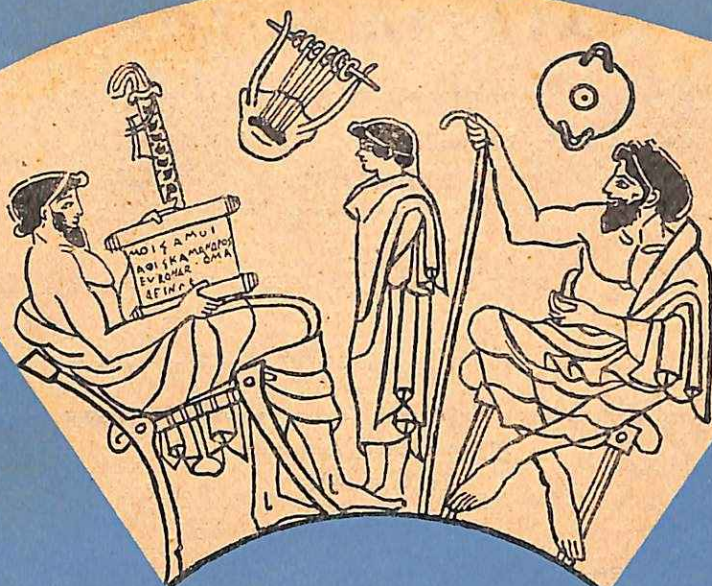




ΠΑΙΔΕΙΑ

καὶ
ζωή

15 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1952

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Διακομματική εκπαιδευτική πολιτική	Ἡ Διεύθυνση
Ἡ ζωή καὶ τὸ ἔργο τῆς Μαρίας Μοντεσσόρι	Μαρία Γουδέλη
Τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας (IV)	Ε. Π. Παπανούτσος
Ὁ Παρθενών (III)	Χ. Γ. Καρούζος
Κακὴ διαγωγή τῶν μαθητῶν καὶ σωματικὲς ποινὲς στὸ σχολεῖο,	Κ. Π. Λαζαρίδης
Ἡ διδασκαλία σχετικὰ μὲ τὴ συλλογικὴ ἀσφάλεια τῶν λαῶν (VI)	Paul Féraud
Πῶς νὰ βοηθᾶτε τὰ παιδιά σας ὅταν πηγαίνουν στὸ σχολεῖο (III)	Mary καὶ Laurence Frank
Βιβλιοκρισία	Αἰκ. Στριφτοῦ-Κριαρᾶ, Θεόδ. Ξύδης
Νέα Βιβλία	

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—Στοὰ Ἀρσακείου

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ

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

Διευθυντής: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Άρτοτίνης 6

Γ Ρ Α Φ Ε Ι Α

Σύνταξη και Διαχείριση: Έκδοτικός Οίκος Ιωάννου Ν. Ζαχαροπούλου

Άθηναι: Στοά Άρσακείου

Τηλέφ. 23-218

Έτησία συνδρομή:

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

Τόμοι προηγούμενων ἐτῶν:

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

Τιμὴ τοῦ παρόντος τεύχους

Ὁκτωβρίου 1952 δρχ. 7.500

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

Διευθυντὴς τῆς «Παιδείας»: Ε. Π. Παπανοῦτσος, Κατοικία: Άρτοτίνης 6

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

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



ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

Μηνιαῖο Περιοδικὸ Μελέτης—Έρευνας—Διαφωτισμοῦ

ΕΤΟΣ Α' — ΑΘΗΝΑΙ, 15 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1952 — ΤΕΥΧΟΣ 10

Διακομματικὴ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ

Με τὸν καιρὸ ὅλο καὶ περισσότερο ὀριμάζει μέσα στὸ νοῦ τοῦ λαοῦ καὶ τῶν πολιτικῶν μας κύκλων ἡ σκέψη ὅτι τότε μόνο θὰ λυθῇ τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας πρόβλημα, ὅταν με συνεννόηση ὅλων τῶν κομμάτων χαραχθῇ μιὰ διακομματικὴ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ, ἓνα κοινὸ καὶ σταθερὸ πρόγραμμα μακρᾶς διάρκειας. Τὸ αἶτημα τοῦτο ἔγινε πιά κοινὴ συνείδηση καὶ τόσον οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ὅσο καὶ οἱ πολιτικοὶ μας ἡγέτες δὲν ἀφήνουν εὐκαιρία νὰ μὴ τὸ διατυπώσουν καὶ νὰ μὴ τονίσουν τὴ σημασία του γιὰ τὴν ἐξυγίανση τῶν σχολικῶν μας πραγμάτων, καὶ γενικώτερα γιὰ τὸ μέλλον τοῦ Ἑθνους μας. Ἀπόδειξη ὅτι κάθε φορὰ πού ἐκπρόσωποι τῶν μεγάλων κομμάτων μιλοῦν σὲ ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια, αὐτὸ πρῶτα καὶ κύρια ἀναφέρουν: πῶς θὰ προβοῦμε σὲ μιὰ μελετημένη ἀνακαίνιση τῆς σχολικῆς μας ζωῆς με εἰλικρινῇ καὶ κοινὴ συνεννόηση ὅλων τῶν πολιτικῶν καὶ πνευματικῶν δυνάμεων τῆς χώρας.

Ζοῦμε σὲ καιροὺς κρίσιμους καὶ γιὰ τὴν παγκόσμια καὶ γιὰ τὴν ἐθνικὴ μας ἱστορία. Αὐτὸ δὲν χρειάζεται σοφία νὰ τὸ καταλάβῃ κανεὶς· ὅλοι τὸ διαισθανόμαστε καὶ ἐνστιγματικὰ ἀνησχοῦμε ὅταν βλέπουμε ὅτι οἱ ἐνέργειές μας στοὺς διάφορους τομεῖς τῆς κρατικῆς ζωῆς δὲν εἶναι ἀνάλογες πρὸς τὴ σοβαρότητα τῶν περιστάσεων. Ἐκεῖνο πού τὴν ὥρα αὐτὴ ἀποκρυσταλλώνεται σιγά-σιγά μέσα στὴ συνείδηση ἀκόμη καὶ τῶν πιὸ ἀμύητων στὰ προβλήματα τῆς πολιτικῆς, εἶναι ἡ πεσποίθηση ὅτι βέβαια ὁ κοινοβουλευτικὸς βίος με τὴν ἄμιλλα τῶν κομμάτων εἶναι ἡ καλύτερη ἐγγύηση τῶν δημοκρατικῶν ἐλευθεριῶν, ἀλλὰ ὅτι ὑπάρχουν καὶ ζητήματα τόσο βαρυσήμαντα καὶ τόσο συνυφασμένα με τὴς τύχες τοῦ Ἑθνους, πού δὲν εἶναι οὔτε δυνατό οὔτε θεμιτὸ νὰ γίνωνται ἀντικείμενο κομματικῶν διενέξεων. Τέτοια λ.χ. εἶναι κατὰ γενικὴν ἀναγνώριση τὰ ζητήματα τῆς ἐξωτερικῆς καὶ τῆς οἰκονομικῆς μας πολιτικῆς. Γιὰ νὰ ἐπιβιώσῃ καὶ νὰ προκόψῃ ὁ τόπος μας ὅλοι παραδεχόμεστε σήμερα ὅτι ἀπέναντι στὰ ζητήματα αὐτὰ ὁ πολιτικὸς ἀνταγωνισμὸς πρέπει νὰ σταματᾷ καὶ οἱ λύσεις νὰ ἔχουν διακομματικὸ χαρακτήρα.

Στὴν ἴδια σειρὰ με τὰ θέματα αὐτὰ πρέπει νὰ τοποθετηθῇ καὶ τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας ζήτημα. Ἐχεῖ μαζί τους κοινὰ τὰ κύρια χαρακτηρι-

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

ΚΟΣΜΗΤΕΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΟΥΛΕΙΑ Μπαρβ. Παντελεήμονος

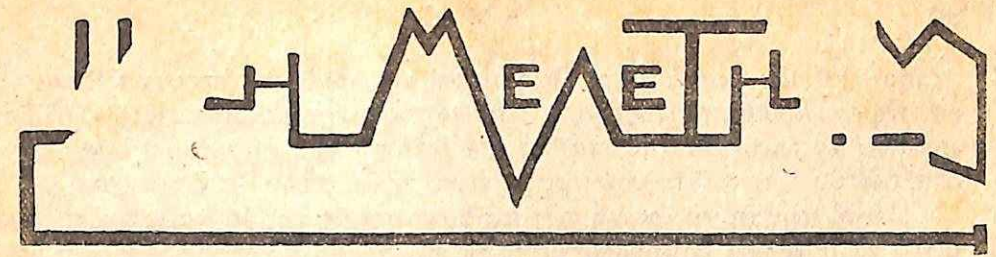
10093, 10092, 9335

στικά του γνωρίσματα που είναι τα εξής: Πρώτα, η σοβαρότητά του για την προκοπή του συνόλου και για την εθνική μας υπόσταση. Δεύτερο, η επιτακτική ανάγκη να εξευρεθῇ τὸ γρηγορότερο μιὰ λύση που χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα εφαρμογῆς για να φέρη τὰ αποτελέσματά της. Τρίτο, καὶ ἐδῶ ἡ λύση προβάλλεται ἀπὸ τὴν πίεση τῶν πραγμάτων ἐπομένως οἱ προσωπικὲς διαφορὲς περιορίζονται στὰ ἐπιδόματα. Στὸν κύριο κορμὸ τῶν μέτρων που πρέπει νὰ ληφθοῦν, συμφωνοῦν, ἀναγκάζονται νὰ συμφωνήσουν ὅλοι, γιατί μεγάλα περιθώρια ταλαντώσεων δὲν ἀφήνει ἡ ἴδια ἡ πραγματικότητα τῆς κοινωνικῆς μας ζωῆς. Τέταρτο καὶ τελευταῖο, φοβερὲς εἶναι καὶ στὸ ζήτημα τοῦτο οἱ δυσκολίες που ἔχει νὰ ἀντιμετωπίσῃ ὅποια Κυβέρνηση ἀποφασίσῃ νὰ τὸ ρυθμίσῃ ριζικὰ καὶ ἀποφασιστικὰ. Καὶ ἐπειδὴ γιὰ νὰ σώσῃ θὰ πληῖξη, ὅπως κάνει ὁ γιατρὸς που βασανίζει τὸν ἄρρωστο γιὰ νὰ τὸν θεραπεύσῃ, οἱ ἐνέργειές της θὰ ἔχουν κατ' ἀνάγκη στὴν ἀρχὴ ἀντιδημοτικὸ χαρακτήρα. Θὰ δυσχεραίσουν—ὄχι τοὺς περισσότερους, ἀλλὰ τοὺς λιγότερους που ξέρουν νὰ φωνάζουν καὶ νὰ ἐπιβάλλουν τὰ συμφέροντά τους. Γι' αὐτὸ κανένα κόμμα μόνο του δὲν ἀποφασίζει νὰ ἐπωμισθῇ τέτοιες εὐθύνες. Προτιμᾷ, ὅταν εἶναι στὴν ἀντιπολίτευση νὰ δημοσκοπῇ φέγοντας τὴν ὀλιγορία τῶν κυβερνώντων, καὶ ὅταν βρίσκεται στὴν ἐξουσία νὰ μὴ τολμᾷ νὰ βάλῃ μιὰ γιὰ πάντα τὰ πράγματα στὴ θέση τους.

Ἔτσι σιγά-σιγά ἐφτάσαμε σὲ ἀδιέξοδο. Ὅλοι φωνάζομε ὅτι γιὰ ν' ἀνορθωθῇ ἡ ἐκπαίδευσή μας χρειάζονται γενναῖα ἀναμορφωτικὰ μέτρα. Κανεὶς ὅμως δὲν παίρνει τὴν πρωτοβουλία νὰ τὰ εἰσηγηθῇ στὸ Κοινοβούλιο καὶ νὰ τὰ ἐφαρμόσῃ, εἴτε γιὰ τὴν οἱ συχνὲς κυβερνητικὲς καὶ ὑπουργικὲς μεταβολὲς δὲν ἀφήνουν τὸν ἀπαιτούμενο χρόνον, εἴτε ἐπειδὴ μερικὰ ἀπὸ τὰ ἀναγκαῖα μέτρα θὰ προκαλέσουν κάποιαν ἀντίδραση καὶ οἱ ὑπεύθυνοι τὴν τελευταία στιγμὴ δειλιάζουν. Πῶς θὰ βγοῦμε ἀπὸ τὸ ἀδιέξοδο τοῦτο που μᾶς ἔχει φέρει στὴν ἀποτελεσμάτωση καὶ ἐπιτείνει τὴν εκπαιδευτικὴ μας κακοδαιμονία; Ἄλλος τρόπος δὲν ὑπάρχει παρὰ τὰ μεγάλα κόμματα τῆς Χώρας νὰ χαρακτηρίσουν ἐθνικὸ τὸ εκπαιδευτικὸ μας ζήτημα καὶ μὲ εἰλικρινῇ μετὰ τὸν συνεννόησιν νὰ χαράξουν μιὰ διακομματικὴ ἀπάνω σ' αὐτὸ πολιτικὴ που νὰ τηρηθῇ μὲ συνέπεια ἐπὶ μακρὸ χρονικὸ διάστημα, ἕως ὅτου δείξῃ τὰ πλεονεκτήματα καὶ τὰ μειονεκτήματά της καὶ τελικὰ ἀποκτήσῃ τὴν ὀριστικὴν της μορφή.

Ὁ Ἐκπαιδευτικὸς κόσμος κάνει ἔκκληση στὸν πατριωτισμὸ τῶν πολιτικῶν μας ἡγετῶν. Ἀπὸ τὴ φρόνησή τους περιμένει τὴ λύση αὐτοῦ τοῦ προβλήματος. Λύση που θὰ ἔχῃ ὡς ἀποτέλεσμα ὄχι μόνο τὴν εκπαιδευτικὴ μας ἀνάπλαση, ἀλλὰ καὶ γενικότερα τὴν εθνικὴ μας εὐημερία καὶ προκοπή.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ



Ἡ ζωὴ καὶ τὸ ἔργο τῆς Μαρίας Μοντεσόρι

Στις 6 τοῦ Μάη πέθανε στὸ Nordwijk τῆς Ὁλλανδίας σὲ ἡλικία 82 ἐτῶν ἡ μεγάλη Ἰταλίδα παιδαγωγὸς Μαρία Μοντεσόρι. Πέθανε ξαφνικὰ μὰ ἤρεμα, ἐνῶ μιλοῦσε μὲ τοὺς δικούς της καὶ τοὺς διηγόταν κάτι εὐθυμο, γελώντας καὶ διασκεδάζοντας ὅπως πολὺ συχνὰ ἐκδηλώνονταν ὁ εὐθυμος χαρακτήρας της. Ὁ θάνατός της προκάλεσε μεγάλη συγκίνηση στοὺς παγκόσμιους παιδαγωγικοὺς κύκλους ὅπως καὶ στὴν κοινὴ γνώμη. Διάφορες προσωπικότητες, ἐκπαιδευτικὲς, πολιτικὲς, ἐπιστημονικὲς ἔστειλαν τὰ θερμότερα συλλυπητήρια στὴν οἰκογένειά της τονίζοντας τὸ μέγεθος τῆς ἀπώλειας τῆς μεγάλης παιδαγωγοῦ.

Ἡ Μαρία Μοντεσόρι γεννήθηκε στὴ Chiaravalla κοντὰ στὴν Ancona τῆς Ἰταλίας στὴς 31 Αὐγούστου τοῦ 1870. Ἀπὸ πολὺ νωρὶς οἱ ἐξαιρετικὲς της πνευματικὲς ικανότητες καὶ τὰ ψυχικά της χαρίσματα τὴν ξεχώρισαν τόσο γιὰ τὴν λαμπρὴ σπουδὴς της, ὅσο καὶ γιὰ τὴν κοινωνικὴ της δράση. Στὴν ἐποχὴ της ὁ κόσμος δὲν ἀνέχονταν γυναῖκες που ποθοῦσαν ἀνώτερη ἐκπαίδευση. Αὐτὴ κατάφερε νὰ κατανικήσῃ κάθε δυσκολία. Ἦταν ἡ πρώτη γυναίκα που γράφτηκε φοιτήτρια, καὶ μάλιστα τῆς ἱατρικῆς, στὸ Πανεπιστήμιον τῆς Ρώμης. Οἱ διαδοχικὲς της ἐπιτυχίες τὴν ἐπιβάλλανε σιγά-σιγά στοὺς ἐπικριτὲς της που ἄρχισαν νὰ τὴ θαυμάζουν καὶ νὰ τὴ σέβωνται. Κι' ἔτσι ἡ Μαρία Μοντεσόρι ἦταν ἡ πρώτη γυναίκα που πῆρε πανεπιστημιακὸ πτυχίον στὴν Ἰταλία, ἡ πρώτη διδάκτωρ τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Ρώμης καὶ στὴν ὁποία ἀνετέθη ἡ ἔδρα τῆς Ἀνθρωπολογίας στὸ ἴδιον Πανεπιστήμιον. Οἱ ἐργασίες της ἀργότερα στὴν Ψυχιατρικὴ Κλινικὴ τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Ρώμης τὴν ἔφεραν σ' ἐπαφὴ μὲ τ' ἀνώμαλα παιδιά.

Στὸ Παιδαγωγικὸ Συνέδριον τοῦ Τουρίνου, που ἔγινε τὸ 1898, ἔκανε μιὰν ἀνακοίνωση γιὰ τὴν ψυχικὴ ἐκπαίδευση τῶν ἀνώμαλων παιδιῶν που προκάλεσε ἐξαιρετικὴ ἐντύπωση. Ὁ ὑπουργὸς τῆς Παιδείας τῆς ἀνέθεσε τότε νὰ κἀνῃ μαθήματα πάνω στὴν ἀγωγή τῶν ἀνώμαλων παιδιῶν κι' ἔτσι δημιουργήθηκε ἡ «Ὁρθοφρενικὴ Σχολή» που διεύθυνε ἐπὶ δύο χρόνια. Σ' ἓνα τμήμα της μαζεύονταν παιδιὰ μετὰ τὴς σχολικὲς ὥρες που εἶχαν κριθεῖ ἀνεπίδεκτα γιὰ μάθηση. Ἀργότερα ἰδρύθηκε ὑπὸ τὴ διεύθυνσή της ἓνα Παιδαγωγικὸ Ἰνστιτοῦτο που μάζεψε ὅλα αὐτὰ τὰ καθυστερημένα παιδιά. Ἐκεῖ κατάρτιζε καὶ δασκάλους γιὰ ἀνώμαλα

παιδιά. Γυρίζοντας ἀπὸ τὸ Παρίσι καὶ τὸ Λονδίνο, ὅπου ταξίδεψε γιὰ νὰ παρακολουθήσῃ τὴν ἀγωγή τῶν καθυστερημένων παιδιῶν, ἐδίδασκε ἐπὶ δύο χρόνια αὐτὰ τὰ παιδιά καὶ ὅπως λέει : «Αὐτὰ τὰ δύο χρόνια ἀποτελοῦν τὸν πρῶτο μου πραγματικὸ τίτλο στὴν Παιδαγωγική».

Ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ἀκόμα τῆς παιδαγωγικῆς τῆς ἐργασίας μὲ τ' ἀνώμαλα παιδιά ἡ Μαρία Μοντεσόρι ἔκανε τὴν παρατήρηση πὼς ἡ μέθοδος τῆς δὲν εἶχε τίποτε τὸ εἰδικὸ γιὰ τὴν ἀγωγή τῶν ἀνωμάτων. Εἶχε ἀπλῶς ἀρχὲς πρὸ ὀρθολογιστικῆς ἀπὸ ἐκεῖνες ποὺ χρησιμοποιοῦσαν στὴν κοινὴ ἀγωγή, ἔτσι ποὺ κι' ἓνα παιδί μὲ κατώτερη πνευματικότητα μποροῦσε νὰ τὴ δεχθῇ, ν' ἀναπτυχθῇ καὶ νὰ συναγωνίζεται μ' ἐπιτυχία τοὺς ὁμαλοὺς συνομηλίκους του. Ἄν ἀνάλογα συστήματα, σκεπτόταν, μποροῦσαν νὰ ἐφαρμοσθοῦν στὰ ὁμαλὰ παιδιά, πόσο λαμπρὰ ἀποτελέσματα θὰ μποροῦσαν νὰ εἶχαν !

Μεγάλῃ ἐντύπωση κι' ἐπιρροή, ἰδίως στὶς κατοπινὲς τῆς ἐργασίες, εἶχαν οἱ μελέτες τοῦ Ed. Seguin ποὺ ἀντίθετα ἀπὸ τὴ Μοντεσόρι ἦταν δάσκαλος, πρὶν γίνῃ γιατρός. Ἡ Μαρία Μοντεσόρι ἀναφέρεται πάντα στὰ βιβλία του μὲ τὸ μεγαλύτερο σεβασμό. Ἡ μέθοδος ἐργασίας του, καθὼς καὶ τὸ ὑλικὸ ποὺ χρησιμοποιοῦσε, ἐπιδράσανε σημαντικὰ στὴ διαμόρφωση τῆς μεθόδου Μοντεσόρι. Καὶ ὁ Seguin, ὕστερα ἀπὸ τριάντα χρόνων ἐργασία, ἔβγαλε τὸ συμπέρασμα πὼς τὸ σύστημα τῆς ἀτομικῆς ἀγωγῆς τοῦ μαθητῆ θὰ μποροῦσε ἐφαρμοζόμενο καὶ στὰ ὁμαλὰ παιδιά νὰ φέρῃ τὴν ἀναγέννηση ὅλης τῆς ἀνθρωπότητας.

Μὲ αὐτὴ τὴν πεποίθηση καὶ ἡ Μαρία Μοντεσόρι ἐγκατέλειπε τ' ἀνώμαλα κι' ἀφοσιώθηκε στὴν παιδαγωγικὴ τῶν ὁμαλῶν παιδιῶν. Ἔτσι γράφτηκε ξανὰ φοιτήτρια στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Ρώμης, στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ αὐτῇ τῇ φορᾷ, ρίχνοντας τὸ κέντρο βάρους στὴ μελέτῃ τῆς παιδικῆς ψυχολογίας. Καὶ λέει γιὰ τότε: «Μιὰ μεγάλη πίστη μὲ ἐμψύχωνε· δὲν ἤξερα ἂν θὰ κατάφερνα ποτὲ νὰ θριαμβεύσουν οἱ ἰδέες μου, ἀλλὰ εἶχα ἐγκαταλείψει κάθε ἄλλη ἀσχολία, σὰν νὰ ἐτοιμαζόμουν γιὰ μιὰν ἄγνωστη ἀποστολή».

Οἱ πρῶτες τῆς μελέτες καὶ ἀπασχολήσεις στὴν ἱατρικὴ ἐπιστήμη τῆς ἐπιτρέψανε νὰ ρίξῃ ἓνα δυνατὸ ἐπιστημονικὸ φῶς στὰ πολλαπλὰ προβλήματα τῆς παιδαγωγικῆς κι' ἰδίως ν' ἀναζητήσῃ τὴ λύση αὐτῶν τῶν προβλημάτων, ποὺ εἶναι τὸ πρωταρχικὸ στοιχεῖο κάθε ἐπιστήμης. Τὸ πλατύ τῆς ἐπιστημονικοῦ κριτήριου, ἡ βαθεῖα τῆς ἀγάπης γιὰ τὰ παιδιά, τῆς ἔδωσαν τὴν εὐκαιρία ν' ἀνοίξῃ καινούργιους δρόμους, ποὺ κανεὶς ὡς τότε δὲν εἶχε σκεφθῇ ν' ἀκολουθήσῃ στὶς παιδαγωγικὲς καὶ ψυχολογικὲς τῆς μελέτες, γιατί : «Εἴμαστε γενικὰ σιδηροδρόσιμοι» γράφει «στὶς συνήθειες καὶ στὶς προκαταλήψεις κι' ἔτσι ἡ λογικὴ μας ἱκανότητα μένει ἀδρανής».

Τὸν Ἰανουάριο τοῦ 1907 παρουσιάστηκε στὴ Μαρία Μοντεσόρι μιὰ μοναδικὴ εὐκαιρία, γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ βάλῃ σ' ἐφαρμογὴ τὶς θεωρη-

τικὲς τῆς ἀπόψεις καὶ σύγχρονα νὰ βγάλῃ ἀπὸ τὴν πράξη νέες θεωρίες καὶ συμπεράσματα. Μὲ ἰδιωτικὴ πρωτοβουλία χτίστηκαν τότε στὴ Ρώμῃ μεγάλες λαϊκὲς πολυκατοικίες κι' ἀποφάσισαν σὲ μιὰ τους αἴθουσα νὰ μαζεύουν τὰ παιδάκια τριῶν ἕως ἑξῆ ἐτῶν, κάτω ἀπὸ τὴν ἐπίβλεψη



Μαρία Μοντεσόρι

(1870—1952)

μιᾶς κοπέλλας χωρὶς καμιά εἰδικὴ μόρφωση, γιὰ νὰ τ' ἀποσχολήσουν ὅσες ὥρες οἱ γονεῖς τους ἔλειπαν στὴ δουλειά τους. Σὲ μιὰ τέτοια πολυκατοικία παρακάλεσαν τὴ Μαρία Μοντεσόρι ν' ἀναλάβῃ τὴ διεύθυνση τῆς ἐργασίας κι' ἐκείνη τὸ δέχτηκε μὲ μεγάλη χαρά. Ἔτσι ἰδρύθηκε τὸ

πρῶτο «Σπίτι τῶν Παιδιῶν», ὅπως τ' ὀνόμασε, κι' ὅπου ἔγιναν τὰ πρῶτα παιδαγωγικά της πειράματα. Ἀργότερα ἔγραφε: «πῶς ἡ περίπτωσή αὐτή γιὰ πειραματισμό ἦταν μοναδική. Σ' ἓνα σχολεῖο πού ἡ κρατική ἐπιθεώρηση δὲν ἐνδιαφέρονταν νὰ ἐπέμβῃ καὶ νὰ κατευθύνῃ, ὅπου ἡ βοήθὴ δὲν ἦταν δασκάλισσα γιὰ νὰ ἔχῃ προκαταλήψεις ἀπὸ τὴν προηγούμενη παιδαγωγική της μόρφωση, κι' ὅπου ὅλοι οἱ γονεῖς τῶν παιδιῶν ἦταν ἀναλφάβητοι, κανεὶς δὲν ἔφερνε ἀντιπερισπασμό σ' ἓνα μεγάλο, καινούργιο πείραμα». Αὐτὰ τὰ «Σπίτια τῶν Παιδιῶν» πολλαπλασιάσθηκαν σιγά—σιγά καὶ τ' ἀποτελέσματα τῆς δουλειᾶς τους ξάπλωσαν γρήγορα τὴ φήμη τους στὰ πέρατα τοῦ κόσμου.

Τὸ 1909 δημοσίευσε στὸ βιβλίο της «Ἐπιστημονικὴ Παιδαγωγική. Τὸ Σπίτι τῶν Παιδιῶν», τὴ θεωρία καὶ τὴν πράξη τῶν πρώτων της πειραμάτων πού ἀμέσως σχεδὸν μεταφράστηκε σὲ πολλὲς ξένες γλῶσσες. Τὸ βιβλίο αὐτὸ ἀναθεωρημένο καὶ πλουτισμένο μὲ τὴν πλούσια πείρα τόσων σχολείων καὶ τόσων χρόνων ἔχει βγῆ σὲ καινούργια ἐκδοχή στὸ Madras τῶν Ἰνδιῶν τὸ 1948 μὲ τὸν τίτλο «The discovery of the child». Ὁ Οἶκος Desclée de Brouwer τὸ ἐξέδωκε φέτος σὲ νέα γαλλικὴ μετάφραση. (Τὴν πρώτη πρὸ πολλοῦ ἐξαντλημένη εἶχεν ἐκδώσει ὁ Larousse). Ὑστερὰ ἀπὸ πολλῶν χρόνων πειραματισμοὺς στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο ἔγραψε σὰ συνέχεια αὐτοῦ τοῦ βιβλίου: τὴν «Ἐπιστημονικὴ Παιδαγωγική. Δημοτικὴ Ἐκπαίδευση» πού τὴ γαλλικὴ του μετάφραση ἔχει κι' αὐτὴν ἐκδώσει ὁ Larousse.

Ἡ ξεχωριστὴ προσωπικότητά τῆς Μαρίας Μοντεσόρι κι' ἡ ἀνεξάντλητη δυναμικότητά της τῆς ἐπιτρέψανε μιὰ πολὺπλευρὴ παιδαγωγικὴ δημιουργία. Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ σχολεῖα πού παρακολουθοῦσε καὶ τὴν καθαρὰ θεωρητικὴ της ἐργασία, δὲν ἔπαυε νὰ γράφῃ σὲ περιοδικὰ κι' ἐφημερίδες, νὰ κάνῃ διαλέξεις, νὰ δίνῃ μαθήματα. Μὲ τὴ βοήθεια διαλεχτῶν βοηθῶν ἔκανε πολλὲς μετεκπαιδευτικὲς σειρὲς μαθημάτων σὲ πολλὰ μέρη τοῦ κόσμου, τὶς περισσότερες φορές ὁργανωμένες ἀπὸ τὶς κυβερνήσεις τῶν διαφόρων χωρῶν. Πρὶν ἀπ' τὸ θάνατό της ἀκόμα εἶχε ἀναγγελθῇ γιὰ τὸ χεῖμῶνα τοῦ 1953 ἡ 31η Διεθνὴς σειρὰ μαθημάτων στὸ Λονδίνο. Θὰ εἶναι ἡ πρώτη πού θὰ γίνῃ χωρὶς τὴν προσωπικὴ της προσφορά. Οἱ συνεργάτες της, μὲ τὴν κατεύθυνση τοῦ Α.Μ.Ι. (Association Montessori Internationale) —πού εἶναι δική της δημιουργία—θ' ἀναλάβουν αὐτὸ τὸ χρέος. Σ' αὐτὰ τὰ μαθήματα μαζεύονται ἐκπαιδευτικοὶ ἀπ' ὅλα τὰ μέρη τοῦ κόσμου, γιὰ νὰ παρακολουθήσουν τὴ θεωρία καὶ τὴν πρακτικὴ τοῦ Μοντεσσοριανοῦ συστήματος ἀγωγῆς. Μιὰ πρόσκληση γιὰ τέτοια μαθήματα εἶχε ἀποκλείσει τὴ Μάρια Μοντεσόρι γιὰ ὅλη τὴ διάρκειά τοῦ πολέμου στὶς Ἰνδίες, ὅπου ἐκμεταλλευόμενη, αὐτὴ καθὼς καὶ οἱ Ἰνδοὶ δασκάλοι, τὴν ἀναγκαστικὴ μακρόχρονη διαμονή της ἐκεῖ, ἱδρύσει πολλὰ μοντεσσοριανὰ σχολεῖα, ἐτοίμασε πολλοὺς δασκάλους καὶ γενικὰ ἄφησε θεωρητικὴ καὶ πρακτικὴ ἐργασία πολὺτιμη.

Στὴν Ὁλλανδία ὅπου ἔμεινε ὡς τὸ θάνατό της, ὕστερα ἀπὸ τὴν ἐξορία πού τῆς ἐπέβαλε τὸ φασιστικὸ καθεστῶς τῆς πατρίδας της, ἄφησε ἐπίσης μιὰ πολὺχρονη σημαντικὴ ἐργασία. Εἶχε τὴν τύχη νὰ παρακολουθήσῃ ἐκεῖ τὴν ἐπιτυχία πού γνώρισαν στὴ δουλειά τους τὰ Μοντεσσοριανὰ Γυμνάσια, πού ἀναγνωρίστηκαν γι' αὐτὸ ἀπὸ τὸ Ὁλλανδικὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας. Μετὰ τὸν πόλεμο τὴν κάλεσαν ἐπίσημα νὰ ἐπιστρέψῃ στὴν Ἰταλία. Τῆς ἔγιναν μεγάλες τιμὲς καὶ ὑποδοχές. Δὲν ἔμεινε ὁμως ἐκεῖ. Ξαναγύρισε στὴν Ὁλλανδία κι' ἔμεινε ὡς τὸ θάνατό της στὴ χώρα πού τὴ δέχτηκε σὰ δεύτερη πατρίδα της καὶ τὴ φιλοξένησε στὶς δύσκολες στιγμὲς τῆς ζωῆς της.

Ἡ Μάρια Μοντεσόρι μᾶς ἔχει ἀφήσει πολλὰ βιβλία πού περικλείουν τὴ μεγάλη θεωρητικὴ προσφορά της καὶ τὴ μακρόχρονη πρακτικὴ της πείρα. Μερικὰ ἀπ' αὐτὰ εἶναι:

- Antropologia pedagogica (Vallardi-Italia).
- Psicoaritmetica (Casa Araluce. Barcelona, 1934)
- Psicogeometria (» » »)
- Manuale di Pedagogia Scientifica (Morano, 1935)
- Il bambino in famiglia (Tuderte-Roma, 1936)
- The secret of Childhood (Stokes-New York, 1939).

Ἡ γαλλικὴ ἐκδοχή αὐτοῦ τοῦ βιβλίου «L'enfant» ἔχει γίνῃ ἀπὸ τὸν Desclée de Brouwer. Ὁ ἴδιος Οἶκος ἔχει ἐκδώσει:

- De l'enfant à l'adolescent.
- La messe vécue pour les enfants.
- Les étapes de l'éducation.

Μετὰ τὴν πανηγυρικὴ της ἐπιστροφή στὴν Ἰταλία, ἐξέδωκαν ἐκεῖ τὰ βιβλία:

- Formazione dell'uomo (Garzanti - 1949).
- Educazione e pace (» »).

Τὸ 1949 ἐπίσης ἐξέδωκαν στὸ Madras τῶν Ἰνδιῶν ἓνα ἀπὸ τὰ σημαντικώτερα βιβλία τῆς Μαρίας Μοντεσόρι: —«The absorbent mind», μὲ πολλὲς βαθεῖες παρατηρήσεις πάνω στοὺς νόμους τῆς ψυχικῆς ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὴν ἡμέρα τῆς γέννησής του.

Πολλὰ ἀπὸ τὰ βιβλία τῆς Μαρίας Μοντεσόρι μεταφράστηκαν ἀπ' εὐθείας ἀπὸ τὰ ἰταλικά χειρόγραφα, γιὰτὶ δὲν ἦταν πάντα εὐκόλο νὰ τὰ ἐκδώσῃ πρῶτα ἰταλικά ὅπως τὰ ἔγραφε. Κι' ἔχει ἀκόμα πολλὰ χειρόγραφα πού δὲν ἔχουν ἐκδοθῇ σὲ καμιὰ γλώσσα, ἰδίως ἐκεῖνα πού ἀναφέρονται στὶς ἐργασίες πού ἔγιναν στὶς γυμνασιακὲς τάξεις.

Ὅταν ἄρχισε τὶς παιδαγωγικὲς της μελέτες ἡ Μάρια Μοντεσόρι, βρῆκε τὸ κοινὸ σχολεῖο στὴν πιὸ θλιβερὴ του μορφή. Ἦταν τὸ σχολεῖο

πού στηριζότανε πάνω στη δύναμη του λόγου, της επιβολής του δασκάλου και της αναγκαστικής εξωτερικής πειθαρχίας. Ήταν το παλιό σχολείο—δυστυχώς για μας όχι τόσο παλιό—ή σκληρή αυτή φυλακή της παιδικής ηλικίας. Το μόνο παιδαγωγικό πρόβλημα αυτών των σχολείων ήταν η μετάδοση γνώσεων, με οποιοδήποτε μέσο, όσο σκληρό κι' αν ήταν. Έτσι η επιβολή, το ξύλο, οι τιμωρίες, οι βαθμοί και τα βραβεία ήταν αποτελέσματα της κακής συγκρότησης του σχολείου από την άποψη του πνεύματος και από την άποψη της μορφής. Άλλα το πρόβλημα της επιβολής της μάθησης με τη βία δεν ήταν για τη Μοντεσόρι τόσο πρόβλημα ήθικo, όσο πρόβλημα επιστημονικό. Η επιβολή στο σχολείο είναι η παραγνώριση της ψυχοσύνθεσης του παιδιού, η άγνοια των βιοτικών αναγκών του. Το φυσιολογικό παιδί έχει τάση για μάθηση, ακατάσχετη επιθυμία για δράση, κι' αν το σχολείο δεν καταστρέψει αυτά τα προτερήματά του, η μετάδοση της γνώσης, ή εργασία, πρέπει να είναι βοηθός και όχι εμπόδιο. Άλλα ο τρόπος που έδινε το παλιό σχολείο τη γνώση ήτανε μισητός στο παιδί κι' αυτό άμυνόμενο την άπωθοῦσε. Έτσι προήλθε η ανάγκη της βίας, της τιμωρίας, του ξύλου και της αμοιβής σ' όσους κατόρθωναν να προσαρμοσθούν. Η έχθρότητα αυτή προς τη γνώση επιτείνονταν, γιατί το σχολείο αποτεινόταν μόνο στο πνεῦμα του παιδιού, αδιαφορώντας αν κομματιάζοντας έτσι τις ψυχικές του λειτουργίες, ούτε το πνεῦμα δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί. Όλο το ψυχικό είναι του παιδιού έμενε έτσι ανικανοποίητο, άρρωστο. Έπρεπε λοιπόν όλες αυτές οι συνθήκες του παλιού σχολείου ν' αλλάξουν.

Την ίδια σχεδόν εποχή σε διάφορα μέρη του κόσμου κι' άλλοι παιδαγωγοί προσπαθοῦσαν να ρίξουν φῶς στα προβλήματα του σχολείου. Οι περισσότερες απ' αυτές τις προσπάθειες στράφηκαν στο παραφορτωμένο κι' αντιπαθητικό αναλυτικό πρόγραμμα. Έφρόντισαν να το ελαφρύνουν, να το δώσουν άλλη κατάταξη πιο ευχάριστη, και γενικά ν' αυξήσουν τις ελεύθερες ώρες και τα παιχνίδια των παιδιών. Ο δάσκαλος προσπάθησε να μην επιβάλλεται πιά, αλλά μ' έναν πιο ήπιο, πιο έμμεσο τρόπο να φθάσει εκεί που ήθελε. Τα σχολεία αυτά έδωσαν πολύ φῶς και χαρά στη νεολαία, αλλά κι' αυτά δεν άγγιξαν τα προβλήματα στη βαθειά τους οὐσία. Πολύ γρήγορα αντιληφθήκανε πως μ' όλες αυτές τις υποχωρήσεις δεν μπόρεσαν ν' αποφύγουν μερικά παλιά «αναγκαία κακά». Οι γνώσεις υποχώρησαν σε ανησυχητικό κι' επικίνδυνο σημείο, οι βαθμοί κι' οι τιμωρίες, τα βραβεία κι' οι διαγωνισμοί ξαναχρειάστηκαν και ο δάσκαλος υποχρεώθηκε να ξαναπάρη πάλι τη θέση του «του αυστηροῦ κυρίου» των μαθητών του. Αυτό σημαίνει όμως πως τα παιδιά εξακολουθοῦσαν να αντιδρούν, ίσως όχι τόσο ισχυρά όπως πριν, αλλά πάντως τόσο, ώστε να εμποδίζουν το δάσκαλο στην καινούργια του δουλειά. Πάλι ή δυνατή κι' επιβλητική προσωπι-

κότητα του δασκάλου ήταν απαραίτητη. Κι' όλα αυτά γιατί στην πορεία τους για την αναδιοργάνωση της αγωγής ακολουθήσαν το δρόμο του μικρότερου κακοῦ.

Η Μάρια Μοντεσόρι στη διαμόρφωση της θεωρίας και ιδίως της πρακτικής της, δεν ακολούθησε αυτούς τους έμπειρους δρόμους. Το επιστημονικό της κριτήριο την όδήγησε ν' αλλάξει έντελῶς τις βάσεις της αγωγής. Μελετώντας το παιδί είδε πως η πρωταρχική του ανάγκη είναι να ζήσει τη δική του ζωή, να κινηθῇ, να δράσει, να μελετήσει αὐθόρμητα το γύρω του κόσμο χωρίς περιορισμούς και καταπίεση. Γι' αυτό έρριξε το κέντρο βάρους στο περιβάλλον όπου έπρεπε να ζήσει το παιδί, το παρακολούθησε και το μελέτησε μέσα σ' αυτό το περιβάλλον και παρατήρησε πως η ικανοποίηση των έσωτερικών αναγκών αὐθόρμητης κίνησης και δράσης έκμηδενίζει όλες τις δυσκολίες της παλιάς αγωγής. Κι' όταν η σχολική ζωή ταυτίζεται με τη σχολική εργασία, τα προβλήματα της κατάρτισης, της ψυχικής διαμόρφωσης και της πειθαρχίας λύνονται αὐτόματα. Αυτό αποτέλεσε την οὐσία της μεθόδου της.

Τί είναι όμως αυτή η μέθοδος Μοντεσόρι: "Ας απαντήσει η ίδια: «Αν καταργούσαμε όχι μόνο το όνομα, αλλά και την κοινή αντίληψη της «μεθόδου» και το αντικαταστούσαμε μ' έναν άλλο όρισμό, αν μιλούσαμε π.χ. για τη βοήθεια που πρέπει να δώσουμε στην ανθρώπινη προσωπικότητα για να μπορέσει να κατακτήσει την ανεξαρτησία της ή για ένα μέσον που θα μας ελευθερώσει από τις παλιές πειστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις μας για την αγωγή, τότε όλα θάταν σαφέστερα. Εκείνο που πρέπει να λάβουμε υπ' όψη είναι η ανθρώπινη προσωπικότητα κι' όχι μία μέθοδος αγωγής· είναι η υπέρσπιση του παιδιού, ή επιστημονική αγνώριση των φυσικών του αναγκών, ή κοινωνική διακήρυξη των δικαιωμάτων του που πρέπει ν' αντικαταστήσουν την κοινή αντίληψη για την αγωγή». Πάνω σ' αυτή τη βάση στηριξε τις εργασίες της στο πρώτο εκείνο πειραματικό σχολείο και με το ίδιο πνεῦμα για να συνεχίσει το έργο της και σε μεγαλύτερα παιδιά.

Σήμερα υπάρχουν πολλά Μοντεσοριανά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, που λειτουργούν κάτω από τη γενική καθοδήγηση του Διεθνούς Μοντεσοριανού Συλλόγου Α.Μ.Ι. που έδρεύει στο Amsterdam της Ολλανδίας. Για να μπορέσει ν' ανεξαρτοποιηθῇ ή ανθρώπινη προσωπικότητα στο πρώτο «Σπίτι των Παιδιών» έπρεπε αρχικά ν' αλλάξει ή καθιερωμένη ατμόσφαιρα του σχολείου. Πρώτα-πρώτα καταργήθηκαν τα θρανία. Η τάξη πήρε όψη χαρούμενη με ωραία ανοιχτόχρωμα επιπλάκια, τραπεζάκια, καρεκλίτσες, πολυθρόνακια, ντουλαπίτσες σε διαστάσεις ανάλογες με την ηλικία τους. Γλάστρες, εικόνες, χαρά και αγάπη. Τα παιδιά αντικρίστηκαν σ' ασεβαστές προσωπικότητες που

εἶχαν τὸ δικαίωμα νὰ κινηθοῦν ἐλεύθερα καὶ νὰ διαλέξουν τὴν ἀσχολία τους γιὰ ὅσην ὥρα ἐπιθυμοῦσαν. Ἐκεῖ μέσα πρωτοδημιουργήθηκε καὶ πρωτοεφαρμόστηκε τὸ κλασσικὸ πιά σήμερα «Ὑλικὸ Μοντεσόρι», ποὺ μελετήθηκε σὲ συσχετισμὸ μὲ τὴν ἀνάγκη δράσης τοῦ παιδιοῦ καὶ τὴν ἐπίδραση πάνω στὴν πνευματικότητα καὶ στὸ χαρακτήρα του.

Τὸ πρῶτο βῆμα εἶχε γίνει γιὰ νὰ μελετηθῇ τὸ παιδί κι' οἱ ἀντιδράσεις του μέσα σ' ἓνα περιβάλλον χωρὶς καταπίεση, χωρὶς τὴν ἄμεση ἐπίδραση τοῦ παρατηρητῆ-παιδαγωγοῦ, χωρὶς τὸ ἀφύσικο καὶ ξερὸ περιβάλλον κοινῶν σχολείων κι' ἐργαστηρίων. Οἱ μελέτες αὐτὲς ἀποκάλυψαν ἓνα καινούργιο ὄν, ἓνα ἄγνωστο ὡς τὰ τότε παιδί μὲ προτερήματα καὶ ἱκανότητες ποὺ δὲν τοῦ εἶχαν ποτὲ ἀποδώσει. Ἐνα παιδί ἐργατικὸ, συγκεντρωμένο, πειθαρχικὸ, καλὸ κι' εὐγενικὸ μὲ τοὺς συνανθρώπους του, μὲ συνεχῆ δίψα γιὰ μάθηση, μ' ἐκπληκτικὴ πνευματικὴ πρόοδο καὶ γενικὰ μὲ ἀνεπτυγμένο κοινωνικὸ αἶσθημα. Ἡ Μαρία Μοντεσόρι ἀπέδειξε μὲ τὴν ἐργασία της πὼς ἡ ἀγωγή ποὺ δὲν ξεκινάει ἀπὸ τὶς παροῦσες ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ ἐμπνέεται στὴ στάση της ἀπέναντί του ἀπὸ τὶς μελλοντικὲς του ἀνάγκες στὴν κοινωνία, τὸ ἐμποδίζει ν' ἀναπτυχθῇ μὲ τοὺς φυσικοὺς νόμους ἐξέλιξής του καὶ τὸ ἀναγκάζει, προσπαθώντας νὰ προσαρμοσθῇ σὲ μιὰ κατάσταση ζωῆς ποὺ δὲν τοῦ ταιριάζει, ν' ἀναπτύξη χαρακτῆρες ξένους πρὸς τὴ φύση του, χαρακτῆρες ἄμυνας, ποὺ ἐπειδὴ παρουσιάζονται σὲ παγκόσμια σχεδὸν κλίμακα θεωροῦνται σὰν φυσικοὶ χαρακτῆρες τῆς παιδικῆς ἡλικίας.

Τὰ ἐλαττώματα αὐτὰ τῶν παιδιῶν, ὅπως λέγονται, ἡ ἰδιοτροπία, ἡ ἀκαταστασία, ἡ ἀταξία, ἡ καταστροφικὴ μανία, ἡ ἐπιθετικότητα, ἡ δειλία, τὸ ψέμα, ἡ τεμπελιά, παρουσιάζονται πάντα ἐκεῖ ποὺ οἱ ἐσωτερικὲς δυνατότητες τῶν παιδιῶν δὲν βρίσκουν ἔδαφος νὰ χρησιμοποιηθοῦν γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητάς τους, ἐκεῖ ποὺ μιὰ ζωὴ γεμάτη ἐμπόδια, ὑλικά καὶ ψυχικά, μιὰ ζωὴ ὅπου ἡ περιφρόνηση, ἡ καταπίεση, ἡ ἐγκατάλειψη σὲ ἀνώμαλες ἐνεργητικότητες εἶναι ἡ καθημερινή τους πείρα. Σ' ἓνα περιβάλλον ὅπου οἱ αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις τοῦ παιδιοῦ, ἐλεύθερες ἀπὸ κάθε ἀμυντικὴ ἀνάγκη, εἶναι δυνατές, ἐξαφανίζονται μὲ μιᾶς ὅλ' αὐτὰ τὰ ἐλαττώματα γιὰ ν' ἀναφανοῦν στὴ θέση τους τὰ φυσιολογικὰ χαρακτηριστικὰ τῆς παιδικῆς ἡλικίας, προτερήματα καὶ δυνατότητες ποὺ τὰ θεωροῦσαν ἀνίκανα νὰ ἔχουν.

Οἱ περισσότερες σύγχρονες μελέτες τῆς Ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ, λέει ἡ Μοντεσόρι, ἔχουν γίνει πάνω στὰ ἀνικανοποίητα παιδιὰ μὲ τοὺς ἀμυντικοὺς χαρακτῆρες. Δὲν εἶναι παράξενο λοιπὸν ἐκεῖνο ποὺ χαρακτηρίζει τὰ περισσότερα συστήματα τῆς σύγχρονης ἀγωγῆς στὸ σπίτι, στὸ σχολεῖο καὶ στὴν κοινωνία, νὰ εἶναι ἡ πληθώρα τῶν προβλημάτων ποὺ παρουσιάζουν, ποὺ περιμένουν μάταια τὴ λύση τους. Ἡ ἀνακάλυψη τοῦ «ὁμαλοῦ παιδιοῦ» ἦταν ἡ ἀπαρχὴ γιὰ τὴ μελέτη ὅλων τῶν βασικῶν ζωτικῶν νόμων ποὺ διέπουν τὴν ἀνάπτυξή του, μιὰ ἀστείρευ-

τὴ πηγὴ ποὺ τροφοδότησε ὅλες τὶς ἐπόμενες ἐργασίες τῆς Μαρίας Μοντεσόρι. Τὸ περιβάλλον ποὺ θὰ βοηθήσῃ στὴν ἐπιστημονικὴ ἀγωγή τοῦ ἀνθρώπινου ὄντος χρειάζεται, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ πνεῦμα ποὺ θὰ τὸ διέπῃ, καὶ τὴν ὑλικὴ του συγκρότηση. Αὐτὴ ἀποτελεῖ τὸ «εἰδικὸ ὑλικὸ» ποὺ στὸ σχολεῖο Μοντεσόρι, μπορούμε νὰ ποῦμε, ἀντικαθιστᾷ τὸ δάσκαλο τοῦ παλιοῦ σχολείου. Εἶναι τὸ ἀπρόσωπο στοιχεῖο ποὺ χωρὶς ἐπιβολὴ καὶ καταπίεση θὰ φέρῃ τὸ παιδί σ' ἐπαφὴ μὲ τὸ περιβάλλον. Εἶναι τὸ ἀπρόσωπο στοιχεῖο ποὺ θὰ τὸ βοηθήσῃ ν' ἀναπτύξῃ τὶς ἱκανότητές του, καλλιεργώντας πρῶτα-πρῶτα τὶς αἰσθήσεις του. Εἶναι τὸ ἀπρόσωπο στοιχεῖο ποὺ θὰ φέρῃ τὸ παιδί σ' ἐπαφὴ μὲ τὰ πνευματικὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ, ὑλοποιώντας τὸ πνεῦμα μὲ τὴ συγκεκριμένη παρουσίασή του, ὡς τὴ στιγμή ποὺ ἡ ἀφηρημένη ἐργασία θὰ εἶναι γιὰ τὸ παιδί ἀπλή καὶ κατανοητή. Τὸ ὑλικὸ αὐτό, τὸ πιὸ χαρακτηριστικὸ στοιχεῖο τοῦ Μοντεσοριανοῦ σχολείου, δὲν εἶναι «διδασκτικὸ ὑλικὸ» ἀλλὰ ἰδίως «ὑλικὸ πνευματικῆς ἀνάπτυξης». Τὰ ὄργανα αὐτὰ ποὺ ἀσκοῦν σύγχρονα τὶς αἰσθήσεις καὶ τὴ διανόηση μὲ τὴν ἀρμονικὴ συνεργασία ὅλης τῆς ψυχικῆς καὶ κινητικῆς προσωπικότητάς τοῦ παιδιοῦ, τὸ ὀδηγοῦν σιγά-σιγά στὴν κατάκτηση τοῦ ἀνθρώπινου πνευματικοῦ πολιτισμοῦ. «Ὑστερα ἀπὸ διαδοχικοὺς συστηματικοὺς πειραματισμούς, λέει ἡ Μοντεσόρι, φτάσαμε λίγο-λίγο στὴν ἐπεξεργασία καὶ στὴ διαμόρφωση μιᾶς συστηματικῆς σειρᾶς ἀντικειμένων ποὺ ἀναπτύσσουν τὸ πνεῦμα τοῦ παιδιοῦ μαζὶ μὲ ὅλη του τὴν προσωπικότητα. Ἡ εὐκολία καὶ ἡ πρωϊμότητα τῆς ἐκμάθησης, ἡ ἱκανότητα τῆς παρατήρησης, ἡ συγκέντρωση τῆς προσοχῆς, ἡ διάρκεια τῆς ἐργασίας, ἡ αὐτοπεποίθηση, ἡ ἡρεμία, ἡ χαρὰ, οἱ καλοὶ καὶ αὐθόρμητοι τρόποι, ἡ χάρις στὶς κινήσεις ὡς κι' ἡ ὑγεία τοῦ κορμιοῦ, ἦταν τ' ἀποτελέσματα μιᾶς ὁμαλᾶς ἐξελισσόμενης ζωῆς, μέσα σ' ἓνα περιβάλλον ἐτοιμασμένο γιὰ τὶς ψυχικὲς ἀνάγκες τῶν παιδιῶν. Τὸ «ὑλικὸ» αὐτὸ στὸ σύνολό του εἶν' ἓνα συστηματικὸ ὄργανο ψυχολογίας ποὺ μπορεῖ νὰ συγκριθῇ μ' ἓνα γυμναστήριο τοῦ πνεύματος ὅπου τὰ παιδιὰ ἐξασκούμενα αὐθόρμητα προσδεύουν πνευματικὰ κι' ἔτσι ὀδηγοῦνται στὴν κατάκτηση τοῦ πολιτισμοῦ».

Αὐτὸ ἀκριβῶς τὸ περιβάλλον ποὺ πρωτοδημιουργήθηκε ἐδῶ καὶ 45 χρόνια, μὲ συνεχῆ ἐπαλήθευση τῶν πρώτων παρατηρήσεων ἀπ' ὅλες τὶς γωνιὲς τοῦ κόσμου, μὲ τὴ διαρκῆ βήθεια κάθε νέας κατάκτησης τοῦ πολιτισμοῦ, τὴ συνεχῆ τελειοποίηση καὶ τὴ συνεχῆ συγκομιδὴ σημαντικῶν ἀποτελεσμάτων, αὐτὸ εἶναι τὸ Μοντεσοριανὸ Σχολεῖο. Τὸ σχολεῖο ὅπου ὁ δάσκαλος δὲν εἶναι ὁ κύριος, ἀλλὰ ὁ συνάθρωπος. Δὲν εἶναι ὁ κριτής, ἀλλὰ ὁ βοηθός, ποὺ ἀπαντᾷ ὅταν τὸν ρωτοῦν, ποὺ δὲν ἐπεμβαίνει γιὰ νὰ διορθώσῃ καὶ νὰ καθορίσῃ τὸ ποσό καὶ τὴ διάρκειά τῆς ἐργασίας· ὅπου τὴν ἀκίνησιν ἔχει ἀντικαταστήσῃ ἡ πειθαρχημένη κίνηση· ὅπου ὁ δάσκαλος προσφέρει τὴν ἐνεργητικότητά του

πρὸς τὸ σχολεῖο κι’ ὄχι πρὸς τὸ μαθητὴ· ὅπου τὴν ἀμιλλα ἔχει ἀντικαταστήσει ἡ συνεργασία καὶ ἡ ἀλληλοβοήθεια· ὅπου ἡ ἀμοιβή, οἱ βαθμοὶ κι’ οἱ τιμωρίες θεωρήθηκαν ἀχρηστες ἐπεμβάσεις κι’ ὅπου ἡ ἐργατικότητα κι’ ἡ πρόοδος τῶν μαθητῶν ξεπερνάει κάθε πρόβλεψη. Τὸ σχολεῖο πού παραλαμβάνει τὸ παιδί στὰ δυό του χρόνια γιὰ νὰ τὸ ὀδηγήσῃ ὡς τὶς πύλες τοῦ Πανεπιστημίου. Ἐνα σχολεῖο πού ξέρεи τί θέλει, τί περιμένει ἀπὸ τὰ παιδιά, ξέρεи τοὺς λόγους τῆς ἐπιτυχίας ἢ ἀποτυχίας του, ἕνα πραγματικὰ ἐπιστημονικὸ σχολεῖο. Ὅλες οἱ νεώτερες ψυχολογικὲς ἀνακαλύψεις ἐπικυρώνουν τὶς βασικὲς ἀρχὲς τοῦ σχολείου αὐτοῦ. Ἡ σημερινὴ ἀγωγή προσπαθεῖ νὰ βοηθήσῃ τὸ ἄτομο νὰ προσαρμοσθῇ στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ προοδευμένου μας πολιτισμοῦ μὲ βάση τὴ διδασκαλία. Πολλὰ νέα συστήματα προσπαθοῦν νὰ κάνουν αὐτὴ τὴ διδασκαλία πιὸ εὐχάριστη, πιὸ εὐκόλη, πιὸ ξεκούραστη, λιγοστεύοντας τὴν ὕλη καὶ τὶς ὥρες διδασκαλίας, μεγαλώνοντας τὰ διαλείμματα καὶ τὴν ψυχαγωγία, ἀλλάζοντας δηλαδὴ τὸ ὥρολόγιο πρόγραμμα κι’ ἀλαφρώνοντας τὸ ἀναλυτικὸ, μὰ πάντα ἡ μετάδοση τῆς γνώσης μένει ὁ βασικὸς παιδαγωγικὸς σκοπός. Στὸ σύστημα Μοντεσόρι ἐκεῖνο πού ἔχει τὴ βασικὴ σημασία δὲν εἶναι τὸ ἀντικείμενο, ἡ διδακτέα ὕλη, ἀλλὰ τὸ ὑποκείμενο, τὸ παιδί. Τὸ παιδί ἄλλωστε μπορεῖ νὰ ὀδηγηθῇ μόνο του πρὸς τὴ γνώση, χωρὶς ἐμεῖς νὰ χρειαστῇ νὰ ὀδηγήσουμε τὴ γνώση πρὸς τὸ παιδί. Ἡ γνώση εἶναι ἕνα μέσο κι’ ὄχι ὁ σκοπός. Ὁ σκοπὸς εἶναι ἡ τελειοποίηση τοῦ παιδιοῦ, ἡ συνεχὴς του ἐξέλιξη, ὥσπου νὰ μπῇ στὸν κόσμον τῶν ἐνήλικων. Κι’ αὐτὸς δὲν εἶναι σκοπὸς πού βάζουμε ἐμεῖς, ἀλλὰ ἕνας ἐσωτερικὸς σκοπὸς πού βρίσκεται μέσα στὴ φύση τοῦ παιδιοῦ. Γι’ αὐτὸ γεννιέται μὲ μιὰ ἰσχυρὴ δυναμικότητα, πού θὰ τὴ διατηρήσῃ σ’ ὅλη του τὴν παιδικὴ ἡλικία καὶ θὰ τὴ χρησιμοποιήσῃ ἀνάλογα μὲ τὶς συνθήκες πού θὰ τοῦ δοθοῦν εὐκολώτερα ἢ δυσκολώτερα.

Πολλὲς μελέτες τῆς Μαρίας Μοντεσόρι ἀναφέρονται στὴ σημαντικώτατη ἡλικία 0 ἕως 6, γιατί τότε σχηματίζεται τὸ πολυτιμότερο ὄργανο τοῦ ἀνθρώπου, ἡ διανόηση, καθὼς καὶ ὅλες οἱ ψυχικὲς του ιδιότητες. Τὸ πολὺ μικρὸ παιδί παίρνει τὶς ἐντυπώσεις τοῦ περιβάλλοντός του ὄχι μὲ τὸ μυαλό, σὰν τὸν ἐνήλικον, ἀλλὰ μὲ τὴν ἴδια του τὴ ζωὴ, πού ἀπορροφώντας αὐτὲς τὶς ἐντυπώσεις δημιουργεῖ τὸ πνεῦμα του. Ὅλα θὰ γίνουν μὲ τὴν κίνηση, τὴν ἐλεύθερη κίνηση καὶ δράση. Τὰ χέρια εἶναι τὰ πολύτιμα ὄργανα τοῦ ἀνθρώπινου πνεύματος, τὰ χέρια αὐτὰ πού μὲ τὴ σύμπραξη τοῦ μυαλοῦ θὰ θεμελιώσουν τὴ λογικὴ. Ἔτσι δημιουργεῖται ἡ προσωπικότητα, ἡ προσαρμοσμένη μὲ τὸ περιβάλλον καὶ τὴν ἐποχὴ της. Γιὰ τὴν κατάκτηση αὐτὴ τοῦ περιβάλλοντός του θὰ τὸ βοηθήσουν στὴν ἀτομικὴ του δράση διάφορες εὐαισθησίες, πού ἀναφαίνονται σὲ κάθε ἡλικία καὶ διευκολύνουν τὴν κατάκτηση. Ὅταν ἡ ἐποχὴ τῆς εὐαισθησίας περάσῃ, χωρὶς νὰ δοθῇ στὸ παιδί ἡ εὐκαιρία νὰ τὴ χρησιμοποιήσῃ, τότε ἡ κατάκτηση τοῦ ἀγαθοῦ γίνεται πολὺ δύσκολη,

ἂν ὄχι ἀδύνατη. Γι’ αὐτὸ τὸ παιδί πρέπει νάχη τὴ δυνατότητα τῆς ἐλεύθερης δράσης, σ’ ἕνα περιβάλλον ὅπου οἱ διαφορὲς εὐαισθησίες θὰ βροῦν ἀνταπόκριση. Τὸ ἔργο τοῦ παιδαγωγοῦ δὲν εἶναι νὰ διδάξῃ, ἀλλὰ νὰ βοηθήσῃ τὸ «ἀπορροφοῦν πνεῦμα» στὸ ἐξελικτικὸ του ἔργο. Καμιά πραγματικὴ πείρα δὲν μπορεῖ ν’ ἀναπτυχθῇ χωρὶς ἀτομικὴ δράση, χωρὶς προσωπικὴ ἀντίληψη τοῦ σωστοῦ καὶ τοῦ λανθασμένου.

Ὅλο τὸ Μοντεσοριανὸ ὕλικὸ χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὸν «αὐτοέλεγχον», ἔτσι πού δὲ χρειάζεται ἡ ἐπέμβαση τοῦ δασκάλου γιὰ νὰ γίνῃ ἀντιληπτὸ τὸ λάθος. Ὅταν τὸ παιδί διευθύνεται ἀπὸ τὴ βούληση ἑνὸς ἄλλου προσώπου, τοῦ παιδαγωγοῦ, εἴτε ἄμεσα, εἴτε ἔμμεσα, κλονίζεται ἡ ὁμαλὴ ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητάς του. Στὴν κοινὴ ἀγωγή τὸ παιδί ἀντικρίζεται σὰ «μέλλον» καὶ γι’ αὐτὸ ἔχει κίνητρο τὶς ἀνάγκες πού θὰ ἔχῃ κάποτε στὴν κοινωνικὴ του ζωὴ. Στὴ Μοντεσοριανὴ ἀγωγή τὸ παιδί ἀντικρίζεται σὰν «παρὸν» μὲ τὶς τωρινὲς του ἀνάγκες, φυσικὲς καὶ πνευματικὲς. Ὅλες οἱ προσπάθειες τῆς κοινῆς ἀγωγῆς τείνουν νὰ δημιουργήσουν «σοφοὺς» δασκάλους. Οἱ προσπάθειες τῆς Μοντεσοριανῆς ἀγωγῆς δημιουργοῦν τὸ «σοφὸ» σχολεῖο κι’ ἡ ἐτοιμασία τῶν δασκάλων προσαρμόζεται στὶς ἀνάγκες αὐτοῦ τοῦ σχολείου. Τὸ Μοντεσοριανὸ σχολεῖο δὲν εἶναι τὸ σχολεῖο τοῦ δασκάλου, ἀλλὰ τὸ σχολεῖο τοῦ περιβάλλοντος. Ὅσο καλύτερα εἶναι ὁργανωμένο αὐτὸ τὸ περιβάλλον, ἀπὸ τὴν ὕλική του συγκρότηση ὡς τὴν «ἀτμόσφαιρα» πού θὰ τὸ ἀγκαλιάζῃ, τόσο εὐκολώτερα τὸ παιδί τραβάει τὸ δρόμον του πρὸς τὴν ἐξέλιξη, τὴ διαμόρφωση τοῦ χαρακτήρα, τὴν πρόοδο. Τότε θὰ χρησιμοποιήσῃ ὅλες του τὶς δυνατότητες γιὰ νὰ ἀναπτυχθῇ καὶ νὰ μελετήσῃ τὸν ἀντικειμενικὸν τὸν κόσμον.

Γιὰ τὸ ὁμαλὸ παιδί ὅλες οἱ γνώσεις γίνονται ἐλκυστικὲς γιατί τὸ ἐνδιαφέρον του εἶναι πάντα παρὸν. Στὴν πορεία πρὸς τὴ γνώση δὲν ὑπάρχουν εὐκόλα καὶ δύσκολα, ἀλλὰ μόνον ἐνδιαφέροντα. Καὶ τὰ ἐνδιαφέροντα τοῦ παιδιοῦ εἶναι ποικίλα καὶ ἀγκαλιάζουν κάθε περιοχὴ πού ὁ ἐνήλικος μελέτησε καὶ συστηματοποίησε μέσα στὸ σύγχρονον πολιτισμό. Γι’ αὐτὸ, τὸ σύστημα Μοντεσόρι ἐνῶ δὲν ξεκινάει μὲ σκοπὸ τὴ μετάδοση τῆς γνώσης, ἀλλὰ τὴν ἱκανοποίηση βιολογικῶν ἀναγκῶν τοῦ παιδιοῦ, καταλήγει νὰ χαρίζῃ στὰ παιδιά γνώσεις πολὺ περισσότερες, βαθύτερες, ποικιλώτερες. Κι’ ἐνῶ δὲν ξεκινάει γιὰ νὰ ἐπιβάλλῃ τὴν πειθαρχία, ἡ ἱκανοποίηση τῆς ὁμαλῆς ζωῆς φέρνει μαζί της τὴ μόνη πραγματικὴ, τὴ μόνη διαρκῆ, τὴν ἐσωτερικὴ πειθαρχία. Ἡ ἱκανοποίηση αὐτὴ γεμίζει τὸν ἄνθρωπον ἡρεμῇ χαρὰ κι’ εὐτυχία καὶ τὸν κάνει νὰ αἰσθάνεται καλωσύνη κι’ ἀγάπη γιὰ ὅλα καὶ ὅλους.

Σωστὰ ἡ Μαρία Μοντεσόρι θέλησε νὰ χαρακτηρίσῃ τὸ σχολεῖο της «Σχολεῖο τῆς ἀγάπης».

Τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας IV*

5. Τὸ «Δοκίμιο ἀπάνω στὰ ἄμεσα δεδομένα τῆς συνείδησης» τοῦ Bergson, καθὼς καὶ οἱ ἄλλες ἐργασίες του ποὺ ἀκολούθησαν σὲ ἀραιὰ χρονικὰ διαστήματα, εἶχαν βαθεῖαν ἀπήχηση στὴ Γαλλία πρῶτα, καὶ ἔπειτα στὶς ἄλλες χῶρες τῆς Εὐρώπης. Καὶ τοῦτο γιατί ἡ ἀντίδραση πρὸς τὸ πνεῦμα τοῦ Θετικισμοῦ καὶ τοῦ στενοῦ Ἐπιστημονισμοῦ ποὺ κυριαρχοῦσε στὰ μέσα τοῦ περασμένου αἰῶνα, εἶχεν ἀρχίσει νὰ σημειώνεται ἔντονα ἀπὸ τὶς τελευταῖες κι' ὅλας δεκάδες τοῦ αἰῶνα τούτου. Πολὺ πρὶν ἀπὸ τὸν Bergson ἐμφανίζεται, στὴ Γαλλία κατὰ κύριο λόγο, ἓνα σημαντικό ρεῦμα ἐπιστημολογικῆς κριτικῆς. Τὸ ρεῦμα τοῦτο μὲ τὴν ἀρχὴ τοῦ αἰῶνα μας ὀγκώνεται ἀκόμη περισσότερο, παράλληλα πρὸς κάποιες ἐξαιρετικῆς σημασίας ἀνακαλύψεις καὶ προόδους τῶν φυσικῶν Ἐπιστημῶν, ποὺ ἀνέτρεψαν τὶς βάσεις τῆς κλασσικῆς Φυσικῆς. Γιὰ τὴν ἱστορία τοῦ ζητήματος ἀξίζει νὰ μνημονευθοῦν τὰ ἔργα τοῦ Emile Boutroux: «De la contingence des lois de la Nature» καὶ «De l'idée de la loi naturelle dans la Science et la Philosophie contemporaine». Τὸ πρῶτο δημοσιεύθηκε στὰ 1875 (13 χρόνια πρὶν ἀπὸ τὴ διδακτορικὴ διατριβὴ τοῦ Bergson) καὶ τὸ δεύτερο στὰ 1895. Δεῖλὰ στὴν ἀρχή, ἀλλὰ ἔπειτα ὅλο καὶ πιὸ γενναίωτα ἐκφράζεται ἡ ἀμφιβολία ἀπέναντι στὸ ἀπόλυτο κῦρος τῶν φυσικῶν νόμων, ποὺ τὴν ἀνακάλυψή τους πανηγύριζε σὰν τὴ μεγαλύτερή της κατὰκτηση ἢ εὐρωπαϊκὴ ἐπιστήμη, καὶ διατυπώνεται ὅλο καὶ πιὸ ὀργανωμένη ἡ ὑποψία ὅτι οἱ καθολικοὶ νόμοι τῆς Φύσης, ποὺ θεμελιώνονται ἀπάνω στὴν ἀρχὴ τῆς αἰτιώδους ἀλληλουχίας τῶν φαινομένων, δὲν ἐκφράζουν μιὰν ἀδηριτὴ ἀναγκαιότητα, ἀλλὰ εἶναι συμπτωματικοὶ (contingentes), λίγο ὡς πολὺ δηλαδὴ αὐθαίρετες κατασκευὲς τοῦ ἀνθρώπινου πνεύματος στὴν προσπάθειά του νὰ συλλάβει καὶ νὰ ἐρμηνεύσει μὲ τὸν ἀπλούστερο τρόπο τὴν ἀπέραντη ποικιλία τοῦ Εἶναι. Ὁ Boutroux ὑποβάλλει σὲ αὐστηρὴ κριτικὴ βάσανο τὸ αἶτημα τοῦ «θετικοῦ Ἐπιστημονισμοῦ», ὅτι οἱ τρεῖς κόσμοι: τῶν ὑλικῶν ἀντικειμένων, τῆς ζωῆς καὶ τῆς συνείδησης, βρίσκονται σὲ ἀδιάσπαστη ἀλληλουχία (continuité de l'être) κάτω ἀπὸ τὴν ἴδια δεσπόζουσα σ' ὁλόκληρο τὸ Σύμπαν νομοτέλεια ποὺ ἐκφράζεται μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς διατήρησης τῆς ἐνέργειας—παραλλαγή τοῦ νόμου τῆς αἰτιότητας. Τὸ συμπέρασμά του εἶναι κατηγορηματικὰ ἀποδοκιμαστικό: «Κοντὰ στὴ διατήρηση ποὺ πραγματικὰ καθ' ἑαυτὴν ἀποκλείει τὴν ἰδέα τῆς συμπτωματοκτικότητας (contingence), ὁ κόσμος μᾶς παρουσιάζει τὴ μεταβολή, πρόοδο ἢ παρακμὴ, ποὺ ἀκριβῶς ἐνέχει τὴ συμπτωματοκτικότητα· καὶ τοῦτο ὅχι μόνον στὴν ἐπιφανειακὴ λεπτομέρεια, ἀλλ' ἀκόμη, ἀόριστα βέβαια, μέσα στοὺς νόμους τοῦ

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 331.

συνόλου ποὺ συνοψίζουν τοὺς νόμους τῆς λεπτομέρειας. Κατὰ βάθος δὲν ὑπάρχει σχέση πραγματικὴ μεταξὺ ἡγουμένου καὶ ἐπομένου, ὅσο γενικὴ κι' ἂν τὴν ὑποθέσουμε, ποὺ νὰ μπορεῖ νὰ γίνῃ νοητὴ σὰν ἀναγκαία. Γιατὶ ἡ ἀναγκαιότητα δὲν μπορεῖ νὰ ἔγκειται παρὰ μόνον στὴν ποσοτικὴ σχέση τοῦ ἡγουμένου πρὸς τὸ ἐπόμενο. Ἀλλὰ ἡ ποσότητα εἶναι νοητὴ μόνον σὰν μέτρο τῆς ποιότητος, ἐπομένως σὰν ὑποταγμένη στὴν ποιότητα· καὶ ἡ ποιότητα, ἱκανὴ ἀπροσδιόριστα νὰ τελειοποιεῖται καὶ ἀνόμοια πρὸς τὸν ἑαυτό της γιὰ δύο ὅσο γίνεται κοντινοὺς μεταξὺ τους βαθμοὺς τελειότητος, μὴ βρίσκοντας ἐξ ἄλλου μέσα στὴν ἐκτατὴ ποσότητα ἢ στὴ στεῖρα ἐπανάληψη τοῦ ἴδιου πράγματος κανένα στοιχεῖο τελειοποίησης, μόνον σὰν ἐπουσιώδη καὶ σχετικὴ ὅχι σὰν οὐσιαστικὴ καὶ ἀπόλυτη μπορεῖ νὰ ὑποθέσῃ τὴν ὁμοιογένεια καὶ τὴ σταθερότητα ποὺ ἀπαιτοῦνται ἀπὸ τὴν κατηγορίαν τῆς ποσότητος... Τὰ ὄντα λοιπὸν τοῦ κόσμου ποὺ μᾶς δίνεται, δὲν βρίσκονται σὲ ἀπόλυτην ἐξάρτηση ἀπὸ τὴν ἰδιαίτερη φύση τους. Δὲν ἀποκλείεται γιὰ τὴ σκέψη μας νὰ μὴ μένουν ἕως τὰ βάθη τους ὅμοια πρὸς τὸν ἑαυτό τους καὶ ἡ τάξη, ὅπου οἱ ἐκδηλώσεις τους διαδέχονται ἢ μιὰ τὴν ἄλλη, νὰ μὴν ἀφήνει τόπο σὲ ἓνα μεγαλύτερο ἢ μικρότερο μέρος συμπτωματοκτικότητας. Αὐτὴ μάλιστα ἡ ἀκαθοριστία (indétermination) θὰ ἦταν ἐκεῖνη ποὺ θὰ ἐπέτρεπε στὶς ἀνώτερες μορφές νὰ ἐνοφθαλμίζονται ἀπάνω στὶς κατώτερες θέτοντας αὐτὲς τὶς τελευταῖες μέσα στοὺς ὅρους τοὺς ἀπαιτούμενους γιὰ τὴν ἐκκόλαψη ἑνὸς νέου σπέρματος» (1). Μέσα στοὺς στοχασμοὺς τούτους διαγράφεται τὸ ὄραμα ἑνὸς Σύμπαντος πολὺ διάφορου ἀπὸ τὴν ἀντίληψη τοῦ ἀπόλυτου Ντετερμινισμοῦ ποὺ διαποτίζει τὴν κλασσικὴ Φυσικὴ Ἐπιστήμη. (Συγγενεὺς πολὺ πρὸς τὴν ἐννοια τοῦ κόσμου, ὅπως τὸν φαντάζεται ἡ νεώτερη Φυσικὴ) Μέσα στὸ Σύμπαν τοῦτο τὸ μέλλον δὲν εἶναι ὅμοιο καὶ ἰσοδύναμο πρὸς τὸ παρελθὸν σύμφωνα μὲ τὴν ποσοτικὴ σχέση ποὺ διασκελίζει τὸ παρὸν καὶ συνάπτει ἐξισώνοντας τὸ συντελεσμένο μ' ἐκεῖνο ποὺ πρόκειται νὰ πραγματοποιηθεῖ, ἀλλὰ τὸ Γίγνεσθαι σὰ μιὰ ἀδιάκοπη μεταβολὴ ποιότητων παρουσιάζεται προικισμένο μὲ μιὰν ἐλευθερίαν ἀφάνταστης δημιουργικότητας ποὺ ἀφήνει τὸ δρόμο ἀνοιχτὸ σὲ ὅλες τὶς ἐκπλήξεις. («Δημιουργικὴν ἐξέλιξη» θὰ ὀνομάσῃ αὐτὸ τὸ processus ἀργότερα ὁ Bergson). Πολὺ φυσικὸ εἶναι ὑπὸ τοὺς ὅρους τούτους ὁ Boutroux νὰ ἐμφανίζεται ὑπέρμαχος τῆς ἐλευθερίας τῆς βούλησης. «Πραγματικὰ» γράφει «ἡ ἐλεύθερη πράξις θὰ ἦταν ἴσως κάτι ἀπαράδεκτο, ἂν ἡ ἀρχὴ τῆς αἰτιότητας ἔπρεπε νὰ θεωρηθεῖ σὰν ἀπόλυτη. Ἀλλὰ ἴσως ἐπίσης ἡ ἀρχὴ αὐτὴ, στὴν ἐφαρμογὴ της ἀπάνω στὰ γεγονότα, δὲν ἔχει τὴν αὐστηρότητα ποὺ τῆς δίνει ἡ ἀφηρημένη ἐπιστήμη καὶ ὑποθέτει κάποια συμπτωματοκτικότητα μέσα στὴ μεταμόρφωση ἑνὸς ἡγουμένου σὲ ἐπόμενο. Ἐκεῖνο ποὺ παραπλανᾷ εἶναι ὅτι οἱ προσεχεῖς αἰτίες μιᾶς διδόμενης πράξεως

1. «De la contingence des lois de la Nature» (9η ἐκδ. Paris—Alcan 1921) σελ. 136—137.

συμπλέκονται ἢ φαίνονται νὰ συμπλέκονται ἀναμεταξύ τους κατὰ ἓναν τρόπο ἀκριβῶς σύμφωνο πρὸς τὴν ἀρχὴ τῆς αἰτιότητος. Ἀλλὰ πῶς ν' ἀποδείξομε ὅτι ἀνεβαίνοντας τῇ σειρᾷ τῶν αἰτιῶν δὲν θὰ συναντήσομε ἓνα σημεῖο ὅπου ἡ ἀρχὴ αὕτῃ δὲν θὰ ἦταν πιὰ ἐπαρκὴς στὴν ἐξήγησιν τῶν φαινομένων, τουλάχιστον ἐν ὧσιν θὰ μπορούσαμε νὰ τὰ ἀναλύσομε μὲ πληρότητα; Εἶναι δυνατόν ἡ διευθύνουσα δύναμις νὰ μὴν ἐπεμβαίνει παντοῦ καὶ πάντοτε μὲ τὴν ἴδιαν ἐνεργητικότητα καὶ ἀφοῦ ἔχει δώσει τὴν προώθησιν, νὰ ἐγκαταλείπει λίγο ὥς πολὺ τὰ πράγματα στὸ φυσικὸν τοῦς δρόμον, ὅταν τοῦτο ἄρκει γιὰ νὰ ἀποτελειωθεῖ ἡ πράξις. Ἴσως ἡ προώθησις αὕτη, καθ' ἑαυτήν, νὰ εἶναι ἐξαιρετικὰ ἀδύνατη· ἀλλὰ, ὅταν δίνεται τὴν κατάλληλην στιγμὴ καὶ στὸ σημεῖον ποὺ πρέπει, νὰ μπορεῖ νὰ διακαθορίξει μὲ τὰ ἀντισταθμίσματά της φαινόμενα σημαντικά..... Ἄν ἡ παραγωγὴ τῶν βουλευτικῶν διορισμῶν (*déterminations volontaires*) εἶναι ἡ τάξις τῶν ψυχολογικῶν φαινομένων ὅπου ἐκδηλώνεται καλύτερα ἡ συμπτωματοκότης, οἱ ἄλλες τάξεις δὲν στεροῦνται ἐντελῶς ἀπ' αὐτὴ τὴν συμπτωματοκότητα. Γιατὶ ἓνα συναίσθημα ἢ μιὰ ιδέα, ὅποια κι' ᾗ εἶναι ἡ ἀπλότης ἢ ἡ γενικότης τῆς σχέσεως ποὺ ἐξετάζομε, δὲν βρίσκουν ποτὲ τὴν πλήρη τοῦς ἐξήγησιν μέσα στὰ ψυχολογικά τοῦς ἡγούμενα. Ἐμφανίζονται πάντα σὰ νὰ εἶναι κάτι διαφορετικὸν ἀπ' αὐτὰ τὰ ἡγούμενα, σὰ νὰ κλείουν νέες ποιότητες· καὶ μὲ αὐτὴ τὴν ιδιότητά τοῦς ξεφεύγουν ἀπὸ τὸ νόμον ποὺ θέλει τὸ ἀποτέλεσμα ἀνάλογον πρὸς τὴν αἰτία» (1). (Ἡ συγγένεια τῶν ἀπόψεων τούτων πρὸς τὰς ιδέας ποὺ ὑποστήριξεν ἀργότερα ὁ Bergson, εἶναι φανερά).

Ἡ ἀντίληψη ὅτι οἱ νόμοι τῆς Φυσικῆς δὲν ἐκφράζουν μιὰν ἀπόλυτη καὶ ἀναμφισβήτητη ἀλήθεια καθ' ἑαυτήν, ἀλλὰ εἶναι κατασκευές, πλάσματα τοῦ ἀνθρώπινου πνεύματος στὴν προσπάθειά του νὰ ἐρμηνεύσει τὴν πραγματικότητα μ' ἓναν τρόπο ἀπλούστερο καὶ προσιτότερο στὴ φύση του, κερδίζει ὅλο καὶ περισσότερο ἔδαφος ἀνάμεσα στοὺς κριτικότερους σοφοὺς τῆς ἐποχῆς ἐκεῖ πρὸς τὴν καμπὴ τοῦ αἵωνα μας. Αὕτῃ τὴν κριτικὴ στάση ἀπέναντι στὸ δογματικὸν Ἐπιστημονισμό τοῦ 19^{ου} αἵωνα ἀντιπροσωπεύουν δύο κυρίως περιωπῆς ἐπιστήμονες : ὁ γάλλος μαθηματικὸς Henri Poincaré⁽²⁾ καὶ ὁ αὐστριακὸς φυσικὸς Ernst Mach⁽³⁾. Τόσο τῆς Γεωμετρίας, ὅσο καὶ τῆς Μαθηματικῆς Φυσικῆς οἱ ἀρχές, ὑποστηρίζει ὁ Poincaré, δὲν εἶναι a priori ἀναλυτικὲς ἢ συνθετικὲς ἀλήθειες, οὔτε πηγάζουν ἄμεσα ἀπὸ τὴν ἐμπειρία, ἀλλ' ἀπλούστατα

1. «De la contingence des lois de la Nature» σελ. 124—125.

2. Τις ιδέες του ο Poincaré ανέπτυξε για πρώτη φορά μέσα σε δύο άρθρα του στη Revue générale des sciences (Paris, 1891) και στη Revue de Métaphysique (Paris, 1895) και έπειτα σε τρία πολύκροτα βιβλία του : «La Science et l'Hypothèse», «La Valeur de la Science» και «Science et Méthode» που μεταφράστηκαν στις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες. (Έκδόσεις κατ' ἐπανάληψη από τον οίκο Flammarion-Paris).

3. Τις άπόψεις του πρωτοπαρουσίασαν ο Mach στο βιβλίο του : «Beiträge zur Analyse der Empfindungen» (Leipzig, 1886). Παρόντα όμως και μεθοδικότερα τις εκθέτει στο σύγγραμμά του : «Erkenntnis und Irrtum» (α' έκδ. Leipzig 1905).

ἀνάμεσα ἀπὸ πάρα πολλές ἐξίσου εὐλογοφανεῖς ἰδέες τὸ πνεῦμα μας διαλέγει μερικές, ἐπειδὴ τίς βρίσκει πολὺ πιό βολικές (*commodes*) ἀπὸ τίς ἄλλες, καί τίς ἰδέες αὐτὲς τίς ὑψώνει σὲ συμβάσεις, δηλ. σὲ θεμελιώδεις προϋποθέσεις πού δὲν μπορεῖ πιά ἡ παρατήρηση ἢ τὸ πείραμα νὰ τίς διαψεύσει, ἀφοῦ ἐξηγοῦν τὸν μεγαλύτερο ἀριθμὸ φαινομένων κατὰ τὸν λογικὰ ἀπλούστερο καὶ ἱκανοποιητικότερο γιὰ τὸ πνεῦμα μας τρόπο (¹). Ἀντίστοιχη πρὸς τὴν ἀρχὴ τῆς *commodité* εἶναι ἡ ἀρχὴ τῆς «οἰκονομίας τῆς σκέψης» πού θέτει ὁ Mach γιὰ νὰ ἐξηγήσῃ τὸ νόημα καὶ τὴν ἀξία τῶν φυσικῶν νόμων. Ἄν προτιμοῦμε, λέγει ὁ Mach, ἕναν ὀρισμένο νόμο στὶς φυσικὲς ἐπιστῆμες, αὐτὸ συμβαίνει γιατί ἔχομε πεισθεῖ ὅχι ὅτι ὁ νόμος αὐτός εἶναι καθ' ἑαυτὸν ἀναντίρρητα ἀληθής, ἀλλὰ ὅτι μὲ τὴ βοήθειά του κατορθώνουμε νὰ προσανατολίζομε τίς ἰδέες μας πρὸ τὰ πειραματικά γεγονότα μὲ τὴν κατὰ τὸ δυνατόν μικρότερη προσπάθεια τῆς σκέψης μας (²). Ριζικότερος καὶ ωμότερα κατηγορηματικός εἶναι στὴν ἐπιστημολογική κριτική του ὁ Edouard Le Roy ὁπαδὸς καὶ ἑπίαιτά διάδοχος τοῦ Bergson στοὺ Collège de France. Ἀκριβῶς στὴν ἀρχὴ τοῦ αἵωνα μας ὑποστήριξε (μὲ τρόπο πού σὲ παλαιότερη ἐποχὴ θὰ μπορούσε νὰ θεωρηθεῖ σκάνδαλο ἀσυμβίβαστο μὲ τὴν υπόληψη ἐνός σοφοῦ (³)) ὅτι οἱ φυσικοὶ νόμοι δὲν ἔχουν ἀντικειμενικὴν ἀξία. Τὰ γεγονότα (*les faits*), λέγει, κατὰ τὸ λόγο πού εἶναι ἐπιστημονικά καὶ ὄχι ἀκατέργαστα (*bruts*) ὑπάρχουν μόνο γιὰ τὸ σοφὸ πού ἐξυπηρετεῖται ἀπ' αὐτά. Οἱ νόμοι τῆς Ἐπιστήμης εἶναι ἢ συμβατικοὶ ὀρίσματα ἢ πρακτικὲς συνταγές. Μόνον σὰν ὀρίσματα δογματικοὶμποροῦν νὰ εἶναι γενικοὶ καὶ αὐστηροί, ἀλλὰ τότε εἶναι ἀδύνατον νὰ ἐπαληθευθοῦν. Σὰν πρακτικὲς πάλι συνταγές ἔχουν ὄχι περισσότερη ἢ λιγότερη ἀλήθεια, ἀλλὰ περισσότερη ἢ λιγότερη ἀποτελεσματικότητα, ἀναφέρονται δηλ. στὶς πρακτικὲς καὶ ὄχι στὶς θεωρητικὲς μας ἀνάγκες— μᾶς ἐπιτρέπουν νὰ συλλαμβάνομε τὴ φυσικὴ τάση γιὰ νὰ πραγματώνομε τοὺς σκοπούς πού ἐπιδιώκομε, δὲν μᾶς ἀποκαλύπτουν τὴν οὐσία της. Ἀπάνω στὰ «ἐπιστημονικά» γεγονότα πειραματιζόμεστε πάντα κάτω ἀπὸ τὸ πρίσμα μιᾶς θεωρίας, ἀφοῦ γιὰ τὸν πειραματισμὸ χρησιμοποιοῦμε βοηθητικὲς μηχανὲς πού στὸ βάθος τίποτ' ἄλλο δὲν εἶναι παρὰ ἓνα εἶδος ὑλοποιημένης θεωρίας, ὅπου σώματωνονται δὲν εἶναι οἱ προκατακτημένες ἐπιστημονικὲς γνώσεις. Ἡ ἐπιστήμη δὲν γνωρίζει τὸ ἀκατέργαστο γεγονός. Τὰ ἐμπειρικά γεγονότα τὰ προκαλεῖ καὶ τὰ ἀφομοιώνει τὸ σύστημα. Κάθε θεωρία καθὼς ἐγκολπώνεται τὰ διάφορα γεγονότα, μετασχηματίζεται μὲ τρόπο πού μπορούμε νὰ εἰποῦμε ὅτι, ὅπως στὴν ἀρχὴ τὰ γεγονότα προσαρμόζονται στὶς ἀπαιτήσεις

1. Ἀνάμεσα σὲ πολλὰ ἄλλα βλ. τὸ κεφάλαιο : Le choix des faits («Science et Méthode» ἐκδ. ὀρίστ. Paris—Flam, σελ. 7—19).

2. Βλ. τὸ κεφ. Sinn und Wert der Naturgesetze («Erkenntnis und Irrtum» 4η ἐκδ. Leipzig 1920, σελ. 449—463).

3. *Ἀκόμῃ καὶ ὁ Henri Poincaré ἐπέκρινε τὴν «θέσιν» τοῦ Le Roy.* Βλ. «La Valeur de la Science» (ἐκδ. ὀριστ. Paris—Flam.) σελ. 233—270.

τῆς θεωρίας, ἔτσι καὶ αὐτὴ ἀλλοιώνεται γιὰ νὰ ἐξοικειωθεῖ μ' αὐτά. Ζεῖ λοιπὸν (σὰν ἓνα ὀργανικὸ ὄν) καὶ ἐξελίσσεται γιὰ νὰ ἐπιτύχει τὴν τελειότερη μορφή της— ἀναπλάσσεται γιὰ ν' ἀποκαλύψει καθετὶ ποὺ ὑπάρχει σὲ λανθάνουσα κατάσταση μέσα της. Τροφή γιὰ τὴν ἀνάπτυξή της εἶναι τὰ ἐμπειρικὰ γεγονότα ποὺ προσαρμόζονται ἀπάνω της καὶ ὀργανικὰ ἀφομοιώνονται ἀπὸ αὐτήν. Τὸ συμπέρασμα λοιπὸν τοῦ Le Roy εἶναι ὅτι ἡ συμβολὴ τῆς ἀνθρώπινης σκέψης στὴν ἐπιστημονικὴ ἀνακάλυψη εἶναι ἀνυπολόγιστα μεγάλη καὶ ἡ ἐπιστήμη κάθε ἄλλο εἶναι παρὰ ἀντικειμενικὴ καὶ ἀπρόσωπη: *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* (1). Ἀπὸ ἀνάλογες σκέψεις ὁρμήθηκε ὁ ἀγγλοσαξωνικὸς Πραγματισμὸς ὅταν διατύπωσε τὸν ὁρισμὸ ὅτι ἡ ἀλήθεια εἶναι ἐκεῖνο ποὺ μᾶς πᾶει ἐμπρὸς στὸ δρόμο τῆς σκέψης (2) καὶ ὑποστήριξε (χωρὶς τὸ φόβο τῆς παραδοξολογίας) ὅτι τὸ ἀνθρώπινο πνεῦμα «κατασκευάζει» ὄχι μόνον τὴν ἀλήθεια, ἀλλὰ καὶ αὐτὴν ἀκόμη τὴν πραγματικότητα (3).

Περισσότερο ἀπὸ τὶς ἐπιθέσεις τῆς ἐπιστημολογικῆς κριτικῆς τὴν πίστη τῆς νεώτερης ἐπιστήμης στὸ ἀπόλυτο κῦρος τοῦ νόμου τῆς αἰτιότητος τὴν ἐκλόνισαν οἱ πρόσφατες ἔρευνες τῆς Φυσικῆς τοῦ κόσμου τῶν ἀτόμων. Μὲ τὴ θεωρία τῶν Κβάντα (Max Planck) ἡ νεώτερη Φυσικὴ τοῦ Μικροκόσμου ἔθεσε σ' ἐντελῶς νέα βάση τὴν ἀρχὴ τοῦ Ντετερμινισμού. Κατὰ τὸν Niels Bohr μιὰ ἀπὸ τὶς προϋποθέσεις τῆς κβαντικῆς Φυσικῆς εἶναι ν' ἀπαρνηθοῦμε τὴν αἰτιώδη περιγραφὴ τῶν «ἀτομικῶν» φαινομένων μέσα στὸ Χρόνο καὶ στὸ Χῶρο (4). Ὁ Werner Heisenberg στὰ φαινόμενα τοῦ Μικροκόσμου θέτει τὴν ἀρχὴ τῆς «ἀκαθοριστίας» (Indetermination) (5). Ὅταν ξέρομε, λέγουν, ὅτι ἓνα ἠλεκτρόνιο βρίσκεται σὲ ὁρισμένο σημεῖο τοῦ χώρου, μᾶς εἶναι ἀδύνατον νὰ ὀρίσουμε μὲ ποιά ταχύτητα κινεῖται. Καὶ ἀντίστροφα, ὅταν πάλι γνωρίζομε τὴν ἀκριβῆ ταχύτητα τῆς κίνησής του, μᾶς εἶναι ἀδύνατον νὰ καθορίσουμε τὴ θέση του μέσα στὸ χῶρο. Ἡ κλασικὴ Φυσικὴ ἐπίστευε ὅτι καὶ τὸ ἓνα εἶναι δυνατόν καὶ τὸ ἄλλο, γιὰ τὶς μέσες

1. «De la valeur objective des lois physiques», ἀνακοίνωση στὴ Γαλλικὴ Φιλοσοφικὴ Ἐταιρεία (συνεδρία τῆς 28 Μαρτ. 1901). Βλ. Bulletin de la Société française de Philosophie, No 1, Μάιος 1901, Paris—Colin).

2. «The true, to put it very briefly, is only the expedient in the way of our thinking, just as the right is only the expedient in the way of our behaving». W. James «Pragmatism. A new name for some old ways of thinking» (ἔκδ. τοῦ 1921, New York—Longmans, Green and Co) σελ. 222.

3. Βλ. F.C.S. Schiller «Studies in Humanism» 2η ἔκδ. London—Macmillan 1912: «Hence, however rightly we may emphasize the fact that what we call reality is bound up with our knowing and dependent on our manipulations, there will always seem to be an insuperable paradox in the notion that reality can, as such and wholly, be engendered by the consequences of our dealings with it» (σελ. 428). «Even, however, on the purely physical plane on which our transactions with other bodies are conducted, there is response to our cognitive manipulation which varies with our operation, and therefore there is real making of reality by us» (σελ. 444).

4. Βλ. «Electrons et Photons» (Paris 1928: ἀνακρινώσεις τοῦ 5ου Συνεδρίου Φυσικῆς, Βρυξέλλες 24—29 Ὀκτ. 1927) σελ. 216.

5. Die Entwicklung der Quantenlehre» μέσα στὸ περιοδ. Die Naturwissenschaften, ἔτος XVII, τεύχ. 26, Berlin 1929.

τῆς ἦσαν ἀτελῆ καὶ οἱ ὑπολογισμοὶ τῆς δὲν εἶχαν μεγάλη ἀκρίβεια. Ἡ σημερινὴ ἀπόδειξε ὅτι τοῦτο εἶναι ἐντελῶς ἀδύνατον. Σήμερα γνωρίζομε ὅτι δὲν μπορούμε νὰ ξεχωρίσουμε τὸ φαινόμενο ἀπὸ τὸ μέσον τῆς παρατήρησης, μὲ ἄλλα λόγια: ὅτι δὲν ὑπάρχει τρόπος νὰ διακρίνομε ἀντικείμενο καὶ ὑποκείμενο στὴ Γνώση (1). Στὴν πολὺ μικρὴ κλίμακα τῶν «ἀτομικῶν» φαινομένων, ὅπου τὸ μέγεθος τοῦ κβάντου δράσης (Wirkungsquantum) δὲν ἐπιτρέπεται πιά νὰ παραμεριστεῖ, ἡ ἀκριβὴς τοποθέτηση ἑνὸς ἀντικειμένου στὸ Χῶρο καὶ στὸ Χρόνο δὲν εἶναι πιά ἀνεξάρτητη ἀπὸ τὶς δυναμικὲς τοῦ ιδιότητες καὶ ἰδιαιτέρως ἀπὸ τὴ μάζα του. Τὸ ἀποτέλεσμα αὐτῆς τῆς ἀναγκαίας συσχέτισης ὑπῆρξε ἡ βαθειὰ κρίση ποὺ περνᾷ στὶς ἡμέρες μας ἡ θεωρία τῆς Φυσικῆς. Τὰ πορίσματα τῶν νεώτερων ἐρευνῶν τῆς τὴν ὑποχρεώνουν ν' ἀναθεωρήσει καὶ νὰ μεταβάλλει ριζικὰ τὶς πρὶο θεμελιακὲς ἐννοιες ποὺ ἡ παλαιότερη, ἡ κλασικὴ Φυσικὴ τὶς θεωροῦσε τελειωτικὲς καὶ ἀπόλυτες. Καὶ πρώτην ἀπ' ὅλες τὴν ἀρχὴ τῆς αἰτιότητος. «Τὸ πρὶο φρόνιμο» γράφει ὁ Γάλλος φυσικὸς Louis de Broglie «εἶναι χωρὶς ἀμφιβολία νὰ σταθοῦμε σ' αὐτὴν ἐδῶ τὴ διαπίστωση: στὴν παρούσα ὥρα, ἡ Φυσικὴ τῶν φαινομένων ὅπου ἐπεμβαίνουν τὰ κβάντα, δὲν εἶναι πιά ντετερμινιστικὴ» (2). Πάντως «ἡ Φυσικὴ δὲν πρόκειται νὰ προσδιορίζει τὴν αὐστηρὴ συνέχεια τῶν γεγονότων ποὺ βρίσκονται σὲ ἀλληλουχία καὶ δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ προλέγει τὰ μέλλοντα γεγονότα μὲ ἀκρίβεια» (3).

Ἡ «κρίση τοῦ Ντετερμινισμού» ἀνησυχεῖ πολὺ τοὺς σύγχρονους μας ὀρθολογικοὺς, γιὰ τὸ φοβοῦνται ὅτι ἀπὸ τὴν ἀνατροπὴ τοῦ δόγματος τούτου θὰ βγεῖ κερδισμένος ἓνας ὄχι συμπαθὴς στοὺς κύκλους τῶν ὁπαδῶν τῆς «θετικῆς Ἐπιστήμης» ἰδεαλισμὸς. Ὡστόσο παραδέχονται ὅτι ἀκόμη ἡ Ἐπιστήμη δὲν εὗρε μιὰ γενικότερη διατύπωση τοῦ νόμου τῆς αἰτιότητος, ποὺ νὰ ἰσχύει καὶ γιὰ τὴ Μικροφυσικὴ. Ἡ κρίση τοῦ Ντετερμινισμού, γράφει ἓνας ἑλλήν φυσικὸς, «ἀντὶ νὰ στηριχθεῖ σὲ πειραματικὰ γεγονότα ἀπὸ τὴ νεώτερη πρόοδο τῆς Φυσικῆς, δημιουργεῖται μὲ τὸν αὐθαίρετο συνδυασμὸ ἐννοιῶν καὶ νόμων τῆς κλασικῆς μὲ πορίσματα τῆς κβαντικῆς Φυσικῆς. Πρὶο συγκεκριμένα γίνεται συσχέτιση τῆς κλασικῆς διατύπωσης τοῦ αἰτιοκρατικοῦ ἀξιώματος μὲ τὴ νέα κβαντικὴ ἐννοια σώματιο—κύμα, καὶ— ὅπως ἦταν ἐπόμενο— ἡ συσχέτιση αὐτὴ ὁδηγεῖ σὲ ἀντιφάσεις. Αὐτὸ ὅμως δὲν ἀποδείχνει ὅτι τὸ αἰτιοκρατικὸ ἀξίωμα δὲν ἔχει ἐφαρμογὴ στὴ Μικροφυσικὴ— ἀποψη ποὺ δὲν στηρίζεται σὲ κανένα πραγματικὸ γεγονός—, ἀλλὰ μόνον ὅτι ἔπειτα ἀπὸ τὴ ριζικὴ τροποποίησιν τῶν βασικῶν ἐννοιῶν τῆς κλασικῆς

1. N. Bohr (Wirkungsquantum und Naturbeschreibung» μέσα στὸ περιοδ. Die Naturwissenschaften, ἔτος XVII, τεύχ. 26, σελ. 484.

2. L. de Broglie «La physique nouvelle et les quanta» (Paris 1937) σελ. 240.

3. L. de Broglie, Bulletin de la Soc. Française de Philosophie, συνεδρ. τῆς 12 Νοεμβρ. 1929.

Φυσικῆς θὰ πρέπει νὰ τροποποιηθεῖ καὶ τὸ αἰτιοκρατικὸ ἀξίωμα. Γιὰ τὸν ἀμερόληπτο λοιπὸν φυσικὸ ἢ «κρίση τοῦ ντετερμινισμοῦ» σημαίνει μόνον ὅτι δὲν ἔχομε ἀκόμη βρεῖ τὴ γενικώτερη διατύπωση τοῦ αἰτιοκρατικοῦ ἀξιώματος ποὺ νὰ ἰσχύει καὶ γιὰ τὴ Μικροφυσικὴ» (1).

Ὅπως δὲ ὅποτε οἱ θεωρητικὲς ὑποθέσεις καὶ οἱ πειραματικὲς ἐρευνες τῆς Μικροφυσικῆς ἔφεραν πάλι στὸ μέσον τοῦ γενικοῦ ἐνδιαφέροντος τὸ ἐρώτημα: Ντετερμινισμός ἢ Ἰντετερμινισμός; Οἱ κορυφαῖοι Φυσικοὶ ἔχουν διαιρεθεῖ σὲ δύο παρατάξεις. Ὁπαδοὶ τοῦ Ντετερμινισμοῦ ἐξακολουθοῦν νὰ εἶναι ὁ Planck, ὁ Einstein, ὁ Langevin, ὁ von Laue, ὁ H. Weyl, οἱ ῥῶσοι Βαβίλωφ, Ὁμελιανόφσκι κ.ἄ. Τὸν Ἰντετερμινισμό πρεσβεύουν οἱ Heisenberg, Bohr, Schrödinger, de Broglie, Eddington, Dirac, Jordan κ. ἄ. «Ἡ συνηθισμένη περιγραφή τῆς Φύσης» γράφει ὁ Heisenberg «καὶ προπάντων ἡ πεποίθηση γιὰ μιὰν αὐστηρὴ νομοτέλεια τῶν φυσικῶν φαινομένων βασίζεται στὴν ὑπόθεση ὅτι εἶναι δυνατὴ ἡ παρατήρηση τῶν φαινομένων χωρὶς τὴν αἰσθητὴν ἀλλοίωσίν τους. Ἡ ὑπαγωγή ὁρισμένου γεγονότος σὲ ὁρισμένην αἰτία ἔχει νόημα μόνο στὴν περίπτωση ποὺ μποροῦμε νὰ παρατηρήσουμε αἶτιο καὶ ἀποτέλεσμα χωρὶς νὰ διαταράξουμε τὴν πορεία τους. Γι' αὐτὸ ὁ ὁρισμός τῆς ἀρχῆς τῆς αἰτιότητας στὴν κλασικὴ τῆς μορφῆς συνδέεται στενῶτα καὶ ἀποκλειστικὰ μὲ τὴν περίπτωση φαινομένων ποὺ ἀποτελοῦν κλειστὰ συστήματα. Ὅμως στὴ φυσικὴ τοῦ ἀτόμου κάθε παρατήρηση συνοδεύεται ἀπὸ μιὰν ὁρισμένην διαταραχή, ὡς ἓνα βαθμὸ ἀνεξέλεγκτη, ὅπως ἄλλωστε θὰ ἔπρεπε νὰ περιμένουμε a priori γιὰ μιὰ θεωρία ποὺ βασίζεται στὴν ὑπαρξὴ τῶν μικρῶν στοιχειακῶν μονάδων. Ἐπειδὴ ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος κάθε περιγραφή ἑνὸς φυσικοῦ φαινομένου στὸ χῶρο καὶ στὸ χρόνο ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν παρατήρηση, προκύπτει ὅτι ἡ περιγραφή στὸ χῶρο καὶ στὸ χρόνο καὶ ἡ κλασικὴ ἀρχὴ τῆς αἰτιότητας ἀντιστοιχοῦν σὲ συμπληρωματικὲς ἀπόψεις τῆς πραγματικότητος ποὺ ἀμοιβαίᾳ ἀρνοῦνται ἢ μιὰ τὴν ἄλλη» (2). Τὴν ἴδια γνώμη ἔχει καὶ ὁ Niels Bohr. «Ἡ ἀνακάλυψη» γράφει «τοῦ κβάντου δράσης... μᾶς φέρνει σὲ μιὰ θέση τέτοια, ποὺ ποτὲ τῆς δὲν ἐγνώρισε ὅμοια ἢ φυσικὴ ἐπιστήμη· ρίχνει νέο φῶς στὸ παλαιὸ φιλοσοφικὸ πρόβλημα τὸ σχετικὸ μὲ τὴν ἀντικειμενικὴν ὑπόσταση τῶν φαινομένων ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν παρατήρηση». «Τὸ ὅριο ποὺ ἔβαλε ἡ φύση σχετικὰ μὲ τὴ δυνατότητα νὰ μιλοῦμε γιὰ ἀντικειμενικὴν ὑπόσταση τῶν φαινομένων βρίσκει τώρα, ἀπ' ὅσο μποροῦμε νὰ κρίνομε, ἔκφραση στοὺς τύπους τῆς κβαντομηχανικῆς». «Μποροῦμε νὰ βεβαιώσουμε ὅτι ἡ ἀνακάλυψη τοῦ Planck θεμελίωσε τὴν πεποίθηση ὅτι ἡ αἰτιοκρατικὴ σχέση τῶν φαινομένων ἔχει ἀξία σχετική, ὅτι δηλ.

1. Ἀχ. Ν. Παπαπέτρου «Μαθήματα Ἀτομικῆς καὶ Πυρηνικῆς Φυσικῆς» (Ἀθήνα 1946) σελ. 9, ὑπόσημ.

2. W. Heisenberg «Die physikalischen Prinzipien der Quantentheorie» (Leipzig 1930) σελ. 48.

ἡ ἀξία αὐτὴ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴ μικρότητα τοῦ κβάντου δράσης ἀναφορικὰ πρὸς τὴν ποσότητα δράσης ποὺ παρουσιάζονται στὰ συνήθη φαινόμενα» (1). Ἀπέναντι στὴν ἀντιλήψιν αὐτὴν οἱ ὁπαδοὶ τοῦ Ντετερμινισμοῦ ὑποστηρίζουν τὴ γνώμη ὅτι ἡ Φυσικὴ τῶν κβάντα δὲν σημαίνει χρεωκοπία τῆς αἰτιοκρατικῆς ἀρχῆς, ἀλλὰ τὴν ἀνάγκη ἢ ἀρχὴ αὐτὴ ν' ἀπαλλαγῇ ἀπὸ τὸ μηχανιστικὸ δόγμα τῆς κλασικῆς Φυσικῆς καὶ ν' ἀναθεωρηθῇ, ἔτσι ὥστε νὰ προσαρμοσθεῖ στὰ δεδομένα τοῦ Μικροκόσμου. «Κατὰ τὴν γνώμη μου» λέγει ὁ γάλλος φυσικὸς Paul Langevin «ἡ κβαντικὴ Φυσικὴ ἀντιπροσωπεύει τὴ χρεωκοπία ὅχι τοῦ Ντετερμινισμοῦ, ποὺ κάνει τὴν ἔννοιά του πιὸ ἀνθρώπινη, πιὸ συγκεκριμένη καὶ πιὸ ἀκριβῆ, ἀλλὰ τῆς μηχανικῆς θεωρίας. Ὁ «μηχανισμός» ἔχει προοδευτικὰ τριφεῖ ἀπὸ τότε ποὺ τὸν ὑψωσαν σὲ βᾶθρο πάνω ἀπὸ τὴν ἄλλαν ἐπιστήμην. Ἐχρειάστηκε ν' ἀπαρνηθοῦμε τὴν ἔννοια τῆς δύναμης· δὲν χρησιμοποιεῖται πιά παρὰ μόνο ρηματικά, τὴν ἀντικαθιστοῦν μὲ τὴν ἔννοια τοῦ «δυναμικοῦ» (potentiel) καὶ ἄλλες ὅμοιες ἔννοιες. Τὸ ἴδιο καὶ ἡ ἔννοια τῆς μάζας μεταμορφώθηκε καὶ ταυτίσθηκε μὲ τὴν ἔννοια τῆς ἐνέργειας· καὶ τώρα ὅταν εἰσχωροῦμε στὴν περιοχὴ τοῦ ἀτόμου καὶ τοῦ πυρήνα, ὁ μηχανισμὸς χάνει ἐκεῖνο ποὺ τοῦ ἔμενε, δηλ. τὸ ὑλικὸ σημεῖο.... Καὶ μοῦ φαίνεται ὅτι αὐτὴ ἡ ἀρχὴ τῆς ἀβεβαιότητος ἢ τῆς ἀκαθοριστίας ἀντιπροσωπεύει μιὰν ἔκφραση πολὺ χτυπητὴ καὶ πολὺτιμη γιὰ νὰ καταλήξουμε σὲ μερικὲς διατυπώσεις, ἀλλὰ ἐπιτόλαια καὶ ἀνακριβῆ ἀπὸ τὴν ἴδια τῆς τῆς μορφῆς ἀπροσδιοριστίας τοῦ ἀκριβοῦς νόμου ποὺ ἔχομε ν' ἀνακαλύψουμε. Εἶναι μιὰ ἀκαθοριστία ποὺ καταλήγει σὲ πολὺ ποικίλες περιπτώσεις καὶ μετρεῖται μὲ τὴ σταθερὰ τοῦ Planck» (2). «Ἐκίνησαν.... γιὰ νὰ διακηρύξουν τὴ χρεωκοπία τοῦ Ντετερμινισμοῦ, γιὰ νὰ βεβαιώσουν πὼς τὰ σωματίδια γενικὰ δὲν ἔχουν καθορισμένη κίνηση, ἐπειδὴ εἶναι ἀδύνατον νὰ ὀρίσουμε πειραματικὰ σὲ κάθε στιγμή τὴ θέσιν καὶ τὴν ποσότητα κίνησης ἑνὸς ὁποιοῦδήποτε σωματιδίου.... Γιατί δὲν λέγομε καλύτερα ὅτι ἡ σωματιδιακὴ ἀντίληψις εἶναι λαθεμένη, ὅτι δὲν μποροῦμε νὰ δεχθοῦμε τὸν κόσμον ποὺ συγκροτεῖ τὸ ἄτομον, σὰν μιὰ ἕως τὴν τελευταία λεπτομέρεια ἐπέκταση τῆς ἀντίληψης ποὺ ἔχομε γιὰ τὸν μακρόκομον; Ἄν ἡ Φύσις δὲν δίνει ἐντελῶς καθορισμένη ἀκριβῆ ἀπάντησιν στὴν ἐρώτησιν ποὺ τῆς θέτομε γιὰ τὸ ἠλεκτρόνιον—ὅταν ἐξομοιώνεται μὲ τὸ σωματίδιον τῆς κλασικῆς μηχανικῆς—εἶναι πολὺ ὑπεροπτικὸ ἀπὸ μέρος μας νὰ συμπεράνομε ἀπ' αὐτὸ ὅτι δὲν ὑπάρχει αἰτιοκρατία στὴ Φύσιν. Θὰ εἶναι πιὸ σωστὸ νὰ εἰποῦμε ὅτι τὸ ζήτημα ἔχει τεθεῖ ἄσχημα, ὅτι τὸ ἠλεκτρόνιον δὲν ἐξομοιώνεται μὲ τὸ σωματίδιον τῆς κλασικῆς μηχαν-

1. N. Bohr «Atomic Theory and Description of Nature» (Cambridge 1934) σελ. 54, 114, 115 κ. ἄ.

2. P. Langevin «Les courants positiviste et réaliste dans la philosophie de la physique» ἀνακοίνωσις στὸ Συνέδριον τῶν Φυσικῶν ποὺ ἔγινε στὴ Βαρσοβία τὸ 1938. (Βλ. στὰ πρακτικά του, Paris 1939, Collection de l'Institut international de Coopération Intellectuelle, σελ. 244).

νικῆς» (¹). Μὲ τὴν ἄποψη αὐτὴ συμφωνεῖ καὶ ὁ ἰδρυτὴς τῆς Φυσικῆς τῶν Κβάντα Max Planck. «Ἐνα ἠλεκτρόνιο» γράφει «δὲν εἶναι σωματίδιο μὲ τὴν ἔννοια τῆς κλασικῆς Φυσικῆς. Αὐτὸ ἄλλωστε εἶναι προϋπόθεση γιὰ τὴν κυματομηχανικὴ πού ἀντικατέστησε τὴν κλασικὴ μηχανικὴ. Σύμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἀκαθοριστίας τοῦ Heisenberg, πού ἀποτελεῖ μιὰν ἀπὸ τὶς βάσεις τῆς κυματομηχανικῆς, εἶναι ἐντελῶς ἀόριστος ὁ τόπος τοῦ ἠλεκτρονίου πού ἔχει ὀρισμένη ταχύτητα, ὅχι μόνο μὲ τὴν ἔννοια ὅτι εἶναι ἀδύνατον νὰ καθορίσουμε τὴ θέση ἑνὸς τέτοιου ἠλεκτρονίου, ἀλλὰ μὲ τὴν ἔννοια ὅτι τὸ ἠλεκτρόνιο δὲν παίρνει καμιά καθορισμένη θέση. Γιατὶ σ' ἓνα ἠλεκτρόνιο μὲ ὀρισμένη ταχύτητα ἀντιστοιχεῖ ἓνα ὑλικὸ κύμα ἀπλῆς περιοδικότητος καὶ ἓνα τέτοιο κύμα δὲν ὀρίζεται οὔτε τοπικὰ οὔτε χρονικὰ, ἐπεὶδὴ ἄλλιῶς δὲν θὰ εἶχε περιοδικότητα. Τὸ ἠλεκτρόνιο δὲν βρίσκεται σὲ καμιά θέση, ἢ ἂν θέλετε, βρίσκεται ταυτόχρονα σ' ὅλες τὶς θέσεις. Τὸ ἐρώτημα γιὰ τὴν τροχιά τοῦ ἠλεκτρονίου εἶναι ἀπὸ πρὶν ἀπατηλὸ καὶ δὲν μπορεῖ νὰ ἔχει ὀρισμένη ἀπάντηση. Ἐνῶ λοιπὸν ἡ ἀρχὴ τῆς ἀκαθοριστίας ἐγκαταλείπει τὴν προϋπόθεση τῆς κλασικῆς μηχανικῆς πού μᾶς ἀνάγκασε στὴν ἀποδοχὴ τῆς ἀναιτιοκρατίας, δημιουργεῖ αὐτὴ ἡ ἴδια τὸν ὅρο γιὰ τὴ δυνατότητα μιᾶς αἰτιοκρατικῆς θεωρίας, καὶ ἔτσι τὴν πόρτα πού ἔκλεισε τὸ ἀξίωμα τοῦ ἰντετερμινισμού, τὴν ἀνοίγει σὲ καινούριες περιοχὲς τῆς γνώσης» (²).

Σημαντικὸ ὅμως γιὰ τὴν τροπὴ πού σημειώνεται στὴν ἐξέλιξη τοῦ προβλήματος κάτω ἀπὸ τὸ φῶς τῶν ἐρευνῶν καὶ τῶν θεωριῶν τῆς σύγχρονης Φυσικῆς, εἶναι τὸ γεγονὸς ὅτι καὶ αὐτοὶ ἀκόμη οἱ ὁπαδοὶ τοῦ Ντετερμινισμού δὲν συμφωνοῦν μὲ τὴν κλασικὴ διατύπωση, τὴ ριζικὴ καὶ ἀκαμπτη, τῆς ἀρχῆς τῆς αἰτιότητος (ὅπως π. χ. θέτει αὐτὸ τὸ ἀξίωμα ὁ Laplace στὶς ἀρχὲς τοῦ περασμένου αἰῶνα), ἀλλὰ εἰσάγουν στὸ ζήτημα τὶς ἔννοιες τῆς πιθανότητος καὶ τοῦ «στατιστικοῦ» νόμου, ἀποκρούουν τὴν ἀπόλυτη αἰτιοκρατία καὶ προτείνουν στὴ θέση τῆς ἓνα Ντετερμινισμό στατιστικὸ βασιζόμενο στὴ διαλεκτικὴ σχέση ὑποκειμένου καὶ ἀντικειμένου στὴν περιοχὴ τῆς ἐπιστημονικῆς γνώσης. «Ἡ νεώτερη Φυσικὴ» γράφει ὁ Paul Langevin, κορυφαῖος ἐκπρόσωπος τῶν τάσεων τούτων, «στὴ θέση τοῦ ἀπόλυτου Ντετερμινισμού βάζει τὸν στατιστικὸ Ντετερμινισμό. Χάρη σ' αὐτὸν ἡ σημερινὴ μας γνώση ἑνὸς ὑλικοῦ συστήματος δὲν μᾶς ἐπιτρέπει νὰ προβλέψουμε παρὰ μόνο τὶς πιθανότητες γιὰ τὶς διάφορες, μεταγενέστερες, δυνατὲς καταστάσεις τοῦ συστήματος, πιθανότητες τόσο περισσότερο ἀκαθόριστες, ὅσο ἡ πρόγνωση ἀναφέρεται σὲ μακρινότερο μέλλον. Γιὰ τὰ συστήματα τῆς δικῆς μας κλίμακας καὶ γιὰ τὶς περισσότερες ἐφαρμογές, ἡ πιθανότητα μπορεῖ πρακτικὰ νὰ προσεγγίσει τὴ βεβαιότητα. Αὐτὸ κάνει δυ-

νατὴ τὴν τεχνικὴ ἐπιστήμη. Ὅμως ἡ πιθανότητα λιγοστεύει, σιγὰ-σιγὰ ἐξαφανίζεται, ὅταν τὸ ὑλικὸ σύστημα τείνει νὰ πάρει ἀτομικὲς διαστάσεις..... Ἡ καινούργια ἀντίληψη τοῦ Ντετερμινισμού ἔρχεται σὲ συνάντηση τῆς πείρας τῆς καθημερινῆς ζωῆς καὶ δίνει στὴν ἐπιστήμη τὴν ἀκριβέστερη καὶ ὅσο πάει τελειότερη μορφή τῆς τελευταίας. Εἰσάγει ἔτσι ἀνθρώπινο τόνο στὴν ἐπιστήμη καὶ στὴ θέση τοῦ ἐποπτικοῦ καὶ ἀρκετὰ ἀπελπιστικοῦ ρόλου τοῦ ἀπόλυτου Ντετερμινισμού βάζει ἓνα ρόλο ἐνεργητικὸ, ὅπου πραγματοποιεῖται ἡ σύνθεση ὑποκειμένου καὶ ἀντικειμένου, ὅπου τὸ πρῶτο μπορεῖ νὰ τροποποιήσῃ τὸ δεύτερο, χωρὶς ἢ ἀμείλικτη μοῖρα νὰ προκαθορίζει τὰ ὅρια τῆς ἐπίδρασης» (¹).

Ἄς σημειωθεῖ τέλος ὅτι ἡ διένεξη μεταξὺ Ντετερμινιστῶν καὶ Ἰντετερμινιστῶν δὲν περιορίζεται μόνο στὸν τομέα τῶν καθαρὰ φυσικῶν φαινομένων, ἀλλὰ ὅτι καὶ ἀνάμεσα τοὺς κορυφαίους φυσικοὺς τοῦ καιροῦ μας ὑπάρχουν μερικοὶ πού παραλληλίζουν κατὰ τὴν ἄποψη αὐτὴ τὰ φυσικὰ μὲ τὰ ψυχικὰ φαινόμενα καὶ συσχετίζουν τὸ θέμα τῆς φυσικῆς αἰτιότητος μὲ τὸ θέμα τῆς ἐλεύθερης βούλησης. Ὁ Niels Bohr π.χ. ὑποστηρίζει ὅτι «αἰτιότητα καὶ ἐλεύθερη βούληση ἀποτελοῦν συμπληρωματικὲς ἀπαιτήσεις τῆς ἀνθρώπινης νόησης» (²) καὶ συμβιβάζονται μὲ τὸν τρόπο πού στὴ νεώτερη Φυσικὴ ἀδελφώνεται ὁ Ντετερμινισμὸς τοῦ Μακροκόσμου μὲ τὸν Ἰντετερμινισμό τοῦ Μικροκόσμου. Ἀναλυτικότερος καὶ πιὸ κατηγορηματικὸς εἶναι ὁ Pascual Jordan. Στὰ τελευταῖα μόρια τῆς ζωντανῆς ὕλης ὑπάρχει, λέγει, μιὰ αὐθορμησία (Spontaneität) πού ἀπλώνεται ἀπὸ τὰ ἄτομα ἕως τὴν περιοχὴ τῆς ἀνθρώπινης ζωῆς. Ἄν ἡ ἀντίδραση τῶν ὁργανισμῶν συντελεῖται κατὰ τὴ σχέση αἰτίου καὶ ἀποτελέσματος, τοῦτο ὀφείλεται στὴ μακροσκοπικὴν ὑφὴ τῶν φαινομένων τούτων. Μιὰ αἰτιολογικὰ «ἐλεύθερη» ἀντίδραση θὰ μπορούσε νὰ συμβεῖ στὴ βιολογικὴ σφαῖρα, ἂν σὲ μερικὲς περιπτώσεις μιὰ μικροσκοπικὴ ἀντίδραση εἶναι δυνατόν νὰ διακαθορίζῃ μιὰν ἀντίδραση τοῦ ὁργανισμοῦ μακροσκοπικῆς. Ἀκριβῶς ὑπάρχουν σήμερα πλῆθος πειραματικῆς ἀποδείξεως ἀπὸ τὴν ἐπιστήμη τῆς κληρονομικότητος καὶ τῶν ἀπότομων μεταβολῶν (mutations) πού πείθουν ὅτι οἱ μικροσκοπικὲς ἀλλοιώσεις τῶν κυττάρων ἐπηρεάζουν μακροσκοπικὲς ἀντιδράσεις τοῦ ὁργανισμοῦ. Μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο ἡ ζωὴ γεμίζει τὸ μέγα χάσμα πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στὸ βάθος καὶ στὴν ἐπιφάνεια. Ἡ ζωὴ πού ξετυλίγεται στὸν κόσμον τῶν αἰσθήσεων μας ἔχει τὶς ρίζες της μέσα στὰ σκοτεινὰ βάθη τοῦ φυσικοῦ κόσμου καὶ ἀπὸ 'κεῖ κάτω ἀντλεῖ τὴ δυνατότητα νὰ μᾶς παρουσιάσῃ τὸ θέαμα μιᾶς δραστηριότητος τόσο διαφορετικῆς ἀπὸ τὸ νεκρὸ ἀνόργανον κόσμον. Ἡ ὑλιστικὴ φιλοσοφία ἐρμήνευσε τὸν ὁργανισμό σὰ μηχανὴ καὶ τοῦτο τῆς ἐπέτρεψε νὰ

1. P. Langevin «La notion de corpuscules et d' atomes» (Paris 1934) σελ. 33, 35.

2. M. Planck «Determinismus oder Indeterminismus?» (Leipzig 1938), σελ. 22 κ.π.

1. P. Langevin «Matérialisme mécaniste et matérialisme dialectique» περιοδ. La Pensée, Paris, Mai-Juin 1947, σελ. 8.

2. N. Bohr «Atomic Theory κλπ.» σελ. 117 κ.ά.

ἀρνηθεῖ τῇ δύναμη τῆς ἀνθρώπινης βούλησης. Αὐτὴ τὴν τόσο εὐνοούμενη ἀπὸ τὸν ὕλισμό ἰδέα τὴν ξεθρόνισε σήμερα ἡ βεβαίωση τῆς σύγχρονης ἐπιστήμης ποὺ ἀποδείχνει ὅτι ἡ τελευταία διεύθυνση τῶν ὀργανικῶν ἀντιδράσεων βρίσκεται στὰ βάθη ἑνὸς κόσμου, ὅπου ἡ δραστηριότητα δὲν δένεται πιά αἰτιολογικά (1).

(Ἀκολουθεῖ)

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ὁ Παρθενῶν III*

Ἡ ἀτομικὴ φυσιογνωμία του. Ὄταν φέρνομε στὸ νοῦ μας τὸν Παρθενῶνα ὡς σύνολο, δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε τὸ σπουδαῖο μέρος ποὺ ἔπαιζε στὴ γενικὴ ἐντύπωση ἡ πολυχρωμία, ποὺ δὲν ἔλειπε ἄλλωστε ἀπὸ κανέναν ἀρχαῖο ναό. Μέσα στὰ πλούσια χρώματα τῆς ζωντανῆς φύσης ἕνα χτίριο, ποὺ ἡ ἀρχιτεκτονικὴ του παρασταίνει μὲ τόσο συγκεκριμένο τρόπο τὴ λειτουργία τῶν δυνάμεων ποὺ τὸ χτίζουν καὶ τὸ ὑψώνουν, ἂν μείνει κάτασπρο, θὰ εἶναι γιὰ τοὺς Ἕλληνες ἀνυπόφορη ἀφαίρεση καὶ νέκρα. Ἀντίκρυ ὅμως στὴν παρδαλὴ καὶ ἄπιαστη πολυχρωμία τῆς ὀργανικῆς φύσης ἡ ἀρχιτεκτονικὴ ἀντιτάσσει, σύμφωνα μὲ τὴ δική της φύση καὶ μὲ τὸ δικό της πνεῦμα, μιὰ χρωματικὴτητα περιορισμένη, κανονισμένη, σταθερή, μὲ τόνους ἀκέρειους καὶ καθαρούς (ὄχι μισοὺς καὶ μεταβατικούς), ποὺ ἐξαίρει μόνο τὰ μέλη ἐκεῖνα ποὺ ἀρθρώνουν τὴν ἀρχιτεκτονικὴ, ὅχι ἐκεῖνα ποὺ πιέζουν ἢ βαστάζουν: αὐτὰ—τὸ τρίβαθρο κρηπίδωμα, οἱ τοῖχοι τοῦ σηκοῦ, οἱ κολόννες, τὰ κιονόκρανα κ.τ.τ.—κρατοῦν τὸ θερμὸ ἄσπρο τόνο τοῦ ἑλληνικοῦ μαρμάρου καὶ μένουν ἀχρωμάτιστα· χρωματίζονται οἱ «ἀρθρώσεις» τους, π.χ. οἱ δακτύλιοι στὸ ὑποτραχήλιο τῆς κολόννας καὶ στὸ κιονόκρανο, ἡ ταινία τοῦ ἐπιστυλίου, ἡ κάτω ἐπιφάνεια τοῦ γείσου, οἱ τρίγλυφες μὲ τοὺς κανόνες καὶ τοὺς προμόχθους, τὰ γλυπτὰ τῶν μετοπῶν καὶ τῶν αετωμάτων κλπ. Ἔτσι, δυὸ κύρια χρώματα, τὸ κόκκινο καὶ τὸ γαλάζιο, ποὺ τὰ συνοδεύει ποῦ καὶ ποῦ τὸ χρυσαφί, στεφανώνουν καὶ σημαδεύουν τὸ χτίριο μέσα στὸ χρῶμα τοῦ οὐρανοῦ καὶ στὸ φῶς τοῦ ἡλίου, τονίζοντας σταθερὰ τὶς προεξοχές καὶ τὶς ἐσοχές τοῦ θριγκοῦ, ποὺ ἀλλιῶς τὸ φῶς θὰ τὶς ἐξομοίωνε καὶ θὰ ἀνακάτευε γιὰ τὸ μάτι τὴ λειτουργία τους.

Στὴν ἀνάλυση τῆς ἀρχιτεκτονικῆς τοῦ Παρθενῶνος, ποὺ ἔδωσε τὸ περασμένο ἄρθρο, συναντήσαμε κιόλας μερικὲς λεπτομέρειες, ποὺ δείχνουν τὸν ἀτομικὸ τρόπο τῆς ἐφαρμογῆς τῶν θεμελιακῶν ἀρχῶν τῆς ἀρχαίας ἀρχιτεκτονικῆς στὸν Παρθενῶνα. Ὑπάρχουν κι' ἄλλα στοιχεῖα ποὺ κάνουν πιὸ ξεχωριστὴ τὴν ἀτομικότητά του, π.χ. ἡ ἀσύγκριτη ἀκρίβεια καὶ τελειότητα τῆς ἐκτέλεσης ὅλων τῶν λεπτομερειῶν. Εἶναι σὰν ἕνα θαῦμα τὸ πῶς οἱ ἀρμοὶ τῶν μελῶν—φτάνει νὰ μὴν ἔχουν

1. P. Jordan, «Am Rande der Welt. Betrachtungen zur modernen Physik» περιοδ. Neue Rundschau, 52. Jahrgang 1942.

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 340.

πάθει εἰδικὴ φθορὰ—εἶναι ἀκόμη καὶ σήμερα τόσο σφιχτὰ κλειστοί, ὥστε τὸ μάτι δυσκολεύεται νὰ τοὺς παρακολουθήσει. Ἐχει κανένας πραγματικὰ τὸ αἶσθημα ὅτι, ὅπως τὸ τονίζει καὶ ὁ Πλούταρχος, καὶ οἱ πρὶο ταπεινοὶ τεχνῖτες ξεσυνερίζοντοσαν πῶς θὰ ὑψώσουν τὴν ἀπλή μαστοριά τους σὲ καλλιτεχνία («τῶν δημιουργῶν ἀμιλλωμένων ὑπερβαλέσθαι τὴν δημιουργίαν τῇ καλλιτεχνίᾳ»). Ἄν ἡ νεώτερη αἰσθητικὴ ἀποφεύγει (καὶ σωστὰ τὸ ἀποφεύγει) νὰ θεωρεῖ τὸν Παρθενῶνα ἀπόλυτο καλλιτεχνικὸ μέτρο γιὰ τὴν προγενέστερη καὶ γιὰ τὴν ὑστερώτερη ἀρχιτεκτονικὴ, μπορούμε ὅμως ἄφοβα νὰ ποῦμε ὅτι, ὅσο γιὰ τὴν τεχνικὴ τελειότητα τὶς ἐκτέλεσης, εἶναι ἕνα ἄφταστο καλλιτέχνημα.

Ἀλλὰ στοιχεῖα πάλι εἶναι πρὶο «ἐσωτερικὰ» (μολονότι στὸν Παρθενῶνα δύσκολα ξεχωρίζονται ἐσωτερικὸς καὶ ἐξωτερικὸς χαρακτήρας) καὶ εἶναι ἀποφασιστικὸς συντελεστής τῆς μοναδικότητάς του. Ἐδῶ ἀνήκει ἡ φανερὴ θέληση τοῦ ἀρχιτέκτονα, χωρὶς νὰ ἀρνηθεῖ τοὺς θεμελιακοὺς κανόνες τοῦ δωρικοῦ ναοῦ, νὰ μεταμορφώσει τὴ «συμμετρία» του—παίρνομε τὴ λέξη «συμμετρία» στὴν ἀρχαία τῆς σημασία—σύστημα μέτρων, δηλαδὴ ἀναλογίας τῶν μερῶν μεταξύ τους καὶ μὲ τὸ σύνολο. Ἄν συγκρίνομε τὸν Παρθενῶνα μὲ τὸ κλασσικὸ δημιούργημα τοῦ δωρικοῦ ρυθμοῦ, ποὺ εἶναι ὁ ναὸς τοῦ Διὸς στὴν Ὀλυμπία, εἴκοσι χρόνια μόνον παλιότερος, βλέπομε καθαρὰ ὅτι ὁ Ἰκτῖνος ἀποφάσισε νὰ ἀπελευθερώσει τὴν τάση τοῦ χτιρίου πρὸς τὸ ὕψος καὶ νὰ τὸ δείξει ἐλαφρότερο, νὰ ἀφαιρέσει ὅσο ἦταν δυνατὸ ὑλικὸ βάρος ἀπὸ τὴ σύγκρουση τῆς ὀριζόντιας πίεσης καὶ τῆς κάθετης ἀντίστασης, τροποποιώντας μόνον τὶς ἀναλογίες τοῦ κιονοκράνου σχετικὰ μὲ τὴν κολόννα, καθὼς καὶ τοῦ ἐπιστυλίου, τοῦ διαζώματος κλπ.

Ἀλλὰ καὶ στὴν κάτοψη τοῦ ναοῦ μιὰ καινοτομία, ποὺ τὴ σημειώσαμε στὸ προηγούμενο ἄρθρο (ππ. σελ. 332 καὶ 339), εἶναι τολμηρὴ καὶ δείχνει πρὸς τὸ ἀπώτερο μέλλον. Ὅπως βλέπομε στὴν εἰκ. 2 (ππ. σελ. 333), ὁ σηκὸς πλαταίνει πολὺ, ἐνῶ ἀντίθετα ἡ περίσταςτα καὶ ἡ πρόσταςτα στενεύουν γιὰ νὰ πάρει περισσότερὴ ἀνάπτυξη ὁ ἐσωτερικὸς χώρος τοῦ σηκοῦ· γιὰ χάρη τοῦ ἐσωτερικοῦ τοῦ σηκοῦ περιορίζονται—πρῶτη φορὰ ἐδῶ—ὅλα τ' ἄλλα στοιχεῖα τῆς κάτοψης. Ἔτσι μπόρεσε ὁ Ἰκτῖνος νὰ στήσει μέσα ἄνετα τὸ ἄγαλμα τῆς Παρθένου, στὴν κατάλληλη ἀπόσταση ἀπὸ τὴν εἴσοδο, καὶ νὰ τὸ περιβάλλει δεξιὰ, ἀριστερὰ καὶ πίσω μὲ τὴν τριμελῆ κιονοστοιχία, ποὺ στέκεται ἐπίσης ἐλεύθερη μέσα στὸν ὅρο (ἐντελῶς διαφορετικὰ στὸ ναὸ τῆς Ὀλυμπίας, ὅπου τὸ ἄγαλμα τοῦ Διὸς ἦταν σὰν στριμωγμένο μέσα στὴ στενὴ διπλὴ κιονοστοιχία τοῦ σηκοῦ). Τέτοια διαμόρφωση τοῦ ἐσωτερικοῦ χώρου εἶναι, μέσα στὴν ἑλληνικὴ ἀρχιτεκτονικὴ ποὺ γενικὰ ἀδιαφορεῖ γι' αὐτόν, μιὰ ἰδέα ἐπαναστατικὴ, ποὺ ἐμελλε νὰ δώσει καρποὺς πολὺ ἀργότερα. Μόνον στὸν Παρθενῶνα μπορούμε νὰ μιλήσουμε κάπως δικαιολογημένα γιὰ «πλάγια κλίτη» ὅπως στὶς χριστιανικὲς ἐκκλησίες (K. Weickert)· ὁ ὅρος τῶν τριῶν κιονοστοιχιῶν, ποὺ περιβάλλουν

δεξιά, ἀριστερά καὶ πίσω τὸ ἀγάλμα, εἶναι ἡ πρώτη ὑποδήλωση τῆς χριστιανικῆς ἀψίδας μέσα στὴν ἀρχαία ἀρχιτεκτονικὴ (M. Raphael). Καὶ ἐπειδὴ ἡ μεταμόρφωση αὐτὴ τοῦ ἐσωτερικοῦ ἐγινε γιὰ χάρη τοῦ ἀγάλματος, ἐπιτρέπεται νὰ εἰκόσουμε, ὅτι ἡ ἰδέα αὐτὴ πηγάζει ἀπὸ τὸν Φειδία τὸν ἴδιον.

Ἴσως ὁμως ἡ πιὸ καταπληχτικὴ λεπτότητα καὶ εὐαισθησία ποὺ ἔδειξε ὁ ἀρχιτέκτονας στὴ μεταχείριση τῶν ἐκφραστικῶν μέσων τῆς τέχνης του, καὶ ποὺ κάνει ἄμεσα αἰσθητὴ καὶ στὸν μὴ εἰδικὸ τὴ μοναδικότητα τοῦ Παρθενῶνος, εἶναι ἡ εἰδικὴ διαμόρφωση ποὺ ἔδωσε στὶς γραμμὲς καὶ στὶς ἐπιφάνειες τοῦ ναοῦ μὲ τὶς ξακουστὲς καμπυλότητες. Μὲ δυὸ λόγια: δὲν ὑπάρχει στὸν Παρθενῶνα καμμιά σχεδὸν γραμμὴ ἢ ἐπιφάνεια ἀκριβῶς ὀριζόντια οὔτε καμμιά γραμμὴ ἢ ἐπιφάνεια ἀκριβῶς κατακόρυφη, ἀλλὰ οἱ μὲν ὀριζόντιες καμπυλώνονται πρὸς τὰ ἐπάνω (κυρτώνονται), οἱ δὲ κατακόρυφες γέρνουν πρὸς τὸ ἐσωτερικὸ τοῦ χτισίου (ἐξαίρεση κάνουν οἱ κολόννες τῶν προστάσεων τοῦ προνάου καὶ τοῦ ὀπισθοδόμου, μέσα ἀπὸ τὴν ἐξωτερικὴ περίσταση, ποὺ ἔχουν κατακόρυφο τὸν ἄξονά τους). Καὶ ἀκριβέστερα: καμπύλες πρὸς τὰ ἐπάνω εἶναι οἱ βαθμίδες τοῦ κρηπιδώματος (στὴ μέση τῆς Α. πρόσοψης γίνονται 0,07 μ. ψηλότερες παρὰ στὶς γωνιές, στὴ μέση τῶν μακρῶν πλευρῶν 0,11 μ.)· τὸ ἴδιο κάνουν καὶ οἱ γραμμὲς τοῦ ἐπιστυλίου καὶ τῶν πιὸ ἐπάνω μελῶν τοῦ θριγκοῦ, μόνο ποὺ ἡ καμπύλωση εἶναι λίγο μικρότερη. Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, οἱ κολόννες γέρνουν πρὸς τὰ μέσα τοῦ χτισίου, οἱ γωνιαῖες μάλιστα ἔχουν ἐπὶ πλέον καὶ διαγώνια κλίση, ὥστε π.χ. ὁ κατώτατος σπόνδυλος τῆς γωνιαίας κολόννας εἶναι ἀπέξω 0,04 μ. ψηλότερος παρὰ ἀπὸ μέσα (γεννιέται ἔτσι μιὰ θεωρητικὴ «πυραμίδα», γιὰτὶ ὑπολόγισαν ὅτι, ἂν οἱ γωνιαῖες κολόννες προεκταθοῦν, οἱ ἄξονές τους θὰ συναντηθοῦν σὲ ὕψος 1782.13 μ. Ἀλλὰ καὶ οἱ τοῖχοι τοῦ σηκοῦ γέρνουν πρὸς τὰ μέσα, ὅπως καὶ τὸ ἐπιστύλιο καὶ τὸ διάζωμα τῶν τριγλύφων καὶ τῶν μετοπῶν, ἐνῶ τὸ γεῖσο καὶ οἱ ἀκροκέραμοι γέρνουν μπροστά. Τέλος, σὰν νὰ μὴ ἔφταναν ὅλες αὐτὲς οἱ ἀποκλίσεις ἀπὸ τὴν ὀριζόντια καὶ τὴν κατακόρυφη, ὁλόκληρο τὸ ἐπάνω ἀπὸ τὶς κολόννες μέρος τοῦ χτισίου, ὁ θριγκός, εἶναι καὶ λίγο κοῖλος, τὸ μέτωπό του δηλαδή εἶναι στὴ μέση τοῦ ὅλου μακρὺς λίγο πιὸ πίσω παρὰ στὶς ἄκρες· οἱ κοιλάνσεις αὐτὲς, ὅσο ἐλαφρὲς κι' ἂν εἶναι, συντελοῦν ὁμως ἀναμφισβήτητα στὸ σκιοφωτισμό, στὴ διαβάθμιση τῶν τόνων τοῦ φωτὸς ποὺ πέφτει ἐπάνω τους.

Καταλαβαίνομε πόσο ὅλες αὐτὲς οἱ λεπτότητες ἔκαμαν περίπλοκη τὴν ἐκτέλεση τῆς οἰκοδομῆς καὶ τί δυσκολίες κατόρθωσαν νὰ ὑπερνικήσουν ὁ ἀρχιτέκτονας, ὁ πρωτομάστορας καὶ οἱ ἄπλοι μαστόροι, ἀφοῦ κανένα ἀπὸ τὰ ὅμοια μέλη δὲν εἶναι ἀκριβῶς ἴδιο μὲ τὸ ἄλλο καὶ τὸ καθένα χρειάζοταν ἀτομικευμένη ἐκτέλεση. Ποιὰ ἢ αἰτία ἦ ποιοῦς ὁ σκοπὸς τῆς περίπλοκης αὐτῆς ἐκτέλεσης; Οἱ συζητήσεις δὲν ἔχουν ἀκόμη σταματήσει. Παλιότερα ἀρνήθηκαν ὁλότελα τὴ σκόπιμη χρῆση

τῶν καμπυλῶν ἀπὸ τὸν καλλιτέχνη καὶ τὶς ἐξήγησαν μὲ τυχαία καθίζηση τοῦ ἐδάφους—πρᾶγμα ἀδύνατο, ἀφοῦ ἀκριβῶς ἡ ΒΑ. γωνία τοῦ Παρθενῶνος εἶναι θεμελιωμένη στὸ βράχο καὶ ὁμως ἔχει τὴν ἴδια καμπύλωση καὶ ἀφοῦ θὰ ἦταν ἀδύνατο ἡ καθολικὴ μετατόπιση τῶν μερῶν νὰ εἶχε γίνῃ μὲ τόση ὁμοιομορφία καὶ κανονικότητα. Καὶ ἡ ἐξήγηση ὁμως ἐκείνων, ποὺ στηρίζονται στὸ Βιτρούβιο καὶ δέχονται ὅτι οἱ καμπυλώσεις σκοπὸ ἔχουν νὰ ἀποκαταστήσουν ὀπτικά καὶ αἰσθητικά τὴν εὐθεῖα, ἀστοχεῖ: τὰ ἄκρα, λένε, μιᾶς μακριᾶς ὀριζόντιας γραμμῆς κάτω ἀπὸ τὸν ὀρίζοντα σηκώνονται, ἡ γραμμὴ κοιλίνεται· ἡ κύρτωσή της λοιπὸν ἔχει σκοπὸ, λένε, νὰ ἀντισταθμίσει τὴν παραμόρφωση αὐτὴ καὶ νὰ δείξει τὴ γραμμὴ σὰν εὐθεῖα. Ἀλλὰ (ἂς ἀφήσουμε τὸ ζήτημα, ἂν ἡ εὐθεῖα αὐτὴ καθ' ἑαυτὴν ἔχει μεγαλύτερη ὁμορφία ἀπὸ τὴν καμπύλη), ἂν ἦταν ἔτσι, τότε, ἐπειδὴ οἱ ὀριζόντιες πάνω ἀπὸ τὸν ὀρίζοντα κυρτώνονται, θὰ ἔπρεπε στὰ ψηλὰ μέρη τοῦ ναοῦ (ἀπὸ τὸ ἐπιστύλιο κ' ἐπάνω) νὰ ἔχομε ἀντίστροφο ἀντιστάθμισμα, δηλαδή καμπύλωση τῶν ὀριζοντίων πρὸς τὰ κάτω, κοίλανση— καὶ ὁμως εἶδαμε ὅτι καὶ ἐκεῖ ψηλὰ ἔχομε κύρτωση πάλι, ὅπως καὶ κάτω. Πρέπει, γιὰ νὰ βροῦμε τὴν πιθανὴ ἐξήγηση, τὴν πιθανὴ ἀφετηρία τοῦ ἀρχαίου καλλιτέχνη καὶ τὸ σκοπὸ του, νὰ γενικεύσουμε τὸ ζήτημα.

Πρῶτα-πρῶτα ὁ ἀρχιτέκτονας τοῦ Παρθενῶνος δὲν σοφίστηκε τὶς καμπύλες «ἐκ τοῦ μηδενός»: ἔχουν παρατηρηθεῖ π.χ. καὶ στὸ ναὸ τῆς Κορίνθου (περίπου 100 χρόνια παλιότερον ἀπὸ τὸν Παρθενῶνα) καὶ χωρὶς ἀμφιβολία ὑπάρχουν καὶ στὸν Παρθενῶνα II, ποὺ ἀποτέλεσε τὸ θεμέλιο τοῦ σημερινοῦ. Πουθενά ὁμως δὲν τὶς ἔχουν μεταχειριστεῖ μὲ τόση λεπταίσθησία καὶ τόση συνέπεια, ἀπὸ τὸ πρῶτο μέλος ὡς τὸ τελευταῖο, ὅση στὸν Παρθενῶνα. Συγγενικὸ φαινόμενο εἶναι ἡ «ἐνταση» τῆς κολόννας, δηλαδή τὸ ἐλαφρὸ ἐκεῖνο φούσκωμά της στὸ κατάλληλο σημεῖο τοῦ ὕψους της, ποὺ αἰσθητοποιεῖ μὲ ἐνάργεια μοναδικὴ τὴν ἐνέργεια τοῦ ἀποπάνω βάρους καὶ τὴ νικηφόρα ἀντίσταση τῆς κολόννας. Στὴν ἴδια κατηγορίαν τῶν καλλιτεχνικῶν ἀναζητήσεων ἀνήκουν πιθανώτατα καὶ οἱ συστηματικὲς ἀσυμμετρίες τῶν ἀρχαϊκῶν κούρων, ποὺ πρῶτος τὶς ἐπρόσεξε καὶ τὶς ἐμελέτησε ὁ Καθηγητὴς Κ. Ρωμαῖος: ἐννοοῦμε τὶς μεθοδικὲς ἐκεῖνες ἀποκλίσεις ἀπὸ τὸ αὐστηρὰ κατακόρυφο καὶ ὀριζόντιο ἰσοζύγισμα τῶν μελῶν καὶ ἀπὸ τὴν αὐστηρὴ συμμετρίαν («μετωπικότητα»), ποὺ μολονότι εἶναι τόσο ἐλαφρὲς, ὥστε τὸ ἀπρόσεχτο μάτι τὶς παρατρέχει καὶ μόνο μὲ ἰδιαίτερη προσοχὴ καὶ μὲ τὸ μέτρημα τὶς βλέπομε, ἐν τούτοις συντελοῦν καταπληχτικὰ στὴν ἐξαιρετικὴ ζωντανία τῶν ἀρχαϊκῶν ἀγαλμάτων (ἡ ζωντανία εἶναι ἀσχετὴ μὲ τὴ φυσικότητα). Ἀλλὰ καὶ τοὺς ναοὺς τοὺς αἰσθανόντουσαν οἱ ἀρχαῖοι ὄχι ἀπλὰ σὰν σχήματα ποὺ τὰ χαράζει κανένας στὸ χαρτί, ἀλλὰ, ὡς ἓνα βαθμὸ, σὰν «σώματα» μὲ κέντρο καὶ ἄκρα· ἀπόδειξη εἶναι ἡ σπουδαία ἀνακάλυψη τοῦ Κ. Ρωμαίου πάλι ὅτι στοὺς ναοὺς τὰ ἀρχιτεκτονικὰ μέλη, καὶ ἰδιαίτερα οἱ κέραμοι, ἔχουν στροφή καὶ κίνηση,

δηλαδή απόκλιση από τὴν ὀριζόντια καὶ τὴν κατακόρυφη—κίνηση ποὺ ξεκινάει ἀπὸ τὸν ἐγκάρσιο ἄξονα τῆς μακρᾶς πλευρᾶς ὡς κέντρο καὶ πηγαίνει δεξιὰ καὶ ἀριστερὰ πρὸς τὶς δύο ἄκρες, δηλαδή πρὸς τὰ αἰετώματα.

Ὅταν ἔτσι αἰσθάνονται τὸ «σῶμα» τοῦ χτιρίου καὶ τὴ «ζωή» του οἱ ἀρχαῖοι, γίνεται πιθανὸ ὅτι οἱ καμπυλώσεις ἐκεῖνες καὶ οἱ ἀποκλίσεις ἀπὸ τὴν κατακόρυφη εἶναι σὰν μιὰ γενίκευση τῆς «ἐντασης», τοῦ ἐλαφροῦ ἐκείνου φουσκώματος τῶν κιόνων, σ' ὁλόκληρο τὸ χτίριο (ὅπως τὸ παρατήρησε ὁ Michaelis κιόλας): εἶναι μιὰ καθολικὴ «ἐνταση» τοῦ χτιρίου ποὺ τὸ ἐμψυχώνει, ποὺ φανερώνει μὲ τὸν ἐναργέστερο τρόπο στὸ αἶσθημά μας (ἂν ὅχι ἀμέσως στὰ μάτια μας) τὴν προσπάθεια τῶν δυνάμεων τῆς ἀνύψωσης καὶ τῆς πίεσης, ποὺ κάνει τὸ χτίριο νὰ «ἀνασαινεῖ», ἀντὶ νὰ στέκεται βαρὺ καὶ ἀκίνητο. Ἡ καμπύλωση τῶν γραμμῶν ἀφαίρεσε ἀπὸ τὸν Παρθενῶνα τὸ χαρακτήρα τοῦ ἀγοραίου καὶ τοῦ κοινοῦ, ποὺ δίνουν στὰ ἔργα οἱ ἀλύγιστες εὐθεῖες (Choisy), καὶ ἔκαμε πολυτιμότερη τὴν ἀτομικότητά του (1).

Θὰ ἀξιζε νὰ γραφεῖ ἰδιαίτερο κεφάλαιο γιὰ τὴν ἐκτίμηση τῆς ὁμορφιάς τοῦ Παρθενῶνος ἀπὸ τοὺς μεταγενέστερους, γιατί ἡ μελέτη αὐτὴ ὅχι μόνον θὰ ἦταν ἐνδιαφέρουσα γιὰ τὴν πνευματικὴ ἱστορία τῶν νεωτέρων χρόνων, ἀλλὰ καὶ θὰ ἔδειχνε πῶς κάθε καλλιτεχνικὴ τάση ἀνακάλυπτε ὅλα καὶ καινούργιες πλευρὲς τῆς ἀξίας τοῦ παλίου ἀριστουργήματος, γιατί τὸ μεγάλο ἔργο εἶναι ἀνεξάντλητο. Ἀπὸ τὴν ἄποψη αὐτὴ ἄμεσο ἐνδιαφέρον ἔχει γιὰ μᾶς τοὺς σημερινούς ὁ ἀνεπιφύλακτος θαυμασμός τῶν συγχρόνων μας, τῶν δημιουργικῶν καλλιτεχνῶν τῆς σημερινῆς ζωντανῆς τέχνης: τοὺς συναρπάζει ὅλους καὶ τοὺς καθυποτάσσει τὸ ὄραμα τοῦ Παρθενῶνος, τῆς θερμῆς καὶ γεμάτης ἀνθρωπιὰς γεωμετρίας του, τοῦ «κόσμου» του (μὲ ὅλες τὶς σημασίες τῆς λέξης, ἀρχαῖες καὶ νεώτερες): ὅλοι βρίσκουν σ' αὐτὸν τὴ δικαίωσή τους. Αὐτὸς εἶναι ποὺ κάνει τὸν ζωγράφο F. Léger νὰ πεῖ ὅτι «οἱ Ἕλληνες μένουν πάντοτε οἱ δάσκαλοι τοῦ αὐρίου». Ἀνθρωποὶ μὲ τὶς πιὸ διαφορετικὲς προϋποθέσεις καὶ τὶς πιὸ διαφορετικὲς ἐπιδιώξεις ἀνταμώνουν κάποτε μπροστὰ στὸν Παρθενῶνα κι' αἰσθάνονται τὴν ἀνάγκη νὰ τὸν προσκυνήσουν. Ἔτσι ἐκεῖνο ποὺ εἶπε ὁ Παλαμᾶς «μὲ σένα τὸ ξανάνιωμα τοῦ κόσμου ν' ἀρχινάει—τοῦ κόσμου τὸ ξανάνιωμα μὲ σὲ νὰ παίρνει τέλος» (Ἡ Φλογέρα τοῦ Βασιλιᾶ) δὲν εἶναι στὸ βάθος τίποτε διαφορετικὸ ἀπ' αὐτὸ ποὺ λέει σήμερα ὁ Ozenfant «μέσα στὸν καθένα μας προϋπάρχει ὁ Παρθενῶν.... γιατί ὑπάρχει μέσα σὲ ὅλους μας ἡ ἀνάγκη τοῦ Παρθενῶνος».

Χ. Ι. ΚΑΡΟΥΖΟΣ

1. Ὁ Ἕλληνας ἀναγνώστης ἔχει σήμερα στὴ διάθεσή του τρεῖς ἀξιόλογες μελέτες ποὺ φωτίζουν τὸ θέμα: Π. Μιχαῆλ «Ἡ ἀρχιτεκτονικὴ ὡς τέχνη» (κεφάλαιο γιὰ τὶς ὀπτικές ἀπάτες). Κ. Ρωμαίου «Οἱ κέραμοι τῆς Καλυδῶνος». Ἀ. Ὁρλάνδου «Αἰσθητικὴ ἀνάλυση τοῦ δωρικοῦ ναοῦ καὶ εἰδικώτερον τοῦ Παρθενῶνος» (ὁ τελευταῖος ἐτοιμάζει ἀπὸ χρόνια καὶ μεγάλο εἰδικὸ βιβλίο γιὰ τὴν ἀρχιτεκτονικὴ τοῦ Παρθενῶνος).



Κακὴ διαγωγή τῶν μαθητῶν καὶ σωματικὲς ποινὲς στὸ σχολεῖο

Ὅτι ἡ ἀγωγή τῶν παιδιῶν δὲν εἶναι εὐκόλο πρᾶγμα, ἔχει εἰπωθῇ καὶ ἔχει τονισθῇ πάρα πολλές φορὲς ὡς τώρα. Ἡ διαπίστωση αὐτὴ εἶναι πολὺ παλιὰ καὶ ἴσως εἶναι περιττὸ νὰ ἐπαναλαμβάνονται τὰ ἴδια πράγματα. Βρίσκεται ὅμως κανένας στὴν ἀνάγκη νὰ διαπραγματεύεται καὶ νὰ καταπιάνεται μὲ τέτοιον εἶδος ζητήματα, γιατί ἀκόμα, παρὰ τὰ τόσα πολλὰ, ποὺ ἔχουν γραφῇ καὶ εἰπωθῇ, ἄφθονες εἶναι στὴ σχολικὴ πράξη οἱ περιπτώσεις ποὺ ὁδηγοῦν τὸν καθένα καὶ τὸν ἀναγκάζουν νὰ πιστεῖν, πῶς ἓνα μεγάλο ποσοστὸ ἀπ' τοὺς δασκάλους μας, εἴτε ἀπὸ ἀγνοία τῶν ἐπιστημῶν ποὺ σχετίζονται μὲ τὴν ἀγωγή τοῦ παιδιοῦ, εἴτε ἀπὸ κάποια ὀπισθοδρομικότητα, εἴτε ἀκόμα καὶ ἀπὸ κάποιο παράλογο ἐγωϊσμό, ἐνεργοῦν κατὰ τέτοιον τρόπο στὴ διδακτικὴ τους ἐργασία, ὥστε ὅχι μόνον νὰ μὴ ἀνταποκρίνεται αὐτὴ στὶς σημερινὲς παιδαγωγικὲς καὶ κοινωνικὲς ἀπαιτήσεις, ἀλλὰ καὶ νὰ προξενοῦν οἱ συνάδελφοι αὐτοὶ πολὺ μεγάλη ζημιὰ στὴ μελλοντικὴ ἐξέλιξη τῶν νέων, ποὺ ἡ πολιτεία καὶ ἡ κοινωνία τοὺς ἔχει ἐμπιστευθῇ γιὰ διαπαιδαγώγηση.

Καθὼς εἶναι σ' ὅλους μας γνωστὸ, ἐδῶ καὶ κάμποσα χρόνια ἔχει χαραχθῇ κάποια καινούργια κατεύθυνση στὰ ζητήματα τῆς ἀγωγῆς: εἶναι ἐκεῖνη ποὺ περικλείεται μέσα στοὺς ὅρους «Νέο Σχολεῖο» «Νέα ἀγωγή» κλπ. Ἐχουν δημιουργηθῇ μάλιστα καὶ ἔχουν γραφῇ σχετικὰ μὲ τὸ ζήτημα αὐτὸ πάρα πολλές ἀντιφωνήσεις καὶ ἀντιθέσεις, μέχρι τοῦ σημείου ὥστε νὰ φθάνουν ἀκόμα καὶ σὲ ἀρκετὲς παρεξηγήσεις οἱ ὀπισθοδρομικὲς τῶν διαφορῶν ἀπόψεις. Δὲν εἶναι πρόθεσή μας νὰ ἀσχοληθοῦμε ἐδῶ μὲ λεπτομέρειες τοῦ ζητήματος. Τονίζομε μονάχα τὸ σημεῖο, στὸ ὁποῖο συμφωνοῦν σχεδὸν ὅλοι οἱ κορυφαῖοι παιδαγωγοὶ — δικοὶ μας καὶ ξένοι — πῶς γιὰ νὰ ἐπικρατήσῃ τὸ πνεῦμα τῆς νέας ἀγωγῆς στὰ σχολεῖα μας, χρειάζεται νὰ πραγματοποιηθοῦν σὲ γενικὲς γραμμὲς τρεῖς προϋποθέσεις: 1) Ἡ δημιουργία καταλλήλου περιβάλλοντος ἀπὸ διδακτηρικὴ ἄποψη καὶ πλουτισμός τοῦ σχολείου μὲ κατάλληλα καὶ ἀρκετὰ διδακτικὰ μέσα, 2) ἡ ἐφαρμογὴ τῶν νέων διδακτικῶν μεθόδων καὶ 3) ἡ οἰκτικὴ ἀλλαγὴ στὶς σχέσεις ἀνάμεσα στὸ δάσκαλο καὶ στὸ μαθητὴ. Ἄν δὲν πραγματοποιηθῇ, ἢ ἂν χωλαῖν σὲ προχωρημένο βαθμὸ, ἔστω καὶ μιὰ ἀπ' τὶς παραπάνω προϋποθέσεις, τότε δὲν μπορεῖ νὰ ἐννοηθῇ ἐργασία μὲ τὸ πραγματικὸ πνεῦμα τῆς λεγόμενης «νέας ἀγωγῆς». Πολλοὶ συνάδελφοι δίνουν μεγάλη σημασία καὶ στρέφουν τὴν προσοχή τους μόνον στὶς δύο πρῶτες ἀπ' τὶς παραπάνω προϋποθέσεις καὶ ἰδιαίτερα στὴ δεύτερη, δηλ. στὸ ζήτημα τῶν διδακτικῶν μεθόδων, χωρὶς νὰ δίνουν καμιά σημασία στὴν τρίτη, δηλ. στὸ ρόλο, ποὺ παίζει ὁ δάσκαλος γιὰ τὴν πραγματικὴ, τὴν ἀποτελεσματικὴ, τὴν τέλεια ἐπιτυχία τοῦ μορφωτικοῦ ἔργου τοῦ σχολείου. Γιὰ τὸ ζήτημα λοιπὸν αὐτό, γιὰ τὴν παράφωνη πολλὰς φορὲς ἐνέργεια τοῦ δασκάλου στὸ ζήτημα τῆς ἀγωγῆς τῆς παιδικῆς ἡλικίας, θὰ ἀφιερῶσουμε τὶς παρακάτω γραμμὲς, παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπ' ὅσα βλέπει κανένας νὰ γίνονται σήμερα στὰ σχολεῖα μας.

Ὁ Γάλλος Ἀκαδημαϊκὸς Charles Piedvache γράφει στὸ βιβλίο του «L'éducation des enfants» ὅτι «ἐνας ἀπλὸς διορισμός δὲν μπορεῖ νὰ μᾶς δώσῃ τὴν ἐγ-

γύηση τοῦ καλοῦ παιδαγωγοῦ». Βεβαίωτατα, χρειάζεται καὶ κάτι ἄλλο ἀκόμα πὺ σπουδαῖο. Ἐπειδὴ ἡ ἀγωγή εἶναι τόσο λεπτὸ ζήτημα, χρειάζεται νάχη κανένας γνώση καὶ πείρα. Χρειάζεται ἀκόμα πάρα πολὺ μεγάλη προσοχή σὲ κάθε ἐνέργεια τοῦ παιδαγωγοῦ. Χωρὶς νὰ ξέρη καλὰ ὁ παιδαγωγὸς τὰ δεδομένα τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ, δὲν μπορεῖ νὰ ἐνεργῇ, καθὼς πρέπει, στὴ δουλειά του. Εἶναι ἀπαραίτητη ἡ γνώση καὶ ἡ μεγάλη προσοχή, γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ βοηθήσῃ τὸ ἀνθρώπινο πλάσμα, ποὺ λέγεται παιδί, νὰ ἀναπτυχθῇ κανονικὰ καὶ καθὼς πρέπει.

Μερικὲς εἰκόνες παρμένες ἀπὸ τὴν ἄστοχη ἐνέργεια δασκάλων ἀπάνω στὸ ζήτημα αὐτὸ μᾶς πείθουν γιὰ τὸ κακὸ ποὺ γίνεται σήμερον στὰ σχολεῖα μας, ἀλλὰ ταυτόχρονα μᾶς δείχνουν καὶ τὸ σωστὸ δρόμο ποὺ πρέπει νὰ ἀκολουθοῦμε, ὥστε τὰ ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν ἐργασία μας νὰ εἶναι πιὸ θετικά, ἀλλὰ καὶ πιὸ μόνιμα.

α) Πραγματικὴ ἀναστάτωση σὲ κάποιο γυμνάσιο. Ὁ καθηγητὴς τῶν τὴν ὥρα ποὺ αὐτὸς παρέδιδε μάθημα, ἔπιασε ἓνα μαθητὴ νὰ μὴν προσέχῃ στὴν παράδοση, ἀλλὰ (χειρότερο ἀκόμα) τὸν ἔπιασε νὰ διαβάζῃ κάποιο ἄλλο βιβλίο, ἄσχετο μὲ τὸ μάθημά του. Ὁ καθηγητὴς τὸ θεώρησε αὐτὸ πολὺ προσβλητικὸ, θύμωσε καὶ ἔσπασε ἀπάνω στὸν δεκαεπτάχρονο ἔφηβο. Ἔσπασε τὸ χάρακα στὴν πλάτη του καὶ τὸν πέταξε μὲ τὶς κλωτσιές ἔξω ἀπὸ τὴν αἴθουσα τῆς διδασκαλίας. Τὸ ζήτημα ἀνατράπηκε στὸ Γυμνασιόρχη καὶ ὁ σύλλογος τῶν καθηγητῶν ἐπῆρε τὴν ἀπόφαση νὰ ἀποβληθῇ ὁ μαθητὴς «ἐπὶ τριήμερον», μὲ συνέπεια βέβαια νὰ μειωθῇ ἡ ἀγωγή του. Δὲν μποροῦμε καὶ δὲν ἐπιτρέπεται νὰ ποῦμε, ὅτι δὲν ἐπιβάλλεται νὰ συνοδεύῃ τὸ μαθητὴ, ὅπου πάει, «ἡ καλὴ ἀγωγή». Δὲν εἴμαστε τῆς γνώμης ὅτι πρέπει στὰ σχολεῖα μας νὰ ἐπικρατῇ ἀσυνδοσία τῶν μαθητῶν καὶ παράλογη καὶ ἀνεξέλεγκτη ἐλευθερία. Ἐχομε ἴσια—ἴσια τὴ γνώμη, ὅτι μονάχα ὡς ἓνα σημεῖο ἐπιτρέπεται ἐλευθερία καὶ ὅτι πρέπει νὰ ἐπιβάλλονται οἱ πρότερες κυρώσεις, ἀλλ' ἀρκεῖ μονάχα αὐτὲς νὰ εἶναι στηριγμένες σὲ κάποια βάση ψυχολογική. Μὲ τὸν τρόπο ὅμως ποὺ χαρακτηρίζεται ἡ ἀγωγή τοῦ παιδιοῦ στὸ σχολεῖο, εἴτε σὰν καλὴ, εἴτε σὰν κακὴ, ἀμφιβάλλουμε γιὰ τὴ χρησιμότητα καὶ τὴ σκοπιμότητα τοῦ μέτρου. Καὶ τοῦτο, γιὰ τὴν πλὴν πολλὰς φορὲς ζητᾶμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ περισσότερες ἀπ' ὅτι πρέπει καὶ κάποτε ἐντελῶς παρὰ ξένες καὶ παράλογες ἀπαιτήσεις. Κάτι τὸ πολὺ φυσικὸ γιὰ τὸ παιδί, κάτι τὸ ἐντελῶς ἀπαραίτητο γιὰ τὴν ἡλικία του, θεωρεῖται πολλὰς φορὲς γιὰ μᾶς τοὺς μεγάλους σὰν τὸ πιὸ μεγάλο ἀμάρτημα, θίγει τὴν ἀξία μας, προσβάλλει τὸν ἐγωϊσμό μας καὶ ξεσπᾶμε ἀπάνω του, σπεύδουμε μάλιστα νὰ χαρακτηρίσουμε τὴν ἀγωγή του ὡς καλὴ καὶ σωστή. Γι' αὐτὸ ἐπιβάλλεται στὸν κάθε παιδαγωγό, ἂν θέλῃ νὰ ἀποφεύγῃ τὰ γλυστρήματα στὶς διδακτικὰς τῶν ἐνεργειῶν, ποὺ ὁδηγοῦν τὰ παιδιὰ στὴν ὄχι καλὴ ἀγωγή, νὰ ἔχῃ πάντα γιὰ γνώμονα τὰ δεδομένα τῶν ἐπιστημῶν καὶ ἰδιαίτερα τῆς Ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ.

Ἄν θελήσουμε στὸ παραπάνω ἐπεισόδιο τοῦ Γυμνασίου νὰ βροῦμε τὰ ψυχολογικὰ—συνειδητὰ ἢ ἀσυνειδητὰ—σφάλματα, ποὺ ἔγιναν μποροῦμε νὰ καταλήξουμε στὰ ἑξῆς: Ὁ μαθητὴς πιάστηκε νὰ μὴν προσέχῃ στὴν παράδοση τοῦ καθηγητῆ του. Ποῦ ὅμως ὀφείλεται ἡ ἀπροσεξία του; Καθὼς ξέρουμε, κάθε μάθημα πρέπει νὰ εἶναι τέτοιο καὶ νὰ γίνεται μὲ τέτοιον τρόπο, ὥστε νὰ προκαλῇ τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ. Γιὰ νὰ μὴ προσέχῃ ὁ μαθητὴς, γιὰ νὰ μὴ καταβάλλῃ καμιά προσπάθεια γιὰ συμμετοχή του στὸ μάθημα, θὰ πῇ πὼς αὐτὸ δὲν ἦταν ἢ δὲ γινόταν μὲ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ προκαλέσῃ κάποιο διαφέρον. Ἄλλως τε τὸ παιδί δὲν ἔμεινε σὲ ἀδράνεια. Διάβαζε κάτι ἄλλο, διάβαζε ἓνα βιβλίο, ποὺ περιείχε πράγματα τοῦ διαφέροντός του, γιὰ τὴν π.χ. ἔχει στραμμένα τὰ διαφέροντά του, ὅχι σὲ πράγματα ἀφηρημένα, ὅπως ἦταν ἡ διδασκαλία τοῦ καθηγητῆ του, ἀλλὰ σὲ συγκεκριμένα καὶ ἰδιαίτερα στὴ μουσικὴ καὶ στὶς καλὰς τέχνες. Ἐκείνη τὴ στιγμή λοιπὸν διάβαζε κάτι σχετικὸ μὲ τὶς κλίσεις του. Ὁ καθηγητὴς του, ἂν ἦταν γνώστης τῆς Ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ, ἔπρεπε νὰ δώσῃ τὴν πρέπουσα ἐξήγηση στὴ συμπεριφορὰ αὐτῆς τοῦ μαθητῆ του, νὰ φροντίσῃ νὰ ἐπανορθώσῃ τὸ κακὸ, ἂν χωροῦσε βέβαια κάποια διόρθωση, μὲ κάποιον ἄλλο διαφορετικὸ τρόπο,

καὶ ὅχι νὰ ἐνεργήσῃ ὅπως ἐνέργησε, ὥστε μπροστὰ σ' ὅλη τὴν τάξη νὰ καταφύγῃ στὴ σωματικὴ ποινή, μὲ τρόπο τόσο σαδιστικὸ καὶ βάρβαρο. Ἀκόμα μποροῦμε νὰ ποῦμε πὼς καὶ ὁ σύλλογος τῶν καθηγητῶν ἔπρεπε νὰ προσέξῃ τὸ ζήτημα ἀπὸ τὴν ψυχολογικὴ του πλευρὰ καὶ νὰ μὴ φτάσῃ στὴν ἀποβολὴ καὶ στὴ μείωση τῆς ἀγωγῆς τοῦ παιδιοῦ. Γιατὶ κανένας δὲν μπορεῖ νὰ παραδεχθῇ ὅτι μὲ τὴν ἐνέργεια αὐτὴ τοῦ συλλόγου τῶν καθηγητῶν ἔχει ἐπανελθεῖ ἢ ἔχει προκληθῇ τὸ διαφέρον τοῦ παιδιοῦ (ποὺ καθὼς ξέρουμε εἶναι ἡ ἀφετηρία γιὰ κάθε προσπάθεια καὶ ἡ ἀληθινὴ πηγὴ γιὰ κάθε μάθηση) γιὰ τὸ σχετικὸ μάθημα. Γιὰ τὸ παραπάνω ἐπεισόδιο δὲν πρέπει νὰ θεωρηθῇ ἀνεύθυνος καὶ ὁ πατέρας τοῦ παιδιοῦ. Γιατί, ἐνῶ ξέρεי πολὺ καλὰ καὶ εἶναι ἀρετὰ πληροφορημένος πρὸς ποιά κατεύθυνση κλίνει τὰ διαφέροντα τοῦ παιδιοῦ του, αὐτὸς ἐπιμένει σώνει καὶ καλὰ, νὰ τελειώσῃ τὸ παιδί του τὸ Γυμνάσιο, ἀκολουθώντας μαθήματα, γιὰ τὰ ὁποῖα μόνο κάποια ἀποστροφή καὶ ἀπέχθεια αἰσθάνεται. Τὸ παιδί ὡς τώρα ἔχει φανερώσει στὸν πατέρα του ποιά εἶναι τὰ διαφέροντά του καὶ οἱ ἐνεργειὲς του γενικὰ δείχνουν κάθε μέρα καὶ φωνάζουν στὸν πατέρα, πὼς ἄλλο εἶδος σχολείου ταιριάζει στὴ φύση τοῦ παιδιοῦ καὶ ὅχι τὸ Γυμνάσιο. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ μπορεῖ κανένας νὰ πῇ, πὼς ὑπάρχουν καὶ ἄλλα πρόσωπα ποὺ ἔχουν κ' αὐτὰ κάποια ἐνθύνη γιὰ τὸ παραστράτημα, ὅχι ἀποκλειστικὰ καὶ μόνο αὐτὸ τὸ ἴδιο τὸ παιδί.

β) Δὲν εἶναι λίγες οἱ φορὲς ποὺ παρουσιάζονται περιπτώσεις στὰ σχολεῖα μας, κατὰ τὶς ὁποῖες μὲ τὴ συμπεριφορὰ μας ἀπέναντι στὰ παιδιὰ τὰ κάνουμε νὰ παίρνουν στὴ ζωὴ τους ὅλως διόλου διαφορετικὸ δρόμο ἀπ' ἐκεῖνον, ποὺ ἤθελαν ἢ ποὺ ἔπρεπε νὰ πάρουν. Γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ ἂς μᾶς ἐπιτραπῇ νὰ ἀναφέρουμε ἓνα παράδειγμα ἀπὸ τὸ ἄρθρο τῆς Alice Castel μὲ τὸν τίτλο «Ma classe et moi» (στὸ ἐπ' ἀριθ. 30 φύλλο τοῦ Γαλλικοῦ περιοδικοῦ «Constellation»). Καθὼς σημειώνει ἡ συγγραφεὺς τοῦ ἁρθροῦ αὐτοῦ, ἔκαμε τὴ δασκάλα γιὰ πολλὰ χρόνια καὶ εἶχε τὴν ἐντύπωση πὼς ἔκανε πάντα πολὺ καλὰ τὴ δουλειά της. Βγήκε ὅμως γελασμένη. Μία μέρα, καθὼς περπατοῦσε σ' ἓνα δρόμο, τὴ σταμάτησε ἓνας ἱεραπόστολος μὲ μακρὸν γενειάδα καὶ μὲ τὰ μάγουλα ἀποξεραμένα ἀπὸ τὴν ἄμμο τῆς Σαχάρας. «Δὲ μὲ θυμᾶστε, δεσποινίς;» τῆς εἶπε. «Εἶμαι ὁ μικρὸς Landry. Ξέρετε, ὅτι εἶστε σεῖς, ποὺ μοῦ περάσατε τὴν ἄσπρη κονκούλα στὸ κεφάλι καὶ μὲ στείλατε στὴ Σαχάρα; Θυμηθῆτε ὅτι ἦταν μὴν μία μέρα, ποὺ ἔβρεχε κλπ. κλπ.». Τῆς διηγήθηκε ὁλόκληρο ἓνα δυσάρεστο ἐπεισόδιο, ποὺ εἶχε συμβῇ μέσα στὴν τάξη καὶ κατέληξε στὸ συμπέρασμα, πὼς ἀπ' ἐκείνη τὴ στιγμή ἀποφασίστηκε ὅλη ἡ ζωὴ του ἐξ αἰτίας τῆς.

γ) Ἐνῶ ἄλλο παρόμοιο μὲ τὸ παραπάνω, ἀλλὰ πολὺ ζωντανὸ παράδειγμα παρμένο ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴν πραγματικότητα, εἶναι καὶ τοῦτο: Πρὶν ἀπὸ λίγους μῆνες κάποιος ἀπλοϊκὸς ἄνθρωπος ἔλεγε στὸ καφενεῖο ἐνὸς μικροῦ χωριοῦ: «Πόσο χαίρομαι τὰ παιδιὰ, γιὰ τὴν μάθειν τὰ γράμματα τώρα μὲ τρόπο καλὸ. Ποῦ ἐκεῖνα τὰ χρόνια, τί τραβούσαμε ἐμεῖς! Ἐτυχεῖν ἔχουμε δάσκαλο τὸν...» (ἀνάφερε τὸ ὄνομα ἐνὸς δασκάλου, ποὺ τότε εἶναι συνταξιούχος). «Αὐτὸς νόμιζε, πὼς μὲ τὸ ξύλο ἔπρεπε νὰ μάθουν τὰ γράμματα καὶ μᾶς ἔπιασε κάθε μέρα χτύπα—βάρε. Δὲν μποροῦσα νὰ βαστάξω ἄλλο τὸ ξύλο καὶ πῆρα τὰ μάτια μου. Παράτησα τὸ σχολεῖο ἀπὸ τὴν Γ' τάξη τοῦ Δημοτικοῦ. Ἐμεῖνα ἀγράμματος. Ἄν μάθαινα 5—10 γράμματα παραπάνω, μπορεῖ νὰ εἶχα καλύτερη προκοπὴ στὴ ζωὴ μου. Δὲ μετάνιωσα, ποὺ γίνηκα φούναρης, φύλαξα καλὰ τὸ σπῆτι μου—ἂς εἶναι δοξασμένος ὁ θεὸς—μὰ ἂν ἤξερα λίγο περισσότερα γράμματα θάμουν καλότερα. Τὶ νὰ ποῦμε τώρα—ἂς ὀφτεται ὁ...».

Νομίζουμε, πὼς δὲ χρειάζονται καθόλου σχόλια στὴν ἀπλοϊκὴ καὶ εἰλικρινὴ ὁμολογία τοῦ ἀνθρώπου αὐτοῦ γιὰ νὰ γίνῃ φανερό, ὅπως καὶ στὴν παραπάνω περιπτώσιν τοῦ μικροῦ Landry, ποιά ἀνάμνηση μένει βαθιὰ ριζωμένη στὴν ψυχὴ τοῦ μικροῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὴν συμπεριφορὰ μας ἀπέναντί του, καθὼς καὶ ὅτι ἡ ἄστοχη καὶ ἀπότομη συμπεριφορὰ μας ἀπέναντι στὰ παιδιὰ παίζει πολλὰς φορὲς ἀποφασιστικὸ ρόλο στὴ μελλοντικὴ ἐξέλιξη ὁλόκληρης τῆς ζωῆς τοῦ ἀτόμου.

δ) Τὸ ὅτι ἀκόμα γιὰ κακὴ τύχη στὰ σχολεῖα μας ἐφαρμόζεται ἡ σωματικὴ ποινὴ

σὰν τὸ καλύτερο μέσο ἀγωγῆς, εἶναι πανθομολογούμενο. Κάποιος νεαρὸς συνάδελφος κομपाστικά καὶ χωρὶς καμιά ντροπὴ, ἔλεγε μιὰ μέρα πὼς ἐφαρμόζει ἀπλόχερα «τὸ ξύλο» στὸ σχολεῖο του. Κάνει, μὲ τὸν τρόπο αὐτό, τοὺς μαθητὲς τοῦ σχολείου του νὰ μελετοῦν πάρα πολὺ. Μένει πολὺ εὐχαριστημένος ἀπὸ τὴ δουλειά του. Ἐπειδὴ στὸ σχολεῖο του διαδέχθηκε ἄλλον δάσκαλο, πὺν δὲ χτυποῦσε τὰ παιδιὰ, παρὰ στὴ δουλειά του μεταχειριζότανε τρόπους στηριγμένους στὴν παιδαγωγικὴ κλπ., χωρὶς ντροπὴ ὁ νεαρὸς αὐτὸς συνάδελφος κατακρίνει τὸν προκατόχου του δίνοντάς του τὸ χαρακτηρισμὸ τοῦ «μαλακοῦ» καὶ τοῦ «κουτοῦ» καὶ λέγοντας ὅτι δὲν ἤξερε νὰ κάνῃ καθόλου τὴ δουλειά του, γιατί καθότανε καὶ κουραζότανε τόσο πολὺ στὴ διδακτικὴ του ἐργασία, ἐνῶ αὐτὸς μὲ τὸ «ξύλο» βρῆκε τὸ φάρμακο, ὥστε ἡ δουλειά νὰ πηγαί- νη ὠραία...

ε) Ἀκόμα ἓνα πρόσφατο, μὰ καὶ χτυπητὸ παράδειγμα βγαλμένο ἀπ' τὴ δασκα- λιξή μας πείρα, δείχνει ὀλοφάνερα τὸ δρόμο, πὺν πρέπει νὰ ἀκολουθοῦμε, ὅταν πρό- κειται νὰ κρίνουμε τὴ διαγωγή τῶν παιδιῶν μας. Μὰς δείχνει αὐτὸ ὅτι δὲν πρέπει νὰ βιαζόμαστε καὶ νὰ βγάζουμε ἀμέσως ἀθαιρέτες καὶ ἀβασάνιστες κρίσεις γιὰ τὴ δια- γωγὴ κάθε παιδιοῦ. Γιὰ νὰ δείξῃ τὸ παιδί τὴν τάδε ἢ τάδε διαγωγή του συντελοῦν πάρα πολλοὶ παράγοντες, τοὺς ὁποῖους ὁ παιδαγωγὸς πρέπει νὰ τοὺς λαβαίῃ πάντοτε ὑπ' ὄψη του. Κάποιο καλοκαίρι μοῦ ἀνατέθηκε ἡ ἀρχηγία στὶς μαθητικὲς κατασκη- νώσεις τῆς περιφερείας μας. Τὴν πρώτη ἀκόμα μέρα, καθὼς ἔφταναν τὰ παιδιὰ στὴν κατασκήνωση, γιὰ νὰ τὰ παραλάβουμε, μόλις εἶδαν τὰ ἄλλα παιδιὰ καὶ μερικοὶ ἀπὸ τὸ προσωπικὸ ἓνα παιδί νὰ κατεβαίῃ ἀπὸ τὸ αὐτοκίνητο, ἀρχισαν νὰ ψιθυρίζουν κατὰ γιὰ λογαριασμὸ του. Τὴν ἴδια στιγμὴ ξεπετάχτηκε ἡ παραμαγείρσις τῆς κατασκή- νωσης, πὺν ἦτανε στὴν κατασκηνοτική ὑπηρεσία καὶ τὴν περασμένη χρονιά, καὶ ἔδωσε τὴ σχετικὴ ἐξήγηση λέγοντας: «Ἐφεραν πάλι ἐδῶ ἐκεῖνο τὸ παιδί τὸ τρελό. Ἀλλοί- μονό μας, τί θὰ τραβήξουμε καὶ φέτος». Καὶ στράφηκε πρὸς ἐμένα λέγοντας συμβου- λευτικά: «Πρέπει ἀμέσως νὰ τὸ διώξουμε. Δὲ λέγεται, τί τραβήξαν πέρις ἐδῶ στὴν κατασκήνωση μὲ τὸ παιδί αὐτό. Τὸ τιμωροῦσαν, τὸ χτυποῦσαν, τοῦ ἔκαναν τὰ χίλια- δυό, μὰ αὐτὸ γινόταν ὀλοένα καὶ χειρότερο». Τὰ λόγια τῆς, καθὼς ἦταν ἐπόμενο, μ' ἔβαλαν σὲ σκέψη, ἀρχισαν νὰ μὲ φέρουν σὲ κάποιο δίλημμα: τί πρέπει νὰ γίνῃ μὲ τὸ παιδί αὐτό, ἂν ἐπρόκειτο γιὰ κανένα ἀνώμαλο, ἢ κανένα ἄστατο παιδί, πρᾶγμα ὅχι βέβαια καὶ τόσο σπάνιο στὰ δασκαλικά μας χρονικά. Πρὶν ταχθῶ μὲ τὴ γνώμη τοῦ ἄλλου προσωπικοῦ, ὅτι πρέπει νὰ διωχθῇ τὸ παιδί, γιατί τοῦ εἶχαν κολλήσει τὸν τί- τλο τοῦ «τρελοῦ», ἀποφάσισα νὰ τὸ πλησιάσω. Ἐξέροντας καλὰ πόσο ἀρέσει στὰ παιδιὰ νὰ ἐνδιαφέρονται οἱ ἄλλοι γιὰ τὴν κατάστασή τους, ἔπιασα κουβέντα μαζί του. Τὸ ρώτησα κ' ἔμαθα τὸ ὄνομά του, τὸ χωριό του, τὴν οἰκογένειά του κλπ. Ἀπὸ τὴν πρῶ- τη στιγμὴ ἔκανα τὴ διαπίστωση, πὺς τὸ παιδί αὐτὸ δὲν ἦταν ἀνώμαλο. Τὰ ἐκφραστικά του μάτια καὶ γενικά ἡ φυσιογνωμία του, καθὼς καὶ οἱ ἀπαντήσεις, πὺν ἔδινε, ἔδειχναν ὅτι τὸ παιδί ἦταν κανονικὸ ἀπὸ πνευματικὴ ἀποψη. Ἀπὸ τὴν πρώτη μου συνομιλία, κ' ἐπαφὴ δὲ φανερώθηκε τίποτα τὸ ἐξαιρετικὸ, πὺν νὰ δείχνῃ κάποια ἀνωμαλία. Τὸ δεκάχρονο αὐτὸ παιδάκι ἦταν πολὺ συμπαθητικὸ. Μόνο πὺν ἦταν παραμελημένο ἀπὸ ἀποψη καθαριότητος, ἀτημέλητο στὴν ἐνδυμασία του, μὲ παπούτσια χαλασμένα κλπ. Ὅταν πῆγαινε κάποιον, ἢ στεκόταν σ' ἓνα μέρος, ἀμέσως τὸ συνόδευε καὶ τὸ κύκλωνε ἓνα τσοῦρο ἀπὸ παιδιὰ. Δὲν τὸ ἄφηναν καθόλου σὲ ἡσυχία. Κανένας ὁμα- δάρχης δὲν ἤθελε νὰ τὸ πάρῃ στὴν ὁμάδα του προφασίζόμενος ὅτι εἶναι «τρελό καὶ βρῆ τὸ μελά του». Παρακάλεσα κάποιον καὶ τὸ πῆρε στὴν ὁμάδα του μὲ τὴν ὑπό- σχεση ὅτι θὰ τὸ ἔχω ἐγὼ προσωπικὰ στὴν ἄμεσή μου ἐπίβλεψη. Παράλληλα ρώτησα κάποιον συνάδελφο κ' ἔμαθα λεπτομέρειες σχετικὰ μὲ τὴν οἰκογενειακὴ του κατά- σταση. Ἐμαθα, ὅτι τὸ παιδί αὐτό, μόλις γεννήθηκε, τὸ ἐγκατέλειπε ἡ μάνα του, γιατί πῆγε μὲ ἄλλον ἄνδρα. Ὁ πατέρας του μέθυσε, πῆγε γιὰ πολὺν καιρὸ ἐξορία καὶ δὲν ἔδωσε ποτὲ καμιά προσοχὴ γιὰ τὴν ἀνατροφή καὶ τὴ διατήρηση στὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ. Ἐμεινε κατὰ συνέπεια ἡ ἀνατροφή του στὴ γιαιὰ καὶ σὲ μερικὲς θεῖες

του. Μεγάλωνε μὲ τίς πιὸ μεγάλες στερήσεις, ἰδιαίτερα στὰ χρόνια τῆς κατοχῆς. Ὑστερα ἀπὸ αὐτὲς τίς πληροφορίες ἀποφάσισα νὰ κρατήσω σὲ μεγαλύτερο βαθμὸ τὴν ἐπαφὴ μου μὲ τὸ παιδί αὐτό. Φρόντιζα, χωρὶς βέβαια νὰ διαταράσσεται ἡ εὐρυθμία τῆς κατασκηνοτικῆς ζωῆς τῆς ὁμάδας του καὶ χωρὶς ἡ ἐπέμβασή μου νὰ γίνεται χτυπητὰ αἰσθητὴ στὰ ἄλλα παιδιὰ, ὅχι μόνο νὰ κουβεντιάσω μαζί του τυπικά καὶ γιὰ μιὰ μονάχα στιγμὴ, ἀλλὰ καὶ νὰ τὸ συναναστρέφωμαι κάθε μέρα περισσότερο. Ἀπὸ τίς πρῶτες μέρες ἔγινε ἀντιληπτὸ, πὺς ἔλειπε κατὰ ἀπ' αὐτὸ τὸ παιδί, κατὰ τὸ πολὺ σπονδαῖο. Εἶχε στερηθῇ τὴ μητρικὴ ἀγάπη, τὴν οἰκογενειακὴ θαλπωρὴ. Ἐνῶ λοιπὸν τοῦ ἔλειπε ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά αὐτὴ ἡ πολὺτιμη στοργή, ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, ἡ σωματικὴ ποινὴ πὺν ἐφαρμοζότανε ἐπάνω τους καὶ ἡ καταφρόνια πὺν ἔδειχναν σ' αὐτὸ τὸ οἰκο- γενειακὸ του περιβάλλον (διάφορες θεῖες του καὶ μακρινοὶ συγγενεῖς), τὸ σχολεῖο, καὶ γενικά ὅλη ἡ κοινωνία, ὠδήγησαν τὸ παιδί νὰ συμπεριφέρεται κατὰ τέτοιον τρόπο, ὥστε ἡ διαγωγή του νὰ θεωρηθῇ γενικά κολάσιμη καὶ νὰ τοῦ δοθῇ ἀπ' ὅλους ὁ χαρα- κτηρισμὸς τοῦ «τρελοῦ». Μποροῦμε νὰ ποῦμε σὲ γενικὲς γραμμὲς, χωρὶς νὰ μποῦμε σὲ λεπτομερειακὴ ἀνάπτυξη τῆς συμπεριφορᾶς τους, πὺς κατὰ τὸ διάστημα πὺν τὸ παιδί ἔμεινε στὴν κατασκήνωση; ὅχι μόνο δὲν ἔδειχνε κακὴ διαγωγή, ἀλλὰ πολὺ ὑποφερτὰ γιὰ ὅλο τὸ προσωπικὸ πέρασε τὸν καιρὸ του, χωρὶς νὰ χρειασθῶν γιὰ τὴ διόρθωσή του αὐστηρὰ μέτρα, τιμωρίες κλπ. Κάποτε ἔγραφε στὴ γιαιὰ του: «Περνῶ καλὰ, τρώμε ἀπ' ὅλα τὰ καλὰ. Ἐδῶ δὲν ἔχει ξύλο. Μὲ ἀγαποῦν, μὲ ἀγαπάει ὁ ἀρχηγός, μὲ ἀγαποῦν ὅλοι...».

Στὴν περίπτωσή τοῦ παιδιοῦ αὐτοῦ χαρακτηριστικὸ εἶναι καὶ τὸ ἐξῆς γεγονός: Ἀπὸ πέρασε ἡ πρώτη κατασκηνοτική περίοδος, τὸ παιδί, ὅπως ὅλα τὰ παιδιὰ, στάλθηκε στὸ σπίτι του. Ὑστερα ὁμοῦ ἀπὸ δύο μέρες ξανάβρε μόνο του στὴν κατα- σκήνωση περπατώντας μὲ τὰ πόδια καὶ φορτωμένο τὰ πράγματά του, δηλώνοντας ὅτι θέλει νὰ μείνῃ μαζί μας καὶ παρακαλώντας νὰ κρατηθῇ καὶ στὴ δεύτερη κατασκη- νοτικὴ περίοδο. Ἐξέροντας τὴν οἰκογενειακὴ του κατάσταση καὶ θέλοντας νὰ ἐπιδρά- σοῦμε περισσότερο γιὰ τὴν ἐπανόρθωσή τοῦ χαρακτήρα του, κάναμε ὅ,τι ἐπιβαλλόταν νὰ γίνῃ καὶ ἔμεινε καὶ τὸ δεύτερο μῆνα τὸ παιδί αὐτὸ στὴν κατασκήνωση. Πολλὲς φορὲς ρωτοῦσε μὲ κάποια ὀλῆψη: «Πότε θὰ φύγουμε; Θὰ μὲ κρατήσετε καὶ τὸν τρί- το μῆνα;». Ἀλλῃ πάλι φορὰ ἔλεγε μὲ καημὸ: «Θὰ μὲ πάρετε καὶ τοῦ χρόνου στὴν κατασκήνωση;».

Εἶχε ἀλλάξῃ τόσο πολὺ, ὥστε εἶχε γίνῃ ὁ πιὸ καλὸς κατασκηνοτικός. Τσακίζο- τανε νὰ κάμῃ θελήματα καὶ νὰ φαίνεται συνεπὴς σὲ ὅ,τι τοῦ ἔλεγαν οἱ μεγαλύτεροί του. Μονολογοῦσε κάποτε κ' ἔλεγε: «Φέτος θὰ διαβάσω, θὰ προσπαθῶ νὰ προβι- βασθῶ...». Τὸ εἶχε μεράκι, γιατί ἔμεινε στὴν ἴδια τάξη. Παρὰ τὴν κακὴ διαγωγή, μὲ τὴν ὁποία σεβριώστηκε ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμὴ τὸ παιδί αὐτό, βρῆκαμε μέσα του τὴν πιὸ λεπτὴ καὶ εὐαίσθητη φιλοτιμία.

Δὲ χρειάζεται νὰ ποῦμε περισσότερα γιὰ τὴν παραπάνω περίπτωσή τοῦ «τρελοῦ» παιδιοῦ, οὔτε καὶ νὰ ἀναγράψουμε κ' ἄλλες παρόμοιες μὲ τίς παραπάνω περιπτώσεις γιὰ νὰ γίνῃ φανερό ποιὸν δρόμο πρέπει νὰ ἀκολουθοῦμε στὴ δουλειά μας σχετικὰ μὲ τὴ συμπεριφορὰ μας ἀπέναντι στὰ παιδιὰ. Θὰ ἦταν εὐκολο πρᾶγμα νὰ φέρῃ κανένας ἄφθο- να παραδείγματα. Ἐκεῖνο πὺν βγαίνει σὰ θετικὸ συμπέρασμα ἀπὸ τὴν παραπάνω κ' ἀπ' ἄλλες ὁμοῖες περιπτώσεις, εἶναι πὺς ἐμεῖς οἱ δάσκαλοι πρέπει νὰ βάλουμε καλὰ στὸ μυαλό μας, ὅτι πίσω ἀπὸ τὴν κακὴ διαγωγή πὺν σπεύδουμε γιὰ νὰ δώσουμε στὰ παιδιὰ μας, κρύβεται τίς πιὸ πολλὲς φορὲς ἡ πιὸ λεπτὴ εὐαίσθησις, τὴν ὁποία δυστυ- χῶς χαντακῶνουμε καὶ καταρρακῶνουμε μὲ τὴ σωματικὴ ποινὴ. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ πρέπει νὰ χύουμε πάντα ὑπ' ὄψη μας πὺς ἡ σωματικὴ ποινὴ δὲν βελτιώνει τὸν χαρα- κτῆρα δὲν βοηθεῖ τὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς, παρὰ καταστρέφει, τραυματίζει ψυχικά, ἐκμηδενίζει τὸ ἄτομο.

Τὸ σχολεῖο γιὰ πολλὰ χρόνια δυστυχῶς, ἀπὸ ἄγνοια τῶν ἐπιστημῶν, πὺν σχετί- ζονται μὲ τὴν καλὴ διαπαιδαγώγησιν τῶν παιδιῶν, μεταχειρίστηκε τὴ σωματικὴ ποινὴ

σάν τὸ πιὸ εὐκόλο μέσο ἀγωγῆς. Ἄλλως τε καὶ σήμερὰ ἀκόμα δὲν εἶναι λίγοι ἐκεῖνοι πὺν ὑποστηρίζουν ὅτι «τὸ ξύλο βγήκε ἀπ' τὸν παράδεισο» καὶ ὅτι «δὲ μαθαίνουν» τὰ παιδιὰ γράμματα χωρὶς τιμωρίες». Πολλοὶ καὶ σήμερὰ ἀκόμα δικαιολογοῦν τὶς ἐνέργειές τους, σχετικὰ μὲ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς σωματικῆς ποινῆς στὸ σχολεῖο, προβάλλον- τας αὐτὸ πὺν λέγει ἡ Ἁγία Γραφή κάποιον: «ὅστις φεῖδεται τῆς βακτηρίας, μισεῖ τὰ τέκνα αὐτοῦ κλπ.». Εἶναι δύσκολο πρᾶγμα νὰ γίνῃ κατανοητὸ ἀπὸ μιὰ μεγάλη μερίδα τῶν δασκάλων μας πὺς ἡ σωματικὴ ποινὴ δὲν ἀποτελεῖ τὴν καλύτερη μέθοδο ἀγωγῆς.

Τὸ ζήτημα βέβαια αὐτὸ τῆς σωματικῆς ποινῆς ἦταν σοβαρὸ, καὶ γιὰ τοῦτο προ- σέχτηκε ἀπὸ τὰ παλαιότερα ἀκόμα χρόνια ἀπὸ μεγάλους καὶ σπουδαίους παιδαγωγούς. Ἡ φωτισμένη τους διάνοια δὲν ἦταν δυνατόν παρὰ νὰ τοὺς ὀδηγήσῃ στὴ διαπίστωση, ὅτι ἡ σωματικὴ ποινὴ δὲν εἶναι μέσο ἀγωγῆς. Ὁμόφωνα δὲ ὅλοι οἱ σοφοὶ τῶν διαφόρων ἐποχῶν ἔχουν διακηρύξει, πὺς οἱ παιδαγωγὸς πὺν ἐνεργεῖ σπρωγμένος ἀπὸ ἐχθρική διάθεση πρὸς τὸ παιδί, φέρνει, χωρὶς οὔτε τὴν παραμικρὴ ἀντίρρηση ἢ ἀμφιβολία, βλαβερώτατα ἄμεσα, μὰ καὶ μεταγενέστερα ἀποτελέσματα.

Μπορεῖ βέβαια νὰ πῇ κανένας καὶ νὰ ἰσχυρισθῇ πὺς ποτὲ ἕνας παιδαγωγὸς δὲν ἀπλῶναι τὸ χέρι του ἀπάνω στὸ παιδί μὲ πρόθεση γιὰ νὰ τοῦ κάνῃ κακὸ. Ὅλοι, ὅσοι μεταχειρίζονται τὴν σωματικὴν ποινὴν, θὰ φέρουν γιὰ δικαιολογίαν πὺς ὅ,τι γίνεται, γίνεται γιὰ τὸ καλὸ τοῦ παιδιοῦ, γιὰ τὴν διόρθωση τοῦ χαρακτήρα του. Ὅταν ὅμως σ' ἕνα παιδί πὺν ἔχει κάνει κάποια παιδικὴ ἀταξία, κάποιο μικροσφαλματάκι, ὅπως στίς παραπάνω περιπτώσεις, ἐφαρμόζεται ἡ σωματικὴ ποινὴ, καὶ μάλιστα μπροστὰ σ' ὅλα τὰ παιδιὰ—εἶναι δὲ οἱ σωματικὲς ποινές, καθὼς ξέρουμε, ποικίλες—ἔχουμε συλ- λάβει ποτὲ μὲ τὴν φαντασίαν μας πόσο μεγάλο εἶναι τὸ κακὸ πὺν κάνουμε στὸ παιδί μὲ τὴν ἐνέργειάν μας αὐτή; Πρέπει νὰ σκεφθοῦμε πὺς τὸ δυστυχημένο αὐτὸ πλάσμα δὲν μπορεῖ νὰ φυλάξῃ μέσα του καμιά ἀξιοπρέπεια, οὔτε ἴσως φιλοτιμίαν ὕστερα ἀπὸ ἕνα χαστούκισμα ἢ τράβηγμα τῶν αὐτιῶν ἢ χτύπημα μὲ βέργα, ἢ σπρώξιμο, διώξιμο, κλπ. Γιατὶ πὺς θὰ εἶναι δυνατόν, ὕστερα ἀπὸ ἕνα τόσο σοβαρὸ ἐξεντελισμὸ νὰ νοιώσῃ τὸ παιδί αὐτοσεβασμὸν, νὰ ζητήσῃ νὰ τὸ σεβασθοῦν οἱ ἄλλοι συμμαθητές του ἢ νὰ σεβασθῇ αὐτὸ τοὺς ἄλλους; Πὺς θὰ μπορέσῃ νὰ μιλήσῃ στ' ἄλλα παιδιὰ μὲ κά- ποια πεποιθήσῃ, μὲ τὴν πρέπουσα περηφάνειαν; Τὰ ἐπακόλουθα ἀπὸ μιὰ τέτοια ἐξεν- τελιστικὴ ποινὴ, δηλ. ὁ ψυχικὸς πόνος καὶ ἡ ντροπὴ, θὰ τοῦ ταπεινώσουν τὴν ψυχὴ, θὰ τὴν κάνουν σκοτεινὴν, ὥστε νὰ μὴ μπορῇ νὰ ξανασηκωθῇ γιὰ πάρα πολὺ χρονικὸ διάστημα.

Ὅταν βιαζόμαστε νὰ χαρακτηρίσουμε μιὰ ἐνέργειαν τοῦ παιδιοῦ σάν κακὴ δια- γωγὴ καὶ τὸ μεταχειρίζομαστε, ὅπως στὰ παραπάνω παραδείγματα, ἐφαρμόζοντας τὴν σωματικὴν ποινὴν, εἶναι σάν νὰ χτυπᾶμε ἀταίριαστα τὶς χορδὲς ἑνὸς ὄργανου, ὁπότε φυσικὸ εἶναι νὰ ἔχουμε παραφωνίες. Μὲ τὴν σωματικὴν λοιπὸν ποινὴν δὲν πετυχαίνουμε τίποτε ἄλλο, παρὰ προκαλοῦμε παραφωνίες. Καὶ πρέπει νὰ βάλουμε καλὰ στὸ μυαλό μας, ὅτι αὐτὲς οἱ παραφωνίες εἶναι πάρα πολὺ ἐπικίνδυνες. Τὸ παιδί πρέπει νὰ ἀπο- κτήσῃ τὴν πίστη καὶ τὴν πεποίθησιν πὺς ὅλοι ἐμεῖς πὺν ἀσχολοῦμαστε μὲ τὴν διαπαι- δαγωγίαν του, τοῦ ἔχουμε ἐμπιστοσύνη. Μὲ τὴν σωματικὴν ποινὴν (τὴν βέργαν, τὸ σπρώ- ξιμο, τὴν προσβολὴν κλπ) τὸ ἀναγκάζουμε νὰ ὑποκοίνεταί «δῆθεν» πὺς ὑποτάσσεται σὲ μᾶς τοὺς μεγάλους. Αὐτὸ βέβαια δὲν ἔχει ἄλλη καμιά δύναμιν γιὰ νὰ ἀντιδράσῃ στίς χερσὺς μας, πὺν μὲ σαδισμό τὶς μεταχειρίζομαστε γιὰ νὰ ἐπιβάλουμε τὸ ἀξίωμα μας. Ἀπὸ τὸ σημεῖο αὐτὸ ἀρχίζει τὸ παιδί νὰ καταφεύγῃ στὴ διπλὴ ζωὴ, ἀρχίζει νὰ παίζῃ ἕνα ἄλλον ρόλο, ἀρχίζει νὰ φορᾷ τὴν μάσκα. Χωρίζεται στὰ δύο ἡ προσωπι- κότητά του. Μιὰ ὄψιν κρατᾷ τὸ παιδί γιὰ τὸν ἑαυτὸ του καὶ τὴν ἄλλη δείχνει στὴν κοινωνίαν. Ἡ σωματικὴ ποινὴ—πρέπει νὰ τὸ ἔχουμε αὐτὸ πάντα ὑπ' ὄψιν μας—δὲν πεί- θει, δὲ βελτιώνει, παρὰ μονάχα πικραίνει καὶ πληγώνει. Γι' αὐτὸ τὸ παντοτινὸ μας ἔμ- βλημα πρέπει νὰ εἶναι: «Κάτω τὰ χέρια ἀπὸ τὸ παιδί».

Ἐμεῖς πὺν ἔχομε τὸ παιδί στὰ χέρια μας καὶ καταγινόμεστε μὲ τὴν ἀγωγὴν του καὶ τὴν μόρφωσίν του, ἃς ἔχομε ὑπ' ὄψιν μας πὺς ὑπάρχουν ἄλλοι τρόποι γιὰ νὰ ὀδη-

γήσουν τὸ παιδί στὸ καλὸ, γιὰ νὰ τὸ μορφώσουν πραγματικά. Πρῶτ' ἀπ' ὅλα εἶναι ἡ ἀγάπη μας στὸ παιδί, εἶναι τὸ καλὸ μας παράδειγμα, οἱ καλοὶ μας τρόποι, ἡ καλὴ μας συμπεριφορὰ πρὸς αὐτὸ καὶ γενικὰ κάθε τι πὺν θὰ ὀδηγήσῃ τὸ παιδί νὰ ἀποκτήσῃ ἐμπιστοσύνην σὲ μᾶς τοὺς μεγάλους. Μὲ τὴν σωματικὴν ποινὴν φέρνουμε πάντοτε ἀντί- θετα ἀποτελέσματα. Ἄς φροντίζουμε λοιπὸν προτοῦ χαρακτηρίσουμε κάποια πράξις τοῦ παιδιοῦ μὲ τὸν ἀναιρέτο, τὸν παράλογο, τὸν ἀψυχολόγητο ὄρο τῆς «κακῆς διαγωγῆς» νὰ ἐξηγοῦμε τί εἶναι ἐκεῖνο, πὺν ὠδήγησε τὸ παιδί στὴν πράξιν αὐτή. Οἱ παράγοντες πὺν ὀδηγοῦν τὸ παιδί σὲ κάποια ἐνέργεια, πὺν ἐμεῖς βιαζόμαστε νὰ τὴν χαρακτηρίσουμε «κακὴ διαγωγή» εἶναι πάρα πολλοί. Ἄς φροντίζουμε πάντα νὰ ἀνακαλύπτουμε τὴν εὐαισθησίαν πὺν εἶναι κορυμμένη πίσω ἀπὸ κάθε παιδικὴ ἀταξία. Ἡ προσπάθειά μας ἃς εἶναι τέτοια, ὥστε στὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ νὰ μὴ διατηρεῖται καμιά θλιβερὴ ἀνάμνησις ἀπὸ τὴν σχολικὴν του ζωὴν ἐξ αἰτίας μας. Πρὶν ἀπὸ κάθε μας ἐνέργειαν σὲ τέτοιον εἶδος περιπτώσεις, ἃς φέρνουμε στὴ σκέψιν μας τὰ λόγια τοῦ με- γάλου Pestalozzi: «Ὁ ἄνθρωπος εἶναι καλὸς καὶ ἀγαπᾷ τὸ καλὸ· ὅταν εἶναι κα- κός, αὐτὸ σημαίνει πὺς τοῦ ἔχουν φράξῃ τὸ δρόμο, τὸν ὁποῖο ἔπρεπε νὰ πάρῃ γιὰ νὰ γίνῃ καλός».

ΚΩΣΤΑΣ Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ



ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΗΝΩΜΕΝΑ ΕΘΝΗ

‘Η διδασκαλία σχετικά με τη συλλογική ασφάλεια τῶν λαῶν VI’

(Ὁδηγὸς γιὰ τοὺς δασκάλους)

Μ Α Θ Η Μ Α 8ο

Ο ἱ κ υ ρ ῶ σ ε ι ς

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τὰ Ἑνωμένα Ἔθνη δὲν πρέπει νὰ μένουν ἀοπλά μπροστὰ στὴ βία.

Γιὰ νὰ ἐγκαθιδρῶσουν τὴν ἀσφάλεια, πρέπει νὰ ἔχουν τὴ δύναμη νὰ ἐπιβάλουν ὅλες τὶς ἀποφάσεις ποὺ θὰ πάρουν γιὰ τὴ διατήρηση ἢ τὴν ἀποκατάσταση τῆς εἰρήνης (κεφ. VII τοῦ Χάρτη).

Αὐτὸ σημαίνει ἀκόμα πὼς τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας τῶν Ἑνωμένων Ἐθνῶν ὀφείλει νὰ ἔχη στὴ διάθεσή του ὅλα τὰ μέσα ποὺ χρειάζονται γιὰ νὰ ἐπιβληθῇ μετὰ τὴ βία, ἀφοῦ μπορεῖ κάποτε νὰ ὑποχρεωθῇ νὰ καταφύγῃ σ’ αὐτή. Γι’ αὐτὸ φρόντισαν νὰ σχηματίσουν τὶς διεθνεῖς ἐνοπλές δυνάμεις καὶ δημιουργήθηκε ἔτσι—γεγονὸς σημαντικὸ στὴν ἱστορία τῆς ἀνθρωπότητος— ἡ συλλογικὴ ἀσφάλεια.

Συχνὰ λέγεται πὼς ἡ χρεωκοπία τῆς πρώτης παγκόσμιας ὁργάνωσης ἦταν χρεωκοπία ἀνθρώπων καὶ θελήσεων. Πολλές Κυβερνήσεις βέβαια ἔδειξαν ὑπερβολικὴ συμπάθεια γιὰ τοὺς δικτάτορες. Δὲν ἐκράτησαν ὀρισμένα βασικὰ ἀξιώματα τοῦ Καταστατικοῦ τῆς Κοινωνίας τῶν Ἐθνῶν κι’ ἔτσι ἀτιμώρητοι οἱ αὐτουργοὶ τοῦ πολέμου ἔπαιρναν θάρρος γιὰ καινούργιες ἐπιθετικὲς πράξεις. Ὅλ’ αὐτὰ εἶναι χωρὶς ἄλλο ἀληθινὰ· μὰ εἶναι ἐξ ἴσου σωστὸ πὼς στὸν τομέα αὐτὸν τῆς συλλογικῆς ἀσφαλείας δὲν μπορούσε ποτὲ τὸ παλιὸ καταστατικὸ νὰ μιλή γιὰ κάτι ποὺ δὲ θέλησαν νὰ γράψουν : γιὰ τὸν καταναγκαστικὸ δηλαδὴ χαρακτῆρα ποὺ θὰ εἶχαν γιὰ τὰ Κράτη -

Ἱστορικό.

Ἡ ἐξέλιξη τῆς φασιστικῆς καὶ χιτλερικῆς δικτατορίας. Ἡ ἀδυναμία τῶν ἐλευθέρων ἐθνῶν. Νὰ ἀναλυθοῦν τὰ αἷτια καὶ οἱ συνέπειες.

μέλη οἱ ἀποφάσεις ποὺ θὰ ἔπαιρναν γιὰ νὰ ἐμποδίσουν τὴν ἐπιθετικὴ ἐνέργεια μιᾶς χώρας.

Κι’ ἦταν αὕτὴ ἡ κυριότερη αἰτία ποὺ προκάλεσε τὶς ἀλλεπάλληλες ἀποτυχίες τῆς Κοινωνίας τῶν Ἐθνῶν.

Μετὰ τὸν τελευταῖο πόλεμο οἱ λαοὶ θέλησαν νὰ ἔχουν μία διεθνῇ ὁργάνωση ἱκανὴ νὰ πάρῃ ὅλα τὰ ἀναγκαῖα μέτρα γιὰ τὴ διατήρηση καὶ τὴν ἀποκατάσταση τῆς εἰρήνης, μία ὁργάνωση ποὺ νὰ ἔχη τὴ δύναμη νὰ ἐπιβάλῃ τὶς ἀποφάσεις τῆς.

Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ ὁ Χάρτης περιέχει τὶς ἐξῆς διατάξεις:

Πρῶτ’ ἀπ’ ὅλα, ὅταν οἱ συνθήκες τὸ ἐπιτρέπουν, οἱ ἀντιμαχόμενες μερίδες «πρέπει νὰ ἀναζητοῦν τὴ λύση μετὰ μέσα εἰρηνικά».

Ἄν ὅμως ὁ εἰρηνικὸς αὐτὸς διακανονισμὸς ἀποτύχῃ, ἀν διαπιστωθῇ ἀπειλὴ ἢ ρήξη τῆς εἰρήνης ἢ ἐπιθετικὴ ἐνέργεια (κεφ. VII τοῦ Χάρτη), τότε τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας «μπορεῖ ν’ ἀποφασίσῃ ποιά μέτρα πρέπει νὰ πάρῃ, ὥστε νὰ ἐκτελεστοῦν οἱ ἀποφάσεις αὐτὲς χωρὶς νὰ χρησιμοποιοῦν ἐνοπλὴ δύναμη καὶ νὰ καλέσῃ τὰ Ἑνωμένα Ἔθνη νὰ ἐφαρμόσουν τὰ μέτρα αὐτά»: ἀπόλυτὴ ἢ μερικὴ διακοπὴ τῶν οἰκονομικῶν σχέσεων, τῶν μέσων ἐπικοινωνίας, διακοπὴ τῶν διπλωματικῶν σχέσεων.

Παραλληλισμός: Ἔθνη καὶ ἄτομα.

Φιλονεικία:

Μεσοτοιχία.

Ἐπεισόδια στὰ σύνορα.

Διαπληκτισμοί, ἀψιμαχίες. Ἡ ἐπαφὴ διακόπτεται.

Στὸ σπίτι ἀναταραχὴ.

Ἐπίθεση τοῦ τύπου, ἔξαψη.

Τὰ πνεύματα εἶναι ἐρεθισμένα ἀλλὰ οἱ λογικοὶ ἄνθρωποι ἀναζητοῦν μία λύση.

Συνάντηση μετὰ τὸ γείτονα, φιλικὸς συμβιβασμός.

Ἀνταλλάσσονται διπλωματικὲς διακοινώσεις, προσπάθεια συνεννόησης.

Ὅταν δὲν κατορθώσουν νὰ συμφωνήσουν:

Καταφεύγουν στὸ δικαστήριον.

Καταφεύγουν στὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας.

Τοὺς καλοῦν νὰ συμφιλιωθοῦν καὶ σὲ περίπτωσι ἀποτυχίας:

Καταδικαστικὴ ἀπόφασις.

Κυρώσεις.

ΤΑ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ.

Τέλος, καὶ ἐδῶ φτάνομε στὴν οὐσιαστικότερη διάταξη ποὺ σημειώνει σημαντικὴ πρόοδο ἀπὸ τὴν Κ.Τ.Ε., ἀν τὸ Συμβούλιο κρίνῃ πὼς τὰ παραπάνω μέτρα δὲν θὰ φέρουν ἀποτέλεσμα, μπορεῖ νὰ ἐπιχειρήσῃ χρησιμοποίωντας στρατό, ναυτικὸ ἢ ἀεροπορίαν κάθ’ ἐνέργειαν ποὺ νομίζει ἀπαραίτητὴ γιὰ νὰ διατηρήσῃ ἢ ν’ ἀποκαταστήσῃ τὴ διεθνῇ εἰρήνῃ καὶ ἀσφάλειαν. Τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας ἔχει πάντα τὸ δικαίωμα νὰ διαλέγῃ τὰ μέτρα ποὺ θεωρεῖ τὰ πιὸ κατάλληλα: εἴτε συστάσεις μονάχα ἢ—ἀν οἱ περιστάσεις τὸ ἀπαιτοῦν— νὰ προχωρήσῃ ἀμέσως στὰ μέτρα τῆς ἐπιβολῆς μετὰ τὴ βία.

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενον τεῦχος περιοδικοῦ μας, σελ. 363.

“Ολα τὰ Ἠνωμένα Ἔθνη αἰνῶνι ὑποχρεωμένα νὰ διαθέσουν στὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας μόλις τὰ καλέσῃ καὶ σύμφωνα μὲ μία ἢ περισσότερες ἰδιαιτέρες συμβάσεις τὶς ἐνοπλες δυνάμεις, τὴ συμπαράστασι, τὶς διευκολύνσεις καὶ τὸ δικαίωμα τῆς διόδου», ποὺ εἶναι ἀναγκαῖα γιὰ τὴν πραγμάτωσι τῆς ἀποστολῆς του.

Ἡ στρατιωτικὴ δύναμις ποὺ διαθέτει ἔτσι τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας θὰ ἔχῃ τὴ μορφή ἐθνικῆς συνεισφορᾶς ποὺ προσφέρουν τὰ μέλη σύμφωνα μὲ ἰδιαιτέρες συμβάσεις. Δὲν ἔχομε λοιπὸν ἐδῶ μιὰ διεθνῆ ἀστυνομία στὴ διάθεσι ἐνὸς ὑπερ-Ἐθνους, ἀλλὰ κοινὴ συμβολὴ ὅλων τῶν Κρατῶν γιὰ νὰ ἐνισχύσουν τὴ δική τους ἀσφάλεια.

Οἱ στρατιωτικὲς συνεισφορές, ποὺ τὸ Συμβούλιο Ἀσφαλείας ἔχει στὴ διάθεσί του, δὲ θὰ χρησιμοποιηθοῦν, ἂν δὲν ἀκουστῇ καὶ ἡ φωνὴ τοῦ κράτους ποὺ τὶς προσφέρει. Ἀλλὰ τὸ κράτος αὐτὸ δὲ θὰ ψηφίσῃ στὴ σύσκεψι ὅπου τὸ Συμβούλιο θὰ ἀποφασίσῃ πῶς θὰ χρησιμοποιήσῃ τὴ στρατιωτικὴ αὐτὴ δύναμη.

Ἰδρύθηκε, τέλος, ἓνα διεθνὲς ἐπιτελεῖο ἀπὸ τοὺς ἀρχηγούς τῶν ἐπιτελείων τῶν μονίμων μελῶν τοῦ Συμβουλίου Ἀσφαλείας. Ἔτσι τὸ συμβούλιο διαθέτει ἓναν περιορισμένο στρατιωτικὸ ὀργανισμό ποὺ ἔχει, σὲ περίπτωσι ἀνάγκης, διακλαδώσεις σ' ὅλοκληρο τὸν κόσμον καὶ ποὺ τὸ συμβουλεύει καὶ τὸ παραστέκει σ' ὅλα τὰ ζητήματα τὰ σχετικὰ μὲ τὴ διατήρησι τῆς εἰρήνης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.

Ὁ Χάρτης τοῦ Ἀγίου Φραγκίσκου δημιούργησε τὴ συλλογικὴ ἀσφάλεια καὶ —διάταξι ἀξιοσημείωτη— καθόρισε πῶς ἡ συνδρομὴ στὰ στρατιωτικὰ αὐτὰ μέτρα εἶναι ὑποχρεωτικὴ γιὰ τὰ κράτη —μέλη κι' ὄχι μονάχα μία δυνατότητα ὅπως στὴ Γενεύη.

Πρέπει πολὺ νὰ τονίσωμε τὸν ὑποχρεωτικὸ χαρακτήρα στὰ καθήκοντα τῶν Κρατῶν. Μποροῦμε μάλιστα νὰ προσθέσωμε πῶς μὲ τέτοιους ὅρους τὰ καθήκοντα αὐτὰ δὲ συμβιβάζονται μὲ καθεστὼς οὐδετερότητας. Τὸ γεγονός αὐτὸ δὲν ἀναφέρεται βέβαια στὸ Χάρτη, ἀλλ' εἶναι ζήτημα ἀρχῆς ποὺ διαπιστώθηκε καὶ ἐγκρίθηκε ἀπὸ τὴν ἀρμόδια ἐπιτροπὴ στὴ Σύσκεψι τοῦ Ἀγίου Φραγκίσκου.

(Ἀκολουθεῖ)

Βλ. παράρτημα: «Ἡ κορεατικὴ σύγκρουσι».

Βλ. παράρτημα: «Ἡ κορεατικὴ σύγκρουσι».

Ἐπιβολὴ τῶν κυρώσεων.

Ἡ ἐθνικὴ χωροφυλακὴ: ἀπρόσωπη ἐξουσία ποὺ ἔχει δώσει ὁρκο καὶ ἐπεμβαίνει μόνο ὅπου παραβιάζεται ὁ νόμος γιὰ νὰ τὸν ἐπιβάλλῃ ὑπηρετικῶς, ὅποιος κι' ἂν εἶναι ὁ παραβάτης.

Ἡ στρατιωτικὴ δύναμις (διεθνὲς ἐπιτελεῖο): συνεισφορὲς ἀπὸ διάφορα κράτη, ποὺ ἐπεμβαίνει μόνο ὅταν κινδυνεύῃ ἡ εἰρήνη.

Σχόλια γιὰ τὸ δάσκαλο.
Ἀπάντησι στὴν πιθανὴ ἐρώτησι: «Μποροῦμε νὰ μείνωμε οὐδέτεροι;»

PAUL FERAUD
Μετάφρ. Φρ. Καβαβὰ



Πῶς νὰ βοηθάτε τὰ παιδιὰ σας ὅταν πηγαίνουν στὸ σχολεῖο III *

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

Ὁ ρόλος τοῦ πατέρα εἶναι πάντα σημαντικὸς γιὰ τὸ παιδί, καὶ σὲ περίπτωσι ποὺ ἡ οἰκογένεια ἀντιμετωπίζει δυσκολίες καὶ σὲ ὁμαλὲς καταστάσεις. Ὁ πατέρας περιβάλλει μὲ προστασία τὰ παιδιὰ ποὺ κι' αὐτὰ μὲ τὴ σειρά τους αἰσθάνονται τὴν πατρικὴ δύναμη καὶ τὸν ἀνδρισμὸ ποὺ πρέπει νὰ χαρακτηρίζει κάθε ἐκδήλωσή του. Σὲ κρίσιμες μάλιστα περιστάσεις εἶναι ἀπαραίτητο ὁ πατέρας νὰ δείχνῃ στὸ παιδί ὅλη τὴ συμπάθεια καὶ τὴν ὑπομονή του. Ἀκόμη δὲν πρέπει νὰ ξεχνᾷ πῶς τὰ μικρὰ παιδιὰ, ἀγόρια καὶ κορίτσια, πιστεύουν συχνὰ ὅτι μόνο οἱ γυναῖκες κλαῖνε καὶ ἐκδηλώνουν ζωηρὰ τὴ λύπη τους, μόνο οἱ γυναῖκες ἢ οἱ δουλοπρεπεῖς τύποι εἶναι φοβισιάρηδες καὶ δειλοί.

Ἀκόμα πολλὰ μικρὰ ἀγόρια σκέπτονται πῶς κι' ἂν αἰσθανθοῦν λύπη ἢ φόβο χωρὶς νὰ τὸ ἐκδηλώσουν, θὰ ἀπογοητεύσουν τὸν πατέρα τους. Αὐτὰ εἶναι τὰ δειλὰ παιδιὰ. Καὶ τὰ κορίτσια ἐπιθυμοῦν νὰ εὐχαριστήσουν τὸν πατέρα τους καὶ καμιά φορὰ διστάζουν νὰ ἐκδηλώσουν εἰλικρινὰ τὰ αἰσθήματά τους, ἂν νομίζουν πῶς δὲν θ' ἀρέσῃ σ' αὐτὸν τὸ κλάμα τους. Τῆς μητέρας ἡ θέση πιθανὸν ν' ἀμφισβητηθῇ. Τοῦ πατέρα ὅμως ἡ ιδιότητα σὰν κεφαλῆς καὶ προστάτη τῆς οἰκογένειας κάνει τὴ θέση του περισσότερο σημαντικὴ.

Κάθε πατέρας πρέπει νὰ ξέρῃ πῶς χρειάζεται τὸ παιδί νὰ ἔχῃ στὸ σπίτι ἓνα παράδειγμα ἀνδρικοῦ ποὺ σύμφωνα μ' αὐτὸ ὁ ἀνδρας ἀνέχεται τὶς ἐκδηλώσεις θυμοῦ, λύπης κλπ. Τὸ ἀγοράκι ποὺ ἔρχεται χτυπημένο κλαίοντας ἀπὸ τὴν πίσω πόρτα τῆς αὐλῆς καὶ ξέρεῖ πῶς ὁ πατέρας του τὸ καταλαβαίνει, παρ' ὅλο τὸ φόβο του, βλέπει στὸ πρόσωπο τοῦ πατέρα του, καθὼς καὶ τῆς μητέρας του, συμπάθεια καὶ προστασία. Τὸ κορίτσακι ποὺ ἐκστομίζει κακὰ λόγια χωρὶς νὰ φοβᾶται ὅτι θὰ τὸ κλείσουν σ' ἓνα δωμάτιο ἢ πῶς θὰ ἀντικρίσῃ τὸ τρομερὸ βλέμμα τοῦ γονιοῦ του, αἰσθάνεται ὅτι μπορεῖ νὰ καταφύγῃ στὸν πατέρα του σὲ δύσκολες στιγμές.

Ἡ περηφάνεια καὶ γενικὰ ἡ στάσις τοῦ πατέρα πρέπει νὰ εἶναι τέτια ὥστε νὰ διευκολύνῃ τὰ παιδιὰ νὰ ἐκδηλώνουν φυσιολογικὰ τὸ θυμὸ καὶ τὶς στενοχώριες τους. Σ' ὅλες τὶς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ὁ Πατέρας πρέπει νὰ εἶναι τὸ πρόσωπο ποὺ ἐμπνέει τὴ μεγαλύτερη ἐμπιστοσύνη ποὺ ἔχει ἀνάγκη τὸ παιδί γιὰ νὰ ἀντιμετωπίσῃ διάφορα προβλήματα του. Ὁ Πατέρας εἶναι γιὰ τὸ παιδί μορφὴ γεμάτη δύναμη, ἀσφάλεια, σοφία. Ὅταν τὸ παιδί ἀκούῃ ἀπὸ τὸν πατέρα του τὰ λόγια, «Καταλαβαίνω. Ζέρω πῶς αἰσθάνεσαι», εἶναι πρόθυμο νὰ τὰ πιστέψῃ. Ἀκόμη καὶ νὰ σκεφθῇ πῶς ἂν ὁ ἴδιος ὁ πατέρας του σκέπτεται καὶ ἐνεργεῖ μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο, καὶ κατόρθωσε νὰ γίνῃ μεγάλος ἀνδρας, ἀρχηγὸς μιᾶς οἰκογένειας, τότε καὶ τὸ παιδί μπορεῖ νὰ καταφέρῃ τὰ ἴδια, νὰ ὑπερνικήσῃ τὶς δυσκολίες καὶ νὰ γίνῃ πολὺ χρήσιμος στὴν κοινωνία.

ΤΑ ΑΔΕΛΦΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Μιὰ πέπειραμένη νηπιαγωγὸς ποὺ κατόρθωσε κάθε μέρα νὰ κρατῇ εὐχαριστημένα σ' ἓνα δωμάτιο δεκαεφτά παιδιὰ, ἀνέλαβε ἓνα Σαββατοκύριακο νὰ ἀντικαταστήσῃ

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 379.

τὴν ἀδελφή της στὸ σπίτι ὅπου ὑπῆρχαν δύο μικρά παιδιά. Τὴν ἐπομένη Δευτέρα ὁμολόγησε σ' ἕνα ἀπὸ τοὺς γονεῖς της πὼς ποτὲ στὴ ζωὴ της δὲν αἰσθάνθηκε τὸν ἑαυτὸ της τόσο κουρασμένο καὶ ἀνίκανο. Δὲν ἦταν μονάχα κουρασμένη, ἀλλὰ καὶ «νικημένη» γιατί ἡ μέθοδος πού χρησιμοποιοῦσε στὸ νηπιαγωγεῖο γιὰ τὴν ἐπίλυση τῶν διαφορῶν, ἀποδείχθηκε τελείως ἀνεφάρμοστη στὴν περίπτωση τῶν δύο ἀνεψιῶν της. Τὴ στιγμή πού ἔλεγε στὸ ἕνα π.χ. «ἡ σειρά σου τώρα γιὰ νὰ παίξεις», τὸ ἄλλο ἄρχιζε νὰ ξεφωνίζει. Ὅταν ἔπαιρνε τὸ ἕνα ἀνήψι της στὰ γόνατά της, ζητοῦσε καὶ τὸ ἄλλο νὰ κάνει τὸ ἴδιο. Ὅταν προσπαθοῦσε νὰ σταματήσει τὸν καυγά τους, αὐτὰ μὲ κανένα λόγο δὲν ἤθελαν νὰ λησμονήσουν τὴ διαφορά τους.

Γιατὶ συνέβαιναν ὅλα αὐτά; Ἀπλῶς καὶ μόνο γιατί στὸ σπίτι τὰ παιδιά συναγωνίζονται μεταξύ τους γιὰ νὰ προσελκύσουν τὴν προσοχὴ τῶν μεγάλων καὶ ὄχι μόνο γιὰ ν' ἀποκτήσουν ἕνα παιχνίδι ἢ τίποτε ἄλλο. Ὅταν οἱ γονεῖς ἐπιλύουν μιὰ διαφορά μεταξύ τῶν παιδιῶν, τὸ κάθε παιδί προσπαθεῖ νὰ βρῇ κάποιαν ἐνδειξὴ πὼς ἡ λύση πού δόθηκε ἦταν ἀδικη γι' αὐτό. Τὸ καθένα ἀναζητᾷ μιὰν ἐνδειξὴ πού νὰ τοῦ φανερώνη τὴν εὐνοια πού ἔδειξαν τάχα στὸ ἄλλο οἱ γονεῖς. Τὸ κάθε παιδί ἀγωνίζεται νὰ φαίνεται τόσο καλὸ ὅσο καὶ τὸ ἄλλο, ἀκόμη καὶ καλύτερο, γιὰ νὰ κερδίσει τὸν ἔπαινο τῶν γονέων του. Ἀκόμη θίγεται εὐκολὰ ἀπὸ ὅσους ὑπενθυμίζουν σ' αὐτὸ κάποιο λάθος του.

Αὐτὴ ἡ τάση τῶν παιδιῶν νὰ συνερίζονται καὶ νὰ ζηλεύουν κάνει δύσκολη τὴν ἐφαρμογὴ κάθε σχετικῆς ὑπόδειξης πρὸς τοὺς γονεῖς. Τὰ παιδιά συχνὰ γίνονται παράλογοι τύραννοι, παρ' ὅλη τὴν καλῶς ἐννοούμενη συμπάθεια καὶ ἀμεροληψία πού δείχνουν ἀπέναντί τους οἱ γονεῖς. Μονάχα ὁ γονιὸς μπορεῖ νὰ καταλάβῃ πόσο δυσάρεστο εἶναι νὰ προσπαθῇ νὰ ἐξομαλύνῃ τὶς καθημερινὲς διαφορὲς ἀνάμεσα στὰ ἀδελφία— ἀγόρια καὶ κορίτσια— καὶ τὴν ἐπαύριο νὰ βλέπῃ νὰ ξεπροβάλλουν πάλι οἱ ἴδιες διαφορὲς. Παρόμοιες εἶναι οἱ περιστάσεις πού ἀθελά τους οἱ γονεῖς κάνουν διάκριση ἀνάμεσα στὰ παιδιά τους καὶ φτάνουν νὰ ἀναζητοῦν ἐνδείξεις (πρᾶγμα πού ὁμολογοῦν μονάχα στὸν ἑαυτὸ τους) γιὰ νὰ χαρακτηρίζουν ἕνα ἀπὸ τὰ παιδιά τους ἐγωϊστικὸ καὶ ἀναίσθητο. Ἄν ἕνα κορίτσάκι πειράζῃ μὲ διάφορους τρόπους καὶ κοροϊδεύῃ τὸ ἀδελφάκι του, χωρὶς νὰ καταφεύγῃ σὲ χτυπήματα, φαίνεται πονηρὸ καὶ μικροπρεπὲς γιατί ξέρεي πὼς δὲν μπορεῖ νὰ τὰ βγάλῃ πέρα παλεύοντας μὲ τὸν ἀδελφὸ της. Ἄν ἀκόμη κρύψῃ στὸ συρτάρι της ἕνα κουτί μὲ γλυκά, γιὰ νὰ μὴ φάῃ ἀπ' αὐτὰ ὁ ἀδελφός της, δὲν παρουσιάζεται γενναϊόδωρη.

Αὐτὸ πού οἱ γονεῖς συχνὰ δὲν καταλαβαίνουν εἶναι ὅτι τὸ παιδί αἰσθάνεται τὴν παραπάνω στάση τῶν γονέων του, ὅσο κι' ἂν αὐτοὶ προσπαθοῦν νὰ κρύψουν τὶς διαθέσεις τους, καὶ γι' αὐτὸ μὲ κάθε πράξη του βλέπει πὼς γίνεται περισσότερο ἀντιπαθητικὸ. Μερικὰ ἀπὸ τὰ πειράγματα καὶ χτυπήματα ἀνάμεσα στ' ἀδελφία ἀποτελοῦν συχνὰ ἀντίδραση τοῦ ἐνὸς παιδιοῦ σ' αὐτὸ πού θεωρεῖ μεροληπτικὴ στάση τῶν γονέων του. Μὴ μπορώντας νὰ ἐκδικηθῇ τὸν «ἀδικο», ὅπως νομίζει, γονιὸ του, στρέφεται πρὸς τὸν μικρὸ ἀδελφὸ ἢ τὴν ἀδελφή του πού νομίζει πὼς ἔχει εὐνοήθῃ. Ὅλα αὐτὰ ἀποτελοῦν πρόσθετο λόγο γιὰ ὅ,τι ἀναφέραμε πολλὰς φορὲς ὡς τώρα, ὅτι δηλαδὴ σκόπιμο εἶναι ν' ἀφήνωμὲ τὰ παιδιά νὰ ἐκδηλώνουν ἐλεύθερα στοὺς γονεῖς τους τὰ αἰσθήματά τους. Ἔτσι δὲν θὰ ἀναγκάζονται τὰ παιδιά νὰ ξεθυμαίνουν στ' ἀδελφία τους.

Κάποια ἐκδήλωση ἀντιζηλείας καὶ μαλώματα εἶναι ἀναπόφευκτα ἀνάμεσα στὰ παιδιά τῆς ἴδιας οἰκογένειας. Τὸ καθένα θέλει νὰ βεβαιωθῇ ὅτι ἔχει ἐξασφαλίσει τὴ θέση του μέσα στὴν οἰκογένεια. Γι' αὐτό, ὅταν ὑπάρχουν συνεχεῖς ἀντιζηλίες, οἱ γονεῖς καλὸ εἶναι νὰ διερωτῶνται κατὰ πόσο δείχνουν σ' ἕνα ἀπὸ τὰ παιδιά τους ξεχωριστὴν εὐνοια μὲ τὴν στάση τους ἢ μὲ λόγια. Σχεδιάζετε π.χ. τὴν οἰκογενειακὴ ἐκδρομὴ τοῦ Σαββατοκύριακου ἢ προετοιμάζετε τὸ γεῦμα ἔτσι ὥστε νὰ δίνετε πλήρη ἱκανοποίησις στὶς ἰδιαίτερες προτιμήσεις τοῦ ἐνὸς παιδιοῦ, ἐνῶ δὲν λαμβάνετε ὑπ' ὄψιν τὶς ἐπιθυμίες τοῦ ἄλλου; Δύσκολο εἶναι οἱ γονεῖς νὰ καταλάβουν πὼς σὲ περίπτωσι διαπληκτισμῶν, τὸ παιδί πού θεωρεῖται περισσότερο ἀντιπαθητικὸ ἢ ἐξαιρετικὰ ταραχοποιό, εἶναι αὐτὸ ἀκριβῶς πού ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ περισσότερὴν προσοχὴ καὶ βοήθεια.

Πολὺ συχνὰ τὸ ἕνα παιδί ἔχει ἐξαιρετικὲς ἱκανότητες στὴν ὁμιλία. Μπορεῖ νὰ μιλήσῃ μὲ εὐχέρεια στοὺς γονεῖς του καὶ νὰ χαιρετᾷ τοὺς ξένους μὲ ἀνεση καὶ χάρη. Τὸ ἀδελφάκι του τότε πιθανὸν νὰ αἰσθάνεται μειωμένο. Ἴσως νὰ μὴ μπορῇ νὰ μιλήσῃ μὲ τὴν ἴδια εὐχέρεια, ἢ, ὅταν μιλήσῃ, νὰ μὴ λέγῃ ἐνδιαφέροντα πράγματα. Ἔτσι, προσπαθεῖ νὰ μιμηθῇ τὸν «εὐνοούμενο» ἀδελφὸ, ἢ ἀρχίζει νὰ φωνάζῃ, νὰ ἐπιδεικνύεται, νὰ πειράζῃ τοὺς ἄλλους, ἢ ἀκόμη νὰ ἀποσύρεται ὁλότελα. Ὅλα αὐτὰ προκαλοῦν στοὺς ἄλλους ἐκπληξὴ καὶ ἀρχίζουν οἱ ἐπιπληξῆς καὶ τὰ πειρακτικὰ σχόλια πού κι' αὐτὰ μὲ τὴν σειρά τους κάνουν τὸ παιδί νὰ αἰσθάνεται ἀκόμη περισσότερο πόσο κατώτερο καὶ μικρὸ εἶναι.

Οἱ γονεῖς πρέπει ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή νὰ ἐνθαρρύνουν καὶ νὰ ἐπαινοῦν τὸ κάθε παιδί γιὰ τὶς πράξεις του, χωρὶς νὰ τὸ συγκρίνουν αὐτὸ μὲ τ' ἀδελφία του. Διαφορετικὰ, ὅταν τὸ παιδί πάῃ στὸ σχολεῖο μπορεῖ νὰ ἀπογοητευθῇ ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή ἂν δὲν μπορέσῃ νὰ τὰ καταφέρῃ σὰν τὴν ἀδελφή του. Κάποια ἀμιλλα εἶναι ἀναπόφευκτη καὶ μᾶλλον ἀναγκαία. Ὑπάρχουν ὅμως παιδιά πού συναγωνίζονται σὲ ὠρισμένες περιπτώσεις τόσο σκληρὰ ὥστε δυσκολεύονται πολὺ νὰ βροῦν τί εἶναι αὐτὸ πού θὰ μπορούσαν νὰ κάνουν στὴν ἐντέλεια. Τὰ παιδιά αὐτὰ βρίσκουν λίγη ἱκανοποίησις στὴ σχολικὴ ἐργασία τους, ὅσες προσπάθειες καὶ ἂν καταβάλουν.

Οἱ γονεῖς πρέπει νὰ μιλοῦν γιὰ τὶς ἱκανότητες κάθε παιδιοῦ καὶ στὸ ἴδιο τὸ παιδί καὶ μπροστὰ σ' ὅλη τὴν οἰκογένεια. Ἀκόμη, κυρίως κατὰ τὴ σχολικὴ περίοδο, οἱ γονεῖς πρέπει νὰ συζητοῦν μὲ τὰ παιδιά τους γιὰ τὸ αἶσθημα τῆς ζήλειας, ἐξηγώντας σ' αὐτά, γιατί ἐμφανίζεται στὴν οἰκογένεια, πὼς εἶναι φυσιολογικὴ. Εὐκολὰ μπορεῖτε νὰ ἐξηγήσετε στὸ παιδί ὅτι καταλαβαίνετε πόσο ἀναστατωμένο εἶναι ὅταν νιώθῃ τὴν ὑπεροχὴ τῆς ἀδελφῆς του στὸν ἀθλητισμό. Μπορεῖτε ἀκόμη νὰ τοῦ μιλήσετε γιὰ τὶς δικές του ἱκανότητες καὶ ἐπιδόσεις.

Ὅταν δημιουργοῦνται φασαρίες στὸ σπίτι, μὴ ἐνεργήτε σὰν νὰ φταίῃ μόνο τὸ ἕνα παιδί. Μπορεῖ βέβαια αὐτὸ μονάχα νὰ εἶναι ὑπαίτιο στὸ συγκεκριμένο αὐτὸ περιστατικὸ, ἀλλὰ σκεφθῆτε ἐκείνη τὴ στιγμή τὴν οἰκογένεια γενικὰ καὶ ὄχι τὸ μεμονωμένο γεγονός. Δὲν εἶναι σκόπιμο νὰ τιμωρήσετε τὸ παιδί μὲ στέρηση τοῦ φαγητοῦ του ἢ μὲ ἀπομόνωση. Ἀπεναντίας, δώσετε στὸ παιδί νὰ καταλάβῃ ὅτι οἱ διαφορές εἶναι φυσικὰ πράγματα πού συμβαίνουν σὲ ὅλες τὶς οἰκογένειες καὶ πὼς οἱ διαφορὲς τακτοποιοῦνται καλύτερα μέσα στὴν οἰκογένεια ἀπὸ ὅπουδήποτε ἄλλου.

Ἐλάχιστα εἶναι τὰ παιδιά πού μποροῦν νὰ κάνουν κάτι καλὸ. Ἀκόμη καὶ στὴν προσχολικὴ περίοδο τὰ παιδιά εἶναι σὲ θέση νὰ ἀναγνωρίζουν τὶς ἱκανότητές τους, ἀρκεῖ αὐτὲς ν' ἀναγνωρίζονται καὶ ἀπὸ τοὺς γονεῖς τους. Ἡ σύγκριση μεταξύ τῶν παιδιῶν στὸ σπίτι δὲν εἶναι καλὸ μέσον γιὰ ν' ἀποκτήσουν τὰ παιδιά καλὴ συμπεριφορά. Παρατηρήσεις σὰν κι' αὐτὴν ἐδῶ στὴν κόρη σας: «Ὁ ἀδελφός σου στὴν ἡλικία σου ἔγραφε χωρὶς ὀρθογραφικὰ λάθη, καλύτερα ἀπὸ ὅλους τοὺς συμμαθητές του», ὅσο κι' ἂν γίνονται μὲ καλὴ πρόθεση, δὲν βοηθοῦν πάντως τὴν ἀδελφή ν' ἀγαπήσῃ τὸν ἀδελφὸ της οὔτε καὶ συντελοῦν στὸ νὰ διορθώσουν τὴν ἀνορθογραφία της.

Κάποτε τὰ ἀδελφία, ἀγόρια καὶ κορίτσια, ζοῦν μαζὶ εὐχαριστημένα ὡς τὴ στιγμή πού ξαφνικὰ ἀνακαλύπτουν πὼς ἕνα ἀπ' αὐτὰ προσελκύει τὴν προσοχὴ τῶν οἰκείων του, γιατί κάνει συνήθως πράγματα στὰ ὁποῖα δίνουν σημασία οἱ γονεῖς του. Γι' αὐτὸ οἱ γονεῖς πρέπει νὰ εἶναι πολὺ προσεκτικοὶ καὶ ν' ἀποφεύγουν τὶς διακρίσεις μεταξύ τῶν παιδιῶν. Διαφορετικὰ ὑπάρχει κίνδυνος νὰ ἐπηρεασθῇ ὁ χαρακτήρας ἀκόμη καὶ τοῦ καλύτερου παιδιοῦ. Καὶ τότε τὰ ἀποτελέσματα θὰ εἶναι πολὺ δυσάρεστα, ἀντίθετα ἀπὸ ὅ,τι ἐπιδιώκει ἡ οἰκογένεια καὶ τὸ σχολεῖο.

Τ' ἀδελφία μεγαλώνουν θαυμάζοντας τὸ ἕνα τὸ ἄλλο ὅταν τα προσόντα καὶ οἱ ἐπιδόσεις τους ἀναγνωρίζονται κι' αὐτὰ μὲ θαυμασμό. Ἡ ἀμοιβαία ὁμῶς αὐτὴ ἐκτίμησις ἐκτείνεται καὶ μεταξύ ξένων ἀκόμη παιδιῶν. Ἄν ὑπῆρχε μιὰ κατηγορία ἱκανοτήτων, ἕνα καὶ μόνο εἶδος ἀξιών, ὁ κόσμος θὰ ἦταν ἀνιαρὸς, χωρὶς ἐνδιαφέρον. Ἔτσι, οἱ μουσικὲς ἰδιοφυΐες, οἱ διαπρεπεῖς καλλιτέχνες, οἱ ἐφευρέτες μας θὰ περιορίζονταν ὅλοι σὲ κολὸς ὀρθογράφους ἢ καὶ μαθηματικούς. Πρέπει λοιπὸν νὰ ὑπάρχουν διαφορές, καὶ ποικιλίες

στήν κοινωνία μας. Ἀλλωστε οἱ διαφορὲς ὑποβοηθοῦν τὴν ἀποδοτικὴ ἐξέλιξη τόσο μέσα στὴν οἰκογένεια καὶ στὸ σχολεῖο ὅσο καὶ μέσα στὴν κοινωνία καὶ στὸ ἔθνος.

ΠΩΣ ΝΑ ΒΟΗΘΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΣΤΑ ΠΡΩΤΑ ΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ. Ἡ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στὰ πρῶτα τρία σχολικὰ χρόνια ὁ δάσκαλος παίζει σημαντικὸ ρόλο γιὰ τὸ παιδί. Ὅσο κι' ἂν εἶναι καινούργιο πρόσωπο, τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὸν πρῶτο χρόνο συνηθίζουν νὰ ζοῦν μαζί του καὶ περιμένουν νὰ φέρεται σ' αὐτὰ δίκαια καὶ μὲ καλωσύνη. Τὰ δύο πρῶτα χρόνια μάλιστα τὰ παιδιὰ φοβούνται μήπως ἀλλάξουν δάσκαλο στὴ μέση τοῦ χρόνου καὶ ἔτσι δὲν θὰ τοῦ ἔχουν τὴν ἴδια ἐμπιστοσύνη καὶ θ' ἀποδιοργανωθοῦν. Ἐπειδὴ λοιπὸν μιὰ τέτοια ἀλλαγὴ φέρνει ἀνωμαλία στὰ δύο πρῶτα σχολικὰ χρόνια, τὰ περισσότερα σχολεῖα φροντίζουν τὰ παιδιὰ τῶν τάξεων τούτων νὰ ἔχουν ἓνα ὠρισμένο δωμάτιο ποὺ νὰ τὸ χρησιμοποιοῦν γιὰ αἶθουσα παραδόσεως καὶ νὰ τὸ θεωροῦν δικό τους. Ἐκεῖ τὰ παιδιὰ συναναστρέφονται μὲ τὰ γνώριμά τους πρόσωπα καὶ συγκεντρώνουν τὴ σημαντικώτερη δράση τους.

Μερικὰ Ἀμερικανικὰ σχολεῖα ἐπεχείρησαν κάποτε νὰ διαιρέσουν τοὺς μαθητὲς κάθε τάξης σὲ δύο ὁμάδες ποὺ χρησιμοποιοῦσαν τὴν ἴδια αἶθουσα μόνο γιὰ μελέτη. Τὸ σύστημα αὐτὸ ἐγκαταλείφθηκε ἀπὸ τὰ περισσότερα σχολεῖα γιατί διαπιστώθηκε πὺς τὰ μικρὰ παιδιὰ χάνουν κυριολεκτικὰ τὰ νερά τους, ὅταν ἀλλάζουν πρόσωπα καὶ χῶρο. Ἡ γνωστὴ αἶθουσα παραδόσεως ἀποτελεῖ γι' αὐτὰ τὸ καταλληλότερο μέρος γιὰ τὴ διδασκαλία μαθημάτων, ἐκτὸς βέβαια ἀπὸ τὶς γυμναστικὲς ἀσκήσεις καὶ τὴ ρυθμική. Ἀν λάβουμε ὑπ' ὄψη τὴν ἀλματώδη αὔξησιν ποὺ παρατηρεῖται στὶς ἀνάγκες τῆς ἡλικίας τῶν ἐξι, ἐπτὰ καὶ ὀκτῶ χρόνων, ἡ αἶθουσα αὐτὴ πρέπει νὰ διαθέτῃ ἀρκετὸ χῶρο γιὰ δημιουργικὸ παιχνίδι καὶ νὰ εἶναι ἐφοδιασμένη μὲ ὑλικά κατάλληλα γιὰ μιὰ τέτοια δράση. Ἐτσι, οἱ βιδωμένοι μπάγκοι καὶ τὰ θρανία ἀντικαθίστανται ἀπὸ ἄλλα παρόμοια κινητὰ. Ἐπίσης ὅλοι οἱ μαθητὲς δὲν ἔχουν συγχρόνως τὴν ἴδια ἀπασχόληση. Μερικοὶ διαβάζουν, ἄλλοι ζωγραφίζουν, σχεδιάζουν ἢ κατασκευάζουν διάφορα πράγματα. Ὁ δάσκαλος κυκλοφορεῖ ἐλεύθερα μεταξύ τους, δὲν κάθεται συνεχῶς στὴν ἔδρα του. Ὅταν μάλιστα συζητοῦν ἀπάνω σ' ἓνα ὠρισμένο θέμα ἢ διηγοῦνται ἱστορίες, ὁ δάσκαλος κάθεται ἀνάμεσα στὰ παιδιὰ καὶ ὄχι χωριστὰ σὲ ὑψηλότερο ἐπίπεδο ἀπ' αὐτὰ. Οἱ τάξεις ἐνὸς σχολείου ἐμφανίζουν πιά τὴ μορφή ἐργαστηρίου ὅπου τὰ παιδιὰ ἱκανοποιοῦν τὰ ἐνδιαφέροντά τους. Πρὸ πάντων ἐπιτρέπεται στὰ παιδιὰ νὰ συνομιλοῦν στὴν παράδοξη. Μερικοὶ μεγάλοι χαρακτηρίζουν αὐτὴ τὴν ἀλλαγὴ ἑλλειψιν πειθαρχίας, σεβασμοῦ, τάξεως! Σκεφθῆτε ὅμως γιὰ μιὰ στιγμή τὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖον εὐχαριστοῦνται οἱ μεγάλοι νὰ ἐργάζονται. Εἴμαστε πάντα σιωπηλοὶ; Εἶναι ἀγαπητὸς ὁ προϊστάμενος ποὺ ἀπαγορεύει τὸ γέλιο, τὶς ὑποδείξεις, τὶς κινήσεις; Ὡστόσο εἶναι βέβαια πιὸ εὐκολο στοὺς μεγάλους νὰ ἐργάζονται ἡσυχὰ καὶ νὰ ἔχουν αὐτοκυριαρχία παρὰ στὰ μικρὰ παιδιὰ. Ὅσο περισσότερο ἡ αἶθουσα παραδόσεως εἶναι γιὰ τὸ παιδί ἓνα χαρούμενο καὶ ὑγιεινὸ περιβάλλον, τόσο πιὸ εὐκόλα συντελεῖ στὸ νὰ ἀποκτᾷ τὸ παιδί χρήσιμες γνώσεις ποὺ ἀποτελοῦν ζωντανὴ πείρα γιὰ τὸ μέλλον.

ΕΝΑ ΝΕΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τὰ δημόσια σχολεῖα στὸ Μιλγουόκυ τῶν Ἡν. Πολιτειῶν ἐφαρμόζουν ἀπὸ τὸ 1942 δικό τους ἐκπαιδευτικὸ σύστημα. Σύμφωνα μὲ ἐπίσημα στατιστικὰ στοιχεῖα, 36 σχολεῖα τῆς περιφέρειας αὐτῆς ἔχουν υἱοθετήσῃ τὶς ἀρχὲς πᾶν στὶς ὁποῖες βασίζεται τὸ πρόγραμμα τοῦτο. Οἱ πρῶτες τρεῖς τάξεις ἀποτελοῦν μιὰν ἐνότητα χωρὶς καμιά διαβάθμιση. Οἱ τάξεις ξεχωρίζουν ἀπὸ τὸ ὄνομα τοῦ δασκάλου ποὺ εἶναι γραμμένο σὲ μιὰ κάρτα ἔξω ἀπὸ κάθε αἶθουσα. Τὰ παιδιὰ χωρίζονται σὲ ὁμάδες ἀνάλογα μὲ τὴν ἡλικία καὶ τὴν ψυχικὴ καὶ κοινωνικὴ τους ὠριμότητα. Παρακολουθοῦν τὰ μαθήματα

τῶν τριῶν πρῶτων τάξεων χωρὶς νὰ μένουν στάσιμα. Τὸ σύστημα αὐτὸ ἀποβλέπει στὴν καλύτερη πνευματικὴ καὶ κοινωνικὴ ἀνάπτυξη τοῦ κάθε παιδιοῦ.

Οἱ γονεῖς ἐνημερώνονται τακτικὰ σχετικὰ μὲ τοὺς σκοποὺς τοῦ προγράμματος αὐτοῦ καὶ τὴν πρόοδο ποὺ συντελεῖται στὴν «ἐνότητα». Ἀκόμη ἐνθαρρύνονται νὰ ἐπισκέπτονται τακτικὰ τὸ σχολεῖο γιὰ νὰ παρακολουθοῦν ἀπὸ κοντὰ τὴν πρόοδο τῶν παιδιῶν τους. Τὰ παιδιὰ ποὺ παρουσιάζουν σοβαρὴ καθυστέρηση (κι' αὐτὰ εἶναι πολὺ λίγα) ξεχωρίζονται ἐγκαίρως γιὰ νὰ δοθῇ σ' αὐτὰ πρόσθετη κατάλληλη ἐνίσχυση. Οἱ γονεῖς διαπιστώνουν ἔτσι πῶς γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ ἐνὸς τέτοιου προγράμματος χρειάζονται καλοὶ δασκάλοι καὶ στενὴ συνεργασία μεταξύ σχολείου καὶ σπιτιοῦ. Ἀναφέρομε αὐτὸ τὸ παράδειγμα γιὰ νὰ δείξωμε στοὺς γονεῖς ὅτι ἡ ἀλλαγὴ σχολικῶν μεθόδων εἶναι κάποτε πρακτικὴ καὶ ἐπωφελής.

Τὸ σπουδαιότερο ἀποτέλεσμα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ ἐνὸς τέτοιου προγράμματος εἶναι τὸ ἐξῆς: τόσο τὸ σπίτι ὅσο καὶ τὸ σχολεῖο ἀποκτοῦν σαφέστερη ἰδέα τῆς ἱκανότη-
τας ἢ ἀνικανότητος τοῦ παιδιοῦ ν' ἀποκτᾷ γνώσεις. Ἀντὶ π.χ. νὰ χαρακτηρίζωμε ἓνα παιδί πὺς ὑστερεῖ σ' ἓνα ὠρισμένο μάθημα, τὸ σχολεῖο ἐκφράζεται διαφορετικὰ: «Ὅσο κι' ἂν φαίνεται πὺς τὸ παιδί αὐτὸ κάποτε δείχνει διανοητικὴ βραδύτητα, δὲν εἶναι τέτοιο. Ἀργεῖ ν' ἀφομοιώσῃ νέες γνώσεις, ἀλλὰ ὅταν τελικὰ νοιώσῃ καλὰ ἓνα πρόβλημα, τὸ κατέχει γιὰ πάντα. Σκέπτεται ἀργὰ καὶ προσεκτικὰ—ὄχι βιαστικὰ».

Ὅταν, ἀργότερα, στὸν τέταρτο χρόνο ὁ δάσκαλος μπορεῖ νὰ διαπιστώσῃ ποῖο σημεῖο στὴ διανοητικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ ἰδιαίτερη προσοχὴ καὶ βοήθεια, τότε μποροῦμε νὰ ποῦμε πὺς ἔχει πραγματοποιηθῇ ἓνα σημαντικό βῆμα πρὸς τὰ ἔμπροσθ, στὴν ἐκπαίδευση γενικά. Ἀκόμη καὶ οἱ γονεῖς πρέπει νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ διαπιστώνουν τὴν εἰδικὴ παρακολούθηση ποὺ χρειάζεται τὸ κάθε παιδί σὲ ὠρισμένες περιπτώσεις.

Αὐτὴ ὅμως δὲν εἶναι ὅλη ἡ φιλοσοφία ποὺ κρύβεται πίσω ἀπὸ τὸ σύστημα τοῦ Μιλγουόκυ. Τὰ αἰσθήματα τοῦ παιδιοῦ ἔρχονται πρῶτα. Μὲ ἄλλα λόγια μεγάλη σημασία ἀποδίνεται σὲ ὅ,τι καταφέρει τὸ παιδί, καὶ ὄχι σ' ἐκεῖνο ποὺ ὑστερεῖ. Τὰ παιδιὰ, ποὺ εἶναι προικισμένα ἀπὸ τὴ φύση, δὲν πιέζονται νὰ προχωροῦν παραπάνω ἀπὸ τὰ καθορισμένα ὅρια τῆς ὁμάδας στὴν ὁποία ἀνήκει ἡ ἡλικία τους, ἐκτὸς ἂν ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ πλευρὰ προσαρμόζονται μὲ ὁμάδα παιδιῶν μεγαλύτερης ἡλικίας. Μερικοὶ ἀπὸ μᾶς θὰ θυμοῦνται σὲ τί δύσκολη θέση βρεθήκαμε, ὅταν μᾶς κατέταξαν σὲ τάξη ὅπου δὲν μπορούσαμε νὰ συμβαδίσωμε μὲ συμμαθητὲς ἀνώτερου σωματικοῦ ἐπιπέδου. Τὰ παιδιὰ πάλι, ποὺ παρουσιάζουν κάποια πνευματικὴ καθυστέρηση, δὲν κατατάσσονται μὲ παιδιὰ μικρότερης ἡλικίας, ἐκτὸς ἂν ὑστεροῦν καὶ στὴ σωματικὴ τους ἀνάπτυξη.

Ὅσο κι' ἂν μᾶς φαίνεται ἀπίθανο πὺς εἶναι δυνατόν μικρὰ παιδιὰ νὰ προοδεύουν χωρὶς ἐπιπλήξεις καὶ τὸν φόβο νὰ μένουν στάσιμα, ὁ ἀρμόδιος ἐπιθεωρητὴς τῆς περιφέρειας Μιλγουόκυ μᾶς λέει: «Τὰ παιδιὰ προοδεύουν καλύτερα ὅταν ὑπάρχῃ στὶς σχολικὲς ὁμάδες ἡ δυνατὴ σωματικὴ, πνευματικὴ καὶ κοινωνικὴ ἰσορροπία μεταξύ τους, παρὰ μὲ τὸ καθιερωμένο σύστημα: ἐπανάληψη ὑστερα ἀπὸ κάθε περίπτωσιν ἀποτυχίας ἢ καθυστέρησης».

Τὸν παλιὸ καιρὸ ὑπῆρχε ἓνα καθορισμένο ὠρολόγιο πρόγραμμα γιὰ κάθε τάξη. Ὡστόσο σὲ κάθε ἐποχῇ, στὰ πρῶτα δύο χρόνια, τὰ παιδιὰ συνήθως διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικὰ στὴ σωματικὴ ἀνάπτυξη καὶ στὴν ἱκανότητα νὰ διαβάζουν καὶ νὰ γράφουν. Ὑστερα ὅμως ἀπὸ τρία χρόνια, ὅσο κι' ἂν εἶναι διαφορετικὴ ἡ σωματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ κάθε μαθητῆ, τὰ περισσότερα παιδιὰ θὰ φτάσουν στὸ σημεῖο νὰ μποροῦν νὰ διαβάζουν καὶ νὰ γράφουν ὅπως πρέπει. Ἀν π.χ. ὁ Γιάννης δὲν μπορούσε νὰ συγκεντρώσῃ τὴν προσοχὴ του στὰ μικρὰ τυπογραφικὰ στοιχεῖα σὲ ἡλικία ἐξήμισι χρόνων, στὸ δεύτερο σχολικὸ χρόνο ἀρχίζει ξαφνικὰ νὰ ὑπερνικᾷ τὴ δυσκολία αὐτή. Ἀκόμη, ἡ Καίτη δὲν μπόρεσε νὰ καταφέρῃ νὰ διαβάσῃ καλὰ πρὶν ἀπὸ τὸν τρίτο χρόνο, γιατί δὲν εἶχε τὴν ἀπαιτούμενη ψυχικὴ ὠριμότητα. Μὲ τὸ δάσκαλο ὅμως τῆς ἐποχῆς μᾶς σὲ διαρκῇ

ἐπιφυλακὴ (γιατὶ νιώθει τὸ κάθε παιδί, δηλαδή τὶς ἀδυναμίες καὶ τὶς δυνατότητές του), ὁ γονιὸς μπορεῖ νὰ εἶναι βέβαιος πὼς τὸ παιδί του θὰ διδαχθῇ καὶ θὰ μάθῃ ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερο. Ἔτσι, θὰ ἔχῃ ἀποκτήσῃ τὰ πνευματικὰ ἐφόδια γιὰ νὰ συνεχίσῃ τὶς σπουδές του, καθὼς θὰ ἀναπτύσσεται σωματικὰ καὶ ψυχικὰ. Ὑπάρχουν ἀκόμη μερικά παιδιά ποὺ εἶναι πραγματικὰ καθυστερημένα. Ὁ δάσκαλος χρειάζεται περισσότερο ἀπὸ ἓνα χρόνο γιὰ νὰ διαγνώσῃ τὶς δυσκολίες ποὺ συναντοῦν τὰ παιδιά αὐτὰ καὶ τί βοήθεια χρειάζονται. Συνήθως χαρακτηρίζονται «καθυστερημένα», ἀπλῶς καὶ μόνο γιατί ἀναπτύσσονται καὶ μαθαίνουν ἀργά.

Αὐτὸ ποὺ θέλομε νὰ τονίσωμε περισσότερο εἶναι ἡ φιλοσοφία στὴν ὁποία βασίζεται τὸ σύστημα τοῦ Μιλγουόκυ παρὰ τὸ σχολικὸ πρόγραμμα ἰδιαίτερα. Ὑπάρχουν πολλὰ καλὰ σχολεῖα ποὺ δὲν ἐφαρμόζουν τὸ σύστημα αὐτό, ἀλλὰ λειτουργοῦν μὲ τὶς ἴδιες ἀρχές. Οἱ δάσκαλοι κρατοῦν λεπτομερῆ στοιχεῖα σχετικὰ μὲ τὴν ψυχικὴ καὶ κοινωνικὴ πρόοδο ποὺ δείχνει κάθε παιδί. Ἀκόμη καὶ ὁ προβιβασμὸς ἀπὸ τὴ μιά τάξη στὴν ἄλλη δὲν ἐξαρτᾶται μόνον ἀπὸ τὴν ἐπίδοσιν σ' ἓνα μάθημα.

(Ἀκολουθεῖ)

MARY καὶ LAURENCE K. FRANK

Μετάφρ. Κ. Οἰκονομίδη

ΣΧΟΛΙΑ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Ἰω. Ν. Ξηροτύρη : «Ἐκπαιδευτικὴς μεταρρυθμίσεις». Ἀνατύπωση ἀπὸ τὰ «Χρονικά τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης». Θεσσαλονίκη 1952, σ. 36

Ἡ μελέτη αὐτὴ τοῦ κ. Ξηροτύρη ἀποτελεῖ εἰσήγησιν ποὺ ἀνέλαβε νὰ κάνῃ μὲ ἐντολὴ τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας, στὸ Συνέδριο τῶν γενικῶν ἐπιθεωρητῶν τῆς Μ. Παιδείας ποὺ συνήλθε στὴν Ἀθῆνα τὴν 31 Μαρτίου 1952. Ὁ τίτλος τοῦ θεματὸς του, ποὺ περίληψή του ἀνακοίνωσε στὸ συνέδριο αὐτό, εἶναι «Ἀναγκαῖαι προϋποθέσεις ἐφαρμογῆς τοῦ Α.Ν. 1823/1951 «Περὶ διαρρυθμίσεως τῶν σχολείων Μ. Ἐκπαίδευσως» καὶ μορφωτικὴς ἐπιδιώξεως ἐκατέρου κύκλου εἰς γενικὰς γραμμάς».

Υστερὰ ἀπὸ μιὰ σύντομη κριτικὴ θεώρησιν τῶν μεταρρυθμίσεων ποὺ ἐπιχειρήθηκαν ἀλλεπάλληλες στὴ χώρα μας ἀπὸ τότε ποὺ ἐγίνετο ἐλεύθερο κράτος καὶ ὅπου πολὺ σωστά διαπιστώνει ὁ σ. ὅτι στὸ μεγαλύτερό τους μέρος ἀπέτυχαν, γιατί ἐγίναν βισσικά καὶ ἀμελέτητα, ἐρχεται στὸν Α.Ν. 1823/1951.

Ὁ νόμος αὐτὸς δημιουργεῖ πολλὰ ζητήματα ἢ ἀντιρρήσεις στοὺς εκπαιδευτικούς μας κύκλους, ὅχι γιατί ἡ βασικὴ μεταβολὴ ποὺ ἔφερε στὴ Μ. Παιδεία, χωρίζοντας τὸ ἐξάχρονο γυμνάσιο σὲ δύο τριτάξιους κύκλους, ἓνα κατώτερο γενικὸ καὶ ἓνα ἀνώτερο διαφοροποιημένο, δὲν εἶναι στὴ βάση τῆς σωστής, ἀλλὰ γιὰ τὴ σπουδὴ μὲ τὴν ὁποία ἐγίνετο, χωρὶς νὰ μελετηθῇ στὶς λεπτομέρειές της ἡ μεταβολὴ καὶ χωρὶς νὰ προετοιμασθῇ κατὰλληλα τὸ ἔδαφος γιὰ μιὰ τόσο βασικὴ ἀλλαγὴ. Ὁ χωρισμὸς αὐτὸς εἶναι πραγματικὰ ἐνδεδειγμένος, γιατί ἔτσι ἓνας μεγάλος ἀριθμὸς ἀπὸ τὰ παιδιά ποὺ δὲ θὰ συνεχίσουν τὶς σπουδές τους θὰ ἔχουν τὴ δυνατότητα νὰ πάρουν μιὰ κάπως πληρέστερη γενικὴ μόρφωση μετὰ τὸ ἐξάχρονο δημότιο, ἀλλὰ καὶ γιὰ ἓνα ἄλλον ἀκόμα λόγο, αὐτὸν ψυχολογικόν. Κατὰ τὸ 15ο ἔτος—μὲ τὸ τέλος δηλ. τοῦ κατώτερου κύκλου—ἀρχίζει τὸ παιδί νὰ συνειδητοποιεῖ τὶς δυνατότητές του, γιατί στὴν ἡλικία αὕτῃ ἀρχίζουν νὰ ἐκδηλώνονται τὰ ἐνδιαφέροντα καὶ οἱ βαθύτερες τάσεις του, ποὺ θὰ τοῦ δείξουν τὸ δρόμο ποὺ πρέπει ν' ἀκολουθήσῃ γιὰ τὴν ἐιδικώτερη μόρφωσιν ποὺ τοῦ ταιριάζει καὶ τὴν ἐπαγγελματικὴν τοῦ ἀποκατάστασιν. Αὐτὸ τὸ νόημα εἶχαν οἱ προπολεμικὲς «τάξεις προσανατολισμοῦ» ποὺ ἱδρύθηκαν στὴ Γαλλία τὸν καιρὸ τῆς ὑπουργίας τοῦ Jean Zay καὶ τὸ ἴδιο νόημα ἔχουν οἱ «νέες τάξεις» ποὺ ἀρχισαν νὰ δοκιμάζονται πάλι στὴ Γαλλία ἀμέσως μετὰ τὸν τελευταῖον πόλεμον μέσα στὰ πλαίσια μιᾶς εὐρύτατης μεταρρυθμίσεως ὅλου τοῦ παιδευτικοῦ συστήματος τῆς χώρας. Ἐνα διαχωρισμὸς

σὲ δύο κύκλους σπουδῶν μὲ τὸ παραπάνω πνεῦμα πρότεινε καὶ ὁ κ. Εὐάγγ. Παπανούτσος ὅταν πρὶν ἀπὸ τρία χρόνια ἐτοίμασε μὲ ἐντολὴ τοῦ Ὑπουργείου Συντονισμοῦ διεξοδικὸ σχέδιο γιὰ τὴν ἐκπαιδευτικὴ ἀνασυγκρότησιν τῆς χώρας (1). Γιὰ τὸν κ. Ξηροτύρη, ὅπως καὶ γιὰ τὸν κ. Παπανούτσο (2), ἐνῶ ὁ Α.Ν. 1823 ἔχει πολλὰ καὶ βασικὰ μειονεκτήματα, ὁ χωρισμὸς τῆς Μ. Παιδείας σὲ δύο κύκλους ἀποτελεῖ γενικὸ αἴτημα.

Ὁ κ. Ξηροτύρης ὀρθότατα ὑποστηρίζει ὅτι γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ μιὰ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση ποῦ εἶναι νὰ μελετηθῇ συστηματικὰ, νὰ δοκιμασθῇ γιὰ ἓνα χρονικὸ διάστημα καὶ νὰ ἐφαρμοσθῇ προοδευτικὰ, ὅπως ἐγίνετο τὰ τελευταῖα αὐτὰ χρόνια στὴ Γαλλία, στὴν Ἀγγλία καὶ σὲ πολλὰς ἀκόμα ἄλλες ἐξέως χώρες. Στὰ αἰτήματα αὐτά, ποὺ ἡ πληρὴσὴ τους ἀποτελεῖ ἀπαραίτητη προϋπόθεσιν γιὰ κάθε σοβαρὴ προσπάθεια γιὰ ἐκπαιδευτικὴ ἀναμόρφωση, πρέπει νὰ προστεθῇ ἡ ἀνάγκη τὸ παιδευτικὸ πρόβλημα ν' ἀντιμετωπισθῇ ἀπὸ τοὺς ὑπεύθυνους ρεαλιστικὰ καὶ σ' ὅλην τὴν ἐκτασιν. Δὲν μποροῦμε νὰ προχωρήσωμε σὲ μιὰ μεταρρύθμισιν οὐσιαστικὴν, ἀνδὲν τὴν ἀντιμετωπίσωμε στὸ σύνολόν της καὶ ἂν δὲν μελετήσωμε τὰ ἐπὶ μέρους προβλήματα τῆς παιδείας στὴν ἀμοιβαία τους ἐξάρτησιν. Οὔτε μπορεῖ νὰ ἐπιτύχῃ μιὰ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση, ποὺ δὲ θὰ θελήσῃ νὰ δῇ κατὰματα καὶ χωρὶς προκαταλήψεις τὴν πραγματικότητα. Ἔτσι γιὰ τὴν ἐκπαιδευτικὴν μεταρρύθμισιν ποὺ ἐπιχειρήθηκε τὰ τελευταῖα χρόνια στὴ Γαλλία καὶ ποὺ γι' αὕτῃ μᾶς μιλεῖ καὶ ὁ κ. Ξηροτύρης στὴ μελέτη του, ἡ μεγάλη ἐπιτροπὴ ἀπὸ παιδαγωγούς, ψυχολόγους καὶ ἄλλους τεχνικούς ποὺ ἀνέλαβε νὰ μελετήσῃ ὑπεύθυνα τὸ ζήτημα, τὸ ἀντίκρισε στὸ σύνολόν του καὶ προχώρησε στὸ ἔργο της μὲ ἀφετηρίαν τὶς μεταπολεμικὲς συνθήκες τῆς χώρας καὶ τὴ μεγάλη κοινωνικὴ ἀποστολὴ τῆς παιδείας. Εἶδε δηλ. τὸ ἔργο τῆς παιδείας καθαρὰ μορφωτικόν, τέτοιο δηλ. ποὺ νὰ μὴ φορτῶνται τὰ παιδιά μὲ γνώσεις νεκρές, ἀλλὰ νὰ προσπαθῇ νὰ ἐνπνεύσῃ τὸ πνεῦμα τους, νὰ κεντρίσῃ τὴν περιέργειάν τους καὶ ν' ἀναπτύξῃ τὴν ὁρεξὴν τους νὰ μορφωθοῦν καὶ τὴν ἐπιθυμίαν τὰ ἐργαστοῦν καὶ ἐπαγγελματικόν, δηλ. νὰ ἐξασφαλίσῃ στὸ παιδί τὴν ἀπαραίτητη προπαρασκευὴν

1. Βλ. Ε. Π. Παπανούτσου «Σχέδιον Ἐκπαιδευτικοῦ Προγράμματος», περιοδ. «Παιδεία», 1951, τεύχος 56—63.

2. Βλ. [Ε. Π. Παπανούτσου] «Παράδειγμα πρὸς ἀποφυγὴν», περιοδ. «Παιδεία», 1951, τεύχος 59—60.

για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Στις σελ. 12—26 απασχολούν τον συγγραφέα οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να εφαρμοστεί ο νόμος που συζητεί. Τέτοιες προϋποθέσεις βλέπει την αριθμητική επάρκεια και την ανύψωση του ήθικου και του βιοτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, κατάλληλα και επαρκή κτίρια, προγράμματα μελετημένα και σύμφωνα με τις διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς της μεταρρύθμισης, κατάλληλα διδακτικά βιβλία και εποπτικό υλικό, τον διαφωτισμό της κοινής γνώμης και αυτό που τον χαρακτηρίζει σαν τη «δημιουργία ατμόσφαιρας τάξεως και νοικοκυροσύνης»· αυτά που μας φαίνονται απλά και ασημάντα. Αυτά όλα είναι ασφαλώς απαραίτητα για το «νοικοκύρεμα» της παιδείας μας. Κοντά όμως στις απαιτήσεις αυτές θα ήθελα να μās έλεγε ο κ. Ξηροτύρης και τα ειδικά αιτήματα που προβάλλονται σήμερα από τα πράγματα ειδικότερα στην Ελλάδα και που πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ενδιαφέρον είναι το κεφάλαιο «Μορφωτικοί σκοποί» (σελ. 26—35), όπου ο σ. επιχειρεί να διαγράψει τους γενικούς και τους επί μέρους μορφωτικούς σκοπούς τους οποίους πρέπει να επιδιώκει η Μ. Παιδεία. Παρά τις αντιρρήσεις που μπορεί να έχαναν για επί μέρους σημεία, όπως π.χ. στη μεταχείριση ώριμων εννοιών («πρακτικός άνθρωπος», «νοσηριαρχικός πολιτισμός», «ρεαλισμός», «ειδίκευση») που το περιεχόμενό τους δεν είναι ασυμβίβαστο με υψηλό ανθρώπινο ήθος, θα συμφωνήση απόλυτα με τον κ. Ξηροτύρη για τη σημασία που πρέπει να δίνει η αγωγή, στις ημέρες μας ιδιαίτερα, στη δημιουργία ήθικων χαρακτήρων. Πραγματικά μόνο η ανάπτυξη ανώτερου ήθους και η καλλιέργεια κοινωνικών αισθημάτων στη νέα γενεά μπορεί να καταπολεμήσει το μίσος και ένα πλήθος ακόμα άλλες αντικοινωνικές και εγωιστικές εκδηλώσεις που ρίζωσαν στην ψυχή του μεταπολεμικού ανθρώπου και να αναπτύξουν την αγάπη, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα στα άτομα και τους λαούς.

Ο κ. Ξηροτύρης εξετάζοντας τους μορφωτικούς σκοπούς της παιδείας έρχεται (σελ. 31) και στην αγωγή των κοριτσιών. Θα ήθελα να διατυπώσω εδώ μίαν άποψη σχετικά με το πώς βλέπει τη μόρφωση της γυναίκας και το ρόλο της στην κοινωνία ο συγγραφέας. Είναι ένα ζήτημα που στη χώρα μας δεν το έχουμε ακόμα μελετήσει στην ουσία του.

Ο κ. Ξηροτύρης λέγει την παιδεία μας, γιατί, καθώς γράφει, ταυτίζει απόλυτα τις μορφωτικές επιδιώξεις αγοριών και κοριτσιών και δανείζει έτσι στη γυναίκα ιδανικά από τον άνδρα, προβάλλοντας κατά ένα τρόπο σά μορφωτικό ιδανικό τον εξανδρισμό. Ο κ. Ξηροτύρης χωρίς να έχω ασφαλώς την πρόθεση να υποτιμήσω το ρόλο της γυναίκας, τον περιορίζει στα οικιακά, τα μητρικά και τα συζυγικά καθήκοντα. Και μολονότι διευκρινίζει ότι δεν εννοεί να

περιοριστεί η μόρφωση των κοριτσιών, αλλά αντίθετα τη θέλει πλατύτερη και βαθύτερη, υποστηρίζει ότι η αγωγή πρέπει να κάνει τα κορίτσια ικανά «να συλλαμβάνουν τη ζωή και τα προβλήματά της με τα μάτια της ψυχής. Να καλλιεργήσουμε την αλόγιστη όρμη, τη διαίσθησή τους για την αιώνια αποστολή της γυναίκας...».

Σε κανένα βέβαια που σκέπτεται λογικά δεν περνά από το νου τα υποτιμήσει το ρόλο της γυναίκας σά μητέρας και συζύγου. Αλλά η γυναίκα δεν είναι μόνο γυναίκα. Είναι και άνθρωπος. Σά γυναίκα η φύση την έχει προικίσει με τις όρμες και με τις βαθύτερες τάσεις και κρίσεις που την παρορμούν στην εκπλήρωση του φυλετικού της ρόλου. Και καμιά εξωτερική διαπαιδαγώγηση δεν μπορεί να αναπληρώσει τη φύση στο μεγάλο αυτό έργο της. Όσο για την ειδική αγωγή και μόρφωση που πρέπει κατά τον κ. Ξηροτύρη να πάρη το κορίτσι για να εκπληρώσει τα οικογενειακά του καθήκοντα, όταν γίνη σύζυγος και μητέρα, η μόρφωση αυτή είναι φυσικά πολύτιμη, αλλά δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελέσει παρά μέρος μονάχα από την όλη μόρφωση της γυναίκας, που σαν άνθρωπος και σαν πολίτης έχει ανάγκη και από τη γενική μόρφωση που δικαιούται να πάρη ο κάθε άνθρωπος, ο κάθε πολίτης. Έννοώ μιά μόρφωση που να δώσει την παρατηρητικότητα της, να μορφώνη το πνεύμα της, να της δίνει τα βασικά εφόδια για τη ζωή. Ούτε επιτρέπεται στον εικοστό αιώνα η αγωγή να καλλιεργή στη γυναίκα τάσεις εξωλογικές, όπως την τάση «να συλλαμβάνη τη ζωή και τα προβλήματα της με τα μάτια της ψυχής» ούτε να οδηγείται στην εκπλήρωση της αποστολής της με την αλόγιστη όρμη και τη διαίσθηση.

Για να δοῦμε αντικειμενικά ποιά πρέπει να είναι η μόρφωση της γυναίκας, πρέπει να λάβουμε υπ' όψη μας δύο παράγοντες, που δεν μπορούμε να τους αγνοήσωμε: την ψυχολογία της και το φύλο της στην κοινωνία.

Τα δεδομένα της ψυχολογικής έρευνας πάνω στις διαφορές των δύο φύλων και τις ιδιομορφίες της γυναίκας βρίσκουν ασφαλώς διαφορές όχι μόνο φυσιολογικές που είναι αναμφισβήτητες, αλλά και πνευματικές και του συναισθήματος, του χαρακτήρα. Αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι τέτοιες ώστε να μπορούμε να μιλήσωμε για αδυναμία της γυναίκας από τη σωματική της διάπλαση, από το χαρακτήρα της και από την πνευματική της ιδιοσυμπεριφορά να κάνει ώριμο έργο σπουδών ή να προσαρμοστεί σε εργασίες που κατά παράδοση θεωρούνται ανδρικές. Οι διαφορές αυτές ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι καθόλου σημαντικές και πιο μεγάλες από εκείνες που απαντούν μεταξύ των ατόμων του ίδιου φύλου. Έτσι σε μιά τάξη σχολική θα βρούμε παιδιά με μεγάλες διαφορές και στη σωματική τους ανάπτυξη και διάπλαση και στο πνευματικό τους επίπεδο και στο χαρακτήρα

και στις καθόλου βαθύτερες τάσεις τους. Στα παιδιά αυτά παρέχεται η ίδια στις βάσεις της μορφωτικής ύλης, αλλά το καθένα, ανάλογα με τις δυνατότητές του, με τα ενδιαφέροντά του, με τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του, αφομοιώνει και αξιοποιεί ώριμη μορφωτική ύλη, ό,τι ταιριάζει στην ιδιοσυμπεριφορά του. Γι' αυτό όταν αργότερα τα παιδιά αυτά μπου στην ζωή και στο επάγγελμα, έχουν μορφώσει το καθένα τους μίαν ιδιαίτερη προσωπικότητα και ένα ξεχωριστό πρόγραμμα ζωής. Αλλά θα γίνουν επαγγελματίες πρακτικοί, άλλα βιομηχανικοί ή εργάτες στην ύπαιθρο, άλλα έμποροι, άλλα επιστήμονες κλπ. κλπ. Και στη γυναίκα λοιπόν που είναι προικισμένη με όλους τους πνευματικούς μηχανισμούς που έχει κι' ο άνδρας—παρά τις ποιοτικές διαφορές που παρουσιάζει η ψυχοσύνθεσή της—πρέπει να δώσωμε τις δυνατότητες να αντιλήσει σύμφωνα με την ατομικότητά της ό,τι μπορεί, ώστε να εξελίξη τις ικανότητες που μ' αυτές την προίκισε η φύση και να διαμορφωθεί σε αυτοτελή προσωπικότητα. Έτσι θα εκπληρώσει πιο υπεύθυνα και πιο συνειδητά και όχι αλλοιώς και όρμημένα και το ρόλο της σά μητέρα και σά σύζυγος.

Εκτός από τον ψυχολογικό παράγοντα και ένας άλλος ακόμα λόγος, αυτός κοινωνικός, μάς δείχνει ότι το είδος και η έκταση των σπουδών της γυναίκας πρέπει να ρυθμίζονται ανάλογα με τις ικανότητές της και τις βαθύτερες τάσεις της. Είτε το θέλομε είτε δεν το θέλομε, ο ρόλος της γυναίκας σήμερα δεν μπορεί να περιοριστεί στα οικιακά της καθήκοντα. Οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και οι ανάγκες γενικά της ζωής, καθώς δημιουργήθηκαν με την πρόοδο του πολιτισμού και ύστερα από τους δύο μεγάλους πολέμους που έζησε η ανθρωπότητα στον αιώνα μας, έφεραν τη γυναίκα στο προσκήνιο της ζωής και της κοινωνικής δραστηριότητας. Σήμερα η γυναίκα εργάζεται σκληρές συχνά εργασίες έξω από το σπίτι: στο χωράφι, στο εργοστάσιο. Γίνεται εκπαιδευτικός, γιατρός, κοινωνική εργάτρια, δικηγόρος. Εργάζεται σε τράπεζες, σε εμπορική γόρος. Τη βλέπομε καλλιτέχνη, και ακόμα αεροπόρο, αθλήτρια, διπλωμάτη και γενικά τη συναντούμε σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, της οικονομικής και της πολιτικής ζωής. Σε ένα μεγάλο ποσοστό με την εργασία της κρατάει μόνη της ή μαζί με τον άντρα τα οικονομικά βάρη της οικογένειας. Για όλους αυτούς τους λόγους το αίτημα που προβάλλει σήμερα επιτακτικό, το κάθε παιδί, ο κάθε νέος να ακολουθή τις σπουδές για τις οποίες έχει τις απαιτούμενες ικανότητες, το ίδιο πρέπει να ισχύει και για τη μόρφωση των κοριτσιών. Έτσι το πρόβλημα της αγωγής των κοριτσιών πρέπει να εξεταστεί μέσα στα πλαίσια της όλης παιδείας και με γνώμονες μόνο τα πραγματικά δεδομένα.

Οι παραπάνω αντιρρήσεις σχετικά με τη θέση που παίρνει ο κ. Ξηροτύρης στο ζήτημα

της αγωγής των κοριτσιών, καθώς και ώριμες άλλες επιφυλάξεις που θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει για επί μέρους γνώμες του, δεν έχουν διόλου την πρόθεση να μειώσουν την αξία της μελέτης του, που είναι καταστάλαγμα πείρας και σπουδής και αγάπης για τα ζητήματα που τον απασχολούν και που τα ζή στην καθημερινή σχολική πράξη. Γι' αυτό νομίζω πως πολύ θα ωφεληθούν οι δάσκαλοί μας από το διάβασμα της χρήσιμης αυτής εργασίας του κ. Ξηροτύρη.

ΑΙΚ. ΣΤΡΙΦΤΟΥ—ΚΡΙΑΡΑ

Μικρασιατικές και Θρακικές εκδόσεις

Στο προηγούμενο τεύχος της «Παιδείας και Ζωής» χαιρέτισαμε την έκδοση του Ε' τόμου των «Μικρασιατικών Χρονικών» και του ΙΖ' τόμου του «Αρχείου του Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού», από άφορμή τα τριάντα χρόνια της Μικρασιατικής Καταστροφής.

Θα ήταν παράλειψη όμως αν στεκόμαστε μόνο σ' αυτά τα δύο περιοδικά, και γι' αυτό σπεύδουμε να αναφέρουμε και τις άλλες ανάλογες προσπάθειες.

Το «Αρχείο Πόντου» ιδρύθηκε στα 1928, και στα 1951 κυκλοφόρησε ο 16ος τόμος του. Τώρα τυπώνεται ο 17ος τόμος του 1952. Στις σελίδες του δημοσιεύθηκαν αρκετές περιπτώσεις μελέτες. Πρέπει να μνημονεύσουμε επίσης σειρά περιοδικών, που εξεδόθησαν, αναφερόμενα κι' αυτά στον Πόντο: «Ποντιακά Φύλλα» (1936—1941, τόμοι 3), «Χρονικά του Πόντου» (1943—1946, τόμοι 2), «Ποντιακό Θέατρο» (1950, τόμος 1), «Ποντιακή Έστια» (ιδρύθηκε στα 1950 κι' εξεδόθησαν έως τώρα 3 τόμοι).—Μικρασιατικό περιοδικό είναι και η «Μικρασιατική Έστια» (εξεδόθη ένας τόμος της στα 1946).

Το Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών ιδρύθηκε στα 1948 και είναι προέκταση του Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου, που διευθύνει τόσο εμπνευσμένα η κ. Μέλπω Μερλιέ. Στη σειρά των εκδόσεών του είδαν το φως αξιολογώτατα βιβλία, με τα οποία έρευνάται και περισώζεται η γλώσσα και η λαογραφία της Ελληνικής Μικρασίας. Πρώτη περιοχή που εμελετήθηκε είναι η Καππαδοκία. Οι έως τώρα σχετικές εκδόσεις είναι: Ν.Π. Ανδριώτη «Το γλωσσικό ιδίωμα των Φαράσων» (1948), Δ. Λουκόπουλου—Δ. Πετρόπουλου «Η λαϊκή λατρεία των Φαράσων» (1949), Δ. Λουκόπουλου—Δ. Λουκάτου «Παροιμίες των Φαράσων» (1951), Ι. Κερίσογλου «Το γλωσσικό ιδίωμα του Ουλαγασ» (1952). Τα καθέκαστα της προσπάθειας αυτής τα βρίσκουμε διατυπωμένα στο βιβλίο της κ. Μέλπως Μερλιέ «Το Αρχείο της Μικρασιατικής Λαογραφίας» (1948).

Περιοδικό αναφερόμενο στη Θράκη υπήρξαν

καὶ τὰ «Θρακικά», πού πρωτοβγήκαν στὰ 1928 καὶ σταμάτησαν στὰ 1944 μὲ τὸν 20ὸ τόμο τους. Οἱ σελίδες τους ἀφήνουν στὸν ἀνάγνωση τοὺς πολὺ καλὴ ἐντύπωση. Ἄλλο περιοδικὸ εἶναι τὰ «Θρακικά Φύλλα», πού ἐξεδόθη ἕνας μόνον τόμος τοὺς στὰ 1946.

Μὲ ὅλον αὐτὸ τὸν ἀξίεπαινο μόχθο γίνεται φανερό πὼς ὕστερ' ἀπὸ τὴ συγκλονιστικὴ ἐθνικὴ περιπέτεια τοῦ 1922, ὅταν ξεριζώθηκε ἕνας ολόκληρος λαὸς ἀπὸ τὴν ἐστία του, ἀρχισε μιὰ ἐπίμονη σταυροφορία γιὰ νὰ περισωθεῖ ἡ ψυχὴ τῆς Μικρασίας καὶ τῆς Θράκης μὲ ποικίλα μελετήματα, πού τὰ χαρακτηρίζει ἡ ἐπιστημονικὴ εὐσυνειδησία, καὶ τὰ ὁποῖα ἀναφέρονται στὴ γλώσσα, στὴ λαογραφία καὶ στὴν ἱστορία τῶν ἑλληνικῶν αὐτῶν τμημάτων. Γιατὶ σ' αὐτὰ—ὅπως καὶ στ' ἄλλα σημεῖα τῆς Ἑλλάδας—ἔζησε ἀμείωτος καὶ ἀκραιφνὴς ὁ ἀρχαῖος καὶ ὁ μεσαιωνικὸς ἑλληνισμός. Στὰ μελετήματα αὐτὰ ἐρευνῶνται τὰ ἰδιαιτέρως διαλεκτικὰ ἰδιώματα, οἱ φωνητικὲς ἀλλοιώσεις, οἱ γραμματικὲς μεταβολές, ἡ ἰδιορρυθμία τῆς συντακτικῆς πλοκῆς καὶ ἡ σύνδεσή τους πρὸς ἄλλα νεοελληνικὰ ἰδιώματα. Ἀποθησαυρίζονται ἐπίσης δημοτικὰ ἄσματα, παροιμίαι, ἔθιμα, παραδόσεις κλπ.

Ἔτσι, μὲ τὴν ἐπιστημονικὴ διαπίστωση, πού εἶναι ὁ πνευματικώτερος τρόπος δικαιοσύνης, δεῖχνεται ἄδρα ἡ ἐθνικὴ ἐνότητα ὅλων τῶν τμημάτων τῆς Ἑλληνικῆς πατρίδας.

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΞΥΔΗΣ

NEA BIBLIA

Ἐκλογὴ Ἐπιστολῶν Ἀδαμαντίου Κοραῆ. Σχόλια καὶ ἐπιμέλεια Κ.Θ. Δημαρᾶ. Ἐκδ. Ἐπιτροπῆς ἀνεγέρσεως ἀνδριάντος Ἀδαμαντίου Κοραῆ ἐν Χίῳ. Ἀθῆναι 1952, σελ. 176.

Κατερ. Κακούρη: «Λαϊκὰ δρώμενα εὐετηρίας» (Ἀνάπτυπον σελ. 216—228 τοῦ 27ου τόμου (1952) τῶν Πρακτικῶν τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν).

Εὐαγγέλου Σταμάτη: «Τὸ Θυμαρίδειον Ἐπὶ ἀνθήμα». Ἀθῆναι 1952, σελ. 20.

Κ. Μητροπούλου, ἱατροῦ: «Ἱπποκράτους Περὶ ὤρων καὶ τόπων». Εἰσαγωγή, Ἀρχαίου Κείμενον, Μετάφρασις. Ἀθῆναι 1952, σελ. 113.

Amelie Hamaïde: «Ἡ μέθοδος Decroly», Μετάφρ. Ἀγλαίας Μεταλλινού. Ἀθῆναι 1952, σελ. 144.

Εὐ. Μωραΐτου—Βάσσου, Γυμνασιάρχου: «Ἡ κοινωνικὴ ἀλλαγὴ καὶ ἡ παιδεία». Ἀθῆναι 1952, σελ. 132.

Σπύρου Παγιατάκη, Ὑποδ/ντοῦ τῆς Παιδαγ. Ἀκαδημίας Ρόδου: «Τὸ Ἰχνογράφημα ὡς μέσον ἐκφράσεως τῆς περὶ καλοῦ ἀντιλήψεως τοῦ παιδιοῦ». (Πειραματικὴ μελέτη). Ρόδος 1952, σελ. 57.

Νικολ. Κ. Ἀλεξοπούλου, Γυμνασιάρχου: «Μεσαιωνικὴ Πελοπόννησος». Ἀθῆναι 1951, σελ. 256.

Ἀγγελικῆς Χατζημιχάλη «Τὰ χρυσοκλαβάρικα—συρματέϊνα—συρμακέσικα κεντήματα». Ἀθῆναι 1952, σελ. 52, εἰκ. 32.

Βασίλη Μάκη «Φουρτοῦνες» Διηγήματα Γιάννενα 1952, σελ. 46.

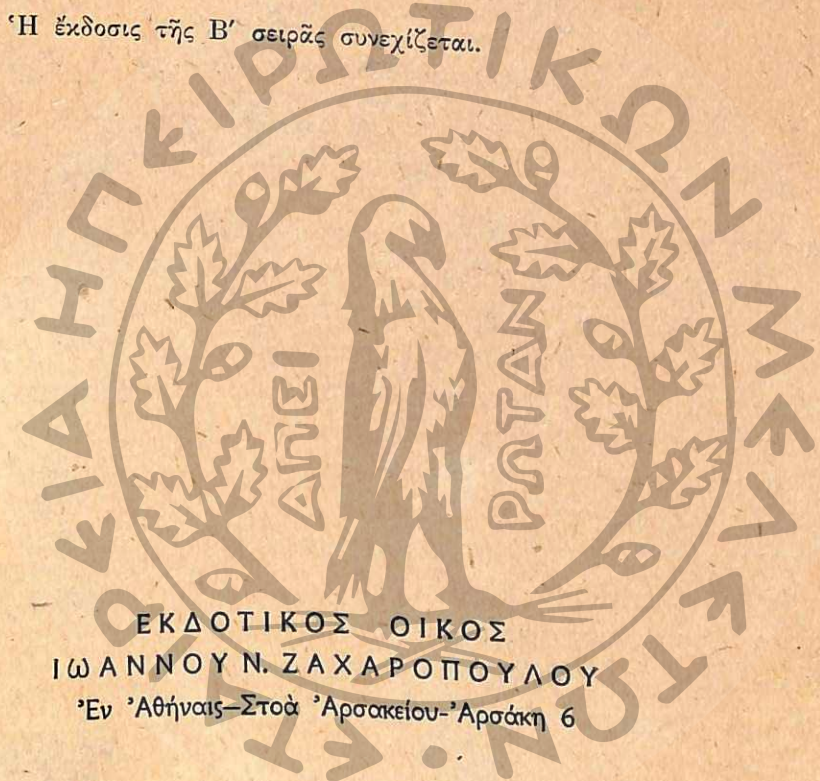
«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

Βιβλιοθήκη ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΕΖΟΓΡΑΦΩΝ καὶ ΠΟΙΗΤΩΝ

ΣΕΙΡΑ Α'. Τόμοι 1—100 δεμένοι εἰς 44 τόμους	Δραχμὰς 2.200.000
Σειρὰ χαρτῶν 1—3 τοῦ εἰς τοὺς ΑΡΧΑΙΟΥΣ ΕΛΛΗΝΑΣ γνωστοῦ κόσμου δεμένη μὲ ξυλίνους ράβδους πρὸς ἀνάρτησιν.....	» 75.000
Σειρὰ Β'. Τόμοι 101—200. Ἐξεδόθησαν οἱ τόμοι 101—127 καὶ πωλοῦνται ἄδετοι ἀντὶ	» 529.500

Οἱ ἀνωτέρω τόμοι καὶ μὲ εὐκολίας πληρωμῆς ἐπὶ ἰδιαιτέρᾳ συμφωνίᾳ.

Ἡ ἔκδοσις τῆς Β' σειρᾶς συνεχίζεται.



ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—ΑΡΣΑΚΗ 6—Τηλ. 23-218

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

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

α) Νομικῶν Προσώπων Δράχ. 90.000
β) Φυσικῶν Προσώπων Δραχ. 75.000

Τιμὴ Τεύχους Δραχμαὶ 7.500

ΚΑΡΑΧΡΙΣΤΟΥ Ν. τέως προέδρου τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου:

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