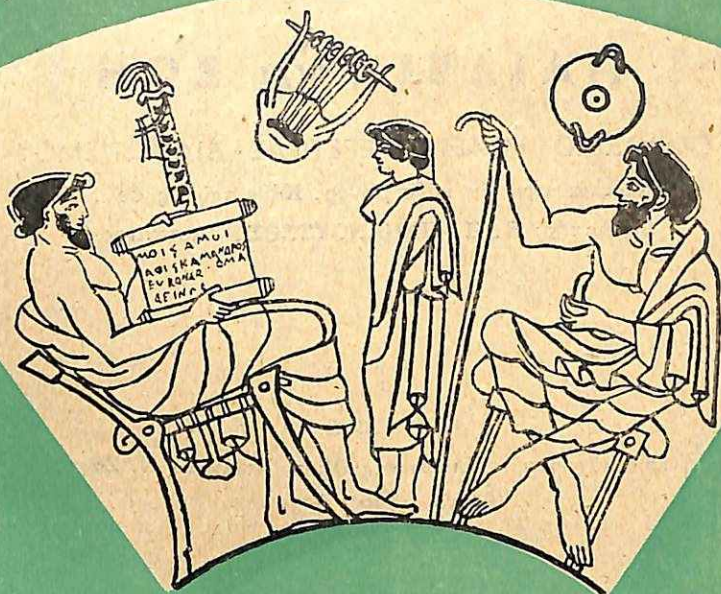




ΠΑΙΔΕΙΑ

ζωή

15 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1952

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ἡ ἀνάγκη τῆς συνέχειας
 Τὸ σημερινὸ παιδί
 Τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά στὴν Ψυχολογία
 Οἱ ἐμπειρίες στὴ διδασκαλία
 Τὰ κορίτσια μας καὶ τὰ ἀναγνώσματά τους
 Ὁ Adler καὶ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ τοῦ ἀγῶνος (Μετάφραση).
 Ἡ διδασκαλία σχετικὰ μὲ τὴ συλλογικὴ ἀσφάλεια
 τῶν λαῶν (VIII)
 Ἡ Διακήρυξη τῶν δικαιωμάτων τοῦ ἀνθρώπου καὶ ἡ Ἑκ-
 παίδευση
 Πῶς νὰ βοηθᾶτε τὰ παιδιά σας ὅταν πηγαίνουν στὸ
 σχολεῖο (V)
 Βιβλιοκρισία
 Νέα Βιβλία

Ἡ Διεύθυνση
 Β. Ἀρχοντίδης
 Δημ. Βουτσινᾶς
 Ἀθ. Κ. Γκρόζας
 Βιργινία Ζάννα
 Κ. Παπαπᾶνος

Paul Féraud

Δημ. Βουτσινᾶς

Mary καὶ Laurence Frank
 Θεόδωρος Ξύδης

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

ΓΡΑΦΕΙΑ

Σύνταξη και Διαχείριση: Έκδοτικός Οίκος Ιωάννου Ν. Ζαχαροπούλου

Αθήναι: Στοά Άρσακείου

Τηλέφ. 23-218

Έτησία συνδρομή:

Διά τας Σχολικὰς Έφορείας και τὰ Νομικά Πρόσωπα
Διά τὰ φυσικά πρόσωπα.....

Δραχ. 90.000

» 75.000

Τόμοι προηγούμενων ετών:

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

Τιμή του παρόντος τεύχους

Δεκεμβρίου 1952 δρχ. 7.500

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

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

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

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

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

Μηνιαίο Περιοδικό Μελέτης—Έρευνας—Διαφωτισμοῦ

ΕΤΟΣ Α' — ΑΘΗΝΑΙ, 15 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1952 — ΤΕΥΧΟΣ 12

Ἡ ἀνάγκη τῆς συνέχειας

Προϋπόθεση γιά κάθε μεγάλο ἢ μικρό ἔργο, στὸν τομέα τῆς συλλογικῆς ζωῆς, εἶναι ἡ συνέχεια. Ἡ συνέχεια τῆς φροντίδας, ἡ συνέχεια τῆς προσπάθειας, ἡ συνέχεια τῆς δράσης. Αὐτὴ τὴν ἀλήθεια μποροῦμε νὰ τὴ διαπιστώσωμε σὲ ζητήματα μεγάλης ἀλλὰ καὶ μικρῆς ἀκόμη κλίμακας. Μιὰ ὅποιαδήποτε κοινωνικὴ ὁμάδα (οἰκογένεια, ἑταιρεία, σωματεῖο, κοινότητα, λαός, ἔθνος), ὅσο καὶ ἂν τὴ φαντασθοῦμε εὐνοημένη με φυσικά καὶ ἄλλα χαρίσματα, δὲν εἶναι δυνατόν νὰ δημιουργήσῃ κάτι ποὺ ὕλικά ἢ πνευματικά θὰ τὴν προωθήσῃ πρὸς ἀνώτερη στάθμη ζωῆς, ἐὰν λείπῃ ἀπὸ τὰ ἐνδιαφέροντα, τὶς προθέσεις καὶ τὶς πράξεις τῆς ἢ ἐπὶ μακρὸ χρονικὸ διάστημα ἐμμονὴ στὶς ἴδιες τάσεις καὶ ἀποφάσεις, ἡ σταθερὴ προσήλωση στὸ ἴδιο θέμα καὶ στὸ ἴδιο πρόγραμμα, ἡ ἀπαρέγκλιτη ἐπιδίωξη τῶν ἰδίων στόχων. Μὲ μιὰ λέξη: ἡ συνέχεια.

Μὲ μικρὲς ἢ μεγάλες διακοπὲς τῆς πορείας, με ἀναστολὴ προσωρινή ἢ μονιμότερη τῆς ἐργασίας, με συχνὲς μεταβολές, μεταπτώσεις καὶ ἀναχαιτισμοὺς τῆς προσπάθειας— κανένα ἔργο σημαντικὸ δὲν ἔχει ποτὲ συντελεσθῇ μέσα στὸν κύκλο τουλάχιστον τῆς συλλογικῆς ζωῆς. Γι' αὐτὸ πάντα καθυστεροῦν στὸν ὕλικο, καὶ προπάντων στὸν πνευματικὸ πολιτισμὸ οἱ λαοὶ ποὺ ἀπὸ τὶς βουλὲς τῆς μοίρας τοὺς ἀναγκάζονται νὰ μὴν ἔχουν ἀδιάκοπη συνέχεια ἱστορικοῦ βίου, ἀλλὰ πότε ὀρθώνονται ἀποφασισμένοι γιὰ γενναῖες ἐπιδιώξεις καὶ πότε πάλι σταματοῦν χωρὶς τὴ διάθεση ἢ τὴν ἱκανότητα γιὰ γόνιμη καὶ ἀναδημιουργικὴν ἐργασία. Στὸ κεφάλαιο τοῦτο ἡ Ἱστορία εἶναι κατηγορηματικὰ σαφής:

Τίποτα δὲν ζημιώνει περισσότερο τὰ ἔθνη ἀπὸ τοὺς ἐξωτερικοὺς περισπασμοὺς καὶ τὶς ἐσωτερικὲς ἀναταραχὲς ποὺ ἀνοίγουν παρενθέσεις, μικρὲς ἢ μεγάλες, στὴ δραστηριότητά τους. Καὶ τίποτα δὲν ὠφελεῖ περισσότερο τοὺς λαοὺς ἀπὸ τὴν εἰρηνικὴν ἐργασία μακρῶς πνοῆς, ποὺ ἀναπτύσσεται ἀπάνω σὲ πρόγραμμα διαρκείας, με ἀνοιχτὴ πρὸς τὸ ἀπώτερο μέλλον προοπτική.—Κάτι ξέρει ἀπὸ τὸ δραματικὸ βάλθος αὐτῆς τῆς ἀλήθειας ὁ δικός μας λαός, ποὺ ἐπὶ αἰῶνες μακροὺς οἱ δεινὲς περιπέτειες δὲν τὸν ἄφησαν νὰ διατρέξῃ με ἀδιάσπαστη συνέχεια τὴν ἱστορικὴ τροχιά του.

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
ΚΟΣΜΗΤΕΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ, Δεκέμβριος 1952—31

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΩΡΕΑ

ΗΜΕΡΟΜ.

ΑΡΙΘ.

20.8.85

38305

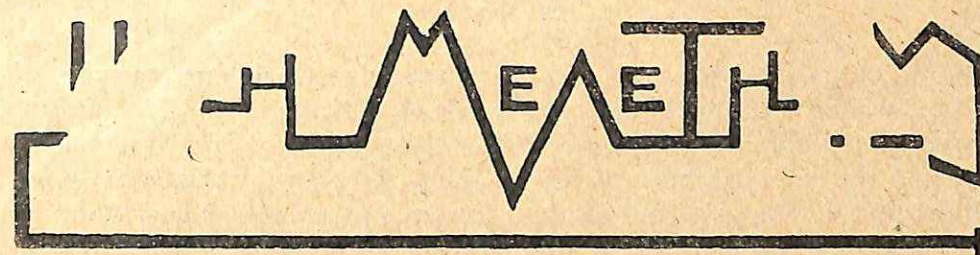


ριστὰ γιὰ τὴν κάθε λειτουργία του. Ἰδιαίτερα ἐφαρμόζεται στὴ λειτουργία ποὺ ἀποτελεῖ τὸ θεμέλιο τοῦ πνευματικοῦ βίου τοῦ Ἑθνους καὶ προϋπόθεση τῆς προκοπῆς του—στὴν Ἐκπαίδευση. Ἐκπαίδευση οὔτε νοεῖται οὔτε μπορεῖ νὰ νοηθῇ χωρὶς πρόγραμμα μακρῆς πνοῆς, χωρὶς προοπτική χρόνου, χωρὶς σταθερὴν ἐμμονὴν σὲ ὁρισμένους κατευθύνσεις, μὲ μιὰ λέξη: χωρὶς συνέχεια. Ὅταν κάθε δύο, ἢ κάθε τέσσερα χρόνια, ἐγκαταλείπεται ἡ γραμμὴ ποὺ εἶχε χαραχθῇ, καὶ μεταβάλλεται τὸ σύστημα τῶν ἐπιδιώξεων, καὶ ἀλλάζει ἡ ὁργάνωση τῶν ἰδρυμάτων, καὶ ἀλλοιώνονται οἱ προγραμματικὲς ἀρχές στὰ βασικὰ γιὰ κάθε σχολικὸ καθεστῶς σημεῖα, ὅχι μόνο πρόοδος δὲν εἶναι δυνατόν νὰ πραγματοποιηθῇ, ἀλλὰ μοιραῖα, ἀναπόφευκτα σύγχυση δημιουργεῖται καὶ ἀρρυθμία καὶ ἀκαταστασία, μὲ ἀποτέλεσμα: τὴν ἀπαιδευσίαν, τὴν ἀγραμματισμένην, τὴν πτώση τῆς στάθμης τοῦ πολιτισμοῦ μας.

Καὶ στὸ σημεῖο τοῦτο, ἀλλίμονο!, πικρὴ εἶναι ἡ πείρα ποὺ ἔχει ὁ λαός μας. Σὲ 130 χρόνια μόνο ἀπλώνεται ὁ ἐλεύθερος βίος μας. Καὶ τὰ λίγα αὐτὰ χρόνια (τί εἶναι ἓνας καὶ δύο αἰῶνες γιὰ τὴ ζωὴ ἑνὸς λαοῦ;) εἶναι γεμάτα ἀπὸ δεινὰ μεγάλα: πολέμους, ἐσωτερικὲς διενέξεις, οἰκονομικὲς στενοχώριες, συχνὲς μεταπολιτεῦσεις κ.ο.κ. Τῶν γεγονότων τούτων τὸν ἀντίκτυπο τὸν αἰσθάνεται, φεῶ!, καὶ τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας καθεστῶς. Ἡ συνέχεια, ἡ εὐλογημένη συνέχεια δὲν ὑπάρχει στὶς κατευθυντήριες ἀρχές, στὶς ἐπιδιώξεις, στὸ πρόγραμμα, γενικὰ στὴ λειτουργία τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων μας. Ἀλλὰ ἡ μιὰ μεταβολὴ διαδέχεται τὴν ἄλλη καὶ σπασμωδική, βιαστική, λαχανιασμένη γίνεται ἀπὸ τὶς αἰφνίδιες ἐξορμήσεις καὶ τὶς ἀπότομες παύσεις ἢ ἐργασία μας. Πῶς μπορούμε μὲ τέτοιαν ἀρρυθμίαν νὰ περιμένουμε ὁμαλότητα καὶ τάξιν στὰ σχολεῖα μας, ἀσφαλῆ μορφωτικὰ ἀποτελέσματα, ἀνοδο τοῦ βιοτικοῦ καὶ τοῦ πνευματικοῦ ἐπιπέδου τοῦ λαοῦ μας;

Κάποτε πρέπει νὰ καταλάβουμε ὅλοι αὐτὴ τὴν πολὺ ἀπλὴ ἀλήθεια καὶ νὰ ἐργαστοῦμε, γιὰ νὰ σταματήσῃ τὸ κακό. Τότε ἀσφαλῶς νέες καλὲς ἡμέρες θὰ ἀνατείλουν γιὰ τὴν ἐκπαίδευση καὶ γενικότερα γιὰ τὸν τόπο μας. Διαφορετικά, καλυτέρωση ἂς μὴν περιμένουμε. Καὶ ἂς ἔχουμε τὸ θάρρος νὰ ὁμολογήσουμε, ὅτι περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλην αἰτία ἐμεῖς οἱ ἴδιοι φταίμε γιὰ τὴν κακοδαιμονία μας.

Ἡ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ



Τὸ σημερινὸ παιδί*

1) Ὅποιος θελήσῃ νὰ μελετήσῃ τὴν ψυχὴ τοῦ σημερινοῦ παιδιοῦ εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ προεκταθῇ στὴν Ψυχολογίαν τοῦ ὥριμου ἀνθρώπου καὶ στὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς μας. Γιατί, ἐνῶ γιὰ τὸν ἀπροσανατόλιστο οἱ περιοχὲς αὐτὲς ἀποτελοῦν ξεχωριστὰ ἐπιστημονικὰ πεδία, γιὰ τὸν εἰδικὸ μελετητὴ τῆς Ψυχολογίας εἶναι τὸ ὕφασμα, ὅπου τὰ νήματα τῆς κοινωνικῆς ψυχῆς ἐνώνονται δυσκολοδιάκριτα καὶ τεχνικῶτα μὲ τὰ νήματα τῆς ἀτομικῆς ψυχῆς. Ὁ ἄνθρωπος ἀντιλαμβάνεται, σκέπτεται, αἰσθάνεται καὶ βούλεται κάτω ἀπὸ τὶς ἐπιδράσεις τῶν ἀναγκῶν τῆς στενότερης καὶ εὐρύτερης—παγκόσμιας—κοινωνίας, κάτω ἀπὸ τὰ πεπρωμένα τῆς Ἱστορίας. Τὰ παιδιὰ λοιπὸν καὶ οἱ νέοι ἔχουν τὰ ἴδια βιώματα μὲ τοὺς μεγάλους ἀνάλογα βέβαια μὲ τὴν ἰδιαίτερη προσωπικότητά τους, ἔτσι ποὺ σχηματίστηκε στὴν πορεία τῆς ζωῆς, καὶ ἀνάλογα μὲ τὶς ξεχωριστὲς συνθήκες τοῦ οἰκογενειακοῦ περιβάλλοντος, τῆς ἡλικίας καὶ τῆς μόρφωσης. Οἱ σκέψεις, οἱ ιδέες, τὰ συναισθήματα, οἱ λαχτᾶρες τοῦ ἀτόμου καθρεφτίζουν τὴν ἀντικειμενικὴ πραγματικότητα, ἔτσι ποὺ διαμορφώνεται κοινωνικὰ ἢ ἱστορικὰ. Ὁ ψυχικὸς κόσμος εἶναι συνειδητὸς ἢ ἀσυνειδητὸς μετασχηματισμὸς τῶν φαινομένων καὶ γεγονότων τοῦ φυσικοῦ καὶ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος. Ἡ ψυχικὴ δραστηριότητα προέρχεται ἀπὸ τὴν δυσκολία, ποὺ συναντᾷ τὸ ἄτομο μέσα στὸ φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον. Τὸ πρόβλημα μέσσω στὴ συνείδηση εἴτε στὸ ἀσυνείδητο μὲ τὴν ἀπλὴ εἴτε σύνθετη μορφή του ἀποτελεῖ τὴν ἀφετηρία τῶν ψυχικῶν ἐκδηλώσεων.

2) Ποιὰ εἶναι τὰ προβλήματα, ποὺ ταράζουν τὴν ψυχὴ τοῦ σύγχρονου ἀνθρώπου καὶ—κατὰ συνέπειαν—τοῦ παιδιοῦ;

Ὁ ἄνθρωπος τοῦ 20οῦ αἰῶνα ἔχει τὴν πιὸ ταραγμένη ψυχὴ. Ἐξή-σε δυὸ παγκόσμιους πολέμους μεγάλους διάρκειας καὶ ἐντασης, ἀντίκρι-σε κοινωνικὰ προβλήματα, ὅσο σὲ καμιά ἄλλη ἐποχὴ, καὶ ζῇ μὲ τὸν ἐφιάλτη τοῦ ἀβέβαιου μέλλοντος. «Ποιὰ εἶναι ἡ πραγματικότητα γιὰ μᾶς, ποὺ ζοῦμε σήμερα; Γιὰ τὴ μεγάλη πλειονότητα εἶναι σὰν ἓνας ἐφιάλτης. Πιστεύω, πὼς τὰ 90 ο/ο τῶν ἀνθρώπων, ποὺ ζοῦνε σήμερα παντοῦ στὸν κόσμο, θέλουν καὶ ἐλπίζουν νὰ φύγῃ αὐτὸ ποὺ φαίνεται νὰ τοὺς ἀπει-

* Εἰσήγηση στὸ Παιδαγωγικὸ Συνέδριο τῆς ΙΔ' ἐκπ. περιφέρειας, ποὺ ἐγίνε στὴ Μυτιλήνη, 8-10 Ἰουλίου 1951.

λῆ» εἶπε ὁ σύγχρονος δραματικός τῆς Γερμανίας Carl Zuckmayer σὲ μιὰ διάλεξή του πρὸς τοὺς φοιτητὰς τῆς Goettingen (1). Εἶναι ἐπίσης χαρακτηριστικό, ὅτι στὸ Συνέδριο τῶν Νεοφιλόλογων τῶν Wiesbaden τὸ Μάιο τοῦ 1951 ὁ καθηγητὴς τῆς γαλλικῆς Φιλολογίας τῆς Goettingen Moortgart μίλησε γιὰ τὴν τραγικὴ θέση τοῦ σημερινοῦ ἀνθρώπου, ποὺ εἶναι κυριευμένος ἀπὸ τὸ πρόβλημα τοῦ θανάτου.

Περισσότερο ἀπ' ὅλους δοκιμάστηκε ὁ Ἕλληνας. Περάσαμε ἐκτὸς ἀπὸ τοὺς δυὸ παλέμους τὴν τραγωδίαν τῆς Μικρᾶς Ἀσίας, τὸ διωγμὸ, τελευταῖα τὴν Κατοχή, τὸ Δεκέμβρη καὶ τὸν ἀνταρτοπόλεμο. Ὁ καθένας μας νιώθει τὰ τραύματα ποὺ δέχτηκε ἡ ψυχὴ του σ' αὐτὰ τὰ τριάντα χρόνια.

Ἡ ἀγωνία τοῦ σημερινοῦ ἀνθρώπου προέρχεται κυρίως ἀπὸ δύο προβλήματα: τὸ κοινωνικὸ καὶ τὸ ὑπαρξικόν. Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ ἀτομικά, ποὺ ἀλλάζουν πολὺ συχνὰ καὶ ἀφοροῦν τις ἰδιαιτέρες συνθήκες καθενὸς ἀνθρώπου, τέσσερα εἶναι τὰ μέγιστα προβλήματα, ποὺ μᾶς βασανίζουν στὴ ζωὴ: τὸ οικονομικόν, τὸ ἐρωτικόν, τὸ κοινωνικόν καὶ τὸ ὑπαρξικόν. Ἀπ' αὐτὰ τὸ ἐρωτικόν εἶναι τὸ μόνο, ποὺ ἔχει αὐτοτέλεια. Παρουσιάζεται σὲ κάθε ἐποχῇ, σ' ὅλα τὰ στρώματα καὶ κάτω ἀπὸ ὅλες τις συνθήκες. Τὰ ἄλλα τρία ἔχουν μεγάλη ἀλληλοεξάρτηση. Τὸ ὑπαρξικόν μπορεῖ νὰ παρουσιασθῇ σὰν παραλλαγή τοῦ οικονομικοῦ καὶ κοινωνικοῦ. Τότε παίρνει μεγαλύτερη ἔνταση. Τὰ ἄτομα, ποὺ ζοῦν τὸ οικονομικόν εἴτε τὸ κοινωνικόν πρόβλημα, προβάλλουν τὸ ἐρώτημα γιὰ τὴν ἀξία καὶ τὸ σκοπὸ τῆς ζωῆς.

Σήμερα περισσότερο ἀπὸ ἄλλοτε τὸ ἄτομο εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ γνωρίζῃ αὐτὰ ποὺ συμβαίνουν γύρω του. Νὰ βλέπῃ τὴ μοῖρα του ἐξαρτημένη ἀπὸ τὴν πορεία τοῦ συνόλου. Γιατὶ ἡ οικονομικὴ καὶ πολιτιστικὴ του βελτίωση ἐξαρτᾶται ἀπὸ συνθήκες κοινωνικὲς καὶ ἱστορικὲς. Καὶ ἐπειδὴ τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον ἐμποδίζει καὶ ἀπειλεῖ τὴν ἀνάπτυξη τῶν ἀτομικῶν δυνατοτήτων, ἡ ψυχὴ βρίσκεται μπροστὰ σὲ μιὰ μεγάλη δυσκολία, σ' ἓνα πρόβλημα, ποὺ πρέπει νὰ λύσῃ, ἂν θέλῃ νὰ πᾶν μπροστὰ στὴ ζωὴ. Τὸ δεύτερο πρόβλημα, τὸ ὑπαρξικόν, γεννιέται ἀπὸ τὴν ἀδυναμία τοῦ ἀνθρώπου νὰ ἀποφύγῃ τὸ θάνατο, ποὺ τὸν βλέπει ὅχι μονάχα ἐνδεχόμενο μέσα στὶς δυσμενεῖς κοινωνικὲς συνθήκες, ἀλλὰ καὶ τὸν σκέπτεται περισσότερο.

Ἡ Existenzphilosophie τοῦ Heidegger, τοῦ Jaspers καὶ τοῦ Sartre—γιὰ νὰ περιοριστοῦμε στὰ κύρια πρόσωπα—θεωρεῖ τὸ πρόβλημα αὐτὸ θεμέλιον τῆς ψυχικῆς καὶ πνευματικῆς δραστηριότητος τοῦ ἀνθρώπου. Πραγματικὰ μᾶς βοήθησε νὰ δοῦμε ἀπόψεις τοῦ κόσμου καὶ τῆς ζωῆς, ποὺ δὲν τις εἶχαμε ὥς τώρα κοιτάξῃ κάτω ἀπ' αὐτὸ τὸ φῶς. Ἐκεῖνο ὅμως, ποὺ πρέπει νὰ μᾶς κάνῃ ἐντύπωση, εἶναι πῶς ἡ φιλοσοφία αὐτὴ

ἀκμάζει στὰ δύσκολα χρόνια τοῦ αἰῶνα μας. Μιὰ ἐποχὴ αἰσιόδοξη δὲν συλλογίζεται ἔντονα τὸ θάνατο. Οἱ καθημερινοὶ κίνδυνοι, τὰ βάσανα, ἡ πείνα, ἡ φτώχεια, ὁ πόλεμος θέτουν συχνὰ στὸ ἄτομο τὸ ἐρώτημα τῆς ἀξίας τῆς ζωῆς, τῆς μοίρας τοῦ θανάτου καὶ ἀπλώνουν στὴν ψυχικὴ ἀτμόσφαιρα τὰ σύννεφα τῆς ἀγωνίας.

Τὰ ἴδια προβλήματα συναντοῦμε καὶ στὸν κλάδο τῆς Τέχνης. Ἐκτὸς ἀπὸ τὴν Ἐπιστήμην καὶ τὴ Φιλοσοφίαν ἢ Λογοτεχνίαν—γιὰ νὰ περιοριστοῦμε στὸ εἶδος ποὺ προσεγγίζουμε περισσότερο—μὲ τὴ διαίσθησή της ἔχει τὴ δύναμιν νὰ κατεβαίνει στὰ ὑπόγεια στρώματα τοῦ ψυχικοῦ μας κόσμου καὶ νὰ βρίσκῃ νέα, ἄγνωστα μεταλλεύματα. Μπορεῖ νὰ παρουσιάσῃ ὅχι μονάχα τὸ ρυθμὸ καὶ τοὺς νόμους τῶν ψυχικῶν ἐκδηλώσεων, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀνακαλύψῃ καὶ νὰ τονίσῃ τὰ προβλήματα, ποὺ ταραίζουν τὴν ψυχὴ σὲ ὀρισμένη ἱστορικὴ περίοδο. Ἡ Λογοτεχνία τοῦ αἰῶνα μας ἀπασχολήθηκε μὲ θέματα περισσότερο κοινωνικά: «Στὸ XVII αἰῶνα τὰ ἐρωτικὰ αἰσθήματα ἦταν ἐκεῖνα, ποὺ ἀπασχολοῦσαν τὸν ἄνθρωπο. Μὰ σήμερον τὰ αἰσθήματα τοῦ αἰῶνα εἶναι τὰ κοινωνικά, γιατί ἡ κοινωνία βρίσκεται σὲ κρίση. Ἡ καλλιτεχνικὴ δημιουργία, ἀντὶ νὰ μᾶς ἀπομακρύνῃ ἀπὸ τὰ δρᾶμα τῆς ἐποχῆς μας, εἶναι ἓνα ἀπὸ τὰ μέσα, ποὺ διαθέτουμε γιὰ νὰ τὸ πλησιάσουμε», γράφει ὁ σύγχρονος Γάλλος συγγραφέας Albert Camus (1). Ὁ Thomas Eliot δημοσίευσεν στὰ 1922 τὴν περίφημὴν τὴν σύνθεσιν, τὴν «Ἑρμηνείαν χώρου». Μέσα στὸ ἔργο αὐτὸ καθρεφτίζεται ἡ ἀπογοήτευσις τῆς γενεᾶς τοῦ Α' Παγκόσμιου πολέμου, ποὺ περίμενε μιὰ καλύτερη ζωὴ καὶ ποὺ ὕψωνε μὲ τὸ ἔργο τοῦ ποιητῆ τὴ φωνὴν διαμαρτυρίας ἐναντία στὸ φτωχὸ ἀπὸ ἰδανικά κόσμον παρουσιάζοντάς τον ἐλεεινόν, ἀδιάφορον καὶ ἔρημον. Τὸ ὑπαρξικὸν πρόβλημα ἔχει πάρει ἐδῶ τὴν πρὸ ἔντονον καὶ καθολικὴν του ὄψιν, ἀλλὰ σὰν παραλλαγή τοῦ κοινωνικοῦ ἱστορικοῦ προβλήματος, δηλαδή τῆς μοίρας τῶν ἀτόμων μέσα στὶς νέες σχέσεις, ποὺ δημιούργησε ἡ ἱστορικὴ ἐξέλιξις τῆς εὐρωπαϊκῆς καὶ παγκόσμιας κοινότητος. Τὸ ἔργο τοῦ Eliot εἶναι ἀπὸ τὰ δείγματα τοῦ εὐρωπαϊκοῦ Μηδενισμοῦ, ποὺ ἐξοκολουθεῖ νὰ ἔχῃ τις ἐκδηλώσεις του στὴν ἐποχὴν μας. «Ἡ τελευταία πείρα αἵματος καὶ ἐξευτελισμοῦ ποὺ ἀποκτήσῃ ἡ ἀνθρωπότητα δὲν ἐδημιούργησε, τὸ ἐπαναλαμβάνουμε, τὴν μηδενιστικὴν νοοτροπία, ἀφοῦ αὐτὴ προϋπήρχε. Μόνον ποὺ τὴν ἐνίσχυσε καὶ τὴν ἐξάπλωσε», γράφει ὁ Roger Milliet στὸ ἄρθρον του. «Ἀπαισιοδοξία καὶ ἐλπίδα στὰ Γαλλικὰ Γράμματα» (2). Ρώτησαν τὸν Ἡλία Βενέζη: «Γιατὶ γράφετε ὅλο λυπητερὰ βιβλία ἐσεῖς οἱ Ἕλληνες συγγραφεῖς; Γιατὶ δὲν γράφετε μόνον ὅ,τι εἶναι χαρὰ γύρω σας; Γιατὶ δὲν βλέπετε τὴν χαρὰ;». Καὶ τοὺς ἔδωκε τὴν ἀπάντησιν: «Ἡ Λογοτεχνία τοῦ τόπου θὰ ἤθελε πάρα πολὺ νὰ μπορῇ ἐπὶ τέλους νὰ εἶναι εὐχάριστη. Νὰ ξεκό-

1. Gabriel d' Aubarède «Rencontre avec Albert Camus». Περιοδ. «Les nouvelles littéraires» 10 Μαῖ 1951.

2. Περιοδικὸν «Ἐλευθέρα Γράμματα», περίοδος Γ', τεύχη 3-4 καὶ 5-6.

1. Carl Zuckmayer «Jugend und Theater», Ein Vortrag, gehalten an der Universität Göttingen. Περιοδικὸν «Der Monat» Heft 31.

ψη ἀπὸ τὸ παρελθόν—ἀπ' τὴν ρίζην, ἀπ' τὸ αἷμα, ἀπ' τὰ δάκρυα. Νὰ τὰ ἰδῇ, νὰ τὰ αἰσθανθῇ ὅλα λάμποντα σὰ νεόκοπα νοήματα χρυσά, σὰν πρώτη πρόξυς εἰδυλίου. Θὰ τὸ ἤθελε. Μόνον ποὺ εἶναι δύσκολο, σχεδὸν ἀκατόρθωτο νὰ κλείσῃ τὰ μάτια» (1). Ἀτέλειωτα τέτοια ἀποσπάσματα μποροῦσα νὰ διαβάσω. Ἡ κραυγὴ τοῦ ἀνθρώπου, ποὺ ἀγωνίζεται μέσα στὴν ἀβεβαιότητα, ἀκούγεται σπαραχτική. Κάθε μέρα στὸ δικό μας καὶ ξένο τύπο συναντοῦμε τοὺς ἴδιους πόνους, τὴν ἴδια ἀπογοήτευση. Εἴμαστε τυραννισμένοι, κουρασμένοι ἀπὸ τὰ γεγονότα ποὺ ζήσαμε.

3) Στὴν ἴδια ἀτμόσφαιρα ζοῦν καὶ οἱ νέοι, ποὺ ἔχουμε στὸ Γυμνάσιο. Δὲν θὰ ἐπεκταθῶ σὲ μικρότερες ἡλικίες, γιατί μοῦ λείπει ἡ πείρα. Θὰ ἀναφέρω ὅμως, ὅπου χρειάζεται, τὰ συμπεράσματα ἀπὸ τὸ ἐξαιρετικὸ βιβλίο τοῦ Alfred Brauner «Les enfants ont vécu la guerre», ποὺ βγήκε στὰ 1946. Ὁ συγγραφέας, Γάλλος ἐκπαιδευτικός, ἦταν μέλος μιᾶς ὀργάνωσης γιὰ τὴν περίθαλψη παιδιῶν κατὰ τὸν ἐμφύλιο πόλεμο τῆς Ἰσπανίας, ὕστερα τῶν ἐβραϊοπαίδων, ποὺ διώχτηκαν μὲ τὴν οἰκογένειάν τους ἀπὸ τὴν Αὐστρία καὶ τὴ Γερμανία, καὶ μετὰ τὴν ἀπελευθέρωση τῆς Γαλλίας ὑπῆρξε σὲ κέντρα περίθαλψης παιδιῶν διαφόρων ἐθνικοτήτων, ποὺ γύριζαν ἀπὸ τὰ στρατόπεδα τῆς Γερμανίας. Ἔτσι βρῆκε τὴ δυνατότητα νὰ ἐξετάσῃ πολλὰ χιλιάδες παιδιῶν καὶ τὴν ἔρευνά του αὐτὴν τὴν συνέχισε μετὰ τὴν ἀπελευθέρωση στὰ παιδιὰ τῆς Γαλλίας.

Οἱ συζητήσεις μὲ μαθητὰς Γυμνασίου καὶ ἀποφοίτους μὲ ἔπεισαν τὰ τελευταῖα χρόνια, πὼς ἡ νεολαία ζῇ τὰ ἴδια προβλήματα, ποὺ ταράζουν τὴν ψυχὴ τοῦ ἐνήλικου. Καὶ τόσο ἡ συστηματικώτερη ἔρευνα ὅσο καὶ τὸ βιβλίο τοῦ Brauner μὲ δικαίωσαν.

Ἐξέτασα 287 μαθητὰς Γυμνασίου στὴν πόλιν καὶ στὴν ὕπαιθρο· 154 ἀγόρια καὶ 133 κορίτσια ἡλικίας 14—20 χρονῶν. Ἀπὸ τοὺς 287 οἱ 254 ζοῦνε τὴ σημερινὴ ἀγωνία τῶν μεγάλων καὶ δίνουν σχεδὸν ὅμοιες ἀπαντήσεις.

«Βλέπουμε ἀπὸ τὴν ἡμέρα, ποὺ γεννηθήκαμε, πολέμους, κακουχίες, ἀκρίβειες καὶ γενικῶς τὴν τόση δυστυχία, ποὺ σκορποῦν οἱ καταστρεπτικοὶ πόλεμοι»—«Ἀπὸ τότε, ποὺ γεννήθηκα, πόλεμοι γίνονται καὶ ἀπὸ τότε δὲν εἶδαμε οὔτε μιὰ ἄσπρη μέρα»—γράφουν δυὸ μαθήτριες τοῦ Γυμνασίου θηλέων Μυτιλήνης. Ὁ μαθητὴς τοῦ Παραρτήματος Καλλονῆς (Λέσβου) προεκτείνει τὴν ἀγωνία στὸ μέλλον: «Εἶναι πολὺ φυσικὸ κάθε ἄνθρωπος σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία νὰ κἀν σκέψεις γιὰ τὸ μέλλον του καὶ νὰ δοκιμάζῃ τοὺς μεγαλύτερους φόβους, λύπες, ἀπογοητεύσεις καὶ ἀπαισιοδοξίες, ὅπως τὸ μικρὸ πουλί, ποὺ δοκιμάζει τὰ φτερά του, γιὰ νὰ πρωτοπετάξῃ. Ἔτσι κι' ἐγὼ σὰ μαθητὴς ποὺ βρίσκομαι στὰ τέλη τῶν γυμνασιακῶν μου σπουδῶν, καὶ γενικώτερα σὰν ἄτομο μιᾶς βασιανισμένης χώρας σκέπτομαι καὶ ἐρευνῶ τὸ μέλλον. Τὸ βλέπω ὅμως τόσο μαῦρο καὶ σκοτεινὸ σὰ μιὰ πυκνὴ ὁμίχλη, πέραν τῆς ὁποίας δὲν φαίνεται τίποτα».

1. Σὲ μιὰ ἐπιφυλλίδα τοῦ «Βήματος».

Στὴν ἀπαντήσῃς βλέπει κανεὶς μὲ ἐκπληξὴ μιὰν ἐξαιρετικὴ ἐνημέρωση τῶν παιδιῶν (καὶ στὰ χωριά ἀκόμα) στὰ διεθνῆ γεγονότα. Ὁ πόλεμος στὴν Κορέα, ἡ βόμβα ἀτόμου, οἱ οἰκονομικὲς δυσκολίες τῆς χώρας μας, οἱ ἀνακαλύψεις καταστρεπτικῶν ὄπλων, οἱ προετοιμασίες τῶν κρατῶν, ἡ διάρκεια καὶ οἱ καταστροφές τοῦ τελευταίου πολέμου εἶναι πράγματα πολὺ γνωστά. Μονάχα δέκα (10) παιδιὰ ἀγνοοῦν τὴ σημερινὴ πραγματικότητα εἴτε ἀδιαφοροῦν γι' αὐτήν. Οἱ ὑπόλοιποι ἀπαντήσεις ἀναφέρονται στοὺς βαθμοὺς τοῦ σχολείου, στὴν ἐξετάσει, στὴν ἀρρώστεια κάποιου μέλους ἀπὸ τὴν οἰκογένεια, στὴ δύσκολη οἰκονομικὴ θέση τῶν μαθητῶν.

Πάνω ἀπ' ὅλα αὐτὰ τὰ ἀτομικὰ προβλήματα, ποὺ ἀπασχολοῦν τὸ μαθητὴ, ὑψώνεται κυρίαρχο τὸ πρόβλημα τῆς σταδιοδρομίας. Ἀπὸ τὴν 287 ἀπαντήσεις, οἱ 270 ἀναφέρονται σ' αὐτήν. Ὅμως καὶ αὐτὸ τὸ πρόβλημα, ποὺ εἶναι ἀτομικὸ καὶ χαρακτηριστικὸ γιὰ τὴν ἡλικία—εἶναι ἡ «soziale und berufliche Einordnung» τῆς Charlotte Bühler—δὲ μπορεῖ νὰ χάσῃ τὸν κοινωνικὸ του χρωματισμό. Ὁ μαθητὴς καὶ ἡ μαθήτρια ἀνησυχοῦν γιὰ τὸ μέλλον τους, φοβοῦνται μήπως ἓνας νέος πόλεμος, οἰκονομικὲς δυσκολίες καὶ κοινωνικὲς ἀνωμαλίες τοὺς ἐμποδίσουν τὴ σταδιοδρομία.

Ἄν θέλαμε, ὕστερα ἀπὸ τὴν ἔρευνα αὐτὴ, τὴν προσωπικὴν μας ἐπαφὴν μὲ τὰ παιδιὰ καὶ τὴν ἄλλαν γνώσει, νὰ διατυπώσουμε τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς ψυχολογίας τῆς σύγχρονης νεολαίας, θὰ μπορούσαμε νὰ τὰ ὀνομάσουμε: π ο λ υ μ έ ρ ε ι α ἐ ν δ ι α φ ε ρ ό ν τ ω ν, ὥ ρ ι μ ό τ η - τ α καὶ π ρ α γ μ α τ ι σ μ ό. Τὰ καθημερινὰ παγκόσμια γεγονότα, ποὺ γίνονται γνωστά μὲ τὸν τύπο, τὸν κινηματογράφο καὶ πρὸ πάντων μὲ τὸ ραδιόφωνο, καὶ οἱ νέες κατακτήσεις τῆς ἐπιστήμης καὶ τῆς τεχνικῆς μὲ τὰ ἐκπληκτικὰ τους ἀποτελέσματα ξυπνοῦν τὴν ψυχικὴ ἐνεργητικότητά. Στὴν ἀγωνία ἡ συνείδηση δὲ βρίσκει ἀνάπαυση. Κι' αὐτὴ ἡ ἀναταραχὴ τῆς ψυχῆς βάζει μπροστὰ τοὺς νέους ποικίλα προβλήματα καὶ γεννᾷ ἀπεριόριστα καὶ πολύμορφα ἐνδιαφέροντα. Ὁ σύγχρονος μαθητὴς τοῦ Γυμνασίου δὲ μοιάζει καθόλου μὲ τὸ ἥρεμο, ἀπομονωμένο καὶ βραδυκίνητο ψυχικὰ ἐπαρχιωτόπαιδο, ποὺ δὲν εἶχε μέσα του κανένα daίμονα ἀνησυχίας γιὰ τὴν πορεία τῆς ἀνθρωπότητος καὶ ἔβρισκε πολὺ ὠραῖα ὅσα τοῦ πρόσφερε τὸ σχολεῖο μὲ τὴν ἀλύγιστη συντηρητικότητά του. Σήμερα εἶναι πολὺ, πάρα πολὺ μέσα στὸ εὐρωπαϊκὸ καὶ παγκόσμιο πολιτικὸ καὶ πολιτιστικὸ κλίμα. Τὰ πολὺ μακρινὰ γεγονότα, οἱ συζητήσεις τοῦ Ο.Η.Ε., ἡ παγκόσμια κατάσταση μπαίνουν ὁμέσως στὴν ἀτμόσφαιρά του καὶ φέρνουν οὐσιαστικὲς μεταβολές στὴ ζωὴ του. Γιατί νὰ παραξενευόμαστε λοιπόν, ὅταν ὁ μαθητὴς τοῦ χωριοῦ μιᾶ γιὰ τὴν βόμβα ὑδρογόνου;

Ὑστερα ἔρχεται ἡ ὠριμότητα, πρόωρη μερικὲς φορές, ὅπως διαπιστώνουν δικοὶ μας καὶ ξένοι παιδαγωγοί. Ὁ Brauner ἀναφέρει τὴν περίπτωση δεκάχρονου ἰσπανοπαίδου, τοῦ Pedro, ποὺ πρὶν ἀπὸ τὰ γε-

γονότα τοῦ ἐμφυλίου πολέμου ἦταν σωστός διαβολάκος. Ἡ κατάσταση ὅμως τὸν ἀνάγκασε νὰ ἀναλάβῃ τὴ φροντίδα τοῦ σπιτιοῦ καὶ νὰ βοηθᾷ τὴ μητέρα καὶ τὰ ἀδελφάκια του σὰν ὥριμος ἄνδρας—μετὰ τὴν ἀναχώρησιν τοῦ πατέρα. Τὴν ἴδια ὥριμότητα παρουσίασαν τὰ παιδιὰ ποὺ ἔζησαν στὸ στρατόπεδο συγκέντρωσης Buchenwald, καθὼς καὶ τὰ παιδιὰ τῆς Γαλλίας, ποὺ δοκίμασαν τὰ δεινὰ τῆς Κατοχῆς. Τὸ σημερινὸ παιδί εἶναι περισσότερο προχωρημένο διανοητικὰ καὶ ψυχικὰ. Ἄν ἡ Ψυχολογία ἀπὸ χρόνια ἔχει ὀποδεῖξει, πὼς τὸ παιδί τῆς πόλης βρίσκεται σὲ ἀνώτερο ψυχικὸ ἐπίπεδο, τί πρέπει νὰ ποῦμε σήμερα, ποὺ ὁ μὴθητὴς τῆς πόλης ἔχει περισσότερα κίνητρα καὶ ὁ ἔφηβος τοῦ χωριοῦ ἀκούγοντας τὸ ραδιόφωνο, διαβάζοντας ἐφημερίδες καὶ παρακολουθώντας τὶς συζητήσεις γιὰ τὰ φλέγοντα ζητήματα ἀναγκάζεται νὰ σκέπτεται ἔντονα γιὰ τὴν ἀνήσυχη ἐποχὴ μας; Ἡ κατακραυγὴ ποὺ ἀκούγεται δὲν ἀφορᾷ τὴν ἐξυπνάδα. Ἄν ὁ μαθητὴς ὑστερῇ στὶς γνώσεις τῆς γραμματικῆς καὶ τῆς ὀρθογραφίας, δὲν πρέπει νὰ καταδικάζεται. Ὑπάρχουν σήμερα τόσες ἄλλες πνευματικὲς περιοχές, ἀνοιξε τόσο πολὺ ὁ ὀρίζοντας, ποὺ δὲν προφταίνει νὰ ἐπαρκέσῃ σ' ὅλα αὐτά, ὅπως ἐπαρκοῦσε ὁ μαθητὴς πρὶν ἀπὸ 40 ἢ 50 χρόνια, ὅταν ἡ πρόοδος τῶν Φυσικῶν Ἐπιστημῶν καὶ τῆς Τεχνικῆς ἐπηρέαζε ὀλιγώτερο τὴ ζωὴ μας, ὅταν τὰ ἱστορικὰ γεγονότα δὲν ἀνησυχοῦσαν τὶς ψυχὲς καὶ ὅταν ἐπὶ τέλους ἡ Νεοελληνικὴ Λογοτεχνία μὲ τὸ πλούσιο περιεχόμενό της ἔκανε τὰ πρῶτα βήματα στὸν εὐρωπαϊκὸ πνευματικὸ χῶρο. Ἐκεῖνο, ποὺ θὰ εἶχαμε δίκιο νὰ παραπονεθοῦμε, εἶναι ἡ σχετικὴ ἔλλειψη ἰδεαλισμοῦ στὸ σημερινὸ νέο. Ἡ ἱστορία τῶν τριάντα χρόνων ἔχει διδάξει στοὺς ἀνθρώπους, πόσο σκληρὴ καὶ ἐπιβλητικὴ εἶναι ἡ πραγματικότητα, πόσο συντριπτικὴ τοῦ ὑποκειμενισμοῦ εἶναι ἡ δύναμη τῶν γεγονότων καὶ ποιά σημασία ἔχει ἡ οἰκονομικὴ ἀνεξαρτησία. Ὅσοι δημιούργησαν περιουσία, ὅσοι κοίταξαν τὸν ἑαυτό τους, ἔζησαν χωρὶς στενοχώριες στὰ δύσκολα αὐτὰ χρόνια. Ἄν κατηγοροῦμε τοὺς νέους, ἃς μὴ συγχωρήσουμε πρῶτα τοὺς μεγάλους. Μονάχα ποὺ ἐμεῖς, ὅσοι ἀναπτυχθήκαμε σὲ εἰρηνικὰ χρόνια, πιθανὸν νὰ διατηρήσαμε ἰχνη αὐτοῦ τοῦ ἰδεαλισμοῦ. Ἐνῶ ἡ σύγχρονη γενιά, ποὺ δοκίμασε ὅλες τὶς συνέπειες μιᾶς ταραγμένης ἐποχῆς, ποτίστηκε μὲ τὴν ἰδεολογία τοῦ πραγματισμοῦ. Δὲ χάνεται στὰ σύννεφα. Δὲν ἐπηρεάζεται ἀπὸ ὑποκειμενικὰ στοιχεῖα. Βλέπει νὰ βολέψῃ τὴ ζωὴ της καὶ ἀδιαφορεῖ πολλὰς φορὲς γιὰ ἠθικὰς ἀξίες, ποὺ γιὰ μᾶς ἦταν ἐπιβλητικοὶ θεοί. Χρειάζεται καπατσόσύνη στὴ ζωὴ καὶ τότε μπορεῖ νὰ προχωρήσῃ. Ἀπὸ τὴν Ἐπιστήμην καὶ τὰ Γράμματα δὲ βγαίνουν λεφτά. «Il est si facile de gagner de l'argent sans connaître Racine», συμπεραίνουν τὰ παιδιὰ τῆς Γαλλίας μετὰ τὸν πόλεμο, ὅπως γράφει ὁ Brauner!

Ὑπάρχουν φυσικὰ καὶ παιδιὰ, ποὺ δὲν προσαρμόζονται σ' αὐτὴ τὴν ἀνάγκη τῶν πραγμάτων. Εἶναι ἐκεῖνα, ποὺ ὕψωσαν καὶ ὑψώνουν φωνὴ διαμαρτυρίας ἐνάντια στὴ σκληρότητα τοῦ σημερινοῦ κόσμου. Εἶναι οἱ εὐαίσθητοι, οἱ ἐσωτερικοὶ τύποι, οἱ «σχιζοθυμικοί», ὅπως θὰ

τοὺς ὀνόμαζε ἡ Χαρακτηρολογία τοῦ Kretschmer, ποὺ θάχουν νὰ κάνουν ἓνα μεγάλο ἠθικὸ ἀγῶνα στὴ ζωὴ. Εἶναι οἱ μαθηταί, ποὺ ζητοῦν νὰ κυριαρχήσουν πνευματικὰ στὸν κόσμον καὶ ἔχουν ἀπαιτήσεις ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Γιατὶ καὶ οἱ δύο τύποι—ὁ πραγματιστὴς καὶ ὁ πνευματικὸς—βρίσκουν μεγάλο τὸ χάσμα ἀνάμεσα στὸ σχολεῖο καὶ στὴ ζωὴ. «Ἡ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ—γράφει πάλι ὁ Brauner—εἶναι ἐμποτισμένη ἀπ' αὐτὸν τὸν δυϊσμό. Στὸ σχολεῖο εἰσάγεται σ' ἓνα κόσμον μὴ πραγματικόν, θεωρητικόν, περασμένον, ποὺ δὲν ξέρεῖ τὸ χρήσιμον, ποὺ δὲν ἀνταποκρίνεται καθόλου σὲ κείνον, ποὺ βρίσκει τὸ παιδί μέσα στὴν οἰκογενειακὴ ζωὴ καὶ μέσα στὸ δρόμον. Ἡ σχολικὴ λοιπὸν ὕλη τοῦ φαίνεται ἀνιάρη καὶ ἀσυγχρόνιστη». Ἄν μετὰ τὸν Α' Παγκόσμιον πόλεμον σ' ὅλα τὰ προοδευμένα κράτη ὑψωνόταν ἡ φωνὴ τῶν παιδαγωγῶν νὰ προσεγγίσουμε τὸ σχολεῖο περισσότερο πρὸς τὴ ζωὴ, νὰ εἰσαγάγουμε τὸν φυσικὸν τρόπο τῆς πνευματικῆς ἐργασίας, τὴν ἀπαραίτητη γιὰ τὴν ἐξέλιξιν τῆς προσωπικότητος ἐλευθερίαν καὶ νὰ παίρνουμε θέματα ζωντανὰ καὶ ἐνδιαφέροντα στὴ σημερινὴ ἐποχὴ, ποὺ ἡ ζωὴ ἀπομακρύνθηκε ἀκόμα πιὸ πολὺ ἀπὸ τὸ σχολεῖον, οἱ ἀπαιτήσεις αὐτὲς εἶναι ἀκόμα μεγαλύτερες. Γιὰ νὰ ἀνταποκριθοῦμε λοιπὸν σ' αὐτὰς, ἔχουμε δυὸ καθήκοντα μέσα στὶς σημερινὲς συνθήκας τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου Μέσης Ἐκπαίδευσης: νὰ ἐπιτύχοιμε μεγαλύτερη ἐπαφὴ μὲ τὴ ζωὴ καὶ νὰ θεραπεύσοιμε τὴν τραυματισμένην ἀπὸ τὴ σκληρότητα τῆς ἐποχῆς ψυχὴ τῆς νεολαίας.

4) Καὶ τὰ δύο καθήκοντα ἀφοροῦν ἐμᾶς τοὺς φιλολόγους. Οἱ Φυσικὲς ἐπιστῆμες ἔχουν μεγάλη ἐπαφὴ μὲ τὴ ζωὴ. Θίγουν ὅλα τὰ θέματα, ποὺ ἀναφέρονται στὶς τεχνικὲς κατανοήσεις τοῦ ἀνθρώπου, δίνουν ἀπαντήσεις στὰ ἐπιστημονικὰ προβλήματα, ποὺ γεννιοῦνται στὴν ψυχὴ τῶν νέων ἀπὸ τὴ μελέτη, τὸ ραδιόφωνο καὶ τὶς ἐφημερίδες καὶ ἀκόμα προτιπαρασκευάζουν γιὰ πολλὰ πρακτικὰ καὶ προσοδοφόρα ἐπαγγέλματα. Ἐμεῖς ὅμως ἐκτὸς ἀπὸ τὴν Ἱστορίαν, τὰ Φιλοσοφικὰ μαθήματα καὶ τὰ Νέα Ἑλληνικά, ἀσχολούμαστε τὶς περισσότερες ὥρες μὲ τὴν ἀρχαία Λογοτεχνίαν, ποὺ ἀπὸ τὴ φύσιν της εἶναι περιοχὴ μακρινὴ καὶ πολλὰς φορὲς ἀδιάφορη. Τὸ μεγάλο καὶ δύσκολον πρόβλημα στὴν περίπτωσιν αὐτὴ εἶναι πὼς θὰ κάνουμε αὐτὸ τὸν περασμένον καὶ δυσκολοπλησίαστον κόσμον ἐνδιαφέροντα, τέτιον ποὺ νὰ παίρνῃ ζωντανὰ ἀπὸ τὴ σύγχρονη πραγματικότητα. Ἀλλιώτικα θὰ μείνουμε ξένοι πρὸς τὸ παιδί καὶ πρὸς τὴ ζωὴ. Γιατὶ ἡ πραγματικότητα μᾶς ἀπογοητεύει. Ἀπὸ τὸ ἐρωτηματολόγιον, ποὺ ἔδωσα στὰ παιδιὰ, βγαίνουν συμπεράσματα, ποὺ ἐνισχύουν αὐτὴ τὴν ἀπαισιόδοξον ἄποψιν. Οἱ μαθηταί δείχνουν μεγάλο ἐνδιαφέρον γιὰ τὰ Θρησκευτικὰ καὶ τὴν Ἱστορίαν πρὸ πάντων, ἀν' ἐξαιρέσουμε τὶς Φυσικὲς ἐπιστῆμες. Καὶ καταλαβαίνουμε γιὰτί. Τὰ Θρησκευτικὰ θίγουν φλέγοντα ζητήματα τῆς ζωῆς καὶ παρηγοροῦν τὸν ἀνθρώπον στὶς δύσκολες ὥρες. Ἡ Ἱστορία πάλι παρουσιάζει μπροστὰ στὰ μάτια τῶν μαθητῶν σκηνὲς ὅμοιες πρὸς τὴ σύγχρονη ζωὴ. Γιὰ τὰ Ἀρχαία δει-

χνουν ενδιαφέρον μονάχα 25 ο/ο τῶν μαθητῶν καὶ μαθητριῶν, ἐνῶ γιὰ τὰ Λατινικὰ μονάχα 4 ἀπὸ τοὺς 287!

Τὸ δεύτερο κοτῆκον εἶναι ὑψηλότερο. Ἡ ἐπιτέλεσή του σκεπάζει ὁλόκληρη σχεδὸν τὴν ἐπιφάνεια τοῦ πρώτου καὶ δίνει περιεχόμενο καὶ νόημα στὸ ἔργο τοῦ φιλολόγου. Πρὶν ὅμως διατυπώσουμε τὶς δικές μας ἀπόψεις, ἄς ἀφοκραστοῦμε τοὺς κτύπους τῆς καρδιάς τοῦ σημερινοῦ ἀνθρώπου μὲ τὴ βοήθεια τοῦ λογοτέχνη.

Ὁ νεκρὸς κόσμος τοῦ Thomas Eliot, αὐτὴ ἡ ἀνυδρὴ καὶ στείρα χώρα, ποὺ δὲν πρόκειται ποτὲ νὰ καρποφορήσῃ, γιὰτὶ οἱ ἄνθρωποι ἀσχολοῦνται ἐκεῖ μὲ τὸ χρῆμα, τὸν τᾶπεινὸ ἔρωτα καὶ τὶς περιπέτειες εἴτε τρώγονται ἀπὸ μιὰ νοσταλγικὴ θλίψη, πᾶει σὲ μιὰ στιγμὴ καταγίδας νὰ πλημμυριστῇ ἀπὸ πλούσια βροχή. Μὰ οἱ ἐντολές, ποὺ δίνει ἡ βροντὴ μετὰ τὸν κεραυνὸ «δόσε, συμπάθησε, κυριάρχησε» πᾶνε χαμένες, γιὰτὶ οἱ ἄνθρωποι δὲν καταλαβαίνουν αὐτὰ τὰ συνθήματα, τοῦ περικλείουν τὴ χριστιανικὴ ἀγάπη, τὴ συμπάθεια καὶ τὴν αὐταπάρνηση (1). Ἀπὸ τὴν ἄλλη οἱ συγγραφεῖς τοῦ ὑπαρξισμοῦ, ποὺ ἀναφέρει στὸ ἄρθρο του ὁ Roger Millieux, θέλοντας νὰ σώσουν τὸν ἄνθρωπο ἀπὸ τὸ κενό, κηρύττουν τὴν ἠθικὴ τῆς δράσης καὶ τῆς συμπάθειας. Ὁ γιατρὸς ἀγῶνα ἐνάντια στὴν ἀρρώστεια, ποὺ ξέσπασε στὸ Ὅραν, καὶ μὲ τὴ δράση του ἀποδείχνει τὴ σημασίαν τῆς συμπάθειας τοῦ ἀνθρώπου πρὸς τὸν ἄνθρωπο (2). Ἡ καταθλιπτικὴ αὐτὴ ἀτμόσφαιρα ὑπάρχει καὶ σὲ πολλοὺς Ἕλληνες λογοτέχνες. Γράφει ὁ Γ. Φτέρης σὲ μιὰ ἐπιφυλλίδα τοῦ ἀπάνω στὸ ὄρος τῶν Ἑλαιῶν. Καὶ ἑκατομμύρια ἄνθρωποι πονεμένοι ὑμῖν, ἵνα ἀγαπᾶτε ἀλλήλους—Ἐντολὴν καινὴν δίδωμι νη οἱ ἴδιοι ἄνθρωποι, ἡ ἴδια ἀκόμη γενιά, ποὺ ἔζησε τὸν περασμένο πόλεμο, μιᾶ γιὰ τὸ νέο. Αὐτὸ τί σημαίνει; Φοβόμαστε ὅτι ὁ ἄνθρωπος μένει μέσα του ὁ ἴδιος τελεσίδικα, ἀνεπανόρθωτα ὁ ἴδιος. Ἡ ἀνθρωπότητα ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ ἀνθρωπιά, ἀπὸ ἀγάπη. Ζητᾶ τὴ λύτρωση ἀπ' αὐτὴ τὴν σκολες μέρες ποὺ ζοῦμε, ἐξαγριωμένοι ἀπὸ τὰ πάθη καὶ ἀπὸ τὸ ἄγχος τους, πόσο ὅ,τι ἔχουμε ἀνάγκη εἶναι αὐτό: λίγη ζεστασιά, λίγη ἐγκορδισιγὰ τὸ δρόμο, ποὺ μᾶς ἔνωσε μὲ τοὺς ἀνθρώπους γυρίζοντας σὲ μιὰν ἄγρια μοναξιά. Τὸ χειρότερο εἶναι, ὅτι ξεκόβοντας ἀπὸ τὸν πλαῖνό μας, τὴ λαχτάρῃ ὁ Ἡλίας Βενέζης (3). Ἐτσι διατυπώνει ὠραῖα αὐτὴ

1. C. M. Bowra «Ἡ ἔρημη χώρα» τοῦ Θ. Σ. Ἑλιοῦ. «Ἀγγλοελληνικὴ Ἐπιθεώρηση» Σεπτέμβριος-Ὀκτώβριος 1950.

2. Albert Camus «La peste».

3. Σὲ ἐπιφυλλίδα τοῦ «Βήματος».

Ὁ ἄνεμος, ποὺ φέρνει αὐτὴ τὴν ἀπογοήτευση καὶ τὴν ἐναγώνια προσευχὴ, συγκινεῖ βαθιὰ τὴν ψυχὴ τοῦ φιλολόγου καὶ τὴν κάνει νὰ δοκιμάζῃ τὰ φτερά της γιὰ ἓνα ὑψηλότερο πέταγμα. Ἐχουμε στὴ διάθεσή μας τὴ μεγάλη δύναμη τῆς Λογοτεχνίας, ποὺ σ' ὅλους τοὺς καιροὺς καὶ σ' ὅλους τοὺς τόπους προσπάθησε νὰ παρουσιάσῃ τὶς ἀτέλειες τῆς κοινωνίας, τὶς ἀδυναμίες τῶν ἀτόμων καὶ εἰσχωρώντας στὰ βάθη τῆς ἀνεξάντλητης ψυχῆς νὰ δείξῃ τὸ δρόμο τῆς βελτίωσης. Τὰ δικά μας καὶ ξένα κείμενα εἶναι δυνάμεις μεγαλουργικὲς στὰ χέρια τοῦ φιλολόγου, ἂν βέβαια συγκινήθηκε καὶ ἐμπνεύστηκε ἀπ' αὐτά, ἂν ἡ ὁμορφιά τῆς Τέχνης μετουσιώθηκε σὲ στοιχεῖο τῆς ζωῆς του. Χρειαζόμαστε σήμερὰ περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη ἐποχὴ τὸν ἐνθουσιασμό τοῦ δασκάλου. Οἱ ψυχολόγοι καὶ οἱ παιδαγωγοὶ μίλησαν ἀπὸ χρόνια γιὰ τὴν προσωπικότητα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ, γιὰ τὴ μυστικὴ ἐπαφή, ποὺ γεμίζει μὲ γοητεία τὶς ψυχὲς τῶν παιδιῶν καὶ ποὺ δὲν μπορεῖ νὰ ἀντικατασταθῇ ἀπὸ καμμιὰ ἄλλη δύναμη. Ἡ διδασκαλία, ποὺ δὲν ἔχει τὴν ἀρχὴ της στὴν πλούσια συναισθηματικότητά, ποὺ δὲν δροσίζεται ἀπὸ τὴν πηγὴ τῆς ἐσωτερικῆς ζωῆς, γίνεται ἀνιαρὴ, γιὰτὶ δὲν ἀντλεῖ δύναμη ἀπὸ τὰ προβλήματα τῆς ζωῆς, ἔτσι ποὺ τὰ ἀπλώνει μέσα της καὶ τὰ ἐρευνᾷ ἡ ψυχὴ τοῦ παιδαγωγοῦ.

Στὴν παλιά ἐκείνη ἐποχὴ εἶχαμε νὰ κάνουμε μ' ἓνα ἀδιάσπαστο ψυχικὸν κόσμο τοῦ παιδιοῦ, ποὺ κινιόταν ὁλόκληρος πρὸς τὴν κατεύθυνση τοῦ σχολείου μὲ τὴν ὁρμὴ τοῦ ἀγνοῦ, πρωτόγονου ἀνθρώπου. Τώρα ὅμως, ποὺ τὰ γεγονότα τῶν τριάντα χρόνων ἔφεραν τὸ διχασμὸ στὴν παιδικὴ ψυχὴ μὲ τὴ μιὰ κατεύθυνση πρὸς τὸν πραγματισμό, πρὸς τὸν κόσμο τῆς ἐπιτηδειότητος καὶ τοῦ κέρδους, καὶ μὲ τὴν ἄλλη κατεύθυνση πρὸς τὴν πνευματικὴ κυριαρχία τοῦ κόσμου, ποὺ παρουσιάζεται σύνθετος καὶ ἐπικίνδυνος, μπορούμε νὰ ποῦμε, πῶς ἔγινε μιὰ διαλεκτικὴ πρόοδος. Στὴν ἀρχικὰ ἀδιάσπαστη καὶ ἀδιαφοροποίητη ψυχὴ, ποὺ εἶχε τὴ νωθρότητα τοῦ ἀνεξέλικτου, δημιουργήθηκαν δύο τάσεις, ποὺ ἐδίχασαν τὴν προσωπικότητα τοῦ νέου. Σὲ πολλοὺς ἐξακολουθεῖ νὰ ὑπάρχει αὐτὸ τὸ στάδιο. Σὲ ἄλλους ἐπικράτησε ἡ μιὰ κατεύθυνση. Προσαρμόστηκαν μὲ τὴν πραγματικότητα εἴτε προσπαθοῦν νὰ ἀντιδράσουν σ' αὐτὴν καὶ μέσα τους ἀπλώνεται ἡ δύναμη τοῦ πνεύματος. Ἐδῶ ἔρχεται νὰ παίξῃ τὸ ρόλο του τὸ σχολεῖο. Ἄν δὲν βοηθήσῃ νὰ ἀπορροφηθῇ ἡ κλίση πρὸς τὸν πραγματισμὸ ἀπὸ τὴν πνευματικὴ κυριαρχία τοῦ κόσμου, εἴτε νὰ προσαρμοστῇ τὸ ἴδιο στὶς νέες, ἀναπόφευκτες ἀπαιτήσεις τῆς ζωῆς, ὁ μαθητὴς θὰ ἐξακολουθήσῃ νὰ φεύγῃ μακρύτερα ἀπὸ μᾶς. Μὲ τὸ συγχρονισμένο πνεῦμα τῶν Φυσικῶν ἐπιστημῶν, μὲ τὴν ἐρευνα τῶν δημιουργικῶν ἐποχῶν ἀπὸ τὴν Ἱστορίαν, μὲ τὴν ἀνάλυση τοῦ πνευματικοῦ κόσμου ἀπὸ τὰ Φιλοσοφικὰ μαθήματα, μὲ τὴν παρήγορη πνοὴ τῆς Θρησκείας καὶ μὲ τὸν ἀνθρωπισμὸ, ποὺ ἐμπνέει ἡ Λογοτεχνία, θὰ μπορέσουμε νὰ νικήσουμε τὴ σκληρότητα τῆς ψυχῆς καὶ νὰ καταπραΰνουμε τὴν ἀγωνία τοῦ σημερινοῦ νέου.

B. APXONTIΔΗΣ

Τὰ εξαρτημένα αντανεκλαστικά στην Ψυχολογία

Υπό την προεδρία τῶν Καθηγητῶν René Leriche καὶ Georges Heuyer ἔγινε, δὲν εἶναι πολὺς καιρὸς, στὴν Salle de Géographie τῶν Παρισίων μιὰ σειρά ἀπὸ διαλέξεις γιὰ τὴ μνημόνευση τοῦ ἐπιστημονικοῦ ἔργου τοῦ Pavlov (1849–1936). Τὸ ἀκροατήριον ἦταν πυκνὸ καὶ ἀνάμεσα τοῦ διακρίνονταν πολλὲς κορυφές τοῦ γαλλικοῦ ἐπιστημονικοῦ κόσμου. Ἀπὸ τοὺς ὁμιλητὲς, ὁ καθηγητὴς Henri Pieron ἀνέφερε ὅτι γνώρισε προσωπικὰ τὸν Pavlov στὰ διάφορα διεθνῆ Συνέδρια Ψυχολογίας καὶ Φυσιολογίας, ὑπογράμμισε δὲ τὴ συμβολή του στὴ διερεύνηση τοῦ ψυχικοῦ βίου. Τὸ ὄνομα τοῦ Pavlov κατέχει πραγματικὰ σημαντικὴ θέση στὴν Ἱστορία τῆς Ψυχοφυσιολογίας. Ἐπὶ πολλὰς δεκαετηρίδες, στὰ εἰδικὰ ἐργαστήρια ποὺ ὀργάνωσε, μὲ ἑκατοντάδες πειράματα πάνω σὲ ζῶα, ἰδίως σὲ σκύλους, μελέτησε τὴ λειτουργία τῶν ἡμισφαιρίων τοῦ ἐγκεφάλου, ποὺ εἶναι τὸ ὄργανο τῶν πιὸ περίπλοκων σχέσεων ἀνάμεσα στὸν ὀργανισμό καὶ τὸ περιβάλλον. Τὸ 1932, στὸ Διεθνὲς Συνέδριον Φυσιολογίας τῆς Ρώμης, διακήρυξε ὅτι ἡ μελέτη αὐτὴ ἦταν δυνατὴ καὶ γινότανε στὰ ἐργαστήριά του.

Τὸ κεντρικὸ φυσιολογικὸ φαινόμενο τῆς κανονικῆς δραστηριότητος τῶν ἡμισφαιρίων εἶναι, κατὰ τὸν Pavlov, τὸ εξαρτημένο αντανεκλαστικόν. Πρόκειται γιὰ μιὰ νευρικὴ σχέση ἀνάμεσα στοὺς ἀναρίθμητους παράγοντες τοῦ περιβάλλοντος, ποὺ τὴν ἐπίδρασή τους ὑφίσταται τὸ ζῶο, καὶ στὶς καθορισμένες ἀντιδράσεις τοῦ ζώου αὐτοῦ. Στὸ σκύλο π.χ. οἱ πιὸ περίπλοκοι καὶ οὐσιώδεις συσχετισμοὶ μεταξὺ τοῦ ὀργανισμοῦ καὶ τοῦ περιβάλλοντος, γιὰ τὴ διατήρηση τοῦ ἀτόμου καὶ τοῦ εἴδους, προσδιορίζονται ἀρχικὰ ἀπὸ τὴ δραστηριότητα τῶν ὑποφλοιωδῶν κέντρων ποὺ εἶναι τὰ πιὸ κοντινὰ στὰ ἡμισφαίρια. Αὐτὸ ἀποδεικνύεται ἀπὸ τὸ πείραμα τοῦ Goltz, ὁ ὁποῖος ἀφαίρεσε τὰ ἐγκεφαλικά ἡμισφαίρια ἀπὸ τὸν σκύλο. Ἡ δραστηριότητα αὐτὴ εἶναι ἡ ἀναζήτησις τῆς τροφῆς καὶ γενικὰ αὐτὸ ποὺ ὀνομάζομε ἔνστικτα. Ὁ Pavlov τὰ ὀνομάζει μὴ εξαρτημένα αντανεκλαστικά. Αὐτὰ ὑπάρχουν ἀπὸ τὴ γέννηση ἀκόμα καὶ προκαλοῦνται ἀπὸ ἐρεθισμοὺς καθορισμένους, ἀλλὰ σὲ ποσότητα πολὺ περιορισμένους, κατὰ τὴν πρώτη παιδικὴ ἡλικία, ὅταν ἡ μητέρα ἀσχολεῖται ἀκόμα μὲ τὸ μικρό. Ἡ τελευταία αὐτὴ περίπτωση ἐξηγεῖ τὴν ἀναπηρία τοῦ ζώου ποὺ τοῦ ἀφαίρεθηκαν τὰ ἡμισφαίρια τοῦ ἐγκεφάλου. Γίνεται ἀνίκανο νὰ ζήσει κατὰ τρόπο ἀνεξάρτητο. Ὁ κυριώτερος λοιπὸν ρόλος τῶν ἡμισφαιρίων συνίσταται στὸ νὰ συνδυάζουν συνεχῶς ἀναρίθμητους ἐρεθισμοὺς εξαρτημένους μ' ἓνα περιορισμένο ἀριθμὸ ἐρεθισμῶν μὴ εξαρτημένων, δηλ. νὰ συμπληρῶνουν τὰ εξαρτημένα αντανεκλαστικά μὲ τὰ μὴ εξαρτημένα. Μόνο ἔτσι ὁ ὀργανισμὸς διατηρεῖται μέσα στὸ περιβάλλον. Ἡ χρονικὴ σύμ-

πτωση ἑνὸς ἢ περισσότερων ἐρεθισμῶν μὲ ἓνα μὴ εξαρτημένο αντανεκλαστικόν, ἀποτελεῖ ὅρο βασικὸ στὸν σχηματισμὸ ἑνὸς εξαρτημένου αντανεκλαστικοῦ. Ἔτσι γίνεται ἡ ἐξάρτησις.

Μὰ καὶ τὸ ἴδιον τὸ εξαρτημένο αντανεκλαστικόν πρέπει νὰ παθαίνει μεταβολές. Ἄν σὲ ὀρισμένες συνθήκες, γιὰ ἓνα ὁποιοδήποτε λόγο, ἓνας ἐρεθισμὸς εξαρτημένος δὲν συνοδεύεται ἀπὸ ἓνα ἐρεθισμὸ μὴ εξαρτημένο, χάνει κάθε ἀποτελεσματικότητα. Πάντως μπορεῖ ἀργότερα νὰ ξαναφανεῖ γιὰ ἓνα διάστημα. Χάρη σ' αὐτὰ τὰ φαινόμενα πραγματοποιεῖται, πάντοτε κατὰ τὸν Pavlov, ἡ ἀνάλυση τοῦ γύρω περιβάλλοντος μὲ ὅλα τὰ στοιχεῖα του καὶ ὅλες τὶς στιγμὲς του στὸ χρόνο. Τὰ ἡμισφαίρια λοιπὸν τοῦ ἐγκεφάλου τοῦ σκύλου πραγματοποιοῦν συνεχῶς στοὺς πιὸ διαφόρους βαθμοὺς τόσο τὴν ἀνάλυση, ὅσο καὶ τὴ σύνθεσις τῶν ἐρεθισμῶν ποὺ δέχονται. Ὁ Pavlov τὸ ὀνομάζει αὐτὸ «στοιχειώδη συγκεκριμένη σκέψις». Τὴ δραστηριότητα αὐτὴ, ποὺ ἀναπτύσσεται σὲ συνεργασία μὲ τὰ ἄμεσα ὑποφλοιώδη κέντρα, τὴ χαρακτηρίζει ὡς ἀνώτερη νευρικὴ δραστηριότητα, σὲ ἀντιδιαστολὴ μὲ τὴν ὀνομασία «ψυχικὴ» ποὺ τῆς δίνουν οἱ ψυχολόγοι. Σ' αὐτὴ τὴν ἀνώτερη νευρικὴ δραστηριότητα ἀντιπαραθέτει τὰ κατώτερα μέρη τοῦ κεντρικοῦ νευρικοῦ συστήματος, ποὺ κατευθύνουν κυρίως τὶς σχέσεις ἀνάμεσα στὰ διάφορα μέρη τοῦ ὀργανισμοῦ.

Οἱ βασικοὶ τρόποι ἐνέργειας τῆς ὅλης κεντρικῆς νευρικῆς δραστηριότητος εἶναι: ὁ ἐρεθισμὸς καὶ ἡ ἀναστολή. Οἱ βασικοὶ νόμοι αὐτῶν τῶν τρόπων εἶναι: ἡ ἀκτινοβολία, ἡ συγκέντρωση καὶ ἡ ἀμοιβαία ἐπαγωγή. Ἀκριβῶς στὰ ἡμισφαίρια τοῦ ἐγκεφάλου τὰ μικρῆς ἐντάσεως φαινόμενα τοῦ ἐρεθισμοῦ καὶ τῆς ἀναστολῆς προκαλοῦν ἀκτινοβολία (ἐπέκτασις) ἀπὸ τὸ σημεῖο ἐκκίνησης. Τὰ ἴδια φαινόμενα, ὅταν εἶναι μέσης ἐντάσεως, προκαλοῦν μιὰ συγκέντρωση στὸ σημεῖο ἐνέσκηψης τοῦ ἐρεθισμοῦ, κι' ὅταν εἶναι μεγάλῃς ἐντάσεως, προκαλοῦν πάλι μιὰν ἀκτινοβολία. Μὲ βάση τὴν ἀκτινοβολία τοῦ ἐρεθίσματος δημιουργεῖται σὲ ὅλο τὸ κεντρικὸ νευρικὸ σύστημα ἓνα αὐξημένο αντανεκλαστικόν. Στὰ ἡμισφαίρια λοιπὸν τοῦ ἐγκεφάλου, ἡ συνάντησις τῶν κυμάτων ποὺ ἔρχονται ἀπὸ διάφορα σημεία, ὁδηγεῖ γρήγορα στὸ σχηματισμὸ μιᾶς πρόσκαιρης σύνδεσης, ἑνὸς συνδυασμοῦ αὐτῶν τῶν σημείων. Ἀντίθετα, στὸ ὑπόλοιπο μέρος τοῦ κεντρικοῦ νευρικοῦ συστήματος ἡ συνάντησις αὐτὴ παραμένει ἓνα στιγμιαῖον φαινόμενο ποὺ ἐξασφαλίζεται πολὺ γρήγορα. Στὰ ἡμισφαίρια τοῦ ἐγκεφάλου, ἡ ἀκτινοβολία τῶν ἐρεθισμάτων περιορίζει γιὰ ἓνα σύντομον χρόνον τὰ ἀρνητικὰ ἀπαγορευτικὰ σημεία καὶ τὰ μεταβάλλει σὲ θετικά, δραστήρια. Πρόκειται γιὰ μιὰν ἄρση τῆς ἀναστολῆς. Κατὰ τὴν ἀκτινοβολία τῆς ἀνασταλτικῆς πορείας, παρατηροῦμε ἀντίθετα τὸ ἀδυνάτισμα ἢ τὴν ὀλοκληρωτικὴ ἐξαφάνισις τῶν θετικῶν σημείων καὶ τὴν ἐνίσχυσις τῶν ἀρνητικῶν.

Ὅταν τὰ ἐρεθίσματα καὶ οἱ ἀναστολὲς συγκεντρώνονται, δημι-

ουργοῦνται φαινόμενα ἀντιτιθέμενα, τόσο στὴν περιφέρεια κατὰ τὴν ἐνέργεια ὅσο καὶ στὸν τόπο τῆς ἐνέργειας, ὥστε ἀπὸ τὸ τέλος τῆς. Πρόκειται γιὰ τὸν νόμο τῆς ἀμοιβαίας ἐπαγωγῆς. Κατὰ τὴ συγκέντρωση τῶν ἐρεθισμάτων, συναντοῦμε σὲ ὅλη τὴν ἔκταση τοῦ κεντρικοῦ νευρικοῦ συστήματος τὸ φαινόμενο τῆς ἀναστολῆς. Τὸ σημεῖο συγκέντρωσης τοῦ ἐρεθισμοῦ περιτριγυρίζεται ἀπὸ τὸ φαινόμενο τῆς ἀναστολῆς. Πρόκειται γιὰ τὸ φαινόμενο τῆς ἀρνητικῆς ἐπαγωγῆς. Αὐτὸ ἐκδηλώνεται σὲ ὅλα τὰ ἀντανεκλαστικά καὶ συνεχίζεται λίγο χρόνο μετὰ τὸ τέλος τοῦ ἐρεθισμοῦ. Ὁ Pavlov τὸ ὀνομάζει μὴ ἐξαρτημένη ἀναστολή. Τὴ χαρακτηρίζει παθητικὴ, ἐξωτερικὴ. Ἀντίθετα, ὀνομάζει ἐσωτερικὴ, ἐνεργητικὴ, ἐξαρτημένη τὴν ἀναστολή χάρις στὴν ὁποία διορθώνονται τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά, ὅπως σημειώσαμε παραπάνω. Ὑπάρχει μιὰ ἄλλη περίπτωση ἀναστολῆς στὰ μεγάλα ἡμισφαίρια: τὰ ἐγκεφαλικά κύτταρα κατέχουν ὀρισμένη ἱκανότητα ἐργασίας πέραν ἀπὸ τὴν ὁποία μεσολαβεῖ ἡ ἀναστολή. Προλαμβάνεται ἔτσι μιὰ ἐξάντληση. Ἡ ἀναστολή αὐτὴ, ποὺ ὁ Pavlov τὴν ὀνομάζει «ὑπεροριακὴ», ἐκδηλώνεται εἴτε ἀπότομα, εἴτε σὲ περίπτωσι ἐπανάληψης τῶν ἐρεθισμῶν ποὺ ξεπερνοῦν τὰ ὅρια. Αὐτὸ συμβαίνει καὶ στὰ κατώτερα μέρη τοῦ κεντρικοῦ νευρικοῦ συστήματος. Πάντως κάθε ἀναστολή ἀκτινοβολεῖ, ἐπεκτείνεται, ὅπως καὶ ὁ ἐρεθισμός. (Ἔτσι ἐξηγεῖται ὁ ὕπνος).

Ἀκόμα καὶ ἡ θέληση καὶ οἱ συγκινήσεις ἐξηγοῦνται ἀπὸ τὸν Pavlov μὲ τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά. Μὰ κι' ὁλόκληρος ὁ ψυχικὸς βίος. Ἡ ἴδια ἡ ὁμιλία π.χ. θεωρεῖται σὰν ἓνα σημεῖο τοῦ σημείου: δηλαδή, ἂν τὰ αἰσθήματα καὶ οἱ παραστάσεις μας ποὺ ἀναφέρονται στὸν γύρω κόσμο, ἀποτελοῦν γιὰ μᾶς τὰ πρῶτα σημεία τῆς πραγματικότητας, ὁ λόγος καὶ πρὶν ἀπ' ὅλα οἱ κινητικοὶ ἐρεθισμοί, ποὺ πηγαίνουν ἀπὸ τὸ ὄργανο τοῦ λόγου πρὸς τὸν φλοιό, ἀποτελοῦν τὰ σημεία τῶν σημείων. Ἀντιπροσωπεύουν μιὰν ἀφαίρεση καὶ προσφέρονται σὲ μιὰ γενίκευση, πρᾶγμα ποὺ ἀποτελεῖ τὸ εἶδος τῆς ἰδιόμορφης ἀνώτερης ἀνθρώπινης σκέψης, τῆς ὁποίας ὄργανο εἶναι οἱ μετωπιαῖοι λοβοὶ καὶ γιὰ τὴν ὁποία ἐξακολουθοῦν νὰ ἰσχύουν οἱ κοινοὶ νόμοι τῆς ἀνώτερης νευρικῆς δραστηριότητας. Ἔτσι, κατὰ τὸν Pavlov, φτάνομε σὲ μιὰ στενὴ σύνδεση μετὰ τῆς Φυσιολογίας καὶ τῆς Ψυχολογίας, ὅπου τὸ ἀντικειμενικὸ καὶ τὸ ὑποκειμενικὸ συγχωνεύονται πραγματικά, ὅπου λοιπὸν λύνεται στὴν πράξη ἡ ἀντίθεση τῆς συνειδήσεώς μου μὲ τὸ σῶμα μου.

Ἡ θεωρία τοῦ Pavlov ἔχει προκαλέσει θύελλα ἀπὸ ἀντιδράσεις. Ἡ κυριώτερη κατηγορία ποὺ τοῦ ἀπευθύνουν, εἶναι ὅτι σβήνει τὸν ψυχικὸ βίον καὶ μηχανοποιεῖ τὸν ἄνθρωπο. Δὲν ἀμφισβητοῦν τὴν ὕπαρξη αὐτοῦ καθεαυτοῦ τοῦ ἐξαρτημένου ἀντανεκλαστικοῦ, ἀλλὰ τὴ γενίκευση τῆς ἐξήγησής τοῦ ψυχικοῦ βίου μὲ βάση τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά, αὐτὸ ποὺ ὀνομάζουν «métareflexologie». Ἡ

ἀποψη ὅμως τοῦ Pavlov εἶχε μεγάλην ἐπίδραση ἀπάνω στὴν Ψυχολογία. Ὁλόκληρο τὸ μπεχαβιοριστικὸ κίνημα τοῦ Watson στὴν Ἀμερικὴ (Ψυχολογία τῆς διαγωγῆς) ἔχει ἐμπνευσθεῖ ἀπ' αὐτὴν. Σήμερα δὲν ὑπάρχει ἔδρα Ψυχολογίας ποὺ νὰ μὴ μιλεῖ γιὰ τὸν Pavlov, ὅπως καὶ Ἐγχειρίδιο ποὺ νὰ μὴν κάνει λόγο γιὰ τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικά. Βάθρα τῆς θεωρίας τοῦ Pavlov εἶναι ὁ προέχων ρόλος τοῦ ἀνώτερου νευρικοῦ συστήματος (σὲ ἀντίθεση μὲ τὶς θεωρίες γιὰ τὸν πρωταρχικὸ ρόλο τοῦ αὐτόνομου νευρικοῦ συστήματος), ἡ ἐνότητα καὶ ἡ ἀκεραιότητα τοῦ ὁργανισμοῦ, ἡ ὕπαρξη ἑνὸς ἀντικειμενικοῦ κόσμου ἀνεξάρτητου ἀπὸ τὴ συνειδήσή μας.

Μὲ τὰ παραπάνω θελήσαμε ἀπλῶς νὰ κάνουμε μιὰν ἀπόπειρα γιὰ τὴν ἐκθεση τῶν ἀπόψεων τοῦ Pavlov, πρᾶγμα ποὺ δὲν εἶναι καὶ τόσο εὔκολο, γιὰτὶ ἡ ἀποσαφήνισή τους ἀπαιτεῖ πλῆθος ἀπὸ τεχνικοὺς ὅρους ποὺ δὲν εἶναι ἄμεσα κατανοητοὶ ἀπὸ τὸν κοινὸ ἀναγνώστη.

ΔΗΜ. ΒΟΥΤΣΙΝΑΣ

Οἱ ἐμπειρίες στὴ διδασκαλία

Καθημερινὰ ἀκοῦμε στὴ ζωὴ, πὼς ὁ ἄνθρωπος αὐτὸς εἶναι ἐμπειρος, ὁ δάσκαλος αὐτὸς ἔχει μεγάλη πείρα στὴ δουλειὰ τῆς διδασκαλίας. Πείρα λοιπὸν ἢ ἐμπειρία εἶναι σπουδαιότατο γνώρισμα μόρφωσης καὶ ἀνάπτυξης. Γι' αὐτὸ καὶ στὴ διδασκαλία οἱ ἐμπειρίες τῶν παιδιῶν εἶναι τὸ κύριο χαρακτηριστικὸ γνώρισμα τῆς δουλειᾶς τοῦ σχολείου των. Ἐμπειρία, σὰν ἐννοια, εἶναι γνώση ποὺ στηρίζεται στὴν πείρα, κατ' ἀντίθεση πρὸς τὴ θεωρία. Ἀποτελεῖ τὸ σύνολο τῶν γνώσεών μας, ποὺ ἀποκτήθηκαν ἀπὸ τὴν ἀντίληψη τῶν πραγμάτων καὶ τὴν ἐνέργεια τὴ νοητικὴ, ποὺ καταβάλλεται γιὰ ν' ἀποκτηθοῦν οἱ γνώσεις αὐτές. Πιο σύντομα, ἐμπειρία εἶναι γνώση λαμπικαρισμένη καὶ δοκιμασμένη στὴν πράξη τῆς ζωῆς, εἶναι ἐντύπωση τοῦ ἔξω κόσμου μέσα στὸν ἐσωτερικὸν μας κόσμο. Μαθαίνομε καὶ δοκιμάζομε μέσα μας τὰ πράγματα καθημερινά.

Κάθε ἐμπειρία διδάσκει πὼς ὁ κάτοχός της, κατὰ τὴ σημασία τῆς λέξης, κάτι πετυχαίνει καὶ κρατεῖ σφιχτά. Κατὰ τὸν φιλόσοφο Kant «ἐμπειρία εἶναι μιὰ ἐμπειρικὴ γνώση, δηλαδή μιὰ γνώση ποὺ ὀρίζει ἓνα ἀντικείμενο μὲ τὴν παρατήρηση καὶ κατανόηση. Στοιχεῖο τῆς ἐμπειρίας καὶ τῆς δυνατότητάς της εἶναι ἡ κατανόηση καὶ τὸ πρῶτο, ποὺ κάνει, δὲν εἶναι ὅτι ἡ παράστασις κάνει τὸ ἀντικείμενο σαφές, ἀλλ' ὅτι αὐτὴ ἡ ἴδια κάνει γενικὰ δυνατὴ τὴν παράστασις ἑνὸς ἀντικειμένου». Ἡ ἐμπειρία τονίσθηκε ἰδιαίτερα ἀπὸ τὴ φιλοσοφία τοῦ θετικισμοῦ καὶ τῆς ἐμπειριοκρατίας.

Ὁ Wilhelm Ostwald ἐρμηνεύει ὡς ἐξῆς τὴν ἐννοια τῆς ἐμπειρίας

καὶ τοὺς παράγοντες της : « Ἡ ἀπλή σκέψη, στήν ἔννοια τῆς ἐμπειρίας, πιάνει τὴν ἐλότητα τῆς ἐπιζήσης, μὲ τὴν ἀξιοποίηση καὶ τὴν ἐπεξεργασία της. Μὲ αὐτὴν προσβλέπομε στὸ μέλλον, μὲ βάση τὴ μνήμη καὶ τὴ δεξιότητα. Τὸ οὐσιώδες γνῶρισμα τῆς ἐμπειρίας καὶ τὸ σπουδαιότατο ὄργανό της εἶναι ἡ σύγκριση. Οἱ ὅμοιες ἐπιζήσεις καὶ οἱ ἰδιαίτερές τους ἐντυπώσεις, μέσα στὴ μνήμη μας, ἐνισχύονται μὲ τὴν ἐπανάληψη καὶ τὴ σύγκριση ἐνὸς συνόλου ἀπὸ συναρμολογημένα συστατικά μέρη. Ἔτσι μὲ τὸν ἀποκλεισμό τῶν διαφορῶν κερδίζεται αὐτὴ ἡ ἐπιζήση. Ἐννοίες, μέσα στὶς ὁποῖες συμπεριλαμβάνονται ἐπαναλαμβανόμενες ἐπιζήσεις, σχηματίζουν τώρα τὰ θεμέλια ὅλης τῆς πνευματικῆς ἐνέργειας. Ἡ ἔννοια κατὰ ταῦτα δὲν φανερώνει τίποτε ἄλλο, παρὰ ἓνα κανόνα, κατὰ τὸν ὁποῖο παρατηροῦμε ὁρισμένες ἰδιότητες τοῦ φαινομένου».

Ἡ φυσικο-φιλοσοφικὴ αὐτὴ ἀνάλυση λέγει μὲ ἄλλα λόγια, ὅτι ἡ παρατήρηση τῶν μερικῶν ἀπόψεων μᾶς δίνει συμπεράσματα ἀπὸ τὰ ὑπάρχοντα φαινόμενα καὶ τὰ εἶδη των. Ἔτσι ἐξηγοῦνται οἱ κλασσικὲς περιπτώσεις τῆς φυσικο-ἐπιστημονικῆς ἐρευνητικῆς ἱστορίας. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο χαρακτηρίζομε τὴν ἐμπειρία ἀπὸ πνευματικο-ἐπιστημονικὴ ἄποψη.

Κατὰ τὸν Hans Cornelius ἐμπειρία εἶναι ἐκείνη ἡ διευκρινισμένη καὶ δοκιμασμένη γνώση, ποὺ στέκεται μπροστὰ μας σὰν δεδομένη. Ὅχι βέβαια, ἓνα πλήθος ἀποχωρισμένων συστατικῶν μερῶν τῆς συνειδησιακῆς πορείας, οὔτε ἓνα ἄθροισμα γυμνῶ ἀσχετῶν ἐντυπώσεων καὶ ἰδεῶν, ἀπὸ τὸ ὁποῖο συγκροτεῖται μὲ συνένωση τὸ οἰκοδόμημα τῶν ἐμπειριῶν μας. Τὸ ἄμεσο δεδομένο εἶναι πολὺ ἐπίπεδο. Τὸ οἰκοδόμημα τῆς ἐμπειρίας καθορίζεται μόνον ἀπὸ ἐκεῖνα τὰ συστατικά μέρη, ποὺ δείχνουν ἓνα ἐνιαῖο σύνολο. Ἡ φυσικο-ἐπιστημονικὴ καὶ πνευματικο-ἐπιστημονικὴ ἐμπειρία δὲν στέκονται σὲ ἀντικειμενικὴ ἢ μεθοδολογικὴ ἀντίθεση μεταξύ τους. Ὁ Dilthey πάνω σ' αὐτὸ λέγει : « Ἡ φύση εἶναι τὸ ὑπόβαθρο τοῦ πνευματικο-ἐπιστημονικοῦ. Ἡ φύση δὲν εἶναι μόνον τὸ θέατρο τῆς ἱστορίας. Τὰ φυσικὰ ἀντικείμενα, οἱ ἀνάγκες ποὺ ὑπάρχουν μέσα τους, καὶ οἱ ἐνέργειες ποὺ ἐκπορεύονται ἀπ' αὐτά, δημιουργοῦν τὴ βάση γιὰ ὅλες τὶς σχέσεις ἐνέργειας καὶ πάθους, δράσης καὶ ἀντίδρασης, μέσα στὸν ἱστορικὸ κόσμον. Στὸν ψυχικὸν κόσμον ἐπίσης δημιουργοῦν τὸ ὑλικὸ γιὰ ὅλη τὴν περιοχὴ ποὺ ἐκφράζει τὸ πνεῦμα, τὸ σκοπὸ του, τὴν ἀξία του, τὴν οὐσίαν του».

Ὁ Heinrich Rickert τονίζει : « Ἡ ἐμπειρικὴ πραγματικότητα γίνεται Φύση, ὅταν τὴν παρατηροῦμε ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ γενικοῦ· γίνεται Ἱστορία, ὅταν τὴν παρατηροῦμε ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ ἰδιαίτερου καὶ ἀτομικοῦ. Ἡ φυσικο-ἐπιστημονικὴ διαμόρφωση κάθε ἔννοιας βάζει τὰ ὅρια πέραν τῶν ὁποίων ποτε δὲν μπορεῖ νὰ ἐπεκταθῇ. Δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο, παρὰ ἡ ὅπως γινόμενη ἐμπειρικὴ πραγματικότητα μόνῃ της, ἔτσι ὅπως τὴ ζοῦμε στὴν ἐνέργειά της καὶ στὴν ἰδιαίτερότητά της».

Ἡ θέσις τῶν δύο ἐμπειρικῶν ἀντικειμένων, δηλαδή τῆς Φύσης καὶ τῆς Ἱστορίας, ἔχει ἀνάγκη ἐρμηνείας κατὰ τὴ διδακτικὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας. Τοῦ φυσικοῦ ἐρευνητοῦ ἔργο εἶναι νὰ γνωρίσῃ τὴν πραγματικότητα τοῦ δεδομένου καὶ τοὺς νόμους τοῦ ζητουμένου. Γιὰ τὸν ἱστορικό, ἐπειδὴ ἡ πραγματικότητά του ἀνήκει στὸ παρελθὸν καὶ συνάγεται ἀπὸ ἱστορικὰ πηγές, ἔργο εἶναι νὰ γνωρίσῃ τὸ δεδομένο παρελθόν. Ἐδῶ δὲν ὑπάρχει καμιὰ ἀντίθεση ὡς πρὸς τὴ μέθοδο τῆς διδασκαλίας, παρὰ μόνον ὡς πρὸς τὴν ἀφετηρία, ὡς πρὸς τὴ χρησιμοποίησιν τῆς μεθόδου. Ὁ χαρακτηρισμὸς αὐτὸς ἀφορᾷ τὴ διδασκαλίαν στὴν περιοχὴ τῆς φυσιογνωστικῆς καὶ τῆς ἱστορικῆς ἐμπειρίας. Σχετικὰ μὲ τὴν προσφορὰ τῶν πραγματικῶν προσιτῶν καὶ ἀναγκαίων στὸ παιδί διδακτικῶν ἀγαθῶν, προκύπτει τὸ παράξενο φαινόμενο, ὅτι τὰ φυσιογνωστικὰ μαθήματα σήμερον παρέχουν στὸ παιδί εὐκαιρίες ἐνέργειας, ποὺ κάνουν ἐντύπωση καὶ ἔχουν θέλητρα, ἐνῶ τὰ ἱστορικὰ μαθήματα ἐξοντλοῦνται κατὰ τὸ πλεῖστον σὲ κενὰ μικρολογίες, ἐπειδὴ τοὺς λείπει ἡ ἐποπτεία ἢ ζωντανὴ καὶ ἡ συγκεκριμένη πραγματικότητα. Ἡ φανερὴ εὐκολία τῆς φυσικο-ἐπιστημονικῆς μεθοδικῆς ξεπλανεὺν ἀρκετά, ἐναντι τῶν δυσκολιῶν τῆς ἱστορικῆς κατανόησης τόσο, ποὺ νὰ παραμελῇται συνήθως ἡ καλλιέργεια τῶν ἱστορικῶν σκέψεων.

Ἡ παροδοχὴ ὅμως τῶν φυσικο-ἐπιστημονικῶν μεθόδων ἔρευνας στὶς κατώτερες βαθμίδες τῆς σχολικῆς μόρφωσης κλείνει μέσα της τὸν κίνδυνον νὰ ζητῇ ἡ διδασκαλία νὰ δώσῃ ἐπιστημονικὴ μόρφωση καὶ βάσεις τῆς ἱστορικῆς ἐπιστήμης, ἀντὶ νὰ παρουσιάσῃ ἐξελικτικὰ καὶ παιδικὰ τὴν πρόοδο τοῦ πολιτισμοῦ καὶ τῆς ἐπιστήμης στὸ παρελθόν καὶ στὸ παρόν. Ἡ διδακτικὴ τοῦ νέου σχολείου προϋποθέτει πραγματιστικὴ διδασκαλία μὲ ἀφθονες ἐμπειρίες, σὰν ἀμετακίνητες βάσεις κάθε μάθησης. Τὸ ἰδανικὸ τοῦ πρόμαχου τῆς νέας διδακτικῆς εἶναι νὰ διακρίνῃ τὰ ζωντανὰ ἐνδιαφέροντα κάθε ἡλικίας παιδιῶν καὶ κάθε τόπου. Σ' αὐτὰ θὰ προσαρμόζονται οἱ ἀπαιτήσεις τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, κάθε τάξης. Ἰδιαίτερα στὴν πραγματογνωστικὴ διδασκαλία τόσο λάθος γίνεται ὁ κόμα νὰ θεωρῇται τὸ παιδί σὰν ὑπὸ σμίκρυνση ἡλικιωμένος ἄνθρωπος. Ἐκεῖνο ποὺ αἰστάνθηκε ὁ Pestalozzi, ὅτι σὲ ὅλα τὰ τυπικὰ μαθήματα πρέπει ν' ἀντιστοιχοῦν τὰ ζωντανὰ ἐνδιαφέροντα καὶ οἱ τάσεις τῶν μαθητῶν εἶναι ἀνάγκη νὰ λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν κατὰ τὴ διδασκαλία. Γιατὶ ἄλλιῶς τὸ ἓνα διδασκόμενο ὑλικὸ θὰ τοποθετεῖται πάνω στ' ἄλλο, χωρὶς νὰ μετέχη ἡ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ σὰν συνεκτικὴ δύναμη, μὲ τὶς ἐπιζήσεις της. Οὔτε οἱ φυσικὲς, οὔτε οἱ ἱστορικὲς γνώσεις πρέπει νὰ ναι πρόωρες καὶ ἀνώτερες ἀπὸ τὶς ἱκανότητες καὶ τὶς ἐμπειρίες τῶν παιδιῶν. Ἡ διδασκαλία μέσα στὴ Φύση καὶ στὴν Ἱστορία θὰ στηρίζεται στὴν ἐποπτικὴ καὶ ἐκφραστικὴ μόρφωση τῶν παιδιῶν, δηλαδή στὴν παιδικὴ ἐμπειρία καὶ ἰδιαίτερα στὸ ἐρευνητικὸ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν γιὰ πράγματα καὶ πρόσωπα.

Γιὰ ν' ἀποκτηθοῦν καλὲς ἐμπειρίες ἀπὸ τὰ παιδιά, ποὺ θὰ χρησι-

μεύσουν ὡς βάσεις γιὰ τὴ μελλοντική τους ζωή, πρέπει τὸ νέο σχολεῖο νὰ προσπαθῇ νὰ μαθαίνουν:

α) Ἐποπτικά, αὐτενεργὰ καὶ δημιουργικά.

β) Στὶς διδακτικὲς ἐκδρομὲς, περιπάτους καὶ ἐπισκέψεις, ἀπὸ τὶς κατώτερες ἀκόμα τάξεις τοῦ δημοτικοῦ, μέσα στὴν ἐνιαία διδασκαλία τῆς Στενώτερης Πατρίδας, νὰ γίνεται πλήρης καὶ ἀνολυτική διδασκαλία ἀπάνω σ' αὐτὸ τὸ ἴδιο φυσικὸ ἀντικείμενο, πρόσωπο ἢ πολιτιστικὸ στοιχεῖο τοῦ παρελθόντος ἢ τοῦ παρόντος. Ἡ διδασκαλία νὰ στραφῇ κυρίως:

1) Στὸ σχηματισμὸ σαφοῦς ἐννοίας τοῦ διδακτικοῦ ἀντικειμένου.

2) Στὸ σχηματισμὸ τῆς ἐννοίας τοῦ χώρου, μὲ τὶς ἀπλούστατες του πρῶτες μορφές στὶς μικρὲς τάξεις.

3) Στὸ σχηματισμὸ τῆς ἐννοίας τοῦ χρόνου, συνδεδεμένου μὲ γεγονότα ποὺ συμβαίνουν στὴν ἀρχὴ μέσα στὴ ζωή τῶν παιδιῶν.

4) Στὸ σχηματισμὸ τῆς ἐννοίας τοῦ τρόπου, τῆς σχέσης καὶ τοῦ σχήματος κάθε ἀντικειμένου, ποὺ τὸ κάνει χρήσιμο στὴ Φύση καὶ στὴ Ζωή.

5) Στὸν τονισμὸ τῶν αἰτιωδῶν σχέσεων μεταξὺ τῶν φυσικῶν καὶ πολιτιστικῶν ἀντικειμένων, μεταξὺ τῶν φυσικῶν καὶ κοινωνικῶν φαινομένων (αἰτία, σκοπός, λόγος, σχέση, ἀποτέλεσμα).

6) Στὴν ἐξαρση τῶν κολύτερων καὶ τῶν πιὸ ἐντυπωσιακῶν σημείων τῶν διδασκομένων μορφωτικῶν ἀγαθῶν καὶ ἐπιζητήσεων, ποὺ θὰ χρησιμεύουν καὶ στὸ μέλλον σὰν φωτεινοὶ προβολεῖς καὶ ἐρμηνευτικὲς ἐμπειρίες σὲ κάθε πρόβλημα ζωῆς μέσα στὴ Φύση καὶ στὴν Κοινωνία. Νὰ τονωθῇ στὸ μέγιστο βαθμὸ ἡ παρατηρητικότητα τῶν μαθητῶν ἐπὶ τοῦ περιβάλλοντος αὐτοῦς κόσμου.

δ) Ἡ ζωή τους στὸ σχολεῖο, δηλαδὴ στὸ μάθημα καὶ στὴ μαθητικὴ κοινότητα, νὰ δίνει ἀφθονὰ κίνητρα γιὰ δοκιμὲς καὶ πειράματα μὲ ὅλα τὰ στοιχεῖα ποὺ προσφέρει, ἡ Φύση καθὼς καὶ οἱ τέχνες τῶν ἀνθρώπων, μὲ τὰ ἀφθονὰ τους ἐργαλεῖα καὶ μηχανήματα.

ε) Νὰ τονωθῇ ἡ ἱστορικὴ κρίση κι οἱ ἱστορικὲς αἰτιώδεις σχέσεις μὲ ἀφθονὰ παραδείγματα, περιπτώσεις καὶ χαρακτηρισμοὺς ἀτόμων, λαῶν, ἐθνῶν, θρησκειῶν, ἰδεολογιῶν, ἀγώνων ὑλικῶν καὶ πνευματικῶν τῶν διαφόρων ἐποχῶν, γιὰ νὰ βγοῦν ἔτσι τὰ μεγάλα πατριωτικά, θρησκευτικά, ἠθικά καὶ ἀξιολογικά συμπεράσματα, ποὺ κατευθύνουν τὴ ζωή τῶν ἀνθρώπων.

στ) Τέλος, στὰ ἀνώτερα τουλάχιστον σχολεῖα, νὰ δοθῇ μιὰ ὀλοκληρωμένη, ξάστερη, φιλοσοφημένη κοσμοθεωρία, ποὺ νὰ κατευθύνει τοὺς μαθητὲς, σὰν πυξίδα, στὴν παρούσα καὶ μέλλουσα ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο ζωή τους.

ΑΘ. Κ. ΓΚΡΟΖΑΣ



Τὰ κορίτσια μας καὶ τὰ ἀναγνώσματά τους

Οἱ Ἕλληνες γενικὰ ἀγαποῦμε τὸν προφορικὸ λόγο καί, ἀντίθετα, δυσκολευόμαστε ἀρκετὰ στὸ λόγο τὸ γραπτό. Ἴσως ἡ κυρία αἰτία, ἐκτὸς ἀπὸ τὴ δυσκολία ποὺ παρουσιάζει ἡ διγλωσσία ἢ καλύτερα ἡ πολυγλωσσία μας, νὰ εἶναι ὅτι ὁ γραπτὸς λόγος ἀπαιτεῖ περισσότερη σαφήνεια καὶ ἀκριβολογία. Χαιρόμαστε τὶς ὥραϊες φράσεις, τὶς εὐχες λέξεις καὶ γενικὰ τοὺς ἀνθρώπους ποὺ ἐκφωνοῦν εὐκολα τοὺς «δεκάλογους». Ἄν ὑπάρχει μάλιστα καὶ ὁ σχετικὸς στόμος στὸ λόγο, καταντάμε νὰ μὴν ἀκοῦμε παρὰ μόνο ἐκφράσεις, ἀντιθέσεις, εἰκόνες καὶ νὰ παραβλέπουμε ἔτσι τὴ σχεδὸν ἀνύπαρκτη βαθύτερη ἐννοια ἢ γενικώτερη σκέψη.

Ἡ τάση αὕτη ἐπηρεάζει καὶ τὶς σχολικὲς ἐκθέσεις ἀκόμα ποὺ στολίζονται συνήθως μὲ φράσεις γεμάτες ἐπιθέτα καὶ λυρισμούς, μὲ τὶς ὁποῖες σκεπάζεται ἡ κούφότητα καὶ ἀσυναρτησία στὴ σκέψη καὶ ἡ ἀσυνταξία στὴ φράση.

Σὰν πρωτοπάει τὸ παιδί στὸ σχολεῖο, συναντᾷ τὸ λ ὁ γ ο στὴν πραγματογνωσία, στὴν ἀνάγκη νὰ ἐκφράσῃ τὰ ὅσα βλέπει ἢ τὸ ρωποῦν, στὴ ρίμα τοῦ τραγονοῦ ποὺ θὰ τοῦ μάθουν. Ὅλα αὐτὰ ἐντυπώνονται εὐκολὰ στὴν εὐστροφὴ ἀντίληψη τοῦ παιδιοῦ, γιατί μοιάζουν μὲ τὰ παραμῦθια τῆς γιργιᾶς ποὺ χαράζονται στὴ μνήμη του βαθιὰ μὲ τὴ συχνὴ ἐπανάληψη.

Σὰν ἀρχίσῃ ὁμως ὁ γραπτὸς λόγος καὶ ἐξελεγχθῇ σὲ πραγματικὴ ἀνάγνωση, τὸ κείμενο γίνεται ἀναγκαστικὰ στὸ διάβασμα ἀνιαρό. Οἱ πολυδιαβασμένες ἀράδες γίνονται: «ἀντιγραφὴ, ὀρθογραφία, γραμματικὴ, ζωγραφικὴ», μὲ ἓνα λόγο «μάθημα», καὶ παύουν νὰ εἶναι ἐλκυστικές. Διαβάζονται πιά μηχανικὰ καὶ παπαγαλιστικά, κάποτε μάλιστα ἀπὸ παιδιὰ ποὺ ἔχουν θυμητικὸ, χωρὶς καὶ νὰ ξέρουν τὸ μηχανισμό τῆς ἀνάγνωσης.

Γνώρισα ἓνα παιδάκι 5 ἐτῶν ποὺ ἤξερε κατὰ σελίδα καὶ χωρὶς λάθος τὸ μισὸ «ἀλφάβητο μὲ τὸν ἥλιο» ἀπ' ἔξω, γιατί τὸ ἀκούγε ἀπὸ τὸ ἀδελφί του. Σὰν ἔφτασε στὸ σχολεῖο, ξάφνιασε τὸ δάσκαλο μὲ τὶς γνώσεις του, ὡς ποὺ ἀποκαλύφθηκε πὼς δὲν ἤξερε καθόλου νὰ διαβάξῃ καὶ πὼς μόνο ἀποστήθιζε.

Τὸ ἔξυπνο παιδί πάλι ποὺ ἔμαθε πιά τὴν τέχνη τῆς ἀνάγνωσης, θέλει νὰ προχωρήσῃ πιὸ πέρα στὸ βιβλίο. Βαριέται νὰ ἀκοῦν πεντε, δέκα, εἴκοσι, τριάντα φορές τὴν ἴδια παράγραφο. Ὁ δάσκαλος ὁμως εἶναι ὑποχρεωμένως νὰ ἐπιμένῃ, ὡς ποὺ νὰ πειστήν πὼς ὅλη ἡ τάξη συμβαδίζει καὶ κατέχει τόσο τὴν τέχνη τοῦ διαβάσματος ὅσο καὶ τὴν ἐννοια τοῦ κειμένου.

Τὴ διάθεση ποὺ παρουσιάζει φυσικὰ τὸ παιδί, γιὰ νὰ μάθῃ τί ἔγινε παραπέρα, νὰ διαβάσῃ τὸ διάλογο ποὺ ἀκολουθεῖ τὴν περιγραφὴ καὶ νὰ ἐξασκήσῃ πιά μόνο του τὴν τέχνη ποὺ τοῦ ἔμαθαν, τὴ σταματᾷ ἢ βραδεῖα πρόοδο τοῦ συνόλου τῆς τάξης. Ἄν ἔχη τὴν τύχη, τὸ βιβλίο νὰ εἶναι δικό του, θὰ διαβάσῃ μόνο του πιὸ πέρα καὶ θὰ θεωρήσῃ τότε τὴν ἀνάγνωση σὰν ἐπανάληψη ἐκείνου ποὺ ἤδη ξέρει. Ἄν πάλι δὲν τοῦ ἀνήκῃ τὸ ἀναγνωστικόν, τότε περιορίζεται τὸ ἐνδιαφέρον του στὸ μάθημα μόνο καὶ ὡς εἶναι τὸ βιβλίο καλογραμμένον καὶ ἐλκυστικόν.

Τὰ πιὸ πολλὰ παιδιὰ μας κάθε ἡλικίας δὲν ἔχουν καθόλου δικὰ τους ἐξωσχολικά

βιβλία, καὶ ἔτσι ἀναγκαστικὰ καταρτᾷ ἀνάγνωσις τὰ σημαίνοντα σχολικὸ μάθημα, καὶ τὸ μάθημα πάλι εἶναι ἀναγκαστικὰ ἐλλειψή ἐλευθέρας δράσης.

Ἐνδιαφέρο θὰ ἦταν νὰ ἐξέταζε κανένας πόσα παιδιὰ τελειώνουν τὸ δημοτικὸ σχολεῖο καὶ πόσα τὸ γυμνάσιο, χωρὶς νὰ ἔχουν κἂν τὰ σχολικὰ βιβλία ιδιόκτητα. Ἀν αὐτά, τὰ ἀπαραίτητα γιὰ τὴ μόρφωσή τους, δὲν ὑπάρχουν, πόσο μᾶλλον θὰ λείπουν τὰ προαιρετικὰ βιβλία, βιβλία γιὰ διασκέδαση, γιὰσχόλη, βιβλία ποὺ δὲν ἔχουν τὴν εκπαιδευτικὴ σκοπιμότητα.

Νομίζω πὼς πολὺ βαθιὰ θὰ πρέπει νὰ γυρέψουμε τὸ λόγο, γιὰ τὸν ὁποῖο ἡ νεολαία μας διαβάσει τόσο περιορισμένα.

Μιὰ πρόχειρη καὶ κάπως τυχαία ἔρευνα σὲ 62 κορίτσια τῆς Ἀθήνας, ἀπ' τὰ ὁποῖα τὰ 32 ἦταν ἀπόφοιτα ἢ τελειόφοιτα τοῦ γυμνασίου καὶ τὰ 21 εἶχαν πανεπιστημιακὴ ἢ ἀνώτερης ἐπαγγελματικῆς σχολῆς μόρφωση, φανέρωσε (καὶ αὐτὸ ἄσχετα μὲ τὸ ἐπίπεδο τῆς μόρφωσής τους) πὼς 35 δὲν εἶχαν «κανένα ἀτομικὸ βιβλίο», 10 εἶχαν κάτω ἀπὸ 20 τόμους καὶ μόνον 9 εἶχαν πάνω ἀπὸ 100. Τὸ καταπληκτικὸ εἶναι, πὼς κορίτσια μὲ ἀνώτερη μόρφωση ἀπαντοῦσαν πὼς «διάβασαν ἐλάχιστα», τόσο ἐλάχιστα, ποὺ οὔτε προτίμηση σὲ συγγραφεῖς εἶχαν, οὔτε βιβλίο τῆς ἀρέσκειάς τους μποροῦσαν νὰ ὀνομάσουν.

Ἄν στὴν Ἀθήνα, ὅπου ὑπάρχουν τόσες εὐκαιρίες καὶ σχετικὲς εὐκολίες, παρουσιάζονται αὐτοὶ οἱ ἀριθμοί, πόσο μᾶλλον θὰ ἀξάνῃ στὴν ἐπαρχία τὸ ποσοστὸ τῆς ἀνέπαρκτης ἀτομικῆς παιδικῆς βιβλιοθήκης. Ἐκεῖ περιορίζεται ἀκόμα πιὸ πολὺ ἡ ἀνάγνωση στὰ ἐλάχιστα βιβλία ποὺ δανείζονται ἀπὸ συγγενεῖς καὶ φίλους, στίς ἐφημερίδες καὶ στὰ περιοδικὰ.

Οἱ σχολικὲς βιβλιοθήκες εἶναι πολὺ σπάνιες. Συχνά, καὶ ὅταν ὑπάρχουν ἀκόμα, δὲν εἶναι παρὰ ἓνα κλειδωμένο διακοσμητικὸ στοιχεῖο στοῦ γραφεῖο τοῦ Διευθυντῆ. Ἄλλες φορὲς πάλι, ἀποτελεῖται ἀπὸ βιβλία ποὺ συγκεντρώθηκαν τυχαία καὶ ποὺ μποροῦν νὰ εἶναι ὠφέλιμα ἀναγνώσματα, μὰ δὲν παρουσιάζουν γιὰ τὰ παιδιὰ τίποτα τὸ ἐλκυστικόν. Εἶναι μιὰ σειρὰ ἀπὸ ὁμοίμορφους, ὁμοιόχρωμα καπλαντισμένους τόμους! Δὲν μπορεῖ νὰ γεννηθῇ ἡ ἀγάπη τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὸ βιβλίο, ὅταν ὁ τίτλος καὶ τὸ περιεχόμενον τὸν ἔχουν μιὰ καθαρὰ μορφωτικὴ σκοπιμότητα μόνο— «Ὁ καλὸς μελισσοκόμος» ἢ «Ὁ Συροτρόφος» ἢ «Ὁ κόσμος τῶν ἀστρῶν» καὶ τόσα ἄλλα παρόμοιας φύσεως βιβλία, ποὺ δὲν συνδέονται συνήθως μὲ ὅσα τὰ παιδιὰ διδάχθηκαν στοῦ σχολεῖο ἢ ὅσα βλέπουν ἢ ἀκοῦν στοῦ ἄμεσο περιβάλλον τους.

Πάντα, ὑπάρχουν βέβαια τὰ παιδιὰ ποὺ ἔχουν τὴ μανία τῆς ἀνάγνωσης· «Buchwürmer» σχολήκια τῶν βιβλίων, λέγονται γερμανικά. Αὐτά, τὰ ἐλκεῖ κάθε τυπωμένο χαρτὶ καὶ καταβροχθίζον κυριολεκτικὰ μὲ τὰ μάτια, ὅ,τι τέχνη προστά τους. Αὐτὴ ἡ ξεκάρωτη καὶ ἀσυνάρτητη ἀνάγνωση ὅμως ἐνδυναμώνει τὴν προχειροσύνη καὶ τὴν ἐπιπολαιότητα. Τὰ διαβασμένα δὲν τοποθετοῦνται οὔτε γεωγραφικά, οὔτε ἱστορικά, οὔτε κἂν ἀξιολογικά, διπλά στίς γνώσεις ποὺ ὑπάρχουν ἤδη. Ἔτσι γίνονται λ.χ. ἡ Β α λ έ φ σ κ α τὸ κύριο πρόσωπο στὴν ἱστορία καὶ ὁ Ν α π ο λ έ ω ν ὁ ἄντρας ποὺ τὴν ἀγάπησε! Τὸ ἴδιο ἡ «Φαβύλα» «ἱστορικὸ πρόσωπο», ἢ Ἀμερικὴ ὁλόκληρη δὲν ἔχει παρὰ γκάνκστερς, οὐρανοξύστες καὶ ἐκατομμυριούχους, τὸ Παρίσι εἶναι ἡ μεγαλύτερη πολιτεία ἀπὸ τὴ Γαλλία καὶ ἄλλα παρόμοια. Ἀηδὰ μὲ ἄλλα λόγια: χάνεται τὸ μέτρο! Τὰ πρόσωπα καὶ τὰ πράγματα, ὅσο ἐνδιαφέρον κ' ἂν παρουσιάζουν τὴν ὥρα τῆς ἀνάγνωσης, μένουν μετέωρες ἐντυπωσιακὲς γνώσεις ποὺ δὲν συνδέονται μὲ τίποτα πιὸ γνωστὸ καὶ χειροπιαστό.

Τὰ νεῖατα ποὺ διανοῦν γιὰ μόρφωση, «διαβάζουν» σὰν ἀνάγνωσμα τίς ἐγκυκλοπαίδειες καὶ τὰ ἐγκυκλοπαιδικὰ λεξικά. Δὲν ἔμαθαν ὅμως νὰ τὰ χρησιμοποιοῦν ὡς βοηθητικὸ ἢ συμβουλευτικὸ στοιχεῖο ἢ ἔστω καὶ γιὰ τὴν τάξη ποὺ πρέπει νὰ βάλουν στίς σκόπιμες γνώσεις τους. «Διαβάζουν» τὸν τόμο ποὺ τυχαία βρέθηκε στὰ χέρια τους μὲ τὴν ἀλφαβητικὴν σειρὰ ποὺ παρουσιάζεται, καὶ φυσικὰ συγχέονται ἔτσι ἀκόμα πιὸ πολὺ οἱ ἤδη ἀκαθόριστες γνώσεις τους.

«Ἐχει τόσα διδαχτικὰ καὶ ἐπιστημονικὰ στὴν ἐγκυκλοπαίδεια», ἀπαντοῦν στερεότυπα, σὰν ἀπορήση κανεὶς καὶ ρωτήσῃ μὲ τί σκοπὸ τὴ διαβάζουν. Ἀδιαφορώντας γιὰ χρόνον καὶ τόπον βλέπουν στὴν σειρὰ:—Αἰκατερόνη: Ἀγία τῆς Ἀραγώνης, τῆς Γαλλίας, τῶν Μεδίκων, Αὐτοκράτειρα τῆς Ρωσίας, κλπ. κλπ.». Ἡ συσχέτιση, ἡ ἱστορικὴ τοποθέτηση, ἡ συγκριτικὴ ἀξία, εἶναι ἀδύνατη μὲ τὸν τρόπο αὐτό. Σὰν πρόκειται μάλιστα γιὰ λέξεις καὶ ὀνομασίες χημείας, φυσικῆς, ἱατρικῆς κλπ. ἡ σύγχυση εἶναι ἀκόμα πιὸ μεγάλη καὶ σχεδὸν καταρτᾷ ἐπικίνδυνον, ἐφ' ὅσον λείπει τὸ ἀπαραίτητο βάθος στίς ἐπιστημονικὲς γνώσεις.

Δὲν νομίζω ὀρθόν, στὴν περίπτωσή αὐτὴ οὔτε καὶ σὲ ἄλλη, νὰ ἐφαρμόσωμε τό: «Στὴν ἀναβροχιά καλὸ εἶναι καὶ τὸ χαλάζι», γιὰ τὸ χαλάζι ἔχει τόσες διαφορὲς μορφὲς ποὺ μπορεῖ νὰ κἀν καὶ βασικὲς καταστροφές, σὰν πρόκειται μάλιστα γιὰ τὸ τί διαβάζουν τὰ νεῖατα μας! Μιὰ ἀπ' αὐτὲς τίς μορφές εἶναι οἱ φτηνὲς εἰκονογραφημένες ἐκδόσεις. Ἡ τιμὴ τους εἶναι τέτοια, ποὺ ἐλκεῖ τὸ ἀναγνωστικὸ κοινόν. Ἐπεὶτα φέρουν ὀνόματα γνωστὰ καὶ εὔχηα σὰν: Dickens, Dumas, V. Hugo, Shakespeare καὶ τόσα ἄλλα. Ἐπὶ πλέον διαβάζονται εὐκόλα ἀπὸ ὅλα τὰ μέλη τῆς οἰκογένειας, ἐφ' ὅσον περιορίζονται κυρίως σὲ διαλόγους καὶ σὲ εἰκονογραφίες ποὺ ἀμυδρὰ καὶ ἀκαλαίσθητα ζωντανεύουν τὸ ντύσιμον τῆς ἐποχῆς καὶ κἀνουν ἔτσι ἀκόμα πιὸ εὐπρόσιτον τὸ περιεχόμενον. Τὸ ἀναγνωστικὸ κοινὸν νομίζει, πὼς ἔκανε κτῆμα τοῦ κάποια μεγάλης πνευματικῆς ἀξίας, διάβασε, λέγει, τοὺς τάδε κλασσικοὺς συγγραφεῖς. Δὲν καταλαβαίνει πὼς ἔχασε ἔτσι τὴν δυνατότητα νὰ κρίνῃ ἓνα ἀνάγνωσμα καὶ τὸ συγγραφεῖα του, ἐφ' ὅσον λείπουν οἱ ὠραίες περιγραφές, οἱ ψυχολογικὲς ἀναλύσεις, οἱ συσχετίσεις τῶν προσώπων, κάποτε ἀκόμα καὶ ἡ πλοκή, ποὺ βροῖσκειται παραλλαγμένη. Ὅποιος ἔχει διαβάσει τὸ πραγματικὸ ἔργον, δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ μείνῃ στοῦ τέλος βαθιὰ ἀπογοητευμένος. Ὅποιος δὲν τὸ ξέρει ἀποκομίζει μιὰ παραφρασμένη ἐντύπωση, ποὺ ἀσφαλῶς δὲν ἀνταποκρίνεται σ' ἐκεῖνον ποὺ ἤθελε ὁ συγγραφεὺς νὰ μεταδώσῃ μὲ τὸ ἔργον του.

Τὰ ὀλιγόλογα ἀρθρίδια, ποὺ συνοψίζουν ὅλα τὰ μεγάλα γεγονότα τῆς ἐποχῆς μας, τίς ἐπιστημονικὲς ἔρευνες, τίς φιλοσοφικὲς τάσεις, τίς καλλιτεχνικὲς κρίσεις, κλπ. βροῖσκονται σὲ ἀφθονία καὶ ἐδκατάληπτα παρουσιασμένα σὲ εβδομαδιαία καὶ μηνιαία περιοδικὰ. Γιὰ ἓνα καλλιερημένο ἄνθρωπον, μιὰ τέτοια ἀνάγνωση μπορεῖ νὰ εἶναι χρήσιμη, νὰ τοῦ δώσῃ δηλαδὴ ὁρεξὴ νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ ἐμβαθύνῃ περισσότερο στοῦ θέματος αὐτοῦ ἢ, ἀντίθετα, νὰ τοῦ δώσῃ ἀπλῶς πὼς αὐτὸ ξεπερνᾷ τὸ πλαίσιον τῶν γνώσεών του ἢ τοῦ ἐνδιαφέροντός του. Σὰν πέσῃ ὅμως τὸ «χαλάζι στὴν ἀναβροχιά», τότε ἐπέρχεται ἡ βλάβη, γιὰ τὴν ἓνα ἀνέτοιμον πνεῦμα δὲν μπορεῖ νὰ κατανοήσῃ στὰ πεταχτά: τὴν ἀτομικὴν βόμβαν, τὸν Einstein, τὸν Edison, τὴν τέχνην τοῦ R. Dufy, τὴν στρατηγικὴν τοῦ Ridgway ἢ τὴν φιλοσοφίαν τοῦ Carrel. Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι ἀναγκαστικὰ μιὰ ἀόριστη ἐντύπωση, συγκεχυμένα ὀνόματα, μπερδεμένοι εἰδικευμένοι ὅροι καὶ δυστυχῶς συχνὰ ἢ ἱκανοποίηση, πὼς τάχα μὲ τὸ διάβασμα αὐτὸ πλουτίστηκαν οἱ γνώσεις τοῦ ἀναγνώστη!

Ὁ εὐκόλος καὶ γρήγορος αὐτὸς τρόπος τῆς μόρφωσης εἶναι πολὺ σύμφωνος μὲ τὴν βιασύνῃ τῆς ἐποχῆς μας. Ὁ καθένας ζητᾷ νὰ ἐνημερωθῇ μὲ ὅ,τι συμβαίνει στοὺν κόσμον καὶ νὰ σχηματίσῃ γνώμην γιὰ τὰ γεγονότα ποὺ ἀπασχολοῦν τὸ σύνολον. Εἶναι ὅμως συνάμα καὶ ἡ ἐκμηδένιση τῆς σπουδῆς καὶ τῆς παλαιᾶς κλασσικῆς μόρφωσης.

Ἀπὸ τὴ Δύση μᾶς ἦλθε τὸ «Digest» ποὺ εἶναι ἡ σύμπτυξη, σὲ μικρὰ ἀρθρίδια, ἀπὸ τὰ σύγχρονα προβλήματα, ἢ ἡ περίληψη ἀπὸ ὁλόκληρα βιβλία ποὺ δημοσιεύτηκαν καὶ πρόσθεσαν κάτι νέο στοὺν καλλιερημένο κόσμον. Ἡ λέξη αὐτή, ποὺ ἐλληνικά θὰ μεταφραζόταν «περίληψη», ἀλλὰ καὶ «πέψη», δίνει ζωντανὰ τὴν εἰκόνα τοῦ τί εἶναι. Ἄλλος χωρεῖ τὴ σκέψη καὶ γλυτώνει ἔτσι τὸν ἀναγνώστη ἀπὸ κάθε κόπον. Τοῦ ἔρχεται ἐτοιμὴ, μασημένη σὰ νὰ ποῦμε, ἡ πνευματικὴ τροφή. Βέβαια καὶ αὐτὸ εἶναι σύμφωνον μὲ τὴν σύγχρονον ὀλιστικὴν ἐποχὴν μας, μὲ τὸ γρήγορον καὶ εὐκόλον ὄφελος, τὸ ραδιόφωνον, τὴν τηλεόραση, τὰ ἀεριοπρωτοῦμενα καὶ τὴν γενικὴν προσπάθειαν, ὅλοι νὰ ἰσο-

σταθμίζονται έστω και σε χαμηλό μέσον όρο. Έτσι κόβονται οι κορφές και έπέρχεται μια γενική ομοιόμορφη ισότητα.

Όταν το συνολικό επίπεδο της μόρφωσης του «average man», του μέσου όρου του ανθρώπου, είναι αρκετά ψηλό, το κακό μετριάζεται, ίσως μάλιστα κάποτε να είναι και γενικότερα όφελιμο. Όταν όμως η μάζα του αναγνωστικού κοινού είναι τόσο άνετοιμη από τη στοιχειώδη και από τη μέση ακόμα εκπαίδευση που έλαβε, τότε πέφτει αναγκαστικά η νεολαία (γιατί αυτή κυρίως μας ενδιαφέρει) στην εγκληματική επιπολαιότητα, στη μη αναγνώριση της ανώτερης πνευματικής αξίας και στην έλλειψη σεβασμού προς τον κλασικισμό, προς την παλιά παράδοση που η πείρα από αιώνες και από γενεές ανθρώπων την έχει διαπλάσει.

Προσπάθησα να μάθω τί διαβάζουν τα κορίτσια μας, τόσο εκείνα που εργάζονται όσο και εκείνα που σπουδάζουν ακόμα. Η μεγάλη πλειοψηφία απ' όσα είδα, είχαν ήδη το απολυτήριο του γυμνασίου, είχαν προχωρήσει σε ανώτερες σπουδές και ζούσαν στην Αθήνα. Σύμφωνα με τις βάσεις που παραδεχόμαστε πως δίνει η μέση παιδεία, θα έπρεπε να είχε ξυπνήσει πια μέσα τους το γενικότερο ενδιαφέρον για όσα γίνονται γύρω τους. Η έρευνα όμως έφερε πάλι στο φανερό την επιπολαιότητα της μόρφωσης και τη νέκρα της γραμματικής στα πιο πολλά κορίτσια. Γνώσεις ειδικευμένες έχουν, επαγγελματική κατάρτιση υπάρχει, συχνά οι ρεαλιστικές, συγχρονισμένες γνώσεις τους είναι καταπληκτικές, μα όλα αυτά δεν συνδέονται με όσα υποτίθεται πως διδάχθηκαν στο σχολείο. Είναι σκόρπια λιθάρια από γνώσεις που τους λείπει το θεμέλιο και το τσιμέντο που θα συγκλοούσε όλα τα λιθάρια μαζί σε κάποιο γερό οικοδόμημα.

Ανάλογα με τις απαιτήσεις, που έχει το κάθε επάγγελμα που διάλεξαν, μαθαίνουν λ.χ. ορισμένους κανόνες φυσικής και χημείας, χωρίς αυτά να συσχετίζονται με όσα υποτίθεται πως είχαν μάθει ήδη σαν κάθονταν στο γυμνασιακό θρανίο. Συχνά σχολιάζουν με ένθουσιασμό τη νεώτερη τέχνη και το σουρεαλισμό ακόμα, χωρίς να ξέρουν τίποτε από την ιστορία της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής ή της γλυπτικής, και χωρίς η νεώτερη αυτή τέχνη να γεννά στο μυαλό τους καμιά εικόνα της εξέλιξης ή της πηγής της τέχνης αυτής. Έτσι η κάθε γνώση, και ως συνέπεια το κάθε άγνωση, μένει αυτότελη. Μπορεί να αναφέρεται το άγνωση σε ιστορική περίοδο ή σε πρόσωπα και πράγματα, διαβάζεται όμως σά διήγημα απλό, περιορίζεται και σταματά στη διήγηση αυτή. Το ίδιο συμβαίνει με τα ιστορικά ή βιογραφικά φιλμ ή τις διαλέξεις και τη μουσική, λιθάρια άλαξεφτα μένουν, που καταντούν ξερολιθιά γύρω στο πνεύμα και την ψυχή της νεολαίας μας.

Οι γνώσεις και τα διδάγματα του σχολείου, αντί ν' ανοίγουν διάπλατα τις πόρτες προς όλες τις κατευθύνσεις, αντί να γίνουν το μέσον για καλλιέργεια και ανάπτυξη, περιορίζονται, τις πιο πολλές φορές, στο να είναι σκοπός, το χαρτί δηλαδή που β' ανοίξει ορισμένες πόρτες (θέση, μισθό, επαγγελματική μετεκπαίδευση κλπ.). Τα γυμνασιακά μας μαθήματα και ο κύκλος της ανθρωπιστικής μας μόρφωσης αφήνει όνόματα στη μνήμη των παιδιών, δεν τους μαθαίνει όμως αρκετά να αγαπούν και να νιώθουν τη μεγάλη αυτή εθνική κληρονομιά.

Πολλή συζήτηση έγινε τελευταία γύρω στο τόσο ζωτικό για μας θέμα, αν πρέπει να διδάσκονται τα αρχαία συγγράμματα σε μετάφραση ή όχι στα σχολεία μας. Το λόγο έχουν φυσικά οι αρμόδιοι. Αν «διάβαζαν» όμως, νομίζω, τα παιδιά μας τον Όμηρο και τους Τραγικούς, αντί «να κάνουν» (όπως λέγεται στη μαθητική διάλεκτο) ορισμένες σελίδες μόνον απ' τους ίδιους αυτούς συγγραφείς, θα μάθαιναν ασφαλώς να τους αγαπούν. Θα έπαιναν τα μεγάλα κλασσικά όνόματα να γεννούν στη συνείδηση των παιδιών μας το φόβο μόνο. Φόβο για το μάθημα, για τον κακό βαθμό, για το συντακτικό και τη γραμματική, και στο τέλος για τις απολυτήριες εξετάσεις. Τα μ-π ο υ γίνονται όσα έπρεπε να είναι αγαπητά και προσιτά! Άψυχοι τάφοι, με επιγραφές από όνόματα, που τοποθετούνται στα σχολικά ράφια και σεπάζονται εκεί με τη σκώρη του χρόνου. Δεν τολμούν όμως και να τους ξεχάσουν τα παιδιά μας, διότι τότε θα

σήμαινε, πως δεν μορφώθηκαν. Πρέπει να τους αναφέρουν, για να φαίνεται πως πραγματικά τελείωσαν το γυμνάσιο.

Αν ρωτούσε κανένας άλλου την κορίτσια: «ποιοί είναι οι συγγραφείς που προτιμάτε»; αμφιβάλλω πολύ, ότι θα απαντούσαν με το ίδιο πνεύμα που απαντούν οι δικές μας. Ασφαλώς, δεν θα ανέφεραν ούτε τη Βίβλο ούτε τον Dante ούτε τον Rabelais και το Ronsard, τον Sheridan ή τον Corneille κλπ. Θα είχαν το αίσθημα πως δεν θα γίνονταν πιστευτά και από ντροπή, ίσως και από σεβασμό συνάμα, θα αποσιωπούσαν τέτοια κλασσικά όνόματα.

Σε μας όμως, επάνω σε 193 κορίτσια, με απολυτήριο γυμνασίου, από τα οποία τα μισά είχαν και επαγγελματική μόρφωση, 40 ανέφεραν γραπτά πως προτιμούν: τους «αρχαίους κλασσικούς» άσχετα με το τί είχαν συγγράψει αυτοί. Πρώτος στη σειρά έρχεται ο Θουκυδίδης, ακολουθεί ο Πλάτων, ο Αριστοτέλης, ο Όμηρος, ο Σωκράτης, Λυσίας, Πρωταγόρας και άλλοι. Χαρακτηριστικό είναι, πως ο Αριστοφάνης δεν αναφέρεται καθόλου, και από τους Τραγικούς παρουσιάζεται μόνο μια φορά το όνομα του Σοφοκλή με το Δημοσθένη μαζί. Σ' αυτό ίσως να συντείνει το γεγονός ότι στα πιο πολλά γυμνάσια δεν προσταίνουν να διδαχτούν τους Τραγικούς, κι' ως συμπεριλαμβάνονται στη «διδακτέα ύλη».

Είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις αυτές, που δυστυχώς είναι παρόμοιες, όταν αναφέρονται και σε νεώτερους συγγραφείς. Λες και δεν τολμούν τα παιδιά μας (από φόβο μη παρεξηγηθούν) να μιλήσουν για ό,τι δεν αναγράφεται στα σχολικά βιβλία. Έτσι και από τη νεοελληνική λογοτεχνία αναφέρουν, κυρίως, όσους άκουσαν στο σχολείο, χωρίς να κάνουν διάκριση μεταξύ πεζογράφων και ποιητών. Όλες δίνουν, αν επιμένει κανένας περισσότερο, τη στερεότυπα όμοια απάντηση: «Μα αυτούς κανένα με στο σχολείο» και αναφέρεται πρώτα ο Παπαδιαμάντης, ύστερα ο Παλαμάς, ο Καρυκάβιτσας, ο Σολωμός (που στην αιτιατική γίνεται συνήθως Σολωμώντα), Κρηστάλης κλπ. ως και ο Παπαρηγόπουλος, επειδή τους συμπεριλαμβάνουν τα «Νεοελληνικά Αναγνώσματα».

Από την ίδια ανθολογία άντλούν τον V. Hugo, τον Shakespeare, τον Goethe, Lamartine κλπ. κι' ως μη γνωρίζουν ονομαστικά ούτε ένα έργο τους. Έξαιρέση μόνο γίνεται για τον πρώτο, του οποίου ορισμένα έργα ξέρουν από τα «Κλασσικά Εικονογραφημένα», ίσως και από τον κινηματογράφο.

Δεν νομίζω όμως αυτό να σημαίνει πως δε διαβάζουν τα κορίτσια μας. Διαβάζουν πολύ μάλιστα, δυστυχώς όμως το γενικό συμπέρασμα που βγαίνει, είναι πως διαβάζουν χωρίς σύστημα και ιδίως χωρίς ευχαρίστηση και αγάπη για το βιβλίο. Αν τόχη και ευχαρίστηθούν πραγματικά μια άγνωση, που συνήθως δεν θα είναι σχολική, θα τη θεωρήσουν ως «ακατάλληλη» και θα φοβηθούν να την αναφέρουν, μήπως χαρακτηρισθούν οι ίδιες ως «ελαφριές» που διαβάζουν τέτοιου είδους βιβλία. Έτυχε συχνά' ακούσω έντονη διαμαρτυρία στην ερώτηση: «Ποιά μυθιστορήματα ή διηγήματα σας αρέσουν;» — «Δεν διαβάζουμε τέτοια!» Διαβάζουν, λέγει, μόνο επιστημονικά, εκπαιδευτικά ή θρησκευτικά αναγνώσματα. Με αυτό θέλουν να τονίσουν, πως είναι ήθικα κορίτσια, από σπίτι με άρχες, που έδωσε καλή ανατροφή στα παιδιά τους.

Δεν εξετάζω αν και κατά πόσο η απάντηση αυτή είναι πάντα ειλικρινής. Εκείνο που τη χαρακτηρίζει, είναι ότι αυτή θεωρούν πρόπουσα τα κορίτσια που τη δίνουν. Δείχνει το πόσο η άγνωση είναι στη συνείδησή τους μόνο το μέσο για την απόκτηση από γνώσεις, είναι δηλαδή ο κύριος σκοπός για το σχολείο και το απολυτήριο. Δε ζητούν πραγματική απόλαυση από το διάβασμα, δε γυρεύουν με το μέσον αυτό να ευχαριστηθούν και να αναπνεύσουν γενικά. Σαν τελειώσουν οι εξετάσεις και οι διαγωνισμοί, άχρηστεύονται τα βιβλία. Τελείωσε πια ο βασικός σκοπός τους! Οι κλασσικοί συγγραφείς, μαζί με τα αναγνωστικά, ακολουθούν τη γεωμετρία, την τριγωνομετρία και την άλγεβρα, μπαίνουν στο χρονοντούλαπο με ένα ανακουφισμένο «ούφ», εφ' όσον η μετέπειτα ζωή, είτε σπουδής είτε βιοπάλης, απαιτεί άλλα απ' την πρόην μα-

θήτρια. Μένει μόνο ὁ ἀόριστος σεβασμὸς πρὸς τοὺς «ἐνδόξους ἡμῶν προγόνους», ὅπου ρήτορες, φιλόσοφοι, ἱστορικοὶ καὶ τραγικοὶ συγγέονται κάτω ἀπὸ τὴν ὁμοίμορφη ἄχρηστος χλαμύδα.

Ὁλόκληρη ὁμάδα ἀπὸ κορίτσια ρωτήθηκε τί εἶδους βιβλία διαβάζει κατὰ προτίμηση. Ἦταν πάνω ἀπὸ 100. Ἀπ' αὐτά, μόνο τὸ 1/6 περίπου ἀνέφερε μεταξὺ ἄλλων, πὼς ἀγαπᾷ καὶ ἰ λογοτεχνικά ἔργα ἢ μυθιστορήματα. 7 εἶχαν τὸ θάρρος νὰ ὁμολογήσουν πὼς δὲν διαβάζουν ἀπόλυτα τίποτα. Γι' αὐτὰ τὸ κεφάλαιο ἀνάγνωση ἔχει τελειώσει ἀπ' τὴ στιγμὴ πὺν ἄφησαν τὸ θρανίον καὶ μόνο ἐπαγγελματικοὶ λόγοι θὰ τὰ ὑποχρεώσουν καὶ πάλι ν' ἀνοίξουν κάποιο βιβλίον καὶ νὰ χρησιμοποιήσουν ἔτσι τὴν ἀνάγνωση πὺν ἔμαθαν μὲ τὸ πρῶτο ἀλφάβητο τοῦ σχολείου. Τὰ ὑπόλοιπα ὅλα ἀνέφεραν πὼς διαβάζουν «μαθητικά», «σχολικά», «ἐγκυκλοπαιδικά», καὶ «ἐπιστημονικά ἢ φιλοσοφικά» (!) ἔργα «κατὰ προτίμηση». Οἱ μισοὶ ἀπαντήσεις ἀνέφεραν κοινὰ σὲ ἄλλα καὶ ἔργα μὲ «χριστιανικὸ» περιεχόμενο. Πιθανότατα καὶ αὐτὸ νὰ λεγόταν γιὰ λόγους ἐντυπωσιακούς μόνο, διότι ὅταν ἔγινε ἡ παραβολὴ μεταξὺ τῆς πρῶτης ἐρώτησης: «Τί εἶδους βιβλία διαβάζετε κατὰ προτίμηση;» καὶ τῆς δεύτης: «Ὀνομάσετε 2—3 συγγραφεῖς πὺν προτιμᾶτε», οὔτε 1 στίς 10 δὲ βοήθησαν οἱ ἀπαντήσεις αὐτὲς νὰ συμβιβάζονται. Ἡ προτίμηση τοῦ εἶδους δηλαδὴ δὲν εἶχε καμιά σχέση μὲ τὴν προτίμηση τοῦ συγγραφέα. Καὶ τὰ δύο εἶχαν φανερὰ γραφῇ στὴν τύχη καὶ μὲ τὴν ἐλπίδα πὼς ἡ κρίση τοῦ ἐξεταστοῦ θὰ ἦταν ἔτσι πὺν εὐνοϊκή. Ἀπὸ τοὺς συγγραφεῖς πὺν εἶχαν γράφει καὶ ἐδῶ, μόνο 12 ὀνόματα Ἑλλήνων ἦταν παρμένα ἀπὸ βιβλία, περιοδικὰ ἢ ἐφημερίδες καὶ δὲν βρίσκονται στὸ ἀναγνωστικὸ τῆς Δ', Ε' καὶ ΣΤ' Γυμνασίου. Ἐπίσης 14 ὀνόματα ἀπὸ ξένους συγγραφεῖς φαίνονται πὼς εἶχαν πραγματικὰ διαβαστεῖ σὲ μετάφραση, γιὰτὶ καὶ αὐτοὶ δὲν ὑπάρχουν στὰ γυμνασιακὰ ἀναγνωστικά.

Τί συμπέρασμα θὰ βγάλουμε, χωρὶς νὰ ἀδικήσουμε τὰ παιδιὰ μας, καὶ ἂν πάλι κρίνουμε πὼς αὐτὰ εἶναι ἀνεύθυνα, χωρὶς νὰ εἴμαστε πολὺ σκληροὶ στὴν κρίση μας γιὰ τὰ σχολεῖα μας, τὴν οἰκογένεια καὶ γενικὰ τὴν Πολιτεία;

Ὁ Ἡμερήσιος Τύπος διαβάζεται ἀρχετὰ ἀπὸ τὴ νεολαία μας, γιὰτὶ εἶναι τὸ κοινὸ ἀναγνώσμα ὅλης τῆς οἰκογένειας καὶ περὶ σινηθὺς ἀπ' ὅλα τὰ χέρια. Καθένας βρίσκει ἐκεῖ μέσα κάτι πὺν τὸν ἐνδιαφέρει, μὰ τί; Τὰ ἐρωτικά δράματα, οἱ αὐτοκτονίες, τὰ σκάνδαλα καὶ τὰ καλλιστεῖα παρουσιάζουν σινηθὺς πὺν μεγάλο ἐνδιαφέρον. Διαβάζουν, ξέρουν ἐπακριβῶς πόσα κορίτσια ἐβίωσε ἕνας ἔκφυλος, γιὰτὶ δολοφόνησε ὁ σύζυγος τὴ γυναῖκα του, τί εἶναι ἢ τί ἔκανε ἡ Τασούλα κλπ. Ἡ ἐπιφυλλίδα καὶ τὰ διηγήματα διαβάζονται καὶ αὐτὰ σινηθὺς, καὶ ὅταν περισσέψη καιρὸς, οἱ ἐπικεφαλίδες ἀπὸ τὰ τηλεγραφήματα. Σπάνια τὰ ἄρθρα πὺν ἀφορῶν πολιτικά ἢ κοινωνικά ζητήματα. Ἐτσι ἐξοικειώνεται ἡ νεολαία μὲ ὀνόματα ὅπως Τσόρτσιλ, Ντὲ Γκῶλ, Αἰζενχάουερ, Τροῦμαν κλπ. καὶ ἀποκομίζει κάποια ἀόριστη ἐντύπωση καλοῦ ἢ κακοῦ γιὰ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴ σχέση τους πρὸς τὴν Ἑλλάδα, ἂν μᾶς ἔβλαψαν δηλαδὴ ἢ μᾶς ὠφέλησαν. Ὀνόματα πόλεων, χωρῶν καὶ ἡπείρων δὲν ἔχουν σημασία. Ἡ Τεχεράνη, οἱ Ἡνωμ. Πολιτεῖες, τὸ Ἐλσίνκι καὶ ἡ Αὐστραλία δὲν τοποθετοῦνται στὴν ὑδρόγειο σφαῖρα. Τὸ ἴδιο δὲν ἀξιοποιοῦνται οἱ τίτλοι καὶ οἱ ἀνώτεροι βαθμοὶ ὅπως Αὐτοκράτορας, Πρόεδρος μεγάλων Διεθνῶν Ὁργανώσεων, Πρόεδρος Κυβερνήσεως ἢ Δημοκρατίας. Δὲν συσχετίζονται σινηθὺς μὲ θετικὲς γνώσεις, γιὰτὶ λείπουν τὰ βασικά θεμέλια τῆς γεωγραφίας, τῆς ἱστορίας καὶ τῆς πολιτικῆς ἀγωγῆς πὺν εἶναι ἀπαραίτητα γιὰ τὴν κατανόηση τῶν καθημερινῶν νέων.

Γενικά, ἐκτὸς ἴσως ἀπὸ τίς ἐφημερίδες καὶ τὰ περιοδικὰ, διαβάζουν τὰ ἀγόρια μας πὺν λίγο ἀπὸ τὰ κορίτσια.

Δὲ μιλοῦ γιὰ τὰ λεγόμενα «ἀκατάλληλα ἀναγνώσματα», στὰ ὁποῖα εἶναι φυσικὸ νὰ ἐντροφεῦν πὺν εὐκολὰ τὰ ἀγόρια. Ἡ ἔρευνα αὐτὴ ὁμως εἶναι πολὺ δύσκολη καὶ θὰ χρειάζονταν ἄλλα μέσα πὺν δὲν διαθέτω.

Γνωστὸς βιβλιοπώλης τῆς Ἀθήνας παρατήρησε πὼς 65 στοὺς ἑκατὸ ἀπὸ τοὺς πελάτες του εἶναι κορίτσια καὶ γυναῖκες καὶ μόνο 35 στοὺς ἑκατὸ ἄνδρες· αὐτοὶ περιορί-

ζονται κυρίως στὰ ἐπαγγελματικά καὶ ἐπιστημονικά ἔργα πὺν τοὺς εἶναι ἀπαραίτητα γιὰ τὴ σπουδὴ καὶ τὴν ἐργασία τους.

Μιὰ ἄλλη ἔρευνα γιὰ τὰ περιοδικὰ πὺν διαβάζονται, περιορίστηκε σὲ 74 κορίτσια πὺν εἶχαν ὅλα περάσει τὰ 15 τοὺς χρόνια. Τὰ 24 εἶπαν, πὼς «δὲ διαβάζουν περιοδικὰ» ἢ σπανιότατα, ὅταν «τύχαινε νὰ πέση κανένα στὰ χέρια τους». Μὲ τὴν ἀκόλουθη σειρά στὴν «προτίμηση» ἔρχονται ὕστερα: «Θησαυρὸς» 16, «Ἡλιος» 9, «Γυναῖκα καὶ Σπίτι» 6, «Κλασσικά Εἰκονογραφημένα» 5 (τὰ περισσότερα κορίτσια εἶχαν κατατάξει τὰ «Κλασσικά Εἰκονογραφημένα» στὰ βιβλία) καὶ ἀκολουθοῦσαν ὕστερα διάφορα ἄλλα περιοδικὰ σποραδικὰ. Ἡ μόρφωση καὶ ἡ ἡλικία δὲν παρουσίαζε διαφορὰ στὴν ἀναλογία τῆς προτίμησης. Γιὰ ὅλα τὰ περιοδικὰ πὺν ἀνέφεραν, πρόσθεταν πὼς «μαθαίνουν πολλὰ» μὲ τὴν ἀνάγνωση αὐτῇ, ὁ πόθος γιὰ μάθηση ἦταν γενικὸς. Ἀρέσκονται τὰ κορίτσια μας νὰ μιλοῦν γιὰ ἄρθρα μὲ «ἐπιστημονικὸ ἢ θρησκευτικὸ περιεχόμενο». Αὐτὲς οἱ ἀόριστες ἐκφράσεις ὁμως, πὺν ἀποβλέπουν σὲ ἐπιδείξη κυρίως, δὲν περιλαμβάνουν οὔτε τὸ ὄνομα τοῦ συγγραφέα, οὔτε τοῦ ἔργου, συχνὰ οὔτε καὶ τοῦ περιεχομένου! Θὰ ἔγινε ἀπλῶς μιὰ μηχανικὴ ἀνάγνωση, χωρὶς οὐσία, πὺν δὲν ἄφησε ἔχνη στὴν ἀναγνώστρια.

Ἀπὸ μικρὰ δὲν ἔμαθαν τὰ παιδιὰ μας νὰ ἀγαποῦν τὸ βιβλίον. Ἡ ἀγορὰ βιβλίου θεωρεῖται στὰ περισσότερα σπιτικά λούσο. Πόσο λοιπὸν καταντὰ τὸ λούσο αὐτὸ πὺν μεγάλο, σὰν πρόκειται γιὰ παιδικὸ βιβλίον πὺν προορίζεται μόνο γιὰ ὀρισμένα μέλη τῆς οἰκογένειας! Αὐτὴ ἡ ἔλλειψη ἀπὸ εὐχάριστη ἀνάγνωση ἀφήνει τὰ ἔχνη τῆς πὺν βαθιὰ ἀπὸ ὅ,τι νομίζουμε. Ὑστερα ἀπὸ τὰ μαθητικά βιβλία πὺν εἶναι ὀνομαστικά γνωστά, συγγέονται πὺν ὅλες οἱ ἀναγνώσεις. Μιλοῦν μὲ καμάοι γιὰ τοὺς «Τρεῖς Σωματοφύλακες τοῦ Ἰουλ. Βέρνη», γιὰ συγγραφεῖς πὺν ἀγαποῦν ἰδιαίτερα σὰν «Τὸν Παῦλο Μελά», «τὸν Τορστώ» «τὸν Λέοντα», «τὸν Στέφαν», «τὴ Στέφερο Τβάν», «Σπ. Τζάβιχ», «τὸν Αἰὼν Στάιν», «τὸ Σεξ—Σπυὰρ» κλπ. κλπ.

Ὅποιος ἔχει φαντασία καταλαβαίνει περίπου τί ἐννοοῦν. Γιὰτὶ ὑπάρχουν καὶ φράσεις ὅπως: «Ἀγαπῶ τοὺς κλασσικοὺς ὅπως εἶναι τοῦ Βίκτωρος, τοῦ Γκέτε, τοῦ Γουὶ κλπ.» ἢ «Πολλὰ δημοτικά παντὸς περιεχομένου, μὰ προτιμῶ τὸν κ. Τσάτσον ἀπὸ τοὺς νεώτερους καὶ τὸν Τρικούτη».

Τὸ βιβλίον δὲν ἀπέκτησε ὄντοτητα. Δὲν ἔμαθαν ποτὲ στὸ παιδί νὰ τὸ ἀγαπᾷ, νὰ γυρνᾷ μὲ προσοχὴ τὰ φύλλα, νὰ τὸ προφυλάγῃ, νὰ τὸ σέβεται, ἂς ποῦμε, τόσο γιὰ τὴν ἐμφάνισή του, ὅσο καὶ γιὰ τὸ πνευματικὸ περιεχόμενό του. Δὲν ἔγινε σινηθὺς στὰ παιδιὰ μας πὼς κάθε βιβλίον ἔχει τὸ δικὸ του ὄνομα, πὼς ἔχει ἕνα συγγραφέα, ἔναν ἐκδότῃ, ἐνδεχόμενα καὶ ἕνα πὺν τὸ εἰκονογράφησε. «Διάβασαν» λέγει μιὰ ἀναφέροντας βιβλία: «Τὸν Ἑθνικὸ Ὑμνον τοῦ Παλαμᾶ».

Ἄν μπορούσε κάθε σχολεῖο νὰ εἶχε τὴν παιδικὴ δανειστικὴ βιβλιοθήκη του, προσιτὴ σ' ὅλους τοὺς μαθητὲς. Νὰ ὑπάρχουν στίς μεγάλες πόλεις παιδικὰ ἀναγνωστήρια ἢ δανειστικὲς βιβλιοθήκες μὲ καρέκλες καὶ τραπέζια ἀνάλογα πρὸς τὸ ἀνάστημα τοῦ ἀναγνώστη. Ἐκεῖ νὰ βρίσκεται καὶ ἕνας ἄνθρωπος μὲ ἀγάπη καὶ κατανόηση καὶ νὰ κατευθύνῃ τὰ παιδιὰ, νὰ τοὺς δῇ πνευματικὴ τροφὴ ἀνάλογη μὲ τὴ μόρφωσή τους καὶ τὰ ἐνδιαφέροντά τους! Μόνο ἔτσι θὰ πάρῃ τὸ βιβλίον τὴ θέση πὺν πρέπει νάχῃ στὴν πνευματικὴ καὶ ψυχικὴ ἀνάπτυξη μιᾶς γενιᾶς. Ὅταν μάλιστα πρόκειται γιὰ τὴν γενιὰ τῶν Ἑλλήνων πὺν βάζει τόσο ψηλὰ τὸ λόγο καὶ τὴν πνευματικὴν ἀξία.

Ἄλλοτε τὸ ὕλικο τῆς παιδικῆς βιβλιοθήκης μας ἦταν πολὺ περιορισμένο καὶ μὲ τὴν καθαρὸν κατανόησιν δύσκολα γιὰ τὰ παιδιὰ πολλὰ βιβλία πὺν κατὰ τὰ ἄλλα ἦταν ἀκατάλληλα γι' αὐτά. Τώρα, εὐτυχῶς, ἔχει πολὺ πλουτιστῇ, καὶ ὑπάρχουν πρωτότυπα ἔργα καὶ μεταφράσεις πὺν ἀρχίζουν ἀπὸ τὸ προσχολικὸ παιδί καὶ προχωροῦν ὡς τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία. Αὐτὰ καὶ σὲ ἐμφάνιση καὶ σὲ περιεχόμενο εἶναι καλά. Θὰ μπορούσαν τόσες εὐχάριστες καὶ χαρούμενες ὥρες νὰ χάριζαν στὰ παιδιὰ μας. Φτάνει νὰ τὰ βάζαμε στὴν διαθέσιν τους, ὅπως θὰ ἔπρεπε. Οἱ νεώτεροι παιδαγωγοὶ ἐναντιώθηκαν στὴν ἰδέα νὰ διανεμόνται βραβεῖα στοὺς καλοὺς μαθητὲς τῆς κάθε τάξης. Καὶ ὁμως,

αὐτὰ τὰ βραβεῖα, πὺν ἦταν πάντα βιβλία, ἦταν τὸ καμάρι ἐκεينوῦ πὺν τὰ λάβαινε, ἦταν καὶ ἓνας τρόπος νὰ βλέπουν ὥραϊα, καλοδεμένα βιβλία ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς τάξης. Κοντὰ σ' ἐκεῖνον πὺν τὰ λάβαινε καὶ πὺν τὰ φύλαγε σὰν πολύτιμο ἔπαθλο, τὰ ἔβλεπαν καὶ οἱ συμμαθητές του. Ἔτσι γεννιοῦνταν ὁ πόθος ν' ἀποκτήσουν καὶ αὐτοὶ ἰδιόκτητο βιβλίον· ὁ κουμπάρας, τὸ χαρτζιλίκι μποροῦσαν νὰ πᾶνε σὲ βιβλία.

Βασικὸς ὅρος, φυσικά, γιὰ τὸ παιδικὸ βιβλίον εἶναι: τὸ περιεχόμενον νὰ εἶναι ἀνάλογο μὲ τὰ χρόνια ἐκεινοῦ πὺν θὰ τὸ διαβάσει, νὰ ἔχη ἠθικὸ καὶ ἐθνικὸ περιεχόμενον, μὰ νὰ εἶναι τερπνόν. Μόνον ἔτσι μπορεῖ νὰ εἶναι καὶ ὠφέλιμο. Ἡ θεωρία πὺς τὸ παιδί μορφώνεται καλύτερα μὲ τὴν χαρὰ καὶ τὸ παιχνίδι, δὲν ἔχει ἐπεκταθῇ συστηματικὰ σὲ μᾶς καὶ στὴν ἀνάγνωσιν καὶ στὸ βιβλίον. Δὲν τολμᾷ σχεδὸν τὸ παιδί νὰ διασκεδάσῃ διαβάζοντας, ὅταν παύσῃ τὸ ἴδιο τὸ σχολικὸ βιβλίον νὰ εἶναι τερπνόν καὶ νὰ γίνῃ πῶς τὰ «μάθημα». Νομίζει πὺς καὶ ἡ ἀνάγνωσις ἀπ' ἐκεῖ καὶ πέρα πρέπει νὰ εἶναι ἀνιαρὴ ἢ νὰ ἔχη ὁρισμένη σκοπιμότητα.

Τὸ σχολεῖο ἔτσι δὲν ἀνοίγει τὰ μάτια τοῦ παιδιοῦ πρὸς ὅ,τι ὥραϊο, ὅ,τι βαθύτερα μορφωτικόν. Ὁ πλοῦτος τῆς σκέψεως πὺν ἀντιπροσωπεύει τὸ βιβλίον, δὲν μεταδίδεται ἀσυνείδητα στοὺς νέους πὺν μεγαλώνουν. Ἄν μποροῦσε τὸ σχολεῖο μὲ τὸ πρῶτον ἀναγνωστικὸ νὰ δώσῃ στὸ παιδί νὰ καταλάβῃ πὺς τοῦ βάζει στὸ χέρι τὸ κλειδί τῆς κάθε γνώσεως μὰ καὶ τῆς κάθε χαρᾶς, θὰ μάθαινε κ' αὐτὸ μὲ τὰ χρόνια νὰ τὸ μεταχειρίζεται τὸ κλειδί αὐτὸ γιὰ τὸ ἴδιο του τὸ καλόν. Νὰ βροῖσκῃ τίς πόρτες πὺν μπορεῖ νὰ τοῦ ἀνοίξῃ καὶ νὰ προσθέτῃ στὶς βάσεις τῆς γενικῆς μόρφωσης, πὺν ὑποτίθεται πὺς τοῦ δίνει τὸ σχολεῖο, ὅλα ὅσα στολίζουν καὶ μορφώνουν τὴν σκέψιν.

Κοντὰ στὴν προσπάθειαν, γιὰ νὰ περιοριστῇ ὁ ἀναλφαβητισμὸς, θὰ ἔπρεπε ὁ κόσμος πὺν τὰ βλέπει αὐτὰ καὶ πὺν μπορεῖ νὰ κρίνῃ τίς συνέπειές τους, θὰ ἔπρεπε ἡ Πολιτεία δλόκληρη νὰ σηκωθῇ καὶ νὰ δώσῃ στὰ νειάτα μας βιβλία προσιτά, βιβλία τερπνά, καλαίσθητα καὶ ὠφέλιμα συνάμα, βιβλία πὺν νὰ μοιράζονται σὰ βραβεῖα, σὰν ἀμοιβή, σὰν ἔπαθλα. Ν' ἀνοίξουν παιδικὲς δανειστικὲς βιβλιοθήκες στὶς πόλεις, σχολικὲς βιβλιοθήκες καὶ στὰ χωριά ἀκόμα, ὥστε νὰ συνηθίσῃ ἀπὸ μικρὸ τὸ παιδί νὰ διαβάσῃ μ' εὐχαρίστησιν, νὰ διαβάσῃ ὅμως μὲ σύστημα καὶ μὲ καθοδήγησιν.

Ἄς εἶναι λιγότερες οἱ γνώσεις, μὰ αὐτὲς πὺν ὑπάρχουν ἄς εἶναι θετικὲς καὶ πραγματικὲς γνώσεις.

BIRGINIA ZANNA



ἩΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ

Ὁ Adler καὶ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ τοῦ ἀγῶνος

Δυὸ λατινόφωνοι ἐκπαιδευτικοὶ συμφώνησαν τώρα τελευταῖα, ὅτι τὸ γεγονὸς πὺν θὰ τοὺς ἔδινε τὴν μεγαλύτερη εὐχαρίστησιν καὶ ταυτόχρονα θὰ συντελοῦσε πολὺ στὴν ἐπιτυχίαν του «σκοποῦ τῆς πραγματικῆς ἐκπαίδευσέως», θὰ ἦταν ἡ ἀνατίναξιν τοῦ Διδασκαλικοῦ Κολλεγίου τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Columbia. Ὁ Mortimer Jerom Adler, πιθανὸν νὰ προσφερότανε μ' εὐχαρίστησιν νὰ βάλει φωτιά στὴν «Θρυαλίδαν».

Ἐχει εἰδικότητα ν' ἀνάβει κάτι τέτοιες ἐκπαιδευτικὲς «Θρυαλίδες». Πρωτόκανε τὴν ἀρχὴν πρὶν ἀπὸ 30 χρόνια, ὅταν ἀκόμα ἦταν τελειόφοιτος στὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Columbia. Μία μέρα, ὁ καθηγητὴς John Dewey, θεὸς τότε στὸ Πανεπιστήμιον, αὐτὸ, πῆγε σὲ μιά συγκέντρωσιν τῆς Φιλοσοφικῆς τοῦ Λέσχης, γιὰ νὰ παρακολουθῇ μιά διάλεξιν πὺν θὰ δίνε ἓνας ἀπὸ τοὺς σπουδαστές του. Καθὼς ἀκουγε τὸν κάπως ἀδύνατον μὰ δυναμικὸν νέον ἄντρα ν' ἀναπτύσσῃ μὲ φλόγα καὶ πίστιν τὸ θέμα του, τὸ πρόσωπό του ὅσο πῆγαινε καὶ γινότανε πρὶν κόκκινον. Καὶ ὅταν ὁ νέος αὐτός, πὺν δὲν ἦταν ἄλλος ἀπὸ τὸν Adler, διάβασε μιά περιχοπὴ ἀπὸ τὸ ἔργον του καὶ σχολιάζοντάς τιν εἶπε πὺς «σ' αὐτὴ τὴν φράσιν δὲν ὑπάρχει τίποτα γιὰ τὴν ἀγάπην πρὸς τὸ Θεόν», ὁ μέγας φιλόσοφος δὲν μπόρεσε νὰ κρατηθῇ ἄλλο. Πετάρχηκε ἀπὸ τὴν θέσιν του καὶ φωνάζοντας δυνατά: «Κανένας δὲν μπορεῖ νὰ μοῦ μάθῃ πὺς νὰ λατρεύω τὸ Θεόν», ἔφυγε ἀγέρωχα ἀπὸ τὴν αἴθουσαν.

Ὁ Adler συχνὰ βασάνιζε στὴν τάξιν τὸ μεγάλο καθηγητὴν στέλνοντάς του πολυσέλιδα καὶ περισπούδαστα γράμματα, στὰ ὁποῖα τοῦ ἀπόδειχνε, ὅτι οἱ τελευταῖες του ὁμιλίαι ἔρχονταν σὲ ἀντίθεση μὲ τίς προηγούμενες.....

Γιὰ κάμποσον καιρὸ ὁ πραγματιστής Dewey δὲν ἔδινε σημασίαν. Ἀντίθετα διάβαζε τὰ γράμματα τοῦ Adler στὴν τάξιν καὶ δὲν ἀποκλείεται νὰ τὸν ἐκάλεσε καὶ νὰ τοῦ ἔκαμε τὴν σύστασιν νὰ σταματήσῃ. Ὅμως ὁ Adler δὲ δέχτηκε τὴν σύστασιν. Ἀντίθετα συνέχισε πρὶν ἔντονα αὐτὸ τὸν πνευματικὸν ἀγῶνα κατὰ τοῦ Dewey καὶ τῶν ὁπαδῶν του..... Κι' αὐτὴ ἡ «ἐπὶ σκοπὸν βολή» ἔγινε ἀφορμὴ ν' ἀποκτήσῃ μιά μοναδικὴ θέσιν στὴν ἐκπαίδευσιν τῶν Ἡνωμένων Πολιτειῶν τῆς Ἀμερικῆς.

Ὁ Adler δὲν εἶναι ἐκπαιδευτικὸς μὲ τὴν συνηθισμένην σημασίαν τῆς λέξεως. Ποτέ του δὲν σχεδίασε ἓνα κατάλογο Κολλεγίου οὔτε κ' ἀπασχολήθηκε μὲ ὁμάδες Φούτ-Μπῶλ. Γράφει πολὺ καλὰ καὶ κέρδισε τόσα χρήματα γράφοντας, ὥστε νὰ τὸν φθονήσουν καὶ νὰ μὴ τὸν παραδέχονται οἱ συνάδελφοί του. Τὸν κατηγοροῦσαν γιὰ τσαρλατάνον, γιὰ ἓνα ἄνθρωπον πὺν ἀποζητᾷ τὸ θόρυβον, σὰν ἓνα μεσαιωνικὸ ἀντιδραστικὸν ἢ σὰν ἓνα καλοθελητὴν πράκτορα τῆς «Ἱερᾶς Ἐξετάσεως». Ἀνέπτυξε ἓνα ἀπαράμιλλο δῶρον του γιὰ νὰ δημιουργήσῃ ἐχθροὺς καὶ νὰ ἐπηρεάσῃ τὰ πλήθη.

Μίλησε μὲ τραχύτητα γιὰ κάποιους... ἀξιοσέβαστους (!) χαρακτήρες σὰν τὸν δικαστὴν Oliver Wendell Holmes («εἶναι καιρὸς πὺν γκρεμιστῇ ἀπὸ τὸ βῆθρον του») καὶ τὸν Bertrand Russell («ἔκανε περίεργον τὸν ἑαυτὸν του μὲ τὴν ἀνοησίαν του»). Μίλησε ἄσχημα γιὰ τὰ παιδιὰ («τὰ πρὶν ἀτελῆ ἀπ' ὅλες τίς ἀνθρώπινες ὑπάρξεις») καὶ γιὰ τὰ σκυλιὰ («εἶναι μόνον κτήνη»). Κι' ἀποτόλμησε νὰ πεῖ πολλὰς φορές καὶ μπροστὰ σὲ κοινόν, ὅτι ὁ Δαρβῖνος εἶχε λάθος. Ἐδημιούργησε τὴν μοντέρναν αἵρεσιν (!) δηλώνοντας, ὅτι ὑπάρχουν πάντα μόνιμες καὶ ἀπόλυτες ἀξίες σὰν τὴν ἀλήθειαν καὶ τὴν δικαιοσύνην. Σὰν ἓνας Σωκρατικὸς περιπα-

τητικός, γύρισε από Βοριά σε Νότο ολόκληρη τη χώρα, μιλώντας προς τους νέους και κάνοντας οξύτερες «επιθέσεις σκέψης» σε χιλιάδες σπουδαστές Κολλεγίων που μόλις είχαν κάποια ιδέα πώς να σκέπτονται. Οι περισσότεροι από τους καθηγητές των Αμερικανικών Κολλεγίων με ευχαρίστηση θα του έδιναν το κώνιο. «Όμως ο Adler διασκεδάζει με αυτή την κατάσταση κι' ούτε που σκέπτεται να' αλλάξει γνώμη.

Ταξιδεύει αδιάκοπα. Σύμφωνα με το ρητό του, ότι ο φιλόσοφος ανήκει στην «αγορά», ανακατεύτηκε κατά καιρούς σε εργασίες εξωακαδημαϊκές (έγινε προπαγανδιστής μιας εταιρίας αεροπορικών συγκοινωνιών της Αμερικής, εμπορικός σύμβουλος στα καταστήματα Bamberger's του Νιού-Τζέρσεϊ κι' άλλα παρόμοια). Τώρα που βρίσκεται με άδεια από τη θέση του καθηγητή της φιλοσοφίας του δικαίου στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, εργάζεται: 1) ως σύμβουλος του Paul Hoffman και του Ίδρυματος Ford 2) διευθύνει θερινά σεμινάρια στο Aspen Tycoon Walter Paepcke's, Athens in Colorado, με διάφορα θέματα, όπως Θεός και Έλευθερία 3) διευθύνει τις εκδόσεις μεγάλων κλασικών βιβλίων «Fat Boys» στο Σικάγο και 4) μιλάει και υποστηρίζει με φανατισμό ιδέες και αρχές από τα μεγαλύτερα βιβλία που γράφτηκαν σ' ολόκληρο τον κόσμο (οι εκδόσεις «Fat Boys» έχουν ως τα τώρα περί τους δυο χιλιάδες όμιλους συνδρομητών).

«Όμως το πιο σημαντικό κατόρθωμά του είναι η Encyclopaedia Britannica, μία σειρά από τα πιο διάσημα βιβλία του δυτικού κόσμου, που την εξέδωσε με τον Hutchins. Την παρουσίασε σ' ένα γεύμα που δόθηκε στο Manhattan's Waldorf-Astoria τον περασμένο Μάρτιο, σε 500 εξέχοντες πολίτες των Ηνωμένων Πολιτειών που καθένας τους πλήρωσε 500 δολάρια γι' αυτήν. Το έργο αυτό μπορεί να θεωρηθεί μία από τις πιο μεγάλες πνευματικές αγορές σ' οποιαδήποτε γωνιά της γης. (Η λαϊκή της έκδοση θα κυκλοφορήσει σε λίγο

και η τιμή της υπολογίζεται σε 300 δολάρια). Είναι 54 τόμοι, 32.000 σελίδες, 25.000.000 λέξεις, 443 εργασίες 74 συγγραφέων.

Το σπουδαιότερο μέρος της, που οφείλεται αποκλειστικά στον Adler, είναι ένας δίτομος πίνακας περιεχομένων που τιτλοφορείται «Syntopicon» (=συλλογή θεμάτων) και παραπέμπει τον αναγνώστη σε καθετί αξιοσημείωτο, που ειπώθηκε από τους πιο μεγάλους συγγραφείς, σχετικά με τις μεγάλες ιδέες του δυτικού πολιτισμού. Οι μεγάλες ιδέες αυτές κατά τους υπολογισμούς του Adler είναι 102. Όποιοσδήποτε άλλος σίγουρα θα δέλιαζε μπρος στον όγκο ενός τέτοιου υπολογισμού. «Όχι όμως ο Adler. Ο φιλόσοφος, παρατήρησε κάποτε, «δεν θα πρέπει ποτέ να προσπαθεί να αποφύγει το καθήκον του να είναι αποφασιστικός, να παίρνει δηλαδή θέση στα διάφορα ζητήματα». Ο ίδιος—ίσως ένα από τα μεγαλύτερα ελεύθερα πνεύματα του σύγχρονου κόσμου—ποτέ δε δίστασε να πάρει θέση σε πλήθος ζωτικών ζητημάτων. Οι Αμερικανοί στα πρακτικά ζητήματα δεν περιμένουν περισσότερη βοήθεια από τους φιλοσόφους παρ' όση από τους ποιητές, και μάλλον λιγότερη παρ' όση από τους αστρονόμους. Ο Adler όμως πιστεύει όπωσδήποτε ότι το ζήτημα του «όρθου» και του «έσφαλμένου» είναι πρακτικό και ότι είναι δουλειά των φιλοσόφων να βοηθήσουν στην ορθότερη απάντηση. Πιστεύει ακόμα ότι και οι άπλοι άνθρωποι, άντρες και γυναίκες, μπορεί και πρέπει να είναι φιλόσοφοι. Και προσθέτει πως «η φιλοσοφία είναι δουλειά του καθενός».

Στην Αμερική άρχισαν κάπως να καταλαβαίνουν τι θέλει να πεϊ ο Adler, δηλ. ότι πίσω από κάθε υπόθεση και γενικά κάθε ζήτημα, όπως ο Αδ. Χίτλερ, ή κινέζικη κόκκινη στρατιά στην Κορέα, ή υπόθεση του Αλ. Χίτς κ. ά. υπάρχει και μια φιλοσοφία. Όσοσο δεν κατορθώνουν ακόμα να καταλάβουν ότι οι επαγγελματίες φιλόσοφοι, σαν τον πραγματιστή Dewey, επηρέασαν βαθύτατα τη ζωή εκατομμυρίων Αμερικανών. Οι όποιοι δε θα μπορούσαν να

ξεχωρίσουν ένα πραγματιστή από έναν άγιο Χ.

Οι πραγματιστές έδημιούργησαν ένα διανοητικό κόσμο χωρίς καθορισμένη αλήθεια, όπου το «όρθον» και το «έσφαλμένο» στροβιλίζονται ανάμεσα στο χρόνο και στο διάστημα και εξαρτώνται πάντα από την τοπική αντίληψη και τον ατομικό πῆθο. Για ένα πραγματιστή οι ιδέες είναι άπλως υποθέσεις, για να δοκιμάζονται με την ατομική πείρα και αντικείμενα για συχνή αλλαγή δίχως καμιάν επίγνωση.

Ο Adler επαναστάτησε κατά του κόσμου αυτού και ξανάφερε στην επιφάνεια την παλιά πίστη ότι ιδέες, όπως η Έλευθερία και η Δημοκρατία, δεν είναι άπλως τοπικές προτιμήσεις άλλ' αυτά-πόδεικτα αγαθά..... Αυτός ο άνθρωπος έχει θέληση και κρίση με τις όποιες μπορεί να ξεχωρίζει ανάμεσα στο καλό και στο κακό. Του φαίνεται ότι η οργανωμένη εκπαίδευση της Αμερικής, κυριαρχημένη από τους πραγματιστές, ήταν μία από τις πιο «υποπτές υποθέσεις αυτής της χώρας» που παραπλάνησε τους τόσο ασύνδετα και συγκεχυμένα καταρτισμένους σπουδαστές που «ποτισμένοι από τις τοπικές προλήψεις των καθηγητών και των έγχειριδίων τους έχουν χάος μέσα στο μυαλό τους». Οι περισσότεροι απόφοιτοι των Κολλεγίων της Αμερικής, λέγει ο Adler, δεν μπορούν ούτε να γράψουν, ούτε να διαβάσουν, ούτε να σκεφτούν σωστά. «Δεν δίδαχτηκαν πώς να δημιουργήσουν μιαν ήθική ζωή (ο σκοπός της εκπαίδευσης) παρὰ μόνο πώς να αποκτήσουν τα μέσα μιας πλούσιας και άνετης ζωής». Εκπαίδευση με μόνο σκοπό την κατάρτιση για οποιαδήποτε ειδική εργασία, φωνάζει ο Adler είναι «εκπαίδευση για σκλάβους».

Τι πρέπει να γίνει; Ο Adler, ο Hutchins και μια ομάδα από αφοσιωμένους επαναστάτες—όπως ο Stringfellow Barr, πρώην Πρόεδρος του κολλεγίου St-John's, ο Scott Buchanan, πρώην κοσμήτωρ του ίδιου κολλεγίου, και ο Mark Van Doren, Άγγλος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Columbia, άπάν-

τησαν έντονα και έκτεταμένα: Κάνετε την εκπαίδευση της Αμερικής αληθινά ελεύθερη. Πράγμα που σημαίνει κατά τον Adler: ότι 1) οι καθηγητές των Αμερικανικών Κολλεγίων πρέπει να κάνουν «ακαδημαϊκό χαχαλίρι», εγκαταλείποντας τις ειδικές καταρτίσεις, και να αποκτήσουν την ικανότητα να διδάξουν ό,τιδήποτε από τις ελευθέρια τέχνες, 2) η έπιστημονική μέθοδος πρέπει να αυτοπεριορίζεται στην έπιστήμη μόνο και να αφήνει στη φιλοσοφία το έργο του καθορισμού των ζητημάτων του «όρθου» και του «έσφαλμένου», και 3) όλοι οι Αμερικανοί πρέπει να αποκτήσουν το ίδιο είδος ελεύθερης παιδείας έως το Α. Β. (2—4 χρόνια ενωρίτερα απ' ότι γίνεται τώρα) και να ειδικεύονται αργότερα.

Όμως είναι ζήτημα αν ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί στην Αμερική του 20ού αιώνα. Στην Αμερική του 18ου αιώνα η ελεύθερη εκπαίδευση ήταν προνόμιο των ολίγων. Όταν όμως όλοι οι Αμερικανοί, άνδρες και γυναίκες, επῆραν το δικαίωμα να ψηφίζουν κι' απόκτησαν περιουσίες ανυπολόγιστες κι' άλλες παρόμοιες ευκαιρίες, η κατάσταση άλλαξε. Το πρόβλημα, στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαφωνίας, που για μισόν αιώνα βρίσκεται σε ένταση στην Αμερική, είναι απλό και συνίσταται στο πώς θα επιτύχουμε να εκπαιδεύσουμε τον ελεύθερο πολίτη για μιαν ελεύθερη ζωή.

Η πρώτη απάντηση που δόθηκε στην Αμερική και υποστηρίχθηκε για πολύ καιρό από τον John Dewey, ήταν: ελεύθερα κολλέγια και σύστημα έκλογής με μεγαλύτερη έμφαση τα «ώφέλιμα» θέματα, όπως η έπιστήμη. Οι περισσότεροι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί σήμερα συμφωνούν ότι το «σύστημα έκλογής» όδηγεί γενικά σ' ένα άσκοπο «μασσούλισμα» γνώσεων ή σε υπερβολική ειδικευση. Διαφωνούν όμως ζωηρά στο τι πρέπει να γίνει. Οι περισσότεροι όπαδοί του Dewey επιμένουν, ότι οι σπουδαστές του 20ού αιώνα πρέπει να συνδυάζουν τις ελευθέρια τέχνες με «ώφέλιμες» σπουδές και ότι η παιδεία του παρελθόντος πρέπει να «άνοικοδομηθεί», ώστε

να ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες. Ο Adler όμως νομίζει, ότι η άποψη αυτή οδηγεί σε όλως διόλου ανεπαρκή ήμιμετρα, δηλ. σε σύντομες και επιπόλαιες διδασκαλίες πάνω σε θέματα ανθρωπιστικά. Ωστόσο, εμφανίζονται σημεία, ότι η μεγάλη αυτή μάχη—που ποιηκίλοτροπα διατυπώθηκε σαν μάχη μεταξύ ανθρωπιστών και πραγματιστών, Θωμιστών και Θετικιστών, Adler και των υπολοίπων εκπαιδευτικών της Αμερικής, —αρχίζει τώρα λίγο-λίγο να κρινεται.

Ο σεισμός είναι βαθύς και δυνατός. Οι Adler, Hutchins και Σία δεν είναι παρά ένα μέρος του μόνο. Η άτομική βόμβα, περισσότερο απ' ό,τιδήποτε άλλο, έδειξε στην Αμερική (κατά τα λόγια του Adler) ότι «όσο μεγαλύτερη πρόοδο της επιστήμης έχουμε, τόσο και μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει, από σύνεση, για να παρεμποδίσουμε την κακή της χρήση».

Ο Reinhold Niebuhr είπε πως διαπιστώνει μιαν αυξανόμενη ανησυχία στη συνείδηση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής για τη συγκεχυμένη και ακατάστατη ήθικη. Ο Arnold Toynbee απάντησε πλατιά, όταν επετέθη κατά της εύκολης αισιοδοξίας που θεωρεί την ιστορία σαν μια ατέλειωτη, αυτόματη κλίμακα προόδου παρά σαν ένα συνεχή αγώνα μεταξύ του καλού και του κακού. Η έκθεση του Harvard για την Αμερικανική εκπαίδευση (περιοδικό Τάιμ, 13 Αυγ. 1945) σημείωσε μια σοβαρή ώθηση που γίνεται από όλο και περισσότερα Πανεπιστήμια της Αμερικής για ένα ενοποιημένο πυρήνα γνώσεων. «Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν την ανάγκη 1) για μεγαλύτερη τάξη, χωρίς την οποία η ελευθερία είναι αδύνατη, και 2) για περισσότερη προσοχή σε ζητήματα ήθικης, ή όπως το είπε ένας απ' αυτούς—περισσότερο να μάθουμε το ΓΙΑΤΙ, παρά να μάθουμε το ΠΩΣ. Ο James Bryant Conant, Πρόεδρος του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ, είπε πως είναι ανάγκη να ισχύσει το δόγμα «ό έμπειρος να κρίνει τους έμπειρους». Ο J. Douglas Brown, Κοσμήτωρ του Πανεπιστημίου του Πρίνσετον, είπε πριν από λίγες εβδομάδες,

«ότι οι σπουδαστές θέλουν να ξέρουν ποιές είναι οι αξίες που προστατεύουμε και όχι τεχνικά έμβληματα». Ο A. A. Suppan, καθηγητής της φιλοσοφίας στο κρατικό Κολλέγιο Διδασκάλων του Wisconsin στο Milwaukee, είπε, ύστερα από έξονυχιστική συζήτηση του ζητήματος, ότι «πολλοί από τους σπουδαστές λένε πως έχουμε ανάγκη από μια κάποια βεβαιότητα, υποδηλώνοντας έτσι, ότι το κριτήριο του Dewey για το καλό μπορεί να γίνει μέτρον κρίσεως και για τους όπαδους ολοκληρωτικών ακόμα θεωριών»....

Ο Mortimer Adler άρχισε πνίγοντας το φίδι του θετικισμού σχεδόν στο λίκνο του. Μεγάλωσε σε μιαν ήσυχη μικροαστική γειτονιά του Μανχάτταν (ο πατέρας του ήταν κοσμηματοπώλης και η μητέρα του δασκάλα). Παιδί ακόμα έλεγε στους συντρόφους των παιχνιδιών του: «Φύγετε από δω, σκέφτουμαι» και τους έκλεινε κατάμουτρα την πόρτα. Ήταν ένας γόνιμος συγγραφέας (είχε δημοσιεύσει ένα διήγημα και κυκλοφόρησε δυο φορές μιαν έφημεριδούλα γράφοντάς την στη γραφομηχανή). Για λίγο μάλιστα νόμισε πως μπορούσε να γίνει και ποιητής, κι' έγραψε στίχους. Ωστόσο το πραγματικό του πάθος ήταν η μάθηση. Ο ίδιος λέγει: «Ποτέ δεν μου συνέβη να μ'ην είμαι πρώτος». Κι' όταν κάποτε έτυχε νάρθει δεύτερος, χάθηκε για κάμποσο καιρό από το σπίτι του.

Άρχισε να μαζεύει βιβλία, όταν ακόμα ήταν μαθητής στο σχολείο κι' επέμενε με φανατισμό πως τα βιβλία πρέπει πάντα να 'ναι βαλμένα σε τέλεια τάξη. Ο πρώτος του μαθητής ήταν η νεώτερη αδελφή του Carolyn. Το πρώτο του μάθημα ήταν μια δική του απόδοση της θεωρίας της εξέλιξης. Έλεγε στην αδελφή του: «Πρέπει να γνωρίζεις τα στάδια της ζωής. Πρώτα έρχονται τα ψάρια, ύστερα οι πίθηκοι και τέλος τα μικρά κορίτσια. Η μητέρα θα σου πει τα υπόλοιπα».

Ύστερα από δυο χρόνια, όταν ήταν μαθητής στο ανώτερο σχολείο, βρήκε μια δουλειά αντιγραφέα στον «ΗΛΙΟ»

και δούλευε σκληρά γράφοντας άρθρα για έπτά δολάρια τη στήλη. Μια μέρα διάβασε στη βιογραφία του John Stuart Mill, ότι ο μεγάλος αυτός Άγγλος είχε διαβάσει τον Πλάτωνα πριν γίνει 10 χρονών. Το γεγονός ότι αυτός, αν κι' ήταν 15 χρονών, δεν είχε διαβάσει τον Πλάτωνα, τον έκανε να αισθάνεται «σαν άγριος». Από τότε πάσχισε και τα κατάφερε να οικονομήσει τα χρειαζόμενα χρήματα κι' αγόρασε την «Πολιτεία» του Πλάτωνα. Αμέσως ύστερα αποφάσισε να πάει στο Κολλέγιο και να γίνει φιλόσοφος.

Στο Πανεπιστήμιο του Κολούμπια ρίχτηκε στη μελέτη σαν μανιακός. Κάθε Σάββατο, πριν να κλείσει η βιβλιοθήκη, έπαιρνε μια στίβα βιβλία και τα πήγαινε στο σπίτι του. Ήξερε βέβαια πως δε θα μπορούσε να τα διαβάσει όλα. Όμως ήθελε να τους ρίξει τουλάχιστον μια ματιά και να διαβάσει τον πίνακα των περιεχομένων τους.

Πολύ γρήγορα άρχισε να διδάσκει ανώτερα μαθήματα, ενώ σύγχρονα διορίστηκε και διδάσκαλος της Ψυχολογίας (ή έχθρα του με τον καθηγητή Dewey τον κρατούσε μακριά από το τμήμα της Φιλοσοφίας) κι' άρχισε τη διδασκαλία του με θέρμη. Κάποτε δοκίμασε να καταμετρήσει την επίδραση που δημιουργεί στο άτομο το αίσθημα του φόβου. Έτσι, ψύχραιμα κι' ατάραχα, έριξε μια μέρα πάνου στους μαθητές του ένα βόα ως 4 πόδια μακρός. Αργότερα, όταν το θυμότανε, μονολογούσε μ' ευχαρίστηση. Πόσο είχαν ανοίξει οι κόρες των ματιών τους!

Το πάθος του ήταν η φιλοσοφία. Κάποια μέρα ανακάλυψε τον Άγιο Θωμά τον Ακινάτη κι' άρχισε οικονομώντας λίγο-λίγο τα αναγκαία χρήματα ν' αγοράζει έναν-ένα τους 21 τόμους της Summa Theologica.

Στα 1927 παντρεύτηκε την Helen Boynton, κόρη ενός εργοστασιάρχη από το Ίλνιόις. Για να της χαρίσει τη θέση που νόμιζε ότι της ταίριαζε, κράτησε όχι μόνο τις δυο δουλειές που είχε στο Πανεπιστήμιο του Columbia, άλλ' ακόμα έδιδασκε Ψυχολογία, έδινε διαλέ-

ξεις στο People's Institute κι' ακόμα ανώτερα μαθήματα σχετικά με τις βάσεις της Έκκλησίας. Το συνολικό του εισόδημα ήταν 11.000 δολάρια. Πνιγμένος έτσι στη δουλειά, όταν χρειάστηκε να προετοιμάσει το διδακτορικό του δίπλωμα, πλήρωσε τους σπουδαστές του 1 δολ. την ημέρα, για να του κάνουν τις απαιτούμενες έρευνες, κι' έτσι κατάφερε να τελειώσει το θέμα του «επί της κατανοήσεως της Μουσικής» μέσα σε 24 ώρες. Έπηρε το διδακτορικό δίπλωμα της Φιλοσοφίας. Όμως δεν κατάφερε να πάρει το Α.Β. κι' αυτό γιατί αρνήθηκε να υποστεί τη δοκιμασία του κολυμβήματος. «Αρνούμαι, είπε, να γδυθώ μέρα μεσημέρι».

Αργότερα το πεπρωμένο του άλλαξε ριζικά απ' άφορη ένα σχόλιο επί του νόμου της αποδείξεως, που το έγραψε στο πρώτο του βιβλίο. Ένας λαμπρός νέος άνδρας που λεγότανε Robert Maynard Hutchins και ήταν αναπληρωματικός κοσμήτωρ της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Γκέιλ, είδε αυτό το σχόλιο και ζήτησε από τον Adler να τον επισκεφθεί. Ο Adler, που στην πραγματικότητα δεν ήξερε τίποτα γύρω από το θέμα αυτό, μελέτησε το νόμο της αποδείξεως μέρα και νύχτα όλάνερες δυο βδομάδες κι' ύστερα έπηγε στο Νιού-Χάβεν ντυμένος το καλύτερο μαύρο κοστούμι του. Ο κοσμήτωρ, μόλις 28 χρονών, τον δέχτηκε ντυμένος με τη φορεσιά του τένις. Από την πρώτη στιγμή έκαμαν ο ένας στον άλλο εντύπωση μεγάλων ανδρών. Αργότερα, όταν ο Hutchins έγινε πρόεδρος στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, έκάλεσε τον Adler κοντά του. Από εκείνη τη στιγμή άρχισε η μεγάλη ακαδημαϊκή μάχη του αιώνα.

Ο Adler άρχισε ν' αναπτύσσει με ταχύτητα τις ιδέες του για την Παιδεία και ο Hutchins τον παρακινούσε άδιάκοπα μ' ενθουσιασμό. «Αν ο Adler μπορούσε να έχει τα απαιτούμενα μέσα, σίγουρα θα είχε καταργήσει τα διάφορα έγχειρίδια, τους βαθμούς, τα «συστήματα εκλογής» και ίσως και τους καθηγητές. Όταν δοκίμασε με τον Hutchins

να βάλει σ' εφαρμογή κάποιες απ' αυτές τις ιδέες του, έσκασε ή πρώτη βόμβα της μεγάλης αυτής εκπαιδευτικής διαμάχης.

Η φιλοσοφική Σχολή φοβέρισε πώς θα έδινε ομαδικά την παραίτησή της παρά ν' ανεχθεί τον Adler να μείνει εκεί. Ο Hutchins χρειάστηκε τότε να δημιουργήσει μια νέα θέση γι' αυτόν—τη θέση του καθηγητή της φιλοσοφίας του δικαίου. Ένας άερος πολιτικού πολέμου πλημμύρισε τότε στο Midway. Πολυπείραζαν τον καθηγητή που κάποτε αρνήθηκε ότι 2 και 2 κάνουν 4, μόνο και μόνο γιατί ένας άλλος πριν απ' τον Adler έτυχε να το πει. Ακόμα και το ντύσιμο του Adler έρέθιζε τους συναδέλφους του. Ντυνότανε πολύ σπóρτ, φορώντας ένα μακρύ πουκάμισο με κατακόκκινη γραβάτα.

Για πολλούς σπουδαστές ο Adler ήταν ένας ήρωας. Θυμούνται όλοι πώς δεν άφηνε ένα θέμα, αν δεν γινότανε όλο-τελα κατανοητό από τον πρωταγωνιστή ή τον ανταγωνιστή. Έκανε αρκετές ερωτήσεις και οδηγώντας το σπουδαστή βήμα προς βήμα μέσ' από τις ίδιες του τις απαντήσεις, τον βοηθούσε να βγάλει μόνος του ένα λογικό συμπέρασμα. "Αν κι' αυτό αποτύχαινε, όρμούσε στον πίνακα και έφτιαχνε ένα διάγραμμα. "Αν ο σπουδαστής διαφωνούσε, δεν έδι-σταζε να ειπεί: «Θα το πάρω στο σπίτι μου και θα προσπαθήσω μήπως μπορέσω να βρω το λάθος στο συλλογισμό μου». Πολλές φορές έτυχε να γυρίσει πίσω και να ομολογήσει ότι είχε λάθος. Στον κόσμο του Adler δεν υπάρχει παρά μόνο ή αλήθεια κι' επέμενε πάντα, ότι οι σπουδαστές του βρίσκονται «επί τα ίχνη» της.

Όλοι όσοι έρχονται αντιμέτωποι με το πάθος του Adler για τη λογική, αισθάνονται σαν την Gertrude Stein που, λίγο ύστερα από μια συνάντησή της μαζί του, τον χτύπησε στο κεφάλι και του είπε: «Adler, είναι φανερό πώς είσαι το είδος του νέου άντρα που κατορθώνει να κερδίζει τις συζητήσεις. Δε θα ήθελα να συζητήσω περισσότερο μαζί σου».

Ο Adler έχει μιαν άφελή σχεδόν ποιήτηση πώς αν μπορέσει, σε μιαν άνοιχτη λογική συζήτηση, να εξηγήσει την άποψή του, θα πεισθούν όπωσδήποτε όλοι δίχως να το θεωρήσουν προσβολή. Στο «Έγκλημα, Νόμος και η Κοινωνική Επιστήμη» απέδειξε γιατί οι κοινωνιολόγοι δεν είναι επιστημονικοί. Στο «Τι έκαμε ο άνθρωπος του ανθρώπου» απόδειξε πώς οι ψυχαναλυτές είχαν κάνει λάθος με την ψυχανάλυση. Σε άλλα κείμενά του εξήγησε σε τι έκανε λάθος ο Άγιος Θωμάς ο Ακινάτης. (Μαζί με άλλα πολλά ο Adler πίστευε και στο ότι ο Άγιος Ακινάτης απέτυχε ν' αποδείξει την ύπαρξη του Θεού). Ο Adler αν κι' έγραφε μ' ευλάβεια και σοφία για τον Άγιο Θωμά, δεν μπόρεσε ν' αποφύγει τον αυστηρό έλεγχο των περισσότερων από τους οπαδούς του τελευταίου και την επίθεση άλλων μοχθηρών συναδέλφων του που του έδωκαν το παρατσούκλι «Κρυπτοθωμιστής».

Στο «Πώς να διαβάσετε ένα βιβλίο» ο Adler απέδειξε στους Αμερικανούς, ότι δεν μπορούσαν ακόμα να διαβάσουν ένα βιβλίο, ώστε να το καταλαβαίνουν, και με σαφήνεια τους είπε τι έπρεπε να κάνουν για να το κατορθώσουν. (Το βιβλίο αυτό, που τ'όγραψε γιατί είχε ανάγκη από 1.000 δολάρια για να πληρώσει το νοίκι της ακριβής κατοικίας του, είναι ένα από τα πιο χαλοπουλημένα βιβλία του. Κέρδισε απ' αυτό 60.000 δολάρια).

Το 1940, όταν η Αμερική βρισκότανε πολύ κοντά στον πόλεμο, ο Adler έδωκε σ' ολόκληρο το αμερικανικό ακαδημαϊκό επάγγελμα ένα τέτοιο μαστίγωμα, που ούτε το ξέχασαν κι' ούτε το συγχώρησαν. Μιλώντας σε μιαν υπαίθρια συγκέντρωση μεγάλων επιστημόνων, Φιλοσόφων και Θεολόγων στη Νέα Υόρκη, είπε ότι το κύριο δόγμα στην Αμερική ήταν «το βέβαιον της Επιστήμης και η άρνηση της Φιλοσοφίας και της Θρησκείας». Οι καθηγητές είναι υποκριτές προσφέροντας μικροϋπηρεσίες στη Θρησκεία: «Κηρύττουν διάφορες άρχες που ποτέ δεν σκέφτηκαν να τις εφαρμόσουν οι ίδιοι..... Η Θρησκεία είναι η ή υπέρτα-

τη ανθρώπινη παιδεία, αφού είναι πα-δεία του Θεού για τον άνθρωπο,.... η δεν έχει καθόλου θέση.... (Οι καθηγητές) ατιμάζουν τους εαυτούς των καθώς και τη θρησκεία με το να την ανέχονται, όταν..... στην πραγματικότητα νομίζουν ότι η πίστη είναι μια δεισιδαιμονία». Οι περισσότεροι από τους καθηγητές της Αμερικής είπαν πώς είναι θετικιστές. Δεν είχαν ποτέ τη δύναμη να πάρουν θέση στο τι είναι σωστό και τι είναι έσφαλμένο. «Θα μπορούσαν να υποχρεωθούν να ριφονιδυνεύσουν την ακαδημαϊκή τους φήμη.... Η Δημοκρατία έχει πολύ περισσότερα φόβο από τη διανοητική ελευθερία των δασκάλων της παρά από..... τον Χίτλερ.....».

Μόλις βροντοφώναξε: «Ο πύργος της Βαβέλ, που εμείς οι ίδιοι τον έχτισαμε, θα φέρει έναν άλλο κατακλυσμό», ή τέντα πάνω από τα κεφάλια τους ξεσκίστηκε και μια νεροποντή άρχισε να περιλούζει το ακροατήριο.

Προς το τέλος του πολέμου ο Adler έγινε παράξενα ήσυχος. Είχε αποσυρθεί από το πεδίο της μάχης, για να άφοσιωθεί στο κολοσιαίο έργο του «Syntopicon». Όταν ο William Benton (που μόλις έγινε η κεφαλή της «Encyclopaedia Britannica») αποφάσισε, το 1943, να δημοσιεύσει μια σειρά από μεγάλα βιβλία, χρειάστηκε ένα τέχνασμα που να οδηγούσε τον αναγνώστη στο πώς να χρησιμοποιεί αυτά τα βιβλία. Ο Adler εισηγήθηκε τότε ένα πίνακα που θα ανταποκρινότανε όπωσδήποτε σ' αυτή την αξίωση. Ο πίνακας υπολογίστηκε πώς θα στοίχιζε 60.000 δολάρια και θα απαιτούσε εργασία 2 χρόνων. Όμως ο Adler χρειάστηκε 8 ολόκληρα χρόνια και δαπάνησε 100.000 δολάρια δίχως να τον αποτελειώσει καλά—καλά. Άρχισε με μια ομάδα βοηθούς μοιρασμένους σε δυο υπόγειες γρα-χεία, κι' ένα κατάλογο από 4.000 ιδέες, οι οποίες θα έπρεπε να ένωθούν και να ταξινομηθούν σ' ένα εύκολόχρηστο πλήθος. Ο Adler χρειάστηκε μήνες και μήνες, ώσπου να ξεδιαλέξει αυτές τις ιδέες και ν' αποφασίσει ποιές ήταν άξιες να τοποθετηθούν χωριστά και ποιές θα

μπορούσαν να ανακατευτούν με άλλες. Όταν ύστερα από 3 σχεδόν χρόνια ο κατάλογος ήταν πιά ξεκαθαρισμένος, το προσωπικό μαζεύτηκε στο «Index House», ένα μεγάλο γκρίζο σπίτι του Midway, για να διαβάσει 443 μεγάλα βιβλία (εκτός από τη Βίβλο, ή οποία δεν συμπεριλαμβανότανε στη σειρά και την οποία ο Άντλερ αποφάσισε να περιλάβει στον πίνακα των περιεχομένων) και να κάμει τη συσχέτιση κάθε μιας από τις ιδέες του καταλόγου του Adler με τα 3.000 θέματα. Το προσωπικό (50 συντάκτες από τους πιο καλούς σ' αυτή την ειδικότητα και 75 κληρικοί συνεργάτες) εργάστηκε πάνω σ' όλα τα βιβλία από 4 φορές. Στην αρχή προσδιό-ριζαν 6 ιδέες την εβδομάδα. Αργότερα ο Adler επιτάχυνε την εργασία και προσ-διόριζαν 7 την εβδομάδα. Τα όρια ήταν πολύ περιορισμένα και διαγράφονταν από σκούρες καρτέλες.

Ο Adler μιλούσε τακτικά με ζωηρό-τητα στο προσωπικό του. Κάθε φορά που έβρισκαν μια καινούργια ιδέα, έδειχνε τα λάθη της, τους έκανε ειση-γήσεις, όμιλίες και τους έβίαζε να προσέξουν την α ή τη β περίπτωση. Έλεγε: «Ο Άριστοτέλης κι' ο Θωμάς ο Ακινάτης πήγαιναν καλά, όμως οι Kant, ο Descartes, ο Πλωτίνος κ.λ.π. πρέπει να σταματήσουν..... Στο θέμα 2 β' βρίσκω 3 παραπομπές στον Άρι-στοτέλη και στον Locke. Δεν μπορεί να είναι αρκετό αυτό. Κάτι περισσότερο πρέπει να γίνει..... Δεν μπορούμε να μείνουμε σε μια τέτοια τυχαία συλλογή μ' ένα τόσο μεγάλο θέμα. Είμαι βέβαιος πώς έχω δίκιο. Πρέπει να επιμείνουμε ακόμα...».

Όταν η εργασία είχε τελειώσει κατ'ά τα 2/3, ή εταιρία αποθαρρύνθηκε από τη μεγάλη σπατάλη που έκανε ο Adler (γύρω στα 25.000 δολάρια το μήνα) και ζήτησε να σταματήσει. Ο Adler τότε άρχισε να τηλεφωνεί παντού με απελπισία κι' έστειλε τον Hutchins σε όλα τα μέλη της εταιρίας ζητώντας τους να τον αφήσουν να τε-λειώσει με 4 μόνον συντάκτες (του χρειάζονταν 2 χρόνια ακόμα). Και όταν

πιά είδε πώς η εταιρία δεν είχε κεφάλαια, άρχισε να γράφει γράμματα, να δημοσιεύει φυλλάδια και τελικά έκανε ένα σχέδιο κι' άρχισε να πουλάει την έγκυκλοπαίδεια σε πρόσωπα, όπως οι William Paley, Paul Mellon, Marshall Field, Conrad Hilton και άλλοι.

Με το «Syntopicon» κατά μέρος ο Adler θα μπορούσε κάπως ν' ανασάνει. Άλλα καθώς η γυναίκα του είπε, «έχει ένα ρολόι χτισμένο μέσα του», δε σταμάτησε ούτε στιγμή να παρακαλεί και να ζητάει. Τα άνήσυχα μάτια του έχουν ένα πονεμένο κάπως βλέμμα, προ παντός όταν πρέπει να καθήσει ήσυχος και ν' ακούει κάποιον άλλο να μιλάει. Στην εμφάνιση οι φίλοι του τον παρουσιάζουν σαν ένα καλοθρεμμένο Σαβοναρόλα. Προτιμάει να ντύνεται κομψά και τ' άρέσουν τα καλά παπούτσια, τα γρήγορα αυτοκίνητα, τα καλά φαγητά (οι υπηρέτριες στο αγαπημένο του ρεστωράν είναι καλά δασκαλεμένες να μην τον ξεγελούν με ψωμάκια κι' επιδόρπια). Όμως ό,τιδήποτε τον διασκεδάζει, τον διασκεδάζει για πολύ λίγο. Πότε-πότε πηγαίνει σε κανένα κινηματογράφο, αλλά σπάνια βρίσκει τον καιρό να διαβάσει κάτι πολύ ωραίο—(πρέπει να διαβάσω πάντα καταδικασμένα βιβλία). Η γυναίκα του το άγόρασε μιαν ακίνητη καρέκλα, άλλ' αυτός την αποφεύγει από φόβο μην αποκοιμηθεί διαβάζοντας.

Τί είν' αυτό που κάνει τον Adler να τρέχει αδιάκοπα; Ένας φίλος του απάντησε σοβαρά: «Η αναζήτηση της αλήθειας». Οι φίλοι του υποπτεύονται πώς δεν είναι τόσο σίγουρος για την αλήθεια, όταν του την υπαγορεύει ή καρδιά του, όσο όταν του την υπαγορεύει το μυαλό του. Πριν από πολύ καιρό απαρνήθηκε την έβραϊκή θρησκεία των γονιών του και πολλές φορές λίγο έλειψε να γίνει καθολικός (τά δυο παιδιά του, 11 και 13 χρονών, μυρώθηκαν τον περασμένο Φλεβάρη—στην Έπισκοπική

έκκλησία της γυναίκας του). Διατηρεί με ξεχωρή στοργή μιὰ γελοιογραφία κρεμασμένη στον τοίχο του γραφείου του, για να περιγελάει τις ισχυρές απόψεις του σχετικά με την ανάγκη της θρησκείας. Κάποτε, ύστερα από μιαν ιδιαίτερα βίαιη όμιλία του στο Σάν-Φραντσίσκο, μιὰ γυναίκα τον ρώτησε, αν θα μπορούσε να του έκανε μιαν έξ' ίσου δυνατή συζήτηση για την αντίθετη άποψη. «Αυτό, αναστέναξε ο Adler, είναι το πρώτο αξιοσημείωτο γεγονός της βραδιάς. Η απάντηση είναι: ναι».

Ο Adler μελετάει τώρα ένα άλλο κολοσιαίο έργο, που αν πετύχει θα κάνει το «Syntopicon» να φαίνεται σαν ένα μικρούλι αλογάκι. Θέλει να συγκεντρώσει όλη τη γνώση του Δυτικού πολιτισμού σ' ένα τεράστιο έργο, σαν τη Summa του Άκινάτη, ή την Έγκυκλοπαίδεια του Diderot. Σκοπός του είναι να δώσει ένα τέλος στη Βαβέλ του Δυτικού πολιτισμού, όπου οι ειδικοί στους διάφορους κλάδους όχι μόνο διαφωνούν, αλλά και δεν μπορούν να συζητήσουν μεταξύ τους στην ίδια γλώσσα. Δεν θέλει να βγάλει συμπεράσματα, αλλά μόνο να προετοιμάσει το έδαφος για «κάποια μελλοντική φιλοσοφική ιδιοφυΐα» συγκεντρώνοντας τις διαφορές απόψεων των διαφόρων κλάδων για κάθε ζήτημα. Ο δοκιμαστικός τίτλος αυτού του έργου θα είναι «Summa Dialectica». Από τώρα έχει μιὰ προσφορά για το έργο αυτό από ένα όνομαστό Ίδρυμα. Ο ίδιος λέγει πώς δεν ελπίζει να ζήσει για να το δει τελειωμένο. Όμως ελπίζει να καταρτίσει ένα προσωπικό που να το αποτελειώσει ως το τέλος αυτού του αιώνα. Λέγει ακόμα πώς «σ' αυτό το σχέδιο υπάρχει κάτι σαν ένα άγγιγμα μεγαλομανίας.....» Όμως χωρίς μιὰ τέτοια μεγαλομανία τίποτα δεν μπορεί να γίνει, γιατί φτάσαμε σ' ένα τέτοιο σημείο διανοητικής παρακμής, που δεν μ'άς επαρκούν τα μικροπράγματα».

Μετάφρ. Κ. Παπαπάνου

(Από το τεύχος της 17 Μαρτίου 1952 του Αμερικανικού περιοδικού Time)

ΗΝΩΜΕΝΑ ΕΘΝΗ

Η διδασκαλία σχετικά με τη συλλογική ασφάλεια των λαών VIII*

(Οδηγός για τους δασκάλους)

Μ Α Θ Η Μ Α 10ο

Η δράση των Ηνωμένων Έθνών

ΔΡΑΣΗ ΣΤΑ ΧΡΟΝΙΑ 1945—1950: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Στις 26 Ιουνίου 1946 υπογράφηκε ο Χάρτης του Άγ. Φραγκίσκου, που έσχυσε από τις 24 του επόμενου Οκτώβρη.

Ας συγκρίνωμε και πάλι τη θέση της Κοινωνίας των Έθνών με τα Ηνωμένα Έθνη. Θα παρατηρήσωμε, πώς από το ένα μέρος η πρώτη όργανωση άρχισε να λειτουργεί σ' ένα κόσμο όπου είχε αποκατασταθή η ειρήνη και αφού είχαν υπογραφη οι διαφορές συνθήκες.

Αντίθετα τα Ηνωμένα Έθνη ξεκίνησαν μέσ' από την πολιτική και οικονομική αναρχία που μ'άς άφησε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος. Στην πράξη πρέπει να ξεκαθαρίσουν και να εξομαλύνουν όλες τις διαφορές που δημιούργησε ο πόλεμος αυτός και που εξακολουθούν να υπάρχουν. Με δυο λόγια τα Ηνωμένα Έθνη έχουν αναλάβει να διατηρήσουν μιαν ειρήνη που δεν έχει ακόμα αποκατασταθή.

Πέντε μόνο χρόνια έχουν περάσει και πολλά ήδη πολιτικά προβλήματα και ζητήματα ασφαλείας απασχόλησαν τα Ηνωμένα Έθνη. Παλαιστίνη, Ελλάδα, παλιές ιταλικές αποικίες, Ινδίες και Πακιστάν, Ινδονησία, ανεξαρτησία της Κορέας είναι τα κυριότερα απ' αυτά.

ΜΕΡΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΛΥΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΑΝ: ΤΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ

Η ύποθεση της Ινδονησίας (έδω τον κύριο ρόλο έπαιξε το Συμβούλιο Ασφαλείας) φανερώνει πόσο μεγάλες δυνατότητες για δράση έχει το Συμβούλιο, όταν οι μεγάλες Δυνάμεις συμφωνούν για τους σκοπούς και τα μέσα της δράσης αυτής.

Ο μαθητής να παρατηρήσει πώς στις 24 Οκτωβρίου 1950 τα Ην. Έθνη είχαν μόλις πέντε χρόνια ζωή. Μέσα σε τόσο σύντομη προθεσμία δεν μπορεί κανείς να περιμένη να λυθούν, όριστικά, προβλήματα που συχνά έκχρεμούσαν για πολλούς αιώνες (το ζήτημα της Παλαιστίνης, Άγιοι Τόποι, π.χ.)

Εικόνα της δύσκολης κατάστασης του κόσμου ύστερ' απ' αυτό τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο: τα αγαθά του κόσμου δε φτάνουν για να θρέψουν τον πληθυσμό του. Οι οικονομικές δυσκολίες έμποδίζουν τις συναλλαγές· υπάρχουν ακόμα περιορισμοί σε όρισμένες χώρες.

Να όριστη η θέση της Ινδονησίας μέσα στον κόσμο (να μελετηθώ από γεωγραφική, οικονομική και ανθρωπιστική άποψη. Να δείξετε τον αποικιακό ρόλο της Ολλανδίας και την επιθυμία

* Συνέχεια από το προηγούμενο τεύχος του περιοδικού μας, σελ. 471.

Με την κατάσταση που δημιουργήθηκε στην 'Ινδονησία, όταν ύστερ' από την 'Ιαπωνική κατοχή ή τελευταία αυτή είχε διακηρύξει την απόφασή της να γίνει ένα ανεξάρτητο και κυρίαρχο κράτος, ασχολήθηκε το Συμβούλιο για πρώτη φορά τον 'Ιανουάριο του 1946 και δεύτερη φορά τον 'Ιούλιο του 1947.

Χωρίς ν' αναφέρουμε πώς έδρασε το Συμβούλιο 'Ασφαλείας σ' όλες τις φάσεις της διαφοράς αυτής, ως φτάσαμε στην τελική του απόφαση: τον 'Απρίλιο του 1947 έγινε στη Χάγη ή σύσκεψη της «Στρογγύλης Τραπέζης», όπου πήραν μέρος οι αντιπρόσωποι της 'Ολλανδίας, της 'Ινδονησιακής Δημοκρατίας και της ειδικής 'Επιτροπής του Ο.Η.Ε. που είχε όριστη για την 'Ινδονησία. 'Η σύσκεψη καταλήγει σε πολλές αποφάσεις. Μία απ' αυτές μεταβιβάζει στην 'Ινδονησιακή Δημοκρατία την απόλυτη κυριαρχία της 'Ινδονησίας.

'Η επίσημη μεταβίβαση της κυριαρχίας έγινε στις 22 Δεκεμβρίου 1949. 'Η επιτυχία αυτή συμπληρώθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 1950, όταν ή Γενική Συνέλευση των 'Ηνωμένων 'Εθνών αναγνώρισε όμοφωνα τη Δημοκρατία των 'Ηνωμένων Πολιτειών της 'Ινδονησίας, που έχει 75 εκατομμύρια κατοίκους, σά μέλος του Ο.Η.Ε.

'Αναμφισβήτητα τά αποτελέσματα αυτά οφείλονται στη στάση που έδειξαν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι λαοί και κυβερνήσεις: μά όχι λιγότερο και στα 'Ηνωμένα 'Εθνη και το όργανό τους, το Συμβούλιο 'Ασφαλείας.

Τό ζήτημα τής Παλαιστίνης (κυριαρχεί ο ρόλος τής Γενικής Συνέλευσης). Τό 'Ηνωμένο Βασίλειο τής Μ. Βρετανίας και τής Βόρειας 'Ιρλανδίας παρουσίασε για πρώτη φορά τó ζήτημα αυτό στα 'Ηνωμένα 'Εθνη. Τό 'Ηνωμένο Βασίλειο δήλωσε πώς χρόνια τώρα μάταια προσπάθησε να λύση τó πρόβλημα με συμφωνία ανάμεσα στους 'Εβραίους τής Παλαιστίνης και τά 'Αραβικά κράτη τής 'Εγγύς 'Ανατολής.

"Ενα γενικό φαινόμενο φανερώνει ή εξέλιξη τής διαφοράς αυτής από τη στιγμή που παρουσιάστηκε στα 'Ηνωμένα 'Εθνη μέχρι σήμερα. 'Επειδή ή διαφωνία ανάμεσα στις μεγάλες Δυνάμεις είχε ουσιαστικά παραλύσει τó Συμβούλιο 'Ασφαλείας, την αποφασιστική δράση είχε ή Γεν. Συνέλευση σ' όλες τις συνεδριά-

των 'Ιθαγενών να χειραφετηθούν.

"Εγινε αίματηρή σύγκρουση, αλλά ο Ο.Η.Ε. ήρθε να την λύση συμβιβαστικά.

Νά γίνει φανερό στους μαθητές (ιστορική αναδρομή) ή ξεχωριστή θέση τής Παλαιστίνης.

Δυσκολίες φυλετικές ('Εβραίοι και 'Αραβες).

Δυσκολίες θρησκευτικές ('Ισραηλίτες, Μουσουλμάνοι, Χριστιανοί).

Οί 'Αγιοι Τόποι.

Δυσκολίες οικονομικές (στρατηγική σημασία και πετρέλαια).

σεις της μετά την έκτακτη συνεδρίαση του 'Απρίλη του 1947, που τερμάτισε τη Βρετανική έντολή στην Παλαιστίνη.

Και τó Συμβούλιο 'Ασφαλείας βέβαια ασχολήθηκε με τó ζήτημα αυτό και δέν πρέπει να υποτιμήσωμε τή δράση του. Στις 29 Νοεμβρίου 1947 ή Γενική Συνέλευση σύστησε τó χωρισμό τής Παλαιστίνης—επιβάλλοντας έτσι τή δημιουργία του κράτους του 'Ισραήλ— και ή εκτέλεση τής απόφασης αυτής προκάλεσε πράξεις βίας άρκετά σοβαρές, ώστε ν' απασχολήσουν τó Συμβ. 'Ασφαλείας.

Τί ρόλο έπαιξε τó Συμβούλιο 'Ασφαλείας.

Συγκρότηση επιτροπής για την ανακωχή στην Παλαιστίνη ('Απρίλιος 1948).

Ο ρόλος τής Γενικής Συνέλευσης.

'Αποφασίζει να τερματίση τη βρετανική έντολή στην Παλαιστίνη.

Διάρθρωση τής Παλαιστίνης. (Τό 'Ηνωμένο Βασίλειο πήρε τήν πρωτοβουλία να συγκαλέση τά 'Ηνωμένα 'Εθνη για τó ζήτημα τής Παλαιστίνης και τερμάτισε έτσι θεληματικά τήν έντολή του).

Σύσταση ειδικής επιτροπής του Ο.Η.Ε. για τήν Παλαιστίνη (Μάιος 1947).

'Υπόδειξη ενός μεσολαβητή (του κόμητα Φόλκε Μπερνάνττε, που δολοφονήθηκε τó Σεπτέμβριο του 1948).

Σύσταση επιτροπής συμβιβασμού τόν Δεκέμβριο του 1948: καθόρισε μόνιμο διεθνές διοικ. σύστημα για τήν περιοχή τής 'Ιερουσαλήμ, για να εξασφαλίση τήν προστασία των 'Αγίων Τόπων.

Σύμφωνα ανακωχής ανάμεσα στο 'Ισραήλ και τά 'Αραβικά κράτη με τήν έποπτεία μικτών επιτροπών.

'Ιδρύεται οργανισμός για να βοηθήση τους πρόσφυγες τής Παλαιστίνης. (Σ' ένα εκατομμύριο 'Αραβες πρόσφυγες δόθηκε βοήθεια: απόφυγαν έτσι τήν πείνα και τις επιδημίες).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

'Η οργάνωση από πρίν τής ασφάλειας είναι τó κλειδί για να λυθούν όλα τά προβλήματα, ακόμα και τά πιο περίπλοκα. Είναι ή προϋπόθεση για

Οί μαθητές να| σχεδιάσουν ένα Χάρτη με τή διαίρεση τής Παλαιστίνης.

Ν' αναπτύξετε τά άπέναντι σημεία με τή βοήθεια του Χάρτη τής Μ. 'Ανατολής, για να δείξετε πόσο περίπλοκο ήταν τó πρόβλημα: εθνικές μειονότητες, κακή κατανομή στις πλουτοπαραγωγικές πηγές κλπ.

Οί μαθητές ν' αναπολήσουν τή μνήμη του κόμητα Μπερνάνττε. Ν' αναζητήσουν και άλλους μάρτυρες που θυσιάστηκαν για τήν υπόθεση τής ειρήνης.

μία από τις τέσσερες βασικές ελευθερίες που καθόρισε ο Πρόεδρος Ρουζβέλτ στο μήνυμά του προς το Κογκρέσο (6 'Ιανουαρίου 1941), τήν ἀπελευθέρωση ἀπὸ τὸ φόβο, γιατί κάνει αδύνατη στὸ μέλλον κάθε ἐπιθετική πράξη ἐνὸς 'Εθνους πρὸς ἓνα γείτονά του σ' ὁλόκληρο τὸν κόσμο.

Οἱ ἐλευθερίες ἀμύνονται. 'Η εἰρήνη κερδίζεται καὶ ἐπιβάλλεται. Καταλάβαμε πῶς τὴ διατήρησή της δὲν τὴν ἐξασφαλίζει ἓνα ἔγγραφο, ἀλλὰ ἡ συμβολὴ τοῦ καθενὸς μας στὸν ἀγώνα γιὰ τὴν υπεράσπισή της.

PAUL FERAUD
Μετάφρ. Φρ. Καρβαδά

ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

'Η Διακήρυξη τῶν δικαιωμάτων τοῦ ἀνθρώπου καὶ ἡ 'Εκπαίδευση

Μὲ πρωτοβουλία τῆς Οὐνέσκο συγκεντρωθήκαμε στὸ Woudsvhoxen τῆς 'Ολλανδίας (3—30 Αὐγούστου) ἐκπαιδευτικοὶ ἀπὸ 35 χώρες τοῦ κόσμου, μὲ θέμα τὸν τρόπο συμβολῆς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ κόσμου στὴ διεθνὴ κατανόηση καὶ ἰδιαίτερα τὴ διαπαιδαγώγηση τῆς νεαρῆς ἡλικίας μὲ βάση τις ἀρχές πού περιέχονται στὴν παγκόσμια Διακήρυξη τῶν Δικαιωμάτων τοῦ 'Ανθρώπου (ἐψηφίσθηκε στίς 10 Δεκεμβρίου 1948 ἀπὸ τὴ Γενικὴ Συνέλευση τῶν 'Ηνωμένων 'Εθνῶν). 'Η Οὐνέσκο εἶχε ἤδη καταπιασθῇ μὲ τὸ θέμα σὲ μιὰ συγκέντρωση πού ἔγινε στίς Sèvres (Γαλλία) τὸ 1947. Τὸ 1948 ἔγινε μιὰ ἄλλη συγκέντρωση στὸ Ashridge ('Αγγλία). Τὸν ἴδιο χρόνο ἔγιναν δυὸ ἀκόμα συγκεντρώσεις: ἡ μιὰ στὸ Podedbrady (Τσεχοσλοβακία) εἶχε σκοπὸ τὸ θέμα ἀγωγῆς τῶν παιδιῶν ἀπὸ 3 μέχρι 13 χρονῶν καὶ ἡ ἄλλη στὸ Adelphi College (Ν. 'Υόρκη). Τὸ 1950 ἡ συγκέντρωση πού ἔγινε στὸ Mac Donald College (Καναδᾶς) εἶχε θέμα τὴ διδασκαλία τῆς γεωγραφίας σὲ σχέση μὲ τὴ διεθνὴ κατάσταση, ἐνῶ ἡ συγκέντρωση τῶν Βρυξελλῶν ἀσχολήθηκε μὲ τὴ διδασκαλία τῆς ἱστορίας. 'Απάνω στὸ ἴδιο θέμα ἔγιναν οἱ συζητήσεις καὶ στὴ συγκέντρωση τοῦ 1951 στίς Sèvres.

'Η ἐναρκτήρια συνεδρίαση ἔγινε στίς 3 Αὐγούστου μὲ τὸ λόγο τοῦ Γενικοῦ Διευθυντοῦ τῆς Οὐνέσκο κ. Torrès Bodet.

«'Η ἐναρκτήρια τοῦ παρόντος Συνεδρίου—εἶπε μετὰ τῶν ἄλλων ὁ κ. Bodet—εἶναι ἓνα γεγονός σημαντικό γιὰ τὸ μέλλον τῆς Παιδείας. 'Εχετε πραγματικὰ ἀποστολὴ ν' ἀναζητήσετε τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο ἡ Παιδεία μπορεῖ νὰ καταστήσει τὰ παιδιά ὅλων τῶν χωρῶν πολίτες ἱκανοὺς νὰ ζήσουν μέσα στοὺς κόλπους μιᾶς παγκόσμιας κοινότητας, ὅπου οἱ ὑποχρεώσεις, πού ἐπιβάλλει ἡ διατήρηση τῆς εἰρήνης, θὰ ἐκτελοῦνται σύμφωνα μὲ τὸν Χάρτη τῶν 'Ην. 'Εθνῶν, ὅπου οἱ ἀρχές τῆς παγκόσμιας Διακήρυξης τῶν δικαιωμάτων τῶν ἀνθρώπου θὰ εἶναι σεβαστὲς καὶ θὰ μπαίνουν σὲ ἐφαρμογὴ. Οἱ λαοὶ τοῦ κόσμου, μὲ τὴ φωνὴ τῶν ἐπίσημων ἀντιπροσώπων τους, διακήρυξαν ὅτι κάθε ἀνθρώπινο ὂν, σὰν τέτοιο, καὶ χωρὶς διακρίση φυλῆς, χρώματος, φύλου ἢ θρησκείας, ἔχει μερικὰ δικαιώματα πού θὰ ἔπρεπε νὰ ἐξασφαλίζονται ἐναντίον κάθε ἐπιβολῆς. 'Η Διακήρυξη αὐτὴ εἶναι μιὰ χωρὶς προηγούμενο διεθνὴς πράξη γιὰ ὅσους ἀπὸ μᾶς εἶναι πεπεισμένοι, ὅτι παρὰ τὴ σοβαρότητα τῶν κινδύνων τῆς ἐποχῆς μας, ὁ ἀνθρώπος μπορεῖ νὰ προχωρή-

σει στὸ δρόμο τῆς προόδου. 'Η Διακήρυξη αὐτὴ εἶναι ἴσως ἡ μεγάλη σύλληψη τοῦ αἰώνα μας, ἡ πῶς χαρακτηριστικὴ καὶ ἡ πῶς γόνιμη. 'Υπῆρξαν στὴν ἱστορία πολλές διακηρύξεις δικαιωμάτων. Μερικὲς ἀπ' αὐτὲς εἶχαν τόση μικρὴ ἔκταση, ὥστε δὲν ἦσαν παρὰ διακηρύξεις προνομιῶν. 'Αλλες ἦσαν εὐρύτερες ἀπὸ κοινωνικὴν ἀποψη, ἀλλὰ περιορίζονταν στοὺς πολίτες μιᾶς μόνο χώρας. 'Αλλες πάλι ἀφοροῦσαν θεωρητικὰ μιὰ μόνο χώρα, ἀλλὰ ἐξήσκησαν τὴν ἐπιρροή τους πέρα ἀπ' τὰ σύνορά τους. Ποτὲ ὅμως, πρὶν ἀπὸ τοὺς χρόνους πού προηγήθηκαν τοῦ δευτέρου παγκόσμιου πολέμου, χρόνους τόσο ἀπογοητευτικούς ἀπὸ πολλὰς ἀπόψεις, δὲν εἶδαμε νὰ υἱοθετηθεῖ μὲ διεθνὴ ἀπόφαση μιὰ Παγκόσμια Διακήρυξη τῶν Δικαιωμάτων τοῦ 'Ανθρώπου (Π.Δ.Δ.Α.). Παράλληλα, μὲ τὴ φωνὴ τῶν ἐπίσημων ἀντιπροσώπων τους, οἱ λαοὶ τοῦ κόσμου διαδήλωσαν τὴ θέλησή τους νὰ ἐργαστοῦν δραστήρια μὲ τὴν ἐκπαίδευση γιὰ τὴν ἐξασφάλιση τοῦ σεβασμοῦ αὐτῶν τῶν δικαιωμάτων».

Τὸ Συνέδριο, πού εἶχε τεθεῖ ὑπὸ τὴν καθοδήγηση τοῦ Δρος Beeby, διευθυντοῦ τοῦ 'Υπουργεῖο Παιδείας τῆς Νέας Ζηλανδίας, χωρίστηκε σὲ τρεῖς ἐπιτροπές: 'Η πρώτη ὑπὸ τὴν προεδρίαν τῆς Miss Dolmage (Καναδᾶς) ἀσχολήθηκε μὲ τὴ διαπαιδαγώγηση τῶν κάτω τῶν 12 χρονῶν παιδιῶν, ἡ δευτέρη ὑπὸ τὸν προεδρίαν τοῦ κ. François (Γαλλία) μὲ τὰ παιδιά τῶν 12-15 χρονῶν καὶ ἡ τρίτη ὑπὸ τὴν προεδρίαν τοῦ Δος Basu ('Ινδίες) μὲ τοὺς νέους τῶν 15-18 χρονῶν. Οἱ 'Επιτροπὲς κατέληξαν σὲ ὁρισμένα πορίσματα, μερικὰ ἀπὸ τὰ ὁποῖα μεταφέρουμε ἐδῶ.

'Η πρώτη ἐπιτροπὴ ἔβαλε τὸ ἐξῆς σχέδιο ἐργασίας: 1) Τὰ πρῶτα βήματα τῆς ἀγωγῆς στὴν οἰκογένεια καὶ στὸ νηπιαγωγεῖο. 2) 'Η ὁργάνωση καὶ ἡ μέθοδος τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσης. 3) 'Ο ρόλος τοῦ δασκάλου.

'Ὡς πρὸς τὰ δυὸ πρῶτα σημεία, ἀφοῦ ὑπογραμμίστηκε ἡ σημασία τοῦ οἰκογενειακοῦ περιβάλλοντος γενικὰ καὶ ἡ ἐπίδραση πού ἀσκεῖ τοῦτο πάνω στὴν παιδικὴ καὶ ἀργότερα στὴν ἐνῆλικη ζωὴ, καθορίστηκε ὁ ρόλος τῆς οἰκογενεῖας σὲ σχέση

μὲ τὴν ἀγωγή τοῦ πολίτη. Διαπιστώθηκε ὅτι ὁ ρόλος αὐτὸς ταυτίζεται μὲ τὸν ἴδιο τὸν σκοπὸ τῆς παιδείας, ἔτσι ὅπως προσδιορίζεται στὴν Π.Δ.Δ.Α., ὅτι δηλαδή πρέπει «ν' ἀποβλέπει στὴν πλήρη ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητος». 'Η δημιουργία μιᾶς ὁμαλῆς προσωπικότητος εἶναι προϋπόθεση τῆς δημιουργίας ἐνὸς ὁμαλοῦ συνόλου. Μὲ βάση τὴ γενικὴ καὶ τὴν κοινωνικὴ Ψυχολογία, ἐξετάσθηκε τὸ πέρασμα τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὸν ἐγωκεντρισμὸ στὴν κοινωνικότητα, ἡ δύσκολη δηλαδή στιγμή ὅπου τὸ παιδί πραγματοποιεῖ τὴ σύνθεση πού συνίσταται στὸ νὰ εἶναι ταυτόχρονα ἓνας σύντροφος κ' ἓνα ἄτομο, μιὰ μικρὴ προσωπικότητα κ' ἓνα κοινωνικὸ ὂν. 'Ιδιαίτερα σημειώθηκαν οἱ παρεκκλίσεις πού δημιουργοῦνται στὴν ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητος ἐξ αἰτίας τῶν ἀδέξιων ἐπεμβάσεων τοῦ ἐνηλίκου. 'Η μελέτη αὐτὴ ὡδήγησε στὴν ἐξέταση τῆς παιδαγωγικῆς προετοιμασίας τῶν γονέων καὶ τῶν πρακτικῶν μέσων πρὸς λύση τοῦ προβλήματος αὐτοῦ. Διαπιστώθηκε ὅτι, παρ' ὅλες τις προσπάθειες, εἶναι συχνὰ δύσκολη ἡ ὁργάνωση τοῦ οἰκογενειακοῦ περιβάλλοντος κατὰ τρόπο πού νὰ ἱκανοποιεῖ πλήρως τις ἀνάγκες ἀνάπτυξης καὶ κοινωνικότητος τοῦ παιδιοῦ. Γι' αὐτὸ ὑπογραμμίστηκε ἡ ἀνάγκη τῆς ὑπαρξῆς, κοντὰ στὴν οἰκογένεια, ἐνὸς περιβάλλοντος προορισμένου νὰ συνεργαστεῖ μὲ αὐτὴ, νὰ τὴ συμπληρώσει ἢ καὶ νὰ τὴ διορθώσει. Τὸ περιβάλλον αὐτὸ εἶναι τὸ νηπιαγωγεῖο. Τὸ παιδί βρίσκει σ' αὐτὸ συντρόφους πού προέρχονται ἀπὸ διάφορα περιβάλλοντα, τὴν ἀτμόσφαιρα καὶ τὰ μέσα τὰ ἀπαραίτητα στὴν ἀνάπτυξή του. Πραγματοποιεῖ ἐκεῖ τὴν πρώτη ταύτιση μὲ μιὰ κοινότητα, πρᾶγμα πού ἀποτελεῖ τὴν ἀπαρχὴ κάθε μεταγενέστερης κοινωνικῆς ἀγωγῆς.

Μὲ τὸ πρῶτο αὐτό, τὸ νηπιαγωγεῖο ἀποτελεῖ μιὰ κοινωνικὴ ἀναγκαιότητα, ὅποιοδῆποτε κ' ἂν εἶναι τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον. Γι' αὐτὸ καὶ διατυπώθηκε ἡ εὐχὴ τὰ νηπιαγωγεῖα νὰ ἐξαπλωθοῦν ὥστε τὸ δυνατόν περισσότερο καὶ νὰ γίνουν μέρος τοῦ σχολικοῦ συστήματος, ἐμπνεόμενα ὅμως ἀπὸ τὴν οἰκογενειακὴ παιδεία καὶ τὸ οἰκογενειακὸ περιβάλλον καὶ χωρὶς ν' ἀρχίζουν τὴν καθαυτὴ

σχολική προετοιμασία (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική). Τα νηπιαγωγεία θα επιτρέψουν στο παιδί ν' αναπτυχθεί κανονικά μέσα στη χαρά και στην ελευθερία με τη δραστηριότητα, διότι ο μόνος τρόπος της προπαρασκευής του παιδιού στην ενήλικη ζωή είναι αυτός που του επιτρέπει να ζει χαρούμενα και δραστήρια τη ζωή του παιδιού σε όλη της την πληρότητα. Το παιδί δηλαδή πρέπει να πάρει προοδευτικά συνείδηση της ύπαρξης της σχολικής κοινότητας και της ενσωμάτωσής του σ' αυτή την κοινωνική ομάδα. Πρέπει ν' αναπτυχθούν στο παιδί, με την όλο και περισσότερο ενεργητική συμμετοχή στη σχολική ζωή, οι βασικές αρετές του πολίτη: η έννοια της αξιοπρέπειας, του σεβασμού της ελευθερίας του άλλου, της αλληλεγγύης, της αυτοθυσίας κλπ. Να του γίνει έτσι η άσκηση στους όρους της κοινωνικής και ιδιαίτερα της δημοκρατικής ζωής. Σημειώθηκε ότι έως την ηλικία των 12 χρόνων δεν είναι ενδεδειγμένη η συστηματική διδασκαλία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Το παιδί πρέπει να έμποτισθεί με αυτά μέσα στη σχολική του δραστηριότητα. Μερικές υποδείξεις της Επιτροπής αφορούν:

1. Την ελεύθερη σχολική δραστηριότητα, όπου ο δάσκαλος θα μπορέσει ν' ανακαλύψει την προσωπικότητα του παιδιού και να εξαγάγει χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τις ικανότητες ανάπτυξης του παιδιού και τις παρεκκλίσεις που πρέπει να διορθωθούν.

2. Τις σχολικές υπηρεσίες. Μερικές από αυτές μπορούν ν' ανατίθενται στο παιδί, για να μυηθεί στην έννοια της ευθύνης.

3. Τις κοινωνικές υπηρεσίες. Πρέπει να επεκταθούν πέρα από την καθεαυτό σχολική δραστηριότητα, π.χ. βοήθεια στους γέροντες κλπ.

4. Τις σχολικές λέσχες. Σ' αυτές μπορούν ν' αναπτυχθούν μερικές αρετές, όπως η έννοια της πειθαρχίας, του σεβασμού της γνώμης των άλλων κτλ.

5. Τη διδασκαλία της ιστορίας και της γεωγραφίας, που μάς δίνει τη δυνατότητα να υπογραμμίσουμε την αλληλεγγύη με την οποία συνδέονται οι άνθρωποι μέσα στο χρόνο και στο διάστημα.

Άλλα μέσα που υποδείχθηκαν ήταν η σχολική συνεργασία, η διεθνής σχολική αλληλογραφία, το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, η δημιουργία τόπων συναντήσεων των παιδιών από όλα τα μέρη του κόσμου κτλ.

Σε σχέση με την κατάρτιση του Δασκάλου, η επιτροπή θεώρησε, ότι αυτός ανταποκρίνεται στην αποστολή του:

α. Όταν κατορθώνει να μεταφέρει στην πρακτική την αγάπη του για τα παιδιά και το ενδιαφέρον του για τη ζωή τους.

β. Όταν έχει φτάσει σε αρμονική ωριμότητα ύστερ' από μια κανονική φυσική και πνευματική ανάπτυξη.

γ. Όταν είναι ανοικτός στις εξωτερικές επαφές, έχει την πείρα της κοινωνικής ζωής και πιστεύει αδιάσειστα στη δημοκρατική ζωή.

δ. Όταν προπαρασκευαστεί για το επάγγελμά του ύστερ' από τριχρόνη τουλάχιστον μαθητεία.

ε. Όταν καλλιεργεί την ικανότητα του συνεχούς εμπλουτισμού του σ' ένα διαρκώς ευρυνόμενο πλαίσιο.

στ. Όταν έχει το πνεύμα της πρωτοβουλίας και όρεξη για τη ζωή.

Για την κατάρτιση του Δασκάλου υποδείχθηκαν οι εξής αρχές:

1. Σε διαφορετικό παιδαγωγικό σύστημα πρέπει ν' αντιστοιχεί διαφορετικό σύστημα επαγγελματικής παιδείας. Το Διδασκαλείο πρέπει να είναι μια ζωντανή κοινότητα, όπου οι μελλοντικοί δάσκαλοι και οι καθηγητές τους να βρίσκουν κάθε ευκολία στην ελεύθερη έκφραση.

2. Το Διδασκαλείο πρέπει να δημιουργεί στο Δάσκαλο τις υψηλότερες μορφές της συμπεριφοράς απέναντι στην κοινωνία, στο παιδί και στους συναδέλφους του.

3. Πρέπει να υπάρχουν όσο το δυνατόν πληρέστερα μαθήματα για όλες τις επαγγελματικές γνώσεις, ιδιαίτερα Παιδαγωγικής και πρακτικής Ψυχολογίας. Τα μαθήματα αυτά πρέπει ακόμα να αποβλέπουν στην αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας.

4. Το ίδρυμα πρέπει να προσφέρει ιδιαίτερες ευκαιρίες στην ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνική ζωή.

Παράλληλα, ο Δάσκαλος πρέπει να έχει επαγγελματική και υλική ελευθερία. Έτσι τα μέλη του εκπαιδευτικού σώματος θα εξοπλισθούν καλύτερα για την εκπλήρωση του προορισμού των.

Η δεύτερη επιτροπή που είχε να ασχοληθεί με τα παιδιά των 12-15 χρόνων, διεπίστωσε ότι η Π.Δ.Δ.Α., έτσι όπως είναι συντεταγμένη, είναι απρόσιτη στα παιδιά των 12-15 χρόνων. Για να την μεταφέρουμε λοιπόν στα παιδιά, πρέπει: α) να ξεκινήσουμε απ' αυτό που γνωρίζουν τα παιδιά, που τους ενδιαφέρει άμεσα· β) να συνδέσουμε τα διάφορα άρθρα με όρισμένες μεγάλες έννοιες που έχουν τη δύναμη να χαράζονται βαθιά μέσα στο νου και την καρδιά των παιδιών. Αν οι έννοιες των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων είναι αφηρημένες, η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αδελφότητα και η αλληλεγγύη, η εξυπηρέτηση της κοινότητας είναι έννοιες γνώριμες στο παιδί. Αποτελούν επίσης την κληρονομία όλων των μεγάλων δημοκρατιών του κόσμου. Γύρω από τις έννοιες αυτές πρέπει να συσπειρωθούν τα διάφορα άρθρα της Π.Δ.Δ.Α. Οι έννοιες αυτές συνδέονται με μιαν έννοια πιο υψηλή: ο άνθρωπος πρέπει να θεωρείται όχι μέσον, αλλά σκοπός. Ο παιδαγωγός πρέπει να προετοιμάσει το παιδί έτσι, ώστε να γίνει ικανό να ασκήσει, ν' απαιτήσει τα δικαιώματα του ανθρώπου και να γίνει αξιογί' αυτά. Πρέπει δηλαδή ν' αναπτυχθεί στο παιδί μια ενεργητική συμπάθεια για τα δικαιώματα του ανθρώπου. Η συμπάθεια για να είναι πιο ενεργητική, πρέπει να είναι κριτική. Άλλα μια θετική Κριτική που είναι ευκαία προς το τέρμα της μέσης εκπαίδευσης, είναι άραγε χρήσιμη για παιδιά 12-15 χρόνων που μόλις ανακαλύπτουν τη ζωή; Αυτό αποτελεί πρόβλημα, πολύ περισσότερο που πολλά παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο σε ηλικία 15 χρόνων. Ός προς τις μεθόδους αυτές πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στην ιδιομορφία κάθε χώρας. Η επιτροπή πάντως υπέδειξε:

1) Την ανάγκη μιας διάχυτης διδασκαλίας των Δικαιωμάτων του Αν-

θρώπου μέσα στα διάφορα σχολικά μαθήματα.

2) Την προσθήκη ενός μαθήματος ειδικού για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου τον τελευταίο χρόνο του δημοτικού ή στον πρώτο κύκλο της Μ. Εκπαίδευσης. Το μάθημα αυτό μπορεί να επεκταθεί σε 3 ή 4 χρόνια.

3) Τη χρησιμοποίηση της αυτενέργου μεθόδου. Να πάμε από το γνωστό στο άγνωστο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από την οικογένεια στην πόλη, ύστερα στην περιοχή, στο έθνος, στη διεθνή κοινωνία.

4) Τη μελέτη των μεγάλων έννοιων της Π.Δ.Δ.Α. Πρώτα στα πλαίσια της σχολικής ζωής και κατόπι στο ευρύτερο πλαίσιο του έθνους και του κόσμου. Κατ' αυτό τον τρόπο η ελευθερία της έκφρασης και της συγκέντρωσης πρέπει να εξασφαλισθούν πρώτα μέσα στην τάξη και στο σχολείο.

5) Την κινητοποίηση των συγκινησιακών δυνάμεων του παιδιού. Να του δείξουμε τις ισχυρές προσωπικότητες που αγωνίστηκαν για τα δικαιώματα του ανθρώπου. Γενικότερα, χρειάζεται να κινητοποιηθούν η νόηση, η θέληση και το συναίσθημα του παιδιού.

6) Η παραπάνω διδασκαλία πρέπει να συνδεθεί με το μάθημα της ηθικής: η δικαιοσύνη, η γενναιοφροσύνη, το θάρρος, η αυτοκυριαρχία είναι αρετές που συναντά κανείς και σ' αυτή τη θρησκευτική διδασκαλία. Τα δικαιώματα του Ανθρώπου μπορούν να καταλάβουν έτσι θέση στο κέντρο της διδασκαλίας της ηθικής και η διδασκαλία της ηθικής να βάλει σκοπό της να εμπνεύσει το σεβασμό των Δικαιωμάτων. Πρέπει επίσης να γίνει σύνδεση με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με την επιλογή κειμένων που μπορούν να χρησιμεύσουν σ' αυτό τον σκοπό. Σύνδεση επίσης με τη διδασκαλία των γλωσσών, που ευρύνει τον όριζοντα των μαθητών και δείχνει την ομοιότητα των ανθρώπων κάτω από διάφορους πολιτισμούς. Σύνδεση ακόμα με την ιστορία και τη γεωγραφία.

Η τρίτη επιτροπή που είχε ν' ασχοληθεί με τους εφήβους διεπίστωσε, ότι

είναι αδύνατον ν' αντιμετωπισθεί το πρόβλημα της διδασκαλίας χωρίς να διερευνηθεί κάθε φορά το περιβάλλον, όπου ζει ο νέος. Περιβάλλον που αποτελείται από τη θρησκεία και τη φιλοσοφία, τα ήθη και τις συνήθειες τις οικογενειακές, πολιτικές και κοινωνικές παραδόσεις, την πολιτική και οικονομική οργάνωση της κοινωνίας κτλ. 'Απ' αυτή την άποψη, η επιτροπή έθιξε το ζήτημα της αγωγής των νέων σε χώρες που κατοικούνται από φυλές που αντιστρατεύονται τα δικαιώματα του ανθρώπου, επίσης το ζήτημα της διαφοράς μεταχείρισης των ανθρώπων διαφορετικού χρώματος και ράτσας, καθώς και το ζήτημα των μειονοτήτων. Σημείωσε τον κλονισμό της οικογένειας κάτω από την πίεση των οικονομικών όρων της σύγχρονης ζωής, με αποτέλεσμα να γεννιέται αίσθημα αβεβαιότητας στους νέους. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της κατάστασης, είναι ότι μερικοί νέοι έχουν την τάση ν' αναζητούν σε μιάν αυταρχική κυβέρνηση την ασφάλεια που τους λείπει. Τάση επικίνδυνη, που θα μπορούσε να δημιουργήσει μιάν επικίνδυνη κατάσταση, αν ο παιδαγωγός δεν κατορθώσει να δώσει στους νέους, σ' ένα όρισμένο τουλάχιστο βαθμό, αυτό το αίσθημα της ασφάλειας.

Εξ άλλου, υπάρχουν χώρες όπου τα δικαιώματα του 'Ανθρώπου είναι τεκμημένα από καιρό και όπου η κοινωνική ασφάλεια είναι λίγο ως πολύ οργανωμένη.

Το αποτέλεσμα είναι ότι οι νέοι στις χώρες αυτές είναι μάλλον κλειστοί. Άλλοι, οι κοινωνικοί θεσμοί αρνούνται κάθε δικαίωμα στη γυναίκα. Άλλοι πάλι η εργασία θεωρείται όνειδος Σε άλλα μέρη, όπως στη Γερμανία, η δημοκρατία ταυτίσθηκε στο πνεύμα της νεολαίας με την ήττα. 'Απ' αυτό γεννήθηκε αδιαφορία για το δημοκρατικό ιδεώδες. Σημειώθηκε ακόμα η έλλειψη οικονομικής ασφάλειας της νεολαίας.

Στο τέλος η επιτροπή κατέληξε σε διάφορες υποδείξεις πρακτικού χαρακτήρος. Μεταξύ των άλλων συνέστησε το σχολείο εργασίας, επειδή ικανοποιεί μερικές ψυχολογικές ανάγκες της νεότητας. Δίνει πεδίο δράσης στην αύξουσα ανεξαρτησία του εφήβου, στη νόσή του που εξελίσσεται προς την ώριμότητα, στη δράση από κοινού με τους συντρόφους, στη δημιουργία αξιών κ.ο.κ. Είναι το έδαφος όπου μπορεί να αναπτυχθεί το περιεχόμενο των δικαιωμάτων του ανθρώπου: ελεύθερη συζήτηση, αμοιβαία ανοχή, διανοητική έντιμότητα και συνεργασία στην προσπάθεια.

Αυτά είναι μερικά από τα πορίσματα του Συνεδρίου. Ασφαλώς δεν είναι αυτά μόνα τους που θα λύσουν το δυσχερές πρόβλημα της δημοκρατικής αγωγής. 'Ωστόσο αν ο κάθε εκπαιδευτικός έμπο-τισθεί με τις αρχές της Π.Δ.Δ.Α. και προσπαθήσει να διαμορφώσει ανάλογα και το παιδί, ασφαλώς το μέλλον της ανθρωπότητας θα είναι πιο αίσιο από το παρελθόν.

ΔΗΜ. ΒΟΥΤΣΙΝΑΣ



Πώς να βοηθάτε τα παιδιά σας όταν πηγαίνουν στο σχολείο *

ΗΘΙΚΕΣ ΑΖΙΕΣ

Ρωτήσαμε κάποτε ένα παιδί φίλικής μας οικογένειας, δέκα χρόνων, τί γνώμη έχει γενικά για τα παιδιά της ηλικίας του. Κι' αυτό μ' απάντησε: «Να σ' πω. Όλοι μας είμαστε διπρόσωποι. Όλοι λέμε πώς αγαπάμε περισσότερο ένα πρόσωπο. Άλλοτε πάλι λέμε πώς αγαπάμε ένα άλλο. Κι' εγώ είμαι διπρόσωπος!». Αυτό, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί αρκετή ένδειξη ήθικης ανάπτυξης. Δύο χρόνια πριν το παιδί δεν θάταν σε θέση να κρίνει έτσι έτσι τον εαυτό του και τους συνομηλίκους του. Με τον τόνο της φωνής του μάλιστα μ' έδωσε να καταλάβω πώς ένιωθε ότι η υποκρισία δεν είναι άρετή. Ήταν ακόμη έτοιμο να επικρίνει τον εαυτό του παρ' όλο που αναγνώριζε πώς η διπροσωπία αποτελεί τέχνασμα, που όλα τα παιδιά το χρησιμοποιούν για να διατηρούν τους φίλους τους χωρίς να προσβάλουν κανένα.

Τα παιδιά της ηλικίας αυτής σχηματίζουν βαθμιαία μιάν αποκλειστική δική τους αντίληψη «περί ήθικης». Τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία στο σπίτι και στο σχολείο να βρίσκουν από κοινού τη λύση διάφορων ζητημάτων εκφράζονται καθαρά για το τί είναι δίκαιο και σωστό, ποιο απ' όλα θέλει να επιβάλλεται σαν αρχηγός, ποιος δάσκαλος είναι άδικος, πότε ο πατέρας δείχνει υπερβολική αυστηρότητα κλπ. Όταν μάλιστα πρέπει να αποφασίσουν για την τιμωρία, που χρειάζεται να επιβληθεί στους συνομηλίκους τους για παράβαση κανόνων του παιχνιδιού, τότε τα παιδιά δείχνουν συνήθως μεγάλη αυστηρότητα.

Στο σπίτι πολύ συχνά τα παιδιά φέρνουν σε δύσκολη θέση τους γονείς, αναφέροντας τις περιπτώσεις που ο κάθε γονιός ξεχωριστά είπε ένα ψέμα, απ' αυτά που η κοινωνία ονομάζει «κατά συνθήκην ψέδη». Όταν υπάρχουν μικρότερα αδέρφια, το παιδί των έννέα ως δώδεκα χρόνων πιθανόν να είναι άκαμπτο απέναντί τους. Μπορεί ακόμη να κάνει αυστηρή κριτική της κακής διαγωγής τους, ώστε οι γονείς να αναγκάζονται σε τέτοιες περιπτώσεις να επεμβαίνουν για να προστατεύσουν τα μικρά.

Τα παιδιά της ηλικίας αυτής κάνουν ακόμη και αυτοκριτική σχετικά με την εργασία τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν γι' αυτήν. Είναι πρόθυμα να παραδεχθούν πώς επιβάλλεται στους γονείς τους να τους κάνουν παρατήρηση, όταν αργήσουν για το φαγητό, ή πουν κανένα ψέμα, ή ακόμη πάρουν κρυφά χρήματα. Έκείνο όμως που ζητούν είναι δικαιοσύνη. Με άλλα λόγια, θέλουν οι γονείς τους να δείχνουν κατανόηση για τις συνθήκες που συνετέλεσαν να γίνη το παράπτωμα και η τιμωρία να είναι ανάλογη με αυτό. Άγαπούν τέλος τους δασκάλους που δεν τα μαλώνουν υπερβολικά, όταν τσακνούνται εύκολα για καθετί που είναι άδικο. Είναι αλήθεια όμως πώς παιδιά που παρουσίασαν ελάχιστα δείγματα ζηλοτυπίας μεταξύ τους στα πρώτα τους χρόνια, θυμώνουν αργότερα εξαιρετικά εύκολα, όταν οι μεγάλοι δείχνουν ευνοια σε ώριμένα απ' αυτά. Προξενεί σ' αυτά π.χ. μεγάλη έντύπωση ο έπαινος που δέχεται το μικρότερο αδελφάκι τους, αν γι' αυτά δεν γίνεται κανένας λόγος.

* Συνέχεια από το προηγούμενο τεύχος του περιοδικού μας, σελ. 476.

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ

Ἀρχίζοντας λίγο πρὶν ἀπὸ τὰ ἑννέα χρόνια καὶ ὡς τὴν ἀρχὴ τῆς ἐφηβικῆς ἡλικίας βλέπουμε πὺς ὑπάρχει βαθμιαῖος διαχωρισμὸς στὰ ἐνδιαφέροντα τῶν ἀγοριῶν καὶ τῶν κοριτσιῶν. Ἀργότερα τὰ φύλα στὴν ἡλικία αὐτὴ προσπαθοῦν ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερο ν' ἀπομακρύνουν τὸ ἓνα τὸ ἄλλο ἀπὸ ὅ,τι τὰ ἐνδιαφέρει. Τὰ κορίτσια εὐχαριστοῦνται σὲ οἰκιακὲς ἀσχολίες καὶ τὰ παιχνίδια τοῦ σπιτιοῦ. Σὲ ἡλικία ἑννέα καὶ δέκα χρόνων δείχνουν τὸ μεγαλύτερο ἐνδιαφέρον γιὰ τὶς κοῦκλες. Ἀκόμη ντύνονται καὶ βάζονται σὰν μεγάλες κυρίες πού πᾶνε στὸ χορὸ. Εἶναι φανερό πὺς δὲν θεωροῦν ἀπαραίτητη τὴ συνοδεία τῶν ἀγοριῶν. Ἄν μάλιστα τύχη νὰ ὑπάρχουν γύρω ἀγόρια, τὰ κορίτσια προσπαθοῦν μὲ κάθε τρόπο ν' ἀποφεύγουν τὰ πειράγματα καὶ τὰ σχόλιά τους.

Τὰ ἀγόρια πάλι εἶναι συλλέκτες. Εὐχαριστοῦνται μὲ ζητήματα σχετικὰ μὲ τὶς ἐπιστῆμες, τὴ μηχανικὴ, τὰ ὑπαίθρια σπορ. Κι' αὐτὰ ὅμως, ὅπως καὶ τὰ κορίτσια, μιμοῦνται τοὺς μεγάλους. Ἀκόμη ἡ μεγάλη ποικιλία στὰ παιχνίδια, τοὺς ἔχει τώρα πιά ἐλαττωθῆ. Συχνὰ παίζουν κάθε μέρα μὲ ἓνα πρότυπο σιδηροδρόμου. Γενικά, ὅλες τους οἱ συνήθειες χαρακτηρίζονται ἀπὸ τακτικὴ ἐπανάληψη. Ὅσο ὅμως κι' ἂν τὰ ἀγόρια προσπαθοῦν νὰ φαίνονται «σκληροὶ ἄνδρες», δείχνουν πραότητα ἀπέναντι στὰ ζῶα.

Πάντως, ἀγόρια καὶ κορίτσια τοὺς ἀρέσει νὰ βλέπουν στὸν κινηματογράφου μικρὰ ζῶα. Ἀκόμη δείχνουν ἐνδιαφέρον γιὰ τὰ μωρά. Εἶναι ἀλήθεια πὺς τ' ἀγόρια ἀγανακτοῦν κάποτε, ὅταν περιποιοῦνται τὰ μωρά. Πολὺ συχνὰ ὅμως διασκεδάζουν πραγματικὰ τὸ μωρό, ὅταν ἡ μητέρα τους εἶναι πολὺ ἀπασχολημένη. Τὰ κορίτσια ἐξ ἄλλου ἐξωτερικεύουν συνήθως περισσότερο ἐκεῖνο πού τὰ ἐνδιαφέρει καὶ εὐχαριστοῦνται νὰ περιποιοῦνται τὰ βρέφη, γιατί ἔστω καὶ γιὰ λίγο μποροῦν νὰ παίζουν τὸ ρόλο τῆς μητέρας.

Κάποτε τὰ ἀγόρια εὐχαριστοῦνται μὲ ἀσχολίες πού δὲν ταιριάζουν καὶ τόσο στὸ φύλο τους, ὅπως καὶ τὰ κορίτσια παίζουν παιχνίδια τῶν ἀγοριῶν. Αὐτὲς οἱ προτιμήσεις δὲν πρέπει νὰ θεωροῦνται ἀφύσικες. Μπορεῖ νὰ ἐκφράζουν κάποια ἐξέλιξη στὶς ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ, εἰδικὰ ἐνδιαφέροντα ἢ ἀκόμη καὶ ἰδιαίτερες ἰδιοσυγκρασίες καὶ κλίσεις. Ἄν κοροϊδεύουμε τὸ παιδί γι' αὐτὲς τοὺς κλίσεις καὶ τὸ προτρέπουμε νὰ μιμεῖται τὰ ἄλλα ἀγόρια καὶ κορίτσια, αὐτὸ μπορεῖ νὰ τὸ φέρῃ σὲ δύσκολη θέση καὶ νὰ τὸ κἀν νὰ προσποιεῖται καὶ νὰ καταφεύγῃ στὸ δικό του ἰδιαίτερο κόσμου.

Τὰ παιδιά, ἀγόρια καὶ κορίτσια, αἰσθάνονται τὴν ἀνάγκη νὰ δείχνουν στοργή. Γι' αὐτὸ ἴσως ν' ἀγαποῦν τὰ ζῶα. Τ' ἀγόρια ἰδίως πού ἀρχίζουν νὰ μὴ δέχονται τὰ χάδια τῶν γονέων τους, οὔτε καὶ νὰ θέλουν ν' ἀνταποκρίνονται στὴν τρυφερότητά τους, ἐκδηλώνουν τὴν ἀγάπη τους καὶ στρέφουν τὴν προστασία τους πρὸς ἄλλη κατεύθυνση, στὸν πιστό τους σκύλο π.χ. πού γίνεται ὁ ἀχώριστος σύντροφός τους. Τὰ κοριτσάκια βέβαια πού περιποιοῦνται τὰ μωρά, εἶναι σὲ θέση νὰ ἐκδηλώνουν πιὸ ἀνοιχτὰ τὴν τρυφερότητα καὶ τὴ στοργή τους. Τόσο τ' ἀγόρια ὅσο καὶ τὰ κορίτσια εὐχαριστοῦνται νὰ παρακολουθοῦν δραματικὲς ἱστορίες, παρμένες ἀπὸ τὴν καθημερινή ζωὴ. Αὐτὸ πάλι φανερώνει τὴ βαθμιαία ἀφύπνιση τοῦ παιδιοῦ καὶ τὸ ἐνδιαφέρον του γιὰ τὶς πολὺμορφες πλευρὲς τῶν ἀνθρώπων σχέσεων. Ἀποτελεῖ συγχρόνως ἐνδειξη τῆς βαθύτερης κατανόησης τοῦ ἔξω κόσμου καὶ τοῦ ἑαυτοῦ του, τοῦ παρόντος σχετικὰ μὲ τὸ παρελθὸν καὶ τὸ μέλλον. Οἱ γονεῖς δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦν πὺς ἡ ἐξελισσόμενη αὐτὴ ἱκανότης τοῦ παιδιοῦ ν' ἀντιλαμβάνεται τὴ σχέση μεταξύ αὐτοῦ καὶ τῶν ἄλλων, ἀποτελεῖ τὸν καλύτερο τρόπο νὰ μαθαίνει τὴν ἱστορία καὶ τὰ ἀνθρώπινα προβλήματα. Ἐτσι, ἂν δοθῇ στὸ παιδί ἡ κατάλληλη εὐκαιρία, θὰ μπορέσῃ νὰ δημιουργήσῃ μέσα στὴν ἴδια του τὴν τάξη τὰ δικά του «δράματα ἀπὸ τὴν πραγματικὴ ζωὴ», ἔστω κι' ἂν ἀποτελοῦν αὐτὰ ἱστορίες κατακτητῶν, ἐξερευνητῶν, ἱπποτῶν ἢ ἐφευρετῶν.

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

Ἡ περίοδος ἀπὸ ἑννέα ὡς δώδεκα χρόνων χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὸ γεγονός, ὅτι τὸ παιδί κρίνει πιά ὅλα τὰ πράγματα πολὺ πιὸ καθαρὰ καὶ σω-

στὰ ἀπὸ πρὶν. Γι' αὐτὸ λοιπὸν εἶναι τώρα σὲ θέση νὰ καταλαβαίνει καὶ ν' ἀφομοιώνῃ ἀρκετὰ ἀπὸ τὰ ζητήματα πού σχετίζονται μὲ τὴ σεξουαλικὴ του ἀγωγή. Ἀκόμη ἀρχίζει τώρα νὰ ἐφαρμόζῃ στὸν ἑαυτό του ὅλες τὶς πληροφορίες πού συγκεντρώνει σχετικὰ μ' αὐτὸ τὸ σπουδαῖο ζήτημα. Τὰ κορίτσια ἰδιαίτερος θέλουν ν' ἀκοῦν ἐπανελημμένως τὴν ἱστορία τῆς γεννήσεώς τους.

Στὴν περίοδο πρὶν ἀναπτυχθῇ ἡ ἥβη, πολλὰ μποροῦν νὰ γίνουν γιὰ νὰ βοηθηθῇ τὸ παιδί στὸ νὰ συνηθίσῃ ν' ἀποκτᾷ ὀρθὴ κρίση καὶ νὰ ἔχῃ καθαρὴ ἀντίληψη γιὰ τὴ σημασία τοῦ φύλου καὶ τὸ ρόλο πού παίζει αὐτὸ στὶς ἀνθρώπινες σχέσεις. Κατὰ τὴν περίοδο αὐτὴ, ἀγόρια καὶ κορίτσια εἶναι συνήθως καλύτερα σὲ θέση νὰ συζητήσουν τὰ σχετικὰ μὲ τὸ φύλο τους ζητήματα καὶ νὰ παραδεχθοῦν ὅλες τὶς σωστὲς μ' αὐτὰ γνώσεις, παρὰ ἀργότερα, κατὰ τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία, ὅταν πιά περνοῦν τὸ στάδιο τῶν ψυχικῶν ἀνησυχιῶν καὶ συγκινήσεων.

Ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ τὴν ἀπόκτηση γνώσεων σχετικῶν μὲ τὰ φυσικὰ φαινόμενα, τοὺς ἀριθμούς, τὴ σημασία τῶν λέξεων, ἔτσι καὶ μὲ τὴ σεξουαλικὴ ἀγωγή, δίνεται καὶ στὸ παιδί ἡ εὐκαιρία νὰ κἀν ἐρωτήσεις καὶ παρατηρήσεις, καὶ στοὺς μεγάλους νὰ τοῦ μεταδώσουν τὶς ὀρθὲς γνώσεις.

Πολλὰ παιδιά ὅμως περνοῦν τὴν περίοδο αὐτὴ χωρὶς νὰ ἐρωτοῦν γιὰ ζητήματα σχετικὰ μὲ τὸ φύλο τους. Τὰ παιδιά καὶ τῶν τεσσάρων χρόνων ἀκόμη κάνουν βέβαια πολλὲς λογικὲς ἐρωτήσεις πού δείχνουν τὴ δίψα τους γιὰ μάθηση. Συχνὰ ὅμως ἀποθαρρύνονται κάνοντας ἐρωτήσεις καὶ παρατηρήσεις. Ἐτσι, συνηθίζουν βαθμιαῖα νὰ δίνουν ὅλο καὶ λιγότερη σημασία καὶ προσοχὴ σὲ ὅ,τι συμβαίνει γύρω τους. Μερικὰ παιδιά βρίσκονται συνεχῶς ἀπὸ πολὺ μικρὰ στὸν κόσμο τῶν ὀνείρων μὴ μπορώντας νὰ κάνουν παρατηρήσεις εὐκολὰ καὶ γρήγορα. Παράδειγμα: πολλὰ παιδιά πού ζοῦν σὲ πόλεις μὲ μεγάλη κίνηση, ἀγνοοῦν ἀπὸ ποῦ προέρχεται τὸ πρωῒνὸ γάλα τους, τὰ φρούτα τους, καθὼς καὶ τὰ μηχανικὰ μέσα πού συντελοῦν στὴ διοχέτευση τοῦ κρύου καὶ ζεστοῦ νεροῦ ἢ τῆς θερμότητος τοῦ καλοριφέρ. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ μὲ τὶς γνώσεις πού σιγὰ σιγὰ ἀποκτᾷ τὸ παιδί σχετικὰ μὲ τὰ δύο φύλα. Ἐνα παιδί ρωτᾷ γιατί ἡ γειτόνισσα ἔχει τόσο μεγάλο στομάχι. Ἄλλο παιδί μπορεῖ ποτὲ νὰ μὴ ρωτᾷ τέτοια πράγματα. Αὐτὸ ὅμως δὲ σημαίνει πὺς δὲν ὑποπίπτουν αὐτὰ στὴν ἀντίληψή του. Τὸ ἓνα παιδί θέλει νὰ μάθῃ ἀπὸ ποῖο ἀκριβῶς μέρος τοῦ σώματος τῆς μητέρας του γεννήθηκε τὸ ἀδελφάκι του, ἐνῶ τὸ ἄλλο δέχεται τὴ δικαιολογία πὺς πληρώνοντας ἐλάχιστα σ' ἓνα νοσοκομεῖο μπορεῖ κανεὶς ν' ἀποκτήσῃ ἓνα μωρό, ἀγόρι ἢ κορίτσι.

Ὅσο κι' ἂν οἱ γονεῖς γενικά ἐννοοῦν ἡ ὄχι τὴν ἀνάγκη γιὰ μιὰ σεξουαλικὴ ἀγωγή τῶν παιδιῶν κατὰ τὴν περίοδο τῆς ἡλικίας αὐτῆς, πρέπει ὡστόσο νὰ παραδεχθοῦν τοῦτο: Κάποτε τὸ παιδί θὰ συγκεντρώσῃ ἀπὸ φίλους, τῆς ἡλικίας του ἢ μεγαλύτερους, σχετικὲς πληροφορίες πού μπορεῖ νὰ εἶναι ἐσφαλμένες καὶ νὰ τὸ ἀναστατώσουν. Ἀκόμη, ὅταν φτάσῃ στὴν ἐφηβικὴ ἡλικία, μπορεῖ νὰ μὴ κἀν σχετικὲς ἐρωτήσεις στοὺς γονεῖς του, ἀλλὰ ν' ἀποτεινέται ἄλλου. Οἱ πληροφορίες ὅμως αὐτὲς μπορεῖ καὶ τότε νὰ εἶναι ἀνακριβεῖς καὶ διεστραμμένες. Ὅταν τὸ παιδί σχηματίσῃ τὴν ἐντύπωση πὺς κάθε συζήτηση μὲ τοὺς μεγάλους ἐπάνω σ' αὐτὸ τὸ ζήτημα εἶναι μάταιη, ἐνδέχεται νὰ καταλήξῃ νὰ πιστέψῃ πὺς οἱ σχέσεις μεταξύ τῶν δύο φύλων εἶναι κάτι τὸ ἀνάρμοστο πού πρέπει νὰ μὲν κρυφὸ. Ἡ καλύτερη προετοιμασία γιὰ τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία, κυρίως κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ πού τὸ μυαλὸ τοῦ παιδιοῦ εἶναι καθαρὸ, εἶναι νὰ δίνωμε σ' αὐτὸ ὅσο μπορούμε περισσότερο εἰλικρινεῖς καὶ σωστὲς πληροφορίες, χωρὶς νὰ περιμένωμε τὶς ἐρωτήσεις πού μπορεῖ νὰ μὴ γίνουν ποτὲ. Σκόπιμο εἶναι νὰ τονίσωμε στὸ παιδί πὺς ἡ λειτουργία τῆς ἀναπαραγωγῆς γίνεται καὶ στὸ φυτικὸ καὶ στὸ ζωικὸ βασίλειο. Πολὺ συχνὰ οἱ ἐρωτήσεις καὶ παρατηρήσεις γεννιοῦνται στὸ παιδί, καθὼς βλέπει νὰ γεννιέται ἓνα πουλάκι ἢ γατάκι. Ὅταν τὰ παιδιά δὲν ἔχουν τὴν εὐκαιρία νὰ βλέπουν ἓνα ζῶο νὰ θηλάζῃ τὰ μικρά του.

Στὸ κεφάλαιο αὐτὸ τῆς ἀναπαραγωγῆς οἱ γονεῖς πρέπει νὰ μὴ ξεχνοῦν πὺς σκόπιμο εἶναι νὰ τονίζουν στὰ παιδιά τους, πὺς οἱ συγκινήσεις πού προκαλοῦν ἡ ἀγάπη καὶ ἡ

τρυφερότητα αποτελούν μέρος της ανθρώπινης ζωής, όταν συζούν τα δύο φύλα και αποκοτούν παιδιά. Ἀκόμη πώς αυτή ἡ ἀγάπη καὶ ἡ ἀλληλοεκτίμηση εἶναι πού δημιουργεῖ τὸ οὐσιῶδες περιεχόμενο τῆς ζωῆς καὶ ὄχι οἱ ἀπλῶς βιολογικῆς φύσεως πληροφορίες.

Πολλοί γονείς βρίσκονται σέ δύσκολη θέση. "Ετσι, προτιμούν ν' αφήσουν τὸ παιδί τους νὰ πάρη τὶς πληροφορίες του ἀπὸ ξένες πηγές, παρὰ νὰ ὑποστοῦν τὴ δυσάρεστη δοκιμασία νὰ ποῦν σ' αὐτὸ πράγματα ποὺ καὶ οἱ ἴδιοι δὲν τολμοῦν νὰ συζητήσουν χωρὶς ντροπή. Καὶ δὲν πρέπει ν' ἀποροῦμε γι' αὐτό. Στὰ δικά μας παιδικὰ χρόνια, κατὰ κανόνα, δὲν συζητούσαμε ποτὲ μὲ τοὺς μεγάλους γιὰ τὶς σεξουαλικὲς σχέσεις. Στὶς σχετικὲς ἐρωτήσεις μας οἱ μεγάλοι ἔδιναν συγκεκριμέναι ἀπαντήσεις ποὺ μᾶς φαίνονταν σὰν αἰνίγματα καὶ μεγάλωναν στὴ φαντασία μας τὸ μυστήριο μὲ τὸ ὁποῖον περιβάλαμε τὸ γάμο καὶ τὴ γέννηση τῶν παιδιῶν.

Νομίζομε λοιπόν πώς ή πιό σωστή στάση που έμεις οί γονείς πρέπει νά παίρνωμε σέ τέτοιες περιπτώσεις, είναι τούτη: Δώσετε στο παιδί νά καταλάβη πώς βρίσκεστε σέ δύσκολη θέση. Θά σ'ας βοηθήση πολύ άν του μιλήσετε περίπου έτσι: «Όταν ήμουνα στην ήλικία σου καί καθώς μεγάλωνα, ό κόσμος πίστευε πώς τά μικρά έπρεπε νά είναι άμέτοχα άπό τή συζήτηση αυτή για τή γέννηση τών παιδιών, που άποτελεί θέμα μονάχα για μεγάλους. Γι' αυτό καί βρίσκομαι σέ δύσκολη θέση, όταν μιλώ μαζί σου γι' αυτό τό ζήτημα. Ξέρω όμως πώς ό γάμος καί ή άπόκτηση παιδιών είναι κάτι που έξαιρετικά ένδιαφέρει τόν πατέρα σου, έμένα καί σένα, καί βασίζεται στην άγάπη όλων μας». Ή μικρή αυτή εισαγωγή θά διευκολύνη πολύ καί σ'ας καί τό παιδί, που έτσι θά καταλάβη τή δύσκολη θέση σας.

Θά πρέπει επίσης νά ποῦμε στό παιδί πῶς πιθανόν νά συναντήσῃ ἄλλα παιδιά καί μεγάλους πού νομίζουν πῶς τὰ ζητήματα πού ἔχουν σχέση μέ τὰ δύο φύλα εἶναι ὑποπτα. Μπορεῖ επίσης νά συναντήσῃ ἀργότερα στό σχολεῖο παιδιά πού μέ τὰ συνεχῆ ἀστεῖα τους, ἢ ἀκόμα καί μέ τόν τρόπο πού μιλοῦν καί ἐνεργοῦν δείχνουν πόσο συγκεχυμένη ἰδέα ἔχουν γιά τῖς σεξουαλικές σχέσεις. Γι' αὐτό θά χρειαστῇ νά πείσουμε τὸ παιδί πῶς τὸ φύλο παίζει ἀναπόφευκτα σημαντικό ρόλο στὸν καθημερινὸ τρόπο τῆς ζωῆς μας. Ἀκόμη πῶς εἶναι ἀναπόσπαστα συνδεδεμένο μέ τῖς καθημερινές συγκινήσεις καί πῶς μέ τῖς σεξουαλικές σχέσεις καταλαβαίνουμε τὴν προσωπικότητα καί τὰ ψυχικά καί σωματικά χαρίσματα τῶν ἄλλων.

Γιὰ νὰ συμπληρώσετε τὴν εἰκόνα, καλὸ εἶναι νὰ προσθέσετε καὶ τὰ ἐξῆς: «Εἶναι συνήθως δύσκολο γιὰ τὸν πολὺ κόσμο νὰ μιλήῃ γιὰ κάτι ποὺ συνδέεται μὲ τὰ πιὸ βαθιὰ μας αἰσθήματα—ξέρεis πόσο δύσκολο εἶναι νὰ ἐκφράσης σὲ μένα ἢ στὸν πατέρα σου αὐτὸ ποὺ αἰσθάνεσαι βαθιὰ μέσα σου, ὅπως π.χ. τὸ τί νοιώθεις γιὰ τὸ ἀδελφάκι σου ἢ γιὰ τὸ γατάκι ποὺ ψόφησε; Τὸ ξέρω καλὰ πὼς εἶναι δύσκολο.» Ἐτσι αἰσθάνομαι κι' ἐγὼ γιὰ ὅ,τι ἀφορᾷ τὸν πατέρα σου, τὸν ἑαυτὸ μου καὶ σένα. Ἀγαπῶ τὸν πατέρα σου πάρα πολὺ. Γι' αὐτὸ ἀλλοίωσα τὸν παντρεύθηκα καὶ ἀπόκτησα καὶ σένα. Ὡστε βλέπεις πὼς ἐκεῖνο ποὺ μὲ κάνει νὰ σοῦ μιλῶ γιὰ μωρὰ, εἶναι ἓνα βαθὺ αἶσθημα ἀγάπης ποὺ νοιώθω νὰ ὑπάρχει μέσα μου, πρῶτα ποὺ μὲ κάνει νὰ δυσκολεύωμαι ἀκόμη περισσότερο, ὅταν πρὸκειται νὰ σοῦ ἐκφράσω ὅλα τὰ βαθύτερα αἰσθήματά μου».

Και ο πατέρας, έξ' άλλων, αισθάνεται συνήθως να βρίσκεται σε δύσκολη θέση, όταν επιχειρή να διαφωτίσει και να καθοδηγήσει το γιό του. Μπορεί όμως να διευκολυνθώ στην προκειμένη περίπτωση εξηγώντας στον γιό του πώς στα νειάτα του κάθε συζήτησή σχετική με τις σχέσεις των δύο φύλων θεωρούνταν άναρμοστη. Πρέπει ακόμη ο πατέρας να δίνει στο γιό του να καταλάβει τη μεγάλη σημασία του ανδρικού φύλου στις σχέσεις των δύο φύλων γενικά και πώς δεν πρέπει να βλέπει αυτές μόνο σαν μια βιολογική λειτουργία ή ευκαιρία για την κατάλληλη «διέξοδο». Έτσι θα δώσουμε στο παιδί μιαν ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα τούτης της πλευράς της ζωής (που τόσο συχνά άποσιμώουμε): πώς οι συγγενείς και το αίσθημα της άγάπης άποτελούν μέρος άπό την έγγαμη ζωή και τη συμβίωση με το άλλο φύλο γενικά, συντελούν στην κατανόηση του άλλου φύλου και είναι ή βάση της διαιώνισης του είδους και της οικογενειακής ζωής.

“Όσο κι’ ἂν τὸ παιδί·σας παίρνη στὸ σχολεῖο πληροφορίες σχετικές μετὸ ἄλλο φύλο, αὐτὲς δὲν εἶναι ἀρκετὲς—δὲν ἀποτελοῦν αὐτὸ ποὺ ὀνομάζουμε σεξουαλική ἀγωγή. Ἡ πραγματικὴ μόρφωση εἶναι μιὰ συνεχὴς προσπάθεια, ὅχι ἓνα σημειωματάριο μετὰ γεγονότα. Στὴ σεξουαλικὴ ἀγωγή τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ ἀπὸ τὰ πρῶτα χρόνια ὥς τὴ σχολικὴ περίοδο, καὶ κατόπιν ὥς ὅτου μεγαλώσει, τὸν τρόπο μετὸν ὁποῖο τὰ ἀνθρώπινα ὄντα, ὅχι τὰ ζῶα, προσφέρουν τὸ ἓνα στὸ ἄλλο ἀγάπη, προστασία, σωματικὴν ικανοποίηση, ἀκόμη καὶ λατρεία καὶ σεβασμό, καὶ δημιουργοῦν γενικὰ ἓνα τρόπο ζωῆς ποὺ βασίζεται στὴν κατανόηση τῆς ἀμοιβαίας εὐθύνης. Ὅλα αὐτὰ τὸ παιδί δὲν τὰ μαθαίνει στὸ μάθημα τῆς ὑγιεινῆς ἢ ἀπὸ σχετικούς πίνακες καὶ τὸν κινηματογράφο, ἀλλὰ τὰ μαθαίνει ἀπὸ τοὺς γονεῖς του.

(Τέλος τοῦ α' μέρους)

MARY καὶ LAURENCE K. FRANK

Μετάφρ. Κ. Οἰκονομίδη

ΣΧΟΛΙΑ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Λ. Ι. Βρανούσης: «Αθανάσιος Ψαλίδας» (ὁδιδάσκαλος τοῦ Γένους, 1767-1829). Ἐκδ. «Ἡπειρωτικῆς Ἑστίας», Ἰωάννινα 1952, σ. 157.

Μία ἀκόμη προσπάθεια γύρω ἀπὸ τὴν ἱστοριογραφία τὴν ἀναφερόμενη στὴν Ἡπειρο εἶναι ἡ ἐκδοσὶς τοῦ βιβλίου αὐτοῦ. Ἐγινε ἀπὸ νεαρό φιλόλογο, τὸν κ. Λ. Ι. Βρανούση, καὶ ἀναφέρεται σὲ μεγάλο ἐθνικὸ Διδασκαλό, πού ἀνήκει στοὺς ἐκπροσώπους τοῦ Νεοελληνικοῦ Διαφωτισμοῦ πρὶν ἀπὸ τὸ Εἰκοσιένα, τὸν Ἀθανάσιο Ψαλίδα.

Εἶναι μιά πολὺ προσεκτικὴ μονογραφία γιὰ τὴ ζωὴ καὶ τὸ ἔργο τοῦ Ψαλίδου, χωρισμένη σὲ 5 κεφάλαια, πού ἀφοροῦν τὶς σπουδές του, τὴ συγγραφικὴ προσπάθειά του καὶ τὴν πρώτη πατριωτικὴ ἐξόρμησή του, τὴν παρουσίαν του στὰ Γιάννενα καὶ τὴν ἐπαναστατικὴ ὁργάνωσιν τῆς Ἡπείρου, καθὼς καὶ τὶς ἐνέργειές του στὰ Ἐπτάνησα. Σὲ ὅλα τὰ κεφάλαια τοῦ βιβλίου ὑπάρχουν σημειώσεις ἐμπεριστατωμένες, οὐσιαστικῆς, χωρὶς φόρτο, γραμμένες ὑστερ' ἀπὸ εὐσυνείδητη ἔρευνα καὶ μὲ μεθοδικὴ ταξινόμηση. Ὁ κ. Βρανούσης κάνει εὐστοχὴ χρῆσιν ὅλων τῶν προηγουμένων ἐργασιῶν γύρω ἀπὸ τὴν προσωπικότητα τοῦ Ψαλίδου, ἐπίσης καὶ τῶν ἰδιογράφων τοῦ Ἡπειρώτη Διδασκάλου. Σὲ παράρτημα παραθετὶ ἀνέκδοτα γράμματα τοῦ πρὸς τὸν Ἀλέξ. Μαυροκορδάτο, ὅπως καὶ δύο ὑπομνήματά του στὸν Ἰ. Καποδίστρια.

Ἀπ' ὅλες τὶς σελίδες τοῦ βιβλίου, πού εἶναι γραμμένες μὲ στοχασμὸ καὶ μὲ ἐπίγνωσιν τοῦ θέματος, ἐξαίρεται σαφέστατα ὁ Ψαλίδας ὡς πατριώτης, ὡς πολιτικός, ὡς ἀγωνιστής, ὡς σκεπτόμενος ἄνθρωπος—καὶ μαζί μὲ αὐτὰ ὡς μιά συνείδησις ἀκαμπτῆ, πού πρόσεξε πολὺ τὰ προβλήματα τῆς ἐποχῆς στὴν ὁποία ἐζησε, καὶ τῆς χώρας στὴν ὁποία γεννήθηκε, μιά ἰδιοσυγκρασία πληθωρική καὶ ἀπτόγητη πού ἐμεινε ἀκλόνητη στὶς ἐπιθέσεις τῶν ἐχθρῶν του, οἱ ὅποιοι, κινημένοι ἀπὸ κακὴ ἐμπάθεια, τὸν κατηγοροῦσαν πότε ὡς «ἄθεο», πότε ὡς «βολταίριστὴ» κλπ.

Ὁ κ. Βρανούσης μὲ πολλὴ περιγραφικὴ δεξιότητα ἀναπτύσσει τὶς λεπτομέρειες τῆς ζωῆς καὶ τοῦ ἔργου τοῦ Ψαλίδου. Βέβαια τὸ θέμα καὶ μὲ τὴ μελέτη τοῦ κ. Βρανούση δὲν ἐξαντλεῖται. Ἀλλὰ μὴ ξεχνᾶμε πὼς τὰ ἱστοριογραφικὰ θέματα εἶναι ἀπὸ τὴ φύσιν τους χωρὶς τέρμα, ὅπως ἄλλωστε ὅλα τὰ θέματα πού ἀνήκουν στὸν κόσμο τοῦ πνεύματος, στὸ χῶρο τῆς ἐπιστήμης, εἶναι ἀτέρμονες ὑποθέσεις καὶ μόνον ἀσταμάτητος τῶν ἀνθρώπων, πού ἐτάχθησαν στὴν διακονία τους.

Τέλος, σημειώνουμε ὅτι σὲ ὅλες τὶς σελίδες τοῦ βιβλίου τοῦ κ. Βρανούση εἶναι ἐκδηλῆ ἡ προσωπικὴ πίστις του πρὸς τὸ ἔργο τοῦ Ψαλίδου, πράγμα πού χαρίζει θερμὴ καὶ στερεότητα στὴ διαπραγμάτευση τοῦ θεματός του.

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΥΔΗΣ

NEA BIBLIA

Βιργινίας Ἀλ. Ζάννα «Τὸ ταξίδι στὸ φεγγάρι καὶ ἄλλα» (εἰκονογράφηση Μελίτας Πλάκωτάρη). Ἀφηγήματα γιὰ μικρὰ παιδιὰ. Ἀθήνα 1952, σελ. 62.

Εὐριπίδης «Οἱ Ἰκέτισσες, οἱ Τρωαδίτισσες, οἱ Βάκχες», ἑμμετρὴ μετάφραση Θρασύβουλου Σταύρου (Σχέδια Ὁρ. Κανέλλη). Ἀθήνα 1952, ἐκδ. Ἀλφά, Ι. Μ. Σκαζίκη, σελ. 229.

Βιτζέντζου Κορνάρου «Ἐρωτόκριτος» τόμ. Α'. Εἰσαγωγή Λίνου Πολίτη, Καθ. Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Ἀθήναι (ἐκδ. Γ. Παπαδημητρίου) 1952.

Μιχαὴλ Ἰω. Χατζηδάκη «Προλεγόμενα εἰς τὴν θεωρίαν τοῦ Ρυθμοῦ» (φιλοσοφικὸ δόκιμο), Ἀθήναι 1952, σελ. 46.

Θεόδωρου Δ. Τασσπούλου «Ὁρατίου Carmina» (Κείμενο, μετάφρασις, σχόλια) τεύχος Γ' (Carmen III). Ἀθήνα 1952, σελ. 23.

Ἡλίας Ξηροτύρη, Ἐπιθεωρητοῦ Δημ. Σχολείων (μὲ τὴ συνεργασία τοῦ προσωπικοῦ) «Πρότυπα Σχολεία» Ἡράκλειον 1952, σελ. 188.

Ἀναστασίου Ὁρλάνδου, Ἀκαδημαϊκοῦ, Καθηγ. Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν «Ἀνασκαφὴ Σικυῶνος». Ἀπόσπασμα ἀπὸ τὰ Πρακτικὰ τῆς ἐν Ἀθῆναις Ἀρχαιολογικῆς Ἑταιρείας, τοῦ ἔτους 1951. Ἀθήναι 1952.

Εὐσταθίου Στίκα «Ἀνασκαφὴ παλαιοχριστιανικῆς βασιλικῆς παρὰ τὴν Βραυρώνα». Ἀπόσπασμα ἀπὸ τὰ Πρακτικὰ τῆς ἐν Ἀθῆναις Ἀρχαιολογικῆς Ἑταιρείας, τοῦ ἔτους 1951. Ἀθήναι 1952.

Κατερ. Κακούρη «Λαϊκὰ δρώμενα εὐετηρίας». Ἀπόσπασμα ἀπὸ τὰ Πρακτικὰ τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν. (Συνεδρία τῆς 3ης Ἀπριλίου 1952). Ἀθήναι 1952.

Ἰω. Ν. Ξηροτύρη, Διευθυντοῦ τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «Μόρφωσις, γνώσεις καὶ σχολεῖο». (Ἀνατύπωση ἀπὸ τὰ «Χρονικά» τοῦ Πειραμ. Σχ. τοῦ Παν. Θεσσαλ.). Θεσσαλονίκη 1952.

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ»

ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ

Μηνιαῖο Περιοδικὸ Μελέτης—Ἐρευνας—Διαφωτισμοῦ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: **Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ**

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ: **ΙΩΑΝ. Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ Α' ΤΟΜΟΥ

Τεύχη 1-12, ἀπὸ 15 Ἰανουαρίου ἕως 15 Δεκεμβρίου 1952

ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ οἱ:

Βασ. Ἀρχοντίδης, Δημ. Βουτσινᾶς, Ν. Γιαλούρης, Ἀθ. Κ. Γκρόζας, Μαρία Γουδέλη, Εὐστάθ. Δευτεραῖος, L. Febure, Paul Féraud, Mary καὶ Laurence Frank, Βιργινία Ζάννα, René Zazzo, Φρ. Καββαδᾶ, Κ. Κακούλας, Ι. Θ. Κακριδῆς, Κούλα Κανέλλη, Χρ. Ι. Καροῦζος, Ἀριστοβούλη Καψιμάλλη, Ε. Κριαρᾶς, Μιχ. Κ. Κωβαῖος, Daniel Lagache, Κ. Π. Λαζαρίδης, P. Leuilliot, Δημ. Μάνος, Angéla Medici, Louis Meylan, W. R. Niblett, Θεόδωρος Ξύδης, Κ. Οἰκονομίδης, Εἰρήνη Παϊδούση, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Θεόδ. Παπακωνσταντίνου, Ε. Π. Παπανούτσος, Κ. Παπαπᾶνος, Γ. Μ. Παπαχατζῆς, Κ. Α. Παπαχρίστος, Μαρία Σακελλαρίου—Κανδήλη, René Le Senne, Εὐριπίδης Σούρλας, George Standart, Κ. Α. Στασινοπούλου, Ν. Θρ. Σταύρου, Αἰκ. Στριφτοῦ—Κριαρᾶ, Ν. Σωτηράκης, Φωτεινὴ Θ. Τζωρτζάκη, Ἰωάννα Τσελεπίδου, Γ. Α. Χεῖλαρης.

Α Ρ Θ Ρ Α

ΤΗΣ ΔΙΕΓΟΥΣΕΩΣ (Ε.Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ)

	Σελ.		Σελ.
Παιδεία καὶ Ζωή	1	Ἀνθρωπισμός καὶ ἐπάγγελμα	241
«Ἄργο ἅπ' ὅλα»	49	Ἐπικίνδυνα ἀνευθυνολογήματα	313
Ὁ κόμπος τοῦ προβλήματος	97	Διακομματικὴ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ	385
Αἱσιοὶ οἰωνοὶ	145	Ἡ ἐκπαίδευσις τῶν ἀποδήμων	433
Οἱ μεταφράσεις τῶν Κλασσικῶν	193	Ἡ ἀνάγκη τῆς συνέχειας	481

Μ Ε Λ Ε Τ Ε Σ

	Σελ.		Σελ.
ΑΡΧΟΝΤΙΔΗΣ Β.: Τὸ σημερινὸ παιδί	483	τογράφος ὡς παιδαγωγικὸ μέσον ...	64, 108
ΒΟΥΤΣΙΝΑΣ ΔΗΜ.: Τὰ ἐξαρτημένα	492	ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Μ. Ι.: Ἡ νεοε-	56
ΓΚΡΟΖΑΣ Κ. ΑΘ.: Οἱ ἐμπειρίες στὴ	495	ληνικὴ πεζογραφία	
διδασκαλία		ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΘΕΟΔ.: Ὁ	
ΓΟΥΔΕΛΗ ΜΑΡΙΑ: Ἡ ζωὴ καὶ τὸ	387	πληθωρισμός τῶν μαθητῶν τῶν Γυμνα-	
ἔργο τῆς Μαρίας Μοντεσόρι		σίων, ἡ ἀνεπάρκεια τοῦ διδακτικοῦ προ-	
ΖΑΖΖΟ RENE: Οἱ σχολικοὶ ψυχολό-	316	σωπικοῦ, ἡ ἀπόδοσις τῶν σχολείων	274, 340
γοί		ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ Π. Ε.: Τὸ πρόβλημα	
ΖΑΝΝΑ ΒΙΡΓΙΝΙΑ: Ἐξυπνάδα, ἀο-	12	τῆς ἐλευθερίας	196, 254, 320, 398, 447
ριστολογία καὶ ἀμάθεια		ΠΑΠΑΧΑΤΖΗΣ Μ.Γ.: Οἱ εἰκοσιπέντε	
ΚΑΝΕΛΛΗ ΚΟΥΛΑ: Ἡ ἐκπαίδευσις	453	αἰῶνες τοῦ πολιτισμοῦ μας	3
τῶν τυφλῶν παιδιῶν στὴν Ἀγγλίαν	264, 332	ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΣ Α. Κ.: Ὁ Ἐλευθέ-	
ΚΑΡΟΥΖΟΣ Ι. ΧΡ.: Ὁ Παρθενών	408	ριος Βενιζέλος καὶ ἡ μετάφρασις τοῦ	
LAGACHE DANIEL: Ἡ ἐνότῃς τῆς	149, 208	Θουκυδίδη	117, 154
Ψυχολογίας		LE SENNE RENE: Χαρακτήρας, ἀτομι-	
MÉDICI ANGÉLA: Τὸ πρόβλημα τῆς	215	κότητα, προσωπικότητα	244
νέας ἀγωγῆς		ΣΟΥΡΛΑΣ ΕΥΡΥΠΙΔΗΣ: Ἡ παιδαγω-	
MEYLAN LOUIS: Πρὸς οἰκουμενικὰς	51, 99	γικὴ καὶ διδακτικὴ τέχνη τοῦ λόγου ..	160
ἀνθρωπιστικὰς σπουδὰς		ΣΤΑΣΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Α. Κ.: Τὸ ἑλλη-	
ΠΑΤΑΔΟΥΣΗ ΕΙΡΗΝΗ: Ὁ κινημα-		νικὸ στοιχεῖο στὴν ἀγωγὴ τῶν παιδιῶν ..	435
		ΧΕΙΛΑΡΗΣ Α. ΓΕΩΡΓΙΟΣ: Ἀγόρια	20
		καὶ κορίτσια	

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Διδακτικὸς ὁδηγὸς γιὰ τοὺς λειτουργοὺς
τῆς Στοιχειώδους Παιδείας

ΔΕΥΤΕΡΑΙΟΣ ΕΥΣΤ.: Ἡ πρώτη ἀνά-	173, 221
γνωσις	
ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ Π.Κ.: Κακὴ διαγωγὴ τῶν	413
μαθητῶν καὶ σωματικὰς ποινὰς στὸ σχο-	
λεῖο	
ROUSSEAU J. J. (μετ. Νίνας Σταύρου):	283
Ἀφήσετε τὸ μαθητὴ σας νὰ διδαχθῇ ἀπὸ	
τὰ ἴδια τὰ πράγματα	

Διδακτικὸς ὁδηγὸς γιὰ τοὺς λειτουργοὺς
τῆς Μέσης Παιδείας

ΖΑΝΝΑ ΒΙΡΓΙΝΙΑ: Τὰ κορίτσια μας	499
καὶ τὰ ἀναγνώσματά τους	
ΚΑΚΟΥΛΑΣ Κ.: Ἡ διδασκαλία τῶν ξέ-	349
νων γλωσσῶν	
ΚΡΙΑΡΑΣ Ε.: Τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας	26
ὅπως τὸ βλέπει σήμερὰ ἑνας Γερμανὸς	
ἱστορικὸς	
ΚΩΒΑΙΟΣ Κ. ΜΙΧ.: Τὰ Στοιχεῖα τοῦ Εὐ-	70
κλείδῃ σὰν σχολικὸ βιβλίον ἄλλοτε καὶ	
σήμερὰ	
ΣΩΤΗΡΑΚΗΣ Ν.: Ἡ συμβολὴ τῶν μὴ	124
φιλολόγων καθηγητῶν στὴ γλωσσικὴ	
καλλιέργεια τοῦ μαθητῆ	
ΣΩΤΗΡΑΚΗΣ Ν.: Τὰ διδακτικὰ βιβλία	456
τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν	
FEBURE L.—LEUILLIOT P. (μετ.	
Κ. Φτυαρά): Ἡ διδασκαλία τῆς Ἱστο-	23
ρίας	

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

ΑΓΓΛΙΑ		ΗΝΩΜ. ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ	
NIBLETT R.W. (μετ. Ἰωάννης Τσελε- πίδου): Οἱ καινούργιες τάσεις τῆς μετα- σχολικῆς παιδείας	Σελ. 31	ΠΑΠΑΠΑΝΟΣ Κ.: Ὁ Adler καὶ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ τοῦ ἀγῶνος (Μετάφρ.)	Σελ. 507
ΓΑΛΛΙΑ		ΗΝΩΜΕΝΑ ΕΘΝΗ	
ZAZZO R. (μετάφρ. Δημ. Βουτσινᾶ): Ἡ διανοητικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ	80	FÉRAUD PAUL (μετ. Φρ. Καββαδᾶ): Ἡ διδασκαλία σχετικὰ μετὰ τὴ συλλογι- κὴ ἀσφάλεια τῶν λαῶν (Ὁδηγὸς γιὰ τοὺς δασκάλους) .132, 134, 181, 229, 294, 296, 361, 420, 469, 515	
ΕΛΒΕΤΙΑ		ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ	
ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ Π.Κ.: Τὸ νέο πρόγραμμα τῶν Δημοτικῶν Σχολείων τῆς Γενεύης	287, 354	ΒΟΥΤΣΙΝΑΣ ΔΗΜ.: Ἡ διακήρυξη τῶν δικαιωμάτων τοῦ ἀνθρώπου καὶ ἡ Ἐκπαίδευση	518

ΕΣΥ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ

("Ἀρθρα γιὰ Γονεῖς καὶ Δασκάλους)

ΓΚΡΟΖΑΣ Κ. ΑΘ.: (διασκευὴ ἀπὸ γερ- μανικὸ κείμενο): Ψυχολογία τοῦ παι- διοῦ	Σελ. 43, 89	ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ-ΚΑΝΔΗΛΗ ΜΑΡΙΑ: Στὸν κόσμον τοῦ ὑποσυνειδήτου. . . .	Σελ. 137
ΚΑΨΙΜΑΛΛΗ ΑΡΙΣΤΟΒΟΥΛΗ: Ἀς διδάξουμε τὰ κορίτσια μας πῶς ν' ἀνα- τρέφουν τὰ παιδιά τους	183, 231	ΤΖΩΡΤΖΑΚΗ Θ. ΦΩΤΕΙΝΗ: Προβλή- ματα ἀπὸ τὴν καθημερινὴ ζωὴ	34
		FRANK MARY καὶ LAURENCE: Πῶς νὰ βοηθάτε τὰ παιδιά σας, ὅταν πηγαί- νουν στὸ σχολεῖο. . . . 299, 364, 423, 472, 523	

ΣΧΟΛΙΑ

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ (Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥ- ΤΣΟΣ): Οἱ δηλώσεις τοῦ Ὑπουργοῦ τῆς Ἐθνικῆς Παιδείας	Σελ. 46	καὶ ἡ ἰδέα τῆς Εὐρώπης	Σελ. 479
ΒΟΥΤΣΙΝΑΣ ΔΗΜ.: Τὸ Στρασβούργο		ΜΑΝΟΣ ΔΗΜ.: Ἡ νεοελληνικὴ γλώσσα καὶ τὰ λεξικά της	381
		STANDART GEORGE: Ἡ Οὐνέσκο καὶ τὸ πρόγραμμά της	477

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

ΓΙΑΛΟΥΡΗΣ Ν.: Ν. Παπαχατζῆ «Μυ- κῆνες καὶ Τίρυνθα»	Σελ. 143	Λουκάτου «Παροιμίες τῶν Φαράσων»	Σελ. 191
ΚΑΚΡΙΔΗΣ Θ.Ι.: James A. Notopou- los «Parataxis in Homer: A new ap- proach to Homeric literary criti- cism»	188	ΕΥΔΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ: Ἄγι Θέρου (Σπ. Θεοδωρόπουλου) «Τὰ Τραγούδια τῶν Ἑλλήνων»	238
ΕΥΔΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ: Δημ. Σ. Μπα- λάνου «Οἱ Βυζαντινοὶ Ἐκκλησιαστικοὶ Συγ- γραφεῖς ἀπὸ τοῦ 800 μέχρι τοῦ 1453»	47	» «Μικρασιατικὰ Χρο- νικά» καὶ «Ἀρχεῖον Θρακικοῦ Λαογραφικοῦ καὶ Γλωσσικοῦ Θησαυ- ροῦ»	384
» Κ. Ι. Φριλέργου «Κοέ- λεθ»	94	» Μικρασιατικὲς καὶ Θρα- κικὲς ἐκδόσεις» . . .	431
» Δ. Λουκάπουλου—Δ.		» Δ. Ι. Βρανόση «Ἀθα- νάσιος Ὑαλίδας»	528

ΠΑΙΔΟΥΣΗ ΕΙΡΗΝΗ: Κωνστ. Δ. Μπάλα «Τὰ βασικά ἐκπαιδευτικὰ προβλή- ματα»	Σελ. 46	βολὴ τῆς Ψυχολογίας στὸν καθορισμὸ τοῦ κα- ταλλήλου ἐπαγγέλματος. Ἐφαρμογὴ στὸ σχο- λεῖο»	Σελ. 93
ΣΤΡΙΦΤΟΥ—ΚΡΙΑΡΑ ΑΙΚ.: Μαρίας Παπαδάκη-Χουρδάκη «Ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμὸς. Συμ-		ΣΤΡΙΦΤΟΥ—ΚΡΙΑΡΑ ΑΙΚ.: Ἰω. Ν. Ξηροτύρη «Ἐκπαιδευ- τικὲς μεταρρυθμίσεις»	429
ΕΙΔΗΣΕΙΣ		ΝΕΚΡΟΛΟΓΙΕΣ	
Τὸ Συνέδριον τῶν Γενικῶν Ἐπιθεωρητῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως	Σελ. 187	Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: Maria Montessori.	Σελ. 380
Ἡ XV διεθνὴς συνδιάσκεψις δημοσίας παιδείας καὶ ἡ φοίτηση καὶ συμμετοχὴ τῶν γυναικῶν στὴν ἐκπαίδευση . . .	380	ΕΥΔΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ: Εὐα Σικελιανοῦ	312
		ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ	
		Σελ. 48, 144, 192, 312, 384, 432, 480, 528	

Ο ΣΤ' ΤΟΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ "ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ"

Ἀποτελεσθεῖς ἀπὸ τὰ τεύχη:

1° (15 Ἰανουαρίου 1952) ἕως 12° (15 Δεκεμβρίου 1952)

Πωλεῖται: Ἀδετος ἀντὶ δρχ. 75.000

Δεμένος (χρυσοπανόδετος) ἀντὶ δρχ. 95.000

Οἱ συνδρομηταὶ δύνανται νὰ μᾶς ἐπιστρέφουν
τὰ ἄδετα τεύχη καὶ νὰ τὰ ἀνταλλάσσουν μὲ
δεμένον τόμον

Καταβάλλοντες Δρχ. 20.000

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝ. Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ, Στοὰ Ἀρσακείου—ΑΡΣΑΚΗ 6

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—ΑΡΣΑΚΗ 6—Τηλ. 23-218

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

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

α) Νομικῶν Προσώπων Δραχ. 90.000

β) Φυσικῶν Προσώπων Δραχ. 75.000

Τιμὴ Τεύχους Δραχμαὶ 7.500

ΚΑΡΑΧΡΙΣΤΟΥ Ν. τέως προέδρου τοῦ Ἑκπαιδευτικοῦ 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 ΣΧΟΛΕΙΟΔραχ. 15.000
- 6) Η ΠΑΤΡΙΔΟΓΡΑΦΙΑ—ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΔραχ. 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' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥΔραχ. 15.000
- ΠΑΠΑΓΩΑΝΝΟΥ ΕΥΑΓ.—ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΞΕΩΣΔραχ. 15.000
- ΘΕΜΕΛΗ Γ.—ΥΜΝΟΣ ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΝΔραχ. 10.000

ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ

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

ΑΡ. Α. ΑΣΠΙΩΤΗ

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

Στὴν ἴδια σειρά ὑπὸ ἔκδοσιν :

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