

ΕΝΩΣΕΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ
& ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
&
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΤΟΜΟΣ Β΄
1965 - 1966

ΕΚΔΟΤΗΣ
ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑΣ

Ε.Υ.Δ. Π.Ε.Κ. Τ.Π.
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΙΤΣΙΟΣ

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΘΕΡΤΣΙΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Β' ΤΟΜΟΥ

Ἰανουάριος 1965-Δεκέμβριος 1966

Τεύχη 11 - 20

*Ἐπιστημονικὸν ὄργανον τοῦ Συλλόγου Παιδαγωγῶν - Ψυχολόγων
Πτυχιούχων Πανεπιστημίων Ἐξωτερικοῦ*



ΕΚΔΟΤΗΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑΣ ΑΘΗΝΑΙ

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

I. ΔΡΟΡΑ (Ληομονημένες σελίδες)

Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Ἡ θέση τοῦ ἔθνους μας στὴν ὀρθογραφία τῆς γλώσσας του. Οἱ ἀγιάτρευτες δυσκολίες τοῦ σημερινοῦ τονισμοῦ	Σελ. 249
»	
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου) Πρὶν καὶ ἔπειτα: Ἡ διγλωσσία γεννᾷ πολλαπλές καὶ βαθιές βλάβες στὸ ἔθνος μας.	» 293
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου) Ἐπιμνημόσυνο Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου. Μάιος 1912	» 325
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου) Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ βιβλίον: Ἡ γλώσσα μας στὰ σχολεῖα τῆς Μακεδονίας. Τεύχος 14	» 1
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου)	

II. ΜΕΛΕΤΕΣ

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ · ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ · ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Ἐλευθερίου Ἀθανασίου: Τὰ κυριώτερα χαρακτηριστικὰ τοῦ παιδικοῦ συναισθήματος.	» 592
Δεωνίδα Βελιαρούτη: Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος.	» 523,590
Ἀριστείδου Βουγιούκα: Τὰ Δημοτικά μας τραγούδια	» 507
Θεοφράστου Γέρου: Θεωρία τῆς Γλώσσας	» 483
Σπύρου Κεχρή: Τὸ φιλοσοφικὸ ζήτημα ἀντίρροπο τῆς πνευματικῆς κρίσης τῆς ἐποχῆς μας	» 497
Ἀντωνίου Κρέτση: Ἐποπτεία καὶ ἔγνοια	» 26
Γ. Κυριαζοπούλου: Δύναται νὰ αὐξηθῆ ἡ εὐφυΐα	» 611
Κων. Λυκομήτρου: Ἡ ἐκπαίδευση καὶ ἡ ἐποχὴ μας	» 346
Leon Jeunehomme : Ἡ πρόδος τῆς Ψυχολογίας καὶ τὸ ἔργον τοῦ J. Piaget (Μεταφρ. Α. Κρέτση)	» 304,366
John Macmurray: Ἀνθρωπιστικὴ Ἀγωγή (Μετ. Ε. Κασιόλα)	» 267
Γ. Μαραγκουδάκη: Ἡ θεωρία τοῦ Skinner γιὰ τὴ μάθηση	» 514
Δημ. Παλυβοῦ: Οἱ ἀριστερόχειρες	» 25
Γ. Παπακωστούλα: Τὰ συνειδησιακὰ βιώματα τῶν Ἀρχαίων Ἑλλήνων	» 296,328
Ἀθανασίου Πόπορη: Τὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖον ἀναπτύσσεται τὸ σύγχρονο παιδί	» 451,503
Γε. Τριανταφύλλου: Μηχανισμοὶ ἄμυνας ἢ προσαρμογῆς	» 277
Γεωργίου Τσαμπῆ: Τὰ Παιδαγωγικὰ Κολλέγια τῆς Σκωτίας. Προτάσεις γιὰ τὴν καλύτερη ὀργάνωση τῶν Παιδαγωγικῶν μας Ἀκαδημιῶν	» 547,625
Ι. Χαλαμποπούλου: Παιδεία καὶ Τεχνικὸς Πολιτισμὸς	» 1

III. ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΙ

'Ελευθερίου 'Αθανασίου:	Γλώσσα και σχολικό πρόγραμμα	Σελ. 18
»	»	»
	'Η φυσική, πνευματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού της σχολικής ηλικίας και η ανάγνωση	» 311
Θεοφράστου Γέρον:	Τὰ λάθη τονισμού και ἡ ποσοστιαία σχέση τους μετὰ τὸ σύνολο τῶν ὀρθογραφικῶν λαθῶν	» 253
'Εμμ. 'Εμμανουηλίδου:	'Ο ἐπαινος, ἡ ἐπίπληξη και ἡ ἀδιαφορία ὡς κίνητρα εἰς τὴν σχολ. ἐργασίαν	» 352
Εὐθ. Θεοδωροπούλου:	'Η τεχνολογία εἰς τὸ σχολεῖον	» 282
Κων. Κίτσου:	Οἱ δυσκολίες τῶν μαθητῶν στὴ λύση ἀριθμητικῶν προβλημάτων	» 3,10
Χριστ. Παπαδοπούλου:	Αἰσθητικὴ 'Αγωγή	» 29
Σπύρου Πολίτη:	Μερικὰ προβλήματα τοῦ σχολείου	» 500
'Αγγέλου Σαφαρίκα:	Τὰ Σχολικὰ προγράμματα	» 334
'Ελ. Σταματάκη:	Κατ' οἶκον ἐργασία τοῦ παιδιοῦ	» 480,41
»	Οἱ οἰκογενειακὲς καταστάσεις ἐπηρεάζουν τὴν σχολικὴν ζωὴ τοῦ σπιτιοῦ	» 323

IV. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Χάρη Σεκελλαρίου:	Προβλήματα τῆς Παιδικῆς Λογοτεχνίας . .	» 461
-------------------	---	-------

V. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ - ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

'Αντωνίου Μπενέκου:	'Η μείωση τοῦ ὅριου ἡλικίας στὴν πρώτη Δημοτικοῦ (Ραδ. ὁμιλία)	» 539
Samuel Roller :	'Η ἔνωση τῶν δυνάμεών μας (Μεταφ. Α.Σ.) . .	» 59
Τρ. Τριανταφύλλου:	'Επιστημονικὸ Συνέδριο	» 290
»	»	»
	'Η 'Επιμόρφωση ἐνηλίκων, συνέχεια και συμπλήρωση τῆς σχολ. ἐκπαιδεύσεως	» 520
»	»	»
	'Εκθεση α) πάνω στὴν σύσκεψη Ο.Ο.Σ.Α. ποὺ ἔγινε στὸ Παρίσι β) Πάνω στὶς ἐπισκέψεις σχολείων κ.λ.π. στὴν 'Αγγλία	» 31

VI. ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑ - ΑΠΟΔΕΛΤΙΩΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

Σπ. Κοκκίνη:	Βάσεις ὀργανώσεως σχολ. βιβλιοθηκῶν	» 543,597
Π.Ι. Σχοινᾶ:	Μέθοδος ἐπιμελοῦς μελάτης ἐπιστημονικοῦ βιβλίου και ἀποδελτιώσεως	» 285
'Αντ. Λαμπρινίδη:	«Πυγολαμπίδες» 'Αρχαδίου Πηγαίου	» 506

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

LEARNING TO BE HUMAN

JOHN MACMARRAY

Καθηγητοῦ Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Έδιμβούργου

Τὸ γεγονός ὅτι μοῦ ἀνατέθηκε νὰ μιλήσω σ' αὐτὴ τὴν ἐτησία συγκέντρωση με τιμᾶ καὶ με ἐκπλήττει συγχρόνως. Διότι δὲν ἔχω ἀξιόλογα προσόντα γιὰ νὰ μιλήσω περὶ παιδείας. Τὸ ὅτι ὑπῆρξα σὲ ὅλη μου τὴ ζωὴ, ἓνας Πανεπιστημιακὸς δάσκαλος δὲν τὸ θεωρῶ σὰν ἄξιον λόγου προσόν, διότι ἂν καὶ τὸ ποσοστὸν τῶν μορφωμένων ἀνθρώπων εἶναι ἴσως ὑψηλότερον μεταξὺ τοῦ Πανεπιστημιακοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ ἀπ' ὅτι εἶναι σ' ἄλλα ἐπαγγέλματα, δὲν μᾶς ἐγγυᾶται κανένας ὅτι κάθε καθηγητὴς εἶναι κι' ἓνας μορφωμένος ἄνθρωπος.

Γνωρίζω μερικοὺς οἱ ὅποιοι εἶναι πολυμαθεῖς ἀλλ' εἶναι πολὺ φτωχοὶ στὴ μόρφωση. Ἀκόμη ὑπάρχουν καὶ ἄλλοι οἱ ὅποιοι οὐδέποτε διέθεσαν ἀρκετὸ χρόνο γιὰ νὰ στοχαστοῦν ἐπὶ τοῦ ἔργου των στὴν αἴθουσα τῆς διδασκαλίας. Καὶ χωρὶς αὐτὸ τὸ στοχασμὸ, ἓνα καλῶς μορφωμένο ἄτομο, με μιᾶς ὀλόκληρης ζωῆς διδακτικὴ πείρα δὲν ἤμπορεῖ νὰ μιλήῃ περὶ παιδείας. Καθὼς γερνῶ οἱ ἀμφιβολίες μου γιὰ τὴ μόρφωσή μου (γιὰ τὴν παιδεία) γίνονται περισσότερο σοβαρές. Μπορῶ ὅμως νὰ ἰσχυρισθῶ ὅτι ἔχω διαθέσει ἀρκετὸ χρόνο γιὰ τὸ στοχασμὸ ἐπὶ τῆς σημασίας καὶ τῶν σκοπῶν τῆς Παιδείας καὶ ἀπὸ πολὺ καιρὸ ἔχω καλλιεργήσει τὴ συνήθεια νὰ κριτικάρω τὶς προσπάθειές μου ὡς διδασκάλου. Ἔτσι ὅταν ὑπάρχουν ἀποδείξεις ὅτι δὲν κάνω τὴν δουλειά μου τόσο καλὰ ὅσο θὰ ἔπρεπε, ἐρωτῶ τὸν ἑαυτό μου, σχεδὸν αὐτόματα. Μήπως ἔχω πέσει γιὰ μιὰ ἀκόμη φορὰ στὴν παγίδα τοῦ νὰ διδάσκω τὸ μάθημά μου, ἀντὶ νὰ διδάσκω τοὺς μαθητὰς μου;

Νομίζω ἀκόμη ὅτι αὐτὰ τὰ ὅποια θὰ σᾶς πῶ, δὲν εἶναι στὴν οὐσία τους νέα. Ὅλοι οἱ μεγάλοι παιδαγωγοί, ἀπὸ τὸν Πλάτωνα καὶ μετὰ, συμφωνοῦν ἐπὶ τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς καὶ οἱ διαφωνίες τους περιορίζονται στὰ μέσα γιὰ τὴν ἐπίτευξή τους. Πιὸ πολὺ θὰ ἐπαναλάβω τὶς καλὲς καὶ φανερὲς ἀλήθειες σὲ μιὰ ἐλαφρῶς διαφορετικὴ γλῶσσα καὶ με διαφορετικὸ μάτι θὰ δῶ τὶς συνθῆκες κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες θὰ γίνουν πραγματικότητας.

Ἀκόμα ὑπάρχει ἓνας σοβαρὸς λόγος γιὰ νὰ ἐπαναλάβω καὶ νὰ ξαναζωντανέψω κανεὶς αὐτὲς τὶς παλιὰς ἀλήθειες. Ὁ λόγος αὐτὸς εἶναι ὅτι συχνά, ἢ σχεδὸν πάντοτε ἔχουμε τὴν τάση νὰ τὶς ἀρνούμαστε ἢ νὰ τὶς ξεχνοῦμε, κάτω ἀπὸ τὴν πίεση τῶν διαφόρων ἀναγκῶν, ὅταν πρόκειται νὰ τὶς ἐφαρμόσουμε στὴν πράξη. Σήμερα οἱ πιέσεις αὐτὲς ἔχουν γίνει πιὸ ἔντονες, σὲ τέτοιο βαθμὸ ὥστε ὑπάρχει κίνδυνος ν'

ἀπορριφθῶν τελείως. Τελευταία — γὰρ ν' ἀναφέρω ἓνα παράδειγμα τοῦ κινδύνου — ἔχουμε ὠρισμένους πολιτικούς οἱ ὅποιοι λένε ὅτι τὰ Πανεπιστήμια πρέπει νὰ θγά-
ζουν περισσοτέρους θετικούς ἐπιστήμονες — σ' ἀναλογία τρεῖς πρὸς ἓνα — μὲ
τοὺς θεωρητικούς. Σὰν κύριο λόγο γι' αὐτὸ προβάλλουν τὸ γεγονός ὅτι καὶ ἡ Ρωσ-
σία κάνει τὸ ἴδιο. Φαίνεται λίγο παράξενο τὸ γεγονός ὅτι οἱ Βρεττανοὶ πολιτικοὶ
συνιστοῦν νὰ μιμηθοῦμε τοὺς Ρώσους ἀλλ' αὐτὸ δὲν εἶναι τόσο σημαντικό. Οὔτε
τὸ γεγονός ὅτι πολλοὶ κυβερνητικοὶ ἀξιωματοῦχοι προσπαθοῦν νὰ ἐπιβάλλουν στὰ
Πανεπιστήμια τὴν ἐκπαιδευτικὴν πολιτικὴν τους — κάτι τὸ ὁποῖο εἶναι ἔκφραση ὄχι
δημοκρατικῶν ἀλλὰ ὀλοκληρωτικῶν τάσεων. Τὸ σπουδαιότερο σημεῖο εἶναι ὅτι ἐκεῖ-
νοι οἱ ὅποιοι παραδέχονται τέτοιες ἀπόψεις δὲν λαμβάνουν ὑπ' ὄψιν τους, καθόλου τὴν
Παιδαγωγικὴν πλευρὰ. Ὑπολογίζουν καὶ θεωροῦν τὸ Πανεπιστήμιον ὡς ὄργανον τὸ
ὁποῖο μπορεῖ νὰ τοὺς βοηθήσῃ νὰ ἐπιτύχουν σ' ἓνα οἰκονομικὸ ἀνταγωνισμὸν ἢ σ'
ἓνα πολιτικὸ ἀγῶνα. Ἐπιδιώξεις ὡς αὐτές, ἀκόμα καὶ ὅταν δὲν εἶναι ἀνόητες,
εἶναι μηδαμινὲς καὶ ἐφήμερες ὅταν συγκριθοῦν μὲ τὶς ἐπιδιώξεις τῆς Παιδείας. Τὰ
Πανεπιστήμια εἶναι παιδαγωγικά ἰδρύματα ὅπως εἶναι καὶ τὰ Σχολεῖα. Ἡ δουλειά
των δὲν εἶναι νὰ παράγουν θετικούς ἐπιστήμονες ἢ ἱστορικούς ἢ φιλοσόφους, ἀλλὰ
μὲ τὶς θετικὰς καὶ ἀνθρωπιστικὰς σπουδὰς, μὲ τὶς συζητήσεις, μὲ τ' ἀθλητικὰ παί-
γνίδια καὶ τὶς ἀθλοπαιδιὰς νὰ μορφώσουν ἄνδρες καὶ γυναῖκες. Καὶ ἀγωγή, κάτω ἀπὸ
τὸ πρῖσμα τῶν θυμάτων τους εἶναι μάθησις γιὰ νὰ γίνωμε ἄνθρωποι, «Νὰ μάθωμε
νὰ γίνωμε ἄνθρωποι». Εἶναι ἓνας τρόπος νὰ θέσωμε τὸν οὐσιώδη σκοπὸν. Καὶ διά-
λεξα αὐτὸ ὡς τίτλον τῶν ἀπόψεων καὶ τῶν παρατηρήσεων μου γιὰ δύο κυρίως
λόγους:

Πρῶτον διότι τονίζει τὸ παράδοξον τῆς Παιδείας, ἓνα παράδοξον τὸ ὁποῖον δὲν
πρέπει νὰ τὸ ξεχνοῦμε ἂν, ὡς δάσκαλοι, πρόκειται νὰ ἐκτελέσωμε τὸ ἔργον μας
ὅπως πρέπει καί,

Δεύτερον ἐπειδὴ συνδέεται κατὰ ἓνα σωστὸν τρόπο μὲ τὶς εἰδικὰς συνθήκας τῆς
παιδείας στὴν ἐποχὴν μας. Θὰ ἤθελα, μὲ τὴν ἄδειάν σας, νὰ ἐξηγήσω αὐτοὺς τοὺς
λόγους πρὶν προχωρήσω παρακάτω.

Ἐπάρχει ἓνα παράδοξον στὴν ἀνθρώπινον φύσιν, τοῦ ὁποῖου ἡ κατανόησις καὶ ἡ
κατοχὴ εἶναι ἡ ἀρχὴ τῆς σοφίας. Τὸ παράδοξον αὐτὸ ἔχει διατυπωθῆναι κατὰ πολλοὺς
τρόπους καὶ σὲ διαφορετικὰς ἐποχάς. «Ἐνας ἄνθρωπος ὁ ὁποῖος εἶναι κύριος τοῦ
ἑαυτοῦ του εἶναι ἐπίσης δούλος τοῦ ἑαυτοῦ τους». (Πλάτων).

Ὁ Ρουσσὸς ἀρχίζει τὸ κοινωνικὸν του συμβόλαιον μὲ μιὰ ἄλλη ἔκφρασις τοῦ πα-
ραδόξου. «Ὁ ἄνθρωπος γεννιέται πάντοτε ἐλεύθερος καὶ ὅμως πάντοτε εἶναι ἀλυσ-
σοδεμένος». Πῶς συμβαίνει αὐτό; Δὲν μπορῶ νὰ τὸ ἐξηγήσω. Εὕρισκει μιὰ ἐπιτυ-
χημένη ἔκφρασις στὴν ἀναφώνησιν τοῦ Ἰαείρου ὁ ὁποῖος καλοῦσε τὸν Ἰησοῦ νὰ βοη-
θήσῃ τὴν θυγατέρα του. «Κύριε πιστεύω, βοήθησε τὴν δυσπιστίαν μου». Τὸ ἔκφρά-
ζομε στὴν κοινὴν μας ὁμιλίαν ὅταν λέμε γιὰ ἓνα φίλον μας «αὐτὸς δὲν εἶναι σήμερον
στὸν ἑαυτό του». Ἄν καὶ πολὺ σπάνια σημειώνομε πόσα χρόνια τῆς ζωῆς μας δαπα-
νοῦμε στὸ παίξιμον διαφόρων ρόλων καὶ πόσο ἀραιὰ μᾶς δίδεται ἡ εὐκαιρία νὰ εἴμα-
στε στὸν ἑαυτό μας. Ἴσως στὴν ἐποχὴν μας εἶναι ἡ «ἀπανθρωπία» (τοῦ ἀνθρώπου)
τὴν ὁποῖαν αἰσθανόμαστε περισσότερο ἀπ' ὅλα τόσο ἔντονα. Καὶ τοῦτο συνηθίζει τὴν
γενεάν μας στὸν κυνισμόν καὶ στὴν ἀπελπισίαν. Εἶναι αὐτὸ τὸ ἴδιον παράδοξον ἀπὸ τὸ
ὁποῖον πηγάζουν τόσο ἡ ἀνάγκη, ὅσο καὶ ἡ ἔννοια τῆς Ἀγωγῆς. Γεννιόμαστε ἄνθρω-
ποι καὶ κανεὶς δὲ δύναται νὰ ἀμφισβητήσῃ τὴν ἀνθρωπίνην μας ιδιότητα. Ὅμως πρέ-
πει νὰ μάθωμε νὰ εἴμαστε ἄνθρωποι καὶ μποροῦμε νὰ τὸ μάθωμε μόνον ὅταν τὸ δι-
δαχθοῦμε. Τόσο δύσκολον εἶναι νὰ τὸ μάθῃ κανένας, ὥστε πολὺ λίγοι ἄνθρωποι κατορ-
θώνουν νὰ ἀποκτήσουν ἔστω καὶ τὴν ἡμιμάθειαν αὐτοῦ. Ἡ δικὴν μας πραγματικότη-
τα εὕρισκεται πάντοτε πέρα ἀπὸ μᾶς καὶ προσπαθοῦμε νὰ τὴν φθάσωμε ἀλλὰ οὐδέποτε
τὴν συλλαμβάνομε.

Αὐτὴ ἡ σκέψη θὰ μπορούσε νὰ ἐκφρασθῆ μὲ αὐτὰ τὰ λόγια, καλύτερα. «Τὰ ἰδανικὰ τοῦ ἀνθρώπου θὰ πρέπει νὰ εἶναι πέρα ἀπὸ ὅσα μπορεῖ νὰ φθάσῃ ἢ «γιὰ ποῖο λόγο ὑπάρχουν οἱ οὐρανοί». Ἴσως μπορεῖτε νὰ σκεφθῆτε ὅτι εἶμαι φαντασιώδης. Κανένας δὲν παίρνει τοὺς ποιητὲς στὰ σοβαρὰ καὶ τόσοσὸν ὁ Πλάτων ὅσον καὶ ὁ Ρουσσώ ἦταν ρεαλιστὲς. Ὅταν ἐρχόμαστε στὸ πρακτικὸ πρόβλημα τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν ἀγοριῶν καὶ τῶν κοριτσιῶν, τὰ ὁποῖα πρέπει πολὺ γρήγορα νὰ κερδίσουν «τὰ πρὸς τὸ ζῆν», σ' ἓνα κόσμον ποὺ κυριαρχεῖ ὁ συναγωνισμὸς, πρέπει νὰ εἶμαστε ρεαλιστὲς. Συμφωνῶ ἀπόλυτα μ' αὐτὴ τὴν ἀποψη. Καὶ τὸ παράδοξο πρὸς τὸ ὁποῖο προσπάθησα νὰ ἐλκύσω τὴν προσοχὴ σας εἶναι ἀπόλυτα ρεαλιστικὸ. Θὰ δοκιμάσω νὰ τὸ ἐκφράσω σὲ μιὰ γλῶσσα ποὺ εἶναι κυριολεκτικὰ ὠμὴ. Ἐνα παιδί γεννιέται ἀνθρώπος, ἀλλ' ἡ ἀνθρώπινη ιδιότητά του συνίσταται στὸ ὅτι δὲν ἔχει ἐνστικτα καὶ εἶναι ἀπόλυτα ἐξαρτημένο, σ' ἓνα περιβάλλον τὸ ὁποῖον δὲν εἶναι φυσικὸ ἀλλὰ εἶναι προῖον τῆς ἀνθρώπινης εὐφυΐας. Μπορεῖ νὰ ζῆσῃ μόνο του ἐφ' ὅσον φροντίζουν γι' αὐτὸ ἄλλοι. Δὲν μπορεῖ νὰ κάνει τίποτε — ἀπολύτως τίποτε — γιὰ νὰ βοηθήσῃ τὸν ἑαυτό του. Πρέπει νὰ μάθῃ τὸ κάθε τι. Νὰ βλέπῃ, νὰ κινῆται γύρω του, νὰ βαδίζῃ, νὰ ὁμιλῇ. Καὶ ἐνῶ μαθαίνει αὐτὰ τὰ βασικὰ στοιχεῖα τῆς ἀνθρώπινης ιδιότητος ἢ ζωῆς του ὡς ἀνθρώπου συνίσταται στὶς σχέσεις του μ' ἐκείνους ποὺ φροντίζουν γι' αὐτό, ποὺ αἰσθάνονται γι' αὐτό, σκέπτονται καὶ σχεδιάζουν γι' αὐτό. Αὐτὴ ἡ ἐξάρτηση ἀπὸ τοὺς ἄλλους εἶναι ἡ ζωὴ του. Μὰ γιὰ νὰ εἶναι ἀνθρώπος πρέπει νὰ φθάσῃ πέρα ἀπ' αὐτή, ὄχι στὴν ἀνεξαρτησία ἀλλὰ στὴν ἀλληλεξάρτηση στὴν ὁποία δύναται νὰ δώσῃ καὶ νὰ πάρῃ μαζί. Ἄρα ἡ ἀνθρώπινη του ιδιότητα συνίσταται στὸ νὰ μάθῃ νὰ εἶναι ἀνθρώπος καὶ ἀφοῦ αὐτὸ δύναται νὰ ἐπιτευχθῆ μόνο μὲ τὶς σχέσεις του μὲ τοὺς ἄλλους οἱ ὁποῖοι φροντίζουν γι' αὐτό, εἶναι κάτι τι ποὺ τὸ διδάσκεται. Πρέπει νὰ προσθέσουμε ὅτι ἡ διαπαιδαγώγησή του ὅπως ὅλες οἱ ἀνθρώπινες ἐνέργειες δὲν εἶναι κάτι τι τὸ γεγονός, ἀλλὰ μιὰ ἐπιδιώξι καὶ ὄχι κάτι τὸ ὠρισμένο, ἀλλὰ κάτι τὸ προβληματικόν. Καὶ οἱ δύο, τόσο ὁ μαθητὴς ὅσον καὶ ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ ἐπιδιώκουν κάθε βῆμα σ' αὐτὴ τὴν πορεία. Δὲν εἶναι κάτι ποὺ θὰ συμβῆ ἀφ' ἑαυτοῦ. Καὶ γι' αὐτὸ ἀκριβῶς κάθε βῆμα πέφτει ἐντὸς τῆς ἀναπόφευκτῆς ἀντίθεσης τῆς ἐπιτυχίας ἢ ἀποτυχίας, τοῦ καλοῦ ἢ τοῦ κακοῦ, τοῦ ὀρθοῦ ἢ τοῦ λανθασμένου τῆς ἀλήθειας ἢ τῆς ἀναληθείας. Δὲν ὑπάρχει βεβαιότητα στὴ μάθησι. Ἐνας μπορεῖ ν' ἀποτύχῃ ἢ μπορεῖ ἄλλοι νὰ τὸν κάνουν ν' ἀποτύχῃ καὶ νὰ γίνῃ ἓνας διαστρεμμένος, ἓνας ἀμελής, ἓνα ἀπάνθρωπο τέρας, ἢ δυνατόν νὰ πληγωθῆ σ' ἓνα ἀτύχημα καὶ νὰ γίνῃ ἓνας βλάκας ἀνίκανος νὰ προχωρήσῃ στὴ μάθησι καὶ ἔτσι νὰ παραμείνῃ μιὰ παρωδία τῆς ἀνθρώπινης ὑπαρξῆς ποὺ πιθανόν θὰ ἐγίνετο. Ὅπουδήποτε ὑπάρξει μιὰ ἀτυχία στὴν ἀγωγή του, ὁποτεδήποτε πάρει τὸν ἐσφαλμένο δρόμο, τὸ ἀποτέλεσμα θὰ εἶναι ὅτι θὰ παραμείνῃ ὀλιγώτερον ὠλοκληρωμένος ἀνθρώπος ἀπ' ὅτι θὰ ἐγίνετο.

Ἐπάρχει ἓνας ἄλλος λόγος, ὅπως ἄφησα νὰ ἐννοηθῆ πρὶν, στὶς συνθήκες τῆς ἐποχῆς μας γιὰ νὰ δρίσωμε τὴν ἀγωγή ὡς «μάθησι νὰ γίνουμε ἀνθρώποι». Ὁ Whitehead ἀπέδειξε ὅτι κατὰ τὸν 20ὸ αἰῶνα ἡ ταχύτητα τῆς κοινωνικῆς ἀλλαγῆς εἶναι τόσο γρήγορη ὥστε ἡ κοινωνία στὴν ὁποία ζοῦμε ὡς παιδιά δὲν ἔχει μόνο τὴν τάση, ἀλλὰ εἶναι βέβαιο ὅτι μεταμορφώνεται ριζικὰ μόλις ἐνηλικιωθοῦμε. Ἡ σπουδαιότητα αὐτοῦ τόσο γιὰ τὴν πράξι ὅσο καὶ γιὰ τὴν θεωρία τῆς παιδείας, νομίζω ὅτι δὲν ἔχει γίνῃ ἀντιληπτὴ ἀκόμη. Μέχρι τώρα τελευταῖα ὁ δάσκαλος μπορούσε νὰ πάρῃ ὡς δεδομένο, ὅτι οἱ μαθηταὶ του θὰ ζήσουν σὰν ἐνήλικοι σ' ἓναν κόσμον ποὺ δὲ θὰ διαφέρῃ βασικὰ ἀπὸ τὸν δικόν τους. Συνεπῶς θὰ μπορούσε νὰ προσαρμόσῃ τοὺς μαθητάς του στὴ ζωὴ ἐνὸς πολὺ γνωστοῦ κόσμου. Τώρα γνωρίζομε ὅτι ὁ κόσμος γιὰ τὸν ὁποῖο πρέπει νὰ ἐτοιμασθῆ ὁ μαθητὴς εἶναι ἄγνωστος.

Ἴσως μπορούμε νὰ τὸν μαντέψουμε. Ἀλλὰ ἐκεῖνο γιὰ τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ εἶ-

μαστε βέβαιοι είναι ότι ο κόσμος τους θα είναι διαφορετικός από τον δικό μας. Τα σταθερά σημεία από τα οποία μπορούμε να καθορίσουμε το έργο μας είναι εκείνες οι ανθρώπινες ιδιότητες και δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν όλους τους ανθρώπους παντού, διότι περιλαμβάνονται στη δομή της ίδιας της ανθρώπινης φύσης.

Για τούτο ακριβώς το λόγο έχουμε ένα ειδικό άβαντὰζ όταν ορίζουμε την αγωγή σαν μάθηση να είμαστε άνθρωποι. Ανταποκρίνεται στις ιδιόρρυθμες αξιώσεις που έχει η αγωγή από τη σύγχρονη ιστορία. Διανύουμε τις πρώτες βαθμίδες μιᾶς παγκόσμιας επανάστασης. Οι παλιές παραδόσεις και συνήθειες της ζωῆς διαλύονται. Θρησκευτικές και ἠθικές πεποιθήσεις έχασαν τὸ κύρος και τὴν δύναμή τους. Ὁ παλιὸς κόσμος σιγά σιγά λιώνει και ὁ νέος κόσμος, ὁ ὁποῖος πρέπει νὰ ἔλθῃ δὲν ἔχει πάρει ἀκόμα σαφῆ μορφή. Εἴμαστε ἀκόμα στὸ στάδιο τῆς διάλυσης και κατάλυσης χωρὶς τὸ ὁποῖο δὲν μπορεῖ νὰ ἀρχίσῃ τὸ κτίσιμο τῆς νέας κοινωνίας. Και γιὰ κείνους πού ἦσαν ἀρχηγοὶ και κύριοι τῆς νέας κοινωνίας εἶναι ἀναπόφευκτη μιὰ περίοδος δοκιμασίας και φόβου. Ἔτσι τείνομε νὰ χάσουμε τὴν πίστη μας στὴν πρόοδο. Ἐν τούτοις βέβαια ἂν ἔχουμε μάθει νὰ εἴμαστε ἄνθρωποι—κι ἔτσι νὰ αισθανόμαστε και νὰ σκεφτόμαστε ἀπὸ τὴ σκοπιὰ ὄχι τῆς Βρετανίας ἢ τῆς Εὐρώπης ἀλλὰ τῆς ἀνθρωπότητος— τὸ γεγονός εἶναι ὅτι ἡ πρόοδος προχωρεῖ σαν τὸ ποτάμι στὴν κατωφέρεια, συμπαρασύροντας κάθε τι μπροστά του, στὴ Ρωσία, στὴν Κίνα, στὶς Ἰνδίες κ.λ.π. Ἴσως τὰ ἔθνη τὰ ὁποῖα βρίσκονται στὴν πρώτη γραμμὴ τῆς προόδου πρέπει νὰ καθυστερήσουν ἢ ἐπιβραδύνουν τὸν ρυθμὸ τῆς προόδου γιὰ νὰ μπόρουν οἱ ὑποανάπτυκτοι λαοὶ — ἡ μεγάλη πλειοψηφία τῶν συνανθρώπων μας — νὰ τοὺς φθάσουν και ὅλοι νὰ κινηθοῦμε πρὸς τὰ ἔμπροσ. Τὸ νὰ εἶσαι μορφωμένος σήμερα σημαίνει ὅτι ἔμαθες νὰ εἶσαι «ἄνθρωπος», ὄχι Σκῶτος οὔτε Βρετανὸς οὔτε Δυτικὸ-Εὐρωπαϊὸς. Αὐτὰ τ' ἀνέφερα τόσο γιὰ ἐξήγηση ὅσο και γιὰ ἄμυνα τοῦ θέματός μου. Ὅλα αὐτὰ εἶναι σχετικὰ μὲ τὴν ἐκπαίδευση ὅπως γίνεται στὰ Σχολεῖα, στὰ Κολλέγια και στὰ Πανεπιστήμια — μὲ τὴν ὀργανωμένη παιδεία. — Ἐνδιαφέρομαι πάρα πολὺ γι' αὐτὲς ἐπίσης και ἔχω κάτι νὰ πῶ.

Ἴσως τὸ πῶ σπουδαιότερο σημεῖο γιὰ ν' ἀρχίσω εἶναι τὸ γεγονός ὅτι τὰ ἐκπαιδευτικὰ ἰδρύματα — σχολεῖα και κολλέγια ὅλων τῶν εἰδῶν — δὲν μποροῦν νὰ βαστάξουν ὅλο τὸ βάρος τῆς αγωγῆς και δὲν θὰ πρέπει νὰ τὸ περιμένουμε. «Ἡ πόλις εἶπεν ὁ Πλάτων εἶναι ὁ μεγάλος παιδαγωγός», κι' ὅταν σκέφθηκε τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο μποροῦσε νὰ δημιουργηθῇ μιὰ καλὴ κοινωνία μίλησε και ὑποστήριξε ὅτι τὰ παιδιά πρέπει νὰ παρθοῦν ἀπὸ τοὺς γονεῖς τους κατὰ τὴν γέννησή τους και ν' ἀνατραφοῦν κάτω ἀπὸ ἐλεγχόμενες συνθήκες, ὥστε μόνο οἱ πρέπουσες ἐπιδράσεις νὰ διαπλάσσουν τὸν χαρακτήρα τους. Ἐχὼ ἀκούσει δασκάλους σ' αὐτὴ τὴ χώρα ν' ἀναστενάξουν και νὰ λένε: «Τὸ μόνο πὸν θὰ ἔπρεπε νὰ κάνουμε θὰ ἦταν νὰ ἀπομακρύνουμε τὰ παιδιά ἀπὸ τὴν ἐπίδραση τοῦ σπιτιοῦ». Αὐτὸ δὲν εἶναι μόνο ἀδύνατο ἀλλὰ εἶναι ἓνα σύνθημα μεγαλομανίας και συγχρόνου ὀργῆς. Τ' ὄνειρο τῶν δασκάλων περὶ ἀποκλειστικοῦ ἐλέγχου ὅλων τῶν ἐπιδράσεων οἱ ὁποῖες βοηθοῦν στὴν αγωγή τῶν μαθητῶν μπορεῖ νὰ εἶναι ἐντελῶς φυσικὸ διότι πολλὲς ἐπιδράσεις ἐργάζονται ἐναντίον των. Ἀλλὰ αὐτό, πὸν θὰ ἦτο παιδαγωγικὸς ὀλοκληρωτισμὸς, εἶναι ὀλιγώτερο ἐπικίνδυνο ἀπὸ πολιτικὸ ὀλοκληρωτισμὸ, μόνον διότι εἶναι ὀλιγώτερο δύσκολο νὰ ἐπιτευχθῇ. Τὸ Σχολεῖο εἶναι μόνον ἓνας ἀπὸ τοὺς παράγοντας τῆς αγωγῆς τοῦ παιδιοῦ, ὅσο σπουδαῖος και ἂν εἶναι, και κάθε καλὴ παιδαγωγικὴ θεωρία πρέπει νὰ καθορίξῃ τὰ δρια μέσα στὰ ὁποῖα κάθε δάσκαλος θὰ περιορίσῃ τὶς προσπάθειές του. Ἡ Σκωτικὴ ἐκπαίδευση κάποτε προηγεῖτο σὲ παγκόσμια κλίμακα, μὰ δὲν εὐρίσκεται στὴ θέση αὐτὴ σήμερα. Κατὰ τὴν κρίση μου σήμερα ἀκολουθεῖ, ἐνῶ ἄλλες χῶρες πὸν ἦσαν βραδυκίνητες προχώρησαν πρὸς τὰ ἔμπροσ, και τώρα κατέχουν τὴν πρώτη θέση. Ἐπὶ πλέον ἡ Σκωτία ἐτήρησε τὴν ἐκπαιδευτικὴ τῆς παράδοσῃ μὲ με-

γάλη επιμονή και είναι εύκολο να ισχυρισθούμε ότι αυτό το όποιο ήταν τόσο απο-
τελεσματικό τότε δεν μπορεί να είναι βασικά έσφαλμένο τώρα. Μ' αυτό μπορεί να
μᾶς κἀνη να ξεχάσουμε το γεγονός ότι στις μεγάλες ἡμέρες τῆς ἐκπαίδευσης στὴ
Σκωτία ὑπῆρχε μιὰ στενὴ ἀποτελεσματικὴ συνεργασία μεταξὺ Σχολείου, οἰκογε-
νείας καὶ Ἐκκλησίας καὶ σ' αὐτὴ τὴν παιδαγωγικὴ συντροφιά ὑπῆρχε μιὰ φυσικὴ
κατανομὴ τῆς ἐργασίας. Διότι ἡ ἐκκλησία καὶ ἡ οἰκογένεια μαζὶ ἐφρόντιζαν γιὰ
τὴν ἠθικὴ ἀγωγή, τὴν συμπεριφορὰ καὶ τὴν μόρφωση τοῦ χαρακτῆρος καὶ ἄφηναν
τὸ σχολεῖο ἐλεύθερο νὰ συγκεντρωθῆ στὶς περισσότερες τεχνικὲς πλευρὲς τῆς γενι-
κῆς ἐκπαίδευσης, μαθήτευση στὰ διάφορα μαθήματα — ἀνάγνωση καὶ γραφή,
ἀριθμητικὴ, ξένες γλῶσσες, λογοτεχνία, γεωγραφία κ.λ.π. — Ἡ ἐπιτυχία τοῦ Σχο-
λείου (τότε) ἦτο στενὰ ἐξαρτημένη ἀπὸ τὴν ἐπιτυχία τῆς οἰκογενείας καὶ τῆς ἐκ-
κλησίας στὸν τομέα τους. Στὴν ἐποχὴ μας ὅμως ἡ συνεργασία αὐτὴ δὲν ὑπάρχει.
Οὔτε ἡ οἰκογένεια οὔτε ἡ ἐκκλησία ἐκτελοῦν τὸ παιδαγωγικὸ τους ἔργο ἀποτελε-
σματικά. Αὐτὴ ἡ μείωση τῆς ἀποτελεσματικῆς πειθαρχίας τῆς διαγωγῆς ἀπὸ τὴν
ἐκκλησία καὶ τὴν οἰκογένεια, συνεργαζομένων σὲ μιὰ κοινὴ καὶ συνειδητὴ σύλληψη
τοῦ ἰδανικοῦ των, ἄφησε τὸ σχολεῖο μόνο του στὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς. Ταυτόχρονα ἡ
τάση πρὸς τὴν εἰδίκευση καὶ τὴν αὐτονομία τῶν εἰδικότητων, ἡ ὁποία εἶναι τόσο φα-
νερὴ στὶς τελευταῖες κοινωνικὲς ἐξελίξεις, προοδευτικὰ ἔχει δημιουργήσει στοὺς γο-
νεῖς τὴν ἐντύπωση, ἡ ὁποία ἔγινε πίστη ὅτι ἡ ἀγωγή τῶν παιδιῶν των, εἶναι ἔργον
τῶν σχολείων καὶ τῶν Πανεπιστημίων καὶ θεωροῦν τοὺς ἑαυτοὺς των ἀνεύθυνους
καὶ ἀναρμόδιους. Τὸ σχολεῖο οὐδέποτε εἶναι σὲ θέση νὰ φέρῃ ὀλόκληρο τὸ βάρος
τῆς παιδευτικῆς ἐνεργείας. Ἀκόμη οὔτε εἶναι σὲ θέση νὰ φέρῃ σὲ πέρας τὸ καθα-
ρὰ δικό του ἔργο, τὸ πρόγραμμά του. Ὑπάρχουν μέσα στὴν οἰκογενειακὴ ζωὴ παι-
δαγωγοῦσες δυνάμεις τὶς ὁποῖες κανένα σχολεῖο δὲν διαθέτει. Ὅπως ἐπίσης ὑπάρ-
χουν στοιχεῖα στὴν ἀγωγή τοῦ συναισθήματος τὰ ὁποῖα μόνον ἓνα ἐκκλησιαστικὸ
ἴδρυμα μπορεῖ νὰ διοχετεύσῃ ἀποτελεσματικά. Ἐὰν ἡ Σκωτικὴ Σχολικὴ παράδοση
πρόκειται ν' ἀναλάβῃ νὰ κἀνη ὅ,τι ἓνα σχολεῖο μπορεῖ νὰ κἀνη γιὰ νὰ καλύψῃ ὅλο
τὸ χῶρο τῆς ἀγωγῆς, θὰ πρέπει νὰ ὑποστῆ μιὰ ριζικὴ μεταρρύθμιση. Κάτι ἔγινε
μὰ ἡ παλαιὰ παράδοση παραμένει στὸ σύνολό της μὲ τὸν περιορισμὸ στὴ διανοητικὴ
καὶ σχολαστικὴ πλευρὰ τοῦ συνολικοῦ ἔργου. Συγκρινομένη μὲ τὴ Σκωτία ἡ Ἀγ-
γλία παρουσίαζε μέχρι τελευταῖα μεγάλη καθυστέρηση στὸν ἐκπαιδευτικὸ τομέα.
Θυμᾶμαι ἓνα λόγος ἐνὸς μέλους τῆς βουλῆς τῶν λόρδων πού τὸν διάβασα κατὰ τὴν
ἐφηβικὴ μου ἡλικία. Ἰσχυριζόταν ὅτι ἡ ἐκπαίδευση ἦταν μιὰ πολυτέλεια γιὰ τὶς κα-
τώτερες κοινωνικὲς τάξεις καὶ θὰ ἔπρεπε νὰ εἶναι ἀποκλειστικὰ προνόμιο τῆς ἀνώ-
τερης κοινωνικῆς τάξης. Ὑπῆρχε ὅμως καὶ ἡ παράδοση τῶν μεγάλων σχολείων —
οἰκοτροφείων. Στὰ σχολεῖα αὐτὰ καὶ νὰ θέλῃ νὰ ξεφύγῃ ὁ δάσκαλος δὲν μπορεῖ.
Ἐκεῖ προσπαθεῖ νὰ ὀλοκληρώσῃ τὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς. Τὰ παιδιά εὐρίσκονται ἐκεῖ
ὅλο τὸ χρόνο καὶ ἀναγκαστικὰ καταβάλλεται κάθε προσπάθεια νὰ δημιουργηθοῦν
συνθῆκες πού θ' ἀναπληρῶνουν ὀρισμένες πλευρὲς τῆς οἰκογενειακῆς ζωῆς, πού εἶ-
ναι ἀπαραίτητες. Ἀκόμη καὶ στοιχεῖα θρησκευτικῆς ζωῆς πρέπει νὰ δημιουργηθοῦν
στὰ σχολεῖα αὐτά. Συνεπῶς ὅταν ἡ Ἀγγλία ἄρχισε νὰ παίρνει μέτρα γιὰ τὴν κα-
θολικὴ ἐκπαίδευση, ἡ ὑπάρχουσα παράδοση τῶν Public Schools (σχολεῖα — οἰ-
κοτροφεία) ἔδιδε ἔμφαση τόσον ἐπὶ τῆς ἀγωγῆς τοῦ χαρακτῆρος ὅσον καὶ ἐπὶ τῆς
διανοητικῆς καλλιέργειας καὶ τῆς παροχῆς γνώσεων. Ὡς ἓνα βαθμὸ ἡ ἔμφαση ἦ-
ταν μεγαλύτερη ἐπὶ τοῦ πρώτου σὲ βάρος τοῦ δεύτερου. Καὶ αὐτὸ εἶναι ἓνα προτέ-
ρημα γιὰ τὴν Ἀγγλικὴ ἐκπαίδευση, σὲ μιὰ ἀνώμαλη κατάσταση ὅπως ἡ σημερινή,
ὅπου ἡ ἐκκλησία καὶ ἡ οἰκογένεια εἶναι ἢ (τουλάχιστον αἰσθάνονται) ἀνίκανοι ν'
ἀναλάβουν εὐθύνες γιὰ τὴν παιδεία «τῆς προσωπικῆς ζωῆς», γιὰ τὴν ἀγωγή τῶν
συγκινήσεων, τὶς ἀξίες καὶ τοὺς σκοποὺς τῆς ἀνθρωπότητος καὶ τὸ σχολεῖον καλεῖ-

ται νὰ καταλάβη τὴ θέση τους καὶ ν' ἀναλάβη δλόκληρο τὸ παιδευτικὸ ἔργο. Νομίζω ὅτι δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ ὑπάρξῃ ἀμφιβολία, ὅτι αὐτὲς οἱ πλευρὲς τῆς ἀγωγῆς εἶναι θεμελιώδεις. Εἰς τὴν οἰκονομίαν τῆς ἀνθρώπινης φύσης, τὸ διανοητικὸ ἐνδιαφέρεται μόνο γιὰ τὰ μέσα τῆς ἀγωγῆς, οὐδέποτε γιὰ τὰ τέλη (τοὺς σκοποὺς τῆς — Ends).

Ἄρκετὰ εἰπώθησαν γι' αὐτό. Τὸ ἔκανα γιὰ νὰ ὑπενθυμίσω ὅτι—παράγοντας ἀγωγῆς εἶναι καὶ ἡ κοινωνία στὴν ὁποία ζοῦμε καὶ τίποτε λιγώτερο. Ποιὸς ὅμως ὁ ρόλος ποὺ πρέπει νὰ παίξῃ τὸ σχολεῖο στὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς; Στὸ ἐρώτημα αὐτὸ δυνατὸν νὰ μὴ ὑπάρξῃ ὅπως καὶ ἔχω εἰσηγηθῆ, μιὰ μοναδικὴ ἀπάντηση. Οἱ ἀλλαγὲς τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος ἀπαιτοῦν διαφοροποιήσεις στὸ ἔργο τοῦ σχολείου καὶ τῶν ἄλλων ἐκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων. Ἄλλὰ γιὰ νὰ εἴπωμε ποιό, σ' ὁποιοδήποτε κοινωνικὸ περίγυρο, θὰ πρέπει νὰ εἶναι τὸ ἔργο τοῦ σχολείου, πρέπει νὰ ἔχουμε σαφῆ ἀντίληψη καὶ κατανόηση τῆς ὅλης παιδευτικῆς ἐνεργείας. Πρέπει νὰ ξέρουμε τί σημαίνει «τὸ νὰ μάθουμε νὰ εἶμαστε ἄνθρωποι».

Στὸ ἐρώτημα αὐτὸ πρέπει νὰ στρέψωμε τώρα τὴν προσοχή μας.

Τὸ πρῶτο στοιχεῖο τῆς ἀνθρώπινης φύσης εἶναι ἡ ἀμοιβαιότητα. «Δὲν μπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ ἄνθρωπος», εἶπε ὁ Κομφούκιος, «μέχρις ὅτου ὑπάρξουν σὲ ἀναφορὰ (σὲ σχέση) δύο ἄνθρωποι. Σὲ ἓνα σύγχρονο τρόπο ἐκφράσεως θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε ὅτι: «Ἐνα πρόσωπο εἶναι πάντοτε ἓνα τέρμα σὲ μιὰ σχέση προσώπων». Αὐτὸ τὸ ἀξίωμα, ὅτι ζοῦμε δημιουργοῦντες σχέσεις μὲ τοὺς συνανθρώπους μας, περιέχει τὴ βασικὴ δομὴ ἐντὸς τῆς ὁποίας ἔρχεται δλόκληρη ἡ ἀνθρώπινη (πεῖρα) ἐμπειρία καὶ ἐνέργεια, εἴτε ἀτομικὴ εἴτε κοινωνικὴ. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο τὸ πρωταρχικὸ στὴν ἀγωγή—ἂν μὲ τὸν ὄρο αὐτὸ ἐννοοῦμε «μάθηση γιὰ νὰ εἶμαστε ἄνθρωποι» — εἶναι νὰ μάθουμε νὰ ζοῦμε σὲ προσωπικὲς σχέσεις μὲ τοὺς ἄλλους ἄνθρώπους. Ἄς τὸ ὀνομάσουμε «μάθηση νὰ ζοῦμε στὴν κοινωνία (κοινωνικὴ ἀγωγή)». Τὸ θεωρῶ σὰν τὸ πρωταρχικὸ διότι ἀποτυχία σ' αὐτὸ εἶναι θεμελιώδης ἀποτυχία, ἡ ὁποία δὲν δύναται νὰ ἀναπληρωθῆ μὲ ἐπιτυχία σ' ἄλλα πεδία. Διότι ἡ ἱκανότητά μας νὰ δημιουργοῦμε δλοκληρωμένους προσωπικὲς σχέσεις μὲ τοὺς συνανθρώπους μας εἶναι τὸ μέτρο τῆς «ἀνθρωπιᾶς μας». Διότι ἀπανθρωπιά εἶναι ἀκριβῶς ἡ διαστροφή τῶν ἀνθρωπίνων σχέσεων. Στὴ νηπιακὴ ἡλικία μας ἡ σχέση μας μὲ τοὺς γονεῖς μας εἶναι ἡ βάση τῆς ἐπιβίωσής μας, ὅπως ἐπίσης εἶναι ἡ βάση τῶν ἱκανοποιήσεών μας καὶ τῆς μιζέριας μας. Μὰ εἶναι σχέση ὀλικῆς ἐξάρτησης καὶ συνεπῶς εἶναι μονόπλευρη, αὐτοκεντρικὴ. Μὲ τὴν ἀνάπτυξη σιγὰ σιγὰ δραπετεύομε ἀπ' αὐτὴ τὴν ἐγωκεντρικὴ στάση καὶ δημιουργεῖται μιὰ ἄλλη ἡ ὁποία θέτει τὸ κέντρο τοῦ ἐνδιαφέροντός μας καὶ τῶν αἰσθημάτων μας ἐπὶ τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου καὶ εἰδικὰ ἐπὶ τῶν ἄλλων ἀνθρώπων μὲ τοὺς ὁποίους εἶμαστε σὲ ἀλληλεξάρτηση. Οἱ Ψυχολόγοι ἔχουν ἀνακαλύψει ὅτι οἱ νευρικές κρίσεις καὶ οἱ νευρώσεις ποὺ ἐκδηλώνονται, κατὰ τὴν ἀνδρική ἡλικία ὀφείλονται σ' ἀποτυχία κατὰ τὴν πρώιμη ἡλικία νὰ δημιουργήσωμε καλὲς σχέσεις μὲ τοὺς ἄλλους. Τὸ ὅτι αὐτὸ εἶναι μιὰ ἀποτυχία τῆς ἀγωγῆς ἀποδεικνύεται ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ θεραπεία αὐτῶν τῶν νευρικῶν διαταραχῶν καὶ νευρώσεων εἶναι μιὰ ἐνέργεια ἐπανεκπαίδευσης. Σ' αὐτὸ θὰ ἤθελα νὰ προσθέσω ὅτι ἐκεῖνα τὰ μειονεκτήματα τοῦ χαρακτῆρος τὰ ὁποῖα (συνοδεύουν) προηγοῦνται τῶν νευρικῶν κρίσεων ὅπως ἡ ἀλαζονεία, ἡ φιλαργυρία, ἡ ἐπιθετικὴ τάση, ἡ ἰσχυρογνωμοσύνη καὶ ὄλος ὁ ζοφερός κατάλογος τῶν ἀνθρωπίνων ἐλαττωμάτων, ἔχουν τὴν αὐτὴ πηγὴ. Χύνεται ἄπλετο φῶς στὴ Παιδαγωγικὴ πράξις δταν παραδεχθοῦμε ὅτι ἡ βασικὴ αἰτία ὄλων αὐτῶν τῶν ἀποτυχιῶν καὶ τῶν περιορισμῶν στὶς προσωπικὲς σχέσεις εἶναι πάντοτε ὁ φόβος.

Ἡ πορεία τῆς ἀνθρώπινης ἐξέλιξης, αὐτὴ καθ' ἑαυτή, εἶναι στενὰ συνδεδεμένη μὲ τὸν φόβο πρὸς τοὺς ἄνθρώπους μὲ τοὺς ὁποίους ὁ καθένας εὐρίσκεται σὲ προσω-

πικές σχέσεις και τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ ὑπερνίκηση τοῦ φόβου. Ἄπ' αὐτὸ συμπεραίνουμε ὅτι ἡ χρῆση τοῦ φόβου στὸ παιδαγωγικὸ μας ἔργο εἶναι διαστροφή τῆς ἀγωγῆς καὶ στὸ τέλος αὐτὸ ἀποτυγχάνει. Ἴσως ἐπιτύχει νὰ ἐξασφαλίσῃ μιὰ ἄμεση ὑπακοή ἀλλ' ἡ ἀγωγή δὲν ἐνδιαφέρεται γιὰ τὰ ἄμεσα ἀποτελέσματα. Ἐνδιαφέρεται μᾶλλον γιὰ τὰ μακρόχρονα ἀποτελέσματα. Ἡ ἐκκλήση στὸ φόβο θυσιάζει τὸ μέλλον στὸ παρὸν. Διότι ὅτι μαθαίνεται μὲ τὸ φόβο δὲν μαθαίνεται κατὰ τὸν πρέποντα τρόπο κι' ἂν δὲν ξεχαστῇ γρήγορα παραμένει συνδεδεμένο μὲ τὸ φόβο, εἶναι κάτι τὸ ἀηδιαστικὸ καὶ πρέπει πάντα νὰ ἀποφεύγεται κατὰ τὸ δυνατό. Ἴσως νὰ πῆ κανεὶς ὅτι αὐτὸ τὸ εἶδος τῆς παιδείας εἶναι κάτι γιὰ τὸ ὁποῖο εἶναι ὑπεύθυνο τὸ σπίτι κι' ὅτι τὸ σχολεῖο δὲν μπορεῖ καὶ δὲν ἔπρεπε νὰ ζητᾶμε εὐθύνες ἀπ' αὐτό.

Συμφώνησα ἤδη ὅτι κυρίως τὸ σπίτι καὶ ἡ ἐκκλησία εἶναι οἱ ἀρμόδιοι καὶ πρέποντες παράγοντες — ἢ τὰ κύρια ὄργανα — στὸ πεδίο αὐτό. Ἄλλ' ὑπάρχουν δυὸ λόγοι γιὰ τοὺς ὁποίους πρέπει τὸ σχολεῖο νὰ εἶναι ἐνήμερο καὶ ὑπευθύνως νὰ ἐνδιαφέρεται ἀκόμη καὶ ὅταν οἱ ἄλλοι παράγοντες παύουν νὰ ἐργάζονται ἀποτελεσματικά. Ὁ πρῶτος λόγος εἶναι ὅτι ἡ πλευρὰ αὐτῆ τῆς παιδείας δὲν εἶναι μόνον θεμελιώδης ἀλλὰ καὶ ἀναπόφευκτη. Διότι κάθε εἶδος διδασκαλίας πρέπει νὰ τείνῃ καὶ νὰ ὑποβοηθῇ τὴν δημιουργίαν «προσωπικῶν σχέσεων» μεταξὺ δασκάλων καὶ μαθητῶν καὶ ἡ ἐπιτυχία ἢ ἀποτυχία τῆς διδασκαλίας ἐξαρτᾶται κατὰ πολὺ ἀπὸ τὸν χαρακτήρα καὶ τὴν ποιότητα αὐτῶν τῶν σχέσεων. Δεύτερος λόγος εἶναι ὅτι ἡ Σχολικὴ περίοδος εἶναι αὐτῆ καθ' ἑαυτὴ ἓνα στάδιο στὴν πορεία τῆς κοινωνικοποίησής μας. Προοδευτικῶς περνοῦμε ἀπὸ τὴ μικρὴ ἀναπαυτικὴ καὶ στενὴ κοινωνία τῆς οἰκογενείας σὲ μιὰ ἄλλη εὐρύτερη, περισσότερο ἀπαιτητικὴ, περισσότερο περιπεπλεγμένη στὴν ὁποία γιὰ πρώτη φορά ἡ ἐπιτυχία καὶ ἀποδοχὴ μας ἐκ μέρους τῆς ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴ προσπάθειές μας καὶ τὰ προτερήματά μας. Διότι τὸ σχολεῖο δὲν εἶναι τίποτα ἄλλο παρὰ μιὰ μικρὴ κοινωνία καὶ παιδαγωγούμαστε κοινωνικῶς μόνον ὅταν ζοῦμε σὲ κοινωνία. Εἶναι ἀναπόσπαστο μέρος τοῦ σχολικοῦ μας ἔργου ἡ ἀπορρόφηση καὶ ἀφομοίωση τῶν νέων παιδιῶν ποὺ ἔρχονται στὴν ἀρχὴ κάθε σχολικῆς περιόδου. Ὅποιοσδήποτε θὰ μπορούσε νὰ συζητᾶ γύρω ἀπ' αὐτὴ τὴ θεμελιώδη πλευρὰ τῆς ἀγωγῆς, γι' ἀρκετὸ χρόνο καὶ νὰ ὠφεληθῇ, ἀλλ' ὁ σκοπός μου εἶναι ν' ἀναφέρω ὠρισμένες θεμελιώδεις πλευρὰς τῆς μαθήσεως νὰ γίνωμε ἄνθρωποι καὶ νὰ ἀποδείξω τὴ θέση τους στὸ σύνολο. Ἰδιαίτερα προσπαθῶ νὰ ἐλκύσω τὴν προσοχή σας σ' ὠρισμένες ἀλήθειες οἱ ὁποῖες τείνουν νὰ ξεχαστοῦν ἢ ὑποτιμηθοῦν ἀπὸ μᾶς. Γι' αὐτὸ θὰ προχωρήσω σὲ μιὰ ἄλλη ἄποψη ἢ ὁποία, ἂν καὶ εἶναι πάρα πολὺ σπουδαία, ἔχει παραμεληθῇ. Ὁ φυσικὸς προσδιορισμός γι' αὐτὴ θὰ ἦτο, ὑποθέτω, «ἡ ἀγωγή τῆς εὐαισθησίας (αἰσθαντικότητος) ἢ ἀκόμα τῆς φιληδονίας (Sensuality)» ἂν καὶ δυστυχῶς ἡ δευτέρη λέξι σημαίνει κάτι πολὺ χαμηλὸ στὴν ἐποχὴ μας. Ἐννοῶ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἰκανότητός μας γιὰ τὴν κατ' αἴσθησιν ἀντίληψη καὶ δι' αὐτῆς τῆς ἀγωγῆς τοῦ συναισθήματος. Τὰ μέσα αὐτῆς τῆς ἀγωγῆς εἶναι οἱ καλὲς τέχνες — μουσικὴ, πλαστικὲς τέχνες, χορὸς, τραγούδι κ.λ.π. καὶ ἡ ἔκφρασή της, ὅταν εἶναι ἐπιτυχῆς, εὐρίσκεται στὴ χάρη καὶ τὴν ὠραιότητα τῆς διαγωγῆς.

Ἐπάρχουν δυὸ διαφορετικοὶ τρόποι μὲ τοὺς ὁποίους μπορούμε ν' ἀφομοιώσουμε τὴν κατ' αἴσθησιν πείρα μας μέσα στὸ «ἄνθρώπινο» εἶναι μας ὡς πρόσωπα. Ὁ ἓνας, ποὺ εἶναι πάρα πολὺ γνωστός μας καὶ τὸν ὁποῖο καλλιεργοῦμε μὲ τὴν παιδαγωγικὴ πράξη εἶναι ἡ χρησιμοποίησι τῶν αἰσθήσεων μας γιὰ τὴν ἀντίληψη πληροφοριῶν. Αὐτὲς οἱ πληροφορίες — συχνὰ τὴς ἀναφέρουμε ὡς γεγονότα (Facts) ἀποτελοῦν τὰ δεδομένα τῆς σκέψης καὶ τῆς κατάστρωσης σχεδίων. Χρησιμοποιοῦμε τὴς αἰσθήσεις μας σὰν ὄργανα γιὰ τὴν ἐπιδίωξη πρακτικῶν σκοπῶν, ὡς μέσα γιὰ τὴν λύση πρακτικῶν προβλημάτων ἢ ἐναλλάξ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἐπιστημονικῆς γνώσεως καὶ τρόπων ἐνεργείας στὸν τεχνολογικὸ τομέα.

Ἔπάρχει ὁμως καὶ ἓνας ἄλλος τρόπος χρησιμοποίησης τῶν αἰσθήσεων μας καὶ αὐτὸς εἶναι «νὰ ζοῦμε σ' αὐτές». Νὰ τὶς χρησιμοποιοῦμε ὄχι σὰν μέσα γιὰ τὴν ἐπιτεὺξη πρακτικῶν σκοπῶν, ἀλλ' ὡς σκοποὺς αὐτοὺς καθ' ἑαυτούς. Μποροῦμε νὰ χρησιμοποιήσωμε τὰ μάτια μας μόνο γιὰ τὴ χάρη τῆς θεάς. (Sake of Seeing) καὶ τὰ αὐτιά μας γιὰ τὴν ἀπόλαυση τῆς ἀκοῆς. Μποροῦμε νὰ κοιτάζουμε καὶ μποροῦμε νὰ συλλαμβάνουμε ἤχους — ὄχι μόνο νὰ βλέπουμε καὶ ν' ἀκοῦμε (see and hear) καὶ μποροῦμε νὰ τὸ κάνουμε χωρὶς ὅποιαδήποτε ὑστεροβουλία, χωρὶς καμμιά ἰδέα, ὅτι θὰ κερδίσωμε κάτι τι ἀπ' αὐτὴ τὴν ἐνέργεια. Αὐτὸ, πιστεύω εἶναι ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον ἐννοοῦσαν οἱ Ἀρχαῖοι Ἕλληνες Φιλόσοφοι μετὸν ὄρο «θεώρηση» (Contemplation) καὶ αὐτὸ εἶναι ἓνα διακριτικὸ καὶ σπουδαῖο μέρος τῆς ἀνθρώπινης ὑπόστασής μας. «Τὸ νὰ μάθῃ κανεὶς νὰ εἶναι ἄνθρωπος» ἀπ' αὐτὴ τὴν ἄποψη, εἶναι νὰ καλλιεργῇ τὴν εὐαισθησία του, δηλ. τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἰκανότητός μας γιὰ λεπτές αἰσθησιακὲς διακρίσεις. Σὲ πολλοὺς ἡ ἰκανότητα γι' αὐτὲς τὶς λεπτές διακρίσεις εἶναι ἀκατέργαστη καὶ ὑποανάπτυκτη. Σὰν ὅλες μας τὶς ἰκανότητες ἐπιδέχεται ἄσκηση γιὰ νὰ γίνῃ ἀκριβὴς καὶ λεπτὴ. Ἡ σπουδαιότητα αὐτῆς τῆς πλευρᾶς τῆς μάθησης εἶναι πολὺ μεγάλη. Δὲν ὀξύνει μόνο τὰ αἰσθητήρια ἀλλὰ προσφέρει κάτι περισσότερο. Ἡ «θεώρηση» εἶναι — καὶ ὄχι ὁ διανοητικὸς χειρισμὸς τῶν γεγονότων — ἐκεῖνη ἡ ὁποία μᾶς δίδει τὴν ἄμεσο καὶ προσωπικὴ γνῶση τοῦ κόσμου γύρω μας. Τὸ νὰ μάθῃ κανεὶς νὰ ζῇ στὶς αἰσθήσεις του εἶναι νὰ μάθῃ νὰ ἀπολαμβάνῃ καὶ τὰ δύο μαζί, δηλ. τὴν ὄραση καὶ τὴν ἀκοή καὶ ὅσα βλέπει καὶ ὅσα ἀκούει. Ἔπάρχει μιὰ πουριτανικὴ ὑποτίμηση τῆς ἀπόλαυσης τῆς ζωῆς τῶν αἰσθήσεων ἡ ὁποία ἀξιοῖ τὴν καταστολὴν τῆς καὶ τὴν συνδέει μετὴν κακία. Ἀλλὰ θὰ ἔλεγε κανεὶς ὅτι ἡ ὑποτίμηση καὶ ἡ καταστολὴ εἶναι φαῦλα (κακά). Ἡ ὠμὴ φιληδονία (ἡ ἀκατέργαστος) εἶναι βάρβαρη καὶ προκαλεῖ τὴν φρίκη καὶ γι' αὐτὸ δὲν ἀμφιβάλλει κανεὶς. Ἀλλὰ αὐτὸ ὀφείλεται στὴν ὠμότητά της. Καὶ εἶναι ὠμὴ μόνον ὅταν εἶναι ἀνάσκητη, ἄξεστη καὶ ἀπαιδέυτη. Ὄταν σταματοῦμε νὰ πράττουμε (ἐνεργοῦμε) καὶ «θεωροῦμε» τὸν κόσμον, ἡ πρακτικὴ ἐνέργεια ποὺ εἶναι ἀποσυρμένη ἐργάζεται (διοχετεύεται) στὸ στοχασμὸ. Ὄταν βλέπει κανεὶς δὲν βλέπει μόνον. Ἀρχίζει νὰ στοχάζεται. Καὶ ὅταν ἡ πρόθεσή μας εἶναι πρακτικὴ, ὁ στοχασμὸς θὰ πάρῃ μιὰ διανοητικὴ φόρμα, χρησιμοποιώντας τὰ «δεδομένα» τῶν αἰσθήσεων ὡς τὸ ἀρχικὸ σημεῖο τῆς λειτουργίας τῆς σκέψεως. Ὄταν ὁμως σταματήσωμε «τὴ θεώρηση» ὁ στοχασμὸς δὲν εἶναι διανοητικὸς ἀλλὰ συναισθηματικὸς καὶ εὐφάνταστος. Ὄταν «θεωρεῖ» κανεὶς δὲν ἀντιλαμβάνεται μόνον, ἐπὶ πλέον ἐκτιμᾷ καὶ ἡ ἐκτίμηση ὅταν εἶναι εὐθεῖα καὶ ἄμεση εἶναι συναισθηματικὴ. Ἡ θεώρηση, ὅταν εἶναι γνήσια, θέτει τὸ κέντρο τῆς προσοχῆς μας καὶ τοῦ ἐνδιαφέροντός μας σὲ κάτι ποὺ βρίσκεται ἔξω ἀπὸ ἐμᾶς κι' ἔτσι εἶναι μιὰ δυναμικὴ ἀντίπραξη στὴν ἐγωκεντρικότητά μας, ἡ ὁποία μᾶς κρατᾷ στὴν παιδικὴ ἢ ἐφηβικὴ ἡλικία. Θέτει τὸ ἐπίκεντρο τῶν συγκινησιακῶν ἰκανοτήτων ἐπὶ τοῦ ἀντικειμένου, ὅταν ἐρευνᾷ γιὰ τὴν μοναδικότητά του καὶ τὴν πραγματικότητα. Κι' ἔτσι δημιουργεῖ μιὰ συγκινησιακὴ ἀντικειμενικότητα γιὰ τὴν σύλληψη τῆς ἀξίας του. Ἔτσι ἡ θεώρηση εἶναι ἓνας ἰσχυρὸς παράγοντας τῆς ἀγωγῆς τοῦ συναισθήματος. Αὐξηση τῆς δυνάμεως τῶν αἰσθητηρίων συνεπάγεται αὐξηση τῆς συγκινησιακῆς διακρίσεως καὶ λεπτότητος. Ὄταν ἡ ἀγωγή τοῦ συναισθήματος παραμελεῖται ἡ συναισθηματικὴ μας φύση παραμένει ἀπὸ μερικὲς ἀποψεις ἄξεστη καὶ παιδαριώδης. Λέγω ἀπὸ μερικὲς πλευρὲς διότι ἡ πειθαρχία τῶν συγκινήσεων ὑπόκειται σὲ περισσότερο αὐστηρὸ ἔλεγχον ἀπὸ τὴν κοινωνικὴν μας πεῖρα, μετὸς ἄλλων συνανθρώπων μας. Τὸ νὰ μάθωμε νὰ ζοῦμε στὶς αἰσθήσεις μας συνεπάγεται καὶ κάτι ἄλλο. Μετὴν ἀγωγή τῶν συγκινησιακῶν μας ἰκανοτήτων πειθαρχεῖ καὶ ἡ φαντασία μας. Διότι κάθε μορφὴ στοχασμοῦ ζητεῖ τὴν ὁλοκλήρωσή της σὲ μιὰ ἔκφραση ἡ ὁποία τὴν συσσωματώνει. Καὶ ἡ ἔκφραση κάθε συναισθημα-

τικῆς ἐκτίμησης (ἀξιολογήσεως) εἶναι ἡ Δημιουργία μιᾶς εἰκόνας ἢ ἐνὸς συμβόλου. Ἐδῶ πάλι ἐκεῖνο πού εἶναι σχετικὸ μὲ τὴν συζήτησή μας εἶναι ἡ διαφορὰ μὲ τὸν διανοητικὸ στοχασμό. Αὐτὸς βάζει φραγμοὺς καὶ καταστέλλει τὴν εὐφάνταστη πνευματικὴ ἐλευθερία καὶ τείνει στὴ συγκέντρωση, στὴν γενικότητα, στὴν ἐργασία βάσει ἀρχῶν. Ἡ διανοητικὴ ἐνέργεια δὲν εἶναι δημιουργικὴ. Ἡ δημιουργικὴ ἰκανότητα τὴν ὁποία ἔχουμε ὀφείλεται στὴ φαντασία. Ἄγωγή ἢ ὁποία δίδει ἔμφραση στὸ συλλογισμό καὶ ὑπολογισμό — ὅπως κάνει ἡ δική μας — καὶ παραμελεῖ τὴν «θεώρηση» συντελεῖ στὴν καταστολὴ τῆς φαντασίας καὶ τῆς φυσικῆς δημιουργικότητος τῶν μαθητῶν. Τὸ μόνο ἀθαντὰς (προτέρημα) αὐτῆς εἶναι, ὅτι τείνει νὰ δημιουργήσῃ ἐνηλίκους οἱ ὁποῖοι εἶναι ἠλίθιοι, τοὺς ἀρέσει ἢ ρουτίνα, εὐκόλα ὀργανοῦνται καὶ συνεργάζονται καὶ κάνουν τὰ πάντα κατ' ἐπιταγὴν. Ἀλλὰ στὴν περίπτωσιν αὐτὴ δὲν μπορούμε νὰ ποῦμε ὅτι εἶναι ἄγωγή. Εἶναι κάτι ἄλλο: Εἶναι διαστρέβλωση τῆς ἀγωγῆς. «Τὸ νὰ μάθῃ κανεὶς νὰ εἶναι ἄνθρωπος» εἶναι νὰ μάθῃ νὰ εἶναι δημιουργικός. Ἡ εὐφάνταστικότης τῶν παιδιῶν εἶναι κάτι μὲ τὸ ὁποῖο ἔρχονται προικισμένα στὴ ζωὴ: Ἀπαιτεῖ τὴν πειθάρχηση τοῦ ἀντικειμενικοῦ κόσμου γιὰ τὴν ἐξάσκησίν της. Ἡ καταστολὴ τῆς εἶναι ἐγκλημα. Καὶ ἡ πειθάρχηση τῆς φαντασίας δὲν μπορεί νὰ εἶναι διανοητικὴ. Πρέπει νὰ ἔχῃ τὶς ρίζες της στὴ «θεώρηση», στὴ ζωὴ τῶν αἰσθήσεων καὶ τῶν στοχαστικῶν λειτουργιῶν οἱ ὁποῖες πηγάζουν ἀπ' αὐτὴ. Θεώρηση, ἐκτίμηση (ἀξιολόγηση), καὶ εὐφάνταστη ἔκφραση. Αὐτὴ πιστεύω εἶναι ἡ ἀλήθεια τοῦ Sir Herbert ὅτι «ἡ τέχνη εἶναι παράγων ἀγωγῆς».

Ἡ τρίτη μεγάλῃ ὄψιν τῆς ἀγωγῆς εἶναι αὐτὴ πού μπορούμε νὰ τὴν ὀνομάσουμε τεχνολογικὴ. Περιλαμβάνει τὸν ὄγκο τῶν γνώσεων καὶ τὸν τρόπο χρησιμοποίησέως τῶν, τὶς πρακτικὲς πλευρὰς αὐτῆς καὶ τὴν ἀπόκτησιν τῶν τεχνικῶν γνώσεων, εἴτε πρακτικῆς εἴτε τεχνικῆς μορφῆς γιὰ τὶς ἐφαρμογὰς της. Αὐτὴ περιλαμβάνει ἐπίσης τὴν εἰδικὴ ἐκπαίδευσιν γιὰ τὸ ἐπάγγελμα μὲ τὸ ὁποῖο τὸ ἄτομο θὰ κερδίσῃ «τὰ πρὸς τὸ ζεῖν» στὴ ζωὴ. Αὐτὸ εἶναι ἐκεῖνο πού ἐννοοῦμε μὲ τὸν ὄρο «ἀγωγή». Αὐτὸ εἶναι ἐκεῖνο πού διδάσκουμε στὴν πλειοψηφία τῶν μαθητῶν μας. Ὁ σκοπός μου ἦταν νὰ ἀποδείξω ὅτι αὐτὸ δὲν εἶναι τὸ ὅλο τῆς ἀγωγῆς, οὔτε ἀκόμα τὸ σπουδαιότερο μέρος αὐτῆς. Εἶναι μᾶλλον τὸ μίνιμουμ τὸ ὁποῖον μιὰ βιομηχανικὴ κοινωνία πρέπει νὰ ἀπαιτῆ χάριν τῆς δραστηριότητός της. Δὲν ἐννοῶ ὅτι δὲν γίνεται τίποτε περισσότερο ἀπ' αὐτὸ στὰ σχολεῖα μας. Γίνεται κυρίως σὲ πείσμα ἐκείνων τῶν ἀντιλήψεων περὶ ἀγωγῆς, ἢ ὁποία ἀποτελεῖ ἓνα σύστημα καὶ εἶναι τόσο πολὺπλοκὴ στὴν ὀργάνωσίν της. Ἴσως νὰ εἶμαι ἄδικος. Ἴσως αὐτὸ εἶναι μιὰ γελοιογραφία, εὐκόλῃ στὴν ἀναγνώρισίν της μὰ καὶ οἱ γελοιογραφίαι ἔχουν μιὰ ἀποστολή. Γ' αὐτὴ τὴν ὄψιν τῆς ἀγωγῆς μὲ τὴν ὁποία γινόμαστε ἄνθρωποι, ἔχω πολὺ λίγα νὰ πῶ. Ἐπιμένω ὅτι εἶναι μιὰ σπουδαία πλευρὰ ἢ ὁποία πρέπει νὰ προσεχτῆ καὶ πρέπει νὰ γίνεται καλά. Ἀλλὰ πρέπει νὰ προσθέσω ὅτι μόνον τότε θὰ γίνεται καλά ὅταν γίνεται ὡς μέρος τοῦ ὅλου ἔργου, ὅταν προσέχονται καὶ οἱ ἄλλες ὄψεις.

Ἐκεῖνο πού ἐνδιαφέρει περισσότερο εἶναι ὅτι ἐκεῖνοι οἱ ὁποῖοι τὴν σχεδιάζουν καὶ ἐκεῖνοι πού τὴν διδάσκουν νὰ μὴ ἀπατῶνται ὅτι ἀποτελεῖ τὴν ὅλη ἀγωγή, ἢ ὅτι εἶναι ἢ πιὸ σπουδαία πλευρὰ της. Κάθε μάθημα ὅσο τεχνικὸ καὶ ἂν εἶναι μπορεί νὰ χρησιμοποιηθῆ ὡς μέσο πραγματικῆς ἀγωγῆς ἀπὸ ἓνα καλὸ δάσκαλο, ἀρκεῖ νὰ εἶναι ἐλεύθερος νὰ τὸ διδάξῃ ὅπως αὐτὸς νομίζει καλύτερα, καὶ νὰ δημιουργῆ εὐλίγιστες καὶ ἐλεύθερες συνθήκες. Ἀκόμη ἢ διδασκαλία τῶν μαθημάτων βάζει σὲ πειρασμό ἐκεῖνον πού ὀργανώνει καὶ διοικεῖ, νὰ κατασκευάσῃ προγράμματα καὶ νὰ ἐκπονήσῃ μεθόδους. Ἡ ὀργάνωσιν, χωρὶς ἀμφιβολία, εἶναι ἀπαραίτητη ἀρχὴ ἐνὸς σημείου στὸ χῶρο τῆς παιδείας, ἀλλ' εἶναι ἐπίσης καὶ πολὺ ἐπιβλαβὴ. Μπορεῖ νὰ κάμῃ ἀδύνατη τὴν πραγματικὴ ἀγωγή, στὸ ὄνομα τῆς δραστηριότητος.

Ἔπάρχουν καὶ ἄλλα ζητήματα γιὰ τὰ ὁποῖα θὰ ἠθελα νὰ ἐμιλήσω ἀλλ' ὁ χρό-



νος περνᾶ καὶ θὰ προσπαθῶ ν' ἀφήσω μιὰ σαφῆ καὶ περιορισμένη ἐντύπωση στὸ μυαλό σας. Λέγοντας πολλὰ ἴσως θὰ ἔκανα αὐτὴ τὴν εἰκόνα θολή. Πολὺ θὰ ἤθελα νὰ μιλήσω καὶ νὰ τονίσω τὴν σπουδαιότητα τῆς γεφύρωσης τοῦ χάσματος μεταξὺ θεωρίας καὶ πράξης, τὸ ὁποῖο εἶναι καθηγιασμένο μὲ τὴν εὐσεβῆ ἀλλὰ εὐφάνταστη γνώμη ὅτι ἡ γνώση εἶναι αὐτὴ καθ' ἑαυτὴ ἕνας σκοπός. Λόγου χάριν εἶναι ἀδύνατον νὰ καταλάβουμε ποίηση ἂν δὲν προσπαθῶμε νὰ γράψουμε ποιήματα μόνοι μας. Ἀλλὰ θὰ ἀφήσω αὐτὰ καὶ ἄλλα πολλὰ γιὰ ἄλλη φορὰ καὶ νὰ τελειώσω ὅτι ἔχω νὰ πῶ μὲ μιὰ ἢ δυὸ παρατηρήσεις τῶν συνεπειῶν ἐπὶ τῆς ἐπαγγελματικῆς μορφώσεως τῶν δασκάλων. Ἀπὸ τὴν δασκαλικὴ σκοπιὰ ἡ ἀγωγή εἶναι βοήθεια πρὸς ἄλλους ἀνθρώπους νὰ μάθουν νὰ εἶναι ἄνθρωποι. Τὸ βασικὸ προσόν γι' αὐτὸ τὸ ἔργο εἶναι ὅτι ὁ ἴδιος ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ εἶναι μορφωμένος ἄνθρωπος. Πρέπει νὰ μάθῃ ὁ ἴδιος νὰ εἶναι ἄνθρωπος καὶ νὰ ἔχῃ ἐπιτύχη σ' αὐτό. Πρέπει νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ δημιουργῇ θετικὲς σχέσεις μὲ τοὺς μαθητὰς του. Δὲν πρέπει νὰ τοὺς φοβάται καὶ πρέπει νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ τοὺς ὀπλίση μ' ἐμπιστοσύνη καὶ θαυμασμό. Κανένας δὲν πρέπει νὰ εἶναι δάσκαλος ὅταν δὲν ἐδιαφέρεται πραγματικὰ γιὰ τὸ παιδί. Πρέπει νὰ ἔχῃ ἐπίσης καλλιτεχνικὰ προσόντα, δηλ. νὰ μὴ εἶναι σχολαστικὸς καὶ ἀπλὸς διανοούμενος. Πρέπει νὰ εἶναι ζωντανὸς καὶ δημιουργικὸς. Ὅταν ἔχῃ αὐτὰ — καὶ εἶναι πάρα πολλὰ — δὲν πρέπει ν' ἀνησυχούμε γιὰ τὰ ἄλλα, αὐτὰ θὰ δημιουργηθοῦν μόνοι των. Χωρὶς κάποιο μέτρο αὐτῶν τῶν ἀνθρωπίνων προτερημάτων καὶ ικανοτήτων, χωρὶς κατανόηση τῶν βαρυτάτων ὑποχρεώσεων καὶ εὐθυνῶν τίς ὁποῖες ἐπωμίζεται ὅταν ἀναλαμβάνῃ νὰ διδάξῃ ἕνα ἄλλο ἄτομο «νὰ μάθῃ νὰ εἶναι ἄνθρωπος» δὲν μπορεῖ νὰ ἐπιτύχῃ. Οὐδέποτε ἡ γνώση τῶν διδακτικῶν μεθόδων καὶ ἡ ἐξάσκηση στὴν ἐφαρμογὴ των μπορεῖ νὰ τ' ἀναπληρώσῃ ὅσο ἄμεμπτες κι' ἂν εἶναι οἱ μέθοδοι αὐτὲς καθ' ἑαυτὲς. Ἡ ἀγωγή δὲν εἶναι καὶ δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ μιὰ τεχνικὴ λειτουργία καὶ ἐνέργεια. Ἡ προσπάθεια νὰ μετατρέψουν τοὺς ἐπαγγελματικῶς καταρτιζομένους δασκάλους σὲ τεχνικοὺς μὲ τὴν διδασκαλία τεχνασμάτων γιὰ τὴν αἴθουσα εἶναι βλακώδης καὶ ἀνωφελής. Ἐνας ἄνθρωπος λ.χ., στὸν ὁποῖον δὲν ἀρέσει ἡ ποίηση δὲ μπορεῖ νὰ διδάξῃ ποίηση στὰ παιδιά. Ἀκόμη κι' ὅταν εἶναι γνώστης τῶν τελευταίων μεθόδων διδασκαλίας τοῦ ποιήματος καὶ τίς ἐφαρμόζει πιστὰ καὶ καλά, τὸ μόνο πού θὰ κατορθώσῃ θὰ εἶναι ἡ σπατάλη τοῦ χρόνου τῶν παιδιῶν καὶ τοῦ δικοῦ του καὶ ἐπὶ πλέον νὰ δημιουργήσῃ τὴν ἐντύπωση ὅτι ἡ ποίηση εἶναι ἀνιαρὴ. Ἐδῶ, πιστεύω, εἶναι ὁ πιὸ μεγάλος κίνδυνος γιὰ τὴν παιδεία τῆς ἐποχῆς μας. Ἡμέρα μὲ τὴν ἡμέρα γινόμαστε περισσότερο διατεθειμένοι τεχνικά. Σιγὰ —σιγὰ γινόμαστε θύματα τῆς ἀπάτης, ὅτι ὅλα τὰ προβλήματα θὰ λυθοῦν μὲ τὴν πρέπουσα ὀργάνωση. Πιστεύουμε ὅτι ὅταν ἀποτυχαίνομε συμβαίνει αὐτὸ γιὰτὶ ἀκολουθοῦμε ἐσφαλμένο τρόπο στὴν ἐργασία μας καὶ ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον πρέπει νὰ ξέρουμε εἶναι νὰ γνωρίζωμε τὸ «πῶς». Ὅταν σκεπτόμαστε ἔτσι γιὰ τὴν ἀγωγή, δὲν κάνουμε τίποτα ἄλλο παρὰ νὰ διαστρέφουμε τὴν ἀγωγή. Ἡ παιδεία δὲν εἶναι σὰν τὴν ἐργασία τοῦ μηχανικοῦ. Εἶναι ἐργασία προσωπικὴ καὶ «ἀνθρώπινη».

Ἔπαρχουν πολλὰ κακὰ στὴν ἐκπαίδευση. Πάντοτε ὑπῆρχαν. Ἴσως οἱ πιὸ χειρότεροι διδάσκαλοι, σὰν τοὺς πιὸ χειρότερους καλλιτέχνες εἶναι ἐκεῖνοι πού ἐργάζονται ἐπὶ μιᾶς θεωρίας. Μὰ δὲν πρέπει νὰ ἀπελπίζομαστε, λέγω στὸν ἑαυτό μου, ὅταν εἶμαι ἀπαισιόδοξος. Ἡ ἐλπιδοφόρος καὶ ἀπολυτρωτικὴ δύναμη σ' αὐτὴ τὴν κατάσταση εἶναι ἡ τεράστια ικανότητα γιὰ ἀντίσταση τὴν ὁποία κατέχουν τὰ παιδιά.

Μετάφραση: ΕΥΘ. ΚΑΣΙΩΛΑ



