



ΠΑΙΔΕΙΑ

ζωή

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ - ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 1960

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ἐκπαίδευση καὶ οἰκονομικὴ πρόοδος	Ἡ Διεύθυνση
Ἐπὶ κτητος, ὁ Ἱεραπολίτης Στωϊκός, ἡ νεώτερη Στωὰ καὶ τὸ κλίμα τῆς ...	Δημ. Π. Μᾶνος
Ἡ ἀνάγκη καὶ ἡ ἀλήθεια τῆς ἀγωγῆς τῶν διανοητικῶς ὑστερούντων παιδιῶν	Κ. Γ. Καλαντζῆς
Ἡ προσχολικὴ ἀγωγή τῶν κωφῶν ἀλλων	Βασ. Γ. Λαζανάς
Σχολικοὶ Συνεταιρισμοὶ	Φωτεινὴ Θ. Τζωρτζάκη
Περὶ σόφτερη χαρὰ	Νότης Παναγιώτου
Ἀπώλειες τοῦ πνευματικοῦ μας κόσμου	Ε. Π. Παπανούτσος
Ἀριστείδης Δελῆς, ὁ δάσκαλος τῆς Μυτιλήνης	Β. Ἀρχοντίδης
Βιβλιοκρισία	Καλλιόπη Μουστάκα
Νέα Βιβλία	

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΙΣ
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ Ι. Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΑΘΗΝΑΙ, ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ

Τιμὴ τεύχους δρχ. 8

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ

Έκδίδεται την 2^η εβδομάδα κάθε μηνός.

Διευθυντής: **Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ**, Αναγνωστοπούλου 10. Τηλ. 610-796

Άλληλογραφία και εμβάσματα :

Ε. Π. Παπανούτσος, Αναγνωστοπούλου 10 — Αθήνας

Έτησία συνδρομή (αρχίζει την 1^{ην} Ιανουαρίου) :

Διά τὸ ἔτος 1960 δραχ. 75

Έξωτερικοῦ..... δραχ. 90

Τόμοι προηγούμενων ἐτῶν :

Απὸ τὸ ἔτος 1947 ἕως τὸ ἔτος 1953 στὸ Βιβλιοπωλεῖο **Ζαχαροπούλου**
Ἀρσάκη 6, Ἀθῆναι.

Απὸ τὸ ἔτος 1953 ἕως τὸ ἔτος 1959 στὸν ἐκδότη
τῆς «**Παιδείας καὶ Ζωῆς**»
Ἀναγνωστοπούλου 10, Ἀθῆναι.

Τιμὴ τοῦ παρόντος τεύχους

Ἰανουαρίου-Φεβρουαρίου 1960 δραχ. 8

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

Διευθυντὴς καὶ ἐκδ. τῆς «**Παιδείας**» : **Ε. Π. Παπανούτσος**, Κατοικία : Ἀναγνωστοπούλου 10
Προϊστάμενος Τυπογραφείου : **Ε. Ροῦμπος**, Κατοικία : Σίνα 56

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

Μηνιαῖο Περιοδικὸ Μελέτης — Έρευνας — Διαφωτισμοῦ

Διευθυντής: **Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ**

ΕΤΟΣ Θ' • ΑΘΗΝΑΙ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ-ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 1960 • ΤΕΥΧΟΣ 82

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟΣ

Ἀνέκαθεν ἀπ' αὐτὴν ἐδῶ τῇ στήλῃ τονίζομε ὅτι ἀναμόρφωση τῆς παιδείας σημαίνει οἰκονομικὴ πρόοδο τοῦ τόπου. Ὅτι οἱ δαπάνες γιὰ τὴ δημόσια ἐκπαίδευση εἶναι οἱ παραγωγικότερες ἐπενδύσεις ποὺ μπορεῖ νὰ κάνει ἓνα προνοητικὸ καὶ φωτισμένο Κράτος. Συγκεκριμένα στὸ τεῦχος μας τοῦ Ἀπρίλη 1955 χαρακτηρίζαμε τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας πρόβλημα «κατ' ἐξοχὴν οἰκονομικόν» καὶ ἐξηγούσαμε τοῦτο ὡς ἐξῆς : «Οἰκονομικόν, γιατί δὲν μποροῦμε νὰ μιλοῦμε γιὰ αὐξηση τοῦ ἐθνικοῦ μας εἰσοδήματος, γιὰ ἀνάπτυξη τῶν πλουτοπαραγωγικῶν δυνάμεων τοῦ τόπου, γιὰ ὕλική πρόοδο τῶν πενόμενων τάξεων τοῦ λαοῦ μας, χωρὶς παράλληλα νὰ σκεφθοῦμε ἂν μετὰ τὴν ἐκπαίδευση ποὺ δίνουμε στὰ παιδιὰ τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ τὰ κάνομε ἱκανὰ νὰ ἐργαστοῦν αὐριο γιὰ τὴν ἀνάπλαση τῆς ἐθνικῆς μας οἰκονομίας, γιὰ τὴν κατεύθυνσή της πρὸς τὴν τροχιά ποὺ ἐπιβάλλουν οἱ σημερινὲς περιστάσεις, ἢ μήπως τὸ σχολεῖο ἐργάζεται ἀνάποδα ἀπὸ ὅ,τι ὑπαγορεύουν οἱ ὅροι τῆς ζωῆς τοῦ λαοῦ μας, καὶ ἀντὶ νὰ βοηθεῖ στὴν ἐφαρμογὴ ἐνὸς ὑγιοῦς καὶ θετικοῦ οἰκονομικοῦ προγράμματος, μετὰ τὴ μόρφωση ποὺ παρέχει στὰ ἐλληνοπούλα θὰ καταστήσει αὐριο ἐντελῶς ἀδύνατη τὴν ἐκτέλεσή του».

Αὐτὴ τὴν τοποθέτηση τοῦ ζητήματος τὴ διακηρύττουν καὶ οἱ κορυφαῖοι οἰκονομολόγοι τῆς χώρας μας. Στὴν πρόσφατη μελέτη τοῦ «Οἰκονομικὴ ἀνάπτυξις καὶ Τεχνικὴ ἐκπαίδευσις» ὁ Διοικητὴς τῆς Τραπεζῆς τῆς Ἑλλάδος καθηγητὴς κ. Ξεν. Ζολώτας γράφει : «Οὐδεὶς προγραμματισμὸς οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως ἐπιτρέπεται νὰ θεωρηθῇ ὡς πραγματικὸς προγραμματισμὸς, οὔτε δύναται νὰ ἔχῃ πιθανότητα ἐπιτυχίας, ἐφ' ὅσον δὲν προβλέπει εἰς τὸν προσήκοντα βαθμὸν περὶ τῆς συστηματικῆς ἐκπαιδεύσεως τοῦ πληθυσμοῦ εἰς τὴν νεωτέραν τεχνολογίαν καὶ τὰς μεθόδους ὁργανώσεως. Ὁ παράγων τῆς τεχνικῆς ἐκπαιδεύσεως εἶναι τόσον οὐσιώδης, ὥστε καὶ εἰς περίπτωσιν ἐλλείψεως γενικωτέρου οἰκονομικοῦ προγράμματος, θὰ ἤρκει ἡ συστηματικὴ ἐκπαίδευσις τοῦ πληθυσμοῦ εἰς τὰς νεωτέρας μεθόδους παραγωγῆς καὶ ὁργανώσεως διὰ νὰ πραγματοποιηθῇ ἀξιοσημείωτος προώθησις τῆς οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως» (σελ. 11). Τὸ ἴδιο ὑποστηρίζει στὸ ἄρθρο του

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ Ε. Π., Ἰανουαρίου-Φεβρουαρίου 1960 — 1

ΚΟΣΜΗΤΕΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΩΡΕΑ **Κ. Κουλιδ.**

ΗΜΕΡΟΜ. **20-7-90**

ΑΡΙΘ. **44431**

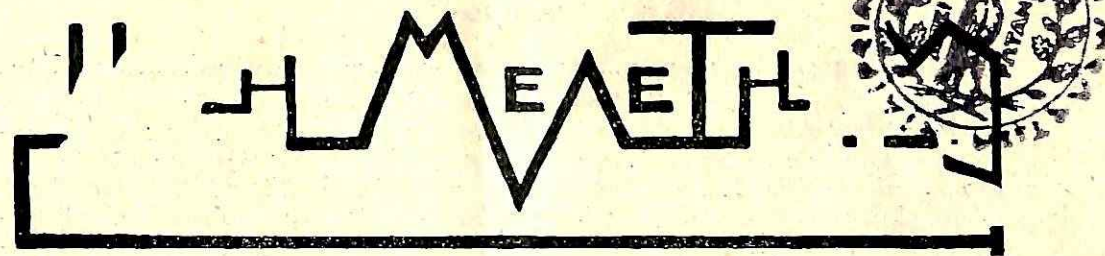
«Αἱ σύγχρονοι κατευθύνσεις εἰς τὴν τεχνικὴν ἐκπαίδευσιν» (Ἐφημ. Ναυτεμπορικὴ, 2 Ἰανουαρ. 1960) ὁ καθηγητὴς τῆς Οἰκονομικῆς στὸ Ἐ. Μ. Πολυτεχνεῖο κ. Σωτ. Ἀγαπητίδης. «Ἡ ἐπ'ἀνδρωσις» γράφει «τῶν διαφόρων κλάδων μὲ στελέχη τεχνικῶς μορφωμένα ἀποτελεῖ προϋπόθεσιν τῆς οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως, σημαντικώτερον καὶ τῆς ἐξευρέσεως κεφαλαίων. Τὰ ὑλικά μέσα δὲν εἶναι δυσχερὲς νὰ εὑρεθοῦν ἐκ τῆς ἐξωτερικῆς ἀγορᾶς καὶ τῆς ἐσωτερικῆς ἀποταμιεύσεως. Ἄνευ ὅμως ἀξιολόγου τεχνικοῦ καὶ ὀργανωτικοῦ ἐπιπέδου τὰ διαθέσιμα κεφάλαια δὲν ἀποδίδουν ἱκανοποιητικῶς, συχνὰ δὲ καὶ δὲν ἀπορροφῶνται».

Καὶ δὲν εἶναι μόνο οἱ οἰκονομολόγοι ποὺ διαλαλοῦν αὐτὲς τὶς ἐξωφθαλμὲς ἀλήθειες· τίς φωνάζουν καὶ οἱ πολιτικοὶ μας ἄνδρες, ὅσοι καὶ ὅταν εἶναι μέσα καὶ ἔξω ἀπὸ τὴ Βουλὴ. Διαφωνίεις λοιπὸν δὲν ὑπάρχουν. — Καὶ ὅμως δὲν γίνεται τίποτα. Ἀπόδειξη ἡ κατανομή τῶν δημοσίων ἐπενδύσεων στὸν νέο Κρατικὸ Προϋπολογισμό (1960): Γεωργία καὶ Ἀλιεία 2444 ἑκατομμύρια δραχμῶν, Βιομηχανία καὶ Ἐνέργεια 1704, Τουρισμός 393, Συγκοινωνία καὶ Τηλεπικοινωνία 1662, Νομαρχιακά Προγράμματα γιὰ μικρὰ κοινωφελῆ ἔργα 736—καὶ σὲ ὅλους τοὺς λοιποὺς τομεῖς 681. Σ' αὐτοὺς τοὺς «λοιποὺς» τομεῖς βρίσκεται ἡ δημοσία ὑγεία, ὁ οἰκισμός, ἡ ὕδρευση.... καὶ ἡ Ἐκπαίδευση! Καὶ τοῦτο πότε; Ὅταν ὑπάρχει νομοθετημένη καὶ ἐν ἐξελίξει μιὰ ὑποτιθέμενη Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση ποὺ πρόκειται νὰ στρέψει τοὺς νέους πρὸς τὴν τεχνικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση. Ὅταν δηλαδὴ εἶναι ἀνάγκη νὰ ἰδρυθοῦν σὲ ὅλα τὰ διαμερίσματα τῆς χώρας καὶ νὰ ἐξοπλισθοῦν (μὲ ἐργαστήρια καὶ ἐγκαταστάσεις) σχολεῖα ποὺ στοιχίζουν ἀκριβὰ, γιατί ἐδῶ δὲν ἀρκοῦν οἱ τέσσερις τοῖχοι, ὁ μαυροπίνακας καὶ ὁ πειναλέος δάσκαλος.

Τί νὰ συμβαίνει τάχα; Μήπως δὲν ὑπακούει τὸ σκάφος τῆς Πολιτείας στὴν πολιτικὴ καὶ οἰκονομικὴν ἡγεσία του; Μήπως δὲν ἔχομε πάρει τὸ πρᾶγμα στὰ σοβαρὰ καὶ περιμένουμε νὰ γίνῃ μόνο του τὸ θαῦμα, χωρὶς οὔτε νὰ ξοδέψουμε οὔτε νὰ κουραστοῦμε; Ἡ μήπως μάθαμε πιά νὰ κοροϊδεύουμε καὶ νὰ κοροϊδευόμαστε;

Ἄς δώσει μόνος του ὁ ἀναγνώστης τὴν ἀπάντησιν ποὺ θὰ βρεῖ ὅτι ταιριάζει.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ



ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, Ο ΙΕΡΑΠΟΛΙΤΗΣ ΣΤΩΙΚΟΣ Η ΝΕΩΤΕΡΗ ΣΤΟΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ

Ἡ μετατόπιση τῆς Στοᾶς ἀπὸ τὸν ἐλλαδικὸ στὸν ἐλληνιστικὸ καὶ ἀργότερα στὸ ρωμαϊκὸ χῶρο ἄρχισε, ὅπως εἶναι γνωστὸ, πολὺ νωρὶς καὶ τὸ γεγονὸς αὐτὸ στάθηκε ἀποφασιστικὸ γιὰ τὴν τελικὴ διαμόρφωση, τὴ δράση καὶ τὴν ἐπίδραση τῆς στωικῆς φιλοσοφίας.

Ὅλοι σχεδὸν οἱ ἱστορικοὶ συμφωνοῦν πὼς οἱ Ρωμαῖοι στάθηκαν ἕνας λαὸς ποὺ ἀπαρτιζόταν κυρίως ἀπὸ οἰκογενειάρχες αὐστηροὺς, ἀφοσιωμένους πολίτες καὶ στρατιῶτες πειθαρχικούς, ἀπὸ ἀνθρώπους ἀπελπιστικὰ θετικούς, ρεαλιστὲς καὶ πρακτικούς, μὲ ὑπερβολικὰ ἀνεπτυγμένο τὸ πνεῦμα τῆς οἰκονομίας, θιασῶτες τῆς σιγουρίας καὶ ἰδιοσυγκρασίας πεζές, ξένες ἀπὸ κάθε μορφὴ φυγῆς καὶ ἐξωτισμοῦ, καὶ προπαντὸς ἀπὸ πλάσματα χωρὶς ἔχνος φαντασίας (1). Ἐνῶ οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες, λένε, προσπαθοῦσαν νὰ συλλάβουν τὸ βαθύτερο νόημα τῆς ζωῆς καὶ νὰ τὴ χαροῦν, οἱ Ρωμαῖοι ἔταξαν ἀποστολὴ τοὺς νὰ τὴ δαμάσουν. Ἡ ψυχροσύνη αὐτῆς φυσικὰ δὲν ἦταν τὸ ἀπόσταγμα κάποιας φιλοσοφικῆς διάθεσης, ἀλλ' ἦταν ἕνας ἀσκητισμὸς πολὺ χοῦδός ποὺ ὄχι μόνο δὲν πῆγαινε γιὰ οὐράνια χαρίσματα ἢ ἀπλῶς γιὰ μιὰν ἀπόκοσμη ἢ θεωρητικὴ ζωὴ, ἀλλ' ἴσα-ἴσα σκοπὸ του εἶχε τὴν κατάκτηση καὶ καταδυνάστευση ὅλου τοῦ κόσμου. Τὸς ἀντιπροσωπευτικὸς τῆς νοοτροπίας αὐτῆς, ποὺ παρόλες τὶς διακυμάνσεις τῆς δὲν ἄφησε τοὺς Ρωμαίους ὡς τὶς τελευταῖες τοὺς μέρες, στάθηκε ὁ Κάτων ὁ Κηνσώριος ἢ Τιμητής, ὁ πρῶτος ἀπροκάλυπτα κηρυγμένος Ρωμαῖος σωβινιστὴς καὶ συτηματικός καὶ ἄσπονδος μισέλληνας τῆς ἐποχῆς του.

Ἄν ὅμως ὅλα αὐτὰ εἶναι ἀλήθεια, ἄλλο τόσο ἀλήθεια εἶναι πὼς ἕνας λαὸς σὰν τὸ ρωμαϊκὸ, πολιτιστικὰ κατώτερος, δὲν μπορεῖ νὰ δεσπόζῃ κοσμοκρατορικὰ τρεῖς ὁλόκληρους αἰῶνες παρὰ υἱοθετώντας, ὅσο τοῦ ἐπέτρεπ' ἀντικαταστήσει οἱ ἀφομοιωτικὲς του δυνατότητες, τοὺς πολιτισμοὺς τῶν λαῶν ποὺ ὑποδουλώνει (2). Κι ἂν αὐτὸ ἡ Ρώμη τὸ ἔπαθε μ' ὅλους χωρὶς ἐξαίρεση τοὺς λαοὺς, πολὺ περισσότερο φυσικὰ τὸ ὑπέστη μὲ τὴν Ἑλλάδα. Δὲν εἶναι ἀνάγκη, νομίζω, νὰ παραθέσουμε ἄλλη μιὰ φορὰ τὶς κλασσικὲς πιά καὶ γνωστὲς σ' ὅλους μαρτυρίες αὐτοῦ τοῦ ἐλληνορωμαϊκοῦ ὕμναιου. Ἡ ἐλληνικὴ ἐπίδραση, ποὺ πολὺ νωρὶς εἶχε ἀρχίσει ἀπὸ τὴν ἰδία τὴν ἰταλικὴν χερσόνησο καὶ τὴ σικελικὴ γῆ, δὲν εἶχε ποτὲ σταματήσει. Φαίνεται ὅμως πὼς καὶ οἱ μοῖρες τῆς ἱστορίας σὲ κάποιους καιροὺς εὐνόησαν ὑπερβολικὰ αὐτὴ τὴν ἐπίδραση, ἀφοῦ ἔρχονταν ν' ἀμβλύνουν τὶς ἀνάμεσα στοὺς δύο λαοὺς διαφορὰς καὶ νὰ γεφυρώσουν τὸ μεγάλο χάσμα.

1. Γιὰ τὴν ἀπόδειξιν ὅλων αὐτῶν προβάλλονται σὰν ἐπιχειρήματα: τὸ λεπτομερειακὸ καὶ ἀπελπιστικὰ φορμαλιστικὸ θρησκευτικὸ τοὺς τυπικὸ, οἱ δίχως μορφὴ καὶ χωρὶς θρόλο ἀναιμικοὶ Θεοὶ τοὺς, οἱ, ἂν καὶ κατ' ἀπομίμησιν, ἐν τούτοις χωρὶς θάλασσα ἐποποιεῖς τοὺς, ἢ γιὰ τὴν καθαρὴ ἐπιστημονικὴ θεώρηση ἀποστροφή καὶ ἢ ὄχι στὸ otium, στὴν ἀνάπαυλα, ἀλλὰ στὸ negotium, δηλ. στὴν ἀκατάπαυστη ἀσχολία καὶ δράση τυφλὴ προσήλωσή τους.

2. Σ' αὐτὴν ὅμως τὴν ἀφομοιωτικὴ καὶ συντακτικὴ προσπάθεια τοῦ Ρωμαϊκοῦ λαοῦ μὲ τοὺς ὑποδούλους του ὁ C. G. Jung θ' ἀποδώσῃ καὶ τὴν ἀρώστια ἢ τὴν παρακμὴ τοῦ κόσμου ἐκείνου, στοὺς πρώτους χριστιανικοὺς αἰῶνες χαρακτηρίζοντας τὴν σὰν κλασσικὸ φαινόμενον συνειδησιακῆς «διάσπασης» ποὺ συμβαίνει τόσα στὰ ἄτομα, ὅσο καὶ στοὺς λαοὺς. Βλ. C. G. Jung—μετάφρ. Κ. Α. Μεραναίου, Τὸ θεμελιῶδες πρόβλημα τῆς σύγχρονης Ψυχολογίας (Ἀθήνα 1950) σελ. 44 κέξ.

Ἡδη ἡ Ρώμη μετὰ τὴν ἐκμηδένιση τῆς Καρχηδόνας, τὴν ἐπαρχιοποίησιν τῆς Ἑλλάδας, τὴν κατάκτησιν τῆς Ἰσπανίας καὶ τὴν κατοχύρωσιν τῆς πολιτικῆς τῆς ἐξουσίας πᾶν τὸν κόσμον τὸ μεσογειακόν, παρουσιάζει ἕνα πολιτικοκοινωνικὸν διαφορισμὸν μοναδικὸν στὰ χρονικά τῆς ἱστορίας. Εἶναι σ' αὐτὰ τὰ χρόνια ἀκριβῶς, τὰ ὕστερα ἀπὸ τὸ 146 π.Χ., ποὺ σημειώνονται : ἡ ἀθρόα εἰσβολὴ τοῦ Ἑλληνισμοῦ στὴ Ρώμη, οἱ μεγάλες μεταβολές στὸν ἰδιωτικὸν καὶ δημόσιον βίον τῶν Ῥωμαίων, στὴ θρησκεία, στὸ πνεῦμα καὶ τὰ ἥθη τοὺς, οἱ ἀπόπειρες ριζικῶν μεταρρυθμίσεων καὶ ἡ μεγάλη περίοδος τῶν ἐπαναστάσεων καὶ τῶν ἐμφύλιων πολέμων. Μέσα σ' αὐτὴ τὴν μεγάλη καὶ ταραχμμένη περίοδον ἔξω ἀπὸ τὸ Ῥωμαϊκὸν διαφορισμὸν εἶναι καὶ ἄλλοι πολλοὶ οἱ παράγοντες ἐκεῖνοι ποὺ θὰ σφυρηλατήσουν τοὺς νέους τῶν δύο λαῶν δεσμούς καὶ θὰ μᾶς δώσουν τὴν νέα ἑλληνορωμαϊκὴ σύνθεσιν. Καὶ πᾶν ἂν ὅλους αὐτοὺς πάντα γόνιμος καὶ ἀποφασιστικὸς στέκεται ὁ ἴδιος ὁ ἑλληνικὸς παράγων. Γιατὶ ἡ σύγκρουσις μετὰ τὴν ἀκμὴν τῆς Ρώμης ἑλληνικὴ διανόησις, γεννημένη μέσα σὲ μιὰν Ἑλλάδα ποὺ στερήθηκε πᾶν τὴν πολιτικὴν τῆς ἐλευθερίαν, λές καὶ ἀναδίνει τώρα τὸ ἄρωμα τῆς μεγάλης τῆς πείρας, στραμμένη νοσταλγικὰ πρὸς τὴν εὐγενεῖς παραδόσεις ἑνὸς μεγάλου παρελθόντος. Τώρα, ἡ ἀνάμεσα στὸ ἀρχαῖον αὐστηρὸν καὶ συντηρητικὸν λατινικὸν καὶ τὸ ἀνήσυχο καὶ ἐλεύθερον ἑλληνικὸν πνεῦμα διαμετρικὴ ἀντίθεσις ἔπαυσε πᾶν τὸ ὑπάρχει. Ὁλωσδιόλου ἀντίθετα, καὶ κοντὰ στὴ μαρτυρημένη πᾶν Ῥωμαϊκὴ σύγκλιση καὶ κάμψιν, ἔχουν προβληθῇ τώρα κάποιες κάπως παλαιότερες μέν, ἀλλὰ πολὺ ἐπικαιρές μορφές τοῦ ἑλληνικοῦ στοχασμοῦ, χαρακτηριστικὲς γιὰ τὴν σπουδὴν τοὺς καὶ τὴν μέριμναν γύρω στὰ ἠθικά προβλήματα καὶ γιὰ τὴν μεγάλην τοὺς συγγένειαν ἴσα ἴσα γι' αὐτὸ μὲ τὸν ἀπόλυτον χαρακτήρα, τὴν αὐστηρότητα καὶ τὴν πατροπαράδοτη δραστηριότητα καὶ πειθαρχία τῆς Ρώμης. Καὶ εἶναι οἱ μορφές αὐτές, ὅπως εὐκόλως κανεὶς καταλαβαίνει, πρῶτα καὶ πᾶν ἂν ὅλα τὰ αὐστηρὰ καὶ πρακτικὰ στωικὰ διδάγματα.

Ἡ στωικὴ φιλοσοφία, ποὺ ἀνάμεσα στοὺς αἰῶνες κατὰφερε πάντοτε νὰ προσελκύσῃ καὶ νὰ συνενώσῃ σ' ἕνα κοινὸν παλμὸν πολλὰ ἐκλεκτὰ πνεύματα, ἀπὸ τὴν πρώτη τῆς ἐμφάνισιν καὶ στὴν οὐσίαν τῆς δὲ στάθηκε ἄλλο παρά ἡ ἔντονη διαμαρτυρία κάποιων ἄγρυπνων ψυχῶν ἐνάντια στὴν παρακμὴ καὶ τὴν ἐκφύλισιν τοῦ παρόντος. Ξέρουμε κάτω ἀπὸ ποιοὺς ὅρους καὶ ποιὲς συνθήκες γεννήθηκε καὶ διαμορφώθηκε ἡ ἀρχαία Στωὰ μέσα στὴν καρδίαν τοῦ ἑλλαδικοῦ χώρου. Ἀπὸ τὸ 146 π.Χ. καὶ ὕστερα τὸ κέντρο τοῦ βάρους μετατοπίζεται στὴ Ρώμη καὶ εἶναι μέσα στὴ Ῥωμαϊκὴ ἀτμόσφαιρα καὶ κυριαρχία ποὺ διαμορφώνεται καὶ ἀκμάζει ἡ Μέση Στωὰ. Ὅσο καὶ ἂν ἔχη γιὰ λίκνον τῆς καὶ ὁρμητήριον τὴν Ρόδο, τὴν συντηρητικὴν δωρικὴν πολιτείαν μετὰ τὴν ἀκμαίαν παράδοση τοῦ ἐλευθέρου «ἀστέως» (1), εἶναι στὴ δημοκρατικὴ Ρώμη μέσα κυρίως ποὺ ἀνδροῦται καὶ ποὺ μὲ τὸν Παναίτιον, τὸν Ποσειδώνιον κ.ἄ. ἔχει ἐδῶ τὴν πλάτην καὶ δυνατὲς ἀπηχήσεις. Εἴπαμε πῶς οἱ Ἕλληνες τῶν χρόνων αὐτῶν ἦσαν οἱ ἄνθρωποι μετὰ τὴν πολλὰς μνημῆς καὶ μετὰ τὴν πλοῦσιν πείραν τοὺς. Τὸ 146 π.Χ. ποὺ βρῆκε τὴν Ἑλλάδα ἐπαρχία Ῥωμαϊκὴ εἶχε νὰ πῇ πολλὰ στοὺς ἐπίγονους, σ' αὐτοὺς ποὺ οἱ πρόγονοί τοὺς δὲν εἶχαν ἀφήσει ἀπάτητη στεριά καὶ θάλασσα ποὺ νὰ μὴ τὴν περάσουν. Καὶ καταστάλαγμα ὅλων αὐτῶν θάταν χωρὶς ἄλλο μιὰ πικρία γιὰ τὴν πραγματικὴν τὴν ματαιότητα, μιὰ συντριβὴ καὶ ἀνοχή, μιὰ ἀνθρωπιά μεγάλη. Τὴν ἀνθρωπιά αὐτὴ δὲν εἶναι δύσκολον νὰ τὴν ἀναγνωρίσῃ κανεὶς σὰ μελαγχολικὸν στοχασμὸν μέσα στὰ δάκρυα τοῦ Σικελίωνα, τοῦ ἐμπρηστῆ τῆς Καρχηδόνας, σὰ φιλανθρωπία στωικὴ ποὺ ἐμπνέει τὸ ἐνδιαφέρον γιὰ τοὺς δυστυχισμένους μέσα στὴν μεταρρυθμίσει τῶν Γράκχων, καὶ σὰν πολιτικὸν ἀνθρωπισμὸν ποὺ ἀπαιτεῖ τὸ σεβασμὸν στὸ συνάνθρωπον καὶ στὸν ἡττημένον μέσα στὴν ἰταλιωτικὴν ἰσοπολιτείαν (89 π.Χ.) (2), παράλληλα φυσικὰ πρὸς τὴν πολλὰ ἐξωτερικὴς

1. Στὴν προέλευσιν αὐτὴ ἀποδίδεται ὁ πολιτικὸς ἀνθρωπισμὸς τῆς Μέσης σ' ἀντίθεσιν μετὰ τὸν κοσμοπολιτικὸν ἀνθρωπισμὸν τῆς Ἀρχαίας Στωᾶς.

2. Ἡ ἰσοπολιτεία αὐτὴ θὰ ὀλοκληρωθῇ μόλις τὸ 212 μ.Χ. μετὰ τὴν ὁμαδικὴν πολιτογράφηση ὅλων τῶν ἐλευθέρων πολιτῶν τῆς αὐτοκρατορίας.

ἀνάγκες καὶ συνθήκες ποὺ στοὺς δύσκολους ἐκείνους καιροὺς αὐτὴ τὴν ἰσοπολιτείαν τὴν ὑπαγορεύουν.

Ἄν ὅμως οἱ ἀπηχήσεις τῆς Στωᾶς στάθηκαν τόσο πλατιές καὶ τόσο βαθιές (1) μέσα σ' αὐτὰ τὰ χρόνια τῆς πολιτικῆς ἀκμῆς καὶ τῶν κατακτήσεων, ἦσαν πολὺ φυσικὸν ἡ παρουσία τοὺς νὰ εἶναι πολὺ πῶς ἔντονη στὰ χρόνια ποὺ τὰ χαρακτηρίζει πᾶν τὸ στίγμα τῆς παρακμῆς, τὰ χρόνια τῆς αὐτοκρατορίας. Ἡ νεώτερη Στωὰ ἀναπτύσσεται καὶ ζῇ κυρίως μέσα στὰ χρόνια τὰ μεταχριστιανικά, ὅταν ἡ Ἀρχαιότητα πλήρως ἡμερῶν σιγοπεθαίνει γιὰ νὰ παραχωρήσῃ τὴν θέσιν τῆς στὸ Μεσαίωνα. Φυσικὰ οἱ μέρες αὐτὲς εἶναι κρίσιμες καὶ ἐμφορτές μ' ἀγωνία. Κι ὅσο καὶ ἂν εἶναι ἀλήθεια πῶς καμιά ἐποχὴ μὲ τὸ στόμα τῶν ἀνθρώπων τῆς καὶ γιὰ τὸν ἀφηρωισμό τῆς δὲν παράλειψε ποτὲ νὰ τονίσῃ ναρκισσιστικὰ καὶ νὰ διαλαλήσῃ τὴν ἐκρυθμὴν κρίσιμότητα καὶ τὴν τραγικότητα τῆς, αὐτὸ δὲν μπορεῖ νὰ ὑποστηρίχῃ ἐδῶ καὶ στὴ δική μας περίπτωσιν. Ὁ ἱστορικὸς Ferdinand Lot μιλώντας γιὰ τὴν παρακμὴ τῆς Ῥωμαϊκῆς αὐτοκρατορίας δὲ θὰ δυσκολευτῇ νὰ ὁμολογήσῃ πῶς «ἡ τραγωδία τοῦ πεισματωμένου ἀγῶνα τῆς Ρώμης ἐνάντια στὸ ἀδιάλλακτον πεπρωμένον εἶναι ἕνα ἀπὸ τὰ θεάματα τὰ πῶς παθητικὰ ποὺ μποροῦν ποτὲ νὰ προσφερθοῦν στὰ βλέμματα τοῦ ἱστορικοῦ καὶ τοῦ κοινωνιολόγου» (2). Ἄλλοι πάλι, ἀντίθετα, χαρακτηρίζοντας τοὺς δύο πρώτους μ. Χ. αἰῶνες θὰ ἐπισημάνουν σ' αὐτοὺς τὴν ὅλο πάθος λαχτάρει γιὰ μιὰν ἀποκρήρυξη καὶ ἀπόταξιν τῆς ζωῆς καὶ τὴν ἀπεγνωσμένη ἀναζήτησιν μιᾶς «σωτηρίας», αὐτῆς ποὺ χαρίζει τὴν δυνατότητα στὸ ἄτομον νὰ ξεφύγῃ τὴν δυσμένειαν τῶν καιρῶν καὶ τὴν παρεπόμενη σ' αὐτὴν ὁδύνῃ. Γιατὶ ὅταν πᾶν ἡ παλαιὰ πατροπαράδοτη σιγουριά μὲ τὴν σχεδὸν τυφλὴ ἐμπιστοσύνη τῆς στὸ ναὸ καὶ τὸν ἱερέα, στὸ νόμον καὶ τὴν παράδοσιν, ἔχει χαθῇ, μέσα στὴν ἀσκήτως σκλαβία καὶ τὴν ὁμότητα (3), στὸ φόβον καὶ τὴν ἀγωνίαν, στὴν κραυγὴν, τὰ βάναντα θεάματα καὶ τὴν γενικὴν ἀδράνεια καὶ ραθυμία, ἐνσκήπτει τὸ αἶσθημα τὸ διαβρωτικὸν τῆς ἠθικῆς ἀσφαλείας καὶ μαζί ἡ ἀνίατη ἀηδία τοῦ «ἐγῶ», αὐτὴ ποὺ στέκεται ἡ ἐναγώνια ἀναζήτησιν μιᾶς εἰρήνης ποὺ, ἂν δὲν κατακτιέται ἀλλιῶς, ὅπωςδήποτε ὅμως κερδίζεται μὲ τὴν αὐταπάρνησιν καὶ τὴν θεληματικὴν θυσίαν (4).

Εἶναι ἀλήθεια πῶς μέσα στὴν καταιγίδα αὐτὴ, ἀδιάφορον ἂν παθητικὴ κάπως ἡ ἐνεργητικὴ στάθηκε ἡ ἀντιμετώπισή τῆς, οἱ αὐγουστιανὲς ἀλκυονίδες μέρες μετὰ τὴν ἔστω καὶ φαινομενικὴς εὐδίας καὶ αἰθρίας τοὺς, ἀλλὰ καὶ πάντα μετὰ τὴν ἀσίγαστη κουφόβρασιν τοὺς, γέννησαν τὴν πῶς χρυσὴς ἐλπίδας καὶ τὰ πῶς τρελὰ ὄνειρα. Στὸν τελευταῖον δυναμικὸν αἰῶνα τῆς Ῥωμαϊκῆς Δημοκρατίας, στοὺς ἐμφύλιους πολέμους, τὴν ἐξεγέρσεις καὶ τὴν διαφθορὰν τῶν ἀρχόντων, στὴ διακυβερνητικὴ ἀναπηρία τῆς συγκλήτου, τὴν ἀπληστίαν, τὴν διαρπαγὴν καὶ τὴν θηριωδίαν τῶν κατακτητῶν, ἀκολούθησε ἀμέσως ὁ αἰῶνας τοῦ Αὐγουστοῦ σὰ μιὰ ἐποχὴ μεγάλης ἀνάπαυλας, αὐτοσυγκέντρωσης καὶ περισυλλογῆς. Οἱ κουρασμένοι ἄνθρωποι κολακεύονταν νὰ πιστεύουν πῶς ἄρχισε πᾶν νὰ γλυκοχαράζῃ γι' αὐτοὺς μιὰ νέα ἐποχὴ, ἐποχὴ παγκόσμιας καὶ παντοτινῆς Εἰρήνης. Ἡ πίστις τοὺς αὐτὴ ἀποτυπώνεται πᾶν στὰ νομίσματα τῆς ἐποχῆς — *ubique pax* — καὶ στοὺς ἑκατόχρονους ἀγῶνες ποὺ τοὺς καθιερώνουν καὶ τοὺς γιορτάζουν μετὰ ἀφατὴν χαρὰ καὶ ποὺ μέσα στὴν ψυχὴν τοὺς, ὅπως λέει ὁ ἱστορικὸς Albert Grenier (5), στέκονται λές ἡ ἰδεατὴ ἀψίδα τοῦ θριάμβου ποὺ σημειώνει τὸ πέρας ἀπὸ τοὺς παλιούς στοὺς νέους πᾶν καιροῦς.

1. Πολλοὶ ὑποστηρίζουν πῶς καὶ αὐτὸς ἀκόμα ὁ Λουκρήτιος, ἂν τὴν σοφίαν τοῦ ὅλου τὴν δανείστηκε ἀπὸ τὸν Ἐπικύρου, τὸ θερμὸ τὸν τῆς φωνῆς τοῦ, τὸν παλμὸν καὶ τὸ ζῆλον τοῦ φαίνεται νὰ τὸν ὀφείλῃ στοὺς Ῥωμαίους.

2. Βλ. F. Lot, *La fin du monde antique et le début du moyen âge*, σελ. 126.

3. Ἀναφέρεται πῶς λίγο πρὶν παταξῇ ὁ Πομπήιος τὴν πειρατεία στὴ Μεσόγειον (67 π.Χ.), σ' ἀνθρωποπάγαρα τῆς Δήλου καὶ μέσα σὲ μιὰ μέρα πωλήθηκαν 10.000 σκλάβοι!

4. Ἡ κάπως ἀσκητικὴ αὐτὴ διάθεσις διαποτίζει πέρα ὡς πέρα ὅλο τὸν 1ο μ.Χ. αἰῶνα καὶ τὴν ἀναγνωρίζει κανεὶς εὐκόλως στοὺς αὐτοκρατορηζόμενους Ἕλληνες, στοὺς Ἰουδαίους Ἑσσηνοὺς κ.ἄ.

5. Βλ. Albert Grenier, *Le génie romain dans la religion, la pensée et l'art*.

θέσει τόσο με τὸ λόγο, ὅσο καὶ με τὸ ἔργο της. Καὶ στάθηκε μεγάλη, ἀλήθεια, στὰ χρόνια αὐτὰ ἡ ἀπήχησή της. Ὅλοι οἱ ἐκλεκτοὶ Ρωμαῖοι, οἱ νοσταλγοὶ καὶ θιασῶτες τῆς παλιᾶς ρωμαϊκῆς λιτότητας, ἐγκράτειας καὶ αὐτοκυριαρχίας, μέσα στὰ διδάγματα τῆς νεώτερης Στοᾶς βρίσκουν τὴν πραγμάτωση τῶν ἰδανικῶν τους. Ἀλλὰ καὶ ὅλες οἱ μεγάλες ψυχὲς οἱ κυνηγημένες ἀπὸ τὴν ἀμφιρρέπεια καὶ δαρμένες ἀπὸ τὴν ἀπιστία σ' αὐτὴν καταφεύγουν γιὰ νὰ ἐνδυναμωθοῦν, νὰ ὀπλιστοῦν μ' ἐγκαρτέρηση καὶ νὰ κερδίσουν τὴ χαμένη ψυχὴ τους.

Αὐτὴ λοιπὸν ἡ νεώτερη Στοιὰ ποὺ τελειώνει μ' ἓνα πικραμένο αὐτοκράτορα, ἐνῶ ἡ ἀρχαία ἰδρύθηκε ἀπὸ ἓνα ναυαγὸ εὐτυχισμένο, ἔχει νὰ παρουσιάσῃ τὰ δικά της χαρακτηριστικὰ καὶ τίς ἰδιαιότητές :

1.—Ἄν ἡ ἀρχαία Στοά εἶχε ν' ἀντιμετωπίσῃ μιὰ παρακμὴ τῆς ἀρχαίας θρησκείας ἢ μιὰ μορφή ἀθρησκείας, ἡ νεώτερη ἀντίθετα ἀντιμετωπίζει μιὰ πολυθρησκεία, μιὰ διάχυτη καὶ παρδαλὴ θρησκευτικότητα ἢ καλύτερα θρησκοληψία ποῦ λυμάνεται ἀνελέητα τὶς ψυχὰς τὶς ἐμποτισμένες μὲ προλήψεις καὶ δεισιδαιμονίες.

2.—Ἄν ἡ μέση Στοά μετὸν Παναίτιον καὶ προπαντὸς τὸν Ποσειδώνιον εἶχε ὅλο τὸν καιρὸ καὶ τὴν ἄνεση νὰ προχωρῇ σ' ἓνα συνειδητὸ ἐκλεκτικισμό (1), ν' ἀποπειρᾶται καὶ τὴν ἀνασύνδεση τῆς Φιλοσοφίας μετὴν Ἐπιστήμῃ ξεικινώντας ἀπὸ τὴν ὁμολογημένη ἐμβριθία καὶ τὸν ἐγκυκλοπαιδισμό της, καὶ κοντὰ σ' ὅλα αὐτὰ νὰ καλλιιεργῇ καὶ φιλικές σχέσεις καὶ δεσμούς μ' ὅλους τοὺς ἰσχυροὺς πολιτικοὺς ἄνδρες τῆς ἐποχῆς της, ἡ νεώτερη, κυνηγημένη ἀπὸ παντοῦ (διωγμοὶ Νέρωνος, Βεσπασιανοῦ καὶ Δομιτιανοῦ, 94 π.Χ.) καὶ ἐμποτισμένη μετὴν πεποίθησι πὼς μοναδικὸς σκοπὸς τῆς Φιλοσοφίας εἶναι ἡ Ἀρετὴ καὶ πὼς ἡ ἀρετὴ αὕτῃ εἶναι κυρίως ἔργο ἄσκησης καὶ ἀγωγῆς (2) παρὰ διδασκαλίας (Μουσώνιος Ρούφος) ἢ ἀκόμα πὼς «ἡ ἀρετὴ ἔστιν, ἄνδρες, τὸ τοῦ φιλοσόφου σχολεῖν» (3) καὶ πὼς μόνάχα σ' αὐτὸ μπορεῖ κανεὶς νὰ βρῇ τὴν ἴαση καὶ τὴ θεραπεία, δὲν μπορεῖ παρὰ ἔντονα πρακτικῇ στὶς ἐπιδιώξεις της νὰ παρουσιάξῃ κάποια ἄλλα γνωρίσματα καὶ νὰ διαγράψῃ νέους προσανατολισμούς.

3.— Συγκεκριμένα μέσα στη γενική έκλυση και διαφθορά ἡ νεώτερη Στοά σημειώνει ἕναν καλινδρομισμό πού τή φέρνει στίς πρώτες της πηγές, στήν ἡθική τῆς ἀρχαίας Στοᾶς καί παρά πέρα στίς ἐντολές τῆς Κυνικής φιλοσοφίας. Αὐτή δὲν ἀποτείνεται πιά σ' ἕναν ὀρισμένο κύκλο, ἀλλά σ' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους καί τοὺς μιλεῖ γιά ὅλη τὴν ἀνθρωπότητα. Συνεπαρμένη ἀπὸ τὸ ἀγχος τῆς ἐπερχόμενης καταστροφῆς, παίρνει τὰ τρίστρατα καί γίνεται πάλι «θυρεπανόικτης», ἱεραπόστολος καί ἐνθερμος ζηλωτῆς ἢ στρατευμένος εὐαγγελιστῆς πού κρούει τίς θύρες ὄχι γιά νὰ πάρη, ἀλλά γιά νὰ δώσῃ κάποιον χαρμόσυνο ἄγγελμα σωτηρίας. Καί μὴ διαθέτοντας τὸν καιρὸ ἀρνιέται τὴν παλιά διαλεκτικὴ φιλοσοφικὴ παράδοση, γιά νὰ γίνη κήρυγμα, ὁμιλία διατριβή, καί προπαντὸς βίωμα καί μετατρέπει τίς παλιές «Συντάξεις» σὲ συνταγολόγια, σ' ἕνα σωρὸ ρετσέτες ἡθικῆς πού ἀποβλέπουν ἀποκλειστικά στὴν ἄμειση τῆς ψυχῆς ἀνόρθωση καί σωτηρία. Τέλος χτυπώντας τὴ θρησκοληψία ἐκείνων τῶν καιρῶν ὁ νεώτερος Στωϊκὸς ἔχει νὰ προβάλῃ τὴ δική του καί χριστιανίζουσα γιά πολλοὺς ὁ νεώτερος Στωϊκὸς (4), αὐτὴν πού θὰ προσδώσῃ σ' ὅλη τὴ νεώτερη Στοά ἕναν ἐντονο ὄχι πέρα ὡς πέρα ὅμως ἄγνωστο καί στὸν Ποσειδώνιο θεοσοφικὸ χαρακτήρα.

(᾽Ακολουθεῖ)

ΔΗΜ. Π. ΜΑΝΟΣ

1. Οί ὠραῖοι εἰρηνικοὶ καιροὶ τοῦ ἐκλεκτισμοῦ εἶχαν, φαίνεται, πέρασει πιά ἀνεπιστρεπτί, λέει ὁ Albert Grenier.

2. "Ἡδὴ ἡ μέση στοὰ μὲ τὸν Ποσειδώνιον ἀπὸ τὴν ψιλὴ θεωρίᾳ καὶ τοὺς κανόνες εἶχε προχωρήσει στοὺς «εἰκονισμούς», δηλ. στὰ παραδείγματα, πρότυπα πρὸς μίμησιν.

3. Ἐπιχτ. Διατριβ. III, κγ, 30.

4. "Όσο οί Στωικοί πιστεύουν πώς ὁ ἄνθρωπος μπορεῖ νὰ σώσῃ τὸν ἑαυτό του καὶ τὸ συνάνθρωπό του καὶ δὲν ἀνάγουν τὴ σωτηρίαν τους σὲ κάτι ἔξω ἀπ' αὐτούς, τόσο θὰ πῇ πὼς μένουν ἀκόμα μέσα στὰ ἀρχαιοελληνικά διανοητικά πλαίσια καὶ πὼς ἡ θρησκεία τους εἶναι μιὰ ἰδιότυπη θρησκεία μὲ μιὰ δική της sui generis θεότητα.

Η ΑΝΑΓΚΗ ΚΑΙ Η ΑΛΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΩΝ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΩΣ ΥΣΤΕΡΟΥΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*

Μετά τὸ Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, μέσα στὰ μετακαταστροφικά προβλήματα, τὸ πιὸ λεπτὸ καὶ ἐναγώνιο πρόβλημα ποὺ ὑψώθηκε μπροστὰ μᾶς ἦταν «τὸ πρόβλημα τῆς ψυχικῆς ἀνοικοδομήσεως τῆς νεολαίας» ἀπὸ τὴν ψυχικὴ φθορὰ καὶ τὰ τραύματα, τῆς προφυλάξεώς της καὶ τῆς σωτηρίας της ἀπὸ τὴν ψυχικὴ μόλυνση καὶ διάβρωση τοῦ κλίματος τοῦ μεταπολέμου. Μέσα σ' αὐτὸ ἰδιαίτερα «ἡ καθυστερημένη νοσητικῶς νεολαία» ἔχει τὴν πιὸ τραγικὴ μοῖρα, εἶναι ὁ «primus moriens» καὶ ἡ πρώτη εὐκολὴ λεία ὡς «ἡσσονος ψυχικῆς ἀντιστάσεως» καὶ ἐλαττωμένου συνειδητοῦ ἀνωτέρου ἐλέγχου.

Από τις θετικές αντιδράσεις που έκδηλώθηκαν στη χώρα μας απέναντι στο συγκλονιστικό αυτό πρόβλημα, ή πιό χαρακτηριστική ήταν πρώτα, κυρίως μετά το 1950 και πιό συγκεκριμένα τα τελευταία πέντε χρόνια, ή εμφάνιση μιᾶς σοβαρᾶς καὶ ώριμης ἐπιστημονικῆς κινήσεως γιὰ τὴν «ψυχικὴ ὑγιεινὴ τοῦ παιδιοῦ». Νέοι ἐπιστημονικοὶ παρουσιάζονται καὶ νέες εἰδικότητες καθιερώνονται. Οἱ νέες αὐτὲς ἐπιστημονικὲς δυνάμεις συγκεντρώνονται καὶ ἰδρύουν τὴν «Ἑλληνικὴ Ἑταιρεία Ψυχικῆς Ὑγιεινῆς καὶ Νευροψυχιατρικῆς τοῦ Παιδιοῦ». Γιὰ πρώτη φορὰ στὴν Ἑλλάδα λειτουργοῦν σχολὲς Κοινωνικῶν Λειτουργιῶν καὶ ἀνοίγουν οἱ πρώτοι Ἱατροπαιδαγωγικοὶ σταθμοὶ (ὅπως τοῦ «Ἀθῆναιου», τοῦ «Ἑλληνικοῦ Φωτός» κτλ.). Τὸ 1956 ἰδρύεται ὁ «Τομεὺς Ψυχικῆς Ὑγιεινῆς» τοῦ Βασιλικοῦ Ἐθνικοῦ Ἰδρύματος καὶ στὰ πλαίσιά του τὸ «Ἱατροπαιδαγωγικὸ Κέντρο» ποὺ εἶναι σήμερα, παρὰ τὶς μικρὲς τοῦ διαστάσεις, τὸ πιό ολοκληρωμένο καὶ ἐπιστημονικὰ ὑπεύθυνο Κέντρο τοῦ εἴδους αὐτοῦ στὴ γῶρα μας.

Ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ ἐπισήμου Κράτους ἔχομε τὸν προγραμματισμὸ τῆς ψυχικῆς ὑγιεινῆς τοῦ παιδιοῦ, τὴν ψήφιση ἐδικῶν νόμων καὶ τὴν ἐτοιμασίαν τῆς λειτουργίας τοῦ (Νευροψυχιατρικοῦ Νοσοκομείου Παίδων) στὴ Νταοῦ Πεντέλης. Τέλος τὰ ἱδρύματα ἰδιωτικῆς πρωτοβουλίας, αἱ «Ἡ Θεοτόκος», τὸ «Πατριωτικὸν Ἰδρυμα» (ΠΙΚΠΑ) καὶ ἄλλα, ἐτοιμάζουν ἐιδικὰ Κέντρα γιὰ νοσητικῶς ὑστεροῦντα παιδιά.

Βρισκόμαστε λοιπόν στην ώρα μιάς νέας σοβαράς κινήσεως για ιδρυματική πραγμάτωση της «προστάσίας και αγωγής των νοητικών καθυστερημένων παιδιών» που σημαίνει και την ώρα της ευθύνης. Την ώρα αυτή θα πρέπει να ιδούμε, αν καθαρά έχωμε συνειδητοποιήσει το πρόβλημα των νοητικώς καθυστερημένων παιδιών, αν σωστά ξεκινήσαμε, αν το θεμελιώσαμε επάνω στην πραγματική του ανάγκη και στην αλήθεια των δυνατοτήτων του.

Ἡ ἀποφινὴ ὁμιλία εἶναι μιά μικρὴ «συμβολή» στὸ θέμα αὐτό. Μερικὲς ἀνησυχίες μας δὲν προέρχονται ἀπὸ ἀπαισιοδοξο σκεπτικισμό, ἀλλὰ ἴσα ἴσα ἀπὸ ἐνθουσιασμό καὶ πίστη σ' αὐτὴ τὴν ἀληθινὰ ἐθνικὴ ἐργασία, κι' ἄκομα — ὡς ἐπιτραπὴ στὸν ὁμιλητὴ νὰ τὸ πῃ — ἀπὸ μιὰ θέση εἰδικότητος, μιὰ θέση κάποιας βαθυτέρας συνειδητοποιήσεως καὶ ἐπιστημονικῆς εὐθύνης.

Πρὶν τώρα προχωρήσουμε στὸ θέμα μας, θὰ πρέπει σὲ γενικὲς γραμμὲς νὰ γνωρίσουμε τὸν τομέα μας, τὸν τομέα τῶν «νοσητικῶν καθυστερήσεων τῆς παιδικῆς ἡλικίας ὀργανικῆς αἰτιολογίας». Καὶ ἐξαρχῆς νὰ τὸν διαχωρίσουμε αὐστηρά : α) ἀπὸ τὴν ἐντελῶς ξεχωριστὴ περιοχὴ τῶν «ψυχογενῶν-περιβαλλοντικῶν διαταραχῶν τῆς παι-

* Σημ. Διάλεξη που οργάνωσε η «Ελληνική Έταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού» και ο «Τομέας Ψυχικής Υγιεινής του Βασ. Έθνικού Ίδρυματος» και δόθηκε στην αίθουσα της Αρχαιολογικής Έταιρείας στις 3-12-1959.

δικής ηλικίας» με τὰ ιδιαίτερα ψυχοδιαγνωστικά και ψυχοθεραπευτικά προβλήματα και β) ἀπὸ τοὺς ἄλλους τομεῖς πού ἀνήκουν στὴν ἴδια εὐρύτερη ἀλλὰ αὐτοτελῆ περιοχὴ τῶν «καθυστερήσεων τῆς παιδικῆς ηλικίας ἐπὶ ὁργανικῆς ἐγκεφαλικῆς βάσεως», ἀπὸ τοὺς τομεῖς κυρίως τῶν καθαρῶς κινητικῶν καθυστερήσεων, τῶν χαρακτηρολογικῶν καθυστερήσεων καὶ τῶν ἐπιληπτικῶν διαταραχῶν.

Γι' αὐτὸ εἶναι ἀνάγκη νὰ ὀρίσουμε τὴν «ἐννοια τῆς καθυστέρησης τῆς νοημοσύνης στὴν παιδικὴ ηλικία».

«Νοητικὴ καθυστέρηση», ὅταν λέμε, ἐννοοῦμε τὴν ὅλη ἐκείνη εἰκόνα τῆς καθυστέρησης τῆς ἐξελικτικῆς πορείας τῆς προσωπικότητος τοῦ παιδιοῦ, τῆς μὴ ὁμολόγου δηλαδὴ πρὸς τὴ χρονολογικὴ ηλικία του, μὲ προεξάρχον σημεῖο ἡ κύριο σύμπτωμα «τὴν καθυστέρηση τῆς νοημοσύνης» πού αὐτὸ κυρίως ὀφείλεται σὲ μιὰ «εἰδικὴ ὁργανικὴ ἐγκεφαλικὴ διαταραχὴ».

Ἀπὸ τὴν ἀποψη τῶν αἰτίων, ἐνδογενῶν καὶ ἐξωγενῶν, ἔχομε : α) τὴν κληρονομημένη νοητικὴ καθυστέρηση μὲ τὴ μορφή τῆς βασικῆς περιωρισμένης ἐξελίξεως (ἀπὸ κληρονομημένες ἀνατομικὲς καὶ λειτουργικὲς μειονεκτικότητες τοῦ ἐγκεφάλου ἢ προερχόμενες ἀπὸ ἀλλοιώσεις κατὰ τὴν ὥρα τῆς συλλήψεως) καὶ β) τὴν ἀποκτημένη νοητικὴ καθυστέρηση μὲ τὴ μορφή τῆς ἀνεσταλμένης ἐξελίξεως (ἀπὸ ἐγκεφαλικὲς ἀνατομικὲς καὶ λειτουργικὲς βλάβες κατὰ τὴν ἐνδομήτρια ζωὴ, τὴ γέννηση καὶ μετὰ, πού προκαλοῦνται ἀπὸ ἀρρώστιας τῆς μητέρας, ἀπὸ τραύματα ἢ ἀπὸ γνωστὲς τοξικὲς καὶ μολυσματικὲς ἀρρώστιας τῆς παιδικῆς ηλικίας). Ἀπὸ τὴν ἀποψη τῶν τοῦ βαθμοῦ καὶ τῆς ἐκτάσεως τῆς βλάβης, ἔχομε διάφορες μορφὲς καὶ διαφόρου βαθμοῦ νοητικὲς καθυστερήσεις. Μιὰ κλασσικὴ ἀλλὰ στενὴ διαβάθμιση μᾶς ἐδῶσε τρεῖς γενικοὺς βαθμούς πού ὁ καθένας περιλαμβάνει μιὰ σειρά ὑποδιαρέσεων : 1) Τὴν ἰδιωτία (τὴν «Idiotie» κατὰ τὴν ξένη ὀρολογία παρμένη ἀπὸ τὰ ἑλληνικά), τὴ νοητικὴ δηλαδὴ ἀνικανότητα καὶ τὴν ὀλικὴ σχεδὸν ἑλλειψὴ προσοχῆς. Ἐδῶ ἀνήκουν τὰ «νοητικῶς βρέφη». 2) Τὴν *Imbezillität* (τὴν «ἡλιθιότητα» κατὰ τὸν ἑλληνικὸ ὄρο), τὴ νοητικὴ δηλαδὴ ἐνδεia καὶ τὴν τεταραγμένη προσοχή. Ἐδῶ ἀνήκουν τὰ «νοητικῶς νήπια». Καὶ 3) τὴν *Debilität* (τὴ «μωρία» στὰ ἑλληνικά), τὴ νοητικὴ δηλαδὴ ἀδυναμία καὶ ἀσάθεια προσοχῆς, ὅπου ἀνήκουν τὰ «νοητικῶς πάντα παιδιὰ». Καὶ οἱ τρεῖς αὐτοὶ βαθμοὶ πλατύτερα παριστάνουν ἀπλοϊκὲς ἀσχημάτιστες προσωπικότητες πού ἀντιστοιχοῦν ὀντογενετικῶς σὲ μικρὲς παιδικὲς ηλικίες ἢ θυμίζουν φυλογενετικῶς πρωτόγονα στάδια καὶ πού τίς διακρίνει ἡ παραμονὴ στὸ παρόν, στὸ συγκεκριμένο, στὸν κόσμον τῶν «κατ' αἴσθησιν» ἀντιλήψεων καὶ τῆς ἀμέσου ἐποπτικῆς μνήμης καὶ γενικὰ ὁ παρορμητισμὸς καὶ αὐτοματισμὸς τῆς ψυχοπνευματικῆς συμπεριφορᾶς. Ἡ ἑλλειψὴ «ἀφηρημένων ἐννοιῶν καὶ λογικῶν συνδέσεων» δὲν ἐννοεῖται μεμονωμένη, ἀλλὰ ὡς ἑλλειψὴ «ἀνωτέρας ὁλοκληρώσεως», ἑλλειψὴ βαθύτερας ἀμοιβαίας διεισδύσεως καὶ ἀλληλεπιδράσεως νοητικοῦ καὶ θυμικοῦ στοιχείου, ἑλλειψὴ δηλαδὴ μιᾶς συνεκτικῆς, αὐτοβούλου καὶ αὐτενεργοῦ διεξαγωγῆς τῆς ψυχοπνευματικῆς συμπεριφορᾶς, ἐνὸς «ἀνωτέρου ὁργάνου διαρκείας» πού χαρακτηρίζει καὶ διαβαθμίζει τὴν κανονικὴ προσωπικότητα.

Ἐδῶ θὰ πρέπει νὰ μιλήσουμε καὶ γιὰ τὴ μορφή ἐκείνη τῆς «δευτεροπαθοῦς νοητικῆς καθυστέρησης» ἢ ψευδοκαθυστερήσεως τῆς νοημοσύνης πού παρουσιάζεται ὡς συνοδευτικὸ φαινόμενο στὶς καθυστερήσεις τοῦ λόγου ἀπὸ εἰδικὲς ἐγκεφαλικὲς λειτουργικὲς διαταραχές. Ὁ λόγος, ὡς ὁ κατ' ἐξοχὴν «φορεὺς τῆς νοήσεως» καὶ γενικώτερα ὡς ἑκφραση τῆς προσωπικότητος, ἔχει κοινὴ ἐξελικτικὴ μοῖρα εἰδικὰ μὲ τὴ νόηση καὶ γενικώτερα μὲ τὴν προσωπικότητα. Ἡ καθυστέρηση τῆς ἐξελίξεως τοῦ λόγου ἐμποδίζει καὶ τὴν ἐξελίξιν τῆς νοημοσύνης πού αὐτὴ καθ' ἑαυτὴ βασικὰ εἶναι κανονικὴ. Ἡ νόηση στὴν περίπτωσιν αὐτὴ εἶναι ὁ ἀναγκαστικὸς συνδεσμῶτης τοῦ λόγου. Εἰκόνες πού θυμίζουν ἰδιωτία καὶ ἡλιθιότητα μποροῦμε νὰ βροῦμε στὶς παιδικὲς ἀλαλίες μὲ ἀκοή, σὲ βαρεῖς γενικοὺς ψευδισμούς καὶ ἀγραμματισμούς, ἄλλες

ἐλαφρότερες μορφές σὲ ἐπὶ μέρους διαταραχές καὶ τέλος στὴ «δυσλεξία» (τὴ διαταραχὴ τῆς ἀναγνώσεως) καὶ στὴ «δυσορθογραφία» βρίσκουμε τὴ μορφή τῆς διαταραχῆς τῆς σχολικῆς προσαρμογῆς καὶ μαθήσεως. Ἀπὸ τὴν ἄλλη πλευρὰ στὴν πραγματικὴ νοητικὴ καθυστέρηση ἔχομε ὡς ἀναγκαστικὸ συνοδευτικὸ φαινόμενο τὴν «καθυστέρηση τοῦ λόγου», τὴν παραμονὴ τοῦ δηλαδὴ στὰ ὁμολογὰ παιδικώτερα ἐξελικτικὰ στάδια ὡς ἄρθρωση καὶ προφορά, ὡς γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ οἰκοδομία, κυρίως ὅμως ὡς πτωχεῖα περιεχομένου. Οἱ «διαταραχές τοῦ λόγου» ἔγιναν ἀντικείμενο μεγάλης συγχύσεως μὲ τὴν «πραγματικὴ βασικὴ νοητικὴ καθυστέρηση». Γι' αὐτὸ, ὅπως προτείνουμε καὶ πῶς κάτω, οἱ μορφές αὐτὲς πρέπει νὰ συμπεριληφθοῦν ὡς ἰδιαίτερο τμήμα μέσα στὸ γενικὸ χῶρον τῆς εἰδικῆς παιδαγωγικῆς βοήθειας πού μπορεῖ νὰ ὀνομασθῇ μὲ εὐρύτερη ἐννοια «χῶρος ἀγωγῆς τοῦ λόγου».

Καὶ τώρα μποροῦμε νὰ θέσουμε τὰ τρία κεντρικὰ ἐρωτήματα τοῦ κυρίως προβλήματός μας : 1) Ποιὰ εἶναι σήμερα τὰ ἀληθινὰ κίνητρα καὶ ἡ πραγματικὴ ἀνάγκη τῆς ἀγωγῆς τῶν νοητικῶς ὑστερούντων παιδιῶν ; 2) Ποιὰ εἶναι ἡ ἀλήθεια, ὁ βαθμὸς καὶ ἡ δυνατότητα τῆς ἀγωγῆς τοὺς σύμφωνα μὲ τὰ σημερινὰ ἐπιστημονικὰ κριτήρια ; καὶ 3) Τί εἶδους ἰδρύματα εἶναι τὰ πρῶτα καὶ ἀπαραίτητα σήμερα γιὰ τὸν τόπον μας ;

Μιὰ σύντομη κριτικὴ θεώρηση στὴν ἱστορίαν τῶν καθυστερημένων παιδιῶν πού ἡ σκληρὴ μοῖρα τοὺς εἶναι γνωστὴ σ' ὅλους μας ἀπὸ τὸ ἱστορικὸ περιγραφικὸ ὕλικό, θὰ μᾶς βοηθήσῃ πολὺ στὴν ἀπάντησιν τῶν ἐρωτημάτων αὐτῶν.

Ἀπὸ τὴν τυφλὴ λειτουργίαν τοῦ ἐνστικτώδους νόμου «τῆς βιολογικῆς διατήρησης τοῦ εἶδους» στὶς πρωτόγονες φυλὲς καὶ τὸ θεσμὸ τῆς «ἀποθέσεως στὸν Καιάδα» στὴν κλειστὴ πολεμικὴ κοινωνία τῆς Σπάρτης, μέχρι τῆς συνειδητῆς ἐφαρμογῆς τοῦ «ὕψηλου κοινωνικοῦ νόμου τῆς πολιτιστικῆς διαρκείας τοῦ ἀνθρώπου» μὲ τοὺς συστηματικὺς θεσμοὺς τῆς προστασίας καὶ ἀγωγῆς τῶν καθυστερημένων παιδιῶν, πέρασε μιὰ μακρὰ σειρά σκοτεινῶν αἰώνων. Μποροῦμε νὰ ξεχωρίσουμε τρεῖς ἐποχές : Τὴ μιὰ πού φθάνει ὡς τὸ πρῶτο τέταρτο τοῦ 19ου αἰῶνα καὶ πού τὴ χαρακτηρίζει ἡ βαθιὰ ψυχικὴ ἀπόρριψιν τοῦ νοητικῶς καθυστερημένου παιδιοῦ καὶ πολλὲς φορὲς ἡ ἀγριότητα τοῦ παλαιοῦ νόμου τῆς ἀγέλης. Δὲν ἐγίνετο καμμιά διάκριση μεταξὺ ἐνήλικος καὶ παιδιοῦ. Τὸ νοητικῶς καθυστερημένο παιδί ἐθεωρεῖτο ὑπὸ ἀνθρώπου, ἕνα ἀνθρώπινο ζῶον, ἀνίκανο νὰ διδαχθῇ καὶ νὰ διαπαιδαγωγηθῇ, νὰ ἡθικοποιηθῇ καὶ νὰ θρησκευθῇ, ἐπομένως ὄχι μόνον ἀνάξιον νὰ ἀποτελέσῃ μέλος τῆς κοινωνίας ἀλλὰ ἀντίθετον ἕνας αὐριανὸς παραστρατημένος, ἀποτυχημένος, ἐπικίνδυνος, ἐγκληματίας. Ἡ θέση τοῦ ἦταν στὸν οἶκόν καὶ τὸ ἔλεος, στὸ ἀνοιγμα τῆς πόρτας κάποιου μοναστηριοῦ ἢ στὸ δημόσιον περιγέλασμα καὶ τὴν περιφρόνησιν καὶ πολλὲς φορὲς στὶς φυλακὰς μᾶζι μὲ τοὺς κοινούς ἐγκληματίες γιὰ λόγους προληπτικούς. Ἐχομε αὐθεντικὰ χρονικά πῶς αὐτὰ συνέβαιναν μέσα σὲ μεγάλες πόλεις τῆς κεντρικῆς Εὐρώπης. Κανεὶς δὲν πίστευε στὴν ἀγωγὴ τῶν παιδιῶν αὐτῶν. Ἡ μόνη θεραπεία ἦταν ὁ ἐξορκισμὸς καὶ τὰ ἐξορκισμὰ καὶ τὰ ἀναφερόμενα ἀπὸ μερικοὺς παραδείγματα ὡς πρῶτες προσπάθειες ἀγωγῆς ἀφορῶν τὰ κωφάλαλα, τὰ τυφλά καὶ τὰ ἐγκαταλελειμμένα παιδιὰ καὶ ὄχι τὰ νοητικῶς καθυστερημένα. Ἡ μοῖρα τῶν παιδιῶν αὐτῶν ἔχει βαθύτερα αἰτία. Θὰ τὰ ἀναζητήσουμε ὄχι τόσο κάτω, στὶς μεσαιωνικὲς θρησκευτικὲς ἀντιλήψεις καὶ τὴ λαϊκὴ δυσδαιμονία καὶ πρόληψιν, ὅσο ὕψηλότερα στὴν κίνησιν τῶν ἰδεῶν καὶ εἰδικώτερα : α) στὴ φιλοσοφικὴ μεταφυσικὴ ἀντίληψιν πού ἀπὸ τὸν Ἀριστοτέλη περνᾷ στὴ σχολαστικὴ φιλοσοφία καὶ φθάνει ὡς τὸν καιρὸ μας, κατὰ τὴν ὁποία, μεταξὺ τοῦ προικισμοῦ καὶ τῶν ἰδιοτήτων τοῦ ἀνθρώπου ἡ νόησις, «ὁ θεωρητικὸς νοῦς» (ἡ ἀφηρημένη σκέψιν καὶ ἡ λογικὴ) ἦταν ἡ μόνη ὕψηλὴ ἀξία στὸν ἀνθρώπον, μιὰ «θεία ἰδιότης», β) στὴν ἀντίληψιν τῆς παντοδυναμίας τῆς ἀγωγῆς μέσῳ τῆς νοήσεως καὶ γ) στὴν ἀπόλυτη θεωρίαν τῆς κληρονομικότητος.

Ἡ β' περίοδος ἀρχίζει ἀπὸ τὰ πρῶτα πειράματα ἀγωγῆς τῶν παιδιῶν αὐτῶν τοῦ γιατροῦ Ferrus στὸ Παρίσι τὸ 1828 καὶ τοῦ γιατροῦ Guggenbühl στὴν Ἑλβετία

το 1836, και φθάνει ως τον παιδαγωγό Richter, ιδρυτή του πρώτου συστηματικού βοηθητικού σχολείου στη Λειψία το 1881 και ως τον Πρωσικό Νόμο της 2ας Ιουλίου 1891 που ζητάει «την προστασία και την αγωγή των παιδιών αυτών». Ο 19ος αιώνας είναι η εποχή των προδρόμων της ιδέας της αγωγής των νοητικώς καθυστερημένων παιδιών. Φιλανθρωπισται-χριστιανοί ιερωμένοι ιδρύουν ιδρύματα για να οδηγήσουν αυτά τα παιδιά στην «ευσέβεια», φωτισμένοι παιδαγωγοί να πλάσουν κοινωνικούς ανθρώπους ξυπνώντας τις κοιμισμένες ή ανανάπτυκτες έσωτερικές δυνάμεις κατά την Πεσταλοτσιανή αντίληψη, και γιατροί να προσφέρουν ιατρική βοήθεια στη νοητική καθυστέρηση σαν άρρώστια. Η προσπάθεια των πρωτοπόρων του 19ου αιώνα έχει τον χαρακτήρα της ιδρυματικής προστασίας και μιας ήρωϊκής προσπάθειας έμπειρης αγωγής. Δεν μπορούσαν φυσικά να επιτύχουν, όχι μόνο γιατί έλειπαν οι επιστημονικές προϋποθέσεις και γιατί το πνεύμα της εποχής δεν ήταν ευνοϊκό — παρουσιάζονται μάλιστα τότε και οι ιδέες περί «εὐθανασίας» και χρησιμοποίησης των παιδιών αυτών για πειραματόζωα που ντρόπιασαν και στόν καιρό μας τὸν ἄνθρωπο — αλλά και ἀντικειμενικά. Τὰ περιστατικά που μαζεύονταν στὰ ιδρύματα αὐτὰ ἦταν τὰ πιὸ ἀπελπισμένα, κρετῖνοι, μυξοιδηματικοί, μογγολοειδεῖς, ἰδιώτες. Ἔτσι τὸ πρῶτο πείραμα τοῦ μεγάλου Ἑλβετοῦ ἀνθρωπιστοῦ γιατροῦ Guggenbühl με τὰ κρετινικά παιδιά τὸ 1836 ἀπέτυχε. Ὅλοι περίμεναν τὸ «θαύμα» που φυσικά δὲν ἔγινε. Σὲ λίγο τὸν ἐγκατέλειψαν κι' οἱ συνεργάτες του κι' οἱ φίλοι του. Τὸ ὄνομά του ἐχρησιμοποιεῖτο γιὰ πολὺ καιρὸ με τὴ σημασία τοῦ «ιατροῦ ἀπατεῶνος».

Ἡ ἱστορία ἤλθε νὰ τὸν δικαιώσει και νὰ τὸν ἀποκαταστήσει. Στὸ τέλος τοῦ 19ου αἰῶνα και στὶς ἀρχές τοῦ 20οῦ, μαζί με τὴν ἀνάπτυξη τῶν ἐπιστημῶν, τῆς Ἰατρικῆς, τῆς Ψυχολογίας και τῆς Παιδαγωγικῆς, ὀριμάζει πλέον ἡ αγωγή τῶν νοητικῶς καθυστερημένων παιδιῶν και ἡ λειτουργία βοηθητικῶν σχολείων και ἄλλων εἰδικῶν κέντρων ἀπλώνεται σ' ὅλο τὸν κόσμο. Ὁ Καταστατικὸς Χάρτης τῶν δικαιωμάτων τοῦ παιδιοῦ που ψηφίστηκε στὴ Γενεύη τὸ 1950 κατοχυρώνει τὸ κήρυγμα τοῦ «αἰῶνος τοῦ παιδιοῦ», ὅτι «ὅλα τὰ παιδιά ἔχουν ἴσα δικαιώματα στὴ μόρφωση» και με εἰδικὸ ἄρθρο του τὸ συγκεκριμένο ποιεῖ γιὰ τὰ ἐλαττωματικά παιδιά «ὡς δικαιώματα θεραπείας, αγωγῆς και φροντίδος σύμφωνα με τὴν ἰδιάζουσα θέση των».

Στόν τόπο μας ἡ ἴδια σκοτεινὴ ἱστορία τῆς ἀπορρίψεως και ἐγκαταλείψεως αὐτῶν τῶν παιδιῶν. Ἀργὰ πολὺ παρουσιάζεται πρῶτα ἡ αγωγή τῶν τυφλῶν, τῶν κωφῶν, τῶν παραστρατημένων παιδιῶν και τελευταῖα ἐπὶ ὑπουργοῦ τῆς Παιδείας Γεωργακοπούλου τὸ 1937 ἱδρύεται τὸ «Πρότυπον Εἰδικὸν Σχολεῖον» γιὰ νοητικῶς καθυστερημένα παιδιά. Ἡ ἱστορία του εἶχε κάτι ἀπὸ τὴ δραματικὴ προσπάθεια τῶν ιδρυμάτων τοῦ παρελθόντος αἰῶνος. Ὡς τόσο ἐπλούτισε τὴν Ἑλληνικὴ ἐμπειρία και ἡ προπολεμικὴ του προσπάθεια κυρίως ἄφησε ἕνα παράδειγμα κι' εἰμὲν ἕνας σταθμός. Εἶχα τὴν εὐτυχία νὰ εἶμαι μετὰ τῶν παιδαγωγῶν τῆς πρώτης δεκαετίας του και νὰ ζήσω τὴν πικρία τῆς ἐγκαταλείψεώς του. Ἡ τύχη του εἶναι γνωστὴ. Ἀλλὰ ἂς ἀπαντήσουμε τώρα στὸ πρῶτο ἐρώτημά μας, ὑπὸ τὸ φῶς τῶν νέων συνειδητοποιήσεων. Τὰ ἀληθινὰ κίνητρα και ἡ πραγματικὴ ἀνάγκη δὲν εἶναι τὰ τετριμμένα και χιλιοεπωμένα περὶ συμπόνιας, περὶ ἐλεημοσύνης, μιᾶς τακτοποίησης τῆς συνειδήσεώς μας ἢ οἱ προβλλόμενοι ὠφελιστικοὶ κοινωνικοὶ λόγοι περὶ προστασίας τῆς Κοινωνίας ἀπὸ κινδύνους και οἱ οικονομικοὶ ὑπολογισμοί. Αὐτὰ θυμίζουν κρυμμένα συναισθήματα ἐνοχῆς και τάσεις ἀπορρίψεως, τὴν ἐνστικτώδη στάση τῆς πρωτογόνου φυλῆς που φέρνει τὸν πανικὸ τῶν ἄμεσων τυφλῶν μέτρων, τὴν ὑστερία τοῦ συναγερμοῦ και τῶν κωδωνοκρουσιῶν περὶ κοινωνικοῦ κινδύνου με κούφια παχιά λόγια και συνεντεύξεις, με ὅλα αὐτὰ που σβήνουν μόλις περάσει ἡ πρώτη ἐξαψη.

Γιὰ τὸ παιδί, τὸν μεγάλον αὐτὸν ἀνυπεράσπιστο και ἀνεύθυνο, ὁ πραγματικὸς χριστιανισμὸς και ἀνθρωπισμὸς κηρύσσει τὸ μέγα και ἀναφαίρετο «δικαίωμα» γιὰ προστασία, φροντίδα και αγωγή. Αὐτὸ ξεκινᾷ ἀπὸ τὴ βαθιὰ ἐκείνη βιολογικὴ και

πολιτιστικὴ τάση που μ' αὐτὴ προικοδοτήθηκε ὁ ἄνθρωπος γιὰ βοήθεια «στὸ νέο ἐξελισσόμενο ἀνθρώπινο ὄν», με σκοπὸ τὴ διάρκεια τῆς ἀνθρώπινης φυλῆς και τοῦ πολιτισμοῦ. Αὐτοῦ ριζώνει και ὑψώνεται ἡ μητρικὴ ἀγάπη, ἡ παιδαγωγικὴ βοήθεια και ἡ κοινωνικὴ ἀλληλεγγύη πρὸς τὸ παιδί. Στὸ ἄρρωστο παιδί, στὸ καθυστερημένο, θὰ κριθῇ ἡ οἰκογένεια και τὸ κοινωνικὸ σύνολο. Αὐτὸ δὲν ἀρχίζει με τὴν ἀναζήτηση εὐθυνῶν που εἶναι μιὰ φυγὴ ἀπὸ τὸ πρόβλημα, γιατί εὐθύνες φυσικά δὲν ὑπάρχουν μέσα στὰ μοιραῖα δεδομένα τῆς κληρονομικότητος, τῶν ἀσθενειῶν και τῶν ἀτυχημάτων. Ἡ ἐνοχὴ ἀρχίζει ἀπὸ τὴ στιγμή που θὰ ἐγκαταλειφθῇ τὸ ἄρρωστο παιδί. Γι' αὐτὸ ὑπάρχει ἡ συνολικὴ εὐθύνη και τὸ χρέος. Γιὰ χάρη λοιπὸν τοῦ ἴδιου τοῦ παιδιοῦ ὡς «παιδιοῦ τοῦ ἀνθρώπου» θὰ γίνῃ ἡ προστασία και ἡ αγωγή. Εἶναι κοινωνικὸ του δικαίωμα νὰ πάρῃ θέση που τοῦ ἀνήκει στὴν κοινὴ δραστηριότητα και ζωὴ. Τὸ ἴδιο τὸ παιδί θὰ σώσουμε ἀπὸ τὸ αὐριανὸ παραστράτημα, γιατί κινδυνεύει λόγῳ τῆς καταστάσεώς του νὰ πέσῃ θύμα, νὰ γίνῃ ὄργανο τῶν ἐγκληματικῶν σχεδίων τῶν ἄλλων, ἰδίως ὁ Debile που ἔχει ἐντονὴ κοινωνικὴ ζωὴ. Σὰν ἀποτέλεσμα και ἡ κοινωνία δὲν θὰ ἔχῃ αὐριο ἀντικοινωνικά ἄτομα. Τὸ ἴδιο τὸ παιδί θὰ κάνουμε ἄξιο νὰ ζήσει και νὰ χαρῇ τὴ ζωὴ ὅταν γίνῃ παραγωγικὸ και χρήσιμο. Φυσικά και ἡ κοινωνία θὰ ὠφεληθῇ και δὲν θὰ ἑοδεύῃ αὐριο γιὰ νὰ τὸ ζήσει σὲ ἄσυλα. Τὸ ἴδιο τὸ παιδί θὰ λυτρώσουμε ἀπὸ μιὰ καταναγκαστικὴ φοίτηση σὲ κανονικὸ Σχολεῖο, ὅπου τὸ σπρώχνει τὸ ἄγχος και τὸ συναίσθημα ἐνοχῆς τῶν γονέων. Κοντὰ σ' αὐτὸ θὰ ὠφεληθῇ φυσικά και ἡ λειτουργία τοῦ κανονικοῦ σχολείου και τὰ ἄλλα παιδιά. Τὸ ἴδιο τὸ παιδί θὰ σώσουμε ἀπὸ τὸν οἰκιακὸ *hospitalismus*, ἀπὸ τὴν ἀτμόσφαιρα δηλαδὴ τοῦ οἰκογενειακοῦ ἄγχους, τῶν ἀπορριπτικῶν τάσεων, τῶν ἐμπειρισμῶν και τῆς πιεστικῆς αγωγῆς, με τὸ νὰ διαφωτίσουμε τοὺς γονεῖς και νὰ τοὺς λυτρώσουμε, ὀδηγώντας τους στὴ σωστὴ παραδοχὴ τῆς καθυστέρησεως τοῦ παιδιοῦ και προφυλάσσοντάς τους ἀπὸ τὴν αὐταπάτη που ἀλλοίμονο εἶναι τόσο εὐκόλο νὰ τοὺς καλλιεργηθῇ, πρᾶγμα που ἐκμεταλλεύονται πολλοὶ ἔμποροι τῆς θεραπείας και αγωγῆς τῶν καθυστερημένων παιδιῶν σὲ ὅλα τὰ μήκη και τὰ πλάτη τῆς γῆς. Λυτρώνοντας τὴν οἰκογένεια σώζουμε ἀκόμα τὸ παιδί ἀπὸ τὸ νὰ γίνῃ πειραματόζωο με τὴ συνεχῇ ἐναλλαγὴ ἱατρῶν και παιδαγωγῶν, τὴν ἀναζήτηση τοῦ μαγικοῦ φαρμάκου και τοῦ ἁμέσου «θαύματος», γλυτώνουμε τὸ παιδί νὰ σταλῇ, γιὰ πάντα συχνά, σὲ κανένα ἰδιωτικὸ και πολυδάπανο Ἰνστιτούτο ἢ Εἰδικὸ σχολεῖο τοῦ Ἐξωτερικοῦ που, ὅσο ἐπιστημονικά ἐξοπλισμένο και ἂν εἶναι, θὰ τοῦ γίνῃ ἕνας «πολιτισμένος ἀποθήτης», γιατί θὰ τοῦ λείπῃ ἡ γλώσσα και τὰ ἄλλα βιώματα τοῦ περιβάλλοντός του, τὰ μόνά που ἀπαιτεῖ και ἀξιοποιεῖ ἡ αγωγή του.

Τέλος γιὰ χάρη τοῦ ἴδιου τοῦ παιδιοῦ, γιὰ τὴν καλύτερευση τῆς θεραπείας και αγωγῆς του και τὴν πρόληψη τῆς καταστάσεώς του, θὰ πλουτισθοῦν οἱ εἰδικὲς ἐπιστημονικὲς μέθοδοι, θὰ γίνουν ἐρευνες, θὰ μορφωθοῦν και θὰ εἰδικευθοῦν νέοι ἐπιστήμονες και γενικά θὰ προαχθῇ ἡ ἐπιστήμη. Ἡ κοινωνία θὰ ὠφεληθῇ διότι θὰ ἔχῃ ἁπλὰ ἔστω βοηθητικά μέλη ἀλλὰ ὄχι ἄρρωστα ἄτομα, και ἀκόμη με τὴν «προληπτικὴ ψυχικὴ ὑγιεινὴ», με τὸ διαφωτισμὸ της και τὰ μέτρα που θὰ ληφθοῦν, θὰ ἔχῃ λιγότερα ἄτομα που θὰ θέλουν εἰδικὴ φροντίδα και αγωγή. Τὰ προβλήματα ὅπως π.χ. τῆς αὐξήσεως τῶν ἐγκεφαλίτιδων μετὰ τὸν πόλεμο, ἡ κληρονομικότητα τῶν ἐλαφρῶν καθυστερήσεων, ἡ μεγάλη γονιμότητα αὐτῶν τῶν ἀτόμων κ.τ.λ. ἔχουν μεγάλη σχέση με αὐτά.

(Ἀκολουθεῖ)

Κ. Γ. ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ

Τέλος εἰς τὰ ἴδια συμπεράσματα, ἐπειτα ἀπὸ πειραματισμοὺς ἐτῶν πολλῶν, κατέληξε καὶ τὸ «Ἰδρυμα διὰ κωφὰ καὶ βαρήκοα παιδιὰ», τὸ προσηρτημένον εἰς τὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Manchester τῆς Ἀγγλίας.

Ἡ συμβολὴ τῶν γονέων εἰς τὴν προσχολικὴν ἀγωγὴν. Εἰς τὴν προσχολικὴν ἀγωγὴν μεγάλη εἶναι ἡ συμβολὴ τῶν γονέων. Εἰς τὰς Ἀγγλοσαξωνικὰς ἰδίως χώρας οἱ εἰδικοί ἐπὶ τῶν θεμάτων αὐτῶν ἔχουν ἤδη καταλήξει εἰς τὸ συμπέρασμα ὅτι οἱ γονεῖς εἶναι κυρίως ἐκεῖνοι, οἱ ὁποῖοι θὰ ἐπιφορτισθοῦν μὲ τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς τῶν τέκνων των, τοῦλάχιστον μέχρι τοῦ τετάρτου ἔτους, μὲ τὴν βοήθειαν καὶ τὴν καθοδήγησιν, ἐννοεῖται, τῶν εἰδικῶν καὶ πεπειραμένων διδασκάλων. Εἶναι ἡ λεγομένη «Οἰκιακὴ Σχολικὴ Ἀγωγή» (Home Training-Haussprachliche Erziehung), ἡ ὁποία ἤρχισε τὰ τελευταῖα ἔτη νὰ ἐφαρμόζεται εἰς τὴν Ἀμερικὴν καὶ τὴν Ἀγγλίαν καὶ νὰ ἐπεκτείνεται καὶ εἰς τὰς ἄλλας χώρας τῆς Εὐρώπης. Ἐκεῖ εἰς τὴν θαλπωρὴν τῆς οἰκογενειακῆς ἐστίας, κατὰ τὰς ἀντιλήψεις τῶν εἰδικῶν, θὰ ἐκκολαφθοῦν τὰ πρῶτα στοιχεῖα τοῦ ἐνάρθρου λόγου, ἐπὶ καθολικῆς κωφώσεως. Ἀκόμη ἐκεῖ εἰς τὸ οἰκογενειακὸν περιβάλλον θὰ συνεχισθῇ ἡ πορεία πρὸς τὸν ἐνάρθρον λόγον, ἡ ὁποία ἀνεκὸς λόγῳ τῆς ἐπισυμβάσεως κωφώσεως. Ἀλλὰ καὶ ἀργότερον, ἀπὸ τοῦ τετάρτου καὶ ἐκεῖθεν ἔτους, ἡ συμβολὴ τῶν γονέων δὲν παύει νὰ εἶναι σημαντικὴ καὶ οὐσιώδης. Οἱ γονεῖς μετέχουν ἐνεργῶς εἰς τὴν ἀγωγὴν τῶν τέκνων των, συνεργαζόμενοι συνεχῶς καὶ μεθοδικῶς μὲ τὰ προσχολικά Ἰδρύματα, ὅπου ἔχουν ἤδη ἐμπιστευθῇ τὰ τέκνα των.

Βεβαίως ἡ συμβολὴ τῶν γονέων εἰς τὴν προσχολικὴν ἀγωγὴν εἶναι καθήκον λεπτόν καὶ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀνταποκριθοῦν εἰς αὐτό, ἐφ' ὅσον δὲν ἔχουν προετοιμασθῇ καὶ προπαρασκευασθῇ καταλλήλως καὶ ἐπαρκῶς. Ἰδίως ὅταν οἱ γονεῖς ἀναλαμβάνουν ἐξ ὁλοκλήρου σχεδὸν τὴν ἀγωγὴν τῶν τέκνων των κατὰ τὴν οἰκιακὴν γλωσσικὴν ἀγωγὴν, τότε τὸ ἔργον των εἶναι ἰδιαιτέρως βαρὺ καὶ ὑπεύθυνον καὶ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ τὸ ἐπιτελέσουν, ἐὰν δὲν προηγηθῇ ἰδιαιτέρα καὶ συστηματικὴ προπαιδεία.

Κατὰ τὴν Dorothy M. Watson, ἡ ὁποία ἔχει ἀσχοληθῇ ἐπισταμένως μὲ τὸ θέμα τοῦτο, οἱ γονεῖς πρέπει προκαταρκτικῶς (1):

1. Νὰ ἀποκτήσουν σαφὴ ἀντίληψιν τῆς φύσεως καὶ τῆς ἐκτάσεως τῆς κωφώσεως τοῦ τέκνου των, ὑποβάλλοντες τοῦτο εἰς εἰδικὴν καὶ ἐμπεριστατωμένην ἐξέτασιν ἐκ μέρους καλοῦ ὠτολόγου ἱατροῦ. Γονεῖς, οἱ ὁποῖοι γνωρίζουν ἀκριβῶς εἰς ποίαν κατάστασιν εὐρίσκειται τὸ κωφὸν τέκνον των, θὰ εἶναι εἰς θέσιν νὰ τὸ βοηθήσουν καλλίτερον καὶ ἀποτελεσματικώτερον παρ' ὅσον γονεῖς, οἱ ὁποῖοι ταλανίζονται, ἐπισκεπτόμενοι ἀναρμόδιους ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ ἱατροὺς καὶ βαυκαλιζόμενοι μὲ φροῦδας ἐλπίδας.

2. Νὰ ἀποδεχθοῦν μὲ καρτερίαν καὶ στωικότητα τὴν δυσάρεστον κατάστασιν εἰς τὴν ὁποίαν εὐρίσκονται, ἀφοῦ πεισθοῦν ὅτι σήμερον ὑπάρχουν ὅλα τὰ τεχνικὰ καὶ παιδαγωγικὰ μέσα διὰ τὴν ἀξιοποίησιν καὶ τὴν ἐνταξιν τῶν κωφαλάων εἰς τὴν κοινωνίαν, οὕτως ὥστε νὰ γίνουν ἰσότιμα καὶ ἰσάξια μὲ τὰ ἀκούοντα μέλη αὐτῆς.

3. Νὰ κατανοήσουν καὶ νὰ ἐνστερνισθοῦν ὅτι αὐτοὶ εἶναι οἱ φυσικοὶ γλωσσικοὶ διδάσκαλοι τῶν τέκνων των, ὅπως ἀκριβῶς θὰ συνέβαινε, ἐὰν τὰ τέκνα των ἦσαν ὁμαλὰ αἰσθητηριακῶς. Ἀκόμη πρέπει νὰ πεισθοῦν ὅτι εἶναι ἱκανοὶ διὰ τὸ ἔργον τοῦτο, ὑπὸ τὴν προϋπόθεσιν βεβαίως ὅτι ἡ βοήθεια καὶ ἡ καθοδήγησις θὰ εἶναι συνεχῆς καὶ πλήρης.

4. Νὰ κατανοήσουν ὅτι ὁ σκοπὸς τῆς «οἰκιακῆς ἀγωγῆς» δὲν εἶναι εὐρύς καὶ ἐκτεταμένος. Δὲν εἶναι ἡ ἀντικατάστασις τοῦ διδασκάλου οὐδὲ πρόκειται νὰ καταστήσῃ περιττὰ τὰ εἰδικὰ Σχολεῖα. Ὁ σκοπὸς τῆς εἶναι περιορισμένος. Εἶναι ἀπλῶς ἡ προπαρασκευὴ καὶ ἡ προπαιδεύσις τοῦ κωφοῦ νηπίου, ὅπως θὰ ἀναπτύξωμεν κατωτέρω.

1. Εἰς εἰδικὴν μελέτην εἰς τὸ βιβλίον τοῦ A. W. G. Ewing «Educational guidance and the deaf child».

Ἀφοῦ οἱ γονεῖς ἀφομοιώσουν τὰ ἀνωτέρω, ὀφείλουν νὰ προετοιμασθοῦν διὰ τὸ κύριον ἔργον των, χωρὶς νὰ ἀφήσουν νὰ παρέλθῃ πολὺτιμος χρόνος.

Ἡ προετοιμασία καὶ ἡ προπαιδεία γίνεται ὑπὸ μορφὴν συγκεκριμένων μαθημάτων, τὰ ὁποῖα λαμβάνουν ἐκ μέρους πεπειραμένων εἰδικῶν διδασκάλων. Τὰ μαθήματα κατ' ἀρχὰς εἶναι στοιχειώδη. Σὺν τῷ χρόνῳ ὅμως γίνονται περισσότερον σύνθετα, οὕτως ὥστε νὰ δυνηθοῦν νὰ ἀνταποκριθοῦν πλήρως εἰς τὰ λεπτὰ καθήκοντα, μὲ τὰ ὁποῖα ἐπιφορτίσθησαν.

Ἡ ἐκπαίδευσις τῶν γονέων δύναται νὰ γίνῃ καὶ δι' ἀλληλογραφίας ἀκόμη. Βεβαίως τὰ ἀποτελέσματα τῶν δι' ἀλληλογραφίας μαθημάτων εἶναι ἀμείβοι καὶ οὐδὲν δύναται νὰ ἀντικαταστήσῃ τὴν προσωπικὴν καὶ ζωντανὴν ἐπαφὴν μεταξὺ γονέων καὶ διδασκάλων. Ἐν τούτοις καὶ ὁ τρόπος αὐτὸς εἶναι ἐπωφελὴς, ἐφ' ὅσον διὰ πολλοὺς λόγους δὲν εἶναι δυνατόν νὰ γίνῃ ἄλλως.

Ἀλλὰ καὶ μετὰ τὴν λήξιν τῶν σχετικῶν μαθημάτων οἱ γονεῖς δὲν παύουν νὰ τελοῦν εἰς διαρκὴ ἐπικοινωνίαν μὲ τοὺς διδασκάλους. Τοῦτο εἶναι ἀπολύτως ἐνδεδειγμένον, διότι ἐὰν αἱ ἐπαφαὶ μὲ τοὺς διδασκάλους δὲν εἶναι συνεχεῖς, ἐὰν αἱ ἀπορίαι δὲν λύονται κατ' ἀπολύτως ἱκανοποιητικὸν τρόπον, ἐὰν ἡ ἐνθάρρυνσις καὶ ἡ ἐμπύχωσις δὲν εἶναι συνεχῆς καὶ ἀδιάλειπτος, ὑπάρχει κίνδυνος νὰ ἀπογοητευθοῦν οἱ γονεῖς, νὰ ἐγκαταλείψουν τὰς προσπάθειάς των, νὰ νομίσουν ἐν ἐνὶ λόγῳ ὅτι εὐρίσκονται ἐνώπιον προβλημάτων, τῶν ὁποίων ἡ λύσις εἶναι ὑπεράνω τῶν δυνάμεων των.

Ἀκόμη εἰς τὸν τομέα τῆς χειραγωγήσεως τῶν γονέων, χρήσιμον καὶ ἐπωφελὲς ἔργον ἀσχοῦν καὶ αἱ κοινωνικοὶ λειτουργοί. Καταρτίζονται στοιχειωδῶς εἰς τὸ πρόβλημα τῆς ἀγωγῆς τῶν κωφαλάων καὶ ἐπισκεπτόμενοι τοὺς γονεῖς βοηθοῦν αὐτοὺς καὶ συμπαρίστανται εἰς τὴν ἀσκήσιν τῶν λεπτῶν καθηκόντων των.

Τέλος εἰς τὸ ἔργον των οἱ γονεῖς ἐνισχύονται καὶ ἀπὸ τὰ συνοικοῦντα πρόσωπα. Τοῦτο κατενοήθη τελευταίως, διότι παροτρύνηται ὅτι εἰς πολλὰς περιπτώσεις τὰ ἀγαθὰ ἀποτελέσματα ἐκ τῆς ἐπειβάσεως τῶν γονέων ἀνατρέπονται καὶ ἐξουδετερώνονται ἀπὸ τὴν μὴ κατάλληλον συμπεριφορὰν τῶν συνοικοῦντων ἀτόμων. Δὲν εἶναι λοιπὸν ὑπερβολικὸν αὐτὸ τὸ ὁποῖον ἡ Madame Boulogne μὲ τόσῃ ἐμφασιν τονίζει: «Δὲν εἶναι μόνον τὸ κωφάλαον παιδί, τὸ ὁποῖον ἐνοχλεῖται ἀπὸ τὴν κώφωσιν, ἀλλὰ καὶ τὸ σύνολον τῆς οἰκογενείας. Ἐνας ὁλόκληρος κύκλος διαταράσσεται, ὅλαι αἱ σχέσεις εἰς τὸ ἐσωτερικὸν τῆς οἰκογενείας ἀνατρέπονται. Πρέπει νὰ προσαρμόσωμεν εἰς τὴν νέαν κατάστασιν ὁλόκληρον τὴν οἰκογένειαν» (1).

Τὸ ἔργον βεβαίως, τὸ ὁποῖον ἀναλαμβάνουν καὶ ἐπωμίζονται οἱ γονεῖς εἶναι, ὅπως εἴπομεν, βαρὺ καὶ πλήρες εὐθυνῶν. Σημαίνει ἐκτὸς τῶν ἄλλων ἀπώλειαν χρόνου καὶ οἰκονομικὰς θυσίας. Ἴσως νὰ χρειασθῇ ὁ ἕτερος τῶν συζύγων νὰ παύσῃ νὰ ἐργάζεται ἀκόμη. Πάντως ἡ ἀγάπη τῶν γονέων καὶ αἱ θυσίαι καὶ οἱ κόποι καὶ αἱ ταλαιπώριαι θὰ ἐπισκιασθοῦν τελικῶς ἀπὸ τὴν χαρὰν τὴν ὁποίαν θὰ δοκιμάσουν, ὅταν διαπιστώσουν ὅτι σὺν τῷ χρόνῳ ἀπολυτροῦται τὸ τέκνον των ἀπὸ τὴν ἀλαλίαν καὶ τὴν μόνωσιν εἰς τὴν ὁποίαν ἦτο καταδικασμένον, λόγῳ τῆς ἀναπηρίας.

Ἡ «οἰκιακὴ γλωσσικὴ ἀγωγή» εἶναι κατάκτησις τῶν τελευταίων χρόνων. Ἡ σημασία καὶ ἡ ἀποστολὴ τῆς ἐτονίσθη εἰς ὅλα τὰ συνέδρια, τὰ ὁποῖα συνήλθον κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη διὰ τὰ προβλήματα τῶν κωφαλάων. Ἰδιαιτέως ὅμως ὑπεγράμμισθη ὁ ρόλος τῆς εἰς τὸ προσφάτως συνελθόν συνέδριον τοῦ Manchester, εἰς τὸ ὁποῖον ἔλαβον μέρος 1000 περίπου ἐμπειρογνώμονες ἐκ 42 χωρῶν, μεταξὺ τῶν ὁποίων καὶ 750 διδάσκαλοι. Ὁ γερμανὸς Arnim Löwe, ἀντιπρόσωπος ἦτο τὸ γεγονός, ὅτι εἰς τὸ ναι: «Τὸ ἐπαναστατικὸν ἰδίως δι' ἡμᾶς τοὺς Γερμανοὺς ἦτο τὸ γεγονός, ὅτι εἰς τὸ Manchester ἰδιαιτέρως ἐξήρθη ὅτι τὰ δύο πρῶτα ἔτη τῆς ζωῆς τοῦ κωφαλάου ἔχουν ζωτικὴν σημασίαν διὰ τὴν πνευματικὴν του ἐξέλιξιν. Εἶναι μάλιστα ἀποφασιστικὰ

καὶ ἐπομένως αὐτὰ τὰ δύο ἔτη πρέπει νὰ καταστοῦν καρποφόρα ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερον»(1).

Ἀκόμη εἰς τὸ συνέδριον τοῦ Manchester διεκηρύχθη : «Ἡ πρώϊμος καὶ ἐγκαιρος ἐκπαίδευσις καὶ ἡ ἀγωγή τῆς ἀκοῆς δὲν εἶναι ὑπόθεσις τῶν Σχολείων. Εἶναι ἡ ὑπόθεσις τῶν γονέων. Αὐτὸ ἀκριβῶς ἐννοοῦμεν μὲ τὸν ὅρον «Home Training»(2). Ἀλλὰ καὶ οἱ πρώτοι ἐφαρμοστοὶ τῆς οἰκιακῆς γλωσσικῆς ἀγωγῆς δὲν εἶναι ὀλιγώτερον κατηγορηματικοί. Ὁ Brinnhäuser, διευθυντὴς τοῦ «Εἰδικοῦ παιδικοῦ κήπου» τῆς Νυρεμβέργης, παρατηρεῖ εἰς τὴν «Nuernberger Zeitung» (3.6.59) : «Ἀκριβῶς εἰς τὴν νηπιακὴν ἡλικίαν τὰ παιδιὰ μανθάνουν εὐκολώτερον τὴν γλῶσσαν. Δι' αὐτὸ ἡ προσχολικὴ ἀγωγή πρέπει νὰ ἀρχίζῃ ὅχι εἰς τοὺς παιδικοὺς κήπους, ἀλλὰ εἰς τὴν οἰκίαν. Συμβουλευόμεν καὶ καθοδηγοῦμεν τοὺς γονεῖς, καὶ τὰ πρῶτα ἀποτελέσματα εἶναι ἱκανοποιητικὰ». Ἡ Deutsche Gehörlosen-Zeitung (Ἰούλιος 1959) σημειώνει : «Ὅταν συνειδητοποιηθῇ ἡ ἀξία τῆς Haus-Sprach-Erziehung, τότε τὸ τεῖχος τῆς σιωπῆς, τὸ ὁποῖον ὑπάρχει μετὰ τῶν γονέων καὶ τῶν κωφῶν τέκνων τῶν — ἕως ὅτου φοιτήσουν εἰς τὰ εἰδικὰ σχολεῖα — θὰ καταρριφθῇ. Ἡ «οἰκιακὴ γλωσσικὴ ἀγωγή» εἶναι ἡ λυθία λίθος διὰ τὴν ἐνταξίν τῶν κωφαλάων εἰς τὴν κοινωνίαν».

Ἡ οἰκιακὴ γλωσσικὴ ἀγωγή. Πρὶν ἐκθέσωμεν τὴν μέθοδον, τὴν ὁποίαν ἀκολουθοῦν οἱ γονεῖς διὰ τὴν ἐκπαίδευσιν τῶν κωφῶν τέκνων τῶν μέχρι τῆς ἡλικίας τοῦ τετάρτου περιόπου ἔτους, θεωροῦμεν σκόπιμον καὶ ἀναγκαῖον νὰ χαράξωμεν ἐν ἀντιπαράβολῃ δύο εἰκόνας : Τὴν εἰκόνα τοῦ ὁμαλοῦ παιδιοῦ, τὸ ὁποῖον ὁδεύει προοδευτικῶς πρὸς τὸν ἑναρθρον λόγον, διὰ νὰ κατακτήσῃ τελικῶς τὸ γλωσσικὸν ὄργανον, καὶ τὴν εἰκόνα τοῦ κωφοῦ παιδιοῦ, τὸ ὁποῖον βαδίζει καὶ αὐτὸ πρὸς τὴν κατάκτησιν τοῦ ἑναρθρου λόγου, διὰ νὰ ἀνακοπῇ ὅμως, καὶ μάλιστα εἰς τὸ προεισαγωγικὸν στάδιον, ἢ πρὸς τὰ ἐκεῖ πόρεία του, λόγῳ τῆς κωφώσεως, τῆς μὴ τροφοδοτήσεως δηλαδὴ τῆς «ὁρμῆς πρὸς ἐκφράσιν» ὑπὸ τῶν ἀκουστικῶν παραστάσεων, ἐὰν δὲν ἐπέμβῃ ἐγκαιρῶς καὶ καρποφόρως ἡ εἰδικὴ ἀγωγή.

1. Ἐν πρώτοις πρέπει νὰ διασαφηνίσωμεν ὅτι τὸ βρέφος, τὸ ὁποῖον εἶναι κωφόν, δὲν ὑστερεῖ καὶ πνευματικῶς. Τὰ κωφὰ παιδιὰ παρουσιάζουν, κατ' ἀρχὴν τοῦλάχιστον, τὸ ἴδιον ποσοστὸν καλῆς, μέσης καὶ μετρίας πνευματικῆς ἀναπτύξεως. Ἐπίσης δὲν παρουσιάζουν καὶ διαταραχὰς καὶ ἀνωμαλίας φωνο-λαρυγγικῆς φύσεως. Αἱ τοιοῦτου εἶδους ἀνωμαλίαι συνιστοῦν ἄλλης ὕφης ἀναπηρίας, ὅπως ἡ ψυχικὴ κώφωσις, ἡ ἀλεξία, ἡ δυσαρθρία, αἱ ὁποῖαι δὲν ἐνδιαφέρουν τὸ θέμα τῆς παρούσης μελέτης.

Μέχρι τοῦ ἐνὸς ἔτους τὸ κωφὸν βρέφος δὲν διαφέρει ἀπὸ τὰ ὁμαλά. Αἱ ἀρθρωτικαὶ τοῦ ἱκανότητες εἶναι ἱκανοποιητικαί, ὅσον ἀκριβῶς καὶ τῶν ὁμαλῶν βρεφῶν. Στενάζει λοιπὸν καὶ αὐτό, φωνάζει, ἐκβάλλει ἀνάρθρους κραυγὰς διὰ νὰ ἐκφράσῃ τὰς βιολογικὰς τοῦ ἐπιθυμίας(3). Ἐπίσης ψελλίζει, ἀρθρώνει καὶ ἐπιφωνήματα, ἀρκεῖ οἱ οἰκεῖοι του νὰ προστρέχουν εἰς τὰς κραυγὰς του καὶ νὰ ἀνταποκρίνονται εἰς τοὺς ψελλισμοὺς του. Ἐδῶ πρόκειται περὶ μιᾶς φάσεως «προγλωσσικῆς» ἢ «φάσεως τοῦ ψελλισμοῦ», ὅπως ἐπισημαίνουν οἱ γλωσσολόγοι(4).

Εἰς τὰς ἀρχὰς τοῦ δευτέρου ἔτους ἀρχίζει νὰ γίνεταὶ ἀντιληπτὴ ἡ διαφορὰ μετὰ

1. Arnim Løwe : Sprachliche Erziehung von dem 4. Lebensjahr durch «Home Training» εἰς «Neue Blätter für Taubstummenbildung» (Αὐγουστος - Σεπτέμβριος 1958).

2. Ὅπου ἀμέσως ἀνωτέρω.

3. Κ. Γ. Καλαντζή : Διαταραχὰς τοῦ λόγου στὴν παιδικὴ ἡλικία, σελ. 32-33.

4. Ὁ ἐπιθεωρητὴς τῆς Εἰδικῆς ἐκπαίδευσως Eugen Schuler σημειώνει εἰς τὴν ἐφημερίδα «Stuttgarten Nachrichten» ἐνδιαφερούσας πληροφορίες εἰς τὸ σημεῖον αὐτό : «Πολλὰι μητέρες μοῦ ἔχουν διηγηθῇ, ὅτι τὰ κωφὰ παιδιὰ τῶν μέχρι τοῦ πρώτου ἔτους δὲν διέφερον ἀπὸ τοὺς ἀκούοντας ἀδελφούς των. Ὁ Πέτρος ἐφώναξε καὶ ἐψέλλιζε. Δὲν ἄργησα ὅμως νὰ διαπιστώσω ὅτι κατὰ τὸ ἐλαττωματικὸ ὑπῆρχε στὴ συμπεριφορὰ του. Διεπίστωσα συγκεκριμένα ὅτι κατέβαλλε ἀγωνιώδεις προσπάθειες γιὰ νὰ ἀρθρῶσιν μερικὰς στοιχειώδεις λέξεις, χωρὶς ὅμως νὰ τὸ ἐπιτυγχάνῃ. Τὸν ἐπῆγα στὸν ὠτολόγο γιὰτρό. Δὲν ἄργησε νὰ διαγνώσῃ ὅτι τὸ παιδί μου ἦταν ἐκ γενετῆς κωφόν».

ὁμαλοῦ καὶ κωφοῦ παιδιοῦ. Τὸ ὁμαλὸν ἀρχίζει νὰ ἀναπαράγῃ ὀρισμένους φθόγγους, σύμφωνα καὶ φωνήεντα, καθὼς καὶ ἀπλᾶς λέξεις, μιμούμενον τοὺς φθόγγους καὶ τὰς λέξεις, τὰς ὁποίας ἀκούει συνεχῶς ἐπαναλαμβανομένας ἀπὸ τοὺς οἰκειοὺς του. Ὀλίγον κατ' ὀλίγον διορθώνει τὴν ἐκφορὰν τῶν λέξεων, συγκρίνων τὴν ἡχητικὴν ἀνάμνησιν τῶν λέξεων αὐτῶν πρὸς τὴν ἐκάστοτε νέαν ἡχητικὴν εἰκόνα των, λειαίνει τὰς δυσκόλους εἰς τὴν ἀρθρῶσιν λέξεις προσαρμόζον αὐτὰς πρὸς τὰς γλωσσοφωνητικὰς τοῦ ἱκανότητος, ἐφ' ὅσον βεβαίως χρησιμοποιοῦν οἱ γονεῖς λεξιλόγιον ὀρθῶς προφερόμενον.

Αἱ πρῶται λέξεις τοῦ ὁμαλοῦ παιδιοῦ, ὅπως ἄλλωστε καὶ αἱ πρῶται ἀναρθροὶ κραυγαὶ καὶ οἱ ψελλισμοὶ του, ὀφείλονται εἰς μίαν συναισθηματικὴν ἐκκένωσιν, ὅπως ἐσημειώσαμεν ἤδη. Θέλει νὰ προσδιορίσῃ μίαν ἀνάγκην βιολογικῆς προελεύσεως, ἢ ἓνα ἀντικείμενον τὸ ὁποῖον ἐκίνησε τὸ ἀνδιαφέρον του. Πρὸς τὸ παρὸν χρησιμοποιεῖ τὰ οὐσιαστικὰ ἀντὶ τῆς ὁλοκλήρου φράσεως. Οὕτως ὅταν λέγῃ «κούκλα» καὶ συνοδεύῃ τὴν λέξιν μὲ ἀναλόγους χειρονομίας, θέλει νὰ εἴπῃ : «θέλω τὴν κούκλα μου». Βαθμιαίως χρησιμοποιεῖ περισσοτέρας τῆς μιᾶς λέξεις διὰ νὰ ἐκφράσῃ τὰς βιολογικὰς τοῦ ἀνάγκας. Οὕτω θέλον νὰ ζητήσῃ τὸ «τόπι», λέγει τώρα : «Μπέμπη, τόπι». Εἰς τὸ τέλος τῆς περιόδου αὐτῆς ἀρχίζει τὸ βρέφος νὰ θέτῃ ἐρωτήματα. Ἀντιλαμβάνεται ἕκαστον ἀντικείμενον τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου ἔχει ὡς σύμβολόν του καὶ ἰδιαιτέραν πλέον ὅτι λέξιν.

Μετὰ τὴν συμπλήρωσιν τῶν εἴκοσι μηνῶν, ἀρχίζει τὸ νήπιον νὰ ἀντιδιαστέλλῃ τὸν ἑαυτὸν τοῦ ἀπὸ τὸν περιβάλλοντα κόσμον. Διακρίνει πλέον τρία πρόσωπα. Ἡ κρυστάλλωσις αὐτῆς τῆς ιδέας τοῦ «ἐγὼ» ἀποτελεῖ σταθμὸν διὰ τὴν ὅλην πνευματικὴν καὶ ψυχικὴν του ἐξέλιξιν. Ἀπὸ τὴν ἡμέραν αὐτὴν ὑπερπηδᾷ τὰ ὁρόσημα τῆς προπαρασκευαστικῆς γλωσσικῆς περιόδου. Οἰκοδομεῖ τώρα ἀπλᾶς φράσεις, χρησιμοποιεῖ καταλλήλως τὰ οὐσιαστικὰ καὶ τὰ ρήματα καὶ ἀρχίζει τέλος νὰ χρησιμοποιοῖ λέξεις μὲ ἀφηρημένον περιεχόμενον.

Ἡ πρόσκτησις τῆς γλώσσης ἀκολουθεῖ ἕκτοτε τὴν κανονικὴν τῆς πορείαν. Εἶναι ἀληθές ὅτι ἀκόμη ἐξακολουθεῖ νὰ χρησιμοποιοῖ νεύματα καὶ χειρονομίας, διὰ νὰ κατανοηθῇ πλήρως ἀπὸ τὸν περιβάλλοντα του. Βαθμιαίως ὅμως καὶ καθ' ὃ μέτρον ἐμπλουτίζει τὸ λεξιλόγιόν του, ἐγκαταλείπει καὶ αὐτά. Βεβαίως ἡ πορεία πρὸς τὸν ἑναρθρον λόγον γίνεται χωρὶς δυσκολίας. Αἱ δυσκολίαι αὐταί, τὰς ὁποίας δὲν ἀντιλαμβάνονται οἱ γονεῖς, δὲν εἶναι μόνον πνευματικῆς τάξεως, εἶναι κυρίως ἀρθρωτικῆς φύσεως. Τὸ βρέφος μόνον μὲ συνεχεῖς καὶ ἐπιπόνους ἀσκήσεις καὶ προσπάθειας παρακάμπτει τὰ ἐμπόδια, τὰ ὁποῖα ὀφείλονται εἰς τὴν φυσικὴν ἀδράνειαν καὶ δυσκαμψίαν τῶν γλωσσοφωνητικῶν τοῦ ὁργάνων.

Κατὰ τὸ τρίτον ἔτος ἡ γλῶσσα ἔχει πλέον ἐγκατάσταθῇ καὶ ἀγκιστρωθῇ εἰς τὰ βασικά της στοιχεῖα, ἐνῶ παραλλήλως ἀναπτύσσονται καὶ αἱ πνευματικαὶ δυνάμεις. Ἡ γλωσσικὴ καὶ ἡ πνευματικὴ ἀνέλιξις προχωρεῖ πλέον ἀπροσκόπτως καὶ δὲν ἀνακόπτεται εἰ μὴ μόνον εἰς τὸ κατώφλιον τῆς ἐφηβικῆς ἡλικίας.

Ἐνῶ τὸ ὁμαλὸν βρέφος ἀρχίζει νὰ προφέρῃ τὰς πρώτας λέξεις πρὸς μεγάλην ἐκπληξίν καὶ ἀγαλλίασιν τῶν οἰκείων του, τὸ κωφὸν βρέφος παραμένει εἰς τὸ προγλωσσικὸν στάδιον, εἰς τὸ στάδιον δηλαδὴ τοῦ ψελλισμοῦ. Βαθμιαίως ὅμως ἐγκαταλείπει καὶ αὐτὰς ἀκόμη τὰς στοιχειώδεις μορφὰς ἐκφράσεως, καὶ ἀναγκάζεται πλέον, ὡς εἰς μοναδικὴν διέξοδον, νὰ καταφύγῃ εἰς τὰ νεύματα, δεδομένου ὅτι καὶ αἱ βιολογικαὶ τοῦ ἀνάγκαι εἶναι πιεστικαὶ καὶ ἡ «ὁρμὴ πρὸς ἐκφράσιν» ἐξακολουθεῖ νὰ εἶναι ἔντονος καὶ ζωηρά. Τοῦτο γίνεταὶ κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ δευτέρου ἔτους. Ὁ ψελλισμὸς ὑποχωρεῖ καὶ ἡ μιμικὴ ἀποτελεῖ πλέον τὸ μοναδικὸν μέσον ἐκφράσεως.

Ἀλλὰ βεβαίως δὲν εἶναι μόνον τοῦτο. Ἄν ἡ πορεία πρὸς τὸν ἑναρθρον λόγον ἀνακόπτεται, ἀναχαιτίζεται ἐπίσης καὶ ἡ ἐξέλιξις τῶν πνευματικῶν δυνάμεων τοῦ κωφοῦ παιδιοῦ. Ὁ κόσμος, ὁ ὁποῖος περιβάλλει τὸ κωφὸν νήπιον, ἀποτελεῖται ἀπὸ

ἀντικείμενα χωρίς ὄνομα, ἀπὸ πράξεις χωρίς ῥήματα, ἀπὸ ιδιότητος χωρίς ἐπίθετα. Διὰ τὴν ἀναπαράστασιν τὸν κόσμον τοῦ κωφοῦ παιδιοῦ, θὰ ἔπρεπε νὰ ἦτο δυνατόν νὰ ἀναπολήσωμεν τὸν κόσμον τῶν δύο πρώτων ἐτῶν τῆς ζωῆς μας. Μόνον τότε, καὶ κατὰ προσέγγισιν μάλιστα, θὰ ἦτο δυνατόν νὰ ἀναπλάσωμεν τὴν κατάστασιν εἰς τὴν ὁποίαν εὐρίσκεται. Μόνον μία στοιχειακὴ στιγμή, ὅπου ἡ ὑπαρξίς βυθίζεται εἰς μισο-ὑπνωτικὴν κατάστασιν, θὰ ἦτο δυνατόν νὰ παραλληλισθῇ μετὰ τὸν ὠκεανὸν τῆς σιωπῆς, ὁ ὁποῖος κατακλύζει πανταχόθεν τὸ κωφὸν ἐκ γενετῆς ἄτομον (1).

Ἀλλὰ ἡ ἀνακοπὴ τῆς γλωσσικῆς ἐξελίξεως καὶ ἡ ἀνάσχεσις τῆς ἀναπτύξεως τῶν πνευματικῶν δυνάμεων ἔχει καὶ ἄλλας συνεπείας, εἰς τὴν συναισθηματικὴν σφαῖραν αὐτὴν τὴν φορὰν. Τὸ αἶσθημα τῆς ἀσφαλείας, τὸ ὁποῖον ἔχει πρωτεύουσαν σημασίαν εἰς τὴν συναισθηματικὴν ζωὴν τοῦ νηπίου, δὲν ὑπάρχει εἰς τὰς πλείστας περιπτώσεις. Ὁ κωφὸς μικρὸς, ἐφ' ὅσον δὲν βλέπει τοὺς οἰκείους του, αἰσθάνεται ὅτι εἶναι ἀπομονωμένος καὶ ἡ ἀνησυχία καὶ τὸ αἶσθημα τῆς ἀσφαλείας κατατρώγει καὶ καταθλίβει τὴν ψυχὴν του. Ἀντιθέτως τὸ ἀκοῦν νήπιον ἔχει πάντοτε τὸ αἶσθημα τῆς ἀσφαλείας, ἐκτὸς εἰς ἐξαιρετικὰς περιπτώσεις, ἔστω καὶ ἂν δὲν ἀντικρύζει τοὺς οἰκείους του. Οἱ θόρυβοι, αἱ φωναί, τὰ βήματα, τεκμήρια ἀσφαλῆ τῆς ἀνθρωπίνης παρουσίας, καθησυχάζουν καὶ διασκεδάζουν τοὺς προσκαίρους φόβους του.

Ἀλλὰ τὸ αἶσθημα τῆς ἀσφαλείας ἔχει καὶ ἄλλας ἐπιπτώσεις. Ἐπιδρᾷ δυσμενῶς εἰς τὴν διαμόρφωσιν τοῦ χαρακτῆρος καὶ τῆς προσωπικότητος ἐν γένει τοῦ παιδιοῦ. Καλλιεργεῖ τὴν δυσπιστίαν, ἀναπτύσσει τὸν ἐρμητισμὸν καὶ τὴν «στροφὴν πρὸς τὰ ἑσω», ἐκτρέφει τέλος τὰς ἀντικοινωνικὰς ροπὰς. Ὅπως αἱ ἀνεμῶναι τῆς θαλάσσης ἀναδιπλώνουν τὰς κεραίαις των εἰς τὴν πρώτην ἐπαφὴν, οὕτω καὶ τὰ κωφὰ παιδιὰ ἀναδιπλοῦνται εἰς τὸν ἐσωτερικὸν τῶν κόσμον, ἀποφεύγουν τὴν ἐπικοινωνίαν μετὰ τοὺς συνομηλίκους των καὶ συμπεριφέρονται ὡς «ἄγριοι».

Αἱ διαταραχαὶ τοῦ χαρακτῆρος εἶναι δυνατόν νὰ λάβουν τὴν μορφήν τοῦ πλέον ἐντόνου ἀρνητισμοῦ. Πολλὰ κωφὰ παιδιὰ υἱοθετοῦν μίαν στάσιν ἐχθρότητος καὶ ἀντιστάσεως πρὸς τοὺς γονεῖς, ἀρνούμενα πᾶσαν δραστηριότητα, τὴν ὁποίαν προτείνουν εἰς αὐτά. Εἰς ἄλλας πάλιν περιπτώσεις ἐκνευρίζονται, γίνονται ἔξαλλα καὶ ἐπιθετικά, ὅταν οἱ γονεῖς εἶναι ἔτοιμοι νὰ ἐναντιωθοῦν εἰς τὰ σχέδιά των. Δὲν εἶναι ἀνεξήγητος ἡ συμπεριφορὰ αὐτῇ. Λόγω τῆς ἀδυναμίας τῆς γλωσσικῆς ἐπικοινωνίας δὲν εἶναι δυνατόν οἱ γονεῖς νὰ συνοδεύουν μετὰ ἱκανοποιητικὰς ἐξηγήσεις τὰς πράξεις καὶ τὰς παραλείψεις, τὰς ὁποίας ἐπιβάλλουν εἰς τὰ κωφὰ τέκνα των. Δὲν εἶναι εἰς θέσιν, φέρ' εἰπεῖν, νὰ ἐξηγήσουν διατὶ «δὲν πρέπει νὰ παίζουσ μετὰ τὴ φωτιά», διατὶ «πρέπει νὰ λουστοῦν», διατὶ «πρέπει νὰ πάρουν αὐτὸ τὸ φάρμακον» κ.ο.κ. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον, μὴ δυνάμενα δηλαδὴ νὰ ἀντιληφθοῦν διὰ ποίους λόγους ἐπιβάλλεται νὰ πράξουν αὐτὸ ἢ νὰ παραλείψουν ἐκεῖνο, ἐξανίστανται καὶ ἐναντιώνονται, μετὰ σφοδρὰς ἐκρήξεις ἀγανακτήσεως, διότι νομίζουν ὅτι παρεμβαίνουν οἱ γονεῖς των αὐθαιρέτως καὶ ἀπὸ ἐχθρότητα πρὸς αὐτά. Τὸ ἀντίθετον ἀκριβῶς συμβαίνει μετὰ τὰ ἀκούοντα παιδιὰ. Οἱ γονεῖς ἐξηγοῦν μετὰ παραδείγματα, μετὰ ὑπομονὴν διατὶ πρέπει νὰ ἐκτελέσουν μίαν πράξιν ἢ νὰ παραλείψουν μίαν ἄλλην. Τὰ ὁμαλὰ παιδιὰ, βαθμηδὸν βεβαίως, ἀρχίζουν νὰ μυστοῦνται εἰς τὴν αἰτιώδη ἀλληλουχίαν τῶν φαινομένων τῆς οἰκιακῆς ζωῆς καὶ ἀρχίζουν, κατὰ συνέπειαν, καὶ νὰ συμμορφοῦνται πρὸς τὰς ὑποδείξεις καὶ προτροπὰς τῶν γονέων των.

Μία ἄλλη ἀφορμὴ ἐπιθετικότητος τοῦ κωφοῦ παιδιοῦ εἶναι καὶ ἡ ἐξῆς : Τὸ κωφὸν νήπιον, λόγῳ τῶν στοιχειωδῶν μέσων ἐκφράσεως, τὰ ὁποῖα, ὡς εἴπομεν, περιορί-

ζονται εἰς τὴν μιμικήν, ἐξεγείρεται ὅταν παρερμηνεύονται ἢ δὲν κατανοοῦνται πλήρως αἱ ἐπιθυμίαι του. Ἐπίσης ἐξεγείρεται καὶ ἀγανακτεῖ, ὅταν δὲν κατανοῇ τοὺς οἰκείους του.

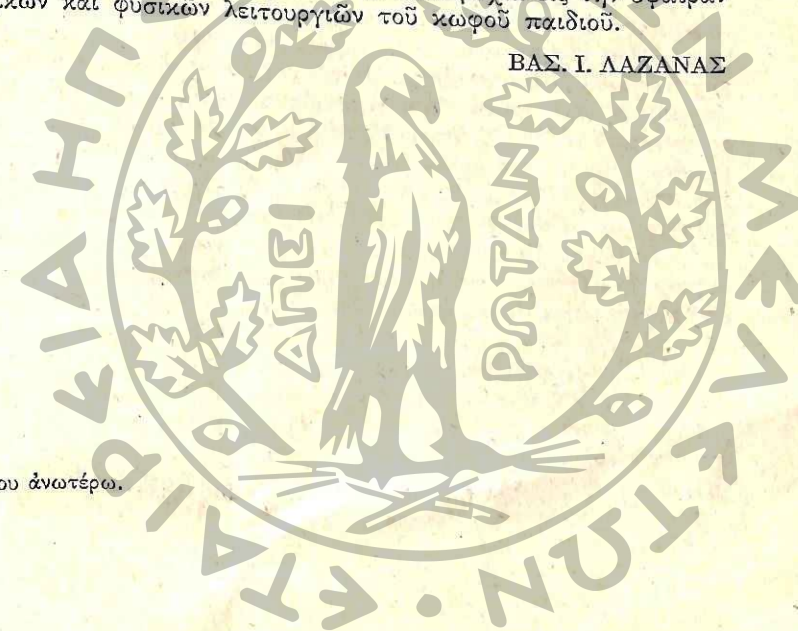
Βεβαίως ὅλα τὰ κωφὰ δὲν εἶναι εὐερέθιστα καὶ εὐέξαπτα. Ὑπάρχουν καὶ ἄλλης μορφῆς κωφὰ νήπια, τὰ ὁποῖα ἐκ πρώτης ὀψεως δίδουν τὴν ἐντύπωσιν ὅτι εἶναι εὐάγωγα καὶ συναισθηματικῶς ὁμαλὰ. Εἶναι συνήθως ζωηρά, εἶναι εὐκίνητα, ἔχουν σπινθηροβόλους καὶ ἀνησυχούς ὀφθαλμούς. Αὐτά, δεχόμενα ἀναριθμήτους προκλήσεις, πλησιάζουν συνεχῶς τὰ ἀντικείμενα τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, τὸ ἐν κατόπιν τοῦ ἄλλου, μετὰ καταπληκτικὴν ταχύτητα. Ὁμοιάζουν μετὰ τὰς χρυσαλλίδας, ποὺ πλησιάζουν τὸ ἄνθος, τρυγοῦν τὴν γῆριν του καὶ κατόπιν σπεύδουν ἀμέσως εἰς ἄλλο ἄνθος, παρασυρόμεναι καὶ θαμβούμεναι ἀπὸ τὰς χρωματιστὰς κηλίδας του. Δι' αὐτὸ ἄλλωστε καὶ ἀπεκλήθησαν «κωφάλαλα-χρυσάλλιδες». Καὶ αὐτὰ τὰ νήπια, μολονότι δίδουν τὴν ἐντύπωσιν ὅτι ἔχουν πρόωρον πνευματικὴν ἀνάπτυξιν, ἐν τούτοις εἶναι ψυχικῶς ἀνόμαλα καὶ πνευματικῶς καθυστερημένα. Περισσότερον μάλιστα παρὰ ὅσον τὰ εὐέξαπτα καὶ ἐπιθετικά, ὅπως ἀπέδειξαν αἱ ἐρευναι διὰ tests τῆς Madame Borel-Maisonny (1).

Εἰς αὐτὰς τὰς ψυχικὰς ἀνωμαλίας προστίθενται καὶ ἄλλης μορφῆς ἀνωμαλίας. Ἀνωμαλίας, αἱ ὁποῖαι ἀνάγονται εἰς τὴν σφαῖραν τῶν φυσικῶν λειτουργιῶν πλέον. Ἡ ἀναπνοὴ των εἶναι ὀλιγώτερον ἀνετος, διότι εἶναι ὀλιγώτερον ἡσυχμένη. Τὸ βάδισμά των εἶναι ἄρρυθμον, αἱ κινήσεις ἀκομψοί, ἀπότομοι, σπασμωδικαί. Δὲν ἔχουν ἀντίληψιν τοῦ ρυθμοῦ, ἐφ' ὅσον ἡ ἀκοή, ἡ πλέον ἀρμόδια ἐκπαιδευτρία τοῦ ρυθμοῦ, δὲν ὑπάρχει. Μόλις κατορθώνουν νὰ ἐξασφαλίσουν τὴν ἰσορροπίαν των, καὶ τοῦτο χάρις εἰς τὸ αἶσθημα τῆς ἀφῆς.

Ἡ εἰκὼν, τὴν ὁποίαν ἐσκιαγραφήσαμεν ἀνωτέρω, καθορίζει ἐναργέστερον τὴν σημασίαν καὶ τὴν ἐπιτακτικότητά τῆς «οἰκιακῆς γλωσσικῆς ἀγωγῆς», καὶ γενικώτερον τῆς προσχολικῆς ἀγωγῆς. Ἀκόμη καθορίζει καὶ τοὺς σκοποὺς τῆς οἰκιακῆς ἀγωγῆς. Εἶναι κατὰ συνέπειαν : α) Νὰ ἐκκολαφθῇ καὶ καλλιεργηθῇ ὁ ἑναρθρὸς λόγος εἰς τὰ ἐκ γενετῆς κωφὰ βρέφη ἀκριβῶς τὴν ἐποχὴν κατὰ τὴν ὁποίαν θὰ ἤρχιζον νὰ ἐγκαθίστανται τὰ πρώτα στοιχεῖα τοῦ ἑναρθροῦ λόγου εἰς περιπτώσιν καθ' ἣν ἐγεννῶντο αἰσθητηριακῶς ἄρτια. β) Νὰ συνεχισθῇ ἡ πορεία πρὸς τὸν ἑναρθρὸν λόγον εἰς τὰς περιπτώσεις κατὰ τὰς ὁποίας ἐπλήγη ἡ ἀκοή εἰς τὸ «προεισαγωγικὸν γλωσσικὸν στάδιον». γ) Νὰ περισωθῇ ἡ λαλιά τῶν νηπίων ἐκείνων, τὰ ὁποῖα ἐπλήγησαν ἀπὸ τὴν κώφωσιν, ἀφοῦ προηγουμένως εἶχεν ἐγκατασταθῇ ὁ ἑναρθρὸς λόγος εἴτε ἐντελῶς εἴτε εἰς τὰ βασικά αὐτοῦ στοιχεῖα. δ) Νὰ ἐξουδετερωθοῦν αἱ διαταραχαὶ εἰς τὴν σφαῖραν τῶν πνευματικῶν, ψυχικῶν καὶ φυσικῶν λειτουργιῶν τοῦ κωφοῦ παιδιοῦ.

(Ἀκολουθεῖ)

ΒΑΣ. Ι. ΛΑΖΑΝΑΣ



1. Ἐνδιαφέρον ἔχουν ἐπὶ τοῦ προκειμένου αἱ ἀναμνήσεις τῶν κωφαλάλων. Ἡ Moly Sifton εἰς τὰς ἀναμνήσεις της ὑπὸ τὸν τίτλον «I changed my mind» (Silent World-July 1958) γράφει : «The fact that I can remember so little of the first year at school tends to prove that it was my lack of words for expression which caused the omission».

1. L. Kantzer, ὅπου ἀνωτέρω.



ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΟΙ

Οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί είναι ελεύθερες Ένώσεις των μαθητών, για να οργανώνουν μαζί μικρές παραγωγικές ή άλλες εργασίες που να τις διευθύνουν και να τις διαχειρίζονται υπεύθυνα οι ίδιοι, με την καθοδήγηση και τη συμπαράσταση του δασκάλου τους. Σκοπό τους έχουν να επιτύχουν αγαθά, που θα ωφελούν τα ίδια τα παιδιά στο σύνολό τους, το σχολείο ή και την κοινότητα.

Πρόδρομο του Σχολικού Συνεταιρισμού πρέπει να θεωρήσουμε το μεγάλο Έλβετο παιδαγωγό Έρρίκο Πεσταλότσι. Στα τέλη του 18 αιώνα ο Πεσταλότσι είχε ρίξει στοργικά τη ματιά του στους φτωχούς και τους βασανισμένους της πατρίδας του. Θέλοντας να βοηθήσει τα παιδιά τους ίδρυσε στο Αργκαου της Ελβετίας ένα σχολείο για τα άρροτόπαιδα με μορφή οικογενειακή. Σκοπός του σχολείου αυτού ήταν να δίνει στα παιδιά μόρφωση στηριγμένη στην πραγματικότητα της ζωής, που θα συνδύαζε τη θεωρητική διδασκαλία με την παραγωγική εργασία. Έτσι τα παιδιά, εκτός από την παρακολούθηση των μαθημάτων τους, εργάζονταν το καλοκαίρι στα άρροκτήματα του Αργκαου και το χειμώνα στη νηματοργία και την ύφαντουργία. Τα έσοδα από τις εργασίες αυτές θα εξυπηρετούσαν τα ίδια τα παιδιά και το σχολείο τους. Με τον τρόπο αυτό δινόταν σε κάθε παιδί ευκαιρία και δυνατότητα να αναπτύσσεται τις σωματικές και τις πνευματικές του ικανότητες, να καλλιεργεί την αυτενέργειά του, να γίνεται ικανό να βοηθήσει μόνο του τον εαυτό του, και ακόμη να συνεργάζεται αρμονικά με τους άλλους για έναν κοινό σκοπό. Με άλλα λόγια το σχολείο του Πεσταλότσι ετοίμαζε τα παιδιά για την εργασία με την εργασία, για τη ζωή με μια άρτια κοινωνική σχολική ζωή.

Με το παιδαγωγικό του αυτό πείραμα ο Πεσταλότσι δεν έγινε μόνο ο πρωτοπόρος του Σχολικού Συνεταιρισμού, αλλά και πρόδρομος μιας ιδέας που επηρέασε γενικότερα τις κοινωνικές αντιλήψεις και βοήθησε να αναπτυχθεί το πνεύμα του Συνεργατισμού. Ονομαστοί θεμελιωτές του Συνεργατισμού σε όλες τις χώρες είχαν έντονα επηρεαστεί από το παιδαγωγικό ιδανικό του Πεσταλότσι, που είναι και του Συνεργατισμού το υψηλό ιδανικό: Μια κοινωνία που τα μέλη της να ζούν σαν άτομα με αξιοπρέπεια και σε μέλη του συνόλου με αρμονία, στηριγμένα στη συνεργασία και την αλληλεγγύη, και για τη δική τους αυτοβοήθεια και για την επιδίωξη κοινών σκοπών του συνόλου.

Η χώρα όμως όπου ο Σχολικός Συνεταιρισμός εφαρμόστηκε σταθερά σαν παιδαγωγικό σύστημα και δημιούργησε παράδοση είναι η Γαλλία. Ήδη κατά τα τέλη του περασμένου αιώνα συναντούμε εκεί Σχολικούς Συνεταιρισμούς με διπλή μορφή:

α) Έχουμε την ένωση των παιδιών σε ένα μικρό παραγωγικό συνεταιρισμό, με σκοπό την αυτοβοήθειά τους. Τα παιδιά δηλαδή οργανώνουν μικρές επιχειρήσεις: έτρεφαν κουνέλια, συντηρούσαν μελίτσια, κατασκεύαζαν διάφορα μικροαντικείμενα, για να δημιουργήσουν πόρους, που θα εξασφάλιζαν την καταβολή της εισφοράς όλων τους, είτε ήταν εύπορα είτε άπορα, στο ειδικό ταμείο του Σχολείου, τη «Σχολική Ένωση για Αλληλοβοήθεια».

β) Παράλληλα βρίσκουμε στο νομό Αΐν μια άλλη εκδήλωση: Τα παιδιά ένωσαν τις μικρές δυνάμεις τους για να μπορέσουν να υπηρετήσουν ένα σκοπό κοινωνικό: να αναδασώσουν στην περιοχή τους όση έκταση ήταν κατάλληλη για δασική καλλιέργεια, και να εργαστούν για να γίνουν καλύτερα τα βοσκοτόπια σε όσα εδάφη ήταν κατάλληλα για το σκοπό αυτό.

Στις δύο αυτές μορφές Σχολικών Συνεταιρισμών υπάρχει διαφορετική κατεύθυνση, φαινομενικά. Στην πρώτη περίπτωση επιδιώκεται να εξυπηρετηθούν άμεσα τα μέλη. Στη δεύτερη να εξυπηρετηθεί ο τόπος. Παρ' όλα αυτά και οι δύο περιπτώσεις παρουσιάζουν τα βασικά γνωρίσματα του Σχολικού Συνεταιρισμού: την ελεύθερη ένωση, τη συνεργασία, την υπεύθυνη εργασία για την επιδίωξη σκοπών που δεν υπηρετούν τα άτομα, αλλά ή το σύνολο των μελών ή το κοινωνικό σύνολο.

Αυτοί οι πρωτοποριακοί γαλλικοί Σχολικοί Συνεταιρισμοί χρωστούν τη δημιουργία τους στην αυθόρμητη πρωτοβουλία μερικών δασκάλων, που το ωραίο παράδειγμα τους άρχισαν να ακολουθούν και άλλοι, σποραδικά όμως και ασυντόνιστα, ως τον πρώτο μεγάλο πόλεμο του αιώνα μας που ξέσπασε στα 1914.

Έπειτα από τον πόλεμο αυτό, η Γαλλία, κι ως είχε νικήσει, έπρεπε να αντικρίσει τα μεταπολεμικά δεινά και προβλήματα. Μέσα στα άλλα, και οικονομικά προβλήματα της παιδείας της. Πολλά σχολεία είχαν βρεθεί με ελαττωμένους πόρους, μερικά είχαν καταστραφεί. Όλα χρειάζονταν διδακτικό υλικό, που η απόκτησή του ήταν επιτακτική, έπειτα από την πρόοδο και τις νέες απαιτήσεις της παιδαγωγικής. Η αγορά όμως των αναγκαίων διδακτικών μέσων γινόταν προβληματική. Χρειάζονταν τρεις φορές περισσότερα χρήματα για το σκοπό αυτό από ό,τι προπολεμικά, ενώ το Κράτος και οι Κοινότητες βρίσκονταν στην ανάγκη να περιορίσουν ακόμη και την ενίσχυση που έδιναν προπολεμικά στα σχολεία, εξαιτίας του ξεπεσμού του εθνικού νομίσματος και της γενικότερης οικονομικής δυσκολίας.

Ένας ξεχωριστός παιδαγωγός τότε, ο Barthélemy Profit, επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων, διακήρυξε ότι τα σχολεία θα έπρεπε να βρουν τρόπο να βοηθηθούν μόνοι τους, και ο καλύτερος τρόπος θα ήταν να οργανωθούν σε Σχολικούς Συνεταιρισμούς.

Ο Profit πίστευε γενικότερα ότι ο Συνεταιρισμός αποτελεί το υγιέστερο οικονομικό σύστημα, που θα έπαιρνε κύρια θέση στην οργάνωση της οικονομικής ζωής. Ήθελε γι' αυτό να μυηθούν τα παιδιά βαθμιαία και συστηματικά στο πνεύμα και τις μεθόδους του νέου αυτού οικονομικού συστήματος, του Συνεταιρισμού. Πάνω απ' όλα όμως ο Profit είδε, με τη διορατικότητά του αξιόλογο παιδαγωγού, ότι ο Σχολικός Συνεταιρισμός — εκτός από την υλική βοήθεια που θα έδινε στα Σχολεία — αποτελούσε ένα πολύ αποτελεσματικό και συγχρονισμένο σύστημα αγωγής.

Το κήρυγμα του Profit βρήκε απήχηση στις ψυχές των δασκάλων. Μέσα σε λίγα χρόνια οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί παρουσιάζουν τόσο αξιοπρόσεκτη οργάνωση και δράση, που στα 1923 το Υπουργείο της Εθνικής Παιδείας της Γαλλίας επιδοκιμάζει την πρωτοβουλία του Profit και των δασκάλων που εφαρμόσαν το σύστημα του Σχολικού Συνεταιρισμού και συντάσσει την ίδρυσή τους, γιατί πιστεύει στην εξαιρετική παιδαγωγική τους επίδραση.

Επίσης οι Συνεταιριστικές Οργανώσεις των ενηλίκων δείχνουν άμεσως συμπάθεια και προσφέρουν την υποστήριξή τους στους Συνεταιρισμούς των παιδιών στα σχολεία.

Σε λίγο, η γοργή και μεγάλη ανάπτυξη των Σχολικών Συνεταιρισμών δόνησε στην ανάγκη να οργανωθούν κατά περιφέρειες και να αποκτήσουν μια κεντρική συντονιστική Υπηρεσία, που ιδρύθηκε στα 1928 στο Παρίσι και πήρε στα 1929 την οριστική της μορφή και την επωνυμία: «Κεντρικός Οργανισμός του Συνεργατισμού στο Σχολείο» (Office Central de la Coopération à l'École).

Σήμερα πάνω από το ένα τρίτο από τα Δημοτικά Σχολεία της Γαλλίας εφαρ-

μόζουν μεθοδικά το σύστημα του Σχολικού Συνεταιρισμού και είναι μέλη του Κεντρικού Οργανισμού. Παρουσιάζουν καταπληκτική οικονομική δραστηριότητα και βαθύτερο παιδαγωγικό περιεχόμενο αποτελούν κέντρα μελέτης για την ανανέωση των παιδαγωγικών μεθόδων. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι σιγά σιγά το σύστημα εισδύει προοδευτικά και στη μέση παιδεία και την τεχνική εκπαίδευση.

Οι μικρές Ενώσεις των παιδιών, που αρχικά επιζητούσαν την αυτοβοήθεια των μελών τους με τη συνεργασία τους, προχωρούν στην προσπάθεια να βοηθήσουν το σχολείο, την κοινότητά τους, για να φτάσουν αργότερα σε υψηλότερη καλλιέργεια κοινωνικού πνεύματος, που εκδηλώνεται σε προσφορά των Σχολικών Συνεταιρισμών για τη μεγάλη πατρίδα ή ακόμη ακτινοβολεί σε υπερεθνικές εκδηλώσεις.

Έτσι π.χ. μετά τις καταστροφές που έγιναν στις ακτές της Βόρειας Θάλασσας τον Ιανουάριο του 1953, τα νεαρά μέλη των Σχολικών Συνεταιρισμών της Γαλλίας, εκτός από τα γράμματα της συμπάθειας προς τους μικρούς Ολλανδούς, συγκέντρωσαν επίσης σημαντικό ποσό (10.000.000 περίπου φράγκα), για την ανοικοδόμηση δύο ιδρυμάτων της λαϊκής παιδείας στην Ολλανδία που είχαν ρημαχτεί από τις πλημύρες. Άλλους μήνες έπειτα οι νεαροί Γάλλοι συνεταιριστές έδειξαν επίσης τη στοργή τους για τα σεισμόπληκτα παιδιά των Ιόνιων νησιών. Έστειλαν γράμματα φιλικά, δέματα με διάφορα είδη και ακόμη πρόσφεραν για αυτά 1.000.000 φράγκα στην Ελληνική Πρεσβεία στο Παρίσι.

Αυτόνομο είναι ότι όσο πλατύνουν οι ορίζοντες των σκοπών, τόσο γίνονται ανθρωπιστικότερα τα κίνητρα, και ο Συνεταιρισμός αποβαίνει όργανο εξαιρετικά πρόσφορο για την ηθική αγωγή.

Το ωραίο παράδειγμα της Γαλλίας το ακολούθησαν και άλλες χώρες — σ' αυτές ιδιαίτερη θέση κατέχουν το Βέλγιο και η Λατινική Αμερική (στην τελευταία το σύστημα είναι υποχρεωτικό για τη στοιχειώδη εκπαίδευση) και — τολμώ να πω — και η Ελλάδα.

Γενικά έπειτα από τον πρόσφατο μεγάλο πόλεμο του 1939-45 οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί διαδίδονται όλο και περισσότερο. Σήμερα εφαρμόζονται σε 30 χώρες περίπου, προσαρμοσμένοι στην καθεμία με τις γενικότερες συνθήκες της ζωής της και τις ειδικότερες της παιδείας της. Υπάρχει σκέψη, με την πρωτοβουλία του Κεντρικού Οργανισμού των γαλλικών Σχολικών Συνεταιρισμών, να δημιουργηθεί στα πλαίσια της U.N.E.S.C.O. μια διεθνική Υπηρεσία των Σχολικών Συνεταιρισμών, που σκοπό θα έχη να κρατήσει σε επικοινωνία και αμοιβαία ενημέρωση όλους τους Οργανισμούς στις διάφορες χώρες που εργάζονται ή ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των Σχολικών Συνεταιρισμών.

Η Ελλάδα έχει τη μικρή της προϊστορία αναφορικά με τους Σχολικούς Συνεταιρισμούς. Στην εποχή ανάμεσα στους δύο μεγάλους πολέμους η παιδεία μας παρουσιάζει τάση ν' ανανεώσει τις μεθόδους και τα συστήματά της. Ζητεί να δώσει στα παιδιά αγωγή κοινωνική και να τα προετοιμάσει θετικότερα για τη ζωή. Για το σκοπό αυτό δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στο σύστημα του Σχολείου Έργασίας και της Μαθητικής Κοινότητας. Ακριβώς την εποχή αυτή συναντούμε και μερικές κάπως πιο προσγειωμένες προσπάθειες από δημοδιδασκάλους μας, που — επηρεασμένοι από την εδωτική συμβολή του Συνεταιρισμού για την προκοπή της ζωής των ενηλίκων — ζήτησαν να εφαρμόσουν το Συνεταιρισμό και στα σχολεία τους, με το σκοπό κυρίως να βοηθήσουν τα παιδιά, φτωχά αγροτόπαιδα: Να τους προμηθεύουν, με τη βοήθεια του Συνεταιρισμού, τα χρειαζόμενα για τη σχολική τους εργασία ή και φάρμακα (ιδίως κινίνο) σε χαμηλές τιμές. Με συγκινητική όμως διαίσθηση οι δάσκαλοι εκείνοι είχαν δώσει στους άπλοους αυτούς συνεταιρισμούς πλατύτερο και υψηλότερο

περιεχόμενο: Τα παιδιά ενωμένα προσπαθούσαν και για την προκοπή του σχολείου τους και για το καλό του χωριού τους. Ακόμη οι δάσκαλοι οδηγού τους επιδίωκαν να καλλιεργήσουν στην ψυχή των παιδιών, με τη βοήθεια της λειτουργίας του Συνεταιρισμού, την ικανότητα για συνεργασία, τη διάθεση για αλληλεγγύη, επίσης να τους προσφέρουν κάποια βασική προπαιδεία, που θα τα έτοιμαζε για την ενεργή και ενημερωμένη συμμετοχή τους στο συνεταιρισμό του χωριού τους αργότερα.

Ήταν λιγοστοί, απομονωμένοι, ασυντόνιστοι και αβοήθητοι οι Σχολικοί εκείνοι Συνεταιρισμοί. Με τον πόλεμο του 1940 άφανίστηκαν, όπως ήταν πολύ φυσικό.

Η ιστορία των ελληνικών Σχολικών Συνεταιρισμών αρχίζει το Φεβρουάριο του 1954, όταν η Υπηρεσία Συνεταιριστικής Εκπαιδεύσεως της Πανελληνίου Συνμοσπονδίας Ένώσεων Γεωργικών Συνεταιρισμών πήρε την πρωτοβουλία να εργαστεί συστηματικά, για να εφαρμοστεί στη χώρα μας το σύστημα. Σκοπός της ήταν να βοηθήσει για να μουνται μεθοδικά από τα παιδικά τους χρόνια οι αγρότες μας — μελλοντικά μέλη και στελέχη γεωργικών συνεταιρισμών — στο πνεύμα και τις μεθόδους του Συνεργατισμού. Παράλληλα όμως η πείρα των άλλων χωρών και προπάντων η βαθύτερη έννοια του Συνεταιρισμού έπειθαν ότι το σύστημα ήταν εδωτικό για τη λειτουργία του Σχολείου και τους σκοπούς της παιδείας και της αγωγής.

Για τη μελέτη και την οργάνωση της προσπάθειάς της η Υπηρεσία Συνεταιριστικής Εκπαιδεύσεως σύστησε μια ειδική Κεντρική Επιτροπή των Σχολικών Συνεταιρισμών, από φίλους της ιδέας, με την προοπτική να την ενισχύει πάντοτε με αρμόδια πρόσωπα.

Στο πλευρό της Υπηρεσίας Συνεταιριστικής Εκπαιδεύσεως στάθηκαν άμέσως το Υπουργείο της Γεωργίας και η Αγροτική Τράπεζα. Όχι μόνο δρσαν αντιπροσώπους τους στην Κεντρική Επιτροπή των Σχολικών Συνεταιρισμών, αλλά και με έγκυκλιους τους προς τις αρμόδιες Υπηρεσίες τους σύστησαν σ' αυτές να ενισχύουν τρόπο τους στην ανάπτυξη του συστήματος. Οι Υπηρεσίες αυτές του Υπουργείου της Γεωργίας και της Αγροτικής έχουν προσφέρει, ως τώρα, ανυπολόγιστη βοήθεια για την επιτυχία του έργου. Πολύ γρήγορα επίσης πρόσφεραν τη συνεργασία τους, στέλνοντας αντιπροσώπους τους στην Κεντρική Επιτροπή, το Υπουργείο του Συντονισμού και η Διδακτική Ομοσπονδία της Ελλάδος.

Αναντίρρητο όμως είναι ότι η προσπάθεια δε θα μπορούσε να δώσει τους καρπούς που έχει να μας παρουσιάσει σήμερα, αν δεν επήρχε η έγκριση από το Υπουργείο της Εθνικής Παιδείας και η συμπαράστασή του στο έργο αυτό.

Ήδη το 1954 το Υπουργείο της Παιδείας δρσε αντιπροσώπους του στην Κεντρική Επιτροπή των Σχολικών Συνεταιρισμών, και τον Ιούνιο του 1955, με ειδική εγκύκλιο προς τις επιθεωρήσεις της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, σύστησε τη δοκιμαστική εφαρμογή του συστήματος.

Η σταθερή ανάπτυξη — αριθμητική και ποιοτική — που παρουσιάζουν οι Σχολικοί μας Συνεταιρισμοί, μέσα σε πέντε μόλις χρόνια, είναι πολύ ενθαρρυντική και εδωτική. Έπειτα από το δειλό ξεκίνημα του πρώτου χρόνου (1954-55), η κίνηση των Σχολικών Συνεταιρισμών παρουσιάζει γοργή και σταθερή πορεία.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Ελληνικών Σχολικών Συνεταιρισμών είναι: Ι. α) Την πρωτοβουλία για την οργανωμένη, τη μελετημένη ίδρυσή τους είχε η Υπηρεσία Συνεταιριστικής Εκπαιδεύσεως της Πανελληνίου Συνμοσπονδίας Ένώσεων Γεωργικών Συνεταιρισμών.

β) Λειτουργούν με την έγκριση και τη συμπαράσταση του Υπουργείου της Παιδείας.

γ) Την προσπάθεια βοήθησαν με ενεργή συμμετοχή το Υπουργείο της Γεωργίας, η Αγροτική Τράπεζα και οι Συνεταιριστικές Οργανώσεις των ενηλίκων.

δ) Οι περισσότεροι Σχολικοί Συνεταιρισμοί ιδρύθηκαν σε αγροτικά Δημοτικά

σχολεία. Σ' αὐτὰ ὑπῆρχαν δάσκαλοι ἐνημερωμένοι γενικότερα στὴ συνεταιριστικὴ ἰδέα καὶ παιδιὰ ἱκανὰ νὰ κατανοήσουν καὶ ν' ἀγαπήσουν τὸ σύστημα.

II. α) Οἱ ἑλληνικοὶ Σχολικοὶ Συνεταιρισμοί, παρ' ὅλη τὴ φτώχεια ποὺ τυραννεῖ τὸν ἀγροτικὸ πληθυσμὸ μας, δὲν ἀποβλέπουν τόσο στὸ ὕψος κέρδος, ὅσο στὴν ὑποβοήθηση τοῦ παιδαγωγικοῦ ἔργου τοῦ Σχολείου καὶ στὴν ἠθικὴ διάπλαση τῶν παιδιῶν.

β) Προσπαθοῦν, κατὰ κανόνα, νὰ ἐξοικονομοῦν τοὺς πόρους τους ἀπὸ τὴν ἐργασία τῶν μελῶν. Τὶς δωρεές καὶ τὰ δάνεια ποὺ τοὺς προσφέρουν τὰ χρησιμοποιοῦν, κατὰ κανόνα ἐπίσης, γιὰ τὴν προαγωγὴ τῶν παραγωγικῶν ἐργασιῶν τους.

γ) Τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ κρατοῦν στὰ χέρια τους τὴ διαχείριση τῶν ἐργασιῶν τοῦ Σχολικοῦ Συνεταιρισμοῦ.

III. α) "Ὅλο καὶ περισσότερο διαγράφεται ἡ τάση τῶν Σχολικῶν Συνεταιρισμῶν μας νὰ γίνουν κέντρα κοινῆς προσπάθειας γιὰ τὸν ἐκπολιτισμὸ τοῦ χωριοῦ : Οἱ γονεῖς τῶν παιδιῶν, πολλοὶ κάτοικοι τοῦ χωριοῦ γράφονται ἐπίτιμα μέλη τοῦ Συνεταιρισμοῦ καὶ συνεργάζονται γιὰ τὴν προκοπὴ του.

β) Ἐπίσης — καὶ αὐτὸ εἶναι σημαντικώτατο — οἱ ἀπόφοιτοι ἀρκετῶν ἤδη δημοτικῶν σχολείων μένουν ἐπίτιμα μέλη στὸ Συνεταιρισμὸ τοῦ παλαιοῦ σχολείου τους καὶ βοηθοῦν γιὰ τὴν ἀνάπτυξη καὶ τὴν ἐπιτυχία τῶν σκοπῶν του.

γ) Τέλος οἱ Σχολικοὶ Συνεταιρισμοὶ συνεργάζονται καλοπροαίρετα καὶ ἀλληλοβοηθοῦνται μὲ ἄλλες νεανικὲς Ὀργανώσεις ποὺ ἔχουν σκοπὸ τὴν ἀνύψωση τῆς νεότητος καὶ τοῦ τόπου μας.

"Ἀν τὰ σχολεῖα μας εἶχαν ἐπαρκέστερο διδακτικὸ προσωπικὸ καί, ἔστω καὶ λίγο, καταλληλότερα διδακτήρια, οἱ Σχολικοὶ Συνεταιρισμοὶ θὰ μπορούσαν νὰ πάρουν μεγαλύτερη καὶ ἀνεμπόδιστη ἀνάπτυξη, θὰ νικούσαν σιγὰ σιγὰ καὶ θὰ θεράπευαν ἄλλες δυσκολίες, ποὺ κυριότερές τους εἶναι ἡ φτώχεια καὶ ἡ ἀγνοία τοῦ ἑλληνικοῦ χωριοῦ.

Γιὰ νὰ ολοκληρωθῇ ἡ εἰκόνα, πρέπει νὰ ἀναφέρουμε ὅτι ἤδη τέσσερις Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες (Ἀρσάκειος, Λαμίας, Λάρισας, Ἀλεξανδρονπόλεως) ἐφαρμόζουν τὸ σύστημα τοῦ Σχολικοῦ Συνεταιρισμοῦ. Ἐπίσης ἡ Ἐμπορικὴ Σχολὴ στὸ Καρλόβασι τῆς Σάμου, ἡ Γεωργικὴ Σχολὴ στὴν Κόνιτσα καὶ ἡ Οἰκοκυρικὴ, Βιοτεχνικὴ καὶ Ἐπαγγελματικὴ Σχολὴ «Τὸ Ἑλληνικὸ Σπίτι» (στὴν Ἀθήνα).

Ἡ κίνηση τῶν Σχολικῶν Συνεταιρισμῶν κατὰ τὰ σχολικὰ ἔτη 1955-56, 1956-57, 1957-58.

Ἔτη	Ἀριθμὸς Σχολικῶν Συνετισμῶν	Ἀριθμὸς μελῶν	Ἔσοδα ἀπὸ εἰσφορὰς καὶ ἐνισχύσεις δραχ.	Ἔσοδα ἀπὸ παραγωγικὰς καὶ ἄλλας ἐργασίας τῶν μελῶν δραχ.	Σύνολο δραχ.
1955-56	184	8.712	86.243,40	142.172,10	228.415,50
1956-57	284	15.113	130.051,40	409.510,60	539.562,—
1957-58	404	22.689	235.517,—	504.652,70	740.169,70

Ἔτη	Ἔσοδα γιὰ προα- γωγὴ τῶν ἐργασιῶν τῶν Συνεταιρισμῶν δραχ.	Ἔσοδα γιὰ τὴν ἐξυπηρέτηση τῶν μελῶν δραχ.	Ἔσοδα γιὰ τὸ σχολεῖο καὶ κοινων. δράση δραχ.	Σύνολο δραχ.
1955-56	80.164,20	27.731,30	81.368,70	189.264,20
1956-57	274.788,30	43.353,—	139.448,70	457.590,—
1957-58	333.693,60	95.302,70	188.515,85	617.512,15

(Ἀκολουθεῖ)

ΦΩΤΕΙΝΗ Θ. ΤΖΩΡΤΖΑΚΗ

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΧΑΡΑ

Ἡ χαρὰ ὄχι μονάχα ὑπηρετεῖ μιὰ βιολογικὴ σκοπιμότητα καθορίζοντας μὲ τὸν τόνο τῆς τῆ φυσικῆ εὐεξίας τοῦ ἀτόμου, ἀλλὰ καὶ σὰν ψυχικὸ φαινόμενο, καθὼς εἶναι σὲ συνάρτηση μὲ τὴν ὅλη ψυχοπνευματικὴ συμπεριφορὰ τοῦ ὑποκειμένου, παίζει σημαντικώτατο ρόλο στὴν ἐξέλιξη καὶ διαμόρφωση τῶν ἐπὶ μέρους ψυχικῶν ἐνεργειῶν. Ἀσκεῖ ἰδιαίτερη ἐπίδραση π.χ. στὴ νύνηση, τὴ μνήμη, τὴ φαντασία. Ἀπὸ τὴν διπλὴ αὐτὴ σκοπιὰ ὅταν ἐξετάζουμε τὸ ἰσχυρὸ καὶ δημιουργικὸ αὐτὸ συναίσθημα τῆς χαρᾶς, βλέπουμε πόσο σοβαρὴ εἶναι ἡ ὑποχρέωση τοῦ Σχολείου νὰ φροντίσει γιὰ τὴν ὑπαρξὴ τῶν ὄρων ποὺ θὰ συντελέσουν στὴ δημιουργία τοῦ κατάλληλου ἐκείνου κλίματος, ὅπου ὁ νεαρὸς μαθητὴς θὰ κινεῖται μὲ ἀνεση ψυχῆς καὶ πνεύματος, εὐτυχῆς καὶ δημιουργικὰ χαρούμενος.

Σήμερα ἀπὸ τὰ περισσότερα Σχολεῖα λείπει ἡ ἀνεση, τὸ γοῦστο καὶ ἡ καλαισθησία, πολὺ συχνὰ καὶ αὐτὸ τὸ φῶς ποὺ τόσο ἄπλετο χαρίζει ὁ ἑλληνικὸς οὐρανός. Τὰ περισσότερα Σχολεῖα, ἂν δὲν εἶναι ὁλότελα ἀκατάλληλα γιὰ ἐκπαιδευτήρια, εἶναι ἀπλῶς ὄγκοι μπετόν γεμάτοι σοβαρότητα καὶ ἀξιοπρέπεια. Δυστυχῶς καὶ στὴν περίπτωσή τούτῃ συμβαίνει αὐτὸ ποὺ πολὺ συχνὰ παρατηρεῖται σὲ πολλὲς ἐκδηλώσεις τῆς ἑλληνικῆς ζωῆς. Τὸ σοβαρὸ, τὸ βαρὺ, καὶ τὸ δύστροπο νὰ θεωροῦνται ἐνδείξεις πνευματικότητος, ἐνῶ τὸ χαριτωμένο, τὸ γελαστὸ καὶ ἀνάλαφρο νὰ ἐξοβελίζονται σὰν δείγματα ἐπιπολαιότητος καὶ ρηχῆς πνευματικῆς ζωῆς.

Ἔτσι συμβαίνει πολὺ συχνὰ ἡ πρώτη ἐπαφὴ τοῦ μαθητῆ μὲ τὸ σχολεῖο νὰ εἶναι καταθλιπτικὴ. Τὸ παιδί τῶν ἑπτὰ χρόνων αἰσθάνεται νὰ ἐγκαταλείπει ὀριστικά καὶ ἀμετάκλητα ὅλα ἐκεῖνα ποὺ ἴσαμε τότε τὸ θέλανε μαζί καὶ τὸ ξαφνιάζανε. Τὸ σπονηριτὶ ποὺ τσιμπολογαίει μιὰ δέσμη ἡλιαχτίδες, τὴν ἐναλλαγὴ τῶν χρωμάτων σ' ἓνα ἀνθισμένο παρτέρι, τὸ βουητὸ μιᾶς μέλισσας ἢ τὸ παιχνίδισμα μιᾶς πεταλούδας. Ἡ τσιμεντένια ἀσπὴ τοῦ σχολείου δὲν ἀναπαύει τὸ βλέμμα καὶ ἀνακόπτει τὴ συμπύλωση τοῦ παιδιοῦ μὲ τὴ φύση καὶ τὴν ὁμορφίαν τῆς ποὺ ἀποτελεῖ μιὰ πρώτη μορφοῦσα παιδαγωγικὴ ἀξία γιὰ τὸ παιδί καὶ τὸν ἑφηβο. Σὲ μερικὲς ἐπαρχιακὲς πόλεις συμβαίνει τὰ παιδιὰ σ' αὐτὴ τὴν τρυφερὴ ἡλικία γίνονται ἀτέλῃτοι θεατὲς κάθε νεκρώσεως πομπῆς καὶ ὁ ἀνθρώπινος πόνος τὰ ταλανίζει σὲ μιὰν ἡλικία ὅπου δὲν μποροῦν νὰ τὸν ἐρμηνεύσουν καὶ νὰ τὸν ἀποδεχθοῦν σὰν καθολικὸ βιολογικὸ φαινόμενο.

Ἀλλὰ καὶ οἱ διδάσκοντες — δάσκαλοι καὶ καθηγητές — μὲ τὴ σοβαροφάνεια καὶ τὸν σχολαστικισμό τους κατορθώνουν, πολὺ συχνὰ, νὰ ἐξοστρακίσουν ἀπὸ τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ νέου τὴ χαρὰ. Μπλεγμένοι ἄλλωστε οἱ περισσότεροι σ' ἓνα φαῦλο κύκλο οἰκονομικῶν δυσχερειῶν, νιώθοντας μειονεκτικὰ μέσα στὴν κοινωνία ὅπου κινοῦνται, ταλανιζόμενοι ἐσαεὶ ἀπὸ ἐπιτακτικὲς οἰκογενειακὲς ἀνάγκες, χωρὶς ἀνταπόκριση καὶ κατανόηση, πρόωρα γερασμένοι καὶ βαθιὰ πικραμένοι, φυσικὸ εἶναι νὰ μὴν αἰσθάνονται τὸ κέφι ἐκεῖνο ποὺ τόσο εὐεργετικὴ ἐπίδραση ἀσκεῖ στὴ νεαρὴ ψυχὴ. Ὅλ' αὐτὰ στὴ σχολικὴ ζωὴ ἔχουν γίνῃ τόσο μόνιμη κατάσταση καὶ ἡ ἀρτηριοσκληρὼση ἔχει πάρει τέτοιες διαστάσεις, ὥστε δὲν εἶναι σπάνιο τὸ φαινόμενο, τὸ χιοῦμο, μὲ τὸν κρουνοῦ τοῦ γέλιου καὶ ποὺ μερικοὶ πεισματάρηδες ἐκπαιδευτικοὶ ἐπιμένουν νὰ τὸ θεωροῦν σὰν παιδαγωγικὴ ἀρετὴ, νὰ λογίζεται ἀπὸ τοὺς πολλοὺς σὰν παραλογισμὸς καὶ σὰν σοβαρὸ μεινέκτημα στὸ κύρος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ λειτουργήματος ! Ὁ Gibbert Highet στὸ ὄραϊο του βιβλίου «Ἡ Τέχνη νὰ διδάσκει» γράφει μιὰν ἀπλὴ ἀλήθεια ποὺ πολλὰ θὰ εἶχε νὰ μᾶς διδάξει : «Ἐχὼ τὴν ἰδέαν πὼς μιὰς μέρας διδασκαλία πάει χαμένη, ἂν δὲν γελάσουμε μιὰ φορὰ μὲ τὴν καρδιά μας». Θὰ ἠμπορούσαμε πολλὰ νὰ εἰποῦμε γιὰ τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας πρόγραμμα ποὺ

τόση άγωνα σοφία προσφέρει και τόση λίγη χαρά. Θα τὸ ἀντιπαρέλθουμε ὅμως τὸ θέμα αὐτὸ — πὺν τώρα τελευταία ἄλλωστε ἔγινε κοινὸς τόπος ἀπ' ἀφορμὴ τῆς συζητούμενης ἐκπαιδευτικῆς μεταρρυθμίσεως — ξανατονίζοντας ὥστόσο τὴ διαπίστωση ὅτι, ἐφ' ὅσον ἓνα μεγάλο ποσοστὸ μαθητῶν ἐξαναγκάζονται, ἀπὸ ἑλλειψη ἐπαγγελματικῶν σχολῶν, νὰ συνωστίζονται στὰ γυμνασιακὰ θρανία χωρὶς βαθύτερο ἔρωτα γιὰ τὴ γυμνασιακὴ μόρφωση ὅπως αὐτὴ προσφέρεται σήμερα, καὶ χωρὶς ἀσφάλεια καὶ σιγουριά γιὰ τὴ μελλοντικὴ τους σταδιοδρομία, εἶναι φυσικὸ ἢ δημιουργικὴ πνοὴ τῆς χαρᾶς σπάνια ν' ἀναρριπίζει τὴν ἐφηβικὴ καρδιά πὺν τόσα θέλει καὶ μπορεῖ.

Θὰ συζητήσουμε ὅμως κάπως πλατύτερα τὸ θέμα τῆς ψυχαγωγίας τῶν μαθητῶν στὶς ἐλεύθερες ὥρες τους. Δὲν εἶναι ὑπερβολικὸς ὁ λόγος ὅτι τὰ περισσότερα σχολεῖα δὲν μποροῦν καὶ δὲν ξέρουν νὰ ψυχαγωγήσουν τοὺς μαθητὲς τους, μολονότι εἶναι γνωστὸ πὺς ἡ ψυχαγωγία ἀναπαύει τὸ πνεῦμα ἀπὸ τὸ μὶχθο τῆς σπουδῆς καὶ συντηρεῖ τὴν ψυχικὴ ἰσορροπία. Οἱ ταινίες τοῦ σχολικοῦ κινηματογράφου εἶναι τῆς περισσότερες φορὲς τόσο κακῆς ποιότητος, οἱ αἰθουσες προβολῆς τόσο ἀκατάλληλες — πολλὰ συχνὰ γιὰ ὀθόνη χρησιμοποιοεῖται ἡ ἐπιφάνεια τοῦ τοίχου — ὥστε ἐλάχιστα νὰ συγκινοῦν τοὺς μαθητὲς ἢ νὰ ἀνταποκρίνονται στὰ διαφέροντά τους. Λέσχεις γιὰ μαθητὲς μὲ πίκνη-πόνη, σκάκι καὶ ἄλλα κατάλληλα γιὰ νέους παιχνίδια δὲν ὑπάρχουν σχεδὸν σὲ καμιά ἐπαρχιακὴ πόλη. Τὸ ἴδιο τὸ σχολεῖο ἀντιμετωπίζει τόση στενότητα χώρου, ὥστε κ' ἂν ὑπάρχει ἡ προθυμία ἀπὸ ὠρισμένους ἐκπαιδευτικούς, βρίσκεται σὲ ἀδυναμία νὰ παραχωρήσει μιὰ αἴθουσά του γιὰ ὁμαδικὸ διάβασμα καὶ ὁμαδικὲς συζητήσεις ἀνάμεσα στοὺς μαθητὲς. Τὰ ἀθλητικὰ εἶδη ἀνεπαρκῆ γιὰ τὴν ἀθλητικὴν ἐκπαίδευσιν νέων καὶ οἱ χώροι ἀθλήσεως καὶ παιδιῶν πρόχειροι καὶ ἐγκατεσπαρμένοι στὰ πύδ ἀπίθανα σημεῖα τῶν συνοικιῶν. Οἱ γιορτὲς ὅλο καὶ πύδ σπάνιες ἀφοροῦν πάντοτε ἐπέτειους μεγάλων γεγονότων ὅπου ἡ ἐπισημότητα καὶ τὸ τυπικὸ καταργεῖ τὸ αὐθόρμητο κέφι. Οἱ ἐκδρομὲς σπάνιες κ' αὐτὲς χωρὶς προετοιμασία καὶ βαθύτερη ἐπεξεργασία.

Ἔτσι ὁ μαθητὴς τοῦ σημερινοῦ σχολικοῦ σπάνια γενεῖται τὸ ψωμὶ τῆς χαρᾶς καὶ περιορίζει τὴ διαίτά του εἰς τὸν ἄρτον τῆς γνώσεως πὺν δὲν εἶναι ὅμως ἀρκετὸς γιὰ νὰ συντηρήσει τὴν αἰσιοδοξία τῶν νέων μας, νὰ σπυλίσσει τὴν ψυχὴ καὶ νὰ πλαστοργήσει ἀνθρώπους χαρούμενους κ' εὐτυχισμένους. Τί τὸ παράξενο λοιπὸν ὅταν οἱ μαθητὲς μας σπάζοντας τὸν ἀσφυκτικὸ κλοιὸ τῆς ἄχαρης ζωῆς τοῦ σχολικοῦ καταφεύγουν στὰ σφαιριστήρια, στὰ ἀκατάλληλα θεάματα καὶ σὲ ἄλλους ἀπίθανους τὸπους διασκεδάσεων; Σίγουρα οἱ λιγότερο ὑπεύθυνοι καὶ τὴν περίπτωσιν τούτην εἶναι οἱ νέοι μας.

Τὸ σχολεῖο σήμερα δὲν ἐνδιαφέρεται στὰ σοβαρὰ γιὰ τὴν ψυχαγωγία τῶν τροφίμων του. Ἡ γνώση καὶ ἡ ἠθικοδιδασκαλία εἶναι οἱ δύο πόλοι γύρω ἀπὸ τοὺς ὁποίους στρέφεται ἡ σχολικὴ ζωὴ. Τὸ δεύτερο αὐτὸ σημεῖο νομίζουμε πὺς πρέπει νὰ προσεχτεῖ ἰδιαίτερα. Εἶναι τόσος ὁ οἶστρος καὶ ὁ ἱερὸς ζήλος πὺν καταβάλλεται ἀπὸ ὁρισμένους ἐκπαιδευτικούς γιὰ τὴν ἠθικοποίηση τῶν νέων μας, εἶναι τόσα τὰ « μὴ » καὶ τὰ « ἀπαγορεύεται », ὥστε νὰ καταλήγουμε στὸ ἀντίθετο ἀποτέλεσμα. Δὲν εἶναι ἀσυνήθιστη ἡ περίπτωσιν νὰ δίνονται στοὺς νεαροὺς μαθητὲς κατὰ τρόπο φορτικὸ — καὶ μὲ προοπτικὴ πάντοτε τὴν ἠθικοποίησίν τους — λεπτομερεῖς καὶ ἀπίθανες περιγραφὲς τῆς Κολάσεως καὶ τῆς μετὰ θάνατον ζωῆς πὺν θὰ μπορούσαν νὰ προκαλέσουν ἄγχος καὶ ψυχικὴ ἀσφυξία καὶ σ' ἓναν ἐνήλικα. Ἔτσι κ' ὅταν οἱ μαθητὲς προσανατολίζονται πρὸς τὴν ἀρετὴ, ἡ ἀρετὴ χάνει τὸ βαθύτερο νόημά της, γίνεται ἔννοια σύμφυτη μὲ τὴ φόβια, καὶ ἡ χαρὰ τῆς ζωῆς, τῆς νεανικῆς ζωῆς, ἀφανίζεται ἀνεπιστρέπτα. Καὶ τὴν περίπτωσιν τούτην ἔχει ἀπόλυτη ἀξία ὁ λόγος : « Une vertu sans joie est une vertu sans rayonnement ». (« Ἀρετὴ χωρὶς χαρὰ εἶναι ἀρετὴ χωρὶς ἀκτινοβολία ») (1).

Κι' ἐμεῖς τοὺς θέλουμε τοὺς νέους μας ὅχι ἀπλῶς ἐνάρετους ἀλλὰ καὶ νὰ ἀκτινοβολοῦν τὴ χαρὰ καὶ τὴν αἰσιοδοξία τῆς ζωῆς.

NOTHS ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ

1. P. Archambault : « La formation morale de la jeunesse », p. 25. (Presses Universitaires de France, 1955).

ΣΧΟΛΙΑ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

ΑΠΩΛΕΙΕΣ ΤΟΥ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΥ ΜΑΣ ΚΟΣΜΟΥ

Τρεῖς διαπρεπεῖς ἀκαδημαῖκοι διδάσκαλοι, συγγραφεῖς καὶ μὲ πλούσια κοινωνικὴ δράση ἄνθρωποι, τὸ 1959 : ὁ Δ η μ ἡ τ ρ ι ο ς Μ π α λ ᾱ ν ο ς καὶ ὁ Δ η μ ἡ τ ρ ι ο ς Ε ὕ α γ γ ε λ ῖ δ η ς, καὶ τὸ 1960 : ὁ Κ ω ν σ τ α ν τ ῖ ν ο ς Ἄ μ α ν τ ο ς, ἐγκατέλειψαν τὴν πρόσκαιρὴ ζωὴ ἀφήνοντάς πίσω τους ἓνα ὀδυνηρὰ αἰσθητὸ κενό.

Καθηγητὴς τῆς Πατρολογίας στὴ Θεολογικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν καὶ Ἀκαδημαῖκός ὁ Μ π α λ ᾱ ν ο ς ἐδίδασκε γενεὲς θεολόγων, ἔγραψε σημαντικὰ ἔργα (συνθετικὰ καὶ μονογραφίες) καὶ διακρίθηκε γιὰ τὸν πλατὺ πνευματικὸ του ὀρίζοντα, τὴ σοβαρότητα καὶ τὸ ἥθος του.

Καθηγητὴς τῆς Ἱστορίας τῆς Τέχνης πρῶτα στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Θεσσαλονίκης καὶ ἔπειτα στὸ Ἐθνικὸ Μετσόβιο Πολυτεχνεῖο ὁ Ε ὕ α γ γ ε λ ῖ δ η ς ἐργάστηκε καὶ ὡς ἀρχαιολόγος ἐρευνητὴς καὶ ὡς κριτικὸς τῆς σύγχρονης Τέχνης. Ὑπῆρξε ἐπιστήμων καὶ λόγιος μὲ στερεὸν ὀπλι-

σμὸ καὶ λεπτὸ καλλιτεχνικὸ γούστο.

Τέλος ὁ Ἄ μ α ν τ ο ς, χάρη στὸ πλούσιο διδακτικὸ καὶ συγγραφικὸ ἔργο του καὶ στὸ ὀξὺ καὶ μεθοδικὸ του πνεῦμα, ἀνήκει στὴ χορεία τῶν κορυφαίων Ἱστορικῶν τοῦ Γένους. Ἐδίδασκε σὲ ὅλες τῆς ἐκπαιδευτικῆς βαθμίδες, ἀπὸ τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο ἕως τὸ Πανεπιστήμιο, καὶ ἡ ἐπίδρασή του στοὺς πολυπληθεῖς μαθητὲς του ὑπῆρξε πάντοτε βαθιὰ καὶ εὐεργετικὴ.

Ὁ πρῶτος καὶ ὁ τρίτος ἐχρημάτισαν (γιὰ μικρὸ χρονικὸ διάστημα) καὶ Ὑπουργοὶ τῆς Παιδείας. Ἀπὸ τὴ θέση ἐκείνη ἐδεῖξαν κατανόηση καὶ προθυμία νὰ προωθήσουν τὰ δύσκολα ἐκπαιδευτικὰ μας προβλήματα πρὸς τὴν ἐθνικὰ καὶ πνευματικὰ συμφερότερη λύσιν τους.

Ἡ « Παιδεία καὶ Ζωή », πὺν καὶ οἱ τρεῖς Ἀκαδημαῖκοι Διδάσκαλοι τὴν τιμοῦσαν μὲ τὴ φιλία τους, συμμετέχει μὲ εἰλικρίνεια στὸ πένθος γιὰ τὴν ἀπώλειά τους καὶ εὐχεται ἡ σοφία καὶ ἡ ἀρετὴ τους νὰ γίνουν ὁδηγὸς καὶ παραδείγμα γιὰ τοὺς νεώτερους.

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ἀριστείδης Δελῆς (1883-1959)

ὁ δάσκαλος τῆς Μυτιλήνης.

Μιὰ χαρακτηριστικὴ καὶ ἀνεπανάληπτη ἐποχὴ τελείωσε μὲ τὸ θάνατο τοῦ ἀγαπημένου μας δασκάλου στὶς 25 Νοεμβρίου. Μιὰ ἐποχὴ, πὺν καλύπτει 40 χρόνια ἐκπαιδευτικῆς δράσεως καὶ κοινωνικῆς ἀκτινοβολίας. Ἑκατοντάδες μαθηταὶ — ἐπιστήμονες, λογοτέχνες καὶ ἄνθρωποι τῶν Γραμμάτων — καὶ χιλιάδες πολῖτες γνώρισαν τὴ ξεχωριστὴ μορφή τοῦ Ἀριστείδη Δελῆ, πὺν ἦταν προικισμένος μὲ τεράστια μόρφωση, ἔξυπνάδα, πνευματικὴ ζωντάνια καὶ ἀνθρωπιά. Στάθηκαν μπροστά του μὲ θαυμασμό, τὸν ἀγάπησαν καὶ διατήρησαν σ' ὅλη τους τὴ ζωὴ τὴ μορφή καὶ τὸν ἀέρα του.

Γιὰ τὸ Δελῆ δὲ ζοῦσε μονάχα μέσα στοὺς τέσσερες τοίχους τοῦ σχολικοῦ καὶ δὲν περπατοῦσε τυλιγμένος τὸν ἐπαγγελματικὸ μανδύα μέσα στοὺς δρόμους τῆς Μυτιλήνης. Ἦταν καὶ ὁ πολίτης καὶ ὁ κατ' ἐξοχὴν πνευματικὸς ἄνθρωπος στὰ χρόνια τῆς ἀκμῆς του. Ἦταν ὁ ἐρμηνευτὴς τῶν πνευματικῶν ρευμάτων τῆς ἐποχῆς,

μυοῦσε στὴν εὐρωπαϊκὴ ἀτμόσφαιρα τοὺς ἀνθρώπους, πὺν τὸν πλησίαζαν, καὶ ἔδινε τὸ παρὸν σὲ κάθε πνευματικὴ συντροφιά καὶ ἐκδήλωση. Ἦταν ὅμως σύγχρονα καὶ ἓνας ἄνθρωπος τοῦ πλήθους, ἀπλὸς καὶ ἀπείρητος, ἓνας λαϊκὸς τύπος, πὺν πλησίαζε ὅλα τὰ στρώματα καὶ ὅλα τὰ ἐπαγγέλματα, κουβέντιαζε μαζί τους, μάθαινε τὰ μυστικὰ τῆς ζωῆς καὶ τῆς δουλειᾶς τους, συζητοῦσε τοὺς καημοὺς καὶ τὰ βάσανα καὶ διασκέδαζε μὲ τῆς ἱστορίες καὶ τὰ ἀστεῖα τους. Καταγόμενος ὁ ἴδιος ἀπὸ λαϊκὴ οἰκογένεια ναυτικῶν τῆς Προποντίδας, γνώρισε στὰ παιδικὰ του χρόνια μαζί μὲ τὸν ἐπίσης ἑξοχὸ ἀδελφὸ του Γιάννη Δελῆ, τὸ θεολόγο καὶ ἱστορικὸ πὺν χάθηκε γρήγορα, τὰ βάσανα καὶ τῆς στερήσεως ἀπὸ τὴ μιὰ καὶ τὸ σπιρτόζικο χιοῦμορ τοῦ λεσβιακοῦ λαοῦ ἀπὸ τὴν ἄλλη, πὺν ἔγινε στὴν κατωπινὴ ζωὴ τὸ βασικὸ στοιχεῖο τῆς προσωπικότητάς του. Πλούτιζε ἔτσι μὲ τὴν παρέα τῶν ἀπλῶν ἀνθρώπων τὴν πείρα του, ικανοποιοῦσε τὴ μεγάλη του λαχτάρια νὰ πλατύνῃ τὴ ζωὴ, νὰ τὴν χορταίνῃ ἔτσι πλούσια, παράξενη καὶ δροσερὴ ὅπως κυλοῦσε, νὰ τὴν ἀπολαύῃ στὴ συγκεκριμένη τῆς μορφή καὶ ὅχι διανοητικὰ καὶ

αφηρημένα — και γινόνταν ο παράξενος λογοτέχνης, που δεν έγραφε τα θλιβερά και διασκεδαστικά επεισόδια, αλλά τα κρατούσε μέσα του και τα διοχέτευε με μια απόλαυση εξαιρετική στην παρέα και στη διδασκαλία του σχολείου, για να φωτίσει τα δυσκολοπλησίαστα από τα παιδιά κείμενα και να ερμηνεύσει την αφηρημένη σκέψη και την ψυχή της ιστορικής προσωπικότητας μ' ένα επεισόδιο της καθημερινής ζωής, που το έζησε ο ίδιος είτε το έμαθε από το συνολικό του.

Ο Δελής δεν έγραφε κανένα βιβλίο, δεν συμπύκνωνε και δεν απανθάνιζε την πλούσια πείρα και τις απέραντες γνώσεις του. Δε θέλησε να τους αφαιρέσει το χυμό της ζωής, που δίνει ο προφορικός λόγος. Ίσως και κάποιο ψυχικό τραύμα του αφήρησε αυτήν τη δύναμη και το έδωσε στη θέση της το πλούσιο χάρισμα να δίνει ζωή και κίνηση στις σκέψεις που διάβαζε, να τις διοχετεύει στη ζωή, να τις παρουσιάζει με παλμό και με θερμή στόν άνθρωπο που κουβέντιαζε μαζί του, και στο παιδί που τον άκουγε με ανοιχτή καρδιά από το θρανίο του. Γι' αυτό δε, διαβάζει δεν το κρατούσε ζηλότυπα μέσα του, το ανακάλυψε με μια συγκίνηση και με μια απόλαυση. Διατηρούσε στη μνήμη κάτι, που θα εύχαριστούσε τον ακροατή, που θα τον συγκινούσε και θα του δημιουργούσε έκπληξη. Η Ιστορία ήταν μια αστείρευτη πηγή και απ' αυτήν πρόσφερε άφθονα τα επεισόδια, τα γεγονότα και τα λόγια των προσώπων. Αυτή η δύναμη της προσφοράς και της ζωντανής παρουσίας της δεν έκανε τόσο αγαπητό και εύχριστο. Ήταν ο δάσκαλος — ο άνθρωπος, που άσκησε τόση γοητεία στη Μυτιλήνη και στη Δέσφο δολοκλήρη. — Για το Δελή ισχύει ό,τι γράφει ο Καζαντζάκης: «Γιατί δε γράφεις ή αφεντί σου, Ζορμπά, να μάς εξηγήσεις όλα τα μυστήρια του κόσμου;» ρωτάει ο συγγραφέας τον ήρωα στο μόνον μυθιστόρημα. — «Γιατί; γιατί, μαθές, έχω τα ζω όλα τα μυστήρια, που λές, και δεν έχω καιρό».

Μελέτησε πολύ σ' όλη του τη ζωή ο δάσκαλος μας. Όχι για να καταγίνει μ' ένα θέμα και να γράψει γι' αυτό, αλλά για να μάθει καλύτερα τη ζωή και τον άνθρωπο, για να το κάνει πλούσια ζωντανή πηγή, να ξεδιψά αυτός και οι ακροατές του. Πόσους δρόμους αυτό το τρεχούμενο νερό στά μικρά και στα μεγάλα τους χρόνια! Δεν υπήρχε βιβλίο ευρωπαϊκό ως την αρχή του Β' παγκόσμιου πολέμου, όταν οι συνθήκες τον ευνόησαν, που να αναφέρεται στις ειδικότητες του φιλόλογου και να του ήταν άγνωστο. Κάθε καινούρια έκδοση, στα γερμανικά και στα γαλλικά προ πάντων, που έβριχε φως στα προβλήματα, έπρεπε με δυσκολίες και με στέρηση, σχεδόν με παιδική λαχάρα να τη φέρει, να τη μελετήσει και να αντίληψη από μέσα νέες δυνάμεις για μια καλύτερη διδασκαλία και μελέτη της ζωής. Κοινωνιολογία, Ιστορία, Ψυχολογία, Φιλολογία ήταν οι πύο οικείοι του κλάδοι, όσοι βοηθούσαν στη γνώση του ανθρώπου και της

ζωής. Απορούσαν οι ξένοι καθηγητές και επισημόνες, που έρχονταν στη Μυτιλήνη, πώς μπορούσαν να βρίσκονται στη βιβλιοθήκη ενός Έλληνα εκπαιδευτικού επαρχίας τέτοια βιβλία, που πολλές φορές και ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί τα αγνοούσαν. Παράλληλα η Λογοτεχνία αποτελούσε τη δεύτερη πηγή. Ένας άνθρωπος, που μελετούσε τόσο πολύ τη ζωή και έδειχνε κάθε λίγο στους άλλους αυτά τα χυμώδη συμπεράσματα της πείρας του, δε μπορούσε να μη χαίρεται τη λογοτεχνία, την ελληνική και την παγκόσμια. Στάθηκε από τα νεανικά του χρόνια ένας φανατικός οπαδός του Δημοτικισμού και επέδρασε πάνω σε νέους, που διακρίθηκαν αργότερα στη Λογοτεχνία.

Και ύστερα από τόση μόρφωση και ύστερα από τόσες γνώσεις, που κατόρθωσε να συγκεντρώσει με την αξιοθαύμαστη, ισχυρότατη μνήμη του, καμιά οίηση, καμιά προσπάθεια ανεβάσματος και διακρίσεως. Ο επαρχιακός καθηγητής, που ζούσε σε ευρωπαϊκή ατμόσφαιρα, που αποστόμωσε τους «άνώτερους», όταν ήθελαν να κάνουν το σπουδαίο, που κουβέντιαζε — αυτός ο αυτοδίδακτος — γαλλικά ή γερμανικά με σοφούς Ευρωπαίους και προκαλούσε το θαυμασμό, έμεινε παραγκωνισμένος σ' όλη του τη ζωή, χωρίς πικρία και χωρίς φθόνο γιατί άλλοι, που δε μπορούσαν να λύσουν τον λυμένα των υποδημάτων του, ανέβηκαν πολύ ψηλά. Ο Δελής είχε μια δειλία, υποτιμούσε τα μεγάλα του προσόντα. Παρουσιάζονταν σαν ένας απλός άνθρωπος, που δεν έχει δυνάμεις να προβληθεί. Όσοι δεν τον ήξεραν, τον έβλεπαν σαν ένα, που είχε μονάχα αδυναμίες σ' αυτό τον κόσμο, και αυτή η εικόνα υπερίσχυσε μέσα τους. Για όσους όμως τον άκουσαν στα παιδικά τους χρόνια και συζητούσαν μαζί του πνευματικά θέματα στα χρόνια της ακμής, ήταν θησαυρός σοφίας και καλωσύνης. Πολλοί αναρωτήθηκαν για την αιτία της δειλίας του. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να αναζητηθεί σε απογοητεύσεις που δοκίμασε. Ίσως γιατί δε μπόρεσε να αξιοποιήσει περισσότερο τον εαυτό του, να ζήσει σ' ένα περιβάλλον όπου η προσφορά του θα βάρυνε περισσότερο. Αυτό του αφαιρούσε σιγά-σιγά τη δύναμη της προβολής και του παρουσίαζε μάταιη κάθε προσπάθεια. Του σκότωνε τη ζωτικότητα. Και όμως ήταν εκείνος που στα χρόνια της ακμής μετέφερε τόσο πλούσιο το χυμό της ζωής στην εκπαίδευση. Μέσα στη σχολική ατμόσφαιρα ήταν η ζωντανή φυσιογνωμία, που γεφύρωνε το θεωρητικό περιβάλλον με την πραγματικότητα, η αντίθεση με το γυμνασιότροχο Ιωάννη Ολύμπιο, που ζούσε μια απόκοσμη ζωή μελετώντας τους Αρχαίους και τον Πλάτωνα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κράτησαν για πάντα την αίσθηση της ζωντανής πνοής, που έδινε ο καθηγητής και ο γυμνασιάρχης αργότερα στα κείμενα και στην Ιστορία.

Μακρόχρονη μελέτη και τεράστιος κόπος προηγήθηκαν, για να δοθεί η σωστή και γεμάτη παλμό ζωής ερμηνεία των ελληνικών και λατι-

νικών κειμένων. Οι καλλίτερες ευρωπαϊκές εκδόσεις, που μονάχα καθηγητές πανεπιστημίου χρησιμοποιούσαν, μελέτες για τους συγγραφείς και το πνεύμα τους προετοίμασαν το φιλόλογο στην αποδοτική του διδασκαλία. Από την άλλη η πλούσια αίσθηση της ζωής και η λογοτεχνική διάθεση έκαναν την απόδοση των κειμένων συγχρονισμένη, όμορφη, γεμάτη παλμό και απόλαυση, ενώ στα χέρια άλλων τα αρχαία κείμενα καταντούσαν ο σκληρότερος τύραννος για τα παιδιά. Λέξεις και εκφράσεις του λεσβιακού ιδιώματος χρησιμοποιούνταν για την απόδοση των κειμένων και καμιά φορά ο ποιητικός διάλογος μεταφραζόταν στη λεσβιακή διάλεκτο, για να νοιώσουν τα παιδιά την ομορφιά και το άρωμα. Ανεύχοντα και λαϊκές εκφράσεις συμπλήρωναν το νόημα, ένα κύμα σπαρταριστής ζωής έμπαινε μέσα στην αίθουσα και χάριζε εύχιστες στιγμές. Όταν καμιά φορά ακούω τις πρόχειρες και στερεότυπες αποδόσεις των κειμένων, όπως γίνονται στη σχολική αίθουσα, καταλαβαίνω τι «κολώνω» και τι «φλάμπουρο» — όπως λέει το δημοτικό τραγούδι — ήταν ο Αριστείδης.

Η Ιστορία ήταν το πάθος της ζωής του. Την παρουσίαζε με την πιο μεγάλη και την πιο πρωτότυπη τέχνη. Τη γεύση της ζωής, που ζητούσε να δοκιμάσει κοντά στους ανθρώπους με την πιο διάφορη καταγωγή, μόρφωση και επάγγελμα, του την πρόσφερε πλούσια και απολαυστική η Ιστορία. Πάνω από τα γεγονότα και τις ιστορικές κρίσεις των επιστημόνων στεκόταν για το Δελή ο άνθρωπος με τα προτερήματα, τη μεγαλοφυΐα και τις αδυναμίες — και αυτόν βάλλθηκε να ζωντανέψει και να παρουσιάσει στον ακροατή, είτε ώριμος ήταν αυτός είτε παιδί του σχολείου. Η αναδρομή σε γεγονότα και σε πρόσωπα της Ιστορίας γινόταν κατά τρόπο πολύ φυσικό και πηγαίο. Τα κρατούσε μέσα του, ήταν σαν παιδιά του, τα αγαπούσε και τα περιποιόταν με στοργή. Θαρρούσε πως τα είχε γνωρίσει, πως είχε συνομιλήσει μαζί τους. Έσκυψε μέρες και νύχτες στα βιβλία τα πολύτομα, στα σοβαρά επιστημονικά και στα εκλαϊκευτικά, που ήταν γεμάτα ανέκδοτα και λεπτομέρειες, και γνώρισε τις περιπέτειες, τις αρετές και τις κακίες, τα μυστικά της καρδιάς και τα σπαρταριστά άστεια της ζωής των προσώπων, για να τα παρουσιάσει μπροστά στον ακροατή με το δικό του ήθος. Ο Δελής μάς δίδαξε με το παράδειγμα του, πως η Ιστορία δεν είναι μονάχα γενική και αφηρημένη διήγηση ούτε μονάχα κρίσεις, αλλά και ένα θέατρο, όπου τα πρόσωπα κινούνται, μιλούν και σκέπτονται.

Ήταν μεγάλη κατόρθωμα αυτό. Η παρουσία των προσώπων πάνω στη φανταστική σκηνή, που έστηνε ο δάσκαλος της Μυτιλήνης, γινόταν με έντελώς δικιά του τέχνη. Αυτός ήταν ο συγγραφέας της πράξης και ο ήθοποιός, που υποδύονταν τα ιστορικά πρόσωπα και έδειχνε μπροστά στα παιδιά του Γυμνασίου, που σιωπούσαν από έκπληξη και απόλαυση, την ψυχή

και τη μοίρα των ανθρώπων, οι οποίοι δημιούργησαν Ιστορία. Τέλειωνε η πράξη του Λουθήρου, του Λουδοβίκου 14ου, της Μαρίας Αντουανέττας και του Ναπολέοντα — και οι ακροατές έμειναν καρφωμένοι στη θέση τους, περιμένοντας μια συνέχεια και αδιαφορώντας για το διάλειμμα που ακολουθούσε. Αυτή ήταν η πιο μεγάλη ικανοποίηση του πρωτότυπου ήθοποιου. Και όταν καμιά φορά ο αφηγητής νόμιζε, πως δεν έπαρκοι, έπαιρνε βοήθη από το μεγάλο λογοτέχνη. Διάβαζε σκηνές από τη Μαρία Στούαρ του Σίλλερ είτε από τον Έγγοντ του Γκαίτε, για να προκαλέσει τη συγκίνηση, που χρειαζόταν. Το μάθημα της Ιστορίας διδάχτηκε κατά τον πιο πρωτότυπο και έξοχο τρόπο στα σχολεία της Μυτιλήνης σε κείνη την εποχή.

Ο Δελής ήταν ένας αφηγητής της ζωής, ένας δημιουργός ζωής εκεί όπου είχαν πάνυσι να κυκλοφορούν οι χυμοί της, μετέδιδε την πείρα και τα διδάγματα της στους ανθρώπους. Ήταν «ο δάσκαλος» της Μυτιλήνης.

B. APXONTIΔΗΣ

Charlotte M. Fleming: *Teaching, a Psychological Analysis* (Methuen and Co. Ltd., 1958).

Δεν έχει περάσει ακόμη ένας χρόνος από την πρώτη και κυκλοφόρησε η δεύτερη έκδοση του βιβλίου της Dr. Fleming, που έχει τον τίτλο «Ψυχολογική Ανάλυση του Διδάσκοντα» και που θα έπρεπε να μεταφραστεί ελληνικά και να γίνει το εγχείρημα όλων όσοι ασχολούνται με την αγωγή παιδιών και νέων. Στις σελίδες του, που είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης μελέτης και πείρας, ο αναγνώστης βλέπει την πολύπλευρη μορφή της αγωγής να αναλύεται στα βασικά της θέματα αλλά και στις λεπτότερες αποχρώσεις της παιδαγωγικής αίσθητικότητας, που εξετάζονται με το πρίσμα των συγχρόνων επιτευγμάτων της Ψυχολογίας. Έτσι προσφέρει στον αναγνώστη έναύσματα για βαθύτερη σκέψη και αυτοκριτική, εξετάζοντας το έργο του δασκάλου από τις ακόλουθες πλευρές:

I. Ο Δάσκαλος και η Αγωγή: Στο είσαγωγικό αυτό τμήμα εξετάζεται η καθολικότητα της εκπαιδευτικής ενέργειας και η συμβολή επιστημόνων με διεθνή απήχηση. Προβάλλεται το ερώτημα: τι χαρακτηρίζει την καλή διδασκαλία; Και ως απάντηση εξετάζονται ο χαρακτήρας και οι ικανότητες του δασκάλου, η επαφή του με τους μαθητές και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

II. Κίνητρα και Διαθέσεις: Στο τμήμα αυτό η διδακτική ικανότητα εξετάζεται στη σχέση της με τις κατά καιρούς αντιλήψεις για τη φύση και τα αίτια συμπεριφοράς του ανθρώπου. Έτσι από τη θεωρητική ερμηνεία των πνευματικών λειτουργιών ο αναγνώστης περνά στη βιολογική θεωρία των ενστίκτων και του περιβάλλοντος, για να φθάσει στην κοινωνικο-ψυχολογική αντί-

ληψη των αναγκών και της σημασίας τους. Έδω αναφέρονται μελέτες και έρευνες που έγιναν σε ιατρο-παιδαγωγικούς σταθμούς, σε ιδρύματα, σε αναμορφωτικά σχολεία και σε ψυχολογικά εργαστήρια. Τα ευρήματά τους αξιολογούνται ανάλογα με την επίδραση που είχαν στην ψυχολογική σκέψη και στην παιδαγωγική κατεύθυνση, που σήμερα έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη του ανθρώπου για ασφάλεια και παραδοχή.

III. Ο Δάσκαλος και η Μάθηση : Μαζί με την αναφορά των σπουδαιότερων έρευνών σχετικά με τη μάθηση στο τμήμα αυτό εικονίζεται η πορεία της σκέψης από την άπλοϊκή αντίληψη της φυσιολογικής Ψυχολογίας του 19ου αιώνα ως τη σημερινή εμφάνιση της θεωρίας και πράξης της παιδαγωγικής στο πολύπλοκο θέμα των ανθρώπινων σχέσεων.

IV. Σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού : Η συμβολή του παιδαγωγού στην τρίμορφη αυτή εξέλιξη του ανθρώπου από τη γέννηση ως την ενηλικίωση του εξετάζεται και κρίνεται στο φως των δεδομένων της επιστημονικής έρευνας. Τονίζεται ότι η ευθύνη του παιδαγωγού δεν έγκειται μόνο στην ικανοποίηση των πνευματικών και συναισθηματικών αναγκών, αλλά κυρίως στην ποιότητα της έμπνευσης (aspiration) που προσφέρει για την ώριμανση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Παράλληλα εξετάζεται και το πρόβλημα των καθυστερημένων, απροσάμοιστων και παραστρατημένων παιδιών.

V. Η Διδακτική Έπιστήμη και Τέχνη : Τα προβλήματα της διδακτικής εργασίας τα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό, τα διάφορα τέσσε νοημοσύνης και αποδόσεως, τη διάγνωση της προσωπικότητας του μαθητή, την έρευνα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, τη στάση και διάθεση των δασκάλων, αναλύονται στο τμήμα αυτό και η σκέψη του αναγνώστη κατευθύνεται στην αντιμετώπισή τους, που δεν υπάγεται σε γενικεύσεις αλλά είναι αποκλειστική για την κάθε ειδική περίπτωση.

VI. Πειραματικές Έρευνες : Στο τμήμα αυτό αξιολογούνται έρευνες και πειραματισμοί που έγιναν από παιδαγωγούς, δασκάλους και ψυχολόγους για τη βελτίωση σχολικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας. Είναι αξιοσημείωτη η έμφαση που δίνει η συγγραφέας όχι μόνο στις αναγνωρισμένες έρευνες αλλά και στις μικρές πειραματικές προσπάθειες που κάνει ο δάσκαλος στην τάξη του, προσπαθώντας να βρει τον κατάλληλο τρόπο να βοηθήσει τους μαθητές του. Τέτοιες απόπειρες στερεώνουν τη μάθηση των μικρών και πλουτίζουν την πείρα των μεγάλων.

VII. Διοικητική και Θεραπευτική εργασία του Δασκάλου : Έδω εξετάζονται θέματα σχετικά με την ηγετική ικανότητα, την πειθαρχία, τις σχέσεις γονέων και δασκάλων, δασκάλων και μαθητών, τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό. Ως μέθοδος προληπτικής

ψυχικής υγιεινής εξετάζεται η ομαδική εργασία και η έκτασή της στο σχολείο. Τονίζεται ότι τα αποτελέσματα της αγωγής εξαρτώνται από τις σχέσεις δασκάλου και μαθητή, τη θέση του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα των ομοίων του και την ψυχική υγεία του δασκάλου, που προβάλλεται στους μαθητές του και τους επηρεάζει ανάλογα.

Μεγάλη και πλούσια βιβλιογραφία ακολουθεί το καθένα από τα πάρα πάνω θέματα. Το βιβλίο αυτό, όπως και τα προηγούμενα της συγγραφείας, διακρίνεται για το επιστημονικό του βάθος και την αμεροληψία του. Κάθε θεωρία και σύστημα των τελευταίων ογδόντα χρόνων εξετάζεται με βάση το κλίμα και τις κατευθύνσεις της εποχής που το δημιούργησαν. Κάθε θεωρία και σύστημα αξιολογείται ανάλογα με τη συμβολή του στην εξέλιξη της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Η διάθεση της συγγραφείας απέναντι στο θέμα της αγωγής — κι αυτό φαίνεται σε όλα της τα βιβλία, όπως και στο έργο της στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου — είναι φιλελεύθερη και κοινωνική. Φιλελεύθερη γιατί πιστεύει ότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να φθάσει τον καλύτερο εαυτό του, όταν βοηθηθεί κατάλληλα, και κοινωνική γιατί βλέπει τον άνθρωπο όχι σαν μονωμένη οντότητα, αλλά σαν μέλος της ομάδας των συνανθρώπων του. Η Dr. Fleming πιστεύει ότι η επιτυχία κάθε παιδαγωγικής προσπάθειας εξαρτάται από τη θέση που παίρνουν γονείς, δάσκαλοι, εργοδότες και άρχοντες απέναντι στη βασική, ανθρώπινη ανάγκη του «άνηκειν» και απέναντι στη σπουδαιότητα της αὐτογνωσίας.

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΜΟΥΣΤΑΚΑ

ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ

Alice Descoeudres «Η αγωγή των καθυστερημένων παιδιών». Μετάφρ. και Πρόλογος Γ. Α. Βασδέκη. Αθήναι 1959, σελ. 454.

Μπαγκαβάν Βιάσα «Μαχαμπάρτα το μέγα Ίνδικό έπος». Μετάφρ. από την άγγλ. Κ. Στεφανίδη. Αθήναι 1959, σελ. 487.

Γρηγορίου Ξενοπούλου «Αθηναϊκές Έπιστολές. Σας ασπάζομαι Φαίδων». Έκδ. Μπίρη. Αθήναι 1959, σελ. 251.

Ι. Ν. Θεοδωρακόπουλου, Καθηγ. Πανεπιστημίου Αθηνών «Πλάτων-Πλωτίνος-Ωριγένης». Αθήναι 1959, σελ. 79.

Ε. Κριαρά, Καθηγ. Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «Ψυχάρης». Θεσσαλονίκη 1959, σελ. 246.

Χρ. Εὐελπίδη «Πολιτισμός και Πολιτισμοί» (Β' έκδοση). Αθήνα 1959, σελ. 315.

Ντίνου Κονόμου, «Γεώργιος Τερτσέτης. Ανέκδοτα κείμενα». Έκδ. Συλλόγου πρὸς διάδοση Ὁφελίμων Βιβλίων. Αθήναι 1959, σελ. 135.

Κώστα Η. Μπίρη, «Αρβανίτες οι Δωριείς του Νεώτερου Ἑλληνισμού». Αθήναι 1960, σελ. 377.

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

έτοιμάζει μέσα στο 1960 δύο βαρυσήμαντα τεύχη :

1) Ένα αφιερωμένο στο μεγάλο γλωσσολόγο του Έκπαιδευτικού Δημοτικισμού

ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ

με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και λογίων που θα αναλύσουν την προσωπικότητα και το έργο του.

2) Και ένα άλλο με τη σύμπραξη του Έκπαιδευτικού Τμήματος της ΟΥΝΕΣΚΟ αφιερωμένο στην **ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**.

Κορυφαίοι ξένοι ειδικοί θα παρουσιάσουν την παγκόσμια κίνηση που γίνεται σ' αυτό τον τομέα.

Άρθρα πρωτότυπα. Αποκλειστική δημοσίευση για την Ελλάδα στις στήλες της ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΖΩΗΣ.

Έκυκλοφόρησε

Ε. ΚΡΙΑΡΑ

Καθηγητή Πανεπιστημίου

ΨΥΧΑΡΗΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1959

Σε όλα τα Βιβλιοπωλεία



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

μοναδικό στην Ελλάδα επιστημονικό
παιδαγωγικό περιοδικό, που αντιπροσω-
πεύει την προοδευτική εκπαιδευτική
κίνηση στη χώρα μας, μπήκε στο 14^ο
έτος της ζωής της.

—Είσαι 'Αναγνώστης της «Παιδείας και Ζωής»;
'Εξασφάλισέ της ακόμη έναν 'Αναγνώστη
για τὸ 1960.

—Είσαι Συνδρομητὴς της «Παιδείας και Ζωής»;
'Εξασφάλισέ της ακόμη ένα Συνδρομητὴ
για τὸ 1960.

"Ετσι θὰ βοηθήσετε τὸ καθαρά ἰδεολογικὸ τοῦτο
περιοδικὸ στὸν πνευματικὸ καὶ ἔθνικὸ ἀγώνα του.

**Νέοι συνδρομητὲς
συμπληρώσετε καὶ ταχυδρομήσετε τὸ Δελτάριο :**

Πρὸς τὴν
«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»
'Αναγνωστοπούλου 10
'Αθήνας

Παρακαλῶ νὰ μὲ ἐγγρά-
ψετε συνδρομητὴ γιὰ ἕνα
ἔτος στὸ περιοδικὸ σας. Τὴ
συνδρομὴ μου θὰ ἐμβάσω
μὲ ταχ/κὴν ἐπιταγὴ ἐντὸς
τοῦ ἔτους.

"Όνομα

Διεύθυνση

'Ημερομηνία

Υπογραφή

