



ΠΑΙΔΕΙΑ

καὶ
ζωή

15 ΜΑΪΟΥ 1952

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Οι μεταφράσεις των Κλασικών	Ἡ Διεύθυνση
Τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας	Ε. Π. Παπανούτσος
Ἡ ἐνότης τῆς Ψυχολογίας (II)	Daniel Lagache
Τὸ πρόβλημα τῆς νέας ἀγωγῆς	Angela Médici
Ἡ πρώτη ἀνάγνωση (II)	Εὐστάθ. Δευτεραῖος
Ἡ διδασκαλία σχετικά μετὰ τὴ συλλογικὴ ἀσφάλεια τῶν λαῶν (III)	Paul Féraud
Ἐὰς διδάσκωμε τὰ κορίτσια μας πῶς ν' ἀνατρέφουν τὰ παιδιά τους (II)	Ἀριστοβούλη Καψιμάλλη
Βιβλιοκρισία.....	Θεόδωρος Εὐδης

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑ I - Στοά Ἀρσενείου

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

Τόμοι προηγούμενων ἐτῶν:

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

Τιμὴ τοῦ παρόντος τεύχους

Μαΐου 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

Μηνιαῖο Περιοδικὸ Μελέτης—Έρευνας—Διαφωτισμοῦ

ΕΤΟΣ Α' — ΑΘΗΝΑΙ, 15 ΜΑΪΟΥ 1952 — ΤΕΥΧΟΣ 5

Οἱ μεταφράσεις τῶν Κλασικῶν

Ο καθηγητὴς τοῦ Πανεπιστημίου κ. Κ. Βουρβέρης σ' ἓνα πρόσφατο δημοσίευσμά του* ἐξετάζει τὴ σκοπιμότητα καὶ τὴ χρῆση τῶν μεταφράσεων τῶν ἀρχαίων συγγραφέων καὶ ὑποστηρίζει μιὰ γνώμη ποὺ τώρα τελευταῖα προβάλλεται ἀπὸ ἓνα κύκλο φιλολόγων ἐκπαιδευτικῶν ὡς βασικὸ αἶτημα τῶν «ἀνθρωπιστικῶν» σπουδῶν, καὶ γιὰ τοῦτο ἀξιίζει νὰ τὴ συζητήσωμε. Ἡ γνώμη αὐτὴ συνοψίζεται στὰ ἑξῆς τρία σημεῖα: 1ο. Οἱ μεταφράσεις χρειάζονται γιὰ ν' ἀποκτήσουν κάποια γνώση τοῦ ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ τὰ πλατὰ λαϊκὰ στρώματα ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ἐπικοινωνήσουν ἄμεσα μετὰ τὰ γλωσσικὰ μνημεῖα τοῦ ἀρχαίου κόσμου, ἀλλὰ δὲν πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦνται γιὰ διδακτικούς σκοπούς. 2ο. Δὲν ἐπιτρέπεται οἱ μεταφράσεις ν' ἀντικαταστήσουν τὰ ἀρχαῖα κείμενα ἢ νὰ ἀχρηστεύσουν τὴν ἀπ' εὐθείας μελέτη τῶν κλασικῶν συγγραφέων ἀπὸ τὸ πρωτότυπο μέσα στὰ σχολεῖα τῆς Μέσης Παιδείας. 3ο. Τὴν εὐθύνῃ γι' αὐτὴ τὴν τελευταία τάση τὴν ἔχουν οἱ ὁπαδοὶ τοῦ δημοτικισμοῦ καὶ τῶν διάφορων «συγχρονισμῶν» καὶ «νεωτερισμῶν»· ἂν ἐπικρατήσῃ αὐτὴ ἡ κίνησις, τὸ ἀποτέλεσμα θὰ εἶναι «ἡ ἀντιανθρωπιστικὴ καὶ ἀνθελ-ληνικὴ μισολογία» νὰ ἐκβαρβαρώσῃ τὸ ἔθνος.—Ἀς ἀρχίσωμε ἀπὸ τὸν τελευταῖο ἰσχυρισμὸ γιὰ νὰ ξεκαθαρίσωμε τὸ ἔδαφος ὅπου θ' ἀναπτυχθῇ ἡ συζήτηση.

Οὔτε ὀρθὸ οὔτε εὐπρεπὲς εἶναι νὰ ἐπιρρίπτεται ἄμεσα ἢ ἔμμεσα ἡ μομφὴ τῆς «ἀντιανθρωπιστικῆς καὶ ἀνθελληνικῆς μισολογίας» στὸ δημοτικισμὸ ἢ στὶς ἀνακαινιστικὰς προσπάθειες μερικῶν κορυφαίων παιδαγωγῶν μας ποὺ προσπάθησαν τὰ τελευταῖα πενήντα χρόνια ν' ἀνοίξουν λίγο τὰ παράθυρα τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου γιὰ νὰ μπῇ στὶς αἵθουσές του τὸ φῶς καὶ ὁ ἀέρας τῆς ἀλήθειας καὶ τῆς ζωῆς. Ἄν ἀπάντῃ στὸ μαχητικὸ πυρετὸ τῶν πρώτων γλωσσικῶν ἀγώνων ἢ γιὰ ν' ἀπαντήσουν στὴν ὑπερβολὴ τῶν ἀντιπάλων τους πάλι με μιὰν ὑπερβολή, μερικοὶ ὁπαδοὶ τοῦ δημοτικισμοῦ ὑποστήριξαν ὅτι μποροῦμε ν' ἀντικαταστήσωμε ἐντελῶς στὰ σχολεῖα μας τὰ ἀρχαῖα κείμενα με μεταφράσεις, αὐτὸ δὲν σημαίνει καθόλου ὅτι μέσα στὸ πνεῦμα καὶ στὸ βαθύτερο νόημα τοῦ δημοτικισμοῦ ὑπῆρξεν ἐξ ἀρχῆς ἡ ὑπάρχει σήμερα μιὰ σαφὴς ἢ μυστικὴ ἀπέχθεια πρὸς τὶς ἀνθρωπιστικὰς σπουδὰς ποὺ αἶτημά τους εἶναι νὰ

* «Ἡ κλασσικὴ Φιλολογία ὡς πνευματικὴ ἐπιστήμη» (Ἀθῆναι 1952) σελ. 79—85.

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ, Μάιος 1952—13

ΚΟΣΜΗΤΕΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΟΡΕΑ

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

20.8.85

38305

καταστήσουν τὸν νέο ἱκανὸ νὰ ἐπικοινωνήσῃ ἄμεσα μὲ τὰ ἀνυπέρβλητα σὲ εὐγένεια καὶ μορφωτικὴν ἀξία ἀγαθὰ τοῦ ἀρχαίου ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ.

Αὕτῃ τὴν ὑψηλὴν γιὰ τὴ μόρφωση τοῦ λαοῦ μας σημασία τοῦ ἀνθρωπισμοῦ ἔχει λ.χ. κατ' ἐπανάληψιν καὶ σὲ ωραιότατες σελίδες του τονίσει ἕνας ἀπὸ τοὺς ἡγέτες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ, ὁ 'Αλ. Δελμοῦζος, ποὺ ταυτόχρονα εἶναι καὶ ἀπὸ τοὺς πρῶτους ποὺ μελέτησαν ἀπὸ τὴν ἐκπαιδευτικὴν τοῦ ἄποψη τὸ ζήτημα τῶν μεταφράσεων. Σ' ἕνα πασίγνωστο ἄρθρο του* δὲν ὑποστηρίζει ὅτι πρέπει στὸ σχολεῖο ν' ἀντικαταστήσωμε τὰ πρωτότυπα ἔργα τῶν κλασικῶν συγγραφέων μὲ μεταφράσεις, ἀλλὰ ὅτι ἕνας φωτισμένος ἐκπαιδευτικὸς μπορεῖ καὶ μὲ μεταφρασμένους τοὺς κλασικοὺς νὰ κάνη πολὺ γόνιμη ἐργασία. Τὸ παράδειγμα τὸ ἔδωσε ὁ ἴδιος μὲ τὸν ἑξοχο τρόπο ποὺ ἐδίδαξε στὰ παιδιὰ τοῦ Σχολείου τοῦ Βόλου τὸν 'Όμηρο ἀπὸ μετάφραση**.

Τὴ μορφωτικὴ ἀξία τῆς προσωπικῆς πάλης μὲ τὸ ἴδιο τὸ κλασικὸ κείμενο γιὰ τὴν κατάκτηση τῆς μορφῆς καὶ τοῦ περιεχομένου του τονίζει σήμερα καὶ ἕνας ἄλλος δημοτικιστής, ὁ 'Ι. Θ. Κακριδής. 'Απὸ δύο δρόμους, γράφει, πλησιάζει ὁ μελετητὴς τὸν ἀρχαῖο κόσμον: ἀπὸ τὴ μετὰφραση καὶ ἀπὸ τὴν ἐρμηνεία. «'Η μετὰφραση θὰ τοῦ δώσῃ τὴ δυνατότητα νὰ γνωρίσῃ βαθύτερα τὴ γλώσσα του, νὰ τὴν ἀντικρίσῃ ὅχι στατικά μόνον, μὲ ποιά μορφή της παρουσιάζεται ἐδῶ, ἀλλὰ καὶ δυναμικά, ποιῆς ἀξίες κλείνει μὲ τὴ μορφή αὐτή. Μὲ τὴν ἐρμηνεία θὰ ζητήσῃ περνώντας πρῶτα ἀπὸ τὴ μορφή καὶ τὸ ὕλικὸ περιεχόμενον νὰ ξεπεράσῃ καὶ μορφή καὶ περιεχόμενον γιὰ νὰ συλλάβῃ τὴν ἀπόλυτη ἀξία τοῦ ἔργου κ' ἔτσι νὰ χαρῇ ὅλον τὸν κόσμον ποὺ ἔκλεισε ὁ ποιητὴς στὴ δημιουργία του.... 'Ενας ποὺ θὰ θελήσῃ νὰ χαρῇ ἕναν ποιητὴ χωρὶς νὰ βασανιστῇ καὶ νὰ τὸν μεταφράσῃ, στερεῖ τὸν ἑαυτὸ του ἕνα ἀπὸ τὰ πιὸ σημαντικὰ βοηθήματα τῆς ἐρμηνείας***. 'Εχει λοιπὸν καὶ ὁ δημοτικισμὸς τοὺς ἀνθρωπιστὲς του καὶ δὲν εἶναι καθόλου ὀρθὸ οἱ γλωσσικοὶ ἀντίπαλοί του νὰ διεκδικοῦν μόνον γιὰ τὸν ἑαυτὸ τους, μαζὶ μὲ τὰ ἄλλα, καὶ τὸ μονοπώλιο τῆς ἀρχαιολατρίας ἢ τοῦ γνήσιου φιλολογικοῦ πνεύματος.

'Υστερ' ἀπ' αὐτὰ εἶναι αὐτονόητο ὅτι συμφωνοῦμε ἐντελῶς μὲ τὴ δεύτερη πρότασιν. 'Ότι δηλαδὴ στὰ σχολεῖα τῆς Μέσης Παιδείας μας, στὰ Γυμνάσια, ὅπου εἶναι καὶ πρέπει νὰ μείνῃ κατὰ κύριο λόγον ἀνθρωπιστικὸς ὁ τύπος τῆς ἀγωγῆς τῶν νέων, οἱ κλασικοὶ συγγραφεῖς πρέπει νὰ διδάσκωνται ἀπὸ τὸ πρωτότυπον καὶ δὲν μᾶς ἐπιτρέπεται μὲ τὴν εἰσαγωγή τῶν μεταφράσεων νὰ ἀχρηστεύσωμε τὴν ἀπ' εὐθείας μελέτην τους.

Στὸ σημεῖον λοιπὸν τοῦτο συμφωνοῦμε μὲ τὸν κ. Βουρβέρη καὶ τοὺς ὁμοϊδεάτες του. 'Η διαφωνία μας ὑπάρχει στὸ πρῶτον. Στὴν ἀντίληψιν

* 'Οἱ κλασικοὶ σὲ μετάφραση», Δελτίον 'Εκπαιδευτικοῦ 'Ομίλου, 'Αθήνα 1916.

** 'Τὸ Κρυφὸ Σχολεῖον» ('Αθήνα 1950) σελ. 178—233.

*** 'Τὸ μεταφραστικὸ πρόβλημά» (β' ἐκδ. 'Αθήνα 1948) σελ. 14—15.

δηλαδὴ ὅτι οἱ μεταφράσεις χρειάζονται γιὰ τὰ πλατιά λαϊκὰ στρώματα, ἀλλὰ δὲν πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦνται στὰ σχολεῖα γιὰ διδακτικούς σκοπούς. 'Ομολογοῦμε πὼς δὲν καταλαβαίνομε καθόλου αὕτῃ τὴν ἀντιδιαστολὴν καὶ βρίσκομε τὴν ἀπαγόρευση ποὺ προτείνεται, παράδοξη καὶ ἀδικαιολόγητη. Γιατί λ.χ. νὰ μὴν ἐπιτρέπωμε σ' ἕνα μαθητὴ τοῦ Γυμνασίου, ἀφοῦ γιὰ κάμποσον καιρὸ ἀγωνιστῇ τὸν ὠραῖον ἀγῶνα γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ γευθῇ τὸ ὁμηρικὸ κείμενον ἀπὸ τὸ πρωτότυπον ἢ καὶ παράλληλα πρὸς αὐτὴ τὴν προσπάθειαν, ν' ἀνοίξῃ μιὰ δόκιμη μετάφραση, τοῦ Πάλλης π.χ., τοῦ Σίδερη ἢ τοῦ 'Εφταλιώτη, καὶ νὰ διαβάσῃ ὁλόκληρην τὴν 'Ιλιάδα καὶ τὴν 'Οδύσσειαν; Γιατί ἀκόμη θ' ἀφήσωμε τοὺς νέους μας νὰ ἐγκαταλείψουν τὰ μαθητικὰ θρανία μὲ λίγες μόνον ἑκατοντάδες στίχων ἀπὸ τοὺς Τραγικοὺς στίς πενιχρὲς ἀποσκευές τους καὶ δὲν θὰ τοὺς συστήσωμε, παράλληλα πρὸς αὐτὴ τὴν τόσο μορφωτικὴν ἐργασίαν, νὰ φέρουν στὸ σχολεῖον μεταφρασμένους τὸν Αἰσχύλον ἀπὸ τὸν Γρυπάρη, τὸν Σοφοκλῆ ἀπὸ τὸν Μάνον ἢ τὸν Σάρρον, τὸν Εὐριπίδην ἀπὸ τὸν Θρ. Σταύρου, γιὰ νὰ μελετήσωμε μαζὶ ὅχι μιὰ καὶ δύο, ἀλλὰ ὅλες, ἂν εἶναι δυνατόν, τίς τραγωδίας τῶν ἀρχαίων ποιητῶν; 'Επιτρέπεται ὁ νέος ποὺ θὰ μπῇ αὐριο στὸ 'Ελληνικὸ Κοινοβούλιον νὰ γνωρίξῃ ἀπὸ τὸν Θουκυδίδην μόνον τὴν δεκάδα τῶν σελίδων ποὺ πρόλαβε ὁ ἴδιος νὰ ἐξηγήσῃ, καὶ ἀπαγορεύεται νὰ τοῦ κάνωμε γνωστὴ τὴν μετάφραση τοῦ ἀρχαίου ἱστορικοῦ ἀπὸ τὸν 'Ελευθέριον Βενιζέλον, γιὰ νὰ τὴ συμβουλευέται σ' ὅλες τίς κρίσεις ὥρες τῆς πολιτικῆς του δράσεως;

Καὶ τὴν ὥραν ποὺ βλέπομε ὅτι δεκάδες χιλιάδων παιδιὰ τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ μπαίνουν στὸ Γυμνάσιον, ἀλλὰ γιὰ διάφορους λόγους ἐγκαταλείπουν τὰ θρανία τοῦ ὕστερ' ἀπὸ δύο, τρία τὸ πολὺ, χρόνια, δηλαδὴ τότε ποὺ μόλις μποροῦν νὰ καταλάβουν τίς ἀπλὲς φράσεις τῆς Χρηστομάθειας, ἐμεῖς ποὺ πιστεύομε στὴ μεγάλη μορφωτικὴ δύναμιν τῶν Κλασικῶν, τί πρέπει νὰ κάνωμε; Νὰ κρατήσωμε αὐτὰ τὰ πλήθη τῶν νέων μακριὰ ἀπὸ τὸ ἔργον τους, ἐπειδὴ δὲν εἶναι ἀκόμη σὲ θέσιν νὰ τὸ μελετήσουν στὸ πρωτότυπον, ἢ νὰ τοὺς δώσωμε μιὰ καλογραμμένην μετάφραση, γιὰ νὰ δεχθοῦν, ἔστω καὶ ἑμμεσά, τὴν εὐλογίαν τοῦ ἀρχαίου ἐλληνικοῦ πνεύματος; Νὰ λοιπὸν ποὺ κινδυνεύουν ν' ἀντιστραφοῦν οἱ ὅροι: 'Εμεῖς οἱ ὀπαδοὶ τῶν μεταφράσεων πιστεύομε στὸν οὐμανισμόν καὶ προσπαθοῦμε νὰ καλλιεργήσωμε πλατύτερα τίς ἀνθρωπιστικὰς σπουδὰς ἀπὸ μερικοὺς κλασικοὺς φιλόλογους ποὺ ὑμνοῦν τὸ ἀρχαῖον πνεῦμα, ἀλλὰ δὲν θέλουν ν' ἀφήσουν τὴν ἀκτινοβολίαν του νὰ ὑψώσῃ τὸ νοῦν καὶ νὰ θερμάνῃ τὴν καρδίαν ὅλων τῶν παιδιῶν τοῦ λαοῦ μας.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

3. Μαζί με την ἐλευθερία προβληματική γινότανε καὶ ἡ εὐθύνη τῶν ἀνθρώπων γιὰ τίς πράξεις

σὲ μεγάλη ἀμηχανία μὴ βρίσκοντας τρόπο νὰ συμβιβάσουν τὴ «Φυσική» μὲ τὴν «Ἠθική» τους. Μὲ τὶς ἀνυπέρβλητες δυσκολίες τοῦ προβλήματος ἰδιαίτερα πάλεψε ὁ Χρῦσιππος⁽¹⁾.— Ἀντίθετα πρὸς τοὺς Στωϊκοὺς οἱ Ἐπικούρειοι ἐδίδασκαν τὴν ἐλευθερίαν τῆς ἀνθρώπινης βούλησης καὶ σ' αὐτὴν ἀπάνω ἐστήριζαν τὴν Ἠθική τους. Τὸ νουθετεῖν, ἔλεγαν, εἶναι χρήσιμο καὶ ὀρθὰ γίνεται, γιατί ἀπευθύνεται σ' ἐμᾶς «ὡς ἔχοντας καὶ ἐν ἑαυτοῖς τὴν αἰτίαν καὶ οὐχὶ ἐν τῇ ἐξ ἀρχῆς μόνον συστάσει καὶ ἐν τῇ τοῦ περιέχοντος καὶ ἐπεισιόντος κατὰ τὸ αὐτόματον ἀνάγκη»⁽²⁾. «Ἐχομεν ἐν ἑαυτοῖς τὴν αἰτίαν» τῶν πράξεών μας, καὶ γιὰ τοῦτο μποροῦμε νουθετούμενοι νὰ μεταβάλομε τρόπους ἠθικῆς διαγωγῆς. Ὁ Λουκρήτιος μάλιστα δίνει στὴν ἀρχὴ τῆς ἐλευθερίας καὶ σημασία μεταφυσική: ἐπειδὴ ἦσαν προικισμένα μὲ κάποιαν ἐσωτερικὴ ἐλευθερία μπόρεσαν, λέγει, τὰ κοσμικὰ ἄτομα νὰ ἐκτροχιαστοῦν ἀπὸ τὴν εὐθεΐα καὶ παράλληλη φορὰ τους κ' ἔτσι, μὲ τὶς συγκρούσεις ποὺ ἐπακολούθησαν, ἀποτελέσθηκε ὁ κόσμος⁽³⁾. Μὲ αὐτὴ τὴ μορφή παρουσιάσθηκε γιὰ πρώτη φορὰ ἀντίκρουσιν τὸν ντετερμινισμό ἢ θεωρίαν τοῦ ἰντετερμινισμοῦ (indeterminismus), ποὺ δὲν τὴν ἀποστέργει πιά ἡ σύγχρονη μας Φυσική, ὅπως ἡ φυσικὴ θεωρία τῶν τριῶν τελευταίων αἰώνων.

Στοὺς χρόνους τοῦ Χριστιανισμοῦ τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας τῆς βούλησης ἔκανε πάλι τὴν ἐμφάνισή του στὴ διαμάχη τοῦ Αὐγουστίνου (καὶ πρωτύτερα τοῦ Ἱερώνυμου) πρὸς τὸν Πελάγιο καὶ τοὺς ὀπαδούς τους. Ὁ Πελάγιος ξεχώριζε τὸ *posse* (δύνασθαι ποιεῖν τὸ ἀγαθόν), τὸ *velle* (βούλεσθαι τὸ ἀγαθόν, τὴν προαίρεση) καὶ τὸ *esse* (εἶναι ἀγαθόν, τὴν πράξη). Τὸ πρῶτο, ἔλεγε, εἶναι δῶρο τοῦ Θεοῦ στὸν ἄνθρωπο, ἀποτέλεσμα τῆς Χάρης: τὸ δεύτερο καὶ τὸ τρίτο ὑπόκεινται στὴ διακριτικὴν ἐξουσία τοῦ ἀνθρώπου: «*Primo loco posse statuimus, secundo velle, tertio esse. Posse in natura, velle in arbitrio, esse in effectu locamus. Primum illud, id est velle in arbitrio, esse in effectu locamus. Primum illud, id est posse, ad Deum proprie pertinet, qui illud creaturae suae conposse, ad Deum proprie pertinet, qui illud creaturae suae contulit: duo vero reliqua, hoc est, velle et esse, ad hominem referenda sunt, quia de arbitrii fonte descendunt*»⁽⁴⁾. «Ὅστε τὸ ὅτι ὁ ἄνθρωπος μπορεῖ νὰ θέλει καὶ νὰ πράττει τὸ ἀγαθόν, αὐτὸ εἶναι χάρις τοῦ Θεοῦ· τὸ ὅτι ὁμῶς θέλει καὶ πράττει κάτι ἀγαθόν,

τοὺς. Στὸν 30ὸ νεκρικό του διάλογο, ἀνάμεσα στὸ Μίνωα καὶ στὸ Σώστρατο, ὁ Λουκιανὸς ἀμφισβητεῖ μαζί μὲ τὴν ἐλευθερίαν καὶ τὴν ἠθικὴν εὐθύνη. Τὴν ὀργανικὴ συνάφειαν τῶν δύο ἐννοιῶν θέτει καθαρὰ καὶ κατηγορηματικὰ καὶ ὁ Ἀλεξανδρινὸς Κλήμης: «οὔτε δὲ οἱ ἔπαινοι, οὔτε οἱ ψόγοι, οὔδ' αἱ κολάσεις δίκαιαι, μὴ τῆς ψυχῆς ἐχούσης τὴν ἐξουσίαν τῆς ὁρμῆς καὶ ἀφορμῆς, ἀλλ' ἀκουσίως τῆς κακίας οὐσης» («Στρωματεῖς» I, § 17).

1. Βλ. Ed. Zeller «Die Philosophie der Griechen» (4η ἐκδ. Leipzig 1909) III, 1, σελ. 167 κ.π.

2. Th. Gomperz «Sitzungsberichte d. Wiener Akademie» Bd 83 (1876), σελ. 87 κ.π. (Ed. Zeller, op cit III, 1, σελ. 439, ὑποσ. 2).

3. «De natura rerum» ἐκδ. Lachmann, II 251—293.

4. Αὐγουστίνου «De grat. Christi», c. 4, 5.25.41.

αὐτὸ εἶναι ἔργο τοῦ ἀνθρώπου, καὶ γιὰ νὰ γίνῃ δὲν ἀπαιτεῖται νέα ἐπέμβαση τῆς χάρις, δηλ. νέα πάλι βοήθεια τοῦ Θεοῦ. Ὁ Θεὸς τοῦ ἔδωκε τὴ δύναμη νὰ θέλῃ καὶ νὰ πράττει τὸ ἀγαθόν, ἔπειτα ὁμῶς τὸν ἄφησε ἐντελῶς ἐλεύθερο καὶ μόνο ν' ἀποφασίζει καὶ νὰ ἐνεργεῖ. Τὴν ἀποψη ὁμῶς αὕτῃ ἀπέκρουαν ὁ Ἱερώνυμος καὶ ὁ Αὐγουστίνος. Στὴν προαίρεση, ἔλεγαν, καὶ στὴν πράξη (*velle et esse*) τότε μόνον εἶναι ὁ ἄνθρωπος ἱκανὸς νὰ στραφεῖ πρὸς τὸ ἀγαθόν, ὅταν σὲ κάθε βῆμα του χειραγωγεῖται ἀπὸ τὴ θεία χάρις. Τὸ *posse* τοῦ Πελάγιου, κατὰ τὴν ἀντίληψή τους, δὲν ἀποτελοῦσε καμὴν ἀσφαλῆ ἐγγύηση, ὥστε ἀπάνω του νὰ στηριχθεῖ ὁ ἄνθρωπος καὶ μόνος, χωρὶς τοῦ Θεοῦ τὴ βοήθεια, νὰ μπορέσῃ νὰ πορευθεῖ τὸ δρόμο τῆς ἀρετῆς. Ἐχει, σὲ κάθε βῆμα του, ἀνάγκη τῆς θείας χάρις: «*Ipsum liberum, ut diximus, arbitrium Dei nititur auxilio, illiusque per singula ope indiget. Quod vos non vultis: sed id vultis, ut qui semel habet liberum arbitrium, Deo adiutore non egeat*»⁽¹⁾. Ἡ διένεξη αὕτῃ (ἡ Ἐκκλησία καταδίκασε τὸν πελαγιανισμό) δείχνει μὲ ποιὸ τρόπο τὸ πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας τῆς βούλησης συζητήθηκε καὶ ἐτέθηκε μέσα στὸ πλαίσιο τῆς χριστιανικῆς κοσμοθεωρίας. Ἡ ἐκκλησιαστικὴ «ὀρθοδοξία» ἀπέκρουσε τὴν ἀπόλυτην ἐλευθερίαν, γιατί φοβήθηκε ὅτι ἔτσι θὰ θεοσιζότανε μιὰ ἐπικίνδυνη γιὰ τὴ θεοκρατικὴ τῆς ἀντίληψης ἀνεξαρτησία τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τὴ βούληση τοῦ Θεοῦ. Καθὼς ὁμῶς ἐστράφηκε πρὸς τὸν ἰδιότυπο Αὐγουστίνειο ντετερμινισμό, ἔκανε ἡ ἴδια δύσκολη τὴ θέση τῆς ἀπέναντι στὸ πρόβλημα τῆς «Θεοδικίας»: πῶς ἐπιτρέπει ἡ θεία βούληση τὴν ὑπαρξὴ τοῦ κακοῦ; Οἱ Μανιχαῖοι ἀνανεώνοντας μιὰ παλιὰ περσικὴ θρησκευτικὴ θεωρίαν παραδέχονταν κοντὰ στὸ Θεὸ σὰν πηγὴ τοῦ ἀγαθοῦ καὶ μιὰν ἀντίπαλη δύναμη ποὺ γεννᾷ καὶ συντηρεῖ τὸ κακό. Ἀλλὰ καὶ αὕτῃ τὴν ἀποψη ἡ Ἐκκλησία τὴν καταδίκασε.—Γιὰ τὴν ἱστορίαν τοῦ ζητήματος ἀξίζει ἡ ἀκόμη νὰ μνημονευθεῖ ὅτι ἡ σχολαστικὴ θεολογία προσπάθησε νὰ μετριάσῃ τὸν θεοκρατικὸ ντετερμινισμό τοῦ Αὐγουστίνου. Ὑστερα ὁμῶς ἀπὸ τὸν 16^{ον} αἰῶνα οἱ Λουθηρανοὶ⁽²⁾ στὴν ἀρχὴ καὶ ἔπειτα οἱ Καλβι-

1. Ἱερωνύμου Ep. 43 ad Ctesiph. Παρὰ. «Denique gratia Dei non ista duo, quae nostra omnino vult esse, id est voluntatem et actionem, sed illam, quae in potestate nostra non est et nobis ex Deo est, id est, possibilitatem perhibet adjuvari. Tanquam illa, quae nostra sunt, hoc est; voluntas et actio, tam sint valentia ad declinandum a malo et faciendum bonum, ut divino adiutorio non indigeant, illud vero, quod nobis ex Deo est, hoc sit invalidum i. e. possibilitas, ut semper gratiae adjuvetur auxilio. Tanquam hoc sit infirmum, quod ipse Deus posuit in natura, cetera vero duo, quae nostra esse volunt, ita sint firma, fortia et sibi sufficientia, ut nullo indigeant eius auxilio et ideo non adjuvet, ut velimus, non adjuvet, ut agamus, sed tantummodo adjuvet, ut velle et agere valeamus». Αὐγουστ. «De grat. Christi» c. 3, 5.

2. Ἡ θεία πρόγνωση καὶ παντοδυναμία, ἔλεγε ὁ Λούθηρος, δὲν συμβιβάζεται μὲ τὴν ἐλευθερίαν τῆς ἀνθρώπινης βούλησης: «Concessa praescientia et omnipotentia, sequitur naturaliter, irrefragabili consequentia, nos per nos ipsos non esse factos, nec vivere, nec agere quidquam, sed per illius omnipotentiam... Pugnat ex diametro praescientia et omnipotentia Dei cum nostro libero arbitrio» («De servo arbitrio» ἐκδ. S. Schmidt, Strassburg 1707. σελ. 144).

νιστὲς ὑποστήριξαν μιὰ ριζικὴ ντετερμινιστικὴ θεωρία, τὸ δόγμα τοῦ ἀπόλυτου προκαθορισμοῦ (*praedestinatio, decretum absolutum*): ἡ θεία βούληση «προορίζει» τὸν ἄνθρωπο εἰς σωτηρίαν ἢ εἰς ἀπώλειαν· ν' ἀντιδράσει σ' αὐτὴ τὴν ἀπόφαση καὶ νὰ μεταβάλλει τὴν τύχη του ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἀνήμπορος. Τὸ δόγμα τοῦτο τὸ καταδίδικασε ἡ καθολικὴ Ἐκκλησία⁽¹⁾.

2. Τὸ πρόβλημα τῆς ἠθικῆς ἐλευθερίας στὶς σχέσεις της μὲ τὴ φυσικὴν ἀναγκαιότητα ἄρχισε συστηματικὰ νὰ ἐρευνᾶται ἀπὸ τὸν 13' αἰῶνα. Οἱ θεμελιωτὲς τῆς νέας Ἐπιστήμης τῆς Φύσης ἔδωσαν στὸ νόμο τῆς αἰτιότητας τὸ κύρος καθολικῆς ἀρχῆς. Κατὰ τὴν ἀντίληψή τους ἡ φυσικὴ πραγματικότητα στὸ σύνολό της ἀποτελεῖ ἓναν ἀδιάκοπο εἰρμό, μιὰν ἀλυσίδα αἰτίων καὶ ἀποτελεσμάτων. Αὐτὴ ἀκριβῶς ἡ ἀλληλουχία εἶναι ἡ προϋπόθεση γιὰ τὴν αὐστηρὴ τάξη καὶ νομοτέλεια ποὺ ὑπάρχει στὸν κόσμον καὶ ποὺ ἐκφράζεται μὲ τὸ σύστημα τῶν φυσικῶν νόμων. Μέσα ὅμως στὴν ἀναγκαιότητα ποὺ διαρρέει τὸ Σύμπαν, πῶς θὰ μπορούσε νὰ ἀναγνωριστῇ ἐλευθερία στὴν ἀνθρώπινη βούληση; Πῶς δηλ. θὰ ἦταν δυνατόν νὰ ἐξαιρεθῇ ἀπὸ τὸν καθολικὸ κανόνα μιὰ περιοχὴ φαινομένων, ὅπου ὄχι ἡ τάξη καὶ ἡ αἰτιότητα, ἀλλὰ τὸ αὐθαίρετο θὰ βασιλεύει καὶ τὸ ἀναίτιο; Ἔτσι τὸ πρόβλημα παρουσιάστηκε εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς μὲ τὴ μορφή μιᾶς δίπολης διάζευξης: ἡ ἐλευθερία στὴ βούληση, κ' ἐπομένως ὄχι καθολικὸ κύρος στὸ νόμο τῆς αἰτιότητας; ἡ καθολικὸ κύρος στὸ νόμο τῆς αἰτιότητας, κ' ἐπομένως ὄχι ἐλευθερία στὴ βούληση. Ὁ συμβιβασμὸς φαινόταν ἐντελῶς ἀδύνατος. Γιατὶ ἡ παραδοχὴ καὶ ἐλευθερίας (σ' ἓναν ὀρισμένο τομέα φαινομένων) καὶ ἀναγκαιότητας (σὲ ὅλους τοὺς ἄλλους τομεῖς) θὰ ἀποτελοῦσε ἀντίφαση καὶ «νόημα δὲν μπορούσε νὰ ἔχει». Πρῶτος ὁ Thomas Hobbes ἔθεσε τὸ ζήτημα τοῦτο μὲ τόσην κατηγορηματικότητά καὶ σαφήνεια καὶ ὑποστήριξε ἓνα συνεπῆ καὶ ἄκρατο ντετερμινισμό⁽²⁾. Εἶναι, γράφει, ὀλοφάνερο «that whatever is produced, is produced necessarily. For whatsoever is produced has had a sufficient cause to produce it, or else it had not been; and therefore also voluntary actions are necessitated. That ordinary definition of a free agent (namely that a free agent is that, which, when all things are present, which are needfull to produce the effect, can nevertheless not produce it) implies a contradiction and is nonsense; being as much as to say, the cause may be sufficient, that is to say necessary, and yet the effect shall not follow»⁽³⁾. Ἄρα: «Every accident, how contingent soever it seem, or

haw voluntary soever it be, is produced necessarily»⁽⁴⁾. Ἐξίσου κατηγορηματικὸς εἶναι στὴν αἰτιοκρατικὴ θεωρία του (συνεπὴς πρὸς τὶς ἀρχές τῆς πανθειστικῆς μεταφυσικῆς του) ὁ Spinoza. «Voluntas» γράφει «non potest vocari causa libera, sed tantum necessaria»⁽⁵⁾. Καὶ τοῦτο γιὰτὶ (καθὼς λέγει ὁ ἴδιος στὴν ἀπόδειξη αὐτοῦ τοῦ θεωρήματος) «μὲ ὁποιοδήποτε τρόπο κι' ἂν νοήσουμε τὴ βούληση, εἴτε πεπερασμένη εἴτε ἄπειρη, πάντα χρειάζεται μιὰν αἰτία, ἀπὸ τὴν ὁποία διακαθορίζεται στὴν ὑπαρξὴ καὶ στὴν ἐνέργειά της· ἐπομένως (σύμφωνα μὲ τὸν ὀρισμὸ 7)⁽⁶⁾ δὲν μπορεῖ νὰ ὀνομαστῇ ἐλεύθερη αἰτία, ἀλλὰ μόνο ἀναγκασία ἢ ἀναγκασμένη». Οἱ ἄνθρωποι, λέγει ὁ Spinoza, πιστεύουν τὸν ἑαυτὸ τους ἐλεύθερο γιὰτὶ «ἐνῶ ἔχουν συνείδηση τῶν πράξεών τους, δὲν γνωρίζουν τὶς αἰτίες, ἀπὸ τὶς ὁποῖες καθορίζονται». Πλανῶνται ὅμως, ὅπως πλανᾶται καὶ ἐκεῖνος ποὺ ὀνειρεύεται ὅτι μιλεῖ καὶ στὸν ὕπνον του πιστεύει ὅτι μιλεῖ «ἀπὸ ἐλεύθερη ἀπόφαση τοῦ πνεύματός του», ἐνῶ ἡ δὲν μιλεῖ καθόλου ἢ, ἐὰν μιλεῖ, αὐτὸ γίνεται «μὲ μιὰν αὐτόματη κίνηση τοῦ σώματός του». Ἄρα «Qui... credund, se ex libero mentis decreto loqui vel tacere, vel quidquam agere, oculis apertis somniant»⁽⁷⁾ — ὅσοι πιστεύουν στὴν ἐλευθερία τῆς βούλησός τους ὀνειρεύονται μὲ μάτια ἀνοιχτά.

Τὸ ντετερμινισμό, τὴν αἰτιοκρατίαν στὴν περιοχὴ τῶν βουλευτικῶν φαινομένων ἀσπάζεται καὶ ὁ David Hume. Ὁ ἄγγλος σοφὸς εἶναι ἀκριβῶς ἐκεῖνος ποὺ μὲ τὴν ἐξονυχιστικὴ του ἀνάλυση ἐγκαινίασε τὴ συστηματικὴ φιλοσοφικὴν ἐρευνὰ τοῦ νόμου τῆς αἰτιότητας. Ὁ Locke καὶ ὁ Berkeley ἔδιναν στὴν ἔννοια τῆς αἰτιότητας ἐξαιρετικὴ σημασία· κατὰ τὸν Locke μὲ τὴν αἰτιότητα γεφυρώνεται τὸ χάσμα ποὺ χωρίζει τὶς παραστάσεις μας ἀπὸ τὸν ἀνεξάρτητον κόσμον τῶν ἐξωτερικῶν ἀντικειμένων καὶ ὁ Berkeley ἐδίδασκε ὅτι χάρις στὴν ἔννοια τῆς αἰτιότητας ἡ ὑποκειμενικὴ συνείδηση ὑπερπηδᾷ τὰ ὅρια τῆς ἀτομικότητας καὶ βλέπει τὴ στενὴν ἐξάρτησή της ἀπὸ τὴ θεία πηγὴ κάθε ὑπαρξης. Δὲν διερεύνησαν ὅμως αὐτὴ τὴν ἔννοια, γιὰ νὰ ἐξηγήσουν τὸν τρόπο τοῦ σχηματισμοῦ της, τὸ πῶς δηλ. γεννιέται μέσα στὸ ἀνθρώπινο πνεῦμα. Αὐτὸ εἶναι κυρίως τὸ πρόβλημα γιὰ τὸν Hume. Αὐτὴ εἶναι καὶ ἡ πρωτοτυπία του: ὅτι μεταθέτει τὸ ζήτημα ἀπὸ τὸ φυσικὸ ἢ μεταφυσικὸ στὸ γνωσιολογικὸ ἐπίπεδο. Ὅταν, λέγει, γιὰ νὰ λύσουμε τὸ πρόβλημα, ρωτοῦμε: ποιά εἶναι ἡ δύναμη ἐκείνη ποὺ κάνει ὥστε δύο σχετικὰ μεταξύ τους γεγονότα νὰ διαδέχονται κανονικὰ τὸ ἓνα τὸ ἄλλο-

1. Th. Hobbes, op. cit. σελ. 485.

2. «Ethica» pars I, prop 32.

3. «Ethica» pars I, def. 7: «Ἐλεύθερο ὀνομάζεται τὸ πρᾶγμα ποὺ ὑπάρχει μόνον ἐξ αἰτίας τῆς ἀναγκαιότητος τῆς φύσεως του καὶ στὴν ἐνέργειά του διακαθορίζεται μόνον ἀπὸ τὸν ἑαυτὸν· ἀναγκάσιον ὅμως ἢ μᾶλλον ἀναγκασμένο (ὀνομάζεται) ἐκεῖνο ποὺ ἀπὸ κάποιο ἄλλο διακαθορίζεται νὰ ὑπάρχει καὶ νὰ ἐνεργεῖ κατὰ ἓναν ὀρισμένο τρόπο».

4. «Ethica» pars III, prop. 2, Schol.

1. Βούλλα Κλήμ. XI, prop. 5.— Conc. Trib. ses. 6, can. 17.

2. «Quaestiones de libertate et necessitate, contra doctorem Branhallum» Londini 1656.

3. Th. Hobbes «Moral and Political Works» (London 1750) σελ. 483. (Ἡ περικοπὴ ἀναφέρεται ἀπὸ τὸν Schopenhauer, Saemtliche Werke, έκδ. Weichert—Berlin, τόμ. V, σελ. 239).

μόλις δηλ. ἐμφανιστεῖ ἡ αἰτία νὰ ἀκολουθεῖ τὸ ἀποτέλεσμα—θέτομε στραβὰ τὸ ζήτημα καὶ δὲν ὑπάρχει ἐλπίδα νὰ φτάσῃ στὴ σωστή του λύση. Ὅρθα τὸ τοποθετοῦμε, ὅταν ρωτήσουμε: ποῦ βασίζεται λογικὰ ἡ κρίση μας, ὅταν δένει δύο ἐξωτερικὰ ἀντικείμενα μὲ τὴ σχέση τῆς αἰτιότητος καὶ θεωρεῖ τὸ ἓνα αἰτία τοῦ ἄλλου; «Ὅπως ἡ ἀναγκαιότητα ποὺ ὑπάρχει στὴν πρόταση $2 \times 2 = 4$ ἢ οἱ τρεῖς γωνίες κάθε τριγώνου ἰσοῦνται μὲ δύο ὀρθές, βρίσκεται στὸ ἐνέργημα (Act) τῆς διανοίας μας, ὅταν θεωρεῖ καὶ ἐξομοιώνει αὐτὲς τὶς ιδέες, ἔτσι καὶ ἡ ἀναγκαιότητα ἢ ἡ δύναμη ποὺ συνδέει τὶς αἰτίες μὲ τὰ ἀποτελέσματα, βρίσκεται στὸν τρόπο ποὺ προσδιορίζεται τὸ πνεῦμα μας, ὅταν φέρεται ἀπὸ τὸν ἓνα ὅρο τῆς αἰτιότητος πρὸς τὸν ἄλλο. Ἡ ἀποτελεσματικότητα ἢ ἡ ἐνέργεια τῶν αἰτιῶν δὲν ἔγκειται οὔτε στὶς αἰτίες καθ' ἑαυτές, οὔτε στὴ θεότητα⁽¹⁾, οὔτε στὴ σύμπραξη αὐτῶν τῶν δύο παραγόντων, ἀλλ' ἀνήκει στὴν ψυχὴ μας ποὺ δένει μὲ τὸ σύνδεσμο τῆς αἰτιότητος δύο ἢ περισσότερα ἀντικείμενα, ὅταν σὲ προηγούμενες περιπτώσεις παρουσιάζονται ἐνωμένα»⁽²⁾. Μὲ λογικὸ, συλλογιστικὸ τρόπο, λέγει ὁ Hume, δὲν μπορούμε νὰ φτάσῃ ἀπὸ τὴ γνώση τῆς αἰτίας στὴ γνώση τοῦ ἀποτελέσματος, ἢ ἀνὰστροφα ἀπὸ τὸ ἀποτέλεσμα στὴν αἰτία. Οἱ λογικὲς ἀποδείξεις στηρίζονται στὴν ἀρχὴ τῆς ταυτότητας· ἀλλὰ ὅσο κι' ἂν ἀναλύσῃ τὴν αἰτία, δὲν εἶναι δυνατόν νὰ βροῦμε μέσα της τὸ ἀποτέλεσμα, ἢ μέσα στὸ ἀποτέλεσμα τὴν αἰτία. Μὲ τὴ σχέση τῆς αἰτιότητος δένομε δύο διαφορὰς μεταξύ τους ὁμάδες γεγονότων ποὺ διαδέχονται ἢ μία τὴν ἄλλη. Ἡ κρίση μας λοιπὸν ἐδῶ δὲν εἶναι ἀναλυτικὴ. Οὔτε a priori ἐπιβάλλεται ἡ σχέση τῆς αἰτιότητος (μαζί μὲ τὶς ἀρχές τῆς Μηχανικῆς) στὴ διάνοιά μας, ὅπως ἐπίστευεν ὁ Leibniz. «Ποτὲ τὸ πνεῦμα μας, μὲ ὅσηδήποτε ἀκρίβεια κι' ἂν ἐρευνήσῃ, δὲν μπορεῖ ν' ἀνακαλύψῃ τὸ ἀποτέλεσμα μέσα στὴν παραδεγμένη αἰτία. Γιατὶ τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι κάτι διάφορο ἀπὸ τὴν αἰτία καὶ ἐπομένως ποτὲ δὲν μπορεῖ νὰ βρεθῇ μέσα της. Ἡ κίνησις τῆς δεύτερης σφαίρας τοῦ μπιλιάρδου εἶναι ἓνα γεγονὸς ἐντελῶς διάφορο ἀπὸ τὴν κίνησις τῆς πρώτης καὶ δὲν ὑπάρχει τίποτα μέσα στὴν κίνησις τῆς πρώτης ποὺ νὰ μὲ κάνει νὰ μαντέψω [μὲ μόνη τὴ σκέψῃ] ἔστω καὶ τὸ παραμικρὸ γιὰ τὴν κίνησις τῆς δεύτερης. Μιὰ πέτρα ἢ ἓνα κομμάτι ἀπὸ μέταλλο, ὅταν χάσῃ τὸ ὑποστήριγμά του, πέφτει ἀμέσως· ἂν θεωρήσῃς ὅμως τὸ πρᾶγμα a priori, εἶναι δυνατόν νὰ βροῦμε μέσα σ' αὐτὴ τὴν περίπτωσις κάτι τι ποὺ λογικὰ νὰ ἐπιβάλλῃ περισσότερο τὴν παράστασις μιᾶς πτώσεως ἀπὸ τὴν παράστασις μιᾶς κινήσεως πρὸς τὰ ἄνω ἢ πρὸς ὁποιαδήποτε ἄλλη διεύθυνση; [Ὡς πρὸς τὴ συνάντησις ἢ τὴ σύγκρουσις τῶν δύο σφαιρῶν τοῦ μπιλιάρδου] δὲν μπορῶ τάχα νὰ φαντασθῶ ὅτι ἕκαστὸ διάφορα ἀποτελέσματα εἶναι ἐξ

1. Αὐτὸ ἐδίδασκεν ὁ Malebranche καὶ οἱ εὐκαιριολόγοι (occasionalistes).

2. «A Treatise on Human Nature», pars III, sect. XIV.

ἴσου δυνατόν νὰ ἐπακολουθήσουν ὕστερ' ἀπ' αὐτὴ τὴν αἰτία; Δὲν θὰ μπορούσαν οἱ δύο σφαῖρες νὰ μείνουν σὲ τέλεια ἡρεμία; Δὲν θὰ μπορούσε ἡ πρώτη σφαῖρα νὰ κινηθεῖ πρὸς τὰ πίσω κατ' εὐθεία γραμμὴ ἢ ν' ἀπομακρυνθεῖ ἀπὸ τὴν πρώτη πρὸς ὁποιαδήποτε ἄλλη διεύθυνση; Ὅλες αὐτὲς οἱ ἐκδοχὲς μπορούν νὰ συλληφθοῦν ἀπὸ τὴ σκέψῃ, καθὼς καὶ νὰ πραγματοποιηθοῦν. Γιατὶ λοιπὸν πρέπει νὰ προτιμήσῃς τὴ μία ἀπὸ τὴν ἄλλη ποὺ εἶναι ἐξ ἴσου ἐνδεχόμενη καὶ νοητὴ; Ὅλα τὰ a priori ἐπιχειρήματά μας δὲν θὰ μπορέσουν ποτὲ νὰ μᾶς προσφέρουν στήριγμα γι' αὐτὴ τὴν προτίμησις»⁽¹⁾.

Ἡ λύσις ποὺ δίνει στὸ πρόβλημα ὁ Hume, εἶναι μὲ λίγα λόγια ἡ ἐξῆς: Τὴν ἔννοια τῆς αἰτιότητος ὁ ἄνθρωπος τὴν ἐσχημάτισε ἀπὸ τὴν ἐμπειρικὴ παρατήρησις ἐπαγωγικά. Πηγὴ τῆς λοιπὸν δὲν εἶναι ὁ Λόγος ἀλλὰ ἡ ἐμπειρία. Ὅταν κατ' ἐπανάληψιν, σὲ πλῆθος περιπτώσεων, παρατηρήσῃς ὅτι δύο γεγονότα ἔχουν μεταξύ τους σύνδεσμο σταθερὸ (τὸ σύνδεσμο π.χ. ποὺ ἔχει ἡ φωτιὰ μὲ τὴ θερμότητα, τὸ βάρος μὲ τὴ μάζα κ.ο.κ.), ἔχομε ἀπὸ συνήθειαν τὴν τάση μόλις ἐμφανιστεῖ τὸ πρῶτο, νὰ περιμένωμε ὅτι θὰ τὸ διαδεχθεῖ τὸ δεύτερο. Ἡ πείρα μᾶς ἐδίδασκε ὅτι πραγματικὰ αὐτὸ συμβαίνει. Ἐτσι ἔγινε πάντα στὸ παρελθόν καὶ γι' αὐτὸ πιστεύομε ὅτι ἔτσι ἀκριβῶς θὰ συμβεῖ καὶ στὸ μέλλον. Αὐτὴ ἡ συνήθεια καὶ ἡ προσδοκία μᾶς κάνουν νὰ σχηματίζομε τὴν ἀντίληψιν ὅτι ὑπάρχει ἓνας σταθερὸς ἀνάμεσα στὰ δύο αὐτὰ γεγονότα δεσμός, ὅτι τὸ ἓνα φέρνει τὸ ἄλλο, ὅτι τὸ πρῶτο εἶναι ἡ αἰτία τοῦ δεύτερου. Καὶ ἐπομένως ὅτι ὅποτε θὰ ἐμφανιστῇ τοῦτο τὸ πρῶτο (ἢ ἓνα ὁμοίό του), θὰ ἐπακολουθήσῃ ὅπωςδήποτε τὸ δεύτερο (ἢ ἓνα ὁμοίό του). Ὁ συλλογισμὸς αὐτός, ὅπως «ὅλοι οἱ συλλογισμοὶ ποὺ γίνονται ἀπὸ τὴν ἐμπειρία, εἶναι ἀποτελέσματα τῆς συνήθειας καὶ ὄχι τοῦ Λόγου»⁽²⁾. Στὸ βάθος τῶν συλλογισμῶν τούτων (τῶν ἐπαγωγικῶν), ἂν ἀναλύσῃς μὲ προσοχὴ τὶς προϋποθέσεις τους, θὰ συναντήσῃς ἓνα αἴτημα, μιὰ πίστη: τὴν πεποίθησιν, ποὺ λογικὰ δὲν μπορεῖ μὲ κανένα τρόπο νὰ ἀποδειχθεῖ, ὅτι τὸ «μέλλον θὰ εἶναι ὁμοίον μὲ τὸ παρελθόν». Αὐτὴ ἡ πίστις εἶναι τὸ ἔσχατο ἔρεισμα τῆς ἐπαγωγῆς ποὺ μᾶς ὁδηγεῖ στὴν ἔννοια τῆς αἰτιότητος. Λογικὰ ὅμως μᾶς εἶναι ἀδύνατον νὰ θεμελιώσῃς τὴν ἀλήθειαν της. «Γιατὶ δὲν εἶναι καθόλου ἀντιφατικὸ τὸ ὅτι μπορεῖ νὰ ἀλλάξῃ ἡ πορεία τῆς Φύσεως καὶ ὅτι ἓνα πρᾶγμα ποὺ κατὰ τὸ φαινόμενο μοιάζει μ' ἓνα ἄλλο ποὺ πρωτύτερα ἐγνώρισάμε, μπορεῖ νὰ ἔχει ἄλλα καὶ μάλιστα ἀντίθετα ἀποτελέσματα. Δὲν μπορῶ νὰ σχηματίσω μέσα στὸ νοῦ μου σαφῆ καὶ ξεκάθαρη τὴν παράστασις ἑνὸς σώματος ποὺ πέφτει ἀπὸ τὰ σύννεφα καὶ μοιάζει ἐντελῶς μὲ τὸ χιόνι, ποὺ ἔχει ὅμως τὴ γεύσιν τοῦ ἀλατιοῦ ἢ καίει σὰν τὴ φωτιὰ; Ὑπάρχει μιὰ πρὸ κατανοητὴ διαβεβαίωσις ἀπὸ τὴν πρό-

1. «An Inquiry concerning Human Understanding» sect. IV, 1.

2. «An Inquiry κτλ.» sect V, 1.

ταση ὅτι ὅλα τὰ δέντρα θὰ ἀνθίσουν τὸ Δεκέμβρη καὶ τὸ Γενάρη καὶ θὰ χάσουν τὰ φύλλα τους τὸ Μάη καὶ τὸν Ἰούνιο;»⁽¹⁾. Κανείς δὲν μπορεῖ νὰ μᾶς πείσει μὲ αὐστηρὰ λογικὰ ἐπιχειρήματα ὅτι τὸ νέο θὰ ἀκολουθήσει πιστὰ καὶ ἀπαρέγκλιτα τὰ ἴχνη τοῦ παλαιοῦ. Θὰ μοῦ πείτε, γράφει ὁ Hume, ὅτι οἱ πράξεις μου ἀνασκευάζουν τὶς ἀμφιβολίες μου. Βέβαια «σὰν ἄνθρωπος ποὺ πράττω, εἶμαι στὸ σημεῖο τοῦτο ἡσυχος, ἀλλὰ σὰ φιλόσοφος ποὺ φλέγεται ἀπὸ τὴ δίψα τῆς γνώσης.... ἐπιθυμῶ νὰ μάθω τὸ τελικὸ ἔρεισμα αὐτοῦ τοῦ συλλογισμοῦ»⁽²⁾.

Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο καὶ κατὰ τὸ ἴδιο μέτρο ποὺ ὑπάρχει στὴ Φύση ἡ σχέση τῆς αἰτιότητας, ὑπάρχει, λέγει ὁ Hume, ἡ σχέση αὐτὴ καὶ στὸν ἠθικὸ βίο, στὶς πράξεις τῶν ἀνθρώπων. Καὶ ἐδῶ ἡ ἐμπειρία μᾶς δείχνει μιὰ σταθερὴν ὁμοιομορφία, ἓνα κανονικὸ καὶ διαρκῶς ἐπαναλαμβανόμενο σύνδεσμο μεταξὺ αἰτίων καὶ ἀποτελεσμάτων. Εἶναι πλάνη λοιπὸν νὰ πιστεύεται ὅτι στὴ Φύση ὑπάρχει ἀναγκαιότητα καὶ στὴν ἀνθρώπινη βούληση ἐλευθερία. Ἄν θεωροῦμε ἀναγκαῖο στὴ Φύση τὸ σύνδεσμο αἰτίας καὶ ἀποτελέσματος, πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε ὅτι τὴν ἴδιαν ἀναγκαιότητα παρουσιάζει στὴν ἀλληλουχία τῶν γεγονότων τῆς καὶ ἡ ἠθικὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων. Ὁμοιομορφία ὑπάρχει καὶ ἐδῶ, ὅπως καὶ στὴ Φύση. «Ὡστόσο δὲν πρέπει νὰ περιμένουμε ὅτι αὐτὴ ἡ ὁμοιομορφία τῶν ἀνθρωπίνων πράξεων ἔχει τόσην ἔκταση, ὥστε ὑπὸ τὶς ἴδιες περιστάσεις ὅλοι οἱ ἄνθρωποι νὰ ἐνεργοῦν πάντοτε κατὰ τὸν ἴδιο ἀκριβῶς τρόπο, ἄσχετα πρὸς τὴ διαφορὰ τῶν χαρακτήρων, τῶν προλήψεων καὶ τῶν ἀντιλήψεων τους. Μιὰ τέτοια ὁμοιομορφία ἕως τὴν παραμικρότερη λεπτομέρεια—ποῦθεν δὲν ὑπάρχει στὴ Φύση. Ἀντίθετα μποροῦμε ἀπὸ τὴν παρατήρηση τῆς ποικιλίας ποὺ παρουσιάζουν στὴ διαγωγὴ τους διάφοροι ἄνθρωποι, νὰ σχηματίσουμε μιὰ μεγαλύτερη ποικιλία κανόνων, ποὺ ὅμως προϋποθέτουν ἓναν ἀκόμη [μεγαλύτερο] βαθμὸ ὁμοιομορφίας καὶ κανονικότητας. Δὲν εἶναι τὰ ἦθη τῶν ἀνθρώπων διαφορετικὰ σὲ διαφορετικοὺς καιροὺς καὶ τόπους; Ἀπ' αὐτὸ συνάγομε τὴ μεγάλη δύναμη τῆς κάθε τόσο συνήθειας καὶ ἀγωγῆς, ποὺ διαμορφώνουν τὸ ἀνθρώπινο πνεῦμα ἀπὸ τὰ παιδικὰ χρόνια καὶ τὸ πλάθουν σὲ σταθερὸ καὶ ἀσφαλῆ χαρακτήρα. Δὲν εἶναι ἡ συμπεριφορὰ τῶν ἀνδρῶν πολὺ διαφορετικὴ ἀπὸ τὴ συμπεριφορὰ τῶν γυναικῶν; Ἀπ' αὐτὸ μαθαίνομε τὶς διαφορὰς τῶν χαρακτήρων, ποὺ ἡ Φύση ἔδωκε στὰ δύο φύλα καὶ ποὺ τοὺς διατηρεῖ σταθερὰ καὶ κανονικά. Δὲν εἶναι οἱ πράξεις τοῦ ἴδιου προσώπου στὶς διάφορες περιόδους τῆς ζωῆς του, ἀπὸ τὴν παιδικὴ ἕως τὴ γεροντικὴ του ἡλικία, διαφορετικὲς; Αὐτὸ δίνει εὐκαιρία γιὰ πλῆθος γενικὲς παρατηρήσεις ὡς πρὸς τὴν ἀδιάκοπη ἀλλαγὴ τῶν συναισθημάτων καὶ τῶν κλίσεων μας, καθὼς καὶ τῶν διαφορῶν ἠθικῶν παραγγελμάτων ποὺ ἐπικρατοῦν

1. «An Inquiry κτλ.» sect IV, 2.
2. «An Inquiry κτλ.» sect IV, 2.

στὶς διάφορες περιόδους τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου. Ἀκόμη καὶ ὁ ἰδιαίτερος σὲ κάθε ἄτομο χαρακτήρας ἔχει ὁμοιομορφία στὶς ἐνεργητικὲς ἐκδησεις του· διαφορετικὰ δὲν θὰ μπορούσαμε ποτὲ ἀπὸ τὴ γνώση τῶν προσώπων καὶ τὴν παρατήρηση τῆς διαγωγῆς τους νὰ μαντεύομε τὶς προθέσεις τους καὶ ἀνάλογα νὰ διαμορφώνομε τὴ δική μας συμπεριφορὰ»⁽³⁾. Μερικοί, συνεχίζει ὁ Hume, παρατηροῦν κάποτε ὅτι ὁρισμένες ἀνθρώπινες πράξεις δὲν συνδέονται κανονικὰ μὲ κάποια γνωστὰ ἐλατήρια, ὅτι ἐπομένως ἀποτελοῦν ἐξάιρεση ἀπὸ κάθε κανόνα ζωῆς. Καὶ σπεύδουν ἀπ' αὐτὲς τὶς δῆθεν ἀνωμαλίες νὰ βγάλουν τὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ βούληση εἶναι κάτι ἀναρχούμενο, κάτι ποὺ ἐκδηλώνεται ἔξω ἀπὸ τὸ πλαίσιο τῆς ἀλληλουχίας αἰτίων καὶ αἰτιατῶν. Κατὰ τὸν ἴδιο τρόπο κρίνουν καὶ οἱ ἀπλοϊκοὶ ἄνθρωποι τὴ ροὴ τῶν φυσικῶν φαινομένων. Ὁ σοφὸς ὅμως γνωρίζει ὅτι σχεδὸν σὲ κάθε περιοχὴ τῆς Φύσης ὑπάρχει πλούσια ποικιλία δυνάμεων καὶ ἀρχῶν ποὺ κρύβονται ἀπὸ τὴ μικρότητα ἢ τὴν ἀπόσταση. Καὶ γιὰ τοῦτο σὲ παρόμοιες περιπτώσεις ὑποθέτει ἀμέσως ὅτι «τὰ ἀντίθετα ἀποτελέσματα δὲν προέρχονται ἀπὸ κάποια ἀβεβαιότητα στὴν αἰτία, ἀλλὰ ἀπὸ τὴν κρυφὴν ἐνέργεια ἄλλης, ἀντίθετης πρὸς τὴν πρώτη αἰτίας». Ἡ ὑπόθεση αὐτὴ ἐπαληθεύεται κατόπιν ἀπὸ μιὰ πιὸ προσεκτικὴ καὶ μεθοδικὴ παρατήρηση ποὺ ἀνακαλύπτει αὐτὲς τὶς μυστικὰ δρῶσες ἀντίθετες αἰτίες. «Ἐνας χωριάτης γιὰ τὸ σταμάτημα ἑνὸς ρολογιοῦ τοῦ τοίχου ἢ τῆς τσέπης δὲν ξέρει νὰ δώσει ἄλλο λόγο παρὰ ὅτι τὸ ρολόγι δὲν πῆγε κατὰ τὴν ἐξέλιξιν· ὁ ρολογὰς ὅμως εὐκολὰ γνωρίζει ὅτι ἡ ἴδια δύναμη τοῦ ἐλατηρίου ἢ τοῦ ἐκκρεμοῦς πάντα τὴν ἴδιαν ἐπίδραση ἀσκεῖ ἀπάνω στοὺς τροχοὺς καὶ ὅτι πιθανόν τὸ συνηθισμένο ἀποτέλεσμα δὲν ἔρχεται ἐπειδὴ κάποιος κόκκος ἄμμου ἐμποδίζει τὴν κίνηση τοῦ συνόλου»⁽⁴⁾. Τὸ συμπέρασμα τοῦ Hume εἶναι ὅτι δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ λόγος γιὰ ἐλευθερία μὲ τὸ νόημα ὅτι οἱ βουλευτικὲς πράξεις τοῦ ἀνθρώπου δὲν ἐντάσσονται μέσα στὴν ἀλληλουχία αἰτίου καὶ ἀποτελέσματος. Ἐλευθερία νὰ πράττει ἐκεῖνο ποὺ θέλει, ἔχει βέβαια ὁ ἄνθρωπος ποὺ δὲν δεσμεύεται οὔτε ἐξαναγκάζεται ἀπὸ ἐξωτερικοὺς περιορισμούς. Καὶ μόνο σὲ τοῦτο μποροῦμε, λέγει ὁ Hume, νὰ δεχτοῦμε τὴν ἐλευθερία. Ἐπειδὴ ὅμως ὁ ἄνθρωπος ἔχει βούλησιν ἐκεῖνο ποὺ θέλει, δὲν σημαίνει ὅτι καὶ μπορεῖ νὰ θέλει ὅ,τιδήποτε—ἡ βούλησή του καθορίζεται ἀπὸ τὸν διαμορφωμένο χαρακτήρα καὶ τὰ ἐλατήρια ποὺ τὴν κινοῦν. (Τὴ διάκριση αὐτὴ ἐλευθερίας τοῦ πράττειν καὶ ἐλευθερίας τοῦ βούλεσθαι θὰ τονίσει ἀργότερα ὁ Schopenhauer⁽⁵⁾, ὀνομάζοντας μάλιστα μὲ σεβασμὸ ἀνάμεσα στοὺς προδρόμους τῶν ἀντιλήψεων τοῦ τὸν Hume⁽⁶⁾, καὶ στὴ σύγχυση τῶν δύο τούτων ἐννοιῶν θὰ ἀποδώσει τὶς παρεξηγήσεις καὶ

1. «An Inquiry κτλ.» sect. VIII, 1.
2. «An Inquiry κτλ.» sect. VIII, 1.
3. «Ueber die Freiheit des menschlichen Willens» II, Saemtl. Werke τόμ. V, σελ. 194.
4. Op. cit. IV, σελ. 241.
5. Schopenhauer, «Ueber die Freiheit des menschlichen Willens» II, Saemtl. Werke τόμ. V, σελ. 194.
6. Op. cit. IV, σελ. 241.

τις πλάνες που γεννήθηκαν γύρω από το πρόβλημα του). «Τί έννοούμε» γράφει ὁ Hume «μέ τόν ὅρο ἐλευθερία, ὅταν μιλοῦμε γιά τις βουλευτικές ἐνέργειες; Ἀσφαλῶς δέν έννοούμε ὅτι οἱ πράξεις συνδέονται τόσο λίγο μέ τὰ ἐλατήρια, τις κλίσεις καί τις περιστάσεις, ὥστε ὁ ἕνας ἀπό τούς δύο τούτους ὅρους δέν ἀκολουθεῖ τόν ἄλλο μέ κάποιο βαθμόν ὁμοιομορφίας, οὔτε ὁ ἕνας ἐπιτρέπει νά συμπεραίνομε τήν ὑπαρξη τοῦ ἄλλου. Γιατί τὸ ἀντίθετο ἀκριβῶς εἶναι ἕνα ὀλοφάνερο καί ἀναγνωρισμένο γεγονός. Μέ τόν ὅρο ἐλευθερία μποροῦμε μόνο νά έννοούμε μιὰ δύναμη νά πράττει κανεῖς ἢ νά μή πράττει ἀνάλογα μέ τήν ἐκούσια ἀπόφασή του· ὅταν π.χ. θέλομε νά μείνομε ἀκίνητοι, μποροῦμε νά μείνομε· ὅταν πάλι θέλομε νά κινηθοῦμε, μποροῦμε ἐπίσης νά τὸ κάνομε. Αὐτὸ τὸ εἶδος τῆς ἐλευθερίας ἀναγνωρίζεται γενικά σάν ἰδιότητα κάθε ἀνθρώπου που δέν εἶναι φυλακισμένος ἢ δεμένος»⁽¹⁾.

Στήν ἀποκορύφωσή της ἡ θεωρία τοῦ αὐστηροῦ ντετερμινισμοῦ που ἀποκλείει κάθε εἶδος ἐλευθερίας τῆς βούλησης, ἔφτασε στοὺς χρόνους τοῦ γαλλικοῦ διαφωτισμοῦ μέ τόν ριζικό σενσουαλισμό καί ματεριαλισμό τῶν κυριότερων ἀντιπροσώπων του: Condilliac, La Mettrie, D' Hollbach. Τὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς ἐκφράζει στοῦ Ζήτημα τοῦτο ὁ Voltaire. Ὑποστηρικτῆς στά πρῶτα του ἔργα τοῦ ἠθικοῦ αὐτεξουσίου, ἀρνεῖται στά τελευταῖα συγγράματά του τήν ἐλευθερία τῆς βούλησης χωρίς καμιάν ἐπιφύλαξη: «Une boule» γράφει «qui en pousse une autre, un chien qui chasse, qui court nécessairement et volontairement après un cerf, ce cerf qui franchit un fossé immense avec non moins de nécessité et de volonté: tout cela n' est pas plus invinciblement déterminé que nous le sommes à tout ce que nous faisons»⁽²⁾. Αὐτὴ ἡ ἀρχὴ τῆς ἀπόλυτης αἰτιοκρατίας τόσο στὸν κόσμο τῶν φυσικῶν φαινομένων ὅσο καί στὴ σφαῖρα τοῦ ψυχικοῦ βίου ἔγινε κατόπιν τὸ ἔμβλημα τοῦ μονισμοῦ που κατὰ τὸν 19ο αἰώνα, τὸν αἰώνα τοῦ θετικισμοῦ καί τοῦ «ἐπιστημονισμοῦ», ἔχει νά παρουσιάσει τολμηροὺς καί φανατικούς ὁπαδούς. Στήριγμα στὶς ἀπόψεις αὐτὲς ἦρθαν νά δώσουν οἱ πρόοδοι τῆς Φυσιολογίας καί τῆς Ἀνατομίας μέ τὸν ἐντοπισμό τῶν ψυχικῶν κέντρων ἀπάνω στὴ φαιά οὐσία τοῦ ἐγκεφάλου. Πρῶτος ὁ ἰδρυτῆς τῆς φρενολογίας, ὁ Gall (1758-1828), καθόρισε εἴκοσι ἐπτὰ τέτοιες ἔδρες ψυχικῶν δυνάμεων ἀπάνω στὴν ἐγκεφαλικὴ οὐσία. Τὸ 1861 ὁ Broca μπόρεσε μέ παρατηρήσεις νά προσδιορίσει τὸ κέντρο τοῦ ἑναρθρου λόγου. Μέ μεταγενέστερες ἐρευνες ἀνακαλύφθηκαν καί πολλὰ ἄλλα ψυχικά κέντρα, κ' ἔτσι ἡ ὑπόθεση ὅτι ἡ σκέψη καί ἡ βούληση εἶναι λειτουργίες που βρίσκονται σὲ στενὴ συνεξάρτηση μέ τις φυσιολογικὲς

λειτουργίες τοῦ σώματος, ὅτι ἐπομένως τὰ πνευματικὰ φαινόμενα δέν ἀποτελοῦν χωριστὸ τομέα τῆς πραγματικότητας ἀλλ' ἀνήκουν στὸν ἐνιαῖο κόσμο τῶν φυσικῶν φαινομένων, τὸν διεπόμενο ἀπὸ τὸν καθολικὸ νόμο τῆς αἰτιότητας, ὑψώθηκε στὴν περιωπὴ θεωρίας που δέν ἐπιδέχεται ἀμφιβολία. Ἕνας ὁπαδός της, ὁ Felix Le Dantec, ἐκφράζεται στὶς ἀρχὲς τοῦ αἵωνα μας μέ τὸν ἐξῆς ἀνεπιφύλακτο καί κατηγορηματικὸ τρόπο: «Πρὶν ἀπὸ τὸ φωνογράφο θὰ μποροῦσε κανεῖς νά ὑποστηρίξει ὅτι ἡ φωνὴ δέν ἀντιπροσωπεύεται μέσα στὴν κυματιστὴ κίνηση τοῦ ἀέρα· θὰ ἦταν βέβαια δύσκολο νά ἰσχυριστεῖ κανεῖς τὸ ἀντίθετο, ἀλλὰ οὔτε καί ἡ ἀπ' εὐθείας ἀπόδειξη θὰ ἦταν εὐκολή. Τὸ ἴδιο, ἐνόςω δέν ἔχομε ἀκόμη φαντασθεῖ τὸν φρενογράφο, δέν μποροῦμε νά δώσομε τήν ἀπ' εὐθείας ἀπόδειξη τοῦ δεσμοῦ που ἐνώνει τὴ σκέψη μέ τις μετρητὲς ἀλλοιώσεις τοῦ ἐγκεφάλου. Ὡστόσο εἶναι δύσκολο νά διαψεύσομε αὐτὸν τὸ δεσμό, ὅπως ἦταν δύσκολο, πρὶν ἀπὸ τὸ φωνογράφο καί ἔπειτα ἀπ' ὅλες τις κατακτήσεις τῆς Ἀκουστικῆς, νά ὑποστηρίξομε ὅτι ὁ ἦχος δέν εἶναι ἡ μετάφραση στὴν ἀκουστικὴ γλῶσσα τῶν κυμάνσεων που οἱ σοφοὶ τις μελετοῦσαν καί τις μετροῦσαν στὸν ἀέρα»⁽¹⁾. Γιά τὸ συνεπῆ μονιστὴ ἡ ἐλευθερία τῆς βούλησης ἀντιστρατεύεται στὴ φυσικὴ νομοτέλεια τοῦ ἐνιαίου Σύμπαντος καί εἶν' ἐντελῶς ἀπαράδεκτη. «Γιά ἕνα μονιστὴ» γράφει πάλι ὁ Felix Le Dantec «οἱ λογισμοὶ καί οἱ διορισμοὶ τῶν πράξεων (les déterminations d' agir) που φανερώνονται μέσα στοῦ ἐνὸς ἀνθρώπου, εἶναι ὁ ἐσωτερικὸς ἀντικατοπτρισμὸς τῶν φυσικοχημικῶν κινήσεων τοῦ ἐγκεφάλου, κινήσεων που ὑπόκεινται στὸν καθολικὸ ντετερμινισμό· μέ ἄλλα λόγια, ἕνας που θὰ μποροῦσε μέ τὴ βοήθεια τοῦ φρενσκοπίου νά διαβάσει ἐπὶ ἕνα χρονικὸ διάστημα κάθε τι που γίνεται μέσα στὴν ἐγκεφαλικὴ οὐσία ἐνὸς ἀνθρώπου, θὰ ἔξερε συνάμα καί κάθε τι που ὁ ἄνθρωπος αὐτὸς θὰ σκεπτότανε, θὰ αἰσθανότανε καί θὰ ἐπιθυμοῦσε κατὰ τὸ χρονικὸ τοῦτο διάστημα· τὰ θελήματα τοῦ ἀτόμου θὰ μποροῦσαν λοιπὸν νά ὑποταχθοῦν στὸν πιὸ αὐστηρὸ ντετερμινισμό, ἀφοῦ δέν θὰ ἦσαν παρὰ ὁ ἐσωτερικὸς ἀντικατοπτρισμὸς τῶν φυσικοχημικῶν κινήσεων που παράγονται μέσα στοῦ ἡγετικὸ μέρος τῆς ἀνθρώπινης μηχανῆς. Ἐπομένως, ἕνας συνεπῆς μονιστῆς πρέπει νά θεωρεῖ ἀδύνατον ὅτι ἕνας ἄνθρωπος θέλησε σὲ ὀρισμένη στιγμή ἄλλο πρᾶγμα ἀπὸ ἐκεῖνο που θέλησε τὴ στιγμήν ἐκείνη. Ἡ βούληση λοιπὸν τοῦ ἀνθρώπου δέν εἶναι ἐλεύθερη, μέ τὸ ἀπόλυτο νόημα που δίνουν στὴν ἐλευθερία οἱ ὁπαδοὶ τῆς δυαρχίας»⁽²⁾.

(Ἀκολουθεῖ)

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

1. «An Inquiry κτλ.», Sect. VIII, 1.
2. «Le principe d' action» chap. 13. Ἡ περιγραφή ἀναφέρεται ἀπὸ τὸν Schopenhauer. op. cit. IV, σελ. 243.

1. «L' Athéisme» (Paris- Flammarion 1917) σελ. 188.
2. Op. cit. σελ. 190.

Ἡ ἐνότης τῆς Ψυχολογίας II *

(Πειραματικὴ καὶ Κλινικὴ Ψυχολογία)

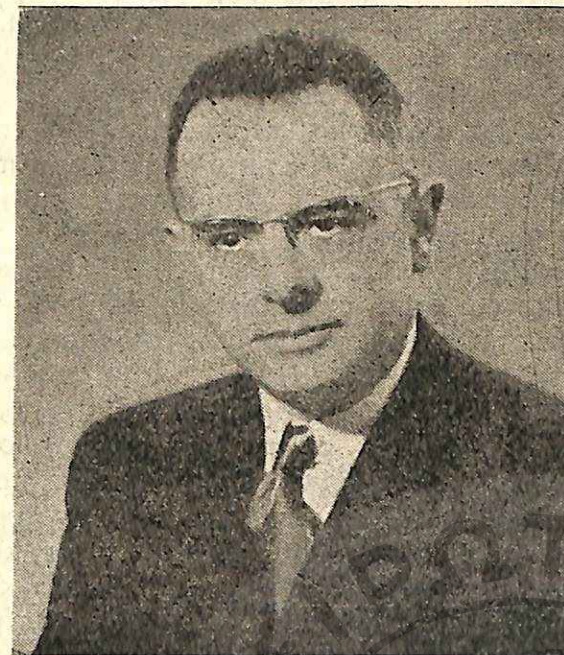
Ἄν ἡ διαφοροποίηση μεταξὺ τῆς κλινικῆς καὶ τῆς πειραματικῆς προσέγγισης δὲν ἀνταποκρινότανε παρὰ σὲ μιὰ προσαρμογὴ τῆς στάσης τῶν ψυχολόγων ἀπέναντι σὲ διάφορα ἀντικείμενα: τὴν κομματιαστὴ συμπεριφορὰ στὴ μιὰ περίπτωσι καὶ ὁλόκληρη τὴ συμπεριφορὰ στὴν ἄλλη, τὸ λιγότερο ποὺ θὰ μπορούσαμε νὰ εἰποῦμε εἶναι ὅτι συμπληρώνονται, κατὰ τρόπον ὥστε νὰ ἐξασφαλίζουν μιὰ πλήρη καὶ κατάλληλη διερεύνηση τοῦ ψυχολογικοῦ πεδίου. Νά λοιπὸν ὅτι μεταξὺ αὐτῶν τῶν δύο θεωριῶν, τόσο διαφορετικῶν ὡς πρὸς τὴν καταγωγὴ, τὶς ἀπασχολήσεις καὶ τὶς μεθόδους ἐργασίας, διαπιστώνουμε μιὰ βασικὴ ἐνότητα ὡς πρὸς τὸ ἀντικείμενο τῆς Ψυχολογίας καὶ τὶς ἀρετὲς μιᾶς ἐξήγησης τῆς συμπεριφορᾶς. Ἔτσι, ἀντὶ οἱ δύο μέθοδοι νὰ ζοῦν σὲ ἀμοιβαία ἄγνοια καὶ δυσπιστία, δὲν εἶναι λογικὸ νὰ σκεφθοῦμε ὅτι μποροῦν ν' ἀλληλοβοηθηθοῦν;

Ὁ κλινικὸς ψυχολόγος θ' ἀρχίσει ἐκδηλώνοντας τὸ σεβασμὸ του πρὸς τοὺς πειραματιστές. Ἐπὶ πολὺν καιρὸ ὑπῆρξα σκεπτικὸς ὡς πρὸς τὸ παλιὸ αὐτὸ ὄνειρο τῆς Ψυχολογίας: τὴ θεμελίωση ἀπλῶν ἀναλυτικῶν νόμων, τῶν ὁποίων ἡ σύνθεσις νὰ ἐπιτρέπει ἀργότερα τὴν ἐξήγησι τῶν πολύπλοκων φαινομένων. Βλέπουμε πῶς μὲ αὐτὴ τὴν προοπτικὴ οἱ νόμοι τῆς «μάθησις» (learning) ποὺ θεμελιώνονται πειραματικὰ ἀπάνω σὲ κομματιαστὲς συμπεριφορὰς τοῦ ἀνθρώπου καὶ τοῦ ζώου, θὰ ἔπρεπε νὰ ἐπιτρέπουν τὴν ἐξήγησι τοῦ πολυσύνθετου τῆς συγκεκριμένης ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς. Οἱ πρόοδοι τῆς ἐπιστήμης ἔδειξαν ὅτι δὲν εἶχα δίκαιο στὸ σκεπτικισμό μου, καὶ ἀναγνωρίζω πρόθυμα τὴ σημασίαν γιὰ τὴν κλινικὴ ψυχολογία πολλῶν ἀρχῶν ποὺ ἀποδείχθηκαν ἀπὸ τὴν πειραματικὴ μελέτη τῆς «μάθησις». Δὲν μιλῶ ἐδῶ γιὰ ἀπόπειρες καθαρὰ θεωρητικῆς, γιὰ τὴν ἐπέκτασι στὴν ἀνθρώπινη συμπεριφορὰ ὁρισμένων πειραματικῶν θεωριῶν, ὅπως π.χ. ἡ ἀντανεκλαστικὴ θεωρία, ἢ μᾶλλον ἡ «ὑπεραντανεκλαστικὴ» (*). Ἡ ἐξάρτησις εἶναι μιὰ ἐνδιαφέρουσα τεχνικὴ γιὰ νὰ βεβαιωθοῦν οἱ κυριότεροι νόμοι τῆς μάθησις, ἀλλὰ φαίνεται ἀδύνατον νὰ ἀναγάγουμε τὴ συνήθεια σὲ μιὰ ἀλυσίδα ἀπὸ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικὰ καὶ τὴν προσωπικότητα σ' ἓνα ἄθροισμα ἀπὸ συνήθειες. Οἱ πρόσφατες προσπάθειες τῆς ἀντανεκλαστικῆς σχολῆς γιὰ τὴ θεμελίωση ἀνωτέρου τύπου ἐξαρτημένων ἀντανεκλαστικῶν, δὲν μοῦ φαίνεται νὰ πλησίασαν πολὺ (καὶ ἂν ἀκόμα ἐπέτυχαν) μιὰν ἱκανοποιητικὴ ἐξήγησι τῆς κάθε ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς.

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο (40) τεῦχος μας, σελ. 153.

1. Σ.Μ. Ὁ συγγραφεὺς ἐννοεῖ τὴ θεωρίαν τοῦ Pavlov γιὰ τὰ ἐξαρτημένα ἀντανεκλαστικὰ.

Πιστεύω ὅτι μερικὲς ἀρχὲς πειραματικῆς καταγωγῆς, ἂν καὶ εἶναι ἀναμφίβολα σποραδικῆς καὶ περιορισμένης ἐφαρμογῆς, ἔχουν ὅμως ἄμεση καὶ πρακτικὴν ἐφαρμογὴ στὸ συγκεκριμένο κλινικὸ ὑλικό, π.χ. κατὰ τὴ διάρκειαν τῆς ψυχαναλυτικῆς ἐρευνᾶς. Τὸ πρᾶγμα εἶναι εὐκολονόητο. Ἡ κλινικὴ ἔχει νὰ κάνει μὲ πολύπλοκα φαινόμενα, γι' αὐτὸ καὶ εἶναι δύσκολη ἡ ἀπομόνωσις καὶ ἡ συστηματοποίηση τῶν ἐξηγητικῶν ἀρχῶν τῆς συμπεριφορᾶς. Χωρὶς τὴν κλινικὴ δὲν μπορούμε νὰ



Ὁ Καθηγητὴς κ. Daniel Lagache

ἔχουμε μιὰ κατανοητικὴ θεώρησι τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς καὶ τῶν διαταραχῶν τῆς. Ἡ κλινικὴ ὅμως πέφτει ἔξω στὴν παροχὴ ἀρχῶν γερὰ στερεωμένων. Ἔτσι οἱ πειραματικὲς ἐννοίαι, οἱ συναφεῖς μὲ τὴ γενίκευσι καὶ τὴ διάκρισι, παρέχουν κατάλληλες βάσεις γιὰ νὰ συλλάβουμε ὁρισμένα κλινικὰ σύνολα. Ἡ ἀπαγόρευσις π.χ. τῶν αἰμομικτικῶν τάσεων μπορεῖ μὲ τὴ γενίκευσι νὰ καταλήξει στὴν ἀπαγόρευσις ὅλων τῶν σεξουαλικῶν τάσεων. Ἀντίστροφα, ἡ μάθησις ποὺ πραγματοποιήθηκε κατὰ τὴ διάρκειαν τῆς ψυχαναλυτικῆς θεραπείας, ἐπιτρέπει τὴ διάκρισι ἀνάμεσα στὶς καταστάσεις ὅπου ἡ ἱκανοποίηση τῶν σεξουαλικῶν τάσεων ἐπιτρέπεται καὶ στὶς ἄλλες ὅπου εἶναι ἀπαγορευμένη. Ἡ κλινικὴ εἶναι κατὰ συνέπειαν σὲ θέσι νὰ ἐπωφεληθεῖ ἀπὸ τὸν πειραματισμὸ ὡς πρὸς τὶς ὑποθέσεις ὅπου οἱ ἴδιαι οἱ δикές τῆς ἐρευνᾶς τὴν ὁδηγοῦν. Αὐτὸ εἶναι ἡ μιὰ πλευρὰ τοῦ ἐνδιαφέροντος τῶν «ἀντικειμενικῶν» ἐρευνῶν τῶν σχετικῶν μὲ τὶς ψυχαναλυτικὲς ἀντιλήψεις, πρὸ πάντων

όταν ή κλινική μπαίνει στο δρόμο του πειραματισμού, που αποδείχθηκε πιο γόνιμος από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των σχετικών με τα περασμένα γεγονότα και με την τωρινή συμπεριφορά.

Δύο συναφή προβλήματα βρίσκονται στο κέντρο της ψυχαναλυτικής ανθρωπολογίας, ή κοινωνικοποίηση και ή σύγκρουση. "Αν πάρουμε ως πρότυπο το ζώο, μπορούμε να διαπιστώσουμε τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της κοινωνικοποίησης, έστω και αν ουσιαστικές διαφορές διακρίνουν την ανθρώπινη κοινωνικοποίηση από του ζώου. Η μελέτη της σύγκρουσης στο ζώο, περισσότερο παρά στο παιδί, είναι αξιοσημείωτη για την πειραματική της αυστηρότητα. Είναι πολύ υποβλητική για τον κλινικό. Δεν μπορούμε να παρακολουθήσουμε στις λεπτομέρειές της τη θεωρία, τα πειράματα και τα αποτελέσματα. Δεν θα σημειώσουμε παρά ένα γεγονός: Η καμπύλη που αντιπροσωπεύει το μέγεθος των έκδηλώσεων αποφυγής (avoidance gradient), ανεβαίνει πιο γρήγορα από την καμπύλη των έκδηλώσεων πλησιάζματος (approach gradient)(¹). Μπορούμε να προβλέψουμε, και τουτό επαληθεύεται πειραματικά, ότι ή συμπεριφορά του ζώου υπόκειται στη σύγκρουση σ' ένα σημείο του χώρου που αντιστοιχεί στη διατομή των δύο καμπυλών (Miller, 1944). "Όταν πολλαπλασιασθούν οι καταστάσεις της σύγκρουσης, διαπιστώνουμε πολλές κλινικές συμπτώσεις. Η πολύ γενική αρχή, σύμφωνα με την οποία ή τάση προς την αποφυγή μεγαλώνει πιο γρήγορα από την τάση προς το πλησίασμα, έχει σίγουρη σημασία για την έρμηνεία της απαγόρευσης, της σύγκρουσης και της αγωνίας, συνεπιφέρει δε ενδιαφέρουσες κλινικές εφαρμογές. Η ψυχαναλυτική κλινική μάς μαθαίνει ότι όταν ή αξίωση του ενστίκτου γίνεται πιο απαιτητική, το Έγώ ωθείται στην όξυνση των άμυντικών του έκδηλώσεων. "Αν αντίθετα ελαττώνεται, το Έγώ γίνεται περισσότερο διατεθειμένο ν' αποδεχθεί την ικανοποίηση (Anna Freud, 1937). Η πειραματική συσκευή μάς δείχνει στο χώρο την κατάσταση αυτή των πραγμάτων. "Όταν ή δύναμη της συμπεριφοράς πλησιάζματος μεγαλώνει, το υποκείμενο φτάνει πιο κοντά στο τέρμα. "Αλλά μια που ή γειτνίαση του κινδύνου μεγαλώνει επίσης, κινητοποιούνται πιο ισχυρές τάσεις αποφυγής (Miller και Kluekhorn 1944). Συνολικά, ή πειραματική μελέτη παρέχει σαφείς και βέβαιες αρχές για την κλινική μελέτη της συμπεριφοράς. "Επιτρέπει τη διασάφηση και την εκλέπτυνση ώρισμένων κλινικής καταγωγής έννοιων. Και μάς δίνει και θα μάς δώσει όλο και περισσότερους νόμους εφαρμοζόμενους στην εξήγηση της συγκεκριμένης ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μας επιτρέπεται λοιπόν να συμπεράνουμε ότι ή πειραματική κατάρτιση και πλη-

1. Σημ. Μεταφρ. Πρόκειται για πειράματα που έγιναν από τους Miller-Brown το 1943 για τη μέτρηση της δύναμης των διαφόρων τάσεων. Προς τον σκοπό αυτό, μεταχειρίστηκαν άσπρους ποντικούς που μέσα σ' ένα λαβύρινθο έπρεπε να πλησιάσουν ένα σημείο όπου υπήρχε τροφή, ενώ στη διαδρομή τους δέχονταν μιάν ηλεκτρική εκκένωση.

ροφόρηση είναι απαραίτητες στον κλινικό. Παράλληλα, ό πειραματιστής δεν μπορεί να στερηθεί μιάν κατάρτιση και μιάν έκτεταμένη κλινική πληροφόρηση, και τουτό για πολλούς λόγους.

Ο κυριώτερος είναι ότι δεν μπορούμε ν' αρχίσουμε στα τυφλά τον πειραματισμό, χωρίς να ξέρουμε απάνω σε τί θα πειραματισθούμε. Η πειραματική διαδικασία ύπονει τη διατύπωση μιās υπόθεσης εργασίας. Ένας σημαντικός ρόλος της κλινικής είναι ή εκχέρωση και ή εξερεύνηση των διαφόρων πεδίων της έρευνας και ό σχηματισμός υποθέσεων που θα υποβληθούν στον πειραματικό έλεγχο.

Οί πειραματικές έρευνες απάνω στη σύγκρουση, δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν χωρίς προηγούμενες πολύχρονες κλινικές και ψυχαναλυτικές έρευνες. Η έννοια της «ανάδρομής» (régression), που ή ψυχανάλυση τη μελέτησε κυρίως ως προς την εφαρμογή της στις τάσεις και το αντικείμενο, υπήρξε ή αφετηρία για τον πειραματισμό απάνω στην «ανάδρομή» των μέσων.

Θα μπορούσε κανείς να σχηματίσει την ιδέα μιās έρευνας για «τους τύπους της επιθετικής συμπεριφοράς σε τεχνητά κοινωνικά περιβάλλοντα» (¹) χωρίς την ψυχαναλυτική ανακάλυψη των σχέσεων μεταξύ της στέρησης και της επιθετικότητας; Στις πειραματικές έρευνες τις σχετικές με την άτομική συμπεριφορά και την κοινωνική ψυχολογία, ξαναβρίσκουμε παντού την Ψυχανάλυση. Ένας πειραματισμός που σχεδιάστηκε και ώδηγήθηκε καλά, μπορεί να είναι αποφασιστικός, αλλά στην Ψυχολογία, όπως και στις άλλες επιστήμες, δεν είναι δυνατός παρά σ' ένα προχωρημένο στάδιο της έρευνας.

Κατά δεύτερο λόγο, ό πειραματισμός δεν γίνεται παρά σε περιωρισμένους τομείς της συμπεριφοράς, έστω και αν ή τελειοποίηση της διαδικασίας του τουτό επιτρέπει ν' αντιμετωπίσει ολόκληρη τη συμπεριφορά. Υπάρχει λοιπόν λόγος να πιστεύει κανείς, ότι τα δεδομένα της κλινικής θα εξακολουθήσουν να διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική σύνθεση, τουλάχιστον ως προς ό,τι αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Δεν βλέπουμε πως μιάν γενική θεωρία της συμπεριφοράς θα μπορούσε να στερηθεί την κλινική πληροφόρηση σε ό,τι έχει σχέση με την ανώμαλη συμπεριφορά. Μιάν «όμαλή Ψυχολογία» σε καθαρή κατάσταση είναι ένας μύθος.

Τέλος, αν το κλινικό πνεύμα έγκειται στον προσανατολισμό των ψυχολόγων προς το σύνολο των απαιτήσεων ενός ζωντανού όντος απέναντι σε μιάν ζωτική κατάσταση, αποτελεί ταυτόχρονα μέσον διορθωτικό για το πειραματικό πνεύμα. Η πειραματική σκέψη έχει την τάση ν' απομονώνει. Ο άνθρωπος του εργαστηρίου τείνει συχνά να θεωρεί το εργαστήριο και το υποκείμενο του πειράματος σταθερούς παράγον-

1. Lewin, Lippit και White «Patterns of Agressive Behavior in experimentally created social climates» Journal of Social Psychology, vol. 10, 1939.

τες τούς όποιους δέν χρειάζεται νά λαβαίνει ύπ' όψη. Ένας φοιτητής μου έλεγε μιá μέρα : «Θέλω νά μου φέρουν τόν άνθρωπο μέσα σ' ένα δοχείο». Αυτό όμως τό φανταστικό δοχείο, όπως και τό εργαστήριο, είναι συγκεκριμένα περιβάλλοντα και ζωτικές καταστάσεις. Ένα παράδειγμα κατάλληλο γιά νά τό καταλάβουμε αυτό, είναι ή πειραματική νεύρωση. Τά γεγονότα πού ανακαλύφθηκαν από τόν Ρανλόν και παρατηρήθηκαν ή προκλήθηκαν απ' άλλους κατόπιν, είναι, σέ περίληψη, τά ακόλουθα: Τό ζώο, στο όποιο έπιζητούν νά δημιουργήσουν έξαρτημένα άντανακλαστικά, όταν τό υποχρεώνουν νά κάνει διακρίσεις όλο και πιό λεπτές, χάνει πέρα από ώρισμένο σημείο τ' άποκτήματά του. Η συμπεριφορά του άποδιοργανώνεται, γίνεται άνυπάκουο και έχθρικό. Μē τό νά εισάγουμε, όπως τό έκανε ό Ρανλόν, ένα άντανακλαστικό «έλευθερίας» δέν μαθαίνουμε μεγάλα πράγματα. Τό ίδιο και όταν άντιπαράθετουμε τήν έγκεφαλική διέγερση και άπαγόρευση. Άλλ' άς δούμε τή συγκεκριμένη κατάσταση. Τρία σημεία χρειάζεται νά υπογραμμισθούν. Ο τεχνητός χαρακτήρας του περιβάλλοντος του Ρανλόν, τό μονότονο τών έρεθισμών και ό προσωπικός χαρακτήρας τών σχέσεων μεταξύ του ζώου και του πειραματιστού, συγκρινόμενος με τή «μεταφορά» πού δημιουργείται μεταξύ του ψυχαναλυτοϋ και του ψυχαναλυμένου. Τί σημαίνει λοιπόν ή πειραματική νεύρωση άλλο από μιá άμυνα έναντίον ενός δαμάσματος πολύ επίμονου πού έπιβαρύνει τά άποτελέσματα του ήμερώματος, κατά τρόπο παρόμοιο μ' εκείνον πού προβαίνει στήν ανθρώπινη νεύρωση πού θεωρείται σαν μιá διαταραχή τής κοινωνικοποίησης; Απ' αυτή τή στιγμή, ή έξαρτημένη αντίδραση δέν παρομοιάζεται πιά ως συμπεριφορά άπλή, στοιχειώδης, ούτε πρό πάντων φυσική, αλλά ως μιá συμπεριφορά πολύπλοκη, έξαιρετικά διαφοροποιημένη και πρό πάντων τεχνητή (Liddell, 1944), πράγμα πού δέν έμποδίζει καθόλου τήν έξαρτημένη αντίδραση νά βγάλει στο φώς τούς κύριους νόμους τής «μάθησης». Τής άφαιρεί όμως ένα μεγάλο μέρος από τή σημασία πού έχει ως φυσικό στοιχείο αυθόρμητης συμπεριφοράς. Άρα, φτάνουμε σ' αυτή τήν άλλαγή έρμηνείας με μιάν άνατροπή τής προοπτικής, καθώς ξαναγυρίζομε από μιá πειραματική άντιμετώπιση σέ μιάν άντιμετώπιση καθολική και συγκεκριμένη με πνεύμα καθαρά κλινικό.

Έτσι, ό πειραματισμός και ή κλινική μπορούν όχι μονάχα νά συναντηθούν, αλλά νά βοηθηθούν άμοιβαία. Τό σχέδιο γιά μιá γενική θεωρία τής συμπεριφοράς προϋποθέτει μιá σύνθεση τής Πειραματικής Ψυχολογίας, τής κλινικής και τής Ψυχανάλυσης, όπως και τής Κοινωνικής Ψυχολογίας και τής Έθνολογίας, ως προς τή σημασία τών όποιων δέν έπιμείναμε άρκετά.

Τί σημαίνει ή σύγκρουση τών πειραματιστών και τών κλινικών; Κατά τήν προοπτική μιās ένοποίησης τής Ψυχολογίας δέν μπορεί ν' άνταποκρίνεται παρά σέ μιá ξεπερασμένη στιγμή τής ιστορίας τών

ιδεών. Η σύγκρουση αυτή ήταν αναπόφευκτη. Από τό τέλος του 19ου αιώνα ή Ψυχολογία χωρίστηκε σέ πολλούς κλάδους. Οί ψυχολόγοι, διαφορετικοί στήν κατάρτιση και τά ενδιαφέροντα, δυσπιστούσαν ό ένας προς τόν άλλο, και πρό πάντων οί μēν άγνοούσαν τούς δέ. Άλλ' αν άφαιρέσουμε από τή σύγκρουση τούς προσωπικούς άνταγωνισμούς και τις έχθρότητες τής σχολής, δέν βρίσκουμε κανένα πραγματικό γεγονός πού νά μπορούμε νά τό επικαλεσθούμε γιά νά ύποστηρίξουμε ότι οί άπόψεις τών διίσταμένων είναι ριζικά άσυμβίβαστες. Αντίθετα ή ψυχολογική κίνηση τών δέκα τελευταίων χρόνων, δείχνει τήν πραγματικότητα και τή γονιμότητα τών άποπειρών πού έγιναν γιά νά ξεπεραστεί ή αντίθεση και νά πραγματοποιηθεί ή ένότητα. Κανένα γεγονός δέν είναι τόσο πειστικό, όσο ή πρόσφατη άμερικανική Ψυχολογία : Η χώρα πού έδωσε καταπληκτικήν άνάπτυξη στήν ψυχομετρία και τήν πειραματική μελέτη τής συμπεριφοράς, είναι έπίσης αυτή πού φάνηκε περισσότερο καταδεκτική στήν Ψυχανάλυση. Μιá από τις πιό ένεργητικές άπασχολήσεις, ίσως ή πιό ένεργητική και ή πιό πρωτότυπη, ήταν ό συνδυασμός τής πειραματικής μελέτης και τής ψυχανάλυσης τής ανθρώπινης συμπεριφοράς (Hunt, 1944). Παράδειγμα άξιοσημείωτο ζωτικότητας και φαντασίας, πού μάς άποδείχνει άναμφίβολα ότι στο 1947 είμαστε λιγώτερο άπομακρυσμένοι παρά τό 1936 από μιάν ένοποίηση τών «ψυχολογιών».

Ανασκόπηση περιληπτική. Η πολλαπλότητα τών Ψυχολογιών θέτει τό πρόβλημα τής ένότητας τής Ψυχολογίας.

Η διάκριση άνάμεσα στις νατουραλιστικές και ούμανιστικές Ψυχολογίες έπιτρέπει μιá πρώτη άπλοποίηση. Οί ψυχολογίες όμως συμμετέχουν στον νατουραλισμό και τόν ούμανισμό. Νατουραλισμός και ούμανισμός είναι και αυτοί οί ίδιοι όροι κινητοί. Τό πνεύμα τής σύγχρονης Ψυχολογίας δίνει τή μερίδα τους στή μιá και τήν άλλη στάση. Η συζήτηση έχει τό νόημα μιās συλλογικής ψηλάφησης, μιās άναζήτησης άρχών πιό κατάλληλων και μιās προσδευτικής προσαρμογής στήν πραγματικότητα, όχι μιās έκλογής βασισμένης σέ προσωπικά κίνητρα.

Στό πεδίο τής έρευνας, στις δύο αυτές φιλοσοφικές στάσεις άνταποκρίνονται δύο τρόποι εργασίας, ή πειραματική Ψυχολογία και ή κλινική.

Η πειραματική και συγκριτική Ψυχολογία βρίσκονται σέ ευνοϊκή θέση γιά τήν εξασφάλιση τής ένότητας τής Ψυχολογίας. Είναι άκριβής, διότι είναι θεωρητική και πειραματική γενική, διότι είναι συγκριτική. Άλλά ή εφαρμογή της ως προς τις συγκεκριμένες ανθρώπινες συμπεριφορές είναι δύσκολη και περιορισμένη.

Η κλινική Ψυχολογία χαρακτηρίζεται με τήν όσο τό δυνατόν συστηματική και πλήρη διερεύνηση τών άτομικών περιπτώσεων. Δέν συγχέεται με τήν Ψυχοπαθολογία, αλλά συγκεντρώνει σέ μιá και τήν ίδια μελέτη τή μελέτη τής συμπεριφοράς και τών διαταραχών της. Η

Ψυχανάλυση είναι μια μορφή κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχοθεραπείας που χαρακτηρίζεται από πάντων από τη μελέτη της «μεταφοράς». Παρά τις σαφείς αντιθέσεις, η κλινική Ψυχολογία έχει στενές σχέσεις με την Ψυχομετρία. Η κλινική διερεύνηση δεν μπορεί πια να κάνει χωρίς τα tests και η εφαρμογή των tests κάνει συνεχώς επίκληση στο κλινικό πνεύμα για την έκλογή τους, την εφαρμογή τους και την έρμηνειά τους. Η εξερεύνηση της προσωπικότητας απαιτεί την κλινική μεταχείριση των tests, ή την προσφυγή σε tests «της προσωπικότητας», που για ν' ακριβολογήσουμε είναι «κλινικές δοκιμασίες», και όχι tests με την ψυχομετρική έννοια του όρου.

Οι κυριώτερες κριτικές επιθέσεις που γίνονται εναντίον της κλινικής Ψυχολογίας, υπονοούν ένα επιστημονικό ιδεώδες πολύ στενό. Η κλινική προσέγγιση είναι ή περισσότερο προσαρμοσμένη στη μελέτη της συγκεκριμένης ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η πειραματική και η κλινική Ψυχολογία όχι μονάχα συμπληρώνονται, αλλά υπάρχει μεταξύ τους μια αξιοσημείωτη σύμπτωση. Τόσο για τη μία, όσο και για την άλλη, η Ψυχολογία είναι ή επιστήμη της συμπεριφοράς. Τη συμπεριφορά την εννοούμε σαν το σύνολο των εκφραστικών αντιδράσεων με τις οποίες ένα ζωντανό όν μέσα σε μια κατάσταση έναρμονίζει τις ισχυρές τάσεις που απειλούν την ενότητα και την ισορροπία του οργανισμού. Η αντίθεση μεταξύ της νατουραλιστικής εξήγησης και της ψυχολογικής κατανόησης περιορίζεται στη διάκριση μεταξύ νόμων άφηρημένων και νόμων συγκεκριμένων. Μόνο ή εφαρμογή των τελευταίων στην έρμηνεία των δεδομένων επιτρέπει μιαν αναπαράσταση της αλληλουχίας των φυσικών ή ψυχολογικών φαινομένων. Τέλος, υπάρχει μια αξιοσημείωτη συμφωνία μεταξύ της μελέτης της συμπεριφοράς στο φώς της πειραματικής μελέτης της «μάθησης» και υπό το πρίσμα της Ψυχανάλυσης.

Στην Ψυχολογία ο πειραματισμός και η κλινική βοηθούνται αμοιβαία. Η κλινική έχει ουσιαστικά ένα ρόλο εξερεύνησης και εφαρμογής. Ο πειραματισμός αντιπροσωπεύει ένα τελικό στάδιο της επιστημονικής έρευνας. Η σύγκρουση μεταξύ πειραματικής και κλινικής Ψυχολογίας είναι μια ξεπερασμένη στιγμή της ιστορίας της Ψυχολογίας.

DANIEL LAGACHE
Μετάφραση Δ. Βουτσινά

Το πρόβλημα της νέας αγωγής *

Το παιδί ή μάλλον τα προγράμματα; Παλαιότερα ή αγωγή, που όφειλε κυρίως να βοηθήσει το παιδί στην απόκτηση συνείδησης της προσωπικότητάς του, ενεργούσε μόνο προς την κατεύθυνση να καταργήσει κάποιες δυσκολίες που ή εφαρμογή μιας τέτοιας αρχής υπαγόρευε. Το αίτημα της απελευθέρωσης του παιδιού, ή τάση να μορφωθεί μια περισσότερο ή λιγότερο αποκλειστική προσωπικότητα, δεν φαινόταν πως μπορούν να συμβιβαστούν με έναν κάποιο καταναγκασμό που άσκει υποχρεωτικά ή τέχνη της αγωγής σε κάθε περιβάλλον. Πραγματικά, ή μοίρα κάθε γενεάς που την αντικρίζει κανείς με μάτι πρωτοπόρου ή καλύτερα με πνεύμα ήρεμα πρακτικό, θα μείνει υποταγμένη στην ίδια αλήθεια: να καθοδηγηθούν οι νέες γενεές που θα μάς διαδεχτούν, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, με σκοπό πάντα να γίνουν ικανές, με παιδεία και τεχνικές μεθόδους κατάλληλες για το περιβάλλον και την εποχή, να προσαρμοστούν στους κοινωνικούς όρους που θ' αντιμετωπίσουν αργότερα. Σπαρτιάτες, Ρωμαίοι, Κινέζοι, σημερινοί πολίτες των Ήνωμένων Πολιτειών, ή της γερασμένης Ευρώπης παιδαγωγική φιλοδοξία είχαν πάντα να μεταδώσουν στα παιδιά τους ένα ιδανικό ζωής και να τα όπλίσουν με όλες τις αναγκαίες ικανότητες και γνώσεις, ώστε να κατακτήσουν τη ζωή.

Η στροφή προς το παιδί, που είναι ένας από τους όρους της αγωγής, άρχισε με απόλυτο ζήλο και είχε την αίτια της στην αγανάκτηση για μιαν αδικία. Οι γνώσεις που θα πρέπει να εντυπωθούν ήταν πριν το κύριο μελέτημα της αγωγής. Τώρα όμως ενδιαφέρει να παρατηρήσω με το παιδί και να ικανοποιήσω τις ανάγκες του. Εκείνο που ενδιαφέρει πριν απ' όλα ήταν ή ελευθέρωση του παιδιού, ενώ το σχολικό υλικό έρχόταν σε δεύτερη μοίρα. Με την υπερεκτίμηση της ατομικότητας επήγαγε μια αντίληψη όχι ωφέλιμη για τη διδακτική—από άποψη σχολική τουλάχιστο. Μάλιστα έφτασαν στο σημείο να ισχυριστούν πως το παιδί, όταν άφεθεί ελεύθερο, θα βρει μόνο του αυτό που του αρμόζει για την αμάπτυξή του, και πως ο παιδαγωγός έχει για μοναδική αποστολή να ευνοεί αυτό το γίνεσθαι χωρίς καθόλου να επιβάλλει ένα πρόγραμμα. Έτσι ή Νέα Αγωγή είχε φανατικούς αντιπροσώπους που θεωρούσαν κάθε πειθαρχημένη μαθητεία σαν καταναγκασμό κι' επανέρχονταν στην αυθόρμητη εξέλιξη του μαθητή, σαν σ' ένα θαύμα. Μιλούσαν για ανακαλύψεις που το παιδί, κάτω από ευνοϊκούς όρους και με τη βοήθεια ενός κάποιου υλικού, μπορούσε μόνο

* Από το βιβλίο της ελληνίδος παιδαγωγού κ. Ang. Médici (που έχει δημιουργήσει ένα πρότυπο νηπιαγωγείο στο Παρίσι): «L'éducation nouvelle» (3η έκδ. Paris 1948).

του νὰ πραγματοποιήσει. Αὐτὴ ἡ θέση, στὸ πρότυπο σχολεῖο τοῦ Berthold Otto, στὴ Γερμανία, ἔφτασε ὥς τὸ τεχνητό: ἀπὸ σεβασμὸ πρὸς τὴν παιδικὴ αὐθορμησίᾳ ἀπόφευγαν νὰ διορθώνουν τὸν γραπτὸ ἢ προφορικὸ λόγο τῶν παιδιῶν σύμφωνα μὲ τοὺς νόμους τῆς γλώσσας τῶν ὠρίμων. Ἀντίθετα, ἡ ἱστορία, στὸ σχολεῖο αὐτό, παρουσιαζότανε στὰ παιδιὰ τῶν 8 καὶ 9 χρονῶν μὲ τὴ μορφή πού ἔχουν τὰ γραφτά τους ὅταν ξεφεύγουν τὸν ἔλεγχο τοῦ παιδαγωγοῦ. Γενικά, σοφίζονταν παντοῦ, πολλές φορές μ' ἐπιτυχία, νὰ δημιουργοῦν εὐνοϊκὲς συνθήκες γιὰ νὰ ξυπνοῦν τὴν περιέργειά καὶ νὰ συγκρατοῦν τὴν αἴσθησιν τῆς προσπάθειάς.

Θαυμάσαμε πραγματικὰ στὰ νέα σχολεῖα μικροὺς ἐργάτες πού καθὼς ἔρχονταν τὸ πρῶν ἀφοσιώνονταν στὴ δουλειὰ κι' ἀρνιοῦνταν νὰ βγοῦνε στὸ διάλειμμα ἂν δὲν τέλειωναν τὸ ἔργο πού ἀνάλαβαν. Αὐτὸ μπορεῖ νὰ συμβεῖ συχνά, καὶ μάλιστα σὲ μιὰ ἡλικία προχωρημένη, ὅταν πρόκειται γιὰ πνευματικὴ ἐργασία καὶ κυρίως σχολικὴ. Ἀλλὰ ἐκεῖ πού τὰ παιδιὰ δείχνονται ἐμψυχωμένα μὲ ζῆλο κι' ἐπιμονὴ ἐκπληκτικὴ, εἶναι οἱ χειρωνακτικὲς δραστηριότητες. Σ' αὐτὸ ἀπάνω διατηροῦμε μιὰν ἀξέχαστη ἀνάμνησιν ἀπὸ ἓνα Ὁλλανδέζικο σχολεῖο στὰ προάστεια τοῦ Harlem. Ἐκεῖ κάποτε τὰ παιδιὰ ἦταν ἀπασχολημένα μὲ τὴν κατασκευὴ ἑνὸς ἀρκετὰ μεγάλου καραβιοῦ. Ὅλο τὸ πρῶν πού βρισκόμασταν ἐκεῖ, ἀκούγαμε ἀσταμάτητα τὸ θόρυβο τῶν καρφιδῶν πού τὰ χτυποῦσαν μὲ ζῆλο ἀπερίγραπτο, τῆς πλάνης πού χρησιμοποιοῦσε τὸ πιὸ χεροδύναμο καὶ τῶν διαταγῶν ποῦδινε ὁ ἀρχηγός. Ἡ ἐπιχείρησις εἶχε βρεῖ βέβαια καὶ τὸν ἀρχηγὸ τῆς. Τὰ παιδιὰ, αὐθόρμητα, ὑποτάχτηκαν σ' ἓνα παιδί, ὅχι πιὸ τρανότερο στὴν ἡλικία, ἀλλὰ σίγουρα ἐνεργητικότερο καὶ ἱκανότερο. Σχημάτισαν ἓνα μικρὸ συνεργεῖο καλὰ συγκροτημένο ὅπου βασίλευε κάποια ἱεραρχία καὶ συνεργάζονταν ἀποφασιστικὰ τὰ μέλη του γιὰ τὸν κοινὸ σκοπὸ.

«Εἶναι ἡ τρίτη μέρα πού ἀναγκαστήκαμε ν' ἀφήσωμε τὰ διάφορα μαθήματα: τὰ παιδιὰ ἐπιμένουν νὰ τελειώσῃ τὸ καράβι τους», μᾶς εἶπε ἡ δασκάλα, πολὺ ἐπιδέξια ἢ ἴδια σ' αὐτοῦ τοῦ εἶδους τὶς δουλειές.

- Καὶ ἴσαμε πότε σκέπτεσθε νὰ χρησιμοποιεῖτε ἔτσι τὸν καιρὸ σας;
- Ὡσπου νὰ τελειώσῃ τὸ ἔργο, φυσικά.

Αὐτὸ πού ἦταν βέβαιο εἶναι πὼς τὸ ἔργο θὰ τελείωνε πραγματικὰ. Μπροστὰ σὲ μιὰ τόσο γόνιμη πρωτοβουλία ἀναμφισβήτητα δὲν εἶναι καθόλου ἄσχημο ν' ἀναβάλωμε ἓνα μάθημα γραμματικῆς ἢ γεωγραφίας. Εἶναι ὅμως ἀλήθεια πὼς μιὰ παρόμοια τεχνικὴ παραμένει στενὰ ἐξαρτημένη ἀπὸ τὴν ἐφευρετικὴ προσωπικότητα τοῦ δασκάλου καὶ ἀπὸ μερικοὺς ὑλικοὺς ὁρους πού δύσκολα μποροῦν νὰ συντρέξουν πολλές φορές.

Ἐκεῖνοι πού παρακολούθησαν τὴν ὁμορφὴν περίοδο τῆς τολμηρῆς Παιδαγωγικῆς—κυρίως στὰ χρόνια ἀνάμεσα 1920 καὶ 1930—πρέπει

ν' ἀνησύχησαν πολὺ. ὅμως δίστασαν νὰ τ' ὁμολογήσουν τὴ στιγμή τοῦ ἐνθουσιασμοῦ. Βιβλία, ἐπιθεωρήσεις, λόγοι, πρότυπα ἰδρύματα, ὅλα, κάτω ἀπὸ τὶς πιὸ εὐφυεῖς καὶ ποικίλες μορφές ὑπηρετοῦσαν τὸ ἴδιο ἀξίωμα: τὴν ἐλευθερίαν τοῦ παιδιοῦ. Ἀλλὰ, ὅσο κι' ἂν συγκινήθηκαν μπροστὰ σὲ μερικὲς ὥραιες ἐπιτυχίες, ἐνίωσαν κάπως ἀδύνατο νὰ ὀδηγηθοῦν στὸ τέρμα τῆς προσπάθειάς τους μ' αὐτὸ τὸ πνεῦμα. Ἐπρόκειτο ν' ἀντιμετωπίσουν προγράμματα πού ἐπεβλήθηκαν καὶ νὰ ἀφιερωθοῦν σὲ μιὰ παιδείαν ἀναγκαστικὰ τεχνητὴ. Πόσες φορές δὲν ἀκούσαμε σὲ συγκεντρώσεις ὑπεύθυνους δασκάλους νὰ προφέρουν μὲ φωνὴ γεμάτη λύπη: «Ὅλ' αὐτὰ εἶναι πολὺ καλὰ ὅταν ἔχεις λίγους μαθητές... Στὴν τάξη μου πού ἔχει σαράντα, ἡ μέθοδος Decroly δὲν ἐφαρμόζεται». Πιὸ συχνὰ οἱ ἀντιρρήσεις συγκεφαλαιώνονται σὲ μιὰ μόνο λέξη: τὰ προγράμματα.

Λοιπὸν, μὲ τὸ ν' ἀπορρίψωμε τὶς πνευματικὲς μαθήσεις, ὅπως ἀξίωσαν οἱ ὁπαδοὶ τοῦ περιβάλλοντος, δὲν λύνεται βεβαίως τὸ πρόβλημα. Ὅσοι ἀπὸ τοὺς ἴδιους ἀκόμα τοὺς πρωτοπόρους δὲν ἀπομακρύνθηκαν ἀπὸ τὴν πραγματικότητα, μπόρεσαν νὰ παρατηρήσουν τὴν ὁλοένα αὐξανόμενη πλησμονὴ καὶ ποικιλία τῶν ὄρων τῆς ζωῆς καὶ κατὰ συνέπειαν τὴν ἀνάγκη νὰ μεταδοθῇ στοὺς νέους ἓνα φορτίο γνώσεων ἐντελῶς ἀπαραίτητων. Ἡ Νέα Ἀγωγή ὀφείλε λοιπὸν νὰ παραμείνῃ ἔργο ἐρασιτεχνῶν πού συγκινεῖ βέβαια, μὰ δὲν εἶναι προορισμένη νὰ βυθίσει τὶς ρίζες τῆς στὴ διδακτικὴ ἀπ' ὅπου περιμένει κανεὶς τὴ μόρφωση μεγάλου ἀριθμοῦ μαθητῶν; Καὶ θὰ ἐξακολουθήσουν πάντα ν' ἀμελοῦν τὴν προσωπικότητα τοῦ μαθητῆ γιὰ νὰ τὸν ὑποτάξουν σ' ἓνα σύστημα πού ἢ πιὸ τρανὴ του φιλοδοξία θὰ παραμείνῃ νὰ στολίζει τὴ διανοητικότητά του γιὰ τὶς ἐξετάσεις στὸ τέλος τῆς χρονιάς;

Γιὰ καιρὸ, εἶν' ἀλήθεια, πολλοὶ παιδαγωγοὶ προσπάθησαν νὰ συμβιβάσουν ὅσο ἦταν δυνατόν ἐπιτυχέστερα, ἀπὸ τὴ μιὰ τὴ μόρφωση τῶν δεξιότητων κι' ἀπὸ τὴν ἄλλη τὶς ἀπαιτήσεις τῶν προγραμμάτων. Μεταδίδοντας τὶς γνώσεις πού ἦταν γραμμένες στὰ προγράμματα, προσπαθοῦσαν νὰ καλλιεργοῦν, στὸ περιθώριον νὰ ποῦμε τῆς κύριας σχολικῆς δραστηριότητας, κάποιες ἱκανότητες τοῦ μαθητῆ: ἐνάλλασσαν τὴν ἐργασία καὶ τὸ παιχνίδι, ἔκαναν στὸ σχολεῖο ἀγαπητὲς στὸ παιδί ἀσχολίες, μιὰ φυσικὴ ἢ τεχνικὴ μόρφωση ἀρκετὰ μελετημένες, μιὰ κοινωνικὴ ζωὴ πιὸ ἐντατικὴ, ἔκαναν, ὅσο εἶναι δυνατόν, συγκεκριμένες τὶς γνώσεις, ἀσχολοῦνταν ξεχωριστὰ μὲ κάθε μαθητῆ. Ἀλλὰ, ὅλ' αὐτὰ, ὅπως καταλαβαίνει κανεὶς, δὲν ἦταν δυνατόν παρὰ σὲ σχολεῖα μὲ λίγους μαθητὲς καὶ ὅπου κάποια ὑλικὴ ἄνεση ἐρχότανε κάθε φορὰ νὰ συντρέξῃ τὸ ἔργο τοῦ παιδαγωγοῦ. Ἡ πρωταρχικὴ δυσκολία καθόλου δὲν ἔσβηνε. Ὁ ὄγκος τοῦ ὑλικοῦ γιὰ ἀποτύπωση παρέμενε ὁ ἴδιος. Ὅσο ἀφιέρωνε κανένας χρόνον γιὰ ἄλλες δραστηριότητες, τόσο καὶ μεγάλωνε αὐτὸς ὁ ὄγκος καὶ ἐμπόδιζε περισσότερο.

Ἐξαφάνιση τοῦ προβλήματος. Εὐτυχῶς ποὺ ὁλοκληρωμένες ἐπιτεύξεις ἦρθαν νὰ ἐνισχύσουν τὶς νέες ἀρχές. Μιὰ ἐκδηλη ἀλήθεια βγαίνει ἀπ' αὐτὲς τὶς ἐφαρμογές. Ἡ παιδαγωγικὴ μεταρρύθμιση ἔπαψε νὰ φανερώνεται ἀποκλειστικὰ σὰ μιὰ ὑπόθεση προγράμματος κι' ἔγινε πρὶν ἀπ' ὅλα ὑπόθεση μεθόδου. Ὅσο κι' ἂν καθοριζότανε μὲ ἀκρίβεια στὶς λεπτομέρειες ἡ ὕλη ποὺ θὰ διδασκότανε, ὅσο κι' ἂν κάποια παραμελημένα παιδονομικὰ μέτρα ξαναχρησιμοποιήθηκαν γιὰ νὰ μορφώσουν τελειότερα τὴν ἀτομικότητα, δὲν θὰ μπορούσαν στὴν πραγματικότητα νὰ ὑπηρετήσουν στὸ βάθος τὸ παιδί ἂν δὲν βρισκότανε ἡ μέθοδος ποὺ μ' αὐτὴ μπορεῖ κάθε ἡλικία νὰ κατακτήσει τὶς γνώσεις της. Ζήτησαν νὰ πραγματοποιήσουν τὴν ἰδανικὴ ἀγωγή δουλεύοντας εἰδικὰ πάνω σ' αὐτὴ τὴν πλευρὰ τοῦ προβλήματος ὅπου μερικὰ συστήματα ἐπέτυχαν. Σὰν τέτοια μπορούμε ν' ἀναφέρουμε ἀνάμεσα στ' ἄλλα: τὸ Σχέδιο Dalton, τὴ μέθοδο Winnetka, τὴ μέθοδο Montessori καὶ τὴν τεχνικὴ τοῦ Déroly.

Ἄν ἀποδώσουμε στὴν ἀλλαγὴ τῆς Παιδαγωγικῆς τὴ σημασία ποὺ πρέπει στὴ μέθοδο, εἶναι φυσικὸ νὰ θεωροῦμε πῶς ἡ ἀγωγή ὅπως καὶ κάθε τι ποὺ συντελεῖ στὴ διάρκεια τῆς ζωῆς, εἶναι καὶ πρέπει νὰ μὲνι μιὰ δραστηριότητα προσαρμογῆς. Αὐτὸ ποὺ εἶναι ἐπομένως ἀναγκαῖο πρὶν ἀπ' ὅλα, εἶναι ἡ τελειοποίηση τῶν μέσων μὲ τὰ ὁποῖα κάθε ὕπαρξη θὰ μάθει νὰ προσαρμόζεται καλύτερα στὸ περιβάλλον ὅπου πρόκειται νὰ ζήσει. Ἔργο λοιπὸν τοῦ παιδαγωγοῦ δὲν εἶναι ὁ μετασχηματισμὸς τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητος-τουλάχιστον ἄμεσα. Ἄν κληθεῖ νὰ δώσει τὴ γνώμη του γιὰ τὴν ἐπικαιρότητα κάποιων τρόπων ἀγωγῆς, ἀποδίδει σ' ἄλλους παράγοντες τὴν ἀλλαγὴ κάθε φορὰ τοῦ σκοποῦ καὶ τῶν πόρων τῆς ζωῆς. Ὁ παιδαγωγὸς ἔχει ὡς ἀποστολὴ νὰ προετοιμάσει γιὰ τὴν δεδομένη ζωὴ τὰ ἄτομα ποὺ ἔχει στὰ χέρια του. Ὁφείλει κυρίως νὰ διερωτηθεῖ πῶς κάθε παιδί, ἀξιοποιώντας ὅσο μπορεῖ περισσότερα ἀπὸ τὸν προικισμό του, θὰ προσανατολισθεῖ καλύτερα στοὺς ἐξωτερικοὺς ὁρους ποὺ μιὰ μέρα θ' ἀντιμετωπίσει. Ἐπρόκειτο λοιπόν, ὄχι γιὰ ἓνα συμβιβασμὸ ἀνάμεσα στὸ μαθητὴ καὶ τὴ σχολικὴ τεχνικὴ, ἀλλὰ γιὰ τὴ θεώρηση τῆς ἀγωγῆς σὰν ἔργου ζωῆς. Μὲ ἄλλα λόγια, ἡ νέα Παιδαγωγικὴ ἐξελίχθηκε ὄχι γιατί βρῆκε μιὰ λύση στὸ πρόβλημα ποὺ ἀναφέραμε καὶ ποὺ ἔθετε, τὸν ἓναν ἀντίκρου στὸν ἄλλο, δύο ὁρους ἀνταγωνιστικούς, ἀλλὰ, ἀπλούστατα, καταργώντας το. Αὐτὸ ἔγινε δυνατόν τὴ μέρα ποὺ μὲ τὴ σειρά της ἀντιμετώπισε, μὲ τὸν ἴδιο τρόπο ὅπως καὶ οἱ ἄλλες ἐπιστῆμες ποὺ μελετοῦν τὸν ἄνθρωπο, τὶς σχέσεις τοῦ ἀτόμου μὲ τὸν ἔξω κόσμον. Δὲν εἴχαμε πλέον τότε στὴν ἀγωγή δύο ὁρους, διαχωρισμένους καὶ λιγότερο ἢ περισσότερο ἀντιθετικούς ποὺ ἔπρεπε νὰ συμφιλιωθοῦν, δηλαδὴ ἀπὸ τὴ μιὰ τὸ παιδί αὐτὸ καθ' ἑαυτὸ μὲ τίς, ἄς ποῦμε, ἔμφυτες δυνατότητές του, κι' ἀπ' τὴν ἄλλη ὁ,τι ἀπὸ τὸν ἔξω κόσμον ἐπιβάλλεται νὰ τοῦ ἐντυπωθεῖ γιὰ νὰ τὸ καταστήσει κοινωνικὸ ἄτομον. Στὴ Βιολογία καὶ

στὴν Ψυχολογία θεωροῦν ἀφηρημένη καὶ σχηματικὴ κάθε ἀντίληψη ὁργανισμοῦ ἢ πνεύματος ἔξω ἀπὸ τὸ περιβάλλον τους· ἀκόμα περισσότερο θεωροῦν σὰν τέτοια τὴν ἐννοία περιβάλλον ἔξω ἀπὸ ἐκείνους ποὺ ζοῦν ἐκεῖ. Μελετοῦν τὸ σῶμα καὶ τὸ πνεῦμα ποὺ διατηροῦνται καὶ ἀναπτύσσονται σ' ἓνα περιβάλλον καὶ ἀνήκουν σὲ μιὰ ζωντανὴ καὶ εὐαίσθητη ὕπαρξη. Μιὰ ἀνάλογη ἀλληλεξάρτηση παραγόντων ἀναγνωρίσθηκε ἐπίσης στὴν ἀγωγή. Οἱ δύο ὁροί, παιδί καὶ γνώσεις γι' ἀπόκτηση, ἔπαψαν νὰ ἐξετάζονται χωριστά, μιὰ νέα ἀντίληψη τῆς ἐξέλιξης τοῦ πνεύματος, δυναμικὴ, σύμφωνη μὲ τὴ ζωὴ, ἦρθε ν' ἀντικαταστήσει τὶς παλιὰς ἀναλυτικὲς θεωρίες. Ἄν εἶναι ἀλήθεια πῶς τὸ παιδί ἀναπτύσσεται προοδευτικὰ, σύμφωνα μ' ἓνα ρυθμὸ καὶ κάτω ἀπ' τὶς δικές του ἀνάγκες, εἶν' ἐπίσης ἀλήθεια πῶς μορφώνεται ἀπ' τοὺς ἐξωτερικοὺς ἐρεθισμούς. Ἀνάμεσα σ' αὐτοὺς τὴν πρώτη θέση σὲ κάθε πολιτισμένη κοινωνία κατέχει ἀναμφισβήτητα ὁ μορφωτικὸς θησαυρὸς ποὺ μ' αὐτὸν οἱ μεγάλοι φροντίζουν νὰ περιβάλλουν τὸ παιδί. Πρόκειται, φυσικὰ, νὰ χειριστοῦμε περισσότερο ψυχολογικὰ τὶς διαφορὲς μαθητεῖες, ν' ἀποφύγουμε τὴν πολὺ ἀφηρημένη διδασκαλία στὴ νεαρὴ ἡλικία, νὰ μὴν ἀμελήσουμε τὶς χειρωνακτικὲς δραστηριότητες στὸν καιρὸ ποὺ ἐπηρεάζουν πολὺ τὴν ἀνάπτυξη τῆς πνευματικότητος, νὰ καλλιεργήσουμε τὸ κορμί, τὸ πρακτικὸ πνεῦμα, τὴν κλίση στὶς τέχνες, νὰ μὴν προσανατολίσουμε τὰ παιδιὰ πρὸς ἓνα τύπον παιδιῶν τῆς ἐλληνολατινικῆς κοινωνίας, νὰ παρακολουθοῦμε μέρα τὴ μέρα, ἂν εἶναι δυνατόν, τὰ γεγονότα ποὺ συγκροτοῦν τὸ σήμερον κ.λ.π. Πρόκειται, ἐννοεῖται, γιὰ μιὰ καλὴ σύνθεση προγραμμάτων. Ἀλλὰ αὐτὸ εἶναι ἓνα γεγονός προκαταρκτικὸ ποὺ γι' αὐτὸ δικαιοῦνται νὰ μιλήσουν τόσο οἱ κυρίως παιδαγωγοί, ὅσο κ' ἐκεῖνοι ποὺ τάχθηκαν γιὰ τὴν ἐξασφάλιση τῆς κοινωνικῆς ζωῆς : ἡ δραστηριότητά τους, ὅποια κι' ἂν εἶναι —οἰκονομικὴ, πολιτικὴ, ἠθικὴ— ὀφείλει νὰ προχωρήσει ὡς αὐτὸν τὸν τομέα τὸν πιὸ λεπτό, ποὺ εἶναι ἡ μόρφωση τῆς νεολαίας.

Ἡ πράξη τῆς ἀγωγῆς, αὐτὴ καθαυτὴ, βασίζεται στὴν προσαρμογὴ τοῦ νέου ἀνθρώπου στὶς ἀξίες ποὺ τοῦ ἐπιβάλλονται κάθε φορὰ ἀνάλογα μὲ τὸ βαθμὸ τῆς ὕλικῆς ἢ πνευματικῆς ἐξέλιξής του. Ἄν καὶ τέτοια, ἐξαρτᾶται μόνον ἀπὸ τὸν παιδαγωγό. Αὐτὸς εἶναι ποὺ, ἔχοντας μελετήσει τοὺς ὑπὸ σχηματισμὸ ἀνθρώπους, ξέρει νὰ καθορίσει τὶς μεθόδους ποὺ θὰ τοὺς ἐπιτρέψουν νὰ προσλάβουν τὶς διαφορὲς γνώσεις σύμφωνα μὲ τοὺς τρόπους πρόσληψης ποὺ χαρακτηρίζουν γενικὰ τὴ νεαρὴ ἡλικία καὶ εἰδικότερα κάθε μιὰ ξεχωριστὰ περίοδόν της.

Τὸ οὐσιώδες στὴ Νέα Ἀγωγή εἶναι νὰ βρεθοῦν καὶ νὰ εφαρμοστοῦν νέες μέθοδοι. Εἴτε ὀνομάζονται μέθοδος Montessori, Cousinet ἢ Winnetka, σύστημα Dalton ἢ Déroly, εἴτε ἐφαρμόζονται σ' ὅλα τὰ παιδιὰ ἢ ἀκόμα ἐκτείνονται σ' ὅλη τὴν κλίμακα τῆς διδασκτικῆς εἴτε ἀπευθύνονται εἰδικὰ στὴ διανοητικὴ ἢ ἔχουν πρόθεση νὰ σχηματίσουν τὴν ἀτομικότητα στὸ σύνολο τῶν λειτουργιῶν της, εἴτε μόνο στὸ ἄτο-

μο ἢ στὶς σχέσεις συνεργασίας με τοὺς ἄλλους, ὅλες αὐτὲς οἱ νέες μέθοδοι ἀνταποκρίνονται σ' ἓνα βασικὸ νόμο τῆς νεαρῆς ἡλικίας: ἱκανοποιοῦν αὐτὴ τὴν ἀνάγκη δραστηριότητας ποὺ τὸ παιδί δοκιμάζει στὴν πορεία τῆς ἐξέλιξής του καὶ ὅπου κατοπτρίζονται καὶ συγκεντρώνονται ὅλα τὰ ξεχωριστὰ χαρακτηριστικὰ τῆς πρωσωπικότητάς του, ὅλοι οἱ πόροι τῆς φύσης του. Μὲ αὐτὲς ἡ ἐκπαίδευση γίνεται κάθε φορὰ γιὰ τὸ μαθητὴ μιὰ εὐκαιρία νὰ ζεῖ, νὰ ἀποκτᾷ πείρα, ὀλοκληρώνοντας τὸν προορισμὸ του. Γίνεται πράξη αὐτὴ ἡ ἀγωγή «γιὰ τὴ ζωὴ, μὲ τὴ ζωὴ» ποὺ ὁ Décroly ὑπόδειξε σὰν σκοπὸ τῆς καινούργιας Παιδαγωγικῆς, ὅταν βρίσκονται μέθοδοι ποὺ κάνουν τὴ διδασκαλία ζωντανὴ σύμφωνα μὲ τὴν ψυχολογία τῆς κάθε ἡλικίας. Ἀλλὰ γιὰ νὰ γίνει αὐτὸ εὐκόλο, χρειάζονται πολλὲς ἀλλαγές: κατάλληλοι χῶροι, ὑλικό, νέες μέθοδοι καὶ κυρίως ἓνας ὥριμος ἄνθρωπος ὀλοκληρωτικὰ μετασχηματισμένος.

ANGÉLA MÉDICI

Μετάφρ. Χρ. Παπαπάνου



Ἡ πρώτη ἀνάγνωση II *

Στὸ πρῶτο μέρος τοῦ ἄρθρου μας κατασταλάξαμε στὴ γνώμη πὼς ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν γιὰ ἀνάγνωση δὲν ὑπάρχει· ἀκόμη πὼς ὁ οἰκείος στὴν ψυχὴ τρόπος λειτουργίας τῶν παιδιῶν εἶναι ἀναμφισβήτητος ὁ ὀλικός. Ὅμως ἡ φύση τῆς ἀνάγνωσης δὲν ἐπιτρέπει νὰ τὴν ἀποκτήσωμε ἀποκλειστικὰ μὲ τὴν Ὀλικὴ Μέθοδο, γατὶ ἡ ἀνάγνωση εἶναι τεχνικὴ ἐπινόηση τοῦ ἀνθρώπινου μυαλοῦ καὶ ἀπαιτεῖ νὰ χρησιμοποιήσωμε ἐπιστημονικὰ μέσα, καὶ συγκεκριμένα: ἀνάλυση καὶ σύνθεση. Πραδεχθήκαμε ἐπίσης πὼς ἡ ὀπτικὴ καὶ ἀκουστικὴ ἐντύπωση, μεγάλου ποσοῦ λέξεων ἢ φράσεων ποὺ θέλει ἡ ἐφαρμογὴ τῆς Ἰδεοοπτικῆς, εἶναι πνευματικὰ βλαπτικὴ γιὰ τὰ παιδιά. Στὰ παρακάτω θὰ ἐκθέσωμε πὼς ἀντιμετωπίσαμε στὴν πράξη τὸ πρόβλημα τοῦ παιδικοῦ ἐνδιαφέροντος γιὰ τὴν Πρῶτὴ Ἀνάγνωση καὶ τὸ πρόβλημα τῆς διδακτικῆς μεθόδου. Γιὰ νὰ εἶμαστε περισσότερο συγκεκριμένοι θὰ ἔχωμε ὑπ' ὄψιν τὴν ἐργασία μας πάνω στὸ θέμα αὐτὸ τοῦ περασμένου σχολικοῦ χρόνου σὲ μονοτάξιο σχολεῖο, μὲ 14 παιδιά στὴν πρῶτὴ τάξη.

Α' . Ἐνδιαφέρον

Βιολογικὴ αἰτία γιὰ νὰ ξυπνήσῃ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν γιὰ τὴν Α' ἀνάγνωση δὲν ὑπάρχει· καὶ ἡ ὑπαρξὴ του εἶναι ἀπαραίτητη προϋπόθεση σύμφωνα μὲ τὰ σύγχρονα παραδεγμένα τῆς Παιδολογίας. Ὅσο κι' ἂν ἐξηγήσωμε στὰ παιδιά τὴν ἀξία τῆς ἀνάγνωσης γιὰ τὴν κατοπινὴ ζωὴ τους, δὲ θὰ μπορέσωμε νὰ τὰ κάνωμε νὰ αἰσθανθοῦν δίψα γιὰ ἀνάγνωση, γιὰτὶ στὸν ψυχοφυσικὸ ὁργανισμό τους δὲν ὑπάρχει τέτοια ἀνάγκη γιὰ ἱκανοποίηση. Γι' αὐτὸ τὸ πρόβλημα τοῦτο πρέπει νὰ ἀντιμετωπισθῇ ἀπὸ τὸ δάσκαλο πρὶν πλατιά. Συνδέεται ἄμεσα μὲ τὸ πρόβλημα τῆς μετάβασης τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὴν οἰκογενειακὴ καὶ κοινωνικὴ ζωὴ στὴ ζωὴ τοῦ σχολείου. Ἄν ἡ νέα ζωὴ τοῦ σχολείου γίνῃ ἀντιπαθητικὴ στὸ παιδί ἀπὸ τίς πρῶτες μέρες της, τότε καὶ ἡ ἐργασία γιὰ τὴν πρῶτὴ ἀνάγνωση πρέπει νὰ θεωρεῖται χαντακωμένη ἀπὸ παιδαγωγικὴν ἄποψη. Τὰ παιδάκια ποὺ ἔχω ὑπ' ὄψιν μου σ' ἓνα ἀπόκεντρο ἀγροτικὸ χωριό, μόλις μπῆκαν στὸ σχολεῖο εἶχαν χάσει τὰ νερά τους: δὲν ἔβλεπαν, δὲν μιλοῦσαν, δὲν ἐπαιζαν.

Νὰ πὼς φέρθηκα: Γιὰ νὰ δώσω θάρρος στὰ παιδάκια αὐτὰ δὲν τοὺς ἔκανα καμιά παρατήρηση. Εἶχα ὀρίσει θέση γιὰ τὸ καθένα ἀλλὰ μποροῦσαν χωρὶς νὰ ρωτοῦν νὰ βγαίνουν ἔξω καὶ νὰ περιφέρονται στὴν τάξη. Ὅταν θορυβοῦσαν, τοὺς ἔλεγα πὼς τὰ ἄλλα παιδιά δὲν μποροῦν νὰ μάθουν γράμματα, πάντα ὁμῶς μὲ γλυκὸ τρόπο, χωρὶς ἐπιτιμητικὸ ὄφρος. Γιὰτὶ ἡ ἐθιχία στὴν ἡλικία αὐτὴ βρίσκεται στὸ ζενίθ. Τὰ μάξενά γύρω μου ἔξω ἀπὸ τὰ θρανία, στὸν ἄδειο χῶρο τῆς αἴθουσας, καὶ προσπαθοῦσα νὰ κατέβω στὰ διαφέροντά τους. Μιλοῦσα σὲ ἓνα ἓνα μὲ τὸ μικρὸ τους ὄνομα, καὶ τὰ ρωτοῦσα γιὰ τὰ κρυφτούλια ἢ τίς κοῦκλες τους, ἂν ἔφαγαν καλὰ, ἂν τὰ ἔδειρε κανεῖς, ποῖός τὰ ἀγαπάει, καὶ γενικὰ ἐκδήλωνα ἐνδιαφέρον γιὰ τὴ ζωὴ τους, οἰκειότητα καὶ

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο (40) τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 136.

διήγηση ἑνὸς παιδιοῦ, ποὺ ἐπαναλαμβάνεται, τὰ παιδιὰ ξεχωρίζουν εὐκολὰ πόσες φορές ἀνοίγει τὸ στόμα καὶ τί λέει τὴν κάθε φορά. Ἔτσι ξεχωρίζονται οἱ λέξεις. Ἀκολουθεῖ παιγνιδάκι : κάθε ἓνα παιδί παίρνει μιὰ λέξη ἀπὸ τὴν φράση, τοποθετοῦνται στὴ σειρά καὶ τὸ καθένα λέει τὴ λέξη του ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὡς τὸ τέλος. Ἐπειτα γίνονται ἐπαναλήψεις· τὰ ἄλλα παιδιὰ ποὺ εἶναι ἀπέναντι, δείχνοντας τὰ παιδιὰ ποὺ παριστάνουν λέξεις, μὲ τὴ σειρά «διαβάζουν» τίς φράσεις ὅλα μαζί καὶ ὕστερα ἓνα ἓνα φωνάχτᾳ, γελαστά. Τὰ παιδιὰ ποὺ παριστάνουν τίς λέξεις, ἀλλάζουν μὲ ἄλλα καὶ ἐξακολουθοῦν οἱ ἐπαναλήψεις. Κάθε συνάδελφος μπορεῖ νὰ ἐπινοήσῃ καὶ ἄλλους τρόπους μὲ μορφὴ παιγνιδιοῦ.

Ἀνάλυση λέξεων σὲ συλλαβὲς γίνεται μὲ δυσύλλαβες λέξεις στὴν ἀρχή. Στὸ ἓνα χέρι ἢ μιὰ συλλαβὴ καὶ στὸ ἄλλο ἢ ἄλλη. Ὅλα τὰ παιδάκια ἔξω ἀπὸ τὰ θρανία γιὰ νὰ εἶναι ἐλεύθεροι οἱ κινήσεις, σὰ νὰ παίζουν, κινώντας ἀριστερὰ σῶμα καὶ χέρι, λένε τὴ μιὰ συλλαβὴ καὶ γέρνοντας δεξιὰ τὴν ἄλλη. Ἀπέναντί τους ὁ δάσκαλος μιμεῖται ὅπως γίνεται σὲ καθρέφτη· δύο τρεῖς τέτοιες ρυθμικὲς κινήσεις, καὶ ὕστερα δάσκαλος καὶ παιδιὰ ἐνώνοντας χέρια πόδια καὶ χτυπώντας τίς παλάμες λένε ὅλοι μαζί ὁλόκληρη τὴ λέξη. Τὸ ἴδιο γίνεται καὶ γιὰ τὴν ἀνάλυση καὶ σύνθεση συλλαβῶν σὲ γράμματα μὲ σύμφωνο καὶ φωνήεντο. Μὲ τίς ἐπιδοκιμασίες τοῦ δασκάλου ξεσπάει ἡ χαρὰ. Ὡς προσέξη ὁ συνάδελφος, ἂν δὲν δυσκολεύονται πολὺ τὰ παιδιὰ, τὴ σύνθεση τῶν σχεδὸν ἁγίων συμφώνων κ, π, τ, γιὰ νὰ ἐδωκομένη ἀργότερα στὴν ἀνάγνωση. Πολλὰ τέτοια παιγνίδια μποροῦν νὰ ἐπινοηθοῦν. Μὲ ὅλους αὐτοὺς τοὺς τρόπους μποροῦμε νὰ ποῦμε πὼς τὸ παιδί δὲν πιέζεται καὶ οἱ προασκήσεις δὲν τὸ βλάπτουν. Δὲν πρέπει ὅμως νὰ διαρκέσουν πολὺ· 7—10 μέρες καὶ τὸ κάθε μάθημα λιγώτερο ἀπὸ μισὴ ὥρα. Αὐτό, γιατί ὅπως καὶ νὰ φερθοῦμε, ὁ φθόγγος εἶναι ἐννοια δύσκολα νοητὴ ἀπὸ τὸ παιδί.

Ἐπειδὴ ἡ γραφὴ συνδέεται, ὅπως θὰ φανῇ καὶ στὰ παρακάτω, μὲ τὴν Πρώτη Ἀνάγνωση, σημειώνουμε πὼς οἱ προασκήσεις γραφῆς δὲν φέρνουν καμιά δυσκολία στὰ παιδιὰ. Κάθε φορά θὰ δίνεται ἓνα μόνο εἶδος γραμμῆς ἢ σχήματος. Τὰ παιδιὰ τὸ γράφουν πολλές φορές μὲ χαρὰ καὶ αὐτὸ ἐξηγεῖται μὲ τὸ καλούμενο «φύσει ἀσκητὸν» τοῦ παιδιοῦ. Δὲν χρειάζονται πολλές κ' ἀπ' αὐτές. Ἡ ἱχνογράφηση ποὺ γίνεται μὲ μολύβι, μπορεῖ καὶ νὰ θεωρηθῇ ἀρκετὴ προάσκησις γραφῆς.

Γ'. Κύρια ἀναγνωστικὴ ἐργασία

Θὰ ἐκθέσωμε πρῶτα πὼς ἐργαστήκαμε καὶ ὕστερα τίς παρατηρήσεις μας. Θὰ τελειώσωμε μὲ τίς δυσκολίες ποὺ συναντήσαμε.

Τὸ μάθημα γίνεται ἔξω ἀπὸ τὰ θρανία. Τὰ 14 παιδιὰ τῆς τάξης μου μποροῦν καλὰ νὰ βλέπουν στὸ Ἀλφαβητάριο ποὺ κρατῶ ἀνοικτὸ ἀπέναντί τους. Δείχνω στὰ παιδιὰ τὴν εἰκόνα τοῦ Ἀλφαβηταρίου καὶ αὐτὰ μοῦ λένε τί βλέπουν. Περιορίζομαι μόνο καὶ μόνο νὰ δίνω τὸ λόγο στὸ κάθε παιδί. Ὅλα ἀνεξαιρέτως τὰ παιδιὰ μιλοῦν καὶ μιλοῦν πολλές φορές. Πάντοτε τὰ παιδιὰ ἀρχίζουν ἀπὸ ὀλικὲς εἰκόνες, καὶ καταλήγουν σὲ λεπτομέρειες. Π.χ. βλέπω ἓνα δέντρο—βλέπω ἓνα σπίτι—βλέπω μιὰ κοπέλλα. Πολλὰ τέτοια καὶ ὕστερα : —βλέπω τὰ παπούτσια τοῦ Ρήγγα εἶναι κόκκινα—ἢ γὰτὰ ἔχει φιογκάκι πράσινο κλπ. Ὅλες οἱ εἰκόνες τοῦ Ἀλφαβηταρίου παρουσιάζουν κίνηση, καὶ πολὺ σωστά. Τὴν κίνηση αὐτὴ τὴ διακρίνουν τὰ παιδιὰ, ἐν ἀνάγκῃ μὲ μιὰν ἐρώτησις τοῦ δασκάλου. Σχεδὸν ὅλες οἱ σκηνὲς μποροῦν νὰ ἀναπαρασταθοῦν. Γίνεται ἀναπαράστασις π.χ. ὁ Ἀράτης κνηγáει τίς κότες.—Ποιὸς θέλει νὰ κáνη τὸν Ἀράτη ; Πολλὰ παιδιὰ σηκώνουν τὸ χέρι. Ὁρίζεται ἓνα, καὶ τὰ ἄλλα κάνουν τίς κότες, τὰ κνηγáει γανγίζοντας ὁ Ἀράτης καὶ «οἱ κότες» τρέχουν κακαρίζοντας. Τὸ γέλιο καὶ ἡ χαρὰ ξεσποῦν.

Γυρίζουν χαρούμενα καὶ ἐξακολουθεῖ ἡ παρατήρησις τῆς εἰκόνας. Μὲ κατάλληλη ἐπέμβασις τοῦ δασκάλου ἀρχίζουν ἀπλὲς κρίσεις καὶ ἀπορίες· π.χ.—εἶναι ἡ Νίνα—ὄχι εἶναι ἡ Λέλα, τὴ γνωρίζω ἀπὸ τὸ φόρεμα—γιατί πῆγε πίσω ἀπὸ τὴ μηλιά ;—γιὰ νὰ

κόψη μῆλα—ὄχι πῆγε νὰ κρυφτῇ.—Γιατί ἡ Ἑλλή δὲν ἔχει σταφύλι ;—γιατί τῶφαγε—ὄχι, δὲν τῆς ἔδωσε ἡ μάνα τῆς—εἶναι ξένη κοπέλα—Θὰ τῆς δώσῃ ἡ Νίνα ;—Ὅχι, δὲ θὰ τῆς δώσῃ—Ὅχι, θὰ τῆς δώσῃ κλπ. Πολλὲς φορές τὰ παιδιὰ ρωτοῦν τὸ δάσκαλο νὰ τοὺς λύσῃ τίς ἀπορίες. Ὁ δάσκαλος καμῶνεται πὼς δὲν ξέρει καὶ μπορεῖ νὰ προσθέσῃ καὶ ἄλλες ἀπορίες. Στὸ σημεῖο αὐτὸ πάντα ἓνα παιδάκι λέει : Νὰ διαβάσωμε καὶ νὰ ἰδοῦμε. Ἀπὸ μίμησις ὅλα τὰ παιδιὰ ρωτοῦν τὸ ἴδιο. Ἐὰν κανένα παιδί δὲν τὸ ζητήσῃ, ρωτᾷ ὁ δάσκαλος : μήπως γράφει ἀπὸ κάτω ποιά κοπέλα εἶναι ; ἢ γιατί κρύφτηκε ὁ Ἀράτης ; (σύμφωνα μὲ τίς ἀπορίες ποὺ ξύπνησαν). Βέβαια τότε τὰ παιδιὰ θὰ ζητήσουν νὰ τὸ διαβάσουν. Διαβάζεται ὅλο τὸ κείμενο ἀπὸ τὸ ἴδιο Ἀλφαβητάριο ποὺ τὸ δείχνει ὁ δάσκαλος κρατώντας το στὸ στήθος του ἀπέναντι ἀπὸ τὰ παιδιὰ. Μαζί διαβάζει καὶ ὁ δάσκαλος. Ἡ ἀνάγνωση γίνεται μᾶλλον γρήγορη. Τὸ παιδί ἢ τὰ παιδιὰ ποὺ εἶχαν τὴ σωστὴ γνώμη διακόπτουν.—Δὲ σὰς τό' λεγα ἐγὼ πὼς εἶναι ἡ Νίνα ; κλπ.

Ἄν ὑπάρχουν ἀπορίες ποὺ δὲν ικανοποιοῦνται μὲ τὴν ἀνάγνωση τοῦ κειμένου, ξεχνιοῦνται. Ἀλλάζει τόσο εὐκολὰ τὸ παιδικὸ ἐνδιαφέρον. Δεύτερη, τρίτη καὶ τέταρτη ἐπανάληψις δὲν κουράζει τὰ παιδιὰ. Ἄν ὁ δάσκαλος παρατηρήσῃ ἀνορεξία, ἃς διακόψῃ τὴν ἀνάγνωση καὶ ἃς παρακινήσῃ γιὰ νέα ἀναπαράστασις, ἢ γιὰ ἀπλὴ μίμησις κινήσεων ἢ φωνῶν ἀπὸ τὴ σκηνὴ τῆς εἰκόνας. Ἡ χαρὰ ξαναγυρίζει καὶ οἱ ἐπαναλήψεις γίνονται εὐχάριστα. Στίς ἐπαναλήψεις ἡ Ἀνάγνωση γίνεται ἀργὰ μὲ τὴ συνοδεία πάντα τῆς φωνῆς τοῦ δασκάλου, καὶ ἡ φωνὴ μακραίνει καὶ δυναμώνει πρὸς πολὺ κάθε φορά ποὺ συναντιέται ὁ καινούργιος φθόγγος. Ὑστερὰ ἀπ' αὐτὸ διαβάζονται μόνο λέξεις ποὺ ἔχουν τὸ νέο γράμμα καὶ ποὺ εἶναι γραμμένες στὸν πίνακα ἀπὸ πρὶν καὶ σκεπασμένες. Τέτοιες βρίσκουν εὐκολὰ τὰ παιδιὰ καὶ στὸ ἀλφαβητάριο, καλύτερα ὅμως στὸν πίνακα γιὰ νὰ παρουσιάσῃ ἡ ἐργασία κάποια ἀλλαγὴ ποὺ τόσο προσιδιάζει στὰ παιδιὰ. Τὸ νέο γράμμα μπορεῖ νὰ εἶναι στὸν πίνακα γραμμένο ζωηρότερο ἢ μὲ χρωματιστὴ κιμωλία. Ὅταν προχωρήσωμε μερικὰ μαθήματα, γράφομε καὶ λέξεις ποὺ δὲ συναντῶνται στὸ Ἀλφαβητάριο, ἀποτελοῦνται ὅμως ἀπὸ γνωστὰ γράμματα. Τὸ κομμάτι αὐτὸ τῆς δουλειᾶς μπορεῖ καὶ νὰ παραλειφθῇ ὅπως καὶ κάποια ἄλλη ἀπὸ τίς παραπάνω ἐργασίες, κατὰ τὴν κρίσιν τοῦ δασκάλου, σύμφωνα μὲ τὴ πορεία ποὺ ἐπιτρέπει τὸ περιεχόμενο ἢ ποὺ χαράζουν τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ, γιατί βέβαια δὲν δίνομε συνταγὰς ἀπαραβίαστες.

Χωρὶς προειδοποίησις στρώνομε στὸ δάπεδο ἐμπρὸς στὰ παιδιὰ δύο πίνακες ποὺ μπορεῖ νὰ εἶναι δύο ὀρθογώνια χρωματιστὰ χαρτόνια ἢ καὶ πισσόχαρτα. Στὸ ἓνα ρίχνομε ἀνακατεμένα τὰ κινητὰ γράμματα τῆς Μοντεσσόρι. Πολλὰ παιδιὰ θέλουν νὰ γράφουν λέξεις μὲ αὐτὰ. Διαλέγομε τὴν πιὸ κατάλληλὴ λέξη καὶ ἓνα ἀπὸ τὰ πιὸ δυνατὰ παιδιὰ γιὰ νὰ τὴ σχηματίσῃ χωρὶς τὴ δική μας βοήθεια. Ἄν γίνῃ λάθος, τὸ διορθώνουν τὰ παιδιὰ. Ὅταν διαλέξωμε μιὰν εὐκολὴ λέξη ἀπὸ τίς τόσες ποὺ προτείνουν τα παιδιὰ, δὲν γίνονται σφάλματα. Περισσότερο νὰ εἰποῦμε πὼς ἡ λέξη θὰ περιέχῃ τὸ νέο γράμμα. Γίνεται ἀνάλυση καὶ σύνθεσις τῆς λέξης αὐτῆς καὶ ἀναγνωρίζεται κατὰ πρῶτον τὸ νέο γράμμα. Δύο τρία παιδάκια σχηματίζουν μὲ τὰ κινητὰ ἄλλες λέξεις, ποὺ κ' αὐτὲς ἀναλύονται, καὶ βρίσκεται τὸ καινούργιο γράμμα. Τ' ἄλλα παιδάκια τοποθετοῦνται ὥστε νὰ βλέπουν τίς λέξεις ἀπὸ τὴ σωστὴ διεύθυνσις καὶ ἀνάποδα. Ἀνακατόνομε ὅλα τὰ κινητὰ γράμματα, ποὺ ὄχι ἀπὸ τὰ πλάγια ἢ ἀνάποδα. Ἀνακατόνομε ὅλα τὰ κινητὰ γράμματα, ποὺ πρέπει νὰ εἶναι πολλὰ, καὶ καλοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ βροῦνε τὸ καινούργιο μέσα πρὸς αὐτὰ. Βρίσκουν ὅσα ὑπάρχουν, τὰ τοποθετοῦν σὲ ὀριζόντια εὐθεῖα πάνω στὸ χαρτὸνί, τὰ βλέπουν ὅλα, τὰ ψηλαποῦν ἓνα ἓνα παιδί μὲ τὸ δείκτη, προφέροντας παρατεταμένα τὸν ἦχο του. Ὑστερὰ κάνουν τὸ σχῆμα τοῦ νέου γράμματος στὸν ἀέρα μὲ τὸ ταμμένα τὸν ἦχο του. Ὑστερὰ κάνουν τὸ σχῆμα τοῦ νέου γράμματος στὸν ἀέρα μὲ τὸ δείκτη, ὅλα μαζί τὰ παιδιὰ καὶ ἀπέναντί τους ὁ δάσκαλος σὰ σὲ καθρέφτη καὶ προφέρεται μὲ παράτασις ὁ φθόγγος. Τὸ ἴδιο κάνει ἓνα ἓνα παιδί καὶ συνέχεια σχεδιάζουν μὲ τὸ δείκτη τὸ σχῆμα τοῦ νέου γράμματος στὴν παλάμη καὶ στὸν πίνακα χωρὶς κιμωλία καὶ σύγχρονα προφέρουν τὸν φθόγγο. Δείχνει ὁ δάσκαλος τὸ νέο γράμμα στὸν πί-

νακα και το γράφει ολόκληρο 3-4 φορές. Το γράφει ο ίδιος αναλυτικά, τα κομμάτια που το αποτελούν μερικές φορές. Καλεί τα παιδιά να το γράφουν στον πίνακα. "Όλα τα παιδιά το γράφουν και προφέρουν δυνατά τη φωνή του. Σφάλματα προφοράς διορθώνονται πάλι. Ορίζεται μια λέξη για αντιγραφή (αργότερα περισσότερες) και το μάθημα τελειώνει. Τα κεφαλαία διδάσκονται στη σειρά που τα παραθέτει το αλφαβητάριο.

Την άλλη μέρα γίνονται ατομικές ασκήσεις ανάγνωσης στον πίνακα ή στο αλφαβητάριο. Προσέχομε περισσότερο τα πιο αδύνατα παιδιά. "Όπου χρειάζεται κάνουμε ανάλυση. "Υστερα από κάμποσο καιρό η ανάλυση είναι πια περιττή. "Όσο προχωρούμε, γράφουμε ολοένα πιο πολλές λέξεις, με γνωστά γράμματα, που δεν τις έχει το κείμενο του αλφαβηταρίου. "Αν κάνουμε τις ασκήσεις αυτές στο αλφαβητάριο, βρίσκουμε τέτοιες λέξεις στα παρακάτω μαθήματα.

"Ετσι εργάστηκα στην πρώτη ανάγνωση. "Απέφυγα περισσότερες ασκήσεις για την εμπέδωση του νέου. "Ηξερα βέβαια πως την άλλη μέρα λίγα παιδιά δεν θα ήξεραν το φθόγγο του γράμματος αλλά, αν και θα φανή τολμηρό, δεν ανησυχούσα γι' αυτό. Τίποτε δεν μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν βαθιά και να εμπνευσθούν αυτό τέλει με το πρώτο μάθημα. "Αντίθετα περισσότερη επιμονή του δασκάλου για εμπέδωση του νέου φέρνει σύγχυση, γιατί προσκρούει στις δυνατότητες της παιδικής ψυχής και περισσότερο όταν πρόκειται για γράμμα που είναι έννοια ακατανόητη στα παιδιά. "Όλο το πρόβλημα είναι να θελήσει το παιδί να κάνει μονάχο του ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής.

Παράλειψα επίσης τα αναγνωστικά παιχνίδια, όταν ύστερα από 2-3 δοκιμές δεν έμεινα ικανοποιημένος από τη διάθεση των παιδιών. Δεν αποκλείεται βέβαια αυτό να είναι υποκειμενική γνώμη. Βεβαιώθηκα όμως πως η χαρά και το ενδιαφέρον ήταν πολύ έντονότερα στο μάθημα, παρά στα αναγνωστικά παιχνίδια.

Δ'. Παρατηρήσεις.

1. Πορεία. Προσπάθησα να τηρήσω την πορεία της φυσικής μάθησης με τα γνωστά της τρία στάδια που ονομάζονται παρατήρηση—εμβάθυνση—χρήση, ή με διάφορες άλλες ονομασίες. Η παρατήρηση γίνεται στην εικόνα του αλφαβηταρίου. Η εμβάθυνση αρχίζει από την ώρα που τα παιδιά προβάλλουν απορίες και τελειώνει με τη λύση των αποριών, με την ανάγνωση όλου του κειμένου. Η χρήση αρχίζει με τα κινητά γράμματα της Μοντεσσόρι και τελειώνει με τη γραφή του γράμματος. Στο καθενα από τα τρία αυτά στάδια γίνονται περισσότερες από μια εργασίες, όπως παραπάνω έχομε εκθέσει.

2. Διδαχτική μέθοδος. Δεν ενδιαφέρει ποιος δόρος μπορεί να χαρακτηρίσει τη μέθοδο εργασίας που εκθέσαμε. Μπορούμε όμως να πούμε πως η εργασία δεν γίνεκε με άμμιγή. Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδο, αλλά εφαρμόσθηκε όσο ήταν δυνατόν και η ολική αρχή, και να γιατί: Στο πρώτο στάδιο της παρατήρησης τα παιδιά αρχίζουν από ολικά σχήματα και καταλήγουν σε λεπτομέρειες, αρκεί μονάχα να μην επεμβαίνει καθόλου ο δάσκαλος. Στο δεύτερο στάδιο η ανάγνωση γίνεται πρώτα γρήγορη ολόκληρου του κειμένου, για να ικανοποιηθούν οι απορίες και να πάρουν τα παιδιά μιαν ολική άμυδρή αντίληψη, ύστερα φτάνουμε σε μεμονωμένες λέξεις. Και στο τρίτο στάδιο της χρήσης αρχίζουμε από τη λέξη και με ανάλυση φτάνουμε στο γράμμα. Αυτό πάλι το βλέπουν, το ψηλαφούν, το σχεδιάζουν στον αέρα, στην παλάμη και στον πίνακα, με το δείκτη, ολόκληρο πρώτα, ύστερα πάλι ολόκληρο και τελευταία δείχνονται αναλυτικά τα μέρη του. "Αλλά και η όλη εργασία αρχίζει από την ολική εικόνα και από ολόκληρο το κείμενο και καταλήγει στην πιο μικρή λεπτομέρεια που είναι το γράμμα και τα μέρη που το αποτελούν. Περιορίσαμε την ανάλυση και σύνθεση όσο επιτρέπει η επιστημονική φύση της ανάγνωσης.

Θα προστέσωμε ακόμα και το αυτό που ίσως φανή πολύ τολμηρό: Γιατί να ισχυριζόμαστε πως η ολική αρχή επιβάλλει να κάνουμε ολική ανάγνωση ολόκληρους μήνες; Τα παιδιά όταν πιάσουν ένα παιχνίδι στα χέρια τους, το παρατηρούν βέβαια πρώτα ολικά (παρατήρηση), ύστερα προσπαθούν να ανακαλύψουν τον μηχανισμό του (εμβάθυνση) και σε συνέχεια την πρώτη κι' όλες φορές κομματιάζουν το παιχνίδι και προσπαθούν να το ανασυνδέσουν κλπ. (χρήση).

3. "Ενδιαφέρον. "Εκτός από τα γενικά μέτρα που αναφέραμε για να προσελκύσωμε το παιδικό ενδιαφέρον, μεταχειριστήκαμε ειδικά για το μάθημα της Πρώτης "Ανάγνωσης και τα εξής, όπως μπορεί κανείς να διακρίνη στα παραπάνω: Προσπαθήσαμε να έχη το μάθημα μορφή παιχνιδιού και προσέξαμε ιδιαίτερα γι' αυτό να ικανοποιείται η φυσική τάση του παιδιού για σωματική κίνηση και φλυαρία. "Αποφύγαμε νομοίεται η δουλειά με τη συχνή αλλαγή της μορφής της (παρατήρηση, αναπαράτη μονότονη, συζήτηση, απορίες, ανάγνωση, χρησιμοποίηση των κινητών γραμμάτων, σταση, ψηλάφηση, σχεδίαση στον αέρα κλπ. και γραφή).

Προσέξαμε πολύ στο στάδιο της παρατήρησης να ξυπνούν απορίες. "Αν τα παιδιά έχουν πραγματικές απορίες, θα αισθανθούν την ανάγκη να τις ικανοποιήσουν με την ανάγνωση του κειμένου. Νομίζω πως αυτό έχει εξαιρετική σημασία. Γιατί με την ανάγνωση του κειμένου η ανάγκη του οργανισμού του παιδιού και εξησκώνει τις δυνάμεις και το ενδιαφέρον. Μπορούμε τότε να πιστέψουμε πως το ενδιαφέρον του παιδιού είναι ζωντανό, γιατί υπάρχει το βιολογικό αίτιο, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση του ενδιαφέροντος. "Ετσι με τον τρόπο αυτό το παιδί μεταχειρίζεται ως μέσον την ανάγνωση, κι' επιτυγχάνεται η απόκτησή της που για το δάσκαλο είναι σκοπός. "Επί πλέον αυτός είναι ένας τρόπος για να ποικίλλη η μορφή της εργασίας. Οι απορίες μπορεί να λυθούν με την πρώτη ανάγνωση, όμως οι επαναλήψεις και μάλιστα πάνω σε αντικείμενο που κίνησε το ενδιαφέρον του παιδιού, είναι άρεστες από φυσική τάση του παιδιού. Προσέξαμε επίσης να χρησιμοποιήσωμε στο μάθημα όλες τις αισθήσεις που μπορούμε (όραση, ακοή, αφή, μυική). Πρέπει όμως να τονίσωμε πάλι πως τα γενικά μέτρα που παίρνει το σχολείο, για να κερδίξη την εμπιστοσύνη των παιδιών, την αγάπη στο δάσκαλο και την ευχαρίστηση να ασχολούνται με αυτόν, έχουν πάντα κεφαλαιώδη σημασία.

"Αποτελέσματα. Τα παιδιά αγαπούν το βιβλίο και την ανάγνωση, καθώς και τη γραφή που διδάσκεται συνδυασμένη με την ανάγνωση. Αυτή μονάχα η διαπίστωση θα ήταν αρκετή αλλά προσθέτομε και μερικές λεπτομέρειες. "Όλα τα παιδιά στο θρανίο ή στην αλλη ή στο γραφείο του σχολείου (βγαίνουν ελεύθερα όταν δεν έχουν μάθημα) και στο σπίτι κάνουν πολλές ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης χωρίς να δέχονται ξένη βοήθεια. Δύο κοριτσάκια έφτασαν στο σημείο να παραμελήσουν τα παιχνίδια τους και προκάλεσαν έτσι την επέμβασή μου για να συστήσω λιγότερη εργασία. "Από τον "Απρίλιο χωρίς να με ρωτήσουν έπαιρναν βιβλία της μαθητικής βιβλιοθήκης ή αναγνωστικά ανωτέρων τάξεων και εδιάβαζαν. "Η χαρά τους που μπορούσαν να διαβάζουν στα βιβλία αυτά ήταν μεγάλη. Τους άρεσε περισσότερο να διαβάζουν και να απομνημονεύουν εύκολα ωραία ποιημάτια, που άκουαν στο μάθημα των μεγάλων τάξεων.

"Όλα τα παιδιά, πιο λιγότερο και πιο περισσότερο, πέρασαν στη γρήγορη ανάγνωση. Στη γραφή τα πιο αδύνατα έγραφαν μια πρόταση με 5-6 το λιγότερο λέξεις που φανέρωναν δική τους σκέψη. Τα περισσότερα αναπτυγμένα (που πάντα παρουσιάζουν μεγάλη καθυστέρηση σε σύγκριση με τα παιδιά των πόλεων) ξεπερνούν κάθε προσδοκία, αφού μπορούν να γράφουν πολλές προτάσεις και δεκάδες λέξεις με έντελως δική τους σκέψη και να διαβάζουν με αρκετή ευχέρεια.

Προσθέτομε δύο λέξεις για τη Γραφή, αν και δεν είναι στο θέμα μας, αφού είναι τόσο συνδεδεμένη με την πρώτη ανάγνωση. "Ακολούθησαμε τη σειρά: αντιγραφή—γραφή με υπαγόρευση—γραφή με σκέψη του παιδιού. Κάθε στάδιο διαρκεί πολύ καιρό.

Καταργήσαμε τὸ διπλόριγο τετράδιο (καινοτομία τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ τῆς Περιφέρειας) καὶ τὴν πλάκα γιὰ λόγους ὑγιεινῆς καὶ παιδαγωγικοῦς ποὺ δὲν ἀναπτύσσουμε, ἀφοῦ εἴμαστε ἔξω σχεδὸν ἀπὸ τὸ θέμα. Τὰ ἀποτελέσματα ἦταν πολὺ ἱκανοποιητικὰ, ἀκόμη καὶ γιὰ τὴν Καλλιγραφία. Ἀς μᾶς συγχωρήσουν οἱ συγγραφεῖς ποὺ δανειστήκαμε τὶς ιδέες των, γιατί θὰ μάκραине πολὺ τὸ κείμενο, ἂν ἀντιγράφαμε ἀποσπάσματα μὲ τὰ ὀνόματά τους.

Ε' . Δυσκολίες

1. Τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ χαλαρώνει γιατί αὐτὸ βλέπει πρὶν ἀπὸ τὸ μάθημα ὅλες τὶς εἰκόνες τοῦ ἀλφαβηταρίου. Αὐτὸ θὰ μπορούσε νὰ διορθωθῇ ἂν τὰ ἀναγνωστικὰ ἐκδίδονται σὲ φύλλα χωριστά, ποὺ θὰ τὰ κρατᾷ ὁ δάσκαλος καὶ θὰ δίνει ἓνα ἓνα μετὰ τὸ μάθημα στὰ παιδιὰ.

2. Δυσκολευτήκαμε νὰ πείσωμε τὰ παιδιὰ νὰ μὴ δέχονται ξένη βοήθεια καὶ περισσότερο τοὺς γονεῖς τους νὰ μὴ τὴν ἐπιχειροῦν.

3. Τὸ ἀλφαβητάριο διδάσκει πρῶτο σύμφωνα τὸ τ (ταῦ) ποὺ εἶναι σχεδὸν ἄηχο. Αὐτὸ θὰ ἔπρεπε νὰ εἶχε προβλεφθῇ καὶ τὰ ὁμοῖά του π (πι) καὶ κ (κάπα) νὰ εἶχαν μπῆ στὰ τελευταῖα μαθήματα τῶν γραμμάτων. Ἐπίσης τὸ ἀλφαβητάριο παραθέτει σὲ δύο συνεχόμενα μαθήματα τὰ σύμφωνα β (βῆτα) καὶ θ (θῆτα) καὶ λίγο πρωτίτερα τὸ δ (δέλτα). Τὰ τρία αὐτὰ γράμματα μοιάζουν καὶ στὴν ὀπτική εἰκόνα καὶ στὸν φθόγγο καὶ τὰ παιδιὰ παθαίνουν σύγχυση. Χρειάζεται πολλὴ ἐπιμονὴ καὶ κόπος γιὰ νὰ διορθωθῇ αὐτό. Μὲ ὅσα εἶπαμε δὲν θέλομε καθόλου νὰ νομισθῇ πὼς δὲ βρίσκομε πολὺ προσεγμένη, ἐπιστημονικὰ ἐπιμελημένη καὶ ψυχολογημένη τὴν ἐργασία τῶν συντακτῶν τοῦ ἀλφαβηταρίου. Ἀπλῶς σημειώνομε μερικὲς λεπτομέρειες ποὺ ἴσως πρέπει νὰ διορθωθοῦν, ἀφοῦ καὶ τοῦτες ἐδῶ οἱ μικροδυσκολίες παίζουν τὸ ρόλο τους σὲ μιὰν ἐργασία ποὺ συναντᾷ πολλὰ καὶ δύσκολα προβλήματα, ὅπως ἀναφέραμε στὸ πρῶτο καὶ δεύτερο μέρος τῆς μελέτης αὐτῆς.

ΕΥΣΤΑΘ . ΔΕΥΤΕΡΑΙΟΣ



ΗΝΩΜΕΝΑ ΕΘΝΗ

Ἡ διδασκαλία σχετικὰ μὲ τὴ συλλογικὴ ἀσφάλεια τῶν λαῶν III*

(Ὁδηγὸς γιὰ τοὺς δασκάλους)

ΜΑΘΗΜΑ 4ο

Προστασία τῆς εἰρήνης (συνέχεια)

Ο ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ.

Ἱστορικὴ ἐξέλιξη.

Χάρτης τοῦ Ἀτλαντικοῦ, ποὺ δημοσιεύτηκε στίς 24 Ἀπριλίου 1941.

Ἡ Διακήρυξη τῆς Μόσχας (30 Ὀκτωβρίου 1943, Κίνα, Ἡνωμένες Πολιτεῖες, Ἡνωμένο Βασίλειο, Ε.Σ.Σ.Δ.) εἶναι ἡ πρώτη ἐπίσημη ἐναρξὴ τοῦ Ο.Η.Ε. Οἱ δυνάμεις αὐτὲς ἀναγνωρίζουν τὴν ἀνάγκη νὰ ἰδρυθῇ μιὰ διεθνὴς ὁργάνωση θεμελιωμένη στὸ ἀξίωμα τῆς ἴσης κυριαρχίας ὅλων τῶν εἰρηνικῶν Κρατῶν. «Ὅλα τὰ εἰρηνικὰ αὐτὰ κράτη μικρὰ καὶ μεγάλα θὰ ἦταν μέλη τῆς Ὀργάνωσης αὐτῆς γιὰ νὰ ἐξασφαλίσουν τὴ διατήρησιν τῆς εἰρήνης καὶ τὴ διεθνὴ ἀσφάλεια».

Ντάμπαρτον Ὁκς, κοντὰ στὴν Οὐάσιγκτον (Αὐγούστος—Ὀκτώβριος 1944, Κίνα, Ἡνωμένες Πολιτεῖες, Ἡνωμένο Βασίλειο, Ε.Σ.Σ.Δ.) : ἡ διακήρυξη ἀναπτύσσει τὶς προτάσεις γιὰ μιὰ γενικὴ διεθνὴ ὁργάνωση τονίζοντας τὸ ἀξίωμα τῆς ἀσφάλειας, ἐνῶ τὸ σύμφωνο τῆς Κοινωνίας τῶν Ἐθνῶν ὑπογράμμισε περισσότερο τὴν ιδέα τῆς Δικαιοσύνης.

Οἱ τέσσερες δυνάμεις συμφώνησαν νὰ δημιουργηθῇ μιὰ διεθνὴς ἐνοπλὴ δύναμη.

Ἀγιος Φραγκίσκος (1945) : Πενήντα ἔθνη ἀντιπροσωπεύονται (τὰ δύο τρίτα δηλαδὴ τῆς ἀνθρωπότητος) καὶ παραδέχονται ὁμόφωνα τὸ Χάρτη τῶν Ἡνωμένων Ἐθνῶν.

Χάρτης τῶν Ἡνωμένων Ἐθνῶν.

Νὰ τονισθῇ πὼς οἱ ἐνέργειες αὐτὲς ἔγιναν μέσα στὸν πόλεμο μὲ ὅλο ποὺ ἦταν ἀβέβαιη ἡ ἔκβαση τοῦ ἀγῶνα (πράξη ἐλπίδας). Στοιχεῖα ποὺ θὰ δώσῃ ὁ καθηγητὴς ἢ θὰ βροῦν οἱ μαθητὲς: στρατιωτικὴ κατάσταση τῶν συμμάχων στίς ἡμερομηνίες αὐτές. Χάρτες τῶν μετώπων μὲ μικρὲς σημαῖες, φωτογραφίες τῶν Ἀρχηγῶν κείμενο τοῦ Χάρτη τοῦ Ἀτλαντικοῦ δηλώσεις ποὺ ἀκούθηκαν.

Νὰ βρῆτε τὸ σχέδιο τῆς σημαίας τῶν κρατῶν ποὺ εἶναι μέλη τοῦ Ο.Η.Ε. Παιχνίδι:

1. Τὰ παιδιὰ νὰ κόψουν αὐτὲς τὶς σημαῖες καὶ νὰ τὶς τοποθετήσουν σ' ἓνα παγκόσμιο χάρτη.
2. Νὰ μαντεύουν τὸ κράτος ἀπὸ τὴ σημαία του.
3. Λότο (τόμπολα) μὲ τὶς σημαῖες αὐτές.

* Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο (4ο) τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας, σελ. 182.

Δύο βασικές αρχές :

1. Πρόληψη της επίθεσης (οργάνωση της συλλογικής ασφάλειας).

2. Κυριαρχική ισότητα των Κρατών (άρθρ.2) «Νά διατηρήσουν τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια με αποτελεσματικά συλλογικά μέτρα που θα προλαβαίνουν και θα απομακρύνουν τις απειλές της ειρήνης αναχαιτίζοντας κάθε πράξη βίας ή άλλη ρήξη της ειρήνης και να λύνουν ή να διευθετούν με ειρηνικά μέτρα σύμφωνα με τις αρχές της δικαιοσύνης και το διεθνές δίκαιο τις διαφορές που έχουν διεθνή χαρακτήρα και θά μπορούσαν να προκαλέσουν ρήξη της ειρήνης (άρθρ. 1 παρ. 1)».

Οργανισμός των 'Ηνωμένων 'Εθνών.

Τα κυριώτερα όργανα στον Οργανισμό των 'Ηνωμένων 'Εθνών είναι: η Γενική Συνέλευση, το Συμβούλιο 'Ασφαλείας, το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο, το Συμβούλιο Κηδεμονιών, το Διεθνές Δικαστήριο και η Γραμματεία.

Στη διατήρηση της ασφάλειας μόνο η Γενική Συνέλευση, το Συμβούλιο 'Ασφαλείας και το Διεθνές Δικαστήριο έχουν όριση αποστολή.

Τη Γενική Συνέλευση αποτελούν όλα τα μέλη των 'Ηνωμένων 'Εθνών. Μπορεί να συζητήσει κάθε ζήτημα σχετικό με τη διατήρηση της ειρήνης και τη διεθνή ασφάλεια που εισάγει οποιοδήποτε από τα 'Ηνωμένα 'Εθνη ή το Συμβούλιο 'Ασφαλείας ή ακόμα—σε όριμένες περιπτώσεις—ένα Κράτος που δεν είναι μέλος του Οργανισμού. Καμιά ωστόσο σύσταση δεν επιτρέπεται να κάνει η Γενική Συνέλευση σε ένα ζήτημα, ενόσω το Συμβούλιο της 'Ασφαλείας εκπληρώνει σχετικά με το ζήτημα αυτό τις λειτουργίες που του έχουν ανατεθεί από το Χάρτη, παρά μόνο αν το ίδιο το Συμβούλιο το ζητήσει.

Η Γενική Συνέλευση μπορεί τότε να συστήσει τα κατάλληλα μέτρα για την ειρηνική διευθέτηση της διαφοράς που—όποια κι' αν είναι ή άφορμή της—θα μπορούσε, κατά τη γνώμη της, να βλάψει το γενικό καλό και να απειλήσει τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα στα 'Εθνη.

Στη Γενική Συνέλευση για τις αποφάσεις σχετικά με τα μεγάλα προβλήματα χρειάζεται ή πλειοψηφία των δύο τρίτων από τα μέλη που είναι παρόντα και ψηφίζουν. (Κεφάλαιο IV, του Χάρτη). Οι αποφάσεις αυτές δεν έχουν εκτελεστική δύναμη. Είναι μόνο συστάσεις, όπως έχει καθοριστή.

(Ακολουθεί)

Αναλογίες.

Καλύτερα να προλαβαίνει κανείς παρά να διορθώνει εκ των υστέρων.

1. Αντιφυματικός αγώνας (ανάπτυξη). Νά δείξετε π.χ. πώς τελικά είναι πιο οικονομικό να χτίζουμε υγιεινά σπίτια (ειρήνη) παρά σανατόρια (θύματα του πολέμου).

2. Πολιτική ισότητα (δημοκρατικοί θεσμοί, 1789-1875).

Νά υπαγορεύσετε σχετικό κείμενο στις μικρότερες τάξεις. Στις μεγαλύτερες τάξεις νά σχολιαστή σαν άσκηση στη νομική γλώσσα.

Νά διαμορφώσετε την τάξη σε Γενική Συνέλευση. Κάθε μαθητής θά αντιπροσωπεύει ένα κράτος—(σημαία). Τα παιδιά νά παρατηρήσουν πώς η Γενική Συνέλευση ασχολείται με οποιοδήποτε ζήτημα και όχι μονάχα με πολιτικά ζητήματα.

Εκλογή του γραφείου.

Μπορούμε να βρούμε ένα ζήτημα που συζητήθηκε στον Ο.Η.Ε. και να το δώσουμε στους μαθητές (που θά αντιπροσωπεύουν τις ενδιαφερόμενες μερίδες) να το συζητήσουν.

Η παρατήρηση της αντίδρασης των παιδιών θά είναι πάντα γόνιμη.

Νά εξηγηθώ στα παιδιά τί είναι όμοφωνία, και τί πλειοψηφία σχετική και απόλυτη. Νά πάρετε παραδείγματα από τους διάφορους εκλογικούς νόμους, το δικαστήριο των ενόρκων κ.λ.π.

PAUL FERAUD
Μετάφρ. Φρ. Καββαδά



“Ας διδάξουμε τα κορίτσια μας πώς ν’ ανατρέφουν τα παιδιά τους II”

ΥΠΑΚΟΗ

Η υπακοή πρέπει να αρχίζει άμέσως από τη νηπιακή ηλικία και να εξακολουθήσει καθ’ όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, έτσι που να είναι για το παιδί όδηγία και όχι τιμωρία. Πρέπει η υπακοή να παρακολουθήσει το παιδί και να το προστατεύει από το να σχηματίζει κακές συνήθειες και να το διδάσκει τα θεμελιώδη μαθήματα της αυτάπαρνήσεως και του αυτοπεριορισμού.

Το μικρό παιδί δεν πρέπει να ξέρει κανέναν άλλον τρόπο από το να κάνει ό,τι του λένε οι γονείς του. Ένα ξεροκέφαλο και άτιθασσο παιδί, που δεν σέβεται ούτε τα δικαιώματα των άλλων, ούτε το κύρος των μεγαλύτερων του, που κάνει βανδαλισμούς στον χώρο που είναι κοντά του, που τρώγει δίχως προσοχή ως προς τον τόπο και το χρόνο, που αναγκάζει τους άλλους με τα κλάματά του και με την ισχυρογνώμονα επιμονή του να εκτελούν τις ιδιοτροπίες του, είναι βάσανο για τη μητέρα και βλάπτει και τον ίδιο τον εαυτό του.

Κάθε παιδί πρέπει να διδαχθεί να σέβεται το κύρος των γονέων του και να τους θεωρεί σαν κεφαλάρια σοφίας και βοήθειας. Νά διδαχθεί ακόμη να ακολουθήσει τη συμβουλή τους, όχι από φόβο, αλλά γιατί πιστεύει πως ο πατέρας του και η μητέρα του είναι οι καλύτεροι του φίλοι.

Δεν θά έπρεπε να το αναφέρω καθόλου εδώ, αλλά θά το πω, γιατί δυστυχώς γίνεται, τί κακές συνέπειες που έχει στα παιδιά, όταν ό ένας από τους γονείς τους δεν σέβεται τον άλλον. Όταν ό ένας λή στον άλλον μπροστά στο παιδί: «αυτά που λες είναι κουταμάρες» και άλλα πολλά, τα οποία δυστυχώς γίνονται και είναι ντροπή μας να τα αναφέρουμε.

Χρειάζεται μεγάλη λεπτότης στις σχέσεις των γονέων, όταν είναι μπροστά τα παιδιά τους, γιατί η ψυχή του παιδιού, στην αρχή, θά λυπηθεί ύστερα από ένα τους καυγά. Πόσες φορές δεν είδαμε να τσακόνονται μεταξύ τους οι γονείς και να λογομαχούν και το μικρό παιδί από μόνο τον τόνο της φωνής τους να καταλαβαίνει το τσακωμα και να αρχίζει τα κλάματα...., δίχως ακόμη να νιώθει τις βαριές λέξεις, που βγαίνουν από το στόμα τους..... Σιγά—σιγά όμως, σαν μεγαλώσει το παιδί, εκτός από τη λύπη που θά αισθάνεται γι’ αυτό, θά πάψει και να σέβεται, και επομένως και να υπακούει, τους γονείς του. Γιατί θά θυμάται πως ό πατέρας του είπε στη μητέρα του μία μέρα που κουβεντιάζανε: «καημένη, δεν ξέρεις τί λες» ή πως κι αυτή είπε κάποτε στον άντρα της: «Θά γίνη αυτό που λέω εγώ, κι αυτά που λες εσύ, τά γράφω στα παλιά μου τα παπούτσια.....».

Νά ό πρώτος κλονισμός που γεννιέται στην ψυχή του παιδιού για το σεβασμό και το κύρος της γνώμης των γονέων του, ή πρώτη πηγή της ανυπακοής, που σιγά—σιγά θά καταλήξει σε απείθεια. Άλλ’ εδώ χρειάζεται μεγάλη προσοχή στο ζήτημα

* Συνέχεια από το προηγούμενο (4ο) τεύχος μας, σελ. 186.

τῆς ὑπακοῆς. Ἡ ὑπακοή δὲν πρέπει νὰ εἶναι ἀκαμπτη καὶ καταναγκαστική στὶς διαταγὲς τῶν γονέων. Χρειάζεται προσοχή, νὰ μὴ ἐπιβάλλεται σήμερα αὐθαίρετα καὶ αὐριο νὰ παραμελεῖται, ἀνάλογα μὲ τὴ διάθεση καὶ τὰ καπρίτσια τοῦ πατέρα ἢ τῆς μητέρας. Ὅλα αὐτὰ ὁδηγοῦν τὸ παιδί ἢ στὴν ἀμεση ἀνυπακοή ἢ στὴν κουτοπονηρία. Πρέπει νὰ σεβώμεθα τὶς λογικὲς ἐπιθυμίες τῶν παιδιῶν. Καὶ μὲ κανέναν τρόπο νὰ μὴ ζητᾶμε νὰ τὶς καταστείλωμε, ἔτσι αὐθαίρετα, δίχως τὴν κατάλληλη δικαιολογία. Γιατὶ κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο δημιουργοῦνται οἱ πιὸ κοινὲς αἰτίες τῆς κακῆς συμπεριφορᾶς τους.

Εἶναι ἀλήθεια πὼς ἡ ὑπακοή εἶναι ἀρετή. Ἄν ὅμως ἐξετασθῇ ἀπλῶς σὰν ἀφηρημένη ἔννοια, στὴ στενὴ σημασία, δὲν τὴ βρίσκουμε κατ' ἀνάγκην καὶ ἐνᾶρετη. Στὴν πραγματικότητα μάλιστα συχνὰ εἶναι τελείως τὸ ἀντίθετο καὶ γιὰ τὴ μετέπειτα συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ καὶ γιὰ τὴν ἐπίδρασή της στὸ χαρακτήρα του. Ἐξηγοῦμαι: Μερικὰ ἀπὸ τὰ πιὸ ὑπάκουα παιδιὰ ἔχουν τὴν πιὸ μικρὴ ἡθικὴ σταθερότητα καὶ εὐκολὰ παρασύρονται ἀπὸ τοὺς ἄλλους στὶς κακὲς πράξεις. Γιατὶ ἡ συνήθειά τους νὰ δέχονται τὴ γνώμη τῶν ἀνωτέρων τους δίχως ἀντιλογία καὶ δίχως συζήτηση, εἶναι τόσο βαθιὰ ριζωμένη μέσα τους ἀπὸ τὸν καιρὸ τῆς παιδικῆς τους ἡλικίας, ὥστε σὰν μεγαλώσουν ἐχούνε τόσο λίγη πρωτοβουλία στὴν κρίση τους καὶ τόσο λίγη δύναμη στὴ θέλησή τους, ποὺ δὲν εἶναι ἀρκετὴ νὰ τὰ βοηθήσῃ νὰ διευθύνουν μόνα τους τὶς δουλειές τους.

Γι' αὐτὸ καὶ οἱ γονεῖς δὲν ἔχουν τὸ δικαίωμα νὰ ἐκβιάζουν τὰ παιδιὰ τους νὰ τοὺς ὑπακούουν αὐτοστιγμῇ. Ἐκτὸς ἂν πρόκειται νὰ προστατευθῇ τὸ παιδί ἀπὸ σωματικὴ ἢ πνευματικὴ βλάβη, ἢ ἂν πρόκειται νὰ ἀναπτυχθῇ ὁ χαρακτήρας του ἢ ἡ θέλησή του, τὸ πνεῦμα του ἢ ἡ κρίση του καὶ νὰ ἐξασφαλισθῇ μὲ αὐτὰ ἡ μετέπειτα εὐδαιμονία καὶ ἡ εὐτυχία του, ἢ ἂν πρόκειται νὰ προστατευθοῦν τὰ δικαιώματα τῶν ἄλλων.

Ἀπὸ ὅλα αὐτὰ βλέπουμε πὼς μερικὲς ἀφορμὲς ποὺ γιὰ τὴν ἀπαιδαγωγικὴν μητέρα εἶναι ἀσήμαντες, καὶ ἴσως καὶ γελοῖες, γιὰ τοὺς παιδαγωγοὺς εἶναι οἱ κυριώτερες αἰτίες γιὰ τὰ πιὸ θανάσιμα ἐλαττώματα, ποὺ στιγματίζουν γιὰ πάντα τὴν τιμὴ τοῦ μικροῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ μετέπειτα νέου στὴν κοινωνία, καὶ ποὺ, ὅταν μεγάλο πιά τὸ παιδί τὸ ἀντιληφθῇ, θὰ ἀναγνωρίσῃ γιὰ κύριο ἔνοχο τὸ πρόσωπο τῆς Μητέρας του, ποὺ δὲν τὸ πρόλαβε καὶ δὲν τὸ διεφώτισε κατάλληλα. Καὶ τότε ἡ δυστυχισμένη ἐκείνη, ἀνυποποτὴ γιὰ τὴν ἐνοχὴ της, θὰ ἀκούσῃ ἀπὸ τὰ ἀγαπημένα χεῖλη τοῦ παιδιοῦ της τὸ πρῶτο ἀνάθεμα!

ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

Τὰ παλιὰ τὰ χρόνια οἱ γονεῖς νομίζανε πὼς τὰ παιδιὰ τους μοιάζανε σὰν μιὰ πλαστικὴ ὕλη, ποὺ θὰ ἔπαιρνε τὸ σχῆμα ποὺ θὰ ἤθελαν αὐτοί. Σήμερα ὅμως πιστεύουμε ὅλοι πὼς τὸ κύριο καθῆκον τῶν γονέων, ἐκτὸς ἀπὸ τὴ φροντίδα τους γιὰ τὸ φαγητό, τὴ στέγη, τὴ θέρμανση καὶ τὰ ρούχα γιὰ τὰ παιδιὰ τους, εἶναι καὶ νὰ τὰ καταλαβαίνουν καὶ νὰ τὰ περιβάλλουν μὲ καθοδήγηση, ποὺ νὰ προέρχεται ἀπὸ ἀγάπη καὶ συμπάθεια, τὸν καιρὸ ποὺ ἡ ἀνάπτυξή τους προχωρεῖ ὅπως προστάζει ἡ Φύσις.

Ἀπ' αὐτὰ βγαίνει τὸ συμπέρασμα πὼς οἱ γονεῖς ἔχουν στὰ χεῖρά τους τὴ δύναμη ἢ νὰ φτιάξουν ἢ νὰ καταστρέψουν τὴ ζωὴ τῶν παιδιῶν τους. Γιὰ νὰ φτάσουν ὅμως στὸ σημεῖο νὰ κατανοοῦν τὴ ζωὴ τῶν παιδιῶν τους, πρέπει καὶ οἱ ἴδιοι οἱ γονεῖς νὰ γίνουν λίγο παιδιὰ. Μὲ ἄλλα λόγια, πρέπει νὰ ἀποκηρύξουν τὴ θέση τοῦ τυράννου καὶ τοῦ δικτάτορα, ποὺ εἶχαν οἱ γονεῖς ἕως τώρα, καὶ νὰ γίνουν ὁδηγοί, φιλόσοφοι καὶ φίλοι. Πειθαρχία δὲν θὰ εἴπῃ νὰ ἐμποδίζωμε τὸ παιδί ἀπὸ τοῦ νὰ συνηθίσῃ νὰ ἐκφράζῃ τὴ γνώμη του ἐλεύθερα ἐμπρὸς στοὺς γονεῖς του. Τὰ παιδιὰ δὲν μποροῦν ποτὲ νὰ εἶναι ἐντελῶς φυσικά, ὅταν βρίσκονται κάτω ἀπὸ αὐθαίρετους κανόνες καὶ διαταγές, ἢ ὅταν ξέρουν πὼς παρακολουθοῦνται μόνιμα καὶ ἐπιβλέπονται, ὅσοδήποτε φιλικὰ κι ἂν γίνονται αὐτὰ τὰ πράγματα. Κατὰ συνέπειαν τὸ παιδί πρέπει νὰ μείνῃ ἐλεύθερο γιὰ νὰ φανερώσῃ τὶς φυσικὲς του ιδιότητες, τὶς ὁποῖες ὅλοι οἱ γονεῖς πρέπει νὰ θελήσουν νὰ τὶς μάθουν. Αὐτὸ ὅμως δὲν σημαίνει πὼς πρέπει νὰ δώσωμε στὸ παιδί τέτοιαν ἐλευθερία, ὥστε νὰ κάνῃ μόνο τὸν ἑλεγχὸ τῶν ἰδικῶν του πράξεων καὶ νὰ κάνῃ ὅ,τιδήποτε θέλει ὅλες τὶς φορές.

Ἀλλὰ ὅταν αὐτὸ εἶναι ἀπασχολημένο μὲ τὰ νόμιμα παιχνίδια τοῦ ἢ μὲ τὴ δουλειά του, δὲν πρέπει νὰ ἐμποδίζεται μὲ περιορισμοὺς καὶ ἀπαγορεύσεις ποὺ δὲν εἶναι ἀπαραίτητες. Καὶ τὸ πιὸ δύσκολο γιὰ τοὺς γονεῖς, ἀλλὰ καὶ τὸ πιὸ οὐσιώδες γιὰ τὴν καλὴ ἀνατροφή τοῦ παιδιοῦ, εἶναι νὰ καταβληθῇ ἐκ μέρους τους κάθε προσπάθεια, ὥστε νὰ μπορέσουν νὰ ἀναγνωρίσουν τὰ ἐμφυτα χαρακτηριστικὰ τοῦ χαρακτήρα τοῦ παιδιοῦ τους, ποὺ βρίσκονται πίσω ἀπὸ τὴ διαγωγή του. Εἶναι δυνατόν πολλές καλὲς ιδιότητες, ποὺ φέρει μαζί του στὴ ζωὴ τὸ παιδί, νὰ πάρουν στραβὴ κατεύθυνση στὴν παιδικὴ ἡλικία ἀπὸ ἀνικανότητα τῶν γονέων νὰ ἀνταποκριθοῦν στὶς ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ τους. Οἱ γονεῖς τότε πρέπει νὰ εἶναι ἱκανοὶ νὰ ἀναγνωρίσουν τὰ δικά τους λάθη καὶ νὰ ἀλλάξουν τὶς μεθόδους τους.

Π α ρ ᾶ δ ε ι γ μ α : Τὸ μεγαλοφυῆς, τὸ δραστήριο παιδί, ποὺ εἶναι γεμάτο ἀνυπόμονη περιέργεια γιὰ κάθε τι ποὺ εἶναι γύρω του, μπορεῖ καμιά φορὰ νὰ παρουσιάσῃ φαινόμενα ἄσχημου τρόπου, ἀκόμη καὶ φαυλότητος, ἂν δὲν ἔχῃ νόμιμη διέξοδο γιὰ τὶς φυσικὲς του κλίσεις. Ἀλλὰ ἡ μεγαλοφυΐα, ἡ δραστηριότης καὶ ἡ περιέργεια εἶναι ἀνθρώφινες χαρακτηριστικὰ ἀνεκτίμητα, ἂν διοχετευθοῦν στὶς κατάλληλες διώρυγες. Τότε οἱ γονεῖς πρέπει νὰ προσπαθῇσουν νὰ κοιτάξουν πίσω ἀπὸ τὴ βιαιότητα καὶ τὴν ἀσχῆμια ποὺ ἔκανε τὸ παιδί τους, γιὰ νὰ ἀνακαλύψουν γιατί οἱ θεμελιώδεις αὐτὲς ιδιότητες τοῦ παιδιοῦ τους πῆρναν τόσο στραβὴ κατεύθυνση καὶ παρουσιάσθηκαν μὲ τόσο ἀτυχή ἐκφραση.

Ἄλλο παράδειγμα εἶναι, ὅταν ἓνα παιδί παρουσιάζεται σκυθρωπὸ, ἀμίλητο. Τὸ παιδί αὐτὸ ἀσφαλῶς θὰ ἦταν ὑπερβολικὰ αἰσθηματικὸ κι οἱ γονεῖς του θὰ τὸ γελοιοποίησαν, ἐνῶ θὰ ἔπρεπε μὲ μεγάλη λεπτότητα νὰ τὸ ἀπαλλάξουν ἀπὸ τὴν ἄρρωστιά του καὶ νὰ τὸ βοηθήσουν νὰ βρῇ κάποιο ἐνδιαφέρον σὲ πράγματα ποὺ βρίσκονται ἔξω ἀπὸ τὸν ἑαυτὸ του. Τὸ πεισματάρικο, τὸ ἀχάριστο, τὸ ἐγωϊστικὸ παιδί, ἴσως μὲ αὐτὰ τοῦ τὰ ἐλαττώματα ποὺ ἐκδηλώνει, νὰ ἐπαναστατῇ ἐναντίον τῆς συνηθείας τῶν γονέων του νὰ τὸ περιποιοῦνται ὑπερβολικά. Μπορεῖ τὸ μάτι του, τὸ χεῖρι του καὶ τὸ μυαλό του νὰ λαχταρᾶνε κάποια ἀπασχόληση, ποὺ τὴν στεροῦμε ἐμεῖς μὲ τὸ νὰ τοῦ τὰ ἔχωμε ὅλα ἑτοιμα καὶ νὰ τοῦ τὰ δίνωμε στὰ χεῖρά καὶ μ' αὐτὸν τὸν τρόπο νὰ ζητᾶμε νὰ τοῦ τὰ ἀχρηστεύσωμε.

Ἀκόμη καὶ τὸ παιδί ποὺ παρουσιάζεται βλάκας, φαίνεται τέτοιο, γιατί τὰ πράγματα ποὺ ἐνδιαφέρουν τοὺς ἄλλους, δὲν ἐνδιαφέρουν αὐτό. Καὶ κάποια στιγμή, ποὺ ἡ μητέρα του δὲν τὸ προσέχει, μπορεῖ ἓνα πεπειραμένο μάτι νὰ συλλάβῃ τὴ ματιά του νὰ εἶναι ἀπορροφημένη μὲ ἐνδιαφέρον γιὰ κάποια ἄλλα μέρη, ποὺ δὲν τὰ ἔχομε ἐμεῖς ἰδεῖ οὔτε στὸ ὄνειρό μας. Τότε ἡ διαπαιδαγωγικὴ μητέρα μπορεῖ νὰ τοῦ καλλιέργησῃ καὶ νὰ τοῦ ἐπεκτείνῃ τὸ ἐνδιαφέρον του αὐτὸ σὲ σημεῖο, ποὺ ὄχι μόνον νὰ μὴ φαίνεται πιὰ βλάκας ἢ ἡλίθιος, ἀλλὰ καὶ νὰ γίνῃ καλύτερος ἀπὸ τοὺς ἄλλους συνανθρώπους του.

Ἀπὸ ὅλα αὐτὰ βγαίνει τὸ συμπέρασμα πὼς γιὰ νὰ πολεμήσωμε μὲ ἐπιτυχία ἐναντίον τῶν προβλημάτων ποὺ παρουσιάζονται στὴν προσχολικὴ ἡλικία τῶν παιδιῶν μας, χρειάζεται καὶ ἡ πειθαρχία, ἡ ὁποία ὅμως πρέπει νὰ μὴν εἶναι τυρραννική, ἀλλὰ πάντοτε νὰ εἶναι σχετική, καὶ ὄχι ἀπόλυτη, καὶ νὰ συνοδεύεται ἀπὸ κατανόηση, ἀγάπη, φιλία καὶ διαφώτιση γιὰ τὰ παιδιὰ.

ΤΙΜΩΡΙΑ

Φυσικὸ εἶναι, ὅταν ἡ ὑπακοή παραβιάζεται, νὰ ἐπακολουθῇ μιὰ τιμωρία γιὰ τὴν ἀνυπακοή ποὺ ἔγινε. Ἡ τιμωρία ὅμως δὲν πρέπει νὰ εἶναι αὐθαίρετη καὶ ἀψυχολόγητη ὅπως ἀκριβῶς δὲν πρέπει νὰ εἶναι αὐθαίρετη καὶ ἀψυχολόγητη καὶ ἡ διαταγὴ ποὺ δίνεται στὰ παιδιὰ. Γιατὶ τὶς περισσότερες φορές, ὅταν ἡ διαταγὴ εἶναι ψυχολογημένη καὶ δὲν εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα μιᾶς στιγμιαίας ἐξάψεως τοῦ γονέως, ἡ ἀνυπακοή προλαβαίνεται καὶ δὲν παρουσιάζεται ἀνάγκη νὰ ἐπιβληθῇ τιμωρία. Ἀλλὰ καὶ ὅταν ἡ ἐπιβολὴ τῆς τιμωρίας εἶναι ἀναγκαία, πάλιν ἡ τιμωρία ποὺ θὰ ἐπιβληθῇ δὲν πρέπει νὰ εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα τῆς στιγμιαίας ἐξάψεως τῆς Μητέρας ἢ τοῦ Πατέρα. Γιατὶ μιὰ σκληρὴ τιμωρία,

πού επιβάλλεται μέσα στην ὀργή, ἀνακουφίζει βέβαια τὸ γονεὺ ἀπὸ τὸ ἀνάμνημα τοῦ κεφαλοῦ του, ἀλλὰ τὶς περισσότερες φορές δὲν ἐξυπηρετεῖ κανέναν ἄλλον χρησιμο σκοπὸ καὶ συχνὰ φέρνει στὸ παιδί ζημιὰ ἀγιάτρευτη. Οἱ μπάτσες κι οἱ λουῖρες εἶναι οἱ εὐκολώτερες μορφές τῆς τιμωρίας, ἀλλὰ κι οἱ λιγότερο ψυχολογημένες. Γιατὶ στὶς τέτοιες τιμωρίες ὑπάρχει λίγη λογικὴ καὶ λιγότερη δικαιοσύνη, ἀφοῦ οἱ τιμωρίες αὐτὲς δὲν γίνονται μὲ ψυχραιμία, ὥστε νὰ εἶναι ἀνάλογες μὲ τὸ βαθμὸ τοῦ πταίσματος. Ἡ δὲ δριμύτητά τους ἐξαρτᾶται ἀποκλειστικὰ ἀπὸ τὴ φυσικὴ δύναμη τῆς μητέρας ἢ τοῦ πατέρα καὶ ἀπὸ τὸ βαθμὸ στὸν ὁποῖον ἔχει φτάσει ἡ ὀργή τους. Ἡ κτηνώδης λύσσα, πού γεννιέται ἐκείνη τὴ στιγμή στὸ γονεὺ, λιγοστεύει τὸν αὐτοσεβασμὸ του καὶ οἱ περισσότεροι γονεῖς ντρέπονται ἀπὸ καρδιάς γιὰ τὸν ἑαυτὸ τους, ὕστερα ἀπὸ μιὰ τέτοια σκηνὴ μὲ τὸ παιδί τους. Οὔτε εἶναι συντελεστικὸ τῆς ἡσυχίας τῆς μητέρας νὰ ξέρη πὼς ἀπλῶς ἐπειδὴ εἶναι μεγαλύτερη καὶ δυνατότερη, ἐπέτρεψε στὸν ἑαυτὸ της νὰ ἐπιβάλλη κτηνώδη βία ἐπάνω σ' ἓνα μικρὸ παιδάκι.

Ἀλλὰ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς σωματικῆς τιμωρίας εἶναι ἀκόμη πιὸ ἀξιοθρήνητο, λόγῳ τῆς ἐπιδράσεως πού ἔχει ἐπάνω στὸ παιδί. Ἀφήνοντας κατὰ μέρος τὴν πιθανὴ περίπτωσι πὼς κάποια διαρκὴς φυσικὴ βλάβη θὰ τοῦ προξενηθῇ, εἶναι ἀναμφίβητο πὼς στὶς περισσότερες περιπτώσεις ἡ ἐπανάσταση, πού γίνεται μέσα στὸ παιδί, γιὰτὶ ἀφωπλίσθηκε καὶ ἀναγκάσθηκε νὰ ὑποχωρήσῃ σὲ μιὰ μεγαλύτερη δύναμη, γεννᾷ στὸ χαρακτηριστὴρα του φυσικὸ φόβο, ὀργή καὶ μῖσος.

Κατὰ συνέπειαν κι ἀπὸ τὶς δύο ἀπόψεις ἡ τιμωρία ἀπέτυχε. Καὶ ὅχι μόνον ἀπέτυχε νὰ κατορθώσῃ τὸ μόνο πρᾶγμα πού θὰ μπορούσε νὰ τὴ δικαιολογήσῃ, νὰ κἀνὴ δηλαδή τὸ παιδί νὰ συναισθανθῇ, νὰ λυπηθῇ γιὰ κεῖνο πού ἔκανε καὶ νὰ τοῦ ἐμπνεύσῃ τὴν ἐπιθυμία νὰ μὴ τὸ ἐπαναλάβῃ ἢ νὰ κἀνὴ ἄλλοτε κάττι καλύτερο, ἀλλὰ ἀκόμη καὶ ἐξασθένησε μόνιμα τὴ σχέση πού πρέπει νὰ ὑπάρχῃ μεταξὺ τῶν γονέων καὶ τοῦ παιδιοῦ.

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ-ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

Τὸ καλύτερο κατασταλτικὸ γιὰ τὶς ἀταξίες τοῦ παιδιοῦ εἶναι νὰ προνοήσωμε, ὥστε νὰ ἔχῃ ἀφθονες φρόνιμες ἀπασχολήσεις, παιχνίδια ἐνδιαφέροντα καὶ παιδικὲς διασκεδάσεις. Ἡ ἀπραξία εἶναι ὀλεθρος γιὰ τὴν προσχολικὴ ἡλικία, πού δὲν ἔχει τὴν ἐνασχόληση τῶν μαθημάτων, πού ὑπάρχει ὅταν τὸ παιδί πάη στὸ σχολεῖο. Ἀλλὰ καὶ τότε ἀκόμη τὰ καλὰ παιχνίδια καὶ οἱ νόμιμες γιὰ τὴν παιδικὴ ἡλικία διασκεδάσεις, πού κινοῦν τὸ ἐνδιαφέρον, εἶναι ἀπαραίτητα. Κάθε κανονικὸ παιδί πρέπει νὰ ἔχῃ κάποιαν ἀπασχόληση γιὰ τὰ μάτια του, τὰ χέρια του καὶ τὸ μυαλό του. Καὶ ἂν δὲν ἔχωμε προπαιδευθῇ, ὥστε νὰ γνωρίζωμε νὰ τοῦ προμηθεύωμε τὰ κατάλληλα μέσα γιὰ νὰ διοχετεύσῃ τὴ δραστηριότητά του, νὰ εἴμαστε βέβαιοι πὼς αὐτὸ θὰ τὰ βρῇ μόνον του. Ἡ φυσικὴ δραστηριότητα τοῦ παιδιοῦ μοιάζει σὰν τὸ νερό, πού κυλάει μὲ ὀρμή, σὰν κατεβαίνῃ ἀπὸ τὰ βουνὰ μέσα στοὺς ἀγρούς. Ἄν δὲν προλάβωμε νὰ τοῦ σκάψωμε τὰ κατάλληλα χαντάκια, ὥστε νὰ διοχετεύεται κανονικὰ καὶ νὰ ὠφελῇ ἔτσι τὰ σπαρτά, θὰ ξεχειλίσῃ, θὰ πλημμυρίσῃ καὶ θὰ χυθῇ ἀκανόνιστα. Καὶ τότε θὰ βλάβῃ ἀντὶ νὰ ὠφελήσῃ.

Γι' αὐτὸ πρέπει πάντοτε νὰ ἔχωμε ὑπ' ὄψιν μας πὼς ἐκεῖνο πού ἐμεῖς οἱ μεγάλοι ὀνομάζομε «ἀταξίες», στὴν κρίση τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι καθόλου κακό. Ἀλλὰ εἶναι ἀπλῶς τὸ ἀποτέλεσμα ἑνὸς τέλειου φυσικοῦ ἐνστικτοῦ του, πού τὸ ἀναγκάζει νὰ ψάξῃ νὰ βρῇ κάττι νὰ κἀνῃ. Μὲ μόνον τὴ διαφορὰ πὼς ἡ προπαιδευμένη μητέρα θὰ ἔχῃ τὴν ἱκανότητα νὰ ψάξῃ νὰ βρῇ καὶ νὰ ξεχωρίσῃ τὴ διαφορὰ, μήπως στὴν ἀταξία ὑπάρχει ἐσκεμμένη κακὴ διαγωγή τοῦ παιδιοῦ της ἢ μήπως ἡ ἀταξία εἶναι τελείως ἀθῶα, δίχως καμιά κακὴ πρόθεση, ὁσοδήποτε ἐνοχλητικὴ κι ἂν εἶναι στὰ ἀποτελέσματά της.

Λοιπόν, τὰ κατάλληλα παιχνίδια εἶναι τὸ κατασταλτικὸ φάρμακο τῆς ἀξίας καὶ ἡ πιὸ καλὴ ψυχαγωγία τοῦ προσχολικοῦ παιδιοῦ. Καὶ τὰ παιδιὰ πού ἔχουν τὴν εὐκαιρία στὸ σπίτι τους νὰ παίζουν τὰ φυσικὰ καὶ ὁμορφα παιχνίδια τῆς ἡλικίας τους, ἔχουν πολὺ λίγη ἀνάγκη γιὰ τὶς ἄλλες διασκεδάσεις πού εὐχαριστοῦν τοὺς μεγάλους καὶ πού βλάπτουν τοὺς μικροὺς.

Γιατὶ ἂν πάρωμε τὸ βράδυ στὸν κινηματογράφο ἢ σὲ ἄλλα κέντρα διασκεδάσεως τὸ προσχολικὸ παιδί, τοῦ κάνωμε κακό. Κι ὅχι μονάχα στὸν ὕπνο του, πού τὸν χάνει, ἐνῶ θὰ πρέπει ἀπὸ τὶς 7 μ.μ. (ἢ τὸ πολὺ 8 μ.μ.) νὰ βρίσκεται στὸ κρεβάτι του, γιὰ νὰ ἔχῃ τὸν καιρὸ νὰ πάρῃ τὴν ποσότητα τοῦ ὕπνου πού χρειάζεται γιὰ τὴν ὑγεία του στὴν ἡλικία του καὶ πού δὲν μπορεῖ νὰ ἀντικατασταθῇ συνήθως μὲ τὸν ὕπνο τῆς ἡμέρας, ἀλλὰ καὶ τὰ νεῦρα του ἐξάπτονται καὶ κουράζονται. Ὁ κλειστὸς ἀέρας, τὰ ζωηρὰ φῶτα, ὁ θόρυβος κι ἡ σύγχυση τῶν δημοσίων κέντρων, ὅλα αὐτὰ κάνουν κακὸ στὰ παιδιά, ἰδίως σ' ἐκεῖνα πού εἶναι νευρικὰ καὶ ἐξέσπτα, χωρὶς νὰ ἀναφέρωμε καὶ τὸν πιθανὸ κίνδυνο νὰ ἐκτεθῇ τὸ παιδί σὲ μολυσματικὲς ἀρρώστιες, σὲ κάθε μιὰ ἀπ' αὐτὲς τὶς δημόσιες συγκεντρώσεις.

Ἀκόμη καὶ τὰ «πάρτυ» τῶν παιδιῶν συχνὰ δίνονται μᾶλλον γιὰ νὰ ἱκανοποιήσουν τῆς μητέρας τὴν ἐπιθυμία νὰ δώσῃ κάποιαν εὐχαρίστηση στὰ παιδιά της ἢ πολλὲς φορές καὶ γιὰ νὰ γραφῇ τὸ ὄνομά της στὴ στήλη τῆς κοσμικῆς κινήσεως. Ἐνῶ στὴν πραγματικότητα δὲν εὐχαριστοῦν τὰ λογικὰ παιδιά, ἂν κρίνωμε ἀπὸ τὰ σχόλια πού κάνουν καὶ τὰ φιλοξενούμενα καὶ τὰ φιλοξενούντα, ὕστερα ἀπὸ τὸ «πάρτυ».

Γιατὶ ἡ προσπάθεια πού καταβάλλουν τὰ παιδιά γιὰ νὰ παίξουν τὰ συνηθισμένα τους παιχνίδια τώρα πού φορᾶνε τὰ καλὰ τους ρούχα καὶ πρέπει νὰ τὰ προσέχουν, τὰ ἀσυνήθιστα φαγητὰ πού τρῶνε στὰ πάρτυ κι ἡ ἀκατάλληλη ὥρα πού τὰ τρῶνε, καὶ ἡ ἀνάγκη πού τοὺς παρουσιάζεται νὰ θυμῶνται τὴν καλὴ συμπεριφορὰ κάθε λεπτοῦ τῆς ὥρας, ὅλα αὐτὰ συντελοῦν στὴν ἀποτυχία τῶν συγκεντρώσεων αὐτῶν.

Πάλι ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, εἶναι πολὺ σπουδαῖο μέρος τῆς μορφώσεως τοῦ παιδιοῦ τὸ νὰ μάθῃ νὰ ἀσκῇ, μὲ φυσικὸ ὁμως τρόπο, τὴ φιλοξενία καὶ τὴ γενναιοφροσύνη. Γι' αὐτὸ πρέπει νὰ ἐνθαρρύνεται στὸ νὰ καλῇ στὸ σπίτι του τοὺς φίλους του, νὰ μοιράζεται μαζί τους τὰ παιχνίδια του καὶ τὰ φαγητὰ του καὶ νὰ δέχεται κι αὐτὸ τὴν ἀπλήρῃ αὐτὴ φυσικὴ μορφή τῆς φιλοξενίας κι ἀπὸ τοὺς φίλους του. Τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ψυχαγωγίας καὶ φιλοξενίας δὲν ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ εἰδικὰ ρούχα, οὔτε ἀπὸ ἀσυνήθιστα φαγητὰ σὲ ἀκατάλληλες ὥρες. Καὶ ἐπιδρᾷ στὸ νὰ διδάξῃ στὰ παιδιά πολλὰ ἀπὸ ἐκεῖνα πού εἶναι ὠραῖο πρᾶγμα γι' αὐτὰ νὰ μάθουν· μέσα σ' αὐτὰ εἶναι κι ὁ σεβασμὸς στὰ δικαιώματα καὶ στὶς γνώμες τῶν ἄλλων.

Οἱ καλοὶ τρόποι

Τοὺς καλοὺς τρόπους τὸ προσχολικὸ παιδί τοὺς παίρνει δίχως νὰ τὸ καταλάβῃ ἀπὸ τὸ σπίτι του, ὅχι μὲ τὸ ὕψος τῆς διδασκαλίας ἀλλὰ μὲ τὴν ἀπομίμηση. Ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς ζωῆς του ἀντιγράφει ὅ,τι βλέπει κι ὅ,τι ἀκούει γύρω του. Ἐτσι μαθαίνει τὶς πρῶτες του λέξεις καὶ σιγὰ-σιγὰ μιμεῖται μηχανικὰ τὴ γλώσσα, τοὺς τρόπους καὶ τὴ συγκίνηση τῶν μεγαλύτερων ἀνθρώπων πού εἶναι γύρω του. Ζεσηκώνει μάλιστα, ὁπως εἴπαμε, καὶ τὴν προφορὰ τους καὶ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο γίνεται ἡ κουβέντα τους.

Ἄν ἓνα παιδί ζῇ ἀνάμεσα σ' ἀνθρώπους πού ἔχουν καλὴ διάλεκτο κι εὐχάριστη, πού ἔχουν εὐγενικοὺς τρόπους, πού δείχνουν πάντοτε καλὴ διάθεση γιὰ τοὺς ἄλλους καὶ πού ἔχουν καλὴ κι εὐγενικὴ συμπεριφορὰ, τότε κι αὐτὸ, δίχως νὰ τὸ καταλάβῃ καὶ δίχως νὰ τοῦ τὸ ὑποδείξῃ κανεὶς, θὰ ἀποκτήσῃ παρόμοιους τρόπους. Ἀντίθετα, ἂν ἓνα παιδί μεγαλώσῃ ἀνάμεσα σὲ ἀνθρώπους πού εἶναι γκρινιάρηδες, παραπονιάρηδες, κουρ-κουσουρηδες καὶ καυγατζήδες, εἶναι βέβαιο πὼς θὰ τοῦ παραμείνῃ κάποια κλίση πρὸς τὰ ἐλαττώματα αὐτά, ὁσοδήποτε κι ἂν στὸ μετέπειτα βίῳ του διδαχθῇ νὰ σιχαίνεται τὶς κακὲς αὐτὲς ιδιότητες. Καὶ εἶναι πολὺ πιθανὸν πὼς τὰ πρῶτα ἐκεῖνα μαθήματα πού βρῆκε στὸ σπίτι του, ποτὲ δὲν θὰ ξεριζωθοῦν ἀπὸ τοὺς τρόπους του καὶ τὴ διαγωγή του.

Οἱ καλοὶ τρόποι εἶναι ἀνεκτίμητο ἐνεργητικὸ γιὰ κάθε ἄνθρωπο. Ἡ ρίζα τους καὶ τὰ θεμέλιά τους βρίσκονται στὴν ἀνιδιοτέλεια καὶ στὸ σεβασμὸ τῶν δικαιωμάτων τῶν ἄλλων ἀνθρώπων. Καὶ μοναχὰ ἡ καθημερινὴ ἀσκηση τῶν ιδιοτήτων αὐτῶν θὰ δώσῃ

στά παιδιά τῇ χάρῃ ἐκείνῃ τῆς καλῆς συμπεριφορᾶς, πού εἶναι ἀπόλαυση γιὰ κάθε ἄνθρωπο, κάθε ἡλικίας.

ΠΡΩΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Ἐνα κανονικό παιδί εἶναι γεμάτο περιέργεια γιὰ τὸ κάθε τι πού ὑπάρχει στὸν κόσμο. Μὲ τίς ἐρωτήσεις πού κάνει, παρέχεται στοὺς γονεῖς ἡ εὐκαιρία νὰ βάλουν τὰ θεμέλια μιᾶς εὐρύτατης καὶ πρακτικῆς μορφώσεως, ἂν ἀπαντοῦν στὶς ἐρωτήσεις τοῦ παιδιοῦ μὲ σεβασμό καὶ μὲ ἀλήθειες. Ὅσο μηδαμινὴ ἡ ἀνότητὴ κι ἂν φαίνεται στὸν ἀπασχολημένο ἢ ἀνυπόμονο ἐνήλικο πὼς εἶναι ἡ ἐρώτησις, γιὰ τὸ παιδί ὅμως εἶναι πολὺ σπουδαία. Κι ἂν δὲν μπορέσῃ νὰ βασισθῇ στὴ συμπάθεια καὶ στὴν προσοχὴ τῶν προσώπων τῆς οἰκογενείας του, θὰ δοκιμάσῃ τὸ αἶσθημα πὼς ἔχασε κάτι πού δὲν μπορεῖ νὰ ἀναπληρωθῇ ποτὲ στὴ ζωὴ του.

Ὡστόσο δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ ἀπαντοῦμε σὲ ὅλες τίς ἐρωτήσεις τοῦ παιδιοῦ ἀμέσως καὶ πλήρως. Ὅταν ἡ Μητέρα εἶναι ἀπασχολημένη ἢ κουρασμένη, μπορεῖ νὰ παρακαλέσῃ τὸ παιδί, μὲ καλὸ τρόπο, νὰ ξανάρθῃ στὸ ζήτημα πού τὸ ἀπασχολεῖ, κάποιαν ἄλλην ὥρα πού θὰ ἔχῃ καιρὸ νὰ κουβεντιάσῃ μαζί του. Γιατὶ σύμφωνα μὲ τὴ νέα θεωρία τῶν καθηκόντων τῶν γονέων, ὁπότε οἱ γονεῖς εἶναι σύντροφοι καὶ φίλοι τῶν παιδιῶν τους καὶ πρὸ πάντων ἡ Μητέρα πού τὰ βλέπει κάθε ὥρα καὶ στιγμῇ, δὲν πρέπει νὰ ξεφορτώνεται τίς ἐρωτήσεις τοῦ παιδιοῦ τῆς μὲ βαναυσότητα, μὲ γελοιοποίηση ἢ μὲ ψέματα. Τὸ παιδί γρήγορα καταλαβαίνει τὴν ἀπάτη. Κι ὅταν πεισθῇ πὼς συστηματικὰ τοῦ δίνονται ἀνελικρινεῖς καὶ φανταστικὲς ἀπαντήσεις, πολὺ πιθανὸν νὰ ἀναπτυχθῇ στὸ μυαλό του μιὰ ἀσέβεια γιὰ τίς γνώμες τῶν γονέων του καὶ μιὰ ὑποψία γιὰ τὰ ἐλατήριά του πού θὰ εἶναι καταστρεπτικὲς στὴ δημιουργία τῆς πλήρους ἁρμονίας γιὰ τὴ μετέπειτα ζωὴ του.

Οἱ γονεῖς πρέπει νὰ εἶναι οἱ πρῶτοι δάσκαλοι τῶν παιδιῶν τους σὲ ὅλα τὰ ζητήματα, δίχως νὰ ἐξαιροῦνται οὔτε τὰ σεξουαλικά. Ὅταν τὸ παιδί ἀρχίσῃ νὰ κάνῃ ἐρωτήσεις, πρέπει νὰ τοῦ δίνουμε ἀπλές, εἰλικρινεῖς, ἀξιοπρεπεῖς καὶ ἐπαρκεῖς ἀπαντήσεις. Καὶ τὸ σπουδαιότερο ἀπὸ ὅλα εἶναι ὁ τρόπος, μὲ τὸν ὁποῖο δίνονται οἱ ἀπαντήσεις αὐτές. Ὁ τρόπος ἔχει μεγαλύτερη ἀξία ἀπὸ τὴν πραγματικὴ πληροφορία πού δίνεται. Γιατὶ ἂν τὸ παιδί ἰδῇ πὼς ἡ μητέρα του ἔχει ἐνδιαφέρον γιὰ τίς ἐρωτήσεις του, πὼς τίς ὑποδέχεται μὲ σεβασμό καὶ πὼς ἀπαντᾷ μὲ εὐχαρίστησις, τότε ἔχει μὴ κίόλας στὸ μυαλό του τὸ θεμέλιο πού χρειάζεται γιὰ μιὰ καθαρὴ σκέψη, πού θὰ μείνῃ καὶ θὰ προσταυτῇ τὸ παιδί σὲ ὅλη του τὴ ζωὴ.

Τὸ παιδί πού καταλαβαίνει πὼς τὸ κοροϊδεύουν μὲ ὑπεκφυγές ἢ μὲ χειροπιαστά παραμύθια, ἢ ἀκόμη εἰδικότερα τὸ παιδί πού τὸ ἀποπαίρνουμε καὶ τὸ ἀποστομώνουμε, μπορεῖ νὰ μὴ ξαναεπανέλθῃ στὴν ἐρώτησίν του, ἀλλὰ πιθανὸν νὰ βρῇ ἀργότερα κάποιον πρόθυμο πληροφοριοδότη, σὲ κάποιαν ὑποπτη συντροφιά τοῦ δρόμου, τῆς κουζίνας ἢ ἀργότερα κι αὐτοῦ τοῦ σχολείου. Ἄν αὐτὲς οἱ ἐρωτήσεις, οἱ φυσικὲς, τοῦ παιδιοῦ μείνουν ἀναπάντητες, ἢ ἂν τορπιλλισθοῦν, τότε θὰ κεντρισθῇ περισσότερο ἡ περιέργειά του καὶ δὲν θὰ μπορέσῃ νὰ ἡσυχάσῃ, ἕως ὅτου βρῇ κάποιον εἶδος ἀπαντήσεως στὴν ἀπορία του. Κι ἀλλοίμονο ἂν ἡ ἀπορία του εἶναι γιὰ σεξουαλικὸ ζήτημα, ὅπως συμβαίνει σὲ ὅλα τὰ μικρὰ παιδιά, καὶ ἂν ἱκανοποιηθῇ ἀπὸ τὴν κουζίνα, στὴν ὁποία θὰ καταφύγῃ γιὰ νὰ βρῇ τὴν ὑπηρετριά, ἀφοῦ ἡ μητέρα του τὸ ἀποπῆρε, ἢ ἀπὸ κανένα μεγαλύτερο ἀπ' αὐτὸ παιδί τοῦ δρόμου.

Ἀλλὰ ἡ τραγωδία αὐτῆς τῆς κακῆς συμπεριφορᾶς τῆς ἀδιδασκαλῆς μητέρας καὶ τῆς ἐπιφυλάξεως πού χτίσθηκε μεταξὺ τοῦ προσχολικοῦ παιδιοῦ καὶ αὐτῆς, δὲν θὰ φανερωθῇ τόσο πολὺ σ' αὐτὰ τὰ μικρὰ χρόνια, ἀλλὰ ὕστερα ἀπὸ πέντε ἢ δέκα χρόνια, στὰ κρίσιμα χρόνια τῆς ἡβης. Ὅποτε δὲν θὰ ἔχῃ συνηθίσει τὸ παιδί νὰ ζητᾷ τὴν προστασία καὶ τὴν καθοδήγησις ἀπὸ τοὺς φυσικοὺς του προστάτες, τοὺς γονεῖς του, καὶ θὰ καταφεύγῃ σὲ ἄλλα πρόσωπα, τίς περισσότερες φορὲς κακὰ καὶ διεφθαρμένα.

Οἱ πρῶτες ἐρωτήσεις τοῦ προσχολικοῦ παιδιοῦ εἶναι σχεδὸν παρατηρημένο πὼς

εἶναι γιὰ τὸ «πὼς ἔρχονται στὸν κόσμο τὰ παιδιά». Καὶ ὅλοι οἱ γονεῖς μποροῦν νὰ ἀπαντήσουν τίμια καὶ κατ' εὐθείαν, λέγοντας πὼς τὸ παιδί ἔρχεται ἀπὸ τὴ Μητέρα. Τότε ἂν ἐπιδιώξῃ περισσότερες ἐξηγήσεις γιὰ τὸ ζήτημα αὐτό, πρέπει νὰ τοῦ εἰποῦμε πὼς τὰ μωρὰ ὅλων τῶν εἰδῶν, ὅπως τὰ ἀρνάκια, τὰ γατάκια, τὰ σκυλάκια, χρησιμοποιοῦντας ὅσα παραδείγματα εἶναι γνωστὰ στὸ παιδί, τὸ ἴδιο καὶ τὰ μωρὰ τοῦ ἀνθρώπου πρέπει νὰ ἔχουν ἓνα ζεστὸ καὶ ἡσυχὸ μέρος γιὰ νὰ μένουν, σὰν εἶναι πολὺ μικρά. Καὶ γι' αὐτὸ ἡ μητέρα τους τὰ κρατᾷ σὲ μιὰ μικρὴ φωλίτσα κοντὰ στὴν καρδιά της, ὅπου δὲν μποροῦν νὰ πάθουν κανένα κακό, ὥσπου νὰ δυναμώσουν ἀρκετὰ καὶ νὰ μπορέσουν νὰ ζήσουν ἔξω.

Ἄν ἓνα νέο βρέφος ἀναμένεται στὴν οἰκογένεια ἢ στὴ γειτονιά, αὐτὸ θὰ δώσῃ τὴν καλύτερη εὐκαιρία γιὰ νὰ ἀναπτύξωμε στὸ παιδί τί εἶναι ἡ Μητέρα καὶ πόσο πρέπει νὰ τὴν ἀγαπᾷμε καὶ νὰ τὴν ὑπακούωμε. Σ' αὐτὴ τὴν πρώτη περίοδο, πού ἡ ἀφυπνιζόμενη περιέργεια τοῦ παιδιοῦ ἀγκαλιάζει κάθε γεγονὸς πού πέφτει στὴν παρατήρησίν του καὶ πού εἶναι πολὺ εὐκόλο νὰ τὸ φέρωμε σὲ μιὰ ξάστερη καὶ ὑγιεινὴ κατανόησις ὅλων τῶν φυσικῶν ἐκδηλώσεων τῆς ζωῆς, εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἀρχίσωμε νὰ τοῦ ἐνσταλάζωμε συνήθειες σωματικῆς καθαριότητος. Τὴν ὥρα πού ἡ μητέρα του, καὶ μόνον ἡ μητέρα του, τοῦτο τὸ τονίζω, τοῦ κάνει τὸ μπάνιο του, μπορεῖ νὰ τοῦ εἰπῇ πὼς τὰ γενετήσια ὄργανα δὲν πρέπει νὰ ἐγγίζονται, παρὰ μονάχα γιὰ νὰ τὰ πλύνωμε, προσθέτοντας, ἂν ὑπάρχῃ ἀνάγκη, πὼς τὰ ἄγόρια καὶ τὰ κορίτσια πού παίζουν μὲ τὰ ὄργανά τους αὐτά, δὲν θὰ γίνουν δυνατὰ καὶ γερά παιδιά.

Μιὰ τέτοια ὑγιεινὴ συμβουλή πρέπει νὰ δίνεται μὲ ἀπλότητα καὶ φυσικότητα, δίχως ἄσκοπη ἔμφασις καὶ δίχως νὰ δίνεται ἀφορμὴ γιὰ συζήτησις. Καὶ κυρίως δίχως νὰ διεγείρεται ἡ περιέργεια τοῦ παιδιοῦ, ὥστε ὕστερα νὰ ἀναγκασώμαστε νὰ τὴν ἀφήνωμε ἀνικανοποίητη.

Γιὰ νὰ ἀποφύγωμε μάλιστα τὴ δύσκολη θέση, στὴν ὁποία μπορεῖ νὰ βρεθοῦμε, εἶναι ἀνάγκη εὐθύς ἐξ ἀρχῆς νὰ εἰποῦμε καθαρὰ πὼς δὲν εἶναι καλὴ συμπεριφορὰ νὰ μιλάμε γι' αὐτὰ τὰ πράγματα μὲ ἄλλα πρόσωπα, ἐκτὸς ἀπὸ τὴ μητέρα καὶ τὸν πατέρα, γιατί τὰ ἄλλα πρόσωπα οὔτε ἐνδιαφέρονται νὰ κουβεντιάσουν μαζί του γιὰ τέτοια πράγματα, οὔτε ξέρουν νὰ τοῦ εἰποῦν ἐκεῖνο γιὰ τὸ ὁποῖον αὐτὸ ἐνδιαφέρεται νὰ μάθῃ. Καὶ πὼς εἶναι καλύτερο νὰ κάνῃ τίς ἐρωτήσεις ὅταν εἶναι μόνο του μὲ τὴ μητέρα του ἢ τὸν πατέρα του, παρὰ ὅταν κάθονται στὸ τραπέζι νὰ φᾶνε ἢ ὅταν εἶναι μαζί τους καὶ ἄλλοι ἄνθρωποι.

Ὑστερα ἀπὸ ὅλα αὐτὰ τὰ προβλήματα πού βλέπομε πὼς μᾶς παρουσιάζει ἡ προσχολικὴ ἡλικία τοῦ παιδιοῦ, εὐνόητο εἶναι πόσο ἀπαραίτητη εἶναι ἡ προπαιδευσις σ' αὐτὰ τῆς Μητέρας καὶ ἐπομένως καὶ ἡ ἀνάγκη τῆς εἰσαγωγῆς τοῦ σχετικοῦ μαθήματος «τῶν Παιδαγωγικῶν γιὰ τὴν προσχολικὴ ἡλικία» μιὰν ὥρα τὴν ἐβδομάδα στὴν τελευταία τάξη τῶν Γυμνασίων τῶν Θηλέων. Ἐταῖ τὰ κορίτσια μας, ὅταν θὰ ἀποφοιτοῦν ἀπὸ τὰ Γυμνάσια, μαζί μὲ τὰ ἄλλα μαθήματα τοῦ προγράμματος τοῦ κλασσικοῦ Γυμνασίου, θὰ ἔχουν λάβῃ μιὰ τέλεια μόρφωσις, σύμφωνη καὶ μὲ τίς φυσικὲς προδιαθέσεις τῆς Γυναίκας, πού θὰ τῆς δώσῃ τὸν τέλειό τύπο τῆς.

ΑΡΙΣΤΟΒΟΥΛΗ ΚΑΨΙΜΑΛΛΗ

ΣΧΟΛΙΑ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

ΕΙΔΗΣΕΙΣ

«Αγι Θέρου (Σπύρου Θεοδωρόπουλου):
«Τὰ Τραγούδια τῶν Ἑλλήνων»
(Ἀνθολογία Δημοτικῶν Τραγουδιῶν). Ἐκ-
δοση «Ἀετοῦ». Ἀθήνα 1952. Τόμος Α', σελ.
350.

Ἔργο ζωῆς εἶναι ὁ πρῶτος τόμος τῶν «Τρα-
γουδιῶν τῶν Ἑλλήνων», πού ἐκυκλοφόρησαν
τελευταία, συναγμένα ἀπὸ τὸν κ. Ἄγι Θέρο
(Σπύρο Θεοδωρόπουλο). Γιατὶ στὰ 1909 κί-
δὸς ὁ ἴδιος τύπωσε συλλογὴ δημοτικῶν τρα-
γουδιῶν, πού ἀπὸ χρόνια τότε τὰ μάζευε.

Δὲν εἶναι ἀσφαλῶς χωρὶς σημασία τὸ γε-
γονός ὅτι στὸν κ. Θέρο 3ῃ μιά κληρονομία οἰ-
κογενειακή: ὁ πατέρας του, ὁ ἐκπαιδευτικὸς
Ἰ. Γ. Θεοδωρόπουλος, ἀφησε ἀνέκδοτη συλλο-
γὴ λαογραφικῆς ὕλης μὲ τὸν τίτλο «Δημῶδη
σύλλεκτα», πού περιεῖχε καὶ δημοτικὰ τρα-
γουδιὰ Πελοποννησιακά, ἀπὸ τὰ ὁποῖα κά-
ποια παραθέτει ὁ κ. Θ. στὰ «Τραγούδια τῶν
Ἑλλήνων». Στὸ περιοδικὸ «Πλάτων», πού ἐκδι-
δόταν παλιά, ὁ Ἰ. Γ. Θεοδωρόπουλος ἔχει δη-
μοσιεύσει ἀποσπάσματα ἀπὸ τραγούδια καὶ
περιγραφὲς «τῶν κατὰ τὴν γέννησιν ἐθίμων
εἰς Ἀλαγονίαν τῆς Μεσσηνίας» (τόμ. 1880-
1882).

Ὁ Α' τόμος τῶν «Τραγουδιῶν τῶν Ἑλλή-
νων» ἀποτελεῖται ἀπὸ τρεῖς κύκλους τραγου-
διῶν: α) Ἀκριτικά (σελ. 61-158, τραγούδια
75), β) τῆς Ἀγάπης (σελ. 161-254, τραγούδια
235), γ) Παραλογές (σελ. 257-338, τραγούδια
74). Τὸ σύνολο τῶν ποιημάτων τῆς συλλογῆς
αὐτῆς εἶναι 384. Στὸν πρόλογο, πού προτάσσει
στὸ βιβλίου τοῦ ὁ κ. Θ. (σελ. 11-20), ἀναπτύσ-
σει πολλὰ ζητήματα γύρω ἀπὸ τὸ δημοτικὸ
τραγούδι. Συμφωνοῦμε κατ' ἀρχὴν μὲ τὴν ἁ-
ποψη, πού ὁ κ. Θ. ἐκθέτει, ὅτι δηλαδὴ ἀπὸ τὴν
ἀρχὴ πού ἰδρύθηκε τὸ Λαογραφικὸ Ἀρχεῖο
τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν (1918), πού σκοπὸς
του ἦταν νὰ θησαυριστῇ τὸ λαογραφικὸ ὑ-
λικό, «ἐπρεπε νὰ ὁργανωθῇ ὁμάδα δασκάλων
ἀπ' ὅλες τὶς περιφέρειες τοῦ κράτους καὶ τοῦ
σκόρπιου ἑλληνισμοῦ, νὰ καταποτιστοῦν στὴ
λαογραφικὴ ἐργασία μὲ φροντιστηριακὴ προ-
παίδεια καὶ νὰ πᾶν ἔπειτα στὸν τόπο τοῦ
καθένας, νὰ μαζέψουν ζωντανὸ ὑλικὸ κάμποσα
χρόνια, πρὶν χαθεῖ, καὶ νὰ γινόνταν συστημα-
τικά ἡ συγκέντρωση, ἡ ἔρευνα καὶ ἡ κατά-
ταξή του στὸ Λαογραφικὸ Ἀρχεῖο» (σελ. 12).
Ἐνα ἄλλο σημεῖο, ὅπου ἐξηγεῖ τὴν προσπά-
θειά του ὁ κ. Θ., εἶναι ἀξιοσημείωτο. Σ' αὐτὸ
τονίζεται τὸ αἰσθητικὸ κριτήριό, πού ἐτηρή-
θηκε κατὰ τὴν ταξινόμησιν τῆς Ἀνθολογίας
του, δηλ. «ἕνα ἔργο, ὅπου νὰ εἶναι συγκεντρω-
μένα, ἀγνή, ξάστερη, ἀτόφια, ἀδολή ἢ λαϊ-
κή μας ποίηση» (σελ. 13).

Εἶναι ἀξιοπρόσεχτο αὐτὸ πού κάνει ὁ κ.

Θ., καὶ πού τὸ ἐξηγεῖ καὶ στὸν πρόλογό του
νὰ παίρνει δηλαδὴ δημοτικὰ τραγούδια «παν
ελληνία», ὅπως λ.χ. «Τὸ κάστρο τῆς Ὠριᾶς»
ἢ «Τῆς Ἀρτας τὸ γιοφύρι» κλπ. καὶ νὰ δείχνει,
ἀπὸ τὴ μιά μεριά τὴν ἐνότητα τῆς δημοτικῆς
μας ποιήσεως κί' ἀπὸ τὴν ἄλλη τὴς μεταβολῆς
πού παθαίνουν τὰ τραγούδια στοὺς διαφόρους
τόπους τῆς ἑλληνικῆς μας γῆς (7 παραλλα-
γές τὸ καθένα):

Ἀξιοσημείωτο εἶναι ἀκόμα ἡ μακρὰ εἰσα-
γωγή τοῦ κ. Θ. (σελ. 23-57), στὴν ὁποία
ὁ ἀνθολόγος θίγει διάφορα ζητήματα, ὅπως
γιὰ τὴν ἀποστολὴ τῆς λαογραφίας, γιὰ τὸ
δημοτικὸ τραγούδι, τὸν ποιητὴ του, τὴ μου-
σικὴ καὶ τοὺς χοροὺς, τὴ γεωγραφία τῆς λαϊ-
κῆς ποιητικῆς παραγωγῆς, παραθέτοντας
στὸ τέλος κρίσεις καὶ γνώμες γιὰ τὴ δημοτικὴ
μας ποίηση.

Ὁ κ. Θ. ἀσχολεῖται καὶ μὲ στιχουργικὲς
παρατηρήσεις, ἀναφέροντας τὰ εἶδη τῶν μέ-
τρων τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ (σελ. 40-
46). Θὰ εἶχαμε στὸ σημεῖο αὐτὸ νὰ προσθέσου-
με τὰ ἑξῆς: ὅτι θάπρεπε νὰ θεθοῦν κατὰ τὴ
σειρὰ τῆς συχνότητάς τους τὰ μέτρα πού
ἀκολουθεῖ ἡ δημοτικὴ μας ποίηση. Ἡ σειρά
αὕτη, ὅπως νομίζουμε ἡμεῖς, ἔχει ἔτσι: 1) ὁ δεκα-
πεντασύλλαβος ἱαμβικός (ὁ πῖο γνωστός
λαϊκὸς στίχος). Ὑστερα 2) ὁ τροχαϊκὸς ὀκτα-
σύλλαβος. Ἀκολουθεῖ 3) ὁ ἱαμβικός δωδεκα-
σύλλαβος μὲ τομὴ ὑστερ' ἀπὸ τὴν 7ῃ συλλα-
βή. Πῖο σπάνιο εἶναι 4) ὁ ἱαμβικός ὀκτασύλ-
λαβος καὶ 5) ὁ τροχαϊκὸς δωδεκασύλλαβος
μὲ τομὴ ὑστερ' ἀπὸ τὴν 7ῃ ἢ τὴν 5ῃ συλλαβή.
Ἀκόμα πῖο σπάνιος εἶναι 6) ὁ τροχαϊκὸς
δεκασύλλαβος.

Ἀπαραίτητα εἶναι τὰ εἰσαγωγικά σημειώ-
ματα τοῦ κ. Θ. καὶ στοὺς τρεῖς κύκλους ποιη-
μάτων (στ' Ἀκριτικά, στῆς Ἀγάπης, στὶς
Παραλογές). Εὐσυνειδησία δείχνει ἡ ἀναγρα-
φὴ τῆς πηγῆς, ἀπὸ τὴν ὁποία προέρχεται
κάθε ποίημα. Χρήσιμες εἶναι κί' οἱ ἀριθμημένες
382 ὑποσημειώσεις, πού ἐρμηνεύουν λέξεις
ἢ πράγματα.

Στὴ βιβλιογραφία (σελ. 340-341) ὁ κ. Θ.
ἀναγράφει συλλογὲς δημοτικῶν τραγουδιῶν
πού εἶχε ὑπ' ὄψη του, καθὼς καὶ περιοδικὰ
πού δημοσίευσαν τέτοια τραγούδια. Ἀναγ-
γέλλει ἐπίσης ὅτι θὰ δημοσιεύσει στὸν β' τό-
μο γενικὴ βιβλιογραφία. Κάποιες συλλογές
ξένων καὶ δικῶν μας ἔχει παραλείψει ὁ κ. Θ.,
ἀλλὰ δὲν ἀποκλείεται νὰ τις ἀναγράψει στὸν
β' τόμο. Ἀλλωστε δικαίωμα ἔχει ὁ ἀνθολόγος
νὰ ἐκλέξει ὅ, τι ἡ δική του αἰσθητικὴ προαίρεση
δέχεται. Στὰ περιοδικὰ, πού ἀναγράφει ὁ κ. Θ.,
στὰ ὁποῖα ἔχει φιλοξενηθεῖ ἕνας ἀριθμὸς δη-
μοτικῶν τραγουδιῶν, θὰ προσθέσουμε κάποιες,

πού δὲν περιέχονται στὴ βιβλιογραφία τοῦ κ.
Θέρου: «Χρυσάλλης» (1863), «Παρνασσός»
(1877), «Ἡπειρωτικὰ Χρονικά» (1926), «Ἰόνιος
Ἀνθολογία» (1927), «Θρακικά» (1928), Θεσ-
σαλικά Χρονικά» (1930), «Κρητικά» (1930),
«Ἀρχεῖον Θρακικοῦ Θησαυροῦ» (1934) κλπ.
Στὶς παρενθέσεις ἀναγράφουμε τὸ 1ο ἔτος τῆς
ἐκδόσεως τῶν περιοδικῶν αὐτῶν.

Ἦταν εὐστοχη ἡ ἰδέα τοῦ κ. Θ. νὰ παραθέ-
σει στὴν Εἰσαγωγή του χαρακτηριστικὲς
κρίσεις καὶ γνώμες συγγραφέων, ποιητῶν,
αἰσθητικῶν καὶ λαογράφων, δικῶν μας καὶ
ξένων, ἀπὸ τὸν Γκαίτε ἕως τὸν Παλαμά, κί'
ἀπὸ τὸν Κρουμβάχερ ἕως τὸν Κ. Παπαρρη-
γόπουλο κλπ. Οἱ γνώμες αὐτές, γνωστότατες
φυσικὰ στοὺς λογίους μας, συγκεντρωμένες
ἐδῶ, εἶναι πολὺ κατατοπιστικὲς γιὰ τὸν μέσο
ἀναγνώστη τοῦ βιβλίου τοῦ κ. Θ. Στὸν πρό-
λόγο τοῦ ὁ κ. Θ. ἀφιερώνει 3 σελίδες γιὰ τὸν
πατέρα τῆς ἑλληνικῆς λαογραφίας, τὸν Νι-
κόλαο Πολίτη. Ὁ ἀναγνώστης μένει μὲ τὴν
ἐντύπωση ὅτι ὁ Ν. Πολίτης στὴ συλλογὴ του
«Ἐκλογαὶ ἀπὸ τὰ τραγούδια τοῦ ἑλληνικοῦ
λαοῦ» παρουσιάζει, κατὰ τὸν κ. Θέρο, τὰ δη-
μοτικὰ τραγούδια «ὄχι στὴν πρότυπὴ τους μορ-
φή, δηλαδὴ ὅπως μᾶς τὰ παράδωκαν οἱ συλ-
λογεῖς καὶ οἱ προηγούμενοι ἐκδότες, ἀλλὰ σὲ
νέα σύνθεσις καθένα». Δὲν εἶν' ἀκριβῶς ἔτσι.
Ὁ Ν. Πολίτης, ἔχοντας ὑπ' ὄψη του πολλὲς
παραλλαγές κάθε τραγουδιοῦ, κατάρτισε μὲ
κριτικὴν προσοχὴ τὸ κείμενό του ἢ ἀφῆσε
τὴν ἐπικρατέστερη. Ἀλλωστε στὸ τέλος τῆς
συλλογῆς του ὁ Ν. Πολίτης ἔχει πίνακα τῶν
παραλλαγῶν κάθε τραγουδιοῦ, δείχνοντας
ἔτσι τὸν ἀπόλυτο σεβασμὸ τοῦ στὰ κείμενα.

Ἐχομε στὸ σημεῖο αὐτὸ ν' ἀναφέρουμε δύο
ἀπτὰ παραδείγματα, γιὰ ν' ἀποδείξουμε τοὺς
ἰσχυρισμοὺς μας, πού ἐκτείνονται καὶ πέρα ἀπὸ
τὸν Πολίτη: ὁ κ. Θέρος παρουσιάζει στὴ σελ.
198 τοῦ βιβλίου του τὸ 160ο τραγούδι «Τὸ
λεῖμονάκι». Τὸ ἔχει μάλιστα ὁ ἴδιος συμπερι-
λάβει παλιότερα καὶ στὴ συλλογὴ του «Δη-
μοτικὰ Τραγούδια» (1909, στὴ σελ. 28). Εἶ-
ναι τὸ γνωστὸ λαϊκὸ τραγούδι τῆς Πελοπον-
νήσου. Κι ὅμως λείπουν κάποιοι στίχοι του,
πού εἶναι ὁπωσδήποτε ἀναπόσπαστοι ἀπὸ
τὸ ποίημα αὐτό. Τὸ ἴδιο καὶ ἡ «Χατζίνα» τῆς
σελ. 229, πού εἶναι τὸ 243ο ἀνέκδοτο, ἔχει στί-
χους στὸ τέλος, οἱ ὁποῖοι ἐπίσης παραλεί-
πονται στὸ βιβλίο. Ἀν λοιπὸν ὁ κ. Θ. πρόσθε-
τε τὴ συνέχεια αὐτὴ στὰ δύο τραγούδια, πού
εἶναι τόσο συνηθισμένα στὴν Πελοπόννησο
—συνέχεια βέβαιη καὶ γνωστότατη—, κατὰ τί
θὰ ἔσφαλλε;

Ἡ Ἀνθολογία τοῦ κ. Θέρου πληρῶνει
ἀσφαλῶς ἕνα κενό. Μᾶς δίνει ἕνα μεγάλο
ἀριθμὸ δημοτικῶν τραγουδιῶν, συγκεντρω-
μένων καὶ τακτοποιημένων μὲ ἀληθινὴ φρον-
τίδα, κί' ἔχομε ἐπὶ τέλους κατὶ πανελλήνιο
στὸν τομέα αὐτὸν τῆς δημοτικῆς μας παραδό-
σεως. Δύο ἄλλες συνολικὲς συλλογές ἑλληνικῶν
δημοτικῶν τραγουδιῶν, τῆς Ε. Λύντεκε (1943)
καὶ τοῦ Ἀπ. Μελαχρινοῦ (1946), πρέπει νὰ
θεωρηθοῦν προσπάθειες ἐπιεικεῖς, ἀλλὰ χω-

ρὶς ὁλοκλήρωση. Τοῦ κ. Θέρου ὅμως εἶναι ὁ δεύ-
τερος σταθμὸς ἐκδόσεως τῶν ἀθάντων ποιη-
μάτων τοῦ λαοῦ μας. Ὁ πρῶτος ἦταν τοῦ Ν.
Πολίτη ἡ συλλογὴ (1914). «Τραγούδια τοῦ
Ἑλληνικοῦ Λαοῦ» τὰ ὀνόμασε ἐκεῖνος—«Τραγού-
δια τῶν Ἑλλήνων» τὰ βαφτίζει ὁ κ. Θέρος.
Σημειώνουμε ὅτι ὅλοι οἱ ἄλλοι συλλογεῖς—ἀνάμε-
σα στοὺς ὁποῖους ὑπάρχουν ἀνεκτίμητες προσ-
πάθειες κί' ἐπιτεύγματα—μᾶς ἔδωσαν τοπικὰ
ποιήματα (π.χ. ὁ Π. Ἀραβαντινὸς τῆς Ἡ-
πείρου, ὁ Π. Γενετὸς τῆς Ρόδου, ὁ Ἀθ. Σακελ-
λαρίου τῆς Κύπρου, ὁ Ἀρ. Κριάρης τῆς Κρή-
της, ὁ Μ. Γ. Μιχαηλίδης τῆς Καρπάθου, ἡ
Μέλπω Μερλιὲ τῆς Ρούμελης, ἡ Νίκη Πέρδικα
τῆς Σκύρου κλπ.), κί' ἄλλοι περιορίστηκαν
σὲ ὠρισμένο εἶδος δημοτικῶν τραγουδιῶν
(π.χ. ὁ Κ. Πασαγιάννης στὰ μαρινάτικα μοι-
ρολόγια, ἡ Μαρ. Λιουδάκη στὶς κρητικὲς μαν-
τινάδες κλπ.). Πρῶτος λοιπὸν ὁ ἀνυπέρβλητος
Νικόλαος Πολίτης ἐπεχείρησε ἐκδοτὴ καθο-
λικῆς συλλογῆς, ἀφοῦ μάλιστα μελέτησε 45
χρόνια τὴ δημοτικὴ μας παραγωγή καὶ τύ-
πωσε πλῆθος λαογραφικῶν πραγματειῶν
στὸ περιοδικὸ «Λαογραφία», πού ἐκεῖνος ἱ-
δρυσεν, καὶ σὲ ἄλλα περιοδικὰ κί' ἐφημερίδες,
τὰ ὁποῖα μαζεύτηκαν σὲ τρεῖς τόμους μὲ τὸν
τίτλο «Λαογραφικὰ Σύμμεκτα» (Α' 1920,
Β' 1921, Γ' 1931).

Ἡ προσπάθεια τοῦ κ. Θ. παίρνει τὸ νόημα
πνευματικῆς προσφορᾶς τόσο γιὰ τὸν λόγιό
ὅσο καὶ γιὰ τὸν μέσο ἀναγνώστη, καθὼς θέ-
τει στὴ διάθεσή τους σελίδες γνήσιας λαϊ-
κῆς ποιήσεως, στὴν ὁποία ἐκδηλώνεται ἡ
λυρικὴ φωνὴ τοῦ ἀπλοῦ ἀνθρώπου, κί' ὑπάρ-
χει ἀκόμα ἡ νεοελληνικὴ μὲ τὶς μικρὲς διαλε-
κτικὲς διαφορὲς τῆς, ἡ φυσικὴ γλώσσα, ὀμι-
λουμένη καὶ γραφομένη μαζί, ἡ φυσικώτερη
πού μποροῦμε νὰ φανταστοῦμε. Ὅταν θὰ
ἐκδοθεῖ καὶ ὁ 2ος τόμος, πού θὰ περιεῖχε τὴ
δόξα «τῶν ἀρμάτων», τοὺς καημοὺς «τῆς ξε-
νητείας», τὴν στοργὴν «τοῦ σπιτιοῦ», τὴν πίκρα
«τοῦ θανάτου» κλπ., τότε μὲ τοὺς δύο αὐτοὺς
τόμους—σὲ 3 τμήματα χωρίζεται ὁ πρῶτος,
σὲ 9 ὁ δεύτερος—θάχομε τ' ἀντιπροσωπευτι-
κά λαϊκὰ τραγούδια μας, πού ἐρχονται ἀπὸ
ἕναν ἀνόθευτο χῶρο, καὶ πού ἄλλοτε διηγούν-
ται κί' ἄλλοτε ἱστοροῦν τὸν ἱδιωτικὸ καὶ τὸν
καθολικὸ ψυχισμό τοῦ λαοῦ μας.

Στὸ «Μήνυμα» τοῦ Ἀγγέλου Σικελιανοῦ,
πού προτάσσεται στὸν α' τόμο, ὑπάρχουν δια-
τυπωμένες κάποιες σκέψεις, πού μᾶς γυμνάζουν
ἐθνικὴν ὑπερηφάνεια: «Ἡ νεοελληνικὴ δη-
μοτικὴ ποίηση, ἡ πῖο πηγαία ἑκφραση τῆς
ψυχῆς τοῦ λαοῦ μας, ἀποτελεῖ ἕνα σῶμα πού
δὲ βρίσκεται καμμιά ρωγμὴ ἀπάνω του καὶ
πού δὲν ἔχει ταῖρι σὲ κανέναν ἄλλο λαό». Κί'
ἀμέσως παρακάτω: «Νὰ κάνεις δικό
σου αὐτὸ τὸ σῶμα, νὰ σοῦ μεταγγίσει τὴν
ψυχὴ του, καὶ τὴν ἰδίαν αὐτὴ ψυχὴ νὰ τὴ μοι-
ράσεις σὲ ὅλους, σὰ μετάληψη ἀπ' τὸ μέγα
δισκοπότηρο». Αὐτὴ τὴν οἰκειότητα μὲ τὸν
κόσμο τοῦ ἑλληνικοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ,
πρὸς τὴν ὁποία μᾶς καλεῖ μὲ τὴν ὑπέρτατη
ἐκείνη ποιητικὴ του διαίσθησις ὁ Σικελιανός,

τήν εξήγησε ο κ. Ε.Π. Παπανούτσος στην κριτική που έγραψε στο «Βήμα» της 13ης Μαρτίου 1952 για τα «Τραγούδια των Ελλήνων». Σε δύο λόγους την απέδωσε, τους οποίους και μεταφέρω εδώ, γιατί έρμηνεύουν πειστικά το πώς το δημοτικό τραγούδι, με τις δικές του διαθέσεις και συγκινήσεις και στοχασμούς, που είναι ξένα πιά από το κλίμα της εποχής μας, μάς φαίνεται τόσο δικό μας, όταν το πλησιάζουμε. Ίδου οι δύο αυτοί λόγοι: «Ο πρώτος είναι η βαθειά και συνάμα τόσο απλή, τόσο θαυμαστά στοιχειακή ανθρώπινη αλήθεια που υπάρχει μέσα του. Αυτή ακριβώς ακτινοβολεί και κατακτά όσους πλησιάζουν για να δεχθούν την εύλογιά της. Και ο δεύτερος είναι το γεγονός ότι το τραγούδι του, το τόσο ανθρώπινο, είναι συνάμα βγαλμένο από το αίμα της φυλής. Γι' αυτό μιλεί τόσο θερμά και άμεσα στο αίμα μας και το τρικυμίζει. Έδω συναντώνται επί τέλους και αδελφώνονται δύο μοίρες: η μοίρα της πατρίδας και η μοίρα του ανθρώπου, κι' έτσι εξηγείται γιατί αυτή η απλή και μεγάλη ποίηση παρουσιάζει τόσο πληρότητα και αυτάρκεια».

Ένας τόνος παρθενικός, ο τόνος του αὐθόρμητου αοιδού, κυκλοφορεί σε όλες τις σελίδες της Ἀνθολογίας του κ. Θ. Ἄν δὲν ἔχουν τὰ τραγούδια αὐτὰ τὴν δραματικὴ ἔμπνευση τοῦ προσωπικοῦ ποιητῆ τῆς ἐντεχνῆς ποιήσεως, ὅμως μὲ τὴ γραφικότητα καὶ τὴν παραστατικότητά τους μᾶς παρέχουν ἄλλη μιὰ φορὰ τὴν ἀφορμὴ νὰ γνωρίσουμε τὴ νεοελληνικὴ γλῶσσα ἀπὸ ἀποψη φωνητικῆ, μορφολογικῆ καὶ συντακτικῆ, καθὼς οἱ διαλεκτικὲς ἀποχρώσεις τῶν τόπων καὶ οἱ παραλλαγές τῶν ποιημάτων πλουτίζουν τὸ πολύφωνο δημοτικὸ μας τραγούδι.

Χρονικὸ τῆς ἀπλῆς ἀνθρώπινης καρδιάς θὰ τὸ λέγαμε τὸ σύνολο τῶν ποιημάτων αὐτῶν, ποὺ κατακλύζεται ἀπὸ συναισθήματα καὶ πάθη, χυμένα σὲ λέξεις, ἰδίως ὅταν αὐτὲς εἶναι δηλωτικὲς ψυχικῆς ἐνέργειας. Θαρρεῖς πὼς πάλαι σ' αὐτὰ ἡ ἴδια ἡ ἀπλοϊκὴ καρδιά τοῦ λαοῦ, μὲ τὴν πικρὴ πείρα τῆς, μέσα σ' ἓνα σχῆμα ὄχι βέβαια μετρημένο ἀλλὰ ποὺ εἶναι

μελίχια ἀρρενωπό. Ὅχι σύμβολα ἀλλὰ οὐσία ἐκφράζεται στὴν ποίηση αὐτῇ, ποὺ τῆς γίνεται γνῶριμο μόνο ὅ,τι βλέπει: ὁ οὐρανὸς, ἡ γῆ, ἡ θάλασσα—ἡ ἀγάπη τοῦ ὄρατοῦ κόσμου. Φυσιολατρεῖα χωρὶς ρέμβη, λυρισμὸς χωρὶς ὑπερτονισμὸ τοῦ δράματος τῆς ζωῆς, τὸ ἀνθρώπινο χωρὶς κανένα διακοσμητικὸ στοιχεῖο. Καθὼς ὅλα εἶναι ἀδίσχιστα καὶ συμφιλωμένα, ἡ ἔξαρση εἶναι κι' αὐτὴ φυσικώτατη. Ὡς καὶ τὸ ἱστορικὸ στοιχεῖο, κι' ἐκεῖνο ἀποβαίνει σὲ τελευταία ἀνάλυση προσωπικὸ.

Συναντᾶμε κάποτε στὴ συλλογὴ τοῦ κ. Θ. τὸ ἴδιο τραγούδι τρεῖς καὶ τέσσερες φορές. Μιὰ νέα μορφή τοῦ ποιήματος δικαιολογεῖ αὐτὴ τὴν παράθεση—κι' αὐτὸ δείχνει πόσο πιστὰ ἀκολουθεῖ τις πηγές ὁ κ. Θ., ἀκόμα πόσο ἀποστρέφεται τὴν ἐπέμβαση στὸ δημοτικὸ τραγούδι, ποὺ κάποιοι συλλογείς σὲ ὠρισμένες περιπτώσεις μὲ πολλὴ αὐθαιρεσία τὸ νόθευαν ὡς τώρα. Εἶναι ἀφογὴ ἡ ταξινομήση τῶν ποιημάτων στὴν Ἀνθολογία τοῦ κ. Θέρου.

Ὅταν σταματᾷ κανένας τὴν ἀνάγνωση τῶν δημοτικῶν μας τραγουδιῶν στὸ βιβλίο τοῦ κ. Ἄγι Θέρου, μένει μὲ τὴν ἐντύπωση πὼς ἡ λιτὴ οἰκονομία τῆς λαϊκῆς μούσας δίνει εὐτυχημένη διέξοδο σ' ἓνα ἀφθονο ποτάμι, ποὺ τὰ ξάστερα νερά του ἀκολουθοῦν μιὰ κοίτη, ὅπου τίποτα δὲν μπορεῖ ν' ἀποτελεματωθεῖ, κι' ἔτσι διαβάζουμε σὰ νᾶναι πετράδια εὐκολοδιάκριτα δυὸ ἀσβυστες γραφές. Ἡ μιὰ εἶναι τὸ θαρρετὸ σύνθημα τῆς ζωῆς, τὸ ὁποῖο στοὺς δημοτικοὺς στίχους δὲν ἔχει τὴ σπασμωδικότητα καμμιᾶς ἀλαζονείας, ἀλλὰ εἶναι τὸ ἀνάβρυσμα τοῦ ἀπροσποίητου ἀνθρώπου, ποὺ γίνετ' ἓνα μὲ τὰ πλάσματα τοῦ κόσμου:

νὰ δώσω σείσμα τ' οὐρανοῦ, νὰ βγά-
[λῃ μαῦρα νέφη (σελ. 71).

Ἡ ἄλλη εἶναι ἡ ἀγνότερη ἀνιδιοτέλεια, ποὺ κάνει τὸν λόγο πρωτόγονα διδακτικὸ καὶ θυμόσοφο:

ἐγὼ ἂν πεθάνω κι' ἂν χαθῶ, δέ λι-
[γοςτεύει ὁ κόσμος (σελ. 289).

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΥΔΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΕΖΟΓΡΑΦΩΝ καὶ ΠΟΙΗΤΩΝ

ΣΕΙΡΑ Α'. Τόμοι 1—100 δεμένοι εἰς 44 τόμους Δραχμὰς 2.200.000
Σειρὰ χαρτῶν 1—3 τοῦ εἰς τοὺς ΑΡ-
ΧΑΙΟΥΣ ΕΛΛΗΝΑΣ γνωστοῦ κδ-
σμου δεμένη μὲ ξυλίνους ράβδους πρὸς
ἀνάρτησιν..... » 75.000

Σειρὰ Β'. Τόμοι 101—200. Ἐξεδόθησαν οἱ τόμοι
101—127 καὶ πωλοῦνται ἄδετοι ἀντὶ » 529.500

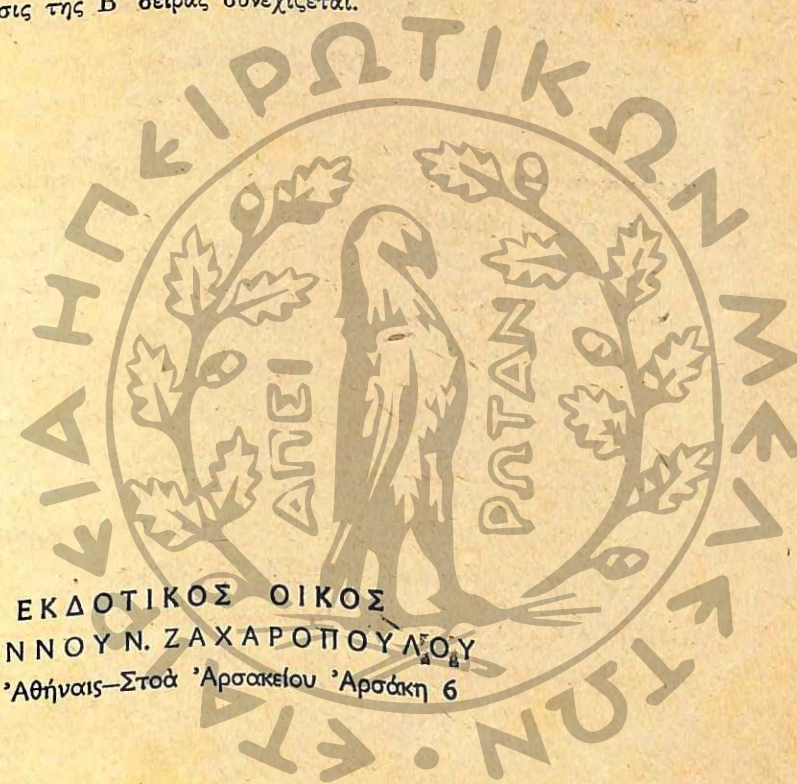
Οἱ ἀνωτέρω τόμοι καὶ μὲ εὐκολίες πλη-
ρωμῆς ἐπὶ ἰδιαιτέρᾳ συμφωνίᾳ.

Ἡ ἔκδοσις τῆς Β' σειρᾶς συνεχίζεται.

Τὸ ἐρχόμενο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ μας θὰ εἶναι διπλὸ (γιὰ τοὺς
μῆνες Ἰούνιο καὶ Ἰούλιο) καὶ θὰ ἐκδοθῇ στὶς 15 Ἰουνίου.



ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ
Ἐν Ἀθῆναις—Στοὰ Ἀρσακείου Ἀρσάκη 6



ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
ΙΩΑΝΝΟΥ Ν. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ—ΑΡΣΑΚΗ 6—Τηλ. 23-218

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Α' 1947 ἄδետος Δραχ. 75.000 πανόδետος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Β' 1948 ἄδետος Δραχ. 75.000 πανόδետος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Γ' 1949 ἄδետος Δραχ. 75.000 πανόδետος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Δ' 1950 ἄδետος Δραχ. 75.000 πανόδետος Δραχ. 95.000
ΠΑΙΔΕΙΑ τόμος Ε' 1951 ἄδետος Δραχ. 75.000 πανόδետος 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 Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου:

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