



ΠΑΙΔΕΙΑ

και
ζωή

15 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1953

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Πρός τόν νέο Τόμο μας	Ἡ Διεύθυνση
Μερικὲς ὀψεις τῆς ἠθικῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου	Ἀνδρέας Καλούτσης
Τὸ παραμῦθι καὶ ἡ παιδαγωγικὴ του σημασία	Δημ. Μάνος
Ἀτομικοὶ φάκελοι καὶ ἀτομικὰ δελτία τῶν μαθητῶν	Εὐδ. Μωραΐτου-Βάσου
Ἡ ἰδεοπτικὴ μέθοδος στὴν πράξη	Τ. Καπώνης
Ἐκπαιδευτικὲς εἰδήσεις	Δημ. Μάνος
Πῶς νὰ βοηθᾶτε τὰ παιδιά σας ὅταν πηγαίνουν στὸ σχολεῖο (Β' μέρος)	Mary καὶ Laurence Frank
Ἡ Α.Θ.Π. ὁ Οἰκουμενικὸς Πατριάρχης γιὰ τὸ περιοδικό μας	Παν. Μαρουσάκης
Οἱ σοφοὶ καὶ οἱ ἄσοφοι	Α. Δελμούζος
Βιβλιοκρισία	
Νέα Βιβλία	

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—Στοά Ἀρσακείου

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ

Ἐκδίδεται τὴν 15ῃ κάθε μηνός. Κάθε τεύχος σελ. 48.

Διευθυντής: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ἀρτοτίνης 6

ΓΡΑΦΕΙΑ

Σύνταξη καὶ Διαχείριση: Ἐκδοτικός Οἶκος Ἰωάννου Ν. Ζαχαροπούλου

Ἀθῆναι: Στοὰ Ἀρσακείου

Τηλέφ. 23-218

Ἐτησία συνδρομή:

Διὰ τὰς Σχολικὰς Ἐφορείας καὶ τὰ Νομικὰ Πρόσωπα	Δραχ.	80.000
Διὰ τὰ φυσικὰ πρόσωπα.....	»	70.000

Τόμοι προηγούμενων ἐτῶν:

1947	ἄδελτος	δραχ.	75.000	πανόδελτος	δραχ.	95.000
1948	»	»	75.000	»	»	95.000
1949	»	»	75.000	»	»	95.000
1950	»	»	75.000	»	»	95.000
1951	»	»	75.000	»	»	95.000

Τιμὴ τοῦ παρόντος τεύχους

Ἰανουαρίου 1953 δραχ. 6.000

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

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

Ἐκδότης: Ἰωάννης Ν. Ζαχαρόπουλος, Στοὰ Ἀρσακείου—Ἀρσάκη 6

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

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

Μηνιαῖο Περιοδικὸ Μελέτης—Ἐρευνας—Διαφωτισμοῦ

ΕΤΟΣ Β' — ΑΘΗΝΑΙ, 15 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1953 — ΤΕΥΧΟΣ 13

Πρὸς τὸν νέο Τόμο μας

Μὲ τὴν εἴσοδο τοῦ νέου ἔτους ἀπευθύνουμε πρὸς τοὺς ἀναγνώστες τοῦ περιοδικοῦ μας τὶς πιὸ θερμὲς καὶ ἐγκάρδιες εὐχὲς μας. Ἰδιαίτερα πρὸς ὅσους ἐτίμησαν τὶς σελίδες του μετὰ τὴ συνεργασία τους, οἱ εὐχαριστίες μας εἶναι εἰλικρινεῖς καὶ ζωηρές. Καὶ σ' αὐτοὺς ἐδῶ, ὅπως καὶ σ' ἐκεῖνους, ὀφείλεται τὸ γεγονός, ὅτι ἕνας ἀκόμη τόμος ἀπὸ ὑπερπεντακόσιες σελίδες ἐπῆρε θέση στὴ φτωχὴ παιδαγωγικὴ μας βιβλιοθήκη, γεμάτος ἀπὸ ἄρθρα καὶ μελέτες ποὺ γράφηκαν μετὰ τὴν εὐγενικὴ φιλοδοξία: νὰ ὑπηρετήσουν τὴν ἱερὴ καὶ μεγάλη, τὴν πάντοτε ἐπίκαιρὴ ὑπόθεση τοῦ παιδιοῦ. Τοῦτο οὔτε ἀσήμαντο εἶναι, οὔτε μπορεῖ νὰ μὴ προαγάγῃ αὐτὴ τὴν ὑπόθεση στὸ ἄμεσο ἢ στὸ πιὸ μακρινὸ μέλλον.

Περὶσσότερο ἀπὸ ὅ,τι ἐπράξαμε, ἐνδιαφέρον ἔχει γιὰ ὅσους μετὰ προσοχὴ καὶ ἀγάπη παρακολουθοῦν τὴν προσπάθειά μας, τὸ τί σκοπεύουμε νὰ κάνουμε μέσα στὸ νέο χρόνον. Ἡ στήλη αὐτὴ ἔχει ἤδη πίσω της πάνω ἀπὸ 6 χρόνια ἀγώνων ἀπάνω στὰ πιὸ σημαντικὰ ἐκπαιδευτικὰ μας προβλήματα, καὶ ἡ μικρὴ αὐτὴ προσφορὰ τῆς δίνει τὸ δικαίωμα νὰ μιλήσῃ πρὸς τοὺς ἀναγνώστες της μετὰ παρησία, βέβαιη ὅτι ἡ φωνὴ της θὰ ἀκουστῇ μετὰ κατανόηση καὶ ἐμπιστοσύνη. Πρόγραμμά μας λοιπὸν καὶ γιὰ τὰ τεύχη, ποὺ θὰ ἀκολουθήσουν, εἶναι νὰ συνεχίσωμε τὴν ἐρευνητικὴ καὶ διαφωτιστικὴ ἀπάνω στὸ πρόβλημα τῆς παιδείας ἐργασία μας μετὰ ἄκραν ἀντικειμενικότητα καὶ μετὰ ἀποκλειστικὸ σκοπὸ: νὰ βοηθήσωμε στὴν ἀναμόρφωση, στὸν ἀνακαινισμό, στὴν ἀνάπλαση τοῦ σχολικοῦ μας καθεστώτος, ποὺ πίσω της θὰ φέρῃ κατ' ἀνάγκην ἀναπόδραστη τὴν ἀνάπλαση τοῦ ἔθνους μας, τὴν ὕψωση τοῦ βιοτικοῦ ἐπιπέδου τοῦ λαοῦ μας, τὴν προαγωγὴ τοῦ πνευματικοῦ μας πολιτισμοῦ.

Κανένα ἐλαττήριον ὑλικοῦ κέρδους, καμιά φροντίδα γιὰ προσωπικὴ προβολή, κανένα ἐνδιαφέρον ἄμεσα ἢ ἔμμεσα νὰ ὑποστηριχθῇ ὀρισμένη κομματικὴ παράταξις δὲν ὑπάρχει στὶς προθέσεις μας. Ἐμπορικὴ ἐπιχείρηση δὲν εἶναι τὸ περιοδικό μας. Οὔτε σκεπτόμαστε νὰ χρησιμοποιοῦμε τίς σελίδες του, γιὰ νὰ προβάλωμε τὸν ἑαυτὸ μας. Τὰ τελευταῖα χρόνια ἐγίναμε στόχος προσωπικῶν ἐπιθέσεων ποὺ ἔκαναν αἰσθησιὰ γιὰ τὴν ἀσχημία καὶ τὸ πάθος τους. Ποτὲ δὲν καταδεχτήκαμε

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ, Ἰανουάριος 1953—1

ΚΟΣΜΗΤΕΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΩΡΕΑ Καλ. Μαρτῆ

ΗΜΕΡΟΜ. 20.8.85

ΑΡΙΘ. 38305



νὰ ἀπαντήσωμε στὴ συκοφαντία ἀπὸ τὶς στῆλες τούτου τοῦ ἐντύπου. Ἀρχὴ μας εἶναι νὰ μὴν ἀποκρινόμαστε στὸν κακόβουλο διασυρμό. Καὶ προπάντων νὰ μὴν κατεβάσωμε τὸ περιοδικό μας στὸ ἐπίπεδο τῆς μικρόχαρης διαμάχης γύρω ἀπὸ πρόσωπα καὶ καταστάσεις ἐφήμερες. Πιστεύομε στὸν προορισμό του. Καὶ ἐπιθυμία μας εἶναι νὰ τὸ κρατήσωμε στὴν περιωπὴ ποὺ τοῦ ἀξίζει. Ὅσο γιὰ τὴν πολιτική, κατ' ἐπανάληψη ἔχομε ἀπὸ τὴ θέση αὐτὴ ὑποστηρίξει, ὅτι τότε μόνο ἡ παιδεία μας θὰ βρῇ τὸ σωστό της δρόμο, ὅταν πάψη νὰ εἶναι κομματικὴ καὶ γίνῃ πανελλήνια, καθαυτὸ ἐθνικὴ ὑπόθεση.

Καὶ στὸ μέλλον οἱ ἴδιες ἀρχές θὰ τηρηθοῦν πιστὰ στὶς ἰδεολογικὲς κατευθύνσεις καὶ στὴ σύνθεση τῆς ὕλης τοῦ περιοδικοῦ τούτου. Σκοπὸς μας εἶναι μὲ τὴν αὐστηρὰ ἐπιστημονικὴ ἔρευνα καὶ μὲ τὴν ἀμερόληπτη ἀνάλυση τῆς ἐλληνικῆς πραγματικότητος νὰ κάνομε κοινὴ σὲ ὅλους συνείδηση τὴ βαθιὰ ἐθνικὴ ἀνάγκη:

1. Νὰ γίνῃ ἡ ἐκπαίδευση τοῦ λαοῦ μας κύρια καὶ πρώτη φροντίδα τῆς Πολιτείας.

2. Νὰ χτυπηθῇ ὁ ἀναλφαβητισμὸς ποὺ ἀποτελεῖ γιὰ τὸ λαὸ μας πληγὴ καὶ στίγμα ἀνυπόφορο. Προσβολὴ γιὰ ἔθνος μὲ τόσο μεγάλη ἱστορικὴ κληρονομιά, σὰν τὸ δικό μας

3. Νὰ γίνῃ οὐσιαστικὴ ἡ ἐκπαίδευση τῶν νέων μας σὲ ὅλες τὶς βαθμίδες καὶ σὲ ὅλες τὶς μορφές της.

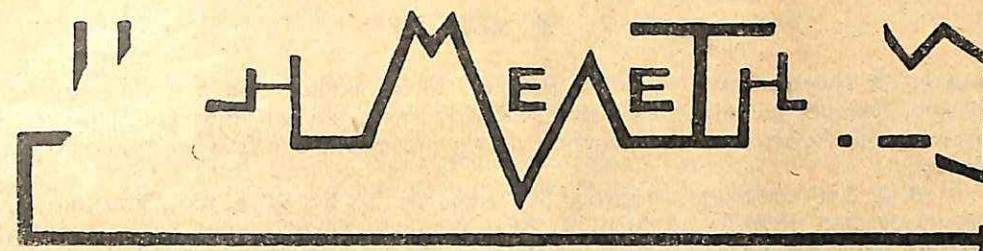
4. Τὸ ἐλληνικὸ σχολεῖο, παραμένοντας ἱδρυμα κατ' ἐξοχὴν φρονηματιστικὸ, νὰ στραφῇ πρὸς πρακτικότερες ἐπιδιώξεις, γιὰ νὰ δώσῃ στὰ παιδιὰ μας ὅπλα γιὰ τὴ ζωὴ. Τὴ σκληρὴ ζωὴ τοῦ βασανισμένου ἐλληνισμοῦ.

5. Ἀνθρώπους νὰ μορφώνουν τὰ σχολεῖα μας. Μὲ ἥθος, μὲ φρόνημα, μὲ χαρακτήρα. Ὅχι ἡμιμαθῇ καὶ φαιδρὰ ὄντάρια, ἱκανὰ μόνο νὰ πιθηκίζουν πράγματα ποὺ δὲν καταλαβαίνουν καὶ καταδικασμένα νὰ μένουν στὸ περιθώριο τῆς ζωῆς.

Καλοῦμε ὅσους συγκινεῖ τὸ πρόγραμμα τοῦτο νὰ ταχθοῦν στὸ πλευρὸ μας καὶ μαζί μας ν' ἀγωνιστοῦν γιὰ τὴν πραγματοποίησή του. Οἱ στῆλες τοῦ περιοδικοῦ μας θὰ εἶναι ἀνοιχτὲς στὰ πονήματά τους. Ὁ καθένας ἂς ἐκτελέσῃ πρὸς αὐτὸ τὸν ἀγαπημένο τρόπο τὸ χρέος του, ὅπως μπορεῖ. Σὲ ὅσους ἔχουν τὴν ἱκανότητα νὰ ἐρευνήσουν, νὰ διδάξουν, νὰ γράψουν, προσφέρεται ἐδῶ τὸ βῆμα γιὰ νὰ ἐκθέσουν τὶς ιδέες τους καὶ νὰ πείσουν. Οἱ ἄλλοι ἂς βοηθήσουν μὲ τὴν ὕλική τους συνδρομή, γιὰ νὰ συνεχιστῇ αὐτὴ ἡ ἐκδοτικὴ ἐργασία ποὺ ἔχει ν' ἀντιμετωπίσῃ πολὺ σοβαρές, δυσβάστακτες δαπάνες γιὰ τὴ συντήρησή της.

Τὸ ἐλληνικὸ σχολεῖο ζητάει τὴν ἐπικουρίαν ὅλων, γιὰ νὰ γίνῃ ἱδρυμα φωτεινὸ ἀληθινῆς παιδείας. Θὰ τὴν ἀρνηθοῦμε;

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ



Μερικὲς ὁψεις τῆς ἠθικῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου

Στατιστικὴ μελέτη σὲ παιδιὰ τῆς πρώτης σχολικῆς περιόδου
μὲ τὸ τεστ TSEDEK.

Στὴν ἐποχὴ μας οἱ διάφορες μέθοδοι, ποὺ ζητοῦν νὰ προσεγγίσουν τὴ συμπεριφορὰ τοῦ ἀνθρώπου ἢ ἀπὸ μιὰ πλευρὰ τῆς ἢ καὶ στὸ σύνολό της, πῆραν μεγάλη ἀνάπτυξη. Ἔτσι ἔχομε μεγάλη ποικιλία ἀπὸ τέτοιες ψυχολογικὲς δοκιμασίες (tests). Μιὰ τέτοια προσπάθεια ἔκανε κι ὁ Γάλλος ψυχίατρος H. Baruk στὴν περιοχὴ τοῦ «ἠθικοῦ γεγονότος» (1). Ὅπως λέει, ἔβαλε γιὰ σκοπὸ του «νὰ μελετήσῃ καὶ νὰ ἐρευνήσῃ τὸν τύπο τῆς δίκαιης καὶ τῆς ἀδίκης κρίσης στὸν ἀνθρώπο «ἐν γένει», τὸ γερὸ εἴτε τὸν ἄρρωστο, καὶ νὰ ἐξακριβώσῃ ποιά εἶναι τὰ θεμέλια τὰ ἐπιστημονικὰ ἐκείνου ποὺ θεωροῦμε καλὸ καὶ κακὸ, δηλ. ποιὲς ἐπιστημονικὲς βάσεις ἔχει ἡ ἠθικὴ συνείδηση». Σὲ μιὰ προηγούμενη ἐργασία μας παρουσιάσαμε τὸ τεστ αὐτὸ στὸ ἐλληνικὸ ἱατρικὸ κοινὸ κι ἐπιχειρήσαμε μιὰν ἀδρὴ κριτικὴ στὶς θεωρητικὲς του βάσεις ἐφαρμόζοντάς το κιόλας σὲ μιὰν ὁμάδα ἀπὸ παραστρατημένα παιδιὰ (2). Παραθέτουμε ἐδῶ μερικὲς πληροφορίες γιὰ τὸ τεστ ἀπὸ τὴν ἐργασία μας ἐκείνη καὶ μιὰ περίληψη ἀπὸ τὰ συμπεράσματα τῆς μελέτης μας.

Τὸ ὕλικό τοῦ τεστ εἶναι δέκα πέντε ἐρωτήσεις, ποὺ ἡ κάθε μιὰ τους ἀναφέρεται καὶ σὲ μιὰ περίστασι, ποὺ συχνὰ ἀπαντοῦμε στὴν καθημερινὴ ζωὴ. Ὡς ἐξῆς:

1. Σ' ἓνα στρατόν γίνηκε μιὰ κλεψιά. Δὲν μπόρεσαν νὰ βροῦν τὸν κλέφτη. Ὁ ἀρχηγὸς ἀποφασίζει νὰ τιμωρήσῃ ἓνα σὲ κάθε δέκα στρατιῶτες. Τί λὲς γι' αὐτὴ τὴν ἀπόφαση;

2. Σὲ μιὰ ἐπιχείρηση ἀνακαλύπτουν μιὰ κατάχρηση. Ὑποπτεύονται κάποιοι, χωρὶς ὅμως ἀποδείξεις. Μὲ τὴ δικαιολογία νὰ δώσουν ἓνα παράδειγμα, τοῦ βάζουν βαρεῖα τιμωρία. Τί σκέπτεσαι γι' αὐτό;

3. Ἐνας νέος θέλει πολὺ νὰ πάρῃ μιὰ θέση, ποὺ τὴν ἔχει ὅμως ἄλλος. Μὲ συκοφαντίες κατορθώνει νὰ τὸν διώξουν. Τί λὲς γι' αὐτὴ τὴν συμπεριφορὰ;

4. Δυὸ ὑποψήφιοι βουλευτὲς βγάσουν λόγο, ὅπου παραινέει καθένας τὸν ἑαυτοῦ. Ὁ ἓνας ἀπ' αὐτοὺς λέει ψεύτικες κατηγορίες γιὰ τὸν ἄλλο. Ποιά εἶναι ἡ γνώμη σου;

5. Ἐνας λοχαγὸς βλέπει, πὼς ὁ ταγματάρχης του δὲν κάνει καλὰ τὴν ὑπηρεσία του. Χωρὶς νὰ πεῖ στὸν ἴδιο τίποτε, τὸν καταγγέλλει στὸν συνταγματάρχη. Τί λὲς γι' αὐτό;

6. Μιὰ γυναῖκα ἄρρωστη χρησιμοποιεῖ, γιὰ νὰ ζεσταθεῖ, ἡλεκτρικὴ σόμπα. Αὐτὸ ὅμως ἀπαγορεύεται, γιατί πρέπει νὰ γίνουν οικονομίες στὸ ἡλεκτρικὸ. Τὴν κατηγοροῦν

1. H. Baruk et Mlle Ribière: Présentation d'un test Tsedek. Ann. Med—Psych. No 4, XI, 1947.—H. Baruk et M. Bachet: Le test Tsedek. Pr. Mniy. de France. Paris, 1950.

2. Α. Καλούτση. Ἐνα τεστ γιὰ τὴν ἠθικὴ συμπεριφορὰ τοῦ ἀτόμου: τὸ τεστ Tsedek τοῦ H. Baruk. Κριτικὴ του, ἀποτελέσματα ἐφαρμογῆς του σὲ παραστρατημένα παιδιὰ. «Ἱατρικὴ Πρόοδος», Δεκέμβριος 1950. Ἔτος 51ον.

πώς έκλεβε ηλεκτρικό, και την πᾶνε φυλακή. Είναι δικαιολογημένη ἡ τιμωρία της ;

7. Κάποιος μαθαίνει, πώς ἕνας ἐχθρὸς του ἔπεσε καὶ χτύπησε καὶ εἶναι χωρὶς περιποίηση. Ἀρνιέται νὰ τὸν βοηθήσει μὲ τὴν πρόφασιν, ὅτι θέλει νὰ τὸν ἐκδικηθεῖ. Τί λές ;

8. Σ' ἕνα νοσοκομεῖο ὑπάρχουν δυὸ τμήματα. Τὸ ἕνα γι' αὐτοὺς, ποὺ μποροῦν νὰ γίνουν καλὰ, τὸ ἄλλο γιὰ ὅσους δὲν ἔχουν θεραπεία. Γιὰ τὸ πρῶτο ξοδεύουν κάθε τι ποὺ θὰ χρειαστεῖ καὶ παραμελοῦν τὸ δεύτερο. Ποιὰ γνώμη ἔχεις γι' αὐτὴ τους τὴν ιδέα ;

9. Εἶναι κάποιος μὲ καλὴ θέσιν καὶ λεπτὰ. Ἡ μητέρα του, ποὺ ἔμεινε χήρα, παίρνει τὸν κακὸ δρόμο καὶ στὸ τέλος καταλήγει στὴ φυλακή. Ὁ γιὸς της ἀρνιέται νὰ πάει νὰ τὴ δεῖ καὶ νὰ τὴ φροντίσει μὲ τὴν πρόφασιν, πὼς εἶναι ἐνοχὴ. Τί λές γι' αὐτό ;

10. Σ' ἕνα σχολεῖο εἶναι ἕνα παιδάκι ἀσθενικό. Τάλλα παιδιὰ τὸ πειράζουν καὶ τοῦ κάνουν νίλα. Ὅσα παιδιὰ θάθελαν νὰ τὸ βοηθήσουν, φοβοῦνται μήπως τὰ περιγελάσουν τὰ ἄλλα. Τί ιδέα ἔχεις γι' αὐτά ;

11. Ἐνα κορίτσι ἐργάζεται μὲ πολλὴν ἀφοσίωσιν σὲ μιὰ ἐπιχείρησιν καὶ τῆς ἀφιερώνει ὅλο της τὸν καιρό. Ὁ κανονισμὸς λέει, πὼς οἱ ὑπάλληλοι πρέπει νὰ ὑπογράφουν σ' ἕνα βιβλίον, ὅταν ἔρχονται στὴ δουλειὰ καὶ ὅταν φεύγουν. Τὸ κορίτσι, ποὺ συχνὰ μένει πολὺ περισσότερο ἀπὸ τὸ κανονικὸ στὴ δουλειὰ του, ξεχνᾷ καμιά φορὰ νὰ ὑπογράψει. Ὁ διευθυντὴς τὸ διώχνει, γιατί δὲ συμμορφώθηκε μὲ τὸν κανονισμό. Τί σκέπτεσαι γι' αὐτόν ;

12. Ἐνας δάσκαλος παρουσιάζει κάθε χρόνο ὀρισμένο ἀριθμὸ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς του, ποὺ τοὺς προετοιμάζει γιὰ ἕνα διαγωνισμό. Πρέπει νὰ βαθμολογήσῃ τὴν ἐργασίαν τους. Παινεύει μὲ τὸν ἴδιον τρόπο τοὺς καλοὺς καὶ τοὺς κακοὺς καὶ μὲ πολὺ καλὰ σημειώσεις, ὥστε νὰ γίνουν δεκτοὶ ὅσο τὸ δυνατόν περισσότεροι στὸ διαγωνισμό καὶ ἔτσι τὸ σχολεῖο του ν' ἀποκτήσῃ φήμην. Τί λές γιὰ τὸν τρόπο του αὐτό ;

13. Τὰ τρόφιμα λιγοστεύουν, γιατί οἱ περιστάσεις εἶναι δύσκολες. Οἱ διανομὲς λοιπὸν κανονίζονται ὡς ἑξῆς: οἱ γέροι, ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ἐργαστοῦν, παίρνουν μιὰ μεγάλη ποσότητα τροφίμου, ἐνῶ οἱ γέροι, ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ἐργαστοῦν, παίρνουν μερίδες πείνας. Τί σκέπτεσαι γιὰ τὴν ιδέα αὐτὴ νὰ τὰ κανονίσουν ἔτσι ;

14. Ἐνας ἔμπορος ἔχει λιγοστὰ ἐμπορεύματα. Τάχει γιὰ τοὺς πλούσιους καὶ γιὰ ὅσους ἔχουν σπουδαία κοινωνικὴ θέσιν καὶ μποροῦν νὰ τοῦ δώσουν ὡς ἀντάλλαγμα ἄλλα ἐμπορεύματα ἢ νὰ τοῦ φανοῦν χρήσιμοι. Γιὰ ὅλους τοὺς ἄλλους τὰ ἀρνιέται χωρὶς λύπησιν. Ποιὰ γνώμη ἔχεις γι' αὐτό ;

15. Σὲ μιὰ περίοδο, ποὺ τὰ τρόφιμα λείπουν καὶ μοιράζονται μὲ δελτίον, ἀποφασίζεται οἱ ντόπιοι νὰ παίρνουν καλύτερες μερίδες εἰς βάρος τῶν ξένων. Τί λές γι' αὐτὴ τὴν ἀπόφασιν ;

Ὁ Baruk ἀνάλογα μὲ τὶς ἀπαντήσεις διακρίνει τὴν ἠθικὴ κρίσιν ποὺ στηρίζεται σὲ συναισθηματικὰ καὶ ἀνθρωπιστικὰ ἐλατήρια, τὴν κρίσιν ὅπου ὑπολογίζεται κυρίως ἡ ἄμεση ὠφέλεια τῆς κοινωνίας, τὴν κρίσιν ὅπου διαπιστώνεται ἀπλῶς τὸ γεγονὸς καὶ γίνεται δεκτὸ σὰν καλὸ ὅ,τι γίνεται (π.χ. ὅλοι τὸ κάνουν, ποῖος λίγο, ποῖος πολὺ), τὴ διπλὴ κρίσιν, ὅπου υἱοθετοῦνται συγχρόνως δυὸ ἀντίθετες ἠθικὲς κρίσεις, τὴν ἀδικη κρίσιν, ποὺ δὲ σέβεται τὴν ἀνθρώπιν ἀξίαν, καὶ τὴ συνθετικὴ κρίσιν, ποὺ συνενώνει τὶς ἀπαιτήσεις τῆς συναισθηματικῆς καὶ κείνης ποὺ ὑπαγορεύει ἡ πρακτικὴ δράσις. — Ὅταν θέλουμε νὰ ποδοδώσουμε γραφικὰ τὶς ἀπαντήσεις στὸ τέστ μιᾶς ομάδας, χαρακτηρίζουμε γιὰ εὐκολίαν τὶς ἀπαντήσεις: ἐπιδοκιμαστικὲς (Ε), ὅπου ὁ ἐξεταζόμενος υἱοθετεῖ τὴν ἀπόφασιν ποὺ πάρθηκε, ἀποδοκιμαστικὲς (Α), ὅπου τὴν ἀποδοκιμάζει, καὶ ἐνδιάμεσες (ΕΝ), ὅπου βάζουμε κάθε ἄλλου εἶδους κρίσιν, π.χ. διπλὴ κρίσιν, διαπίστωση γεγονότος, ἀκατάληπτες ἐρωτήσεις κλπ. Συνηθέστερα μελετοῦμε τὴν ἠθικὴ τοποθέτησιν τῶν ἐξεταζομένων μὲ τὸ διάγραμμα τῆς ἀποδοκιμασίας, ὅπου μποροῦμε νὰ παρακολουθήσουμε τὸ ποσοστὸ τῆς ἀποδοκιμασίας σὲ κάθε μιὰ ἀπὸ τὶς ἐρωτήσεις τοῦ τέστ.

Μεταφέρουμε ἐδῶ μερικὰ συμπεράσματα ἀπὸ τὴν ἐργασίαν μας, ποὺ ἀναφέραμε. Τὸ τέστ Τσεντέκ δὲν μᾶς δίνει παρὰ πληροφορίες στατιστικῆς σειρᾶς. Ἡ ἐπιστημονικὴ μελέτη τοῦ ἠθικοῦ γεγονότος δὲν τοῦ εἶναι δυνατὴ, ἀν σταθούμε στὴν ἀποψη τοῦ ἐπινοητῆ του, ποὺ θέλει τὴν ἠθικὴ συνείδησιν ἀνεξήγητὴ δύναμιν ποὺ δὲν ἐπιδέχεται ἀναγωγή. Γιὰ μᾶς τὸ καλὸ καὶ τὸ κακὸ σὰν οὐσίαι ἀπόλυτες, ὅπως καὶ ὁ «ἄνθρωπος γενικά», εἶναι καθαρὲς ἀφαιρέσεις. Τὸ ἠθικὸ γεγονὸς εἶναι μιὰ εἰδικὴ ποιότητα τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου καὶ ἀντανακλᾷ τὴν ἰδεολογίαν μιᾶς συγκεκριμένης κοινωνικῆς περιόδου. Ὁ καθορισμὸς, ὁ συσχετισμὸς ἢ ἡ ἐξάρτησίς του (conditionnement) γίνεται ἀπὸ ἐξω-ατομικοὺς κοινωνικοὺς παράγοντες. Ἐτσι, ἀν δοῦμε τὸ ἠθικὸ γεγονὸς ἐξω ἀπὸ τὰ ἱστορικὰ του πλαίσια, γίνεται μιὰ μεταφυσικὴ οὐσία. Ἀπὸ τὴν τοποθέτησιν αὐτὴ ἀπορρέει ἡ γνώμη, πὼς μποροῦμε νὰ μελετήσουμε ἐπιστημονικὰ τὸ «ἠθικὸ γεγονός», ὅπως καὶ κάθε ἄλλο κοινωνικὸ γεγονὸς. Γιὰ τὴν διάγνωσιν τῶν ψυχοπαθολογικῶν συνδρομῶν δὲ νομίζουμε πὼς τὸ τέστ Τσεντέκ παρουσιάζει βέβαιον ἐνδιαφέρον, ὅταν στηριχθεῖ κανεὶς στὰ ἀριθμητικὰ του δεδομένα. Ἀντίθετα, ἀν ἀνατρέξουμε στὰ περιεχόμενα τῶν ἀπαντήσεων, στὸ ὕφος, στὴ σύνταξιν καὶ στὴ γραμματικὴν, μποροῦμε πολὺ σίγουρα νὰ βάλουμε τὴν διάγνωσιν, ἰδιαίτερα ὅταν πρόκειται γιὰ σχιζοφρενικὴ συνδρομή.

Τὸ Τσεντέκ τῶν παραστρατημένων παιδιῶν, ποὺ ἐξετάσαμε, μᾶς ἔδωσε τὴν εὐκαιρίαν νὰ διαπιστώσουμε τὸ φαινόμενον τῆς «εἰδικότητος». Ἡ ἐρώτησις μᾶς ἀποκαλύπτει μιὰ συγκεκριμένη ἀντικοινωνικὴ συμπεριφορά, ὅταν ἔχει μιὰ τέτοια εἰδικότητα, δηλ. νὰ χρησιμεύει γιὰ εἰδικὸ ἐρέθισμα ποὺ μπορεῖ νὰ ἐξαπολύει μιὰν ἀνάλογον συμπεριφορά (ἐδῶ μιὰν ἠθικὴ κρίσιν). Στὴν περίπτωσιν τῶν παραστρατημένων παιδιῶν τὸ εἰδικὸ αὐτὸ θέμα ἦταν ἡ κλεψία. Γενικά, μπροστὰ σὲ μιὰ «εἰδική» κατάστασιν, ποὺ τὸ ἐξεταζόμενον ἄτομον εἶναι εὐαίσθητοποιημένον (sensibilisé) ἀπὸ προηγούμενον συσχετισμὸ ἢ ἐξάρτησιν (conditionnement), παράγεται μιὰ διαταραχὴ στὸ διάγραμμα τῆς ἀποδοκιμασίας, σημαντικὴ πτώσις ἢ ἀνοδος. Τὸ φαινόμενον αὐτὸ τὸ παραλληλίσουμε μὲ τὸ schok ποὺ παρατηροῦμε σ' ἕνα πρωτόκολον Rorschach⁽¹⁾. Ταυτοποιήσεις (identifications) μὲ τὶς συνθήκας τοῦ τέστ εἶναι δυνατές, ὅταν ἰδιαίτερα ἡ ἡλικία τοῦ ἐξεταζομένου εἶναι μικρὴ. Νομίζουμε ἀκόμα, ὅτι ἡ ἐννοια τῆς «εἰδικότητος» ἐπεμβαίνει στὸ φαινόμενον τῆς ταυτοποίησης.

Ἐνδιαφέρον θὰ εἶχε νὰ παρακολουθήσῃ κανεὶς τὴν ἠθικὴ σήμανσιν τοῦ ἀτόμου ὅσο τὸ δυνατόν νωρίτερα. Ἐτσι θὰ ἦταν σκόπιμον νὰ ἐφαρμοστεῖ τὸ Τσεντέκ σὲ ὅλο τὸ μῆκος τῆς παιδικῆς ἡλικίας, γιὰ νὰ παρακολουθήσῃ κανεὶς γενετικὰ τὴν προοδευτικὴν κοινωνικοποίησιν τοῦ παιδιοῦ. Στὴν περίπτωσιν αὐτῇ, θὰ ἦταν ἀναγκαῖον νὰ τροποποιηθεῖ τὸ ὕλικόν τοῦ τέστ, ὥστε νὰ εἶναι προσιτὸ σὲ παιδιὰ μικρότερης ἡλικίας. Μὲ τέτοια διάθεσιν ἐφαρμόσαμε τὸ τέστ Τσεντέκ σὲ ἑκατὸν ἐξήντα ἕνα παιδιὰ. Σὲ 34 ἀγόρια καὶ 44 κορίτσια τῆς Ε' Δημοτικοῦ, ἡλικίας 10-11 ἐτῶν, καὶ σὲ 37 ἀγόρια καὶ 46 κορίτσια τῆς ΣΤ' Δημοτικοῦ, ἡλικίας 12 χρόνων. Ἡ ὁμάδα αὐτὴ πάρθηκε γιατί ἦταν ἡ μόνη, ποὺ ἦταν στὴ διάθεσίν μας⁽²⁾. Στὴν ἐπόμενη σελίδα παραθέτουμε τὶς γραφικὰς παραστάσεις τῶν ἀπαντήσεών τους.

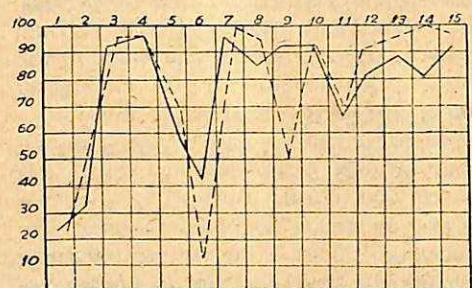
Ἀπὸ τὰ πιὸ χτυπητὰ χαρακτηριστικὰ, ποὺ παρουσιάζουν τὰ διαγράμματα ἀποδοκιμασίας. Τὶς μεγαλύτερες ὁμοιότητες συναντοῦμε στὰ Δ. Α. (διαγράμματα ἀποδοκιμασίας) τῶν ἀγοριῶν καὶ κοριτσιῶν τῶν 10-11 ἐτῶν. Τὸ Δ. Α. σ' ἀγόρια καὶ κορίτσια τῶν 12 ἐτῶν ἔχει στανὲς ὁμοιότητες, ἀν καὶ σὲ μικρότερον βαθμὸ. Ἀπὸ τὴν διαπίστωσιν αὐτὴ γίνεται φανερό, ὅτι ὁ παράγοντας ἡλικία εἶναι μιὰ ἀπὸ τὶς συναρτήσεις τοῦ τέστ.

Τὸ κύριον χαρακτηριστικὸν στὸ Δ. Α. τῶν παιδιῶν τῶν 12 ἐτῶν εἶναι ἡ σχεδόν

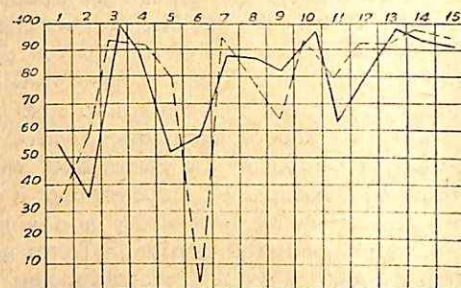
1. Βλ. Α. Καλούτση: Τὸ ψυχολογικὸν τέστ Rorschach, περιοδ. «Παιδείαν», τεύχ. 33 —34, 37 καὶ 38, 1952.

2. Ἐκφράζουμε ἀπὸ ἐδῶ τὶς εὐχαριστίας μας στὴν κ. Π. Κουφασίμου, ποὺ διευκόλυνε τὴν μελέτην μας αὐτὴν παρουσιάζοντας στὰ παιδιὰ τῆς τάξεως τῆς τοῦ τέστ Τσεντέκ.

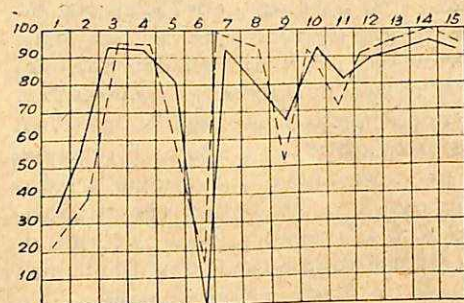
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ



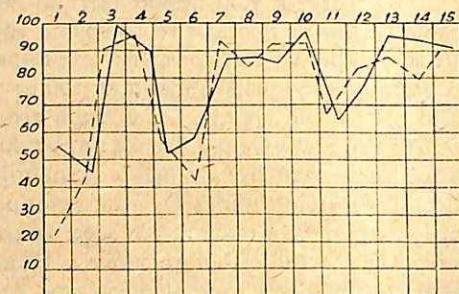
----- αγόρια Ε' Δημοτικού 10-11 χρον.
——— " ΣΤ' " 12 χρον.



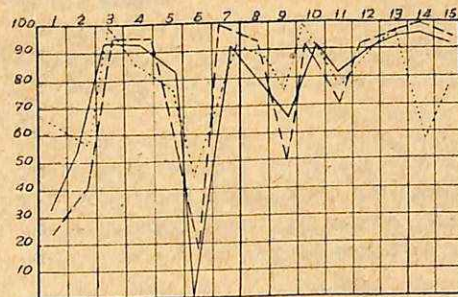
----- κορίτσια Ε' Δημοτικού 10-11 χρ.
——— " ΣΤ' " 12 χρ.



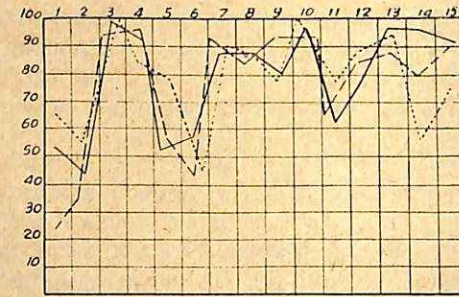
----- αγόρια Ε' Δημοτ. 10-11 χρον.
----- κορίτσια " " "



----- αγόρια ΣΤ' Δημ. 12 χρ.
----- κορίτσια " " "



----- αγόρια Ε' Δημοτ. 10-11 χρον.
----- κορίτσια " " "



----- αγόρια ΣΤ' Δημ. 12 χρον.
----- κορίτσια " " "

..... παραεστρατημένα παιδιά 11-19 χρον.

..... παραεστρατημένα παιδιά 11-19 χρον.

Μερικές όψεις της ήθικης συμπεριφοράς του ατόμου

7

οριζοντίωσή του στις έρωτήσεις 7, 8, 9, που κυρίως οφείλεται στο γεγονός ότι η πτώση 9 εξαφανίζεται.

Ένα άλλο γνώρισμα είναι ο σχετικά γρήγορος ρυθμός μεταβολής στην ήθικη στάση του παιδιού, που δείχνεται από το παραπάνω φαινόμενο.

Μερικές γενικές συγκρίσεις ανάμεσα στα Δ. Α. της ομάδας των παιδιών, που μελετούμε, μάς επιτρέπει να κάνουμε τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Το ποσοστό αποδοκίμασίας στο Δ. Α. των κοριτσιών των 10-11 ετών είναι μεγαλύτερο από των αγοριών της ίδιας ηλικίας στις έρωτήσεις 1, 2, 5 και 11 και μικρότερο στην έρώτηση 6.

Στα παιδιά των 12 χρόνων, το ποσοστό αποδοκίμασίας μεγαλώνει ακόμα περισσότερο στα κορίτσια στις έρωτήσεις 1 και 6· στην έρώτηση 11 πέφτει σημαντικά, ενώ η αντίστοιχη πτώση στ' αγόρια είναι σχετικά μικρότερη. Έτσι το Δ. Α. βελτιώνεται στις έρωτήσεις 1 και 6. Στην έρώτηση 9 η βελτίωση είναι καλύτερη στ' αγόρια, χωρίς όμως αξιολογη διαφορά. Στην έρώτηση 14 τ' αγόρια παρουσιάζουν μία πτώση στο ποσοστό αποδοκίμασίας αρκετά χαρακτηριστική. Στην ίδια έρώτηση τ' αγόρια των 10-11 ετών αποδοκιάζουν 100 ο/ο, ενώ τ' αγόρια των 12 χρόνων μόνο 80 ο/ο, δείχνοντας έτσι μία διαφοροποίηση (άρνητική από τη σκοπιά της ήθικης κρίσης). Η διαφοροποίηση στο Δ. Α. δείχνεται πιο σημαντικά στα κορίτσια. Η ήθικη στάση του κοριτσιού των 12 χρόνων είναι πιο διαφοροποιημένη θετικά από του αγοριού της ίδιας ηλικίας.

Το Δ. Α. των παραεστρατημένων ανηλίκων (αναφερόμαστε στην ομάδα, που μελετήσαμε) δείχνει μεγαλύτερες αναλογίες με το Δ. Α. των παιδιών των 12 χρόνων. Σε μερικές έρωτήσεις παρουσιάζεται πιο διαφοροποιημένο θετικά και σ' άλλες αρνητικά.

Μερικές έρωτήσεις είναι περισσότερο αποκαλυπτικές. Έτσι δείχνουν μίαν ειδική λειτουργία μέσα στην οικονομία της συμπεριφοράς του ατόμου. Γι' αυτές είπαμε, ότι έχουν «ειδικότητα». Τέτοια είναι η έρώτηση 9. Μας δίνει τη δυνατότητα να ελέγξουμε τη στάση του παιδιού απέναντι στη μητρική μορφή ή στο υποκατάστατό της. Οι έρωτήσεις 1, 2, 6, αντιπροσωπεύουν τη λειτουργία της τιμωρίας, της νέμεσης. Δείχνουν τη στάση του ατόμου απέναντι σε μίαν απαγόρευση γενικά (tabou). Έτσι, είναι αρκετά αποκαλυπτικές για τη λειτουργία του υπερεγώ (1). Εκτός από τη στάση του ατόμου απέναντι στην απαγόρευση γενικά, δείχνουν την τοποθέτησή του απέναντι στην ειδική απαγόρευση, όπως καθορίζεται από το περιεχόμενο της έρωτησης. Το θέμα αυτό εδώ είναι η κατά ένα τρόπο προσβολή της ιδιοκτησίας. Η κοινωνική στάση δείχνει μεγάλη ευαισθησία απέναντι στο θέμα αυτό, που την παροχετεύει στο παιδί μέσω της λειτουργίας του υπερεγώ.

Ειδικώτερο κοίταγμα του τέστ. Αγόρια 10-11 ετών.

1. Δεν θεωρούμε, πως το υπερεγώ έχει αποκλειστική προέλευση από την οιδιπόδεια κατάσταση, όπως πολλοί ορθόδοξοι ψυχαναλυτές πιστεύουν. Η έννοιά του είναι πλατύτερη. Γενικά αντιπροσωπεύει τη λειτουργία του φραγμού απέναντι στην επεκτατικότητα (expansion) του παιδιού. Η άποψη αυτή πλησιάζει με τις γνώμες πολλών ψυχαναλυτών σχετικά με την καταγωγή του υπερεγώ. Βλ. τις ιδέες της Α. Freud σχετικά με το πραγματικό άγχος, που το θεωρεί σαν ένα πρόδρομο της ήθικης συνείδησης (Le moi et les mécanismes de défense, σ. 182, P.U.F. 1949), όπως και τις αντιλήψεις του Α. Hesnard (L'univers morbide de la faute p. 249 κ. εξ. P.U.F. 1949). Χωρίς να μπορούμε να μπούμε εδώ στην ανάπτυξη του θέματος, που παρουσιάζει τόσο ενδιαφέρον, πρέπει να τονίσουμε πως οι απόψεις του Hesnard για την «προ-ήθικη» αποτελούν μονόπλευρες βιολογικές εξηγήσεις ενός κοινωνικού φαινομένου, όπως είναι η ήθικη σήμανση. Τη λειτουργική αναταραχή, που γεννά ο φραγμός στην επεκτατικότητα του παιδιού και το σκοτεινό και δυσάρεστο συναίσθημα, που τη συνοδεύει, μπορούμε να το θεωρήσουμε απλώς σαν ένα βιολογικό πρότυπο και πυρήνα, που γύρω του κρυσταλλώνεται και παίρνει σύσταση η βιο-συναισθηματική κατάσταση της ενοχής, που γεννά μία ήθικη παράβαση. Η ήθικη, φαινόμενο καθαρά κοινωνικό, δεν επιδέχεται βιολογικές αναγωγές, που είναι άνικανες να την εξηγήσουν. Πρέπει ακόμα να τονίσουμε, ύστερα από πολλούς άλλους (π.χ. βλ. Α. Kardiner: In Psychoanalysis to day p. 197, G. Allen etc. 1948, London) ότι για να πάρει το παραπάνω σκοτεινό συναίσθημα τον χαρακτήρα του ήθικου άγχους, πρέπει η ανάπτυξη του εγώ να έχει σημειώσει ορισμένες προόδους.

Το Δ.Α. παρουσιάζει 4 έσοχές, πτώσεις. Στις έρωτήσεις 1, 2, 5, 6, 9 και 11. 'Η μεγαλύτερη πτώση είναι στην έρώτηση 6. Το ποσοστό αποδοκιμασίας είναι χαμηλό στις έρωτήσεις αυτές. 'Η έπιδοκιμασία της τιμωρίας ή γενικά της στάσης, που πάρηκε, μεγάλη. 'Η ήθική κρίση δείχνεται άκαμπτη. 'Η τιμωρία υίοθετείται ευθύς, όταν παρουσιαστεί μιὰ περίπτωση, όπου παραβιάστηκε μιὰ απαγόρευση, χωρίς μεγάλη έπεξεργασία. Δεν ξεετάζονται οι ειδικές συνθήκες, που μπορούν νά υπάρχουν. "Οχι πάντα από άνικανότητα νά γίνει αντίληπτο τό νόημα, γιατί οι άκατάληπτες άπαντήσεις (άπαντήσεις, όπου δεν έγινε αντίληπτο τό έρώτημα) υπάρχουν μέν, αλλά είναι σπάνιες ή όχι πολλές. 'Η άμηση υίοθέτηση της τιμωρίας δείχνει, ότι και ό τρόπος που έγκαθίσταται ή απαγόρευση, δεν είναι αναλυτικός, μά άκαμπτος και άνατιολόγητος. "Όταν έχουμε ως έρέθισμα: μιὰ απαγόρευση, που παραβιάστηκε (έστω και φαινομενικά), έπακολουθεί άμεσα σχεδόν ως άπάντηση: ή τιμωρία, ή υίοθέτησή της. 'Αναλυτικότερες ήθικές κρίσεις και έπομένως μιὰ πιό έπεξεργασμένη ήθική συμπεριφορά λείπουν, γιατί ή ήθική συμπεριφορά δεν έχει ολοκληρώσει ακόμη τη «σήμανσή» της. Στη φάση αυτή ή έννοια της δικαιοσύνης έχει ένα τιμωρό, άκαμπτο χαρακτήρα και αρκετά συχνά μιὰ σαδιστική απόχρωση. 'Η ήθική αυτή στάση, αν και είναι αρκετά χαρακτηριστική γιά την ομάδα αυτή των παιδιών, δεν είναι ή μόνη δυνατή. Σε ένα μικρό ποσοστό παρατηρούμε μιὰ πιό έπεξεργασμένη ήθική κρίση. Τά λίγα αυτά παιδιά δείχνονται ίκανά νά πλησιάσουν τό πρόβλημα πιό αναλυτικά. Σε πιό μικρό ακόμα ποσοστό ή ικανότητα αυτή προχωρεί ακόμα πιό πέρα και τό παιδί ξεφεύγοντας από τις προϋποθέσεις, που του δίνονται, τοποθετεί τό πρόβλημα μέ άλλο τρόπο και δίνει άλλη λύση.

Στις έρωτήσεις 3, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15 ή αποδοκιμασία κυμαίνεται από 91ο/ο—100ο/ο. 'Η πτώση στις έρωτήσεις αυτές στο διάγραμμα αποδοκιμασίας (όπου παρατηρείται) όφείλεται όχι σε έπιδοκιμαστικές άπαντήσεις, αλλά σε λιγοστές άκατάληπτες άπαντήσεις. 'Η έπιδοκιμασία είναι σπανιώτατη. Οι περισσότεροι άκατάληπτες έρωτήσεις είναι οι 2 και 5. "Ετσι όταν τό θέμα παρουσιάζεται σχετικά πιό πολύπλοκο, τό παιδί άστοχεύει στην κρίση του, μή μπορώντας ν' άφομοιώσει τις προϋποθέσεις, που θά όδηγούσαν στη λύση του.

'Η μεγαλύτερη πτώση σημειώνεται στην έρώτηση 6, πράγμα που δείχνει την έξαιρετική ευαισθητοποίηση της κοινωνικής ιδεολογίας άπέναντι στο παράπτωμα αυτό. 'Ακολουθεί ή πτώση στο έρώτημα 9. "Αν λάβουμε υπ' όψη, ότι τό θέμα αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα σε μητέρα και παιδί, ή πτώση αυτή στο ποσοστό αποδοκιμασίας πρέπει νά θεωρηθεί έξίσου μεγάλη. 'Η ίδια όμως ή σχέση αυτή είναι εκείνη που καθορίζει, κατά τη γνώμη μας, όπως είπαμε παραπάνω, τό χαμηλό ποσοστό αποδοκιμασίας. Τό άγόρι δείχνεται πολύ ευαίσθητο στη σχέση του μέ τη μητέρα. Σε μιὰ σημαντική άναλογία (48ο/ο) υίοθετεί την τιμωρία της, που είναι μιὰ εκδίκηση γιά την έλλειψη αγάπης άπέναντί του και γιά την άπιστία της, γιατί αυτό είναι κυρίως που καταδικάζει στην έλευθέρια διαγωγή της. Νά μιὰ χαρακτηριστική άπάντηση «'Η μητέρα του παιδιού ήταν ένοχη, γι' αυτό κι' ό γιός της έφυγε και παντρεύτηκε...». 'Η τιμωρία του γιού, ό γάμος μέ μιὰ γυναίκα, δείχνει καθαρά ποιάν έννοια είχε γι' αυτόν τό παραστράτημα της μητέρας του. Είναι ή έφαρμογή αντιποίνων (loi du talion). Τό θέμα έχει μιάν «ειδικότητα» γιά τό παιδί, κι' αυτό είναι εκείνο που προκαλεί ένα σόκ στο διάγραμμα. 'Η ήθική κρίση Δ.Κ. (=διπλή κρίση, όπου δηλ. γίνονται δεκτές και οι δύο αντίθετες λύσεις) άπαντάται στην ηλικία αυτή σε μιάν άπλή μορφή της. Είναι μιὰ άμφιθαλάντευση ανάμεσα σε δυό αντίθετες λύσεις. Έκφράζει ίσως μιὰ βασική άμφιδύναμη στάση, χωρίς όμως και νά είναι άπόπειρα γιά μιὰ μεγαλύτερη έπεξεργασία του προβλήματος.

Κορίτσια 10—11 χρονών: Στα κορίτσια της ηλικίας αυτής τό Δ.Α. ακολουθεί παράλληλη πορεία μέ τό Δ.Α. των άγοριών της ίδιας ηλικίας. "Ετσι έχουμε μιὰ πτώση στις έρωτήσεις 1, 2, άνοδο στις 3, 4, ξανά πτώση στις 5, 6, άνοδο στις 7, 8, πτώση στην 9, άνοδο στη 10, πτώση στην 11 και άνοδο στις ύπόλοιπες.

Οι γενικές παρατηρήσεις παραμένουν οι ίδιες. 'Η πτώση στην έρώτηση 6 είναι

μεγαλύτερη από των άγοριών. Έδώ στο σύνολό τους σχεδόν τά κορίτσια έπιδοκιμάζουν την τιμωρία γιά την παράβαση της απαγόρευσης. Στις έρωτήσεις 9 και 11 ή πτώση στο διάγραμμα αποδοκιμασίας είναι μικρότερη από των άγοριών. Και οι τρεις περιπτώσεις (6, 9, 11) αναφέρονται σε γυναικεία πρόσωπα. "Ετσι, ίσως, οι ταυτοποιήσεις μέ αυτά είναι αναπόφευχτες και έντονώτερη ή άπόκρουση ή ή έπιδοκιμασία της τιμωρίας. Στην έρώτηση 9 (αναφέρεται στη σχέση μητέρα—παιδί), τό κορίτσι δείχνεται λιγότερο άκαμπτο από τ' άγόρι. "Ετσι, φαίνεται, ότι στην ηλικία αυτή ή σχέση: μητέρα—παιδί προκαλεί όξύτερες συγκρούσεις στο άγόρι, παρά στο κορίτσι. Πιθανόν νά όφείλεται σε μιὰ πρόοδο της «παραδοχής» της μητρικής μορφής από τό κορίτσι (introjection).

'Αγόρια 12 χρονών: Οι χαρακτηριστικότερες μεταβολές στο Δ.Α. είναι ή έξαφάνιση της έσοχής 9, ή άνοδος της έσοχής 6 και ή σχετική πτώση στην έρώτηση 14. Στις λοιπές έρωτήσεις 1, 2, 5, 11, έχουμε έπίσης χαμηλό ποσοστό αποδοκιμασίας. Στις 2 και 5 ακόμα χαμηλότερο από τό Δ.Α. των άγοριών των 10—11 έτών. Αυτό όμως όφείλεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από άκατάληπτες έρωτήσεις και σε άπαντήσεις Δ.Γ. (=διαπίστωση γεγονότων). Τό είδος αυτό της ήθικής κρίσης άπαντάται γιά πρώτη φορά στο πρωτόκολλο των άγοριών της ηλικίας αυτής. Πρέπει όμως νά τονίσουμε και τις διαφορές που υπάρχουν μέ τις άνάλογες άπαντήσεις (Δ.Γ.) του ένήλικου. Στο παιδί, στην άπλούστερη μορφή της άπάντησης αυτής, γίνεται άπλή έπανάληψη των συνθηκών του προβλήματος, μιὰ διήγηση (récit). "Αλλοτε τονίζεται και ή σκοπιμότητα που είχε ή άλφα ή βήτα λύση, χωρίς όμως τό ίδιο τό παιδί νά παίρνει θέση υπέρ ή κατά. Πρέπει ίσως νά θεωρήσουμε τις άπαντήσεις αυτές σά μιάν άρχή νά έγκαταλειφθεί τό άπλούστερο σχήμα της ήθικής συμπεριφοράς: αποδοκιμασία—έπιδοκιμασία. Στόν ένήλικο οι άπαντήσεις αυτού του είδους (Δ.Γ.) είναι μιὰ ήθική τοποθέτηση, που άρκεϊται νά διαπιστώσει μέ μιὰ σιωπηρή πικρία κάποτε τό γεγονός ότι «έτσι όμως γίνεται» και δείχνει ένα είδος ήθικού συμβιβασμού, τις περισσότερες φορές. Στην έρώτηση 6, παρ' όλο που υπάρχουν αρκετές άκατάληπτες άπαντήσεις, τό ποσοστό αποδοκιμασίας είναι μεγαλύτερο. Οι άπαντήσεις Δ.Γ. υπάρχουν περισσότερο στην έρώτηση 14, όπου και καθόρισαν την πτώση του ποσοστού αποδοκιμασίας. "Ισως ή έρώτηση 14 είναι εκείνη, που μέ τό περιεχόμενό της θίγει περισσότερο τις στενές όφελιμιστικές τάσεις του άτόμου και ίσως δεν είναι τυχαίο, ότι στο θέμα αυτό διαταράσσεται πρώτα τό άπλούστερο σχήμα της ήθικής συμπεριφοράς: αποδοκιμασία—έπιδοκιμασία. Μιὰ από τις πιό χαρακτηριστικές μεταβολές στο Δ.Α. των άγοριών της ηλικίας αυτής είναι ή έξαφάνιση της έσοχής 9. Δείχνει ριζική μεταβολή στη στάση του άγοριού άπέναντι στη μητέρα, μιὰ παραπέρα διαφοροποίησή της, μιάν άπόσπαση του παιδιού από την άποκλειστική συναισθηματική του τοποθέτηση (investissement affectif) πρὸς τη μητρική μορφή. "Ασφαλώς γιά τό αποτέλεσμα αυτό παίζει ρόλο και τό νοητικό ώρίμασμα του παιδιού.

Κορίτσια 12 χρονών: Στην έρώτηση 1 ή ήθική κρίση δείχνεται βελτιωμένη, τό ποσοστό αποδοκιμασίας είναι μεγαλύτερο. "Αντιθέτως έχουμε πτώση στη 2, όχι γιατί έπιδοκιμάζεται ή λύση, αλλά γιατί έχουμε μεγαλύτερο αριθμό από άλλου είδους κρίσεις, π.χ. ένδιάμεσες και διαπίστωση γεγονότων. Στην έρώτηση 4 συναντούμε έπίσης τέτοιες ήθικές κρίσεις. Στην έρώτηση 6, αν και έχουμε αρκετές άκατάληπτες άπαντήσεις, έν τούτοις ή διαφορά μέ τά κορίτσια της ηλικίας των 10—11 χρονών είναι σημαντική. "Εχουμε μόνο 7 έπιδοκιμασίες άπέναντι στις 39 της ηλικίας των 10—11 έτών. Στην 7 και 8 παρατηρούμε έπίσης ήθικές κρίσεις Δ.Γ. 'Η πτώση στο ποσοστό αποδοκιμασίας βελτιώνεται στην έρώτηση 9. Στις έρωτήσεις 11 και 12 τό ποσοστό αποδοκιμασίας πέφτει κάπως περισσότερο. Στην 14 παρατηρείται μιὰ μικρή πτώση, που όφείλεται κι έδώ στην ύπαρξη άπαντήσεων Δ.Γ. Τό ίδιο και γιά την 15.

Γενικά στο Δ.Α. των κοριτσιών της ηλικίας αυτής ή διαφοροποίηση στην ήθική συμπεριφορά δείχνεται χαρακτηριστικότερα. 'Η ήθική συμπεριφορά γίνεται πιό έξελιγμένη, περισσότεροι καθοριστικοί παράγοντες λαμβάνονται υπ' όψη. 'Η κοινωνική

σήμανση του παιδιού γίνεται φανερό ότι κερδίζει όλοένα έδαφος, όπως και το νοητικό του ώριμασμα.

Στή μεταβολή ενός τέστ Τσεντέκ συντελούν όχι μονάχα η πρόοδος στην κοινωνική σήμανση του παιδιού και οι συναισθηματικές μετατροπές και τοποθετήσεις του, που άπορρέουν απ' αυτή τη λειτουργία της κοινωνικής του σήμανσης, μα και το νοητικό του ώριμασμα. Χωρίς να θέλουμε να ξεχωρίσουμε τις επιδράσεις αυτές (!) παραθέτουμε όρισμένες παρατηρήσεις που αναφέρονται, αν και όχι κατά τρόπο αποκλειστικό, στη νοητική συνεισφορά. Στα πρωτόκολλα των παιδιών της ομάδας αυτής το σκεπτικό, ή συλλογιστική είναι συνήθως πολύ απλή, άλλοτε ατελής και χωρίς έπεξεργασία. Καμιά φορά λείπει ή σταθερή προσοχή και στο τέλος χαλαρώνεται και χάνεται το ίδιο το νόημα. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις παρατηρείται αδυναμία κάθε συλλογισμού. Η σκέψη είναι άσπαστη. Η γραμματική και το συντακτικό όχι σωστά. Στις περιπτώσεις αυτές (δύο συνολικά στο ύλικό που μελετούμε) πρόκειται για διανοητική καθυστέρηση. Άλλοτε, πιο σπάνια, ο συλλογισμός δεν φτάνει μέχρι το τέλος, μα σταματά. Άλλοτε ή τελική τοποθέτηση, το συμπέρασμα είναι σωστά, μα η υποστήριξη αταίριαστη, ή αιτιολόγηση σε αντίθεση με το συμπέρασμα. Συνηθέστερα όμως, αν και λείπει μεγάλη ανάπτυξη, ή απόφαση που υιοθετείται, υποστηρίζεται καλά. Τα παραπάνω ισχύουν για τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, της ηλικίας των 10—11 χρόνων της ομάδας, που μελετήσαμε.

Ίσαμε ένα όρισμένο σημείο μπορούμε να παρατηρήσουμε αρκετά από τα παραπάνω γνωρίσματα και στα παιδιά των 12 ετών. Πιο συχνά όμως εδώ ή ανάπτυξη της συλλογιστικής είναι καλύτερη, ή υποστήριξη πιο στερεή, ή κρίση γενικά με περισσότερη έπεξεργασία. Παρατηρούμε όρισμένα βήματα για ένα μεγαλύτερο ώριμασμα της συλλογιστικής. Άπλη έπανάληψη του θέματος (άφήγηση), χωρίς καμιά κατάληξη, δεν παρατηρείται. Έκτος από το απλό σχήμα της αποδοκίμασίας ή της επιδοκίμασίας της συμπεριφοράς που υιοθετήθηκε, παρατηρούμε συχνότερα τη διπλή κρίση, την ενδιάμεση κρίση, τη διαπίστωση των γεγονότων. Τα σημάδια αυτά με τη φανερή αποστολή, που έχουν να συλλάβουν και περισσότερες αποχρώσεις και απόψεις του προβλήματος που δίνεται, φανερώνουν ένα μεγαλύτερο νοητικό ώριμασμα. Πρέπει να πούμε, ότι στις απαντήσεις των κοριτσιών της ηλικίας αυτής βρίσκουμε πολύ συχνότερα τις βελτιώσεις αυτές. Για πρώτη φορά συναντάμε, μόνο ανάμεσα στα κορίτσια της ηλικίας αυτής, ένα πρωτόκολλο Τσεντέκ με τον υψηλότερο δυνατό συντελεστή Τσεντέκ, όπου ή ήθική κρίση άπαντα 100 ο/ο με άποψη συλλογιστική και καλή ανάπτυξη. Άνάλογο πρωτόκολλο δεν παρατηρήσαμε στ' αγόρια της ίδιας ηλικίας.

Με το τέστ Τσεντέκ μπορούμε να παρακολουθήσουμε τον «έμποτισμό» του ατόμου από τις ήθικές αρχές που ισχύουν κοινωνικά. Μας πληροφορεί—ως ένα σημείο—και για το είδος των άπαγορεύσεων. Ο κατάλογος όμως των έρωτήσεων δεν είναι πλήρης. Αν και είναι συνταγμένος με τρόπο ν' ακολουθεί πιστά το Μωσαϊκό Νόμο, το Δεκάλογο, παραλείπει όρισμένες από τις άπαγορεύσεις του. Ίσως ο συγγραφέας δεν ήθελε να θίξει τα θέματα αυτά με άμεσο τρόπο, ιδίως όταν αποτείνεται σε παιδιά. Θά ήταν όμως δυνατόν να έλεγχε ή στάση των παιδιών άπέναντι στις έντολές αυτές με έμμεσο τρόπο. Οί έρωτήσεις 7 και 8 δεν αναφέρονται στην επιθετική, καταστροφική στάση του ατόμου, στην έντολη τη σχετική με το φόνο κατά ένα έμμεσο τρόπο; Τέτοιες έρωτήσεις θα μπορούσαν να υπάρχουν και σχετικά με τις σεξουαλικές άπαγορεύσεις μέσα και έξω από τον οικογενειακό κύκλο. Γενικά, οί στάσεις του ατόμου άπέναντι στις ήθικές ρυθμίσεις μέσα στον οικογενειακό κύκλο εξετάζονται με άνεπαρκή τρόπο, αφού μόνο μια έρώτηση υπάρχει σχετική, που αναφέρεται σε μια άψη μονάχα απ' αυτές, τη σχέση μητέρας—παιδιού (έρ. 11). Μια έρώτηση, που να έλέγχει πιο άμεσα τη στάση άπέναντι στην πατρική

1. Με την ευκαιρία αυτή θα θέλαμε να τονίσουμε πόσο ενδιαφέρον παρουσιάζει ή προσπάθεια της ψυχολογικής έλβετικής σχολής να προσεγγίσει τις γενετικές έρευνες του Piaget με τις απόψεις του βιεννέζου Δασκάλου.

μορφή, δεν υπάρχει, αν και υπάρχουν αρκετές που αναφέρονται στη στάση άπέναντι στην «έξουσία», στην «άρχή». Η ίδια έλλειψη παρατηρείται και σχετικά με τις ήθικές ρυθμίσεις ανάμεσα στ' άδέρφια.

Το τέστ Τσεντέκ είναι, όπως είπαμε κι' άλλου, ένα όργανο στατιστικής μελέτης της ήθικής συμπεριφοράς του ατόμου. Δεν μας πληροφορεί για τον τρόπο, που συγκροτείται το «ήθικό» γεγονός; για την «ήθικογένεση». Άσφαλώς γιατί προϋποθέτει την άπόλυτη καταγωγή του. Ένας προσανατολισμός του τέστ με το ψυχολογικό κλίμα θα του έδινε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει, τουλάχιστο πιο γενετικά, την ήθική «φόρτιση» του ατόμου. Είναι γνωστό, ότι ή Ψυχάνάλυση είναι ή πρώτη συστηματικώτερη και έπιστημονικώτερη προσπάθεια να κοιταχτεί το ψυχαπαθολογικό γεγονός και εν συνεχεία το ψυχικό φυσιολογικό γεγονός από την άποψη της ήθικής συμπεριφοράς (ρόλος του «ύπερεγώ»). Μια τέτοια μελέτη σε όλη την κλίμακα της παιδικής ηλικίας με ένα πλουτισμένο τέστ Τσεντέκ θα μας έδινε πιο πιστή εικόνα για την ήθική φόρτιση του ατόμου, χωρίς να θίγει, φυσικά, βαθύτερα τα προβλήματα της ήθικογένεσης. Ζεπερνά όμως τα όρια που έτάξαμε για την παρούσα μας έργασία.

ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΑΛΟΥΤΣΗΣ

Το παραμύθι και ή παιδαγωγική του σημασία

Ο φαντασμαγορικός κόσμος του Παραμυθιού θεωρείται και είναι τόσο παλιός, όσο και ο άνθρωπος. Και μπορούμε να πούμε πως ο κόσμος αυτός, του όνειρου ή αδελφός, που ή έπιδρομή των αιώνων και ή επέλαση κι ο καλπασμός της πολιτισμένης ζωής τον έχουν συλήσει και απογυμνώσει άλύπητα, ακόμα ζή και βασιλεύει μέσα στις ψυχές των παιδιών, αλλά και γενικότερα σε λαχτάρα, σε φυγή και σε λύτρωση μέσα στις ψυχές όλων, χωρίς εξαίρεση, των ανθρώπων.

Λεξιλογικά το Παραμύθι άνάγεται στο Μύθο, ακριβολογώντας όμως δε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως Μύθος και Παραμύθι ήταν πέρα ως πέρα και σήμαιναν το ίδιο πράγμα. Είναι ή άλήθεια πως Μύθος και Έπος από την πρώτη τους κιόλας εμφάνιση φαίνονται και είναι λέξεις συνώνυμες. Αυτό τουλάχιστο μαρτυρούν τα όμηρικά έπη. Είναι όμως μέσα σ' αυτά τα ίδια έπη, που πάει να γεννηθή μια κρυφή αντίθεση ανάμεσα στο μύθο (ρητήρ) ειδικά και το έργο (πρηκτήρ), αντίθεση που στο Θουκυδίδη και σ' όλους τους μεταγενέστερους και με τη μορφή «λόγος—έργον» θα φτάσει να γίνη διαμετρική. Έτσι οί μύθοι όλο και άπομακρύνονται από το έργο, τα πράγματα, και συνεπώς και την πραγματικότητα, για να τους βρούμε στον Πίνδαρο «δαϊδαλμένους ψεύδει ποικίλοις μύθους».

Άπ' εδώ και πέρα ο Μύθος δεν μπορεί πια να διεκδικήσει για τον έαυτό του την άλήθεια, και μένει μονάχα σ' αυτόν ν' αγωνιστή για να έπιζησει μέσα στα πλαίσια της άληθοφάνειας ή τουλάχιστον της πιθανοφάνειας. Αυτό το βλέπουμε ακόμα και μέσα στον πλατωνικό Φαίδωνα. Εκεί, και προκειμένου ν' άρχισή ή συζήτηση για την άθανασία της ψυχής, ο Σωκράτης χρησιμοποιεί το ρήμα «διαμυθολογείσθαι», που σημαίνει διηγούμαι ή συζητώ με μύθους. Έτσι καταφαίνεται πως εδώ δεν πρόκειται γι' αυτούσια την αντικειμενική άλήθεια που την προσπορίζει ή λογική και ή γνώση, αλλά πρόκειται για μια άπλη άληθοφάνεια που προϋποθέτει ή και συνεπάγεται μια «παραμυθία» και μια «πίστιν», αυτές άκριβώς και μόνον αυτές που φαίνεται ν' αξιώνει και ο Κέβης, του Σωκράτη ή συνομιλητής.

Στην άλεξανδρινή πάλι κοινή και πιο συγκεκριμένα μέσα στο ιερό κείμενο της Καινής Διαθήκης ή λέξη Μύθος είναι πια αυτή ή ίδια ή ψευτιά κι' αυτή μονάχα, γι' αυτό και γίνεται λόγος εδώ για «βεβήλους και γραώδεις, Ιουδαϊκούς και σεσφοισμένους» μύθους.

Ἐτσι ὁ μῦθος σιγά σιγά ξέπεσε στὸ ἀπλὸ μῦθευμα καὶ τὸ «μυθῶδες» κατάντησε πιά ἡ ἀντίθεση τοῦ ἀληθινοῦ.

Μεταγενέστερα κάπως ἐμφανίζεται καὶ ἡ λέξη «Παραμῦθιον». Στὴν ἀρχὴ σημαίνει παραίνηση ἢ παρακίνηση (ἀπὸ τὸ ὁμηρικὸ ἤδη παραμυθοῦμαι), γιὰ νὰ πάρη μὲ τὸν καιρὸ καὶ τὴ σημασίᾳ τοῦ «κατευνασμοῦ» καὶ τῆς «παρηγορίας». Σ' ὁλόκληρὴ τὴν Καινὴ Διαθήκη, ὅπου οἱ λέξεις «παραμῦθιον» καὶ «παραμῦθι» βρίσκονται ἀπὸ μιὰ μονάχα φορὰ, δὲ σημαίνουν πιά ἄλλο παρὰ τὴν παρηγορίαν, σημασία ποὺ τὴ συναντοῦμε ἀργότερα στὴν πατερικὴ γραμματεία καὶ τὴ βυζαντινὴ ὑμνογραφία καὶ ποὺ ἡ Ἐκκλησία μας τὴ σεβάστηκε ὡς σήμερα στὴν τυπικὴ φρασεολογία της, ἐπικαλούμενη στὶς δύσκολες ὥρες τῶν πιστῶν τῆς τὴν «ἐξ ὕψους παραμυθίαν». Ὅπως δὲ ποτε τὸ Παραμῦθι τὴ σημερινή του ἔννοια καὶ σημασία φαίνεται νὰ τὴν ὀφείλῃ στὸν ἑλληνικὸ χριστιανικὸ μεσαίωνα.

Ἐξω ὅμως ἀπ' αὐτὴ τὴ λεξιλογικὴ ἱστορία καὶ τὴ σημασιολογικὴ διαφοροποίηση τῶν λέξεων ἦρθε καὶ ἡ μυθολογικὴ ἐπιστήμη νὰ χαράξῃ ἀνάμεσα στὶς λέξεις τὰ δικά της ἐννοιολογικὰ σύνορα. Ἡδη ἀπὸ τὸν Wundt καὶ τοὺς ἀδελφούς Grimm τὸ νίστηκε ἡ διαφορὰ Μύθου, Θρύλου καὶ Παραμυθιοῦ. Σύμφωνα μὲ τὶς νεώτερες μυθολογικὲς ἀντιλήψεις ὁ Μῦθος θεωρεῖται καὶ εἶναι κατ' ἐξοχὴν μιὰ ἱστορία θεῶν. Εἶναι ἡ ἐκφραση, ὅπως λένε, τοῦ Ἀπόλυτου μὲ μέσα πραγματικά, μιὰ προβολὴ καὶ ἀντικειμενικοποίηση τοῦ ἐσωτερικοῦ μας στὸν ἔξω κόσμον, μιὰ ἐνορατικὴ σύλληψη καὶ σχηματοποίηση τῆς ἐσωτερικῆς μας ἐμπειρίας, ὅπου τὸ ὑπερφυσικὸ ἢ μεταφυσικὸ ἢ καὶ ἀφύσικο μετατρέπεται σὲ φυσικὸ καὶ τὸ ἄψυχο σὲ ἐμψυχο, κι' ὅπου τὸ ἄμορφο παίρνει μορφή ἔτσι ποὺ νὰ φτάσῃ κάποτε κι ὡς αὐτὸν τὸν ἀνθρωμορφισμό. Ἐτσι θεωρημένος ὁ Μῦθος καταντᾷ γιὰ τὸν Mayer, σὲ τελευταία ἀνάλυση, ἓνα μέσο ἄμυνας τοῦ ἀνθρώπου ἐναντίον σὲ καθενὶ ποὺ δὲν εἶναι ὅμοιο μ' αὐτόν.

Κάποιες παράλληλες σκέψεις γιὰ τὸ Μῦθον καὶ τὴ μεταφυσικὴ ἢ θεολογικὴ του ὑφὴ εἶχαν τονιστῇ καὶ σὲ πολὺ ἀρχαιότερους χρόνους. Αὐτὸ ἔγινε ἐκεῖ κάπου στὰ μεταρριστοτελικά χρόνια, ὅταν μαζί μὲ τὴν πολιτικὴ τῆς Ἑλλάδας παρακμὴ ἔρχεται καὶ ἡ παρακμὴ τῆς θεωρητικῆς διανοήσεως καὶ τῆς ἀρχαίας θρησκείας καὶ ποὺ μιὰ νέα πρακτικὴ φιλοσοφία ἀναλαμβάνει τώρα ν' ἀναπληρώσῃ τὸ μεγάλο κενό. Ἡ στωικὴ φιλοσοφία στέκεται πρωτοπόρος σ' αὐτὴ τὴ νέα προσπάθεια. Κι' ἔτσι, ὅταν στὴν Ἀνατολὴ οἱ μεγάλοι καὶ παλαιοὶ Μῦθοι συγκρούονται ἀνάμεσά τους καὶ πολλοὶ ἐκμηδενίζονται μέσα στὴν ἀντινομία καὶ τὴν ἀντιφατικότητά τους γιὰ ν' ἀνοίξουν τὸ δρόμον σ' ἄλλους νεώτερους, οἱ λίγοι ἄμυθοι Ἕλληνες ποὺ ἔμειναν ἀπὸ τὴ σκοπιὰ τῆς νέας πρακτικῆς φιλοσοφίας τοὺςμποροῦν τώρα μὲ κάποιο κριτικότερον πνεῦμα ν' ἀντιμετωπίζουν καὶ νὰ μελετοῦν τὸ Μῦθον σὰ φαινόμενο.

Ἐνας τέτοιος Ἕλληνας εἶναι καὶ ὁ Στράβων, ὁ μαθητὴς τοῦ στωικοῦ Ἀθηνόδωρον τοῦ Ταρσέα, ποὺ σχολιάζοντας τὸ Μῦθον δὲν παραλείπει νὰ τονίσῃ, ἄμυθος αὐτός, τὴ μεγάλῃ τοῦ Μῦθου χρησιμότητα καὶ σκοπιμότητα. Γι' αὐτὸ καὶ παράλληλα μὲ τὸ γνωστικόν, τὸν πολιτικόν ἢ κοινωνικόν καὶ γενικότερον τὸν παιδαγωγικόν χαρακτήρα τοῦ Μῦθου, δὲν παραλείπει νὰ τονίσῃ καὶ τὸ θεολογικόν του χαρακτήρα: «Ἐπεὶ δ' οὐ μόνον ἡδὺν ἀλλὰ καὶ φοβερὸν τὸ τερατῶδες, ἀμφοτέρων ἐστὶ τῶν εἰδῶν χρειαὶ πρὸς τοὺς παῖδας καὶ τοὺς ἐν ἡλικίᾳ..... Οὐ γὰρ ὄχλον γε γυναικῶν καὶ παντὸς χυδαίου πλήθους ἐπαγαγεῖν λόγῳ δυνατὸν φιλοσόφῳ καὶ προσκαλέσασθαι πρὸς εὐσέβειαν καὶ ὁσιότητα καὶ πίστιν, ἀλλὰ δεῖ καὶ διὰ δεισιδαιμονίας· τοῦτο δ' οὐκ ἄνευ μυθοποιίας καὶ τερατείας. Κεραινοὶ γὰρ καὶ αἰγὶς καὶ τρίαινα καὶ λαμπάδες καὶ δράκοντες καὶ θυρσόλογχα τῶν Θεῶν ὅπλα μῦθοι καὶ πᾶσα θεολογία ἀρχαϊκή....».

Ἡ σχέση ἀνάμεσα στὸ Μῦθον καὶ τὴ Θεολογία φαίνεται ἔμμεσα κι ἀπὸ ἓνα ἄλλο χωρίον τοῦ Στράβωνα: «Προήχθησαν δὲ διὰ πλειόνων εἰπεῖν περὶ τούτων καίπερ ἥκιστα φιλομυθοῦντες, ὅτι τοῦ θεολογικοῦ γένους ἐφάπτεται τὰ πράγματα ταῦτα».

Τὶς ἀπόψεις αὐτὲς πρὸ πλατιά καὶ πρὸ γόνιμα ἔρχεται στὰ τελευταῖα χρόνια νὰ τὶς δουλέψῃ ὁ Henri Bergson, ξεκινώντας φυσικὰ ἀπὸ ἄλλες προϋποθέσεις καὶ ἀποβλέποντας σ' ἄλλους σκοπούς. Καὶ πρῶτα—πρῶτα ὁ Bergson ἀρνιέται τὴν ὑπα-

γωγὴ καὶ τὴν ἐξάρτηση τῆς μυθοποιίας ἀπὸ τὴ φαντασία. Τὴ μυθοποιητικὴ λειτουργία, λέει, θὰ τὴν ὀρίζαν ἄσκημα, ἂν τὴ θεωροῦσαν σὰ μιὰ ποικιλία ἢ μορφή τῆς φαντασίας. Γιατὶ μυθοποιία καὶ φαντασία δὲν ἀνήκουν στὴν ἴδια κατηγορία οὔτε προσδένονται στὴν ἴδια λειτουργία. Ξεκινώντας ὁ Bergson ἀπὸ τὴν ἀρχὴ πῶς ἐξηγοῦμε τὴν ὑπαρξὴ μιᾶς λειτουργίας, ὅταν δείχνουμε πῶς καὶ γιατί εἶναι ἀναγκαῖα στὴ ζωὴ, φτάνει στὴ διαπίστωση ὅτι ἡ μυθοποιία ὀφείλει τὴν ὑπαρξὴ της στὴ θρησκεία, ποὺ εἶναι καὶ ἡ αἰτία της, καὶ ὅτι, ὅπως αὐτὴ ἔτσι κι' ἐκείνη, στέκεται ἓνα μοναδικὸ ψυχοσωστικὸ ἀντίδοτο μπροστὰ στὴν καταθλιπτικὴ πραγματικότητα.

Τὸ ὅτι ἡ μυθοποιητικὴ αὐτὴ λειτουργία, τὸ ξεχωριστὸ αὐτὸ—πάντα κατὰ τὸν Bergson—μυθοποιητικὸ ἔνστικτον ἐπισημαίνεται καὶ ἀναγνωρίζεται καὶ μέσα στὴ Λογοτεχνία, τὸ γεγονὸς αὐτὸ δὲν αἶρει τὴν παραπάνω διαπίστωση. Γιατὶ «θὰ ἀντιληφθοῦμε διχῶς κόπο ὅτι, ἐνῶ εἶναι προορισμένη γι' αὐτὴ τὴν ἐργασία γιὰ τὴν ὁποία εἶναι ἀναγκαῖα, ἐμεῖς τὴ χρησιμοποιοῦμε κατόπι, μιὰ ποὺ δὲν χάνεται, γιὰ ἀπλὰ παιχνίδια. Τῶντι περνοῦμε χωρὶς δυσκολία ἀπὸ τὸ σημερινὸ μυθιστόρημα σὲ παραμῦθια λίγο ἢ πολὺ παλιά, σὲ παραδόσεις, στὸ λαογραφικόν, ἀπὸ τὸ λαογραφικόν στὴ μυθολογία, ποὺ δὲν εἶναι τὸ ἴδιο πράγμα, μὰ ποὺ συγκροτήθηκε μὲ τὸν ἴδιον τρόπο» (1).

Ἐξω ὅμως καὶ πάνω ἀπ' ὅλα αὐτὰ γεγονὸς εἶναι ὅτι ἡ μυθοποιητικὴ αὐτὴ ἱκανότητα ἐπιβάλλει τὶς ἐπινοήσεις της μὲ ἐξαιρετικὴ δύναμη, μόνον ὅταν ἐργάζεται στὴ θρησκευτικὴ περιοχὴ, γιατί ἐκεῖ βρίσκεται, χωρὶς ἀμφιβολία, στὸ σπῆτι της καὶ γιατί ἔγινε ἀκριβῶς γιὰ νὰ κατασκευάζῃ πνεύματα καὶ θεοὺς. Μὲ τὴν τελευταία αὐτὴ διαπίστωση ἀγγίζουμε καὶ τὴν πηγὴ τῆς μυθοποιητικῆς λειτουργίας ποὺ βρίσκεται στὴ Θρησκεία καὶ ποὺ συνάγεται ἀπὸ τοὺς ὅρους τοὺς ἀναγκαίους γιὰ τὴν ὑπαρξὴ τοῦ ἀνθρώπινου εἶδους.

Ὁ θρησκευτικὸς αὐτὸς καὶ μεταφυσικὸς χαρακτήρας τοῦ Μῦθου στέκεται ὁρόσημον εὐδιάκριτον ἀνάμεσα σ' αὐτὸν καὶ τὸ Θρύλον. Γιατὶ ὁ Θρύλος ἀναφέρεται κυρίως στοὺς ἀνθρώπους, ἀναφέρεται τὶς περισσότερες φορὲς σὲ ἱστορικὰ πρόσωπα καὶ γεγονότα, γι' αὐτὸ καὶ κινεῖται πάντοτε μέσα σὲ κάποια ἔστω καὶ ρευστὰ πλαίσια χώρου καὶ χρόνου.

Τὸ Παραμῦθι πάλι ἀναφέρεται μὲν στὸν ἄνθρωπον, κινεῖται ὅμως μὲ μιὰν ἐλευθερίαν ἀπόλυτην ἔξω ἀπὸ τὸν χρόνον καὶ μὲ τὴν ἀχαλίνωτη φαντασία του πηγαίνει τὶς περισσότερες φορὲς ν' ἀγγίξῃ τὰ ὅρια τοῦ κόσμου τῆς μαγείας καὶ τοῦ θαύματος. Πολλοὶ ἀναφέρουν σὰν κάτι ξεχωριστὸ καὶ τὶς «Παραδόσεις». Εἶναι, λένε, αὐτὲς ἀτεχνες καὶ ἀπλὲς ἀφηγήσεις, ἀρχαιότερες κι' ἀπὸ τὰ παραμῦθια ποὺ ἀναφέρονται σὲ χῶρον καὶ σὲ χρόνον, ποὺ εἶναι τὶς πιὸ πολλές φορὲς σύντομες καὶ ποὺ ἀδιαφοροῦν γιὰ τὸ «εὐτυχὲς τέλος», τὴν αἰσιοδοξία δηλ. καὶ τὸν εὐδαιμονισμό ποὺ στὸ Παραμῦθι στέκεται πάντα τόπος κοινός. Ὅπως ὅμως κι' ἂν εἶναι, ὁ πατέρας τῆς ἑλληνικῆς Λαογραφίας Νικόλαος Πολίτης φαίνεται κάτω ἀπὸ τὸ γενικὸν τίτλον «Παραδόσεις» νὰ καλύπτῃ καὶ τὰ τρία γνωστά μας εἶδη καὶ μαζί μ' αὐτὰ τὶς δεισιδαιμονίες καὶ τὶς προλήψεις (Ἀρχαῖοι θεοὶ καὶ ἥρωες, Παλιὲς ἱστορίες, Βασιλιάδες καὶ ρηγάδες καὶ βασιλόπουλα, Στοιχεῖα καὶ στοιχειωμένοι τόποι, Καλλικάντζαροι, Φαντάσματα, Μοῖρες, Ἀσθένειες κλπ.). Γι' αὐτὸ κι' ἀπ' ἐδῶ καὶ πέρα καὶ στὴ μελέτῃ αὐτῇ θὰ χρησιμοποιοῦμε πιά τὶς λέξεις Μῦθος καὶ Παραμῦθι τουλάχιστον τελείως ἀδιάφορα.

Μὲ τὴν εὐκαιρίαν ὅμως αὐτῇ, νομίζω πῶς πρέπει νὰ σημειωθῇ ἐδῶ σὰν ἐξαιρέση ὁ φιλοσοφικὸς μῦθος, αὐτὸς ποὺ ἀριστοτεχνικὰ βρῆκε τὴν τέλειάν του ἐκφραση μέσα στὸν πλατωνικὸν διάλογον. Καὶ δὲν εἶναι ποὺ ὁ Πλάτων δὲ γνωρίζει τὸν ἄλλον τὸ Μῦθον, τὸ σοφιστικόν, ποὺ ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ τὸ Λόγον. Τὸν Πρωταγόρα λ.χ. τὸν βάζει νὰ ρωτᾷ: «ἀλλὰ πότερον ὑμῖν, ὡς πρεσβύτερος νεώτεροις, μῦθον λέγων ἐπιδείξω ἢ λόγον διεξίω;». Ὁ πλατωνικὸς μῦθος δὲν εἶναι ὁ κοσμογονικὸς μῦθος τῶν τραγικῶν οὔτε ὁ ἀλληγορικὸς

1. Βλέπε Bergson—B. N. Τατάκη: «Οἱ δύο πηγὲς τῆς Ἠθικῆς καὶ τῆς Θρησκείας» σελ. 175 κ. ἐξ.

ἡ διδακτικὸς τῶν σοφιστῶν. Εἶναι, καθὼς λέει ὁ Ι.Ν. Θεοδωρακόπουλος, μιὰ ζωγραφιὰ με λόγια, εἶναι τὸ ἱστόρημα τῆς ψυχῆς. Εἶναι ἀκόμα ὁ μῦθος ὁ ἐσωτερικὸς ποὺ ἔρχεται νὰ ὁμολογήσῃ τὸ ἀμολόγητο, νὰ μεταδώσῃ τὸ ἀμετάδοτο, νὰ ἐρμηνεύσῃ τὸ ἀνερμήνευτο. Εἶναι ἡ δραματικὴ τερματιζομένη πορεία πρὸς τὸ αἰώνιο «ἄρρητο ἀγαθόν», αὐτὸ ποὺ εἰναι τὸ «μέγιστον μάθημα» καὶ βρίσκεται ἐπέκεινα τῆς λογικῆς. Γιατὶ «ἂν ὡς ποίημα ὁ μῦθος εἶναι ἔμψυχος ὀργανισμὸς με αὐτάρκεια καὶ εὐδαιμονία, ὡς νόημα εἶναι κάτι παράδοξο, γιατί ἔρχεται με τὸ συμβολισμό του νὰ περάσῃ πέρα ἀπὸ τὰ καλοθεμέλιωτα σύνορα τοῦ λόγου καὶ νὰ ἱστορήσῃ πῶς αὐτὸς ὅ,τι ὁ λόγος δὲν μπορεῖ με τὴν κρίση του νὰ συλλάβῃ». Ἔτσι θεωρημένος ὁ μῦθος ὁ φιλοσοφικὸς θ' ἀναγκάσῃ κι αὐτὸν τὸν ἄμυθο Ἀριστοτέλη νὰ ὁμολογήσῃ πῶς καὶ «ὁ φιλόσοφος φιλόμυθός πῶς ἐστίν».

Τὸ μῦθο αὐτὸ τὸ φιλοσοφικὸ, παρ' ὅλο τὸν ἐσκεμμένο καὶ ἐκδηλο ἀλληγορισμὸ του, μᾶς τὸν δίνει καὶ ἡ νεοελληνικὴ ποίηση μέσα στὸ «Δωδεκάλογο τοῦ Γύφτου» τοῦ Παλαμά. Εἶναι τὸ Παραμῦθι τοῦ Ἀδάκρυτου καὶ τῆς Ἀγέλαστῃς. Ἐκεῖ καὶ ὕστερα ἀπὸ τὸν Ἀναστάσιμο, ὅπου ἀναστήνουν οἱ θαμμένες ἀξίες Ἀγάπη—Πατρίδα—Θεοί, ὁ ποιητὴς τὸ ὑποκειμενικὸ του αὐτὸ βίωμα βρίσκεται στὴν ἀνάγκη νὰ τὸ προβάλῃ στὸν ἐξωτερικὸ κόσμον, νὰ τὸ ἀντικειμενικοποιήσῃ καὶ νὰ τὸ πραγματώσῃ μυθικά. Μὲ τὸ Παραμῦθι τοῦ Ἀδάκρυτου καὶ τῆς Ἀγέλαστῃς μᾶς δίνεται σὰν πραγματικὴ πῶς ἡ διπλὴ κοσμογονία τοῦ νέου ἀνθρώπου — Ὑπεράνθρωπου καὶ τοῦ νέου Κόσμου.

Στὸ φιλοσοφικὸ μῦθο κοντὰ θὰ μπορούσαν ν' ἀναφερθοῦν καὶ οἱ μεγάλοι ἠθικοὶ μῦθοι, ὅπως εἶναι ὅλα τὰ ἰδεώδη καὶ τὰ ἰδανικά, οἱ πολιτειακοὶ μῦθοι, ὅπως εἶναι οἱ πολιτικὲς μυθιστορίες τοῦ Campanella, τοῦ Böllamy κ.ἄ., ὁ ἱστορικὸς μῦθος, ὅπως ἀριστοτεχνικά πλέκεται ἀπὸ τὸ Θουκυδίδη στὸ μεγάλο του Ἐπιτάφιο γιὰ τὴν Περίκλεια ἀθηναϊκὴ πολιτεία, καθὼς καὶ ὅλοι οἱ μῦθοι οἱ ἐπιστημονικοὶ, ὅπως ἀποδείχτηκαν ὅτι ἦταν πολλὲς παλιὲς ὑποθέσεις καὶ θεωρίες κι' ὅπως ἐξακολουθοῦν ἀκόμα νὰ ὑπάρχουν οἱ γνωστὲς πλασματικὲς ὑποθέσεις (fictiones).

Ξεχωριστὰ θὰ μπορούσε ἐδῶ ν' ἀναφερθῇ καὶ ὁ ἐντεχνος λογοτεχνικὸς μῦθος ἡ καλύτερα καὶ εἰδικότερα τὸ λογοτεχνικὸ παραμῦθι, τέτοιο ὅπως πραγματώνεται μέσα στὸ φαντασμαγορικὸ παραμυθόδραμα ἡ τὴ γνωστὴ féerie με κλασικὸ παράδειγμα τὸ «Ὀνειρο θερινῆς νυκτὸς» τοῦ Shakespeare, μέσα στὴν ἀριστουργηματικὴ ὁμηρικὴ Κυκλώπεια⁽¹⁾ καὶ μέσα ἔστω καὶ σ' αὐτὸ τὸ «Παραμῦθι τῆς ἀσχημῆς κόρης» τοῦ Δροσίνη πού, ὅπως ἐξηγεῖ ὁ ἴδιος μέσα στὰ «Σκόρπια φύλλα τῆς ζωῆς» του, εἶναι ἐμπνευσμένο ἀπὸ μιὰ κοινὴ ἱστορία τῆς ἀσχημῆς Γερμανοπούλας Λίλης καὶ χαρισμένο μ' ἐξίλεωτικὴ μετάνοια κι' ὕστερα ἀπὸ πολλὰ χρόνια στὴ μεγάλη της καλοσύνη.

(Ἀκολουθεῖ)

ΔΗΜ. ΜΑΝΟΣ

1. Α. Βλ. Δελμούζου «Τὸ κρυφὸ σχολεῖο», σελ. 192 καὶ ἐξ.



Ἀτομικοὶ Φάκελοι καὶ Ἀτομικὰ Δελτία τῶν μαθητῶν

Ἐνα ἀπὸ τὰ πρῶτα αἰτήματα τῆς σημερινῆς παιδείας εἶναι νὰ προσαρμοσθῇ στὶς ἀνάγκες ἐνὸς ἐκάστου παιδιοῦ. Δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία, ὅτι αὐτὸ εἶναι ἕνα τεράστιο ἔργο. Δὲν εἶναι ὅμως δύσκολο νὰ κατορθωθῇ μετὰ τὴν προσπάθεια καὶ τὸ μόχθο ὅλων τῶν ἐκπαιδευτικῶν καὶ τοῦ καθενὸς χωριστά. Ἀξίωμα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ πρέπει νὰ εἶναι: Προσαρμογὴ τοῦ Σχολείου στὸ παιδί, ὅχι τοῦ παιδιοῦ στὸ Σχολεῖο. Ἐνα τέτοιο ἀξίωμα ὅμως σημαίνει, πῶς τὸ ἔργον τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δὲν περιορίζεται στὴ διδασκαλία. Ὁ ἐκπαιδευτικὸς σήμερα, γιὰ νὰ ἐξασφαλίσῃ τὴν ἐπιτυχία τῆς διδασκαλίας του, πρέπει πρῶτα νὰ γνωρίσῃ ψυχολογικὰ τὸ καθένα παιδί χωριστά μέσα στὴν τάξη του. Δὲν εἶναι ἀρκετὸ, ἂν περιορίσῃ τὸ ἔργον του στὸ νὰ διδάξῃ Ἀρχαῖα Ἑλληνικά στὸ Νίκο ἢ Ἱστορία στὴ Μαρία. Δὲν εἶναι ἀρκετὸ νὰ γνωρίσῃ τοὺς ἀρχαίους συγγραφεῖς ἢ τὰ γεγονότα τῆς Ἱστορίας. Πρέπει ἐπίσης νὰ γνωρίσῃ τὸ Νίκο καὶ τὴ Μαρία. Ὅπως ὁ γιατρός στὸ νοσοκομεῖο, κρατεῖ τὸ ἱστορικὸ τοῦ κάθε ἀρρώστου καὶ παρακολουθεῖ τὴν κάθε περίπτωσιν τῆς ἀρρώστειας καὶ σημειώνει τὴν πορεία καὶ τίς ποικίλες ἐκδηλώσεις τοῦ ἀρρώστου του, ἔτσι καὶ στὸ Σχολεῖο ὁ ἐκπαιδευτικὸς πρέπει νὰ καταγράφῃ τὴ γενικὴ καὶ εἰδικὴ πρόοδον τοῦ κάθε παιδιοῦ, νὰ σημειώνει τὰ πορίσματα τῶν παρατηρήσεων του σχετικὰ μετὰ τὴν ἰδιαιτέρα χαρακτηριστικὰ τῶν ἐκδηλώσεων καὶ συνθηκῶν ζωῆς τοῦ παιδιοῦ, τῆς ἰκανότητος καὶ ἰδιοτυπίας του.

Σὲ Ἀτομικοὺς Φακέλους θὰ φυλάσσονται οἱ παρατηρήσεις, οἱ κρίσεις καὶ ὑπολογισμοὶ γιὰ τὸ κάθε παιδί. Τὶς ἡμέρας τῶν ἐγγράφων ὁ Διευθυντὴς τοῦ Σχολείου θὰ μπορούσε νὰ ἀναθεῖ σ' ἕνα ἐκπαιδευτικὸ ἀπὸ τὸ προσωπικὸ τοῦ Σχολείου, νὰ παίρνει ὁρισμένα στοιχεῖα γιὰ τὸν κάθε μαθητή. Θὰ μπορούσε μάλιστα νὰ δίνεται στὸν κάθε μαθητὴ ἡ μαθήτρια ἕνα Δελτίο με ὁρισμένους ἐρωτήσεις ποὺ σ' αὐτὲς θ' ἀπαντοῦν γραπτῶς. Θὰ σημειώνουν τὸ ἐπάγγελμα τοῦ πατέρα καὶ τῆς μητέρας, τὴν οἰκογενειακὴ κατὰστασιν, ἀδελφία μεγαλύτερα καὶ μικρότερα, ἂν ζητήσῃ ὁ Διευθυντὴς καὶ τὴν παρουσία τοῦ κηδεμόνος στὴν ἐγγραφή τοῦ παιδιοῦ. Ὅλα αὐτὰ τὰ στοιχεῖα θὰ σταθοῦν σὰν φάρος γιὰ τὸ Διευθυντὴ καὶ τὸ Προσωπικὸ τοῦ Σχολείου στὸ μεγάλο ταξίδι τους μετὰ τὰ παιδιά. Αὐτὰ θὰ εἶναι βασικά γιὰ τὴ σύνθεσιν τοῦ Ἀτομικοῦ Φακέλου τοῦ μαθητοῦ. Ἡ εὐθύνῃ βαρύνει τὸ Διευθυντὴ τοῦ Σχολείου. Ἐκεῖνος πρέπει νὰ τηρεῖ τοὺς Φακέλους.

Αὐτὸ δὲν σημαίνει πῶς πρέπει νὰ ἀναπάγεται στὴ δική του κρίσιν. Ἄν καὶ σὲ ἕνα μικρὸ Σχολεῖο με λίγα παιδιά μπορεῖ νὰ δοκιμάσῃ καὶ νὰ πετύχῃ. Μπορεῖ νὰ γνωρίσῃ τὰ παιδιά τόσο καλά, ὅσο καὶ ὁ καθηγητὴς τῆς τάξεως. Ὅμως ἕνας ὑπολογισμὸς κι' ἕνα πόρισμα, ποὺ θὰ στηρίζεται πάνω σὲ γνώμες μερικῶν ἐκπαιδευτικῶν, θὰ εἶναι πιὸ ἀξιόπιστος ἀπὸ τὴν κρίσιν ἐνὸς μονάχα παρατηρητοῦ, ὅσο μεγάλη ὁξυδερκεία κι' ἂν ἔχει καὶ ἀγάπῃ γιὰ τὸ παιδί. Πολλὴ ἀποτελεσματικὴ θὰ εἶναι ἂν ὅλο τὸ Προσωπικὸ τοῦ Σχολείου συγκεντρώνει τίς παρατηρήσεις του καὶ διαφωτίζει τὸ Διευθυντὴ σὲ εἰδικὰς συνεδρίες.

Ἡ Ἰδεοπτική Μέθοδος (DECROLY) στην πράξη

Τα τελευταία χρόνια γράφθηκαν τόσα πολλά από τη θεωρητική πλευρά για την Ὀλική μέθοδο τῆς Ἀνάγνωσης, ὥστε δὲ νομίζω πὼς θάπρεπε μέσα στὰ στενὰ πλαίσια αὐτῆς ἐδῶ τῆς ἐργασίας νὰ παραχωρήσω στὴν ἐξέτασή της περισσότερο χρόνο ἀπὸ κεῖνον ποὺ παραχωρῶ παρακάτω, μὲν ἀγγλίζοντας τὸ θεωρητικὸ μέρος. Ἐκθέτοντας τὰ πράγματα, ὅπου εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ νὰ γίνῃ πιὸ κατανοητὴ ἡ ἐργασία μου, θὰ ἀναφερθῶ καὶ στὴ θεωρία. Στὴ συνοπτικὴ αὐτὴ ἐκθεση θὰ διαγράψω μὲ ἀδρές, χοντρές γραμμὲς τὴ δουλειά μου στὸ σχολεῖο, τὴν πορεία της, τὴν ὕλη της κλπ. καὶ θὰ προσπαθῶ νὰ παρουσιάσω τὰ συμπεράσματά μου ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς μεθόδου Decroly ὅσο μπορῶ πιὸ σύντομα.

Α'. ΠΟΥ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ Ἡ ἸΔΕΟΠΤΙΚΗ

Ψυχολογικὰ ἡ ἰδεοπτικὴ μέθοδος στηρίζεται στὴν ικανότητα ποὺ ἔχει τὸ ἀνθρώπινο μυαλὸ νὰ βλέπῃ τὰ πράγματα ὀλικά. Σύμφωνα μὲ τὴν ψυχολογικὴ ἀρχὴ τῆς ὁλότητας, τὸσον ὁ ἐξωτερικὸς κόσμος μὲ τὴν τὴν ποικιλία του, ὅσο καὶ ὁ ἐσωτερικὸς τοῦ ἀνθρώπου ἀποτελοῦν μιὰ μεγάλη συνθετικὴ ἐνότητα, στὴν ὁποία ὅλα τὰ ἐπὶ μέρους στοιχεῖα ἀποτελοῦν συμπλέγματα μὲ συνεχὴ ἐπίδραση καὶ ἀλληλεξάρτηση. Ἀπὸ τὴν ὁλότητα αὐτὴ δὲν μπορεῖ καμιά ψυχικὴ λειτουργία νὰ ἀπομονωθῇ παρὰ μόνον τεχνητὰ καὶ τοῦτο γιατί μόνον ἔτσι μποροῦμε καλύτερα νὰ νοιώσουμε τὸ πνευματικὸ μας περιεχόμενο. Κατὰ τὴν ψυχικὴ αὐτὴ λειτουργία κάθε ἀντικείμενο τοῦ περιβάλλοντος ποὺ θὰ πέσῃ στὴν ἀντίληψή μας, τὸ βλέπουμε πρῶτα σὰν σύνολο καὶ κατόπιν τὰ μέρη του μὲ ἀνάλυση. Ὁ Dewey λέγει: «Ἡ συγκεκριμένη συνολικὴ γνώση προηγεῖται τῆς λεπτομερειαικῆς». Στὸ παιδί ἡ συνολικὴ ἀντίληψη εἶναι ἡ ἐπικρατέστερη ψυχικὴ λειτουργία ἀπάνω στὴν ὁποία στηρίζεται καὶ ἡ ὑπὸ μελέτην ὀλικὴ καλουμένη μέθοδος. Ἀπὸ διδασκαλίας πλευρᾶς ἡ ὀλικὴ μέθοδος χρησιμοποιεῖ σὰν ὑπόβαθρο τὴν ἐνιαία διδασκαλία, ἡ ὁποία πάλι περιστρέφεται γύρω ἀπὸ τὰ διαφέροντα τῶν παιδιῶν. Ἐξέρουμε ἐμεῖς ἀπὸ τὴν Ψυχολογία, πὼς ἕνας ἀπὸ τοὺς ὅρους ποὺ προκαλοῦν καὶ διατηροῦν τὴν προσοχὴ εἶναι ἡ ἐξέταση τῶν ἀντικειμένων τοῦ ἀμέσου, πρὸ παντός, διαφέροντος τοῦ παιδιοῦ. Θὰ μπορούσε μάλιστα ἰδιαίτερα νὰ τονιστῇ, ὅτι ἐπιτυγχάνει τοῦ σκοποῦ τῆς ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἀκόμη περισσότερο, μαζί μ' αὐτὴ δὲ καὶ ἡ ἰδεοπτικὴ μέθοδος, γιατί ἐκμεταλλεύεται πολὺ ὄχι μόνον τὰ θέματα ποὺ ἀποτελοῦν τὰ μόνιμα διαφέροντα τῶν παιδιῶν, τὰ ὁποία θὰ βροῦμε παρακάτω, ἀλλὰ ἐξ ἴσου καὶ περισσότερα τὰ ἐνκαιριακά θέματα, τὰ ὁποία δεσπόζουν τῆς συνείδησης τοῦ παιδιοῦ καὶ ἔχουν ἰδιαίτερη ἀξία. Κατὰ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ θεματός μας θὰ βροῦμε τὴν ἐνκαιρία νὰ ξαναμιλήσουμε γι' αὐτὸ τὸ ζήτημα.

Β'. ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ Τὴν ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Προκειμένου νὰ ἐφαρμόσω τὴ μέθοδο Decroly δὲν ἔκανα καμιά προεργασία ἀπὸ τὶς συνηθισμένες ποὺ ξέρομε καὶ ποὺ ἀκόμα ἐφαρμόζονται σὲ πολλὰ σχολεῖα, καὶ στὰ πρότυπά μας ἀκόμα, μὲ σκοπὸ ν' ἀσκήσουν τὰ παιδιά γιὰ τὴν ἀνάγνωση καὶ τὴ γραφὴ. Ἐδῶ δὲν ἔχομε πλάκες ποὺ γεμίζουν μὲ γραμμὲς πλάγιες, κάθετες, ὀριζόντιες, κουνούρια καὶ μαγκούρες, πράγματα ποὺ χαρταίνουν τὸ παιδί ἀηδία γιατί ἀναγκάζεται νὰ κἀνῃ ἐκεῖνο ποὺ τοῦ ἐπιβάλλουμε ἐμεῖς, χωρὶς νὰ νοιώθῃ αὐτὸ καλὸ ἐνδιαφέρον καὶ χωρὶς νὰ μπορῇ νὰ πιστέψῃ πὼς οἱ μαγκούρες καὶ τ' «ἀγκιστράκια», ὅπως τὰ λέμε χαϊδευτικά, ἀποτελοῦν κάτι τὸ σοβαρὸ καὶ ἀναγκαῖο γιὰ τὸ σκοπὸ ποὺ ἔφτασε στὰ χέρια μας. Θέλω νὰ πιστεῦω πὼς ἐρχόμενο στὸ σχολεῖο, ἔχει ἄμεσο ἢ ἔμμεσο γεννημένο τὸ ἐνδιαφέρον του, εἴτε γιατί τὸ καλλιέργησε ἡ οἰκογένεια, εἴτε γιατί τὰ ἀνέπτυξε ἡ ὁρμὴ γιὰ μίμηση καὶ γενικὰ ἡ ἐνεργητικότητά του, ἔχει, λέγω, καλλιέργη-

μένο τὸ ἐνδιαφέρον του γιὰ γράμματα καὶ ὄχι γιὰ μαγκούρες. Ἐκεῖνα, λοιπόν, τὰ γράμματα τοῦ γεμίζουν τὴν ψυχὴ χαρὰ, τὴν ὁποία ὁ ὑποφαινόμενος τὴν ἔζησε τόσα χρόνια ἐκδηλῶν στὰ πρόσωπα τῶν μαθητῶν του. Ὅλα τ' ἄλλα εἶναι μακριὰ ἀπ' τὸν κόσμο τοῦ διαφέροντός του, γιατί δὲν λένε τίποτε γι' αὐτό, ἀφοῦ δὲν ἐκφράζουν μορφή, τὴ μορφή ποὺ θέλει νὰ γνωρίσῃ καὶ ἡ ὁποία συνδέεται μὲ τὶς ἀνάγκες τοῦ ἐσωτερικοῦ του κόσμου, τῶν διαφερόντων του. Τὸ παιδί, ὅταν μείνῃ ἐλεύθερο, θὰ ἐκφράσῃ στὴν πλάκα του τὸν ἐσωτερικὸ του κόσμο ἀνάλογα μὲ τὶς δυνατότητες ποὺ ἔχει. Αὐτὸ ὅμως, τὸ ἀκατανόητο γιὰ μᾶς κατασκευάσμα, γιὰ κεῖνο, εἶναι κάτι ποὺ λέγει ὅ,τι θέλησε νὰ ἐκφράσῃ. Γι' αὐτὸ καὶ τὸ βλέπετε νὰ τὸ δείχνῃ ὅλο χαρὰ καὶ νὰ σκοτώνεται μὴ τυχὸν κανεὶς τοῦ χαλάσῃ τὸ ἔργο του. Μάλιστα, γιὰ τὸ παιδί ἀποτελεῖ ἔργο ἀξίας καὶ ἔχει τὴν ἀξίωση νὰ τοῦ ἀναγνωρίσωμε τὴν ικανότητα τοῦ ἑγῶ του ἐκφρασμένη μ' αὐτὸν τὸν τρόπο. Ἐδῶ τώρα προβάλλει ἡ παιδαγωγικὴ γιὰ τὸ δάσκαλο κατηγορικὴ ἀπαίτηση, ὅχι μονάχα ἀπλῶς νὰ δεχτῇ τὸ παιδικὸ ἔργο, ἀλλὰ νὰ ἐκφράσῃ καὶ αὐτὸς τὴ χαρὰ του γιὰ τὴν ἐπιτυχία καὶ νὰ τονώσῃ τὸ ἠθικὸ τοῦ παιδιοῦ μὲ λόγια ἐπαινετικά, ἐθαρραυντικά, ἀντὶ νὰ τοῦ πῇ πὼς «αὐτὸ δὲν εἶναι τίποτε». Ρωτάω τώρα κάθε καλοθελητὴ συζητητὴ: Αὐτὰ ποὺ ἔφτιασε τὸ παιδί καὶ ποὺ γι' αὐτὸ εἶναι οἱ μορφὲς μὲ τὴ δική του ἐκφραση, δὲν εἶναι καμωμένα ἀπὸ γραμμὲς κάθετες, ὀριζόντιες, πλάγιες, μαγκούρες καὶ ἀγκιστράκια καὶ κουνούρες κάθε λογῆς; Ὑπάρχει τίποτε ποὺ νὰ μπορῇ νὰ ἐκφραστῇ ἔξω καὶ χωρὶς αὐτὰ τὰ σχήματα; Κι' αὐτὰ δὲν ἀποτελοῦν ἀσκηση γιὰ τὴν ἀριανὴ καλὴ γραφὴ; Γιατὶ λοιπόν νὰ ἐπιβάλλωμε ἐμεῖς τὶς γραμμὲς ἀπ' ἔξω, ἐνῶ θὰ φτιάσει μόνον τοῦ τις ἴδιες γραμμὲς μὲ τὴν πίστη τῆς ἐκφρασης ἐκεῖνου ποὺ πιστεῖται πὼς ἐκφράζουν; Δὲν ἐφαρμόζουμε, λοιπόν, τέτοιες προασκήσεις, γιατί κι' ἂν ἀκόμα, γιὰ νὰ κάνωμε τὸ χατήρι μερικῶν, εἶναι κάτι, ὁ τρόπος ποὺ ἐφαρμόζονται εἶναι τέτοιος ποὺ ὄχι μόνον κατὰθλιψῃ ψυχικὴ φέρει, ἀλλὰ καὶ σύγχυση κατὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς γραφῆς καὶ τῆς ἀνάγνωσης. Ἐπίσης στὸ καινούριο σύστημα, τῆς ἰδεοπτικῆς, δὲν ἔχουν θέση οἱ προασκήσεις τῆς ἀναλυτικὸς συνθετικῆς μεθόδου τοῦ προφορικοῦ λόγου καὶ τοῦτο γιατί δὲν ἔχομε ἀνάγκη ν' ἀναλύσωμε αὐτὸν στὰ στοιχεῖα του σὲ ἀνθρώπους ποὺ βλέπουν τὰ πράγματα σὰν ὅλο, ὀλικά, γιατί σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο βρίσκονται ἀκόμα οἱ πνευματικὲς, νοητικὲς τῶν ικανότητες. Σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία, ὅσο κι' ἂν προσπαθῶμε, τὰ παιδιά δὲ θὰ καταλάβουν τὴν ἀνάλυσή μας τοῦ λόγου στὰ στοιχεῖα του, γιατί ἀκόμα δὲν ἔχει ἀναπτύχθῃ ἡ πνευματικὴ αὐτὴ ικανότητα. Τώρα ἂν ἐμεῖς θέλωμε νὰ κάνωμε κάτι παραβιάζοντας τὴ φύση, αὐτὸ βέβαια ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴ θέση ποὺ παίρνομε ἀπάνω στὰ παιδαγωγικὰ ζητήματα καὶ δὲν κάνωμε ἄλλο τίποτε παρὰ νὰ ἐφαρμόζωμε τὶς ἀρχὲς τῆς tabula rasa. Θὰ πῶ δικαίωμά μας, ὅπως δικαίωμά της ἦταν τῆς γρηᾶς ποὺ γύρευε τὸ μεσοχείμωνο καλοκαίρι νὰ φροῦτα.

Δὲν ἔκανα, λοιπόν, προασκήσεις σὰν αὐτές, ἀλλὰ γενικὴ ἀσκηση τῶν αἰσθήσεων τοῦ παιδιοῦ καὶ μπάσιμο στὴ ζωὴ τοῦ σχολείου μὲ τρόπο φυσικὸ καὶ ἀβίαστο. Φρόντισα ὥστε ἡ ἀλλαγὴ τοῦ περιβάλλοντος νὰ μὴ γίνῃ αἰσθητὴ. Γι' αὐτὸ τὶς πρῶτες μέρες, ὅσες χρειάζονται νὰ γίνῃ ἡ προβολὴ τοῦ συναισθήματος τῆς συμπαθείας πρὸς τὸ σχολεῖο, πρᾶγμα ποὺ φαίνεται ἀπὸ τὴ χαρὰ καὶ τὴ γενικὴ συμμετοχὴ ποὺ δείχνουν σ' ὅ,τι κάνωμε, ἀλλὰ καὶ ἀπ' τὴ δυσφορία ποὺ νοιώθουν ὅταν ἔρχεται ἡ ὥρα ν' ἀπομακρυνθοῦν καὶ ἔρχονται καὶ σὲ τραβᾶνε κυριολεκτικὰ νὰ τοὺς πῇς κάτι, νὰ παίξῃς μαζί τους ἀκόμα, τὶς πρῶτες μέρες, ἐπαναλαμβάνω, ἔκανα παιγνίδι στὴν ἀρχὴ σὰν ἐκεῖνο ποὺ ἔπαιζαν στὴ γειτονιά τους καὶ ποὺ μοῦ τῷμαθαν αὐτά, ὅστερα τοὺς ἔμαθα καὶ ἐγὼ ἕνα ἄλλο, τοὺς εἶπα νόστιμα παραμύθια καὶ τραγουδάκια. Στὴν πλάκα τοὺς δὲν τὰ βίασα νὰ κάμουν ἐκεῖνο ποὺ μοῦ κατέβασε τὸ δικό μου μυαλὸ, ἀλλὰ ἐκεῖνο ποὺ κατέβασε τὸ δικό τους καὶ τὰ σπρώχνει στὴν ἐκδήλωσή του καὶ τὰ γιομίζει χαρὰ σὰν βλέπουν καὶ ἐμένα νὰ χαίρωμαι τὰ «ὄραϊα» ἔργα τους. Ὁχι λοιπόν γραμμὲς κάθε λογῆς δικῆς μου ἐμπνευσης, ἀλλὰ ἔργο, γραμμὲς φυσικὰ καὶ αὐτές, τῆς δικῆς τους προῆς. Στὴν αὐτὴ φτιάσαμε σπιτάκια μὲ πέτρες καὶ λάσπη ποὺ ζύμωσαν μὲ τὰ χέρια τους. Ἰδιαίτερη προσπάθεια κατέβαλα ν' ἀποχτήσω τὴν ἀγάπη τοὺς καὶ τὴν ἐμπιστοσύνη τοὺς. Καὶ ἀλήθεια χρειάζεται πολὺς κόπος καὶ ὑπομονὴ γι' αὐτὸ τὸ πρᾶγμα. Χρειάζεται νὰ πα-

λείου. Με την προϋπόθεση ότι ένα τέτοιο μονοτάξιο Δημοτικό διαθέτει μια δική του ξεχωριστή μεθοδική, ή Δημοκρατική κυβέρνηση έκρινε σκόπιμο να μετακαλέσει ένα ειδικό Αμερικανό καθηγητή που ύστερα από τετράμηνη επιτόπια έρευνα και μελέτη υπέβαλε σχετική έκθεση στο Υπουργείο Παιδείας. Ταυτόχρονα και 25 δημοδιδάσκαλοι του χωριού ύστερα από ειδική προπαρασκευή αναχώρησαν με τον καθηγητή στην Αμερική, όπου επί ένα έτος θα μετεκπαιδευθούν κι' απ' όπου θα επιστρέψουν για να διδάξουν στα Ίνστιτούτα του χωριού τη νέα ειδική διδακτική που αφορά τον τύπο του μονοτάξιου δημοτικού σχολείου.

4. "Οτι για το συγχρονισμό των δημοδιδασκάλων θα λειτουργούν συνεχώς φροντιστήρια και θα γίνονται σχετικές διαλέξεις, ενώ παράλληλα θα μεταφράζονται συστηματικά στην τουρκική γλώσσα όλα τα βιβλία λόγου παιδαγωγικά ξένα βιβλία.

5. "Οτι θα ληφθῇ ξεχωριστή πρόνοια για τα μη κανονικά και ανώμαλα παιδιά. Αν κανείς λάβη υπόψη τις φυσιολογικές ή σωματικές, τις διανοητικές και τις κοινωνικές ή ήθικες ανωμαλίες, τότε πρέπει να παραδεχθῇ ότι το ποσοστό των ανωμάτων καλύπτει τα 25ο/ο σχεδόν του συνόλου των μαθητών. Η Δημοκρατική κυβέρνηση, επεκτείνοντας το διαφέρον της και σ' αυτά τ' απόκληρα παιδιά του έθνους, ίδρυσε ξεχωριστό τμήμα ειδικών σπουδών στο Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο Γκαζι της Αγκύρας, που τη διοργάνωση και τη λειτουργία του ανέλαβαν δύο ειδικοί Αμερικανοί.

"Ηδη η Σχολή Τυφλών χωρίστηκε από τη Σχολή Κωφάλων της Σμύρνης, για να μεταφερθῇ στην Αγκυρά, όπου θα προαχθῇ από Δημοτικό σε Ήμιγυμνάσιο κι' όπου θα λειτουργήσουν ειδικό τυπογραφείο για τις εκδόσεις των τυφλών. Παράλληλα προς όλα αυτά, το 1950 άνοιξαν και άλλα επτά νέα Ασυλα Κοινωνικής Προνοίας ή Σωφρονιστήρια με 685 τρόφιμους, για να γίνουν το 1952 τα Ασυλα 14 με 1480 παιδιά.

6. "Οτι θα γίνονται τακτικά και αυτόματα οι κανονικές των λειτουργιών προα-

γωγές, ότι οι απόφοιτοι των Ίνστιτούτων δημοδιδασκάλων των χωριών θα δικαιούνται να γίνουν έφεδροι υπαξιωματικοί και γενικότερα ότι θα καταβληθῇ κάθε προσπάθεια για συγχρονισμό και αναπροσαρμογή της Τουρκικής παιδείας σύμφωνα με τις νέες συνθήκες και τις εθνικές ανάγκες της.

* *

Τουρκικές δημοσιογραφικές πληροφορίες αναφέρουν ότι το Λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ δεν άρχισε να λειτουργή, γιατί τάχα η Τουρκική Κυβέρνηση δεν κατόρθωσε ακόμη να διορίσει σ' αυτό τους απαραίτητους Τουρκοδιδασκάλους. Το Υπουργείο Παιδείας της Αγκυρας διαψεύδοντας τις πληροφορίες αυτές δηλώνει ότι, ως αυτή τη στιγμή καμιά επίσημη πληροφορία για τη συμπλήρωση του νέου Λυκείου δεν υπάρχει ούτε και ζητήθηκαν δάσκαλοι. Παρ' όλα αυτά όμως το Υπουργείο διαβεβαιώνει ότι έλαβε τα μέτρα του με την πρόβλεψη, ότι πολύ σύντομα θα του ζητηθῇ να διορίσει και ν' αποστείλῃ στη δυτική Θράκη τους απαραίτητους Τουρκοδιδασκάλους.

Νεώτερες δημοσιογραφικές πληροφορίες αναφέρουν ότι πολύ σύντομα αναχωρούν σιδηροδρομικώς οι διορισμένοι από το Υπουργείο της Παιδείας Τουρκοδιδάσκαλοι και μάλιστα ότι αυτοί είναι συνολικά 24, ότι η Τουρκική κοινότητα της Δ. Θράκης θα εξασφαλίσει τη διατροφή και την επένδυσή τους και ότι θα τους μισθοδοτή με 5 χρυσές στερλίνες μηνιαίως τον καθένα. Οι Τουρκοδιδάσκαλοι αυτοί θα θεωρηθῇ απεσπασμένοι, γι' αυτό και οι οικογένειές τους συγχρόνως θα εισπράτουν εδώ άκέραιο το βασικό τους μισθό.

—Σύμφωνα με κάποιες τελευταίες δηλώσεις του Υπουργού της Παιδείας Τεφίκ Ίλερῆ πρόκειται να γίνουν αρκετές ριζικές μεταρρυθμίσεις στην τουρκική Έθνική Παιδεία. Τις μεταρρυθμίσεις αυτές τις υπαγορεύουν οι μεγάλες σύγχρονες ανάγκες της Τουρκίας, που ένα μικρό τους δείγμα είναι και η κατά 100.000 επί πλέον αύξηση των παιδιών που φοιτούν φέτος στην πρώτη παιδεία. Μερικές από τις μεταρρυθμίσεις αυτές και γενικότερα τα ζητήματα που απασχολούν

το Υπουργείο Έθνικής Παιδείας της Τουρκίας είναι:

1. Το ζήτημα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών τονίζεται όχι τόσο ή μεθοδολογική, όσο η οικονομική του πλευρά.

2. Η διαίρεση των Λυκείων σε 11τάξια (5+6) και σε 12τάξια (5+7). Στη 12η αυτή τάξη ή διδασκαλία κατά το ήμισυ θα γίνεται σε μια ξένη γλώσσα και θα υπάρχει για κείνους που προορίζονται να εισαχθῇ στο Πανεπιστήμιο ή ν' ακολουθήσουν γενικά ανώτερες σπουδές.

3. Να γίνονται δεκτά τα παιδιά και να εγγράφονται στην 1η τάξη του Δημοτικού μόλις συμπληρώσουν το έκτο έτος και όχι το έβδομο ή έκτο και 9 μήνες, όπως ήταν ως τώρα.

4. Η πρώτη Παιδεία να γίνῃ αληθινά υποχρεωτική και να καλύπτῃ 5 ἔτη. Τα ιδιωτικά καταστήματα και γραφεΐα και τα εργαστήρια να μη επιτρέπεται να προσλαμβάνουν ως υπαλλήλους ή εργάτες παιδιά που χρονολογικά ανήκουν στην υποχρεωτική πρώτη Παιδεία. Οι γονείς

και οι κηδεμόνες που χωρίς αποχρώντα λόγον δεν θα στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, για την αμέλειά τους αυτή θα τιμωρούνται με φυλάκιση τόση, όση θα είναι και η καθυστέρηση της φοίτησης των παιδιών τους. Οι γονείς και οι κηδεμόνες θα πληρώνουν ακόμη και πρόστιμο για τις απουσίες των μαθητών.

5. Να ιδρυθῇ «Διευθύνσεις της Παιδείας» και σ' αυτές ακόμη τις υποδιοικήσεις των Νομών με ευρύτερη από τη σημερινή δικαιοδοσία. Πόροι των «Διευθύνσεων» αυτών θα είναι ένας νέος εκπαιδευτικός φόρος, πρόσθετος στο φόρο επί του Εισοδήματος, καθώς και τα πρόστιμα που θα εισπράττωνται από τους γονείς και τους κηδεμόνες.

6. Οι τρίμηνες εξετάσεις των Προγυμνασίων και των Γυμνασίων ή Λυκείων να μετατραποῦν σε εξάμηνες. Επίσης να μελετηθῇ και το ζήτημα των εξετάσεων «ώριμότητος» που ακολουθοῦν σήμερα ἔπειτα από τις πτυχιακές των Λυκείων και γίνονται πριν από τις εισιτήριες των ανωτέρων Σχολών.

ΔΗΜ. ΜΑΝΟΣ





Πώς να βοηθάτε τα παιδιά σας όταν πηγαίνουν στο σχολείο (Β' μέρος) *

ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ

Όταν το παιδί συμπληρώσει τα οκτώ χρόνια του, καμιά φορά κι' ενωρίτερα, αρχίζει να προσέχει ιδιαίτερα την ομάδα του—τους συμμαθητές και φίλους του. Αυτή η συναναστροφή του δίνει την ευκαιρία να βρεί τις ανάγκες ικανοποιήσει και να δημιουργήσει συγχρόνως απαιτήσεις από τη ζωή που επηρεάζουν τη διαγωγή και τη μάθησή του. Σ' όλα αυτά τα χρόνια πριν από την εφηβική ηλικία η σχολική τάξη αποτελεί για το παιδί κάτι παραπάνω από τον χρήσιμο χώρο όπου διδάσκεται γραμματική και αριθμητική. Ακόμη αποκτά εξαιρετικά ιδιαίτερη σημασία για το άτομό του. Στα προηγούμενα χρόνια, μεγαλύτερη σημασία για το παιδί είχε το πρόσωπο του δασκάλου και η συμπεριφορά του, από το περιβάλλον μέσα στην τάξη. Τώρα που πλησιάζει τα έννεα, τα ενδιαφέροντα του παιδιού συγκεντρώνονται στην τάξη του και στο σχολείο γενικά, όπου έχει τώρα πια αποκτήσει φίλους και η καθημερινή ζωή και η μάθηση συμβαδίζουν κανονικά.

Η τάξη λοιπόν είναι ένα εργαστήριο—έναν χώρο όπου οι κανόνες εφαρμόζονται πρακτικά κάτω από την καθοδήγηση μάλλον του δασκάλου παρά από την κυριαρχία του. Μέσα στην τάξη το παιδί μαθαίνει πώς να πειθαρχήσει στον εαυτό του. Αυτό αποβαίνει χρήσιμο και στο ίδιο και στα άλλα παιδιά. Ακόμη η τάξη πρέπει να είναι το μέρος όπου το παιδί μπορεί ελεύθερα να ζητά βοήθεια, όταν έχει ανάγκη απ' αυτή και όπου να δέχεται τη βοήθεια αυτή χωρίς φόβο ή έπικρίσεις. Καθώς ξέρομε συχνά τα παιδιά βρίσκονται μεταξύ του φόβου να πουν στο δάσκαλό τους πώς δεν καταλαβαίνουν ένα πρόβλημα της αριθμητικής, και της άμχανίας να όμως γίνουν στους γονείς τους πώς δεν ξέρουν το ίδιο ή εκείνο. Στην ίδια αυτή σχολική αίθουσα πρέπει να υπάρχουν ευκαιρίες για ευθυμία και για ήσυχία, για συνεργασία και για «κατ' ιδίαν» εργασία, για συζήτηση σχετική με τα παιχνίδια στο γήπεδο καθώς και με τα μαθήματα.

Παλαιότερα, τα παιδιά παρακολουθούσαν κάθε ώρα το ένα μάθημα ύστερα από το άλλο, σύμφωνα με το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Μόλις αρχίζει η σχολική περίοδος ο κάθε μαθητής έβαζε επάνω στο θρανίο του το άναγνωσματάριό του ή το βιβλίο της αριθμητικής μαζί με τη σχετική εργασία του σπιτιού. Το κάθε παιδί διάβαζε δυνατά με τη σειρά του και τα άλλα παρακολούθουσαν με το ίδιο βιβλίο. Αν μάλιστα το θέμα ήταν ενδιαφέρον μερικά παιδιά διάβαζαν το κείμενο γρηγορώτερα. Όσα ύστερουσαν στην ανάγνωση αγωνιούσαν να διαβάσουν σωστά τη μία φράση ύστερα από την άλλη, ενώ εκείνα που διάβαζαν γρήγορα είχαν καιρό να χαζεύουν.

Σήμερα, βλέπετε ένα παιδί να διαβάζει στην τάξη μαζί με το δάσκαλό του που το βοηθεί στις δύσκολες λέξεις. Τα βιβλία έχουν συνήθως εύληπτο λεξιλόγιο και είναι τυπωμένα με μεγάλα στοιχεία. Τα άλλα παιδιά διαβάζουν από διάφορα βιβλία. Ίσως ούτε και δύο από αυτά να μη διαβάζουν το ίδιο βιβλίο. Ακόμη στο βιβλιοθήκη του σχολείου θα δειτε ένα μαθητή έννεα χρόνων να διαλέγει ένα βιβλίο λέγοντας: «Ω, τί ωραίο βιβλίο. Τώχω ξαναδιαβάσει». Μπορεί ακόμη να κάνει παρόμοιο σχόλιο και για το βιβλίο του συμμαθητή του. Σε μία τέτια τάξη δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν το καθένα την ιδιαίτερη κλίση του στη φιλολογία, στην αριθμητική κλπ. Και το σπουδαιότερο: δίνεται έτσι η ευκαιρία και στο δάσκαλο η σόν βιβλιοθηκάριο να παρακολουθεί και να σημειώνει τις προτιμήσεις κάθε παιδιού. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο γιατί αν π.χ. ένα παιδί διελέξε βιβλία σχετικά με τα ζώα ή τις μηχανές, ο δάσκαλος μπορεί να το βοηθήσει να βρει και άλλα βιβλία επάνω στα ίδια θέματα, καλύτερα ή και πλουσιώτερα εικονογραφημένα. Ακόμη τα παιδιά μπορεί ν' αποκτήσουν καλές κρίσεις για την καλλιτεχνία, αν οι γονείς και οι δάσκαλοι καταλαβαίνουν τί ακριβώς ενδιαφέρει το κάθε παιδί.

Η καθημερινή σχολική εργασία αρχίζει συνήθως με συζήτηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή στην οποία αποφασίζουν τί έχουν ανάγκη να μάθουν και να κάνουν, για να προχωρήσουν

* Από το βιβλίο των Mary και Laurence Frank: «How to help your child in School» (New York 1950).

σ' ένα πρόγραμμα που έχουν ήδη αρχίσει και που πρόκειται να εφαρμοστεί για πολλές εβδομάδες, ή ακόμη για όλο τον χρόνο. Η καθημερινή αυτή συνομιλία χρησιμεύει όχι μόνο σαν υπόμνηση στα παιδιά για τα καθ. κοντά τους, αλλά συγχρόνως τα βοηθεί να οργανώσουν τη σκέψη τους, διατηρώντας τη συνέχεια της εργασίας.

Οι περισσότερες ώρες της ημέρας στο σχολείο αφιερώνονται συνήθως στην εφαρμογή προγράμματος κοινωνικής μελέτης. Παράδειγμα: Μία ομάδα παιδιών αποφάσισε ν' ανεβάσει στη σκηνή ένα έργο σχετικό με την εγκατάσταση των πρώτων αποίκων στην πόλη τους. Για το σκοπό αυτό τα παιδιά μελέτησαν πολλά βιβλία στο σχολείο—ιστορικά και μυθιστορήματα—σχετικά με το θέμα αυτό. Έτσι, έμαθαν κάτι για την τροφή, το ντύσιμο, τα σπίτια των πρώτων αυτών αποίκων. Ακόμη είδαν ορισμένες λεωφόρους, που ήταν άλλοτε στενά μονοπάτια, και βρήκαν πώς πολλές απ' αυτές έχουν και σήμερα τα ίδια ονόματα που έφεραν και στην πρώτη αποικιστική περίοδο. Αυτό αποτελεί ιστορία που εμπνέει και ενθουσιάζει τα παιδιά δίδοντας σ' αυτά γνώσια διδάγματα για την πόλη τους και το ιστορικό παρελθόν της. Μερικά παιδιά ράβουν τα κοστούμια για το έργο που θ' ανεβάσουν, ενώ άλλα ζωγραφίζουν σκηνικά απλά χαρτόνια επάνω στα οποία απεικονίζονται δάση ή σπίτια. Κάποιος μαθητής αισθάνεται την ανάγκη να κοιτάξει μια σχετική εικόνα προτού τελειώσει το κοστούμι που ράβει. Κατά τη διάρκεια των δοκιμών τα παιδιά κριτικάζουν το ένα το άλλο, προτείνουν αλλαγές στα σκηνικά ή στο διάλογο. Μέρα με την ημέρα η κίνηση ποι- κίλλει και ο χρόνος που αφιερώνει το κάθε παιδί για την επιτυχία της ομαδικής αυτής προσπάθειας, εξαρτάται από την εργασία ή έρευνα που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η παράσταση.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Λίγος σχετικός χρόνος αφιερώνεται καθημερινά σε συμπληρωματικές ασκήσεις αριθμητικής, ορθογραφίας ή γραφής. Αυτές είναι απαραίτητες. Χρησιμεύουν σαν φρεσκάρισμα της μνήμης του παιδιού και το βοηθούν να καταλάβει που ακριβώς χωλαίνει. Η καθημερινή αυτή άσκηση γίνεται, εννοείται, όταν υπάρχει ανάγκη και δεν διαρκεί περισσότερο από όσο χρειάζεται γιατί αλλιώςτικά ελαττώνεται ή αποδοτική ωφέλειά της. Οιάσκήσεις αυτές αποβλέπουν στο να ξυπνήσουν το παιδί, όχι όμως και να το κουράσουν μέχρις εξαντλήσεως εις βάρος της άλλης δράσεώς του. Ακόμη για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να γίνονται με τρόπο που το παιδί να μην αισθάνεται ντροπή για όσα ακόμη δεν κατόρθωσε ν' αφομοιώσει, ούτε και να στενοχωρηθεί γιατί δεν μπορεί να παρακολουθήσει τους συμμαθητές του. Η εργασία αυτή τότε μόνον αποτελεί ωφέλιμη πρακτική άσκηση, όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν σε τί και γιατί εξασκούνται. Αν ένα παιδί δεν άντελέφθη π.χ. το νόημα της διαίρεσης ή του πολλαπλασιασμού, τότε η συμπληρωματική άσκηση δεν θα έχει σημασία γι' αυτό κι' επομένως θα του είναι άχρηστη.

ΑΡΚΕΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Μερικά σχολεία διαθέτουν αρκετό χρόνο για υπαίθρια παιχνίδια. Τότε τα παιδιά αποφασίζουν μόνα τους για το είδος των παιχνιδιών και για τους κανόνες και τις κυρώσεις, σχηματίζουν τις ομάδες και εκλέγουν τους αρχηγούς. Καθώς είπαμε επανειλημμένα ο προγραμματισμός αυτός αποτελεί τη βάση για ν' αναπτυχθεί το πνεύμα της αυτοδιοίκησης και της κοινής συνεργασίας. Σκόπιμο είναι βέβαια ο δάσκαλος να είναι παρών. Όταν λείπει ή άμεση επίβλεψη στο παιχνίδι, όπως και στην τάξη, μπορεί μερικά παιδιά να μη πάρουν ενεργό μέρος, άλλα να θέλουν συνεχώς να επιβάλλονται στους συμμαθητές τους και οι «δημοφιλείς» μαθηταί, οι καλοί αθληταί, να εκλέγονται πάντα οι ίδιοι αρχηγοί. Κι' έτσι δεν δίνεται αρκετή ευκαιρία στα υπόλοιπα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους γενικά.

Είναι αξιο απορίας πώς τόσοι πολλοί γονείς και δάσκαλοι, που ευνοούν την αυστηρή επίβλεψη μέσα στην τάξη, παραβλέπουν αυτό τον τομέα της ανάπτυξης του παιδιού—τη δράση στο αθλητικό γήπεδο, όπου άδικη μεταχείριση μερικών παιδιών θίγει συχνά τη φιλοτιμία τους, γιατί λείπει ή καθοδήγηση του δασκάλου και επομένως δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά—και μάλιστα για τα ντροπαλά και κάπως καθυστερημένα. Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να ξεχνούμε πώς η ώρα αυτή του παιχνιδιού αποτελεί πραγματικά μια δοκιμασία για το παιδί—μια πολύ σκληρή δοκιμασία. Ο χρόνος που περνά το παιδί στο αθλητικό γήπεδο αποτελεί αναμφισβήτητο ένα «τέστ» για την αποδοτικότητα του εξ ίσου σημαντικό (αν όχι και περισσότερο μάλιστα) από τη δοκιμασία μέσα στην τάξη—ένα «τέστ» στο οποίο δοκιμάζονται τόσο η σωματική του επίδοση όσο και η ικανότητά του στις σχέσεις με τους συμμαθητές του, που αποτελούν μια μικρή κοινωνία. Παιχνίδι «υπό έποπτεία» δεν σημαίνει παιχνίδι «υπό την κυριαρχία» του δασκάλου. Μπορεί κάλλιστα να είναι ένα χαρούμενο, ευθύμο παιδικό παιχνίδι. Ο δάσκαλος, εξ άλλου, είναι—και πρέπει νάναι—σε θέση ν' αντιλαμβάνεται άμεσως πότε ένα παιδί ακολουθεί άδικη τακτική. Στο γήπεδο, όπου εκδηλώνεται μια σχετικά ελεύθερη δράση, μερικά παιδιά δείχνουν επιθετικό πνεύμα, έλλειψη καλωσύνης και τάση για φιλονικίες που δεν φαίνονται στην αυστηρή και τυπική γενικά άτμοσφαιρα της τάξης. Τα παιδιά αυτά μπορεί βέβαια να έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη βοήθεια από το δάσκαλο για ν' αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους, το ποδόσφαιρο όμως, όπως κι' οποιοδήποτε άλλο παιχνίδι, δεν πρέπει να δίνει σ' αυτά την ευκαιρία για να εκδηλώνουν την

ἐπιθετικότητά τους. Τὸ «ὕπὸ ἐποπτεῖαν» παιχνίδι δὲν σημαίνει ὅμως ἀκόμη πῶς τὰ παιδιά προστατεύονται ἀπόλυτα. Γιατὶ ἀκόμη καὶ στὰ τελευταῖα σχολικὰ χρόνια ἔχουν ἀνάγκη ἀπὸ κάποια προστασία—ἀπὸ τὸν ἑαυτό τους καὶ τοὺς ἄλλους. Ἄν μάλιστα ὁ δάσκαλος παίρνῃ πότε πότε μέρος στὸ παιχνίδι, τόσο τὸ καλύτερο (καὶ ἡ ὑπόδειξις αὐτὴ ἰσχύει καὶ γιὰ τοὺς γονεῖς). Ἐτσι, τὰ παιδιά αἰσθάνονται πολὺ πρὸς σίγουρα βλεπόντας πῶς κι' ἓνας μεγάλος παίζει μαζί τους. Ἡ συμμετοχὴ αὐτὴ ἀποτελεῖ γιὰ τὰ παιδιά τὴν καλύτερη μεταχείριση πού οἱ μεγάλοι μποροῦν νὰ κάνουν καὶ τῇ διαβεβαίωση πῶς αὐτοὶ θεωροῦν τὰ παιδικὸ παιχνίδι ἀληθινὴ εὐχαρίστηση. Ἄρκει μόνο οἱ μεγάλοι νὰ παίζουν πραγματικὰ μὲ τὰ παιδιά χωρὶς νὰ δείχνουν πῶς ἐκματαλλεύονται αὐτὴ τὴν εὐκαιρία ἀποκλειστικὰ γιὰ νὰ διδάξουν στὸ παιδί νέες μεθόδους, ὅποτε τὰ μικρὰ μάλιστα παιδιά πιθανόν νὰ αἰσθανθοῦν κάπως μειωμένα.

Η ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΤΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.

ΚΥΚΛΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Σὲ πολλὰ σχολεῖα τὸ μάθημα τῆς ἱστορίας, τῆς γεωγραφίας καὶ τῶν τρόπων μὲ τοὺς ὁποῖους ζοῦν οἱ διάφοροι λαοὶ γενικὰ ἀποτελεῖ τὴ βάση τοῦ προγράμματος κάθε τάξης. Συνδυάζει τὴ μελέτη αὐτῶν πού τὸ παιδί βλέπει γύρω του μὲ τὴν ἔρευνα τοῦ παρελθόντος, καὶ τὸ βοηθεῖ νὰ νοιώσῃ τὴ σχέση μεταξύ τοῦ παρελθόντος καὶ τοῦ παρόντος.

Ἡ ἱστορία, ἡ γεωγραφία, τὸ παιχνίδι στὴν τάξη, οἱ ὁμαδικές ἐπισκέψεις καὶ ἐκδρομές δὲν ἀποτελοῦν—δὲν πρέπει ἄλλωστε ν' ἀποτελοῦν—μεμονωμένη μελέτη καὶ ἀπόκτηση πείρας καὶ γνώσεων. Παράδειγμα: Ὅταν ἓνα παιδί μαθαίνει γιὰ τὸ κλίμα τῆς Ἀργεντινῆς ἀποστηθεῖ ζώντας στοιχεῖα σχετικὰ μὲ τὴν τοπικὴ βροχόπτωση καὶ τὴ θερμοκρασία, αὐτὸ δὲν ὠφελεῖ σὲ τίποτε καὶ γρήγορα θὰ λησμονηθῇ. Γι' αὐτὸ τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ στὴν προκείμενη περίπτωση πῶς τὸ κλίμα ἐπηρεάζει τὴ ζωὴ γενικὰ στὴν Ἀργεντινῇ—τὴν τροφὴ, τὸ ντύσιμο, τὴν οἰκοδόμησι, τὰ ζῶα. Ἐποπτικὰ μέσα, σὰν τοὺς εἰκονογραφημένους πίνακες καὶ τὸν κινηματογράφον, ἀποτελοῦν ἐξαιρετὸ τρόπο διδασκαλίας, καθὼς καὶ οἱ ἱστορίες μὲ συγκεκριμένα γεγονότα. Συχνὰ μάλιστα εἶναι δυνατόν στοὺς μαθητὲς ν' ἀποκτήσουν καὶ ἄμεση πείρα γιὰ τὰ προϊόντα, τὰ τρόφιμα καὶ τὴν τέχνη διαφόρων λαῶν. Στὰ παιδιά γεννιέται ἀκόμη ἡ ἐπιθυμία νὰ μάθουν τί εἶδους γλώσσα εἶναι αὐτὴ π.χ. πού μιλοῦν στὴν Ἀργεντινῇ. Αὐτὸ βέβαια τὰ ἀναγκάζει νὰ διαβάσουν τὰ ἱστορικὰ διηγήματα γιὰ τὴν κατακτῆσιν τῶν Ἰσπανῶν καὶ τὸν ἀρχαῖο πολιτισμὸ τῶν Ἰνδιάνων στὴ Νότιο Ἀμερική.

Κατὰ τὴ διδασκαλίαν τῶν μαθημάτων αὐτῶν τὰ παιδιά μαθαίνουν συγχρόνως νὰ συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικὰ μὲ τὸ «ὕπὸ ἔρευναν» θέμα. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ ἀρχίζουν νὰ χρησιμοποιοῦν τὴ βιβλιοθήκη, ὅπου βρίσκουν χρήσιμο ὕλικό, βιβλιογραφία κλπ. Στὸ παράδειγμα πού μόλις ἀναφέραμε, θὰ χρειαστῇ πιθανόν οἱ μαθητὲς νὰ ζητήσουν γραπτὲς πληροφορίες ἢ καὶ φίλος εἰκονογραφημένο ὕλικό καὶ δείγματα διαφόρων προϊόντων. Κάποιος γονεῖς, συγγενὴς ἢ καὶ φίλος τοῦ σχολείου μπορεῖ νὰ ἔχῃ ἐπιστρέψῃ ἀπὸ μιὰ ἐπίσκεψιν στὴν Ἀργεντινῇ. Πολλὰ σχολεῖα προσκαλοῦν τέτια πρόσωπα νὰ ἐπισκεφθοῦν τὸ σχολεῖο καὶ νὰ ἐκθέσουν τὴν προσωπικὴν ἐντυπώσιν σχετικὰ μὲ τὸ συγκεκριμένο θέμα.

Καὶ οἱ γονεῖς μποροῦν νὰ βοηθήσουν τὸ παιδί ν' ἀποκτήσῃ τὴν γνώσιν αὐτὴν, ἀκόμη κι' ὅταν ἓνα πρόγραμμα σὰν τὸ παραπάνω δὲν ἀκολουθεῖται ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Νὰ βροῦν δηλαδὴ σὲ παλαιὰ περιοδικὰ κατὰλληλο εἰκονογραφημένο ὕλικό, ν' ἀποκτήσουν ἀκόμη οἱ μὲς κρατικὲς ὑπηρεσίαι καθὼς καὶ ἀπὸ διάφορες βιομηχανικὲς ἐπιχειρήσεις. Μποροῦν ἀκόμη οἱ γονεῖς ν' ἀποταθοῦν ἀπ' εὐθείας ἢ γραπτὰ σὲ διάφορα μουσεῖα ζητώντας ὑποδείξεις γιὰ τὴ συγκεντρωσὴ ὕλικου, χρήσιμου γιὰ τὸ παιδί στὴν κάθε περίπτωσιν. Ὑποθέσετε νὰ χρησιμοποιή-ἐταιρίαις ζητώντας εἰκονογραφημένα τεύχη κι' ἄλλο τουριστικὸ ὕλικό, φροντίσετε νὰ χρησιμοποιή-σῃ ἀποτελεσματικὰ ὅ,τι θὰ τοῦ σταλῇ. Μπορεῖτε ἀκόμη νὰ τὸ βοηθήσετε νὰ βρῇ τὴν πληροφορίαν πού χρειάζεται, σὲ μιὰ βιβλιοθήκη. Τονίστε σ' αὐτὸ πῶς πληροφορίες πού μπορεῖ κανεὶς νὰ βρῇ σὲ βιβλία διαφόρων εἰδῶν ἀποβαίνουν πρὸς χρήσιμες ἀπὸ τὸ ὕλικό πού προέρχεται ἀπὸ μιὰ πηγὴ μόνον. Στὰ ἐπόμενα χρόνια, κατὰ τὴ φοίτησιν τοῦ παιδιοῦ σὲ ἀνώτερα ἐκπαιδευτικὰ εἶναι ἀπαραί-τητῇ γιὰ νὰ ἐπιτυγχάνῃ στὴν ἐκθέσιν καὶ σὲ ἄλλες ἐπιστημονικὲς ἐργασίας. Δυστυχῶς πολλοὶ νέοι—ἀγόρια καὶ κορίτσια—ἀντιλαμβάνονται γιὰ πρώτη φορὰ σ' αὐτὰ τὰ ἱδρύματα τὴ σημασία καὶ τὴν ἀξίαν τῆς ἐρευνας. Κι' ὅμως αὐτὸ μποροῦν—καὶ πρέπει ἄλλωστε—τὰ παιδιά νὰ μάθουν ἀπὸ τὰ πρῶτα σχολικὰ χρόνια! Εἶναι γνωστὸ πῶς τὰ παιδιά γενικὰ εὐχαριστοῦνται μὲ τὴ συναι-σθησὴ πῶς εἶναι ἀνεξάρτητα καὶ πῶς μποροῦν νὰ ἀποκτοῦν γερὰς γνώσεις μὲ τὴ δική τους ἀποκλει-στικὰ προσπάθειαν καὶ ἐπιμέλειαν μαθαίνοντας συγχρόνως πῶς νὰ χρησιμοποιοῦν ἀποτελεσματι-κὰ τὴν διάφορες πολυτιμὲς πηγὰς στὴν ὁποίαν καταφεύγουν. Γι' αὐτὸ τὸ σύστημα τῆς ἐρευνας εἶναι ἀπαραίτητο σὲ κάθε σχολικὴ τάξη. Κανένα ὥστόσο σχολικὸ βιβλίο δὲν μπορεῖ νὰ παρουσιάσῃ στὸ παιδί ὅλες τὴς πλευρὰς ἑνὸς θέματος. Ἀκόμη περιορίζει τὴ μετάδοσιν γνώσεων στοὺς λιγοστοὺς καλοὺς ἀναγνώστες καὶ σὲ ὅσους μποροῦν νὰ συγκρατοῦν εὐκολα ὅσα μαθαίνουν.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

Οἱ προσπάθειαι πού καταβάλλουν τὰ παιδιά κατὰ τὰ τελευταῖα σχολικὰ χρόνια γιὰ ν' ἀνε-βάσουν ἓνα θεατρικὸ ἔργο ἢ νὰ δραματοποιήσουν ἓνα μυθιστόρημα, δὲν στεροῦνται αὐθορμητι-σμοῦ ἢ αἰσθήματος, οὔτε προκαλοῦν φόβο στὰ παιδιά, ὅταν αὐτὰ εἶχαν εὐκαιρίας κατὰ τὰ πρῶτα σχολικὰ χρόνια νὰ παίζουν θεάτρο χρησιμοποιοῦντας δικὰ τους λόγια καὶ γιὰ δική τους ἀποκλει-στικὰ ἀπόλαυσιν. Γιατὶ τώρα πιά τὰ παιδιά παρακολουθοῦν ἐπισταμέναι τὸν κόσμον τῶν μεγά-λων πού τὰ περιβάλλει. Οἱ παρατηρήσεις τους αὐτὲς ἀποβαίνουν ἐξαιρετικὰ χρήσιμες γιὰ τὴν ἐπιτυχίαν ἑνὸς θεατρικοῦ ἔργου, κυρίως σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὰ σκηνικά, τὰ κοστούμια, τὴν χειρονομίαν πού ἐξωτερικεύουν διάφορα αἰσθήματα—τρόμο, λύπη ἢ εὐχαρίστησιν κλπ. Ὅλα αὐτὰ ἀποτελοῦν συγχρόνως καὶ μέσα ἐπικοινωνίας μὲ τὸν κόσμον τῶν μεγάλων καὶ πρέπει νὰ πηγάζουν ἀπὸ τὴ δική τους ἐφευρετικότητά καὶ τὴν ἀτομικὴν τους παρατηρήσιν. Τὸ αἰσθημα, πού παίζει τόσο ση-μαντικὸν ρόλον ἐν τῇ δραματικῇ τέχνῃ τῶν ἐρασιτεχνῶν, εἶναι κάτι ἔμφυτον στὰ παιδιά καὶ γι' αὐτὸ πρέπει νὰ ἐξωτερικεύεται ἀβίαστα. Ἄν π.χ. τὰ παιδιά, μετὰ τὴν ἀνάγνωσιν ἑνὸς θέματος πού συν-δέεται ἄμεσα μὲ τὴν ἱστορίαν τοῦ ἔθνους τῶν, ἀφειδοῦν ἐλεύθερα καὶ κάνουν ἐρωτήσεις καὶ τὴν παρατη-ρήσιν τους ἐπάνω σ' αὐτὸ, θὰ εἶναι σὲ θέση νὰ προετοιμάσουν καὶ ν' ἀποδώσουν ἓνα σχετικὸν θεα-τρικὸν ἔργο πιστὰ καὶ ἐπιτυχημένα. Ἡ ἱκανότης πού ἔχουν τὰ παιδιά στὴν ἡλικίαν αὐτὴ νὰ ταυ-τίζον τὸν ἑαυτό τους μὲ τὰ πρόσωπα τοῦ παρελθόντος, ἀποτελεῖ μιὰν ἀκόμη ἐνδειξιν γιὰ τὴν ἐξέ-λιξιν τους, γιατί δείχνει πῶς νοιώθουν τὰ αἰσθήματα τῶν ἀνθρώπων πού ἔζησαν σὲ ἄλλη ἐποχὴ.

Στὴν δραματικὴ παραγωγὴ καὶ τέχνη, ἐλάχιστα παιδιά μέσα σὲ μιὰ τάξιν (καὶ εἶναι ζήτημα καὶ ἂν ὑπάρχουν) εἶναι ἀνίκανα νὰ πάρουν κάποιο μέρος στὴν παράστασιν. Αὐτὸ δὲν ἰσχύει γιὰ τὰ παιχνίδια στὸ γήπεδο, ὅπου ὑπάρχουν πάντα τὰ ντροπαλὰ ἢ καθυστερημένα κάπως παιδιά πού πρέπει νὰ καταβάλουν ἐξαιρετικὴν προσπάθειαν γιὰ νὰ πάρουν μέρος στὸ παιχνίδι. Καμιά φο-ρὰ καὶ τότε ἀκόμη εἶναι ἀνίκανα νὰ παίζουν καλά. Στὴν δραματικὴν ὁμῶς παραστάσιν ὑπάρχει θέση γιὰ κάθε ταλάντο: γιὰ τὸ παιδί πού δείχνει πῶς ἔχει κλίσιν στὴν ξυλουργικὴν, στὴ ζωγραφικὴν, στὸ ράψιμον, στὸ σχέδιον· τὸ παιδί πού ἔχει ὀργανωτικὸν πνεῦμα· τὸ παιδί πού εἶναι ἀδύνατον ἢ ἐλα-φρὸ σωματικὰ· ἀκόμη καὶ γιὰ τὸν τύπον τοῦ ὑπερφανοῦ—τὸ καθένα βρῖσκει τὸν κατάλληλον ρόλον γιὰ τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ ἔργου. Ἡ δραματικὴ τέχνη καὶ ἡ ἡθοποιία ἀποτελοῦν τόσο πολλὰς εὐκαιρίας γιὰ τὴν ψυχικὴ καὶ πνευματικὴ ἀνάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ, ὥστε δὲν μποροῦμε νὰ ἐκτιμήσωμε καθ' ὅλοκληρίαν τὴν ὠφέλειαν πού προέρχεται ἀπ' αὐτὲς (ἄρκει τὸ παιδί μόνο του νὰ ἐπεξεργάζεται τὴν ὑπόθεσιν καὶ τὴν ἰδέαν πού τοῦ ἐρχονται).

Δὲν πρέπει πάντως νὰ ξεχνοῦμε πῶς ὅσο κι' ἂν ἡ τέχνη αὐτὴ θεωρεῖται ἀπὸ τοὺς μεγάλους ὠφέλιμη γιὰ τὸ παιδί, ἡ αὐθαίρετη κατανομή τῶν ρόλων μεταξύ τῶν παιδιῶν καὶ οἱ πολλὰς δο-κιμαίαι δὲν ἔχουν πάντα εὐχάριστον ἀντίκτυπον σ' ὅλα τὰ παιδιά. Κάποτε μάλιστα τὰ κουράζουν ὅσο καὶ ἡ ἀριθμητικὴ καὶ ἐνσπείρουσιν τὸ φόβον γιὰ κάθε μελλοντικὴ δράσιν τους σ' αὐτὸ τὸν τομέα, ὅπου μεγαλύτερη σημασία πρέπει ν' ἀποδίδεται στὴν προσωπικὴν τους εὐχαρίστησιν καὶ ἱκανο-ποίησην, ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ τὴν ἀνάγνωσιν καὶ τὴν ἀπόκτησιν γνώσεων φυσικῆς, χημείας κλπ.

Στὰ τελευταῖα αὐτὰ σχολικὰ χρόνια, τὰ παιδιά εὐχαριστοῦνται πολὺ ν' ἀσχολοῦνται καὶ μὲ κουκλοθέατρο. Σχεδιάζοντας κοστούμια καὶ σκηνικά, γράφοντας διαλόγους, χρησιμοποιώντας τὴν κούκλιν σὲ παραστάσεις, τὰ παιδιά βρίσκουν τρόπους γιὰ νὰ συνδυάζουν τὴν ἱκανότητά τους πού ἐλάχιστα μόνο διαφέρουν ἀπ' αὐτοὺς πού ἐφαρμόζουν ὅταν παριστάνουν τὰ ἴδια. Πολλὰ ντρο-παλὰ παιδιά μάλιστα δείχνουν ἱκανότητα σὲ τὴν χρησιμοποίησιν στὴν παραστάσιν τοῦ κουκλο-θέατρον λόγια καὶ χειρονομίας πού ἀπὸ μεγάλη ἐπιφύλαξιν ἀλλιώτικα δὲν θάλεγαν καὶ δὲν ἄ-καναν ποτέ. Ἀκόμη, ἡ προσπάθεια νὰ κατασκευάζουν κούκλιν ἀπὸ πιεσμένο χαρτί, γύψον, χαρ-τόνι, σύρμα δίνει στὰ παιδιά τὴν εὐκαιρίαν νὰ χρησιμοποιοῦν τὰ χέρια τους μὲ ἐπιδεικνυτικὴν καὶ ἐπιδειξιότητα. Στὸ ὑπ' ἀριθ. 1 τεύχος τῆς σειρᾶς 1947-48 πού δημοσίευσεν τὸ Ἐκπαιδευτικὸν Συμ-βούλιον τῆς πόλεως τῆς Νέας Ὑόρκης γιὰ τοὺς δασκάλους (πού σκόπιμον εἶναι νὰ τὸ διαβάσουν καὶ οἱ γονεῖς) περιλαμβάνεται μελέτη μὲ τὸν τίτλον «Τὸ Κουκλοθέατρο στὸ Σχολικὸ Πρόγραμμα» (Puppetry in the curriculum) πού ἀποτελεῖ ἐξαιρετὸν ὁδηγὸν γιὰ νὰ κατασκευάζουν τὰ παιδιά εὐκολὰ τὴς κούκλιν. Τὸ Κουκλοθέατρο ἀποτελεῖ θαυμάσιον μέσον κοινωνικῶν σπουδῶν. Μ' αὐτὸ τὰ παιδιά μαθαίνουν ἀκόμη νὰ συνδυάζουν χαριτωμένους φηγοῦρας μὲ ὠραία χρώματα καὶ σχέδια καὶ σκιὰς, μὲ ποικίλιν μουσικὴν πού συνοδεύει τὴν παραστάσιν.

(Ἀκολουθεῖ)

MARY καὶ LAURENCE FRANK

Μετάφρ. Κ. Οἰκονομίδην

Η Α.Θ.Π. Ο ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΣ ΠΑΤΡΙΑΡΧΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΑΣ

Τῷ Ἑλλογιμωτάτῳ κυρίῳ **ΕΥΑΓΓΕΛῶ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣῶ**,
χάριν καὶ εἰρήνην παρὰ Θεοῦ.

Εἰς Ἀθήνας

Μετ' ἐξαιρετικῆς χαρᾶς λαμβάνομεν τὸ παρὰ τῆς ὑμετέρας ἀγάπης καὶ ἐλλογιμότητος τακτικῶς ἀποστελλόμενον ἡμῖν ἀξιόλογον ὑμῶν περιοδικὸν «Παιδεία καὶ Ζωή», διὰ τε τὴν τοιούτῳ τῷ λεπτῷ τρόπῳ ἐκδήλωσιν τῶν πλουσίων ὑμῶν αἰσθημάτων, τὴν εὐγενῆ προσφορὰν καὶ τὴν καλὴν τῆς ἐπικοινωνίας ταύτης εὐκαιρίαν.

Ἄλλ' ἔτι μᾶλλον εὐχαριστοῦμεθα μελετῶντες αὐτὸ ἐκ τοῦ πολλοῦ ἐνδιαφέροντος ὅπερ προκαλεῖ καὶ ἐκ τῆς ιδέας ὅτι θὰ θεσαυρίσωμεν δι' αὐτοῦ τὴν καθ' ἡμᾶς Πατριαρχικὴν Βιβλιοθήκην.

Καὶ νῦν γράφοντες ὑμῖν ἐπιθυμοῦμεν νὰ ἐκφράσωμεν εὐχαριστίας θερμοτάτας ἐπὶ τῇ πρόφρονι ταύτῃ ἀποστολῇ καὶ μειζόνως νὰ συγχαρῶμεν διὰ τὴν ἔκδοσιν τοιούτου περισπουδαστοῦ ἐπιστημονικοῦ περιοδικοῦ, εὐχόμενοι ὅπως ὁ Ὑψιστος ἐνισχύῃ ὑμᾶς πρὸς συνέχισιν τῆς τόσο γονίμου πνευματικῆς ὑμῶν ἐργασίας.

Καὶ ἐπιτούτοις παρακαλοῦντες, ὅπως ἡ εὐγενὴς αὕτη χειρονομία τῆς ὑμετέρας ἐλλογιμότητος συνεχισθῇ καὶ κατὰ τὴν ἔκδοσιν ὑπ' αὐτῆς νέων συγγραμμάτων, ἀπονέμομεν ὑμῖν ὀλόθυμον τὴν πατρικὴν καὶ Πατριαρχικὴν ἡμῶν εὐλογίαν.

1952, Ἰουλίου 8

Διάπυρος πρὸς τὸν Θεὸν εὐχέτης

Ὁ Κωνσταντινουπόλεως **ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ**

Οἱ Σοφοὶ καὶ οἱ Ἀσοφοὶ

Ὁ Newton προτοῦ διατυπώσῃ τελικὰ τὸν περίφημο νόμο του γιὰ τὴν «Παγκόσμια ἑλξη» ἐβασανίστηκε ἀρκετὰ μέχρι νὰ καθορίσῃ τὸ σημεῖο ἐφαρμογῆς μιᾶς τέτοιας ἑλξης ἐπάνω σ' ἓνα ἀπὸ τὰ δύο ἐλκόμενα σώματα.

Ἐξοικισι (20) χρόνια ἔμεινε ἐκκρεμὴς στὸ μυαλό του ἡ ἀπάντησις καὶ τελικὰ βρῆκε πῶς αὐτὸ τὸ σημεῖο στὸ σφαιρικὸ σῶμα εἶναι τὸ γεωμετρικὸ

κέντρο του: «Ἡ ἑλξη εἶναι ἡ ἴδια ὡς ἐάν ἡ μάζα τοῦ σώματος ἦταν συγκεντρωμένη σ' ἓνα σημεῖο στὸ κέντρο του».

Ἐνὰ ἀπὸ τὰ δυνατώτερα μυαλά τῆς ἱστορίας τῶν ἐπιστημῶν βασανίστηκε τόσο πολὺ γιὰ νὰ μᾶς πῇ κάτι ποὺ σήμερα θεωρεῖται σχεδὸν αὐτονόητο. Διαβάζοντας τοῦτο στὸ ἐξαιρετικὸ βιβλίον τοῦ E.T. Bell «Les grands Mathématiciens» (Γαλλικὴ μετάφρασις, Payot, Paris 1939, σελ. 119) μένει κανεὶς σκεπτικὸς καὶ ἐκ-

στατικὸς γιὰ τὸ μέγεθος τῆς προσφορᾶς αὐτοῦ τοῦ σοφοῦ καὶ τῶν ὁμοίων του σ' ὅλες τῆς ἐπιστήμες.

Πέραν ὅμως ἀπὸ τὸ θαυμασμὸ καὶ τὸ δέος μπροστὰ σ' αὐτὴς τῆς τιάνιες δημιουργίαις εἶναι χρήσιμο νὰ σταθοῦμε λίγο καὶ νὰ ἐξετάσωμε τί μένει σὲ μᾶς σήμερα ἀπ' αὐτὴ τὴν πάλῃ τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ ἀγνωστὸ. Καὶ εἶναι εὐκόλο νὰ διαπιστώσωμε ἀμέσως ὅτι ὁ νόμος τοῦ Newton δὲν εἶναι στὰ σχολεῖα μας τίποτ' ἄλλο παρὰ μερικὲς γραμμὲς τοῦ βιβλίου μεζωγρὰ γράμματα καὶ ἡ ἀπόδειξις τῆς πρότασιν ποὺ ἀναφέραμε ζήτημα ὀλίγων συλλογισμῶν καὶ πράξεων.— Τὸν ξέρουν τὸ νόμο οἱ μαθητὲς τοῦ Γυμνασίου ἔτσι ξερά-ξερά, τὸ ἴδιο ὅπως ξέρουν τὴν ἀρχὴ τοῦ Ἀρχιμήδου, τὸ αἶτημα οὐ Εὐκλείδου, τὸ νόμο τοῦ Lavoisier, τέλος πάντων ὅπως μαθαίνουν καὶ τοὺς κανόνες τοῦ συντακτικοῦ. Ὅλη ἡ ἐπικὴ λάμψη τοῦ ἀθόρυβου κατορθώματος, ὅλη ἡ ἀσίσταστη ὀρμὴ, ἡ ἀκούραστη προσπάθεια καὶ ἡ ἀφιλοκερδὴς μακρόχρονη ἐρευνα τῶν σωφῶν βεβηλώνονται μόνο καὶ μόνο ποὺ τις ἀγνωστοῦμε. Πάλι καλὰ γιὰ τὸν Ἀρχιμήδη ποὺ ὑπάρχει τὸ ἀνέκδοτο τοῦ «Εὐρηκα».

Δὲ φτάνει ὅμως νὰ διαπιστώσωμε μόνο αὐτὴ τὴ φοβερὴ ἑλλειψὶς ἱστορικότητος γύρω ἀπ' αὐτὰ τὰ πράγματα. Πρέπει καλὰ νὰ σταθίσουμε τί στεροῦμε ἀπὸ τοὺς νεαροὺς μαθητὲς καὶ σπουδαστές, πόσο ἀντεπιστημονικὰ προσφέρουμε τίς γνώσεις σ' αὐτοὺς, σὰν ν' ἀποβλέπῃ ἡ παιδεία μόνο καὶ κατ' ἀρχὴν σ' αὐτές. Ἐνὰ μαθητὴ ἀν δὲ τὸν κάνουμε νὰ ἰδῇ τὸν ἑαυτοῦ μέσα στὴς ἀνησυχίες καὶ στὴς προσπάθειες τῶν θεμελιωτῶν τῆς ἐπιστήμης, ἀν δὲν κεντρίσουμε λαυλιωτῶν ἐνδιαφέροντα μὲ ζωντανὴ ἱστορία καὶ ἀνθρώπινα γεγονότα, ἀν δὲν καταβοῦμε γαμῆλα στὸν τρόπο καὶ στὴς συνθήκες ποὺ ἔζησαν καὶ ἐργάστηκαν οἱ σοφοὶ καὶ δὲν δοῦμε ἀπὸ κοντὰ τίς λεπτομέρειες τοῦ ἀνηφορικοῦ τῶν δρόμου, πολὺ δύσκολα καὶ ἀδικαιολόγητα πρέπει νὰ λέμε ὅτι μορφώνουμε ἀνθρώπους.

Θὰ μπορούσε μάλιστα κανεὶς προχωρώντας πιὸ πολὺ ν' ἀποδώσῃ σ' ἓνα βαθμὸ τὴ σημερινή πτώσις τοῦ ἀνθρωπιστικοῦ καὶ μαρξωτικοῦ ἐπιπέδου τῆς νεολαίας στὰ κονσερβαρισμένα μαθήματα, στὴν ἑλλειψὶς εὐσυνειδητῆ συμμετοχῆς τοῦ μαθητῆ σὲ κάθε μάθημα, στὴν ἑλλειψὶς ἐκμαθήσεως γιὰ τὸ «εἰδέναι» (καὶ ὄχι γιὰ τὸν βαθμὸ). Ὑπάρχει στὸν τόπο μας ἡ Μαθηματικὴ Ἑταιρεία καὶ ἑταιρίες Φιλολόγων καὶ Θεολόγων καὶ Φυσικῶν. Κι' ὅμως τὰ διδασκὰ βιβλία ποὺ ἐγκρίνονται γιὰ τὰ σχολεῖα, πολλὰ φορὲς προκαλοῦν ἀγανάκτησις γιὰ τὴν κακὴ τους συγκρότησις. Βοηθητικὰ βιβλία ὑπάρχουν ἐλάχιστα γιὰ νὰ συμπληρώσουν τὸν περιορισμένον κύκλο τῆς ὕλης τοῦ Σχολεῖου. Ἐλδικότερα στὰ Μαθηματικὰ πολὺ ὀλίγοι ξέρουν τί ἀκριβῶς ἔγραψε ὁ στοιχειωτὴς Εὐκλείδης καὶ πῶς τὸ ἔγραψε, γιὰτί ἀπλουστάτα μόνο ξενόγλωσσες ἐκδόσεις τοῦ πρωτοτύπου ἔργου τοῦ ὑπάρχουν (βλ. περιοδ. «Παιδεία καὶ Ζωή», τεύχος Φεβρουαρίου 1952). Καὶ τόσα ἄλλα...

Δὲν εἶμαι εἰδικὸς γιὰ νὰ γράψω τί πρέπει νὰ γίνῃ καὶ πῶς νὰ γίνῃ. Ὅμως αἰσθάνομαι ἀνα-

κούφισις, ποὺ ἐρεῖα αὐτὲς τίς γραμμὲς στὸ χαρτί καὶ εὐχαριστῶ τὴν «Παιδεία καὶ Ζωή» ποὺ μοῦ χάρισε αὐτὴ τὴν εὐχαρίστησι. Ἐὰν μάλιστα τὰ παραπάνω δώσουν ἀφορμὴ ἔστω καὶ γιὰ συζήτησις μόνο, θ' ἀρχίσουν νὰ δημιουργοῦνται τουλάχιστον ἐλπίδες γιὰ τὴν ἀναθεώρησι καὶ τὴ βελτίωσι μιᾶς κατάστασιν στὴν παιδεία μας.

Ἐπληροφορήθηκα ὅτι τώρα τελευταῖα ἀρχίσε νὰ ἐκδίδεται τὸ ἔργο τοῦ Εὐκλείδου ἀπὸ τὸν κ. Σταμάτη. Πρέπει νὰ σημειωθῇ, ὅτι ἡ πρωτοβουλία εἶναι ἀτομικὴ καὶ μὲ ἀμφίβολη ἐμπορικὴ ὠφέλεια· ἀρα καθ' ὅλα ἀξίζειται.

ΠΑΝ. ΜΑΡΟΥΣΑΚΗΣ

Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου: «Ἡ Νέα Ἀγωγή—θεωρία καὶ μέθοδος». Ἀθήνα 1952. Τρεῖς τόμοι μὲ 1000 περίπου σελίδες σὲ σχῆμα 80.—Ὡς τώρα ἔχουν κυκλοφορήσει οἱ δύο πρώτοι, καὶ σὲ λίγο θὰ κυκλοφορήσῃ καὶ ὁ τρίτος.

Ἡ Μ. Π. ἔγινε γνωστὴ στὸν ἐκπαιδευτικὸ μας κόσμον στὰ 1932 μ' ἓνα πρωτότυπο καὶ πλούσιο σὲ περιεχόμενον ἔργο, ποὺ ἀναφερόταν σὲ περιοχὴ τοῦ νηπιαγωγείου καὶ τοῦ δημοτικού σχολείου, ὅπου κυριαρχοῦσε ὡς τότε ἡ φτώχεια καὶ ἡ ἀπλοϊκὴ μίμησις. «Τραγούδια καὶ παιχνίδια γιὰ παιδιὰ ὡς 12 χρόνων» ἦταν ὁ τίτλος τοῦ βιβλίου τῆς, ἐνὸς βιβλίου ποὺ ἀντίκριζε σοβαρὴ ἑλλειψὶς καὶ ἀνάγκη τῆς ἑλληνικῆς παιδείας. Ἀπὸ τότε πέρασαν εἴκοσι χρόνια, χωρὶς στὸ μεταξύ νὰ λάβῃ ἡ Μ. Π. κανένα ἐνεργὸ μέρος στὴν ἐκπαιδευτικὴ μας κίνησι· εἶχε ἀποτραβηχθῇ ἀπὸ κάθε δημόσια σχετικὴ ἐκδήλωσις καὶ κόντευε νὰ ξεχασθῇ. Ἀποτράβηγμα ὅμως ὀλοῦτε ἐξωτερικὸ γιὰτί ὅλα αὐτὰ τὰ χρόνια δούλευε ἀθόρυβα στὸν ἐπιστημονικὸν τομέα ὅπου τὴν ἔχει τάξει ἡ μοῖρα τῆς, καὶ τῆς ἐντατικῆς αὐτῆς δουλειᾶς καὶ ἐσωτερικῆς καλλιέργειας τὸν ὥριμον καρπὸν χαρίζει σήμερα στὸν τόπον τῆς μὲ τὸ νέο πολυτόμο ἔργο τῆς.

Γιὰ τὴν «νέα ἀγωγή» ἡ τὸ «σχολεῖο ἐργασίας», ὅπως εἶναι γνωστὴ στὴν Ἑλλάδα ἡ νεώτερη αὐτὴ παιδαγωγικὴ κίνησις, ἔχουν δημοσιευθῇ ἀρκετὰς ἐργασίες πρωτότυπες νεοελληνικῆς καὶ μεταφρασμέναις ξένων εἰδικῶν. Ἄλλες ἀπ' αὐτὰς εἶναι καθαρά θεωρητικῆς καὶ ἄλλες βγαλμένες ἀπὸ τὴ σχολικὴ πράξι, καὶ κυρίως τὴν πράξι τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Σὲ ὅλες τὰς σχεδὸν κυριαρχεῖ ἡ σχετικὴ γερμανικὴ κίνησις, ἐνῶ γιὰ τὴν ἀγγλοσαξωνικὴν ἔχομε μόνο μετρημέναις μελέταις ἢ καὶ ἀπλὰς ἀνακρινάσεις. Ἐπειτα ὅλες αὐτὲς εἶναι κατὰ μέγα μέρος ἐργασίες καὶ μελέταις μερικῆς, ἀναφέρονται δηλαδὴ σὲ ὁρισμένα μόνο προβλήματα τοῦ προγράμματος καὶ τῆς μεθόδου, ἐνῶ ἡ «νέα ἀγωγή», ἀκόμα καὶ στὸν περιορισμένον τῆς ὅρο «σχολεῖο ἐργασίας», ἀγκαλιάζει τὸ πολυσύνθετον μαρξωτικὸν πρόβλημα σὲ ὅλο τὸ πλάτος του. Σὲ ὅλο αὐτὸ τὸ πλάτος ἀπλώνεται τὸ νέο ἔργο τῆς Μ. Π., καὶ ἀκόμα ἀντίθετα μὲ τὴν ἑλληνικὴν βιβλιογραφίαν

το κέντρο του βάρους πέφτει έδω στην άγγλο-σαξωνική νεώτερη παιδαγωγική κίνηση, που έχει αναντίρρηση το προβάδισμα στον τομέα αυτόν από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Έπειτα στο έργο της συγκεντρώνεται θεωρία και εφαρμογή, και μάλιστα εφαρμογή με πλήθος παραδείγματα σε όλους του βαθμούς της γενικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Έτσι και το νέο αυτό βιβλίο της Μ. Π. αντικρίζει ουσιαστική έλλειψη της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας μας, αλλά σε άσυγκρίτως πλατύτερο όριζοντα παρά το πρώτο: είναι το πρώτο συνθετικό νεοελληνικό έργο, μοναδικό στο είδος του, που θα κατατοπίσει τον έλληνα εκπαιδευτικό σε όλα τα βασικά προβλήματα τα σχετικά με τη νεώτερη παγκόσμια παιδαγωγική κίνηση, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι το έργο αυτό βασίζεται σε σοβαρή πολυμερή μελέτη πρώτων πηγών και σε συστηματική προσωπική και πολύχρονη παρακολούθηση πολλών εφαρμογών στη σχολική πράξη. Αλλά και πέρα ακόμα: είναι έργο που δε θεμελιώνεται μόνο σε βαθειά μελέτη και προσωπική πείρα, αλλά πηγάζει και από ψυχή εμπνευσμένη από το μορφωτικό ιδανικό, από την αγάπη του παιδιού γενικά, από τον πόνο για τη δική μας παιδεία και τη λαχτάρα για την αναγέννησή της. Έτσι το πολύτομο αυτό έργο, παρ' όλη την αυστηρά επιστημονική επεξεργασία, το δονεί ζωντανός παλμός, που ξεχωρίζει πιά έντονα σε όσες σελίδες αναφέρονται στη δική μας εκπαίδευση.

Το σχέδιο του βιβλίου είναι καθαρό και λιτό. Δίνει πρώτα σύντομα τη νέα φιλοσοφία της αγωγής, όπως την έχει διατυπώσει ο μεγάλος αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός Dewey, που κατά τη σ. «ενέπνευσε ολόκληρη τη σχολική πράξη του αιώνα μας». Έπειτα εκθέτει τις κυριότερες μεθόδους, με τις οποίες προσπαθούν να εφαρμόσουν τη φιλοσοφία αυτή στη σχολική πράξη σε δημοτική και μέση εκπαίδευση. Από τις μεθόδους αυτές εκθέτει αναλυτικότερα και στους δυο πρώτους τόμους τη μέθοδο βιωμάτων του Dewey, γιατί αυτή, όπως λέει η Μ. Π. «αποτελείται σήμερα ως η συνεπέστερη και πλατύτερη εφαρμογή των άρχων της Νέας Αγωγής». Τις υπόλοιπες μεθόδους θα τις αναπτύξει στον τρίτο τόμο.

Με κύρια βάση την ψυχολογία των μαθητών χωρίζει στο έργο της δύο μεγάλα μέρη: α') τη δημοτική εκπαίδευση και τη μέθοδο βιωμάτων στο δημοτικό, ως την ηλικία δηλαδή των 12 χρόνων και β') τη μέση εκπαίδευση από το 12ο ως το 18ο χρόνο. Και στη Μέση πάλι ξεχωρίζουν δυο περίοδοι: η περίοδος των προφητών (12—15 χρ.) και η περίοδος των εφήβων (15—18). Σε κάθε περίοδο εκθέτει την ψυχολογία των μαθητών, παράλληλα όμως και την ύψη της κοινωνίας, του περιβάλλοντος όπου ζουν. Η παράλληλη γίνεται, γιατί το παιδί αναπτύσσεται, «αυξάνει» και μορφώνεται όχι μόνο από μέσα του με τις έμφυτες ανάγκες, τις προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντά του, παρ'

και απ' έξω, από το περιβάλλον, με την επαφή του, την «τριβή» του μ' αυτό. Μέσα σ' αυτό δρώντας αποχτά ζωντανή προσωπική «πειρα», και με αυτή είναι που χτίζει τον ψυχικό του κόσμο. Για τη σωστή όμως «αυξήσή» του χρειάζεται το παιδί «ευνοϊκό περιβάλλον», και τέτοιο είναι όταν ταιριάζει με την ατομικότητά του, όταν βρίσκεται «στην προβολή του βιολογικού εγώ». Έτσι ο παιδαγωγός πρέπει πρώτα «να κατανοήσει τις λανθάνουσες προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού στη βιολογική τους λειτουργία, κίνηση και αξία, για να τα βοηθήσει να πάρουν μορφή στο κατάλληλο περιβάλλον». Χρειάζεται ακόμα να συνειδητοποιήσει στα παιδιά και στους νέους προοδευτικά την ύψη του κοινωνικού περιβάλλοντος «ώστε να βρίσκουν έκαστοτε κατά φυσικό τρόπο και με επιλογή τη θέση τους μέσα στην κοινωνία». Και την ύψη αυτή να τη συνειδητοποιήσει στη ροή και την κατεύθυνσή της, γιατί έτσι θα αποκτήσουν «κοινωνική συνείδηση και κοινωνικό ιδανικό». Για το σκοπόν όμως αυτό δε φτάνει η μικρή κοινωνία του σχολείου, πρέπει τα παιδιά να θερμανθούν για την πλατύτερη κοινωνία και να συνεργασθούν μαζί της».

Σε κάθε μεγάλη περίοδο, εκτός από την ψυχολογία του παιδιού, την ύψη της κοινωνίας και τη μέθοδο βιωμάτων, αναπτύσσονται και άλλα γενικά ή και ειδικά ακόμα προβλήματα της σχετικής σχολικής βαθμίδας. Έτσι στο δημοτικό π.χ. σχολείο εκθέτει η Μ. Π. τους σκοπούς του δημοτικού σύμφωνα με τη φιλοσοφία της νέας αγωγής, το πρόγραμμα και την οργάνωσή του στα άστικά κέντρα και στην ύπαιθρο, μιλεί για το δάσκαλο και την κατάρτισή του, για την ελευθερία του μαθητή και τη σχολική πειθαρχία κ. έ., ακόμα και για τα σχολικά κτήρια. Ιδιαίτερο κεφάλαιο αφιερώνει στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: οι συνθήκες του γενικά και η λειτουργία του (σχολικά κτήρια, υποχρεωτική φοίτηση και επέκτασή της, αριθμός και μόρφωση των δασκάλων). Ο κεντρικός άξονας του δημοτικού (το ιδανικό του και η ύψη της κοινωνίας) μας σε άστικά κέντρα και την ύπαιθρο. Την ίδια πολύπλευρη εξέταση του εκπαιδευτικού προβλήματος έχουμε και στις δυο βαθμίδες της μέσης, και ξεχωριστά κεφάλαια για την ελληνική μέση εκπαίδευση όχι μόνο τη γενική, αλλά και την επαγγελματική. Πραγματική δηλαδή αβρόνια από προβλήματα ψυχολογικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά, οργανωτικά και μεθοδικά, από υποδείξεις και παρατηρήσεις, αβρόνια όμως που ανοίγει παρ' όλες τις ένδεχόμενες αντιρρήσεις του γόνιμη προοπτική για τον κάθε αναγνώστη, ακόμα για τον μη ειδικό τουλάχιστο σε μερικά βασικά σημεία.

Το μεγαλύτερο μέρος του έργου αφιερώνεται, όπως είπα, στη Μέθοδο Βιωμάτων. Σ' αυτή κατά τη σ. κορυφώνεται η σύνθεση των γενικών άρχων της νέας αγωγής, όπως την έχει διατυπώσει ο Dewey. Για να φανεί πιά καθαρά η ουσία της μεθόδου, με τον όρο βίωμα μεταφράζεται η λέξη project, που κυριολεκτικά σημαίνει σχέδιο. Από πρώτη ματιά ο αναγνώστης

έχει την εντύπωση ότι πρόκειται για κάτι εντελώς νέο. Μια βαθύτερη όμως εξέταση δείχνει πως στη μέθοδο βιωμάτων ξαναζούμε τις γνωστές μας έννοιες: σχολείο εργασίας, μέθοδος εργασίας, ένια ή συγκεντρωτική διδασκαλία κλπ. και τα σχετικά προβλήματά τους. Είναι έννοιες που από καιρό έχουν διαμορφωθεί στη νεώτερη παιδαγωγική θεωρία και πράξη με τη συμβολή πολλών παραγόντων, που μερικές τον μάλιστα μς οδηγούν σε πολύ παλιές πηγές. Δεν πρόκειται δηλαδή για κατάκτηση της αμερικανικής μόνο επιστήμης και εμπειρίας, πράγμα άλλωστε που και η ίδια η Μ. Π. το σημειώνει σε πολλά μέρη του βιβλίου της. Έπειδή όμως φοβούμαι μήπως ο όρος «μέθοδος βιωμάτων», με το σχετικό μάλιστα πληθυντικό του βιβλίου, δημιουργήσει στον αναγνώστη κάποια σύγχυση, νομίζω σκόπιμο να κοιτάξω με από κοντά δυο βασικά σημεία:

α') Σχέδιο είναι η κυριολεξία του project, σχέδιο για τη λύση ενός προβλήματος, που πηγάει αυθόρμητα από μέσα μου, από πραγματικό ενδιαφέρον, και το ζώ με όλο μου το είναι, ενδιάφερόν μου, όσο και στην επεξεργασία του. Στο βάθος δηλαδή είναι το ίδιο νόημα που έχει για τους ειδικούς και η λέξη «εργασία» στον όρο «μέθοδος εργασίας». Γιατί και σ' αυτόν, είτε για εργασία του χεριού πρόκειται, είτε για εργασία καθαρά νοητική, συμμετέχει και μορφώνεται όλος ο ψυχικός κόσμος του παιδιού, αν βέβαια η εργασία πηγάζει από αληθινό ενδιαφέρον. Ακόμα και ο τρόπος της επεξεργασίας και τα διαδοχικά στάδιά της είναι τα ίδια.

β') Στη μέθοδο όμως βιωμάτων, όπως την έχουμε στο βιβλίο της Μ. Π. περιλαμβάνεται και κάτι άλλο πλατύτερο. Τα προβλήματα, που προβάλλει και ζή το παιδί, δεν αναφέρονται σε απομονωμένα φαινόμενα, που εξετάζονται το καθένα τους ως κάτι αυθόρμητο, αλλά σε φαινόμενα σύνθετα, όπως τ' αντικρίζει στην πραγματική ζωή, σε σύνθετες πραγματικές καταστάσεις του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Κι έδω δηλαδή ο ειδικός ξεχωρίζει το γνωστό του όρο «ένια» ή «συγκεντρωτική διδασκαλία». Η διαφορά από τη μέθοδο βιωμάτων είναι κατά τη γνώμη μου όχι στην ουσία, αλλά στην έκταση της εφαρμογής. Τα όρια της ένιας διδασκαλίας της εφαρμόζονται κυρίως στο δημοτικό, όπου συμπεριλαμβάνονται κυρίως στο δημοτικό, όπου σύμφωνα με την πρόταση της σ. καταγράφονται τα χωριστά μαθήματα του προγράμματος και τη θέση τους την παίρνουν μεγάλες σύνθετες ενότητες. Κι έδω πάλι είναι πολλές και σοβαρές οι αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ένιας στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού. Και είναι αντιρρήσεις, που δεν γίνονται από πνεύμα όπισθοδρομικό, παρ' από τα ίδια τα πράγματα και το νόημα της αγωγής.

Στη μέση όμως εκπαίδευση ή εφαρμογή της ένιας μόνο λίγους έχει βρή οπαδούς, ακόμα και στην Αμερική, όπως άλλωστε το βλέπουμε και στο έργο της Μ. Π. Σ' αυτό η μέθοδος βιωμάτων εφαρμόζεται αυστηρά μόνο «στα πρωτογενειακά μέσα σχολεία». Στο πρόγραμμά τους «αντικαθίστουν τα σημερινά μαθήματα με εποχές πολιτισμού, που μελετώνται

κάθε χρόνο μία... Η έρευνα της εποχής απλώνεται στη λογοτεχνική, την επιστημονική και καλλιτεχνική της παραγωγή, στις εφευρέσεις, φιλοσοφία, κοινωνική και οικονομική ύψη και τις επιδιώξεις της». Η μέθοδος δηλαδή βιωμάτων είναι απ' αυτή την άποψη μόνομια κατεύθυνση στην περιοχή της νέας αγωγής, και δε στέκει νομίζω η γνώμη της Μ. Π. ότι η μέθοδος αυτή «αποτελείται σήμερα ως η συνεπέστερη και πληρέστερη εφαρμογή των άρχων της». Θά ήταν έτσι, αν τον πραγματισμό, που χαρακτηρίζει το σύστημα του Dewey, τον δέχονταν όλοι όσοι σε θεωρία και πράξη εφαρμόζονται για το νέο σχολείο. Αυτό όμως δε συμβαίνει στην πραγματικότητα. Το βλέπουμε και στην άρχη ακόμα της ένιας διδασκαλίας, αν την κοιτάξω απ' αυτή την άποψη. Οι αντιρρήσεις της ευρωπαϊκής παιδαγωγικής έναντι της, και κυρίως της γερμανικής, δεν είναι τόσο για τα μεγάλα χάσματα, που αφήνει στη μόρφωση των παιδιών και σε περίπτωση ακόμα που εφαρμόζεται στοχαστικά και συστηματικά. Χάσματα, και πολλά μάλιστα, θα υπάρχουν πάντα και με το σύστημα των χωριστών μαθημάτων, όταν σ' αυτά δεν υπολογίζουμε το ποσό της ύλης, που δίνουν συνήθως τα γυμνασιακά προγράμματα, αλλά την επιλογή των πιο κύριων σημείων και τη βαθύτερη επεξεργασία τους. Οι αντιρρήσεις στηρίζονται κυρίως στην ανάγκη να μην καταργηθεί ή αυτοτέλεια των μαθημάτων. Γιατί μόνον όταν το κάθε πνευματικό αγαθό το δουλεύει ο μαθητής σύμφωνα με την ιδιαίτερη τεχνική του και την πνευματική του σύσταση, μόνο τότε το ζή πραγματικά, και τότε το αγαθό άσκει όλη τη μορφωτική του αξία. Αυτό όμως είναι αδύνατο να γίνει με την ευκαιριακή διδασκαλία του, που είναι φυσική συνέπεια της ένιας, και με τον εξυπηρετικό ρόλο που παίρνει το αγαθό σε μια μεγάλη ενότητα. Και ο ρόλος αυτός τονίζεται κατά τη γνώμη μου ακόμα περισσότερο στη μέθοδο βιωμάτων με το πνεύμα του πραγματισμού που κυριαρχεί σ' αυτή. Πνεύμα που ζητεί από το κάθε πνευματικό αγαθό την άμεση εξυπηρέτηση ενός πρακτικού σκοπού. Αν τέτοια εξυπηρέτηση είναι νοητή στο δημοτικό σχολείο, όπου την ψυχολογία των τροφίμων του την εξουσιάζουν το συγκεκριμένο και τα πρακτικά ενδιαφέροντα, δεν μπορούμε να ειπώμε το ίδιο και για τη μέση παιδεία με τους εφήβους της *.

* Όπως το κάθε πνευματικό αγαθό έχει τη δική του ξεχωριστή σύσταση, το ίδιο γίνεται και με το σχολείο. Και αυτό, παρ' όλη τη σύμφωνή του με την κοινωνία, έχει ιδιαίτερη σύσταση, δική του οντότητα που χαράζει ορισμένα όρια στο πρόγραμμά του. Τα όρια αυτά τα ξεπερνά η μέθοδος βιωμάτων, όταν ποτισμένη με το πνεύμα του πραγματισμού ζητά και από τη δημοτική, αλλά κυρίως από τη μέση εκπαίδευση να κατατοπίσει παιδιά και νέους στα κοινωνικά προβλήματα με άμεση συμμετοχή τους σ' αυτά (βλ. κεφ. για τις «μεταβαλλόμενες αξίες των κοινωνικών σπουδών» Β' σελ. 150).

Οι ίδιοι όμως εκπαιδευτικοί κύκλοι, που δέχονται το σύστημα της ενιαίας στη μέση εκπαίδευση, πιστεύουν ότι και με τη χωριστή διδασκαλία των μαθημάτων το καθένα τους δέ μείνει απομονωμένο στην ψυχή των νέων, παρά απλώνεται και αντανάκλα πολύ πέρα από τα όριά του και σε άλλα μαθήματα, και γενικότερα σε μεγάλες ενότητες της ζωής και του πολιτισμού της. Και αυτό δε γίνεται μόνο από τη φύση των αγαθών και την κοινή πηγή τους, αλλά και από εμφύτη ανάγκη των ίδιων των νέων. Παρ' όλη όμως αυτή την πίστη τους νομίζουν σωστό την εμφύτη αυτή ανάγκη να μη την αφήσουν ανεκμετάλλευτη, αλλά να τη βοηθήσουν και να τη δυναμώσουν με τη διδασκαλία. Έτσι για τους εκπαιδευτικούς αυτούς τη θέση της ενιαίας την παίρνει στη μέση εκπαίδευση το αίτημα της συγκέντρωσης—αίτημα πολύ παλιό στην παιδαγωγική κίνηση—, συγκέντρωση όμως τέτοια που να μην καταργή την αυτοτέλεια των μαθημάτων. Παραδείγματα για συγκέντρωση με το παραπάνω νόημα έχουμε πολλά και στο έργο της Μ. Π., και αυτά νομίζω ότι θα είναι πιο γόνιμα και για τον Έλληνα αναγνώστη.

Με όσα είπα παραπάνω δεν εννοώ ν' άμφισβητήσω τη μεγάλη και πολύπλευρη συμβολή του Dewey για τη θεμελίωση της νέας αγωγής. Ήθελα μόνο να προφυλάξω τον αναγνώστη από ενδεχόμενη πλάνη ότι το σύστημά του, και ιδιαίτερα η μέθοδος βιωμάτων, εξαντλεί όλο το νόημα του νέου σχολείου. Είναι πλάνη όπου θα μπορούσε κανείς να παρασυρθεί από τη σύνθεση του έργου της Μ. Π., που γίνεται με κέντρο το σύστημα του αμερικανού φιλοσόφου, και από τον υπερβολικό τονισμό της μεθόδου βιωμάτων και τη μεγάλη έκταση που δίνεται σ' αυτή. Από τέτοια άλλωστε πλάνη προφυλάγει και το ίδιο το έργο με τον πλούτο του περιχομένου του, που απλώνεται και σε άλλες κατευθύνσεις της νέας αγωγής και κατατοπίζει σ' αυτές άνετα τον αναγνώστη.

Από τη μεγάλη όμως συμβολή του Dewey για το νέο σχολείο θα ήθελα εδώ να ξεχωρίσω δυο κυρίως σημεία, που έχουν κατά τη γνώμη μου και την πλατύτερη επίδραση στην παγκόσμια σχετική κίνηση. Το ένα είναι για την ψυχολογική ανάλυση και τη μορφωτική σημασία του ενδιαφέροντος, σημασία όχι μόνο για τη διδασκαλία, αλλά και για την οργάνωση του προγράμματος και της παιδείας.

Το άλλο σημείο είναι ο κοινωνικός χαρακτήρας του σχολείου και των προβλημάτων του, που τονίζεται ιδιαίτερα στο σύστημα του Dewey. Με τον πραγματισμό του αμερικανού φιλοσόφου μπορεί κανείς να διαφωνήσει όχι μόνο σε ό,τι σημείωσα παραπάνω σχετικά με τη μέθοδο βιωμάτων, αλλά και γενικότερα στη φιλοσοφική του θεώρηση. Παρ' όλη όμως αυτή τη διαφωνία δεν μπορεί να άμφισβητήσει το ακόλουθο γεγονός: αν σήμερα είναι καθολική ή προσπαθεί να λείψει ή αποξένωση του σχολείου από την πραγματική ζωή, να γίνει το σχολείο συνέχεια ζωής, να θεμελιώνει στους προφήτες του με την υπεύθυνη ατομική δραστηριότητα τους τη γνώση και το έθος

της κοινωνικής αρετής—στην επικράτηση αυτών των ιδεών ή συμβολή του Dewey είναι σπουδαιότερη παρά κάθε άλλου μεγάλου παιδαγωγού.

Τελειώνοντας θα ήθελα ακόμα να ξεχωρίσω για τον Έλληνα εκπαιδευτικό τα κεφάλαια όπου εξετάζεται από όρισμένες απόψεις η κατάσταση της δικής μας παιδείας και γίνονται σχετικές υποδείξεις για την αναδιοργάνωσή της. Τα κεφάλαια αυτά, και μάλιστα η μελέτη για την ύφή της κοινωνίας μας στα αστικά κέντρα και στην ύπαιθρο, είναι από τα γονιμότερα και τα πιο πρωτότυπα στο έργο της Μ. Π. Όπως είπα και στην αρχή της βιβλιοκρισίας μου, το έργο της απλώνεται σε πολλά και σημαντικά παιδαγωγικά προβλήματα. Φυσικά στο σημείωμά μου τούτο δεν μπορούσα ούτε καν να θίξω τα περισσότερα από τα προβλήματα αυτά. Πήρα μόνον όσα σημεία νόμισα πως θα χρησίμευαν στον Έλληνα αναγνώστη, για να μελετήσει με μεγαλύτερη ωφέλεια τον πλούτο που προσφέρει το πολύτιμο αυτό βιβλίο. Το καθένα από τα προβλήματα του, παρ' όλη τη σύντομη ανάπτυξη του, παρουσιάζει απόψεις που θα χρειάζονταν ειδική κριτική ανάλυση. Ή σημασία τους όμως είναι τέτοια για την παιδαγωγική θεωρία και πράξη, που δεν άμφισβάλω πως θα κινήσει και σε μας αρκετούς εκπαιδευτικούς σε σχετική συζήτηση. Αυτό άλλωστε νομίζω ότι είναι και η πρόθεση της Μ. Π. και αυτό θα είναι η καλύτερη απόδειξη για την αξία της προσφοράς της.

A. ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ

NEA BIBLIA

Δημητρίου Ι. Πάλλα «Η θάλασσα των Έκκλησιών» (Συμβολή εις την Ιστορίαν του Χριστιανικού βωμού και την μορφολογίαν της Λειτουργίας) Αθήναι 1952 (Έκδ. Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών) σελ. 185.

Ε. Π. Παπανούτσου «La catharsis des passions d'après Aristotele», έκδ. του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών, Αθήνα 1953, σελ. 41.

Ε. Π. Παπανούτσου «Αισθητική» β' έκδ. (με προσθήκες και βελτιώσεις) έκδ. Ίκάρου, Αθήνα 1953, σελ. 453.

Δημ. Σ. Λουκάτου «Κεφαλονίτικα Γνωμικά» (Πρακτικές και φιλοσοφικές παροιμίες, χωρισμένες σε κεφάλαια κατά το θέμα τους) Αθήναι 1952, σελ. 224.

Δημ. Σ. Λουκάτου «Ζητήματα κατατάξεως παροιμιών» (Ανάτ. από την Έπετρίδα του Λαογραφικού Αρχείου) Αθήναι 1952.

Ηλία Βενεζή «Αρχιεπίσκοπος Δαμασκηνός. Οι χρόνοι της Δουλείας» Αθήναι 1953, σελ. 329.

Παντελή Πρεβεζάνη «Το ιερό σφάγιο» (πραγωδία) Αθήνα 1952, σελ. 141.

Θ. Πετσάλη—Διομήδη «Στη ρίζα του μεγάλου δέντρου» (δραματική πράξη) Αθήνα 1952.

Μάρκου Λαζαρίδη «Ο Σταυρός του Νότου» (διηγήματα) Αθήνα 1953, σελ. 181.

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—ΑΡΕΑΚΗ 6—Τηλ. 23-218

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

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

α) Νομικών Προσώπων Δραχ. 90.000

β) Φυσικών Προσώπων Δραχ. 75.000

Τιμή Τεύχους Δραχμαί 7.500

ΚΑΡΑΧΡΙΣΤΟΥ Ν. τέως προέδρου του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου:

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

ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ

Ἐκδόσεις τοῦ Ἰνστιτούτου Ἱατρικῆς Ψυχολο-
γίας καὶ Ψυχικῆς Ὑγιεινῆς ὑπὸ τὴν διεύθυνσιν
τοῦ Ψυχιάτρου κ.

ΑΡ. Α. ΑΣΠΙΩΤΗ

1) Η ΑΡΡΩΣΤΕΙΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΗ	Δρχ. 10.000
2) Η ΚΡΙΣΙΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	» 10.000
3) Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	» 10.000
4) Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	» 10.000
5) ΤΑ ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΟΣ	» 20.000
6) Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ	» 10.000
7) Η ΥΓΕΙΑ, Η ΑΣΘΕΝΕΙΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ	» 10.000
8) Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΕΙΑ	» 10.000
9) Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΖΩΗ	» 10.000

Στὴν ἴδια σειρά ὑπὸ ἔκδοσιν :

- 1) Η ΥΓΕΙΑ ΜΑΣ RENE BIOT μετάφρασις τοῦ ἱατροῦ κ.
Δ.Ε. ΧΑΡΟΚΟΠΟΥ
- 2) ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΑΠ' ΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΟΥ ΥΠΟ GUY JACQUIN, μετάφρασις ΕΛΕΝΗΣ Χ.
ΟΛΙΒΙΕΡΗ
- 3) ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΙΣ ΤΗΣ ΥΠΑΡΞΕΩΣ
ὑπὸ IGOR A. CARUSO μετάφρασις τοῦ ἱατροῦ κ. Α. Π.
ΚΑΡΑΝΤΩΝΗ
- 4) Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΕΝΕΤΗΣΙΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ὑπὸ
ΑΡ. Α.ΑΣΠΙΩΤΟΥ Ψυχιάτρου.

Μόλις ἐκυκλοφόρησαν

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ

- 1) ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ

Δεύτερη ἔκδοσις
Ἐκδοτικὸς Οἶκος ἸΚΑΡΟΣ

- 2) LA CATHARSIS DES PASSIONS D'APRÈS
ARISTOTE

Ἐκδοσις ΓΑΛΛΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ Ἀθηνῶν

Πωλοῦνται

Σὲ ὅλα τὰ βιβλιοπωλεῖα