

PHILIPP HÖRDT

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ
ΜΟΡΦΑΙ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Ἡ Ζωὴ μορφώνει»

«Ὅλοι μορφώνουν ἄλους»

E. KRIECK

ΜΕΤΑΦΡΑΣΙΣ

ΠΑΝΑΓΗ Δ. ΖΕΡΒΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΟΥ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

ΑΘΗΝΑΙ

1937

PHILIPP HÖRDT

19716

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ
ΜΟΡΦΑΙ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

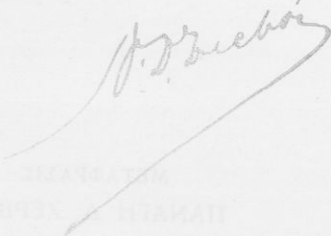
"Η ΖΩΗ ΜΟΡΦΩΝΕΙ
ΟΛΟΙ ΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΟΛΟΥΣ"
E. KRIECK

ΜΕΤΑΦΡΑΣΙΣ
ΠΑΝΑΓΗ Δ. ΖΕΡΒΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΟΥ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ
ΤΥΠΟΙΣ : ΑΓΓ. ΑΘ. ΚΛΕΙΣΙΟΥΝΗ Ν. ΜΕΤΑΞΑ 29
1937

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ
ΜΟΡΦΑΙ
ΤΗΣ ΑΙΩΤΗΣ

Πάν γνήσιον αντίτυπον φέρει τὴν ὑπογραφήν τοῦ μεταφραστοῦ.

A large, stylized handwritten signature in dark ink, written over a faint, mirrored watermark of the text above.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ
1937

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΟΥ

Παρακολουθούντες ἐπὶ σειράν ἐτῶν τὰ ποικίλα προβλήματα τῆς λαϊκῆς παρ' ἡμῖν Παιδείας διεπιστώσαμεν ἐπανειλημμένως, ὅτι τὰ πλεῖστα ἐξ αὐτῶν συνοψίζονται εἰς ἓν μόνον κεντρικὸν πρόβλημα τῆς προσωπικότητος τοῦ διδασκάλου. Ὅσα σχολεῖα εἶχον τὴν εὐτυχίαν νὰ διευθύνωνται ὑπὸ διδασκάλων ψυχῇ καὶ σώματι ἀφωσιωμένων εἰς τὸ ὑψηλὸν λειτούργημα, ὅπου τοὺς ἔταξεν ἡ Πολιτεία, ἐπετέλεσαν ἀληθινὰ θαύματα. Καὶ ὅμως πολλὰ ἐξ αὐτῶν ἐστεγάζοντο εἰς ὑγρά καὶ ἀνήλια διδακτήρια, ἐστεροῦντο τῶν ἀπαραιτήτων χώρων διὰ τὴν ἄνετον κίνησιν τῶν παιδιῶν καὶ τῶν ἀναγκαίων διδακτικῶν μέσων πρὸς καρποφόρον διδασκαλίαν. Εἰς ἄλλα σχολεῖα ἀντιθέτως, εὐτυχῶς ὀλίγα, στεγαζόμενα εἰς θαυμάσια μέγαρα, ἰδρυθέντα καθ' ὅλους τοὺς κανόνες τῆς Παιδαγωγικῆς καὶ τῆς Ὑγιεινῆς καὶ πλουτισμένα μὲ ὄλα τὰ σύγχρονα μέσα τῆς διδασκαλίας καὶ μορφώσεως, τὰ ἀποτελέσματα τῆς ἐργασίας ἦσαν ἐντελῶς πενιχρὰ καὶ ἀνεπαρκῆ. Διότι ἔλειπεν ὁ διδάσκαλος! Ὁ ψυχολόγος καὶ παιδαγωγός, ἡ ψυχὴ καὶ ὁ ἄνθρωπος!

Τὴν διαπίστωσιν ἡμῶν αὐτὴν ἐνίσχυσαν καὶ καθ' ἐκάστην ἐνισχύουσι αἱ ὑπὸ τῶν φίλων Ἐπιθεωρητῶν τῆς Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως ὑποβαλλόμεναι ἐκθέσεις, αἱ μετὰ εἰδικῶν Ἑλλήνων καὶ ξένων σχετικαὶ συζητήσεις περὶ τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν διαφόρων κρατῶν καὶ ἡ προσωπικὴ ἡμῶν ἀντίληψις ἐκ τῆς ἐπισκέψεως διαφόρων σχολείων τῆς Πρωτευούσης καὶ τῆς ὑπαίθρου χώρας.

Καὶ ποῖα μὲν εἶναι τὰ θαυότερα αἷτια τοῦ φαινομένου τούτου, ὡς καὶ ποῖα μέτρα πρέπει νὰ ληφθῶν πρὸς περιστολὴν καὶ ἄρσιν τοῦ κακοῦ, θέλομεν ἀναπτύξει εἰς εἰδικὴν περὶ τούτου πραγματείαν, ἐπὶ τῇ θάσει συγκεκριμένων στοιχείων καὶ στατιστικῶν δεδομένων. Σήμερον μόνον σπεύδομεν νὰ υποβοηθηθῶμεν τὸ δυσχερὲς διδακτικὸν ἔργον τοῦ διδασκάλου, ὁ ὁποῖος παλαεῖ μέσα εἰς τὸ πλῆθος τῶν παιδαγωγικῶν

καὶ διδακτικῶν συνταγῶν τοῦ τελευταίου καιροῦ, περιπτώσεων ἀπὸ τὴν Σκύλλαν τῶν σταδίων τοῦ Ἐρβάρτου εἰς τὴν Χάρυβδιν τοῦ σχολείου ἐργασίας καὶ τῶν ποικιλιανύμων μεθοδικῶν αἰρέσεων. Ὡς ἄριστον δὲ βοήθημα διὰ τὴν ἐπιστημονικὴν θεμελίωσιν τοῦ μορφωτικοῦ ἔργου τοῦ διδασκάλου, προεκρίναμεν μεταξύ πλήθους παιδαγωγικῶν ἔργων, τὸ βιβλίον τοῦ Philipp Hördt «Θεμελιώδεις μορφαὶ τῆς λαϊκοεθνικῆς ἀγωγῆς», εἰς τὴν μετάφρασιν τοῦ ὁποίου, κατόπιν ἀδείας τοῦ οἰκείου Ἐκδοτικοῦ οἴκου, προέβημεν.

Τὸ βιβλίον τοῦτο ἐκδοθὲν τὸ πρῶτον κατὰ τὸ ἔτος 1932 ἀριθμεῖ σήμερον τὴν 7ην του ἔκδοσιν καὶ ἀποτελεῖ τὸν ἄριστον ὁδηγὸν κάθε Γερμανοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ. Δυστυχῶς ὁ Hördt δὲν ἐπέζησε τῆς 6' ἐκδόσεως διὰ τὴν ἀπολαύσιν τὴν χάραν τῆς καταπληκτικῆς διδαδόμεως τοῦ βιβλίου του. Περὶ τῶν ἀρχῶν, ἐφ' ὧν ἐβασίσθη ἡ συγγραφή τοῦ ἔργου τούτου, καὶ τοῦ περιεχομένου αὐτοῦ ὁμιλεῖ ἐκτενῶς εἰς τὸν πρόλογόν του ὁ ἴδιος ὁ συγγραφεὺς. Κατὰ τὸν Hördt, ἡ ἀγωγή εἶναι «πρωταρχικὴ λειτουργία τῆς κοινωνίας». Ἡ πραγματικότης τῆς λαϊκοεθνικῆς κοινωνικῆς ζωῆς δὲν καθορίζει μόνον τὸ περιεχόμενον, τὴν κατεύθυνσιν καὶ τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς καὶ μορφώσεως, ἀλλὰ περιλαμβάνει ἐπίσης τὰς μορφὰς καὶ τοὺς τρόπους τοῦ μορφωτικοῦ φαινομένου. Αἱ βασικαὶ αὐταὶ μορφαὶ τῆς γενικῆς λαϊκῆς ζωῆς δείχνουν πῶς τὸ σχολεῖον πρέπει νὰ ὀργανώσῃ τὴν πρᾶξιν του, διὰ τὴν ἡμπορέσῃ νὰ μείνῃ μέσα εἰς τὸ ὀργανικὸν πλαίσιον τῆς συνολικῆς ἀγωγῆς τοῦ λαοῦ. Αἱ βασικαὶ μορφαὶ τῆς λαϊκοεθνικῆς ἀγωγῆς εἶναι τὸ παιγνίδι, ἡ ἐργασία, ὁ λόγος καὶ ἡ ἐορτή. Σκοπὸς τοῦ νέου σχολείου εἶναι πῶς νὰ ἐνώσῃ τὰς μορφὰς αὐτάς εἰς μίαν ἐνότητα, μεταβάλλουσαν τὴν ζωὴν τοῦ σχολείου εἰς ἓν «σύνολον ζωῆς», διὰ τὴν εἰσαγάγῃ τὴν νέαν γενεάν εἰς τὴν λαϊκὴν κοινωνίαν. Ἡ μεγίστη δυσκοιλία παρουσιάζεται εἰς τὴν ἐνάθρῳσιν τῆς «ἐορτῆς» μεταξὺ τῶν ἄλλων μορφῶν, διότι ὅταν δὲν ἡμπορῇ κανεὶς πλέον νὰ ἐορτάζῃ εἶναι σημεῖον μεγάλης ἐσωτερικῆς καταπτώσεως.

Ὅσα ἐδῶ ἀναπτύσσει ὁ συγγραφεὺς ἀποτελοῦν τὴν εὐρεῖαν θάσιν τῆς ὀργανώσεως τοῦ ἔργου καὶ τῆς ζωῆς κάθε σχολείου, κάθε λαοῦ καὶ κάθε ἐποχῆς. Τὸ βιβλίον τοῦτο ἐλπίζομεν, ὅτι διὰ τὸν Ἑλληνα διδάσκαλον θὰ ἀποβῇ ὁ κατ' ἐξοχὴν πολῦτιμος ὁδηγὸς διὰ τὴν μελέτην τῆς π λ ο υ σ ῖ α ς.

καὶ ἀδικοῦσιν ἱστορικῆς καὶ σημερι-
νῆς Ἑλληνικῆς πραγματικότητος καὶ
τὴν ἐπὶ τῇ θάσει αὐτῆς θεμελίωσιν καὶ ὀργάνωσιν τῆς ζωῆς
καὶ τοῦ ἔργου ἑνὸς γνησίου Ἑλληνικοῦ σχολείου.

Μετὰ τὴν ἐλπίδα καὶ τὴν εὐχὴν αὐτὴν παραδίδομεν τὸ ἔρ-
γον ἡμῶν εἰς τὰς χεῖρας τῶν Ἑλλήνων συναδέλφων.

*Ἀθῆναι Μάιος 1937.

ΠΑΝΑΓΗΣ Δ. ΖΕΡΒΟΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΣ

Ἡ πρακτικὴ Παιδαγωγικὴ ἢ Διδακτικὴ ἐστέναζε κάτω ἀπὸ τὸ θάρος δύο ἐλλείψεων, ποὺ ἔχουν τὴν ἰδίαν ρίζαν....

Ἐν πρώτοις ἐπίστευαν, ὅτι ἦτο ἀδύνατον νὰ ἀναγάγουν εἰς λογικὰς καὶ γενικὰς ἀρχὰς τὰς ἀρίστας μεθόδους τῆς διδασκαλίας· καὶ ἐπειδὴ ἀπεδεικνύετο, ὅτι τέτοιαι ἀναγωγαὶ ἤμποροῦσε φυσικὰ νὰ γίνουν πολλαί, ἐφούντωνεν ἡ φιλονικία μεταξὺ τῶν κατευθύνσεων καὶ τῶν παρατάξεων, ἐκ τῶν ὁποίων κάθε μία ἐπίστευε, ὅτι μόνον αὐτὴ εἶχε μὲ τὸ μέρος τῆς ὅλην τὴν ἀλήθειαν.

Καί, ὡς εἶναι γνωστὸν, ἡ φιλονικία μὲ λόγους ποὺ δὲν στηρίζονται εἰς τὴν πραγματικότητα, ὅταν δὲν προέρχονται ἀπὸ αὐτὴν, γίνεται πολὺ ἐπιτυχῶς. Ἡ παρακάτω ἔρευνα περὶ τῶν θεμελιωδῶν μορφῶν τῆς μαθήσεως ἀκολουθεῖ ἕνα ἄλλαν δρόμον, διὰ τὸν ὅποιον εἶχον μεγάλην σημασίαν αἱ ἐξῆς τρεῖς ἀφορμαί.

Ἄφ' ἑνὸς μὲν ἡ ἐπιστημονικὴ παιδαγωγικὴ μέθοδος τοῦ Ernst Kriek ὁ ὁποῖος μὲ τὸ ἔργον του ἀπέδειξε τὴν γονιμότητα τῆς ἐρεῦνης τῆς πραγματικότητος: Ἡ ἀγωγή δὲν εἶναι πρόβλημα τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης, ἀλλὰ θεωρεῖται ὡς κάτι δεδομένον, δὲν χρειάζεται νὰ δημιουργηθῇ πρῶτα μὲ τὴν ἐπιστήμην, ὅπως ἡ γλωσσολογία δὲν δημιουργεῖ πρῶτα τὴν γλῶσσαν καὶ αἱ πολιτικαὶ ἐπιστήμαι τὸ κράτος! Διὰ τοῦτο τὸ πρῶτον τῆς ἐρώτημα δὲν εἶναι: «Πῶς πρέπει νὰ γίνῃ ἡ ἀγωγή;», ἀλλὰ «πῶς γίνεται ἡ ἀγωγή πάντοτε καὶ παντοῦ, ὅπου ὑπάρχουν ἄνθρωποι;».

Εἰς τὸ πρῶτον κεφάλαιον τῆς ἐπομένης ἐρεῦνης ἐπιχειροῦμεν νὰ ἀποδείξωμεν πῶς ἡ μέθοδος αὐτὴ εἶναι βασικὴ ἐπίσης διὰ τὴν πρακτικὴν Παιδαγωγικὴν ἢ τὴν Διδακτικὴν ποὺ εἶναι κλάδος τῆς ἐφηρμοσμένης ἐπιστήμης τῆς ἀγωγῆς. Καὶ αὐτὴ δὲν ἔχει ἀνάγκην ἐπίσης νὰ δημιουργηθῇ πρῶτα τὸ ἀντικείμενόν της, ἀλλὰ τὸ ἀνευρίσκει, ἕτοιμον ἤδη, εἰς τὴν πραγματικότητα τῆς κοινωνικῆς καὶ ἱστορικῆς ζωῆς τῶν λα-

ων και δια τουτο ημπορει να το κατανοηση απο εκει. Διоти το φαινόμενον της μορφώσεως ύπάρχει μόνον μέσα εις την άρθρωσιν της κοινωνίας, της οποίας η σπουδαία μορφή είναι ο λαός. «Μόρφωσις είναι η άρθρωσις της κοινωνίας υπό την έννοιαν της λαϊκότητος, της ζωντανής ολότητος!».

Ός οδηγός δια την φαινομενολογικήν αυτήν παρατήρησιν του φαινομένου της μορφώσεως έχρησίμευσε μία φράσις του Fröbel, του οποίου ο άστήρ, ως ένός μεγίστου παιδαγωγού, δικαίως σήμερα ανέρχεται εις ιλιγγιώδη ύψη. Εις την φράσιν αυτήν ο Fröbel λέγει : «Έργασία, διδασκαλία και παιγνίδι πρέπει να γίνουν ένα άδιαίρετον σύνολον ζωής και μία άληθής θάσις μιās μελλοντικής, άδιαίρέτου, ισχυράς, συνετής και χαρούμενης ζωής».

Διότι εις αυτήν την φράσιν περιλαμβάνεται κυρίως πάν ότι η άκόλουθος έρευνα θα ημπορούσε να δώση : 'Η κατεύθυνσις δηλαδή προς την πραγματικότητα, η κατανόησις, ότι ο άνθρωπος δέν χαρακτηρίζεται αναγκαιώς κατά ένα τρόπον μόνον αλλά κατά διαφόρους : ως ισχυρός, συνετός και χαρούμενος — και όλα αυτά άδιαίρετα, άτεμάχιστα, δηλ. όχι μονόπλευρα, άσχετα και παράλληλα, αλλά ως «σύνολον ζωής» μέσα εις οργανικήν ολότητα. Άκριβώς δια τον λόγον αυτόν, και έλπίζω υπό το πνεύμα του Fröbel, προσετέθη εις την τριάδα των διδακτικων μορφων του : εργασία, διδασκαλία και παιγνίδι, ως τετάρτη μορφή ίσης αξίας, η έορτή και ήλλαξε η σειρά των μορφων αυτών. Διότι εις την ζωήν και την παιδαγωγικήν δρᾶσιν του θρησκευτικωτάτου τουτου ανθρώπου έλειπεν τόσοσν ολίγον η έορτή — η σιωπηλή κατάδυσις και η χαρούμενη άνύψωσις — ώστε ίσως δια τουτο ακριβώς την παραλείπει από την άπαρίθησιν των τρόπων του «συνόλου της ζωής», όπως και ημεις επίσης παραλείπομεσ συχνά να αναφέρωμεν μεταξύ των αναγκων της ζωής μας τον άέρα και το νερό. Άλλ' άφετηρία της έρευνής μας είναι πάντοτε το άδιαίρετον σύνολον της ζωής της λαϊκής πραγματικότητος — όχι το σχολειον. Διότι άφου «όλόκληρος η ζωή του ανθρώπου και της ανθρωπότητος είναι μία ζωή της άγωγής» (Fröbel) είναι εύνόητον, ότι πρέπει από αυτήν να προχωρήσωμεν εις την ειδικήν περίπτωση του σχολείου, και όχι να έπιχειρήσωμεν αντιστρόφως από το σχολειον να φθάσωμεν εις την άφθονον παιδαγωγικήν ζωήν της κοινωνίας. Διότι «όλη η παιδαγωγική» περιλαμβάνεται μ ε σ α

εις τὴν περιεκτικὴν ἀγωγὴν τῆς λαϊκῆς πραγματικότητος» (P. Petersen).

Τέλος ὁμως ἡ ἐργασία αὐτὴ ὀφείλει τὴν θάσιν τῆς ὄχι μόνον εἰς τὴν ἰδικὴν μου πείραν, ἀλλὰ εἰς τὴν συνάντησίν μου μὲ παιδαγωγικὰ ἰδρύματα, ποὺ παριστοῦν γνήσια «σύνολα ζωῆς»: μὲ τὸ σχολεῖον τοῦ Paul Geheeb εἰς τὸ Odenwald καὶ μὲ τὸ πρότυπον σχολεῖον τοῦ Petersen τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Ἰένας. Ἄλλ' ἐνδιαφέρει ἐπὶ τέλους ἡ πραγματικότης τῆς ζωντανῆς δρόσεως καὶ ὑπάρξεως, ὄχι μόνον ἡ γνῶσις.

Ἴσως δικαιολογεῖται τέλος νὰ ἐλπίσωμεν, ὅτι ἓνα σχολεῖον ὠργανωμένον ἔστι ὡς «σύνολον ζωῆς», σύμφωνα μὲ τὴν ὀργανικὴν πραγματικότητα τῆς λαϊκοεθνικῆς ζωῆς, ἢ μπορεῖ καὶ αὐτὸ νὰ ἐπηρεάζῃ ἐπίσης τὴν μόρφωσιν καὶ τὴν ἀγωγὴν τῆς κοινωνικῆς μας ζωῆς τὴν ἐκ τὸς τοῦ σχολεῖου. Διότι καὶ ἡ κοινωνικὴ αὐτὴ ζωὴ ἀρχίζει νὰ μεταρρυθμίζεται σήμερον. Εἰς τὴν οἰκονομικὴν, κοινωνικὴν, κρατικὴν, ἐπαγγελματικὴν καὶ σωματειακὴν ζωὴν, κατὰ τὴν θητεῖαν τῆς ἐργασίας καὶ κατὰ τὸν ἐλεύθερον ὑπηρεσίας χρόνον, σχηματίζονται νέαι μορφαί, ποὺ εἶναι ἀνάγκη ὄχι μίαν μόνον πλευρὰν τοῦ ἀνθρωπισμοῦ μας νὰ διαρρυθμίσουν, ἀλλὰ νὰ γίνουν, ὅπως ἐξαίρει ὁ Otto von Guericke, θαυμάζων τοὺς Γερμανικοὺς συνεταιρισμοὺς τοῦ μεσαίωνα: ὀλοκληρωτικὰ κοινωνία, μέσα εἰς τὰς ὁποίας τὸ θάθος καὶ τὸ πλάτος τοῦ ἀνθρωπισμοῦ μας ἀτεμάχιστα κατέχουν τὴν θέσιν των.

Ἡ κεντρικὴ φράσις τοῦ Ernst Kriek «ἡ ὀργανικὴ μόρφωσις εἶναι πάντοτε λαϊκοεθνικὴ μόρφωσις» («Ἐθνικοπολιτικὴ ἀγωγή») δὲν εἶναι μόνον ἀπλοῦς ὀρισμὸς ἀλλὰ καὶ ἓνα πρόβλημα συγχρόνως. Παρακάτω θὰ προσπαθίσωμεν νὰ συμβάλωμεν εἰς τὴν λύσιν καὶ τοῦ προβλήματος αὐτοῦ μὲ τὰς μορφὰς τῆς διδασκαλίας καὶ ἀγωγῆς. Διότι πρὸς τὸν χαρακτήρα τῆς ὀργανικῆς ἀντιλήψεως πρέπει, ἐννοεῖται, νὰ ἀνταποκρίνεται πλήρως ὄχι μόνον ἡ ἐκπαίδευσις ἐνὸς λαοῦ καὶ μίᾳ ἐποχῆς κατὰ τὸ περιεχόμενον καὶ τὴν θέσιν τοῦ σκοποῦ, ἀλλὰ καὶ αἱ μερικαὶ μορφαί καὶ οἱ τρόποι τῆς πορείας τῆς μορφώσεως ἐπίσης. Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν τὸ ἴδιον πρόβλημα τῆς λαϊκῆς περαιτέρω μορφώσεως, ποὺ ἐρευνᾶται ἐδῶ εἰς τὰς μορφὰς τῆς διδασκαλίας, μᾶς παρουσιάζεται ἐπίσης εἰς ὅλα τὰ ἄλλα πεδία τῆς λαϊκῆς ἀγωγῆς. Διὰ τοῦτο ἡ ἐργασία αὐτὴ ἀποκτᾷ τὴν ὀρθὴν τῆς ἐκτίμησιν, ὅταν τὴν βλέπη κανεὶς ἐν συνδυασμῶ μὲ τὴν νέαν αὐτὴν δικαιολογίαν.

Εἰς τὸ βιβλίον μου «τὸ φανέρωμα τῆς λαϊκότητος καὶ τὸ σχολεῖον» ἐπεχείρησα νὰ δώσω τὰς ἐκπολιτιστικὰς θάσεις τοῦ λαϊκοεθνικοῦ σχολείου. Ὑπολείπεται ἀκόμη ἡ συνέχισις τῆς ἐργασίας αὐτῆς πρὸς ὄργανωσιν λαϊκοεθνικοῦ σχολείου διὰ ὁλόκληρον τὴν ἐκπολιτιστικὴν περιοχὴν τοῦ Γερμανικοῦ λαοῦ, ποῦ φθάνει πολὺ πέραν τῶν ὁρίων τοῦ Γερμανισμοῦ. Εἰς τρεῖς προηγουμένας ἐργασίας : «μητρικὴ γλῶσσα καὶ λαϊκὴ ἀγωγή». (Karlsruhe 1926) «Ἱστορία καὶ διδασκαλία τῆς ἱστορίας» (Karlsruhe 1926) καὶ «ἡ ἀνάγνωσις» (Λεξικὸν τῆς διδασκαλικῆς μορφώσεως München 1931) ἐπεχείρησα νὰ ἀποδείξω πῶς δύο σημαντικὰ προβλήματα τοῦ σχολείου κατατάσσονται εἰς τὸ ὄργανικὸν συνολικὸν πλαίσιον τοῦ λαοῦ, ποῦ ἀποτελεῖ πάντοτε μίαν σπουδαίαν δύναμιν ἀγωγῆς. Μόνον μέσα εἰς τὸ λαϊκὸν αὐτὸ πλαίσιον ἡμπορεῖ νὰ ἐννοηθῇ ἐπίσης ἡ ἀκόλουθος ἔρευνα. Δὲν ἐπιδιώκει νὰ δώσῃ μορφὰς τῆς μορφωτικῆς ἐργασίας «καθ' ἑαυτὰς», διότι αὐτὸ θὰ ἀντέβαινε πρὸς τὴν θεμελιώδη ἀντίληψιν, ὅτι ἡ μορφή καὶ τὸ περιεχόμενον τῆς μορφώσεως πρέπει νὰ συνδέωνται στενωτάτα, νὰ ἀνταποκρίνονται πρὸς ἄλληλα. Διὰ τοῦτο ἐπίσης τὸ πεδῖον τῆς ἐρεύνης τῆς πρακτικῆς Διδακτικῆς πρὸς εὔρεσιν τῶν βασικῶν μορφῶν τῆς μαθήσεως εἶναι ἡ λαϊκὴ ζωὴ μετὰ τὴν ἀφθονίαν τῆς καὶ τὴν πραγματικότητά τῆς. Μόνον ὅτι εἶναι ζωντανὸν καὶ ἐνεργητικὸν εἰς τὴν λαϊκὴν ζωὴν, ἡμπορεῖ νὰ γίνῃ τοιοῦτον ἐπίσης μέσα εἰς τὰ ἱδρύματα ποῦ ἐργάζονται διὰ τὴν κατὰ σχέδιον ἀσκήσιν καὶ μόρφωσιν, δηλ. εἰς τὰ σχολεῖα.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ

Ὀλίγους μῆνας μετὰ τὴν πρώτην ἐχρειάσθη νὰ γίνη δευτέρα ἔκδοσις τῶν «Θεμελιωδῶν μορφῶν τῆς ἀγωγῆς». Ὁ Phil. Hördt δὲν ἔζη πλέον. Ἄλλὰ πρὶν ἀκόμη ἀποθάνῃ τόσον προώρως, ἐπρόλαθε νὰ ἴδῃ τὴν ἐπίδρασιν τοῦ προσφιλοῦς αὐτοῦ βιβλίου, τοῦ τελειοτάτου ὄλων τῶν ἔργων του. Σήμερον ἀναγνωρίζεται ἀπὸ ὄλους ὅτι μὲ τὸ βιβλίον αὐτὸ ἐδημιουργήθη ὁ πυρὴν μιᾶς Γενικῆς Διδακτικῆς καὶ ἐτέθη ἡ θάσις μιᾶς λαϊκῆς Παιδαγωγικῆς. Οἱ νέοι πρὸ πάντων ἀντελήφθησαν αὐτὸ ὡς βαθυτάτην των ἀπαίτησιν.

Κατὰ τὸ χειμερινὸν ἐξάμηνον τοῦ 1932—33 εἶδα ὁ ἴδιος, πῶς οἱ νεαροὶ διδάσκαλοι καὶ σπουδασταὶ ἐφορμοῦσαν κατὰ τοῦ βιβλίου, πού ἔδειχνεν εἰς αὐτοὺς τὸν δρόμον πρὸς μίαν νέαν ζωὴν, νέαν πραγματικότητα εἰς τὸ σχολεῖον. Εἰς τὸ βιβλίον αὐτὸ ὁ Hördt συνήνωσεν κατ' οὐσίαν ἐπιτυχῶς μίαν σειρὰν σκορπισμένων καὶ ἀνεξαρτήτων διατάξεων εἰς μίαν νέαν ἐνότητα πλήρη νοήματος. Διὰ τοῦτο τὸ βιβλίον ἀποτελεῖ συγχρόνως τὸ τέρμα μιᾶς περιόδου τῆς σχολικῆς μεταρρυθμίσεως καὶ τὴν ἀρχὴν μιᾶς νέας: Τὰ θετικὰ πορίσματα τῆς τελευταίας γενεᾶς τοποθετοῦνται πλέον ἐπὶ ἄλλου ἐπιπέδου καὶ κατευθύνονται πρὸς τὸν τελικὸν σκοπὸν, πού μᾶς ὀρίζει ἡ μοῖρα μετὰ τὴν ἀρχίζουσιν λαϊκὴν περίοδον τῆς Γερμανικῆς ἱστορίας. Ἔτσι τὸ σχολεῖον καὶ τὸ μορφωτικὸν του ἔργον ποθετεῖται εἰς τὸ μέσον.

Κατὰ τὴν συγγραφὴν τοῦ βιβλίου αὐτοῦ καὶ ὅτε εἶχε φθάσει εἰς τὸ μέσον αὐτοῦ, ὁ Philipp Hördt ὑπῆρξεν εὐτυχῆς, διότι διεπίστωσεν ὅτι μὲ τὰς «Θεμελιώδεις του μορφὰς» εἶχεν ἀκολουθήσει τὴν γραμμὴν πού ἐχάραξεν ὁ Fröbel: Αὐτὸ ἦτο μία θετικὴ συμβολὴ εἰς τὸ ἰωβηλαῖον τοῦ Fröbel.

Ἐλπίζω ὅτι ἡ νέα γενεὰ τῶν λαϊκῶν διδασκάλων θὰ ἐξακολουθήσῃ καὶ εἰς τὸ μέλλον νὰ περιβάλλῃ τὸ βιβλίον μετὰ τὴν αὐτὴν εὐνοίαν.

Ernst Krieck

Ι ΚΑΘΑΡΑ ΚΑΙ ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.

1. ΣΚΟΠΟΣ

Ὁ σκοπὸς τῆς παρούσης μελέτης περὶ τῶν θεμελιωδῶν μορφῶν τῆς Ἀγωγῆς εἶναι κατ' ἐξοχὴν πρακτικὸς. Ἀποβλέπει δηλαδὴ εἰς τὴν ἔρευναν τῆς παιδαγωγικῆς πράξεως καὶ τῆς πρακτικῆς διαρρυθμίσεως τῆς κοινωνικῆς ζωῆς τῶν ἀνθρώπων.

Ἄλλ' ἐπειδὴ, ὅπως λέγει ὁ Γκαίτε, διὰ τοῦ στόματος τοῦ Μοντάνου εἰς τὰ «ταξειδιωτικὰ χρόνια» τοῦ Γουλιέλμου Τέλλου, τὸ «ἅπαντον πάσης σοφίας ἔγκειται εἰς τὸν ἔλεγχον κάθε πράξεως μὲ τὴν θεωρίαν καὶ κάθε θεωρίας μὲ τὴν πρᾶξιν», ἐπειδὴ καὶ τὰ δύο αὐτὰ ἀλληλοελέγχονται πάντοτε καὶ πηγαίνουν καὶ ἔρχονται εἰς τὴν ζωὴν ὅπως ἡ εἰσπνοὴ καὶ ἡ ἔκπνοή, διὰ τοῦτο ἐδῶ πρέπει πρωτύτερα νὰ ἐρευνησῶμεν ποῖα σχέσις ὑπάρχει μεταξύ τῆς πράξεως καὶ τῆς θεωρίας εἰς τὴν περιοχὴν τῆς ἀγωγῆς.

Τὴν ἔρευναν αὐτὴν ἐπιβάλλει ἀκόμη περισσότερο τὸ γεγονός, ὅτι ὁ μέχρι σήμερον χωρισμὸς τῆς ἐπιστήμης τῆς ἀγωγῆς ἢ τῆς Παιδαγωγικῆς εἰς δύο περιοχάς «τὴν καθαρὰν» καὶ «τὴν ἐφηρμοσμένην» παιδαγωγικὴν, ἠμποροῦσε νὰ θεωρηθῆ ὡς ὀριστικὸς καὶ συστηματικὸς χωρισμὸς. Καὶ τὸ κακὸν αὐτὸ ἠμποροῦσε νὰ μὴ περιορισθῆ μόνον εἰς τὴν πρᾶξιν καὶ τὴν θεωρίαν, ἀλλὰ νὰ ἐπαναληφθῆ καὶ μέσα εἰς αὐτὴν τὴν θεωρίαν, ὡς ἔάν ἄλλοι μὲν κλάδοι τῆς θεωρίας ἐστρέφοντο πρὸς τὴν πρᾶξιν καὶ ἄλλοι ἦσαν ἐντελῶς ξένοι πρὸς αὐτήν.

Ἄλλὰ τὸ πρόβλημα αὐτοῦ τοῦ χωρισμοῦ τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης εἰς θεωρητικὴν καὶ πρακτικὴν δὲν περιορίζεται μόνον εἰς αὐτήν. Τοῦναντίον ἐξ αὐτοῦ ἀπορρέει ὁλόκληρον σύμπλεγμα ζητημάτων, ἡ λύσις τῶν ὁποίων μᾶς φέρει πολὺ μακρύτερα καὶ ἔξω ἀπὸ τὴν περιοχὴν τῆς Παιδαγωγικῆς, εἰς τὰ προβλήματα τῆς Γενικῆς Ἐπιστήμης καὶ τῶν σχέσεων αὐτῆς πρὸς τὴν πραγματικότητα καὶ τὴν πρᾶξιν.

Διότι αἱ ἔννοιαι τῆς καθαρᾶς καὶ τῆς ἐφηρμοσμένης παι-
δαγωγικῆς δὲν εἶναι σήμερον οὔτε κατὰ τὴν οὐσίαν οὔτε
κατὰ τὴν μορφήν, σὰν δύο στερεὰ καὶ ἀκλόνητα τόξα γεφύ-
ρας, ἐπάνω εἰς τὰ ὁποῖα ἡμποροῦμεν νὰ θέσωμεν δύο γερά
σανίδια, διὰ νὰ περνᾷ ὅποιος θέλει καὶ ὅταν θέλῃ ἀπὸ τὴν
θεωρίαν εἰς τὴν πράξιν καὶ ἀντιστρόφως. Ἄπ' ἐναντίας αἱ
ἔννοιαι καὶ αἱ βασικαὶ ἀρχαὶ τῶν δύο κλάδων τῆς Παιδαγω-
γικῆς δὲν ἀναγνωρίζονται γενικῶς ἀπὸ ὅλους. Βάλλονται
καὶ ἀμφισβητοῦνται ἀπὸ ὅλα τὰ μέρη καὶ, ὡς ἐπιστήμη αἰ,
συμμερίζονται καὶ αὐταὶ κατ' ἀνάγκην τὴν τύχην τῆς καθο-
λικῆς ἐπιστήμης, εἰς τὴν ὁποῖαν ἀνήκουν. Διότι καὶ ἡ καθό-
λου ἐπιστήμη σήμερον ἔγινε κατ' ἐξοχὴν προβληματικὴ. Ἠμ-
ποροῦμεν μάλιστα νὰ εἴπωμεν ὅτι ἡ Παιδαγωγικὴ ἐβλήθη
ἀπὸ τὴν κρίσιν τῆς Γενικῆς Ἐπιστήμης διττῶς. Πρῶτον μὲν
διότι καὶ ἡ ἰδία εἶναι ἐπιστήμη καὶ δεύτερον διότι ἡ Ἄγω-
γὴ καὶ μόρφωσις ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὰς ἄλλας Ἐπιστήμας, ἀπὸ
ὅπου δανεῖζεται σπουδαιότατα παιδαγωγικὰ καὶ μορφωτι-
κὰ μέσα.

Ἐνεκα τούτου ὁ σκοπὸς τῆς προκαταβολικῆς μας αὐτῆς
ἐρεύνης εἶναι τριπλοῦς : πρῶτον μὲν ἡ ἐξέτασις τῆς οὐσίας
τῆς Ἐπιστήμης καθόλου· ἔπειτα δὲ ὁ καθορισμὸς τῆς ἐν-
νοίας καὶ τῶν ἀρχῶν τῆς καθαρᾶς καὶ τῆς ἐφηρμοσμένης
παιδαγωγικῆς· καὶ τρίτον ἡ ἐξέτασις τῶν σχέσεων μεταξὺ
τῶν δύο αὐτῶν κλάδων, ὡς ἀναγκαῖον ἐπακολούθημα τῆς
ὅλης ἐρεύνης.

2. Η ΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΕΝ ΓΕΝΕΙ

Ἡ κρίσις τῆς παρουσίας ἐποχῆς προσέβαλε, κατὰ τὰ
φαινόμενα, τὴν παραδεδομένην ἐπιστήμην εἰς δύο ἀντικρυς
ἀντίθετα σημεῖα : πρῶτον εἰς αὐτὰς τὰς θάσεις
τῆς, διότι ἀμφισβητοῦνται αἱ προϋποθέσεις καὶ ἡ κοσμο-
θεωρία τῆς καὶ δεύτερον εἰς τὴν ἐπίδρασιν καὶ
τὰ ἀποτελέσματα τῆς εἰς τὴν σχέσιν τῆς δηλαδὴ
πρὸς τὴν ζωὴν καὶ τὸν ἄνθρωπον· διότι ὁ ἄνθρωπος ἔνεκα
τοῦ σημερινοῦ κλονισμοῦ τῶν ἀξιῶν καὶ τῶν θάσεων τῆς ζω-
ῆς, ποῦ ἐθεωροῦντο ἄλλοτε σταθεραὶ καὶ ἀδιάσειστοι, περι-
ῆλθεν εἰς μεγάλην ἀμηχανίαν καὶ ἐν τῇ ἀμηχανίᾳ του αὐτῇ
προσέρχεται εἰς τὴν ἐπιστήμην μὲ τὸ ἀγωνιῶδες ἐρώτημα
τοῦ Εὐαγγελίου «τί τέλος πάντων πρέπει νὰ πράξω;»

Ἄν ὅμως ἐξετάσωμεν καλύτερα τὸ πρᾶγμα, θὰ ἀποδει-

χθῆ ὅτι τὰ δύο ἀνωτέρω ζητήματα ἀποτελοῦν κατὰ θάθος ἓνα μόνον : ἐρωτᾶται δηλαδή ποία εἶναι ἡ σχέση τῆς καθαρῆς θεωρίας καὶ τῆς γνώσεως πρὸς τὴν ζωὴν; διότι μέσα εἰς αὐτὰς τὰς πρώτας ἀρχὰς τῆς θεωρίας περιλαμβάνεται συγχρόνως καὶ ἡ οὐσία τῆς ζωῆς· εἶναι δὲ γνωστόν, ὅτι καὶ ἡ ἐπιστήμη μένει πάντοτε πιστὴ εἰς τοὺς ἀρχικούς νόμους.

Ἀπέναντι τοῦ προβλήματος τούτου ἡ ἐπιστήμη διατρέχει διπλοῦν κίνδυνον. Ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος ὑπάρχει ὁ κίνδυνος τοῦ π ρ α γ μ α τ ι σ μ ο ὦ, κατὰ τὸν ὅποιον τὸ πνεῦμα ἰσοδυναμεῖ μὲ σκοπίμους ἐνεργείας τοῦ ἀνθρώπου· αἱ ἐνεργεῖαι αὗται τοῦ ἀνθρώπου εἶναι τὸ ἀ ρ χ ι κ ὸ ν· αὐταὶ προϋπάρχουν καὶ αὐταὶ προκαθορίζουν τὰ πάντα· πνεῦμα καθαρὸν καὶ ἀπόλυτον δὲν ὑπάρχει· τὸ πνεῦμα δὲν ἔχει σημασίαν διὰ τίποτε ἄλλο εἰμὴ διὰ τὴν κατασκευὴν σχέσεων μεταξὺ τῶν ἐνεργειῶν τοῦ ἀνθρώπου καὶ τῶν ἀποτελεσμάτων αὐτῶν (π.ρ.β.λ. Dewey «Δημοκρατία καὶ ἀγωγή» — Breslau 1930 —, ὁ ὅποιος τὴν ἀντίληψιν αὐτὴν λαμβάνει ὡς θάσιν τῆς «Φιλοσοφίας τῆς ἀγωγῆς» του.) Τὸ πνεῦμα, ἡ σκέψις, ἡ θεωρία δὲν ἔχει καμμίαν ἰδικὴν τῶν ἀξίαν, ἀλλά: «ἡ λειτουργία τοῦ πνεύματος, ὡς σύνολον, μαζὺ μὲ τὰς κατηγορίας του χρησιμεύει εἰς τὴν διατήρησιν τοῦ ἀνθρωπίνου ὀργανισμοῦ, ἐνῶ αἱ ἐπὶ μέρους λειτουργίαι τοῦ πνεύματος ἔχουν σκοπὸν νὰ συγκρατοῦν μόνον τὴν συνοχὴν αὐτοῦ». πρβλ. J. Schulz Kantstudien XVII, 1912 σελ. 93).

Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος παρουσιάζεται ὁ κίνδυνος τῆς ἀ π ο λ ὺ τ ο ὦ π ν ε ὠ μ α τ ο κ ρ α τ ί α ς, τῆς πλήρους ἀπολυτρώσεως τοῦ πνεύματος ἀπὸ τὴν ζωὴν. Τὸ πνεῦμα, ἡ θεωρία, ἡ καθαρὰ γνώσις εἶναι τὸ πᾶν. Τὸ πνεῦμα μὲ τὴν «ἐλευθερίαν τῆς ἀξιολογήσεώς του» ἐρευνᾷ μόνον τὴν ἀπόλυτον καὶ καθαρὰν ἀλήθειαν καὶ ἀρνεῖται αὐθαιρέτως κάθε ἀξίαν τῆς ζωῆς ποὺ ἔζησαν καὶ ἐπίστευσαν οἱ ἀνθρώποι, ἐκ φόβου μήπως ἡ παραδοχὴ τῶν ἀξιών αὐτῶν θλάψῃ τὴν καθαρὰν ἔρευναν. Ἀρνεῖται ἐπίσης κάθε ἄλλον σύνδεσμον μὲ τὸ σύνολον τῆς ζωῆς, ὡς «ἀνεπιστημονικὸν» καὶ ἀναγνωρίζει μόνον ἓνα : τὸν σύνδεσμον πρὸς τὴν ζωὴν, ποὺ δημιουργεῖ μόνον ἡ καθαρὰ θεωρητικὴ σκέψις καὶ ἐξέτασις. «Προϋποθέτομεν, ὅτι ἡ καθαρῶς θεωρητικὴ ἐξέτασις τοῦ κόσμου ἔχει ἰδίαν ἀξίαν καὶ ὅποιος δὲν ὑποβάλλῃ ὑπὸ τὴν ἐξέτασιν αὐτὴν τὴν ἠθικὴν, τὸ ὄραϊον, τὴν εὐσέβειαν καὶ δλόκληρον τὴν ζωὴν, αὐτὸς δὲν συνεισφέρει πολλὰ διὰ τὴν πρόοδον τῆς ἐπι-

στήμης : Fiat veritas, pereat vita!.... 'Ο ἐπιστήμων ἄνθρωπος πρέπει νά θλέπη τὸν κόσμον μόνον ὑπὸ ἐπιστημονικὰς ἀπόψεως καὶ ἂν θέλη νά τὸ ἐπιτύχη δὲν ἠμπορεῖ νά ἡσυχάσῃ παρὰ μόνον ἀφοῦ καταστρέψῃ πρῶτύτερα κάθε «ἀθρευρητικὴν» τάξιν καὶ ἀντιμετώπισῃ ἔτσι ἓνα ἀσύντακτον κόσμον, ἐλευθερον ἀπὸ τὰς κατ' αἴσθησιν ἀντιλήψεις». (Heinr. Rickert.)

Αὐτὸ εἶναι τὸ ἐπιστημονικὸν ἰδεῶδες, τὸ ὁποῖον ὁ Max Weber εἰς τὴν ἐν Μονάχῳ διάλεξίν του «ἡ ἐπιστήμη ὡς ἐπάγγελμα» 1919 ἀντεπροσώπευε· κατὰ τὴν ὁμιλίαν του ἐκείνην ἠρνήθη μὲ τραχύτητα ἀλλὰ μὲ ἐξαιρετικὴν εὐφυΐαν καὶ εὐφράδειαν κάθε ἀξίαν τῆς ζωῆς· διότι ἡ ἀποστολὴ τῆς ἐπιστήμης εἶναι «ἡ ἀπαλλαγὴ τοῦ κόσμου ἐκ τῆς μαγείας» ἡ προαγωγὴ καὶ ἀνάπτυξις ἐκείνης τῆς λειτουργίας τοῦ «διανοητισμοῦ» ποῦ στηρίζεται εἰς τὴν πεποίθησιν ὅτι «κατὰ κανόνα δὲν ὑπάρχουν καθόλου μυστικά καὶ ἀνυπολόγιστοι δυνάμεις τοῦναντίον ὅλα τὰ πράγματα ἠμποροῦμεν νὰ γνωρίσωμεν μὲ τὸν ὑπολογισμὸν καὶ τὴν σκέψιν. Μὲ δηκτικὴν δὲ εἰρωνείαν ὁ Max Weber παραπέμπει ὄσους ζητοῦν περισσότερα εἰς τὸν κινήματογράφον καὶ εἰς τὰς παρασυναγωγάς, ὅπου θὰ τοὺς προσφερθοῦν ἀθρόα «θεάματα» καὶ «κηρύγματα». (Max Weber: «ἡ ἐπιστήμη ὡς ἐπάγγελμα» Μόναχον 1919 σελ. 16) καὶ (Max Weber: «ἡ κοινωνιολογία τῆς θρησκείας» Tübingen 1920 τομ. I σελ. 14).

Ἄλλὰ ἡ ἀπήχησις ἀκριβῶς τὴν ὁποίαν εἶχεν ἡ ὁμιλία τοῦ Max Weber ἀπέδειξεν ὅτι τὸ π ν ε ὀ μ α τῆς σημερινῆς ἐπιστήμης δὲν θέλει νά κρημισθῇ οὔτε εἰς τὴν Σκύλλαν τοῦ πραγματισμοῦ οὔτε εἰς τὴν Χάρυβδιν τοῦ ἀπολύτου πνευματισμοῦ. Σπουδαιότατη ἀπόδειξις τούτου εἶναι ὁ ἀγών, ποῦ γίνεται σήμερον γύρω ἀπὸ τὴν «ἔννοιαν» τῆς ἐπιστήμης ἐν γένει, ἀνεξαρτήτως πρὸς τὰ πορίσματα ἐνὸς ἐκάστου φιλοσόφου. Ἡ συζήτησις ἤρχισε, διὰ νὰ ἀναφέρωμεν μόνον ὀλίγους φιλοσόφους, ἀπὸ τὴν «Ἐπανάστασιν τῆς Ἐπιστήμης» τοῦ Ernst Kieck 1920, ὁ ὁποῖος μὲ τὸ ἔργον του αὐτὸ ἔδωκε τὸ σύνθημα ἐνὸς ὀξυτάτου ἀγῶνος πρὸς νέαν θεμελίωσιν τῆς ἐπιστήμης, καὶ ἐσυνεχίσθη μὲ τὴν «Ἐπανάστασιν ἐν τῇ Ἐπιστήμῃ» τοῦ Tröltzsch, «τὸ ἐπάγγελμα τῆς Ἐπιστήμης» τοῦ E. von Kahlers καὶ «ὑπὲρ τῆς Ἐπιστήμης πρὸς τοὺς μορφωμένους ἐκ τῶν περιφρονητῶν τῆς» τοῦ A. Salz. Ἀπὸ τοὺς τίτλους τῶν ἀνωτέρω βιβλίων καταφαίνεται ἤδη ἡ μεγάλη ἀντίθεσις, ποῦ ὑπάρχει πρὸς τὰς ἐπιστημονικὰς καὶ θεωρητικὰς ἐρεῦνας τῶν φιλοσόφων

Rothacker, Litt και Scheler μέχρι της ἐπιστημονικῆς διατριβῆς τοῦ Spranger «περὶ τοῦ νοήματος τῆς ἐλλείψεως προϋποθέσεων εἰς τὰς θεωρητικὰς ἐπιστήμας». (Ἐδῶ ὁ Spranger συνεχίζει τὰς σκέψεις τὰς ὁποίας διετύπωσεν εἰς τὴν ὁμίλιαν του «ἡ σημερινὴ κατάστασις τῶν θεωρητικῶν ἐπιστημῶν καὶ τὸ σχολεῖον» τοῦ 1922).

Δὲν εἶναι ἐδῶ ὁ τόπος διὰ νὰ ἐπεκταθῶμεν εἰς ὄλα τὰ συναφῆ ζητήματα. Ἐν πάσῃ περιπτώσει ἔν εἶναι θέβαιον : ὅτι ἀπὸ τὴν ἐξέτασιν αὐτὴν ἡ ἔννοια τῆς ἐπιστήμης, ὅπως τὴν ὀρίζει ὁ Κάντιος, ἀποδεικνύεται πολὺ στενὴ. Διότι ὁ Κάντιος εἰς τὴν ἀρχὴν τοῦ προλόγου τῆς 2ας ἐκδόσεως τῆς «Κριτικῆς τοῦ καθαροῦ λόγου» ὁμιλεῖ περὶ «τῆς σταθερᾶς πορείας τῆς ἐπιστήμης», ἡ ὁποία κατ' αὐτὸν εἶναι μόνον ἡ πορεία τῆς λογικῆς φυσικῆς ἐπιστήμης. Διὰ τοῦτο δικαίως μὲν ἐπικαλεῖται αὐτὸν ὁ Max Weber, ἀδίκως ὅμως τὸν Σωκράτη καὶ τὸν Πλάτωνα. Διότι ὅσον ὀρθῶς καὶ ἄν περιγράφη ὁ M. Weber τὴν καταπληκτικὴν ἐντύπωσιν, πού ἔκανεν εἰς τοὺς Ἀθηναίους σοφοὺς καὶ τοὺς μαθητὰς των ἡ ἀ ν α κ α λ υ ψ ι ς τ ο ῦ λ ὁ γ ο υ κ α ἰ τ ὶ ν ἔ ν ν ο ἰ ὶ ν, οὐδέποτε ὅμως ἦλθεν εἰς τὸν νοῦν τῶν σοφῶν ἐκείνων, ὅτι αἱ λογικαὶ αἰταὶ ἔννοια εἶναι αὐτοσκοπὸς καὶ ὅτι ἀποτελοῦν τὸ ἅπαντον τῆς πνευματικῆς μας ἐνεργείας. Εἰς τὴν περίφημον παρομοίωσιν τοῦ σπηλαίου εἰς τὴν ἀρχὴν τοῦ 7ου βιβλίου τῆς «Πολιτείας» τοῦ Πλάτωνος, ἡ στροφή τῆς ψυχῆς ἀπὸ τὴν ἀφελῆ ἀντίληψιν τῶν σκιῶν καὶ τῶν εἰκόνων εἰς τὴν αἰτιώδη κατανόησιν αὐτῆς τῆς οὐσίας τῶν πραγμάτων καὶ τῆς ἀμοιβαίας των σχέσεως, σημαίνει ἔν θῆμα μόνον εἰς τὸν δρόμον τῆς πνευματικῆς ἀπελευθερώσεως, ὁ ὁποῖος μᾶς φέρει πολὺ πέραν τῶν ἐννοιῶν καὶ τῶν αἰτιωδῶν σχέσεων· κατ' ἀρχὰς μὲν εἰς τὴν ἔμμεσον ἔπειτα δὲ εἰς τὴν ἄμμεσον θέαν τῶν ἰδεῶν. (Ernst Hoffmann «Ἡ Παιδαγωγικὴ σκέψις εἰς τὴν παρομοίωσιν τοῦ σπηλαίου τοῦ Πλάτωνος» (Archiv f. Gesch. d. Phil. B. I. 1931). Αἱ ἔννοια, ὁ λόγος εἶναι μόνον ἔν μέρος, μία βαθμὶς τῆς Γνώσεως: Ἐπειδὴ δὲν ἠμποροῦμεν νὰ κοιτάξωμεν ἀμέσως καὶ κατὰ πρόσωπον τὴν ἀλήθειαν, ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ τὸν ἥλιον, ὀφείλομεν, ὅπως λέγει ὁ Φαίδων, «νὰ καταφύγωμεν εἰς τοὺς λόγους, τὰς ἔννοιας, καὶ εἰς αὐτὰς νὰ παρατηρῶμεν τὴν ἀλήθειαν τῶν ὄντων».

Αὐτὸ εἶναι ἓνα συμπέρασμα, εἰς τὸ ὅποιον καταλήγει ἡ σημερινὴ κριτικὴ τῆς Ἐπιστήμης: Τὸ ὄν, δηλ. ὁ κόσμος, εἶναι περισσότερο ἀπὸ ὅ,τι ἠμποροῦμεν νὰ συλλάθωμεν ἀπὸ αὐτὸν

μέ την έννοιαν' και ὁ ἄνθρωπος εἶναι περισσότερο ἀπὸ ἄπλοῦς φορεὺς τῆς έννοιολογικῆς γνώσεως, εἴτε τὸν ὑποκειμενικόν του εἴτε τὸν ἀντικειμενικόν του κόσμον θέλει νὰ γνωρίσῃ· τὸ ρεῦμα χωρεῖ ἀπὸ ὁλότητα εἰς ὁλότητα καὶ ὄχι ἀπὸ μερικὰς έννοιᾶς εἰς ἄλλας μερικὰς.

Αὐτὸ έννοιεὶ ὁ φιλόσοφος Spranger, ὅταν λέγῃ, ὅτι «ἡ ὀρμὴ πρὸς τὴν ὁλότητα ἐνεργεῖ ὡς φυσικὸν ἔνστικτον εἰς κάθε ἐκδήλωσιν καὶ κίνησιν τῆς ζωῆς» ἢ ὁ Scheler: «κάθε γνώσις εἶναι ἐπὶ τέλους ἀπὸ τὴν θεότητα καὶ διὰ τὴν θεότητα» ἢ, ὅπως μὲ ἀπλᾶς λέξεις ἀναφέρεται εἰς τὸ πρῶτον κεφάλαιον τῆς φιλοσοφίας τῆς ἀγωγῆς τοῦ Ernst Kriek, «ἢ μετὰ κατανοήσεως γνώσις πλέκεται ὀργανικὰ μὲ τὴν ὁλότητα τῆς πνευματικῆς ζωῆς».

Μὲ τὸ πρῶτον ὅμως αὐτὸ βῆμα συνδέεται στενὰ τὸ δεύτερον βῆμα, τὸ ὁποῖον ἀνακαλεῖ πάλιν εἰς τὴν μνήμην μας τὸν Σωκράτη καὶ τὸν Πλάτωνα: Ἡ προστακτικὴ τῆς Ἰδέας, τοῦ λόγου, ἢ ὁποῖα ὀδηγεῖ ἀπὸ τὴν γνώσιν εἰς τὴν ἐνέργειαν, ἀπὸ τὰς έννοιᾶς εἰς τὴν πράξιν: «Ἀπὸ ἐκεῖ ἐπιστρέφει πλέον ὁ ἄνθρωπος — ὁ ὁποῖος παρετήρησε καλὰ τὴν Ἰδέαν — ὀπίσω, κατεβαίνει ὑποχρεωτικῶς εἰς τὸ σπῆλαιον καὶ ἐλευθερώνει καὶ ἄλλους, ὅπως ὁ ἴδιος ἠλευθερώθη». (E. Hoffmann, α. α. Schluss). Τὰ ἴδια διδάσκει, χωρὶς παραστατικὴν εἰκόνα καὶ ὁ Ἄριστοτέλης εἰς τὰ Ἠθικὰ Νικομάχεια του, ὅπου λέγει, «ὁ σκοπὸς αὐτῆς, τῆς πολιτικῆς ἐπιστήμης, δὲν εἶναι μόνον ἡ γνώσις, ἀλλὰ καὶ ἡ πρακτικὴ ἐνέργεια». Ἐδῶ φυσικὰ δὲν ὑπάρχει καμμία ἀντίθεσις μεταξὺ τῆς γνώσεως καὶ τῆς ζωῆς, θεωρεῖα καὶ πράξεως, ἀλλὰ ὅπως λέγει μία ὠραία φράσις τοῦ Hölderlin: «ὅποιος κατενόησε τὸν ὕψιστον καὶ θαυτάτον λόγον τῶν ὄντων, αὐτὸς ἀγαπᾷ ὑπὲρ πᾶν ἄλλο τὴν ζωὴν, τὴν πραγματικότητα».

Μόνον ἔτσι ἡμποροῦμεν νὰ έννοῶμεν τοὺς πολὺ περὲξηγηθέντας καὶ κακομεταχειρισθέντας λόγους τοῦ Γκαίτε: «Ὅ,τι εἶναι γόνιμον, μόνον αὐτὸ εἶναι ἀληθινόν». Μόνον ἔτσι κατανοοῦμεν καὶ τοὺς λόγους τοῦ Spranger, ὅταν λέγῃ: «Ἡ γονιμότης τῆς ἐπιστήμης διὰ τὴν ζωὴν ξεαρτᾶται ἀπὸ τὸν τρόπον μὲ τὸν ὁποῖον οἱ φιλόσοφοι ἀντιλαμβάνονται τὴν ζωὴν». Εἰς τὸ ἴδιον συμπέρασμα καταλήγουν ὁ Ernst Kriek, ὁ Ulrich Peters, ὁ Nicolai Hartmann. Διὰ τὴν εὐθύνην τῆς ἐπιστήμης ὁ τελευταῖος οὗτος λέγει εἰς τὴν «Ἠθικὴν» του: «Ὅποιος περνᾷ βωθὸς πρὸ τῶν ἀνθρώπων καὶ τῶν περιπετειῶν αὐτῶν, ὅποιον δὲ συντα-

ράσσουν αἱ συγκινήσεις, ὅποιον δὲν ἀνυψώνει τὸ μεγαλειώδες καὶ τὸ ὑψηλόν, αὐτὸς ζῆ ματαίως εἰς τὸν κόσμον, δὲν συμμετέχει καθόλου τῆς ζωῆς. Εἰς ὅποιον λείπει τὸ ὄργανον διὰ τὴν κατανόησιν τῶν σχέσεων τῆς ζωῆς, διὰ τὴν μεγίστην σημασίαν προσώπων καὶ καταστάσεων, σχέσεων καὶ γεγονότων, δι' αὐτὸν ὁ κόσμος εἶναι χωρὶς νόημα, ἡ ζωὴ χωρὶς σπουδαιότητα». Ὅσον ἐπικίνδυνον εἶναι διὰ τὴν γνῶσιν νὰ γίνῃ ὑποτακτικὴ τῆς θελήσεως, ἄλλο τόσον εἶναι ἐπικίνδυνον δι' αὐτὴν τὸ νὰ ἀπολυτρωθῇ ἀπὸ τὴν ζωντανὴν ὀλότητα τῆς πλήρους καὶ ἀνθρωπίνης πραγματικότητος. Ἡ καθαρὰ θεωρία, ὑπὸ τὴν ἔννοιαν ποῦ συνειθίζει νὰ μεταχειρίζεται τὴν λέξιν ὁ Γκαίτε, εἶναι ἡ ἀποστολὴ τῆς Ἐπιστήμης, ποῦ μένει μέσα εἰς τὸν κύκλον τῆς ζωῆς τῆς ἐπιστήμης αὐτῆς ἀντικείμενον εἶναι ἡ πλήρης καὶ ὄχι ἡ τεχνικῶς κατατεμαχισμένη πραγματικότης. Πρὸς τὴν ἐπιστήμην αὐτὴν τῆς καθαρᾶς θεωρίας προσερχόμεθα μὲ ὅλας τὰς δυνάμεις τοῦ πνεύματος καὶ τῆς ψυχῆς, διὰ νὰ μάθωμεν τὴν ἀλήθειαν ἢ ἀλήθεια πάλιν αὐτὴ ἐπιτρέφει ὀπίσω καὶ ἐπιδρᾷ ἐπὶ τῆς πραγματικότητος, παρορμῶσα καὶ καθοδηγοῦσα αὐτήν. Θεωρία λοιπὸν καὶ πράξις, γνῶσις καὶ ἐνέργεια, εἶναι στενὰ συνδεδεμένα, ὄχι διότι τὸ ἓν εἶναι ὑπέρτερον τοῦ ἄλλου, ἀλλὰ διότι καὶ τὰ δύο εἶναι ὀργανικὰ μέλη μιᾶς καὶ τῆς αὐτῆς ὀλότητος, τῆς ζωῆς.

3. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙ ΤΗΣ ΚΑΘΑΡΑΣ ΚΑΙ ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Πρὸ τοῦ ἰδίου προβλήματος τῆς ὅλης ἐπιστήμης, ποῦ εἶδομεν ἀνωτέρω, τοποθετεῖται σήμερον καὶ ὁ κλάδος ἐκεῖνος τῶν θεωρητικῶν ἐπιστημῶν, ὃ ὁποῖος μόλις κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη ἀπέκτησε συνείδησιν τῆς ἰδιαιτερότητός του καὶ τῆς πλήρους αὐτοτελείας του: Δηλαδή ἡ Παιδαγωγικὴ.

Ἦτο ἀτύχημα ὅτι ἡ ἀνύψωσις τῆς Παιδαγωγικῆς εἰς αὐτόνομον Ἐπιστήμην συνέπεσε κατὰ τὸν χρόνον, ὅπου ἡ καθόλου ἐπιστήμη εὐρίσκετο εἰς τόσον μεγάλην κρίσιν. Ἀλλὰ ἦτο ἔξ ἄλλου πλεονέκτημα, διότι μὲ τὴν σύμπτωσιν αὐτὴν ἐδόθη εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν ἡ δυνατότης νὰ ἀποβῇ ἡ νεωτάτη ἐπιστήμη καὶ νὰ δεῖξῃ μὲ τὸ παράδειγμά της αὐτὸ πῶς ἡ ἐπιστημονικὴ γνῶσις ἠμπορεῖ νὰ προέρχεται μέσα ἀπὸ τὴν ἀφθονίαν καὶ τὸν πλοῦτον τῆς ζωῆς καὶ δι' αὐτὸ ἠμπορεῖ πάλιν νὰ ἐπιτρέφῃ ὀπίσω καὶ νὰ ἐπιδρᾷ εἰς αὐτήν. Ἡ Παιδαγωγικὴ ὡς «καθαρὰ ἐπιστήμη» πλέον ὠφείλε νὰ ἀρνηθῇ ριζικῶς καὶ

νά απομακρύνη κάθε παλαιάν Τεχνολογίαν, ὅλους τοὺς σκοπούς, τὰ προβλήματα, τὰς μεθόδους καὶ τὰ λοιπὰ ζητήματα πού ἐκκληροδότησεν ἡ παλαιὰ Παιδαγωγική. Καὶ τοῦτο ὄχι διότι ὡς ἐπιφανῆς καὶ ὑπερήφανος δὲν ἤθελε νὰ ἔχη πλέον καμμίαν σχέσιν πρὸς τὴν ἄσημον παιδαγωγικὴν πρᾶξιν, ὄχι διότι δὲν εἶχε πεποίθησιν εἰς τὴν ἰδίαν της ἱκανότητα νὰ ὑπηρετήσῃ τὴν πραγματικότητα, ἀλλὰ διότι τὴν ἠμπόδιζαν νὰ ἴδῃ τὴν πλήρη καὶ γνησίαν πραγματικότητα: Τὴν πραγματικότητα τῆς πνευματικῆς ζωῆς καθόλου, πού ἀποτελεῖ τὸ πεδίον τῆς ἐρεύνης της, πού εἶναι καὶ πεδίον ἐρεύνης ὅλων τῶν θεωρητικῶν ἐπιστημῶν.

Ὅπως ὄλαι αἱ ἐπιστήμαι ἔτσι καὶ ἡ Παιδαγωγική δὲν ἀρχίζει δογματικά, ἀλλὰ μὲ τὴν ἔρευναν τῆς πραγματικότητος.

Ἡ πραγματικότης πάντοτε εἶναι τὸ πεδίον τῆς ἐρεύνης κάθε ἐπιστήμης, ἀλλὰ κάθε μία ἐπιστήμη διαφωτίζει καὶ διαρρυθμίζει τὴν πραγματικότητα αὐτὴν ὑπὸ ἄλλην ἐκάστοτε ἄποψιν, ὑπὸ μίαν εἰδικὴν ιδέαν πού ἀποτελεῖ τὸ ἰδιαιτερότατον κάθε ἐπιστήμης. Ἐνεκα τούτου λέγει ὁ Ἀριστοτέλης εἰς τὰ Ἠθικά Νικομάχεια «Διὰ τὴν περιοχὴν κάθε ἐπὶ μέρους ιδέας ὑπάρχει κάθε φορά μία ἐπὶ μέρους ἐπιστήμη» ὄχι ὅμως καὶ δι' ἄλλην κάθε φοράν πραγματικότητά, διότι ἡ πραγματικότης εἶναι πάντοτε μία καὶ ἡ αὐτή, δηλ. ἡ ὁλότης.

Διὰ τοῦτο ἦτο ὀρθὴ ἡ προσθήκη πού ἔκαμεν ὁ Aloys Fischer εἰς τὴν φαινομενολογίαν τοῦ Husserl καὶ διὰ τῆς ὁποίας ἐζήτει ἤδη ἀπὸ τοῦ 1914 μίαν «Περιγραφικὴν Παιδαγωγικὴν».

Ἀλλὰ μία καθαρὰ ἐμπειρία θὰ ἦτο ἄσκοπος καὶ ἄγονος, διότι, ὅπως λέγει ὁ Γκαίτε, διὰ νὰ σχηματίσῃ κανεὶς παραστάσεις καὶ ἐννοίας πρέπει πρῶτα νὰ ἀποκτήσῃ γνώσεις καὶ ἐμπειρίας. Μὲ ἄλλους λόγους: Κάθε ἐπαγωγὴ ἀπὸ τὰς ἐμπειρίας τῆς πραγματικότητος, ἦτοι κάθε ἐπαγωγικὴ συλλογὴ ἐμπειρικῶν γνώσεων εἶναι ἀποτελεσματικὴ μόνον ὅταν γίνεται ἐπὶ τῇ θάσει ὀρισμένων θεωρητικῶν ἀρχῶν καὶ προϋποθέσεων, πού ἀποκτῶμεν διαισθητικῶς. Αἱ προϋποθέσεις αὗται ἀποτελοῦν τὸν ἐκ τῶν προτέρων δεδομένον σκελετὸν κάθε ἐπιστήμης καὶ δὲν κατάγονται ἀπὸ τὴν ἐμπειρίαν ἀποτελοῦν ὅμως τοὺς ὅρους, ὑπὸ τοὺς ὁποίους εἶναι δυνατὴ ἡ ἐμπειρία, ὅπως λέγει ὁ Κάντ: «Ὑπὸ τὴν κυβέρνησιν τοῦ λόγου τῶν προϋποθέσεων πρέπει αἱ γνώσεις μας νὰ ἀποτελέσουν ὄχι θέβια μίαν ραψοδίαν, ἀλλὰ ἓνα σύστημα· μέσα

εις τὸ σύστημα αὐτὸ μόνον ἢμποροῦν νὰ ὑποστηρίξουν καὶ νὰ προαγάγουν τοὺς οὐσιώδεις σκοποὺς τοῦ λόγου. Ἄλλὰ ὑπὸ τὴν λέξιν «σύστημα» ἐννοῶ τὴν ἐνότητα τῶν ποικίλων γνώσεων ὑ π ὀ μ ί α ν Ἴ δ έ α ν. Αὐτὴ ἡ ἰδέα εἶναι ἡ λογικὴ ἐννοια τῆς μορφῆς ἐνὸς συνόλου, καθ' ὅσον δι' αὐτῆς καθορίζεται ἐκ τῶν προτέρων καὶ ἡ ἔκτασις τῆς ποικιλίας καὶ ἡ θέσις τῶν μερῶν πρὸς ἄλληλα». (Κάντ. Κριτικὴ τοῦ καθαροῦ λόγου).

Διὰ τοῦτο διὰ τὴν θέσιν, τὸ ἀξίωμα καὶ τὴν ζωτικότητα μιᾶς ἐπιστήμης, ἔχει μεγάλην σημασίαν τὸ πλάτος καὶ τὸ βάθος τῆς Ἰδέας μὲ τὴν ὁποίαν αὐτὴ ἡ ἐπιστήμη συλλαμβάνει ὀλόκληρον τὴν πραγματικότητα, τὴν ἐξετάζει, τὴν διαφωτίζει καὶ ζητεῖ νὰ κατατάξῃ τὰς γνώσεις καὶ τὰς ἐμπειρίας, ποὺ ἀπέκτησεν εἰς μίαν ἐνότητα.

Ἡ ρυθμίζουσα καὶ συστηματοποιούσα ἰδέα εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν εἶναι ἡ Ἴ δ έ α τ ῆ ς ἄ γ ω γ ῆ ς. Ἄλλὰ διὰ τοῦτο ἡ ἰδέα αὐτὴ δὲν ἢμπορεῖ νὰ εἶναι κάτι, ποὺ ἐφεύρον εἰς κάποιαν ἐποχὴν οἱ ἄνθρωποι καὶ ποὺ θὰ ἢμποροῦσε πάλιν κάποτε νὰ λείψῃ. Ἄν ἡ ἀγωγή ἦτο τέτοια ἐφευρέσις τῶν ἀνθρώπων τότε θὰ ἦτο μόνον ἀπλῆ Τέχνη καὶ ὄχι Ἐπιστήμη· δὲν θὰ ἦτο δηλαδὴ συστηματικὴ Ἰδέα, περιλαμβάνουσα καὶ διαφωτίζουσα ὀλόκληρον τὴν ζωντανὴν πραγματικότητα, ὑπὸ μίαν ὀρισμένην ἄποψιν.

Ἡ ἰδέα μιᾶς τέτοιας Ἐπιστήμης, ὅπως εἶναι ἡ Παιδαγωγικὴ, πρέπει νὰ εἶναι παναρχαία καὶ πρωταρχικὴ ὅπως εἶναι ὁ Κόσμος καὶ ἡ ἀνθρωπότης. Ἄν ἡ Παιδαγωγικὴ πρέπει νὰ ὑπάρχῃ ὡς γνησία καὶ ἀληθινὴ Ἐπιστήμη τῆς πραγματικότητος, τότε ἡ ἀγωγή πρέπει νὰ εἶναι κάτι πολὺ εὐρύτερον, βαθύτερον καὶ πρωταρχικώτερον ἀπὸ κάθε τέχνην. Διότι τὸ πλάτος καὶ τὸ βάθος καθορίζουν τὴν θέσιν καὶ τὴν σειρὰν μιᾶς ἐπιστήμης. Ὅπως διὰ τὸν μηχανικὸν ἡ θαρύτης εἶναι ὁ θεμελιώδης νόμος, ποὺ διέπει ὀλόκληρον τὸν ὑλικὸν κόσμον καὶ τὰς σχέσεις τῶν διαφόρων μερῶν τῆς ὕλης πρὸς ἄλληλα, ἔτσι διὰ τὸν ἐπιστήμονα παιδαγωγόν ὡς θεμελιώδης νόμος τοῦ πνευματικοῦ κόσμου, τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνίας καὶ τῆς ἐσωτερικῆς ἐξελιξέως, εἶναι ὁ νόμος τῆς ἀδιαλείπτου ἀμοιβαίας πνευματικῆς ἐπιδράσεως καὶ μορφώσεως τῶν ἀνθρώπων: Δηλαδὴ ὁ ν ὀ μ ο ς τ ῆ ς Ἄ γ ω γ ῆ ς. Διὰ τοῦτο λέγει ὁ Kriek (Philosophie der Erziehung 3. ἐκδ. σελ. 9) : «ἡ ἀγωγή εἶναι πρωταρχικὴ λειτουργία, τελομένη πανταχοῦ

και πάντοτε εις την ανθρωπότητα». «Όλοι παιδαγωγούν δλους εις κάθε στιγμήν». «Κάθε άμοιβαίαν επίδρασιν τών εις κοινωνίαν ζώντων ανθρώπων, από την όποιαν επέρχεται συνεχής μόρφωσις και διάπλασις αυτών, ονομάζομεν άγωγήν». «Η με άλλην διατύπωσιν: Τό φαινόμενον της άγωγής παρατηρείται καθ' όλην την πνευματικήν και κοινωνικήν, άτομικήν και ιστορικήν ύπαρξιν τών ανθρώπων, όπως πανταχού και πάντοτε παρουσιάζεται εις ήμάς τό φαινόμενον της γλώσσης, της θρησκείας, της οικονομικής ζωής, του δικαίου και του Κράτους. «Η άγωγή ύπάρχει και λειτουργεί έξ ύπαρχής, όπως έξ ύπαρχής ύπάρχει και λειτουργεί ή ζωή του ανθρώπου και τά φαινόμενά της».

Μόνον έτσι κατώρθωσε ή Παιδαγωγική νά απομακρύνη την μομφήν, που πολύ δικαίως της είχεν επιρρίψει ό Dilthey: «Έν ώ ή ιστορική σχολή ήδη από μακρού χρόνου άπέρριψε πανταχού τό σύστημα της εξετάσεως τών γεγονότων κατά τους φυσικούς νόμους και παρεδέχθη την ιστορικήν αντίληψιν, μόνον ή παιδαγωγική επιστήμη ξμεινε καθυστερημένη... τυφλή άπέναντι του θαυτέρου νοήματος της ιστορίας και της ιστορικής τάξεως της ανθρωπίνης ζωής».

Διά τουτο ή Παιδαγωγική ήτο επιστήμη όχι πρós ώφέλειαν αλλά πρós θλάθην της ζωής, διότι «μία άφηρημένη θεωρία, που προβάλλει την ψευδή άπαίτησιν ότι είναι θεωρία γενικού κύρους, επιδρά έπαναστατικώς και καταστρεπτικώς εις την ιστορικήν τάξιν και τά συστήματα της κοινωνίας», που άποτελούν τās άληθείς δυνάμεις της άγωγής, της παραδόσεως και της διαπλάσεως τών ανθρώπων.

Διά τους άνωτέρω λόγους ή σημερινή Παιδαγωγική δέν άναχωρεί από τό «ό φ ε ί λ ε ι ν» ούτε από κατασκευασμένους πλήρεις σκοπούς της άγωγής. Οί σκοποι και αί μέθοδοι της όπως και τό φαινόμενον της άγωγής δέν επιβάλλονται έξωθεν, αλλά είναι κάτι δ ε δ ο μ έ ν ο ν άνέκαθεν μέσα εις την ιστορικήν και την σημερινήν ζωήν κάθε ανθρωπίνης κοινωνίας. Μόνον μία επιπολαία αντίληψις ήμπορούσε νά προσάψη εις την σημερινήν καθαράν Παιδαγωγικήν επιστήμην την μομφήν ότι παραμελεί τό «ό φ ε ί λ ε ι ν», ότι δέν δείχνει κανένα σκοπόν, ότι δέν καθοδηγεί εις την πράξιν, διά τό όποιον πρό πάντων ένδιαφέρει έδδω. «Όλοι αυταί αί μομφαί έξηγούνται έν πάση περιπτώσει, όταν παρατηρήσωμεν τās σπασμωδικάς προσπαθείας, που καταβάλλει ή παλαιά δεοντολογική

παιδαγωγική, ίνα κατορθώση νά κατεβῆ ἀπὸ τοὺς πύργους τῶν ἀφηρημένων της σκέψεων κάτω εἰς τὴν πραγματικότητα καὶ τὴν ζωὴν. Ἡ ἀκατάπαυστος ἐκκλησις «*ρ ο σ έ γ γ ι σ ι ς π ρ ό ς τ ῆ ν ζ ω ῆ ν*» καὶ «*σ υ γ χ ρ ο ν ι σ μ ό ς*», ποὺ ἀντηχεῖ ἀπὸ τὰς παιδαγωγικὰς αὐτὰς περιοχάς, εἶναι ἰσχυρὰ ἀποδείξεις, ὅτι ἡ παιδαγωγικὴ ἐκεῖνη ἀκριβῶς, ἡ ὁποία διδάσκει ὅτι ἡ ἀγωγή καὶ ἡ μόρφωσις τῆς νεολαίας πρέπει νά γίνεται κατὰ σύστημα καὶ πρόγραμμα, ἀποδεικνύεται ἀνίκανος νά γίνῃ ὁ ὀδηγὸς καὶ διδάσκαλος τῆς πραγματικῆς παιδαγωγικῆς πράξεως. Ὅτι ἤρχισε μέσα εἰς τὸν κενὸν χῶρον τῆς ἀφαίρέσεως, ὅπου διάγουν τὴν σκιώδη ζωὴν τῶν μόνον ἀφηρημένοι καὶ γενικαὶ ἔννοιαι, ὡς ἡ ἔννοια «*ἄνθρωπος*», «*παιδαγωγός*», «*μέθοδος*», «*μόρφωσις*» κ.λ.π. αὐτὸ δὲν ἠμπορεῖ νά εὕρῃ εὐκόλα τὸν δρόμον πρὸς τὴν πραγματικότητα διότι εἰς τὴν πραγματικότητα δὲν ὑπάρχει ποτὲ ἡ γενικὴ ἔννοια «*ἄνθρωπος*», ἀλλὰ μόνον πραγματικοὶ ἄνθρωποι, οἱ ὁποῖοι φέρουν μαζί των αὐτὰς καὶ ἐκεῖνας τὰς ἰδιότητες ἀπὸ τὴν καταγωγὴν των, τὴν ἰστορίαν των, τὴν ἰδιορρυθμίαν ἐνὸς ἐκάστου καὶ τῆς κοινότητός του καὶ ζοῦν εἰς κάθε ἐποχὴν καὶ εἰς κάθε τόπον, ποὺ ἀποτελοῦν τὴν πραγματικὴν ζωὴν. Ἡ σημερινὴ παιδαγωγικὴ ὁμῶς δὲν ἀρχίζει ἀπὸ τὴν ὑπόθεσιν ὅτι ἡ ψυχὴ τοῦ κάθε ἀτόμου εἶναι «*tabula rasa*», ἄγραφος χάρτης, τὴν ὁποῖαν ἠμποροῦμεν νά διαπλάσωμεν καθ' ἕνα ὠρισμένον σκοπὸν, ἀλλὰ ἀπὸ τὸν ἄνθρωπον ποὺ φέρει μέσα του ὅλα τὰ γενικὰ χαρακτηριστικὰ τῆς ἀνθρωπίνης ὀλότητος. Τὰ χαρακτηριστικὰ αὐτὰ τῆς ὀλότητος μᾶς ἐκληροδοτήθησαν ἀπὸ τὴν μοῖραν καὶ φαίνονται ἀνάγλυφα μέσα εἰς κάθε λαόν. Ὅταν κανεὶς ξεκινᾷ ἀπὸ τὴν ὀλότητα καὶ εἰς κάθε βῆμα τῆς ἐρεῦνης του ἔχει ὑπ' ὄψει του τὴν ὀλότητα, τότε καὶ ἡ Παιδαγωγικὴ ἀποκτᾷ τὴν εἰκόνα τῆς ὀργανικῆς ὀλότητος.

Ἄν ἐξετάσωμεν τώρα τὴν ἀγωγὴν ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τοῦ λαοῦ, δηλαδὴ τοῦ ἐθνικοῦ λαϊκοῦ τύπου, ποὺ φέρει κάθε ἄνθρωπος μέσα του, τότε ἡ ἀγωγή εἶναι ἡ αὐτοσυντήρησις τοῦ πνεύματος τοῦ λαοῦ καὶ ἡ μετάδοσις του μέσα εἰς τὴν ἐναλλαγὴν τῶν γενεῶν, μέσα εἰς τὴν μεταβολὴν τῶν φυσικῶν καὶ ἱστορικῶν ὄρων τῆς ζωῆς· ἀγωγή ἀκόμη εἶναι ἡ ἐνάρθρωσις τῶν νέων γενεῶν εἰς τὴν σταθερότητα τῆς παραδόσεως καὶ εἰς τὴν μεταβολὴν καὶ ἀστάθειαν τῆς ἐξελιξεως, ἐγκατάταξις εἰς τὰς σημερινὰς καὶ τὰς μελλούσας ὀργανώσεις, συγ-

χρόνως ἀκατάπαυστος αὐτοεπαλήθευσις καὶ αὐτοανανέωσις μέσα εἰς τὴν ἀνανεουμένην ἀνθρωπίνην ζωὴν, ἀνύψωσις τῆς νέας γενεᾶς εἰς πλήρη καὶ συνειδητὴν ὀριμότητα καὶ τελειότητα (Ε. Kriek, «Φιλοσοφία τῆς Ἀγωγῆς»).

Εἰς τὴν σημερινὴν καθαρὰν Παιδαγωγικὴν, τῆς ὁποίας τὸ πεδῖον ἐρεύνης εἶναι αὐτὴ ἡ πλήρης καὶ ζωντανὴ πραγματικότης τῆς ὁλότητος, δηλαδὴ ὅλου τοῦ λαοῦ, δὲν γεννᾶται τὸ πρόβλημα «τῆς προσεγγίσεως πρὸς τὴν ζωὴν» καὶ «τοῦ συγχρονισμοῦ» διότι αὐτὰ ἀποτελοῦν τὸ ἰδιαίτερον αὐτῆς στοιχεῖον. Διὰ τὸν αὐτὸν ἐπίσης λόγον ἀποτελεῖ παρανόησιν ἐὰν θελήσῃ τις νὰ προσάψῃ εἰς τὴν νέαν καθαρὰν παιδαγωγικὴν τὴν μομφήν, ὅτι δὲν ἔμπορεῖ νὰ ἔχῃ καμμίαν σημασίαν διὰ τὴν πρακτικὴν ἀγωγήν, ἀφ' οὗ δὲν θέτει παθόλου ἰδικούς της «σκοπούς». Εἶναι ἀληθὲς ὅτι ἀποφεύγει νὰ κατασκευάζῃ μόνη της τοιοῦτους τεχνητούς σκοπούς, φανταστικὰ δηλαδὴ ἰδεώδη τελείων ἀνθρωπίνων τύπων, εἰκόνας, πρὸς τὰς ὁποίας ὀφείλει νὰ ὁμοιάσῃ ὁ ἄνθρωπος, διότι αὐτὸ δὲν ἔμπορεῖ οὐδαμοῦ καὶ οὐδέποτε νὰ εἶναι καθῆκον μιᾶς ἐπιστήμης. Ἡ μήπως ἡ Ἠθικὴ δημιουργεῖ τὰ ἦθη, ἡ Θεολογία τὴν θρησκείαν, ἡ Δικαιοσύνη τὸ δίκαιον; Τὸ καθῆκον ἀπεναντίας τῆς ἐπιστημονικῆς παιδαγωγικῆς, ὅπως λέγει ὁ Spranger, ἔγκειται εἰς τοῦτο: «νὰ συλλάβῃ τὴν ὑπάρχουσαν, τὴν δεδομένην ἢ δὴ πραγματικότητα τοῦ πολιτισμοῦ καὶ νὰ τὴν ὑπαγάγῃ ὑπὸ ταξινομοῦσας ἐννοίας». Μέσα δὲ εἰς τὴν πραγματικότητα αὐτὴν τοῦ πολιτισμοῦ ζοῦν καὶ ἐνεργοῦν οἱ σκοποὶ τῆς ζωῆς καὶ τὰ ἰδεώδη τῆς ἀγωγῆς, τὰ ὁποῖα ἡ Παιδαγωγικὴ καθὼς καὶ κάθε ἄλλη ἐπιστήμη πρέπει νὰ ἀνεύρῃ καὶ ἀναγνώρισῃ, ὅχι δὲ καὶ νὰ ἐφεύρῃ διὰ πρώτην φοράν. Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν τὸ πᾶν ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ἀντίληψιν τῆς πραγματικότητος, περὶ τῆς ὁποίας ὁ Kriek λέγει: «Κάθε πραγματικότητα ἔχει τὸ κέντρον τῆς βαρύτητός της μέσα εἰς τὸ πνεῦμά της· εἰς δὲ τὴν ἐκάστοτε παροῦσαν καταστάσιν τοῦ πνεύματος τῆς πραγματικότητος αὐτῆς συναντῶνται καὶ συνδέονται τὸ παρελθὸν καὶ τὸ μέλλον: τὸ παρελθὸν μὲν ὡς διαμορφωθείσα καὶ συστηματοποιημένη πλέον νομιμότης, πρὸς τὴν ὁποίαν πρέπει νὰ προσαρμοσθῇ κάθε περαιτέρω ἐξέλιξις, τὸ μέλλον δὲ ὡς ἀπαίτησις, ὡς ἰδέα, τὴν ὁποίαν ρίπτει εἰς τὴν ζωὴν ἡ ἔμφυτος ὀρμὴ τοῦ ἀνθρώπου ὡς νόημα καὶ σκοπόν». Συμφώνως πρὸς τ' ἄνωτέρω πρέπει ἡ μέθοδος τῆς

σημερινῆς καθαρᾶς παιδαγωγικῆς νὰ εἶναι τοιαύτη, ὥστε νὰ μὴ διαλύη καὶ καταργῆ τὸ πνεῦμα καὶ τὴν μορφήν τῆς πραγματικότητος τοῦ πολιτισμοῦ ἀλλὰ νὰ τὸ διαφωτίζη καὶ νὰ τὸ ἐξαίρη. Ἡ σημερινὴ καθαρὰ Παιδαγωγικὴ, ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὴν μέθοδον, ἐξακολουθεῖ νὰ συνδέεται τόσον πολὺ μὲ τὴν ὁλότητα τῆς ζωῆς καὶ μὲ τὴν ζωντανὴν πραγματικότητα, ὥστε νὰ μὴ γεννᾶται μεταξὺ τῆς πραγματικότητος αὐτῆς καὶ τῆς Ἰδέας, μεταξὺ τῆς θεωρίας καὶ τῆς πράξεως, τὸ μεγάλο ἐκεῖνο χάσμα, ποῦ ὅταν μίαν φοράν γεννηθῆ δὲν ὑπάρχει πλέον τρόπος νὰ γεφυρωθῆ εὐκόλα.

Διὰ τὴν μέθοδον ἰσχύει ὅτι λέγει ὁ Christoph Sigwart εἰς τὴν ἀρχὴν τῆς Λογικῆς του: «Ἡ ἀνθρωπίνη σκέψις ἐπιτυγχάνει τὸν σκοπὸν της... μόνον ὅταν σ τ η ρ ι ζ ο μ ἔ ν η ἔ π ἄ ν ω εἰς τὴν γ ν ῶ σ ι ν τ ῶ ν π ρ α γ μ ἄ τ ω ν προσχηματίζει ὀρθῶς τὸ μέλλον». Διὰ τοῦτον ἀκριβῶς τὸν λόγον ἡ Παιδαγωγικὴ ὡς καθαρὰ ἐπιστῆμὴ τῆς πραγματικότητος ἤμπορεῖ νὰ ἐπεκταθῆ καὶ νὰ περιλάβῃ τὴν ἐφηρμοσμένην ἢ πρακτικὴν Παιδαγωγικὴν (Διδακτικὴν), κατὰ τρόπον ἀπλοῦστατον. Καὶ αἱ δύο τότε ὑπεισέρχονται ἢ μία μέσα εἰς τὴν ἄλλην, χωρὶς καμμίαν ρῆξιν, προάγουσαι καὶ πλουτίζουσαι ἢ μία τὴν ἄλλην. Ἐνῶ ἀντιθέτως μία Παιδαγωγικὴ, ποῦ ὄχι μόνον δὲν λαμβάνει ὑπ' ὄψει καθόλου τὴν πραγματικότητα, ἀλλὰ καὶ ἀντιτίθεται πρὸς αὐτὴν μὲ τὰς τεχνητάς της ὑποδείξεις καὶ παραγγέλματα καὶ ἐγείρει τὴν ἀπαίτησιν νὰ διαρρυθμισθῇ τὴν πραγματικότητα τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνίας, σύμφωνα μὲ τεχνητὰ πρότυπα καὶ πλαστὰς εἰκόνας, μία τέτοια Παιδαγωγικὴ παραμένει ἐντελῶς ξένη πρὸς τὴν πραγματικότητα καὶ τὴν ζωὴν ἄνωρίζομεν δὲ ὅλοι τὴν περιφρονητικὴν ἔννοιαν, ποῦ ἀπέκτησεν ἡ λέξις «σχολαστικότης», ἐνῶ ἀρχικῶς εἶχε καλὴν σημασίαν.

Μὲ τὴν παιδαγωγικὴν αὐτὴν λοιπὸν, ποῦ εἶναι ἐστραμμένη ἢ δῆθεν ἀπὸ πρωτότερα πρὸς τὴν πρακτικότητα, πρὸς ἐπιτυχίαν ἐκ τῶν προτέρων σκοπῶν, δὲν ἤμπορεῖ νὰ συνεργασθῆ καρποφόρως ἢ ἀληθινῆ παιδαγωγικῆ πράξις, ἢ ὀρθὴ Διδακτικὴ. Ἡ γονιμότης λοιπὸν τῆς καθαρᾶς ἢ Γενικῆς Παιδαγωγικῆς διὰ τὴν ἐφηρμοσμένην καὶ Πρακτικὴν παιδαγωγικὴν, τὴν ἄλλως Διδακτικὴν λεγομένην, πρέπει νὰ ζητηθῆ πολὺ θαυότερα: Εἰς τὴν ἐνότητα τῆς βίαςως τῆς ζωῆς, ἀπὸ τὴν ὁποῖαν φυτρῶνουν καὶ αἱ δύο: καὶ ἡ καθαρὰ Θεωρία καὶ ἡ πράξις. Εἰς τὴν ὀργανικὴν αὐτὴν ἐνότητα καὶ

όχι εις τὰ ἐπὶ μέρους παραγγέλματα καὶ τὰς διδακτικὰς συνταγὰς ἔγκειται λοιπὸν ἡ σπουδαιότης τῆς καθαρᾶς ἢ Γενικῆς Παιδαγωγικῆς διὰ τὴν ἐφηρμοσμένην Παιδαγωγικὴν ἢ Διδακτικὴν.

Ὁ ἐπιστήμων παιδαγωγὸς μαζί μὲ τὸν Γκαίτε, ποῦ ἀπορρίπτει κάθε ὑπόδειξιν καὶ διδαχὴν, ποῦ δὲν προάγει τὴν ἔρευνάν του, δὲν ζητεῖ δογματικὰς συνταγὰς, ἀλλὰ κάτι ἄλλο καλύτερον, τὸ ὁποῖον ἴσως μὲν φαίνεται μικρότερον, κατ' οὐσίαν ὅμως εἶναι πολὺ μεγαλύτερον, περισσότερο καὶ ἀνώτερον ἀπὸ τὰ ὑποδειγματικὰ παραγγέλματα καὶ τὰς συνταγὰς.

4. ΣΧΕΣΙΣ ΚΑΘΑΡΑΣ ΚΑΙ ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Τὸ πρῶτον ποῦ ἀπαιτεῖ ὁ πρακτικὸς παιδαγωγός, ὁ διδάσκαλος, ἀπὸ τὴν καθαρὰν Παιδαγωγικὴν τῆς πραγματικότητος εἶναι τοῦτο: νὰ δώσῃ αὐτῇ νόημα καὶ σκοπὸν εἰς τὸ ἔργον του, νὰ τοῦ προσαρμόσῃ καὶ συνδέσῃ τὸ ἐπάγγελμα τὸν πρὸς μίαν πνευματικὴν δλότητα, διότι καὶ ὁ διδάσκαλος εἶναι πρῶτα-πρῶτα ἄνθρωπος, ποῦ σημαίνει, ὅπως λέγει ὁ Δοστογιέφσκι, ὅτι προτιμᾷ νὰ μὴ ζῆ, παρὰ νὰ ζῆ χωρὶς νόημα τῆς ὑπάρξεώς του καὶ τῆς ἐ π α γ γ ε λ μ α τ ι κ ῆ ς τ ο υ ζ ω ῆ ς. Διὰ τοῦτο λέγει ὁ Κνέσκ: «ὁ διδάσκαλος χρειάζεται διὰ τὸν ἑαυτὸν του, διὰ τὴν προσωπικότητά του, μίαν μεγάλην καὶ ὑψηλὴν, ἐπιστημονικῶς κατασκευασμένην εἰκόνα τῆς ἐνότητος τοῦ Σύμπαντος, μὲ τὴν βοήθειαν τῆς ὁποίας νὰ ἠμπορῆ οὗτος νὰ ἐννοῆ τὸ ἐπαγγελματικὸν του ἔργον, νὰ τὸ ἐρμηνεύῃ, νὰ τὸ κατατάσῃ ἐλλόγως μέσα εἰς τὴν εἰκόνα τοῦ Σύμπαντος καὶ νὰ τοῦ χαράσῃ τὰ ὄριά του». Ἡ Παιδαγωγικὴ ποῦ προέρχεται ἀπὸ τὴν παρατήρησιν καὶ τὴν ἐρμηνείαν τῆς παρούσης πραγματικότητος καὶ τῆς ἐξελέξεως τοῦ λαοῦ, ἀπελευθερώνει τὸν διδάσκαλον «ἀπὸ τὸν ἐφιάλτην τῆς μοιρολατρείας, ποῦ παραλύει τὰς δυνάμεις του καὶ τοῦ ἀναπτύσσει τὴν συνείδησιν τῆς ἐλευθερίας, τῆς δημιουργικότητος καὶ τῆς εὐθύνης».

Αὐτὸ δὲν ἠμπορεῖ νὰ τοῦ δώσῃ καμμία Τεχνολογία καὶ καμμία δογματικὴ Ἐπιστήμη. Ἀλλὰ ἡ καθαρὰ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη εἶναι πρῶτα-πρῶτα καὶ ἡ ἴδια μὀρφωσις, ἡ μὀρφωσις ἐκ τῆς διαρκοῦς ἀλληλεπιδράσεως τῶν ἀνθρώπων μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, καὶ ὡς τοιαύτη δὲν εἶναι μόνον ἐπαγγελματικὴ ἐπιστήμη διὰ τὸν

διδάσκαλον, ἀλλὰ σπουδαῖον καθῆκον κάθε μέλους τῆς σημερινῆς πολιτισμένης κοινωνίας. Τὸ γεγονός, ὅτι μέχρι σήμερον ἀπὸ τὴν μόρφωσιν αὐτὴν ἐλάχιστον μόνον μέρος μετεβιβάσθη εἰς τὴν γενικὴν μόρφωσιν τῶν ὑπευθύνων ἰδιαίτερος ἀνθρώπων τοῦ Κράτους, τῆς οικονομικῆς καὶ τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, εἶναι ἡ κυριωτέρα αἰτία τῆς παιδαγωγικῆς ἀποτυχίας εἰς τὴν ἰδιωτικὴν καὶ τὴν δημοσίαν μας ζωὴν. Διότι δὲν εἶναι ἀκόμη ζωντανὰ εἰς τὴν συνείδησιν ἐκάστου χαραγμένον, ὅτι ὁ καθένας εἰς κάθε στιγμὴν ἐπιδρᾷ μορφωτικὰ ἐπὶ τοῦ ἄλλου, καὶ δι' αὐτὸ μὲ τὴν στάσιν του καὶ τὴν συμπεριφορὰν του φέρει διαρκῶς εὐθύνην ἀπέναντι τοῦ συνόλου καὶ ἀπέναντι ἐνὸς ἐκάστου ἰδιαίτερος. Ἡ ἀληθινὴ μόρφωσις αὐτὴ μᾶς διδάσκει διατι τὸ «μήπως ἐγὼ εἶμαι φύλαξ τοῦ ἀδελφοῦ μου» εἶναι τὸ μεγάλο ἀμάρτημα τοῦ φιλελευθέρου ἀτομικισμοῦ καὶ ὅτι ἡμεῖς οὐδέποτε «ζῶμεν διὰ τὸν ἑαυτὸν μας», ἀλλ' εἴμεθα ὑπεύθυνοι πάντοτε διὰ τὸν ἀδελφόν μας, μὲ τὸν ὅποιον ἀναγκαίως καὶ παιδαγωγικῶς συνδεόμεθα, ἐφ' ὅσον διατελοῦμεν εἰς συνεχῆ ἀλληλεπίδρασιν.

Ἔτσι ἡ παιδαγωγικὴ τῆς ὀργανικῆς—λαϊκῆς πραγματικότητος ἀποβαίνει ὁ κεντρικὸς πυρὴν μιᾶς ὀργανικῆς κοσμοθεωρίας, ποῦ γνωρίζει ὅτι τὸ σύνολον ὑπάρχει πρωύτερα ἀπὸ τὸ κάθε μέλος χωριστά. Ἔτσι καὶ αὕτη εἶναι ἕνας λίθος διὰ τὴν ἀνοικοδόμησιν τοῦ νέου κόσμου, τοῦ ὁποίου νόμος εἶναι: Εὐθύνη, Σύνδεσις, Ἐνότης! Αὐτὸ εἶναι τὸ ἕνα: καὶ μόνον αὐτὸ θὰ ἦτο ἥδη ἀρκετόν, ὥστε νὰ ἀναγνωρίσωμεν τὴν καθαρὰν Παιδαγωγικὴν Ἐπιστήμην ὡς θάσιν τῆς μορφώσεως τῶν διδασκάλων ἰδίως. Ἄν λοιπὸν ἡ Ἀκαδημαϊκὴ μόρφωσις τῶν διδασκάλων ἐκπληροῖ τὸν σκοπὸν ποῦ καθώρισεν ὁ Wende (die pädagogische Akademie als Hochschule) «νὰ καλλιεργοῦμεν τὴν Παιδαγωγικὴν χάριν αὐτῆς τῆς Παιδαγωγικῆς, νὰ ἀσχολούμεθα εἰς τὴν ἔρευναν μόνον διὰ τὴν ἔρευναν», ἵνα τοιουτοτρόπως «μὴ ὑστεροῦμεν καθόλου ἀπὸ τὸ Πανεπιστήμιον», τότε ἡ καθαρὰ Παιδαγωγικὴ Ἐπιστήμη, σύμφωνα μὲ τὴν ἔννοιαν, ποῦ ἡμεῖς δίδομεν εἰς τὴν ἔρευναν καὶ τὴν ἐπιστήμην, ἐκπληροῖ μὲ αὐτὸ ἐπίσης τὴν μορφωτικὴν, ἀνθρωπιστικὴν καὶ ἐπαγγελματικὴν τῆς ἀποστολῆν. Ὑπὸ τὴν προϋπόθεσιν ἐννοεῖται, ὅτι προέρχεται ἀμετάβλητος ἀπὸ τὴν ζωντανὴν ὀλότητα τοῦ λαοῦ καὶ ἐπιστρέφει πάλιν εἰς τὴν ὀλότητα.

Ἀλλὰ ἡ σπουδαιότης τῆς Παιδαγωγικῆς τῆς λαϊκῆς

πραγματικότητας φθάνει ακόμη μακρύτερα. Αυτή δείχνει εις την έφηρμοσμένην Παιδαγωγικήν, την πρακτικήν Διδακτικήν, πρό πάντων την μέθοδον με την οποίαν πρέπει να εργάζεται, διά να δυνηθῆ ἀπό τὰ μορφωτικά στοιχεία τῆς ζωντανῆς πραγματικότητας να συναγάγῃ τοὺς κανόνας, πού ὀδηγοῦν εις μίαν συνειδητὴν καὶ προγραμματικὴν μορφωτικὴν ἐργασίαν. Ὁ διδάσκαλος, πού ἐκτελεῖ συνειδητὰ τὸ μορφωτικόν του ἔργον ἠμπορεῖ να εὔρη καὶ να μεταχειρισθῆ ὅλας τὰς δυνατάς μορφάς καὶ ὅλους τοὺς δυνατοὺς τρόπους διὰ να ἐπιδράσῃ μορφωτικῶς μέσα εις τὴν πραγματικότητα τοῦ λαοῦ. Μέσα εις αὐτὴν εὐρίσκονται ἤδη ἀνέκαθεν ὅλα καθ' ἓνα οἰονδήποτε τρόπον δεδομένα, ὅπως εις τὴν καθαρὰν λαϊκὴν Παιδαγωγικὴν εἶναι ἀνέκαθεν δεδομένοι οἱ σκοποὶ τῆς ἀγωγῆς.

Με ἄλλους λόγους ἡ ἐφηρμοσμένη Παιδαγωγική, ἡ Διδακτική, δὲν ἠμπορεῖ να ἐφεύρῃ ἐντελῶς ἐξ ἀρχῆς νέα περιεχόμενα, μεθόδους καὶ τρόπους παιδαγωγικῆς καὶ διδακτικῆς ἐπιδράσεως, ἀλλ' ἀνευρίσκει τὰ στοιχεῖα αὐτὰ ἔτοιμα ἤδη καὶ προϋπάρχοντα μέσα εις τὴν πλουσίαν καὶ ζωντανὴν πραγματικότητα, πού εἶναι εις κάθε ἐποχὴν ὀλικὴ καὶ ἀδιαίρετος. Ἡ Διδακτικὴ δὲν ἔχει εἰμὴ να ἀνακαλύψῃ καὶ ἀναγνωρίσῃ τὰ στοιχεῖα αὐτὰ μέσα εις τὸ πλῆθος ἄλλων στοιχείων τῆς πραγματικότητας, να τὰ κατατάξῃ, να τὰ συμπληρώσῃ καὶ να τὰ ρυθμίσῃ.

Ἔτσι ἡ ἐνότης τῆς μεθόδου συνδέει ἤδη τὴν καθαρὰν καὶ ἐφηρμοσμένην Παιδαγωγικὴν, τὴν ἐπιστημονικὴν Παιδαγωγικὴν καὶ τὴν Διδακτικὴν, ὅσον δῆποτε πολλαπλῆ καὶ πολύμορφος καὶ ἂν εἶναι ἡ δευτέρα, σύμφωνα με τὴν πολυμορφίαν τῶν στοιχείων τῆς καὶ τῶν πρακτικῶν τῆς σκοπῶν.

Ἡ παρακάτω ἐργασία ἀκριβῶς ἀποτελεῖ μίαν προσπάθειαν, πού καταβάλλομεν μέσα εις τὸ πλαίσιον τοῦ ἐνιαίου συστήματος τῆς Παιδαγωγικῆς θεωρίας, ὅπως τὸ ἐσχεδιάσε καὶ τὸ ὠργάνωσε ἰδανικὰ ὁ Kriek' με τὴν ἐργασίαν αὐτὴν θέλομεν να ἀποδείξωμεν, ἂν ἡ καθαρὰ παιδαγωγικὴ τῆς ὀλότητος καὶ τῆς πραγματικότητας εἶναι ἀποτελεσματικὴ διὰ τὴν στενωτέραν περιοχὴν τῆς πρακτικῆς Παιδαγωγικῆς. Ὅταν ὁ Wende, εις τὸ ἔργον, πού ἀνεφέραμεν προηγουμένως, ὀμιλῶν περὶ τοῦ σκοποῦ ὅλων τῶν κλάδων τῆς μορφώσεως τῶν διδασκάλων, λέγῃ: «ὁ σκοπὸς τῆς ἐργασίας εἶναι μόνον ἓνας· διὰ να ἐπιτύχωμεν τὸν σκοπὸν αὐτὸν ἐκκινουμένον ἀπὸ διά-

φορα σημεία και ακολουθοῦμεν διαφόρους δρόμους· τὸ ἀποτέλεσμα ὅμως εἰς τὸ ὁποῖον θέλομεν νὰ καταλήξωμεν εἶναι ἐνιαῖον, ἔχει ἐνότητα, εἶναι ἐπομένως διάφορον ἀπὸ τὸ πλῆθος τῶν ἐπὶ μέρους ἐργασιῶν εἰς τοὺς χωριστοὺς ἐπιστημονικοὺς κλάδους», δὲν ἐννοεῖ ὅτι ἡ ἐπαλήθευσις τοῦ σκοποῦ εἶναι δυνατὴ ὡς ἐξωτερικὰ ὀργανωμένη ἐνότης, ἀλλ' ὡς ἐσωτερικὴ ἐνότης.

Ἔτσι ἐπαναλαμβάνεται πάλιν τὸ πρόβλημα τῆς ὁλότητος, ἀπὸ τὴν ὁποῖαν ἐξεκινήσαμεν ὅταν ἐξητάζαμεν τὴν θέσιν τῆς ἐν γένει ἐπιστήμης, μέσα εἰς τὸ ἐνιαῖον σύστημα τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης, τῆς ὁποίας ἡ ἀποστολὴ διὰ τὸν λόγον αὐτὸν παρουσιάζεται ἀπὸ διπλῆς ἀπόψεως ἀτελείωτος καὶ ἐντελῶς ἀνεκπλήρωτος. Ἀλλὰ δὲν εἶναι μόνον ἡ Παιδαγωγικὴ Ἐπιστήμη τῆς ὁποίας ὁ δρόμος εἶναι ἀτελείωτος καὶ ἡ Ἰδέα ἀνεκπλήρωτος. Τὴν αὐτὴν τύχην ἔχουν καὶ ὅλοι αἱ ἄλλαι ἐπιστήμαι. Τὸ ἀτελείωτον ὅμως καὶ ἀνεκπλήρωτον αὐτὸ συμμερίζεται ἡ Παιδαγωγικὴ πρὸ πάντων μὲ τὸ φαινόμενον τῆς ἀγωγῆς. Ἔτσι μὲ τὴν στροφὴν αὐτὴν τοῦ βλέμματος πρὸς τὸ ἀτελείωτον συνδέεται ἡ πρᾶξις τοῦ πρακτικοῦ παιδαγωγοῦ μὲ τὴν σκέψιν του, ὡς θεωρητικοῦ παιδαγωγοῦ, εἰς μίαν ἀληθινὴν ἐνότητα, πού ρίπτει τὰς ρίζας τῆς εἰς τὸ θάθος ἐκεῖνο περὶ τοῦ ὁποίου ὁ Schiller εἰς τὰς ἐπιστολάς του περὶ τῆς αἰσθητικῆς ἀγωγῆς τοῦ ἀνθρώπου λέγει: «Ἐδῶ ἡ κατεύθυνσις πρὸς τὸ καλὸν εἶναι συγχρόνως καὶ ἡ τελείωσις, τὸ τέρμα».

Ἀπὸ τὸ πλῆθος τῶν προβλημάτων πού προβάλλονται εἰς τὴν ἐφηρμοσμένην Παιδαγωγικὴν καὶ τὰ ὁποῖα ἔχουν ἀνάγκην νέας ἐπεξεργασίας, ἀναλόγως πρὸς τὴν βασικὴν στροφὴν τῆς Γενικῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης, εἰς τὴν παρακάτω ἔρευναν θὰ ἀσχοληθῶμεν ἰδιαίτερος μὲ τὰς μορφὰς τῆς μιαιθίσεως. Αἱ μορφαὶ αὗται ἀποτελοῦν τμημὰ τῆς Γενικῆς Διδακτικῆς τὸ ὁποῖον ἔως τῶρα διείπετο σύμφωνα μὲ λογικὰς ἢ ψυχολογικὰς θεμελιώδεις ἀρχάς. Ὁ Kriek ὅμως ἀναφέρει: «Ὁ Πολιτισμὸς ὑπὸ στενωτέραν ἐννοιαν, ἡ πνευματικὴ δημιουργία εἰς τὴν ποίησιν, τὴν τέχνην καὶ τὴν ἐπιστήμην πρέπει νὰ ἐκφράζουσι τὴν οὐσίαν καὶ τὰς τάσεις τῆς λαϊκῆς ζωῆς, νὰ τὴν ἐξαίρουσι εἰς τὴν συνείδησιν καὶ ἔπειτα νὰ ἐπιδρῶσι πάλιν εἰς τὸν λαόν, ἀνυψώουσαι καὶ μορφώουσαι αὐτόν». Αὐτὸ ἰσχύει καὶ ὅσον ἀφορᾷ εἰς τοὺς

τρόπους και τὰς μορφὰς τῆς μαθήσεως καὶ τῆς διδασκαλίας. Καὶ αὐτὸ εἶναι ἡ ἀφετηρία τῆς ἐρεύνης ἡμῶν ταύτης.

II. ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΜΟΡΦΑΙ ΜΑΘΗΣΕΩΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΟΣ ΜΕΣΑ ΕΙΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΝ ΖΩΗΝ.

1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΜΟΝΟΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

Τὰ προβλήματα τῶν μεθόδων τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μαθήσεως, δηλαδή τοῦ ἀρίστου δρόμου νὰ ἀποκτήσῃ τις μορφωτικὴν ὕλην, γνώσεις καὶ δυνάμεις καὶ νὰ τὰς μεταδώσῃ εἰς τοὺς ἄλλους εἶναι ἀναμφιβόλως τὸ πεδίον ἐκεῖνο τῆς ὅλης Παιδαγωγικῆς, πού ἐξητάσθη περισσότερο ἀπὸ ὅλα, τοῦλάχιστον ἀπὸ ποσοτικῆς ἀπόψεως. Ἐκτὸς αὐτοῦ ἔχομεν ἐπίσης τὸ μέγα πλῆθος τῶν μαθητικῶν βιβλίων, τὰ ὅποια ἐκδίδονται ὄχι διὰ λόγους ἐιδικοὺς ἐπιστημονικοὺς, διὰ νὰ ἐκθέσουν νέα πορίσματα τῆς ἐρεύνης εἰς τοὺς διαφόρους ἐπιστημονικοὺς κλάδους, ἀλλὰ διὰ μεθοδικοὺς λόγους καὶ ἀπὸ μεθοδικῆς ἀπόψεως. Μὲ ἄλλους λόγους: τὰ προϋπάρχοντα μὲν ἤδη εἰς ἄλλα βιβλία περιεχόμενα ἐνὸς ἐπιστημονικοῦ κλάδου πρέπει νὰ προσφερθοῦν μὲ τέτοιαν ἐκλογὴν, ὥστε ὁ μαθητὴς νὰ δύναται νὰ προσλαμβάνῃ αὐτὰ εὐκολώτερα. Ἡ μεθοδικὴ αὐτὴ τοῦ διδακτικοῦ βιβλίου, ἡ ὁποία ἀπὸ τῆς ἐποχῆς τοῦ Κομενίου ἀποκτᾷ ὄλον ἐν σπουδαιότητα καὶ τῆς ὁποίας ἡ σημασία μαζὶ μὲ τὰς νεωτέρας τάσεις πρὸς ἀτομικοποίησιν τῆς διδασκαλίας καὶ περισσοτέραν ἐνίσχυσιν τῆς αὐτοτελοῦς ἀτομικῆς καὶ ὁμαδικῆς ἐργασίας, ἀσφαλῶς θὰ αὐξηθῇ ἀκόμη περισσότερο, ἢ μεθοδικὴ αὐτὴ δὲν εἶνε τίποτε ἄλλο εἰμὴ ἢ τέχνη τοῦ μεθοδικοῦ διδασκάλου ὑπὸ μορφήν βιβλίου, ὁ ὁποῖος θέλει νὰ κατασκευάσῃ μίαν πορείαν διδασκαλίας καὶ νὰ διεξαγάγῃ αὐτὴν ἀπὸ διδακτικῆς ἀπόψεως ὀρθῶς εἶτε ἐν τῷ συνόλῳ τῆς εἴτε κατὰ μερικὰς διδακτικὰς ἐνότητες.

Παρ' ὅλα ταῦτα ὅμως, παρ' ὅλην τὴν μεγάλην ἐργασίαν γύρω ἀπὸ τὴν θεωρητικὴν καὶ πρακτικὴν Διδακτικὴν, κατὰ τὴν διάρκειαν τῶν τριῶν τελευταίων ἑκατονταετηρίδων, ἀπὸ τῆς ἐποχῆς τῶν «μεγάλων διδακτικῶν ἀνδρῶν», δὲν ἠμποροῦμεν νὰ εἴπωμεν ἀκόμη ὅτι εἰς τὸ μερικὸν τοῦλάχιστον τοῦτο πεδίον τῆς Παιδαγωγικῆς, δηλ. τὴν Διδακτικὴν, ἐφθάσαμεν εἰς κάποια ἀσφαλῆ καὶ τελειωτικὰ συμπεράσματα. Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν βλέπομεν ὅτι κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη ἐπίσης αἱ πε-

ρισσότεροι μεταρρυθμιστικοί παιδαγωγικοί κινήσεις έξεκίνησαν από την μεταρρύθμισιν τής Διδακτικής ή επηρέασαν ισχυρώς τὸ ἔργον αὐτῆς. Ἐπειδὴ ὅμως ἐξ ἄλλου δὲν ἤμποροῦμεν ἐν οὐδεμίᾳ περιπτώσει νὰ ἀρνηθῶμεν ὅτι εἰς ὄρισμένα ζητήματα, ὅπως π. χ. τὴν ἐκλογὴν καὶ τὴν διάταξιν τῆς διδασκομένης ὕλης, τὴν διαίρεσιν αὐτῆς εἰς ἐπὶ μέρους διδακτικὰς ἐνότητας κ.λ.π. ἀπεκτήσαμεν μίαν σειρὰν σταθερῶν πορισμάτων, δικαιολογουμένην καλῶς ἀπὸ θεωρητικῆς καὶ πρακτικῆς ἀπόψεως, διὰ τοῦτο ἡ ἀποτυχία τῶν συνεχῶν μεταρρυθμιστικῶν τάσεων πρέπει νὰ ὀφείλεται εἰς ἰδιαιτέρα αἷτια.

Τὰ αἷτια αὐτὰ δὲν ἤμποροῦν νὰ παραμερισθοῦν μὲ νέας ἐκάστοτε δοκιμάς ἢ μὲ ἄλλην ἐκάστοτε ἀλλαγὴν τῆς διδακτικῆς πορείας, ἀλλ' ἀπαιτοῦν παρ' ἡμῶν νὰ λάβωμεν ἀπέναντι αὐτῶν μίαν νέαν θέσιν. Ἀπὸ τὴν νέαν αὐτὴν θέσιν θὰ μάθωμεν, ὅτι ἡ αἷτία τῆς ἀνεπαρκείας τῆς Διδακτικῆς ὀφείλεται ἴσως ὄχι τόσον εἰς σφάλματα τῆς διδακτικῆς μεθόδου, ὅσον εἰς τὸ γεγονός ὅτι αὕτη ἐχρησιμοποίησεν ἀρχὰς καὶ μεθόδους ἐργασίας, ὀρθὰς καὶ δοκιμασμένας ἴσως δι' ἄλλην περιοχὴν καὶ δι' ἄλλα πεδία ἐρεύνης, αἱ ὁποῖα ὅμως δὲν ἦσαν κατάλληλοι πρὸς τὴν φύσιν καὶ τὴν ἀποστολὴν αὐτῆς ὡς Διδακτικῆς Ἐπιστήμης.

Ἐφ' ὅσον εἴμεθα ὑποχρεωμένοι νὰ στρέφωμεν τὰ βλέμματά μας πρὸ πάντων εἰς τὸ σχολεῖον καὶ ἐκεῖ νὰ εὐρίσκωμεν ἀναλλοιώτους τοὺς τρεῖς παράγοντας, ποὺ καθορίζουν τὴν ἐργασίαν καὶ συνεργάζονται ἀπὸ κοινοῦ, δηλαδὴ τὸν διδάσκαλον, τὸν μαθητὴν καὶ τὴν ὕλην, δὲν εἶναι καθόλου θαῦμα, ἂν καὶ αἱ ριζοσπαστικώτεροι ἀκόμη μεταρρυθμιστικὰ προσπάθειαι, εἰς τὸ τέλος, ἀφ' οὗ ἐξατμισθῇ ὁ ἐνθουσιασμός καὶ τὰ μεγάλα λόγια, δὲν κατορθώσουν νὰ ἐπιτύχουν, εἰμὴ μίαν νέαν μεταβολὴν τῆς θέσεως καὶ τῆς σειρᾶς τῶν τριῶν παραγόντων τῆς παλαιᾶς μεθόδου, οἱ ὁποῖοι ἐπανερχονται κάθε φορὰν μὲ διαφορετικὰ ὀνόματα καὶ διαφορετικὴν κατάταξιν: Παρατήρησις, Ἐπεξεργασία, Διατύπωσις.

Καὶ πράγματι ἔτσι πρέπει νὰ εἶναι διότι ὅταν ἀναχωροῦμεν ἀπὸ τὴν σταθερὰν ὑπόθεσιν, ὅτι ἐδῶ ἔχομεν ἐνώπιόν μας ἕνα ὄρισμένον ὄργανισμὸν, ποὺ λέγεται σχολεῖον, ὅπου οἱ διδάσκοντες πρέπει νὰ βοηθοῦν τοὺς διδασκομένους νὰ φέρουν εἰς πέρας κάποιαν πνευματικὴν ἐργασίαν μὲ ὄρισμένους ἀντικειμενικούς καὶ ὑποκειμενικούς σκοπούς, τότε διὰ τοῦτο

υπάρχουν κατ' ανάγκην λογικά και ψυχολογικά προϋποθέσεις, άπορρέουσαι από την φύσιν τών πραγμάτων και τών ανθρώπων, τās όποιās δέν ήμποροϋμεν άτιμωρητί νά μη λάθωμεν ύπ' όψει. 'Ακόμη και μέσα εις μίαν έσφαλμένην θεωρίαν επιβάλλεται εις τό τέλος ό νόμος τής πράξεως. 'Εδω μέσα εις τό πλαίσιον τής άνωτέρω προϋποθέσεως, έγκειται ή άληθώς άλησμόνητος ύπηρεσία του 'Ερβάρτου και τής σχολής του. Θά εΐναι άνοησία νά θελήσωμεν έδω νά άρνηθώμεν ή νά υποτιμήσωμεν τās ύπηρεσίας τής Σχολής αύτης. Αυτό πρέπει νά μάθη και κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια ή όποια κινείται μέσα εις τά όρια τών 'Ερβαρτιανών έρευνών.

Σήμερον πρέπει πρώτα - πρώτα νά άπαλλαγώμεν ριζικώς από την μονομερή στροφήν μας προς τό σχολεΐον, τά δεδομένα του και τās δυνατότητάς του, δια νά ήμποροϋμεν νά έχωμεν την έλπίδα, ότι θά προχωρήσωμεν μακρότερα. 'Αφ' οϋ ένουάγησεν επανειλημμένως κάθε προσπάθεια, με άφετηρίαν τό σχολεΐον, δια νά φθάσωμεν εις ένα ζωντανόν και πλήρες μορφωτικόν σύστημα, πρέπει τώρα νά γίνη ή άλλη προσπάθεια, πού άρχίζει από την πλουσίαν πραγματικότητα και καταλήγει εις τό σχολεΐον. Τό σχολεΐον έτσι δέν θά θεωρηται πλέον ή μοναδική και βασική περίπτωση τής μορφωτικής ένεργείας, αλλά μία μόνον περίπτωση μεταξύ πολλών άλλων. Διότι «ή προγραμματική άγωγή του σχολεΐου— ή διδασκαλία έν ευρυτάτη έννοία — δέν ήμπορεί νά κάνη τίποτε άλλο παρά νά συνεχίξη και συμπληρώνη τό έργον πού ήρχισεν ή άγωγή τής λαϊκής πραγματικότητας». (Kriek).

'Εδω πάλιν πρέπει νά γίνη ή προσπάθεια, με την μέθοδον του Kriek και τής καθαρās παιδαγωγικής έπιστήμης, νά επιτύχωμεν νέα πορίσματα. 'Ο διδάσκαλος δέν θά έρωτηση πρώτα, όπως συνέβαινεν εις τό παλαιόν σχολεΐον: Πώς πρέπει νά διδάξω; τί πρέπει νά προσφέρω εις τόν μαθητήν; πώς κανονίζω την διδακτέαν ύλην και πώς διατάσσω μεθοδικά τās επί μέρους ένότητας; 'Αλλά: Πώς γίνεται και ή μάθησις μέσα εις την ζωήν, την ιστορικήν ζωήν τών λαών και την προσωπικήν ζωήν ένός εκάστου; τί γίνεται πανταχοϋ και εις κάθε εποχήν; Διότι όπως ή έπιστήμη τής Παιδαγωγικής δέν πρόκειται νά δημιουργήση από την άρχήν την άγωγήν, έτσι και ή Διδακτική και Μεθοδική δέν πρόκειται νά δημιουργήση από την

ἀρχὴν τὴν διδασκαλίαν καὶ τὴν μάθησιν. Καὶ αἱ δύο Ἐπιστῆμαι εἶναι πολὺ περισσότερον, ὡς μέλη τοῦ πρωταρχικοῦ φαινομένου τῆς ἀγωγῆς, ἐπίσης πρωταρχικαί, δεδομένοι μαζὶ μετὰ τὴν κοινωνικὴν ζωὴν τοῦ ἀνθρώπου, ὅπως καὶ αἱ ἄλλαι πρωταρχικαὶ λειτουργίαι τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς. Καὶ αἱ δύο δὲν πρόκειται νὰ ἐφευρεθοῦν διὰ πρώτην φοράν, ἀλλὰ νὰ ἀνευρεθοῦν μέσα εἰς τὴν ζωὴν τῆς λαϊκῆς ὁλότητος, ἢ ὁποῖα πνευματικὰ καὶ ψυχικὰ διατηρεῖται εἰς τὴν ἐναλλαγὴν τῶν γενεῶν διὰ τοῦ πρωταρχικοῦ φαινομένου τῆς μεταδόσεως εἰς τοὺς μεταγενεστέρους καὶ τῆς ἀναλήψεως ὑπ' αὐτῶν τῆς πνευματικῆς καὶ ψυχικῆς κληρονομίας τῶν προγενεστέρων.

2. Ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΠΡΑΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τὸ ὅτι ἡ ἀγωγή καὶ μόρφωσις δὲν πρέπει νὰ θεωροῦνται ἰσοδύναμοι μετὰ τὸ σχολεῖον, δὲν ἀμφισβητεῖται ἀπὸ κανένα σήμερον, ὅταν τὸ ζήτημα τεθῆ σοβαρῶς, ὅσον μεγάλη καὶ ἂν εἶναι, κατὰ κανόνα, ἢ θεωρητικὴ ὑπερεκτίμησις τῆς σημασίας τοῦ σχολείου καὶ ὅσον εὐρέως διαδεδομένη καὶ ἂν εἶναι ἡ ἐξίσωσις: μόρφωσις=ἀποφοίτησις ἀπὸ τὸ σχολεῖον, ὅπως φαίνεται καθαρὰ ἀπὸ τὴν σημασίαν τῶν ἀποδεικτικῶν τῶν σπουδῶν. Κάθε παρατήρησις ὅμως τῆς πραγματικότητος δείχνει ἀμέσως, ὅτι καὶ εἰς αὐτὴν τὴν εἰδικὴν περιοχὴν τῆς ἀπολύτου κυριαρχίας τοῦ σχολείου, εἰς τὴν περιοχὴν δηλαδὴ τῆς μαθήσεως, ὑπὸ στενωτέραν ἔννοιαν, καὶ τῆς «ἀσκήσεως» τῆς διανοίας, τὸ σχολεῖον δὲν ἐνεργεῖ μόνον του. Πρὸς διαπίστωσιν τούτου ἄς δοκιμάσωμεν νὰ φαντασθῶμεν διὰ μίαν στιγμὴν ὅτι ὅλα τὰ σχολεῖα ἐκτοπιζοῦνται ἀπὸ τὴν ζωὴν μας καὶ ἀπὸ τὴν ζωὴν ὀλοκλήρου τοῦ λαοῦ· θὰ ἔπαυε μετὰ αὐτὸ τότε καὶ θὰ ἐξηφανίζετο κάθε μάθησις; Ἐπίσης κάθε μετάδοσις πνευματικῶν περιεχομένων, γνώσεων, δεξιοτήτων; Φυσικὰ ὄχι! Διότι ὅσον εἶναι βέβαιον ὅτι καὶ σήμερον ἀκόμη τὸ μεγαλύτερον μέρος τῶν ἀνθρώπων μεγαλώνει χωρὶς σχολεῖα, ὅσον εἶναι βέβαιον ὅτι καὶ ὁ λαὸς μας τὸ μακρότερον μέρος τῆς ἱστορίας του τὸ ἐπέρασε χωρὶς σχολεῖα καὶ ἀνέθρεψε τὰ παιδιὰ του, εἰς τὰ ὁποῖα μετέδιδε, χωρὶς σχολεῖα, καὶ γλῶσσαν καὶ ἦθη καὶ πίστιν καὶ γνώσεις καὶ πνευματικὴν περιουσίαν τοῦ λαοῦ ὅσον εἶναι βέβαιον ὅτι ὅλοι ἡμεῖς ἐπίσης σήμερον ἀκόμη παρ' ὅλην τὴν γενικὴν «σχολικοποίησιν», πού ἀφαιρεῖ πάρα πολὺν ἀέρα καὶ χρόνον ἀπὸ τὴν ἄλλην ἀνάπτυσιν καὶ τὴν ἰδιαίτεράν

ἐργασίαν μανθάνομεν ἕνα πλήθος πραγμάτων ὄχι εἰς τὸ σχολεῖον, ἀλλὰ πρὸ αὐτοῦ, παραλλήλως πρὸς αὐτὸ καὶ μετ' αὐτό: ἄλλο τόσον εἶναι θέβαιον ὅτι κανεὶς ἄνθρωπος καὶ κανεὶς λαὸς εἰς καμμίαν ἐποχὴν καὶ εἰς καμμίαν θαθμίδα τοῦ πολιτισμοῦ δὲν ὑπῆρξε ποτὲ καὶ δὲν ἴμπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ χωρὶς πνευματικὴν παράδοσιν, χωρὶς διδασκαλίαν καὶ μάθησιν (Kriek: «Μορφωτικὰ συστήματα τῶν λαῶν τοῦ πολιτισμοῦ» καὶ Hördt «περὶ τοῦ νοήματος τοῦ σχολεῖου»).

Διὰ τοῦτο ἐὰν ἡ πρακτικὴ Παιδαγωγικὴ σήμερον κάνει ἐπίσης τὴν στροφήν, πού ἀπεδείχθη, μὲ τὴν νεωτέραν ἐξέλιξιν τῆς θεωρητικῆς Παιδαγωγικῆς, κατ' ἐξοχὴν δόκιμος, τὴν στροφήν δηλαδὴ ἀπὸ τὸ «οφείλει» καὶ τοὺς τεχνητοὺς ἐκ τῶν προτέρων δογματισμοὺς πρὸς τὴν πραγματικότητα τῆς λαϊκῆς ζωῆς, τοῦτο δὲν σημαίνει αὐθαιρεσίαν ἀλλὰ ἴσα-ἴσα πλήρη ἀποδοχὴν τῆς μεθόδου τῆς ἐρεύνης, ἡ ὁποία θεμελιούται ἐπὶ τῶν πραγματικῶν δεδομένων.

Ἡ παρατήρησις τῆς πραγματικότητος τῆς ζωῆς ὑπὸ τὴν ἔποψιν τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μαθήσεως, μᾶς δείχνει ὅτι τὸ φαινόμενον τοῦ σχολεῖου δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο εἰμὴ μία πολὺ μεταγενεστέρα μορφή τῆς γενικῆς καὶ πρωταρχικῆς λειτουργίας τῆς πνευματικῆς ζωῆς τῶν ἀνθρώπων πού εἶναι πάντοτε κοινωνικὴ ζωή.

Διὰ τοῦτο τὰ βασικὰ ζητήματα τῆς ἐρεύνης αὐτῆς τῆς πραγματικότητος διὰ τὴν διαμόρφωσιν τῆς Πρακτικῆς Παιδαγωγικῆς, τῆς Διδακτικῆς, ἔχουν ὡς ἐξῆς: Πῶς εἶναι δυνατόν ὥστε πνευματικὰ περιεχόμενα, ὅπως ἡ γλῶσσα, ἡ θρησκεία, διὰ νὰ ἀναφέρωμεν μόνον πολὺ μεγάλα παραδείγματα, νὰ ζοῦν ἐπὶ χιλιετηρίδας, ἐν ᾧ τὰ ἄτομα, εἰς τὸ πνεῦμα τῶν ὁποίων ὑπάρχουν, ἀλλάσσουν πάντοτε, ὥστε εἰς ἑκατὸν τὸ πολὺ - πολὺ ἔτη δὲν ζῆ πλέον κανεὶς ἀπὸ ἐκείνους, πού γνωρίζουν τὰ περιεχόμενα αὐτὰ σήμερον; Ἄν τὸ πνευματικὸν φαινόμενον τῆς ἀδιαλείπτου μεταδόσεως πνευματικῶν περιεχομένων εἰς τοὺς μεταγενεστέρους τὸ ὀνομάσωμεν «μάθησιν», τότε πρέπει νὰ διατυπώσωμεν ὡς ἐξῆς τὸ ζήτημα: Πῶς γίνεται λοιπὸν αὐτὴ ἡ μάθησις εἰς τὴν μακρὰν σειρὰν τῶν ἐναλλασσομένων γενεῶν;

Διὰ τοῦτο εἰς τὴν ἀρχὴν τῆς πραγματικῆς Παιδαγωγικῆς ἐπίσης, τῶν στενωτάτων δηλαδὴ προβλημάτων τῆς Διδακτικῆς, παρουσιάζεται ἡ αὐτὴ σκέψις μὲ τὴν ὁποίαν πρέπει νὰ

ἀρχίζη κάθε φιλοσοφική παρατήρησις τοῦ φαινομένου τῆς ἀγωγῆς καὶ τὴν ὁποῖαν ὁ Ἀμερικανὸς Dewey «Δημοκρατία καὶ ἀγωγή» διατυπώνει ὡς ἐξῆς: «οἱ ἀνεξήγητοι πρωταρχικοὶ παράγοντες τῆς γεννήσεως καὶ τοῦ θανάτου κάθε μέλους μιᾶς κοινωνικῆς ομάδος καθιστοῦν τὴν ἀγωγήν ἀναγκαίαν. Ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος ὑπάρχει ἡ ἀντίθεσις μεταξὺ τῆς ἀνηλικότητος τῶν νεογενήτων μελῶν μιᾶς κοινωνικῆς ομάδος, ποὺ ἀποτελοῦν τοὺς μοναδικούς ἀντιπροσώπους τῆς εἰς τὸ μέλλον καὶ τῶν ἐνηλίκων μελῶν, ποὺ κατέχουν τὰς γνώσεις καὶ τὰ ἔθιμα τῆς ομάδος». «Ἡ ὑπαρξις τῆς κοινωνίας ἐξαρτᾶται, ὅπως καὶ ἡ συνεχῆς διάρκεια τῆς ζωῆς, ὑπὸ βιολογικῶν ἔννοιαν. ἀπὸ τὸ φαινόμενον τῆς περαιτέρω μεταδόσεως πνευματικῶν περιεχομένων. Χωρὶς τὴν μεταθίβασιν αὐτῆν τῶν ἰδανικῶν, τῶν προσδοκιῶν, τῶν ἐθίμων καὶ φρονημάτων ἀπὸ τὰ μέλη ἐκεῖνα τῆς κοινωνίας, ποὺ ἀποχωροῦν ἀπὸ τὴν ὁμαδικὴν ζωὴν, εἰς ἐκείνους ποὺ ἔρχονται νὰ καταλάβουν τὴν θέσιν των εἰς τὴν ὁμάδα, δὲν θὰ ἠδύνατο νὰ συνεχίζεται διαρκῶς ἡ κοινωνικὴ ζωὴ» καὶ ἔτσι, συνεχίζει τὴν σκέψιν τοῦ ὁ Kriek, δὲν θὰ ἠμποροῦσε νὰ ὑπάρξη ποτὲ οὔτε συνειδησις οὔτε πνευματικὴ ζωὴ εἰς τοὺς μεταγενεστέρους, Τὸ φαινόμενον αὐτὸ εἶναι πρωταρχικόν, τὸ σχολεῖον καὶ ἡ δρᾶσις του εἶναι ἕνα μερικώτερον μόνον τμήμα τοῦ ὅλου φαινομένου. Ἀπὸ ἐκεῖ λοιπόν, ἀπὸ τὸ εὐρύτατον μορφωτικὸν φαινόμενον, θὰ λάβῃ τὸ σχολεῖον ἀσφαλεστάτην ἀπάντησιν εἰς τὸ ἐρώτημα: πῶς πρέπει νὰ ὀργανώσῃ τὴν ἐργασίαν μεταδόσεως τῶν πνευματικῶν περιεχομένων εἰς τὰς ἐπερχομένας γενεάς. Τὴν ὀργάνωσιν τῆς ἐργασίας τοῦ αὐτῆν συνάται νὰ κάμνῃ τὸ σχολεῖον μόνον μὲ τὴν χρησιμοποίησιν, συστηματοποίησιν καὶ συμπλήρωσιν τῶν μέσων τῆς μορφώσεως, ποὺ ὑπάρχουν μέσα εἰς τὴν προσχολικὴν πραγματικότητα τῆς λαϊκῆς ὁλοκληρωτικῆς.

3. ΟΛΟΙ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΕΙΝΑΙ ΜΑΘΗΤΑΙ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΩΣ

Πρὶν ἢ τώρα προθῶμεν εἰς τὴν ἐξέτασιν τοῦ κυριωτάτου προβλήματος ποὺ θὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ, δηλαδὴ μὲ ποίας «Φυσικὰς μορφάς» (ἂν πρέπει νὰ εἴπωμεν ἔτσι) τελοῦνται ἡ ἐξωσχολικὴ διδασκαλία καὶ μάθησις, ἃς εἴπωμεν ἀκόμη ὀλίγα

τινά περί δύο άλλων σπουδαίων προβλημάτων, πού γεννῶνται ἀπό τόν διδακτικόν αὐτὸν ρεαλισμὸν καὶ παίζουν, δικαίως, ἓνα πολὺ μεγάλον ρόλον εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν: Ταῦτα εἶναι τὸ πρόβλημα τοῦ μορφωσίμου, τὸ δυνατόν τῆς ἀγωγῆς, καὶ τὸ βασικὸν πρόβλημα τῆς Ψυχολογίας τοῦ διδασκαλικοῦ ἐπαγγέλματος.

“Ὅσον δύσκολον εἶναι νὰ ἀπαντήσῃ κανεὶς εἰς τὸ ἐρώτημα πῶς εἶναι δυνατὴ ἡ μάθησις, ἢ παραλαβὴ δηλ. πνευματικῶν περιεχομένων ἀπὸ ἄλλους καὶ ἡ κατανόησις ἐν γένει, καὶ ὅσον δίκαιον εἶχεν ὁ “Εβάρτος νὰ κηρύξῃ ὅτι ἡ ἔννοια τοῦ μορφωσίμου εἶναι τὸ θεμέλιον τῆς Παιδαγωγικῆς, τόσον ἀπλοῦν παρουσιάζεται εἰς τὴν ἔρευναν τῆς ζωντανῆς λαϊκῆς πραγματικότητος. Κατὰ τὴν ἔρευναν αὐτὴν τὸ μορφώσιμον εἶναι τόσον πολὺ δεδομένον ἀπὸ τὴν φύσιν εἰς κάθε ἄνθρωπον, εἰς κάθε τόπον καὶ εἰς κάθε ἐποχὴν, ὥστε δὲν θὰ ἐθεωρούσαμεν καὶ δὲν θὰ ἀνεγνωρίζαμεν ἐν ὄντι ἄνθρωπον, πού θὰ ἦτο πράγματι ἐντελῶς ἀνίκανος νὰ ἐπικοινωνῇ μὲ ἄλλους ἀνθρώπους καὶ μὲ τὸ μορφοποιηθὲν ἀντικειμενικὸν πνεῦμα, νὰ παραλαμβάνῃ ἀπὸ αὐτό, νὰ μαθάνῃ καὶ νὰ ἀναπτύσσεται πνευματικῶς ὁ ἴδιος. Αὐτὸ εἶναι τόσον φανερόν ὅσον αὐτονόητον εἶναι ὅτι ἐν ὄντι δὲν θὰ ἠμποροῦσε νὰ ὑπάρξῃ σωματικῶς, ἂν θὰ τοῦ ἀπηγορεύετο νὰ προσλάβῃ ὑλικά ὡς τροφήν, νὰ τὰ ἀφομοιώσῃ καὶ νὰ τὰ χρησιμοποιήσῃ πρὸς οἰκοδόμησιν τοῦ σώματος. Ἔτσι λοιπὸν τὸ νὰ εἶναι κανεὶς «μαθητής», τὸ νὰ ἠμπορῇ νὰ μαθάνῃ καὶ νὰ προσλαμβάνῃ πνευματικὰ περιεχόμενα, εἶναι πρωταρχικὴ ἰδιότης κάθε ἀνθρωπίνης ὑπάρξεως, ὑπάρχει μέσα της καὶ ἀνήκει εἰς τὴν ἔννοιαν κάθε ἀνθρώπου.

Μὲ τὴν ἔννοιαν τοῦ μαθητοῦ συνδέεται ὅμως ἀναγκαίως καὶ ἡ ἀντίστοιχος ἔννοια: ἡ ἔννοια τοῦ διδασκάλου. Τὸ νὰ γίνῃ ἓνας διὰ τοὺς ἄλλους φορεὺς, μεταβιβαστής τῶν πνευματικῶν περιεχομένων, πού παρέλαθεν ἀπὸ τοὺς προγενεστέρους, εἰς τὰς ἐξελισσομένας γενεάς, δὲν εἶναι ἰδιαιτέρα ἰδιότης ὀλίγων μόνον ἀνθρώπων, ἀλλὰ ἰδιότης δεδομένη εἰς ὅλους τοὺς ἀνθρώπους. Μὲ ὅλον του τὸ δίκαιον ὁ Pestalozzi ἔμεινε καθ’ ὅλην του τὴν ζωὴν μέχρι τοῦ «κυκνείου ἄσματος» του σταθερὸς εἰς τὴν γνώμην του, ὅτι τὸ πρόβλημα τῆς καλῆς ἀγωγῆς καὶ τῆς ὀρθῆς διδασκαλίας δὲν ἀρχίζει μὲ τὸ σχολεῖον καὶ τὸν διδάσκαλον, οὔτε μὲ τὰς διδακτικὰς μεθόδους καὶ

τὴν μὀρφωσιν τῶν διδασκάλων, ἀλλὰ εἰς τὸ σπίτι μὲ τὴν μητέρα, ἢ ὀποῖα, ὡς μητέρα, παρέχει τὰς ἀρίστας προϋποθέσεις διὰ τὸ ἔργον αὐτό. Ἐκτὸς αὐτοῦ δὲν ὑπάρχει κανεὶς ἀπολύτως ἄνθρωπος, πὸν νὰ μὴ ἦτο μίαν φορὰν «διδάσκαλος» ἐν σχέσει πρὸς ἕνα ἄλλον ἄνθρωπον, καὶ πὸν δὲν ἠμποροῦσε νὰ γίνῃ πάλιν τοιοῦτος εἰς κάθε στιγμὴν. Αὐτὸ εἶναι «ἰ δ ἰ ὅ τ ἠ ς» πὸν εἶναι δεδομένη μὲ αὐτὴν τὴν ζωὴν τῶν ἀνθρώπων. Ὅπως εἶμαι υἱὸς ἢ ἀδελφὸς ἢ πατὴρ ὄχι διότι ἐγὼ «ἔ χ ω» ὠρισμένες ἀτομικὰς ιδιότητας, κλίσεις ἢ ἱκανότητας, ἀλλὰ μόνον καθὸσον ἕνας ἄλλος εὐρίσκεται μαζί μου εἰς τὴν σχέσηιν τοῦ πατρός, τοῦ ἀδελφοῦ ἢ τοῦ υἱοῦ, ἔτσι κάθε ἐπικοινωνία μὲ ἕνα ἄλλον, πὸν βλέπει πρὸς ἐμένα ἢ ἀκούει ἀπὸ ἐμένα, πὸν μανθάνει ἀπὸ ἐμένα κάτι, καθ' ἕνα οἰονδήποτε τρόπον, μὲ φέρει εἰς τὴν θέσιν τοῦ διδασκάλου ἀπέναντι αὐτοῦ. Ὅπως ἡ γέννησις τοῦ παιδιοῦ καθιστᾷ τὸν ἄνδρα καὶ τὴν γυναῖκα γονεῖς, τοὺς τοποθετεῖ εἰς τὴν «τάξιν» αὐτὴν, ἔτσι αὐτοὶ μὲ τὸ γεγονὸς αὐτό, μὲ τὴν ἀναπόφευκτον ὀρμὴν τῶν παιδιῶν νὰ μανθάνουν, τοποθετοῦνται εἰς τὴν θέσιν τῶν διδασκάλων. Τὸ νὰ γίνῃ τις ἔπειτα διδάσκαλος ἐξ ἐπαγγέλματος σημαίνει: νὰ καλλιεργήσῃ ἕνα πανανθρώπινον χάρισμα, νὰ τὸ ἀναπτύξῃ, νὰ τὸ συνειδητοποιήσῃ, νὰ τὸ ἀσκήσῃ μὲ ἐπιστημονικότητα, μὲ πρότυπα ἕνα ὑποδείγματα καὶ μὲ τὴν ἰδικὴν του πρᾶξιν. (Αὐτὰ ἰσοδυναμοῦν μὲ πρόγραμμα μορφώσεως διδασκάλων). Εἶναι αὐτονόητον ὅτι καὶ ἐδῶ ὑπάρχουν, ὅπως εἰς ὅλα τὰ πεδία τῆς ἀνθρωπίνης ἐνεργείας, βαθμολογικὰ διαφοραὶ, πὸν ἐπαναφέρουν εἰς τὴν μνήμην τὴν φράσιν τοῦ Γκαίτε «α ἰ κ λ ἰ σ ε ἰ ς μ α ς ε ἰ ν α ἰ π ρ ο α ἰ σ θ ἡ μ α μ ε λ λ ο ν τ ἰ κ ῶ ν ἰ κ α ν ο τ ἧ τ ω ν».

Δὲν ἔχει κανὲν νόημα τὸ νὰ κατασκευάζουν μερικοὶ γύρω ἀπὸ τὴν πρασίην τράπεζαν ἀφηρημένους σκοποὺς, προγράμματα καὶ μεθόδους διὰ σχολεῖα καὶ μαθητὰς. Δὲν ὑπάρχει ἕνα «ὠρισμένον σχολεῖον» καὶ ἕνας «ὠρισμένος μαθητὴς» πὸν θὰ ἦσαν καὶ θὰ ἔμεναν τὰ ἴδια ἀμετάβλητα εἰς ὅλα τὰς χώρας καὶ εἰς κάθε ἐποχὴν, ὥστε νὰ ἠμπορῇ κανεὶς νὰ ἐπινοήσῃ δι' αὐτὰ μίαν γενικῶς διὰ κάθε χώραν καὶ διὰ κάθε ἐποχὴν ἰσχύουσαν Παιδαγωγικὴν. Ὁ δρόμος δὲν ἀρχίζει ἀπὸ τὸ λογικῶς ἐπινοηθὲν καὶ τεχνητῶς κατασκευασθὲν γενικὸν διδασκτικὸν σύστημα διὰ νὰ ἐπακολουθήσῃ ἔπειτα ἡ μηχανικὴ ἐφαρμογὴ αὐτοῦ ἐπάνω εἰς τὰ κατὰ διαφόρους τόπους καὶ ἐποχὰς ἰδρυόμενα ἰδιαίτερα σχολεῖα μὲ τοὺς σκο-

πούς των και τὰς μεθόδους των. Ἄλλὰ ἀντιθέτως: ἀρχίζει δηλαδή ἀπὸ τὴν ἤδη μὲ ἐντελῶς ὀρισμένην μορφήν παρουσιαζομένην πραγματικότητα τῆς ὁλότητος τῆς ζωῆς και καταλήγει εἰς τὴν ὀργάνωσιν τῆς μορφώσεως τοῦ κάθε σχολείου ἰδιαίτερος.

Τὸ σχολεῖον και ἡ Παιδαγωγική πρέπει νὰ ἐννοήσουν καλῶς ὅτι (αὐτὰ) δὲν πρόκειται νὰ ἀνακαλύψουν διὰ πρώτην φοράν και νὰ ἀρχίσουν ἐπίσης διὰ πρώτην φοράν τὴν ἀγωγὴν και τὴν μόρφωσιν τῆς νεολαίας. Ἡ νεωτέρα ἐπιστήμη τῆς Παιδαγωγικῆς και ἰδιαίτερος ὁ Ernst Kriek μᾶς διεφώτισαν ὅτι ὅλη μας ἡ ζωὴ, ἰδιαίτερος ἡ ζωὴ μας μέσα εἰς τὴν οἰκογένειαν — ὡς παιδιῶν, ὡς γονέων και ὡς ἀδελφῶν —, ἡ ζωὴ μας μέσα εἰς τὸν δρόμον, μέσα εἰς τὰ γυμναστήρια, εἰς τὰ ἐργαστήρια, εἰς τὴν ἐκκλησίαν, εἰς τὴν πολιτικὴν, εἰς τὰς παντοειδεῖς ἐλευθέρως συναναστροφάς, ὅλα αὐτὰ εἶναι μία συνεχῆς παιδαγωγικὴ ἐπίδρασις, μία ἀδιάλειπτος διδασκαλία και μάθησις, μορφώνειν και μορφώνεσθαι, ἐπιδρᾶν και δέχεσθαι ἐπιδράσεις. Κατὰ ταῦτα ὅσον περισσότερο ἀντιλαμβανόμεθα ὀλόκληρον τὴν ζωὴν τοῦ λαοῦ τρόπον τινὰ ὡς «σχολεῖον ἐν μεγενθύσει», τόσοσιν εὐκολώτερον θὰ ἠμπορέσωμεν νὰ κατανοήσωμεν τοὺς σκοποὺς και τὰς δυνατότητας τοῦ ἐιδικοῦ Ἰδρύματος, τοῦ ὀνομάζομεν «σχολεῖον», τόσοσιν εὐκολώτερον θὰ εὐρωμεν στηρίγματα διὰ τὸν σκοπὸν τοῦ σχολείου αὐτοῦ, διὰ τὰ προβλήματα του και διὰ τὰ πρακτικὰ μέσα τῆς ἐκπαιδευτικῆς τῶν προβλημάτων αὐτῶν.

Ἄς παρατηρήσωμεν καλῶς τὴν φυσικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδός, τὸ περιεχόμενον τῆς ζωῆς του ἀπὸ τῆς ἀρχῆς μέχρι τῆς ὀριμότητός του, παραβλέποντες ἐντελῶς τὸ σχολεῖον: Τὸ πρᾶγμα, φυσικὰ, εἶναι πολὺ εὐκόλον, διότι οἱ πλεῖστοι λαοί, κατὰ τὸν μακρότατον χρόνον τῆς ἱστορίας των, δὲν ἐγνώρισαν καθόλου σχολεῖον και σήμερον ἀκόμη χιλιάδες παιδιῶν ἐπᾶνω εἰς τὴν πλατειᾶν γῆν πρέπει νὰ φθάσουν, και ἀσφαλῶς φθάσουν, μέχρι τῆς ὀριμότητος χωρὶς νὰ φοιτήσουσιν εἰς τὸ σχολεῖον, μ α ν θ ἄ ν ο υ ν ἐπομένως ἀπὸ τοὺς ἄλλους νὰ πληροῦν τὴν θέσιν των μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν και εἰς τὸν λαόν των. Ἀπὸ τὴν παρατήρησιν αὐτὴν βλέπομεν, ὅτι ἐνώπιόν μας παρουσιάζεται ἓνα διπλοῦν φαινόμενον τοῦ ὀποίου ὅμως αἱ δύο πλευραὶ, αἱ δύο ὄψεις, συνδέονται στενωτάτα μεταξύ των: Ἄπὸ τὸ ἓνα μέρος τὸ παιδὶ ἀποκτᾶ βαθμηδόν και κατ' ὀλίγον ἀντίληψιν ὀλοκλήρου τοῦ περιβάλλοντος αὐτὸ σωμα-

τικού και πνευματικού κόσμου και από το άλλο μέρος εξελίσσονται εν πλήρει ἄρμονίᾳ με αὐτὸ αἰ σωματικαὶ καὶ πνευματικαὶ δυνάμεις, ποῦ ὑπάρχουν μέσα του καὶ τὰς ὁποίας χρειάζεται διὰ τὴν κατανόησιν καὶ τὴν βαθμιαίαν κατάρκτησιν τοῦ κόσμου τούτου.

Τὸ φαινόμενον αὐτὸ δυνάμεθα νὰ περιγράψωμεν ἀπὸ τῆς αὐστηρᾶς αὐτοῦ σωματικῆς πλευρᾶς, ἂν καὶ δυνάμεθα νὰ παρατηρήσωμεν εὐκόλῃ ὅτι ἡ πνευματικὴ πλευρὰ παραμένει ἄχωρίστως συνδεδεμένη με αὐτήν.

Τὸ ἔμβρυον εἶναι κλεισμένον μέσα εἰς τὸ σκότος καὶ τὴν θερμότητα τοῦ μητρικοῦ σώματος, περικλεισμένον πανταχόθεν, τρεφόμενον καὶ φερόμενον ἀπὸ τὴν μητέρα, ἀπὸ πάσης ἀπόψεως ἕνα μέλος τῆς μητρός, συνδεδεμένον τελείως με τὴν τύχην τῆς, ἀνίκανον πρὸς ἴδιαν κίνησιν, πρὸς ἴδιαν φροντίδα οἰουδήποτε εἶδους. Εἶναι ἕνα σωματικὸν καὶ πνευματικὸν μέρος τῆς μητρός. Οἰαδήποτε σωματικὴ καὶ πνευματικὴ — ψυχικὴ πάθησις τῆς μητρός ἐξασκεῖ ἄμεσον ἐπίδρασιν εἰς τὴν ἀναφυομένην ζωὴν.

Ἡ γέννησις εἶναι ὁ ἀποφασιστικὸς μεγάλος καὶ ὁρατὸς σταθμὸς εἰς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδός, ἡ ὁποία φυσικὰ προητοιμάσθη ἐπὶ μακρὸν χρόνον πρωτύτερα καὶ θὰ συνεχισθῇ ἔπειτα περαιτέρω βαθμηδὸν καὶ κατ' ὀλίγον.

Ὁ «κόσμος» τοῦ παιδιοῦ περιορίζεται τώρα ἀπὸ τὰ ὄρια τοῦ λίκνου, τοῦ ὁποίου τὸ στενότερον ἢ εὐρύτερον ἀνοιγμα εἶναι ἀνάλογον πρὸς τὴν ἀρχομένην δυνατότητα τῆς ἐκτελέσεως ὑπ' αὐτοῦ ἰδικῶν του κινήσεων. Αἱ αἰσθήσεις τοῦ παιδιοῦ καὶ πρὸ πάντων ἡ ὄρασις καὶ ἡ ἀκοή φθάνουν, ἔξω ἀπὸ τὰ ὄρια τοῦ λίκνου, εἰς δλόκληρον τὰ δωμάτιον. Ὁ κόσμος αὐτὸς τοῦ νηπίου ἐπεκτείνεται περισσότερον εἰς ὄλους τοὺς χώρους τῆς κατοικίας ἢ εἰς τὸ ὑπαιθρον τότε μόνον, ὅταν τὸ λίκνον του τοποθετηθῇ ἐπάνω εἰς τοὺς τροχοὺς καὶ μεταφερθῇ ἔξω ἢ ὅταν ἡ μήτηρ του τὸ μεταφέρῃ ἔξω εἰς τὴν ἀγκάλην τῆς.

Ἐνα σπουδαιότερον θῆμα διὰ τὴν ἐπέκτασιν τοῦ κόσμου τοῦ παιδιοῦ ἀποτελεῖ ἔπειτα πάλιν ἡ ἐκμάθησις τοῦ θαδίσματος, τὸ ὁποῖον δὲν πρέπει νὰ ἐννοήσωμεν μόνον σωματικῶς.

Ἡ ἰκανότης τῶν ποδῶν νὰ θαστάζουν τὸ σῶμα καὶ νὰ μεταφέρουν αὐτὸ ἀπὸ τόπου εἰς τόπον, συμφώνως πρὸς τὴν ἀτομικὴν θέλησιν τοῦ παιδός, ἀποδεικνύει σαφέστατα ὅτι

ἐπεξετάθη σωματικῶς ὁ κόσμος του καὶ ὅτι μεταξὺ τῶν σωματικῶν καὶ πνευματικῶν δυνάμεων τοῦ ἀναπτυσσομένου παιδιοῦ ἀφ' ἑνὸς καὶ τοῦ αἰσθητοῦ — πραγματικοῦ καὶ πνευματικοῦ — ψυχικοῦ κόσμου ἀφ' ἑτέρου, πὺ ἤμπορεῖ νὰ συλλάβῃ καὶ κατανοήσῃ, ὑπάρχει ἄρμονία καὶ ἀναλογία. Μὲ ἄλλους λόγους, ἡ ἐμπειρία τοῦ παιδὸς, αἱ γνώσεις καὶ αἱ δυνάμεις του, ὁ κόσμος πὺ γνωρίζει καὶ μέσα εἰς τὸν ὁποῖον θέτει εἰς ἐνέργειαν τὰς δυνάμεις του, ἐπεκτείνεται ἕως ἐκεῖ ἀκριβῶς, ὅπου φθάνει ἡ δυνατότης του νὰ τὸν γνωρίσῃ καὶ νὰ τὸν συλλάβῃ μὲ τὰ σωματικὰ καὶ τὰ πνευματικὰ ὄργανα.

Ὡ ρ ι μ ὀ τ η τ α ὀνομάζομεν ἔπειτα τὴν κατάστασιν ἐκείνην, καθ' ἣν ὁ ἄνθρωπος ἔχει προχωρήσει τόσο πολὺ, ὥστε νὰ φθάσῃ τὸ μέτρον ἐκεῖνο τῆς γνώσεως καὶ κατανοήσεως τοῦ κόσμου, πὺ ἀνταποκρίνεται εἰς τὰς ἐμφύτους του ἰκανότητας ἢ ἄλλως ὅταν ἔχη φθάσει τόσο μακρὰν ὥστε νὰ πληροῖ τὸν μέσον ὅρον τῆς περιβαλλούσης αὐτὸν ἀνθρωπίνης κοινωνίας, ὅταν τέλος εἶναι ἰκανὸς νὰ καταλάβῃ τὴν θέσιν του μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν αὐτὴν καὶ νὰ ἐκπληρώσῃ τὰ χρέη του, ἀνάλογα πρὸς τὸ ὕψος τοῦ πολιτισμοῦ καὶ τὰς κοινωνικὰς, πνευματικὰς καὶ πολιτικὰς συνθήκας τῆς κοινωνίας αὐτῆς.

Κατὰ ταῦτα ἡ ὀριμότης εἶναι ἔννοια σχετικὴ, τὸ δὲ περιεχόμενον τῆς ἐξαρτᾶται ἀφ' ἑνὸς μὲν ἀπὸ τὰς ἀτομικὰς δυνατοτήτας τοῦ κάθε παιδιοῦ, δηλ. ἀπὸ τὰς ἐμφύτους ἀντιληπτικὰς ἰκανότητάς του, ἀφ' ἑτέρου δὲ ἀπὸ τὸ εἶδος καὶ τὸν βαθμὸν τῆς ἐξελιξεως τῆς κοινότητος (οἰκογενείας) μέσα εἰς τὴν ὁποῖαν ἐγεννήθη τὸ κάθε ἄτομον.

Ἡ ὀριμότης σημαίνει κάτι ἐντελῶς διάφορον διὰ τοὺς παῖδας μὲς φυλῆς πυγμαίων εἰς τὰ παρθένα δάση τῆς Ἀφρικῆς, ἢ ἑνὸς λαοῦ νομάδων τῆς Ἀσίας ἢ ἑνὸς ἀγροτικοῦ πληθυσμοῦ τῆς Ἀνατολικῆς Εὐρώπης ἢ τῆς ἀνωτέρας τάξεως τῶν πολιτισμένων λαῶν τῆς δυτικῆς Εὐρώπης καὶ τῆς Βορείου Ἀμερικῆς. Καθορίζεται πάντοτε ἀπὸ τὸ εἶδος καὶ τὴν βαθμίδα τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ, εἰς τὸν ὁποῖον ἀνήκει τὸ κάθε ἄτομον.

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΠΡΑΛΙΣΜΟΣ Ἡ ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ

Εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν θεβαίως ὑπάρχει μία ἀφρημένη

καί γενική πλευρά καί τήν πλευράν αὐτήν τῶν γενικῶν παι-
δαγωγικῶν κανόνων ἐπροσπάθησε νά τήν ἀνεύρη ὁ Dilthey
μέ τήν περίφημον Ἀκαδημαϊκὴν του πραγματείαν τοῦ 1888
«περὶ δυνατότητος μιᾶς γενικῶς ἰσχυοῦσας παιδαγωγικῆς
Ἐπιστήμης».

Σπουδαιότερα ὅμως εἶναι ὅσα ἀλλαγῶν λέγει : «Μόνον
ἀπὸ τὸν σκοπὸν τῆς ζωῆς δύναται νά ἀπορρέῃ ὁ σκοπὸς τῆς
ἀγωγῆς». «Ὅ,τι εἶναι ὁ ἄνθρωπος καὶ ὅ,τι θέλει, μανθάνει
πρῶτα μέσα εἰς τὴν διὰ μέσου τῶν χιλιετηρίδων ἐξέλιξιν τῆς
φύσεώς του, οὐδέποτε κατὰ γενικῶς ἰσχυοῦσας ἐννοίας, ἀλ-
λά πάντοτε μέ τὰς ζωντανὰς πάντοτε ἐμπειρίας, ποὺ πηγά-
ζουν μέσα ἀπὸ τὰ θάβη ὀλοκλήρου τῆς οὐσίας του καὶ λαμ-
θάνουν μορφήν μέσα «εἰς τὰ ἔθιμα ἐν ὅς λαοῦ».
Ἀκολούθως ὁ μαθητὴς τοῦ Dilthey, E. Spranger ἔρευνᾷ «τὸ ἰδιῶ-
δες τῆς μορφώσεως τῆς ἐποχῆς ὑπὸ ἱστορικοφιλοσοφικὸν
φῶς» χωρὶς νά λησμονῆ τὸν ἄλλον πόλον τῆς μορφώσεως καὶ
τῆς ὀριμότητος, ποὺ ὑπάρχει μέσα εἰς τὴν αἰωνίαν ἀνθρωπί-
νην φύσιν. «Ὡριμότης τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως ἢ πλήρης ἐ-
νάρθρωσις μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, σημαίνει νά ἀποτυπωθῇ
εἰς τὸ κάθε μέλος ὁ τύπος τῆς κοινωνίας. Πλήρης μορφή τῆς
κοινωνίας εἶναι ὁ λαός. «Ἐφ' ὅσον εἶμαι μέλος τοῦ λαοῦ μου
καὶ ἡ λαϊκότης εἰσεχώρησε μέσα μου ὡς κοινωνικῶς μορφώ-
νουσα οὐσία, δύναμαι νά ἀνέλθω πρὸς τὴν ὀριμότητα καὶ νά
γίνω προσωπικότης». (Kriek «Θεμελιώδης Ἀγωγή».

Ἀπὸ τὸν διπλοῦν αὐτὸν ἐπίσης καθορισμὸν καὶ τὴν δι-
πλὴν προέλευσιν τῆς ἐννοίας τῆς ὀριμότητος ἀποδεικνύεται
πάλιν ὁ διπλοῦς χαρακτήρ κάθε ἐξελιξέως τοῦ παιδιοῦ πρὸς
ὀριμότητα καὶ πρὸς ἀγωγήν, ἡ ὁποία πάντοτε ἔχει μίαν ὑ-
ποκειμενικὴν καὶ μίαν ἀντικειμενικὴν πλευράν. Διὰ τοῦτο
κάθε συνειδητὴ καὶ κατὰ σχέδιον ἐπίδρασις ἐπὶ τοῦ παιδός,
διὰ τὴν ἐξέλιξιν πρὸς ὀριμότητα, πρέπει πάντοτε νά ἔχη ὑπ'
ὄψιν τῆς τὰ δύο αὐτὰ πράγματα: τὰς ὑποκειμενικὰς δηλ.
ἐμφύτους δεξιότητας καὶ δυνατότητας τοῦ κάθε παιδιοῦ καὶ
συγχρόνως τὰ ἀντικειμενικὰ δεδομένα, δηλαδὴ τὰς κατὰ τό-
πον καὶ χρόνον ἀπαιτήσεις τοῦ περιβάλλοντος αὐτὸ κόσμου,
μέσα εἰς τὸν ὁποῖον μοιραίως ἐγεννήθη καὶ ὁ ὁποῖος ἠμπορεῖ
νά εἶναι παρὰ πολὺ διαφορετικὸς κατὰ τόπον καὶ χρόνον,
κατὰ λαὸν καὶ κατὰ περίοδον πολιτισμοῦ. Ὅσον εἶναι βέ-
βαιον ὅτι κάθε παιδί εἶναι ἐν μεμονωμένον ἄτομον, ἀλλὰ συγ-
χρόνως εἶναι ἀποτύπωμα τῆς γενικῆς καὶ αἰωνίας ἀνθρωπί-

νης φύσεως, άλλο τόσον είναι βέβαιον ὅτι τὸ Ἐγὼ καὶ ἡ ἀνθρωπότης ἀποκτοῦν μορφήν καὶ γίνονται πραγματικότης μόνον μέσα εἰς τὴν ὀρισμένην μορφήν μὲ τὰ ὀρισμένα περιεχόμενα μιᾶς ἐντελῶς ὀρισμένης ἐποχῆς, ἐ ν ὅ ς ὄ ρ ι σ μ ἔ ν ο υ λ α ο ὕ μὲ αὐτὴν ἢ ἐκείνην τὴν θέσιν μέσα εἰς τὸν πολιτισμὸν, δηλ. μὲ ἐντελῶς ὀρισμένην ἱστορικότητα. Τί σημασίαν ἔχει αὐτό, δι' ἡμᾶς τοὺς Γερμανοὺς ἰδιαίτερος, τὸ βλέπομεν σήμερον καθαρῶτατα : Κάθε Γερμανόπαις, ἅμα τῆ γεννήσει του, δὲν κληρονομεῖ μόνον μίαν γλῶσσαν, ἓνα πνευματικὸν καὶ τεχνικὸν πολιτισμὸν, ἀλλὰ συγχρόνως μίαν πολιτικὴν καὶ οἰκονομικὴν θέσιν, ποὺ πρόκειται νὰ καθορίσῃ ὀριστικὰ ὀλόκληρον τὸ μέλλον του. Ἡ Παιδαγωγικὴ εἶχε θαδίσει ἐπὶ μακρότατον χρόνον ἐπάνω εἰς τὰ ἴχνη τῆς θαυμαστῆς, μεγάλης καὶ πλουσίας 18ης ἑκατονταετηρίδος καὶ τοῦ ὀρθολογισμοῦ, τῆς ἐποχῆς ἐκείνης. Εἶχε στραφῆ δηλ. πρὸς τὸ ἀφηρημένον ἰδεῶδες μιᾶς ἀγωγῆς καθ' ἑαυτὴν, διὰ τὸ παιδί καθ' ἑαυτὸ, πρὸς δημιουργίαν ἀνθρώπου καθ' ἑαυτὸν. Ἐὰν ὅμως ἡ μεγάλη πνευματικὴ στροφή τῆς σημερινῆς ἐποχῆς πρὸς τὸν πραγματισμὸν πρόκειται νὰ ἔξη κάποιαν ἔννοιαν διὰ τὴν παιδαγωγικὴν, αὕτη ἡμπορεῖ νὰ εἶναι μόνον ἐκείνη, καθ' ἣν καὶ ἡ ἀγωγή ἐπίσης ἀναγνωρίζει τὸν ἄνθρωπον μέσα εἰς τὴν ὑπόστασίν του, εἰς τὴν πραγματικότητά του, μέσα δηλαδὴ εἰς τὸν ἀδιάρρηκτον σύνδεσμον τῆς ὑπάρξεως του μὲ τὴν κατὰ χρόνον καὶ κατὰ τόπον ἐποχὴν του, καὶ τοῦ ὑποδεικνύει τὸ καθήκον του. Αὐτὸ εἶναι τὸ θαυότερον νόημα τῆς στροφῆς ἀπὸ τὴν γνωστὴν ἀφηρημένην Παιδαγωγικὴν πρὸς τὴν ἐπιστήμην τῆς ἀγωγῆς, ὡς τὴν ἐπιστήμην τῆς πραγματικότητος, ὅπως τὴν προτείνει καὶ ὅπως ἀποδεικνύει τὴν γονιμότητά της εἰς τὰ ἔργα του ὁ Kriek. Τὴν στροφήν αὐτὴν ὁ καθηγητὴς Peter Petersen ὀνομάζει «στροφήν πρὸς τὸν παιδαγωγικὸν ρεαλισμὸν».

Ὁ παιδαγωγικὸς αὐτὸς ρεαλισμὸς μᾶς δείχνει, ὅτι ἡ ὀριμότης τῶν νέων γενεῶν τῆς σημερινῆς ἐποχῆς συνίσταται εἰς τὴν ἀνάπτυξιν αὐτῶν μέσα εἰς τὸν πολυπλοκώτατον, πολυμορφώτατον καὶ πολυμερέστατον Ὄργανισμὸν τῆς κοινωνικῆς, πνευματικῆς καὶ πολιτικῆς ζωῆς ἡμῶν. Διὰ τοῦτο δὲν ἡμποροῦμεν νὰ συντάξωμεν ἓνα «διδασκτικὸν πρόγραμμα» ἐπὶ τῆ θάσει μιᾶς γενικῶς ἰσχυροῦσης ἀρχῆς, ἀλλὰ «αἱ παιδευτικαὶ ἀξίαι τῶν διδασκομένων ἀντικειμένων, τῆς διδασκτέας ὕλης, ἡμποροῦν νὰ ἀπορρέουν μόνον ἀπὸ τὸν καταμερισμὸν

τῆς ἐργασίας καὶ τὰς ἀνάγκας, ποὺ ὑπάρχουν μέσα εἰς μίαν δεδομένην κοινωνίαν» Dilthey)· δηλ. ἀπὸ τὴν σημερινὴν θέσιν τοῦ λαοῦ μας καὶ τῆς ἐποχῆς μας! Χρειάζονται παρὰ πολλὰ ἔμπειρία, ἀπόκτησις γνώσεων, δυνάμεων καὶ νοημοσύνης, διὰ νὰ γίνῃ ἀπὸ τὸ ἀβοήθητον θρέφος ἕνας ἄνθρωπος, ποὺ νὰ ἠμπορῇ αὐτοτελῶς καὶ ἐνεργῶς νὰ κατέχη τὴν θέσιν του πρὸς διατήρησιν καὶ, εἰ δυνατόν, πρὸς ἀνύψωσιν τοῦ συνόλου.

Τὸ σύνολον αὐτῶν, ποὺ χρειάζονται διὰ τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ σκοποῦ τούτου καὶ ποὺ διαφέρουν τόσον πολὺ κατὰ τὴν ἀτομικὴν ἱκανότητα καὶ τὴν θέσιν, ποὺ ἕκαστος θέλει ἢ προορίζεται νὰ καταλάβῃ μέσα εἰς τὸ πλαίσιον τοῦ πολυμόρφου ὀργανισμοῦ, θὰ ἠδυνάμεθα νὰ ὀνομάσωμεν «διδασκτικὸν πρόγραμμα» τῆς ὀργανικῆς ἐκείνης καθολικῆς ἀγωγῆς. Ἡ ἀγωγή αὐτὴ ἀρχίζει μαζὶ μὲ τὴν πρώτην κραυγὴν τοῦ βρέφους μετὰ τὴν γέννησίν του, μὲ τὸ πρῶτον ἀνοιγμα τῶν ὀφθαλμῶν του, μὲ τὸ πρῶτον ψηλάφημα τοῦ μητρικοῦ στήθους καὶ μὲ τὸ πρῶτον ψέλλισμα· ἡ ἀγωγή αὐτὴ περικλείει ὀλόκληρον τὴν ζωὴν μας· μέσα εἰς τὴν ἀγωγὴν αὐτὴν ἢ λεγομένη σχολικὴ ἀγωγή τῆς ἐποχῆς μας παριστᾷ μόνον ἕνα μικρὸν τμήμα καὶ δύναται νὰ ἐκτελῇ μόνον ἕνα μικρὸν σκοπὸν.

Ἐὰν τώρα ἐρωτήσωμεν ποῖον νόημα ἔχει ἡ γενικὴ σχολικὴ ἀγωγή μέσα εἰς τὸ φαινόμενον αὐτὸ τῆς ὅλης ἀγωγῆς καὶ ποῖον περιεχόμενον λαμβάνει ἀπὸ τὴν ζωὴν, δυνάμεθα νὰ εἴπωμεν τοῦτο : ἡ σχολικὴ ἀγωγή πρέπει νὰ βοηθήσῃ τὸ σύνολον τῶν ἀρχομένων γενεῶν νὰ ἀποκτήσουν εὐκολώτερα καὶ πληρέστερα, κατὰ ἕνα ὀρισμένον σχέδιον, ἐκείνας τὰς ἔμπειρίας, ποὺ χρειάζονται, διὰ νὰ φθάσουν εἰς τὴν ὀριμότητα, διὰ τὴν κοινωνικὴν, πνευματικὴν καὶ πολιτικὴν ζωὴν τοῦ ἔθνους. Κατὰ ταῦτα ὁ σκοπὸς τῆς καὶ τὸ τέρμα τῆς εἶναι πρὸ πάντων τὸ παρὸν ἀλλὰ τὸ παρὸν μέσα εἰς τὸ ὅπεσον ζῆ τὸ παρελθὸν καὶ πάλλῃ ἢ θέλησις διὰ τὸ μέλλον. Ὁ λαὸς τοῦ καθενὸς εἶναι ἡ μοῖρα καὶ ἡ ἀποστολὴ του συγχρόνως.

5. ΑΙ ΜΟΡΦΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΝ ΓΕΝΕΙ

Διὰ τὴν πρακτικὴν Παιδαγωγικὴν, τὴν Διδασκτικὴν, ἐγείρεται τώρα, ἀπέναντι τοῦ μεγάλου αὐτοῦ φαινομένου τῆς ἀγωγῆς, τὸ ἐρώτημα : κατὰ ποίας μορφᾶς καὶ κατὰ ποίαν σειρὰν πρέπει νὰ τελεῖται ἡ σχολικὴ ἀγωγή, καὶ διὰ

τὴν ἐκ μέρους τῶν μαθητῶν ἀπόκτησιν τῆς μορφώσεως καὶ διὰ τὴν μεταθίβασιν αὐτῆς εἰς αὐτούς ;

Ἐπειδὴ ἡ ἀγωγή καὶ ἡ σχολικὴ μόρφωσις δὲν πρέπει νὰ χωρίζονται ἐντελῶς, ἐπειδὴ καὶ αἱ δύο δὲν θαίνουν μόνον παράλληλα, ἀλλὰ συνδέονται ὀργανικὰ μεταξύ των, διὰ τοῦτο ἐδῶ, εἰς τὸ στενὸν ἐρώτημα ποῦ ἐθέσαμεν, πρέπει νὰ δώσωμεν τὴν ἰδίαν ἀπάντησιν, ποῦ δίδει ἡ καθαρὰ ἐπιστήμη τῆς ἀγωγῆς εἰς τὸ γενικώτερον καὶ πρακτικώτερον ἐρώτημα: Πῶς τελεῖται ἡ καθόλου ἀγωγή μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν; Περὶ τοῦτου λέγει ὁ Kriek : «Ὁλόκληρον τὸ μεθοδικὰ διαμορφωμένον φαινόμενον τῆς γενικῆς κοινωνικῆς ἀγωγῆς ἔχει τρεῖς πλευράς, ἡμπορεῖ ἐπομένως νὰ μοιρασθῇ εἰς τρία εἶδη του. Τὰ τρία αὐτὰ εἶδη μαζὺ ἀποτελοῦν ἓνα σύνολον καὶ διὰ τοῦτο παντοῦ παρουσιάζονται μὲ μίαν ὀρισμένην ἀναλογίαν μείξεως· κάθε μέρος ἀπὸ αὐτὰ ὅμως ἡμπορεῖ νὰ ἀναλάβῃ τὴν πρώτην θέσιν μεταξύ τῶν ἄλλων καὶ νὰ δώσῃ τὸν χαρακτήρα τῆς ἀγωγῆς. Τὰ τρία αὐτὰ εἶδη τῆς ἀγωγῆς εἶναι : πρῶτον, ἡ καλλιέργεια τοῦ ψυχικοῦ καὶ συναισθηματικοῦ κόσμου, ἡ ἐκμάθησις ἑνὸς τρόπου ἐργασίας καὶ τέλος ἡ διανοητικὴ μόρφωσις ἢ ἡ διδασκαλία ὑπὸ στενωτέραν ἔννοιαν». Ἄν τώρα παρατηρήσωμεν πῶς τελοῦνται τὰ εἶδη αὐτὰ τῆς ἀγωγῆς εἰς τὴν κοινωνικὴν ζωὴν τῶν πρωτογόνων λαῶν, θὰ ἴδωμεν ὅτι ἡ πρώτη βασικὴ μορφή διὰ τὴν καλλιέργειαν τῆς ψυχῆς καὶ τὴν ἀνάπτυξιν συναισθημάτων καὶ διαθέσεων εἶναι ἡ συμμετοχὴ εἰς τὰς μεγάλας τελετὰς καὶ ἑορτὰς. Αἱ ἑορταὶ αὐταὶ ἐπιδροῦν ὑποβλητικώτατα μέσα εἰς αὐτὰς ἐκφράζεται καὶ ἀναπαριστάνεται καὶ ἀναζωογονεῖται καθαρῶτα καὶ αἰσθητότατα ὁ πνευματικὸς πλοῦτος τῆς κοινωνίας, ἡ πίστις τῆς, αἱ ἐλπίδες καὶ οἱ φόβοι τῆς, αἱ ἀντιλήψεις καὶ αἱ γνώσεις τῆς, αἱ σχέσεις τῆς πρὸς ὅλας τὰς ὑπερατομικὰς δυνάμεις. Δευτέρως βασικὴ μορφή τῆς ἀγωγῆς εἶναι πανταχοῦ καὶ πάντοτε ἡ ἐργασία, μέσα εἰς τὴν ὁποίαν μεγαλώνει ἡ εἰσερχομένη γενεά. Εἰς τὴν ἐργασίαν αὐτὴν μαθαίνει τὸ παιδί ἀπὸ τὰς πρεσβυτέρας ἡλικίας νὰ συμμετέχῃ κατὰ τὸ μέτρον τῆς ἰκανότητός του· ἡ ἐκμάθησις τῆς ἐργασίας ἀπὸ κάθε παιδί ἀντικαθιστᾷ ἢ παραμερίζει τὴν θεμελιώδη ἐκείνην μορφήν τῆς ἐνεργείας του, ποῦ ἡ ἴδια ἡ φύσις ἔδωκε εἰς κάθε ζωντανὴν ὑπαρξιν, ὅχι μόνον εἰς τὸν ἄνθρωπον, διὰ νὰ μαθάνῃ ὅτι τοῦ εἶναι ἀναγκαῖον: Δηλ. τὸ παιγνίδι. Μαζὺ μὲ τὰς θεμελιώ-

δεις αὐτὰς μορφὰς ἐμφανίζεται καὶ ὁ λόγος : Ὁ λόγος δίδει εἰς τὸν ἄνθρωπον τὴν δυνατότητα νὰ παίξῃ μαζὺ μὲ τοὺς ὁμοίους του, νὰ ἐργάζεται καὶ νὰ ἐορτάζῃ μαζὺ μὲ τοὺς ἄλλους ἐντελῶς διαφορητικὰ ἀπὸ ὅ,τι ἠμπορεῖ νὰ γίνεταί εἰς τὰ ζῶα. Διότι ὁ λόγος διευκολύνει τὴν συμφωνίαν μὲ τοὺς ἄλλους, τὴν προσταγὴν, τὴν πειθαρχίαν καὶ ἔχει τὸ ἀκόμη σπουδαιότερον γνώρισμα, τῆς διατηρήσεως τῶν πνευματικῶν περιεχομένων καὶ τῆς μνήμης αὐτῶν πέραν τῆς ζωῆς τῶν σήμερον ζώντων ἀνθρώπων.

Μὲ τὴν γλῶσσαν καθίσταται δυνατόν νὰ παραλαμβάνῃ κανεὶς πνευματικὰ περιεχόμενα καὶ ἐμπειρίας ὄχι μόνον ἀπὸ τοὺς τοπικῶς καὶ χρονικῶς συζῶντας ἀνθρώπους, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ ἄλλους πολὺ πρὸ ἡμῶν ἢ εἰς πολὺ μακρυνὰς χώρας ζήσαντας. Διὰ τοῦτο ὁ λόγος παρακολουθεῖ κατὰ κανόντα πάντοτε τὰς ἄλλας βασικὰς μορφὰς, ποὺ ἀνεφέραμεν ἤδη. Ὑπείσέρχεται καὶ εἰς τὸ παιγνίδι καὶ εἰς τὴν ἐργασίαν καὶ εἰς τὰς ἐορτάς καὶ εἴτε παρακολουθεῖ εἴτε δεσπάζει αὐτῶν.

Ὅταν ὁ Ἐρβαστος ἔλεγεν ὅτι ἡ «ἐμπειρία καὶ ἡ ἀναστροφή», μὲ ἄλλους λόγους ἢ ἀναστροφή μας μὲ τὰ πράγματα καὶ μὲ τοὺς ἀνθρώπους, εἶναι αἱ δύο πηγαὶ τοῦ πνευματικοῦ μας θίου, ἐξῆρην ἰδιαιτέρως τὴν δευτέραν πηγὴν, τὴν συναναστροφὴν μας μὲ τοὺς ἀνθρώπους, ἢ ὅποια ἐπίσης εἶναι ἐμπειρία, διότι κατ' αὐτὴν κρούονται ἐντελῶς ἰδιαιτέραι χορδαὶ τῆς καρδίας μας καὶ ἀνοίγονται ἰδιαιτεροὶ ὀρίζοντες εἰς τὸ ἐσωτερικόν μας.

Ὁ λόγος εἶναι τὸ σύμβολον τῆς ἀμέσου πνευματικῆς ἐπικοινωνίας τῶν ἀνθρώπων. Διὰ τοῦτο θὰ ἠδύνατο κανεὶς, νὰ ἀναγάγῃ ὅπως κάμνει ὁ Riedel, κάθε μορφοτικὴν ἐπαφὴν καὶ ἀναστροφὴν εἰς δύο μόνον βασικὰς μορφὰς, εἰς τὴν ἀναστροφὴν μὲ τὰ πράγματα τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, ἀπὸ ὅπου λείπει ὁ λόγος, καὶ εἰς τὸν «διάλογον», ὁ ὅποιος εἶναι ἡ πρωταρχικὴ μορφή τῶν κοινωνικῶν μας σχέσεων μὲ τοὺς ἀνθρώπους. Ἄφ' οὗ ὁ λόγος πλέον δὲν συνοδεύει καὶ δὲν ὑποβοηθεῖ μόνον τὸ παιγνίδι, τὰς ἐορτάς καὶ τὴν ἐργασίαν, ἀλλὰ καὶ ὁ ἴδιος γίνεταί δεσπάζουσα καὶ κυριαρχοῦσα μορφή, ἔχομεν ἐνώπιόν μας, ἀπὸ πρακτικῆς διδακτικῆς ἀπόψεως ἐξετάζοντες τὸ ζήτημα, τὴν βασικὴν μορφήν τῆς διὰ τοῦ λόγου ἐνεργείας, ἢ ὅποια ὑπὸ ὅλας τὰς διαφόρους μορφὰς τῆς, τοὺς διαφόρους τρόπους τῆς διαθρώσεώς της καὶ τῆς χρονικῆς διαρκείας της, εἴτε ὡς σύντομος ἐξήγησις εἴτε ὡς προσφώνη-

σις είτε ως συστηματική μακροτέρα ανάπτυξεις, κατ' ουσίαν είναι ένας λογικά διατεταγμένος διάλογος και συνομιλία. Έν πάση περιπτώσει όμως μπορούμε να κατατάξωμεν αυτόν παραλλήλως πρὸς τὰς ἄλλας μορφάς, με τὰς ὁποίας οὕτως ἢ ἄλλως πολλαπλῶς συνυφαίνεται.

Τὴν ὑπαρξιν πολλῶν μορφῶν μορφωτικῆς ἐπαφῆς τῶν ἀνθρώπων ἐτόνιζεν ἐπίσης ὁ Fröbel λέγων : Ἡ ἐργασία, ἡ κυρίως διδασκαλία καὶ τὸ παιγνίδι πρέπει νὰ ἀποθοῦν μίᾳ ἀδιαιρέτῳ ὀργανικῇ ἐνότητι καὶ ἓνα ἀληθινὸν θεμέλιον μιᾶς μελλοντικῆς ἀδιαίρετου, δραστηρίας, συνετῆς καὶ χαρούμενης ζωῆς». Με ἄλλους λόγους αἱ μορφαὶ τῆς μορφωτικῆς ἐνεργείας πρέπει νὰ ἀνταποκρίνονται πρὸς τὰς ἀντιστοίχους μορφάς τῆς ζωῆς, πρέπει νὰ ἀποτελοῦν ἓνα ὀργανικὸν σύνολον, ἀδιαιρέτον, δηλαδὴ μίαν ὀργανικὴν ἐνότητα, ὅπου ὅλα σχετίζονται μεταξύ των καὶ τὸ ἓνα φέρει τὸ ἄλλο. Ὅταν ὁ Fröbel ἀπαιτεῖ ἀπὸ τὴν ὀργανικὴν αὐτὴν ἐνότητα νὰ εἶναι ὄχι μόνον δραστηρία καὶ συνετή, ἀλλὰ καὶ «χαρούμενη» ἀναφέρεται συγχρόνως εἰς ὅλα τὰ στοιχεῖα, ποὺ ἀποτελοῦν τὴν «ἀδιαίρετον ὀργανικὴν ἐνότητα», δηλ. τὴν ζωὴν καὶ συγχρόνως τὴν ἀδιαίρετον ὀλότητα ὅλων τῶν μορφῶν τῆς προπαρασκευῆς διὰ τὴν ζωὴν αὐτὴν, δηλ. 1, τὸ παιγνίδι, 2, τὴν ἐργασίαν, 3, τὸν λόγον* (ὡς φράσιν, ρητορικὸν λόγον, διάλογον, ἐρώτημα καὶ ἀπόκρισιν, διάλεξιν, προφορικὴν διδασκαλίαν), 4, τὰς ἐορτάς.

Ἄν ἡ κατανομὴ αὐτὴ εἰς τέσσαρας βασικὰς ἐνεργείας εἶναι ὀρθὴ καὶ πλήρης, θὰ ἀποδειχθῇ ἀπὸ τὴν λεπτομερῆ ἐξέτασιν μιᾶς ἐκάστης μορφῆς, διότι τότε μόνον ἠμποροῦν οἱ χαρακτηρισμοὶ τῶν μορφῶν αὐτῶν, ποὺ παρουσιάζονται κάπως αὐθαίρετοι, νὰ ἀποκτήσουν τὴν ὀρθὴν τῶν ἔννοιαν καὶ τὸ ὀρθὸν περιεχόμενον. Ἐπειδὴ όμως εἰς τὰς λέξεις αὐτάς, με τὰς ὁποίας ὀνομάζομεν τὰς 4 μορφάς, εἶναι εὐκόλον, ὅταν ἐρμηνευθοῦν «κατὰ λέξιν», νὰ δοθῇ διαφορετικὴ ἔννοια, ἐπιβάλλεται νὰ μὴ ἀφήσωμεν αὐτάς μόνον ὡς ξηροὺς τίτλους τῶν μορφῶν, ἀλλὰ νὰ εἰπώμεν προεισαγωγικῶς τί πραγματικῶς σημαίνει κάθε μίᾳ ἀπὸ αὐτάς, διότι αὐτὸ κυρίως ἐνδιαφέρει, ὄχι οἱ χαρακτηρισμοί, τοὺς ὁποίους ἠμπορεῖ κανεὶς εὐκόλως καὶ με τὸ ἴδιον δικαίωμα νὰ ἐκλέξη κατ' ἄλλην σειρὰν καὶ κατ' ἄλλον τρόπον νὰ καθορίσῃ τὰ ὄριά των. Κάμνομεν ἀκόμη τὴν προειδοποίησιν, ὅτι δὲν πρέπει νὰ θεωρήσωμεν τὰς τέσσαρας «βασικὰς μορφάς» ὡς πε-

ριοχάς αὐστηρῶς χωριζομένας ἀπ' ἀλλήλων, διότι δὲν προέκυψαν κατὰ τοὺς αὐτοὺς ἀκριβῶς λογικοὺς νόμους. Ἐκτὸς τούτου αἱ μορφαὶ αὐταὶ δὲν πρέπει νὰ χωρίζονται ἐπὶ τῇ θάσει ἀντικειμενικῶν καὶ ἐξωτερικῶν γνωρισμάτων, διότι ἐκεῖνο, ποῦ διὰ τὸν ἕνα εἶναι ἐργασία, διὰ τὸν ἄλλον εἶναι παιγνίδι· καὶ ἐκεῖνο ποῦ ἀπολαύει ὁ ἕνας ὡς ὑψίστην ἑορτήν, διὰ τὸν ἄλλον ἴσως εἶναι πολὺ δευτερευόν. Ἐν πάσῃ περιπτώσει οἱ χαρακτηρισμοὶ αὐτοὶ προσφέρονται μόνοι των ὡς πρακτικοὶ ὁδηγοὶ διὰ τὸν δρόμον, ποῦ φέρει μέσα ἀπὸ τὴν ὀργανικὴν ἐνότητα τῆς ζωῆς, εἰς τὰς μορφὰς τῆς πρακτικῆς σχολικῆς ἀγωγῆς, καὶ διὰ τοῦτο πρέπει νὰ χρησιμοποιηθοῦν ὡς τοιοῦτοί ὁδηγοί. Τὴν ἀξίαν τῆς πρακτικῆς αὐτῆς ὁδηγίας πρόκειται νὰ ἀποδείξῃ ἡ ἐπιτυχία μας κατὰ τὸ τέρμα τοῦ διανυθέντος δρόμου.

Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν ἄς κάμωμεν ὀλίγας εἰσαγωγικὰς παρατηρήσεις διὰ κάθε βασικὴν μορφήν, τὴν ὁποίαν ἔπειτα θὰ διαπραγματευθῶμεν ἐκτενεστέρον εἰς τὰ σχετικὰ εἰδικὰ κεφάλαια.

1. Τὸ παιγνίδι. Ὅσον πολλὰ καὶ ἂν εἶναι αἱ θεωρίαι περὶ τοῦ παιγνιδιοῦ — καὶ εἶναι ἄρκετὰ πολλὰ, ὅπως ἀποδεικνύει ἡ πολυμερὴς σημασία τοῦ παιγνιδιοῦ διὰ ὀλόκληρον τὴν ἀνθρωπίνην ὑπαρξιν καὶ ἐξέλιξιν — ἐν τούτοις διὰ τὸ εἰδικὸν πρόβλημα, ποῦ μᾶς ἐνδιαφέρει ἐδῶ, εἶναι θέθειον τὸ ἐξῆς: Μέσα εἰς τὸ παιγνίδι ἀσκοῦνται καὶ ἐξελλίσσονται αἱ ἀνεξέλικτοι ἀκόμη κλίσεις καὶ ἱκανότητες τοῦ παιδιοῦ διὰ τοὺς ἀμέσως ἐρχομένους σταθμοὺς τῆς ἐξελιξέως του. Τὸ παιγνίδι περικλείει μέσα του τὴν πλήρη ἱκανοποίησιν διὰ τὸν παίζοντα καὶ εἶναι συγχρόνως τὸ πεδίου ἀσκήσεως πρὸς ἀπόκτησιν τοῦ ἀπεράντου θησαυροῦ τῶν ἐμπειριῶν, τῶν γνώσεων καὶ τῶν δυνάμεων ἐπὶ τῶν ὁποίων στηρίζεται ἡ ἱκανότης μας νὰ κινούμεθα καὶ νὰ ἐνεργοῦμεν ὀρθῶς εἰς τὸν κόσμον αὐτόν. Εἰς τὸ παιγνίδι ὁ κόσμος τοῦ σώματος μὲ τὰς ιδιότητάς του καὶ τοὺς νόμους, ποῦ τὸν διέπουν λαμβάνεται ὡς «ἄριον». Τὸ παιγνίδι ὅμως συγχρόνως εἶναι ἡ θύρα πρὸς τὸν κοινωνικὸν κόσμον καὶ ὁδηγεῖ εἰς ὅλα τὰ στοιχεῖα τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνίας. Τὸ ἐλαττήριον ποῦ κρατεῖ εἰς κίνησιν τὴν σπουδαίαν αὐτὴν σχολὴν τοῦ παιγνιδιοῦ, καὶ τῆς ἐξασφαλίζει μαθητὰς ἐμψυχωμένους ἀπὸ ἕνα παράφορον ζῆλον καὶ καταπληκτικὴν ἀντοχὴν εἰς τοὺς κόπους, διὰ τοὺς ὁποίους δύναται εἰλικρινῶς νὰ προκαλέσῃ τὸν φθό-

νον του άλλου, του γνωστού ειδικού σχολείου, είναι ή διπλή ή τριπλή όρμη, ή όποία ως πρωταρχική δύναμις υπάρχει ζωντανή μέσα εις κάθε άνθρωπίνη ύπαρξιν : ή ό ρ μ ή π ρ ό ς κ ί ν η σ ι ν, που επιτρέπει ώστε ή έκτέλεις όσονδήποτε πολλών ενεργειών, ή άσκησις τών υπαρχόντων όργάνων του σώματος και τών επικτήτων δεξιοτήτων αυτού, να μη μάς φαίνεται ως θάρος και έξαναγκασμός αλλά ως μεγίστη ευχαρίστησις· ένψ ό έξαναγκασμός είναι ή καταπίεσις της όρμης αυτής προς δρᾶσιν. 'Η ίδια πρωταρχική όρμη μάς ώθει διαρκώς μακρύτερα με άκατανίκητον περιέργειαν ως όρμη προς γνώσιν, να συλλάθωμεν τόν κόσμον τών πραγμάτων δια να τόν κατανοήσωμεν, όπως μαρτυρεί ή διαρκής στροφή ένός παιδιού, τό όποιον δια κάθε τι που υποπίπτει εις τούς όφθαλμούς του ή περιέρχεται εις τās χείρας του, έρωτᾶ: «τί ήμπορώ να κάνω με αυτό;» 'Η πρωταρχική Παιδαγωγική της όρμης του παιδιού προς τό παιγνίδι τό έδίδαξε ότι δέν πρέπει μόνον να άκούη από τούς άλλους πώς ονομάζεται κάτι τι, ή να βλέπη τί σχήμα και τί χρώμα έχει, άλλ' ότι με αυτό πρέπει να πράξη κάτι δια να τό κατανοήση καλώς. Διά τουτο ή μεγαλύτερα τιμωρία δι' ένα παιδί είναι όχι ή πρᾶξις, αλλά τό αντίθετον: τό να είναι δηλ. ύποχρεωμένον να μένη αδρανές, να μην του επιτρέπεται να πράξη κάτι. Αυτό είναι ένα πρᾶγμα τελείως άσύμφωνον προς την φύσιν του παιδιού.

'Η ίδια όρμη, όπως ώθει προς τὰ πράγματα έτσι ώθει τόν ένα άνθρωπον προς τόν άλλον άνθρωπον, ως όρμη προς έπικοινωνίαν. 'Η συνύπαρξις του ένός άποτελεί δια τόν άλλον άφ' ένός μόνον βοήθειαν προς άνύψωσιν της ίδιας του ύπάρξεως και τελειοποιήσεως άφ' έτέρου δε αντίστασιν και φραγμόν.

'Όπωσδήποτε όμως ή όρμη αυτή είναι ένας άπαραίτητος παράγων της ανθρώπινης ύποστάσεως και έξελίξεως του καθενός.

Τό παιγνίδι έτσι είναι υπό όλας τās μορφάς του καθ' όλα τὰ στάδια της έξελίξεως του ανθρώπου ή πρώτη βασική μορφή της μορφώσεως άνάμεσα εις τόν κόσμον τών πραγμάτων και την κοινωνίαν τών ανθρώπων, πρό πάντων δια την νεολαίαν· όχι διότι τό παιγνίδι βραδύτερον έξαφανίζεται, αλλά διότι κατά την παιδικήν ηλικίαν είναι κατ' έξοχήν όρατόν και δέν σκεπάζεται ή περιορίζεται από τās άλλας θυσι-

κάς μορφάς τῆς μορφώσεως. Κανὲν σχολεῖον δὲν ἔμπορεῖ νὰ παραβληθῆ ὡς πρὸς τὰ ἀποτελέσματα τῆς ἐπιτυχίας του, ὡς πρὸς τὴν ἔκτασιν καὶ τὴν σταθερότητα τοῦ μεμαθημένου καὶ ὡς πρὸς τὴν προθυμίαν τῶν μαθητῶν του, μὲ τὴν «Σ χ ο λ ἦ ν τ ο ὐ π α ι γ ν ἰ δ ἰ ο ὐ», διότι δὲν ὑπάρχει καμμία βίαια, ποῦ δὲν ἐπηρεάσθη σημαντικώτατα ἀπὸ τὴν σχολὴν πλευρὰ τῆς οὐσίας μας, τοῦ πνευματικοῦ καὶ ψυχικοῦ μας αὐτῆν. Διὰ τοῦτο ἡ ἰδέα τοῦ Fröbel περὶ τῆς ἀγωγῆς, εἶναι μία εὐφυεστάτη ἀναλαμπὴ μέσα εἰς τὴν ἱστορίαν τῆς συνειδητῆς καὶ κατὰ σχέδιον ἐνεργείας τοῦ σχολείου. Καὶ εἶναι μὲν θέβαιον, ὅπως θλέπομεν, ἐὰν ρίψωμεν ἕν θέμμα εἰς τὴν σχολικὴν πραγματικότητα τῆς ἐποχῆς μας, ὅτι ἤρχισαμεν ἤδη σιγά-σιγά νὰ ἀκολουθοῦμεν τὸν δρόμον, ποῦ ἐχάραξεν ὁ Fröbel καὶ νὰ λαμβάνωμεν διδάγματα διὰ τὴν σχολικὴν πράξιν, ἀλλ' ἐκεῖνο ποῦ ἀποτελεῖ ἀκόμη ἀνυπέρβλητον ἐμπόδιον εἶναι ὁ φόβος ὅτι τὸ παιγνίδι δὲν εἶναι «σοβαρόν», ἐνῶ κάθε μάθησις εἶναι ὑπόθεσις σοβαρότητος καὶ διὰ τοῦτο ἀκριθῶς πρέπει νὰ ὀδηγήσωμεν τὸ παιδί ἀπὸ τὴν τρέλλα τοῦ παιγνιδιοῦ εἰς τὴν «σοβαρότητα τῆς ἐργασίας». Ἄλλ' εἶναι ἐσφαλμένος συλλογισμὸς ἡμῶν τῶν πρεσβυτέρων νὰ νομίζωμεν ὅτι ἐκεῖνο ποῦ φαίνεται εἰς ἡμᾶς ἀλλότριον καὶ μὴ σοβαρὸν φαίνεται καὶ εἰς τὸ παιδί ἐπίσης. Διὰ τὸ παιδί ὅμως δικαίως τὸ παιγνίδι εἶναι τόσον σοβαρὸν, ὅσον εἶναι διὰ τὸν ἄνδρα ἡ ἐργασία του· διότι ἐὰν ὁ ἀνὴρ αἰσθάνεται τὴν ἐργασίαν ὡς κατάραν, ἐξαναγκασμὸν καὶ πικρίαν, ποῦ δὲν συμβιβάζεται μὲ ἕνα χαρούμενον πρόσωπον, τότε τὸ πρᾶγμα αὐτὸ δὲν εἶναι πρότυπον καὶ ὑπόδειγμα, ἀλλὰ ἐπιβλαβὴς ἔλλειψις. Τέτοια ζωὴ ἴσα ἴσα δὲν εἶναι «ἀτεμάχιστος καὶ ἐνιαίος». Πῶς θὰ ἀπομακρύνωμεν τὴν ἀντίληψιν αὐτὴν περὶ τῆς ἐργασίας ἀπὸ τὸ παιδί, εἶναι ἀκριθῶς ἕνας σπουδαῖος σκοπός, ποῦ εὐρίσκεται μὲ τὸν δρόμον τοῦ ὀρθοῦ παιγνιδιοῦ καὶ τῆς ὀρθῆς ἐργασίας.

2. Ἐ ρ γ α σ ἰ α . Ἄπεδειξαμεν ἤδη ὅτι ἡ ἐργασία δὲν εἶναι καθόλου διαφοροτικὴ ἀπὸ τὸ παιγνίδι. Τοῦτο ὅμως ἰσχύει πρὸ πάντων διὰ τὴν παιδαγωγικὴν τῆς ἔννοιαν. Εἰς τὴν ζωὴν τοῦ κάθε ἀτόμου, καθὼς καὶ εἰς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἀνθρωπότητος ἡ ἐργασία συνεχίζει τὴν λειτουργίαν τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μαθήσεως, ποῦ ἤρχισε τὸ παιγνίδι. Εἶναι ὁ μεγαλύτερος καὶ ἀποτελεσματικώτερος διδάσκαλος τῶν πρεσβυτέρων. Ὄρθως ὁ Kerschensteiner ὑποστηρίζει ὅτι κατὰ τὴν ἐργασίαν, τὸ θάρος τῆς ἀξίας κεῖται πρὸ παντὸς ἐπὶ

του έργου, δηλ. ἐπὶ τῆς πλευρᾶς τοῦ ἀντικειμένου. Εἰς τὸ ἀντικείμενον ὅμως, καὶ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἐργασίας, φανερώ-
νεται μία ἐντελῶς ἰδική του νομιμότης, μία ἀνάγκη πρὸς τε-
λειοποίησιν, πρὸς ἐκπλήρωσιν ἀντικειμενικῶν νόμων καὶ κα-
νόνων, πού ὄθει πολὺ μακρύτερα ἀπὸ τὴν ὄρεξιν πού ἔχομεν
ἡμεῖς δι' αὐτὴν ταύτην τὴν πρᾶξιν. Τὸ ἐπεξεργασθὲν ἀντικεί-
μενον «ταιριάζει» ἢ «δὲν ταιριάζει», εἶναι εὐχρηστον ἢ ἄχρη-
στον, ἐκπληροῖ τὸν σκοπὸν τοῦ ἢ ὄχι, συγκρίνεται μὲ τὸ ὑπό-
δειγμά του ἢ ὄχι, ὅπως καὶ ἂν εἶναι, μέσα ἀπὸ τὸ ἴδιον τὸ πρᾶ-
γμα ἀπαιτοῦνται, καλοῦνται, ἀσκοῦνται καὶ ἐνισχύονται αἱ ὑ-
ποκειμενικαὶ δυνάμεις, πού ἐξυψώνουν τὸν ἐργαζόμενον ὑψη-
λότερα τοῦ ἑαυτοῦ του: Ἡ Εὐσυνειδησία, ἡ καρτερία, γνώ-
σεις, δυνάμεις καὶ δεξιότητες, αὐτοπαρατήρησις, ἔρευνα καὶ
σύγκρισις, ἐκτίμησις τῆς πείρας τῆς ἐργασίας ἀναριθμητῶν
γενεῶν πρὸ ἡμερῶν. Διὰ τοῦτο ἡ σημασία τοῦ ἀξιολογικοῦ ὄ-
ρου τῆς «τελειότητος», τῆς ἐκπληρώσεως δηλ. τοῦ ἀντικει-
μενικοῦ κανόνος τοῦ ἀποτελέσματος τῆς ἐργασίας, τοῦ ἔρ-
γου οἰουδήποτε εἶδους, εἶναι μεγάλη.

Τὸ ἔργον αὐτὸ δὲν εὐρίσκεται εἰς καμμίαν ἀντίθεσιν
πρὸς τὴν ὑποκειμενικὴν ἀξίαν τοῦ ἐργαζομένου· ἀπ' ἐναντίας
καὶ εἰς τὴν ἐργασίαν ἐπίσης ἐπενεργεῖ ἡ αὐτὴ ὁρμὴ πρὸς κί-
νησιν, πού ἐνεργεῖ εἰς τὸ παιγνίδι, ἢ ἀνύψωσις τῆς δυνάμεως
μας, τῆς συναισθήσεως ὅτι «ἡμεῖς ἠμποροῦμεν νὰ τὸ κάμω-
μεν» καὶ τὸ συμπληρωθὲν προῖδον τῆς ἐργασίας εἶναι ἡ ὑπε-
ρηφάνεια τοῦ ἐργάτου, διότι «ἡ ἀξία ἐκάστου κρίνεται ἀπὸ
τὸν ἔργον του».

Ἡ ἰδιαιτέρα ἐν τούτοις ἔννοια τῆς ἐργασίας δὲν εὐρίσκε-
ται πλέον, ὅπως εἰς τὸ παιγνίδι, μέσα εἰς τὸ «ἐγὼ» ἀλλὰ εἰς
τὸ «σύ», εἰς τὴν κοινωνίαν. Ἡ ἐργασία εἶναι τὸ ἀντικειμενι-
κὸν μέσον, μὲ τὸ ὁποῖον ὁ ἄνθρωπος ὀρμαίνει τὸ ἐσωτερικόν
του, ἐξελίσσει τὴν ὑποκειμενικότητά του εἰς τὸ ἔργον, εἰς
τὴν κατασκευὴν τοῦ ἀντικειμένου, εἰς τὸ καλόν, εἰς τὴν δρᾶ-
σίν του εἰς τὴν κοινωνίαν, διὰ τὴν ὁποίαν τοῦ χρησιμεύει τὸ
ἔργον. Ἐργάζεσθαι σημαίνει παράγειν προΐοντα διὰ τὴν κοι-
νότητα». (Kriek).

Ἀπὸ τῆς ἀπόψεως ἔτσι τῶν πρεσβυτέρων, «τὸ σχολεῖον
τῆς ζωῆς» εἶναι κατὰ πρῶτον λόγον καὶ σχολεῖον τῆς ἐργα-
σίας καὶ αὐτὸ εἶναι ὁ θαυότερος λόγος, διατὶ τὸ «σχολεῖον
ἐργασίας» μὲ τὸ κτυπητόν του ὄνομα, τὸ ὁποῖον πολλάκις
καὶ ἐκακομεταχειρίσθησαν καὶ εἰς σφαλερὰ πεδία μετεβίβα-

σαν, έξακολουθει νά δείχνη έν τούτοις μίαν άκατάβλητον ζωτικήν δύναμιν. Ή προπόνησις διά τής έργασίας πρòς τήν έργασίαν εΐναι ένας έκ τών πλέον άπαραιτήτων δρόμων τής «φυσικής» μορφώσεως, τής μορφώσεως δηλ. πού έδόθη εύθους έξ ύπαρχής διά τών όρων και μαζύ με τούς όρους τής ζωής μας.

Διά τούτο εΐναι θέβαιοι, ότι και ή μορφή τής έργασίας θά εΐναι επίσης ένας άπό τούς δρόμους τής σχολικής άγωγής, όχι φυσικά ό μοναδικός.

3. Έ ν έ ρ γ ε ι α τ ο υ Λ ό γ ο υ . Ή έργασία έπάνω εις έν άντικείμενον παρέχει σπουδαιοτάτας γνώσεις, διότι κάθε ύλικόν έργασίας έχει τάς ιδιαιτέρας του δυνατότητας, τά όρια και τούς νόμους, πού τò διέπουν. Εΐναι άνασπόμευκτον, κατά τήν έπαφήν της με τò άντικείμενον τής έργασίας, ή κάθε νέα γενεά ανθρώπων νά άποκτήση έκ νέου όρισμένας βασικάς έμπειρίας. Θά ήτο όμως άνοησία μεγάλη, νά θελήσωμεν νά άρωμεν έκ τού μέσου με ένα τεχνητόν χωρισμόν, τά φυσικά δεδομένα, πού ύπάρχουν μέσα εις τήν συμβίωσιν τών ανθρώπινων γενεών, μέσα εις τήν σύγχρονον ζωήν τών πρεσβυτέρων και τών νεωτέρων: νά άπαγορευσωμεν δηλαδή εις τούς πρεσβυτέρους νά μεταβιβάζουν εις τούς νέους τήν άπό μακροτάτου χρόνου άποκτηθεΐσαν πείραν, και εις τούς νέους νά διδάσκωνται άπό εκείνους. Ή έννοια τής ανθρώπινης ιστορίας και ως πρòς τήν έργασίαν επίσης, δέν ήμπορεί νά εΐναι, ότι κάθε γενεά πρέπει νά άρχίζη έντελώς άπό τήν άρχήν. Διά τούτο δέν πρέπει κανεις, διά παιδαγωγικούς δήθεν λόγους νά ζητή νά ενεργή ή νά ρυθμίζη τά πράγματα, ως εάν ήθελε νά διορθώση τò σχέδιον τού κόσμου. Διότι τò ύπάρχον σχέδιον δέν τοποθετεί τάς διαφόρους γενεάς τήν μίαν μετά τήν άλλην, όπως τά εΐδη τών λειριών, όπου τò κάθε νέον λείριον παρουσιάζεται μόνον, όταν τò παλαιόν μαρανθή και πέση, αλλά αφήνει τάς ανθρώπινους γενεάς νά διασταυρώνωνται τόσον ποικιλοτρόπως ώστε νά ζοϋν πάντοτε συγχρόνως όλαι αΐ διαβαθμίσεις τών ήλικιών εις όλους τούς σταθμούς τής εξέλιξεως.

Διά τούτο μόνον εΐναι δυνατή ή ιστορική ζωή, τής οποίας βασικόν στοιχείον εΐναι ή παράδοσις, όπως εις τήν φυσικήν ζωήν ή γένεσις. Έτσι μέσα εις τήν έννοιαν τής ανθρώπινης έργασίας και τής προπονήσεως εις αϋτήν, περιλαμβάνεται σταθερώς ένα ισχυρόν στοιχείον πνευματικής μορφώσεως. Ο

νέος μανθάνει όχι μόνον διὰ τῆς πείρας ἀπὸ τὴν ἐργασίαν ἐπάνω εἰς τὸ ἀντικείμενον, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὸ παράδειγμα τῆς δυνάμεως καὶ δεξιότητος πρὸς ἐργασίαν τῶν παλαιότερων γενεῶν, ἀπὸ τὰ δείγματα τῆς ἐργασίας, πού τοῦ ἐκθέτου πρὸ τῶν ὀφθαλμῶν. Εἶναι ἐντελῶς ἀδύνατον νὰ ὑπολογίσωμεν τὴν σημασίαν, πού ἔχει ἐδῶ ἡ τεραστία ἐκτελεστικὴ δύναμις τῶν περασμένων γενεῶν, πού ἐκληροδότησαν εἰς ἡμᾶς τοὺς μεταγενεστέρους τὰ διαφορώτατα ἐργαλεῖα. Διότι κάθε ἐργαλεῖον, ἐκτὸς τῶν γνώσεων πού διδάσκει διὰ τὴν ἐπιδειξιωτάτην του χρῆσιν καὶ διὰ τὰ πλεονεκτήματά του, εἶναι ὡς ἐργαλεῖον, αὐτὴ αὐτὴ ἡ πείρα καὶ ἡ νοημοσύνη τῆς μακρῆς ἀλύσεως τοῦ ἀνθρώπινου γένους, λαθοῦσα σχῆμα καὶ μορφήν.

Τὸ πνευματικὸν στοιχεῖον ὅμως, πού ὑπάρχει μέσα εἰς τὴν προπόνησιν τῆς ἐργασίας, παρουσιάζεται ἀκόμη ἰσχυρότερον κατὰ τὸν τρόπον, πού μανθάνομεν τὴν χρῆσιν τῶν ἐργαλείων. Αὐτὸ γίνεται εἴτε μὲ τὴν ἄμεσον ὑποδειγματικὴν ἐκτέλεσιν καὶ τὴν ἀπομίμησιν ἔπειτα τῆς ἐκτελέσεως εἴτε μὲ τὸν ἐρμηνεύοντα λόγον, τὴν περιγραφὴν καὶ ἐπεξήγησιν, εἴτε καὶ μὲ τὰ δύο τὰ ὅποια εἰς τὰς πλείστας περιπτώσεις συμβαδίζουν. Freyer «Θεωρία τοῦ ἀντικειμενικοῦ πνεύματος».

Ὁ λόγος καὶ ἡ χειρονομία ἔχουν δικαίως θαυτάτην συγγένειαν, διότι τὸ ἓνα ἔρχεται εὐχαρίστως πάντοτε εἰς ἐπικουρίαν καὶ διασάφησιν τοῦ ἑτέρου. Εἰς ἐκάστην γενεάν ἀνθρώπων ἐπαναλαμβάνεται τὸ φαινόμενον τοῦτο: οἱ παλαιότεροι ὄχι μόνον δείχνουν εἰς τοὺς νεωτέρους καὶ ὑποδειγματικῶς ἐκτελοῦν πρὸ πάντων ὠρισμένας βασικὰς χειρονομίας, τὴν χρῆσιν π.χ. τῶν αὐτῶν δι' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους καὶ τῶν ἐδικῶν δι' ἄλλους ἐργαλείων—ἀς λάθωμεν ὑπ' ὄψιν μόνον τὰ μαγειρικὰ σκεύη—ἀλλὰ διὰ τοῦ λόγου, πού συνοδεύει τὰς χειρονομίας αὐτάς, ἐπεξηγοῦν τὰ γινόμενα. Τὸ φαινόμενον αὐτὸ εἶναι μία πρωτόγονος εἰκὼν τῆς διὰ λόγου καὶ πράξεως ἐκτελεσθείσης προπονήσεως εἰς τὴν ἐργασίαν.

Ἄλλ' ἐὰν λοιπὸν ὁ λόγος εἶναι ἀπαραίτητος ἤδη διὰ τὴν μεταβίβασιν τῆς χειροτεχνικῆς πείρας τῆς ἐργασίας, ἡ σημασία του φυσικὰ γίνεται ἀκόμη μεγαλυτέρα, ὅσον ὀλιγώτερον ἡ μεταβιβαζομένη ἀπὸ τοὺς παλαιότερους πείρα ἀπέκτησεν σχῆμα καὶ μορφήν μέσα εἰς ὠρισμένα χειροπιαστὰ ἀντικείμενα, εἰς ὁρατὰ ἐργαλεῖα καὶ τρόπους ἐργασίας, καὶ εἶναι μόνον καθαρῶς πνευματικοῦ εἴδους πείρα.

Θά ἦτο ἀνάγκη ἴσως μιᾶς διεξοδικῆς ἐκθέσεως, μιᾶς φιλοσοφίας τῆς γλώσσης, διὰ νὰ δείξωμεν, ποίαν σημασίαν ἔχει ὁ προφορικός καὶ ὁ γραπτὸς λόγος διὰ τὴν ἐξέλιξιν τοῦ κάθε ἀνθρώπου καὶ τῶν λαῶν. Ἄλλ' ἐὰν ἐνθυμηθῶμεν ὅτι ἡ «λογικὴ» προέρχεται ἐκ τοῦ λόγος—λέγω, ἀρχίζομεν νὰ κατανοοῦμεν τὴν τεραστίαν σημασίαν τῆς γλώσσης, τοῦ «λόγου» ὡς μορφωτικοῦ μέσου. Διὰ τοῦτο δὲν ὑπάρχει καμμία αἰτία, νὰ ἐμπαίζωμεν τὸ «σχολεῖον τῶν λόγων», διότι τὸ σχολεῖον τοῦ λόγου εἶναι ἐν τῇ πράξει, πρὸ πάντων εἰς τὴν ἐκτὸς τοῦ σχολείου ζωὴν, ἡ κορωνὶς τῆς μεταθιβάσεως καὶ τῆς οἰκειοποιήσεως τῶν πνευματικῶν ἀγαθῶν. Φυσικὰ δὲν ἀποτελεῖ τὸ πᾶν οὔτε τὸν μοναδικὸν δρόμον τῆς πνευματικῆς ἐπαφῆς τῶν γενεῶν.

Αἱ μορφαὶ τοῦ «λόγου», τῆς μεταθιβάσεως πνευματικῶν περιεχομένων κάθε ἀξίας καὶ κάθε ἐκτάσεως, εἶναι ποικίλαι. Hördt «μητρικὴ γλῶσσα καὶ λαϊκὴ ἀγωγή». (Karlsruhe 1926). Schmidt=Rohr, «Ἡ γλῶσσα ὡς μορφωτικὸν μέσον τῶν λαῶν» (Iena 1932). Ἡ συστηματικὴ διδακτικὴ ἐνέργεια εἶναι μία ἐξ αὐτῶν, ἀνάμεικτος μὲ στοιχεῖα ἄλλου εἶδους. Διὰ τοῦτο οὔτε νὰ ἀπομονωθῆ ἀπὸ τὰς ἄλλας ἢμπορεῖ οὔτε πρὸς ὄφελος ἄλλων μορφῶν νὰ ἀπορριφθῆ, διότι τότε θὰ ἔλειπεν ἕνα πρωταρχικὸν στοιχεῖον τῆς μορφώσεως μὲ τὸν τέλειον, καίτοι μονομερῆ, σχηματισμὸν του. Ἄλλ' ἡ ἔννοια τῆς μορφῆς αὐτῆς πρέπει νὰ λάβῃ ὅλην τὴν ἔκτασιν: Ἡ ἐρώτησις, ὁ λόγος, ὡς συνοδεία πράξεως καὶ τοῦ ἐπιδειχθέντος ἀντικειμένου ἢ τῆς γενομένης χειρονομίας, ἢ συνεχῆς ἀνακοίνωσις (διήγησις, περιγραφή, ὁμιλία), ἢ συνομιλία (ἀμοιβαῖος διάλογος—φιλονικία, συζήτησις), ἢ παράκλησις, ὁ ὄρκος κτλ. ὅλα αὐτὰ ἀνήκουν εἰς τὴν αὐτὴν σειράν. Διὰ τῆς ἐξελίξεως τοῦ πολιτισμοῦ ἔπειτα αἱ μορφαὶ τοῦ λόγου προσέλαβον μίαν σημαντικὴν ἐνίσχυσιν καὶ ἐξάπλωσιν. Γραφὴ καὶ ἀνάγνωσις εἶναι τὰ μεγαλοφυῆ ἐργαλεῖα μὲ τὴν βοήθειαν τῶν ὁποίων τὸ πνεῦμα τοῦ ἀνθρώπου ὑπερεπήδησε τρεῖς μεγάλους φραγμοὺς τοῦ λόγου, τῆς πνευματικῆς δηλ. παραδόσεως διὰ τῆς γλώσσης: Ἡ γραφὴ εἶναι ἡ καλλιτεχνικῶς μεγεθυνθεῖσα μνήμη τῶν ἀνθρώπων, ἡ ὁποία ἄλλως δὲν θά ἦτο εἰς θέσιν πλέον νὰ διτηρήσῃ τὸ ἄπειρον πλῆθος τῶν πρὸς ἀνακοίνωσιν καὶ οἰκειοποίησιν γνώσεων. Ἡ γραφὴ εἶναι ἐπὶ πλέον τὸ μέσον, μὲ τὸ ὁποῖον πρακτικῶς ὑπερπηδῶμεν τὰ ὅρια τοῦ χώρου καὶ τοῦ χρόνου, διότι μὲ τὴν γραφὴν καὶ τὴν ἀνάγνωσιν ἢμπορεῖ νὰ

ἔλθουν εἰς πνευματικὴν ἐπικοινωνίαν καὶ ἄνθρωποι τοπικῶς καὶ χρονικῶς μακρότατα ἀπ' ἀλλήλων χωρισμένοι. Hördt. «Ἀνάγνωσις». (Handb. der Lehrerbildung). «Ὅλοι αὐταὶ αἱ μορφαὶ τοῦ λόγου εἶναι δίπλευροι, στηριζόμενοι εἰς τὴν ἐνεργητικότητα καὶ τὴν παθητικότητα συγχρόνως, διότι τὸ ὁμιλεῖν καὶ τὸ γράφειν κ.τ.λ. εἶναι πάντοτε μόνον τὸ ἓν ἡμισυ τῆς μορφώσεως διὰ τοῦ λόγου: τὸ ἕτερον ἡμισυ εἶναι τὸ ἀκοῦειν καὶ ἡ προϋπόθεσις του, δηλ. τὸ σιγαῖν. Ἡ ἀγωγή τοῦ ἀτόμου εἰς τὴν ἀκοὴν καὶ διὰ τῆς ἀκοῆς εἶναι διὰ τοῦτο ἐξ ἴσου σπουδαία μετὰ τὴν ἀγωγήν εἰς τὸν προφορικὸν καὶ γραπτὸν λόγον, εἶναι ὁ ἀπαραίτητος ἀντίθετος πόλος, ἄνευ τοῦ ὁποίου καὶ ὁ πρῶτος πόλος ἀποβάλλει τὴν δύναμίν του.

Διὰ τοῦτο τὸ σχολεῖον ἡμπορεῖ καὶ εἰς αὐτὴν ἀκόμη τὴν στενὴν περιοχὴν τῆς διδακτικῆς τοῦ ἐνεργείας, ποῦ ἀνεπτύχθη ἀπὸ τὸν διάλογον, νὰ ἀντλή περισσότερα διδάγματα ἀπὸ τὸ σχολεῖον τῆς ζωῆς, διότι ἡ ἀφήγησις, ἡ ἐρώτησις, ἡ ἀπόκρισις καὶ ὁ διάλογος δὲν ἐξαντλοῦν ἐντελῶς ὅλας τὰς δυνατότητας τοῦ λόγου.

4. Ἡ σιωπή τέλος μᾶς φέρει πρὸς τὴν τελευταίαν ἐκ τῶν βασικῶν μορφῶν τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μαθήσεως, τὰς ὁποίας ἐξαρκητήρισαμεν ὡς δεδομένας εἰς ἡμᾶς ἐξ ὑπαρχῆς μαζῶν μετὰ τὴν κοινωνικὴν ζωὴν, δηλ. π ρ ὀ ς τ ᾶ ς ἔ ο ρ τ ᾶ ς. Ἡ βασικὴ μορφή τῶν ἑορτῶν περιλαμβάνει ὅλας τὰ εἶδη τῶν μορφῶν, ποῦ ἀνεφέραμεν. Αὐτὴ τὰς ἀνυψώνει εἰς πολὺ μεγαλυτέραν σημασίαν καὶ μέσα εἰς αὐτὴν συνεργάζονται ὅλαι καρποφορώτατα. Ἡ ζωὴ τῶν ἀνθρωπίνων κοινωνιῶν ἀκριβῶς, ποῦ διατρέχουν ἀκόμη τὸ στάδιόν των ἀδιάσπαστοι, εἰς πλήρη ἐνότητα μετὰ τὸν ἑαυτὸν των καὶ μετὰ τὸν ρυθμὸν τῆς ζωῆς των, μᾶς δείχνει τὸν σπουδαῖον ρόλον ποῦ ἀποδίδεται εἰς τὰς ἑορτάς. Ἡ ἑορτὴ διακόπτει τὴν μονοτονίαν καὶ ἰσομετρίαν, εἶναι τὸ ἀποκορύφωμα τῆς ζωῆς καὶ ἡ δεξαμενὴ τοῦ φρονήματος, ποῦ πληροῖ καὶ ζωογονεῖ τὴν ὀλότητα. Τὴν σημασίαν αὐτὴν τῆς ἑορτῆς βλέπομεν ὠραϊότατα πολὺ ζωντανὴν καὶ σήμερον ἀκόμη εἰς τὴν ζωὴν τῶν θρησκευτικῶν κοινοτήτων. Τὸ ἔτος τῆς κοινότητος καὶ ἡ ζωὴ τοῦ κάθε κοινοτικοῦ μέλους εἶναι κανονισμένον σύμφωνα μετὰ τὸν ρυθμὸν τῶν θρησκευτικῶν ἑορτῶν αὐτὰ κανονίζουν τὴν καθημερινὴν καὶ ἐφήμερον ζωὴν καὶ τῆς προσδίδουν ἀξίαν.

Ἔτσι ὀλόκληρος ἡ ζωὴ τῶν θαθεῖα ριζωμένων ἀνθρωπίνων κοινωνιῶν — παρ' ἡμῖν ἡ ζωὴ τῶν χωρικῶν πρὸ πάντων—

καθορίζεται από ένα κύκλον έορτών, πού καθιερώθησαν από την ζωή της φύσεως — από την άνοιξην έως τόν χειμώνα, από την σποράν έως τόν θερισμόν — και από την ζωήν τών ανθρώπων : γέννησις — γάμος — θάνατος.

Με τας έορτάς αυτάς συνδέεται ό πνευματικός βίος, ή πίστις και αί έλπιδες της κοινότητος, πού δίδουν εις αυτάς περιεχόμενον και νόημα. Και όταν εις τας έορτάς αυτάς συμμετέχουν αί διαρκώς ανανεούμεναι νέαι γενεαί της κοινότητος, κατ'άρχάς μόνον ως θεαταί και άκροαταί, θραδύτερον όμως ως συνεργάται, τότε όλόκληρος ή πνευματική περιουσία αυτή φαίνεται εις αυτούς πολύ οικεία και μανθάνουν τά ύψιστα και τά αγιώτατα, πού πληρούν και καθοδηγούν την κοινωνίαν εις την όποίαν ανήκουν.

Η έορτή δέν εξυψώνει μόνον την καθημερινήν ζωήν του ανθρώπου, ρίπτει επάνω της μίαν άνταύγειαν, πού την καθιστά πολυτιμωτέραν, εις δέ τόν άνθρωπον πού άπολαύει της έορτής ένισχύονται και ανανεούνται αί ουσιαστικάί έκείναι δυνάμεις πού του είναι άπαραίτητοι έπίσης διά τά καθημερινά του έργα.

Έδω έπίσης τό σχολείον της μεγάλης ζωής και λαϊκής πραγματικότητος παρέχει εις την σχολικήν άγωγήν ένα νέον πρότυπον διά τας μορφάς της μορφωτικής έπαφής με τά ύψιστα ακριβώς δημιουργήματα του άντικειμενικού πνεύματος. Τά δημιουργήματα αυτά έως τώρα παρ' όλους τους καταβληθέντας κόπους, έμενον συνήθη, άδρανή και ξενα πρòς τό σχολείον. Διότι τό σχολείον έξηκολούθει να παρέχη την μόρφωσιν μόνον κατά μίαν μορφήν, πού όχι μόνον δέν ανταπεκρίνετο πρòς την ουσίαν τών ύψίστων αυτών δημιουργημάτων, αλλά άντιθέτως ήτο άκρως άντίθετος.

Ό σκοπός μας διά τουτό πρέπει τώρα να είναι διπλοός. Άπό τό ένα μέρος ή συστηματική εξέτασις τών τεσσάρων αυτών βασικών μορφών, της ουσίας και τών περιστάσεων, υπό τας όποιάς είναι δυναταί. Άπό τό άλλο μέρος έπειτα, όχι ή έρις, ποία από τας μορφάς αυτάς πρέπει να επικρατή εις την σχολικήν άγωγήν, αλλά πολύ περισσότερο ή σκέψις, πώς οί πολλαπλοί δρόμοι άνταποκρίνονται εις τους πολλαπλοός σκοπούς και πώς ήμπορεί διά τουτό να εβρεθη μία άρμονική, παράλληλος και σύγχρονος διάταξις όλων τών μορφών, διά να δημιουργήσωμεν και εις τό σχολείον μίαν «άδιάσπαστον ένότητα ζωής», ως προπαρασκευήν διά μίαν

αδιάσπαστον ζώην μέσα εις τὴν πλήρη κοινωνικὴν πραγματικότητα. Δὲν σκοπεύομεν ἐπίσης καθόλου νὰ ἐγεῖρωμεν ἄλλην φιλονικίαν περὶ τῆς «μοναδικῆς ὀρθότητος» τῶν βασικῶν μορφῶν, πού μεταχειριζόμεθα ὡς πλαίσιον τῆς συνολικῆς μας θεωρίας, ὅσον δῆποτε ἀποτελεσματικὴ καὶ ἂν θά ἦτο αὐτὴ καθ' ἑαυτὴν μίᾱ σύγκρισις μὲ τὰς προσπαθείας πού καταβάλλουν ἄλλοι νὰ εὔρουν καὶ νὰ δικαιολογήσουν τοιαύτας μορφάς.

Οὕτω ὁ K. F. Sturm εἰς τὸ βιβλίον του «ἡ παιδαγωγικὴ μεταρρυθμιστικὴ κίνησις τῶν τελευταίων ἐτῶν ἐν Γερμανίᾳ» (Osterwieck 1930) λέγει : «Εἰς ὁλόκληρον τὸ ἔργον τῆς μορφώσεως ἢ ἐργασίας, τὸ παιγνίδι, ἢ τέρψις καὶ ἢ ἑορτὴ στέκονται παραλλήλως καὶ μὲ ἴσα δικαιώματα». Μὲ τὰς μορφάς αὐτάς, ἀπὸ τὰς ὁποίας ἐξαιρεῖται ἡ «τέρψις» διότι δὲν εἶναι «μορφὴ» ἀλλὰ ἓνα εἶδος ψυχικῆς καταστάσεως, ὁ Sturm ἀποκτᾷ τὴν δυνατότητα νὰ κατατάξῃ μὲ μεγάλην σαφήνειαν τὰς μεταρρυθμιστικὰς κινήσεις τῶν τελευταίων δεκαετηρίδων, ἐκ τῶν ὁποίων ἐκάστη χαρακτηρίζεται ἰδιαιτέρως διὰ τοῦτο, ὅτι ἐξῆλθε μόνον μίᾱν ἀπὸ τὰς μορφάς αὐτάς καὶ τὴν καθίστα ὀλικήν, ἀντὶ νὰ τὴν ἐναρθρώσῃ εἰς τὸ σύνολον ὡς ἓν ἀπλοῦν μέλος. Κατὰ τὸν τρόπον αὐτὸν ὁ Sturm τάσσει κάτω ἀπὸ τὴν μορφήν τῆς τέρψεως τὴν κίνησιν περὶ τὴν καλαιοθητικὴν ἀγωγὴν, ὑπὸ τὸ παιγνίδι τὴν παιδαγωγικὴν τοῦ «ἀπὸ τὸ παιδί», ὑπὸ τὴν ἐργασίαν τὸ σχολεῖον τῆς ἐργασίας καὶ τέλος ὑπὸ τὴν ἑορτὴν τάσσει τὴν ἰδέαν τοῦ σχολείου κοινωνίας (ἢ λέξις ἐννοεῖται ὑπὸ τὴν ἔννοιαν τῆς πραγματικῆς ζωῆς καὶ ὅχι ὡς σχολικοπολιτικὸς ὅρος).

Ἡ Elsa Köhler εἰς τὴν ὥραιαν ἔρευνάν της, περὶ τῆς «δημιουργικῆς διδασκαλίας συμφώνως πρὸς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδιοῦ» ἀναφέρει τὰς τέσσαρας βασικὰς ὀρμάς, τὰς ὁποίας ὁ Dewey εὐρίσκει ζωηράς εἰς τὸ παιδί καὶ εἰς τὰς ὁποίας στηριζομένη ἡ σχολικὴ ἀγωγή φθάνει εἰς τὰς ἀντιστοίχους μορφάς τῆς διδασκαλίας καὶ μαθήσεως. Αἱ ὀρμαὶ αὐταὶ εἶναι : ἡ ὀρμὴ πρὸς κοινωνίαν, ἡ ὀρμὴ πρὸς δημιουργίαν, ἡ ὀρμὴ πρὸς ἔρευναν καὶ ἡ ὀρμὴ πρὸς τὴν Τέχνην. Θὰ ἦτο πολὺ εὐκόλον, ἀπὸ τὰς ὀρμάς αὐτάς νὰ συναγάγωμεν τέσσαρας μορφάς σχολικῆς ἀγωγῆς: ἀπὸ τὴν ὀρμὴν πρὸς ἐπικοινωνίαν: κοινωνία, γλῶσσα, ἑορταί, ἀπὸ τὴν ὀρμὴν πρὸς δημιουργίαν: ἐργασία καὶ ἔργον, ἀπὸ τὴν ὀρμὴν πρὸς ἔρευναν: ἐνέργεια πρὸς ἀπόκτησιν γνώσεων, ἀπὸ τὴν ὀρμὴν τῆς

Τέχνης: τὸ ἔργον. Ἡ καθὼς ἡ Elsa Köhler κατατάσσει τὰς θασικὰς μορφάς: παιγνίδι, μάθησις, ἄσκησις, ἐργασία καὶ δημιουργία. Ἀλλὰ καὶ ἡ ψυχολογιστικὴ καὶ ἡ ἀτομικιστικὴ ἀφεταιρία ἀπομακρύνουν εὐκόλως ἀπὸ τὰ δεδομένα τῆς πραγματικότητος.

Κατὰ τὰ δεδομένα αὐτὰ τὸ παιδί εἶναι μέλος μιᾶς κοινωνίας καὶ ἑνὸς πολιτισμοῦ μὲ ἐντελῶς ὀρισμένα περιεχόμενα καὶ ὀρισμένας μορφάς, τὰς ὁποίας δὲν πρέπει νὰ μὴ λάθωμεν ὑπ' ὄψιν κατὰ τὴν ἐξέτασιν τῆς ἐξελλίξεως πρὸς τὴν ὀριμότητα τοῦ κάθε παιδιοῦ, ἢ ὁποία οὔτε χωρὶς τὴν ἐξάρτησιν αὐτὴν ἠμπορεῖ νὰ νοηθῆ οὔτε πάλιν «ἀφ' ἑαυτῆς», μόνη τῆς ἐκ τῶν ἔσω πρὸς τὰ ἔξω, θὰ ἠδύνατο νὰ ἀποπερατωθῆ.

Ὅπως ὁ ἄνθρωπος γίνεται ἄνθρωπος μόνον μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, ἔτσι δὲν ἠμποροῦμεν ἐπίσης ἀπὸ τὴν ἐξέτασιν τοῦ καθενὸς χωριστὰ ἢ τῶν ἀτομικῶν του ἀναγκῶν νὰ εὐρωμεν τοὺς δρόμους τοῦ ἐξανθρωπισμοῦ αὐτοῦ, δηλ. τῆς ὀριμότητος τοῦ ἀνθρώπου πρὸς πλήρη συμμετοχὴν εἰς τὴν πολιτισμένην καὶ ἱστορικὴν ὑπόστασιν τῆς κοινωνίας. Τοὺς δρόμους αὐτοὺς θὰ εὐρωμεν μόνον μὲ τὴν ἐξέτασιν αὐτῆς ταύτης τῆς ἱστορικῆς ζωῆς. Τὸ ὅτι τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ νὰ ἀναγινώσκῃ καὶ νὰ γράφῃ, τὸ ὅτι θραδύτερον πρέπει νὰ ἐκτελῆ κάποιαν ἐργασίαν εἰς ἕνα εἰδικευμένον καὶ ἴσως μέχρι τῆς τελευταίας λεπτομερείας ἐκλογικευμένον ἐπάγγελμα καὶ νὰ προπαρασκευασθῆ διὰ τοῦτο, τὸ ὅτι διὰ τὴν πολιτικὴν, ἐκκλησιαστικὴν, ἀστικὴν ὀριμότητα ἀπαιτοῦνται αὐτὰ ἢ ἐκεῖναι αἱ ὀρισμέναι προϋποθέσεις, τὰς ὁποίας ἀποκτᾷ τὸ παιδί μὲ τὴν συμμετοχὴν του εἰς αὐτὰς ἢ ἐκεῖνας τὰς κοινωνικὰς ὀργανώσεις, αὐτὰ ὅλα δὲν ἠμποροῦμεν νὰ ἐρμηνεύσωμεν ψυχολογικῶς ἢ λογικῶς, μὲ γενικῶς ἰσχύοντας νόμους ἀπὸ τὴν φύσιν τοῦ παιδιοῦ ἢ τοῦ ἀνθρώπου καθόλου, ἀλλὰ παραλαμβάνομεν πάντοτε μόνον ἀπὸ τὴν συγκεκριμένην πραγματικότητά τῆς τοπικῆς καὶ χρονικῆς δημιουργηθείσης κοινωνικῆς ζωῆς κάθε λαοῦ εἰς κάθε ἐποχὴν. Αἱ θασικαὶ μορφὰὶ ἐπίσης τῆς συγκεκριμένης μορφώσεως τῶν ἀνθρώπων, ποὺ εἶναι πάντοτε λαϊκοεθνικὴ μὲρφοσις, καθορίζονται, ὅπως καὶ οἱ σκοποὶ καὶ τὰ περιεχόμενα τῆς μορφώσεως αὐτῆς, λαϊκοεθνικῶς καὶ συνδέονται ὀργανικὰ μὲ τὴν οὐσίαν τῆς δόλητος αὐτῆς.

ΑΙ ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΒΑΣΙΚΑΙ ΜΟΡΦΑΙ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΝ ΤΩΝ ΝΟΗΜΑ.

α) Παιγνίδι καὶ μάθησις.

«Ὁ ἄνθρωπος παίζει μόνον ἐκεῖ ὅπου, ὑπὸ τὴν πλήρη σημασίαν τῆς λέξεως, εἶναι ἄνθρωπος» καὶ εἶναι μόνον ἐκεῖ ἐντελῶς ἄνθρωπος, ὅπου παίζει».

(Schiller, «Ἐπιστολαὶ περὶ τῆς αἰσθητικῆς ἀγωγῆς τοῦ ἀνθρώπου»).

1. Ἡ ἱστορία τῆς παιδαγωγικῆς ἐξετάσεως τοῦ παιγνιδίου μᾶς παρουσιάζει ἓνα πολὺ ἀξιοπεριεργον ἄνω καὶ κάτω καὶ εἶναι συγχρόνως μία ὠραία περίπτωσις τῆς λεγομένης «ἐπαγγελματικῆς τυφλότητος». Ἡ τυφλότης αὕτη συνίσταται εἰς τοῦτο: ὁ περιορισμὸς τοῦ ἀνθρώπου εἰς ὀλίγα προβλήματα καὶ ἐνεργείας εἶναι ἀναμφιβόλως ἀπὸ μίας ἀπόψεως μέγα πλεονέκτημα διὰ τὸν βαθμὸν τῆς ἐπιδεξιότητος, εἰς τὸν ὁποῖον φθάνει οὗτος μέσα εἰς τὴν ἀπομόνωσίν του αὐτὴν συγχρόνως ὅμως περικλείει τὸν κίνδυνον, μήπως ἡ στενὴ αὐτῆς ἐπαγγελματικῆς εἰδίκουσις ἐξελιχθῆ ὡς ἓν εἶδος παρωπίδων, ποῦ δυσχεραίνουν τὴν ἐλευθέραν ἀντιμετώπισιν τῆς πᾶσης καὶ ὀλοκλήρου πραγματικότητος. Εἰς ἓνα περιεσκεμμένον διάλογον δύο διδασκάλων (Ebel «ζωντανὴ διδασκαλία» Bochum 1931), ὁ W. Ebel μεταχειρίζεται τὴν λεπτὴν διάκρισιν μεταξὺ «παιδιοῦ» καὶ «μαθητοῦ», πρᾶγμα διὰ τὸ ὁποῖον ὁ ἓνας ἐκ τῶν διαλεγόμενων κατ' ἀρχὰς ἐκπλήσσεται πολὺ, διότι «ὁ μαθητὴς εἶναι συγχρόνως καὶ παιδί». Βεβαίως εἶναι παιδί, ἀλλ' ὑπάρχει ὁ κίνδυνος, μήπως ὁ ἐπαγγελματίας βλέπει μόνον τὴν μίαν πλευρὰν τῆς οὐσίας — τὴν ιδιότητα μόνον τοῦ μαθητοῦ. Αὐτὸ βεβαίως εἶναι μία σπουδαία πλευρὰ τῆς ὑποστάσεως τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ δὲν εἶναι τὸ ὅλον. Καθ' ὅμοιον τρόπον ὑπάρχουν πάλιν ἄλλαι ἀπόψεις εἰδικῶν ἐπίσης ἀνθρώπων περὶ τοῦ παιδιοῦ, ὅπως ἡ ἄποψις τοῦ ἱατροῦ καὶ τοῦ ψυχολόγου. Αὐτοὶ πάλιν ἀντιλαμβάνονται μόνον μερικὰς πλευρὰς τοῦ ὅλου ζητήματος, πολὺ σπουδαίας ἴσως, ἀλλὰ διατρέχουν τὸν κίνδυνον νὰ μὴ ἐπιτύχουν τὸ ὅ-

λον, νά τούς διαφύγη «τὸ παιδί» ἢ τοῦλάχιστον νά παραμελήσουν μίαν πλευράν τῆς οὐσίας τοῦ ζητήματος, π. χ. τὴν πλευράν τῆς μαθητικῆς ιδιότητος τοῦ παιδιοῦ.

α) Παιγνίδι καὶ μάθησις

1. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΙ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ

ΔΙΑΦΟΡΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΕΡΙ ΠΑΙΓΝΙΔΙΟΥ

Ἡ παρατήρησις αὐτὴ ὅτι τὸ παιδί εἶναι κἄτι περισσότερον ἀπὸ μαθητής, ὅτι εἶναι μία ζωντανὴ ὁλότης, ὁδηγεῖ τὸν Κροη «Ψυχολογία τῆς ἡλικίας τῶν 4 πρώτων ἐτῶν τοῦ λαϊκοῦ σχολείου» εἰς σημαντικὰ συμπεράσματα. Ἄφου δὲ μὲ τὸν καταμερισμὸν τῆς ἐπιστημονικῆς παρατηρήσεως εἰς εἰδικούς κλάδους ἐπέρχεται στενότης τῆς ἀντιλήψεως, ἔχομεν ἀνάγκην τῆς συνολικῆς ἀντιλήψεως τοῦ Pestalozzi ἢ ὅποια πάλιν ἀρχίζει νά γίνεται ἐπίκαιρος. Οὗτος ἔλεγε: «Ἡ φύσις δίδει τὸ παιδί ὡς ἀδιαίρετον ὅλον, ὡς οὐσιώδη ὀργανικὴν ἐνότητα μὲ ποικίλας διαθέσεις τῆς καρδίας, τοῦ πνεύματος καὶ τοῦ σώματος». Καὶ παρακάτω λέγει «μέσα εἰς τὴν καθαρότητα τῆς στοιχειώδους μορφώσεως, ὁ ἄνθρωπος εἶναι ὅπως δὴποτε ὡς ἓν ὅλον, δηλ. ὁλόκληρος ὁ ἄνθρωπος ποῦ ἐνεργεῖ. Κάθε σημεῖον τῆς πρώτης μορφώσεώς μας καὶ ὑπὸ τὰς τρεῖς ἀπόψεις, (πνεῦμα, σῶμα, ἠθικὴ μὀρφωσις) εἶναι μία ἐκροή τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως ὡς ἐνὸς συνόλου μέσα εἰς τὸ ἰδικόν της σύνολον.

Ἄλλ' ἡ ἄποψις αὐτὴ περὶ τῆς «ὁλότητος τοῦ ἀνθρώπου» ἀποβάλλεται πολὺ εὐκόλως, ὅταν ὁ ἄνθρωπος θεωρεῖται ἀντικείμενον ἰδιαιτέρας ἐρεῦνης μιᾶς ὀρισμένης ἐπιστήμης: Ἡ ἀκρίβεια τῶν πορισμάτων ἐκ τῆς ἐρεῦνης τῆς ἰδιαιτέρας αὐτῆς ἐπιστήμης ἔχει συνηθέστατα ὡς συνέπειαν τὴν παραμέλησιν ἄλλων ἐπιστημονικῶν κλάδων. Ἐκτὸς αὐτοῦ παραμελεῖται ἡ ἀναγκαία καὶ πάλιν ἐναρμόνισις τοῦ μέρους μέσα εἰς τὴν ἐνότητα τοῦ ζωντανοῦ ὅλου!

Ἔτσι, τὸ γεγονός ὅτι ἡ ἐρευνα τῆς ψυχολογίας τοῦ νηπίου ἤρχισεν ὅχι ἀπὸ παιδαγωγούς ἀλλὰ ἀπὸ ἰατρούς, δὲν εἶναι κἄτι ἀσήμαντον καὶ ἐπουσιῶδες, ἀλλὰ μία εἰς αἷτια καὶ ἀποτελέσματα ἀξιόπρόσεκτος πραγματικότης. Ὁ W. Stern (Ψυχολογία τῆς πρωῖμου παιδικῆς ἡλικίας) ἀναφέρει ὡς πρώτην τὴν μελέτην τοῦ Tiedemann «Παρατηρήσεις περὶ τῶν ψυχικῶν ἱκανότητων τῶν παιδιῶν» ἀπὸ τοῦ ἔτους 1787. Ἐπα-

κολουθούν ξπείτα έργασαί άλλων Ιατρών: Sigismund «Παιδί και κόσμος» (1856), Kusamaul («Έρευναι περι τοῦ ψυχικοῦ βίου τοῦ νεογενήτου θρέφους» (1859), μέχρι τῆς πλήρους καί σήμερον ἀκόμη μελέτης τοῦ Preyer «ἡ ψυχὴ τοῦ παιδός» (1882). «Ὅσον καλύτερον προχωρεῖ ἡ ἔρευνα αὐτῆ τῆς ψυχῆς τοῦ νηπίου, μέχρι τῶν ἐξαιρετικῶν ἐργασιῶν, ποῦ ἔχουμεν σήμερον, πρὸ πάντων τοῦ Karl Bühler «ἡ πνευματικὴ ἐξέλιξις τοῦ παιδός» καὶ τοῦ W. Stern «ψυχολογία τῆς πρώτου παιδικῆς ἡλικίας», τόσον σαφέστερον γίνεται, ὅτι ἡ πρώτος παιδικὴ ἡλικία δὲν παριστάνει ἀπλῶς μίαν «π ο ρ ε ι α ν ἐ ξ ε λ ί ξ ε ω ς», ἀλλ' ὅτι κατ' αὐτὴν πρόκειται περι ἑνός κατ' ἐξοχὴν «παιδαγωγικοῦ φαινομένου». Μὲ ἄλλους λόγους, εἶνε φανερόν ὅτι ἐδῶ δὲν ἀναπτύσσεται μόνον κάτι ἀπὸ τὸ ἀρχικόν σπέρμα του, ὅπως γίνεται εἰς τὰ φυτὰ, ἀλλ' ὅτι ἕνα μεγάλο μέρος τῆς ἐξελίξεως αὐτῆς συντελεῖται κατὰ πρῶτον μέσα εἰς τὴν ζωντανὴν ἀλληλεπίδρασιν μεταξὺ τοῦ «ἐγῶ» καὶ τοῦ «σύ», μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν τοῦ λαοῦ. Ἀλλὰ μὲ αὐτὸ ἡ παιδικὴ ἡλικία ἔπρεπε νὰ ἀποβῆ παιδαγωγικὸν πρόβλημα ἐξαιρετικῆς ἐντελῶς σπουδαιότητος· δὲν σημαίνει θέβαια τοῦτο, ὅτι ἐδῶ ἀνεκαλύφθη ἀμέσως νέον πεδίου δράσεως διὰ τὸν ἐξ ἐπαγγέλματος παιδαγωγόν. Ἡ οὐσία τοῦ παιδαγωγικοῦ τούτου προβλήματος ἔγκειται ἴσα ἴσα εἰς τὸ ὅτι ἐδῶ τελεῖται μία σπουδαία καὶ ἀπὸ πάσης ἀπόψεως θεμελιώδης λειτουργία τῆς ἀγωγῆς χωρὶς «τὸν παιδαγωγόν». Ἡ «Παιδαγωγικὴ τῆς νηπιακῆς ἡλικίας» χάνει εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς τὴν θαυράτην τῆς ἀξίαν καὶ τὰς μεγίστας δυνατότητας, ποῦ ἐγκλείει, ἀπὸ τὴν στιγμήν, ποῦ ἀρχίσῃ νὰ ἐφαρμόζῃ διὰ τὴν προσχολικὴν ἡλικίαν τὰς ἀπόψεις καὶ τὰς μεθόδους τῆς γνωστῆς καὶ συνειθισμένης Παιδαγωγικῆς. Ἡ ζημία αὐτῆ δὲν ἐλαττοῦται, ὅσον καὶ ἂν προσπαθήσῃ νὰ λάθῃ ὕπ' ὄψιν τῆς, κατὰ τὴν ἐνέργειαν αὐτῆν, τὴν νηπιακὴν ἡλικίαν μόνον, τὰς ἰδιαιτέρας τῆς ἀνάγκας καὶ δυνατότητας. Ὅσον θέβαιον εἶναι τώρα, ὅτι ἡ ὑπὸ τῶν Ιατρῶν καὶ ψυχολόγων δημιουργηθεῖσα ἐπιστήμη τῆς νηπιακῆς ἡλικίας ἔχει ἀνάγκην τοῦ παιδαγωγοῦ, ἄλλο τόσον εἶναι θέβαιον, ὅτι ἡ ἐπιστήμη αὐτῆ εἶναι κατάλληλος νὰ ἀπολυτρώσῃ τὸν παιδαγωγόν ἀπὸ τὴν «παιδαγωγικὴν μονομέρειαν», νὰ ἀπαλλάξῃ αὐτὸν ἀπὸ τὴν πατροπαράδοτον στενότητα τοῦ ἐπαγγέλματος του καὶ νὰ τοῦ ἀφαιρέσῃ τὰς παρωπίδας, ποῦ τοῦ ἔβαλεν ἡ πολὺ στενὴ ἀντίληψις περι

του σχολείου και της σχολικής αγωγής. Διότι ή ζωή και ή εξέλιξις του νηπίου δέν είναι μόνον στάδιον προπαρασκευής διά τò σχολείον. Τò στάδιον αυτό κατηγορήσε πολλάκις ώς ανεπαρκές ή Παιδαγωγική. (Διά τούτο αύτη αποκλίνει πάντοτε εις τò νά ιδρύση ξνα «σχολείον του νηπίου» ώς προβαθμιδα του σχολείου, ένφ' ό παιδικός κήπος του Froebel δείχνει ήδη με τò όνομά του, ότι σκοπός του είναι νά περιθάλπη τά παιδιά και νά ύποβοηθη την ανάπτυξιν των). 'Η ζωή και ή εξέλιξις του νηπίου, είναι κάτι παραπάνω: είναι έν πρώτοις μία πλήρης φυσική, αϋτάρκης ζωή επί της όποίας ή παιδαγωγική του σχολείου έχει την μοναδικήν δυνατότητα νά έρευνά, πώς τελείται ή σωματική και πνευματική εξέλιξις του παιδός, ή τελειοποίησις τών μελών του, τών μυών του, τών αισθήσεων, τών πνευματικών του ίκανοτήτων, της γλώσσης του, χωρίς «σχολείον» και χωρίς «διδάσκαλον» ύπό την συνήθη σημασίαν της λέξεως. 'Εδω ή ζωή διδει και εις αυτòν άκόμη τόν επαγγελματιάν διδάσκαλον και παιδαγωγόν θαυμάσια και έντυπωτικά μαθήματα έποπτικής διδασκαλίας, πράγματα τά όποία έπειτα αυτός συνειδητώς και συστηματικώς, σκοπίμως και μεθοδικώς, πρόκειται νά συμπληρώση περισσότερον διά τās έρχομένης γενεάς.

Ό Παιδαγωγός πρòς τούτοις πρέπει νά είναι πεπεισμένος, ότι άπέναντι της έπιστήμης του μικρού παιδιου δέν είναι «ό συμβάνων» μόνον, αλλά και «ό δίδων»· πρέπει έπομένως νά συντελή με όλας του τās δυνάμεις διά την κατανόησιν της πρώτης αύγής της ανθρώπινης ζωής, την όποιαν περιβάλλει πάντοτε άνεξάλειπτος γοητεία. Πρέπει με άλλους λόγους, νά δώση τò νόημα, δηλ. την μεγάλην σημασίαν του όλου φαινομένου.

Αυτό θα φανή άμέσως από την έρευναν του προβλήματος, πού στέκεται εις την πρώτην γραμμην τών ζητημάτων μας : 'Από την έρευναν του Παιγνιδιου.

Όλοι άνεξαιρέτως οί έρευνηταί της ζωής του μικρού παιδιου ήδυνήθησαν νά κατανοήσουν την θεμελιώδη σημασίαν του παιγνιδιου. 'Η έρμηνεία όμως αυτου έγινε κατά τóσον διαφορετικούς τρόπους, όσον διαφορετικά ήσαν αί γενικά έπιστημονικά και αί κοσμοθεωρητικά άπόψεις τών έρευνητών. Έτσι, κατά τόν Spencer, τò παιγνίδι είναι «φυσικόν», φυσιολογικόν φαινόμενον. Προέρχεται από τās πλεοναζούσας δυνάμεις τών τελειότερων ζώων και του ανθρώπου,

που δὲν χρειάζονται πλέον «ἀποκλειστικῶς διὰ τὸν ἀγῶνα περὶ ὑπάρξεως» καὶ διὰ τοῦτο εἶναι «ἐξαιρετικῶς πρόθυμοι νὰ εἰσέλθουν πάλιν εἰς δρᾶσιν» εἴτε διὰ κάτι πραγματικῶς ἀναγκαῖον, «σοβαρόν», εἴτε πρὸς «ἀπομίμησιν τοῦ σοβαροῦ», διὰ τὸ παιγνίδι. Τόσον πενιχρά εἶναι ἡ ἔννοια τοῦ παιγνιδιοῦ ὅταν ἐξετάζεται ἀπὸ καθαρῶς βιολογικῆς ἀπόψεως. Ἐξ ἴσου ὅμως ἀνεπαρκῆς εἶναι ἡ προέλευσις τοῦ παιγνιδιοῦ ἀπὸ τὰ κατώτερα στρώματα τοῦ ἀτομικοῦ ψυχικοῦ βίου, διότι διὰ τοὺς ὁπαδοὺς τῆς ψυχαναλυτικῆς θεωρίας τὸ παιγνίδι εἶναι ἐκχέλισις τῆς ζωῆς τῶν ἐνστικτῶν. Τὰ ἐπικίνδυνα καὶ πρόωρα ἐνστικτα (ἀγῶν, σεξουαλιστικὴ ζωὴ) «ἀντιδρῶν» διὰ τοῦ τρόπου αὐτοῦ. Εἰς ὅλας αὐτάς τὰς ἀπόψεις ἐνυπάρχει κάποια ἀλήθεια, ἀλλ' ὄχι ὀλόκληρος ἡ ἀλήθεια.

Βαθυτέραν καὶ πρὸ πάντων παιδαγωγικωτέραν ἀντίληψιν τοῦ παιγνιδιοῦ ἀνευρίσκομεν ἤδη εἰς τὸν Πεσταλότι. «Μέσα εἰς τὴν ἀκατάπαυστον αὐτὴν τάσιν πρὸς κίνησιν, μέσα εἰς τὸ παιγνίδι αὐτὸ τοῦ παιδιοῦ μὲ τὸ ἰδικόν του σῶμα, ἡ φύσις ἔδωκε τὴν ἀληθινὴν ἀφετηρίαν τῆς σωματικῆς καλλιτεχνικῆς μορφώσεως, τὸ νῆμα μιᾶς καθαρᾶς, στοιχειώδους καὶ τελείας θέας τοῦ παιδιοῦ». Καὶ παρακάτω. «Τὰ παιγνίδια τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι θεθαίως τίποτε ἄλλο εἰμὴ ἀσκήσεις τῶν ἀρθρώσεων».

Ὁ Γκοος, εἰς τὸν ὁποῖον ὀφείλομεν τὰς σοβαροτέρας ἐρεῦνας περὶ τοῦ παιγνιδιοῦ, πλησιάζει περισσότερο ἀπὸ ὅλους πρὸς τὴν παιδαγωγικὴν ἀντίληψιν : Ὁ ἄνθρωπος, λέγει, ὅπως καὶ τὰ τελειότερα εἶδη τῶν ζώων, δὲν εἰσέρχεται «ἔτοιμος» εἰς τὴν ζωὴν, ἀλλὰ ἔχει ἀνάγκην, ὑπὸ τὴν φροντίδα τῶν γονέων, μιᾶς μακροτέρας περιόδου ἀναπτύξεως καὶ μορφώσεως καὶ πρὸ πάντων μιᾶς αὐτομορφώσεως κατὰ τρόπον ἐνστικτον : «ἢ αὐτομόρφωσις ὅμως αὐτὴ τελεῖται πρὸ πάντων μὲ τὸ παιγνίδι». (Γκοος, τὰ παιγνίδια τῶν ἀνθρώπων). Ὁ Γκοος ἠμποροῦσε ἀντιστρέφωσιν τὸ πρᾶγμα νὰ εἶπη : Ὑπάρχει (διὰ τὰ ζῶα καὶ πρὸ πάντων διὰ τὸν ἄνθρωπον) μίᾳ περίοδος νεότητος, διὰ νὰ ἠμποροῦν νὰ παίζουν! Ἄλλ' εἶναι ἀνάγκη πρὸ πάντων, νὰ ἐξετάσωμεν καὶ ἐδῶ ἐπίσης τὸ πρᾶγμα, ὄχι κατὰ τρόπον χωριστὸν καὶ ἀτομιστικόν, ἀλλὰ μέσα εἰς τὴν ὀργανικὴν ἐνότητα τῆς ὀλότητος. Ὁ ἄνθρωπος δὲν ὑπάρχει μόνος, δὲν ἐξελίσσεται μόνος, αἱ διαδοχικαὶ σειραὶ τῶν γενεῶν συνυπάρχουν ἐπὶ πολλὸν χρόνον ἔτσι μόνον «ἢ ἀνθρωπότης γίνεται καὶ εἶναι ὀλόκληρος ὁ ἄνθρωπος» (Γκαϊ-

τε), ἔτσι μόνον οἱ παλαιότεροι καὶ οἱ νεώτεροι μαζί ζοῦν πλήρη τὴν ζωὴν τῶν ἀνθρώπων.

Πόσον περισσότερον ὅμως ἤμποροῦμεν νὰ ἐμβαθύνω-
μεν εἰς τὴν ἀντίληψιν αὐτὴν, ἐὰν ὀρμηθῶμεν ὄχι ἀπὸ τὴν
φυσιολογίαν καὶ τὴν βιολογίαν, ἀλλὰ ἀπὸ ἐκεῖ, ὅπου κατὰ
πρῶτον ὁ ἄνθρωπος εἶναι πνευματικὸν ὄν, «παιδί τοῦ Θε-
οῦ»! Αὐτὸ θὰ ἤμποροῦσε ἤδη ὁ Fröbel νὰ ἀποδείξῃ κατὰ τὴν
19 ἑκατονταετηρίδα, ἂν δὲν ὑπῆρχε ἡ τυφλότης τῶν εἰδικῶν
ἐπιστημόνων, τὴν ὁποίαν ἐνίσχυσεν ἡ γενικὴ πνευματικὴ καὶ
κοσμοθεωρητικὴ κατεύθυνσις τῆς ἐποχῆς ἐκείνης.

Ὁ Fröbel, σύμφωνα μὲ τὴν βαθεῖαν καὶ ὀργανικὴν του ἀν-
τίληψιν περὶ τοῦ σὺμπαντος καὶ τοῦ βίου τῶν ἀνθρώπων, δὲν
ἐζήτει, πῶς ἤμπορεῖ κανεὶς νὰ διδάξῃ αὐτὸ καὶ ἐκεῖνο, νὰ μορ-
φώσῃ αὐτὴν καὶ ἐκείνην τὴν πλευράν, ἀλλὰ ἐζήτει τὸν πυρ-
ρῆνα, τὴν πρώτην ἀρχὴν πάσης γενέσεως καὶ ἐξελίξεως, πά-
σης τελειοποιήσεως. Τὸν πρῶτον αὐτὸν πυρρῆνα εὗρηκεν μέ-
σα εἰς τὸ «θεῖον», πού ἐνυπάρχει μέσα εἰς τὸ κάθε δημιούρ-
γημα καὶ τοῦ ἀναθέτει νὰ ἐκτελῇ τὸν νόμον του. «Ἡ ἐπενέρ-
γεια τοῦ Θεοῦ ἐν τῇ ἀταραξίᾳ του εἶναι ἀναγκαίως καλὴ,
πρέπει νὰ εἶναι καλὴ». Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν μέσα εἰς τὸν νέ-
ον, «τὸν οἶνεϊ κατὰ πρῶτον γινόμενον ἄνθρωπον, ἂν καὶ ἄ-
συνειδήτως ἀκόμη», ἐνεργεῖ ἡ θεία ἐκείνη δύναμις «καὶ δὴ ὑ-
πὸ μορφήν ἐντελῶς ἀνάλογον πρὸς αὐτὸν, τὴν ὁποίαν διὰ νὰ
παραστήσῃ αἰσθάνεται ὅτι ἔχει μέσα του ὅλας τὰς δυνάμεις
καὶ ὅλα τὰ μέσα»: ὑπὸ τὴν μορφήν δηλ. τοῦ παιγνιδιοῦ. Δι-
ότι τὸ «παιγνίδι παίζεται πρὸς ὑψηλοτέραν ἔνωσιν μὲ ὄλην
τὴν ὀργανικὴν ζωὴν, μὲ τὴν ὀλότητα τῆς ζωῆς».

Ὁ Fröbel φθάνει ἔτσι εἰς τὴν βαθεῖαν γνῶσιν, ὅπου εἶχον
φθάσει ὁ Κάντ καὶ ὁ Σίλλερ, ἂν καὶ ἠκολούθησαν διαφορετι-
κοὺς ἐντελῶς δρόμους. Κατ' αὐτοὺς ἡ ἐξέλιξις καὶ ἡ ὑπόστα-
σις τοῦ ἀνθρώπου, τῆς ὁποίας μίᾳ ἔκφρασις εἶναι τὸ παιγνί-
δι γενικῶς, ὅπως καὶ τὸ παιγνίδι τοῦ νηπίου, δὲν γίνεται μέ-
σα εἰς τὴν περιοχὴν τῶν ἀναγκῶν τῆς ζωῆς, τῶν φροντίδων
καὶ τῆς ἀγωνιώδους δημιουργίας διὰ τὰς ἀνάγκας τῆς ὑ-
πάρξεως μόνον, ἀλλὰ μέσα εἰς ἐκεῖνο, πού κεῖται ὑπεράνω
ὅλων αὐτῶν, δηλ. μέσα εἰς τὴν περιοχὴν ἐ λ ε υ θ ε ρ ί α ς
μέσα εἰς τὸ ἐ ν τ ῶ ἄ ν θ ρ ῶ π ω Θ ε ῖ ο ν. Ἀπὸ τοῦ-
σημείου τούτου, ἀπὸ τὸ ὁποῖον ὁ Κάντ ἔφθασεν εἰς τὴν
«κριτικὴν τῆς δυνάμεως τῆς κρίσεως», ὁ Σίλλερ ἔφθασεν
εἰς τὴν βαθεῖαν του παρατήρησιν περὶ τῆς ἀλληλεξαρτήσε-

ως, πού υπάρχει μεταξύ του εσωτάτου εἶναι τοῦ ἀνθρώπου, τῆς ἀγωγῆς του καί τοῦ παιγνιδιοῦ. «Δέν εἶναι ἀρκετόν, ὅτι κάθε διαφωτισμός τοῦ λογικοῦ εἶναι ἀξιοπρόσεκτος μόνον ἐφ' ὅσον ἐπιστρέφει ὀπίσω εἰς τὸν χαρακτήρα· ὁ διαφωτισμός ξεκινᾷ τρόπον τινά ἐπίσης ἀπὸ τὸν χαρακτήρα, διότι ὁ δρόμος πρὸς τὴν κεφαλὴν πρέπει νὰ ἀνοιχθῆ διὰ τῆς καρδίας». (Schiller, «Ἐπιστολαὶ περὶ τῆς αἰσθητικῆς ἀγωγῆς»). Διὰ τοῦτο, κατὰ τὸν Σίλλερ, ὑπὸ τὴν ἔννοιαν τοῦ «εἶναι τοῦ ἀνθρώπου», ὑπάρχει κάτι περισσότερο ἀπὸ τὴν ἀπλὴν «προσαρμογὴν τῆς ζωῆς», ἡ οὐσία του ἀποκορυφούται ἀκριβῶς εἰς τὸ «plus ultra» εἰς τὸ «πέραν αὐτοῦ», εἰς τὸ «τὸ αἰώνιον ρεεῖ μέσα εἰς τὸ χρονικῶς περιωρισμένον», ὅπως ἔλεγεν ὁ Φίχτε, ἢ εἰς τὸ «ὁ χρόνος ἀναιρεῖ τὸν χρόνον, τὸ γίνεσθαι συμβιβάζεται μὲ τὸ ἀπόλυτον ὄν, ἢ ἀλλοίωσις ἢ μεταβολὴ μὲ τὴν αὐτότητα». (Σίλλερ· αἰσθητικὴ ἀγωγή).

Παίγνιδι ὀνομάζει ὁ Σίλλερ τὴν ἐνέργειαν τῆς ζωντανῆς μορφοποιοῦ θελήσεως, πού διαμορφώνει τὸν ἄνθρωπον ὁ ὁποῖος «εἶναι ἐντελῶς ἄνθρωπος μόνον ἐκεῖ, ὅπου παίζει», καὶ συνδέει ἔτσι τὴν ὀρμέφυτον πράξιν τοῦ νηπίου μὲ τὴν ὑψίστην δημιουργίαν τοῦ ἀνθρώπου ἐν τῇ τέχνῃ καὶ τὰς θαυτάτας ἀποκαλύψεις ἐκείνου, πού εἶναι «θαυότερον, καθαρότερον καὶ ὑψηλότερον», ἀπὸ ἡμῶς. Διὰ τοῦτο, λέγει, ὅτι «ὑπὸ ὅλας τὰς καταστάσεις τοῦ ἀνθρώπου τὸ παιγνίδι, καὶ μόνον τὸ παιγνίδι εἶναι, πού τὸν κάμνει π λ ἦ ρ ῆ ἄνθρωπον καὶ ἐξελίσσει διὰ μιᾶς τὴν διπλὴν του φύσιν».

Τὸ παιγνίδι οὕτω ἐξετάζεται συγχρόνως ὡς παιδαγωγικὸν φαινόμενον πρώτης τάξεως, ὡς ἀπόρροια ἐκ τῆς θείας παιδαγωγικῆς τοῦ ἀνθρωπίνου γένους, ἀπὸ τὴν ὁποῖαν ἡ παιδαγωγικὴ τέχνη ἡμῶν τῶν ἀνθρώπων πρέπει διὰ τοῦτο μετὰ σεβασμοῦ νὰ λαμβάνη μαθήματα.

2. ΠΛΑΤΩΝ, ΡΟΥΣΣΩ, ΦΡΕΒΕΛ, ΠΕΣΤΑΛΟΤΣΙ ΠΕΡΙ ΠΑΙΓΝΙΔΙΟΥ

Εἰς τοὺς «νόμους» τοῦ Πλάτωνος, ἰδιαίτερος εἰς τὸ 7ον βιβλίον, τὸ ὁποῖον πραγματεύεται περὶ τῆς ἀγωγῆς, ἐπὶ τῆς ὁποίας — ὡς εἶναι αὐτονόητον εἰς τὸν μέγιστον τῶν Ἑλλήνων — στηρίζεται ἡ σύνταξις τῆς Πολιτείας, εὐρίσκονται ὄχι τυχαῖα ἀλλὰ ἐντελῶς θεσικαὶ παραπομπαὶ εἰς τὰ παιγνίδια τοῦ παιδιοῦ. Μὲ αὐτὰ τὸ παιδί μεγαλώνει μέσα εἰς τοὺς «ἀγράφους νόμους» τῆς κοινωνίας, μέσα εἰς ὅτι «συνδέει» αὐ-

τούς, εις ὅ,τι τούς «ιδιαιτέρους νόμους περιβάλλει προστατευτικῶς καὶ διατηρεῖ σταθερούς». (Βλέπε 7ον βιβλ. Πλάτωνος).

Τὰ παιδιά πρέπει νὰ παίζουν καὶ πρέπει νὰ παίζουν ἀπὸ κοινοῦ διὰ τοῦτο ἦδη ἐν ἡλικίᾳ «ἀπὸ τριῶν μέχρις ἕξι ἐτών, πρέπει νὰ συναθροίζονται ὅλα ἀνακατευμένα εἰς τούς ναούς». Κατ' ἀκολουθίαν, ἡ ἀγωγή — πρὸ πάντων ἡ γυμναστική καὶ μουσική ἀγωγή, ἡ ὁποία στέκεται εἰς ἴσην μοῖραν μὲ τὰς ὑψίστας πολιτικὰς καὶ θρησκευτικὰς ἀξίας — ἐξελισσεται ἀπὸ τὸ παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ καὶ καταλήγει πάλιν, ἐντελῶς ὑπὸ τὴν ἔννοιαν τοῦ Σίλλερ, εἰς τὴν ἱκανότητα πρὸς ἐνεργὸν συμμετοχὴν εἰς τὰ ὑψίστα ἀξιώματα τῆς κοινωνικῆς ζωῆς: εἰς τὴν διοίκησιν τοῦ κράτους ἐν εἰρήνῃ, εἰς τὴν ὑπεράσπισίν του ἐν καιρῷ πολέμου καὶ εἰς τὰς ἑορτὰς τῶν μεγάλων θρησκευτικῶν τελετῶν: εἰς τὸν χορὸν τῶν ἱερῶν θυσιῶν καὶ τῶν μεγάλων τραγωδιῶν.

Ἦδη εἰς τὴν Ἑλληνικὴν καὶ πολὺ περισσότερον εἰς τὴν ρωμαϊκὴν Παιδαγωγικὴν, τὸ παιγνίδι καὶ ἡ ἀγωγή θεωροῦνται ἰσοδύναμα. Ἔτσι δὲν ἔμενε νὰ γίνῃ τίποτε ἄλλο, εἰμὴ ἡ προσπάθεια, πῶς νὰ καταστήσουν τὰ δύσκολα ζητήματα τῆς σχολικῆς διδασκαλίας εὐκολώτερα «παίζοντες», παρουσιάζοντες αὐτὰ ὑπὸ μορφήν παιγνιδιοῦ. Φανερά ἀπόδειξις τούτου εἶναι, ὅτι ἡ λατινικὴ λέξις «ludus» σημαίνει καὶ τὸ παιδικὸν παιγνίδι καὶ τὴν πρώτην διδασκαλίαν τῶν ἀρχαρίων (διὰ τοῦτο ὀρθῶς ἀποκαλεῖται ἕνα νέον διδακτικὸν βιβλίον διὰ τὴν πρώτην λατινικὴν διδασκαλίαν (ludus latinus)).

Ὅταν ἐννοήσωμεν καλῶς, πῶς προῆλθεν ἀρχικῶς τὸ σχολεῖον καὶ ἡ σχολικὴ διδασκαλία πανταχοῦ, τότε δὲν πρέπει νὰ ἐκπλαγῶμεν διατὶ ἡ σχολικὴ παιδαγωγικὴ μέχρι τῶν νεωτέρων χρόνων δὲν ἠμπόρεσε νὰ κατανοήσῃ τὴν σημασίαν τοῦ παιγνιδιοῦ. Τὸ σχολεῖον, ἀκριβῶς, προῆλθεν ὄχι ἀπὸ τὴν ἀνάγκην τῆς μορφώσεως τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ ἀπὸ τὴν ἀνάγκην τῆς μεταβιβάσεως ἀντικειμενικῶν πνευματικῶν περιεχομένων (εἰς τὴν χώραν μας πρὸ πάντων ἐκκλησιαστικῆς διδασκαλίας ὕλης μὲ τὰ παρεπόμενά της ἢ καὶ τὰς ἀναγκαίας προβαθμίδας, δηλ. τὴν ἐκμάθησιν ξένων γλωσσῶν, τῆς ἀναγνώσεως καὶ τῆς γραφῆς).

Διὰ τοῦτο, εἴαν ἡ ἐκ τοῦ σχολικοῦ τούτου συστήματος ἀναπτυχθεῖσα Παιδαγωγικὴ ἔφθανε μέχρι τοῦ παιγνιδιοῦ, τοῦτο ἐγένετο ὄχι ἀπὸ τὴν παρατήρησιν τῆς ζωῆς τοῦ παιδι-

οὔ, ὅπου εὐρίσκεται ἡ πρώτη ἀρχὴ τοῦ παιγνιδίου, ἀλλὰ πάντοτε, ὡς εἶναι αὐτονόητον, πρὸς ἐξυπηρέτησιν τῶν τεθειμένων σκοπῶν τῆς ἀγωγῆς καὶ τὴν ἐνδεχομένην των ὑποστήριξιν. Ἔτσι περίπου ἐννοοῦν τὸ ζήτημα ὁ Λόκκε, ὁ Φενελῶν καὶ αὐτὸς ὁ Ρουσσώ, ὅσον δὴποτε λαμπρὰ καὶ ἂν προσηρμόζετο πρὸς τὴν Φύσιν τὸ ἰδεῶδες τοῦ «μανθάνειν παίζοντας», πού ἦτο τὸ πᾶν διὰ τὸν Αἰμίλιόν του. Τὸ σχολεῖον οὐδαμοῦ προέκυψεν μέσα ἀπὸ τὴν ζωὴν τοῦ παιδιοῦ, διὰ νὰ δώσῃ μορφήν εἰς τὰς παιδικὰς ἀνάγκας, ἀλλ' ἐπεβλήθη πάντοτε εἰς τὸ παιδί ἐκ τῶν ἄνω: ὡς μορφωτικὴ προσαρμογὴ διὰ τὴν μετέπειτα εἴσοδον τοῦ παιδιοῦ εἰς τὰς μορφὰς τῆς ζωῆς τῶν πρεσβυτέρων. Αὐτὸ συνεχίζεται κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε πρὸ ἐκάστης σχολικῆς θαθμίδος τοποθετεῖται εὐκόλως πάλιν μία ἄλλη προσαρμογὴ, ἡ ὁποία προχωρεῖ ὄλον ἐν περισσότερο πρὸς τὴν παιδικὴν ἡλικίαν καὶ διὰ τοῦτο ἀναγκάζεται νὰ προσαρμοσθῇ ψυχικῶς πρὸς τὴν ζωὴν τοῦ παιδιοῦ.

Τοῦτο γίνεται κατ' ἐξοχὴν φανερόν ἀπὸ τοὺς φιλανθρωπιστάς, π. χ. τὸν Basedow: τὸ «μανθάνειν παίζων» σημαίνει ἐν πρώτοις μανθάνω ἐκεῖνο, πού μοῦ ἐπιβάλλουν οἱ πρεσβυτέροί μου. Τὸ ὅτι ἔλειπε ἡ θαυτέρα κατανόησις περὶ τῆς οὐσίας τῆς παιδικῆς ἡλικίας, ὅτι αὕτη εἶναι κατὰ αὐτοτελὲς καὶ μὲ ἴδιαν ὑπαρξιν, τὸ ὅτι συνεπῶς ἔλειπεν καὶ ἡ κατανόησις τοῦ παιγνιδίου, ἀποδεικνύεται καθαρὰ ἔστω καὶ ἐξωτερικῶς, ἀπὸ τὰς εἰκόνας μὲ τὰς ὁποίας ἡ ἐποχὴ ἐκεῖνη παρίστανε, καὶ διὰ τὸν ἑαυτὸν της καὶ διὰ τὰ παιδιὰ, τὸ ἰδεῶδες τῆς παιδικῆς ὑπάρξεως, ὅπως τὸ ἀντελαμβάνετο. Τὰ παιδιὰ εἰς τὰς χαλκογραφίας τοῦ «στοιχειώδους σχολείου» εἰκονίζονται ἔτσι, πού οὔτε τὰ παιδιὰ τῆς ἐποχῆς, πού γνωρίζομεν ἀπὸ τὴν «ποίησιν καὶ ἀλήθειαν» τοῦ Γκαίτε, δὲν θὰ ἤθελαν ποτὲ νὰ εἶναι: δηλ. μικρογραφίαι τῶν μεγαλυτέρων, μικροσκοπικαὶ κυρίαὶ καὶ εὐγενεῖς ἱππόται, τῶν ὁποίων ἡ παιδικὴ αὐτοῦπαρξις καὶ ἀτομικότης, παρ' ὅλην τὴν φαινομένην γελαστὴν καὶ παιδικὴν συμπεριφορὰν, ὑπερβαλλόντως κατεπίεσθη.

Πρώτην φορὰν ὁ Jean Paul («Levana» πρὸ πάντων § 46-54) καὶ ὁ Fröbel εἶδον τὸ πρᾶγμα διαφορετικὰ. Ὅχι διότι ἦσαν καλύτεροὶ διδάσκαλοι, ἀλλὰ διότι δὲν ὑπῆρξαν καθόλου διδάσκαλοι· ὄχι διότι ἐσκέφθησαν κατ' ἐξοχὴν τὸ σχολεῖον καὶ τὰ προβλήματα του, ἀλλὰ διότι ἐσκέφθησαν τὸ παιδί, τὸν

ἄνθρωπον μέσα εἰς τὸ παιδί, τὸ Θεῖον δικαίωμα τοῦ παιδιοῦ
 νὰ εἶναι πρὸ παντὸς ἄλλου παιδί.

Ἡ δρᾶσις καὶ ἡ ἔρευνα τοῦ Fröbel θὰ ἠδύνατο νὰ ἀποδώ-
 ση θαυμασίους καρποὺς καὶ διὰ τὴν ἀγωγήν καὶ διὰ τὴν ἐκ-
 παιδευσιν τῶν μεγαλυτέρων ἡλικιῶν. Ἄλλ' ἐφ' ὅσον ὁ ἴδιος
 ἐστράφη κυρίως πρὸς τὸ νήπιον, παρέμεινε διὰ τοὺς ἀνθρώ-
 πους, ποὺ τυφλώνει ἡ μεγάλη εἰδίκευσις εἰς τὸν κλάδον των,
 ὁ παιδαγωγὸς τοῦ «παιδικοῦ κήπου», ἂν καὶ τὸ σπουδαιότε-
 ρόν του σύγγραμμα μετ' ὄλον τὸ δικαίωμα φέρει τὸ ὄνομα
 «ἄ γ ω γ ἦ τ ο ὦ ἄ ν θ ρ ῶ π ο υ».

Διὰ τοῦτο ὁ Meumann ἔχει δυστυχῶς δίκαιον μετ' τὴν κρί-
 σιν, ποὺ διετύπωσεν ὅτι ἀπὸ τὸν Fröbel δὲν ἐδόθησαν εἰμὴ
 ἐλάχιστα παρορμήσεις διὰ τὴν εἰδικὴν σχολικὴν διδασκα-
 λίαν. Ἡμεῖς οἱ Γερμανοὶ πρέπει νὰ τὸ εἴπωμεν καθαρά: «Εἰς
 τὴν Ἀγγλίαν καὶ Ἀμερικὴν ἐδοκίμασαν εἰς πολὺ μεγαλύτε-
 ρον βαθμὸν νὰ ἀνοικοδομήσουν ἐπὶ Φρεβελιανῶν βάσεων καὶ
 ἀρχῶν τὰς ἀνωτέρας θαθμίδας τῆς διδασκαλίας τοῦ λαϊκοῦ
 σχολείου». Καὶ ἔτσι βλέπομεν σήμερον ὅτι διὰ μέσου τῆς Παι-
 दाγωγικῆς διέρχεται μία τόσον ἰσχυρὰ τάσις πρὸς σύνδε-
 σιν τοῦ σχολείου καὶ τοῦ παιγνιδιοῦ, ὥστε καὶ ἡμεῖς ἐν Γερ-
 μανίᾳ πιστεύομεν ὅτι πρέπει νὰ δανεισθῶμεν διδάγματα ἀπὸ
 τὰ συστήματα τῆς Helen Parkhurst (Dalton=Plan), τοῦ Decroly καὶ
 τῆς Montessori, ἐπειδὴ καθυστερήσαμεν νὰ ἀναλάβωμεν τὴν
 ἐργασίαν αὐτὴν ἀπὸ ἐκεῖ ἀκριβῶς, ὅπου αἱ θάσεις τῆς δι' ἡ-
 μᾶς εὐρίσκοντο θαυτέτερα καὶ ἦσαν ὠραιότεραι καὶ τελειό-
 τεραι, δηλ. ἀπὸ τὸν Fröbel. Διότι ἡ ἀντίληψις τοῦ Φρέβελ περὶ
 ἀγωγῆς ἀναθλύζει ἀπὸ τέτοιον θάθος τῆς θρησκευτικότη-
 τος, ἀπὸ τέτοιαν θέαν τοῦ θείου μέσα εἰς τὸν ἄνθρωπον διὰ
 τὸν σκοπὸν καὶ τὸν δρόμον τῆς μορφώσεώς του, ποὺ δὲν ἡμ-
 πόρεσε νὰ φθάσῃ κανεὶς νεώτερος παιδαγωγός.

Ἐν πάσῃ περιπτώσει τὸ λαϊκὸν σχολεῖον ἡμπορεῖ νὰ δι-
 καιολογηθῇ ἀπὸ τὸ ἔξις: Ὑπῆρξεν ἀπὸ τὴν ἀρχὴν ἀκόμη ἔ-
 να παιδί τ ἦ ς ἄ ν ἄ γ κ η ς, ἔνα μέσον διὰ τὸν ἀγῶνα τῆς
 γυμνῆς ἀνάγκης, καὶ τὸ διακριτικὸν ὄνομα, ποὺ φέρει εἰς
 τὴν εἴσοδόν του δὲν εἶναι «σχολή» δηλαδὴ ἀργία καὶ ἀπραγ-
 μοσύνη, ἀλλὰ: Ἐ ρ γ α σ ί α .

Ἡ «βιομηχανικὴ παιδαγωγικὴ», πρὸ πάντων τῆς 18ης ἐ-
 κατονταετηρίδος, ἔδωκεν ἰσχυρὰν ὄθησιν πρὸς δημιουργίαν
 τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως δι' ὅλα γενικῶς τὰ παιδιά τοῦ

λαοῦ. «Ὁ πτωχὸς πρέπει νὰ διαπαιδαγωγηθῆ διὰ τὴν πτωχείαν», διότι ἡ σωτηρία του ἐξαρτᾶται ἀπὸ «τὴν ὕσιν τὸ δυνατὸν καλυτέραν του μόρφωσιν διὰ μίαν δραστηριωτάτην βιομηχανίαν», γράφει ὁ Πεσταλότσι ἐπίσης, καθ' ὃν χρόνον κοπιᾶζει διὰ τὸ ἴδρυμα τῶν πτωχῶν τοῦ Neuport. Διὰ τοῦτο ὁ ὀδηγὸς ἀσπὴρ τοῦ σχολείου τούτου, τὸ ὁποῖον διὰ τῆς δυνάμεως, τῶν πολιτικῶν καὶ οἰκονομικῶν συμφερόντων τοῦ κράτους ἐξειλίχθη εἰς λαϊκὸν σχολεῖον, λέγεται : Ἐργασία, καὶ ἔμεινεν ἔτσι καὶ ὅταν θραδύτερον ἀκόμη ἡ παιδαγωγικὴ τοῦ λαϊκοῦ σχολείου ἐπὶ πολὺν χρόνον ἐπανελάμβανε τοὺς λόγους τοῦ Πεσταλότσι πρὸς τὸν «Χριστόφορον καὶ τὴν Ἑλσαν». «Ἡ πρώτη, ἡ στοιχειώδης ἐξέλιξις τῶν δυνάμεών μας εἶναι αἰωνία καὶ ἀμετάβλητος εἰς ὅλας τὰς θέσεις καὶ σχέσεις τοῦ ἀνθρωπίνου γένους, πάντοτε ἡ ἴδια καὶ πάντοτε ὁμοία πρὸς ἑαυτήν· στηρίζεται εἰς τοὺς αἰωνίους καὶ ἀναλλοιώτους νόμους αὐτῆς τῆς φύσεως τοῦ ἀνθρώπου: οὔτε ἡ κοινωνικὴ θέσις, οὔτε αἱ σχέσεις, οὔτε αἱ περιστάσεις ἡμποροῦν νὰ ἀπαιτήσουν οἰανδήποτε μεταβολὴν εἰς τὴν ἀκολουθίαν τῶν αἰωνίων νόμων τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως». Μέσα εἰς τοὺς ὡραίους λόγους, ποὺ ἐπρόφερον ὁ Πεσταλότσι περὶ τῆς ἀναπτύξεως τῶν ἐσωτερικῶν δυνάμεων τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως» δὲν ἤκουον — εἰς τὴν παιδαγωγικὴν θεωρίαν τοῦλάχιστον — τὸν ἄλλον Πεσταλότσι, ὁ ὁποῖος εἶχε γίνῃ πολὺ φανατικώτερος διὰ τὴν πρακτικὴν μορφήν τοῦ κρατικοῦ σχολείου καὶ ὁ ὁποῖος π. χ. εἰς ἕνα του ὑπόμνημα πρὸς τὸν μέγαν Δοῦκα τῆς Τοσκάνης εἶχεν εἶπει : «Ὁ ἐξαναγκασμὸς τῆς ἐκμαθήσεως ἐνὸς ἐπαγγέλματος... εἶναι ὁ ἰδιαίτερος φυσικὸς ἐξαναγκασμὸς τῆς ἀστικῆς μορφώσεως» καὶ ὡς πρῶτον μὲν σκοπὸν τῆς μορφώσεως αὐτῆς εἶχεν καθορίσει «ὅτι φέρει εἰς πλήρη συμφωνίαν τὴν ἐσωτερικὴν διάθεσιν τοῦ ἐθνικοῦ πνεύματος μὲ τὰς ἀπαιτήσεις τῆς νομοθεσίας, τὰς ἀνάγκας τοῦ κράτους καὶ τὰς ἀνάγκας τῶν πολιτῶν», ὡς δεύτερον δὲ «τὴν μόρφωσιν ἐκείνων τῶν δεξιότητων ἄνευ τῶν ὁποίων ὁ πολίτης δὲν ἡμπορεῖ νὰ ἐπαρκῆ εἰς τὰς ἀπαιτήσεις τῶν νόμων καὶ τὰς ἀνάγκας τῆς θέσεώς του».

Ἡ ἐργασία λοιπὸν καὶ ὄχι ἡ ἀπραγμοσύνη, ἡ σχολὴ, ἡ το ἡ ἀρχικὴ προέλευσις τοῦ σχολείου μας καὶ πάντοτε ἐφοβεῖτο μήπως δὲν ἐκπληρώσῃ πιστῶς τὸν κύριον σκοπὸν του, εἰάν ἦνοιγε τὴν θύραν διὰ νὰ εἰσέλθῃ κάτι, ποὺ ἀνήκει εἰς τὴν ἀργοσχολίαν ἢ ἡ ἴδια ἢ ἀργοσχολία, ὅπως εἶναι τὸ παιγνί-

δι. Μὲ ἄλλους λόγους ἔκλεισε τὴν εἴσοδον εἰς τὸ παιγνίδι, δηλ. εἰς τὴν δημιουργίαν, εἰς τὴν κίνησιν, εἰς τὴν δρᾶσιν πού γίνονται ὄχι ἀπὸ ἀνάγκην ἢ ἔλλειψιν, ἀλλ' ἀντιθέτως : ἀπὸ πλήμμυραν καὶ πληθωρισμὸν δυνάμεως, χρόνου, θελήσεως, δημιουργικῆς φαντασίας.

Ἄλλ' εἶναι πράγματι ἀρπαγὴ ἀπὸ τὴν ἐργασίαν ὅτι πλουσιοπαρόχως χαρίζομεν εἰς τὸ παιγνίδι ; Καὶ δὲν εἶναι ἀντιθέτως ἀσφαλῆς προειδοποίησις, ὅτι ἀκριβῶς διὰ τὴν ὑπερβολικὴν μανίαν τῆς ἐργασίας, κινδυνεύει νὰ χάσωμεν τὴν αἴσθησιν τῆς γνησίας ἀναπαύσεως, καὶ ὅτι τὴν θέσιν τῆς κατέλαβε ἡ ὀκνηρὰ καὶ ἀνιαρὰ ἀργία ἢ ἡ ἀναζήτησις ἐκνευριστικῶν τέρψεων καὶ διασκεδάσεων ;

Ἄλλ' ἐδῶ ἀνακινούμεν ἓνα ζήτημα τὸ ὁποῖον πρέπει νὰ διαπραγματευθῶμεν ἀκόμη βαθύτερον ἐν συνδυασμῶ μετὰ τὴν εἰνοιαν τῆς ἐργασίας καὶ τῆς παιδαγωγικῆς τῆς σημασίας. Προκαταβολικῶς ὅμως ἠμποροῦμεν νὰ εἴπωμεν ὅτι ἡ ἰκανότης πρὸς ὀρθὴν ἐργασίαν συνδέεται στενωτάτα μετὰ τὴν ἰκανότητα πρὸς ὀρθὸν παιγνίδι, ὅτι μεταξύ των δὲν ὑπάρχει καμμία ἀντίθεσις, ἀλλὰ μία θεθεία καὶ ὀργανικὴ συναλληλία. Ἀπὸ τὴν ἐσπέραν τῆς παραμονῆς τῆς ἑορτῆς καὶ ἀπὸ τὴν ἡμέραν τῆς ἑορτῆς ἴσα ἴσα αὐξάνει ἡ δύναμις νὰ ἐκπληρώσωμεν τὴν καθημερινὴν ἐργασίαν.

Εἶναι ἀνάγκη ἐπίσης νὰ προσθέσωμεν, ὅτι ὅπως τὸ «σχολεῖον τῆς ἐργασίας» δὲν ἠμπορεῖ νὰ εἶναι τὸ ὅλον, διότι ἡ ἐργασία δὲν εἶναι τὸ ὅλον τοῦ ἀνθρώπου, ἔτσι κατ' οὐδένα τρόπον θέλομεν νὰ θέσωμεν εἰς τὴν θέσιν τοῦ σχολείου αὐτοῦ ἓνα «σχολεῖον παιγνιδίου». Ἄλλ' εἶναι καιρὸς νὰ ἀπαντήσωμεν εἰς τὸ πρακτικὸν ἐρώτημα, ποίαν σημασίαν ἔχει τὸ παιγνίδι εἰς τὸ σχολεῖον διὰ τὴν ἐπιτυχίαν τῶν σκοπῶν του ; τὸ παιγνίδι παίζει ἓνα ἐξαιρετικὰ μεγάλον ρόλον εἰς τὸ μεγάλο «σχολεῖον ἐκτὸς τοῦ σχολείου» : δηλ. μέσα εἰς τὴν ζωὴν πρὸ τοῦ σχολείου, παραλλήλως πρὸς τὸ σχολεῖον καὶ μετὰ τὸ σχολεῖον.

3. ΤΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τὸ παιγνίδι εἰς τὸ σχολεῖον δύναται νὰ δικαιολογηθῇ καὶ ἀπαιτηθῇ κατὰ διαφόρους τρόπους : μίαν φοράν «ἀπὸ τὸ παιδί», ὅπως ἐπίσης «ἀπὸ τὸν μαθητὴν». Διότι ὁ ἰδιαίτερος σκοπὸς τοῦ σχολείου ἔγκειται εἰς τοῦτο : εἰς τὸ νὰ εἶναι

τόπος τῆς μαθήσεως, τῆς πνευματικῆς πρὸ πάντων ἀναπτύξεως· τὸν σκοπὸν ὅμως αὐτὸν ἡμπορεῖ νὰ ἐκπληρώσῃ πάντοτε μόνον μὲ τὸ παιδί, ποῦ εἶναι διαρκῶς ἕνας ὁλόκληρος, ἕνας πλήρης ἄνθρωπος, μὲ ὄλας τὰς ἀνάγκας, τὰς ὁρμὰς καὶ τὰς κλίσεις, ποῦ πληροῦν τὸν κύκλον τῆς παιδικῆς ζωῆς. Εἰς τὰς ὁρμὰς αὐτὰς ὑπάγεται ἐπίσης καὶ ἡ ὁρμὴ πρὸς μάθησιν, φυσικά καὶ ἡ πρὸς σχολικὴν μάθησιν — ἀλλ' ὑπάγεται μόνον ὡς μέρος.

Διὰ τοῦτο εἶναι ἀδύνατον, καὶ ἂν ὑποτεθῇ ὅτι τὸ ἠθέλωμεν, νὰ ἀπαιτήσωμεν ἀπὸ τὸ παιδί νὰ ἀφήσῃ πρὸς τῆς θύρας τοῦ σχολείου κάθε τι, ποῦ δὲν ἀνήκει εἰς τὴν ιδιότητά του ὡς μαθητοῦ. Ἐπειτα ἐκτὸς τούτου θὰ ἠδυνάμεθα φυσικά νὰ λάθωμεν ὑπ' ὄψιν, ὅτι κάθε μάθησις καὶ αὐτὴ ἀκόμη ἡ μερικωτάτη φαινομενικῶς μάθησις, εἰς τὴν πραγματικότητα εἶναι ἐνέργεια τ ο ὕ ὄ λ ο υ ἀνθρώπου, τὸν ὁποῖον ἐπὶ βλάβῃ τῆς ἐπιτυχίας τῆς μερικῆς μαθήσεως ἡμποροῦμεν νὰ καταπιέσωμεν. Ὅσα περισσότερα ὅμως τὸ σχολεῖον θέλει νὰ εἶναι κάτι διαφορετικὸν ἀπὸ ἀπλοῦν Ἴδρυμα μεταδόσεως γνώσεων, ὅσον περισσότερον θέλει νὰ εἶναι σχολεῖον ἀγωγῆς, «κέντρον τῆς ζωῆς τῆς νεότητος», τόσον σπουδαιότερον εἶναι νὰ ἀνταποκρίνεται τοῦτο εἰς τὴν ὄλην, τὴν πλήρη ζωὴν τοῦ παιδιοῦ: νὰ τοῦ ἐπιτρέπη, μὲ μίαν λέξιν, νὰ ζῆ ἐκεῖ ὡς π α ι δ ί , ὄχι μόνον ὡς μ α θ η τ ῆς .

Ἐπειδὴ τώρα, ὡς εἶναι αὐτονόητον, ἡ στιγμή τῆς πρώτης εἰσόδου εἰς τὸ σχολεῖον εἶναι μὲν ἐν πάσῃ περιπτώσει ἕνας σπουδαῖος σταθμὸς εἰς τὴν ζωὴν τοῦ παιδιοῦ — εἶναι δὲ γνωστὸν ὅτι τὸ 7ον ἔτος τῆς ἡλικίας ἀποτελεῖ, ἀπὸ φυσιολογικῆς ἀπόψεως, ἕνα σημαντικὸν σταθμὸν ἐπίσης, δὲν ἡμπορεῖ ὅμως νὰ σημαίνῃ ἀποκοπὴν ἀπὸ τὴν παλαιάν καὶ ἔναρξιν ἐντελῶς νέας ζωῆς, ἐπειδὴ ἐπὶ πλέον τὸν σχολεῖον, παρὰ τὸν σχετικῶς μικρὸν ἀριθμὸν τῶν ὥρων ἐργασίας, πιέζει μὲν ψυχικῶς μὲ πολὺ ἰσχυρὸν θάρος πρὸ πάντων τὸν ἀρχάριον, ἀλλὰ δὲν καθιστᾷ καθόλου ἀδύνατον μίαν ζωὴν τοῦ παιδιοῦ π α ρ α λ ἡ λ ω ς πρὸς τὸ σχολεῖον· διὰ τοῦτο συμπεραίνομεν ἐξ αὐτοῦ, ὅτι ἡ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ ἐν τῷ σχολείῳ δὲν πρέπει ἐπ' οὐδενὶ λόγῳ νὰ ἔχη διαφορετικὸν ρυθμὸν, ἀπὸ ἐκείνον, ποῦ φύσει ἀρμόζει εἰς τὴν ἐλευθέραν παιδικὴν ζωὴν τῆς ἡλικίας αὐτῆς. Ἐννοεῖται, ὅτι θὰ ὑπάρχη, καὶ πρέπει νὰ ὑπάρχη, μία διαφορὰ τοῦ βαθμοῦ τῆς ἐνεργείας μεταξὺ σχολείου καὶ μὴ σχολείου — ἐλευθέρας ζωῆς. Διότι μεταξὺ τῶν

σκοπῶν τοῦ σχολείου εἶναι θέβαια, νὰ συνηθίσῃ τὸ παιδί εἰς τὴν θαυμασίαν μετάβασιν πρὸς τὴν κανονικὴν δρᾶσιν, πρὸς δρᾶσιν καθ' ὠρισμένον χρόνον καὶ κατεύθυνσιν, πού καθορίζουν οἱ ἄλλοι· ἦτοι, μὲ μίαν λέξιν, νὰ ὀδηγήσῃ τὸ παιδί ἀπὸ τὸ παιγνίδι εἰς τὴν ἐργασίαν. Ὁ Hegel ἐπίσης, τὸ γεγονός τῆς πρώτης εἰς τὸ σχολεῖον εἰσόδου, ἐθεώρει πρὸ πάντων ὡς τὴν σπουδαίαν ἐκείνην περίοδον, κατὰ τὴν ὁποίαν τὸ παιδί ἀπὸ τὴν «ιδιωτικὴν» σφαῖραν τῆς οικογενείας του ἐναρθρώνεται διὰ πρώτην φοράν εἰς μίαν γενικωτέραν, ἀντικειμενικωτέραν περιοχὴν, εἰς μίαν περιοχὴν, ἡ ὁποία ἐνδιαφέρεται πολὺ ὀλιγώτερον διὰ τὰς προσωπικὰς μας ἐπιθυμίας καὶ συνηθείας, δὲν ὀφείλει ἄλλωστε νὰ ἐνδιαφέρεται, διότι ὡς γενικὴ ἀπαίτησις καὶ ἀντικειμενικὸς κανὼν ἀντιστρατεύεται μᾶλλον πρὸς ἡμᾶς. Αὐτὸ φαίνεται ἤδη ἀπὸ τὸ γεγονός τῆς ἐνάργεως τῶν ἐργασιῶν τοῦ σχολείου, τοῦ ὥρολογίου προγράμματος καὶ τῶν διακοπῶν, πού δὲν ἐρωτᾷ διὰ τὰς ιδιωτικὰς ἐπιθυμίας καὶ συνηθείας ἐκάστης οικογενείας, ἀλλὰ λαμβάνει ὑπ' ὄψιν τὰ γενικὰ συμφέροντα, τὰ προβλήματα καὶ τὰ ἦθη καὶ ἔθιμα τῆς κοινωνίας τοῦ λαοῦ : π. χ. Τὸ κλίμα, τὰ ἔθιμα τοῦ τόπου, τὰς ἀσχολίας τῶν κατοίκων. Ἡ ἀγωγή πρὸς τὰ γενικὰ αὐτὰ ζητήματα εἶναι μεταξὺ τῶν σκοπῶν τοῦ σχολείου ἐπίσης.

Ἄλλὰ τὸν σκοπὸν αὐτὸν θὰ ἐπιτύχῃ χεῖριστα ὁ Παιδαγωγός, ἐὰν ἀπὸ τὴν πρώτην ἡμέραν ἐνεργῇ κατὰ τὸ ἀξίωμα : «νὰ λυγίσω ἢ νὰ σπάσω»· διότι οἱ πολλοὶ σπασμένοι κλάδοι, πού ὑπάρχουν ἔπειτα εἰς τὸν δενδρόκηπον, πού τοῦ παρεχωρήθη, νὰ καλλιεργήσῃ καὶ ἐξευγενίσῃ, αὐτοὶ δὲν φέρουν πλέον ἐπὶ πολὺν χρόνον οὔτε τοὺς παλαιοὺς ἀγρίους καρποὺς οὔτε τοὺς εὐγενεῖς πού ἐπιθυμεῖ νὰ ἔχῃ. Ἐὰν ὁ παιδαγωγός ἐνεργῇ ἄλλως, ὑποστηρίζει αὐτὸν ἐπίσης ὀλόκληρον τὸ πνεῦμα τῆς κοινωνίας, ἡ γενικὴ συνήθεια, τὰ ἔθιμα καὶ τὸ παράδειγμα πανταχόθεν.

Τὸ παιδί θέλει νὰ παίξῃ καὶ πρέπει διὰ τοῦτο νὰ παίξῃ καὶ ἐν τῷ σχολείῳ, ὄχι μόνον κάποτε, ἀλλὰ πολὺ συχνά, ἰδίως εἰς τὴν ἀρχὴν, μέχρις ὅτου ἡ οὐσία του, ἡ ἐσωτερικὴ του ἀνάγκη μεταβληθῇ μέσα στὸ παιγνίδι καὶ μὲ τὸ παιγνίδι πού ἐχώρησε, τόσον πολὺ, ὥστε μόνον του νὰ ζητῇ περισσότερο τὴν ἐργασίαν ἀπὸ τὸ παιγνίδι, περισσότερο τὴν σκόπιμον καθοδήγησιν τῶν ἄλλων ἀπὸ τὴν ἐσωτερικὴν του ἀπαίτησιν, ὥστε τέλος, ὅπως οἱ πρεσβύτεροι, καὶ αὐτὸ τὸ

παιγνίδι νά θεωρηῖ ὡς μίαν ὠραίαν ἐργασίαν, κατὰ τὴν ὁποίαν ὅμως πάντοτε ἐνδιαφέρει τὸ γνῶρισμα κάθε γνησίας ἐργασίας — δηλ. ἡ ἐπιτυχία, τὸ δημιουργηθὲν, τὸ παρὰχθὲν ἔργον.

“Ὅποιος θεωρεῖ τοῦτο ἀδύνατον, αὐτὸς δὲν λαμβάνει ὑπ’ ὄψιν ὅτι μεταξὺ τοῦ παιγνιδιοῦ καὶ τοῦ κυρίου σκοποῦ τοῦ σχολείου, δηλ. τῆς μαθήσεως, δὲν ὑπάρχει κανὲν ἀγεφύρωτον χάσμα, αὐτὸς λησμονεῖ ὅτι τὸ παιγνίδι ἀκριβῶς, ὅπως εἶδομεν, εἶναι ἡ θεμελιώδης καὶ κυρία μέθοδος, μὲ τὴν ὁποίαν ἡ ἰδία ἡ φύσις ὀδηγεῖ τὸ παιδί νά μανθάνῃ. “Ὅ,τι λοιπὸν ἀπαιτοῦμεν ἀπὸ τὸ σχολεῖον, ὅταν τοῦ ζητοῦμεν χῶρον διὰ τὸ παιγνίδι καὶ κατανόησιν τοῦ παιγνιδιοῦ, δὲν εἶναι ἡ ἀπαίτησις νά ἐγκαταλείψῃ τὸν σκοπὸν του, δηλ. τὴν μετάδοσιν πνευματικῶν περιεχομένων, ἀλλὰ μόνον νά ἐπιδιώξῃ τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ σκοποῦ αὐτοῦ μὲ ἄλλους παιδικωτέρους δρόμους. Εἶναι πλάνη νά νομίζωμεν, ὅτι ὁ ἄνθρωπος μεγαλώνει, μανθάνει, ἀνέρχεται, ἐπιτυγχάνει κἄτι μόνον ἐκεῖ, ὅπου ἡ ἐργασία γίνεται μὲ σοβαρὸν ὕφος, συνωφρωμένον μέτωπον, καὶ μὲ συνεσφιγμένους ὀδόντας. Ἀντιθέτως: Ἐὰν εἶναι βέβαιον, ὅτι καμμίαν μεγάλη ἐπιτυχία δὲν γίνεται χωρὶς καρτερίαν καὶ ὑπομονήν, (οἱ θεοὶ καθώρισαν ὅτι ἡ νίκη ἐπιτυγχάνεται μὲ τὸν ἰδρωτὰ), δὲν σημαίνει αὐτὸ ὅτι ὁ δρόμος, πού φέρει εἰς τὴν ἐπιτυχίαν δὲν ἔμπορεῖ νά συνοδεύεται μὲ χαράν, εὐθυμίαν καὶ ἀγαλλίασιν. Καὶ οἱ παίζοντες ἔμποροῦν νά παίζουν μέχρις ὅτου ἰδρώσουν, μέχρις ὅτου καταναλώσουν καὶ τὴν τελευταίαν των δυνάμιν’ καὶ ἐπαναλαμβάνουν αὐτὸ πάντοτε. Ὑπάρχει μέσα εἰς τὴν φύσιν κάθε δυνάμεως, κάθε ἰκανότητος τοῦ πνευματικοῦ καὶ σωματικοῦ μας ὀργανισμοῦ, νά θέλῃ νά ἀσχολῆται, νά ἐνεργῇ, νά ἀσκήτῃ. Ἡ ὀκνηρία δὲν εἶναι ἀπόλαυσις καὶ χαρὰ — εἶναι τὸ μᾶλλον ἀφύσικον ἀπὸ ὅλα τὰ παιδικὰ ἐλαττώματα — χαρὰ τούναντίον εἶναι ἡ δραστηριότης ἡ ἀσκησις τῆς δυνάμεώς μας ἐπάνω εἰς τὰ μέλη τοῦ σώματός μας, εἰς τὰ πράγματα καὶ εἰς τοὺς ἀνθρώπους, ὑπὸ τὴν προϋπόθεσιν, ὅτι αὐτὸ γίνεται ἐλευθέρως, συμφώνως πρὸς τὴν ἐσωτερικὴν μας ὄψιν καὶ τὸν ἰδικόν μας ρυθμόν. Διὰ τοῦτο ἀποτελεῖ πάντοτε θαυράτην κατηγορίαν κατ’ αὐτοῦ τοῦ ἰδίου ἀρχηγοῦ, ἐὰν πρόκειται νά κατηγορήσῃ τοὺς εἰς αὐτὸν ἐμπιστευμένους, διὰ ὀκνηρίαν καὶ ἔλλειψιν συμμετοχῆς, διότι ἡ αἰτία ὁφείλεται εἰς αὐτόν. Διότι ἡ φυσικὴ ἀπαίτησις τοῦ ἀν-

θρώπου τὸν ὀδηγεῖ ὄχι πρὸς τὴν ὀκηριάν, ἀλλὰ ἀντιθέτως πρὸς τὴν δρᾶσιν καὶ ἐνέργειαν, ὡς δύναται τις πάντοτε νὰ παρατηρήσῃ, ὅταν ἀφήσῃ μόνους τοὺς ἰδίους ἀνθρώπους — νέους καὶ πρεσβυτέρους.

Τὸ παιγνίδι κατ' ἀρχὰς δὲν θέλει τίποτε ἄλλο παρὰ μόνον τὴν δρᾶσιν αὐτὴν καθ' ἑαυτὴν· αὐτὴ εἶναι αὐτοσκοπός· κάθε τι ἄλλο, π. χ. ἡ ἐπιτυχία, ἡ μάθησις, εἶναι ἀπλῶς δευτερεύων σκοπός. Τὸν δευτερεύοντα αὐτὸν σκοπὸν ἐπιτυγχάνει τὸ παιδικὸν παιγνίδι κατὰ τρόπον τόσον ὑπέροχον, ποῦ ἤμπορεῖ νὰ ἐπισύρῃ τὸν φθόνον τοῦ σχολείου. Τὸ δὲ σχολεῖον θὰ ἠσθάνετο μεγάλην χαρὰν, ἂν ἠδύνατο νὰ ἐπιτύχῃ κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον τὸν κύριόν του σκοπὸν. «Τὸ ἐνδιαφέρον μὲ τὸ ὅποιον τὸ παιδί συλλαμβάνει κάθε νέον, ἡ ἐνεργητικὴ παρατήρησις, μὲ τὴν ὁποίαν ἀντιμετωπίζει τὰ πράγματα καὶ τὰ γεγονότα, τὰς εἰκόνας καὶ τοὺς ἤχους· ἡ ἀκαταπόνητος διάθεσις μὲ τὴν ὁποίαν δέχεται πάντοτε ἐκ νέου ἐντυπώσεις, ποῦ εἶδεν συχνὰ ἔως τότε (π. χ. τὰς εἰκόνας καὶ τὰ στιχάκια ἐνὸς εἰκονογραφημένου βιβλίου)· ἡ δίψα τοῦ παιγνιδιοῦ, ποῦ λαμβάνει τὰς χιλίων εἰδῶν μορφὰς τῆς περιβαλλούσης ζωῆς, τὰς ἀπομιμείται καὶ τὰς μετασχηματίζει, ὅλα αὐτὰ εἶναι ἐνέμετρα, ποῦ μεταβάλλονται μόναι των εἰς ὠφελίμους πνευματικὰς γνώσεις». Τὸ παιδί θέλει νὰ τοῦ τραγουδοῦν στιχάκια, ὄχι διὰ νὰ τὰ μανθάνῃ, ἀλλὰ διὰ νὰ τὰ ἀκούῃ καὶ νὰ χαίρῃ πάντοτε δι' αὐτὰ — ἀ λ λ' εἰ ς τὸ τ ἔ λ ο ς τ ἄ μ α ν θ ἄ ν ε ι . Ἀκούει μὲ προσοχὴν τὸ γλωσσικὸν χάος, ποῦ τὸ περιβάλλει, προσπαθεῖ νὰ ἐννοήσῃ καὶ νὰ ἀπομιμηθῇ, ὄχι μὲ τὸν σκοπὸν νὰ ἐντυπωθῇ καὶ νὰ διατηρήσῃ τὰς λέξεις, ἀλλὰ διὰ νὰ εὐρίσκεται εἰς ψυχικὴν ἐπαφὴν μὲ τὸ περιβάλλον τοῦ — μ α ν θ ἄ ν ε ι ὅ μ ω ς συγχρόνως νὰ ὀμιλῇ παίζων. Κατὰ τὸν περίπατον σταματᾷ πρὸ ἐκάστης προθήκης καὶ ζητεῖ νὰ τοῦ δείξουν καὶ τοῦ ἐξηγήσουν τὰ μεγαλοπρεπῆ ἐκθέματα, ὄχι διὰ νὰ τὰ γνωρίζῃ αὔριον ἢ μετὰ ἔν ἔτος, ἀλλὰ μόνον, διὰ τὴν στιγμὴν ἐκείνην, ἀποκτᾷ ὀμως συγχρόνως δ ι α ρ κ εῖ ς καὶ μ ο ν ῖ μ ο υ ς γ ν ὴ σ ε ι ς διὰ τὴν ἐξωτερικὴν μορφήν, τὴν σημασίαν καὶ τὸν σκοπὸν τῶν πραγμάτων. Μιμείται, παίζει, τὰς ἐργασίας τῆς μητρὸς καὶ μανθάνει συγχρόνως διατὶ χρησιμεύει αὐτὸ καὶ ἐκεῖνο τὸ ἐργαλεῖον καὶ σκευὸς, πῶς ἐκτελεῖται αὐτὸ ἢ ἐκεῖνο τὸ παρασκεύασμα. Εἰς τὴν συνείδησιν τοῦ παιδιοῦ δὲν ὑπάρχει τίποτε εἰμὴ στιγμιαῖαι χαρὰι καὶ ἐνδιαφέροντα τῆς

παρούσης στιγμῆς — πέραν ὅμως κάθε σκοποῦ προβάλλον, μὲ τὸν πολλαπλασιασμόν τοῦ θησαυροῦ τῶν γνώσεων, διαρκεῖς ἐπενέργειαι διὰ τὸ μέλλον». (W. Stern, «Ψυχολογία τῆς πρώιμου ἡλικίας»).

Ἔτσι τὸ σχολεῖον χρειάζεται τὸ παιγνίδι, διότι ἔχει νὰ ἀσχοληθῆ μὲ τὸ παιδί, εἰς τὰς ἀνάγκας τῆς ζωῆς τοῦ ὁποίου ἀνήκει τὸ παιγνίδι. Τὸ σχολεῖον χρειάζεται ἀκόμη τὸ παιγνίδι διὰ τὸν ἰδιαιτέρον σκοπὸν τοῦ ὡς σχολείου, διότι τὸ παιγνίδι παριστάνει μίαν μεγαλειώδη καὶ τελείαν μέθοδον διδασκαλίας καὶ μαθήσεως, ἡ ὁποία ἐπιτυγχάνει τοῦ σκοποῦ τῆς μὲ θαυμαστὴν ἀσφάλειαν. Σκοπὸς τῆς δὲν εἶναι ἡ ἐξέλιξις τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὴν ὠριμότητα καὶ ἡ πλήρης ἐνάρθρωσις τοῦ πρὸς τὴν κοινωνίαν, ἀπὸ τὴν ὁποίαν οὐσιαστικῶς καθορίζονται τὸ παιγνίδι καὶ τὰ παιγνίδια. Διότι ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος ὑπάρχουν παιγνίδια, τὰ ὁποῖα, ὡς λέγει ὁ Πλάτων εἰς τοὺς «Νόμους» του, «ἐκ φύσεως ἰδιάζουν διὰ κάθε ἡλικίαν τῶν παιδιῶν» καὶ «τὰ ὁποῖα ἐπινοοῦν σχεδὸν μόνον τῶν τὰ παιδιὰ μόλις συναθροισθῶν κᾶπου», διότι ἀναβλύζουν ἀπὸ τὸν πρωταρχικὸν πανανθρώπινον πυθμένα. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ὅμως τὸ παιδικὸ παιγνίδι ἐπίσης δείχνει πανταχοῦ τὸ εἶδος καὶ τὴν βαθμίδα τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ, λαμβάνει ἀπὸ ἐκεῖ παρρομήσεις, κατεύθυνσιν, μορφὰς καὶ ἀποδεικνύει μὲ αὐτὸ τὸ εὐρύτερον νόημα τοῦ παιγνιδιοῦ, πὺ συνίσταται εἰς τὸ νὰ διδάσκῃ τί χρειάζεται τὸ παιδί ὡς ἀναπτυσσόμενον μέλος τῆς κοινωνίας. Ἔτσι τὸ διδακτικὸν παιγνίδι εἶναι μία πρωταρχικὴ ἐφεύρεσις τῆς Παιδαγωγικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς τοῦ ἰδίου τοῦ λαοῦ. Ἡ Παιδαγωγικὴ τοῦ σχολείου ἔπειτα δὲν ἔχει παρὰ νὰ παραλάβῃ τὸ παιγνίδι καὶ νὰ τὸ συνεχίσῃ.

4. ΤΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ Εἰς τὸ κατώτερον τμήμα τοῦ λαϊκοῦ σχολείου

Τὰ προβλήματα τῆς διδασκαλίας καὶ μαθήσεως τοῦ κατώτερου τμήματος τοῦ λαϊκοῦ σχολείου συνδέονται στενῶτα πρὸς τὸ «φυσικὸν πρόγραμμα τῆς διδασκαλίας» τῆς νηπιακῆς ἡλικίας: Δηλαδή ἐκπαίδευσις ἢ ἄσκησις τῶν σωματικῶν καὶ πνευματικῶν ὀργάνων: τῆς χειρὸς, τῶν ποδῶν, τῶν αἰσθήσεων, τῆς γλώσσης· ἡ γνωριμία μὲ τὸν περιβάλλοντα κόσμον καὶ ἡ κατανόησις αὐτοῦ μὲ τὴν ἐκμάθησιν τῶν ὀνομάτων, τῶν ἀντικειμένων, τὴν παρατήρησιν καὶ τὴν πρώτην

ἀναγνώρισιν τῶν σχέσεων αὐτῶν ἢ ἀπόκτησις ἔπειτα τῶν βασικῶν δεξιότητων καὶ τῆς τεχνικῆς τῆς ἀναγνώσεως, γραφῆς καὶ ἀριθμῆσεως, αἱ ὁποῖαι εἶναι τόσοσ ἀπαραίτητοι διὰ τὴν κατάκτησιν καὶ κατανόησιν τοῦ πνευματικοῦ κόσμου τῆς κοινωνίας μας, ὅπως ἡ δραστηριότης τῶν ποδῶν καὶ τῶν αἰσθήσεων διὰ τὴν κατάκτησιν τοῦ περιβάλλοντος χώρου. Ὁλα αὐτὰ προβάλλουν ὄχι ἀπὸ τὸ ἀφηρημένον μερικὸν ἄτομον «παιδί», ἀλλὰ ἀπὸ τὸ παιδί, ὡς μέλος αὐτῆς τῆς ἐντελῶς ὠρισμένης κοινωνίας τοῦ λαοῦ μὲ ὠρισμένην ἱστορικὴν καὶ ἐκπολιτιστικὴν θέσιν καὶ διὰ τοῦτο δὲν εἶναι ξένη θία, ἀλλὰ ἐκπλήρωσις ἐνδομύχου θελήσεως τοῦ παιδιοῦ, διότι τὸ παιδί μόνον ἔστι θὰ γίνῃ ὅ,τι θέλει νὰ γίνῃ: ὠριμον δηλ. μέλος τῆς κοινωνίας τῆς ἐποχῆς του.

Τὸ παιγνίδι, ποῦ χρησιμεύει διὰ τὴν ἐξυπηρέτησιν τῆς ἐκμαθήσεως τῆς ἀναγνώσεως καὶ ἀριθμῆσεως θὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ παρακάτω. Εἶναι φανερόν φυσικά, ὅτι τὸ εἶδος αὐτὸ τοῦ παιγνιδιοῦ περιορίζεται πρὸ πάντων εἰς τὴν κατωτέραν θαθμίδα τοῦ λαϊκοῦ σχολείου. Εἰς τὸ ἀνώτερον τμήμα τὸ παιγνίδι ὑποχωρεῖ γενικῶς εἰς ὄφελος τῆς ἐργασίας, ἢ ὁποῖα προβάλλει ἐντονωτέρα. Τὸ παιγνίδι εἰς τὸ ἐξῆς, ὅπου παρουσιάζεται, ἔχει ἐν μέρει μίαν ἄλλην ἔννοιαν: θεωρεῖται πρὸ πάντων ὡς δρᾶσις μέσα εἰς κοινωνικὸν σύνδεσμον, ὡς ἀρχηγία (ἀρχηγός), ὡς ἀκολουθία (ὁπαδός), ὡς ἀγὼν ἀμίλλης.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ

«Ὁ ἄνθρωπος μορφώνεται διὰ τοῦ ἀνθρώπου».

(F. Volf. «Περὶ τῆς ἐπιστήμης τῆς ἀρχαιότητος» 1807)

Ἡ πλευρά τοῦ παιγνιδιοῦ δὲν πρέπει εὐθύς ἐξ ἀρχῆς νὰ ὑποτιμηθῇ. Ἡ πρώτη εἴσοδος εἰς τὸ σχολεῖον σημαίνει διὰ πολλὰ παιδιά, πρὸ πάντων σήμερον, μίαν νέαν περίοδον τῆς ζωῆς των, διότι αἰφνιδίως εἰσέρχονται εἰς ἕνα ἀνομοίως μεγαλύτερον σύνδεσμον ἀνθρώπων. Ἡ φυσικὴ ἐξέλιξις τοῦ παιδιοῦ θὰ ἔπρεπε θεβαίως νὰ τὸ εἶχεν ὀδηγήσει ἤδη πρὸ πολλοῦ πέραν τῆς σπουδαιοτάτης σχέσεως τοῦ Ἐγὼ) Σὺ, πρὸς τὴν μητέρα του, εἰς τὰς σχέσεις του πρὸς τὴν ὀμάδα τῶν ἀδελφῶν του κατ' ἀρχὰς, ἔπειτα πρὸς τὴν ὀμάδα τῶν συμπαικτῶν του εἰς τὸν δρόμον καὶ εἰς τὴν πλατεῖαν. Ἄλλ'

αί συνθήκαι τῆς μεγαλοπόλεως ἀφ' ἑνός, καὶ ἔπειτα τὸ σύστημα τῆς γεννήσεως ἑνός μόνον παιδιοῦ, ποῦ ἐπεκτείνεται κατὰ τρόπον ἀνήσυχον, συντελοῦν ὥστε πολλά παιδιὰ, ὅταν ἔρχωνται εἰς τὸ σχολεῖον, φέρουν μαζύ των πενιχροτάτην πείραν διὰ τὸ ὁμαδικὸν παιγνίδι, πολὺ περισσότερον δὲ διὰ μίαν πολὺ μεγαλυτέραν ὁμάδα, ὅπως εἶναι ἡ ὁμάς τῆς τάξεως ἢ καὶ ὀλόκληρον τὸ σχολεῖον. Ἐὰν ἤδη καὶ αὐτὸ ἀκόμη τὸ παιδί, ποῦ ἀναπτύσσεται ὑπὸ εὐνοϊκῆς κοινωνικῆς συνθήκας, δηλ. μέσα εἰς μεγάλην οἰκογένειαν καὶ εἰς τὴν φυσικὴν ὁμάδα τῶν συμπαικτῶν τῆς γειτονιάς, συναντᾷ δυσχερείας διὰ τὴν ἐνάρθρωσίν του μέσα εἰς τὴν τάξιν, διότι αἱ κοινωνικαὶ ἱκανότητες τοῦ 7ου ἔτους τῆς ἡλικίας φθάνουν μόνον μέχρι τ ἦ ς μ ι κ ρ ᾶ ς ὁ μ ᾶ δ ο ς, αἱ δυσχερεῖαι αὐταὶ φυσικὰ εἶναι πολὺ μεγαλύτεραι διὰ τὰς εἰδικὰς ἐκείνας συνθήκας τῆς σημερινῆς ἐποχῆς.

Τὸ σχολεῖον ἐξ ἄλλου μόνον του δυσχεραίνει τὴν ὀρθὴν κοινωνικὴν μόρφωσιν κατὰ πολλοὺς ἐπίσης τρόπους : μίαν φορὰν διὰ τοῦ πολὺ μεγάλου γενικῶς ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν ἐκάστης τάξεως (μεταξὺ 50—60 παιδιῶν δὲν εἶναι δυνατὸν πλέον νὰ ὑπάρξη ἐνότης), καὶ ἔπειτα ἐπίσης διὰ τοῦ συστήματος τῶν χωριστῶν καθ' ἡλικίαν τάξεων. Ἡ διαίρεσις τῶν μαθητῶν εἰς ὁμάδας ἐπὶ τῇ θάσει τοῦ ἔτους τῆς γεννήσεως εἶναι καταφανεστάτη ἀπόδειξις, ὅτι τὸ σχολεῖόν μας ἔχει ὑπ' ὄψιν του μόνον τὸν μαθητὴν, ὄχι τὸ παιδί : σκεπτόμεθα μόνον πῶς θὰ δημιουργήσωμεν ἕνα ὅσον τὸ δυνατὸν «ὁμοιογενὲς μαθητικὸν σῶμα», τοῦ ὁποῖου ἡ τελειοποίησις γίνεται ἔπειτα μὲ τὸ σύστημα τῶν σχολείων τοῦ Mannheim, ὅπου οἱ ὁμήλικες διαιροῦνται ἄλλην μίαν φορὰν κατὰ τὸν βαθμὸν τῆς νοήσεως εἰς βοηθητικὰς τάξεις (εὐήθεις), προαγωγικὰς τάξεις (ἀνώμολοι) κυρίας τάξεις (δ-μαλοὶ) καὶ γλωσσικὰς τάξεις (ὑπερκανονικοί).

Ἡ ζωὴ ἔξω εἰς τὴν φυσικὴν γειτονίαν, τὸ σχολεῖον αὐτὸ τοῦ παιγνιδιοῦ, κάμνει τὴν κατανομήν ὅλως διόλου διαφορετικά: Οἱ διαφόρου ἡλικίας ἀδελφοὶ καθὼς καὶ αἱ ὁμάδες παιγνιδιοῦ τῆς γειτονιάς, ποῦ ἀποτελοῦνται κανονικῶς τοῦλάχιστον ἀπὸ τρεῖς ἕως τέσσαρας ἀναμεικτους ἡλικίας, μᾶς δείχνουν ἕνα ἄλλο σύστημα τοῦ σχηματισμοῦ ἐνώσεως καὶ συνδέσμου, τῆς ἐναλλασσομένης ἀρχηγίας, διευθύνσεως καὶ ἐπιδράσεως. Ἡ μεγάλη ἐπιτυχία ἀκριβῶς τοῦ σχολείου τοῦ οὐ τοῦ οὐ τῆς ζωῆς καὶ ἡ συνήθης μικρὰ, ἀπὸ ἀπόψε-

ως άγωγής και κοινωνικής μορφώσεως, έπιτυχία του έπισημου καλουμένου σχολείου, ήτο ή άφορμή, που παρεκίνησε τον καθηγητήν Peter Petersen εις τό πειραματικόν σχολείον του Πανεπιστημίου της Ίένας, νά εγκαταλείψη τό σύστημα των ένιαυσίων τάξεων και νά εισαγάγη τό σύστημα των ομάδων, έκάστη των οποίων περιλαμβάνει τρεις ήλικίας μαθητών. Αί ομάδες αυτές ήμπορούν νά αποτελέσουν τάς πραγματικές κοινωνίας του παιγνιδιού, της ζωής και της μαθήσεως επίσης. Έδω επίσης εύρίσκεται ένας άπό τους λόγους, διά τους οποίους πολλά όλιγοτάξια σχολεία ύπερτερούν όχι μόνον παιδαγωγικώς, αλλά και διδακτικώς άκόμη άπό πολλά πλήρη και έξωτερικώς πολύ καλύτερα λαϊκά σχολεία. Προς τούτοις δέν λαμβάνομεν ύπ' όψιν μόνον διά τους έκάστοτε νεωτέρους, την θεμελιώδη όρμήν της μιμήσεως, που έχει τεραστίαν σπουδαιότητα διά κάθε έκπολιτιστικήν έξέλιξιν του άνθρωπίνου γένους· διότι ως προϋπόθεσις παντός πολιτισμού είναι ή διάρκεια του όμοίου πέραν των όρίων της βραχείας ζωής των άτομων. Άλλά λαμβάνομεν ύπ' όψιν έξ ίσου την έξέλιξιν των ήθικων δυνάμεων της βοηθείας και της ευθύνης. Διότι πάντοτε ό άλλος μάς μεταθέτει εις την «θέσιν» του άδελφού, βοηθού, συντρόφου, άρχηγού, όπαδού, άπό όπου πηγάζουν αί ουσιώδεις ήθικαι δυνάμεις. Διότι την θέλησιν διδάσκεται κανεις μόνον με την θέλησιν, την βοήθειαν μόνον με την βοήθειαν, την άγάπην μόνον με την άγάπην, πράγμα διά τό όποϊόν ό άλλος ως ζωντανόν « Σ ύ » είναι πάντοτε άπαραίτητος.

Έδω, τέλος, εύρίσκει την φυσικήν της ίκανοποίησιν ή άποψις της συνειδήσεως της αξίας, την όποϊαν τονίζει τόσον πολύ ή άτομική ψυχολογία, χωρίς νά ύποφέρουν οί νεώτεροι μαθηται άπό τά συναισθήματα της μειονεκτικότητας, πράγμα που συμβαίνει μεταξύ των άποκλειστικώς όμηλικών μεταξύ των όμηλικών δέ ό καθεις δέν ύπολείπεται των άλλων πάντοτε ευκόλως και χωρίς θλάθην του αυτοσυναισθηματος και της αυτοπεποιθήσεως.

Άλλ' έάν αφήσωμεν τον άρχάριον μαθητήν μόνον εις την φυσικήν όρμήν του προς τό παιγνίδι, και έπιτρέψωμεν τον σχηματισμόν της ομάδος νά γίνη άφ' έαυτού, άποδεικνύεται ότι τό παιδί της ήλικίας αυτής δέν αισθάνεται κατ' άρχάς την άνάγκην της κοινωνίας με δλόκληρον τό πλήθος της τάξεως ή του σχολείου, άλλ' ίσα ίσα στρέφεται προς την

ομάδα, πρὸς τὸν κύκλον ἀπὸ τρία, τέσσαρα, ἕξι παιδιὰ διαφόρου ἡλικίας. Τὸ παιγνίδι δὲ ἀκριβῶς εἶναι ἐκεῖνο, ποῦ παρέχει εἰς τὸν διδάσκαλον καὶ τὸν παιδαγωγὸν τὴν ἀνυπέριθτον δυνατότητα νὰ ἐπιτύχουν τὸν σχηματισμὸν τῶν ὁμάδων αὐτῶν καὶ τὴν ἐνάρθρωσιν εἰς τὴν μεγαλυτέραν κοινωνίαν. Τὸ σύνολον τῶν παιδιῶν χρησιμεύει κατ' ἀρχὰς ὡς κοινόν: ἡ ὁμάς ἢ τὸ ἄτομον χρειάζεται θεατὰς καὶ ἀκροατὰς, διὰ νὰ παραστήσῃ ἕνα παιγνίδι, νὰ ἐπιδείξῃ μίαν δύναμιν. Εὐθὺς ἀμέσως ὅμως προκύπτουν ἀρκετὰ παιγνίδια, ποῦ ἔμπορουν νὰ παιχθοῦν μόνον εἰς μεγαλύτερον κύκλον, ποῦ ἀπαιτοῦν τὴν συμμετοχὴν καὶ σύμπραξιν ὄλων. Τὰ συνολικὰ αὐτὰ παιγνίδια τώρα ἀποβαίνουν — διὰ μέσου ὄλων τῶν σχολικῶν βαθμίδων—ἕνα μεγάλο σχολεῖον κοινωνικῶν ἰδιοτήτων, πολὺ καλύτερον ἀπὸ τὰς «ὁμάδας ἐργασίας», αἱ ὁποῖαι τόσον συχνὰ ἐσχηματίζοντο μεταξὺ τῶν μαθητῶν τῶν τάξεων. Τὸ συνολικὸν παιγνίδι διδάσκει πρὸ πάντων τὴν ἀνάγκην τῆς ἀρχηγίας καὶ τῆς ὑπακοῆς, διδάσκει τὸν καθένα νὰ ὑπακούῃ εἰς τὸν ἀρχηγόν, ποῦ ὁ ἴδιος ἐξέλεξε, καὶ νὰ συμμορφώνεται πρὸς τοὺς νόμους, ποῦ ὁ ἴδιος καὶ ἡ ἀνάγκη τῶν πραγμάτων ἐθέσπισε, διότι ἄλλως, τὸ παιγνίδι καὶ μαζὺ μὲ αὐτὸ ἢ χαρὰ τοῦ ἀποβαίνει ἀδύνατος· μανθάνει νὰ εὐχεται τὴν ἐπιτυχίαν ὄχι διὰ τὸν ἑαυτὸν τοῦ μόνον, ἀλλὰ διὰ τὴν ὁμάδα, τὴν κοινωνίαν τῶν συμπαικτῶν τοῦ καὶ κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον νὰ ὑποφέρῃ μίαν ἥτταν τῆς ὁμάδος μὲ ἀξιοπρέπειαν καὶ μὲ ἐνθαρρυντικὴν ἀπόφασιν: Τὴν ἄλλην φορὰν θὰ νικῆσωμεν ἡμεῖς. Ὁ ἀγὼν καὶ ἡ ἀμιλλα, ποῦ ἰδιάζει ἀνέκαθεν εἰς τὸ παιγνίδι, ἐθεωρήθη ἀδίκως εἰς τὰ σχολεῖα μας πολλὰκις ὡς ἠθικῶς ὑποπτος. Ἀναμφιβόλως ἐγκλείει κινδύνους, ὅταν τὸ σχολεῖον μὲ τὸν τρόπον τοῦ διὰπληκτισμοῦ τοῦ καὶ τῆς ὄλης τοῦ στάσεως παιδαγωγεῖ πρὸς τὴν στρεψοδικίαν καὶ τὴν χρῆσιν ἀναξιοπιστῶν μέσων, διότι κρίνει μόνον τὴν ἐξωτερικὴν λάμψιν καὶ τὴν ἐπιφάνειαν. Ἐκτὸς τούτου αἱ χωριστὰ τάξεις τῶν σχολείων μας μεταβάλλονται εὐκόλως, ὅπως δείχνει ἤδη ἡ ἐξωτερικὴ εἰκὼν — σειραὶ θρανίων ἀπέναντι τῆς ἔδρας τοῦ διδασκάλου—εἰς μαχητικὰς συμμορίας ἐναντίον τοῦ κοινοῦ «ἐχθροῦ», ἐναντίον τοῦ ὁποῖου κάθε μέσον εἶναι θεμιτόν, ἐνῶ ἡ εἰλικρίνεια πρὸς τὸν διδάσκαλον γίνεται «προδοσία τῆς τάξεως», θεωρεῖται ἐπομένως «ἀνήθικος» καὶ ἐπιβάλλεται ἀπὸ ὄλους μαζὺ ἢ τιμωρία τοῦ δαρμοῦ ἐν τῇ τάξει ἢ τῆς περιφρονήσεως τῆς

τάξεως. Μέσα εις τὸ περιβάλλον αὐτὸ ἔπρεπε ὀπωσδήποτε ἀπὸ τὴν εὐγενικὴν ἀμιλλαν τοῦ ἀγῶνος νὰ προέλθῃ ἡ κακόζηλος στρεψοδικία. "Ἄς μὴ λησμονῶμεν ὁμῶς ὅτι ἡ ἀμιλλα, ὁ ἀ γ ῶ ν, ἀκριβῶς ἦτο ὁ νόμος τῆς ζωῆς τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ, ὅτι ἡ θέλησις «τῆς τάσεως πρὸς τὰ ἔμπρὸς» παρῶμα τοὺς ἄλλους πρὸς ὠραιότητα ἐκτελέσεις. "Ἄς ἐνθυμηθῶμεν ἐπίσης τοὺς λόγους τοῦ «συνετοῦ ἱερέως» εἰς τὸ «Ἐρμᾶν καὶ Δωροθέαν» τοῦ Γκαίτε.

«Δὲν κατηγορῶ εὐχαρίστως τὴν μητέρα Φύσιν διὰ τὰς ἀθλαθεῖς ὁρμάς, ποὺ ἔδωσε πάντοτε εἰς τοὺς ἀνθρώπους. Διότι ὅ,τι δὲν ἠμπορεῖ πάντοτε τὸ λογικὸν καὶ ὁ νοῦς, ἠμπορεῖ νὰ τὸ ἐπιτύχῃ μία εὐτυχῆς ὁρμῆ, ποὺ ἀκαταμάχητος μᾶς διευθύνει».

Μία τέτοια «εὐτυχῆς ὁρμῆ» εἶναι, ὅπως μᾶς δείχνει σχεδὸν κάθε παιγνίδι, ἡ ὁρμῆ πρὸς τὴν ἀμιλλαν τόσο, ὥστε δύο παιδιὰ μόλις ἠμποροῦν νὰ ὑπάγουν μαζὺ κατὰ μῆκος τοῦ δρόμου, ἢ εἰς τὸ ἀρτοποιεῖον, ἢ εἰς τὸ σχολεῖον, ἢ εἰς τὸ σπῖτι των, χωρὶς τὴν παρόρμησιν : «ποῖος ἠμπορεῖ πρῶτος νὰ φθάσῃ εἰς τὴν γωνίαν, εἰς τὸ φανάρι, ποῖος ἠμπορεῖ νὰ κάμῃ τὰ μεγαλύτερα θήματα, ποῖος θὰ χρειασθῇ τὰ ὀλιγώτερα θήματα κ.τ.λ. κ.τ.λ.

Αὐτὸ εἶναι μία ἐνδειξις, ποὺ ἔπρεπε τὸ σχολεῖον νὰ προσέξῃ πολὺ περισσότερον ἀπὸ τῶρα : "Ἀμιλλα καὶ ἀγὼν ὄχι μόνον πρὸς μίαν κατεύθυνσιν : ὅποιος λάθῃ τοὺς καλύτερους θαθμούς, ὅποιος λάθῃ τὸν καλύτερον ἔπαινον ἀπὸ τὸν διδάσκαλον κ.τ.λ. ἀλλὰ γνήσιος ἀγὼν καὶ ἀμιλλα κατὰ τὴν ὁποῖαν ὁ δρόμος ἀρχίζει εἰς τὸ ἀνοικτὸν πεδῖον καὶ μετῶνται μὲ ἀντικειμενικὸν μέτρον, ποὺ ὑπόκειται φανερὰ εἰς τὴν κρίσιν ἑνὸς ἐκάστου ἀγωνιστοῦ.

ΠΑΙΓΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ἡ σωματικὴ ἀγωγή εἶναι ἕνα ἰδιαίτερος ἐντυπωσιακὸν παράδειγμα διὰ τὴν ἐναλλαγὴν «παιδιοῦ καὶ μαθητοῦ». Ὁ μαθητὴς χρειάζεται ὠρισμένας ὥρας διὰ τὴν σωματικὴν του μόρφωσιν, ποὺ ἀναγράφονται εἰς τὸ ὠρολόγιον πρόγραμμα. Ἴσως σκεφθῇ κανεὶς, ὅτι καὶ ἡ σωματικὴ κίνησις ἐπίσης, πρὸ τῆς ἐνάρξεως ἀκόμη τῆς συστηματικῆς διδασκαλίας τῆς γυμναστικῆς, συντελεῖ εἰς τὴν διατήρησιν τῆς ὑγείας τοῦ μαθητοῦ καὶ ὅτι διὰ τοῦτο εἰσάγονται εἰς τὸ πρόγραμμα

διαλείμματα, κατὰ τὰ ὁποῖα τὸ παιδί ἀποκτᾷ τὴν κίνησιν, πού τοῦ ἦτο ἀπηγορευμένη κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ μαθήματος (ἐὰν θέβαια αὐτὸ ἐπιτρέπεται εἰς αὐλὴν γεμάτην συνήθως ἀπὸ μαθητᾶς καὶ μὲ πολὺ σκληρὸν γήπεδον!). Ἡ λεγομένη 5 λεπτῶν γυμναστικὴ ἐπίσης μετὰ τὴν ὥραν τοῦ μαθήματος ἢ καὶ κατὰ τὴν διάρκειαν αὐτῶν, εἶναι μία ὑγιεινὴ διέξοδος ἀπὸ τὴν θλαβερὰν ἐπίδρασιν τῆς ἀκινήσιας. Ἄλλὰ πόσον φυσικώτερον, ἐπιτυχέστερον καὶ μᾶλλον ἀβίαστον ἀπὸ ὅλα αὐτὰ εἶναι, ὅταν τύχη νὰ εἰσάγωμεν τὸ παιγνίδι μέσα εἰς τὴν ἐργασίαν, καὶ κάμωμεν τὴν ἐργασίαν αὐτὴν κατὰ μέγα μέρος παιγνίδι: Τὸ παιδί τραγουδεῖ μόνον τοῦ ὄχι ὅταν κάθεται ἀκίνητον ἢ στέκεται τεντωμένον εἰς προσοχὴν, ἀλλὰ θαδίζει καὶ χοροπηδᾷ συγχρόνως μὲ τὸν ρυθμὸν δὲν ἀριθμεῖ ἀπλῶς τὰς σειρὰς τῶν ἀριθμῶν του, ἀλλὰ τὰς ταξινομεῖ ρυθμικῶς καὶ ἐνισχύει τὸν ρυθμὸν μὲ κτυπήματα τῶν χειρῶν, μὲ σκιρτήματα, μὲ κλίσιν τῆς κεφαλῆς ἢ μὲ κούνημα ὀλοκλήρου τοῦ σώματος. Συντόμως: ὁ φυσικὸς δρόμος τῆς μάθησεως τοῦ παιδιοῦ συνδέεται πάντοτε μὲ κίνησιν, μὲ μετάβασιν ἀπ' ἐδῶ καὶ ἐκεῖ, μὲ μιμικίαν. Δὲν ἔμπορεῖ τὸ σχολεῖον νὰ διδαχθῇ πολλὰ ἀπ' αὐτὰ: διατί ἀφηρημέναι ἀσκήσεις: τὰς χεῖρας ἄνω, τὰς χεῖρας κάτω κ.τ.λ. ὅταν ἕνας ἀπλῶς χορὸς μὲ τραγοῦδι περιλαμβάνῃ τὰς ἰδίας καὶ ἐντονωτέρας ἀκόμη κινήσεις τοῦ σώματος, πού θὰ ἐκτελεσθοῦν ἔπειτα μὲ ἐντελῶς διαφοροτικὴν χαρὰν καὶ διάρκειαν; Ἡ ὅταν πρόκειται νὰ γίνῃ ἀσκήσις ἀριθμήσεως ἢ νὰ διδαχθῇ ἡ σειρὰ τοῦ 3 καὶ 5, πόσον θαυμάσια πηγαίνει ἐὰν ἐπινοήσωμεν ἀπ' αὐτὰ ἕνα παιγνίδι: π. χ. θαδίσετε εἰς τὴν σειρὰν, μετὰ 3 ἢ μετὰ 4 θήματα: κτυπήσατε τὰς χεῖρας ἢ τὰς χεῖρας ὕψιλὰ ἢ ἐπιστρέψατε ὀπίσω κ.τ.λ. Τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ θὰ βοηθοῦν ἐδῶ τὸν διδάσκαλον, εἰς τὸν ὁποῖον ἴσως θὰ ἔλειπεν τὸ ἐφευρετικὸν δῶρον. Ἔτσι τὸ παιγνίδι εἶναι πάντοτε ἕνα εἶδος «συνολικοῦ καλλιτεχνήματος» εἰς τὸ ὁποῖον συμμετέχει ὀλόκληρος ὁ μαθητῆς — ὄχι, τὸ παιδί! — μὲ ὅλας του τὰς δυνάμεις. Βεβαίως χρειάζεται ἡ χωριστὴ ἀνάλυσις τῶν ἐπὶ μέρους δεξιοτήτων τοῦ σώματος ἐπίσης, διὰ νὰ τὰς ἀσκήσωμεν καὶ τὰς μορφώσωμεν ἰδιαιτέρως. Εἰς τὸ παιγνίδι ὅμως ὅλα αὐτὰ γίνονται φυσικώτατα—δὲν ὑπάρχει δὲ καμμία ἀνωτέρα τάξις ἐπίσης πού δὲν θὰ ἠλάλαζεν ἀπὸ χαρὰν, ὅταν ρίπτεται εἰς τὸ μέσον τὸ σύνθημα: ν ἄ π α ἰ ξ ω μ ε ν .

Πλήν τούτου καὶ ἡ σημερινὴ κατεύθυνσις τῆς νέας μεθοδικῆς τῆς Γυμναστικῆς συμφωνεῖ μὲ τὴν τάσιν αὐτῶν, διότι σκοπὸς τῆς εἶναι νὰ προσδώσῃ κάποιον νόημα εἰς τὰς ἐπὶ μέρους κινήσεις καὶ ἀσκήσεις, τὰς ὁποίας ἐναρθρῶνει εἰς ἐνιαίον σύνολον: μία ἱστορία π. χ. «προσφέρεται γυμναστικῶς» ὅταν ἐκτελοῦνται κατὰ σειράν ὅλαι αἱ κινήσεις καὶ ἐνέργειαι, πού λαμβάνουν χώραν μέσα εἰς τὸ ἱστόρημα, εἴτε διὰ τὸ τρέξιμον τοῦ λύκου πρόκειται, εἴτε διὰ τὸ βαρὺ πάτημα τοῦ ἀνθρωποφάγου, εἴτε διὰ τὸ κούνημα τῶν δένδρων μὲ τὸν ἄνεμον, εἴτε διὰ τὸ πέταγμα τῶν πτηνῶν. Ἡ γυμναστικὴ κινήσις, ἡ ὁποία διὰ τοῦτο δὲν χρειάζεται μικροτέραν καταβολὴν δυνάμεων διὰ νὰ ἐκτελεσθῇ, ἀποβαίνει ἔτσι φυσικὸν μέρος τοῦ παιγνιδιοῦ.

ΑΠΟΜΙΜΗΣΙΣ

Τὰ παιγνίδια τῶν μικρῶν παιδιῶν ἡμποροῦμεν νὰ διαιρέσωμεν εἰς ἀϋθόρμητα παιγνίδια, τὰ ὁποῖα προέρχονται ἀπ' εὐθείας ἀπὸ τὴν ὀρμὴν πρὸς κίνησιν, τὴν ὀρμὴν πρὸς δρᾶσιν τῶν ὀργάνων τοῦ ἰδίου σώματος καὶ εἰς παιγνίδια ἀπομιμῆσεως, τὰ ὁποῖα στηρίζονται εἰς τὴν ἀκαταδάμαστον ὀρμὴν τοῦ παιδιοῦ, νὰ κάνη κάτι κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον, πού τὸ κάνουν οἱ περὶ αὐτὸ καὶ πρὸ πάντων οἱ μεγαλύτεροί του. Διὰ τοῦτο τὰ προσφιλέστατα παιγνίδια τῆς νηπιακῆς ἡλικίας, εἶναι νὰ ἀπομιμῶνται καὶ νὰ παίζουσι μὲ ἀτελειώτους ἐπαναλήψεις καὶ ἐναλλαγὰς: τοὺς γονεῖς, τὸν γάμον, τὴν ἐκκλησίαν, τὸ σχολεῖον, τὸν ἔμπορον, ἰατρόν, ἀστυφύλακα, ταχυδρόμον, ἀμαξοδηγόν, κ.τ.λ. Πολλοὶ παιδαγωγοὶ ὑποστηρίζουν ὅτι «μὲ τὰ μικρὰ παιδιὰ πρέπει νὰ συμπεριφερώμεθα παιδικά», ἀλλὰ προέρχονται ἀπὸ θαυτέραν γνῶσιν τῆς παιδικῆς ψυχῆς ὅσα ὁ Hölderlin, ἀποδοκιμάζων τὰς ἀντιλήψεις αὐτάς, λέγει: «τὸ δένδρον, ὅπως τὸ παιδί, ζητεῖ ὅ,τι εἶναι ὑπεράνω του».

Ἀνεξάντλητοι πηγαὶ μαθήσεως εἶναι διὰ τοῦτο ὅλα τὰ μιμητικὰ παιγνίδια, πολλὰ ἐκ τῶν ὁποίων εἶναι χρησιμοποιήσιμα καὶ εἰς τὸ σχολεῖον ἀκόμη, διὰ τὰ παιδιὰ ἐκεῖνα ἀκριβῶς τὰ ὁποῖα, κατὰ τὴν νηπιακὴν τῶν ἡλικιῶν ἐστερήθησαν ἴσως ἀρκετὰ παιγνίδια. Τὸ περίφημον παλαιὸν παιγνίδι: «Θέλετε νὰ γνωρίζετε πῶς κάνουν οἱ χωρικοὶ, οἱ κρεοπῶλαι, τὰ μικρὰ καὶ μεγάλα κορίτσια κ.τ.λ.» εἶνε ἀνεξάντλητον εἰς φαιδρότητα καὶ σοβαρότητα, εἰς εὐθυμίαν καὶ

σκέψιν. Πῶς ἡμπορεῖ κανεὶς μέσα εἰς τὸ πλαίσιον τῆς πατριδογνωσίας, νὰ πραγματεύεται ἐν τῷ σχολείῳ περὶ τῶν χειρονακτικῶν ἐπαγγελμάτων, χωρὶς νὰ ἀπομιμῆται τὰς κινήσεις τῶν ἐπαγγελματιῶν, ἔστω καὶ μὲ παιγνιῶδη ἀπομίμησιν; Πῶς ἡμπορεῖ κανεὶς νὰ συλλέγῃ λέξεις δηλοῦσας ἐνέργειαν, χωρὶς νὰ πράττῃ συγχρόνως ἐκεῖνο ποῦ σημαίνουν αἱ λέξεις αὐταί; Ἡ ἀπομίμησις ἐπίσης, δὲν διδάσκει μόνον τὴν γλῶσσαν, ἀλλὰ συγχρόνως ἀσκεῖ εἰς ὅλας τὰς δυνατάς ἐναλλαγὰς καὶ ἀποχρώσεις τῆς γλώσσης : δυνατὴ σιγανὴ φωνή, ὑψηλὴ καὶ βαθειὰ φωνή, ταχεῖα καὶ ἀργή, σκληρὴ καὶ μαλακὴ — πῶς κάνει ἡ μάγισσα ὅταν θωπεύῃ καὶ δελεάζῃ τὰ παιδιὰ, ὅταν εἶναι θυμωμένη, πῶς κάνει ὁ λύκος πρὶν νὰ φάγῃ καὶ ἀφοῦ ἔφαγε κιμωλίαν διὰ νὰ κἀνῃ εὐλύγιστον τὴν φωνήν του: "Ὅλα αὐτὰ ἀποτελοῦν μίαν μεγάλην σχολὴν ἀγωγῆς τοῦ λόγου καὶ τῆς τέχνης τῆς ἐκφράσεως, μακρὰν ἀπὸ κάθε ἀνιαρὰν συστηματικὴν διδασκαλίαν ἢ ἀσκήσιν τῶν «στοιχείων», μὲ τὰ ὁποῖα δύναται κανεὶς νὰ ἀπομακρύνῃ τὰ παιδιὰ καὶ νὰ ἀφαιρέσῃ ἀπὸ αὐτὰ κάθε ὄρεξιν διὰ κάτι, μαζὺ δὲ μὲ αὐτὸ καὶ τὴν ἐπιτυχίαν.

Τὶ θαυμάσιον σχολεῖον ἀγωγῆς τῆς γλώσσης καὶ τοῦ λόγου εἶναι ἐν τούτοις πολλὰ ἀπὸ τὰ παιδικὰ μας τραγούδια καὶ λεκτικὰ παιγνίδια, τὰ ὁποῖα συχνὰ φαίνεται ὅτι ἐφευρέθησαν ἀκριβῶς ἐπίτηδες, διὰ νὰ ἀκονίσουν καὶ τὴν πλέον ἀκατέργαστον γλῶσσαν. "Ἄς ἀκούσωμεν μὲ προσοχὴν γύρω ἀπὸ μίαν πλατεῖαν παιγνιδίων, νὰ λέγουν τὴν γνωστὴν παλαιὰν φράσιν : «In Ulm, bei Ulm und um Ulm herum» κατ' ἀρχὰς θραδέως, ἔπειτα ὀλονὲν ταχύτερον μέχρι τοῦ συναγωνισμοῦ: ποῖος μπορεῖ νὰ τὸ εἴπῃ ταχύτερα ; ποῖος θὰ τελειώσῃ πρῶτος ; Πόσοι γλωσσικαὶ ἀδεξιότητες καὶ λεκτικαὶ ἐλλείψεις, ἰδίως τῶν ἀρχαρίων, δὲν αἴρονται καὶ δὲν διορθώνονται μὲ τέτοια λεκτικὰ παιγνίδια, μὲ διασκεδαστικὰ στιχάκια, τραγούδια ἀριθμήσεως κ.τ.δ., κατὰ τὰ ὁποῖα τὰ παιδιὰ μανθάνουν παίζοντα! Ἡ ὀρμὴ τῆς μιμήσεως ἐπίσης μὲ ὅλας τὰς εὐνοϊκὰς διδακτικὰς τῆς συνεπειας, εἶναι ἐκεῖνη, ποῦ ὀδηγεῖ τὰ παιδιὰ τόσο εὐκόλως εἰς τὰς δραματικὰς παραστάσεις παντὸς εἶδους. Κάθε φράσις τοῦ ἀλφabetαρίου, κάθε στιχάκι ἡμπορεῖ νὰ παιχθῇ — κατὰ πρῶτον λόγον φυσικὰ κάθε παραμῦθι καὶ κάθε ἱστορία τοῦ ἀναγνωστικοῦ. Πόσον δὲ ἐξαιρετικὰ εἶναι τὰ διδακτικὰ ἀποτελέσματα, τὰ ὁποῖα ὡς «δευτερεύων σκοπός» ἐπιτυγχάνονται,

πόσον ενισχύεται καὶ ἀσκεῖται ἡ μνήμη καὶ ἡ προσοχή, ἡ γλωσσικὴ εὐχέρεια, ἡ φυσικὴ ἔκφρασις καὶ ἡ ἐλευθερία τῆς κινήσεως! Ὑπάρχει καλύτερα καὶ ἐνεργητικώτερα ἀγωγή διὰ τὴν καλὴν στάσιν, τὴν εὐγενῆ συμπεριφορὰν, τὸν τρόπον τοῦ χαιρετισμοῦ κ.τ.λ., ἀπὸ αὐτὸ πού γίνεται μέσα εἰς τὰ παιγνίδια αὐτά, ὅπου ὁ πρίγκηψ, ἡ πριγκήπισσα, ὁ ἱατρός καὶ ὁποιοσδήποτε ἄλλος ἀκόμη, δύναται μόνον «ῥαβία» νὰ συμπεριφέρεται, ὁ δὲ χονδράνθρωπος καὶ ἀγροῖκος περιγελάται κατὰ τρόπον παιδαγωγικῶς ἀποτελεσματικόν; Ποίαν μεγάλην σημασίαν ἔπειτα δύναται νὰ ἔχη ἀπὸ σχολικῆς ἀπόψεως, εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις τοῦ σχολείου ἰδίως, ἡ θεατρικὴ παράστασις, ὅταν τὸ παίξιμον γίνεται ὀρθῶς, δηλ. ὅσον τὸ δυνατὸν ὀλιγώτερον θεατρικῶς καὶ ὑποκριτικῶς, εἶναι ζήτημα εὐρυτέρας ἐξετάσεως!

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ

Ἔτσι ἐφθάσαμεν ἤδη εἰς τὴν ἐξαιρετικῶς σπουδαίαν διὰ τὸ σχολεῖον περιοχὴν τῆς γλώσσης. Δὲν σημαίνει τοῦτο ὅτι ἡ γλώσσα διὰ τοῦτο εἶναι κάτι ξένον πρὸς τὸ παιδικὸν παιγνίδι. Τοῦναντίον: ἡ γλώσσα εἰς τὴν ζωὴν τῶν παιδιῶν εἶναι ἤδη κάτι τόσοσ οὐσιῶδες, ἡ χαρὰ διὰ κάθε πρόοδον εἰς τὸ πεδῖον αὐτὸ τόσοσ μεγάλη, ὥστε ὀλοκληρον πλῆθος παιγνιδῶν, εἴτε περιλαμβάνουν μέσα των γλωσσικὰς ἐκτελέσεις, εἴτε ἀναφέρονται καθ' ὀλοκληρίαν εἰς αὐτάς. Εἰς ἕνα παραμῦθι π. χ. μαγεύεται ἕνα παιδί, καὶ κανὲν ἀπὸ τὰ ἄλλα παιδιὰ δὲν ἠμπορεῖ νὰ ὀμιλήσῃ : ἀκούεται ἔπειτα : «κάθε παιδί μὲ τὴν σειρὰν του πρέπει νὰ εἴπῃ μίαν φράσιν. Ὅποιος προφέρῃ μίαν λέξιν τῆς φράσεως μὲ ρ, αὐτὸς «χάνει», πρέπει νὰ ἀποχωρήσῃ ἀπὸ τὸν κύκλον ἢ νὰ δώσῃ ἕνα ἐνέχυρον». Τὸ παιγνίδι ἠμπορεῖ νὰ παιχθῇ καὶ ἀντιστρόφως : «εἰς κάθε φράσιν πρέπει νὰ ὑπάρχῃ τοῦλάχιστον ἕνα ρ κ.τ.λ.» Εἶναι ἕνα παιγνίδι καὶ συγχρόνως ἕνα θαυμάσιον σχολεῖον ἀγωγῆς τοῦ λόγου.

Ἐνα λαμπρὸν γλωσσικὸν παιγνίδι, πού προκαλεῖ ἐνθουσιασμὸν ἕως εἰς τὰς μεγαλυτέρας τάξεις καὶ ἰδιαιτέρως εἰς αὐτάς, εἶναι τὸ παιγνίδι τῆς «ἀσυναρτησίας», τὸ ὁποῖον δύναται νὰ παιχθῇ εἰς διαφόρους ἐναλλαγὰς. Τὸ ἀστεῖον, πού ὑπάρχει εἰς τὸ παιγνίδι, στηρίζεται εἰς τὸ γεγονὸς, ὅτι εἰς κάθε γλῶσσαν ὑπάρχουν λέξεις μὲ διαφορετικωτάτας σημασίας. Οἱ μεμνημένοι εἰς τὸ παιγνίδι λαμβάνουν ὑπ' ὀ-

ψιν μίαν τοιαύτην λέξιν π.χ. τὴν «φύλλον» (φύλλον δένδρου, φύλλον τετραδίου, φύλλον ὑφάσματος, φύλλον παραθύρου, φίλον κ.τ.λ.) καὶ σχηματίζουν ἐναλλάξ φράσεις, εἰς τὰς ὁποίας ἡ λέξις χρησιμοποιεῖται ὑπὸ μίαν ἀπὸ τὰς πολλὰς τῆς σημασίας, ἀλλὰ κάθε φοράν ἀντὶ αὐτῆς τῆς λέξεως προφέρεται μία «ἀσυναρτησία». Τὸ παιγνίδι προκαλεῖ ἀσυνήθη συμμετοχὴν τῶν παικτῶν, ἡ ὁποία ἀναπτύσσεται ἀκόμη περισσότερο, ὅταν ἐκεῖνοι ποὺ ἐμάντευσαν τὴν λέξιν δὲν τὴν προδίδουν ἀμέσως, ἀλλὰ συμμετέχουν ἐπίσης ἐνεργῶς εἰς τὸ παιγνίδι· πρέπει δηλ. καὶ αὐτοὶ ἐπίσης νὰ σχηματίζουν φράσεις μὲ ἀσυναρτησίας, ἐφ' ὅσον ἐξακολουθοῦν νὰ ὑπάρχουν ἀρκετὰ παιδιὰ, ποὺ δὲν ἀνεκάλυψαν ἀκόμη τὸ μυστικόν.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ

Ἰδιαίτερος ἰκανοποιητικὴ καὶ εὐρύτατα καλλιεργημένη εἶναι ἤδη ἡ πλευρὰ ἐκείνη τοῦ διδακτικοῦ παιγνιδιοῦ, ποὺ λέγεται διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, διότι ἐδῶ ἀνεκῶθεν ἦτο ἰδιαίτερος αἰσθητὴ ἡ ἀνάγκη νὰ δοθῇ καὶ εἰς τὸ π α ι δ ι ὅ,τι τοῦ ἀνήκει, ὄχι μόνον εἰς τὸν μαθητὴν, ὁ ὁποῖος κατὰ τὸ πρῶτον ἔτος τῆς διδασκαλίας πρέπει νὰ μορφώνεται πολὺ σιγά. Ἄλλὰ πόσα δάκρυα δὲν ἔρρευσαν ἤδη κατὰ τὴν πρώτην διδασκαλίαν ἐπίσης, διότι ἡ ἐργασία τῆς διδασκαλίας τῆς ἀναγνώσεως, ἀνὰ πρῆτη ἤδη νὰ διδάσκεται εἰς τὴν πρῶτον αὐτὴν ἡλικίαν, δὲν ἐπεχειρήθη τοῦλάχιστον μὲ τὰς παιδικὰς μεθόδους τοῦ παιγνιδιοῦ. Ἐν τούτοις, πρέπει ἀκριβῶς εἰς τὴν περιοχὴν αὐτὴν τῆς σχολικῆς μας ἐργασίας, νὰ κάμωμεν μνεῖαν, κατὰ πρῶτιστον λόγον, περὶ τοῦ παρελθόντος. Διότι πόσον θὰ εἶχε προοδεύσει ὁλόκληρον τὸ σχολικόν μας σύστημα, ἀν ὄλοι αἱ θαυμῖδες τῆς διδασκαλίας εἶχον ἐξελιχθῆ, εἰς τὴν πρῶτην ἐπίσης, τὸσον πολὺ, ὅσον ἔχει ἐξελιχθῆ ἤδη ἡ πρώτη διδασκαλία ! Ὅχι μόνον ὁ Fröbel, ὁ Decroly, ἡ Montessori, ἀλλὰ χιλιάδες διδάσκαλοι καὶ διδασκάλισσαι τῶν νηπίων καὶ ἀναριθμητοὶ μητέρες, ποὺ ἤθελον νὰ βοηθήσουν κατ' οἶκον τὸ πτωχὸν νήπιον νὰ μάθῃ τὴν «μαύρην Τέχνην», κατέληξαν διὰ χιλίων δρόμων μέσα ἀπὸ τὴν μεγαλοφυΐαν τῆς καρδιάς των, νὰ ἐπιτύχουν τὸν σκοπὸν των μὲ τὴν βοήθειαν τοῦ παιγνιδιοῦ. Παραλλήλως ἡ βιομηχανία τῶν παιγνιδιῶν εὗρηκε ἀπὸ τῆς ἰδικῆς τῆς πλευρᾶς τὸν τρόπον νὰ προσδώσῃ καὶ εἰς τὸ παιγνίδι ἕνα νέον θέλγητρον, ἐφ' ὅσον τλέον τοῦτο εἰσέρχεται εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τῆς διδασκαλίας

καὶ μαθήσεως, καὶ παρέχει εἰς τὸ παιδί τὴν ὑπερήφανον ἰκανοποίησιν, ὅτι ἠμπορεῖ κάτι ποῦ μόλις ξμαθε, νὰ ἐφαρμύσῃ εἰς ἕνα παιγνίδι — πρᾶγμα φυσικὰ, ποῦ ἀποτελεῖ τὴν ἀρίστην συγχρόνως ἄσκησιν καὶ σταθεροποίησιν τοῦ μεμαθημένου.

Μία καλὴ σχολικὴ αἶθουσα τῆς πρώτης τάξεως, πρέπει νὰ εἶναι ἀληθινὸν κατὰστημα παιγνιδιῶν — μᾶλλον ἐργαστήριον παιγνιδιῶν —, διότι ἡ κυριωτέρα παιδαγωγικὴ ἀξία τῶν διδακτικῶν παιγνιδιῶν συνίσταται εἰς τὸ ὅτι δὲν πρέπει κατὰ τὸ πλεῖστον νὰ ἀγοράζωνται ἔτοιμα, ἀλλὰ νὰ ἐτοιμάζωνται καὶ νὰ τελειώνωνται εἰς τὴν αἶθουσαν, ὅπως γίνεται εἰς τὸ πραγματικὸν δωμάτιον τῶν παιδιῶν εἰς τὴν οἰκογένειαν. Διότι εἰς τὸ δωμάτιον τῶν παιδιῶν συμβαίνει πάντοτε, ὥστε καὶ τὰ ἀκριβώτερα ἀκόμη ἀντικείμενα παιγνιδιῶν πρέπει εἰς τὴν ἀρχὴν νὰ διαλύωνται (οἱ ἀνόητοι πρεσβύτεροι λέγουσιν : νὰ καταστρέφονται), διὰ νὰ δυνηθοῦν μόνον τότε, ὑπὸ νέαν, ἴδιαν σύνθεσιν καὶ ἐντύπωσιν, νὰ ἀποκτήσουν τὴν ἰδιαιτέραν τῶν σημασίαν. Παραδείγματα ; Εἶναι κρίμα νὰ θέσωμεν φραγμοὺς εἰς τὸ ἐφευρετικὸν τάλαντον κάθε τάξεως καὶ κάθε διδασκάλου μὲ πολὺ ἀκριβεῖς ὁδηγίας. Μὴν ἀγοράσῃ μόνον κανεὶς μίαν ἔτοιμον ἀποθήκην διδακτικῶν παιγνιδιῶν ἀντὶ ὀλίγων ἑκατοστάδων μάρκων! Ποία λαμπρὰ εὐκαιρία ἐντονωτάτης «σιωπηρᾶς ἀσχολίας» διὰ τοὺς μεγαλυτέρους μαθητὰς τοῦ σχολείου, ὅταν γράφουν πινακίδας γραμμάτων καὶ μικρῶν φράσεων διὰ τοὺς μικροὺς! ὅταν γράφουν ἐπάνω εἰς φύλλα χάρτου πολὺ μικρὰς ἱστορίας, μὲ ὥραϊα εἰκονογραφήματα καὶ καλαισθητικὰ περιθώρια, διὰ νὰ ἀποκτήσουν οἱ μικροὶ ἕνα «ἀναγνωστικόν»!

Διὰ τοῦτο ἐδῶ θὰ κάμωμεν μόνον ὀλίγας νύξεις: Εἶδομεν εἰς τὰ ἐμπορικὰ καταστήματα, ὅτι ὅλα τὰ ἀντικείμενα φέρουν μίαν πινακίδα μὲ τὸ ὄνομα καὶ τὴν τιμὴν. Πρέπει λοιπὸν καὶ ὅλα τὰ πράγματα εἰς τὸ σχολικὸν δωμάτιον νὰ λάβουν τὴν πινακίδα τοῦ ὀνόματός των: ἐδῶ, οἱ μεγαλύτεροι τοῦ σχολείου μας τὰς ἔχουν γράψει ὅλας· ζητήσατε πάντοτε νὰ ἐξαγάγητε ἀπὸ τὸ κουτί τὴν κατάλληλον.

Λοιπὸν: ζήτησε πρῶτα ἕνα πρᾶγμα εἰς τὸ δωμάτιον, εἶπε τὸ ὄνομά του καὶ ζήτησε τὸ ὄνομα αὐτὸ ἔπειτα εἰς τὸ κουτί. Ἡ ἀντιστρόφως: Λάβε τὸ κουτί τῶν ὀνομάτων, πάρε μίαν πινακίδα, παρατήρησε τί εἶναι ἐπάνω, καὶ ζήτησε νὰ εὔρησῃ εἰς ποῖον ἀντικείμενον ἀνήκει. (Εἶναι φανερόν ἐδῶ, ὅτι ἡ αἶθουσα τῆς ἐργασίας μας εἰς τὸ σχολεῖον πρέπει νὰ

περιέχει πολλά, παρά πολλά «άντικείμενα», εις τούς τοίχους, εις τὰς σανίδας τῶν τοίχων καὶ τούς θριγκοὺς τῶν παραθύρων κ.τ.λ., πάντοτε δὲ εις τὸ ὕψος τοῦ ἀναστήματος τῶν μικρῶν).

Ἐπειτα ἔρχονται αἱ εἰκόνες μας: ὀλόκληρα χονδρὰ δέματα, ποὺ ἀποτελοῦν τὴν ὑπερηφάνειαν κάθε συλλέγοντος παιδιοῦ καὶ τὰ ὁποῖα ἤμπορεῖ νὰ ἔχη πάντοτε δωρεάν. Κάθε παιδί πρέπει νὰ τὰ ἀπλώσῃ καὶ νὰ γεμίσῃ μὲ αὐτὰ τὴν θέσιν τοῦ τραπεζιοῦ του ἢ ἕνα θριγκὸν τοῦ παραθύρου καὶ νὰ προσθέσῃ ἐπάνω τὸ ὄνομα, διὰ νὰ ἤμπορῇ κατόπιν νὰ τὰ ἐπιδειξῇ εις τὴν φίλην του διδασκάλισσαν. Ἡ φίλη του ἔπειτα θὰ ἀναγνώσῃ ἀκριβῶς, ἂν ἐπίσης ὄλα εἶναι σωστά.

Ἡ πρέπει νὰ ἐπιφέρωμεν τάξιν εις τὸ δωμάτιον: ἐπάνω εις ὄλα τὰ κουτιά, εις κάθε θήκην τοῦ ἔρμαριου ἀναγράφεται τὸ ὄνομα τοῦ περιεχομένου: εἰκόνες, τετράδια, βιβλία, ξυλάκια παιγνιδιῶν, ποτήρι, σπόγγος, κιμωλία, φασόλια δι' ἀρίθμησιν, βόλοι, ξυλάκια, κ.τ.λ. κ.τ.λ. : Θαυμασία εὐκαιρία δι' ἄφθονον, ἐνδιφέρουσαν καὶ ἐποπτικὴν ἀνάγνωσιν.

Ἡ αἱ αἰνιγματικαὶ φράσεις: Ἐδῶ ἔχομεν ἕνα ὀλόκληρο κουτί γεμάτο ἀπὸ φράσεις, τῶν ὁποίων ἀπεκόπη ἡ οὐρά. Αὐταὶ εἶναι: «ἢ Ἄννα ἀναγινώσκει εις.....» ἢ «ὁ λύκος ἐπῆγεν εις τὸν.....» κ.τ.λ. Ἄλλὰ εις ἕνα μικρὸ κουτί ὑπάρχουν πρὸς τούτοις τὰ ἀποκοπέντα κομμάτια : αὐτὰ ὄλα πρέπει τώρα νὰ τὰ τοποθετήσωμεν κανονικῶς—καὶ ὅποιος πρωτοτελειώσῃ ἤμπορεῖ νὰ διαβάξῃ εις τούς ἄλλους, ἂν εἶναι σωστὴ ἡ ἐργασία των.

Ἡ ὁ «ταχυδρόμος» ἔρχεται. Εἰς τὸν σάκκον του ὑπάρχει μία ἐπιστολὴ διὰ κάθε παιδί: Ποῖος ἤμπορεῖ νὰ διαβάσῃ εις ποῖον ἀνήκει κάθε ἐπιστολή; Εἰς κάθε φάκελλον ὑπάρχον πινακίδες μὲ φράσεις. Ὅποιος ἤμπορεῖ νὰ διαβάσῃ τὴν ἰδικὴν του πινακίδα, πρέπει νὰ κἀνῃ ὅ,τι ἀναγράφεται ἐπάνω. Μαντεύομεν ἔπειτα τί λέγει. Ἐπάνω π. χ. ἀναγράφεται: πῆγαινε εις τὸν πίνακα, κάμε εις τὸν διδασκαλον (εις τὴν Ἄνναν) μίαν ὑπόκλισιν! Γύρισε γύρω γύρω τρεῖς φορές! Γράψε μίαν λέξιν εις τὸν πίνακα....

Εἰς τὴν ἐργασίαν αὐτὴν ἤμπορεῖ ἀσφαλῶς νὰ μᾶς βοηθήσουν ἐπίσης ἔτοιμα ὕλικά (π. χ. τὰ ἀναγνωστικὰ κιβώτια, τὸ ὕλικόν τῆς Μοντεσσόρι κ.τ.λ.), ὅταν πρὸ πάντων μᾶς δίδουν πάντοτε νέας παρορμήσεις καὶ μᾶς ἐνθαρρύνουν νὰ ἀκολουθήσωμεν τὴν φαντασίαν μας. Ἄλλὰ τὸ κυριώτερον ἀπὸ

ἄλλα εἶναι πάντοτε ἢ ἴδια δρᾶσις· διότι δι' ἄλλα αὐτὰ τὰ πράγματα ἰσχύει, ὅτι ὁ ἴδιος ὁ δρόμος ἀκριβῶς εἶναι καὶ σκοπός, ὅτι δηλ. τὸ νόημα τῶν παιγνιδιῶν αὐτῶν κείται κυρίως εἰς τὴν προπαρασκευὴν, τὴν ἐπιδιόρθωσιν, τὴν κατασκευὴν ὑφ' ἡμῶν τῶν ἰδίων, διότι μὲ αὐτὰ κυρίως καὶ ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον διδασκόμεθα καὶ μαθησόμεθα.

ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ

Ἡ ὄσπιν τεραστίαν σημασίαν ἀπέκτησεν ὁ ἀριθμὸς εἰς τὴν ἐποχὴν μας — δὲν εἶναι καμμία φράσις κενή, ὅταν ὀμιλοῦμεν περὶ τοῦ «κόσμου εἰς ἀριθμοὺς» — τὸσον μικρὰ εἶναι ἀντιθέτως ἢ φυσικὴ κλίσις τοῦ παιδιοῦ, νὰ ἀσχολῆται εἰς τὰ παιγνίδια του μονίμως μὲ ἀριθμοὺς. Ἐδῶ χαίρει ἕνα ἀπὸ τὰ μεγαλύτερα κενὰ μεταξὺ τῆς φύσεως καὶ τοῦ πολιτισμοῦ, μεταξὺ αὐτοῦ, πού θὰ ἤμποροῦσε «μόνον του» νὰ φθάσῃ ἴσως τὸ ἀναπτυσσόμενον παιδί, καὶ ἐκείνου πού ἀπαιτεῖ παρ' αὐτοῦ ὁ κόσμος τοῦ πολιτισμοῦ, μέσα εἰς τὸν ὅποιον μεγαλώνει. Εἶναι ὁ ἴδιος ἀκριβῶς δρόμος, πού διήνυσεν ὁ πολιτισμὸς τῆς ἐποχῆς μας ἀπὸ τὰς πρώτας ἀρχὰς τῆς πρωτογόνου ἐποχῆς μέχρι τῆς σημερινῆς κυριαρχίας τῶν ἀριθμῶν εἰς τὴν τεχνικὴν καὶ οἰκονομικὴν ζωὴν, εἰς τὴν συγκοινωνίαν, εἰς τὴν καθημερινὴν ζωὴν, καὶ εἰς αὐτὸ τὸ κράτος.

Διὰ τοῦτο δὲν εἶναι δύσκολον νὰ ἐνοήσωμεν, διατὶ ἡ μέθοδος πρὸ πάντων τῆς διδασκαλίας τῆς ἀριθμητικῆς ἀνήκει εἰς τὰ δυσκολώτατα πεδία τῆς διδακτικῆς ἐνεργείας, διότι τὰ μελετημένα ἀπὸ πρὶν λογικὰ καὶ τεχνητὰ μέτρα, πού μεταχειρίζεται ἡ διδασκαλία εἰς τὸ σχολεῖον, ἀποκοτῶν τὸσον μεγαλύτεραν σπουδαιότητα, ὅσον ὀλιγωτέρα προπαρασκευὴ ἔγινε δι' αὐτὰ μὲ τὸ «φυσικὸν σχολεῖον ἕξω ἀπὸ τὸ σχολεῖον», μέσα εἰς τὸ μεγάλο σχολεῖον τῆς ζωῆς.

Εἰς τὴν παιδικὴν φύσιν ὁμοῦς ὑπάρχουν δύο δυνάμεις, πού μᾶς ἐπιτρέπουν καὶ ἐδῶ μίαν φυσικὴν σύνδεσιν καὶ μᾶς διευκολύνουν παίζοντες ἀκόμη νὰ ἐπιτύχωμεν τοὺς ἀριθμητικούς σκοποὺς τοῦ σχολείου. Αἱ δυνάμεις αὗται εἶναι: ἡ ὀρμὴ πρὸς μίμησιν τοῦ κόσμου τῶν πρεσθυτέρων, οἱ ὅποιοι εἶναι αἰχμάλωτοι τῶν ἀριθμῶν καὶ ἡ πρωταρχικὴ ὀρμὴ πρὸς ρυθμόν. Ἀπὸ τὴν πρώτην ὀρμὴν ἐξελλίσσονται τὰ ἀριθμητικὰ παιγνίδια μὲ πράγματα, ἡ δευτέρα ὀρμὴ εἶναι τὸ ἰσχυρότατον ὑποστήριγμα διὰ τὴν κατανοήσιν τῶν ἀριθμῶν καὶ

τοῦ ἀριθμητικοῦ συστήματος. Ἡ κατ' ἄλλην ἔκφρασις : Ἡ μία εἶναι θύρα πρὸς τὸν «κόσμον εἰς ἀριθμούς», ἢ ἄλλη πρὸς τὸν «κόσμον τῶν ἀριθμῶν». Εἶναι θέβια εὐτύχημα ὅτι τὴν διδασκαλίαν τῆς ἀριθμητικῆς βοηθοῦν καὶ ἐνισχύουσι μερικαὶ γενικαὶ ψυχικαὶ κλίσεις τοῦ παιδιοῦ, αἱ ὁποῖαι ὅμως δὲν ἀναφέρονται μόνον ἢ ἐξ ὑπαρχῆς εἰς τὸν ἀριθμὸν : Ἡ μία κλίσις εἶναι, ἢ τάσις τοῦ παιδιοῦ πρὸς λύσιν καὶ ἐξήγησιν παντὸς κρυφοῦ καὶ ἀγνώστου — τῶν αἰνιγμάτων —, καὶ τὰ ἄριστα ἀριθμητικὰ προβλήματα διὰ τὰ παιδιὰ εἶναι ὅσα ἰδιαιτέρως ἔχουν καταφανῆ αἰνιγματικὸν χαρακτήρα. Ἡ κλίσις αὕτη συνδέεται στενῶς μετὰ τὴν δευτέραν, ποῦ βοηθεῖ παρά πολὺ τὴν ἀριθμητικὴν: Ἡ θέλησις τῆς ἐπιτυχίας δηλ. καὶ ἡ ἐμψυχώνουσα ἐπίδρασις, ποῦ προέρχεται ἀπὸ κάθε ἐπιτυχίαν. Ἐτσι πολλὰ παιδιὰ κάνουν εὐχαρίστως ἀριθμητικὸς λογαριασμούς, ὄχι διότι εἶναι λογαριασμοί, ἀλλὰ διότι ἄν κ α ἰ εἶναι τέτοιοι, παρέχουν ὅμως εἰς τὰ παιδιὰ τὴν ὠραίαν καὶ τὴν ἐξέλιξιν αὐτῶν προάγουσαν πείραν τῆς δυνάμεως, τῆς ἐπιτυχίας καὶ τοῦ ὀρθοῦ ἀποτελέσματος.

Κατὰ τὰ ἄλλα, καλὸν εἶναι, νὰ ἔχωμεν πρὸ ὀφθαλμῶν, ὅτι ἡ ἀριθμητικὴ κλίσις ἐμφανίζεται κατὰ πρῶτον εἰς ἡλικίαν 10—14 ἐτῶν καὶ ὅτι ἐξελλίσσεται πολὺ ἀσυμμέτρως καὶ ἀλματικῶς. Αὐτὸ συμφωνεῖ μετὰ τὰ πορίσματα τῶν ἐρευνῶν τῶν Deuchler=Albrecht («Ἐμφάνεισις καὶ ἐξέλιξις τῆς ἀριθμητικῆς συνειδήσεως κ.τ.λ.»), ὅπου, εἰς τὴν τρίτην παράγραφον ἀναφέρεται τοῦτο : «Μέσα εἰς τὰ ἀριθμητικὰ πραγματικὰ προβλήματα, τὰ ὁποῖα ἔκαμαν μόνον τῶν οἱ μαθηταὶ τοῦ λαϊκοῦ σχολείου, ὑπερέχει κατὰ πολὺ ὁ κόσμος τῶν πρεσβυτέρων, καὶ ἰδίως ἡ οἰκονομικὴ ζωὴ. Ἀντικείμενα παιγνιδιῶν, πράγματα τῆς οἰκονομικῆς ζωῆς καὶ τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντος εὐρίσκονται μόνον εἰς τὰ προβλήματα τῆς Α' καὶ Β' τάξεως καὶ ἐκεῖ ὄχι ἐπικρατοῦντα. Διὰ τὴν ἀριθμητικὴν λοιπὸν κυρίως ἀναφέρεται ἡ ὑπόμνησις τοῦ Hölderlin, νὰ μὴ θέλωμεν νὰ εἴμεθα καὶ νὰ φερώμεθα «ὡς παιδιὰ μετὰ τὰ παιδιὰ», (ἐπειδὴ τὸ παιδί ἀπὸ τὴν φύσιν του εἶναι καὶ φέρεται μόνον ὡς παιδί)· διότι διὰ τὴν περιοχὴν τῶν ἀριθμῶν ἴσα ἴσα ἰσχύει τὸ ὅτι τὸ παιδί «ζητεῖ ὅ,τι εἶναι ἀνώτερόν του» ὑπεράνω του, ἀφ' οὗ ὁ ἀριθμὸς ἀνήκει σχεδὸν καθ' ὅλοκληρίαν εἰς τὸν κόσμον τῶν πρεσβυτέρων.

Ἀπὸ τὴν φυσικὴν κλίσιν λοιπὸν αὐτοῦ τοῦ παιδιοῦ, ὁ ἀριθμὸς παρουσιάζεται πρὸ πάντων ὑπὸ τὴν μορφήν τοῦ ρυθ-

μού, ως συνοδεία ή θάσις άλλων παιγνιδιών (κυκλικός χορός, αριθμητικά στιχάκια όμοιοκατάληκτα, κινητικά και όμαδικά παιγνίδια). Τήν φυσικήν αὐτήν κλίσιν ἔπειτα συμπληρώνουν κατά τό πλείστον τά μιμητικά παιγνίδια: τά παιγνίδια τῆς ἀγορᾶς καί πωλήσεως, τοῦ τροχιοδρόμου, τοῦ ταχυδρομείου κ.τ.λ. κατά τά όποία ἡ ἀριθμησις ἰδίως δέν εἶναι ποτέ ἡ κυρία παρόρμησις, καίτοι διά τόν διδάσκαλον εἶναι ἴσως σπουδαιοτάτη, ἀλλά δευτερεύουσα ἐπιτυχία. Τόν ἴδιον ρόλον παίζει τό παιδί καί εἰς ὅλα τά παιγνίδια: εἰς τό παιγνίδι τῶν κύβων (ζαριῶν), τῆς ρουλέττας κ.τ.λ., ὅπου ἔχει ἀξίαν μόνον τό πῶς θά πάρη «περισσότερα», πῶς θά ὑπερρήση τόν ἄλλον, πῶς θά «κερδίση», πρᾶγμα ὅμως πού πρέπει πάντοτε νά ἔχη κερδίσει πρῶτα ἀριθμητικῶς: εἰς τό παιγνίδι τῶν κύβων π. χ. πρόσθεσις μέ 2 καί 3 ζάρια, τό κόκκινο ζάρι ἀξίζει τό διπλοῦν, τό τριπλοῦν. Εἰς τό παιγνίδι τῆς ρουλέττας ἀκόμη μεγαλύτερα ποικιλία ἐναλλαγῶν, πού γίνονται εὐχαρίστως, διότι κυρίως δέν θέλομεν νά ἀριθμήσωμεν, ἀλλά νά κερδίσωμεν, νά ὑπερφαλαγγίσωμεν τοὺς ἄλλους.

“Ό,τι ἄλλο ἐκτός τούτου χαρακτηρίζεται εἰς τό σχολεῖον ὡς «ἀριθμητικόν παιγνίδι», φέρει ἤδη πολλὰ γνωρίσματα τῆς «ἐργασίας»· διότι εἰς τό σχολεῖον πρὸ πάντων ἐπιδιώκεται μία ἐπιτυχία, ἓνα ἀποτέλεσμα, μία λύσις, ἓνα «ἔργον», ἐνῶ ὁ δρόμος, ἡ ἔρευνα εἶναι μέσον μόνον· τό μέσον ὅμως αὐτό, ἡ ἔρευνα καί ὁ δρόμος ἔχουν συγχρόνως εἰς τό παιγνίδι πάντοτε μεγίστην αὐτά καθ’ ἑαυτά ἀξίαν καί ἐπιφέρουν ἰκανοποίησιν καί ὅταν ἀκόμη δέν ἐπιτευχθῆ αὐτό, πού οἱ πρεσβύτεροι ὀνομάζουν «σκοπόν». Διά τοῦτο φυσικά ἡ παιδαγωγική ἀξία τῶν ἀριθμητικῶν αὐτῶν παιγνιδιῶν δέν εἶναι μικρότερα. Ἄλλ’ εἶναι ὀρθόν νά τά ἐξετάσωμεν ὑπό τῆν ἔποψιν τῆς ἐκουσίας ἐργασίας, τῆς ἐλευθέρας ἐργασίας τῆς μαθήσεως, πρὸς τήν ὁποίαν ὀλόκληρος ἡ περιοχὴ τῆς ἀριθμητικῆς καθόλου, ὅπως εἶδομεν, ψυχολογικῶς καί πραγματικῶς, ἀποτελεῖ μετάβασιν.

Β' Ἔργασία

«Ἡ σκέψις διανοίγει ὀρίζοντας, ἀλλὰ παραλύει τὰς δυνάμεις· ἡ πράξις ζωογονεῖ τὰς δυνάμεις ἀλλὰ περιορίζει τὴν σκέψιν».

(Willh. Meister διδασκ. ἔτη.)

«Ἔργασία σημαίνει παραγωγή ἀγαθῶν διὰ τὴν κοινωνίαν».

(Kriek)

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΕΚΤΙΜΗΣΙΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ἡ ἔννοια τῆς ἐργασίας εἶναι μία ἐκ τῶν σπουδαιότερων καί, ὡς πρὸς τὰς μεταβολὰς τῆς σημασίας της, μία ἐκ τῶν πλέον πολυσημάντων μεταξὺ τοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἐποχῆς μας. Τὴν πρώτην σημασίαν τῆς ἐργασίας δὲν συναντῶμεν μόνον εἰς τὸν μῦθον περὶ τοῦ προπατορικοῦ ἁμαρτήματος καὶ τῆς ἐκδιώξεως ἀπὸ τὴν παράδεισον μετὰ τὴν κατάραν. «Ἐν ἰδρῶτι τοῦ προσώπου σου θὰ τρώγῃς τὸν ἄρτον σου», ἀλλὰ καὶ εἰς τὴν ἐντελῶς ἀντίστοιχον πρωταρχικὴν ἔννοιαν τῆς λέξεως ἐργασία. Πράγματι δὲ εἰς ὅλας τὰς γλώσσας τῆς Δύσεως ὑπὸ τὴν λέξιν «ἐργασία», ὑπάρχει ἡ ἔννοια τοῦ μεγάλου κόπου, τοῦ θάρους καὶ τῶν θασάνων, ἡ ἔννοια τοῦ ἐξωτερικοῦ «ὀφείλω», τὸ ὁποῖον περιορίζει κατὰ τρόπον δυσάρεστον τὴν ἐσωτερικὴν ἐλευθερίαν, πού ὁ ἄνθρωπος θὰ ἤθελε νὰ προέρχεται μόνον ἀπὸ τὸν ἑαυτὸν του.

Ἀπέναντι τῆς σημασίας αὐτῆς τῆς ἐργασίας, ἡ ἱστορία περὶ τῆς ἐξελίξεως τῆς χρήσεως τῆς λέξεως, μᾶς δείχνει δύο τινά : πρῶτον ὅτι ἐπῆλθε πλήρης μεταβολὴ τῆς ἐκτάσεως τοῦ ὄρου «ἐργασία» καὶ δεύτερον ὅτι ἐσημειώθη μία πολὺσημαντικωτέρα μετατόπισις τοῦ νοήματος τῆς ἀξίας της.

Ἡ ἐπέκτασις τοῦ ὄρου «ἐργασία» ἤρχισε κατ' ἀρχὰς ἀπὸ τὴν ἐπικράτησιν τῶν φυσικῶν θεωριῶν περὶ τοῦ κόσμου κατὰ τὰς τέσσαρας τελευταίας ἑκατονταετηρίδας. «Ἡ ἐργασία» ἀπέβη κεντρικὴ ἔννοια τῆς σημερινῆς εἰκόνας τοῦ κόσμου, ὅσον περισσότερο ἤρχιζε νὰ ἐπικρατῇ ἡ δυναμικὴ ἀντιληψις περὶ τοῦ κόσμου ἀπὸ τὴν στατικὴν. Ὁ Ostwald εἰς τὸ ἔργον του «νέα ἐνεργητικὴ» ὀνομάζει ἐργασία ν «τὸ πρῶτον τοῦ κόσμου», ὁ κόσμος εἶναι «μία ἀτελείωτος ἀλλυσσος ἐργασίας»· ὅτι δὲ τοῦτο δὲν ἤμπορεῖ νὰ εἶναι ἀντιληψις τοῦ καθενός, μᾶς τὸ ἀποδεικνύει τὸ φιλοσοφικὸν λεξι-

κὸν τοῦ Eisler, ὅπου ὑπὸ τὴν λέξιν «ἐργασία» προεισαγωγικῶς ἀναφέρεται. «Ἐν τῷ κόσμῳ ὑπάρχει πανταχοῦ μία σταθερὰ καὶ μόνιμος ἐργασία ὡς ἐπενέργεια δυνάμεων». Ἄν εἰς αὐτὰ προσθέσωμεν τὸν ὄρισμόν τῆς ἐργασίας ὑπὸ τοῦ Heir. Hertz, κατὰ τὸν ὁποῖον ἐργασία εἶναι «ὁ πολλαπλασιασμός τῆς ἐνεργείας ἐνὸς ὕλικου συστήματος, ποῦ προέρχεται ἀπὸ μίαν ἐπὶ τοῦ συστήματος ἐπενεργοῦσαν δύναμιν», καὶ τὸν «θεμελιώδη νόμον» τῆς δυναμικῆς περὶ τοῦ κόσμου ἀντιλήψεως, τὸν νόμον δηλ. τοῦ Rob. Mayer περὶ τῆς διατηρήσεως τῆς ἐνεργείας, τότε δὲν ἠμποροῦμεν νὰ ἀμφιβάλλωμεν περὶ τῆς κεντρικῆς θέσεως, ποῦ λαμβάνει ὁ ὅρος «ἐργασία» μέσα εἰς τὰς σημερινὰς περὶ τοῦ κόσμου ἀντιλήψεις. Εἶναι εὐνόητον, ὅτι ἡ χρῆσις αὐτῆ τῶν ὄρων ἐργασία καὶ δύναμις εἰς τὴν φυσικὴν εἶναι ἐν πρώτοις ἕνας ἀνθρωπομορφισμός, μία μεταβίβασις δηλ. τῶν συμβαινόντων ἐν τῷ ἀνθρωπίνῳ ἡμῶν σώματι εἰς τὴν ἄψυχον μέν, ἀλλὰ ὑπὸ δυνάμεων ἐπίσης κινουμένην φύσιν. Ἡ μεταβίβασις αὐτῆ προχωρεῖ καὶ ἀνέρχεται μέχρι τῆς συνολικῆς συλλήψεως ἐνὸς κόσμου, ὡς ὁλότητος· ἡ ὁλότης αὐτῆ μεταβάλλεται πάλιν εἰς κόσμον, κόσμον ὅμως ἐνεργειῶν, ποῦ δροῦν καὶ μέσα εἰς τὸν ὁποῖον ἡ «ἐργασία» ἀναγνωρίζεται ὡς γενικὸν μέτρον, ὑπὸ τὴν προϋπόθεσιν μόνον ὅτι αὐτὸ συμβαίνει, ὅπως τονίζει ὁ Ernst Mach ἀπέναντι τῆς ἀφελοῦς θεωσιότητος τοῦ Πασκάλ' δι' αὐτὸν φαίνεται, εἶναι ἀπλοῦν καὶ «σαφές» ὅτι, ἂν εἴπωμεν, εἴτε «ἕκατὸν λίτραι ὕδατος κινοῦνται εἰς ἀπόστασιν μιᾶς σπιθαμῆς», εἴτε «μία λίτρα ὕδατος κινεῖται εἰς ἀπόστασιν ἕκατὸν σπιθαμῶν» εἶναι «ἕν καὶ τὸ αὐτὸ πρᾶγμα». Ὁ μέσος ὅρος, ποῦ καθιστᾷ δυνατὴν αὐτὴν τὴν ἐξίσωσιν, εἶναι ὁ ὅρος τῆς ἐργασίας, ποῦ προκύπτει ὡς προϊόν τῶν ἀνωτέρω συνθετικῶν.

Κατὰ τοιοῦτον τρόπον ὅμως μηχανοποιούμενος καὶ μαθηματικοποιούμενος ὁ ὅρος τῆς ἐργασίας, ἐπέστρεφεν ὀπίσω πρὸς τὸν ἀνθρώπον ἀπὸ τὸν ὁποῖον ἐξεκίνησε. Ὁ ἄνθρωπος πλέον ὡς μηχανή, ὡς μέρος καὶ ὡς ἄθροισμα ἐνεργουσῶν δυνάμεων, αἱ ὁποῖαι ὑπόκεινται εἰς τὸν αὐτὸν νόμον τῆς ἐργασίας, εἶναι ἀπὸ τοῦ Καρτεσίου καὶ ἐξῆς τοῦλάχιστον ὀ π ὅ θ ε σ ι ς ἐ ρ γ α σ ί α ς καὶ διὰ τοὺς ἐρευνητὰς τῆς σωματικῆς καὶ ψυχικῆς φύσεως τοῦ ἀνθρώπου ἐπίσης. Ἄλλωστε καὶ ὁ Robert Mayer ἔκανε τὴν ἀνακάλυψίν του περὶ τοῦ νόμου τῆς διατηρήσεως τῆς ἐνεργείας μὲ παρατηρήσεις ἐπὶ

του ζωντανού ανθρώπινου σώματος και όχι με φυσικά πειράματα. Ἡ μηχανική και ὁ χημισμός του ανθρώπινου σώματος, ὀφείλουν εἰς τὴν θεμελιώδη αὐτὴν ὑπόθεσιν, τὴν μεγαλειώδη των ἐξέλιξιν, ἢ ὁποία δυστυχῶς συχνότατα ἐπληρώθη πολὺ ἀκριβῶς, μὲ τὸν ὑλιστικὸν δογματισμὸν, ποὺ ἀπορρῆει ἀπ' αὐτὴν. Διότι ὁ δογματικὸς αὐτὸς ὑλισμὸς ἐλησμόνησεν ἐντελῶς τὰς προϋποθέσεις ἐκείνας ἐπὶ τῶν ὁποίων μόνον ἦτο δυνατόν νὰ ἀνεγερθῆ τὸ τολμηρὸν αὐτὸ ἐπιστημονικὸν οἰκοδόμημα καὶ αἱ ὁποῖαι διὰ τοῦτο καθορίζουν τὰ ἀμετάβλητα ὅρια, ἐντὸς τῶν ὁποίων μόνον ἡμπορεῖ τὸ οἰκοδόμημα αὐτὸ νὰ ἔχη ἀξίαν καὶ ὑπόστασιν.

Κατ' ἀκολουθίαν, ἤρχισε νὰ γίνεται προσπάθεια πρὸς ἐρμηνείαν καὶ κατανόησιν τοῦ ψυχικοῦ βίου τοῦ ἀνθρώπου, συμφώνως πρὸς τὸ ὑπόδειγμα τῆς ὑποθέσεως τῆς ἐργασίας τῆς Μηχανικῆς. Ἡ δὲ συνειρμικὴ ψυχολογία ἠδύνατο νὰ πιστεύῃ ἐπὶ τινὰ χρόνον ὅτι μέσα εἰς τὸν μηχανισμὸν καὶ τὸν δυναμισμὸν τῶν πρώτων ψυχικῶν «στοιχείων» (τῶν αἰσθημάτων) εἶχεν εὑρεῖ τὸ στήριγμα, ποὺ ἤθελε, διὰ μίαν ἀνάλογον ἐπικράτησιν ἐπὶ τοῦ ψυχικοῦ κόσμου, ὅπως ὁ σωματικὸς κόσμος εἶχε κατανοηθῆ ὡς μηχανισμὸς καὶ δυναμισμὸς τῶν ἀτόμων.

Ἔτσι ὁ Wundt, δίδων τὸν ὀρισμὸν τῆς ψυχικῆς ἐργασίας, λέγει ὅτι τοιαύτη ἐργασία εἶναι κάθε ὑπερπήδησις ἐμποδιῶν, ποὺ γίνεται μὲ ψυχικὴν προσπάθειαν.

Παράλληλα ἐντελῶς πρὸς τὴν ὀλονέν αὐξανομένην ἔκτασιν τῆς ἀξίας τοῦ ὅρου τῆς «Ἐργασίας», προχωρεῖ ἐπίσης καὶ ἡ ἠθικὴ ἐκτίμησις τοῦ ἀποτελέσματος τῆς ἀνθρωπίνης ἐργασίας, ὑπὸ στενωτέραν ἐπαγγελματοοικονομικὴν ἔννοιαν. Ἐνῶ πρὸ ὀλίγου ἀκόμη χρόνου εἰς τὸν ἀνθρώπον, ποὺ ἦτο ὑποχρεωμένον νὰ ἐργασθῆ, διότι ἔπρεπε νὰ κερδίῃ τὸ ψωμὶ του, ἐλέγοντο αἱ συνηθισμέναι παρηγορητικαὶ φράσεις, ὅπως «ἡ ἐργασία δὲν εἶναι ἐντροπή», ἐπροχωρήσαμεν ἤδη τόσον πολὺ, ὥστε ἡ ἐργασία νὰ ἐκτιμᾶται ὡς ἡ μοναδικὴ τιμὴ τοῦ ἀνθρώπου, τοῦναντίον δὲ, ἡ ἀργία νὰ θεωρῆται ὡς ἀτιμωτικόν. Τὸ «ἄνευ ἐργασίας εἰσόδημα», τὸ ὁποῖον πρὸ ὀλίγου χρόνου ἀκόμη ἐθεωρεῖτο ὡς ὅρος κοινωνικῆς ὑπολήψεως, χαρακτηρίζεται σήμερον ἀπὸ τὴν κοινὴν γνώμην ὡς ἄδηλος πόρος ἢ ὡς προῖον μιᾶς ἀγνώστου ἐργασίας. Σήμερον ὁ «οἶκος ἐργασίας» δὲν εἶναι ὄνομα πρὸς χαρακτηρισμὸν ἑνὸς σωφρονιστηρίου, διότι καὶ ἡμεῖς τὸ δωμάτιον τῆς

μελέτης μας ονομάζομεν δωμάτιον ἐργασίας, πράγμα διὰ τοῦ ὁποίου καὶ ὁ διανοούμενος καὶ ὁ κληρικός καὶ ὁ καλλιτέχνης ὑπάγονται εἰς τὴν γενικὴν κατηγορίαν τῶν ἐργαζομένων καὶ φανερώνουν ὅτι καὶ αὐτοὶ ἐπίσης «ἐργάζονται». Κάθε σύνδεσμος μιᾶς ομάδος καὶ ὅταν ἀκόμη ἔχη κατ' ἐξοχὴν πνευματικὰ καὶ καλλιτεχνικὰ ἐνδιαφέροντα, δὲν θέλει νὰ λέγεται, κατὰ τὸν μεσαιωνικὸν τρόπον, «ἀδελφότης πρὸς κοινὴν ζωὴν», ἀλλ' ὀνομάζεται «κοινωνία ἐργασίας», διὰ νὰ συμμετέχη ἔτσι εἰς τὴν ὑψίστην κοινωνικὴν ἀξίαν τῆς ἐποχῆς.

2. Ο ΟΡΟΣ «ΕΡΓΑΣΙΑ» ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Εἶναι φανερόν τώρα, ὅτι ἡ παιδαγωγικὴ μιᾶς τέτοιας ἐποχῆς δὲν ἠμποροῦσε νὰ ἀποφύγη τὴν ἐπίδρασιν τῶν θεμελιωδῶν αὐτῶν ρευμάτων, ὅσον δῆποτε καὶ ἂν παρέμενε σταθερὰ ἡ ἀντίθετος ἀντίληψις τῆς θεωρίας τῆς ἀγωγῆς, ἡ ἀπορρέουσα ἀπὸ τὴν ἀνθρωπιστικὴν καὶ θρησκευτικὴν ἀρχὴν τοῦ σχολικοῦ μας συστήματος. Ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴν ἀντίληψιν περὶ σχολείου, ὡς «σχολῆς=ἀργίας» καὶ τῆς ὑποτιμήσεως τῆς «θανάτου» ἐπικερδοῦς ἐργασίας, παρέμενε πάντοτε εἰς τὴν παιδαγωγικὴν μας κάποιος φόβος, μήπως, λαμβάνοντες ὑπ' ὄψιν τὴν ἐπαγγελματικὴν ἐργασίαν καὶ τὸ κέρδος, χάσωμεν κάτι ἀπὸ τὴν ἀξιοπρέπειάν μας. Τοῦτο ἐκφράζεται συμβολικῶς εἰς τὸν «Αἰμίλιον» τοῦ Rousseau, ὅπου ὁ τρόφιμος αὐτὸς καὶ ὁ παιδαγωγὸς του ζοῦν, ὅπως τὰ πετεινὰ τοῦ οὐρανοῦ, δηλ. οὔτε σπεύρου, οὔτε θερίζουν, χωρὶς νὰ ἀναφέρεται ποῖος σπεύρει δι' αὐτὰ καὶ ποῖος θερίζει· εἶναι ἀρκετὸν τὸ ὅτι ὑπάρχουν ἔτοιμα τὰ προϊόντα τῆς θανάτου ἐργασίας, διὰ τὴν ὁποίαν δὲν ἀναφέρεται οὔτε λέξις καὶ ἠμποροῦν νὰ φαγωθοῦν. Ἴσως αὐτὸ ἀναφέρεται εἰς τὸν «Αἰμίλιον» διὰ νὰ ὑπενθυμίση, ὅτι ὁ Πεσταλότσι ὠμίλει περὶ «τῆς θερινῆς ζωῆς τῶν πτηνῶν τῆς ἐποχῆς μας» πρὸς τὴν ὁποίαν ἔπρεπε νὰ ἀντιταχθῆ ἡ σοβαρὰ ἐργασία. Ἀλλὰ καὶ εἰς τὰ ἔργα τοῦ Siller ἀκόμη βλέπομεν. «Ἡ σκέψις, τί ἠμπορεῖ νὰ εἶναι ὁ τρόφιμος μὲ τὴν δραστηριότητά του καὶ τί πρέπει νὰ ἐκτελέσῃ διὰ τὸ σύνολον τῆς κοινωνίας, δὲν δύναται νὰ ἔχη διὰ τὴν ἀγωγὴν τῶν παιδιῶν καμμίαν οὐσιαστικὴν καὶ ἀναγκαίαν σημασίαν».

Ἐδῶ ἐξακολουθεῖ ἀκόμη, ἂν καὶ κατήντησεν ἤδη γελοία, νὰ ἐπιδρᾷ ἡ ἀντίληψις, ὅτι ὁ πνευματικὸς βίος, ἡ ἀσχολία μὲ τὴν ἐπιστήμην, τὴν τέχνην καὶ τὴν ποίησιν, δὲν εἶναι

μόνον κάτι «διαφορετικόν» μία αναγκαία δηλ. συμπλήρωσις τῆς κοινωνικῆς καὶ πολιτικῆς ὑπάρξεως, ἀλλὰ τὸ ἀπολύτως «ὑψηλότερον» καὶ τὸ ὁπωσδήποτε πολυτιμότερον. Τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς πνευματικῆς ζωῆς διετήρησε ἐδῶ καὶ διατηρεῖ μέχρι σήμερον κάποιαν ἀπαίτησιν, ποῦ ἡγείρεν ἄλλοτε δικαίως ἢ περιοχὴ εἰς τὴν ὁποίαν ἀρχικῶς ἀνήκε καὶ ἀπὸ τὴν ὁποίαν πρὸ πολλοῦ ἤδη ἀπεσπάσθη καὶ ἀπετέλεσεν ἰδίαν «αὐτόνομον ὑπαρξιν», χωρὶς ὅμως νὰ θέλῃ νὰ ἀποβάλῃ τὴν ἀπαίτησιν ἐκείνην. Ἡ ἀρχικὴ αὐτὴ περιοχὴ εἶναι ἡ Θ ρ η - σ κ ε υ τ ι κ ὄ τ η ς : 'Ἐδῶ ὡς κατ' ἐξοχὴν πρᾶξις καὶ ἐνέργεια θεωρεῖται ἡ ἀπραξία, ἡ παραίτησις ἀπὸ κάθε τι, ἡ ἀφοσίωσις εἰς τὸ «Ἐν» ἀπὸ τὸ ὁποῖον πηγάζει τὸ πᾶν. Ἐδῶ ὑπάρχει τὸ θαθὺ χάσμα μεταξὺ τοῦ «ἐνός» καὶ κάθε σκοπίμου ἐργασίας, τὸ ὁποῖον ἔπειτα ὑπερεπήδησεν ἢ ἠθικὴ ἀντίληψις τῶν μεταρρυθμίσεων περὶ τῆς ἐργασίας, κατὰ τὴν ὁποίαν ἡ ἐργασία ἔχει τὴν ἔννοιαν τοῦ «προορισμοῦ, ἀποστολῆς ἐπαγγέλματος», τὴν ἔννοιαν τῆς προσκλήσεως καὶ τῆς ἀναθέσεως ἔργου τινός. Ἔτσι παρεμέρισε τὴν ἀντίληψιν ὅτι ὁ «πραγματικὸς χριστιανὸς» εἶναι ὁ μοναχὸς, ὁ ὁποῖος ἀποφασιστικὰ καὶ ἄπαξ διὰ παντὸς εἶχε περάσει τὴν τάφρον, ποῦ χωρίζει τὸν Θεὸν ἀπὸ τὸν κόσμον.

Ὁ Max Weber, ὁ ὁποῖος ἐξαίρει τὴν ἐξαιρετικὴν σπουδαιότητα τῶν ἀντιλήψεων τοῦ Λουθήρου περὶ ἐπαγγέλματος διὰ τὴν ἐξέλιξιν τοῦ σημερινοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας, ἀποδεικνύει, πόσον μεγάλη εἶναι ἡ στροφή, ποῦ ἐπῆλθεν ἀπ' αὐτὸ εἰς τὴν ἱεραρχίαν τῆς ἐκτιμῆσεως τῶν ἀξιών. Ἀναφέρει κατὰ λέξιν ἕνα χωρίον ἀπὸ τὸν Πασκάλ, ἀπὸ τὸν ὁποῖον καταφαίνεται ἡ θαθεῖα περιφρόνησις τοῦ ἐντελῶς θεωρητικοῦ ἀνθρώπου ἀπέναντι τῆς ἐκτιμῆσεως τῆς ἐπικερδοῦς ἐργασίας, ποῦ γίνεται μόνον ἀπὸ ἀπληστίαν καὶ ματαιοδοξίαν. «Ἡ ματαιοδοξία ἔχει ριζώσει τόσοσιν θαθέως εἰς τὴν καρδίαν τοῦ ἀνθρώπου, ὥστε ὁ δοῦλος, ὁ μάγειρος καὶ ὁ ἀχθοφόρος καυχᾶται καὶ θέλει νὰ ἔχη τοὺς θαυμαστάς του».

Ἀποδεικνύει ἔπειτα, πῶς ἀπὸ τῆς ἐποχῆς τοῦ Λουθήρου εἰς τὴν ὀλλανδικὴν, ἀγγλικὴν καὶ σουηδικὴν γλῶσσαν κατὰ πρῶτον, ἢ λέξις «ἐπάγγελμα» ἔλαβεν τὴν ἰδιαιτέραν ἐκείνην ἔννοιαν, κατὰ τὴν ὁποίαν ἡ ἐπικερδῆς ἐργασία δὲν θεωρεῖται πλέον ὡς κατάρα ἢ ὡς περιφρονημένη ἐπιδίωξις, ἀλλὰ ὡς ἐκπλήρωσις μιᾶς θείας ἐντολῆς ἐν τῷ κόσμῳ. Ὁ Böhmer ἐξ ἄλλου, βλέπει ἤδη μέσα εἰς τὴν διαφορὰν τῶν τάσεων τῶν

μεταρρυθμιστῶν τὴν ἀρχὴν πρὸς ἐκφυλισμὸν τῆς ἰδέας τοῦ ἐπαγγέλματος· διότι ὁ Λούθηρος καὶ οἱ ὄπαδοί του ἐξακολουθοῦν πάντοτε νὰ θεωροῦν τὴν ἐργασίαν ὡς μέσον πρὸς τὸν σκοπὸν, ἐνῶ ἡ σκέψις περὶ τῆς ἐργασίας ὅτι εἶναι ὄχι μέσον ἀλλὰ αὐτοσκοπός, ἡ σκέψις περὶ τοῦ κέρδους χρημάτων καὶ τῆς ἀποκτήσεως πλούτου ὅτι εἶναι ἀπόδειξις τῆς θείας ἐπιδοκιμασίας, δὲν εἶναι λουθηρανὴ, ἀλλὰ πουριτανικὴ.

Ἡ Παιδαγωγικὴ λοιπὸν, ποῦ ἐθεώρει ἐαυτὴν τόσον ἐπιφανῆ, ὥστε νὰ μὴ λαμβάνη ὑπ' ὄψιν «ὠφελιμιστικούς σκοπούς», ἔχει δίκαιον ὅταν ἀποκρούη τὴν ἀντικατάστασιν μιᾶς μονομερείας ἀπὸ μίαν ἄλλην μονομέρειαν. Ἀποδεικνύει ὅμως μίαν ἀξιοθρήνητον ἀποξένωσιν καὶ καθυστέρησιν ἀπέναντι τῆς ἀποφασιστικῆς θελήσεως καὶ τῶν ἐπιταγῶν τῆς ἐποχῆς, ὅταν δὲν δύναται νὰ γεφυρώσῃ τὴν μίαν ὄχθην μετὰ τὴν ἄλλην καὶ νὰ φέρῃ τὸν τρόφιμόν της, ποῦ δὲν ἠμπορεῖ οὔτε πρέπει σήμερον νὰ μένῃ μόνον εἰς τὴν μίαν ὄχθην, τόσον ἐμπρὸς ὥστε ἐλευθέρως καὶ ἐν καλῇ συνειδήσει νὰ ἠμπορῇ νὰ εἶναι μέλος τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας, χωρὶς νὰ παραμελῇ διὰ τοῦτο τὴν ἄλλην κληρονομικὴν πλευρὰν τῆς ἀνθρωπίνης οὐσίας του.

Διότι τὸ ἀποτέλεσμα τῆς παιδαγωγικῆς ἐξελίξεως εἶναι τοῦτο : Αὐτῇ, ἀφοῦ παραλλήλως πρὸς τὴν ἐμπορολογίαν καὶ τὰς οἰκονομικὰς ἐπιστήμας τοῦ 18 αἰῶνος ἔφθασεν εἰς ὕψος, ἀφοῦ ἔπειτα διὰ τοῦ νεοανθρωπισμοῦ καὶ τῆς Γερμανικῆς κινήσεως, τοῦλάχιστον διὰ τὸ ἀνώτερον σχολεῖον, παρηγκωνίσθη κατὰ καιροῦς, κατέληξε μαζὶ μετὰ τὴν ἀσυγκράτητον ἐξέλιξιν τοῦ μεγάλου κεφαλαιοκρατισμοῦ καὶ τὴν ἀρχομένην μεταβολὴν του εἰς τὸν σοσιαλισμὸν νὰ ὑποστῇ ἕνα ἰσχυρότατον ρήγμα. Καὶ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἐξελίξεως; Ὁ ὅρος «ἐργασία» ἐπεκράτησεν ἀπολύτως καὶ εἰς τὴν παιδαγωγικὴν ὅπως καὶ εἰς τὴν κοινωνικὴν ζωὴν. Χαρακτηριστικὸν γνώρισμα τοῦτου εἶναι τὸ ὄνομα τοῦ «σχολείου ἐργασίας» καὶ ἡ τάσις κάθε διδακτικῆς καὶ μεθοδικῆς συνειδήσεως, νὰ θεωρῇ τότε μόνον ἐαυτὴν ἐν τάξει, ὅταν ἐπέτυχε νὰ ἀποδείξῃ, ὅτι εἰργάσθη συμφώνως πρὸς τὰς ἀρχὰς τοῦ σχολείου ἐργασίας.

Κατὰ τρόπον χαρακτηριστικὸν δυνάμεθα νὰ διακρίνωμεν ἐδῶ δύο παραλλήλους μὲν ἀλλὰ σαφῶς διαφερούσας ἀπ' ἀλλήλων κατευθύνσεις. Ἡ μία κατεύθυνσις αὐτῆς τῆς «παιδαγωγικῆς ἐργασίας», ἔχει τὴν τάσιν νὰ ἀναγνωρίσῃ τὰς ἀ-

παιτήσεις του κόσμου της Έργασίας, της οικονομικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, της συγκεκριμένης σημερινής εποχής. "Επειτα ἐφ' ὅσον εἶναι δυνατόν νά καταστήσῃ τὰς ἀπαιτήσεις αὐτὰς ν ὀ μ ο ν τ ο ὕ σ χ ο λ ε ἰ ο υ, μὲ τὴν ἀγωγήν τῶν παιδιῶν πρὸς τὴν ἱκανότητα καὶ τὴν θέλησιν τῆς ἐργασίας μέσα εἰς τὸ πλαίσιον τῆς κοινωνικῆς ἐργασίας.

Ἡ ἄλλη κατεύθυνσις προχωρεῖ ἀκόμη μακρύτερα καὶ ἀναγνωρίζει τὴν ἰδέαν τῆς ἐργασίας ὄχι μόνον ὡς σκοπὸν, ἀλλὰ συγχρόνως ὡς βασικὴν ἀρχὴν κάθε παιδαγωγικῆς ἐνεργείας καὶ κάθε παιδαγωγικοῦ γεγονότος. Κάθε μάθησις καὶ κάθε μὀρφωσις θεωρεῖται ὡς ἰδιαιτέρα μορφή τῆς λειτουργίας τῆς ἐργασίας ἔτσι, ὥστε σχολεῖον ἐργασίας δὲν σημαίνει μόνον, ὅπως τὸ «βιομηχανικὸν σχολεῖον» τοῦ 18ου αἰῶνος, ἀ γ ω γ ῆ π ρ ὸ ς ἐ ρ γ α σ ῖ α ν, πρὸς ἐκτέλεσιν κοινωνικῆς ἐργασίας, ἀλλὰ συγχρόνως ἀ γ ω γ ῆ ν δ ι ἄ τ ῆ ς ἐ ρ γ α σ ῖ α ς . Ἡ ἐργασία ἔτσι ἀποβαίνει ἢ περιλαμβάνει τὸ σύνολον τῆς παιδαγωγικῆς πράξεως.

3. ΔΙΑΦΟΡΟΙ ΣΗΜΑΣΙΑΙ ΤΗΣ «ΕΡΓΑΣΙΑΣ» Ἡ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑ ΙΔΙΑΙ.

Δὲν εἶναι σκοπὸς μας ἐδῶ, νά δώσωμεν μίαν ἱστορίαν τῆς παιδαγωγικῆς ἐννοίας τῆς ἐργασίας ἢ ἀπλῶς νά τὴν σκιαγραφήσωμεν. Ἄρκει μόνον νά ἀναφέρωμεν μερικὰς κυρίας γραμμάς, ποὺ θὰ μᾶς ὀδηγήσουν εἰς τὸ σημεῖον, ἀπὸ ὅπου ἀρχίζει τὸ ζήτημα τῆς πρακτικῆς διδασκτικῆς τῆς σημερινῆς ἐποχῆς.

"Ἄξιον παρατηρήσεως διὰ τοῦτο εἶναι πρὸ πάντων τὸ ἐξῆς: Ἄπὸ τὸ ἕνα μέρος, ἐν σχέσει μὲ τὴν πρώτην κατεύθυνσιν ποὺ ἀνεφέραμεν ἀνωτέρω, ἡ ἐννοία τῆς ἐργασίας «ἐ π ν ε υ μ α τ ο π ο ἰ ἡ θ η», οὕτως εἰπεῖν, μονίμως δηλ. ἡ ἐμπορολογικὴ σκέψις τοῦ βιομηχανικοῦ σχολείου, ἡ σκέψις τῆς ἐκτελέσεως πραγματικῆς ἐπικερδοῦς ἐργασίας ἐν τῷ σχολείῳ, ποὺ ἐκανόνιζε καὶ αὐτὴν ἀκόμη τὴν μεγάλην προσπάθειαν τοῦ Πεσταλότσι εἰς τὸ Neuhof, μεταβάλλεται ὀλίγον κατ' ὀλίγον ἀπὸ οικονομικῆς εἰς παιδαγωγικὴν ἐργασίαν. Παραλλήλως πρὸς τὴν στροφὴν αὐτὴν σημειοῦται μεγάλη πολεμικὴ ἐναντίον κάθε εἶδους χειροτεχνικῆς διδασκαλίας, ποὺ παρέχεται ὡς εἰδικὸν μάθημα ἀπὸ εἰδικούς τεχνίτας καὶ ὄχι παιδαγωγούς· ὑποστηρίζεται δὲ ἡ ἄποψις, ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς

έργασίας πρέπει να θεωρηται ως κατευθυντήριος Ἰδέα, ως μεθοδική ἀρχή πάσης φύσεως διδασκαλίας και μάλιστα τῆς ἀγωγῆς.

Τὴν μεταβολὴν αὐτὴν εἰς τὴν ἐρμηνείαν τῆς διδασκαλίας τῆς ἐργασίας δὲν ἠδυνήθη νὰ ἀποφύγη καὶ αὐτὸς ὁ ὄρος τοῦ «παραγωγικοῦ σχολείου», ὁ ὁποῖος μέσα εἰς τὸ κομμουνιστικὸν μανιφέστον περιελήφθη παγίως μετὰ τὴν μοναδικὴν σημασίαν, ὡς ἐργασία τῶν παιδιῶν πρὸς οἰκονομικὴν παραγωγὴν, μετὰ παράλληλον συμπληρωματικὴν πνευματικὴν καὶ σωματικὴν μόρφωσιν. Ὑπὸ τὴν ἐπίδρασιν αὐτὴν, οἱ ὁπαδοὶ τοῦ σχολείου τούτου ἤρχισαν νὰ πιστεύουν ὅτι διὰ τὸν ὄρον «παραγωγικὸν σχολεῖον» εἶναι ἀρκετόν, ἐὰν τὸ σχολεῖον ἀποτείνεται πρὸς τὰς «παραγωγικὰς» δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ. Ἐναντὶ τῆς τροπῆς αὐτῆς, τὸ κείμενον τῆς κομμουνιστικῆς προκηρύξεως εἰς τὸ 10 ἄρθρον, περὶ τῶν μέτρων τὰ ὁποῖα θὰ πραγματοποιηθοῦν εὐθὺς μετὰ τὴν κατάληψιν τῆς ἀρχῆς ὑπὸ τοῦ προλεταριάτου εἰς τὰς «μᾶλλον προκεχωρημένας χώρας», εἶναι ἄρκετὰ σαφές : «Δημοσίαι καὶ δωρεὰν ἐκπαιδευσις ὄλων τῶν παιδιῶν. Κατάργησις τῆς βιομηχανικῆς ἐργασίας τῶν παιδιῶν ὑπὸ τὴν μορφήν, πού γίνεται σήμερον. Ἐνοποιήσις τῆς ἀγωγῆς μετὰ τὴν ὕλικὴν παραγωγὴν».

Ἐχρηιάσθη, ἐννοεῖται, σημαντικὴ ἀλλαγὴ τῆς σημασίας τοῦ γνωστοῦ ὄρου καὶ ἡ πίεσις, πού ἐξασκεῖ ἡ πραγματικότης τῆς παιδικῆς ἡλικίας καὶ αἱ ἀνάγκαι, πού ἀπαιτοῦνται διὰ τὰς ἀπλουτέρας σπουδὰς, διὰ νὰ καταλήξουν εἰς τὸν «καθαρῶς παιδαγωγικόν» ὄρον τοῦ παραγωγικοῦ σχολείου. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ὅμως ἡ ἀπαλλαγὴ αὐτὴ τοῦ σχολείου ἀπὸ τὴν τραχεῖαν πραγματικότητα τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας μέσα εἰς τὴν οἰκονομικὴν ζωὴν, ἐξηγοράσθη μετὰ μίαν ἐντελῶς ἄτοπον ἐξάπλωσιν τῆς παιδαγωγικῆς ἐννοίας τῆς ἐργασίας· διότι ἐπίστευσαν ὅτι ἤμποροῦν νὰ ἀπαγορεύσουν τὴν εἴσοδον τοῦ σχολείου εἰς τὴν προηγουμένην ἐργασίαν, ἂν ἀνήρτων πινακίδας μετὰ τὴν ἐπιγραφὴν : Ἐδῶ ἤδη πρὸ πολλοῦ γίνεται μόνον ἐργασία! Ὅπως περίπου οἱ κάτοικοι μιᾶς κυριευθείσης πόλεως ζητοῦν νὰ ἀποτρέψουν τὸν ἐχθρὸν νὰ εἰσέλθῃ εἰς τὴν οἰκίαν των, μετὰ τὸ νὰ ἀναρτοῦν ἐπάνω τὴν σημαίαν τοῦ ἐχθροῦ μόνοι των.

Ἐδῶ ὑπάρχει μία ἀπὸ τὰς αἰτίας τοῦ μεθοδικοῦ «μονισμοῦ», περὶ τοῦ ὁποῖου ὠμιλήσαμεν ἀνωτέρω, μία αἰτία τοῦ ὅτι εἰς τὰ σχολεῖά μας γίνονται πάλιν ὅλα κατὰ τὸν ἴδιον

τρόπον, ὅλα κουρεύονται μὲ τὸ ἴδιο κτένι, μὲ τὴν διαφορὰν ὅτι τὸ κτένι τώρα λέγεται «ἐργασία» καὶ ὄχι πλέον «εἰδολογικὰ στάδια».

Ὁ σκοπὸς ἡμῶν πρέπει νὰ εἶναι ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ ἐπαναφέρωμεν τὴν ἔννοιαν τῆς ἐργασίας, καὶ ὡς περιεχόμενον καὶ ὡς μεθοδικὴν ἀρχήν, εἰς τὸ ὀρθὸν μέτρον, ἀφ' ἑτέρου δὲ νὰ τῆς ἐπιτρέψωμεν νὰ διατηρήσῃ, διὰ τὴν περιοχὴν, πού τῆς ἀνήκει τοῦλάχιστον, τὴν ὀξύτητα ἐκείνην καὶ τὴν πλήρη προσέγγισιν πρὸς τὴν πραγματικότητα, ἂνευ τῆς ὁποίας τὸ ὅλον ἀποβαίνει ἕνα ἀπλοῦν παιγνίδι μὲ κενὰς λέξεις. Πρέπει νὰ ἐνθυμηθῶμεν πάλιν ὅτι ὁ ὄρος καὶ ἡ ἔννοια τῆς ἐργασίας δὲν περιλαμβάνει κάθε τί πού παρουσιάζεται ὡς ἀνθρωπίνη ἐνέργεια καὶ τάσις, ἀλλ' ὅτι ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, διατηρεῖται ἐπίσης καὶ μέσα εἰς τὴν παιδαγωγικὴν περιοχὴν, ἡ πλήρης σοβαρότης καὶ ἡ μοιραία σημασία τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητος, ἡ ὁποία ἀπαιτεῖ ἀπὸ τὸν καθένα ἀληθινὴν ἐκτέλεσιν ἐργασίας.

Διὰ νὰ καθορίσωμεν τώρα τὴν σπουδαίαν σημασίαν τῆς ἐργασίας διὰ τὴν παιδαγωγικὴν καὶ νὰ γνωρίσωμεν τὴν ὀρθὴν παιδαγωγικὴν ἔννοιαν τῆς ἐργασίας, εἶναι ἀνάγκη νὰ τὴν προσέξωμεν μέσα εἰς τὰς πολλὰς σημασίας τῆς, διὰ νὰ ἠμπορέσωμεν νὰ διακρίνωμεν τὸ οὐσιῶδες ἀπὸ τὸ τυχαῖον καὶ ἐπουσιῶδες.

Ἐν πρώτοις, ὑπάρχει μία θεμελιώδης καὶ μόνιμος ἀντίληψις, ὅτι ἡ συνείδησις τῆς ἐργασίας ὑπὸ τὴν ἐντελῶς γυμνὴν ἔννοιαν τῆς ἐκπληρώσεως τοῦ καθήκοντος μέσα εἰς τὴν οἰκονομικὴν ζωὴν τῆς κοινωνίας, εἶναι ὑπόθεσις τῆς ἀγωγῆς, κάτι δηλ. πού δὲν ἠμπορεῖ νὰ γίνῃ μόνον του μέσα εἰς τὴν πορείαν τῆς καθαρῶς βιολογικῆς ἐξελιξέως. Δὲν θέλομεν θέβαια, νὰ εἴπωμεν μὲ αὐτὸ ὅτι τοῦτο εἶναι ὑπόθεσις τῆς σχολικῆς ἀγωγῆς. Συμφώνως πρὸς τὴν εὐρείαν ἔννοιαν, πού δίδει εἰς τὴν ἀγωγὴν ὁ Κρίεκ, ἡ ὁποία περιλαμβάνει καὶ αὐτὴν τὴν «ὄργανικὴν ἀγωγὴν», πού γίνεται διὰ τῆς ζωῆς μέσα εἰς τὰς φυσικὰς καὶ κοινωνικὰς συμβιωτικὰς κοινότητας, δηλ. ἐκεῖνο πού ἠνόει ὁ Πεσταλότσι, ὅταν ἔλεγε: «ἡ ζωὴ μορφώνει» συμφώνως πρὸς τὴν ἔννοιαν αὐτὴν, ἀναγνωρίζομεν ὅτι ἡ οἰκονομικὴ ἐργασία, ὅπως ἦτο τὸ ἀποτέλεσμα τοῦ κόπου πολλῶν χιλιετηρίδων καὶ τῆς βαθμιαίας ἀνυψώσεως καὶ θελιώσεως εἰς τὴν ἱστορίαν τοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἀνθρωπότητος—ἀνήκουσα εἰς τὸ κράτος τῆς ἱστορίας καὶ ὄχι τῆς φυσικῆς—, ἔτσι πρέ-

πει νά παίζη τὸν ἴδιον μορφωτικὸν καὶ ἀνυψωτικὸν ρόλον καὶ κατὰ τὴν ἀνάπτυξιν κάθε μελλοντικῆς γενεᾶς τῶν ἀνθρώπων.

Ὁ Πεσταλότσι, ὁ ὁποῖος μὲ τὰς «ἐρεῦνας του περὶ τῆς πορείας τῆς φύσεως εἰς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ ἀνθρωπίνου γένους», μᾶς ἔδωκε τὸ πρῶτον μεγάλο παράδειγμα φαινομενολογικῆς παιδαγωγικῆς ἐρεύνης, ποῦ μᾶς δείχνει ὅτι πρῶτα πρέπει νὰ ἴδωμεν πῶς τελεῖται μέσα εἰς τὴν ἱστορίαν καὶ εἰς τὴν πραγματικότητα τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς ἡ ἐξέλιξις τῆς ἐν γένει ἀνθρωπότητος καὶ τοῦ κάθε ἀνθρώπου ἰδιαίτερος, πῶς γίνεται ἡ ἀγωγή, ἡ διδασκαλία καὶ ἡ μάθησις πανταχοῦ, καὶ ἔπειτα νὰ ἐρωτήσωμεν πῶς π ρ έ π ε ι τώρα νὰ γίνεται ἡ ἀγωγή, ἡ διδασκαλία καὶ ἡ μάθησις, ὁ Πεσταλότσι, μὲ τὴν «πορείαν τῆς φύσεως» αὐτὴν, ἀνεκάλυψε ἐπίσης τὴν πρωταρχικὴν μορφήν τῆς ἀγωγῆς τῆς ἐργασίας, ἡ ὁποία εἶναι ἀναγκαῖα, διότι ἡ ἀνθρωπότης ἀπὸ τὴν κατάστασιν τῆς φύσεως ἀνυψώθη εἰς τὴν «κοινωνικὴν τάξιν» καὶ πρέπει εἰς τὸν κάθε ἀνθρώπον νὰ μορφωθῇ πάλιν ἀπὸ τὴν ἀρχὴν εἰς «ἠθικὴν τάξιν». Ἐδῶ ὁ Πεσταλότσι ἐπέτυχε, ὕστερα ἀπὸ ἕνα δύσκολον πνευματικὸν ἀγῶνα καὶ εἰς μίαν γλῶσσαν ἀλύγιστον, μὲ παλαιὰς λέξεις, ποῦ μόλις ἤμποροῦν νὰ ἐκφράσουν τὸ νέον περιεχόμενον, νὰ εὔρη τὸ ἀποφασιστικὸν βῆμα ἐπέκεινα τοῦ Ρουσσῶ. Ἐνῶ κατευθύνει τὴν προσοχὴν του πέραν τοῦ κάθε ἀτόμου εἰς τὴν πραγματικότητα τῆς ἱστορικῆς καὶ κοινωνικῆς ὑπάρξεως, ἐρωτᾷ : Πηγαίνει ποτὲ ἕνα παιδί, πρῶτ-πρῶτ εἰς τὴν ἐργασίαν του καὶ κάμνει ποτὲ ἦσυχον καὶ εὐχαριστημένον τὸ καθημερινόν του ἔργον, ἕως ὅτου δύσῃ ὁ ἥλιος καὶ κουρασθοῦν τὰ μέλη τοῦ σώματός του, ἀν δὲν διδαχθῇ καὶ δὲν προσαρμοσθῇ εἰς αὐτό ; Καὶ ὁ χωρικός, ἀν ἄλλως εἶχε ὅ,τι ἠθελε, θὰ ἴδρωνε καὶ θὰ ἐκρῦωνεν ὄλην τὴν ἡμέραν καὶ ὄλον τὸ ἔτος εἰς τὰ ζύλα καὶ ἕξω εἰς τὸν ἀγρόν, ὅπως κάμνει τώρα; Καὶ ὁ ἔμπορος καὶ ὁ τεχνίτης θὰ ἐκάθηντο κλειστοὶ εἰς τὸ γραφεῖόν των καὶ τὸ ἐργαστήριόν των ὄλην τὴν ἡμέραν καὶ ὄλον τὸ ἔτος, ἀν δὲν συνήθιζαν ἀπὸ τῆς μικρᾶς των ἡλικίας νὰ αἰσθάνωνται, νὰ σκέπτωνται καὶ νὰ ἐνεργοῦν εἰς χιλιάδας περιπτώσεις διαφορετικά, ἀπὸ ὅ,τι αἰσθάνεται, σκέπτεται καὶ ἐνεργεῖ γενικῶς ὁ ἀνθρώπος εἰς ὁλόκληρον τὴν γῆν, χωρὶς πῆσιν καὶ θίαν;

Βλέπομεν ἀμέσως, ὅτι ἐδῶ δὲν γίνεται λόγος περὶ τῆς ἐ κ τ ε λ έ σ ε ω τῆς ἐργασίας καὶ περὶ τῆς δ υ ν ά μ ε ω σ τῆς ἐργασίας, διότι ἐξυπακούονται μόνον των, ἀλλὰ περὶ

μιᾶς ἐσωτερικῆς στάσεως καὶ συμπεριφορᾶς, περὶ ἐνὸς χαρακτηριστοῦ ποῦ ἔγινεν δευτέρα φύσις, διὰ τὴν κατανικῆσθαι τὴν φυσικὴν κλίσιν πρὸς τὴν ἀστάθειαν, τὴν ἐπιπολαιότητα τῆς δημιουργίας, τὴν ἄνεσιν καὶ τὴν ἐναντίωσιν πρὸς κάθε μετρίαν ἐξωτερικὴν πίεσιν.

Θὰ ἠδυνάμεθα θέβαια, νὰ σκεφθῶμεν ὅτι ἡ πίεσις τῶν φυσικῶν ἀναγκῶν, ἡ ἀνάγκη τῆς ἐξευρέσεως τροφῆς καὶ προστασίας κατὰ τῶν καιρικῶν μεταβολῶν, εἶναι δυνατόν νὰ ὀδηγήσουν κάθε ἄνθρωπον, κατὰ τρόπον ἐντελῶς «φυσικόν», χωρὶς καμμίαν ἀγωγὴν ἢ πίεσιν ἢ συνήθειαν, νὰ ἐργάζεται, διὰ τὴν ἐπαρκέση εἰς τὰς ἀνάγκας του. Ἄλλα τὰ παιδιὰ μας, ἔκτος τῶν ἄλλων, δὲν ἀναπτύσσονται πλέον μέσα εἰς τέτοιαν κατάστασιν, ὥστε νὰ στηρίζονται εἰς τὴν φυσικὴν πίεσιν τῶν ἀναγκῶν τῆς ζωῆς καὶ τὴν παρόρμησιν πρὸς φυσικὴν ἱκανοποίησιν τῶν ἀναγκῶν αὐτῶν. Πρέπει λοιπὸν κάθε γενεὰ νὰ ἀρχίσῃ ἀπὸ τὴν ἀρχὴν μετὴν πρωτόγονον κατάστασιν τῆς ζωῆς τῶν συλλεκτῶν καὶ τῶν κυνηγῶν, ἔχνη τῆς ὁποίας ὑπάρχουν πάντοτε ἐντὸς ἡμῶν καὶ φανερόνται κάθε φορὰν εἰς τὰ παιγνίδια τῆς κάθε γενεᾶς παιδιῶν; Ἄλλ' ἢ πραγματικότης μέσα εἰς τὴν ὁποίαν γεννᾶται τὸ παιδί εἶναι ἱστορικὴ πραγματικότης, ποῦ σημαίνει ἕνα ἐντελῶς ὀρισμένον τόπον εἰς ἕνα ἐντελῶς ὀρισμένον σημεῖον τῆς ἀδιαλείπτου ροῆς τοῦ χρόνου, μίαν χρονικὴν καὶ τοπικὴν περιοχὴν, ἕνα «καθεστῶς» ποῦ δὲν ἠμπορεῖ μὲ κανένα τρόπον πλέον νὰ ἀλλάξῃ, ἀλλὰ παραμένει ἔτσι, ὅπως ὄρισθη εἰς τὸν καθένα ἀπὸ τὴν μοῖραν του κατὰ τὴν στιγμὴν τῆς γεννήσεώς του μέσα εἰς τὸν λαόν του καὶ εἰς τὴν ἐποχὴν του.

Ἄλλ' ἢ διατήρησις καί, εἰ δυνατόν, ἡ ἀνύψωσις τῆς ἱστορικῶν κοινωνικῆς καταστάσεως, εἰς τὴν ὁποίαν ὡς μέλη καὶ ὡς κληρονόμοι γεννώμεθα, ἀπαιτεῖ ἐν πρώτοις, ἐν συγκρίσει μετὴν τὴν φυσικὴν ἀπλῶς ἱκανοποίησιν τῶν ἀναγκῶν μας, μίαν ἐξαίρετικῶς μεγάλην ἐκτέλεσιν ἐργασίας. Διότι, ὅπως ἢ κατανάλωσις μας, αἱ ἀπαιτήσεις μας κανονίζονται προθύμως ἐπὶ τῇ θάσει ἐκείνου, ποῦ μᾶς προσφέρει τὸ περιβάλλον καὶ ἡ σύγχρονος ἡμῶν κοινωνία, ποῦ ὑπερβαίνει κατὰ πολὺ τὴν ἀπλὴν συντήρησιν τῆς ὑπάρξεώς μας, ἔτσι φυσικὰ πρέπει καὶ ἡμεῖς ἐπίσης νὰ εἴμεθα πρόθυμοι νὰ ἐκτελέσωμεν τὸ μέρος τῆς ἐργασίας, ποῦ μᾶς ἀνήκει, καὶ ἡ ὁποία ἴσως, ὄχι ἀπὸ «φυσικῆς», ἀλλὰ ἀπὸ ἐντελῶς κοινωνικῆς ἀπόψεως εἶναι ἀναγκαία πρὸς διατήρησιν τοῦ καθεστώτος τοῦ

πολιτισμού. Είς αυτό συνίσταται ένας από τους σπουδαιότερους παιδαγωγικούς σκοπούς τῆς αγωγῆς «πρὸς τὴν ὀριμότητα μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν τοῦ πολιτισμοῦ». Ἡ ὀριμότης αὕτη εἶναι κάτι ἐπὶ πλέον τὸ κατώφλιόν τῆς κείται τόσον ὑψηλότερα ἀπὸ τὴν «φυσικὴν ὀριμότητα», ὅσον τὸ καθεστὼς τοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἐν λόγω ἀνθρωπίνης κοινωνίας εὐρίσκειται ὑψηλότερα ἀπὸ τὸ φυσικὸν καθεστὼς. Διὰ τοῦτο μία Γενικὴ Παιδαγωγικὴ, ἐπίσης διδάσκουσα πῶς διαπαιδαγωγεῖται ὁ ἄνθρωπος «ἀπ' εὐθείας» εἰς «ἄνθρωπον ἀπ' εὐθείας», εἶναι ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον αἴτημα καὶ ὄχι πραγματικότης. Ἐνεκα τούτου ὁ Dilthey λέγει εἰς τὴν γνωστὴν Ἀκαδημαϊκὴν πραγματείαν του: «Τὸ ἰδεῶδες τῆς αγωγῆς μιᾶς ἐποχῆς καὶ ἑνὸς λαοῦ μετὰ τὴν περιεκτικὴν του ἀφθονίαν καὶ πραγματικότητα εἶναι ἱστορικὰ προσδιορισμένον καὶ διαμορφωμένον. Πρὸς τοῦτο συναντῶνται ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος μὲν αἱ ἀτομικαὶ προδιαθέσεις καὶ ὁ καταρτισμὸς πρὸς τὴν ζωὴν, ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος δὲ τὸ ἀντίστοιχον ἐπάγγελμα μετὰ τὴν ἐνάρθρωσίν του μέσα εἰς τὰ διάφορα ἐπαγγέλματα» ἔτσι κατὰ πρῶτον γεννᾶται ἡ πραγματικότης τῆς αγωγῆς, δυνάμει τῆς ὁποίας ἕνας ἄνθρωπος ἐξελισσεται μέσα εἰς τὴν ἐποχὴν του, μέσα εἰς τὸν λαόν του καὶ μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν του».

Τὸ εἶδος λοιπὸν τῆς ἐργασίας, πού κάμνει ἕνας ἄνθρωπος, ἐξαρτᾶται πολὺ περισσότερον ἀπὸ τὰς δυνατότητας, πού τοῦ παρέχει ὁ ἱστορικὰ καθωρισμένος κόσμος τῆς πραγματικῆς του ἐποχῆς, παρὰ ἀπὸ τὰς ἀτομικὰς του προδιαθέσεις καὶ κλίσεις, αἱ ὁποῖαι ἐξ ἄλλου δὲν ἀντιπροσωπεύουν τίποτε καθ' ἑαυτὸ καὶ δι' ἑαυτὸ ὑπάρχον καὶ ἐξελιθόμενον, ἀλλὰ γίνονται πραγματικαὶ μόνον μαζὺ μετὰ τὰ συγκεκριμένα ζητήματα καὶ τὰς συγκεκριμένας εὐκαιρίας. Καὶ ἐδῶ λοιπὸν δὲν ὑπάρχει καμμία σχέση μετὰ τὸν παιδαγωγικὸν ἀτομισμὸν, διότι κάθε ἄνθρωπος ἠμπορεῖ νὰ ἐξη κλίσιν ἰόνον δι' ἐκεῖνο πού εἶναι δυνατόν μέσα εἰς τὴν ἱστορικὴν καὶ πολιτιστικὴν πραγματικότητα τῆς ἐποχῆς του.

Ὅσον πλουσιωτέρα τώρα εἶναι ἡ πραγματικότης αὕτη τοῦ πολιτισμοῦ, τόσον ἀναγκαιοτέρα εἶναι διὰ τὸν ἄνθρωπον ἡ σκέψις ὅτι δὲν εἶναι «φυσικὸν του δικαίωμα νὰ συμμετέχη εἰς ὅλα αὐτὰ τὰ ἀγαθὰ καὶ νὰ τὰ ἀπολαύη, ἀλλ' ὅτι τὸ δικαίωμα αὐτὸ εἶναι τὸ ἀναπόσπαστον ἀντιστάθμισμα μιᾶς ὑποχρέωσως—τῆς ὑποχρέωσως νὰ ἀφιερῶσθαι ἕκ μέρους

του ὄλας του τὰς δυνάμεις πρὸς διατήρησιν καὶ πολλαπλασιασμὸν τοῦ κόσμου αὐτοῦ τῶν ἀγαθῶν, ὥστε κάθε λαβεῖν ἀπὸ τὸν ἱστορικῶς δημιουργηθέντα καὶ μὲ τὴν ἐργασίαν μόνον συντηρούμενον κόσμον νὰ ἐξυπακούη τὸ καθήκον τοῦ δοῦναι καὶ κάθε ἐκτέλεσις ἐργασίας, τῆς ὁποίας τοὺς καρποὺς ἀπολαύομεν, νὰ φέρη ἐν ἑαυτῇ τὴν ὑποχρέωσιν τῆς ἐκτελέσεως ἀντιστοίχου ἐργασίας—, εἴτε πρόκειται περὶ οἰκῆματος, ποῦ δὲν ὠκοδομήσαμεν ἡμεῖς, καὶ μὲ τὸ ὁποῖον προστατευόμεθα, εἴτε περὶ τῆς γλώσσης, μὲ τὴν ὁποῖαν δεχόμεθα τὸν πλοῦτον ἐνὸς κόσμου: Κάθε δωρεὰ εἶναι ἕνα δάνειον ἀπὸ τὴν κοινωνίαν, ποῦ μᾶς ἐπιβάλλει μίαν ἠθικὴν ὑποχρέωσιν, τὴν ὁποῖαν πρέπει νὰ ἐκπληρώσωμεν μὲ τὴν ὑπαρξίν μας καὶ μὲ τὰς πράξεις μας, μὲ τὴν ζωὴν μας καὶ τὴν ἐργασίαν μας. "Ἐτσι ἐξηγεῖται τὸ ὑψηλὸν παιδαγωγικὸν ἔθος εἰς τὴν φράσιν τοῦ Kriek: «Ἐργασία σημαίνει παραγωγή ἀγαθῶν διὰ τὴν κοινωνίαν», διότι ζωὴ ἐπίσης σημαίνει τὸ νὰ δέχεσαι καὶ νὰ καταναλίσκῃς ἀδιακόπως πᾶν ὅ,τι ἡ κοινωνία τῶν ἀνθρώπων—καὶ τῶν σήμερον ζώντων καὶ τῶν νεκρῶν—ἔχει παραγάγει.

Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ὅμως δὲν ἀπαιτεῖται παρ' ἡμῶν, ὡς κληρονόμων καὶ μελῶν ἐνὸς πολιτισμοῦ, μία ποσοτικὴ μόνον ἐκτέλεσις ἐργασίας, πέραν τῆς ἀπαιτουμένης διὰ τὴν ἱκανοποίησιν τῶν ἀναγκῶν τῆς ζωῆς, ὅπως λέγει ὁ Πεσταλότσι, ἀλλὰ τὸ εἶδος ἐπίσης τῆς ἀτομικῆς ἐκτελέσεως τῆς ἐργασίας ἀποτελεῖ μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν τοῦ πολιτισμοῦ ἕνα ἰδιαιτέρον πρόβλημα, φυσικὰ παιδαγωγικὸν πάλιν πρόβλημα.

Τὴν λειτουργίαν, ποῦ παρήγαγεν ἡ ἐξέλιξις τοῦ πολιτισμοῦ μας, ἡμποροῦμεν νὰ χαρακτηρίσωμεν ὡς καταμερισμὸν τῆς ἐργασίας καὶ ὡς συνένωσιν τῆς ἐργασίας. Ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος δηλαδὴ ἡ ἐργασία καταμερίζεται εἰς ὄλον ἐν περισσότερα ἐπὶ μέρους ζητήματα: Ἀπὸ τὰ ἐπὶ μέρους ἄτομα καὶ τὰς ἐπὶ μέρους ομάδας, ποῦ ἔχουν πλήρη αὐτοεπάρκειαν, ἀποσπῶνται ἐπὶ μέρους ἐπαγγέλματα καὶ τέχνηαι. Ἄλλ' ἔπειτα, ὑπὸ τὸ γνῶρισμα τῆς ὄλον ἐν μεγαλύτερας ἐκλογικεύσεως τῆς ἐργασίας, δὲν διασπᾶται μόνον ἡ ἐργασία ὄλον ἐν περισσότερον εἰς διάφορα παράλληλα ζητήματα, — ἔτσι ὥστε νὰ ὑπάρχουν ὄχι μόνον ξυλουργοὶ καὶ σιδηρουργοί, ἀλλὰ πάρα πολλὰ εἶδη ξυλουργῶν καὶ σιδηρουργῶν— ἀλλὰ ἡ λειτουργία τῆς ἐργασίας πρὸ πάντων κατανέμεται εἰς

διάφορα χρονικά διαδοχικά στάδια της έπεξεργασίας ενός και του αυτού αντικειμένου, έτσι ώστε το αντικείμενο αυτό περνά μέχρι τέλους μέσα από πολλά χέρια, τα όποια κάθε φοράν έκτελούν μίαν έντελως ώρισμένην μερικὴν ἐργασίαν.

Κατὰ τὸν αὐτὸν τρόπον ὅμως, καθ' ὃν προχωρεῖ ὁ χωρισμός, έτσι καθίσταται ἀναγκαία πάλιν ἡ συνένωσις τῆς ἐργασίας: ὅπως κατὰ πρῶτον πολλά ἐπαγγέλματα μαζί κάμουν π.χ. δυνατὴν τὴν ζωὴν μιᾶς πόλεως, έτσι τώρα πάλιν ἡ συνδρομὴ πολλῶν ἐργατῶν φέρει εἰς πέρας τὴν ὄλην ἐκτέλεσιν τῆς ἐργασίας ἐνὸς τεχνίτου.

Ἐκ τούτου συνάγεται ἡ ἀναγκαιότης, ὅτι ὁ ἄνθρωπος, ποὺ πρέπει νὰ γίνῃ μέλος τοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἐποχῆς μας, δὲν πρέπει μόνον νὰ ἔχη διαπαιδαγωγηθῆ πρὸς τὸ ἔθος τῆς ἐργασίας, δηλ. πρὸς τὴν θέλησιν καὶ τὴν ἰκανότητα τῆς πλήρους ἐκτελέσεως τῆς ἐργασίας, ἀλλὰ πρέπει νὰ ἐκτελῇ ἐπίσης τὴν ἐργασίαν αὐτὴν ὄχι ὡς μεμονωμένον ἄτομον, ἀλλὰ ἠνωμένος μαζί με ἄλλους, διὰ νὰ γίνῃ μέλος τῆς κοινωνικοποιηθείσης λειτουργίας τῆς ἐργασίας. Αὐτὸ ἐπίσης εἶναι νέα ἀπόδειξις τῆς ἀνεπαρκείας καὶ τῆς ἀνεδαφικότητος κάθε ἀτομικῆς ἀγωγῆς.

Ἀπὸ τὴν φυσικὴν πείραν, ποὺ ἀποκτᾶ τὸ παιδί πάντοτε, ὅταν παίζη, γνωρίζει, ὅτι ὑπάρχουν σκοποὶ τοὺς ὁποίους δὲν ἤμπορεῖ νὰ ἐπιτύχῃ μόνον του ἀλλὰ μαζί με τὰ ἄλλα παιδιά· καὶ κάθε κοινωνικὸν παιγνίδι τὸ διδάσκει ὅτι κάθε λαθεῖν περικλείει ἕνα δοῦναι, διότι τὰ πλεονεκτήματα τῆς κοινωνίας ἤμποροῦμεν νὰ ἀποκτήσωμεν καὶ νὰ ἔχωμεν μόνον με ἀτομικὰς ὑποχωρήσεις. Ἐκεῖνο ὅμως πάλιν ποὺ εἶναι πολὺ δυσκολώτερον νὰ ἐννοήσωμεν, καὶ διὰ τοῦτο ἀποτελεῖ πρόβλημα τῆς ἀγωγῆς, εἶναι τὸ ἔξης:

Ὁ κόσμος τῆς ἐργασίας, κατὰ τὴν σημερινὴν ἐποχὴν, ὀλόκληρος ἢ συσκευὴ καὶ ὁ μηχανισμός, ποὺ ἀπαιτεῖται διὰ τὴν συντήρησιν τῆς ὑπάρξεως τῶν ἐπὶ τοῦ ἐδάφους τῆς Εὐρώπης π.χ. συμπυκνωθέντων πληθυσμῶν, ἀπέθη τόσον πολυσύνθετος καὶ περίπλοκος, ὥστε δὲν ἤμπορεῖ πλέον ὁ καθένας μόνος ἀπὸ τῆς θέσεώς του νὰ τὸν ἐπισκοπήσῃ. Μεταξὺ τῆς ἐργασίας, ποὺ ἐκτελεῖ ὁ ἕνας καὶ τῶν γενικῶν ἢ μερικῶν ἀναγκῶν, ποὺ θεραπεύονται ἀπ' αὐτὴν, παρεισδύουν τόσα πολλὰ διάμεσα μέλη, ὥστε δὲν ἀναγνωρίζεται πλέον ἡ συνένωσις, ποὺ προκύπτει ἀπὸ ὅλα αὐτά. Ἡ ἐργασία τότε αὐτὴ φαίνεται εἰς ἐκεῖνον ποὺ τὴν ἐκτελεῖ, ὡς ἐργασία χωρὶς νό-

ημα καὶ ὡς βασιανισμός· ὡς ἐργασία πού εὐρέθη μόνον διὰ νὰ τοῦ προξενη ἴλυπας καὶ νὰ τὸν καθιστοῦ σκλάβον· διὰ τοῦτο ἐξανίσταται κατὰ τῆς ἐργασίας αὐτῆς —κατὰ πρῶτον ἐσωτερικῶς, ἔπειτα δὲ καὶ ἐξωτερικῶς—τὴν ἐκτελεῖ ὅσον τὸ δυνατὸν κακῶς, ἀπὸ πείσμα, διὰ νὰ περισώσῃ τὸ ἐγὼ του μέσα εἰς τὴν ἀνόητον αὐτὴν σύγχυσιν, καὶ τὴν ἐγκαταλείπει ἐντελῶς μόλις ἴδῃ, ὅτι ὑπάρχει κάποια διέξοδος πρὸς τοῦτο. Κάθε διέξοδος δὲ τοῦ φαίνεται δικαιολογημένη ἠθικῶς, διότι πιστεύει ὅτι μὲ τὸν τρόπον αὐτὸν ἐκδικεῖται διὰ τὴν ἀδικίαν, πού τοῦ ἔγινε καὶ διὰ τὴν κακομεταχείρισιν τοῦ ἀνθρωπισμοῦ του.

Εἰς ἄλλα μέλη πάλιν ἡ ἐργασία πού ἐκτελοῦν, φαίνεται πλήρης νοήματος· ἀλλὰ μόνον εἰς αὐτοὺς τοὺς ἰδίους, ὄχι ὅμως καὶ εἰς τοὺς ἄλλους, πού στέκονται ἔξω ἀπὸ τὴν ἐργασίαν. Τοὺς τελευταίους αὐτοὺς θεωροῦν οἱ πρῶτοι ὡς «κηφῆνας» καὶ ὡς «παράσιτα», πού πρέπει νὰ ἐκλείψουν καὶ διὰ τοῦτο δικαιολογεῖται κάθε μέτρον ἐναντίον αὐτῶν. Ἡ κατάστασις αὐτὴ δυσχεραίνεται ἀκόμη περισσότερο ὅταν, ὅπως συμβαίνει σήμερον, ἀρχίζῃ νὰ τρίζῃ ὀλόκληρος ὁ τεράστιος μηχανισμός εἰς ὄλας του τὰς ἀρθρώσεις, ὥστε νὰ μὴ δύναται πλέον καλῶς καὶ ἀξιοπρεπῶς νὰ φροντίζῃ δι' ὄλους. Καὶ ἐπειδὴ ἐν τῇ πράξει εὐρίσκεται ὑπὸ μεταβολὴν, δείχνει πραγματικῶς ἀρκετάς θέσεις, ὅπου ἐκτελεῖται ἄσκοπος λειτουργία καὶ ἐργασία χωρὶς νόημα.

“Ὅλα αὐτὰ φυσικὰ σημαίνουν, ὅτι δὲν γίνεται ἀληθῶς τίποτε διὰ τὴν ὀλότητα, τούναντίον διατηροῦνται εἰς μεγάλην ἀκμὴν παλαιὰ ἀπαιτήσεις ἀπὸ τὴν ὀλότητα. Ἄλλ' ἐὰν ἡ κρίσις περὶ τοιούτων πραγμάτων δὲν πρέπει νὰ γίνεται ἀπλῶς καὶ συμπτωματικῶς καὶ νὰ ἀφίνεται εἰς τὴν ἀπίχησιν, πού κάμνει ἡ περιορισμένη γνώμη τοῦ καθενὸς ἢ εἰς τὴν δημοσκοπικὴν δημαγωγίαν, πρέπει ἡ ἀγωγὴ τῆς ἐργασίας νὰ ἀναγνωρίσῃ, ὅτι ἀποστολὴ της εἶναι ὄχι μόνον νὰ καταστήσῃ ἱκανὸν καὶ νὰ ἐφοδιάσῃ τὸν καθένα μὲ τὴν ἠθικὴν θέλησιν νὰ καταλάβῃ ἐπαξίως τὴν θέσιν του μέσα εἰς τὸν κόσμον τῆς ἐργασίας, ἀλλὰ συγχρόνως νὰ δώσῃ εἰς ἕκαστον τοιαύτην ἀντίληψιν περὶ τῆς ὀλότητος τοῦ κόσμου τούτου τῆς ἐργασίας, ὥστε νὰ δύναται, μέσα εἰς τὴν φαινομενικὴν σύγχυσιν καὶ ἀνοησίαν, νὰ ἀναγνωρίζῃ τὴν σύνεσιν, νὰ βλέπῃ πῶς ἐδῶ ὄλοι οἱ τροχοὶ πιάνονται ὁ ἕνας μὲ τὸν ἄλλον, πῶς ὄλοι οἱ τροχοὶ δὲν κάμνουν καθόλου τὸ ἴδιον ἔργον καὶ ὅμως ὄλοι

είναι ἐξ ἴσου ἀναγκαῖοι διὰ τὴν λειτουργίαν τοῦ ὄλου ἔργου καὶ ἕνεκα τούτου ἔχουν τὴν ἀνθρωπίνην των ἀξίαν καὶ τὴν ἀτομικὴν των ἀξιοπρέπειαν.

Ἐχομεν ἀνάγκην τοιαύτης συνειδήσεως τοῦ ἔργου, οἷον εἶχε ὁ Steinmetz ὁ οἰκοδόμος μεσαιωνικῶν ναῶν. Οὗτος δὲν ἀφιερώνει μόνον ὄλας του τὰς δυνάμεις εἰς τὰ τόξα καὶ τὰς μορφὰς τοῦ πυλῶνος καὶ τῆς προσόψεως, ἀλλὰ ἐπεξεργάζεται μετὰ τὴν αὐτὴν ἐπιμέλειαν καὶ τὸν αὐτὸν σεβασμὸν, ἐπίσης, ὅπως φαίνεται εἰς τὸν καθεδρικὸν ναὸν τῆς Naumburg, τὰ μικρὰ κεφαλάκια καὶ εἰς τὰ μᾶλλον ἀπόκρυφα κιονόκρανα τῶν σκοτεινοτέρων γωνιῶν τοῦ ναοῦ, τὰς ὁποίας οὐδέποτε βλέπει ὀφθαλμὸς ἀνθρώπου, ἐὰν δὲν ἐρευνησῆ μετὰ μεγάλην προσοχὴν διότι γνωρίζει ὅτι τὸ ὄλον — ὁ ναὸς — δύναται νὰ εἶναι τέλειος τότε μόνον, ὅταν καὶ τὸ πλεόν ἀπόκρυφον μέρος εἶναι χωρὶς σφάλματα. Μέσα εἰς τέτοιαν ἐργασίαν, ποῦ ἐκπηγάζει κατὰ τὸν τρόπον αὐτὸν ἀπὸ τὴν συνολικὴν ὑπόστασιν τοῦ ἀνθρώπου, ἀπὸ τὴν εὐθύνην του ὡς μέρους τῆς ὁλότητος, κατοικεῖ ἀληθῶς τότε ἡ ὕψηλὴ μορφωτικὴ ἔννοια, ποῦ τῆς ἀπονέμει ὁ Kriek. «Ἐργασία εἶναι τὸ ἀντικειμενικὸν Medium, μετὰ τὸ ὅποῖον ὁ ἄνθρωπος κάμνει ὠριμον τὸ ἐσωτερικόν του, ἀναπτύσσει τὴν ὑποκειμενικότητά του μετὰ τὸ ἔργον, μετὰ τὴν κατασκευὴν τοῦ ἀντικειμένου, μετὰ τὸ ἀγαθὸν — ἐπομένως μετὰ τὴν δρᾶσιν μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, διὰ τὴν ὁποίαν τοῦ χρησιμεύει τὸ ἔργον».

4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ

Τί ἐκερδίσαμεν τώρα μετὰ αὐτά; Διὰ νὰ ἀρχίσωμεν μετὰ τὸ τελευταῖον: Ἐκερδίσαμεν τὴν ἀντίληψιν ὅτι ἡ πλήρης πραγματικότης τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας δὲν εἶναι καθόλου ἀσήμαντον ἀντικείμενον διὰ τοὺς σκοποὺς τῆς ἀγωγῆς, ἀλλ' ὅτι ἀνήκει μετὰ τῶν οὐσιωδῶν προβλημάτων αὐτῆς. Ἐπειδὴ ὁ διχασμὸς τῆς κοινωνικῆς ζωῆς: ὁ χωρισμὸς τῆς κατοικίας ἀπὸ τὸ ἐργαστήριον καὶ ὁ καταμερισμὸς τῆς ἐργασίας — εἶχεν ὡς ἀποτέλεσμα νὰ μὴ ἡμπορῆ πλέον τὸ παιδί εἰς κανένα τόπον, μηδ' αὐτῶν τῶν χωρικῶν ἐξαιρουμένων, νὰ ἀναπτυχθῆ μέσα εἰς τὴν πραγματικότητα ὀλοκλήρου τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας, ὡς ὀργανικὸν μέρος, δηλ. μέσα εἰς τὴν ζωὴν καὶ μόνον διὰ τῆς ζωῆς, τὸ σχολεῖον ἔχει τὸ καθήκον, ὅσον τοῦτο εἶναι δυνατόν εἰς τὴν ἐκάστοτε βαθμίδα

της ηλικίας του παιδιού, να του δείξει την πραγματικότητα και την σύνθεσιν του κόσμου της εργασίας. Αυτό θα έπρεπε να κάμουν πρό πάντων αί ειδικαί, επαγγελματικά και άνω-τάτα σχολαί και πρό πάντων ό νέος θεσμός της θητείας της εργασίας, με την λαϊκομορφωτικήν του σημασίαν.

«Η «παροντολογία», ή γνώσις του παρόντος, πού ζητοῦν σήμερα, εκ προσποιητής όξείας αντίθέσεως πρός ένα ιστορισμόν σχεδόν άνύπαρκτον, διά τό λαϊκόν σχολείον πρό πάντων, έχει έδω άκριθώς σπουδαίαν σημασίαν. "Ας μήν άπατώμεθα όμως ως πρός τά στενά όρια, πού έχουν χαραχθή εις τό σημείον τουτο διά κάθε σχολείον, ως σχολείον. 'Η λαϊκή μας θέσις μέσα εις τόν διαταραγμένον και διεσπασμένον κόσμον της εργασίας της σημερινής έποχής άπαιτεί έντελώς διαφορετικά όργανα πρός λαϊκοεθνικήν έπανασύνδεσιν με την γήν και με την πρωταρχικήν έννοιαν της πρώτης και όλκληρωτικής εργασίας : 'Εδω άνοιγεται ένα πεδίον, τό όποιον ή όρθή όργάνωσις της θητείας της εργασίας, από της άπόψεως άκριθώς της διατηρήσεως και άνανεώσεως τών γησιών δυνάμεων εργασίας του λαού, καθιστά ζωτικόν ζήτημα: 'Η 'Αγωγή πρός την εργασίαν φθάνει άπέίρωσ μακρύτερα και βαθύτερα από την δύναμιν πρός εργασίαν.

Τό ζήτημα της προπαρασκευής τούναντίον του παιδιού δι' ένα ώρισμένον επάγγελμα, με την έννοιαν, πού δίδομεν ήμεις εις τό σχολείον εργασίας, ύποχωρεί δικαίως πολύ άπέναντι άλλων πολύ εύρυτέρων και γενικωτέρων προβλημάτων της μορφώσεως και της άγωγής. "Όταν άφυπνισθούν και έξασκηθούν αί δυνάμεις εκείναι του πνεύματος, της ψυχής και του χαρακτήρος, με τάς όποιάς άναγνωρίζομεν την ειδικήν αξίαν της άνθρωπίνης ύπάρξεως, τότε δέν άμφιβάλλομεν ότι αί δυνάμεις αύται θα άποδειχθούν έντελώς δόκιμοι, όταν θραδύτερον χρειασθή να συνενωθούν στενώτατα διά μίαν ώρισμένην επαγγελματικήν περιοχίν.

Δύο πράγματα όμως φαίνονται πρός τούτοις άπαραίτητα και πρέπει να μη παραβλέπωνται κατά την επέκτασιν της έννοίας της εργασίας εις κάθε εκτελούμενον έργον, συμφώνως πρός τό πρότυπον της έννοίας της εργασίας τών φυσικών έπιστημών.

Τό πρώτον είναι τό έξής: 'Η δραστηριότης, και αύτή ή έντονωτάτη δραστηριότης, δέν είναι άκόμη καθόλου έργα-

σία. Ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τῆς ἀνθρωπίνης ἐργασίας ἀκριβῶς πρέπει νὰ περιορισθῇ παρὰ πολὺ ἡ ἔκτασις τοῦ ὄρου αὐτοῦ. Δὲν εἶναι ἐργασία, ὅταν χύνω νερὸ εἰς ἕνα θαρῆλι χωρὶς πυθμένα, δὲν εἶναι ἐργασία ἐπίσης ὅταν ψάλλω ἕνα τραγοῦδι ἢ ἀπολαύω ἕνα καλλιτέχνημα. «Ἡ ἐργασία κατευθύνεται πάντοτε πρὸς ἕνα ἀντικειμενικὸν σκοπὸν, πρὸς τὴν ἐκπλήρωσιν ἐνὸς τεθέντος σκοποῦ καὶ ἔχει ἐπομένως τὸ νόημά της μέσα εἰς τὴν ἀντικειμενικότητα». Ὡς ὑποκειμενικὴ λοιπὸν προϋπόθεσις τῆς ἐργασίας εἶναι ἡ ὑπαρξις ἐνὸς σκοποῦ (τὸν ὁποῖον, εἴτε ἐγὼ ὁ ἴδιος ἔθεσα, εἴτε ἀπὸ ἄλλους ἐτέθη, ἀναγνωρίζω ὑποχρεωτικῶς δι' ἐμὲ) καὶ ἀντικειμενικῶς ὡς ἀποτέλεσμα τῆς ἐργασίας εἶναι τὸ «ἔργον», ἡ ἀποπερατωμένη ἐργασία, ποῦ μαρτυρεῖ περὶ τῆς ἐργασίας καὶ περὶ τοῦ ἐργάτου. Ἡ ὅπως λέγει ὁ Ἀριστοτέλης εἰς τὰ «πολιτικά» του : «Ὅποιος ἐργάζεται, ἐργάζεται δι' ἕνα σκοπὸν, τὸν ὁποῖον δὲν ἐπέτυχε ἀκόμη, τὸν ὁποῖον ὁμοίως θέλει ἐνώπιόν του ὡς ἀπαιτήσιν. Ὁ Kerschesteiner ὁμιλεῖ πολὺ ὠραῖα περὶ τῆς «ἀξίας τῆς τελειότητος» τῆς ἐργασίας: δὲν πράττομεν μόνον, δὲν πράττομεν κάτι ἐπάνω εἰς κάτι, ἀλλὰ πράττομεν αὐτό, ποῦ ἀπαιτεῖ καὶ ἐφ' ὅσον χρόνον τὸ ἀπαιτεῖ ὁ σκοπός, τὸ ἀντικείμενον, τὸ ἔργον κατὰ τὴν ἀντικειμενικότητά του. Ὅταν λοιπὸν λέγωμεν ἐργασίαν — φυσικὰ καὶ παιδαγωγικὴν ἐργασίαν, ἐὰν ἄλλως ἢ λέξις ἐδῶ πρέπη νὰ ἔχη νόημα καὶ δικαίωμα — δὲν ἐννοοῦμεν καθόλου «ἐργασίαν ὡς λειτουργίαν ἢ ἐνέργειαν», ἐνῶ τὸ ἀποτέλεσμα πολὺ ἢ ὀλίγον μᾶς εἶναι ἀδιάφορον, ἀλλὰ εἰς τὴν ἐργασίαν ἀνήκει καὶ τὸ ἀποτέλεσμα. Τὸ ἔτοιμον ἔργον ἐπαινεῖ τὸν καλλιτέχνην. Ὅσάκις λοιπὸν εἰς τὸ σχολεῖον μεταχειριζόμεθα τὴν λέξιν «ἐργασία», πρέπει αὐτὸ ποῦ γίνεται τότε νὰ ἐκπληροῖ ἐπίσης τὰς ἐξῆς δύο ἀπαιτήσεις: πρῶτον, νὰ ἔχη ἕνα σκοπὸν τεθειμένον εἴτε ἀπὸ τοὺς ἄλλους ἔξωθεν, εἴτε ἀπὸ ἡμᾶς τοὺς ἰδίους· καὶ ἔπειτα ἕνα ἀποτέλεσμα, τὸ ὁποῖον συμφώνως πρὸς τὴν ἀντικειμενικὴν του ποιότητα ἐκφράζει τὴν κρίσιν περὶ τῆς ἀξίας ἢ ἀπαξίας τῆς ἐργασίας. Τὸ δεύτερον ὅμως εἶναι τὸ ἐξῆς: Ἡ ὑπόστασις μας στηρίζεται καὶ σήμερον ἀκόμη, παρὰ τὴν ἐξέλιξιν τῶν μηχανῶν, τὴν καθυπόταξιν καὶ ἐπιστράτευσιν τῶν δυνάμεων τῆς φύσεως, εἰς τὸ ὅτι ἕνα μεγάλο ποσοῦν ἐργασίας ἐκτελεῖται ἀκόμη μὲ τὴν χρησιμοποίησιν τῆς δυνάμεως τῶν χειρῶν καὶ κατὰ τρόπον πολὺ πρωτόγονον, ὅτι καθ' ἑκάστην λερώνονται ἑκατομμύ-

ρια χεριῶν, διότι πρέπει νὰ πιάσουν ἀκαθαρσίας, ἀκαθαρσίας, πού πρέπει νὰ ἀπομακρυνθοῦν διὰ νὰ γίνη ἡ ζωὴ μας καθαρὰ καὶ ὑγιεινὴ, ἀκαθαρσίας, πού εἶναι ἡ πρώτη ὕλη διὰ νὰ μᾶς θερμαίνει, ἀκαθαρσίας, πού πρέπει νὰ μεταπλασθοῦν διὰ νὰ μᾶς δώσουν ὄλας τὰς χιλιάδας τῶν εἰδῶν καὶ τῶν πραγμάτων, τῶν ὁποίων ἔχομεν ἀνάγκην. Πρωταρχικὸν πρότυπον διὰ τοῦτο εἶναι σήμερον ἐπίσης ἡ ἐργασία τοῦ χωρικοῦ: "Ἄν δὲν ὑπῆρχον καθόλου χέρια νὰ πιάσουν τὸ ἄροτρον, νὰ φέρουν τὴν κόπρον ἀπὸ τὸν σταῦλον ἔξω εἰς τοὺς ἀγρούς κ.τ.λ. μέχρι τοῦ θερισμοῦ, τότε δὲν θὰ ἠδύναντο ἀλλαχοῦ περιποιημένα καὶ λευκὰ χέρια νὰ φέρουν εἰς τὸ στόμα, πού πλημμυρίζει ἀπὸ ὑψηλὰ καὶ πνευματικὰ πράγματα, τὰς τροφάς, πού χρειάζεται ἐπίσης, διὰ νὰ ἡμπορῇ νὰ ὑπάρχη. "Ὅταν ἡ ἐργασία τῆς χειρὸς ἐκτιμᾶται ὀλιγώτερον καὶ τὸ ἀκάθαρτο χέρι θεωρεῖται ὡς ὑποβιβασμός, τοῦτο δὲν ἀποδεικνύει τίποτε ἄλλο εἰμὴ ὅτι λείπει ἀκόμη ἡ ἀνωτέρω ἀπαιτηθεῖσα κατανοήσις τῆς καθόλου συνθέσεως τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας τῆς ἐποχῆς μας, ὅτι οἱ τέτοιοι ἄνθρωποι εἶναι ὀλιγώτερον μορφωμένοι ἀπὸ τὸν χωρικόν, τὸν μεταλλωρῶχον, τὸν σκουπιδιάρην, οἱ ὅποιοι ἐκτελοῦν τὴν ἐργασίαν των πραγματικῶς ὑπὸ τὴν ἔννοιαν τοῦ ἐπαγγέλματός των.

Ἄλλὰ ἡ ἀπομάκρυνσις μας ἀπὸ τὸ καθεστῶς τῆς φυσικῆς, ὅπου ἕκαστος ὑποχρεοῦται νὰ λερῶσῃ τὰ χέρια του διὰ τὰς ἀνάγκας του, εἶναι τόσοσιν μεγάλη, ὥστε δὲν πρέπει νὰ περιμένωμεν ὅτι μόνον μὲ τὴν ἐπίδρασιν τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς νοουθετήσεως θὰ κατανοηθῇ ἡ ἀξία τῆς θεμελιώδους ἐκείνης ἐργασίας. Θὰ ἔπρεπε νὰ ὑπάρχη ἀπόλυτος καὶ ἀπαράβατος νόμος, ὅτι κανεὶς δὲν ἡμπορεῖ νὰ γίνη ὄριμον μέλος τῆς σημερινῆς κοινωνίας τοῦ πολιτισμοῦ, οἰανδήποτε θέσιν καὶ ἂν πρόκειται νὰ καταλάβῃ μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν αὐτήν, ἐὰν δὲν ἔχη πρῶτον περάσει ἐπίσης τὸ στάδιον τῆς ἀπλουστάτης καὶ ὅμως αἰώνιως ἀπαραιτήτου ἐργασίας ἐκείνης. Ἐπὶ πλέον, εἶναι ζήτημα, ἂν εἶναι ἀρκετὸν διὰ τὸν σκωπὸν αὐτόν, τὸ νὰ εἰσαχθῇ εἰς τὸ σχολεῖον, δηλ. διὰ τὴν παιδικὴν ἡλικίαν καὶ εἰς ἀνάλογον ἔκτασιν, ἡ θεμελιώδης ἐκείνη ἐργασία τῶν χωρικῶν καὶ ἡ ἐργασία τῆς χειρὸς ὡς ἡμεῖς οὐκ ἔχομεν. Πολὺ ἀναγκαϊότερον εἶναι νὰ γίνη τοῦτο κατὰ τὴν ὄριμότεραν ἡλικίαν τοῦ παιδός, ὅταν εὐρίσκεται ἤδη εἰς τὸ κατώφλιον τῆς ἀστικῆς καὶ πολιτικῆς του ἐνηλικιώσεως. Εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτήν, ὑπὸ τὴν

μορφήν τῆς «ὕποχρεωτικῆς θητείας τῆς ἐργασίας» πρέπει κάθε μέλος τοῦ λαοῦ, οἰανδήποτε θέσιν καὶ ἂν πρόκειται μελλοντικῶς νὰ καταλάβῃ μέσα εἰς τὸν πολυσύνθετον κόσμον τῆς ἐργασίας, νὰ ζήσῃ ἐντονώτατα καὶ νὰ κατοικήσῃ ποῖαν σημασίαν ἔχει νὰ μεταχειρίζεται κανεὶς τὴν σκαπάνην καὶ τὴν τσάπαν, νὰ ἐπιχωματώσῃ τάφρους, νὰ κατασκευάζῃ δρόμους, νὰ καταρρίπτῃ δένδρα, νὰ ἀνάπτῃ πῦρ, νὰ παρασκευάζῃ τὸ φαγητὸν κ.τ.λ. Ἐδῶ πάλιν ἡ θητεία τῆς ἐργασίας ἄς ὀνομασθῇ, ὡς τὸ μελλοντικὸν ἀληθινὸν λαϊκὸν σχολεῖον τῶν μεγαλυτέρων, ὡς νέα πηγὴ γησίαις δυνάμεως τοῦ λαοῦ καὶ ἰσχυροῦ ἀνθρωπισμοῦ. Ἐδῶ ἐπίσης ἐπαληθεύει ὁ ἀρχαῖος μῦθος περὶ τῆς πρωταρχικῆς δυνάμεως τῆς μητρὸς γῆς, ἡ ὁποία ἀπονέμεται μόνον εἰς ἐκεῖνον ποῦ διατηρεῖ τὴν ἐπαφήν τῶν πελμάτων του μετ' αὐτῆς. Ἐάν σήμερον ὁ λαὸς μας, ὠθούμενος ἀπὸ ἔνστικτον τῆς αὐτοσυντηρήσεως, ζητεῖ πάλιν ἰσχυροτέραν προσκόλλησιν πρὸς τὸ ἔδαφος καὶ τὸν ἀγρόν, ὑπάρχουν ἐδῶ δύο σκοποὶ μεγίστης λαϊκοπαιδαγωγικῆς σημασίας: πρῶτον, διὰ ἕνα μεγάλο μέρος τοῦ λαοῦ ἡ ἐπανασύνδεσις πρὸς τὸ ἔδαφος, ὁ ἐποικισμὸς· δεῦτερον, δι' ὅλους ἀνεξαιρέτως ἡ μετὰθασις διὰ τῆς ἀγροτικῆς ἐργασίας εἰς τὴν θητείαν τῆς ἐργασίας, ποῦ δὲν γνωρίζει ὅλους τοὺς ἄλλους χωρισμοὺς ποῦ ὑπάρχουν μέσα εἰς τὸν κόσμον τῆς ἐργασίας καὶ μορφώνει ἀληθινὰ τὸν Λαόν.

Τὸ ζήσιμον αὐτὸ ἀκριβῶς τῶν βασικῶν αὐτῶν ἐργασιῶν, αἱ ὁποῖαι καὶ μέσα εἰς τὴν ἱστορικὴν ἐξέλιξιν τοῦ πολιτισμοῦ μας καὶ διὰ τὴν σημερινὴν καὶ μελλοντικὴν των σταθερότητα εἶναι ἐξ ἴσου σπουδαῖαι, πρέπει ἐπίσης τὸ σχολεῖον, ὅπου καὶ ἐφ' ὅσον χρόνον ἠμπορεῖ νὰ τὰς πλησιάσῃ καὶ νὰ ἀσκήσῃ — καὶ ἠμπορεῖ νὰ τὸ κάνη, ὅπως ἀποδεικνύει κάθε παιδί χωρικοῦ καὶ τεχνίτου μετὰ τὴν ἐργασίαν του, — νὰ μὴν ἐκφυλίσῃ εἰς σειρὰν παιγνιδιῶν ἢ εἰς μίαν «μόνον παιδαγωγικῶς» δῆθεν ἐνασχόλησιν. Μὲ αὐτὸ χάνει κάθε ἀξίαν, καὶ θλάπτει περισσότερο ἢ ὠφελεῖ, διότι καὶ ἐκεῖνον ἀκόμη, ποῦ οὐδέποτε πλέον εἰς τὸ μέλλον θὰ πιάσῃ εἰς τὸ χέρι του τὰ ἐργαλεῖα ἐκεῖνα, ἐφοδιάζει μετὰ τὴν ψευδῆ συνείδησιν: «καὶ ἐγὼ ξέρω νὰ κάνω τὸν ξυλουργὸν καὶ τὸν κηπουρόν».

Διὰ τοῦτο χρειάζεται μόνον τέτοια ἐργασία ποῦ προσαρμόζεται ἀληθῶς κατὰ τὸ μέγεθος καὶ τὴν χρονικὴν διάρκειαν αὐστηρῶς πρὸς τὰς παιδικὰς δυνατότητας,

ἀλλὰ κατὰ τὰ ἄλλα γίνεται σύμφωνα μὲ τὸν νόμον, πού ἀπορρέει ἐντελῶς ἀπὸ τὴν φύσιν τοῦ πράγματος· αἱ ἀπὸ αὐτὴν τὴν ἐργασίαν. "Ἄλλως εἶναι προτιμώτερον νὰ παραιτηθῶμεν τούτου καὶ νὰ ἀφήσωμεν τὸ ζήτημα εἰς τὸ «μεγάλον σχολεῖον» τῆς πραγματικότητος καὶ τῆς θητείας τῆς ἐργασίας. Διὰ τοῦτο δὲν ἦτο ἀτυχῆς ἡ ἀρχικὴ σκέψις τοῦ Kerschesteiner, ὅτι τὴν ἐργασίαν αὐτὴν πρέπει νὰ διευθύνῃ ὁ εἰδικὸς καὶ ὄχι ὁ παιδαγωγός. Ἡ ἐργασία αὐτὴ γίνεται ἀκόμη καὶ σήμερον εἰς τὰ ἐξοχικὰ Παιδαγωγεῖα, π. χ. εἰς τὸ «σχολεῖον Odenwald» τοῦ Geheeb, μὲ ὄλην τὴν σοβαρότητα. Διδασκαλία τῆς ἐργασίας λοιπὸν ὑπὸ αὐστηροτάτην χειροτεχνικὴν ἔννοιαν, καὶ πρὸ πάντων εἰς τὴν περιοχὴν ἐκείνην πού ἀποτελεῖ ἐξάπαντος τὴν θάσιν δι' ὅλα: δηλ. εἰς τὴν περιοχὴν τ ἡ ς γ ε ω ρ γ ί α ς.

Σήμερον μόνον, ὑπὸ τὴν πίεσιν τῆς οἰκονομικῆς κρίσεως, μανθάνομεν ὅτι ἦτο σφάλμα νὰ ἀπομακρύνωμεν ἕνα πολὺ μεγάλο μέρος τοῦ λαοῦ ἐντελῶς ἀπὸ τὴν γῆν του καὶ ἀπὸ τὴν ἐργασίαν τοῦ ἀγροῦ — νὰ τὸν ἐκριζώσωμεν, ὡς λέγει, χαρακτηριστικῶς ἡ γλῶσσα μας — καὶ προσπαθοῦμεν καὶ πρέπει νὰ προσπαθοῦμεν, ὄχι μόνον τὸ ποσοστὸν τοῦ γεωργικοῦ πληθυσμοῦ ἐν σχέσει μὲ τὸν ὅλον πληθυσμὸν πάλιν νὰ αὐξήσωμεν, ἀλλὰ καὶ ἀνθρώπους ἐπίσης, πού κατοικοῦν εἰς τὴν πόλιν καὶ ἀσκοῦν ἄλλα ἐπαγγέλματα ἢ εἶναι ἄνεργοι, νὰ φέρωμεν εἰς θέσιν, διὰ μερικοῦ ἐποικισμοῦ ἢ δι' ἐγκαταστάσεως αὐτῶν εἰς τὰ ὄρια τοῦ κράτους, νὰ κερδίζουν ἀπὸ τὸ ἔδαφος μὲ τὴν ἐργασίαν τῶν ἕνα μέρος τῆς τροφῆς τῶν. Μία ὑπόμνησις καὶ ἐπιταγὴ πρὸς τὴν ἀγωγὴν τοῦ λαοῦ, πού δὲν θὰ ἔπρεπεν κανεὶς νὰ τὴν παρακούσῃ! Τέτοια ἐργασία, ἰδίως ἐργασία εἰς τὸν ἀγρόν, ὅπως εἶναι ἡ διαρκὴς θάσις τοῦ μάλιστα ἐξελιγμένου καὶ καταμερισμένου πολιτισμοῦ, ἔτσι ἐπίσης εἶναι ἀναγκαϊότατον συστατικὸν τοῦ δρόμου τῆς μορφώσεως, πού ἔχει νὰ διανύσῃ κάθε μέλλουσα γενεά, διὰ νὰ φθάσῃ εἰς τὴν θέσιν, πού εὐρίσκεται ἡ κοινωνία τοῦ πολιτισμοῦ καὶ τοῦ λαοῦ, πού ἀποτελοῦν τὴν περιοχὴν τῆς ζωῆς τῆς! "Ἄν τὸ σχολεῖον ὑπὸ τὴν στενωτέραν του ἔννοιαν ἠμπορεῖ νὰ περιλάθῃ τὴν ἐργασίαν αὐτὴν εἰς τὸ πρόγραμμά του καὶ εἰς ποῖαν ἔκτασιν θὰ κάμῃ τοῦτο, εἶναι ἕνα πρόβλημα, πού πρέπει νὰ ἐξετασθῇ διὰ κάθε βαθμὸν καὶ κάθε εἶδος σχολεῖου. Πρέπει μόνον νὰ εἴμεθα θέθαιοι, ὅτι τέτοια ἐργασία δὲν πρέπει νὰ νοθευθῇ καὶ νὰ μεταβληθῇ εἰς κενὴν ἐπί-

δειξιν, πράγμα πού πρόκειται όπωσδήποτε νά γίνη, όταν θελήσωμεν δλόκληρον τήν σχολικήν ένέργειαν νά διακοσμήσωμεν ώς «έργασίαν». Διότι όσον όλίγην έργασίαν περιλαμβάνει δλόκληρος ή ζωή του λαού και τής ανθρωπότητας, τόσον όλιγον έπίσης, και άκόμη όλιγώτερον, πρέπει νά γίνεται αυτό εις τό σχολείον, διότι τουτο είναι τόπος ζωής διά τήν παιδικήν ηλικίαν, εις τήν όποιαν έχουν μετατοπισθί τά θάρη των διαφόρων περιοχών τής «όλης ζωής», όπως έλεγεν ό Föbel, άκόμη ισχυρότερον, εις θάρος τής σοβαράς και σκοπίμου έργασίας, ή όποία άποβλέπει εις τό έργον, ώς εις άντικειμενικόν άποτέλεσμα.

Άλλά εις οιονδήποτε σημείον τής ώριμότητος έκάστου πρός τήν πλήρη ένάρθρωσίν του μέσα εις τήν κοινωνίαν έπρεπε νά του έπιβληθί τό σχολείον τής άπλουστάτης χειρονακτικής έργασίας, ώς όποχρεωτική θητεία έργασίας υπό τήν σοβαροτάτην έννοιαν τής λέξεως. Η έργασία αυτή είναι τόσον αναγκαιοτέρα, όσον περισσότερο ή διάσπασις του κόσμου τής έργασίας τής έποχής μας έμεγάλωσε τήν άποστασιν μεταξύ τής θάσεως και τής κορυφής τής πυραμίδος τής έργασίας—ή όποία, ώς τοιαύτη είναι άπαραιτήτως αναγκαία. Έδω έπίσης έξαρτάται από ήμās τους ανθρώπους άν ή κατάστασις τής σημερινής έποχής θά άποβή πρός δυστυχίαν ή πρός ευτυχίαν ήμωv. Η έλλειψις έργασίας πού άποτελεϊ τήν μάστιγα τής έποχής μας από οικονομικής άπόψεως, ήμπορεί από τής άπόψεως τής μορφώσεως του λαού νά άποβή πηγή ανανεώσεως, άν επιτύχωμεν νά καταστήσωμεν ένεργόν τήν άξίαν εκείνην πού μορφώνει τόν άνθρωπον και τήν κοινωνίαν. Η άξία αυτή ύπάρχει και άκίνητε κυρίως μέσα εις τάς άπλουστάτας και μάλλον πρωτογόνους μορφάς τής ανθρωπίνης έργασίας, επάνω εις τήν μητέρα γην, πρò πάντων όταν ή έργασία αυτή έπακολουθεϊ ώς έβελουσια ύπηρεσία διά τήν κοινωνίαν και μέσα εις τήν κοινωνίαν και όχι ώς έκτέλεσις οικονομική, ύπολογιζομένη από τό εισόδημα πού άποφέρει.

5. Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

“Αν τώρα ή άπλουστάτη άκριθώς έργασία τής χειρός με τόν άμέσως άντιληπτόν σκοπόν και τήν άξίαν τής χρήσεως της, είναι άπαραίτητος διά τήν λαϊκήν παιδαγωγικήν και τήν δημιουργίαν ένός κόσμου έργασίας, αναγνωριζομέ-

νου, εἰ δυνατόν, ἀπὸ ὅλους ὡς ἀναγκαίου καὶ πλήρους νοήματος, περιλαμβάνει ἐξ ἄλλου σημεῖα, μὲ τὰ ὁποῖα ὡς πρὸς τὴν παιδαγωγικὴν τῆς ἀξίαν φαίνεται κατ' ἀρχὴν ὑπερτέρα ἀπὸ τὰς περισσοτέρας ἐξευγενισμένας ἐργασίας. "Ὅπως αἱ ἐξευγενισθεῖσαι αὐταὶ μορφαὶ τῆς ἐργασίας κατὰ τὴν ἐξέλιξιν τῆς ἱστορίας τοῦ πολιτισμοῦ παρουσιάζονται θραδύτερον ἀπὸ τὰς ἀπλᾶς χειροτεχνικὰς ἐργασίας, ἔτσι ἐπίσης ἡ ἐργασία τῆς χειρὸς ἐμφανίζεται εἰς τὸ παιδί, συμφώνως πρὸς τὰς ἀνάγκας του καὶ τὰς δεξιότητάς του, ἐνωρίτερον ἀπὸ τὴν καλουμένην ἐργασίαν τῆς κεφαλῆς. Ἀλλὰ τὸ πλημμελὲς σύστημα τοῦ σχολείου ἀναγκάζει τὸ χέρι, τὸ ὄργανον αὐτὸ πού ἔχει ἀνάγκην ἀπὸ δρᾶσιν, ἄσκησιν καὶ μὀρφωσιν, εἰς ἀφύσικον ἠσυχίαν καὶ ἀδράνειαν, ἐνῶ ἀντιθέτως αἱ πνευματικαὶ δυνάμεις τῆς προσοχῆς, τῆς μνήμης καὶ τῆς γλωσσικῆς ἰκανότητος προάγονται τεχνητῶς καὶ δυσαναλόγως πρὸς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδιοῦ. Ὅρθως, λέγει ὁ Katz : «Ἐὰν ἀναγκάζωμεν τὸ παιδί, πού ἤρχισε νὰ φοιτᾷ πρῶτην φεράν εἰς τὸ σχολεῖον, νὰ διατηρῆ τὰ διψῶντα κίνησιν χέρια του, καθ' ὅλον τὸν μακρὸν χρόνον τῆς διδασκαλίας, ἀκίνητα ἐπάνω εἰς τὸ θρανίον, ἀντὶ νὰ τοῦ δώσωμεν τὴν ἐλευθερίαν τῆς κινήσεως τῶν χειρῶν του διὰ τὴν ἀπόκτησιν νέων ἐμπειριῶν, τότε τοῦ ἐπιθάλλομεν ἕνα ἐντελῶς ἀφύσικον καὶ ἐπιθλαθῆ ἑξαναγκασμόν». Ἡ δρᾶσις τῆς χειρὸς λοιπὸν δὲν ἀνταποκρίνεται μόνον πρὸς τὴν παιδικὴν ὀρμὴν πρὸς δρᾶσιν, ἀλλ' ἔχει ἐπίσης, ὑπὸ τὸ πνεῦμα ἀκριθῶς γνησίως ἐργασίας, σημαντικὰ πλεονεκτήματα: Ἐν πρώτοις ἠμπορεῖ νὰ χρησιμοποίησιν ἕνα αἰσθητὸν καὶ συγκεκριμένον πρότυπον ὡς θετήμα διὰ τὸ ἔργον τῆς καὶ ἔτσι νὰ δώσῃ εἰς τὴν παράστασιν τοῦ σκοποῦ πού ἔχει τὸ παιδί μεγίστην σαφήνειαν. Ἐπειτα τὰ ὕλικά μετὰ τὰ ὁποῖα γίνεται ἡ ἐργασία, ἔχουν τὰς ἰδιότητάς των καὶ τοὺς ἀντικειμενικοὺς νόμους, πού τὰ διέπουν καὶ τοὺς ὁποίους πρέπει νὰ ὑπερπηθῶσωμεν, διότι ἄλλως θὰ ἀποτύχωμεν ἀσφαλῶς. Τὸ ἔτοιμον ἔργον κατόπιν, ἔστω καὶ μία σφαῖρα ἀπὸ πηλὸν ἢ πλαστιλίην, δείχνει χωρὶς καμμίαν ἐπιείκειαν, ἂν εἶναι ἔτοιμη ἢ ὄχι, ἂν ἡ σφαῖρα κυλινδρᾷ, ἂν τὸ ἀντικείμενον εἶναι εὐχρηστον, ἂν τὰ ἄνθη μας, τὰ φασόλια μας μεγαλώνουν ἢ ὄχι. Ὁ Kerschensteiner ἀπέδειξε τὰς ἀξίας τοιαύτης ἐργασίας μὲ διάφορα παραδείγματα. Καὶ τέλος ὁ Ferrière ἐξυμνεῖ τὰς παιδαγωγικὰς ἀξίας τῆς ἐργασίας τῆς χειρὸς, διότι ὑποβοηθεῖ τὴν ἐξέλιξιν τῆς παρατηρητικό-

τητος τοῦ παιδιοῦ, ἀναγκάζει νὰ βλέπη καλῶς καὶ ἀκριβῶς, νὰ μετρᾷ καὶ νὰ λογαριάζη. «Τὸ παιδί πρέπει νὰ ἴδῃ πρωτύτερα ἤδη ἐνώπιόν του τὸ ἀντικείμενον ποῦ πρόκειται νὰ κατασκευάσῃ, πρέπει νὰ τὸ ἰχνογραφήσῃ ἀκριβέστατα καὶ ἔπειτα νὰ τὸ κατασκευάσῃ, νὰ δώσῃ δηλ. εἰς τὰς σκέψεις του μίαν συγκεκριμένην μορφήν... Ἡ ἐργασία τῆς χειρὸς μᾶς διδάσκει τόσον τὴν ἐπιστημονικὴν μέθοδον ὅσον τὴν ἰδέαν περὶ τοῦ ρόλου, ποῦ παίζει καθόλου ἢ ἐπιστήμη εἰς τὴν ζωὴν. Μᾶς δείχνει ἐν μικρογραφίᾳ, τί θὰ ἠδύνατο ἢ ζωὴ ἐν τῇ πραγματικότητι νὰ ἐπιτύχῃ, δηλ. τὸν σύνδεσμον τῆς θεωρίας καὶ πράξεως. Δείχνει πῶς ἡ θεωρία προέρχεται ἀπὸ τὴν ἐργασίαν καὶ τὴν πείραν καὶ πῶς ἀντιστρόφως ἡ θεωρία ἠμπορεῖ καὶ πρέπει νὰ διαφωτίζη, νὰ κατευθύνῃ καὶ νὰ ἐξυψώσῃ τὴν ἐργασίαν».

Τὰ ἀνωτέρω εἶναι μία ἀπόδειξις ἐπίσης τῆς ἐσφαλμένης πορείας, ποῦ ἀκολουθοῦν σήμερον πολλοὶ μέθοδοι τῆς ἐπαγγελματικῆς μορφώσεως. Εἰς πολλὰς περιπτώσεις ἔχομεν χωρίσει τόσον πολὺ τὴν θεωρητικὴν μὲν μορφοῦσιν ἀπὸ τὴν πρακτικὴν ἐπαγγελματικὴν ἄσκησιν, ὥστε ἡ θεωρία καὶ πράξις παραμένουν ἀσύνδετοι, διότι ἡ μία παρέχεται κατόπιν τῆς ἄλλης. Εἶναι σφάλμα ἐπίσης ἀπὸ ἐπαγγελματικῆς καὶ ἀνθρωπίνης ἀπόψεως τὸ γεγονὸς ὅτι αἱ ἀνωτέραι βαθμίδες πολλῶν ἐπαγγεμάτων γνωρίζουν τόσον ὀλίγον ἐκ τῆς ἰδικῆς τῶν πράξεως τὰς κατωτέρας βαθμίδας. Ἐπρεπεν εἰς τὴν ἐιδικότητά του ἕκαστος νὰ ὑπηρετῇ πρῶτον εἰς τοὺς κατωτέρους βαθμούς, ἔπρεπεν ἕκαστος νὰ χρηματίσῃ πρῶτον ὡς «κοινός», δηλ. νὰ μάθῃ νὰ ἐκτελῇ πρῶτον τὴν βασικὴν ἐργασίαν ὀλοκλήρου τῆς περιοχῆς τοῦ ἐιδικοῦ ἐπαγγέλματος του. Μόνον τότε, θὰ ἔπρεπε νὰ ἐπιτραπῇ οἱ δραστηριώτεροι καὶ οἱ εὐφυέστεροι συγχρόνως ἀπὸ τοὺς κοινούς αὐτοὺς νὰ μορφωθοῦν θεωρητικῶς καὶ εὐρύτερον. Μόνον ἔτσι ἔπειτα θὰ ἠδύνατο πάντοτε, ὅπως λέγει ὁ Γκαίτε εἰς τὰ «ταξειδιωτικὰ χρόνια», νὰ δοκιμάζεται καὶ ἐλέγχεται ἡ πράξις μὲ τὴν θεωρίαν καὶ ἡ θεωρία μὲ τὴν πράξιν, ἐὰν εἰς κάθε περίοδον θεωρητικοεπιστημονικῆς μορφώσεως ἐπηκολούθει μία περίοδος πρακτικῆς ἐκτελέσεως, ὡς ἀντικειμενικὴ ἐπαλήθευσις καὶ ἔλεγχος τῆς ἐργασίας. Ἐπρεπε, ἐν ὀλίγοις, νὰ γίνεταί ἔτσι, ὅπως περίπου ἐνεργεῖ τὸ Πρωσσικὸν Γενικὸν Ἐπιτελεῖον ποῦ στέλλει τοὺς ἄνδρας τοῦ ἀδιαλείπτως ἔξω πρὸς πρακτικὴν ἄσκησιν εἰς ὅλας τὰς λεπτομερείας τῆς

διοικήσεως τοῦ στρατεύματος. Κατὰ τὸν τρόπον αὐτὸν ἐπίσης ἢ κατωτέρα βασικὴ ἐργασία θὰ ἀπέκτα μεγαλύτεραν ἀξίαν εἰς κάθε πορείαν τῆς μορφώσεως καὶ θὰ ἐξέλιπεν ἢ μονομερῆς ἕξαρσις καὶ ἢ ὑπερβολικὴ ἐκτίμησις τῆς θεωρητικῆς μορφώσεως μόνον.

Τέλος ὁ νέος ἄνθρωπος, ὅπως γίνεται εἰς τὸ παιγνίδι, ἔτσι καὶ μέσα εἰς τὴν σοβαρὰν ἐργασίαν μὲ τὴν πάλην ποῦ κάμνει πρὸς τὸ ὕλικόν καὶ τὴν τελείαν ἐκτέλεσιν, μανθάνει νὰ γνωρίζῃ τὴν ἀξίαν τῆς συνεργασίας, ἐνῶ ἢ διανοητικὴ μάθησις συνηθίζει εἰς τὴν ἀπομόνωσιν. Καμμία ἄλλη ἀπασχόλησις δὲν διευκολύνει καλύτερον τὴν συνεργασίαν ἀπὸ τὴν ἐργασίαν τῆς χειρός. (Ferrière).

Τὸν καταμερισμὸν καὶ τὴν ἐνότητα τῆς ἐργασίας βλέπει καὶ ζῆ κανεὶς πρὸ πάντων μέσα εἰς τὴν χειροτεχνίαν. Ἄς τοισθῇ ὅμως ἀκόμη μίαν φοράν ἢ ἠθικὴ καὶ ἢ λαομορφωτικὴ ἀξία τῆς ἐκτελέσεως τέτοιας βασικῆς ἐργασίας ἀπὸ ὅλα τὰ μέλη ὄλων τῶν τάξεων. Πρέπει μέσα εἰς ἕνα λαόν, διὰ νὰ μὴ διασπασθῇ μίαν ἡμέραν φρικωδῶς ἢ κοινωνία του, νὰ μὴ συμβαίη ποτὲ αὐτὸ ποῦ ἀναφέρει ὁ Montaigne εἰς ἕνα ἀπὸ τὰ δοκίμιά του. (I. βιβλ. κεφ. 27). Οὗτος προαισθανόμενος τὸ σκοτεινὸν μέλλον, ποῦ θὰ κατέστρεφε τὴν τάξιν του λέγει : «Στηριζόμεθα εἰς ξένας χεῖρας, τὰς ἰδικὰς μας δὲν μεταχειρίζομεθα». Διότι ἔρχεται ἢ ἡμέρα, καθ' ἣν αἱ «ξένοι αὐταὶ χεῖρες» ζητοῦν ἀπόδοσιν λογαριασμοῦ. Ὅσον μεγαλύτερας διαφορὰς τῶν τάξεων δημιουργεῖ ἢ οἰκονομικὴ ἐργασία, τόσοον ἀναγκαιότερα δι' ὅλους γίνεται ἢ λαϊκὴ ὑπηρεσία μέσα εἰς τὴν κοινὴν ἐργασίαν. Εἶναι ἕνα ἀνώτερον σχολεῖον τῆς κοινωνίας.

6. Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΝ ΣΥΣΤΗΜΑ

Μὲ ὅσα εἴπομεν ὅμως περὶ τῆς ἀγωγῆς πρὸς τὴν ἐργασίαν δὲν ἀνεφέραμεν καθόλου ὅσα ἔπρεπεν περὶ τῆς μορφῆς τῆς ἐργασίας, ὡς μιᾶς ἀπὸ τὰς θεμελιώδεις μορφὰς τῆς θεωρητικῆς καὶ πρακτικῆς μορφώσεως, ποῦ ἐδόθησαν εἰς ἡμᾶς μαζὺ μὲ αὐτὴν τὴν ζωὴν. Τὰ ἄλλα πλεονεκτήματα τῆς ἐννοίας τῆς ἐργασίας: Ἡ σαφήνεια δηλ. ἐνὸς ἐκλεγέντος ἢ τεθέντος καὶ ἀναγνωρισθέντος σκοποῦ ἢ ἀνεύρεσις τῶν δρόμων, ποῦ φέρουν εἰς τὸν σκοπὸν ἢ ἀναγνώρισις τῶν δυσχερειῶν αὐτῶν καὶ τῶν μέσων ποῦ χρειάζονται διὰ τὴν ὑπερήδησιν αὐτῶν ἢ σταθερότης καὶ διάρκεια τῆς θελήσεως,

πού διατάσσει ἡμᾶς αὐτούς, ὅταν ἀρχίζῃ νὰ παραλύῃ τὸ φυσικὸν ἐνδιαφέρον· Εὐσυνειδησία καὶ πίστις εἰς τὸν ἔλεγχον τοῦ ἀποτελέσματος μὲ τὸν ἀντικειμενικὸν κανόνα· ὅλα αὐτὰ εἶναι ἀξίαι πού δὲν πρέπει νὰ περιορισθοῦν μόνον εἰς τὴν χειροτεχνίαν. Εἰς τὰ ὄμματα ἐκείνου πού ἐξετάζει τὴν λαϊκοεθνικὴν πραγματικότητα ὑπὸ τὸ φῶς τῆς ἐρευνης τῶν μεθοδικῶν προβλημάτων παρουσιάζεται ἐδῶ πολὺ περισσότερον μίᾳ θεμελιώδῃ μορφῇ τῆς ἀποκτίσεως γνώσεων, δεξιότητων, σωματικῶν, πνευματικῶν καὶ ἠθικῶν ἱκανοτήτων, πού θὰ ἠδύνατο τὸ σχολεῖον νὰ ἀναλάβῃ, νὰ μεταρρυθμίσῃ καὶ ἐκμεταλλευθῇ πολὺ περισσότερον ἀπὸ ὅ,τι κάμνει μέχρι σήμερον.

Εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο διατυποῦται τὸ ἐρώτημα : Πῶς θὰ ἦτο δυνατόν νὰ διαρρυθμισθῇ ἡ παροχὴ καὶ ἀπόκτησις γνώσεων εἰς τὸ σχολεῖον, ὥστε τὸ διδακτικὸν τοῦ σύστημα π. χ. νὰ λάβῃ τὴν μορφήν τῆς λειτουργίας τῆς ἐργασίας; Ὅπως ἠμπορεῖ νὰ λάβῃ τὴν μορφήν τοῦ παιγνιδίου καὶ τῆς ἐορτῆς, ὅπως ἔως τώρα εἶχε σχεδὸν ἀποκλειστικῶς τὴν μορφήν τοῦ λόγου, ἔτσι ἐπίσης πρέπει νὰ ὑπάρχουν δυνατότητες καθ' ἃς τὸ διδακτικὸν σύστημα λαμβάνει ὡς ὑπόδειγμα τὴν θεμελιώδη μορφήν τῆς ἐργασίας, πού γίνεται ἐκτὸς τοῦ σχολείου. Ἐκεῖνο, πού διακρίνει τὴν ἐκτὸς τοῦ σχολείου ἐργασίαν —κάθε πνευματικὴν ἐργασίαν ἰδίως— ἀπὸ τὴν συνήθη διδακτικὴν ἐνέργειαν τοῦ σχολείου, εἶναι πρὸ πάντων τοῦτο: εἶτε νὰ αὐτομορφωθῶμεν περισσότερον θέλομεν, εἴτε μίαν πνευματικὴν ἐργασίαν τοῦ ἐπαγγέλματός μας ἐκτελοῦμεν, διατηρεῖται πάντοτε, κατὰ τὰ σπουδαιότερα σημεῖα τοῦλάχιστον, μίᾳ συμφωνίᾳ μὲ κάθε εἶδους χειροτεχνικὴν ἐργασίαν, δηλ. ἡ «μακροτέρα ἀναπνοή», ἡ αὐτοτέλεια ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὰ ἐπὶ μέρους βήματα διὰ τὴν ἐκπλήρωσιν τοῦ κανόνος πού διέπει τὸ ὑπὸ κατασκευὴν ἔργον. Μὲ ἄλλους λόγους ἐδῶ δὲν ὑπάρχει κανεὶς διδάσκαλος πού ὀδηγεῖ καὶ παρακολουθεῖ βῆμα πρὸς βῆμα μὲ τὸν καταμερισμὸν τῶν θεμάτων, μὲ μερικὰ ἐρωτήματα, μὲ διόρθωσιν κάθε φράσεως, ἀλλὰ ὁ κανὼν τοῦ πράγματος καὶ ἡ ἰδία ἐκάστου θέλησις πρέπει νὰ ὀδηγοῦν ἀπὸ τὴν ἀρχὴν μέχρι τῆς ἐκπληρώσεως τοῦ σκοποῦ.

Εἶναι πολὺ φανερόν, ὅτι ἡ μορφή αὐτὴ τοῦ ἐπὶ μακρὸν χρόνον παρατεινομένου θέματος τῆς ἐργασίας μὲ τὸν αὐτοῦ ἔλεγχον ἡμῶν καὶ τὸν ἔλεγχον τοῦ πράγματος ἀντὶ τῆς ὀδη-

γίας ενός εκάστου από τὸν διδασκαλον, δὲν ἡμπορεῖ ποτὲ νὰ ἀποβῆ ἢ μοναδικὴ μορφή τῆς ἀποκτήσεως τῆς μορφώσεως ἐν τῷ σχολείῳ, διότι θέτει περιορισμοὺς ὁ βαθμὸς τῆς ὀριμότητος καὶ ὀρισμέναι πραγματικαὶ προϋποθέσεις (τεχνικαὶ γνώσεις ὑπὸ εὐρυτάτην ἔννοιαν).

Τὸ πρᾶγμα καὶ ἐδῶ εἶναι ἀκριβῶς, ὅπως εἰς τὴν φαινομενικῶς ἀντιφάσκουσαν φράσιν τοῦ Γκαίτε: «Διὰ νὰ πράξῃ τις, πρέπει ἤδη νὰ ἔχῃ πράξει». Τέτοιαν δηλ. αὐτοτελεῖ ἔργασίαν, διευθυνομένην ἀπὸ τὴν ἰδικήν μας σταθερὰν θέλησιν καὶ ἀπὸ τὸν νόμον τοῦ πράγματος, ποὺ θέλει νὰ τελειώσῃ, μανθάνει κανεὶς μόνον μὲ παρομοίαν ἔργασίαν. Ἄλλὰ μήπως ὀλοκλήρος ἢ ζωὴ μας δὲν εἶναι γεμάτη ἀπὸ τοιαύτας ἀντιφάσεις; Διότι, ὅπως ἀσφαλῶς εἶναι ὀρθὸν καὶ ἀναγκαῖον, νὰ διαπαιδαγωγῶμεν τὸ σῶμα καὶ τὸ πνεῦμα μὲ αὐστηρὰν καθοδήγησιν καὶ παρακολούθησιν πρὸς ἐντελῶς ὀρισμένην κατεύθυνσιν, νὰ ἐμβάλλωμεν εἰς τὰς ἐρχομένας γενεὰς τὴν πείραν τῶν χιλιάδων πρὸ ἡμῶν γενεῶν μὲ τὴν δυνατὴν συντομίαν καὶ μὲ σταθερὰν ἄσκησιν, διότι φυσικὰ θὰ ἦτο ἀνόητον νὰ μὴν διδάξωμεν εἰς αὐτοὺς τὴν τεραστίαν πορείαν τῆς ἐξελιξεως τῆς ἀνθρωπότητος μὲ τὴν συντομίαν, μὲ τὴν ὅποιαν μόνον εἶναι δυνατὸν τοῦτο, ἔτσι ἀσφαλῶς ἰσχύει ἐπίσης δι' ἄλλα πράγματα — καὶ ἐν μέρει διὰ τὰς γνώσεις καὶ δεξιότητας ποὺ ἀπεκτήθησαν διὰ τῆς σταθερᾶς παραδόσεως — ἢ φράσις ἀπὸ τὸν «Φάουστ» τοῦ Γκαίτε:

«Ἐὰν δὲν σφάλῃς, δὲν ἡμπορεῖς νὰ κατανοήσῃς».

Δὲν πρέπει ὅμως ἀπὸ αὐτὸ νὰ σπεύσωμεν νὰ συναγάγωμεν παιδαγωγικοὺς συλλογισμοὺς. Ἡ παιδαγωγικὴ ἀντινομία ἢ ὅποια παρουσιάζεται ἐδῶ πρέπει νὰ διατηρηθῆ μὲ ὀλην τῆς τὴν ὀξύτητα. Διότι ἐὰν πιέσωμεν π. χ. τὴν φράσιν τῶν «διδασκτικῶν ἐτῶν» τοῦ Wilh. Meister τοῦ Γκαίτε ὅτι «ἢ πλάνη μόνον διὰ τῆς πλάνης θεραπεύεται», φθάνομεν εἰς τὴν παιδαγωγικῶς — ἀπὸ ἀπόψεως τῆς παιδαγωγικῆς τῆς ζωῆς πρὸ πάντων — ἀσταθῆ ἀπαίτησιν, ὅτι δὲν πρέπει τίποτε νὰ μεταβιβάζωμεν εἰς τὸν τρῶφιμον, νὰ ἀφήνωμεν αὐτὸν νὰ τὰ εὐρίσκῃ ὄλα μόνος του, νὰ τοῦ προσφέρωμεν ὄλα τότε μόνον, ὅταν ὁ ἴδιος τὰ ζητῆ. (Ἐνῶ, διὰ νὰ ἐπαναλάβωμεν καὶ ἐδῶ τὰ ἴδια, ἢ ἀνάγκη τοῦ παιδιοῦ, νὰ μάθῃ νὰ γράφῃ, δὲν ἡμπορεῖ π ο τ ε νὰ προέλθῃ ἀπὸ τὸ ἐσωτερικόν του μόνη τῆς, ἀλλὰ γεννᾶται, ὅχι μόνον ἀφυπνίζεται, ἀπὸ τὴν ἐπαφήν μὲ μιαν κοινωνίαν τοῦ πολιτισμοῦ, εἰς τὴν ὅποιαν ὑπάρχει ἢ

γραφή). Κανείς άλλος από τόν Γκαίτε δέν εξέφρασε αὐστηροτέρην κρίσιν περὶ τῆς φαντασμένης «πρωτοτυπίας» ἢ ὁποία πιστεύει ὅτι ὅλα τὰ ἔχει μόνον ἀπὸ τὸν ἑαυτὸν τῆς καὶ ὅτι δέν ὀφείλει τίποτε εἰς καμμίαν παράδοσιν. Καὶ ὅμως δέν ἀντιφάσκει πρὸς ἑαυτὸν, ὅταν ἐξυμῆ τὴν παιδιαγωγικὴν γονιμότητα τῆς πλάνης, τῆς «ἰσχυρᾶς πλάνης». Ἄλλῃ βεβαίως πρέπει ἤδη νὰ εἶναι κανεὶς κᾶτι καὶ νὰ δύναται κᾶτι, διὰ νὰ ἡμπορῆ νὰ μανθάνῃ ἀπὸ σφάλματα καὶ τὴν πλάνην, διότι «μόνον ἀνδρικά, δραστήρια πνεύματα, ἀνυψώνονται καὶ ἐνισχύονται μὲ τὴν ἀναγνώρισιν μιᾶς πλάνης. Μία τέτοια ἀνακάλυψις τῆς πλάνης τὰ ἀνυψώνει ὑπεράνω ἑαυτῶν ἀνυψοῦνται ὑπεράνω ἑαυτῶν καὶ παρατηροῦν, ἄφοῦ ἀπεκλείσθῃ ὁ παλαιὸς δρόμος, θιαστικά εἰς τὰ πέριξ διὰ νὰ εὕρουν τὸν νέον δρόμον, ποῦ θὰ ἀκολουθήσουν ἀμέσως καὶ θαρραλέως». (ταξειδιωτικά χρόνια).

Ἀπομίμησις τῶν ἄλλων καὶ ἐφεύρεις ὑφ' ἡμῶν αὐτῶν, παραλαβὴ τῶν ἐμπειριῶν τῶν ἄλλων καὶ ἀπόκτησις ἰδικῆς μας πείρας — μὲ σφάλματα ἢ χωρὶς σφάλματα — δέν ἀντιφάσκουν πρὸς ἄλληλα ἀλλὰ εὐρίσκονται, ὅπως μᾶς δείχνει τὸ σχολεῖον τῆς ζωῆς, εἰς διαρκῆ γονιμωτάτην ἀλληλεπίδρασιν.

Αὐτὸ πρέπει νὰ μᾶς ὑπενθυμίζῃ, ὅτι καὶ εἰς τὸ ἰδιαίτερον τμῆμα τῆς ζωῆς, ποῦ λέγεται σχολεῖον καὶ τὸ ὁποῖον ἔχει τὸν ἐντελῶς ἰδιαίτερον σκοπὸν νὰ δημιουργήσῃ κατὰ σχέδιον, μὲ τάξιν καὶ μὲ κάποιαν τελειότητα τὰς εὐκαιρίας, μὲ τὰς ὁποίας ὁ τρόφιμος θὰ γίνῃ ὄριμος πρὸς κατανόησιν τοῦ πολιτισμοῦ τῆς κοινωνίας του, δέν πρέπει νὰ εἰμεθα μονομερεῖς. Τὴν μονομέρειαν θ' ἀποφεύγωμεν καὶ ὡς πρὸς τὰς μ ο ρ φ ἄ ς ἐπίσης τῆς ἀποκτίσεως τῶν ἀναγκαίων ἐμπειριῶν, γνώσεων, δεξιότητων καὶ δέν θὰ ἐμμένωμεν ἄκαμπτοι καὶ ἀλύγιστοι μ ὅ ν ο ν ἐπὶ τῆς παραδόσεως καὶ μιμήσεως, μ ὅ ν ο ν ἐπὶ τῆς φυσικῆς μορφῆς τοῦ παιγνιδιοῦ ἢ μ ὅ ν ο ν ἐπὶ τῆς μορφῆς τῆς αὐτοτελοῦς ἐφευρέσεως, ἀλλὰ θὰ χρησιμοποιώμεν ὅλας τὰς μορφάς, διὰ νὰ καταστήσωμεν καρποφόρους τὰς ἀξίας των.

Μίαν τέτοιαν μορφήν τώρα, ποῦ ἡμπορεῖ νὰ μορφώσῃ ἐντελῶς ἰδιαίτερα τὴν ἱκανότητα νὰ διατηροῦμεν πρὸ ἡμῶν ἓνα σκοπὸν ἐπὶ πολὺν χρόνον, νὰ ζητοῦμεν μ ὅ ν ο ι μ α ς τοὺς δρόμους καὶ τὰ βοηθητικά μέσα πρὸς ἐπιτυχίαν τοῦ σκοποῦ, νὰ κάμνωμεν σφάλματα, κατὰ τὰς περιστάσεις, εἰς

τόν δρόμον μας, ἀλλὰ νά ἀναγνωρίζωμεν μόνοι τὴν πλάνην μας ἐξ ἀντιφάσεως τοῦ πράγματος, νά δηλώνωμεν τὰ σφάλματα αὐτὰ ἢ νά ζητοῦμεν τὴν βοήθειαν τῶν ἄλλων, διότι βλέπομεν, ὅτι δὲν ἠμποροῦμεν ἀκόμη μόνοι μας νά προχωρήσωμεν, νά ἐπιβάλλωμεν εἰς τὸν ἑαυτὸν μας τὸ καθήκον νά μὴν εἶμεθα εὐχαριστημένοι ἕως ὅτου τελειώσει τὸ θέμα μας καὶ ἐπαληθεύσῃ πραγματικῶς τὸ ἀποτέλεσμα — μίαν τέτοιαν μορφήν τῆς οἰκειοποιήσεως τῆς μορφώσεως νά δημιουργήσῃ, ἦτο τὸ ἰδανικὸν τῆς κινήσεως περὶ τὸ σχολεῖον ἐργασίας. Εἶχε δίκαιον μὲν, διότι ἐδῶ πρόκειται περὶ μιᾶς οὐσιώδους βασικῆς μορφῆς τῆς μαθήσεως, τὴν ὅποιαν ἢ φαινομενολογία τῆς ζωῆς τοῦ λαοῦ καὶ τῶν ἀτόμων ἕξω τοῦ σχολείου, μᾶς παρουσιάζει πανταχοῦ ὡς ἕνα ἐκ τῶν μεγάλων σταθμῶν διὰ τὴν ἀνθρωπίνην ἐξέλιξιν. Ἄλλ' εἶχεν ἄδικον, διότι ἐπροτιμοῦσε μόνον τὸν δρόμον αὐτὸν ὡς τὸν μοναδικὸν ἀπὸ ὅλους καὶ ἐπροτιμοῦσε ἀκόμη νά διαπραγματεύεται κάθε παιδαγωγικὸν ζήτημα μὲ τὸν ἴδιον τρόπον τῆς ἐργασίας, ὅπως ἡ παλαιότερα παιδαγωγικὴ διεπραγματεύετο ὅλα μὲ τὸν αὐτὸν τρόπον, τῆς διδασκαλίας διὰ τοῦ λόγου.

Διὰ τοῦτο πολὺ ὀρθῶς λέγει ὁ Litt : «Τίποτε δὲν ἔβλαψε τόσον πολὺ τὴν ἰδέαν τοῦ σχολείου ἐργασίας, καὶ εἰς τὴν ἑσωτερικὴν τῆς ἀνοικοδόμησιν, καὶ εἰς τὴν ἐξωτερικὴν τῆς ἀποτελείωσιν, ὅσον ἡ πλεονεξία αὐτή, διότι ἦθελον νά τὴν ἐπεκτείνουν εἰς περιεκτικώτατον ἰδεῶδες τῆς ἀνθρωπίνης μορφώσεως».

Αὐτὸ φαίνεται σαφέστατα ἐπίσης εἰς τὰς νεωτέρας παιδαγωγικὰς τάσεις πρὸς ἐπιβολὴν τῆς παιδαγωγικῆς μορφῆς τῆς ἐργασίας. Πᾶν ὅ,τι λέγεται — προκειμένου π. χ. περὶ τοῦ Dalton=Plan—διὰ τὴν ἀξίαν τέτοιας αὐτοτελοῦς καὶ μακρᾶς διαρκείας ἐργασίας μὲ αὐτοέλεγχον καὶ αὐτοτέλειαν, εἶναι καθ' ὀλοκληρίαν ὀρθόν, δὲν ἠμπορεῖ ὁμως καὶ δὲν ἐπιτρέπεται τὴν μίαν αὐτὴν βασικὴν μορφήν νά καταστήσῃ μοναδικὴν μορφήν (Uniform) τῆς ἀποκτίσεως τῆς μορφώσεως. Ἡ ὅπως λέγει ὁ Aloys Fischer : «Ἡ σκέψις τῆς ἐργασίας εἶναι μία, ἀλλ' ὄχι ἡ μοναδικὴ ἀρχὴ μιᾶς σχολικῆς ἀγωγῆς, ποῦ ἑσωτερικῶς εἶναι ἀνάλογος πρὸς τὴν πνευματικὴν μας θέσιν καὶ τὰς ἀνάγκας τῆς».

Ἀπὸ τῆς ἀπόψεως δὲ ἀκριβῶς τῆς βασικῆς ἀρχῆς τοῦ Πισταλότσι, ποῦ ἐτονίσθη τόσον συχνά ἀλλ' εἰς τὴν πράξιν ἐφηρμόσθη ἐλάχιστα, ὅτι δηλ. ἡμεῖς πρέπει νά παρέχωμεν

«βοήθειαν πρὸς αὐτοβοήθειαν», ὅτι τὸ κύριον θέμα τοῦ σχολείου εἶναι νὰ «διδάξῃ τὸ μαθητὴν», ἢ παιδαγωγικὴ μορφή τῆς ἐργασίας, τοῦ αὐτοτελοῦς δηλ. καὶ εἰς μικρότερον χρόνον ἐπεξεργαζομένου θέματος, εἶναι ἀπαραιτήτως ἀναγκαία μορφή. Εἰς ὥρισμένας ὥρας διδασκαλίας, τῶν ὁποίων ὁ ἀριθμὸς καθορίζεται ἀπὸ τὴν πείραν καὶ τὰς ἐκάστοτε ἀνάγκας, πρέπει νὰ ἀντικαθίσταται ἡ μορφή τῆς εἰς χωριστὰς τάξεις διδασκαλίας μὲ «ὥρας ἐργασίας» δι' ἕκαστον μαθητὴν χωριστὰ καὶ διὰ ομάδας.

Δὲν πρέπει νὰ φοβούμεθα, ὅτι διὰ τοῦ μέτρου αὐτοῦ προῖχον τὸν ἐπιβλαβῆ ἀτομισμὸν, πρὸ πάντων ὅταν συγκρίνωμεν αὐτὸν μὲ τὴν ἐργασίαν ποῦ γίνεται ἐνώπιον τῆς τάξεως καὶ μὲ τὴν τάξιν. Διότι ἡ συνήθης διδασκαλία τῆς τάξεως εἶναι κάθε ἄλλο παρά ἐργασία κοινωνική. Ὅπως δείχνει ἡδη ἡ διάταξις τῶν θρανίων, τῶν καθισμάτων καὶ τῆς ἔδρας, ἡ ἰδεώδης εἰκὼν τῆς τάξεως πρὸ πάντων εἶναι ἐκεῖνη, καθ' ἣν ἀπὸ τὸν διδάσκαλον ἐκπορεύεται ἕνα σύρμα κατ' εὐθείαν πρὸς κάθε μαθητὴν — καὶ ὅπου εἶναι δυνατόν μόνον αὐτὸ τὸ ἕνα. Ἐπειδὴ ἡ παιδαγωγικὴ μας καὶ πρὸ πάντων ἡ Ἐρθεοαρτιανῆ Παιδαγωγικὴ κατάγεται ἀπὸ τὴν πείραν τῶν αὐλικῶν καὶ ἰδιωτικῶν διδασκάλων, ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως, ποῦ στηρίζεται ἐπάνω εἰς τὴν πείραν αὐτήν, δὲν εἶναι παρά μία, ἀπὸ καθαρῶς οικονομικοῦς λόγους, ἀτομικὴ διδασκαλία πολλαπλασιασμένη τόσας καὶ τόσας φορές, ὅσος εἶναι ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν, διότι δὲν εἶναι δυνατόν νὰ κἀνὴ κανεὶς τὸν οἰκοδιδάσκαλον εἰς γενικὸν ἴδρυμα. Αἱ δοκιμαὶ τοῦ Πεσταλότσι πρὸς μεταβολὴν τῆς τάξεως εἰς ἐνότητα ἐργασίας, ἔμειναν ἄκαρποι, διότι ἐφηρμόσθησαν εἰς πεδία (ἀρίθμησις ἀπὸ μνήμης, γραμματικὴ), ὅπου ἀναγκαιῶς ἔπρεπε νὰ ναυαγήσουν.

Τὸ σχολεῖον ἔκαμεν ἤδη ἕως τώρα τὴν προσπάθειαν πρὸς τοιαύτην ἀτομικὴν ἐργασίαν τοῦ μαθητοῦ μὲ τὰ λεγόμενα θέματα κατ' οἶκον. Ἄλλ' ἡ γενικὴ δυσἀρέσκεια ποῦ προκαλοῦν, δείχνει, ὅτι ἐδῶ ὑπάρχει κἀτὶ τὸ πλημμελές, ὅπως ἀντιθέτως τὸ γεγονός, ὅτι δὲν ἠμποροῦμεν νὰ τὰ καταργήσωμεν, ἀποδεικνύει ὅτι μέσα εἰς αὐτὰ ὑπάρχει κάποιος πυρὴν ὀρθότητος. Ὄρθὴ μὲν εἶναι ἡ παιδαγωγικὴ μορφή ἐνόως μεγαλυτέρου θέματος ἢ προβλήματος, ποῦ πρέπει νὰ λυθῇ καὶ ἐτοιμασθῇ αὐτοτελῶς, χωρὶς τὴν εἰς ἕκαστον βῆμα βοήθειαν καὶ τὸν ἔλεγχον τοῦ διδασκάλου. Ἄλλ' εἶναι

πλημμελές, ότι τὸ θέμα αὐτὸ πρέπει νὰ γίνη, εἰς τὴν παιδικὴν ἡλικίαν, κατ' οἶκον, ὅπου λείπει ὁ ἀθόρυθος καὶ κατάλληλος διὰ τὸ ζήτημα χώρος, ὅπου δὲν ὑπάρχουν καθόλου ἢ μόνον ἐν μέρει τὰ ἀναγκαῖα μέσα τῆς ἐργασίας (ἂν εὐρίσκωνται ὑπὸ τὴν κατοχὴν τοῦ παιδιοῦ ἢ τὰ ἔχουν κατὰ σύμπτωσιν οἱ γονεῖς), ὅπου λείπει τὸ παράδειγμα τῆς ἀμίλλης μεταξὺ τῶν ἐργαζομένων συγχρόνως συμμαθητῶν καὶ ἡ βοήθεια αὐτῶν καὶ τοῦ διδασκάλου, ὅπου τὸναντίον τὰ ἀδέλφια του πρέπει νὰ παίζουν, ὅταν αὐτὸς «ὀφείλει νὰ ἐργασθῆ» ἢ ὅπου οἱ γονεῖς καὶ συγγενεῖς ἀπὸ διαφόρους μὴ παιδαγωγικοὺς λόγους βοηθοῦν κατὰ τὸν ἰδικόν των τρόπον, διὰ νὰ ἀπαλλαγοῦν ἀπὸ τὸ πρᾶγμα ἢ νὰ ἀπολυτρώσουν τὸ «δυστυχημένον παιδί». Τὸ σχολεῖον πρέπει νὰ ἀποφασίσῃ ἐδῶ μεταξὺ τῶν δύο: ἢ θὰ ἐλαττώσῃ οὐσιαστικῶς τὸν ἀριθμὸν τῶν ὥρων ἐν τῇ τάξει καὶ θὰ διατηρήσῃ τὰ κατ' οἶκον θέματα (διὰ τὰ ὁποῖα ὅμως — ἀναλόγως τῶν συνθηκῶν τῆς πραγματικότητος — πρέπει νὰ δημιουργηθοῦν ἄλλα δυνατότητες καὶ εὐκαιρίαι ἐργασίας, φυσικὰ πάντοτε καὶ μόνον ἐν τῷ σχολεῖῳ) ἢ θὰ ἀφήσῃ τὸν ἀριθμὸν τῶν σχολικῶν ὥρων ἀμετάβλητον, μετατρέπον ὅμως ἕνα μέρος ἐξ αὐτῶν πρὸς ἀποπεράτωσιν τῆς λειτουργίας τῶν κατ' οἶκον θεμάτων καὶ διαγράφων ταύτας, ἰδίως εἰς τὴν παιδικὴν ἡλικίαν, ἐντελῶς. Τὸ παιδί «ἐργάζεται» ἐπίσης ἀρκετὰ καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖον μόνον του εἰς ἐργασίαν τῆς ἐλευθέρως ἐκλογῆς του, ποῦ ἔχει μεγίστην ἀξίαν, ἢ ὁποῖα ὅμως δυστυχῶς περιωρίσθη ἤδη πολὺ μὲ τὴν ὑπερβολικὴν ἐπιβολὴν τακτικῆς καὶ ἐπιτακτικῆς σχολικῆς ἐργασίας, ἐργάζεται ὅμως ἐπὶ πλεόν καὶ πρὸς ἐξυπηρέτησιν τῶν γονέων. Ὑπὸ τὰς συνθήκας αὐτὰς αἱ εὐκαιρίαι πρὸς ἡσυχον ἀτομικὴν ἐργασίαν μακρᾶς πνοῆς μέσα εἰς τὸ σχολεῖον εἶναι σπουδαιότεραι, διότι ἐκεῖ καὶ ὁ χώρος καὶ ὄλοι οἱ ὅροι τῆς ἐργασίας εἶναι ἢ δύνανται νὰ γίνουιν εὐνοϊκώτατοι.

Ἄλλ' ἐκτὸς τούτου, ὁ χρόνος τῆς αὐτοτελοῦς ἐργασίας ἔχει ἐπίσης ἐξαιρετικὴν σπουδαιότητα διὰ τὰς σιωπηρὰς ἀτομικὰς ἢ ὁμαδικὰς ἐργασίας. Ὁ διδάσκαλος βλέπει ἐν πρώτοις ἂν οἱ μαθηταὶ του γενικῶς ἢμποροῦν νὰ μανθάνουν αὐτοτελῶς. Πόσα θέματα κατ' οἶκον δὲν θὰ ἐδίδοντο ποτέ, ἂν ὁ διδάσκαλος εἶχε δοκιμάσει νὰ ἀφήσῃ τὰ παιδιά νὰ κάμουν τὰ θέματα αὐτὰ ἐν τῇ τάξει, ὡς σιωπηρὰν ἀτομικὴν ἐργασίαν! Αἱ ἐργασίαι ἐπίσης τῶν ἐξετάσεων, τὰ καθ' ὑπαγόρευσιν κεί-

μενα, αί εκθέσεις, αί αριθμητικαί ἐργασίαι, πού διορθώνονται καί βαθμολογούνται ἔπειτα, δέν ἤμποροῦν νά ἀντικαταστήσουν τήν ἀξίαν τῆς αὐτοτελοῦς σιωπηρᾶς ἐργασίας. Διότι ὁ κυριώτερός μας σκοπός εἶναι ὄχι νά ἐξακριβώσωμεν ἄν οἱ μαθηταί δύνανται καί γνωρίζουν κάτι, ἀλλά νά φροντίσωμεν πῶς νά μάθουν νά γνωρίζουν καί νά δύνανται.

Ποῖα μέρη τῆς διδασκαλίας εἶναι κατάλληλα τώρα διὰ τήν βασικὴν αὐτὴν μορφήν τῆς ἀποκτήσεως τῆς μορφώσεως μὲ αὐτοτελῆ ἀτομικὴν ἢ ὁμαδικὴν ἐργασίαν ; Ἡ ἀπάντησις εἰς τὸ ἐρώτημα αὐτὸ δέν εἶναι δυνατὸν νά δοθῇ ἀπλῶς, π. χ. μὲ κατανομήν τῶν μαθημάτων. Εἰς κάθε μάθημα εἶναι δυνατόν τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ἐργασίας, εἰς κανένα ὅμως μάθημα δέν πρέπει νά ἐπικρατῇ ἀποκλειστικῶς.

Ἔτσι π. χ. κατάλληλος ἀσφαλῶς διὰ τὴν θέσιν καί τὴν λύσιν τοιοῦτων θεμάτων εἶναι ἰδιαίτερος ἡ πραγματογνωσία, διότι ἐδῶ ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον τὸ «ἀντικείμενον» εἶναι ἀκόμη ὅπως δῆποτε ὁρατὸν, καί τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἐργασίας ἤμπορεῖ νά ἐλεγχθῇ ἀντικειμενικῶς. Ἐν τούτοις καί ἐδῶ δέν ἤμποροῦμεν νά συστήσωμεν κανένα μεθοδικὸν μονισμόν, διότι πρὸς λύσιν τοιοῦτων θεμάτων ὑπάρχουν ἐπίσης προϋποθέσεις, τὰς ὁποίας ἀποκτῶμεν καλύτερον, ἐπιτυχέστερον καί ταχύτερον, π. χ. διὰ τῆς μορφῆς τοῦ λόγου. Ὁ σκοπός πρέπει νά εἶναι ἐδῶ, πῶς μὲ τὴν πάροδον τοῦ χρόνου θά γίνεταί μία διαρκὴς καί ἀμοιβαία ἀνύψωσις τῶν μορφῶν τῆς ἐκτελέσεως: μαθάνομεν π. χ. εἰς τὴν γεωγραφίαν κατὰ πρῶτον μὲ ἀκριβολόγον διδασκαλίαν, πῶς γίνεται ἕνας χάρτης καί πῶς πάλιν ὁ χάρτης μεταφράζεται ὀπίσω εἰς τὴν πραγματικότητα. Τὰς γνώσεις αὐτάς καί δυνάμεις, πού ἀπεκτήσαμεν, ἐφαρμόζομεν κατὰ τὴν ἐλευθέραν ἐργασίαν εἰς ἀρκετάς ἄλλας περιοχάς, ἕως ὅτου ἔλθῃ ὁ καιρὸς, μὲ μίαν νέαν σύντομον διδασκαλίαν ἐπάνω εἰς ἕνα ἢ περισσότερα παραδείγματα, νά ἀποκτήσωμεν νέας δυνατότητας διὰ νά γίνωμεν κάτοχοι τοιοῦτων θεμάτων : νά μάθωμεν π. χ. τὰς διαφόρους μορφὰς τοῦ ἰχνογραφήματος καί τῆς μορφολογίας τοῦ ἐδάφους, τὴν χρῆσιν πραγματογνωστικῶν ἀναγνωσμάτων, εὐρετηρίων βιβλίων καί τὰ ὅμοια. Αὐτὸ ὅμως εἶναι πάντοτε μόνον ἕνας σταθμὸς, μετὰ τὸν ὁποῖον ἀμέσως πάλιν πρέπει νά ἐπακολουθήσῃ ἡ εὐκαιρία τῆς αὐτοτελοῦς ἐξετάσεως, τῆς δοκιμῆς τῆς ἰδικῆς μας δυνάμεως, τῆς ἰδικῆς μας ἐπιτυχίας καί ἀποτυχίας. Κατὰ τὸν τρόπον αὐτὸν ἀσφαλῶς οἱ πε-

ρισσότεροι μαθηταὶ θὰ ρυθμίσουν τὸ θέμα των κατὰ τὸ ὑπόδειγμα τοῦ θέματος, πού ἐλύθη ἀπὸ κοινοῦ κατὰ τὴν σχετικὴν διδασκαλίαν· θὰ ἐπεξεργασθοῦν π. χ. τὴν Ἀφρικὴν, ὅπως περίπου προηγουμένως ἐπεξεργάσθησαν τὴν νότιον Ἀμερικὴν. Ἀλλὰ ἀνεξαρτήτως τῆς «πρωτοτυπίας» περὶ τῆς ὁποίας ὠμιλήσαμεν ἀνωτέρω, ἂν δοθοῦν εἰς τὸν μαθητὴν πολὺ ἐκτενεῖς «ὀδηγίαι ἐργασίας», ἐρωτηματολόγια κ.τ.λ. αὐτὰ δὲν ἔχουν ἄλλην σημασίαν. Ὑπάρχει ἀρκετὴ αὐτοτέλεια ἀκόμη, ἂν ὁ μαθητὴς δυνηθῆ νὰ μεταφέρῃ τὴν σειρὰν τῶν παρατηρήσεων, πού ἐξετέλεσε εἰς ἕνα φυτόν, εἰς τὴν ἐργασίαν πού κάνει ἐπάνω εἰς ἄλλο φυτόν· ἂν, συμφώνως πρὸς ἕνα γεωγραφικὸν σχῆμα, ἐπεξεργάζεται μίαν ἄγνωστον χώραν. Ἐν γένει, θὰ ἦτο ἀντίθετον πρὸς μίαν ἀγωγὴν τῆς ἐργασίας, ἂν ἤθελε κανεὶς νὰ ἀφήσῃ ἀπλῶς τοὺς μαθητὰς εὐθὺς μετὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς τάξεως, νὰ «ἐργάζονται» ἐπὶ τοῦ θέματος χωρὶς τάξιν καὶ καθοδήγησιν. Ἡ ἀποτυχία θὰ ἦτο πολὺ ἀσφαλῆς, ὅπως συμβαίνει εἰς κάθε οἰκοδομικὴν ἐργασίαν, εἰς τὴν κατασκευὴν κάθε μηχανῆς, πού ἐκτελεῖται χωρὶς σχέδιον. Εἰς τὴν ἀρχὴν ἐκάστης ἐργασίας γίνεται συζήτησις ἀπὸ κοινοῦ καὶ σκέψις: πρῶτον ὀλοκλήρου τῆς τάξεως διὰ τὸ πλαίσιον τοῦ θέματος—π. χ. περὶ Ἀφρικῆς ἢ περὶ τῶν ἐπιδράσεων τῆς θερμότητος κ.τ.λ. —, ἔως ὅτου κάθε μαθητὴς χωριστὰ ἢ κάθε ὁμὰς εὕρῃ ἕνα θέμα μὲ ἀκριβῆς περίγραμμα καὶ μὲ σαφῆ σκοπὸν. Ἐπακολουθεῖ ἢ συζήτησις μὲ τὸν καθένα ἰδιαιτέρως πῶς σκέπτεται τὴν πορείαν τῆς ἐργασίας, ποῖα βοθητικὰ μέσα εἶναι ἀναγκαῖα καὶ ποῖα ὑπάρχουν, τί θὰ ἠδύνατο κανεὶς νὰ προμηθευθῆ. Ὅπως διὰ τὰς ἐργασίας τῶν ἐνηλίκων ὑπάρχουν σχέδια, ὑποδείγματα, παραδείγματα, ἔτσι ἐπίσης πρέπει νὰ γίνεται καὶ διὰ τὴν ἐργασίαν τοῦ μαθητοῦ. Ἡ τέχνη συνίσταται ὄχι εἰς τὸ πῶς θὰ τοὺς διδάξωμεν νὰ ἀποφύγουν τέτοια βοθητικὰ μέσα, τὰς συλλογὰς θεμάτων, ὀδηγίας ἐργασιῶν, ἐρωτηματολόγια, ἀλλὰ πῶς νὰ μεταχειρίζονται αὐτὰ ὀρθῶς. Τὸ μυστικὸν ἄλλως τε ὀλοκλήρου τῆς ἐξελέξεως τοῦ πολιτισμοῦ μας εἶναι, ὅτι δὲν εἰργάσθημεν δι' αὐτὸν ἄνευ σχεδίου, ἀλλ' ὅτι οἱ ἄνθρωποι ἔμαθαν νὰ ἐργάζονται μεθοδικὰ πρὸς ὀρισμένον σκοπὸν καὶ κατὰ σχέδιον. Ἡ μεθοδικὴ τέχνη τοῦ διδασκάλου, πού ἐφαρμόζει τὴν μορφήν αὐτῆς τῆς ἐργασίας, δὲν συνίσταται τόσοσ—ὅπως γίνεται μὲ τὴν διὰ λόγου μορφήν — εἰς τὸ νὰ κρατῆ εἰς διαρκῆ

ροήν τὴν ἐργασίαν, νὰ εὐρίσκη ἐπιδεξιῶς πάντοτε νέας τροφάς, νέα σημεῖα συνδέσεως καὶ συγκρίσεως, νέας ἀπόψεις, ὅσον εἰς τὸ νὰ προπαρασκευάζη κυρίως τὴν ἐργασίαν, νὰ ὀδηγῇ τὸν κάθε μαθητὴν εἰς τὴν ἐργασίαν, τὴν ἰδικὴν του ἐργασίαν, ὅπως τονίζει ἀδιαλείπτως ὁ Kade.

Παραδείγματα διὰ τοὺς παντὸς εἶδους τρόπους τῆς ἐργασίας ὑπάρχουν ἤδη εἰς τὴν μεθοδικὴν βιβλιογραφίαν ἀφθονα καὶ καθημερινῶς θὰ δίδῃ τοιαῦτα ἢ πράξεις εἰς κάθε διδάσκαλον, ἀρκεῖ μόνον νὰ ἐνδιαφέρεται νὰ εἰσαγάγῃ εἰς τὴν διδασκαλίαν του ἓνα σημαντικὸν μέρος τῆς μορφῆς τῆς ἐργασίας αὐτῆς. Τὸ σύστημα Dalton, Dewey, Decroly, Montessori καὶ πρὸ πάντων ἡ θεωρία καὶ πράξις Jena=plan τοῦ Peter Petersen ἔχουν ἤδη πρὸ πολλοῦ ἀνοίξει τὸν δρόμον· πρέπει μόνον νὰ θέλῃ κανεὶς νὰ θαδίση. Τότε μόνον θὰ ἐκπληρωθῇ αὐτό, ποῦ μανθάνει κάθε ἐπισκέπτης τοῦ σχολείου τῆς Ἰένας καὶ τῶν ὁμοίως ἐργαζομένων σχολείων καὶ αὐτό, ποῦ ἐξαίρει πρὸ πάντων ὁ Sergius Hessen ἀπὸ τὸ Dalton plan : «Τὰ κοινωνικὰ πλεονεκτήματα συνίστανται.... εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῆς δραστηριότητος, τῆς πρωτοβουλίας, τῆς ἰκανότητος πρὸς λογικὴν κατανομὴν τοῦ χρόνου, τοῦ συναισθήματος τῆς εὐθύνης: Ὁ μαθητὴς δὲν ζῆ πλέον ἀπὸ ἡμέρας εἰς ἡμέραν (καλύτερα: ἀπὸ ὥρας εἰς ὥραν), ἀλλὰ πραγματοποιεῖ αὐτοτελῶς καὶ μὲ ἰδίαν εὐθύνην ἓνα περισσότερον ἢ ὀλιγώτερον μακρυνόν, ἀλλὰ πάντοτε γνωστὸν καὶ κατανοητὸν εἰς αὐτὸν σκοπόν. Ἡ πείρα δείχνει, ὅτι ὑπὸ τὰς προϋποθέσεις αὐτάς τὸ πρόβλημα τῆς πειθαρχίας καταργεῖται μόνον του καὶ ὁ διδάσκαλος δὲν εἶναι πλέον ἓνας ἐπόπτης ἐπάνω εἰς ὑποχρεωτικῶς ἐργαζομένους ἐργάτας, ἀλλὰ ὁ φίλος καὶ σύμβουλος τῶν μαθητῶν του, οἱ ὅποιοι συνδέονται μὲ αὐτὸν διὰ κοινῆς ἐργασίας: S. Hessen, «ἡ ἰδέα τοῦ σχολείου τῆς ἐργασίας καὶ τὸ σύστημα Dalton». («Die Erziehung» 1926).

Ἀλλὰ ἄς παραθέσωμεν ἐδῶ μερικὰς προϋποθέσεις ἀκόμη, ἄνευ τῶν ὁποίων ἡ βασικὴ μορφή τῆς αὐτοτελοῦς ἀτομικῆς ἐργασίας πρὸς ἀπόκτησιν μορφώσεως δὲν ἴσχυε νὰ ἀναπτύξῃ τὴν πλήρη γονιμότητά της.

1. Δὲν πρέπει νὰ εἶναι ἡ μοναδικὴ μορφή τῆς διδασκαλίας καὶ μαθήσεως, διότι μέσα εἰς αὐτὴν τὴν ἰδίαν πάλιν γίνεταί χρῆσις καὶ ἐφαρμογὴ τῶν ἀποτελεσμάτων ἄλλων μορφῶν — π. χ. τῆς μορφῆς τοῦ λόγου «διὰ νὰ πράξῃ κανεὶς, πρέπει ἤδη νὰ ἔχη πράξει».

2. Ἡ ἐργασία πρέπει νὰ προπαρασκευασθῆ, νὰ προσχεδιασθῆ καὶ νὰ προλειανθῆ πολὺ καλὰ ἀπὸ τὸν διδάσκαλον, τὴν τάξιν καὶ τοὺς ἐπὶ μέρους μαθητάς. Ἀπὸ ἀπόψεως τοῦ ὕλικου, δὲν εἶναι ἀρκετὸν νὰ μερίσωμεν ἀπλῶς εἰς μερίδια τὰ συνήθη διδακτικὰ τμήματα. Πρέπει νὰ συγκροτηθῶν συγκεντρωτικὰ θέματα, λογικῶς συνδεόμενα ἐνότητες κατὰ τὸν τρόπον τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, ποὺ δὲν τεμαχίζονται ἔπειτα μηχανικῶς, ἀλλὰ συνδέονται ὀργανικῶς, ἔτσι ὥστε ἡ ἐργασία τῶν ἐπὶ μέρους μαθητῶν καὶ τῶν ὁμάδων συναποτελοῦν ἓνα λογικὸν ὄλον.

3. Πρέπει νὰ γίνῃ ζήτησις καὶ προμήθεια τῶν βοηθητικῶν μέσων, ποὺ ἀπαιτοῦνται διὰ τὴν μορφήν αὐτὴν τῆς ἐργασίας. Τὰ περισσότερα ἀπὸ τὰ μαθητικά μας βιβλία καὶ ἀναγνώσματα εἶναι ἄχρηστα, διότι αὐτὰ ἐγράφθησαν δι' ἓνα ἐντελῶς ἄλλο εἶδος διδασκαλίας: πρὸς ἐμπέδωσιν δηλ. διὰ τῆς ἐπαναλήψεως μετὰ τὴν διδασκαλίαν. Ἐπιτυχῆς ἐκλογὴ καὶ διάρθρωσις τῆς ὕλης, ἀπλὴ γλῶσσα, παρὰ πολλὰ ἰχνογραφήματα καὶ εἰκόνες, ὀδηγίαι δι' ἐπεξεργασίαν θεμάτων, δυνατότης πρὸς αὐτοέλεγχον, ὅλα αὐτὰ εἶναι ὀλίγα ἀπὸ τὰς βασικὰς ἀπαιτήσεις τῶν βοηθημάτων τῶν μαθητῶν.

4. Ὁ σχολικὸς χῶρος ἐπίσης πρέπει νὰ διαρρυθμισθῆ, νὰ ἀπελευθερωθῆ ἀπὸ τὴν μόνην ἐγκατάστασιν τῆς ἔδρας τοῦ διδασκάλου καὶ τὸν μεγάλον πίνακα. Ἡ αἶθουσα ἀκροάσεως δὲν ἀποτελεῖ πλέον, καὶ εἰς αὐτὰ ἀκόμη τὰ Πανεπιστήμια ὅπου καθιερώθη κατὰ πρώτην φοράν καὶ ἀπετέλει τὸν κανόνα διὰ κάθε ἄλλην αἶθουσαν, εἰμὴ μίαν ἐπὶ πλέον αἶθουσαν, καὶ ὄχι τὴν πρότυπον μορφήν. Τὸ σεμινάριον, τὸ ἐργαστήριον, ἡ αἶθουσα τῆς μελέτης εἶναι παράλληλοι καὶ ἰσάξιοι χῶροι. Μόνον διὰ τὴν παιδικὴν ἡλικίαν, διὰ τὴν ὁποίαν ἡ αἶθουσα ἀκροάσεως ἐλάχιστα ταιριάζει, ἐξακολουθεῖ ἀκόμη ἡ αἶθουσα αὐτὴ νὰ ἀποτελῆ τὴν μοναδικὴν σχεδὸν μορφήν σχολικοῦ δωματίου καὶ τῆς διατάξεώς του. Πρέπει καὶ ἢμπορεῖ νὰ μὴ γίνῃ ἀπλοῦν τεχνικὸν ἐργαστήριον — ἂν καὶ χρειάζόμεθα τοιοῦτον ἐργαστήριον διὰ τὴν σοβαρὰν τεχνικὴν ἐργασίαν, ὅπως τὰ κορίτσια τὸ σχολικὸν μαγειρεῖον — ἀλλὰ ἢμπορεῖ νὰ γίνῃ χῶρος ἐργασίας καὶ παραμονῆς, εἰς τὸν ὅποιον διαβλέπει κανεὶς τὴν πολλαπλότητα τῶν προορισμῶν του, ὁ ὁποῖος προκαλεῖ πρὸς ἐργασίαν, πρὸς παραμονὴν καὶ ἡσυχίαν καὶ καθιστᾷ δυνατὰ καὶ τὰ δύο.

Γ') Ἡ θεμελιώδης μορφή τοῦ λόγου.

«Λάβετε ἕνα ἀντικείμενον, μίαν ὕλην, μίαν ἔννοιαν, ἢ ὅπως ἄλλως λέγεται· διατηρήσατέ το πολὺ στερεά· καταλάθετέ το εἰς ὅλα του τὰ μέρη, καὶ τότε θὰ σὰς εἶναι εὐκόλον διαλογικῶς νὰ μάθετε ἀπὸ ἕνα πλῆθος παιδιῶν τί ἀπ' αὐτὸ ἀνεπτύχθη ἤδη μέσα των, εἰς τί ἀκόμω πρέπει νὰ παρακινήσωμεν τὰ παιδιὰ καὶ τί νὰ μεταδώσωμεν εἰς αὐτά. Αἱ ἀποκρίσεις των εἰς τὰ ἐρωτήματά σας ἢμπορεῖ νὰ εἶναι ἀτυχεῖς, ἢμπορεῖ ἀκόμω νὰ εἶναι πολὺ ἐκτενεῖς. "Ἄν ἡ νέα σας ἐρώτησις ἐπαναφέρῃ πάλιν τὸ πνεῦμα καὶ τὴν σκέψιν τῶν παιδιῶν εἰς τὸ ζήτημα, ἂν δὲν ἀφίνεσθε νὰ παρασυρθῆτε ἔξω ἀπὸ τὴν ἀποψίν σας, τὰ παιδιὰ εἰς τὸ τέλος πρέπει νὰ σκεφθοῦν, νὰ ἐννοήσουν, νὰ πεισθοῦν μόνον περὶ ἐκεῖνου, ποῦ θέλει καὶ ὅπως τὸ θέλει ὁ διδάσκων. Τὸ μεγαλύτερον του σφάλμα εἶναι, ὅταν ἀφίνεται νὰ παρασύρεται ἀπὸ τοὺς μαθητὰς εἰς ἔκτασιν, ὅταν δὲν γνωρίζῃ νὰ τοὺς συγκρατῇ εἰς τὸ θέμα, ποῦ πραγματεύεται τὴν στιγμὴν ἐκείνην. Ἡ καλὴ Παιδαγωγικὴ εἶναι λοιπὸν τὸ ἀντίθετον τοῦ καλοῦ τρόπου τῆς ζωῆς. Εἰς τὴν συντροφίαν μέσα δὲν πρέπει κανεὶς νὰ διατρίβῃ ἐπὶ πολλὴν ὥραν εἰς τίποτε, ἐνῶ κατὰ τὴν διδασκαλίαν εἶναι ὑψίστη ἀπαίτησις νὰ ἐργάζεται κανεὶς ἐναντίον κάθε διασπάσεως καὶ ἀπομακρύνσεως ἀπὸ τὸ θέμα. («Ἐκλεκτικαὶ συγγένειαι»).

1. ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΤΟΥ ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΠΕΡΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

«Τί καὶ πῶς τὸ θέλει ὁ διδάσκων» — Τὰ προβλήματα τῆς διδακτέας ὕλης, τῆς ἐκλογῆς καὶ τῆς διατάξεως αὐτῆς, ὅπως καὶ τὸ πρόβλημα τῆς μεθόδου, ἀποτελοῦν ἤδη ἀπὸ τριῶν ἐκατονταετηρίδων τὸ κύριον περιεχόμενον τῆς Παιδαγωγικῆς. Τοῦτο εἶναι τόσον ἀληθές, ὥστε διὰ πολλοὺς ἢ λέξεις Παιδαγωγικὴ ἐν γένει δὲν εἶχε πλέον καμμίαν ἄλλην σχεδὸν ἔννοιαν καὶ ἔπρεπε νὰ σχηματισθοῦν νέαι ἔννοιαι : στενωτέραι, ὡς ἡ ἔννοια «Διδακτικὴ», καὶ περιεκτικώτεραι, ὡς ἡ περιεκτικώτατη ἔννοια «ἐπιστήμη τῆς ἀγωγῆς», διὰ νὰ μὴ εἶναι πολὺ στενὴ ἔνεκα τῆς μεταβολῆς τῆς σημασίας τῆς λέξεως «Παιδαγωγικὴ» διὰ τὸ σχολεῖον καὶ τὴν σχολικὴν μέθοδον. Τίποτε ἄλλο δὲν χαρακτηρίζει περισσότερο τὸ ζήτημα αὐτὸ, ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ὁ Ιω. Ἀμωσ Κομηνίους τὸ κατὰ τὸ ἔτος

1628 έκδοθὲν κύριον παιδαγωγικὸν ἔργον τοῦ ὀνομάζει «Magna Didactica» Μεγάλῃν Διδακτικῇν. Ὅχι διότι τοῦ ἔλειπεν ἢ ἐπισκόπησις ὅλης τῆς μεγάλης ἐκτάσεως τοῦ φαινομένου τῆς ἀγωγῆς ἀπ' ἐναντίας: διότι ὁ παιδαγωγὸς αὐτὸς δὲν ἤμπορεῖ νὰ θλέπη μακρύτερα, ἀπὸ ὅ,τι θλέπει τώρα ποῦ ἐναρμονίζει τὴν δρᾶσίν του εἰς τὴν θεωρίαν μὲ τὴν ὁποίαν ἀρχίζει τὸ ἔργον του. «Ἡ ζωὴ καὶ ἡ διαμονὴ τῆς ζωῆς ἐκάστου ἐξ ἡμῶν εἶναι τριπλῆ: ὁ μ η τ ρ ι κ ὸ ς κ ὀ λ π ο ς, ἢ γ ἦ κ α ἰ ὁ ὀ ὄ ρ α ν ὸ ς· ἀπὸ τὴν πρώτην φάσιν εἰσερχόμεθα εἰς τὴν ἄλλην διὰ τῆς γεννήσεως, ἀπὸ τὴν δευτέραν εἰς τὴν τρίτην διὰ τοῦ θανάτου καὶ τῆς ἀναστάσεως». Καὶ τὸ νόημα τοῦ τριπλοῦ αὐτοῦ θήματος εἶναι ἐντελῶς παιδαγωγικόν: «Ὅσον εἶναι βέβαιον, ὅτι ἡ παραμονὴ μέσα εἰς τὸ μητρικὸν σῶμα εἶναι μία προπαρασκευὴ διὰ τὴν ἐνσώματον ζωὴν, τόσον εἶναι βέβαιον ἐπίσης, ὅτι ἡ ζωὴ μέσα εἰς τὸ σῶμα εἶναι προπαρασκευὴ διὰ τὴν ζωὴν ἐκείνην, ποῦ θὰ διαδεχθῆ τὴν παρούσαν καὶ θὰ διαρκέσῃ αἰωνίως. Εὐτυχῆς ἐκεῖνος ποῦ φέρει ἀπὸ τὴν κοιλίαν τῆς μητρὸς τοῦ καλοσχηματισμένον μέλη, χιλιάκις εὐτυχέστερος ἐκεῖνος ποῦ φέρει ἀπὸ τὸν ἐδῶ κόσμον καλῶς μορφωμένην ψυχὴν». Ἐπομένως ὀλόκληρος ἡ «ἐνσώματος» ζωὴ εἶναι μία λειτουργία ἀγωγῆς, ἕνα στάδιον ὀριμάνσεως διὰ τὴν αἰωνιότητα. Καὶ ἐρωτῶμεν: εἶναι αὐτὸ «Διδακτικὴ»; Ναί, διότι ὁ δρόμος πρὸς τὸν σκοπὸν «ἀπὸ κάθε ἄνθρωπον νὰ κάνωμεν ἕνα ἄνθρωπον» συνίσταται εἰς τοῦτο: «εἰς ὅλους νὰ διδάσκωμεν ὅλα». Διότι ὁ ἄνθρωπος εἶναι δημιουργημὰ ἐπιδεκτικὸν μαθήσεως, ἢ μπορεῖ νὰ γίνῃ ἄνθρωπος, ὅταν διδαχθῆ». (Κεφ. 6).

Ἡ σειρὰ τῶν μεγάλων Διδακτικῶν ἀνδρῶν τοῦ ὀρθολογισμοῦ (Rationalismus) ὀδηγεῖ ἐπάνω μέχρι τοῦ Καντίου, ὁ ὁποῖος εἰς τὴν ἐγκάρδιον ἔκκλησιν, ποῦ κάνει ὑπὲρ τοῦ προτύπου ἰδρύματος τῶν φιλανθρωπιστῶν εἰς τὸ Dessau («διανοούμενοι τῆς Καινιξβέργης καὶ πολιτικαὶ ἐφημερίδες» 1777), ἔγραφε μεταξὺ τῶν ἄλλων: «Εἶναι μάταιον νὰ περιμένωμεν τὴν θεραπείαν τοῦ ἀνθρωπίνου γένους ἀπὸ μίαν βαθμιαίαν καλυτέρευσιν τῶν σχολείων. Πρέπει νὰ μεταρρυθμισθοῦν ἂν πρόκειται νὰ προέλθῃ ἀπ' αὐτὰ τίποτε τὸ καλόν... Καὶ διὰ τὸν σκοπὸν αὐτὸν δὲν ἀπαιτεῖται τίποτε ἄλλο εἰ μὴ ἕνα μόνον σχολεῖον ποῦ ἔχει προσαρμοσθῆ ἐσχάτως ἐκ θάθρων πρὸς τὴν γησίαν Μ ἔ θ ο δ ο ν».

Τὴν ἰδίαν ἐκτίμησιν πρὸς τὸ σχολεῖον, τὴν διδασκαλίαν

καί τήν μέθοδον συναντῶμεν καί εἰς τόν Ἑρβартον, τόν ἰδρυτήν τῆς «παιδαγωγούσης διδασκαλίας». Ἡ «βασική διδασκαλία» τῆς ψυχολογίας τοῦ ἀρχίζει μὲ τὰς ἐπομένους λέξεις, πού περιλαμβάνουν ἤδη μέσα των ὅλα τὰ ἐπακολουθοῦντα μέχρι καί τῆς θεωρίας περὶ τῆς διδασκαλίας καί τῆς ἀγωγῆς: «Αἱ παραστάσεις γίνονται δυνάμεις». Κάθε ἐπιρροή ἐπομένως ἐπὶ τοῦ ἀνθρώπου, ἐπὶ τῆς συμπεριφορᾶς του, ἐπὶ τῆς στάσεώς του, ἐπὶ τῆς ἐνεργείας τοῦ ἀρχίζει μὲ τὴν ἐπίδρασιν τῶν παραστάσεων, τοῦ κύκλου τῶν σκέψεων» ἄρα μὲ τὴν διδασκαλίαν. Ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο εἰμὴ «ναὶ θρέψη τὸν ἄνθρωπον μὲ παραστάσεις». («Περὶ τῆς αἰσθητικῆς παραστάσεως τοῦ κόσμου, ὡς κυρίας ὑποθέσεως τῆς ἀγωγῆς»).

Ἐφ' ὅσον χρόνον διατηρεῖται αὐτὴ ἡ ἀφετηρία, ἡμπορεῖ βεβαίως νὰ ἀνυψοῦται πάντοτε ὑψηλότερα τὸ οἰκοδόμημα, νὰ διαιρητῆται πάντοτε εἰς λεπτοτέρας καί σκοπιμωτέρας ὑποδιαίρέσεις, νὰ μεγαλῶνῃ μὲ σπουδαία πρόσθετα οἰκοδομήματα, παραμένει ὅμως πάντοτε Διδακτικὴ — θεωρία, δηλ. περὶ τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας καί τῶν διδακτικῶν μεθόδων, ἀν καὶ ἐπὶ τοῦ τίτλου ἐκφράζεται ἡ θέλησις πρὸς κάτι περισσότερο καί μεγαλύτερον, ὅπως φαίνεται εἰς τὸ ἀξιόλογον ἔργον τοῦ Willmann «Διδακτικὴ ὡς θεωρία τῆς μορφώσεως». Τὸ οὐσιῶδες δὲν ἔγκειται εἰς τὴν ἀναγνώρισιν ἢ τὴν ἄρνησιν ὅτι ἡ διανοητικὴ μόρφωσις εἶναι ὑψίστη ἀρετὴ, ἀλλ' εἰς τὸ ὅτι ὁ δρόμος πού φέρει διὰ τῆς διανοίας εἶναι ὁ βασικὸς καί κύριος δρόμος τῆς ἀνθρωπίνης μορφώσεως. Ἔτσι ὁ Ἑρβартος εἰς τὸ «ἐγχειρίδιον περὶ παιδαγωγικῶν μαθημάτων», χωρὶς παρανόησιν λέγει: «Ἡ ἀξία τοῦ ἀνθρώπου ἀληθῶς ἔγκειται ὄχι εἰς τὰς γνώσεις, ἀλλὰ εἰς τὴν θέλησιν· αὕτη δὲ δὲν ἔχει αὐτοτελῆ δύναμιν, ἀλλὰ ἔχει τὰς ρίζας τῆς μέσα εἰς τὸν κύκλον τῶν σκέψεων, ὄχι βέβαια εἰς τὰς λεπτομερείας αὐτοῦ, πού γνωρίζομεν, ἀλλὰ εἰς τὴν σύνδεσιν καὶ τὴν συνεπίδρασιν ὄλων τῶν παραστάσεων, πού ἔχομεν ἀποκτήσει». Μὲ τὴν κατεῦθυνσιν αὐτὴν βεβαίως δὲν ἦτο ποτὲ δυνατὸν νὰ ὑπερβῶμεν βασικῶς τὰ ὅρια τῆς θεωρίας περὶ τῆς διδασκαλίας.

Κατὰ τὴν ἐποχὴν ἡμῶν ἐπηκολούθησε λοιπὸν μία αἰφνιδία μεταβολὴ πρὸς δύο κατευθύνσεις: ἡ ἀπελευθέρωσις τῆς Παιδαγωγικῆς ἀπὸ τὴν στενότητα μιᾶς ἀπλῆς θεωρίας περὶ τοῦ σχολείου καί τῆς διδασκαλίας, ἡ ὁποία συνδέεται

πρὸ πάντων μὲ τὸ ὄνομα τοῦ Ernst Kriek καὶ τὴν ὁποῖαν δὲν θὰ παρουσιάσωμεν ἐδῶ καὶ συγχρόνως ἢ ἀπελευθέρωσις τῆς θεωρίας περὶ μορφώσεως (Διδακτικῆς) ἀπὸ τὴν μονομέρειαν τοῦ περιορισμοῦ τῆς εἰς τὴν θεωρίαν περὶ τοῦ προγράμματος καὶ τὴν θεωρίαν περὶ τῆς ὀρθῆς πορείας τῆς τέχνης τοῦ διδάσκειν.

Θὰ ἦτο ὅμως ἄστοχον καὶ ἀνόητον, ἐὰν σήμερον, χάριν μιᾶς μεταρρυθμίσεως ἢ μιᾶς ἐπίσης ὀρθῆς ἀπαιτήσεως, ἠθέλομεν νὰ παραμερίσωμεν ὅτι κατὰ τὸ διάστημα τῶν τριῶν αὐτῶν ἑκατονταετηρίδων ἀπεκτήσαμεν εἰς ἀσφαλεῖς γνώσεις καὶ εἰς πλῆθος ἐμπειρίας, πρᾶγμα ποῦ ἐσχάτως ὑποστηρίζεται πολὺ ἀπὸ τὴν παιδικὴν καὶ ἐφηβικὴν ψυχολογίαν. Ὁ "Ερβαρτος, ὁ ὁποῖος συνῶψιζε τὸ πόρισμα τῆς διδακτικῆς ἐρεῦνης καὶ συνεπλήρωνεν αὐτὸ, ἐγνώριζε κατ' οὐσίαν πολὺ καλὰ τί ἤθελε μὲ αὐτὸ : τὴν «διάρθρωσιν τῆς διδασκαλίας, τὴν θαυμασίαν ἀκολουθίαν τῶν ἐπὶ μέρους μέτρων, τὰ ὁποῖα ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τῶν νόμων ποῦ διέπουν τὸν ψυχικὸν καὶ πνευματικὸν βίον καὶ τῶν νόμων ποῦ διέπουν τὸ πρᾶγμα ἢ τὸ ἀντικείμενον εἶναι ὀρθὰ καὶ ἀναγκαῖα. Ὁ σκοπὸς μας τοῦναντίον εἶναι : ἡ ὀργάνωσις τῆς συνολικῆς λειτουργίας τῆς ἀποκτήσεως μορφώσεως, μέσα εἰς τὸ πλαίσιον τῆς ὁποίας ἡ τακτικὴ πορεία τῆς διδασκαλίας ἀποτελεῖ θεβαίως ἓνα σπουδαῖον τμήμα ἀλλὰ ὄχι τὸ μοναδικόν. Ἡ ἀναγκαῖα μεταρρυθμίσις εἰς τὸ πεδῖον τοῦτο, τὸ ὁποῖον ἐκαλλιεργήθη τόσον ἐξαιρετικῶς καὶ ἰδιαιτέρως, συνίσταται ὄχι εἰς τὴν κατάργησιν αὐτοῦ, ἀλλὰ εἰς τὴν κατάταξίν του εἰς τὴν θέσιν ποῦ πρέπει καὶ κατὰ τὸ μέτρον ποῦ πρέπει.

2. Η ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΤΩΝ ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ

Ἐκεῖνο, ποῦ ὀνομάζομεν πορείαν τῆς διδασκαλίας καὶ ἀποτελεῖ κατ' οὐσίαν τὸν πυρῆνα, περὶ τὸν ὁποῖον μὲ τὴν πάροδον τῶν αἰῶνων ἀνεπτύχθη ὁ φλοιὸς ποῦ λέγεται σχολεῖον: δηλ. τὰ διδακτήρια ἢ ὀργάνωσις των, τὰ προγράμματα, τὰ βιβλία, τὰ διδακτικὰ ὄργανα, οἱ διδάσκαλοι καὶ αἱ ἐκπαιδευτικαὶ ἀρχαὶ — δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο εἰμὴ ἢ ἐκλογίκευσις, ἐπέκτασις καὶ ἡ παράτασις τῆς πρωταρχικῆς μορφῆς κάθε μαθήσεως ἐν γένει : δηλ. τοῦ λόγου, τῆς συνομιλίας μεταξὺ ἐνὸς γνωρίζοντος καὶ ἐνὸς μανθάνοντος. Ἡ ἄλλη, ἡ ἰσότημος βασικὴ μορφή, εἶναι ἡ συνάντησις καὶ

ἡ ἐπαφή μὲ τὰ πράγματα, μὲ τὰ ἀντικείμενα καὶ εἰς τὸ σημείον τοῦτο ἐπίσης ὁ Ἐρβартος ἐπέτυχεν, ἐφ' ὅσον ἀνεγνώριζεν τὴν «ἐμπειρίαν» καὶ «ἀναστροφὴν» ὡς θάσεις κάθε ὠριμάνσεως τοῦ παιδιοῦ, λέγων. «Ὀλόκληρος ἡ διδασκαλία δὲν ἠμπορεῖ εἰς τὴν πραγματικότητα νὰ κάμῃ τίποτε ἄλλο, εἰμὴ τοῦτο : νὰ διατάξῃ, διευθύνῃ, διαφυλάξῃ, ὀργανώσῃ, ἐπιταχύνῃ καὶ ἐπιβραδύνῃ τὸ περιεχόμενον, τὴν σειρὰν καὶ ἀκολουθίαν, τὴν διάρκειαν καὶ τὴν θαθμιαίαν ἐπεξεργασίαν τῆς ἐμπειρίας, πού ἀποκτᾶται ἀπὸ τὰ πράγματα καὶ μὲ τὰ πράγματα, μὲ τὴν κοινωνίαν καὶ μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν τῶν ἀνθρώπων καὶ μὲ τὰ ἀντικειμενικὰ πνευματικὰ τῶν περιεχόμενα, ἔτσι ὥστε καὶ ὑποκειμενικῶς : δηλ. κατὰ τὴν ἐξέλιξιν καὶ ἄσκησιν τῶν ἀτομικῶν δυνάμεων — καὶ ἀντικειμενικῶς : δηλ. ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενον καὶ τὴν ἀξίαν τοῦ μαθηνομένου — νὰ μὴ μένῃ κανένα οὐσιαστικὸν κενόν». Μὲ αὐτὰ ἐτέθησαν τὰ δύο βασικὰ ζητήματα τῆς θεωρίας τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας καὶ μαθήσεως : ἡ θεωρία τοῦ περιεχομένου τῆς μορφώσεως (διδασκτέας ὕλης) καὶ ἡ θεωρία τοῦ παιδαγωγικοῦ δρόμου, τῆς Μεθόδου — τὸ «τί καὶ πῶς τὸ θέλει ὁ διδάσκων» καὶ πρέπει νὰ θέλῃ, ὅπως λέγει ὁ Γκαίτε εἰς τοὺς λόγους, πού ἀνεφέραμεν προηγουμένως. Ἄλλ' ὡς θάσῃς δι' ἄλλην αὐτὴν τὴν συνειδητὴν, συστηματικὴν ἐνέργειαν εἰς τὴν ἰδιαιτέραν περιοχὴν τοῦ σχολείου, παραμένει ἐν τούτοις ἐκεῖνο, πού ὀργανικῶς τελεῖται εἰς τὴν ζωὴν μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, χωρὶς τὸ σχολεῖον, πρὸ τῆς φοιτήσεως εἰς αὐτὸ καὶ παραλλήλως μὲ αὐτό. Ὅπως τὸ συνοψίζει ὁ Πεσταλότσι εἰς ἓνα κεντρικὸν σημεῖον τοῦ λόγου του εἰς τὸ Lenzburg : «Ἡ στοιχειώδης διδασκαλία γνωρίζει τὸ βασικὸν ἀξίωμα, ὅτι κάθε διδακτικὴ ἐργασία πρέπει νὰ χρησιμοποιῇ τὴν πραγματικὴν ζωὴν μόνον τῶν παιδιῶν γνωρίζει, ὅσον ἴσως οὐδέποτε μέχρι σήμερον ἀνεγνώρισθη, ὅτι ἡ ζωὴ μορφώνει».

Μὲ αὐτὸ θὰ ἔπρεπε νὰ καταδειχθῇ εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν τῆς μετὰ ταῦτα ἐποχῆς πῶς μὲ τὴν ἔρευναν τῆς παιδαγωγικῆς πραγματικότητος, πού προσφέρει ἡ ἴδια ἡ ζωὴ, ἠμπορεῖ νὰ δώσῃ ἀπάντησιν εἰς τὰ ἐρωτήματα : τί διδάσκει ἡ ζωὴ ; καὶ πῶς τὸ διδάσκει ; διὰ νὰ ἠμπορέσῃ ἔπειτα ἀπ' αὐτὸ νὰ εὕρῃ τὰ σημεία κατευθύνσεως διὰ τὸ ἰδικόν της ἐρώτημα : τί λοιπὸν ἔχει νὰ πράξῃ περαιτέρω ἢ κατὰ σχέδιον καὶ τεχνητὴ διδασκαλία καὶ ἀγωγή, καὶ πῶς ἠμπορεῖ

νά γίνῃ αὐτὸ ἐπιτυχῶς — ἢ ὅπως ἔλεγεν ὁ Πεσταλότσι, πού ἐπάλαιε μὲ τὰς δυσκολίας τῆς γλώσσης, «συμφώνως πρὸς τὴν φύσιν;» Διότι ἡ διδασκαλία καὶ ἡ ἀγωγή δὲν γίνονται συμφώνως πρὸς τὴν φύσιν, θεωρουμένην ὡς βιολογικὴν σύνθεσιν, ἀλλὰ : συμφώνως πρὸς τὸν πολιτισμόν, τὴν λαϊκὴν πραγματικότητα καὶ τὴν ἐποχὴν. Ἡ ψυχικὴ καὶ σωματικὴ ὁλότης, τῆς ὁποίας μέλος εἶναι κάθε ἄνθρωπος ἀπὸ τῆς γεννήσεώς του καὶ γίνεται μέλος ἀκόμη περισσότερο διὰ τῆς ἀγωγῆς, προκαθορίζει ἐπίσης ἀποφασιστικῶς περὶ παντός, πού πρέπει νὰ μάθῃ ἕκαστος καὶ ἀκόμη περισσότερο, πῶς πρέπει νὰ γίνῃ αὐτό. "Ἄν ὑπάρχουν, ἐδῶ σχολεῖα, τί περιεχόμενον καὶ τί σύστημα ἔχουν, τί μορφὰς καὶ περιεχόμενα ἀγωγῆς προσφέρει ἡ ζωὴ μέσα στὴν κοινωνίαν, αὐτὸ δὲν ἀποφασίζεται ποτὲ ἀπὸ τὴν ιδιορρυθμίαν τοῦ καθενός, πού ἐγεννήθη στὴν ἐποχὴν του, ἀλλὰ ἀπὸ τὴν οὐσίαν καὶ τὴν μοῖραν τῆς ὁλότητος, τοῦ λαοῦ. Διὰ τοῦτο καὶ ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας πρέπει ἐπίσης νὰ ἀφορμᾶται μέσα ἀπὸ τὸν λαὸν αὐτόν, διότι οὗτος ἀποτελεῖ τὴν ὑπαρξιν ἐν τῇ ὁποίᾳ συνευνοῦνται τὸ Σωματικόν καὶ τὸ Πνευματικόν εἰς ἱστορικὴν πραγματικότητα.

Ἄλλ' εἰς τὴν πραγματικότητα, ἡ σκέψις περὶ τοῦ περιεχομένου καὶ τῆς μορφῆς τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας, ἦτο ἐξ ἀρχῆς πολὺ περισσότερο ζήτημα ἐρευνητικόν παρά ζήτημα οὐσίας, ὅπως τὸ εἶχεν ἀντιληφθῆ ὁ Πεσταλότσι. Διὰ τοῦτο ἡ θεωρία περὶ τοῦ προγράμματος τῆς διδασκαλίας ὕλης καὶ τῶν σταδίων τῆς διδασκαλίας δὲν ἠδύνατο ἐπίσης νὰ ἡσυχάσῃ καὶ περιλαμβάνει διὰ τοὺς μετὰ τὸν Πεσταλότσι χρόνους ὁλόκληρον βιβλιογραφίαν.

Τὴν ὕλην τῆς διδασκαλίας, τὸ τί πρέπει νὰ διδαχθῆ, πού θεωρεῖται ἀναγκαῖα διὰ τὴν μόρφωσιν τῆς νεολαίας, ἠμποροῦμεν νὰ ἀποκτήσωμεν μὲ δύο ἐντελῶς διαφορετικοὺς δρόμους: κατὰ τὸν ἕνα, ἀναχωροῦμεν ἀπὸ τὸν κόσμον τοῦ πολιτισμοῦ, τὰς μορφὰς του, τὰ περιεχόμενά του καὶ μεταβάλλομεν αὐτὰ εἰς θέματα τῆς διδασκαλίας τῆς νέας γενεᾶς· κατὰ τὸν ἄλλον ὅμως ἡ ἀναχώρησις ἠμπορεῖ νὰ γίνῃ ἐπίσης ἀπὸ τὸν ὑπὸ μόρφωσιν τρόφιμον· κατὰ τὴν περίπτωσιν αὐτὴν ἀναλαμβάνομεν νὰ ἐρευνήσωμεν τί χρειάζεται ἀκόμη ὁ τρόφιμος πέραν ἐκείνου, πού ἀναγνωρίζομεν ὅτι φέρει μαζύ του ἀπὸ τὸν προορισμόν του. Ὁ Natorp «κοινωνικὴ Παιδαγωγικὴ» (Stuttgart 1920), ἀνευρίσκει ἀληθῶς

εις τὸν Πλάτωνα ἤδη τὴν ἄποψιν ὅτι ἡ φαινομενικὴ αὐτὴ «δυσία» εἶναι εἰς τὴν πραγματικότητα «μονάς», διότι «οἱ γενικοὶ νόμοι τῆς μορφώσεως τῆς κοινωνίας εἶναι κατ' ἀνάγκην εἰς τὸ τέλος οἱ ἴδιοι μὲ τοὺς νόμους τῆς μορφώσεως τοῦ ἀτόμου». Διὰ τὸν Πλάτωνα συνάγεται ἐκ τούτου τὸ συμπέρασμα, ὅτι ὁ χειρισμὸς τῶν πολιτικῶν καὶ παιδαγωγικῶν προβλημάτων εἶναι ἐντελῶς ὅμοιος : Εἰς τὴν «Πολιτείαν» τοῦ ἡ πολιτικὴ κοινότης (ἡ «Πόλις», πού δὲν εἶναι μόνον κράτος ὑπὸ φιλελευθέραν ἔννοιαν, ἀλλὰ — διὰ νὰ μεταχειρισθῶμεν λέξιν τῆς σημερινῆς ἐποχῆς — «ὀλοκληρωτικὸν κράτος»), πρέπει νὰ ἔχη τὴν σύνθεσιν ἐκείνην μέσα εἰς τὴν ὁποίαν πρέπει νὰ ζοῦν οἱ καλῶς γεννηθέντες καὶ καλῶς μορφωθέντες ἄνθρωποι. Ἡ ἄρθρωσις τοῦ κράτους εἰς τάξεις ἀνταποκρίνεται τελείως πρὸς τὰς θεμελιώδεις ψυχικὰς λειτουργίας τοῦ καθενός : τὴν ὄρμην, τὴν θέλησιν, τὸ λογικόν. Ἄλλὰ ἀπὸ τὴν ἄποψιν αὐτὴν τοῦ Πλάτωνος, πού ἀποσκοπεῖ εἰς τὴν εὐτυχίαν τοῦ συνόλου, ὄχι τοῦ καθενός χωριστά, συνάγεται ὅτι ὁ Πλάτων δὲν θέλει κατ' οὐδένα τρόπον νὰ «διδάξῃ εἰς ὄλους ὄλα», ἀλλὰ καθένας πρέπει νὰ μορφωθῇ ὡς ὄργανον τοῦ συνόλου, ὡς μέλος μιᾶς τάξεως, ἐπομένως μονομερῶς, — πρῶτον τὸ σύνολον ὡς σύνολον εἶναι «πλήρης ἄνθρωπος» καὶ ὄχι κάθε ἄνθρωπος χωριστά.

Ἐάν, πλὴν τούτου, ὁ Hegel εἶπεν, ὅτι ἡ γλαυξ τῆς Ἀθηνᾶς ἀρχίζει νὰ πετᾷ εὐθὺς μόλις εἰσέλθῃ τὸ λυκόφως — δηλ. ἡ σκέψις, ἡ φιλοσοφία, ἀκολουθεῖ μόνον μετὰ τὸ γεγονός καὶ τὴν πράξιν τῆς ἡμέρας—, ἡμποροῦμεν ἐπίσης νὰ εἰπώμεν, ὅτι ἡ παιδαγωγικὴ ἔρευνα περὶ τοῦ περιεχομένου τῆς διδασκαλίας τῆς νέας γενεᾶς ἀρχίζει τότε μόνον, ὅταν ἐκλονίσθῃ ἡδη ἡ πλήρης θεβαιότης ὅτι κάθε νέα γενεὰ ἐπλάσθῃ κατὰ τὸ πρότυπον καὶ τὰς ἀξίας τῶν παλαιότερων. Ὁ Kriek ἀπέδειξεν εἰς τὸ ἔργον του «μορφωτικὰ συστήματα τῶν λαῶν τοῦ πολιτισμοῦ» ὅτι εἰς ὁμοιογενεῖς λαϊκὰς, ταξικὰς ἢ θρησκευτικὰς κοινωνίας ἀγωγῆς τὸ περιεχόμενον τῆς πνευματικῆς κληρονομίας, πού θὰ μεταδοθῇ εἰς τοὺς νεωτέρους δὲν ἀποτελεῖ καθόλου πρόβλημα. Τὸ ἴδιον πρᾶγμα παρατηρεῖτο ἐπίσης καὶ εἰς τὸν πολιτισμὸν μας μέχρι τῶν ἀρχῶν τῶν νεωτέρων χρόνων. Ἡ παράδοσις τῆς κοινωνίας — πρὸ πάντων τῆς σπουδαιότερας ἐκπολιτιστικῆς κοινωνίας, δηλ. τῆς ἐκκλησίας, καθώριζεν ἀσυζητητὶ τὸ περιεχόμενον τῆς διδασκείας ὕλης. Ὁ Kriek ἀκριβῶς διὰ τῶν ἐ-

ρευνῶν τοῦ ἔκαμεν ἐπὶ τῆς διδασκείας ὕλης τῆς παλαιοχριστιανικῆς ἐποχῆς, ὅπως διακρίνεται ἀκόμη εἰς τὴν τελειωτικὴν τῆς μορφῆν — ὁμοίως πρὸς τὰ γεωλογικὰ στρώματα τοῦ φλοιοῦ τῆς γῆς — μᾶς ἀπέδειξε πειστικῶς ποῖαν ἱστορικὴν ἐξέλιξιν ἔλαβεν ἡ κοινωνία αὐτῆ τοῦ πολιτισμοῦ, ἐφ' ὅσον μὲ τὴν ἐκάστοτε ἀπόκτησιν νέων μορφωτικῶν περιεχομένων, διτηρήθησαν καὶ τὰ προηγούμενα καὶ ὡς χρονικὴ προβαθμὶς τοῦ ὅλου συστήματος. Ἐν πάσῃ περιπτώσει ὅμως ἡ Παιδαγωγικὴ ἐδῶ δὲν ἀποφασίζει ποτὲ περὶ τῆς διδασκείας ὕλης ἢ περὶ τῆς ἐκλογῆς καὶ διατάξεως αὐτῆς. Τὸ ζήτημα τοῦτο γίνεται κατ' ἄλλον τρόπον ἀπὸ τῆς ἐποχῆς, καθ' ἣν διὰ τῆς στροφῆς τοῦ Κοπερνίκου ὁ πάγιος Κόσμος ἐθραύσθη καὶ διελύθη εἰς ἓν σύστημα ἐνεργουσῶν δυνάμεων. Τώρα καὶ ὁ ἄνθρωπος ἐπίσης καὶ ἡ θέσις του μέσα εἰς τὸ πεδῖον αὐτὸ τῶν δυνάμεων ἀπέβη πρόβλημα.

Ἐντελῶς ἰδιάζουσα ἐπὶ πλέον εἶναι ἡ θέσις τοῦ Παιδαγωγοῦ φιλοσόφου, τοῦ ἴσταται εἰς τὰ ὅρια τῶν δύο κόσμων: τοῦ θεοκεντρικοῦ καὶ τοῦ ἀνθρωποκεντρικοῦ, καὶ ἀνήκει ὁπωσδήποτε καὶ εἰς τοὺς δύο: δηλ. τοῦ Ioh. Amos Comenius. Τὸ πᾶν στρέφεται περὶ τὸν ἄνθρωπον, τοῦ ὁποῦ ἡ ἀποστολὴ καὶ τὸ ἀξίωμα εἶναι, νὰ εἶναι «τὸ λογικὸν δημιουργημα» — τὸ κέντρον ὅμως τοῦ ἀνθρώπου αὐτοῦ εἶναι ὁ Θεός. Ἀπὸ τὴν διασταύρωσιν αὐτὴν ἀρύεται ὁ Κομένιος ἓνα πρόγραμμα διδασκαλίας, τὸ ὁποῖον ἂν καὶ καθωρισμένον ἐντελῶς ἀνθρωπίνως, δηλ. κατὰ τὰς θεμελιώδεις δυνάμεις καὶ ἀνάγκας τοῦ κάθε ἀνθρώπου χωριστά, κατὰ τὸ περιεχόμενον τοῦ ὅμως προσηρμόσθη τελείως εἰς τὸ Ἀπόλυτον. Πρὸς τὴν τριπλῆν μορφήν τῆς οὐσίας τοῦ ἀνθρώπου, ὁ ὁποῖος εἶναι δημιουργημα λογικόν, κυριαρχον καὶ ὅμοιον πρὸς τὸν Θεόν, ἀνταποκρίνεται ἡ τριάς τοῦ σκοποῦ τῆς διδασκαλίας, καθ' ἣν ὁ ἄνθρωπος πρέπει νὰ γίνῃ γνώστης ὅλων τῶν πραγμάτων, νὰ κυριαρχῇ αὐτῶν καὶ ἑαυτοῦ καὶ νὰ τὰ ἀνάγῃ ὅλα εἰς τὸν Θεόν. Μὲ αὐτὰ δίδεται ὄχι μόνον τὸ περιεχόμενον, ἀλλὰ συγχρόνως ἡ συστηματικὴ διάταξις τοῦ διδασκομένου ὕλικου, πρὸς τὴν ὁποῖαν πάλιν ἀνταποκρίνεται ἡ συστηματικὴ ὁργανώσις τῶν διαφόρων σχολικῶν βαθμίδων ἀπὸ τοῦ «μητρικοῦ σχολείου» μέχρι τῆς «Ἀκαδημίας».

Διὰ τῶν ἀνωτέρω καθωρίσθη ὁ κύριος σκοπὸς τῆς Παιδαγωγικῆς διὰ τρεῖς ἑκατονταετηρίδας. Ὁ σκοπὸς οὗτος συνίσταται: Εἰς τὴν ἐκλογὴν τοῦ διδασκομένου ὕλικου καὶ

τὴν παιδαγωγικὴν αὐτῆς δικαιολόγησιν (ἔνθα ἡ ψυχολογικὴ καὶ λογικὴ ἀντίληψις παίζει σημαντικὸν ρόλον), τὴν δεξιότητα αὐτοῦ ἀναλόγως τοῦ βαθμοῦ τῆς ἡλικίας καὶ τῆς ὠριμότητος τῶν παδιδῶν, τὴν κατὰ πλάτος διάρθρωσιν τοῦ ὁλικοῦ ἀναλόγως πρὸς τὰ διάφορα εἶδη τῆς «εὐφυΐας» καὶ τὰς ἀπαιτήσεις τῶν ἐπαγγελμάτων καὶ τῆς κοινωνικῆς συνθέσεως καὶ τέλος εἰς τὰ ἐξ αὐτῶν ἀπορρέοντα προβλήματα τῆς σχολικῆς ὀργανώσεως.

Ἐπὶ τοῦ πεδίου τούτου ἔγινεν μία ἀπέραντος ἐργασία, τὴν ὁποίαν ὑπερβάλλει ἴσως κατὰ τὸ ποσὸν μόνον ἢ περὶ τῶν μεθόδων τῆς διδασκαλίας γενομένη ἐργασία. Καὶ ὅταν ἐφάνη ὅτι ἐπῆλθε κάποια ὕφεις πρὸς τὴν πλευρὰν αὐτήν, τοῦτο ἐστηρίζετο εἰς πλάνην, διότι ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος μὲν ἐπίστευσαν ὅτι ἐφθασαν πλέον εἰς ἓνα τέρμα λογικῶς καὶ ψυχολογικῶς ἀπρόσβλητον, ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ὅμως ἐκήρυσσαν ὅτι τὰ προβλήματα τῆς διδασκείας ὕλης εἶναι ἐντελῶς δυτερεύοντα ζητήματα καὶ τὸ περιεχόμενον τῆς διδασκαλίας ἐντελῶς ἀσήμαντον, ἐν συγκρίσει μὲ τὰ προβλήματα τῆς μεθόδου, τῆς μορφωτικῆς ἐργασίας, ὡς τοιαύτης καὶ τῆς μορφωτικῆς τῆς ἐπιδράσεως. «Ὅτι αὐτὸ εἶναι μία πλήρης πλάνη, θὰ ἠδύνατο νὰ ἀποδείξῃ ἡδὴ — ἀνεξαρτήτως τῶν ἄλλων ρευμάτων, ποῦ θὰ ἀναφέρωμεν ἀκόμη παρακάτω — ἡ ἰσχυρὰ ἀπήχησις, ποῦ εὕρισκε εἰς τὰ σχολεῖά μας ἡ νέα μεταρρυθμιστικὴ ἔκκλησις πρὸς τὸν «συγχρονισμὸν μὲ τὴν πραγματικότητα». Διότι γίνεται ἀμέσως φανερόν, ὅτι ἡ ἀντίθεσις πρὸς τὸν ἱστορισμὸν, ἡ στροφὴ πρὸς τὴν πολλομένην ζωὴν τοῦ παρόντος, τὰς ἀνάγκας τῆς καὶ τὰ προβλήματά της, ἀφορᾷ ἐπίσης καὶ πρὸ πάντων τὸ περιεχόμενον, θέλει δηλ. νὰ μεταβάλλῃ τὴν διδακτικὴν ἐργασίαν κατὰ τὸ περιεχόμενον καὶ κατὰ τὴν διάταξιν τῆς ὕλης. Ἐπομένως τὸ πρόβλημα τῆς διδασκείας ὕλης μᾶς ἐνδιαφέρει σήμερον ἐπίσης πάρα πολύ, διότι αὐτό, ἔνεκα τῆς ἐξαιρετικῆς διακλαδώσεως τοῦ κοινωνικοῦ συστήματος καὶ κατὰ συνέπειαν τῶν μορφωτικῶν ὀργανώσεων, ποῦ πρέπει νὰ ὀδηγοῦν εἰς τὰ διάφορά του τμήματα, ἀποτελεῖ συγχρόνως τὸ πρόβλημα τῆς ὀργανώσεως τῆς ἐκπαιδεύσεως.

Μίαν εἰκόνα τῆς θεωρίας περὶ συστηματικοῦ προγράμματος καὶ τῆς σημερινῆς θεωρίας περὶ αὐτοῦ μᾶς δίδει ὁ Ruttmann εἰς τὸ βιβλίον του «θεωρία τῆς παιδαγωγικῆς ἐργασίας» μὲ μίαν γραφικὴν παράστασιν, ποῦ φανερώνει ὁλό-

κληρον την τεχνητότητα και υπερβολικὴν ἐκλογίκευσιν, ποὺ διέπει τὴν περιοχὴν αὐτὴν, και καθιστᾷ εὐεξήγητον διατὶ οἱ ζωντανότεροι Παιδαγωγοὶ ἀπετράπησαν ἀπὸ ὅλην αὐτὴν τὴν ἔρευναν. Εἰς τὸ βιβλίον τοῦτο παρουσιάζεται ὡς πρῶτος τύπος προγράμματος ἡ ἀπλὴ κατὰ σειρὰν παρτάξεις, ἡ ὁποία τοποθετεῖ τὰ μαθήματα και τὰ ἔτη τῆς διδασκαλίας, ἀπλῶς τὸ ἓνα κατόπιν τοῦ ἄλλου, ὅπως τὰ ἄρθρα τῆς σκωληκοταινίας. Παραλλήλως πρὸς τὸν τύπον αὐτὸν ἀναφέρεται ὡς μεγάλη προσπάθεια μιᾶς παιδαγωγικο-ψυχολογικῆς διατάξεως τοῦ προγράμματος ἡ «συγκεντρικὴ» διδάταξις τῆς σχολῆς τοῦ Herbart-Ziller, κατὰ τὴν ὁποίαν τὸ διδασκόμενον ὑλικὸν ἐκάστου σχολικοῦ ἔτους εἶναι ἓνας κυκλικὸς δακτύλιος ὁ ὁποῖος—ἀκριβῶς ὅπως οἱ ἐτήσιοι δακτύλιοι τοῦ δένδρου — εὐρίσκεται περὶ τοῦ ὑλικοῦ, ποὺ ἐδιδάχθη κατὰ τὸ πρῶτον σχολικὸν ἔτος εἰς μίαν ἀδιαίρετον ἐνότητά. Μία ἄλλη μορφή, συνέχεια τρόπον τινὰ τοῦ σχήματος αὐτοῦ, εἶναι ἡ προσπάθεια νὰ συνδέσουν μὲ τὴν συγκεντρικὴν αὐτὴν διάταξιν ἓνα εἶδος ἱεραρχίας, μίαν διάταξιν δηλαδὴ τοῦ διδασκτικοῦ ὑλικοῦ κατὰ τὸν βαθμὸν τῆς ἀξίας. Κατὰ τὴν ἱεραρχικὴν αὐτὴν διάταξιν ἓνα μάθημα ἢ μία ὁμάς μαθημάτων («φρονηματιστικὴ διδασκαλία») τοποθετεῖται εἰς τὸ κέντρον ὡς ἓνας ἥλιος, πρὸς τὸν ὁποῖον τείνουν συγκεντρικῶς αἱ γραμμαὶ τῶν ἄλλων μαθημάτων, ποὺ στέκονται περὶ αὐτὸν ὡς ἄλλοι πλανῆται. Κατὰ τὸν τρόπον αὐτὸν φυσικὰ ἡμπορεῖ νὰ προχωρήσῃ κανεὶς περαιτέρω κατὰ θέλησιν, ὅποτε παρέχεται εὐρὸ ἔδαφος δράσεως διὰ τὸν ἐπιθυμοῦντα νὰ ἐφευρίσκη και νὰ κατασκευάζῃ νέους τρόπους διατάξεως τῆς ὕλης.

Σημασίαν ὅμως μεγάλην ἔχει μόνον τὸ ἐξῆς: Εἰς ὅλον αὐτὸν τὸν μακρὸν ἀγῶνα περὶ τοῦ περιεχομένου τῆς διδασκόμενης ὕλης και τῆς χρονικῆς και ἱεραρχικῆς διατάξεως αὐτῆς, ἡμποροῦμεν νὰ ἀναγνωρίσωμεν παρομοίας τάσεις: Ἡ μία τάσις ἀποθλέπει εἰς τὴν ἐπιτυχίαν μιᾶς κατὰ βάθος και πλάτους τελειοποιήσεως, ἡ ὁποία εὐρίσκεται εἰς ἀδιάκοπον ἀντίφασιν μὲ τὸν φυσικῶς περιορισμὸν χρόνον και τὴν ὁμοίως περιορισμένην ἀντιληπτικὴν τῶν παιδιῶν δύναμιν. Ἡ ἄλλη ἐπιζητεῖ μέσα εἰς τὴν πολλαπλότητα τῆς διδασκτέας ὕλης νὰ εὕρη οἰανδήποτε ἐνότητα, θέλει ἀπὸ τὸ ποσὸν και τὸ ἄθροισμα τῆς ὕλης νὰ ἀποκτήσῃ μίαν ὁλότητα, ἀπὸ τὸν ἄμορφον σωρὸν μίαν μορφήν και σχῆμα. Τέλος και

αί δύο τάσεις συνενούνται εις μίαν τελευταίαν : διότι ή μορφή—σχήμα είναι δυνατή μόνον έντός τών όρίων του περιορισμού και ή όλότης μόνον έν τη ένόττητι. Διά τουτο ή άπαιτήσις αυτή έξωτερικώς μὲν σημαίνει, ότι τὸ πρόγραμμα, δι' εκείνον πού παρακολουθεῖ τήν πορείαν του, πρέπει νά παρέχη τήν εικόνα τῆς κοινωνίας· έξωτερικώς δὲ τὸ πρόγραμμα πρέπει νά εἶναι « ὀ ρ γ α ν ι κ ὀ ν », δηλ. πρέπει νά προσαρμόζεται πρὸς τήν φυσικήν, σωματικήν και πνευματικήν ανάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ, τήν ανύψωσιν και τήν εξέλιξιν τών δυνάμεων και τών κλίσεων του.

Μίαν ένότητα τών απαιτήσεων αὐτῶν δὲν ήμποροῦμεν και σήμεραν άκόμη νά εὔρωμεν μὲ κανένα άλλον τρόπον παρά μὲ τὸν τρόπον τοῦ Πλάτωνος. Ἡ Παιδαγωγική ἔτσι ἐπὶ μακρὸν χρόνον πλανᾶται ὅταν θέλη νά παρατάξη εις μίαν σειρὰν τὸ ποσὸν πάσης γνώσεως και μαθήσεως και νά τὸ μοιράσῃ εις μερίδια, εἴτε ὅταν προσπαθῇ μέσα «ἀπὸ τὸν ἄνθρωπον», ἀπὸ τὰ καθαρῶς ἰδικά του χαρακτηριστικά, τὰς προδιαθέσεις του και τὰς ἀνάγκας του νά εφεύρῃ και κατασκευάσῃ εκείνο, πού χρειάζεται πρὸς «διατροφήν» αὐτῶν.

Ὅπως ή ἔννοια «ὁ ἄνθρωπος» εἶναι μία ἀφηρημένη ἔννοια, κάθε ἄνθρωπος ὅμως σωματικῶς εἶναι ήδη μέλος μιᾶς έντελῶς ὄρισμένης και αὐτὸν καθορίζουσῃς βιολογικῆς ἀλύσεως, ἔτσι ἀνήκει μοιραίως εις μίαν ὄρισμένην πνευματικήν όλότητα, τήν ὅποιαν ἐπίσης προκαθορίζει. Ἡ συνισταμένη ὄλων τῶν σωματικῶν και πνευματικῶν μελῶν τοῦ καθενὸς χωριστὰ εἶναι ὁ λ α ὀ ς . Ἡ οὐσία του, ή πνευματική του παράδοσις και ἰδιορρυθμία, ὁ πίναξ τ ὠ ν ἄ ξ ι ὠ ν τ ο υ, τὰ ἰδανικά του και οἱ πόθοι του εἶναι τὸ μοιραίως δεδομένον, ὅχι τὸ λογικῶς κατασκευασμένον «πρόγραμμα» διὰ τήν μόρφωσιν τῶν παιδιῶν του, ή ὅποια δὲν ἔχει κανένα άλλον και κανένα ὕψηλότερον σκοπὸν εἰμῆ νά ανυψῶσῃ τήν μέλλουσαν γενεάν εις τὸ πνεῦμα και τήν θέλησιν τοῦ λαοῦ τῆς ! Διὰ τήν ὀργανικήν σκέψιν, κατὰ τήν ὅποιαν εις κάθε μέλος ὡς εἶναι φυσικόν, ἐπαναλαμβάνεται ὁ νόμος τοῦ ὄλου, δὲν ὑπάρχει κανένα ζήτημα, διότι μεταξύ τῶν ἀναγκῶν τοῦ ὄλου και τῶν ἀναγκῶν τοῦ μέλους δὲν ήμπορεῖ νά ὑπάρχῃ καμμία διαφωνία : Ὅ,τι χρειάζεται τὸ μέλος και κάθε παιδί τῆς ἀναπτυσσομένης γενεᾶς, ὅ,τι ζητεῖ, ὅ,τι ἀποτελεῖ τήν ἀνάγκην του, δὲν εἶναι τίποτε άλλο παρά ή ἴδια δύναμις,

που έκπορεύεται από τὰ πρῶτα θάθη τῆς ἀνθρωπότητος ἡ δύναμις αὐτὴ ἐδημιούργησεν ἐπίσης, πᾶν ὅ,τι μὲ τὴν πάροδον τῶν χιλιετηρίδων τῆς λαϊκῆς ἱστορίας ἐσχηματίσθη καὶ διεμορφώθη ὡς ἀντικειμενικὸν πνεῦμα, ὡς μορφαὶ κοινωνίας τῆς ζωῆς καὶ ὡς περιεχόμενα ζωῆς. Μέσα εἰς τὸ πνεῦμα καὶ τὸν χαρακτήρα τοῦ λαοῦ δὲν ὑπάρχει τίποτε τὸ ξένον καὶ καταδυναστικὸν διὰ τὸ ἀναπτυσσόμενον μέλος, τίποτε δὲν ἐμποδίζει τὸν νέον ἄνθρωπον νὰ γίνῃ «ὁ ἑαυτοῦ του», ἀλλὰ τοῦναντίον : μέσα εἰς αὐτὸ τὸ Σὺ πρῶτον εὐρίσκομεν ἡμᾶς αὐτούς, γινόμεθα αὐτό, πού ἠμποροῦμεν νὰ εἴμεθα καὶ δι' αὐτὸ πρέπει νὰ εἴμεθα.

Ἄρα μὲ τεχνητὰ κατασκευάσματα, ὅχι μὲ ψυχολογικὰς ἐρεῦνας, ὅχι μὲ ἀπαιριθμήσεις περὶ τῆς προτιμήσεως ἢ τῆς ἀποκρούσεως ὀρισμένων μαθημάτων καθ' ὀρισμένα στάδια τῆς ἡλικίας, ὅχι μὲ πειραματικὰς ἔπειτα ἐρεῦνας περὶ τοῦ τί παραμένει σταθερὸν καὶ τί λησμονεῖται· μὲ τίποτε ἀπ' αὐτὰ δὲν ἠμποροῦμεν ποτὲ νὰ φθάσωμεν εἰς τὸ «ὄρθον» πρόγραμμα, εἰς μίαν ὄρθην διάταξιν τῆς διδακτικῆς πορείας, ἀλλὰ μόνον ἐὰν θλέπωμεν πρὸς μίαν κατεύθυνσιν, ἂν ἀναγνωρίζωμεν μίαν συνισταμένην, ἂν προσατενίζωμεν πρὸς ἓνα πρότυπον, πρὸς τὸ ὁποῖον πρέπει νὰ ὁμοιάσουν ὅλα: τὸν Λαόν.

Ἄρα, διότι ἔτσι θὰ ἠδύνατο νὰ ἐκλείψῃ διὰ παντὸς καθέ ἀγὼν περὶ τοῦ περιεχομένου τῆς διδασκομένης ὕλης· Ἄρα ἐναντίας : Ἄκριβῶς διότι ἡμεῖς παραιτούμεθα τοῦ σχήματος καὶ τῆς μορφῆς καὶ ἀναφέρομεν μόνον μίαν κατεύθυνσιν, πρέπει πάντοτε νὰ ὑπάρχῃ κίνησις καὶ ἀγὼν, ἀφοῦ ἡ ζωὴ εἶναι κίνησις καὶ ἀγὼν. Αἱ παραδεδομένοι ἀξίαι εἶναι ὑποχρεωμένοι νὰ ὑποβάλλωνται πάντοτε ἐκ νέου εἰς τὴν αὐστηρότητα τοῦ ἐλέγχου τῆς παρουσίας ἐποχῆς, διὰ νὰ ἀποδειχθῇ, ἂν ἔχουν ἀκόμη τὴν δύναμιν νὰ προσελκύουν τοὺς ἀνθρώπους, νὰ τοὺς διαφλέγουν καὶ νὰ τοὺς πλάττουν κατὰ τὸ πρότυπόν των.

Ἄρα ἐκτὸς τούτου πρέπει νὰ γνωρίζωμεν τοῦτο : Ἐὰν πρέπει νὰ μορφωθοῦν ὅλοι, ὡς μέλη τῆς αὐτῆς καὶ μὲ τὰ ἴδια πεπερωμένα κοινωνίας τοῦ λαοῦ, μὲ τὴν αὐτὴν κατεύθυνσιν, ὅπως τὴν ἐχάραξεν ἀναγκαιῶς ἡδη ἡ γέννησις καὶ ἡ ζωὴ μέσα εἰς τὴν ὀργανωμένην κοινωνίαν καὶ ὑπὸ τοὺς χρονικοὺς καὶ τοπικοὺς, δηλ. τοὺς πνευματικοὺς, κοινωνικοὺς καὶ πολιτικοὺς ὄρους τοῦ λαοῦ, αὐτὸ δὲν σημαίνει κα-

θόλου ότι και ως προς τὸ περιεχόμενον πρέπει νὰ προσφερθῶν εἰς ὅλους ὅλα» ἢ «εἰς ὅλους τὰ ἴδια». Ὅσον ὀλίγον ἤμποροῦμεν νὰ ἀναζητήσωμεν τὸν χρόνον, τὸν τόπον καὶ τὴν ἱστορικὴν θέσιν τῆς γεννήσεώς μας, ὅσον αὐτὰ προσδιορίζουν ὀλόκληρον τὴν ὑπαρξιν καὶ τὴν ἐξέλιξιν μας, τόσον ἀναπόφευκτος καὶ οὐσιώδης εἶναι πάλιν διὰ τὸν καθένα ὁ ἰδιαιτέρος «τόπος» ἀπὸ τὸν ὁποῖον ἀρχίζει τὴν σταδιοδρομίαν του. Διὰ τοῦτο ὁ Πεσταλότσι ἐπάλαιε συνεχῶς — ἰδιαιτέρως εἰς τὸ τόσον πλούσιον εἰς θαθείας σκέψεις καὶ ἐντελῶς νέας ἀντιλήψεις «κύκνειόν του ἄσμα» — νὰ ἀποδείξῃ εἰς κάθε ἀγωγὴν καὶ κάθε διδασκαλίαν τὸ μέγεθος τῆς σημασίας ἐκείνου, πὺ ἀπεκάλει «τὰ πραγματικὰ θεμέλια τῆς πραγματικῆς ζωῆς τῶν ἀνθρώπων καὶ τῶν ἀνθρωπίνων τάξεων»: «κάθε τέχνη τῆς ἀγωγῆς, πρέπει νὰ θεωρῆται ὅτι ἴσταται εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τῆς πραγματικῆς ζωῆς κάθε ἐπὶ μέρους παιδιοῦ». Ὅτι, ἀποτόμως ἀποκρούων, ἀποκαλεῖ «πνευματικὴν πολυτέλειαν ἐπιπολαίων γνώσεων», εἶναι κάθε τί, πὺ δὲν προέρχεται κατὰ τὰ πρῶτά του στοιχεῖα, ἀπὸ τὴν «κατάστασιν», ἀπὸ τὴν φυσικὴν θέσιν ἐνὸς ἐκάστου. Ὁ Peter Petersen, ὁ ὁποῖος εἰς τὴν «ρεαλιστικὴν του Παιδαγωγικὴν» ἐνσυνειδήτως ἐπίσης συμφωνεῖ μὲ τὸν Πεσταλότσι, παραδέχεται τὴν μεταρρυθμιστικὴν ἀντιληψιν αὐτοῦ περὶ τῆς «καταστάσεως» τοῦ ἀνθρώπου, διότι ὅσον δῆποτε ὑψηλά καὶ ἂν πρόκειται νὰ ἀνέλθῃ ἕκαστος δὲν ἤμπορεῖ καμμία Ψυχολογία καὶ καμμία Παιδαγωγικὴ νὰ μεταβάλλῃ τὴν κατάστασιν τῶν πραγμάτων καθ' ἣν ἡ ἀρχὴ τοῦ δρόμου, πὺ ἔχει νὰ διανύσῃ ἕκαστος, δὲν καθορίζεται ἀπὸ αὐτὴν, ἀλλὰ ἀπὸ τὴν μοῖραν, ἀπὸ τὸν Θεόν. Οὔτε ἡ Ψυχολογία, οὔτε τὸ πρόγραμμα, οὔτε τὰ τελειότερα λογικῶς διδακτικὰ μέσα ἐπιδρῶν καὶ ἐξελλίσσουν τὰς πνευματικὰς καὶ ψυχικὰς θεμελιώδεις δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ αἱ ὑπὸ τοῦ Θεοῦ δεδομένα «πληρέσταται σχέσεις»: ἡ δύναμις τῆς μητρός, τοῦ πατρὸς καὶ τῶν ἀδελφῶν εἶναι ἐκεῖναι μὲ τὰς ὁποίας καὶ μέσα εἰς τὰς ὁποίας ὁ ἀνθρωπος γίνεται κατὰ πρῶτον ἀνθρωπος. «Τὸ παιδί μέσα εἰς τὰ χέρια τῆς μητρός ἀνυψοῦται, κατὰ τρόπον φυσικόν, ἀπὸ τὴν ὕλικὴν πίστιν καὶ ὕλικὴν ἀγάπην εἰς τὴν ἀνθρωπίνην πίστιν καὶ τὴν ἀνθρωπίνην ἀγάπην καὶ ἀπὸ αὐτὴν εἰς τὴν καθαρὰν ἔννοιαν τῆς ἀληθοῦς χριστιανικῆς πίστεως καὶ τῆς ἀληθοῦς χριστιανικῆς ἀγάπης. Μὲ τὸν ἴδιον δρόμον ἐπιζητεῖ ἡ Ἰδέα τῆς στοιχειώδους μορφώσεως

νά θεμελιώση ἀνθρωπίνως τὴν ἠθικὴν καὶ θρησκευτικὴν ζωὴν τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τοῦ λίκνου του, ἕως οὗτου γίνῃ ἄνθρωπος καὶ νά τὴν καταστήσῃ σκοπὸν τῶν τάσεών της» (Κυκνειον ἄσμα).

Νά μὴ πληγώσῃ τὸ «καθεστῶς» αὐτὸ τοῦ παιδιοῦ, νά μὴ ἀποκόψῃ τὰ «πραγματικὰ θεμέλια» ἐπάνω εἰς τὰ ὁποῖα μόνον ἠμπορεῖ νά ἀναπτυχθῇ ἠθικὴ καὶ θρησκευτικὴ ζωὴ, ἦτο ὁ πῶθος τοῦ Πεσταλότσι. Καθ' ὅλην του τὴν ζωὴν δὲν νοσταλγεῖ νά ἐφεύρῃ ἓνα ὅσον τὸ δυνατὸν καλὸν σχολεῖον, διότι τοῦτο θὰ ἠδύνατο νά ἀπομακρύνῃ τὸ παιδί ἀπὸ τὸ «καθεστῶς του», ἀπὸ τὰς πρωταρχικὰς του σχέσεις, ἀλλὰ ἤθελε νά ἀναγνωρίσῃ τὸ «δωμάτιον τῆς κατοικίας», ὡς κέντρον πάσης ἀγωγῆς, ἢ καλυτέρευσις τοῦ ὁποῖου ὀδηγεῖ εἰς ἀληθινὴν μὀρφωσιν τοῦ ἀνθρώπου. Διότι «ἀληθῶς τὰ δωμάτια τῆς κατοικίας τῶν ἀνθρώπων, ὅσοι ἀκόμη ἔχουν κατοικίαν, εἶναι τὸ κέντρον, καὶ ἐκτὸς τοῦ κύκλου τῆς οἰκιακῆς ζωῆς, δὲν ὑπάρχει κανεὶς ἄλλος τόπος ὅπου τὰ αἰσθητὰ ἀντικείμενα ἔρχονται πρὸ τῶν αἰσθήσεων τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὸ λίκνον του ἀκόμη τόσον σταθερῶς, τόσον ἀδιακόπως καὶ τόσον πολυμερῶς, ὅπου ἡ φύσις τοῦ ἀνθρώπου προσπαθεῖ νά ἱκανοποιήσῃ ὅλας τὰς ἀπαιτήσεις της καὶ ὅπου συνεπῶς ὅλα ἐπιδρουν μορφωτικῶς ἐπὶ τῶν αἰσθήσεων». Κατὰ ταῦτα δὲν πρέπει νά λησμονῶμεν ὅτι τὸ πρωταρχικὸν ἀντικείμενον διὰ τὴν ἐξέλιξιν τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως μέσα εἰς τὸ παιδί διὰ τὸν Πεσταλότσι εἶναι ἡ μήτηρ καὶ ἡ ἀγάπη τῆς μητρός. Ἄς ὑπολογίσωμεν κατόπιν τούτου τὴν ἀπόστασιν π. χ. τοῦ σχολείου τῆς Montessori, τὸ ὁποῖον ἀντικαθιστᾷ τὸ φυσικὸν δωμάτιον τοῦ παιδιοῦ μὲ ἓνα ἄλλο, γεμᾶτον ἀπὸ «μορφωτικὸν ὑλικὸν» πάσης ἐπινοήσεως, δωμάτιον ἀσκήσεων! ὅπου ἡ πρωταρχικὴ σχέση πρὸς τὸ φυσικὸν καθεστῶς τοῦ παιδιοῦ, πρὸς τὰ πρῶτα ἐπομένως δεδομένα κάθε ἀνθρωπίνης ζωῆς, δὲν λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν, ὅπου πρέπει ὅσον τὸ δυνατὸν νά διδαχθοῦν ὅλα εἰς ὅλους μὲ ἓνα λογικὸν σύστημα, μὲ τὴν βοήθειαν τῆς ἐπιστήμης, ἐκεῖ ἀρχίζει ἡ ἐπικίνδυνος «πνευματικὴ πολυτέλεια», ἡ ζήτησις τῆς γνώσεως χάριν τῆς γνώσεως, ποῦ δὲν ἔχει κανένα πραγματικὸν θεμέλιον πλέον μέσα εἰς τὴν ὀλότητα τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου, ποῦ ἀντιθέτως τοῦ καταστρέφει τὴν ὀλότητα τῆς ζωῆς καὶ τὸν καθιστᾷ ἀναγκαῖως δυστυχῆ.

Ὁ Eduard Spranger ἐπεχείρησεν ἐκ νέου νά ἐρμηνεύσῃ τὴν

ένοιαν τῆς πραγματικότητας καὶ τοῦ μέτρου ποῦ πρέπει νὰ ἔχη τὸ κάθε μορφωτικὸν περιεχόμενον διὰ τὴν ἐποχὴν μας μὲ τὴν ἐξήγησιν ποῦ δίδει εἰς τὸν ὄρον « Ἰ Δ Ι Α Ι Τ Ε Ρ Α Πα τ ρ ί ς ». Αὕτη σημαίνει «πνευματικὸν συναίσθημα τῆς ριζώσεως» καὶ «ὀλικὴν συνδετικότητα» — ὄχι μίαν ἐπιδῶξιν γνώσεων, ἀλλὰ μίαν γνῶσιν, ποῦ αὐξάνει ὀργανικῶς, ὅπως αἱ πρῶτιστοι ἐμπειρίαι τοῦ παιδιοῦ μαζὺ μὲ ὅτι τοῦ ἐδόθη ὡς πρῶτον καθεστῶς τῆς ζωῆς του μὲ τὴν γέννησίν του μέσα εἰς αὐτὴν τὴν οἰκογένειαν, εἰς αὐτὸν τὸν τόπον, εἰς αὐτὸν τὸν χρόνον. Ἡ Πατριδογνωστικὴ μόρφωσις τότε ἔχει τὴν ἐξῆς τριπλὴν σημασίαν : σημαίνει πρῶτον, τὴν σύνδεσιν πρὸς τὴν ψυχικὴν ἰδιορρυθμίαν καὶ τὴν θαυμάσια τῆς ὀριμότητος τοῦ μέλλοντος νὰ μορφωθῇ τὴν διεισδυσιν ἐπειτα εἰς τὴν ἰδιαιτέραν του θέσιν, ποῦ κατέχει εἰς τὴν ζωταντὴν του ἔνωσιν μὲ τὸν χῶρον, τὸ τοπίον, τὴν οἰκογένειαν, τὸν σύνδεσμον τῶν νέων, τὸ ἐπάγγελμα, τὴν ἐκκλησίαν καὶ τὸ κράτος· καὶ τρίτον ὅτι ἡ μόρφωσις αὕτη «μένει εὐρέως ἀνοικτὴ διὰ τὴν ζωὴν, ποῦ ἀναθλύζει μέσα ἀπὸ τὴν ὀλόγητα καὶ σχηματίζει τὸ ρεῦμα τῆς ἱστορίας» (KriECK).

Εἰς τὴν ἔνοιαν αὐτὴν τῆς «ἰδιαιτέρας πατρίδος» — ἡ ὀποία ἱστορικῶς θεωρουμένη δὲν εἶναι παρὰ ἡ ἔνοιαν τοῦ λαοῦ — συννεοῦνται ὅλα τὰ προβλήματα περὶ τοῦ περιεχομένου τῆς διδακτέας ὕλης καὶ τῆς ὀρθῆς διατάξεως αὐτῆς. Οὔτε μὲ τεχνητὰ συστήματα, οὔτε μὲ λογικοὺς ἀρχιτεκτονικοὺς ὕπολογισμοὺς ἐπιτυγχάνομεν νὰ δημιουργήσωμεν ἀπὸ τὸ ἄπειρον πλῆθος τῶν γνώσεων, ποῦ πρέπει νὰ γνωρίσωμεν καὶ νὰ μάθωμεν, μίαν μορφήν, ποῦ γεννᾷ τὴν ζωὴν. «Ἡ ζωὴ προέρχεται μόνον ἀπὸ τὴν ζωὴν», λέγει ὁ Γκαίτε. Τὸ αὐτὸ ἰσχύει ἐπίσης διὰ τὴν ἐξέλιξιν τοῦ πνεύματος. Διὰ τοῦτο ἡ ζωὴ ἐδῶ πρέπει νὰ καθορίσῃ τὴν πραγματικότητα, ἡ ὀποία ἔχει τὸ «πρόγραμμα τῆς» ἔτοιμον διὰ κάθε παιδί, τὴν στιγμὴν ποῦ γεννᾶται, τὴν στιγμὴν ποῦ τοῦ δίδονται τὰ «πραγματικὰ θεμέλια» τῆς σωματικῆς, πνευματικῆς καὶ ἠθικῆς του ὕποστάσεως. Πρὸ τοιαύτης «θειώσεως σιωπᾶ ἀπολύτως ἡ θία», ὅπως ἀναφέρεται εἰς τὰς «ἀρχετύπους λέξεις» : πρὸ τοῦ προγράμματος αὐτοῦ σιωπᾶ ἡ τεχνητὴ ἐπινόησις κάθε μεγαλοσχήμου Παιδαγωγικῆς, καὶ ἀναγνωρίζει μαζὺ μὲ τοὺς λόγους τοῦ Πεσταλότσι εἰς τὸ «κύκνειον ἄσμα», ὅτι ἡ «φωτισμένη μας ἀγάπη, τὸ μορφωμένον λογικὸν καὶ ἡ φωτεινὴ γνῶσις τῆς τέχνης» ἐξαρτῶν

ται από την «φυσικήν πορείαν τῆς ἐξελιξεως καὶ μορφώσεως τῶν κλίσεων καὶ δυνάμεών μας».

Ἡ ἐργασία ἐν τῷ σχολεῖῳ ἡμπορεῖ μόνον νὰ τακτοποιήσῃ, νὰ συμπληρώσῃ, νὰ ἐπεκτείνῃ ὅ,τι καὶ ὅπως τὸ ἔχει θεμελιώσῃ ἢ ὀργανικῆ μέσα εἰς τὴν λαϊκὴν κοινωνίαν ἀγωγῆς: Τὸ γεγονός δηλ. τῆς γεννήσεως ἡμῶν ὡς ἀνθρώπων, μέσα εἰς αὐτὴν τὴν χρονικὴν περίοδον καὶ τὴν τοπικὴν περιοχὴν, εἰς αὐτὴν τὴν κοινωνίαν, εἰς αὐτὴν τὴν τάξιν, εἰς αὐτὴν τὴν ἱστορικὴν θέσιν, ἢ ἰδιαιτέρα πατρίς, ὁ λαὸς καὶ ἡ παροῦσα ἐποχὴ, ποῦ ἀποτελοῦν τὰ δεδομένα «πραγματικὰ θεμέλια» κάθε ἀνθρωπίνης ὑπάρξεως, πρέπει ἐπίσης νὰ εἶναι τὰ κύρια σημεῖα κάθε γενικοῦ προγράμματος, ποῦ διέπει καὶ τακτοποιεῖ τὴν ἐργασίαν κάθε γενικοῦ σχολείου. Οἱ ἑκατὸν εἰδικοὶ σκοποί, ποῦ τίθενται εἰς κάθε εἶδος εἰδικῆς μορφώσεως — εἰς κάθε ἐπαγγελματικὴν εἰδίκευσιν —, δὲν ἡμποροῦν νὰ καταστρέψουν τὴν θάσιν ἐκείνην, ἀλλ' εἶναι ὅπως τὸ ὑφάδι τοῦ ὑφάσματος, τοῦ ὁποίου τὴν στερεότητα δίδει τὸ στημόνι τοῦ γενικοῦ προγράμματος. Διὰ τοῦτο ἡμποροῦν — διὰ νὰ μεταχειρισθῶμεν ἔκφρασιν τῆς σχολικῆς ὀργανώσεως — ὅ λ α τὰ σχολεῖα νὰ ἔχουν τὸ ἴδιον πρόγραμμα, διότι ὅλα εἶναι σχολεῖα τοῦ «λαοῦ», ὅλα ἔχουν τὴν ἀποστολὴν νὰ ἐξυπηρετοῦν τὴν μεταβίθασιν τῶν πνευματικῶν θησαυρῶν τοῦ λαοῦ καὶ νὰ παρέχουν λαϊκὴν καὶ πολιτικὴν ἀγωγὴν διότι ἔτσι μόνον θὰ ἐμποδισθῇ νὰ ζοῦν «δύο λαοί» εἰς τὸν αὐτὸν ἱστορικὸν χῶρον, ποῦ ὠδήγησεν πάντοτε εἰς τὴν πνευματικὴν καὶ πολιτικὴν παρακμὴν, διότι δὲν ὑπῆρχε πλέον καμμία κοινωνία μεταξὺ «ἐπάνω» καὶ «κάτω».

Τὰ διδακτικὰ προγράμματα τῶν σχολείων — τὰ ὁποῖα πρέπει πάντοτε νὰ εἶναι πολλαπλᾶ μέσα εἰς τὴν πραγματικότητα τῆς πολλαπλότητος τῶν κοινωνικῶν σκοπῶν: τὸ ἐνιαῖον σχολεῖον εἶναι πνευματολαϊκὸν καὶ ὄχι ὀργανωτικὸν ἰδεῶδες — πρέπει τὸναντίον νὰ εἶναι καὶ θὰ εἶναι τόσον πολὺ διάφορα, ἐφ' ὅσον τὰ σχολεῖα θέτουν ὡς σκοπὸν τῶν τὰς ἐκάστοτε ἀνάγκας ἰδιαιτέρων τμημάτων τοῦ κοινωνικοῦ ὀργανισμοῦ. Ἀλλ' ἐνῶ τοῦτο εἰς τὴν «Πολιτείαν» τοῦ Πλάτωνος, ποῦ δείχνει ἄριστα τὴν διαφοροποίησιν τῆς μορφώσεως, δεσπάζει ὅλην τῆς ἀγωγῆς — καὶ κατὰ συνέπειαν μόνον ἢ πολιτικὴν τάξιν, οἱ φύλακες, εἶναι ὀληθῶς τὸ κράτος—, εἰς τὴν χῶραν τοῦ γερμανικοῦ λαοῦ, ὁ ὁποῖος, ὡς σύνολον,

είναι τῆς αὐτῆς ἐκ γενετῆς τάξεως, πιστεύομεν ὅτι, πρέπει πρὸ τῆς διαφοροποιούσης, ταξικῆς αὐτῆς μορφώσεως, νὰ προτιμήσωμεν τὴν βασικὴν λαϊκὴν ἀγωγὴν, ποὺ εἶναι μίαν καὶ αὐτὴ διὰ πᾶν ὅ,τι εἶναι γερμανικὸν καὶ θέλει νὰ εἶναι γερμανικόν. Μόνον ἐν τῇ ἰδέᾳ τῆς λαϊκότητος ἡμποροῦμεν νὰ εὕρωμεν τὴν ἐνότητα τῆς μορφώσεως, παρὰ τὴν πολλαπλότητα τῶν μορφωτικῶν δρόμων, ὅχι μὲ τὴν «ἀνθρωπιστικὴν κλασικὴν» μόρφωσιν διὰ τοὺς ὀλίγους καὶ «λαϊκὴν» μόρφωσιν διὰ τὸν «μεγάλον σωρὸν» ὅπως ἔλεγεν ἀκόμη ὁ Basedow : (ὁ Λαὸς ἐδῶ δὲν εἶναι ἡ ὁλότης ἀλλὰ μόνον ἡ κατωτάτη τάξις). Ἡ ἰδέα τῆς λαϊκῆς κοινωνίας εἶναι ἐπαναστατικὴ ἐπίσης ἐν συγκρίσει πρὸς μίαν συσσώρευσιν μορφωτικοῦ ὕλικου, τὸ ὁποῖον ἐπέζησε καὶ ἐστερήθη μόνον τοῦ κοινωνικῶς, ὅχι ὅμως καὶ πνευματικῶς.

3. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δὲν εἶναι ἀναγκαῖον, εἰς τὴν θέσιν αὐτὴν νὰ ἐκθέσωμεν τὴν ἱστορίαν καὶ τὸ σύστημα τῆς θεωρίας περὶ τῆς διδακτικῆς μεθόδου, διότι δὲν μᾶς ἐνδιαφέρει τόσον νὰ κάμωμεν κριτικὴν τῶν διαφόρων μεθόδων ἢ καὶ νὰ ἐφεύρωμεν μίαν νέαν, ὅσον τὸ νὰ ἀποδείξωμεν, πῶς ἡ ἀρχὴ ἐκάστης μεθόδου πρέπει νὰ ἐγκατατάσσεται μέσα εἰς ἓνα πολὺ περιεκτικώτερον σύστημα μορφωτικῶν δυνατοτήτων, οὕτως ὥστε ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας καὶ ἡ μέθοδος νὰ ἀποτελοῦν μίαν μορφήν τοῦ μορφωτικοῦ ἔργου ἀλλ' ὅχι τὴν θεμελιώδη μορφήν.

Ἡ ζήτησις τῆς ὀρθῆς πορείας τῆς διδασκαλίας μέσα εἰς ὅλην τὴν περιοχὴν τῆς μορφώσεως, εἶχεν ἀνέκαθεν στενὴν σχέσιν μὲ τὴν ἐπίδωξιν τοῦ ὀρθοῦ καταρτισμοῦ τῶν διδακτικῶν ἐνοτήτων. Μία ἀντίληψις, ποὺ ἀπέβλεπεν κατ' ἐξοχὴν εἰς τὴν σκέψιν, εἰς τὸ λογικόν, ἔπρεπε νὰ τείνῃ νὰ δημιουργήσῃ μίαν πλήρη καὶ τελείαν πορείαν διδασκαλίας, ποὺ νὰ μορφώῃ ὀρθῶς, ἀρμονικῶς καὶ καθ' ὅλας τὰς πλευράς τὰς ἀνθρωπίνους προδιαθέσεις μαζὺ μὲ τὴν πρόδον τῆς ἡλικίας τῶν παιδιῶν. Κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον ἔπρεπε νὰ τείνῃ ἐπίσης νὰ ἀνακαλύψῃ τὸν διδακτικὸν ἐκεῖνον τρόπον, ποὺ εἰς κάθε θῆμα ἀναγκαίως ἐπιδρᾷ μορφωτικῶς. Τὸν παραλληλισμὸν αὐτὸν δείχνει πρὸ πάντων ὁ Herbart, ὁ ὁποῖος πρῶτος εἰσήγαγε τὴν κατεύθυνσιν αὐτὴν πρὸς τὴν τελειότητα, ἀφοῦ εἰς κάθε θαθμὸν ἡλικίας ἀποδίδει ἓνα ἰδιαιτέρον εἶδος ψυχικῆς συμπεριφορᾶς: εἰς τὸ νήπιον π. χ. τὴν

«παρατήρησιν», εἰς τὸ παιδί τὴν «προσδοκίαν», εἰς τὸν ἔφη-
 θον τὴν «ἀπαίτησιν τῆς συμμετοχῆς», εἰς τὸν ἄνδρα τὴν
 «δράσιν» καὶ ἔπειτα ἔξακολουθεῖ: «Ἄλλ' ἡ ἄρθρωσις τῆς
 διδασκαλίας ἐπιτρέπει μίαν ὑποκίνησιν τοῦ παιδιοῦ πρὸς
 δράσιν, καὶ εἰς τὰ μικρότατα ἀκόμη τμήματα (εἰς τὰ ἐπὶ
 μέρους μαθήματα καὶ εἰς τὰ μέρη αὐτῶν), πού ἀνήκουν
 εἰς τὰ προηγούμενα ἔτη». Ἐάν ἡ ἔννοια τῆς ὅλης διδακτι-
 κῆς πορείας εἶναι ἡ προοδευτικὴ ἀπόκτησις γνώσεων κατὰ
 τοὺς διδακτικὸς νόμους, πρέπει ἐπίσης καὶ εἰς τὸ μικρότα-
 τον τμήμα αὐτῆς — εἰς τὴν ἀπόκτησιν κάθε ἐλαχίστης μερι-
 κῆς γνώσεως — νὰ ἐπαναλαμβάνεται ὁ νόμος, κατὰ τὸν ὁ-
 ποῖον ὠργανώθη ἡ ὅλη πορεία τῆς διδασκαλίας.

Διὰ τοῦτο οἱ Διδακτικοὶ — ὅπως λέγει ὁ πρῶτος ἐξ
 αὐτῶν, ὁ Ratke — ἐζήτησαν τοὺς κανόνες τῆς εἰδικῆς «Διδα-
 κτικῆς τέχνης», πού δείχνει ἀσφαλῶς πῶς πρέπει κανεὶς νὰ
 διδάσκη, ὅπως ἡ Γραμματικὴ κυβερνᾷ τὴν γλῶσσαν, ἡ Μου-
 σικὴ τὸ τραγοῦδι. Καὶ τοῦτο διότι καὶ εἰς τὴν διδακτικὴν τέ-
 χνην δὲν πρέπει νὰ κατευθύνεται κανεὶς «κατὰ τὸ δοκοῦν
 καὶ κατὰ συμπερασμὸν, ἢ συμφώνως πρὸς τὴν ἔμφυτον του
 διάκρισιν καὶ τὴν φυσικὴν του ἰκανότητα μόνον». Ἀπὸ τὰς
 μεθόδους αὐτάς ἡμπορεῖ νὰ ὑπάρχη μόνον μί α' ἔνεκα τού-
 του κατὰ τὴν διδασκαλίαν πρέπει νὰ ἐπικρατῇ πλήρης «ὁ-
 μοιομορφία εἰς ὅλα τὰ πράγματα», τόσον πολύ, ὥστε ἀπα-
 γορεύεται εἰς τὸν μαθητὴν κάθε ἄλλο βιβλίον πλὴν τοῦ με-
 θοδικῶς συντεταγμένου διδακτικοῦ βιβλίου καὶ ἀποκρού-
 ονται ἐπίσης τὰ κατ' οἶκον θέματα, διὰ τὸν αὐτὸν φόβον
 τῆς μεθοδικῆς συγχύσεως. Ὡς γνωστόν, καὶ ὁ Πεσταλότσι,
 ἐπίσης ἐζήτηε καθ' ὅλην του τὴν ζωὴν τὴν μίαν, τὴν μόνην
 ὀρθὴν μέθοδον, διὰ τῆς ὁποίας ἐπὶ τινα χρόνον ἐπίστευεν
 ὅτι θὰ ἐπετυγχάνετο ὥστε «ἓνας ἀπαίδευτος διδάσκαλος νὰ
 διδάσκη τόσον καλῶς ὅσον καὶ ἓνας εὐπαίδευτος». Ἄλλ' ἐ-
 νῶ παρὰ τῷ Herbart ἡ τάσις αὐτὴ πρὸς μεθοδικοποίησιν κά-
 θε διδασκαλίας καὶ κάθε ἀγωγῆς ἀπεκορυφοῦτο εἰς ἓνα
 θαυμασιῶς μελετημένον σύστημα — τὰ εἰδολογικὰ στάδια
 τῶν Ἑρβαρτιανῶν εἶναι, ἐν συγκρίσει πρὸς τὸ ἰδικόν
 του πλούσιον σύστημα τῶν συνδέσεων καὶ διασταυρώ-
 σεων, πενιχρὰ καὶ χονδροειδῆ — ὁ γηραιὸς Πεσταλότσι
 κατέληξε κατόπιν ἀγῶνος, εἰς μίαν οὐσιαστικῶς θαυτέραν
 συνολικὴν ἀντίληψιν, μὴ στηριζομένην πλέον ἐπὶ τοῦ ἐδά-
 φους μόνον τῆς λογικῆς. Αὕτη ἦτο ἀρκετὰ περιεκτικὴ, ὥστε

νά περιλαμβάνη τὴν μέθοδον τῆς ἀποκτίσεως τῶν γνώσεων, χωρὶς ὅμως νὰ τῆς ἀποδίδῃ πλέον ἀπόλυτον κύρος. Ἡδη εἰς τὸν λόγον του εἰς τὸ Lenzburg, ἀναφέρει ὁ Πεσταλότσι ὅτι ἡ «ιδέα τῆς Μεθόδου» «δὲν ἐπιτρέπει νὰ θεωρῶνται τὰ ὑψηλὰ καὶ ἐξευγενίζοντα συναισθήματα τῆς φύσεώς μας, ἡ πίστις, ἡ ἐλπίς καὶ ἡ ἀγάπη, ὡς ἀπλᾶ συμπληρώματα τῆς διανοητικῆς μορφώσεως». Ἀναγνωρίζει ὅτι ὁ «ἀριθμὸς καὶ ἡ μορφή καὶ ἡ δύναμις τοῦ πνεύματος διὰ τὸν ἀριθμὸν καὶ τὴν μορφήν ἦτο τὸ ἀντίθετον ἀκριβῶς ἐκεῖνου» πρὸς τὸ ὅποιον κατ' ἐξοχὴν τὸν κατηύθυνεν ἡ ἰδία του φύσις καὶ ὅτι αὐτὰ ἔπεσαν εἰς τὰς χεῖράς του «ὡς ἓνα μέσον ἀγωγῆς ἑτερογενέστατον πρὸς τὴν ἰδιότητα τῆς φύσεώς του. Ἡ πίστις, ἡ ἀγάπη, ἡ ἐλπίς δὲν ἀποκτῶνται καὶ δὲν ἀσκοῦνται διὰ τῆς οἰκειοποιήσεως γνώσεων, ἐπομένως διὰ τῆς διδασκαλίας. Δι' αὐτὰς δὲν ἔχει ἀξίαν τὸ ἴδιον σύστημα τῆς διδασκτικῆς πορείας καὶ τῆς μεθόδου, δὲν πρέπει νὰ μετρῶνται μὲ τὸ αὐτὸ μέτρον. Διὰ τὴν τριάδα «κεφαλὴ, καρδία, χεῖρ» ἰσχύουν μᾶλλον ἐντελῶς ἰδιαιτέροι ἐκάστοτε νόμοι. Διὰ τοῦτο λέγει εἰς τὸ «κύκνειον ἄσμα» μὲ μίαν ἀντίληψιν, πού ὑπερβαίνει κατὰ πολὺ τὰ ὅρια τοῦ ὀρθολογισμοῦ τῆς 18 ἐκατονταετηρίδος καὶ τὴν πίστιν αὐτῆς πρὸς μίαν ἐνιαίαν παιδαγωγικὴν μέθοδον: «οἱ νόμοι πού ὑπόκεινται εἰς τὴν ἐξέλιξιν μιᾶς ἐκάστης τῶν δυνάμεών μας, εἶναι καθ' ἑαυτοὺς οὐσιαστικῶς διάφοροι. Τὸ ἀνθρώπινον πνεῦμα δὲν μορφώνεται φυσικῶς καθόλου κατὰ τοὺς νόμους, καθ' οὓς ἡ ἀνθρωπίνη κ α ρ δ ί α ἀνυψοῦται εἰς τὸ καθαρότατον μεγαλεῖον τῆς δ υ ν ά μ ε - ὡ ς τῆς· καὶ οἱ νόμοι καθ' οὓς μορφώνονται φυσικῶς αἱ αἰσθήσεις καὶ τὰ μέλη τοῦ σώματός μας εἶναι ὡσαύτως πολὺ διαφορετικοὶ ἀπὸ ἐκείνους, πού εἶναι κατάλληλοι νὰ μορφώσουν φυσικῶς τὰς δυνάμεις τῆς καρδίας καὶ τοῦ πνεύματός μας». Ἀφοῦ ἔτσι ἀνεγνωρίσθη ἡ ἰδιαιτέρα οὐσία τῶν βασικῶν δυνάμεων τῆς ἀνθρωπότητος, ὁ Πεσταλότσι ἔφθασε τέλος εἰς τὴν ἰδέαν τῆς ὑπάρξεως ἔ ν ὅ ς Ν ὀ μ ο υ πού εἶχε ζητήσῃ νὰ εὕρῃ ματαίως μὲ τὸν διδασκτικὸν—μεθοδικὸν μονισμόν, μὲ τὴν ὑπαρξιν δηλ. ἐνὸς μόνου διδασκτικοῦ καὶ μεθοδικοῦ δρόμου.

Καὶ ὁ Νόμος αὐτὸς λέγει:

«Κάθε μίαν τῶν ἀνθρωπίνων αὐτῶν δυνάμεων ἐξελίσσειται φυσικῶς μόνον μὲ τὸ ἀπλοῦν μέσον τῆς χ ρ η σ ι μ ο - π ο ι ῆ σ ε ὡ ς τῆς». Πού σημαίνει: ὁ ἄνθρωπος «ἀναπτύσ-

σει τὸ θεμέλιον τῆς ἠθικῆς του ζωῆς, τὴν Ἀγάπην καὶ τὴν Πίστιν, μόνον δι' αὐτοῦ τοῦ γεγονότος τῆς ἀγάπης καὶ τῆς πίστεως. Καὶ πάλιν, ὁ ἄνθρωπος ἀναπτύσσει τὸ θεμέλιον τῆς πνευματικῆς του δυνάμεως, τῆς σκέψεώς του, μόνον με αὐτὸ τὸ γεγονός τῆς σκέψεως. Ἔτσι ἐπίσης ἀναπτύσσει τὰ ἔξωτερικά θεμέλια τῶν καλλιτεχνικῶν καὶ ἐπαγγελματικῶν του δυνάμεων, δηλ. τὰς αἰσθήσεις, τὰ ὄργανα καὶ τὰ μέλη του, μόνον διὰ τοῦ γεγονότος τῆς χρήσεώς των. Καὶ ὁ ἄνθρωπος ἐπίσης παρακινεῖται μέσα του ἀπὸ τὴν φύσιν ἐκάστης τῶν δυνάμεων αὐτῶν, νὰ τὰς χρησιμοποιῇ: Τὸ μάτι θέλει νὰ βλέπῃ, τὸ αὐτί θέλει νὰ ἀκούῃ, τὸ πόδι θέλει νὰ περιπατῇ καὶ τὸ χέρι θέλει νὰ πιάνῃ. Ἔτσι ὅμως θέλει καὶ ἡ καρδιά νὰ πιστεύῃ καὶ νὰ ἀγαπᾷ. Τὸ πνεῦμα θέλει νὰ σκέπτεται.

Αὐτὸς ὁ νόμος εἶναι ἡ μόνη βασικὴ δύναμις, πού εἶδομεν ὡς ἐλατήριο τῆς μεγάλης Παιδαγωγικῆς τοῦ παιγνιδιοῦ. Δὲν ὑπάρχει καμμία ἄλλη δύναμις, πού θὰ ἠδύνατο νὰ διευθύνῃ καλύτερον καὶ νὰ κάμῃ κατὰ θάθος ἐπιτυχῆ καὶ τὴν πλέον παραστρατημένην ἀκόμη παιδαγωγικὴν κάθε ἀνθρωπίνης μορφώσεως. Ἐὰν ὅμως ἐκ τούτων ἐξαχθῇ ὡς συμπέρασμα, ἡ πλήρης ἐνοποίησης τῶν μέτρων, ὑπὸ τὴν ἔννοιαν τῶν λόγων τοῦ Ratke, πού ἀναφέραμεν ἀνωτέρω, τότε ἡμπορεῖ νὰ γεννηθῇ μία μεγάλη σύγχυσις.

Τὸν δρόμον περὶ τῆς θεωρίας τῆς μεθόδου διετρέξαμεν ἔτσι, κατὰ τὸ πρότυπον τοῦ τριπλοῦ θήματος τῆς διαλεκτικῆς τοῦ Ἐγέλου, ὡς ἐξῆς: Μετὰ τὴν ὑπερβολικὴν ὑπερτίμησιν τῆς λογικῆς μεθόδου, ἐπηκολούθησεν ἡ ὑπερβολικὴ ἐπίσης ὑποτίμησις καὶ ἄρνησις αὐτῆς διὰ τὴν περιοχὴν ἐκείνην ἀκόμη, ὅπου ἀναμφιβόλως ἰσχύουν αἱ ἀρχαὶ τῆς μετὴν ὑποτίμησιν αὐτὴν, τὰ ὀνόματα «μεθοδικὴ πορεία διδασκαλίας», «εἰδολογικὰ στάδια» ἢ ἄρθρωσις τῆς διδασκαλίας, καὶ αὐτὸς ἐπίσης ὁ ὅρος «Διδακτικὴ ἐνότης», ἔθεωροῦντο, χωρὶς καμμίαν ἐπιφύλαξιν, ὡς διακριτικὸν γνῶρισμα παιδαγωγικῆς καθυστέρησεως καὶ ἀποστεώσεως. Μία ἀπόδειξις, ὅτι εὐρισκόμεθα εἰς τὸ στάδιον τοῦ τρίτου θήματος, εἶναι ὅτι συναντῶμεν αὐξήσιν — εἰς τὴν πρᾶξιν ἀκόμη περισσότερον παρὰ εἰς τὴν θεωρίαν — τῶν προσπαθειῶν, πού καταβάλλονται διὰ τὴν ὀργανικὴν ἐνάρθρωσιν τῆς ἀρχῆς τῆς διδακτικῆς πορείας καὶ τῆς μεθοδικῆς ἀποκτήσεως γνώσεων μέσα εἰς τὸ περιεκτικώτερον σύνολον, πού ἀποτελεῖ ἕνας

μεγάλος αριθμός βασικῶν διδακτικῶν δρόμων. Ἐδῶ φυσικά ἔχομεν ὅπ' ὄψιν τὴν θεωρίαν τοῦ Πεσταλότσι, κατὰ τὴν ὁποίαν κάθε δύναμις ἀναπτύσσεται καὶ ἀσκεῖται μόνον μετὰ τὴν ἰδικὴν τῆς δρᾶσιν, ὅχι ὡς παράλληλος ἐπιτυχία τῆς δράσεως, ἄλλων δυνάμεων ἢ καὶ μιᾶς μόνον, π. χ. τῆς δυνάμεως τῆς γνώσεως καὶ τῆς μνήμης.

Αἱ προσπάθειαι ἐπίσης πρὸς μίαν σύνθεσιν τῶν πολλῶν μορφωτικῶν δρόμων καταλήγουν εἰς διάφορα συμπέρασματα, ἀναλόγως τῆς θάσεως μετὰ τὴν ὁποίαν ἐγίνεν ἡ διαίρεσις ἢ τοῦ βασικοῦ ἀξιώματος μετὰ τὸ ὁποῖον ἀρχίζει ἡ σύνθεσις. Ἔτσι ὁ K. F. Sturm εἰς τὴν «γενικὴν του Παιδαγωγικὴν» καταλήγει εἰς τὸ ἀκόλουθον σχῆμα τῶν «λειτουργικῶν τοῦ ὑποκειμενικοῦ πνεύματος».

| | Πρὸς ξένους σκοποὺς | Πρὸς ἰδίου σκοποὺς |
|---------------|---------------------|--------------------|
| Ἐνεργητικότης | Ἔργασια | Παιγνίδι |
| Παθητικότης | Ἔορτῃ | Ἀπόλαυσις |

Ἀξίζει νὰ στρέψωμεν τὸ βλέμμα πρὸς τὰς πολλὰς δυνατότητας τῆς λειτουργίας τοῦ ὑποκειμενικοῦ πνεύματος, ἀλλ' ἡ ὠφέλεια εἰς τὸ τέλος δὲν θὰ ἦτο ἱκανοποιητικὴ. Ἡ ἔορτῃ θεωρουμένη ὡς «παθητικότης πρὸς ξένους σκοποὺς», ἐξαντλεῖται πολὺ-ὀλίγον κατὰ τὸ περιεχόμενον, ὅπως ἐπίσης ἡ ἐγκατάταξις τῆς «ἀπολαύσεως» μετὰ τέτοιον τόνον δὲν εἶναι δυνατὴ, ἐφ' ὅσον διὰ τὸ συναίσθημα τοῦ πόνου δὲν δίδεται ἀντίστοιχος χῶρος — πρᾶγμα ἐν τούτοις ποῦ εἶναι ἐντελῶς δυνατὸν διὰ τὰς εὐρυτάτας θάσεις ποῦ ἔθεσεν ὁ Sturm.

Ὁ Riedel εἰς τὴν «ιδιονόμον Παιδαγωγικὴν» του, πρὸς τὰς «βασικὰς θεωρητικὰς ἀρχὰς μορφωτικῆς ἐνεργείας», ἀπὸ τὰς ὁποίας ἐξελίσσει τὰ κύρια σημεῖα τοῦ προγράμματος, ἀντιτάσσει τέσσαρας βασικὰς ἀρχὰς, ποῦ καθορίζουν τὴν μορφήν. Αἱ ἀρχαὶ αὗται ἢ μορφαὶ εἶναι : «ὁ λόγος καὶ ἡ μάθησις» ὡς «συνομιλία τακτικὴ μετὰ τὴν ἐποπτικὴν ἀντίληψιν τοῦ πράγματος»· τὸ «ἔργον» ὡς «ἐποπτικὴ ἐπαλήθευσις καὶ σύγκρισις μετὰ τὸ πρᾶγμα»· τὸ «παιγνίδι» ὡς ἐποπτικὴ συμφωνία τῆς ψυχῆς μετὰ τὸ πρᾶγμα εἰς ἐλευθέρως κινήσεις καὶ σχηματισμῶδες· καὶ τέλος ἡ ἔορτῃ ὡς «κατάδουσις

ἐαυτοῦ, καὶ σιωπηλὴ κατάνυξις». Ἡ σειρά αὐτὴ διασαφηνίζεται περισσότερο διότι ὁ Riedel δίπλα εἰς κάθε μίαν ἀπὸ τὰς ἀρχὰς αὐτὰς παραθέτει τὴν ἀντίστοιχον νοθευμένην μορφήν. Ἀπέναντι τοῦ λόγου καὶ τῆς πορείας τῆς μαθήσεως τοποθετεῖ τὴν «ἐπιπολαίαν μάθησιν» ἀπέναντι τοῦ ἔργου τῆν «ἐργασίαν» (ἢ ὅποια «ὡς τοιαύτη» δὲν εἶναι μορφωτικὴ, ὅπως ἀποδεικνύει ἡ ἐργαζομένη μᾶζα τοῦ λαοῦ!), ἀπέναντι τῆς ἑορτῆς τὴν «τέρψιν». Ἡ σειρά αὐτὴ ἀκριβῶς δείχνει πολλὰς ἑλλείψεις. «Ὅταν κανεὶς διὰ τῆς θίας καθορίξῃ μίαν θάσιν διαιρέσεως καὶ κατανομῆς — ἐδῶ ὡς θάσις ἐλήφθη τὸ εἶδος τῆς συμμετοχῆς τοῦ ὑπὸ μόρφωσιν ἀνθρώπου—τοῦ γεννῶνται πάντοτε δυσκολία καὶ ἀγωνία. Ἔτσι ἡ σειρά αὐτὴ ἀκριβῶς δὲν εἶναι ἐντελῶς κατάλληλος διὰ τὴν ἐργασίαν καὶ τὴν ἑορτήν, ὅπως ὁ ὑποκειμενικὸς καὶ ἀντικειμενικὸς καθορισμὸς τοῦ παιγνιδίου εἶναι πολὺ στενός, διότι τὸ παιγνίδι δὲν εἶναι οὔτε «ἐποπτικὴ συμφωνία τῆς ψυχῆς» μόνον, οὔτε μόνον τέτοια συμφωνία μὲ τὰ «πράγματα».

Κατὰ τὴν πολὺ παλαιὰν «διαίρεσιν τῶν ψυχικῶν φαινομένων» εἰς αἰσθήσεις, πνεῦμα καὶ συναίσθημα, ὁ Ruttmann εἰς τὴν «θεωρίαν του περὶ παιδαγωγικῆς ἐργασίας» δὲν οἰκοδομεῖ ἓνα ἐνιαῖον σχῆμα μεθοδικῆς πορείας τῆς διδασκαλίας, ἀλλὰ δείχνει, ἀναλόγως πρὸς τὰς τρεῖς βασικὰς δυνάμεις, ἓνα τριπλοῦν δρόμον.

1. Εἰς τὰς αἰσθήσεις ἀντιστοιχεῖ ἡ ἀρχὴ τῆς παρατηρήσεως ἢ μεθοδικὴ πορεία εἶναι : παρατήρησις — ἔρευνα — σύγκρισις : τὸ ἀποτέλεσμα : γνῶσις.

2. Εἰς τὸ πνεῦμα ἀντιστοιχεῖ ἡ ἀρχὴ τῆς γνώσεως ὁ μεθοδικὸς δρόμος τῆς εἶναι : μάθησις—σκέψις—γνῶσις : τὸ ἀποτέλεσμα : κατανόησις.

3. Εἰς τὸ συναίσθημα ἀντιστοιχεῖ ἡ ἀρχὴ τῆς προσωπικότητος ὁ μεθοδικὸς τῆς δρόμος εἶναι : τάσις καὶ πόθος — ἐπιδίωξις — ἀξιολόγησις : τὸ ἀποτέλεσμα : Δημιουργία μορφῆς.

Μὲ αὐτὰ δὲν ἐκέρδισε τόσον πολὺ ἡ πραγματικότης τῆς μορφώσεως, ὅσον ἡ θεωρητικὴ σκέψις, τὴν ὅποιαν ἢ τέτοια διαίρεσις ὠφελεῖ. Μένει ἀκόμη τὸ ζήτημα, πῶς ἀπὸ αὐτὰ θὰ δημιουργηθοῦν αἱ παιδαγωγικαὶ πραγματικότητες μὲ τὰς ὁποίας θὰ ἀρχίσουν νὰ λειτουργοῦν αἱ ἀρχαὶ αὐταί.

Μίαν ἄλλην σειράν, ποὺ προσπαθεῖ ἐπίσης νὰ συνθέσῃ μίαν ἄρμονίαν μορφωτικῶν δυνατοτήτων, ἀνταποκρινομέ-

νην πρὸς τοὺς διαφόρους παιδαγωγικούς σκοποὺς καὶ προβλήματα, μᾶς δίδει ὁ Martin Weise εἰς τὴν «παιδαγωγικὴν του ἄσκησιν», ὅπου ὁρμώμενος ἀπὸ ἕνα εἰδικὸν παιδαγωγικὸν πρόβλημα, διαφωτίζει κατὰ τρόπον σαφέστατον, τὸ σύνολον τῶν διδακτικῶν προβλημάτων. Τὸ ἰδικὸν του «σύστημα τῶν μορφῶν τῆς ἀποκτίσεως μορφώσεως» παρουσιάζεται ὡς ἐξῆς: (Βλέπε σχετικὸν πῖνακα εἰς ἐπομένῃν σελίδα 146).

Καὶ ἐδῶ ἐπίσης θὰ ἦτο δυνατόν νὰ εἴπωμεν πολλὰ περὶ μιᾶς ἐκάστης ἐκ τῶν προσπαθειῶν αὐτῶν, ἀλλὰ τὸ σπουδαιότερον σημεῖον ἀπὸ ὅλα εἶναι ἡ γονιμότης τῆς σκέψεως· διότι δὲν ζητεῖται μία παγκοσμία μορφή, ἀλλὰ μία ἄρμονία μορφῶν καὶ μεθόδων, ποὺ ἀνταποκρίνονται ἐκάστοτε ὀργανικῶς εἰς τὴν ἰδιαιτέραν των περιοχὴν καὶ τὸν ἰδιαιτέρον των σκοπὸν. Εἰς τὴν Ὁ ρ γ α ν ι κ ῆ ν αὐτὴν, εἰς τὸ ὀργανικὸν αὐτὸ σύστημα, ἀνήκει τὸ μέλλον καὶ διὰ τὴν Διδακτικὴν ἐπιστήμην, καὶ ἂν ἀκόμη καμμία ἀπὸ τὰς μέχρι τοῦδε προσπαθείας — συμπεριλαμβανομένης καὶ τῆς παρούσης — δὲν πρόκειται νὰ μείνη, ὅπως ἔχει σήμερον. Διὰ τοῦτο εἶναι ἄρκετὸν νὰ δηλώσωμεν ὅτι αἱ τέσσαρες βασικαὶ μορφαί, ποὺ ἐχαρακτηρίσθησαν ὡς παιγνίδι, ἐργασία, λόγος καὶ ἐορτή, δὲν πρόκειται κατ' οὐδένα τρόπον νὰ ἔλθουν εἰς ἀνταγωνισμόν μὲ τὰ συστήματα αὐτά. Ἡ διαίρεσις αὐτὴ εἰς τέσσαρας μορφὰς ἀναχωρεῖ ἀπὸ τὴν ἀντίληψιν, ὅτι ὅλαι αἱ ἀνθρώπιναι δυνάμεις εἰς κάθε ἐνέργειαν καὶ εἰς κάθε πάθος εἶναι ὁπωσδήποτε παρούσαι καὶ λειτουργοῦν ἐκάστοτε ὑπὸ διαφορετικὸν μόνον βαθμὸν ἰσχύος, ἔτσι ὥστε πότε προπορεύεται ἡ μία καὶ πότε ἡ ἄλλη. Αἱ βασικαὶ αὐτὰι μορφαὶ δὲν θέλουν νὰ δηλώσουν τίποτε ἄλλο εἰμὴ τὸ γεγονός, ὅτι ἡ πραγματικότης τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς — καὶ τῆς ζωῆς τῶν ἀτόμων καὶ τῆς ἰστορικῆς — παρουσιάζει πάντοτε μίαν ποικίλιαν ζωντανῶν μορφῶν, ὅταν τὴν ἐξετάζωμεν μὲ τὸ ἐρώτημα πότε καὶ ποῦ πρὸ πάντων παρουσιάζεται τὸ φαινόμενον, ποῦ μὲ μίαν λέξιν ὀνομάζομεν «μόρφωσιν» ἀσχέτως πρὸς τὴν πολυμέρειαν αὐτοῦ. Καὶ τότε παρουσιάζεται παντοῦ — ὄχι μόνον εἰς τὸ παιδί — τὸ παιγνίδι ὡς θεληματικὴ ἐξωτερίκευσις τῆς ὀρμῆς πρὸς ἐνέργειαν, ἡ ὁποία συγχρόνως εἶναι πηγὴ τῆς ἐνδυναμώσεως, ἀσκήσεως καὶ ἐξελιξέως ὅλων τῶν οἰκείων ὀργάνων. Ἐπειτα ἡ ἐργασία, κατὰ τὴν ὁποίαν ὁ ἄνθρωπος θέτει εἰς τὸν ἑαυτὸν του ὀρισμένους σκοποὺς καὶ τείνει νὰ τοὺς ἐπιτύχη — στηριζόμενος εἰς τὴν πείραν

| | | | | |
|----------|----------------------------|--|--|--|
| | | 1. Μορφαι τής οικειοποιήσεως γνώσεων | 2. Μορφαι τής αναπαραστάσεως και έκφράσεως | 3. Μορφαι έξανθρωπισμού |
| Α. σειρά | άναπαραγωγικαι παραγωγικαι | παραλαβή) έντύπωσις θεώρησις) παρατήρησις (μετασχηματισμός) άναπαράστασις δοκιμή) έρευνα | 'Απομίμησις έλευθέρα δημιουργία | προσαρμογή) συήθεια διάδοχη υπεύθυνος ένεργεια |
| Β. σειρά | | Κριτική διεκρίνισις | 'Εργασία | έπιπέλωσις |

τῶν δεκάδων χιλιάδων ἐτῶν, διότι κάθε ἐργαλεῖον εἶναι στερεοποιηθεῖσα ἐμπειρία. Τέλος ἡ ἐορτή, κατὰ τὴν ὁποίαν μετὰ τὸ ἐξωτερικὸν ὀφείλω, ἔρχεται τὸ ἐσωτερικόν, ἡ ἀπραγμοσύνη, ἡ ὁποία διὰ τοῦτο δὲν εἶναι μόνον καταθύθις εἰς τὰ θαθύτερα, σιωπηλότερα διαμερίσματα τῆς ψυχῆς μας—μέχρι τοῦ ὕπνου, ὀνείρου καὶ θανάτου—ἀλλὰ συγχρόνως ἀνύψωσις πρὸς ὅ,τι εἶναι ὕψιστον κτῆμα τῆς κοινωνίας, ἔκφρασις τῆς οὐσίας της, ἔκφρασις δηλ. αὐτοῦ διὰ τὸ ὁποῖον ἀξίζει νὰ ζῶμεν τὰς ἐργασίμους ἡμέρας!

Μὲ ὄλους αὐτοὺς τοὺς τρόπους συμπληρῶνεται διαρκῶς—καὶ ἐκεῖ ἀκόμη ὅπου δὲν ὑπάρχει ἡ ἰδιαιτέρα πρόθεσις δι' αὐτό—ὁ ἐπηρεασμὸς, καὶ ἡ μὲρφοσις συμβιούτων ἀνθρώπων, πρὸ πάντων τῆς νεότητος, πού ἀναπτύσσεται μέσα εἰς τοὺς τρόπους αὐτούς. Παντοῦ ὁ λόγος πού συνοδεύει, διδάσκει, νουθετεῖ, ψέγει καὶ ἐπαινεῖ, δείχνει ὅτι κάθε τι πού ζῶμεν, ὑπάρχει μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν—τὴν κοινωνίαν μὲ τὴν διασταύρωσιν τῶν συγχρόνως μετεχόντων αὐτῆς καὶ τὴν σύνδεσιν τῶν κρίκων τῆς ἀλύσεως μελλοντικῶν γενεῶν. Ἐδῶ τὸ ἐπὶ μέρους ἄτομον ὑπερβαίνει τὰ ὄρια τοῦ χρόνου, λαμβάνει μέρος εἰς τὴν αἰωνιότητα τοῦ πνεύματος, ὅπως λέγει ὁ Γκαίτε εἰς τὴν «διαθήκην» του.

«Τότε τὸ παρελθὸν συνεχίζεται,
τὸ μέλλον ζῆ προκαταβολικῶς
ἡ στιγμή γίνεται αἰωνιότης».

Ὁ πνευματικὸς δεσμὸς ὅμως τῆς μακρᾶς ἀλύσεως τῶν γενεῶν λέγεται Ἄγωγῆ: Διὰ τοῦτο παντοῦ, καὶ εἰς τὸ παιγνίδι καὶ σὲ κάθε τι, πού φέρει τὸν ἄνθρωπον κοντὰ εἰς τὸν ἄλλον ἄνθρωπον καὶ τὸν κάμνει ἄνθρωπον, παρουσιάζεται τὸ θεμελιῶδες φαινόμενον, ὅτι πρωτόπειροι νέοι σύντροφοι εἰσάγονται καὶ κατηχοῦνται. Αὐτὸ εἶναι τὸ πρῶτον σπέρμα τῆς βασικῆς μορφῆς τοῦ λόγου, ὁ ὁποῖος παρουσιάζεται παντοῦ, ὅπου γίνεται τέτοια ἀνακοίνωσις εἰς ὄρισμένην ἔκτασιν, μὲ χρονικὴν τάξιν, ἀναλόγως πρὸς τὸ πρᾶγμα καὶ τέλος μὲ παιδαγωγικὸν τρόπον ἀνάλογον πρὸς τὴν ἐκάστοτε ὑπάρχουσαν ἀντιληπτὴν δύναμιν. Ἡ διαβάθμισις εἰς μαθητεύμενον, βοηθόν, τεχνίτην (μάστορα) εἶναι μία πρωταρχικὴ μορφή, πού ἡμποροῦμεν νὰ εὔρωμεν εἰς ὅλας τὰς περιοχὰς τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνικῆς ζωῆς, εἰς ὅλα τὰ στάδια τῆς ἐξελιξέως τοῦ πολιτισμοῦ καὶ ἡ ὁποία παριστάνει τὴν βασικὴν μορφήν κάθε εἴδους διδασκατικῆς πορείας.

Τὸ νὰ εἴπωμεν χωριστὰ διὰ κάθε συγκεκριμένην περιπτώσειν, πού εἶναι πάντοτε μόνον ἓνα μέρος τῆς ἀτελειώτου πορείας τῆς ἀγωγῆς καὶ μορφώσεως, τί εἶναι παιγνίδι, ἐργασία, λόγος (κυρίως διδασκαλία) ἢ ἐορτή, εἶναι καὶ ἀπὸ υποκειμενικῆς καὶ ἀπὸ ἀντικειμενικῆς ἀπόψεως δύσκολον, διότι φυσικὰ δὲν ὑπάρχουν σαφῆ ὄρια τοῦναντίον δὲ ὑπάρχουν πολλαὶ μεταβάσεις ἀπὸ τὸ ἓνα εἰς τὸ ἄλλο : τὸ παιγνίδι δηλ. ἢμπορεῖ νὰ γίνῃ ἐργασία, ἢ διδασκαλία ἐορτῆ καὶ τάνάπαλιν, καὶ ὅ,τι διὰ τὸν ἓνα εἶναι ἐργασία, διὰ τὸν ἄλλον ὑπὸ ὁρισμένες περιστάσεις εἶναι παιγνίδι ἢ ἐορτή. Αὐτὸ ἰσχύει διὰ τὸ «μεγάλο σχολεῖον» τῆς ἱστορικῆς ζωῆς τῆς κοινωνίας καὶ μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, ὅπως καὶ διὰ τὸ μικρὸν σχολεῖον, πού φέρει τὸ ὄνομα αὐτό.

δ) Ἡ ἐορτή

«Ὁ μέγας πόνος καὶ ἡ μεγάλη εὐχαρίστησις
μορφώνουν τὸν ἄνθρωπον ἄριστα».

Hölderlin

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΟΡΤΗΣ

Ἡ λέξις σχολή, ὅπως καὶ τὸ ἴδιον τὸ πρᾶγμα, εἶναι Ἑλληνική. Δὲν πρέπει δὲ νὰ ἐκπλαγῶμεν πολὺ, ὅτι ἡ Ἑλληνική λέξις «σχολή» ἀρχικῶς ἐσήμαινεν «εὐκαιρία — ἀπραγμοσύνη» καὶ διὰ κοινωνιολογικῶν ἐρευνῶν ἀπεδείχθη ὅτι ἡ σχολή ἦτο ἓνα ἴδρυμα, πού ἐχρησίμευε μόνον διὰ τὴν τάξιν τῶν εὐγενῶν κυρίων, διὰ ἀνθρώπους δηλ. τῶν ὁποίων τὰς χεῖρας προεφύλαττε ἀπὸ τὸ μόλυσμα τῆς «θανάτου» ἐπικερδοῦς ἐργασίας ἢ ἐργασία τῶν δούλων. Ἡ γνῶσις ἤδη τῆς Ἑλληνικῆς πραγματικότητος θὰ ἔπρεπε νὰ μᾶς ἀποτρέψῃ νὰ φέρωμεν ἀποδείξεις περὶ τούτου, διότι, ὅσον καὶ ἂν εἶναι θεαταῖα ἢ περιφρόνησις τῶν Ἑλλήνων πρὸς τὴν σωματικὴν εἰδικῶς ἐργασίαν δὲν θὰ ἢμπορούσαμεν μόνον ἀπὸ αὐτὸ τὸ πρᾶγμα νὰ συμπεράνωμεν ὅ,τι πρέπει. Ἀλλὰ δὲν χρειάζεται νὰ ἀνατρέξωμεν τόσον μακρὰν: μέσα εἰς αὐτὴν τὴν ἔννοιαν τῆς λέξεως, μέσα εἰς τὴν ἔννοιαν ἐπίσης τῆς Γερμανικῆς λέξεως «εὐκαιρία» ὑπάρχει ἡ κλεις πρὸς εὐρυτέραν καὶ καλυτέραν κατανόησιν τῆς ἀντιλήψεως, πού χρησιμεύει ὡς θάσις διὰ τὴν ὀνομασίαν αὐτῆν.

Ἡ Γερμανικὴ λέξις «Muss ἀπραγμοσύνη» εἶναι ἐντελῶς τῆς αὐτῆς ρίζης μετὰ τὴν λέξιν «müssen=ὀφείλειν». Μετὰ τὴν

παρέλευσιν όμως του χρόνου εισεχώρησεν ἐδῶ ἕνας σημαν-
 τικός διχασμός, ἔτσι ὥστε ἡ ἀρχική πλήρης καὶ διπλῆ ἔν-
 νοια τῆς λέξεως ἐμοιράσθη τώρα εἰς τὰς δύο λέξεις «Musse»
 καὶ «müssen» : Müssen=ὀφείλειν εἶναι ἐκεῖνο, ποῦ μᾶς ἐπε-
 θλήθη μὲ ἐξωτερικὴν θίαν, μὲ τὴν ἐντολὴν ἑνὸς Κυρίου ἢ
 τῆς γυμνῆς ἀνάγκης — ἡ Musse=ἀπραγμοσύνη, μᾶς ἐπιθάλ-
 λεται ἐπίσης ἀπὸ μίαν ἐντολὴν, ἀλλὰ ἡ ἐντολὴ αὐτὴ εἶναι
 ἐσωτερικὴ ἀνάγκη, ἕνα ὀ φ ε ἰ λ ε ἰ ν, ποῦ ἔρχεται ἀπὸ
 τὸν ἴδιον τὸν ἑαυτὸν μας, ἀπὸ τὰ θαθύτερα στρώματα τῆς
 οὐσίας καὶ ὑπάρξεώς μας. Εἶναι μεγάλη κατάπτωσις, εἶναι
 δεῖγμα πτωχεύσεως καὶ ἐξαντλήσεως τῆς ἐσωτερικῆς αὐτῆς
 ἀνάγκης καὶ ἀπόδειξις μᾶς ἐπιθλασθοῦς ἐξογκώσεως τῆς ἐ-
 ξωτερικῆς θίας, ὅταν ἀπὸ τὸν δυνατὸν κρότον τῆς μᾶστιγος
 τοῦ müssen, δὲν ἠμποροῦμεν νὰ ἀντιληφθῶμεν ἀπὸ τὴν λέξιν
 M u s s e τίποτε ἄλλο εἰμὴ κάτι τὸ ἀ ρ ν η τ ι κ ὸ ν, τὴν ἀ-
 πτελευθέρωσιν μας δηλ. ἀπὸ τὸ ὀ φ ε ἰ λ ε ἰ ν τῆς ἐργασίας.
 Ἔτσι ὅμως ἐνοθεύσαμεν τὴν ἀρχικὴν ἔννοιαν, ἡ ὁποία ἐσή-
 μαινε περισσότερο : εἶμαι ἐλεύθερος, νὰ κάμω κάτι· εἶμαι
 ἐλεύθερος νὰ θέλω ἐκεῖνο, ποῦ ἀπαιτεῖ ὁ ἰδικός μου ἐσωτε-
 ρικός νόμος· εἶμαι ἐλεύθερος νὰ καταπραῶνω τὴν πείναν
 τῆς ψυχῆς, ποῦ δὲν χορταίνει, ὅταν τὸ σῶμα καταπραῦνεται
 μὲ τὸ ὀ φ ε ἰ λ ε ἰ ν τῆς ἐργασίας.

Ἄφοῦ δὲν γνωρίζομεν πλέον, τί εἶναι γνησία ἀπραγμο-
 σύνη, δὲν εἶναι καθόλου ἄπορον διατὶ φιλονικοῦμεν περὶ τοῦ
 σκοποῦ τῆς «Σχολῆς». Ἦδη εἰς τὰ «πολιτικά» τοῦ Ἀριστο-
 τέλους ἀναφέρεται : «Δὲν γνωρίζομεν, ἂν πρέπη νὰ διδά-
 σκωμεν τὴν νέαν γενεάν ὅ,τι τὴν ὠφελεῖ διὰ τὴν πραγματι-
 κὴν ζωὴν, ἢ ὅ,τι τὴν ὀδηγεῖ πρὸς τὴν ἀρετὴν ἢ ὀρισμένα ὑ-
 ψηλά καὶ ἀσυνήθη (ἕξω ἀπὸ τὴν καθημερινὴν ζωὴν) πράγ-
 ματα». Αὐτὸς ὅμως παραδέχεται, ὅτι «αὐτὴ ἡ φύσις..... ζη-
 τεῖ ὄχι μόνον νὰ ἐ ρ γ α ζ ῶ μ ε θ α, κατὰ τὸν ὀρθὸν τρό-
 πον, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀ π ρ α γ μ ο ν ὦ μ ε ν ὅπως πρέπει». Διὰ τοῦτο εἰς τὸ σχολεῖον ἀνήκει ἡ Μουσικὴ (ὄχι μόνον ἡ
 Τονικὴ, ἀλλὰ κάθε τι τὸ μουσικόν, τὸ καλλιτεχνικόν) διὰ
 τὸ «καλῶς σχολάζειν», δηλ. διὰ τὴν ὀ ρ α ἰ α ν ἀργίαν καὶ
 ἀνάπαυσιν!

Ὡς εἶναι εὐνόητον, ἡ ζωὴ ἀπαιτεῖ ἐργασίαν—τὴν ἀπαι-
 τοῦσε ἀκόμη καὶ ὑπὸ τὸν ἥλιον τοῦ Ὁμήρου—,ἀλλ' ἐκτὸς
 αὐτοῦ ὑπάρχει καὶ πρέπει νὰ ὑπάρχη ἡ ἀπραγμοσύνη καὶ
 τὸ ὄργανόν της εἰς τὴν πρώτην γραμμὴν εἶναι ἡ «σχολή».

Με πλήρη ιστορική συνείδηση, εις τὸ μεσουράνημα τῆς δυνάμεως καὶ τῆς ἀκμῆς τῶν Ἀθηναίων, ὁ Περικλῆς εἰς τὸν πρῶτόν του ἐπιτάφιον λόγον ἐξαίρει τὰ ἔξῃς, ποῦ ἀποτελοῦν τὸν ἰδιαιτέρον ὕμνον τῆς πόλεως τῶν πατέρων του, ποῦ καθιστοῦν τὰς Ἀθήνας προπύργιον τῆς Ἑλλάδος καὶ ἀκτινοβόλον πρότυπον δι' ὅλους τοὺς θαρβάρους : «Αἱ ἐργασίαι μας δὲν εἶναι ποτὲ τόσον διαρκεῖς, ὥστε νὰ μὴ ἔχωμεν πληθὺς καλῶς ὀργανωμένων εὐκαιριῶν, διὰ νὰ ἀπραγμονῶμεν. Ἐχομεν τοὺς ἐτήσιους ἀγῶνάς μας καὶ τὰς ἑορταστικὰς θυσίας». (Θουκυδ. Β' βιβλ.).

Ἡ ἀξιοπρέπεια τοῦ Ἀθηναίου εἶναι : Νὰ ἔχῃ ἀπραγμοσύνην, ἐξωτερικὴν ἐπομένως ἐλευθερίαν καὶ ἐσωτερικὴν ἰκανότητα νὰ κάμῃ αὐτὸ πρὸς τὸ ὅποιον τὸν ὠθεῖ μία ὑψηλότερα ἀνάγκη, νὰ συμμετέχῃ δηλ. εἰς τὰ μεγάλας τελετὰς τοῦ λαοῦ του καὶ ὄχι μόνον εἰς τὰ καθημερινὰ του ἔργα, εἰς τὸ ὄφελειν, εἰς τὴν ἐργασίαν. Καὶ διὰ τοῦτο ὁ σκοπὸς ἐπίσης τῆς μορφώσεως τοῦ Ἀθηναίου αὐτοῦ εἶναι διπλοῦς: προσαρμόζεται καὶ πρὸς τὴν ἐργασίαν καὶ πρὸς τὴν ἀπραγμοσύνην. Αὐτὸ εἶναι οὐσιῶδες καὶ πρέπει νὰ τὸ προσέξωμεν.

2. ΡΥΘΜΙΚΗ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΕΟΡΤΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εἰς τὸ πρῶτον αὐτὸ συμπέρασμα τοῦ διπλοῦ σκοποῦ ἐφθάσαμεν, ἀφοῦ ἐξεκινήσαμεν ἀπὸ τὴν ζωὴν τῆς ὀλότητος: τοῦ λαοῦ καὶ τοῦ Κράτους. Ὁ δρόμος αὐτὸς δὲν εἶναι αὐτόνοητος, διότι δι' ἡμᾶς εἶναι εὐκολώτερον γενικῶς, προκειμένου περὶ τοῦ προβλήματος τοῦ σκοποῦ τῆς μορφώσεως καὶ τῆς ἀποστολῆς τοῦ σχολείου, νὰ ἀρχίζωμεν ἀπὸ τὸν κάθε ἄνθρωπον χωριστά. Ἀλλὰ δὲν ὑπάρχει καμμία ἀμφιβολία ἐπίσης ὅτι καὶ ἡ μόρφωσις, ποῦ ἀποβλέπει εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῶν ἀτομικῶν δυνάμεων καὶ κλίσεων, καταλήγει εἰς τὸν αὐτὸν διπλοῦν σκοπὸν: νὰ καταστήσῃ δηλ. τὸν ἄνθρωπον ἰκανὸν νὰ ἐπαρκῇ εἰς τὸ ἐξωτερικὸν ὄφελειν, νὰ κατέχῃ ἐπαξίως τὴν θέσιν του μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν καὶ εἰς τὸ Κράτος, νὰ φροντίζῃ μὲ τὴν ἐργασίαν του διὰ τὰς ἀνάγκας τῆς ζωῆς του, καὶ συγχρόνως νὰ ἀναπτύσσῃ καὶ νὰ καλλιεργῇ μέσα του τὸ ἐσωτερικόν του ὄφελειν, ποῦ ἀποτελεῖ τὴν ἔκφρασιν τῆς ἀνθρωπίνης του ὑποστάσεως εἰς κάθε του ὑψηλὸν καὶ εὐγενῆ λογισμὸν.

Καὶ ἀληθῶς : Ὅπως ἡ ἐργασία, τὸ ἐξωτερικὸν ὀφείλειν, εἶναι ἀνάγκη τῆς ζωῆς καὶ μὲ καλὴν μὲν ὀργάνωσιν

ἀποβαίνει ἀληθινή εὐλογία, μὲ πλημμελῆ δὲ ὀργάνωσιν, ὅταν ὀδηγῆ πρὸς τὴν ὑποδούλωσιν, ὅταν δὲν εἶναι πλέον μέσον πρὸς ἐξυπηρέτησιν τοῦ ἀνθρώπου, ἀλλὰ ὁ ἀνθρώπος εἶναι ἀκόμη μέσον πρὸς ἐξυπηρέτησιν τῆς «λειτουργίας τῆς ἐργασίας», κατανατᾷ κατάρρα δι' αὐτὸν, διότι τοῦ ἀφαιρεῖ τὸ μερίδιον τῆς ἀνθρωπίνης του κληρονομίας, ἔτσι ἀκριβῶς καὶ εἰς τὸ ἐσωτερικὸν ὀφείλει, εἰς τὸν ἐλεύθερον χρόνον ὑπάρχει εὐλογία καὶ κατάρρα συγχρόνως. Καὶ αὐτὸ ἐπὶ τέλους εἶναι, ὅτι ἐννοεῖ νὰ κάμῃ ἀπ' αὐτὸ ὁ ἀνθρώπος. Τὸ ὅτι ἡ λέξις «ἀπράγμων, εὐκαιρος», «ἀπραγμοσύνη, εὐκαιρία», δὲν ἔχει καλὴν σημασίαν, καὶ ὅτι ἡ λαϊκὴ παροιμία βλέπει μέσα εἰς τὴν λέξιν αὐτὴν τὴν ἀρχὴν παντός ἐλαττώματος (ἀργία μῆτηρ πάσης κακίας), δὲν εἶναι μόνον ἐπινόησις μεψιμοίρων ἢ ἐγωϊστῶν ἐκμεταλλευτῶν μὲ ἀπεριόριστον μανίαν ἐργασίας, ἀλλὰ μᾶς δείχνει, τὴν διπλὴν δυνατότητα τῆς εὐκαιρίας: Τὸ νὰ εἶναι κανεὶς «ἐλεύθερος ἀπὸ κάτι», ἀπὸ τὴν θίαν τῆς οἰκονομικῆς ἐνεργείας, ἀποκτᾷ τὸ περιεχόμενον του καὶ τὴν ἰδιαιτέραν του ἀξίαν μόνον μὲ τὴν ἀπόφασιν τοῦ «ἐλεύθερος πρὸς ποῖον σκοπόν;» Καὶ ἀσφαλῶς: εἶναι δυσκολώτερον, νὰ ἑορτάζῃ κανεὶς ὅπως πρέπει παρὰ νὰ ἐργάζεται ὅπως πρέπει. Πολλοὶ ἀνθρώποι ἀπέτυχον εἰς τὴν διάθεσιν τοῦ ἐλευθέρου των χρόνου, ἐνῶ εἰς τὴν ἐργασίαν ἐπέτυχον ἐντελῶς νὰ ἀφιερῶσιν ὅλας τὰς δυνάμεις. Εἶναι ἀληθινὴ καὶ διὰ τὸν παιδαγωγὸν ἔχει μεγίστην ἀξίαν ἡ φράσις: Ἡ τύχη τοῦ ἀνθρώπου ἀποφασίζεται εἰς τὰς ὥρας τῆς σχολῆς του, ἀπὸ τὸν τρόπον μὲ τὸν ὁποῖον διαθέτει τὰς ἐλευθέρους του ὥρας!

Κάθε ἀνθρώπος ἐπίσης προδίδει ἀσφαλῆστατα τὸν ἑαυτὸν του καὶ τὴν ἰδιαιτέραν του φύσιν μὲ τὸν τρόπον, ποῦ χρησιμοποιοεῖ τὸν ἐλεύθερόν του χρόνον, μὲ τὸ τί πράττει μόνος του μὲ τὴν θέλησίν του, ὅταν πλέον ἔχη τελειώσει αὐτό, ποῦ τοῦ ἐπεβλήθη ὡς καθῆκον ἀπὸ τοὺς ἄλλους. Ἡ ἐργασία αὐτὴ εἶναι πολὺ ἀντικειμενικώτερα, πολὺ περισσότερον κομμένη ἐπάνω εἰς τὰ μέτρα τοῦ Γενικοῦ καὶ διὰ τοῦτο δίδει εἰς πολλοὺς ἀνθρώπους μίαν εὐθύτητα, ἀξιοπιστίαν καὶ συμμετρίαν, ποῦ δὲν κατέχουν μόνον των, ὡς ἄτομα. Διὰ τὴν περίπτωσιν αὐτὴν ἐδῶ ἔχουν ἀξίαν ἐπίσης ὅσα λέγει ὁ Nietzsche: Πολλοὶ ἀπέβαλαν τὴν τελευταίαν των ἀξίαν, ὅταν ἀπέρριψαν τὴν ὑπηρετικότητά των: Ἡ μορφή τῆς ἐργασίας, τῆς ὑπηρεσίας, ὑψώνει πολλοὺς πολὺ ὑψηλότερα

ἀπὸ τὴν προσωπικὴν των, τὴν «ιδιωτικὴν» των, ἃς εἰπώμεν, ἀξίαν. Ἀπὸ τὸν τρόπον, πὺ διασκεδάζει, προδίδεται ὁ θε-
βαρημένος ἀπὸ τὸ ἐπάγγελμα καὶ τὴν ὑπηρεσίαν ἄνθρωπος,
διότι ἔνεκα τούτου ἀποκαλύπτεται συνήθως πολὺ περισσό-
τερον. Καὶ ὁλόκληροι λαοὶ ἐπίσης ὅπως χαρακτηρίζονται
ἀπὸ τὴν ἐργασίαν των, ἔτσι χαρακτηρίζονται καὶ ἀπὸ τὸν
τρόπον τοῦ ἑορτασμοῦ των, τῶν διασκεδάσεών των καὶ τῆς
διαθέσεως τοῦ ἐλευθέρου των χρόνου.

Διὰ τὸν καθένα καθορίζονται ἀκριβέστατα τὰ ὅρια, ὅ-
που ἡ ἑορτὴ του περιπίπτει εἰς διασκέδασιν, ἢ ἐσωτερικὴ
του ἀνάγκη καὶ τὸ ὀφείλειν εἰς ταπεινὸν πόθον, ἢ τέρμις εἰς
φιλήδονον ἐπιθυμίαν. Διὰ τοῦτο ἀκριβῶς ἡ ὀρθὴ χρῆσις τῆς
ἀπραγμοσύνης, ἢ ὀρθῆ ἑορτῇ, δὲν εἶναι αὐτονόητος, ἀλλ'
εἶναι ἀποτέλεσμα ὀρθῆς μορφώσεως. Διὰ τοῦτο ὁ Ἄριστο-
τέλης εἰς τὴν θέσιν, πὺ ἀνεφέραμεν παραπάνω, ψέγων λέ-
γει: «Οἱ πλείστοι σήμερον ἀσχολοῦνται μὲ τὴν μουσικὴν
(ὑπὸ εὐρυτέραν ἔννοιαν) πρὸς διασκέδασιν, ἐνῶ ἡ μουσικὴ
διὰ τοὺς ἀρχαίους ἔθεωρεῖτο ὡς ἕνα μέσον μορφώσεως».

Ἄσφαλῶς : Τὸ νὰ ἔχη κανεὶς ἀπραγμοσύνην, ἐλευθε-
ρον χρόνον, δὲν εἶναι μόνον κἄτι τὸ ἀρνητικόν, δὲν σημαίνει
μόνον ἀπουσίαν τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐργασίας. Ἀκριβῶς ὅ-
ταν ἡ ὑποχρέωσις τῆς ἐργασίας παύη, ἀποφασίζει ἂν καὶ
ποῖον ἐ σ ω τ ε ρ ι κ ὸ ν ὀφείλειν καταλαμβάνει τὴν θέσιν
τῆς. Ὅσα παράπονα ἐπίσης καὶ ἂν διευτώθησαν διὰ τὴν
ἀπροθυμίαν τοῦ ἀνθρώπου νὰ ἐκτελῇ ὑποχρεωτικὴν ἐργα-
σίαν, εἰς τοὺς θαυτάτους ἀνθρωπογνώστας ἦτο πάντοτε
φανερὸν, ὅτι ἡ προπαρασκευὴ διὰ τὴν θραδυνὴν μετὰ τὴν ἐρ-
γασίαν ἑορτὴν καὶ τὴν ἡμέραν τῆς ἑορτῆς διαρκεῖ πολὺ ὀλι-
γώτερον ἀπὸ τὴν προπαρασκευὴν διὰ τὴν καθημερινὴν ἐρ-
γασίαν.

Ὁ Γκαίτε παραπονεῖται ἤδη εἰς τὸν «Βέρθερόν» του,
λέγων: «Παρατηρεῖται κἄτι τὸ ὁμοίομορφον εἰς τὸ ἀνθρώ-
πινον γένος. Οἱ πλείστοι ἐ ξ ο δ ε ὑ ο υ ν τὸ μέγιστον μέ-
ρος τοῦ χρόνου των, διὰ νὰ ζοῦν, καὶ ἡ ἐλαχίστη ἐλευθερία
πὺ μένει εἰς αὐτοὺς, τοὺς στενοχωρεῖ τόσο, ὥστε ζητοῦν
νὰ εὔρουν ὅλα τὰ μέσα διὰ νὰ ἀ π α λ λ α γ ο ὦ ν ἀπ' αὐ-
τῆν». Διὰ τοῦτο ἐξηγεῖται ἡ ἀποστροφὴ τοῦ Γκαίτε πρὸς τὴν
μεγαλοῦπολιν, ὅπου «πιστεύει ὅτι παρετήρησεν ἕνα εἶδος
φόβου πρὸς τὰ ποιητικὰ προϊόντα, ὁ ὁποῖος εἰς αὐτὸν φαίνε-
ται ἐντελῶς φυσικός. Ἡ ποίησις ἀπαιτεῖ, μᾶλλον ἐπι-

Θάλλει, περισυλλογήν... καὶ εἶναι μέσα εἰς τὴν μεγάλην πόλιν τόσον ἐνοχλητικὴ, ὅσον μίᾳ πιστῇ ἐρωμένη». Περὶ τοῦ «πολλοῦ κόσμου» τῆς πόλεως γράφει ἀμέσως ὀλίγον πρωτότερα—εἰς μίαν ἐπιστολὴν τοῦ πρὸς τὸν Schiller κατὰ τὴν 9.8.1797 ἀπὸ τὴν Frankfurt, ὅπου εἶχε μεταθῆ ἀπὸ τὴν ἡσυχὸν τοῦ Βαϊμάρην—: «Εἶναι πολὺ ἀξιοπαρατήρητος ἡ ἐντύπωσις, πού μοῦ ἔκαμεν ὁ τρόπος μὲ τὸν ὁποῖον εἶναι καμωμένον τὸ κοινὸν μιᾶς μεγάλης πόλεως. Ζῆ διαρκῶς μέσα εἰς τὸν ἴλιγγον τῶν κερδῶν καὶ τῶν σπαταλῶν, καὶ αὐτὸ πού ἡμεῖς ὀνομάζομεν εὐχάριστον διάθεσιν, δὲν θέλει οὔτε νὰ παραγάγῃ οὔτε νὰ μεταδώσῃ : ὅλαι αἱ διασκεδάσεις, καὶ αὐτὸ ἀκόμη τὸ θέατρον, πρέπει νὰ εἶναι μόνον ἔλαφρά διασκέδασις, καὶ ἡ μεγάλη κλίσις τοῦ ἀναγνωστικοῦ κοινοῦ πρὸς τὰς ἐφημερίδας καὶ τὰ μυθιστορήματα προέρχεται φυσικὰ ἐκ τοῦ ὅτι αἱ ἐφημερίδες μὲν πάντοτε τὰ δὲ μυθιστορήματα ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον φέρουν ἀπὸ διασκέδασιν εἰς διασκέδασιν».

Ἀπὸ τὴν φροντίδα αὐτὴν, δι' ὅ,τι καλύτερον ὑπάρχει μέσα εἰς τὸν ἄνθρωπον, προῆλθεν ἡ ἀποστροφή τοῦ Γκαίτε πρὸς τὴν μεγαλοπόλιν, ὅπως ἐκφράζεται εἰς τὴν «φυσικὴν θυγάτρα» μὲ τὸ παράπονον τοῦ Μοναχοῦ:

«Ἄς μὴν ἐγύριζα ποτὲ ὀπίσω

εἰς τὸν ἀγριότοπον αὐτὸν τῆς ἀναίσχυντης ζωῆς

εἰς τὸν κυκεῶνα αὐτὸν τῶν ἐξευγενισμένων ἐγκλημάτων
εἰς τὸ ἔλος αὐτὸ τοῦ ἐγωῖσμοῦ».

Καὶ ὅταν ὁ Μεφιστοφελὴς κατὰ τὴν περιγραφὴν τῆς πρωτεύουσας—ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τοῦ διαθόλου, πολὺ εὐλόγως!—ἐκφράζῃ τὴν χαρὰν τοῦ

«διὰ τὴν θορυβώθη παλῖρροϊαν

διὰ τὸ αἰώνιον «πάει κι' ἔλα» τῶν ἀνθρώπων

πού τρέχουν ἐδῶ κι' ἐκεῖ σὰν σκορπισμένα ἀπὸ τὴν
φωλεάν των μυρμηκία»

ἀπαντᾷ συντόμως ἄλλ' ἀποστοματικὰ ὁ Faust:

«Κακὰ καὶ νεωτεριστικὰ! Σαρδανάπαλε!»

Ὅπως τώρα μᾶς ἐδόθη ἡ δυνατότης καὶ διὰ τὰ δύο : διὰ τὴν ἐργασίαν καὶ διὰ τὴν ἀπραγμοσύνην, διὰ νὰ πράττωμεν δηλαδὴ ὅ,τι εἶναι ἀναγκαῖον διὰ τὴν ἐξωτερικὴν καὶ τὴν ἐσωτερικὴν μας ὑπαρξιν, ἔτσι ἐπίσης ὑπάρχει μέσα μας ἡ δυνατότης νὰ ἐκτελοῦμεν καὶ τὰ δύο πλημμελῶς, νὰ καταπιανώμεθα ἐσφαλμένως καὶ μὲ τὴν ἐργασίαν καὶ μὲ τὴν ἔορ-

τήν. Μόρφωσις τότε ἀπέναντι καὶ τῶν δύο ἡμπορεῖ νὰ λέγε-
ται μόνον: τὸ νὰ εὐρωμεν τὸ ὀρθὸν μέτρον, τὴν ὀρθὴν μορ-
φήν, καὶ νὰ καταστήσωμεν τὸν ἄνθρωπον ἱκανὸν πρὸς γνη-
σίαν ἐργασίαν καὶ γνησίαν ἀπραγμοσύνην.

Ὁ Γκαίτε εἰς τὴν «θεωρίαν του περὶ χρωμάτων» ὀνομά-
ζει «αἰώνιον τύπον τῆς ζωῆς» τὸ γεγονὸς ὅτι μέσα εἰς τὴν
ρυθμικὴν ἐναλλαγὴν αἱ φαινομενικαὶ ἀντιθέσεις ζητοῦν ἢ
μία τὴν ἄλλην, ἔτσι ὥστε δὲν ὑπάρχει κανεὶς πόλος χωρὶς
τὸν ἀντίθετόν του πόλον! «Ἔτσι ἢ εἰσπνοὴ προὔποθέτει τὴν
ἐκπνοὴν καὶ ἀντιστρόφως, ἔτσι ἢ συστολὴ τὴν διαστολὴν
της». Ἔτσι εἶναι ἐξ ἴσου ἀναγκαῖα διὰ τὴν ζωὴν μας μετὰ
τὴν ἔντασιν ἢ χαλάρωσις, μετὰ τὸν θόρυβον ἢ ἡσυχία, μετὰ
τὴν ἐργασίαν ἢ ἀνάπαυσις, μετὰ τὴν ἐργάσιμον ἡμέραν ἢ ἑορ-
τῆ. Τίποτε δὲν ἐννοοῦμεν καλῦτερα μετὰ τὸ καταπληκτικὸν
δραμα τῶν ἕξ ἡμερῶν τοῦ θαύματος τῆς δημιουργίας, εἰμὴ
αὐτό, ποῦ λέγεται ἔπειτα: «καὶ ἀνεπαύθη τὴν ἐβδόμην ἡμέ-
ραν! Διὰ τοῦτο ἠλόγησεν ὁ Κύριος καὶ καθηγάσε τὴν ἐ-
ορτήν». Εἶναι «ὁ αἰώνιος τύπος τῆς ζωῆς» ποῦ πάλαι μέσα
μας καὶ εὐρίσκει ἐδῶ εἰς τὸ ἔργον αὐτοῦ τοῦ Θεοῦ τὴν ἴκα-
νοποίησίν του. Καὶ τὸν τύπον αὐτὸν τῆς δημιουργίας τοῦ ἐ-
ξέφρασεν μετὰ τὸν κατακλυσμόν μετὰ τὰ ἐξῆς: «Ἐφ' ὅσον ὑ-
πάρχει ἡ γῆ, δὲν θὰ παύσῃ: ἡ σπορά καὶ ὁ θερισμός, ἡ δρό-
σος καὶ ἡ ζέστη, τὸ θέρος καὶ ὁ χειμῶν, ἡ ἡμέρα καὶ ἡ νύ-
κτα». Διὰ τοῦτο εἰς τὸ ἔργον αὐτὸ τοῦ Θεοῦ ἀνήκει ἡ ἐργα-
σία καὶ ἡ ἀνάπαυσις, ἡ ἐργάσιμος ἡμέρα καὶ ἡ ἑορτῆ.

Διὰ τοῦτο ἡ γλῶσσά μας ὀμιλεῖ μὲ θαθεῖαν κατανόη-
σιν περὶ τῆς θραδυνῆς μετὰ τὴν ἐργασίαν ἑορτῆς: εἶναι ἡ ἀ-
πλουστάτη καὶ σημαντικωτάτη ἑορτῆ τοῦ ἀνθρώπου, ὅταν τὸ
θράδου—μαζὺ μὲ τὴν φύσιν καὶ τὸ δῦον ἄστρον τῆς ἡμέρας—
ἀναπαύῃ τὰ χέρια του καὶ τεντώνῃ ἐντελῶς τὰ μέλη του,
διὰ νὰ εὐρουν ὄλα: σῶμα καὶ πνεῦμα—τὴν ἀνάπαυσιν, ποῦ θὰ
τὰ ἐτοιμάσῃ διὰ κάθε τι ποῦ θὰ ἡμποροῦσε νὰ ἀνέλθῃ μέσα
ἀπὸ τὰ θάθη τοῦ ἑαυτοῦ του. Ἡ φύσις μόνη μὲ τὴν ἀνεξε-
ρευνήτὸν της σοφίαν, ἐφρόντισεν, ὥστε νὰ μὴν ἡμπορῇ νὰ
λησμονηθῇ ἐντελῶς κατὰ τὴν ὑπαρξίν του ὁ «αἰώνιος τύπος
τῆς ζωῆς», ὅσον καὶ ἂν μᾶς προωθῇ πρὸς τὴν ἐργασίαν ἢ
τὴν ἀπόλαυσιν, μία ψευδῆς καὶ μονομερῶς σκόπιμος θέλη-
σις, ἕνας ὑπολογισμός, μία ὑπερβολικὴ φιληδονία: τὴν ἀ-
γρυπνίαν διαδέχεται ὁ ὕπνος, τὸ ἥσυχον—σκοτεινὸν ἤμισυ

κάθε ζωής, άνευ του οποίου αυτή δέν ήμπορεί νά ύπάρξει έντελώς.

Με θαυμασίως θαθείαν άντίληψιν όμιλεί ό Adalbert Stifter εις ένα από τά ώραιότερα μέρη του μυθιστορήματός του «μετά τό θέρος» περί της μεγαλοπρεπειάς της «νυκτερινής έορτής», περί του έορταστικού φαινομένου εις τόν ούρανόν της νυκτός, διά τό όποίον άνοίγουν ή καρδιά και αι αισθήσεις του ήρωός του. Αύτός τότε έλαυνόμενος από τόν έρωτα όρμαϊ κατά τά χαράγματα της ήμέρας εις τό μυστήριον της αιώνιας ζωής. Και εις τό προοίμιον του «Φάουστ» επάνω εις τόν ούρανόν ύπάρχει τό άριστουρηματικών: Και αυτή ή έορτή τών ούρανίων σωμάτων, έγινε λόγος:

«Ό ήλιος άναμέλπει όπως πάντοτε

εις τάς άδελφικάς σφαίρας άγωνιστικών ασμα
και τό προδιαγεγραμμένον του ταξειδι άποτελει-
ώνει με θροντάς».

Και όπως διά τό κάθε μέλος, έτσι και διά την όλότητα έπίσης του ζωντανού κόσμου, ισχύει ό «αιώνιος τύπος της ζωής», εκεί «έναλλάσσεται τό φώς του παραδείσου με την θαθείαν, την φρικτήν νύκτα»!

Ό ίδιος νόμος, που διέπει τόν κόσμο, ενεργεί θαθέως και μέσα μας, όπως καταφαίνεται άριστα από τόν ρυθμόν της σωματικής μας ζωής, ή όποία χωρίς την συνειδητήν μας θέλησιν έχει την συστολήν και διαστολήν της κατά τόν ύπνον και την άγρυπνίαν. Και εις την περίπτωσιν αυτήν έπίσης ήμπορεί νά μάς διδάξη ό νόμος αυτός περί του ζωντανού κόσμου : 'Η άπραγμοσύνη του ύπνου δέν είναι μόνον μία κατάπαυσις της πράξεως, μία «άπελευθέρωσις από τουτό και εκείνο», άλλ' είναι συγχρόνως κάτι πάρα πολύ θετικό, μία πρᾶξις—άλλου είδους, έννοείται, από την πρᾶξιν κατά την άγρυπνίαν.

Έν πάση περιπτώσει με αυτά δίδεται εις την άγωγήν από τά θάθη αυτής της ζωής μία άξιόπρόσεκτος υπόμνησις: Και δι' αυτήν έπίσης ισχύει ό «αιώνιος τύπος της ζωής» και αυτή έπίσης έχει άνάγκην της ρυθμικής έναλλαγής της έργασίμου ήμέρας και της έορτής, της έργασίας και της άπραγμοσύνης, άν θέλη νά είναι κάτι τό ζωντανόν διά τούς ζωντανούς. 'Αλλ' ίσως είναι ώφέλιμον, εις τό σημείον τουτό άκριβώς νά κάμωμεν την προειδοποίησιν ότι ό χωρισμός τών δύο πλευρών της ζωής δέν πρέπει νά είναι θαθύς διότι

ἡ τελευταία των ἐνότης ἔγκειται εἰς τὸ ὅτι, πάντοτε ὁ ἕνας, ὁ δόλοκληρος, ὁ «ἀτεμάχιστος» ἄνθρωπος ζῆ καὶ τὰ δύο μαζύ, καὶ τὴν ἐργάσιμον ἡμέραν καὶ τὴν ἑορτήν. Καὶ ἀσφαλῶς τὴν τελευταίαν αὐτὴν ἐνότητα, ὅπου ἐξαφανίζονται ὅλαι αἱ παρόμοιαι διαφοραὶ, ἀναγνωρίζομεν μυστικὰ μέσα μας, δταν ἡ καρδιά μας συμπάλλῃ εἰς τὰ δυνατὰ λόγια τοῦ Προμηθεύς εἰς τὴν «Πανδώραν» τοῦ Γκαίτε. Ἐδῶ ὁ Προμηθεύς ἀρνεῖται νὰ δεχθῆ τὴν πρόσκλησιν εἰς τὴν «ὑψηλὴν ἑορτὴν τῆς ἡμέρας» εἰς τὴν «γενικὴν τελετὴν» μὲ τὰς λέξεις :

«Ἀρκετὴν ἀνάπαυσιν προσφέρει εἰς τοὺς κουρασμένους κάθε νύκτα. Τοῦ γνησίου ἀνδρός ἡ ἀληθινὴ ἑορτὴ εἶναι ἡ πρᾶξις».

3. Αἱ Εορταὶ καὶ τελεταὶ πληροῦν νοήματος τὴν ζῶν

Ἡ ἐξῆς σκέψις ἐπίδης, ποὺ ξεκινᾷ ἀπὸ αὐτὸ τὸ σχολεῖον ἔρχεται νὰ ὑποστηρίξῃ τὴν διττὴν μορφήν τῆς ἐνεργείας του: "Ἄν ὅλη ἡ ἐνέργεια τοῦ σχολείου εἶναι ἐργασία διὰ τὸ παιδί καὶ ἀπὸ τὸ παιδί, ἂν διὰ τοῦτο ὁ «νόμος τοῦ παιδιοῦ»— ποὺ δὲν προέρχεται αὐθαιρέτως ἀπὸ τὴν θέλησιν καὶ διαθέσιν αὐτοῦ, ἀλλὰ ἀπὸ τὴν ἀνθρωπίνην οὐσίαν του, ὡς παιδιοῦ, ὡς αὐτοῦ τοῦ ὀρισμένου παιδιοῦ — πρέπει νὰ ἀποτελῆ τὴν κατευθυντήριόν του γραμμὴν, τότε τὸ σχολεῖον αὐτὸ γνωρίζει, ὅτι εἰς τὴν ζῶν τοῦ παιδιοῦ ἡ ἐργασία καὶ ἀνάπαυσις, τὸ σκόπιμον «ὀφείλει» καὶ ἡ ἐλευθέρως ἀπραγμοσύνη, ἡ σοβαρότης καὶ ἡ χαρὰ πρέπει νὰ διαδέχωνται τὸ ἓνα τὸ ἄλλο σταθερώτερα καὶ εἰς μικρότερα χρονικὰ διαστήματα· διότι τὸ παιδί εἶναι ἄνθρωπος περισσότερο πρῶτόγονος, ὀρμεμφυτότερος καὶ φυσικώτερος ἀπὸ τοὺς πρεσβυτέρους, οἱ ὅποιοι μὲ τὴν μακρὰν συνήθειαν ἐξισώθησαν περισσότερο μὲ τὴν «ἀντικειμενικὴν τάξιν». "Ὅσον εἶναι ἀναγκαῖα καὶ σύμφωνα πρὸς τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς ἡ θαθμισαῖα ἀντικειμενικοποίησις τοῦ παιδικοῦ πνεύματος, τόσο περισσότερο πρέπει νὰ ἰσχυροποιούμεν τὴν δύναμιν ἐκείνην, ποὺ καθιστᾷ ἱκανὸν τὸ παιδί νὰ ἐξακολουθῆ νὰ ἐργάζεται μέσα εἰς μίαν ἀντικειμενικὴν τάξιν περισσότερο ἀκόμη ἀπὸ ὅτι τοῦ ἐπιβάλλει ὁ ἰδιαιτέρος ἐσωτερικὸς ρυθμὸς τῆς ἰδικῆς του συστολῆς καὶ διαστολῆς. Τόσον περισσότερο πρέπει τὸ ὄρολόγιον πρόγραμμα, τὰ διαλείμματα καὶ αἱ διακοπαὶ—τὰ ἐξωτερικὰ δηλ. μέσα τῆς θαθμισαῖας

αυτῆς συνηθείας—νά θεωρῶνται μόνον ὡς μέσα, ὡς σκαλοπάτια κλίμακος, πού φέρει βαθμιαίως πρὸς τὸν σκοπὸν ἐκεῖνον. Ἀποτελεῖ ὅμως παράθεσιν τοῦ νόμου, πού ἐκδικεῖται πάντοτε — ἀμέσως μὲν μὲ τὴν ἀπροσεξίαν, τὸ πείσμα, τὴν ἀντιπάθειαν, διαρκῶς δὲ μὲ ἐσωτερικοὺς σπασμοὺς ἐναντίον κάθε ἐξωτερικοῦ ὀφείλγειν — ὅταν ὁ παιδαγωγὸς πιστεῦῃ ὅτι πρέπει καὶ ὅτι ἠμπορεῖ νὰ ἐπιτύχη εὐθὺς ἀπὸ τὴν ἀρχὴν μὲ θίαια μέσα τὸν σκοπὸν τῆς ὑποταγῆς ἐκείνης τοῦ ἀτομικοῦ ρυθμοῦ εἰς τὸ ἀντικειμενικὸν πρόγραμμα.

Τὸ παιγνίδι μᾶς ἔδειξε, πῶς ἐδῶ κυβερνᾷ ἀκόμη ἐντελῶς ἡ ἐνότης τῆς παιδικῆς ὑπάρξεως : αἱ ἐλευθερώτεραι μορφαὶ τῆς ἀτομικῆς καὶ ὁμαδικῆς ἐργασίας, διὰ τὴν ὁποῖαν κοπιᾷζει ἡ νεωτέρα Μεθοδική, εἶναι συγχρόνως δρόμοι, μὲ τοὺς ὁποίους δημιουργοῦμεν χῶρον εἰς τὸν ἐσωτερικὸν ἐκεῖνον ρυθμὸν καὶ εἰς τὴν ἀνάγκην τῆς δράσεως, ἐναλλαγῆς καὶ ἀναπαύσεως, πού εἶναι ἐξαιρετικὰ διάφορος εἰς κάθε παιδί ἀτομικῶς.

Τὸ σχολεῖον τέλος πρέπει, ἀπὸ τῆς ἰδικῆς του πλευρᾶς ἐπίσης, νὰ προσέξῃ τὸ ἐξῆς ἀκόμη πού ἐκτὸς τῆς ἐργασίας γεμίζει τὴν ζῶην τῆς ἀνθρωπότητος: μεταξύ τῶν μαθημάτων πού ἀποτελοῦν τὸ «πρόγραμμα» τοῦ σχολείου, κατέχει ἐξίσου τοῦλάχιστον σπουδαίαν θέσιν ἡ πλευρὰ ἐκείνη, πού προέρχεται ἀπὸ τὰς ἐφορτὰς τοῦ λαοῦ καὶ τῆς ἀνθρωπότητος. Ἡ πλευρὰ αὕτη τοῦ προγράμματος εἶναι χωρὶς ἀμφιβολίαν τὸ σπουδαιότερον μέρος τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν τῶν σχολείων μας.

Ἐδῶ εἶναι πολὺ ἀποτελεσματικώτερον νὰ ἐρωτήσωμεν αὐτὴν τὴν ζῶην μὲ τὴν ἀφθονίαν της, ἢ τὴν ἰδιαιτέραν, μικρὰν καὶ εἰς μεταγενεστέρους ἱστορικοὺς χρόνους δημιουργηθεῖσαν περιοχὴν τοῦ σχολείου. «Ἡ ζῶη μορφώνει» — ἡ φράσις αὕτη τοῦ Πεσταλότσι θὰ ἔπρεπε νὰ στρέψῃ πρὸ πολλοῦ τὴν προσοχὴν τῶν Παιδαγωγῶν περισσότερο πρὸς τὸ συνολικὸν φαινόμενον ἀγωγῆς καὶ μορφώσεως τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς, διὰ νὰ λάβουν ἀπὸ ἐκεῖ τὰς γενικὰς γραμμὰς πρὸς δημιουργίαν τῆς παιδαγωγικῆς μορφῆς τοῦ σχολείου.

Ὁ Kriek μᾶς ἦνοιξε τοὺς ὀφθαλμοὺς καὶ μᾶς ἔμαθεν, ὅτι ἡ ἀγωγή εἶναι «μία πρωταρχικὴ λειτουργία τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς παντοῦ καὶ πάντοτε τελουμένη» (Kriek, Φιλοσοφία τῆς ἀγωγῆς). Τὸ παιδί μὲ τὴν συμμετοχὴν του εἰς τὰς μορ-

φάς τῆς ζωῆς μεγαλώνει μέσα εἰς αὐτάς καί τὸ πνευματικόν των περιεχόμενον, ὄχι μόνον κατὰ τὰς ἐργασίμους ἡμέρας ἀλλὰ καί κατὰ τὰς ἑορτάς φυσικὰ τῆς ζωῆς τῆς κοινωνίας, εἰς τὴν ὁποίαν ἀνήκει. Εἰς τὸ ὥραϊον κεφάλαιον «πρωτόγονος μόρφωσις» τοῦ ἔργου τοῦ «Μορφωτικὰ συστήματα τῶν λαῶν» (Quelle und Meyer, Leipzig) ὁ Kriek περιγράφει, πῶς εἰς τὰς πρωταρχικὰς σχέσεις, εἰς τὴν ἀδιάσπαστον ἐνότητα ὄλων τῶν καταστάσεων τῆς ζωῆς τῶν πρωτογόνων λαῶν, τὸ παιδί ἀναπτύσσεται πάντοτε μέσα εἰς τὴν ἰδίαν ἀκριβῶς μορφήν τῆς ζωῆς καί τὴν αὐτὴν συμπεριφορὰν τῶν μεγαλυτέρων του — ἔτσι ἐξηγεῖται ἡ μεγάλη στασιμότης εἰς τὴν ζωὴν τῶν πρωτογόνων — ἐφ' ὅσον ἐπὶ ἔτη κρατεῖται σφικτοδεμένον εἰς τὴν ράχιν τῆς μητρός, τὴν ζωὴν τῆς ὁποίας συμμερίζεται καί εἰς τὴν ἐργασίαν καί εἰς τὴν ἑορτήν, εἰς τὴν κίνησιν καί τὴν ἀνάπαυσιν, εἰς τὴν χαρὰν καί τὴν λύπην. «Τὰ παιδιὰ κοιμῶνται, ξυπνοῦν καί ὀνειρεῦνται μέσα εἰς ἓνα στενόν, ζεστόν καί συχνὰ πολὺ λερωμένον δοχεῖον, ἐνῶ ἡ μητέρα κτυπᾷ τὸ χονδροκαμωμένον γουδί, ἐνῶ σκάπτει εἰς τοὺς ἀγρούς, θοτανίζει ἢ θερίζει, ἐνῶ μεταφέρει εἰς τὸ σπίτι τὴν θαρεῖαν λάγνηνον ἐπάνω εἰς τὴν κεφαλὴν ἀπὸ τὴν μακρυνὴν πηγὴν καί ἐνῶ χορεύει. Δὲν εἶναι καθόλου ἄπορον ἔπειτα, ἂν οἱ θλαστοὶ τῶν Μαύρων ὑπὸ ταιούτας συνθήκας γνωρίζουν ἤδη ἐντελῶς τὸ μέτρον καί τὸν ρυθμὸν τῆς ζωῆς τοῦ λαοῦ των μόλις ἐγκαταλείψουν τὸ λίκνον καί τὸν μητρικὸν κόλπον. Χορεύει μὲ τὴν αὐτὴν θεβαιότητα, μὲ τὴν ὁποίαν μία μόλις ἐκκολαφθεῖσα μικρὰ πέρδικα ζητεῖ τὴν τροφήν της». (Weule : «ἡ ζωὴ τῶν μαύρων εἰς τὴν ἀνατολικὴν Ἀφρικὴν»).

Καί διὰ τὰ νὰ εἴπωμεν ἀκόμη καλύτερα: εἰς τὸν ρυθμὸν ἀνήκει ἡ μελωδία, εἰς τὴν μελωδίαν τὸ κείμενον, εἰς τὸ κείμενον καί αὐτὴν τὴν τελετὴν, κατὰ κανόνα, μία διήγησις, μία ἱστορία, ἓνας μῦθος, ποὺ «ἐξηγεῖ» τὴν σχέσιν, τὴν προέλευσιν καί τὸν σκοπὸν τῆς ἐκτελέσεως, δηλαδὴ ἐγκατατάσσει τὸ μερικὸν μὲ τὸ ὅλον του νόημα εἰς μίαν ὁλότητα! Διὰ τὰ γνωρίσουν ὅλα αὐτά, τὰ παιδιὰ τῶν πρωτογόνων, εἶναι ἀρκετόν, εἰς τὰς περισσοτέρας περιπτώσεις νὰ θλέπουν καί νὰ ἀκούουν ποσεκτικὰ καί τέλος νὰ συμπράττουν συνεχῶς καί προοδευτικῶς ἀπὸ σταθμοῦ εἰς σταθμὸν τῆς ζωῆς των. Ἄλλὰ παντοῦ σχεδὸν ὑπάρχει ἐπίσης ἓνα σαφῶς διακρινόμενον τμήμα ζωῆς μεταξὺ τῆς παιδικῆς ἡλικίας καί τῆς ζω-

ης τῶν μεγαλυτέρων, τὸ ὁποῖον ἐορτάζεται μεγαλοπρεπῶς εἰς ὅλον τὸν κόσμον ὡς παγία ἐορτὴ μὲ διαφορωτάτας παρ᾽ ἀλλογάς, παρ' ἡμῖν δὲ — μὲ τὴν χριστιανικὴν ἀντίληψιν περὶ τῆς σημασίας τῆς ἐορτῆς — ὡς «καθαγιασμός καὶ ἀφιέρωσις τῶν παιδῶν». Ὁ Schurz «ἡλικία καὶ σύνδεσμοι ἀνδρῶν» (Reimer, Berlin) καὶ ὁ Frobenius «Ἀτλαντὶς» (Diederichs Jena) πρὸ πάντων ἀπέδειξαν, πῶς εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτὴν τῶν παιδιῶν ἐπίσης γίνεται πάντοτε κάποια διδασκαλία ἢ ἐξέτασις διὰ τὰ ἐξακριβωθῆ ἂν ἔχουν τὴν ἀναγκαίαν ἀντίληψιν καὶ τὰς ἀπαραιτήτους γνώσεις καὶ δυνάμεις πρὸς συμμετοχὴν εἰς ὀλόκληρον τὴν ζωὴν τῶν ἐνηλίκων καὶ εἰς αὐτὰς ἀκόμη τὰς περιστάσεις, πού ἀπαγορεύονται διὰ τὰ ἀνήλικα παιδιά. Ὁ Kriek ἀπέδειξε μὲ πειστικὰ ἐπιχειρήματα, ὅτι ἐδῶ ὑπάρχει ἕνας ἀπὸ τοὺς σπουδαιότερους λόγους τῆς γενέσεως τοῦ σχολείου. «Κάθε ἐθνικότης παριστάνει μίαν λεκάνην, ὅπου συναθροίζονται ὅλαι αἱ πνευματικαὶ ἀξίαι καὶ τὰ ἀγαθὰ, ἕνα καταφύγιον ὑψηλοτέρων παραστάσεων καὶ ἐννοιῶν, ἕνα πλαίσιον διὰ τὴν ἀντικειμενικὴν γνῶσιν καὶ πίστιν, πού διανέμεται εἰς τοὺς ὁμοεθνεῖς, ὡς κοινὸν περιεχόμενον τῆς μορφώσεώς των, ὡς κοινὸν πνευματικὸν κτῆμα». Ἐφ' ὅσον ἡ μεταβίβασις τοῦ κοινοῦ αὐτοῦ πνευματικοῦ κτήματος, τὸ ὁποῖον ὁ Kriek — μὲ μίαν ἐπιτυχῆ ἐπέκτασιν τῆς ἐννοίας τῆς λέξεως — χαρακτηρίζει ὡς «μυθικὴν ὑπερσυνείδησιν», τελεῖται ὀργανικῶς, μὲ τὴν ἀνάπτυξιν τῶν παιδιῶν μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν, δηλ. μόνη της, τότε δὲν χρειάζεται κανένα τεχνητὸν σχολικὸν ἴδρυμα. Ὅπου ὅμως τὸ περιεχόμενον τῶν γνώσεων αὐτῶν αὐξάνει καὶ ἀποτελεῖ ἰδιαιτέρον κτῆμα μιᾶς φυλῆς ἢ μιᾶς τάξεως, ἢ τέλος ἀπαιτοῦνται ἰδιαιτέροι τεχνικαὶ δεξιότητες πρὸς ἀπόκτησιν καὶ διατήρησιν αὐτοῦ — π. χ. μακροχρόνιος ἄσκησις τῆς μνήμης, ἐκμάθησις μιᾶς ἰδιαιτέρας ἱερᾶς ἢ μουσικῆς γλώσσης καὶ πρὸ πάντων τῆς γραφῆς καὶ ἀναγνώσεως — ἐκεῖ ἰδρύεται πρὸς ἐξυπηρέτησιν τῆς μεταβιβάσεως αὐτῆς, τ ὀ σ χ ο λ ε ἰ ο ν. (Hördt, «περὶ τῆς ἐννοίας τοῦ σχολείου»).

Ἀπὸ τὴν σκέψιν αὐτὴν ἀκριβῶς γίνεται τώρα φανερόν, ὅτι εἰς τὰς πλείστας περιπτώσεις ἡ πρώτη ἀρχὴ τῆς ἐξελέξεως αὐτῆς δὲν εἶναι οὔτε ἡ ἐργάσιμος ἡμέρα, οὔτε ἡ ἀναγκαία εἰσαγωγή τῶν νεωτέρων γενεῶν εἰς τὴν ἐργασίαν τῆς οἰκονομικῆς ζωῆς, οὔτε ἡ μόρφωσις διὰ τὴν τέχνην τῶν ὀπλων' πρὸ πάντων ὅμως ἡ ἐξέλιξις αὐτὴ δὲν περιλαμβάνει

ποτέ ολόκληρον τὴν ζωὴν μιᾶς κοινωνίας εἶτε ἐκ τῶν μάλ-
 λον πρωτογόνων εἶτε ἐκ τῶν μᾶλλον πολιτισμένων εἶναι αὐ-
 τη. Ἡ ζωὴ εἶναι πάντοτε καὶ εἰς ὄλας τὰς βαθμίδας κάτι
 π ε ρ ι σ σ ό τ ε ρ ο ν ἀπὸ τὴν ἀπλῆν ἱκανοποίησιν τῶν σω-
 ματικῶν ἀναγκῶν, ποῦ ἔγιναν διὰ τὸν ἄνθρωπον μεγάλος
 διδάσκαλος τῆς ἐργασίας. Ἄλλὰ φανερωτέρα ἔκφρασις
 τοῦ « π ε ρ ι σ σ ό τ ε ρ ο ν » αὐτοῦ, ποῦ κάνει τὴν ζωὴν μας
 ζ ω ῆ ν ἄ ν θ ρ ώ π ο υ, εἶναι ἡ ἑορτὴ, εἶναι αἱ τελεταί, εἰς
 τὰς ὁποίας τρόπον τινὰ συμπτυπνούνται τὰ πέραν τῆς καθη-
 μερινῆς ζωῆς ψυχικὰ καὶ πνευματικὰ περιεχόμενα, γίνον-
 ται ὁρατὰ μέσα εἰς αὐτάς καὶ ἐπ' ὀλίγον χρόνον τοῦλάχι-
 στον διασποῦν καὶ ὑπερπηδοῦν τὸν κλοιὸν τῶν ἀναγκῶν,
 ποῦ μᾶς περικλείει καὶ μᾶς προδιαγράφει τὰς ὑποχρεώσεις
 μας, τὸ «ὀφείλειν». «Ἡ τελετὴ παραβαίνει τοὺς κανόνες τῆς
 καθημερινῆς ζωῆς καὶ τῆς σκοπιμότητός της· κατ' αὐτὴν ἡ
 ζωὴ ἀνυψοῦται εἰς ὑψίστην ἑκστατικὴν καὶ συμβολικὴν ἔκ-
 φρασιν». Kriek «μορφωτικὰ συστήματα τῶν λαῶν τοῦ πολι-
 τισμοῦ». Καὶ ἀληθῶς ἡ κάθε τελετὴ, ἡ κάθε ἑορτὴ χωριστά,
 δὲν στέκεται μόνη της, ἔτσι τυχαίως, εἰς κάποιον σημεῖον τῆς
 ροῆς τοῦ χρόνου, ἀλλὰ καθὼς ὁ νὰός, ἡ ἀγορὰ καὶ τὸ φρού-
 ριον ἀποτελοῦν τὰς ἀρθρώσεις τοῦ χώρου, ποῦ ἀποτελεῖ
 τὴν ἰδιαιτέραν πατρίδα μιᾶς κοινωνίας ἀνθρώπων, ἔτσι καὶ
 αἱ τελεταί διαρθρώνουν τὸ διάστημα τοῦ χρόνου: «Ὅλοι μα-
 ζὺ περιβάλλουν τὴν ζωὴν τοῦ κάθε ἀνθρώπου, τῆς οἰκογε-
 νείας, τῆς φυλῆς καὶ τοῦ λαοῦ, ὡς ἕνας μεγάλος στέφανος,
 ποῦ λαμβάνει τὴν ἐσωτερικὴν σταθερότητα καὶ τὴν ρυθμι-
 κὴν του κίνησιν ἀπὸ τὴν κυκλικὴν τροχίαν τοῦ σύμπαντος,
 τὴν ὁποίαν καὶ αὐτὸς ἀκολουθεῖ. «Ἡ ἀνθρωπίνη ζωὴ, καὶ
 πρὸ πάντων ἡ ζωὴ τῶν πρωτογόνων, ἔχει ἀποκτήσει ἕνα
 σταθερὸν ρυθμὸν ἀπὸ ἐργασίμους ἡμέρας καὶ ἑορταστικὰς
 ἡμέρας. Ἡ καθημερινὴ ἡμέρα ἐξουσιάζεται ἀπὸ τὸ λογικόν,
 ἀπὸ τὴν πραγματικὴν καὶ σκόπιμον δραστηριότητα μὲ τὸς
 τεχνικούς καὶ ἠθικούς κανόνες, ποῦ τὴν διέπουν. Τοῦναντίον
 αἱ τελεταί χαράσσουν τὰς βαθεῖας ἐντομάς εἰς τὸ πέρασμα τοῦ
 ἔτους καὶ εἰς τὸν δρόμον τῆς ζωῆς, καὶ καταστρέφουν μὲ τὴν ὑ-
 περβολικὴν κατάχρησιν τῶν ἀγαθῶν, ποῦ κάνουν ἐντὸς ἐλαχί-
 στου χρόνου, ὅτι μὲ πολλοὺς κόπους ἀπέκτησαν οἱ ἄνθρωποι,
 διὰ νὰ ἀρχίσουν πάλιν νὰ κοπιᾶζον καὶ νὰ ἐργάζωνται ἐπὶ
 πολὺν χρόνον. Αἱ τελεταί εἶναι τὰ ἄγκιστρα τοῦ ἡμερολο-
 γίου καὶ τῆς ρυθμικῆς διαρρυθμίσεως τῆς ζωῆς του: Ὁ ἄν-

θρωπος, πρὸ πάντων ὁ πρωτόγονος, αἰσθάνεται τὰς τελε-
τὰς ὡς ὑψιστα σημεῖα τῆς ζωῆς, ὡς π λ ῆ ρ ω σ ι ν ν ο ῆ -
μ α τ ο ς τ ῆ ς ζ ω ῆ ς.

Ὡς π λ ῆ ρ ω σ ι ς ν ο ῆ μ α τ ο ς τῆς ζωῆς : Διότι
τὸ σημαντικὸν διὰ τὴν περαιτέρω ἐξέλιξιν κάθε ἀνθρωπίνης
κοινωνίας μέχρι τοῦ τελειότερου πολιτισμοῦ εἶναι τὸ ἐξῆς :
Αἱ τελεταὶ αὐταὶ δὲν εἶναι μόνον ρυθμικὴ χαλάρωσις, ὀργι-
αστικὴ ἀπελευθέρωσις, ἀντιστάθμισμα κατὰ τοῦ θάρους
τῆς ἀντικειμενικῆς τάξεως καὶ τῶν κρατούντων ἐθίμων, κα-
τὰ τῆς θίας τοῦ «ὀφείλειν», ἀλλ' εἶναι συγχρόνως τὰ σημεῖα
συμπυκνώσεως τῆς «ἀπραγμοσύνης», τοῦ ἐσωτερικοῦ
ὀ φ ε ἴ λ ε ι ν καὶ κάθε ὑψηλῆς, κάθε πνευματικῆς ζω-
ῆς τοῦ ἀνθρώπου. Κατὰ τὸν ἑορτασμὸν τῶν σπουδαίων
σταθμῶν τῆς ὑπάρξεως τοῦ ἀνθρώπου : τῆς γεννήσεως, τῆς
ἐνηλικιώσεως, τοῦ γάμου, τοῦ θανάτου καὶ κατὰ τὴν ἔξαρ-
σιν τῶν τροπικῶν σημείων τῶν φυσικῶν φαινομένων, πρὸ
πάντων τῶν τροπῶν τοῦ ἡλίου εἰς τὴν ἀρχὴν καὶ τὸ τέλος
τοῦ ἔτους, ἀποκτῶμεν τὸ πλαίσιον καὶ τὴν σταθερὰν ἀφορ-
μὴν, νὰ δώσωμεν εἰς ὀλόκληρον τὸ παιγνίδι αὐτὸ κ ἄ π ο ι ο
ν ὀ η μ α . Ὁ ἀνθρώπος δὲν ἔμπορεῖ νὰ ζῆ — θὰ αὐτοκτονήσῃ
καλύτερα— παρὰ νὰ ζῆ χωρὶς κανένα νόημα τῆς ζωῆς του
καὶ τῆς ζωῆς καθόλου. Ἀπὸ τὸ σῆθος κάθε ἀνθρώπου ἀνε-
βαίνει ἀβιάστως τὸ ἐρώτημα «πότεν ἔρχομαι» καὶ «ποῦ πη-
γαίνω», καὶ δὲν ὑπάρχει καμμία ἀνθρωπίνη κοινωνία ἀκό-
μη, καὶ ἡ μᾶλλον πρωτόγονος, ποῦ δὲν γνωρίζει μίαν ἔγκυ-
ρον ἀπάντησιν εἰς τὸ ἐρώτημα αὐτὸ καὶ δὲν εὐρίσκει μέσα
εἰς τὴν ἀπάντησιν αὐτὴν ὅτι ἔμπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ ζωὴ πλήρης
νοήματος καὶ ἂν ἀκόμη γνωρίζῃ καλά, ὅτι ὑπάρχουν σκοτει-
νὰ ὄρια, πέραν τῶν ὁποίων δὲν φθάνει τὸ μάτι καὶ ὁ νοῦς
τοῦ ἀνθρώπου.

Ἡ τέχνη, ὁ μῦθος καὶ ἡ θρησκεία εἶναι οἱ τρόποι μὲ
τοὺς ὁποίους κάθε ἀνθρωπίνη κοινωνία — καίτοι διαφορετι-
κά, ἀναλόγως μὲ τὸ περιεχόμενον καὶ τὸν βαθμὸν τῆς μορ-
φώσεως — ἐκφέρει τὴν ἀ π ἄ ν τ η σ ἰ ν τῆς εἰς τὰ αἰώνια
ἐρωτήματα τῆς ἀνθρωπίνης ὑπάρξεως.

Ὅπως τὸ ἐκκλησιαστικὸν ὄργανον, ἔτσι διέπουν ὀλό-
κληρον τὴν μελωδίαν, ὀλόκληρον τὴν διαδρομὴν τῆς ἀτομι-
κῆς καὶ γενικῆς ὑπάρξεως. Αἱ τελεταὶ ὅμως καὶ αἱ ἑορταὶ
εἶναι αἱ θέσεις, ὅπου ὁ τόνος των κυριαρχεῖ, ὅπου αἱ ἄλλα
φωναὶ σιωποῦν, ὅπου δὲν κυβερνᾷ πλέον ἡ ἀνάγκη τῆς συν-

τηρήσεως τῆς ζωῆς, ἀλλὰ ἡ ἐσωτερικὴ ἀνύψωσις τῆς συνδέσεως τῆς ζωῆς αὐτῆς πρὸς μίαν παγκοσμίαν σύνθεσιν, ἡ ὁποία φθάνει πολλὴ μακρύτερα ἀπὸ τὰ ὅρια τῆς ἀτομικῆς ὑπάρξεως. Δὲν πρόκειται ἐδῶ περὶ εὐχαριστήσεως ἢ διασκεδάσεως, ποῦ ἠμπορεῖ καὶ νὰ λείπη. Ἄλλ' οἱ πρόγονοι ἡμῶν, ποῦ ἴσταντο πλησιέστερα πρὸς τὴν πρώτην ἀρχὴν τῶν ἑορτῶν, ἐγνώριζαν, ὅτι μέσα εἰς τὴν ἑορτὴν ἀκριβῶς, εἰς τὸν θρησκευτικὸν ἑορτασμὸν, μέσα εἰς τὴν σπατάλην τῆς τελετῆς ἀκριβῶς ὑπάρχει ὁ ὅρος κάθε ζωῆς, καὶ τῆς ὑπάρξεως τοῦ παγκοσμίου συστήματος. Ἔτσι ὁ Dillhelm Grönbech εἰς τὸ βιβλίον του «θρησκεία τῶν Γερμανῶν» Tübingen 1925 ἀναφέρει περὶ τῆς πίστεως τῶν παλαιῶν Γερμανῶν: Κατὰ τὴν πείραν ποῦ ἔχουν οἱ Γερμανοὶ «ἡ ζωὴ εἶναι κάτι, ποῦ πρέπει νὰ ἀνανεῶνεται διαρκῶς, καὶ ἔχει τὴν πρώτην τῆς ἀρχὴν μέσα εἰς τὴν τελετὴν. Αἱ θρησκευτικαὶ ἑορταὶ ἐξέχουν ἀπὸ τὰς ὑπολοίπους ἡμέρας τοῦ ἔτους, ὅπως ἕνας χωριστὸς κόσμος πλήρης περιστατικῶν, ποῦ θὰ ἐκτυλιχθοῦν θραδύτερον μὲ τὸ πέρασμα τοῦ χρόνου. Ἡ ζωὴ εἶναι μία αἰωνία ἀρχὴ καὶ ἡ ὑπαρξίς τῆς ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ ὅτι τὸ ἴδιον γεγονός τελειώνει καὶ ἐπαναλαμβάνεται πάντοτε καὶ ἔτσι ἀποκτᾷ δύναμιν νὰ ἐνεργῇ εἰς τὴν καθημερινὴν ζωὴν».

Ἡ καθημερινὴ ἡμέρα ζῆ διὰ τῆς ἑορτῆς, καὶ τὸ σπουδαιότατον καθήκον τῆς κοινωνίας εἶναι, νὰ ἐπενεργῇ ἐπὶ τῆς πορείας τοῦ ἔτους μὲ αὐστηρὸν καὶ ὀρθὸν ἑορτασμὸν. Διότι ἡ εὐθύνη αὐτὴ ἔγκειται εἰς τὸν ἄνθρωπον καὶ εἰς αὐτὴν τὴν ἐσωτάτην του συμπεριφορὰν — ὄχι εἰς ἕνα ἀφηρημένον «φυσικὸν νόμον».

Διὰ τοῦτο ὅμως ὁ ἄνθρωπος εἶναι τότε μόνον ὄριμος διὰ τὴν ζωὴν, ὅταν ὄχι μόνον μάθῃ νὰ ὑπακούῃ εἰς τὸ ἐξωτερικὸν «ὀφείλειον», νὰ κατατάσῃ τὸν ἑαυτὸν του εἰς τὸν ἀναγκαῖον μηχανισμόν, ποῦ ἐγγυᾶται τὴν διατήρησιν τῆς ζωῆς, τὴν πρόνοιαν διὰ τοὺς ἄλλους καὶ τὸν ἑαυτὸν του, ἀλλὰ καὶ ὅταν γίνῃ ὄριμος νὰ κατανοῇ καὶ νὰ συμπράττῃ εἰς τὰς ἑορτάς τῆς κοινωνίας ὅπου ἀνήκει, ὅταν εὕρῃ τὸν τρόπον νὰ προσαρμοσθῇ πρὸς τὴν ἕνοιαν τοῦ ρυθμοῦ, ποῦ ὑπάρχει μέσα εἰς τὴν ἰδικὴν του ζωὴν, εἰς τὴν ζωὴν τῆς κοινωνίας καὶ εἰς τὴν ζωὴν τῆς φύσεως, ὅταν συμμετέχῃ τῆς εἰκόνας τοῦ κόσμου μὲ τὴν γνῶσιν ὅτι ἡ εἰκὼν αὐτὴ ἐκφράζεται εἰς τὴν τέχνην, τὸν μῦθον καὶ τὴν θρησκείαν, ὅταν εἶναι ἱκανὸς νὰ λαμβάνῃ μέρος εἰς ὅλας τὰς τελετάς, νὰ συνεορ-

τάζη ὅλας τὰς ἑορτάς, ὅπου γίνεται ὄρατὴ ἢ εἰκὼν ἐκείνη τοῦ κόσμου καὶ αἱ ὁποῖα συγχρόνως εἶναι ἀναγκαῖαι διὰ νὰ διατηροῦν εἰς κίνησιν τὸ σύνολον, ἀφοῦ ὁ ἄνθρωπος εἶναι μέλος τοῦ σύμπαντος κόσμου. Ἡ γνησίαι ἑορτὴ πρὸς διατήρησιν τῆς λαϊκῆς ζωῆς — τῆς ἀληθινῆς δηλαδὴ ἀνθρωπίνης ὑπάρξεως — εἶναι ἐξ ἴσου ἀναγκαῖα, ὅπως καὶ ἡ γνησία ἐργασία. Διότι μέσα εἰς αὐτὴν ζῆ καὶ ἐνεργεῖ ὄχι ἕνας «ἰδεολογικὸς ὑψηλὸς ὄροφος», ποῦ εἶναι πολὺ ἢ ὀλίγον περιττὸς καὶ ἢμπορεῖ νὰ ἀντικατασταθῆ, ἀλλὰ ἡ θάσις τῆς ζωῆς τοῦ συνόλου καὶ τοῦ κάθε μέλους: δηλ. τὸ πνεῦμα καὶ ἡ ψυχὴ τοῦ Λαοῦ.

4. NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS?

Ὅταν μεταχειριζώμεθα τὴν φράσιν : «Non scholae sed vitae discimus», δὲν μαθάνομεν διὰ τὸ σχολεῖον, ἀλλὰ διὰ τὴν ζωὴν, τὸ λέγομεν συνήθως ὑπὸ τὴν ἔννοιαν, ὅτι τὸ σχολεῖον κατηγορεῖται ὡς ξένον πρὸς τὴν ζωὴν, διότι συνδέεται πολὺ ὀλίγον μὲ τὴν «τραχεῖαν πραγματικότητα» τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας, διότι προπαρασκευάζει τοὺς μαθητὰς του πολὺ ὀλίγον δι' αὐτὴν, ἐνῶ τοὺς παραφορτῶνει μὲ «μικρολογίας» ξένας πρὸς τὸν κόσμον, ποῦ ἀνήκουν εἰς τὸ παρελθὸν ἢ ἐδρεύουν εἰς μίαν σφαῖραν σκέψεων πέραν τοῦ πραγματικοῦ κόσμου. Αἱ μεταρρυθμιστικαὶ προτάσεις, τῶν ὁποίων ἡ τελευταία καὶ ἐπιμόνως ἐπαναλαμβανομένη ἔκκλησις ὀνομάζεται σήμερον **π α ρ ο ν τ ο γ ν ω σ ί α**, γνῶσις τοῦ παρόντος, ἀναχωροῦν ἐν πρώτοις ἀπὸ αὐτό, ποῦ ὠνομάσαμεν παραπάνω «ὀφείλει» τῆς ζωῆς μας. Ἐπιδιώκουν νὰ εἰσαγάγουν εἰς τὸ πρόγραμμα ἐργασίας τοῦ σχολείου τὸ παρόν, τὸ χρήσιμον εἰς τὴν ζωὴν, οἰκονομικὰς καὶ πολιτικὰς γνώσεις. Συμφωνώτατα μὲ τὰς προτάσεις αὐτὰς εἶναι τὰ προγράμματα ὀρισμένων οἰκονομικῶν κύκλων. Κατ' αὐτοὺς ἡ ὕλη καὶ ἡ χρονικὴ διάρκεια τοῦ γενικοῦ (λαϊκοῦ) σχολείου πρέπει νὰ περικοπῆ εἰς τὸ ἐλάχιστον ὄριον (ἀνάγνωσις, ἀρίθμησις καὶ γραφὴ) καὶ ἢ περαιτέρω μὸρφωσις ἔπεται νὰ ἀφεθῆ εἰς μίαν βαθεῖαν, συγκεκριμένην καὶ σύμφωνον πρὸς τὴν πραγματικὴν ἀσκησιν.

Δὲν χρειάζεται τώρα κανεὶς καθόλου τὰς σκέψεις ποῦ ἐκάνομεν, διὰ νὰ ἢμπορέσῃ, ἐπὶ τῇ θάσει τῆς δοθείσης συνταγῆς, ὅτι τὸ σχολεῖον πρέπει νὰ προσαρμοσθῆ πρὸς τὴν ζωὴν, νὰ ἀποδείξῃ τὴν ἀτέλειαν τῶν προγραμμάτων αὐ-

των. Τί συμβαίνει λοιπόν; Οί άνθρωποι τῆς ἐποχῆς μας ἀρνοῦνται ἄρα γε τὰς ὑποχρεώσεις των, τὴν ἐκτέλεσιν τῆς ἐργασίας των; Αἱ ἀνάγκαι μας προέρχονται ἄρα γε ἐκ τοῦ ὅτι ἔχομεν πολὺ ὀλίγους ἐπιδεξίους, πολὺ ὀλίγους προθύμους καὶ ἀξιοπίστους ἐργάτας; Ἡ δὲν συμβαίνει ἀκριθῶς τὸ ἀντίθετον; Δὲν συμβαίνει μᾶλλον, ὥστε ἑκατομμύρια ἀνθρώπων προθύμων καὶ ἐπιδεξίων πρὸς ἐργασίαν, ὑποχρεοῦνται νὰ ἀναπαύωνται — δὲν ἐπιτρέπεται νὰ εἴπωμεν ὅτι ἐορτάζουσι, — διότι δὲν ὑπάρχει δι' αὐτοὺς ἐργασία;

«Ἡ ζωὴ» ἀκριθῶς μᾶς θέτει σήμερον μὲ καταπληκτικὴν σοβαρότητα τὸ ἐρώτημα, ἂν διεπαιδαγωγήσαμεν ἐπίσης τοὺς ἀνθρώπους ὥστε, ὄχι μόνον νὰ ἠμποροῦν καὶ νὰ θέλουσι νὰ ἐργάζονται, ἀλλὰ νὰ ἠμποροῦν καὶ νὰ ἐορτάζουσι, νὰ ὑπομένουσι καὶ νὰ ἀναπληρῶνουν τὴν ἀπραγμοσύνην, ὑπὸ τὴν ἔννοιαν ποὺ ἀνεφέραμεν προηγουμένως;

Ἐξ ἑκατομμύρια ἀεργοί, ἀναριθμητοὶ βραχείας διαρκείας ἐργάται — αὕτη εἶναι ἡ στατιστικὴ, ἡ ὁποία, ἂν ἀναγνωσθῇ ἀπὸ τὴν ἄλλην πλευρὰν σημαίνει: ἀναριθμητὰ ἑκατομμύρια ἐλευθέρων ὥρων, ἐλευθέρων ἡμερῶν, ἐλευθέρων ἔτων. Καὶ τί θὰ προκύψῃ ἀπὸ αὐτό; Τί θὰ προκύψῃ ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους, ποὺ στέκουσι ὀπίσω ἀπὸ τοὺς ἀριθμοὺς αὐτοὺς;

Ἀσφαλῶς: τὸ πρᾶγμα δὲν ἠμπορεῖ νὰ μείνῃ ἔτσι ὅπως εἶναι. Ἀπὸ πολιτικῆς, οἰκονομικῆς καὶ πρὸ παντὸς ἀνθρωπίνης ἀπόψεως, ἡ σημερινὴ μας κατάστασις δὲν εἶναι καθόλου «καθεστῶς», ποὺ ἠμπορεῖ ὅπωςδήποτε νὰ ἔχῃ διάρκειαν. Τὸ ἀνεχόμεθα σχετικῶς ἀκόμη οἰκονομικῶς καὶ ψυχικῶς μόνον, διότι παρηγορούμεθα, ὅτι θὰ εἶναι προσωρινόν. Ἐδῶ δὲν ἔχομεν σκοπὸν νὰ ἀναπτύξωμεν ἕνα οἰκονομικόν, νομισματικόν ἢ ἐργατικόν πρόγραμμα, κατάλληλον νὰ καλυτερεύσῃ τὴν κατάστασιν ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τῆς αὐξήσεως τῆς ἐργασίας, δηλ. νὰ δημιουργήσῃ περισσοτέραν ἐργασίαν, ἂν καὶ ἐδῶ ἀφαιρῶς πρέπει κατὰ πρῶτον λόγον νὰ ἀποδώσωμεν τὸ κακόν. Ἄλλ' ἢ ἐξέτασις τῶν ριζικῶν ἀναστατώσεων εἰς ὅλην τὴν παγκόσμιον οἰκονομίαν, ποὺ δὲν ἠμπορεῖ, καθ' ὅσον ἐξαρτᾶται ἀπὸ ἡμᾶς, νὰ ἐξαφανισθοῦν, μᾶς ἐπιτρέπει νὰ ἴδωμεν, ὅτι εἶναι μεγάλη οὐτοπία νὰ πιστεύωμεν, ὅτι εἰς τὸ προσεχές μέλλον θὰ προσπορίσωμεν πάλιν εἰς ὅλα αὐτὰ τὰ ἑκατομμύρια τὸ πλήρες μέτρον «κανονικοῦ» χρόνου ἐργασίας. Ὅσον βασικὴ καὶ ἀναγκαία

εἶναι μία δραστηρία οικονομική πολιτική, ὑπὸ τὴν ἀνωτέρω ἔννοιαν, τόσον ἀναγκαῖον θὰ εἶναι ὡς συμπλήρωμα αὐτῆς ἕνα ἄλλο μέτρον : ἡ δικαία δηλ. κατανομή τῆς ἐκκάστοτε ὑπαρχούσης ἐργασίας, ἢ ἐκτίμησις ἐπομένως τοῦ μέτρου τῆς ἐργασίας ὅλων, ἀναλόγως πρὸς τὸ σύνολον τῶν οικονομικῶν δυνατοτήτων. Ὅταν ἕνας λαὸς 23 ἑκατομμυρίων ἀνθρώπων, προθύμων καὶ ἱκανῶν πρὸς ἐργασίαν, ἔχει μίαν ὀρισμένην μόνον ἀναλογίαν ἐργασίας (ἢ μονιμότης τῆς ὁποίας σήμερον δὲν εἶναι καθόλου ἀναγκαία, ἀλλ' εἶναι συνέπεια ἀνθρωπίνης μόνον ἀνικανότητος), τότε δὲν συνάγεται ἐξ αὐτοῦ τὸ συμπέρασμα, ὅτι πρέπει νὰ κάμνωμεν αὐτὸ πού κάμνομεν σήμερον, ὅτι δηλ. 10 ἑκατομμύρια ἴσως ἀνθρώπων πρέπει νὰ εἶναι παραφορτωμένοι μὲ ἐργασίαν, μέχρις ὅτου καταρρεύσουν (ἄς σκεφθῶμεν τοὺς εὐρεῖς κύκλους τοῦ ἀγροτικοῦ πληθυσμοῦ, πού δὲν ἠμποροῦν πλέον νὰ διατηροῦν ξένας ἐργατικὰς δυνάμεις καὶ διὰ τοῦτο ἐντείνουν τὰς προσπάθειας ὀλοκλήρου τῆς οἰκογενείας των μέχρι τοῦ ἀκροτάτου ὄριου), ὅτι ἄλλα 6 ἑκατομμύρια πρέπει νὰ ἐκτελοῦν ἐργασίαν μικρᾶς διάρκειας, κάτω ἀπὸ 3 καὶ 2 ἡμέρας τὴν ἑβδομάδα καὶ ὅτι οἱ ὑπόλοιποι τέλος δὲν πρέπει νὰ ἐργάζονται καθόλου. Ἐφ' ὅσον ἐκεῖνα τὰ ἄλλα θετικὰ μέτρα δὲν βοηθοῦν, πρέπει μᾶλλον νὰ γίνῃ ὑποχρεωτικὸς νόμος ὅτι ἡ ὑπάρχουσα ἐργασία κατανέμεται ὅσον τὸ δυνατόν ἰσομέτρως εἰς ὅλους, ὅτι ὅλοι ἐργάζονται ἂν ὄχι 8, τοῦλάχιστον 6 ὥρας, ἢ ἂν ὄχι 6 ἡμέρας, τοῦλάχιστον 5 καὶ ὅτι ὅλοι, κατὰ τὸ αὐτὸ μέτρον, συμμετέχουν εἰς τὸν ἐλεύθερον χρόνον, δηλ. τὴν ἀπραγμοσύνην καὶ ἀνάπαυσιν, τὴν ὁποίαν ἐδημιούργησαν αἱ τεχνικαὶ ἐφευρέσεις, αἱ οἰκονομοῦσαι τὴν ἐργασίαν μηχαναί, ἢ ἐκλογίκευσις τῶν φαινομένων τῆς ἐργασίας. Διότι τὰ πράγματα αὐτὰ δὲν εἶναι κατὰρα τῆς ἀνθρωπότητος — ὅπως πρέπει νὰ φαίνονται σήμερον εἰς τὰ θύματα τῆς ἐσφαλμένης ἐργατικῆς πολιτικῆς — ἀλλὰ εὐλογία, τότε μόνον φυσικά, ὅταν γνωρίζωμεν νὰ κάμνωμεν ὀρθὴν χρῆσιν καὶ καλλιέργειαν αὐτῶν. Δὲν θὰ ἦτο εὐλογία, ἂν ἠμπορούσαμεν, προτιμότερον, νὰ περιορίσωμεν τὰς λεγομένας ἀνάγκας μας, νὰ κερδίζωμεν ὀλιγώτερα, ἀλλὰ νὰ ἐργαζώμεθα ἐπίσης ὀλιγώτερον καὶ νὰ ἔχωμεν περισσότερον χρόνον διὰ τὸ ἐσωτερικὸν «ὀφείλειν», διὰ γνησίαν, πλήρη εὐγενικῆς ζωῆς ἀνάπαυσιν; ἢ φοβοῦμεθα πρὸ τοῦ πράγματος αὐτοῦ καὶ πρὸ ἐνὸς «χά-

σματος», και δὲν εἴμεθα ἱκανοὶ νὰ ἔχωμεν ἀνάπαυσιν καὶ ἀπραγμοσύνην ;

Ἔτσι ὅμως ἐφθάσαμεν εἰς τὸ σημεῖον ἐκεῖνο, ὅπου τὸ ζήτημα τῆς αὐξήσεως τοῦ διαθεσίμου ἐλευθέρου χρόνου μέσα εἰς τὸ σύνολον τοῦ λαοῦ ἀποβγαίνει ἕνα κατ' ἐξοχὴν π α ι δ α γ ω γ ι κ ὸ ν π ρ ὀ θ λ η μ α' διότι τώρα πρέπει νὰ ἀποφασισθῇ, ἂν οἱ ἄνθρωποι εἶναι ἱκανοὶ νὰ ἀνέχωνται τὴν ἡμέραν τῆς ἑορτῆς, ὄχι μόνον νὰ τὴν ὑπομένουν, ἀλλὰ καὶ νὰ ἐπωφελοῦνται αὐτῆς ἔτσι, ὥστε αὕτη νὰ πλουτίζη καὶ νὰ ἀναπτύσῃ τὰς καλυτέρας τῶν ἰδιότητας, τὸν βαθύτατον ἀνθρωπισμὸν τῶν; Τώρα κάμνομεν τὴν δοκιμὴν τῆς φράσεως: «ἡ τύχη τοῦ ἀνθρώπου κρίνεται ἀπὸ τὰς ὥρας τῆς ἀπραγμοσύνης του».

Δὲν ἐστείρευσαν ἀκόμη αἱ πηγαὶ τοῦ βάρους: ἀπὸ πολλὰς ἀναβλύζει πηγαία ἢ θαυτέρα ἐκεῖνη νοσταλγία, ποῦ δὲν ἠμπόρεσε ἕως τώρα μέσα εἰς τὸν θόρυβον τῆς καθημερινῆς ἐργασίας νὰ τεθῇ εἰς ἐνέργειαν. Ἄτομα καὶ ὀμάδες εὐρίσκουν μόναι τὸν δρόμον πρὸς τὴν ἑορτήν, πρὸς τὴν διὰρθρῶσιν τῆς ἀπραγμοσύνης τῶν μέσα ἀπὸ τὸν ἑαυτὸν τῶν, ἀλλὰ πόσοι ἐπίσης δὲν ἀποτυγχάνουν!

Ἐδῶ ἐν πρώτοις ἀνήκει ἡ ἐπιδίωξις τῆς διασκεδάσεως, ἡ ὁποία ὡς ἐκφυλισμὸς τῆς ἑορτῆς εἶναι τὸ ἀντίθετον τῆς ἐκφυλισμένης ἐπίσης ἐπαγγελματικῆς ἐργασίας, ἡ ὁποία μετεβλήθη εἰς ἀδιάκοπον κυνήγιον καὶ εἰς βλακῶδη ἀγγαραεῖαν. Ἡ διασκέδασις αὕτη ὅμως γίνεται τέλειον δηλητήριον, ὅταν διασκεδάζουν ἄνθρωποι, ἀπὸ τοὺς ὁποίους ἔλλείπει τὸ ἀντιστάθμισμα τῆς ὑπερβολικῆς ἐπαγγελματικῆς ἐργασίας ἐντελῶς ἢ κατὰ μέγα μέρος. Ἄλλοι ζητοῦν ἄλλους δρόμους, ἐπιζητοῦν μὲ τὰ σπῶρ ἢ μὲ ἀσκόπους ἐκδρομάς τὴν ἀπολύτρωσιν τῶν ἀπὸ τὸ ἀνυπόφορον βᾶρος τῶν πάρα πολλῶν «ἐλευθέρων» ὥρων, ἐνέργεια ἐν τούτοις, ποῦ εἶναι καθαρῶς ἀρνητικὴ, χωρὶς κανένα θετικὸν περιεχόμενον, χωρὶς κανένα σκοπὸν, πρὸς τὸν ὁποῖον ὠθεῖ τὸ ἐσωτερικὸν «ὀφείλειν».

Τὸ ἐσωτερικὸν ὀφείλειν, τὴν ἔννοιαν τῆς ἀπραγμοσύνης, κατενόησεν ἄριστα ἡ νεολαία, ἡ ὁποία ἀπὸ τὰς ἀρχὰς τῆς παρουσίας ἑκατονταετηρίδος ἐξώρμησεν ἀπὸ τὸ σχολεῖον, τὴν πόλιν καὶ τὴν οἰκογένειαν: Διότι — ὡς νεολαία — εὐρίσκεται ἀκόμη πλησιέστερα πρὸς τὴν πηγὴν τῆς ζωῆς, διότι οὔτε ἀπὸ τὸν ἐκφυλισμὸν τῆς ἐργασίας, οὔτε ἀπὸ τὸν

ἐκφυλισμὸν τοῦ ἐλευθέρου χρόνου ἀπετραχύνθη τόσον, ὥστε ἡ «ἐξάσκησις» αὐτῶν νὰ ἀποπνίγη ὅλα τὰ ἄλλα. Ἄν καὶ ἡ ἐξόρμησις αὐτῆς ἦτο κατ' ἀρχὰς ἀρνητικὴ κυρίως ἀντίστασις, ἀρνησις δηλ. παντὸς ὅ,τι ἐπεβάλλετο εἰς αὐτὴν εἰς τὸ σπῖτι, εἰς τὸ σχολεῖον καὶ εἰς τὴν πόλιν ἀναγκαστικὰ ὡς κανὼν, ἀπὸ τὴν ὁποῖαν ἀντίστασιν ἐξεπήδησαν. ἔπειτα τὰ πολλὰ, ἐν μέρει πολὺ δυσάρεστα, παρὰλληλα φαινόμενα τῆς κινήσεως τῶν νέων, ἐν τούτοις ἐν τῷ προσώπῳ τῆς νεολαίας αὐτῆς κατεδεικνύετο ἀμέσως—πέραν τῆς συνειδητῆς της θελήσεως — ὁ «αἰώνιος τύπος τῆς ζωῆς». Ἐκεῖ ἔξω εἰς τὴν φύσιν, εἰς τὴν νύκτα τῶν δασῶν καὶ τὴν πρώτην λάμψιν τῆς πυρᾶς τῆς κατασκηνώσεώς της, ἀφυπνίζετο ἐντὸς της τὸ ἐσωτερικὸν ὀφείλιν' τὸ «ἐλεύθερος ἀπὸ κάτι» ἐπηκολούθει τὸ «ἐλεύθερος πρὸς τί», καὶ μέσα εἰς τὴν λαϊκὴν ποιήσιν, τὴν μουσικὴν, τὸν χορὸν καὶ τὸ παιγνίδι ἠηνοῖγοντο δι' αὐτὴν αἱ θαυτέραι πηγαὶ γνησίας ἀνθρωπίνης ὑπάρξεως. Κατὰ τὴν πορείαν τοῦ θανάτου εἰς τὸ Langemarck τοῦ Βελγίου (τὸν Νοέμβριον τοῦ 1914) ἡ νεολαία αὐτὴ ἀπέδειξεν, ὅτι ἡ ὀριμότης της διὰ τὴν ὥραϊαν ἀπραγμοσύνην ἦτο ὀριμότης ἐπίσης διὰ τὴν μεγάλην ζωὴν τῆς κοινῶνας. Ἀπέδειξεν, ὅτι παρ' ὄλον τὸν φαινομενικὸν της ὑποκειμενισμόν, παρ' ὄλην τὴν ἔρευναν τοῦ ἰδίου της ἐγῶ, δὲν εἶχε χάσει τὸ ὕψιστον νόημα τῆς ζωῆς, ἀλλ' εἶχε πάλιν εὑρεῖ τὸ «ἀπόθανε καὶ γίνου» τῆς πλήρους ἀφοσιώσεως εἰς τὴν ζωὴν τῆς δόλητος.

Μὲ θαθὺν σεβασμὸν ἐορτάζει ἡ ἀρίστη νεολαία τοῦ λαοῦ μας κατ' ἔτος τὴν ἡμέραν τοῦ Langemarck, ὡς ἡμέραν ἀναμνήσεως τοῦ παγκοσμίου πολέμου καὶ τῶν θυμάτων του. Ἐκεῖνο, ποῦ δὲν ἐπέτυχαν αἱ γενεαὶ τῶν παλαιωτέρων, οἱ ὁποῖοι φιλονικοῦν διὰ τὴν ἐξουσίαν τῆς ἡμέρας, διὰ τὸν ἄσκοπον ὑπολογισμόν τῶν ἐπιτυχιῶν, διὰ τὴν ἐκτίμησιν τῶν πλεονεκτημάτων καὶ μειονεκτημάτων αὐτοῦ τοῦ τόπου ἢ αὐτῆς τῆς ἡμέρας: τὴν καθιέρωσιν δηλαδὴ τῶν ἐορτῶν ὀλοκλήρου τοῦ Ἔθνους διὰ τὸ αἶμα τῶν ἑκατομμυρίων, αὐτὸ τὸ ἔλυσεν ἡ νεολαία τοῦλάχιστον διὰ τὸν ἑαυτὸν της, διότι δι' αὐτὴν βομβοῦν ἀκόμη αἱ πηγαὶ τοῦ θάθους, διότι ὑπήκουσεν εἰς τὸν «αἰώνιον τύπον τῆς ζωῆς» ἀκριβῶς δι' ἐκεῖνο, ποῦ κεῖται ὑψηλότερα ἀπὸ τὴν ἡμέραν, ὑψηλότερα ἀπὸ τὸ «ὀφείλω» τῆς ἐργασίμου ἡμέρας.

Καὶ ἐπειδὴ ἡ νεολαία αὐτὴ — μέσα ἀπὸ τὸν ἑαυτὸν της,

μέ αὐτοδημιουργήτους μορφάς — εὐρήκεν τὸν δρόμον πρὸς τὰ θάθη τῆς ζωῆς τοῦ λαοῦ, διὰ τοῦτο τῆς ἐπιφυλάσσεται μία ὕψηλὴ ἀποστολὴ διὰ τὴν μελλοντικὴν τάξιν τοῦ λαοῦ, τὴν ὅποιαν ὁ Kriek «ἐθνικοπολιτικὴ ἀγωγή» προαναγγέλλει ὡς ἐξῆς:

«Ὁ σύνδεσμος τῆς νεολαίας εἶναι ἔτσι τρόπον τινὰ στρατιωτικὸς σύνδεσμος ἐν μικρογραφίᾳ, ἢ καλύτερα ἐκπαιδευτικὴ προβαθμὶς τοιοῦτου συνδέσμου, ὅπως εἶναι ἐπίσης μουσικοθηρησκευτικὸς χορὸς με στενὸν κοινωνικὸν δεσμόν. Ὡς τέτοιος χορὸς με τὰς πολλὰς του μορφωτικὰς καὶ ἐκφραστικὰς δυνατότητας — ὁμάς παιγνιδίου, μουσικὸς χορὸς, χορωδία, χορὸς ἀπαγγελίας — παρουσιάζεται εἰδικῶς κατὰ τὴν διοργάνωσιν τῶν τελετῶν : κατὰ τὰς ἐθνικὰς δηλ. ἀναμνηστικὰς ἑορτάς, τὰς ἑορτάς τῶν νεκρῶν, κατὰ τὸν ἑορτασμόν τῆς μνήμης τῶν ἡρώων του καὶ τῆς τιμῆς τῶν ἀρχηγῶν του, κατὰ τὰς ἐκκλησιαστικὰς ἑορτάς, κατὰ τὰς συμβολικὰς τελετὰς τῶν ἐποχῶν τοῦ ἔτους, τῶν ὁποίων ἡ φυσικὴ σημασία εἶναι συγχρόνως ἱστορικολαϊκὴ ἀνάμνησις τοῦ παρελθόντος καὶ ἐλπίς τοῦ μέλλοντος. Ἔτσι ὁ σύνδεσμος τῆς νεολαίας γίνεται φορεὺς ἑνὸς ὕψηλοῦ καὶ ἐκλεκτοῦ πνευματικοῦ περιεχομένου, πρόθυμος νὰ δεχθῆ τὰ δημιουργήματα μορφωτικῆς ποιήσεως καὶ μουσικῆς, με τὰ ὁποῖα ἀποτυπῶνται ἢ στάσις τῶν νέων, ὀργανοῦνται ἢ φυλετικὴ καὶ λαϊκὴ τῶν συνείδησις, ὅταν ἀπορροφοῦν τὰς ἀξίας αὐτὰς ὡς διαρκῆ πνευματικὴν κτῆσιν». Ἔτσι γίνεται νέος λαὸς ἀπὸ νέαν νεολαίαν πρὸς ἐξυπηρέτησιν τῆς λαϊκοεθνικῆς ἀπραγμοσύνης καὶ ἑορτῆς.

Καὶ τώρα ἡ ἀνάγκη τῆς οἰκονομικῆς κρίσεως ἀφήρεσεν ἀπὸ ἡμᾶς, ὡς λαόν, τὸ ὅπιον τῆς ἀναισθησίας, μέσα εἰς τὴν ἀκατάπαυστον καὶ ἀποκλειστικὴν ἐργασίαν. Δὲν ἠμποροῦμεν πλέον νὰ ἐπιβάλωμεν σιγὴν εἰς τὴν φωνὴν τοῦ ἐσωτερικοῦ μας, με τὸ ὅτι ἐργαζόμεθα ἐπίσης κατὰ τὴν ὥραν ποῦ σχολάζομεν ἀπὸ τὴν ἐργασίαν καὶ τὴν ἡμέραν τῆς ἑορτῆς. Ἐκατομμύρια ἀνθρώπων δὲν ἔχουν τὸ δικαίωμα πλέον νὰ ἔχουν ὀρισμένους ἐργασίμους ἡμέρας. Τί γίνεται τότε με τὴν ἑορτάσιμον ἡμέραν των, με τὴν ἀπραγμοσύνην των;

Δειλὰ δειλὰ κατ' ἀρχὰς καὶ ψηλαφητὰ ἀρχίζει τὸ δημόσιον κοινὸν νὰ θλέπη ἐδῶ ἕνα πραγματικὸν πρόβλημα, ἕνα ζήτημα: ὅτι πρέπει νὰ βοηθήσῃ τοὺς ἀποκλεισμένους ἀπὸ τὴν ἐργασίαν νὰ εὔρουν κάποιον νόημα διὰ τὴν ἀπραγμο-

σύνην των και ἔτσι νά ἐξυπηρετήσουν και τὸν ἑαυτὸν των και τὴν ὑψηλοτέραν ὑπαρξιν τῆς ὁλότητος.

Ἡ συντεχνιακὴ Παιδαγωγικὴ ἐδῶ ἀρνεῖται κατ' ἀνάγκην ὑπηρεσίαν: Ἡ περίπτωσις αὐτὴ, μᾶς λέγει, δὲν προ-
 θλέπεται εἰς τὸ πρόγραμμα τῆς ἀγωγῆς. Τὸ σχολεῖόν μας και ἡ θεωρία, ποὺ τὸ διέπει, εἶναι ἐντελῶς παιδί τοῦ ὀρθο-
 λογιστικοῦ αἰῶνος, ποὺ ἐδημιούργησεν ἐπίσης τὸν μεγαλει-
 ῶδη ἀλλὰ διερρηγμένον κόσμον τῆς ἐργασίας, ἐντὸς τοῦ ὀ-
 ποίου εὐρισκόμεθα. Μόνον τὰ συστατικὰ μέρη τοῦ σχολείου, ποὺ προέρχονται ἀκόμη ἀπὸ ἄλλας — μὴ ὀρθολογιστικὰς —
 περιοχάς, ἡ διδασκαλία τῶν θρησκευτικῶν πρὸ πάντων, δι-
 τήρησαν τὴν συνείδησιν, ὅτι ἡ ζωὴ, διὰ τὴν ὁποῖαν προοει-
 μαζόνται οἱ μαθηταί, εἶναι κάτι π ε ρ ι σ ὄ τ ε ρ ο ν ἀπὸ
 ζωῆ. Μόνον ἐκεῖ, ὅπου ἐξητάσθησαν μὲ προσοχὴν αἱ συναι-
 σθηματικαὶ ρίζαι τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνίας, ὅπου ἐσχημα-
 τίσθη ἡ συνείδησις, ὅτι ὁ λαὸς εἶναι κάτι περισσότερον ἀπὸ
 ἀπλὴ πολιτικὴ και οἰκονομικὴ ὀργάνωσις, ὅτι ἐξακολουθεῖ
 νά ζῆ διὰ τῆς παραδόσεως τῶν πνευματικῶν και ψυχικῶν
 ἀξιῶν του εἰς τὴν ἀναπτυσσομένην γενεάν, ὅπως πάλιν ἡ
 γενεὰ αὐτὴ φθάνει εἰς τὴν ἀληθῆ ἀνθρωπίνην κοινωνίαν μόνον
 μὲ τὴν διείδυσίν της εἰς τὸν κόσμον αὐτὸν τῶν ἀξιῶν,
 μόνον ἐκεῖ ἠδυνήθησαν νά δημιουργηθοῦν ἀξίαι ἀγωγῆς,
 ποὺ ἠμποροῦν νά δώσουν εἰς τὴν ἀνθρωπίνην ὑπαρξιν, κατὰ
 τὸν χρόνον τῆς ἀπραγμοσύνης, στερεότητα και κατεύ-
 θουσιν.

Τὰ σχολεῖά μας ἰδιαίτερος δὲν ἐγνώρισαν καμμίαν ὑ-
 ψηλοτέραν ὑπερφάνειαν, ἀπὸ τὸ νά εἶναι ὅσον τὸ δυνατὸν
 πισταὶ ἀπεικονίσεις τοῦ κόσμου τῆς ἐργασίας, τόποι «ἀντη-
 χοῦντες ἀπὸ τὴν ἐργασίαν». Καὶ ἐγένετο εἰς αὐτὰ τὸ ἴδιον
 πρᾶγμα, ποὺ ἀναφέρει ἐκφραστικῶς ὁ Hölderlin εἰς τὸ «Ἀρ-
 χιπέλαγός» του.

«Ἀλλὰ φεῦ! τὸ γένος μας ζῆ τὴν νύκτα, κατοικεῖ,
 ὅπως εἰς τὸν Ἄδην, χωρὶς Θεόν. Ἐπλάσθη μόνον διὰ
 τὴν ἄσκησιν τοῦ ἐπαγγέλματός του, και μέσα εἰς τὸ θο-
 ρυθῶδες ἐργαστήριον ὁ καθένας ἀκούει μόνον τὸν ἑαυ-
 τόν του, και ἐργάζονται πολὺ σάν ἀγριάνθρωποι μὲ δυ-
 νατὸ χέρι, ἀδιάκοπα, ἀλλὰ πάντοτε παραμένει ἄγονος,
 ὅπως συμβαίνει εἰς Ἐρινύας, ὁ κόπος τῶν χειρῶν των». Διότι
 ἐκεῖνο ποὺ λείπει, ἔτσι ἐξηγεῖ ὁ Hölderlin τὸ πρᾶγ-
 μα, εἶναι «ἡ ἀνύψωσις τῆς ψυχῆς» τοῦ ἀνθρώπου.

Τὸ «σχολεῖον ἐργασίας»—ὡς σχολεῖον πρὸς ἐργασίαν διὰ τῆς ἐργασίας — δὲν ἠμπορεῖ νὰ εἶναι τὸ πᾶν, δὲν ἠμπορεῖ νὰ εἶναι ὀλόκληρον τὸ σχολεῖον, διότι ἡ ἐργασία ἐπίσης δὲν εἶναι ποτὲ καὶ δὲν πρέπει νὰ εἶναι ὀλόκληρος ἡ ζωὴ τοῦ λαοῦ. Ἡ παιδαγωγικὴ θεωρία προσεκολλήθη τόσο στερεὰ εἰς τὴν μονομέρειαν αὐτήν, ὥστε καὶ ἐκεῖ ἀκόμη, ὅπου ἀντελήφθησαν τὴν ἄλλην πλευρὰν καὶ ἀνεγνώρισαν τὸ δίκαιόν της, ἀπέδωκαν πολὺ ὀλίγην σημασίαν εἰς τὸ πρᾶγμα καὶ δὲν τὸ ἔλαβον ὑπ' ὄψιν. Ἔτσι ὁ H. Gaudig «Διδακτικαὶ αἱρέσεις» (Leipzig 1921) ἀναφέρει : «Αἱ ἑορταί, τὰς ὁποίας ἕως τώρα ὠνομάζομεν σχολικὰς ἑορτάς, δὲν πρέπει πλέον νὰ παρουσιάζονται ὡς κᾶτι παρείσασκτον εἰς τὴν ζωὴν τοῦ σχολείου, ὡς κᾶτι, διὰ τὸ ὅποιον χρειάζονται ὑπερβολικὰ κοπιαστικὰ προπαρασκευαί. Πρέπει νὰ εἰσδύουν θαθῶς εἰς τὴν ζωὴν τοῦ σχολείου, τόσο τὴν πατριωτικὴν, ὅσον τὴν θρησκευτικὴν» μέσα εἰς αὐτὰς ἀνυψοῦται ὁ ρυθμὸς τῆς ζωῆς τοῦ σχολείου εἰς ἰδιαιτέρως τονισμένα ὕψη». Καὶ «τὸ ἑορτάζον σχολεῖον εἶναι μία ἀναγκαία συμπλήρωσις τοῦ ἐργαζομένου σχολείου. Ἐνα σχολεῖον, ποῦ παραγνωρίζει τὴν σχέσιν αὐτὴν τῆς συμπληρώσεως καὶ θεωρεῖ τὰς ἡμέρας τῶν ἑορτῶν ὡς εὐάρεστον ἢ δυσάρετον διακοπὴν τῆς ἐργασίας, ὑπολείπεται πολὺ τοῦ ἰδανικοῦ τοῦ σκοποῦ». H. Gaudig, «τὸ σχολεῖον εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τῆς ἀναπτυσσομένης προσωπικότητος» (Leipzig 1930).

Ἐδῶ ἤδη, ἡ κατανόησις τοῦ ἀναγκαίου ρυθμοῦ καὶ τῆς λειτουργίας τῆς ἑορτῆς παρουσιάζεται ὡς σύνδεσμος πρὸς τὰς ἀξίας τῶν κοινωνιῶν, ποῦ περιβάλλουν τὴν ὑπαρξιν τοῦ σχολείου· περὶ αὐτοῦ λέγει καθαρὰ ὁ Richard Seyfert : «Ἡ ἑορτὴ καὶ ἡ τελετὴ, ποῦ ἐμφανίζονται κατ' ἀρχὰς μόνον ὡς ἡσυχία καὶ χαλάρωσις τοῦ σώματος» εἶναι ἐν τούτοις «δ ι ἄ τ ἄ θ α θ ὕ τ ε ρ α σ τ ρ ὶ ὡ μ α τ α τ ῆ ς ἀ ν θ ρ ω π ῖ ν η ς ψ υ χ ῆ ς πολῦτιμοι», διότι «περιέχουν σπουδαίας μορφωτικὰς ἀξίας, διὰ τὸν καθένα καὶ πρὸ πάντων διὰ τὴν κοινωνίαν, διὰ τὸν λαόν, οὕτως ὥστε ἕνας ἀπὸ τοὺς σκοποὺς τῆς λαϊκῆς μορφώσεως εἶναι νὰ διοργανώη ὥραϊας τελετάς καὶ τὰς τελετάς ὥραϊα νὰ διοργανώη».

Τέλος ὁ K. Riedel εἰς τὴν «ἰδιόνομον Διδακτικὴν» του περιέλαβεν ἐντελῶς συστηματικὰ τὴν ἑορτὴν ὡς μίαν ἀπὸ τὰς «βασικὰς ἀρχὰς μορφωτικῆς ἐνεργείας, ποῦ καθορίζουν τὴν μορφήν» καὶ προσδιώρισεν εἰς αὐτὴν μὲ τοῦτο μίαν

δχι πλέον εὐκαταφρόνητον θέσιν μέσα εἰς τὸ φαινόμενον τῆς μορφώσεως· ὁ Peter Petersen ἐπίσης διεπραγματεύθη τὸ ζήτημα αὐτὸ κατὰ τρόπον ὑποδειγματικὸν εἰς τὴν Θεωρίαν καὶ Πρᾶξιν «ἐνὸς γενικοῦ λαϊκοῦ σχολείου κατὰ τὸ σύστημα τῆς Ἰένας». Καὶ εἰς τοὺς δύο εἶναι ὀλοφάνερα τὰ νήματα, πολὺ φέρουν ὀπίσω πρὸς τὴν «Παιδαγωγικὴν ἐπαρχίαν», πρὸς τὸ πρὸ πολλοῦ χρόνου ἀνεπαρκῶς καλλιεργηθὲν πεδιον τῆς παιδαγωγικῆς σοφίας τοῦ Γκαίτε τὴν ἄξιαν τῆς ὁποίας ἐάν τὸ σχολεῖόν μας ἐχρησιμοποίει εἰς μεγαλύτερον βαθμὸν θὰ ἦτο αὐτὸ καὶ μόνον ἢ καλυτέρα ἑορτὴ διὰ τὸ ἰωβιλαῖον τοῦ Γκαίτε.

Εἰς τὴν «παιδαγωγικὴν του ἐπαρχίαν» δείχνει ὁ Γκαίτε, ὅτι δι' αὐτὸν ἡ μουσικότης, ἡ ἀνύψωσις δηλ. πού γίνεται μὲ τὴν ἑορτήν, δὲν εἶναι ἀπλῶς μία τυχαία χαλάρωσις καὶ ἀνάπαυσις· ἀπ' ἐναντίας αὐτὸς τῆς δίδει μίαν ἐντελῶς συστηματικὴν θέσιν, ἀφοῦ ἀνεγνώριζεν ὅτι αὕτη ριζοθλοεῖ εἰς τὰ θαθύτατα ψυχικὰ στρώματα τοῦ καθενὸς καὶ ὅτι ἔχει μεγάλην σημασίαν διὰ τὰς ὑπερατομικὰς ἀνθρωπίνους ὀλότητας. «Διὰ τοῦτο λοιπὸν ἀπὸ ὄλα, πού ἤμπορούσαμεν νὰ σκεφθῶμεν, ἐξελέξαμεν τὴν μουσικὴν ὡς στοιχεῖον τῆς ἀγωγῆς μας, διότι ἀπ' αὐτὴν φέρονται πρὸς ὄλας τὰς διευθύνσεις ἐξ Ἰσου ὁμαλοὶ δρόμοι».

Ἡ ἑορτὴ, ἡ ρυθμικὴ ἀνύψωσις, εἶναι τὸ σημεῖον τῆς ἀφειτηρίας, τὸ μέσον, νὰ χαλαρώσωμεν τὸν ἄνθρωπον ἀπὸ τὴν ἔντασιν τῆς ἐργασίας, νὰ τὸν ἀποσπάσωμεν ἀπ' αὐτὴν καὶ νὰ τὸν καταστήσωμεν ἔτοιμον διὰ τὴν εἰσοδοχὴν τοῦ νέου περιεχομένου. Εἶναι ἡ μόνιμος συνοδοὸς κάθε ἐργασίας, ἡ ὁποία ἔτσι ἀνυψουμένη ἐπίσης, γίνεται ὑπὸ τινὰ ἔννοιαν καὶ ἡ ἰδίᾳ ἑορτὴ, καὶ ὑπάρχει πρὸ πάντων εἰς κάθε σπουδαίαν καμπὴν τῆς ζωῆς, εἰς τὰ τμήματα ἢ τὰς «θαθμίδας» τῆς ζωῆς πού ἀνυψώνει ὁ δρόμος τῆς ἀγωγῆς. Τοῦτο ἀποκαλύπτει ἡ εἰς τὰς ἀνωτέρω φράσεις τοῦ Hölderlin ἐκφρασθεῖσα τελευταία παρατήρησις αὐτοῦ, ὁ ὁποῖος εἶχεν καθαρῆ καὶ ἀπὸ αὐτὴν τὴν ζωὴν. Ἡ παρατήρησις ἐκείνη, πού εἶχε μάθει καὶ ὁ Jakob Böhme ἐπίσης, διὰ νὰ ἡμπορέσῃ νὰ εἴπῃ τὴν γνωστὴν φράσιν περὶ τῆς θλίψεως, ὅτι δηλ. αὐτὴ εἶναι τὸ ταχύτατον ζῶον, πού ἡμπορεῖ νὰ μᾶς φέρῃ πρὸς τὴν τελειότητα, ὅταν θλέπωμεν ὅτι εἰς τὴν παιδαγωγικὴν ἐπαρχίαν τοῦ Γκαίτε ἡ τελευταία, ἡ ὑψίστη μῆσις, ἡ τελετή, πού γίνεται διὰ τὸν καθένα μίαν φοράν, κατὰ τὴν ἀπόλυσίν του, εἶναι ἡ εἰσα-

γωγὴ του εἰς τὸ «ἱερόν, τὸ ἄδυτον τοῦ πόνου». Ἐδῶ ἐξαφανίζεται κάθε ἐπιθυμία, κάθε ὀρμὴ πρὸ τοῦ νόμου τῆς ἀνυψώσεως, τῆς καθάρσεως, ὁ ὁποῖος εὗρηκε τὴν συγκινητικὴν του ἔκφρασιν μέσα εἰς τὴν ἑλεγείαν, ποὺ ἔγραψεν ὁ Γκαίτε εἰς τὸ Marienbad:

«Μέσα εἰς τὴν καθαρότητα τῆς ψυχῆς μας ὀγκοῦται ἡ τάσις, νὰ ἀφοσιωθῶμεν μόνοι μας ἀπὸ εὐγνωμοσύνην εἰς κάτι ὑψηλότερον, καθαρότερον, ἄγνωστον: Εἰς τὴν εὐσέθειαν».

Ἐδῶ δὲν γίνεται πλέον λόγος περὶ «ἐορταστικῆς κραιπάλης» (Ludwig Klages), περὶ παρεκτροπῶν, ποὺ ἀφήνουν ἔπειτα τὸν καθένα νὰ ἐπιστρέψῃ μετανοημένος ὀπίσω εἰς τὴν καθημερινὴν του ἐργασίαν, δὲν γίνεται ἐπίσης λόγος περὶ τοῦ ὅτι ἡ ἐργασία εἶναι τὸ π ᾧ ν διὰ τὸν ἄνθρωπον, ὅτι τοῦ ἀντικαθιστᾷ τὴν ἐορτὴν καὶ τελετὴν, ὅπως φρονεῖ ὁ σοσιαλιστὴς Hendrick de Man, ὁ ὁποῖος περιγράφει ἔτσι τὴν χαρὰν τῆς ἐργασίας, ὥστε ὁ ἄνθρωπος «ὄχι διὰ τῆς ἐργασίας, ἀλλὰ ἐ ν τ ῆ ἔ ρ γ α σ ί α πρόκειται νὰ εὕρῃ τὴν εὐτυχίαν του». Πάντοτε θὰ ὑπάρχῃ καὶ πρέπει νὰ ὑπάρχῃ κάτι ποὺ κεῖται ὑπεράνω καὶ πέραν τῆς χαρᾶς, ποὺ ἀποκτῶμεν ἐν τῇ ἐργασίᾳ καὶ διὰ τῆς ἐργασίας. Μέσα, εἰς τὴν ἀγνήν ἐορτὴν —εἰς τὴν ἀνάπαυσιν καὶ τὴν ἡσυχίαν — ὀμιλεῖ ἀκριβῶς κάτι ἄλλο — ἀπαραίτητον διὰ τὴν ἀνθρωπίνην μας οὐσίαν—, ποὺ δὲν πρέπει νὰ ἀποπνίξωμεν μὲ τὴν μονομέρειαν τῆς ἀποκλειστικῆς, ἔστω καὶ ἐθελουσίας, ἐργασίας καὶ νὰ ἐκθρονίσωμεν μὲ τὴν ἀντικατάστασιν τῆς χαρᾶς τῆς ἐργασίας.

5. Η ΑΛΗΘΙΝΗ ΚΑΙ ΓΝΗΣΙΑ ΕΟΡΤΗ

Τί εἶναι ὁμως ἐκεῖνο, ποὺ μᾶς ὀμιλεῖ κατὰ τὴν ὥραν τῆς ἀπραγμοσύνης, μέσα εἰς τὴν σιγὴν καὶ τὴν ἀνύψωσιν τῆς στιγμῆς τῆς ἐορτῆς, πρὸς τὸ ὁποῖον στρέφεται ἡ καθαρότης τῆς ψυχῆς μας;

Εἶναι σπουδαῖον, καθ' ἣν στιγμὴν σκεπτόμεθα αὐτό, νὰ ἀπαλλασσώμεθα πάντοτε ἀπὸ τὴν σκέψιν πρὸς τὸν συνήθη μας τρόπον τῶν διασκεδάσεων καὶ τῶν σπῶν, ποὺ παριστάνει ἕνα τέτοιον ἀκριβῶς ἐκφυλισμὸν τῆς ἡμέρας τῆς ἐορτῆς καὶ τῆς θραδυῆς μετὰ τὴν ἐργασίαν ἐορτῆς, ὅπως ἡ ἐκλογικευθεῖσα ἐργασία τῆς μηχανῆς—καὶ ἡ ἀπεριόριστος ἐπίσης ἐπιζήτησις τοῦ «χρηματισμοῦ»—κατέστρεψαν πολλαπλῶς τὸν γνήσιον χαρακτῆρα τῆς ἐργασίας. Ἡ γνησία ἐορτὴ δὲν εἶναι

νέα άγγαρεία—άς παρατηρήσωμεν προσεκτικά εις τά τόσον πολυάριθμα σήμερον φωτογραφικά στιγμιότυπα, τά παραμορφωμένα, κατακουρασμένα, όπωσδήποτε θαυότατα λυπημένα πρόσωπα τών δήθεν έορταζόντων εις τά σπόρ, τόν χορόν και τά όμοια. 'Η ούσία τής γνησίας έορτής είναι κατá πρώτον χαλάρωσις τής έντάσεως, έπικράτησις σιγής και συγχρόνως άνοιγμα τής ψυχής δια τás πηγάς του θάθους, σ υ γ κ ι ν η τ ι κ ή δ η λ. κ α τ á ν υ ξ ι ς.

Μέ τήν λέξιν όμως αύτήν «συγκινητική κατάνυξις» ή κληρονομική σοφία τής γλώσσης μας φανερώνει πάλιν μίαν κατάστασιν του πράγματος, που έχει ύψιστην σημασίαν : 'Ο έορτάζων δηλ. άνθρωπος, που ήσύχασεν άπό τó «όφείλω» τής καθημερινής έργασίας και τó «όφείλω» τών καταπονημένων του όρμών και νεύρων, είναι έλεύθερος, να καταληφθή άπό κάτι «ύψηλότερον»: Κάθε γνησία έορτή είναι έν πρώτοις άφοσίωσις πρós κάτι ύπερατομικόν, πρós μίαν μεγάλην σύνθεσιν: πρós τήν κοινότητα του αίματος, που ύπάρχει εις τήν οικογένειαν και τόν λαόν, πρós τήν παράδοσιν τής Ιστορίας, μέσα εις τήν όποιαν καθρεπτίζεται ή ούσία και ή είμαρμένη τής όλότητος αύτης, πρós τόν κυκλικόν χορόν του φαινομένου του σύμπαντος, όπως τó έπιζώμεν εις τήν περιστροφήν του έτους, εις τήν ρυθμικήν έναλλαγήν τών ώρων τής ήμέρας και του έτους, και τέλος είναι εις ύψιστον βαθμόν παράδοσις του έαυτου μας πρós τó αιώνιον, πρós τó ύπέρ πán ανθρώπινον και πán δημιούργημα τής φύσεως ύψηλότερον: πρós τόν Θεόν — τήν «έπανασύνδεσιν» πρós τόν 'Οποίον όνομάζομεν θρησκείαν.

«Η μελωδία τής ζωής μας έξαρτάται άπό τás συνοδευτικάς φωνάς του παρελθόντος. 'Ο άνθρωπος έλευθερώνεται άπό τά θάσανα τής στιγμής και άπό τήν παροδικότητα κάθε χαράς μόνον με τήν άφοσίωσίν του εις τás μεγάλας αντικειμενικάς δυνάμεις, που παρήγαγεν ή Ιστορία. 'Η άφοσίωσις πρós τás δυνάμεις αύτάς όχι ή ύποκειμενικότης τής βίαιας και τής άπολαύσεως είναι ή συνδιαλλαγή τής κυριάρχου προσωπικότητος με τήν τροχίαν του κόσμου». Πρós τόν φιλόσοφον Dilthey, άπό τó περίφημον «όνειρον» του όποιου παρελήφθησαν αί φράσεις αύτάι και με τó όποιον ούτος συνάγει τó συμπέρασμα τής έπισκοπήσεως όλων τών προσπαθειών τών ανθρώπων να άντιληφθοϋν τήν όλότητα του κόσμου και τó νόμά του, πρós τήν άντίληψιν του φιλοσόφου

αὐτοῦ ἴσως συμφωνεῖ ὁ δρόμος τῆς μονήρους καὶ σιωπηρᾶς καταδύσεως. Ἐν τούτοις καὶ ὁ ἴδιος ἐπιθυμεῖ πολὺ νὰ ὀμιλήσῃ περὶ αὐτοῦ καὶ νὰ τὸ κάμῃ γνωστὸν εἰς τὸν κύκλον τῶν φίλων καὶ τῶν μαθητῶν του.

Οἱ ἄνθρωποι ὁμοῦ γενικῶς συλλαμβάνουν τὸ νόημα μόνον μὲ τὸ σύμβολον, καὶ ὁ δρόμος πρὸς τὴν ἀνύψωσιν ἀπὸ τὴν καθημερινὴν ζωὴν φέρει ἐπάνω ἀπὸ τὴν τελετὴν, ἐπάνω ἀπὸ τὴν κοινὴν ἑορτὴν. Αὐτὴ καθ' ἑαυτὴν ἤδη ἡ ἑορτὴ εἶναι πάντοτε σύμβολον ὑψίστης ἐντυπωσιακῆς δυνάμεως: Σημεῖον φανερόν, ὅτι ἡ καθημερινὴ ἡμέρα, ἡ σκοπιμότης καὶ ἡ «λογικότης», δὲν εἶναι τὸ ὅλον, ὅτι ὑπάρχει κᾶτι «περισσότερον», κᾶτι ὑψηλότερον ἀπὸ αὐτά, ἕνα αἰώνιον, τοῦ ὁποῖου σημεῖον μόνον εἶναι ὁ ἰδικός μας περιορισμένος χρόνος, ἕνα ἄπειρον, ποῦ ἐνεργεῖ μέσα εἰς τὸ πεπερασμένον. Διὰ τοῦτο ταιριάζει ἐδῶ τὸ τέλος ἀπὸ τὴν «διαθήκην» τοῦ Γκαίτε :

«Ἀπόλαυε μὲ μέτρον τὴν ἀφθονίαν καὶ τὴν εὐτυχίαν»
ἄς κυριαρχῆ παντοῦ τὸ λογικόν,
ἐκεῖ ὅπου ἡ ζωὴ χαίρεται τὴν ζωὴν.
Τότε τὸ παρελθὸν εἶναι διαρκές,
τὸ μέλλον ζῆ προκαταβολικῶς,
ἡ στιγμή εἶναι αἰωνιότης».

Ἐὰν ἐκφρασθῶμεν εἰς τὴν γλῶσσαν τοῦ Ἑγέλου τοῦτου σημαίνει, ὅτι κατὰ τὴν ἑορτὴν — ἀπὸ τὴν μᾶλλον σιωπηρὰν κατάδυσιν ἕως τὸν θορυβώδη ρυθμὸν τῆς τελετῆς τῶν μαζῶν — ὁ καθένας ἔρχεται εἰς ἄμεσον ἐπαφὴν μὲ τὸ ἀντικειμενικὸν καὶ τὸ ἀπόλυτον πνεῦμα. Εἰς αὐτὸ ἔγκειται ἡ τόσον ἐξαιρετικὴ σπουδαιότης τῆς ἑορτῆς διὰ τὴν ἀγωγήν. Ἐὰν, ὅπως εἶδομεν ἀνωτέρω μὲ τὸν Kriek, τὸ ὑψιστὸν κτῆμα τῆς κοινωνίας παριστάνεται καὶ ζῆ μέσα εἰς τὴν τελετὴν καὶ τὴν ἑορτὴν, εἰς τὸ σύμβολον, εἰς τὸ καλλιτέχνημα, ἔαν μὲ τὸν κοινὸν ἑορτασμὸν γίνεται ζωντανὴ πραγματικότης, τότε εἶναι φανερόν ὅτι ἡ συμμετοχὴ εἰς τὴν ἑορτὴν πρέπει νὰ εἶναι τὸ ὑψιστὸν μορφωτικὸν μέσον: Ὁ δρόμος διὰ τὴν πλήρη ἐνάρθρωσιν τῆς ἀναπτυσσομένης γενεᾶς μὲ τὴν κοινωνίαν. Ὅπως ἡ ἀνθρωπίνη κοινωνία διατηρεῖται μόνον, διότι διαιώνίζεται σωματικῶς καὶ δὲν θραύεται ἡ ἄλυσις τῶν γενεῶν, ἔτσι διατηρεῖται καὶ μία συγκεκριμένη ἀνθρωπίνη κοινωνία, ἡ ὁποία — ὡς λέγει ὁ Ἀριστοτέλης — ὑφίσταται πάντοτε διὰ κᾶτι καλόν, μόνον διότι διαιώνίζεται πνευ-

ματικῶς, διότι τὸ ἀντικειμενικόν της πνεῦμα καὶ τὸ ἀπόλυτον πνεῦμα, μετὰ τὴν ἱστορικὴν μορφήν, τοῦ προσέλαθεν μέσα εἰς αὐτήν, μεταβιβάζεται ἀπὸ τοὺς παλαιότερους πρὸς τοὺς νεωτέρους μετὰ τὴν συνολικὴν λειτουργίαν τῆς ἀγωγῆς, τὴν ὁποίαν διὰ τοῦτο ὁ Ἐγγελος μετὰ μεγάλο δίκαιον ἐχαρακτήρισεν ὡς «δευτέραν γέννησιν». Λέγοντες τοῦτο δὲν πρέπει φυσικὰ ποτὲ νὰ σκεφθῶμεν ἀ μ έ σ ω ς ἢ μόνον τὸν διδάσκαλον καὶ τὸ σχολεῖον, ἀλλὰ τὴν ἀφθονίαν τῆς λαϊκῆς ζωῆς, τοῦ μορφώνει καὶ ἐξυπνᾷ τὸν ἄνθρωπον.

Ἡ ἑορτὴ εἰς τὴν πραγματικὴν της ἐκτέλεσιν, μετὰ αὐτὸ τοῦ παριστάνει, μετὰ αὐτὸ, τοῦ ζοῦν, βλέπου, αἰσθάνονται, σκέπτονται οἱ μέτοχοι καὶ ὀργανωταὶ αὐτῆς, δὲν ἐκπηδᾷ ἀπὸ τὴν ὑποκειμενικὴν ἀνάγκην, ἀπὸ τὴν ὁρμὴν πρὸς τέρψιν, πρὸς ἀλλαγὴν, πρὸς ἀναισθησίαν καὶ ὅπως ἄλλως ἢμπορεῖ νὰ λέγωνται ὅλαι αἱ ὁρμαὶ πρὸς ἀπόλαυσιν καὶ διασκέδασιν, ἀλλὰ εἶναι μορφοποίησις ἐνὸς Ἀντικειμενικοῦ, ἐνὸς Ὑψηλοτέρου, ἢ συμμετοχὴ εἰς τὸ ὁποῖον σημαίνει ἐκπλήρωσιν τῆς ἀνθρωπίνης νοσταλγίας, ὀρίμανσιν τοῦ ἀνθρώπου ἐν τῷ ἀνθρώπῳ.

Ἐδῶ ἀποκτᾷ ἡ ὡραία φράσις τοῦ Rudolf Hildebrand τὸ βαθύ της νόημα, ὅταν οὗτος ἔθετεν ὡς σκοπὸν τῆς ἀφυπνίσεως καὶ τῆς κατευθύνσεως τοῦ ἀτόμου μετὰ τὴν μητρικὴν γλῶσσαν καὶ μετὰ τὸ ἐν αὐτῇ μορφοποιηθὲν πνεῦμα τῆς λαϊκότητος : τὸ νὰ γίνῃ «περισσότερον ἄνθρωπος».

Καὶ τὸ ζῶον ἐπίσης ἢμπορεῖ νὰ ἐργάζεται· τὸ παιγνίδι ὡς ἔνστικτος ἐξωτερικέυσις τῶν δυνάμεων, τοῦ ὑπνώττου εἰς τὸ ἄτομον καὶ σπεύδουν πρὸς ἀνάπτυξιν, ἄσκησιν καὶ χρησιμοποίησιν, εἶναι καὶ εἰς τὸ ζῶον τόσον φυσικόν, ὅπως καὶ εἰς ἡμᾶς. Τὴν εὐχαρίστησιν ἐπίσης διὰ τὴν μεγίστην ἀνύψωσιν τῶν δυνάμεων αὐτῶν ἢ διὰ τὴν ἀπόλαυσιν τῆς καταπραῦνσεως τῆς πείνης συμμερίζεται κάθῃ σωματικόν ὄν : Εἰς κάθῃ «ὀφείλει» διακρινόμεθα μόνον κατὰ βαθμοὺς ἀπὸ τὰ ἄλλα ὄντα τῆς δημιουργίας. Ἀλλὰ ἡ ἑορτὴ ὡς ἀφοσίωσις εἰς αὐτό, τοῦ εἶναι ὑπεράνω ἡμῶν, ὡς σύμβολον τοῦ χρονικοῦ καὶ τοῦ πεπερασμένου διὰ κάτι αἰώνιον καὶ ἄπειρον : αὐτὸ εἶναι ἡ ἀληθινὴ εὐγενικὴ καταγωγὴ τοῦ ἀνθρώπου.

Βεβαίως ὁ ἄνθρωπος δὲν εἶναι ἐκ γενετῆς ἱκανὸς νὰ μετέχῃ τῆς συμβολικῆς αὐτῆς κατανοήσεως. Ὁ Γκαίτε διηγεῖται εἰς τὸ «Τέχνη καὶ ἀρχαιότης» τὴν ἐξῆς περίπτωσιν :

«Ένα αγόρι δύο έτων είχεν αντίληφθῆ την έορτήν τών γενεθλίων του, κατά την όποίαν οικειοποιήθη ως ιδικά του με εύχαριστίας και χαράν τά δώρα, πού του έκαμαν, κατά δέ τά γενέθλια του άδελφού του έδώρησεν εις αυτόν τά δώρα του.

Άπό αυτό παρεκινήθη τó παιδι και ήρώτησε κατά την παραμονήν τών Χριστουγέννων, όποτε εύρίσκοντο πρό αυτού πάρα πολλά δώρα, πότε τέλος πάντων έρχονται τά ιδικά του Χριστούγεννα. Διά νά αντίληφθῆ την γενικήν αυτήν έορτήν έχρειάζετο άκόμη ένα όλόκληρον έτος». Άπ' αυτό ό Γκαίτε συνήγαγεν εις την «παιδαγωγικήν έπαρχίαν» τά παιδαγωγικά του συμπεράσματα.

Έκει δείχνει με θαυστόχαστον συμβολικότητα πώς τά παιδιά εις τρεις σταθμούς: από την υλικήν αντίληψιν τών πραγμάτων, από την γνώσιν έπειτα τών αντιστοίχων διηγήσεων, άνυψούνται τέλος εις την πνευματικήν αντίληψιν του συμβόλου:

Είμαι γνώρισμα τής ώριμότητας, όταν ό τρόφιμος φθάση εις τó ύψος τής αντίληψεως αυτής, ώστε νά ήμπορῆ νά ειπή μαζί με τούς άλλους: «κάθε έπίγειον είναι μόνον μία άλληγορία».

Μέσα εις τó έργον τής ζωής του Γκαίτε και πρό πάντων εις τó μέγιστον τών έργων του: την διαρρύθμισιν, δηλ. τής ιδικής του ζωής, ή όποία έτσι μόνη έφθασεν εις την ύψιστην διαφάνειαν τών αιώνιων άξιών, γίνεται φανερόν, ότι τó τρίτον εκείνο και τελευταίον θῆμα γίνεται τότε μόνον, όταν ό άνθρωπος δέν έχη ανάγκην κανενός ιδιαιτέρου αντικειμένου, κανενός καλλιτεχνήματος, καμμιάς μεγάλης στιγμής, κανενός έξαιρετικού γεγονότος, όταν δι' αυτόν όλα και τó Μικρότατον άκόμη και τó Καθημερινώτατον έχη άποκτήσει νόημα διά τó "Υψιστον. Μόνον όλίγοι θα ήμπορέσουν νά τόν άκολουθήσουν έντελώς εις τόν δρόμον αυτόν προς τελουταίον σεβασμόν, μόνον όλίγοι ήμπορούν νά σκεφθούν έντελώς τάς λέξεις, πού υπάρχουν μέσα εις μίαν έπιστολήν προς τόν Schubarth (2.4.1818) : «Πάν, ό,τι συμβαίνει, είναι σύμβολον, και, ένῶ παριστάνει τελείως αυτό έαυτό, έρμηνεύει όμως και τó υπόλοιπον. Εις την παρατήρησιν αυτήν μου φαίνεται, ότι έγκειται ή ύψιστη άλαζονία και ή ύψιστη μετριοφροσύνη».

Τόσον περισσότερον θεθαίως είναι σκοπός τής άγωγής,

νά βοηθήση τὸν ἄνθρωπον διὰ τὸν δρόμον, εἰς τὸ μακρυνότατον τέρμα τοῦ ὁποίου εὐρίσκεται ὁ σκοπὸς αὐτὸς, νά τὸν βοηθήση δηλ. νά μάθῃ νά ἐορτάζη, νά παραδίδῃ τὸν ἑαυτὸν του εἰς τὸ ἀσύνηθες, διὰ νά ὀδηγηθῆ ἔτσι εἰς τὰς θαυτάτας πηγάς. Τὸ ὅτι δὲν ἠμποροῦμεν νά ἐορτάζωμεν ἀληθινά, εἶναι ἴσως ἡ μεγίστη ἔλλειψις τῆς παρούσης ἐποχῆς, διότι — παρ' ὄλην τὴν ἔνδειαν καὶ τὴν ἀδικίαν, παρ' ὄλην τὴν κοινωνικὴν καὶ οἰκονομικὴν ἀσυναρτησίαν, ἢ σωματικὴ πείνα τοῦλάχιστον ὑπὸ τὰς φρικώδεστερας τῆς μορφᾶς κατενικήθη. Ἄλλὰ ἡ ἀνεργία, ἡ ἀσφαλὴς ἀδυναμία νά ἀπασχολήσωμεν «πλήρως» εἰς τὸ προσεχὲς μέλλον ὅλα τὰ ἑκατομύρια τῶν χειρῶν, θέτει ἐνώπιόν μας, ἀκριβῶς ὅπως συμβαίνει μὲ τὸν ἐκφυλισμὸν τοῦ ἐορτασμοῦ τῆς θραδυνῆς μετὰ τὴν ἐργασίαν ἐορτῆς καὶ τῆς ἡμέρας τῆς ἐορτῆς τῶν ἐργαζομένων, σοβαρὰ τὸ πρόβλημα, μήπως θὰ ἔπρεπε νά μὴ φροντίζωμεν τόσον πολὺ διὰ τὴν Κυριακὴν καὶ τὴν θραδυνὴν ἐορτὴν τῆς ἐργασίας, ὅσον διὰ τὴν ἐργάσιμον ἡμέραν.

Δὲν ἔχει καμμίαν ἔννοιαν, τὸ νά θέλωμεν νά μεταβιβάσωμεν ἀπλῶς εἰς τὸ σχολεῖον τὸ ζήτημα αὐτὸ καὶ ἔπειτα νά πιετεύωμεν: ὅτι τώρα ἔγιναν ὅλα: τότε θὰ τὸ ἔκαμε πολὺ καλύτερα ἢ νεολαία ποὺ διεπαιδαγωγήθη καλύτερα νά ἐορτάζη. Αὐτὸ εἶναι πρῶτον μία «προσφυγὴ εἰς τὸ μέλλον», ποὺ εἶναι ἐξ ἴσου ἐσφαλμένη καὶ ἀδύνατος, ὅπως καὶ ἡ προσφυγὴ εἰς τὸ παρελθόν, διότι τὸ ἰδικόν μας πεδῖον εἶναι πάντοτε τὸ παρόν, ἢ πλήρης πραγματικότης, μέσα εἰς τὴν ὁποίαν πλέκονται καὶ ἀποτελοῦν ἕνα ὅλον κόμβον, πᾶν ὅ,τι ὑπῆρξε καὶ ἐγένετο εἰς τὸ παρελθόν, πᾶν ὅ,τι ὑπάρχει σήμερον καὶ πᾶν ὅ,τι ἐλπίζομεν καὶ εὐχόμεθα εἰς τὸ μέλλον. Δεύτερον μέσα εἰς αὐτὸ ὑπάρχει μία ὑπερβολικὴ ἐκτίμησις τοῦ σχολείου, ποὺ δὲν ἔχει τέτοιαν δύναμιν, ποὺ ἠμπορεῖ μόνον νά ὑποστηρίξῃ, νά συμπληρώσῃ, νά συστηματοποιήσῃ ὅ,τι εἶναι ἐνεργὸν ἤδη καὶ θεμελιωμένον εἰς τὸ «σχολεῖον τῆς ζωῆς», εἰς τὴν πραγματικότητα τῆς κοινωνικῆς ζωῆς μέσα εἰς τὴν οἰκογένειαν, τὴν συντροφίαν, τὴν κοινότητα, τὴν ἐκκλησίαν, τὸν λαὸν καὶ τὸ κράτος. Ἐδῶ ἀκριβῶς ὑπάρχει ἀμοιβαία ἐπίδρασις, ὅπως εἰς κάθε ὀργανικὴν ὑπαρξιν, ὅπου δὲν ὑπάρχει καμμία μονομερὴς μετάβασις ἀπὸ τὸ ἕνα μόνον εἰς τὸ ἄλλο: τὸ πραγματικὸν σχολεῖον — ὡς ἐορτάζον σχολεῖον ἐπίσης — εἶναι προϋπόθεσις καὶ ἀποτέλεσμα συγχρόνως μιᾶς πραγματικῶς παιδαγωγούσης, ἐρ-

γαζομένης και έορταζούσης κοινωνικής ζωής. Η αυτοεπαρ-
κεια όμως αυτή δεν πρέπει να μάς έμποδίση να κάμωμεν
ό,τι είναι δυνατόν εις την θέσιν μας, με την έλπίδα, ότι το
πνεύμα της πλήρους ζωής, που ένεργεί εδώ, θα άποθη έπί-
σης παντού μέσα εις τον λαόν μας ζωντανόν, προς έξυγιαν-
σιν του συνόλου άπό του άρχηγου μέχρι του κάθε επί μέ-
ρους άτόμου.

Πολυτίμους περιπτώσεις τοιούτου μετασχημαισμού της
ζωής των έορτών της κοινωνίας με ύψιστην παιδαγωγικήν
σημασίαν, δείχνει π. χ. ο Karl Mennicke εις τό θιβλλον του :
«τό παιδαγωγικόν πρόβλημα έν σχέσει με την κρίσιν του
πολιτισμού του παρόντος». Άπέναντι του άναγκαίου και, έν
σχέσει με τον κόσμον της έργασίας με τάς ειδικευμένας του
άπαιτήσεις, συνεχιζομένου καταμερισμού της μορφώσεως
της νεολαίας, ο Mennicke προτείνει την δημιουργίαν οργανι-
κων ευκαιριών, εις τάς όποιás έμφανίζεται και γίνεται αί-
σθητός άπό όλους, ο σύνδεσμος όλων — ώς άνθρώπων, ώς
πολιτών, υπεράνω όλων των όρίων των επαγγελμάτων και
των τάξεων. Διότι «ή μοίρα του μεγίστου μέρους των συγ-
χρόνων μας έχει την ιδιορρυθμίαν, ότι ή επαγγελματική
και έκπολιτιστική σφαίρα χωρίζονται πάρα πολύ άπ' άλλή-
λων, ώστε άπό την μίαν εις την άλλην δεν φέρουν πλέον κα-
θόλου συνδετικοί δρόμοι». Άλλά κατά τάς έορταστικάς
ευκαιρίας, τά σπόρ, τους άγώνας, την μουσικήν πρέπει να
πίπτουν τά όρια αυτά και να συναντώνται όλοι, όσοι εις τον
κόσμον της έργασίας είναι χωρισμένοι, επί όμοίου, κοινού
εδάφους. "Ετσι και εδώ έπίσης ένα πρόβλημα της ζωής της
έποχής μας γίνεται πρόβλημα άγωγής : "Ο,τι χωρίζει ή
έργασίμος ήμέρα, πρέπει να ένώνη ή θραυνή μετά την έρ-
γασίαν έορτή και ή ήμέρα της έορτής, χάριν της υπάρξεως
του ανθρώπου και του λαου! «Η οργανική μόρφωσις είναι
πάντοτε λαϊκοεθνική μόρφωσις» λέγει ο Kriek εις την «έθνι-
κοπολιτικήν άγωγήν του». "Ως λαός και ως λαϊκοί σύντρο-
φοι όμως ζούν και συναντώνται οι άνθρωποι εις τέτοιας ά-
κριβώς ευκαιρίας, που έπροσέξαμεν πολύ όλίγον έως τώρα
άπό παιδαγωγικής άπόψεως: εις τους συνδέσμους των νέ-
ων, εις τάς άθλητικάς τελετάς, εις τάς κατασκηνώσεις της
έργασίας, εις τους άμυντικούς συνδέσμους, εις την κοινήν
ένέργειαν και την κοινήν έορτήν.

6. ΑΙ ΕΟΡΤΑΙ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΑΡΙΣΤΑ ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗΝ ΕΝΩΣΙΝ

Τὸ ἴδιον τὸ σχολεῖον ἔχει διαρρυθμίσει καὶ κατανεῖμει ἀνέκαθεν τὴν ἐργασίαν του καθ' ἓνα οἰονδήποτε τρόπον : ἀπὸ τὰ διαλείμματα, πού γίνονται μετὰ τὰς ὥρας τῆς διδασκαλίας καὶ τὴν διακοπὴν τῆς μεσημβρίας, μέχρι τοῦ κλεισίματος τοῦ σχολείου κατὰ τὰς Κυριακάς καὶ τὰς ἑορτάς καὶ κατὰ τὰς διακοπὰς.

Ἐδῶ φαίνεται ἤδη, ὅτι καὶ ἡ πλέον συνειδητὴ ἐξέτασις τῶν ἀτομικῶν ἀναγκῶν, δηλ. τοῦ ρυθμοῦ εἰς τὸ ἐπιμέρους παιδί, δὲν εἶναι ἀρκετὴ διὰ τὴν ἀντικειμενικὴν διοργάνωσιν τῆς σχολικῆς ἐργασίας: Μία ὥρα εἶναι πολὺ συχνὰ διὰ μίαν ἐργασίαν πολὺ μακρὰ, ὅπως συχνὰ ἐπίσης εἶναι πολὺ βραχεῖα διὰ τὴν διάρκειαν τῶν διαλειμμάτων ἰσχύει τὸ αὐτό. Ἀρίστη ἀπόδειξις τούτου εἶναι, ὅτι οἱ πειραματισμοὶ διὰ τὴν κατανομήν τῶν ὥρῶν δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ παύσουν καὶ ἀκόμη περισσότερον, ὅτι τὸ σχολεῖόν μας δὲν γνωρίζει καθόλου τί νὰ κάμῃ μὲ τὰ διαλείμματα. Τὰ διαλείμματα εἶναι μόνον : "Ὅχι διδασκαλία, διακοπὴ χωρὶς ἰδικόν της περιεχόμενον καὶ ἐπομένως μία πηγὴ διαρκοῦς ἀνεπαρκειᾶς καὶ δυσαρρεσκείας. Ὁ ὁρατὸς πραγματικὰ ρυθμὸς τῆς σχολικῆς ἐργασίας κατάγεται ἐντελῶς ἀπ' ἔξω: ἀπὸ τὴν πορείαν τῆς φύσεως, ἀπὸ τὴν ζωὴν τῆς οἰκογενείας καὶ τῆς λαϊκῆς κοινωνίας. Τὸ μεσημβρινὸν διάλειμμα πρέπει νὰ ἀποδώσῃ τὸ παιδί ὀπίσω εἰς τὴν οἰκογένειαν, πού συναθροίζεται γύρω ἀπὸ τὴν κοινὴν τράπεζαν : Ἡ ἑορτὴ τοῦ σχολείου εἶναι ἡ Κυριακὴ τῆς ἐκκλησιαστικῆς, οἰκονομικῆς καὶ λαϊκῆς μας ζωῆς. Αἱ διακοπαὶ (Ferien) καθορίζονται — ὅπως φανερώνει ἐπίσης ἡ πρώτη καταγαγῆ τοῦ ὀνόματός των, πού προέρχεται ἀπὸ τὸ Λατινικόν *ferias* = τελεταί — ἀπὸ τὰς μεγάλας ἑορταστικὰς ἐποχὰς τοῦ ἐκκλησιαστικοῦ ἔτους, τὸ ὅποιον πάλιν ἔχει συνυφανθῆ εἰς ὠραίαν προσαρμογὴν μὲ τὸν ρυθμὸν τῆς φύσεως: Χριστούγεννα καὶ μεσοχειμῶνον, Πάσχα καὶ τελετὴ τῆς ἀνοίξεως, Πεντηκοστὴ καὶ πλησιάζουσα ἀκμὴ τοῦ ἔτους, ἡμέρα τῶν Ψυχῶν καὶ ἀρχὴ τοῦ φθινοπώρου. Ἐν τῷ μεταξύ αἱ μεγάλαι διακοπαὶ παρ' ἡμῖν, ὅπως ἤδη εἰς τὴν ἀρχαίαν Ρώμην, τοποθετοῦνται κατὰ τὸν χρόνον καθ' ὃν — ἀναλόγως τῶν σπουδαιοτέρων καλλιεργείων ἐκάστοτε — συμπίπτει ἡ κυριωτέρα ἐργασία τοῦ γεωργοῦ, κατὰ τὴν ὁποίαν τὰ παιδιὰ ἡμπορεῖ νὰ βοηθῆ-

σου, από τοῦ θερισμού τοῦ χόρτου μέχρι τῆς συγκομιδῆς τῶν γεωμήλων καὶ τῶν γογγυλίων.

Μόνον μία ἡμέρα, κατὰ τὴν πορείαν αὐτὴν, ἐξαίρεται συνήθως ἀπὸ τὸ ἴδιον σχολεῖον, εἶναι ἡ ἡμέρα τοῦ τοῦ κλεισίμου τοῦ σχολείου μὲ τὴν ἀπόλυσιν τῶν μαθητῶν τῆς ἀνωτάτης τάξεως. Ἀλλὰ καὶ τὴν ἡμέραν αὐτὴν ἀκόμη τὴν μοιράζεται τὸ σχολεῖον — ὄχι πάντοτε πρὸς ὄφελός του — μὲ τὴν ἀγίαν μύρωσιν, πού γίνεται πρὸ πάντων εἰς τὴν ἐκκλησίαν τῶν διαμαρτυρομένων κατὰ τὴν ἀποφοίτησιν ἀπὸ τὸ λαϊκὸν σχολεῖον καὶ σημαίνει τὸ τέλος τῆς θρησκευτικῆς καὶ ἐκκλησιαστικῆς προπαρασκευαστικῆς διδασκαλίας, καὶ τὴν εἴσοδον εἰς τὴν ἐκκλησιαστικὴν κοινότητα μὲ τὴν μετάληψιν τῶν ἀχράντων μυστηρίων.

Μέχρι σήμερον, παρὰ τὰς ἀρίστας διαθέσεις, ὁ σύνδεσμος τοῦ ἐσωτερικοῦ ρυθμοῦ τοῦ σχολείου μὲ τὰς ἐορτάς τῆς λαϊκῆς καὶ κρατικῆς ζωῆς, πού πρέπει καὶ αὐτὸ μεγαλοπρεπῶς νὰ ἐορτάζη, ὑπῆρξεν ἐντελῶς ἐλλιπῆς. Δὲν ὑπάρχει δὲ τίποτε πλέον αὐτονόητον, ἀπὸ τὸ νὰ ἐορτάζωνται αἱ μεγάλαι ἡμέραι τοῦ Ἔθνους, πρὸ πάντων «ἡ ἡμέρα» τοῦ Ἔθνους, ἀπὸ τοὺς μέλλοντας πολίτας τοῦ ἐπίσης, ἐπὶ τῶν ὁποίων στηρίζεται τὸ μέλλον τοῦ κράτους. Διότι πῶς ἀκριβῶς ἴσχυρεῖ τὸ κράτος νὰ γίνῃ ὄρατὸν καὶ νὰ συγκινήσῃ, πῶς ἴσχυρεῖ ἡ ἀγάπη πρὸς αὐτὸ, ἡ συνείδησις, ὅτι εἴμεθα στενωτάτα μὲ αὐτὸ συνδεδεμένοι, νὰ ἐμφυτευθοῦν καὶ νὰ ριζοβολήσουν εἰς τὸ συναίσθημα, ὅταν δὲν προῦπαντοῦν τὸ τὸ παιδί πάντοτε κατὰ τρόπον ὄρατὸν=συμβολικόν, ὅπως βλέπομεν ὅτι συμβαίνει εἰς τὴν «παιδαγωγικὴν ἐπαρχίαν» μὲ κάθε ἀνωτέραν ζωὴν; Ἐκεῖνο, πού εἶδομεν ἐνεργὸν εἰς τὴν ζωὴν τῶν μᾶλλον πρωτογόνων λαῶν : ἡ συμπύκνωσις τῆς κοινῆς συνειδήσεως, ἡ μορφοποίησις τῆς κοινωνίας εἰς μίαν ἐνότητα ὑπεράνω τῆς πολλαπλότητος, τῆς διαρκοῦς σταθερότητος ὑπεράνω τῆς ἀλλαγῆς τῶν γενεῶν, τὸ ἴδιον ἐπίσης ἰσχύει μὲ ἀνάλογον ἀπόκλισιν διὰ τὴν ζωὴν τῶν πολιτισμένων λαῶν. Μὲ τὴν διαφορὰν μόνον ὅτι ἐδῶ ἡ πρωταρχικὴ ἐνότης τῆς συνολικῆς ζωῆς πολλαπλῶς διεσπάσθη, ὅτι πρὸ πάντων ἡ θρησκευτικὴ, οἰκονομικὴ καὶ πολιτικοκρατικὴ περιοχὴ, πού ἀποτελοῦν ἕν ὄλον εἰς τοὺς πρωτογόνους λαοὺς, ἔγιναν ἀνεξάρτητοι ἀπ' ἀλλήλων καὶ διὰ τοῦτο ἐπίσης ἐδημιούργησαν ἰδικούς των τρόπους καὶ ἰδικὰς των εὐκαιρίας, διὰ νὰ καταστήσουν τὸ ὑπερατομικόν των περιε-

χόμενον δρατὸν καὶ ἀκουστὸν, νὰ τὸ κρατήσουν ἔτσι ζωντανὸν εἰς τὴν συνειδησιν ὄλων τῶν μελῶν καὶ νὰ τὸ ἐμφυτεύσουν μέσα εἰς τὴν συνειδησιν τῶν μεταγενεστέρων. Ἄλλὰ παρ' ὄλην τὴν ἐκλογίκευσιν καὶ τὴν εἰδίκευσιν αἱ ψυχικαὶ θάσεις τῶν περιοχῶν αὐτῶν τῆς ζωῆς παρέμειναν κατὰ τόσον αἱ ἴδιαι, καθ' ὅσον ἡ ἀνθρωπίνη οὐσία εἰς τὰ θαυτάτα τῆς εἶναι μία καὶ ἀμετάβλητος. Μέχρι σήμερον πρὸ πάντων, παρ' ὄλην τὴν ἐκλογίκευσιν καὶ ἀριθμοποίησιν τῆς κρατικῆς ζωῆς, παρὰ τὴν φανεράν κυριαρχίαν τῆς παραγράφου, καὶ τῆς στατιστικῆς εἰς τὴν κρατικὴν ζωὴν, ἡ ἰδιαιτέρα θάσις τῆς σταθερότητός τῆς εἶναι κάποια ἄλλη. Ἐάν οἱ λόγοι τοῦ Rénan, ὅτι ἡ σταθερὰ διάρκεια ἐνὸς λαοῦ εἶναι «*plébiscite de tous les jours*», ἕνα καθημερινῶς ἐπαναλαμβανόμενον δημοψήφισμα, εἶναι ὀρθοί, τοῦτο ἔχει ἰσχύν, ὅχι διότι μία ταχύτερον ἐργαζομένη μηχανὴ μετρήσεως τῶν ψήφων πληροφορεῖται πάντοτε συχνότερον τὴν θέλησιν τοῦ λαοῦ, ἀλλὰ πρὸ πάντων ὑπὸ τὴν ὑπερλογικὴν ἐκείνην ἔννοιαν, κατὰ τὴν ὁποίαν, ὁ λαὸς καὶ τὰ μέλη του ἐνισχύουν, πάντοτε ἐκ νέου τὴν μόνιμον διάρκειάν των, τὴν ἰδιορρυθμίαν των, τὴν ἰδιαιτέραν των ὑπαρξιν, μὲ τὸ νὰ εἶναι οἱ ἴδιοι, μὲ τὴν προσκόλλησιν των εἰς τὸ ἔδαφος τῆς πατρίδος, εἰς τὴν γλῶσσάν της, εἰς τὰ καλὰ καὶ κακὰ ἔθιμά της, εἰς τὰς παραδόσεις της, καὶ τοὺς πόθους της δι' ἕνα ἐλπιδοφόρον καὶ νικηφόρον μέλλον. Καὶ διὰ τοῦτο ἡ ἐμπιστοσύνη πρὸς τὸν λαὸν καὶ τὸ κράτος δὲν συνίσταται κυρίως εἰς τὸ τί λέγουν καὶ κάμνουν μὲ ὠρισμένον πολιτικὸν σκοπὸν τὰ ἐπὶ μέρους ἄτομα καὶ αἱ μᾶζαι, ἂν π. χ. ὁμιλοῦν ἢ ψηφίζουν ὑπὲρ ἢ κατὰ τῆς ἐκάστοτε κυβερνήσεως, ἢ ὑπὲρ ἢ κατὰ τῆς ἐκάστοτε κυβερνητικῆς ἢ καθεστωτικῆς μορφῆς, ἀλλὰ ἡ παροχὴ ἢ ἄρνησις τῆς ἐμπιστοσύνης πρὸς τὸν λαὸν καὶ τὸ κράτος γίνεται εἰς πολὺ θαυτέτερα ψυχικὰ στρώματα καὶ πολὺ συχνὰ ἔχει μικρὰν σχέσιν μὲ τὴν ὁμολογίαν τῶν χειλέων καὶ τὴν διατήρησιν τοῦ καθημερινοῦ πολιτικοῦ καὶ κοινωνικοῦ ἀγῶνος εἰς τὴν πρώτην γραμμὴν. Αὐτὸ φαίνεται ἄριστα, ὅταν ἡ ὑπαρξις τοῦ λαοῦ καὶ τοῦ κράτους ἀπειλεῖται ἔξωθεν: Τὸ μέγιστον καὶ ἀποδεικτικώτατον δημοψήφισμα διὰ τὴν διατήρησιν τῆς Γερμανίας, κατὰ τὸ ὁποῖον ἡ ψηφοφορία ἔγινε μὲ καταβολὴν τῆς ἰδίας ζωῆς ἐκάστου, διεξήχθη τὴν 1 Αὐγούστου 1914 καὶ κατήσχυε τοὺς ἐγωῖστὰς καὶ ἀμβλύωπας, οἱ ὁποῖοι εἶχον σπηλιτεύσει ἑκατομμύρια ἀνδρῶν ὡς «ἀπάτριδας συντρόφους»,

διότι οὔτοι ἤθελον μίαν ἄλλην διαρρῦθμιν τῶν πραγμάτων τῆς πατρίδος αὐτῆς. Καὶ κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον ἢ ὑπόγειος στρατιωτικὴ κοινωνία τῶν συμπατριωτῶν μας ἀποδεικνύεται ἀνωτέρα κάθε κομματικῆς καὶ ταξικῆς ἕριδος, ὅταν φθάνουν εἰς λαϊκῶς, φυλετικῶς καὶ ἐκπολιτιστικῶς ξένον περιβάλλον. Ἐκατομμύρια Γερμανῶν ἔζησαν καθαρὰ τὴν αἰφνιδίαν αὐτὴν εὐχάριστον ὑπερηφάνειαν διὰ τὴν χωριστὴν διάκρισιν τῆς πατρίδος των, διὰ τὴν Γερμανικὴν καθαρότητα, τάξιν καὶ ἀναπαυτικότητά πρὸ τῶν στρατοπέδων εἰς Γαλλίαν, Πολωνίαν καὶ Ρωσσίαν, ὅπως εἰς τὴν Μακεδονίαν καὶ Μικρασίαν.

Ἄλλὰ ἡ πείρα αὐτὴ ἀκριβῶς ἀποδεικνύει συγχρόνως ὅτι ἡ λαϊκὴ καὶ κρατικὴ σ υ ν ε ἰ δ ῆ σ ι ς τοῦ Γερμανοῦ δὲν συνεβάδισεν ἀπὸ πολλοῦ χρόνου μὲ τὴν ἐσωτερικὴν του ὑπόστασιν, ὡς μέλους τοῦ λαοῦ. Μᾶς ἔλειψε καὶ μᾶς λείπει ἀκόμη ἡ ἱκανότης, ποῦ ἀρμόζει π. χ. πολὺ περισσότερον, εἰς τοὺς Ρωμαϊκοὺς λαοὺς, νὰ στρέφωμεν τὸ ἐσωτερικὸν μας πρὸς τὰ ἔξω, νὰ κάμνωμεν τὴν κοινότητα τοῦ λαοῦ καὶ τοῦ κράτους ὁρατὴν, καὶ εἰς κάθε μέλος τοῦ λαοῦ αἰσθητὴν καὶ ζωντανήν. Μάλιστα, ὡσάκις οἱ Γερμανοὶ ἐπιχειροῦν αὐτὸ τὸ πρᾶγμα, κατορθώνουν συχνὰ μόνον νὰ φανερώσουν μίαν γηνησιωτάτην θεθαίως Γερμανικὴν ιδιότητα, τῆς ὁποίας μετέχουν καθ' ὅμοιον τρόπον μεγάλοι καὶ μικροί, δεξιοὶ καὶ ἀριστεροί, θόρειοι καὶ νότιοι: τὴν γησιαν Γερμανικὴν ἀσυμφωνίαν.

Τὸ παρελθὸν ἠμπορεῖ νὰ μᾶς δείξη τὸν δρόμον, πῶς θὰ θελτιωθῆ ἔδῳ ἡ κατάστασις : Εἰς τὴν τόσον ἀπελπιστικῶς διὰ πολιτικούς λόγους σπαραχθεῖσαν Ἑλλάδα, ἡ ὁποία μὴ δυναμένη νὰ δημιουργήσῃ ἕνα συμπαγὲς ἐνιαῖον ἐθνικὸν κράτος, ἐπρόκειτο νὰ καταστραφῆ, ὑπῆρχεν ἕνας μοναδικὸς ἐνεργὸς συνεκτικὸς δεσμὸς τῆς κοινωνίας : Οἱ Ὀλυμπιακοὶ ἀγῶνες, τῶν ὁποίων οἱ χρόνοι τῆς τελέσεως ἦσαν τὰ ὀδόσημα τῆς Ἑλληνικῆς χρονολογίας. Καὶ δικαίως, διότι ὅλη ἡ δημοσία ζωὴ τῶν Ἑλλήνων περιεστρέφετο γύρω ἀπὸ τὸ κεντρικὸν αὐτὸ σημεῖον, ὅπου αἱ ὕψισται ἀξίαι τῆς Ἑλληνικῆς ζωῆς καὶ δημιουργίας : ἡ τέχνη, ἡ ποίησις, ἡ ὀρασιότης, ἡ εὐστροφία καὶ ἡ δύναμις τοῦ ἀνθρωπίνου σώματος, ἐπεδεικνύοντο ὡς σημαντικὰ δυνάμεις καὶ συνεκίνουν ὅλους.

Κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον, ἔγινε φανερόν ἀπὸ τὰς προϊστορικὰς ἐρεῦνας, ὅτι πολλαὶ γερμανικαὶ φυλαὶ καὶ λαοὶ

ἐπίσης, οἱ ὅποιοι εὐρίσκοντο εἰς αἰώνιον πόλεμον ἐναντίον ἀλλήλων καὶ ἐχωρίζοντο διὰ τῶν ἀκατοικητῶν συνόρων μιᾶς οὐδετέρας ζώνης, διετήρουν ἀκόμη τὴν συνείδησιν μιᾶς ἐνότητος ὑπεράνω κάθε χωρισμοῦ, οὕτως ὥστε συνήρχοντο κανονικῶς εἰς τοὺς διαμέσους χώρους πρὸς κοινὴν θύσιν, δι' ἀγῶνας καὶ ἑορτάς, κατὰ τὰς ὁποίας ἱερεῖς καὶ πρὸ πάντων ἄοιδοι ἠρμήνευον τὰ συναισθήματα τῆς κοινωνίας, καὶ τὰ ἐξέφραζον: μὲ τὸν Μῦθον τῆς κοινῆς καταγωγῆς καὶ τῆς στροφῆς πρὸς τὴν κοινωνίαν τῶν Θεῶν, οἱ ὅποιοι — παρὰ τοὺς τοπικοὺς καὶ φυλετικοὺς των δεσμοὺς — ἀπετέλουν ἐπίσης ἐπάνω εἰς τὴν ἀκρόπολιν Walhalla μίαν ἀνωτέραν ἐνότητα, ὅπως οἱ λαοὶ των κάτω εἰς τὴν γῆν.

Τὸ «ὀφείλει» τῆς ἡμέρας, ὁ συναγωνισμὸς εἰς τὸν κόσμον τῆς ἐργασίας, οἱ ἀγῶνες πρὸς κατάκτησιν τῆς ἐξουσίας εἰς τὴν περιοχὴν τῆς πολιτικῆς, χωρίζουν, διασποῦν τοὺς ἀνθρώπους: Μέσα εἰς τὴν ἑορτὴν ἀποκαλύπτεται πάλιν τὸ μεταξὺ των κοινόν· διὰ τοῦτο ὁ Σίλλερ ψάλλει περὶ τῆς ἑορτῆς :

«Τὰ θέλγητρά σου συνδέουν πάλιν,
ὅτι αὐστηρὰ ἡ Μόδα ἐχώρισε,
ὅλοι οἱ ἄνθρωποι γίνονται ἀδελφοὶ
ἐκεῖ πού τὰ ἀπαλά σου πτερὰ ἀπλώνονται».

Καὶ εἰς αὐτὴν τὴν ἐποχὴν μας ἐπέπρωτο ἀκόμη νὰ ἴδωμεν, πῶς εἰς τὴν 19ην ἑκατονταετηρίδα ὁ ἐθνικὸς πόθος τῶν Γερμανῶν, πού ἦσαν κλεισμένοι εἰς τὰς μικρὰς πατρίδας προελάμβανε κατὰ τὰς μεγάλας κοινὰς τελετὰς τὴν πραγματοποίησιν τοῦ ὕψηλοῦ των σκοποῦ καὶ ἐβοήθησεν νὰ δημιουργηθοῦν: αἱ μουσικαί, γυμναστικαὶ σκοπευτικαὶ τελεταί, αἱ ὁποῖαι ὅσον δήποτε μικροαστικὸν καὶ στενὸν χαρακτῆρα καὶ ἂν εἶχον, ἤνωναν τοὺς Γερμανοὺς ὅλων τῶν Γερμανικῶν περιοχῶν, ἀπετέλουν γενναῖα θήματα εἰς τὸν δρόμον τῆς κρατικῆς ἐνότητος, ὅπως οἱ σημερινοὶ σύνδεσμοι καὶ τὰ κοινὰ συναισθήματα, πρὸ πάντων τῆς ὁδοιπορούσης νεολαίας ἀπὸ τὴν κεντρικὴν καὶ μεγάλην Γερμανίαν, εἶναι ἐγγυήσεις μιᾶς ἐσωτερικῆς κοινωνίας, πού δὲν ἠμπορεῖ νὰ ἀφαιρεθοῦν μὲ ἀναγκαστικὰ σύνορα.

Ἡ μεγίστη ὁμως καὶ πλουσιωτάτη εἰς ἀποτελέσματα ἐπιβίωσις τοῦ εἴδους αὐτοῦ ὑπῆρξεν ἡ τελετὴ τοῦ Σίλλερ τοῦ 1859, τὴν ὁποίαν ἐπηκολούθησεν ἡ ἴδρυσις τῆς Γερμανικῆς ἐθνικῆς ἐνώσεως : αὐτὸ ἀποδεικνύει ὅτι ἡ κοι-

ωνία ἐκείνη τελειοποιεῖται, ἡ ὁποία θεμελιούται ἐπάνω εἰς τὴν ἀφοσίωσιν πρὸς τὸ εὐγενέστατον τῆς κοινῆς κτήσεως: ἐπάνω δηλ. εἰς τὸ πνεῦμα καὶ τὴν ψυχὴν τοῦ λαοῦ, ποῦ ἐνσαρκώνεται εἰς τὰ ἔργα τῶν μεγάλων μας ἀνδρῶν, πρὸ πάντων τῶν ποιητῶν καὶ μουσικῶν μας.

Αὐτὸ μᾶς ὑποδεικνύει, πῶς ἠμποροῦμεν, σήμερον πρὸ πάντων, νὰ καταστήσωμεν εἰς τὸν λαόν μας, καὶ μέσα εἰς τὸ σχολεῖον ἐπίσης, ζωντανὴν τὴν κοινωνίαν του καὶ τοὺς δεσμούς του: "Ὅχι μὲ κενοὺς λόγους πάθους, ὄχι μὲ μῖσος πρὸς τοὺς ἄλλους, ὄχι μὲ λογικὴν διδασκαλίαν περὶ τῶν παραγράφων τοῦ συντάγματος καὶ τῶν δικαιωμάτων τοῦ πολίτου: ἀλλὰ μὲ τὴν κοινὴν ἀνύψωσιν εἰς τὰ ὕψη καὶ τὰς κορυφὰς τῆς λαϊκῆς δημιουργίας. Καὶ αὐτὸ πάλιν ὄχι λογικῶς, μὲ τὴν ἐκμάθησιν τῶν ὀνομάτων καὶ χρονολογιῶν τῶν καλλιτεχνῶν μας, τῶν θρησκευτικῶν καὶ πολιτικῶν ὁδηγῶν μας, ἀλλὰ μὲ τὸ νὰ κρατοῦμεν τὸ ἔργον των ζωντανόν, μὲ τὸ νὰ καταλαμβανώμεθα καὶ νὰ διαποτιζώμεθα ψυχικῶς ἀπ' αὐτό. Αἱ ὕψιστα αὐταὶ ἀξίαι τῆς λαϊκῆς δημιουργίας δὲν πρέπει νὰ εἶναι ὑπόθεσις ἐπιστήμης καὶ σχολικῆς διδασκαλίας, θεάτρου ἴσως καὶ αἰθούσης συναυλιῶν, ἀλλὰ μία πηγὴ ἀπὸ τὴν ὁποῖαν πίνομεν ὅλοι, μὲ τὴν ὁποῖαν δυναμώνουν αἱ ψυχὰι μας, διὰ νὰ γίνωμεν ἀληθῶς αὐτό, ποῦ πρέπει νὰ εἴμεθα, ἀλλὰ δὲν εἴμεθα ἀκόμη: Γερμανοὶ! Διότι, ὅπως ὁ Novalis γεμάτος ἀπὸ πόνον ἀλλὰ μὲ τόσον γνησίαν γερμανικὴν νοσταλγίαν ἔλεγε: «Ἡ Γερμανικότης δὲν κεῖται ὀπισθεν ἡμῶν» κεῖται ἔμπροσθεν ἡμῶν». " Ε μ π ρ ο σ θ ε ν ἡ μ ῶ ν, διότι δι' ὅλους μας ἔχει τεθῆ ὁ σκοπὸς, νὰ ἀφήσωμεν νὰ ἀντηχήσῃ πάλιν μέσα μας ἡ ὑψίστη Γερμανικότης, νὰ καταληφθῶμεν ἀπὸ αὐτὴν, νὰ λάβωμεν μορφήν καὶ νὰ μορφωθῶμεν.

Ἐδῶ κεῖται ἡ μεγάλη παραμέλησις τῆς δημοσίας μας ζωῆς, εἰς τὴν ὁποῖαν — ὅπως ὁ Richard Benz «Ἡ ὥρα τῆς Γερμανικῆς μουσικῆς» (Iena 1927) ἐπανειλημμένως ὑπέδειξεν — πρέπει νὰ δοθῇ ἀληθινὸν κεντρικὸν σημεῖον καὶ μορφωτικὸς ἑορταστικὸς χαρακτήρ. Ἡ παραμέλησις αὐτὴ θὰ λείψῃ, ὅταν ἡ δημοσία ζωὴ θεωρήσῃ καθήκόν της μὲ κανονικῶς ἐπαναλαμβανομένης ὑφ' ὀλοκλήρου τοῦ λαοῦ, ὡς λαοῦ, ὀργανουμένης καὶ τελουμένης ἑορτὰς νὰ συντελέσῃ ὥστε νὰ ἀντηχήσῃ πάλιν τὸ εὐγενέστατον καὶ τὸ ἄριστον, ποῦ μᾶς ἐχάρισε τὸ δαιμόνιον τοῦ λαοῦ, τὸ ὁποῖον ὁμως ἡμεῖς ἢ ἀ-

φίνωμεν νά φθειρέται μέσα εις τήν σκόνιν, διότι τρέχομεν ὀπίσω ἀπό μίαν ἠλιθίαν κακὴν «ἀναπλήρωσίν» του (ἰδιαίτερος ὅταν αὐτὴ ἔρχεται ἀπὸ τὸ ἐξωτερικόν) ἢ παραδίδομεν εἰς τὴν ἐμπορικὴν ἐκμετάλλευσιν τῶν ἐκδοτῶν, τῶν ἐπιχειρηματιῶν τοῦ θεάτρου καὶ τῶν μουσικῶν συναυλιῶν, ἢ τέλος ἡμεῖς ἐβεβηλώσαμεν μεταχειρισθέντες αὐτὸ ὡς «ὕλικόν» ἐπιστημονικῆς ἐρεῦνης ἢ «διδασκτικὴν ὕλην» τῶν σχολείων μας.

Τὰ πράγματα ὅμως αὐτὰ δὲν ἀνήκουν εἰς τὰς ἐργασίμους ἡμέρας τοῦ σχολείου, οὔτε εἰς τὴν «ἐργασίαν του», εἰς τὴν «κυρίως διδασκαλίαν του», διὰ νὰ πολτοποιηθοῦν ἐκεῖ κατὰ τοὺς ἰδίους διδασκτικὸς νόμους, ποὺ ἰσχύουν διὰ ἄλλας διδασκτικὰς ὕλας, ἀλλὰ ἀνήκουν εἰς τὰς ἡμέρας τῶν ἐορτῶν, καὶ εἶναι ἡ ψυχὴ, ἡ πηγὴ καὶ ἡ ρίζα τῆς ἐορταστικῆς ζωῆς τοῦ σχολείου. "Ὅταν μερικὰ ἀπὸ ἀπελπισίαν διὰ τὰ κατὰστρεπτικὰ ἀποτελέσματα τῆς σχολικῆς ἐπεξεργασίας τῶν μεγάλων μας ποιητῶν καὶ καλλιτεχνῶν («ἀπεργία τῆς νεολαίας διὰ τοὺς κλασσικούς») ἔκαμαν τὴν πρότασιν, νὰ ἀπαγορευθοῦν ἀπὸ τὰ σχολεῖά μας καθ' ὅλοκληρίαν τὰ σπουδαιότατα καὶ τὰ πολυτιμότερα ἔργα, εἶχον δίκαιον, ὅταν λάθωμεν ὑπ' ὄψιν τὴν σχολικὴν, δηλ. τὴν συνηθισμένην ἐπεξεργασίαν αὐτῶν, ὡς διδασκτικὸ ὕλικόν. Ἀλλὰ θὰ ἀπέσπα κανεὶς ἀπὸ τὸ σχολεῖον τὴν ψυχὴν, θὰ τοῦ ἤρπαξε τὴν θαυτάτην ἐπαφὴν μὲ τὰς ρεούσας πρωτογόνους δυνάμεις τῆς λαϊκότητος, αἱ ὁποῖαι εἰς κάθε νέαν γενεάν τοῦ λαοῦ μας ἀναβλύζουν ἐκ νέου ἀστείρευτοι καὶ νοσταλγοῦν ἐκείνας ἢ τὴν ἰδικὴν των τροφήν, ἐὰν τὸ σχολεῖον αὐτὸ — ἀπὸ ἀνικανότητα νὰ εὕρῃ ἄλλου εἶδους μορφάς, ἀναγκαίας δι' ἄλλου εἶδους θέματα — ἤθελε νὰ παραιτηθῇ τοῦ μορφωτικοῦ αὐτοῦ ἀγαθοῦ, ἀπὸ τὸ ὅποιον, — ἀπὸ τοῦ λαϊκοῦ τραγουδιοῦ τῆς εἰκόνας καὶ τοῦ παραμυθιοῦ ἕως τὰ ἔργα τῶν μεγίστων ἀνδρῶν — μόνον λαϊκοεθνικὴ μόρφωσις, δημιουργία γερμανικοῦ ἀνθρωπισμοῦ, εἶναι δυνατὴ.

7. ΕΞΩΤΕΡΙΚΑΙ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΟΡΤΗΣ

Διὰ τὸ περιεχόμενον αὐτὸ ἀξίζει τώρα νὰ δημιουργήσωμεν μέσα εἰς τὸν ρυθμὸν τῆς σχολικῆς ζωῆς τὸν ἀνάλογον τόπον καὶ τὸ κατάλληλον πλαίσιον. Ἐξωτερικαὶ καὶ ἐσωτερικαὶ προϋποθέσεις εἶναι ἀναγκαῖαι, διὰ νὰ διευκο-

λύνωμεν τὴν εἴσοδον καὶ τὴν ἐνέργειαν εἰς τὰς ὑψηλὰς ἀξί-
 ας τῆς λαϊκοεθνικῆς παραδόσεως. Ἐχει θαθεῖαν ἔννοιαν τὸ
 νὰ ἔχωμεν ἑορταστικὰς στολὰς, ποὺ σημαίνει : ἀφαίρεσε
 τὰ ὑποδήματά σου, διότι ὁ τόπος, ποὺ στέκεις, εἶναι ἅγιος.
 Ἡ ἐξωτερικὴ ἐμφάνισις πρέπει νὰ ἀπομακρύνῃ ἤδη τὰς αἰ-
 σθήσεις μας ἀπὸ τὸ συνηθισμένον, τὸ καθημερινόν, διότι
 τοῦτο διευκολύνει τὴν προθυμίαν μας διὰ τὴν παράδοσιν
 μας εἰς τὸ ἀσύνηθες καὶ ἐξαιρετικόν. Τὰ σχολεῖά μας ἐπί-
 σης ἔπρεπε νὰ ἔχουν ἕνα χῶρον τελετῶν, ἢ ἕνα χῶρον, ποὺ
 ἠμπορεῖ πραγματικὰ νὰ μεταβληθῇ εἰς χῶρον τελετῶν, διὰ
 τὰς μεγάλας, κοινὰς ἑορτάς, καὶ διὰ τὰς ἐντελῶς εἰδικὰς
 ἑορτάς τῶν τάξεων. Πρὸ πάντων ὅμως ἔπρεπε αὐτὸς οὗτος
 ὁ χῶρος τῶν τάξεων νὰ εἶναι ἀληθινὸς χῶρος ἐργασίας,
 ἐργαστήριον, ἀλλ' ἔτσι, ὥστε νὰ μὴν ἔχη ὡς ἀναγκαῖον χα-
 ρακτηριστικόν του γνώρισμα τὴν ἀκαθαρίαν καὶ ἀσχημίαν,
 τὴν ἀπουσίαν κάθε χρώματος καὶ κάθε κοσμήματος.

Μὲ πόσον ὀλίγα ὅμως, καὶ ὑπὸ δυσμενεῖς ἀκόμη
 συνθήκας, ἠμποροῦμεν νὰ βοηθήσωμεν, διὰ τὴν δημιουργί-
 αν ἑορταστικῆς ἀτμοσφαιρας ! Τὰ παιδιὰ εἶναι μὲ τὴν
 εὐνοϊκὴν φαντασίαν πλουτισμένα, ὥστε ἄρκει μί α νέα,
 σήμερον ἀναρτηθεῖσα εἰκόν, μί α, ἀνθοδέσμη, νὰ δώσῃ εἰς
 τὰς ψυχὰς των πτερά, διὰ νὰ ἀνυψωθοῦν ὑπεράνω τῆς καθη-
 μερινῆς ζωῆς. Πόσον εὐκόλα, ἠμπορεῖ νὰ μεταβληθῇ ἡ διάτα-
 ξις τῶν καθισμάτων: ἀκόμη καὶ εἰς αἰθούσας τάξεων μὲ
 στερεὰ θιδωμένα θρανία ἠμπορεῖ νὰ σχηματισθῇ ἐμπρὸς —
 μεταξὺ τοῦ πίνακος καὶ τῆς πρώτης σειρᾶς τῶν θρανίων —
 ἕνας κύκλος μαθητῶν, εἰς τὸ μέσον τοῦ ὁποίου προβαίνουν
 ἐκεῖνος ἢ ἐκεῖνοι, ποὺ ἔχουν σήμερον τὴν σειρὰν καὶ τὸ ἀξί-
 ωμα, νὰ δίδουν τὸν τόνον καὶ τὸν ρυθμὸν τῆς ἑορτῆς.

Βεβαίως, ὅλα αὐτὰ δὲν εἶναι τίποτε, ὅταν λείπῃ ἡ ἐσω-
 τερικὴ ἐτοιμότης, ὅταν ἡ θύρα τῆς ψυχῆς δὲν εἶναι ἀνοικτὴ
 διὰ τὴν εἰσοὴν αὐτοῦ, ποὺ πρόκειται νὰ σχηματίσῃ τὴν ἔν-
 νοιαν τῆς ἑορτῆς. Ἐάν, κατὰ τοὺς ἄλλους τρόπους καὶ δρό-
 μους τοῦ μορφωτικοῦ φαινομένου ἐξαίρομεν πάντοτε τὴν
 δρᾶσιν, τὴν ἰδίαν ἐκάστου κίνησιν, τὴν ὄρατὴν καὶ ἀκουστὴν
 αὐτενέργειαν τοῦ μαθητοῦ, ἐδῶ ἔφθασεν ἡ στιγμή, νὰ τονί-
 σωμεν τὸν ἀντίθετον πόλον: τὴν ἡσυχίαν ἀντὶ τῆς κινήσεως,
 τὴν σιγὴν ἀντὶ τοῦ λόγου, τὴν ἐντύπωσιν ἀντὶ τῆς ἐκφράσε-
 ως, τὸ λαβεῖν ἀντὶ τοῦ δοῦναι. Μέσα εἰς τὴν πορείαν τῆς
 μορφώσεως, ἐδῶ εἶναι ὁ πραγματικὸς τόπος διὰ τὴν «ἀπο-

φασιστικήν σιγήν», τὴν ὁποίαν ὁ μέγας διδάσκαλος τῆς μορφώσεως διὰ τῆς μητρικῆς γλώσσης Philipp Wackerpagan, «ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσης» (1842), δὲν ἔπαυε νὰ ὑποδεικνύη. «Ἀποφασιστικὴ σιγή», διότι «τὸ ὀνομάζεις σιγήν, ὅταν ἕνας νεκρὸς δὲν ὀμιλῇ ; μόνον ἕνας ζωντανὸς ἢμπορεῖ νὰ σιωπᾷ!» Ἡ σιγὴ αὕτη «εἶναι ἡ ἐτοιμασία τοῦ πνεύματος, διὰ νὰ ἀκούσῃ τὸν λόγον, εἶναι τὸ λογικόν, ἡ ἀγία σιγή... Μόνον κατὰ τὴν σιγήν αὕτην ἢμπορεῖ νὸ πνεῦμα τῆς ζωῆς νὰ ἐπιδράσῃ ἀμέσως εἰς τὸ πνεῦμα τοῦ μαθητοῦ, μόνον κατὰ τὴν σιγήν αὕτην βλέπουν τὰς ὀπτασίας, δηλ. τὰ ἀντικείμενα, ὀλόκληρα, ὄχι μόνον τὰ μέρη, εἰς τὰ ὁποῖα τὰ κατατεμαχίζει τὸ λογικόν». Νὰ κάμῃ τὸ ὄλον ἀκουστόν, νὰ τὸ ἐμφυτεύσῃ ὡς ὄλον εἰς τὰς μετὰ τὴν ἀποφασιστικὴν σιγήν προετοιμασμένας ψυχάς, αὐτὸ εἶναι τὸ νόημα τῆς ἐορτῆς, κατὰ τὴν ὁποίαν ἡ ποίησις, ἡ μουσικὴ, ἡ πίστις καὶ ἡ νοσταλγία τοῦ λαοῦ μας γίνεται ἐπιβίωσις τῶν παιδιῶν του, θεμέλιος λίθος τοῦ ἀληθινοῦ ἑαυτοῦ των.

Ἔτσι κλείει ὁ κύκλος : "Ὅταν ἡ ἐορτὴ ὡς πλήρης ἀπραξία, ἔχη παραδοθῆ ἔντελως εἰς τὸν νόμον τοῦ ἐσωτερικοῦ ρυθμοῦ τῆς ψυχῆς, κατασκευάζει συγχρόνως τὴν γέφυραν, ὑπεράνω τῆς ὁποίας συντελεῖται ἡ συνένωσις τῆς ψυχῆς αὐτῆς μετὰ τὸ πνεῦμα τῆς ὀλότητος, μετὰ τὸν οὐσιαστικὸν πυρῆνα τῆς λαϊκότητος : «Ἀπόθανε καὶ γίνου» ἐπίσης ἐδῶ ! "Ὅποιος θέλει νὰ διαφυλάξῃ τὸ ἐγὼ του, ὅποιος ἀπὸ φόβον τὸ διατηρεῖ ἀποκλεισμένον, ὅποιος δὲν θέλει νὰ ριφθῆ ἔντελως μέσα εἰς τὸ ρεῦμα, νὰ παραδοθῆ εἰς τὴν ἀπύθμενον θάλασσαν τοῦ πνεύματος τῆς λαϊκῆς κοινωνίας, αὐτὸς θὰ χαθῆ διότι μόνον ἀπὸ τέτοιαν ἀπάρνησιν τοῦ ἑαυτοῦ μας ἀυξάνει ἡ δύναμις καὶ τὸ πνεῦμά μας, ὥστε νὰ γίνωμεν ἀληθῶς αὐτοί, ποὺ ἢμποροῦμεν νὰ εἰμεθα. "Ὅπως ἡ ἡμέρα ἢμπορεῖ νὰ ὑπάρχῃ μόνον ἀπὸ τὴν νύκτα, ἡ ἐγρήγορις μόνον ἀπὸ τὸν ὕπνον, καὶ τέλος αὕτη ἡ ζωὴ μόνον ἀπὸ τὸν θάνατον, ἔτσι ἐπίσης ὀλοκληροῦται ἡ ὑπαρξίς μας ὡς προσωπικότης, ὡς μέλος τοῦ ὄλου, μόνον εἰς τὴν ἀπάρνησιν τοῦ ἑαυτοῦ μας, εἰς τὴν ἐνσωμάτωσιν μετὰ τὸ «ἡμεῖς», ποὺ οἶα προὔπαντᾷ μέσα εἰς τὴν ἀνατριχίλαν τῆς ἐορταστικῆς ἐξάρσεως. "Ὅπου ἡ ψυχὴ μας εἶναι ἐλευθέρη ἀπὸ τὴν δίνην τῶν δικῶν μας σφοδρῶν ἐπιθυμιῶν, ἀπὸ τὸ μαστίγιον τοῦ ἀναγκαστικοῦ «ὀφείλειν» τῆς ἐργασίμου ἡμέρας, ὅπου ἀνοίγεται πρὸς τὴν ἀπραξίαν, πρὸς τὸ ἐλεύθερον ρεῦμα, ποὺ ἔρχεται ἀπὸ τὰ

θάθη τῆς οὐσίας, ἀφοῦ εἴμεθα ἕνα πρᾶγμα μὲ τὸ πνεῦμα καὶ τὴν θέλησιν τῆς κοινωνίας, μὲ τοὺς ζῶντας καὶ νεκροὺς τοῦ λαοῦ μας, ἐκεῖ ἰσχύει τὸ λεγόμενον εἰς τὸ τέλος τῆς «διαθήκης» τοῦ Γκαίτε :

«Τότε τὸ παρελθὸν εἶναι διαρκές,
τὸ μέλλον ζῆ προκαταβολικῶς,
ἢ στιγμὴ εἶναι αἰωνιότης».

IV ΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΜΟΡΦΑΙ ΕΙΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΚΑΙ ΕΙΣ ΤΗΝ ΜΟΡΦΟΠΟΙΟΝ ΖΩΗΝ ΤΗΣ ΠΡΑΓ- ΜΑΤΙΚΟΤΗΤΟΣ.

1. ΜΟΡΦΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΡΥΘΜΟΣ ΦΥΣΕΩΣ ΚΑΙ ΖΩΗΣ

“Ὅπως ἐπὶ ἑκατονταετηρίδας ὀλοκλήρους τὸ σπουδαιότερον πρόβλημα τῆς Παιδαγωγικῆς ἦτο ἡ σκέψις περὶ τῶν θεμελιωδῶν θάσεων, ποὺ διέπουν τὸ περιεχόμενον καὶ τὴν μορφήν τῆς κυρίως διδασκαλίας, ποῖα δηλ. εἶναι ἡ καλύτερα τῆς πάντοτε ψυχολογικῆ καὶ λογικῆ διαρρυθμίσαις καὶ ἡ φιλοσοφικῆ τῆς θεμελίωσις, καὶ σύμφωνα μὲ τὰ συμπεράσματα αὐτῆς ἔπρεπε νὰ διαρρυθμισθῇ τὸ ὅλον σχολεῖον — κατὰ τὸ πρόγραμμα, τὴν μέθοδον καὶ τὴν ἐξωτερικὴν ὀργάνωσιν — ἔτσι συνέθη καὶ κατὰ τὴν διάρκειαν τῶν τελευταίων δεκαετηρίδων μὲ τὰς νέας ἀρχάς, ἐν ὀνόματι τῶν ὀποίων μία νέα κάθε φορά παιδαγωγικὴ μεταρρυθμιστικὴ κίνησις ἀνῆρχετο εἰς τὴν ἐπιφάνειαν. Ὁ Κ. F. Sturm, ὁ ὀποῖος διετύπωσε τὴν «ἔννοιαν καὶ τὸ ἀποτέλεσμα» τῆς μεταρρυθμιστικῆς αὐτῆς κινήσεως μὲ μίαν πραγματικὴν ἐπισκόπησιν, ποὺ ἔκαμεν, εὕρισκεν κάποιον νῆμα διὰ μέσου τοῦ λαθυρίνου τῶν κινήσεων αὐτῶν, ὅταν μᾶς δείχνη ποῖα παιδαγωγικὴ βασικὴ μορφή ἦτο ἐκάστοτε ἡ σκέψις τῆς δημιουργίας των. Ἐπειδὴ δέ, ὅπως ἀνεφέραμεν προηγουμένως, ὡς βασικὰς μορφὰς τῶν «λειτουργιῶν τοῦ ὑποκειμενικοῦ πνεύματος» παραδέχεται τὴν ἐργασίαν, τὸ παίγνιδι, τὴν τέρψιν καὶ τὴν ἑορτήν, ἐπιτυχᾶνει ὥστε, δίπλα εἰς κάθε μίαν ἀπὸ τὰς μορφὰς αὐτὰς νὰ θέσῃ ἕνα κύμα τῆς σχολικῆς μεταρρυθμίσεως: δίπλα εἰς τὴν μορφήν π. χ. τῆς ἐργασίας ἔθεσε τὴν κίνησιν τοῦ σχολείου ἐργασίας, εἰς τὸ παίγνιδι τὴν κίνησιν «ἀπὸ μέσα ἀπὸ τὸ παιδί», εἰς τὴν τέρψιν τὴν κίνησιν τῆς καλαισθητικῆς ἀγωγῆς καὶ εἰς τὴν ἑορτήν τὰς τάσεις πρὸς δημιουργίαν τοῦ κοινωνικοῦ σχολείου καὶ τοῦ σχολεῖ-

ου τῆς ζωῆς. Τὰ ὄρια τῆς διαιρέσεως καὶ κατανομῆς αὐτῆς ἐξαρτῶνται φυσικὰ ἀπὸ τὴν ἰσχύον τοῦ πίνακος τῶν βασικῶν μορφῶν. Ἀλλὰ καὶ ἂν ἀκόμη ἤμπορούσαμεν νὰ ἰδρῦσωμεν ἄλλους τέτοιους πίνακας καὶ σύμφωνα μὲ αὐτοὺς νὰ μεταβάλλωμεν τὴν κατανομὴν ἐδῶ καὶ ἐκεῖ, πάλιν παραμένει βασικὴ καὶ σπουδαία ἡ παρατήρησις τοῦ Στιμ, ὅτι ἡ πρώτη ἀρχὴ ὄλων τῶν μεταρρυθμιστικῶν τάσεων εἶναι ἀνεπαρκής, λόγῳ τῆς στενότητος καὶ τῆς μονομερείας τῆς παιδαγωγικῆς μορφῆς τῆς κυρίως διδασκαλίας, ὅτι δικαίως καὶ μὲ ὀρθὸν ἔνστικτον ἐζητεῖτο μία ἐπέκτασις τῆς θάσεως αὐτῆς. Ἴσως δὲν πρέπει λοιπὸν νὰ κατηγορήσωμεν τὸ γεγονός, ὅτι αἱ νέαι θεωρίαι ἀντεπροσωπεύθησαν κάθε φοράν μὲ ἰσχυρὰν ἀποκλειστικότητα, ὅτι αὐταὶ τώρα ἔπρεπε νὰ ἀνεθοῦν ἐπάνω εἰς τὸν ἴδιον μοναρχικὸν θρόνον, ἀπὸ τὸν ὁποῖον μόλις εἶχον κρημνίσει τὴν διανοητικὴν κυρίως διδασκαλίαν. Διότι μία νέα σκέψις πρέπει βέβαια νὰ ὠθηθῆται πρὸς τὰ ἐμπρὸς μὲ ὀρισμένην ὑπερβολικὴν μονομέρειαν, διὰ νὰ εὕρῃ ὅπως ὅδηποτε ἀκρόασιν καὶ προσοχὴν, πρὸ πάντων ἀπὸ μιαν καὶ λόγῳ ὀλοκλήρου τῆς φύσεώς της καὶ λόγῳ τῆς ἀποστολῆς της, τὸσον οὐσιωδῶς συντηρητικὴν περιοχὴν, ὅπως εἶναι τὸ σχολεῖον, τοῦ ὁποῖου ἡ ἔννοια ἀνέκαθεν εἶναι κατ' ἀρχὴν : συντήρησις, παράδοσις. Ἡ ὑπερβολὴ αὐτὴ ἀκριβῶς εἶχεν ἀκόμη καὶ τοῦτο τὸ καλόν, ὅτι ἡ παλαιότερα βασικὴ μορφή, ἡ ὁποία κατεπολεμήθη πέραν τοῦ δέοντος καὶ ἠπειλήθη ἐπίσης νὰ χάσῃ τὴν κληρονομικὴν θέσιν, πού εἶχεν, ὑπεχρεώθη νὰ θεμελιώσῃ τὴν οὐσίαν της καὶ τὰ δικαιώματά της ἀκόμη θαυύτερα καὶ ἔτσι νὰ τὰ στερεώσῃ καλύτερα, ὅπως ἕνας σοβαρὸς ἐχθρὸς εἰς τὴν ζωὴν μας ἀποβαλεῖ διὰ πολλοὺς ἄριστος παιδαγωγός.

Αἱ μεταρρυθμιστικαὶ κινήσεις εἰς τὴν σχολικὴν περιοχὴν διαμορῶνται κατ' οὐσίαν εἰς δύο κυρίας ομάδας : εἰς ἐκείνας, πού λαμβάνουν τὴν ἀρχὴν τῶν ἀπὸ τὸν τρόφιμον, ἀπὸ τὰς κλίσεις του, τὰς δυνάμεις καὶ ἀνάγκας του· αὗται δὲν εἶναι μόνον διανοητικῆς φύσεως καὶ διὰ τοῦτο δὲν ἰκανοποιοῦνται ὅλαι καὶ μὲ τὴν ἀρίστην ἀκόμη ἄρθρωσιν τῆς κυρίως διδασκαλίας· καὶ εἰς ἐκείνας, πού ἔχουν τὴν πρώτην ἀρχὴν τῶν εἰς τὸ ἀντικειμενικὸν πνεῦμα, δηλαδὴ εἰς τὰς μορφὰς καὶ ἀξίας τῆς κοινωνίας, ἡ διὰ τὰς ὁποίας ὀριμότης τοῦ τροφίμου εἶναι ὁ πλήρης σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς. Εἰς τὴν πρώτην ομάδα ἔτσι θὰ ἤμπορούσαν π. χ. νὰ ἀνήκουν ἡ

κίνησις «μέσα ἀπὸ τὸ παιδί» καὶ τὸ σχολεῖον ἐργασίας, εἰς τὴν δευτέραν ἢ καλαισθητικὴ ἀγωγή (τῆς ὁποίας ἡ οὐσία δὲν ἐννοεῖται μαζὺ μὲ τὴν ἀπόλαυσιν ὡς «λειτουργία τοῦ ὑποκειμενικοῦ πνεύματος») καὶ τὸ κοινωνικὸν σχολεῖον, τὸ ὁποῖον θεβαίως πρέπει νὰ ἀποβάλῃ τὸν καθαρὸν λυρισμὸν τῆς κοινωνικῆς ιδέας καὶ νὰ προσλάβῃ συγκεκριμένον καὶ πραγματικὸν χαρακτήρα. Αὐτὸ συντελεῖται μέσα εἰς τὴν πραγματικότητα τοῦ λαοῦ. Τὸ κοινωνικὸν σχολεῖον εἶναι πραγματικὸν μόνον ὡς λαϊκοεθνικὸν σχολεῖον, ὡς σχολεῖον τοῦ λαοῦ. Διότι, ὅπως ὀρθῶς λέγει ὁ Sturm : «Αἱ ἀξίαι, εἰς τὰς ὁποίας ὑπηρετεῖ ἡ κοινωνία, πρέπει νὰ εἶναι ἀληθιναί, ἂν πρόκειται γενικῶς νὰ φέρῃ τὸ ὄνομά των ὀρθῶς καὶ δικαίως. Κοντὰ ὅμως εἰς τὰς τόσον πολλὰς κοινωνικότητας αἱ φαινομενικαὶ ἀξίαι παίζουσι κάποιον ρόλον». Βεβαίως ὑπάρχουσι ἐπίσης γνήσια κοινωνία ὡς φορεῖς ἄλλων ἀξιῶν. Ἐὰν περιεκτικὴ καὶ αὐτάρκης ἀξιολογικὴ κοινωνία εἶναι μόνον ὁ λαός· «ὀριστικὴ κοινωνία ζωῆς, κοινωνία ὡς συγκεκριμένη μορφή καὶ σταθερὰ διαγεγραμμένη πραγματικότης εἶναι μόνον ὁ λαός» (Kriek: φιλοσοφία τῆς ἀγωγῆς). Ἐὰν ἀλλ' ἐκ τούτου καταφαίνεται ἐπίσης ὅτι τὸ κοινωνικὸν σχολεῖον ὡς ἔκφρασις καὶ πηγὴ λαϊκῆς κοινωνίας δὲν ἔμπορεῖ νὰ εἶναι συγχρόνως σχολικὴ μορφή, πολὺ ὀλιγώτερον δὲ μεθοδικὴ μορφή, παράλληλος πρὸς ἄλλας. Ἐδῶ ἀντηχεῖ πολὺ περισσότερον ὁ γενικὸς θαυδῶς τόνος, πού φέρει δόκλον τὴν πολύμορφον ἁρμονίαν καὶ μελωδίαν τῆς λειτουργίας τῆς ἀγωγῆς ὑπὸ εὐρυτάτην ἔννοιαν. Ἐδῶ μάλιστα ἰσχύει κατὰ πρῶτον λόγον ἡ ἀντίστροφος ἄποψις : ὄχι ἀπὸ τὸ σχολεῖον πρὸς τὴν κοινωνίαν ἀλλὰ ἀπὸ τὴν κοινωνίαν πρὸς τὸ σχολεῖον. Διότι ἡ ἐλπίς διὰ τὴν πραγματοποίησιν μιᾶς λαϊκοεθνικῆς κοινωνικῆς μορφώσεως, «ὑπάρχει μόνον τότε, ὅταν ὁ ὀργανισμὸς τῶν φυσικῶν τάξεων, δηλ. τῆς οἰκογενείας, τῆς θρησκείας, τοῦ ἔθνους, εἰς τὰς ὁποίας ἀνήκουσι οἱ ἄνθρωποι, εἶναι συγχρόνως ὑγιῆς καὶ τὰ ἄτομα καὶ αἱ ὀμάδες τοῦ λαοῦ μας λαμβάνουσι τὴν ζωὴν των πάλιν ἀπὸ αὐτόν. Μὲ αὐτὸ λοιπὸν τίθεται συγχρόνως τὸ πρόβλημα τῆς λαϊκοποιοῦσιν ἡ δίοτι ὅπου ὁ λαός εἶναι ἐνεργὸς μορφή ζωῆς, ἐκεῖ καὶ μόνον ἐκεῖ, ἀποκτᾷ τὸ ἄτομον ἀπὸ τὴν ὀλότητα αὐτὴν τῆς ζωντανῆς λαϊκῆς κοινωνίας σειρὰν καὶ ἀξίαν» (P Petersen, «Παιδαγωγικὴ»).

Ἐτσι αἱ γνήσια σκέψεις περὶ ἀγωγῆς μᾶς φέρουσι πο-

λὺ μακρύτερα ἀπὸ τὸ πλαίσιον τοῦ σχολείου, διότι εἶναι μόνον γνήσιαι, εἶναι δηλ. περισσότερον ἀπὸ ἀργόσχολοι ἢ ἐπουσιώδεις χειρωνακτικαὶ φιλονικίαι ἀφοῦ ἔχουν τὴν πρώτην των ἀρχὴν μέσα εἰς τὰ θάθη τῆς λαϊκῆς ζωῆς καὶ ἀνθρωπίνης φύσεως, τὴν ὁποῖαν θέλουν νὰ ὑπηρετήσουν.

Ἄλλὰ διὰ τοῦτο ἀκριβῶς αἱ τέτοιαι γνήσιαι παιδαγωγικαὶ ἰδέαι δὲν ἠμποροῦν ἐπίσης νὰ ἀλλάζουν ὅπως ἡ μόδα τῶν καπέλλων, ἀλλ' εἶναι ὅλαι μόνιμοι καὶ διαρκεῖς, ἀνήκουν ὅλαι εἰς τὴν ἀφθονίαν τῆς λαϊκῆς ὑπάρξεως καὶ ζωῆς, καὶ διὰ τοῦτο ἡ ἀποστολὴ τῆς ὁργανώσεως τῆς ἀγωγῆς εἶναι νὰ τὰς ἐνοποιήσῃ ὅλας εἰς ἓνα ζωντανόν, πλήρες νοήματος σύνολον. Διὰ τὴν ἐνοποίησιν αὐτὴν — ποῦ πρέπει νὰ εἶναι ὁργανικὴ καὶ ὄχι μηχανικὴ συγκόλλησις, διότι ἡ ἐνότης της πρέπει νὰ ἔχῃ μορφήν ἐνὸς ζωντανοῦ μέλους αὐτῆς καὶ ὄχι γραφειοκρατικοῦ ἐγγράφου διηρημένου εἰς παραγράφους — δὲν ἠμπορεῖ νὰ δοθῇ ἐδῶ κανένα τελειωτικὸν σχῆμα, διότι δὲν εἶναι καθόλου δυνατὸν νὰ ἰσχυρισθῶμεν ὅτι αἱ τέσσαρες μορφαί: τὸ παιγνίδι, ἡ ἐργασία, ἡ κυρίως διδασκαλία καὶ ἡ ἑορτὴ, εἶναι αἱ μόναι ὀρθαὶ καὶ αἱ μόναι δυναταὶ θασικαὶ μορφαί πρὸς ἀπόκτησιν μορφώσεως. Ἄλλ' ὅ,τι ἀντελήφθη ὁ Fröbel μὲ τὸ θαθὺ του βλέμμα περὶ τῆς ἀγωγῆς, ὅτι αὕτη εἶναι ἓνα «ἀδιαίρετον σύνολον ζωῆς», ὁργανικῶς ἀνεπτυγμένον καὶ ὄχι μηχανικὰ συγκολλημένον, ὅτι ἀποτελεῖ τὴν ἐνότητα «ἐργασίας, διδασκαλίας καὶ παιγνιδιοῦ», αὐτὸ ἔγινεν καὶ εἰς ἡμᾶς ἐπίσης ὁδηγὸς διὰ μέσου τοῦ λαθυρίνου τῶν ἀμοιβαίων ἐπιδράσεων, αἱ ὁποῖαι μόνον ὅλαι μαζὺ ἀποτελοῦν ὀλόκληρον τὴν ἀγωγήν. Ἄλλ' εἴτε τὴν σειρὰν τῶν μορφῶν αὐτῶν ἀλλάξῃ κανεὶς εἴτε ἄλλας ἀκόμη μορφὰς θεωρήσῃ πολὺ σπουδαίας καὶ τὰς ἀναφέρῃ ἰδιαίτερος ὅπως ἐκάμαμεν ἡμεῖς μὲ τὴν ἑορτὴν — αὐτὸ δὲν εἶναι τόσον πολὺ σπουδαῖον τὸ σπουδαιότερον εἶναι ἡ σκέψις, ὅτι τὰς μορφὰς αὐτὰς πρέπει νὰ συναγάγωμεν ἀπὸ αὐτὴν τὴν πραγματικὴν ἀγωγήν τῆς ζωῆς καὶ ὅτι ἡ ζωντανὴ πολυμορφία τῆς ἀγωγῆς αὐτῆς δὲν ἠμπορεῖ νὰ συγκριθῇ μὲ ἓνα μοναδικὸν τεχνητὸν σχῆμα τῆς Μεθοδικῆς. Διὰ τοῦτο συμφωνία πρέπει νὰ ὑπάρχῃ μόνον ὅσον ἀφορᾷ τὸν τρόπον μὲ τὸν ὁποῖον ἐρευνᾶται ἡ ἀρμονία τῶν μορφῶν μὲ τὰς ὁποίας ἀποκτῶμεν τὴν μόρφωσιν καὶ ὄχι ἡ ἀπαριθμησις τῶν μορφῶν αὐτῶν. Εἶναι ἀρκετὸν λοιπόν, νὰ ὑπομνήσωμεν μίαν φορὰν ἀκόμη τὰς δύο πηγὰς, ἀπὸ τὰς ὁποίας ἀναθλύζει.

ή δύναμις τῶν διαφόρων αὐτῶν μορφῶν. Αὐταί εἶναι: πρῶτον ἡ οὐσία τοῦ ἀνθρώπου, ἰδίως τοῦ παιδιοῦ, ποῦ ζητεῖ ρυθμικήν ἐναλλαγὴν εἰς τὴν ἔντασιν καὶ χαλάρωσιν, τὴν ἐνεργεῖαν καὶ ἀνάπαυσιν τῶν διαφόρων δυνάμεων, ποῦ εἶναι μέσα του, καὶ ἀπὸ τὰς ὁποίας ὅπως μᾶς ἐδίδαξεν ὁ Πεστολῶται, κάθε μία ἀναπτύσσεται μόνον διότι πρέπει νὰ ἐνεργήσῃ ἀκριβῶς ἡ ἰδία, ὄχι μία ἄλλη, ἀντ' αὐτῆς. Δεύτερον, αὐτὸ ποῦ εἶναι «ὑπεράνω ἡμῶν», εἰς τὸ ὁποῖον ἀφοσιούμεθα διὰ νὰ εὐρωμεν τὸν ἑαυτὸν μας, δὲν εἶναι ἑνὸς εἶδους καὶ δὲν ἠμποροῦμεν νὰ τὸ φθάσωμεν καὶ νὰ τὸ ἐνοήσωμεν μόνον μὲ ἕνα τρόπον.

Ὁ ρυθμὸς τῆς μορφώσεως διὰ τοῦτο διέπεται ἀπὸ δύο νόμους, ἀπὸ τὸν νόμον τοῦ ἐσωτερικοῦ «ὀφείλεις», δηλ. ἀπὸ τὸ πλάτος τῶν κραδασμῶν τῶν σωματικῶν καὶ τῶν ψυχικῶν δυνάμεων καὶ ἀπὸ τὸν νόμον τοῦ πράγματος, τοῦ ἀντικειμένου, ποῦ στέκεται ἀπέναντί μας. Τέλος ὀλόκληρον τὸ σχολεῖον μὲ τοὺς μαθητὰς, τοὺς διδασκάλους καὶ τὰ μαθήματά του, τὸ καταλαμβάνει ὁ ρυθμὸς τοῦ μεγάλου φαινομένου τῆς ζωῆς τῆς φύσεως καὶ τῆς ζωῆς τῆς λαϊκῆς κοινωνίας, ἀπέναντι τῶν ὁποίων δὲν ὑπάρχει κανεὶς παιδαγωγικὸς δισταγμὸς καὶ ἀμφιβολία, ἀλλὰ μόνον τυφλὴ ἀφώσιωσις εἰς τὸν νόμον καὶ τὴν μοῖραν τῆς ὀλότητος, τῆς ὁποίας εἴμεθα μέλη.

2. ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΥ PETERSEN IENA-PLAN

Ἄριστην προσπάθειαν μιᾶς ρυθμίσεως τῆς σχολικῆς ζωῆς, μιᾶς ἀμοιβαίας σχέσεως ὄλων τῶν βασικῶν μορφῶν τῆς μορφωτικῆς ἐνεργείας παρουσιάζει σήμερον τὸ σύστημα τοῦ Peter Petersen καὶ τοῦ σχολείου του εἰς τὴν Ἱέταν. Βεβαίως ἀμφισβητεῖται καὶ ἐδῶ ἐπίσης, ἔν εἶναι ὀρθὸν νὰ κατανέμηται τὸ κέντρον τοῦ θάρους εἰς τὰς διαφόρους μορφὰς καὶ ἀναμφιβόλως πολλοὶ θὰ διαθλέπουν μέσα εἰς τὸ σύστημα αὐτὸ ὅτι προτιμᾶται πάρα πολὺ ἡ μορφή τῆς «ἐργασίας» —καὶ ἰδίως τὸ εἶδος τῆς σιωπηρᾶς ἀτομικῆς καὶ ὁμαδικῆς ἐργασίας. Ἄλλὰ δὲν πρέπει νὰ παραθλέπωμεν, ὅτι ὁ ἴδιος ὁ Petersen χαρακτηρίζει τὸ σύστημά του ὡς «μορφὴν ξεκινήματος», ὄχι ὡς πρότυπον ὑπόδειγμα, ἀλλὰ ὡς ὀργανικὴν μορφήν, ποῦ ἠμπορεῖ νὰ μεταβάλλεται κάθε φορὰν ἀναλόγως τῆς ἐποχῆς, τοῦ τόπου, τῶν ἀνθρώπων καὶ τοῦ σκοποῦ πρὸς ὅλας τὰς κατευθύνσεις. Νὰ μεταβάλλεται, ἐννοεῖται,

μόνον κατὰ τρόπον ὀργανικόν, ἔτσι ὥστε νὰ διατηρῆται ἡ ζωὴ τοῦ ὄλου, ὄχι ἐπομένως κατὰ ἀγυρτικὸν ἰατρικὸν τρόπον, κατὰ τὸν ὅποιον ἐδῶ μὲν ἀποκόπτεται ἓνα μέλος τοῦ σώματος ἐκεῖ δὲ ἐπικολλᾶται ἓνα ξένον μέλος. Βεβαίως ὅμως πρέπει νὰ ἔχη ἰσχυροτάτην ἐπίδρασιν διὰ τὴν διαρρυθμίσιν τοῦ συστήματος ἢ ἡλικία τῶν μαθητῶν, ὁ εἰδικὸς σκοπὸς τοῦ σχολείου — ἐνὸς π. χ. ἐπαγγελματικοῦ σχολείου. Ἄλλ' ἐὰν τὸ παιγνίδι, ἢ ἐργασία, ὁ λόγος ἢ ἡ κυρίως διδασκαλία καὶ ἡ ἐορτὴ εἶναι πράγματι μορφαί, αἱ ὁποῖαι ἐπὶ τῇ θάσει τῆς πραγματικότητος τῆς ἐξωσχολικῆς κοινωνικῆς ζωῆς ἀνεγνωρίσθησαν ὡς διαρκεῖς καὶ μόνιμοι λειτουργαί, ἀν καὶ ὡς πρὸς τὸ κέντρον τοῦ θάρους των μεταβάλλονται πάρα πολύ, τότε δὲν πρέπει καμμία ἀπὸ αὐτὰς νὰ ἀφαιρεθῇ. Τὸ παιγνίδι ἀνήκει θέβαια εἰς τὸ παιδί καὶ τὴν παιδικὴν ἡλικίαν κυρίως, ἀλλὰ ὀπωσδήποτε καὶ ὀποτεδήποτε, καὶ ἡμεῖς ἐπίσης παίζομεν καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τῆς ζωῆς μας, διότι — ὅπως λέγει ὁ Schiller — μόνον ἐκεῖ εἰμεθα ἀληθῶς ἄνθρωποι, ὅπου παίζομεν. Ἡ ἐργασία ὡς καθήκον πληροῖ τὴν ἐκτεταμένην μέσην ἡλικίαν τῆς ζωῆς μας, ἀλλ' ὅπως ἐπίσης ρίπτει τὰς ἀκτίνας της πρὸς τὴν ἀνατολήν καὶ τὰς δυσμὰς τῆς ζωῆς μας, ἔτσι πρέπει καὶ εἰς αὐτὴν ἀκόμη τὴν ἀκμὴν τῆς ἐκτελεστικῆς τῆς ἰκανότητος νὰ μὴ εἶναι τὸ πᾶν, πρέπει τὸ «ὀφείλω» νὰ ἀφήνῃ χῶρον διὰ τὴν ἀνάπαυσιν, διὰ τὸ παιγνίδι καὶ διὰ τὴν ἐορτήν. Καὶ ἀφοῦ ἢ κυρίως διδασκαλία ἐπίσης εἶναι ἢ κατ' ἐξοχὴν σχολικὴ μορφή τῆς ἀποκτήσεως γνώσεων καὶ διὰ τοῦτο θὰ παίζῃ πάντοτε σπουδαῖον ρόλον εἰς τὸ σχολεῖον (εἰς ὅλα τὰ εἶδη τοῦ σχολείου, εἰς τὸ ὅποιον ὑπάγονται ἐπίσης τὰ ἀνώτερα καὶ ἐπαγγελματικά, θὰ παίζῃ ἀσφαλῶς μεγαλύτερον ρόλον παρὰ τὸ σύστημα τῆς Ἰένας, τὸ ὅποιον ἐσχεδιάσθη ὡς δεκαετῆς λαϊκὸν σχολεῖον, καὶ ἐπομένως κατὰ τὸ περιεχόμενον καὶ κατὰ τὴν ὀργάνωσιν ὑπερτερεῖ πολὺ τὸ σημερινὸν λαϊκὸν σχολεῖον καὶ θὰ ἢμποροῦσε ὀργανικῶς νὰ ἀναπληρῶσῃ ἓνα μεγάλο μέρος τοῦ ἀνωτέρου σχολείου), ἐν τούτοις ἐπικρατεῖ πολὺ ὀλίγον εἰς τὸ σχολεῖον μόνον, ὅπως ἐπίσης δὲν περιορίζεται εἰς τὸ σχολεῖον ἀποκλειστικῶς. Ἡ μορφή αὐτὴ ἢμπορεῖ νὰ παρουσιασθῇ εἰς κάθε βαθμίδα τῆς ζωῆς, ὑπὸ τὰς διαφορωτάτας ἐξωτερικὰς καὶ προσωπικὰς συνθήκας καὶ εἰς τὴν διαφορωτάτην χρονικὴν διάρκειαν, διότι ἴσα ἴσα εἶναι μία πρωταρχικὴ μορφή τῆς ἀνακοινώσεως τοῦ ἀνθρώ-

που πρὸς τὸν ἄνθρωπον καὶ τῆς μεταδόσεως καὶ ἀποκτήσεως γνώσεων, ἢ ὅποια εἰς τὴν σχολικὴν διδασκαλίαν ἐξελογικεύθη καὶ ἔγινε τεχνητὴ μόνον κατὰ ἰδιαιτέρον τρόπον.

Πρὸς κατανόησιν τοῦ ἑβδομαδιαίου προγράμματος τοῦ ἀνωτέρου τμήματος τοῦ ἐν Ἰένᾳ σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου, τὸ ὁποῖον ἀνατυπῶνεται παρακάτω, ἄς παρατηρήσωμεν ἀκόμη τὰ ἑξῆς: Οἱ μαθηταὶ δὲν διαιροῦνται εἰς τάξεις ὁμηλικῶν, ἀλλὰ εἰς τμήματα (κατώτερον, μέσον καὶ ἀνώτερον τμήμα) ἕκαστον τῶν ὁποίων περιλαμβάνει 3, 2, 3 ἡλικίας. Ἔτσι λοιπὸν κάθε σχολικὸν ἔτος εἰσέρχεται κατὰ τὸ ἕν τρίτον — κατὰ κανόνα — εἰς τὸ ἀνώτερον τμήμα καὶ συμπληρώνεται πάλιν ἐκ τῶν κάτω, ἀπὸ τὸ κατώτερον τμήμα, ἔτσι ὥστε ἡ ἰδιάζουσα ζωὴ, τὸ «πνεῦμα» ἐνὸς τμήματος, διατηρεῖται κατ' οὐσίαν τὸ αὐτὸ ὡς μορφωτικὴ δύναμις καὶ συγχρόνως εὐρίσκεται εἰς διαρκῆ ροήν. Μέσα εἰς κάθε τμήμα τὰ παιδιὰ ἐνώνονται ἐλεύθερα εἰς μικροτέρας « ὁ μ ἄ δ α ς σ υ μ π α θ ε ί α ς », εἰς τὰς ὁποίας τίθενται εἰς ἐνέργειαν αἱ ὑπὸ τοῦ Πεσταλότσι τόσο ἐκτιμώμεναι ψυχικαὶ βασικαὶ δυνάμεις, ὥστε, οἱ ἑκάστοτε μορφώνοντες, μορφώνονται ἐπίσης ἀπὸ τοὺς ἄλλους. Ἄλλὰ καὶ ἀπὸ διδακτικῆς ἀκόμη ἀπόψεως ἰσχύουν ἐδῶ οἱ ὠραῖοι λόγοι τοῦ γηραιοῦ Πεσταλότσι. «Εἶναι ἀναμφισβήτητον γεγονός, ὅτι τὰ παιδιὰ μὲ πολὺ μεγαλυτέραν εὐχαρίστησιν ἀφήνουν νὰ τοὺς δείχνηται ἀπὸ τὰ ἄλλα παιδιὰ ὅτι δὲν γνωρίζουν ἀκόμη, παρὰ ἀπὸ οἰονδήποτε ἐνήλικον ἄνθρωπον, ποῦ δὲν φέρει μέσα του ἕνα ἀσυνήθως τρυφερὸν, μητρικὸν συναίσθημα ἢ μίαν ἀσυνήθως ἰσχυρὰν καὶ πατρικὴν καρδίαν» (κύκνειον ἄσμα). Μὲ τὰς ομάδας αὐτάς ἤμπορεῖ νὰ προκύψῃ ἐκεῖνο, ποῦ ὁ καθηγητὴς Petersen ὀνομάζει «διδακτικὴν ζωὴν» — ὄχι: διδασκαλίαν — δηλ. ἕνα «κόσμον προβληματικῶν καταστάσεων, ποῦ παρορροῦν τὰ παιδιὰ καὶ τοὺς νέους νὰ μαθάνουν κατὰ φυσικὸν τρόπον». (P. Petersen, «σχολικὴ ζωὴ καὶ διδασκαλία ἐνὸς ἐλευθέρου γενικοῦ σχολείου». Εἰς τὴν «διδακτικὴν αὐτὴν ζωὴν», ποῦ δὲν εἶναι ἀποκλειστικῶς καὶ μόνον, εἰμὴ κατὰ οὐσιῶδες μέρος, ὁ τόπος τῆς ἐργασίας, παρέχεται εἰς τὰς διαφόρους βαθμίδας τῆς ἡλικίας κατ' ἀναλογίαν εὐρὺς χῶρος, διότι ὀλόκληρος ἡ κατανομὴ εἶναι «μορφὴ ἀφειρησίας», ὄχι τεχνητὰ καὶ ἀμετάβλητα πρότυπα κατασκευάσματα, καὶ προσαρμόζεται κάθε φορὰν μὲ τὴν ἐντὸς καὶ ἐκτὸς τοῦ σχολείου ζωὴν.

Πρόγραμμα έργασίας του άνωτέρου τμήματος

| | Δευτέρα | Τρίτη | Τετάρτη | Πέμπτη | Παρασκευή | Σάββατον |
|----------------|--------------------------------|------------------------------|------------------|-------------|------------------------------|----------------------------|
| 7 έως 8 | | *Αγγλικά Γλωσσική διδ/λία | *Αριθμητική | *Αριθμητική | *Αγγλικά Γλωσσική διδ/λία | *Αριθμητική |
| 8 έως 9.40 | Προϊνή έορτή Κύκλος μελέτης | | *Ομαδική εργασία | | Φυσικά | Χειροτεχνία ή μαγειρική |
| 9.40 έως 10.15 | Δ ι ά λ ε ι μ α | | | | | |
| 10.15 έως 11 | | *Ομαδική εργασία | | | *Ελευθέρα εργασία | |
| 11 έως 12 | ομαδική εργασία | Γυμναστική | Γεωμετρία | *Ίστορία | Χοροδία | Κλείσιμον εβδομάδος |
| 15 έως 17 | *Ελευθέρα Χειροτ. εργασία | | Γυμναστική | | Σπόρ | |

Ἐδῶ ἐδείχθη ἕνας δρόμος, διὰ τὸ νὰ ἐκπληρωθῇ αὐτό, ποὺ ὁ Sturm ἀπαιτεῖ ὡς «ἔννοιαν καὶ ἀποτέλεσμα» τῆς παιδαγωγικῆς μεταρρυθμιστικῆς κινήσεως: «εἰς ὀλόκληρον τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς καὶ τῆς μορφώσεως ἢ ἐργασία, τὸ παιγνίδι, ἢ τέρψις καὶ ἢ ἑορτὴ εἶναι παράλληλοι καὶ ἔχουν τὰ σὺτὰ δικαιώματα». Καὶ ἀκόμη περισσότερο: μέσα εἰς τὸ σχῆμα αὐτὸ ὑπάρχει θέσις ἐπίσης διὰ τὴν κυρίως διδασκαλίαν ὑπὸ τὴν αὐστηροτάτην ἔννοιαν, ἐκεῖ ὅπου ἀναλόγως τοῦ διδασκομένου θέματος χρειάζεται αὕτη· καὶ τὸ ἀκόμη πολὺ σπουδαιότερον: τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς σχολικῆς ζωῆς δημιουργεῖ ἀκαταπαύστως τὴν παιδαγωγικὴν σχέσιν μεταξὺ τοῦ ἑνὸς καὶ τοῦ ἄλλου, τοποθετεῖ τὸν καθένα κοντὰ καὶ ἀπέναντι τοῦ ἄλλου, τοῦ ὁποίου ἠμπορεῖ καὶ πρέπει νὰ γίνῃ παιδαγωγός. Ἡ μονομερὴς ἐπίδρασις ἔτσι τοῦ ἑνὸς παιδαγωγοῦ ἐπὶ τοῦ ἑνὸς τροφίμου, ποὺ εἶναι ἀφαιρετικὴ ἐνέργεια τοῦ παλαιοῦ σχολείου τῆς νοήσεως, ἀπερρίφθη ἐντελῶς. Τὴν ἀφαίρεσιν αὐτὴν καταπολεμεῖ μὲ μεγάλην ὀξύτητα ὁ Knieck, διότι ἐμποδίζει τὸν παιδαγωγὸν νὰ βλέπῃ τὴν παιδαγωγικὴν πραγματικότητα τῆς κοινωνικῆς ζωῆς. Ἔτσι ὁ κάθε ἄνθρωπος παιδαγωγεῖ τὸν ἄλλον εἰς τὰς κρισίμους στιγμὰς τῆς ζωῆς του, ποὺ ἔχει ἀνάγκην διαπαιδαγωγήσεως. Ἔτσι δὲ τέλος ἐκπίπτει τὸ σχῆμα τῆς «παιδαγωγούσης διδασκαλίας», τὸ ὁποῖον ἀνεγνώρισε μὲν τὴν ἀναγκαιότητα τῆς παντοειδοῦς ἀγωγῆς, ἀλλὰ παρεδέχθη ὅτι ὑπάρχει μόνον ἕνας τρόπος προσεγγίσεως πρὸς τὰς διαφορωτάτας περιοχὰς τῆς ἀνθρωπίνης ψυχῆς «τὸ νὰ ζητοῦμεν νὰ θρέψωμεν τὸν ἄνθρωπον μὲ παραστάσεις» (Herbart)· ἐνῶ ἡ παιδαγωγικὴ σοφία τοῦ Πεσταλότσι «δὲν ἐπέτρεπεν ἤδη νὰ θεωρῶνται ὡς ἀπλᾶ συμπληρώματα τῆς διανοητικῆς μορφώσεως τὰ ὑψηλὰ καὶ ἐξευγενιστικὰ συναισθήματα τῆς φύσεώς μας : δηλ. ἡ πίστις, ἡ ἐλπίς καὶ ἡ ἀγάπη· κάθε μία ἀπὸ τὰς δυνάμεις αὐτὰς ἀναπτύσσεται φυσικῶς μόνον μὲ τὸ ἀπλοῦν μέσον τῆς χρήσεώς της». Μὲ ἄλλους λόγους: «ἡ ζωὴ μορφώνει», καὶ διὰ τοῦτο τὸ σχολεῖον δὲν ἠμπορεῖ νὰ ἔχῃ ὡς ἀποτέλεσμα τὴν μόρφωσιν, τὴν πλήρη μόρφωσιν ἀνθρώπων, ὅταν μεταχειρίζεται μίαν μόνον μορφήν πνευματικῆς ἐπικοινωνίας, ποὺ προέρχεται ἀπὸ μίαν μόνον θεμελιώδη δύναμιν τῆς ψυχῆς καὶ ἀπὸ μίαν μόνον περιοχὴν τῆς σχηματισμένης κοινωνικῆς ζωῆς. Τὸ σχολεῖον μορφώνει πλήρως τότε μόνον, ὅταν ἠμπορῇ νὰ δημιουργήσῃ μίαν ἁρμονίαν τῶν

διαφόρων μορφῶν τῆς μαθήσεως, ὅπως ἐπίσης πρέπει νὰ τείνη νὰ μεταδώσῃ εἰς κάθε ἀναπτυσσόμενον μέλος τοῦ λαοῦ ὄχι μόνον μίαν πλευράν, ἀλλὰ μίαν πλήρη εἰκόνα τῆς ὀργανικῆς ζωῆς καὶ δημιουργίας τῆς ὁλότητος, ἀναλόγως πρὸς τὰς σωματικὰς, πνευματικὰς καὶ ἠθικὰς του ἰκανότητας. Ὁργανικὴ ὁλότης καὶ ὡς ἀφετηρία καὶ ὡς σκοπὸς, ὀργανικὴ ἀλληλεπίδρασις καὶ συνύπαρξις τῶν ζωντανῶν μορφῶν πνευματικῆς ἐπαφῆς! μέσα εἰς αὐτὴν ἔγκειται ἡ ἀπελευθέρωσις ἀπὸ τὴν μονομέρειαν καὶ τὴν ξηρότητα τῶν τεχνητῶν συστημάτων τῆς ἀγωγῆς καὶ διδασκαλίας. Εἰς τὴν συνύπαρξιν τῶν διαφόρων μορφῶν καὶ περιεχομένων, πού θὰ διεκδικοῦν τὴν πρώτην σειρὰν καὶ ἀξίαν, ἔγκειται συγχρόνως ἡ ἔντασις τῆς ζωῆς, τῆς ὁποίας τὸ ὕψιστον νόημα εἶναι:

«σχηματισμός, μετασχηματισμός,

τῆς αἰωνίας ἐννοίας αἰωνία διατήρησις»

καὶ ὄχι ἡ φονεύουσα ἀποστέωσις ἐνὸς λογικοῦ τεχνητοῦ συστήματος. Ἡ μοναδικὴ ἐκτίμησις τῆς μορφῆς τῆς κυρίως διδασκαλίας, ἐστηρίζετο εἰς μίαν ἀντίληψιν, τὴν ὁποίαν ὁ Ἐρβάρτος εἰς τὴν «σύνοψιν τῶν παιδαγωγικῶν του μαθημάτων» ἐκφράζει ὡς ἑξῆς: «Ἡ ἀξία τοῦ ἀνθρώπου δὲν ἔγκειται θέθαια εἰς τὰς γνώσεις, ἀλλὰ εἰς τὴν θέλησιν δὲν ὑπάρχει ὅμως καμμία αὐτοτελὴς θέλησις, διότι αὐτὴ ριζοβολεῖ μέσα εἰς τὸν κύκλον τῶν σκέψεων, ὄχι δηλαδὴ εἰς τὰς λεπτομερείας αὐτοῦ, πού γνωρίζομεν, ἀλλὰ εἰς τὴν σύνδεσιν καὶ τὴν συνολικὴν ἐπίδρασιν τῶν παραστάσεων, πού ἔχομεν ἀποκτήσει». Ἡ ὀργανικὴ μόρφωσις ὅμως δὲν θεμελιώνεται ἐπάνω εἰς τέτοιαν προβληματικὴν, τεχνητὴν καὶ ἀτομικὴν ψυχολογίαν, ἀλλὰ εἰς τὴν πραγματικότητα τῆς λαϊκοεθνικῆς ζωῆς τῆς κοινωνίας, ὅπου ὁ ἄνθρωπος γίνεται ἄνθρωπος μόνον μὲ τὴν συμμετοχὴν του εἰς τὴν ἀδιαίρετον ὁλότητα τῆς ζωῆς: δηλ. εἰς τὴν ἐργασίαν καὶ τὴν ἑορτήν, εἰς τὸ παιγνίδι καὶ τὴν σοβαρότητα, εἰς τὴν διδασκαλίαν καὶ τὴν σιωπηρὰν κατάνυξιν, εἰς τὴν χαρὰν καὶ τὴν θλίψιν. Αὐτὰ εἶναι αἱ βασικαὶ μορφαὶ λαϊκοεθνικῆς μορφώσεως.

3. Αἱ ΖΩΝΤΑΝΑΙ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Ἄλλ' ἢ μέχρι τοῦδε ἔρευνα ἡμῶν δὲν θὰ ἦτο πλήρης, ἂν τῶρα εἰς τὸ τέλος δὲν ἐστρέφαμεν τὸ βλέμμα μας πάλιν ὀπίσω πρὸς τὸ σημεῖον ἐκεῖνο, ἀπὸ ὅπου ἐξεκινήσαμεν καὶ τὸ

ὁποῖον καθ' ὄλον μας τὸν δρόμον ἦτο πάντοτε ἡ κυρία πηγή τῆς μεθοδικῆς μας σκέψεως: δηλ. πρὸς τὴν πραγματικότη-
 τα τῆς κοινωνικῆς καὶ τῆς λαϊκῆς ζωῆς. Σήμερον, περισσό-
 τερον ἀπὸ κάθε ἄλλην φοράν, δὲν πρέπει νὰ ἀγνοῶμεν, ὅτι ἡ
 κυρίως «διάπλασις τῶν ἀνθρώπων» (Kriek), ἡ ὀριστικὴ ἀπό-
 φασις περὶ τοῦ πνεύματος καὶ τοῦ χαρακτήρος τῆς ἐρχομέ-
 νης γενεᾶς, δὲν ἐξαρτᾶται μόνον ἀπὸ τὸ σχολεῖον, ἀλλὰ ἀπὸ
 τὸ ρεῦμα τῶν «ζωντανῶν δυνάμεων τῆς παρουσίας ἐποχῆς»
 (Erich Weniger: πνευματικὴ διάπλασις τῆς νεολαίας), πού
 συναρπάζουν τὴν νεολαίαν κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ σχολεί-
 ου καὶ μετ' αὐτό, ὅπως εἶναι: ὁ σύνδεσμος τῶν νέων, ἡ πολι-
 τικὴ κίνησις, τὰ μέσα ἀνακοινώσεως τῆς ἐποχῆς μας, ἡ ἐφη-
 μερίς, τὸ ραδιόφωνον, οἱ προπαγανδιστικοὶ λόγοι, τὰ πολι-
 τικὰ σύμβολα. "Ὅλα αὐτὰ εἶναι διεισδυτικώτερα καὶ δρα-
 στικώτερα ἀπὸ τὸ διδακτικὸν βιβλίον καὶ τὴν διδασκαλίαν
 τοῦ σχολείου. Διὰ τοῦτο πλανᾶται κάθε παιδαγωγικὴ πρᾶ-
 ξις καὶ κάθε παιδαγωγικὴ θεωρία, ἐὰν στρέφῃ τὰ βλέμμα-
 τα μόνον εἰς τὴν πραγματικότητα τοῦ σχολείου. "Ὅπως ἡ
 Παιδαγωγικὴ ἠκολούθησε τὸν δρόμον πρὸς τὴν ἐπιστήμην
 τῆς ἀγωγῆς καὶ ἔφθασεν εἰς μεγάλην ἀνθησιν, ὅταν κατε-
 νόησεν ὅτι ὀλόκληρος ἡ ζωὴ τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνίας ἀ-
 ποτελεῖ ἰδικήν της περιοχὴν, πού πρέπει νὰ διερευνηθῇ ὑπὸ
 τὸ φῶς τῆς ἰδέας τῆς ἀγωγῆς, ἔτσι καὶ ἡ Διδακτικὴ ἐπίσης
 ἀποκτᾷ νέαν ζωὴν μετὰ τὴν αὐτὴν μέθοδον τῆς ἐρεῦνης τῆς
 πραγματικότητος: Αἱ μορφαὶ τῆς μορφώσεως εἰς τὴν ἐξω-
 σχολικὴν ζωὴν μᾶς διδάσκουν τί ἠμποροῦμεν νὰ κάμωμεν
 μέσα εἰς τὸ σχολεῖον. Τοῦτο δὲν σημαίνει ὅτι ὁ διδάσκαλος
 κατεθάζει τὴν σημαίαν του, ὅτι ἀποβάλλει κάθε ἰδικήν του
 θέλησιν καὶ κάθε ἰδικήν του καθοδήγησιν. 'Ἄλλ' ἀντιθέτως
 αὐτὴ αὐτὴ ἡ ζωὴ τοῦ δείχνει: πρῶτον μὲν τὰς μορφὰς τῆς
 μορφωτικῆς ἐπιδράσεως, πού ἠμποροῦν σήμερον νὰ συγκι-
 νοῦν τὴν νεότητα, καὶ δεύτερον τὰς μονομερείας καὶ τὰ χά-
 σματα, πού παρουσιάζει ἡ ὀργανικὴ αὐτὴ ἀγωγή καὶ τὰ ὁ-
 ποῖα καλεῖται αὐτὸς κατὰ τὸ δυνατόν, νὰ ἐξισώσῃ καὶ συμ-
 πληρώσῃ.

Εἶναι εὐκόλον τώρα νὰ ἴδωμεν ὅτι δύο ἀπὸ τὰς μορφάς,
 πού ἐπραγματεύθημεν, ἔχουν μεγίστην σπουδαιότητα διὰ
 τὴν ἐξωσχολικὴν καὶ πρὸ πάντων τὴν μετασχολικὴν ζωὴν :
 Ἡ ἐργασία καὶ ἡ ἑορτή. Εἰς τὴν ἐργασίαν, εἰς τὴν προπαρα-
 σκευὴν διὰ τὸ ἐπάγγελμα καὶ εἰς τὴν ἄσκησιν τοῦ ἐπάγγέλ-

ματος εξοδεύεται περισσότερος χρόνος εκείνου, πού εξωδεδετο ἄλλοτε διὰ τὴν κυρίως διδασκαλίαν κατὰ τὸ στάδιον τῆς σχολικῆς ἡλικίας. Ἄλλὰ διὰ τοῦτο εἶναι καὶ ἰσχυροτέρα ἢ σημασία τῆς ἐπαγγελματικῆς ἐργασίας διὰ τὴν διαρκῆ διάπλασιν τοῦ πνεύματος καὶ τοῦ χαρακτήρος τοῦ ἀνθρώπου. Ἡ σημασία αὐτῆ, ὡς γνωστὸν, προχωρεῖ τόσον μακρὰν, ὥστε καὶ εἰς αὐτὸ ἀκόμη τὸ σῶμά του ἀποτυπώνεται τρόπον τινὰ ὁ τύπος τοῦ ἐπαγγέλματος, τὸν ὅποιον διακρίνομεν ἀπὸ τὴν στάσιν καὶ κίνησιν τοῦ σώματός του καὶ τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ προσώπου. Ὅλα αὐτὰ εἶναι περιφανεστάτη ἀπόδειξις τοῦ βαθυτέρου συνδέσμου, πού συνδέει τὸ σῶμα καὶ τὴν ψυχὴν. «Διότι» — ὅπως ἀναφέρεται εἰς τὸ «Diwan» τοῦ Γκαίτε:

«Ἐὰν φρονοῦμεν ὅπως οἱ ἄλλοι
θὰ γίνωμεν ὅμοιοι μὲ τοὺς ἄλλους».

Ἐκτὸς τούτου μὲ τὴν δραστηρίαν ἐπίδοσιν εἰς κάθε ἐπάγγελμα ἀναπτύσσονται ὀρισμένοι στάσεις καὶ κινήσεις, τοῦ σώματος, πού εἶναι τυπικῶς ἀναγκαῖαι καὶ συνήθειαι.

Καὶ ἐκεῖ ἐπίσης ὅπου — κατὰ τὴν ἐλευθέραν συμπληρωματικὴν μόρφωσιν ἢ τὴν αὐτομόρφωσιν — γίνεται μία «διδασκαλία», αὐτὴ εὐρίσκεται, ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον, εἰς στενωτάτην σχέσιν μὲ τὸ ἐπάγγελμα. Ἄλλὰ κατὰ τὴν ἐπαγγελματικὴν ἐργασίαν τῶν νέων ἡ ἐσωτερικὴ των στάσις πρέπει νὰ εἶναι μᾶλλον ἐκείνη, πού πρέπει ἤδη νὰ διαπαιδαγωγῶμεν τοὺς μαθητὰς νὰ τηροῦν κατὰ τὴν ἐργασίαν των — πράγμα πού, ὅπως μᾶς ἐδίδαξεν ὁ Πεσταλότσι, ἐπιτυγχάνεται μόνον μὲ τὴν δρᾶσιν καὶ μὲ τὴν ἄσκησιν. Ἡ ἐσωτερικὴ των αὐτῆ στάσις συνίσταται: εἰς τὴν ἰκανότητα νὰ θέτουσιν πρὸ αὐτῶν ἓνα σκοπὸν, νὰ εὐρίσκουν τὰ μέσα καὶ τοὺς δρόμους πρὸς ἐπιτυχίαν τοῦ σκοποῦ αὐτοῦ, νὰ ὑπερπηδοῦν ἐμπόδια, νὰ παρατηροῦν τὸν σκοπὸν ὡς ἔργον, πού πρέπει νὰ «ἔτοιμασθῇ» ἔτσι, ὥστε νὰ ἐκπληροῖ τὸν προορισμὸν του, νὰ «ταιριάξῃ» ἢ νὰ ἡμπορῇ νὰ χρησιμοποιηθῇ. Καὶ κατὰ τὴν μορφήν ἐπομένως τῆς κυρίως διδασκαλίας εἰς τὸ σχολεῖον, ἔχει σπουδαιότητα σημασίαν ἐπίσης νὰ διδάξωμεν τὰ παιδιὰ τὸν τρόπον τοῦ μαθᾶναι, νὰ τὰ καταστήσωμεν δηλ. ἰκανὰ νὰ καταπιάνωνται μὲ ἓνα πρόβλημα, νὰ εὐρίσκουν τὰ βοηθητικὰ μέσα καὶ νὰ τὸ ἀποτελειώσουν.

Ἀπέναντι τώρα τῆς «μορφῆς» τῆς ἐργασίας, πού ἀποκτᾷ ἓνα ἐξαιρετικῶς μεγάλο περιεχόμενον καὶ ἰδιαίτεράν

βαρύτητα, είναι ανάγκη, μεταξύ τῶν «ζωντανῶν δυνάμεων τῆς παρούσης ἐποχῆς» νά προσέξωμεν ἐκείνας πού ἀνήκουν εἰς τὴν ἄλλην περιοχὴν, δηλ. εἰς τὴν ἑορτήν. Δὲν ὑπάρχει καμμία ἀμφιβολία, ὅτι καὶ ἐδῶ ἠυξήθη πολὺ ἡ ἐσωτερικότης καὶ ὁ ρυθμὸς ὅπως καὶ εἰς τὴν ἐπαγγελματικὴν ἐργασίαν. Ἀπὸ ὅλα τὰ σημεῖα καλοῦν τοὺς νέους καὶ κραυγάζουν σήμερον αἱ ἐπιχειρήσεις τῶν ἐλαφρῶν διασκεδάσεων καὶ τῆς μόδας, ὑποστηριζόμεναι ἀπὸ ὅλα τὰ μέσα τοῦ τεχνικοῦ πολιτισμοῦ καὶ ὅλας τὰς θεωρίας περὶ τῆς ψυχολογίας τῶν μαζῶν, τῶν ἐνστίκτων καὶ ὁρμῶν αὐτῶν, τῆς εὐκολίας τῆς ἀποπλανήσεως καὶ ὑποβλητικότητος αὐτῶν κραυγάζουν καὶ παράσφουρον τοὺς νέους πρὸς τὸ μέρος των, ὅπως ἓνα ρεῦμα, ἀπὸ τὸ ὅποιον δὲν ἤμπορεῖ κανεὶς νὰ ἐξέλθῃ. Ἐδῶ φαίνεται ἡ πρωταρχικὴ ὁρμὴ τῶν περιοχῶν τῆς ψυχῆς, αἱ ὁποῖαι μὲ τὴν γυμνὴν μὲν ἐργασίαν μένουσιν κεναὶ ὅταν ὅμως πληρωθοῦν μὲ καλῦτερον περιεχόμενον ἤμποροῦν νὰ ἀμυνθοῦν κατὰ τῆς ὑποδουλώσεώς των εἰς τὰς κατωτέρας δυνάμεις.

Ἄλλὰ καὶ ἐδῶ ἐπίσης ἐπιθυμοῦμεν νὰ πιστεύωμεν μαζὺ μὲ τὸν Hölderlin: «ὅπου ὑπάρχει κίνδυνος, ἐκεῖ ἐπίσης φυτρῶνει ἡ σωτηρία». Διότι, κατὰ τὸν ἴδιον χρόνον βλέπομεν ὅτι ἑκατοντάδες χιλιάδων, ἰδίως ἀπὸ τὴν νεολαίαν, σπεύδουσιν ἄθροοι πρὸς τὴν ἐπιδίωξιν ἀνωτέρων ἀπολαύσεων, πού προβάλλουν σκληροτάτας καὶ δυσχερεστάτας ἀπαιτήσεις, ὅπως διαπιστώνει ὁ Hans Grimm εἰς τὸ ἔργον του «περὶ τῆς ἀστικῆς τιμῆς καὶ τῆς ἀστικῆς ἀναγκαιότητος». Ἡ νεολαία αὕτη ἴσα ἴσα θέλει εἰς τὸν ἐλεύθερον χρόνον τῆς κᾶτι περισσότερον ἀπὸ τὴν «ἐλαφρὰν διασκέδασιν» καὶ τὴν «ταπεινὴν ἀπόλαυσιν», γνωρίζει ἐξ ἐνστίκτου, ὅτι αὕτη τότε μόνον ἤμπορεῖ νὰ γίνῃ κᾶτι, ὅταν, κατὰ τὴν ἀπραγμοσύνην, συμμορφώνεται πρὸς τὸ ἐσωτερικὸν «ὀφείλω» καὶ ἀφοσιώνεται εἰς κᾶτι ὑψηλότερον, πού εἶναι περισσότερον ἀπὸ τὸ κάθε ἄτομον, ὅτι ἀληθινὴ ἐορτὴ ὑπάρχει μόνον ἐκεῖ, ὅπου τὸ «περισσότερον» αὐτὸ μᾶς συναντᾷ, μᾶς ἀπορροφᾷ, μᾶς ἐνώνει μὲ τοὺς ἄλλους καὶ συγχρόνως μᾶς ἀνωψώνει. Τὸ «περισσότερον» αὐτὸ ὅμως δὲν πρέπει νὰ εἶναι τίποτε ἄλλο εἰμὴ τὸ πνεῦμα καὶ ἡ θέλησις τοῦ λαοῦ, πού μᾶς ὀδηγεῖ καὶ μᾶς διατηρεῖ ὅλους. Ὅπως εἰς τὴν ἐπαγγελματικὴν ἐργασίαν ἀποτίομεν τὰς ὑποχρεώσεις μας πρὸς τὴν δλότητα, ὅταν ἀποδίδωμεν εἰς αὐτὴν ἐκεῖνο, πού μᾶς ἐδόθη διὰ τὴν ἀνάπτυξιν καὶ διατήρησιν

του σώματος και της ζωής μας, έτσι ή έορτή ας είναι δι' ημάς πρό πάντων, ανύψωσις πρός ό,τι άποτελεεί, από τά θάθη των αίωνων, την ιδιαιτέραν ζώην του λαου μας, την ένότητα της ούσίας του: ανύψωσις πρός την πίστιν του λαου μας, την τέχνην του, την γλώσσάν του, τó κράτος του.

Όπως τó σχολείον πρέπει νά ζητη νά δημιουργήση ένα «ζωντανόν σύνολον» ώς άληθινήν θάσιν μιás μελλοντικής, ένιαίας, Ισχυράς και «χαρούμενης ζωής» με την ένωσιν των θεμελιωδών μορφών του παιγνιδιου, της έργασίας, του λόγου και της έορτής, που άποκτώμεν από τά θαθύτατα αυτής της ζωής, έτσι είθε νά συνεχισθί και ή μετασχολική ζωή κάθε νέου, που έξέρχεται από τοιούτον σχολείον: και εις την έπαγγελματικήν του έργασίαν και εις την σιωπηράν περισυλλογήν του και εις την ανύψωσιν και άφοσίωσιν του εις την μεγάλην πνευματικήν ζώην του λαου του.

Τó μεγάλο πρόβλημα της παιδαγωγούσης κοινωνικής ζωής έκτός του σχολείου, που άποκτá σχήμα και μορφήν, όλίγον κατ' όλίγον μέσα εις την έθελουσίαν θητείαν της έργασίας, περιλαμβάνει και έδω όχι ένα μέρος μόνον, αλλά όλας τás πλευράς του ζητήματος. Διότι και έδω πρόκειται περί ό λ ο κ λ ή ρ ο υ του άνθρώπου και όχι μόνον περί του έργαζομένου. Ούτε ήμπορεί νά έννοηθί μόνον ό έργαζόμενος — με την παραμέλησιν των άλλων πλευρών της ανθρωπίνης του ούσίας — ούτε ή πλευρά αυτή μόνον έχει άνάγκην θεραπείας από την λαϊκήν όλότητα. "Ισως θά ήτο καλύτερον νά άπεφεύγαμεν και έδω επίσης — όπως εις την μικράν Παιδαγωγικήν του συνήθους σχολείου — τόν όρον «έργασία», που εκφράζει τόσον όλίγον ό λ ό κ λ η ρ ο ν την ούσίαν της λαϊκής αυτής ύπηρεσίας, όπως τó σχολείον έργασίας δέν ήμπορεί νά εκφράζη όλόκληρον την σχολικήν μόρφωσιν. Μέσα εις την λαϊκήν ύπηρεσίαν (θητείαν) επίσης πρέπει νά άσκηται και νά αναπτύσσεται όλόκληρος ή ούσία του νέου, που μόλις έγινε ώριμος άνδρας και ώριμος γυναίκα. Και διά τούτο πρέπει νά έπεκταθί ή θητεία της έργασίας και νά μάς δείξη εις πλήρη ένέργειαν όλας τás «θεμελιώδεις μορφάς», που παρουσιάζονται παντου, όπου ή πλήρης ανθρωπίνη φύσις δρα παράλληλα και από κοινου με άλλους, μέσα εις την έλευθέραν και πλήρη κοινωνίαν: τó παιγνίδι, την έργασίαν, τόν λόγον και την έορτήν.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην κατανόηση των διαδικασιών της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα σχολείο της πρωτεύουσας, με τη συμμετοχή 30 μαθητών της Α' και Β' τάξης. Η μελέτη επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, καθώς και στην επίδραση της μορφής της διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα βασισμένη στην παρατήρηση, όπου οι ερευνητές παρατήρησαν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα βασισμένη στην αξιολόγηση, όπου οι μαθητές αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο είναι αποτελεσματικές. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η μορφή της διδασκαλίας έχει επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν σημαντικές προεκτάσεις για την ανάπτυξη της διδασκαλίας στο σχολείο.

Η μελέτη αυτή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην κατανόηση των διαδικασιών της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα σχολείο της πρωτεύουσας, με τη συμμετοχή 30 μαθητών της Α' και Β' τάξης. Η μελέτη επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, καθώς και στην επίδραση της μορφής της διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών.

ΠΙΝΑΞ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | Σελίς |
|---|-----------|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΟΥ | |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ Ἀης καὶ Βας ΕΚΔΟΣΕΩΣ | |
| I. ΚΑΘΑΡΑ ΚΑΙ ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ | 11 — 28 |
| 1. Σκοπὸς | 11 — 12 |
| 2. Ἡ οὐσία τῆς ἐπιστήμης ἐν γένει | 12 — 17 |
| 3. Ἐννοια καὶ ἀρχαὶ τῆς Καθαρᾶς καὶ Ἐφηρμοσμένης Παιδαγωγικῆς | 17 — 24 |
| 4. Σχέσις Καθαρᾶς καὶ Ἐφηρμοσμένης Παιδαγωγικῆς | 24 — 28 |
| II. ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΜΟΡΦΑΙ ΜΑΘΗΣΕΩΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΟΣ ΜΕΣΑ ΕΙΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΝ ΖΩΗΝ | 28 — 55 |
| 1. Τὸ σχολεῖον εἶναι μίαν μόνον περίπτωσιν ἀγωγῆς καὶ μαθήσεως | 28 — 31 |
| 2. Ὁ Διδακτικὸς ρεαλισμὸς τοῦ σχολείου | 31 — 33 |
| 3. Ὅλοι οἱ ἄνθρωποι εἶναι μαθηταὶ καὶ διδάσκαλοι συγχρόνως | 33 — 38 |
| 4. Παιδαγωγικὸς ρεαλισμὸς ἢ τὸ μεγάλο σχολεῖον τῆς ζωῆς | 38 — 41 |
| 5. Αἱ μορφαὶ τῆς σχολικῆς ἀγωγῆς ἐν γένει (1. παιγνίδι 2. Ἔργασια 3. λόγος 4. ἑορταί) | 41 — 56 |
| III. Αἱ ἐπιμεροῦς βασικαὶ μορφαὶ καὶ τὸ μορφωτικὸν τῶν νοήμα | 56 — 188 |
| Α') Παιγνίδι καὶ μάθησις | 56 — 87 |
| 1. Ψυχολογικαὶ ἔρευναι τοῦ νηπίου. Διάφοροι ἀντιλήψεις περὶ παιγνιδίου | 57 — 62 |
| 2. Πλάτων, Ρουσσώ, Φρέβελ, Πεσταλότσι περὶ παιγνιδίου | 62 — 67 |
| 3. Τὸ παιγνίδι ἐντὸς καὶ ἐκτὸς τοῦ σχολείου | 67 — 72 |
| 4. Τὸ παιγνίδι εἰς τὸ κατώτερον τμήμα τοῦ λαϊκοῦ σχολείου (Κοινωνικὰ παιγνίδια. Σωματικὴ ἀγωγή. Ἀπομίμησις. Γλωσσικά, ἀναγνωστικά, ἀριθμητικὰ παιγνίδια). | 72 — 87 |
| Β') Ἔργασια | 88 — 122 |
| 1. Ἡ ἔννοια καὶ ἡ ἐκτίμησις τῆς ἐργασίας | 88 — 91 |
| 2. Ὁ ὅρος «Ἔργασια» καὶ ἡ Παιδαγωγικὴ | 91 — 94 |
| 3. Διάφοροι σημασίαι τῆς «ἐργασίας» | 94 — 103 |
| 4. Ἡ ἔννοια τῆς ἐργασίας καὶ τὸ σχολεῖον | 103 — 109 |
| 5. Ἡ ἀξία τῆς χειροτεχνικῆς ἐργασίας | 109 — 112 |
| 6. Ἡ ἐργασία καὶ τὸ διδακτικὸν σύστημα | 112 — 122 |

| | Σελις |
|--|-----------|
| Γ' 'Η θεμελιώδης μορφή τοῦ λόγου | 123 — 148 |
| 1. Οἱ Διδακτικοὶ τοῦ ὀρθολογισμοῦ περὶ διδασκαλίας | 123 — 126 |
| 2. 'Η διδακτέα ὕλη τοῦ ὀρθολογιστοῦ Παιδαγωγοῦ | 126 — 139 |
| 3. 'Η μέθοδος τῆς διδασκαλίας | 139 — 148 |
| Δ' 'Η ἑορτὴ | 148 — 188 |
| 1. 'Η ἔννοια τῆς ἑορτῆς | 148 — 150 |
| 2. Ρυθμικὴ ἐναλλαγὴ ἑορτῆς καὶ ἐργασίας | 150 — 156 |
| 3. Αἱ ἑορταὶ καὶ τελεταὶ πληροῦν νοήματος τὴν ζωὴν | 156 — 163 |
| 4. Non scholae sed vitae discimus ? | 163 — 172 |
| 5. 'Η ἀληθινὴ καὶ γνησίᾳ ἑορτὴ | 172 — 178 |
| 6. Αἱ ἑορταὶ συντελοῦν ἄριστα εἰς τὴν ἐθνικὴν ἔνωσιν | 179 — 185 |
| 7. 'Εξωτερικαὶ καὶ ἐσωτερικαὶ προϋποθέσεις τῆς σχολικῆς ἑορτῆς | 185 — 188 |
| IV. Αἱ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΜΟΡΦΑΙ Εἰς τὸ ΣΧΟΛΕῖΟΝ ΚΑΙ Εἰς τὴν ΜΟΡΦΟΠΟΙΟΝ ΖΩΗΝ τῆς ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΟΣ. | 188 — 201 |
| 1. Μορφαὶ ἀγωγῆς καὶ ρυθμὸς φύσεως καὶ ζωῆς | 188 — 192 |
| 2. Τὸ παιδαγωγικὸν σύστημα τοῦ Petersen=Jena-plan | 192 — 197 |
| 3. Αἱ ζωντανὰ δυνάμεις τῆς παρουσίας ἐποχῆς | 197 — 201 |
| Παροράματα | 205 |

ΤΥΠΟΙΣ : ΑΓΓ. ΑΘ. ΚΛΕΙΣΙΟΥΝΗ, ΝΕΟΦ. ΜΕΤΑΞΑ 29—ΑΘΗΝΑΙ

ΠΑΡΟΡΑΜΑΤΑ

Ὁ τίτλος: 1. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΙ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ, ἐτέθη ἐκ παραδρομῆς εἰς τὴν σελίδα 57 ἀντὶ τῆς σελίδος 56, ὅπου ἔδει νὰ τεθῆ ἐν ἀρχῇ τοῦ Κεφαλαίου.

Εἰς τὴν σελίδα 57 διαγράφεται: α) Παιγνιδικαί μαθήσεις καὶ 1. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΙ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ.

Εἰς τὴν σελίδα 123, εἰς τὴν ἐπικεφαλίδα, ἀντὶ: ΤΟΥ ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΙ γραπτέον: ΤΟΥ ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΥ.

Εἰς τὸν προτελευταῖον στίχον τῆς σελίδος 160 ἐτέθη ἐκ παραδρομῆς ἡ φράσις «τὰ ἀγγιστρα τοῦ ἡμερολογίου» ἀντὶ τοῦ ὀρθοῦ «τὰ σπουδαίότερα σημεῖα τοῦ ἡμερολογίου».

Εἰς τὴν σελίδα 48 στίχον 15ον ἐτέθη ἐκ παραδρομῆς ἡ φράσις «γενεῶν πρὸ ἡμερῶν» ἀντὶ τοῦ ὀρθοῦ «γενεῶν πρὸ ἡμῶν».

522
521 - 520
520 - 519
519 - 518
518 - 517
517 - 516
516 - 515
515 - 514
514 - 513
513 - 512
512 - 511
511 - 510
510 - 509
509 - 508
508 - 507
507 - 506
506 - 505
505 - 504
504 - 503
503 - 502
502 - 501
501 - 500
500 - 499
499 - 498
498 - 497
497 - 496
496 - 495
495 - 494
494 - 493
493 - 492
492 - 491
491 - 490
490 - 489
489 - 488
488 - 487
487 - 486
486 - 485
485 - 484
484 - 483
483 - 482
482 - 481
481 - 480
480 - 479
479 - 478
478 - 477
477 - 476
476 - 475
475 - 474
474 - 473
473 - 472
472 - 471
471 - 470
470 - 469
469 - 468
468 - 467
467 - 466
466 - 465
465 - 464
464 - 463
463 - 462
462 - 461
461 - 460
460 - 459
459 - 458
458 - 457
457 - 456
456 - 455
455 - 454
454 - 453
453 - 452
452 - 451
451 - 450
450 - 449
449 - 448
448 - 447
447 - 446
446 - 445
445 - 444
444 - 443
443 - 442
442 - 441
441 - 440
440 - 439
439 - 438
438 - 437
437 - 436
436 - 435
435 - 434
434 - 433
433 - 432
432 - 431
431 - 430
430 - 429
429 - 428
428 - 427
427 - 426
426 - 425
425 - 424
424 - 423
423 - 422
422 - 421
421 - 420
420 - 419
419 - 418
418 - 417
417 - 416
416 - 415
415 - 414
414 - 413
413 - 412
412 - 411
411 - 410
410 - 409
409 - 408
408 - 407
407 - 406
406 - 405
405 - 404
404 - 403
403 - 402
402 - 401
401 - 400
400 - 399
399 - 398
398 - 397
397 - 396
396 - 395
395 - 394
394 - 393
393 - 392
392 - 391
391 - 390
390 - 389
389 - 388
388 - 387
387 - 386
386 - 385
385 - 384
384 - 383
383 - 382
382 - 381
381 - 380
380 - 379
379 - 378
378 - 377
377 - 376
376 - 375
375 - 374
374 - 373
373 - 372
372 - 371
371 - 370
370 - 369
369 - 368
368 - 367
367 - 366
366 - 365
365 - 364
364 - 363
363 - 362
362 - 361
361 - 360
360 - 359
359 - 358
358 - 357
357 - 356
356 - 355
355 - 354
354 - 353
353 - 352
352 - 351
351 - 350
350 - 349
349 - 348
348 - 347
347 - 346
346 - 345
345 - 344
344 - 343
343 - 342
342 - 341
341 - 340
340 - 339
339 - 338
338 - 337
337 - 336
336 - 335
335 - 334
334 - 333
333 - 332
332 - 331
331 - 330
330 - 329
329 - 328
328 - 327
327 - 326
326 - 325
325 - 324
324 - 323
323 - 322
322 - 321
321 - 320
320 - 319
319 - 318
318 - 317
317 - 316
316 - 315
315 - 314
314 - 313
313 - 312
312 - 311
311 - 310
310 - 309
309 - 308
308 - 307
307 - 306
306 - 305
305 - 304
304 - 303
303 - 302
302 - 301
301 - 300
300 - 299
299 - 298
298 - 297
297 - 296
296 - 295
295 - 294
294 - 293
293 - 292
292 - 291
291 - 290
290 - 289
289 - 288
288 - 287
287 - 286
286 - 285
285 - 284
284 - 283
283 - 282
282 - 281
281 - 280
280 - 279
279 - 278
278 - 277
277 - 276
276 - 275
275 - 274
274 - 273
273 - 272
272 - 271
271 - 270
270 - 269
269 - 268
268 - 267
267 - 266
266 - 265
265 - 264
264 - 263
263 - 262
262 - 261
261 - 260
260 - 259
259 - 258
258 - 257
257 - 256
256 - 255
255 - 254
254 - 253
253 - 252
252 - 251
251 - 250
250 - 249
249 - 248
248 - 247
247 - 246
246 - 245
245 - 244
244 - 243
243 - 242
242 - 241
241 - 240
240 - 239
239 - 238
238 - 237
237 - 236
236 - 235
235 - 234
234 - 233
233 - 232
232 - 231
231 - 230
230 - 229
229 - 228
228 - 227
227 - 226
226 - 225
225 - 224
224 - 223
223 - 222
222 - 221
221 - 220
220 - 219
219 - 218
218 - 217
217 - 216
216 - 215
215 - 214
214 - 213
213 - 212
212 - 211
211 - 210
210 - 209
209 - 208
208 - 207
207 - 206
206 - 205
205 - 204
204 - 203
203 - 202
202 - 201
201 - 200
200 - 199
199 - 198
198 - 197
197 - 196
196 - 195
195 - 194
194 - 193
193 - 192
192 - 191
191 - 190
190 - 189
189 - 188
188 - 187
187 - 186
186 - 185
185 - 184
184 - 183
183 - 182
182 - 181
181 - 180
180 - 179
179 - 178
178 - 177
177 - 176
176 - 175
175 - 174
174 - 173
173 - 172
172 - 171
171 - 170
170 - 169
169 - 168
168 - 167
167 - 166
166 - 165
165 - 164
164 - 163
163 - 162
162 - 161
161 - 160
160 - 159
159 - 158
158 - 157
157 - 156
156 - 155
155 - 154
154 - 153
153 - 152
152 - 151
151 - 150
150 - 149
149 - 148
148 - 147
147 - 146
146 - 145
145 - 144
144 - 143
143 - 142
142 - 141
141 - 140
140 - 139
139 - 138
138 - 137
137 - 136
136 - 135
135 - 134
134 - 133
133 - 132
132 - 131
131 - 130
130 - 129
129 - 128
128 - 127
127 - 126
126 - 125
125 - 124
124 - 123
123 - 122
122 - 121
121 - 120
120 - 119
119 - 118
118 - 117
117 - 116
116 - 115
115 - 114
114 - 113
113 - 112
112 - 111
111 - 110
110 - 109
109 - 108
108 - 107
107 - 106
106 - 105
105 - 104
104 - 103
103 - 102
102 - 101
101 - 100
100 - 99
99 - 98
98 - 97
97 - 96
96 - 95
95 - 94
94 - 93
93 - 92
92 - 91
91 - 90
90 - 89
89 - 88
88 - 87
87 - 86
86 - 85
85 - 84
84 - 83
83 - 82
82 - 81
81 - 80
80 - 79
79 - 78
78 - 77
77 - 76
76 - 75
75 - 74
74 - 73
73 - 72
72 - 71
71 - 70
70 - 69
69 - 68
68 - 67
67 - 66
66 - 65
65 - 64
64 - 63
63 - 62
62 - 61
61 - 60
60 - 59
59 - 58
58 - 57
57 - 56
56 - 55
55 - 54
54 - 53
53 - 52
52 - 51
51 - 50
50 - 49
49 - 48
48 - 47
47 - 46
46 - 45
45 - 44
44 - 43
43 - 42
42 - 41
41 - 40
40 - 39
39 - 38
38 - 37
37 - 36
36 - 35
35 - 34
34 - 33
33 - 32
32 - 31
31 - 30
30 - 29
29 - 28
28 - 27
27 - 26
26 - 25
25 - 24
24 - 23
23 - 22
22 - 21
21 - 20
20 - 19
19 - 18
18 - 17
17 - 16
16 - 15
15 - 14
14 - 13
13 - 12
12 - 11
11 - 10
10 - 9
9 - 8
8 - 7
7 - 6
6 - 5
5 - 4
4 - 3
3 - 2
2 - 1

