

Β'.) Ἡλικία 2-5 μηνῶν. Παρουσιάζονται αἱ πρῶται κοινωνικαὶ ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ. Κραυγάζει, μειδιά, κινεῖται ἐπὶ τῆς θέας ἄλλων προσώπων (κυρίως τῆς μητρός). Ἀναφέρει μάλιστα παράδειγμα δύο βρεφῶν ἡλικίας 5 μηνῶν ὅταν ἐξηφανίζετο τὸ ἓνα ἐκ τῶν ὀφθαλμῶν τοῦ ἄλλου, τοῦτο ἤρχιζε νὰ κλαίῃ.

Γ'.) Ἡλικία 6-18 μηνῶν. Ἡ τρίτη αὕτη περίοδος χαρακτηρίζεται ὑπὸ τῆς προσπαθείας τὴν ὁποίαν καταβάλλει τὸ παιδί νὰ ἔλθῃ εἰς ἐπαφήν μὲ τοὺς ἄλλους. Κατὰ τὴν γνώμην τῆς, ὑπάρχουν οἱ ἀκόλουθοι τύποι ἐπαφῆς μεταξὺ παιδιῶν κατὰ τὸ στάδιον τοῦτο:

α'.) Ἐπαφή διὰ τοῦ δλέμματος (6-7 μηνῶν). Τὰ παιδιὰ ἀλληλοπαρατηροῦνται ἄνευ ἀντιδράσεων (1). Διὰ τὰ πλέον προχωρημένης ἡλικίας παιδιὰ, ἡ στάσις αὕτη θεωρεῖται ὑπ' αὐτῆς ὡς ἐκδήλωσις δυσπιστίας καὶ ἀνησυχίας.

β'.) Ἐπαφή διὰ τῶν χειρῶν (8-9 μηνῶν). Τὰ παιδιὰ ἐγγίζουσιν τὰς παρειὰς ἄλλων παιδιῶν, τὰς κτυποῦν, πιάνουσιν τὰς χεῖρας τῶν ἄλλων κ.τ.τ.

γ'.) Συνάντησις δλέμματων, μειδιάματα, φλυαρία (10-12 μηνῶν).

δ'.) Ἐπίδειξις καὶ προσφορά ἀντικειμένων (ἀπὸ 12 μηνῶν καὶ ἔνω). Τὰ παιδιὰ προτείνουν τὴν χεῖρα, δεικνύουσιν ἓνα παιγνίδι, τὸ προσφέρουσιν.

Παρ' ὅλας τὰς ἐκδηλώσεις ταύτας ἐπαφῆς, ἐν τέλει διατείνεται ὅτι, γενικῶς κατὰ τὴν τρίτην ταύτην περίοδον:

—Τὰ παιδιὰ διέρχονται τὸ μεγαλύτερον μέρος τοῦ χρόνου τῶν παίζοντα δι' ἑαυτά. Μεταξὺ ἄλλων ἀναφέρει ὅτι ἐχρησιμοποίησε ἓνα τύμπανον τὸ ὁποῖον ἔθεσε εἰς τὴν διάθεσιν παιδιῶν ἡλικίας 11-18 μηνῶν. Παρατήρησεν ὅτι ἕκαστον αὐτῶν τὸ ἐχρησιμοποιοῦν διὰ τὸν ἑαυτόν του.

—Παρουσιάζονται ἐπίσης κατὰ τὴν ἡλικίαν ταύτην δεσποτικαὶ καὶ ἀνταγωνιστικαὶ τάσεις μεταξὺ παιδιῶν, δηλαδὴ τάσεις μερικῶν νὰ κυριαρχήσουσιν καὶ νὰ ἐπιβληθοῦν ἐπὶ τῶν ἄλλων. Καταλήγει οὕτω εἰς τὸ συμπέρασμα ὅτι, ἀπὸ τῆς ἡλικίας αὐτῆς, παρουσιάζονται παιδιὰ μὲ «κυριαρχικόν» τύπον καὶ ἄλλα μὲ «ὑποτακτικόν».

Ἄλλ' ἡ ἀνάπτυξις τῆς κοινωνικότητος δὲν περιορίζεται εἰς τὰ ἀναφερθέντα τρία βασικά στάδια ἐξελίξεως. Συνεχίζεται μέχρι τῆς ἐνηλικιώσεως. Εὗρισκει λοιπὸν ἡ Bühler ὅτι:

Εἰς ἡλικίαν 2-4 ἐτῶν παρουσιάζεται στάσις ἀντιθέσεως καὶ ἀρνήσεως εἰς τὰ παιδιὰ. Ἀντιτίθενται δηλαδὴ εἰς πᾶσαν ἐνέργειαν τοῦ ἄλλου ἐπ' αὐτῶν.

Εἰς ἡλικίαν 5-8 ἐτῶν τὰ παιδιὰ ζοῦν μαζί, παίζουν, αἱ ἀμοιβαῖαι ἐπαφαί των εἶναι περισσότεραι, περὶ τὸ τέλος δὲ τῆς περιόδου ταύτης (8ον ἔτος) παρουσιάζουσιν καθαρὰν κοινωνικότητα.

Εἰς ἡλικίαν 9-13 ἐτῶν παρατηρεῖται πολὺ ἀνεπτυγμένη κοινωνικότης ἢ ὁποία, κατὰ τὴν γνώμην τῆς, παρουσιάζεται ἐνωρίτερον εἰς τὰ κορίτσια. Τὰ παιδιὰ ἀποδέχονται τότε, κανόνας καὶ ἀρχὰς κατὰ τὰ παιγνίδια των.

Εἰς ἡλικίαν 14 ἐτῶν καὶ ἔνω παρουσιάζονται αἱ φιλίαι, ὁ θαυ-

20

(1) Ἐν τούτοις ἀναφέρει παράδειγμα βρεφῶν 5 μηνῶν ἐκ τῶν ὁποίων τὸ ἓνα κλαίει, ὅταν ἐξαφανίζεται τὸ ἄλλο.

μασιμός πρὸς μεγαλύτερους καὶ αἱ ἀνάγκαι κοινωνικῶν σχέσεων καθίστανται πλέον ἐμφανείς.

Αὕτη, ἐν γενικαῖς γραμμαῖς, εἶναι κατὰ τὴν γνώμην τῆς Bühler ἡ πορεία ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος εἰς τὸ παιδί.

Πλὴν τῶν παρατηρήσεων τὰς ὁποίας ἔκανε ἡ Bühler εἰς τὴν συμπεριφορὰν τοῦ παιδιοῦ, συνέλεξε καὶ κατέγραψε τὸ χρησιμοποιούμενον ὑπὸ τῶν παιδιῶν λεξιλόγιον, ἐν τῇ προσπάθειά της νὰ ἐρμηνεύσῃ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς των.

### Κριτικὴ ἐπὶ τῶν ἀπόψεων τῆς Bühler.

Ἐὰν ἐξετάσωμεν τὰς ἀνωτέρω ἐκτεθείσας ἀπόψεις τῆς Bühler ἔχομεν πᾶν δικαίωμα νὰ παρατηρήσωμεν ὅτι:

α'.) Τὰ στάδια ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος, ὡς καθορίζονται, δὲν εἶναι φυσικά. Εἰς τὸ πρῶτον καὶ δεύτερον ἔτος τῆς ἡλικίας δέχεται ὅτι τὸ παιδί καταβάλλει παντὸς εἶδους προσπάθειάς διὰ νὰ ἔλθῃ εἰς ἐπαφὴν μὲ τοὺς ἄλλους. Εἰς τὸ 2 - 4ον ἔτος διαβλέπει «ἀντιθέσεις» καὶ «ἀρνήσεις», ἐνῶ εἰς τὸ 8ον ἔτος παραδέχεται πλήρη κοινωνικότητα, πράγμα ἀπίθανον. Τὸ παιδί τῶν 8 ἐτῶν δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἔχῃ ἀναπτύξει πλήρως τὴν κοινωνικότητά του.

β'.) Τοποθετεῖ τὴν ἐμφάνισιν τῶν κοινωνικῶν ἐπαφῶν μεταξὺ παιδιῶν, πολὺ ἐνωρίς.

γ'.) Ὡς ἀποδέχεται τὰς ἐπαφὰς ταύτας εἶναι ἀπλῶς ἐξωτερικαὶ κινήσεις τῶν παιδιῶν. Ἀφ' ἐνὸς προσέγγισις τ ο π ι κ ῆ, ἀφ' ἑτέρου ἀπομάκρυνσις καὶ ἀποφυγή. Οὐδεὶς λόγος γίνεται περὶ ἀμοιβαίας ἀποδοχῆς καὶ κατανοήσεως μεταξὺ παιδιῶν. Ἄνευ τῆς ἀμοιβαιότητος αὐτῆς δὲν δυνάμεθα νὰ δεχθῶμεν κοινωνικότητα.

Ἐὰν ἐξετάσωμεν τώρα λεπτομερέστερον τὸ σύνολον τῶν ἀπόψεών της, παρατηροῦμεν ὅτι:

α'.) Παρουσιάζεται π α ρ ε κ κ λ ί ν ο υ σ α τ ῶ ν θ α σ ι κ ῶ ν ἀ ρ χ ῶ ν τ ῆ ς. Ἐχρησιμοποίησε, κατὰ τὴν γνώμην μας, τὸν ὄρον «κοινωνικός» κατὰ τρόπον μονόπλευρον. Ἐνῶ δηλαδὴ διατείνεται ὅτι ὑπάρχουν δύο πόλοι οἱ ὁποῖοι καθορίζουν τὰς κοινωνικὰς σχέσεις τῶν ἀνθρώπων, ὁ ἀ τ ο μ ι κ ὸ ς καὶ ὁ κ ο ι ν ω ν ι κ ὸ ς. μόνις ἀρχίσῃ νὰ μεταφράζῃ τὰς παρατηρήσεις της, δὲν ὑπολογίζει εἰ μὴ μόνον ἐκείνας αἱ ὁποῖαι δύνανται νὰ θεωρηθοῦν ὡς σημεῖα θετικῶν κοινωνικῶν τάσεων. Ἄγνοεὶ τὸν «ἀτομικὸν» πόλον. Αἱ «π ρ ῶ τ α ι κ ρ α υ γ α ἶ» ἐπὶ παραδείγματι τοῦ παιδιοῦ, σημαίνουν κατὰ τὴν Bühler εἴσοδον εἰς κάποιαν ἐπαφὴν μὲ τὸν πλησίον του. Βεβαίως δὲν διατείνεται ὅτι αἱ κραυγαὶ τῶν πρώτων μηνῶν τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ εἶναι σημεῖα ἢ μέσα τὰ ὁποῖα χρησιμοποιεῖ τοῦτο ἐνσυνειδήτως, ἐν τούτοις ἀποδίδει εἰς αὐτὰς κοινωνικὴν σημασίαν, προσπάθειαν ἐπαφῆς. Ὀλίγον κατ' ὀλίγον αἱ κραυγαὶ τοῦ παιδιοῦ διαφοροποιοῦνται καὶ δι' αὐτῶν ἐκφράζει τὰς διαθέσεις του, συγχρόνως δὲ στέλλει ποικίλα μηνύματα εἰς τοὺς ἄλλους.

Νομίζομεν ὅτι ἡ συγγραφεὺς συγχέει πολλὰ στοιχεῖα ὡς πρὸς τὸ ζήτημα τῶν κραυγῶν. Εἶναι ἀληθές ὅτι ἡ κραυγὴ διὰ τὸ βρέφος εἶναι μέσον κλήσεως ἄλλων προσώπων. Δυνατὸν ὅμως νὰ εἶναι μιὰ ἀνακλαστικὴ ἀντίδρασις εἰς στιγμὰς προσωπικῆς δυσφορίας (πόνου, περιορισμοῦ, μὴ ἱκανοποιήσεως). Ἐὰν ἡ κραυγὴ συντελή νὰ ἔλθῃ κάποιος πλησίον τοῦ παιδιοῦ (μῆτηρ) ὑπάρχουν πολλοὶ παράγοντες οἱ ὁποῖοι ἐπιδρῶν εἰς τοῦτο, ὡς π.χ. ἡ κατανόησις τῶν ἐνηλίκων (ἢ μῆτηρ κατανοεῖ ὅτι τὸ τέκνον της ἔχει κάποιαν ἀνάγκην).

β'.) Ἄλλο ἀσθενές σημεῖον τῶν συμπερασμάτων τῆς Bühler εἶναι τὰ συμ-

περάσιματά της περί μειδιάματος, παρουσιάζομενον τὸ πρῶτον κατὰ τὸν τρίτον ἀπὸ τῆς γεννήσεως μῆνα. Κατ' αὐτὴν τὸ μειδίαμα ἀποτελεῖ ἀντίδρασιν καθαρῶς κοινωνικὴν. Διερωτώμεθα ὁμως—ἀκόμη καὶ ἐὰν τὸ μειδίαμα εἶναι σημεῖον θετικόν, σημεῖον ἐνδιαφέροντος δι' ἄλλα πρόσωπα—ὅθεν ἐνδειξίς κοινωνικότητος—ἐὰν ἔχωμεν τὸ δικαίωμα νὰ συμπεράνωμεν ὅτι εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτὴν (3ον μῆνα τῆς ζωῆς) ὑπάρχει καθαρὰ ἐπαφή μεταξὺ τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ πλησίον του, ἐπειδὴ μειδιᾷ.

Ἡ Δις Nielsen (1) εἰς τὸ βιβλίον της «Ἡ ἀνάπτυξις τῆς κοινωνικότητος εἰς τὸ παιδί» ἀποδεικνύει ὅτι ἡ «κοινωνικὴ αὐτὴ συμπεριφορά» δηλαδὴ τὸ μειδίαμα, καταλαμβάνει ἐλάχιστον χρόνον εἰς τὰ πλαίσια τῆς ζωῆς τοῦ βρέφους μιᾶς ἡμέρας. Μᾶς λέγει ὅτι, ἀκόμη καὶ πρὸς τὸ τέλος τοῦ πρώτου ἔτους, τὸ παιδί κοιμᾶται περισσότερον τῶν 3) 4 τοῦ χρόνου μιᾶς ἡμέρας καὶ γενικῶς εὐρίσκεται εἰς καταστάσεις αἱ ὁποῖαι οὐδεμίαν ἐπαφήν με ἄλλους παρουσιάζουν. Δὲν ἐπιτρέπεται λοιπὸν νὰ συμπεράνωμεν ὅτι τὸ παιδί εἶναι καθαρῶς κοινωνικὸν ὄν ἀπὸ τοῦ πρώτου ἔτους τῆς ζωῆς του, ἐπειδὴ μειδιᾷ.

Ἀλλὰ ἀκόμη καὶ ἂν παραδεχθῶμεν ὅτι τὸ μειδίαμα εἶναι σημεῖον ἀντιδράσεως ἀποκλειστικῶς κοινωνικῆς, θετικῆς, καὶ ἐὰν ἐξετάσωμεν τὴν ἐπαφήν αὐτὴν ἀπὸ κοινωνιολογικῆς ἀπόψεως, διαπιστοῦμεν ὅτι ὁ χαρακτήρ της δὲν εἶναι διανοητικὸς, δηλαδὴ δὲν στηρίζεται εἰς διανοητικὰς ἀνταλλαγὰς, δὲν ἔχει ἀμοιβαίότητα στηριζομένην εἰς τὴν γνῶσιν καὶ τὸν σεβασμὸν τῆς ἀμοιβαίας ἀξίας τῶν ἀτόμων, πράγμα τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖ τὸν ἀπαραίτητον ὄρον, διὰ νὰ ἰσχυρισθῶμεν ὅτι μία ἐπαφή μεταξὺ ἀτόμων εἶναι κοινωνικῶς θετικὴ.

Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν ἀποδεχόμεθα τὴν ἄποψιν τοῦ Piaget ὁ ὁποῖος θεωρεῖ τὸ μειδίαμα (2) «ὡς μίαν ὀλικὴν ἀντίδρασιν τοῦ βρέφους πρὸς πρόσωπα καὶ πράγματα».

γ) Ἡ Bühler ἀπέδωσε μεγάλην σημασίαν εἰς παρατηρήσεις ἐπὶ τῆς συμπεριφορᾶς παιδιῶν ἡλικίας 6-18 μηνῶν. Παρουσιάζεται ὁμως κατὰ τὴν ἡλικίαν αὐτὴν διαφορὰ συμπεριφορᾶς τοῦ παιδιοῦ ἔναντι τῶν ἀντικειμένων τὰ ὁποῖα συναγτᾶ καὶ τῶν προσώπων τὰ ὁποῖα εὐρίσκονται πλησίον του; Νομίζομεν ὅχι. Τείνει τὰς χεῖρας του, κτυπᾷ, ἐγγίζει τὰ ἀντικείμενα, συμπεριφέρεται δὲ καθ' ὅμοιον τρόπον εἰς τοὺς ἐνηλίκους ἢ παιδιὰ τὰ ὁποῖα τὸ πλησιάζουν. Τὰ ἐγγίζει ὡς ἀκριβῶς κάθε ἀντικείμενον τὸ ὁποῖον τὸ προσελκύει, τὰ θωπεύει ὡς τὰ ἀντικείμενα. Τὰ ἄλλα παιδιὰ εἶναι δι' αὐτὸ «ἀντικείμενα» ὡς τὰ τόσα ἄλλα τὰ ὁποῖα τὸ περιστοιχίζουσιν.

Πλὴν τούτων ἡ προσοχὴ τὴν ὁποίαν ἀποδίδει τὸ μικρὸ παιδί εἰς «τὸν πλησίον» εἶναι πολὺ ἐφήμερος. Τὰ μικρὰ τῶν δύο (2) ἐτῶν παραμένουν γενικῶς ἀπομονωμένα καί, ἐὰν ὁ ἐνήλικος ἐπιχειρήσῃ νὰ τὰ κρατήσῃ εἰς τὰς ἀγκάλας του, ἐκδηλώνουν ἔντονον ἐπιμονὴν νὰ ἀπαλλαγῶν διὰ νὰ συνεχίσουν τὰς ἀσχολίας των. Ἡ συνεργάτις τῆς Bühler, Sonja Witlitsky λέγει ὅτι μέχρι τῆς ἡλικίας τῶν 5 ἐτῶν, τὰ 50% τῶν παιδιῶν παραμένουν μόνα, παίζουν μόνα ἢ εἰς μικρὰς ομάδας (2 ἢ 3 παιδιῶν).

Ἀλλὰ καὶ ἂν δεχθῶμεν ὅτι τὰ πολὺ μικρὰ παιδιὰ ἔρχονται εἰς ἐπαφήν τὰ μὲν μετὰ τῶν δέ, ἢ προσέγγις αὕτη εἶναι ἀπλῶς τοπικὴ, οὐδόπως ἐπιβάλλουσα κοινωνικὰς σχέσεις. Κοινωνικαὶ σχέσεις ὑπάρχουν μόνον ὅταν ὑπάρχουν συνειδητὰ στοιχεῖα, ἀλληλοεπιδράσεις καὶ ἀνταλλαγὰς μεταξὺ ἀτόμων (3). Ἡ προσέγγις τῶν παιδιῶν με ἄλλα

(1) Ruth Nielsen : «Le développement de la sociabilité chez l'enfant» σελ. 32

(2) Jean Piaget : «La naissance de l'intelligence chez l'enfant».

(3) Jean Piaget : «Quelques remarques sur l'egocentrisme de l'enfant». Congrès international de l'enfance. Paris 1931.

πρόσωπα αρκεί διὰ νὰ δημιουργήσῃ εἰς αὐτὰ συναίσθημα ἀσφαλείας, ἰκανοποιήσεως, παρηγορίας. Διὰ νὰ δημιουργηθῇ ὁμοῦ κοινωνικὴ ἐπαφή, τοῦτο προϋποθέτει κάτι περισσότερο τοῦ συναισθήματος. Τὰ παιδιά συναθροίζονται περίξ ἐνὸς κοινοῦ ὕλικου (π.χ. εἰς τὴν ἀμμοδόχον) διὰ νὰ παίξουν, ἀλλ' ὁ κοινωνικὸς παράγων εὑρίσκεται δι' αὐτά, εἰς δευτερεύουσαν μοῖραν.

Μία κοινὴ δραστηριότης, ἡ ἐπιθυμία τῶν παιγνιδιῶν τοῦ ἄλλου, δυνατόν νὰ προκαλέσουν τὴν προσέγγισιν τῶν παιδιῶν τῆς μικρᾶς ἡλικίας μεταξύ των, ἀλλ' ἡ προσωπικὴ ἑλξίς, ἡ ἀνάγκη ἐπαφῆς, δὲν ὑπεισέρονται εἰ μὴ μόνον εἰς μικρὸν βαθμόν.

δ') Ἡ Bühler ἀρνεῖται τὴν ὕπαρξιν τοῦ λεγομένου «παιδικοῦ ἐγωκεντρισμοῦ». Πρὸς ἀπόδειξιν τούτου ἐπεχείρησεν κατάταξιν καὶ ἀνάλυσιν τοῦ λεξιλογίου τὸ ὁποῖον χρησιμοποιοῦν τὰ παιδιά ἡλικίας τριῶν (3) ἐτῶν. Παρατήρησεν ὅτι: τὸ 20% τῶν λέξεων τὰς ὁποίας χρησιμοποιοῦν τὰ παιδιά κατὰ τὴν ἡλικίαν αὐτήν, ἀφορᾷ τὸ ὕλικὸν μὲ τὸ ὁποῖον παίξουν, τὸ 30% τὰ ἄλλα πρόσωπα, τὸ 40% τὰ ἴδια τὰ παιδιά καὶ μόνον 10% ἀφορᾷ τὰς ἀμοιβαίας σχέσεις. Καὶ συμπεραίνει: «Θὰ ἠδυνάμεθα νὰ εἰπώμεν ὅτι ἡ ἐπιθυμία ἐπαφῆς, ἡ ὁποία ἐκφράζεται ὑπὸ τοῦ λεξιλογίου τοῦ παιδιοῦ, εἶναι ἐντελῶς ἐγωϊστικὴ. τὸ παιδί ἐπιθυμεῖ νὰ ἐπισύρῃ τὴν προσοχὴν, τὸ διαφέρειν, τὴν συμπάθειαν τοῦ ἄλλου. Ἄλλ' ἡ ἐπιθυμία του αὕτη τὸ ὠθεῖ πάντοτε πρὸς τὸν ἄλλον. Ὅθεν ἡ δραστηριότης του εἶναι πάντοτε προϊόν μιᾶς ἐπαφῆς».

Καὶ εἰς τὸ σήμερον αὐτὸ παρατηροῦμεν ὅτι ἀνεφέραμεν εἰς τὰ προηγούμενα, δηλαδὴ ὅτι, ἐνθ' παραδέχεται τὴν ὕπαρξιν δύο πόλων, τοῦ ἀτομικοῦ καὶ τοῦ κοινωνικοῦ, ἐντὸς τῶν ὁποίων κινεῖται τὸ παιδί διὰ νὰ ἀναπτύξῃ ἐπαφάς, ἐν τέλει ἀποφεύγει τὸν ἀτομικὸν πόλον. Λέγει ὅτι ἐκ τοῦ λεξιλογίου του παρουσιάζεται τὸ παιδί ἐγωϊστικόν, ἀλλ' ἡ ἐπιθυμία του νὰ ἐπισύρῃ τὴν συμπάθειαν, τὸ ὠθεῖ πρὸς τὸν ἄλλον.

Ἡ ἄρνησίς της ἐν σχέσει πρὸς τὸν παιδικὸν ἐγωκεντρισμόν, καθίσταται πλέον ἐμφανῆς εἰς τὰς παρατηρήσεις της σχετικῶς μὲ τὸ ἔργον τοῦ Jean Piaget

«Κατὰ τὴν ἡλικίαν τῶν 5-8 ἐτῶν—λέγει— (1) τὸ παιδί ἀποκτᾷ μίαν στάσιν, κοινωνικῶς ἀντικειμενικὴν. «Οἱ ἄλλοι», ἀπὸ ἀπόψεως ἀντικειμενικῆς, δὲν ὑπάρχουν διὰ τὸ παιδί τῆς προσχολικῆς ἡλικίας. Ἴδου δατὶ ὁ Piaget υἰοθέτησεν τὴν ἐσφαλμένην ἀντίληψιν ὅτι τὸ παιδί εἶναι ἐκ φύσεως ἀντικοινωνικὸν καὶ ἐγωκεντρικόν καὶ ὅτι δὲν καθίσταται κοινωνικόν, εἰ μὴ μόνον ὀλίγον κατ' ὀλίγον, μὲ τὴν ἀνάπτυξίν του. Ἐν τούτοις δὲν εἶναι ἡ κοινωνικὴ τάσις ἡ ὁποία ἐλλεῖπει εἰς τὸ μικρὸν παιδί διότι αὕτη παρουσιάζεται εἰς αὐτὸ πολὺ ἐνωρίς, ἀλλ' εἶναι κατ' ἀρχάς μία κλίσις καὶ μία τάσις συμπαθείας, ἄνευ οὐδεμιᾶς ἀντικειμενικότητος».

Ἡ ἐπιμονὴ διὰ τῆς ὁποίας ἡ Bühler ἀντιτίθεται εἰς τὴν ὕπαρξιν ἐγωκεντρισμοῦ εἰς τὸ παιδί, δύναται νὰ ἐξηγηθῇ ὑπὸ μιᾶς ἐπιθυμίας της νὰ ἀπαλλαγῇ ἀπὸ τὴν παλαιάν ἀντίληψιν ὅτι τὸ παιδί, ἀπὸ τῆς γεννήσεώς του, εἶναι κακόν, ἀντικοινωνικόν.

Καταλήγοντες λέγομεν ὅτι αἱ ἐργασίαι της ἐπὶ τῆς κοινωνικότητος τοῦ παιδιοῦ, παρὰ τὸν πλοῦτον καὶ τὴν ποικιλίαν παρατηρήσεών των, δὲν παρέχουν σαφῆ οὐδὲ ἰκανοποιητικὴν ἐρμηνείαν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ καὶ τῆς ἀναπτύξεώς αὐτῆς.  
(συνεχίζεται)

(2) Ruth Nielsen : «Le développement de la sociabilité chez l'enfant», σελ. 44

# Η ΜΑΘΗΤΟΠΟΙΗΣΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Υπό ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΚΡΕΤΣΗ, Πτυχιούχου τῶν Παιδ. τοῦ Παν/μίου Γενεύης

(Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο)

Ἐνῶ στὴν βρεφικὴ ἡλικία ἡ νοημοσύνη εἶναι κινήσαιοθητικὴ, ἐκδηλώνεται μὲ κινήτικες ἐνέργειες, μέχρι τὸ ἕκτο ἔτος ἡ νοημοσύνη εἶναι πρό-λογικὴ, ἀφοῦ λείπει ἡ σύνθεσι, ἡ ἀνάλυσι καὶ ἡ συνείδησι τῆς ἀντιφάσεως, ἀπὸ τὸ ἕκτο ἔτος καὶ μετὰ ἡ νοημοσύνη γίνεται λογικὴ, ἡ δὲ τελικὴ τῆς ἐξέλιξι πραγματοποιεῖται σὲ δυὸ φάσεις, μὲ ἰδιαίτερα γνωρίσματα ἢ κάθε μιά. Ἡ πρώτη φάσι καλύπτει τίς ἡλικίες 6-12 ἐτῶν, ἀκριβῶς δηλαδὴ τὴν περίοδο τῆς φοιτήσεως στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο καὶ λέγεται **ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΛΟΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ**, ἡ δευτέρη καλύπτει τίς ἡλικίες 12 ἐτῶν μέχρι τέλος τῆς ἐφηβικῆς περιόδου καὶ λέγεται **ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΗΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ**, ὅποτε καὶ φθάνει στὸ τέρμα τῆς ἀναπτύξεώς της.

Θὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ μόνον ἡ συγκεκριμένη λογικὴ νοημοσύνη, διότι μᾶς ἐνδιαφέρει ἀπὸ σχολικῆς πλευρᾶς καὶ θὰ μᾶς δείξῃ δρόμους καὶ τρόπους νὰ βοηθήσῃμε τὴν μαθητοποίησι τοῦ παιδιοῦ. Τὴν ὀνομασία τῆς «συγκεκριμένη λογικὴ νοημοσύνη» τὴν ὀφείλει στὰ δυὸ κύρια γνωρίσματά της, α) εἶναι **ΛΟΓΙΚΗ**, διότι ὡς ὄργανό της ἔχει τοὺς νόμους τῆς λογικῆς καὶ β) εἶναι **ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ**, διότι δὲν μπορεῖ ἀκόμη νὰ χρησιμοποιήσῃ τοὺς νόμους τῆς λογικῆς στὸ ἐπίπεδο τῶν ἐννοιῶν, στὴν ἀφηρημένη σφαῖρα, ἀλλὰ εἶναι κολλημένη στὰ συγκεκριμένα πράγματα, στὰ ἀντικείμενα, τὰ ὁποῖα παίζουσι τὸν ρόλο τοῦ ὕλικου στηρίγματος, κινεῖται καὶ δρα ἐπάνω σ' αὐτά, ἀκριβῶς γι' αὐτὸ τὸ Σχολεῖο εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ χρησιμοποιῆ τὰ ἴδια τὰ ἀντικείμενα ὡς μέσα διδασκαλίας καὶ τὴν ἴδια τὴν ὀργανωμένη σχολικὴ ζωὴ ὡς πραγματικότητα ἀπτή, ἐπὶ τῆς ὁποίας θὰ ἀσκηθῇ ἡ κοινωνικότης καὶ ἡ ἠθικότης

τῶν παιδιῶν, διότι μόνον δι' αὐτῆς θὰ ὑψωθῇ στὴν κοινωνικὴ καὶ ἠθικὴ αὐτονομία.

Τὸ πέρασμα ἀπὸ τὴν πρό-λογικὴ στὴν συγκεκριμένη λογικὴ νοημοσύνη δὲν γίνεται ἀπότομα, διότι τότε θὰ εἴχαμε ἓνα ἀγεφύρωτο χάσμα ἀνάμεσα στὴν κυριαρχία τῆς ἀντιλήψεως στὸ πρό-λογικὸ στάδιο καὶ στὴν ἐπικράτησι τῆς συγκεκριμένης νοημοσύνης τοῦ σταδίου, ποῦ μᾶς ἐνδιαφέρει. Τὸ χάσμα αὐτὸ γεφυρώνεται ἀπὸ μιὰ μεταβατικὴ περίοδο δύο ἐτῶν περίπου (5½ μὲ 7½), κατὰ τὴν ὁποία ἐμφανίζονται ἔντονα οἱ λεγόμενες ἀντιληπτικὲς δραστηριότητες. Μὲ τὸν ὄρο αὐτὸν ἐννοοῦμε τὴν ἀντιληπτικὴ λειτουργία στὴν ἀνώτερη μορφή της, ἐκεῖ ποῦ γειτονεῖ μὲ τὴν νοημοσύνη.

Ἡ ἀντίληψι εἶναι λειτουργία κυρίως δεκτικὴ, ὑποτασσόμενη, ἐνῶ ἡ νοημοσύνη εἶναι λειτουργία κατασκευαστικὴ καὶ κατὰ τοῦτο εἶναι ὑπέρτερη, διότι ὄχι μόνον δέχεται τὰ δεδομένα τῆς ἀντιλήψεως, τὰ ἀντικείμενα τοῦ ἔξω κόσμου, ἀλλὰ ἀνακαλύπτει τίς μεταξὺ των σχέσεις καὶ συνθῆκες ἐξαρτήσεως, πρᾶγμα τὸ ὁποῖο σημαίνει κατασκευή. Στὴν περίοδο τῶν ἀντιληπτικῶν δραστηριοτήτων ἔχομε τὴν πρώτη ἐμφάνισι τῆς λογικῆς νοημοσύνης, ἡ ὁποία προσανατολίζει καὶ κατευθύνει τὴν ἀντίληψι, παράλληλα δὲ τὴν στηρίζει γιὰ νὰ τὴν βοηθήσῃ νὰ ἀπελευθερωθῇ ἀπὸ τὴν κυριαρχία τοῦ ἀντιληπτικοῦ πεδίου, τὸ ὁποῖο κατὰ τὴν Ψυχολογία τῆς Φόρμας **GESTALTTHEORIE** ἔχει, λόγω τῆς συγκροτήσεώς του, μεγάλη δύναμι ἐπιβολῆς, ἀκριβῶς δὲ τὴν δύναμι αὐτὴ ἐρχεται νὰ σπάσῃ μὲ τὴν εἰσφορὰ τῆς ἡ νοημοσύνης καὶ νὰ τὴν ὑποσκελίσῃ μὲ τίς δικῆς της κατασκευές (νοητὸς κόσμος).

Τέτοιες δραστηριότητες ἀντιληπτικῆς εἶναι κατὰ σειράν γειτνιασέως μὲ τὴν νοημοσύνη οἱ ἀκόλουθες:

1) Ἡ ἐξερευνητικὴ δραστηριότης, δηλαδή ἀνάλυσι μιᾶς δεδομένης ἀντιληπτικῆς καταστάσεως (ὅπως π.χ. ἡ ἀναζήτησι ὁμοίων συλλαβῶν σ' ἓνα σύνολο πινακίδων).

2) Ἡ μεταφορὰ στὸν χῶρο (σύγκρισι δύο ἀπομακρυσμένων εἰκόνων).

3) Ἡ σύγκρισι, ἡ ὁποία νοεῖται πρὸς δύο κατευθύνσεις,

4) Ἡ μεταφορὰ στὸν χρόνο, (σύγκρισι διαδοχικῶν ἀντιλήψεων).

5) Ἡ ἀντιμετάθεσι, (σύγκρισι σχέσεων, π.χ. σύγκρισι διαφορῶν μεταξὺ δύο ἀντιληπτικῶν δεδομένων).

6) Ἡ ἐκ τῶν προτέρων ἀντίληψι. "Ὅταν ἔχωμε δύο ἴσα βάρη μέσα σὲ δύο διαφορετικὰ κουτιά, τότε τὸ μεγαλύτερο σὲ ὄγκο κουτί δημιουργεῖ ἐκ τῶν προτέρων τὴν ἐντύπωσι μεγαλύτερου βάρους.

7) Ἡ συσχέτισι μὲ ἓνα σύστημα ἀναφορᾶς: π.χ. ἡ καθετότης καὶ ἡ ὀριζοντιότης ἀρχικὰ εἶναι ἀντιληπτικὰ δεδομένα συσχετιζόμενα μὲ τὴν στάσι τοῦ σώματος, τὸ ὁποῖο ἀποτελεῖ σημεῖον ἀναφορᾶς. Στὸ ξαπλωμένο παιδί καταστρέφεται ἡ ἀντίληψις τῆς καθετότητος. Καὶ

8) Ἡ ἀντιληπτικὴ δραστηριότης διευθυνομένη ἀπὸ νοητικὲς κατασκευές, ὅπως στὴν περίπτωσι τοῦ θεωρήματος «Τὰ τρίτω τι νι ἴσα καὶ ἀλλήλοις ἴσα», ὅποτε συγκρίνομε δύο ἴσα ἐκ κατασκευῆς μεγέθη ἀπομακρυσμένα μεταξὺ τους διὰ τῆς εἰσαγωγῆς ἐνὸς διαμέσου τρίτου μεγέθους ἐπίσης ἴσου πρὸς τὰ ἄλλα δύο, ἀλλὰ κινήτου καὶ δυναμένου νὰ μεταφέρεται εἴτε πρὸς τὸ ἓνα εἴτε πρὸς τὸ ἄλλο ἐκ τῶν δύο πρώτων μεγεθῶν. Στὴν περίπτωσι αὐτὴ τὸ παιδί πρὶν ἀπὸ τὸ ἑβδομο ἔτος, δὲν μπορεῖ νὰ καταλήξῃ στὸν κανόνα: ἀφοῦ  $A=B$  καὶ  $B=C$  ἄρα  $A=C$  διότι ἡ λογικὴ μεταδοτικότης δὲν ὑπάρχει ἀκόμη. Μεταξὺ 7 καὶ 9 ἐτῶν τὸ πρόβλημα δὲν λύνεται ἀκόμη μὲ τὴν εἰσαγωγή τοῦ ἐνδιαμέσου  $B$ . Ἐνῶ μετὰ τὸ ἑνατο ἔτος ἡ σχέσις  $A=B$ ,  $B=C$  ἄρα  $A=C$  ἀποκαθίσταται πλέον. Ἐπίσης τὰ ἀναπτύγμα-

τα τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων καὶ σωμάτων εὐρίσκονται εἰς τὴν αὐτὴν περίπτωσι.

Φυσικά, οἱ πρώτες ἀντιληπτικὲς δραστηριότητες παρουσιάζονται καὶ πρὸ τοῦ ἕκτου ἔτους, ἐνῶ οἱ τελευταῖες, ποὺ εἶναι καὶ συνθετώτερες, ἐξακολουθοῦν καὶ μετὰ τὴν ὀλοκλήρη τὴν ζωὴν.

Ἐὰν μίλησα κάπως ἐκτεταμένα περὶ τῶν ἀντιληπτικῶν δραστηριοτήτων, τὸ ἔκανα λόγω τῆς μεγάλῃς των σπουδαιότητος καὶ λόγω τοῦ ὅτι οἱ περισσότερες συμπίπτουν μὲ τὴν ἡλικία τῶν παιδιῶν τῆς  $A'$  καὶ  $B'$  τάξεως. Ἀποτελεῖ δὲ βασικώτατη ὑποχρέωσι τοῦ σχολείου νὰ τις ἐκμεταλλεῖται γιὰ νὰ βοηθήσῃ τὸ παιδί, ὥστε εὐκολώτερα νὰ περάσῃ στὸ στάδιο τῆς συγκεκριμένης λογικῆς νοημοσύνης. Ἐξῆς ἀπὸ τὸ σχολεῖο τὸ πέρασμα αὐτὸ εἶναι πολὺ πρὸ μακροχρόνιο, νὰ λοιπὸν ἓνα βασικώτατο στοιχεῖο μαθητοποιήσεως. Πολλοὶ ἀπὸ μᾶς τις ἐκμεταλλεῖσθε χωρὶς καὶ νὰ τις ὑποπτεῖσθε. "Ὅλα τὰ μέσα αἰσθητοποιήσεως τῶν ἀριθμῶν π.χ. εἶναι κίνητρα ἀντιληπτικῆς δραστηριότητος, ποὺ ὀδηγοῦν στὴν ἔννοια τοῦ ἀριθμοῦ, ἡ ὁποία εἶναι νοητικὴ κατασκευὴ σὴν λογικὴ ἔννοια, ποὺ προκύπτει ἀπὸ τὴν ταξινόμησι σὲ σειρά (διαδοχή), τὴν ἀντιστοιχία καὶ τὸν ἐγκλεισμὸ σὲ λογικὲς τάξεις ἢ καὶ τάξεις τάξεων.

"Ὅσοι ἐργάσθησαν μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο, ἀσφαλῶς θὰ ἔκαναν ὠρισμένα ἀναγνωστικὰ παιγνίδια μὲ τὰ παιδιά. Ἡ ἀναζήτησι συλλαβῶν σκόρπιων σὲ διάφορες καρτέλλες καὶ ὁ σχηματισμὸς νέων λέξεων ἢ φράσεων, εἶναι μεταφορὲς μέσα στὸν χῶρο, συγκρίσεις, ἀντιμεταθέσεις, συσχετίσεις, μεταφορὲς στὸν χρόνο, ἐξερευνητικὲς προσπάθειες, στίς ὁποῖες ἐπιδιώκομε νὰ δώσωμε προσανατολισμὸ μὲ τὴν συμμετοχὴ τοῦ νοητικοῦ παράγοντος γιὰ νὰ φθάσωμε στὴν ἀνάγνωσι καὶ γραφή, ποὺ εἶναι νοητικὲς κατασκευές.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ κάνω μιὰ παρέκβασι σχετικὴ μὲ τὴν διαμάχη γύρω ἀπὸ τὴν ὀλικὴ καὶ τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴ μέθοδο, διότι ἡ ἐκλογή τῆς ὀλικῆς μεθόδου,

δου είναι θετικό στοιχείο της μαθητοποίησης.

Μεταξύ των μαθητών της Α' τάξεως μπορεί να υπάρχει διαφορά ηλικίας 11 μηνών και 29 ημερών, διότι περιλαμβάνει μαθητές, που γεννήθηκαν από 2 Ιανουαρίου του έτους μέχρι και 1 Ιανουαρίου του επόμενου έτους. Η διαφορά αυτή της ηλικίας αντιστοιχεί σε πολύ μεγαλύτερη διαφορά νοητικής ηλικίας. Αν στην τάξη αυτή υπερτερούν τα παιδιά ηλικίας κάτω του μισού της συνολικής διαφοράς, τότε επόμενο είναι η τάξη αυτή να γειτονεύει περισσότερο με την κάτω των 6 ετών ηλικία, όποτε η Όλική μέθοδος παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα, γι' αυτό και είναι προτιμητέα. Αν όμως υπερτερούν τα παιδιά ηλικίας άνω του μισού της συνολικής διαφοράς, τότε δια της Αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου φθάνουμε γρηγορότερα στην ανάγνωση.

Η γνώση λοιπόν των ψυχολογικών δεδομένων, τα όποια οι έρευνηται τα μελέτησαν και τα διετύπωσαν, βοηθούν πολύ την δική μας εργασία.

Όλο το διάστημα, που καλύπτουν οι ηλικίες από το έκτη μέχρι το δωδέκατο έτος, υπάρχει καθαρή άνοδος του παιδιού στην νοητική σφαίρα. Με στήριγμα τα συγκεκριμένα αντικείμενα, το πεδίο της σκέψης διευρύνεται και χρονικά, προς το παρελθόν και το μέλλον με κέντρο το συγκεκριμένο αντικείμενο ως παρόν, και μέσα στον χώρο «πλαταίνει ο νοός» κατά την έκφραση του ποιητού, αλλά και η ταχύτης κινήσεώς της μεγαλώνει αφάνταστα. Έτσι, με αδιάκοπα βήματα, άλλοτε μικρότερα και άλλοτε μεγαλύτερα, το παιδί αφομοιώνει νοητικά τον έξω κόσμο που το περιβάλλει. Σ' όλην αυτή την προσπάθεια το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο, διότι την άφυπνίζει και την προσανατολίζει, της δείχνει τον συντομώτερο δρόμο, ο οποίος πάντοτε είναι και ο δρθότερος ανάμεσα σε πολλούς άλλους δυνατούς δρόμους, παρέχει διαλεγμένο και συγκροτημένο το συγκεκριμένο υλικό, επί του οποίου θα γίνη η νοη-

τική επεξεργασία, δημιουργεί την συνθήκη της εργασίας και φροντίζει την οικονομία της. Όλα αυτά δεν είναι τίποτε άλλο παρά συνθήκες μαθητοποίησης και μάθησι.

Η μαθητοποίηση όμως, δεν περιορίζεται μόνον στον γνωστικό τομέα, διότι το Σχολείο έχει ευρύτερες επιδιώξεις. Δια των γνώσεων, που παρέχει και δια της λοιπής παιδευτικής του εργασίας, θέλει να αναπτύξη το παιδί σε ήθικη προσωπικότητα. Επομένως θα προσέξη παράλληλα την κοινωνική και ήθικην εξέλιξιν του παιδιού και θα την βοηθήση. Στο ζήτημα όμως αυτό η μάθησι, περιορισμένη μόνο στην γνώση, δεν είναι αρκετή για να του σφυρηλατήσει τον χαρακτήρα και να του δημιουργήσει κοινωνικότητα και ήθικότητα ύψηλου επιπέδου. Έδω η μαθητοποίηση θα πραγματοποιηθή μέσα σε δρθές συνθήκες πραγματικής ζωής. Ακριβώς γι' αυτό, το έτερο σκέλος της προσπάθειας είναι η δημιουργία σχολικής ζωής, η οποία να παρέχη ευκαιρίες και κίνητρα δράσεως, ώστε να καλλιεργηθούν και οι ατομικές, αλλά και οι κοινωνικές αρετές. Προς την κατεύθυνση αυτή η σχολική ζωή παρουσιάζει ένα μεγάλο πλεονέκτημα, το ότι αποτελεί μιάν πραγματική ζωή χωρίς την σκληρότητα των συνθηκών, που επικρατούν έξω από την οικογένεια και το Σχολείο. Τοῦτο δὲ οφείλεται στο ότι η καλλιέργεια, η προσήθεια και ως ένα μεγάλο βαθμό η άνοχη, θερμαίνουν την ατιμόσφαιρά της, γι' αυτό και αποτελούν τα τρία αυτά στοιχεία, σημαντική βοήθεια μαθητοποίησης.

Το παιδί, πριν από το έκτη έτος, κατέχει προνομιακή θέση μέσα στην οικογένεια. Έρχόμενο όμως στο Σχολείο βρίσκει μιάν διαφορετική κατάσταση, ανακαλύπτει την κοινωνία η έστω μιάν μορφή κοινωνίας. Απότομα θα αφοπλισθῆ από όλα τα προνόμια που είχε στην οικογένεια. Θα μπῆ ξαφνικά σ' ένα περιβάλλον, όπου κανείς δεν είναι διατεθειμένος να του αναγνωρίση de facto το προβάδισμα, όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους και α-

πέναντι του δασκάλου ή της δασκάλας και θα είναι υποχρεωμένο στο εξής τις σχέσεις του με τους άλλους να τις ρυθμίσει με βάση την ισότητα αυτή, που αποτελεί το υπόβαθρο της κοινωνικότητας και της ηθικότητας, διότι επ' αυτής θα οικοδομηθούν όλες οι σχέσεις αμοιβαιότητας, αυτές δε θα δώσουν σάρκα και οστά σε μιαν ηθικότητα ανώτερη, ανθρωπινότερη: «ὅ σὺ μισεῖς ἐτέρῳ μὴ ποιήσῃ». Κάθε παρεκτροπή τιμωρείται από την ίδια την ομάδα. Ὁ ζαβολιάρης απομακρύνεται, και απομονώνεται διότι με τις ζαβολιές του άσεβεί προς τους κανόνες του παιγνιδιού και υποτιμά τους συμπαίχτες, ή δε μαμά δεν μπορεί να επέμβει.

Μέσα στη σχολική κοινωνία ή έντιμότητας και ή δικαιοσύνη, ή φιλαλήθεια, ή ειλικρίνεια, ή συμπάραστασι σ' έναν που έχει ανάγκη, ή ευγένεια, ή σεβασμός προς τους άλλους, εκτιμώνται και αποτελούν κριτήρια ηθικότητας, τα όποια επιβάλλονται, γιατί αυτό και δημιουργούν συνθήκες αμύλλης σε ευγενή στίβο.

Ὡστόσο, από την άποψι της κοινωνικότητας και της ηθικότητας, το παιδί των 6 μέχρι 12 ετών, βρίσκεται ακόμη μέσα στο κλίμα της κοινωνικής και ηθικής ετερονομίας, ακόμη δηλαδή δέχεται την επίδρασι των άλλων και τον καταναγκασμό της ομάδος. Άκριβώς αυτή την ετερονομία εκμεταλλεύεται το Σχολείο στην μαθητοποίησι, όποτε την προνομιακή θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια την

αντικαθιστά με την όρθή θέση του μέσα στη σχολική κοινωνία με μιαν κύρια φροντίδα, που άποβλέπει στο να απαλύνει και να κάνει ήπιότερες τις συγκρούσεις, χρησιμοποιώντας άφ' ενός μόν την έπιμονή και την δικαιοσύνη, άφ' έτέρου δε την καλωσύνη, την υπομονή, την προσήγεια και την άνοχή.

Ρυθμίζοντας έτσι την προσπάθειά του το Σχολείο, υποβοηθεί πολύ το παιδί κατά δυο τρόπους. Πρώτα, διότι αποτελεί ένδιάμεσο σταθμό μεταξύ οικογενείας και πραγματικής κοινωνίας και ύστερα, διότι προετοιμάζει όμαλά την άνοδο του παιδιού στη σφαίρα της κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας, που θα πραγματοποιηθή άργότερα, περί το τέλος της έφηβικής ήλικίας. Η προετοιμασία δε αυτή συντελείται βραδύτατα και ανεπαίσθητα με τον εξής όδρομο: Οι κοινωνικοί και ηθικοί κανόνες επιβάλλονται στην αρχή έξωθεν, αποτελούν άπαγορεύσεις, οι δε παραβάσεις και παρεκτροπές τιμωρούνται από δυνάμεις έξω και ύπερατομικές. Διά του έθισμού, άργότερα, οι κανόνες αυτοί γίνονται παραδεκτοί με όλο και έλαττούμενες αντίδράσεις. Μετά, το παιδί έσωτερικεύει και ένστερνίζεται τους κανόνες αυτούς και τέλος, τους άνάγει σε ιδανικά, όποτε, σαν έσωτερικά ισχυρά κίνητρα, αποτελούν κατευθυντήριες δυνάμεις, σύμφωνα με τις όποιες ό άνθρωπος ρυθμίζει την συμπεριφορά του.

Λάρισα, Μάρτιος 1963



# ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

## Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΖΑΧ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΑΡΙΣΤΕΙΔΗ ΒΟΥΓΙΟΥΚΑ. Επί του Πανεπιστημίου του Έδιμβούργου

«Έδωσα στα παιδιά χαρές...», εξομολογείται σ' έναν στίχο του, φαρισαϊκού είναι αλήθεια στην υπερβολή του, ποιήματος «Ή προσευχή του ταπεινού» ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Δεν πρόκειται ωστόσο για μιὰ συνηθισμένη φιλολογική εκμυστέρευσι, χωρίς αντίκρουσι. Ο καρπενησιώτης αυτός πραγματικά χάρισε στα παιδιά πηγαίες αισθητικές συγκινήσεις και πνευματική χαρά. Κι αν τὸν θυμούμαστε εἶναι γιατί, δεκαοκτὼ χρόνια μετὰ τὸ θάνατό του καὶ κοντὰ μισὸν αἰῶνα ἀπὸ τὸ φανέρωμά του στὴν παιδικὴ λογοτεχνία, ἡ προσφορά του ἐξακολουθεῖ νὰ παραμένῃ ἀξεπέραστη. Βέβαια καὶ ἄλλοι πρὶν καὶ μετὰ ἀπ' αὐτὸν δούλεψαν γιὰ νὰ πλουτισθοῦν τὰ παιδικὰ γράμματα με ἀξιόλογα κείμενα (καλὴ τους ὥρα ἐδῶ ἢ στὴν ἄλλη ὄχθη, οἱ Πάλλης, Βιζυηνός, Ἄγρας, Στασινόπουλος, Σπεράντζας καὶ ὅσοι ἄλλοι), μὰ οἱ περισσότεροὶ τους ἀσχολήθηκαν ἐρασιτεχνικά, καὶ πάντως ἡ συμβολή τους δὲν εἶναι ἐντελῶς πρώτου μεγέθους.

Ἡ κατάστασι σήμερα στὸν τομέα τῆς παιδικῆς λογοτεχνίας δὲν εἶναι καὶ τόσο ἐνθαρρυντικὴ. Τὰ ἴδια καθιερωμένα ὀνόματα ἐξακολουθοῦν νὰ φιλοξενοῦνται στίς σελίδες τῶν ἀναγνωστικῶν καὶ ἕνας ἰσχυρὸς ποιητὴς ὡς τὸν Ἰωάννη Πολέμη προβάλλεται ἐκ νέου στὴν πρώτη σειρά.

Ἐναντίον τῆς ἀποτελεσματώσεως δοκίμασαν ν' ἀντιδράσουν μιὰ μερίδα ἐκπαιδευτικῶν, υἱοθετώντας τὴν ἄποψι ὅτι ἡ ποιητικὴ ἐσοδεία πρέπει νὰ προέλθῃ ἀπ' τοὺς ἴδιους. Ἄλλὰ τὸ ποιητικὸ χάρισμα δὲν εἶναι μόνον ζήτημα καλῆς θελήσεως. Ἐπειτα μιὰ μεγάλη μερίδα ἐκπαιδευτικῶν ἔπαψαν νὰ βλέπουν τὴν ποίησι ὡς αὐτάξια πὺ ἔχει ἀφ' ἑαυτῆς παιδαγωγικὸ χαρακτήρα. Ἀπὸ κεῖ καὶ πέρα ἀνοίγεται ἐλεύθερος ὁ δρόμος πρὸς τὴν κακοποίησι καὶ τὴν καπήλευσι τῆς ποιήσεως. Σὲ ὀρισμένα — κομμουνιστικὰ προπάντων — καθεστῶτα ἢ συνέπεια τῆς ἀρχῆς (ἡ ποίησι στὴν ὑπηρεσία μιᾶς πολιτικῆς ἢ ἄλλης σκοπιμότητος) ἐπέτρεψε νὰ ἐπιφορτίσουν τὴν ποίησι με πρόσθετα καθήκοντα πολιτικῆς διαφωτίσεως. Ἀπὸ τὴν ἄποψι πάλι τῆς μορφολογίας ἐπεκράτησε ἢ ἀντίληψι ὅτι ἡ ποίησι δὲν εἶναι παρὰ ζήτημα μετρικῆς, μιὰ ἐξυπνη στιχουργικὴ ἄσκησι, κατάντησε μάλιστα νὰ περιορίζεται ἡ οὐσία τῆς ποιήσεως σὲ τόσο μόνον, γεγονόςς πὺ εὐκολύνει συχνὰ κάποιες τάσεις συγκεκαλυμμένης ματαιοδοξίας. Γιὰ χάρι μιᾶς ἀμφίβολης παιδαγωγίας ἀθετήθηκαν κατὰ κανόνα καὶ στοιχειώδεις ἀκόμα ποιητικὲς ὑποχρεώσεις με ἀποτέλεσμα τὴν πληθωρικὴ κυκλοφορία φυλλαδίων με ἀξιοθρήνητα «σχολικὰ ποιήματα». Κήρυγμα σὲ στίχους, ρωμαντικὲς ἐξάρσεις καὶ μελοδραματισμοί, λέξεις κούφιεσ ἀπὸ πραγματικὸ ἢ συναισθηματικὸ περιεχόμενο, στιχουργικὲς ἀδεξιότητες εἶναι μερικὰ ἀπὸ τὰ γνωρίσματα τῆς καθιερωμένης συνταγῆς. Ἄλλὰ τὸ φιλολογικὸ ψεῦδος ποτέ δὲ μπορεῖ νὰ ἔχῃ ἐποικοδομητικὰ ἀποτελέσματα γιὰ ὅποιαδήποτε ἐπιδίωξι, πολὺ περισσότερο ὅταν πρόκειται γιὰ τὴν καλλιέργεια ἠθικῶν συνειδήσεων. Τὸ κακὸ παραγίνεται ἰδίως σὲ προπαρασκευαστικὲς περιόδους σχολικῶν ἐορτῶν, ὅποτε οἱ ἀνεκδιήγητες αὐτὲς φυλλάδες παιζοῦν ρόλο ἀπὸ μηχανῆς Θεοῦ. Ἡ σύγχυσι ἐπιτείνεται ἀπὸ τὸ γεγονός ὅτι ἕνας ὑπολογίσιμος ἀριθμὸς ἐκπαιδευτικῶν ἀγωνίζεται με λειψὰ αισθητικὰ ἐφόδια, ἐξαιτίας

τῆς ἀνυποληψίας στήν ὁποία βρίσκεται τὸ μάθημα τῶν νέων, ἐλληνικῶν σὰ γυμνάσια καὶ τὶς παιδαγωγικὰς ἀκαδημίας. Γιὰ τὴν προληφθῆ ἢ εὐκολὴ ἐπιχειρηματολογία διευκρινίζεται ὅτι ἡ ιδιότητα τοῦ παιδαγωγοῦ δὲν ἀποκλείει τὴν παράλληλῃ εὐδοκίμησίν του στὸ λογοτεχνικὸ στίβο, ἀρκεῖ οἱ ἐπιδόσεις του νὰ πείθουν ἀφ' ἑαυτῶν. Κακίζεται μόνον ἡ ἰδέα τῆς ἐξαρχῆς ὑποκαταστάσεως μιᾶς ξένης δικαιοδοσίας.

Ἴσως μίᾳ πρώτῃ ὄθησι γιὰ τὴν ἐπαναζωογόνησιν τῆς παιδικῆς λογοτεχνίας θὰ ἔπρεπε νὰ δοθῆ ἐκ τῶν ἄνω μὲ ποικίλους τρόπους, μεταξὺ τῶν ὁποίων συγκαταλέγεται καὶ ἡ ὀργάνωσις ἀνεγνωρισμένου κύρους ποιητικῶν διαγωνισμῶν μὲ κρατικὰ βραβεῖα, ὅπως γίνεται ἄλλωστε σήμερὰ καὶ στήν περιοχὴ τῆς καθαυτῆς λογοτεχνίας. Τίποτε δὲν μᾶς ἐμποδίζει νὰ ὑποθέσωμε ὅτι καὶ ὁ Παπαντωνίου χωρὶς τὴν ἐξωτερικὴν παρακίνησιν δὲ θὰ μᾶς ἔδινε τὰ παιδικὰ κείμενα ποῦ μᾶς ἔδωσε.

Γιατί πρέπει νὰ ἐπιστρατεύωμε δόκιμοι συγγραφεῖς γιὰ τὴν συγγραφὴ ἀναγνωστικῶν κειμένων; Ὁ σκοπὸς τῶν ἀναγνωστικῶν τοῦ δημοτικοῦ σχολείου εἶναι κυριώτατα γλωσσικός: νὰ καλλιεργηθῆ καὶ νὰ στερεωθῆ τὸ γλωσσικὸ αἶσθημα τῶν μαθητῶν, αὐτὴ ἡ ἀνεκτίμητη γλωσσικὴ σιγουριὰ ποῦ τόσο σπάνια ἀπαντᾶται ἀκόμα καὶ σὲ ἀποφοίτους τῶν Γυμνασίων. Ἀλλὰ κανεὶς δὲν εἶναι καταλληλότερος γι' αὐτὴ τὴν ἐπιδίωξιν ἀπ' τὸ δόκιμο λογοτέχνη ποῦ ἔχει ἀφομοιώσει τὴν μητρικὴν γλῶσσαν, τὴν ἔχει δαμάσει καὶ ὑψώθηκε κατακόρυφα ἐπάνω στὸ ἀκατέργαστο ὕψος.

Ἡ ἐπιστράτευσίς τῆς λογοτεχνίας γιὰ σχολικὴν χρῆσιν δὲν ἀποσκοπεῖ βέβαια στὴ μὀρφωσίν λογοτεχνῶν, ὥσπότε θὰ εἶναι ὑπὲρ αὐτῆς ἂν συντελέσῃ ὥστε οἱ αὐριανοὶ μεγάλοι νὰ εἶναι στοιχειωδῶς ἱκανοὶ νὰ χαίρωνται τὰ ἄξια λογοτεχνικὰ ἔργα καὶ νὰ θαυμάζονται ἀπὸ μακριὰ τὶς παραποιήσεις καὶ τὶς νοθεῖες τῆς ἐλαφρῆς φιλολογίας.

Ὁ Ζαχαρίας Παπαντωνίου εὐδοκίμησε σὲ ὅλα σχεδὸν τὰ εἶδη τοῦ λόγου: χρονογράφημα, διήγημα, κριτικὴ θεάτρου καὶ εἰκαστικῶν τεχνῶν, δοκίμιον, ἱστορικὴ μονογραφία, ποίησις, καὶ διαβάστηκε ὅσο λίγοι. Πέρασε στήν ἐλληνικὴν Γραμματεῖαν ἔχοντας ἀφήσει ζωηρὴν τὴν ἀνάμνησιν ἐνὸς ὑποδειγματικοῦ δασκάλου τοῦ ὕψους. Πρόκειται γιὰ ἓνα ὕψος στυλιζαρισμένον μὲ περίσκεψιν καὶ ἐπιμονήν, μιὰ τεχνικὴ ἀψογή ποῦ δὲ φοβᾶται τὶς δυσκολίας. Κυριολεξία, διαύγεια, λιτότητα, κομψοέπεια, γραφικότητα, λεπτὸ χιοῦμορ, καὶ φυσικὰ κάτι ἀκόμα ἀπροσδιόριστον συνθέτουν τὴν καίριαν ἔκφρασιν αὐτοῦ τοῦ γοητευτικοῦ ὕψους. Μιὰ αἶσθησις ἐλληνικοῦ μέτρου, ἐγκράτειας καὶ ἐκλεκτικότητος διατρέχει τὶς συγκινήσεις του καὶ τὸν τόνον τῆς φωνῆς του. Δίκαια θεωρήθηκε νεοκλασσικὸς καὶ ἀποτελεῖ γιὰ τὴν ἀσυδοσίαν τῶν νεωτέρων ἓνα μάθημα πειθαρχίας καὶ σεβασμοῦ. Πολὺ περισσότερο χρειάζεται τὸ μάθημα αὐτὸ σὲ μιὰ ἡλικίαν, ὅπως ἡ παιδική, ὅπου ὅλα πρέπει νὰ εἶναι ὑποδειγματικά—καὶ φυσικὰ καὶ ἡ πρώτη ἀσκήσις στήν ὑπεύθυνον ἔκφρασιν.

Μολονότι τὰ ποιητικὰ του κείμενα εἶναι λιγιστά, ὁ Παπαντωνίου στάθηκε κυριώτατα ποιητῆς, ἓνας ποιητῆς μετρίου ἔστω ἀναστήματος ἀπὸ τὴν ἀποψιν τῆς πνοῆς, ἀλλὰ εὐγενικὸς καὶ λεπταίσθητος, μὲ μιὰ ἀγρυπνὴν ἀποστροφήν πρὸς τὸ στόμφο καὶ τὴν αἰσθηματολογικὴν διάχυσιν. Μιὰ ποίησις ἀποχρώσεων, σιγαλόφωνη καὶ διακριτικὴ, μὲ τὴν πικρὴν γεῦσιν κάποτε τῆς νοσταλγίας γιὰ τὴν φευγάτην ζωὴν. Συχνότερα κυριαρχεῖ ὁ στωικὸς τόνος τῆς κατανοήσεως τῶν ἀνθρωπίνων, μιὰ φιλοσοφικὴ ἐγκαρτέρησις μεταρσιωμένη σὲ μελαγχολία. Ἀπ' ἔξω ἡ ἴδια πάντα ἰσορροπία καὶ στερεότητα, ἡ μαστοριὰ τοῦ καλλιτέχνη ποῦ ξέρει καλὰ τὴν δουλειάν του.

Ἦταν λοιπὸν ὁ καταλληλότερος ἄνθρωπος γιὰ νὰ πλουτίσῃ τὰ παιδικὰ γράμματα μὲ ὑποδειγματικὰ κείμενα καὶ πολὺ σωστά τοῦ ἀνατέθηκε αὐτὴ ἡ ἀποστολή ἀπὸ τὴν Συντακτικὴν Ἐπιτροπὴν τοῦ Κράτους. Ἔτσι μᾶς ἔδωσε τὸ ἀναγνωστικὸν Γ'.

Δημοτικῶ «Τὰ ψηλά Βουνά» (1918), ἓνα βιβλίον ποῦ ἀποτελεῖ, εἴτε θετικῶ εἴτε ἀρνητικῶ ἀξιολογημένον, ὀρόσημον στὰ χρονικὰ τῆς μετεπαναστατικῆς μας παιδείας. Ἡ βασικὴ γιὰ σήμερον ἀδυναμία τοῦ προέρχεται ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῆς παιδαγωγικῆς τοῦ θεμελιώσεως. Μιὰ ομάδα ἀπὸ 26 ἀποφοίτους τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου, παιδιὰ τῆς πολιτείας, ἀποφασίζουσι νὰ περάσουν τὶς διακοπὰς τοῦ καλοκαιριοῦ στὸ γειτονικὸ βουνό. Κατασκηνώνουσι σὲ πρόχειρες καλύβες καὶ ὀργανώνονται ἀπὸ δικὴν τους πρωτοβουλία σὲ ὑποδειγματικὴ κοινότητα κατὰ τὸ πρότυπον τῆς κοινῆς τῶν μεγάλων. Στὸ διάστημα τῆς παραμονῆς των ἐκεῖ ἔρχονται σὲ ἀμεση ἐπαφὴ μὲ τὴ φύσιν, ἄλλοτε σὰν πηγὴ αἰσθητικῆς χαρᾶς καὶ ἄλλοτε σὰν ἓνα σύστημα δυνάμεων καὶ ἀντιφάσεων ποῦ πρέπει γὰ ὑπερνικηθῆναι. Κάνουσι ἐπίσης τὴ γνωριμία τῶν κατοίκων τῆς ὑπαίθρου μέσα στὰ ἠθρογραφικὰ τους πλαίσια καὶ στὴν ἀρενωπὴν τους πάλιν μὲ τὶς αἰνιγματικὰς θεότητες τῆς ὄρθιας γῆς τους, αὐτῶν τῶν ἀνθρώπων τοῦ μόχθου ποῦ μᾶς ἔρχονται κατευθεῖαν ἀπ' τὸ Εἰκοσιένα, ἀλώθητοι ἀπὸ κίβδηλες μορφὰς πολιτισμοῦ, ὑποτελεῖς ὡστόσο ἀκόμα στὸ σκοτάδι τῶν προλήψεων καὶ τῶν δεισιδαιμονιῶν. Ἀνάμεσα σ' αὐτὴ τὴ σκηνογραφίαν τὰ παιδιὰ θὰ ὑποχρεωθῶσι νὰ ἐπιστρατεύσουσι τὴν ἐνεργητικότητά τους καὶ νὰ ζήσουσι ἓνα κύκλον ἐπεισοδίων ποῦ πλουτίζει τὴν πείραν τους καὶ ἔχει στόχον τὴν εὐεργεσίαν τοῦ συνόλου.

Ἀναμφίβολον αὐτὴ ἡ τοποθέτησις τῆς δράσεως μέσα σ' ἓνα αὐθεντικὸ περιβάλλον, κατὰ τρόπο σαμπῆναι νὰ ἐγκαινιάζεται ἡ ἑβδομῆς μέρα τῆς δημιουργίας, πέρα ἀπὸ τὴν ποιητικὴν τῆς καταξίωσιν, δὲν εἶναι ἀντιπαιδαγωγικὴ κατὰ θάσιν. Οἱ ἐπιφυλάξεις ἀναφέρονται στὸ πνεῦμα τοῦ παιδαγωγικοῦ ρομαντισμοῦ ποῦ διέπει τὸ βιβλίον καὶ τὴν προσπάθειαν νὰ μεταφρασθῶσι σὲ μυθιστορηματικὴν δράσιν οἱ πρόσφατες ἀκόμα τότε ἀρχαὶ τοῦ σχολείου ἐργασίας καὶ τῆς μαθητικῆς αὐτοδιοικήσεως. Ἀλλὰ παρὰ τὸ καμουφλάρισμά τους οἱ προθέσεις δὲν κατορθώνονται πάντοτε ν' ἀφομοιωθῶσι ἀπὸ τὰ γεγονότα καὶ κατὰ συνέπειαν δὲν πείθουσι. Ἐἓνα ἄλλο μειονέκτημα τοῦ βιβλίου εἶναι ἡ θεματικὴ του μονομέρεια, φαινόμενον ἀρκετὰ συνηθισμένον γιὰ τὰ ἀναγνωστικὰ ἐκείνης τῆς ἐποχῆς, ὅσα ἀκολουθοῦσαν τὴν ἀρχὴν τοῦ ἐνιαίου μύθου. «Τὰ Ψηλά Βουνά» περὶρίζονται, ὅπως ἔγινε ἀντιληπτόν, στὴν ἀπεικόνισιν μιᾶς ἀπλουστευμένης μορφῆς ἀγροτικῆς ζωῆς καὶ ἠθελημένα ἀγνοοῦν τὴν συνολικὴν πολιτιστικὴν πραγματικότητά. Δὲν πρέπει νὰ λησμονῆται ὅτι πρὸς τὴν κατεύθυνσιν αὐτὴν εἶχε προηγηθῆ ὁ «Ροβινσὼν Κροῦσος» τοῦ Ντεφόε καὶ ὀφείλομε νὰ ὀμολογήσωμε ὅτι ἀπ' ὅλες τὶς ἀπόπειρας μεταφορᾶς καὶ προσαρμογῆς τοῦ ὑποδείγματος στὰ ἑλληνικὰ δεδομένα τὰ «Ψηλά Βουνά» στάθησαν ἡ ἐπιτυχέστερη.

Μπροστὰ στὸ μέγεθος τῆς προσφορᾶς οἱ ἀντιρρήσεις αὐτὲς ἔχουσι ἐντελῶς δευτερεύουσαν σημασίαν. Καὶ ἡ μεγάλη προσφορὰ συνίσταται κατὰ κύριον λόγον στὴν προβολὴν σὲ πρῶτον ἐπίπεδον τῆς καλλιεργημένης μητρικῆς γλώσσας. Ἡ νεοελληνικὴ στίς σελίδες τοῦ Παπαντωνίου κουδούνισεν ὡς καθάριον νόμον νόμισμα, κατὰλληλον γιὰ κάθε εἶδους πνευματικὴν συναλλαγὴν.

Ὁ Παπαντωνίου δούλεψεν μὲ κέφι καὶ δημιουργικὴν διάθεσιν, ἐπιστρατεύοντας ἄλλη μιὰ φορά τὸ κομψόν, ἔξυπνον καὶ ἐπιγραμματικὸν ὕψος του, μέσα σὲ μιὰ ἀτμόσφαιραν ἰλαρότητας καὶ ὀροσιᾶς. Καὶ μᾶς ἄφησεν σελίδες ἀνεπανάληπτες γιὰ τὴν λογοτεχνικὴν τους ποιότητα. Τὸ καλύτερον ἐγκώμιον ἀχρηστεύεται ἀπὸ τὴν πειθὴν ποῦ ἀσκοῦν τὰ ἴδια τὰ κείμενα. Θὰ τὸ ἠθέλα πολύ ἀλλὰ ὁ χῶρος δὲν τὸ ἐπιτρέπει νὰ μεταφέρω ἐδῶ ἐκεῖνον τὸ σπαρταριστὸν κομμάτι τῆς συναντήσεως τοῦ λύκου μὲ τὰ τσοπανόσκυλα.

Ἀνάμεσα στίς ἀρετὰς τοῦ βιβλίου συγκαταλέγεται καὶ ἡ σωστὴ του θέσις ἀπέναντι στὸ πρόβλημα τῆς ἀποτελεσματικώτερης ἀντιμετωπίσεως τοῦ ἠθικοῦ φρονήματος. Ὁ βαθύς ἀνθρωπισμὸς τοῦ ἱστορήματος δὲν γίνεται ἐνοχλητικὸν κήρυγμα

καθηκοντολογίας· προβάλλεται ἐμμέσως μὲ τὴν ἀμεσότητα τῆς δράσεως, ἀφήνον-  
τας πλατεῖα περιθώρια γιὰ μιὰ βιωματικὴ ἠθικοποίηση.

Ἐκτὸς τῆν κατοπινῆ ἀφηγηματικῆ του ἐργασία (τὸ 1927 θὰ δώσῃ τὰ «Διηγή-  
ματα», τὸ 1928 τὰ «Νεοελληνικὰ Ἀναγνώσματα» γιὰ τὸ Γυμνάσιο) ὑπάρχουν ἀκό-  
μα μερικὲς καλὲς σελίδες γιὰ παιδιὰ. Ἀξίζει νὰ μνημονευθῆ «Τὸ ἄλογο», ἓνα  
κλασσικὸ πιά κομμάτι τῆς σχολικῆς μας φιλολογίας, πού, παρ' ὅλη τὴν παρα-  
ποίηση πού παθαίνει κατὰ τὴν μεταγραφή του στὰ ἀναγνωστικά, παραμένει ἓνα  
κείμενο—κλειδί γιὰ τὸ πῶς πρέπει νὰ διδάσκεται ὁ πατριωτισμὸς ὥστε νὰ μὴ κα-  
ταντᾷ κίβδηλη πατριδοκαπηλεία. Ἡ βαθειὰ ἀπήχησι πού βρίσκει στὶς ψυχὲς τῶν  
παιδιῶν εἶναι ἡ ἀσφαλέστερη ἐγγύησι γιὰ τὴ γνησιότητά του.

Στὸν τόμο τῶν διηγημάτων του ὑπάρχει ἀκόμα «Ὁ μετανάστης», ὅπου μ' ἓνα  
σπαρταριστὸ κέφι ἱστορεῖται ἡ ἀπόπειρα ἑνὸς πολὺ μικροῦ παιδιοῦ—σχεδὸν μωροῦ  
—νὰ ξεφύγῃ ἀπ' τὴν ἐπίβλεψι τῆς γιαγιάς του καὶ νὰ περιπλανηθῆ ἔξω ἀπ' τὰ  
ὄρια τῆς πλατείας Κλαυθιῶνος, κάνοντας τὴν ἀνακάλυψι τοῦ κόσμου.

Τὸ πεζὸ κείμενο τῶν Ψηλῶν Βουνῶν διανθίζεται μὲ ἀρεκτὰ ποιήματα, πού  
παρεμβάλλονται κάθε τόσο στὸ κατάλληλο σημεῖο σὲ σχέσι πάντα μὲ τὴν πορεία  
τοῦ ἀφηγήματος. Δυὸ χρόνια ἀργότερα (1920) τυπώνει μιὰ συλλογὴ παιδικῶν  
ποιημάτων μὲ τὸν συμβολικὸ τίτλο «Τὰ χελιδόνια». Ἀληθινὰ ἀνάβρυσαν σὰν ἀνοι-  
ξιάτικοι κρουνοὶ σ' ἓνα τοπίο κατάξερο ἀπὸ ἓναν πελιδνὸ χειμῶνα. Καὶ ὅπως συμ-  
βαίνει μὲ ὅλες τὶς ὀλοκληρωμένες μορφὲς κατέκτησαν μιὰ ὀριστικὴ θέσι στὴν ἀν-  
τικειμενικὴ ἀναγνώρισι. Τὰ περισσότερα μελοποιήθηκαν ἀπὸ τὸν ἐξαίρετο Λαμπε-  
λὲτ καὶ πέρασαν στὰ στόματα τῶν παιδιῶν ἀπὸ τὸ δρόμο τῆς καρδιάς, ὅπου ἓνα κο-  
τύφι περιμένει πάντα νὰ ξεδιπλώσῃ τὸ μελωδικὸ του σφύριγμα. Ὁ Παπαντωνίου  
δὲν τὰ εἶδε μὲ τὸν ψυχρὸ ὑπολογισμὸ τοῦ ἀνειλημμένου χρέους καὶ δὲν τὰ λογά-  
ριασε σὰν πάρεργο ἀνάμεσα στὴν ὑπόλοιπη παραγωγὴ του· ἔβαλε σ' αὐτὰ τὸν κα-  
λύτερό του ἑαυτὸ, τὸν ἐξευγενισμένον συναισθηματισμὸν του, τὴν εὐφυΐα καὶ τὴ μα-  
στοριά του. Ἦταν ἄλλωστε ἓνα εἶδος φυγῆς ἀπὸ μιὰ αὐχμηρὴ πραγματικότητα πού  
τὸν πλήγωνε καθημερινά. Καὶ χωρὶς ἀμφιβολία αὐτὴ ἢ κατάδουσι στοὺς χώρους  
τῆς χαμένης ἀγνότητος θὰ πρέπει νὰ τὸν ἀποζημίωσῃ μὲ κάμποση ἀνυπόκριτη  
χαρά. Ἔτσι μπόρεσε νὰ προσφέρῃ ἀπ' τὴν περίσσεια τῆς καρδιάς του τόνους τρυ-  
φεροῦς, συγκινητικούς, ἀνεπιτήδευτους, καὶ νὰ κερδίσῃ μὲ τὴν εἰλικρίνειά του τὴν  
παιδικὴ εὐαισθησία.

Ποιήματα πού προσφέρονται γιὰ παιδιὰ ὑπάρχουν ἀκόμα καὶ στὴ συλλογὴ «Τὰ  
θεῖα δῶρα», τὸ βασικὸ καὶ μοναδικὸ ὀρθόδοξα ποιητικὸ του διβλίον.

Ἐκτὸς τὸ σύνολο τῶν παιδικῶν ποιημάτων του ἀπομονώνουμε μιὰ πρώτη κατηγο-  
ρία, τὰ ἰδεολογικῶς οὐδέτερα, αὐτὰ πού ἀπὸ τὴν πλευρὰ μιᾶς μερίδος ἠθικοδιδα-  
σκάλων ἀποτελοῦν ἴσως περιττὴ πολυτέλεια. Εἶναι ἓνα μάτσο ἀπὸ εἰκόνας γήινες  
ὀμορφιάς, ὅπως ἔχει τὸ χάρισμα νὰ τὶς αἰχμαλωτίζῃ ἓνας ποιητὴς. Θυμηθῆτε τὸ  
«Τσιριτρό» μὲ τοὺς μεθυσμένους σπουργίτες σὲ μιὰ ρόγα ἀπὸ σταφύλι καὶ πῶς λάμ-  
πουν τὰ μάτια τῶν παιδιῶν στὸ ἄκουσμά του.

Ἐπειτα πόση γοητεία ἔχει αὐτὴ ἡ περιπλάνησι τοῦ φεγγαριοῦ ἐπάνω στὸ ἀ-  
γροτικὸ τοπίο! Εἶναι αὐτὸ τὸ πελώριο παιδικὸ φεγγάρι μὲ τὸ στρογγυλὸ, ἀστεῖο  
πρόσωπο, πού προβάλλει ἀπ' τὸ παράθυρο τῆς ἄρεθδατοκάμαρας καὶ τοὺς γνέφει  
μὲ τὸ νυσταγμένον του μάτι:

Στὸ στάβλο ἀπόψε ἦρθε τὸ φεγγάρι.  
Ἐκοίταξεν ἀπ' τὸ παράθυρό του,  
εἶδε τὴν ἀγελάδα, τὸ μοσχάρι,  
τὸ βόδι πού μασσοῦσε τὸ σανό του...

“Ένας ζωγραφικός πίνακας ασύγκριτης παραστατικότητας και εκφραστικής δύναμης, χωρίς το παραμικρό ψεγάδι. Πόση αντίθεση με το άρρωστημένο φεγγάρι τῶν ρομαντικῶν: «Σὰ βλέπω τὴ μορφή σου φεγγάρι μου χλωμό...»

Ἐδῶ θὰ μπορούσε νὰ κατατάξη κανεὶς ἐπίσης καὶ τὴ «Μαριγῶ», ἓνα ποίημα ὄχι τόσο διαφορετικῆς ψυχικῆς ἀφετηρίας ὅσο μετατοπισμοῦ τῆς θέας ἀπὸ τὸ κοσμικὸ στὸ ἀνθρώπινο. Ἐνας πίνακας αὐτῆ τῆ φορά ἐσωτερικοῦ, συναισθηματικοῦ τοπίου:

Ἡ κοπέλα ἢ Μαριγῶ  
μιὰ δουλειὰ σωστὴ δὲν κάνει.  
Τὴν κουζίνα μας ξεχάνει  
καὶ θυμᾶται τὸ χωριό.

Ὁ ποιητὴς στέκει κάπου παράμερα καὶ παρατηρεῖ ἐξ ἀντικειμένου, δοκιμάζοντας στὸν αὐλό του τὸν ἴχο ἀπὸ τὸ πιάτο ποὺ ἔγινε κομιᾶτια καὶ τὸ ἀναφιλητὸ τῆς Μαριγούλας ποὺ θυμᾶται τὸ χωριό. Τὸ ἀνάπτυγμα τοῦ παραπόνου τῆς ξενιτεμένης κοπελίτσας, αὐτὸ εἶναι τὸ ποίημα, λαϊπικαρισμένο ἀπ’ τὸν κοινωνιολογικὸ προσδιορισμὸ τοῦ θέματος.

Ὁ γεροδοσκός πάλι ἀνάγεται σὲ σύμβολο· δὲν εἶναι πιά μιὰ οὐδέτερη «ἀντικειμενικὴ» περιγραφή, χωρὶς προεκτάσεις πρὸς τὴν κατεύθυνσι τοῦ κοινωνικοῦ ἀνθρώπου. Ἔρχεται ὅρα νὰ προβάλλῃ ὁ ποιητὴς ἓνα ὑπόδειγμα ἀρετῆς καὶ ἠθους, ἀλλὰ πῶσο διακριτικᾶ:

Πόσα χρόνια πέρασα  
κι ἄσπρισα καὶ γέρασα  
πάνω στὰ ψηλῶματα  
βόσκοντας τὰ πρόβατα!

.....  
Μύρμηγκα δὲ ζήμιωσα  
κι ἄνθρωπο δὲ θύμιωσα.  
Πῆρα τὰ μικρὰ τ’ ἄρνια  
σὰν παιδιὰ στὴν ἀγκαλιά.

Εἶναι ὁ ἀπολογισμὸς τῆς πορείας μιᾶς ὀρθίας ψυχῆς ἀνάμεσα στὸ καλὸ καὶ στὸ κακό, πρόσωπο με πρόσωπο με μία θεότητα τῶν προβάτων, τῶν λύκων, τῶν μυρμηγκῶν καὶ τῶν ἀνθρώπων.

Ὁ Παπαντωνίου γίνεται τώρα διδακτικὸς, ἀλλὰ μ’ ἓναν τρόπο ποὺ δὲν ἐνοχλεῖ, χωρὶς κατηγορίες, προσταγές, ἀφορισμοὺς καὶ ἀναθέμματα, χωρὶς τὴν ἐπιτήδευσι τῆς ὑποκρισίας. Ὁ ὑψηλὸς ἀνθρωπισμὸς του δὲν ἀνέχεται τὴν κατάστασι τοῦ ἠθικοῦ ἐκβιασμοῦ, ὅπως δὲν ἀνέχεται τὸν ἐξευτελισμὸ τῆς ἀνθρώπινης ἀξιοπρέπειας καὶ τῆς μικροψυχία. Ἐδῶ ἔχει τὶς ρίζες του «Ὁ τραγουδιστής», μιὰ ἀναποδογυρισμένη παραλλαγή, μιὰ ἀναδιάρταξι καλύτερα, τοῦ γνωστοῦ μύθου τοῦ Αἰσώπου ποὺ τὸν ἔκαμε ποίημα ὁ Ἐσολέμης. Ἦταν μιὰ πράξι δικαιοσύνης γιὰ τὸν ἀγυποψίαστο τζίτζικα, ποὺ ὁ εὐφάντασμος ἑλληνας παραμυθᾶς ἀπὸ αἰῶνες τοῦ ἔχει κολλήσει τὴ ρετσίνα τοῦ ἀκαμάτη ψωμοζήτουλα:

—Ὁραῖα μοῦ παίζεις, τζίτζικά μου!  
ἐγλέντησα μὲ τὴν καρδιά μου.  
Λὲν ἔκαμες μιὰ νότα λάθος,  
καὶ δύναμι ἔβαλες καὶ πάθος,  
ὡς εἶσαι πάντα νηστικός.  
Καλὰ εἶναι τώρα νὰ περάσης,