

Σχολείο και Ζωή

1

ΜΗΝΙΑΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗ
ΕΠΙΘΕΟΡΗΣΙΣ

ΕΤΟΣ ΙΒ'
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ
1964

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ



Καλπασμός δίχως τέλος

«Όλα από τὸ παιδί καὶ γιὰ τὸ παιδί»! Εἶναι τὸ παιδαγωγικὸ σύνθημα καὶ ἡ διδακτικὴ ἐπιδόξ, πὺ ἀκούεται πολὺ συχνὰ στὶς παιδαγωγικὲς συζητήσεις τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν τῆς χώρας.

Τὸ σχολεῖο ὅμως δὲν σκέφθηκε ποτὲ σοβαρὰ, νὰ ἐκπληρώσῃ αὐτὴ τὴν ἀπαίτηση γιὰ τὸ ζωηρό, τὸ ἰσχυρόγνωμο παιδί ἦταν πάντοτε ὁ ἐνοχλητικὸς ταραξίας κάθε ἐπιστημονικὰ θεμελιωμένης, κάθε συστηματικῆς διδασκαλίας. Τὸ σχολεῖο ἔβλεπε καὶ ἀναγνώριζε ὡς «παιδί» μόνον τὸ σχηματικὸ δημιούργημα τῆς ψυχολογικῆς ἐπιστήμης: ἕνα ἄψυχο, ἀφηρημένο πρᾶγμα «παιδί» καὶ ἄψυχους, τεχνητοὺς παιδικοὺς τύπους, πὺ βρισκε καὶ περιμάζωνε ἀπὸ παντοῦ, γιὰ τὴν ἔρευνα ζητοῦσε νὰ καταλήξῃ σὲ πορίσματα καὶ νόμους μὲ γενικὸ κύρος. Ὁχι, γιὰ τὴν ἡθέλε νὰ ἐξυπηρετήσῃ κάπως τὸ παιδί.

Μόνον ἡ ψυχολογία τοῦ βάρους φρόντιζε γιὰ τὸ ἀτομικὸ παιδί. ὅλες ὅμως οἱ διαφωτιστικὲς τῆς ἔρευνες δὲν βρῆκαν εὐκολὴ τὴν εἴσοδο στὰ σχολεῖα καὶ στὰ βιβλία τῆς διδακτικῆς τέχνης. Τὸ κέντρον τοῦ βάρους γιὰ τὴν ζωὴ τοῦ σχολείου δὲν ἀποτελοῦσε τὸ παιδί, ἀλλὰ τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ, τὸ διδακτικὸ πρόγραμμα. Ἐνα διδακτικὸ πρόγραμμα, γιὰ τὸ ὁποῖο δὲν γνωρίζουν τίποτε οὔτε οἱ γονεῖς οὔτε τὰ παιδιά.

Ἔτσι ὁ μαθητὴς ζῇ ἐξ ὁλόκληρα χρόνια σὲ μιὰ μικρὴ κοινωνία, ἐργάζεται, χωρὶς νὰ ξέρῃ γιὰτί, μὲ τὸ φόβο «μήπως δὲν μπορεῖ νὰ παρακολουθήσῃ» ἢ «μήπως μείνῃ στὴν ἴδια τάξη» καὶ στὸ τέλος παίρνει ἕνα καλὸ πιστοποιητικὸ καὶ συστατικὲς ἐπιστολές, πὺ θὰ πρέπει νὰ τοῦ ἐξαμολύνουν τὸ δρόμο τῆς ζωῆς, ἢ ἕνα ἀπλὸ ἀπολυτήριον, πὺ τοῦ περιορίζει, πὺ τοῦ στενεύει ἀνυπόφορα τὴν εἴσοδο στὴν ἐπαγγελματικὴ ζωὴ καὶ τὸν ἀποκλείει ἢ προσπαθεῖ νὰ τὸν ἀποκλείσῃ γιὰ πάντα ἀπὸ τὶς πλατεῖες περιοχῆς, τῆς πνευματικῆς καὶ οἰκονομικῆς ζωῆς.

Καὶ ὅλα αὐτά, γιὰ τὸ σχολεῖο μας δεσπόζεται ἀπὸ τὴν σκέψη, πὺ θὰ ἐπιτύχῃ μεγαλύτερη ἐπίδοση. Ἀπὸ τὴν πρώτη κιόλας μέρα τοῦ σχολείου, δὲν ἀκούει τίποτε ἄλλο ὁ μαθητὴς, παρὰ μόνον τὴν προτροπὴ, νὰ ἀποδίδῃ κάθε φορὰ ὅσο μπορεῖ περισσότερα καὶ περισσότερα! Καὶ αὐτὸ ἐπὶ ἐξ ὁλόκληρα χρόνια! Ἐλπίζει, ὅτι μὲ τὴν τελευταία σχολικὴ ἡμέρα ἀπολυτρώνεται! ἀναπνέει! οἱ σκιὲς σβήνουν! ὁ ἥλιος γελά! πιστεύει ὅτι τώρα μπορεῖ νὰ ἀρχίσῃ τὴν δραστήρια οἰκονομικὴ ζωὴ! Ἀπατηλὴ πίστη!

Ὅποιος ἔχει ἐξ σχολικὰ χρόνια πίσω του, ἐξακολουθεῖ νὰ τρέχῃ λαχανιασμένα μέσα ἀπὸ τὴν ζωὴ, ὑπερβαίνοντας τὶς ὥρες τῆς ἐργασίας, ἀψηφώντας καὶ ἐλεύθερο χρόνον καὶ ἀνάπαυση, καὶ δὲν προσέχει πὺ

ἀμβλύνεται, πὺ σκληρύνεται κάθε φορὰ ἡ ψυχὴ του, καὶ πὺ οἱ τρόποι τῆς συμπεριφορᾶς του γίνονται ἀπὸ μέρα σὲ μέρα πὺ ἀδέξιοι καὶ πὺ νοσηροί: Ψυχονευρώσεις τῆς ἐποχῆς.

Τὸ μεγαλύτερο μέρος τῶν δυνάμεων τοῦ χρησιμοποιεῖ ὁ μαθητὴς, γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ ἀνταποκριθῇ στὶς ἀνεκπλήρωτες ἀπαιτήσεις τῆς ἐπιδόσεως, πὺ τὸν πολιορκοῦν ἀδιάκοπα. Οἱ ἄλλες τοῦ ἀνεκμετάλλευτες δυνάμεις, πὺ δὲν ἀπαιτοῦνται ἀπὸ τὴν διδασκαλίαν, δροῦν στὴν πράξη αὐθόρμητα, ἀκυβέρνητα ἢ ἀσυνείδητα, καὶ κατευθύνονται πρὸ πάντων ἐναντίον προσώπων καὶ πραγμάτων, πὺ ἐνσαρκώνουν ὅλη τὴν καταπίεση καὶ στενοχώρια, πὺ συνθλίβει τὸν μαθητὴ. Τὰ παιδιά τότε ἐνώνονται σὲ ομάδες, προβαίνουν σὲ ἀταξίες καὶ παρεκτροπές, σὲ πειρακτικὰ ἀστεῖα καὶ φάρσες. Ὁ δάσκαλος ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος δαπανᾷ ἀνάλογο μέρος τῶν παραγωγικῶν τοῦ δυνάμεων, στὸ νὰ ἀποτρέπῃ τὶς ἐπιθέσεις, νὰ ἐμποδίσῃ τὶς ἐνοχλήσεις καὶ νὰ περισώσῃ τὴν αὐτοσυνείδησή του ἀπέναντι τῆς τάξεως καὶ τοῦ ἑαυτοῦ του. Συνήθως λησμονοῦμε νὰ συνυπολογίσωμε στὶς σχολικὲς ἐπιδόσεις αὐτὲς τὶς ἄκαρπες καὶ μὴ παραγωγικὲς ἐντατικὲς δυνάμεις. Οἱ ἐλεύθερες ὅμως αὐτὲς δυνάμεις μποροῦν νὰ δημιουργήσουν καὶ νὰ φέρουν στὴν ζωὴ νέα ἐκπολιτιστικὰ ἀγαθὰ.

Ἡ ἐργασία μέσα στὴν σχολικὴ αἴθουσα δὲν γίνεται σύμφωνα μὲ τὸ φυσικὸ ἀξίωμα τῆς οἰκονομίας ὅλων τῶν δυνάμεων. Ἐνας λογικὸς ἐργοδότης προσπαθεῖ νὰ οἰκονομῇ καὶ νὰ διατηρῇ τὶς δυνάμεις τῶν ἐργατῶν τοῦ καὶ ἐπιμένει, ὥστε ὅλες τοῦ οἱ προσπάθειες καὶ τὰ προϊόντα τῆς ἐργασίας νὰ ἐπιτύχουν μὲ τὴν ἐλάχιστη κατανάλωση δυνάμεων.

Τὸ σχολεῖο γνωρίζει ὅλων τῶν λογικῶν τὰ διδακτικὰ ἀξιώματα! ὁχι ὅμως καὶ τὸ ἀξίωμα τῆς οἰκονομίας τῶν δυνάμεων. Ἡ πρόσκληση πὺ κάνει γιὰ μεγαλύτερη ἐπίδοση δὲν σημαίνει ποτὲ: ἐκτελέσετε περισσότερα! δημιουργήσετε περισσότερα! ἀλλὰ: ἐναποθηκεύσετε περισσότερα! σπαταλήσετε πὺ πολλὰς δυνάμεις! δὲν κατεβάλατε ἀκόμα καὶ δὲν ἐξαντλήσατε τὶς τελευταῖες ἐφεδρικές σας δυνάμεις!

Καὶ δασκάλοι καὶ παιδιά ὑποτάσσονται σ' αὐτὴ τὴν ἀπαίτηση. Γνωρίζουν καὶ ἔχουν μόνον μιὰ φροντίδα: Πὺ μποροῦμε νὰ ἐκτελέσωμε περισσότερα; ποιὸς ξέρει μιὰ συνταγὴ, ποιὸς ξέρει ἕνα τρόπο, γιὰ νὰ μάθωμε πὺ πολλὰ, νὰ μποροῦμε πὺ πολλὰ ἀπὸ τοὺς ἄλλους; Ἀρχίζει ἕνας ἀδυσώπητος ἀγώνας δρόμου, ἕνας τρελλὸς καλπασμὸς δίχως σκοπὸ καὶ τέρμα, ἕνα ἀσυγκράτητο τρέξιμον μόνον γιὰ τὸ τρέξιμον.

Ἄν θέλωμε εἰλικρινά, νὰ παρουσιάξουν μεγαλύτερη ἐπίδοση οἱ ἄνθρωποι αὐτοί, δὲν πρέπει νὰ σκεπτόμαστε, πὺ θὰ τοὺς ἐξωθοῦμε, νὰ ἐπιτύχουν ταχύτερα καὶ ἀνώτερα ρεκόρ! ἀπεναντίας ὀφείλωμε νὰ τοὺς ἐπαναφέρωμε στὰ λογικὰ τοὺς καὶ νὰ τοὺς δείξωμε τὸ σωστὸ δρόμον. Πρέπει νὰ ἀντιληφθοῦν, ὅτι εἶναι ἄνθρωποι καὶ ὁχι μηχανές, ἄνθρωποι ἐνταγμένοι μέσα σ' ἕνα πλούσιον, ὡραῖον κόσμον, πὺ τοὺς

ἀνήκει, πού έχουν δικαίωμα νά τόν ἀπολαύουν, νά τόν ἀναπτύσσουν καί νά τόν ἐκπολιτίσουν. Τό σχολεῖο χρειάζεται ἡσυχία. Αὐτό ἰσχύει καί γιά τοὺς δασκάλους καί γιά τοὺς μαθητάς. Ὅλοι αὐτοὶ μαζί θὰ πρέπει νά μποροῦν νά ἐργάζονται ἀδιατάρακτοι καί συγκεντρωμένοι, χωρὶς ὑποχρέωση σὲ φαινομενικὴ φιλοπονία καί ματαιοπονία.

Ὁ δάσκαλος, πού δὲν βρίσκει τὸν καιρὸ ἢ τὴν εὐκαιρία, νά σκέπτεται τοὺς μαθητάς καί τὴν κοινωνία τῆς τάξεώς του, νά διδάσκη, νά μελετᾷ, νά ἐπανεξετάζη, νά δημιουργῇ, αὐτὸς παραμένει πάντα ἕνας ἀξιοθρήνητος χειρωνακτικῆς ἀποστηθισμένων διδακτικῶν ἀξιωματιῶν. Θὰ πρέπει ὅμως νά ἀντιλαμβάνεται καί νά ξέρη καλά, πῶς ἡ βιολογικὴ ἀνάπτυξη τῶν μαθητῶν του τοὺς ἀναγκάζει νά ἐγκαταλείπουν σιγὰ σιγὰ τὴν ἄνετη καί νωθρὴ, τὴν ἐξασφαλισμένη ζωὴ μέσα στὰ στενὰ ὅρια τῆς οἰκογένειας, ὅχι βέβαια συνειδητὰ καί ἐπίτηδες, ἀλλὰ πραγματικὰ καί ἀπαρατήρητα· θὰ πρέπει νά ξέρη πῶς ἡ ἀνάγκη πού τοὺς ἐξωθεῖ αὐθόρμητα νά ἐγκαταλείψουν τὸν ἔμπιστο κύκλο τοῦ γνωστοῦ κόσμου ὅπως εἶναι: Ἡ αὔξηση τῆς ὁρμῆς τῆς κινήσεως, ἡ περιέργεια, ἡ φιλομάθεια, ἡ χαρὰ τοῦ συνδέσμου μὲ τοὺς ἄλλους, ἡ χαρὰ γιὰ τὸν συνάνθρωπο, γιὰ τὸν συναγωνισμό καί τὰ παιγνίδια εἶναι ἐντελῶς φυσικὴ. «Μόνοι τους» οἱ ἐνήλικοι περιορίζουν τὴ «βοήθειά» τους γιὰ νά ἀποκτήσῃ τὸ παιδί συνείδηση τῆς ἀνεξαρτησίας του.

Τὸ σχολεῖο ὅμως δὲν κάνει τίποτε, πού νά μποροῦσε νά ὑποστηρίξη τὴ στιγμὴ αὐτὴ τὸ δρόμο τῆς φύσεως, γιατί ὁ δάσκαλος γνωρίζει βέβαια τὸ ὕλικό καί τὴν ἀποστολὴ του, ξέρει τοὺς νόμους τῆς μορφωτικῆς πορείας, τὸν τύπο τοῦ παιδιοῦ, τὶς τυπικὲς πνευματικὲς στάσεις τῆς συμπεριφορᾶς του ἀπέναντι στὰ ἀντικείμενα καί στὰ ὕλικά, ἀλλὰ δὲν ἔχει καθόλου καιρὸ νά παρατηρή τὴν αὔξηση καί ὠρίμανση τῶν νέων, νά λαμβάνῃ ὑπ' ὄψιν τὰ πραγματικὰ δεδομένα. Ἀρχίζει νά χειραγωγῇ ἐκεῖ, πού ἡ φύση ἐπιδιώκει ἐλευθερία καί αὐτοδυναμία γιὰ τὴν ἐπιμόρφωση.

Τί μποροῦμε νά κάνουμε γιὰ νά πραγματοποιηθῇ καί συντελεσθῇ τὸ ἄγνωστό μας μορφωτικὸ φαινόμενο τῆς προσωπικότητος τοῦ ἀτόμου μέσα σ' ἕναν παιδικὸ κόσμο;

Ὁλόκληρες δεκαετηρίδες κοπίασε ὁ δάσκαλος νά ἀνταποκριθῇ στὶς μορφωτικὲς ἀνάγκες τοῦ ἀτόμου· ὑποχρεώθηκε ὅμως νά ἀναγνωρίσῃ, ὅτι δὲν διαπαιδαγωγεῖ ὁ ἕνας μόνον μὲ τὸ προετοιμασμένο καί συστηματικὸ μορφωτικὸ πρόγραμμα, ἀλλὰ ἡ κοινωνία μὲ τὴν ποικιλία καί τὶς ἐναλλαγὰς τῆς ζωῆς, πού παρουσιάζει.

Ἡ μορφωτικὴ λειτουργία συντελεῖται στὸ κάθε ἄτομο σὰν ἕνα μοναδικό, ἰδιόρρυθμο, ἀσύγκριτο, ἀπρόβλεπτο καί ἀπρομελέτητο φαινόμενο. Ἀδυνατοῦμε νά καθορίσουμε ἢ νά προβλέψουμε τὸν ρυθμὸ τῆς ἐξελίξεως καί τῆς ζωῆς τοῦ καθενός. Τὰ φαινόμενα ἐκτελοῦνται μέσα στὰ πλαίσια τῆς κοινωνίας ἀναγκαστικὰ καί μὲ φυσικὴ ἀναγκαιότητα, καί ὅταν ἀκόμη δὲν γνωρίζουμε τὶς συνθῆκες καί τοὺς δρό-

μους τῆς. Δὲν εἴμαστε ἐμεῖς οἱ δημιουργοὶ καί οἱ ὁδηγοὶ τῆς ζωῆς καί τοῦ κόσμου, ἀλλὰ ὁ πάνσοφος, παντοδύναμος καί πανάγαθος Θεός.

Οἱ βαθύτατες, ἰσχυρότατες δυνάμεις, πού κρατοῦν σὲ ὑπερένταση ὅλους τοὺς ζωντανοὺς ὁργανισμοὺς καί προωθοῦν τὴν ἀνάπτυξή τους, δὲν ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὴ δική μας ἐπίδραση, ἀλλὰ δροῦν μέσα στὴν κοινωνία, ἐφόσον βέβαια ἡ κοινωνία αὐτὴ ζῇ καί κινεῖται. Ἡ κοινωνία φυσικὰ σύγκεται ἀπὸ ἄτομα, ὅπως περίπου τὸ ἄτομο σύγκεται ἀπὸ κύτταρα καί δὲν μπορεῖ νά ὑφίσταται δίχως ἄτομα, ὅπως καί τὸ ἄτομο δίχως κύτταρα. Ἡ κοινωνία ὅμως δὲν εἶναι ἕνα κάποιο ἄθροισμα ἀτομικῶν δυνάμεων· παρουσιάζει κάτι τὸ δικό της, κατέχει μορφωτικὰ καί πλαστικὰς δυνάμεις, πού παράγονται μέσα στὴ διεκυστίνδα τῆς ἀμοιβαίας ἐλξεως καί ἀπωθήσεως τῶν ἀτόμων· εἶναι ἱκανὴ νά ἀπομακρύνῃ καί νά ἀπωθῇ τὰ νεκρὰ ἄτομα, νά δέχεται στοὺς κόλπους τῆς νέας ἄτομα, νά τὰ ἐντάσῃ στὰ μέλη της καί μὲ κάποιο τρόπο νά κατευθύνῃ μὲ λογικὴ τάξη τὴ συνεργασία τῶν ἀτόμων.

Κάθε συγχρονισμένη παιδαγωγικὴ ἀρχίζει μὲ τὴν ἐξήγηση: Ἡ ἀγωγή εἶναι πρωταρχικὴ λειτουργία τῆς κοινωνίας. Ἀλλὰ οὔτε ἡ παιδαγωγικὴ, οὔτε ἡ διδακτικὴ δὲν μποροῦν νά προωθήσουν τὴν κοινωνία στὸ κέντρο τοῦ ἐνδιαφέροντός τους, ἐξακολουθοῦν πάντα νά θεωροῦν τὸν ἄνθρωπο ὡς γένος καί ὡς ἄτομο, ὡς κύριο ὁλοκλήρου τοῦ κόσμου τῶν φαινομένων.

Καί ὅμως, δὲν πρέπει νά παραγνωρίζουμε τὴν πραγματικότητα: Τὰ ἐννέα δέκατα τουλάχιστον τῆς ἀγωγῆς συντελοῦνται λειτουργικὰ χωρὶς συνείδηση, μόνον μὲ τὴ συμβίωση σ' ἕναν ὠρισμένο χώρο· τὸ ἕνα δέκατο μόνον τῆς ἀγωγῆς συντελεῖται συνειδητὰ καί μὲ σχέδιο. Ἀπ' αὐτὸ τὸ δέκατο πάλι μόνον ἕνα μικρὸ μέρος εἶναι «διδασχὴ», καί νοθεσία, τὸ μεγαλύτερο μέρος εἶναι ἄσκηση καί συνήθεια σὲ μιὰ σταθερὴ ψυχικὴ στάση καί σ' ἕνα τρόπο ἐργασίας, πού ἀποκτᾶται μὲ τὴν ὑπόδειξη, τὴν ἀπομίμηση καί τὴν συνεργασία.

Τὸ διδακτικὸ βιβλίον δὲν ἀμφισβητεῖ αὐτὴ τὴν πραγματικότητα, σιωπᾷ ὅμως γιὰ τὴ σπουδαία καί κυρίαρχη λειτουργικὴ ἀγωγή καί ἀφήνει στὸ δάσκαλο καί στὸ σχολεῖο νά σκεφτοῦν, πῶς θὰ τὰ καταφέρουν. Ὁ δάσκαλος βρῆκε μιὰ διέξοδο: ἐμποδίζει ἀπλῶς νά ἀναπτυχθῇ στὴν τάξη του κοινωνικὴ ζωὴ καί ἐλπίζει ὅτι ἔτσι ἀνεμπόδιστα μπορεῖ νά ἐπιτύχῃ στὴν παιδαγωγικὴ του ἀποστολή.

Τὸ σχολεῖο λοιπὸν θὰ πρέπει ν' ἀλλάξῃ τὸν τρόπο τῆς ἐργασίας του, ὁ μαθητὴς ἐπίσης θὰ πρέπει νά ἐργάζεται καί νά δημιουργῇ μέσα στὴν κοινωνία τῆς τάξεως, ἀνάμεσα σὲ πλῆθος πραγμάτων καί βοηθητικῶν μέσων «τῆς ζωῆς» καί νά μὴ προσέχη καί παρακολουθῇ μόνον τὶς συνετεῶς καί σοφὲς διδασχὰς.

Ἡ ἐπίδραση τῆς ἀτμοσφαιρᾶς τῆς τάξεως στοὺς τρόπους τῆς συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν εἶναι πολὺ μεγάλη. Ὁ δάσκαλος, πού θέλει, ἐπιτρέπει στὰ παιδιά του νά ἐργάζονται κάτω ἀπὸ τὶς πρὸ εὐνοϊ-

κῆς συνθῆκες, συνθῆκες ποὺ τὰ διευκολύνουν νὰ αὐτομορφώνωνται, νὰ αὐτοπαιδαγωγοῦνται. Αὐτὸς θὰ πρέπει νὰ μετατρέψῃ τὸ σχολεῖο τοῦ σὲ ἓναν κόσμον σύμφωνα καὶ ἀνάλογο μὲ τὰ μέτρα καὶ τὴν ἀντίληψιν τοῦ παιδιοῦ.

Μέσα στὸν κόσμον αὐτὸν δὲν πρέπει νὰ λείπουν τὰ καθήκοντα. Ἀναγκάζουν τὸ παιδί νὰ ἀναπτύσῃ τὶς δυνάμεις καὶ ἱκανότητές του καὶ σιγὰ σιγὰ νὰ ἐντάσσεται στὴν κοινωνία συνειδητά. Τὸ παιδαγωγικὸ κίνητρο τοῦ παιδιοῦ δὲν θὰ εἶναι ὁ φόβος τῆς τιμωρίας, οὔτε ἡ ἐπιθυμία τῆς ἀμοιβῆς καὶ ἀναγνωρίσεως, ἀλλὰ θὰ πηγάζῃ ἀπὸ τὸ διαφέρον, τὸ διαφέρον γιὰ τὴν ἐργασία, ποὺ ἀνάλαβε μόνο του μὲ τὴ δική του θέληση.

Ἐνα τέτοιο σχολεῖο τῆς πραγματικότητος θὰ μπορούσε νὰ παρουσιάσῃ ἐπιδόσεις σὲ μιὰ περιοχὴ, ὅπου ὡς τώρα παρουσίαζε πλήρη ἄρνηση: θὰ μπορούσε νὰ διαπαιδαγωγῇ τὰ παιδιά μας γιὰ τὴ δημοκρατία.

Στὶς ἀντιθετικὰς γνῶμες, ποὺ ἐκφέρονται γιὰ τὸ βαθμὸ τῶν ἐπιδόσεων τοῦ σχολείου, πολὺ σπάνια ἢ ποτὲ δὲν τίγεται ἓνα κεφάλαιο, ποὺ θὰ ἔπρεπε νὰ θεωρῇται τὸ σπουδαιότερον καὶ ἐπιτακτικότερον. Εἶναι τὸ ζήτημα, ἂν τὸ σχολεῖο, ἔτσι ὅπως ἐργάζεται σήμερον, προετοιμάζει τὰ παιδιά γιὰ μιὰν ἁρμονικὴ συμβίωσιν μέσα στὴν κοινωνία. Ἡ κοινωνικὴ αὐτὴ ζωὴ γίνεται ἔπειτα μέσα στὰ πλαίσια τοῦ κρατικοῦ ὁργανισμοῦ πολὺ δύσκολη καὶ περίπλοκη, κανεὶς δὲν προσπαθεῖ νὰ παρασκευάσῃ καὶ κατευθύνῃ τὰ παιδιά σ' αὐτὸ τὸ θέμα, ἀλλὰ τὸ ἐγκαταλείπει μὲ πλήρη ἐμπιστοσύνη στὴν τύχη, — στὴν ἀστυνομία καὶ στὸ δικαστήριον.

Ἀλλὰ, ὅσο πιὸ περίπλοκη καὶ πιὸ ἀσαφὴς γίνεται μιὰ περιοχὴ τῆς κρατικῆς ζωῆς, τόσο καθαρότερα ἀποδεικνύεται, ὅτι καμιὰ βία καὶ καμιὰ ἐπίβλεψιν δὲν μπορεῖ ν' ἀντικαταστήσῃ τὴν κρίσιν καὶ τὴν καλὴν θέλησιν τοῦ πολίτη. Ἀξίζει πιά τὸν κόπον νὰ διαπαιδαγωγῶμε τὰ παιδιά μας συνειδητὰ πρὸς τὴ δημοκρατία, πρὸς τὴ δημοκρατικὴ συμπεριφορὰ.

Ἡ τάση μας νὰ διαπαιδαγωγῶμε μὲ τὴ διδασκαλίαν καὶ τὴ νοθεσίαν, ἀποδεικνύεται ὅτι δὲν φέρνει τὰ ἀποτελέσματα, ποὺ περιμένουμε. Ὅπως δὲν μπορεῖ κανεὶς νὰ μάθῃ θεωρητικὰ νὰ κολυμπᾷ ἢ νὰ ὀδηγῇ αὐτοκίνητον, ἔτσι δὲν εἶναι δυνατόν νὰ μάθῃ, πῶς θὰ κινῆται σκόπιμα σὲ μιὰ περιοχὴ τῆς ζωῆς, γεμάτη μὲ ἀνθρώπους καὶ ἀγαθὰ, ἂν ἐντυπώσῃ στὴ μνήμην του θεωρητικὰ μόνο ὅποιαδήποτε γνώση γιὰ τοὺς ἀνθρώπους, τὰ ἀγαθὰ καὶ τὴν ἀξίαν τους καὶ ἓνα κώδικα τῆς συμπεριφορᾶς.

Δείχνουμε στὰ παιδιά ἀγαθὰ τῆς φύσεως καὶ τοῦ πολιτισμοῦ ὡς ἄτομα, στὴν εὐνοϊκώτατη περίπτωσιν προσπαθοῦμε, στὴ διδασκαλίαν τῆς βιολογίας νὰ δείξωμε, ὅτι ζῶα καὶ φυτὰ ἀποτελοῦν μιὰ συμβιωτικὴ κοινότητα, ποὺ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ὑπαρξὴν ἐιδικῶν τροφῶν, ἀλλὰ

οἱ τρόποι τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς, ποὺ ἀσκεῖ μιὰ τέτοια ὑποδειγματικὴ διδασκαλία, περιορίζονται μόνο στὴν προστασία τῆς φύσεως, δὲν φτάνουν ὡς τὴν ἀμοιβαίαν κατανόησιν καὶ κοινωνικὴν συμβίωσιν. Ἀπὸ τῆς χαρᾶς μας ὅτι, ὕστερα ἀπὸ πολλὰ παρατηρήσεις καὶ ἀποτυχίες ἀνακαλύψαμε, ὅτι ἡ θερμότης διαστέλλει τὰ σώματα, πιστεύομε ὅτι πρέπει νὰ μεταδώσωμε στὰ παιδιά μας τὸ θεώρημα αὐτὸ καὶ χαιρόμαστε, ἂν μποροῦν στὶς ἐξετάσεις νὰ τὸ ἐπαναλάβουν καὶ νὰ τὸ ἀποδείξουν· παραβλέπομε ὅμως, ὅτι ἡ διδασκαλία μας συσσωρεύει στὴ μνήμην ἓνα τόσο πλῆθος τέτοιων θεωρημάτων, ποὺ ὑποφέρει ἡ εὐκινησία καὶ ἡ ζωντάνια τους, ἀπὸ τὴ μεγάλη στενότητα τῆς συνειδήσεως.

Ἄν ὡς τώρα μᾶς ἱκανοποιούσε, ὅταν τὸ παιδί μάθαινε νὰ διαβάξῃ, νὰ γράφῃ, νὰ λογαριάζῃ καὶ νὰ ἐντυπώσῃ στὴ μνήμην του μιὰ ποσότητα ὕλικου, στὸ μέλλον πρέπει νὰ προσέχωμε, πῶς οἱ παραστάσεις αὐτὲς θὰ ἀποκοτῶν τὴν ἐλευθερίαν καὶ τὴ δυνατότητα τῆς κινήσεως. Θὰ τὸ ἐπιτύχωμε ταχύτατα, ὅταν συνηθίσωμε τὸν μαθητὴ νὰ κινῆται δραστήρια καὶ «φυσικὰ» μέσα σ' ἓνα ζωτικὸ χῶρον ὡς φυσικὴ προσωπικότης μὲ ὅλες τὶς ἀνεπάρκειές της, τὶς ἀδυναμίες καὶ σφάλματα, μὲ τὶς καλὰς καὶ κακὰς τῆς ιδιότητες.

Ὁ ζωτικὸς αὐτὸς χῶρος μπορεῖ νὰ εἶναι ἡ σχολικὴ αἴθουσα. Ἀλλὰ τότε δὲν πρέπει νὰ μένῃ κενὴ καὶ νεκρὴ ἀπὸ κάθε κίνηση, ὅπως εἶναι οἱ σημερινὲς αἴθουσες, ὅπου τὰ τραπέζια, τὰ θρανία, τὰ παιδιά καὶ οἱ δασκάλοι ἔχουν τὴ μόνιμή τους θέσιν καὶ δὲν χρειάζεται νὰ τὴν ἀλλάξουν, γιὰ τὴ βέβαιαν ἐργάζονται μόνο μὲ «παραστάσεις, ἔννοιες καὶ λέξεις». Τὸ σχολεῖο πρέπει νὰ προσφέρῃ τὴν εὐκαιρίαν, νὰ ἀποδεικνύονται ἔμπρακτα καὶ νὰ βρῖσκονται πάντα σὲ ἀδιάκοπὴ κίνηση μέσα σὲ μιὰ κοινωνίαν, οἱ κληρονομημέναις κοινωνικὰς ιδιότητες καὶ δεξιότητες. Ἔτσι θὰ ἀποκτᾷ ὁ καθένας, συνειδήσιν τῶν ιδιοτήτων αὐτῶν, θὰ αἰσθάνεται καὶ νὰ ἀναγνωρίσῃ, ποιά σημασία ἔχουν γιὰ τὴ συμβίωσιν, θὰ μαθαίνοι νὰ τὶς ἐκτιμᾷ καὶ θὰ τὶς ἐκλέγῃ ἀνάλογα μὲ τὸν σκοπὸν.

Ἄν αὐτὴ ἡ μετατροπὴ τοῦ σχολείου, ἂν αὐτὴ ἡ ἀλλαγὴ τῆς ἀποστολῆς του εἶναι ἀναγκαία, γιὰ τὸ πατρικὸ σπῆτι ἀπέτυχεν ὡς παράγων τῆς ἀγωγῆς, ἢ ἂν ἡ εἴσοδος στὸν ζωτικὸ χῶρον «κόσμος» ἔγινεν δυσκολώτερη, δὲν θὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ ἐδῶ. Πολὺ σπουδαιότερον γιὰ μᾶς εἶναι ὅτι οἱ ζωτικοὶ χῶροι πρέπει ὁργανικὰ νὰ διευρυνθοῦν.

Ὁ δρόμος ἀπὸ τὴν οἰκογένειαν δὲν θὰ ἔπρεπε νὰ ὀδηγῇ τὸν μαθητὴν στὸ μονοθέσιον σχολεῖον μὲ 50 παιδιά καὶ λίγα μαθήματα, ἀλλὰ σὲ μιὰν ὁμάδαν παιγνιδιοῦ καὶ ἐργασίας μὲ 10 ὡς 12 παιδιά, μὲ μεγαλύτερον ζωτικὸν χῶρον καὶ πολλὰ μαθήματα. Μέσα σ' ἓνα δραστήριον τεχνικὸν κόσμον μαθαίνει κανεὶς μόνο μὲ τὴ δράσιν ἀνάμεσα στὰ πράγματα, ὅταν ἀναλαμβάνῃ καὶ λύσιν προβλήματα, ποὺ θὰ ὠφελήσουν τὴν κοινωνίαν, τοὺς ἄλλους.

Ἀπὸ τὰ παραπάνω ἐξάγεται ὅτι ὁ σημερινὸς δάσκαλος ὀφείλει νὰ ἀπασχοληθῇ μὲ τὴ σκέψιν μιᾶς βασικῆς μεταρρυθμίσεως τῆς σχολικῆς ἐργασίας.

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΛΑΝΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Στο τεύχος 10, 'Οκτώβριος 1963, του έκλεκτου περιοδικού «Σχολείο και Ζωή», που έφιλοξένησε μερικές σκέψεις μας με τον τίτλο «Δημοκρατικές Αρχές και Πλάκες στην Έφαρμογή τους στην Έκπαίδευση», υποσχέθηκα να γράψω και για τις πλάκες στη διοίκηση γενικά των κοινωνικών ομάδων και ειδικά των σχολείων. Αυτό και κάνω με όσα θα ακολουθήσουν.

Έχω ζωηρές αναμνήσεις από την εκπαιδευτική υπηρεσία μου της πρώτης χρονιάς σε τετρατάξιο γυμνάσιο των Αθηνών. Σ' αυτό είχα τοποθετηθώ ως πρωτοβάθμιος καθηγητής ύστερα από προαγωγή. Από τις πρώτες μέρες της υπηρεσίας μου άρχισα να παρακολουθώ τη σχολική ζωή με ιδιαίτερη προσοχή για να αποφύγω όσα μπορούσα να αποφευχθούν για πρώτοπαιρο καθηγητή λάθη στο χειρισμό έφήβων γυμνασίου και ν' ανταποκριθώ στις προσδοκίες των προϊσταμένων μου και των γονέων, που έτρεφαν τότε ιδιαίτερη εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς.

Η νέα μου θέση στο τετρατάξιο γυμνάσιο μου έδινε πάντα νέες έμπειρίες και ενδιαφέρουσες. Ζωηρή μου είχε κάνει έντύπωση ή άσυνήθιστη για μένα συμπεριφορά που έτηροσε ένας καθηγητής στον γυμνασιάρχη και τη συμπεριφορά αυτή εκθέτω σύντομα.

Ο καθηγητής αυτός του γυμνασίου βρισκόταν σε συχνή αντιγνωμία με τον γυμνασιάρχη και κάποτε κάποτε έρχόταν σε φανερή λογομαχία για διοικητικά κυρίως θέματα. Ο καθηγητής δεν δεχόταν καμιά παρατήρηση ή και άπλη σύσταση για οίονδήποτε θέμα με το αίτιολογικό ότι ο γυμνασιάρχης δεν είχε δικαίωμα να κάνει υποδείξεις ή συστάσεις για άσήμαντα πράγματα της σχολικής ζωής στον καθηγητή. «Είμαστε, έλεγε, όλοι ίσοι στο γυμνάσιο».

Και ο γυμνασιάρχης και ο καθηγητής είχαν αξιόλογη έπιστημονική συγκρότηση. Ο καθηγητής είχε και λογοτεχνικές ικανότητες. Έδημοσίευε διηγήματα σε περιοδικά και οι κριτικοί έγραφαν για αυτά σχόλια επαινετικά. Υπεστήριζε στις συζητήσεις με τους συναδέλφους του την ισότητα των μελών του συλλόγου των καθηγητών έπαναλαμβάνοντας πάντοτε ότι ο Διευθυντής είναι *primus inter pares*.

Η άνάμνηση αυτή δεν θα είχε ιδιαίτερη αξία γιατί το περιστατικό, που διηγήθηκα, είναι παλιό και θα μπορούσαμε να είπομε ότι οι νεώτεροι και σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με τις τέτοιες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, που έμνημονεύσαμε. Άλλ' έδω και λίγα χρόνια μου δόθηκε και πάλι ή ευκαιρία να συναντήσω εκπαιδευτικούς που ύπεστήριζαν τα ίδια πράγματα. Είχα συνεργασία με μέλη Έπιτροπής, που διοικούσε εκπαιδευτικό ίδρυμα και σε σχετική συζήτηση για τη λειτουργία του ιδρύματος άκουσα εκπαιδευτικό μέλος να ύποστηρίζει για τον Διευθυντή και τα άλλα μέλη του Συλλόγου των καθηγητών την ίδια θέση που ύπεστήριζε και ο παλιός καθηγητής των αναμνήσεών μας.

Αυτή ή σύμπτωση άπόψεων του παλιού εκπαιδευτικού και του νεώτερου για ισότητα καθηγητών ή δημοδιδασκάλων και διευθυντών μας άναγκάζει να θέσωμε το έρώτημα:

Είναι ο Διευθυντής των Σχολείων μας Πρώτος μεταξύ Ίσων;

Η άπάντηση, που θα δώσουμε, θα άποκαλύψει τις πλάκες στη διοίκηση ομάδων και σχολείων δημοκρατικών χώρων.

Η νομοθεσία μας έχει άπαντήσει άρνητικά στο έρώτημα, που έθεσαμε. Οι εκπαιδευτικοί νόμοι έχουν καθορίσει με σαφήνεια τη θέση των Διευθυντών των Σχολείων, τις άρμοδιότητές των, τις ύπηρεσιακές τους σχέσεις με τα άλλα μέλη του συλλόγου των. Άλλά και ο Ύπαλληλικός Κώδικας περιέχει πολλές διατάξεις για τις άρμοδιότητες και δικαιοδοσία των Διευθυντών Ύπηρεσιών του Κράτους.

Όποιος θελήσει να άναγνώσει τις διατάξεις των σχετικών νόμων και κανονισμών λειτουργίας των σχολείων θα πληροφορηθώ χωρίς δυσκολίες ότι το Κράτος δεν θεωρεί τον Διευθυντή του γυμνασίου ή δημοτικού σχολείου άπλως σαν ένα καθηγητή ή δημοδιδάσκαλο. Το έχει δώσει δικαιώματα να έποπτεύει και να έλέγχει την έργασία που κάνουν οι συνεργάτες του. Το δίνει άκόμα το δικαίωμα να συντάσσει έκθεση για κάθε καθηγητή ή δημοδιδάσκαλο και να την στέλνει στην προϊσταμένη του άρχή. Σ' αυτήν ο Διευθυντής γράφει για την έπιστημονική συγκρότηση των συνεργατών του, τη διδακτική τους ικανότητα, τη φιλοπονία τους, το ήθος, την προθυμία για συνεργασία κτλ. Με την έκθεση αυτή θα δικαιολογηθώ ή προαγωγή τους σ' άνωτερο βαθμό ή ή στασιμότητά τους. Αυτή ή έκθεση άποτελεί αίτία πολλές φορές να διαταραχθώ στο σχολείο ή άρμονία στις σχέσεις Διευθυντών και καθηγητών ή δημοδιδασκάλων του συλλόγου. Άκόμα οι νόμοι έχουν δώσει το δικαίωμα στο Διευθυντή να επιβάλλει και ποινές στα μέλη του συλλόγου σ' ώρισμένες περιπτώσεις.

Παρ' όλα αυτά που ώρισεν ο νομοθέτης ύπάρχουν εκπαιδευτικοί, που συζητούν άπό δική τους άνέυθυνη σκοπιά το έρώτημα, αν ο Διευθυντής σχολείων είναι πρώτος μεταξύ Ίσων, και δεν δυσκολεύονται ν' άπαντούν αντίθετα άπό όσα έχουν νομοθετηθώ. Δεν είναι σύμφωνοι με το Κράτος για τη δικαιοδοσία που έδωσε στο Διευθυντή των σχολείων και ύποστηρίζουν πώς αυτά τα δικαιώματα που του παραχωρήθηκαν δεν δικαιολογούνται με κανένα δημοκρατικό έπιχείρημα.

«Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι». Αυτό το βασικό δημοκρατικό κήρυγμα για τα ίσα δικαιώματα των ανθρώπων, που υιοθετήθηκε στην πολιτική περιοχή, μεταφέρθηκε και σ' άλλες περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και σ' αυτό το κήρυγμα στηρίζονται μερικοί για να ύποστηρίξουν ότι ο Διευθυντής κάθε δημοκρατικής ομάδας και φυσικά και ο Διευθυντής σχολείων «είναι ίσος» με τα μέλη κοινωνικών ομάδων ή συλλόγων καθηγητών ή δημοδιδασκάλων.

Ο άνθρωπος, λένε, όσοι ύποστηρίζουν την ισότητα των ατόμων σε δημοκρατική ομάδα, έχει άξίωση να τον σέβονται οι συνάνθρωποί του και όχι να τον διατάσσουν. Ο άνθρωπος, λένε, είναι τόσο καλός όσο και ο συνάνθρωπός τους. Γι' αυτό κανέναν στις δημοκρατικές ομάδες και φυσικά και ο Διευθυντής δεν έχει δικαίωμα να επιβάλλει τη θέλησή του στους άλλους, να έκδιδε διαταγές στα μέλη της ομάδας, που διευθύνει. Ο Διευθυντής δεν είναι άνωτερος, είναι πρώτος μεταξύ Ίσων.

Αυτή ή θέση, που παίρνουν μερικοί για τον άρχηγό γενικά κοινωνικών δημοκρατικών ομάδων και για το Διευθυντή και μέλη των συλλόγων των καθηγητών και δημοδιδασκάλων με αίτιολογικό πώς τάχα αυτό θέλει ή Δημοκρατία στηρίζεται σε πλάνη και δημιουργεί σύγχυση.

Η Δημοκρατία πιστεύει βέβαια στη βασική άρχή «όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι», πιστεύει στα ίσα δικαιώματα των ατόμων. Για να δώσει μάλιστα άξία στην άρχή αυτή παρεχώρησε σ' όλους τους πολίτες το δικαίωμα

χωρίς διάκριση φύλου, φυλής, εισοδήματος, βαθμού στη μόρφωση, να εκλέγουν με την ψήφο τους την κυβέρνησή τους, αλλά πιστεύει και σ' άλλα ιδεώδη.

Πιστεύει στην αποτελεσματικότητα της εργασίας κάθε ομάδας της κοινωνίας της.

Για την αποτελεσματική ομαδική εργασία υπερηφανεύονται οι όπαδοι και φίλοι του δεσποτισμού και των ολοκληρωτικών πολιτευμάτων. Οι δικτάτορες, που ο λόγος τους είναι και νόμος, πάντοτε έδικαιολόγησαν το πνίξιμο των ελευθεριών του λαού λέγοντας πως δίνουν για αντάλλαγμα την συνεχή και μόνιμη αποτελεσματική εργασία σ' όλους τους πολίτες και εξασφαλίζουν έτσι την ευημερία τους.

Αλλά και η Δημοκρατία ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την αποτελεσματική εργασία των κοινωνικών της ομάδων χωρίς γιαυτό να θυσιάσει τη βασική αρχή της αξίας των ατόμων ως ανθρώπων και του σεβασμού, που οφείλουν να του τρέφουν οι συνάνθρωποί του.

Είπαν μερικοί, πως τάχα η Δημοκρατία ενδιαφέρεται μονάχα για τη μέθοδο και τον τρόπο της ομαδικής ζωής και όχι για το αποτέλεσμα.

Είναι και αυτό πλάνη. Ένδιαφέρεται και για τα δύο.

Η Δημοκρατία δεν αρνείται το δικαίωμα να εκδίδει ο άνθρωπος, που είναι Διευθυντής ή γενικά προϊστάμενος σε ομάδα, διαταγές για τους συνανθρώπους του. Ζητεί μονάχα να έχει αυτός πάρει το δικαίωμα αυτό από τους συνανθρώπους του με ελεύθερες και τίμιες εκλογές για ώριμένο ή απεριόριστο χρόνο ή να έχει διοριστεί από δημοκρατικό Κράτος.

Η δημοκρατική ομαδική ζωή δεν έχει γνώρισμα την αναρχία ή την απειθαρχία των μελών, που αποτελούν την ομάδα, αλλ' ούτε και την καταπίεσή τους από ανίκανο, φαύλο και δεσποτικό αρχηγό.

Αληθινά και βασικά γνωρίσματα στη δημοκρατική ομαδική ζωή είναι τα ακόλουθα:

Η οργάνωση, η διεύθυνση, η προβολή του αξιώματος από τον αρχηγό και η συνειδητή και θεληματική συμμετοχή των μελών στις κοινές προσπάθειες για το κοινό αγαθό.

Η Δημοκρατία υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να κατορθώσει τίποτε σε καμιά περιοχή της κοινωνικής ζωής, αν δεν υπάρχει οργάνωση, διεύθυνση, προβολή του αξιώματος. Τονίζουμε ιδιαίτερα το τελευταίο γνώρισμα, την προβολή του αξιώματος, γιατί αυτή η προβολή είναι αίτια πολλές φορές να μη συνεργάζονται μέλη δημοκρατικών ομάδων ή συλλόγων καθηγητών και δημοδιδασκάλων με τον διευθυντή των.

Όταν η ζωή σε μια ομάδα είναι διαποτισμένη από δημοκρατικά ιδεώδη, η προβολή του αξιώματος του αρχηγού δεν δίνει αφορμές για αντίδραση.

Μα πολλές φορές αυτός που έχει το αξίωμα σε δημοκρατική ομάδα αντιμετωπίζει την άγνοια, την έγωπάθεια, την ισχυρογνωμοσύνη, το πείσμα, το συμφέρον, την χαμηλή νοημοσύνη μελών της ομάδας. Τέτοια μέλη υπάρχουν σε ομάδες και φυσικά και σε συλλόγους καθηγητών ή δημοδιδασκάλων και είναι εμπόδια στις καλές ενέργειες αρχηγού για να εξασφαλιστούν ικανοποιητικά αποτελέσματα στις προσπάθειες όλων των μελών της ομάδας.

Όλα αυτά τα ελαττώματα μελών ομάδας, που έμνημονεύσαμε, εμποδίζουν τη συνεργασία αρχηγού και μελών και αποτελούν πρόκληση

στις δημοκρατικές μεθόδους ομαδικής ζωής και αυτή την πρόκληση δεν δέχεται η Δημοκρατία και δεν υποχωρεί.

Σε τέτοιες περιπτώσεις για να μη ματαιωθεί το αποτέλεσμα και οι επιδιώξεις της ομάδας, ή θέληση του αρχηγού της θα έπιβληθεί με τη δύναμη, που έχει το αξίωμα, με τη δύναμη που του δίνουν οι νόμοι και οι κανονισμοί της ομαδικής ζωής. Αυτό είναι το τελευταίο μέσο για να εξασφαλιστεί η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της ομάδας και να ζήσει η Δημοκρατία.

Αλλά δεν πρέπει να λησμονούμε, πως υπάρχουν ειδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα για τους αρχηγούς δημοκρατικών ομάδων γενικά και φυσικά και για το Διευθυντή συλλόγου καθηγητών ή δημοδιδασκάλων δημοκρατικής χώρας, που δεν τα μνημονεύουν νόμοι ή κανονισμοί. Γι αυτά τα γνωρίσματα πρέπει να είπομε λίγα λόγια.

Αυτοί που κατέχουν Διευθυντική Θέση σ' ομάδα ή σύλλογο γυμνασίου ή δημοτικού σχολείου πρέπει να εμπνέονται από τα ιδεώδη της Δημοκρατίας. Γνωρίζουν ότι δεν παίρνουν κύρος από τη δύναμη, που τους δίνει το αξίωμα αλλά από τις ικανότητές των και οι ικανότητες αυτές πρέπει να είναι ολοφάνερες είτε εκλέγονται από μέλη ομάδας ύστερα από ελεύθερες εκλογές είτε διορίζονται από δημοκρατικό Κράτος.

Σε ομάδα δημοκρατικής κοινωνίας όσοι γενικά έχουν αξιώματα δεν χρησιμοποιούν το αξίωμα για να ικανοποιήσουν έγωιστικές τάσεις και προσωπικές φιλοδοξίες, αλλά για να εξυπηρετήσουν το κοινό αγαθό και τα συμφέροντα πάντων των μελών της ομάδας.

Όσοι διευθύνουν δημοκρατική ομάδα δεν λησμονούν τη βασική αρχή της Δημοκρατίας περί της αξίας του ατόμου ως ανθρώπου και του σεβασμού, που οφείλουν να του τρέφουν οι συνάνθρωποί του.

Χάριν αυτής της βασικής αρχής και στις περιπτώσεις αντιδραστικού μέλους, που το διακρίνει, όπως είπαμε πρωτότερα, η άγνοια, το πείσμα, η ισχυρογνωμοσύνη, ή κατώτερη νοημοσύνη, αυτός που έχει το αξίωμα οφείλει να καταβάλει προσπάθεια για να μην εξασφαλίσει μονάχα την υπακοή του μέλους αυτού αλλά και να το βελτιώσει, εάν παίρνη από βελτίωση.

Και ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να έχει εμπρός του σαν τελικό σκοπό των προσπαθειών του την αποτελεσματικότητα της εργασίας των μελών του συλλόγου του αλλά και την επαγγελματική βελτίωση αυτών για να μπορέσουν να λάβουν ενεργητικό μέρος στη ζωή της ομάδας και να συνεργαστούν μεταξύ τους για να εξασφαλιστεί η βαθμιαία ανύψωσή της.

Μεταφέρουμε εδώ τί σχετικά έγγραψαμε σε μελέτη, που έχει δημοσιευτεί στο «Δελτίο Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως» με τίτλο «Ο Γυμνασιάρχης και τα κύρια έργα του». Να μερικές σκέψεις, που περιέχει ή μελέτη εκείνη για το Διευθυντή Σχολείου και ειδικά για την αποστολή του:

«Ο Γυμνασιάρχης πρέπει να είναι ισχυρά προσωπικότητας και επιβλητική φυσιογνωμία δυνάμενος να δημιουργήσει ατμόσφαιραν ζωτικότητας και περιβάλλον συμπαθείας, ίνα οι μετ' αυτού συνεργαζόμενοι παρασύρονται εις ήνωμένην προσπάθειαν προς επίτευξιν των σκοπών του σχολείου, το όποιον διευθύνει. Η ύπηρεσία, την οποίαν καλείται να προσφέρει ο Γυμνασιάρχης δεν είναι ή διδασκαλία του μονάχα εις μαθητάς της τελευταίας

τάξεως του σχολείου του, αλλά και η συνεχής προαγωγή διδασκόντων και διδασκομένων και η βελτίωσις των αποτελεσμάτων της εργασίας των. 'Η έποπτεία της διδασκαλίας των καθηγητών του γυμνασίου του δεν είναι δι-οικητικόν του καθήκον, είναι επαγγελματική εύκαιρία να βοηθήση τους κα-θηγητάς να εκτελέσουν τὸ ἔργον των.»

Αὐτὰ ἔχουν ανάλογη ἐφαρμογή καὶ γιὰ τὸ Διευθυντὴ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου.

Ὁ ἄξιος καὶ κατάλληλος ἀρχηγὸς δημοκρατικῆς ομάδας δὲν λησμο-νεῖ ὅτι ἡ συνοχή μιᾶς ομάδας δὲν στηρίζεται τόσο στὴν τυφλὴ ὑπακοή των μελῶν της, ὅσο στὴ σύνεσή τους, τὴν κατανόηση καὶ ἐκτίμηση των σκο-πῶν, ποὺ ἐπιδιώκει ἡ ομάδα.

Τὰ ἄτομα πρέπει νὰ μορφώνονται ἔτσι, ποὺ νὰ αἰσθάνονται τὴ συ-νεργασία μὲ ὅλα τὰ μέλη τῆς ομάδας των καὶ τὸν ἀρχηγὸ τῆς ὡς ἀνάγκη, νὰ ἐπιθυμοῦν καὶ νὰ ἐπιζητοῦν ἀβίαστα τὴ συνειδητὴ συμμετοχή τους σ' ὅσα ἔργα ἀσχολεῖται ἡ ομάδα γιὰ νὰ ἐξασφαλιστῇ ἡ ἀποτελεσματικότητά τοῦ ἔργου της.

Ὅλες αὐτὲς οἱ ἀπόψεις ποὺ ἐξεθέσαμε γιὰ τὸν ἀρχηγὸ καὶ γιὰ τὰ μέλη δημοκρατικῶν ομάδων ἔχουν μεγάλη σημασία γιὰ τὴν ὀρθὴ δημοκρα-τικὴ διοίκηση γενικὰ καὶ εἰδικὰ γιὰ τὴ διοίκηση στὴν ἐκπαίδευση. Ἀποτε-λοῦν βασικὲς προϋποθέσεις γιὰ τὴ συνεργασία ἀρχηγοῦ καὶ μελῶν δημο-κρατικῶν ομάδων καθὼς καὶ Διευθυντῶν σχολείων μὲ τὰ μέλη τοῦ συλλό-γου των.

Τὴ συζήτηση τοῦ θέματος ποὺ μᾶς ἀπασχόλησε ἕως ἐδῶ εἶναι δυνα-τὸν νὰ συνοψίσωμε μὲ ὅσα θὰ ἀκολουθήσουν ἀμέσως πῶς κάτω :

α) Δὲν ὑπάρχει θεωρητικὴ δικαιολογία βασισμένη σὲ δημοκρατικὲς τάχα ἀρχὲς γιὰ νὰ ὑποστηρίξωμε ἰσότῃτα Διευθυντῶν σχολείων καὶ Κα-θηγητῶν ἢ Δημοδιδασκάλων. Ἀπὸ τὴν προβολὴ τοῦ ἀξιώματος των Διευ-θυντῶν των σχολείων τὰ μέλη τοῦ συλλόγου των, ἂν πιστεύουν στὰ δημο-κρατικὰ ἰδεώδη, δὲν πρέπει νὰ δυσθυμοῦν καὶ νὰ ταρασσώνται γιὰ τὴν προβολὴ αὐτὴ τοῦ ἀξιώματος ἀπὸ τὸν ἀρχηγὸ δημοκρατικῶν ομάδων ἀνέ-χεται ἡ Δημοκρατία. Εἶναι ὁ μόνος τρόπος νὰ ἐξασφαλιστῇ μὲ τὴν βοήθεια καὶ ἄλλων παραγόντων ἡ ἀποτελεσματικότητά τῆς ὁμαδικῆς ἐργασίας σὲ δημοκρατικὴ κοινωνία καὶ ὁ μόνος τρόπος ν' ἀμυνθῇ ἡ Δημοκρατία σὲ προ-κλήσεις ἀντιδραστικῶν μελῶν.

β) Ἡ θερμὴ καὶ ἀληθινὴ συνεργασία μελῶν των συλλόγων καθηγη-τῶν ἢ δημοδιδασκάλων μὲ τὸν Διευθυντὴ εἶναι βασικὸς παράγοντας γιὰ τὴν ἀποτελεσματικὴ ἐργασία τοῦ σχολείου των. Γιὰ νὰ ὑπάρξῃ συνεργα-σία εἶναι ἀπαραίτητο ἐκτὸς ἀπὸ ἄλλα καὶ τοῦτο, νὰ ἐμπνέωνται στὸ ἔργο τους Διευθυντῆς καὶ μέλη τοῦ συλλόγου καθηγητῶν καὶ δημοδιδασκάλων ἀπὸ τὸ ἀληθινὸ πνεῦμα τῆς Δημοκρατίας καὶ τὰ ἰδεώδη της καὶ νὰ πει-θαρχοῦν στοὺς νόμους, διατάγματα καὶ κανονισμοὺς, ποὺ ρυθμίζουν τὶς σχέσεις των.

γ) Ὁ Διευθυντῆς σχολείου ἔχει ὑποχρέωση νὰ ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴν ἀποτελεσματικὴ ἐργασία των συναδέλφων του ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴν ἐπαγγελ-ματικὴ βελτίωσή τους, ἂν βέβαια μποροῦν νὰ βελτιωθοῦν.

Ὁφείλει ὁ Διευθυντῆς ν' ἀποκαλύπτῃ στὰ μέλη τοῦ συλλόγου του ὅτι τὶς ἐνέργειές του κινεῖ ὁ σκοπὸς τοῦ σχολείου, ἡ πνευματικὴ δηλαδὴ

καὶ ἠθικὴ μόρφωση των μαθητῶν, ἡ κοινωνικὴ των ἀνάπτυξη καὶ γενικώ-τερα τὸ ἀνώτερο πνεῦμα τῆς ὁμαδικῆς ζωῆς καθηγητῶν καὶ μαθητῶν.

Ὁφείλει ν' ἀποκαλύπτῃ χαρίσματα φιλοπονίας, ἐνεργητικότητος, πνευ-ματικῆς γονιμότητος, ἀνωτέρας νοημοσύνης, ἠθικότητος καὶ ὅτι δὲν ἔχει ψεγάδια δεσποτικοῦ, ἀλαζονικοῦ καὶ ἐγωκεντρικοῦ ἀρχηγοῦ.

Ὁφείλει ἀκόμα μὲ τὸν τρόπο ποὺ διευθύνει τὸ σχολεῖον νὰ πείσῃ τὰ μέλη τοῦ συλλόγου του ὅτι δὲν συμπαθεῖ τὸ χωρισμὸ των συνεργατῶν του σ' εὐνοουμένους καὶ μὴ, ὅτι εἶναι ἀξιοπρεπῆς καὶ ἐκτιμᾷ τὶς προσπά-θειες των συνεργατῶν του στὴν ὁμαδικὴ ἐργασία των.

δ) Τὴν ἀποτυχία γιὰ συνεργασία Διευθυντῶν καὶ μελῶν τοῦ συλλό-γου καθηγητῶν ἢ δημοδιδασκάλων στὰ σχολεῖα μποροῦν νὰ προκαλέσουν τὰ πείσματα, ἡ νοσηρὴ ἐγωπάθεια, ἡ ἄγνοια καὶ ἄλλα ἐλαττώματα των συνεργατῶν των Διευθυντῶν, ποὺ τὰ ἐμνημονεύσαμε πῶς πάνω, ἀλλὰ μπο-ρεῖ νὰ προκαλέσῃ καὶ ὁ μέτριος Διευθυντής, ποὺ δὲν ἔχει ὀλοφάνερα τὰ προσόντα καὶ τὶς ἱκανότητες γιὰ διεύθυνση. Ἰδιαίτερα θὰ ἀποτύχῃ ὁ Διευ-θυντής, ποὺ δὲν διευθύνει τὸ σχολεῖο μὲ δημοκρατικὰς μεθόδους καὶ ἀγνοεῖ ἢ περιφρονεῖ τὴ δημοκρατικὴ ἀρχὴ τοῦ σεβασμοῦ κάθε ἀτόμου ὡς ἀνθρώπου καὶ τοῦ σεβασμοῦ τῆς συμβολῆς των συνεργα-τῶν του.

Θ. Α. Παρασκευόπουλος

Συμβολὴ εἰς τὴν Ἱστορίαν τῆς Παιδαγωγικῆς

ΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑΙ ΙΔΕΑΙ ΤΟΥ MONTAIGNE

Montaigne !

Ένας κλασσικὸς στοχαστῆς τοῦ XVI αἰῶνος, ποὺ κρούει τὰς θύρας τῆς ἐποχῆς τῆς Ἀ-ναγεννήσεως.

Σούρλας

1. Montaigne ! Ὁ κλασσικὸς τοῦ XVI αἰῶνος, ποὺ ἤσκησε ἀκαταγώ-νιστον θέλγητρον μὲ τὸ συγγραφικόν του τάλαντον, εἰς τὸ ὅποιον ὀφείλε-ται καὶ τὸ μυστικόν τῆς ἀθανασίας του.

Στοὺς περισσοτέρους συγγραφεῖς — παρατηρεῖ ὁ Montesquieu — βλέπω τὸν ἄνθρωπο ποὺ γράφει ἀπλῶς, στὸν Montaigne ἀντιθέτως βλέπω τὸν ἄνθρωπο ποὺ σκέπτεται.

Τὸ μοναδικὸν θέλγητρον τῆς ἐκφράσεώς του βρίσκεται στὲς εἰκόνες, στὲς συγκρίσεις καὶ στὲς μεταφορές, ποὺ συναντᾷ τις εἰς τὰ ἔργα του.

Εἰκόνες πρωτότυπες καὶ χτυπητές. Μεταφορές καὶ συγκρίσεις κατα-πληκτικὰ ἀποδεικτικές.

Ὁ Montesquieu τὸν κατατάσσει μεταξὺ των μεγάλων ποιητῶν. Καὶ ἴσως δὲν ἔχει καθόλου ἄδικον.

Κατὰ τὸν Pangeruf ὁ Montaigne διδάχθηκε τὴν τεχνικὴ των ἀντιθέ-

1. Agregé des Lettres, Professeur au Lycée du Parc, à Lyon. (Montaigne, Essais (Extraits) L'Homme. Le Philosophe.

σεων από τον Σενέκαν, από δε τον Πλούταρχον την συγκίνησιν και το διαφέρον που προκαλούν αι εικόνες και αι μεταφορικές εκφράσεις.

Ο διάσημος κριτικός Saint-Beuve τον θέλει ως τον 'Οράτιον της Γαλλίας, ο δε Gustave Lanson διαβάζοντας τα περίφημα Essais του Montaigne, τον αποκαλεί άφυπνιστήν του πνεύματος και ως το φιλελεύθερον εκείνο πνεύμα, το όποιον συνέβαλε δια των ιδεών του εις την ανάπτυξιν του Γαλλικού πολιτισμού.

Υποκλίνομαι στα όσα διετύπωσε ο πνευματικός στοχασμός του Montaigne και τα προσυπογράφω, αναφωνεί ή Mme Du Deffant σε κάποιον γράμμα της. Ποτέ μου δεν συνήντησα πνεύμα πιο καθάριο και πιο δίκαιο.

Κατά τον Faguet, ο Montaigne είναι εκείνος, όστις αποκατέστησε την κυριαρχικήν ήθικήν του Μεσαιώνος με την ήθικήν της ελευθέρας άσκήσεως. Ήτανε το όνειρον, εις το όποιον έτεινε ή ανθρωπιστική ιδέα της αναγεννήσεως.

Η Έλληνο-Ρωμαϊκή αρχαιότης — όπως παρατηρεί ο Nisard στην ιστορία της Γαλλικής λογοτεχνίας — ήτανε εκείνη που διεμόρφωσε το πνεύμα του Montaigne και ο Παγανισμός ήτανε ή τροφή του.

Ο Πλάτων, ο Άριστοτέλης, ο Πλούταρχος, ο Σενέκας, ο Κορνήλιος Νέπως και άλλοι ποιηται και φιλόσοφοι, Έλληνες και Λατίνοι, άπετέλουν την πνευματικήν του τροφήν.

Και για να ολοκληρώσωμε το πορτραίτο του, πρέπει να έχομε πάντοτε υπ' όψει ότι στην προσωπικότητα του Montaigne αντικρίζομε τον κλασικόν στοχαστήν του XVI αιώνα, ο όποιος κρούει τες θύρες της εποχής της Αναγεννήσεως.

2. Αι παιδαγωγικές ιδέες του Montaigne περιέχονται εις το περίφημον έργον του Essais «Δοκίμια», που εξέδόθη στα 1580 στη Bordeaux¹ και άπνυθύνετο εις την Comtesse de Gurson, ύπανδρευθεισαν τα 1579 και άναμένουσαν να φέρει εις τον κόσμον ένα παιδάκι κατά την εποχήν που συνέθετε το ως άνω έργον του, εις το όποιον παρενέβαλε και στοχασμούς γύρω από την έννοιαν της άγωγής².

«Κυρία μου — λέει ο Montaigne, άποτεινόμενος εις την Comtesse Gurson — είναι ένα μεγάλο στολίδι και ένα όργανον θαυμασίας έξυπηρετήσεως εκείνο που ή Έπιστήμη ένεπιστεύθη σε πρόσωπα που εϋνοήθησαν από την τύχην και είναι ώριμη πνευματικώς, όπως σεΐς.

Η τέχνη του κυβερνάν εξαρτάται από την έκλογήν των προσώπων εκείνων, που διαθέτουν — λόγω άγωγής — περισσότερα προσόντα.

Κατευθύνει τις και δικαιολογεί το παιδί, όταν με τάκτ και με μετριοφροσύνην — που είναι κατάλληλος κατά την συνδιάλεξιν — άφίνει το ίδιο το παιδί μόνο του να διορθώσει τα σφάλματά του».

Αι παιδαγωγικές όμως ιδέες του Montaigne θα ήδύναντο να έννοη-θοϋν μονάχα υπό το πρίσμα των φιλοσοφικών του ιδεών.

Είναι ιδέες και στοχασμοί φιλοσοφικοί, που υίοθετήθησαν από την εποχήν της Αναγεννήσεως και περιεβλήθησαν με τιμήν.

Αι παιδαγωγικαί ιδέαι του Montaigne θα ήδύναντο να έμπνεύσουν σειράν επί μέρους άρθρων Παιδαγωγικών, ως και θαυμασίαν έναίσιμον επί διδακτορία διατριβήν για όποιον ήθελε να συγκρίνει τες ιδέες του προς τες ιδέες του Rousseau.

1. Δεύτερη έκδοση στα 1588 στο Παρίσι και τρίτη μεταθανάτιος στα 1595 επίσης στο Παρίσι.

2. Institution και όχι Education είναι ή όνομασία της Άγωγής κατά τον Montaigne, όστις κάμνει χρήσιν του Λατινικού όρου Institutio.

Σειρά άρθρων παιδαγωγικών, τα όποια θα μπορούσαν τα έξαχθοϋν από την ανάγνωσιν των Essais, θα ήτανε επί παραδείγματι, για να μνημονεύσωμε μερικά:

1) Αι περί Έπιστήμης άντιλήψεις του Montaigne έν σχέσει με τες ιδέες της Αναγεννήσεως.

2) Ο ρόλος της μνήμης στην Άγωγή κατά την θεωρίαν του Montaigne και έν συγκρίσει προς τες άπόψεις και την εποχή της Αναγεννήσεως.

3) Ο Montaigne και οι αρχαίοι συγγραφείς — Έλληνες και Λατίνοι — τίμιας διδάσκει ή προσεκτική σπουδή των άποσπασμάτων, τα όποια δα-νείζεται από τους αρχαίους συγγραφείς δια την έποικοδόμησιν των ιδεών του περί άγωγής και ήθικης.

4) Σχέσεις άγωγής και ζωής κατά τον Montaigne.

5) Αι φιλοσοφικαί ιδέαι περί άγωγής του Montaigne έν σχέσει προς τες θεωρίες και τες ιδέες της εποχής της Αναγεννήσεως.

Έμνημονεύσαμε μερικά άρθρα, τα όποια όμως δεν έξαντλοϋν και το περιεχόμενον των ιδεών που είναι έγκατεσπαρμέναι στο δίτομον έργον του των Essais.

Άλλ' ως άφίσομεν τώρα τον ίδιο να μάς μιλήση άποσπασματικά, ύστερα από την άνω γενικωτέραν τοποθέτησιν των παιδαγωγικών του ιδεών.

3. «Το να συνθέσωμεν τα ήθη μας είναι ένα καθήκον μας πρωταρχικόν και όχι να κερδίσωμε μάχας.

Το καθήκον μας βρίσκεται στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλ-λομε, ώστε να συνθέσωμε την τάξιν και την γαλήνην εις την συμπεριφο-ράν μας.

Το μεγάλο και ένδοξο άριστούργημά μας βρίσκεται στο να ζοϋμε όπως πρέπει. Όλα τα άλλα πράγματα, ως επί παραδείγματι άπιστίες και υλικοί θησαυρισμοί, είναι δείγματα άνευ άξίας και μέσα βοηθητικά άνευ άξίας.

Το μεγαλειόν της ψυχής μας βρίσκεται στο να αγαποϋμε και τα πράγμα-τα των κατωτέρων στρωμάτων, καθώς ή ψυχή μας άνέρχεται στα ύψη της.

Τίποτε δεν είναι τόσοσν ώραϊόν, όσον το να γνωρίζει το άτομον να ζή την ζωήν του, όσον δηλαδή ή τέχνη της ζωής.

Πρέπει να διατάσσωμεν την ψυχή μας και να την συνηθίσωμεν να άν-τικρίζει τόσοσν την χαράν όσον και την λύπην με βλέμμα έξ ίσου παράλ-ληλα κανονισμένον.

Η άληθινή άρετή γνωρίζει να είναι πλουσία και σοφή. Η άρετή αγα-πά την ζωήν και την όμορφιά, ή ξεχωριστή όμως ύπηρεσία της ανθρωπίνης άρετής συνίσταται εις το να γνωρίζει το άτομον να κάμνει χρήσιν κανονι-κήν των αγαθών της ζωής και να ξεύρει επίσης να στερείται πολλές φορές τούτων με σταθερότητα.

Το πιο μεγαλειώδες και ένδοξον άριστούργημα της ανθρωπίνης συμ-περιφοράς είναι το να ζή τις με τάξιν και με ήρεμίαν¹.

Δυστυχώς όμως οι άνθρωποι, αντί να μεταμορφώνονται σε άγγέλους, μεταμορφώνονται σε θηρία². Και έτσι, αντί να άνυψώνονται, κατανικώνται.

Montaigne

1. Notre grand et glorieux chef-d'oeuvre, est vivre à propos, c'est dire - avec l'ordre et la tranquillité à notre conduite.

2. Malheureusement les hommes au lieu de se transformer en Anges ils se transforment en bêtes

Montaigne

4. 'Ετελειώσαμε...

Ἡ παράθεση τῶν ὡς ἄνω στοχασμῶν τοῦ Montaigne δὲν ἀπεσκοπεῖ εἰς τὴν ὁλοκλήρωσιν τῶν ἀπόψεων τοῦ γύρω ἀπὸ τῆς ἠθικο-φιλοσοφικῆς ἰδέας τοῦ ἐν σχέσει μὲ τὰς παιδαγωγικὰς τοῦ τοιαύτας, ἀλλὰ ἀπετέλει ἐρέθισμα ἐκ μέρους τῆς ταπεινότητός μας γιὰ προσωπικὴν αὐτενεργὸν ἀπασχόλησιν τοῦ ἀναγνώστου μὲ τὸ βασικὸν ἔργον τοῦ Montaigne «Τὰ Δοκίμια του» (Essais).

Θὰ κλείσωμεν συνεπῶς τὸ ἄρθρον μας μὲ μιὰ ἀπὸ τῆς πιὸ συγκινητικῆς σελίδες τῆς ζωῆς τοῦ Montaigne, τὴν γνωριμίαν τοῦ δηλαδὴ μὲ τὴν λογίαν Δίδα Βοέτιε, ἡ ὁποία εἶχε πραγματοποιήσει ἐξαιρετικὰς σπουδὰς ὡς σπουδάστρια τῆς Νομικῆς καὶ ἦταν σύμβουλος τοῦ Κοινοβουλίου τοῦ Bordeaux.

Γεννημένη στὰ 1530, ἀπέθανε στὰ 1563, σὲ ἡλικίαν 33 ἐτῶν.

Ὁ Montaigne τὴν ἐγνώρισε 5 χρόνια πρὸ τοῦ θανάτου της. Ἦταν ἐξαιρετικὰ μορφωμένη καὶ πολλὰ ἀπὸ τὰ ἔργα της ἐδημοσιεύθησαν ἀπὸ τὸν ἴδιον τὸν Montaigne ὕστερα ἀπὸ τὸν θάνατον τοῦ φίλου της.

Μεταξὺ τῶν ἔργων της συμπεριλαμβάνετο καὶ Σοννέτο της ἀφιερωμένο στὴν φίλιαν της πρὸς τὸν Montaigne καὶ συντεταγμένον Λατινιστί.

Ὁ θάνατός της ὑπῆρξε μιὰ σκληρὰ δοκιμασία γιὰ τὸν Montaigne.

Ἄλλ' ὅς κλείσει τώρα ὁ ἴδιος τὸ πορτραῖτο τῶν παιδαγωγικῶν ἰδεῶν τοῦ ποῦ φιλοτεχνήσαμε ἀνωτέρω, γιὰ νὰ διατηρήσουν οἱ ἀναγνώστες τὴν μαγεῖαν τῆς ἐκπλήξεως γιὰ ἓνα φιλοσοφικὸν πνεῦμα ποῦ ἦταν κατ' ἐξοχὴν κοσμικόν, ἀντίθετα πρὸς τὸ πνεῦμα τοῦ Pascal, ὅστις εἶχεν ἀπαρνηθῇ τὰ ἐγκόσμια.

Ἰδοὺ μερικοὶ στοχασμοὶ τοῦ περὶ φιλίας, παρμένοι ἀπὸ τὸ τελευταῖον ἔργον τοῦ «Τὰ Δοκίμια» (Essais).

Ἄς τὸν ἀκούσομε :

«Ὅ,τι καλοῦμε συνήθως φιλίαν δὲν εἶναι παρὰ σχέσεις ἐμπορικές, διὰ μέσου τῶν ὁποίων συνδιαλέγονται αἱ ψυχές μας.

Ἐὰν μὲ ἀναγκάσουν νὰ πῶ γιὰ τὸν ἀγαποῦσα, αὐτὸ νομίζω πῶς θὰ μποροῦσε νὰ ἐκφρασθῇ ὡς ἑξῆς :

Γιατὶ ἦταν αὐτὸς

Γιατὶ ἦμουνα ἐγώ.

Ἐναγκαλιζόμεθα δηλαδὴ ἀπλῶς διὰ τῶν ὀνομάτων μας.

Στὴν προκείμενη περίπτωσι ὅμως τῆς Βοέτιε ἀπὸ τὴν πρώτη τυχαία συνάντησή μας σὲ μιὰ γιορτὴ καὶ πανήγυρη τῆς πόλεως τοῦ Bordeaux, βρεθήκαμε τόσο πολὺ κοντὰ ὅς ἓνας στὸν ἄλλο, τόσο πολὺ γνωστοὶ καὶ συνδεδεμένοι ἀναμεταξύ μας, ὥστε τίποτε ἕκτοτε δὲν ὑπῆρξε τόσο γνωρίμων ὅσον ὁ ἓνας γιὰ τὸν ἄλλον.

Στὰ 1571 ἔγραψε Λατινιστί ἓνα Σοννέτο, εἰς τὸ ὁποῖον ἐξαίρει τὴν φιλίαν μας καὶ τὸ ὁποῖον ἐδημοσίευσεν ἐγὼ ὁ ἴδιος τὴν ἴδια τὴ χρονιά.

Ἐπειδὴ ἡ φίλιαν μας διήρκεσε τόσο λίγο, ἀλλ' ἄρχισε καὶ τόσο πολὺ ἀργὰ γιὰ τὴν ἡμᾶς καὶ οἱ δύο μας ἄνθρωποι τῆς δράσεως, παρὰ ταῦτα ὅμως ὅμως αἱ ψυχές μας ἦταν τόσο πολὺ συνδεδεμένες, ὥστε ἀντικρίζονταν μὲ μιὰ σφοδρὴ ἀμοιβαία συμπάθεια, μέχρι τοῦ σημείου νὰ γνωρίζω τὸν ψυχικόν της κόσμον τόσο καλὰ ὅσον καὶ τὸν ἰδικόν μου.

Ἄς μὴ μοῦ κατατάξῃ τις συνεπῶς τὴν μορφήν τῆς φιλίας μου αὐτῆς μὲ τὸ εἶδος τῶν συνηθισμένων μορφῶν τῆς φιλίας, εἰς τὰς ὁποίας κυριαρχεῖ ἡ ἐμπορικὴ συμφεροντολογία καὶ γιὰ τὴν ὁποίαν θὰ μποροῦσα νὰ ἐπι-

καλεσθῶ τὴν φράσιν τοῦ Ἀριστοτέλους πῶς : «Φίλοι μου, δὲν ὑπάρχει φίλος ἐλίκρινός.»

Ὁ Μένανδρος μάλιστα ὁ ποιητὴς — ὅπως ἀναφέρει ὁ Πλούταρχος — ἔλεγε πῶς εἶναι εὐτυχὴς ἐκεῖνος ποῦ μπόρεσε νὰ συναντήσῃ ἔστω καὶ τὴν σκιὰν μονάχα ἐνὸς φίλου¹.

Καὶ εἶχε ἀναμφιβόλως δίκαιον, σὰ νὰ τὸ εἶχε δημιουργήσει ὁ ἴδιος εἰς τὸν ἑαυτὸν του.

Κι ὅταν φέρω στὴν θύμησή μου τὴν φίλιαν τῶν τεσσάρων ἐτῶν μὲ τὴν προσωπικότητα τῆς Βοέτιε, διπλασιάζεται ἡ λύπη μου γιὰ τὸν θάνατό της.

Κι ἀφοῦ ἓνα πρόωρο πλῆγμα ἀφήρπασε τὸ ἕτερον ἡμῖς τῆς ψυχῆς μου, τὴν ἴδια ἡμέρα ἐπῆλθε ὁ θάνατος καὶ στοὺς δύο μας².

Montaigne

6. Κολακευόμεθα νὰ πιστεύομεν ὅτι οἱ ἀναγνώστες μας θὰ ἀπεζημιώθησαν ἀπὸ τὴν παρέμβασιν τοῦ Montaigne, ἀκόμη καὶ εἰς τὸν ἐπίλογον τοῦ ἁρθρου μας περὶ τῶν παιδαγωγικῶν τοῦ ἰδεῶν καὶ ὅτι αἱ περὶ φιλίας ἰδέες τοῦ θὰ μποροῦσαν κι αὐτές, μέσα στοὺς ἄλλους ἠθικο-φιλοσοφικοὺς τοῦ στοχασμοῦ, νὰ πάρουν θέσιν παιδαγωγικῶν ἰδεῶν, ἰδίως στῆς ὑλόφρονος ἐποχῆς μας τὴν ἀτμόσφαιραν.

Εὐριπίδης Σούρλας

1. L'ancien Menandre disait celui - là heureux qui avait pu rencontrer seulement l'ombre d'un ami. Montaigne

2. Ille dies ultramque duxit ruinam. Montaigne

ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΩΣ

Τὸ πρόβλημα τῆς ἀγωγῆς τῶν νοητικῶς καθυστερημένων ἀτόμων, πολυτρόπως καὶ πολυποικίλως ἀπασχολεῖ πολλοὺς ἐπιστήμονας τῶν προηγμένων χωρῶν ἀπὸ τῶν ἀρχῶν τοῦ παρελθόντος οἰώνος. Πολλὰ ἐλέχθησαν καὶ ἐγράφησαν. Διευτώθησαν ὅρισμοι καὶ ἐξεφράσθησαν τρόποι ἀνατιμετωπίσεως τούτου. Μεταξὺ τῶν διατυπωθέντων διαφόρων ὁρισμῶν κατὰ διαφόρους καιροὺς, δύο εἶναι σήμερον παραδεκτοὶ εἰς Η.Π.Α., τοῦ (Ντάλλ) Doll, ποῦ ἐκφράζει τὴν ἰδέαν τοῦ παρελθόντος καὶ τοῦ Ἀμερικανικοῦ Συνδέσμου ἐπὶ τῆς Νοητικῆς Καθυστερήσεως, ποῦ ἐκφράζει τὴν ἰδέαν τοῦ παρόντος. Παραθέτομεν κατωτέρω τοὺς ὡς εἴρηται ὁρισμοὺς, ἵνα παρουσιάσωμεν τὰς μεταξὺ τούτων διαφορὰς.

Εἰς τὸν ὁρισμὸν τοῦ Doll περιλαμβάνονται τὰ κάτωθι χαρακτηριστικά :

1. Κοινωνικὴ ἀνεπάρκεια, τ. ἔ. λειτουργικὴ ἀνικανότης τοῦ νὰ ἐπιλαμβάνεται τις τῆς ἐπιλύσεως τῶν ὑποθέσεων τοῦ διὰ συνήθους πρωτοβουλίας, νὰ ὑποστηρίξῃ ἑαυτὸν οἰκονομικῶς ἄνευ τῆς βοήθειας τῶν ἄλλων καὶ νὰ ἐκπληροῖ τὰς συνήθεις πολιτικὰς τοῦ ὑποχρεώσεις.

2. Πνευματικὴ κατάστασις κάτω τοῦ κανονικοῦ, τ. ἔ. νοημοσύνη τόσο μικρά, ποῦ ἐπιφέρει τὴν περιγραφομένην κοινωνικὴν ἀνεπάρκειαν καὶ βε-

βαιοί ότι αυτή δεν είναι αποτέλεσμα σωματικών ανικανοτήτων, αδυναμιών ή άτυχων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών.

3. Καθυστερημένη ανάπτυξις, τ.έ. ανάσχεσις της πνευματικής ανάπτυξεως, ήτις διακρίνει την κοινωνικήν ανεπάρκειαν από την φρενοβλάβειαν και την έπιληψίαν.

4. Κατάστασις έπικρατούσα κατά την ώριμότητα, τ.έ. κατάστασις ούσιαστικώς άθεράπευτος ή άδιόρθωτος, ήτις δεν έξελίσσεται και ούσιαστικώς δεν μεταβάλλεται διά θεραπείας, άγωγής ή ευνοϊκών κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Έκείνο που έπιτυγχάνεται, είναι ό σχηματισμός συνηθειών και δραστηριοτήτων ρουτίνας.

5. Ίδιοσυστασιακή προέλευσις (κληρονομικότης, έπίκτητοι καταστάσεις). Τοúτο σημαίνει, ότι είναι μία κατάσταση, ή όποία έχει τας ρίζας της εις τό γενεολογικόν δένδρον, παρουσιάζουσα έλλειψιν δυνατοτήτων προς συμπλήρωσιν μιās κανονικής ανάπτυξεως ή είναι μία κατάσταση προερχομένη εκ μη ευνοϊκών γεγονότων (σωματικών τραυμάτων, άσθενειών, στερήσεων κλπ.), τὰ όποία επηρεάζουν τόν σωματικόν οργανισμόν εις τοιούτον βαθμόν, ώστε να καθιστούν άπίθανον την ανάπτυξιν εις κατάστασιν κανονικόν ένηλικού.

Ό όρισμός ούτος προϋποθέτει, ότι έν άτομον νοητικώς καθυστερημένον, είναι άνίκανον να έπιλύση τας υποθέσεις του έπιτυχώς και να ζήση άποτελεσματικώς άνευ της έπιβλέψεως ή της βοηθείας έτέρων προσώπων, έλλείψει κληρονομικών ίκανοτήτων. Περαιτέρω δέ, προϋποθέτει, ότι τὰ νοητικώς καθυστερημένα άτομα χρήζουν βοηθείας ή προστασίας παρά της κοινωνίας, όπως και ή κοινωνία έχει ανάγκην προστασίας εκ των ατόμων τούτων. Άνευ σχετικών ίδρυμάτων οί νοητικώς καθυστερημένοι συντόμως ή βραδέως θά καταστούν τό βάρος της οίκογενείας και ένίοτε ό κίνδυνος της κοινωνίας.

Αντίθετος προς τόν όρισμόν τοúτον τοú Doll είναι ό έσχάτως διατυπωθείς υπό τοú Αμερικανικού Συνδέσμου επί της Νοητικής Καθυστερήσεως, όστις έχει ως άκολουθώς: «Η πνευματική καθυστέρησις αναφέρεται εις γενικήν υποκανονικήν νοητικήν λειτουργίαν, ήτις άρχεται κατά την περίοδον της ανάπτυξεως και σχετίζεται με την έξασοθένεισιν ένός ή περισσότερων εκ των στοιχείων 1) της ώριμότητος, 2) της μαθήσεως και 3) της κοινωνικής προσαρμογής.

Συμφώνως προς τόν όρισμόν τοúτον, ή νοητική καθυστέρησις δυνατόν να εκδηλωθί ού μόνον κατά την παιδικήν ηλικίαν, αλλά να συμβή και μέχρι της ηλικίας των 16 έτών. Η νοητική καθυστέρησις συνοδεύεται υπό καθυστερημένης ώριμότητος (τοú καθίζειν, έρπειν, έγείρεσθαι, όμιλείν, άγωγήν συνηθειών κλπ.) ή υπό έλαττωματικής μαθήσεως (άνικανότητος τοú αποκτάν γνώσεις και δεξιότητος) κατά την περίοδον της σχολικής ηλικίας εις τὰ διάφορα μαθήματα ή υπό μειουμένης κοινωνικής προσαρμογής (μη άρμονική συμπεριφορά προς τούς συνανθρώπους, συμμαθητάς και οίκογένειαν).

Εις την έν λόγω μονογραφίαν τοú Αμερικανικού Συνδέσμου επί της Νοητικής Καθυστερήσεως πνευματική κατάστασις υπό τό κανονικόν όρίζεται ως εις δείκτης νοημοσύνης κάτω των 83 με την αναθεωρημένην κλίμακα μετρήσεως νοημοσύνης τοú Stanford - Binet έν έτει 1937. Προκειμένου να διαγνωσθί έν άτομον ως διανοητικώς καθυστερημένον, πρέπει ή υποκανονική αύτή λειτουργία να συνδέεται με έν ή περισσότερα εκ των άκολουθών κριτηρίων 1) της ώριμότητος, 2) της μαθήσεως και 3) της κοινωνικής προσαρμογής.

Συμφώνως προς τόν όρισμόν τοú Doll, διά να χαρακτηρισθί έν άτομον ως νοητικώς καθυστερημένον, πρέπει να έμπίπτη και εις τὰ πέντε ύπ' αύτοú διατυπωθέντα κριτήρια της νοητικής καθυστερήσεως. Συμφώνως όμως προς τόν όρισμόν τοú Αμερικανικού Συνδέσμου επί της Νοητικής καθυστερήσεως, ή υποκανονική πνευματική λειτουργία πρέπει να συνδέεται με έν ή περισσότερα εκ των τριών κριτηρίων, της ώριμότητος, της μαθήσεως ή της κοινωνικής προσαρμογής. Οίονδήποτε εκ των κριτηρίων τούτων, είναι άρκετόν να κατατάξη έν άτομον ως νοητικώς καθυστερημένον. Εις την ως είρηται μονογραφίαν τοú Αμερικανικού Συνδέσμου αναφέρεται ότι ή έξελικτική περίοδος της πνευματικής καθυστερήσεως διαρκεί περίπου μέχρι της ηλικίας των 16 έτών, ένω ό Doll παραλείπει την πληροφορίαν τούτην.

Η σπουδαιότερα διαφορά μεταξύ των δύο όρισμών είναι ή ιδέα τοú άθεραπεύτου. Συμφώνως προς τόν Doll, ή κατάσταση της πνευματικής καθυστερήσεως είναι ούσιαστικώς άθεράπευτος, ένω ό Αμερικανικός Σύνδεσμος επί της Νοητικής Καθυστερήσεως λέγει ότι:

«Έντός των πλαισίων τοú παρόντος όρισμού πνευματική καθυστέρησις είναι όρος περιγραφικός της παρούσης καταστάσεως τοú ατόμου έν σχέσει προς την νοητικήν λειτουργίαν και την συμπεριφοράν της προσαρμογής του. Συνεπώς, έν άτομον είναι δυνατόν να έμπίπτη εις τὰ κριτήρια της πνευματικής καθυστερήσεως κατά μίαν χρονικήν περίοδον και ούχι κατά μίαν άλλην. Έν άτομον δυνατόν να αλλάξη στάσιν συνεπεία μεταβολών εις τὰ κοινωνικά σταθμά ή τας κοινωνικάς συνθήκας ή συνεπεία αλλαγών εις δραστηριότητας, αίτινες σχετίζονται προς τούς κανονισμούς της συμπεριφοράς της όμηλικού όμάδος τοú προαναφερομένου ατόμου.»

Τὰ άνωτέρω δεικνύουν σαφώς την πιθανότητα αλλαγής εις την κατάταξιν. Πιστεύεται ότι είναι δυνατόν να μεταβληθί ή κατάσταση αυτών που διεγνώσθησαν ως νοητικώς καθυστερημένοι, ένεκεν αλλαγών τοú περιβάλλοντος ή ένεκεν της έξελίξεως των ύπαρχουσών δυνάμεών των δι' ειδικής άγωγής.

Μία μελέτη γενομένη πρό είκοσαετίας περίπου υπό της Bernadine G. Schmidt υπό τόν τίτλον: Changes in Personal, Social and Intellectual Behavior of Children Originally Classified as Feeble-minded «Αλλαγαι εις την προσωπικήν, κοινωνικήν και νοητικήν συμπεριφοράν παιδιών που κατετάχθησαν αρχικώς ως νοητικώς καθυστερημένα», παρουσίασε την δυνατότητα αλλαγής της καταστάσεώς των. Συμφώνως προς τὰ άποτελέσματα ταύτης 80,7 % εκ της πειραματικής όμάδος εκέρδισαν 30 ή και περισσότερους βαθμούς δείκτου νοημοσύνης κατόπιν πενταετούς ειδικής άγωγής. Η Schmidt συνεπέρανεν ότι ό μέσος όρος προσαρμογής των περιπτώσεων τούτων κατά τό τέλος της μελέτης της ήτο ίσος προς τόν μέσον όρον της προσαρμογής των κανονικών ένηλικών. Αντιθέτως, ή άνευ ειδικής άγωγής όμας (όμας έλέγχου) ούδεμίαν έσημείωσε έννοδον τοú δείκτου νοημοσύνης, εκτός τεσσάρων περιπτώσεων έξ 68 παιδιών. Αύτὰ τὰ τέσσαρα παιδιά εκέρδισαν μόνον 4 βαθμούς δ.ν. Τινά άπώλεσαν 20 22 βαθμούς δ.ν. Άπαντα τὰ υπόλοιπα παιδιά παρουσίασαν μείωσιν τοú δείκτου νοημοσύνης. Άλλαι και πλέον σύγχρονοι μελέται τείνουν να υποστηρίξουν τὰ συμπεράσματα της Schmidt, άν και ούδεμία έχει πλησιάσει τας δραστικάς αλλαγάς που αύτή ανέφερεν εις την μελέτην της. Άλλαι μελέται είναι περισσότερον συντηρητικάι, αλλά τὰ άποτελέσματά των τείνουν προς την ίδίαν κατευθυνσιν. Ο Kirk εις μίαν μελέτην του τό 1948, σχετικώς με την κριτικήν της ως είρηται μελέτης της Schmidt, κατόπιν γενομένων έρευνών

εις τὰ ιδρύματα πού αὕτη ἀνέφερεν, λέγει, ὅτι ὁ ἀρχικός μέσος ὅρος τῆς πειραματικῆς ομάδος ἦτο 70 καὶ οὐχὶ 52,1, ὥς ἡ Schmidt ἐδήλωσεν. Ἡ μελέτη αὕτη, λέγει ὁ Kirk, θέτει ἐν ἀμφιβόλῳ τὴν αὐθεντικότητα τῆς ἀρχικῆς διαγνώσεως τῶν μωρῶν καὶ τῶν ἀρχικῶν δεδομένων. Περαιτέρω οὗτος παρατηρεῖ, ὅτι ὀλίγη προσοχή πρέπει νὰ δοθῇ εἰς τὰ ἀποτελέσματα τῆς μελέτης ταύτης, μέχρις οὗτου βεβαιωθῶν.

Ὁ ἴδιος ὁ Kirk εἰς μίαν ἄλλην μελέτην του κατὰ τὸ 1958 παρουσιάζει ἐνδείξεις ἀλλαγῶν. Ἡ μελέτη αὕτη ἀναφέρεται εἰς τὴν ἐπίδρασιν τῆς εἰδικῆς ἀγωγῆς κατὰ τὴν προσχολικὴν ἡλικίαν τῶν νοητικῶς καθυστερημένων παιδιῶν καὶ καταλήγει εἰς τὰ ἑξῆς:

Ἄν καὶ ἡ ἀπόδειξις δὲν εἶναι τελική, φαίνεται, ὅτι ἔχομεν τρεῖς παρὰ δύο κατηγορίας νοητικῶς καθυστερημένων παιδιῶν. Ἐκεῖνα πού ἔχουν ὀργανικὰς βλάβας, ἐκεῖνα πού στεροῦνται μορφωτικοῦ περιβάλλοντος καὶ ἐκεῖνα πού παρουσιάζουν τὸν συνδυασμὸν ἀμφοτέρων τῶν καταστάσεων καὶ τῶν ὀργανικῶν βλαβῶν καὶ τῆς στερήσεως τοῦ μορφωτικοῦ περιβάλλοντος. Μεταβολὴ τοῦ ρυθμοῦ τῆς ἀναπτύξεως ὑπὸ τὰς καλλιτέρας παιδευτικὰς καὶ οἰκογενειακὰς συνθήκας φαίνεται νὰ εἶναι περισσότερον ἀποτελεσματικὴ εἰς παιδιὰ ἐστερημένα μορφωτικοῦ περιβάλλοντος καὶ εἰς παιδιὰ ἔχοντα ὀργανικὰς βλάβας καὶ ἐστερημένα μορφωτικοῦ περιβάλλοντος καὶ ὀλιγώτερον ἀποτελεσματικὴ εἰς παιδιὰ πού ἔχουν ὀργανικὰς παθολογικὰς καταστάσεις μὴ περιπεπλεγμένας μὲ σωματοψυχολογικοὺς παράγοντας ἢ παράγοντας τοῦ περιβάλλοντος.

Δημήτριος Ρεβελιώτης

ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΙΔΕΩΔΕΣ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΥ

Ὁ Χριστιανισμός, ὅπως ἄλλως τε καὶ οἱ λοιπὲς μονοθεϊστικὲς θρησκείαι, δὲν ἔχει σκοπὸ νὰ λύσῃ κατὰ νέον τρόπον τὸ πρόβλημα τοῦ κόσμου μήτε νὰ δημιουργήσῃ νέα θεωρία γι' αὐτό. Διὰ τὸν Χριστιανισμὸν ἡ θεωρία περὶ τοῦ κόσμου διατυπώνεται καθαρὰ στὴν Ἁγία Γραφή. Ὅλη ἐπομένως ἡ προσοχὴ τῆς χριστιανικῆς θεωρίας στρέφεται γύρω ἀπὸ τὴν ἠθικὴν διδασκαλίαν, τὸ δὲ νέον στοιχεῖον, τὸ ὁποῖον αὕτη προσάγει στὴν φιλοσοφικὴ σκέψιν καὶ τὴν θεωρίαν τῆς ζωῆς ἔγκειται εἰς τὴν «περὶ βίου θεωρίαν», τὴν ἠθικὴν τῆς δηλαδὴ διδασκαλίαν. Εἶναι γνωστὸν βέβαιον ὅτι εἰς τὴν ἔννοιαν τῆς ἠθικῆς ἄλλοι ἄλλοι περιεχόμενον δίδουν, ἀφοῦ μερικοὶ λέγουν ὅτι Ἡθικὴ λέγεται ἡ διδασκαλία τοῦ τί πρέπει νὰ πράττωμε γιὰ νὰ εὐτυχίσουμε, ἄλλοι ὅτι ἡ Ἡθικὴ μᾶς διδάσκει περὶ τοῦ πῶς μπορούμε νὰ γίνωμε τελειότεροι καὶ ἄλλοι ἄλλοιως φανερόν εἶναι πάντως ὅτι, ἐφ' ὅσον ἡ Ἡθικὴ εἶναι ἡ διδασκαλία τῆς ἰδανικῶς τελείας πράξεως, σύμφωνα πρὸς τὰς διάφορας φιλοσοφικὰς ἀντιλήψεις, αὐτομάτως συνεπάγεται καὶ τὴν διαμόρφωσιν παιδαγωγικοῦ ιδεώδους, ἀρχῶν δηλαδὴ καὶ ἀξιών, αἱ ὁποῖαι ἐπιβάλλονται νὰ μεταδοθῶν εἰς τὴν νέαν γενεάν καὶ μὲ τὰς ὁποίας πρέπει αὕτη νὰ διαποτισθῇ, οὕτως ὥστε νὰ μεταλαμπαδευθῇ καὶ γίνῃ πραγματικότης τὸ ἰδανικόν, πού ἐπιβάλλεται ἀπὸ τοὺς ἠθικοὺς κανόνες.

Προκειμένου λοιπὸν νὰ πραγματευθῇ κανεὶς γιὰ τὸ παιδαγωγικὸν ιδεῶδες τοῦ Χριστιανισμοῦ, νὰ ἐξετάσῃ δηλαδὴ τὰς ἀρχάς, σύμφωνα μὲ τὰς ὁποίας πρέπει — κατὰ τὴν Χριστιανικὴν διδασκαλίαν — νὰ ἀνατρέφεται καὶ νὰ παιδαγωγῇται ἡ νεολαία, ἐν σχέσει πρὸς τὰ σημερινὰ παιδαγωγικὰ ιδεώδη καὶ τοὺς σκοποὺς, πού ἐπιδιώκει τὸ Σχολεῖον, πρέπει κατὰ πρῶτον νὰ ἐξετάσῃ τὴν ἠθικὴν διδασκαλίαν τοῦ Χριστιανισμοῦ στὶς κυριώτατες γραμμὰς τῆς καὶ τὰ ιδεώδη, πού αὕτη ἐπιδιώκει.

Εἶναι γνωστὸν, ὅτι τὸ παιδαγωγικὸν σχολεῖον σήμερον σκοπὸν ἔχει: α) Ν' ἀσκήσῃ ὅλες γενικῶς τὰς δεξιότητες τοῦ παιδιοῦ καὶ νὰ τὸ κἀνῃ ἱκανὸν εἰς τὴν κατανόησιν, τὴν συντήρησιν καὶ περαιτέρω ἀνάπτυξιν τῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ. β) Νὰ τὸ καταστήσῃ ἠθικῶς προσωπικότητα, ἱκανὴ νὰ δράσῃ ἀρμονικὰ μὲ τοὺς ὁμοίους του στὴν κοινωνίαν. Καὶ οἱ δύο αὗτοι σκοποὶ τοῦ παιδαγωγικοῦ Σχολείου, τὸσον δ' εἰδολογικὸς ὅσον καὶ ἡθικὸς βρίσκονται στὴν ἴδια μοῖρα καὶ ἔχουν τὴν ἴδια σπουδαιότητα. Μπορεῖ κανεὶς μάλιστα νὰ πῇ πῶς, ὅστερ' ἀπὸ τὰς προοπτικαῖς τοῦ Σχολείου ἔργασίας, ἀνεκαλύφθη ὅτι ὁ εἰδολογικὸς σκοπὸς τοῦ Σχολείου δὲν ἔχει ὡς ἰδανικὸν τὴν ξερὰν μετάδοσιν γνώσεων ἢ τὴν ἀσκήσιν δεξιοτήτων μόνον, ἀλλ' ὅτι καὶ τὰ δύο αὐτὰ ἐξαιρετικὰ ὑποδοχέονται καὶ τὸν ἠθικὸν σκοπὸν καὶ ἀκόμη πῶς πολὺ, πῶς ὅταν ὁ ἕνας χωλαίνῃ ἀσφαλῶς ὅστερ' καὶ ὁ ἄλλος. Πάντως ὁ Χριστιανισμὸς ὡς παιδαγωγικὴ θεωρία παραλείπει ἐντελῶς τὸν εἰδολογικὸν σκοπόν, τὸν ὁποῖον δὲν προβάλλει ὡς ἀπαίτησιν καὶ ὡς αὐτοσκοπὸν τῆς μορφώσεως τῶν νέων, ἀλλὰ τὸν ἐννοεῖ ὡς ὑπηρετήν, ὡς μέσον ἐπιτεύξεως τοῦ μοναδικοῦ σύμφωνον μ' αὐτὸν προορισμοῦ τῆς παιδείας, τοῦ ἠθικοῦ καταρτισμοῦ τῶν νέων. Βέβαιον δ' ἡθικὸς αὐτὸς καταρτισμὸς, ἡ ἐξύψωσις αὐτῆς ἐξυπηρετεῖται ἐξαιρετικὰ μὲ κατάλληλες γνώσεις. Πῶς ἄλλως τε θὰ μπορούσε νὰ σταθῇ σοβαρὰ μὴ τέτοια προσπάθεια, ἂν δὲν στηριζόταν ἐπάνω στὰ παραδείγματα ἀνθρώπων, πού ἔδρασαν κατὰ τὸ παρελθόν καὶ διεκρίθησαν γιὰ τὴν ἀγιότητα καὶ τὴν εὐσέδειά τους καὶ πού ἐθυσίασαν τὴν ζωὴν τους χάριν τῆς πίστεως; Ἀλλὰ καὶ οἱ ἴδιες οἱ πῦθ στοιχειώδεις γνώσεις περὶ τῆς πίστεως πῶς θὰ μπορούσαν νὰ μεταδοθῶν, ἂν εἰς τὴν παιδείαν δὲν προεβάλλετο κάποιος εἰδολογικὸς σκοπός; Πράγματι δὲ ὁ εἰδολογικὸς αὐτὸς σκοπὸς δὲν παρημελήθη κατὰ τὴν διάρκειαν τῶν 20 αἰώνων ἀπὸ τῆς ἐμφάνεως τοῦ Χριστοῦ. Ἀρκεῖ νὰ λάβωμε ὑπ' ὄψιν μας τὸ παράδειγμα τῶν Τριῶν Ἱεραρχῶν, οἱ ὁποῖοι ἀνεδράφησαν μὲ τὴν ἑλληνικὴν παιδείαν καὶ ἐποτίσθησαν μὲ τὰ νόματα τῆς θύραθεν σοφίας, ἀρκεῖ νὰ θυμηθῶμε τὴν ἐποχὴν, κατὰ τὴν ὁποίαν, ὑποχρεωμένος ὁ Χριστιανισμὸς ν' ἀμυνθῇ κατ' ἀρχὰς ἐναντίον τῶν εἰδωλολατρῶν, ἔπειτα δὲ ἐναντίον τῶν αἰρετικῶν, ὡς ἀπαραίτητον στοιχεῖον τῆς μορφώσεως τῶν Χριστιανοπαίδων εἶχεν ἀφ' ἐνὸς μὲν τὴν ἑλληνικὴν παιδείαν, ἀφ' ἑτέρου δὲ τὴν διδασκαλίαν γιὰ τὴν ὀρθὴν πίστιν.

Τὸ ἴδιο μπορεῖ νὰ λεχθῇ καὶ ὡς πρὸς τὰς σημερινὰς ἀντιλήψεις τοῦ Χριστιανισμοῦ εἰς τὸ κεφάλαιον αὐτό. Ἡ οἰαδήποτε εἰδολογικὴ μόρφωσις κατὰ τὴν χριστιανικὴν παιδαγωγικὴν ἕνα καὶ μόνον εἰδικὸν σκοπὸν ἔχει: τὴν ἠθικὴν κατάρτισιν, ὅς αὐτὸν δὲ τὸν σκοπὸν πρέπει νὰ κατατείνῃ κάθε γνώσις. Σήμερον μάλιστα ὑπάρχει ἡ διαφορὰ ὅτι ἡ τέτοια μόρφωσις θεωρεῖται ἀναγκαία καὶ ἀπαραίτητη δάσις, πάνω στὴν ὁποίαν θὰ στηριχθῇ «ἡ ἠθικὴ οἰκοδομή» τοῦ χαρακτῆρος, ἐπομένως πάντοτε ὑφίσταται ἡ ἀπόλυτη ὑποταγὴ τοῦ εἰδολογικοῦ εἰς τὸν ἠθικὸν σκοπόν.

Ἄς ἐρθωμε ὅμως τώρα εἰς τὸ καθαυτὸ ἠθικὸν ιδεῶδες τοῦ Χριστιανισμοῦ, τὸ ὁποῖον ταυτίζεται μὲ τὸ παιδαγωγικόν.

Ὁ ἄνθρωπος ἐπλάσθη κατὰ τὸν Χριστιανισμὸν κατ' εἰκόνα Θεοῦ καὶ ὁμοίωσιν. Ἐπειδὴ δὲ ὁ Θεὸς εἶναι φορεὺς κάθε τελειότητος καὶ ἀρετῆς, καθήκον τοῦ ἀνθρώπου καὶ ὕστατη ἐπιδιώξις του εἶναι νὰ προσπαθῇ νὰ φτάσῃ, καθ' ὅσον τοῦ εἶναι δυνατόν, τὸ ὕψος τοῦ πρότυπου. Ὁ ἄνθρωπος ὡς πλάσμα τοῦ Θεοῦ ἔχει μέσα του «δυναμεί» τὴν ἀρχὴν καὶ τὸν πυρῆνα τῆς ἀρετῆς ἐν γένει: πρέπει λοιπὸν ν' ἀποβλέψωμεν ὥστε αὐτὸς ν' ἀναπτύξῃ ἐντὸς του καὶ εἰς τὸν ὑπέρτατον βαθμὸν ὅλες τοὺς δυναμότητες, γινόμενος τέλειον — κατὰ τὸ δυνατόν — ὁμοίωμα τοῦ πλάστη του, ὅποτε καὶ θὰ γίνῃ ἄξιος τῆς ἀνταμοιβῆς ἐκείνης (τῆς βασιλείας τῶν οὐρανῶν), ἡ ὁποία ἀναμένει — κατὰ τὴν χριστιανικὴν πίστιν — τοὺς «καλῶς καὶ εὐσεβῶς ἐν τῇ νῦν αἰῶνι ζήσαντας». Κατὰ τὴν χριστιανικὴν ἀντίληψιν ἡ διδασκαλία, τὴν ὁποίαν πρεσβεύομε, προέρχεται ἐξ ἀποκαλύψεως καὶ οἱ ἀλήθειαι τὰς ὁποίας δέχεται ὁ Χριστιανισμὸς δὲν εἶναι ἀποτέλεσμα γνώσεως, ἀλλὰ πίστεως, ἡ ὁποία μάλιστα πολλὰς φορὰς (ἔπως π. χ. εἰς τὸ ζήτημα τοῦ κακοῦ μέσα στὸν κόσμον) ἐρχεται εἰς — ἔστω καὶ ἐπι-

φανειακή — αντίθεση προς την πραγματικότητα, που μας περιβάλλει. "Ωστε μόνον με την πίστη μπορεί ο Χριστιανός να καταστήσει κτήμα του και βίωμά του τις χριστιανικές αλήθειες, αυτή δε αποτελεί το ένα σκέλος του σκοπού της αγωγής της χριστιανικής και του χριστιανικού παιδαγωγικού ιδεώδους, επομένως αυτήν πρέπει να καλλιεργήσει και έμπεδώσει κατά κύριον λόγον ή αγωγή. 'Ανάγκη πᾶσα να έπεξηγήσωμεν εδώ ότι υπό τον γενικόν όρον πίστις νοείται σύνολο μερικωτέρων βιωμάτων και εκδηλώσεων, αρετών, των οποίων αποτελεί την βάση και την απαραίτητη προϋπόθεση. 'Ο Χριστιανός πρέπει να έγκαρτερή και να υπομένει τις αντιξοότητες της ζωής. Δεν πρέπει να κάμπτεται μήτε να απελπίζεται από οποιαδήποτε περίσταση της ζωής, έχοντας απόλυτη την πίστη προς την αγαθότητα του Θεού, ή οποία θα βοηθήσει εις το να διορθωθεί αυτή ή αντιξοότης, πάντως όμως ενεργεί κατά το συμφέρον του Χριστιανού και σύμφωνα μ' εκείνο που ταιριάζει στην ψυχική του σωτηρία. Αισιοδοξία, επομένως, διά το μέλλον, αδόξαστος καρτερία για το παρόν πρέπει να χαρακτηρίζη τον αληθινόν Χριστιανό, ο οποίος πρέπει να έχη επίσης υπ' όψιν του και να πιστεύη ότι ή θλίψις είναι μέσον ασκήσεως της ψυχής και εξυψώσεώς της. 'Ο Χριστιανός πρέπει επίσης να πιστεύη στην παντοδυναμία του Θεού, ή οποία μπορεί ν' αναπληρώσει κάθε ανθρώπινη ατέλεια, που αναγκαστικά παρακολουθεί την φύση μας, αν και εμείς προσπαθούμε προς αυτή την κατεύθυνση. 'Ιδεώδες λοιπόν από της απόψεως της πίστεως είναι ή προς τον Θεόν πεποίθησις, ή έγκαρτέρησις, ή υπομονή.

'Αλλ' ο Χριστιανισμός και δεύτερο ιδανικό, εξ ίσου σπουδαίο προς το πρώτο, προβάλλει εις τους πιστούς του. Κατά την χριστιανική διδασκαλία ή ουσία της Θείας Μεγαλειότητος είναι ή αγάπη, όπως λέγει ο 'Απόστολος Παύλος («'Ο Θεός αγάπη έστίν»), αυτή δε είναι επίσης και ο πυρήν και το σπουδαιότερο σημείο της διδασκαλίας του Σωτήρος, όπως φαίνεται τόσο από τα περίφημα λόγια του Παύλου «'Εάν τὰς γλώσσας τῶν ἀγγέλων λαλῶ καὶ τῶν ἀνθρώπων...», όσο και από το ότι αυτός ο Θεός αναμφισβήτητα πρώτος έδωκε το παράδειγμα της αγάπης προς τον άνθρωπο. Φυσικά αγάπην λέγοντας θα έννοήσωμε την προς τον πλησίον, δηλαδή τον συνάνθρωπον εν γένει αγάπην, ή οποία πρέπει να εκδηλώνεται χωρίς διάκριση φυλής, έθνους, φύλου, θρησκείας. 'Ο Χριστιανός πρώτιστο καθήκον, ισοδύναμο προς την πίστη, έχει να αγαπή τον πλησίον του, την δε αγάπην αυτήν, υπ' όλως της τᾶς μορφᾶς καὶ ἐκδηλώσεως, την άνεξικανκίαν, μακροθυμίαν, φιλανθρωπίαν, καλείται να καλλιεργήσει, να καταστήσει βίωμα και ανάγκην ψυχικήν ή χριστιανική αγωγή, διότι άλλως κάθε αρετή, που αναφέρεται εις το κεφάλαιον της πίστεως παραμένει χωρίς νόημα και αξίαν, αφού βέβαια δεν νοείται πίστις χωρίς υπακοήν εις τὰς έντολὰς τοῦ Θεοῦ, μάλιστα την σπουδαιότερη απ' αυτές.

'Ακριβώς δε το σημείο τουτο μας δίνει την ευκαιρία να υπογραμμίσωμεν ότι θύμα παρερμηνείας υπήρξεν ή χριστιανική διδασκαλία αναφορικώς με τον άνθρωπο και την σχέση του, προς τὰ έγκόσμια. 'Επαθλο και ανταμοιβή της κατά Χριστόν ζωής, επομένως ιδανική κατάληξις της ανθρώπινης ζωής δεν είναι κάτι από τὰ έγκόσμια, δεν είναι κάποια κοσμική τροφή ή απόλαυση, μά ή βασιλεία των ουρανών, ή οποία σχέση καμμιὰ δεν έχει με τον υλικό κόσμο. 'Εφ' όσον λοιπόν ή βασιλεία των ουρανών είναι κάτι το πνευματικό, το έξω από τον κόσμο αυτό, κάθε τι που αφορά εις τον παρόντα υλικόν κόσμο πρέπει ν' αφήνη αδιαφόρους τους πιστούς, οι όποιοι τίποτε δεν πρέπει να έχουν μπροστά στα μάτια τους παρά μόνον το πώς θα κερδίσουν την ουράνια βασιλεία. 'Η χαρά, ή δράση, ή δημιουργία, ή υλική απόλαυση πρέπει να μας αφήνουν απαθείς, αφού δεν προάγουν τον σκοπό, που ο Χριστιανισμός προβάλλει εις τον πιστόν, την απόλαυση της βασιλείας των ουρανών. Θα ήτο όμως καθαρά παρερμηνεία της Χριστιανικής διδασκαλίας ή παραδοχή των παραπάνω. Δεν αρνείται κανείς ότι υπήρξαν έποχές, κατά τις όποιες επεκράτει μιὰ τέτοια αντίληψη και κατά τις όποιες οι άνθρωποι κατά εκατοντάδες απηρνούντο τὰ

έγκόσμια έγκλειόμενοι μέσα σε μοναστήρια, όπου ασκούμενοι με την νηστεία και την προσευχή θα κέρδιζαν την «ήτοιμασμένην βασιλείαν». 'Ομως στην Χριστιανική διδασκαλία υπάρχουν πάρα πολλά σημεία, από τὰ όποια αποδεικνύεται ότι ο Χριστιανισμός, αν και αποβλέπει εις την Βασιλεία των Ουρανών ως εις ιδεατό τέρμα, το όποιον αποτελεί τον πόθο του πιστού, αν και ή παρούσα ζωή δεν είναι παρά ή γέφυρα, διά της όποιας μεταφέρεται κανείς εις την αιώνια και αληθινή ζωή, εν τούτοις δεν απαρνείται την χαρά και την δράση, ακόμη και την απόλαυση του κόσμου αυτού, τις όποιες βέβαια θέτει σε δεύτερη μοίρα καθ' ό,τι αφορά εις τις επιδιώξεις του ανθρώπου. Προκειμένου όμως για την αγάπη προς τον πλησίον, θα λέγαμε ότι τίποτε άλλο δεν αποδεικνύει περισσότερο και φανερότερο την μη άρνησι του παρόντος κόσμου. 'Ορίζοντας ο Χριστός ως ακρογωνιαίο λίθο της διδασκαλίας του το «αγαπάτε αλλήλους», έννοουσε αναμφίβολα πώς πρέπει να έρχώμεθα άρωγοί σε κάθε ανάγκη του άλλου είτε υλική είτε ήθική. Τουτο όμως σημαίνει ότι ο Χριστιανισμός αναγνωρίζει τις υλικές, τις έγκόσμιες ανάγκες των πιστών και τις θεωρεί τόσο νόμιμες, ώστε να καθιερώνη ως υποχρέωση των αδελφών τους, εκείνων που μπορούν, το να έρχωνται άρωγοί στις ανάγκες αυτές. «Οὐκ ἐπ' ἄρτι μόνον ζήσεται ἄνθρωπος», έλεγεν ο Κύριος, έννοώντας ότι δεν πρέπει ν' αποβλέπη κανείς εις μόνον την υλικήν ευμάρεια· άλλου πάλιν κατακρίνει εκείνους, που ζούν μέσ' στις απολαύσεις και την άσωτεια. Μά και τὰ δυο αὐτὰ πολὺ ἀπέχουν ἀπὸ τοῦ να σημαίνουν ότι ή χριστιανική διδασκαλία αρνείται την απόλαυση εις τον άνθρωπο, αφού μάλιστα υπό διάφορους μορφὰς του τελετουργικοῦ καὶ εορταστικοῦ της την εὐλόγησε καὶ προσπάθησε να της δώσει πνευματικό περιεχόμενο, χωρίς το όποιο θα ήταν μιὰ καθαρά υλική πράξη. Αὐτήν δε ακριβώς την υποταγή εις το υλικό, την χωρίς πνευματικό περιεχόμενο υλοφροσύνην καταπολεμεῖ ο Χριστιανισμός, ο όποιος θέλει τον άνθρωπον ελεύθερον ἀπὸ τὰ πάθη της σαρκός, ανώτερον της ύλης, έτοιμον καὶ ικανόν κάθε στιγμή να υποτάσση το σώμα εις το συμφέρον της ψυχής.

'Εάν συγκρίνη κανείς το ιδεώδες του σημερινού παιδαγωγού του Σχολείου προς το παιδαγωγικόν ιδεώδες του Χριστιανισμοῦ νομίζω ότι δεν θα βρῇ οὐσιαστικές διαφορές. Τέτοιες διαφορές μόνον εις την διατύπωση υπάρχουν, εν ᾧ κατά βάθος ο ίδιος σκοπὸς υπάρχει. Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι δύσκολος, αν όχι αδύνατος θα είναι ή επίτευξη του σκοπού του σχολείου χωρίς την συμπαράσταση και τον συνδυασμό προς το παιδαγωγικόν ιδεώδες του Χριστιανισμοῦ, το όποιον, αν και έχει ειδικότερη σημασία και αναφέρεται εις το θρησκευτικό συναίσθημα, εις την πραγματικότητα καὶ δι' εκείνον, που εξετάζει τὰ πράγματα εις βάθος, είναι ή βάση, ο πυρήν, ο θεμέλιος λίθος, πάνω στον όποιον θα στηριχθῇ κάθε ειλικρινής καὶ όχι άνεδαφική προσπάθεια διά την πραγματοποίηση του παιδαγωγικοῦ ιδεώδους του Σχολείου, της διαμορφώσεως δηλαδή τροφίμων με ισχυράν βούλησιν, στραμμένη προς το αγαθό, ικανών να δράσουν δημιουργικώς για την προαγωγή του πολιτισμοῦ της χώρας των.

Μ. Γ. Σωτηρίου

ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Α'. ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΗ

Στην αναμενόμενη αναγεννητική προσπάθεια για την 'Ελληνική παιδεία ιδιαίτερη θέση έχει το πρόβλημα της μεταρρύθμισης της Λαϊκής Παιδείας, που από τον τίτλο της και μόνο βγαίνει, ότι είναι πρόβλημα πανελ-

λήνιο και παλλαϊκό. Θα πρέπει γι' αυτό ν' ακουστεί και η γνώμη του δασκάλου, που υποτίθεται, ότι έχει μορφώσει ειδική αντίληψη για τις υποκειμενικές και αντικειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί ως τα σήμερα το δημοτικό σχολείο και για τις δυνατότητες που απαιτούνται για την προσαρμογή του στις νέες τάσεις της παιδαγωγικής, που είναι αυτές οι ίδιες απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής.

Πρέπει όπωσδήποτε η δασκαλική συμμετοχή να επιδράσει σωστά στις κρίσιμες αυτές ώρες, γιατί υπάρχει κίνδυνος, αν δεν ακουστεί η βάση, να προκύψει μια ανακαίνιση και μια μεταρρύθμιση χωρίς γερά θεμέλια κι αυτό θα ήταν μια νέα ταλαιπωρία του Έθνους που ζητεί σήμερα, όσο και μια άλλη φορά μια νέα παιδεία σε νέες βάσεις.

Γιατί συμβαίνει, ώστε η κορυφή να θεάται από περιοπτη θέση τα προβλήματα και να της ξεφεύγει από την όπτική της ακτίνα το αληθινά βάσιμο, πάνω στο οποίο αποβλέπει να κτίσει ολόκληρο το σχολικό οικοδόμημα. Μια παιδεία με σωστή οργάνωση στη βάση παρέχει την ασφαλιστική δικλείδα για την ακίνδυνη λειτουργία όλου του εκπαιδευτικού μηχανισμού μέσα στις σύγχρονες πνευματικές κι εκπαιδευτικές ροπές. Και για τη σωστή οργάνωση στη βάση είναι συζητήσιμος ο μονοπωλιακός ρόλος της κορυφής, αφού άλλωστε ή ως τα σήμερα δικτατορική ταχτική στη λύση των σχολικών θεμάτων υπήρξε η βασική αίτια της εκπαιδευτικής μας αποστροφής.

Νομίζω, πώς είναι καιρός να ζητηθεί η συνδρομή του δασκάλου, να ζητηθούν οι γνώμες και οι προτάσεις του για τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που πρόκειται να ληφθούν, αν υπάρχει πράγματι από τη διοίκηση θέληση για μια ριζική αλλαγή. Αν δεν υπάρχει, ο πρώτος, που δεν θα συγκινηθεί από τυχόν ήμίμετρα, θα είναι αυτός, ο δάσκαλος. Γιατί πιστεύει, ότι μια ριζική μεταρρύθμιση δεν είναι ζητήματα θεωρητικής κατάρτισης των συντελεστών της, μα πρώτα και κύρια ζητήματα οργάνωσης. Και για την οργάνωση αυτή δεν είναι δυνατό να μας έγγυηθούν απόλυτα όσοι θεωρητικά μόνο κατέχουν το πρόβλημα της μεταρρύθμισης. Γιατί πιστεύει ακόμη, πώς, αν η διοίκηση δεν έχει ωριμάσει ακόμη για μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αυτό οφείλεται στην έλλειψη συσσωματωμένης κι επίμονης ζήτησης του νέου σχολείου από μέρους των θεωρητικών του. Υπάρχουν ψηφίσματα του οργανωμένου εκπαιδευτικού κόσμου, καθηγητών και δασκάλων, για τα ζητήματα της παιδείας, μα δεν ακούσθηκε ποτέ ούτε μια όμοβροντία από το πυροβολικό της θεωρητικής κορυφής μας, που θα ήταν και η καλύτερη βοήθεια πάνω στο σάπιο κι άραχνιασμένο χαράκωμα της σχολικής αποστροφής, του μεγάλου αυτού έχθρου της πατρίδας μας. Αρκέστηκαν μόνο στη διδασκαλία, όσοι έχρημάτισαν καθηγητές της παιδαγωγικής ή σ' έναν υπερθεματισμό και μια ιερεμιάδα, όσοι μπόρεσαν μετά από σπουδές στο εξωτερικό να βγάλουν ένα σύγγραμμα και ένα βιβλίο. Τους έλειψε το επιβλητικό ανάστημα μιας συλλογικής απαίτησης του νέου σχολείου.

Μα αυτό, σαν απαίτηση της ζωής επιβλήθηκε μόνο του στην αντίληψη της ρεαλιστικής πολιτικής της χώρας κι αν βάλουμε στην εκπαιδευτική αλλαγή, δεν το χρωστάμε στους δικούς μας θεωρητικούς, μα στα θαύματα που επιτελέστηκαν από τις πνευματικές κατακτήσεις των άλλων χωρών. Και νά το έρώτημα. Είναι τουλάχιστο σήμερα ικανή η θεωρητική ηγεσία να θέσει τα θεμέλια μιας ριζικής αλλαγής; Νομίζω, όχι. Γιατί η εμπνευση και η σύλληψη δεν είναι μόνο έργο της θεωρίας, μα αποτέλεσμα ενός *Compromis* παιδαγωγικού και σχολικού, στο οποίο βαρύνουσα γνώ-

μη έχει η πείρα από την νεοελληνική σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Και φορέας αυτής της πείρας είναι αυτός, ο δάσκαλος. Τα ψηφίσματά του, οι ως τώρα οργανωμένες προτάσεις του και τα πορίσματα των συνεδρίων του, που έχουν τη συμπύκνωση και τη σφραγίδα της συλλογικής σκέψης.

Αντίθετα ένα ξεκίνημα σταθερό δεν μπορεί να είναι αποφασιστικό και θα φέρει τις ελλείψεις και τους ενδοιασμούς της μονοκρατικής σκέψης που είναι ανίσχυρη και δειλή μπροστά στις μεγάλες ευθύνες. Άλλωστε σε τελική ανάλυση οι σωσίες ποτέ δεν πραγματοποίησαν παράδεισο σ' αυτή τη ζωή. Και ειδικότερα στην Έλληνική εκπαίδευση το δικτατορικό πνεύμα ήταν το πνεύμα της κόλασης και η αίτια της αποστροφής και της κακοδαιμονίας. Δεν θα κάνουμε δημοκρατία, χωρίς παιδεία, λέει η ρεαλιστική πολιτική της χώρας. Κι εμείς διακηρύττομε από τη δασκαλική έδρα μας, πώς δεν θα πραγματοποιηθεί σύγχρονη κι ελπιδοφόρα παιδεία, αν δεν κάνουμε δημοκρατία στην παιδεία. Κι έδω έγκειται το μυστικό της αληθινής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Νά επιδιώξουμε με μια δημοκρατική οργάνωση της παιδείας τη σύμπραξη της πλατειάς μάζας των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των επιδιωκτέων μορφωτικών σκοπών και των πλάνων νέας και συγχρονισμένης σχολικής εργασίας. Ο εκδημοκρατισμός της παιδείας σ' όλες τις βαθμίδες της είναι η μόνη έγγυση για μια σοβαρή μεταρρύθμιση και το δημοκρατικό όργανο της παιδείας θα είναι γι' αυτό το μόνο υπεύθυνο για την εφαρμογή των νέων πλάνων δημιουργικής εργασίας, για τη συμπλήρωση των ελλείψεων μιας πρώτης μεταρρυθμιστικής ενέργειας και για την παραπέρα ανανέωση των προγραμμάτων εργασίας. Κι ο εκδημοκρατισμός αυτός δεν είναι τίποτε άλλο παρά η συνειδητή και οργανωμένη συμμετοχή όλων των ισχυρών δυνάμεων της βάσης για μια ανάπλαση σχολική που επιδιώκει τελευταία η ρεαλιστική πολιτική του Έθνους. Δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια αναγέννηση στη βάση, μόνη ικανή να μετουσιώσει τον παλμό της μεταρρύθμισης σε μια συγχρονισμένη κι επισημονική σχολική εργασία.

Συμπέρασμα. Κάθε αλλαγή στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας είναι άνωφελη, αν δεν αλλάξει η οργάνωση της διοίκησης σ' όλη την παιδεία. Δεν πραγματοποιείται καμιά μεταρρύθμιση στο σχολείο της πατρίδας μας, αν δε δοθεί ο υπεύθυνος ρόλος για τη μελέτη και την εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών ενεργειών στον πιο βασικό παράγοντα, το δάσκαλο.

Β' ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΠΤΕΙΑ

Οι παραπάνω γραμμές μου θ' αποτελούσαν αερολογία, αν δεν είχαν τη φιλοδοξία μιας εμπράγματης μεταρρυθμιστικής υπόδειξης σ' ένα τουλάχιστον νευραλγικό σημείο της παιδείας. Και παίρνω το νευραλγικότερο τομέα, στον οποίο θ' ανατεθεί αύριο η παρακολούθηση των νέων μέτρων στην εφαρμογή τους και είναι αυτός η εποπτεία των σχολείων. Ο τομέας των επιθεωρητών μας. Είχαν ανατεθεί ως τώρα για τους επιθεωρητές καθήκοντα εποπτικά και διοικητικά. Νά παρακολουθούν δηλαδή πώς εργάζονται τα σχολεία κι αν εργάζονται. Μ' άλλα λόγια αν εργάζεται έπισημονικά ο δάσκαλος κι αν εργάζεται. Άλλοίμονο αν δεν υπήρχαν κι αυτοί. Πρέπει να παραδεχτούμε, ότι παίζανε ένα ρόλο σημαντικό και έθνικό στη παιδεία μας. Και στον πρώτο ρόλο και στο δεύτερο υπήρξαν ανάλογοι με τα μέσα που τους χορηγούσε ως τα σήμερα η πολιτεία. Αν τους κρίνουμε όμως δεοντολογικά και μέσα στα πλαίσια μια συγχρονισμένης παιδείας, αξίζει πρώτα να μεταφερθούμε στην περιγραφή μερικών εικόνων από την

άσκηση του διττού ρόλου των, για να βγάλουμε σα συμπέρασμα, ότι χρειάζεται άμεση επανάσταση στην έποπτεία.

Εικόνα πρώτη. Ένα έξαθέσιο δημοτικό σχολείο επιθεωρείται. Την πρώτη διδακτική ώρα προτιμάται ο διευθυντής και τη δεύτερη διδακτική ώρα ο έτήσιος επισκέπτης μπαίνει για επιθεώρηση σ' άλλη τάξη. Ζητεί από το δάσκαλο της τάξης να επαναλάβει τη διδασκαλία της προηγούμενης ώρας άτόφια. Διττός ο ρόλος του βλέπετε. Να εξετάση, αν εργάζεται έπισημονικά ο δάσκαλος κι αν εργάσθηκε την προηγούμενη ώρα. Τόν συγχαίρω καλή του ώρα. Με μιá τρυφερά πήγε για δυό λαγούς. Τώρα, αν εργάζονταν τις άλλες μέρες, γι' αυτό δεν έφτοιγε εκείνος. Τόλμησε ο δάσκαλος, να διευκρινίσει. Μα κ. επιθεωρητά, ο Γκάουντιχ λέει κάπου, πώς η διδασκαλία είναι άπαξ γειόμενο και ούδέποτε επαναλαμβανόμενο. Τι ήταν να τολμήσει ο δάσκαλος το παιδαγωγικό απόφθεγμα. Πήρε τη δέουσα άπάντηση από τόν προϊστάμενο. «Φαίνεται, πώς δεν εργάστηκες την προηγούμενη ώρα». Και μιá άλλη, την ώρα της μοιρασιάς των προνομιούχων θέσεων και των προνομιούχων βαθμών...

Εικόνα δεύτερη. Πρωτοετής δάσκαλος σ' ένα άπόμερο χωριό της Έλληνικής έσχατιάς φιλοδόξησε κι έξωσχολική δράση. Για έξωσχολική δράση τόχουνε οί επιθεωρητές, να έπιτύχει χρηματικούς πόρους για το σχολείο. Άπόσπασε κι εκείνος ένα κονδύλιο από τη Νομαρχία για μαθητικό συσσίτιο στο σχολείο του, άφου είχε ραγίσει ή καρδιά του από τη φτώχεια των παιδιών. Η έγκριση της κρατικής χορηγίας κοινοποιήθηκε και στόν επιθεωρητή, μα στο όνομα του σχολείου. Ο προϊστάμενος, καλή του ώρα, παραχωρεί την πίστωση σε άλλο σχολείο. Κύριε επιθεωρητά, ανέφερε γραφτά ο δάσκαλος, που άλληλογοροφούσε με τη Νομαρχία και συμπονούσε τα πεινασμένα παιδιά, δεν έκτιμήσατε τουλάχιστο την πείνα των παιδιών μου. Κι έννοούσε βέβαια τα παιδιά του σχολείου του. Που νάξερε, ότι ο προϊστάμενος δε θα σεβόταν και την πείνα των παιδιών του. Διακόσες δραχμές πρόστιμο, γιατί κάκισε την προϊσταμένη άρχή...

Εικόνα τρίτη. Σ' ένα συνέδριο για θέματα έπισημονικά. Έκει ο επιθεωρητής, εκεί κι ο γενικός επιθεωρητής. Παίρνει το λόγο ένας δάσκαλος και λέει. Δεν παραξενεύομαι, γιατί δεν υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι έπικριτές. Οί εισηγητές μας τα είπαν φίνα. "Όσο για την έφαρμογή των έπισημονικών συμπερασμάτων που βγαίνουν από τους ίδιους τους εισηγητές, καλύτερα θα ήταν να μη τα βγάζανε και μας τρώει ο καημός κάθε τόσο. Χρειάζεται κάτι άλλο να γίνει, για να εφαρμοσθούν αυτά τα συμπεράσματα που έχουν σχέση με το θέμα του συνεδρίου μας. Χρειάζεται να φύγουν από τη μέση τα σημερινά διαστρεβλωτικά άναγνωστικά. Μ' αυτό δεν είναι δικό μας καθήκον, κ. γενικό επιθεωρητά, είναι δικό σας. Και σάς ρωτάμε με τη σειρά μας, τι κάνετε σεις γι' αυτό το πράγμα;... Χειροκροτήθηκε ο δάσκαλος κι ο κ. γενικός επιθεωρητής τόν άποκάλεσε δημοκόπο με σηκωμένη τρίχα. Θέλησε να δευτερολογήσει ο δάσκαλος κι ο κ. γενικός χτύπησε τη γροθιά του στο έπισημονικό προεδρικό τραπέζι του συνεδρίου. Δεν τόν άφησε ο προϊστάμενος. Μα τοιμουδιά δεν άκούστηκε ύστερα άπ' όλους τους συνέδρους. Κι έγινε το συνέδριο και ζήσαμε έμεις καλά κι οί επιθεωρητές ακόμα και καλύτερα. Μόνο τ' άναγνωστικά παραμένουν μαζί με τόσους άλλους έπισημονικούς καημούς των δασκάλων σε δόξα του διττού ρόλου της σημερινής έποπτείας των Έλληνικών σχολείων.

"Αν προχωρούσα στην περιγραφή κι άλλων εικόνων, θα συμπλήρωνα το χώρο πάνω στόν όποιο δρ ά μέχρι σήμερα ή έποπτεία των σχολείων.

Προτιμώ να σεβαστώ το χώρο του έγκριτου περιοδικού. Δεν υπάρχει όμως ή άμφιβολία πως από τις τρεις παραπάνω εικόνες βγαίνει ζωηρά και σάν πέταγμα νυχτερίδας το πνεύμα της σύγχρονης παιδείας μέσα στο μισοσκόταδο αυτό που εύνοει ή σημερινή έποπτεία των σχολείων. Πρέπει γι' αυτό να γίνει ή άναγνώριση, πως ή άνάθεση της έποπτείας στο μεταρρυθμιζόμενο σχολείο σ' ένα πρόσωπο είναι καταδικασμένη σε άποτυχία. Πρέπει να γίνει συνείδηση πως μεταρρύθμιση χωρίς συλλογική όργάνωση έπισημονική σημαίνει ματαιοπονία. Θα μας πουνε ίσως, ότι και στην Άμερική άκόμη υπάρχει ο θεσμός του ενός επιθεωρητή στην περιφέρεια. Μα είναι γνωστό πως σ' άλλες χώρες υπάρχουν και παράλληλα βασικά ίνστιτούτα, από τα όποια έκπηγάει κάθε τόσο ή άνανέωση των σχολικών πραγμάτων κι έπειτα από μιá σειρά παιδαγωγικών έφαρμογών που το Έλληνικό σχολείο δεν τις γνώρισε άκόμη. Στην περίπτωση μας, αν άναθέσουμε στόν ένα επιθεωρητή να έποπτεύσει το μεταρρυθμιζόμενο σήμερα Έλληνικό σχολείο, αυτό μοιάζει, για να γίνει πιο άντληπτό, με την άνάθεση σ' ένα περιφερειακό γεωπόνο της έρευνας του έδάφους και της αξιοποίησής του. Ένω είναι γνωστό, ότι γι' αυτό το σκοπό μετέχουν οί παρατηρήσεις του άγρότη, το χημικό εργαστήριο, το μετεωρολογικό ίνστιτούτο και πολλοί άλλοι τοπικοί παράγοντες.

Όστόσο ο παραλληλισμός αυτός δεν είναι ένδεδειγμένος. Το σχολείο και ή μόρφωση του παιδιού δεν είναι ένα χωράφι για μελέτη. Ο ψυχοφυσικός κόσμος του παιδιού, ή μελέτη του στα τοπικά δεδομένα, ή άνεύρεση των προγραμμάτων, της στρουκτούρας του, ή κατασκευή σχεδίων μορφωτικής κουλτούρας μέσα στα τωρινά δεδομένα και μιá μεγάλη σειρά απαιτούν μια διάρθρωση όργανωτική συλλογικού χρώματος κι όλων των άποχρώσεων στη σύνθεσή της. Και πρό παντός ή συλλογική αυτή διάρθρωση είναι άπαραίτητη κατά περιφέρειες.

Οί παραπάνω ιδιάζουσες άνάγκες απαιτούν μιá επανάσταση στη βάση της παιδείας και γι' αυτό δεν άποτελεί μεταρρύθμιση ή ίδρυση ενός μόνο ίνστιτούτου άνίκανου να κάνει την επανάσταση αυτή. Γιατί, αν άνάμεσα στίς άλλες έπαγγελίες του προοδευτικού σημερινού ύπουργού της παιδείας που την τιμά ιδιαίτερα και ή ιδιότητά του σάν πρωθυπουργού, υπάρχει και ή ίδρυση ενός πανελλήνιου δικαιοδοσίας ίνστιτούτου, αυτό θα έχει λόγο ύπαρξης, αν τα στελέχη του που θα διαπλάσει άποτελέσουν τους σύριανους εισηγητές, τους μελλοντικούς καθοδηγητές επιθεωρητών και διδακτικού προσωπικού μέσα σ' ένα συλλογικό δημοκρατικό όργανο που δεν είναι άλλο παρά το ζητούμενο ίνστιτούτο κάθε περιφέρειας.

Με το περιφερειακό εκπαιδευτικό ίνστιτούτο κάνομε επανάσταση όχι γιατί θα ξεπεραστούν οί άδυναμίες της έποπτείας από τόν ένα επιθεωρητή, μα πρό παντός γιατί είναι ικανό να άπαντήσει άμέσως στα προβλήματα και να δημιουργήσει άμέσως σταθερούς όρους για μιá έξελισσόμενη εκπαίδευση. Στη θέση λοιπόν του ενός επιθεωρητή πρέπει να τοποθετηθ ή το περιφερειακό ίνστιτούτο. Θα του χαρίσουμε για ιστορικούς μόνο λόγους την προεδρία. Θα είναι ισότιμος με τ' άλλα μέλη του ίνστιτούτου που θα έκλέγη το κεντρικό ίνστιτούτο, το πανελλήνιο ίνστιτούτο από το σύνολο των δασκάλων της περιφέρειας. Σε κάθε περιφέρεια υπάρχουν μετακινι δευμένοι, στο έσωτερικό και στο έξωτερικό, υπάρχουν και μετακινι δευμένοι άρτια προσαρμοσμένοι θεωρητικά και πρακτικά. Δε θα έφέρει έδω ούτε ή ηλικία, ούτε ο βαθμός. Μας ένδιαφέρουν οί βάσεις που ισότιμα και δημοκρατικά στο περιφερειακό ίνστιτούτο



σκουμπωθούν για τη μελέτη των τοπικών προϋποθέσεων, τη σύνταξη πλάνων εργασίας για τα δικά τους σχολεία με βάση τις κεντρικές γραμμές του πανελληνίου Ινστιτούτου, την εφαρμογή αυτών με πρώτους διδάσκοντες σε υποδειγματικές διδασκαλίες στα σχολεία της περιφέρειας αυτά τα ίδια τα μέλη του Ινστιτούτου, την παρακολούθηση της εφαρμογής από τους δασκάλους των σε άπειρες επισκέψεις και επιθεωρήσεις έτησιες και την αξιολόγηση των δασκάλων μέσα σ' ένα κλίμα δημοκρατικής μαζί των συνεργασίας.

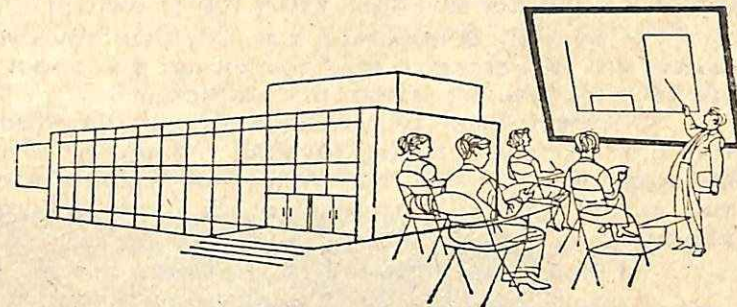
Μέσα στο κλίμα αυτό θα κινητοποιήσουμε όμαλά τις επιστημονικές ικανότητες των δασκάλων για έρευνα και δημιουργία. Για άνοδο της πνευματικής εργασίας των παιδιών, για ανάδειξη περισσότερων ταλέντων. Για το σχηματισμό παρατηρήσεων από την ίδια αίθουσα του Έλληνικού σχολείου, για τη συζήτηση αυτών μέσα στο τοπικό Ινστιτούτο, για την καθιέρωση νέων μορφών εργασίας που θα διαγραφούν σ' ένα ιδανικό δεσμό των τοπικών Ινστιτούτων με το κεντρικό Ινστιτούτο που στο τελευταίο αυτό πρέπει να ένταχθούν και να στρατολογηθούν όλοι οι παιδαγωγοί μας εκείνοι που ή άρτηριοσκληρωτική ως τώρα γενική πολιτική τους έθετε στο περιθώριο και δεν παύουν να είναι απαραίτητα κεφάλαια για μία μεταρρυθμιζόμενη Έλληνική Παιδεία.

Πρέπει να κάνουμε μία επανάσταση χωρίς θύματα και χωρίς αναστάτωση. Θ' αφήσουμε όλα τα διοικητικά καθήκοντα στον ένα επιθεωρητή με τους βοηθούς του. Την έρευνα όμως, τη δημιουργική εργασία και την καθαρή έποπτεία την αναθέτουμε στο τοπικό Ινστιτούτο, στο όποιο θα συμμετέχει σαν πρόεδρος και ισότιμα θα εργάζεται πάνω στα καθήκοντα του Ινστιτούτου.

Παραπάνω ανέφερα πώς το Ινστιτούτο στη σύνθεσή του πρέπει να έχει όλες τις αποχρώσεις. Και βέβαια. Το Ινστιτούτο στην πορεία της εποπτικής του δράσης θ' ανακαλύψει μέσα στον κλάδο το δασκαλικό της περιφέρειας δασκάλους με ανώτερη κατάρτιση στον τομέα της λογοτεχνίας, στον τομέα της ζωγραφικής, στον τομέα διαφόρων άλλων επιστημών. Αυτοί μαζί με την παιδαγωγική τους κατάρτιση θ' αποτελέσουν τους δραστηριώτερους μοχλούς για μία δημιουργική αλλαγή και γι' αυτό τους καλύτερους σύμβουλους για ένα δημιουργικό Ινστιτούτο.

Συμπέρασμα. Η υπάρχουσα κατάσταση στην έποπτεία της παιδείας μας είναι αναχρονιστική. Ο ένας επιθεωρητής μοιάζει τον άγροφύλακα περιπλανώμενο στα χωριά της υπαίθρου κι όταν θέλει, αφού όπλοφορεί, ρίχνει τουφεκιές στον άερα. Μοιάζει τους υπάλληλους εκείνους που τους έπι τουρκοκρατίας στέλνονταν από την πόλη, για να δοθούν, αν κάθονταν φρόνιμα οι Έλληνες ραγιάδες. Κατά τον ίδιο τρόπο οι Έλληνες δασκάλοι φροντίζουν να κάθονται φρόνιμα, χωρίς να γίνεται ουσιαστικά επιστημονικό έργο. Καμιά άνησυχία δεν υπάρχει και καμιά οργανωμένη προσπάθεια για δημιουργία επιστημονικής εργασίας που θα επιτρέψει την έξαγωγή ωφέλιμων συμπερασμάτων για την πραγμάτωση των σύγχρονων επιδιώξεων της Έλληνικής παιδείας. Ο δάσκαλος, ο εργάτης της λαϊκής παιδείας δεν πήρε ως τώρα καμιά ευθύνη για την ανανέωση των παλιών συνθηκών και κρίνεται και αξιολογείται με μέτρα αναχρονιστικά, αυθαίρετα και ξένα προς το σχολικό συμφέρον και τη σχολική πρόοδο, για την όποια μοχθεί πάντα τίμια. Η εργασία του είναι αποστολική και δεν έχει ανάγκη από άγροφύλακες επιθεωρητές. Έχει ανάγκη έπαφης και συνεργασίας δημοκρατικής με καθοδηγητές φωτεινούς, νεωτεριστές παιδαγωγούς, μεθοδικούς δασκάλους μετεκπαιδευμένους, για να φωτίσουν μαζί το

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ



ΜΟΡΦΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ 25ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

«Φαντασία ταύτα είργασατο σοφώτερα
μιμήσεως δημιουργός· μίμησις μὲν γὰρ
δημιουργήσει ὃ εἶδεν, φαντασία δὲ καὶ
ὃ μὴ εἶδεν»

(Φιλόστρατος, Πλάτων)

Η με τον τίτλο «ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ» συλλογή που είδε το φως της δημοσιότητας, αποτελείται από ελεύθερες δημιουργικές εργασίες μαθητών της ΣΤ' Ιδίας τάξεως: έκθέσεις, ανακοινώσεις, διασκευές, αναλύσεις ποιημάτων και δημοτικών τραγουδιών, μικρά μελετήματα από επισκέψεις σε Μουσεία, Ιχνογραφήματα ζωγραφική, προσπάθειες στην πηλοπλαστική και ἄ. Τους μαθητές μας παρακολουθήσαμε για λόγους παιδαγωγικούς από τις προηγούμενες τάξεις και για να έχη η συλλογή κάποια ποιικιλία κάναμε επιλογή του υλικού από εργασίες μαθητών της τάξης αυτής (Στ'), δύο σχολ. έτων: Οι ελεύθερες αυτές παιδικές δημιουργίες αποτελούν, εκτός των άλλων, προβολές διαφόρων προβλημάτων: ψυχολογικών, παιδαγωγικών, αισθητικής (βιωμάτων λ.χ. τεχνικής, εκφράσεως, μορφής, ρυθμού κ.ἄ.).

Ο συντονισμός της αισθητικής και διανοητικής διαπαιδαγώγησης

Από την εποχή της αρχαιότητας οι μεγάλοι παιδαγωγοί αναγνώρισαν την αξία του συντονισμού της αισθητικής και πνευματικής διαπαιδαγώγησης του παιδιού.

Ο Πλάτων έλεγε για τη μορφωτική αξία της μουσικής: «Η μουσική είναι το κυριώτερο μέρος της παιδείας, γιατί ο ρυθμός και η αρμονία έχουν στον υπέρτατο βαθμό τη δύναμη να εισχώρουν στην ψυχή, να την κατακτούν, να εισάγουν σ' αυτή το ωραίο και να την υποτάσσουν στην κυριαρχία του...»

σημερινό μισοσκόταδο του Έλληνικού σχολείου, για να σκορπίσουν μαζί τις νυχτερίδες από την αίθουσα, για να γίνει αυτή ένα αληθινό ψυχολογικό και μορφωτικό εργαστήριο.

Βασίλης Μυλωνάς

Ὁ Ἀριστοτέλης πάλι ἐτόνισε ὅτι ἡ ἀνάπτυξη τῶν δεξιοτήτων τοῦ χεριοῦ ἐπιδρᾷ καὶ στὴ διανοητικὴ του ἀνάπτυξη.

Τὴ σχετικὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων τὴν ἐπεξέτειναν καὶ συνεπλήρωσαν καὶ οἱ μετέπειτα παιδαγωγοὶ καὶ φιλόσοφοι ἀπὸ τὸν Comenius μέχρι τῶν Πεσταλότσι, Ἐρβάρτου καὶ λοιπῶν.

Οἱ σοφοὶ αὐτοὶ ὑπεστήριξαν ὅτι γιὰ νὰ φτάσουμε σὲ μιὰ ἱκανοποιητικὴ διαπαιδαγώγηση εἶναι ἀνάγκη ν' ἀναπτυχθοῦν ὅλες οἱ δεξιότητες καὶ δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ: σωματικές καὶ πνευματικές, καὶ ὅτι ἡ ἐκγύμναση τοῦ χεριοῦ καὶ τοῦ ματιοῦ εἶναι ἐξ ἴσου σημαντικὴ μὲ τὴ σπουδὴ τῶν κλασσικῶν μαθημάτων.

Ἡ βιομηχανικὴ ἔπειτα ἐπανάσταση στὰ νεώτερα χρόνια εἶχε σὰν



«Ὁ ἀποχαιρετισμός».

Ἔργασια μὲ πηλό: Ἀντ. Κ. μαθητοῦ ΣΤ' τάξεως, ἐτῶν 12.

ποῦ μᾶς τέρπει βαθιά.» Καὶ ἡ Ἑλ. Βακαλό: «Γιὰ τὴ διαμόρφωση τοῦ παιδιοῦ μόνο μιὰ ὁλοκληρωμένη προσπάθεια μπορεῖ νὰ ἔχῃ σημασία. Ἡ

ἀποτέλεσμα τὴν ἀναπαραγωγή μὲ μηχανικὰ μέσα καλλιτεχνικῶν ἔργων καὶ τὴ ζήτηση εἰδικευμένων ἐργατῶν.

Ἔτσι ἡ εἰσαγωγή τοῦ μαθήματος τῆς Τέχνης καὶ Χειροτεχνίας στὰ Σχολεῖα στίς σπουδαιότερες Εὐρωπαϊκὲς χώρες καὶ τίς Ἠνωμένες Πολιτεῖς τῆς Ἀμερικῆς συμπίπτει μὲ τὴ βιομηχανικὴ πρόοδο καὶ τὴν ἀνοδο τοῦ βιωτικοῦ ἐπιπέδου τῶν λαῶν στίς χώρες αὐτές.

«Ἡ παιδεία τότε μόνον θὰ ἔχῃ ὁλοκληρώσει τὸν προορισμό της, ὅταν θὰ ἐπιτύχῃ τὴν αἰσθητικὴ διαπαιδαγώγηση, γιατί ὁ συναισθηματικὸς βίος ἀποτελεῖ τὴν ἐνοποιὸ οὐσίαν, ποὺ συνθέτει τὴν προσωπικότητα καὶ ὁλοκληρώνει τὴ συνείδηση.»

Ἕνας ἀπὸ τοὺς τομεῖς τοῦ συναισθηματικοῦ βίου εἶναι ἐκεῖνος ποὺ ἀφορᾷ τὸ αἰσθητικὸ συναισθημα καὶ ποὺ ἔχει σχέση μὲ τὴν τέχνη καὶ τὸ ὥραϊο.

«Ἡ αἰσθητικὴ συγκίνηση γίνεται μέσο πνευματικῆς καὶ συναισθηματικῆς καθοδήγησης, δίνει στοῖς παιδὶ πνευματικὴ χαρὰ, τὸ λυτρώνει ψυχικὰ καὶ τοῦ γίνεται μέθοδος καὶ ἀτμόσφαιρα ζωῆς.» «Μ' αὐτὴ, γράφει στὴν Αἰσθητικὴ του» ὁ κ. Εὐάγ. Παπανοῦτσος, συγκλίνουν καὶ ἑναρμονίζονται οἱ ψυχικὲς δυνάμεις ποὺ συνθέτουν τὴ συνειδησιακὴ μας ζωὴ καὶ μέσα μας ἀπλώνεται μιὰ ψυχικὴ εὐφορία

1. Βλ. ἄρθρα: Τέχνη καὶ Παιδεία» τῆς Λῶρ. Βαρβιτσιώτη, Ἐφημ. «Καθημερινή» 31-5-1959 καὶ «Ἡ Αἰσθητικὴ ἀγωγή» τῆς Καλλιόπης Μουστάκα, Ἐφημ. «Τὸ Βῆμα» 25-2-1962.

2. «Αἰσθητική», Ἀθῆναι 1953, σελ. 73.

3. Ἐφημ. «Τὰ Νέα» 15-3-1955.

αἰσθητικὴ διαμόρφωση δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ξεχωριστὴ ἀπὸ τὴ διαμόρφωση τοῦ ἥθους καὶ τῆς γνώσης καὶ ἀκόμη ἡ αἰσθητικὴ διαμόρφωση συμβάλλει ἄμεσα καὶ στὴν ὁλοκληρῶση τῆς ἠθικῆς καὶ τῆς γνωστικῆς διαμόρφωσης τοῦ παιδιοῦ...»

Ἡ τέχνη λοιπὸν εἶναι στὴ βάση τῆς ἱστορίας τοῦ πολιτισμοῦ καὶ γι' αὐτὸ ἡ θέση ποὺ παίρνει στὰ ἐκπαιδευτικὰ προγράμματα τῶν χωρῶν ποὺ ἀναφέραμε εἶναι κάθε μέρα καὶ πιὸ σημαντικὴ.

Ἀλλὰ προτοῦ προχωρήσουμε στὴν ἐκθεση τῆς προσπάθειάς μας ἂς



«Κεφαλὴ κόρης» (πηλός).

Ἔργασια: Ἀλ. Τοῖμ., ἐτῶν 12.

δώσουμε ὠρισμένα στοιχεῖα, σχετικὰ μὲ τὴν σωματικὴ κ.λ.π. ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ.

Τὰ δεδομένα τῆς σωματολογίας καὶ ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ.

Ἡ σωματικὴ του ἀνάπτυξη

Ἐχει διαπιστωθῇ ὅτι ἡ σωματικὴ ἀνάπτυξη τῶν παιδιῶν συντελεῖται μὲ ρυθμὸ ποὺ ἐναλλάσσεται στίς διάφορες περιόδους (α' περίοδος ταχείας σωματικῆς ἀνάπτυξης ποὺ διαρκεῖ μέχρι τοῦ 6ου ἔτους τῆς ἡλικίας· περίοδος βραδείας ἀνάπτυξης ποὺ τερματίζεται στὰ κορίτσια στὸ 11ο ἔτος καὶ στ' ἀγόρια στὸ 13ο κ.λ.π.). Ὁ ὁργανισμὸς καταβάλλει ἐντατικὴ ἐνέργεια γιὰ ν' ἀνταποκριθῇ στὸν ταχὺ ρυθμὸ τῆς ἀνάπτυξης.

Στ' ἀγόρια, στὸ προεφηβικὸ λ.χ. στάδιο, σημειώνεται γοργὴ αὐξηση τοῦ ὕψους τοῦ ἀναστήματος καὶ εἶναι περισσότερο ἀπότομη στὰ παιδιά τοῦ πληθυσμοῦ τῶν πόλεων. Ἡ ὁρμητικὴ αὐτὴ ἀνάπτυξη προκαλεῖ ἔντονη δραστηριότητα τῶν ἐσωτερικῶν ὀργάνων, ἀπ' ὅπου μπορεῖ νὰ προέλθουν σημαντικὲς διαταραχές.

Παρατηρείται για την ίδια οίτια ελάττωση της ικανότητας για συγκέντρωση της προσοχής, επιβράδυνση του ρυθμού εκτέλεσης διαφόρων εργασιών κ.λ.π.⁴.

Από τα δεδομένα αυτά της ψυχολογίας του παιδιού⁵ είναι φανερό ότι οι ελεύθερες εργασίες ταιριάζουν περισσότερο στη φύση του παιδιού και μ' αυτές του δίνεται η ευκαιρία να ξεδιπλώσει φυσικά και άβιαστα τις



«Παιχνίδι σε ξύλο» (Ξυλογλυπτική).
Περικλ. 'Αντ. μαθητού ΣΤ' τάξεως,
έτων 12.

έσωτερικές του δυνάμεις και ικανότητες (κλίσεις, προδιαθέσεις κ.λ.π.)

Γι' αυτό ο μεγάλος μας ζωγράφος κ. Κ. Παρθένης συνιστά ν' αφήνουμε τα παιδιά στην ηλικία αυτή, των 10-14 ετών, να εργάζονται ελεύθερα και άνεπηρεαστα.

Ο διακεκριμένος παιδαγωγός μας κ. Γ. Ζομπανάκης, τ. 'Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, σε άρθρο του στο περιοδικό «Σχολείο και Ζωή» (Ιούνιος 1953) σχετικό με τη «Διδασκαλία με ομάδες κ.λ.π.» γράφει:

«... Στην ομαδική διδασκαλία ο μαθητής δεν αναγκάζεται να τελειώσει μίαν ώρισμένη μορφωτική εργασία μέσα σε ένα ακατάλληλο γι' αυτόν χρόνο, αλλά διαλέγει τη στιγμή ο ίδιος με την παρόρμηση και το ζωντανό παλμό που αναπηδά από τη δική του προσωπική διάθεση...»

Ισάι ο κ. Ν. Καραχρήστος⁶: «Το δημοτικό σχολείο χρειάζεται περισσότερο από κάθε άλλο σχολείο έσωτερική ελευθερία. Χρειάζεται ελαστικότητα εις τας διατάξεις που διέπουν τη ζωή του. Κάθε αυστηρός περιο-

Τα στάδια ανάπτυξης της έκφραστικής ικανότητας του παιδιού.

1) Το στάδιο χειρισμού. Τα παιδιά, ηλικίας 2-3 ετών, μαθαίνουν πώς να χειρίζονται διάφορα αντικείμενα: το μολύβι, το χρώμα κλπ. Στο στάδιο αυτό οι άγωγες που διεγείρει το παιδί με το παιχνίδι και που πραγματοποιεί δεν είναι μόνο κινητικής αλλά και λεκτικής φύσης. Είναι υποχρεωμένο να ενώσει με την πράξη το λόγο, γιατί δεν είναι ακόμη σε θέση

4. Βλέπε άρθρο του κ. Κ. Γεωργούλη στο «'Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου», αριθ. 2 Νηβριος 1953. «'Η διάρκεια της φοιτήσεως εις τα Σχολεία της Στοιχειώδους 'Εκπαιδεύσεως και η επαγγελματική ώριμότης».

5. Μελέτη Ε. Michaud «Ψυχολογία του παιδιού: Maurice Debesse μετάφρ. 'Ηλ. Ξηροτύρη, 1957, σελ. 72-83 και σελ. 192-200. «Οι τρόποι έκφράσεως του παιδιού και το 'Ιχνογράφημα.»

6. Ν. Καραχρήστου: «Διδακτική του σχολείου εργασίας», σελ. 161.

7. Children as Artists by R. R. Tomlinson, London, 1947, σελ. 15 κ. έ.

ν' απομονώσει το λόγο και να τον κάμει, όπως οι μεγάλοι, γλώσσα έσωτερική, σκέψη ή όνειροπόληση.

'Εδω παρατηρούμε ολοκληρωτική άγνοια της τεχνικής και ότι τα παιδιά προτιμούν πιο πολύ τα άτεχνα παιχνίδια, που φτιάχνουν μόνα τους.

2) Το στάδιο συμβολισμού. Τα παιδιά 3-8 ετών, προσπαθούν με σύμβολα ν' αποδώσουν την εικόνα προσώπων ή αντικειμένων.

Στο στάδιο αυτό το παιδί δεν μιμείται ό,τι βλέπει. Αποφεύγει στο σχέδιό του τις λεπτομέρειες, προτιμά τη μεγάλη απλούστευση και τη μεγάλη σύνθεση, όπως κάνει ο προϊστορικός άνθρωπος στα σχέδιά του μέσα στις σπηλιές.

Αλλως τε το παιδί, όπως τονίζει ο Lhuquet, δεν σχεδιάζει ό,τι βλέπει, αλλά ό,τι γνωρίζει. Το σχέδιό του δεν αποβλέπει στην όμοιότητα αλλά στην άσπριθμηση με συνθηματικά σημεία των λεπτομερειών, που ξέρει πως υπάρχουν λίγο ή πολύ μέσα στο αντικείμενο⁸.

3) Στάδιο ψευτορεαλισμού. Η όμοιότητα που αναφέραμε προηγουμένως δε θα είναι χρήσιμη παρά τη μέρα που το σχέδιο του παιδιού θα θελήσει ν' αποκτήσει κοινωνική αξία, δηλ. τη μέρα που θα θελήσει να γίνει το σχέδιό του καταναητό κι από τους άλλους, όχι μόνο από τον έαυτό του. 'Ετσι διέρχονται το μεταβατικό αυτό στάδιο, 8-11 ετών, όπου προσπαθούν να δημιουργήσουν κάτι έκ του φυσικού. Δεν είναι όμως έντελως ελεύθερα από το ύποκειμενικό στάδιο που μόλις πέρασαν.

4) Το στάδιο άφυπνίσεως και πραγματοποιήσεως: Το στάδιο αυτό συμπίπτει με την έφηβική ηλικία (11-14 ετών).

Τα παιδιά συνήθως γίνονται ένήμερα των έλλείψεων στις προσπάθειές τους να έκφράσουν τις ιδέες τους κατά ένα ρεαλιστικό τρόπο. Μόνα τους μπορούν κι έκτιμούν τα χρώματα, σχήματα κ.λ.π. και τ' αποδίδουν έκ του φυσικού.*

Η πορεία της εργασίας και η μέθοδος της διδασκαλίας

Μέχρι του σχολ. έτους 1956-57 το Σχολείο διέθετε αίθουσες εργαστηρίου και αναγνωστηρίου και 2-3 απογεύματα την εβδομάδα οι μαθητές μας συνέρχονταν και επιδίδονταν στις ελεύθερες αυτές εργασίες, συζητούσαν για ζητήματα της Κοινότητας, έκαναν ανακοινώσεις και κριτική στις προσπάθειές τους, μελετούσαν στ' Αναγνωστήριο κ.τ.τ.

Από το έτος όμως αυτό συστεγάστηκε στο ίδιο διδακτήριο και άλλο Σχολείο, κι έτσι έκτός από τις τόσες άλλες δυσχέρειες προστέθηκαν και νέες: έλλειψη χώρου και χρόνου.

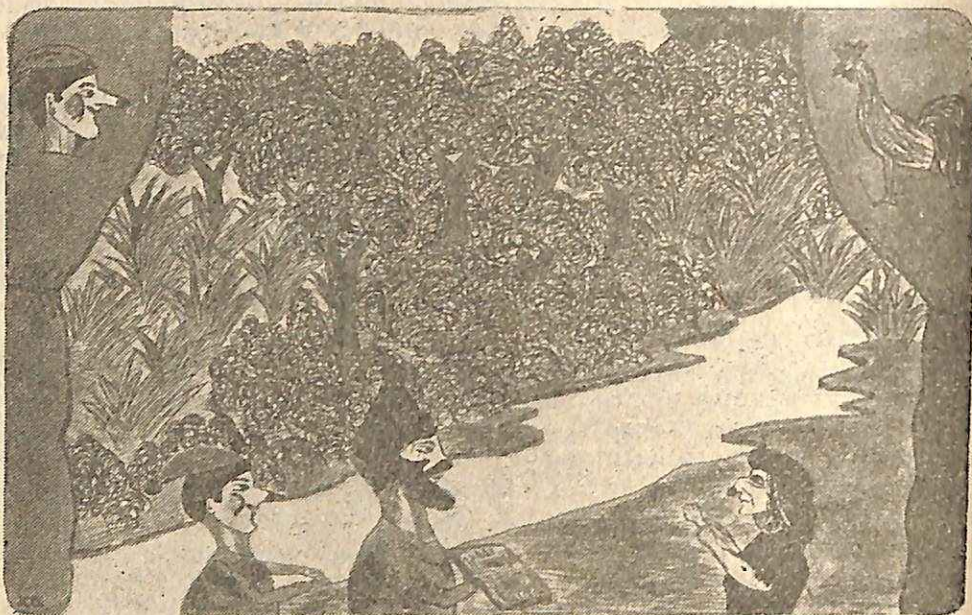
Πρέπει να σημειώσουμε ότι υπό τις συνθήκες που λειτουργούν σήμερα τα Σχολεία μας πολλές δυσχέρειες και έμπόδια έχει ν' αντιμετωπίσει ο δάσκαλος που καταπιάνεται με παρόμοιες προσπάθειες.

Για το σχηματισμό των ομάδων, την πορεία της εργασίας, τη μέθοδο και το σκοπό της διδασκαλίας των πλαστικών τεχνών—ιδιαίτερα ενός χειροτεχνικού κλάδου, της πηλοπλαστικής—την τεχνική του μαθήματος σε

8. Βλέπ. «'Αντικειμενική Αίσθητική» Θ. Μ. Μουστοξύδη, 1954. «'Η ψυχολογία της τέχνης του παιδιού», σελ. 114-120.

* Τα χρώματα, τα σχήματα, οι γραμμές κ.λ.π. αποτελούν τη μόνη κοινή παγκόσμια γλώσσα, που ζητάει να μιλήσει στους ανθρώπους κάθε λαού και κάθε ιδιοσυγκρασίας. Είναι ή φωνή της αλήθειας, που μ'ας πείθει ότι ο άνθρωπος μπορεί να βρή ένα τρόπο έσωτερικής κοινωνίας.

συνάρτηση με τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων, τις δυσχέρειες που συναντήσαμε και την αντιμετώπισή τους, την αυτοκριτική των παιδιών, την κατανόηση και θερμή συμπαράσταση των Γονέων, κηδεμόνων και άλλων.



Σκηνή από την παράσταση του Κουκλοθεάτρου (σινική)
Π. Δ., μαθητού ΣΤ' τάξεως, έτών 12.

λων παραγόντων της πνευματικής και καλλιτεχνικής ζωής του τόπου, την αλληλογραφία της Κοινότητας και την ανταλλαγή Λευκωμάτων και έργων ζωγραφικής με άλλα Σχολεία, ασχοληθήκαμε διεξοδικά σε προηγούμενες μελέτες μας⁹. Θα εκθέσουμε μόνο μερικά βασικά σημεία που κίνησαν την προσοχή μας κατά τη διάρκεια της προσπάθειας και μας γέννησαν ώριμες απορίες και έρωτηματικά. Έπειτα θα σταθούμε στο θεματικό περιεχόμενο και τις έμπνεύσεις των παιδιών· θ' αναφέρουμε τις παρατηρήσεις μας, θα προχωρήσουμε στο αισθητικό μέρος και τέλος θα εξετάσουμε ώριμες επιδόσεις στη ζωγραφική, ηχοπλαστική και στις Έκθέσεις.

Η όλη εργασία μας άλλως τε στέκεται μακριά από προκαθορισμένους τεχνικούς κανόνες, δογματικές μορφολογικές επιδιώξεις και τις γνωστές διδακτικές συνταγολογίες με τα διάφορα λεπτομερή δηθεν σχεδιαγράμματα και τους άλλους δεσμευτικούς φραγμούς, που τόσο άφθονοι στον τόπο μας και τόσο σύγχυση μας προκαλούν.

Με την εργασία του το παιδί ικανοποιεί κατά κύριο λόγο τη χαρά της δημιουργίας που υπάρχει μέσα του σαν ανάγκη. Οι έσωτερικές αυτές ανάγκες και δυνάμεις θέτουν και τα όρια στην έλευθερία του μικρού δημιουργού.

Προσπαθεί με τα ουσιώδη στοιχεία – σύμβολα της όπτικής γραφής – να οργανώσει τις έντυπώσεις του, να δώσει σχήμα στα δράματα της φαντασίας και των όνειροπολήσεών του. Και όσο πιο καλλιεργημένο πνευμα-

9. Περιοδικά: «Σχολείο και Ζωή» τεύχ. Μαρτ. - Απριλίου 1953 και «Ζυγός» τεύχ. Ιουλίου 1958.

τικά είναι τόσο και οι συγκινήσεις και τα έρεθίσματα του έξωτερικού κόσμου βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και άπληχσεις στο έσωτερικό του.

Γι' αυτό και όλη η εργασία του Σχολείου πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο διαρρυθμισμένη, που να προκαλή το ενδιαφέρον και την αγάπη του παιδιού στο μορφωτικό υλικό που επεξεργάζεται και να του διεγείρη και ανάπτυξη την αυτενέργεια και πρωτοβουλία. Για τον ίδιο λόγο τα προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουμε πρέπει να είναι συγχρονισμένα.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουμε στη διδασκαλία των μαθημάτων: Αριθμητικής και Γεωμετρίας. Όχι μόνο σύγχρονοι Έλληνες και ξένοι έπιστήμονες και καλλιτέχνες¹⁰ συσχετίζουν τη μαθηματική σκέψη με τα τεχνικά μαθήματα, που κατά τη γνώμη τους, κατά κάποιο τρόπο είναι αναγωγή σε αριθμούς, αλλά και οι αρχαίοι θεωρούσαν τα μαθήματα αυτά αναγκαία για τη ζωγραφική. Ο Πλάτων έθεσε πρώτος το πρόβλημα της γεωμετρικής αισθητικής στην Τέχνη.

«Το γεωμετρικό σχήμα, λέγει, και το καθαρό χρώμα μας ύψώνουν στην πνευματική αλήθεια της πρωταρχικής υπάρξεως.»

Και ο Πυθαγόρας, οι Άραβες μαθηματικοί, οι Έβραίοι μυστικοί κ.λ.π. εκφράζουν τις σχέσεις τους με το θείο και το πραγματικό διά μέσου της γεωμετρίας και των αριθμητικών αναλογιών (ίδια άγγειογραφίες με γεωμετρικές παραστάσεις κ.λ.π.).

Ο Πάμφιλος έπίσης της Σικωνίας Σχολής είχε εύρεία μαθηματική μάθηση και ακολουθούσε εύδοκιμη μεθοδική διδασκαλία στα μαθήματα αυτά¹¹. Γι' αυτό και πρώτοι απ' όλους τους Έλληνες οι Σικωνίοι εισήγαγον στα Σχολεία τη διδασκαλία της Ίχνογραφίας.

Το παιδί έπειτα πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο μιας πλούσιας σχολικής ζωής: με τις συνεδριάσεις της Κοινότητας, τις έλεύθερες συζητήσεις, την εργασία στο σχολ. κήπο, τη στενή και αδιάκοπη με περιπάτους και έκδρομες αναστροφή με το γύρω φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το κουκλοθέατρο, τα παιχνίδια κ.ά.*

Όλα αυτά τα ζητήματα και μια σειρά άλλα ακόμη που θα ήταν εύκολο ν' απαριθμήσουμε (Καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας σ' όλες τις τάξεις του Λαϊκού Σχολείου, Όχταχρονο Δημοτικό, αποκέντρωση στη Στοιχ. Έκπαίδευση με βάση τους κατά Σχολεία Συλλόγους των δημοδιδασκάλων και Γονέων και με συμμετοχή σ' όλα τα ύπηρεσιακά και γνωμοδοτικά Συμβούλια αίρετών εκπροσώπων του κλάδου, εκδόσεις μαθητικών περιοδικών και λευκωμάτων εικονογραφημένων, οργάνωση και λειτουργία παιδικών χορωδιών κατά Σχολεία, ραδιοφωνικές έκπομπές και κινηματογραφικές προβολές για τα παιδιά με θέματα από τη σχολ. ζωή και δράση, διευ-

10. Ο καθηγητής του Ε.Μ. Πολυτεχνείου κ. Δημ. Πικιώνης και ο ζωγράφος κ. Γιάν. Τσαρούχης. Ο κ. Πικιώνης στη μελέτη του. «Το πρόβλημα της μορφής» («Έκδοση Υπουργείου Άνοικοδομήσεως «Η Δωδεκάνησος» Τόμ. Β'. 1950, σελ. 100) γράφει: «Το καθαρό μαθηματικό σχήμα είναι συμβολικό στοιχείο της έρμηνείας του φαινομένου.» Και πιο κάτω: «Έπάνω στο φαινόμενο αυτοπραγματώνεται ο ρυθμός της γεωμετρίας.» Άλλά και τάσεις και τεχνοτροπίες της συγχρόνου τέχνης, όπως ο κυβισμός κ.ά. χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια των καλλιτεχνών να εκφράσουν με γεωμετρικά σχήματα και μαθηματικούς υπολογισμούς τα ουσιαστικά στοιχεία της ύπστασης του άρχικου αντικειμένου.

11. «Ιστορία Άρχαίας Έλληνικής Τέχνης» Χρ. Τσούντα, 1928, σελ. 444.

* Βλέπ. και σχετικά άρθρα του Παιδαγωγού κ. Εύριπ. Σούρλα. «Λαϊκόν Σχολείον και Κλασσική Μορφώσις» Έκπαιδευτικά Χρονικά 1937, σελ. 113-117 και «Σχολείο και Ζωή», Τεύχος 7-8 1958, σελ. 292-295.

κολύνσεις και καθιέρωση σημαντικών εκπώσεων στα μαθητικά εισιτήρια κατά τις σχολ. εκδρομές, κ.ά.) είναι στενά συνυφασμένα μεταξύ τους και με όσηδήποτε καλή θέληση και έξυπνη επινόηση δεν μπορούμε να τα ξετάσωμε, χωριστά το ένα από τ' άλλο, για να τους δώσουμε τη λύση που τους πρέπει. Στην αρχή οι μαθητές που δεν έχουν εξοικειωθεί ακόμη με το υλικό, ούτε κατέχουν την τεχνική του μοθήματος (Ίχνογραφία, χειροτεχνικοί κλάδοι κ.ά.) βρίσκονται σε μεγάλη άμηχανία. Παίζουν μόνο ελεύθερα μ' αυτό (πηλός, χρώματα, ξύλο, χορτί, μαλτεζόπετρα, χόρτο κ.λ.π.) χωρίς να καταλήγουν σε αποτέλεσμα: «Ού γάρ σπουδής, ούδεν αὐτῶν χάριν, ἀλλὰ παιδιᾶς ἔνεκα πάντα ὁρᾶται»¹².

Είναι ανάγκη να τους ένθαρρύνωμε για ν' αποκτήσουν κάποια αυτοπεποίθηση στις δυνάμεις τους και να προχωρήσουν με μεγαλύτερο ζήλο στη δουλειά τους.

Σιγά-σιγά όμως με την επιμονή και την αδιάκοπη προσπάθεια που είναι την περίοδο αυτή οι μοναδικοί οδηγητές και συμπαραστάτες τους θα εξοικειωθούν κάπως με το υλικό και θ' αρχίσουν να κάνουν παρατηρήσεις και κριτική.

Το παιδί δεν έχει δημιουργικό θάρρος, γιατί δεν έχει τη δύναμη της κριτικής. Έννοείται ότι σ' αυτή την ηλικία υπέρτατο κριτήριο του ωραίου είναι το ένστικτο. Από τη στιγμή όμως που θ' αρχίσει η Κοινότητα να κινείται στον τομέα αυτό, δηλ. της ομαδικής κριτικής, ένα κύμα αίσιοδοξίας, ένας άνεμος ζωογόνος θα πνεύσει στις παιδικές ψυχές.*

Ένας σημαντικός πειρασμός και κίνδυνος για τις εργασίες αυτές στέκεται πάντοτε κάτι που φέρνουν μαζί τους τα παιδιά από τις προηγούμενες σχολικές συνήθειες ή από άλλες επιβλαβείς επιδράσεις.

Είναι η μίμηση και η αντιγραφή που η Κοινότητα θα συνιστά την αποφυγή τους και θα καταδικάζει με αυστηρότητα όπου και αν τις συναντά. «Η δουλική μίμηση ζημιώνει τη δημιουργική ικανότητα του παιδιού και το κάνει προληπτικό στα ζητήματα του ωραίου. Πνίγει τα συναισθήματα που μας χαρίζει η φύση, στεγνώνει κάθε συγκίνηση, τη στιγμή που η αυθόρμητη ευαισθησία πρέπει να γίνεται οδηγός του στη διάκριση του ωραίου και του άσχημου»¹³.

Για τις μορφές της τεχνικής είπαμε ότι με οδηγό την ίδια του την πείρα θ' ανακαλύψει το παιδί σιγά-σιγά ιδιές του, όπως θα εκλέξει μόνο του και το υλικό που σ' αυτό θα «έκφορτώσει» και θα δώσει έκφραση στα όνειροπολήματα και τις έσωτερικές συγκρούσεις, τις νοσταλγίες και τους πόθους, τις άνησυχίες και αναζητήσεις του.

Γιατί έχει διαπιστωθεί ότι στα ζητήματα αυτά, έφ' όσον πρόκειται περί πνευματικών εκδηλώσεων, η τεχνική είναι άπόρροια έσωτερων άνη-

12. (Πλάτων, Πολιτικός 2880).

* Σ' αυτές τις επίσημες επιδράσεις και τη βιομηχανοποίηση του παιδικού σχεδίου για το κέντημα, την ξυλοκοπική, τη χαρτοκολλητική κ.λ.π. οφείλεται που η Κοινότητα δεν μπόρεσε να υπερικήσει τον πειρασμό της «εύκολης λύσης», δηλ. του έτοιμου σχεδίου, και να έπεξεργαστούν το υλικό με δικά τους πρωτότυπα διακοσμητικά μοτίβα.

13. Άγγελου Προκοπίου: «Αίσθητική και Τέχνη στην Εύρώπη», Τόμ. Α', 1954, σελ. 172. «Η μίμηση και για τους αρχαίους ήταν κάτι άκατανόητο: «Ο του ειδώλου ποιητής, ό μιμητής φαμέν, του μέν όντος ούδέν έπαίει, του δέ φαινομένου» (Πλάτωνος Πολιτεία 601 R.C.).

«Η μόρφωση που η κατάκτησή της δεν έχει τον χαρακτήρα μιας ανακάλυψης, μιας κατάκτησης προσωπικής, παραμένει ένα ξένο στοιχείο έξω από τις επιθυμίες και τις άνάγκες της καθημερινής ζωής.»

Henry Moore

συχιών και άναζητήσεων. Πάντως ιδέες και μέθοδες ένηλίκων δεν πρέπει να επιβάλλονται σ' αυτό, γιατί κάθε πρόληψη και προθεωρία βλάπτουν τη δημιουργικότητά του.

Για την πνευματική και αίσθητική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών μας έπισκεφθήκαμε τα Μουσεία, τους αρχαιολογικούς χώρους και ιστορικές τοποθεσίες της πρωτεύουσας: Τα ώδηγήσαμε σε παιδικές Έκθέσεις, στο κουκλοθέατρο, παιδικές χορωδίες κ.λ.π.

Έτσι τα φέραμε σ' επαφή με την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας τους και τους δόθηκε ή ευκαιρία να πλουτίσουν την παιδική τους όραση, με τ' άθάνατα άριστουργήματα της Τέχνης που στολίζουν τις αίθουσες των Μουσείων μας.

Για τους ίδιους λόγους έγινε πλατειά χρησιμοποίηση και της παιδικής βιβλιοθήκης της Τάξης.*

Έχουμε τη γνώμη ότι τα δημιουργήματα της Λαϊκής μας Τέχνης με την έκφραστική τους δύναμη και τη μεγάλη αίσθητική και μορφωτική αξία βρίσκονται πιο κοντά στην παιδική ψυχή. Είναι ή κοντινότερη ρίζα του δέντρου της ζωής μας' αυτή που μας συνδέει με την παράδοση, δηλ. με τα νήματα της συλλογικής συνέχειας στο χρόνο.

Γι' αυτό και στις έπισκέψεις μας στα Μουσεία δίναμε ιδιαίτερη σημασία στον τομέα αυτό: Μουσείο Έλλην. Λαϊκής Τέχνης, Λαογραφικό Τμήμα του Μουσείου Μπενάκη, Έθνικό Έστορικό Μουσείο, αίθουσα Λαϊκής Τέχνης στο Βυζαντινό Μουσείο, οι ζωγραφίες για το 21 του Παναγ. Ζωγράφου στη Γεννάδιο Βιβλιοθήκη, Έκθεση Άντιγράφων Μεταβυζαντινής και Λαϊκής ζωγραφικής και γλυπτικής του νησιού της Λέσβου σε αίθουσα της Άνωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών του Πολυτεχνείου, το Έλληνικό σπίτι, όδός Νάξου κ.ά.

Για τον ίδιο λόγο τους δώσαμε και άφθονο λαογραφικό υλικό με τη φυσική, άπείριτη και άφελή λαϊκή διατύπωση που είναι τόσο χαρακτηριστική στα γεννήματα αυτά της Έλληνικής φαντασίας και πείρας: παραμύθια, λαϊκές παραδόσεις και θρύλους, παροιμίες, αινίγματα και δημοτικά τραγούδια. Πρό παντός άσχοληθήκαμε με τα τελευταία, άπ' όπου κάναμε έπιλογή** και δώσαμε άρκετά άπ' αυτά στους μαθητές μας. «Ο κόσμος του δημοτικού ποιητή μοιάζει», γράφει¹⁴ ό άείμνηστος Καθηγητής Γιάν. Άποστολάκης, είδικός μελετητής των δημοτικών μας τραγουδιών, «με τον κόσμο του παιδιού, όπου ή ζωή τρέχει άφθονη, όχι μόνο άπό το έγώ του παρά και άπό τα γύρω πράματα, τεχνητά ή φυσικά, έμψυχα ή άψυχα.

«Οχι μόνο με το έξωτερικό του, με το γνωστό, αλλά και με το άγνωστο το βάθος¹⁵, μαγεύει ό κόσμος το παιδί: κρύο νερό ή ζωή αναβρύζει άπό παντού άφθονη και καθαρή...»

* Για τους περιπάτους, τις μορφωτικές εκδρομές, την ίδρυση, όργάνωση και λειτουργία της Βιβλιοθήκης, την άλληλογραφία και άνταλλαγή Λευκωμάτων και έργων ζωγραφικής με άλλα Σχολεία και όμάδες του Έσωτερικού και έξωτερικού και για όλη τη ζωή και κίνηση της Κοινότητας μπορούμε να πάρουμε μια ιδέα άπό τις σχετικές περιγραφές και άφηγήσεις των ίδιων των παιδιών στο Λεύκωμα.

** Σε μερικά άπό τα τραγούδια δώσαμε όστις παραλλαγές τη μορφή που είναι σύμφωνη με την άποκατάσταση που τους έγινε άπό είδικούς μελετητές.

14. Γιάν. Άποστολάκη: «Τό κλέφτικο τραγούδι, το πνεύμα κ' ή τέχνη του» μελέτη 1930, σελ. 151-152.

15. Κι ένας μεγάλος ξένος ζωγράφος, ό Mondrian, άπό τους άνανεωτές και πρωτοπόρους της σύγχρονης Τέχνης, έχει ειπεί σχετικά: «Η έπιφάνεια των πραγμάτων μπορεί να δίνει χαρά, το βάθος τους όμως είναι ή ζωή.» Βλέπε: «Όλλανδία», Άγγελου Προκοπίου, 1958, σελ 158-164 και περιοδ. «Ζυγός». «Η περιπέτεια της Μορφής» Χρυσ. Χρήστου, 1958 άριθ. 30, 31 και 32.

... 'Ανταύγεια από τὸ θεῖο ζωντανεύει τὸν κόσμον καὶ γεμίζει τὴν παι-
διατική ψυχὴ ἀγάπην καὶ φόβον.»

Καὶ ἄλλοι¹⁶. «Ὁ,τι ὑπάρχει ἀγνὸ καὶ παρθενικὸ (τρυφερότητα, ἀγά-
πη) δὲ βρίσκεται ἀπάνω-ἀπάνω στὴ ζωὴ παρὰ ὑψώνεται ἀπὸ σκοτεινότη-
τα καὶ φρικιαστικὴ ἄβυσσος. Λύπη καὶ χαρὰ δὲν εἶναι χωρισμένα τὸ ἓνα
ἀπὸ τ' ἄλλο, παρὰ ἔχουν τὴν ἴδια ρίζαν.»

«Ὡς περ ἐκ μιᾶς κορυφῆς συνημμένω δὺ' ὄντε». Ἡ σύγχυση τοῦ
ὕποκειμένου καὶ τοῦ ἀντικειμένου κόσμου, ἡ σύγχυση τῆς πραγματικότη-
τας καὶ τοῦ ὀνείρου, ὁ παιδικὸς δηλ. συγκρητισμὸς καὶ μαζί ὁ ἐγκεφα-
λικὸς ρεαλισμὸς, συνθέτουν τὴν οὐσίαν τῆς παιδικῆς τέχνης ποὺ τόσο μᾶς
θέλγει μὲ τὰ χαρίσματά της.

Ἄς δώσουμε τώρα καὶ μερικὰ κοινὰ χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα
τῆς παιδικῆς δημιουργίας καὶ τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ ἢ τῆς λαϊκῆς μας
Τέχνης γενικώτερα:

α) Ἡ ἀπλότητα (ἀπλᾶ παραστατικὰ μέσα). Τὸ γνῶρισμα αὐτὸ χα-
ρακτηρίζει, ὡς γνωστὸ, καὶ ὁλόκληρὴ τὴν Ἑλληνικὴ τέχνη¹⁷.

β) Τὸ πηγαιὸ καὶ αὐθόρμητο ὕφος, ἡ ἀφέλεια καὶ ἀνεπιτήδευτὴ χάρη,
ἡ πραγματικὴ αἴσθησις τῆς ζωῆς ποὺ τόσο ἀφθονοῦν στὶς δημιουργίες αὐτές.

γ) Ἡ κίνηση, τὸ χαρακτηριστικὸ τῆς ζωῆς καὶ τῆς λαϊκῆς τέχνης, ἡ
ἀγνότης, ἡ εἰλικρίνεια στὴν ἔκφραση κ.ἄ.

Ἡ ἐσωτερικὴ αἴσθησις

Οἱ παιδικὲς λοιπὸν ἐργασίες θέλγουν καὶ συγκινοῦν μὲ τὴ δροσιά,
τὴ ζωντάνια, τὸ χιοῦμορ, τὸν αὐθορμητισμὸ καὶ τὸν παλμὸ ζωῆς ποὺ
ἀποκαλύπτουν. Ἀλλὰ πῶς ἐξηγοῦνται οἱ δυνατότητες αὐτὲς τοῦ παιδιοῦ,
ὥστε νὰ φτάνη σὲ τέτοια ἀξιόλογα ἐπιτεύγματα;

Σὲ προηγούμενη ἐργασία μας¹⁸ εἴχαμε δώσει τὴν ἀποψὴ τοῦ Ἀκα-
δημαϊκοῦ κ. Κ. Ρωμαίου, ὅπως τὴν ἐξέθεσε σὲ ἀνακοίνωσή του στὴν Ἀκα-
δημία Ἀθηνῶν: («Ἐπιστῆμη καὶ Τέχνη» 11. 5. 1946. Πρακτικὰ Ἀκαδημίας
Ἀθηνῶν, σελ. 145).

«Στὴν παιδικὴ ἡλικία, τονίζει ὁ σοφὸς Ἀκαδημαϊκός, παίζει ρόλο ἡ
εἰκόνα, ἡ ἐσωτερικὴ αἴσθησις. Εἶναι πρὸ πάντων ψυχικὴ ἡ δύναμις αὕτη,
μὲ βάσιν κυρίαν τὸ ἔνστικτον, φωτιζόμενον καὶ οδηγούμενον μὲ μικρὰν ἢ
μεγάλαν ἐπέμβασιν τῆς νοήσεως...»

Ἔτσι ἐξηγεῖται πῶς τὰ παιδιὰ σὲ μικρὴ ἡλικία μποροῦν καὶ ἀφο-
μοιώνουν μουσικοὺς ρυθμούς, ἐκτελοῦν θαυμαστὰ χοροὺς καὶ τραγούδια
κ.λ.π. Ὁ σεβαστὸς Καθηγητὴς τοῦ Ε. Μ. Πολυτεχνείου κ. Δημ. Πικιώνης
σὲ κριτικὴ μελέτη του¹⁹ γιὰ τὴ λαϊκὴ Τέχνη γράφει: «Ὁ ἄνθρωπος κατέ-
χει μιά ἔμφυτη αἴσθησις τῆς ἀρμονίας τῶν σχημάτων. Χάρης σ' αὐτὴ μπο-
ρεῖ νὰ συλλαμβάνῃ σχήματα ἀφηρημένα, πλάσματα δηλ. καθαρὰ τῆς φαν-
τασίας τοῦ ἀνθρώπου, καὶ μαζί νὰ ἐρμηνεύῃ μέσῳ αὐτῶν καὶ τίς εἰκόνες
τῶν φυσικῶν ἀντικειμένων, φυτῶν, ζώων κ.λ.π. Ἐχει μ' ἄλλους λόγους
μῖαν εἰκόνα προσωπικὴ τῶν φυσικῶν ὄντων, βγαλμένη ὡσὰν ἀπὸ μῖαν
ἐσωτερικὴν γνῶσιν καὶ αἴσθησιν...»

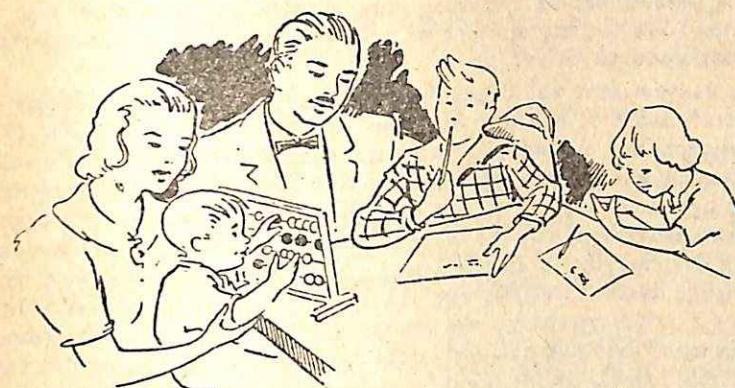
16. Γιάν. Ἀποστολάκης: «Τὰ τραγούδια μας» μελέτη, 1934, σελ. 114.

17. Shaftesbury: «Ἡ ἐνότης καὶ ἡ ἀπλότης εἶναι δυὸ ἀληθινὲς αἰτίαι τῆς
ὁμορφίας.»

Καὶ ὁ Lessing εἶπε: «Ἡ εὐγενὴς ἀπλότης, τὸ ἥρεμο μεγαλεῖο εἶναι τὰ γνω-
ρίσματα κάθε ἑλληνικοῦ ἀριστουργήματος.»

18. Περιοδικό: «Σχολεῖο καὶ Ζωή», τεύχος Ἀπριλίου 1953, σελ. 151.

19. «Ἡ λαϊκὴ μας Τέχνη κ' ἐμεῖς». Περιοδικό: «Φιλικὴ Ἑταιρία» Ἀπριλίου
1925, σελ. 145-158.



ΣΧΟΛΕΙΟ & ΟΙΚΟ- ΓΕΝΕΙΑ

ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΘΕΣΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΧΩΡΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΡΦΩΣΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ἡ οἰκογένεια στὸ χωρὶ καὶ σ' ὁποιοδήποτε χωρὶ, σχεδὸν ἀντιμετωπίζει σή-
μερον τὰ ἴδια καὶ ἀπαράλλακτα προβλήματα. Ἀφαισινμένη στὴν οἰκονομική, ἀλλὰ
καὶ πνευματικὴ ἀνασυγκρότησι, μὲ τίς ἴδιες τῆς δυνάμεις καὶ μὲ τὴν ἀμέριστον συμ-

Καὶ ὁ Καθηγητὴς ἐπίσης τοῦ Ε. Μ. Πολυτεχνείου καὶ εἰδικὸς τεχνο-
κρίτης κ. Ἀγγελος Προκοπίου στὴ μελέτη του²⁰ γιὰ τὴν «Αἰσθητικὴ καὶ
τέχνη» γράφει: «Ἡ αἴσθησις ποὺ μᾶς δίνει τὴ χαρὰ τῆς ὁμορφίας στὴν
τέχνη, κλείνεται μέσα μας. Ἐχει τίς ρίζες τῆς στὴν ψυχικὴ διάθεση. Ἀλλὰ
ἡ ἀνάπτυξή της ὀφείλεται στὴν ψυχικὴ μας καλλιέργεια...»

Ἡ διακεκριμένη συγγραφεὺς παιδαγωγικῶν μελετῶν κ. Μυροῖνη
Κλεάνθους-Παπαδημητρίου στὸ περισπούδαστο ἔργο της «Νέα Ἀγωγή»
Τόμ. Α', σελ. 106 γράφει: «Τὸ παιδί ἔχει μέσα του τὴν ἀνάγκη τῆς καλ-
λιτεχνικῆς ἔκφρασης. Τὰ καλλιτεχνικὰ του βιώματα εἶναι λειτουργία αὐ-
ξήσεως... Στὸ καλλιτεχνικὸ βίωμα ὁ μαθητὴς φυσικὰ καὶ ἀβίαστα ξαναζῇ
τὸν ὑποσυνείδητο κόσμον του.»

Αὐτὸ τὸν βοηθεῖ ψυχολογικὰ στὸ νὰ αἰσθανθῇ τὸν ἑαυτὸ του ὡς πο-
λύπλευρη καὶ πληρέστερη προσωπικότητα...»

Ὁ ψυχίατρος κ. Ν. Δρακουλίδης σὲ διατριβή του σχετικὴ μὲ τὴν ψυ-
χανάλυση στὴν Τέχνη διατυπώνει τὴ γνώμη ὅτι: «Ἡ καλλιτεχνικὴ κλίση
εἶναι ἔμφυτη στὸν ἄνθρωπον. Διαφέρει ἀπὸ τὸ ταλέντο ποὺ εἶναι προνόμιο
ἐξαιρετικῶς ἀπὸ τὴ φύση προικισμένων ἀτόμων. Ἡ καλλιτεχνικὴ κλίση
ἐκδηλώνεται στὴν παιδικὴ ἡλικία κάθε ἀτόμου καὶ ἀπώθεϊται στὴν ἡβή.
Ἐπανερχεται ὅμως ὑπὸ τὴν ἐπίδραση συγκινησιακῶν καταστάσεων, ὅπως
ἡ θλίψη, ἡ ἀρρώστεια, στὴν ὥριμη ἡλικία.»

Τέλος ὁ Καθηγητὴς τῆς Βιέννης Cizek ἔδειξε ὅτι οἱ πνευματικὲς εἰ-
κόνες καὶ τὰ ἐλατήρια τῆς δημιουργικότητος εἶναι ἀπὸ γενετῆς στὸ παιδί
καὶ περιέγραψε τὰ ὠφελήματα ποὺ προέρχονται ἀπὸ τὴν ἀπελευθέρω-
σή τους.

(Συνεχίζεται)

Π. Βαλοσαμάκης

20. «Αἰσθητικὴ καὶ Τέχνη στὴν Εὐρώπην». Τόμ. Α', 1954, σελ. 102.

21. Ν. Δρακουλίδης: «Ἡ ψυχὰνάλυσις τοῦ καλλιτέχνου καὶ τοῦ ἔργου του»
1953 Ἐκδοσις στὴ γαλλικὴ ἀπὸ τὸν Ἑλβετικὸ Οἶκο «Mont Blanc».

22. Children as Artists, B.R. Tomlinson, London 1947, σελ. 18.

παράστασιν τοῦ Κράτους, προσπαθεῖ νὰ ἐπανεύρῃ τὸν προπολεμικὸν ἑαυτὸν τῆς ἡ καὶ νὰ τὸν ξεπεράσῃ, ἐπουλῶνοντας τὶς ἀμετρες πληγὲς ποὺ τῆς δημιούργησαν τοῦ τελευταίου δεκάχρονου πολέμου τὰ δεινά.

Ἔτσι ἡ ὑπαιθρος ἀναγεννιέται καὶ θεμελιώνεται σ' αὐτὴν μία νέα ἐξόρμησις γιὰ πρόοδο καὶ πολιτιστικὴ ἀνοδο. Τώρα στὴ θέσι τῶν ἐρειπίων καὶ τῶν καπνῶν, ποὺ ἡ Κομμουνιστικὴ κατάρτα καὶ ἡ ἐπάρατη διχόνοια σώριασαν στὸν τόπον μας, ἀνυψώνεται φαρδεῖα - πλατεῖα καὶ μὲ γιγάντιες θάσεις ἕνα ἀπέραντον ἐργαστήριον πνευματικῆς καὶ ὕλικῆς μεγαλουργίας τῆς φυλῆς μας. Μέσα σ' αὐτὸν τὸν εὐγενικὸν ἔργασμὸν γιὰ τὴν καθολικὴν ἀναγέννησιν τῆς Ἑλληνικῆς ὑπαιθρου ξεχωρίζουμε νὰ προσβάλλῃ, σὰν μαχητὴς τῆς δημιουργίας, ὁ ἀκατάβλητος καὶ ἀκάματος σκαπανέας τῆς μορφώσεως καὶ πολιτιστικῆς ἀναδιαρθρώσεως τῆς Πατρίδος μας: Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ. Naί, ὁ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ποὺ σ' αὐτὸν χρωστάει τὴν προκοπὴν τοῦ κάθε τόπου στὴ χώρα μας. Ὁ Δάσκαλος ποὺ ξέρεи ν' ἀνεδαῖνῃ τὸν ἀγκαθόσπαρτο δρόμον τοῦ Γολγοθᾶ τοῦ Σχολείου τοῦ κάμποῦ ἢ τοῦ βουνοῦ, μὲ τὶς μύριες ἀντιξοότητες του, σὰν ἄλλος Ραββί, ἀλλὰ ξέρεи καὶ νὰ χαρίζῃ μέσ' ἀπ' τὰ στιβαρὰ χέρια του τὴν ἀνάστασιν ἐνὸς λαοῦ. Ἄλλο, ποὺ μερικοὶ τιμῆται τοῦ ἐπαγγέλματος κρίνουν τὴν ἀξία: ΔΑΣΚΑΛΟΣ μὲ τὴν στυγνὴν μισθολογικὴν ὑπεροχὴν των, σὲ σημεῖον, ποὺ μὲ πομπὴν ἐξωστρέφεια, νὰ λένε: «Δάσκαλος!.. τί εἶναι Δασκαλάκος!.. Μηχανικὸς — σοὺ λέω ποῖός εἶναι —, τεχνικός (!)..., αὐτὸς δίνει θετικὸν ἔργον στὴν κοινωνία!..»

Βέβαια, δὲν ἀρνούμαστε τὴν τρανὴν προσφορὰν κάθε ἐπαγγέλματος στὴν προκοπὴ ἐνὸς λαοῦ, ἀλλὰ θὰ ἤμασταν ἀδικοὶ — σὰν λογικοὶ ἄνθρωποι — ἂν δὲν βάζαμε στὴν πρώτη θέσι καὶ στὴν πρώτη γραμμὴ τῆς οἰκονομικῆς δημιουργίας τὸ ΔΑΣΚΑΛΟΝ! Ἀπ' αὐτὸν ξεκινοῦν τὰ πάντα στὴν πόλιν καὶ ἰδιαίτερα στὸ χωριό. Χωρὶς τὸ δάσκαλον τὸ χωριὸν ὁμοιάζει μὲ σπῖτι χωρὶς νοικοκυρά, κέλυφος χωρὶς πυρῆνα. Χωρὶς τὸ δάσκαλον παθαίνει θλιβερὴ ὀρφάνεια τὸ χωριὸν καὶ ξεπέφτει καὶ χάνεται μέσα στὰ ἐρέβη τῆς ἀμάθειας καὶ τῆς καθυστερήσεως. Μαζὶ μ' αὐτὸ ὀρφανεύει καὶ ξεπέφτει καὶ δολάκερη ἡ Πατρίδα μας. Γι' αὐτὸ σήμερον ἡ πλειονότης τῶν ἀνθρώπων στὸ χωριὸν ἢ στὴν πόλιν νοιώθουν θαθεῖα τὴν ἀνθρωποσωτήριον, ἀλλὰ καὶ ἑθνοσωτήριον ἀποστολὴν τοῦ Δασκάλου καὶ τὴν ἐκτιμοῦν. Γι' αὐτὸ ὅλοι σήμερον δραματίζονται, ἀπ' τὸ Σχολεῖον, τὴν καλλιτέρευσιν τοῦ τόπου των. Ἀπ' τὸ καινούργιον Σχολεῖον ἀναμένει τὴν ἀνοδὸν τῆς τὴν βιοτικῆς καὶ πολιτιστικῆς ἡ ὑπαιθρος καὶ ὁ λαὸς τῆς. Ἀπ' τὸ Σχολεῖον ποὺ στηρίζεται στὴν ἀπώτερη καὶ πρόσφατη Ἑλληνοπρεπὴ παράδοσιν τοῦ τόπου μας. Ἀπ' τὸ Σχολεῖον ποὺ δγαίνει μέσ' ἀπ' τὴν σοφίαν τοῦ Σωκράτη, τοῦ Πλάτωνα καὶ τοῦ Ἀριστοτέλη καὶ συνεχίζεται μὲ τὴν φλόγα τοῦ ἱεροδιδασκάλου τοῦ κρυφοῦ Σχολείου, γιὰ νὰ φθάσῃ στὴ σημερινὴ μορφήν του, τὴν κάπως τέλεια καὶ ὁργανωμένην. Σήμερον, ὅμως, στὸν αἰῶνα τῆς ἀκατάσχετης μηχανικῆς προόδου ποὺ διανύομε, ὅπου οἱ ἐφευρέσεις καὶ οἱ ἀνακαλύψεις, καθημερινά, δίνουν καὶ παίρνουν. Στὸν αἰῶνα ποὺ οἱ ἑυρωπαϊκὲς συνήθειες ζωῆς κτυποῦν τὶς πύλες καὶ τοῦ πιδ ἀπομακρυσμένου Ἑλληνικοῦ χωριοῦ. Στὸν αἰῶνα ποὺ οἱ παντοειδεῖς ἀπαιτήσεις τῆς ζωῆς ἔχουν πολλαπλασιασθῇ γιὰ μιὰ οἰκογένειαν στὸ χωριό. Στὸν αἰῶνα ποὺ ἡ γνησιότης καὶ ἀγνότης τῶν λεβέντικων Ἑλληνικῶν ἡθῶν καὶ ἠθῶν στὸ χωριὸν θροῖζεται καὶ πλήττεται ἀπ' τὸν ὑπερμοντέρνον ἀνεμὸ τῆς μεσευρώπης, δημιουργεῖται γιὰ τὴν οἰκογένειαν στὸ χωριὸν καὶ γιὰ τὸ Σχολεῖον τοῦ χωριοῦ μία ἰδιάζουσα καὶ προβληματικὴ θέσις. ἡ ὁποία, ὅπωςδήποτε, ἔχει ἀντίκτυπον στὸ ἔργον τοῦ Σχολείου ἐπὶ τοῦ μαθητοῦ. Τοῦτο, βέβαια, δγαίνει ἀπ' τὴν ἀλήθειαν, πῶς τὸ ἔργον τοῦ Σχολείου εἶναι συνέχεια τοῦ παιδευτικοῦ ἔργου τῆς οἰκογενείας ἐπάνω στὸ παιδί. Συνεπῶς ὅλα τὰ εὐνοϊκὰ ἐχέγγυα μιᾶς τελείας ἀποδοτικότητος τοῦ Σχολικοῦ ἔργου, ἐπάνω στὸ παιδί, ἔχουν τὴν ῥίζαν τους στὴν οἰκογενειακὴ ἀγωγή, στὸ οἰκογενειακὸν διαφέρον καὶ στὴν οἰκογενειακὴν ἐπαγρύπνησιν γιὰ τὴν μόρφωσιν τοῦ παιδιοῦ. Ἐδῶ, αὐθόρμητα, προσβάλλουν τὰ ἐρωτήματα:

— Ἐνδιαφέρεται ἡ οἰκογένεια στὸ χωριὸν γιὰ τὴν μόρφωσιν τοῦ παιδιοῦ;

— Εἶναι σὲ θέσι ἡ σημερινὴ οἰκογένεια νὰ ἐτοιμάζῃ, κατὰλληλα, τὸ παιδί γιὰ τὸ Σχολεῖον;

Σ' αὐτὰ τὰ ἐρωτήματα θὰ ἀπαντήσωμε, ὅσο μᾶς εἶναι δυνατόν, κατωτέρω.

2. ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΧΩΡΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στὴν παλιότερη ἐποχὴ ἡ οἰκογένεια στὸ χωριὸν ὁργανωμένη κάτω ἀπὸ τὴν αὐστηρὴν ὑπακοὴν ὅλων τῶν μελῶν τῆς σὺν πατέρα, ἐνδιαφέρονταν περισσότερο γιὰ τὴν μόρφωσιν τῶν ἀρσενικῶν παιδιῶν. Τὰ θηλυκὰ οὔτε κἂν ἔπρεπε νὰ πατήσουν στὸ κατώφλι τοῦ Σχολείου.

Αὐτό, ἔλεγαν οἱ θαδάδες καὶ οἱ παποῦδες, ἀποτελεῖ ξωφρένεια καὶ δὲν εἶναι καλὸ γιὰ τὸ κορίτσι. Τὸ κορίτσι πρέπει νὰ μένῃ σπῖτι ἀπὸ τότε ποὺ γεννιέται, μέχρι τότε ποὺ ἀποθνήσκει. Γιὰ νὰ ζήτῃ τὸ κορίτσι δὲν χρειάζεται «γραφὰς καὶ ἱστορίας», χρειάζεται τέχνη, «ἀρχαλίδος καὶ κέντημα». Ἔτσι ἐφθάναν σὲ σημεῖον νὰ δέρονται ἀλύπητα τὰ καημένα τὰ κοπελλοῦδια ἀπ' τοὺς γονεῖς των διὰ τὴν ἀκούσας τὴν φωνὴν τοῦ Σχολείου ἀπ' τὴν καμπάνα τῆς Ἐκκλησιᾶς, ἔτρεχαν νὰ πάνε ἐκεῖ καὶ αὐτά, γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ μορφωθοῦν καὶ νὰ ξυπνήσουν.

Ἔτσι ἀνάμεσα στὰ παιδιά τοῦ Σχολείου στὸ χωριό, σπάνια θάδλεπες καὶ κανένα θηλυκὸ, τὸ ὁποῖον μπορεῖ νὰ εἶχε πατέρα παπᾶ ἢ Δάσκαλον ἢ κάποιον ἄλλον παράγοντα στὸ χωριό. Τὰ ἄλλα ἔμειναν στὸ σπῖτι ἢ στέλλονταν στὸ κοπάδι, στὸ χωράφι καὶ δὲν ξέρω ποῦ ἄλλου. Γιὰ νὰ ἐμποδίσουν πολλοὶ γονεῖς τὰ κορίτσια των ἀπ' τὸ Σχολεῖον τοὺς ἔκοβαν, ὡς τελευταῖα, τὶς πλεξοῦδες, μὲ σκοπὸ νὰ ἐντρέπωνται νὰ παρουσιασθοῦν ἔτσι στὸ Δάσκαλον. Αὐτὸ τὸ πνεῦμα κυριαρχοῦσε παλαιότερα στὸ χωριό. Ὑποτίμησιν τῆς γυναίκας! Ὑπεραξία στὸ ἀρσενικὸν παιδί, ποὺ θάταν ὁ μελλοντικὸς ἄρχοντας τοῦ σπιτιοῦ!.. Γι' αὐτὸ σ' ὅποιον χωριὸν νὰ πᾶς καμμιά γιοῦλα ἢ μεσόκοπὴν δὲν ξέρεи — ἐκτὸς βέβαια ἀπὸ ἐξαιρέσεις — νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράψῃ. Τούναντι οἱ περισσότεροι ἄνδρες ξέρου καὶ γράφουν καὶ διαβάζουν. Ἔτσι τὸ ἀρσενικὸν παιδί μεγάλωνε μὲ περισσότερο διαφέρον μέσα στὴν οἰκογένειαν γιὰ τὴν μόρφωσιν του καὶ τὴν ἀνέλιξιν του, ἐνῶ τὸ κορίτσι ἐμεγάλωνε καὶ ἀναθρέφονταν λιτά, σκληρὰ καὶ ἀπάνθρωπα πολλὰς φορές. Τὸ κορίτσι, μέχρι ποῦ νὰ ἡλικιωθῇ καὶ νὰ ὑπανδρευθῇ, ἦταν ὁ δοῦλος καὶ ὁ εἰλωτας τῆς οἰκογενείας.

Ὅσον ἀφορᾷ τὸ Σχολεῖον, τὸ παλὸν Σχολεῖον μὲ τὴν ἀρτηριοσκληρωτικὴν μέθοδον μαθήσεως καὶ μὲ τὰ τραχεῖα παιδονομικὰ μέτρα τῆς «δέρας», ἡ οἰκογένεια πιστευε καὶ πιστεῖ ἀκόμη στὸ χωριό, πῶς εἶναι τὸ καλύτερον. Μοῦλεγε μιὰ μέρα ἕνας ἐβδομηντάρης γέροντας:

«Δάσκαλε, τώρα δὲ μαθαίνουν γράμματα τὰ παιδιά... Τώρα τ' ἀφήνεις ἐλεύτερα. Ἐπρεπὶ νὰ συφτάσῃς τοῦ Δασκάλου... ποῦχαμὶ ἐμεῖς. Ὅρε πᾶ, πᾶ, πᾶ ξύλου!!! οὐλοῦ μὲ κρανίσια δέργα... Κι στοῦ Σχολείου... γάτες ἡμεῖς τὰ παιδιά!.. Ἀκοῦς φουνὲς κι τραγούδια π' ὀλέπ'ς τώρα; Μάθαιναμαν γράμματα, ὅμως, ὅπως τ' ὑμνασίου τώρα (ἐννοεῖ τὰ παιδιά)...»

3. ΣΗΜΕΡΙΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΧΩΡΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σήμερον τὰ πράγματα ἄλλαξαν στὸ χωριό. Τὸ ἀγόρι ἢ τὸ κορίτσι θεωροῦνται ἀπ' ὅλους σχεδὸν τοὺς γονεῖς, ὅτι εἶναι ὁμοίτη καὶ ἰσοδύναμη ἀξία. Γι' αὐτό, μὲ ἴδια διάθεσιν, στέλνουν στὸ Σχολεῖον καὶ τὸ ἀγόρι καὶ τὸ κορίτσι. Ἡ φεμινιστικὴ κίνησι φαίνεται πῶς ἐδικαίωσε, ἔστω καὶ κάπως ἀργά, τὴν γυναῖκα στὸ χωριό. Ἀκόμη ἡ ἀνάληψιν ἀπὸ γυναῖκες δημοσίων θέσεων, ἡ ζήτησις γυναικείου προσωπικοῦ σὲ

1. Αὐτὰ μοῦ τὰ ὁμολόγησε ὁ γέρον Διμήτρης - Πλακιδᾶς στὴ Σκουληκαριά Ἀρτης.

ἐργοστάσια καὶ ἐπιχειρήσεις μὲ τὸν πόλεμο, ἐδημιούργησε μίαν καλὴν ἀπαρχὴν γιὰ τὴν ἀξία τῆς μορφώσεως τῆς γυναίκας στὸ χωριό. Μεγάλο καὶ ἀνεκτίμητης ἀξίας κεφάλαιο ἡ μορφωμένη γυναίκα, ἡ γραμματισμένη γυναίκα... Αὐτὸ τὸ ἀντελήφθηκε ὁ χωρικός οἰκογενειάρχης. Γι' αὐτὸ ἐξ ἴσου τὸν ἐνδιαφέρει ἡ μόρφωσις τοῦ κοριτσιοῦ του καὶ τοῦ ἀγοριοῦ.

«Τὰ κορίτσια μου, δὲν τ' ἀλλάζω ἐγὼ ἀπ' τὰ παιδιὰ μου — μούλεγε πρὸ ἡμερῶν κάποιος πατέρας, ἐννοῶντας μὲ τὴ λέξι παιδιὰ, τὰ ἀρσενικὰ παιδιὰ —, γιὰ τὰ παιδιὰ μου, ἄλλωστε, ὀλίγο μ' ἐνδιαφέρει, ὡς κάμουν πέρα νὰ ζήσουν!» Φαίνεται πὼς κάποια ὑγιέστερη στάσι τηροῦν οἱ γονεῖς σήμερα στὰ χωριά, ἀπὸ παλαιότερα, ἀπέναντι τῶν κοριτσιῶν των. Ἡ ἰδέα τῆς περισσότερης μορφώσεως τοῦ κοριτσιοῦ ἀπὸ τὸ ἀγόρι, ἴσως νὰ ὀφείλεται εἰς τὸ ὅτι τὸ ἀγόρι εὐκολώτερα μπορεῖ νὰ ἀποκατασταθῇ, ἐξασφαλίζοντας μιὰ θέσι μέσα στὰ τόσα ἐπαγγέλματα ποὺ ὑπάρχουν γιὰ τὸ ἀνδρικό φύλο. Πάντως, ἡ ἀλήθεια εἶναι ὅτι ἡ μόρφωσις τῆς γυναίκας προβάλλει ὡς ἀπαραίτητη καὶ ἐπιδιώκεται ἐξ ἴσου ἢ καὶ περισσότερο καὶ ἀπὸ αὐτὴν τοῦ ἀνδρός, ὁ ὁποῖος ἀπὸ παντοδύναμος ἐξουσιαστής, ποὺ ἦταν ἄλλοτε, ὑπεχώρησε στὸ ρόλο τοῦ ἀπλοῦ, δημοκρατικοῦ καὶ ἀλληλεγγύου ἀρχηγοῦ τῆς οἰκογενείας.

Οἱ ἀντιλήψεις τῆς σημερινῆς οἰκογενείας στὸ χωριό γιὰ τὸ Σχολεῖο, ἀκόμη δὲν ἔχουν ξεκαθαρισθῇ καὶ προσανατολισθῇ μὲ τις ἀντιλήψεις τοῦ νέου Σχολείου. Τοῦτο, βέβαια, ὀφείλεται στὴν ἑλλειψι ἐπαρκoῦς διαφωτίσεως γιὰ τὴ σύγχρονη παιδαγωγική. Ἀκόμη - ἀκόμη μπορεῖ νὰ ὀφείλεται σὲ μιὰ συντηρητικότητα ποὺ διακρίνει τοὺς χωρικούς μας, σὲ τέτοιο σημεῖο, μάλιστα, ποὺ νὰ θεωροῦν μεγάλη ἁμαρτία νὰ εἰποῦν κάτι κατὰ τοῦ παλαιοῦ Σχολείου.

Ἔτσι πολλὰς φορὲς «φταίει»¹ γιὰ τοὺς χωρικούς μας τὸ καινούργιο Σχολεῖο, ποὺ εἶναι ἀντίθετο μὲ τὸ παλιὸ σὲ πολλὰ σημεῖα. Χαρακτηριστικὴ εἶναι ἐδῶ ἡ ἀξίωσις πολλῶν γονέων νὰ «δέρνωμε» τὰ παιδιὰ των, γιὰ νὰ «κρατήσουν» καὶ νὰ «μάθουν» τὰ γράμματα. Καὶ ἔχουν δίκαιο σ' αὐτὸ οἱ χωρικοὶ μας. Τὸ παλιὸ Σχολεῖο δὲν ὑπῆρξε μιὰ τυχαία ὑπόθεσις. Ἐδέσποσε καὶ ἐκυριάρχησε μέσα σὲ αἰῶνες δλοκλήρους καὶ ἀπέδωσε ἀγλαοὺς καρπούς, ἔστω καὶ κάτω ἀπ' τὴν ξηρὴ καὶ μηχανικὴ καὶ βίαιη μάθησι. Ἐχει τις ρίζες του στὴ σκληρὴ ἀγωγή τοῦ Σπαρτιάτη κοντὰ στὸν «καλαμοτρόφον»². Εὐρώτα ἢ καὶ σ' αὐτὴ τὴν Ὀμηρικὴ ἐποχὴ ἀκόμη. Βυθίζει τοὺς πλοκάμους του στὰ χρυσὰ παιδαγωγικά κελεύσματα «ὁ μὴ δαρὲς οὐ παιδεύεται» καὶ «τὸ ξύλο βγήκε ἀπ' τὸν παράδεισον» τοῦ ἀπωτάτου παρελθόντος. Γι' αὐτὸ δὲν εἶναι καὶ τόσο εὐκολο νὰ ἀποσπασθοῦν καὶ ξεκλονισθοῦν οἱ χωρικοὶ μας ἀπὸ μιὰ τόσο μεγάλη καὶ πλούσια παράδοσι. Ἔτσι δικαιολογοῦνται, ποὺ δὲν δρῶσκειν ταιριαστὲς τις σύγχρονες ἀντιλήψεις γιὰ τὴν μάθησι καὶ τὴν μόρφωσι τοῦ παιδιοῦ³.

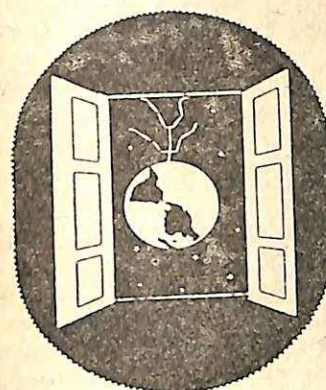
(Συνεχίζεται)

Ν. Ντασκαγιάννης

1. Πολὺ θαυμάσια ἀναπτύσσει τὰ ἀντίθετα σημεῖα τοῦ νέου Σχολείου ἐν σχέσει μὲ τὸ παλαιὸ ὁ Ρ. Μύντχ στοὺς συγγραμμά του, «Βέβαια, φταίει τὸ Σχολεῖο», μεταφρασθὲν εἰς τὴν Ἑλληνικὴν ὑπὸ τοῦ Δ.Γ. Ζήση.

2. Εὐριπ. 175 δ.

3. Σχετικῶς ἰδὲ: Γ. Παλαιολόγου: Γεν. Παιδαγωγικὴ σελίς 347 - 351.



ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

Η ΜΟΡΦΩΣΙΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΙΣ ΣΚΑΝΔΙΝΑΥΓΙΑΣ

Ἡ μέριμνα γιὰ ὅλες τις μορφές τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἀσφαλῶς τὸ πρῶ-
τιστον μεγάλο καθήκον τοῦ κράτους καὶ τὸ ἀκόμη πρῶτο κατὰ σειρά τε-
κμήριον τῆς γνησιότητος τῆς προσπάθειάς του. Ὅμως τώρα τελευταῖα τόσο
στὸ Ν. Κόσμο, ὅσο καὶ σὲ ὅλες τις ἀνεπτυγμένες χώρες τῆς Δ. Εὐρώπης,
καὶ ἰδιαίτερα στὶς χώρες τῆς Σκανδινανύας ἀνεπτύχθη μετὰ τὸν πόλεμο
μια καινούργια μορφή ἀγωγῆς μὲ τροφίμους αὐτὴν τὴν φορὰν ὅλους τοὺς
πολίτας, δηλαδὴ ἡ ἀγωγή καὶ μόρφωσις τῶν ἐνηλίκων.

Ὁ δεῦτερος παγκόσμιος πόλεμος ἔδωσε μιὰ μεγάλη εὐκαιρία στὰ
κράτη αὐτὰ νὰ σκεφθοῦν ὑπεύθυνα καὶ ν' ἀπασχοληθοῦν γιὰ τὴν μορφω-
τικὴ ἀνύψωσι τῶν μεγάλων κοινωνικῶν συνόλων. Π.χ. στρατοῦ, ναυτικοῦ,
κ.τ.λ. Εἶναι ἀλήθεια ἡ ἀρχαία Παιδαγωγικὴ ἀρχὴ πὼς κάθε μορφή ζωῆς
εἶναι ἀγωγή. Παιδαγωγοῦμεθα καὶ παιδαγωγούμε συνεχῶς μὲ τὸ κάθε τι.
Ὑπὸ τὴν ἐπήρειαν τῶν ἄλλων εὐρισκόμεθα καὶ ἐπηρεάζουμε τοὺς
ἄλλους, εἴτε τὸ θέλουμε, εἴτε ὄχι.

Ἔτσι κάτω ἀπ' αὐτὸ τὸ πρίσμα ἡ μόρφωσις τῶν ἐνηλίκων ἀποκτᾷ με-
γαλύτερη σημασία καὶ πλάτος γιατί ἀγκαλιάζει τὰ πλατεῖα στρώματα τοῦ
λαοῦ, ποὺ κρύβουν τόση πνευματικὴ γνησιότητα καὶ συναισθηματικὴ ἀκτι-
νοβολία.

Ἐπειτα ἡ μόρφωσις τῶν ἐνηλίκων ἔχει νὰ ἀντιμετωπίσῃ πολλὰ καὶ
δύσκολα προβλήματα ἀγωγῆς.

Ἡ ἀγωγή ἐδῶ δὲν ἔχει ν' ἀντιμετωπίσῃ ἀνώριμους ἀνθρώπους, οὔτε
ἐφηβικὲς ἀνησυχίες. Ἐχει ν' ἀντιμετωπίσῃ ἕνα πλῆθος διαφορετικῶν χα-
ρακτηρῶν, ποὺ ὁ κάθε ἕνας ἔχει χαράξῃ σαφὴ καὶ ὀρισμένη πορεία πλεῦ-
σεως μέσα στὸ πέλαγος τῆς ζωῆς. Ἐπειτα τὰ ἐνδιαφέροντα ὅλων αὐτῶν
τῶν ἀνθρώπων εἶναι ποικίλα καὶ πλατεῖα. Ἡ ἀγωγή καὶ ἡ διδασκαλία γιὰ
νὰ μπορέσῃ νὰ κρατηθῇ στὸ ὕψος τῆς συγκρατῶντας τὸ ἐνδιαφέρον τῶν
τροφίμων ὁπωσδήποτε πρέπει νὰ ἔχῃ μιὰ καθολικὴ μορφή καὶ νὰ ἱκανοποιῇ
τις ἀπαιτήσεις ὀρίμων ἀτόμων.

Ἔτσι ὅλη αὐτὴ ἡ ὑπόθεσις ἔχει ἀνατεθῇ στὸ Κράτος ἐξ ὁλοκλήρου.

Τὸ ἴδιο τὸ κράτος μὲ τὴν μέριμνά του προσφέρει ἕνα παλλαϊκὸ Πανεπι-
στήμιο γιὰ κάθε πολίτην.

Ο Σκανδιναυός καθηγητής Ingeborg Lyche δίδει ένα χαρακτηριστικό όρισμό στο τί σημαίνει μόρφωσης των ἐνηλίκων. «Ἡ μόρφωσης των ἐνηλίκων εἶναι ἡ μετάδοσις των πολιτιστικῶν ἀξιών τῆς κουλτούρας σὲ κάθε πολίτη τῆς χώρας, διὰ τῆς διδασκαλίας, τῆς τέχνης, τῆς μουσικῆς, τοῦ θεάτρου».

“Ολοιοί Σκανδιναυοί — Δανοί — Νορβηγοί — Σουηδοί — Φινλανδοί — έχουν πιστέψει στην αξία της μορφώσεως των ἐνηλίκων μὲ πάθος καὶ δύναμιν. Ἔτσι ἔχουν ἰδρύσει ἀπὸ κοινοῦ ὀργανισμούς, ποὺ ἔχουν ὡς μέλη ἀντιπροσώπους ἀπὸ κάθε χώρα, καὶ οἱ ὁποῖοι σκοπὸν ἔχουν τὴν συζήτησι καὶ μελέτη αὐτοῦ τοῦ εἵδους τῆς ἀγωγῆς καὶ τὴν λύσιν τῶν προβλημάτων ποὺ παρουσιάζει. Τὸ ὕψηλὸ βιοτικὸ ἐπίπεδο ἄλλωστε αὐτῶν τῶν λαῶν διευκολύνει τὴν κάθε προσπάθειαν καὶ συγχρόνως ἀνεβαίνει ὕψηλότερα ἀπ’ τ’ ἀποτελέσματα τῆς προσπάθειας τοῦ οὗτης.

Ὁ ρόλος τοῦ κράτους εἶναι διπλός.

1) Ὑποβοηθεῖ τὴν δημιουργίαν συλλόγων, σωματείων, ὁργανισμῶν, ποὺ σκοπὸν ἔχουν τὴν ἀνύψωσι τοῦ μορφωτικοῦ ἐπιπέδου τοῦ λαοῦ καὶ

2) Μορφώνει διὰ ἰδίων μέσων κρατικῶν τὸν λαόν.

Πρέπει να μην λησμονήσουμε για να είμαστε αντικειμενικοί και την συμβολήν του κλίματος και της ψυχολογίας. Τουτό το ψυχρό κλίμα των προνομιούχων τούτων λαών έχει κάνει τους ξανθούς αυτούς ανθρώπους επίμονους στις θελήσεις τους και υπομονετικούς, και διευκολύνει την μελέτη και περισυλλογή, κυρίως την χειμερινήν περίοδον, πού οι ώρες της νύκτας είναι άτελείωτες.

Ἐξ ἄλλου τὸ ἰδεῶδες τῆς μορφώσεως τοῦ λαοῦ, ἀποτελεῖ πρωταρχικὸν σκοπὸν τῆς κάθε σοσιαλδημοκρατίας τῆς Σκανδιναβίας. Ἔτσι ἔχουν κατορθῶσαι νὰ ἔχουν τὸ ὑψηλότερο μορφωτικὸν ἐπίπεδον τῆς Εὐρώπης.

Ἡ ἱστορία τῆς μορφώσεως τῶν ἐνγλίκων ἀρχίζει βέβαια ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τῆς Ἀναγεννήσεως καὶ τοῦ Διαφωτισμοῦ. Ὁ φλογερὸς Ρουσσώ μίλησε γιὰ τὴν σημασίαν της καὶ τὰ μηνύματά του ἔφθασαν μέχρι ἐδῶ.

Ο 18ος αιώνας εύρισκε την μόρφωσι ἐξ ὁλοκλήρου στὰ χέρια τῶν
ιερέων καὶ τῆς ἐκκλησίας.

Με τὴν ἐμφάνισι δὴ τῶν μεγάλων πνευμάτων τοῦ 18ου αἰῶνος ἡ κίνησις γιὰ μιὰ σταθεροποίησι καὶ συστηματοποίησι τῆς μορφώσεως τῶν ἐνηλίκων μεγαλώνει. Ὁ μισὸς αὐτὸς αἰώνας καλύπτεται ἐξ ὁλοκλήρου μετὰ τὴν εὐεργετικὴ παρουσία τοῦ Δανονορβηγοῦ συγγραφέως Holberg καὶ τὸ ἄλλο ἥμισυ ἀπὸ τὸν Νορβηγὸ ποιητὴ Henrik Wergeland. Καὶ οἱ δύο τοῦτοι μεγάλοι ἄνθρωποι ἐπεσήμαναν τὴν ἀνάγκη πρὸς μόρφωσιν καὶ ἰδρύουν τοὺς πρῶτους συλλόγους γιὰ τὴν μόρφωσιν αὐτῇ.

Οι οργανισμοί αυτοί ωνομάσθησαν «Φίλοι των ανθρώπων» και ἄρχισαν τις πρώτες τους ἐξορμήσεις γιὰ νὰ πλησιάσουν τὸν λαόν.

Τὸν 19ον αἰῶνα παρουσιάζεται στὸ πνευματικὸ στερεῶμα ὁ Δανὸς Grundrig, ποὺ ὠνομάσθη καὶ «ὁ πατέρας τοῦ λαϊκοῦ σχολείου».

Τὸ 1830 οἱ σπουδασταὶ τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Ὁσλο ἐξεχύθηκαν μὲ
σύνθημα τὴν μόρφωσι τοῦ λαοῦ.

Μία άλλη μεγάλη μορφή γίνεται τώρα ἡ ψυχὴ τῆς κινήσεως, ὁ δεύτερος μετὰ τὸν Ἴψεν λογοτέχνης Björnsterne Björnson. Ὁ μεγάλος τοῦτος συγγραφεὺς ἐμπνέει καὶ διευθύνει. Σκοπὸς τῶν βιβλίων του εἶναι νὰ μορφώσουν τὸν λαόν. Μέσα σ' αὐτὰ ζητεῖ τὴν δωρεὰν παιδείαν.

Τὸ 1868 ἰδρύονται «Οἱ Ἀκαδημίες ἐργατῶν». Ἀργότερα ἄλλαξαν

ὄνομα σὲ «Λαϊκὲς Ἀκαδημίες». Ἡ ὁμοίότης τῆς ψυχολογίας ὅλων αὐτῶν τῶν λαῶν καὶ ἡ αὐτὴ μορφή τῆς φύσεως καὶ κλίματος ἐξυπηρετοῦν τὴ μορφή καὶ περιεχόμενο τῆς ἀγωγῆς. "Ο,τι καλὸ εἰσάγεται σὲ μιὰ ἀπὸ τὶς ἀδελφές χώρες γίνεται ἀμέσως ἀποδεκτὸν καὶ ἀπὸ τὶς ἄλλες. Ἔτσι δὲν μποροῦμε νὰ ξεχωρίσουμε καμμιά χώρα ὡς πρωτεργάτη. "Όλες εἶναι βοηθοὶ καὶ ὑπηρετῶν τῆς αὐτῆς ιδέας.

Μετά τὸν Β παγκόσμιο πόλεμο μιὰ σειρά ὀργανισμῶν ξεπροβάλλει. Οἱ ὀργανισμοὶ αὐτοὶ συνεργάζονται μὲ τὸ ἴδιο τὸ ὑπουργεῖο Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, τὸ ὁποῖο ἔχει εἰδικὸ τμήμα γιὰ τὴν μόρφωσι τῶν ἐνηλίκων. Ἔχουν διαφορετικὲς κατευθύνσεις καὶ διάφορα ἐπίπεδα δράσεως. Εἶναι δὲ ποικίλοι, διότι καλύπτουν ἄλλους τοὺς τομεῖς τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς.

Μερικοί ἀπ' αὐτοὺς τοὺς ὁργανισμοὺς εἶναι ἰδιωτικῆς πρωτοβουλίας καὶ δραστηριότητος. Ὅλοι ὁμῶς συνεργάζονται καὶ ἐνώνουν τὴν δραστηριότητά τους γιὰ τὸν κοινὸν σκοπὸν τῆς μορφώσεως. Αὐτοὶ εἶναι:

1) Το ραδιόφωνο που έχει τεθεί στην υπηρεσίαν του συνόλου δια εὐδικού νόμου, που έχει ψηφισθῇ τὸ 1930 σ' ὅλα τὰ κοινοβούλια τῆς Σκανδιναβίας. Τὸ ραδιόφωνο ἢ ἡ τηλεόραση μεταδίδει εἰδικές ἐκπομπές καὶ μαθήματα διὰ ἐνηλίκους, καθὼς καὶ θέατρο, κλασσικὴ μουσικὴ καὶ μοντέρνα μίαν ἢ δύο φορές τὴν ἑβδομάδα.

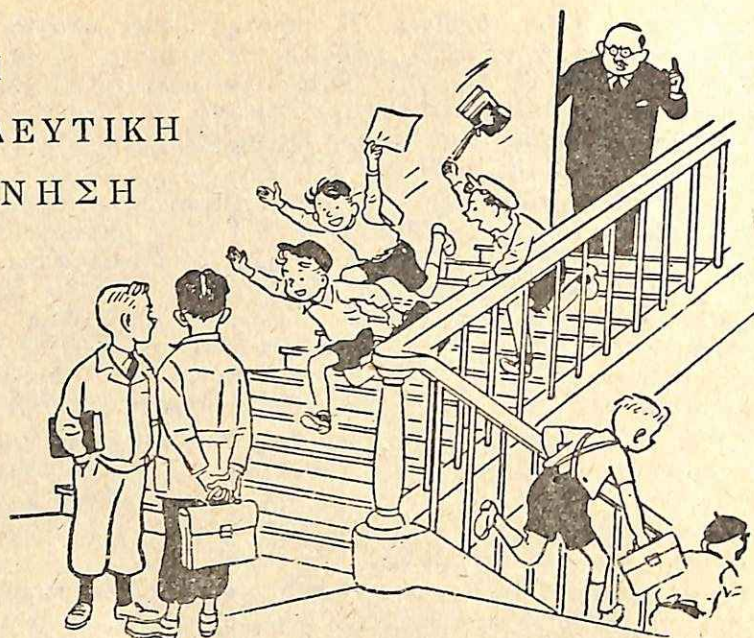
“Ενα πλήθος διακεκριμένων καθηγητῶν καὶ ἐπιστημόνων, συμβάλουν διὰ τοῦ ραδιοφώνου μὲ εἰδικὲς ὁμιλίαις ποὺ ἀκούγονται. Ἐπίσης ἀκόμη καὶ ἄριστοι φοιτηταὶ ὀργανώνουν τέτοιαις ὁμιλίαις. Καὶ αὐτὸ ἔχει κατοχυρωθῇ μὲ εἰδικὸν νόμον. «Ὁ σκοπὸς τοῦ Πανεπιστημίου εἶναι νὰ διαδώσῃ τὴν Ἀκαδημαϊκὴν μόρφωσιν καὶ νὰ ἐμπλουτισθῇ τὸ ἴδιον μὲ περισσότερη ἐπιστήμην καὶ ἀνθρωπισμόν. Τὸ Πανεπιστήμιον θὰ ἐργασθῇ πρὸς τὸν σκοπὸν αὐτὸν γιὰ νὰ γνωρίσῃ στὸ λαὸ τὴν ἐπιστήμην καὶ τὸν ἀνθρωπισμόν, μαζί μὲ τοὺς ἄλλους σκοποὺς» ἀναφέρεται μέσῳ στὸ Νορβηγικὸν κείμενον τοῦ νόμου τὸ 1905. Τοὺς φοιτητάς θὰ τοὺς συναντήσουμε νὰ διοργανώνουν ὁμιλίαις σ’

Ἡ δραστηριότης καὶ ὁρμητικότης τῶν φοιτητῶν διοχετεύεται καὶ σὲ ἄλλης μορφῆς ὁργανισμούς, ὅπως εἶναι ὁ δεύτερος κατὰ σειρά.

2) Τοξιδευδον θέατρον με σκοπόν τας θεατρικές παραστάσεις σ' ὅλες τας ἐπαρχίας. Λόγω τῆς διαμορφώσεως τοῦ ἐδάφους, τὸ ὁποῖον εὐνοεῖ στὰ βόρεια πόλεις καὶ δημιουργεῖ στὰ νότια μεγάλες πόλεις καὶ δημιουργεῖ στὰ βόρεια πολλές μικρές σπαρ- νώτια τῆς μεγάλης πόλεως καὶ πληθυσμὸς δὲν ἔχει τὴν εὐκαιρίαν παρακολουθ- ῆναι τὰς ἐκτελεσθῆναι τῶν θεατρῶν. Ὁ δὲ πληθυσμὸς τοῦτο ὀργανισμὸς συνειστέλλει ἀπὸ ἐιδικὸ νόμο τοῦ 1949. Οἱ ἐπιδημῶναι τοῦ εἶναι νὰ ταξιδεύη σ' ὅλην τὴν χώραν. Ἀξί- ζει νὰ σημειωθῶναι ὅτι ἀνυπερβλήτες πολλές φορές δυσκολίες, ποὺ συναντᾷ μετὰ τὴν μετακίνησιν λόγω τοῦ ψυχροῦ καὶ τῆς νύχτας, ποὺ κυριαρχεῖ τὴν χειμ- ῶν περιόδον. Ἡ συμβολὴ τῆς τέχνης στὴν ἀγωγή τῶν ἐνηλίκων εἶναι με- γάλη καὶ ἓνα ἀπὸ τὰ σπουδαιότερα μέσα ἐπιδράσεως καὶ ἀνυψώσεως τοῦ λαοῦ.

Τὰ μέσα πὺλ χρησιμοποιοῦν οἱ ἡθοποιοὶ εἶναι ποικίλα καὶ περιέργα
γιὰ νὰ φθάσουν μέχρι τὴς παγωμένης περιοχῆς τῶν Λαπώνων, στὴ Βορ.
Νορβηγία, Σουηδία, Φινλανδία.

Το θέατρο χρηματοδοτείται από το κράτος και τους δήμους. Άξίζει να σημειωθεί ο αριθμός των παραστάσεων κατά μέσον όρον, που φθάνει περίπου σε κάθε χώρα το χρόνο 850. Κάτι που αγαπούν πολύ να παρουσιάζουν, είναι τα έργα του Σαίξπηρ, που πραγματικά έχουν απήχηση στο πλατύ κοινό. Μερικά μέλη του είναι και οι φοιτητές της σχολής ήθοποιας. Όλοι νέοι άνθρωποι με όρεξη κι αγάπη για το έργο τους και το σκοπό τους.



ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΙΣ Β' ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΦΘΙΩΤΙΔΟΣ

Πρωτοβουλία του έκλεκτου και δραστηρίου 'Επιθεωρητού της Β' Περιφέρειας Φθιώτιδος κ. Σπ. Τσατσοπούλου, επραγματοποιήθη, κατά το παρελθόν σχολ. έτος, παιδαγωγική συγκέντρωσις των Διδασκάλων της Περι-

3) 'Η ταξιδεύουσα έκθεσις ζωγραφικής.

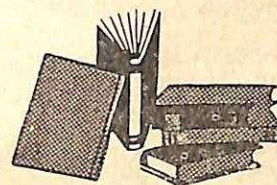
Ο οργανισμός άρχισε άρχισε να λειτουργή πριν ακόμη από το Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Σκοπός της κινουμένης αυτής γκαλερί είναι να φέρη σ' έπικοινωνία το πλατύ κοινό με την ζωγραφική και κατ' επέκτασι με την τέχνη. Κάθε έκθεσις έργων συνοδεύεται από 2-3 φύλακες οι όποιοι εξηγούν ένα ένα πίνακα στο κοινό που προσέρχεται. Αυτοί εξηγούν τις σύγχρονες σχολές ζωγραφικής και άπαντούν στις έρωτήσεις του κοινού. Σάν φύλακες μπορείς να συναντήσης και φοιτητάς της σχολής καλών Τεχνών.

Μεγάλοι οίκοι έχουν σάν τιμή τους να δανείσουν πίνακες που έχουν στη συλλογή τους στην ταξιδεύουσα γκαλερί. Από στατιστική μαθαίνουμε πώς το κοινό που επισκέπτεται αυτές τις έκθέσεις είναι τὰ 60 % του πληθυσμού.

'Αξιζει κ' έδω να σημειωθούν οι δυσκολίες μεταφοράς των πινάκων σέ τούτες τις χώρες που έχουν τόση ιδιομορφία φύσεως και τόσο σκληρό κλίμα κι ακόμη και τόσο λίγο φώς. 'Η μετακίνησις και μεταφορά έχει να αντιμετωπίση το άπέραντο χιόνι, το δριμύ ψυχός, κι ακόμη τη νύκτα. Οι φύλακες αναγκάζονται να έναλλάσσουν δλα σχεδόν τὰ μέσα συγκοινωνίας για να φθάσουν στον προορισμό τους. Όμως ή κινουμένη γκαλερί συνεχίζει τὸ ταξίδι της καθ' όλην τήν διάρκεια του χειμῶνος άψηφώντας και τὸν κίνδυνο του άποκλεισμοῦ λόγω των συνεχῶν χιονοπτώσεων, και της καταστροφής των πινάκων.

(Συνεχίζεται)

'Ελ. Σαμπάζοτου



ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Νέα παιδικά βιβλία

Θ. Γιαννοπούλου: 'Ιστορίες και ανέκδοτα από τήν 'Εθνική μας ζωή. 'Εκδότης Γ. Σ. Βλέσσα. 'Αθήνα 1963.

Κρατούμε στά χέρια μας πέντε καινούργια βιβλία που εξέδωσε στη σειρά των παιδικών του βιβλίων ή «Βιβλιοθήκη του Παιδικού Κόσμου» υπό τη διεύθυνσι του κ. Βλέσσα. Συνεχίζεται μιὰ πολύ αξιέπαινη προσπάθεια έκδόσεως άρίστων ξένων και 'Ελληνικών παιδικών βιβλίων, με τὰ όποια τροφοδοτείται θαυμάσια ή παιδική βιβλιοθήκη.

Οι τίτλοι των βιβλίων: 1) «Ο Μπαρμπα - Μακροπόδης», 2) «Αϊνειάδα», 3) «Τὸ Μυστικό του 'Εμίρη», 4) «Οί Μεγάλοι της 'Ανθρωπότητος» και 5) «'Ιστορίες και ανέκδοτα από τήν εθνική μας ζωή», μαρτυρούν τήν αξία της σειράς αυτής. Δεν νομίζομε ότι είναι αναγκαίο να επανέλθωμε για να τονίσωμε τήν αξιέπαινη αυτή προσπάθεια. Πολύ θά επιθυμούσαμε να κάνωμε πλήρη ανάλυσι και κριτική όλων αυτών των βιβλίων, από τήν όποια για άλλη μιὰ φορά ο έκδότης τους θά 'επαίρνε άριστα. Θά σταθούμε μόνο στο τελευταίο βιβλίο «'Ιστορίες και ανέκδοτα από τήν εθνική μας ζωή», του κ. Θ. Γιαννοπούλου επιθεωρητού δημοτικών σχολείων. Ο συγγραφέας του βιβλίου τούτου Θεόδωρος Γιαννόπουλος δεν είναι άγνωστος στον εκπαιδευτικό κόσμο. Όλοι θυμούνται τη θαυμάσια επίδοσι, που είχε άλλοτε, στον τομέα του διδακτικού βιβλίου. Μά ήρθε ή σοβαρή του άπασχόλησι στο επιθεωρητικό του έργο και διέκοψε τήν επίδοσι στον τομέα του βιβλίου, για να ξαναφανή ύστερ' από τόσα χρόνια πάλι μ' ένα έργο ρωμαλέο και επιβλητικό.

Διαβάζομε τὸ καινούργιο του βιβλίο και δεν χορταίνομε. Στην αρχή τὰ χάνει κανείς. Διαλογίζεται για ποιόν γράφτηκε. Για μικρούς; Για μεγάλους; Εϊδικά για δασκάλους; Μά για όποιον είναι μυημένος στα βαθύτερα ψυχολογικά και διδακτικά ζητήματα. Τὸ πράγμα μιλάει μόνο του. Είναι για όλους. Τέρπει και διδάσκει όλους. Ταυτόχρονα στα χέρια του εκπαιδευτικού γίνεται όργανο και μέσο, με τὸ όποιο

φέρειας εις τὸ Σχολεῖον Κλωνίου, εις ἣν παρέστη καὶ ὁ Νομάρχης κ. Στεργιόπουλος.

Δύο άριστοι συνάδελφοι, ὁ Διευθυντὴς τοῦ σχολείου κ. Ν. Καραμπέ-
τσας καὶ ἡ σύζυγός του κ. Καλ. Γκιώκα, ὑπὸ τὴν θερμουργὸν πίστιν καὶ
ἐμπνευσμένην καθοδήγησιν τοῦ προϊσταμένου των κ. Σπ. Τσατσοπούλου,
ἀθορύβως, παρουσίασαν μιάν ἀξιόλογον ἐργασίαν, ἀποδεικνύουσιν σύστη-
μα καὶ μεθοδικότητα, ὑπομονὴν καὶ δημιουργικὴν ἐφεσιν, ἀγάπην καὶ ἀνω-
τερότητα, τιμῶσαν πράγματι τὴν διδασκαλικὴν ἀποστολήν.

Τὸ πλουσιώτατον σχολικὸν Μουσεῖον, αἱ ποικίλαι φυσιολογικαὶ καὶ
ἐντομολογικαὶ συλλογαί, τὰ ἀπλὰ καὶ εὐχρηστα ὄργανα Φυσικῆς Πειραμα-
τικῆς, τὰ διάφορα χειροτεχνήματα, ἡ ἐκθεσις πάσης φύσεως εὐρημάτων
τοπικῆς λαϊκῆς τέχνης, ἡ ἀρίστη ἐπίδοσις των μαθητῶν ἀποτελοῦν τὴν ζω-
σαν ἐκφράσιν τῆς ὑποδειγματικῆς ἐργασίας των φιλοπόνων τούτων Διδα-
σκάλων τοῦ Σχολείου, μοχθούτων ὑπὸ συνθήκας σκληρὰς καὶ ἀντιξόους.

Ἄρισται ὑπῆρξαν αἱ ἐντυπώσεις ὧν, εὐμενεῖς οἱ ἐρεθισμοί, πλού-
σια τὰ συμπεράσματα διὰ μιάν καλυτέραν καὶ συστηματικώτεραν παιδα-
γωγικὴν ἐργασίαν. Τὸ ἔργον τοῦ ζεύγους Καραμπέτσα εἶναι ἄξιον πάσης
ἐξάρσεως καὶ μιμῆσεως διὰ μιάν θετικώτεραν προσφορὰν εἰς τὴν Λαϊκὴν
Παιδείαν μας.

Δ. Κ. Κ.

μπορεί να κάνει τη δουλειά του εύχαριστη. Να διδάσκη και να κάνει τον άκροατή να νοιώθω ότι ψυχαγωγείται.

Γιατί μέσα από τα κεφάλαιά του παρελαύνουν οι μεγάλες προσωπικότητες της ιστορίας και του πολιτισμού μας όχι μόνο με τη γνωστή τους επιβλητικότητα, αλλά και με σπαρταριστά στοιχεία της ζωής των. Δηλαδή από τις πλευρές εκείνες που δεν είναι γνωστές και προσιτές στον πολύ κόσμο. Κι αυτά όλα καλογραμμένα και καλοβαλμένα, ώστε να αποτελούν εύχαριστη έντρυφση. Για την ώρα δε της διδασκαλίας, ό,τι χρειάζεται σαν άλατοπίπερο να κάνει νόστιμο κι εύχαριστο το μάθημα.

Ο πρώτος τόμος — γιατί θ' ακολουθήση και δεύτερος — ασχολείται με την αρχαία Ελλάδα και τη Βυζαντινή. Τα κεφάλαιά του είναι: 1) «Αθήνα» από την ιστορία της οποίας μας δίνει πάρα πολλά από τα γνωστά, αλλά και πολλά άγνωστα στοιχεία, για τον κόσμο τον παιδικό που απευθύνεται, αλλά και πολλούς άλλους. Μιλάει για τον Κόδρο, το Δράκοντα, το Σόλωνα, τον Πεισίστρατο, το Μιλτιάδη, 'Αριστειδη, Θεμιστοκλή, Κίμωνα, Περικλή, Νικία, 'Αλκιβιάδη, Θρασύβουλο, Φωκίωνα.

2) Σπάρτη από την οποία μας δίνει παραστατικώτατη εικόνα της ζωής της. Σε ιδιαίτερα μέρη ασχολείται με τον Λυκούργο, Κλεομένη το Α', Λεωνίδα, Πausανία, 'Αρχίδαμο, 'Αναξιμανδρο, Λύσανδρο, 'Αγησίλαο, 'Αγι τον Γ' και άλλους πολλούς ήρωες Σπαρτιάτες και Σπαρτιάτισσες ('Αμομφάρετος, Καλλικράτης, Καλλικρατίδας, Κρατησίκλεια, 'Αρχιδάμεια κλπ.).

3) 'Η Μεσοηνία, ή Θήβα, ή Κόρινθος, ή Μακεδονία κλπ. λησμονημένες ανάμεσα στους πολλούς και τους ανταγωνισμούς των... μεγάλων της εποχής εκείνης, την Αθήνα και τη Σπάρτη, και τους αγώνες των κατά των Περσών, βρίσκουν ανάλογη θέση στο βιβλίο αυτό. Μας θυμίζει τον 'Αριστομένη, τον 'Επαμεινώνδα, τον Πελοπίδα, τον Περίανδρο, τον Φίλιππο, τον Μεγάλο 'Αλέξανδρο με χίλια δυο ανέκδοτα από τη ζωή του.

'Ακολουθούν μετά τις πολιτικές και στρατιωτικές φυσιογνωμίες οι προσωπικότητες της φιλοσοφίας, των γραμμάτων και της επιστήμης. Οι 'Εφτά Σοφοί, οι μυθοποιοί (Αἰώωπος), οι ποιητές και μουσικοί ('Ομηρος, 'Ησίοδος, Αισχύλος, Πίνδαρος, Σοφοκλής, Εὐριπίδης, 'Αριστοφάνης, 'Αρίων), οι φιλόσοφοι ('Ηράκλειτος, 'Αναξαγόρας, 'Εμπεδοκλής, Ζήνων ο 'Ελεάτης, Ζήνων ο Κιτιεύς, Σωκράτης με σπαρταριστές σκηνές με την περίφημη Ξανθίππη, Πλάτωνα, 'Αριστοτέλη, 'Αντισθένη, Διογένη. Θεόφραστο, 'Αρίστιππο) οι ιστορικοί ('Ηρόδοτος, Θουκυδίδης, Ξενοφώντας, Πολύβιος) οι ρήτορες (Λυσίας, Δημοσθένης, Αἰσχίνης) οι επιστήμονες (Πυθαγόρας, Δημοκρίτος, Εὐκλείδης, 'Αρχιμήδης, 'Ιπποκράτης), οι καλλιτέχνες (Φειδίας, Πραξιτέλης, Ζεύξης, 'Απελλής), όλοι αυτοί δίνουν το παρόν και εμφανίζονται όχι μόνον από τη «βαρεία» τους πλευρά, αλλά και από τη χιουμοριστική έφ' όσον υπάρχει.

'Ακολουθεί ή Βυζαντινή περίοδος. Στην αρχή μας δίνει γενικές πληροφορίες για τη ζωή των βυζαντινών. Κατόπιν ακολουθούν τα στοιχεία από τη ζωή των μεγάλων προσωπικοτήτων. Παρελαύνουν ο Μ. Κωνσταντίνος, ο 'Ιουλιανός ο Παραβάτης, ο Θεοδοσίος ο Α', ο 'Αρκάδιος, οι μεγάλοι Πατέρες της 'Εκκλησίας, ο Θεοδόσιος ο Β', ο Μαρκεσιανός, ο 'Ιουστινιανός, ο 'Ιουστίνος Β', ο Μαρρίκιος, ο 'Ηράκλειος, ο Λέων 'Ισαυρος, ο Κωνσταντίνος ο Ε', ο Λέων ο Δ', ή Είρήνη ή 'Αθηναία, ο Νικηφόρος ο Α', ο Λέων ο Ε', ο 'Αρμένιος, ο Θεόφιλος, ο Μιχαήλ, ο Γ', ο Βασίλειος ο Α', ο Μακεδών, ο Λέων ΣΤ', οι Σοφοί, ο Κωνσταντίνος ο Πορφυρογέννητος, ο Νικηφόρος Φωκάς, ο 'Ιωάννης ο Τσιμισκής, ο Βασίλειος Β' ο Βουλγαροκτόνος, ο Κωνσταντίνος ο 8ος, ο Ρωμανός, ο Διογένης, ο 'Αλέξιος Κομνηνός, ο 'Ιωάννης Β' Κομνηνός, ο Μανουήλ Κομνηνός, ο Μιχαήλ Παλαιολόγος, ο 'Ανδρόνικος ο Πρεσβύτερος και τέλος κλείνει την αύλαία της σκηνής ο μεγάλος βασιλιάς, ο μαρμαρωμένος Κωνσταντίνος Παλαιολόγος, με όλους τους θρόνους που ακολούθησαν το όνομά του και το πέσιμο της Πόλης.

'Εδώ τελειώνει ο πρώτος τόμος. 'Απαιθμήσαμε όλες τις εποχές και όλες τις προσωπικότητες που παρουσιάζονται, για να έχω ή ανανώστη πλήρη την εικόνα του περιεχομένου του έργου. Δυστυχώς ο χώρος που παραχωρείται για μία κριτική δεν μας επιτρέπει να επεκταθούμε σε λεπτομέρειες, οι οποίες θα έπαιθαν τον καθένα για την αλήθεια των ισχυρισμών μας. Πάντως πιστεύουμε πως όταν το διαβάσει και ο αναγνώστης των γραμμών αυτών θα πεισθώ και θα μας δικαιώση για τις απόψεις μας.

Τελικά θεωρούμε υποχρέωσι να συγχαρούμε τον συγγραφέα και τον εκδότη για να τους αυτό κι είμαστε βέβαιοι πως πολλοί από όσους θα κάνουν τον τόμο να το διαβάσουν θα πράξουν το ίδιο. Εύχόμαστε το παράδειγμά τους να εύρη

Τάκης Καπώνης

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελάβαμε τα παρακάτω βιβλία :

1. **Μιχ. Ε. Παπαϊωάννου :** Unesco, Ειδικός οδηγός διδασκαλίας φυσιογνωστικών μαθημάτων.
2. **Θεοφ. Γέρου :** Παιδαγωγικές όμιλίες στις συγκεντρώσεις των γονέων : 'Από

τά περιεχόμενα : 1. Βοήθησε το παιδί σου να προσαρμοστή στο σχολικόν περιβάλλον. 2. Βοήθησε το παιδί σου να παρακολουθήση το καλό θέαμα. 3. 'Η σημασία του παιγνιδιού για το παιδί. 4. Προφύλαξε το παιδί σου από το ακατάλληλο βιβλίο. 5. 'Η πειθαρχία. 6. Στο σπίτι και στο σχολείο, κ. ά.

3. **Θεοφ. Γέρου :** Θέματα για παιδαγωγικά συνέδρια.
4. **Πολυβ. Τσάκωνα :** 'Ιστορία της Κρητικής Χωροφυλακής.

ΓΕΩΡ. Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗ

1. ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΟΥ

Για τους λειτουργούς Στοιχειώδους, Μέσης και 'Επαγγελματικής 'Εκπαιδεύσεως.

2. ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΟΥ

Για τους Νέους 12 - 20 έτων Μαθητάς, Γυμνασίων όλων των τύπων, τεχνικών και επαγγελματικών Σχολών.

3. ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΟΥ

Για τους μαθητάς Ε' και ΣΤ' τάξεως των Δημοτ. Σχολείων.

ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΠΡΟΧΩΡΕΙ
Γ. ΜΑΥΡ.

Διηγήματα πρωτότυπα, συναρπαστικά, διδακτικά,
ΩΦΕΛΙΜΑ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ

Ζητήστε το από τα Βιβλιοπωλεία και τους πλασιέ.
Κεντρική διάθεση Β. ΚΑΜΠΙΤΣΗΣ, Σόλωνος 83
Τηλ. 625.508 - ΑΘΗΝΑΙ

Είς τας επαρχίας αποστέλλεται ελεύθερο ταχ. τελών, εφόσον
αποσταλή το αντίτιμον εκ Δραχ. 50



ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ - ΚΑΜΠΑΛΟΥΡΗ

Διευθυντριάς τοῦ Πρωτ. Δημοτ. Σχολείου τῆς Παιδαγ. Ἀκαδημίας
Ἀρσακείου Ψυχικοῦ.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

1. Γυμνάσματα Γραμματικῆς διὰ τὴν Δ'. τάξιν Δημοτικοῦ Δογ. 12
 2. Ἀσκήσεις καὶ Προβλήματα Ἀριθμητικῆς διὰ τὴν Γ'.
τάξιν Δημοτικοῦ » 15
 3. Ἀσκήσεις καὶ Προβλήματα Ἀριθμητικῆς διὰ τὴν Δ'.
τάξιν Δημοτικοῦ. Ἔκδ. «ΝΙΚΗ». » 12
 4. Ἀσκήσεις καὶ Προβλήματα Ἀριθμητικῆς διὰ τὴν Ε'.
τάξιν Δημοτικοῦ » 25
 5. Ἀσκήσεις καὶ Προβλήματα Ἀριθμητικῆς διὰ τὴν ΣΤ'.
τάξιν Δημοτικοῦ » 30
- Ἀπαντα εἰς 170 μαθήματα, διὰ τὴν πλήρη καὶ καθημερινὴν διδασκαλίαν τῶν ἀνωτέρω μαθημάτων, μὲ συστηματικὴν κατάταξιν τῆς διδασκτέας ὕλης.

Κεντρικὴ Παρακαταθήκη παρὰ τὴ ἰδίᾳ

Τηλέφωνον 962.101

