

8-9



ΠΑΙΔΕΙΑ

καὶ
ζωή

15 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1952

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ἐπικίνδυνα ἀνευθυνολογήματα	Ἡ Διεύθυνση
Οἱ σχολικοὶ ψυχολόγοι	René Zazzo
Τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας (III)	Ε. Π. Παπανούτσος
Ὁ Παρθενών (II)	Χ. Ι. Καρούζος
Ὁ πληθωρισμὸς τῶν μαθητῶν τῶν Γυμνασίων, ἡ ἀνε- πάρκεια τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ἡ ἀπόδοσις τῶν σχολείων	Θεόδ. Παπακωνσταντίνου
Ἡ διδασκαλία τῶν ξένων γλωσσῶν	Κ. Κακούλας
Τὸ νέο πρόγραμμα τῶν Δημοτ. σχολείων τῆς Γενεύης (II)	Κ. Π. Λαζαρίδης
Ἡ διδασκαλία σχετικὰ μὲ τὴ συλλογικὴ ἀσφάλεια τῶν λαῶν (V)	Paul Féraud
Πῶς νὰ βοηθᾶτε τὰ παιδιὰ σας ὅταν πηγαίνουν στὸ σχολεῖο (II)	Mary καὶ Laurence Frank
Maria Montessori – Ἡ XV διεθνὴς συνδιάσκεψις δημοσίας παιδείας καὶ ἡ συμμετοχὴ τῶν γυναικῶν στὴν ἐκπαίδευσιν.	Δημ. Μάνος
Ἡ νεοελληνικὴ γλῶσσα καὶ τὰ λεξικά της	Θεόδωρος Εὐδης
Βιβλιοκρισία	

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—Στοὰ Ἀρσακείου

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ

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

Διευθυντής: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Άρτοτινής 6

ΓΡΑΦΕΙΑ

Σύνταξη και Διαχείριση: Έκδοτικός Οίκος Ίωάννου Ν. Ζαχαροπούλου

Άθηναι: Στοά Άρσακείου

Τηλέφ. 23-218

Έτησία συνδρομή:

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

Τόμοι προηγούμενων ετών:

	δραχ.	πανόδετος	δραχ.	
1947	75.000	»	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

Αὐγούστου-Σεπτεμβρίου 1952 δρχ. 10.000

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

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

Έκδότης: Ίωάννης 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 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1952 - ΤΕΥΧΟΣ 8-9

Έπικίνδυνα ἀνευθυνολογήματα

Στὴν ἐφετεινή Γενική Συνέλευση τῶν Λειτουργῶν τῆς Μέσης Παιδείας γιὰ τὴν ἀνάδειξη τῶν νέων συνδικαλιστικῶν τους Ἀρχῶν συζητήθηκε, καθὼς ἦταν φυσικόν, καὶ τὸ πρόβλημα τῶν σπουδῶν τῆς Μέσης Παιδείας, ὅπως παρουσιάζεται σήμερα στὴν Ἑλλάδα, καὶ πολλὲς γνώμες καὶ προτάσεις διατυπώθηκαν ἀπάνω στὸ ἐπίμαχο τοῦτο θέμα. Ἀνάμεσα σ' αὐτὲς ἀκούσθηκε κ' ἓνας πολὺ παράδοξος λόγος ποὺ ἀξίζει νὰ γίνη παραπέρα γνωστός, γιατί φαίνεται ὅτι ἐκφράζει ἀντιλήψεις ὅχι ἀπλῶς ἐνὸς ἀτόμου ἀλλὰ ἐνὸς κύκλου ἐκπαιδευτικῶν ποὺ ἔχουν ἰδρύσει καὶ συλλογικὸ ὄργανο γιὰ νὰ τίς διαδώσουν: ὁ ὁμιλητὴς εἶπε καθαρά ὅτι ἀπευθύνεται στὴ Συνέλευση σὰν ἐκπρόσωπος τῆς «Ἐταιρείας Ἑλλήνων Φιλολόγων». Ἄς δοῦμε λοιπὸν πῶς ἀντικρίζει ἡ ὁργάνωσή αὐτὴ τὰ σημερινὰ προβλήματα τῆς Μέσης Παιδείας μας.

Πρώτη ἐκπληξή: Ὁ ὁμιλητὴς μὲ ἐπιχειρήματα ὅλων τῶν εἰδῶν καὶ τῶν διαμετρημάτων, ἀπὸ τίς σοβαρὲς φιλοσοφικὲς καὶ γλωσσολογικὲς ἀναλύσεις ἕως τὰ ἀνέκδοτα καὶ τίς φαιδρολογίες, προσπάθησε νὰ πείσῃ τὴ Συνέλευση ὅτι... προβλήματα ἡ Μέση Παιδεία μας δὲν ἔχει καὶ μποροῦμε νὰ κοιμόμαστε ἡσυχοί. Οὔτε πληθωρισμὸς ὑπάρχει στὰ Γυμνάσιά μας (ἄλλοτε ἦταν γενικὰ μικρότερος ὁ μαθητικὸς ὅπως καὶ ὁ ἄλλος πληθυσμὸς τῆς χώρας μας· σήμερα διπλασιάσθηκαν σχεδὸν τὰ παιδιά ποὺ φοιτοῦν στὰ δημοτικὰ μας σχολεῖα, φυσικὸ λοιπὸν εἶναι καὶ οἱ μαθητὲς τῆς Μέσης νὰ γίνουν ἀπὸ ὀγδόντα, ἑκατὸν ὀγδόντα χιλιάδες...). Οὔτε ἡ στάθμη τῶν σπουδῶν τῆς Μέσης ἔχει πέσει τόσο χαμηλὰ ὅσο παραπονιοῦνται καὶ φωνάζουν οἱ κοπτόμενοι γιὰ τὴν προκοπὴ τῆς Παιδείας μας, ἀφοῦ τὰ παιδιά μας μαθαίνουν τὰ γραμματάκια τους στὰ Γυμνάσια καὶ κάποιαν ἰδέαν ἐπιτέλους σχηματίζουν γιὰ τὸν ἐνδοξὸ μας Ἑλληνισμό. Οὔτε θέμα ὑπάρχει πῶς θὰ ζήσουν κατόπιν οἱ χιλιάδες τῶν νέων ποὺ βγαίνουν κάθε χρόνο στὴ ζωὴ μὲ μόνον ὅπλο τὸ γυμνασιακὸ ἀπολυτήριον· θὰ ζήσωμε ὅπως ἐζήσαμε ὡς τώρα -ἀν πολλαπλασιασθοῦν οἱ γιατροί, οἱ δικηγόροι, οἱ μηχανικοὶ μας, τόσο τὸ καλύτερον· θὰ γίνεταί ἀμίλλα μεταξύ τους καὶ ὁ τόπος μας θὰ προκόψῃ...

Δεύτερη ἐκπληξή: Ὁ αὐτὸς ὁμιλητὴς ἀντιπροβλεπὸν τὰ Γυμνάσιά μας ὅτι δὲν

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΖΩΗΣ
ΚΟΣΜΗΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΙΤΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ
ΔΟΡΕΑ Μικρὰ Παντελεήμονος
ΗΜΕΡΟΜ.
ΑΡΙΘ. 10093, 10092, 9815

Αὐγούστου-Σεπτέμβριος 1952-208

«ἀποδίδουν», εἶπεν ὁ σοφὸς ὁμιλητής, εἶναι στυγνοὶ ὠφελιμιστὲς ποὺ κάνουν κ' ἓνα ἀκόμη παραπάνω ἔγκλημα : ζητοῦν ἀπὸ τὴν ἐκπαίδευση ποὺ εἶναι καθαρὰ μορφωτικὴ λειτουργία, ἀποτελέσματα χρήσιμα γιὰ τὴ ζωὴ... Ἰδέες καλοῦνται νὰ δώσουν στὰ παιδιὰ τὰ σχολεῖα καὶ χαρακτῆρες νὰ μορφώσουν· ὁ τύπος τους εἶναι καὶ πρέπει νὰ μείνῃ κλασσικὸς—ἀνθρωπιστικὸς. Ὅσο γιὰ τῆς πρακτικῆς ζωῆς τὶς ἀνάγκες, ἢ... φιλοσοφικὴ ἀνάλυση μπορεῖ νὰ μᾶς πείσῃ ὅτι νοῦς ὁρᾷ καὶ νοῦς ἀκούει, ἐπομένως ἡ καλὺτερη ἐπαγγελματικὴ ἀγωγή εἶναι ἡ μόρφωση τῆς ψυχῆς.

Τρίτη ἐκπληξή : τὸ συμπέρασμα αὐτῶν τῶν σκέψεων, ὅπως τὸ διατύπωσε πολὺ πλαστικὰ ὁ εὐχάριστος ὁμιλητής. Λέγεται, εἶπε, ὅτι ἡ Κυβέρνηση σκέπτεται νὰ κάνῃ δυσκολώτερη τὴν εἴσοδο τῶν μαθητῶν στὸν ἀνώτερο κύκλο τῶν γυμνασιακῶν σπουδῶν μὲ τὸν ἀριθμητικὸ περιορισμὸ τῶν σχολείων τῆς δεύτερης βαθμίδας, ὥστε νὰ προχωροῦν ἕως τὸ γυμνασιακὸ ἀπολυτήριον μόνο λίγοι νέοι : οἱ πραγματικὰ ἱκανοὶ γιὰ θεωρητικὰ σπουδές. Αὐτὸ ὅμως, ἐτόνισε, δὲν μποροῦν νὰ τὸ ἀνεχθοῦν οἱ ἐκπαιδευτικοὶ τῆς Μέσης, γιατί ἡ κατ' ἐξοχὴν παιδαγωγικὴ διάθεση τῆς ψυχῆς εἶναι ἡ ἀγάπη καὶ ὁ δάσκαλος δὲν θὰ γίνῃ ποτὲ «παιδομάχος». Θὰ μοιράζῃ τὴν εὐλογία τῆς Μέσης Παιδείας σὲ ὅλους, ὅχι σὲ λιγοστούς...

Τί νὰ πρωτοθαυμάσῃ κανεὶς μέσα σ' αὐτὸ τὸν ἀλλόκοτο σωρεῖτη τῆς ἀνευθυνολογίας ; Τὴν κακόγουστη σοφιστεία ἢ τὶς δημοκοπικὲς τάσεις του ; Τέτοιος εἰρμὸς ἰδεῶν μόνο σὰν ἄσκηση διαλεκτικῆ μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ, ἀπὸ ἐκεῖνες ποὺ ἔκαναν ἄλλοτε οἱ δασκάλοι τοῦ Σχολαστικισμοῦ γιὰ νὰ καλλιεργοῦν τὴ δοκησιοσοφία. Μὲ τὸ πρόσθετο μειονέκτημα ὅτι ἐδῶ ἡ πρόθεση εἶναι ἄλλη : νὰ εὐχαριστηθοῦν ὅσοι ἀξίωμα καὶ δικαίωση τῆς ζωῆς τους ἔχουν τὴν ἀρχὴ «ὅλα πᾶνε περίφημα» καὶ νὰ ἀντιδράσουν σὲ κάθε φιλότιμη προσπάθεια γιὰ μιὰ συνετὴ ἀνακαίνιση τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας πραγμάτων.

Στοὺς ἐκπαιδευτικοὺς τῆς Μέσης Παιδείας μας οὔτε ἡ ἐπιστημονικὴ κατάρτιση καὶ κρίση λείπει οὔτε ἡ ἀμεση ἀντίληψη καὶ πείρα. Δὲν ὑπάρχει λοιπὸν κανένας φόβος ὅτι θὰ παγιδευθοῦν μὲ τόσο φτηνὰ μέσα γιὰ νὰ συμπράξουν σ' αὐτὴ τὴν ἀπόπειρα νὰ διαβληθοῦν τὰ νέα μέτρα ποὺ ἐτοιμάζονται νὰ ληφθοῦν γιὰ τὴν ἀνόρθωση τῶν γυμνασιακῶν μας σπουδῶν καὶ νὰ ματαιωθῇ ἡ μεταβολὴ ποὺ ἔγινε ἀπὸ τὴν ἀμείλικτη πίεση τῶν πραγμάτων ἀναγκαία. Ἄν μπορούσαν νὰ δώσουν ἀμέσως τὴν ἀπάντηση στὰ ἐπιχειρήματα τῶν ἀπὸ σκοπιμότητα «αἰσιδοδόξων», ποὺ κραυγάζουν γιὰ νὰ μὴ θιγῇ τίποτα ἀπὸ τὰ κακῶς κείμενα στὴν ἐκπαίδευσή μας, θὰ τοὺς ἔλεγαν πολὺ ἀπλὰ καὶ χωρὶς ἐπίδειξη ἐμβριθείας τὰ ἀκόλουθα :

Πῶς νὰ πανηγυρίζωμε ποὺ κοντεύει νὰ φτάσῃ τοὺς 200.000 ὁ μαθητικὸς πληθυσμὸς τῶν Γυμνασίων μας, ὅταν τὰ Δημόσια Οἰκονομικὰ δὲν ἐπιτρέπουν νὰ προστέσωμε οὔτε ἓνα μόνο καθηγητὴ, γιὰ νὰ αὐξήσωμε τὸ διδακτικὸ τους προσωπικὸ ποὺ ἔχει ὑπολογισθῇ μὲ βάση 100.000 παιδιὰ στὰ σχολεῖα τῆς Μέσης ; Καὶ πῶς νὰ καμαρώνωμε γιὰ τὴν πύκνωση τῶν γυμνασιακῶν μας τάξεων, ἀφοῦ χιλιάδες νέων κάθε χρόνο μάταια περιφέρουν τὸ γυμνασιακὸ τους ἀπολυτήριον ἀπὸ γραφεῖο σὲ γραφεῖο γιὰ νὰ τὸ ἀνταλλάξουν μ' ἓνα πενιχρὸ μισθάρικ, καὶ στὸ μεταξὺ ἡ γῆ μας διψάει ἀπὸ χέρια ποὺ θὰ τὴν καλλιεργήσουν γιὰ νὰ μᾶς θρέψῃ ;

Φυσικὰ μόρφωση καὶ ἀνθρωπισμὸ καὶ ἀνάταση ψυχικὴ καὶ πνευματικὴ πρέπει κατὰ πρῶτον καὶ κύριον λόγον νὰ προσφέρουν τὰ σχολεῖα, τὰ ἐλληνικὰ σχολεῖα, στοὺς νέους. Ἀλλὰ στὴ χώρα μας δὲν ρέει τὸ μέλι καὶ τὸ γάλα. Πανένδοξη εἶναι, ὅχι ὅμως καὶ εὐδαίμων. Πῶς θὰ ζήσουν λοιπὸν μεθαύριο τὰ ἐλληνόπουλα ποὺ θὰ ἐγκαταλείψουν τὰ θρανία μας ; Μόνο μὲ τὴν πνευματικὴ ἀμβροσία ποὺ ἔχομε ἀποθηκεύσει στὶς ψυχὰς τους ;

Ποιοὶ τάχα ἀξίζουν τὸ ὄνομα τοῦ «παιδομάχου» ; Ἐκεῖνοι ποὺ πονοῦν τοὺς νέους καὶ ζητοῦν νὰ πάρουν τὸ δρόμο τῆς ἀληθινῆς προκοπῆς, ἢ ἐκεῖνοι ποὺ ἐγκωμιάζουν τὸν ἐκπαιδευτικὸ ὑποσιτισμὸ καὶ μένουν ἀσυγκίνητοι μπροστὰ στὴν ἀπόγνωση ποὺ περιμένει αὐριο τοὺς ἀποφοίτους τῶν σημερινῶν Γυμνασίων μας ;

Καὶ γιὰ νὰ συνοψίσωμε :

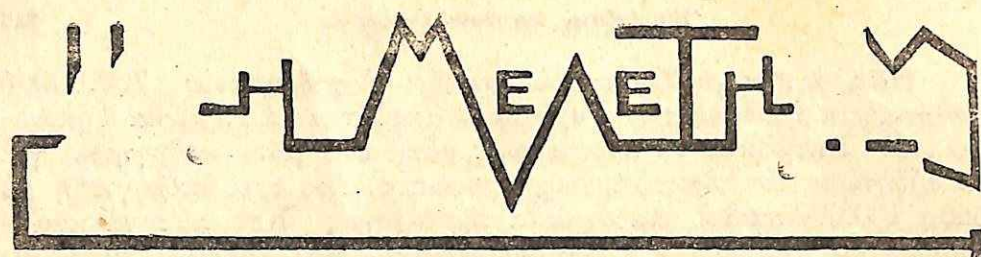
1ο. Πληθωρισμὸς στὴ Μέση Ἐκπαίδευση ὑπάρχει, γιατί ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν εἶναι δυσανάλογα μεγάλος σχετικὰ μὲ τὸ πλῆθος τῶν σχολείων καὶ τῶν διδακτικῶν δυνάμεων ποὺ διαθέτομε. Ὅσο δὲν λαμβάνεται πρόνοια γιὰ νὰ περιορισθῇ στὰ σωστὰ μέτρα αὕτη ἡ ἀπόσταση, καὶ οἱ καθηγητὲς μας θὰ βασανίζονται σκληρὰ καὶ τὰ παιδιὰ μας θὰ βγαίνουν ἀγράμματα ἀπὸ τὰ Γυμνάσια.

2ο. Ἕνας τόπος φτωχὸς σὰν τὴν Ἑλλάδα δὲν μπορεῖ νὰ μένῃ ἀδιάφορος ἀπέναντι στοῦ μέγα πλῆθος τῶν νέων ποὺ περιφέρονται κάθε χρόνο στὰ πεζοδρόμια τῆς πρωτεύουσας γιὰ ν' ἀξιοποιήσουν ἓνα ἀπολυτήριον ποὺ κανεὶς πιά σήμερον δὲν τὸ προσέχει. Δὲν ἔγινε ἡ ζωὴ γιὰ τὸ σχολεῖο, ἀλλὰ τὸ σχολεῖο γιὰ τὴ ζωὴ.

3ο. Ὅχι παιδομαχικὴ διάθεση ἀλλὰ εὐκρινὴς καὶ θερμὴ ἀγάπη πρὸς τὴ Νεότητα ἐπιβάλλει στοῦ δασκάλου νὰ προωθῇ πρὸς ἀνώτερες θεωρητικὰς σπουδὰς ὅχι ὅλους ἀνεξάρετα τοὺς ἐφήβους, ἀλλὰ μόνον ὅσους ἔχουν τὶς ἀπαιτούμενες γι' αὐτὲς ἱκανότητες.

Ὅλα τ' ἄλλα εἶναι ἡ χειρότερη μορφή τῆς ἀνευθυνολογίας : ἡ δημοκοπικὴ.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ



Οί σχολικοί ψυχολόγοι *

Το δεύτερο Συνέδριο τών σχολικῶν ψυχολόγων πού συνήλθε στὴν Grenoble τὸν Δεκέμβριο τοῦ 1950 ἢ σεμνότερα καὶ ἀκριβέστερα οἱ «Ἡμέρες σπουδῶν μας» εἶχαν τέτοια ἀπήχηση στὸν τύπο, ὥστε δὲν μοῦ ἐπιτρέπεται ν' ἀρνηθῶ ἕνα ἄρθρο γιὰ τὴ σχολικὴ ψυχολογία μὲ τὸ πρόσχημα ὅτι γιὰ ν' ἀναπτυχθεῖ ὑγιῶς ἡ ψυχολογία αὐτὴ ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ μιὰν ἀτμόσφαιρα ἡρεμίας καὶ διακριτικότητος. Ἐπιμένω νὰ πιστεύω ὅτι οἱ ὁρίσμοι καὶ οἱ ἐξηγήσεις δὲν ἀξίζουν μεγάλα πράγματα ὅταν πρόκειται νὰ κάνουν κατανοητὸ ἕνα καινούργιο γεγονός καὶ ὅτι μόνο ἡ ἐμπειρία προσφέρει διασαφήσεις καὶ ἀποδείξεις, τέλος, ὅτι οἱ κίνδυνοι παρεξηγήσεων παραμένουν, σ' ἕνα τέτοιο ἄρθρο, μεγαλύτεροι ἀπὸ τὶς ἐλπίδες μιᾶς καλύτερης κατανόησης.

Ὅταν ἐπιχειρῶ νὰ δώσω ἕναν ὁρισμὸ τοῦ σχολικοῦ ψυχολόγου, ἀρχίζω συνήθως μὲ τὸ ν' ἀναφέρω τί δὲν εἶναι : δηλ. σύμβουλος ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, ἡ παιδαγωγικὸς σύμβουλος, ἀνιχνευτὴς καὶ παιδαγωγὸς καθυστερημένων παιδιῶν, ἐπανορθωτὴς καὶ θεραπευτὴς ἀνωμάτων παιδιῶν, ἐργαστηριακὸς ψυχολόγος. Ὑπάρχει ἡ τάση νὰ τὸν ἐξομοιώνουν μὲ ὅλα αὐτά. Οἱ δυσκολίες ἀρχίζουν ὅταν πρόκειται νὰ εἰπῶ θετικὰ τί εἶναι. Θὰ ἔπρεπε νὰ μπορούσαμε νὰ ζυγίσουμε κάθε μιὰ ἀπὸ τὶς λέξεις ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἀποτελεῖται ὁ παρακάτω ὁρισμὸς, ὥστε νὰ ἔχει ἀπόλυτη πειστικὴ δύναμη : «Ὁ σχολικὸς ψυχολόγος εἶναι ἕνας δάσκαλος ἢ καθηγητὴς πού ἀποσπᾶται ἀπὸ τὰ ἐκπαιδευτικὰ του καθήκοντα καὶ ἀφιερώνεται στὴν ἀντικειμενικὴ μελέτῃ τῆς ψυχολογικῆς λειτουργίας τῆς περιλαμβανόμενης μέσα στὴν καθολικὴ λειτουργία τῆς ἐκπαίδευσης καὶ τῆς παιδαγωγίας».

Τὸ ζήτημα εἶναι νὰ φτάσουμε σὲ μιὰν ἀκριβέστερη, ἄρα ἀποτελεσματικότερη γνῶση τῆς ψυχοπαιδαγωγικῆς τῆς διδασκόμενης ὕλης καὶ τῆς ψυχολογίας τῶν μαθητῶν. Ἡ μετρίότης τῆς σχολικῆς ἀπόδοσης σ' ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς παιδείας, σὲ ὅλα τὰ θέματα τῆς διδασκόμενης ὕλης καὶ σὲ ὅλες τὶς χώρες εἶναι ἕνα γεγονός πάρα πολὺ γνωστὸ καὶ ἔχει πάρα πολὺ γενικὴ σημασία ὥστε, ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος, δὲν ἔχουμε τὸ

* Ἀπὸ τὸ 10ο τεῦχος τῆς Παρισινῆς «Éducation Nationale» μὲ τὴν ἄδεια τοῦ Συγγραφέα.

δικαίωμα νὰ τὸ ἀγνοήσουμε καί, ἀπὸ τὸ ἄλλο, κανένα δὲν εἶναι δυνατόν νὰ θίξει ἡ καταγγελία καὶ ἡ μελέτῃ του.

Γιὰ 'κεῖνον πού καταπιάνεται ἡρεμα μὲ τὴ μελέτῃ τοῦ ζητήματος αὐτοῦ, ἡ μετρίότης τῆς σχολικῆς ἀπόδοσης δὲν συνεπάγεται οὔτε τὴν αὐτόματη καὶ ὀλοκληρωτικὴ καταδίκη τῶν προγραμμάτων καὶ μεθόδων, οὔτε τὴν καθαρὴ καὶ ἀπλὴ ἄρνησή τους πρὸς ὄφελος μιᾶς παιδαγωγικῆς ἐκ διαμέτρου ἀντίθετης. Εἶναι βέβαιο ὅτι τὰ πειράματα τῆς «νέας» παιδαγωγικῆς ἀποκάλυψαν καὶ ἀνάπτυξαν στὸ μαθητὴ δυνατότητες τὶς ὁποῖες δὲν ὑποψιαζόμασταν. Δὲν εἶναι λιγότερο βέβαιο ὅτι ἡ «ἐκ παραδόσεως» παιδαγωγικὴ ἀποκάλυψε, στὴ διάρκειά τῶν αἰῶνων, χωρὶς νὰ ἔχει τὶς περισσότερες φορές ἐπίγνωση, κατὰ τρόπο ἐμπειρικὸ καὶ μὲ ὄχι αὐστηρὴ ἀκρίβεια, τὴν ψυχολογία τοῦ μαθητῆ, τοὺς σταθμούς τῆς διανοητικῆς ἀνάπτυξης καὶ τὰ στάδια τῆς ἐκπαίδευσης. Βλέπουμε ἤδη ὅτι οἱ κυριότεροι κύκλοι τῆς παιδείας, σχεδὸν ὅμοιοι σὲ ὅλες τὶς χώρες, ἀνταποκρίνονται καλὰ στοὺς μεγάλους σταθμούς τῆς ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ. Ἡ προσεκτικὴ μελέτῃ τῶν προγραμμάτων θὰ μᾶς ἐπιτρέψει ἴσως, σὲ μιὰ κοντινὴ ἡμέρα, ν' ἀποκαλύψουμε χρήσιμα στοιχεῖα μιᾶς ψυχολογίας τοῦ μαθητῆ. Διότι παρὰ τὰ πιθανὰ λάθη αὐτῶν πού καταρτίζουν τὰ προγράμματα καὶ τὴ βέβαιη ἀσυμφωνία ἀνάμεσα στὴν ἀλήθεια, ὅπως παρουσιάζεται στοὺς διδάσκοντες, καὶ στὴν ἀλήθεια τῶν μαθητῶν, χρειάστηκε, στὴν πράξη, μιὰ ἀμοιβαία προσαρμογὴ τοῦ σχολείου πρὸς τὸν μαθητὴ καὶ τοῦ μαθητῆ πρὸς τὸ σχολεῖο.

Οἱ φίλοι καὶ σύμμαχοί μας τῆς νέας παιδαγωγικῆς θὰ μὲ κατηγορήσουν ἴσως, ἂν διαβάσουν αὐτὲς τὶς γραμμές, ὅτι ἐπιχειρηματολογῶ ἐδῶ σὰν συνήγορος τοῦ διαβόλου. Θὰ μ' ἔχουν, τότε, ἀντιληφθεῖ κακὰ ἢ θ' ἀποδίνουν περισσότερη ἀξία στὰ συστήματα παρὰ στὸ ἀνακαινιστικὸ πνεῦμα. Ὁ Roger Gal ὑπενθυμίζει ἀκριβῶς σχετικὰ μὲ τὸν Rousseau, ὅτι δὲν πρόκειται τόσο γιὰ τὴ συζήτηση τῆς ἀξίας τῶν συστημάτων, ἀλλὰ γιὰ τὴν καλύτερη γνῶση τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ, γιὰ τὴ διαπίστωση τοῦ τί τὰ παιδιά εἶναι ἱκανὰ νὰ μάθουν. «Νὰ ἡ μελέτῃ μὲ τὴν ὁποία περισσότερο ἀπασχολήθηκα, μᾶς λέγει ὁ Rousseau, ἔτσι πού κι' ἂν ἀκόμα ὅλη ἡ μεθοδός μου ἦταν χιμαιρικὴ καὶ ἐσφαλμένη, νὰ μπορεῖ κανένας νὰ ἐπωφεληθεῖ ἀπὸ τὶς παρατηρήσεις μου. Μπορεῖ νὰ εἶδα πολὺ ἄσχημα αὐτὸ πού πρέπει νὰ κάνουμε, ἀλλὰ νομίζω ὅτι εἶδα καλὰ τὸ θέμα πάνω στὸ ὁποῖο πρέπει νὰ ἐνεργήσουμε. Ἀρχίσετε λοιπὸν μελετώντας καλὰ τοὺς μαθητὲς σας...».

Αὐτὴ εἶναι ἡ ἀντικειμενικὴ στάση πού οἱ σχολικοὶ ψυχολόγοι, σὰν τέτοιοι, πρέπει νὰ ἔχουν, ὁποῖες κι' ἂν εἶναι οἱ παιδαγωγικὲς ἀπόψεις τοῦ καθενὸς ἀπ' αὐτοὺς. Δὲν εἶναι οἱ πρωτοπόροι μιᾶς νέας μεθόδου, δὲν εἶναι ἀκόμα—ὅπως εὐκόλα τὸ πιστεύουν μερικοὶ—παιδαγωγικοὶ

σύμβουλοι. Ἐχουν μιὰ παιδαγωγικὴ πείρα ποὺ δὲν εἶναι, κατὰ μέσον ὄρο, ἀνώτερη ἀπὸ τὴν πείρα τῶν συναδέλφων τους ποὺ διδάσκουν. Ἐχουν ἀναμφίβολα μιὰν ἐπιστημονικὴ ψυχολογικὴ κατάρτιση. Ἀλλὰ ἡ κατάρτιση αὐτὴ τῶν δύο ἢ τριῶν χρόνων δὲν εἶναι καθόλου τέλεια καί, ἐξ ἄλλου, ἡ ἴδια ἡ ψυχολογικὴ ἐπιστήμη εἶναι ἀνίκανη νὰ δώσει ἑτοιμὲς ἀπαντήσεις σὲ ὅλα τὰ ζητήματα. Δὲν ἔχουν, λοιπόν, κατ' ἀρχὴν καμιὰ ὑπεροχὴ ἀπάνω στοὺς συναδέλφους τους ποὺ διδάσκουν, καμιὰ ἐπιστημονικὴν ὑπεροχὴ ἀπάνω στοὺς συναδέλφους τους ψυχολόγους. Ἡ θέση τους ὅμως εἶναι κατὰ ἓνα τρόπο προνομιακὴ γιατί βρίσκονται στὴ διασταύρωση δύο ἐπιστημῶν, δύο εἰδῶν πειραματισμῶν.

Εἶναι ὅμως εὐκόλο νὰ μαντεύσουμε ὅτι περιοριζόμενος στὶς δικές του μόνο δυνατότητες ὁ καλῦτερος σχολικὸς ψυχολόγος δὲν θὰ πῆγαινε πολὺ μακριά, ὅτι ἡ θέση τοῦ ἐνδιάμεσου ποὺ κατέχει δὲν ἔχει ἀξία παρὰ ὑπὸ τὸν ὅρο ὅτι θὰ διατηρήσει, θὰ ἐνισχύσει τοὺς στενοὺς δεσμούς του μὲ τὴ σχολικὴ πραγματικότητα καὶ μὲ τὸ σύνολο τῶν σχολικῶν ψυχολόγων τῶν ἄλλων ἰδρυμάτων.

Ἡ πρώτη ὕλη τῆς ἐργασίας του τοῦ παρέχεται φυσικὰ ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Ἐπαναλάβουμε συχνὰ ὅτι ἡ σχολικὴ ψυχολογία δὲν ἔχει ἰδιαιτέρα προβλήματα. Τὰ προβλήματά της εἶναι τὰ προβλήματα τοῦ σχολείου, εἴτε πρόκειται γιὰ τὴ μελέτη τῶν ἀτομικῶν περιπτώσεων, εἴτε γιὰ πιὸ πλατιά ζητήματα, ὅπως ἡ μελέτη τῆς ψυχοπαιδαγωγικῆς τῆς διδασκόμενης ὕλης. Τὸ διδασκαλικὸ σῶμα εἶναι ἐκεῖνο ποὺ θέτει ἢ καλεῖται νὰ διατυπώσει προβλήματα. Ἡ λύση λοιπὸν πρέπει ν' ἀναζητηθεῖ μαζὶ μὲ τὸ διδασκαλικὸ σῶμα στὴν κλίμακα εἴτε μιᾶς τάξης, εἴτε ἑνὸς ἰδρυματος, εἴτε μιᾶς ἐθνικῆς ἐπιτροπῆς. Ὁ ρόλος τῆς ἐπιστημονικῆς ὑπηρεσίας, τὸ Ἔργαστήριο τῆς Ψυχο-βιολογίας τοῦ παιδιοῦ εἶναι νὰ συδυάζει μονάχα καὶ νὰ ταξινομεῖ τὶς ἔρευνες, νὰ ἐλέγχει τὶς χρησιμοποιούμενες τεχνικὲς πειραματικὲς μεθόδους, νὰ συγκεντρώνει περιοδικὰ τὶς ἐπιτροπὲς ἐργασίας.

Κατ' αὐτὸ τὸν τρόπο ἀπαιτοῦμε σ' ἐκείνους ποὺ ἐπιμένουν ν' ἀρνοῦνται τὴν ὕπαρξη τοῦ σχολικοῦ ψυχολόγου ἀπαιτώντας ἀπ' αὐτὸν κατάρτιση ἀνώτερη στὰ θέματα τῆς παιδαγωγικῆς, τῆς ψυχολογίας, τοῦ ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, ἀκόμα καὶ τῆς ἱατρικῆς. Ἔτσι προσδιορίζεται κάθε μέρα καλῦτερα ἡ λειτουργία τοῦ σχολικοῦ ψυχολόγου. Συνολικά, ἡ ψυχολογικὴ αὐτὴ λειτουργία, δὲν εἶναι καινούργια· εἶναι, τὸ ἐπαναλαμβάνω, μιὰ προοδευτικὴ διαφοροποίηση μὲ ἀφετηρία ὁλόκληρη τὴ λειτουργία τῆς ἐκπαίδευσης καὶ τῆς διδασκαλίας. Ἡ σχολικὴ ψυχολογία ἀνήκει στὸ σχολεῖο ἐξ αἰτίας τοῦ προσωπικοῦ της, τῶν προβλημάτων της, τῆς βασικῆς της λειτουργίας. Οἱ παρακάτω, κατὰ συνέπεια, κανόνες ἔχουν τεθεῖ γιὰ τὴ στρατολογία καὶ τὴν κατάρτιση τῶν σχολικῶν ψυχολόγων :

Α) Ὁ σχολικὸς ψυχολόγος πρέπει νὰ ἱκανοποιεῖ δυὸ ὅρους :

1ο. Ν' ἀνήκει στὸ ἐκπαιδευτικὸ σῶμα (δάσκαλος ἢ καθηγητὴς μόνιμος) καὶ νὰ ἔχει τὸ λιγότερο 5 ἐτῶν πραγματικὴ ὑπηρεσία.

2ο. Νὰ ἔχει ἐπιστημονικὴ ψυχολογικὴ κατάρτιση, ἐπικυρωμένη μὲ διάφορα διπλώματα ἀναγνωρισμένα ἀπὸ τὸ κράτος (ἡ κατάρτιση αὐτὴ δίνεται σήμερα ἀπὸ τὸ Ἰνστιτοῦτο ψυχολογίας τοῦ Πανεπιστημίου τῶν Παρισίων καὶ ἀντιστοιχεῖ μὲ δύο ἕως τρία χρόνια σπουδῶν).

Β) Ὁ σχολικὸς ψυχολόγος ἀπαλλάσσεται ἐντελῶς ἀπὸ καθήκοντα διδασκαλίας.

Γ) Διοικητικὰ ὁ σχολικὸς ψυχολόγος μένει στὴ δικαιοδοσία τοῦ προϊσταμένου τοῦ ἰδρυματός του.

Δ) Ἐπιστημονικὰ ὁ ἔλεγχος καὶ ἡ εὐθύνη τῶν ἐρευνῶν ἀνήκουν στὰ «ψυχολογικὰ ἐργαστήρια ἢ κέντρα τοῦ Πανεπιστημίου», κ' ἔτσι ὅπως ἔχουν τώρα τὰ πράγματα, στὸ ἐργαστήριον Ψυχοβιολογίας τοῦ παιδιοῦ, τοῦ Πανεπιστημίου τῶν Παρισίων.

Οἱ ἐργασίες τῶν σχολικῶν ψυχολόγων μποροῦν νὰ ταξινομηθοῦν, σὲ χοντρές γραμμὲς, κάτω ἀπὸ δύο τίτλους :

1. Ψυχολογικὲς ἐξετάσεις μὲ ἄμεση πρακτικὴ σημασία. Μὲ τὰ μέσα ποὺ διαθέτει καὶ γιὰ νὰ ἀνταποκριθεῖ στὶς αἰτήσεις τῶν προϊσταμένων τῶν ἰδρυμάτων, τῶν διδασκόντων, τῶν συμβούλων ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, ὁ σχολικὸς ψυχολόγος προβαίνει σὲ ἐξετάσεις ποὺ ἔχουν συχνὰ χαρακτήρα ἐπείγοντα: καινούργιοι μαθητές, ἀλλαγὲς τάξεων, περιπτώσεις μὴ προσαρμογῆς. Σύμφωνα μὲ τὸν ἐπιδιωκόμενο σκοπὸ, οἱ ἐξετάσεις μπορεῖ νὰ εἶναι ἀτομικὲς ἢ ὁμαδικές. Στὴν ἀρχὴ τοῦ χρόνου ὁ σχολικὸς ψυχολόγος ἀνοίγει γιὰ τοὺς νέους μαθητὲς τῶν ἐκπαιδευτικῶν βαθμίδων τὸ ἀτομικὸ ψυχολογικὸ βιβλιάρειο ποὺ θὰ παρακολουθήσει τὸν μαθητὴ σ' ὅλο τὸν σχολικὸ του βίον.

2. Ψυχολογικὲς καὶ ψυχο-παιδαγωγικὲς ἔρευνες. Πρόκειται νὰ τελειοποιηθοῦν καὶ ἐνδεχομένως νὰ δημιουργηθοῦν τὰ μέσα τῆς ψυχολογικῆς ἔρευνας γιὰ τὶς ἀτομικὲς ἐξετάσεις, ὅπως καὶ νὰ ἀναληφθοῦν, σύμφωνα μὲ τὸ πνεῦμα ποὺ ἐκτέθηκε πιὸ πάνω, πνευματικὲς ἔρευνες σὲ ζητήματα παιδαγωγικά: π. χ. ἡ ψυχοπαιδαγωγικὴ τῶν θεμάτων διδασκαλίας (σήμερα ἡ ἔρευνα ἀπάνω στοὺς βασικοὺς αὐτοματισμούς καὶ στὴν κατανόηση τῶν μαθηματικῶν στὰ διάφορα σχολικὰ ἐπίπεδα).

Πρέπει νὰ προστεθεῖ ὅτι στὴ Στοιχειώδη Ἐκπαίδευση, ὁ σχολικὸς ψυχολόγος εἶναι ἐπιφορτισμένος μὲ μιὰ σχολικὴ ὁμάδα (νηπιαγωγεῖο, ἀρρεναγωγεῖο, παρθεναγωγεῖο) ποὺ ἀριθμεῖ κατὰ μέσον ὄρο χίλια παιδιὰ, τριῶν ἕως δέκα πέντε χρόνων. Στὴ Μέση Ἐκπαίδευση εἶναι ἐπιφορτισμένος μ' ἓνα ἴδρυμα τοῦ ὁποῖου ἡ δύναμη ποικίλλει ἀπὸ 800 μέχρι 3000 μαθητές.

Εἶμαι πεπεισμένος ὅτι ἡ σχολικὴ ψυχολογία εἶναι σὲ καλὸ δρόμο,

παρὰ τὰ κάθε εἶδους ἐμπόδια καὶ τὶς δυσκολίες πού συναντᾷ. Ἀνταποκρίνεται σὲ μιὰν ἀνάγκη· πρέπει νὰ συνειδητοποιήσουμε αὐτὴ τὴν ἀνάγκη μὲ θάρρος καὶ καθαρὸ μυαλό. Ὁ κυριότερος κίνδυνος γιὰ τὸν σχολικὸ ψυχολόγο θὰ ἦταν νὰ πιστέψει ὑπερβολικὰ στὴν ψυχολογία, σὲ μιὰ ψυχολογία πού θέλει νὰ εἶναι ἐξήγηση γιὰ ὅλα τὰ πράγματα καὶ φάρμακό τους.

Οἱ ἀναγνώστες θὰ μοῦ κάνουν τὴν παραχώρηση νὰ πιστέψουν ὅτι δὲν εἶναι ἀπὸ ψεύτικη μετριοφροσύνη ψυχολόγου πού διατυπώνω αὐτὴ τὴν ἐπιφύλαξη. Ἡ ψυχολογία πρέπει νὰ παρεμβληθεῖ καὶ νὰ πάρει τὴ θέση της σ' ἓνα σύνολο πού τὴν ξεπερνᾷ, ἂν θέλουμε νὰ ἀποφύγουμε ὥστε νὰ χρησιμεύσει σὰν προστάτης κάθε εἶδους πλάνης ἢ νὰ παρεκτραπεῖ σὲ προβλήματα τῶν ὁποίων ἡ διατύπωση καὶ ἡ λύση δὲν τῆς ἀνήκουν. Ἡ πλεονεκτικὴ βέβαια γιὰ τὴν ψυχολογία τάση πού ἔγκειται π. χ. στὴν τοποθέτηση ὅλων τῶν περιπτώσεων μὴ προσαρμογῆς μέσα στὰ πλαίσια τῆς ἀτομικῆς ψυχολογίας, ἀκόμα καὶ τῆς ψυχοπαθολογίας, στὴν ἀντίληψη, τέλος, ὅτι οἱ περισσότεροι μαθητὲς εἶναι λίγο ὡς πολὺ ἀνώμαλοι, εἶναι γιὰ τὸν ψυχολόγο καὶ τὸν δάσκαλο ἓνας πειρασμὸς στὸν ὁποῖο δὲν πρέπει νὰ ὑποκύψουν καὶ ἐναντίον τοῦ ὁποίου πρέπει μάλιστα νὰ ἀγωνισθοῦν.

Ἡ ὑπερπλήρωση τῶν τάξεων, ἡ ἀνεπάρκεια τῶν σχολικῶν κτιρίων, μὲ ἀποτέλεσμα τὴν ταλαιπωρία τῶν μαθητῶν καὶ τὴν ὑπερκόπωση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, εἶναι ὅροι γιὰ τοὺς ὁποίους πρέπει νὰ ἐνδιαφερθεῖ ἡ συγκεκριμένη ψυχολογία, ἀλλὰ γενικὰ δὲν ἐξαρτῶνται ἀπ' αὐτήν. Οἱ κίνδυνοι αὐτοὶ καὶ πολλοὶ ἄλλοι θὰ ἀποφευχθοῦν ἂν, σύμφωνα μὲ τὸ πνεῦμα πού καθορίσαμε, ἡ σχολικὴ ψυχολογία δημιουργεῖται καὶ ἀναπτύσσεται ξεκινώντας ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ σχολικὴ πραγματικότητα μὲ τὶς ὁδηγίες καὶ τὴ συνεργασία τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ.

RENÉ ZAZZO

Μετάφραση Δημ. Βουτσινᾶ

Τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας III *

4. Ἐνα αἰῶνα μετὰ τὴν «Κριτικὴ τοῦ καθαροῦ Λόγου» ὁ Γάλλος φιλόσοφος Henri Bergson (1) θέτει τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας μὲ ἓναν τρόπο πού παρὰ τὶς ἄλλες διαφορὲς παρουσιάζει πολὺ χαρακτηριστικὲς ἀναλογίες μὲ τὴ λύση τοῦ Kant. Ὅπως ὁ Kant διαμορφώνει

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 264.

1. Ἡ «Κριτικὴ τοῦ καθαροῦ Λόγου» εἶδε γιὰ πρώτη φορὰ τὸ φῶς τῆς δημοσιότητας στὰ 1781. Τὸ πρῶτο καὶ βασικὸ ἔργο τοῦ Bergson, ὅπου ἐρευνᾶται τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας: «Essai sur les données immédiates de la conscience», στὰ 1888. Ἐδῶ παραπέμπουμε στὴν 24ῃ ἐκδόσὶ του: Paris-Alcan 1926.

τὴ θεωρία του σὲ ἀντίθεση πρὸς τὸν ἀγγλικὸ Ἐμπειρισμὸ τοῦ 17^{ου} αἰῶνα μὲ σημεῖον ἀναφορᾶς τὸν D. Hume, ἔτσι καὶ ὁ Bergson ἀντικρούει τοὺς Ἀγγλοὺς ἐμπειρικοὺς καὶ συνειρμικοὺς (associationnistes) τοῦ 18^{ου} αἰῶνα, κυρίως τὸν John Stuart Mill καὶ τὸν Alexander Bain. Καὶ οἱ δύο (αὐτὸ εἶναι πού ἀποτελεῖ τὴν κύρια ὁμοιότητα) προσπαθοῦν νὰ δείξουν ὅτι ὁ Ντετερμινισμὸς πού ἀποκλείει τὴν ἐλευθερία θεμελιώνεται ἀπάνω σ' ἓναν τρόπο ἀντίληψης τῆς πραγματικότητας πού τὸν χρησιμοποιεῖ ἡ θεωρητικὴ συνείδηση γιὰ νὰ ἐρμηνεύσει ἐπιστημονικὰ τὸ φυσικὸ κόσμο (κατ' ἀνάγκη, λέγει ὁ Kant, γιὰτὶ τέτοια εἶναι ἡ φύση τῆς νόησής μας· ἀπὸ ἐξῆ, θὰ ἔλεγε ὁ Bergson πού δὲν παραδέχεται τὸν a priori κατηγορικὸν ὀπλισμὸ τοῦ πνεύματος, ἐπειδὴ δηλ. ἡ διάνοια προσανατολισμένη στὶς ἀνάγκες τῆς πρακτικῆς ζωῆς καταφεύγει καὶ μὲ τὸν καιρὸ ἀποστενώνεται μέσα σὲ στατικὰ σχήματα), πού δὲν ἀποδίδει ὅμως πιστὰ τὴν ἐσώτερη ὑφή τοῦ ἔμφυχου προπάντων ὄντος καὶ ἀναιρεῖ τὸν κύριο χαρακτήρα του: τὴν πηγαία ἐλευθερία. Ὁ Γερμανὸς ὅμως φιλόσοφος κινεῖται κατὰ προτίμηση ἀπάνω στὸ καθαρὰ φιλοσοφικὸ καὶ μάλιστα στὸ εἰδικὰ γνωσιολογικὸ ἐπίπεδο μὲ τὸ βλέμμα προσηλωμένο στὴν Ἠθικὴ, ἐνῶ ὁ Γάλλος ὑποστηρίζει τὴν ἀποψή του μὲ διεισδυτικὲς καὶ πραγματικὰ ἀξιοθαύμαστες ψυχολογικὲς ἀναλύσεις καὶ παρατηρήσεις πού ἀνοίγουν τὸ δρόμο πρὸς μιὰ νέα Μεταφυσικὴ, ἴσως τὴν πιὸ σημαντικὴ τοῦ καιροῦ του.

Ἡ κεντρικὴ ἰδέα τοῦ Bergson εἶναι ὅτι ἓνα γιὰ τὴν πρακτικὴ μας ζωὴ πολὺ χρήσιμο καὶ βολικὸ τρόπο ἀντίληψης καὶ ἔκφρασης ἡ ἐπιστημονικὴ διάνοια μεταφέρει ἀπὸ τὸν κόσμο τῶν ἀπλωμένων στὸ χῶρο ὑλικῶν ἀντικειμένων στὸν κόσμο τῆς ψυχικῆς πραγματικότητας, στὴν περιοχὴ τοῦ ζωντανοῦ Ἐγὼ πού ἡ δραστηριότητά του κόπτεται, στὴν καθάρῃ διαρκεία, μὲ ἀναπόφευκτο ξεδιπλώνεται μέσα στὴν καθάρῃ διαρκεία, μὲ ἀναπόφευκτο ἀποτέλεσμα ἔτσι νὰ σχηματίζεται μιὰ ἐντελὴς πλασματικὴ καὶ ἀνακριβὴς εἰκόνα τοῦ ψυχικοῦ μας βίου πού δίνει στοὺς ὁπαδοὺς τοῦ Ντετερμινισμοῦ τὰ ὅπλα νὰ ὑποστηρίξουν τὴν καθολικὴν ἐφαρμογὴ τοῦ νόμου τῆς φυσικῆς αἰτιότητας, ἐνῶ ἀφαιρεῖ ἀπὸ τοὺς θιασῶτες τῆς ἐλευθερίας τὸ καλύτερο καὶ ἰσχυρότερο ἐπιχείρημα πού θὰ μπορούσε νὰ στηρίξει ἀκλόνητα τὴ θέση τους. Τὸ Χρόνο, λέγει ὁ Bergson, ἐμάθαμε νὰ τὸν θεωροῦμε κατ' εἰκόνα καὶ ὁμοίωση τοῦ Χώρου (σ' αὐτὸ μεγάλη εἶναι ἡ εὐθύνη τοῦ Kant πού θεώρησε καὶ τοὺς δύο a priori μορφὲς τῆς ἐποπτείας, χωρὶς νὰ διακρίνει τὶς οὐσιαστικὲς διαφορὲς τους), σὰν ἓνα δηλ. ὁμοιογενὲς καὶ ἄποιο περιέχον, ὅπου τὰ γεγονότα, ἀπαράλλαχτα ὅπως τὰ ὑλικά ἀντικείμενα μέσα στὸ Χῶρο, στέκονται χωριστὰ καὶ ἐξωτερικὰ τὸ ἓνα πρὸς τὸ ἄλλο σὰν ἐκτατὰ μεγέθη. Νὰ τὸν θεωροῦμε δηλ. κί' αὐτὸν πολλαπλότητα ποσοτικῇ. Ἡ στατικὴ αὐτὴ καὶ μηχανικὴ ἀντίληψη τοῦ Χρόνου μπο-

ρεῖ νὰ ἐξυπηρετεῖ τὴ Φυσικὴ Ἐπιστὴμὴ στὴ μαθηματικὴ διατύπωση τῶν σχέσεων τοῦ ὕλικου κόσμου ποὺ μελετᾷ καὶ εἶναι ἀναμφισβήτητα ὠφέλιμη στὸν πρακτικὸν ἄνθρωπο ποὺ χρειάζεται αὐτὴ τὴ σχηματικὴ παράσταση γιὰ νὰ ἐκφράζει τὰ πράγματα μὲ λέξεις χωριστὲς γιὰ τὸ καθένα. Ἀλλὰ ὅχι μόνο δὲν ἀνταποκρίνεται πρὸς τὴν πραγματικὴ φύση τοῦ Χρόνου σὰν καθαρῆς διάρκειας, ὅπως τὸν ζοῦμε στὸ ξεδίπλωμα, στὴν ἀδιάκοπη ροὴ τῶν ψυχικῶν μας καταστάσεων, ἀλλὰ καὶ μᾶς παραπλανᾷ στὸ νὰ σχηματίζομε γι' αὐτὴ τὴ δυναμικὴ καὶ χωρὶς διακρίσεις πορεία πρὸς τὰ ἐμπρὸς μιὰν εἰκόνα ποὺ τῆς ἀφαιρεῖ τὸ οὐσιαστικότερο γινώρισμά της. Ὁ Χρόνος, ὅπως τὸν ζοῦμε μὲ τὴν ἐσωτερικὴ μας ἐμπειρία, εἶναι μιὰ ποιοτικὴ πολλαπλότητα, κάτι συνεχὲς καὶ ἀδιαίρετο, ὅπου οἱ ρεούμενες καταστάσεις, ἐπειδὴ ἀκριβῶς εἶναι ποιότητες καὶ ὅχι ἐκτατὰ μεγέθη, ἀριθμοί, δὲν διαχωρίζονται, δὲν βρίσκονται ἢ μιὰ ἔξω ἀπὸ τὴν ἄλλη, παραταγμένη ἢ μιὰ κοντὰ στὴν ἄλλη, ἀλλὰ συνυφαίνονται καὶ διεισδύουν ἢ μιὰ μέσα στὴν ἄλλη. Ἔχει λοιπὸν ἑτερογένεια καὶ ὅχι ὁμοιογένεια, δυναμισμό ἐσωτερικὸ καὶ ὅχι στατικότητα, εἶναι μιὰ ποιοτικὴ ἐναλλαγὴ ζωῆς καὶ ὅχι περιέχον ἄποιο καὶ οὐδέτερο, ὅπως ἡ μαθηματικὴ ἔννοια τοῦ Χώρου, ποὺ ἔχει διαμορφώσει ἡ Μηχανικὴ. «... Μόνος ὁ Χῶρος εἶναι ὁμοιογενής, τὰ πράγματα ποὺ βρίσκονται μέσα στὸ Χῶρο ἀποτελοῦν μιὰ πολλαπλότητα μὲ διακρίσεις (*multiplicité distincte*) καὶ κάθε τέτοια πολλαπλότητα σχηματίζεται μὲ ἓνα ξετύλιγμα μέσα στὸ Χῶρο.... Στὸ Χῶρο δὲν ὑπάρχει οὔτε διάρκεια οὔτε καὶ διαδοχὴ, μὲ τὸ νόημα ποὺ παίρνει αὐτὲς τὶς λέξεις ἡ συνείδηση· καθεμιὰ ἀπὸ τὶς λεγόμενες διαδοχικὲς καταστάσεις τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου ὑπάρχει μοναχὴ τῆς καὶ ἡ πολλαπλότητά της ἔχει πραγματικότητα μόνο γιὰ μιὰ συνείδηση ἱκανὴ πρῶτα νὰ τὶς διατηρήσει κ' ἔπειτα νὰ τὶς παραθέσει (*juxtaposer*) θεωρώντας τὴ μιὰ ἔξω ἀπὸ τὴν ἄλλη (*en les extériorisant les uns par rapport aux autres*). Ἐὰν τὶς διατηρεῖ, εἶναι γιὰ αὐτὲς οἱ διάφορες καταστάσεις τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου προκαλοῦν συνειδησιακὰ γεγονότα ποὺ συνυφαίνονται (*se pénètrent*), ὁργανώνονται ἀνεπαίσθητα μαζί καὶ δένουν παρελθὸν καὶ παρὸν μὲ τὸ ἀποτέλεσμα αὐτῆς τῆς ἴδιας ἀμοιβαιότητος. Ἐὰν θεωρεῖ τὶς μὲν ἔξω ἀπὸ τὶς δέ, εἶναι γιὰ τὴν συλλογισμένη κατόπι τὴ ριζικὴ διάκρισή τους (ἀφοῦ ἢ μιὰ ἔπαψε νὰ ὑπάρχει ὅταν ἐμφανίζεται ἡ ἄλλη) τὶς ἀντιλαμβάνεται μὲ τὴ μορφή μιᾶς πολλαπλότητος μὲ διακρίσεις· ἔτσι τὶς βάζει ὅλες μαζί στὴ σειρά μέσα στὸ Χῶρο, ὅπου ἡ καθεμιὰ τους ὑπῆρχε χωριστά. Ὁ Χῶρος ποὺ μεταχειρίζεται σ' αὐτὴ τὴν περίπτωσιν εἶναι ἀκριβῶς ὅ,τι ὀνομάζομε Χρόνο ὁμοιογενή... Ἀλλὰ ἡ πολλαπλότητα τῶν συνειδησιακῶν καταστάσεων, θεωρούμενη στὴν πρωταρχικὴ τῆς καθαρότητος, δὲν παρουσιάζει καμιὰν ὁμοιότητα πρὸς τὴν πολλαπλότητα μὲ διακρίσεις ποὺ σχηματίζει

ἓναν ἀριθμὸ. Ἐδῶ ὑπάρχει... μιὰ ποιοτικὴ πολλαπλότητα. Ὡστε, συνοψίζοντας, πρέπει νὰ ὑποθέσουμε δύο εἴδη πολλαπλότητος, δύο δυνατὲς σημασίες τῆς λέξης διακρίνω, δύο ἀντιλήψεις, τὴ μιὰ ποιοτικὴ καὶ τὴν ἄλλη ποσοτικὴ» (1).

Μερικὰ παραδείγματα θὰ διασαφήσουν αὐτὴ τὴ σημαντικὴ γιὰ τὴ μπερξονικὴ φιλοσοφία διαστολὴ μὲ τρόπο ἀπλὸ καὶ πειστικό: «Ἐκεῖνο ποὺ ἀποδείχνει, ὅτι ἡ συνήθης μας ἀντίληψη τῆς διάρκειας ὀφείλεται σὲ μιὰ βαθμιαία εἰσβολὴ τοῦ χώρου μέσα στὴν περιοχὴ τῆς καθαρῆς συνείδησης, εἶναι ὅτι γιὰ ν' ἀφαιρέσουμε ἀπὸ τὸ ἐγὼ τὴν ἱκανότητα ν' ἀντιλαμβάνεται ἓναν ὁμοιογενῆ χρόνο, ἀρκεῖ νὰ τοῦ ἀποσπᾶσμε αὐτὸ τὸ ἐπιπόλαιο στρῶμα τῶν ψυχικῶν γεγονότων ποὺ τὰ χρησιμοποιεῖ σὰ ρυθμιστὲς (*régulateurs*). Τὸ ὄνειρο μᾶς βάζει ἀκριβῶς σὲ μιὰ τέτοια θέση· γιὰ τὸ ὕπνος ἐπιβραδύνοντας τὸ παίχνιδι τῶν ὁργανικῶν λειτουργιῶν, τροποποιεῖ κυρίως τὴν ἐπιφάνεια τῆς ἐπικοινωνίας μεταξὺ τοῦ ἐγὼ καὶ τῶν ἐξωτερικῶν πραγμάτων. Τότε δὲν μετροῦμε πιά τὴ διάρκεια, ἀλλὰ τὴν αἰσθανόμαστε· ἀπὸ τὴν ποσότητα ξαναγυρίζει πάλι ἡ διάρκεια στὴν κατάσταση τῆς ποιότητος· ἡ μαθηματικὴ ἐκτίμηση τοῦ χρόνου ποὺ ἔχει κυλήσει, δὲν γίνεται πιά· ἀλλὰ παραχωρεῖ τὴ θέση τῆς σ' ἓνα συγκεχυμένο ἔνστικτο, ἱκανό, ὅπως ὅλα τὰ ἔνστικτα, νὰ κάνει χονδροειδῆ λάθη, κάποτε ὅμως καὶ νὰ πορευθεῖ μ' ἐξαιρετικὴν ἀσφάλεια. Ἀκόμη καὶ ὅταν εἴμαστε ξυπνοί, ἡ καθημερινὴ πείρα θὰ ἔπρεπε νὰ μᾶς μάθῃ νὰ ξεχωρίζομε τὴ διάρκεια—ποιότητα, ἐκείνην ποὺ ἡ συνείδηση τὴν ἀδράχνει ἄμεσα καὶ ποὺ τὴν ἀντιλαμβάνεται ἴσως τὸ ζῶο, ἀπὸ τὸν ὑλοποιημένο, νὰ εἰποῦμε, χρόνο, ἀπὸ τὸ χρόνο ποὺ καθὼς ξετυλίγεται μέσα στὸ χῶρο ἔχει γίνῃ ποσότητα. Τὴ στιγμὴ ποὺ γράφω τοῦτες τὶς γραμμές, ἓνα γειτονικὸ ρολόγι χτυπάει τὴν ὥρα· ἀλλὰ τὸ ἀφηρημένο μου αὐτὶ δὲν τὸ ἀντιλαμβάνεται παρὰ μόνο τότε ποὺ πολλὰ χτυπήματα ἔχουν ἤδη γίνῃ ἀκουστά. Ὅταν συνερχόμενος ἀναρωτηθῶ προσεκτικὰ τί ἔχει γίνῃ, ἀντιλαμβάνομαι ὅτι οἱ τέσσερις πρῶτοι ἡχοὶ εἶχαν χτυπήσει στὸ αὐτί μου καὶ μάλιστα συγκινήσει τὴ συνείδησή μου, ἀλλὰ ὅτι τὰ αἰσθήματα ποὺ παράχθηκαν ἀπὸ τὸν καθένα τους, ἀντὶ νὰ παραταχθοῦν τὸ ἓνα στὸ πλευρὸ τοῦ ἄλλου, ἔλυωσαν τὰ μὲν μέσα στὰ δέ μὲ τρόπο ποὺ νὰ δώσουν στὸ σύνολο μιὰν ἰδιαίτερη ἀποψη, μὲ τρόπο ποὺ νὰ σχηματισθεῖ ἀπ' αὐτὰ ἓνα εἶδος μουσικῆς φράσης. Γιὰ νὰ ἐκτιμήσω μὲ τὴν ἀναδρομικὴ ἐπισκόπηση τὸν ἀριθμὸ τῶν χτυπημάτων ποὺ ἤχησαν, ἐδοκίμασα νὰ ξανα-συντάξω αὐτὴ τὴ φράση μὲ τὴ σκέψη· ἡ φαντασία μου ἔδωσε ἓνα χτύπο, ἔπειτα δύο, ἔπειτα τρεῖς, καὶ ἐνόσω δὲν ἔφτανε στὸν ἀκριβῆ ἀριθμὸ τέσσερα, ἡ αἰσθαντικότητά μου ποὺ τὴ συμβουλευόμουν, ἀπαντοῦσε ὅτι ἡ συνολικὴ ἐντύπωση διέφερε ποιοτικά. Εἶχε λοιπὸν διαπιστώσει

1. «Essai sur les données imméd.» σελ. 91-92.

μέ τον τρόπο το δικό της τη διαδοχή των τέσσερων χτυπημάτων, αλλά όλως διόλου διαφορετικά, όχι δηλ. με πρόσθεση ή με την επέμβαση της εικόνας μιᾶς παράθεσης χωριστών όρων. Με λίγα λόγια, ο άριθμός των χτυπημάτων είχε γίνει αντιληπτός σαν ποιότητα, και όχι σαν ποσότητα. Έτσι παρουσιάζεται η διάρκεια στην άμεση συνείδηση, και διατηρεί αυτή τη μορφή, έως ότου η συνείδηση δεν τοποθετεί στη θέση της μιᾶ συμβολική παράσταση, βγαλμένη από την έκταση» (1). Υπάρχουν λοιπόν δύο «άποψεις της συνειδησιακής ζωής». Η μιᾶ μάς παρουσιάζει τη διάρκεια συμβολικά με το σχήμα του όμοιογενούς Χώρου. Η άλλη, που για το όξύ βλέμμα του διεισδυτικού ψυχολόγου είναι η μόνη πιστή προς την ύφή της ψυχικής μας πραγματικότητας, δείχνει ότι κάτω απ' αυτή την «άριθμητική πολλαπλότητα των συνειδησιακών καταστάσεων» υπάρχει μιᾶ πολλαπλότητα ποιοτική, ένα Έγώ όπου η διαδοχή είναι συγχώνευση και όργάνωση (fusion et organisation). «Αλλά συχνότατα άρκούμαστε στην πρώτη, δηλ. στη σκιά του Έγώ που προβάλλεται μέσα στον όμοιογενή χώρο. Η συνείδηση που βασανίζεται από τον άκόρεστο πόθο να ξεχωρίζει, υποκατασταίνει στην πραγματικότητα το σύμβολο, η δεν αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα παρά μέσ' από το σύμβολο. Έπειδή το Έγώ το διαθλώμενο κατ' αυτό τον τρόπο και έπομένως υποδιαιρούμενο, προσφέρεται άπείρως καλύτερα να έξυπηρετήσει τις άπαιτήσεις της κοινωνικής ζωής γενικά και ιδιαίτερα της γλώσσας, η συνείδηση το προτιμά και σιγά-σιγά χάνει από την όρασή της το θεμελιακό Έγώ (le moi fondamental)» (2).

Άκριβώς, λέγει ο Bergson, όχι τουτό το θεμελιακό Έγώ που η δραστηριότητά του αναβλύζει έλεύθερη και άπρόβλεπτη και ξεδιπλώνεται μέσα στην καθαρή διάρκεια, αλλά εκείνο το άλλο Έγώ το πλασματικό, όπως το κατασκευάζει η αναλυτική σκέψη η διαποτισμένη από την έννοια του Χώρου, βλέπουν όσοι υποστηρίζουν τον άπόλυτο Ντετερμινισμό στη σφαίρα του ψυχικού βίου και άρνούνται στην ανθρώπινη βούληση την έλεύθερη δημιουργικότητα που είναι το κύριο γνώρισμα της Ζωής. Και το περίεργο είναι ότι έχουν παρασύρει και τους θιασώτες της έλευθερίας σ' αυτή τη στατική και μηχανική αντίληψη της ψυχικής δραστηριότητας. Και οι πρώτοι και οι δεύτεροι φαντάζονται μιᾶ ψυχή Α π. χ. και δίπλα σ' αυτήν δύο κίνητρα (motifs) Β και Γ, ανεξάρτητα μεταξύ τους και από την ψυχή, με όρια που διακρίνονται έντελώς και δίνουν στο καθένα χωριστήν υπόσταση. Νομίζω λοιπόν ότι η τά κίνητρα αυτά έλκουν με τη δύναμή τους την ψυχή προς το μέρος τους και στο τέλος το ένα απ' αυτά κατορθώνει να

υπερισχύσει και να παρασύρει την ψυχή προς τη δική του διεύθυνση, η άπέναντί τους η ψυχή ταλαντεύεται για λίγο και έπειτα όρμά με τη δική της δύναμη προς το μέρος του Β π.χ. κινήτρου παραμερίζοντας με την έκλογή που κάνει, το άλλο (Γ). Η εικόνα όμως αυτή κάθε άλλο παρά πιστά άποδίνει την ψυχική δραστηριότητα, γιατί στην πραγματικότητα τα κίνητρα δεν έχουν αυθυπαρξία ούτε είναι ως προς την ψυχή έξωτερικά, αλλά είναι παραστάσεις, ιδέες και συναισθήματα, κ' έπομένως υπάρχουν μέσα στην ψυχή και είναι άξεχώριστα συνυφασμένα με όλόκληρη την προσωπικήν ιστορία του ανθρώπου μέσα στη ροή του ψυχικού βίου του. Όταν το Έγώ συλλαμβάνει μιαν ιδέα, δεν είναι πια το ίδιο Έγώ όπως και πριν, γιατί η ιδέα αυτή θα του δώσει το χρώμα, την ποιότητα, την έντασή της. Όταν κατόπιν άναφανεί μέσα στη συνείδηση η αντίθετη ιδέα, πάλι το Έγώ χρωματίζεται διαφορετικά, παίρνει μιᾶ νέα διάθεση. Έξ άλλου η ψυχή δεν είναι άσάλευτη, αλλά βρίσκεται σε άδιάκοπη κίνηση. Μέσα της όργα μιᾶ όρμητική δραστηριότητα, τα έρεθίσματα συγχέονται μέσα στη ρευστήν ουσία της λειτουργούσας συνειδησης και από όλην αυτή την όδεύουσαν ένέργεια έκκολάπτεται στο τέλος η άπόφαση. Κατά την άπόφαση η συνείδηση δεν κινείται προς τουτό η εκείνο το έλατήριο, άλλ' αλλάζει χρωματισμό, διάθεση, ποιότητα. Δηλαδή δεν γίνεται άλλαγή θέσης μέσα στο Χώρο, άλλαγή ποσοτική, αλλά συντελείται μ' έναν έντελώς ιδιόρρυθμο τρόπο μιᾶ ποιοτική μεταβολή, πρόσδος μέσα στην καθαρή διάρκεια, άλλοίωση στο Χρόνο. Το πρόβλημα της έλευθερίας, λέγει ο Bergson, θα διαιωνίζεται, ένόσω ντετερμινιστές και έντετερμινιστές συγχέουν το Χώρο με το Χρόνο. Έξακολουθούν σύμφωνα με τη στατικήν αντίληψη, που έχουν σχηματίσει για την ψυχική δραστηριότητα, να νομίζουν ότι η λύση που δίνει μπροστά σε μιᾶ δυσκολία η βούληση, είναι σαν τις μεταβολές που γίνονται μέσα στον άπλωμένο στο Χώρο κόσμο των φυσικών φαινομένων, ενώ τέτοιο πράγμα δεν συμβαίνει: άπλως η ψυχή αλλάζει χρωματισμό, πραγματοποιεί μιαν ποιοτική μεταβολή. Εμείς όμως άναδρομικά επισκοπώντας αυτή την άλλαγή στο Χρόνο, την ύλοποιούμε μέσα στο στατικό σχήμα του Χώρου (γιατί έτσι είναι κατασκευασμένη η διάνοιά μας ώστε ν' άποκρίνεται στις άπαιτήσεις της πρακτικής ζωής) και αφαιρώντας τον έσωτερο δυναμισμό που άποτελεί τη χρονικήν ουσία αυτής της πορείας την αναλύουμε σε μιᾶ σειρά παρατιθέμενων καταστάσεων, όπως περίπου ο φωτογραφικός φακός αναλύει τη συνεχή κίνηση σε μιᾶ σειρά διαδοχικών στάσεων, δηλ. άκίνησις!

«Ο συνειρμικός Ντετερμινισμός παρασταίνει το Έγώ σαν ένα σωρό (assemblage) ψυχικών καταστάσεων που η ισχυρότερή τους άσκει κυριαρχούσαν επίδραση και μαζί της παρασέρνει τις άλλες. Η θεωρία

1. «Essai sur les données imméd.» σελ. 96-97.

2. «Essai sur les données imméd.» σελ. 97.

λοιπὸν αὐτὴ ξεχωρίζει καθαρὰ μεταξύ τους τὰ συνυπάρχοντα ψυχικὰ γεγονότα: «Θὰ μπορούσα ν' ἀποφύγω τὸ φόνο, λέγει ὁ Stuart Mill, ἂν ἡ ἀποστροφή μου πρὸς τὸ ἐγκλημα καὶ οἱ φόβοι μου γιὰ τὶς συνέπειές του δὲν ἦσαν πιὸ ἀδύνατοι ἀπὸ τὸν πειρασμὸν ποὺ μ' ἐσπρωχνε νὰ τὸ διαπράξω» (1). Καὶ λίγο πιὸ πέρα: «Ἡ ἐπιθυμία του νὰ κάνει τὸ καλὸ καὶ ἡ ἀποστροφή του πρὸς τὸ κακὸ εἶναι ἀρκετὰ δυνατὲς γιὰ νὰ νικήσουν... κάθε ἄλλη ἀντίθετη ἐπιθυμία ἢ κάθε ἄλλη ἀντίθετη ἀποστροφή» (2). Ἔτσι ἡ ἐπιθυμία, ἡ ἀποστροφή, ὁ φόβος, ὁ πειρασμὸς παρουσιάζονται ἐδῶ σὰν πράγματα ξεχωριστὰ ποὺ τίποτε δὲν ἐμποδίζει στὴν παρούσα περίπτωση νὰ ὀνομάζονται ἰδιαίτερα τὸ καθένα. Ἀκόμη καὶ ὅταν συνάπτει αὐτὲς τὶς καταστάσεις μὲ τὸ ἐγὼ ποὺ τὶς ὑφίσταται, ὁ Ἀγγλος φιλόσοφος ἐπιμένει νὰ κάνει σαφεῖς διακρίσεις: «Ἡ σύγκρουση γίνεται... ἀνάμεσα σὲ μένα ποὺ ἐπιθυμῶ μιὰν ἡδονὴ καὶ σὲ μένα ποὺ φοβοῦμαι τὶς τύψεις» (3). Καὶ ὁ Ἀλέξανδρος Bain ἀπὸ τὸ δικό του μέρος ἀφιερώνει ἓνα ὁλόκληρο κεφάλαιο στὴ «Σύγκρουση τῶν κινήτρων» (4). Ἐκεῖ βάζει στὴ ζυγαριὰ τὶς ἡδονὲς καὶ τὶς λύπες, σὰν ὅρους στοὺς ὁποίους θὰ μπορούσε κανεὶς ν' ἀναγνώρισει, τουλάχιστο μὲ ἀφαίρεση, ἰδιαίτερη ὑπόσταση. Ἄς σημειώσουμε ὅτι ἀκόμη καὶ οἱ ἀντίπαλοι τοῦ Ντετερμινισμοῦ τὸν ἀκολουθοῦν μὲ πολλὴ προθυμία σ' αὐτὸ τὸ ἐπίπεδο, ὅτι καὶ αὐτοὶ ἐπίσης μιλοῦν γιὰ συνειρμούς ἰδεῶν καὶ γιὰ συγκρούσεις κινήτρων, καὶ ὅτι ἓνας ἀπὸ τοὺς πιὸ βαθυστόχαστους ἀνάμεσα στοὺς φιλοσόφους τούτους, ὁ Fouillée, δὲν διστάζει νὰ κάνει τὴν ἴδια τὴν ἰδέα τῆς ἐλευθερίας κίνητρο ἱκανὸ ν' ἀντισταθμίσει ἄλλα. (5). Ἐδῶ ὥστόσο πέφτουν ὅλοι σὲ μιὰ σοβαρὴ σύγχυση ποὺ ὀφείλεται στὸ γεγονὸς ὅτι ἡ γλώσσα δὲν εἶναι καμωμένη νὰ ἐκφράζει ὅλες τὶς λεπτὲς ἀποχρώσεις τῶν ἐσωτερικῶν καταστάσεων» (6). «Τὸ λάθος τοῦ Συνειρμισμοῦ εἶναι ὅτι ἀπάλειψε πρῶτα τὸ ποιοτικὸ στοιχεῖο τῆς πράξης ποὺ πρόκειται νὰ συντελεσθεῖ, γιὰ νὰ διατηρήσει ἀπ' αὐτὴν μόνο ὅ,τι εἶναι γεωμετρικὸ καὶ ἀπρόσωπο. Μὲ τὴν ἰδέα αὐτῆς τῆς πράξης, τῆς ἀποχρωματισμένης κατ' αὐτὸ τὸν τρόπο, ἐχρειάσθηκε τότε νὰ συνείρει κάποιαν εἰδικὴ διαφορὰ, γιὰ νὰ τὴ διακρίνει ἀπὸ πολλὰς ἄλλες. Ἀλλὰ ὁ συνειρμὸς αὐτὸς εἶναι τὸ ἔργο τοῦ συνειρμικοῦ φιλοσόφου, πολὺ περισσότερο παρὰ τοῦ ἴδιου τοῦ πνεύματός μου» (7). Μὲ ἄλλα λόγια οἱ Συνειρμικοὶ μὲ τὸν Ντετερμινισμό τους γίνονται θύματα τῶν ἰδίων τῶν συμβόλων τους. «Μιὰ χονδροειδής

1. «La Philosophie de Hamilton» μετὰφρ. Cazelles, σελ. 554 (παραπομπὴ τοῦ Bergson).

2. Ibid, σελ. 556 (Bergson).

3. Ibid, σελ. 555 (Bergson).

4. «The Emotions and the Will» κεφ. VI (παραπ. τοῦ Bergson).

5. A. Fouillée «La Liberté et le Déterminisme» Paris-Alcan (παραπ. τοῦ Bergson).

6. «Essai sur les données imméd.» σελ. 122-123.

7. «Essai sur les données imméd.» σελ. 123-124. Βλ. καὶ σελ. 119-120.

λοιπὸν ψυχολογία, θύμα τῆς γλώσσας, εἶναι ἐκείνη ποὺ μᾶς δείχνει τὴν ψυχὴ διακαθοριζόμενη ἀπὸ μιὰ συμπάθεια, μιὰν ἀποστροφή ἢ ἓνα μῖσος, δηλ. ἀπὸ ἓνα εἶδος ἰσάριθμων δυνάμεων ποὺ ρίχνουν ἀπάνω τῆς τὸ βάρος τους. Αὐτὰ τὰ συναισθήματα, ἀρκεῖ ν' ἀποκτήσουν ἀρκετὸ βάθος, ἀντιπροσωπεύουν τὸ καθένα ὁλόκληρη τὴν ψυχὴ, μὲ τὸ νόημα ὅτι ὅλο τὸ περιεχόμενο τῆς ψυχῆς καθεπτίζεται μέσα στὸ καθένα τους. Ὅταν λοιπὸν λέγομε ὅτι ἡ ψυχὴ διακαθορίζεται ὑπὸ τὴν ἐπίδραση ἑνὸς ὁποιουδήποτε ἀπὸ τὰ συναισθήματα αὐτά, εἶναι σὰ ν' ἀναγνωρίζομε ὅτι ἡ ἴδια διακαθορίζει τὸν ἑαυτὸ της. Ὁ συνειρμικὸς ἀνάγει τὸ ἐγὼ σ' ἓνα ἄθροισμα (agrégat) συνειδησιακῶν γεγονότων, αἰσθημάτων, συναισθημάτων καὶ ἰδεῶν. Ἀλλὰ ὅταν δὲν βλέπει μέσα στὶς διάφορες αὐτὲς καταστάσεις τίποτα περισσότερο παρὰ ἐκεῖνο ποὺ ἐκφράζει τὸ ὄνομά τους, ὅταν δὲν κρατεῖ ἀπ' αὐτὲς παρὰ μόνον τὴν ἀπρόσωπη ὄψη τους, μπορεῖ νὰ παραθέτει ἄοριστα τὴ μιὰ κοντὰ στὴν ἄλλη, χωρὶς μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ νὰ φθάνει σὲ ἄλλο ἀποτέλεσμα ἀπὸ τὸ νὰ συλλαμβάνει ἓνα ἐγὼ— φάντασμα, τὴ σκιά τοῦ ἐγὼ προβαλλόμενου μέσα στὸ χῶρο. Ἀντίθετα, ὅταν θεωρεῖ αὐτὲς τὶς ψυχολογικὲς καταστάσεις μὲ τὸν ἰδιαίτερο χρωματισμὸ ποὺ παίρνουν μέσα σ' ἓνα ὠρισμένο πρόσωπο καὶ ποὺ ἔρχεται στὴν καθεμιὰ τους ἀπὸ τὴν ἀνταύγεια ὅλων τῶν ἄλλων, τότε δὲν εἶναι καθόλου ἀνάγκη νὰ συνείρει πολλὰ συνειδησιακὰ γεγονότα γιὰ νὰ ἀνασυγκροτήσῃ τὸ πρόσωπο: αὐτὸ ὑπάρχει ὁλόκληρο μέσα σὲ μιὰ καὶ μόνη ἀπ' αὐτὲς, ἀρκεῖ νὰ ξέρει κανεὶς νὰ τὴ διαλέξει. Καὶ ἡ ἐξωτερικὴ ἐκδήλωση αὐτῆς τῆς ἐσωτερικῆς κατάστασης θὰ εἶναι ἀκριβῶς ἐκεῖνο ποὺ ὀνομάζομε ἐλεύθερη πράξη, ἀφοῦ μόνον τὸ ἐγὼ θὰ εἶναι ὁ δημιουργὸς της, ἀφοῦ θὰ ἐκφράζει τὸ ἐγὼ ὁλόκληρο» (1).

Ὁ κόμπος λοιπὸν τοῦ προβλήματος βρίσκεται, κατὰ τὸν Bergson, σὲ μιὰν ἐξαιρετικὰ λεπτὴ διάκριση: πρέπει νὰ διακρίνομε τὴ συντελούμενη ἀπὸ τὴ συντελεσθεῖσα πράξη. Ἡ συντελούμενη πράξη εἶναι μιὰ συνεχὴς πρόοδος ποὺ πραγματοποιεῖται μέσα στὸ Χρόνο σὰν καθαρὴ διάρκεια θεωρούμενο, δηλ. μέσα σὲ μιὰ ποιοτικὴ πολλαπλότητα ψυχικῶν καταστάσεων, ποὺ τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς γνωρίσματα εἶναι ὁ δυναμισμὸς καὶ ἡ «ἐτερογένεια», ἡ δραστηριότητα μὲ τὸ δημιουργικὸ χαρακτήρα της καί, φυσικά, τὸ ἀπρόβλεπτο τῶν φάσεων ποὺ δὲν ἔχουν ἀκόμη πραγματοποιηθεῖ. Ἀντίθετα, ἡ συντελεσθεῖσα πράξη, ὅπως κάθε τι τελειωμένο καὶ ὀριστικὰ διαμορφωμένο, εἶναι ἓνα πρᾶγμα ποὺ ξεκόβεται μεσ' ἀπὸ τὴ συνεχῆ ροὴ τοῦ ψυχικοῦ γίνεσθαι καὶ προβάλλεται ἀπὸ τὴν ἀντίληψή μας ἀπάνω σ' ἓνα στατικὸ Χρόνο ποὺ δὲν ἔχει πιά τὴ φύση τῆς διάρκειας, ἀλλὰ τὴ χαρακτηριστικὴ φυσιογνωμία τοῦ Χώρου. Ἡ πράξη τότε μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ σὰν ἀποτέλεσμα «προηγούμενων» ψυχικῶν καταστάσεων— κινήτρων ποὺ κι' αὐτὰ μέσα στὸ ἴδιο σχῆμα ὑλοποιοῦνται καὶ γίνονται πράγματα μὲ ὠρισμένη

1. «Essai sur les données imméd.» σελ. 126-127.

θέση μέσα σ' ένα είδος μηχανικοῦ παιχνιδιοῦ αἰτίων καὶ αἰτιατῶν ποὺ παρασταίνει δῆθεν τὴν κίνηση τῆς ψυχῆς πρὸς τὶς ἀποφάσεις της. Μιὰ τέτοια ὁμῶς παράσταση τῆς βουλευτικῆς ἐνέργειας εἶναι καθαρὰ συμβολικὴ καὶ δὲν ἐρμηνεύει, ἀλλὰ ἴσα-ἴσα παρερμηνεύει τὴν πραγματικὴ φύση τῆς ψυχικῆς μας δραστηριότητος. Αὐτὸ ἀκριβῶς εἶναι ποὺ παραβλέπουν ντετερμινιστὲς καὶ ὁπαδοὶ τῆς ἐλευθερίας—καὶ τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι ὅτι ἡ διένεξή τους διαιωνίζεται. «Ταλαντεύομαι ἀνάμεσα σὲ δύο δυνατότητες δράσης Χ καὶ Υ καὶ στρέφομαι πότε πρὸς τὴν μίαν, πότε πρὸς τὴν ἄλλη. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι περνῶ ἀπὸ μιὰ σειρά καταστάσεων καὶ ὅτι οἱ καταστάσεις αὐτὲς μποροῦν νὰ διαιρεθοῦν σὲ δύο ὁμάδες, ἀνάλογα μὲ τὴν κλίση ποὺ αἰσθάνομαι νὰ τραπῶ περισσότερο πρὸς τὴ Χ παρὰ πρὸς τὴν ἀντίθετη πράξη. Πραγματικὴν ὑπόσταση ἔχουν μόνο αὐτὲς οἱ ἀντίθετες κλίσεις (inclinations) καὶ τὸ Χ καθὼς καὶ τὸ Υ εἶναι ἀπλῶς δύο σύμβολα, μὲ τὰ ὁποῖα παρασταίνω, στὸ τέρμα τους, νὰ εἶποῦμε, δύο διαφορετικὲς τάσεις τῆς προσωπικότητάς μου σὲ διαδοχικὲς στιγμὲς τῆς διάρκειας...» Ὅπως εἶπαμε παραπάνω, τὸ ἐγὼ διαπλατύνεται, πλουτίζεται καὶ μεταβάλλεται ἐνὸς περνᾶ ἀπὸ τὶς δύο ἀντίθετες καταστάσεις· διαφορετικὰ πῶς θὰ μπορούσε ποτὲ ν' ἀποφασίσει; Ὡστε δὲν ὑπάρχουν ἀκριβῶς δύο ἀντίθετες καταστάσεις, ἀλλὰ ἓνα πλῆθος ἀπὸ διαδοχικὲς καὶ διαφορετικὲς καταστάσεις, ποὺ μέσα τους ξεχωρίζω μὲ μιὰ π ρ ο σ π ά θ ε ι α τ ῆ ς φ α ν τ α σ ί α ς (1) δύο ἀντίθετες διευθύνσεις. Ἐπομένως, θὰ πλησιάσουμε ἀκόμη περισσότερο πρὸς τὴν πραγματικότητα, ἂν συμφωνήσουμε νὰ παραστήσουμε μὲ ἀναλλοίωτα σημεῖα Χ καὶ Υ ὅχι τὶς ἴδιες τὶς τάσεις ἢ τὶς καταστάσεις, ἀφοῦ μεταβάλλονται ἀδιάκοπα, ἀλλὰ τὶς δύο διαφορετικὲς διευθύνσεις ποὺ τοὺς δίνει ἡ φαντασία μας γιὰ νὰ ἐκφρασθεῖ γλωσσικὰ μὲ τὸν πιὸ βολικὸ τρόπο. Ἐξ ἄλλου θὰ θεωρηθεῖ αὐτονόητο ὅτι αὐτὲς εἶναι συμβολικὲς παραστάσεις, ὅτι στὴν πραγματικότητα δὲν ὑπάρχουν δύο τάσεις οὔτε ἀκόμη δύο διευθύνσεις, ἀλλὰ μόνο ἓνα ἐγὼ ποὺ ζεῖ καὶ ξεδιπλώνεται ἀπὸ τὴν ἐπενέργεια τῶν ἰδίων τῶν ἀμφιταλαντεύσεών του, ἕως ὅτου ἡ ἐλεύθερη πράξη ἀποσπασθεῖ ὅπως ἓνας πάρα πολὺ ὥριμος καρπός. Αλλὰ ἡ ἀντίληψη αὐτὴ τῆς βουλευτικῆς δραστηριότητος δὲν ἱκανοποιεῖ τὸν κοινὸ νοῦ, γιατί μηχανικὸς στὴν οὐσία του ἀγαπᾷ τὶς ξεκομμένες διακρίσεις, ἐκεῖνες ποὺ ἐκφράζονται μὲ καλὰ ὥρισμένες λέξεις ἢ μὲ διαφορετικὲς θέσεις μέσα στὸ Χῶρο.... Δηλ. στὴν συνεχῆ καὶ ζωντανὴν δραστηριότητα αὐτοῦ τοῦ ἐγὼ, ὅπου μόνο μὲ ἀφαίρεση εἶχαμε διακρίνει δύο ἀντίθετες διευθύνσεις, ὑποκαταστάνομε τώρα αὐτὲς τὶς ἴδιες τὶς διακρίσεις μεταμορφωμένες σὲ ὁδρανῆ, ἀδιάφορα πράγματα ποὺ περιμένουν τὴν ἐκλογή μας» (2). Πῶς μὲ αὐτὴ τὴν ὑποκατάσταση τοῦ στατικοῦ συμβόλου στὴ θέση τῆς δυναμικῆς πραγματικότητος νὰ μὴ φτάσουμε εἴτε στὴν ἀπόλυτη αἰτιοκρα-

1. Ἐμεῖς ὑπογραμμίζομε ἐδῶ τὶς λέξεις.

2. «Essai sur les données imméd.» σελ. 134-135.

τία τῶν Ντετερμινιστῶν ἢ στὴν ἀπίθανη ἔννοια ἐνὸς *liberum arbitrium indifferentiae*, ποὺ εἶναι ἄλλο τόσο ἀπαράδεκτη;

Ἐὰν δώσουμε στὸ πρόβλημά μας τὴ θέση ποὺ πρέπει, συνεχίζει ὁ Bergson, θὰ βεβαιωθοῦμε ὅτι τὸ ἐρώτημα: μπορεῖ ἢ δὲν μπορεῖ νὰ προβλεφθεῖ ἡ πράξη, ὅταν δοθεῖ τὸ πλῆρες σύνολο τῶν στοιχείων ποὺ προκλήθηκαν ἀπ' αὐτήν;— δὲν ἔχει κανένα ἐντελῶς νόημα. «Γιατὶ ὑπάρχουν δύο τρόποι ν' ἀφομοιώσουμε αὐτὰ τὰ προηγούμενα, ὁ ἓνας δυναμικός, ὁ ἄλλος στατικός. Στὴν πρώτη περίπτωση, θὰ φτάσουμε μὲ ἀνεπαίσθητα περάσματα ἕως τὸ σημεῖο νὰ συμπέσουμε [νὰ ταυτισθοῦμε] μὲ τὸ πρόσωπο ποὺ μᾶς ἀπασχολεῖ, νὰ περάσουμε ἀπὸ τὴν ἴδια σειρά καταστάσεων κ' ἔτσι νὰ ξαναγυρίσουμε στὴν ἴδια στιγμή ὅπου συντελεῖται ἡ πράξη· καὶ δὲν θὰ μπορεῖ πιά νὰ γίνῃ λόγος τότε γιὰ πρόβλεψη. Στὴ δεύτερη περίπτωση, μὲ τὸ γεγονὸς καὶ μόνο ὅτι παρασταίνομε σχηματικὰ, κοντὰ στὸ χαρακτηρισμὸ τῶν καταστάσεων, καὶ τὴν ποσοτικὴν ἐκτίμηση τῆς σπουδαιότητάς τους, προϋποθέτομε τὴν τελικὴ πράξη. Ἐδῶ τότε ἀπλῶς διαπιστώνουν ἄλλοι μὲν ὅτι ἡ πράξη δὲν ἔχει ἀκόμη συντελεσθεῖ τὴ στιγμή ποὺ πάει νὰ συντελεσθεῖ, ἄλλοι πάλι ὅτι μιὰ φορὰ ποὺ συντελεσθῇ, ἔχει ὀριστικὰ συντελεσθεῖ. Τὸ ζήτημα τῆς ἐλευθερίας βγαίνει ἄθικτο ἀπὸ τὴ συζήτηση αὐτὴ» (1). Στὸ βάθος λοιπὸν τῶν συζητήσεων ποὺ γίνονται ἂν εἶναι ἡ βούληση τοῦ ἀνθρώπου ἐλεύθερη (καὶ ἀπρόβλεπτες οἱ πράξεις του) ἢ ὄχι (καὶ τότε μποροῦν οἱ πράξεις του νὰ προβλεφθοῦν, ὅπως π.χ. ἓνα ἀστρονομικὸ γεγονὸς), ὑπάρχουν κατὰ τὸν Bergson δύο βασικὲς *illusions* τῆς διανοούμενης συνείδησης. «Ἡ πρώτη εἶναι ὅτι βλέπει μέσα στὴν ἔνταση μιὰ μαθηματικὴν ιδιότητα τῶν ψυχολογικῶν καταστάσεων καὶ ὄχι...τὴν εἰδικὴ ποιότητα, τὴν ἰδιαίτερη ἀπόχρωση αὐτῶν τῶν διαφορῶν καταστάσεων. Ἡ δεύτερη ὅτι ἀντικαθιστᾷ τὴ συγκεκριμένη πραγματικότητα, τὴ δυναμικὴ πρόοδο ποὺ ἀντιλαμβάνεται ἡ συνείδηση, μὲ τὸ ὑλικὸ σύμβολο αὐτῆς τῆς προόδου φτασμένης στὸ τέρμα της, δηλ. τοῦ συντελεσμένου γεγονότος ποὺ ἐνώνεται πρὸς τὸ ἄθροισμα τῶν προηγούμενων του» (2). Ἀλλὰ καὶ οἱ δύο αὐτὲς «φαντασιώσεις» προϋποθέτουν μὲ τὴ σειρά τους μιὰ τρίτη: «Τὸ ζήτημα νὰ ξέρομε ἂν ἡ πράξη μπορούσε ἢ δὲν μπορούσε νὰ προβλεφθεῖ, καταλήγει πάντοτε σὲ τοῦτο: εἶναι χῶρος ὁ χρόνος;» (3). Καὶ σ' αὐτὴν ἀκριβῶς ἀφιερώνει τὸ μεγαλύτερο μέρος τῆς ἐρευνᾶς του ὁ Bergson, γιὰ ν' ἀποδείξει ὅτι ὁ Ντετερμινισμὸς ποὺ ὑποστηρίζει ὅτι μποροῦν νὰ προβλεφθοῦν μὲ ἀκρίβεια οἱ βουλευτικὲς ἐκδηλώσεις, «ὑλοποιεῖ» τοὺς ὅρους τῆς γένεσής τους: μετατρέπει τὸ Χρόνο σ' ἓνα εἶδος «δρόμου ποὺ ἔχει ἤδη χαραχθεῖ στὴν πεδιάδα καὶ ποὺ μπορεῖ κανεὶς νὰ τὸν ἐπισκοπήσῃ ἀπὸ τὸ ὕψος τοῦ βουνοῦ χωρὶς νὰ τὸν ἔχει διατρέξει, χωρὶς ποτὲ νὰ χρειαστεῖ νὰ

1. «Essai sur les données imméd.» σελ. 144-145.

2. «Essai sur les données imméd.» σελ. 145.

3. «Essai sur les données imméd.» σελ. 145-146.

τὸν διατρέξει» (1). Ἀπὸ τῆ στιγμῆ πού θά πεισθοῦμε ὅτι μὲ αὐτὴ τὴν ὑποκατάσταση τοῦ στατικοῦ σχήματος τοῦ Χώρου στὴ δυναμικὴ ροὴ τῆς καθαρῆς διάρκειας, τὸ ψυχικὸ μας τοπίο ἀλλάζει ἐντελῶς καὶ ἀλλοιώνεται σὲ ὅ,τι οὐσιαστικότερο τὸ χαρακτηρίζει, θά ἐννοήσουμε ὅτι τὸ ζήτημα πρέπει ἀπὸ τὴν ἀρχὴ νὰ τεθεῖ σὲ ἄλλη βάση, καὶ τότε τὸ ἐρώτημα ἂν μποροῦν ἢ ὄχι νὰ προβλεφθοῦν οἱ ἀπὸ τὴ φύση τους ἐλεύθερες ἐκδηλώσεις τῆς ἀνθρώπινης βούλησης, χάνει κάθε περιεχόμενο, ἐπομένως καὶ νόημα.

Τὸ συμπέρασμα τοῦ Bergson εἶναι ὅτι τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας μπορεῖ νὰ συμπυκνωθεῖ καὶ νὰ διατυπωθεῖ μὲ ἓνα καὶ μόνο ἐρώτημα: εἶναι δυνατόν ὁ Χρόνος νὰ παρασταθεῖ ἄρτια καὶ μὲ ἀκρίβεια (*adéquatement*) μὲ τὸν τρόπο τοῦ Χώρου; Στὸ ἐρώτημα τοῦτο, λέγει, θ' ἀπαντήσουμε: «Ναί, ἐὰν πρόκειται γιὰ τὸ χρόνο πού ἔχει κυλήσει· ὄχι, ἐὰν μιλεῖτε γιὰ τὸ χρόνο πού κυλάει. Ὅμως ἡ ἐλεύθερη πράξη παράγεται μέσα στὸ χρόνο πού κυλάει, καὶ ὄχι μέσα στὸ χρόνο πού ἔχει κυλήσει. Ἡ ἐλευθερία λοιπὸν εἶναι ἓνα γεγονός, καί, ἀνάμεσα στὰ γεγονότα πού διαπιστώνουμε, δὲν ὑπάρχει ἄλλο σαφέστερο ἀπ' αὐτό. Ὅλες οἱ δυσκολίες τοῦ προβλήματος, καὶ τὸ ἴδιο τὸ πρόβλημα, γεννιῶνται ἀπὸ τὸ ὅτι θέλομε νὰ βροῦμε στὴ διάρκεια τὰ ἴδια τὰ κατηγορήματα τῆς ἔκτασης, νὰ ἐρμηνεύσουμε μιὰ διαδοχὴ μὲ τὴν εἰκόνα τοῦ ταυτόχρονου (*par une simultanéité*) καὶ ν' ἀποδώσουμε τὴν ιδέα τῆς ἐλευθερίας σὲ μιὰ γλώσσα, ὅπου ὀλοφάνερα δὲν μπορεῖ νὰ μεταφρασθεῖ» (2).— Δὲν πρέπει ὅμως νὰ νομίσουμε, παρατηρεῖ ὁ Bergson, ὅτι πάντα εἴμαστε ἐλεύθεροι στὶς ἀποφάσεις μας. Ἡ κοινωνικὴ συμβίωση καὶ ἡ ἀγωγή δημιουργοῦν τὶς ἐξεις, τὶς συμβάσεις, τοὺς τρόπους τῆς αὐτόματης σκέψης καὶ τῆς μηχανικῆς συμπεριφορᾶς. Ὅλες αὐτὲς οἱ κατασκευὲς τῆς ζωῆς σκεπάζουν ἓνα μέρος τοῦ ἐγὼ μας, τὴν ἐπιφάνειά του πού εἶναι στραμμένη πρὸς τὸ Χῶρο καὶ πού φυσικὰ τὴ λυμαίνεται ἡ αἰτιότητα, ὁ μηχανικὸς σύνδεσμος αἰτίου καὶ αἰτιατοῦ. Ὅμως τὸ ἐνδόμυχο καὶ θεμελιακὸ ἐγὼ μας εἶναι ἐλεύθερο καὶ γιὰ τοῦτο στὶς κρίσιμες περιστάσεις τῆς ζωῆς ἓνας σεισμὸς δυνατὸς σπάζει αὐτὴ τὴν κρούστα τοῦ αὐτοματισμοῦ πού παραλύει τὴ δημιουργικὴ δραστηριότητα τῆς συνείδησής μας καὶ μᾶς μεταβάλλει σὲ ἀνδρεϊκελλὰ κοινωνικά, καὶ τότε ἀναβλύζουν μέσα ἀπὸ τὸ ἐσώτερό μας ἐγὼ ἐκείνες οἱ αἰφνίδιες καὶ ἥρωικες ἀποφάσεις πού καταπλήσσουν ὄχι μόνον ὅσους μᾶς γνωρίζουν, ἀλλὰ καὶ ἐμᾶς τοὺς ἴδιους. Φαινόμεστε ἀλλιόωτικοι, ἐνῶ τότε ἀκριβῶς εἶναι πού ξαναβρίσκομε τὸν ἀληθινό, τὸν πηγαῖο ἐαυτό μας. «Τὸ ἐγὼ, ἐνόσω ἐξοικειώνεται μὲ τὴν ἀντίληψη πρὸς ἓναν ὁμοιογενῆ χῶρο, παρουσιάζει μιὰ κάποια ἐπιφάνεια, καὶ ἀπάνω σ' αὐτὴ τὴν ἐπιφάνεια σχηματίζονται καὶ ἐπιπλέουν κάποιοι ἀνεξάρτητοι βλαστήσεις. Κατ' αὐτὸ τὸν τρόπο μιὰ ὑποβολή πού ἔγινε δεκτὴ μέσα σὲ κατάσταση ὑπνωτισμοῦ, δὲν ἐνσωματώνεται στὴ μάζα τῶν συνει-

1. «Essai sur les données imméd.» σελ. 146.
2. «Essai sur les données imméd.» σελ. 169.

δησιακῶν γεγονότων· ἀλλὰ προικισμένη καθὼς εἶναι ἀπὸ μιὰ δική της ζωτικότητα, θά ὑποκατασταθεῖ στὴν ἴδια τὴν προσωπικότητα, ὅταν σημάνει ἡ ὥρα της. Ἡ βίαιη ὀργὴ πού προκαλεῖται ἀπὸ μιὰ τυχαία περίσταση, ἓνα κληρονομικὸ ἐλάττωμα πού ἀναδύεται ξαφνικά ἀπὸ τὰ σκοτεινὰ βάθη τοῦ ὁργανισμοῦ στὴν ἐπιφάνεια τῆς συνείδησης, ἐνεργοῦν πάνω-κάτω σὰ μιὰν ὑπνωτικὴν ὑποβολή. Κοντὰ σ' αὐτοὺς τοὺς ἀνεξάρτητους ὅρους θά μπορούσε κανεὶς νὰ βρεῖ πιὸ περίπλοκες σειρές, πού τὰ στοιχεῖα τους συνυφαίνονται, ἀλλὰ ποτὲ δὲν κατορθώνουν νὰ χωνευθοῦν ἐντελῶς μέσα στὴ συμπαγῆ μάζα τοῦ ἐγὼ. Τέτοιο εἶναι π.χ. τὸ σύνολο τῶν συναισθημάτων καὶ τῶν ιδεῶν πού μᾶς ἔρχονται ἀπὸ μιὰ κακῶς ἐννοούμενη ἀγωγή, ἀπὸ ἐκείνην πού ἀπευθύνεται πιὸ πολὺ στὴ μνήμη παρὰ στὴν κρίση. Τότε σχηματίζεται στοὺς ἴδιους τοὺς κόλπους τοῦ θεμελιακοῦ ἐγὼ ἓνα ἐγὼ παράσιτο πού συνεχῶς τρέφεται εἰς βάρος τοῦ ἄλλου. Πολλοὶ ζοῦν ἔτσι καὶ πεθαίνουν χωρὶς νὰ γνωρίσουν τὴν ἀληθινὴν ἐλευθερίαν» (1). «Ἀλλὰ τὴ στιγμῇ πού πάει νὰ συντελεσθεῖ ἡ πράξη, δὲν εἶναι ἐπίσης σπάνιο νὰ γίνῃ μιὰ ἐπανάσταση. Εἶναι τὸ ἐγὼ ἀπὸ κάτω πού ἀνεβαίνει στὴν ἐπιφάνεια. Εἶναι ἡ ἐξωτερικὴ κρούστα πού τσακίζεται ὑποχωρώντας σὲ μιὰν ἀκατανίκητη ὥθηση. Θά γίνῃται λοιπὸν μέσα στὰ βάθη αὐτοῦ τοῦ ἐγὼ... ἓνας βρασμὸς καὶ μαζὶ μιὰ αὔξουσα ἔνταση συναισθημάτων καὶ ιδεῶν πού χωρὶς ἀμφιβολία δὲν εἶναι καθόλου ἀσύνειδες, ἀλλὰ πού δὲν θέλαμε πρὶν νὰ τὶς προσέξουμε. Ὅταν καλοσκεφθοῦμε συλλέγοντας μ' ἐπιμέλεια τὶς ἀναμνήσεις μας, θά ἰδοῦμε ὅτι ἐμεῖς οἱ ἴδιοι ἔχομε σχηματίσει αὐτὲς τὶς ιδέες, ἐμεῖς οἱ ἴδιοι ἔχομε ζήσει αὐτὰ τὰ συναισθήματα, ἀλλὰ ἀπὸ ἀνεξήγητη ἀποστροφή πρὸς τὴν αὐθεντικὴ βούληση, τὰ εἴχαμε ἀπωθήσει μέσα στὰ σκοτεινὰ βάθη τοῦ εἶναι μας κάθε φορὰ πού πηγαιναν ν' ἀναδυθοῦν στὴν ἐπιφάνεια. Καὶ γιὰ τοῦτο ἄδικα ζητοῦμε νὰ ἐξηγήσουμε τὴν ἀπότομη μεταβολὴ τῆς ἀπόφασης ἀπὸ τὶς φαινόμενικὲς περιστάσεις πού προηγήθηκαν. Θέλομε νὰ ξέρομε ποίος ἦταν ὁ λόγος πού μᾶς ἔκανε νὰ πάρουμε αὐτὴ τὴν ἀπόφαση, καὶ βρίσκομε ὅτι ἀποφασίσαμε χωρὶς λόγο, ἴσως μάλιστα ἐνάντια σὲ κάθε λόγο. Ἀλλὰ αὐτὸς ἀκριβῶς εἶναι σὲ μερικὲς περιστάσεις ὁ καλύτερος ἀπὸ τοὺς λόγους. Γιατὶ τότε ἡ συντελεσμένη πράξη δὲν ἐκφράζει πιά τὴν α ἢ β ἐπιπόλαιην ιδέα, μιὰν ιδέα σχεδὸν ἐξωτερικὴ πρὸς ἐμᾶς, ξεχωριστὴ καὶ εὐκολὴ στὴ διατύπωσή της, ἀλλὰ ἀποκρίνεται στὸ σύνολο τῶν ἐσωτερικῶν αἰσθημάτων μας, σὲ ὅλες μας τὶς σκέψεις καὶ τὶς λαχτάρεις, σ' αὐτὴ τὴν ἰδιαιτέρη ἀντίληψη τῆς ζωῆς, πού εἶναι τὸ ἰσοδύναμο ὅλης τῆς περασμένης πείρας μας, μὲ λίγα λόγια: στὴν προσωπικὴ μας ιδέα γιὰ τὴν εὐτυχία καὶ τὴν τιμὴ» (2).

(Ἀκολουθεῖ)

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

1. «Essai sur les données imméd.» σελ. 127-128.
2. «Essai sur les données imméd.» σελ. 129-130.

Ὁ Παρθενὼν II*

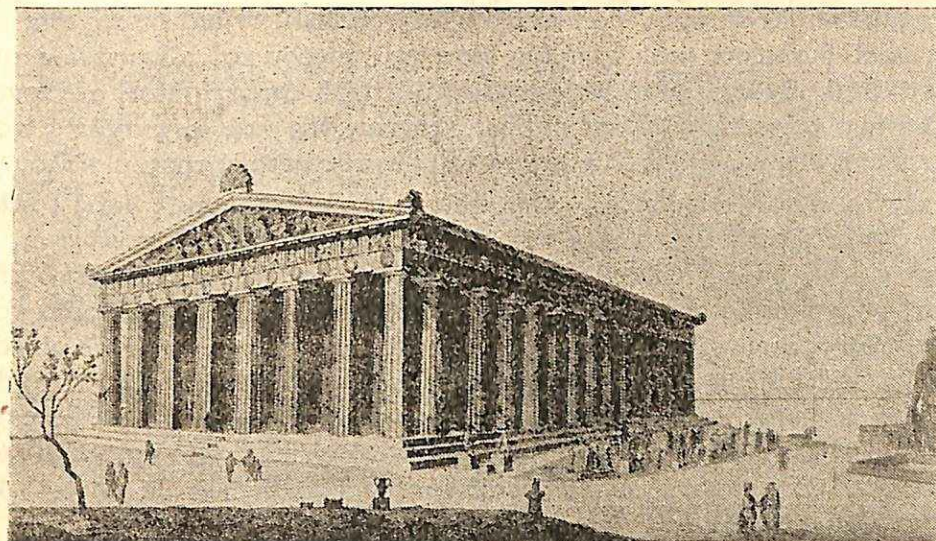
Ἡ ἀρχιτεκτονικὴ του. Προτοῦ νὰ μποῦμε στὴν ἀνάλυση τῆς ἀρχιτεκτονικῆς μορφῆς τοῦ Παρθενῶνος εἶναι λογικὸ νὰ ἔχομε μιὰ γενικὴ εἰκόνα τοῦ ἀντικειμένου τῆς ἀνάλυσης, δηλαδὴ τοῦ ναοῦ ὡς συνόλου. Διαλέγομε γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸν μιὰ παλιὰ ἀναπαράσταση ἀπὸ τὸ θεμελιακὸ βιβλίον τοῦ Michaelis γιὰ τὸν Παρθενῶνα (εἰκ. 1, παρμένη μπροστὰ στὴ ΒΑ γωνία του), ποὺ ἐπειδὴ εἶναι περισσότερο ἀπὸ 80 χρόνια παλιὰ ἔχει μὲν διάφορα λάθη στὶς λεπτομέρειες, εἶναι ὅμως πιὸ θερμὴ καὶ χρωματικὴ ἀπὸ ἄλλες, γιατί τὸν δείχνει, ὅπως εἶναι καὶ στὴν πραγματικότητα, ἀναπόσπαστον ἀπὸ τὸ φυσικὸ του περιβάλλον, μέσα στὴν Ἀττικὴ, μπροστὰ στὴ θάλασσα, μὲ βάθος τὴν Αἶγινα ἀριστερὰ καὶ τὴ Σαλαμῖνα δεξιὰ.

Καθὼς δείχνει ὁ ναὸς ἐπάνω στὸ βράχο ὅλο του τὸν ὄγκο, μὲ τὴν ἐντελῶς συγκεκριμένη μορφή ποὺ τοῦ δίνουν τὸ γενικὸ σχῆμα καὶ τὰ καθέκαστα μέλη του, ἔχει κανένας τὸ αἶσθημα πὼς ἀντικρίζει ἕνα θαυμαστὸ ἀκέραιο ἄγαλμα τοποθετημένο ἔξω στὸ φῶς (ὅπως ἦταν ὅλα τ' ἀρχαῖα ἀγάλματα), ντυμένο ἕνα λαμπρὸ ροῦχο μὲ πλούσιες ρυθμικὲς πτυχές. Ἡ εἰκόνα αὐτὴ δὲν εἶναι ἐντελῶς μεταφορικὴ ἔκφραση: εἶναι ἀναμφισβήτητο ὅτι ὁ ἑλληνικὸς ναός, καὶ μὲ τὴ μορφή του καὶ μὲ τὴν τοποθέτησή του μέσα στὸ χῶρο, εἶναι πρῶτα - πρῶτα ἕνα πλαστικὸ σῶμα, ποὺ ὅλα τὰ συστατικὰ του στοιχεῖα ἔχουν τὴν ἴδια ἀξία, π.χ. ἡ πλαγινὴ ὄψη ὅχι λιγώτερο ἀπὸ τὴν πρόσοψη κλπ. Τὸ κύριο καλλιτεχνικὸ βάρος πέφτει στὴν ἐξωτερικὴ του μορφή, μὲ τὴν ἐννοια ὅτι σ' αὐτὴν φανερώνεται τὸ ἀρχιτεκτονικὸ πνεῦμα, ὁ ἀγῶνας τοῦ βάρους καὶ τῆς ἀντίστασης· ἡ διαμόρφωση τοῦ ἐσωτερικοῦ χώρου ἔρχεται σὰν συνέπεια τῆς ἐξωτερικῆς μορφῆς, ἔχει δευτερεύουσα καλλιτεχνικὴ ἀξία, δὲν εἶναι ὅμως αὐτὸ ἡ καλλιτεχνικὴ ἀφετηρία. Ἀντίθετα, στὴ μεσαιωνικὴ καὶ στὴ νεώτερη ἀρχιτεκτονικὴ τὸ κύριο καλλιτεχνικὸ ἐνδιαφέρον στρέφεται στὴ διαμόρφωση τοῦ ἐσωτερικοῦ χώρου, αὐτὸς εἶναι ἡ ἀφετηρία, τὸ χτίριο δὲν κάνει ἄλλο παρὰ νὰ πλάθει καὶ νὰ δίνει μορφή σ' αὐτὸ τὸ ἐσωτερικὸ κενό, καὶ αὐτοῦ τοῦ διαμορφωμένου ἐσωτερικοῦ συνέπεια εἶναι ἡ ἐξωτερικὴ μορφή τοῦ χτιρίου, ὅπου τὸ ἐνδιαφέρον περιορίζεται σχεδὸν μόνον στὴν πρόσοψη. Τὴν ἀνάγκη τοῦ νὰ πιάρει μορφή ὁ ἐσωτερικὸς χῶρος τὴ βλέπουμε καὶ στὴ ρωμαϊκὴ ἀρχιτεκτονικὴ (Πάνθεο Ρώμης κλπ.). Θὰ ἰδοῦμε ὅμως ὅτι τὸ πρῶτο σπέρμα τῆς καινούργιας αὐτῆς ἀνάγκης, τῆς διαμόρφωσης τοῦ ἐσωτερικοῦ κενοῦ ὡς ἰδιαίτερης ἀξίας, βρίσκεται στὸν Παρθενῶνα ἀκριβῶς.

Ἡ κάτοψη (εἰκ. 2) δείχνει μὲ μιὰ ματιά τὸ σύνολο, τὰ μέρη του

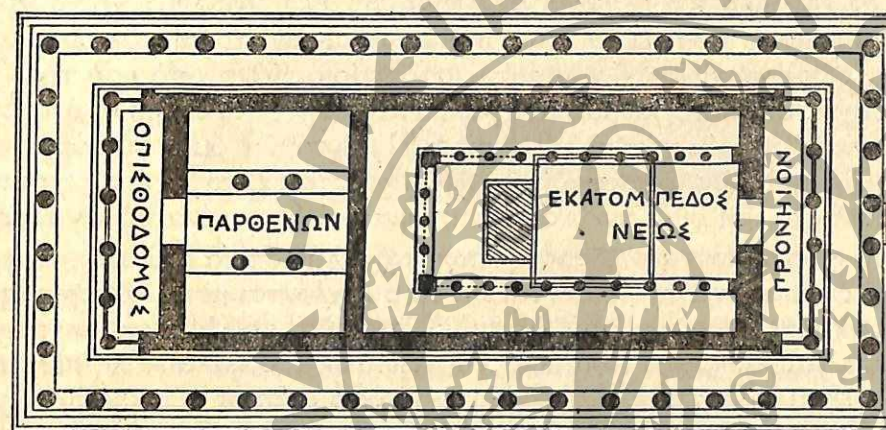
* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 274.

καὶ τὴ μεταξύ τους σχέση. Ὁ Παρθενὼν εἶναι, ἐξωτερικά, περίπτερος, τὸ «πτερόν» ἢ ἡ «περίστασις» του ἔχουν ἀπὸ 8 κο-



Εἰκ. 1. Ἀναπαράσταση τοῦ Παρθενῶνος (κατὰ τὸν Michaelis)

λόννες στὶς στενὲς καὶ ἀπὸ 17 στὶς μακρὲς πλευρές. Τὸ πτερόν αὐτὸ περιβάλλει ναὸ ἀμφιπρόστυλο ἑξάστυλο (ἀπὸ 6 κολόννες



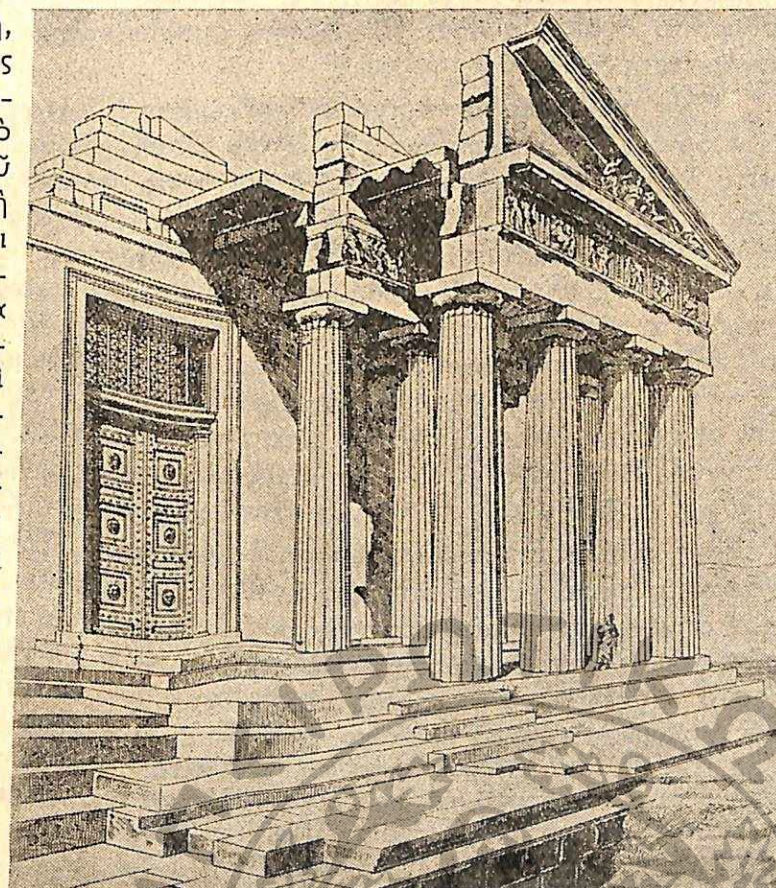
Εἰκ. 2. Κάτοψη τοῦ Παρθενῶνος.

στὶς δυὸ στενὲς πλευρές), ποὺ τὰ μέρη του εἶναι: ὁ πρόναος· ὕστερα ὁ κυρίως ναός, ὅπου ἦταν τὸ ἄγαλμα καὶ ποὺ δυὸ σειρές κολόννες τὸν χωρίζουν σὲ τρεῖς «ὑποστάσεις»· πίσω ἀπ' αὐτόν, ἕνα μικρότερο δωμάτιο,

πού καθώς θὰ ἰδοῦμε ὀνομαζότανε Παρθενῶν, πού ὅμως δὲν εἶχε πόρτα πρὸς τὸ ναὸ ἀλλὰ μόνο πρὸς τὸν (ἀντίστοιχο τοῦ προνάου) ὀπισθόδομο. Δείχνει ὅμως κίολας ἢ κάτοψη, γιὰ ὅποιον τὴ μελετήσῃ μὲ προσοχή, καὶ ποιά θὰ εἶναι ἡ ἀνωδομία τοῦ ναοῦ· γιατί οἱ ἀρχιτέκτονες, ἀφοῦ διαλέξουν μιὰν ὀρισμένη θέση τοῦ πτεροῦ καὶ τῶν κιόνων του σχετικὰ μὲ τὸν ἀπὸ μέσα ναό, δένονται ὕστερα ἀπὸ τὴ θέση αὐτὴ καὶ γιὰ τὴν ἀνωδομία τοῦ ὅλου χτιρίου, ἐξαιτίας τῆς σταθερῆς σχέσης πού ἔχουν στὸ δωρικό ρυθμὸ ὅλα τὰ κάθετα μέλη του μεταξύ τους, οἱ κολόννες μὲ τὶς τρίγλυφες, τὶς μετόπες κλπ. Γενικώτερα ὁ ἑλληνικὸς ναὸς (ἀλλὰ καὶ ὅλα τὰ σπουδαῖα ἔργα τοῦ Μεσαίωνα καὶ τῆς Ἀναγέννησης), ὅπως κι' ἂν τὸν ἐξετάσουμε, εἴτε ὀριζόντια εἴτε κάθετα, ἔχει κάτι ἀπὸ τὴν ἐσωτερικὴ ἀναγκαιότητα τοῦ ἀτόφιου ὀργανισμοῦ. Στὴν ἀνωδομία τοῦ Παρθενῶνος ἔχομε ὅλα τὰ κανονικὰ καὶ ἀνεξαίρετα στοιχεῖα τοῦ δωρικοῦ ρυθμοῦ. Ἡ ἀδιάκοπη ὅμως λειτουργία, πού ἐκτελεῖ τὸ κάθε στοιχεῖο μὲ τὴ μορφή του καὶ μὲ τὴ θέση του μέσα στὸ σύνολο καὶ εἶναι ἐξαίρετο σύμβολο τῶν δυνάμεων πού παλεύουν γιὰ νὰ στηθεῖ γερά καὶ νὰ σηκωθεί ψηλὰ τὸ χτίριο, ἔχει διατυπωθεῖ στὸν Παρθενῶνα μὲ ἀσύγκριτη εὐαισθησία καὶ μὲ μιὰ ἐνάργεια σχεδὸν δραματικὴ.

Στὸν Παρθενῶνα, ὅπως καὶ σὲ κάθε ἑλληνικὸ ναό, τὸ κρηπίδωμα (ἢ κρηπίς) κάτω-κάτω μὲ τὰ τρία ψηλὰ σκαλιά του (εἰκ. 1 καὶ 3) εἶναι ὀλοφάνερο ὅτι δὲν ἐξυπηρετεῖ τὴν πρακτικὴ ἀνάγκη ν' ἀνεβαίνει ὁ ἄνθρωπος στὸ ναό, ἀλλὰ τὴν καλλιτεχνικὴ ἀνάγκη νὰ ἀποχτήσῃ τὸ χτίριο μιὰ στερεὴ βάση μὲ μορφή κατάλληλη πού καὶ νὰ τὸ συνδέει ἀλλὰ καὶ νὰ τὸ ξεχωρίζει ἀπὸ τὸ γύρω-γύρω ἄμορφο ἔδαφος· ἀρχίζει πλατύτερη κάτω καὶ—μὲ τὰ τρία σκαλιά—στενεύει καθὼς ἀνεβαίνει καὶ πλησιάζει στὸ χτίριο. Κάνει στὸ ναὸ τὴν ἴδια λειτουργία ὅπως τὸ βάθρο στὰ ἀγάλματα (καθὼς παρατήρησε ὁ Τσουντας κίολας, Ἱστορία τῆς Ἑλλ. Τέχνης σ. 91)· ἐννοοῦμε ὅμως τὰ βάθρα τῶν ἀρχαϊκῶν καὶ τῶν κλασσικῶν ἀγαλμάτων, πού εἶναι σχετικὰ χαμηλὰ καὶ σκαλωτὰ καὶ οὔτε ὑψώνουν ἀπότομα καὶ ξεκομμένα τὰ ἀγάλματα ἀπὸ τὸ γύρω ζωντανὸ ἔδαφος, ὅπως τὰ ἑλληνιστικὰ καὶ τὰ νεώτερα, οὔτε τ' ἀφήνουν νὰ μπερδεύονται καὶ νὰ συγχέονται μὲ τὴν ἄμορφη ζωὴ τῆς πλατείας, ὅπως σὲ μιὰ ὀρισμένη περίοδο τοῦ ἱμπερσιονιστικοῦ νατουραλισμοῦ ἔκαμε ὁ Rodin μὲ τοὺς «Πολῖτες τοῦ Καλαί». Ἡ ἀπόδειξη, ὅτι δὲν εἶναι πραχτικὸς ἀλλὰ καλλιτεχνικὸς ὁ σκοπὸς τῶν σκαλιῶν τοῦ κρηπιδώματος, εἶναι ὅτι τὰ μέτρα τους ἔχουν ἀναλογία μὲ τὰ μέτρα τοῦ χτιρίου καὶ ὄχι μὲ τοῦ ἀνθρώπου: στὸν Παρθενῶνα τὸ ὕψος τοῦ σκαλιοῦ φτάνει 0,55 μ., πού δὲν τ' ἀνεβαίνει ἄνθρωπος, ἀλλὰ ὅπως συνήθιζε νὰ λείει ὁ Τσουντας, μόνο θεοί· γι' αὐτὸ ἀνέβαιναν στὸ ναὸ ἀπὸ τὰ χαμηλότερα σκαλάκια μπροστὰ στὶς δύο εἰσόδους τοῦ Παρθενῶνος πού εἶχαν ὕψος καὶ βάθος τὸ μισὸ τῶν μεγάλων (βλ. εἰκ. 3).

Στὴν ἐπάνω ἐπιφάνεια τοῦ τελευταίου σκαλιοῦ, στὸ στυλοβάτη, ἐκεῖ δηλαδὴ πού πατοῦν (χωρὶς ἰδιαίτερη βάση, φυσικὰ) οἱ δωρικὲς κολόννες παίρνουμε τὶς διαστάσεις τοῦ ἀρχιτεκτονικοῦ μνημείου: πλάτος 30,89 μ. × μᾶκρος 69,54 = 100 × 225 ἀπτικοὶ πόδες («πούς» = 0,296 μ.). Ἡ ἀναλογία αὕτη, ὅπου τὸ μᾶκρος εἶναι κάτι περισσότερο ἀπὸ τὸ διπλάσιον τοῦ πλάτους (4:9 ἢ ν:2ν+1) εἶναι χαρακτηριστικὴ γιὰ τὴ νέα ἐποχή· οἱ παλιότεροι ναοὶ ἦταν πολὺ περισσότερο στενόμακροι (ἀκόμη κι' ὁ ἄμεσος μαρμάρινος προκάτοχος τοῦ Παρθενῶνος II, βλ. π.π. σελ. 268/9). Τὸ ἴδιο πνεῦμα βλέπομε καὶ στὸν ἀριθμὸ τῶν κιόνων τῶν στενῶν καὶ τῶν μακρῶν πλευρῶν τοῦ



Εἰκ. 3. Κατακόρυφη τομὴ στὴν Ἀνατολικὴ πρόσοψη τοῦ Παρθενῶνος (ἢ κιονοστοιχία τοῦ πτεροῦ μὲ τὶς τρίγλυφες, τὶς μετόπες καὶ τὸ Ἀ. ἀέτωμα· πρὶν πρὶν ἢ κιονοστοιχία τῆς ἐξάστυλης πρόστασης καὶ ἡ ζωφόρος· πρὶν πρὶν ἢ ἀκόμη ἢ πύλη ἀπὸ τὸν πρόναο στὸ σηκό).

Ἀλλὰ καὶ στὶς ἀναλογίες τῶν κιόνων: τὸ ὕψος τῆς δωρικῆς κολόννας ἔχει πάντα ὀρισμένη σχέση μὲ τὴν κάτω διάμετρό της· στὸν Παρθενῶνα τὸ ὕψος της (10.43 μ.) εἶναι 5 1/2 διαμέτροι, ἐνῶ παλιότερα στὸν ἀρχαϊκὸ τῆς Κορίνθου εἶναι 4 διαμέτροι καὶ λίγο ἀργότερα ἀπὸ τὸν Παρθενῶνα ἡ λυγερὴ κολόννα τοῦ ναοῦ τοῦ Σουνίου φτάνει τὶς 6 διαμέτρους. Σ' ὅλες τὶς ἀναλογίες τοῦ Παρθενῶνος βλέπομε τὸ γνήσιο κλασσικὸ αἶσθημα τοῦ μέτρου, πού ὅμως εἶναι κάθε ἄλλο παρὰ στατικό: ἀποφεύ-

γει τῇ στατικότητι τῶν πολὺ ἀπλῶν, ἀκεραίων πολλαπλασίων, δὲν ἀγαπᾷ ὅμως καὶ τὸ μονόπλευρο δυναμισμόν, δηλαδὴ τὸν ὑπερβολικὸν τονισμόν ἐνὸς στοιχείου σὲ βάρος ἄλλου, ἀλλὰ μὲ ἄκρα λεπτότητα ὑποδηλώνει (μόνο ὑποδηλώνει) τὴν τὰς ἰσορροπίας ἀναλογία· δὲν θέλει οὔτε αὐτὴ τὴν αὐστηρὴν καὶ χωρὶς φαντασίας ἰσορροπία οὔτε τὸν ἐκδηλοῦν συναισθηματισμὸν ἢ πάθος τῆς μονόρροπης ἀναλογίας.

Ἐχει πολλὰς φορές περιγραφῇ ἡ θαυμαστὴ λειτουργία τῆς σειρᾶς τῶν κίωνων, τῆς κιονοστοιχίας, γιὰ τὴν αἰσθητικὴν ἀνύψωση τοῦ μνημείου ὥσπου νὰ φτάσει ψηλὰ στὸ ὀριζόντιο πάλι στοιχεῖο τῆς ἐπίστεψης τοῦ χιτρίου, τοῦ θριγκοῦ—λειτουργία ποὺ τὴν ἐκτελοῦν οἱ κολόννες μὲ τὸ γενικὸ σχῆμα τους, μὲ τὸ στένεμά τους πρὸς τ' ἀπάνω (μείωσις), μὲ τὶς 20 ραβδώσεις τους. Κι' ἐδῶ ὅμως ἡ φαινομενικὴ ἀπλότῃτα τῶν μέσων κρύβει ἄκρα λεπτότητα αἰσθήματος· τὸ στένεμα τῆς κολόννας ζευγαρώνεται μὲ τὸ ἐλαφρὸν ἐκεῖνο καὶ ἐλαστικὸ φύσκωμα (ἐντάσις) ποὺ κάνει τὶς κατακόρυφες γραμμὲς τοῦ περιγράμματός της νὰ φεύγουν ἐλαφρὰ ἀπὸ τὴν εὐθεῖα καὶ νὰ κυρτώνονται, καθὼς ἀνεβαίνουν. Τὸ ἐλαφρὸν αὐτὸ ἐλαστικὸ φύσκωμα εἶναι ἐξαίρετο σύμβολο τῆς ζωντανῆς ἐνέργειας τῶν δυνάμεων ποὺ σηκώνουν τὸ χτίριο (πίεσης, ἀντίστασης, προσπάθειας γιὰ ἀνέβασμα). Εἶναι ὅμως καὶ πάλι χαρακτηριστικὸ γιὰ τὸ καινούργιο κλασσικὸ αἶσθημα τῆς ἀναλογίας ποὺ σημειώσαμε πρωτύτερα (τῆς οὔτε στατικῆς, αὐστηρᾶ ἰσορροπίας, οὔτε μονόπλευρα δυναμικῆς, μονόρροπης), ὅτι στὸν Παρθενῶνα τὸ μέγιστο τῆς ἐντάσεως αὐτῆς πέφτει στὰ 2/5 τοῦ συνολικοῦ ὕψους τῆς κολόννας (=4.81 μ. πάνω ἀπὸ τὸ στυλοβάτη) καὶ εἶναι 0,017 ἔξω ἀπὸ τὴν εὐθεῖα κατακόρυφη, ἐνῶ στὸ Θησεῖο πέφτει ἀκριβῶς στὴ μέση τοῦ κορμοῦ τῆς κολόννας καὶ εἶναι μικρότερη, καὶ στὰ Προπύλαια εἶναι πλεονέκτῳ ἀπὸ τὴν μέση καὶ δυνατώτερη ἀπὸ τοῦ Παρθενῶνος.

Ἡ κιονοστοιχία αὐτὴ τοῦ περὶ τοῦ Παρθενῶνος, χάρις στὰ μέτρα ποὺ διάλεξαν οἱ ἀρχιτέκτονες καὶ χάρις στὶς ἀτομικὲς λεπτότητες τῶν μελῶν, ζευγαρώνει μὲ μοναδικὸ τρόπο τὴν στερεότητα καὶ τὴν σταθερότητα μὲ τὴν ἐλαφράδα καὶ τὴν ἀνεση. Καμμιά κολόννα δὲν εἶναι ὅμοια μὲ τὴν ἄλλη, καθὼς θὰ ἰδοῦμε, ἐξαιτίας τῆς περιφέρειας καμπύλωσης τῶν γραμμῶν τοῦ Παρθενῶνος. Καὶ ὅμως εἶναι ὅλες μαζί μιὰ θαυμάσια ρυθμικὴ ἐνότητα, ποὺ ἀποτελεῖ τὴν φυσιογνωμία καὶ τὴν ἑκφραση τοῦ χιτρίου. Τὴν ἔχουν παραβάσει μὲ τὴν πλούσια καὶ μεγαλοπρεπῆ πτυχολογία ἐνὸς ἀγάλματος, καὶ ἡ παρομοίωση εἶναι σωστή, γιὰτὶ καθὼς τυλίγει ἡ σειρὰ τῶν κίωνων σὲ κάποια ἀπόσταση τοὺς τοίχους τοῦ ναοῦ μαζεύεται ἀνάμεσα καὶ πίσω ἀπὸ τὰ φωτισμένα μέτωπά τους σκοῦρος ἴσκιος, ὅπως ἀνάμεσα στὶς ράχες τῶν πτυχῶν.

Ἡ ὁμοιότητα ὅμως σταματᾷ ἐδῶ, γιὰτὶ ἡ ἀπόλυτη γενικὴ ὁμοιομορφία τῶν μελῶν τῆς κιονοστοιχίας καὶ ἡ ἔλλειψη τῆς ὁργανικότητος τῆς ὕλης, ποὺ ἔχει τὸ ροῦχο, μᾶς ἀπομακρύνει ἀπὸ τὸ ἀγαλμα, ἀπὸ τὴν γλυπτική, καὶ μᾶς κρατᾷ μέσα στὴν ἀρχιτεκτονικὴ μὲ τὰ δικά της ρυθμικὰ μέσα. Στὴν ἀρχιτεκτονικὴ αὐτὴ ρυθμικότητα σπουδαῖο μέρος παίζουν καὶ τὰ κενὰ ποὺ ἀφήνουν μετὰς τους τὰ γεμάτα σώματα τῶν κίωνων· γιὰτὶ οἱ κίονες, μὲ τὸν ὀρισμένον ὄγκο τους, μὲ τὶς ἀναλογίες τους καὶ μὲ τὴν μορφή τῶν μελῶν τους, δίνουν καὶ στὰ κενὰ αὐτὰ (στὰ μετὰ κενὰ) μιὰ ἐντελῶς συγκεκριμένη μορφή· συνέπεια εἶναι ὅτι τὸ «κενὸν» αὐτὸ γίνεται μιὰ σπουδαία «ρυθμικὴ μονάδα» ποὺ ἐναλλάσσεται μὲ τὴν ἄλλη μονάδα, μὲ τὸ σῶμα τῆς κολόννας. Καὶ εἶναι μάλιστα ἡ φυσιογνωμία τῆς ρυθμικῆς αὐτῆς μονάδας τοῦ κενοῦ ἐντελῶς ἀτομικὴ καὶ ἀσύγχυτη μὲ ἄλλα· ἂν τὸ συγκρίνομε μὲ τὰ μετακίονια ἄλλων ναῶν (π.χ. τοῦ «Ποσειδῶνος» στὸ Paestum) ἀμέσως αἰσθανόμαστε ἄλλη μορφή, ἄλλες ἀναλογίες καὶ προπάντων ἄλλη ρυθμικὴ κίνηση.

Ψηλὰ, ἐκεῖ ποὺ τελειώνουν, οἱ κάθετες κολόννες μᾶς μεταφέρουν στὴν ὀριζόντια ἐπίστεψη τοῦ μνημείου, στὸ θριγκό, μὲ διάφανη λογική· τὸ κιονόκρανο μὲ τὸ στρογγυλὸ καὶ ἀπλωτὸ πρὸς τὰ ἑπάνω μέλος του, τὸν ἐχῖνο, συνεχίζει ἀλλὰ καὶ τροποποιεῖ χαρακτηριστικὰ τὴν μορφή καὶ τὴν ἐνέργεια τῆς κολόννας, καὶ μὲ τὴν τετράγωνη πλάκα του, τὸν ἄβακα, μεταβιβάζει στὸ ὀριζόντιο ἐπιστύλιο. Στὸν Παρθενῶνα ὁ ἐχῖνος, ὅχι πολὺ πλακωτὸς (ὅπως παλαιότερα), ἀλλὰ ἀνορθωμένος καὶ ἀρκετὰ τεντωμένος, κάνει πλεονέκτῳ αἰσθητὴ τὴν δυνατὴ ἀντίσταση τῆς κολόννας στὸ βάρος ποὺ πιέζει ἀπὸ πάνω. Γενικὰ ὅμως θὰ γελιόταν τῆς κολόννας στὸ βάρος ποὺ πιέζει ἀπὸ πάνω. Γενικὰ ὅμως θὰ γελιόταν ὅποιος θὰ νόμιζε ὅτι ψηλὰ, στὸ θριγκό, ἐπικρατεῖ τέλος ὀριστικὰ καὶ ἀναντίρρητα ἡ ὀριζόντια κατεύθυνση. Ἀντίθετα συνεχίζεται, μὲ καινούργια μορφή βέβαια, τὸ ἀγώνισμα τῶν ἀντίρροπων τεκτονικῶν δυνάμεων, αὐτὸς ὁ συναρπαστικὸς διάλογος τῆς ὀριζόντιας μὲ τὴν κατακόρυφη, τοῦ βάρους μὲ τὴν ἀντίσταση, καὶ ἡ προσπάθεια γιὰ ζωντανὴ (δηλαδὴ ὅχι στατικὴ καὶ νεκρὴ) ἰσορροπία. Μόνο ποὺ, καθὼς ταιριάζει στὸ ψηλὸ μέρος τοῦ χιτρίου, ἡ «σκηνή» αὐτὴ παίζεται ἐδῶ πλεονέκτῳ ἀνὰ λαφρα, τὰ μέλη ποὺ μετέχουν ἔχουν πολὺ μικρότερες διαστάσεις παρὰ κάτω ἀπὸ τὸ θριγκό, ὁ «διάλογος» ἐξακολουθεῖ, ἀλλὰ γυρίζει στὴ «στιχομυθία». Ὁ πρῶτος δυνατὸς λόγος πέφτει στὴν ὀριζόντια δύναμη· τὸ ἀδιάσπαστο μακρὺ ἐπιστύλιο ἀποκατασταίνει γιὰ μιὰ στιγμή τὴν ἡρεμὴ ἐνότητα τοῦ χιτρίου, ποὺ εἶχε ἀρχίσει κάτω μὲ τὴν κρηπίδα, ἀλλὰ εἶχε χωριστεῖ σὲ μικρότερες ρυθμικὲς ἐνότητες μὲ τὶς κολόννες. Ἀμέσως ὅμως ἑπάνω ἀπὸ τὸ ἐπιστύλιο, στὸ διάζωμα, ξαναρχίζει ἡ ἐναλλαγή τῶν κατακορύφων τριγλῶν μὲ τὰ ἀνάμεσά τους «κενὰ», δηλαδὴ μὲ τὶς σχεδὸν τετράγωνες μετόπες, καὶ μάλιστα σὲ ρυθμὸ πολὺ πυκνότερο παρὰ κάτω στὶς κολόννες, ἀλλὰ μὲ διαστάσεις πολὺ μικρό-

τερες. Μιά τελευταία ἀπήχησή της εἶναι ἀμέσως ἐπάνω ἀπὸ τὸ δ ι ᾱ ζ ω μ α (τρίγλυφες καὶ μετόπες) τὸ ὀριζόντιο γ ε ῖ σ ο, ποὺ ζώνει γύρω-γύρω μιὰ τελευταία φορὰ τὸ χτίριο καὶ ποὺ στὴν ἀποκάτω ἐπιφάνειά του ἔχει μιὰν ἀκόμη πιὸ πυκνὴ σειρὰ ἀπὸ μικροὺς πίνακες (π ρ ο μ ὁ χ θ ο υ ς) μὲ σταγόνες. Τὸ ὀριζόντιο αὐτὸ γεῖσο στὶς δυὸ στενὲς πλευρὲς τοῦ ναοῦ εἶναι ταυτόχρονα καὶ βάση τῶν δυὸ ἀετωμάτων. Γενικὰ πρέπει νὰ παρατηρήσουμε ὅτι στὸ θριγκὸ τοῦ χτιρίου μιλοῦν μὲν ἔντονα οἱ ἀντίρροπες αὐτὲς δυνάμεις, χάνουν ὅμως καὶ ἓνα μεγάλο ποσοστὸ ἀπὸ τὴν ὑλικότητά τους καὶ γίνονται ἐλαφρότερες, γιατί μὲ τὴ διαδοχὴ τῶν διαφόρων στοιχείων ποὺ ἀναφέραμε, μὲ τὴν προεξοχὴ καὶ ἐσοχὴ τους, δημιουργοῦνται ἔντονες φωτοσκιάσεις καί, ὅπως εἶναι γνωστό, ὁ ἴσκιος ἐλαφρώνει τὴν ὕλη. Τὰ ἀετώματα τέλος, στὶς δυὸ στενὲς πλευρὲς, κλείνουν τὴν ἀσταμάτητη αὐτὴ πάλῃ σὲ μιὰ τριγωνικὴ συμφωνία καί, σὰν σύμβολο τῆς συμφωνίας αὐτῆς, στέλνουν τρία λουλούδια πρὸς τὸν οὐρανὸ : ἐννοοῦμε τὰ ἄ κ ρ ω τ ῆ ρ ι α στὶς τρεῖς γωνιῆς τους, ποὺ στὸν Παρθενῶνα μάλιστα ἔχουν ἰδιαίτερη ὁμορφιὰ (τὰ ἀκρωτήρια τῆς ἀναπαράστασης τῆς εἰκ. 1 δὲν εἶναι τὰ σωστά). καὶ ὅμως μὲ τὶς κατηγοριαστὲς γραμμὲς τους τὰ ἀετώματα ξαναστέλνουν τὰ μάτια μας πάλι πρὸς τὰ κάτω κι' ἔτσι τὸ αἶσθημά μας ἐπαναλαμβάνει πάλι καὶ πάλι αὐτὸν τὸν ἄψογα ρυθμισμένον ἀγῶνα.

Οἱ κιονοστοιχίαι αὐτὲς τῆς περιστάσεως ἢ τοῦ περὶ οὗ περιβάλλουν μὲ μεγαλοπρέπεια τὶς τέσσερες πλευρὲς τοῦ καθαυτοῦ ναοῦ, ποὺ ἔχει ὅχι τὸ ἀπλὸ σχῆμα τοῦ «ναοῦ ἐν παραστάσι» (2 κολόννες ἀνάμεσα στὶς 2 παραστάδες), ἀλλὰ τὸ πολὺ πλουσιώτερο τοῦ ἁ μ φ ι π ρ ὁ σ τ υ λ ο υ ἔ ξ ἄ σ τ υ λ ο υ : δηλαδὴ μπροστὰ στὶς παραστάδες, ὅπου καταλήγουν οἱ τοῖχοι τοῦ σηκοῦ στὶς δυὸ στενὲς πλευρὲς, καὶ μέσα ἀπὸ τὴν περίσταση, ὑπάρχει μιὰ ἰδιαίτερη ἐξάστυλη πρόστασι (εἰκ. 2). Ἐχει κι' αὐτὴ δωρικὲς κολόννες, ἀλλὰ τοῦτο εἶχε γιὰ συνέπεια στὰ ψηλὰ μέρη μιὰ ἰδιαίτερη δυσκολία. Εἶναι γνωστὸ ὅτι ψηλὰ στὴν ἐξωτερικὴ πλευρὰ τῶν τοίχων τοῦ σηκοῦ, ἀμέσως κάτω ἀπὸ τὴ σκεπτὴ τῆς περιστάσεως, ἀποφασίστηκε νὰ μπεῖ γύρω-γύρω μιὰ ἀδιάκοπη γλυπτὴ ζ ω φ ὁ ρ ο ς, ἢ περίφημη ζωφόρος τῶν Παναθηναίων, ποὺ ὅμως εἶναι στοιχεῖο ξένο στὸ δωρικὸ ρυθμὸ καὶ ἀνήκει στὸν ἰωνικὸ ρυθμὸ, ποὺ δὲν ἔχει τρίγλυφες καὶ μετόπες. Στὶς μακρὲς πλευρὲς ἢ ζωφόρος αὐτὴ δὲν συγκρούεται πούθεν μὲ τὰ δωρικὰ στοιχεῖα τῆς ἀρχιτεκτονικῆς τοῦ Παρθενῶνος· στὶς στενὲς ὅμως σκοντάφτει στὶς δωρικὲς κολόννες τῆς πρόστασις, ποὺ ἀπαιτοῦν γιὰ συνέχεια ἀπὸ πάνω τους τρίγλυφες καὶ μετόπες. Ἡ εὐαισθησία τοῦ Φειδία καὶ τοῦ Ἰκτίνου δὲν δέχτηκε νὰ κόβεται ἀπὸ τομα ὁ δωρικὸς ρυθμὸς στὰ κιονόκρανα καὶ νὰ κολοβώνεται : γι' αὐτὸ στὴ ζωφόρο τῶν δυὸ στενῶν πλευρῶν, μόνο, ἔβαλαν ἀποκάτω τῆς τῆς ἴδια ταινία τοῦ ἐπιστυλίου μὲ τοὺς ἴδιους κανόνες καὶ τὶς στα-

γόνες ποὺ ὑπάρχει καὶ ἀπέξω στὴν περίσταση κάτω ἀπὸ τὶς τρίγλυφες καὶ τὶς μετόπες (εἰκ. 3)—πρᾶγμα ποὺ ἐπέτρεψε μιὰ πραγματικὴ, ἀλλὰ διακριτικὴ ἀλληλοδιείσδυση τῶν δύο ρυθμῶν.

Θὰ εἴμαστε σύντομοι στὴν περιγραφὴ τῆς ἐσωτερικῆς διαίρεσης τοῦ ναοῦ, ποὺ φαίνεται καλὰ στὴν κάτοψη (εἰκ. 2). Ἀπὸ τὸν πρόναο, ποὺ καὶ οἱ ἀρχαῖες ἐπιγραφὲς οἱ σχετικὲς μὲ τὸν Παρθενῶνα τὸν ὀνομάζουν «πρόνεων» ἢ «προνήϊον», μπαίνομε μὲ μιὰ μεγάλη πόρτα στὸ μεγάλο χῶρο ποὺ οἱ ἐπιγραφὲς τὸν ὀνομάζουν «δ νεὼς ὁ ἐκατόμπεδος» : ἔχει πραγματικὰ μακρὸς 29.89 (=100 πόδες × 0,296) × πλάτος 19.10· ἀλλὰ τὸ ὄνομα «ἐκατόμπεδος» ἦταν κιόλας καθαγιασμένο ἀπὸ τὴ χρῆση τοῦ στὴν ἀρχαῖκὴ ἐποχὴ, ἴσως μάλιστα, καθὼς εἶδαμε (ππ.σελ. 267), στὴν ἴδια τούτῃ θέσῃ γιὰ τὸν «πρωταρχικὸ Παρθενῶνα» (Urp arthenon). Στὸ μεγάλο αὐτὸ χῶρο, τὸν «ἐ κ α τ ὁ μ π ε δ ο ν ε ὶ ὦ» τῶν ἐπιγραφῶν, βρισκόταν τὸ χρυσελεφάντινο ἄγαλμα τῆς θεᾶς, τὸ ἔργο τοῦ Φειδία, καθὼς μᾶς τὸ λένε καὶ οἱ ἐπιγραφὲς, ἀλλὰ τὸ βλέπομε καὶ ἀπὸ τὰ πώρινα θεμέλια τοῦ βᾶθρου του, ποὺ ξεχωρίζουν πολὺ καθαρὰ μέσα στὴ μαρμαρινὴ στρώση τοῦ δαπέδου. Μιὰ διπλὴ κιονοστοιχία (ποὺ ἦταν διπλὴ καὶ στὸ ὕψος, δ ῖ τ ο ν ο ς) ἐχώριζε τὸ χῶρο αὐτὸν σὲ τρεῖς ὑ π ο σ τ ᾱ σ ε ῖ ς, ὅπως καὶ στοὺς περισσότερους δωρικοὺς ναοὺς. Ἀλλὰ κ' ἐδῶ ὁ Παρθενῶν ἔχει κάτι καινούργιο : ἐνῶ στοὺς ἄλλους ναοὺς οἱ δυὸ πλευρικὲς κιονοστοιχίαι ἔφταναν σχεδὸν ὡς τὸν πίσω τοῖχο τοῦ σηκοῦ, ὅπου τὶς ὑποδεχόντουσαν μικρὲς παραστάδες, ἐδῶ δὲν προχωροῦν ὡς τὸν τοῖχο, ἀλλὰ γυρίζουν καὶ κλείνουν πίσω ἀπὸ τὸ ἄγαλμα μὲ μιὰ τρίτη κιονοστοιχία, δημιουργώντας ἔτσι γύρω ἀπὸ τὸ ἄγαλμα σὰν ἓνα τρίπλευρο περιστύλιο, ποὺ γιὰ τὴ σημασία του θὰ ξαναμιλήσουμε. Ὁ χῶρος αὐτὸς ἦταν ὁλότελα κλειστὸς πρὸς τὰ πίσω, χωρὶς πόρτα στὸ κολλητὸ δωμάτιο. Αὐτὸ ἀκριβῶς, τὸ πίσω ἀπὸ τὸν «ἐκατόμπεδο» χῶρο τοῦ ἀγάλματος δωμάτιο, ὀνομαζότανε κατὰ τὶς ἐπιγραφὲς «Παρθενῶν», καὶ ὅχι, ὅπως θὰ περιμέναμε, ἢ προηγούμενη αἴθουσα μὲ τὸ ἄγαλμα. Τὸ πρᾶγμα εἶναι περίεργο, ἀλλὰ εἶναι γεγονός, ὅτι τὸ ὄνομα αὐτὸ δὲν ἔχει σχέση μὲ τὸ ὄνομα τοῦ ἀγάλματος, τὸ «Παρθένος», ποὺ φαίνεται ὅτι στὰ κλασσικὰ χρόνια ἦταν μόνο τὸ λαϊκὸ ἐπώνυμό του. Σημαίνει ἀπλᾶ : ὁ ἰδιαίτερος θάλαμος τῆς Παρθένου θεᾶς, καὶ πραγματικὰ ἀπὸ τὶς ἐπιγραφὲς μαθαίνομε ὅτι ἐδῶ ἐφύλαγαν τὰ πολύτιμα πράγματα καὶ τὰ χρήματα ποὺ ἀποτελοῦσαν τὴν περιουσία της· ἐδῶ ἐφύλαγαν καὶ τὴ χάλκινη στήλη μὲ τὴν ἐπιγραφὴ ποὺ ἔδινε τὴν ἀκριβῆ περιγραφὴ τοῦ χρυσελεφάντινου ἀγάλματος καὶ τὸ βάρος τῶν πολύτιμων ὑλικῶν του, γιὰ νὰ γίνεται κάθε χρόνος ὁ ἔλεγχος, καὶ ποὺ ἔγραφε τὸ ὄνομα τοῦ Περικλῆ ὡς «ἐπιμελητοῦ» τῶν δαπανῶν καὶ τὸ ὄνομα τοῦ Φειδίου ὡς «δημιουργοῦ» τοῦ ἀγάλματος. Ἀπὸ τὸν ἰδιαίτερο αὐτὸν θάλαμο τῆς Παρθένου τὸ ὄνομα «Παρθενῶν» χρησιμοποιήθηκε ἀργότερα γιὰ ὁλό-

κληρο τὸ μνημεῖο, στὴν ἀρχὴ ἀνεπίσημα (γιὰ πρώτη φορὰ ὁ Δημοσθένης, κατ' Ἀνδροτίωνος, στὰ 355/4 π.Χ.), ὕστερα καὶ ἐπίσημα.

Πῶς ἐφωτιζόταν ὁ ναός, καὶ μάλιστα ὁ σηκὸς μὲ τὸ χρυσελεφάντινο ἄγαλμα; Τῇ θεωρίᾳ τοῦ «ὑπαίθρου» ναοῦ (χωρὶς σκεπὴ) δὲν τὴν πιστεύει σήμερα κανένας. Κύρια πηγὴ φωτισμοῦ θὰ ἦταν οἱ πόρτες ὅταν ἀνοιγαν· ἀλλὰ καὶ κλειστὲς ἄφηναν λίγο φῶς, γιὰ τὰ πορτόφυλλα δὲν ἔφταναν ὡς τὸ ἀνώφλι (βλ. εἰ κ. 3). Ἴσως ὅμως βοηθοῦσαν καὶ οἱ μαρμάρινες κεραμίδες τῆς σκεπῆς, ἂν δὲν εἶχαν ἀποκάτω ξύλινη ὀροφή: εἶναι περίεργο ὅτι οἱ κεραμίδες τοῦ Παρθενῶνος δὲν εἶναι ἀπὸ πεντελικὸ μάρμαρο (ὅπως τὸ ὑπόλοιπο χτίριο καὶ ὅπως ἄλλοι), ἀλλὰ ἀπὸ π α ρ ι α ν ὁ, ποὺ ἀντέχει λιγώτερο στὸν καιρὸ, ἔχει ὅμως καταπληχτικὴ διαφάνεια. Καθὼς εἶχαν πολὺ μικρὸ πάχος (0,03 μ.) μπορούσαν μὲ ἥλιο σὰν τῆς Ἀττικῆς νὰ δίνουν ἀρκετὸ φῶς στὸ χῶρο ποὺ τὸν γέμιζε ἰλαρὴ ἀνταύγεια τὸ φωτερό ἄγαλμα τῆς Παρθένου καὶ τοῦ ἐτόνιζε τὴ μεγαλοπρέπεια ἢ τριπλὴ δίτονη κιονοστοιχία γύρω ἀπὸ τὸ ἄγαλμα.

(Ἀκολουθεῖ)

Χ. Ι. ΚΑΡΟΥΖΟΣ

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

Κατὰ τὴν μεταρρύθμισιν τῶν σχολείων τοῦ 1929 συνεστήθησαν 176 σχολεῖα, ἥτοι 147 Γυμνάσια, 13 Πρακτικὰ Λύκεια καὶ 16 Ἀνώτερα Παρθενωγωγεῖα, ἐτοποθετήθησαν δὲ εἰς αὐτὰ 2636 καθηγηταὶ ὅλων τῶν εἰδικοτήτων. Σήμερον λειτουργοῦν τύποις μὲν 263 Γυμνάσια, ἐν τῇ πραγματικότητι ὅμως 432 λόγῳ τῶν τμημάτων των καὶ 90 Γυμνασιακὰ Παραρτήματα, ἥτοι ἐν συνόλῳ 512 μὴ συμπεριλαμβανομένων τῶν 40 Ἐμπορικῶν Σχολῶν καὶ τῶν Γυμνασίων τῆς Δωδεκανήσου, ἥτοι ἐν συνόλῳ 336 περισσότερα τῶν τότε καὶ ὑπηρετοῦν μόνον 3418 ἐκπαιδευτικοί, δηλ. 2309 ὀλιγώτεροι τῶν ἀπαιτούμενων. Ἐξ αὐτοῦ ἡ ποσοτικὴ ἀνεπάρκεια τοῦ προσωπικοῦ καὶ τὸ θλιβερόν φαινόμενον νὰ ὑπάρχουν Γυμνάσια εἰς τὰ ὁποῖα ἀπ' ἀρχῆς τοῦ τρέχ. σχολικοῦ ἔτους δὲν διδάσκονται τὰ Ἑλληνικά, ὡς μᾶς πληροφορεῖ ὁ κ. συνάδελφος τῆς περιφερείας Ἰωαννίνων, εἰς ἄλλα μὲ ὑπερεξακοσίους μαθητὰς νὰ ὑπηρετοῦν δύο μόνον φιλόλογοι, ὡς τὸ τῆς Κοζάνης, ἢ νὰ λειτουργοῦν χωρὶς καθηγητὰς τῶν ἄλλων εἰδικοτήτων, ὡς τὸ τῆς Πτολεμαίδος καὶ τῆς Κάτω Κλειτορίας. Αἱ πλεῖσται καὶ ποικίλαι τοιαῦται περιπτώσεις ἄγουν εἰς τὸ συμπέρασμα ὅτι οὐδὲν σχολεῖον Μέσης Ἐκπαιδεύσεως λειτουργεῖ ἀρτίως.

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 282.

Ὅθεν ἐπειδὴ ἡ μὴ κανονικὴ λειτουργία τῶν σχολείων διευκολύνει τὴν προαγωγὴν ἀπὸ τάξεως εἰς τάξιν καὶ περαιτέρω τὴν ἀπόλυσιν, εἰς αὐτὴν πρέπει νὰ ἀποδοθῇ κατὰ πρῶτον λόγον ὁ πληθωρισμὸς τῶν μαθητῶν, κατὰ τὸν νόμον τῆς ἡσσοнос προσπαθείας. Τὴν εὐχερῇ προαγωγὴν καὶ ἀπόλυσιν καὶ κατὰ συνέπειαν τὸν πληθωρισμὸν ἐνισχύουν τὰ διάφορα εὐεργετήματα, τὰ παρεχόμενα εἰς ποικιλωνύμους κατηγορίας νέων, καὶ τὰ ἐκάστοτε διατάγματα «περὶ ἐγγραφῶν καὶ ἐξετάσεων», τὰ ὁποῖα ἐκτὸς τῶν ἀσαφειῶν, αἱ ὁποῖαι ἐρμηνεύονται κατὰ κανόνα πρὸς ὄφελος τῶν μαθητῶν, διὰ τῶν βασικῶν των διατάξεων διευκολύνουν τὴν προώθησιν τῶν φοιτῶντων καὶ μὴ φοιτῶντων, ἐπιμελουμένων καὶ μὴ. Οὕτω οἱ λόγῳ πλημμελοῦς λειτουργίας τῶν σχολείων ἀμαθεῖς αὐξάνονται καὶ πληθύνονται, ἐπειδὴ γνωρίζουν ὅτι κάποια εὐεργετικὴ διάταξις θὰ τοὺς χαρίσῃ τὸ ἀπολυτήριον.

Τὸ φαινόμενον τοῦτο ἔχει καὶ βαθυτέραν σημασίαν κυρίως ἠθικὴν· ἀμβλύνεται εἰς τοὺς νέους αὐτοὺς τὸ συναίσθημα τῆς εὐθύνης καὶ δημιουργεῖται ἀντίληψις ὑπερτροφικῆς δικαιώματος. Ἐντεῦθεν ἡ θρασύτης καὶ ἀπαιτητικότης ἡ συνεχιζομένη καὶ εἰς τὰς ἀνωτέρας Σχολάς. Ἐγινε πλέον εἰς αὐτοὺς πίστις ὅτι ἡ Πολιτεία ὀφείλει ὅπωςδὴποτε νὰ τοὺς διευκολύνῃ νὰ πάρουν ἕνα Πανεπιστημιακὸν πτυχίον, ὅπως ἐπῆραν καὶ τὸ Γυμνασιακὸν ἀπολυτήριον, καὶ ἀδιαφοροῦν διὰ τὴν ἀξίαν τοῦ πτυχίου αὐτοῦ. Καταπίπτει οὕτω τὸ πνευματικὸν ἐπίπεδον τοῦ τόπου ἀφαντάστως. Δύο λοιπὸν εἶναι οἱ βασικοὶ λόγοι τοῦ πληθωρισμοῦ τῶν μαθητῶν: α) ὁ μέγας ἀριθμὸς τῶν Γυμνασίων καὶ ἡ πλημμελὴς λειτουργία αὐτῶν καὶ β) ἡ διὰ τῶν Διαταγμάτων καὶ ὑπουργικῶν ἀποφάσεων διευκολύνσις τῶν φοιτῶντων εἰς τὴν ἀνευ κόπου καὶ προσπαθείας λῆψιν τοῦ ἀπολυτηρίου.

Ἐκτὸς ὅμως αὐτῶν ὑπάρχουν καὶ ἄλλοι ἐπίσης σπουδαῖοι λόγοι ὠθοῦντες τοὺς νέους εἰς τὴν Μέσῃ Ἐκπαίδευσιν. Καὶ πρῶτος εἶναι ἡ ἔλλειψις ἀγροτικοῦ πολιτισμοῦ. Ἡ περίοδος τῆς κατοχῆς καὶ ἡ μετ' αὐτὴν περίοδος τοῦ συμμοριτισμοῦ συνεσώρευσαν εἰς τὰς πόλεις καὶ γενικὰ τὰ ἀστικά κέντρα ἀφθόνως τοὺς ἀγρότας, οἵτινες ἐθαμβώθησαν ἀπὸ τὴν ἐπιφάνειαν τοῦ ἀστικοῦ πολιτισμοῦ. Ἡ ἐπιφανειακὴ λαμπρότης τοῦ πολιτισμοῦ τούτου ἐδημιούργησε εἰς αὐτοὺς τὴν σφαλερὰν ἀντίληψιν ὅτι οἱ κάτοικοι τῶν πόλεων διάγουν ἐν μακαριότητι, ἐνῶ αὐτοὶ παλαίουν ἀπεγνωσμένως καθ' ὅλην των τὴν ζωὴν. Ἐγενήθη λοιπὸν κατὰ φυσικὸν λόγον ἡ διάθεσις βελτιώσεως τῶν ὁρων ζωῆς, ἂν ὅχι τῆς ἰδικῆς των, τοῦλάχιστον τῶν τέκνων των. Προχειρότερος καὶ εὐκολώτερος τρόπος ἱκανοποιήσεως τοῦ πόθου αὐτοῦ εἶναι ἡ ἀπόκτησις τίτλου πρὸς κατάληψιν δημοσίας θέσεως. Τὸ Ὑπουργεῖον Γεωργίας διὰ τῆς συστηματοποιήσεως καὶ ἐπεκτάσεως τῆς μηχανικῆς καλλιέργειας, ἡ ὁποία θὰ ἀπαλλάξῃ τὸν ἀγρότην τοῦ πολλοῦ κόπου καὶ ἡ προσπάθεια τοῦ Ἐ-

της ἐργάζονται ὅλως τυπικῶς καὶ συμφώνως πρὸς τὰς θελήσεις τῶν τοπικῶν ἐπιτροπῶν, δι' ὧν ἀνέζησε ὁ Κοτζαμπασισμός. Αἱ ἐπιτροπαὶ πάλιν ἐπηρεάζονται ὑπὸ τῶν κηδεμόνων, διότι ἐκ τῆς εἰσφορᾶς ἐκείνων ἐξασφαλίζεται ἡ διατήρησις τοῦ Παραρτήματος καὶ ἀπὸ οἰκονομικῆς ἀπόψεως καὶ ἀπὸ ἀπόψεως ἀριθμοῦ μαθητῶν, παρέχοντος τὴν ἀπωτέραν ἐλπίδα νὰ μετατραπῇ τὸ Παραρτήμα εἰς ἀνεξάρτητον Γυμνάσιον. Τὸ διαφέρον τοῦ κηδεμόνος περιορίζεται μόνον εἰς τὸ νὰ προάγεται ὁ μαθητὴς ὅπως δέηποτε. Διὰ τὴν πραγματικὴν μόρφωσιν τοῦ υἱοῦ του σχεδὸν ἀδιαφορεῖ. Καὶ συμβαίνει μαθηταὶ ἐγγὺς τῶν παραρτημάτων Γυμνασίων, ὑστεροῦντες καὶ προβλέποντες ἀπόρριψιν νὰ ζητοῦν καταφύγιον εἰς τὰ Παραρτήματα, ὅπου μὲ μηνιαίαν εἰσφορὰν ἐκ 40 ἢ 50 χιλ. ἐξασφαλίζουν τὴν προαγωγὴν των.

Περὶ τῶν διδασκηρίων τῶν Παραρτημάτων δὲν δύναται νὰ γίνῃ σοβαρὸς λόγος. Στεγάζονται ταῦτα γενικῶς εἰς ἐγκαταλελειμμένα λόγω τῆς ἀστυφιλίας καὶ ἡμιερεπωμένα οἰκήματα τῶν κωμοπόλεων καὶ χωρίων, ὅπου προδήλως δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ὑπάρχουν κατάλληλα οἰκήματα διὰ σχολεῖα μὲ 200, ἐνίοτε δὲ τριακοσίους μαθητάς.

Καὶ ὥς νὰ μὴ ἔφθανε τὸ ἀπὸ ἀπόψεως μορφώσεως κατάντημα τῶν νέων μας, ἐφροντίσαμεν νὰ σύρωμεν πρὸς τὴν Μέσσην Ἑκπαίδευσιν καὶ τοὺς κάπως προσανατολισθέντας ἐπαγγελματικῶς διὰ τῆς ἰδρύσεως τῶν νυκτερινῶν Γυμνασίων, τὰ ὅποια λειτουργοῦν μὲ τὸ αὐτὸ ἀναλυτικὸν καὶ ὠρολόγιον πρόγραμμα, ὥς καὶ τὰ ἡμερήσια, διὰ νὰ ἐφοδιάσωμεν καὶ αὐτοὺς μὲ ἀπολυτήριον. Ἀζίζει νὰ παρακολουθήσωμεν τὴν ζωὴν μιᾶς ἡμέρας ἐνὸς μαθητοῦ Νυκτερινοῦ Γυμνασίου. Ζυπνᾷ τὴν 7ην πρωϊνὴν, ἐτοιμάζεται, προγευματίζει καὶ διανύει τὴν ἀπὸ τῆς οἰκίας του μέχρι τοῦ καταστήματος εἰς τὸ ὅποιον ἐργάζεται ἀπόστασιν, ἵνα ἀρχίσῃ ἐργασίαν τὴν 8ην πρωϊνὴν. Ἐργάζεται ἐν συνεχείᾳ μέχρι τῆς μιᾶς (1 μ.μ.) ὁπότε διακόπτει διὰ νὰ γευματίσῃ καὶ ἀναπαυθῇ προσωρινῶς μετὰ πεντάωρον ἐργασίαν. Τὴν 3ην ἀπογευματινὴν ἐπαναρχίζει τὴν ἐργασίαν του καὶ τερματίζει ταύτην τὴν 6ην ἀπογευματινὴν, ἵνα συμπληρωθῇ τὸ καθωρισμένον ὑποχρεωτικὸν ὀκτάωρον. Καθαρίζεται, τρώγει κάτι προχείρως καὶ διανύει τὴν ἀπὸ τοῦ ἐργαστηρίου ἢ καταστήματος ἀπόστασιν διὰ νὰ φθάσῃ εἰς τὸ Γυμνάσιον καὶ ἀρχίσῃ τὴν 7ην μετὰ ὀκτάωρον σωματικὴν ἐργασίαν νέαν τετράωρον ἢ πεντάωρον πνευματικὴν. Ὁ νέος οὗτος κατάκοπος, ἀπαράσκευος, σχεδὸν νήστις ἔρχεται εἰς τὸ Νυκτερινὸν Γυμνάσιον διὰ κλασσικὰς σπουδὰς. Ἐπιστρέφων τὴν 11ην νυκτερινὴν εἰς τὴν οἰκίαν του, ἀφοῦ δειπνήσῃ, κατάκοπος ἐκ τῆς συνεχοῦς σωματικῆς καὶ πνευματικῆς ἐργασίας, κατακλίνεται διὰ νὰ ἐγερθῇ τὴν ἐπομένην καὶ συνεχίσῃ τὴν δραματικὴν του ζωὴν. Ὁ οἶκτος τῶν διδασκόντων, συμπονούντων λόγῳ κοινῆς μοίρας, δι' οὓς λόγους θὰ ἀναφέρωμεν,

δίδει καὶ εἰς αὐτὸν ἀπολυτήριον Γυμνασίου, διὰ νὰ καταστῇ δυστυχέστερος. Λειτουργοῦν 13 Δημόσια καὶ 16 Ἰδιωτικά, ἥτοι ἐν ὅλῳ 29, εἰς τὰ ὅποια φοιτοῦν 8.136 ἐργαζόμενοι νέοι.

Θὰ προβληθῇ ἴσως τὸ ἐρώτημα: δὲν δικαιοῦνται οἱ ἐργαζόμενοι νέοι νὰ συμπληρώσουν τὴν μόρφωσίν των, φοιτῶντες εἰς νυκτερινὰ σχολεῖα; Βεβαίως δικαιοῦνται, ἀλλὰ δέον ἀναντιρρήτως ἡ φοίτησίς των νὰ εἶναι καρποφόρος καὶ ἡ μόρφωσίς των θετική. Τοῦτο δὲ θὰ ἐπιτευχθῇ, ἐὰν συνταχθῇ ἴδιον πρόγραμμα διὰ τὰ Νυκτερινὰ, περιοριζομένης τῆς νυκτερικῆς ἐργασίας εἰς τρεῖς τὸ πολὺ διδακτικὰς ὥρας καὶ αὐξανόμενων ἀντιστοίχως τῶν ἐτῶν φοιτήσεως εἰς αὐτὰ κατὰ δύο τοῦλάχιστον ἔτη, ὥς καὶ προπολεμικῶς. Οὕτω θὰ διαθέτῃ ὁ μαθητὴς χρόνον πρὸ μελέτην καὶ τὴν ὑγείαν του δὲν θὰ φθείρῃ ὅπως σήμερον.

Οἱ εἰς τὰ Νυκτερινὰ διδάσκοντες δὲν εὐρίσκονται εἰς καλυτέραν μοῖραν. Ὑποχρεοῦνται λόγῳ τῶν γλίσχρων ἀποδοχῶν νὰ ἐργασθῶν ὑπερωριακῶς, παρατείνοντες τὴν πεντάωρον ὑποχρεωτικὴν καθημερινήν των ἐργασίαν ἐπὶ 3, ἐνίοτε καὶ 4 ὥρας, καὶ οὕτω διδάσκοντες καὶ ἐξηντλημένοι ἐκ τοῦ καμάτου καλύπτουν τυπικῶς τὸν χρόνον λειτουργίας, παρακολουθοῦντες μὲ ἀγωνίαν τοὺς δείκτας τοῦ ὠρολογίου.

Αὐταὶ εἶναι αἱ μορφαὶ καὶ αὐτὸς ὁ τρόπος λειτουργίας σήμερον τῶν Σχολείων Μέσης Ἑκπαίδευσως. Ὑπὸ τοιαύτας συνθήκας λειτουργοῦντα ποῖαν ἀπόδοσιν δύνανται νὰ ἔχωσιν;

Ἄς παρακολουθήσωμεν τώρα τοὺς ἐξερχομένους τῶν Γυμνασίων. Εἴθισται νὰ ἀποκαλοῦνται πνευματικὸν προλεταριᾶτον. Ἀλλὰ ποῦ ὑπάρχει εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν πνευματικότης; Εἶναι ἓνας συρφετὸς ἀμαθῶν μὲ ἀξιώσεις, χωρὶς κανένα σταθερὸν προσανατολισμόν. Ἐνα ποσοστὸν, ἐλάχιστον, εἶναι οἱ πραγματικὰ μορφωμένοι νέοι μας μὲ ἠθικὴν καὶ πνευματικὴν συγκρότησιν. Αὐτοὶ μετριάζουν τὸν πόνον μας. Μέγα μέρος τῶν ἀπολυομένων γίνεται ὁ καθημερινὸς ἐφιάλτης τῶν πολιτικῶν τῆς περιφέρειας των. Περίπτανται δίκην ἀρπυιῶν περὶ τὸν ἰσχνὸν Κρατικὸν προϋπολογισμόν, ὥς πού τέλος κατορθώσουν νὰ ἐγγραφοῦν εἰς αὐτὸν εἰς βάρος τῆς Ἑθν. Οἰκονομίας καὶ τῆς ὅλης ὑπαλληλικῆς τάξεως. Αὐτοὶ συνιστοῦν τοὺς ὀγκώδεις ἀριθμοὺς τῶν ἀδιορίστων. Ἀλλὰ καὶ αἱ ἐκάστοτε Κυβερνήσεις, αἱ κατηγορούμεναι διὰ πληθὺν νέων διορισμῶν, τί νὰ κάμουν; Ἡ πρόσληψις τῶν νέων αὐτῶν ἀποτελεῖ ἄσκησιν κοινωνικῆς πολιτικῆς ἐκ μέρους τοῦ Κράτους, διότι δημιουργεῖται πλέον ὑποχρέωσις προστασίας αὐτῶν, οἱ ὅποιοι κατι δημιουργεῖται πλέον ὑποχρέωσις προστασίας αὐτῶν, οἱ ὅποιοι κατι τέστησαν ἀνίκαντοι δι' ἄλλην παραγωγικὴν ἐργασίαν. Ἄλλο, ἐπίσης μέγα ποσοστὸν, τὸ δυστυχέστερον, γίνεται ἐμπορεύσιμον εἶδος τῶν διὰ ἀφόρων γραμματεμπορείων, γνωστῶν ὑπὸ τὸ ὄνομα φροντιστήρια. Αὐτοὶ παρακολουθοῦν ἐπὶ δύο ἐνίοτε καὶ τρία ἔτη φροντιστηριακὰ μαθήματα καὶ μετὰ δύο ἢ καὶ τρεῖς ἀποπείρας εισόδου εἰς τὸ Πανεπιστή-

μιον καὶ τὰς ἄλλας Ἀνωτάτας ἢ Στρατιωτικὰς Σχολὰς, ὅπου συνολικῶς ἀπορροφῶνται 2.200, ἔναντι τῶν 18.000 ἀπολυομένων, ἐπιστρέφουν, ἀφοῦ ἀπεστράγγισαν καὶ τὴν τελευταίαν οἰκονομικὴν ἱκμάδα τῆς οἰκογενείας των, εἰς τὴν ἰδιαιτέραν των πατρίδα, ἐρείπια ψυχικὰ καὶ οἰκονομικά, ἀλλὰ καὶ φορεῖς τῶν νέων ἰδεῶν περὶ δικαίας κατανομῆς τοῦ πλούτου καὶ δικαιωμάτων τοῦ ἀνθρώπου. Ἄλλο ποσοστὸν, καθιστάμενον ἀπὸ ἡμέρας εἰς ἡμέραν μεγαλύτερον καὶ προκαλοῦν εὐλόγους ἀνησυχίας, τρέπεται πρὸς τὰ ξένα Πανεπιστήμια ἐπὶ σημαντικῇ ἐθνικῇ ζημίᾳ. Αὐτοί, παραμένοντες ἐκεῖ ἄνευ ἐπιβλέψεως καὶ παρακολουθήσεως, ἀμφίβολον εἶναι ἂν θὰ ἐπιστρέψουν πτυχιούχοι, διότι ἐκεῖ δὲν ὑπάρχουν εὐεργετικαὶ διατάξεις Νόμων καὶ ὑπουργικαὶ ἀποφάσεις διευκολύνουσαι τὴν λήψιν τοῦ πτυχίου. Καὶ μόνον ἑλάχιστον ποσοστὸν ἐγγράφονται εἰς τὰς Ἀνωτάτας Σχολὰς. Μόλις 12 ο/ο. Ποία ἡ ἐπίδοσις καὶ προκοπὴ αὐτῶν δὲν ἐμπίπτει εἰς τὸν σκοπὸν τῆς εἰσηγήσεως ταύτης νὰ ἐξετασθῇ.

Τοιαύτη ἐν γενικαῖς γραμμαῖς καὶ συντομίᾳ ἡ σημερινὴ κατάστασις τῶν Γυμνασίων μας καὶ τοιαύτη ἡ ἀπόδοσις των.

Προτάσεις. Προφανῶς ἡ κατάστασις αὕτη δὲν πρέπει νὰ παραταθῇ. Ὡς ἐπιτραπῇ τώρα νὰ προτείνωμεν τὰ κατὰ τὴν γνώμην μας ἐνδεικνυόμενα.

1ον) καὶ κύριον νὰ βελτιωθῇ ὅπωςδήποτε ἡ οἰκονομικὴ θέσις τῶν λειτουργῶν τῆς Μέσης, διότι πρέπει νὰ γίνῃ κοινὴ συνείδησις, ὅτι μετὰ τῆς Μέσης εἶναι δυνατόν νὰ ἀσκηθῇ Ἑθνικὴ Ἀγωγή. Καὶ οἱ λειτουργοὶ τῆς Μέσης εἶναι δυστυχῶς παρῖαι. Ἡ ἠθικὴ ἀντοχή, τὴν ὁποίαν σήμερον μετὰ ἐπαινετὴν αὐτοθυσίαν προβάλλουν, ἔχει ἀσφαλῶς ὅριον, ἀλλοίμονον δὲ ἂν παρατηρηθῇ κάμψις τῆς ἀντοχῆς ταύτης. Πρέπει ἡ Πολιτεία νὰ παράσχῃ εἰς αὐτοὺς τὴν ἐντύπωσιν τῆς ἴσης μεταχειρίσεως, ἵνα ἐκβάλῃ ἀπὸ τὰς ψυχὰς των τὴν πικρίαν τοῦ περιφρονημένου.

2ον) Νὰ ἀντικρίσῃ ἡ Πολιτεία τὴν Μέσῃ Ἐκπαίδευσιν ὅχι μὲ τὸ στενὸν ὄμμα τοῦ Γεν. Λογιστηρίου, ἀλλ' ὡς Ἑθνικὴν Λειτουργίαν καὶ Κοινωνικὴν ἀνάγκην. Οὕτω δὲν θὰ ἐπαναληφθῇ τὸ θλιβερόν φαινόμενον νὰ ἐγκρίνεται Κρατικὸς προϋπολογισμὸς μετὰ οὐδεμίαν πίστωσιν διὰ τὴν Μέσῃ Ἐκπαίδευσιν, ὡς συνέβη κατὰ τὴν οἰκ. χρῆσιν 1950—51.

3ον) Ἐπειδὴ ἡ σημερινὴ κατάστασις τῶν Γυμνασίων ἐγκυμονεῖ ἐθνικοὺς καὶ κοινωνικοὺς κινδύνους, δύο λύσεις εἶναι δυνατόν νὰ προταθοῦν. Ἡ νὰ συμπληρωθοῦν τὰ εἰς διδακτικὸν προσωπικὸν ὑπάρχοντα κενὰ αὐξανόμενων τῶν ἐκπαιδευτικῶν τελῶν εἰς τὸ ὕψος τὸ προπολεμικὸν καὶ εἰς κλίμακα οἰκονομικὴν (φορολογικὴν) ἢ νὰ λειτουργοῦν τόσα Γυμνάσια, ὅσα δύνανται νὰ ἐπανδρώσουν οἱ ὑπηρετοῦντες ἐκπαιδευτικοί, καὶ ἀναλόγως βέβαια τοῦ πληθυσμοῦ, τῶν τοπικῶν συνθηκῶν καὶ τῶν πνευματικῶν ἀπαιτήσεων ἐκάστης περιοχῆς, ἀναστελλομένης τῆς λειτουργίας τῶν ὑπολοίπων. Οὕτω θὰ καταστῇ δυνατὴ ἡ εὐρυθμία καὶ πλήρης λειτουργία τοῦ κυριωτέρου σχολείου καὶ θὰ ἐξασφαλισθῇ ἀπό-

δοσις ἀνταποκρινομένη εἰς τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ συγχρόνου πολιτισμοῦ. Καὶ τὸ Κράτος θὰ εἶναι εἰλικρινέστερον ἔναντι τῶν πολιτῶν.

4ον) Νὰ ληφθῇ μέριμνα διὰ τὴν συνεχῇ ἐπαγγελματικὴν κατάρτισιν καὶ ἐπιστημονικὴν συγκρότησιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν.

5ον) Νὰ ἀξιοποιηθῇ ἡ θέσις τοῦ Γυμνασιάρχου δι' αὐστηρᾶς ἐπιλογῆς ἐν συνδυασμῷ μετὰ τὴν ἐπέκτασιν δικαιωμάτων καὶ αὐξήσιν τῶν ἀποδοχῶν, ἵνα καταστῇ τὸ Γυμνάσιον πνευματικὸν ἱδρυμα καὶ οὐχὶ κοινὴ κρατικὴ ὑπηρεσία.

6ον) Νὰ ἀποκατασταθῇ ἡ διασαλευθεῖσα ἱεραρχία τοῦ Κλάδου διὰ τῆς ὑφισταμένης σήμερον ἰσοπεδώσεως καὶ νὰ καταστῇ διακριτικὴ ἡ θέσις τοῦ Γεν. Ἐπιθεωρητοῦ, ὡς καὶ προπολεμικῶς.

7ον) Νὰ ἀξιοποιηθῇ τὸ ἀπολυτήριο τοῦ Γυμνασίου διὰ καταργήσεως ὅλων τῶν εὐεργετικῶν διατάξεων (Διαταγμάτων, Νόμων, Ἀποφάσεων) εὐνοούντων διαφόρους κατηγορίας—εὐτυχῶς ὅλοι οἱ Ἕλληνες κατωρθώσαμεν νὰ ἀνήκωμεν εἰς μίαν κατηγορίαν προστατευομένων, τοῦτο δὲ μᾶς καθιστᾷ θρασυτέρους εἰς τὰς ἀπαιτήσεις μας. Πρέπει οἱ μαθηταὶ καὶ οἱ γονεῖς των, καὶ κυρίως αὐτοί, νὰ πιστεύσουν ὅτι ἡ ἀπόκτησις ἀπολυτηρίου προϋποθέτει φοίτησιν εἰς τὸ Γυμνάσιον, ἠθικὴν ἀσκήσιν καὶ ἔντονον πνευματικὴν προσπάθειαν καὶ ὅτι δὲν εἶναι μετάλλιον ἀπονεμόμενον δι' ὑπουργικῆς ἀποφάσεως δι' οἵασδήποτε ὑπηρεσίας. Κυκλοφοροῦν ἤδη ἀρκετὰ γνήσια, πλαστὰ καὶ πλασματικὰ ἀπολυτήρια. Καιρὸς νὰ σταματήσῃ τὸ κακόν.

8ον) Νὰ παγιοποιηθοῦν διὰ Νόμου τὰ ἀφορῶντα εἰς ἐγγραφάς, φοίτησιν, προαγωγὰς καὶ ἀπόλυσιν τῶν μαθητῶν, ὥστε νὰ ἀποφεύγωνται αἱ χαριστικαὶ ὑπουργικαὶ ἀποφάσεις, αἱ ὁποῖαι, ρυθμίζουσαι συνήθως προσωπικὰς περιπτώσεις, προκαλοῦν τὸν σαρκασμὸν καὶ κλονίζουν τὸ κύρος τῆς διοικήσεως.

9ον) Νὰ καταργηθοῦν ἄνευ οὐδενὸς δισταγμοῦ πάντα τὰ λειτουργοῦντα σήμερον Γυμνασιακὰ Παραρτήματα.

10ον) Ἐπειδὴ ἡ ἀναστολὴ λειτουργίας Γυμνασίων καὶ Γυμνασιακῶν Παραρτημάτων θὰ προκαλέσῃ ἀσφαλῶς ἐντόνους διαμορτυρίας, δεόν νὰ δημιουργηθῇ κατώτερον σχολεῖον γενικῆς μορφώσεως. Ἡ σύστασις τοῦ ἐπιβάλλεται καὶ διὰ τοὺς ἑξῆς λόγους: α) Θὰ εἶναι ἐπιμορφωτικὸν τῶν ἀποφοίτων τῶν Δημ. Σχολείων· β) θὰ ἀποτελέσῃ τὴν προβαθμίδα τοῦ κυρίως ἀνθρωπιστικοῦ σχολείου καὶ γ) ἐπ' αὐτοῦ θὰ στηριχθῇ ἡ ἐπαγγελματικὴ εἰδίκευσις, ἐπειδὴ ἡ σύγχρονος Τεχνικὴ εἰς ὅλας τὰς ἐκδηλώσεις τῆς ζωῆς ἀπαιτεῖ ὅχι μόνον μονομερῆ τεχνικὴν ἐπαγγελματικὴν μόρφωσιν ἀλλὰ καὶ ἐφόδια ἀπὸ τὸν εἰδικὰ πνευματικὸν πολιτισμὸν. Τὰ ἐπιτεύγματα τοῦ ἀνθρώπου εἰς τὴν περιοχὴν τῆς Τεχνικῆς εἶναι καὶ αὐτὰ ὡς γνωστὸν πολιτισμὸς καὶ ὁ πολιτισμὸς στηρίζεται εἰς τὸ πνεῦμα. Ἀπαραίτητος λοιπὸν ἡ κατάκτησις τῶν περιοχῶν τοῦ πνεύματος μετὰ μέσον τὴν καθολικὴν μόρφωσιν. Ἰδιαιτέρως δι' ἡμᾶς

τούς Ἕλληνας ἐπιβάλλεται ὄχι ἀντιγραφή τῶν τεχνικῶν μηχανισμῶν οὔτε ὑποβιβασμός τῆς πνευματικῆς ὑποστάσεως τοῦ ἀνθρώπου εἰς ἄψυχον καὶ αὐτόματον μηχανήν, ἀλλὰ στήριξις εἰς τὴν πνευματικὴν τοῦ ἔθνους παράδοσιν, τῆς ὁποίας ἡ χυμώδης καταβολὴ δέον νὰ ζητηθῇ εἰς τὴν κλασσικὴν ἀρχαιότητα. Ἐπομένως οἷοσδήποτε ἐπαγγελματικὸς διαφορισμὸς εἶναι ἀνάγκη νὰ γίνῃ μετὰ τὴν ἀποφοίτησιν ἐξ ἑνὸς τοιοῦτου σχολείου γενικῆς μορφώσεως.

11ον) Νὰ ἀναπροσαρμοσθῇ τὸ ἀναλυτικὸν πρόγραμμα πρὸς τὰς συγχρόνους πολιτιστικὰς ἀπαιτήσεις.

12ον) Νὰ συνταχθοῦν συγχρονισμένα καὶ κατὰ τὸ δυνατόν ἄρτια διδακτικά βιβλία καὶ ἄλλα βοηθητικὰ τῶν διδασκόντων ἐπιστημονικά. Δι' αὐτὸν ἀκριβῶς τὸν σκοπὸν συνεστήθη ὁ Ο. Ε. Σ. Β.

13ον) Νὰ ἀντιμετωπισθῇ βασικὰ τὸ διδακτηριακὸν ζήτημα διὰ συστάσεως κατὰ περιφερείας αὐτοτελῶν καὶ αὐτονόμων διδακτηριακῶν ἐπιτροπῶν.

14ον) Νὰ ἐφοδιασθοῦν τὰ Γυμνάσια διὰ τῶν ἀναγκαίων διδακτικῶν καὶ γυμναστικῶν ὀργάνων καὶ ἐποπτικῶν μέσων διδασκαλίας.

15ον) Νὰ συνταχθῇ πρόγραμμα ἰδιαίτερον διὰ τὰ Νυκτερινὰ Γυμνάσια ἀνταποκρινόμενον εἰς τὰς μορφωτικὰς ἀπαιτήσεις καὶ τὸν ὑπὸ τῶν ἐργαζομένων διατιθέμενον χρόνον.

16ον) Νὰ ληφθῇ μέριμνα διὰ τὴν ἔγκαιρον διενέργειαν προαγωγῶν, μεταθέσεων, διορισμῶν καὶ λοιπῶν μεταβολῶν, ἀπαγορευομένης κοτὰ τὴν διάρκειαν τοῦ Σχολ. ἔτους οἷοσδήποτε μετακινήσεως ἐκπαιδευτικοῦ.

17ον) Νὰ κωδικοποιηθῇ ἡ ἰσχύουσα ἐκπαιδευτικὴ νομοθεσία.

18ον) Νὰ ἀσκῇται πραγματικὴ ἐποπτεία ἐπὶ τῶν σχολείων καὶ τῶν ἐκπαιδευτικῶν ὑπὸ τῶν Γεν. Ἐπιθεωρητῶν καὶ Ἐκπ. Συμβούλων.

Τέλος νὰ συνειδητοποιηθῇ ἡ ἐθνικὴ ἀνάγκη τῆς Μέσης Παιδείας καὶ ἡ ἀνάγκη ὁργανώσεώς της κατὰ τρόπον συνδυάζοντα τὰς διαφόρους ἀπόψεις τῶν ὑπαρχόντων ἐν τῇ χώρᾳ κομμάτων διὰ μελέτης τοῦ θέματος ὑπὸ διακομματικῆς ἐπιτροπῆς ἐξ ἐπιλέκτων ἀντιπροσώπων ὅλων τῶν Ἐθνικῶν κομμάτων, οἵτινες θὰ ἔχουν τὴν ἱκανότητα νὰ ὑποτάξουν τὰ τοπικὰ καὶ κομματικὰ συμφέροντα εἰς τὸ συμφέρον τοῦ ἔθνους. Οἱ κατόπιν Ὑπουργοὶ τῆς Παιδείας δὲν θὰ προβαίνουν πλέον εἰς προχείρους καὶ βεβιασμένας μεταρρυθμίσεις, ἀλλὰ θὰ προσπαθοῦν νὰ ἐφαρμόσουν κατὰ τὸν καλῦτερον τρόπον τὸ ὑπὸ τῆς Ἐθνικῆς ἀντιπροσωπείας καταρτισθὲν ἐκπαιδευτικὸν πρόγραμμα τῆς Χώρας. Ἄς ἐξετασθῇ ἀκόμη ἂν ἐνδείκνυται νὰ καθιερωθῇ ὁ θεσμὸς τοῦ μονίμου ὑφυπουργοῦ, δεδομένου ὅτι ἡ Ἀγωγή τῶν νέων δὲν εἶναι ζήτημα ἑνὸς κόμματος ἀλλὰ κοινὴ ὑπόθεσις. Ἄν ἀντιμετωπισθῇ τὸ ἐκπαιδευτικὸν ζήτημα βασικὰ, ὥστε νὰ ρυθμισθῇ ἡ κανονικὴ λειτουργία τῶν Γυμνασίων, τότε μόνον θὰ δύναται τις νὰ ζητήσῃ εὐθύναν ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικούς.

ΘΕΟΔ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ



Ἡ διδασκαλία τῶν ξένων γλωσσῶν

Α'

Ὡς καθηγητὴς ξένων γλωσσῶν σὲ Σχολεῖα Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, ἔχω ἀπὸ τῆ μακρὰ μου πείρα βγάλει ὠρισμένα συμπεράσματα γιὰ τὴν ἀποτελεσματικὴ διδασκαλία μιᾶς ξένης γλώσσας, πὺν θὰ τὰ ἐκθέσω ἐδῶ γιὰ νὰ τὰ μελετήσουν καὶ οἱ συνάδελφοί μου. Σὲ ὅλα τὰ σχολεῖα Μέσης Ἐκπαιδεύσεως τῆς Κύπρου ἡ μόνη ξένη γλώσσα πὺν διδάσκεται σήμερον εἶναι ἡ Ἀγγλική. Ἡ Γαλλικὴ δὲν εἶναι ὑποχρεωτικὴ σὲ μερικὰ σχολεῖα καὶ στὰ πὺν πολλὰ ἔχει σχεδὸν καταργηθεῖ τελείως. Ἡ Ἀγγλικὴ διδάσκεται στὰ σχολεῖα μας μετὰ τὴν προοπτικὴ ὅτι ὁ μαθητὴς θὰ τὴν χρειασθεῖ εἴτε γιὰ ἀνώτερες ἐπιστημονικὰς σπουδὰς, κ' αὐτὸ συμβαίνει γιὰ μιὰ μικρὴ μειονότητα μαθητῶν, εἴτε διότι ἡ ξένη αὐτὴ γλώσσα, ὅπως ἔχουν σήμερον τὰ πράγματα στὸ νησί μας, θὰ βοηθήσῃ πολὺ τὸν μαθητὴ, ἅμα ἀποφοιτήσῃ, νὰ βρεῖ δουλειά, κ' αὐτὸ ἀφορᾷ τὰ περισσότερα παιδιὰ τῶν σχολείων μας.

Στὰ σχολεῖα μας, ἡ διδασκαλία τῆς Ἀγγλικῆς περιορίζεται κατὰ μέσον ὄρον σὲ ἔξι ὥρες τὴν ἐβδομάδα γιὰ κάθε τάξη. Τώρα, κατὰ πόσον ὁ μαθητὴς θὰ μπορέσῃ νὰ γίνῃ κάτοχος αὐτῆς ἀφιερώνοντας ἔξι ὥρες τὴν ἐβδομάδα ἀπὸ τὸ σχολικὸ του προγράμμα, γιὰ τέσσερα ὥς ἔξι χρόνια κατὰ συνέχεια, αὐτὸ θὰ ἐξαρτηθεῖ ἀπὸ διαφοροὺς παράγοντες. Οἱ κυριώτεροι ἀπ' αὐτοὺς, πὺν συντελοῦν στὴν ἀποτελεσματικὴ διδασκαλία ὄχι μόνον μιᾶς ξένης γλώσσας ἀλλὰ ὅποιονδήποτε μαθήματος εἶναι, ὅπως ὅλοι γνωρίζομε, ἡ προσωπικότης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ καὶ ἡ μέθοδος πὺν ἀκολουθεῖ.

Ἡ προσωπικότης τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ. Ὁ δάσκαλος μετὰ προσωπικότητα ἐπιβάλλεται εὐκόλως. Πιὺ εὐκόλως ἀκόμη καὶ ἀπὸ κείνον πὺν καταφεύγει σὲ ἀπολυταρχικὰ μέσα γιὰ νὰ ἐπιβάλλῃ τάξιν καὶ ἡσυχίαν στοὺς μαθητὰς του. Ἐχει μπροστά του πειθαρχημένα παιδιὰ, καὶ ἂν ξέρει καλὰ τὴν τεχνικὴν τοῦ ἐπαγγέλματός του, θὰ ἔχει, χωρὶς ἀμφιβολία, πολὺ καλὰ ἀποτελέσματα.

Προσωπικότης καὶ τεχνικὴ, εἶναι δύο παράγοντες ἀλληλένδετοι γιὰ ἕναν καλὸ ἐκπαιδευτικόν. Ἡ ὅλη ἐμφάνισις τοῦ καθηγητῆ, ἡ ἀμφίεσίς του, οἱ κινήσεις καὶ τὸ ἐνδιαφέρον πὺν ἔχει γιὰ τὸ μάθημα πὺν διδάσκει, εἶναι μεγάλης σημασίας γιὰ νὰ κρατήσῃ ὁ διδάσκων μιὰ πειθαρχημένη τάξιν, ὅπου θὰ δυνηθεῖ νὰ δουλέψῃ συνειδητὰ καὶ νὰ μὴ γίνῃ ὁ ἴδιος αἰτία νὰ ἀποσπᾶται ἡ προσοχὴ τῶν μαθητῶν του. Σὲ μιὰ πειθαρχημένη τάξιν ὁ ἐκπαιδευτικὸς πὺν κατέχει καλὰ τὴν τεχνικὴν τῆς ἐπιστήμης του, θὰ διατρέφῃ στὸ μάθημα πὺν διδάσκει. Ὁ πειθαρχημένος μαθητὴς θὰ γίνῃ αὐτοῦ ὁ καλὸς πολίτης. «Tel maître, tels élèves» λέγει μιὰ γνωστὴ γαλλικὴ παροιμία. «Ἀπ' τὸν μάστορα θὰ πάρουν καὶ τὰ τσιράκια του».

Ἡ Τεχνικὴ. Ἡ τεχνικὴ εἶναι ὁ δεύτερος σπουδαῖος παράγων πὺν συντελεῖ στὴν ἀποτελεσματικὴ διδασκαλία ἑνὸς μαθήματος. Δὲν ξέρω πόσον ἀπὸ μᾶς δίνουν προσοχὴ σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο. Ἡ διδασκαλία μιᾶς ξένης γλώσσας ἡ ὅποιονδήποτε μαθήματος δὲ γίνεται χωρὶς σύστημα. Τὸ νὰ ξέρῃ ἕνας πολλὰ πράγματα καὶ νὰ μὴ μπορεῖ νὰ τὰ μεταδώσῃ στὰ παιδιὰ, εἶναι σὰν νὰ μὴν ξέρῃ τίποτε. Γιὰ κάθε μάθημα ὑπάρχει ἡ κατάλληλη μέθοδος πὺν πρέπει νὰ ἀκολουθεῖ κάθε δάσκαλος. Ἀμφιβάλλω, ἂν ὅλοι

πὸν διδάσκουμε, ξέρουμε ποῖο εἶναι τὸ κατάλληλο σχέδιο τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ ἀκολουθήσουμε γιὰ νὰ γίνη ἡ διδασκαλία μας πὺ ἀποτελεσματικὴ. Πόσοι ἀπὸ μᾶς, ἐνῶ διδάσκουν, σταματοῦν λίγες στιγμὲς γιὰ νὰ θέσουν στὸν ἑαυτὸ τους τὸ πὺ κάτω ἐρώτημα: «Ποῖός εἶναι ὁ ἀντικειμενικὸς σκοπὸς τοῦ μαθήματος πὸν διδάσκω; Τί ἐπιδιώκω; Εἶναι ὀρθὴ ἡ γραμμὴ πὸν ἀκολουθῶ ἢ μήπως βγῆκα σὲ μονοπάτια τὰ ὁποῖα δὲ θὰ μὲ ὀδηγήσουν ποτὲ στὸν κύριον δρόμον;»

«Δίδασκε γιὰ νὰ μορφώνεις», εἶναι τὸ ρητὸ πὸν πρέπει νὰ ἀκολουθεῖ κάθε ἐκπαιδευτικὸς. Ἡ κοινωνία δὲν ἀναμένει ἀπὸ μᾶς νὰ μάθουμε τὰ παιδιὰ μονάχα νὰ μιλοῦν μιὰ ξένη γλῶσσα, νὰ ξέρουν πὺς ὁ παρακείμενος τοῦ «ἐρχομαι» στὴν ἀρχαία εἶναι «ἐλήλυθα», πότε ἐγινε ἡ ναυμαχία τῆς Σαλαμίνας, τί προσέφερε ἡ Μαντὰμ Κιουρὶ στὸν κόσμον τῆς ἐπιστήμης καὶ νὰ ἀποδεικνύουν χωρὶς δυσκολία πὺς «τὸ τετράγωνον τῆς ὑποτενύουσης ὀρθογωνίου τριγώνου εἶναι ἴσον μὲ τὸ ἄθροισμα τῶν τετραγώνων τῶν δύο ἄλλων καθέτων πλευρῶν». Ἡ κοινωνία ἀπαιτεῖ ἀπὸ μᾶς τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς νὰ τῆς παραδώσουμε παιδιὰ μὲ τὴν πρόεπονσαν ἀγωγὴν, τίμια, συνετά, πειθαρχημένα, μὲ τὴν ψυχὴν πλημμυρισμένη ἀπὸ ἀνείπωτον θαυμασμό γιὰ τὸ μεγαλεῖο τοῦ Δημιουργοῦ, παιδιὰ, πὸν αὐριο θὰ ξεκαθαρίσουν κάθε σὰπιλα πὸν ἀπειλεῖ νὰ καταστρέφει τὸ ἐξαισιον οἰκοδόμημα τοῦ πολιτισμοῦ μας.

Οἱ Παρεκβάσεις. Πολλὲς φορὲς βλέπουμε καθηγητὲς οἱ ὁποῖοι, ἐνῶ διδάσκουν, βγαίνουν ἀπὸ τὸ θέμα τους, Πιάνουν κουβέντες πὸν δὲν ἔχουν καμιά σχέση μὲ τὸ μάθημά τους. Μιλοῦν γιὰ θέματα τὰ ὁποῖα εὐχαριστοῦν μονάχα τοὺς ἑαυτοὺς τους ἢ καὶ τοὺς ἐφήβους. Σὲ κάποιο Παιδαγωγικὸ Συνέδριον ἔξω ἀπὸ τὴν Κόπρο, στὸ ὁποῖο παρευρέθηκα ἐδῶ καὶ λίγα χρόνια, ὁ ὁμιλητὴς ὁ ὁποῖος γιὰ θέμα του εἶχε «τὸ μάθημα πὸν διδάσκουμε», ἀνέφερε τὸ γεγονός ὅτι κάποιος καθηγητὴς τῶν λατινικῶν, ὁ ὁποῖος ἦταν ἐρασιτέχνης κυνηγὸς καὶ ἐνδιαφερόταν πολὺ γι' αὐτὸ τὸ σπορ, κάθε φορὰ πὸν πῆγαινε στὴν τάξη του, ἀνοίγε κουβέντα γιὰ κυνήγι. Οἱ μαθητὲς του δὲν ἄργησαν νὰ ἀντιληφθοῦν αὐτὴν τὴν ἀδυναμία, καὶ προτοῦ αὐτὸς ἀρχίσει νὰ μιλεῖ γιὰ κυνήγι, τὸν προκαλοῦσαν οἱ ἴδιοι. Τελείωνε ἡ ὥρα καὶ ἀντὶ γιὰ λατινικά οἱ μαθητὲς ἄκουαν διαλέξεις γιὰ τὸ λαγό. Ὁ χρόνος πέρασε καὶ δὲν εἶχαν ἀδιαχθεῖ παρὰ μονάχα λίγες γραμμὲς ἀπὸ τὴν Αἰνείαδα καὶ μιὰ-δύο ὁδὲς τοῦ Ὁρατίου.

Δυστυχῶς, μερικοὶ ἀπὸ μᾶς ἔχουμε αὐτὴν τὴν ἀδυναμία. Μιλᾶμε στὰ παιδιὰ γιὰ θέματα πὸν δὲν ἔχουν καμιά ἀπολύτως σχέση μὲ τὸ σκοπὸ πὸν ἐπιδιώκουμε. Ἔτσι παρακωλύουμε τὴν πρόοδόν τους. Τὰ παιδιὰ δὲν ἀργοῦν νὰ ἀντιληφθοῦν ὅτι κάνουμε αὐτὸ ἀπὸ φρυγοπονία καὶ ὅτι δὲν εἴμαστε γιὰ τὴ δουλειὰ πὸν προορίζομαστε. Τέλος, χάνουν τὴν ἐμπιστοσύνη τους σὲ μᾶς.

Β'

Πρῶτο καὶ δεῦτερον ἔτος. Γιὰ τὴν πλήρη ἐκμάθηση μιᾶς ξένης γλώσσας ἡ πρακτικὴ παίζει τὸν πὺ σπουδαῖον ρόλον. Μιὰ ξερὴ ἀνάγνωση ἀπ' τὸ καθιερωμένον ἀναγνωστικὸν καὶ ἐξήγηση στὴ γλῶσσα τοῦ μαθητῆ δὲν ἀρκοῦν. Ἀρκετὴ πρακτικὴ, λίγη γραμματικὴ καὶ ὀρθογραφία, κατὰ προτίμησιν μελετημένη στὰ πρῶτα δύο χρόνια, εἶναι ἀπολύτως ἀναγκαῖα. Καὶ ὅταν τὰ παιδιὰ μάθουν καμιά διακοσασιὰ λέξεις προσπαθῆτε νὰ τοὺς μιλάτε στὴ γλῶσσα πὸν τοὺς διδάσκετε. Βάζετε τοὺς διάφορες εὐκολες ἐρωτήσεις. Στὴν ἀρχή, νὰ χρησιμοποιεῖτε τὰ πὺ προχωρημένα παιδιὰ, ὕστερα νὰ καλεῖτε τὰ πὺ ἀδύνατα νὰ ἐπαναλάβουν. Ἄν ἀπαντοῦν μὲ γραμματικὰ λάθη, μὴν ἐπιμένετε νὰ διορθώνετε ἀναφέροντας σ' αὐτὰ γραμματικὸν κανόνες πὸν ἴσως νὰ τὰ πελαγώσουν. Ἀπλούστατα, ἐπαναλαμβάνετε ἐσεῖς τὴν ἀπάντησιν ὀρθά. Ἄν καμιά λέξη τὴν προφέρουν ἄσχημα—σ' αὐτὸ τὸ στάδιον πρέπει νὰ δοθεῖ μεγάλη προσοχὴ στὴν ὀρθὴ προφορὰ—ἐπαναλάβετε τὴν μὲ τὴν ὀρθή της προφορὰ. Βάλτε δύο - τρεῖς διάφορες ἐρωτήσεις στὰ παιδιὰ ἀναγκάζοντάς τα ἔτσι νὰ ξαναπροφέρουν τὴ λέξη ὀρθά. Νὰ συνηθίσετε νὰ βγάζετε μπροστὰ στὴν ὑπόλοιπὴν τάξιν δύο - τρεῖς

μαθητὲς καὶ κάθε ἓνας μὲ τὴ σειρά του νὰ ὑποβάλλει διάφορες ἐρωτήσεις στοὺς ἄλλους πὸν κάθονται. Σιγὰ-σιγὰ, σὰν δῆτε πὺς πλουτίστηκε τὸ λεξιλόγιόν τους μὲ ἀρκετὲς λέξεις, τότε κάνετε δικές σας μικρὲς ἱστορίες—μὲ τίς λέξεις πὸν μάθανε—τίς ὁποῖες λέγετε ἀργὰ στὰ παιδιὰ. Κατόπι, βγάζετε δύο τρεῖς μαθητὲς νὰ ἐπαναλάβουν τὴν ἱστορίαν. Σὰν δῆτε πὺς τὴν ἔκαναν δικὸν τους κτῆμα καὶ τὴν ξανάπαν κάπως καλὰ, τότε βγάζετε ἄλλους δύο τρεῖς, γιὰ νὰ ἀπειθύνουν σὲ κείνους πὸν κάθονται διάφορες ἐρωτήσεις σχετικὲς μὲ τὴν ἱστορίαν. Κάθε καινούργια λέξη πὸν μαθαίνουν, πρέπει νὰ τὴν μεταχειρίζονται ὀρθὰ σὲ διάφορες προτάσεις.

Τὸ ἴτον ἔτος. Τὸ τρίτον ἔτος ἐκτὸς ἀπὸ τὸ Ἀναγνωστικὸν μὲ τὸ ὁποῖο θὰ ἐξασκηθοῦν ἰδιαίτερος τὸν κατάλληλον τρόπο ἀναγνώσεως καὶ στὴν ὀρθὴ προφορὰ, ὁφείλουν νὰ κατέχουν καλὰ τὴν χρῆσιν τῶν διαφόρων χρόνων ὁμαλῶν καὶ ἀνωμάλων ρημάτων καὶ νὰ μιλοῦν κάνοντας ὅσο τὸ δυνατό πὺς λίγα λάθη. Συνδιάλεξη γιὰ τίς πρῶτες τρεῖς τάξεις εἶναι ἀπαραίτητη. Δύο - τρεῖς φορὲς τὸν μῆνα ὁ καθηγητὴς θὰ δίνει στοὺς μαθητὲς 6—8 γραμμὲς ὀρθογραφία, τὴν ὁποῖαν θὰ ἐτοιμάζει ὁ ἴδιος μὲ λέξεις γνωστὲς ἤδη στὰ παιδιὰ. Σὲ κάθε περίοδον 45 λεπτῶν, 15 ὡς 20 λεπτά πρέπει νὰ ἀφιερώνονται γιὰ συνδιάλεξιν.

Τὸ τέτατον ἔτος. Τὸν τέτατον χρόνον, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ καθιερωμένον ἀναγνωστικὸν, θὰ διδασκῶν πὺς πολλὴ γραμματικὴ—ἀνάλυσις, σύνταξις, περίληψις, ἰδιωματικὴ χρῆσις τῶν προθέσεων. Θὰ ἀρχίσουν νὰ κάνουν μετάφρασιν διαφόρων κειμένων—πάνω σὲ ποικίλα ζητήματα—ἀπὸ τὴν ξένη γλῶσσαν σὲ καλὴ ἑλληνικὴ καθαρεύουσα ἢ δημοτικὴ καὶ τὰνἀπαλιν. Οἱ διορθώσεις τῶν μεταφράσεων θὰ γίνονται μέσα στὴν τάξιν. Ἀφοῦ μιὰ πρότασις διαβασθεῖ ἀπὸ δύο - τρεῖς μαθητὲς, τότε ἡ ὀρθὴ μετάφρασις θὰ γράφεται στὸν πίνακα γιὰ νὰ διορθώσουν τὰ λάθη τους οἱ μαθητὲς. Μιὰ φορὰ τὴν ἑβδομάδα θὰ γράφουν μέσα στὴν τάξιν μιὰ σύντομη ἐκθεσις ἢ μιὰν ἀπλὴν ἐπιστολὴν ἀπὸ δέκα ὡς δώδεκα γραμμὲς. Γιὰ μιὰ τέτοια ἐκθεσις δὲν πρέπει νὰ ἀφιερώνουν πάνω ἀπὸ εἴκοσι λεπτά. Ὁ καθηγητὴς θὰ μαζεύει ὅλα τὰ τετράδια καὶ θὰ τὰ ἐξετάζει ἔξω ἀπὸ τὴν τάξιν, θὰ σημειώνει ὅλα τὰ λάθη χωρὶς νὰ τὰ διορθώνει. Ἡ διόρθωσις θὰ γίνεται ἀπὸ τοὺς ἰδίους τοὺς μαθητὲς. Ὁ καθηγητὴς πρέπει νὰ κοιτάζει τὰ τετράδια τῶν ἐκθέσεων γιὰ νὰ βεβαιωθεῖ ὅτι ἐγινε ἡ ἀπαιτούμενη διόρθωσις. Οἱ μαθητὲς ὅταν ἀντιληφθοῦν ὅτι ὁ καθηγητὴς ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴν πρόοδόν τους καὶ ὅτι κάθε λάθος πὸν κάνουν δὲν περνᾷ ἀπαρατήρητον, θὰ καταβάλουν πὺς πολλὰς προσπάθειας γιὰ μιὰ καλύτερη ἐπίδοσιν.

Πέμπτον καὶ ἕκτον ἔτος. Στὴν Ε' καὶ Στ' τάξιν ἐκτὸς ἀπὸ τὸ ὁρισμένον ἀναγνωστικὸν, οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ ἐξασκηθοῦν πολὺ στὴ μετάφρασιν καὶ στίς ἐκθέσεις (essays). Ἐμεῖς, οἱ καθηγητὲς ξένων γλωσσῶν, ὅταν πρόκειται νὰ διδάξουμε τὸ μάθημα τῶν ἐκθέσεων στίς τελευταῖες δύο τάξεις, βρίσκουμε τοὺς μαθητὲς πολλὰς φορὲς ἀκατάριστους σ' αὐτὸ τὸ εἶδος ἐργασίας. Οἱ φιλόλογοι πρέπει νὰ συνεργάζονται μὲ τοὺς καθηγητὲς ξένων γλωσσῶν σὲ γραμματικὰ ζητήματα. Ὁ καθηγητὴς πὸν μᾶς δίδασκε γραμματικὴ τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς σὲ Ἀγγλικὸ Πανεπιστήμιον ἔκανε συχνὰ παραλληλισμοὺς μὲ τὴν λατινικὴν καὶ τὴν ἀγγλικὴν—μερικοὶ ἀκολουθοῦν καὶ ὅσοι ἀπὸ τοὺς φιλόλογους μᾶς κατέχουν τὴν ἀγγλικὴν—μερικοὶ ἀκολουθοῦν ἤδη τὸ παραπάνω σύστημα. Ἔτσι θὰ διευκολύνουν πολὺ τὸ ἔργον τῶν Ἀγγλιστῶν.

Πολλὲς φορὲς οἱ ἐκθέσεις ἐκφέρονται προφορικὰ. Ὁ καθηγητὴς βγάζει ἓνα μαθητὴν νὰ μιλήσει ἀπὸ δύο ὡς τρία λεπτά γιὰ ἓνα θέμα, λ.χ. νὰ περιγράψει μιὰ ποδοσφαιρικὴ συνάντησιν ἢ μιὰ σχολικὴν ἐκδρομὴν ἢ, ὡς ὑποθέσουμε, εἶναι δῆμαρχος μιᾶς πόλεως τὴν ὁποῖαν ἐπισκέπτεται γιὰ πρώτη φορὰ ἀνώτερος κληρικὸς ἢ μέλος τῆς Κυβερνήσεως, καὶ κάνει τὴ σχετικὴν προσφώνησιν. Τώρα, οἱ ἄλλοι μαθητὲς θὰ σημειώσουν τὰ λάθη πὸν τυχὸν θὰ κάνει. Ὅταν ὁ μαθητὴς τελειώσει τὴν ἀφήγησιν του, ὁ καθηγητὴς θὰ ἐρωτήσει μερικοὺς μαθητὲς νὰ ὑποδείξουν ἀπ' τίς σημειώσεις τους τὰ λάθη πὸν ἔκανε. Τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ἐκθέσεως εἶναι ἀπαραίτητον γιὰ τὴν ἐκμάθησιν μιᾶς ξένης γλώσσας.

Ἄν οἱ σχολικὲς βιβλιοθήκες περιέχουν ἔργα γνωστῶν Ἀγγλῶν συγγραφέων γραμμένα ἐπίτηδες σὲ ἀπλὴ γλῶσσα (μερικὲς βιβλιοθήκες ἔχουν ἀρκετὰ τέτοια βιβλία) καλὸ εἶναι οἱ καθηγητὲς τῶν Ἀγγλικῶν νὰ δίνουν αὐτὰ μὲ τὴ σειρά στοὺς μαθητὲς τους νὰ τὰ διαβάσουν στὶς διακοπὲς τῶν Χριστουγέννων καὶ τοῦ Πάσχα καὶ νὰ γράφουν μιὰ μικρὴ περίληψη τοῦ ἔργου τὴν ὁποία θὰ παραδώσουν στοὺς καθηγητὲς τους νὰ τὴν ἐξετάσουν. Τὸ ὁρισμένο ἀναγνωστικὸ δὲν εἶναι ἀρκετὸ γιὰ τὴν τέλεια ἐκμάθηση μιᾶς ξένης γλώσσας. Ὁ μαθητὴς χρειάζεται στὸ στάδιο αὐτὸ τῆς μελέτης του— Ε' καὶ Στ' τάξη— νὰ διαβάσει κάποτε καὶ ἀποσπάσματα ἀπὸ τὰ φιλολογικὰ ἀριστουργήματα τῆς γλώσσας πὺλ μαθαίνει, ὅπως ἐπίσης ἐφημερίδες καὶ περιοδικὰ.

Γ'

Ἡ ἐξέταση τῶν μαθητῶν. Ἐνὰ ἄλλο σημεῖο τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ προσέξουμε πολὺ εἶναι ἡ ἐξέταση τῶν μαθητῶν. Μερικοὶ ἀπὸ μᾶς ἐξετάζουμε ἕνα μαθητὴ κάθε τρεῖς-τέσσερες ἐβδομάδες. Πολλοὶ θὰ πῇτε, ὅτι ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν σὲ κάθε τάξη εἶναι τόσο μεγάλος—45 ὡς 60 μαθητὲς—πὺλ εἶναι ἀδύνατον νὰ ἐξετάσουμε ὅλους σὲ μιὰ ὥρα. Μποροῦμε ὅμως νὰ κάνουμε ἕνα μικρὸ διαγώνισμα, ἀφιερώνοντας μονάχα δεκαπέντε ὡς εἴκοσι λεπτὰ ἀπὸ τὴν ὅλη περίοδο τῶν 45 λεπτῶν. Ὁ καλὸς ἐκπαιδευτικὸς κάθε φορὰ πὺλ πηγαίνει στὴν τάξη του ἀπαιτεῖ κάτι ἀπὸ κάθε μαθητὴ, ὁ ὁποῖος γνωρίζοντας ὅτι ὁ καθηγητὴς του θὰ τοῦ ἀπευθύνει κόποιαν ἐρώτησι σχετικὰ μὲ τὸ μάθημα, θὰ προπαρασκευασθεῖ ὅπως πρέπει, θὰ ἐντείνει τὴν προσοχή του καὶ θὰ δεῖξει πὺλ πολὺ ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ μάθημά του. Καὶ αὐτοὶ ἀκόμη οἱ ἀδύνατοι μαθητὲς πρέπει νὰ ποῦν κάτι. Νὰ ἀπαντήσουν ἔστω καὶ σὲ μιὰ εὐκόλῃ ἐρώτησι. Δὲν εἶναι σωστὸ νὰ τοὺς ἀγνοοῦμε μόνο καὶ μόνο γιὰ τὸ μὴν αὐτοὺς δὲν κόβει. Δὲν πρέπει νὰ καλλιεργήσουμε μέσα στὴν ψυχὴ τους τὸ αἶσθημα τῆς κατωτερότητας. Ἄν τὸ διαγώνισμά τους εἶναι μηδενικὸ, ἀποφενετε νὰ τοὺς βάζετε βαθμὸ. Ἀπλούστατα μιὰ μικρὴ σημείωσι πάνω στὸ γραπτό: «Ὁχι ἱκανοποιητικὸ. Προσπαθήστε καὶ θὰ γράψετε καλύτερα» αὐτὸ θὰ ἔχει στὸ μέλλον ἀσυνγκρίτως πὺλ καλὰ ἀποτελέσματα ἀπὸ τὸ μηδενικὸ ἢ ὁποιοδήποτε ἄλλο ἄσχημο βαθμὸ. Ἄς μὴν ξεχνᾶμε ὅτι ἀρκετὰ ἀπὸ αὐτὰ τὰ διανοητικῶς ἀδύνατα παιδιὰ εὐδοκίμοῦν πολλὰς φορὲς καλύτερα στὴν κοινωνία ἀπὸ τοὺς πὺλ ἱκανοὺς μαθητὲς.

Τὴν ἀνοίξη τοῦ 1946 βρισκόμουν στὴ Γενεύη τῆς Ἑλβετίας. Ἐκεῖ, στὸ Πανεπιστήμιον, ἄκουσα μιὰ διάλεξι πὺλ ἔκανε ὁ γνωστὸς Καθηγητὴς τῶν Παιδαγωγικῶν J. Piaget πάνω στὸ ζήτημα τῆς ἐξετάσεως ἀδύνατων μαθητῶν. Ὁ διαπρεπὴς καθηγητὴς, τοῦ ὁποῖου τὰ συγγράμματα γιὰ τὴν Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ μεταφράστηκαν σὲ πολλὰς εὐρωπαϊκὰς γλώσσας, ἀπευθυνόμενος σὲ μιὰν ὁμάδα τελειοφοίτων τοῦ Λυκαίου τῆς γαλλικῆς πόλεως Γκρενὸμπλ, οἱ ὁποῖοι εἶχαν ἐκδράμει στὴ Γενεύη γιὰ νὰ τὸν ἀκούσουν, εἶπε περίπου τὰ ἀκόλουθα: «Ἐσεῖς, πὺλ αὔριο θὰ διδάξετε τοὺς μέλλοντες πολῖτες τῆς χώρας σας, νὰ ἐνθυμῆστε πάντοτε ὅτι οὐδέποτε πρέπει νὰ ἀποκαλῆτε ἕνα διανοητικῶς ἀδύνατο παιδί «βλάκα» ἢ «ἀνεπίδεκτο μαθήσεως». Τουναντίον, ἐνθαρρύνετε τον μὲ καλὰ λόγια, ἀποφενοντας κάθε ἐκδήλωσι ἀπολυταρχισμοῦ καὶ ἀγανακτήσεως. Ὑπομονὴ καὶ λεπτότης εἶναι οὐσιώδη προσόντα γιὰ ἕνα καλὸ δάσκαλο. Μιὰ ἄσχημη λέξι ἀπὸ τὸ στόμα σας μπορεῖ νὰ καταστρέφει ὁλόκληρη τὴ ζωὴ ἐνὸς παιδιοῦ».

Στοὺς διαγωνισμοὺς καὶ σ' ὅλα γενικῶς τὰ ἐπίσημα γραπτὰ ὀφείλουμε νὰ προσέχουμε τὸ εἶδος τῶν ἐρωτήσεων πὺλ δίνουμε στὰ παιδιὰ. Δὲν πρέπει νὰ τοὺς βάζουμε ἐρωτήσεις παιδαγωγικῶς ἀκατάλληλες. Τουναντίον πρέπει νὰ ἐνισχύουμε τὴν κριτικὴ τους ἱκανότητα μὲ ἐρωτήσεις πὺλ ὑποβοηθοῦν τὴν αὐτενέργεια. Ἄν διδάσκουμε Ἱστορία, δὲν πρέπει νὰ τοὺς πελαγώνουμε μὲ περιττὰς χρονολογίες. Ἐρωτήσεις ὅπως «Ποῖος ἦτο ὁ Δράκων» ἢ «ὁ Ναπολέων ὁ Α'» ἢ «Πότε ἔγινε ἡ Ἰωνικὴ Ἐπανάστασι» δὲν ἔχουν καμιά παιδαγωγικὴ ἀξία. Ἀπ' ἐναντίας τὰ ζητήματα: «Οἱ νόμοι τοῦ Δρά-

κοντος λέγεται ὅτι γράφτηκαν μὲ αἷμα» καὶ «ὁ Ναπολέων ὁ Α' ὤπηρεε ὁ ἰδρυτὴς τοῦ Γερμανικοῦ Κράτους», «σχολιάσετε τὰ δυὸ αὐτὰ ζητήματα», ἔχουν μεγάλη παιδαγωγικὴ ἀξία, γιὰ τὸ μαθητὴ θὰ σκεφθεῖ καλὰ προτοῦ ἀπαντήσει.

Ἡ κατ' οἶκον ἐργασία. Ὀφείλουμε ἐπίσης νὰ προσέξουμε πολὺ στὴν κατ' οἶκον ἐργασία τῶν μαθητῶν. Πολλοὶ τὸ εἰρῶν στὴν τεμπελιά καὶ δὲν δουλεύουν μονάχοι τους. Ἀπλούστατα ἀντιγράφουν ἀπὸ τοὺς ἄλλους. Κάποτε ἀνακάλυψα ὅτι ἕνα θέμα πὺλ τοὺς δόθηκε γιὰ τὸ σπῆτι, τὰ δυὸ τρίτα τῶν μαθητῶν τὸ εἶχαν ἀντιγράψει ὁ ἕνας ἀπὸ τὸν ἄλλο. Τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ἀντιγραφῆς εἶναι μεγάλο παιδαγωγικὸ σφάλμα. Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ μάθουν ὅτι εἶναι καθήκον τους νὰ ἐργάζονται μόνοι τους. Πρέπει νὰ κατανοήσουν τὴν εὐθύνη πὺλ ἔχουν ἀπέναντι τὸν καθηγητὴ τους. Ἄν ἀπὸ μικρὰ συνηθίσουν στὴ φθογοπνία, ἀλλοίμονο τί πολῖτες θὰ βροῦνε στὴν κοινωνία.

Οἱ Προϊστάμενοι τῶν μαθημάτων. Τὸ ἔργο κάθε ἐκπαιδευτικοῦ πρέπει νὰ παρακολουθεῖται ἀπὸ κοντὰ εἴτε ἀπὸ τοὺς ἐπιθεωρητὲς εἴτε ἀπὸ τοὺς διευθυντὲς τῶν σχολείων ἢ ἀπὸ τοὺς προϊστάμενους μαθημάτων. Ὅλοι γνωρίζουμε ὅτι τὸ ἔργο τοῦ Διευθυντῆ ἐνὸς Σχολείου Μέσης Ἐκπαίδευσως εἶναι δύσκολο καὶ ἀπαιτεῖ τὴν πολλὴ δουλειά, ἀνάγκη ὅμως νὰ βρῖσκει ὁ Διευθυντὴς τὸν ἀπαραίτητο καιρὸ γιὰ νὰ ἐπισκέπτεται συχνὰ τὶς τάξεις τῶν καθηγητῶν του, νὰ παρακολουθεῖ τὴ διδασκαλία τους καὶ γενικὰ τὴν πρόοδο τῶν μαθητῶν. Σὲ ἀρκετὰ σχολεῖα τῆς Δύσεως, τὰ ὁποῖα ἐπισκέφθηκα, ὅταν ἕνα μάθημα τὸ διδάσκουν περισσότεροι ἀπὸ τρεῖς καθηγητὲς, ὑπάρχει ὁ προϊστάμενος τοῦ μαθήματος. Σ' ἕνα Γυμνάσιον π.χ. ὅπου ὀπηρετοῦν πέντε—ἕξι φιλόλογοι, ἕνας ἀπ' αὐτοὺς, ὁ πὺλ ἱκανός, μὲ ἀρκετὴ διδακτικὴ πείρα, διορίζεται ἀπὸ τὴν ἐφορεία— αὐτὸ ἀφορᾷ τὴν Κύπρον ὅπου οἱ ἐφορεῖες, οἱ ὁποῖες διορίζονται ἀπὸ τὸν Κυβερνήτη στὶς ἕξι μεγάλες πόλεις τοῦ νησιοῦ, ρυθμίζουν τὰ τῶν σχολείων— ἢ ἄλλο ἐπίσημο ἐκπαιδευτικὸ σῶμα, καθ' ὑπόδειξι τοῦ Γυμνασιάρχου, προϊστάμενος τῶν ἑλληνικῶν. Θὰ ἔχει πὺλ λίγες ὥρες διδασκαλίας ἀπὸ τοὺς συναδέλφους του φιλολόγους καὶ θὰ παρακολουθεῖ προσεκτικὰ τὴν πρόοδο ὅλων τῶν μαθητῶν στὰ ἑλληνικά. Θὰ ἐπισκέπτεται τὶς τάξεις τῶν ἑλληνικῶν, θὰ παρακολουθεῖ τὴ διδασκαλία καὶ θὰ κάνει ἰδιαιτέρως— ἂν τυχὸν χρειάζονται— παρατηρήσεις στὸν καθηγητὴ ὅσον ἀφορᾷ τὸν πὺλ ἀποτελεσματικὸν τρόπο διδασκαλίας τοῦ μαθήματος. Θὰ συνεργάζεται μὲ ὅλους τοὺς συναδέλφους του φιλολόγους, καλώντας τους σὲ συνεδριάσεις τουλάχιστον δυὸ φορὲς τὸν μῆνα, ὅπου θὰ συζητοῦνται διάφορα ζητήματα σχετικὰ μὲ τὴ διδασκαλίαν τῶν ἑλληνικῶν καὶ τὴν πρόοδο τῶν μαθητῶν. Σὲ τέτοιες συνεδριάσεις θὰ καλεῖται πάντοτε καὶ ὁ Γυμνασιάρχης. Ὁ προϊστάμενος ἐνὸς μαθήματος θὰ κατατοπίζει ἀπὸ καιρὸ σὲ καιρὸ μὲ εἰδικὰς ἐκθέσεις τὸν διευθυντὴ του γιὰ τὸ ἔργο τῶν συναδέλφων του.

Ὁ θεσμὸς τοῦ «προϊσταμένου», πὺλ πολλοὶ θὰ τὸν βροῦν ὡς μιὰν ἀνεφάρμοστη καινοτομία σὲ ἑλληνικά Ἐκπαιδευτικά Ἰδρύματα, ἐκφέροντας ταυτόχρονα καὶ δυσμενεῖς κρίσεις, ἐνέχει μεγάλη σημασία γιὰ τὴν καλὴ πρόοδο ἐνὸς σχολείου καὶ τὴ λειτουργία του γενικὰ. Ὁ καθηγητὴς, γνωρίζοντας ὅτι τὸ ἔργο του παρακολουθεῖται προσεκτικὰ, θὰ πηγαίνει στὴν τάξη του πάντα προπαρασκευασμένος καὶ μὲ προσεκτικὴν ἀποφένωνται καὶ πὺλ συνειδητὴ δουλειὰ θὰ γίνετα. Σφάλματα τὰ ὁποῖα ἀπορρέουν ἀπὸ τὴν τεχνικὴ τῆς διδασκαλίας, πειθαρχικὰ ζητήματα καὶ ἄλλα τέτοια παιδαγωγικῆς φύσεως θέματα θὰ συζητοῦνται στὶς κοινὲς συνεδριάσεις πὺλ συχνὰ θὰ καλεῖ ὁ προϊστάμενος τοῦ μαθήματος.

Ἄν ὅλοι ὀδηγοῦμεθα ἀπὸ πνεῦμα συνεργασίας, ἂν ὅλοι μας ἔχουμε βαθειὰ συναισθησι τῆς ἀποστολῆς μας ὡς ἐκπαιδευτικῶν, δὲν θὰ τὸ φέρουμε «βαρέως» ἂν ἕνας ἀπὸ τοὺς συναδέλφους μας, ὁ πὺλ ἱκανός, ὑποδειχθεῖ ὡς προϊστάμενος μαθήματος. Ἀπ' ἐναντίας, ὀφείλουμε νὰ παραμερίσουμε κάθε φιλοδοξία καὶ νὰ συνεργαστοῦμε μαζί του εὐσυνείδητα γιὰ τὴν καλὴ πρόοδο τοῦ σχολείου μας.

ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΚΟΥΛΑΣ

ΕΛΒΕΤΙΑ

Το νέο πρόγραμμα τών Δημοτικών Σχολείων τής Γενεύης (II)*

6. Ιστορία.

Ἡ ἱστορία εἶναι ἓνα ἀπ' τὰ δυσκολώτερα μαθήματα γιὰ νὰ προσαρμοσθῇ στὴ διανοητικὴ δύναμη τῶν παιδιῶν. Γιατὶ αὐτὴ ὑποχρεώνει τοὺς μαθητὲς νὰ μετατίθενται ἀδιάκοπα σὲ ὕλικές καὶ ἠθικὲς καταστάσεις ὅπως διόλου διαφορετικὲς ἀπ' αὐτές, μέσα στὶς ὁποῖες ζοῦν.

Μέσα στὸ δεδομένο αὐτό, ἡ ἐργασία τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου πρέπει νὰ διέπεται ἀπὸ τὶς παρακάτω ἀρχές:

1. Πρέπει εὐθὺς ἀπὸ τὴν ἀρχὴ νὰ δημιουργηθῇ στὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν ἡ ἔννοια τοῦ παρελθόντος, τοῦ ὁποῖου νὰ ταξινομοῦνται οἱ ἐποχὲς λίγο - λίγο καὶ μὲ τὸν ἀρμόζοντα τρόπο. Οἱ μεγάλες αὐτὲς περιοδοὶ θὰ δίνουν τὰ πλαίσια, μέσα στὰ ὁποῖα κατόπιν θὰ παρεμβάλλονται τὰ πρὸ σπουδαῖα γεγονότα. Ἡ εἰκόνα αὐτῶν τῶν διαφόρων ἐποχῶν μπορεῖ νὰ χαραχθῇ στὸ παιδικὸ μυαλὸ μὲ τὰ πρὸ χαρακτηριστικὰ γεγονότα, τὰ παρμένα ἀπ' τὴν ἱστορία τοῦ πολιτισμοῦ.

2. Δὲν πρέπει νὰ διδάσκουμε στὰ παιδιά, παρὰ τὰ πρὸ σπουδαῖα γεγονότα. Τὸ ἀποτέλεσμα αὐτὸ δὲν μπορεῖ νὰ ἀποκτηθῇ, παρὰ ὅταν συγκεντρώνουμε ὅλες τὶς προσπάθειες ἀπάνω στὰ πρὸ οὐσιώδη ἀπ' αὐτά.

3. Πρέπει τέλος νὰ μηχανευόμαστε θελκτικὸς καὶ ζωντανὸς τρόπος γιὰ νὰ ἀναπολῇται τὸ παρελθόν. Ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας θὰ ξεκινᾷ ἀπὸ περιπάτους στὴν παλιὰ πόλη (vieille ville). Θὰ

πᾶνε νὰ ἰδοῦν τὸ Ρωμαϊκὸ τοῖχο στὴν ὁδὸ de l' Hôtel de ville, τὴ Ρωμαϊκὴ ἐπιγραφή τοῦ Tour Baudet, θὰ κάμουν ἐπισκέψεις στὰ μουσεῖα. Θὰ μαζεύονται εἰκόνες καὶ λοιπὰ στοιχεῖα.

4. Καλὰ εἶναι ἀπὸ καιρὸ σὲ καιρὸ νὰ ξαναγυρίζουμε στὶς ἐποχὲς, πού ἔχομε διδάξει προτῆτερα. Μὲ τὴν εὐκαιρία τῶν ἐπαναλήψεων αὐτῶν, θὰ πέφτουμε σὲ διαφορὲς συγκρίσεις, οἱ ὁποῖες θὰ συμβάλλουν στὸ νὰ ἐντυπώνωνται πάντοτε καλύτερα στὸ πνεῦμα τῶν παιδιῶν τὰ σπουδαιότερα γεγονότα.

Θὰ προσπαθοῦμε νὰ θέτουμε ἐρωτήσεις, πού προκαλοῦν τὸ συλλογισμὸ καὶ τὴ σκέψη τῶν παιδιῶν. (Σημείωση: Τὸ πρόγραμμα διαλαμβάνει στὸ σημεῖο αὐτὸ τρεῖς ἐρωτήσεις τὶς ὁποῖες παραλείπουμε). Ἐπίσης θὰ προσπαθοῦμε νὰ στηρίζουμε μιὰ σύγκριση ἀνάμεσα στὸ παρελθόν καὶ στὸ παρὸν προβάλλοντα στὰ παιδιά ἐρωτήσεις σχετικὲς. Θὰ θέτουμε ἐπίσης ἐρωτήσεις, οἱ ὁποῖες ὑποκινοῦν, διὰ μέσου τῶν αἰῶνων, μιὰ προσπάθεια γιὰ σύνθεση ἱστορικῆ. Θὰ θέτουμε ἐρωτήσεις πού στηρίζονται σὲ σχέσεις χρονολογικῆς.

5. Τέλος ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας πρέπει νὰ παρέχῃ στὰ παιδιά μαθήματα πολιτικὰ καὶ ἠθικά. Θὰ ἐμπνεύσουμε πάντοτε ἀπὸ μιὰν αὐστηρὴ ἀντικειμενικότητα, παρουσιάζοντας ἐπίσης ὅσο εἶναι δυνατόν πρὸ ἀμερόληπτα τὰ φωτεινὰ καὶ τὰ σκοτεινὰ σημεία. Θὰ δίνουμε στὰ παιδιά νὰ καταλαβαίνουν πόσο ἀργὴ ὑπῆρξεν ἡ πρόοδος κατὰ τὸ πέρασμα τῶν αἰώνων καὶ πόση ἐνέργεια καὶ καρτερία χρειάστηκε ἀπ' τοὺς προγόνους μας γιὰ νὰ ἐπέλθῃ στὴ χώρα μας αὐτό, πού ὑπάρχει σήμερα. Θὰ αἰσθανθοῦν, ὅτι ἡ ἱστορία ποτὲ δὲν τελειώνει καὶ κατὰ συνέπεια οἱ νέοι πρέπει νὰ φέρουν κι' αὐτοὶ μιὰ μέρα τὸ

λιθαράκι τοὺς γιὰ τὸ πολιτικὸ οἰκοδόμημα.

Κατ' ἐξάιρεση τοῦ προγράμματος τοῦ 9ου χρόνου, πού βγαίνει ἔξω ἀπ' τὸ πλαίσιο τῶν συνόρων μας, τὸ πρόγραμμα τῆς ἱστορίας περιλαμβάνει ταυτόχρονα τὴν ἱστορία τῆς Ἑλβετίας καὶ τὴν ἱστορία τῆς Γενεύης. Οἱ μεγάλες διαιρέσεις τοῦ προγράμματος ἀναφέρονται στὰ ἐγχειρίδια τῆς ἱστορίας τῆς Ἑλβετίας. Πρέπει νὰ παρεμβάλλωνται στὴν κατάλληλη θέση οἱ ὑποθέσεις τῆς ἱστορίας τῆς Γενεύης· νὰ χρησιμοποιοῦμε τὴν περίληψη (résumé) ἀπὸ τὴν ἱστορία τῆς Γενεύης, πού περιλαμβάνεται στὸ τέλος τοῦ 2ου τόμου τοῦ ἐγχειριδίου τοῦ Grandjean καὶ τοῦ Jeanrenaud καὶ τὰ φυλλάδια τὰ δημοσιευμένα ἀπ' τὸ Τμήμα τῆς Δημοσίας Παιδείας. Τὸ ἐγχειρίδιο τοῦ Resson θὰ χρησιμοποιηθῇ σὰν βιβλίον ἀναγνωσμάτων.

Γιὰ τὰ 5 σχολικὰ χρόνια, οἱ ἰδέες τῆς ἱστορίας τῆς Γενεύης θὰ ἐπιτρέπουν νὰ εἰκονογραφοῦνται γενικὰ θέματα μὲ τοπικὰ παραδείγματα (π. χ. γιὰ τὶς φεουδαρχικὲς ἐγκαταστάσεις, τὴν ἱστορία τῶν κομητῶν τῆς Γενεύης καὶ τῆς Σαβοΐας). Πρέπει νὰ ἀποφεύγεται νὰ γίνεταί διαπραγματεύση τῆς Ἑλβετικῆς μας ἱστορίας καὶ τῆς ἱστορίας τῆς Γενεύης, σὰν νᾶναι αὐτὲς δύο ξεχωρὲς ἱστορίες, χωρὶς καμιά σύνδεση, μάλιστα ἀν' ὀφείλουν νὰ μαθαίνωνται διαδοχικά. Μιὰ σύγκριση δὲν εἶναι στὴν πραγματικότητα πάντοτε δυνατὴ. Παραδείγματος χάριν, κατὰ τὴν 6η χρονιά, δὲν πρέπει νὰ διακόπτεται ἡ ἱστορία τῆς Ὁμοσπονδίας (Confédération) μὲ τὴν ἱστορία τῆς Γενεύης ὡς τὰ μέσα τοῦ XV αἰῶνος. Ἀλλὰ κατὰ τοὺς πολέμους τῆς Βουργουνδίας, ὅποταν ὁ οἶκος τῆς Σαβοΐας ἔλαβεν ἐκεῖ μέρος, μπορεῖ νὰ ἀναπολῇται ἡ ἱστορία τῆς Γενεύης. Ἰδιαιτέρα, ὕστερα ἀπὸ τοὺς πολέμους τῆς Βουργουνδίας πρέπει νὰ ἐξηγηθῇ, καθὼς πρέπει, ἡ πρώτη συμπολιτεία τῆς Γενεύης τοῦ 1477 μὲ τὸ Φριμποῦργο καὶ τὴ Βέρνη, ἡ ὁποία εἶναι γενικὰ λησμονημένη. Αὐτὴ τὴ μέθοδο τῆς ἐργασίας

θὰ τὴ μεταχειρίζομαστε σ' ὅλη τὴ διδασκαλία τῆς Ἑθνικῆς Ἱστορίας. (Σημ. Μετάφραση ἀπὸ τὶς σελίδες 48 καὶ 49 τοῦ Plan d' études).

7. Πολιτικὴ ἀγωγή.

Κατὰ τὸν κανονισμὸ (Règlement) τῆς στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως ἡ πολιτικὴ ἀγωγή σκοπὸ ἔχει: νὰ κάμῃ γνωστὰ στὰ παιδιά τοὺς θεσμούς (institutions) τῆς χώρας καὶ νὰ τοὺς διδάξῃ τὸ σεβασμὸ πρὸς τὶς ἀρχὲς τῆς δημοκρατίας, νὰ προπαρασκευάσῃ τοὺς μέλλοντες πολῖτες νὰ ἐκπληροῦν τὰ καθήκοντά τους καὶ νὰ ἐνασχοῦν τὰ δικαιώματά τους· νὰ τοὺς ἐντυπώσῃ τὴν ἀγάπη πρὸς τὴν πατρίδα, τὸ πνεῦμα τῆς ἀλληλοκατανόησης καὶ τῆς ἀλληλοβοήθειας, αὐτὰ πού πρέπει νὰ βασιλεύουν ἀνάμεσα στοὺς πολῖτες κι' ἀνάμεσα στοὺς λαούς.

Ἡ προπαρασκευὴ τῆς νεότητάς μας στὴν πολιτικὴ ζωὴ εἶναι πρᾶγμα λεπτό: ὀφείλει αὐτὴ νὰ συμβάλλῃ σ' αὐτὸ πού λέγεται «ἡ πνευματικὴ ἀμυνα τῆς χώρας» (la défense spirituelle du pays). Τὰ μαθήματα τῆς πολιτικῆς ἀγωγῆς ἀπευθύνονται καὶ στὰ νεαρὰ κορίτσια τὸ ἴδιο, ὅπως καὶ στὰ νεαρὰ ἀγόρια, γιὰτὶ ὅλοι ἔχουν νὰ παίζουν κάποιο ρόλο στὴ ζωὴ τοῦ λαοῦ μας.

Αὐτὴ ἡ διδασκαλία σ' ὅλους τοὺς βαθμοὺς πρέπει νάχῃ συγκεκριμένο χαρακτήρα, πρέπει λοιπὸν νὰ στηρίζεται πάνω στὴν πραγματικότητά τῆς δημοσίας ζωῆς. Δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ προσθέσωμε, ὅτι ποτὲ δὲν πρέπει νὰ παραιτούμαστε ἀπὸ μιὰ τέλεια ἀμερόληψία καὶ ἀπὸ μιὰ συνολικὴ ἀντικειμενικότητα. Πρέπει νὰ ἀναφερόμαστε μόνον στὰ γεγονότα, γιὰ νὰ κάνουμε νὰ συγκρατηθοῦν εἰδικὰ τὰ ἑλβετικὰ χαρακτηριστικὰ τῆς πολιτικῆς μας κατὰστασης (π. χ. ἡ σταθερότητα τῶν κυβερνήσεώς μας, ἡ ὑπευθυνότητα τῶν μελῶν τῆς κλπ.). Μόνον τὰ γεγονότα ἐπιτρέπουν νὰ γίνῃ φανερό, ὅτι τίποτε δὲν ὀφείλεται στὴν τύχη ἢ στὴ φαντασία, ὅτι τὸ σύστημά μας τὸ πολιτικὸ εἶναι

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 294.

ἀπαύγασμα μακρᾶς ἐμπειρίας, ὅτι οἱ θεσμοὶ μας εἶναι κατὰ τὶς κύριες γραμμές τους ἔργα σοφίας καὶ δικαιοσύνης, ὅτι αὐτοὶ πρέπει ἀδιάκοπα νὰ προσαρμόζονται σὲς ἑκάστοτε περιστάσεις καὶ νὰ τελειοποιῦνται καθημερινά, ὅτι ἡ δημοκρατικὴ μας τάξη, ἡ ὁποία ἔχει τὰ λάθη της, ὅπως κάθε τι τὸ ἀνθρώπινο, εἶναι ἡ μόνη πού ταιριάζει στὸ χαρακτήρα μας, στὰ ἥθη μας καὶ σὲς ἐθνικὲς μας συνθήκες. "Ὅλα τὰ θέματα (προβλήματα) λοιπὸν θὰ ἐξετάζονται μὲ τὴ βοήθεια περιπτώσεων, πού τὶς ἔχουν ζήσει, κι' ἂν εἶναι δυνατόν νὰ εἶναι αὐτὲς τῆς παρούσης στιγμῆς. Πάντοτε θὰ προσπαθοῦμε νὰ κατανοῇται ἡ ἀξία τῶν θεσμῶν μας, νὰ παίρνη ἡ νεότητά μας συνείδηση τῆς ἀξίας, πού ἔχουν τὰ δικαιώματά μας καὶ οἱ ἐλευθερίες μας, καὶ τῆς ἀναγκαιότητος τῶν πολιτικῶν μας δικαιωμάτων.

Ἀφθονώτατες ἐνδείξεις θὰ βρῶμε στὸ ἐγχειρίδιο, ἰδιαίτερα στὴν εἰσαγωγὴ καὶ στὸν πρόλογο, καθὼς καὶ στὸ 3ο βιβλίο τὸ ἀφιερωμένο στὸ πνεῦμα τῆς πολιτικῆς.

Τὸ ἐγχειρίδιο προσαρμόζεται κατὰ κάποιαν ὀρισμένη τάξη πρὸς τὰ διάφορα θέματα τοῦ προγράμματος γιὰ τὶς πρακτικὲς καὶ λογικὲς ἀφορμές. Αὐτὸ δὲ θὰ ἐμπодίξῃ τὸ δάσκαλο, μὲ τὴν εὐκαιρία τῶν ὧν συμβαίνουν τώρα (π.χ. λαϊκὲς συνδιασκέψεις, μεγάλοι ἐπέτειοι πανηγυρισμοὶ κλπ.), νὰ βλέπῃ νὰ ἐπανερχεῖται αὐτὸ πού ἔχει ἤδη διδαχθῇ.

Τὰ διάφορα κεφάλαια θὰ ἐξετάζονται μὲ τέλειον τρόπο καὶ θὰ διευκρινίζονται μὲ ἀφθονα ἀποδεικτικὰ στοιχεῖα. Ἄν τύχη καμιά ξεχωριστὴ περίπτωση, ὁ δάσκαλος τότε θὰ προβαίνει σὲ ἐκλογὴ γιὰ νὰ γίνῃ κατορθωτό, ὥστε νὰ προσαρμοσθῇ ἡ διδασκαλία τοῦ στὴν ἀνάπτυξη καὶ σὲς ἐπιδεξιότητες τῶν παιδιῶν του.

Ἐπὶ πλέον τὸ Τμήμα τῆς Δημοσίας Παιδείας δημοσιεύει φυλλάδια γιὰ νὰ εἶναι δυνατόν στὸ διδακτικὸ προσωποπικὸ νὰ κρατῇται ἐνήμερο ἐπάνω στὰ ἀξιόλογα προβλήματα, πού

μπορεῖ νὰ παρουσιασθοῦν στὴν πολιτικὴ ζωὴ τῆν χώρας.

(Σημ. Μετάφραση ἀπ' τὴ σελ. 53 τοῦ Plan d' études).

8. Ἐπιστημονικὰ καὶ ἠθικὰ μαθήματα.

Ἐκτὸς ἀπ' τὶς ἀνώτερες βαθμίδες, ὅπου ἡ διδασκαλία παίρνει πιὸ λογικὸ καὶ συστηματικὸ χαρακτήρα, αὐτὰ τὰ μαθήματα θὰ δίνονται μὲ μορφὴ ἀπλῶν συνομιλιῶν, οἱ ὁποῖες ἀφοροῦν: 1) τὸν τρόπο τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ παιδιοῦ μέσα στὴ ζωὴ, ὡς πρὸς τὸν ἴδιον τὸν ἑαυτό του, ὡς πρὸς τοὺς ἄλλους καὶ ὡς πρὸς τὴν πατρίδα (ἠθικὴ καὶ πολιτικὴ ἀγωγή). 2) Τὸν τρόπο τῆς συμπεριφορᾶς, ὥστε καθένας νὰ διατηρῇται σὲ καλὴ ὑγεία (ὑγεία ὡς πρὸς τὸ σῶμα καὶ τὴν τροφή). 3) Τὴ φύση καὶ τὶς ἀνθρώπινες ἐργασίες (γνωριμία τοῦ στενοῦ περιβάλλοντος).

Ὡς τὸ τέλος λοιπὸν τῆς 5ης χρονιᾶς τὸ πρόγραμμα αὐτὸ δὲν θὰ περιλαμβάνῃ κατὰλογο ἐννοιῶν γιὰ νὰ διδασκῶν, παρὰ θὰ ἀποτελῇ μιὰ πρακτικὴ καὶ ἐμπειρικὴ κατανομή τῶν ζητημάτων πού θὰ ἐξετάζονται γενικὰ γιὰ νὰ βεβαιώνεται ὅτι ἀκολουθήθηκε κάποια τάξη στὴν ἐκθεση ἀπὸ τὴ μιὰ χρονιά στὴν ἄλλη. Ἡ ὥρα πού ἀφιερώνεται στὸ πρόγραμμα γιὰ τὸ κατώτερο τμήμα καὶ πάντοτε γιὰ τὸ μέσο, δὲν προσδιορίζει ἓνα μάθημα σὲ ὀρισμένη διάρκεια, ἀλλὰ κάποιο χρόνον σχετικόν, τὸν ὁποῖο θὰ ἀφιερώνει ὁ δάσκαλος καθὲς ἐβδομάδα. Στὶς 8ῃ καὶ 9ῃ τάξεις τὸ πρόγραμμα ἐμπλουτίζεται μὲ ὕλη πού ἔχει περισσότερο γενικὸ χαρακτήρα (σχολικὸς καὶ ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμός, πρακτικὲς γνώσεις), ἡ ὁποία ὕλη δὲν μπορεῖ πάντοτε νὰ ἀφομοιωθῇ καὶ νὰ ἐνσωματωθῇ μέσα στοὺς τίτλους πού προβλέπονται γιὰ τοὺς προηγούμενους βαθμούς. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ κάθε ἀντικείμενο περιλαμβάνεται σὲ εἰδικὸ κεφάλαιο.

α) Ἡθικὴ καὶ πολιτικὴ ἀγωγή

Ἡ ἠθικὴ ἀγωγή παρουσιάζει κάποια καθαρὴ διάκριση ὡς πρὸς τὴν πνευμα-

τικὴ ἀνάπτυξη. Ὁ σκοπὸς της εἶναι ἄλλος, τὰ μέσα της διάφορα, τὰ ἀποτελέσματά της δύσκολα μετροῦνται. Δὲν πρόκειται γιὰ αὐξηση τῶν γνώσεων τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ ἡ προσπάθειά της εἶναι, ὥστε ἡ βούληση νὰ ἀποκλίνει πρὸς τὸ καλόν.

Τὸ κυριώτερο στοιχεῖο ἀπ' τὴν ἐνέργειά μας αὐτὴ δὲν εἶναι ἡ γνώση. Μιὰ διδασκαλία, ὅσο καλὰ κι' ἂν γίνῃ, δὲν πρόκειται νὰ ἀποβῇ ἐπαρκὴς, γιὰτὶ ἡ πραγματικὴ συνείδηση δὲ γυμνάζεται μὲ λόγια. Ὁ ἄνθρωπος δὲν ἀποκτάει τὸ αἴσθημα τῆς εὐθύνης ὡς πρὸς τὸν ἴδιον τὸν ἑαυτό του καὶ τοὺς ὁμοίους του, παρὰ μὲ κάποια προσπάθεια, ἔστω καὶ μικρή, μὲ πλεῖστες ἐμπειρίες στὴ ζωὴ, μὲ τὴν ἀγωγή σὲ κάθε στιγμὴ καὶ μὲ τὶς ἐνισχυτικὲς ἐπιδράσεις, σὲς ὁποῖες λαμβάνουν μέρος ἡ οἰκογένεια στὴν ἀρχή, κατόπι τὸ σχολεῖο, ὁλόκληρο τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον καὶ ἰδιαίτερα οἱ χριστιανικὲς κοινότητες. Ἡ ἐπιδράση τοῦ σχολείου, ὅσο λίγη καὶ περιωρισμένη κι' ἂν εἶναι, τόσο πιὸ ἀπερριαντα ζητάει ἀπ' τὸ δάσκαλο νὰ δώσῃ καλύτερα στὸ παιδί αὐτὸ πού μπορεῖ νὰ δώσῃ: τὸ παράδειγμά του.

Ὁ δάσκαλος δὲν ἔχει νὰ διδάξῃ μιὰν ἀφηρημένη ἠθικὴ, τυποποιημένη σὲ παραγγέλματα· ὀφείλει αὐτὸς νὰ βρῇ τὰ πιὸ ὀρθὰ καὶ δραστήρια μέσα γιὰ νὰ κάμῃ νὰ ἀποκτηθοῦν ἀπ' τὰ παιδιά του οἱ συνήθειες τῆς ζωῆς καὶ τὰ ἠθικὰ συναισθήματα πού ἀποτελοῦν τὴν ἀνθρώπινη ἀξία καὶ προπαρασκευάζουν τὴν ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητος (ὑπακοή, εὐγένεια, σεβασμός, καλωσύνη, εὐθύτητα, ἀγάπη στὴν ἐργασία, ἀγάπη στὴν πατρίδα κλπ.).

Ἄν θέλῃ νὰ ἐξελιξῇ στὸ παιδί τὸ αἴσθημα τοῦ καθήκοντος, τῶν καθηκόντων του ἀπέναντι τὸν ἑαυτό του, στοὺς ὁμοίους του, στὴν πατρίδα, εἶναι ἀνάγκη, ὥστε ἡ τάξη του νὰ ζῇ μέσα σὲ ἀτμόσφαιρα ἠθικῆς δραστηριότητος. Πρέπει ὁ δάσκαλος νὰ ἀποβῇ ἀφυπνιστὴς τῶν προσωποπικότητων. Ἡ ἠθικὴ ἀγωγή ἀποτελεῖ ἓνα ὅλο. Ἀφορᾷ ὁλόκληρο τὸν ἄνθρωπο, ὅπως ὁλόκληρη τὴν τάξη καὶ ὁλόκληρο τὸ σχολεῖο, καὶ μπο-

ρεῖ σὲ κάθε στιγμὴ νὰ προσφέρῃ τὴν εὐκαιρίαν γιὰ κάποια θετικὴ καὶ καρποφόρα παρέμβαση.

Ἡ ἠθικὴ ἀγωγή ἀποτελεῖ πράξη ἐπίμονη. Πρέπει νὰ ἐπενδύῃ τὸ χαρακτήρα μὲ κάποια προοδευτικὴ καλλιέργεια· ἡ τάξη ἀποτελεῖ μιὰν ομάδα, τῆς ὁποίας ὁ δάσκαλος εἶναι ὁ γυμναστής. Μαζὶ συντάσσουν ἓνα κώδικα τῆς κοινῆς ζωῆς: λίγοι κανόνες, ἀλλὰ κανόνες σαφεῖς καὶ ὀριστικοί. Ἡ ἀπὸ κοινοῦ ζωὴ, ἡ συνεργασία στὴν πράξη, ἡ πραγματικὴ ἀλληλοβοήθεια, ἡ ἀλληλοδιδασκτικὴ ἐνέργεια θὰ δημιουργήσουν τὴν εὐνοϊκὴ ἀτμόσφαιρα γιὰ τὸ σχηματισμὸ τοῦ χαρακτήρα καὶ θὰ δώσουν στὰ παιδιά τὸ αἴσθημα τῆς πειθαρχίας, τῆς ὑπακοῆς καὶ τῆς ὑπευθυνότητος. Ὁ δάσκαλος δίνει πολλὰ γιὰ τὸ πνεῦμα πού βασιλεύει στὴν τάξη του. Ἀπ' τὴν ἴδια τὴ φύση τοῦ ἐξαρτᾶται ἡ γονιμότητα στὴ διδακτικὴ του προσπάθεια. Εἶναι περιττὸ νὰ προειτοιμάζῃ ἓνα κατάλογο ἠθικῶν ἐνεργειῶν καταναεμημένων στὰ μαθήματα (cours) τῆς σχολικῆς χρονιᾶς· καλύτερα ἀρμόζει ὁ δάσκαλος νὰ ἐπωφεληθῇ τῆς εὐκαιρίας ἀπὸ κάποιο ἐπεισόδιο γιὰ νὰ μιλήσῃ στὴν πιὸ κατάλληλη στιγμὴ.

Οἱ παραπάνω λοιπὸν ἐνδείξεις δὲν ἔχουν παρὰ μιὰ σχετικὴ σπουδαιότητα. Αὐτὲς προσδιορίζουν ἀπὸ μέρους τοῦ δασκάλου τὰ στοιχεῖα, πάνω στὰ ὁποῖα τοῦ ζητοῦν νὰ ἐπιμένῃ. Ὁ δάσκαλος παραμένει ἐλεύθερος ὡς πρὸς τὴν ἐκλογὴ τοῦ χρόνου καὶ τῶν μέσων, μὲ τὰ ὁποῖα θὰ παρεμβαίνει.

Πρόγραμμα ἠθικῆς ἀγωγῆς. Στὸ νηπιαγωγεῖο καὶ στὴν Α' τάξη τοῦ Δημοτικοῦ, ἡ δασκάλα σὲς ἀρχὲς θὰ ἐξοικειώνῃ τὸ παιδί πρὸς τὶς νέες καταστάσεις τῆς ζωῆς του. Γι' αὐτὸ συμπληρώνοντας τὴν ἐργασία τῆς οἰκογένειας, τοῦ δίνει συνήθειες, οἱ ὁποῖες ὑπονοοῦν τὴν ἀπὸ κοινοῦ ζωὴ μέσα στὴν τάξη κ' ἐξω ἀπ' αὐτήν· τὸ μαθαίνει νὰ σέβεται μερικὸς ἀπαραίτητους κανόνες γιὰ τὴν καλὴ ἐκβαση τῆς διδασκαλίας. Στὰ μικρὰ παιδιά ἡ ἀπόκτηση συνθηθειῶν, πού πρέπει νὰ γίνονται συχνὰ αὐτοματισμοί, δὲν πρέπει νὰ ἐπι-

τευχθῇ, παρὰ μὲ ὑπομονὴ καὶ καρτερικό- τητα. Ἀρὰ εἶναι δυνατό, σὲ κανένα ἰ- διαίτερο ἀντικείμενο, κάνει συστημα- τικὲς ἀσκήσεις.

Σ' ὅλες τὶς τάξεις, κ' ἀπ' τὴν πιὸ μι- κρὴ ἀκόμα ἡλικία, τὸ σῶμα τῶν ἐκπαι- δευτικῶν πρέπει νὰ χρησιμοποιῇ γιὰ τὴν ἡθικὴ ἀγωγή ὅλα τὰ μέσα, τὰ ὁποῖα βά- ζει στὴ διάθεσὶ τοῦ ἢ ζωῇ τῆς τάξης : ὁμιλίες σὲ πράξεις καὶ γεγονότα, ποὺ ἔχουν ζήσει, ἐξέταση καὶ ὁμιλία σὲ συγ- κειρισμένες περιπτώσεις, μῦθοι, διηγῆ- σεις, παραμύθια, ἀναγνώσματα, βιο- γραφίες.

β') Ὑγιεινὴ

Τὰ πιὸ σπουδαῖα παραγγέλματα τῆς ὑγιεινῆς στὰ περισσότερα παιδιά ἔχουν γίνε οἰκεία μὲ τὴν ἐξέλιξη τῶν ἐθίμων, τὴ γενίκευση τῆς καλοπέρασης καὶ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ sport. Πάνω στὸ δεδομέ- νο αὐτὸ δὲν πρόκειται μόνο γιὰ μιὰ ἀπλὴ διδασκαλία, ἀλλὰ γιὰ συνήθειες ποὺ δι- νουν κάτι περισσότερο ἀπ' ὅ,τι δίνει μιὰ διδασκαλία μὲ θεωρητικὲς ἔννοιες. Οἱ ἐνέργειες ποὺ προβλέπονται ἐδῶ, ἔχουν σκοπὸ νὰ δώσουν στὰ παιδιά συνήθειες ὑγιεινῆς, οἱ ὁποῖες θὰ ἐπιτρέπουν τὸ δυ- νάμωμα τοῦ ὁργανισμοῦ, τὴν ἄμυνα ἐναντίον σὲ ἀρρώστιες καὶ τὴ διατήρηση τῆς ὑγείας τῶν νὰ τοὺς δευχθῇ ἀκόμα ἢ εὐθύνη ποὺ ἔχει τὸ ἄτομο ἀπέναντι τοῦ συνόλου (μῖασμα) καὶ νὰ ἀποκτηθῇ τὸ συναίσθημα τῆς προσωπικῆς ἀξίας (κα- θαριότητα, ἐπιμέλεια κλπ.). Ἐδῶ ἡ ὑ- γιεινὴ συνάπτεται μὲ τὴν ἡθικὴ.

Ὁ καθημερινὸς ἔλεγχος στὴν καθα- ριότητα τῶν χειρῶν, τοῦ προσώπου, τῶν ὑποδημάτων καταλαμβάνουν λίγο χρό- νο· ὁ ἔλεγχος αὐτὸς φέρνει ἀποτέλεσμα βέβαιο.

γ') Γνωριμία τοῦ περιβάλ- λοντος

Στὸ δημοτικὸ σχολεῖο δὲν ἔχει θέ- ση καθαρὴ ἐπιστημονικὴ διδασκαλία. Ἐδῶ πρόκειται μόνον νὰ ξυπνήσουμε τὸ πνεῦμα τῶν παιδιῶν, νὰ τὸ κάνουμε νὰ ἐνδιαφερθῇ καὶ νὰ ἀποβῇ περίεργο γιὰ τὰ γεγονότα τῆς ζωῆς καὶ γιὰ τὰ φυσικὰ φαινόμενα.

Ὁ ρόλος τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου στὸ δεδομένο αὐτό, ὅπου ἀνακατώνεται ἡ φυσικὴ ἱστορία, ἡ κοινωνικὴ ζωὴ, ἡ γεωγραφία, ἡ γλωσσικὴ ἄσκηση, εἶναι νὰ ἀναπτύξῃ τὸ πνεῦμα τῆς παρατήρη- σης καὶ τῆς σκέψης τοῦ παιδιοῦ, νὰ τὸ μάθῃ νὰ βλέπῃ, νὰ βλέπῃ μὲ ἀκρίβεια, νὰ γίνῃ ἱκανὸ νὰ κρατᾷ τὴν προσοχὴ του, νὰ συγκρίνῃ, νὰ σκέπτεται, νὰ ἐ- ρευνᾷ, νὰ καταλαβαίνει, νὰ κρίνῃ ὁρθά.

Τὸ ὕλικὸ γιὰ τὴ διδασκαλία αὐτὴ εἶ- ναι παρμένο ἀπὸ μέσα ἀπὸ τὴ ζωὴ, στὴν ὁποία ζῇ ὁ μαθητὴς. Πρέπει τὸ παιδί νὰ ἐξοικειωθῇ μὲ τὰ πρόσωπα καὶ μὲ τὰ πράγματα, τὰ ὁποῖα παρατηρεῖ στὴν πραγματικότητα. Νὰ τὰ παρατηρῇ μὲ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ ἀποβαίνει ἱκανὸ νὰ τὰ διακρίνῃ, νὰ τὰ ὀνομάζῃ, νὰ δίνῃ τὰ χαρακτηριστικὰ τοὺς σημεῖα. Ἐδῶ δὲν πρόκειται γιὰ ἐκθέσεις καθαρὰ προφο- ρικὲς, ὅπου ἡ λέξη παίρνει τὴ θέση ὅλης τῆς πραγματικότητος, ἢ γιὰ μαθήματα πραγματογνωσίας, ποὺ δίνονται e x c a t h e d r a, ἀλλὰ, στὶς πιὸ πολλὲς περιπτώσεις, πρόκειται γιὰ μιὰ ἐργασία στοιχειώδη, ἐποπτικὴ καὶ ἐνεργητικὴ, γιὰ παρατηρήσεις ποὺ γίνονται ἀπ' εὐ- θείας καὶ οἱ ὁποῖες συμπληρώνονται μὲ ἀπλὲς ἐξηγήσεις γιὰ τὰ πρόσωπα, τὰ γεγονότα καὶ τὰ πράγματα. Θὰ παίρ- νονται ὅλες οἱ εὐκαιρίες, τὶς ὁποῖες προσφέρουν οἱ ἄμεσες γειτνιάσεις τοῦ σχολείου, τὰ πάρκα καὶ οἱ δημόσιοι κῆποι, οἱ περίπατοι.

Πρέπει νὰ καταβάλλεται προσπάθεια, ὥστε σὲ κάθε τάξη νὰ ἐγκαθιδρύεται ἡ «ζωντανὴ γωνία», κατὰ τὴ θελκτικὴ βελγικὴ ἔκφραση : σπόροι τοποθετη- μένοι γιὰ νὰ βλαστήσουν, ἐκ τροφῆς ζώων μέσα σὲ ἐνυδρεῖο ἢ ζωοτρο- φεῖο. Οἱ προβαλλόμενες σειρὲς ἔχουν πρακτικὴ ὠφέλεια. Περιλαμβάνουν αὐτὸ ποὺ δὲν πρέπει καὶ δὲν ἐπιτρέπεται νὰ ἀγνοοῦν φεύγοντας ἀπ' τὸ Δημοτικὸ σχολεῖο. Κάθε χρόνο πρέπει νὰ γίνεται μιὰ ἀναθεώρηση γιὰ νὰ μποροῦν τὰ παι- διὰ νὰ ξέρουν στὸ τέλος τῆς ὑποχρεωτι- κῆς τοὺς φοίτησης, νὰ ὀνομάζουν, ἅμα τὸ ἰδοῦν κάπου, ἕνα δένδρο, καὶ νὰ δια- κρίνουν τὸν κότσιφα ἀπὸ τὸν κόρακα, ἕνα φίδι ἀπὸ μιὰ σαύρα.

Ἐξ ἄλλου οἱ πιὸ πολλὲς ἀπ' αὐτὲς τὶς ἔννοιες θὰ ἀποκτηθοῦν ἔξω ἀπ' τὸ scho- λεῖο. Πρόκειται λοιπὸν πάντοτε γιὰ ἐπα- ληθεύσεις, γιὰ ἀκρίβειες, γιὰ τὶς ὁποῖες θὰ ἐνθυμοῦνται τὴ δεῖνα ἢ δεῖνα χαρακτη- ριστικὴ λεπτομέρεια, ἢ ὁποῖα θὰ φέρῃ τὴν ἐνθύμηση. (Παράδειγμα : νάρκισ- σος, βολβός, ὄξυς, βελανιδιά, λαγός, με- τάλλευμα κλπ.). Θὰ συγκρίνονται γιὰ νὰ ἐξάγωνται οἱ ὁμοιότητες καὶ οἱ διαφο- ρές, θὰ κατευθύνεται τὸ πνεῦμα πρὸς τὴ διανοητικὴ ἀναγκαιότητα γιὰ ταξινό- μηση. Ὁ δάσκαλος ὀφείλει νὰ ἐνεργῇ ἔτσι, ὥστε αὐτὲς οἱ ἔννοιες νὰ ἀποκτῶν- ται μὲ τὴν ἀπ' εὐθείας παρατήρηση. Τὸ πρόγραμμα λοιπὸν ὀρίζει τὰ ζητήματα σὲ ὄντα καὶ σὲ πράγματα, ποὺ βρίσκον- ται στὴν πραγματικότητα. Ἐτσι ἐπιτυγ- χάνουμε τὸ σκοπὸ μας. Ἐπὶ πλέον τὸ παιδί θὰ ἐμπλουτίσῃ καὶ θὰ καθορίσῃ τὸ λεξιλόγιό του καὶ τὸ ὕφος του. Οἱ ἐπι- στημονικοὶ ὅροι θὰ γράφονται ἐκ τῶν προτέρων. Θὰ ζητοῦμε σὲ κάθε θέμα τὴν ἀκριβῆ χρήση τῶν καθ' αὐτὸ στοιχειω- δῶν ὀνομασιῶν.

(Σημ. Μετάφραση ἀπ' τὶς σελίδες 64, 65, 67 καὶ 68 τοῦ Plan d' études).

9. Μουσικὴ ἀγωγή

Ἡ μουσικὴ ἀγωγή ἔχει γιὰ βασικὸ σκοπὸ στὸ νηπιαγωγεῖο καὶ στὸ δημοτι- κὸ σχολεῖο νὰ κάμῃ, ὥστε νὰ γεννηθῇ καὶ νὰ καλλιεργηθῇ στὰ παιδιά ἡ ἐπι- θυμία γιὰ τὸ τραγούδι. Ἡ μάθηση τῆς τεχνικῆς τῆς μουσικῆς, ἀν καὶ ἀναγκαῖα, εἶναι ὑποταγμένη σ' αὐτὸ τὸν ἀρχικὸ σκοπὸ. Σὲ μιὰ τάξη, ποὺ ἀγαπάει νὰ τραγουδᾷ, βασιλεύει γενικὰ ἡ φαιδρό- τητα καὶ ἡ εὐθυμία. Θὰ κάνουμε λοιπὸν νὰ τραγουδᾷ τὰ παιδιά, ὅχι μόνο κατὰ τὴν ὥρα τὴν καθορισμένην στὸ πρόγραμ- μα, ἀλλὰ καὶ κατὰ τὴν εἴσοδο στὴν τά- ξη, ἀνάμεσα σὲ δύο μαθήματα, ἢ στὸ τέ- λος τῆς ἡμέρας.

Δὲν πρέπει νὰ λησμονοῦμε, ὅτι ἡ μου- σικὴ πρέπει νὰ ὑποβοηθῇ στὴ λαϊκὴ καὶ ἐθνικὴ μόρφωση, ὅτι αὐτὴ ἀποτελεῖ ἕνα δυνατό μέσο γιὰ τὴ συνένωση ἀνά- μεσα στοὺς κατοίκους τῆς χώρας. Κατὰ συνέπεια τὸ παιδί, φεύγοντας ἀπ' τὸ

Δημοτικὸ σχολεῖο, πρέπει νὰ ξέρῃ νὰ τραγουδᾷ τὰ ἐθνικὰ καὶ λαϊκὰ ἐλβετι- κὰ τραγούδια.

Ἡ μουσικὴ καλλιέργεια, καθὼς καὶ ἡ κατὰ τὸ μᾶλλον καὶ ἥττον τελεία καὶ γρήγορη ἀπόκτηση τῶν ἀπαραιτήτων γνώσεων, ἐξαρτᾶται κατὰ κυριώτερο λό- γο ἀπ' τὴν ἀξία τῶν τραγουδιῶν ποὺ διδάσκονται ἀπ' τὸν ἀριθμὸ, ἀπ' τὴν ποιότητα καὶ τὴν ποικιλία τῶν ἀσκή- σεων ποὺ θὰ μεταχειρισθοῦμε. Κάθε ἀπόκτηση νέα ὀφείλει νὰ γίνεται μὲ τὴν ἀκρόαση, κατόπι θὰ γυμνασθῇ τὸ μάτι κ' ὁ συλλογισμός.

Ὁ δάσκαλος ἂς μὴ λησμονᾷ ὅτι «μουσικὴ καλλιέργεια» καὶ «ἀνάγνωση τῶν σημείων τῆς μουσικῆς» (notes) δὲν εἶναι πράγματα συνώνυμα. Αὐτὸ ποὺ καλλιεργεῖ τὸ μουσικὸ αἶσθημα τῶν παι- διῶν, ἂς μὴ νομίζουμε πὺς εἶναι νὰ κάνουμε τὰ παιδιά νὰ διαβάσουν καὶ νὰ ἐπαναλαμβάνουν πολλὲς φορὲς τὰ solfèges.

Ἡ μουσικὴ διδασκαλία ἐπιτρέπει διάφορες ἀσκήσεις : ἐκπομπή, τονισμό, ρυθμὸ καὶ μέτρο, παρασήμευση, ὑπαγό- ρευση, ἀνάγνωση, σπουδὴ τῶν τραγου- διῶν. Οἱ διδακτικὲς ἀσκήσεις πρέπει νὰ νῆαι σύντομες καὶ νὰ κρατᾶνε λιγότερο ἀπὸ τὸ μισὸ χρόνο τὸν προορισμένο γιὰ τὸ μάθημα τῆς μουσικῆς· τὸ περισσότε- ρο μέρος θὰ διατηρῆται γιὰ τὴν ἐκμάθη- ση καὶ τὴν ἐκτέλεση τῶν ἀσμάτων καὶ τῶν χορῶν. Καθημερινὰ σύντομα μαθή- ματα δίνουν πιὸ καλὰ ἀποτελέσματα, παρὰ ἕνα ἢ δύο μαθήματα κάθε ἑβδο- μάδα πιὸ ἐκτεταμένα.

Ἡ ἐκμάθηση τῶν τραγουδιῶν εἶναι στοιχειώδης ἀρχὴ στὴ μουσικὴ ἀγωγή. Καθὼς αὐτὴ γίνεται μὲ ἀκρόαση ἢ μὲ ἀνάγνωση, πρέπει νὰ καταλήγῃ ὅχι μό- νο στὴν ἀκριβῆ γνώση τῶν κειμένων καὶ τῶν μελωδιῶν, ἀλλ' ἀκόμα καὶ σὲ μιὰ ζωντανὴ καὶ ἐκφραστικὴ ἐκτέλεση.

Κάθε μῆνα θὰ μαθαίνεται ἕνα νέο τραγούδι. Τὰ λόγια τοῦ τραγουδιοῦ πρέ- πει νὰ μαθαίνονται ἀπ' ἔξω. Κατὰ τὸ διάλεγμα τῶν τραγουδιῶν ἀπ' τὴν ἀρχὴ δίνεται θέση στὸν ἐλάσσονα τό- νο, ὅπως καὶ στὸ μείζονα, τόσο στοὺς

τριαδικούς, όσο και στους δυαδικούς ρυθμούς.

(Σημ. Μετάφραση απ' τις σελίδες 96 και 97 του Plan d' études).

Γενικές παρατηρήσεις πάνω στο Πρόγραμμα

Παραλείπουμε τη μετάφραση των διδακτικών οδηγίων που αφορούν τα άλλα μαθήματα, όπως είναι : η ραπτική, γυμναστική, ρυθμική, γραφή, γραμματική, ορθογραφία κλπ. γιατί η μελέτη μας αυτή θάπαιρνε μεγαλύτερη έκταση απ' ό,τι πρέπει. Περιοριστήκαμε μόνο στις οδηγίες των πύδ σπουδαίων, κατά τη γνώμη μας, μαθημάτων.

Γενικότερα όμως εξετάζοντας το νέο πρόγραμμα των Δημ. σχολείων της Γενεύης και συγκρίνοντάς το με το δικό μας πρόγραμμα, των δημοτικών δηλ. σχολείων μας, μπορούμε να κάνουμε μερικές γενικές παρατηρήσεις, οι σπουδαιότερες των οποίων είναι οι παρακάτω :

1. Το πρόγραμμα δεν μένει στατικό αλλά μεταβάλλεται και ανακαινίζεται κατά διάφορα χρονικά διαστήματα (σχεδόν κατά δεκαετία). Οι τροποποιήσεις, που επέρχονται σ' αυτό, βασίζονται πάντοτε στα δεδομένα που προκύπτουν απ' τις σχετικές με την άγωγή του παιδιού επιστήμες, ιδιαίτερα την πειραματική Ψυχολογία (psychologie expérimentale) και την πειραματική Παιδαγωγική (pédagogie expérimentale).

2. 'Απ' το πρόγραμμα αυτό λείπει ολότελα η θρησκευτική διδασκαλία. Για

τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν παίρνει καθόλου μέρος το σχολείο.

3. 'Ενώ αυτό προβλέπει τις ίδιες σχεδόν ώρες διδασκαλίας για τις κατώτερες (Α' και Β') τάξεις του Δημοτικού, όπως και το δικό μας αναλυτικό πρόγραμμα, για τις υπόλοιπες, από την Γ' ως την Ζ' τάξη του Δημοτικού, διαθέτει πολύ λιγότερο χρόνο από το δικό μας πρόγραμμα, ήτοι 26 μόνο ώρες κάθε εβδομάδα.

4. Σε σύγκριση με το δικό μας αναλυτικό, παρουσιάζεται αυτό πολύ ελαφρό. Γιατί την ίδια σχεδόν διδακτική ύλη, που το δικό μας αναλυτικό πρόγραμμα την προσρίζει για να διδαχθῇ στις 6 τάξεις του Δημοτικού μας σχολείου, το πρόγραμμα των Σχολείων της Γενεύης την έχει διαμοιρασμένη σε πολύ περισσότερες τάξεις, όσες δηλ. αναλογούν στην υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο καντόνι της Γενεύης.

5. Διαθέτει ασύγκριτα πολύ περισσότερο χρόνο για την αριθμητική, καθώς και για άλλα πρακτικά μαθήματα, παρ' όσο διαθέτει το δικό μας αναλυτικό πρόγραμμα.

6. Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάζει κάποιες αποκλίσεις, όχι μόνο ως προς τα σχολεία της πόλης και τα σχολεία της υπαίθρου, άλλ' ακόμη και σ' αυτά τα σχολεία της πόλης, ιδιαίτερα στις ανώτερες (Η' και Θ') τάξεις του Δημοτικού, όπου προσαρμόζεται ή εργασία ανάλογα με την επαγγελματική προπαρασκευή των αγοριών και των κοριτσιών.

ΚΩΣΤΑΣ Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ

ΗΝΩΜΕΝΑ ΕΘΝΗ

'Η διδασκαλία σχετικά με τη συλλογική ασφάλεια των λαών V*

(Οδηγός για τους δασκάλους)

Μ Α Θ Η Μ Α 7ο

'Ο επιθετικός πόλεμος, διεθνές έγκλημα

'Ο επιθετικός πόλεμος σκοτώνει την ειρήνη και πρέπει να θεωρηθῇ διεθνές έγκλημα. Το Δικαστήριο της Νυρεμβέργης που ιδρύθηκε με το σύμφωνο που υπογράψαν οι 'Ηνωμένες Πολιτείες, η Γαλλία, το 'Ηνωμένο Βασίλειο και η Ε. Σ.Σ.Δ. στο Λονδίνο στις 4 'Απριλίου 1945 για να κρίνει τους υπεύθυνους για τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο Ναζί, σ' ένα από τα αξιώματά του καθορίζει έτσι το έγκλημα αυτό : «Προετοιμασία, πρόκληση και συνέχιση ενός επιθετικού πολέμου ή ενός πολέμου που παραβιάζει υπάρχουσες συνθήκες, συμφωνίες και διεθνείς υποχρεώσεις».

ΤΟ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΝΥΡΕΜΒΕΡΓΗΣ

Το Δικαστήριο της Νυρεμβέργης ιδρύθηκε για να καταδικάσει τον επιθετικό πόλεμο και βασίζεται σε όρισμένα διεθνή όργανα που θ' απαριθμήσωμε παρακάτω :

Στή γενική συνθήκη για την αποχή από τον πόλεμο που υπογράφηκε στις 28 Αυγούστου 1928 και είναι γνωστή με το όνομα Συνθήκη Μπριάν-Κέλογκ. Στο σχέδιο ενός συμφώνου για άμοιβαία υποστήριξη που διαμορφώθηκε το 1923 με τη φροντίδα της Κ.Τ.Ε. (το πρώτο του άρθρο διαφύρυσσε πως ο επιθετικός πόλεμος είναι διεθνές έγκλημα). Τέλος στην εισαγωγή του πρωτοκόλλου της Κ.Τ.Ε. (1924) που διακηρύσσει την αλληλεγγύη που ενώνει τα μέλη της διεθνούς κοινότητας προσθέτοντας πως ο επιθετικός πόλεμος παραβιάζει την αλληλεγγύη αυτή και είναι διεθνές έγκλημα.

ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΟΥ ΙΜΠΕΡΙΑΛΙΣΜΟΥ

Στο διάστημα του μεσοπολέμου, διάφορες συνθήκες— που δυστυχώς συχνά έμειναν σχέδια μο-

Να επιμένετε στο γεγονός πως για πρώτη φορά στην ιστορία των λαών ο πόλεμος θεωρείται έγκλημα που πρέπει να τιμωρηθῇ από ένα διεθνές δικαστήριο. Μια νομοθεσία για το ζήτημα αυτό αρχίζει σιγά, σιγά να φανερώνεται (π.χ. το έγκλημα της γενοκτονίας).

Να το εξηγήσετε στην τάξη και να χρησιμοποιήσετε τη σχετική ταινία των 'Ηνωμένων Εθνών.

Οι μαθητές ν' αναζητήσουν κατακτητικές προσπάθειες στην ιστορία. Πολλές ομάδες ν' λάβουν την εργασία αυτή.

* Συνέχεια από το προηγούμενο τεύχος του περιοδικού μας, σελ. 298.

νάχα— ύψώνουν αποδοκιμασίες που εκφράζουν τη βαθύτερη ιδέα πολλών λαών και κυβερνήσεων να καταπολεμήσουν με κοινή ενέργεια τις κατακτητικές τάσεις, κάθε προσπάθεια δηλαδή μιᾶς χώρας να κυριαρχήσει σε μέρος ή στο σύνολο του κόσμου περιφρονώντας τα ούσιαστικά δικαιώματα του ανθρώπου και του πολίτη.

Ἡ διακήρυξη τῆς Τεχεράνης που υπογράφηκε τὴν 1 Δεκεμβρίου 1943, ἐνῶ ἀκόμα συνεχιζόταν ὁ τελευταῖος πόλεμος, ἀπὸ τὸ Στρατάρχη Στάλιν καὶ τοὺς κ. κ. Τσώρτσιλ καὶ Ρούζβελτ εἶναι ἐξ ἴσου κατηγορηματικὴ στὸ σημεῖο αὐτό: «Ἐπιζητοῦμε νὰ συνεργαστοῦν καὶ νὰ συμμετέχουν ἐνεργητικὰ ὅλα τὰ ἔθνη, μικρὰ καὶ μεγάλα, πού οἱ λαοὶ τοὺς εἶναι ἀποφασισμένοι, ὅπως καὶ οἱ δικοὶ μας οἱ λαοί, ν' ἀφοσιωθοῦν με ψυχὴ καὶ με καρδιά στὴν ἐξάλειψη τῆς τυραννίας, τῆς σκλαβιάς, τῆς καταπίεσης καὶ τῆς σκληρότητας».

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΣΗΣ

Ὁ ὁρισμὸς αὐτὸς πρέπει νὰ ἔχῃ οἰκονομικὸ χαρακτήρα, δηλαδή νὰ ἰσχύῃ γιὰ ὅλα τὰ κράτη καὶ νὰ μπορῇ νὰ συμπεριλάβῃ ὅλες τὶς διεθνεῖς συγκρούσεις. Προσπάθισαν ἀκόμα νὰ ξεχωρίσουν τὶς αἰτίες ἢ προφάσεις μιᾶς ἐπίθεσης ἀπὸ τὴν ἴδια τὴν ἐπιθετικὴ πράξη, γιὰ νὰ σταθμίσουν ἔτσι τὶς αἰτίες τόσο τὶς μακρινές ὅσο καὶ τὶς ἄμεσες.

Τὸ 1933 ἡ Διάσκεψη τοῦ Ἀφοπλισμοῦ ὅριζε τὴν ἐπίθεση με τὰ παρακάτω λόγια:

Σὲ μιὰ διεθνῇ σύγκρουση, ἔχοντας ὑπ' ὄψιν τὰ σύμφωνα πού ἰσχύουν ἀνάμεσα στὶς ἀντιμαχόμενες μερίδες, θεωρεῖται πὺς ἐπιτίθεται τὸ Κράτος ἐκεῖνο πού πρῶτο θὰ ἔχῃ διαπράξῃ μιὰ ἀπὸ τὶς παρακάτω πράξεις:

1. Νὰ κηρύξῃ πόλεμο σὲ ἄλλο Κράτος.
2. Νὰ εἰσβάλλῃ με ἐνοπλεις δυνάμεις του, ἀκόμα καὶ χωρὶς κήρυξη πολέμου στὸ ἔδαφος ἄλλου Κράτους.
3. Νὰ χτυπήσῃ με τὶς στρατιωτικὲς, ναυτικὲς ἢ ἀεροπορικὲς δυνάμεις του, ἀκόμα καὶ χωρὶς κήρυξη πολέμου, τὸ ἔδαφος, τὰ πλοῖα ἢ τὴν ἀεροπορία ἄλλου Κράτους.
4. Νὰ ἀποκλείσῃ με τὸ ναυτικὸ του τὰ παράλια ἢ τὰ λιμάνια ἄλλου Κράτους.

5. Νὰ δώσῃ βοήθεια σὲ ἐνοπλεις ομάδες πού σχηματίζονται στὸ ἔδαφός του καὶ εἰσβάλλουν στὸ ἔδαφος ἄλλου Κράτους ἢ νὰ ἀρνηθῇ παρ' ὅλες τὶς διαμαρτυρίες τοῦ Κράτους αὐτοῦ νὰ πάρῃ στὸ δικό του ἔδαφος ὅλα τὰ δυνατὰ μέτρα γιὰ νὰ στε-

Ολόκληρη ἡ τάξη νὰ συζητήσῃ τὶς προσπάθειες αὐτές: αἷτια, ἀποτελέσματα, κινδύνους, ἀδυναμίες.

Νὰ ὁργανώσετε ὁμαδικὴ συζήτηση καὶ νὰ ὁδηγήσετε τὰ παιδιά νὰ βροῦν ὅλα τὰ ἀντίστοιχα σημεῖα, φέρνοντας παράλληλα μερικὰ παραδείγματα ἀπὸ τὴν Ἱστορία.

ρήση τὶς ομάδες αὐτὲς ἀπὸ κάθε βοήθεια καὶ προστασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ὁ Ο.Η.Ε. ἀναθέτει στὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας τῶν Ἠνωμένων Ἐθνῶν νὰ ἐκτιμήσῃ τελικὰ τὰ γεγονότα πού ἀπειλοῦν ἢ διασαλεύουν τὴν εἰρήνη καὶ δὲν καθορίζει ἀπὸ πρὶν τὶς πράξεις τῆς ἐπίθεσης. Ἡ διάταξη αὐτὴ συμφωνεῖ μετὰ τὴν πολὺ σημαντικὴ εἰδικὴ δικαιοδοσία πού ἔχει τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας γιὰ τὴ διατήρηση τῆς εἰρήνης καὶ τῆς παγκόσμιας ἀσφάλειας. Γιὰ νὰ ἐκτελέσῃ τὸ Συμβούλιο αὐτὸ τὴν ἀποστολὴν του προτίμησαν νὰ μὴ περιορίσουν τὴ δράση του μέσα σὲ νομικοὺς κανόνες ἀσυμβίβαστους μετὰ τὶς εὐθύνες πού τὸ βαραίνουν. Θὰ ἐξετάσωμε τὴ δικαιοδοσία καὶ τὰ μέσα πού διαθέτει τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας γιὰ μιὰ συλλογικὴ ἐνέργεια σὲ περίπτωσιν πού διασαλεύεται ἡ εἰρήνη ἢ σὲ περίπτωσιν ἐπιθετικῆς ἐνέργειας.

Προσπαθήσετε νὰ καταλάβουν τὰ παιδιά πόσο δύσκολο εἶναι νὰ βρεθῇ ἕνας ὁρισμὸς ἀπόλυτος καὶ ἱκανοποιητικὸς.

(Ἀκολουθεῖ)

PAUL FERAUD
Μετάφρ. Φρ. Καββαδᾶ



νὰ παίρνουν αἰνιγματική ἔκφραση μπροστὰ στὸ σχέδιο τοῦ παιδιοῦ τους κάνοντάς το νὰ αἰσθάνεται ἀμφιβολία γι' αὐτό.

Οἱ δαχτυλιές μὲ χρώματα προκαλοῦν στὸ παιδί μεγάλο ἐνθουσιασμό. Ἀπαιτοῦν ὅμως κάποια ἐπίβλεψη γιατί τὸ παιδί χρησιμοποιεῖ καμιά φορά ὄχι μόνο τὰ δαχτυλά του, ἀλλὰ καὶ ὁλόκληρο τὸ χέρι του γιὰ νὰ ἀπλώσει τὰ χρώματα καὶ νὰ σχηματίσει σχέδια. Ἄν τὸ ἀφήσετε ὁλομόναχο νὰ χρησιμοποιήσῃ τὰ χρώματα αὐτά, μπορεῖ νὰ πασαλειφθῇ ὁλόκληρο καὶ νὰ λερώσῃ τὰ πάντα τριγύρω του. Θὰ χρειασθῇ λοιπὸν ν' ἀπλωθοῦν ἐφημερίδες γιὰ νὰ προφυλαχθῇ τὸ τραπέζι καὶ τὸ πάτωμα καὶ μιὰ ποδιά νὰ φυλάξῃ τὰ ρούχα του. Εὐτυχῶς πού τέτοια χρώματα καθαρίζονται εὐκολὰ χωρὶς νὰ ἀφήνουν λεκέδες.

Ἰσα μέρη ἀπὸ ἀλάτι καὶ ἀλεύρι ἀνακατωμένα μὲ νερὸ γίνονται μιὰ εὐπλάστη ζύμη πού σὰν τὸν πηλὸ μπορεῖ τὸ παιδί νὰ τὴν ἐργασθῇ εὐκολὰ δίνοντάς της διάφορα σχήματα καὶ νὰ τὴν ἀφήσῃ κατόπιν νὰ ξεραθῇ καὶ νὰ σκληρύνῃ. Νάχετε πάντοτε ὑπ' ὄψιν σας πὼς τὸ παιδί δὲν θὰ «παράγῃ» ὅ,τι οἱ μεγάλοι θεωροῦν ἑτοιμὸ προϊόν. Τὸ «ἄλογο» πού κατασκεύασε ἀπὸ πηλὸ τὸ παιδί τῶν τριῶν χρόνων, θὰ εἶναι εὐθραυστο καὶ ὄχι συμπαγές. Τὰ χέρια τοῦ παιδιοῦ αὐτοῦ δὲν εἶναι ἀρκετὰ δυνατὰ γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ ἐργασθοῦν τὸν πηλὸ καλὰ. Νὰ μὴ λησμονήτε, ἐξ ἄλλου, πὼς ὁ πηλὸς κολλάει στὰ χαλιά καὶ στὰ ρούχα. Δώστε στὸ παιδί μιὰ ποδιά ἀπὸ νύλον καὶ διαθέστε τοῦ χωρὶς ὅπου νὰ μπορῇ νὰ χρησιμοποιήσῃ τὸν πηλὸ χωρὶς φασαρίες καὶ παρατηρήσεις.

Τὰ ὑλικά γιὰ δημιουργικὸ παιχνίδι πρέπει νὰ βρίσκονται κοντὰ στὸ χωρὶς πού παίζει συνήθως τὸ παιδί. Πρέπει νὰ τοῦ εἶναι προσιτὰ ὅταν τὰ χρειάζεται. Μὴν τὰ κρύβετε μακριὰ, ἢ μέσα σὲ συρτάρια, ἢ ἀκόμη ἐπάνω σὲ ντουλάπια. Δίνετε τοῦ νὰ καταλάβῃ πὼς δὲν σὰς ἐνοχλοῦν ἂν βρίσκονται τριγύρω γιὰ νὰ τὰ βρῖσκῃ εὐκολὰ.

Τὸ παιδί σας εὐχαριστεῖται νὰ σὰς ἔχῃ κοντὰ του ὅταν ἐργάζεται. Καθίστε πλάι τοῦ γιὰ μιὰ ὥρα δίνοντάς του νὰ καταλάβῃ πὼς αὐτὴ εἶναι ἡ δική του ὥρα. Μπορεῖτε καὶ σεῖς ἀκόμη νὰ χρησιμοποιήσετε τὰ χρώματα, τὰ κραγιόνια καὶ τὸν πηλὸ του. Ἔτσι θὰ βοηθήσετε τὸ παιδί σας νὰ νοιώσῃ πὼς ἡ δημιουργικὴ του ἀπασχόληση ἀξίζει πολὺ τὸν κόπο καὶ ἀποτελεῖ ἀπόλαυση πραγματική. Ἐκτὸς ἀπὸ τοὺς κύβους, τὰ κουτιά καὶ τὰ στρατιωτάκια, τὰ αὐτοκίνητα, τὰ ἀνθρωπάκια ἀπὸ πλαστικὴ ὕλη, ἐξαίρετο ἐπίσης ὑλικὸ κατασκευῆς ἀποτελεῖ καὶ ἡ ἄμμος μὲ τὴν ὁποία πρέπει νὰ εἶναι πάντοτε γεμάτη στὸ σπίτι ἢ ἀμμοδόχος. Μὴν ξεχνάτε πὼς τὸ παιδί σας μεγαλώνει παίζοντας μὲ τὴν ἄμμο πού ἀποτελεῖ ὑλικὸ γιὰ τὴ δημιουργικὴν ἀπασχόληση τῶν μικρῶν ὅσο καὶ τῶν μεγάλων παιδιῶν. Ὅλα τὰ παιδιά εὐχαριστοῦνται νὰ παίζουν μὲ τὴν ἄμμο καὶ μποροῦν νὰ τὴν χρησιμοποιοῦν μὲ διάφορους τρόπους. Ἡ ἄμμος ἀποτελεῖ καλλιτεχνικὸ καὶ δημιουργικὸ ὑλικὸ πού μποροῦν εὐκολὰ νὰ τοῦ δοθοῦν σχήματα. Στὸ παιχνίδι μὲ τὴν ἄμμο τὰ παιδιά χρησιμοποιοῦν καὶ αὐτοκίνητάκια καθὼς καὶ νερὸ γιὰ νὰ κάνουν ζύμη, τοῦνελ καὶ λακκάκια. Στὸ παιχνίδι αὐτὸ δὲν ὑπάρχουν ὅρια ἐπιτυχίας. Ἰσως αὐτὸ εἶναι καὶ ὁ λόγος γιὰ τὸν ὁποῖο ἡ ἄμμος ἐνθουσιάζει ὅλες τὶς ἡλικίες.

ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΑΝΑΓΚΗ ΑΠΟ ΠΑΡΕΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Τὰ παιδιά πού δὲν πηγαίνουν στὸν παιδικὸ σταθμὸ ἔχουν ἀνάγκη ἀπὸ ἄλλα παιδιὰ τῆς ἡλικίας τους γιὰ νὰ παίζουν καὶ νὰ συντροφεύονται.

Ἀκόμη κι' ἂν ὑπάρχουν κι' ἄλλα παιδιά αὐτὴν οἰκογένεια, δὲν προσφέρουν αὐτὰ πάντα τὴν κατάλληλη συντροφιά γιὰ νὰ κινήσουν τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὰ παιχνίδια κλπ. Πάντα θὰ ὑπάρχουν μικροαντιζηλίες στὸ σπίτι μεταξὺ τῶν παιδιῶν καὶ συναγωνισμοὶ γιὰ νὰ προσελκύσουν τὴν προσοχὴ τῶν γονέων. Παίζοντας ὅμως μὲ ἄλλους συνομηλίκους τοῦ τὸ παιδί βρίσκει κοινὰ ἐνδιαφέροντα καὶ ἀνάλογες ἀπασχολήσεις. Ἔτσι, διατηρεῖ τὴν προσωπικότητά του, ἀστείεῖται μὲ τ' ἄλλα παιδιά, παίρνει μέρος στὰ παιχνίδια τους, σκαρφαλώνει καὶ σκαλίζει τὸ χῶμα ὅπως κι' αὐτά, χωρὶς νὰ αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸ του μειωμένο, ἀνάξιο καὶ μικρό.

Γιὰ τὸ μικρὸ τῆς οἰκογενείας οἱ συναναστροφές μὲ τοὺς συνομηλίκους των ἀποτελοῦν τὴν ἐπιβεβαίωση τῆς ἀξίας καὶ ἱκανότητάς του. Ἀπὸ ψυχολογικὴν ἀποψη ἀντιπροσωπεύουν κάτι σὰν χὰδι στὸν ὦμο πού σημαίνει: Δὲν εἶσαι μόνος σου. Εἴμαστε ὅλοι φίλοι, κάνομε τὰ ἴδια πράγματα, ἔχομε κοινὰ ἐνδιαφέροντα, αὐτὸ πού κάνομε εἶναι σημαντικό.

Ἀκόμη καὶ κατὰ τὰ σχολικὰ χρόνια, οἱ φίλοι τοῦ παιδιοῦ παίζουν σημαντικό ρόλο. Συνήθως, τὸ συνεσταλμένο παιδί ἀποκτᾷ θάρρος ἂν τοῦ δοθῇ ἀπὸ τοὺς γονεῖς τοῦ ἢ εὐκαιρία νὰ παίξῃ μὲ τοὺς φίλους του.

Ὅταν τὰ παιδιά ἀρχίζουν νὰ πηγαίνουν στὸ δημοτικὸ σχολεῖο χωρὶς νὰ ἔχουν ὡς τότε ἀποκτήσει φίλους γιὰ παιχνίδι, εἴτε στὸ σπίτι, εἴτε στὸν παιδικὸ σταθμὸ, εἶναι συνήθως συγκρατημένα καὶ φοβισμένα ὄχι μόνο ἀπέναντι στὸ δάσκαλο, ἀλλὰ καὶ ἀπέναντι στὰ ἄλλα παιδιά. Εἶναι δύσκολο καὶ ἀπαιτεῖ χρόνο νὰ ἀποτελέσῃ τὸ παιδί ἀνεγνωρισμένο μέλος μιᾶς ὁμάδας. Τὸ παιδί πού εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ μάθῃ νὰ παίξῃ μὲ τοὺς συνομηλίκους τοῦ σὲ ἡλικία ἐξι χρόνων, ἀντιμετωπίζει τὶς ἴδιες δυσκολίες πού ἔχει νὰ μάθῃ νὰ διαβάξῃ. Γι' αὐτὸν ἀκριβῶς τὸ λόγο τὰ παιδιά ἔχουν ἀνάγκη στὸ σπίτι ἀπὸ φίλους καὶ ἀπὸ τὴν εὐχαρίστηση πού τοὺς προσεγγεῖ νὰ μεγαλώσουν μὲ τὴ συναναστροφή τῶν συνομηλίκων τους. Αὐτὸ πιθανὸν νὰ δημιουργῇ περισσότερες φροντίδες στὴ μητέρα, νὰ ἀπαιτῇ μεγαλύτερη ἐπίβλεψη καὶ νὰ προσεγγίσει περισσότερο φθορὰ καὶ στὸ σπίτι. Ἀποτελεῖ ὥστόσο ἀξιοσημείωτο παράγοντα γιὰ τὸ μέλλον.

Σχετικὰ μὲ τὴ σημασία τῶν μικρῶν παιδικῶν φίλων κατὰ τὴν προσχολικὴ περίοδο, τὸ παιδί ὠφελεῖται περισσότερο μὲ τοὺς φίλους πού ἔχει ἀποκτήσει στὸ σπίτι παρὰ στὸ περιβάλλον τοῦ νηπιαγωγείου. Πολὺ συχνὰ τὸ παιδί τῶν τεσσάρων ἢ πέντε χρόνων βρίσκει στὴ γειτονία τοῦ παιδιὰ ἡλικίας πέντε ὡς ἑξὶ χρόνων. Ἔτσι, μπορεῖ κάποτε νὰ παίξῃ μὲ τὰ μεγαλύτερα ἀπ' αὐτὰ καὶ ἄλλοτε μὲ τὰ μικρότερα. Τὸ ἐνδιαφέρον γενικὰ πού προκαλοῦν στὸ παιδί τὰ μεγαλύτερα παιδιά καὶ οἱ ἰδέες τους βοηθοῦν πολὺ στὴν παραπέρα ἀνάπτυξή του. Συχνὰ, ὅταν οἱ γονεῖς ἔχουν ἀντιρρήσεις γιὰ τὴ γλώσσα καὶ τὶς χειρονομίες πού τὸ παιδί τοὺς μαθαίνει ἀπὸ λίγο μεγαλύτερα παιδιά, λησμονοῦν πὼς συγχρόνως ἀποκτᾷ ἀπὸ μιὰ τέτοια ἀνάμικτη ὁμάδα χρήσιμες γνώσεις καὶ μεγαλύτερο πνεῦμα ἀνεξαρτησίας. Τὸ παιδί ἀποκτᾷ ἀκόμη συναίσθημα ἀνωτερότητας συναναστρεφόμενο μὲ μικρότερα παιδιά.

Τὸ παιδί πού καμιά φορά προσκαλεῖ ἓνα ἢ δύο φίλους τοῦ νὰ παίζουν στὸ σπίτι, ἐκλέγει συχνὰ ἀπ' αὐτοὺς ὅσους τοῦ διεγείρουν γενικὰ τὸ ἐνδιαφέρον περισσότερο μὲ τὶς ἰδέες τους στὰ διάφορα παιχνίδια ἢ ἀκόμη τὸ κάνουν νὰ αἰσθάνεται ὅτι μπορεῖ νὰ δείχνῃ τὶς ἱκανότητές του ὅταν συναναστράφεται μαζί τους. Δὲν εἶναι σωστὸ νὰ ἀμφισβητοῦμε τὴν ἐπιτυχία τῆς ἐκλογῆς τῶν φίλων ἐκ μέρους τοῦ παιδιοῦ—τόσο τοῦ μικροῦ ὅσο καὶ τοῦ μεγάλου. Αὐτὸ πού εὐχαριστεῖ καὶ ἱκανοποιεῖ τὸ παιδί δὲν εἶναι πάντα εὐκολὰ ἀντίληπτό ἀπὸ τοὺς μεγάλους, ἀποτελεῖ ὥστόσο μέρος τοῦ ἑαυτοῦ τοῦ. Σκόπιμο ἐπομένως εἶναι νὰ σεβόμαστε τὴν ἐκλογὴ του. Ἡ σωματικὴ δραστηριότης τοῦ παιδιοῦ στὸ ὑπαιθρο εἶναι σημαντικὴ. Τὸ δημιουργικὸ παιχνίδι ὥστόσο ἀποτελεῖ μέσον γιὰ τὴν ἀπόκτηση γνώσεων καὶ τὴν ἀνάπτυξη γενικὰ τοῦ παιδιοῦ.

Γ'. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΓΕΝΝΙΩΝΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΠΟΥ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΑΕΙ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΓΙΑ Ν' ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΑΜΕΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων μπορεῖ νὰ ἐπιθυμῇ νὰ ἀποτελῇ μέλος μιᾶς ὁμάδας καὶ νὰ κάνῃ πράγματα ἀξία ἐπαινῶν. Δὲν ἔχει ὅμως ὥστόσο τὴν ἱκανότητα νὰ καταβάλῃ τὶς προσπάθειες πού χρειάζονται γιὰ νὰ μπορῇ νὰ συμμορφώσῃ μὲ τοὺς κανονισμοὺς καὶ νὰ φέρεται «σὰν τοὺς ἄλλους» καθ' ὅλη τὴ διάρκεια τῆς ἡμέρας. Τὸ μεγαλύτερο μέρος τῶν γνώσεων τοῦ παιδιοῦ ἀποκτᾶται κυρίως ἀπὸ τὸ ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον, τὶς

προτιμήσεις καὶ τὴν εὐχαρίστηση πού αἰσθάνεται γιὰ ὅ,τι τὸ ἀπασχολεῖ. Π.χ. ἀρέσει τοῦ παιδιοῦ νὰ καθορίσῃ τὸ εἶδος τῶν φυτῶν, ὅχι γιατί ἀπλῶς καὶ μόνο αὐτὸ ἀποτελεῖ «ἐπιστήμη» πού εἶναι κάτι πού κατὰ τοὺς μεγάλους πρέπει νὰ μάθῃ. Οὔτε πάλι εὐχαριστεῖται νὰ ἐπισκεφθῇ τὴν πυροσβεστική ὑπηρεσία μόνο καὶ μόνο γιατί ἔτσι τοῦ ὑπέδειξαν ὁ δάσκαλος ἢ ὁ πατέρας του. Αὐτὲς βέβαια εἶναι γνώσεις ἀφομοιώσιμες, ἀλλὰ συγχρόνως καὶ εὐχάριστες γιατί ἀποτελοῦν καὶ μέσα διασκεδάσεως τοῦ παιδιοῦ.

Κατὰ τὰ χρόνια τῆς φοιτήσεως τοῦ παιδιοῦ στὸ νηπιαγωγεῖο οἱ γονεῖς πρέπει νὰ ἔχουν γιὰ ὁδηγὸ τοῦ τὴν ἱκανοποίηση πού αἰσθάνεται αὐτὸ νὰ χρησιμοποιῇ ὅλες τὶς ἱκανότητές του. Ἄν οἱ γονεῖς καταλαβαίνουν πραγματικά τί προσφέρει ἓνα καλὸ νηπιαγωγεῖο, τότε πρέπει νὰ συμπληρώνουν τὸ σχολικὸ πρόγραμμα σὲ περίπτωσιν πού νομίζουν πὼς αὐτὸ εἶναι περιορισμένο. Μποροῦν ἀκόμη νὰ προετοιμάζουν περιπάτους γιὰ τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων, μικροὺς περιπάτους στὴ γειτονιά ἢ καὶ πιὸ μακρινοὺς κατὰ τὴ διάρκειά τῶν διακοπῶν. Δὲν πρέπει νὰ λησμονῇτε ὡστόσο πὼς παρ' ὅλη τὴν ἀνεξάντλητη ἐνεργητικότητα πού φαίνεται πὼς ἔχει τὸ παιδί σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία, θὰ γίνῃ δύστροπο καὶ εὐερέθιστο ἂν ὁ περίπατος ἢ ἡ ἐκδρομὴ διαρκέσῃ πολλὰ ὥρες καὶ μάλιστα χωρὶς διακοπὴ. Οἱ ἐκδρομὲς αὐτὲς μὲ τὸν ἓνα ἢ καὶ τοὺς δύο γονεῖς ἀποτελοῦν συχνὰ εὐκαιρίες γιὰ νὰ φανερώσῃ τὸ παιδί μερικὲς ἀπὸ τὶς στενοχώριες πού κρύβει μέσα του. Ἐὰν συμμερίζωνται οἱ γονεῖς τὶς στενοχώριες καὶ τὶς ἐντυπώσεις τῶν παιδιῶν τους, τὰ βοηθοῦν νὰ ἀποβάλουν τὶς ἐπιφυλάξεις τους καὶ νὰ μιλοῦν πρόθυμα γιὰ ὅ,τι τὰ ἀφορᾷ. Τὴν κατάστασιν αὕτη διευκολύνει τὸ γεγονὸς ὅτι βρίσκονται μακριὰ ἀπὸ τὸ σπῆτι καὶ δὲν ἰσχύουν οἱ παρατηρήσεις καὶ λησμονοῦνται γιὰ λίγο τὰ «ναὶ» καὶ τὰ «ὄχι» τῶν μεγάλων.

Ὅταν ἡ οἰκογένεια δὲν μπορῇ νὰ πᾶν τὸ καλοκαίρι στὴν ἐξοχή, καλὸ εἶναι νὰ γίνωνται καθημερινοὶ περίπατοι ἔξω ἀπὸ τὴν πόλιν, ὅπου τὸ παιδί μπορεῖ νὰ ἰδῇ ζῶα, φυτὰ, ἀγριοπούλια, ρυάκια μὲ βατράχια—ὅλα πράγματα ἐνδιαφέροντα γιὰ τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων. Στὸ σπῆτι οἱ γονεῖς μποροῦν ἀκόμη νὰ κατασκευάσουν μὲ τὸ παιδί ἓνα κουτί γιὰ τὸ παράθυρο ἢ μιὰ μικρὴ δεξαμενὴ γιὰ ψάρια, ἢ ἀκόμη νὰ τὸ βοηθήσουν νὰ φυτέψῃ ἓνα ἀναρριχώμενο φυτὸ ἢ καρρότα καὶ νὰ τὰ βλέπῃ ἀναπτυσσόμενα. Μποροῦν ἀκόμη νὰ ἀπασχολοῦν τὸ παιδί στὴν ἀπὸ κοινοῦ παρασκευὴ διαφόρων γλυκισμάτων· τότε τὸ παιδί φορεῖ μιὰ ποδιὰ καὶ ἀνακατείνεται στὸ ζύμωμα.

Πρέπει ἀκόμη νὰ διατίθεται στὸ παιδί χώρος ὅπου νὰ κατασκευάζῃ διάφορα πράγματα ἢ νὰ βοηθῇ τὸν πατέρα του. Νάχῃ μιὰ γωνιά δική του ὅπου νὰ φυλάξῃ τὰ διάφορα μικροπράγματά του, κομμάτια ἀπὸ ὕφασμα, χάνδρες γιὰ «κοσμήματα», χαρτόνι γιὰ «τέντες» καὶ σπῆτια, κλπ. Καλὸ εἶναι οἱ γονεῖς νὰ καθορίζουν χρόνον καὶ ὥρα γιὰ τὶς ἐπισκέψεις τῶν παιδικῶν φίλων. Προσπαθήσετε νὰ ἐξοικονομῇτε λίγη ὥρα γιὰ νὰ παίζετε μαζί του. Εἴκοσι λεπτῶν κρυφτούλι, μισῆς ὥρας διάφορα ἄλλα παιχνίδια, φαίνονται στὸ παιδί ἀπασχολήσεις μαζί του πολὺ μεγαλύτερης διάρκειας.

Σκόπιμο εἶναι οἱ γονεῖς νὰ δέχονται μὲ εὐχαρίστηση τὶς ἀπαιτήσεις τῶν παιδιῶν γιὰ νέο ὑλικὸ καὶ νὰ ἀνταποκρίνονται πρόθυμα σ' αὐτὲς χρησιμοποιώντας τὴ φαντασία τους γιὰ νὰ μηχανεύονται τρόπους πού θὰ ὑποβοηθήσουν τὸ δημιουργικὸ παιχνίδι.

Δὲν εἶναι ὑπερβολὴ ἂν χαρακτηρίσῃ κανεὶς τὴν περίοδο αὕτη «ἡλικία τοῦ σχολειοῦ». Πράγματι, τὰ παιδιά εὐχαριστοῦνται νὰ δένουν τὰ πάντα. Γι' αὐτὸ δώστε τους ἀφθονο ἄχρηστο ὑλικὸ. Τὸ παιδί σας πιθανὸν νὰ θελήσῃ νὰ χρησιμοποιῇ τοὺς τροχοὺς ἀπὸ ἓνα παλιὸ παιδικὸ ἀμαξάκι, κουτιά ἀπὸ τυρί, ἓνα παλιὸ κομμάτι ἀπὸ σωλῆνα. Κάθε σχεδὸν ἀντικείμενον πού εἶναι γιὰ πέταμα ἀποτελεῖ γιὰ τὸ παιδί πηγὴ ἐμπνεύσεως γιὰ διάφορα παιχνίδια, προκαλεῖ τὸν ἐνθουσιασμό του γιὰ νέες ιδέες, σὰν τὸ παιχνίδι τοῦ τραίνου, τοῦ σπιτιοῦ, τῆς ζούγκλας, τοῦ γεωργοῦ, τῆς βάρκας. Ἐχετε ὑπ' ὄψιν ὅτι οἱ ιδέες δὲν γεννιῶνται ἐκ τοῦ μηδενός. Ἐπίσης ὅτι σχεδὸν κάθε παιδί μπορεῖ νὰ γίνῃ ἐφευρετικὸ καὶ δημιουργικὸ, ὅταν ἔχῃ στὴ διάθεσή του διάφορα μέσα πού νὰ βοηθῇ νὰ τὰ χρησιμοποιῇ. Δὲν χρειάζεται αὐτὰ νὰ εἶναι «ἐργαλεῖα» πού ἀγοράζονται

ἑτοιμα στὰ καταστήματα. Ἀφήστε τὸ παιδί νὰ ἐπινοῇ, θὰ δημιουργήσῃ τότε δικά του κατασκευάσματα. Μὴν πετᾶτε τὰ ἀντικείμενα πού νομίζετε «παλιατσούρες». Αὐτὰ μπορεῖ νὰ ἀποτελέσουν τὴν «πρῶτη ὕλη» γιὰ τὴ διανοητικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ καὶ γιὰ δημιουργικὸ παιχνίδι σὲ εὐρύτερη κλίμακα.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Εἶναι συνήθως περιορισμένος ὁ χρόνος πού διαθέτουν οἱ γονεῖς γιὰ νὰ διαβάσουν στὰ παιδιά παραμύθια ἢ καὶ ἄλλες παιδικὲς ἱστορίες. Ἀποτελεῖ ὡστόσο μιὰν ἀπὸ τὶς πιὸ σημαντικὲς προετοιμασίες τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὴ σχολικὴ περίοδο. Ἡ ἀπασχόλησις αὕτη δὲν ἀποτελεῖ μόνον ἀπόλαυση γιὰ τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων καὶ τοὺς γονεῖς του, ἀλλὰ καὶ τὶς βάσεις γιὰ ἓνα πλουσιότερο καὶ καλύτερο λεξιλόγιον, καθὼς καὶ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη χιουμοριστικοῦ πνεύματος καὶ κάποιος ἱκανότητος νὰ διακρίνῃ ὅ,τι καλὸ περιέχεται στὰ παιδικὰ ἀναγνώσματα. Δὲν πρέπει φυσικὰ οἱ γονεῖς νὰ περιμένουν νὰ φανοῦν σὲ ὅλη τους τὴν ἀνάπτυξη ὅλες αὐτὲς οἱ ἀξίες καὶ ἱκανότητες, μὲν τὸ παιδί συμπληρώσῃ τὰ πέντε τοῦ χρόνια. Οἱ δάσκαλοι καὶ οἱ παιδαγωγοὶ τονίζουν ἐπανειλημμένως πὼς τὰ παιδιά πού ἔχουν συνηθίσῃ νὰ εὐχαριστοῦνται καὶ νὰ ἀπολαμβάνουν πραγματικὰ μὲ τὴν ἀνάγνωσιν τῶν γονέων τους, δείχνουν ἀργότερα μεγαλύτερον ἐνδιαφέρον νὰ διαβάσουν μόνοι τους. Ὑπάρχει δυστυχῶς μεγάλος ἀριθμὸς ἐνηλίκων πού περιορίζεται στὴν ἀνάγνωσιν κωμικῶν ἢ εἰκονογραφημένων περιοδικῶν, πράγμα πού σημαίνει πὼς ὅλοι αὐτοὶ δὲν ἔχουν καλλιεργημένον γούστο. Ἡ ἀπόλαυση καὶ τὸ ἐνδιαφέρον εἶναι οἱ σπουδαιότεροι παράγοντες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη αὐτοῦ τοῦ «γούστου» πού ὡστόσο εἶναι πολὺ εὐκόλῳ νὰ καλλιεργηθῇ στὸ μικρὸ παιδί.

Οἱ ἱστορίες πού πλάθουν μὲ τὴ φαντασία τους οἱ γονεῖς μὲ τὸ παιδί, τὰ τραγούδια καὶ οἱ στίχοι μὲ τὶς ὁμοιοκαταληξίες πού φτιάχνουν μαζί, ἐνθαρρύνουν τὴ δημιουργικότητα στὴ γλώσσα. Οἱ λέξεις ἀποτελοῦν διασκέδαση γιὰ τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων. Ἐνθουσιάζεται μαθαίνοντας καινούργιες λέξεις, τοποθετώντας τὴ μιὰ πλάϊ στὴν ἄλλη, δημιουργώντας ἀνόητα παρατσούκλια ἢ ἀκόμη καὶ μιὰν ἰδιότυπὴ δική του γλώσσα. Οἱ ρίμες, τὰ τραγούδια καὶ τὰ παραμύθια εἶναι ὅλα γλωσσικὰ παιχνίδια πού καταγοητεύουν τὸ παιδί καὶ ἀποτελοῦν τὴν ἀπαρχὴ γιὰ τὴν ἀναγνώριση τῶν ἤχων πού θὰ τὸ βοηθήσῃ ὅταν ἀρχίσῃ νὰ διαβάσῃ μόνο του.

Ἡ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ὁ μόνος λόγος γιὰ τὸν ὁποῖο περιλαμβάνομε τὴν ἀνάγνωσιν στὸ κεφάλαιο αὐτὸ (ὅπου οὐσιαστικὰ δὲν ὑπάγεται) εἶναι τοῦτος: νὰ τονίσωμὲ στοὺς γονεῖς γιὰ ποῖο λόγο δὲν πρέπει ἡ ἀνάγνωσις νὰ ἔχῃ θέση μέσα στὸ πρόγραμμα τοῦ νηπιαγωγείου, οὔτε καὶ νὰ ὑποχρεώνεται τὸ παιδί νὰ διαβάσῃ στὸ σπῆτι κατὰ τὴν περίοδο πού πᾶει στὸ νηπιαγωγεῖο.

Ἡ ἀνάγνωσις τοῦ παιδιοῦ ἀπασχολεῖ τοὺς γονεῖς πολὺ περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλο σχολικὸ μάθημα. Αὐτὸ εἶναι φυσικὸ ἀφοῦ τὸ θέμα τοῦτο παρουσιάζει συχνὰ μεγάλες δυσκολίες καὶ οἱ γονεῖς παραδέχονται πὼς ὅσο γρηγορότερα τὰ παιδιά τους μαθαίνουν νὰ διαβάσουν, τόσο περισσότερο θὰ διευκολύνωνται ἀργότερα. Λίγα παιδιά ὡστόσο μαθαίνουν νὰ διαβάσουν εὐκόλῳ καὶ γρήγορα ἀκόμη καὶ σὲ ἡλικία ἑξῆς ἢ ἐξήμισιν χρόνων. Αὐτὰ τὰ λίγα ὅμως θὰ εἶναι πιὸ ὥριμα ἀπὸ τὰ συνομήλικά τους. Ἴσως ἀκόμη νὰ εἶναι τὰ πιὸ ἡσυχὰ, τὰ λιγότερο ζωηρά, αὐτὰ πού αἰσθάνονται περισσότερη εὐχαρίστησιν νὰ διαβάσουν ἢ καὶ νὰ λύνουν αἰνίγματα παρὰ νὰ παίζουν καὶ νὰ ἐπιδίδονται γενικὰ σὲ σωματικὲς δραστηριότητες. Τὰ παιδιά αὐτὰ μπορεῖ νὰ δείχνουν τὴ μεγάλη περιέργειαν καὶ ἐνδιαφέρον γιὰ τὰ βιβλία, ὥστε νὰ περιορίζουν τὴ δραστηριότητά τους στὴν ἐξεύρεσιν τῆς σημασίας τῶν λέξεων. Στὴν πραγματικότητα κανεὶς δὲν ἔχει μελετήσει πὼς τὰ λίγα αὐτὰ παιδιά κατορθώνουν νὰ διαβάσουν τόσο νωρίς.

Τὸ μόνο ποὺ ξέρομε εἶναι πῶς οἱ περιπτώσεις αὐτὲς ἀποτελοῦν τὴν ἐξαίρεση μᾶλλον παρὰ τὸν κανόνα.

Ὅσοι μελετοῦν τὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ συμφωνοῦν γενικὰ στὸ ὅτι λείπει ἀπὸ τὰ παιδιὰ ὁ συντονισμὸς τῶν ὀπτικῶν μυῶν καθὼς καὶ ἡ ἱκανότητα νὰ συγκεντρώνονται στὰ μικρὰ τυπογραφικὰ στοιχεῖα προτοῦ συμπληρώσουν τὰ ἔξι τους χρόνια. Ἄν ὑποχρεωθοῦν νὰ μάθουν νὰ διαβάζουν στὸ νηπιαγωγεῖο, αὐτὸ μπορεῖ νὰ βλάψῃ τὴ σωματικὴ τους διάπλαση. Τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων μπορεῖ νὰ ξέρῃ πῶς γράφεται τὸ ὄνομά του, νὰ ἀναγνωρίζῃ τὴν πινακίδα «Στάση λεωφορείου», κλπ. Μπορεῖ νὰ τὰ ξέρῃ ὅλα αὐτὰ σὰν συναφῇ μὲ ἄλλα γιατί ἀποτελοῦν μέρος τοῦ συνόλου τῶν γνώσεών του καὶ ὄχι ἔννοιες ἀπομονωμένες σὲ μιὰ φράση Ἀναγνωστικοῦ.

Ὅταν πλησιάζουν νὰ συμπληρώσουν τὰ πέντε τους χρόνια, τὰ παιδιὰ ποὺ ἔχουν περάσει ἀπὸ τὸν παιδικὸ σταθμὸ καὶ ἀποκτήσῃ γνώσεις στὸ νηπιαγωγεῖο μποροῦν νὰ ὑποδεικνύουν λέξεις ρωτώντας γιὰ τὴ σημασία τους. Γενικὰ, ξαφνικὰ φαίνεται νὰ βρίσκουν τί σχέση ὑπάρχει μεταξὺ τῆς εἰκόνος καὶ τῆς ἔννοιας τῶν λέξεων. Καθὼς θὰ παρατηρήσουν καὶ πάλι οἱ γονεῖς, τὸ εἶδος τῶν γνώσεων ποὺ προάγεται ἀπὸ μιὰ καλὴ προσχολικὴ μάθηση εἶναι τοῦτο: ἡ ἱκανότητα τοῦ παιδιοῦ νὰ συνδέῃ τὸν ἑαυτὸ του μὲ τὸ περιβάλλον του καὶ νὰ βρῇ σ' αὐτὸ νόημα καὶ συνέχεια.

Ἡ εὐχαρίστηση ποὺ βρίσκει τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων στὰ βιβλία ποὺ τοῦ διαβάζουν ἢ στὶς δικές του ἱστορίες καὶ στὰ ποιήματα θὰ ἀποβῇ ἰσχυρὸ κίνητρο γιὰ νὰ μάθῃ νὰ διαβάξῃ. Αὐτὸ ὅμως δὲν ἀποτελεῖ ἐγγύηση πῶς θὰ μάθῃ νὰ διαβάξῃ γρήγορα ἢ ἀκόμη χωρὶς δυσκολίες. Ἡ ἀνάγνωση, σὰν καθῆκον, ἀπαιτεῖ κόπο καὶ ἀσκήση. Ἡ ἀνάγνωση γιὰ τίς ιδέες, τίς ἀφηρημένες εἰκόνες, τὰ συναισθήματα—εὐχάριστα ἢ δυσάρεστα—ποὺ προσφέρει ἓνα βιβλίον, εἶναι πολὺ περισσότερο ἱκανοποιητικὴ. Κατὰ τὴν περίοδο τοῦ νηπιαγωγείου—στὸ σπίτι ἢ στὸ σχολεῖο—τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων ἀποκτᾷ τὴν πεποίθηση πῶς τὰ βιβλία ζωντανεύουν τίς δικές του γνώσεις καὶ προσθέτουν σ' αὐτὲς νέες γιὰ γνωστὰ του πράγματα ποὺ ἀποτελοῦν πηγὴ ἱκανοποιήσεως καὶ χαρᾶς.

Ὅσα εἶπαμε παραπάνω γιὰ τὰ βιβλία ἀποτελοῦν ἀπλῶς μιὰ νέα ἀναγνώριση τοῦ γεγονότος ὅτι τὸ νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιὰ νὰ διαβάζουν καὶ νὰ γράφουν δὲν εἶναι ἄρκετὸ. Θέλομε νὰ τοὺς ἀνοίξωμε διάπλατα τὴν πύλη τῆς μαθήσεως καὶ τῶν ιδεῶν ποὺ περιλαμβάνονται στὴ Λογοτεχνία. Θέλομε νὰ τὴν αἰσθανθοῦν σὰν δική τους καὶ νὰ τὴν χρησιμοποιήσουν γιὰ εὐχαρίστηση καὶ μελλοντικὴ ὠφέλεια.

Οἱ παιδαγωγοὶ ποὺ ἔρχονται σὲ ἄμεση ἐπαφὴ στὰ κολλέγια μὲ κορίτσια καὶ ἀγόρια βρίσκουν πῶς ἀπὸ πολλὰ ἀπ' αὐτὰ λείπουν ἡ πρωτοβουλία, ἡ φαντασία, καὶ οἱ ἀτομικὲς ιδέες. Κι' ἔτσι, διερωτᾶται κανεὶς τί νάχῃ ἀπογίνει στὸ μεταξὺ διάστημα ἡ ζωτικότητα, ἡ δραστηριότητα, ἡ περιέργεια τοῦ παιδιοῦ τῶν πέντε χρόνων. Ὑγιὴς ἢ ζωτικότης, ἢ δραστηριότης, ἢ περιέργεια τοῦ παιδιοῦ τῶν πέντε χρόνων καὶ νὰ διατηρηθῇ αὐτὸ τὸ ζωηρὸ ἐνδιαφέρον, νὰ παρασχεθῇ κάθε εὐκαιρία γιὰ τὴν ἱκανοποίησιν τοῦ στοὺς σχολεῖο καὶ στὸ σπίτι. Σκέψεις πρωτότυπες καὶ ιδέες ποὺ προϋποθέτουν φαντασία δὲν διδάσκονται, ἀλλὰ ἀποτελοῦν αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις καὶ ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ στὸν κόσμον. Αὐτὸς ὅμως ὁ οὐσιώδης αὐθόρμητισμὸς μπορεῖ νὰ ἀτονήσῃ ἂν ἐπιμένωμε τὰ παιδιὰ πάντα νὰ μαθαίνουν ὅ,τι τοὺς λέμε, ὅταν τοὺς λέμε, χωρὶς νὰ ὑπολογίζωμε ἂν οἱ ὑποδείξεις μας εἶναι ἀνάλογες μὲ τίς δυνατότητες καὶ τὰ ἐνδιαφέροντά τους.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ—ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Οἱ γονεῖς βοηθοῦν τὰ παιδιὰ ὅταν τὰ ἐπισκέπτονται στὸ νηπιαγωγεῖο. Συνήθως εἶναι σκοπιμώτερο νὰ ὀρίζεται ὥρα συνεντεύξεως γιὰ μιὰ τέτοια ἐπίσκεψη, γιατί μπορεῖ σὲ πολλὰ σχολεῖα νὰ ὑπάρχουν μέρες μὲ ἑκτακτὰ γεγονότα ἢ ἄλλες ὁμάδες ἐπισκεπτῶν νὰ ἀποκλείουν τοὺς ἑκτακτοὺς ἐπισκέπτες. Καλὸ εἶναι οἱ ἐπισκέψεις νὰ μὴ γίνονται κατὰ τὴν πρῶτην ἐβδομάδην τῆς σχολικῆς περιόδου, γιατί δυσκολεύεται ὁ δάσκαλος νὰ καθορίσῃ τὴν καθημερινὴν ἐργασία μπροστὰ σὲ ἑκτακτοὺς ἐπισκέπτες. Οἱ συναντήσεις μὲ τὸ δάσκαλον δὲν πρέπει νὰ γίνονται κατὰ τὴν ὥραν τῶν μαθημάτων ἢ μπροστὰ στὸ παιδί, ἀλλὰ ὅταν καὶ ὁ δάσκαλος καὶ ὁ γονεὺς μποροῦν νὰ μιλήσουν ἐλεύθερα καὶ εἰλικρινά.

Οἱ δάσκαλοι πρέπει νὰ ἔχουν ὑπ' ὄψιν τοὺς πῶς ἀκόμη καὶ εἰλικρινεῖς καὶ εὐσυνείδητοι γονεῖς ἀγνοοῦν συχνὰ πῶς συμπεριφέρονται τὰ παιδιὰ τους ἀπέναντι στὰ ἄλλα παιδιὰ. Πρέπει ἀκόμη νὰ μὴ λησμονοῦν ὅτι οφείλουν νὰ διακρίνουν τίς ἱκανότητες καὶ τὰ ὅρια τῶν δυνατοτήτων τῶν παιδιῶν ποὺ βρίσκονται ὑπὸ τὴν ἐπίβλεψή τους καθὼς καὶ ὅτι γιὰ μερικὰ παιδιὰ ἡ ἐπιτυχία εἶναι εὐκόλη, ἐνῶ γιὰ ἄλλα εἶναι δύσκολη πολὺ. Τὸ κάθε παιδί ἀντιλαμβάνεται διαφορετικὰ τί σημαίνει «καλὴ προσαρμογὴ» στὸ περιβάλλον τοῦ νηπιαγωγείου. Γιὰ τὴ Μαίρη σημαίνει περισσότερη ἐμπιστοσύνη στὸν ἑαυτὸ της καὶ εὐκαιρίες γιὰ νὰ δείχνῃ τίς ἱκανότητές της μᾶλλον παρὰ νὰ ὑποχωρῇ. Γιὰ τὴν Κατίνα, παραδόξως, λίγο περισσότερο κακὴ διαγωγὴ θὰ σήμαινε «καλὴ προσαρμογὴ». Γιὰ τὸν Ἀλέκο, τέλος, ἱκανοποιητικὸ, δημιουργικὸ, παιχνίδι πρέπει νὰ ἀποτελῇ τὸ ὑποκατάστατο κάποιας ἐπιζήτησης διαγωγῆς του.

Χάρη στὴ συνεργασία μεταξὺ γονιοῦ καὶ δασκάλου πιθανὸν οἱ γονεῖς ν' ἀντιληφθοῦν γιὰ πρώτη φορὰ τὴν ἐπίδραση τῆς δικῆς τους στάσεως καὶ τῶν δυσκολιῶν ποὺ ἀντιμετωπίζουν στὴ στάση καὶ στὴ διαγωγὴ τοῦ παιδιοῦ γενικὰ. Ὅσο κι' ἂν ἡ διαπίστωση αὕτη προξενῇ συχνὰ κατάπληξη τοὺς γονεῖς, τοῦτο ὅμως δὲν σημαίνει πῶς δὲν μπορεῖ νὰ μεταβληθῇ ἡ στάση τους ὅπως καὶ ἡ συμπεριφορὰ τῶν παιδιῶν τους. Οἱ ἐνήλικοι ἀντιλαμβάνονται βέβαια ὅτι ὑπάρχουν δυσκολίες στὰ ζητήματα τοῦ γάμου καὶ τῆς ἀνατροφῆς τῶν παιδιῶν, ὅτι γίνονται ἀκόμη λάθη, ἀλλὰ καὶ ὅτι ἡ ἀμοιβαία ἀγάπη καὶ ὁ σεβασμὸς μᾶς διευκολύνουν νὰ περάσωμε τίς δύσκολες περιστάσεις.

Δὲν ὑπάρχει δόγμα, θρησκευτικὸ ἢ ἄλλο, ἡ ἀκόμη καὶ κανὼνας ποὺ ἀφορᾷ τὴν ὑγεία τοῦ πνεύματος ποὺ νὰ λήθῃ ὅτι οἱ γονεῖς πρέπει νὰ εἶναι τέλειοι. Ὑπάρχουν ὅμως κρίσιμες στιγμὲς στὴ ζωὴ μας κατὰ τίς ὁποῖες θὰ πρέπει νὰ ἐπιχειρήσωμε κάποιαν αὐτοκριτική (μὲ ἔμφαση στὴ θετικὴ πλευρὰ) γιὰ τὸ συμφέρον τῶν παιδιῶν μας καὶ τὸ δικό μας.

Σκόπιμο εἶναι νὰ ἐνημερώνωμε τὸ δάσκαλον σχετικὰ μὲ τὴν ἐμφάνιση ἑκτακτῶν δυσκολιῶν στὸ σπίτι. Στὴν περίπτωσιν αὕτη, λίγα λόγια εἶναι ἄρκετά. Παράδειγμα: «Ὁ ἀδελφὸς τῆς Μαρίκας βρίσκεται στὸ νοσοκομεῖο. Γι' αὐτὸ εἶναι ἄνω κάτω». Τὰ λίγα αὐτὰ λόγια θὰ σημαίνουν γιὰ τὸ δάσκαλον πῶς πιθανὸν ἡ Μαρίκα τὴν ἡμέρα ἐκείνη νὰ ἐκδηλώσῃ τὴν ἀνησυχία της. Ἐτσι, ὁ δάσκαλος θὰ εἶναι προετοιμασμένος γιὰ νὰ ἀντιτεωπίσῃ ὅποιαδήποτε ἀσυνήθη συμπεριφορὰ τῆς Μαρίκας.

Ἄν τὸ παιδί δὲν θέλῃ νὰ πάῃ στὸ σχολεῖο καὶ δείχνῃ ἀσυνήθιστη δυστροπία καὶ νευρικότητα, σκόπιμο θὰ εἶναι νὰ μάθωμε ἀπὸ τὸ δάσκαλον ἂν τυχόν ὑπάρχουν ἀφορμὲς ἀνησυχίας στὸ σχολεῖο. Σὲ πολλὲς περιπτώσεις τὸ ἥσυχο καὶ συνεσταλμένο παιδί ἀναστατώνεται ἀπὸ μιὰν ἀκούσια προσβολὴ ἄλλου παιδιοῦ. Τὰ προσβλητικὰ λόγια ποὺ προέρχονται ἀπὸ ἄλλα παιδιὰ πιθανὸν νὰ τὸ στενοχωρήσουν ἄδικα. Τὸ παιδί τῶν πέντε χρόνων μπορεῖ νὰ προσβληθῇ ἀπὸ τὰ λόγια ὅσο καὶ ἀπὸ τὸ ξύλον καὶ τὰ χτυπήματα μὲ πέτρες.

ΤΙΜΩΡΙΕΣ

Ἡ τιμωρία τοῦ παιδιοῦ τῶν πέντε χρόνων εἶναι ζήτημα λεπτό. Ἡ αὐτοεπίκριση τῶν παιδιῶν εἶναι τόσο τέλεια ἀλλὰ καὶ κάποτε καταστρεπτικὴ, ὥστε χρειάζεται ἓνα χαϊδευτικὸ χτύπημα στὸν ὦμον ἢ καὶ ἀγκάλιασμα μᾶλλον παρὰ ἐπίπληξη. Παρακολουθήσατέ τα. Πολλὲς φορὲς ἀρρωσταίνουν. Μερικὰ παιδιὰ αὐτῆς τῆς ἡλικίας κάνουν ἀκόμη καὶ ἐμετὸ ὅταν ἀναστατωθῇ ὁ ψυχικὸς τους κόσμος. Τὰ παιδιὰ τῶν πέντε χρόνων ἔχουν ἀνάγκη ἀπὸ πολλοὺς ἐπαίνους καὶ λίγες τιμωρίες. Οἱ τιμωρίες ὑπενθυμι-

ζουν σ' αὐτὰ τὶς ἀνικανότητες καὶ τὶς ἀδυναμίες τους. Καὶ ἀποτελοῦν ὑπόμνηση πὼς ἀκόμη εἶναι μικρά. Ὅλοι ξέρομε πόσο ἀγωνίζονται νὰ φαίνονται μεγάλα.

Δὲν πρέπει ὁ γονιὸς νὰ κάνη παρατηρήσεις καὶ νὰ τιμωρῇ τὸ παιδί στὸ σπίτι γιὰ κάτι ποὺ ἔκανε στὸ σχολεῖο. Παράδειγμα: «Γιατί χτύπησες τὸν Θωμᾶ στὸ σχολεῖο;» ἢ «Γιατί ἄρπαξες τὸ βραχιόλι ἀπὸ τὴν Καίτη;». Τέτοιου εἶδους παρατηρήσεις κάνουν τὸ παιδί νὰ αἰσθανθῇ ντροπὴ καὶ φόβο. Ἄν τοῦ γεννηθοῦν τέτοια αἰσθήματα, τότε θὰ προσπαθῇ νὰ κρύβῃ τὶς κακές πράξεις του ἀπὸ τὸ γονιὸ καὶ τὸ δάσκαλό του καὶ νὰ συμπεριφέρεται ἄσχημα ὅταν νομίζη πὼς δὲν παρακολουθεῖται. Ὅταν σκεφθοῦμε πόσο πολλές εἶναι οἱ πράξεις καὶ οἱ ἐκδηλώσεις τῶν παιδιῶν, ποὺ ἐν συγκρίσει μὲ τὶς πράξεις τῶν μεγάλων παρακολουθοῦνται καὶ ἐλέγχονται, σχηματίζομε κάποια ἰδέα γιατί τό-σο πολλὰ παιδιὰ καταφεύγουν στὸ ψέμα καὶ τὴν ἀπάτη γιὰ νὰ προστατευθοῦν.

Δ'. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Τὸ κάθε παιδί ἀποτελεῖ ἰδιαίτερη προσωπικότητα. Γιὰ νὰ βοηθήσουν τὸ παιδί ποὺ ἀντιμετωπίζει δυσκολίες στὸ σχολεῖο, ὁ δάσκαλος καὶ ὁ γονιὸς πρέπει νάχουν ὑπ' ὄψην τους τὰ αἰσθήματά του, τὶς ἀρχές τῆς ἀναπτύξεως, ἐξελίξεως καὶ γενικὰ διαπαι-δαγωγίσεώς του, καθὼς καὶ τὶς ἱκανότητές του καὶ τὸ περιβάλλον του σπιτιοῦ του. Ὅσο κι' ἂν τὸ κάθε παιδί ἀποτελῇ ξεχωριστὴ προσωπικότητα καὶ πρέπει νὰ βοηθηθῇ ὡς ἄτομο, ὑπάρχουν σήμερα ὠρισμένα προβλήματα ποὺ εἶναι κοινὰ σὲ πολλὰς οἰκογενεῖες. Τὰ παιδιὰ ἀντιδρῶν κατὰ διάφορους τρόπους σ' αὐτὲς τὶς δυσκολίες. Οἱ ἴδιες οἰκογενειακές δυσκολίες μπορεῖ νὰ δημιουργήσουν διαφορετικὰ προβλήματα σχετικὰ μὲ τὴ μάθηση καὶ τὴν κακὴ διαγωγή.

Ὅσο κι' ἂν εἶναι ὁ δάσκαλος καλὰ καταρτισμένος γιὰ τὸ ἔργο του, μὲ πολλὴ πείρα καὶ κατανόηση καὶ συμπαθητικός, καὶ ὅσες μεθόδους διδασκαλίας κι' ἂν εἶναι σὲ θέση νὰ ἐφαρμόζη, μπορεῖ νὰ βρεθῇ σὲ μεγάλη ἀμηχανία βοηθώντας τὸ παιδί νὰ μάθῃ, ἂν τοῦτο συνεχῶς στενοχωρῆται γιὰ τὸ σπίτι καὶ τοὺς γονεῖς του. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο θὰ θέλαμε νὰ ἐξετάσωμε μὲ τοὺς γονεῖς τὶς κοινὲς οἰκογενειακές στενοχώριες καὶ κρίσεις, γιὰ νὰ ἀντι-ληφθοῦμε τὴ σημασίαν τους στὴν παιδικὴ σχολικὴ ζωὴ καί, ἂν διαπιστώσωμε πὼς ὑπάρχουν τέτοιες στενοχώριες καὶ κρίσεις, νὰ βροῦμε τοὺς καλύτερους τρόπους ἀνακου-φίσεως τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὶς στενοχώριες καὶ δυσκολίες ποὺ ἀναφέραμε πρίν.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΣΤΕΝΟΧΩΡΙΕΣ

Σὲ κάθε σχεδὸν οἰκογένεια ἡ οἰκονομικὴ κατάσταση δὲν εἶναι πάντα σταθερή. Σὲ ὅλη τὴν περίοδο τῆς σχολικῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ συχνὰ παρουσιάζονται στενοχώριες—τῆς δουλειᾶς ἢ χρηματικές. Ἄν καὶ δὲν πρέπει νὰ ἀδιαφοροῦμε γι' αὐτὲς ὅταν συμβαίνουν κατὰ τὴν περίοδο ποὺ τὸ παιδί βρίσκεται στὸ σχολεῖο ἢ στὸ σπίτι, δὲν πρέπει ὡστόσο οἱ στενοχώριες αὐτὲς νὰ ἀποτελοῦν ἄμεση ἀπειλὴ γιὰ τὸ παιδί. Σὲ τέτοιες περιπτώσεις ἡ μεγάλη σημασία ἔχει ὁ ψυχολογικὸς τρόπος μὲ τὸν ὁποῖο οἱ γονεῖς θὰ παρουσιάζουν καθε φορὰ τὴν κατάστασιν. Αὐτὸ βέβαια δὲν σημαίνει πὼς ἡ ἔλλειψη χρήματος πρέπει νὰ παρουσιάζεται ὡς τὸ σπουδαιότερο ἀπὸ τὰ ἄλλα ζητήματα καὶ νὰ δημιουργῇ ἀτέ-λειωτα παράπονα μέσα στὴν οἰκογένεια. Γιατί διαφορετικὰ τὸ παιδί θὰ σχηματίσῃ τὴν ἰδέαν πὼς τὸ χρήμα εἶναι τὸ πᾶν. Ἄκομη καὶ ἡ ζωὴ μὲ ὅλες τὶς δυσκολίες εὐτυχίας μπορεῖ νὰ χάσῃ τὴν ἀξίαν της γιὰ τὸ παιδί, ποὺ ἔτσι θὰ νομίζῃ πὼς ἡ φροντίδα γιὰ ἓνα λαμπρὸ μέλλον, ὅπου τὸ χρήμα θὰ τακτοποιῇ τὰ πάντα, εἶναι σημαντικώτερη ἀπὸ κάθε προσπάθεια σημερινή.

Ὑπάρχει μεγάλος κίνδυνος νὰ δηλητηριασθῇ ἡ παιδικὴ ψυχὴ, ἂν ἐπιτρέψωμε ἀπὸ τὶς οἰκονομικὲς στενοχώριες νὰ γεννηθοῦν στὸ παιδί ἀμφιβολίες γιὰ τὴν ἀξίαν τῶν ἀνθρώπινων σχέσεων. Ἐξ ἴσου ἀληθινὸ εἶναι πὼς τὰ οἰκονομικὰ προβλήματα μπορεῖ νὰ κουράσουν τοὺς γονεῖς καὶ νὰ τοὺς κάνουν νὰ ἔρθουν σὲ σύγκρουση μεταξύ τους

καὶ μὲ τὰ παιδιὰ τους, ὅταν μάλιστα εἶναι εὐσυνείδητοι στὰ ζητήματα ποὺ σχετίζονται μὲ τὴ συντήρησιν τῆς οἰκογενείας τους. Ἄκομη μεγάλες οἰκονομικὲς στενοχώριες πιθανὸν νὰ δημιουργήσουν δυστυχία ποὺ κάνει τοὺς γονεῖς ἀνίκανους νὰ χαροποιήσουν τὰ παι-διὰ τους καὶ νὰ διαθέσουν γι' αὐτὰ ὅσο χρόνο ἐπιθυμοῦν. Μπορεῖ ὅμως καὶ νὰ οδηγήσουν σὲ μιὰ καλύτερη κατανόησιν τῶν πραγματικῶν ἀξιών τῆς ζωῆς. Καθὼς καὶ νὰ διδάξουν στὰ παιδιὰ καὶ στοὺς γονεῖς πόσο ἀξίζει ὁ ἓνας γιὰ τὸν ἄλλο. Ἴσως ἀκόμη οἱ λυπηρὲς αὐτὲς καταστάσεις νὰ γεννήσουν συμπάθεια, ἐκτίμησιν, ὑπομονή, εὐθυμία.

Οἱ γονεῖς πρέπει νὰ προσέχουν νὰ μὴ γεννηθῇ στὸ παιδί ἡ ἐντύπωσις ὅτι αὐτὸ γί-νεται ἀφορμὴ νὰ δημιουργηθῇ ἔλλειμμα στὸν οἰκογενειακὸ προϋπολογισμό. Συχνὰ οἱ γονεῖς μιλοῦν στὸ παιδί ἀπερίσκεπτα, περίπου ἔτσι: «ῶ παιδί μου! Ἐσχίσε τὸ παν-ταλόνι σου ποὺ κοστίζει ἀκριβὰ. Πὼς θὰ καταφέρωμε νὰ τὰ βγάλωμε πέρα ἂν δὲν εἶσαι προσεκτικός;» Ἡ ἀκόμη: «Δὲν μποροῦμε ν' ἀγοράσωμε αὐτὸ τὸ παιχνίδι, Γιώργο. Ξέρεις πόσο δύσκολα βρίσκομε λεφτὰ ἀκόμη καὶ γιὰ τὴν τροφὴν μας». Στὸ πρῶτο πα-ράδειγμα θάταν καλύτερα ἂν παραλείπαμε τὴ φράσιν «πὼς θὰ καταφέρωμε νὰ τὰ βγάλωμε πέρα», ἂν ράβαμε τὸ σχισμένο πανταλόνι καὶ δίναμε στὸ παιδί νὰ καταλάβῃ πὼς ὅταν θέλῃ νὰ παίξῃ, πρέπει νὰ φορῇ ἓνα παλιὸ πανταλόνι χωρὶς νὰ στενοχωρη-θοῦμε ἂν τοῦτο σχισθῇ. Στὸ δεύτερο παράδειγμα, μιὰ θετικὴ ἀπάντησις θάταν καλὴ-τερη. Ἴσως μάλιστα νὰ τοῦ δίναμε τὴν υπόσχεσιν πὼς θὰ τοῦ βρῖσκαμε τὸ παιχνίδι ποὺ ζητοῦσε ἀπὸ δεύτερο χέρι καὶ θὰ τὸ φρεσκάρωμε μὲ καινούργιο χρῶμα. Θὰ μπο-ρούσαμε ἀκόμη νὰ βροῦμε μὲ τὸ παιδί τρόπους καὶ μέσα γιὰ νὰ ἐξοικονομήσωμε χρήματα γιὰ τὸ παιχνίδι. Ἄν μάλιστα ἡ καρδιά του τὸ ζητᾷ ὑπερβολικά, δὲν θὰ τοῦ στοιχίσῃ ἂν στερηθῇ λίγο καιρὸ τὸ γλυκισμὰ του ἢ τὸν κινηματογράφου του γιὰ νὰ τ' ἀποκτήσῃ. Πάντως νὰ μὴν ἀφήσωμε τὸ παιδί νὰ πάρῃ τὴν τελικὴ ἀπόφασιν μόνο, γιατί μπορεῖ φαινομενικὰ μόνο νὰ δείξῃ πὼς παραιτεῖται ἀπὸ τὸ παιχνίδι, ἐνῶ στὴν πραγματικό-τητα τὸ κάνει γιατί νιώθει πὼς δὲν μπορεῖ νὰ τ' ἀποκτήσῃ. Οἱ σφοδρὲς ἐπιθυμίες τῆς παιδικῆς ἡλικίας γιὰ τὴν ἀπόκτησιν ἑνὸς παιχνιδιοῦ εἶναι πιὸ ἐντονες ἀπὸ ὅποιαδήποτε ἄλλη ἀνάγκη ποὺ μπορεῖ νὰ παρουσιασθῇ. Δὲν εἶναι ἀπαραίτητο, οὔτε καὶ σκόπιμο, ν' ἀγοράζετε ὅ,τιδήποτε ζητήσῃ ἓνα παιδί καθὼς καὶ ὅταν τὸ ἐπιθυμῇ. Μὴ ξεχνάτε ὅμως πὼς τὸ διάστημα ποὺ περνᾷ κανεὶς μὲ ἱκανοποίηση καὶ ὑπερφέανειαν γιὰ τὴν ἀπόκτησιν καινούργιων πραγμάτων, ὠφελεῖ τόσο τὰ παιδιὰ ὅσο καὶ τοὺς μεγάλους. Ἐνὰ ἀδιάφορο παιδί ποὺ δὲν ἐπιθυμεῖ τίποτε, ἴσως νὰ μὴν ἀγωνισθῇ γιὰ τίποτε στὴ ζωὴ του.

Ὅταν ἓνα παιδί συναισθάνεται τὸ οἰκονομικὸ βάρος ποὺ πιέζει τὴν οἰκογένειάν του, πηγαίνει στὸ σχολεῖο βαθιὰ ἐπηρεασμένο ἀπ' αὐτό. Οἱ γονεῖς βέβαια μπορεῖ νὰ σκέπτονται ἔτσι: «Δὲν χρειάζεται τὸ παιδί νὰ κάνῃ τίποτε γιὰ τὴν κατάστασιν αὐτή. Ἐμεῖς ἔχομε ὅλη τὴν εὐθύνη καὶ κάνουμε ὅ,τι μποροῦμε. Αὐτὸ οὔτε εὐθύνεται οὔτε τοῦ ζητᾷμε νὰ κάνῃ τίποτε». Τὰ παιδιὰ ὅμως δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι εὐχαριστημένα, ὅταν σκέ-πτονται πὼς κι' αὐτὰ μὲ τὰ ἑξοδὰ τους αὐξάνουν τὴν οἰκονομικὴν στενοχωρίαν τῆς οἰ-κογενείας. Παρακολουθοῦν τὰ μαθήματά τους μὲ μισὴ καρδίαν καὶ παίζουν χωρὶς κέφι. Ὅταν μάλιστα τὸ σχολικὸ πρόγραμμα δὲν προσελκύῃ τὸ ἐνδιαφέρον ἑνὸς φτωχοῦ ἰδίως παιδιοῦ, τότε τὸ παιδί δὲν μπορεῖ νὰ δείχνῃ τὸ ἀπαιτούμενον ἐνδιαφέρον ἢ καὶ νὰ θυ-μᾶται ὅσα μαθαίνει, καὶ καταντᾷ δυστυχισμένο καὶ φοβισμένο. Ἀπασχολημένο μ' ἓνα ζήτημα γιὰ τὸ ὁποῖο δὲν μπορεῖ νὰ κάνῃ τίποτε, πιθανὸν νὰ σχηματίσῃ τὴ γνώμην πὼς εἶναι περιττὸ νὰ προσέχῃ στὸ σχολεῖο, ἀφοῦ δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ παρακολουθῇ τὰ μα-θήματα. Μεγαλύτερη πίεσις καὶ περισσότερες ἄσκοπες συζητήσεις στὸ σπίτι δὲν βο-θοῦν σὲ τίποτε. Μιὰ εἰλικρινὴς καὶ ἐγκάρδια συνομιλία μὲ τὸ παιδί μπορεῖ νὰ εἶναι τὸ καλύτερο ἀπ' ὅλα στὴν προκειμένη περίπτωσιν. Ὁ πατέρας ποὺ συχνὰ δυσκολεύ-εται νὰ ἰσοσκελίσῃ τὸν οἰκογενειακὸ προϋπολογισμό, πιθανὸν νὰ εἶναι τὸ καταλληλό-τερο πρόσωπο νὰ μιλήσῃ στὸ παιδί ἔτσι περίπου: «Ἄκουσε Νίκο. Ξέρω πὼς εἶσαι στε-νοχωρημένος. Τὸ ἴδιο εἶμαι κι' ἐγώ. Ἐσὺ ὅμως ἀξίζεις γιὰ τὴ μητέρα σου κι' ἐμένα περισσότερο ἀπὸ τὰ λεφτὰ. Δὲν σὲ ἀλλάζωμε μὲ ὅλο τὸ χρήμα τοῦ κόσμου. Ξέρω πὼς

ὅλοι σχεδὸν ἔχουν χρηματικές στενοχώριες». (Αὐτὸ, ἐδῶ πού τὰ λέμε, εἶναι ἀλήθεια). «Σ' ἀγαπούμε— αὐτὸ εἶναι πού προέχει. Δὲν μπορούμε βέβαια ν' ἀποφύγουμε κάποτε τὶς καταστάσεις αὐτές, αὐτὸ ὅμως δὲν σημαίνει πὼς δὲν θὰ ἀστεινόμεστε καὶ δὲν θὰ βρισκόμαστε μαζί πιά». Ρεαλισμός, θὰ πῆτε; Μάλιστα. Τὰ λόγια αὐτὰ εἶναι ρεαλιστικά γιατί ἐκφράζουν θερμὴ ἀγάπη, εὐλικρίνεια, ἀνθρωπιά.

Αὐτὸ πού πρέπει οἱ γονεῖς νὰ μὴ λησμονοῦν στὴν περίπτωση αὐτή, ὅπως καὶ σὲ κάθε ἄλλη οἰκογενειακὴ δυσκολία, εἶναι τοῦτο. Ἄν δείξετε στὸ παιδί ὅτι ἀντιμετωπίζετε τὶς δυσκολίες σας μὲ ἐμπιστοσύνη, μὲ κάποια θετικὴ προσπάθεια μᾶλλον παρὰ μὲ συνεχῆ γκρίνια, τότε κι' αὐτὸ θὰ πάρη θετικὴ στάση ἀπέναντι στὰ προβλήματά του. Ἄν οἱ γονεῖς σκεφθοῦν: «Δὲν μπορούμε νὰ κάνουμε τίποτε. Δὲν ὑπάρχει καμιὰ ἐλπίδα», μεταδίδουνε στὸ παιδί αἰσθήματα ἀπελπισίας. Ἄν ὅμως ὁ γονιὸς πῇ: «Ἄς ἰδοῦμε τί μπορούμε νὰ κάνουμε», τὸ παιδί θὰ πιστέψῃ πὼς ὅποιοδήποτε κι' ἂν εἶναι τὸ πρόβλημα—οἰκονομικὲς δυσκολίες ἢ σχολικὴ ἐργασία—οἱ δυὸ μαζί ἔχουν τὴν ἱκανότητα νὰ τὸ ἀντιμετωπίσουν ἀποτελεσματικά.

ἈΡΡΩΣΤΙΕΣ

Οἱ χρόνιες ἀρρώστιες τῶν γονέων μπορεῖ νὰ στενοχωροῦν τὸ παιδί καὶ νὰ ἐπιδράσουν στὴ σχολικὴ διαγωγή του, ἂν οἱ γονεῖς κάνουν τὸ παιδί νὰ νιώσῃ πὼς ἡ κακὴ συμπεριφορὰ του βλάπτει τὴ Μαμά ἢ τὸν Παππά. Μιὰ τέτοια κατάσταση μπορεῖ νὰ κάνῃ τὸ παιδί ν' ἀνησυχῇ καὶ γιὰ τὴ δική του ἀκόμη ὑγεία.

Εἶναι δύσκολο καὶ γιὰ ἓνα μεγάλο ἀκόμη νὰ εἶναι πολὺ προσεκτικὸς ἀπέναντι σ' ἓνα σύζυγο πού πάσχει ἀπὸ ἀνίατο νόσημα. Εἶναι δυσάρεστο καθῆκον, ἰδίως ὅταν οἱ προσπάθειες καὶ τὰ λόγια σας δὲν ὠφελοῦν σὲ τίποτε. Τὸ παιδί πού θέλει νὰ βοηθήσῃ τὸν ἀρρωστο γονιό του, πιθανὸν νὰ φροντίσῃ νὰ φαίνεται ἡσυχὸ καὶ καλὸ. Ἡ προσπάθειά του ὅμως αὐτὴ δὲν εἶναι πάντα ἐπιτυχὴς καὶ συντελεῖ στὸ νὰ χάνῃ τὴν παιδικὴ θεὰ του ὅμως αὐτὴ δὲν εἶναι πάντα ἐπιτυχὴς καὶ συντελεῖ στὸ νὰ χάνῃ τὴν παιδικὴ χάρη καὶ φυσικότητα. Κι' αὐτὸ, σὰν τοὺς μεγάλους, ἐκνευρίζεται ἀπὸ τὸ γεγονὸς, ὅτι πρέπει συνεχῶς νὰ ἔχῃ ὑπ' ὄψιν τὴν ἐπισημασθεῖ ὑγεία τοῦ γονιοῦ του.

Θὰ περιορισθοῦμε ν' ἀναφέρουμε τὴν περίπτωση ἑνὸς κοριτσιοῦ δέκα χρόνων, τῆς Ἑλένης, πού μᾶς εἶναι πολὺ γνωστὴ. Τὸ κορίτσι αὐτὸ ἐκδηλώνει ἀθελά του στὸ σχολεῖο τὴν ἀνησυχία του γιὰ τὴν ἀρρωστὴ μητέρα του. Τόσο εἶναι ἐπηρεασμένη ἀπὸ τὴν δυσάρεστη οἰκογενειακὴ κατάσταση, ὥστε κι' ὅταν ἀκόμη παίξῃ μὲ τ' ἄλλα παιδιά παίρνει προστατευτικὸ ὕψος σὰν νὰ ἐκτελῇ χρέη παιδονόμου. Τὰ παιδιά στὸ δάσκαλο πὼς δὲν ἀνέχονται τὴν ἐπίβλεψή της, κι' αὐτὴ κλαίει καὶ παραπονιέται στὸ δάσκαλο πὼς δὲν ἀνέχονται τὴν ἐπίβλεψή της, κι' αὐτὴ κλαίει καὶ παραπονιέται στὸ δάσκαλο πὼς δὲν ἀνέχονται τὴν ἐπίβλεψή της, κι' αὐτὴ κλαίει καὶ παραπονιέται στὸ δάσκαλο πὼς δὲν ἀνέχονται τὴν ἐπίβλεψή της. Ἐπειδὴ μάλιστα εἶναι καὶ μοναχοκόρη, αἰσθάνεται ἔτσι περὶ ἑαυτοῦ καὶ τὴν ἐπίβλεψή της. Παρ' ὅλο πού ὁ δάσκαλος θέλει νὰ τὴ βλέπῃ χαρούμενη, δὲν εἶναι ρισκότερο τὴ μοναξιά. Παρ' ὅλο πού ὁ δάσκαλος θέλει νὰ τὴ βλέπῃ χαρούμενη, δὲν εἶναι ρισκότερο τὴ μοναξιά. Παρ' ὅλο πού ὁ δάσκαλος θέλει νὰ τὴ βλέπῃ χαρούμενη, δὲν εἶναι ρισκότερο τὴ μοναξιά. Παρ' ὅλο πού ὁ δάσκαλος θέλει νὰ τὴ βλέπῃ χαρούμενη, δὲν εἶναι ρισκότερο τὴ μοναξιά.

Καλὸ θὰ ἦταν ἂν ἡ μητέρα τῆς Ἑλένης φρόντιζε νὰ μάθῃ τὰ παιδιά στὴν ἡλικία τῆς κόρης της τί προσελκύει τὸ ἐνδιαφέρον τους καὶ νὰ βρῇ εὐκαιρίες γιὰ θορυβώδη παιχνίδια στὸ σπῆτι. Ἡ συμμετοχὴ σὲ θερινὴ κατασκήνωση ἀποτελεῖ πολὺ καλὴ εὐκαιρία γιὰ ἓνα ὑπερευαίσθητο καὶ εὐσυνείδητο παιδί νὰ συνηθίσῃ στὴ συναστροφὴ μὲ τοὺς συνομηλίκους του. Στὴν περίπτωση αὐτὴ οἱ μεγάλοι πού ἐπιβλέπουν τὰ παιδιά, ἔχουν ὅλη τὴ δύναμη νὰ ἐνθαρρύνουν τὴν ἀνάπτυξη καὶ ν' ἀναστηρίξουν τὴν ἐξουσία. Σ' ἓνα τέτοιο περιβάλλον ἡ Ἑλένη θὰ μπορέσῃ νὰ ἐπιδείξῃ καὶ ν' ἀναπτύξῃ ὅλες τὶς ἱκανότητές της: τραγουδῇ, ἡθοποιεῖ, ἀπαγγελλῇ, πνεῦμα πρωτοβουλίας, ὁργανωτικὰ προσόντα. Ἐπειδὴ μάλιστα τῆς ἀρέσουν τὰ μεγαλύτερα στὴν ἡλικία κορίτσια καὶ θέλει νὰ τὰ μιμηθῇ στὴν κατασκήνωση, ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ὠφεληθῇ παρακολουθώντας τὰ παιχνίδια τους.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ

Ὑπάρχει διαφορὰ μεταξὺ μιᾶς κρίσεως καὶ μιᾶς συνεχοῦς στενοχώριας στὴν ἴδια οἰκογένεια. Ἡ οἰκογενειακὴ κρίση προέρχεται ἀπὸ ἓνα αἰφνίδιο ἀνησυχητικὸ γεγονὸς πού τὸ παιδί δὲν μπορεῖ νὰ τὸ καταλάβῃ καὶ νὰ τὸ δικαιολογήσῃ.

Οἱ κρίσεις αὐτές, ἀνώμαλες καταστάσεις μᾶλλον, μπορεῖ νὰ μὴν εἶναι σοβαρὲς καὶ νὰ περιορίζονται σὲ μιὰ μικρὴ ἐγχείρησι τοῦ παιδιοῦ, τρόπο πού τοῦ προκαλέσεν ἓνα πρόσωπο ἢ ζῶο, ἢ μετακόμιση ἀπὸ ἓνα σπῆτι σ' ἄλλο (ἰδίως ἂν τοῦτο τὸ ἀπομακρύνῃ ἀπὸ παλιούς φίλους καὶ τὴ γνωστὴ του γειτονιά). Οἱ κρίσεις ὅμως μπορεῖ νὰναι καὶ πιὸ σημαντικὲς καὶ ἐπιζήμιες στὸ παιδί: ἡ γέννηση ἀδελφοῦ, διαζύγιο, θάνατος, παρατεταμένη ἀρρώστια τοῦ γονιοῦ του, μεγάλο δυστύχημα, πυρκαϊὰ στὸ σπῆτι, ἀνεργία τοῦ πατέρα, ἀπότομη ἐλάττωσι τοῦ οἰκογενειακοῦ εἰσοδήματος.

Ὅταν οἱ γονεῖς εἶναι σὲ θέση νὰ ξέρουν ἀπὸ πρὶν πὼς πρόκειται νὰ συμβῇ κάποια μεταβολὴ στὴν οἰκογενειακὴ κατάστασι πού θὰ ἐπιδράσῃ ἀναμφιβόλως στὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ, σκόπιμο εἶναι νὰ προδιαθέτουν τὸ παιδί κατὰλληλα. Ὅταν ὁ γονιὸς εἶναι ὑποχρεωμένος ν' ἀπομακρυνθῇ γιὰ λίγο ἀπὸ τὸ παιδί γιὰ λόγους ἀσθενείας ἢ γιὰτι ἀναμένεται νεογέννητο κλπ., τὸ παιδί πρέπει νὰ ἔχῃ ἐνημερωθῇ ἐγκαίρως πὼς ἡ Μαμά ἢ ὁ Παππάς θ' ἀπουσιάσῃ γιὰ λίγο, ἀλλὰ καὶ πὼς θὰ ἐπιστρέψῃ πίσω ἀσφαλῶς.

Τὸ κάθε παιδί δὲν ἀντιδρᾷ βέβαια μὲ τὸν ἴδιο τρόπο στὶς παραπάνω μεταβολές. Ἄλλοτε κλαίει στὴν παραμικρὴ πρόκλησι. Ἡ ἀγανάκτησί του μπορεῖ νὰ φτάσῃ στὸ κατακόρυφο. Μπορεῖ ἀκόμη νὰ φτάσῃ σὲ σημεῖο πού νὰ χτυπήσῃ χωρὶς λόγο τ' ἄλλα παιδιά, νὰ τὰ δαγκάνῃ, νὰ κλαίῃ στὸ κρεβάτι του, νὰ χάσῃ τὴν ὄρεξή του, ν' ἀκολουθῇ τὴ μητέρα του παντοῦ (οἱ ἐκδηλώσεις αὐτές παρατηροῦνται τόσο στὰ παιδιά τῶν ὀκτῶ χρόνων ὅσο καὶ στῶν τριῶν). Ἄλλοτε πάλι μπορεῖ νὰ δαγκάνῃ τὰ νύχια του, νὰ θέλῃ τὸ φῶς νὰ καίῃ ὅλη τὴ νύχτα στὸ δωμάτιό του, ἀκόμη νὰ ἀποκτήσῃ νευρικοὺς μορφασμοὺς (τίκ). Ἄλλὰ κι' ὅταν μεγαλώσῃ λίγο τὸ παιδί, μπορεῖ νὰ παρουσιάσῃ συμπτώματα νευρικότητος, κυρίως κατὰ τὴν περίοδο τοῦ φόρτου τῆς σχολικῆς ἐργασίας. Ἄν αἰσθανθῇ πὼς θίγεται ἀπὸ πείραγμα φίλου του, μπορεῖ νὰ τὸ ἀνταποδώσῃ μεγαλύτερο.

Ὅσα εἴπαμε πρὶν καλὸ εἶναι νὰ τὰ χουν ὑπ' ὄψιν τοὺς καὶ οἱ δάσκαλοι. Τὰ παιδιά τῶν ἑξι, ἑπτὰ καὶ ὀκτῶ χρόνων, π.χ., εἶναι τὰ μεγαλύτερα «πειραχτήρια». Οἱ δάσκαλοι πρέπει νὰναι πολὺ προσεκτικοί. Τὰ ἴδια λόγια γιὰ τὰ ὅποια ἓνα παιδί μπορεῖ νὰ μὲν ἀδιάφορο καὶ νὰ σηκώνῃ τοὺς ὤμους, πιθανὸν νὰ θίγῃ βαθιὰ ἓνα ἄλλο. Συχνὰ χαρακτηρίζομε τοῦτο «ὑπερευαίσθησις» καὶ σημαίνει πὼς ἡ βαθύτερη αἰτία πού ἐνοχλεῖ τὸ παιδί, εἶναι κάτι παραπάνω ἀπὸ τὸ πείραγμα πού τὸ στενοχωρεῖ καὶ στὸ σπῆτι ἀκόμη.

Ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ ἔχῃ ὑπ' ὄψιν τοὺς καὶ τοῦτο: Στὴν ἴδια τάξι περισσότερα παιδιά ἀπὸ ἓνα πιθανὸν νὰ δείχνουν τὴν ἴδια συμπεριφορὰ. Ἄς ὑποθέσωμε πὼς στὴν πρώτη τάξι ὑπάρχουν δύο ἢ τρεῖς ἐπιθετικοὶ τύποι. Ἄν καὶ δὲν προέρχονται ἀπὸ τὴν ἴδια οἰκογένεια καὶ ἔχουν διαφορετικὴ προσωπικότητα, προσβάλλουν ὅμως τὰ ἄλλα παιδιά. Δὲν εἶναι εὐκόλο στὸ δάσκαλο νὰ ἐξηγήσῃ γιατί τὰ παιδιά αὐτὰ εἶναι ἐπιθετικά παρὰ μόνο ἂν πληροφορηθῇ πὼς ὁ ἓνας ἔχει μεγαλύτερο ἀδελφὸ πού τοῦ κάνει συνεχῶς τὸν παλληκαρά, ὁ ἄλλος ἔχει γονεῖς πού πῆραν διαζύγιο, ὁ τρίτος ἀπόκτησε καινούργιο ἀδελφάκι. Καὶ τὰ ἀποτελέσματα ποικίλλουν σὲ διάρκεια—τὸ ἓνα παιδί πιθανὸν νὰ ἐπιμένῃ στὴ συμπεριφορὰ του πολλὰ χρόνια, τὸ ἄλλο νὰ δείξῃ τὴν ἐπιθετικότητά του γιὰ λίγο χρονικὸ διάστημα, τὸ τρίτο νὰ ἔχῃ ἀνάγκη ἀπὸ εἰδικὴ θεραπεία. Ἀπὸ τὸ δάσκαλο ἐξαρτᾶται νὰ κρίνῃ πόσο μπορεῖ νὰ βοηθήσῃ ἓνα παιδί ἀποτελεσματικά στὶς περιπτώσεις αὐτές—ὅταν μάλιστα τὸ ζήτημα εἶναι σοβαρό. Ὁ δάσκαλος δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ λύσῃ σοβαρὰ προβλήματα τοῦ σπιτιοῦ. Δὲν μπορεῖ π.χ. νὰ μάθῃ ἀνάγνωσι σ' ἓνα παιδί ὅταν τὰ αἰσθήματά του γιὰ τὸν ἑαυτό του ἢ γιὰ τοὺς γονεῖς του εἶναι τόσο συγκεχυμένα, ὥστε τοῦ εἶναι ἀδύνατο νὰ αὐτοσυγκεντρωθῇ ὅσο καὶ ἂν προσπαθῇ. Πάντως ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ συνεχίσῃ νὰ φέρεται φιλικὰ σ' αὐτὸ τὸ παιδί καὶ νὰ

Ἡ ἀλήθεια πάντως εἶναι πὼς κάνει κακὸ στὸ παιδί νὰ ζῇ σ' ἓνα σπίτι ὅπου συνεχῶς γίνονται καυγάδες, ὅπου ἀκούει ὁ ἓνας γονιὸς τοῦ νὰ λήη πικρά λόγια στὸν ἄλλο, ὅπου τοῦ ὑπενθυμίζεται ἀκόμη ὅτι ἀποτελεῖ βάρος στὸν καθένα τους. Ἔτσι, ὁ χωρισμὸς ἢ τὸ διαζύγιο θὰ εἶναι ἴσως γιὰ τὸ παιδί προτιμότερα ἀπὸ μιὰ τέτοια συμβίωση. Πολλὰ ἀπὸ τὰ προβλήματα ποὺ παρουσιάζει ἓνα παιδί ποὺ οἱ γονεῖς τοῦ ἔχουν χωρίσει, προέρχονται ἀπὸ τὴ συμβίωσή του μὲ ἓναν ἀπὸ τοὺς γονεῖς τοῦ ποὺ ἀφοσιώνεται ὁλοκληρωτικὰ σ' αὐτὸ ἢ ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι συνεχῶς ἀκούει νὰ κυκλοφοροῦν ἱστορίες ποὺ ἀφαίρουν τὴν ἐμπιστοσύνη ποὺ ἔχει στοὺς γονεῖς τοῦ.

Ὅταν τίποτε ἄλλο δὲν συνδέη τοὺς γονεῖς ἐκτὸς ἀπὸ τὸ παιδί, ὅταν οἱ συνομιλίες μεταξὺ τους ἀναγκαστικὰ περιορίζονται στὰ ζητήματα ποὺ ἀφοροῦν τὸ παιδί, τότε οἱ γονεῖς θὰ εἶναι καλύτερα νὰ εἶναι χωρισμένοι ἢ διαζευγμένοι. Δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε πὼς τὸ παιδί εἶναι σὲ θέση νὰ νιώθῃ βαθιὰ τὴ συνεχῆ ἐκδήλωση δυσφορίας ποὺ σημαίνει: «Μὰς εἶσαι βάρος».

Ὅποιες κι' ἂν εἶναι οἱ συνθήκες τοῦ διαζυγίου, ὁ χωρισμὸς τῶν γονέων ἀνησυχεῖ ἀναμφισβήτητα τὸ παιδί. Ἐνῶ ὁ θάνατος τοῦ γονιοῦ τοῦ δὲν προέρχεται ἀπὸ κανένα, τὸ διαζύγιο εἶναι κάτι ποὺ μόνοι τους τὸ ἀποφασίζουν οἱ γονεῖς. Ἀκόμη ἐνῶ ὁ θάνατος συνήθως συνεπάγεται θλίψη καὶ δάκρυα, τὸ διαζύγιο (τουλάχιστον ἔτσι ὅπως παρουσιάζεται στὸ παιδί) εἶναι μιὰ θεληματικὴ καὶ ψυχρὴ πράξη. Στὴν περίπτωση τοῦ θανάτου τὸ παιδί συνήθως μοιράζεται τὴ λύπη τοῦ χαμοῦ μὲ κάποιον ἄλλον. Στὸ διαζύγιο μένει συχνὰ μόνο τοῦ βυθισμένο στὴ θλίψη τοῦ χωρισμοῦ.

Τὰ παιδιά βέβαια ὑποφέρουν γιὰ τὸ δὲν μποροῦν νὰ ἐξηγήσουν καλὰ τὸ θάνατο τοῦ γονιοῦ τους. Ὅσο ὅμως κι' ἂν αἰσθάνονται δυστυχισμένα ὅταν βλέπουν τὸν ἄλλο γονιό τους νὰ ἀποσύρεται σὲ σιωπηλὴ θλίψη, παρηγοροῦνται σιγὰ σιγὰ. Οἱ συγγενεῖς, γείτονες καὶ φίλοι εἶναι γενικὰ πρόθυμοι νὰ ἀνέχονται κάθε ἀνώμαλη συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ καὶ νὰ δείχνουν σ' αὐτὸ κατανόηση καὶ καλωσύνη. Καὶ στὸ σχολεῖο ἀκόμη ὁ δάσκαλος τοῦ φέρει μετὰ συμπάθεια καὶ ἐπιείκεια, ἀκόμη καὶ χρόνια μετὰ τὸ θάνατο.

Στὴν περίπτωση ὅμως τοῦ διαζυγίου, ἐλάχιστη προσπάθεια γίνεται γιὰ τὴν ἀνακούφιση τοῦ παιδιοῦ. Ὁ κόσμος συνήθως ἀσχολεῖται μὲ τὰ αἰσθήματα τῶν μεγάλων ἢ παίρνει τὸ μέρος τοῦ ἑνὸς ἢ τοῦ ἄλλου ἀπὸ τοὺς γονεῖς. Ἔτσι, τὸ παιδί λησμονεῖται ὁλότελα. Συχνὰ βέβαια οἱ συγγενεῖς καὶ οἱ φίλοι δὲν μιλοῦν στὸ παιδί γιὰ τὸ διαζύγιο (ἂν καὶ αὐτὸ τοὺς ἀκούη ὅταν μιλοῦν γι' αὐτὸ μεταξύ τους). Κατὰ τὸν διακανονισμό νομικῆς φύσεως ζητημάτων (χρηματικὴ περιουσία, τακτοποίηση οἰκιακῶν πραγμάτων, κλπ.) τὸ παιδί παραμελεῖται πάλι χωρὶς νὰ καταλαβαίνει τίς σχετικὲς συζητήσεις ποὺ γίνονται. Κανένας ἄλλος ἐκτὸς ἀπὸ τὸ παιδί δὲν θεωρεῖ τὸ διαζύγιο σὰν ἀπώλεια. Ὁ καθένας, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ παιδί, ἐπιθυμεῖ νὰ ξεχάσῃ τὸ παρελθόν.

Μερικοὶ γονεῖς μπορεῖ νὰ ξοφνιασθοῦν μαθαίνοντας πὼς ἔχει διαπιστωθῇ ὅτι πολὺς δυσκολίες ποὺ τὸ παιδί συναντᾷ στὴ μόρφωσή του (συχνὰ μάλιστα παρατηρεῖται τέλεια μεταβολὴ στὶς ἱκανότητες ποὺ εἶχε πρὶν τὸ παιδί γιὰ τὴν ἀπόκτηση γνώσεων) ὀφείλονται στὶς βαθεῖς ψυχικὲς διαταραχὲς ποὺ προκαλοῦν τὸ διαζύγιο καὶ τὰ περίπλοκα νομικὰ καὶ προσωπικὰ ζητήματα.

Οἱ γονεῖς μποροῦν νὰ βοηθήσουν τὸ παιδί, ἂν ἐκδηλώσουν κάπως ἐλεύθερα τὰ αἰσθήματα τους καὶ δώσουν σ' αὐτὸ εἰλικρινὰ νὰ καταλάβῃ πὼς καὶ γι' αὐτοὺς ἡ κατάσταση αὕτη εἶναι δυσάρεστη. Καὶ οἱ δύο τους θὰ κάνουν καλὰ νὰ προσπαθήσουν νὰ ἀφήσουν τὸ σπίτι ὅσο τὸ δυνατόν ἀνέπαφο, ὅπως τὸ εἶχε γνωρίσει τὸ παιδί. Τὰ παιχνίδια τοῦ, τὸ δωμάτιό του, οἱ φίλοι τοῦ ἀποτελοῦν γι' αὐτὸ προπύργιο καὶ προστασία γιὰ τὸ εἶναι γνωστά. Ὅσο κι' ἂν ἡ μετακόμιση βοηθῇ τοὺς μεγάλους νὰ λησμονήσουν, γιὰ τὸ παιδί αὕτη ἀποτελεῖ ἀκόμη μιὰ παράλογη ἐνέργεια. Οἱ ἐκδηλώσεις στοργῆς καὶ ἀπὸ τοὺς δύο τοὺς γονεῖς εἶναι πολύτιμες γιὰ τὸ παιδί. Δὲν εἶναι ὅμως σκόπιμο νὰ γεμίξῃ ἀπὸ παιχνίδια καὶ ἀκριβὰ δῶρα, ὅταν μάλιστα αὐτὰ προέρχονται ἀπὸ τὸ γονιὸ ποὺ λείπει. Τοῦτο φέρνει σὲ δύσκολη θέση τὸ γονιό του μὲ τὸν ὅποιον συζεῖ, γιὰ τὴν πιθανὴν νὰ θεωρηθῇ τρόπος ἐξαγορᾶς τῆς ἀφοσίωσης τοῦ παιδιοῦ. Οἱ γονεῖς δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦν πὼς δὲν πρέπει νὰ «παζαρεύουν» τὰ αἰσθήματα τοῦ παιδιοῦ ἀπέναντί τους. Τὸ κάθε παιδί τρέφει ὠρισμένα αἰσθήματα στοργῆς γιὰ τὸν καθένα ἀπὸ τοὺς γονεῖς τοῦ, τὰ ὁποῖα δικαιούται τουλάχιστο νὰ διατηρῇ. Δυσάρεστες ἱστορίες

ποὺ ἀκούει γιὰ τὸν πατέρα ἢ τὴ μητέρα τοῦ, τὸ κάνουν νὰ αἰσθάνεται ἐνοχὴ γιὰ τὴ στοργή τοῦ αὐτῆ καὶ συγχέουν τὰ παιδικὰ τοῦ αἰσθήματα.

Οἱ γονεῖς ποὺ περιμένουν τὸ διαζύγιο πρέπει νὰ ἀναγνωρίζουν εἰλικρινὰ πὼς τοῦτο θὰ βλάψῃ τὸ παιδί. Ἡ παρουσία κάποτε ἐνὸς καλοῦ συγγενοῦς ἢ φίλου θὰ βοηθήσῃ τὸ παιδί στὴ δύσκολη αὕτη περίοδο περισσότερο ἀπὸ τοὺς γονεῖς. Τὸ πρόσωπο αὐτὸ πρέπει πάντως νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ παραμερίσῃ τίς προσωπικὲς τοῦ συμπάθειες, νὰ μπορῇ νὰ συνεννοητῇ καλὰ μὲ τὸ παιδί. Ἐνας νέος γάμος ποὺ συνοδεύεται μὲ μεγάλη ἀγάπη καὶ στοργή, ἴσως νὰ βοηθήσῃ τὸ παιδί νὰ αἰσθανθῇ πὼς οἱ ἀνθρώπινες σχέσεις εἶναι δυνατόν νὰ εἶναι εὐχάριστες. Οἱ δεύτεροι αὐτοὶ γάμοι κάποτε κάνουν τοὺς μεγάλους νὰ σκεφθοῦν πῶς ὠριμα καὶ σταθερὰ μὲ βάση τὸ σεβασμὸ καὶ τὴν ἀγάπη γιὰ τὸ παιδί. Ἐνας καινούργιος πατέρας ἢ μητέρα, πραγματικὸς φίλος τοῦ παιδιοῦ, μπορεῖ συχνὰ νὰ συντελέσῃ περισσότερο καὶ ἀπὸ τὸν πραγματικὸ γονιό τοῦ στὴν ἀποκατάσταση τῆς ἐμπιστοσύνης καὶ τῆς ἀγάπης ἀπέναντι στοὺς μεγάλους ποὺ εἶχε τόσο κλονισθῇ.

Τὸ διαζύγιο ἀναστατώνει κυριολεκτικὰ τὸ παιδί, γιὰ τὸ παιδί θέλει τοὺς γονεῖς τοῦ, καλοὺς ἢ κακοὺς, καὶ πιστεύει πὼς κι' αὐτοὶ τὸ θέλουν. Δὲν μπορεῖ νὰ ἐξηγήσῃ τὴν κατάστασι: ὁ ἓνας γονιὸς νὰ ἀφήνῃ τὸν ἄλλο, γιὰ τὸ δὲν μποροῦν νὰ ζήσουν μαζί. Καὶ διερωτᾶται: «Αὐτὸ συμβαίνει ὅταν οἱ ἀνθρώποι δὲν συμφωνοῦν, ὅταν θυμῶνουν;» Ἡ εἶναι δικό μου λάθος;». Ἀκόμη σκέπτεται μήπως ἔκανε κάτι ποὺ προκάλεσε τὴν ἀναχώρησιν τοῦ γονιοῦ τοῦ. Ὁ πατέρας ἢ ἡ μητέρα λένε πὼς ἀγαποῦν τὸ παιδί τους. Κι' ὅμως τὸ ἐγκαταλείπουν—τί εἶναι τότε ἀγάπη; Ἀκόμη καὶ ὁ γονιὸς ποὺ μένει μαζί τοῦ, δὲν μπορεῖ νὰ τὸ βοηθήσῃ. Τοῦ φαίνεται πὼς αὐτὸς ἢ αὕτη δὲν μποροῦν πραγματικὰ νὰ θέλουν τὴν εὐτυχία τοῦ.

Τὸ παιδί τῶν διαζευγμένων γονέων εἶναι ὀξύθυμο. Συχνὰ μάλιστα κρύβει ἀπὸ φόβο τὸ θυμὸ καὶ τὰ δάκρυά τοῦ. Ὁ γονιὸς ποὺ ζεῖ μαζί μὲ τὸ παιδί, δέχεται συνήθως ὅλες τίς «ἐκρήξεις» τοῦ θυμοῦ τοῦ. Εἶδαμε πολλὰ τέτοια παιδιά νὰ χρησιμοποιοῦν κάθε μέσον γιὰ νὰ «τρελλάνουν» κυριολεκτικὰ τὸ γονιό τους. Τὰ μικρὰ παιδιά ξεσποῦν σὲ ὀργή. Τὰ λίγο μεγαλύτερα κοροϊδεύουν, προσπαθοῦν νὰ ὑποβιάσουν τὸ γονιό τους ἢ ἔχουν ἀπ' αὐτὸν παράλογες ἀπαιτήσεις.

Πολλοὶ γονεῖς ἔχουν τὴν ἐσφαλμένη ιδέα πὼς ἂν ἀφήσουν τὸ παιδί νὰ ἐκδηλώσῃ ὅλη τὴν ἐπιθετικότητά τοῦ, θὰ ξεσπάσῃ καὶ θὰ ἀνακουφισθῇ ἀπὸ τίς ψυχικὲς τοῦ διαταραχές. Ὅσο ὅμως κι' ἂν μεγάλο μέρος τῆς παιδικῆς ἐπιθετικότητος ἀποτελῇ φυσιολογικὴν ἐκδήλωση, ὁ συνεχὴς θυμὸς ἐναντίον τοῦ γονιοῦ τοῦ φανερώνει τὰ ἀνάμικτα αἰσθήματα τοῦ παιδιοῦ: ἀγάπη καὶ μῖσος, ἀπελπισία καὶ προσπάθεια νὰ διατηρήσῃ τὴν ἰσορροπία τοῦ, σφοδρὸ πάθος νὰ τὸ ἀγαποῦν καὶ συγχρόνως ἐπιθυμία νὰ θίγῃ τὸ πρόσωπο ποὺ τὸ ἔχει βλάψῃ. Εἶναι βέβαια ἀπαραίτητο νὰ ἐκφράξῃ αὐτὰ τὰ συναισθήματά τοῦ, ὅχι ὅμως καὶ ἀρκετό. Σκοπιμότερο θὰ εἶναι ἂν ὁ γονιὸς τοῦ δὲν δείξῃ τέλεια ἀδιαφορία, ἀλλὰ ἐκδηλώσῃ κάπως κι' αὐτὸς τὸ θυμὸ τοῦ γι' αὕτη τὴν ἀχαλίνωτη συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ τοῦ.

Ὁλη αὕτη ἡ κατάσταση δὲν εἶναι βέβαια φυσιολογική. Γι' αὐτὸ καλὸ εἶναι ἡ νεολαία νὰ ἐνημερώνεται στὰ ζητήματα τοῦ γάμου καὶ τῆς οἰκογενειακῆς ζωῆς. Ἔτσι, πιθανὸν νὰ ἀποφεύγωνται πολλοὶ ἀμελέτητοι καὶ ἀποτυχημένοι γάμοι. Ἀκόμη χρειάζονται συμβουλές στοὺς συζύγους ποὺ θὰ βοηθήσουν ὅσο εἶναι δυνατόν (καὶ εἶναι συχνὰ δυνατόν) νὰ ἐξομαλύνονται οἱ διαφορές.

Σὲ κάθε σχεδὸν περίπτωση διαζυγίου ἢ χωρισμοῦ εἶναι προτιμότερη γιὰ τὸ παιδί ἡ ἐξωτερικὴ βοήθεια ποὺ προέρχεται ἀπὸ κατάλληλο πρόσωπο—ψυχολόγο, κοινωνικὸ ἐργάτη, ψυχίατρο. Σ' ἓνα ἱκανό, φιλικό, τρίτο πρόσωπο τὸ παιδί συνήθως δείχνει ἢ καὶ λέει ὅ,τι αἰσθάνεται. Εἶναι δύσκολο στὸ παιδί νὰ πῇ στὸ γονιό του: «Σὲ μισῶ τώρα», γιὰ τὸ κατὰ τὴ λογικὴ τοῦ αὐτὸ μπορεῖ νὰ προκαλέσῃ τὴν ἀναχώρησιν κι' αὐτοῦ τοῦ γονιοῦ τοῦ. Οἱ γονεῖς μποροῦν πάντως νὰ διευκολύνουν τὰ παιδιά τους νὰ ἐξωτερικεύουν ἐλεύθερα τὰ αἰσθήματά τους λέγοντάς τους: «Ξέρω πὼς εἶσαι θυμωμένος μαζί μου. Τὸ καταλαβαίνω». Ἀκόμη καλὸ εἶναι νὰ δίνουν στὸ παιδί νὰ καταλάβῃ πὼς ἔχει κάθε δικαίωμα νὰ εἶναι θυμωμένο, ἀλλὰ καὶ πὼς μὲ ὅλα αὐτὰ πάλι τὸ ἀγαποῦν.

(ἀκολουθεῖ)

MARY καὶ LAURENCE K. FRANK
Μετάφρ. Κ. Οἰκονομίδη

ΣΧΟΛΙΑ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

Maria Montessori (1870—1952)

Στις 6 Μαΐου πέθανε στο Nordwijk της Ολλανδίας η Μαρία Μοντεσόρι.

Ο παιδαγωγικός κόσμος και των πέντε ηπείρων πένθει γι' αυτή την απώλεια. Στο έρχόμενο τεύχος του περιοδικού μας θα δημοσιευθεί ειδική μελέτη για τη ζωή και το έργο της μεγάλης Ιταλίδας παιδαγώγου.

Η XV διεθνής συνδιάσκεψη δημοσίας παιδείας και η φοίτηση και συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση

Η XV διεθνής συνδιάσκεψη δημοσίας παιδείας, που όργωνσε η Ουνέσκο και το Διεθνές Γραφείο Εκπαιδεύσεως, έγινε στη Γενεύη από 7 ως 16 Ιουλίου. Οι απεσταλμένοι έμελε-τησαν κυρίως το πρόβλημα της φοίτησης και συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση. Εξέτασαν επίσης τους κοινωνικούς, οικονομικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες που στέκουν ακόμα εμπόδιο στην εξίσωση της παιδείας αγοριών και κοριτσιών ή που τη διευκολύνουν. Αναζητήθηκαν, με βάση τη διαφορά των συνθηκών σε κάθε έθνος, τα πιο αποτελεσματικά μέσα για να εξαφανισθεί η διάκριση που γίνεται για τις γυναίκες τόσο στα προγράμματα όσο και στην οργάνωση της διδασκαλίας σ' όλη την εκπαίδευση. Η συνδιάσκεψη υπέδειξε στα διάφορα κράτη τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να ωφεληθούν οι γυναίκες απ' τη βασική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Ιδιαίτερα έμελετσε τα προβλήματα της αγωγής της γυναίκας ως πολίτη για τη συμμετοχή της στη ζωή του τόπου, εθνική και διεθνή. Στις συστάσεις αυτές έχουν επισυναφθεί προτάσεις σχετικές με το γυναικείο διδακτικό προσωπικό.

Η Ουνέσκο και το Διεθνές Γραφείο Εκπαιδεύσεως έθεσαν στη διάθεση των αντιπροσώπων μια συγκριτική μελέτη γραμμένη με βάση τις πληροφορίες που έδωκαν τα Υπουργεία Παιδείας. Στη μελέτη αυτή προστέθηκαν οι έρευνες που έγιναν από τους ειδικούς για τη γυναικεία εκπαίδευση—και ύστερα από αίτηση της Ουνέσκο—στη Χιλή, στις Ινδίες και στη Γιουγκοσλαβία.

Η ημερήσια διάταξη περιείχε επίσης τη μελέτη του ζητήματος της διδασκαλίας των φυσικών στα σχολεία Μέσης Εκπαιδεύσεως—ζητήμα στο οποίο πολλές χώρες δίνουν ολοένα μεγαλύτερη σημασία στα σχέδια μεταρρύθμισης των προγραμμάτων τους και που αποτελεί το αντικείμενο ειδικής έρευνας του Διεθνούς Γραφείου Εκπαιδεύσεως. Η συνδιάσκεψη εξέτασε τέλος τις εκθέσεις του Υπουργείου

Παιδείας για την εκπαιδευτική κίνηση κατά το σχολικό έτος 1951—52.

Ο γδονατρία Κράτη έλαβαν πρόσκληση να μετάρχουν στις εργασίες. Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών, η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, η Οργάνωση Τροφίμων και Γεωργίας και η Οργάνωση των Αμερικανικών Κρατών αντιπροσωπεύθηκαν επίσης.

Κατά την πρώτη ημέρα των εργασιών της μίλησε στη Συνδιάσκεψη της Γενεύης ο Γενικός Διευθυντής της Ουνέσκο κ. Jaime Torres-Bodet. Δίνομε εδώ σύντομη περίληψη του λόγου του.

Στην αρχή ο κ. Bodet θύμισε στους ακροατές του, ότι οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν περισσότερο από το μισό πληθυσμό της γης. Δυστυχώς, συνέχισε, παρά τον αποφασιστικό ρόλο της αγωγής, ο αναλφαριθμητισμός ανάμεσα στις γυναίκες είναι πολύ μεγαλύτερος παρά ανάμεσα στους άντρες. Ο διαφορετικός ρόλος που προορίζονται να παίξουν οι γυναίκες στη ζωή της σύγχρονης κοινωνίας σαν ενεργά μέλη μιας ανθρώπινης κοινότητας πλατύτερης από την οικογένεια, απαιτεί φυσικά μιαν ιδιόζουσα εκπαίδευση. Παρά τα προβλήματα που θέτει το ζήτημα της συμμετοχής της γυναίκας σ' όλους τους βαθμούς της παιδείας και σ' όλες τις ευθύνες που έχει ως άτομο και ως πολίτης, δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά στους σκοπούς της παιδείας των γυναικών και των αντρών. Άντρες και γυναίκες πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να σκέπτονται μόνοι, να αντιλαμβάνονται το σύγχρονο κόσμο και τον πολιτισμό του στο φως της κληρονομιάς του παρελθόντος του και να μετέχουν πλήρως στη ζωή της χώρας των, χωρίς να ξεχάσουν το ρόλο που πρέπει να παίξουν στην οικογένεια των Εθνών.

Το πρόγραμμα της Ουνέσκο για τη μόρφωση και τη συμμετοχή της γυναίκας στην εκπαίδευση αποβλέπει στο να γίνουν τα δικαιώματα της γυναίκας όριστη πραγματικότητα και οι υποχρεώσεις της μια αποτελεσματική ικανότητα.

Η Ουνέσκο πιστεύει ότι για να δημιουργηθεί ένας κόσμος που να στηρίζεται απάνω στο σεβασμό των ανθρωπίνων αξιών και κατά συνέπεια στην ειρήνη, χρειάζεται το ιδανικό της πείας στην ειρήνη, χρειάζεται να γίνη μια ελευθερίας και της δικαιοσύνης να γίνη μια καθημερινή πραγματικότητα για τους άντρες και τις γυναίκες όλου του κόσμου, ακόμα και στις περιοχές, όπου επικρατούν συνθήκες δυσμενείς.

Συνεχίζοντας ο κ. Bodet υπογράμμισε την ανάγκη στα προγράμματα για τη βασική εκπαίδευση και την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη να ληφθή υπ' όψη η μεγάλη επί-

δραση της γυναίκας σ' αυτόν τον τομέα. Είσιος έτόνισε τη σημασία της αγωγής του πολίτη που είναι απαραίτητη τόσο για τον άντρα όσο και για τη γυναίκα σήμερα, δηλώνοντας ότι σύμφωνα με το πνεύμα της Ουνέσκο δεν πρόκειται να παραγκωνίσουμε την έννοια της πατρίδας, ούτε τις υποχρεώσεις απέναντι στο Κράτος, δημιουργώντας τεχνητές υποχρεώσεις σε μιαν ανύπαρκτη παγκόσμια Κυβέρνηση. Η δράση της Ουνέσκο εκτείνεται στα πραγματικά δεδομένα του παρόντος. Δεν υπάρχει γεγονός, οποιασδήποτε σημασίας, οικονομικό, πολιτικό, επιστημονικό που συμβαίνει σ' ένα κράτος, που να μην έχει άμεσο αντίκτυπο στα περισσότερα άλλα κράτη. Οι υποχρεώσεις ενός πολίτη ξεπερνούν τα σύνορα της χώρας του, οι αποφάσεις του έχουν άμεσες ή μελλοντικές συνέπειες. Μια ειρήνη σταθερή ή εκτεθειμένη σε κίνδυνο μπορεί να προέλθει απ' αυτές. Υπάρχουν λοιπόν εδώ καινούργια καθήκοντα που απαιτούν, με το σεβασμό βέβαια των εθνικών προνομίων, μια καινούργια προσπάθεια της παιδείας.

Τελειώνοντας ο κ. Bodet μίλησε για τη διδασκαλία του μαθήματος των φυσικών στα σχολεία Μέσης Εκπαιδεύσεως, τονίζοντας ότι η επιστήμη που διδάσκει, πρέπει να είναι μια επιστήμη ζωντανή, διαποτισμένη από ανθρωπισμό.

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

Η Νεοελληνική γλώσσα και τα λεξι-κιά της

Κι' άλλες φορές μās δόθηκε ή ευκαιρία να τονίσουμε, κι' είναι πιά τόπος κοινός, πώς οι νεοελληνικές σπουδές βρίσκονται ακόμη στα σπάργανά τους και πώς το γεγονός αυτό πρώτος και καλύτερος, και όχι χωρίς κάποια δυσφορία, το διαπιστώνει εκείνος που αναλαμβάνει να διδάξει τα νεοελληνικά στα σχολεία της Μέσης Παιδείας.

Άσχετα με τις αμφισβητήσεις γύρω στον πρωταρχικό σκοπό του μαθήματος των Νεοελληνικών που συχνά παρουνιάζουν διαμετρικές σχεδόν αντιθέσεις, εκείνο που γίνεται άμεσως αίσθητό είναι ή έλλειψη των απαραίτητων βοηθητικών βιβλίων, όπου θα μπορούσε να καταφύγει ο εκπαιδευτικός για να λύσει και τις πιο στοιχειώδεις του ακόμη απορίες. Δεν έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που αποκτήσαμε μερικές Ιστορίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας, κάποιες Μετρικές, μια κάπως υπεύθυνη αλλά και σε πολλά αμφισβητούμενη νεοελληνική Γραμματική και ένα Συντακτικό. Έξακολουθούν όμως πάντοτε να μās λείπουν οι περιεκτικοί τόμοι της Έλληνικής Ιστορίας, της Μυθολογίας και της Λαογραφίας, το νεοελληνικό Λεξικό και πάνω απ' όλα τα νεοελληνικά Κείμενα.

Αυτά τα τελευταία μένουν πάντα σκόρπια και δυσεύρετα, έτσι που να είναι αναγκασμένος κανείς τις περισσότερες φορές να περιορίζεται

στις πληροφορίες που γύρω στα όνόματα—και συχνά μόνο στα όνόματα—μās δίνουν οι Γραμματολογίες ή και στα φτωχά κείμενα που με απόλυτο υποκειμενισμό, με αυθαίρεσία και προχειρότητα, αλλά και αποσπασματικά αναλαμβάνουν να μās δώσουν τα κατά καιρούς εγκρινόμενα νεοελληνικά αναγνώσματα και οι ελάχιστες Άνθολογίες. Αποφεύγουμε φυσικά εδώ ν' αναφέρουμε και την έλλειψη των υπομνηματισμένων και σχολιασμένων κειμένων που κάτω από το φως μιας φιλολογικής Κριτικής και Έρμηνευτικής και της αισθητικής ανάλυσης κοντά στην τέλεια κατανόηση θα εξασφάλιζαν και την αισθητική μύηση και εμπειρία.

Ύστερα απ' όλα αυτά και μέσα σ' αυτή τη σχεδόν ένδημική πνευματική μας σιτοδεία, κάθε εκδήλωση που αναφέρεται ειδικά στα νεοελληνικά γράμματα πρέπει να χαιρετίζεται με ενθουσιασμό, και μια τέτοια άξια λόγου εκδήλωση, χωρίς αμφιβολία, στάθηκε και το Έτυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ν. Π. Ανδριώτη.

Το Λεξικό όμως αυτό, άσχετα με την προδρομική σημασία και την αναμφισβήτητη αξία του, ήρθε να θέσει μερικά γενικά και ειδικά προβλήματα. Όπως και ο ίδιος ο συγγραφέας, πολύ σωστά, αναφέρει στον Πρόλογό του, «ή σύνταξη ενός έτυμολογικού λεξικού της κοινής Νεοελληνικής θα είναι πολύ ευκολώτερη στο μέλλον, όταν θα έχει συμπληρωθεί ή έκδοση του μεγάλου Ιστορικού Λεξικού της Νέας Έλληνικής της Ακαδημίας Αθηνών, που θα μās δώσει έτυμολογημένον ολόκληρο το λεξιλογικό θησαυρό της σημερινής γλώσσας μας, τόσο της κοινής όσο και των διαλέκτων και ιδιωμάτων. Τότε ο συγγραφέας ενός έτυμολογικού λεξικού, όπως τούτο εδώ, δε θα έχει πιά παρά να κάμει μια επιλογή ετοιμούν και επιστημονικά έγκυρου υλικού».

Μια τέτοια προϋπόθεση, θα προσθέταμε έμεις, όχι μόνον εξασφαλίζει την ευκολία, αλλά και ίσως ως ένα σημείο θα απάλλαζε το λεξικογράφο στη σημερινή του πρωύτερη προσπάθεια και το μέγало του ζήλο από τη μεγάλη ευθύνη να πλαταίνει ή να στενέβει κάπως αυθαίρετα τις έννοιες του «νεοελληνικού», του «κοινού» και μάλιστα του «σημερινού». Αν το πρόβλημα για τις αρχές της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ταυτιστεί με την ίδια την Ιστορία της νεοελληνικής γλώσσας, τότε μένει πάντοτε να καθοριστεί ως πού ανάγει κανείς τοπικά και χρονικά τη «νεοελληνικότητα» μιας λέξης και μαζί μ' αυτό πώς επιστημαίνει τη διαλεκτική ή ιδιωματική της ύφη και με ποιά κριτήρια κατοχυρώνει την «κοινότητά» της. Και το πρόβλημα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο, όταν ο λεξικογράφος δεν αποβλέπει στην αποθησαύριση ή έτυμολόγηση Ιστορικά και γενικά της Νεοελληνικής, αλλά επιχειρεί να διαγράψει και τα πλαίσια της «κοινής», και μάλιστα της «σημερινής» κοινής γλώσσας.

Για τη «νεοελληνικότητα», τις αρχές, τον πλούτο και την διακαιρική της Ιστορία, μού

φαίνεται πώς οι δυσκολίες είναι ολοφάνερες. Και πρώτα πρώτα γιατί πολὺς προφορικός λεξιλογικός πλούτος είναι χαμένος για πάντα ή και εξακολουθεῖ να μᾶς διαφεύγει και νὰ χάνεται, ἐνῶ ἀπὸ τὴν ἄλλη μερίδα δὲν ἔχουν μελετηθεῖ ἀκόμα συστηματικὰ καὶ ad hoc ὅλα τὰ λαϊκὰ μᾶς κείμενα. Μπορεῖ λ.χ. ἓνα ἱστορικό λεξικό τῆς Νεοελληνικῆς νὰ περιλαμβάνει τὴ λέξη «χύση», αὐτὸ ὅμως δὲν φτάνει. Κοντὰ καὶ μαζί μ' αὐτὸ θάπρεπε νὰ μᾶς δώσει, ἔστω καὶ ἀν ἀποτελεῖ unicum, καὶ τὴν ἑκφραση: «χύση καραβιοῦ» πού σ' ἐμὴν δεδομένη ἱστορική στιγμή ἔρχεται νὰ ἐκφράσει τὴν ἔννοια τῆς «ἀβαρίας» μέσα στοὺς λόγους τοῦ Πατριάρχου μᾶς Σαμουὴλ τοῦ Χαντζερῆ. Κι' ἀκόμα θὰ πρέπει ὁ ἀναγνώστης στὸ νεοελληνικό του λεξικό νὰ βρεῖ καὶ τὴ λέξη «μαζαλάδες» (=μασαλάδες ἀπὸ τὸ ἀραβοτουρκικό mesale = πυρσοί, πυροφάνια) πού, περιγράφοντας τὴν ἐπίθεση τοῦ Μουράτ τοῦ Β' κατὰ τοῦ Βυζαντίου στὰ 1422, τὴ μεταχειρίζεται ὁ Βυζαντινὸς Ἰωάννης Κανανός, πού τὴ χρησιμοποιοῦν ὡς σήμερα οἱ θαλασσινοὶ τοῦ Μαριμαρά καὶ πού τὴν ἀγνοεῖ ὁ Δουκάγγιος καὶ τὸ Ἑτυμολογικὸ Λεξικὸ τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς τοῦ Ν. Π. Ἀνδριώτη.

Ἀκόμη ὅμως μεγαλύτερες φαίνονται οἱ δυσκολίες προκειμένου νὰ καθοριστοῦν τὰ ὁρῶσημα τῆς κοινῆς καὶ μάλιστα τῆς σημερινῆς κοινῆς. Εἶναι ἡ ἀλήθεια πὼς ὁ Ν. Π. Ἀνδριώτης δὲν παράλειψε στὸν Πρόλογό του νὰ ἀποδείξει τίς δυσκολίες πού παρουσιάζει τὸ πρόβλημα προσπαθώντας νὰ διαγράψει τὸ πλάτος τῆς ἔννοιας τοῦ «κοινοῦ». Γιὰ μιὰν ἀκόμη φορά τονίστηκε ἐκεῖ ἡ εὐρύτητα τοῦ ὅρου «κοινός» καὶ ὁ ἰδεατὸς του χαρακτήρας. Κι αὐτὸ γιατί παράλληλα μὲ τὸ βασικὸ κομμὸ μιᾶς κοινῆς ἢ καλλύτερα πάγκοινης ἐθνικῆς γλώσσας, πάντα ὑπάρχουν κι' ἓνα σωρὸ παραφυάδες τῆς—δὲν ἐννοοῦμε φυσικὰ ἐδῶ ἰδιώματα καὶ διαλέκτους—πού τίς δημιουργοῦν καὶ τίς ὑπαγορεύουν ὁ γεωγραφικὸς χώρος καὶ ὁ κοινωνικὸς καὶ εἰδικότερα ἐπαγγελματικὸς συντελεστής καὶ πού συνυπάρχοντας, ἀν ὅχι πάντοτε τοπικὰ ὁπωσδήποτε ὅμως χρονικὰ, ἔχουν τὰ αὐτὰ μὲ τὸν κορμὸ πάνω στὴν ἐθνικὴ γλώσσα κυριαρχικὰ δικαιώματα, ἀφοῦ ἔρχονται κι' αὐτὲς μὲ τὸ ὁλοδικὸ τους λεξιλόγιο νὰ ἐκφράσουν τὸ δικό τους σπαραταριστὸ κόσμον καὶ ἐτσι μὲ τὴν παρουσία τους νὰ ὁλοκληρώσουν τὸ γλωσσικὸ σῶμα ἐνὸς ἔθνους μέσα στὴ διακριτικὴ του ἱστορία. Ἐτσι, συμπεραίνει ὁ Ν. Π. Ἀνδριώτης, «ἐπιβάλλεται ἐλαστικότερη ἐρμηνεία τοῦ ὅρου κοινὸς» πού σ' ἐμὴν πάντως σ' ἐμὴν ὑψηλὴ κλίμακα γιὰ νὰ μὴ συμβῇ τὸ ἄτοπο νὰ ἀποκλειῶνται ἀπὸ ἓνα λεξικὸ τῆς κοινῆς λέξεις πού τίς μεταχειρίζεται καὶ τίς θεωρεῖ κοινὲς τὸ ἓνα τρίτο ἢ τὸ μισὸ ἢ τὰ δύο τρίτα τοῦ πληθυσμοῦ τῆς χώρας ἀπὸ γεωγραφικὴ ἢ κοινωνικὴ ἀποψη».

Ἄν λοιπὸν αὐτὸ εἶναι ἔτσι—καὶ ἔτσι εἶναι βέβαια ἄσχετα μὲ τὴ συμβατικότητα τῶν ποσολογικῶν τοῦ πληθυσμοῦ καθορισμῶν—τότε μέσα σ' ἓνα Λεξικὸ τῆς Νεοελληνικῆς, καὶ τὸ

Ἑτυμολογικὸ τῆς συνεπῶς, μποροῦν μιὰ χαρὰ νὰ συνυπάρξουν τὸ ἀποκλειστικὰ πιά ἐκκλησιαστικὸ ἀοιδίμος (σελ. 17) μὲ τὸ ἀγοραῖο ἀλίσβερίσι (σελ. 9) καὶ ἴσως ἴσως καὶ αὐτὸ ἀκόμα τὸ ἀρδην (σελ. 22) δίπλα στὸν ἀβέμονα (σελ. 2). Ὅχι ὅμως μόνο καὶ μόνο αὐτὰ, ἀλλὰ κοντὰ καὶ μαζί μ' αὐτὰ κι' ἓνα σωρὸ ἄλλες λέξεις. Καὶ ἀκριβῶς οἱ ἓνα σωρὸ κοινότητες αὐτὲς λέξεις λείπουν ἀπὸ τὸ Ἑτυμολογικὸ Λεξικὸ τοῦ Ἀνδριώτη πού ἐκτός ἀπὸ τὴν ὁμολογουμένη ἑλλειψη βοηθημάτων καὶ τὴν κάποια βιασύνη κανένας ἀπολύτως ἄλλος λόγος δὲ δικαιολογεῖ τὴν τὴν τὴν καὶ τέτοια ἐκλεκτικότητά του.

Ἰσως στὴν προσπάθειά του ὁ Ν. Π. Ἀνδριώτης νὰ μᾶς δώσει ἓνα Ἑτυμολογικὸ τῆς σημερινῆς κοινῆς γλώσσας μᾶς—ἀν καὶ τέτοιες ἐνδείξεις δὲν μᾶς δίνει τὸ ἴδιο τὸ Λεξικὸ—ἀναγκάστηκε νὰ στενέψει τόσο πολὺ τοὺς ὁρίζοντες τῆς. Εὐκόλα ὅμως κανεὶς καταλαβαίνει, κι' αὐτὸ ἄλλωστε τονίστηκε καὶ στὴν ἀρχή, πόσο δύσκολο εἶναι κοντὰ στὴν ὁμολογημένη ρευστότητα τοῦ «κοινοῦ» νὰ προσδιοριστῇ καὶ τοῦ «σημερινοῦ» ἡ ἀστάθμητη ἔννοια. Εἶναι γεγονός ἀνομφισβήτητο ἡ κάποια μικρὴ ἢ μεγάλη λεξιλογικὴ διαφοροποίησις ἀνάμεσα στὶς κατὰ καιροὺς «κοινὲς» μᾶς. Ἡ ἀλεξανδρινή, ἡ βυζαντινὴ, ἡ μεταβυζαντινὴ καὶ ἡ σημερινὴ Κοινὴ, ἡ κάθε μιὰ τους χωριστὰ εἶχαν καὶ ἔχουν χωρὶς ἀμφιβολία ἓνα δικό τους προνομιακό, ὅς μᾶς ἐπιτραπεί ἡ ἑκφραση, λεξιλόγιο. Οἱ διαφορὲς ὅμως αὐτὲς μορφὲς τῆς διακαιρικῆς Κοινῆς πολὺ δύσκολα θὰ μπορούσαν χρονικὰ καὶ μὲ ἀκρίβεια νὰ διαχωριστοῦν καὶ ἡ δυσκολία αὕτη παρουσιάζεται σχεδὸν ἀνυπερβλήτη γιὰ κείνον πού ξέρει τὴν περιέργη Μοίρα τῶν λέξεων, αὐτὴν πού τὴ διέγραψε ἀριστοτεχνικὰ καὶ ὁ Ὁράτιος στὴν Ποιητικὴ του τέχνη.

Ἄν ὅλα αὐτὰ ληφθοῦν ὑπ' ὄψη, τότε θὰ πρέπει ἓνα Λεξικὸ τῆς Κοινῆς Νεοελληνικῆς, γιὰ νὰ εἶναι ὄργανο μελέτης καὶ διαφωτισμοῦ καὶ γιὰ νὰ ἀνταποκρίνεται περισσότερο στὴν πραγματικότητα, νὰ παρουσιάζεται μὲ πολὺ εὐρύτερους ὁρίζοντες καὶ πλατύτερη συνείδηση φιλολογικὴ καὶ ἱστορικὴ. Καὶ τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὸ Ἑτυμολογικὸ τῆς. Ἐνα τέτοιο Λεξικὸ θὰ πρέπει ν' ἀγκαλιάζει μαζί μὲ τὴ λαλούμενη καὶ ὅλα τὰ νεοελληνικὰ γράμματα, τὰ ἀκριτικὰ ἔπη καὶ τὰ προδρομικὰ ποιήματα, τὰ δημοτικὰ τραγούδια καὶ ὅλα τὰ λαϊκὰ κείμενα καὶ μαζί μ' αὐτὰ καὶ τὰ διαλεκτικὰ ἢ ἰδιωματικὰ στοιχεία τῶν κειμένων ἐκείνων πού ἡ ἱστορία τῆς Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας ἔχει ἀναγνωρίσει ἀναμφισβήτητα τὴ φιλολογικὴ τους ἀξία, ὅπως εἶναι τὰ κρητικά, τὰ ἑπτανησιακὰ κ. ἄ. Ἐνα τέτοιο Λεξικὸ θ' ἀπόφευγε τὸν κίνδυνον νὰ δώσει μιὰ σφαλερὴ ἢ καὶ νοθευμένη εἰκόνα τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας καὶ κανεὶς δὲ θὰ μπορούσε νὰ τὸ κατηγορήσει γι' αὐθαιρεσία καὶ ἀδικαιολόγητη ἐκλεκτικότητα.

Στὴν εἰδικὴ ὅμως περίπτωσή τοῦ Ἑτυμολογικοῦ κοντὰ σ' ὅλα αὐτὰ θὰ πρεπε νὰ ληφθοῦν

ὑπ' ὄψη καὶ μερικὲς ἄλλες προϋποθέσεις. Φυσικὰ ἡ πλάνη εἶναι ἀνθρώπινη καὶ ἡ πλάνη αὕτη εἶναι πολὺ πῶς δικαιολογημένη, ὅταν πρόκειται γιὰ ἓνα πρῶτο Ἑτυμολογικὸ τῆς Νεοελληνικῆς γλώσσας. Ἰσως γιὰ τὸν τομέα αὐτὸ ἔχουν γίνεῖ ἔως σήμερα ἐλάχιστα καὶ γιὰ τὴν πολλὴ παλιὰς παιδρὲς εἰκοτολογίᾳς ἐξακολουθοῦν νὰ ποζάρουν μὲ σοβαροφάνεια σὰν ἐπιστημονικὲς ἐτυμολογίαι. Ἰσως ἀκόμα καὶ γιὰ τὴν ὁρισμένη μεθόδους δὲ δόθηκε ἡ προσοχή πού τοὺς ἀξίζει. ὅπως συμβαίνει λ.χ. μὲ τὴ λαογραφικὴ καὶ ἡθογραφικὴ ἐτυμολογικὴ ἐρμηνεία. Βέβαια κανεὶς δὲ θὰ τολμοῦσε νὰ ὑποστηρίξει πὼς ὁ γκιώνης ἐτυμολογεῖται ἀπὸ τὸ Ἄντων'ς, ἐπεὶδὴ ἔτσι τὸ θέλει καὶ ὁ λαογραφικὸς μῦθος. Ὅπως δὲ ὅμως ἡ κατὰ σιποδία πρέπει ν' ἀποδοθεῖ στὴν ἀπλοποιημένη κατὰ σιποδία, πού ὁλοφάνερα ἀναφέρεται κατὰ σιποδία, δὸν πανελλήνια παράδοση τῶν καλλικαντζάρων καὶ πάλι γι' αὐτὸ δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ἡ ἑσχατὴ, ἀλλὰ ἡ πρώτη ἀπὸ τῶν ἐτυμολογιῶν πού προτείνονται. Ἀκόμη δὲν μποροῦν οἱ κότταβοι τοῦ κατὰ τὰ ἄλλα θαυμασίου μι-κροστιάτη Μ. Φιλήτα νὰ ἐτυμολογοῦν τὸν «κουτσάβραχον», τὴ στιγμή πού ὁ ἡθογράφος τῆς παλιᾶς Ἀθήνας Τ. Μωραϊτίτης μᾶς μιλεῖ γιὰ ἓνα κάποιον ταρσάνη τῆς ὁθωνικῆς ἐποχῆς, ἓνα ψευτοπαλληκάρη πού ὁπλοῦσε τὸ σύμπαν χωρὶς νὰ πραγματοποιεῖ ποτέ του καμιά ἀπειλή καὶ πού ἄκουε στὸ ὄνομα Δημήτριος Κουτσάβραχον. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ μὲ τὸν μπαλαφαρισμὸ καὶ τίς μπαλαφαρίες πού δὲν ἀναφέρονται καθόλου στὸ Ἑτυμολογικὸ καὶ πού πρέπει ν' ἀναχθοῦν κι' αὐτὲς στὸν πρωταγωνιστὴ τοῦ θεάτρου παντομιμαῖας Μπαλαφάρα.

Ἀλλὰ καὶ μερικὲς ἄλλες λέξεις στερήθηκαν τὴν ἀληθινὴ τους ἐτυμολογία. Ἐδῶ ὅς μοῦ ἐπιτραπεί νὰ ἀσχοληθῶ μὲ τὴ λέξη τερσανάς. Ὁ Ν. Π. Ἀνδριώτης γράφει: τερσανάς, βλ. τερσανάς ὁ, ναυπηγεῖο τουρκ. tersane μὲ προληπτικὴ ἀφομοίωση. Τὰ νεώτερα τουρκικὰ λεξικά τίποτε ἀπολύτως γύρω στὴν ἐτυμολογία τοῦ tersane δὲν ἀναφέρουν. Αὐτὸ γίνε-ται καὶ στὸ Λεξικὸ τοῦ λεξιγραφικοῦ τμήματος τοῦ Ἰδρύματος τῆς τουρκικῆς γλώσσας πού βγήκε στὰ 1944. Στὸ παλαιότερο ὅμως «Λεξικὸν Τουρκοελληνικόν» ἐν Κων/πόλει 1934 τοῦ Παυλάκη Β. Μελιτοπούλου ἀναφέρονται τὰ ἑξῆς: Tersane τουρκ. ὁ ναύσταθμος (ἴσως ἐκ τοῦ περσικοῦ tersa χριστιανὸς + hane = κατοικία ἢ τόπος· ἀρα κατοικία ἢ τόπος χριστιανῶν, διότι κατὰ τὴν ἄλωση ἐκεῖ ἐτέθησαν οἱ χριστιανοὶ αἰχμάλωτοι). Tersane=ἐπιθ. ναυτικός, ὁ ἀνήκων τῶ ναυστάθμῳ. Ἡ ἐτυμολογία αὕτη ἱστορικὰ ἱκανοποιεῖ ἀπόλυτα κι' ἐπαληθεύει ὅχι μονάχα γιὰ τοὺς χρόνους τῆς ἄλωσης, ἀλλὰ καὶ γιὰ ὅλα τὰ μεταβυζαντινὰ χρόνια τῆς τουρκοκρατίας, ὅταν οἱ ἐπιδρομὲς τοῦ τουρκικοῦ στόλου τροφοδοτοῦσαν ἀκατάπαυστα τὰ τουρκικὰ ναυπηγεῖα μὲ σκλάβους πού γίνονταν οὐσταμπασήδες, κιορεκτσήδες, σφερλήδες κτλ.

Ἡ ἱστορικὴ ὅμως αὕτη ἀλήθεια δὲν καλύπτει τὴν ἐτυμολογία τοῦ tersane πού οἱ ρίζες του φαίνεται νὰ βυθίζονται βαθιά μέσα στὰ βυζαντινὰ χρόνια καὶ πού ἔχει βενετικὴ τὴν προέλευση. Τὰ τουρκικὰ ναυπηγεῖα καὶ οἱ ναύσταθοι διαδέχτηκαν τοὺς βυζαντινοὺς μέσα στὸν Κεράτιο. Καὶ οἱ Βυζαντινοὶ τάλεγον τότε τὰ ναυπηγεῖα τοὺς ἀρσενάλια. Ἀπὸ τὰ ἀρσενάλια, τ' ἀρσενάλια, τερσενά-λια προ-ῆλθε τὸ τερσενά μὲ συμφυρμὸ τοῦ ἀρθρου, ὅπως ἔγινε καὶ στὶς λέξεις Istanbul, Istanbul κ.τ.λ.

Ἐδῶ μὲ τὴν εὐκαιρία αὕτη θὰ μπορούσαν νὰ δοθοῦν καὶ κάποιες ἐξηγήσεις γύρω στὸ φαινό-μενο τοῦ συμφυρμῶν πρόθεσης, ἀρθρου καὶ ὀνόματος. Μερικοὶ ὑποστηρίζουν πὼς σ' ὅλες αὐτὲς τίς περιπτώσεις δὲν πρόκειται γιὰ συμ-φυρμὸ, ἀλλ' ἀπλοῦστατα γιὰ ἓνα κανονικὸ φαινόμενο τῆς τουρκικῆς γλώσσας πού, μὴ μπορώντας νὰ προφέρῃ λέξεις πού ἀρχίζουν ἀπὸ δύο σύμφωνα, προτάσσει πάντοτε ἓνα εὐφωνικὸ i. Εἶναι ἡ ἀλήθεια πὼς τὸ φαινόμενο αὐτὸ παρουσιάζεται σχεδὸν κανονικὰ εἰς καὶ τὸ πρῶτο ἀπὸ τὰ δύο σύμφωνα εἶναι σ καὶ πὼς τὸ i αὐτὸ τὸ εὐφωνικὸ προτάσσεται ἀλλὰ καὶ συχνὰ παρεμβάλλεται. Λ.χ. istavroz = σταυρός, iskelet = σκελετὸς ἀλλὰ καὶ sipor = σπόρ, sitadyun = στάδιον. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ στὰ γεωγραφικὰ ὀνόματα Ijmir = Σμύρνη, Isparta = Σπάρτη, Ipsara = Ψαρά, Isküp = Σκόπια, Istinye = Στένη κ.τ.λ.

Δὲν συμβαίνει ὅμως τὸ ἴδιο φαινόμενο, ὅπως θέλουν νὰ ὑποστηρίζουν μερικοὶ, καὶ στὶς λέ-ξεις Ijnik = Νίκαια, Samsun = Ἀμισός, Istanbul = Πόλη, Istanbul = Κῶς κ.τ.λ. πού δὲν ἀρχίζουν ποτέ ἀπὸ δύο σύμφωνα καὶ μὲ ἀρχικὸ μάλιστα τὸ i. Ἐδῶ πρόκειται ἀπλοῦστατα γιὰ συμφυρμὸ πρόθεσης καὶ ὀνό-ματος (εἰς Νίκαιαν— Ijnik, εἰς Ἀμισόν = Samsun) ἢ πρόθεσης, ἀρθρου καὶ ὀνόματος (εἰς τὴν Πόλην = στήν Πόλην = Istanbul) εἰς τὴν Κῶ = στήν Κῶ = Istanbul) ἢ ἀρθρου καὶ ὀνόματος, ὅπως στοὺς τερσανάδες ἢ τερσανάδες.

Ἐδῶ πρέπει συμπληρωματικὰ νὰ σημειωθεῖ πὼς, ἐξῶ ἀπὸ τὸ τουρκικὸ «τερσανέ» καὶ τὰ ἀραβικὰ «νταρσάν» ἢ «νταρούς σινάα», τὴν προτεινόμενη ἐτυμολογία ἔρχονται νὰ τὴν ἐνισχύσουν καὶ οἱ κρητικὲς τερσανάδες πού εἶναι γνήσια βενετικὰ κατασκευάσματα, κι' ἀκόμα κι' οἱ γνωστοὶ ἀγορευτικοὶ «ἀρσανά-δες» πού εἶναι αὐτοὶ οἱ ἴδιοι οἱ τερσανάδες καὶ πού ἀπαλλαγμένοι ἀπὸ τοῦ ἀρθρου τὸ συμφυρμὸ μᾶς προσεγγίζουν ἀκόμη περισσό-τερο στὰ βενετοβυζαντινὰ ἀρσενάλια.

Οἱ Σαρακενοὶ, σὰν κουρσάροι, μᾶς κλη-ροδότησαν κι' αὐτοὶ μιὰ μικρὴ θαλασσινὴ ὀρολογία, ὅπως λ.χ. τὰ ἀμυράλης, γαμπιπής, ἴσως τὰ ἐγία μόλα, ἐγία λέσα κ. ἄ. Ὁ τερ-σανάς ὅμως δὲν φαίνεται ν' ἀνήκει σ' αὕτη τὴν κατηγορία.

ΔΗΜ. ΜΑΝΟΣ

«Μικρασιατικά Χρονικά» (τόμ. Ε', 1952) και «Ἀρχεῖον τοῦ Θρακικοῦ Λαογραφικοῦ καὶ Γλωσσικοῦ Θησαυροῦ» (τόμ. ΙΖ', 1952). Περιοδικὰ συγγράμματα.

Συμπληρώθηκαν ἐφέτος τριάντα χρόνια ἀπὸ μιὰν ἀνήκουστη ἐθνικὴ μας τραγωδία: ἀπὸ τῆς Μικρασιατικῆς Καταστροφῆς, πού τῇ σφράγισε τὸ φρικιαστικὸ πυροτέχνημα τῆς καιόμενης Σμύρνης καὶ τὸ δραματικὸ ξερίζωμα τοῦ Ἑλληνισμοῦ ἀπὸ τὴν ἀγαπημένη ἐκείνη γῆ τῆς Ἰωνίας καὶ τῆς Ἀνατολικῆς Θράκης.

Ἡ ἐθνικὴ μνήμη βέβαια δὲν ξεχνᾷ τὸν γοητευτικὸ πῖνακα τῶν δύο αὐτῶν χωρῶν, μετὰ τῶν ὁποίων τῇ συνδέει ἀκατάλυτη παράδοσις. Ὅμως ὁ μεγαλεπήβολος Ἐλευθέριος Βενιζέλος, πού ἐνσάρκωσε τὸ δράμα τῆς Μεγάλης Ἑλλάδας, συνέλαβε λίγα χρόνια ὕστερ' ἀπὸ τὴ Συμφορὰ τοῦ 1922 τὸ νόημα τῆς Ἑλληνοτουρκικῆς φιλίας, πού ἀπὸ τότε τείνει σὲ μιὰν ἀδέλφωση τῶν δύο γειτονικῶν λαῶν.

Ὁ ξεριζωμένος Ἑλληνισμὸς τῆς Μικρασίας καὶ Ἀ. Θράκης δὲν ἔπαψε οὔτε στιγμὴ, ἐδῶ στὴν Ἑλλάδα, νὰ ζῇ μετὰ τῶν ἀτέρμονες ἀναμνήσεις του. Καὶ πανηγυρικὴ πνευματικὴν ἐκδήλωση, μιὰν ἀληθινὴν παρουσίαν τῆς προκοπῆς του καὶ τῆς σημασίας του, ἔχουμε κι' ἐφέτος τοὺς τόμους τῶν δύο ἀξιοσπουδαστῶν περιοδικῶν συγγραμμάτων: τῶν «Μικρασιατικῶν Χρονικῶν» πού ἔφτασαν στὸν 5ο τόμο τους καὶ τοῦ «Ἀρχεῖου τοῦ Θρακικοῦ Λαογραφικοῦ καὶ Γλωσσικοῦ Θησαυροῦ» πού διανύει τὸν 17ο τόμο του. Καὶ τὰ δύο περιοδικὰ τὰ γράφουν ἰδίως Μικρασιάτες καὶ Θράκες, ἀλλὰ κι' ἄλλοι ἐπιστήμονες, πού συγκεντρώνουν ἕνα ἀξιοσπουδαστὸ λαογραφικὸ ὕλικό, ἀναδιφοῦν τὴν πανάρχαια ἱστορία τῆς Μικρασίας καὶ Θράκης καὶ στέκουν στὰ γλωσσικὰ μνημεῖα τους.

Ἀναφέρουμε λίγες ἀπὸ τῆς μελέτες. Στὰ «Μικρασιατικά Χρονικά»: «Περὶ τῆς διαλέκτου τῶν Κυδωνιέων» τοῦ Γ. Σακκάρη, «Λαογραφικὰ Κουβουκλίων Προύσης» τοῦ Δ. Φωστήρη, «Οἱ σεισμοὶ τῆς Σμύρνης» τοῦ Χρ. Σολωμωνίδου, «Σμυρναϊκὴ Βιβλιογραφία» τοῦ Ἀθ. Χατζηδημήμου κλπ. Στὸν τόμο αὐτὸ ὑπάρχει ἕνα ἱστορικώτατο ἔγγραφο. Εἶναι ἡ ἐπιστολὴ τοῦ ἐθνομάρτυρα Μητροπολίτη Σμύρνης Χρυσοστόμου, πού ἀπευθύνθηκε στὸν τότε Οἰκουμενικὸ Πατριάρχη Μελέτιο, στίς 23 Αὐγούστου 1922, ὅταν εἶχε ξεσπάσει ὀριστικὰ ἡ θύελλα τοῦ ὀλέθρου: «...ἐστὼ καὶ κατὰ τὴν δωδεκάτην ταύτην ὥραν ἂν εἶναι δυνατόν νὰ γίνῃ τι διὰ τὴν δυνατὴν θεραπείαν τῆς καταστροφῆς».

Ἀπὸ τὸ «Ἀρχεῖον τοῦ Θρακικοῦ Λαογραφικοῦ καὶ Γλωσσικοῦ Θησαυροῦ» ξεχωρίζουμε τὰ μελετήματα: «Ἡ Ἀγχίαλος» τοῦ Μαργ. Κωνσταντινίδου, «Τὰ ἑλληνικὰ στοιχεῖα τῆς Βουλγαρικῆς γλώσσας» τοῦ Ν. Π. Ἀνδριώτη, τοῦ Ἀρχιμ. Μ. Βαφειδῆ «Σχολεῖα καὶ διδασκαλοὶ ἐν Διδυμοτείχῳ», κα-

θὼς καὶ τοῦ Πολ. Παπαχριστοδούλου, πού εἶναι ὁ διευθυντὴς τοῦ περιοδικοῦ αὐτοῦ, τῆς πολλῆς καὶ ἀξιόλογης λαογραφικῆς ἐργασίας, ὅπως «Ἡ Λαμπρὴ στὴ Θράκη καὶ ἡ λαϊκὴ μοῦσα», «Τ' ἀναστενάριον», «Τορευτικὴ ξυλογραφία διακοσμητικὴ» κλπ.

Μετὰ τὰ δύο αὐτὰ σπουδαῖα περιοδικὰ συγγράμματα ὁ Μικρασιατικὸς καὶ ὁ Θρακικὸς Ἑλληνισμὸς, πού ἔφτασε μιὰ μέρα ἐδῶ ναυάγιο καὶ συντρίμμι, ἀποδείχνει ὅτι ξέρει νὰ ξεπερνᾷ τὴν εὐκόλη αἰσθηματολογία, κάνοντας κάτι πῶς ὑπεύθυνο γιὰ τὴν ἀξέχαστη ἐκείνη γῆ τῶν προγόνων του, καθὼς τῆς ὑψώνει συνεχῶς ἕνα ὑψηλὸ βωμὸ μετὰ τὴ μελέτη τῆς μεγάλης πνευματικῆς κληρονομίας τῆς.

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΥΔΗΣ

ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Ἀναστασίου Ὁρλάνδου, Ἀκαδημαϊκοῦ «Αἰσθητικὴ Ἀνάλυσις τοῦ Δωρικοῦ ναοῦ καὶ εἰδικώτερον τοῦ Παρθενῶνος» (Προεδρικός Λόγος). Ἐν Ἀθήναις 1952 (Ἀνάτυπον ἀπὸ τὰ Πρακτικά).

Ν. Π. Ἀνδριώτη, Καθηγητοῦ τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «Τὰ ἑλληνικὰ στοιχεῖα τῆς Βουλγαρικῆς γλώσσας» (Ἀνατύπ. ἀπὸ τὸ Ἀρχεῖον τοῦ Θρακικοῦ Λαογραφικοῦ καὶ Γλωσσικοῦ Θησαυροῦ). Ἀθήναι 1952, σελ. 100.

Ν. Π. Ἀνδριώτη «Ἡ κρίσις τοῦ συμπλέγματος ΟΥ+Ε σὲ Ο στὴ μεσαιωνικὴ καὶ νέα Ἑλληνικὴ». Ἀθήναι 1951, σελ. 11.

Νικ. Γ. Καραχρίστου, τ. Προέδρου τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου «Ἡ Διδακτικὴ τοῦ Νέου Δημοτικοῦ Σχολείου». Ἐκδοτικὸς Οἶκος Ἰω. Ν. Ζαχαροπούλου, Ἀθήναι 1952, σελ. 148.

Ἀντ. Μ. Ἰσηγόνου, Διευθυντοῦ Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ρόδου «Ἡ ἐξέλιξις καὶ τὰ σύγχρονα ρεύματα τῆς Ψυχολογίας» Ρόδος 1952, σελ. 100.

Κ. Α. Ἀλεξανδρή, Ὑποναύαρχου «Τὸ Ναυτικόν μας κατὰ τὴν πολεμικὴν περίοδον 1941—45» Ἀθήναι 1952, σελ. 204.

«Πρακτικὰ Συνεδρίων Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσως Χίου καὶ Λέσβου» Μυτιλήνη 1952, σελ. 244.

Εὐαγ. Ι. Παπαϊωάννου, Γενικοῦ Ἐπιθεωρητοῦ Στοιχ. Ἐκπαίδευσως «Ζητήματα Σχολικῆς πράξεως (καὶ παιδαγωγικῆς κινήσεως)» τεύχος Β', Ἀθήναι 1952, σελ. 204.

«Χρονικὰ τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», Τεύχος Ἀπριλίου—Ἰουνίου 1952.
Ἐλάβαμε τὰ περιοδικὰ: Ἐπιθεώρηση, Νέα Ἑστία, Ἀγγλοελληνικὴ, Ἀκτίνες, Νέα Σχολικὴ Ὑγιεινὴ, Νέο Σχολεῖο, Μορφῆς (Θεσσαλονίκη), Συνεταιριστής, Bulletin du Bureau International de Genève, Bolletino de l'Ufficio Cattolico dell' Educazione (Roma).

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΕΖΟΓΡΑΦΩΝ καὶ ΠΟΙΗΤΩΝ

ΣΕΙΡΑ Α'. Τόμοι 1—100 δεμένοι εἰς 44 τόμους Δραχμαὶ 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

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—ΑΡΣΑΚΗ 6—Τηλ. 23-218

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Α' 1947	ἄδετος Δραχ. 75.000	πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Β' 1948	ἄδετος Δραχ. 75.000	πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Γ' 1949	ἄδετος Δραχ. 75.000	πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Δ' 1950	ἄδετος Δραχ. 75.000	πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Ε' 1951	ἄδετος Δραχ. 75.000	πανόδετος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος ΣΤ' 1952	διὰ συνδρομῶν	

α) Νομικῶν Προσώπων Δραχ. 90.000

β) Φυσικῶν Προσώπων Δραχ. 75.000

Τιμὴ Τεύχους Δραχμαὶ 7.500

ΚΑΡΑΧΡΙΣΤΟΥ Ν. τέως προέδρου τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ 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	