχει ἡ Ἑλλάδα πὼς δὲν εἶναι ψέματα ἡ ἱστορία τῆς παλιᾶς δύναμης καὶ εὐτυχίας τῆς, δηλαδὴ τὴ διαμόρφωση τῶν ἀναθημάτων, αὐτὸ ἀκριβῶς ἀπὸ τὰ ἔργα τοῦ Περικλῆ εἶχαν περισσότερον στὸ μάτι οἱ ἐχθροὶ καὶ τὸ κατηγοροῦσαν μὲ φωνὲς στίς συνελεύσεις τοῦ δήμου». Οἱ συντηρητικοί, ποὺ ἀρχηγὸς τοὺς ἦταν τώρα ὁ συγγενὴς τοῦ Κίμωνος Θουκυδίδης ὁ Μελησίου Ἀλωπεκῆθεν, μεταχειριζόντουσαν τὴν τυπικὴ μέ-

χρυσὸ παράγγελμα τοῦ Βάκωνος καὶ τοῦ Σολωμοῦ) τοῦ ὑποτάχτηκε καὶ στάθηκε ἀρκετὸς νὰ τὸν κυριέψει. Εἶναι ὁ τύπος τοῦ πραγματικὰ ἐλευθέρου ἀνθρώπου.

2ο Ἡ πνευματικὴ θρησκευτικότητα. Ὁ κύκλος τοῦ ἦταν ἀνθρώποι, ὅπως ὁ Δάμων, ὁ εἰσηγητὴς τῆς «μισθοφορίας», «ἀνθρώπων χαριέστατος» κατὰ τὸν Πλάτωνα (Λάχης 180 d), φιλόσοφος, μουσικὸς σπουδαῖος καὶ θεωρητικὸς πολιτικός· ὁ Ἀναξαγόρας, ὁ φιλόσοφος ποὺ ἐμπέδωσε τὴν πίστη ὅτι μονάχα ὁ «νοῦς» κινεῖται μόνος τοῦ καὶ αὐτὸς δίνει κίνηση στὴν ἀδρανῆ ὕλη· ὁ Ἰππόδαμος ὁ Μιλήσιος, ὁ γνωστὸς ἀρχιτέκτονας καὶ θεωρητικὸς κοινωνικῶν μεταρρυθμίσεων· ὁ Πρωταγόρας ὁ Ἀβδηρίτης, ὁ σοφιστὴς, εἰδικευμένος στὰ ζητήματα τῶν νόμων· ὁ Φειδίας ὁ ἴδιος. Θὰ γελίονταν ὅμως ὅποιος θὰ νόμιζε ὅτι στὴ συντροφιά αὐτῆ ἦταν ξένη ἡ θρησκευτικὴ συγκίνηση καὶ πίστη, ὅτι ἦταν ἓνα εἶδος ἀνθρώπων «ἐξωθρησκευτικῶν» (aréligieux). Τὸ αἶσθημά τους γιὰ τὴ θρησκεία θὰ ἦταν βέβαια ἀλλιώτικο ἀπὸ τὸ πάθος ποὺ συγκλονίζει τὴ θρησκευτικὴ συνείδηση στὴν ποίηση τοῦ Αἰσχύλου. Καὶ βέβαια οἱ εἰλικρινεῖς δεισιδαιμονίες τοῦ λαοῦ καὶ οἱ πολὺ λιγώτερο εἰλικρινεῖς δεισιδαιμονίες τῶν πολιτικῶν τῆς συντηρητικῆς μερίδας δὲν ἦταν δικές τους. Ὅποιος ὅμως ἐξετάσει προσεχτικὰ τὰ ἔργα ποὺ ἔγιναν μὲ τὴν πρωτοβουλία τοῦ Περικλῆ, τὸ νόημά τους, τὴ μορφή προπάντων ποὺ πῆρε ἡ ἔκφραση τοῦ νοήματος αὐτοῦ, βλέπει καθαρὰ ὅτι τὰ τεράστια αὐτὰ ἔργα δὲν εἶναι ἀπλὴ πολιτικὴ ἢ κρατικὴ ἐπίδειξη, ἀλλὰ ὅτι πηγάζουν ἀπὸ γνήσια θρησκευτικότητα (ἴσως μάλιστα ὀρισμένες λεπτομέρειες, π.χ. ἡ γνωστὴ ἱστορία γιὰ τὸν τεχνίτη ποὺ γλύστρησε ψηλὰ ἀπὸ τὰ Προπύλαια καὶ ποὺ ὁ Περικλῆς τὸν γιάτρεψε μὲ θεραπεία ποὺ τοῦ «συνέταξε» ἡ θεὰ στ' ὄνειρό του, μαρτυροῦν ἰδιαίτερη προσήλωση στὴ λατρεία τῆς Ἀθηνᾶς καὶ σὲ ὅ,τι αὐτὴ ἐκπροσωπεῖ). Ὁ Περικλῆς πιστεύει στὸν ἄνθρωπο, ἀλλὰ καὶ στὰ σύνορα τοῦ ἀνθρώπου.

3ο Ἡ ἀνθρωπιά του. Ὁ μεγάλος αὐτὸς ἦταν ἓνας ὀλόκληρος ἄνθρωπος, οὔτε ὑπεράνθρωπος οὔτε ἀπάνθρωπος. Κρατιότανε μακριὰ ἀπὸ τὸν κόσμον, στὴν ἐκκλησία τοῦ δήμου δὲν παρουσιαζότανε παρὰ σὲ σοβαρὲς περιστάσεις, δὲν ἤξερε ἄλλο δρόμον παρὰ ἀπὸ τὸ σπίτι τοῦ στὴν ἀγορὰ καὶ στὸ βουλευτήριον—ἀλλὰ τὸν ὑπόταξε ἡ φυσικὴ καὶ πνευματικὴ γοητεία τῆς Ἀσπασίας καὶ γιὰ χάριν τῆς χώρισε τὴ γυναῖκα του. Ἀναγκάστηκε νὰ κάμει πολλοὺς πολέμους—ἀλλὰ τὸν ἐκλόνισαν οἱ πολλοὶ νεκροὶ τῆς ἐκστρατείας τῆς Σάμου τὸ 440/439 π.Χ., καί, στὸν ἐπιτάφιο ποὺ ἔβγαλε, ὁ πόνος τοῦ κόσμου βρῆκε στὸ στόμα τοῦ τῆς θαυμαστῆς ἔκφραση, ὅτι τώρα ποὺ ἡ πόλις ἔχασε τὰ νιάτα τῆς ἔμεινε σὰν μιὰ χρονιά χωρὶς ἀνοιξη (Ἀριστοτέλης, Ρητορ Α. VII καὶ Γ Χ 7). Προσπαθοῦσε νὰ συγκρατεῖ τὰ αἰσθήματά του καί, γιὰ τὸν

ὑπομονετικὸ, μαλακὸ καὶ ἀτάραχο τρόπο τοῦ, τὸν ἔλεγαν Ὀλύμπιον—ἀλλὰ τσάκισε ἡ καρδιά του καὶ δὲν κράτησε τὰ κλάματα ἅμα ἔχασε καὶ τοὺς δυὸ τοῦ γιουὺς στὸ μεγάλο λοιμό.

Ἄμα ἀφαιρέσουμε τὰ ἐντελῶς ἀτομικὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ Περικλῆ, τὰ βασικὰ τοῦ γνωρίσματα εἶναι γνωρίσματα ἐνὸς ἰδιαίτερου τύπου ἀνθρώπου—ἢ ἂν προτιμοῦμε, μορφολογικὴ ἔκφραση—ἐνὸς ἰδιαίτερου «ρυθμοῦ» (style) ἀνθρώπου: τοῦ κλασσικοῦ ἀνθρώπου. Αὐτοῦ τοῦ ἀνθρώπινου τύπου ἔκφραση εἶναι τὸ ἰδανικὸ τῆς ἐλευθερίας, ποὺ πειθαρχεῖ στὸ νόμον («τὸ μήτ' ἀναρχον μήτε δεσποτούμενον» Αἰσχύλος, Εὐμεν.)· τὸ ἰδανικὸ τῆς πνευματικῆς θρησκείας, ποὺ τιμᾷ καὶ βάζει ψηλὰ τὸν ἄνθρωπον, ἀλλὰ ἔχει συνείδηση τῶν συνόρων καὶ τῆς τάξης ποὺ τοῦ ὅρισαν στὸν κόσμον οἱ θεοί· τὸ ἰδανικὸ τέλος τῆς ἀνθρωπιάς, ποὺ ἀκριβῶς ἐπειδὴ ξέρει τὸ μοιράδι («μοῖρα») τοῦ ἀνθρώπου, τὸν συμπονάει γιὰ τὴ πολλαπλὴ ἀνεπάρκειά του. Οἱ ἄνθρωποι αὐτοί, ἡ «κλασσικὴ γενιά» ἃς ποῦμε, ὅπου ἀνήκουν καὶ ὁ Περικλῆς καὶ ὁ Σοφοκλῆς καὶ ὁ Φειδίας, γεννήθηκαν κοντὰ στὸ 500 π.Χ. ἢ λίγο μετὰ, ἦταν δηλαδὴ περίπου 10 χρονῶν στὸ Μαραθῶνα, περίπου 20 χρονῶν στὴ Σαλαμίνα καὶ περίπου πενήντα ἔτη ἄρχισε νὰ χτίζεται ὁ Παρθενών τὸ 447 π.Χ. Αὐτῆς τῆς γενεᾶς ἔργο εἶναι ἡ κλασσικὴ τέχνη. Πρέπει νὰ φέρομε στὸ νοῦ μας, καὶ νὰ τὸ ξανασυλλογιστοῦμε, τὸ περίφημον χορικὸ τῆς «Ἀντιγόνης» τοῦ Σοφοκλῆ (ποὺ οἱ Ἀθηναῖοι τὸν ἐκλέξαντε—ἀκριβῶς, λένε, γιὰ χάριν τῆς «Ἀντιγόνης»—συστράτηγον τοῦ Περικλῆ στὴν ἐκστρατεία τῆς Σάμου τὸ 441 π.Χ., ἐνῶ δηλαδὴ χτιζόταν ὁ Παρθενών) «πολλὰ τὰ δεινὰ κούδεν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει.....»:

πολλὰ ἔναι τὰ θάματα,
πιὸ θάμα ἀπ' τὸν ἄνθρωπον, τίποτα·
..... παντοσόφιστος·
ἀνεφόδιαστον τίποτα
δὲν τὸν βρίσκει ἀπ' ὅ,τι ναι νὰ ῥθει·
μόνον ἀπ' τὸ θάνατον
γλυτωμὸ δὲν θὰ βρεῖ πουθενά....
κ' ἐνῶ ἔχει σοφία νὰ μηχανεύεται
τέχνες π' οὔτε μποροῦσε νὰ ἐλπίζει κανεὶς,
πότε γυρνᾷ στὸ κακὸ
καὶ στὸ καλὸ πότε πάλι..... (μετάφρ. Γρυπάρη).

Τὸ χορικὸ αὐτὸ ἐκφράζει αὐθεντικὰ τὴν πνευματικὴν στάση, τὴν πνευματικὴ «κορμοστασία» θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε, τῶν ἀνθρώπων

ἐκείνων καὶ τῶν χρόνων ἐκείνων καὶ φωτίζει τὴν ἐξαίρετη θερμότητα τῆς τέχνης τους· θὰ εἶναι χρήσιμο ἂν τὸ θυμόμαστε μελετώντας τὴν ἀρχιτεκτονικὴ καὶ τὰ γλυπτὰ τοῦ Παρθενῶνος.

(Ἀκολουθεῖ)

Χ. Ι. ΚΑΡΟΥΖΟΣ

Ὁ πληθωρισμὸς τῶν μαθητῶν τῶν Γυμνασίων, ἡ ἀνεπάρκεια τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ἡ ἀπόδοσις τῶν σχολείων *

Εἶναι ἄξιος ὅλως ἰδιαίτερας τιμῆς ὁ κ. Ὑπουργὸς τῆς Παιδείας, διότι εἶχε τὴν τόλμην νὰ θέσῃ ὑπὸ συζήτησιν τὸ πρόβλημα τῆς Μέσης Παιδείας, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον μαρτυρεῖ διαφέρον διὰ τὴν Ἑθνικὴν Ἀγωγὴν καὶ φιλότιμον διάθεσιν δημιουργικῆς ἐργασίας, θὰ καταστήσῃ δὲ ἄξιος τῆς εὐγνωμοσύνης τοῦ Ἔθνους, ἂν διὰ τῆς νομοθετικῆς ὁδοῦ δώσῃ τὴν δέουσαν λύσιν εἰς τὸ βασικὸν τοῦτο ἐθνικὸν πρόβλημα.

Εἰς ἐμὲ ἔλαχεν ὁ κλῆρος καὶ ἡ τιμὴ νὰ ἐμφανίσω εἰς τὸ παρὸν ἐξαιρετικῆς σπουδαιότητος Συνέδριον τὴν σημερινὴν κατάστασιν τῶν σχολείων Μέσης Ἐκπαιδεύσεως. Ἔργον βαρὺ καὶ λεπτὸν συνάμα, διότι ἀναπτύσσων τὸ θέμα, εἶναι ἐνδεχόμενον ἐν τῇ διερευνήσει τῶν αἰτίων τοῦ σημερινοῦ καταντήματος τῆς Μέσης Παιδείας νὰ νομισθῇ ὅτι προτίθεμαι νὰ ἀποδώσω εὐθύναν εἰς πρόσωπα, ὑπηρεσίας ἢ κοινωνικὰς καὶ κρατικὰς ἐκδηλώσεις. Ὁφείλω νὰ δηλώσω προκαταβολικῶς ὅτι οὐδεμίαν τοιαύτην πρόθεσιν ἔχω. Ἡ εὐθύνη ὅμως, τὴν ὁποίαν τὴν στιγμὴν ταύτην ἐπωμίζομαι ἔναντι τοῦ Ἔθνους καὶ εἰδικώτερα ἔναντι τῆς ἱστορίας τῆς Μ. Ἐκπαιδεύσεως ἐπιβάλλει νὰ ἐμφανίσω ὡμὴν τὴν ἀλήθειαν καὶ γυμνὴν τὴν πραγματικότητα, ἵνα γίνῃ συνειδητὴ εἰς τοὺς ὑπευθύνους ἢ ἀνάγκη λήψεως ριζικῶν μέτρων πρὸς θεραπείαν τῆς καταστάσεως.

Τὸ θέμα εἶναι προφανῶς πολὺπλευρον καὶ δυστυχῶς ἡ ὑποκειμενικὴ ἐπ' αὐτοῦ κρίσις παρέχει τὴν δυσκολίαν τοῦ ἀναντιρρήτου καθορισμοῦ τῶν αἰτίων καὶ τῶν ληπτέων μέτρων. Διὰ τοῦτο καὶ ἡ παρούσα εἰσήγησις δὲν προβάλλει μὲ τὴν ἀξίωσιν ὀρθοτομούσης, μολονότι στηρίζεται ἐπὶ στατιστικῶν δεδομένων καὶ κατὰ συνέπειαν εἰς τὸ ἀμείλικτον τῶν ἀριθμῶν, ὥς καὶ ἐπὶ τῆς ἐγκύρου γνώμης πολλῶν συναδέλ-

* Εἰσήγησις εἰς τὸ Συνέδριον τῶν Γεν. Ἐπιθεωρητῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως (Ἀθῆναι, 31-3-1952).

φων, οἱ ὁποῖοι εἶχον τὴν εὐγενῆ καλοσύνην νὰ μοῦ στείλουν ἐγγράφως τὰς ἀπόψεις των, στηριζομένας ἐπὶ μακρᾶς πείρας καὶ ἐπὶ καθημερινῶν διαπιστώσεων ἐκ τῆς ἀμέσου ἐπαφῆς πρὸς τὴν ἐκπαιδευτικὴν πραγματικότητα.

Σκοπὸς τῆς Μέσης Παιδείας. Ἀρχικῶς δεόν νὰ καθορίσωμεν τὸν σκοπὸν τῆς Μέσης Παιδείας, τοποθετοῦντες αὐτὴν εἰς τὰ πλαίσια τῆς κρατικῆς, κοινωνικῆς καὶ ἐθνικῆς ἐκδηλώσεως, ἂν καὶ δὲν ἔχω σκοπὸν νὰ ἀναχθῶ εἰς τὴν ἀπεραντοσύνην τῶν θεωριῶν, ἐπεὶδὴ νομίζω λυσιτελεῖς νὰ γίνῃ ὅλως ρεαλιστικὰ ἡ θεώρησις τοῦ ζητήματος.

Ἡ Μέση Παιδεία μορφώνουσα τὴν ἡγέτιδα τάξιν ἐνὸς λαοῦ διὰ τῆς ἡθικῆς καὶ πνευματικῆς καλλιέργειας τῶν τροφίμων της, καθορίζει τὴν στάθμην τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ τούτου. Οὐτε τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον διὰ τῶν στοιχειωδῶν γνώσεων, τὰς ὁποίας παρέχει καὶ διὰ τῆς «καθ' ὁμάδα» ἀγωγῆς, οὐτε ἡ Ἀνωτάτη Ἐκπαίδευσις διὰ τῆς εἰδικεύσεως εἰς ὥρισμένον μόνον τομέα τοῦ ἐπιστητοῦ καὶ διὰ τῆς ἀπὸ καθέδρας διδασκαλίας δύνανται νὰ δώσουν τὴν ἀπρηρτισμένην προσωπικότητα, ἣτις θὰ διακριθῇ ἐντὸς τοῦ ἐθνικοῦ συνόλου ὡς «ἄτομον» μορφωμένον καὶ δημιουργικόν, ἱκανὸν νὰ ἀξιοποιήσῃ καὶ τῶν πολλῶν τὴν ὑπαρξιν. Ἀρα οὐτε ἡ Στοιχειώδης μόνη δύναται νὰ καλύψῃ τὰς μορφωτικὰς ἀπαιτήσεις τοῦ Ἔθνους, οὐτε ἡ Ἀνωτάτη δύναται νὰ ἐπιτελέσῃ σκοπὸν, ὅταν δὲν ὑπάρχῃ Μέση Ἐκπαίδευσις.

Διὰ τῆς Μέσης Παιδείας παρέχονται αἱ ὑλικά καὶ πνευματικά κατακτήσεις τῆς ἀνθρωπότητος καθόλου εἰς γενικότητος μὲν, ἀλλ' ἐν ἀρμονίᾳ καὶ ἐνότητι. Οὕτω ὁ ἀπόφοιτος τοῦ σχολείου Μέσης Ἐκπαιδεύσεως δεόν νὰ εἶναι κάτοχος ἐνὸς κύκλου γνώσεων, ὁ ὁποῖος νὰ περικλείῃ τὰ βασικώτερα στοιχεῖα τοῦ πνευματικοῦ καὶ ὑλικοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἐποχῆς του, συγχρόνως δὲ καὶ ἡθικὴ προσωπικότητος κατόπιν σφυρηλατήσεως τοῦ χαρακτῆρος καὶ τῆς βουλήσεώς του εἰς τὸν ἄκμονα τῶν ἀξιών τοῦ Ἑλληνοχριστιανικοῦ πολιτισμοῦ, μέσα εἰς ἓνα ἀρτίως ὀργανωμένον καὶ εὐρύθμως λειτουργοῦν σχολεῖον. Ἐν ἐνὶ λόγῳ ἡ Μέση Παιδεία παρέχει τὴν ἀνθρωπιστικὴν μόρφωσιν, ἣτις ἀποτελεῖ τὴν βάσιν τῆς καθόλου ἀγωγῆς καὶ τοῦ πολιτισμοῦ ἐν γένει. Ἐκδηλὸς λοιπὸν ἡ ἀνάγκη ὑπάρξεως καὶ εὐρύθμου λειτουργίας σχολείων Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, δι' ὧν ἐπιδιώκεται ἡ ἀγωγή αὕτη.

Σημερινὴ κατάστασις τῶν Σχολείων Μέσης Ἐκπαιδεύσεως καὶ αἷτια. Ὑπάρχει σήμερον Ἑλληνικὴ Μέση Παιδεία, ἡ ὁποία ἐκπληροῖ τὸν ἀνωτέρω σκοπὸν; Ἡ ἀπάντησις δυστυχῶς εἶναι ἀρνητικὴ παρὰ τὴν πολυαριθμίαν τῶν σχολείων, μάλιστα δὲ ἐξ αἰτίας αὐτῆς. Καὶ δι' ἄλλους μὲν λαοὺς μὲ ἀρτίαν τεχνικὴν ὀργάνωσιν, μὲ τῆς. Καὶ δι' ἄλλους μὲ γόνιμον ἐκτεταμένην γῆν, μὲ οἰκονομικὰς πλούσιον ὑπέδαφος καὶ μὲ

ἡμισυ δι' ἐναποθήκευσιν ἀχρήστων ἀντικειμένων. Ἐκ τοῦ ἄνω ὁρόφου τὸ Γυμνάσιον κατέχει δύο μόνον δωμάτια, ἐξ ὧν τὸ ἐν χρησιμοποιεῖται ὡς αἰθούσα διδασκαλίας καὶ τὸ ἕτερον ὡς γραφεῖον, καθ' ὅσον τυγχάνει πολὺ μικρῶν διαστάσεων (2,5X3,5), τὰ δὲ ὑπόλοιπα δωμάτια χρησιμοποιοῦνται τόσον ὡς κατοικία τοῦ ἰδιοκτῆτου, ὅσον καὶ μαθητῶν ἐπ' ἐνοικίῳ. Ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν ἀνέρχεται εἰς 396 καὶ στεγάζονται εἰς αἰθούσας συνολικῆς ἐκτάσεως 101 τ.μ. ἥτοι ἀντιστοιχεῖ ἐκτασίς 0,25 τ.μ. δι' ἕκαστον μαθητὴν. Ἡ Γ' τάξις ἀριθμεῖ 106 μαθητάς, στεγάζεται εἰς τὴν μεγαλυτέραν αἰθούσαν διαστάσεων 5X8 μ. Εἶδον τοὺς μαθητάς τῆς τάξεως ταύτης ἰσταμένους ὀρθίους καὶ συνωθουμένους προσπαθοῦντας νὰ παραβιάσωσι τὸν νόμον τοῦ ἀδιαχωρήτου ἐντὸς μιᾶς ἀποπνικτικῆς ἀτμοσφαίρας. Ὑπὸ τοιαύτας συνθήκας εἶναι ἀδύνατον ὁ μαθητὴς νὰ διατηρῇ ἀπερίσπαστον τὴν προσοχήν του κατὰ τὴν ὥραν τῆς διδασκαλίας καὶ νὰ μὴ ὑποστῇ κάματον, ὦν ὑποχρεωμένος νὰ ἴσταται ὀρθίος ἐπὶ τόσας ὥρας καὶ ὑπὸ τόσον ἀνθυγιεινὰς συνθήκας κ.λ.π.

Πιστεύω ὅτι δὲν εἶναι τὸ μόνον ὑπὸ τοιαύτας συνθήκας στεγαζόμενον Γυμνάσιον.

Διδακτικὸν προσωπικόν. Ἐρχόμεθα τώρα εἰς τὸν κύριον μοχλὸν τῆς παιδευτικῆς προσπάθειας, τὸν λειτουργὸν δηλ. τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως.

Ὡς φορεὺς πολιτισμοῦ ὁ λειτουργὸς τῆς Μέσης πρέπει νὰ εἶναι πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ προσωπικότης, ἵνα προβάλλῃ πάντοτε ὡς πρότυπον εἰς τὰ ὄμματα πᾶν μαθητῶν διὰ παιδευτικούς καθαρῶς λόγους. Ἀλλὰ τὸν βασικὸν αὐτὸν παράγοντα τῆς ἀγωγῆς καὶ ρυθμιστὴν τῆς πολιτιστικῆς στάθμης τοῦ ἔθνους ἔχει παραγνωρίσει τελείως ἡ Πολιτεία.

Καὶ πρῶτον ἡ πανεπιστημιακὴ του μόρφωσις δὲν εἶναι ἐπαρκής. Ἡ ἔλλειψις καθηγητῶν ἀπὸ ἔδρας οὐσιαστικῆς σημασίας, ὁ τρόπος τῆς διαρθρώσεως τοῦ ὠρολογίου προγράμματος καὶ ἡ ἀνευ οὐδενὸς ἐλέγχου ποσοῦ ὕλης διδασκαλία, ἀποτελοῦν τὰ βασικὰ μειονεκτήματα τῆς πανεπιστημιακῆς μορφώσεώς του. Ἐπειτα ἡ μὴ φοίτησις τῶν πτυχιούχων τῶν Σχολῶν, αἱ ὁποῖαι δίδουν τὰ στελέχη τῆς Μέσης, πρὸς διδακτικὴν ἀσκήσιν, εἰς τὸ Πειραματικὸν Σχολεῖον, τὸ ὁποῖον διὰ τὸν σκοπὸν αὐτὸν συνεστήθη, ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νὰ εἰσέρχωνται εἰς τὴν Ἐκπαίδευσιν τελείως ἀπειροὶ τῆς διδακτικῆς ἐργασίας.

Μετὰ τὴν ἀποπεράτωσιν τῶν πανεπιστημιακῶν σπουδῶν ἀρχίζει ἡ μακρὰ περίοδος τῆς ἀδιοριστίας καὶ ὁ δραματικὸς ἀγὼν ἐπιβιώσεως τοῦ νεαροῦ ἐπιστήμονος. Ὦν ὑποχρεωμένος νὰ ἐξεύρῃ πόρον ζωῆς, στρέφεται πρὸς ὅλας τὰς κατευθύνσεις καὶ τρέπεται πρὸς οἰονδήποτε ἐπάγγελμα. Ἡ παράτασις τῆς ἀδιοριστίας καὶ ἡ νόθος ἐπαγγελμα-

τικὴ τυποποίησις μαραίνουν τὸν ἐνθουσιασμόν του καὶ γεννοῦν εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ μέλλοντος ἐκπαιδευτικοῦ τὴν πικρίαν ἐκ τῆς ἐγκαταλείψεως, δημιουργοῦν εἰς αὐτὸν τὸ πνεῦμα συναλλαγῆς καὶ τοῦ ἀναπτύσσουν χρησιμοθηρικὴν ἀντίληψιν. Εἰσερχόμενος εἰς μεγάλην ἡλικίαν, ἄνω τῶν 30 καὶ πολλάκις τῶν 35 ἐτῶν, εἰς τὴν Ἐκπαίδευσιν καὶ ἀτενίζων μέλαν τὸ μέλλον, μεταβάλλεται εἰς ἓνα κοινὸν ἐπαγγελματίαν, χωρὶς ἀνωτέραν πνοήν, καὶ μὲ ἄτονα ἰδιώδη, καθ' ὅσον ὁ ὑπολειπόμενος ὑπηρεσιακὸς χρόνος δὲν τοῦ παρέχει τὴν ἐλπίδα εὐδοκίμου καὶ διακεκριμένης σταδιοδρομίας. Πλεῖστοι μάλιστα τῶν μετὰ τὴν ἀπελευθέρωσιν διορισθέντων, ἂν δὲν ληφθῇ μέριμνα, οὔτε συντάξεως θὰ δικαιωθοῦν.

Αἱ ἐπιστημονικαὶ γνώσεις του, αἱ ἀτονήσασαι καὶ συσκοτισθεῖσαι καθ' ἣν περίοδον ἐπάλαιεν ἀπεγνωσμένως διὰ νὰ ζήσῃ, δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀναζωογονηθοῦν καὶ ἀναγεννηθοῦν ἐλλείψει βιβλίων, συνεχισμένης τῆς βιοπάλης. Ὁ γλίσχρος μισθός, τὸν ὁποῖον ἡ Πολιτεία δίδει εἰς τὸν ἐπιστήμονα αὐτόν, εἰς ὃν ἔχει ἐμπιστευθῇ τὴν διαιώνισιν τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ ἔθνους, δὲν ἐξαρκεῖ οὔτε διὰ τῶν στοιχειωδῶν ἀναγκῶν τὴν ἱκανοποίησιν. Καὶ αἱ ὕλικοι ἀνάγκαι εἶναι ὡς γνωστὸν περισσότερον ἀπαιτητικαὶ τῶν πνευματικῶν. Πῶς εἶναι δυνατόν ὁ ἀμειβόμενος μὲ 900 χιλ. δραχ. ἐξ ὧν τὰς 200 διαθέτει δι' ἐνοικίον, νὰ δαπανήσῃ οἰονδήποτε ποσὸν δι' ἀγορὰν ἐπιστημονικῶν περιοδικῶν καὶ βιβλίων καὶ νὰ ἐνημεροῦται διὰ τὴν ἐξέλιξιν τῆς ἐπιστήμης του.

Ἐπειτα ἡ τοποθέτησις τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ εἰς τὴν ἐσχάτην βαθμίδα τοῦ ὑπαλληλικοῦ μισθολογίου δημιουργεῖ εἰς αὐτὸν κατ' ἀναμφισβήτητον ψυχολογικὸν νόμον συναίσθημα μειονεκτικότητος καὶ κλονίζει τὴν πίστιν του πρὸς τὴν ἀξίαν τῆς προσφερομένης ὑπ' αὐτοῦ ὑπηρεσίας πρὸς τὸ σύνολον. Πολὺ δὲ περισσότερον μάλιστα ὅταν βλέπῃ τὴν Πολιτείαν νὰ περιποιῇται καὶ νὰ θωπεύῃ τὸν ἕτερον ἐπιστημονικὸν ὑπαλληλικὸν κλάδον καὶ νὰ ἀναγνωρίζῃ εἰς ἐκεῖνον τὴν ἀνάγκην διατηρήσεως βιβλιοθήκης ὡς ἐὰν διὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸν ἡ βιβλιοθήκη νὰ εἶναι πολυτέλεια. Καὶ ὅμως διὰ τὴν βελτίωσιν τῶν ἀποδοχῶν τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἔχει ἐπιβληθῇ εἰς τοὺς μαθητάς εἰδικὴ ὑποχρεωτικὴ εἰσφορά, τὴν ὁποίαν μάλιστα εἰσπράττουν δίκην εἰσπρακτόρων οἱ Γυμνασιάρχαι διὰ πιέσεων ἐπὶ μεγίστη μειώσει τοῦ κύρους των καὶ τὴν ὁποίαν ἡ Ὑπηρεσία τοῦ Γεν. Λογιστηρίου εἰσήγαγε εἰς τὸν κρατικὸν προϋπολογισμόν ὡς δημόσιον ἔσοδον.

Ἀντίκτυπος τῆς οἰκονομικῆς ἐξαθλιώσεως. Ἡ οἰκονομικὴ ἐξαθλίωσις θέτει κατ' ἀνάγκην τὸν ἐκπαιδευτικὸν λειτουργὸν εἰς τὸ περιθώριον τῆς κοινωνικῆς ζωῆς καὶ ἐκτιμήσεως, οὕτω δὲ δὲν δύναται νὰ ἐπιδράσῃ διὰ τῆς διακριτικῆς του θέσεως παιδευτικῶς ἐπὶ τῶν μαθητῶν.

Ἀλλὰ καὶ ἐπὶ τῆς σημερινῆς διοικήσεως τῶν Γυμνασίων ἔχει σοβαρὸν ἀντίκτυπον ἡ οἰκονομικὴ ἀνεπάρκεια. Ἐπειδὴ δὲν ὑπάρχει βαθμολογικὴ διαστρωμάτωση καὶ μισθολογικὴ διαφορὰ μεταξὺ τῶν διαφόρων βαθμῶν, τὴν διεύθυνσιν τῶν Γυμνασίων δὲν λαμβάνουν πάντοτε οἱ πλέον ἱκανοὶ ἐκπαιδευτικοὶ καὶ οὕτω ἐλλείπει κατὰ τὸ πλεῖστον σήμερον ἡ πνευματικὴ ἡγεσία. Ὁ Ἐκπαιδευτικὸς ὁ ὁποῖος κατῴρθωσε κατὰ ἓνα οἰονδήποτε τρόπον νὰ παγιώσῃ μίαν κατάστασιν ζωῆς, εἴτε εἰς τὴν ἰδιαιτέραν πατρίδα εἴτε εἰς ἓνα ἀστικὸν κέντρον, δὲν φιλοδοξεῖ νὰ προαχθῇ εἰς Γυμνασιάρχην, διότι ἡ θέσις αὕτη οὔτε διαφορὰν μισθοῦ ἔχει οὔτε θέλητρον κανένα, εἰ μὴ μόνον ἐπιφόρτισιν δι' εὐθυνῶν.

Καὶ ὅμως ἡ βᾶσις τῆς ἀγωγῆς εἶναι ὁ διευθυντὴς τοῦ σχολείου, ὅστις θὰ ὀργανώσῃ τὴν λειτουργίαν αὐτοῦ, θὰ καθοδηγήσῃ τοὺς συνεργάτας του καὶ θὰ συντονίσῃ τὴν ὅλην προσπάθειαν, ἵνα καταστῇ ἡ ἐσωσχολικὴ ζωὴ ζωογόνος καὶ ἀποδοτικῆς. Διὰ τοῦτο πρέπει νὰ καταστῇ διακριτικὴ ἡ θέσις τοῦ Γυμνασιάρχου διὰ παροχῆς αὐτῷ δικαιώματος κρίσεως τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καὶ σημαντικῆς βελτιώσεως τῶν ἀποδοχῶν του. Ἡ ὑποχρεωτικὴ προαγωγή δὲν πρόκειται νὰ λύσῃ τὸ ζήτημα, διότι ὅσῳκις ἐθεσπίσθη δὲν ἐφηρμόσθη.

Ἐφ' ὅσον δεχθῶμεν ὅτι ἡ θέσις τοῦ Γυμνασιάρχου εἶναι κατὰ πρῶτον λόγον πνευματικὴ ἡγεσία καὶ ἔπειτα διοίκησις, ἃς μοῦ ἐπιτραπῇ νὰ ἔχω τὴν γνώμην ὅτι διὰ τὴν προαγωγὴν εἰς τὸν βαθμὸν αὐτὸν δὲν πρέπει νὰ λαμβάνωνται ὑπ' ὄψιν ποσοστὰ κατὰ εἰδικότητος καὶ χρόνος ὑπηρεσίας, ἀλλ' ἡ προαγωγή νὰ γίνεται κατ' ἀπόλυτον ἐκλογὴν κατόπιν προτάσεως τοῦ ἀρμοδίου Γεν. Ἐπιθεωρητοῦ καὶ ἐπιθεωρήσεως τοῦ προτεινομένου καὶ ὑπὸ ἐτέρου Γεν. Ἐπιθεωρητοῦ καὶ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβούλου τῆς εἰδικότητος τοῦ κρινομένου.

Συνέπεια ἀκόμη τῆς κοινωνικῆς καὶ οἰκονομικῆς καταστάσεως τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ εἶναι καὶ ἡ ἀπομάκρυνσις ἐκ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ κλάδου τῶν ἀνδρῶν καὶ ἡ πύκνωσις τῶν τάξεων τῶν γυναικῶν. Καὶ εἶναι μὲν ἀληθὲς ὅτι τὸ Πανεπιστήμιον διὰ τοῦ διαχωρισμοῦ τῆς βαθμολογίας κατὰ φύλον ἐπέτυχεν νὰ εἰσάγωνται ἰσάριθμοι ἄρρενες καὶ θήλεις, ἐκ τῶν φοιτῶντων ὅμως τὸ 1/3 καὶ ὀλιγώτεροι εἶναι ἄρρενες. Καὶ μερικοὶ ἀκόμη ἀριθμοὶ ἐνδεικτικοί. Ἐκ τῶν διὰ τοῦ Διατάγματος τῆς 14.11.51 διοριζομένων 64 φιλολόγων οἱ 26 εἶναι ἄρρενες καὶ αἱ 38 θήλεις, κατὰ τοὺς τελευταίους δὲ διορισμοὺς ἐκ τῶν 110 διοριζομένων φιλολόγων οἱ 32 μόνον εἶναι ἄρρενες, οἱ ὑπόλοιποι 72 θήλεις. Μετ' οὐ πολὺ θὰ παρατηρηθῇ τὸ θλιβερὸν φαινόμενον ἡ ἀγωγή τῶν ἐφήβων νὰ ἔχῃ ἐναποτεθῇ εἰς χεῖρας κορασίδων. Τὰ σχόλια περιττεύουν.

Ἐποπτεία Σχολείων. Ἀλλὰ καὶ ἡ ἐποπτεία τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ εἶναι ἀνεπαρκής. Ὁ Γεν. Ἐπιθεωρητὴς λόγῳ τοῦ φόρτου τῆς διοικητικῆς ἐργασίας ἐξαντλεῖ τὸν ὑλικὸν χρόνον καὶ τὰς σωμα-

τικὰς καὶ πνευματικὰς του δυνάμεις εἰς τρόπον ὥστε οὔτε μίαν καθοδηγητικὴν ἐγκύκλιον δὲν δύναται νὰ συντάξῃ, πολὺ δὲ περισσότερον νὰ ἐπισκεφθῇ σχολεῖα, νὰ προεδρεύσῃ παιδαγωγικῶν συνεδριῶν συλλόγων, νὰ παράσχῃ ὁδηγίας, νὰ διδάξῃ ὑποδειγματικῶς, νὰ ὀργανώσῃ παιδαγωγικὰ συνέδρια καὶ γενικῶς νὰ ὑποβοηθήσῃ τοὺς διδάσκοντας εἰς τὸ ἔργον των.

Ἀλλὰ αἷτια. Τὴν ἀρρυθμίαν τῶν σχολείων ἐπιτείνουν τὸ μὲν αἱ συχναὶ μεταρρυθμίσεις καὶ ἀντιμεταρρυθμίσεις, δημιουργοῦσαι σάλον, προκαλοῦσαι ἀβεβαιότητα καὶ δίδουσαι προχείρους λύσεις εἰς μέγα ἔθνικόν πρόβλημα, τὸ δὲ αἱ συνεχιζόμεναι καθ' ὅλον τὸ σχολικὸν ἔτος μεταβολαὶ τοῦ προσωπικοῦ: διορισμοί, προαγωγαί, μεταθέσεις, καὶ κατὰ συνέπειαν ἀλλαγὴ προγράμματος συνεχῆς καὶ μετατόπισις τῶν καθηγητῶν ἀπὸ τάξεως εἰς τάξιν καὶ ἀπὸ μαθήματος εἰς μάθημα.

Ὑπὸ τοιαύτας συνθήκας λειτουργίας καὶ ὀργανώσεως ποία δύναται νὰ εἶναι ἡ ἀπόδοσις τῶν Γυμνασίων;

Πληθωρισμὸς μαθητῶν. Ἀντὶ ἡ τοιαύτη κατάστασις νὰ κλονίσῃ τὴν ἐμπιστοσύνην τοῦ κοινοῦ καὶ νὰ ἀπομακρύνῃ τοὺς μαθητὰς ἀπὸ τὰ Γυμνάσια, τοῦναντίον προκαλεῖ ἀκριβῶς τὸ ἀντίθετον, δηλ. αὐξησιν τοῦ ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν εἰς βαθμὸν μάλιστα λίαν ἐπικίνδυνον. Ἡ πλημμελὴς λειτουργία τῶν σχολείων εἶναι ὁ κυριώτερος λόγος τοῦ πληθωρισμοῦ τῶν μαθητῶν. Οἱ ὁμαδικῶς σπεύδοντες πρὸς τὴν Μέσσην Ἐκπαίδευσιν κατὰ μέγιστον ποσοστὸν δὲν ἐλαύνονται ἐξ ἐφέσεως πρὸς μάθησιν, ἀλλ' ἀποβλέπουν εἰς τὴν ἀπόκτησιν ἐνὸς ψιλοῦ τίτλου παρέχοντος αὐτοῖς τὸ δικαίωμα καταλήψεως δημοσίας θέσεως καὶ οὐδεμίαν προσπάθειαν ἀπαιτοῦντος.

Τὴν τάξιν αὐτὴν ἀντὶ νὰ περιορίσῃ, ὡς ὀφείλει, τὸ Κράτος καὶ νὰ κατευθύνῃ ὀρθολογιστικῶς τοὺς νέους πρὸς παραγωγικὴν ἐργασίαν, ὑπεβοήθησεν ἐπὶ ἀνυπολογίστων ἐθνικῇ ζημίᾳ κατὰ τρόπον πρόχειρον καὶ ἀψυχολόγητον. Ἄνευ οὐδενὸς δισταγμοῦ ἡῴησεν ἀπεριορίστως τὸν ἀριθμὸν τῶν Γυμνασίων, ἀνίσως δὲ πρὸς τὰς πραγματικὰς ἀνάγκας καὶ ἀνίσως πρὸς τὸν ἀριθμὸν τῶν κατοίκων ἐκάστης περιοχῆς. Οὕτω εἰς τὸν νομὸν Κεφαλληνίας ἀντιστοιχεῖ ἓν σχολεῖον Μέσης Ἐκπαίδευσεως εἰς 8.000 κατοίκων, εἰς τοὺς νομοὺς Κορίνθου, Ἀρκαδίας καὶ Σάμου εἰς 12.000, εἰς τὸν νομὸν Λασηθίου εἰς 14.000, εἰς τὸν νομὸν Λακωνίας εἰς 16.000, εἰς τοὺς νομοὺς Ἀχαΐας, Φθιωτιδοφωκίδος καὶ Χανίων εἰς 18.000, ἐνῶ εἰς τοὺς νομοὺς Ζακύνθου καὶ Λευκάδος εἰς 38.000, εἰς τοὺς νομοὺς Δράμας καὶ Εὐρυτανίας εἰς 40.000, Ἐδέσσης 48.000, Βοιωτίας 53.000, Πρεβέζης 56.000, Πιερίας 84.000 καὶ Ζάνθης 90.000.

Κατανομή τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ. Ἡ αὐξήσις τοῦ ἀριθμοῦ τῶν Γυμνασίων ἐνέτεινε τὴν πληθωρισμὸν τῶν μαθητῶν ἀντιστοίχως, ἐνῶ ἡ μὴ ἀνάλογος αὐξήσις τοῦ ἀριθμοῦ τῶν καθηγητῶν ὑπε-

χρέωσε εἰς τὴν δυσανάλογον πρὸς τὰς πραγματικὰς ἀνάγκας κατανοὴν αὐτῶν. Συνέπεια ὁ περιορισμὸς τοῦ ἀριθμοῦ τῶν διδακτικῶν ὥρων τῶν διαφόρων μαθημάτων, ἡ κατάργησις ὠρισμένων ἐξ αὐτῶν, ἡ ἐπιβάρυνσις τῶν καθηγητῶν μετ' ὑποχρεωτικὴν διδασκαλίαν εἰς βαθμὸν περιορίζοντα εἰς τὸ ἐλάχιστον τὴν ἀποδοτικότητα αὐτῶν, ἡ διόγκωσις τῶν τάξεων εἰς τρόπον ὥστε νὰ καθίσταται ἀποραϊτῆτος ἡ ἐφαρμογὴ ἀρχῶν καὶ νόμων τῆς ψυχολογίας τῶν μαζῶν, πρᾶγμα μὴ προάγον τὴν ἀγωγὴν. Αἱ σημεριναὶ τάξεις ἀριθμοῦν ἄνω τῶν 80 μαθητῶν, ὁπότε προφανῶς οὐδεμία παιδαγωγικὴ ἀρχὴ δύναται νὰ ἰσχύσῃ καὶ ὁ διδάσκων καθίσταται ἀνίσχυρος νὰ ἐπιδράσῃ ἐπ' αὐτῶν παιδευτικῶς. Συγχρόνως ἐλαττοῦται ὁ χρόνος τῆς ἐσωσχολικῆς ζωῆς εἰς βάρος τῆς ἠθικῆς ἀγωγῆς τοῦ τροφίμου καὶ μειοῦται καὶ ἀμβλύνεται τὸ συναίσθημα εὐθύνης καὶ κατὰ συνέπειαν ἡ προσπάθεια τοῦ μαθητοῦ ἐπὶ βλάβῃ τῆς μορφώσεώς του.

(Ἀκολουθεῖ)

ΘΕΟΔ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ



Ἀφήσετε τὸ μαθητὴ σας νὰ διδαχθεῖ ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ πράγματα

Ἕνα κλασικὸ κείμενο Διδακτικῆς τοῦ J. J. Rousseau

Οἱ σπουδαιότερες διδακτικὲς ἰδέες τοῦ Ρουσσώ περιλαμβάνονται σ' αὐτὴ τὴν περικοπὴ ἀπὸ τὸ 3ο βιβλίο τοῦ «Emile» (1762). Ἐδῶ γιὰ πρώτη φορὰ ἀναπτύσσεται ἡ διδακτικὴ θεωρία τῆς «ἄμεσης μεθόδου», ἡ ἀξία ποὺ ἔχει γιὰ τὴν παιδεία ἡ ἄμεση ἐπαφὴ μετὰ τὰ ἀντικείμενα. Ὁ καλὸς παιδαγωγός, κατὰ τὸν Ρουσσώ, δὲν διδάσκει, ἀλλὰ προπαρασκευάζει, προετοιμοποιεῖ, ὑποβάλλει.

Κάνετε τὸ μαθητὴ σας προσεχτικὸ γιὰ τὰ φυσικὰ φαινόμενα καὶ γρήγορα θὰ τοῦ κινήσετε τὴν περιέργεια, ἀλλὰ γιὰ νὰ τοῦ ἀδείξετε τὴν περιέργεια αὐτὴ μὴ βιαστεῖτε ποτὲ νὰ τὴν ἱκανοποιήσετε. Θέστε τὰ ζητήματα μετὰ τρόπον προσεχτικὸν ἐπὶ τὴν ἀντίληψίν του καὶ ἀφήστε τον νὰ τὰ λύσει. Νὰ μὴ μάθει τίποτα ἐπειδὴ θὰ τοῦ τὸ ἔχετε πεῖ, ἀλλὰ ἐπειδὴ τὸ ἔχει νιώσει ὁ μόνος του, νὰ μὴ μάθει τὴν ἐπιστήμην, νὰ τὴν ἐπινοήσῃ. Ἄν ποτὲ θελήσετε νὰ βάλετε μέσα στοῦ τοῦ τὴν ξένη ἀθεντία, παῖνε νὰ σκέφτεται, δὲ θὰ εἶναι πιά παρὰ τὸ παιγνίδι τῆς γνώμης τῶν ἄλλων.

Θέλετε νὰ διδάξετε στοῦ παιδὶ αὐτὸ τὴ γεωγραφίαν, καὶ γυρεύετε νὰ τοῦ βοῦντε σφαῖρες, χάρτες. Πόσα σύνεργα! Γιατί ὅλες αὐτὲς οἱ παραστάσεις; Γιατί δὲν ἀρχίζετε νὰ τοῦ δείξετε τὸ ἴδιο τὸ ἀντικείμενο, ὥστε νὰ καταλάβῃ τουλάχιστον γιὰ ποῖο ζήτημα τοῦ μιλάτε;

Μιὰ ὁμορφὴ βραδιά πᾶμε νὰ περπατήσουμε σὲ μιὰ εὐνοϊκὴ τοποθεσία, ὅπου ὁ ὀρίζων ἐντελῶς ἀκάλυπτος ἀφήνει νὰ φαίνεται καθαρὰ τὸ βασίλειον τοῦ ἡλίου, καὶ παρατηροῦμε τὰ ἀντικείμενα ποὺ κάνουν ἀναγνωρίσιμο τὸ σημεῖο τῆς δόξης του. Τὴν ἄλλῃ μέρα γιὰ ν' ἀναπνεύσουμε τὸν ὁροσερὸ ἀέρα, ξαναγυρίζουμε στοῦ ἴδιου σημείου πρὶν βγεῖ ὁ ἥλιος. Ἀπὸ μακριὰ τὸν βλέπουμε νὰ ξεπροβαίνει ἀπὸ τὴν πύριναν γρομμὴν ποὺ οἶχνει μπροστά του. Ἡ πυρκαγιὰ μεγαλώνει, ἡ ἀνατολὴ φαίνεται μέσα στὶς φλόγες: μετὰ τὴν λάμψιν τοὺς περιμένουμε τὸν ἥλιο πολὺ πρὶν βγεῖ, κάθε στιγμὴ νομίζουμε πὺς θὰ φανεῖ, ἐπὶ τέλους τὸν βλέπουμε. Ἕνα λαμπερὸ σημεῖο φεύγει σὰν ἀστραπή, καὶ σὲ λιγάκι γεμίζει ὅλη τὴν ἐκτασιν, ὁ πέπλος τοῦ σκότους σβήνει καὶ πέφτει. Ὁ ἄνθρωπος ξαναβρίσκει τὴν διαμονὴν του, καὶ τὴν βρίσκει ὡραιότερη. Ἡ πρασιναδὰ ἐπῆρε στοῦ διαστήματος τῆς νύχτας Ἕνα καινούργιον σφρῖγος: ἡ μέρα ποὺ ξημερώνει καὶ ποὺ τὴ φωτίζει, οἱ πρῶτες ἀχτίνες ποὺ τὴ χρυσώνουν, τὴν παρουσιάζουν σκεπασμένη μ' Ἕνα λαμπερὸ σύμπλεγμα ἀπὸ τὴν πάχνη ποὺ ἀντανάκλα στα μάτια τὸ φῶς καὶ τὰ χρώματα. Τὰ πουλιά ἐνωμένα σὰ σὲ χορὸ σμίγουν καὶ χαίρουσιν τὸ δημιουργὸ τῆς ζωῆς. Τὴ στιγμὴ ἐκεῖνη οὐτ' Ἕνα δὲ σωπαίνει, τὸ καλὰῖδμά του, ἀδύνατον ἀκόμα, εἶναι πιά ἀσπρὸ καὶ πιά γλυκὸ ἀπὸ τὴν ἄλλαν ὥρην τῆς ἡμέρας, ἔχει κατὰ τὴν ἀποχαίνωσιν ἑνὸς εἰρηρικοῦ ξυπνήματος. Ἡ συρροὴ ὅλων αὐτῶν τῶν ἀντικειμένων φέρνει στὶς αἰσθήσεις μιὰν ἀπέραντη ἐντύπωση φρεσκάδας ποὺ πλημμυρίζει τὴν ψυχὴν. Ἐκεῖ ἕνας ἄνθρωπος

μαγεύεται γιὰ μισὴ ὥρα χωρὶς νὰ μπορεῖ ν' ἀντισταθεῖ : ἓνα τόσο μεγάλο θέαμα, τόσο ὠραῖο, τόσο ἡδονικό, δὲν ἀφήνει κανένα ἀσυγκίνητο.

Ὁ δάσκαλος γεμάτος ἀπὸ τὸν ἐνθουσιασμό θέλει νὰ τὸν μεταδώσει στὸ παιδί : νομίζει πὼς τὸ συγκινεῖ τὴν ὥρα πὸν τὸ κάνει προσεχτικὸ στὶς ἐντυπώσεις ἀπὸ τὶς ὁποῖες εἶναι συγκινημένος ὁ ἴδιος. Καθαρὴ κονταμάρα ! Ἡ ζωὴ τῆς θεώρησης τῆς Φύσης βρίσκεται μέσα στὴν καρδιά τοῦ ἀνθρώπου· γιὰ νὰ τὴ δεῖς πρέπει νὰ τὴν αἰσθανθεῖς. Τὸ παιδί ἀντικρίζει τὰ ἀντικείμενα ἀλλὰ δὲν μπορεῖ νὰ παρατηρήσει τὶς σχέσεις πὸν τὰ ἐνώνουν, δὲν μπορεῖ ν' ἀκούσει τὴ γλυκεῖαν ἁρμονίαν τῆς συναυλίας τους. Χρειάζεται μιὰ πείρα πὸν δὲν τὴν ἀπόκτησε διόλου, χρειάζονται αἰσθήματα πὸν δὲν τὰ δοκίμασε γιὰ νὰ αἰσθανθεῖ τὴ σύνθετη ἐντύπωση πὸν προκύπτει συγχρόνως ἀπ' ὅλες τὶς αἰσθήσεις. Ἄν δὲν ἔχει πολὺ διασχίσει ἄγρονες πεδιάδες, ἂν τὰ πόδια του δὲν ἄναψαν ἀπάνω σὲ φλογισμένα χρώματα, ἂν ἡ πνιγρὴ ἀντηλιά τῶν βράχων πὸν τοὺς δέρνει ὁ ἥλιος δὲν τὸ τυράνησε ποτέ, πὼς θὰ χαρεῖ τὸ φρέσκο ἄγριο μῖα ὁμορφῆς αὐγῆς ; Πὼς τὸ ἄρωμα τῶν λουλουδιῶν, ἡ γοητεία τῆς πρασινάδας, ὁ ὕγρος ἀτμός τῆς πάχνης, τὸ μαλακὸ καὶ γλυκὸ περπάτημα ἀπάνω στὰ λιβάδια θὰ γοητέψουν τὶς αἰσθήσεις του ; Μὲ ποιὲς ἐκδηλώσεις χαρᾶς θὰ δεῖ νὰ ξημερώνει μιὰ τόσο ὁμορφὴ μέρα, ἂν ἡ φαντασία του δὲν μπορέσει νὰ τοῦ παρουσιάσει ὅσα μπορεῖ νὰ συλλάβει ; Καὶ τέλος πὼς θὰ συγκινηθεῖ ἀπὸ τὴν ὁμορφίαν τῆς Φύσης, ἂν ἀγνοεῖ ποῖο χέρι ἐφρόντισε νὰ τὴ στολίσει ;

Μὴ λέτε στὸ παιδί γιὰ κάτι πὸν δὲ μπορεῖ νὰ τὸ νιώσει. Διόλου περιγραφές, καθόλου εὐγλωττία οὔτε σχήματα λόγου οὔτε ποίηση. Δὲν ὑπάρχει τώρα ζήτημα οὔτε γιὰ αἴσθημα οὔτε γιὰ γούστο. Ἐξακολουθήστε νὰ εἰστε σαφῆς, ἀπλὸς καὶ ψυχρὸς : θάρρει πολὺ γρήγορα ἡ στιγμή κατὰ τὴν ὁποία θὰ μεταχειριστοῦμε ἄλλη γλώσσα.

Ἀναθεωρῶμεν μέσα στὸ πνεῦμα τῶν ἀρχῶν μας, συνηθισμένο νὰ βάζει σ' ἐνέργεια ὅλα τὰ δικά του μέσα, καὶ νὰ μὴ καταφεύγει σὲ ἄλλον παρὰ μόνον ὅταν ἀναγνωρίσει τὴν ἀνεπάρκειά του, κάθε νέο ἀντικείμενο πὸν βλέπει τὸ ἐξετάζει γιὰ πολὺ χωρὶς νὰ λείει τίποτα. Εἶναι σκεπτικὸ, μὰ δὲ ρωτᾷ. Ἀρκεστεῖτε λοιπὸν νὰ τοῦ παρουσιάσετε στὴν κατάλληλη στιγμή τὰ ἀντικείμενα καὶ ὅταν δῆτε τὴν περιέργειά του ν' ἀδξάνει, καμετέ του μιὰ λακωνικὴ ἐρώτηση πὸν θὰ τὸ ὀδηγήσει στὴ λύση.

Στὴν περίστασιν αὐτή, ἀπὸ θανάστετε πολὺ καὶ παρατηρήσετε μαζί του τὸν ἥλιο πὸν θὰ βγεῖ, ἀπὸ τοῦ δείξετε ἀπὸ τὸ ἴδιο μέρος τὰ βουνὰ καὶ τ' ἄλλα γειτονικά ἀντικείμενα, κι' ἀπὸ τὸ ἀφήσετε νὰ μιλήσει ἀπάνω σ' αὐτὰ σύμφωνα μὲ τὸ κέφι του, σωπάστε γιὰ λίγες στιγμὲς σὰν ἓνας ἄνθρωπος πὸν ὀραματίζεται, κι' ὕστερα θὰ τοῦ πεῖτε : « Σκέφτομαι πὼς χτὲς τὸ βράδυ ὁ ἥλιος ἔδυσ' ἐκεῖ, καὶ τὸ πρωὶ βγήκε ἐκεῖ. Πὼς γίνετ' αὐτό ; ». Μὴν προσθέσετε τίποτα παραπάνω : ἂν σὰς κάνει ἐρωτήσεις, μὴν ἀπαντᾷτε διόλου· μιλήστε γιὰ ἄλλα πράγματα. Ἀφήστε το μόνον καὶ νὰ εἰστε βέβαιος πὼς θὰ τὸ σκεφτεῖ.

Γιὰ νὰ συνηθίσει ἓνα παιδί νᾶναι προσεχτικὸ, καὶ νὰ ξαφνιαζεται γιὰ καλὰ ἀπὸ κάποια αἰσθητὴ ἀλήθεια, πρέπει αὐτὴ νὰ τὸ κρατήσῃ λίγες μέρες ἀνήσυχο ὥσπου νὰ τὴν ἀνακαλύψει. Ἄν δὲν τὴν ἀντιληφθεῖ κατ' αὐτὸ τὸν τρόπο, ὑπάρχει τρόπος νὰ τοῦ τὴν καταστήσουμε πιὸ αἰσθητὴ ἀκόμα, καὶ τὸ μέσον αὐτὸ εἶναι ν' ἀντιστρέψουμε τὸ ἐρώτημα. Ἄν δὲν ξέρει μὲ ποιὸν τρόπο ὁ ἥλιος φτάνει ἀπὸ τὴ δύση του στὴν ἀνατολή του, ξέρει τουλάχιστον πὼς φτάνει ἀπὸ τὴν ἀνατολή του στὴ δύση του : τὰ ἴδια του τὰ μάτια τοῦ τὸ μαθαίνουν. Διευκρινίστε λοιπὸν τὸ πρῶτο ἐρώτημα μὲ τὸ ἄλλο : ἡ ὁ μαθητὴς σας εἶναι τελείως ἡλίθιος, ἢ ἡ ἀναλογία εἶναι πολὺ σαφὴς γιὰ νὰ μπορέσει νὰ τοῦ ξεφύγει. Νὰ τὸ πρῶτο του μάθημα τῆς κοσμογραφίας.

Ἐπειδὴ θὰ προχωροῦμε πάντα ἀργὰ ἀπὸ αἰσθητὴ ἰδέα, ἐπειδὴ θὰ ἐξοικειωνόμεστε πολὺν καιρὸ μὲ τὴν ἴδια πρὶν νὰ περάσουμε σὲ ἄλλη, καὶ ἐπειδὴ τέλος δὲν θὰ ἀναγκάζουμε ποτὲ τὸ μαθητὴ μας νὰ εἶναι προσεχτικὸς, ὑπάρχει μεγάλη ἀπόστασις ἀπὸ τὸ πρῶτο αὐτὸ μάθημα ὡς τὴν ἐκμάθησιν τῆς τροχίαν τοῦ ἡλίου καὶ τοῦ σχήματος τῆς γῆς· ἐπειδὴ ὅμως ὅλες οἱ φαινomenικὲς κινήσεις τῶν οὐρανίων σωμάτων πηγάζουν ἀπὸ

τὴν ἴδια ἀρχὴ καὶ ἡ πρώτη παρατήρησις ὀδηγεῖ σὲ ὅλες τὶς ἄλλες, χρειάζεται λιγότερη προσπάθεια ἂν καὶ περισσότερος καιρὸς, γιὰ νὰ φτάσουμε ἀπὸ μιὰ ἡμερήσια περιστροφή στὸν ὑπολογισμό τῶν ἐλλείψεων, παρὰ γιὰ νὰ καταλάβουμε τὴν ἡμέρα καὶ τὴ νύχτα.

Ἀπὸ ὁ ἥλιος κάνει τὸ γύρο τοῦ κόσμου, διαγράφει ἓνα κύκλο, καὶ κάθε κύκλος ὀφείλει νὰ ἔχει ἓνα κέντρο· αὐτὸ τὸ ξέρουμε ἤδη. Τὸ κέντρο αὐτὸ δὲ θὰ μπορεῖ νὰ φαίνεται γιὰτὶ βρίσκεται στὴν καρδιά τῆς γῆς, ἀλλὰ μπορούμε νὰ διακρίνουμε στὴν ἐπιφάνεια δύο ἀντίθετα σημεῖα πὸν ἀντιστοιχοῦν σ' αὐτό. Μιὰ σιδερένια βέργα πὸν περνᾷ ἀπὸ τὰ τρία σημεῖα καὶ προεκτείνεται ἀπὸ τὸ ἓνα καὶ τὸ ἄλλο μέρος ὡς τὸν οὐρανὸ θὰ εἶναι ὁ ἄξονας τοῦ κόσμου καὶ τῆς ἡμερήσιας κίνησης τοῦ ἡλίου. Μιὰ σβούρα περιστρεφόμενη στὴν ἄκρη τῆς παρασταίνει τὸν οὐρανὸ πὸν γυρίζει γύρω ἀπὸ τὸν ἄξονά του, οἱ δύο ἄκρες τῆς σβούρας εἶναι οἱ δύο πόλοι : τὸ παιδί θὰ εἶναι πολὺ εὐχαριστημένο νὰ γνωρίσει τὸν ἓνα· τοῦ τὸν δείχνω στὴν οὐρὰ τῆς μικρᾶς ἄρκτου. Νὰ μιὰ νυχτερινὴ διασκέδαση· λίγο ἐξοικειωνόμεστε μὲ τ' ἄστρα, καὶ ἀπὸ ἐκεῖ γεννιέται τὸ πρῶτο ἐνδιαφέρον νὰ γνωρίσουμε τοὺς πλανῆτες καὶ νὰ παρατηρήσουμε τοὺς ἀστερισμούς.

Εἴχαμε δεῖ τὴν ἀνατολὴ τοῦ ἡλίου τὴ μέρα τοῦ "Αι—Γιάννη· θὰ ξαναδοῦμε πάλι τὴν ἀνατολὴ κατὰ τὰ Χριστούγεννα ἢ καμὶαν ἄλλη ὁμορφὴ χειμωνιάτικη μέρα· γιὰτὶ εἶναι γνωστὸ πὼς δὲν εἴμαστε τεμπέληδες καὶ ὅτι τὸ κρύο δὲν τὸ λογαριάζουμε ἀλλὰ τὸ χόνομε γιὰ παιχνίδι. Φροντίζω νὰ κάμω τὴ δεύτερη παρατήρησιν στὸ ἴδιο μέρος πὸν εἴχαμε κάμει τὴν πρώτη καί, μὲ κάποια ἐπιδεξιότητα γιὰ νὰ ἐτοιμασεῖ ἡ παρατήρησις, κάποιος δὲ θὰ παραλείψει νὰ φωνάξει : « ὦ ! ὦ ! νόστιμο εἶναι καὶ τοῦ παρατήρησις, κάποιος δὲ θὰ παραλείψει νὰ φωνάξει : ἐδῶ εἶναι οἱ παλιές μας παρατηρήσεις το ! ὁ ἥλιος δὲ βγαίνει πᾶ στὴν ἴδια θέση ! ἐδῶ εἶναι οἱ παλιές μας παρατηρήσεις καὶ τώρα βγήκε ἐκεῖ, κλπ. Ὑπάρχει λοιπὸν μιὰ καλοκαιριάτικη ἀνατολὴ καὶ μιὰ χειμωνιάτικη κλπ. ». Νεαρὲ δάσκαλε, βρῆκες τὸ δρόμο σου. Τὰ παραδείγματα αὐτὰ σοῦ φτάνουν γιὰ νὰ διδάξεις μὲ σαφήνεια τὴ σφαῖρα, παίρνοντας τὸν κόσμον γιὰ τὸν κόσμον, καὶ τὸν ἥλιο γιὰ τὸν ἥλιο.

Γενικὰ μὴν ὑποκαθιστᾷ τὴν παράστασιν στὸ πρᾶγμα παρὰ ὅταν σοῦ εἶναι ἀδύνατο νὰ τὸ δείξης, γιὰτὶ ἡ παράστασις ἀπορροφᾷ τὴν προσοχὴ τοῦ παιδιοῦ καὶ τὸ κάνει νὰ ξεχνᾷ τὸ εἰκονιζόμενο πρᾶγμα.

Ἡ σφαῖρα μὲ τὰ «περιδέραια» τῆς μοῦ φαίνεται ἓνα μὴχανημα κακοσυνθεμένο καὶ ἐκτελεσμένο πάνω σὲ ἄθλιες ἀναλογίες. Αὐτὴ ἡ σύγχυσις τῶν κύκλων καὶ τὰ παρὰ ξένα σχήματα πὸν βλέπει κανεὶς ἀπάνω τῆς, τῆς δίδουν ἓνα ὕψος σολομωνικῆς πού ἀγγριεῖ τὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν. Ἡ γῆ εἶναι πολὺ μικρὴ, οἱ κύκλοι εἶναι πολὺ μεγάλοι, πολυάριθμοι, μερικοί, ὅπως εἶναι οἱ κόλωνα, τελείως ἄχρηστοι· κάθε κύκλος εἶναι πιὸ πλατὺς ἀπὸ τὴ γῆ· τὸ βάρος τοῦ χαρτονοῦ τοὺς δίνει κάτι σὰν στερεότητα καὶ τοὺς κάνει νὰ μοιάζουν σὰν κυκλικὲς μάζες πὸν ὑπάρχουν πραγματικά· καὶ ὅταν λέτε στὸ παιδί πὼς αὐτοὶ οἱ κύκλοι εἶναι φανταστικοί, δὲν ξέρει τί βλέπει, δὲ νιώθει πᾶ τίποτα. Ποτὲ δὲν κατορθώνουμε νὰ μποῦμε στὴ θέση τῶν παιδιῶν· δὲν εἰσχωροῦμε μέσα στὶς σκέψεις τους, τοὺς ἀποδίδουμε τὶς δικές μας· καὶ ἀκολουθώντας πάντοτε τοὺς δικούς μας συλλογισμούς, μὲ ἀλόκληρες ἀλυσίδες ἀπὸ ἀλήθειες, στοιβάζουμε μωρολογίες καὶ πλάνες στὸ μυαλὸ τους.

Μερικοὶ φιλονεικοῦν ἂν πρέπει νὰ προτιμοῦμε τὴν ἀνάλυσιν ἢ τὴ σύνθεσιν στὴ σπουδῇ τῶν ἐπιστημῶν. Δὲν εἶναι πάντοτε ἀνάγκη νὰ διαλέγουμε. Καμιά φορὰ μπορούμε ν' ἀναλύουμε καὶ νὰ συνθέτουμε στὶς ἴδιες ἀναζητήσεις καὶ νὰ ὀδηγοῦμε τὸ παιδί μὲ τὴ διδασκαλίαν μας, ἐνῶ αὐτὸ νομίζει πὼς ἄλλο δὲν κάνει παρὰ ν' ἀναλύει. Τότε, ὅταν ταυτόχρονα χρησιμοποιοῦμε καὶ τὶς δύο, ἢ μιὰ μπορεῖ νὰ χρησιμεύει γιὰ ἐλεγχος τῆς τῆς ἄλλης. Ξεκινώντας συγχρόνως ἀπὸ δύο ἀντίθετα σημεῖα χωρὶς νὰ τοῦ περάσει ἀπὸ τῆς ἄλλης. Τὸ παιδί θὰ μείνει κατάπληχτο πὸν θὰ βρεθεῖ στὸ ἴδιο τὸ νοῦ πὼς κάνει τὸν ἴδιο δρόμο, τὸ παιδί θὰ μείνει κατάπληχτο πὸν θὰ βρεθεῖ στὸ ἴδιο σημεῖο καὶ ἡ ἐκπληξὴ αὐτὴ δὲ μπορεῖ παρὰ νὰ εἶναι πολὺ εὐχάριστη. Θὰ ἤθελα π.χ. νὰ πᾶω τὴ γεωγραφίαν ἀπὸ τὰ δύο αὐτὰ σημεῖα καὶ νὰ ἐνώσω στὴ μελέτῃ τῶν περιστροφῶν τῆς σφαῖρας τὴ μέτρησιν τῶν μερῶν τῆς ἀρχίζοντας ἀπὸ τὸν τόπον τῆς δια-

μονῆς. Τὴν ὥρα πὺν τὸ παιδί μελετᾷ τὴ σφαῖρα καὶ μεταφέρεται ἔτσι στὸν οὐρανό, ὁδηγῶντε το στὸ χωρισμὸ τῆς γῆς, καὶ δεῖτε τοὺς πρῶτα τὴ δική του κατοικία.

Τὰ δύο πρῶτα τοῦ σημείου τῆς γεωγραφίας θὰ εἶναι ἡ πόλη πὺν κατοικεῖ καὶ τὸ ἐξοχικὸ σπίτι τοῦ πατέρα του· ὕστερα οἱ διάμεσοι χώροι, ἔπειτα οἱ γειτονικοὶ ποταμοί, τελικὰ τὸ θέαμα τοῦ ἡλίου καὶ ὁ τρόπος τοῦ προσανατολισμοῦ. Εἶναι τὸ σημεῖο τῆς συνένωσης. "Ἄς κάμει τὸ ἴδιο τὸ παιδί τὸ χάρτη ὅλων αὐτῶν· χάρτη πολὺ ἀπλὸ καὶ πὺν κατὰ πρῶτο λόγο ἀποτελεῖται ἀπὸ δύο ἀντικείμενα στὰ ὁποῖα προσθέτει λίγο λίγο τ' ἄλλα, ὅπως ξέρεῖ ἢ ὑπολογίζει τὴν ἀπόστασή τους καὶ τὴ θέση τους. Βλέπετε ἤδη τί πλεονέκτημα τοῦ προμηθέψαμε ἀπὸ πρὶν βάζοντάς του ἓνα διαβήτη μπροστὰ του. Κι' ὅμως, χωρὶς ἄλλο, πρέπει νὰ τὸ καθοδηγοῦμε λιγάκι, μὰ πολὺ λίγο, χωρὶς νὰ φανεῖ. "Ἄν γελιέται, ἀφήστε το νὰ γελιέται, μὴ διορθῶνετε διόλου τὰ λάθη του, περιμένετε σιωπηλοὶ νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ τὰ ἰδεῖ καὶ νὰ τὰ διορθῶσει τὸ ἴδιο, ἢ τὸ πολὺ πολὺ σὲ μιὰ εὐνοϊκὴ περίσταση δώσετε τοὺς τὴν εὐκαιρία νὰ πράξει κάτι πὺν θὰ τὸ κάνει νὰ τὰ αἰσθανθεῖ. "Ἄν δὲ γελιόταν ποτέ, δὲ θὰ μάθαινε τόσο καλά. Στὸ κάτω κάτω, δὲν πρόκειται νὰ ξέρεῖ ἀκριβῶς τὴν τοπογραφία τῆς χώρας του, ἀλλὰ τὸ μέσον γιὰ νὰ μορφωθεῖ : λίγο ἐνδιαφέρει νὰ γεμίζει τὸ κεφάλι του μὲ χάρτες, ἀρκεῖ ν' ἀντιληφθεῖ καλὰ τί παρασταίνουν αὐτοὶ οἱ χάρτες, καὶ νὰ ἔχει μιὰ σαφῆ ἰδέα τῆς τέχνης ἐκείνου πὺν τοὺς φτιάχνει. Κοιτάξτε ἤδη τὴ διαφορὰ τῶν γνώσεων τῶν μαθητῶν σας ἀπὸ τὴν ἀμάθεια τοῦ δικοῦ μου ! Αὐτοὶ ξέρον τοὺς χάρτες, κι' ἐκεῖνος τοὺς φτιάχνει. Νὰ καινούργια στολίδια γιὰ τὸ δωμάτιό του. Νὰ θυμᾶστε πάντα πὺς τὸ πνεῦμα τῆς παιδαγωγικῆς μου δὲν εἶναι νὰ διδάσκω τὸ παιδί πολλὰ πράγματα, ἀλλὰ νὰ μὴν ἀφήνω ποτέ νὰ γεμίζει τὸ μυαλό του παρὰ μόνο μὲ ἰδέες σωστὲς καὶ σαφεῖς. Καὶ τίποτα νὰ μὴν ξέρεῖ, λίγο μὲ νιάζει, ἀρκεῖ νὰ μὴ γελιέται, καὶ δὲ βάζω ἀλήθειες μέσα στὸ μυαλό του παρὰ μόνο γιὰ νὰ τὸ ἐξασφαλίσω ἀπὸ τὰ λάθη πὺν θὰ μάθαινε στὴ θέση τους.

Μετάφραση ΝΙΝΑΣ ΘΡ. ΣΤΑΥΡΟΥ

ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΛΒΕΤΙΑ

Τὸ νέο πρόγραμμα τῶν Δημοτικῶν Σχολείων τῆς Γενεύης

Εἰσαγωγή

Τὸ Τμῆμα τῆς Δημοσίας Παιδείας (Département de l' Instruction publique) τοῦ καντονιοῦ τῆς Γενεύης ἔθεσε σ' ἐφαρμογὴ ἀπ' τὸ σχολικὸ χρόνο 1951—52 τὸ καινούργιο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα γιὰ τὰ Δημοτικὰ σχολεῖα καὶ νηπιαγωγεῖα (plan d' études de l' enseignement primaire), ἀχρηστεύοντας τὸ παλιὸ πρόγραμμα, πούχε συνταχθῇ καὶ τεθῇ σ' ἐφαρμογὴ ἀπ' τὸ 1942 καὶ τὸ ὁποῖο σήμερα, καθὼς διαλαμβάνεται στὴν εἰσαγωγὴ τοῦ νέου προγράμματος, θεωρεῖται πια ἐξαντλημένο (épuisé). Τὸ νέο πρόγραμμα στηρίζεται στὶς σημερινὲς ἀπαιτήσεις καὶ τὶς διαπιστώσεις, πὺν ἔχουν προκύψει ἀπ' τοὺς πειραματισμούς, πὺν ἔγιναν ἀπ' τὸ 1942 ὡς τὸ 1951. Περιλαμβάνεται αὐτὸ μέσα σὲ 115 σελίδες γραφομηχανῆς, οἱ ὁποῖες ἀφοῦ δέθηκαν κατ' ἀλλήλα, ὥστε νὰ ἀποτελεσθῇ βιβλίο, δόθηκαν στὰ σχολεῖα καὶ μοιράσθηκαν καὶ στοὺς δασκάλους γιὰ ἐφαρμογὴ. Μπροστὰ ἀπ' τὴ διδακτικὴ ὕλη κάθε μαθήματος προηγούνται συνοπτικὰ ἀρκετὲς ὁδηγίες καὶ διδακτικὲς ἀρχές,

πὺν ἀφοροῦν κάθε σχετικὸ μάθημα.

Ἐπειδὴ ἡ Ἑλβετία θεωρεῖται σήμερα σὰν μιὰ χώρα, πὺν βρίσκειτὰ σὲ ἀρκετὰ ἀνεπτυγμένο παιδαγωγικὸ καὶ γενικὰ ἐκπολιτιστικὸ ἐπίπεδο καὶ ἐπειδὴ οἱ διδακτικὲς ὁδηγίες, πὺν περιλαμβάνονται σὺν τῷ νέῳ πρόγραμμά, ἀπὸτελοῦν τὸ ἐπίσημο παιδαγωγικὸ πνεῦμα, πὺν ἐπικρατεῖ ἐκεῖ —μιὰ καὶ δίδονται γιὰ ἐφαρμογὴ στοὺς δασκάλους ἀπ' αὐτὸ τὸ κέντρο τῆς δημοσίας Παιδείας, δηλ. τὸν κύριο παράγοντα πὺν ρυθμίζει καὶ κατευθύνει τὸ ὅλο σχολικὸ ἔργο τοῦ καντονιοῦ— δίνουμε στὴ δημοσιότητα χάριν τῶν ἀναγνωστῶν τῆς «Παιδείας καὶ Ζωῆς» ἓνα μεγάλο μέρος ἀπ' τὶς παρεχόμενες διδακτικὲς ἀρχές, πὺν ἀφοροῦν τὰ κυριώτερα μαθήματα, μεταφρασμένες ἀπ' τὸ νέο πρόγραμμα. Ἐτσι, νομίζουμε, ὁ κάθε ἀναγνώστης μπορεῖ εὐκόλῃ νὰ σχηματίσῃ μιὰ ἰδέα, ἔστω καὶ ἀμυδρή, σχετικά μὲ τὸ παιδαγωγικὸ πνεῦμα τῶν σχολείων τῆς Γενεύης.

Πρὶν ἀπὸ τὶς ὁδηγίες καὶ διδακτικὲς ἀρχές, πὺν ἀφοροῦν τὰ μαθήματα: ἐκθέσεις, ἀριθμητικὴ, γεωμετρία, γεωγραφία, ἱστορία, ἱχνογραφία, ὠδική, ἐθνικὴ ἀγωγή κλπ. παραθέτουμε τρεῖς πίνακες παρμένους ἀπ' τὸ πρόγραμμα, πὺν δείχνουν γενικὰ τὰ διδασκόμενα μαθήματα, καθὼς καὶ τὶς ὥρες διδασκαλίας, πὺν ἀφιερώνονται γιὰ τὸ κάθε μάθημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ I

Ὡρολόγιο πρόγραμμα γιὰ τὶς δύο τάξεις τοῦ Νηπιαγωγείου καὶ γιὰ τὴν Πρώτῃ τοῦ Δημοτικοῦ.

(Μαθήματα πὺν διαρκοῦν περίπου 30' τῆς ὥρας).

Μαθήματα	Α' Νηπιαγωγείου	Β' Νηπιαγωγείου	Α' Δημοτικοῦ
Ἀπόκτηση συνηθειῶν, ἀγωγή αἰσθήσεων	5	3	2
Μητρικὴ γλῶσσα	5	2	2
Ἀνάγνωση	—	3	5
Ἀριθμητικὴ	—	3	5
Γραφή	—	2	2
Μουσικὴ ἀγωγή	3	3	1
Χειροτεχνικὲς ἐργασίες	6	3	2
Φυσικὴ ἀγωγή	2	2	2
Σύνολον	21	21	21

ΠΙΝΑΚΑΣ II

Ωρολόγιο πρόγραμμα απ' το 2ο ως τον 7ο Σχολικό χρόνο του Δημοτικού Σχολείου
(Μαθήματα που διαρκούν 45' της ώρας)

Μαθήματα	Β'		Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'		Ζ'	
	Αρ.	Θηλ.	Αρ.	Θηλ.	Αρ.	Θηλ.	Αρ.	Θηλ.	Αρ.	Θηλ.	Αρ.	Θηλ.
Όρθογραφία	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Λεξιλόγιο	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1½	1½
Γραμματική	1	1	1	1	1	1	1	1	1½	1	1	1
Ανάγνωση, εξήγηση, έκφραση κλπ.	5	4	5	4	4	3	4	3	2½	1½	1	1
Εκθεση	—	—	—	—	1	1	1	1	2	2	2	2
Αριθμητική	5	5	5	5	4	4	3	3	3	3	3	3
Γεωμετρία	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1	1	1
Γεωγραφία	2	1½	2	1½	2	2	2	2	2	2	2	1½
Ιστορία	—	—	—	—	1	1	1	1	2	2	2	1½
Εθνική αγωγή (πολιτική)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Επιστημονικές, ήθικες έννοιες	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	½	½
Γερμανικά	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Ίχνογραφία	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Γραφή	1	1	1	1	½	½	½	½	1	1	1	½
Μουσική αγωγή	2	2	2	2	1½	1½	1½	1½	1	1	1	1
Ρυθμική	—	—	—	—	1	1	1	1	—	—	—	—
Ραπτική	—	3	—	3	—	3	—	3	—	3	—	3
Γυμναστική	4	2½	4	2½	4	2	4	2	4	2½	4	2½
Σύνολον	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

ΠΙΝΑΚΑΣ III

Ωρολόγιο πρόγραμμα για τις ανώτερες τάξεις (8η και 9η) του δημοτικού Σχολείου των σχολείων της πόλεως και των σχολείων της υπαίθρου.
(Μαθήματα διαρκείας 45' της ώρας).

Μαθήματα	Σχολεία πόλεως (urbaines)								Σχολεία υπαίθρου (rurales)			
	Αρρένων				Θηλέων				Η'		Θ'	
	Η'		Θ'		Η'		Θ'		Αρρένων	Θηλέων	Αρρένων	Θηλέων
	A	B	A	B	A	B	A	B				
Γαλλικά	6	4	5	3	6½	6½	6½	6½	7	6½	7	6½
Αριθμητική	4	3	3	3	3½	3½	3½	3½	4	3	4	3
Γεωμετρία	1	2	1	1	—	—	—	—	1	—	1	—
Γεωγραφία	1	1	1	1	¼	¼	¼	¼	1½	1½	1½	1½
Ιστορία	1	1	1	1	¼	¼	¼	¼	1½	1½	1½	1½
Πολιτική Αγωγή	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Επιστημονικά, ήθικα μαθήματα	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	1
Γερμανικά	3	—	2	—	3	—	3	—	2	2	2	2
Ίχνογραφία	2	3	2	3	1½	1½	1½	1½	2	2	2	2
Δακτυλογραφία	2	—	2	2	2	—	2	—	—	—	—	—
Μουσική αγωγή	—	—	—	—	1	1	1	1	1	1	1	1
Χειροτ. εργασίες	3	9	6	9	—	—	—	—	—	—	—	—
Ειδικά μαθήματα	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1½	2	1½
Ραπτική	—	—	—	—	4	8	4	8	—	6	—	6
Πλύση, σιδέρωμα	—	—	—	—	1	2	1	2	—	2	—	2
Μαγειρική	—	—	—	—	3	3	3	3	—	2	—	2
Γυμναστική	3	3	3	3	2	2	2	2	4	1	4	1
Σύνολον	30	30	30	30	33	33	33	33	30	31	30	31

Το νέο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων της Γενεύης

289

Σημείωση.

Το σημείο Α' αφορά τα παιδιά, που τελειώνοντας την 7η τάξη προορίζονται για το εμπόριο. Επίσης και τα παιδιά, που θέλουν να μπουν την άλλη χρονιά σε Κολλέγιο.

Το σημείο Β' αφορά τα παιδιά, που προορίζονται για τέχνες ή βιομηχανία.

Ειδικά μαθήματα έννοούνται: ή δενδροκομία, κηπουρική, αμπελοουργία, μελισσοκομία, ζωοτεχνία, όρνιθοτροφία, κονικλοτροφία.

Το εν λόγω πρόγραμμα αφορά την ύλη που θα διδαχθῇ στις τάξεις με τα κανονικά παιδιά και δεν αφορά την ύλη, που διδάσκεται στις ειδικές (spéciales) τάξεις, καθώς και τις παράλληλες ή εξελίξιμες (développement), για τις οποίες εφαρμόζεται άλλο, ειδικό, πρόγραμμα μαθημάτων.

1. "Εκθεση.

Οι ασκήσεις για εκθέσεις στη γαλλική γλώσσα πρέπει να αρχίζουν από πολύ νωρίς, απ' τη Β' τάξη. Η αυθόρμησια (spontanéité) και ο πλούτος της έκφρασης έχουν τόση αξία, ώστε πρέπει να χρησιμοποιείται και να εξελίσσεται στο παιδί ή ανάγκη να εκφρασθῇ προφορικά ή γραπτά. Στην αρχή δὲ θὰ γράφη, παρὰ μιὰ ἢ δυὸ φράσεις, μέσα στις οποίες θὰ διηγῆται, ὅ,τι ἔχει κάμει ἢ ἔχει παρατηρήσει. Ἡ δασκάλα στίς πρώτες διηγῆσεις με ὑπομονή θὰ διορθώσῃ ὅ,τι εἶναι ἀτελές. Νὰ προφυλάσσεται ὁμως καὶ νὰ μὴ παρατείνῃ αὐτὴ τὴν ἄσκηση ἐξ αἰτίας ἀπὸ τὰ ἀναπόφευκτα σφάλματα, τὰ ὁποῖα θὰ προέρχωνται, ἐπειδὴ τὰ παιδιά δὲ θάχουν ιδέα ἀπὸ γραμματικὴ καὶ ὀρθογραφία. Γιὰ νὰ ἐκθέσουν τὰ παιδιά καλὰ, πρέπει νάχουν νὰ εἰποῦν κάποιο πρᾶγμα. Καὶ γιὰ νάχουν νὰ εἰποῦν ἓνα πρᾶγμα, πρέπει νάχουν ἰδῇ τὰ ἴδια τὰ παιδιά ἢ νάχουν κάμει κάποια πράξη. Δὲν πρέπει νὰ δίνωνται τίτλοι πολὺ γενικοὶ καὶ κοινοὶ σὲ ὅλα τὰ παιδιά. Πρέπει νὰ δοθῇ ἀρκετὰ μεγάλη θέση στὴν ἐλεύθερη ἐκθεση. Τὰ μικρὰ ἐπεισόδια στὸ σχολεῖο, στὴν οἰκογένεια, στὴ συνοικία, στὸ χωριό, οἱ σκηνές, στίς ὁποῖες μπορεῖ νὰ παρίσταται τὸ παιδί μέσα στὰ μαγαζιά, στοὺς τεχνίτες, στὰ χω-

ράφια, παρέχουν ἀφθονὴ ὕλη γιὰ προσωπικὲς καὶ πραγματικὲς παρατηρήσεις. Ἐὰν δοθῇ ἓνας κοινὸς τίτλος γιὰ ὅλα τὰ παιδιά, πρέπει ὅλα τὰ παιδιά νάχουν ἰδῇ ἢ νάχουν ζήσει τὴ σκηνή που πρέπει νὰ περιγράψουν.

Γιὰ κοινὲς ἐκθέσεις θὰ προτιμῶνται γεγονότα, κάποτε μάλιστα προκαλοῦνται καταστάσεις, οἱ ὁποῖες παρέχουν παρατηρήσεις με κάποιο ἐνδιαφέρον, π.χ. μιὰ ἀπρόβλεπτη ἐπίσκεψις στὸ σχολεῖο, ἓνας νέος μαθητὴς παρουσιάζεται σήμερα, χτίσιμο μιᾶς οἰκοδομῆς κοντὰ στὸ σχολεῖο (παρατηρήσεις, που ἐπαναλαμβάνονται κατὰ τὴν ἐργασία τῆς οἰκοδόμησις). Πάντοτε ὑπὸ τὴν ἐννοια βέβαια ὅτι οἱ συνθέσεις γίνονται πάνω σὲ ζωντανὰ γεγονότα, οἱ μαθητὲς τῶν μεσαίων καὶ τῶν ἀνωτέρων τάξεων θὰ μάθουν νὰ συντάσσουν σωστὰ σύντομες ἐπιστολὲς σ' ἓνα συμμαθητὴ τους, σ' ἓνα ἄρρωστο, σ' ἓνα πρόσωπο, που ἐξυπηρετῆσε τὸ σχολεῖο κλπ. Ἡ διατήρησις σχολικῆς ἐφημερίδας καὶ ἡ σύνθεσις ἐνὸς «χρυσοῦ βιβλίου», μέσα στὸ ὁποῖο θὰ μαζεύωνται οἱ καλύτερες ἐκθέσεις, ἐνθαρρύνουν τὰ παιδιά γιὰ τὴν καλὴ σύνταξη.

(Σημείωση: Μετάφραση ἀπ' τὴ σελίδα 27 τοῦ Plan d' études).

2. Αριθμητική.

Ἡ διδασκαλία τῆς ἀριθμητικῆς δὲν περιορίζεται στὴ μετάδοσις γνώσεων ἀπ' ἐναντίας, κάθε ἐννοια καινούργια πρέπει νὰ ἀποκτᾶται με τὸν πειραματισμὸ καὶ τὴ γραφικὴ ἀναπαράστασις· πρέπει τὸ ἴδιο τὸ παιδί νὰ καταστῇ ἱκανὸ νὰ ἀποκτήσῃ τίς γνώσεις του με τίς αὐθόρμητες παρατηρήσεις ἢ με τίς παρατηρήσεις στίς ὁποῖες ὁδηγεῖται ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ οἱ ὁποῖες πρέπει νὰ ἀκολουθοῦνται ἀπὸ πολυάριθμους πειραματισμούς. Πρέπει τὸ παιδί νὰ φτάσῃ στὸ σημείο, ὥστε μόνον του νὰ ἀνακαλύπτῃ καὶ νὰ ἐκφράσῃ τὸν κανόνα.

Ὅταν ὁ κανόνας μπορῇ νὰ θεωρηθῇ ὅτι κατανοήθηκε, τότε δὲν ἀπομένει τίποτε ἄλλο, παρὰ νὰ σταθεροποιηθῇ στὸ παιδικὸ μυαλὸ με ἐφαρμογές, ὅπως εἶναι οἱ ἀσκήσεις καὶ τὰ προβλήματα.

Ἡ χρησιμοποίησις τῶν σημείων τοῦ

ποσοῦ καὶ τοῦ μέτρου ποτὲ δὲν πρέπει νὰ ἐμποδίζουσι τὴ θέα τῶν συγκεκριμένων πραγμάτων, τὰ ὁποῖα παριστάνουν. Πρέπει λοιπὸν αὐτὴ ἡ διδασκαλία νὰ εἶναι σ' ὅλες τὶς τάξεις συγκεκριμένη, νὰ συνεισφέρει προοδευτικὰ στὴν ἐξέλιξη τῆς ἀφαιρετικῆς ἱκανότητος τοῦ παιδιοῦ.

Κατὰ τὸ δυνατόν, οἱ ὑποθέσεις (ὑποκείμενα) τῶν προβλημάτων πρέπει νὰ ἀναφέρονται στὴν ἐμπειρία καὶ στὶς ἀσχολίες τοῦ παιδιοῦ. Πιὸ συχνά, τὰ προβλήματα θὰ ἀνταποκρίνονται σὲ ἐμπειρίες, τῶν ὁποίων μπορεῖ εὐκόλως νὰ ἐπιβεβαιωθῇ τὸ ἀποτέλεσμα. Ἡ διδασκαλία πρέπει νὰ γειτονεύῃ πρὸς τὴ ζωὴ, οἱ τιμὲς λοιπὸν πρέπει νὰ προσαρμόζονται πρὸς τὶς ἀξίες τῆς ἡμέρας καὶ τὰ παιδιά νὰ συνηθίσουν νὰ ξέρουν τὶς τιμὲς ἀπὸ τὰ ἐδῶδιμα καὶ τὰ εἶδη τῆς πρώτης ἀνάγκης. Στὴ σύνταξη τῶν προβλημάτων θὰ μεταχειρίζονται τὶς ταχυδρομικὰς καὶ σιδηροδρομικὰς διατιμήσεις (tarifs), τὰ τιμολόγια, καταλόγους κλπ. Πρὶν ἐκτελέσουν τὶς πράξεις τοῦ προβλήματος, πρέπει τὰ παιδιά νὰ φαντάζονται τὰ δεδομένα, κατόπι νὰ ἀποφαίνονται γιὰ τὸ ζήτημα, ποῦ ἔχει τεθῇ, αὐτὸ ποῦ ταυτόχρονα ἀποτελεῖ μιὰ ἐξαιρετικὴ ἀσκηση γιὰ ἔκφραση λεκτικῇ. Ἐπειτα πρέπει νὰ παρεμβαίνει ὁ συλλογισμὸς ὑποκινημένος καὶ διευθυνομένος ἀπ' τὸ δάσκαλο καὶ ὁ ὁποῖος γενικὰ θὰ ξεκινᾷ ἀπ' τὰ ἴδια τὰ σημεῖα τοῦ ζητήματος. Τὰ παιδιά θὰ μπαίνουν καλὺτερα στὴν ἀλληλουχία τῶν πράξεων τοῦ προβλήματος, ἂν ἐκτελοῦν αὐτὰ τὰ ἴδια τὴν ἐνέργεια αὐτὴ ἢ ἂν παρουσιάζονται τὰ τεκμήρια μετὰ τὴ βοήθεια σχεδιασμάτων καὶ ἐνδείξεων μετὰ νοῦμερα. Δὲν ἀρκεῖ μόνον νὰ διαλέξουμε τὶς ἰδέες, ποὺ ἀφοροῦν τὸν τρόπο, μετὰ τὸν ὁποῖο δὲν δοθῇ ἀπάντηση στὰ διαφέροντα τῶν παιδιῶν καὶ νὰ σχηματισθῇ ὁ συλλογισμὸς· ἐπιβάλλεται ἀκόμα νὰ ἐξελεγχθῇ μιὰ ἄλλη σπουδαία ιδιότητα καὶ αὐτὴ εἶναι ἡ ἐπιδεικνύουσα στὸ νὰ λογαριάζουν, ἡ ὁποία στηρίζεται σὲ ὁρθοὺς καὶ γρήγορους αὐτοματισμούς. Μετὰ σύντομες καὶ συχνὰς ἀσκήσεις θὰ εἰσ-αχθῇ τὸ παιδί στὸ μηχανικὸ σχεδὸν τρόπο, ὡς πρὸς τὴν ἐκμάθηση τῶν πινάκων (tables) : πρόσθεση, ἀφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση. Οἱ ἀσκήσεις αὐτὲς

πρέπει νὰ εἶναι ποικίλες, κάθε σειρά τους πρέπει νὰ μαθαίνεται πληρέστατα, κατόπι μετὰ διαφορετικὴ διάταξη, ἀρχίζοντας ἀπ' τὸ τέλος, κἀνοντας πηδήματα, ζητώντας ἀπὸ τὸ παιδί νὰ βρῇ ξανά ἓνα ἀπ' τοὺς ὁρους τῆς πράξεως (παράδειγμα: 6 φορές.....=48) κλπ. Ἐπίσης πάντοτε θὰ χρησιμοποιῶνται τὸ παιγχνίδι στὶς τάξεις τῶν μικρῶν. Χωρὶς νὰ μάθουν τέλεια τὰ παιδιά τοὺς πίνακες, ποὺ ἴσως καταβάλλουν μετὰ ἐπιτυχία μιὰ μεγάλη προσπάθεια γιὰ τὸ συλλογισμό, θὰ ἴδουν τὴν ἐργασία τους μουντζουρωμένη (entachée) ἀπὸ σφάλματα, ἐξ αἰτίας ποὺ δὲν κατέχουν κυρίως ἀρκετὰ τὸ μηχανισμό.

Ἐπειδὴ εἶναι ἀπαραίτητη ἡ χρησιμοποίηση τῆς νοερῆς ἐκτέλεσης πράξεων, πρέπει αὐτὴ νὰ καταλάβῃ ἀρκετὴ θέση στὰ μαθήματα τῆς ἀριθμητικῆς. Στὸ ἐμπόριο πλεῖστοι ἄνθρωποι πάντοτε εἶναι ὑποχρεωμένοι νὰ λογαριάζουν νοερά. Ἡ προφορικὴ ἀριθμητικὴ πρέπει νὰ ἀκολουθῇ βῆμα πρὸς βῆμα τὴ διδασκαλία τῶν θεωρητικῶν ἐννοιῶν, οἱ ὁποῖες πλησιάζουν τὰ παιδιά στὴ γραπτὴ ἐκτέλεση καὶ συνεισφέρουν γιὰ τὴν ἀφομοίωση. Ἡ προφορικὴ ἀριθμητικὴ παρέχει στὰ παιδιά διάφορες ἐργασίες ἀπ' ἐκεῖνες τῆς γραπτῆς ἀριθμητικῆς καὶ δίνει τέλος τὴν εὐκαιρία στὰ παιδιά νὰ ἀποκτήσουν τοὺς αὐτοματισμούς, οἱ ὁποῖοι εἶναι τόσο ἀπαραίτητοι. Στὴν ἐξήγηση ἐνὸς προβλήματος μεταχειρίζομαστε συχνὰ τὴ νοερὴ ἀριθμητικὴ γιὰ νὰ περιορίζονται τὰ ὅρια, ἀνάμεσα στὰ ὁποῖα βρίσκεται ἡ ἀπάντηση. Ἡ νοερὴ ἀριθμητικὴ πρέπει νὰ εἶναι συχνή, σύντομη καὶ εὐκόλη στὴν ἐκτέλεση.

(Σημ. Μετάφραση ἀπ' τὴ σελίδα 29 τοῦ Plan d' études κλπ.).

3. Γεωμετρία.

Ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς Γεωμετρίας ἀρχίζει ἀπ' τὸν 5ο σχολικὸ χρόνον, παράλληλα μετὰ τὴ διδασκαλίαν τοῦ μετρικοῦ συστήματος. Πάντοτε θὰ προβαίνουμε ἀπ' τὶς κατώτερες ἀκόμα τάξεις σὲ κάποια μύηση στὴ γεωμετρία, ποῦναι ταυτόχρονα μιὰ ἐνέργεια στὸ μέτρον μετὰ τὴν χρησιμοποίησιν τῶν φυσικῶν μέτρων. Θὰ συμβουλευώμαστε σχετικὰ μ' αὐτὸ τὸ

ζήτημα τὰ πρῶτα κεφάλαια τῆς μεθοδολογίας τῆς γεωμετρίας. Ἐννοεῖται, ὅτι δὲν πρόκειται γιὰ διδασκαλίαν, τῆς ὁποίας εἶναι οἱ ὥρες γραμμένες στὸ καθημερινὸ ὥρολόγιον πρόγραμμα. Πρόκειται γιὰ πολὺ ἀπλοὺς πειραματισμούς, μετὰ τοὺς ὁποῖους τὸ παιδί θὰ συνηθίσῃ στὶς πολὺ κοινὰς συγκρίσεις. Στὴν ἀρχὴ θὰ εἰσαγάγουμε τὴν ἰδέαν τοῦ ὅγκου, τμήμα τοῦ χώρου, τὸν ὁποῖον πιάνει κάποιο σῶμα. Θὰ γίνεταὶ σύγκριση τῶν ἴσων ὀγκῶν σὲ διάφορες μορφές· χρησιμοποιούμε γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ ἄμμο, νερὸ κλπ. Ἐπειτὰ θὰ ἀντιμετωπισθῇ τὸ μέτρον τῶν ἐπιφανειῶν (μονάδες φυσικῆς), κατόπι ἡ σύγκριση στὸ μήκος. Λίγο-λίγο θὰ ἀντικατασταθοῦν οἱ ἐπισημάνσεις μετὰ φυσικὰ μέτρα καὶ σταθμὰ μετὰ ἀντίστοιχα μέτρα τοῦ μετρικοῦ συστήματος.

Ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς στοιχειώδους γεωμετρίας δὲν εἶναι μόνον νὰ μάθουνε στὰ παιδιά νὰ λογαριάζουν μήκη, ἐπιφάνειες, ἢ ὄγκους, ὅπως συχνὰ πιστεύεται. Τὸ ἐνδιαφέρον, ποῦ παρουσιάζουν αὐτοὶ οἱ λογαριασμοί, εἶναι ἐξ ἴσου σπουδαῖον γιὰ τὸ παιδί νὰ ξέρῃ νὰ ἐκτιμᾷ τὶς διαστάσεις, νὰ συγκρίνῃ ἀντικείμενα ἴδιου ἢ διαφορετικοῦ σχήματος, νὰ διαλέγῃ τὰ στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα μπορεῖ νὰ μετρήῃ γιὰ νὰ ἀναπαριστᾷ αὐτὰ τὰ ἀντικείμενα.

Στὴ γεωμετρία, πιὸ πολὺ ἀκόμα ἀπ' τὴν ἀριθμητικὴν, συνηθίζουν νὰ μεταχειρίζονται καὶ νὰ κάνουν κατάχρησιν ἀπὸ τύπους. Ἐνας τύπος δὲν προξενεῖ αἴσθησιν καὶ ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ παιδί, παρὰ ἂν ἀποτελῇ διαβεβαιώσεις καὶ προσωπικὴ ἐμπειρία, ποὺ ἐπαναλαμβάνεται. Κάθε μύηση λοιπὸν στὴ γεωμετρία πρέπει νὰ προκαλῇ τὴν ἐνέργειαν τῶν αἰσθητηρίων. Πραγματικὰ, μετὰ τὴν γεωμετρικὴν κατασκευὴν (ἰχνογράφηση σὲ φυσικὸ μέγεθος, μετὰ κλίμακα, σχεδιαγράμματα πλάγια, διπλάγια, τεμάχισμα, ἀναπαράσταση τῶν ὀγκῶν) συνηθίζουν τὰ παιδιά νὰ προσαρμόζουν τὰ μέσα στὸ σκοπὸν, νὰ χρησιμοποιοῦν μετὰ ἐπιδεικνύουσα καὶ ἀκρίβεια διάφορα ἐργαλεῖα, νὰ διακρίνουν τοὺς βαθμούς ἀπὸ ἓνα ὁλόκληρο ἔργο ἢ τὶς σχέσεις τῶν μερῶν μέσα στὸ σύνολον, καὶ ὑποχρεώνονται ἀκόμα νὰ φέρουν σὲ ἀντιπαρά-

στασιν τὰ σημεῖα καὶ τὰ ἴδια τὰ πράγματα. Αὐτὸ προκαλεῖ τὸ συλλογισμόν καὶ τέλος ἱκανοποιεῖ τὸν κατασκευαστὴν μετὰ τὴ δημιουργίαν ἐνὸς ἀντικειμένου, ποῦ εἶναι τὴν ἴδιαν στιγμὴν τὸ προϊόν τῶν χειρῶν τοῦ καὶ τοῦ μυαλοῦ τοῦ.

Ἡ μύηση στὴν γεωμετρίαν δὲν πρέπει νὰ περιορίζεται σὲ ἰχνογραφίας καὶ σὲ ἀφηρημένες ἐνέργειες. Πρέπει αὐτὴ ἀκόμα νὰ ἀνοίγῃ τὰ μάτια τῶν παιδιῶν πᾶν ὅπου γεγονότα τῆς γεωμετρικῆς τάξεως, ἡ ὁποία μπορεῖ νὰ ἐνεργεῖται στὰ ἀντικείμενα ποῦναι γύρω ἀπ' τὸ παιδί : π.χ. γωνίες : θὰ δείχνουμε τὴ γωνία, ποὺ διαγράφει μιὰ πόρτα μισοκλεισμένη, ἀνοιχτὴ, ἢ πέρα-πέρα ἀνοιχτὴ. Μήκη καὶ ἐπιφάνειες : θὰ τὰ κάνουμε ἱκανὰ νὰ δείχνουν καὶ νὰ μετροῦν τὴν περίμετρον καὶ τὴν ἐπιφάνειαν ἀπὸ μιὰ σελίδα τετραδίου, ἀπὸ κατάλογο, ἀπὸ μαυροπίνακα, ἀπὸ ἓνα χάρτη τοῦ τοίχου, ἓνα παράθυρον, μιὰ εἰκόνα, ἀπ' τὴν αἰθούσαν, τὸν προθάλαμον, τὸ προαύλιον κλπ. Ὁ ὄγκος : θὰ τὰ κάνουμε νὰ ἐκτιμῶν τὸν ὄγκον ἀπὸ ἓνα χάρακα, μιὰ κασσετίνα, τὸ συρτάρι, τὴν αἰθούσαν ἐνὸς σπιτιοῦ κλπ.

Εἶναι ἐνδιαφέρον νὰ ἐξελεγχθῇ ἡ ἱκανότητα γιὰ νὰ ἐκτιμῶν μετὰ τὸ μάτι, νὰ διαλέγουν γιὰ τὶς ἐκτιμήσεις αὐτὲς τὴ μονάδα μέτρου ποὺ ἀναλογεῖ στὸ ἀντικείμενον, νὰ ἐξακριβώνουν ὕστερα τὸ ἀποτέλεσμα ἀπὸ τὴν παραβολήν, ποὺ θὰ κάνουν. Σύντομες παραβολὲς εἶναι ἐξ ἴσου πολὺ χρήσιμες, π.χ. μέσα στὴν τάξιν νὰ δειχνῶνται στὰ παιδιά δύο ἐπιφάνειες, δύο ὄγκοι, ποὺ εἶναι λιγὰκι ἰσότητοι, ἀπ' τοὺς ὁποῖους ὁ ἓνας εἶναι διπλὸς ἀπ' τὸν ἄλλον κλπ. Τὰ προβλήματα τοποθέτησιν εἶναι ἐξαιρετικὰ ἀσκήσεις συλλογισμοῦ. Θὰ ζητοῦμε : πόσες φωτογραφίες μπορούμε νὰ κολλήσουμε σὲ μιὰ σελίδα ἀπὸ τὸ ἄλλο, πόσα βιβλία μποροῦν νὰ χωρέσουν σὲ μιὰ μαθητικὴ σάκκα κλπ.

Δὲν πρέπει νὰ λησμονοῦμε, ὅτι μιὰ ἔκφρασις γεωμετρικὴ μπορεῖ νὰ δοθῇ ὅχι μόνον μετὰ λέξεις, ἀλλ' ἐπίσης μετὰ ἰχνογράφηση καὶ τέλος μετὰ αὐτὰ τὰ ἴδια τὰ ἀντικείμενα.

(Σημ. Μετάφραση ἀπ' τὴ σελίδα 41 τοῦ Plan d' études κλπ.).

4. 'Ιχνογραφία.

Ἡ ἰχνογραφία εἶναι ἓνα ἀπ' τὰ στοιχειώδη μέσα γιὰ τὴν ἔκφραση τοῦ παιδιοῦ. Μὲ πόση χαρὰ καὶ μὲ πόσο ζῆλο χαράζουσιν οἱ μικροὶ ἀνθρώποι, ζῶα, σχήματα ! Ἡ ἰχνογραφία στὴν ἡλικία αὕτη ἱκανοποιεῖ μιὰ βαθειὰ δημιουργικὴ ἀνάγκη.

Ἡ ἰχνογραφία ἀποτελεῖ ἐξ ἴσου μέσον κατανόησης. Σὰν τέτιο πρέπει νὰ χρησιμοποιῆται πλατιά σ' ὅλα τὰ εἶδη τῶν μαθημάτων. Στὸ μάθημα λεξιλογίου (vocabulaire) μπορεῖ νὰ χρησιμοποιηθῇ γιὰ νὰ παρασταθοῦν πλῆθος συγκεκριμένα ἀντικείμενα (π.χ. στὰ κεφάλαια : κατοικία, ἐπίπλωσις, ἐνδυμασία, ἐργαλεῖα, φύση κλπ.). Στὸ μάθημα τῆς ἀριθμητικῆς ἐπιτρέπει νὰ εἰκονίζονται ἔκφρασεις προβλημάτων καὶ νὰ παριστάνονται οἱ διαφορὲς ποσότητες. Στὸ μάθημα τῆς γεωγραφίας εἶναι πολὺτιμη γιὰ τὴν κατανόηση τῶν ὁρισμῶν τῶν βασικῶν ἐννοιῶν τῆς φυσικῆς γεωγραφίας (ἀνάγλυφο, ὑδρογραφία κλπ.). Ἀκόμα πιὸ πολὺτιμη εἶναι στὴ φυσική, γιὰτὶ μὲ τὴν ἰχνογραφία μπορεῖ νὰ χαρακτηρισθῇ ἓνα λουλούδι, ἓνα ἔντομο κλπ. Στὴν ἱστορία μποροῦμε νὰ κάνουμε ἰχνογραφήματα ἀναφερόμενα σὲ κάποια ἐποχὴ. Τέλος ἡ ἰχνογραφία εἶναι ἀπαραίτητο βοήθημα στὴ διδασκαλία τῆς γραφῆς καὶ τῆς ραπτικῆς.

Μὲ λίγα λόγια ἡ ἰχνογραφία πρέπει νὰ χρησιμοποιῆται συστηματικὰ στὴν ὅλη διδασκαλία, γιὰτὶ ἀπ' αὕτη θὰ προέλθῃ τὸ μεγάλο κέρδος, ὥστε νὰ ἀναπτυχθῇ ἡ τεχνικὴ ἱκανότης τῶν παιδιῶν. Ὁ δάσκαλος ἂς τὴν χρησιμοποιῇ κἀνοντας κι' ὁ ἴδιος σχεδιάσματα στὸν πίνακα. Βέβαια δὲν εἶναι δοσμένο στὸν καθένα τὸ ταλέντο αὐτό, ἀλλὰ καθένας, ἅμα κατὰγίνῃ, μπορεῖ νὰ πετύχῃ ἱκανοποιητικὰ ἀποτελέσματα.

Καθαρὸς σκοπὸς τοῦ μαθήματος τῆς ἰχνογραφίας εἶναι : νὰ ἐπιτραπῇ στὸ παιδί νὰ ἑκφράσῃ μὲ τρόπο σωστὸ καὶ καθαρό αὐτὸ ποὺ φαντάζεται, αὐτὸ ποὺ ἐπιθυμεῖ, αὐτὸ ποὺ βλέπει, αὐτὸ ποὺ θέλει νὰ συνθέσῃ. Στὴν ἰχνογράφηση, ποὺ γίνετα ὕστερα ἀπὸ κάποια παρατήρηση ἢ ἐκ τοῦ φυσικοῦ, βέβαια ἡ ἐλευθερία τῆς

ἑκφράσεως εἶναι κάπως περιορισμένη ἀπ' τὸ πρότυπο ἢ τὸ ὑπόδειγμα, ἀν καὶ ἡ ἐξήγηση ἀφήνει ἀκόμα κάποια θέση στὸν προσωπικὸ χαρακτήρα. Ἡ ἐλευθερία τῆς ἑκφράσεως εἶναι πολὺ μεγαλύτερη σὲ ἄλλες μορφές : ἐλεύθερο ἰχνογράφημα, ἰχνογραφία μὲ τὴ φαντασία ἢ μὲ τὴ μνήμη, διακοσμητικὴ ἐργασία.

Τὴν ἰχνογραφία, ποὺ γίνεται μὲ παρατήρηση, αὕτη, ποὺ συνίσταται στὸ νὰ ἀναπαράγεται περισσότερο ἢ λιγώτερο πιστὰ αὐτὸ ποὺ βλέπει κανένας, τὴν ὀνομάζουμε ἐντυπωτικὴ ἰχνογραφία (dessin impressioniste), ἐνῶ τοὺς ἄλλους τύπους, ποὺ ἀναφέραμε πιὸ πάνω, μὲ τοὺς ὁποίους ἐκφράζεται μιὰ ἰδέα, μιὰ εἰκόνα, χωρὶς πραγματικὸ ἢ ἄμεσο σχέδιο, τὴ λέμε ἐκφραστικὴ ἰχνογραφία (dessin expressioniste). Ἀλλως τε οἱ δύο αὐτὲς κατηγορίες δὲν εἶναι καθαρὰ ξεχωρισμένες. Ἡ ἑκφράση παρεμβαίνει στὸ ἰχνογράφημα, ποὺ γίνεται μὲ παρατήρηση, ὅπως ἡ ἐντύπωση στὸ ἰχνογράφημα ἀπὸ μνήμης. Τὸ ζήτημα τῆς στοιχειώδους ἀρχῆς εἶναι νὰ παραχωροῦμε καὶ στὶς δύο αὐτὲς φόρμες τῆς ἰχνογραφίας τὴ θέση, ποὺ ταιριάζει γιὰ τὴ γραφικὴ διαπαιδαγώγηση τοῦ παιδιοῦ.

Ἐδῶ καὶ κάμποσα χρόνια ἔχει ἀναπτυχθῇ μιὰ σημαντικὴ κίνηση γύρω ἀπ' τὸ ἐλεύθερο ἰχνογράφημα. Μερικοὶ παιδαγωγοὶ ἔχουν κυρίως προτείνει ὅλη ἡ μέθοδος διδασκαλίας νὰ στηρίζεται ἀπάνω στὴν ἀποκλειστικὴ ἐφαρμογὴ καὶ ἐξέλιξη τοῦ ἐλεύθερου ἰχνογραφήματος. Τὸ πρόγραμμα κατὰ ἓνα πολὺ μεγάλο μέρος λαβαίνει ὑπ' ὄψη τὴν ἐμπειρία, ποὺ προῆλθε ἀπ' αὐτὸ τὸ δεδομένο, πλὴν ὅμως ἡ μέθοδος παραμένει στηριγμένη στὴν ἄμεση παρατήρηση τῆς φύσεως.

(Μετάφραση ἀπὸ τὴ σελ. 78 τοῦ Plan d' études).

5. Γεωγραφία.

Ἡ γεωγραφία ἀνερευνᾷ κάποιο περιβάλλον, ποὺ μᾶς δίδεται. Ἀποτελεῖ σύνθεση ἀπὸ διάφορα στοιχεῖα δανεισμένα ἀπὸ τὶς φυσικὲς ἐπιστῆμες, ἀπὸ τὴν ἱστορία καὶ ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ, πολιτικὴ καὶ οἰκονομικὴ ὁργάνωση. Προσπαθεῖ νὰ συνδυάσῃ τὰ γεγονότα γιὰ

νὰ ἀναπαραστήσῃ ἓνα τόπο-συνοικία, χωριό, καντόνι, ἐπαρχία, χώρα—καὶ νὰ τοῦ ἀποδώσῃ τὸν ξεχωριστὸ του χαρακτήρα. Καλύτερα ἀπὸ κάθε ἄλλο μάθημα διατηρεῖ καὶ δυναμώνει τὴν ἀγάπην πρὸς τὴ στενότερη πατρίδα.

Ἡ διδασκαλία τῆς γεωγραφίας εἶναι διδασκαλία μορφωτικὴ. Πρέπει λοιπὸν γι' αὐτὸ νὰ μὴ ζητᾷ νὰ ἀπομνημονεύονται μακροσκελεῖς κατάλογοι ἀπὸ γεωγραφικὰ ὀνόματα καθὼς καὶ περιγραφὴ τοῦ χάρτη. Ἡ ὀνοματολογία, ποὺ διαλαμβάνεται στὸ πρόγραμμα, καθορίζει γιὰ κάθε τάξη ὅ,τι πρέπει νὰ ξέρουν τὰ παιδιά. Ἀντίθετα ἀπ' τὰ παραπάνω θὰ προσπαθῇ νὰ προκαλῇ τὸ συλλογισμὸ τῶν παιδιῶν. Ἀντὶ νάχουμε ἀπαιτήσεις : «ἀναφέρατε. . . . κλπ. ἢ πῆστε μου. . . . κλπ.», θὰ προτιμῶνται ἐκεῖνες οἱ ἐρωτήσεις, ποὺ ἀναπτύσσουν τὸ γεωγραφικὸ αἶσθημα τῶν παιδιῶν καὶ οἱ ὁποῖες ἀπαιτοῦν ἀπ' αὐτὰ κάποια προσπάθεια γιὰ σκέψη π.χ. Γιατί γενικὰ ὁ νοτιοδυτικὸς ἀνεμὸς μᾶς φέρνει τὴ βροχή; Ποιὸ εἶναι στὴν Ἑλβετία τὸ χαμηλότερο σημεῖο τῆς λεκάνης τοῦ Ροδανῶ (Rhône); Γιὰ ἓνα κάτοικο ἀπὸ τὴν πόλιν τοῦ Neuchâtel : πῶς ἀπὸ ποιά κορυφὴ τῶν βουνῶν βασιλεύει ὁ ἥλιος; Γιατί βρέχει περισσότερο στὸ Λονδίνο ἀπὸ τὴ Γενεύη; Ἡ Κασπία θάλασσα τροφοδοτεῖται ἀπ' τὸ Βόλγα καὶ δὲ χύνεται ποθεῖνᾶ : πῶς ἐξηγεῖται τὸ ὅτι δὲν ξεχειλίζει; κλπ.

Ἡ διδασκαλία τῆς Γεωγραφίας ἐνεργεῖται μὲ συγκεντρωτικὸν κύκλον. Ὁ μαθητὴς θὰ εἰσαχθῇ σ' αὐτὴν κατὰ τὴ διάρκεια τῆς σχολικῆς ἡλικίας ἀρχίζοντας ἀπ' τὸ τοπικὸ περιβάλλον καὶ θὰ φθάσῃ ὡς τοὺς πιὸ ἀπομακρυσμένους τόπους.

Τὸ πρῶτο μάθημα τῆς Γεωγραφίας εἶναι μάθημα παρατήρησης, κατὰ τὴν πορεία τοῦ ὁποῦο προσηλώνει τὸ παιδί τὴν προσοχὴν του σὲ πράγματα ποὺ ἀποτελοῦν τμήμα ἀπ' τὸ ὅλο περιβάλλον του. Αὐτὲς οἱ πρῶτες ἐντυπώσεις (κατακτήσεις = acquisitions) ἀποτελοῦν τὰ σημεῖα γιὰ σύγκριση, ἡ ὁποία θὰ ἀπομακρυνθῇ γιὰ νὰ ἀναπαρασταθῇ αὐτό, ποὺ δὲν μπορεῖ ἀπ' εὐθείας νὰ παρατηρηθῇ. Ὁ πρῶτος χάρτης, αὐτὸς τοῦ στενοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος, θὰ βοηθῇ γιὰ τὴν ἐξήγηση ὅλων

τῶν ἄλλων χαρτῶν. Στὶς κατώτερες τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου δὲν θὰ ὑπάρχῃ γεωγραφικὴ διδασκαλία ξεχωρὴν ἀπ' τὴ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας. Καθ' ὅλη τὴ διάρκεια τῆς σχολικῆς χρονιάς μὲ τοὺς περιπάτους, τὶς παρατηρήσεις καὶ τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος, ποὺ θὰ διδάσκονται, ἡ δασκάλα θὰ ἐντυπώσῃ στὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν τὴς τὶς πρῶτες γεωγραφικὲς ἐννοιες, τὰ πρῶτα σημεῖα γιὰ σύγκριση.

Ἀπ' τὴν τετάρτη τάξη οἱ μαθητὲς θὰ ἀρχίσουν τὴ συστηματικὴ ἐξέταση τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντος μὲ μελετημένους (documentaires) περιπάτους καὶ μὲ ἐξερευνήσεις ἐπὶ τόπου. Ὅταν τοὺς ἐμπιστευόμαστε ὑποχρεωτικὲς ἐργασίες γιὰ παρατήρηση. Τὸ σχεδιάγραμμα κι' ὁ χάρτης, ποὺ θὰ δοθοῦν πολὺ νωρὶς στὰ χέρια τους, θὰ τοὺς βοηθήσουν γιὰ νὰ διευθύνουν τὶς ἀναζητήσεις τους. Οἱ εἰκόνας τῶν περασμένων ἐποχῶν θὰ ἀφομοιώνονται μ' αὐτὲς τὶς πρῶτες γεωγραφικὲς γνώσεις καὶ θὰ συνεισφέρουν, ὥστε νὰ δυναμώσῃ στὰ παιδιά ἡ ἀγάπη πρὸς τὴν πατρικὴ γῆ.

Κατόπιν ἡ ἀπ' εὐθείας παρατήρηση γίνετα ὅλο καὶ περισσότερο πιὸ δύσκολη ἡ γεωγραφικὴ διδασκαλία χρησιμοποιεῖ τὰ κείμενα, τὰ σχεδιαγράμματα (croquis) καὶ τὶς φωτογραφίες, τὰ ὁποῖα τὸ παιδί τὰ ἀνερευνᾷ σχετίζοντάς τα μὲ τὸ χάρτη. Οἱ παραπομπὲς αὐτὲς στὸ χάρτη, ποὺ ἐπαναλαμβάνονται ξεκούραστα ἀναπτύσσουν τὴ γεωγραφικὴ ἐννοια, καθιστοῦν οἰκείες τὶς ὑποσημειώσεις καὶ τὴν κλίμακα. Ὁδηγοῦν χωρὶς κόπο στὴν ἐξήγηση τοῦ χάρτη. Ἡ ποιότητα τῶν τεκμηρίων (documents) ἔχει πάντοτε μεγαλύτερη ἀξία ἀπ' τὴν ποσότητα : μιὰ φωτογραφικὴ ἀποψη δὲν πρέπει νὰ θεωρῆται μόνο σὰν μιὰ εἰκονογραφία, ἀλλ' ἐπίσης καὶ σὰ στοιχεῖο γιὰ μελέτη καὶ γιὰ παρατήρηση. Κείμενα καλῶν συγγραφέων, ἡ βιογραφία ἐνὸς φημισμένου ἀνθρώπου κλπ. θὰ βοηθοῦν, ὥστε νὰ ἀναπολοῦν τὰ παιδιά τὴ χώρα καὶ τοὺς κατοίκους της. Δείγματα ἀπὸ μεταλλεύματα, ἀπὸ φυτὰ καὶ ἀπὸ βιομηχανοποιημένα προϊόντα θὰ μποροῦν νὰ χρησιμεύσουν ὡς δόλωμα

καρποφόρων μαθημάτων. Άνταλλαγή επιστολών με τους μαθητές ενός καντονιού ή μιας άλλης γειτονικής χώρας υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό εντυπώνεται στο μυαλό των παιδιών ή εικόνα της χώρας, που διδάσκουμε. Αυτές οι συνθέσεις βρίσκουν την έκφρασή τους επίσης στους πίνακες,

στοιχούς χάρτες και στα άλμπουμ, τα όποια είναι οι καλύτερες αναμνήσεις που διατηρεί ο μαθητής από μια ζωντανή διδασκαλία.

(Μετάφραση από τη σελ. 56 και 57 του Plan d' études).

(Ακολουθεί)

ΚΩΣΤΑΣ Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ

ΗΝΩΜΕΝΑ ΕΘΝΗ

Η διδασκαλία σχετικά με τη συλλογική ασφάλεια των λαών IV*

(Οδηγός για τους δασκάλους)

ΜΑΘΗΜΑ 5ο

Προστασία της ειρήνης (συνέχεια και τέλος).

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ.

Αποτελείται από πέντε μόνιμα μέλη: Κίνα, Ήνωμένες Πολιτείες, Γαλλία, Ήνωμένο Βασίλειο, Ε.Σ.Σ.Δ. και έξι που εκλέγει η Γενική Συνέλευση για δυο χρόνια και που δεν επιτρέπεται να εκλεγούν πάλι αμέσως.

Το Συμβούλιο αυτό έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη στη διατήρηση της παγκόσμιας ειρήνης και ασφάλειας. Η δικαιοδοσία του, σχετικά με την ειρηνική διευθέτηση κάθε διαφοράς και τις ενέργειες σε περίπτωση που κινδυνεύει ή διασαλεύεται η ειρήνη ή σε περίπτωση βίας, καθορίζεται με ακρίβεια στα κεφάλαια VI και VII του Χάρτη.

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥ VETO.

Για τις αποφάσεις σε τυπικά ζητήματα έπτά μέλη πρέπει να ψηφίσουν καταφατικά. Για τις αποφάσεις σε όλα τα άλλα ζητήματα πρέπει στα έπτά μέλη που θα ψηφίσουν καταφατικά να συμπεριλαμβάνονται όπως ούτως ή άλλως όλα τα μόνιμα μέλη—αυτό είναι το λεγόμενο VETO—και έννοείται ότι πώς στις αποφάσεις για την ειρηνική διευθέτηση των διαφορών ή μία από τις αντιμαχόμενες μερίδες μπορεί να μη ψηφίσει σχετικά με κάποιο ζήτημα. Δηλαδή το VETO δεν μπορεί να εμποδίσει την εξέταση και συζήτηση μιας δια-

Ιδ. παράρτημα:

Η Κορεατική σύγκρουση. Το ίδιο παιχνίδι που έγινε και για τη Γενική Συνέλευση παίρνοντας κι εδώ παραδείγματα από την πραγματικότητα.

Πώς λειτουργεί το δικαίωμα του Veto.

Χωρίς το Veto, το Συμβούλιο λύνει τη διαφορά.

Το Veto παραλύει το Συμβούλιο. Ο δάσκαλος δίνει τη λύση: προσφυγή στη Μικρή Συνέλευση.

Να γίνει σύγκριση με τη λειτουργία του Veto στο Συμβούλιο Ασφαλείας και το βασιλικό Veto (Λουδοβίκος 16ος) και οι μαθητές να βρουν τη διαφορά.

Για τον τρόπο που εφαρμόζεται ή όμοφωνία να γίνει σύγκριση με το βρετανικό σύστημα στην έπιβολή ατής έσχάτης των ποι-

φορές που εισάγεται στο Συμβούλιο Ασφαλείας. Εφαρμόζεται όμως όταν πρόκειται να αποφασίσουν. Γενικά οι δυνάμεις που αποτελούν τις δύο αντίθετες μερίδες στη διαφορά δεν μπορούν να εμποδίσουν την προσπάθεια να διευθετηθεί ειρηνικά ή διαφορά αυτή, μπορούν όμως να ασκήσουν το δικαίωμα του VETO που έχουν όταν πρόκειται ν' αποφασίσουν τα υποχρεωτικά μέτρα που προβλέπονται σε περίπτωση απειλής ή ρήξης της ειρήνης ή άλλης πράξης βίας.

Παρατήρηση.

Στην Κοινωνία των Εθνών ή γενική όμοφω-νία ήταν υποχρεωτική στις περιπτώσεις αυτές.

Το δικαίωμα του VETO προστέθηκε στο Χάρτη για να συμβιβάσει ένα αξίωμα—το αξίωμα της κυριαρχικής ισότητας που έχουν όλα τα Ήνωμένα Έθνη—με μια πραγματική κατάσταση: τις ευθύνες των μεγάλων δυνάμεων στη λειτουργία ενός Συμβουλίου Ασφαλείας με τόσο πλατειά δικαιοδοσία στη διατήρηση της ειρήνης και της παγκόσμιας ασφάλειας.

Πραγματικά ο Χάρτης του Αγ. Φραγκίσκου βασίζει την όμαλή λειτουργία του Ο.Η.Ε. σε μια συμφωνία των μεγάλων δυνάμεων ανάλογη με τη δύναμή τους και τα συμφέροντά τους που είναι παγκόσμιας κλίμακας.

ΑΝΑΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗΣ

Ο ρόλος της: 1ο Να επιβλέπει προσεκτικά τα γεγονότα που παρουσιάζονται ανάμεσα σε δύο έτήσιες συνόδους της Γενικής Συνέλευσης. 2ο Να παίρνει ώρισμένες αποφάσεις για να εξουδετερώσει την αδράνεια όπου θα μπορούσε να οδηγήσει το Συμβούλιο ή εφαρμογή του Veto.

Η Επιτροπή μπορεί μονάχα να συζητήσει και να κάνει συστάσεις στη Γενική Συνέλευση χωρίς να γίνεται όργανο έπιβολής. Η δημιουργία της φανερώσει για μια ακόμα φορά το ρόλο της Γενικής Συνέλευσης στον Ο.Η.Ε. που γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός. Οι σπουδαίες αποφάσεις στηρίζονται εδώ στην πλειοψηφία των δύο τρίτων χωρίς τον κίνδυνο να εμποδίζονται από το παιχνίδι του Veto. Έτσι η δικαιοδοσία της Συνέλευσης αυτής μεγαλώνει σημαντικά σε περιπτώσεις που το Συμβούλιο Ασφαλείας θα είχε παραλύσει.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.

Κείμενο του Χάρτη, άρθρ. 51.

νών: για την εκτέλεση της καταδικαστικής απόφασης ή όμοφωνία είναι απαραίτητη.

Θέμα για συζήτηση: Μπορεί κανείς να είναι την ίδια στιγμή δικαστής και αντίδικος;

Απάντηση στην πιθανή έρώτηση: γιατί πρόστεσαν στο Χάρτη το δικαίωμα του Veto;

Ερμηνεία της λέξης «αναπληρωτής».

Να μελετηθεί το κείμενο: Ερμηνεία με τη συνεργασία των μαθητών.

* Συνέχεια από το προηγούμενο (5ο) τεύχος του περιοδικού μας, σελ. 230.

ΜΑΘΗΜΑ 6ο

Καταπολέμηση του πολέμου

ΕΙΡΗΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

Η χρησιμοποίηση βίας δεν είναι το μόνο μέσον που μπορεί να διαθέτει ένα σύστημα συλλογικής ασφάλειας για να εμποδίσει τη δράση ενός εκδηλωμένου κατακτητή. Οι διεθνείς περιπλοκές διαφέρουν σημαντικά σε βαθμό σοβαρότητας. Όσο εἶτε εἶναι σοβαρή μία κατάσταση εἴτε όχι, ακόμα και στην περίπτωση που κινδυνεύει ή διασαλεύεται ή εἰρήνη, το Συμβούλιο Ασφαλείας πρέπει να εξετάσει μήπως μπορεί να διατηρήσει ή αποκαταστήσει τη διεθνή εἰρήνη και ασφάλεια χωρίς κυρώσεις και χωρίς να προσφεύγει σε βίαια μέσα. Ο αρχηγός έχει χρέος να εμποδίσει να μεγαλώσει ή διαφορα και να αποφεύγει να δημιουργηθεί μία κατάσταση που θα αποτελούσε επικράτηση της βίας. Το Συμβούλιο Ασφαλείας δίνει μεγάλη σημασία στα αναγκαία μέσα για να διευθετήσει τη διαφορά σύμφωνα με τις αρχές του Χάρτη. Σύμφωνα με το άρθρο 33 του Κεφ. VI: «Σε κάθε διαφορά που ή παράτασή της απειλεί την εἰρήνη και τη διεθνή ασφάλεια, και τα δύο μέρη πρέπει πριν απ' όλα να αναζητούν τη λύση με τη συνεννόηση, την εξέταση, τη μετριοπάθεια, τη συμφιλίωση, τη διατησία, τη δικαστική διευθέτηση, με προσφυγή στους τοπικούς οργανισμούς ή συμφωνίες, ή με άλλα ειρηνικά μέσα της εκλογής τους».

Το άρθρο αυτό αποτελεί μία βασική υποχρέωση για τα Κράτη-μέλη. Πρέπει να τονίσουμε πως τα ειρηνικά μέσα για να διευθετηθούν οι διαφορές επιβάλλονται πριν απ' όλα και αυτό σημαίνει πως απαγορεύεται απόλυτα ή αυτοδικία.

ΝΕΑ ΑΝΤΙΑΝΨΗ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ.

Η έννοια της συλλογικής ασφάλειας στην πρόληψη του πολέμου τείνει να απλωθεί σημαντικά. Η εξέλιξη διαγράφεται πολύ καθαρά στα τελευταία χρόνια και ξεκινάει από τον ίδιο το Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών. Ανάμεσα στους δύο παγκόσμιους πολέμους, την εποχή της Κοινωνίας των Εθνών, ή συλλογική ασφάλεια σήμαινε περισσότερο τη στρατιωτική ασφάλεια.

Η διεθνής κοινότητα όμως δεν πρέπει να οργανωθεί με μοναδικό σκοπό την επίθεση. Μία άλλη υποχρέωση το ίδιο μεγάλη, αν όχι μεγαλύτερη, παρουσιάζεται κάθε στιγμή στους κυβερνήτες, να προλάβουν την επίθεση καταπολε-

Σχόλια.

Πάρτε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα από τη σχολική ζωή. Δύο μαθητές μαλώνουν στην αυλή. Οι φίλοι τους σχηματίζουν κύκλο γύρω τους και τους ερεθίζουν. Τι γνώμη έχετε γι' αυτό;

Να περιγραφεί το έπεισόδιο αυτό το πραγματικό ή φανταστικό σε μία έκθεση.

Παρομοίωση.

Η κυκλοφορία στο δρόμο. Είναι προτιμότερο να επιβληθεί ένας αυστηρός κανονισμός (καρόνες κυκλοφορίας), πριν συμβεί το πιθανό ατύχημα. Τι θα γινόταν αν έλειπαν οι κανονισμοί;

Με τα Ηνωμένα Έθνη απλώνονται σε διεθνή κλίμακα συναισθήματα και πράξεις που ανήκαν ως τώρα μονάχα στο άτομικό ή εθνικό πεδίο.

μώντας τις μακρινές και υποφύσκουσες αιτίες των πολέμων. Η συλλογική ασφάλεια θεμελιώνεται ακόμα με την κοινωνική ασφάλεια, και με μια καλή οικονομική οργάνωση του κόσμου. Ένας διεθνής πόλεμος πρέπει να κηρυχτεί στην άπεργία, την πείνα, τη δυστυχία, την αβρώστια, την άγνοια, την έλλειψη κατανόησης.

Πρέπει όλοι μαζί να πολεμήσουμε όλες αυτές τις αδυναμίες, σπέρματα πολέμου, που δημαγωγοί και δικτάτορες μπορούν να εκμεταλλευτούν για να κυριαρχήσουν.

Ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών δίνει πρωταρχική θέση στη διεθνή οικονομική και κοινωνική συνεργασία (Κεφ. IX και X). Απαριθμεί τους αναγκαίους όρους της ευστάθειας και οικονομικής ευεξίας που εξασφαλίζουν σχέσεις ειρηνικές και φιλικές ανάμεσα στα Έθνη, με βάση το σεβασμό στο αξίωμα της αυτοδιάθεσης των λαών και της ισότητας των δικαιωμάτων. Ανύψωση του βιοτικού επιπέδου, μόνιμη απασχόληση του εργάτη, πρόοδος στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα, στο πεδίο της δημοσίας υγείας, της πνευματικής καλλιέργειας και της εκπαίδευσης. Εξασφάλιση παγκόσμιου πραγματικού σεβασμού στα δικαιώματα του ανθρώπου και στις βασικές ελευθερίες για όλους. Ας προστέσουμε ακόμα πως στα τελευταία χρόνια πολλές προσπάθειες των Ηνωμένων Εθνών τείνουν να αξιοποιήσουν περιοχές και χώρες καθυστερημένες.

Οι σκοποί αυτοί προβάλλουν στα δέκα σημεία που περιέχει το «Πρόγραμμα είκοσάχρονης εἰρήνης» που πρότεινε ο Γενικός Γραμματέας των Ηνωμένων Εθνών στα Κράτη-μέλη. Οι σκοποί αυτοί επιβεβαιώθηκαν επίσημα και στις αποφάσεις τις γνωστές με το όνομα «Ένωση για τη διατήρηση της εἰρήνης», που υιοθέτησε η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 3 Νοεμβρίου 1950.

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ

Πολλές ειδικές οργανώσεις που ιδρύθηκαν με κυβερνητικές συνεννοήσεις και συνδέονται με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών βοηθούν με τη δραστηριότητά τους στο μεγάλο έργο της παγκόσμιας συνεργασίας, που σκοπός του είναι να στερέψει τις πηγές του πολέμου. Ας αναφέρουμε για παράδειγμα την Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών για τον Επισιτισμό και τη Γεωργία, την παγκόσμια Οργάνωση

Να επιμείνετε στην ήθικη άποψη. Να συγκριθεί ή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη και ή Παγκόσμια Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου.

Να επιμείνετε στην οικονομική άποψη. Η εργασία για όλους. Ομαδική εργασία. Σημασία κάθε προσωπικότητας μέσα στην ομάδα. Μεταφορά στο εθνικό πεδίο.

Οι ειδικές οργανώσεις. (βλ. παρακάτω).

Να μελετηθεί το κείμενο: Τα δέκα σημεία στο πρόγραμμα είκοσάχρονης εἰρήνης.

Τα παιδιά να προμηθευτούν τα τεύχη που εκδίδει το Γραφείο Πληροφοριών των Ηνωμένων Εθνών. Να τα κυκλοφορήσουν στην τάξη. Να χωριστή ή τάξη σε ομάδες. Κάθε ομάδα να κάνει μία εργασία για κάθε μία από τις οργανώσεις αυτές: το έργο της Ο.Δ.Υ.

της Υγείας, την παγκόσμια Οργάνωση για τους πρόσφυγες, την παγκόσμια Οργάνωση Εργασίας και την Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση, την επιστήμη και την πνευματική καλλιέργεια (UNESCO) που αποστολή της είναι να θεμελιώνει την ειρήνη με την αμοιβαία κατανόηση.

Το άρθρο 2 της ιδρυτικής Πράξης της UNESCO όπου αναφέρεται πώς η Οργάνωση έχει την πρόθεση να βοηθήσει να διατηρηθεί η ειρήνη και η ασφάλεια ενισχύοντας τη συνεργασία ανάμεσα στα έθνη με την εκπαίδευση, την επιστήμη και την πνευματική καλλιέργεια δείχνει καλά πώς είμαστε έδω στην περιοχή όπου οι άνθρωποι αγωνίζονται να προλάβουν τον πόλεμο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έτσι η γενική ασφάλεια είναι σέ εσχατη ανάλυση το άθροισμα απ' όλες αυτές τις μερικές ασφάλειες που πρέπει να υπάρχουν σε όλες τις διεθνείς σχέσεις με γνώμονα όχι μονάχα τα έθνη αλλά σύνολα, μα ακόμα περισσότερο τα άτομα.

Σε οποιαδήποτε χώρα οι άνθρωποι θα υπερασπίσουν με προθυμία την ειρήνη που θα έχει ανυψώσει το βιοτικό τους επίπεδο και θα έχει φέρει την ευτυχία στο σπιτικό τους.

(Ακολουθεί)

(Οργάνωση Διεθνούς Υγείας), το έργο της UNESCO κ.λ.π.

PAUL FERAUD

Μετάφρ. Φρ. Καββαδά



Πώς να βοηθάτε τα παιδιά σας όταν πηγαίνουν στο σχολείο

Δύο αμερικανοί γονείς με πραγματικό παιδαγωγικό ταλέντο: οι Mary και Laurence Frank δημοσίευσαν στη Νέα Υόρκη το 1950 ένα βιβλίο με τον τίτλο: «How to help your child in School» με το σκοπό να δώσουν στους γονείς ένα φωτισμένο και πολύ πρακτικό έγκολπιο για την αγωγή των παιδιών από τη νηπιακή έως και την έφηβική ηλικία. Το βιβλίο του είναι γραμμένο με βαθεία γνώση της παιδικής ψυχής, με απέραντη αγάπη προς το παιδί και με τρόπο εξαιρετικά απλό και εύληπτο για όλους. Η «Παιδεία και Ζωή» θα δημοσιεύσει σε μετάφραση χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το βιβλίο του, με τη βεβαιότητα ότι έτσι προσφέρει πολύτιμη βοήθεια σε γονείς και δασκάλους άπάνω στο μεγάλο πάντοτε θέμα της ορθής αγωγής των παιδιών.

Α' — ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΚΑΙ ΤΙ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΗ

Υπάρχουν ώρισμα μέτρα του «καλού» και του «κακού», του «όρθου» και του «εσφαλμένου» τα οποία περιμένουμε να μάθει το μικρό παιδί από δύο ως πέντε χρόνων. Πρέπει να εφαρμόζουμε κανόνες αγωγής απέναντι στους ανθρώπους και στα πράγματα. Σε ηλικία δύο χρόνων, όποτε η ενεργητικότητά του παιδιού αυξάνει άλματωδώς χωρίς να μπορεί να κάνει διάκριση για το τι επιτρέπεται να σκίσει, να σπρώχνει, να τραβά, να εγγίζει, να παίρνει, να τρώει, βρισκόμαστε σε συνεχή επιφυλακή προσέχοντας όχι μόνο τη δική του ασφάλεια αλλά και δείχνοντάς του τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει. Χρησιμοποιούμε διαφόρους μεθόδους: Του λέμε «όχι», «κάν'το», «μή τό κάνεις». Ακόμη του λέμε: «Αυτή είναι η τσάντα της Μαμάς», «το βιβλίο του Μπαμπά», «ή κούκλα της αδελφής σου», «το κουβαδάκι και το φτυαράκι του Γιαννάκη». Λέγοντας αυτά, άλλοτε κάνουμε στο παιδί παρατήρηση ή το τιμωρούμε και άλλοτε δείχνουμε καλοσύνη ή υπομονή. Όλα τα μικρά παιδιά μαθαίνουν τι απαγορεύεται. Κατά πόσον τώρα συμμορφώνονται με τις υποδείξεις αυτές και υπακούουν άμεσα εξαρτάται από την ηλικία τους και από τα αίσθηματά που τρέφουν απέναντι σ' όσους τα καθοδηγούν.

Ένας μικρός τριών χρόνων από ενδιαφέρον και καθρέφτη με το «κοκκινάδι» της γιατί συρτάρι της μητέρας του και να πασαλείψει τον καθρέφτη με το «κοκκινάδι» της γιατί έχει ακαθόριστη συναίσθηση για «το δικαίωμα της ιδιοκτησίας». Ένα παιδί τεσσάρων χρόνων μπορεί να ξέρει πως απαγορεύεται το ψάξιμο στο συρτάρι της μαμάς του, αλλά δεν έχει μάθει ακόμη να μην αρπάξει ελκυστικό παιχνίδι άλλου παιδιού.

Ένα πολύ σημαντικό σημείο που πρέπει να μη λησμονούν οι γονείς είναι το: «Ο,τι κάνει το παιδί τις περισσότερες φορές δεν είναι ούτε «καλό» ούτε «κακό» και δεν χρειάζεται να το εξετάζουμε έτσι. Όταν π.χ. το παιδί ψάχνει στο συρτάρι της μητέρας του, δεν είναι «κακό» είναι περίεργο. Δεν έχει συναίσθηση πως κάνει κάτι το μη σωστό. Σε παρόμοιες περιπτώσεις, μπορείτε να λέτε: «Ας βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους», «Αυτό είναι το συρτάρι της Μαμάς», ή απλώς «Όχι, Σάντρα, αυτό είναι της Μαμάς». Αποφεύγοντας το χαρακτηρισμό «καλό», «κακό» ή ακόμη «άνοητο» και «ατακτο», μπορείτε να κάνετε το παιδί να νιώσει πως μολονότι η πράξη του δεν ήταν

παραδεκτή, αυτό το ίδιο δεν ήταν «κακό» ή «άτακτο». Ἀκόμη χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς ὅπως «κακό παιδί», «κακό κορίτσι», δὲν δίνετε στὸ παιδί εἰκόνα τοῦ ἑαυτοῦ του ὡς «καθ' ὁλοκληρίαν κακοῦ». Μία συγκεκριμένη πράξη του μπορεῖ νὰ μὴ ἦταν σωστή ἢ νὰταν ἀπλῶς ἐκνευριστική, ἀλλ' αὐτὴ ἡ πράξη του δὲν τὸ χαρακτηρίζει «κακό».

Είναι αλήθεια πώς οι γονείς βοηθούν το παιδί να δημιουργήσει μιάν εικόνα του έαυτού του. Άν επανειλημμένα το χαρακτηρίζομε «κακό παιδί», μπορεί τότε ν' άρχιση ν' άποκτά μάλλον κακή ιδέα του έαυτού του.

Χρειάζεται βέβαια χρόνος για να διδαχθῇ τὸ παιδί ὅ,τι θεωρεῖται καλὴ ἢ κακὴ διαγωγή. (στὴν πραγματικότητα δὲν τὰ μαθαίνομε ὅλα αὐτὰ κατὰ τὴν προσχολικὴν περίοδον). Στὰ διδάγματα αὐτὰ περιλαμβάνονται ἰδέες ἀνάμικτες, σχετικὲς μὲ τὴν ἰδιοκτησίαν, τὴν καθωρισμένην χρῆσιν ὠρισμένων ἀντικειμένων, τὰ δικαιώματα τῶν ἄλλων ποὺ μπορεῖ μὲν νὰ θεωροῦνται ἰδέες λογικὲς καὶ γερεῖ ἀπὸ τοὺς μεγάλους, εἶναι ὅμως ἀκατανόητες γιὰ τὸ μικρὸ παιδί. Τὸ καθῆκον τῶν γονέων εἶναι νὰ κάνουν τίς γνώσεις αὐτὲς καταληπτές, νὰ δώσουν τὸν ἀπαιτούμενον χρόνον στὸ παιδί νὰ τίς μάθῃ καὶ νὰ παραδεχθῇ πὼς ὅταν δὲν τίς μάθῃ ἄμέσως, δὲν θεωρεῖται παράκοιο. Δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε πὼς δὲν μπορεῖ τὸ μικρὸ παιδί νὰ σκεφθῇ ἀκόμη ὥριμα καὶ πὼς δὲν μπορεῖ νὰ κυριαρχήσῃ στὰ συναισθήματα καὶ στὶς αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις του.

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΥΠΑΚΟΗ ΓΙΑ ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΠΑΙΔΙ

Είναι εσφαλμένη η αντίληψη πώς δέν πρέπει να υπάρχει πειθαρχία ούτε και καθοδήγηση στο μικρό παιδί. Τα παιδιά, και μάλιστα τα μικρά παιδιά, έχουν ανάγκη από τάξη και θέλουν η ζωή τους να είναι οργανωμένη. Δέν ανέχονται μεγάλη αβεβαιότητα και ταραγμένη ζωή. Έχουν ανάγκη από όρθους κανόνες. Οί κανονισμοί του σπιτιού πρέπει να μοιάζουν με τους κανόνες που ρυθμίζουν τη ζωή στο νηπιαγωγείο. Για πολύν κόσμο όμως η πειθαρχία επιτυγχάνεται μόνο με τις παρατηρήσεις και την τιμωρία. Ίσως έδω να έγκειται η σύγχυση που επικρατεί σήμερα. Ή πειθαρχία που επιβάλλεται με τη σωματική τιμωρία και τις αυστηρές παρατηρήσεις επιτυγχάνεται έξ ίσου και με την αγάπη και την ύπομονή. Δέν είναι σωστό ότι το μικρό παιδί θα ξέρη πώς να συμπεριφερθί στο μέλλον, έπειδή ξυλοκόπημα και δάκρυα άκολουθήσαν την κακή διαγωγή του αρχικά. Ένδέχεται να μη συμπεριφερθί έξ ίσου άσχημα την έρχόμενη φορά. Μπορεί να φοβάται να φανερωθί τα συναισθήματά του και να τά έξωτερικεύση μη τρώγοντας καθώς και με άνήσυχο ύπνο και κλάματα στο κρεβάτι. Μπορεί άλλωστε το παιδί να συμπεριφερθί άσχημα όταν δέν το βλέπουν οί γονείς του.

Τὸ παράδειγμα τῶν γονέων ἔχει ἄμεση ἐπίδραση στὸ παιδί. Εἶναι φυσικὸ νὰ θέλῃ τὸ παιδί νὰ εἶναι καλὸ γιατί ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ τοὺς γονεῖς του καὶ τοὺς ἀγαπᾷ. Καμιά φορὰ μπορεῖ νὰ γίνῃ σύγχυση τῆς ἀγάπης του αὐτῆς γιατί συχνὰ αἰσθάνεται πὼς τοὺς «μισεῖ» ἐπίσης καὶ φοβᾶται πὼς τὸ μῖσος αὐτὸ καὶ ἡ μνησικακία του πιθανὸν νὰ συντελέσῃ στὴν ἀπομάκρυνση τῶν γονέων του. Προσπαθεῖ μὲ κάθε τρόπο νὰ εἶναι καλὸ παιδί καὶ αἰσθάνεται θλίψη, ὅταν στενοχωρῇ τοὺς γονεῖς του μὲ λόγια ἢ μὲ πράξεις ἢ ἀκόμη δὲν κατορθώνῃ ν' ἀκολουθήσῃ τὸ παράδειγμά τους.

Όταν τὸ παιδί ἀρνείται νὰ πᾶν νὰ κοιμηθῇ καὶ οἱ γονεῖς του τὸ βάζουν στὸ κρεβάτι του διὰ τῆς βίας, ξεσπᾷ σὲ ἀκατάπαυστο κλάμα κυρίως γιατί λυπᾶται γιὰ τὸ φερσιμό του καὶ φοβᾶται πὼς ἔχει χάσει τὴν ἀγάπη τους. Γι' αὐτό, ὕστερα ἀπὸ κάθε τέτοια σκηνή, πρέπει τουλάχιστον ἓνας ἀπὸ τοὺς γονεῖς νὰ πλησιάσῃ τὸ παιδί, νὰ τὸ χαϊδέψῃ ἐλαφρὰ καὶ νὰ τοῦ πῇ: «Ἐλα τώρα, αὐτὸ πέρασε. Εἶσαι καλὸ παιδί καὶ σ' ἀγαπῶ πολὺ». Ἄν ὁ γονιὸς δὲν θέλῃ νὰ τοῦ ὑπενθυμίσῃ τὸ φερσιμό του, ἃς βρῇ τὸν τρόπο νὰ διευκολύνῃ τὸ παιδί στὸ νὰ πλησιάσῃ αὐτὸ τοὺς γονεῖς του καὶ νὰ τοὺς μιλήσῃ. Γι' αὐτὸ σεῖς οἱ γονεῖς μὴ κάθεστε ἀπαθεῖς, αὐστηροὶ καὶ σιωπηλοί. Μπορεῖτε νὰ τοῦ πῆτε μιὰ σύντομη ἱστοριοῦλα χωρὶς σ' αὐτὴ ν' ἀναφέρωνται ἠθικὰ διδάγματα. Ἀκόμη καὶ νὰ παίξετε μαζὶ του κανένα ἥσυχο παιχνίδι ὡς ὅτου ἀποκοιμηθῇ. Καὶ τὸ πιὸ ἀπλό καὶ

ἀνόητο παιχνίδι βοηθεῖ στο νὰ κάνη τὸ παιδί ἀφοσιωμένο θαυμαστή σας. Μὴ ξεχνᾶτε πὼς τὸ παιδί ἡσυχάζει ὅταν βεβαιωθῇ πὼς ἡ ζωὴ του συνεχίζεται μαζί μὲ τὴ δική σας, ὅπωςδὴποτε κι' ἂν ἔχη φερθῇ. Ὅπως εἴσθε αὐστηροὶ γιὰ τὸ κλώστημα τῆς γάτας, τὸ χτύπημα τῆς μικρότερης ἀδελφῆς ἢ τὸ σπóρπισμα τῆς στάχτης στὸ πάτωμα, συγχρόνως πρέπει νὰ εἴσθε προσεκτικοὶ στὴν ἐκδήλωση τῆς ἀγάπης καὶ τοῦ θαυμασμοῦ σας. Αὐστηρότητα γιὰ τὴν ὑπακοή δὲν προϋποθέτει ὑψωμένη φωνή, μεγάλο θυμὸ ἢ πολυλογία.

Αὐτὸ ποὺ στὴν πραγματικότητα πρέπει νὰ κάνετε γιὰ νὰ ἐπιτύχετε τὴν ὑπακοή εἶναι νὰ δείξετε καθαρά στὸ παιδί πὼς μερικές πράξεις δὲν εἶναι σωστές καὶ ὠφελίμες καὶ νὰ τοῦ πῆτε πὼς θὰ ἐξακολουθήσετε νὰ τὸ σέβεσθε, νὰ τὸ θαυμάζετε καὶ νὰ τὸ ἀγαπᾶτε συνεχῶς. Νὰ τὸ κάνετε νὰ νιώσῃ πὼς εἶναι πιὸ εὐχάριστο ὅταν δὲν γκρινιάζῃ κάθε βράδου. Ἄν ἀπλῶς ἐκνευρίζεσθε ὅταν σᾶς τσιμπᾷ, νὰ τοῦ τὸ πῆτε. Πολλὲς φορές τὸ παιδί γίνεται σωστὸς πολεμιστής. Ἴσως νὰ φταίῃ ἡ πολλὴ γυμναστική. Ἴσως πάλι, τὸ ποδήλατο νᾶχῃ δυναμώσῃ τοὺς μῦς του τόσο πολὺ. Γεγογὸς πάντως εἶναι πὼς εἶναι ἀρκετὰ δυνατὰ καὶ πὼς κάποια μέρα θὰ γίνῃ δυνατότερο μὲ τὸ μπῶς ποὺ θὰ διδασθῇ καὶ τότε θὰ ἀλληλοχτυπιέσθε. Προσθέσετε σ' αὐτὰ καὶ ὅτι ἄλλο φαντασθῆτε κ' ἔτσι θάχετε μιὰν εἰκόνα τοῦ μέλλοντος. Παρ' ὅλα αὐτὰ εἶναι παιδί σας καὶ σᾶς ἀγαπᾷ.

Πιστεύουμε πώς οι γονείς δεν σκέπτονται έτσι απλώς και μόνο γιατί έχουν στο νου τους ένα θαυμάσιο σκοπό για το μέλλον. Τη ζωή του παιδιού αποτελεί το παρόν και όχι το αύριον ή τα δέκα χρόνια από σήμερα. Σήμερα βρίσκεστε στη ζωή και το παιδί σας θέλει πάρα πολύ. "Αν μπορούσατε να φαντασθήτε μιαν εικόνα είκοσι χρόνια αργότερα από σήμερα, θα βλέπατε πώς θάναι ικανό να δείξει καλύτερα στη γυναίκα και στα παιδιά του την αγάπη που σεις του δείξατε. Μια σταθερή αγάπη που μπορεί ν' άπαιτῇ μερικά πράγματα και νὰ περιμένη ώρισμένες ικανοποιήσεις, ἀλλὰ καὶ πού διαρκεί παρ' ὅλα τὰ δάκρυα, τοὺς θυμοὺς καὶ τὰ μαλώματα.

«Ὁ ὑπακοή μπορεί νά υποβοηθήσῃ τὸ παιδί νά διακρίνῃ καθαρά τί ἐπιτρέπεται καὶ τί ὄχι. Κάνοντας τὸ παιδί νά νιώσῃ πῶς στὴν κοινωνία ἐφαρμόζονται ὠρισμένοι ἀναγκαῖοι κανόνες, τὸ καθιστᾷτε συναισθηματικὰ ἰσχυρότερο. Ὅταν π.χ. τοῦ λέτε: «Δὲν χτυπάμε τὰ μωρά», σημαίνει πῶς αὐτὸ δὲν γίνεται καὶ ὄχι πῶς αὐτὸ ἀπλῶς εἶναι προσωπικὴ σας ἀπαγόρευση.

“Όταν ο Γιώργος των τεσσάρων χρόνων ένοχλητή τη μικρούλα αδελφή του, είναι ζηλιάρης και η ζηλεια του είναι εξίσου φυσιολογική όσο και η ανάγκη που αισθάνεται για τους γονείς του. Πραγματικά, αν δεν ενδιαφερόταν για τους γονείς του, πιθανόν να μη ήταν ζηλιάρης! Φοβάται πώς η αδελφούλα του μοιράζεται εις βάρος του την αγάπη των γονέων του, πράγμα που δεν το άνεχεται καθόλου. Όταν όμως τη χτυπά, δεν είναι σκόπιμο να του πητέ: «Φίλησε την αδελφούλα σου, μη την χτυπάς», ή ακόμη «πρένι ν’ αγαπάς την αδελφούλα σου, είσαι κακό παιδί». Σκοπιμότερο είναι και για σās, και για τὸ βρέφος και για τὸ Γιώργο να του πητέ: «Όχι, δεν έχεις δικαίωμα να κακομεταχειρίζεσαι τὸ μωρό. Καταλαβαίνω πὼς αισθάνεσαι, Τζίμμι. Ἡ αδελφούλα σου είναι ἐνόχληση για σένα και ἀρκετή ἀπασχόληση για μένα. Τὰ βρέφη είναι κάποτε ἐνοχλητικά. Μόλις τὴν πάρη ο ὕπνος, θὰ παίξουμε οἱ δύο μας. Τί μπορεί να παίξουμε μαζί; Τί νομίζεις για τὸ παιχνίδι τοῦ τράινου ποὺ τόσο σ’ ἀρέσει; Είναι καλὸ παιχνίδι».

Τὰ παραπάνω λόγια δὲν ἀποβλέπουν στὸ νὰ διασπάσουν τὴν προσοχὴ τοῦ Γιώργου. Εἶναι λόγια ποὺ δείχνουν πολὺ καθαρά ὅτι παραδέχεσθε πὼς εἶναι ζηλιάρης, πὼς ἡ ζήλεια τοῦ εἶναι πολὺ φυσιολογικὴ καὶ πὼς ἀκόμη τὸν ἀγαπᾶτε καὶ θὰ ἐξακολουθεῖτε ν' ἀσχολῆσθε μ' αὐτὸν καθὼς καὶ μετὰ τὴν ἀδελφούλα του. Τοῦ τονίσατε πάντως πὼς δὲν πρέπει νὰ χτυπᾶ τὸ βρέφος.

Η ΥΠΑΚΟΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

‘Υπάρχει ακόμη κ’ ένα άλλο σημείο σχετικό με την υπακοή που οι γονείς θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν μόνοι τους προτού αποφασίσουν πώς το παιδί θα υπακούση

καλύτερα. Δὲν μπορεῖτε νὰ ἐφαρμόζετε ὠρισμένο πειθαρχικὸ κινῶνα σὲ κάθε περίπτωση, ἀκόμη καὶ στὴν ἴδια οἰκογένεια. Παράδειγμα: Πολλὲς φορές χρειάζεται ν' ἀρνηθοῦμε κάτι στὸ παιδί ἢ νὰ τὸ ἐμποδίσουμε νὰ πάρῃ αὐτὸ ποὺ ζητᾷ. Ἄς ὑποθέσουμε πὼς τὸ κοριτσάκι σας θέλει νὰ παίξῃ μὲ τὸ καινούργιο καπέλο σας. Τοῦ δίνετε τὴν εὐκαιρία νὰ παίξῃ μ' ἓνα παλιὸ καπέλο, μὰ δὲν τὸ δέχεται. Ἀρπάζει τὸ καινούργιο καὶ τοῦ τὸ παίρνετε. Τότε ξεφωνίζει: «Σὲ μισῶ. Εἶσαι κακιὰ. Μὲ κάνεις νὰ κλαίω. Ἐσὺ φταῖς. Δὲ σ' ἀγαπῶ». Γίνεται μάλιστα περισσότερο παράλογο καθὼς ἀναλογίζεται τὰ λόγια ποὺ εἶπε καὶ τί μπορεῖ νὰ πάθῃ ἂν χάσῃ τὴν ἀγάπη σας καὶ σᾶς. Στὴν περίπτωση αὕτη χρειάζεται ἡ ἄμεση ἐπέμβασή σας γιὰ νὰ τοῦ δώσετε διέξοδο στὴν κατάσταση. Γι' αὐτὸ ὅμως θὰ πρέπει νὰ ἔχετε ξεκαθαρίσει στὸ μυαλό σας μὲ ποιοὺ τρόπο θ' ἀντιδράσετε.

Σὲ παρόμοιες περιπτώσεις, σκοπιμότερο εἶναι νὰ πῆτε χρησιμοποιώντας ὅ,τι λόγια θέλετε: «Ξέρω πὼς τώρα μὲ μισεῖς, Μαρία. Δὲ δίνω ὅμως καμιὰ σημασία. Ἄς μὲ μισῇς. Κάποτε θυμῶνῶ μαζί σου. Δὲν μπορεῖς ὅμως νὰ παίξῃς μὲ τὸ καινούργιο καπέλο τῆς μαμάς. Θέλεις νὰ μαζέψῃς αὐριο τὸ πρωὶ μερικὰ λουλούδια καὶ νὰ φτιάξῃς μ' αὐτὰ ἓνα καπέλο γιὰ νὰ παίξῃς; Ὑπάρχουν ἓνα σωρὸ λουλούδια, κόκκινα, πράσινα καὶ ἄλλα. Θὰ κόψω τὴ βάση ἐνὸς παλιοῦ μου καπέλου γιὰ νὰ τὴ χρησιμοποιήσῃς». Ἡ Μαρία ἀνακουφίσθηκε ἀμέσως.

Ἀφοῦ τὰ πράγματα καθυστεροῦν ἐξετάσετε καὶ πάλι πὼς αἰσθάνεσθε κ' ἐσεῖς καὶ ἡ κόρη σας. Πάρτε τὴν στὸ λουτρό ἢ στὴν κουζίνα, σφουγγίστε τὴν τὸ πρόσωπο λέγοντας: «Αἰσθάνεσαι τώρα καλύτερα; Ξέρω πὼς θυμῶσαι μαζί μου, ἀλλὰ εἶναι ἀνάγκη κάποτε οἱ μητέρες νὰ φέρωνται ἔτσι, κι' ὅς προκαλοῦν ἔτσι τὸ θυμὸ τῶν παιδιῶν τους. Πάρα πολλὰ παιδιὰ μιλοῦν μὲ ἄσχημο τρόπο στὶς μητέρες τους». (Τὸ παιδί σας τώρα δὲν αἰσθάνεται πὼς αὐτὸ μονάχα φέρεται ἄσχημα). «Ἀλήθεια;», ρωτᾷ ἡ Μαρία καὶ συνεχίζει: «Τί ἔκανες, ἐσὺ μαμά, ὅταν ἦσουν μικρὸ παιδί;».

— Μιὰ φορά θυμῶσα πάρα πολὺ καὶ ξέρεις τί ἔκανα; Ἐγγραφα μὲ κιμωλία στὸ φόρεμα τῆς μητέρας μου.

«Θύμωσε πάρα πολὺ;»

— Θύμωσε ὑπερβολικά.

«Τί σοῦκανε, μαμά;»

— Μὲ χτύπησε.

«Ἐσὺ ὅμως, μαμά, δὲ μὲ χτυπᾷς».

— Ναι, Μαρία. Ἐπειδὴ δὲν ἄρεσε διόλου σ' ἐμένα τὸ ξύλο, γι' αὐτὸ ξέρω πὼς δὲ θ' ἄρεση καὶ σὲ σένα.

«Συγχώρεσέ με, μαμά μου», λέγει μὲ κάποιον δισταγμὸ ἡ Μαρία.

— Καλὰ, Μαρία παιδί μου. Τὰ μικρὰ κορίτσια θυμῶνουν κάποτε μὲ τὶς μητέρες τους. Οἱ μητέρες τους ὅμως τ' ἀγαποῦν, ὅπως κι' αὐτὰ τὶς ἀγαποῦν πάλι. Κ' ἔτσι ὅλα διορθώνονται».

Ἡ Μαρία πέρασε μιὰ μεγάλη στενοχώρια γιὰ τὴ μητέρα της ποὺ ἀγαπᾷ. Ἡ μητέρα της ὅμως τὴ βοήθησε νὰ τὴν ξεπεράσῃ. Στὸ μέλλον ἡ Μαρία μπορεῖ πάλι νὰ πῇ: «Θάθελα νὰ πέθαινες» ἢ ἀκόμη «Θὰ φύγω μακριὰ καὶ δὲ θὰ γυρίσω ποτὲ σ' αὐτὸ τὸ σπίτι. Δὲ σ' ἀγαπῶ». Ἐξετάζοντας τὴν περίπτωση αὕτη ἀπὸ κάθε πλευρὰ βλέπομε πὼς πρόκειται πάντα γιὰ τὴν ἴδια ἰδέα καὶ πὼς χρειάζονται τὰ ἴδια πάλι λόγια τῆς μητέρας. Μπορεῖ γιὰ λίγο νὰ σᾶς «μισήσῃ». Δὲν ἔχει ὅμως αὐτὸ καμιὰ σημασία καὶ δὲ σᾶς θίγει. Εἴστε πάντα ἡ μητέρα της. Νιώθετε πὼς αἰσθάνονται τὰ μικρὰ παιδιὰ καὶ ὅτι ἔχουν ὅλο τὸ δικαίωμα νὰ σκέπτονται ἔτσι. Πραγματικὰ δύσκολη εἶναι ἡ ἀνατροφή, ἀλλὰ τῆς Μαρίας θὰ ἐπιτύχῃ.

Αὐτὰ ἐννοοῦσαμε ὅταν παραπάνω μιλήσαμε γιὰ αὐστηρὴ ὑπακοή καὶ κατανόηση. Ὑστερα ἀπὸ λίγα χρόνια ἡ Μαρία δὲ θὰ σᾶς πῇ πὼς σᾶς «μισεῖ» μὲ τέτοιο πρωτόγονο τρόπο. Θὰ χρησιμοποιήσῃ τότε πιὸ καυστικὰς ἐκφράσεις, ὅπως π.χ. «Κάποτε παρακαλῶ νὰ μὴν εἶχαν ἐφευρεθῇ οἱ μητέρες». Κι' ἀκόμη ἀργότερα θὰ ἔχῃ μερικὰς ἐλαφρὲς ἐκρήξεις σαρκασμοῦ. Στὴν πραγματικότητα ὅμως δὲ σᾶς μισεῖ κατὰ βάθος. Κι' αὐτὸ τὸ

ξέρει. Τὴν ἡμέρα ὅμως ποὺ τῆς πήρατε τὸ καπέλο, σᾶς μισοῦσε πραγματικά. Ἀλλὰ τὸ μῖσος τῆς αὐτὸ κράτησε πολὺ λίγο. Ἡ Μαρία ξέρει, πὼς ὅταν εἶναι δυνατόν καὶ δίκαιο, θὰ τῆς πῇ «ναί» ἐφ' ὅσον αὐτὸ ποὺ ζητᾷ εἶναι λογικόν.

Σιγὰ σιγὰ ἐφτασε στὸ σημεῖο νὰ περιμένη τὴ συγκατάθεσή σας, ὅπως καὶ τὶς ἀπαγορεύσεις καὶ ἀρνήσεις σας. Ἀκόμη κι' ὅταν, μεγάλη κοπέλα πιά, αἰσθανθῇ κάποτε πραγματικὴ μνησικακία, δὲν θὰ πρέπει νὰ αἰσθανθῇ πὼς ἔχει κακὰ αἰσθήματα. Μολονότι τότε ὁμολογεῖ πὼς ἀληθινὰ αἰσθάνεται μνησικακία, δὲν τὴν στενοχωρεῖ πιά αὐτό.

ΔΩΣΕΤΕ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΝ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΟ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΗ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ὑπάρχει ἓνα ἄλλο ἀκόμη στοιχεῖο σὲ κάθε σχεδὸν ἀναγκαῖο πειθαρχικὸ μέτρο ποὺ ὑποβοηθεῖ νὰ ξεκαθαρίσετε τὶς ἀντιλήψεις σας ποὺ ἀφοροῦν τὴν ἀγωγή καὶ τὶς πράξεις τοῦ παιδιοῦ σας. Αὐτὸ εἶναι ἐκεῖνο ποὺ μόνοι μας ὀνομάζομε «περιθώριο λάθους». Ἐξηγοῦμαστε. Ὁ Ἀντώνης, δύο χρόνων παιδί, πηγαίνει περίπατο στὸ πάρκο μαζί σας κάθε μέρα. Μόλις τὸν κατεβάσετε ἀπὸ τὸ καρότσι τοῦ ἀρχίζει νὰ τρέχῃ. Μπορεῖ νάχῃ κάτι ὠρισμένο στὸ νοῦ του ἢ νὰ τρέχῃ ἐλεύθερα καὶ βρίσκει γι' αὐτὸ μεγάλο χῶρο. Σὲ τόσο χῶρο καὶ μὲ τὶς δυνάμεις ποὺ αἰσθάνεται νάχῃ γιὰ τρέξιμο τὸ παιδί τῶν δύο χρόνων ἐνθουσιάζεται ὑπερβολικά, μεθαῖε κυριολεκτικά. Μολονότι τοῦ ἀπαγορεύετε ἐπιληψίματα νὰ τρέχῃ πρὸς τὸ δημόσιο δρόμο, ὁ Ἀντώνης ἐπιμένει νὰ διευθύνεται πρὸς ἐκεῖνη τὴν κατεύθυνση. Δὲν ὠφελεῖ νὰ τοῦ δώσετε δυνατό ξύλο καὶ νὰ τὸν βάλετε πάλι ἐκεῖνη τὴν κατεύθυνση. Δὲν ὠφελεῖ νὰ τοῦ εἴπατε νὰ μὴν τρέχῃς πρὸς τὰ ἐκεῖ. Τὸ «περιθώριο λάθους» τοῦ ἐπιτρέπεται στὴν ἡλικία του. Τοῦ ἄρεσει νὰ τρέχῃ, ἀλλ' εἶναι πολὺ μικρὸς γιὰ νὰ θυμᾶται ποῦ πρέπει νὰ τρέχῃ καὶ ποῦ δὲν πρέπει. Τρέχοντας μαζί του γιὰ παίξιμο καὶ σταματώντας ἐκεῖ ποὺ μπορεῖ πιά μόνος του νὰ συνεχίσῃ, τὸν κάνετε νὰ νιώσῃ πὼς τὸ τρέξιμο ἐπιτρέπεται καὶ πὼς ὑπάρχει μέρος γι' αὐτό. Τὰ παιδιὰ στὴν ἡλικία τοῦ Ἀντώνη χρειάζονται καθοδήγηση στὸ περπάτημά τους. Γι' αὐτὸ πρέπει νὰ τοὺς δείχνετε ποῖο δρόμο πρέπει ν' ἀκολουθοῦν χωρὶς ὅμως ἀναγκαστικά νὰ τὰ τιμωρῇτε ὅταν τὸ ξεχνοῦν.

Κάθε φορά σχεδὸν ποὺ παρουσιάζεται ζήτημα ἀσφαλείας τοῦ παιδιοῦ, κάποιος μεγάλος πρέπει νὰ βρίσκειται κοντά του γιὰ τὸ νὰ ξεχνᾷ κανεὶς εἶναι κοινὸ χαρακτηριστικόν. Ἐπομένως, ὁ μπαπάσος ἢ ἡ παρατήρηση ποὺ γίνεται στὸ παιδί δὲν βοηθεῖ στὴν ἀνάπτυξη τῆς μνήμης του. Λέγοντας οἱ γονεῖς στὸ παιδί «ἀπ' ἐδῶ θὰ πᾶς», πρέπει συγχρόνως νὰ τοῦ δείχνουν στὴν πράξη τί σημαίνουν τὰ λόγια αὐτὰ καὶ νὰ μὴ περιορίζονται μόνο στὴν ἀπαγόρευση. Σ' ὅλα τὰ παιδιὰ ἀπὸ τριῶν μέχρι πέντε κ' ἐπάνω ρίζωνται μόνο στὴν ἀπαγόρευση. Ὁ Ἀντώνης, ὁ ἀδελφούλας του, μπορεῖ νὰ τὴν ξαναχτυπήσῃ. Αὐτὸ δὲν ἀποτελεῖ χτυπήσει κάποτε τὴν ἀδελφούλας του, μπορεῖ νὰ τὴν ξαναχτυπήσῃ. Αὐτὸ δὲν ἀποτελεῖ ἐνδειξη πὼς δὲν ἐφάνηκατε ἀρκετὰ αὐστηροὶ στὶς προσπάθειές σας γιὰ τὴν ἐξασφάλιση πειθαρχίας ἢ πὼς δὲν βοηθήσατε τὸν Ἀλέκο νὰ ὑπερνικήσῃ τὴν ζήλεια του. Οἱ περισσότεροι ἀπὸ τοὺς γονεῖς χάνουν τὴν αὐτοκυριαρχία τους καὶ ἀποτυγχάνουν στὸ ζήτημα τῆς ἀγωγῆς τῶν παιδιῶν τους σὲ περίπτωσι ποὺ μιὰ πράξη ἐπαναλαμβάνεται. Τοῦτο συνήθως δὲν συμβαίνει ἀπὸ τὴν πρώτη φορά. Ὅταν π.χ. τὸ παιδί χτυπᾷ τὴν ἀδελφή του γιὰ πρώτη φορά, εἰσθε σὲ θέση ν' ἀντιμετωπίζετε τὴν κατάσταση ἀποτελεσματικὰ. Χάνετε ὅμως τὴν ψυχραιμία σας ὅταν αὐτὸ ἐπαναληφθῇ γιὰ δεύτερη φορά. Τὴν τρίτη καὶ τέταρτη φορά νομίζετε πὼς τὸ παιδί σας δὲν ἐπωφεληθῇ διόλου ἀπὸ τὶς προσπάθειές σας. Κ' ἔτσι, μεταβάλλετε ταχτικὴ ἀρχίζοντας τὶς ἀπειλὲς καὶ τὶς παρατηρήσεις.

Ὁ Ἀλέκος εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ ζῇ πάντοτε στὸ ἴδιο σπίτι μὲ τὴν ἀδελφούλα του. Οἱ ἀμφιβολίες του ἂν τὸν ἀγαποῦν μπορεῖ συχνὰ νὰ τὸν πληγώνουν καθὼς βλέπει τοὺς δικούς του νὰ περιποιοῦνται τὴ μικρὴν του ἀδελφή. Δὲν εἶναι ἐπομένως ἀφύσικο νὰ τὴ χτυπήσῃ γιὰ δεύτερη φορά. Μιὰ ἐκδήλωση ἀγάπης γι' αὐτὸν δὲν ἀρκεῖ

νὰ καλύψει ὅλες τὶς ὥρες καὶ μέρες πού σ' αἰσθάνεται νὰ περιποιοῦν τὸ ἀδελφάκι του. Ἀκόμη κι' ἂν δὲν τὸ χτυπήσῃ γιὰ δευτέρη φορά, μπορεῖ νὰ βρέξῃ τὸ κρεβάτι του, νὰ ἐξοργισθῇ, νὰ πιῇ τὸ γάλα τοῦ μπέμπη ἢ καὶ νὰ χτυπήσῃ τοὺς γονεῖς του. Αὐτὰ εἶναι ἐνδείξεις πὼς αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκη νὰ ἐπιδειχθῇ ὅτι μπορεῖ ν' ἀποσπᾷ τὴν προσοχή σας καὶ νὰ σ' ἀναγκάσῃ ν' ἀσχοληθῇτε μαζί του. Μιά, δύο καὶ τρεῖς φορές δὲν θ' ἀρκέσουν. Θὰ πρέπει νὰ περιμένετε νὰ δείξῃ τὴν ἀνάγκη γιὰ σ' αἰσθάνεται πὼς χάνει ἔδαφος.

Ἐπιτρέποντας ἕνα περιθώριο λάθους γιὰ ὁποιαδήποτε πράξη σ' ὁποιαδήποτε ἡλικία, ἔχετε ὑπ' ὄψιν πὼς τὸ παιδί δὲν θὰ μάθῃ ἀπὸ μιὰ περίπτωση ἢ μιὰν ὑπόδειξή σας πὼς «αὐτὸς δὲν εἶναι ὁ σωστός τρόπος». Θὰ φανῇ περίεργο, ἐρευνητικό, κουραστικό, ἀνήσυχο, θυμωμένο καὶ πολλές φορές σαστισμένο. Γι' αὐτὸ μὴ περιμένετε πὼς μιὰ ὠριμένη σειρά κατευθύνσεων μπορεῖ νὰ ἐφαρμόζεται σὲ κάθε περίπτωση στὸ μέλλον. Τὸ μικρὸ παιδί πρέπει νάχῃ συνεχῇ παρακολούθηση καὶ βοήθεια. Οἱ ἀρχές σας σχετικὰ μὲ τὴν ἀγωγή τοῦ παιδιοῦ σας (ὅ,τι εἶδους κι' ἂν εἶναι) δὲν πρόκειται ν' ἀποτελέσουν προκαθορισμένο σχέδιο συμπεριφορᾶς κατὰ τὸ στάδιο τῆς ἀναπτύξεώς του, ἀλλ' ἀπλῶς βάση γιὰ τὴ συνεχῇ παρακολούθησή τοῦ παιδιοῦ καθὼς μεγαλώνει. Θὰ πρέπει ἐπίσης νὰ βασίζονται σὲ μιὰ κατανόηση τῶν ἀναγκῶν του κατὰ τὶς διάφορες περιόδους ἀναπτύξεως καὶ στὴ συμπεριφορὰ πού δείχνει τὴν ἀνάπτυξή του, τὰ αἰσθήματά του καὶ τὶς δυσκολίες πού ἀντιμετωπίζει στὴν προσπάθειά του νὰ ἱκανοποιήσῃ τὶς ἀπαιτήσεις σας.

Η ΠΕΙΘΑΡΧΗΜΕΝΗ ΑΓΩΓΗ ΕΞΑΣΦΑΛΙΖΕΙ ΤΗΝ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Ξέρομε πὼς οἱ περισσότεροι γονεῖς σήμερα δὲν θέλουν νὰ κάνουν τὰ μικρὰ παιδιὰ τους νὰ αἰσθάνονται πὼς εἶναι «κακά». Γι' αὐτὸ ἀκριβῶς τὸ λόγο ὅμως βρίσκονται σὲ ἀμχανία πὼς πρέπει νὰ φερθοῦν καὶ συχνὰ διερωτῶνται: «Ἐφ' ὅσον δὲν θέλομε νὰ πιστεύουν τὰ μικρὰ μας πὼς εἶναι κακά παιδιὰ καὶ ἀποφεύγομε νὰ τὰ καθοδηγοῦμε μὲ κάποιον τρόπο, τί μπορούμε νὰ κάνωμε;».

Ὅπως εἶπαμε καὶ προηγουμένως μπορεῖτε ν' ἀποφεύγετε τὸ χαρακτηρισμὸ «κακὸ παιδί», «ἄτακτο», «παράκοιο». Νὰ προσέχετε πολὺ τὰ «ὄχι». Ἀπειρες φορές τὸ «ὄχι» μπορεῖ νὰ μετατραπῇ σὲ κατάφαση, ὅπως π.χ. «Μπορεῖς γιὰ τὸ σχέδιό σου νὰ χρησιμοποίησῃς αὐτὸ τὸ χαρτί. Αὐτὸ εἶναι γράμμα τοῦ Μπαμπᾶ» ἢ «Κάθισε στὸ πάτωμα νὰ κυλίσωμε τὴ μπάλα». Ὅταν θὰ βγοῦμε ἔξω θὰ τὴν πετᾶμε ψηλά» κ.λ.π. Ἐτσι, τὶς λίγες φορές πού θὰ πρέπει νὰ χρησιμοποίησωμε τὸ «ὄχι», αὐτὸ θὰ σημαίνει ἀπόλυτη ἄρνηση πού τὸ παιδί θὰ μάθῃ νὰ τὴ σέβεται καθὼς καὶ σ' αἰσθάνεται.

Ἄλλοτε πάλι τὸ παιδί ἔχει συνείδηση πὼς ἡ πράξη του θ' ἀναστατώσῃ ὅλο τὸ σπίτι. Θέλει ὅμως νὰ δημιουργήσῃ μεγάλη φασαρία γιὰ νὰ σ' αἰσθάνεται νὰ καταλάβετε πὼς εἶναι σὲ θέση νὰ κάνῃ καυγὰ καὶ κάτι πού σ' αἰσθάνεται νὰ δυσχεραστῇ. Αὐτὸ εἶναι «προνόμιο» τῶν ἐφήβων καὶ τῶν παιδιῶν. Τέτοιες καταστάσεις δὲν ἀντιμετωπίζονται εὐκολὰ μὲ ἀντικειμενικότητα. Εἶναι πολὺ δύσκολο τότε νὰ χρησιμοποίησετε θετικές συστάσεις γιὰ τὸ παιδί δὲ θὰ ὑπακούσῃ σ' αὐτές. Ἐπιθυμεῖ νὰ σ' αἰσθάνεται νὰ καταλάβετε πὼς εἶναι νευρικό καὶ μὲ σ' αἰσθάνεται μ' ὅλο τὸν κόσμον. Στὴν περίπτωση αὕτη ἡ καλύτερη τακτικὴ εἶναι μιὰ εὐκρινὴς ἀπ' εὐθείας συνεννόηση: «Ἄκου, Γιάννη, εἶσαι κουρασμένος, ὅπως εἶμαι κ' ἐγώ. Ξέρω πὼς χτυπᾷς τὴν πόρτα γιὰ εἶσαι ὠργισμένος. Δὲν μ' ἀρέσει ὅμως αὐτὸ καὶ πρέπει νὰ σταματήσῃς».

Ὁ γονεὺς πού δείχνει πὼς συγκινεῖται ἢ ἀπειλεῖ ὅτι θὰ φύγῃ ἀπ' τὸ σπίτι ἢ ἀκόμη παίρνει θλιβερό καὶ ὑπομονετικὸ ὄψος, δὲν ἀντιμετωπίζει τὸ πρόβλημα τοῦ παιδιοῦ. Οἱ γονεῖς ἐπίσης πρέπει ν' ἀποφεύγουν νὰ στεροῦν ἀπὸ τὰ παιδιὰ τους τὸ γεῦμα, τὸν περίπατο, τὸ βραδινὸ παραμῦθι. Μπορεῖ νὰ τονίζετε βέβαια πὼς δὲν ὑπάρχει ἀρκετὸς χρόνος γιὰ τὸ παραμῦθι, ἂν πρόκειται νὰ χτυπᾷ συνεχῶς τὴν πόρτα ἢ πὼς πρέπει νὰ περιμένετε νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ ἀκούσῃ γιὰ ν' ἀρχίσῃ τὸ παιχνίδι. Συνήθως, ὅταν ἀντιμετωπίζετε μαζί του τὰ γεγονότα ὀρθὰ κοφτὰ λέγοντας στὸ παιδί μὲ εὐκρίνεια πὼς

προσπαθεῖ νὰ σ' αἰσθάνεται νὰ ὀργισθῇ, πὼς εἴθε ἤδη θυμωμένος, πὼς δὲν ὑπάρχει λόγος προσπάθειας ν' ἀποσπασθῇ ἢ προσοχή του, θὰ ζητήσῃ αὐτὸ τότε μὲ φωνὴν ἕνα μικρὸ διάλειμμα (πού ἴσως νὰ τὸ βοηθήσῃ ν' ἀπαλλαγῇ ἀπὸ τὴν παροδική «τρέλα» του) ἢ μπορεῖ ἀπλῶς νὰ χρησιμοποίησῃ προβλητικές ἐκφράσεις ἐναντίον σας. Στὴν κατάστασιν αὕτη δώστε του μιὰ διέξοδο. Αὐτὸ συνήθως σημαίνει ἕνα εἶδος μεταβατικῆς καταστάσεως ὡς τὴν ὥρα τοῦ παιχνιδιοῦ, τοῦ φαγητοῦ ἢ τῆς ἱστορίας πού εἴχατε σχεδιάσει. Αὐτὲς οἱ ἐκρήξεις μπορεῖ νὰ εἶναι μικρῆς διάρκειας χωρὶς νὰ ἔχουν ἀντίκτυπο καὶ συνέχεια. Δὲν εἶναι ἀφύσικες καὶ συμβαίνουν σὲ κάθε σπίτι. Καλὸ εἶναι πάντως νὰ βρίσκεται ὁ γονεὺς ἐπὶ τόπου μᾶλλον παρὰ νὰ φωνάζῃ τὸ παιδί ἀπὸ ἄλλο δωμάτιο. Συχνὰ δὲν ὑπάρχει ἀνάγκη τιμωρίας ἐφ' ὅσον δίνετε ἀμέσως ὅλη τὴν προσοχή σας στὸ ζήτημα πού παρουσιάζεται κάθε φορά καὶ δὲν περιμένετε μέχρις ὅτου τὸ παιδί συνεχίσῃ τὸ χτύπημα στὴν πόρτα ἢ δημιουργήσῃ μιὰν ὁποιαδήποτε φασαρία, ὅποτε φθάνετε πιά στὸ σημεῖο τῆς ρήξεως.

Εἴστε μεγάλος. Τὸ παιδί περιμένει ἀπὸ σ' ἀνάλογη συμπεριφορὰ καὶ ὄχι ἐμπάθεια, οὔτε καὶ ἀξιοθρήνητη ἀπογοήτευση. Αὕτη εἶναι κρίσιμη περίοδος στὶς σχέσεις σας. Μπορεῖτε τότε νὰ βοηθήσῃτε τὸ παιδί νὰ νιώσῃ πὼς ὁ θυμὸς δὲν εἶναι καταστρεπτικὸς καὶ ἐπιζήμιος, οὔτε καὶ πὼς σημαίνει ἔλλειψη ἐλέγχου ἀπὸ μέρος σας ἢ ὅτι συνεπάγεται μελλοντικὴ τιμωρία. Περνᾷ γρήγορα καὶ τὸ παιδί δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ τὸν φοβᾶται. Οἱ γονεῖς πού ἐμπνέουν ἐμπιστοσύνη στὰ παιδιὰ τους ἀκόμη καὶ μὲ τὸν τόνο τῆς φωνῆς τους, δὲν χρειάζεται νὰ καταφύγουν στὴν τιμωρία ἢ στὶς ἀπειλὲς ὅταν δίνουν σ' αὐτὰ κάποια διέξοδο, ἀναγκαῖα ὕστερα ἀπὸ μιὰ θυελλώδη σκηνή.

Οἱ δύσκολες στιγμὲς πού σεῖς οἱ γονεῖς ἀντιμετωπίζετε στὴν ἐφαρμογὴ τῆς πειθαρχημένης ἀγωγῆς πού θέλετε νὰ δώσετε στὸ παιδί σας καὶ πού τὸ ἀναστατώνουν πραγματικά, εἶναι συνήθως οἱ στιγμὲς πού προηγούνται καὶ ἀκολουθοῦν μιὰ θυελλώδη σκηνή. Τότε τὸ παιδί πιστεύει πὼς ἡ πράξη του θὰ ἔχῃ δυσάρεστες συνέπειες καὶ μεγάλο ἀντίκτυπο στὸ μέλλον. Γι' αὐτὸ ἐσεῖς νὰ κάνετε τὸ καθήκον σας χωρὶς ἀπειλὲς καὶ παρατεταμένες παρατηρήσεις ἢ τιμωρίες. Νὰ ζητᾶτε ἀκόμη ἀπὸ τὸ παιδί νὰ κάνῃ ἢ ν' ἀποφεύγῃ κάτι ἐφ' ὅσον κατὰ τὴ γνώμη σας μπορεῖ νὰ τὸ ἀντιληφθῇ καὶ ἐφ' ὅσον ἀναγνωρίζετε τὴν ἀνάγκη πού αἰσθάνεται γιὰ σ' αἰσθάνεται τὴν ἐπιθυμία του νὰ τὸ ἀγαπᾶτε καὶ νὰ τὸ σέβεσθε.

Β' Ο ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ

ΟΤΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΗΓΑΙΝΗ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ ἢ ΤΙ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ.

Ἡ ὁμαδικὴ συμβίωση καθιστᾷ πρὸ ἑνόντες τὶς παρατηρήσεις τοῦ παιδιοῦ, πού ἀλλιώτικα ἴσως ν' ἀποτελοῦσαν συγκεχυμένες καὶ ἀκαθόριστες ἐντυπώσεις, ἂν δὲν τὶς ξεκαθάριζε μὲ τοὺς μεγαλύτερους καὶ τ' ἄλλα παιδιὰ. Στὸν παιδικὸ σταθμὸ μπορεῖ κανεὶς ν' ἀντιληφθῇ πολὺ καθαρὰ τὴν πνευματικὴ ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ. Ἐὰν θελήσωμε νὰ καταγράψωμε καὶ νὰ ταξινομήσωμε τὰ γεγονότα καὶ τ' ἀντικείμενα πού ἐλκύουν τὴν προσοχή τοῦ παιδιοῦ στὰ πρῶτα του χρόνια, ὁ κατάλογος αὐτὸς θὰ μπορούσε νὰ περιλάβῃ τὶς ἀρχικὲς γνώσεις τῆς φυσικῆς, τῆς βιολογίας, τῆς γεωγραφίας, τῶν κοινωνικῶν ἐπιστημῶν κ.λ.π. Οἱ ιδιότητες τοῦ νεοῦ, ἡ αἴσθησις πού προκαλεῖ τὴν ἐπαφή μὲ τὸν πηλὸ, τὸ βάρος καὶ οἱ διαστάσεις τῶν κύβων καὶ τῶν κουτιῶν, οἱ συνήθειες τοῦ χρυσοψάρου καὶ τοῦ λαγοῦ, τὸ χιόνι πού λιώνει ὅταν τὸ μεταφέρωμε σὲ κλειστὸ χωρὶ, εἶναι ὅλα γιὰ τὸ παιδί γοητευτικὲς ἀνακαλύψεις, πού γιὰ νὰ τὶς παρακολουθῇ θέλει νάχῃ ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερον καιρὸ. Ἐτσι, γιὰ ὅλα αὐτὰ πλάθει μόνον τοῦ τοῦ παιδιοῦ διάφορες ἱστορίες, πού αὐτὲς πάλι ἀποτελοῦν γνώσεις πού ἐπαναλαμβάνονται, γίνονται πρὶν ἑντονες καὶ δὲν λησμονοῦνται, γιὰ ὅλα τὰ παιδιὰ δείχνουν ἐνδιαφέρον. Οἱ «ἀνακαλύψεις» τοῦ παιδιοῦ στὸ «ἐργαστήριον» αὐτό, εἶναι ἐξαιρετικὰ σημαντικὲς.

1. Kindergarden: Νηπιαγωγεῖο γιὰ πολὺ μικρὰ παιδιὰ, 2½—4 χρόνων.

μό του βρέφους, μπορεί τὸ παιδί νὰ ἐκδηλώσῃ τὴν ἀνησυχία του μὲ κακὴ συμπεριφορὰ στὸ σπίτι. Ἔτσι, ἀντὶ γιὰ καρποφόρα ἀποτελέσματα ποὺ οἱ γονεῖς περίμεναν νὰ ἴδουν, μπορεῖ νὰ παρουσιασθοῦν κι' ἄλλα ἀκόμη προβλήματα στὸ σπίτι—κλάψιμο στὸ κρεββάτι, ἄϋπνιες, ἀνορεξία, δυστροπίες. Ὁ παιδικὸς σταθμὸς δὲν μπορεῖ νὰ διαλύσῃ τὶς ἀνησυχίες τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὴν ἀγάπη τῶν γονέων του. Στὴν περίπτωση αὐτὴ ὁ παιδικὸς σταθμὸς αὐξάνει τὶς ἀνησυχίες του.

Συνήθως οἱ ψυχίατροι καὶ οἱ δάσκαλοι συμβουλεύουν τοὺς γονεῖς νὰ στέλνουν τὸ παιδί στὸν παιδικὸ σταθμὸ πολὺ πρὶν γεννηθῇ τὸ βρέφος ἢ νὰ περιμένουν μερικοὺς μῆνες, ἢ κ' ἓνα χρόνο, ἕως ὅτου προσαρμοσθῇ στὴ νέα οἰκογενειακὴ κατάσταση. Ἀργότερα, ἡ ἐξοικείωσή του μὲ τὸ περιβάλλον τοῦ παιδικοῦ σταθμοῦ θ' ἀποτελέσῃ ἐνδειξη ἂν θὰ αἰσθάνεται εὐχαρίστηση ν' ἀφίνη τὸ σπίτι του γιὰ κάμποσες ὥρες κάθε μέρα.

Ἄλλες πάλι οἰκογενειακὲς καταστάσεις, ἀνησυχητικές γιὰ τὸ παιδί καὶ κάποτε ὄχι ἀπόλυτα ἀντιληπτές στοὺς γονεῖς, πιθανὸν νὰ καθιστοῦν σκοπιμώτερη τὴν παρουσία τοῦ παιδιοῦ τὴν ὥρα τοῦ παιχνιδιοῦ στὸ σπίτι παρὰ στὸ σχολεῖο. Σὲ περίπτωση ποὺ διασπᾶται προσωρινὰ ἡ οἰκογένεια μὲ κανένα π.χ. ταξίδι ἐνὸς ἀπὸ τοὺς γονεῖς, τὰ μικρὰ παιδιὰ μπορεῖ νὰ αἰσθανθοῦν κάποιο κλονισμό γιὰ τὴν ἀναχώρησή αὐτῇ. Φοβοῦνται πὼς ἡ ἀπουσία αὐτῇ μπορεῖ ν' ἀπειλήσῃ τὴν ἀσφάλειά τους. Ποτὲ δὲν εἶναι σὲ θέση ἓνα παιδί νὰ νιώσῃ καλὰ τὴ λογικὴ αἰτία μιᾶς τέτοιας ἀναχώρησης. Γι' αὐτὸ καὶ ἀπασχολεῖται μ' αὐτὸ πολὺ. Στὴν περίπτωση αὐτῇ, ἡ μέρα του στὸν παιδικὸ σταθμὸ μπορεῖ νὰ γινεῖ γιὰ αὐτὸν ἀγωνία καὶ ἀμβιβολίες ἂν ὁ γονιὸς του ποὺ ταξιδεύει τὸ ἔχῃ ἐγκαταλείψει.

Μία παρατεταμένη ἀρρώστια, ἡ παραμονὴ στὸ νοσοκομεῖο, ἡ μεταφορὰ ἀπὸ ἓνα σπίτι σὲ ἄλλο, ἡ σοβαρὰ ἀσθένεια ἐνὸς ἀπὸ τοὺς γονεῖς, ἴσως νὰ ἐμποδίσῃ τὸ παιδί νὰ χαρῇ ἀπόλυτα τὰ παιχνίδια καὶ γενικὰ τὴ ζωὴ τοῦ παιδικοῦ σταθμοῦ. Σὲ οποιαδήποτε ἀπὸ τὶς προηγούμενες περιπτώσεις, ἂν ὁ δάσκαλος καὶ τὸ νέο του περιβάλλον, τὰ παιδιὰ, τοῦ δημιουργήσουν νέες ἀνησυχίες γύρω ἀπὸ τὸ αὐτὸ τοῦ καὶ τὶς σχέσεις του μὲ τοὺς γονεῖς του, τότε τὸ γνωστὸ οἰκογενειακὸ περιβάλλον του εἶναι καταλλήλοτερο γι' αὐτό. Στὸ σημεῖο αὐτὸ μπορεῖ εὐλόγα οἱ γονεῖς νὰ διερρωτηθοῦν: Οἱ ἀνωμαλίες αὐτὲς δὲν εἶναι φυσιολογικὲς σὲ κάθε οἰκογένεια; Θὰ μπορέσῃ ἀραγε ποτὲ τὸ παιδί νὰ πάῃ στὸν παιδικὸ σταθμὸ ἂν δίνωμε προσοχὴ σὲ ὅλα τὰ προβλήματα ποὺ τοῦ προκαλοῦν στενοχώριες; Ἡ ἀπάντησις ἐξαρτᾶται πολὺ ἀπὸ τὴν περίπτωσιν κάθε παιδιοῦ. Μερικὰ παιδιὰ βρίσκουν μεγάλη παρηγοριὰ στὴ συντροφιά τῶν συνομηλίκων τους. Αὐτὰ εἶναι τὰ ἐνεργητικὰ παιδιὰ, ἐκεῖνα ποὺ εὐκόλα πιάζουν φίλους. Σ' ἄλλα μικρὰ, ντροπαλὰ ἢ καὶ λιγότερο δραστήρια, μιὰ ὁμάδα μικρῶν παιδιῶν μπορεῖ νὰ προκαλῇ φόβο ὥστε ἡ κατὰ τὴ διάρκεια μιᾶς δοκιμασίας ποὺ πέρασαν στὸ σπίτι. Ἀκόμη, ἡ ἀπάντησις ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ πότε καὶ πὼς τὸ παιδί περνᾷ δοκιμασίες στὸ σπίτι. Ἄν ὑποθέσωμε πὼς εἶναι τριῶν χρόνων, ἀκριβῶς τὴν ἐποχὴ ποὺ ἀρχίζει νὰ πηγαίνει στὸν παιδικὸ σταθμὸ, καὶ ἂν, ὥστε ἀπὸ ἓνα μῆνα, ἡ μητέρα του ἀναγκασθῇ νὰ πάῃ στὸ νοσοκομεῖο γιὰ λίγο καιρό, ἴσως τότε τὸ γεγονὸς αὐτὸ νὰ ἐπηρέασῃ τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ στὸν παιδικὸ σταθμὸ. Μπορεῖ νὰ μὴ κάνῃ σχετικὲς μ' αὐτὸ ἐρωτήσεις στὸ σπίτι, ἡ συμπεριφορὰ του ὅμως στὸ σχολεῖο ἴσως νὰ φανερώνῃ τὴ στενοχώρια του. Ἄν πάλι τὸ παιδί ἔχῃ περάσει ἓνα πολὺ εὐχάριστο χρόνο στὸν παιδικὸ σταθμὸ καὶ ξαφνικὰ συμβῇ κάτι (ἡ προσωρινὴ ἀπουσία ἐνὸς ἀπὸ τοὺς γονεῖς, ἀσθένεια στὴν οἰκογένεια, ἡ γέννησις ἐνὸς ἀδελφοῦ του) τότε πολὺ συχνὰ ὁ παιδικὸς σταθμὸς εἶναι ὅ,τι ἀκριβῶς τοῦ χρειάζεται, γιὰτὶ ἔχει ἤδη εὐχάριστες ἀπ' αὐτὸν ἐντυπώσεις. Ἐκεῖ βρίσκει γνωστὰ πρόσωπα ποὺ τὸ ἀγαποῦν, γνωστὰ παιχνίδια καὶ εὐρύχωρες αἰθουσες, κανονικὸ πρόγραμμα ἀπασχολήσεώς του.

Ἡ Εἰσαγωγή τοῦ παιδιοῦ σας στὸν παιδικὸ σταθμὸ

Ἀσχετὰ μὲ τὴν οἰκογενειακὴ του κατάσταση ἢ καὶ μὲ τὶς δοκιμασίες ποὺ περνᾷ κάθε παιδί, ὁ παιδικὸς σταθμὸς ἀποτελεῖ γι' αὐτὸ ἓνα καινούργιο περιβάλλον. Γι' αὐτὸ

χρειάζεται βαθμιαία ἐξοικείωσις μ' αὐτό. Μερικοὶ παιδικοὶ σταθμοὶ ἐφαρμόζουν πρόγραμμα παιχνιδιῶν γιὰ παιδιὰ καὶ δύο χρόνων ἀκόμη. Εἶναι δύσκολο φυσικὰ τὰ μικρὰ αὐτὰ παιδιὰ νὰ νιώσουν γιὰτὶ πηγαίνουν στὸν παιδικὸ σταθμὸ καὶ τί εἶναι παιδικὸς σταθμὸς. Οἱ προφορικὲς ὁδηγίες μπορεῖ νὰ μὴν ἀποβοῦν ὑποβοηθητικὲς γι' αὐτὰ. Οἱ γονεῖς λοιπὸν πρέπει νὰ παρακολουθοῦν τὸ παιδί κατὰ τὰ πρῶτα του βήματα στὸ νέο περιβάλλον. Τὶς πρῶτες ἐβδομάδες, καλὸ εἶναι ἡ μητέρα νὰ ὁδηγῇ τὸ παιδί στὸ σχολεῖο, νὰ μένῃ μαζί του ἐκεῖ μίαν ὥς δύο ὥρες καὶ νὰ ἐπιστρέφουν ὥστερα μαζί πάλι στὸ σπίτι. Ἀργότερα, μπορεῖ νὰ μὲν μισὴ ὥρα μὲ τὸ παιδί καὶ κατόπιν ἀφοῦ τὸ διαβεβαιώσῃ πὼς θὰ ἐπιστρέψῃ, νὰ τὸ ἀφήσῃ γιὰ μερικὲς ὥρες. Στὴν περίπτωση αὐτῇ οἱ γονεῖς μπορεῖ νὰ διερρωτηθοῦν τί θὰ συμβῇ. Ὁ δάσκαλος παρακολουθεῖ μήπως παρουσιασθοῦν ἐνδείξεις φόβου καὶ δάκρυα. Συχνὰ βέβαια ἀκούονται φωνὲς «Μαμά» καὶ κλάματα. Ὑστερα ὁμοῦ ἀπὸ μιά ἢ δύο ἡμέρες ποὺ μένουν στὸν παιδικὸ σταθμὸ χωρὶς τοὺς γονεῖς, τὰ παιδιὰ σπάνια τοὺς ἀποχωρίζονται μὲ δισταγμούς. Συνήθως ἀνησυχοῦν περισσότερο ὅταν οἱ γονεῖς τῶν τ' ἀποχωρίζονται γιὰ νὰ βγοῦν τὸ βράδυ ἔξω. Ὁ δάσκαλος κρατᾷ τὸ παιδί ἀπὸ τὸ χέρι ἢ τὸ σηκώνει, τὸ ὁδηγεῖ κοντὰ σ' ἓνα τραπέζι μὲ παιχνίδια, μένει μαζί του γιὰ νὰ τοῦ δείξῃ πὼς μπορεῖ νὰ τὰ χρησιμοποιήσῃ καὶ τὸ ξαναβεβαιώνει, ἀνρωτήσῃ, ὅτι «ἡ Μαμά θὰ ἐπιστρέψῃ γρήγορα». Ἡ μητέρα, ἐξ ἄλλου, μὲ τὴ σειρά τῆς ἐπιστρέφει στὴν ὥρα τῆς. Ἔτσι, σιγὰ σιγὰ τὸ παιδί μαθαίνει πὼς ἡ μητέρα θὰ ἔρχεται νὰ τὸ παραλαμβάνῃ τακτικὰ καὶ γι' αὐτὸ δὲν τὸ ἀνησυχεῖ ἡ ἀπουσία τῆς.

Κάτι ποὺ συχνὰ συμβαίνει τὶς πρῶτες ἐβδομάδες ποὺ τὸ παιδί πηγαίνει στὸν παιδικὸ σταθμὸ, εἶναι τοῦτο: Τὸ μικρὸ τῶν δύομισι ἢ τριῶν χρόνων πᾶει τρέχοντας στὸ σταθμὸ τὴν πρώτη ἐβδομάδα, κάνει ἓνα ἀόριστο χαιρετισμὸ στὴ μητέρα του (ἡ καὶ δὲ χαιρετᾷ καθόλου), πηγαίνει κατ' εὐθείαν στὸ τραπέζι μὲ τὰ παιχνίδια καὶ εἶναι εὐχαρίστημένο τὸ ὑπόλοιπο πρωινό. Μιὰ ἐβδομάδα ἀργότερα, ὅμως, ὅταν ὁ πρῶτος ἐνθουσιασμὸς γιὰ τὶς καινούργιες ἐντυπώσεις περάσῃ, τοῦ ἔρχεται ἡ ἰδέα ὅτι ἡ μητέρα του τὸ ἀφήνει κάθε μέρα. Καὶ τότε, μπορεῖ ν' ἀρχίσῃ νὰ κρεμιέται ἀπὸ τὸ χέρι τῆς κάθε πρῶτῃ, νὰ ζητᾷ νὰ μείνῃ μαζί του καὶ ν' ἀρνήται νὰ βγάλῃ τὸ ἐπανωφόρι του. Ἐνδέχεται νὰ μὴ συμβαίνει στὸ σπίτι τίποτε τὸ ἀνώμαλο οὔτε νέο μωρὸ νάχῃ γεννηθῇ, οὔτε καὶ κανένας ἀπὸ τοὺς γονεῖς νὰ νοσηλεύεται στὸ νοσοκομεῖο ἢ νὰ ταξιδεύῃ. Ὅλα μπορεῖ νὰ εἶναι ἐν τάξει, μόνο ποὺ τὸ παιδί θέλει νὰ εἶναι βέβαιο πὼς ἡ μητέρα του θὰ ἐπιστρέψῃ. Μπορεῖ ἀκόμη νὰ μὴ εἶναι τύπος ποὺ νὰ θέλῃ συνεχῶς νὰ τὸ προσέχουν ἢ νὰ ἐξαρτᾷ τὰ πάντα ἀπὸ τοὺς γονεῖς. Ἀπ' ἐναντίας, μιὰ ἐβδομάδα πρὶν ἦταν πρόθυμο νὰ παίξῃ μὲ εὐχαρίστησιν στὴ συντροφιά τοῦ σταθμοῦ. Τότε οἱ γονεῖς εἶχαν σχεδιάσει καὶ προετοιμάσει τὴ βαθμιαία καὶ προσηκτικὴ ἐξοικείωσίν του μέχρις ὅτου τὸ παιδί γίνῃ ἱκανὸ νὰ πεισθῇ ὅτι θὰ ἔρχονται καθημερινῶς νὰ τὸ παραλαμβάνουν, ἐνῶ αὐτὸ θὰ βρίσκῃ στὸν παιδικὸ σταθμὸ τακτικὰ τὸ ἴδιο περιβάλλον: ἀνθρώπους, παιχνίδια, καθίσματα, κλπ.

Γιὰ τὸ παιδί ποὺ περνᾷ μιὰν ὁλόκληρὴ ἡμέρα στὸ σταθμὸ, ὅπου καὶ σύμφωνα μὲ τὸ πρόγραμμα γευματίζει καὶ ἀναπαύεται, αὐτὴ ἡ παρατεταμένη παραμονὴ μέσα στὴν ὁμάδα του εἶναι ἐξαιρετικὰ σημαντικὴ. Τὸ γεγονὸς ὅτι πηγαίνει νὰ κοιμηθῇ μακριὰ ἀπὸ τὴν μητέρα του καὶ ὄχι στὸ δικό του δωμάτιο, ἀποτελεῖ σημαντικὸ βῆμα καὶ μπορεῖ νὰ τοῦ προσεγγίσῃ φόβο. Ὁ δάσκαλος βοηθεῖ τὸ παιδί νὰ θεωρῇ τὸν παιδικὸ σταθμὸ σὰν κάτι ὄχι ξένο. Ἔτσι, τοῦ ἐπιτρέπει νὰ φέρῃ μαζί του τὸ ἀγαπητὸ του ζῶο ἢ τὴν κούκλα του ἀπὸ τὸ σπίτι καὶ νὰ τὰ κρατᾷ ὅταν κοιμᾶται τὸ μεσημέρι, ἐνῶ αὐτὸς σιγοτραγουδᾷ δίνοντάς του τὴν ἐντύπωσιν ὅτι προστατεύεται.

Ἐξαιρετικὴ εὐχαρίστησις προκαλεῖ ἡ εἰκόνα τῶν παιδιῶν τῶν δύομισι ἢ τριῶν χρόνων μετὰ τὴν πρώτη ἢ δεύτερὴ ἐβδομάδα τῆς παραμονῆς τῶν στὸν παιδικὸ σταθμὸ. Ἐρχονται στὸ σταθμὸ μὲ ἐμπιστοσύνη καὶ καθὼς τὰ χαιρετᾷ ὁ γιατρός, ὁ δάσκαλος καὶ οἱ φίλοι τῶν, ἀκτινοβολοῦν ἀπὸ ἱκανοποίησιν σὰν μέλη μὲ πλήρη δικαιώματα ποὺ τὰ ὑποδέχονται θερμά. Ἐνα παιδί δείχνει ἐπιδεικτικὰ στὸ δάσκαλό του μιὰ σακούλα ζαχαρωτά, ἀπολαμβάνοντας ἔτσι σὰν οἰκοδεσπότης καὶ προμηθευτῆς τῆς παρέας του.

Ἄλλο παιδί τριῶν χρόνων ὁρᾷ στὴν αἶθουσα περιγράφοντας μὲ τὸν τρόπο του τί εἶδε στὸ δρόμο του. Μολοντί ὁ δάσκαλος μπορεῖ νὰ χαμογελᾷ, δέχεται ὅμως τὶς αὐθόρμητες αὐτὲς ἐκδηλώσεις μὲ προσοχή καὶ σοβαρότητα. Γιὰ ὅλα αὐτὰ δὲν πρέπει κανεῖς νὰ γελᾷ, γιὰτὶ ἀποτελοῦν τὸν τρόπο τοῦ ἐκφράζεσθαι ἐνὸς μικροῦ παιδιοῦ ποὺ θέλει νὰ πῇ: «Αὐτὰ τὰ λόγια, αὐτὰ τὰ πράγματα, παρουσιάζουν ἐμ ἑνα. Εἶμαι σπουδαῖος ἐδῶ μέσα· δὲν εἶναι ἔτσι;».

Οἱ γονεῖς βοηθοῦν τὰ παιδιά τους ποὺ πᾶνε στὸν παιδικὸ σταθμὸ μαθαίνοντας ὅλα τὰ σχετικὰ μὲ τὸ ἴδρυμα αὐτό, κατανοώντας τὶς δυσκολίες ποὺ παρουσιάζονται τὶς πρῶτες ἡμέρες καὶ δίνοντας στὸ δάσκαλο ὅλη τὴ βοήθεια καὶ ὑποστήριξη ποὺ ἔχει ἀνάγκη κατὰ τὴν εἰσγωγικὴ αὐτὴ περίοδο. Εἶναι ἀναμφισβήτητο πὼς ὁ δάσκαλος ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ τοὺς γονεῖς ἐδῶ, στὰ πρῶτα παιδικὰ χρόνια, περισσότερο παρὰ σ' ὅποιο-δήποτε ἄλλο στάδιο τῆς σχολικῆς ζωῆς. Κατὰ τὴν περίοδο αὐτὴ τῆς φροντίδας τῶν μικρῶν παιδιῶν, οἱ φυσικὲς καὶ ψυχικὲς τοῦ ιδιότητες εἶναι τόσο στενὰ ἐνωμένες, ὥστε οἱ μεγάλοι ποὺ φροντίζουν γιὰ τὴν ἀνατροφή τους, δὲν μποροῦν νὰ τῇ διαχωρίσουν σὲ συγκεκριμένα μέρη, οὔτε καὶ νὰ ἀναλάβουν ἀνεξάρτητους ρόλους.

ΠΩΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΤΑΙ ΕΝΑΣ ΚΑΛΟΣ ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ

Ὅλα τὰ κέντρα ὅπου παίζουν τὰ μικρὰ παιδιά, δὲν εἶναι καὶ «καλοὶ» παιδικοὶ σταθμοί. Νὰ μερικὰ χαρακτηριστικὰ καλοῦ παιδικοῦ σταθμοῦ ποὺ μποροῦν νὰ λάβουν ὑπ' ὄψη των οἱ γονεῖς.

Ἐξέταση τῶν ὁρῶν ὑγιεινῆς. Ἐρευνήσετε (καὶ παρακολουθήσετε μόνοι σας) κατὰ πόσον ἐξετάζεται κάθε πρῶι ἡ μύτη καὶ ὁ λαιμὸς κάθε παιδιοῦ. Μάθετε τί γίνεται ὅταν τὰ παιδιά φτερνίζονται. Πρέπει νὰ ὑπάρχη ἓνα ἰδιαίτερο δωμάτιο ὅπου ν' ἀπομονώνονται τὰ παιδιά ποὺ ἔχουν πυρετὸ ἢ στὰ ὅποια ἐκδηλώνεται κρυολόγημα. Τὰ παιδιά ἐκεῖνα ποὺ παρουσιάζουν τὰ πρῶτα συμπτώματα κρυολογήματος, δὲν πρέπει νὰ μένουν μαζί μὲ τὴν ὁμάδα. Ἀκόμη καὶ τοῦτο εἶναι σημαντικὰ ἐνδιαφέρον: Πὼς εἶναι τὸ δωμάτιο ποὺ βρίσκονται τὰ «ἐν ἀπομονώσει» παιδιά. Τοῦτο δὲν πρέπει νὰ εἶναι ἡ αἶθουσα τοῦ μπάνιου ἢ κανένα σκοτεινὸ δωμάτιο. Πρέπει ἀκόμη ἓνας μεγάλος νὰ συντροφεύῃ πάντοτε τὸ ἀπομονωμένο παιδί.

Τὰ δωμάτια τοῦ παιδικοῦ σταθμοῦ πρέπει νὰ εἶναι φωτεινά, ζωηρὰ χρωματισμένα, καλὰ ἀερισμένα καὶ οἱ νιπτήρες νὰ βρίσκονται σὲ μικρὴ ἀπόσταση ἀπ' αὐτὰ. Ἐξετάσετε ἂν ὑπάρχη χώρος γιὰ παιχνίδι, ὑπαίθριος καὶ στεγασμένος, καθὼς καὶ χώρος γιὰ τὸν μεσημβρινὸ ὕπνο καὶ γιὰ ἡσυχὸ παιχνίδι.

Γιὰ τὸ ὑπαίθριο παιχνίδι πρέπει νὰ ὑπάρχουν ἐγκαταστάσεις ἀναρρίχησης, κούνιες, βαγονάκια, ἄμμος καὶ χῶμα γιὰ σκάψιμο, ξύλινα κουτιά καὶ κύβοι ποὺ νὰ προκαλοῦν τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μικρῶν παιδιῶν καὶ νὰ τονώνουν τὴ ζωτικότητά τους. Πρέπει ἀκόμη νὰ ὑπάρχη ἓνας τουλάχιστον δάσκαλος γιὰ κάθε ὁμάδα ἀπὸ ὀκτῶ ἕως δέκα παιδιά τῶν τριῶν χρόνων (κι' ἀκόμη καλύτερα θὰ ἦταν ἓνας δάσκαλος γιὰ πέντε παιδιά). Σκόπιμο εἶναι τὰ παιδιά νὰ χρησιμοποιοῦν τὰ παιχνίδια καὶ τὰ διάφορα μέσα ψυχαγωγίας σύμφωνα μὲ τὰ ἐνδιαφέροντα καὶ τὶς προτιμήσεις τους, καὶ ὅχι σύμφωνα μὲ τὶς ὑποδείξεις τοῦ δασκάλου.

Στὸν κλειστὸ χώρο, τὰ παιδιά πρέπει νὰ μποροῦν νὰ παίζουν μὲ τὸ δικό τους τρόπο, μὲ τὰ μέσα ποὺ ἔχουν στὴ διάθεσή τους. Δὲν πρέπει π.χ. νὰ ἀντιγράφουν ἓνα σχέδιο τοῦ δασκάλου τους, οὔτε νὰ τοὺς ὑποδείχνηται ποιό εἶναι «καλό».

Ἡ στάση τοῦ δασκάλου ἀπέναντι στὰ παιδιά εἶναι σημαντικὴ. Οἱ ἰδέες καὶ οἱ ἀνακαλύψεις τους πρέπει νὰ ἀκούγονται μὲ σεβασμὸ καὶ προσοχή. Ὁ δάσκαλος ποὺ λέει: «Ἐχετε ἀνάγκη νὰ ἐξασκηθῆτε γιὰ νὰ παρουσιάσετε κάτι καλὸ» δὲν βοηθεῖ τὰ παιδιά νὰ αἰσθανθοῦν ὅτι τὰ προϊόντα τῆς δημιουργίας τους εἶναι ἀξιοσημείωτα. Γιὰ τὰ παιδιά τὸ παιχνίδι εἶναι σοβαρὰ ἀπασχόληση καὶ γι' αὐτὸ περιμένουν ἀπὸ τοὺς μεγάλους νὰ τὸ θεωροῦν ἔτσι.

Ὁ δάσκαλος ἀκόμη πρέπει νὰ φροντίζῃ νὰ μὴν εἶναι τὰ παιδιά ντυμένα πολὺ βαριά

μέσα στὸ δωμάτιο. Ἐπίσης, ὅταν παίζουν στὸ ὑπαίθριο, νὰ εἶναι ντυμένα ἀνάλογα μὲ τὸν καιρό.

Οἱ καθημερινὲς ἀπασχολήσεις πρέπει νὰ γίνονται ἡρεμα, χωρὶς μεγάλη φασαρία καὶ παραγγέλματα ἢ ἐντονες προετοιμασίες. Φράση σὰν αὕτη: «Τὸ ρόφημα ἐρχεται, παιδιά. Βρῆτε μιὰ καλὴ θέση νὰ καθῆστε» εἶναι προτιμότερη ἀπὸ τὴν παραγγελία: «Ὁ καθένας πρέπει νὰ καθῆσι κάτω. Δὲν θὰ πιοῦμε τὸ ρόφημα, ἂν δὲν εἴστε ὅλοι ἐτοιμοί», ποὺ ἀκολουθεῖται ἀπὸ μακρὰ ἀναμονὴ μέχρις ὅτου οἱ δύο τρεῖς ζωηροὶ ἀποφασίσουν νὰ καθῆσουν. Στὸν παιδικὸ σταθμὸ δὲν ἔχει θέση ὁ δάσκαλος ἢ ὁ ἐπιστάτης ποὺ συμπεριφέρεται ἔτσι: «Ὅταν χτυπήσω τὰ χέρια μου, τὸ κάθε παιδί πρέπει νὰ κάνῃ αὐτὸ ποὺ θὰ πῶ».

Ὁ δάσκαλος δὲν πρέπει συνεχῶς νὰ δίνῃ διαταγές. Ἐνας ἐξασκημένος νηπιαγωγὸς π.χ. ἀρχίζει νὰ τακτοποιῇ τὶς καρέκλες γιὰ τὸ παραμῦθι ποὺ θὰ πῇ ἀντὶ νὰ παραγγέλλῃ πρῶτα στὰ παιδιά «Προσοχή». Τότε μπορεῖ νὰ πῇ στὰ λίγα παιδιά ποὺ βρίσκονται γύρω του: «Θὰ θέλατε ν' ἀκούσετε μιὰ ἱστορία;». Ἴσως αὐτὰ νὰ καθῆσουν γύρω του καὶ τὰ ἄλλα παιδιά νὰ τρέξουν καὶ νὰ πλησιάσουν τὴν ὁμάδα. Ὁ δάσκαλος περιμένει ἕως ὅτου τακτοποιηθοῦν τὰ παιδιά καὶ κατόπιν ἀρχίζει τὴν ἱστορία. Ζέρει πὼς μιὰ διαταγή του γιὰ νὰ ἡσυχάσουν, θὰ ἔχῃ ὡς ἀποτέλεσμα μόνο μερικὰ παιδιά νὰ κάνουν περισσότερο θόρυβο.

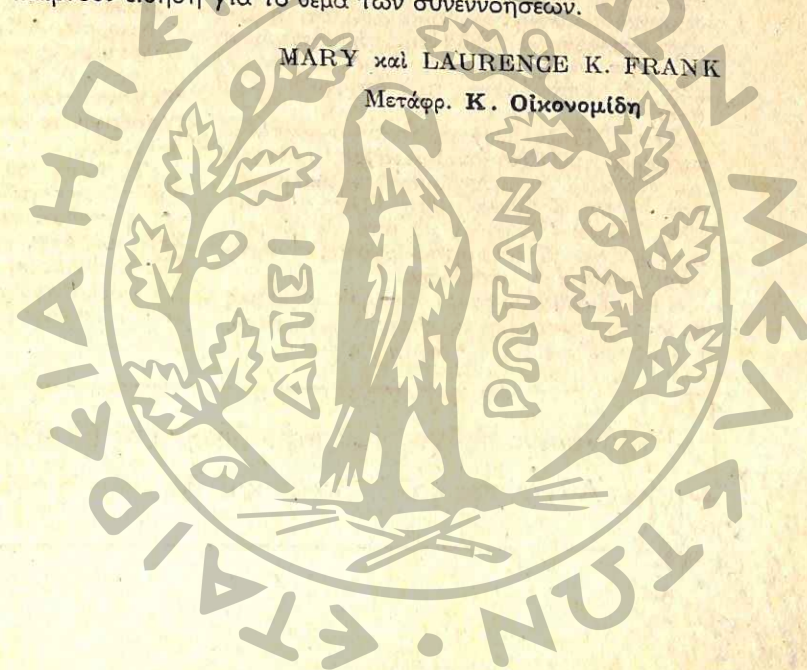
Σ' ἓνα καλὸ παιδικὸ σταθμὸ θὰ δῆτε ζωηρὰ παιδιά, παιδιά ἀπορροφημένα ἀπὸ τὴ δουλειά τους, παιδιά ποὺ φλυαροῦν ἀναμεταξύ τους. Τὰ ἡσυχὰ καὶ ντροπαλὰ παιδιά δὲν θὰ δεχθοῦν ἀπὸ τὸ δάσκαλο μεγάλῃ βοήθεια γιὰ νὰ σχετισθοῦν ἀναμεταξύ τους. Μπορεῖ νὰ σταθῇ αὐτὸς γιὰ λίγο κοντὰ τους γιὰ νὰ τοὺς δώσῃ ἓνα αἶσθημα ἀσφαλείας, δὲν χρησιμοποιοῖ ὅμως τὸ συναίσθημα τῆς ντροπῆς γιὰ νὰ τὰ ἐνθαρρύνῃ νὰ παίζουν, οὔτε τοὺς τονίζει πὼς εἶναι «πολὺ ντροπαλὰ».

Ὁ δάσκαλος δὲν δίνει προσοχή στὰ λερωμένα ἢ βρεγμένα ρούχα. Βοηθεῖ ὅμως τὰ παιδιά νὰ ἀλλάξουν τὰ ἐσώρουχα χωρὶς καμιά ἐνδειξη ἀποδοκιμασίας. Ὅταν ἓνα παιδί φαίνεται λυπημένο γιὰ ἓνα «λάθος», μπορεῖ νὰ τοῦ πῇ: «Ἐν τάξει. Θὰ τ' ἀλλάζωμε καὶ θὰ τακτοποιηθῇ πάλι». Μόλις δὲ ἐμφανισθῇ ὁ γονιὸς στὸ τέλος τοῦ καθημερινοῦ προγράμματος, ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ τοῦ δώσῃ τὸ δέμα μὲ τὰ βρεγμένα ρούχα χωρὶς μειδιάματα καὶ ἐπιφωνήματα εἰρωνικὰ ἢ ἀποδοκιμασίας γιὰ τὴν παρατυπία τοῦ παιδιοῦ.

Ἐνα ἀκόμη χαρακτηριστικὸ τοῦ καλοῦ παιδικοῦ σταθμοῦ εἶναι οἱ συχνὲς συναντήσεις μεταξύ γονέων καὶ δασκάλων, ὅχι ὅμως ἐμπρὸς στὰ παιδιά. Οἱ συνομιλίες δηλαδὴ αὐτὲς πρέπει νὰ γίνονται, ὅταν καὶ οἱ δύο εἶναι ἐλεύθεροι καὶ τὰ παιδιά βρίσκονται ἀρκετὰ μακριὰ ὥστε νὰ μὴν παίρνουν εἴδηση γιὰ τὸ θέμα τῶν συνεννοήσεων.

MARY καὶ LAURENCE K. FRANK

Μετάφρ. Κ. Οἰκονομίδη



ΣΧΟΛΙΑ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Εὐα Σικελιανού

Ἡ ἐμπνευσμένη ἱερεία τῆς Δελφικῆς Ἰδέας, ἡ Εὐα Σικελιανού—τὸ ἀμερικανικὸ οἰκογενειακὸ τῆς ὄνομα εἶναι Πάλμερ—ἐτάφη στὶς 8 Ἰουνίου ἐκεῖ κοντὰ στὸ Δελφικὸ Ἱερό. Ἐστὶ ἐξεπληρώθη ὁ ἀσίγητος πόθος τῆς νᾶ καλύψει τὸ σκῆνωμά της τὸ ἑλληνικὸ χῶμα.

Ἀπὸ τὰ 1906 ἐθέριε μετὰ τὴν ἀσύγκριτη ἀφοσίωσή της τὸ μεγαλόπνοο ἔργο τοῦ Ἀγγελου Σικελιανού.

Ἡ συμβολὴ τῆς Εὐας Σικελιανού στὶς Δελφικὲς ἑορτὲς τοῦ 1927 καὶ 1930, ὅταν παραστάθηκαν ὑποδειγματικὰ ὁ «Προμηθεὺς Δεσμώτης» καὶ οἱ «Ἰκέτιδες» τοῦ Αἰσχύλου, εἶναι πρῶτα ὅτι ἀνύψωσε τὸν χορὸ τοῦ ἀρχαίου δράματος σὲ πρωταγωνιστοῦντα παράγοντα τῆς τραγωδίας. Συνέδεσε τὶς κινήσεις καὶ τὴν ὄρχηση μετὰ τὸ βαθύτερο νόημα τοῦ δράματος. Κι' ἀκόμα, μετὰ τὰ ἔργα τῆς ἑλληνικῆς τέχνης, ἀπὸ τ' ἀγάλματα, τ' ἀνάγλυφα καὶ τὶς ἀγγειογραφίες, προσπάθησε νὰ συντονίσει τὴ δράση τῶν μελῶν τοῦ χοροῦ.

Στὰ 1921 τύπωσε σὲ χωριστὸ βιβλίον τὶς «Τρεῖς Διαλέξεις» της. Περιέχουν τρία μελετήματά της: «Ἡ μῶδα στὴν Ἑλλάδα», «Τὸ μαγαζί», «Ἡ ἑλληνικὴ μουσικὴ». Τὸ πρῶτο εἶναι κήρυγμα ἐναντίον κάθε τυφλῆς μιμήσεως, καὶ στὸ δεύτερο μιλάει γιὰ τὴ μόρφωση τοῦ ἐργάτη, κυρίως στὸ κεφάλαιο τῶν πλαστικῶν τεχνῶν. Στὸ τρίτο, μετὰ τὸν τίτλο «Ἡ ἑλληνικὴ μουσικὴ», ἐξετάζει μετὰ πολλὴ δεισιδυσία τὴ ρυθμικὴ ὁρμή τοῦ νεοελληνικοῦ χωριάτικου χοροῦ καὶ τὸν συνδέει μετὰ τὰ σχετικὰ ἀρχαιοελληνικὰ δεδομένα. Ἀξιοσπουδάστα εἶναι καὶ ὅσα γράφει στὴ μελέτῃ της αὐτῇ γιὰ τὴ βεβαιότητά της ὅτι ἡ Βυζαντινὴ παρασημαντικὴ εἶναι ἑλληνικὴ μουσικὴ. Ἀς σημειωθεῖ ὅτι ἡ ἴδια εἶχε ἀναλάβει μετὰ ἐξοδὰ τῆς τὴν κατασκευὴ ἑνὸς μουσικοῦ ὄργανου, ἐφοδιασμένου μετὰ ὅλα τὰ διαστήματα ποὺ ἀπαιτοῦν οἱ 8 ἥχοι.

Στὰ 1943 ἐδημοσίευσε στὴν ἀγγλικὴ σὲ περιοδικὸ τοῦ Σικάγου ἐκτεταμένη μελέτῃ μετὰ τὸν τίτλο «Ὁ ποιητὴς Ἀγγελος Σικελιανός», ποὺ ἀναδημοσιεύθηκε στὴ «Νέα Ἑστία», 1945, τεύχος 443. Εἶναι μιά ἀπὸ τὶς βασικώτερες μελέτες γιὰ τὸ ποιητικὸ ἔργο καὶ τὴν προσωπικότητά τοῦ Σικελιανού.

Ἡ Εὐα Σικελιανού θὰ μείνει στὴν πνευματικὴ ἱστορίᾳ τοῦ τόπου μας ὡς μιά παλλόμενη ψυχὴ, ποὺ ἀφιέρωθηκε μετὰ τὴν ἀκλόνητὴ πίστη της

καὶ τὴν παροιμιώδη ἀνιδιοτελείᾳ της στὴ διακονία μιᾶς μεγάλης Ἰδέας: τῆς ἐνότητος τῆς ἑλληνικῆς μας παραδόσεως.

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΞΥΔΗΣ

ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ

Κωνστ. Δ. Κτιστοπούλου «Recherches sur les mots minoens» (πολυγραφημένο κείμενο, σελ. 21+4 πίνακ.). Νέα ἔργασια τοῦ ἀκαταπόνητου ἐρευνητῆ τῆς μινωικῆς γλώσσας ποὺ συνεχίζει μετὰ θαυμαστὸ ζῆλο τὶς προσπάθειές του γιὰ τὴν ἀνάγνωση τῶν κρητομυκηναϊκῶν ἐπιγραφῶν.

Ἰ. Θ. Κακριδῆ: «Homère et les créations populaires» (Ἀνάτυπο ἀπὸ τὸ Ἀφιέρωμα εἰς Octave καὶ Melpo Merlier) Ἀθήναι 1952, σελ. 8.

Ε. Κριαρᾶ: «Ὁ Ψυχάρης καὶ οἱ θρησκευτικὲς καὶ πολιτικὲς τοῦ Ἰδέας» Θεσσαλονίκη 1951 (Ἀνάτυπο ἀπὸ τὰ «Ἑλληνικά»).

Κωνσταντίνου Τσάτσου: «Ἑλληνικὴ Πορεία» (Πολιτικὰ Δοκίμια) Ἀθήνα, ἐκδ. Οἶκος Ἰκαρος, 1952, σελ. 235.

Βασίλη Ρῶτα: «Τεχνολογικά», τεύχ. Β' (Μεταφράζοντας Σαίξπηρ, Ματιὲς στὸ Θέατρο, Στοχασμοὶ κι' Ἰδέες) Ἀθήνα 1952, σελ. 64.

Ε. Σ. Σταμάτη: «Εὐκλείδου Γεωμετρία» (Στοιχείων βιβλία I, II, III, IV). Εἰσαγωγή—Ἀρχαῖον Κείμενον—Μετάφρασις. Τόμ. I, Ἀθήναι 1952, σελ. 179.

Νικολάου Ἀνδριώτη, Καθηγητοῦ τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: «Ἡ γλῶσσα καὶ ἡ ἑλληνικότητα τῶν ἀρχαίων Μακεδόνων» (διάλεξις) Θεσσαλονίκη 1952, σελ. 23.

Νικολάου Ἀνδριώτη: «Συντακτικὰ καὶ Μορφολογικά» Θεσσαλονίκη 1952, σελ. 33.

Βασίλ. Α. Καλογερά: «Πῶς διδάσκονται οἱ Ἑκθέσεις» (Θεωρητικὴ θεμελίωση καὶ Τεχνικὴ, Ὑποδείγματα καὶ Θέματα) Θεσσαλονίκη 1952, σελ. 127.

«Ἡ Φωνὴ τοῦ Βυζαντίου». Μηνιαῖο περιοδικὸ τῶν μαθητῶν καὶ μαθητριῶν τοῦ ἀθηναϊκοῦ ἐκπαιδευτηρίου «Βυζάντιον». Περίοδ. Β', Χρόν. Δ', ἀριθ. φύλλου 28—29 (Ἀπρ.—Μάιος 1952). Φιλότιμη καὶ ἀξιοπρόσεκτη ἐργασία γιὰ τὴν καλλιέργεια τοῦ γραπτοῦ λόγου στὰ παιδιὰ καὶ στοὺς ἐφήβους.

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

Βιβλιοθήκη ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΕΖΟΓΡΑΦΩΝ καὶ ΠΟΙΗΤΩΝ

ΣΕΙΡΑ Α'. Τόμοι 1—100 δεμένοι εἰς 44 τόμους Δραχμὰς 2.200.000
Σειρὰ χαρτῶν 1—3 τοῦ εἰς τοὺς ΑΡΧΑΙΟΥΣ ΕΛΛΗΝΑΣ γνωστοῦ κόσμου δεμένη μετὰ ξυλίνους ράβδους πρὸς ἀνάρτησιν..... » 75.000

Σειρὰ Β'. Τόμοι 101—200. Ἐξεδόθησαν οἱ τόμοι 101—127 καὶ πωλοῦνται ἄδετοι ἀντὶ » 529.500

Οἱ ἀνωτέρω τόμοι καὶ μετὰ εὐκολίας πληρωμῆς ἐπὶ ἰδιαιτέρᾳ συμφωνίᾳ.

Ἡ ἔκδοσις τῆς Β' σειρᾶς συνεχίζεται.



ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ
Ἐν Ἀθήναις—Στοὰ Ἀρσακείου Ἀρσάκη 6

Τὸ ἐρχόμενο τεύχος τοῦ περιοδικοῦ μας θὰ εἶναι διπλὸ (γιὰ τοὺς μῆνες Αὐγουστο καὶ Σεπτέμβριον) καὶ θὰ ἐκδοθῇ στὶς 15 Σεπτεμβρίου.



ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—ΑΡΣΑΚΗ 6—Τηλ. 23-218

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Α' 1947 άδετος Δραχ. 75.000 πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Β' 1948 άδετος Δραχ. 75.000 πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Γ' 1949 άδετος Δραχ. 75.000 πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Δ' 1950 άδετος Δραχ. 75.000 πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Ε' 1951 άδετος Δραχ. 75.000 πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος ΣΤ' 1952 διά συνδρομών

α) Νομικών Προσώπων Δραχ. 90.000

β) Φυσικών Προσώπων Δραχ. 75.000

Τιμή Τεύχους Δραχμαί 7.500

ΚΑΡΑΧΡΙΣΤΟΥ Ν. τέως πρόεδρον του 'Εκπαιδευτικού Συμβουλίου:

- 1) ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΧΟΛΙΕΣ.—ΦΥΣΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Δραχ. 15.000
- 2) Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ..... Δραχ. 15.000
- 3) Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ..... Δραχ. 15.000
- 4) Η ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ..... Δραχ. 15.000
- 5) ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ Δραχ. 15.000
- 6) Η ΠΑΤΡΙΔΟΓΡΑΦΙΑ—ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ Δραχ. 15.000
- 7) ΟΙ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ..... Δραχ. 15.000
- 8) Η ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑ—Η ΩΔΙΚΗ—ΤΑ ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ ΜΕ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ..... Δραχ. 25.000
- ΓΚΡΟΖΑ ΑΘΑΝ.—ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Δραχ. 15.000
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΕΥΑΓ.—ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΞΕΩΣ Δραχ. 15.000
- ΘΕΜΕΛΗ Γ.—ΥΜΝΟΣ ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΝ Δραχ. 10.000