

**ΑΝΑΓΚΑΙΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ
ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

1. Ἡ κυριαρχία τῆς ἐκπαιδεύσεως ἐπὶ τῆς παιδείας καὶ ἀγωγῆς. – 2. Παιδαγωγική: τέχνη / ἐφηρμοσμένη ἐπιστήμη. – 3. Ἀγωγή καὶ παιδεία ὡς ἀντικείμενα τῆς Παιδαγωγικῆς. – 4. Ἡ σύγχρονη διάζευξη ἐπιστήμης – ἀρετῆς. – 5. Ἡ παλαιὰ γόνιμη διάκριση ἀνάμεσα σὲ θύραθεν καὶ χριστιανικὴ σοφία / παιδεία. – 6. Ἡ ἐλευθερία, πρωτοποριακὸ παιδαγωγικὸ αἶτημα. – 7. Τὸ νόημα τῆς ἐλευθερίας καὶ ἡ ἐννοία τῆς παιδείας στὴν Ἀγ. Γραφή καὶ στοὺς Πατέρες. – 8. Σχέσεις χριστιανικῆς καὶ ἐλληνικῆς παιδείας στὴ νεοελληνικὴ ζωὴ. – 9. Ὁ δημοτικισμὸς καὶ ἡ παλαιὰ ἐκπαιδευτικὴ παράδοση. Παλαιὸς «δασκαλισμὸς» καὶ νεώτερος «παιδαγωγισμὸς». – 10. Ἡ ἀναζήτηση τῆς νεοελληνικῆς ιδιοτυπίας μας καὶ τὰ πανανθρώπινα παιδευτικὰ προβλήματα. – 11. Ἀποτελεσματικότητα στὴν παράδοση. – 12. Συμπερασματικὲς προτάσεις.

1. – Ὁ μελετητὴς τῶν παιδαγωγικῶν ζητημάτων, ποὺ διαθέτει κάποια ἱστορικὴ ὀπτική, εἶναι εὐκόλο νὰ παρατηρήσῃ τὴ σημερινὴ κυριαρχία τῆς ἐκπαιδεύσεως, ἐκεῖ ὅπου ἄλλοτε ἴσχυε ἡ ἀγωγή καὶ ἡ παιδεία.

Οἱ ἐκπαιδευτικοὶ θεσμοί, ἀπὸ τὰ σχολεῖα γενικῆς καὶ τεχνικῆς – ἐπαγγελματικῆς ἐκπαιδεύσεως ὡς τὶς ἀνώτατες σχολές, συστηματοποιοῦν καὶ τυποποιοῦν ποσοτικὰ καὶ ποιοτικὰ τὴν παρεχόμενη διδακτικὴ ὕλη, τὶς μεθόδους, τὰ μέσα, τὴν ἀτμόσφαιρα καὶ τὴν ἀξιολόγηση τῆς διδασκαλίας, ὥπως καὶ τὶς διαδικασίες τῆς μαθήσεως.

Σ' αὐτὴ τὴν ἐκπαιδευτικὴ πραγματικότητα ὑπερτερεῖ ὁ στενὰ γνωστικὸς σκοπός, ἐναντι τῆς ἀγωγῆς τοῦ χαρακτῆρος, τῆς γενικώτερης καλλιέργειας τοῦ πνευματικοῦ ἀνθρώπου, ἀκόμη καὶ τῆς φυσικῆς ἀγωγῆς. Δὲν ὑπερτερεῖ μόνον, ἀλλὰ καὶ ὄχι σπάνια διαχωρίζεται, ἀπομονώνεται.

Ἀπὸ τὴν ὀργάνωση τῆς σύγχρονης κοινωνίας προκύπτει μία τάση γιὰ τὴν ὀρθολογιστικὴ ὀργάνωση τῶν ἐκπαιδευτικῶν θεσμῶν. Τοῦτο δὲν αἶρει τὴ δυνατότητα καὶ εὐθύνη τῶν ἀνθρώπων νὰ ἀντιδράσουν, ἂν χρειάζεται, στὴν κατάσταση αὐτή. Καὶ φαίνεται ὅτι μιὰ ἀντίδραση εἶναι ἀναγκαῖα χάριν τῆς ἐλευθερίας τῶν προσώπων καὶ τῶν ἀνθρωπίνων ὁμάδων, στὸ βαθμὸ ποὺ αὐτὴ πιέζεται ὑπερβολικὰ ἀπὸ τὶς αὐξανόμενες ἀνάγκες τῆς οἰκονομοκρατικῆς κοινωνίας μας. Τέτοιες ἀνάγκες εἶναι λ.χ. ὁ αὐτοματισμὸς καὶ ἡ ὑψηλὴ τεχνολογία, ἡ αὐξηση τῶν ρυθμῶν ἀναπτύξεως κλπ.

Ὅλες αὐτὲς οἱ ὀψεις τῆς σύγχρονης πραγματικότητας δὲν εἶναι ὀρθὸ νὰ χαρακτηρισθοῦν καθ' ἑαυτὲς κακές. Γίνονται ὅμως ἀπὸ κακὴ χρῆση, καὶ ὅταν ἀπομονωθοῦν ἀπὸ ἄλλες θεμελιώδεις ἀνάγκες τοῦ ἀνθρώπου, ὁ ὁποῖος ἀκριβῶς λόγω μὴ ἐκπληρώσεώς των αἰσθάνεται μιὰ φοβερὴ μείωση τῆς ποιότητος τῆς ζωῆς του.

Ξέρομε ἤδη ἐκ πείρας ὅτι ἡ σημερινὴ κοινωνία μὲ τοὺς μηχανισμοὺς τῆς καὶ τὸν τρόπο ζωῆς τῆς μειώνει τὴ δυνατότητα βαθυτέρων καὶ

καλλίτερων διαπροσωπικῶν σχέσεων μεταξύ ἀνθρώπων καὶ κοινωνικῶν ὁμάδων. Πιέζει ἐξ ἄλλου τὸ άτομο νὰ ἀποπροσωποποιηθῇ δουλεύοντας μηχανικὰ σὲ κάποιον – τεράστιο συχνὰ – ὄργανισμό, ἰδιωτικό ἢ κρατικό, χωρὶς ἄλλα ἐνδιαφέροντα, παρὰ μόνον τὸ οἰκονομικὸ κέρδος καὶ μιὰ ὑγειονομικὴ ἐξασφάλιση μέσα σὲ συνθήκες ὑψηλῆς ψυχοβιολογικῆς φθορᾶς.

Ἐπειδὴ δὲν εἶναι ἐπιθυμητὸ ἢ ἐφικτὸ πάντοτε νὰ σταματήσουμε τὴν πρόοδο τῆς τεχνολογίας, τῆς ἐπιστήμης καὶ τῆς ὁργανώσεως (πραγμάτων ποὺ ἄλλωστε δὲν ἐβλαψαν μόνον, ἀλλὰ καὶ πολλαπλῶς ὠφέλησαν τὸν ἄνθρωπο στὴ διατροφή, στὴν ὑγεία, στὴν ὅλη διαβίωσή του – ἀνάλογα μὲ τὴ χρήση ποὺ τοὺς κάνει), πρέπει ν' ἀναζητήσουμε τρόπους ὁρθῆς ἀντιδράσεως στὶς νέες ἀκόμη αὐτὲς συνθήκες, καταστάσεις καὶ ἀνάγκες ποὺ δημιουργήσαμε.

Θὰ διευκόλυνε ἴσως ἐδῶ ἡ σχετικοποίηση ἐννοιῶν, ποὺ ἔχουμε συνηθίσει νὰ τίς ἐκλαμβάνουμε θετικά. Θὰ ἔπρεπε λοιπὸν νὰ δοῦμε ὅτι καὶ ἡ ἐκπαίδευση καὶ ἡ παιδεία ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὴ χρήση ποὺ τοὺς κάνουμε. (Ἡ μουσικὴ παιδεία λ.χ., ὅπως εἶναι γνωστὸ, δὲν ἐμπόδιζε τοὺς ἐγκληματίες πολέμου νὰ προβαίνουν στὶς πράξεις τους ὑπὸ τοὺς ἥχους τοῦ Μπετόβεν).

Εἶναι, βέβαια, πιθανὸν ὅτι τέτοια σχετικοποίηση ὁδήγησε τὸν σύγχρονο ἄνθρωπο νὰ στραφῇ (ὡς πρὸς τὴν παιδευτικὴ λειτουργία) κυρίως στὴ γνώση, καὶ νὰ ὑποκαταστήσῃ σὲ μεγάλο βαθμὸ τὴν κυρίως ποιοτικὴ παιδεία μὲ τὴν κυρίως ποσοτικὴ *ἐκπαίδευση*. Ἡ γνώση δαμάζεται εὐκολώτερα, συγκεκριμενοποιεῖται, μπορεῖ κατὰ κάποιον τρόπο νὰ μετρηθῇ. Τὸ ἦθος διαφεύγει, κρύβεται, υπερβαίνει τίς ἐκτιμήσεις μας.

Ὅταν ὁ Γρηγόριος ὁ Ναζιανζηνὸς ὀριζε ὡς «τέχνην τεχνῶν καὶ ἐπιστήμην ἐπιστημῶν» τὸ «ἄνθρωπον ἄγειν, τὸ πολυτροπώτατον ζῶον καὶ ποικιλώτατον»,¹ ἀναφερόταν προφανῶς κυρίως στὶς μὴ γνωστικὲς λειτουργίες τῆς ἀγωγῆς, ποὺ ἐμεῖς, λόγῳ καὶ τῆς δυσκολίας τους, τίς μειώσαμε στὸ ἐλάχιστο στοὺς ἐκπαιδευτικούς μας θεσμούς.

Τί θὰ μπορούσαμε νὰ κάνουμε, γιὰ νὰ τίς ἐπαναφέρουμε στὸ ἐπίκεντρο τῆς μέριμνάς μας καὶ νὰ ἀνοικοδομήσουμε σωστὰ τὴν παιδαγωγικὴ μας τέχνη;

Ἀλλὰ καὶ ποῖο εἶναι πράγματι τὸ οὐσιαστικὸ περιεχόμενο τῆς ἀγωγῆς;² ἰδιαιτέρα γιὰ τὸν ἔφηβο τοῦ καιροῦ μας;

2. – Κατ' ἀρχήν, ὁ χαρακτηρισμὸς αὐτὸς τοῦ μεγάλου Καππαδόκη γιὰ τὴν ἀγωγή μᾶς διευκολύνει νὰ δοῦμε σήμερα στὴν Παιδαγωγικὴ (ὡς συστηματικὴ σπουδὴ τῆς ἀγωγῆς καὶ ἀγωγιμότητος καὶ παιδεύσεως τοῦ ἀνθρώπου,

1. P.G. 35, 425.

2. Πρβλ. Κ. Γρηγοριάδη, «Τὸ οὐσιαστικὸ περιεχόμενο τῆς ἀγωγῆς», στὸν τόμο Α. Kallis (ἐκδ.) *Philoxenia*, πρὸς τιμὴν τοῦ Καθηγητοῦ Β. Kötting ἐκ μέρους τῶν Ἑλλήνων μαθητῶν τοῦ. Münster, Aschendorff, 1980 (καὶ ἀνάτυπο).

καθώς και τῆς τάσεώς του νὰ παρέχῃ ἀγωγή καὶ παιδεία) μιὰ ἐφηρμοσμένη ἐπιστήμη, σὰν τὴν Ἱατρικὴ καὶ μιὰ τέχνη, ὅπως λ.χ. ἡ Ἀρχιτεκτονικὴ. Ἄλλωστε ἡ Ἱατρικὴ καὶ ἡ Ἀρχιτεκτονικὴ δὲν μετέχουν τόσο τῆς ἐπιστήμης, ὅσο καὶ τῆς τέχνης;³

Τὴν ἀγωγή θὰ μπορούσαμε νὰ ὀρίσουμε ὡς εὐνοϊκὴ προσωπικὴ ἐπίδραση γιὰ τὴν ἐκδίπλωση τῶν πνευματικῶν καὶ σωματοψυχικῶν δυνάμεων καὶ δυνατοτήτων τοῦ ἀνθρώπου· ἐπίδραση εἴτε αὐτοῦ τοῦ ἴδιου (αὐτοαγωγή) εἴτε συνήθως προσώπων καὶ θεσμῶν ποῦ (σκόπιμα καὶ μὴ) ἐνεργοῦν ἐπάνω του. Ἡ ἀγωγή ὡς σκόπιμη ἐνέργεια⁴ ἐπιχειρεῖ νὰ κατευθύνῃ τὸν ἄνθρωπο πρὸς ὀρισμένους στόχους, εὐνοϊκοὺς, ὑποτίθεται, γιὰ τὴν ἐλευθερίαν του καὶ τὴν ὅλην ἀνάπτυξή του. Μὲ αὐτὴ τὴν ἐννοία ἡ ἀγωγή διέπεται ἀπὸ ἀρχές καὶ κριτήρια, ποῦ ἐξετάζει ὁ οἰκείος φιλοσοφικὸς κλάδος.

Ἔτσι μπορούμε νὰ ποῦμε ὅτι, μολονότι ἡ Παιδαγωγικὴ χρησιμοποιεῖ τὴν Ψυχολογία, δὲν καλύπτεται ἀπὸ αὐτή. Ἀντίθετα πρὸς τὴν Ψυχολογία ἡ Παιδαγωγικὴ εἶναι περισσότερο ἐπιστήμη σκοπῶν.

Μία μεγάλη δυσκολία στὴν ἀνάπτυξη τῆς Παιδαγωγικῆς ὡς ἐπιστήμης ἔγκειται στὸ γεγονός ὅτι δυσκολώτερα ἀπὸ ἄλλους κλάδους μπορεῖ νὰ ἀναχθῇ σὲ γενικούς νόμους. Τὸ κάθε ἀνθρώπινο πρόσωπο, παρὰ τὶς ὁμοιότητές του μὲ τὰ ἄλλα, στὸν τομέα τῆς ἀγωγῆς του παρουσιάζει τὸ πρόβλημα ὄχι μόνο τῆς ὅλης ιδιοτυπίας του, ἀλλὰ καὶ τῆς ἐλευθερίας του. Ἔτσι ἡ παιδαγωγικὴ καλεῖται ν' ἀντιμετωπίσῃ κάθε προσωπικὴ περίπτωσι χωριστά, σὲ ὀρισμένες περιπτώσεις περισσότερες, θὰ ἔλεγε κανεῖς, καὶ ἀπὸ τὴν Ἱατρικὴ καὶ τὴν Ψυχολογία. Ἐδῶ ὅμως βρίσκεται καὶ τὸ μεγάλο καὶ ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον, ποῦ παρουσιάζει. Ὅπως καὶ ἂν ἔχῃ τὸ πρᾶγμα, ὅμοια μὲ τοὺς κλάδους ποῦ ἔχουν μιὰ σημαντικὴ κλινικὴ πλευρά (Ἱατρικὴ, Ψυχολογία, Κοινωνικὴ Ἑργασία), ἡ Παιδαγωγικὴ χρησιμοποιεῖ τοὺς γενικούς νόμους καὶ κανόνες ὡς πλαίσιο, ποῦ βοηθάει στὴν ἐπίλυση τῶν ἀτομικῶν προβλημάτων.

Ἀκόμη γίνεται συζήτηση γιὰ τὴν ὀνομασίαν τῆς συστηματικῆς σπουδῆς τῆς ἀγωγῆς. Ὅσοι δὲν ἱκανοποιοῦνται μὲ τὸν ὄρο Παιδαγωγικὴ, προτείνουν νὰ ὀνομασθῇ ἐπιστήμη (ἢ ἐπιστήμες) τῆς ἀγωγῆς, γιὰ νὰ καλύπτῃ εὐρύτερο φάσμα ἀπὸ τὴν παιδικὴ ἀπλῶς ἡλικία τοῦ ἀνθρώπου, καὶ γιὰ νὰ δειχθῇ ὁ «διακλαδικός» χαρακτήρας τῶν προβλημάτων τῆς.

Δέν θὰ εἶχε κανεῖς ἀντίρρηση, μολονότι ἐκεῖνο ποῦ ἐνδιαφέρει εἶναι, ὄχι τόσο νὰ περιχαρακωθῇ τὸ κύρος τῆς, ὅσο νὰ δειχθῇ ἡ ἀναγκαιότητα καὶ ἡ γονιμότητα τῆς σπουδῆς τῆς.

Δέν ἀναγνωρίζουν βέβαια ὅλοι τὴν ἰδιαιτερότητα τῶν προβλημάτων ἀγωγῆς καὶ παιδείας, στὸ βαθμὸ ποῦ νὰ δικαιολογοῦν τὴν κατάταξή τῆς

3. Γιὰ τὴν ἐννοία τῆς τέχνης ἐν σχέσει πρὸς τὴν ἐπιστήμην στὸν Πλάτωνα βλ. W. Jaeger, *Παιδεία*, ἑλλ. μτφρ., 1971, τόμ. Β', σ. 191 κ.έ.

4. Πρβλ. Ν. Μελανίτη, *Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν*. Ἀθ. 1976, σ. 197 κ.έ.

Παιδαγωγικής ως αυτόνομου κλάδου στο σύγχρονο σύστημα τών ἐπιστημῶν. Θὰ τὴν ἐβλεπαν μᾶλλον ὡς «δάνειον ἐπιστήμῃ» ἢ ὡς διακλαδική περιοχή, ὅπου Ψυχολογία, Κοινωνιολογία καὶ Φιλοσοφία θὰ ἐκάλυπταν ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ τὰ παιδαγωγικὰ θέματα.

Γιὰ νὰ δώσουμε ἀπάντηση στὸ ζήτημα αὐτό, τῆς αὐτονομίας ἢ μὴ τῆς Παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης, θὰ ἔπρεπε ἄραγε νὰ τεκμηριώσουμε τὴ δυνατότητα συστηματικῆς προσεγγίσεως τῆς ἀγωγῆς ἐκτὸς τών ψυχολογικῶν καὶ κοινωνιολογικῶν μεθόδων καὶ θεωρήσεων;

Κάτι τέτοιο, ἂν ἦταν δυνατό, θὰ ὠφελοῦσε ἀσφαλῶς. Ἀλλὰ, γιατί τόση προσπάθεια νὰ περιχαρακώσουμε τὰ ὅρια τῆς ἀνεξαρτησίας ἐνὸς κλάδου, τῇ στιγμῇ ποὺ ἀναπτύσσονται θετικῶτατα τόσες διακλαδικές προσεγγίσεις; Ἐξ ἄλλου κανεὶς δὲν θὰ μείωνε τὴ σημάσια τῆς Ἱατρικῆς, ἐπεὶδὴ τὰ προβλήματά της ἀνάγονται στὴ Βιολογία καὶ στὴ Χημεία.

Στέκει ὁμως ἡ Παιδαγωγικὴ ἀπέναντι στὴν Ψυχολογία μὲ τὸ ἀνάλογο κῦρος τῆς Ἱατρικῆς ἀπέναντι στὴ Βιολογία;

Ἡ Ἱατρικὴ ἀντιμετωπίζει τὴν ὑγεία καὶ τὴν ἀσθένεια τῶν ἀνθρώπων καὶ ἡ σημασία της εἶναι ἀδιαμφισβήτητη. Μποροῦμε νὰ ποῦμε κάτι ἀνάλογο γιὰ τὴν Παιδαγωγικὴ σὲ σχέση μὲ τὸ ἀντικείμενό της, τὴν ἀνθρώπινη ἀγωγή;

Βλέπουμε στὴν κοινωνία μας νὰ ἀποδίδεται μεγαλύτερο κῦρος στὴν Ἱατρικὴ, ποὺ φροντίζει κυρίως γιὰ τὴ σωματικὴ μας ὑγεία, καὶ λιγότερο στὴν Παιδαγωγικὴ, ποὺ ἀφορᾷ τὴν ψυχικὴ μας κυρίως ἀνάπτυξη. Ἀποφασιστικὸς λόγος γι' αὐτὸ εἶναι ἴσως ὅτι, στὴν περίπτωσιν τῆς τελευταίας, μεγάλο ρόλο παίζει ἡ αὐτοαγωγή (ποὺ βασίζεται στὴν ἐλευθερία καὶ στὴν εὐθύνη τοῦ καθενός), καθὼς καὶ ἡ μεγάλη ποικιλία τῶν τρόπων μὲ τοὺς ὁποίους καθένας μεγαλώνει τὰ παιδιὰ ποὺ ἔχει στὰ χέρια του, εἴτε γονιὸς εἴτε δάσκαλος. Γενικώτερα ἡ λειτουργία τῆς ἀγωγῆς ἐπιτελεῖται περισσότερο βάσει τῆς διαισθήσεως καὶ τῶν πεποιθήσεων αὐτῶν ποὺ τὴν ἀσκοῦν καὶ λιγότερο βάσει αὐστηρῶν καὶ ἀντικειμενικῶν ἐπιστημονικῶν μεθόδων. Καὶ τὰ μεγάλα συστήματα ἀγωγῆς ξεπηδοῦν περισσότερο σὰν ἐμπνευση καὶ λιγότερο μετὰ ἀπὸ ἐπιστημονικὴ ἀνάλυση καὶ μελέτη.

Ἐπεὶτα ἡ Ἱατρικὴ καλύπτει, ὅπως εἶπαμε, ἀμεσες ἀνάγκες ἐπιβιώσεως καὶ ὑγείας. Ἡ Παιδαγωγικὴ εἶναι πιὸ πέρα ἀπὸ τὴν ἐπείγουσα ἀναγκαιότητα (ὅπως αὕτη γίνεται ἀντιληπτὴ στὴν κοινωνία μας) καὶ μπορεῖ νὰ θεωρῆται εἶδος πολυτελείας. Οἱ ἀνάγκες ποὺ ἀντιμετωπίζει, συχνὰ καλύπτονται ἐκ τῶν ἐνόντων.

Ἀπὸ ἄλλη ἄποψη ὁμως ἡ Παιδαγωγικὴ παρουσιάζεται πιὸ ἀπαιτητικὴ, γιατί προϋποθέτει – στὴν καλύτερη ἐφαρμογὴ της – ἀνθρώπινους φορεῖς πεπαιδευμένους. Ἀπαιτεῖ δηλ. περισσότερο ἀπὸ ἄλλους κλάδους, ὠριμότητα καὶ σοφία, ἐσωτερικὴ ἐλευθερία καὶ καλλιέργεια.

Αὐτὲς εἶναι μερικὲς παρατηρήσεις γιὰ τὸ σημερινὸ κοινωνικὸ κῦρος καὶ τὸ ρόλο τῆς ἐπιστήμης τῆς ἀγωγῆς.

3. – Κάποια φυσικὴ ροὴ τοῦ λόγου μᾶς ἔκανε νὰ τονίσουμε μέχρι τώρα

κυρίως την άγωγή ως αντικείμενο της Παιδαγωγικής. Ἡ ἀρχική ὁμως παρατήρηση ὅτι πρυτανεύει σήμερα ἡ ἔννοια *ἐκπαίδευση* ἐναντι τῆς παλαιότερης κυριαρχίας τῶν ἐννοιῶν *άγωγή* καὶ *παιδεία*, καὶ ὁ ὀρισμός τῆς Παιδαγωγικῆς ποῦ δώσαμε, μᾶς ὑποχρεῶνουν νὰ διευκρινίσουμε παράλληλα καὶ τὴν ἔννοια τῆς *παιδείας* – *παιδεύσεως*.⁵

Ὁ ὅρος *άγωγή* ἔχει νὰ κάνη μὲ τὸν χαρακτήρα τοῦ ἀνθρώπου καὶ παράλληλα μὲ τὴ διανοητική καὶ σωματική του ἀνάπτυξη (*άγωγή* τοῦ λόγου, αἰσθητική, φυσική *άγωγή* κ.τ.τ.). Συμπληρωματική τῆς *άγωγῆς* εἶναι ἡ ἔννοια τῆς *παιδείας* (*παιδεύσεως*) καὶ ἀφορᾷ περισσότερο στὴν πνευματική (καὶ διανοητική) καλλιέργεια διὰ τῆς φιλοσοφίας, τῶν γραμμάτων, τῆς ἐπιστήμης, τῆς τέχνης, τῆς θρησκείας.

Ἡ Παιδαγωγική λοιπὸν ἀσχολεῖται τόσο μὲ τὴν *άγωγή*, ὅσο καὶ μὲ τὴν *παιδεία*. Ἡ συμπληρωματικότητα τῶν παιδαγωγικῶν αὐτῶν ἀντικειμένων ἔγκειται στὸ γεγονός ὅτι ἡ *παιδεία* (*παίδευσις*), μὲ τίς δυνατότητες πνευματικῆς μορφώσεως καὶ καλλιέργειας ποῦ παρέχει μέσω τῶν διαφόρων μαθησέων, μπορεῖ νὰ συμβάλλη στὴν *άγωγή* τοῦ χαρακτήρος καὶ στὴν ὁλοκλήρωση τοῦ προσώπου. Ἡ *άγωγή* αὐτὴ χωρὶς τὴν *παιδεία* καὶ τὴ μόρφωση θὰ ἦταν ἐλλιπής (ἡ ὁπωσδήποτε διαφορετική). Ἐξ ἄλλου ἡ *άγωγή* δίνει νόημα καὶ σκοπὸ στὴν *παιδεία*, ὥστε πεπαιδευμένος καὶ ἀληθινὰ μορφωμένος νὰ μὴ νοῆται ἐκεῖνος ποῦ ἔμεινε μόνο στὴ μελέτη καὶ γνῶση τῶν περιεχομένων τῆς *παιδείας*, ἀλλὰ ἐκεῖνος ποῦ τὰ χρησιμοποίησε γιὰ τὴ μόρφωση τοῦ χαρακτήρος του καὶ τὴν πνευματική του καλλιέργεια.

Ὡστε τὸ ζεῦγος τῶν ἐννοιῶν *άγωγή-παιδεία* κανονικὰ εἶναι ἀδιάσπαστο, καὶ μόνο γιὰ νὰ τὸ συλλάβουμε λογικά, τὸ ἀναλύουμε στὰ στοιχεῖα του. Ὅταν διασπασθῇ στὴν πράξη, τότε ἔχουμε ἔκπτωση ἀνάλογη μὲ ἐκείνη τοῦ ἀρχαίου λόγου: «πᾶσα ἐπιστήμη χωριζομένη... ἀρετῆς πανουργία... φαίνεται»⁶.

4. – Τέτοιο διαζύγιο ὑπαινιχθήκαμε στὴν ἀρχὴ μὲ τὴν ἐπισήμανση τῆς σημερινῆς κυριαρχίας τῆς *ἐκπαίδευσως*, ἐκεῖ ποῦ ἄλλοτε ἴσχυε ἡ *άγωγή* καὶ ἡ *παιδεία*. Γιατὶ τὸ περιεχόμενο τῆς *ἐκπαίδευσως* στὴν ἐποχὴ μας κυριαρχεῖται ἀπὸ τὴν παροχὴ γνῶσεων καὶ ἀπὸ τὴν ἀπόδοση τῶν πρωτείων στὴν ἐπιστήμη, μὲ ταυτόχρονη μείωση τοῦ κύρους τῆς ἀρετῆς.

Βομβαρδισμένοι μὲ τὸ μῦθο τῆς προόδου μᾶς εἶναι δύσκολο νὰ κάνουμε ἀλλοίως. Ἡ ἀρετὴ μπροστὰ στὴν ταχύτητα ἐξελισσόμενη γνῶση φαντάζει ἀκίνητη, ἀνεξέλικτη, ἀδύναμη, ἀνίκανη νὰ μᾶς συγκινήσει. Ἀλλωστε μόνον ἡ σοφιστική διατείνεται ὅτι μπορεῖ νὰ διδάξῃ τὴν ἀρετὴ. Ὅχι πῶς ἡ ἀρετὴ εἶναι ἀνέφικτη, ἀλλὰ στὸ βαθμὸ ποῦ εἶναι γνῶση, δὲν

5. Πρβλ. Ἱ. Μαρκαντώνη, *Προλεγόμενα εἰς σχέδιον μακροταξινόμιας τῶν παιδαγωγικῶν ἀντικειμένων*. Ἀθ. 1973, σ. 18 κ.έ.

6. Πλάτ. Μενέξ. 246e.

διδάσκεται σάν τις άλλες μαθήσεις. Ξεπηδᾷ στήν ψυχὴ τοῦ μαθητοῦ μὲ τὴ διαλεκτικὴ καθοδήγηση τῆς σκέψης του ἀπὸ τὸν φιλόσοφο δάσκαλο. Αὐτὰ μὲ τρόπο ἀνεπανάληπτο μᾶς τὰ ἐδειξαν ὁ Σωκράτης καὶ ὁ Πλάτων μέσα ἀπὸ τὸν πνευματικὸ τους ἀγῶνα πρὸς τοὺς Σοφιστές.

Στὴ χριστιανικὴ ἐποχὴ ἡ ἀρετὴ ἀποσυνδύεται ἀπὸ τὴ διαλεκτικὴ. Ἡ τελευταία εἶχε παίξει στὸν καιρὸ τῆς ἀποφασιστικῆς καὶ γόνιμα τὸ ρόλο της, ἀλλὰ παρήκμασε – μεγάλωπρεπο ἐρείπιο ἀνθρώπινης τελειότητος – μέσα στοὺς βάλτους, τὰ ἀδιέξοδα καὶ τὶς παλινδρομήσεις τῆς ἀτέλειωτης ἀνθρώπινης ἀδυναμίας. Τώρα ἡ ἀρετὴ ἀπαιτεῖ κατ' ἐξοχὴν τὴν ἐλευθερίαν ἀποδοχῇ ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο τοῦ «χρηστοῦ ζυγοῦ» τοῦ σαρκωθέντος λόγου τοῦ Θεοῦ καὶ τὴν πραγματικὴ συμμετοχὴ στὴ ζωὴ του. Ἐκεῖνο ποῦ ἄλλοτε ἐσπαχνε ὁ ἄνθρωπος μὲ τὸ λογισμό, δηλ. ποιὸ εἶναι τὸ κριτήριον τῆς συμπεριφορᾶς του, τώρα τοῦ δίνεται ἀπ' ἀρχῆς, καὶ φιλοσοφία στὸ ἐξῆς εἶναι ὄχι νὰ μιλᾷ γι' αὐτό, ἀλλὰ περισσότερο νὰ τὸ ζῇ προσωπικά, στὴν καθημερινὴ πράξη, ἀνακαλύπτοντας τὴν ἀδυναμία του καὶ παλεύοντας μὲ τὰ πάθη του.

5. –“Ἔτσι καὶ σήμερα εἴμαστε δεσμευμένοι ἀπὸ τὴν παλαιὰ γόνιμη διάκριση ἀνάμεσα σὲ *θύραθεν* καὶ *χριστιανικὴ* (*«ἡμετέραν», «καθ' ἡμᾶς»...*) φιλοσοφία, παιδεία, παιδεύση. Ὅσο ἀγνοοῦμε τὴ διάκριση αὐτὴ κινδυνεύουμε νὰ ἐμπλακοῦμε σὲ συγχύσεις ἢ σὲ ἀναιμικούς παιδαγωγικούς συμβιβασμούς, ποῦ φαίνεται ὅτι ἀποτελοῦν μιά ἀπὸ τὶς βασικὲς αἰτίες τῆς κρίσεως τῆς ἐποχῆς καὶ τῆς ἀγωγῆς μας.

Ἔτσι ἀπὸ τὴ μιά μεριά εἶναι θλιβερὴ ἡ ἐγκατάλειψη τόσων θεμελιακῶν ἐμβαθύνσεων τῆς κλασικῆς ἐποχῆς καὶ ἡ σημερινὴ ἀναγέννηση τῆς σοφιστείας, μετὰ τὴν (ὀριστικὴ, ὅπως φαινόταν) κατατρόπωσή της ἀπὸ τὴ σωκρατικὴ διαλεκτικὴ. Ἐξ ἄλλου θλιβερώτατη εἶναι, ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, ἡ κάλυψη καὶ *ἀχρηστία* τῶν πλούσιων παιδαγωγικῶν κοιτασμάτων τῆς πατερικῆς σοφίας.

Αὐτὸ δὲν σημαίνει καθόλου πὼς μπορούμε νὰ συνδυάζωμε μὲ εὐκολία τὰ δύο αὐτὰ ρεύματα. Ἡ διάκρισή τους εἶναι ἀναγκαία καὶ στὴ σύγχρονη ἐποχὴ, ὅποτε ξεφεύγοντας ἀπὸ τὴ σκέπη τῆς Ἐκκλησίας αὐτονομήθηκε ἡ παιδεία (ἄλλου ἀνώδυνα καὶ ἄλλου ἐπώδυνα, ἀνάλογα μὲ τὸ βαθμὸ καὶ τὸ εἶδος ἐξαρτήσεως – ὅπωςδῆποτε διαφορετικὰ ἀνάμεσα στὴν Ἀνατολὴ καὶ στὴ Δύση), μὲ τὴν ἀνάπτυξη μάλιστα τῶν ἀνθρωπολογικῶν ἐπιστημῶν, ποῦ πολλὰς φορὲς ἡ ἱστορικὴ ἀφετηρία ἢ ἡ ἐξέλιξή τους ἔρχεται σὲ ἔμμεση ἢ ἄμεση ἀντίθεση μὲ τὴν ἐκκλησιαστικὴ διδασκαλία.

6. –“Ὅ,τι πρωτοπορεῖ σήμερα στὸν ἐκπαιδευτικὸ χῶρο συνδέεται μὲ τὴν ἐλευθερία – ἀπελευθέρωση τοῦ ἀτόμου.

Ἀπελευθέρωση ἀπὸ τί;

Ἀπὸ ὅλες τὶς παλιὲς καὶ σύγχρονες αὐθεντίες, δεσμεύσεις, ἀπαγορεύσεις, παραδόσεις. Ὅχι ὅμως ἀπὸ τὶς τυραννίες ποῦ εἶχε ἦδη ἐντοπι-

σει ὁ ἀρχαῖος ἐθνικός ἄνθρωπος⁷. Ἔτσι μὲ τὴ νοοτροπία τοῦ ἀδιάκριτου ἐπαναστάτῃ δὲν εἶναι δύσκολο νὰ παρεκκλίνουμε καὶ νὰ πέσουμε σὲ ἄλλους πιὸ αὐταρχικοὺς τυράννους. Εἶναι θλιβερό ὅτι ἡ σύγχρονη Παιδαγωγικὴ δὲν ἀντιμετωπίζει ἀποτελεσματικὰ αὐτὰ τὰ πολὺ πιθανὰ ἐνδεχόμενα ἢ μᾶλλον τὰ ἤδη συμβαίνοντα, γιὰ τὰ ὁποῖα δὲν χρειάζεται καν φαντασία.

Στηριγμένη ὑπερβολικὰ στὰ δεκανίκια ψυχολογικῶν καὶ κοινωνιολογικῶν θεωριῶν τοῦ συρροῦ ἡ σύγχρονη Παιδαγωγικὴ, οὐσιαστικὰ οὐραγός, ἐπιδιώκει συνήθως συμβιβασμοὺς καὶ προσαρμογές, σὲ τελικὴ ἀνάλυση ἀνελευθέρους. Βαυκαλίζεται μὲ τὰ συνήματα ἀπελευθερώσεως καὶ πρακτικὰ γίνεται συνένοχος σὲ διάφορες ὑποδουλώσεις· ὅπως λ.χ. ἡ ἐν ὀνόματι τῆς ψυχικῆς ἀπελευθερώσεως ἀπὸ τὰ «ταμπού» ἔμμεση καὶ ὑπὸ ἐλεγχον ὑποδούλωση στὰ πάθη, ἡ ἐν ὀνόματι τῆς προόδου καταστροφή τοῦ περιβάλλοντος, ἡ ἐν ὀνόματι τῆς συντριβῆς τοῦ κατεστημένου μαζοποίησης κ.τ.τ.

7. – Στὴ χριστιανικὴ ζωὴ ἡ ἀπελευθέρωση ἀρχίζει καὶ συνεχίζει ὡς ἐσωτερικὸ ἀγώνισμα κατὰ τοῦ ἐγωῖσμοῦ καὶ τῶν παθῶν, πού φωλιάζουν στὴν ψυχὴ σὰν πεμπτοφαλαγγίτες, σύμμαχοι τοῦ προσωπικοῦ κακοῦ. Ἡ νικηφόρα διεξαγωγὴ αὐτοῦ τοῦ ἀγώνα εἶναι ἀδύνατη χωρὶς τὴ θεία βοήθεια. Εἶναι ὀδυνηρὴ ἡ διαπίστωση πόσο εὐκόλα ξεπέφτει ὁ ἄνθρωπος διαψεύδοντας ἀκόμη καὶ τὸν ἑαυτὸ του.

Στὴν Ἁγία Γραφὴ ἡ ἔννοια τῆς παιδείας ἀναφέρεται τόσο στὶς σχέσεις μας μὲ τὸ Θεό, ὅσο καὶ στὶς ἀνθρώπινες σχέσεις. Αὐτὰ τὰ δύο ἐπίπεδα συνδέονται ἄμεσα, συγκρίνονται καὶ παραλληλίζονται⁸.

Κατ' ἐξοχὴν ἐδῶ παιδεῖα καὶ ἀγωγή ταυτίζονται, ἀφοῦ ὁ ὅρος παιδεῖα χρησιμοποιεῖται κυρίως γιὰ τὴν ἀγωγή τῆς ψυχῆς, ὅχι τὴ διανοητικὴ, γραμματειακὴ, σχολικὴ μόρφωση, ἀλλὰ τὴν παιδαγωγία πατρὸς πρὸς υἱόν.

7. «καὶ δὴ καὶ Σοφοκλεῖ ποτε τῷ ποιητῇ παρεγενόμην ἐρωτωμένῳ ὑπὸ τινος· «Πῶς», ἔφη, «ὦ Σοφόκλεις, ἔχεις πρὸς τάφροδῖαι; ἔτι οἷός τε εἶ γυναικὶ συγγίνεσθαι»; καὶ δς, «Εὐφήμε!», ἔφη, «ὦ ἄνθρωπε· ἀσμενέστατα μέντοι αὐτὸ ἀπέφυγον, ὥσπερ λυπῶντά τινα καὶ ἀγριον δεσπότην ἀποδράς·» εὐ οὖν μοι καὶ τότε ἐδοξεν ἐκεῖνος εἰπεῖν, καὶ νῦν οὐχ ἦπτον. παντάπασι γάρ τῶν γε τοιούτων ἐν τῷ γήρᾳ πολλὰ εἰρήνη γίγνεται καὶ ἐλευθερία» (Πλατ. Πολ. 329 b-c).

8. «τὰ τέκνα ὑπακούετε τοῖς γονεῦσιν ὑμῶν ἐν Κυρίῳ... καὶ οἱ πατέρες μὴ παροργίζετε τὰ τέκνα ὑμῶν, ἀλλ' ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδεῖα καὶ νοουθεσίᾳ Κυρίου» (Ἐφεσ. 6, 1-4). – «υἱέ μου, μὴ ὀλιγῶρει παιδεῖας Κυρίου... ὃν γάρ ἀγαπᾷ Κύριος παιδεύει... Εἰς παιδείαν ὑπομένετε, ὡς υἱοὶς ὑμῖν προσφέρεται ὁ Θεός· τίς γάρ ἐστιν υἱός, ὃν οὐ παιδεύει πατήρ; εἰ δὲ χωρὶς ἐστε παιδεῖας, ἥς μέτοιχοι γεγόναισι πάντες, ἄρα νόθοι ἐστέ καὶ οὐχ υἱοί. εἰτα τοὺς μὲν τῆς σαρκὸς ἡμῶν πατέρας εἶχομεν παιδευτάς καὶ ἐνετρεπόμεθα· οὐ πολλῷ μᾶλλον ὑποταγησόμεθα τῷ πατρὶ τῶν πνευμάτων καὶ ζήσομεν; οἱ μὲν γάρ πρὸς ὀλίγας ἡμέρας κατὰ τὸ δοκοῦν αὐτοὺς ἐπαιδεύον, ὁ δὲ ἐπὶ τὸ συμφέρον, εἰς τὸ μεταλαθεῖν τῆς ἀγιότητος αὐτοῦ. πᾶσα δὲ παιδεῖα πρὸς μὲν τὸ παρὸν οὐ δοκεῖ χαρὰς εἶναι, ἀλλὰ λύπη, ὕστερον δὲ καρπὸν εἰρηνικὸν τοῖς δι' αὐτῆς γεγυμνασμένοις ἀποδίδωσι δικαιοσύνης» (Ἐβρ. 12, 5-11).

Ἡ Ἐκκλησία, ὅπου πρυτανεύει ἡ πατρική αὐτὴ σχέση, μοιάζει μὲ μιά μεγάλη σχολὴ πνευματικῆς πατρότητος. Ὁ λόγος τοῦ Γρηγορίου τοῦ Θεολόγου γιὰ τὴν «τέχνη τεχνῶν καὶ ἐπιστήμη ἐπιστημῶν» ἀναφέρεται κυρίως στὴν Ποιμαντική, ὅπως ἀποκαλεῖται ἡ φροντίδα τῆς Ἐκκλησίας γιὰ τὴν ἀγωγή τοῦ ἀνθρώπου, ἀνεξαρτήτως ἡλικίας. Σὲ κανένα ἄλλο χώρο δὲν καλλιεργεῖται τόσο μία *διὰ βίου παιδεία!*

Ἡ πατερική σκέψη στάθηκε μὲ διάκριση ἀπέναντι στὰ διάφορα διδάγματα τῶν σοφῶν. Ἐτίμησε κατ' ἀρχὴν καὶ σ' αὐτὸν τὸν τομέα τὸν ἀνθρώπινο μόχθο. Ἔχει τονισθῇ ἡ θετικὴ στάση πολλῶν Πατέρων ἀπέναντι στὴν ἐλληνικὴ παιδεία. Ἐκεῖνο ποὺ χρειάζεται διευκρίνιση εἶναι ἡ σχετικότητα μὲ τὴν ὁποία τὴν ἀντιμετωπίζουν. Τὴ χρησιμοποιοῦν, τὴν ἐντάσσουν (ἀκόμη καὶ στὴν εἰκονογράφηση τῶν ναῶν),⁹ τὴν αἰσθάνονται ὡς *προπαρασκευή*, τὴ συντηροῦν, ἀλλὰ ποτὲ δὲν τὴν ἐξισώνουν. Ἑλληνο-χριστιανικὴ σύζευξη δὲν νοεῖται (ὅπως παρετήρησε φίλος νομικός) παρὰ μόνον ὑπὸ τὴν ἔννοια ἐνὸς γάμου μὲ ὑποταγὴ τῆς ἐλληνικῆς παιδείας εἰς τὸ *ὑπερέχον τῆς γνώσεως Χριστοῦ Ἰησοῦ*¹⁰.

Ἔτσι φθάνομε στὸν Ἀγ. Γρηγόριο τὸν Παλαμᾶ, ποὺ στὴν αὐγὴ τῆς Ἀναγέννησης, μπροστὰ στὸν πειρασμὸ τῆς δυτικῆς Θεολογίας νὰ *θεωρήσῃ ἀπαραίτητη* τὴν «ἐξω σοφία» γιὰ τὴ χριστιανικὴ ζωὴ καὶ σωτηρία, αὐτὸς τὴν ἐμφανίζει ὡς μέλι ἀνάμικτο μὲ δηλητήριο καὶ τὴν τεκμηριώνει ἀνιογραφικὰ ὡς «ἐκπῶσιν σοφίας», «μωρία», «κενὴ ἀπάτη».... Γιατί;

Πρόκειται ἄραγε γιὰ ἀπολάκτιση καὶ ἀπεμπόληση σεβαστῶν δασκάλων ἀπὸ ἀγαπημένο μαθητὴ, ποὺ κάποτε φθάνει νὰ γίνῃ ἐξομότης; Πῶς νὰ δοῦμε τόση ἀγνωμοσύνη σὲ ἀνθρώπο ποὺ μπορεῖ καὶ ἀναφέρεται στὴν ἐμπειρία τοῦ φωτός; Ἐξ ἄλλου δὲν προσπαθεῖ νὰ κρύψῃ τὴν ἐλληνικὴ παιδεία του, ποὺ μᾶς γίνεται σὲ πολλὰς ἐπὶ μέρους περιπτώσεις, ἀλλὰ καὶ στὴν ὅλη γραφὴ του, φανερῇ.

Ἔχει ἀσφαλῶς ὑπόψη του τὴ θετικὴ ὑπογράμμιση τῆς «ἐξωθεν παιδεύσεως», ποὺ κάνει ὁ συνώνυμός του, ὁ Θεολόγος στὸν Ἐπιτάφιον εἰς τὸν Μ. Βασίλειον: «Οἶμαι δὲ πᾶσιν ἀνωμολογῆσθαι τῶν νοῦν ἐχόντων, *παίδευσιν τῶν παρ' ἡμῖν ἀγαθῶν εἶναι τὸ πρῶτον*· οὐ ταύτην μόνην τὴν εὐγενεστέραν καὶ ἡμετέραν, ἢ πᾶν τὸ ἐν λόγοις κομψὸν καὶ φιλότιμον ἀτιμάζουσα μόνης *ἔχεται τῆς σωτηρίας καὶ τοῦ κάλλους τῶν νοουμένων*· ἀλλὰ καὶ τὴν *ἐξωθεν ἣν πολλοὶ Χριστιανῶν διαπτύουσιν ὡς ἐπίθουλον καὶ σφαλερὰν καὶ Θεοῦ πόρρω θάλλουσαν, κακῶς εἰδότες... Οὐκοῦν ἀτμαστέον τὴν *παίδευσιν*...*»¹¹. Καὶ δὲν βλέπει ἀντίθεση σ' αὐτὰ καὶ στο ἀκόλουθο ἀπόσπασμα τοῦ ἴδιου πατρὸς (ποὺ παραθέτει ὁ Γρηγόριος Παλαμᾶς στὸ τέλος τοῦ πρώτου λόγου τῆς α' τριάδος Ὑπὲρ τῶν *ιερώς ἡσυχάζοντων*):

9. Πρβλ. Κ. Σπεταιριέρη, *Εἰκόνες Ἑλλήνων Φιλοσόφων εἰς ἐκκλησίαις*. Ἀθ. 1964, καὶ συμπληρωματικῶς *ΕΕΦΣΠΑ*, 24 (1973-74) 397-436.

10. Πρὸς Φίλιπ. 3, 8.

11. Γρην. Ναζ. Λόγος ΜΓ', κεφ. ια'. PG 36, 508-509.

«Σοφία πρώτη βίος ἐπαινετός. Σοφία πρώτη σοφίας ὑπερορᾶν τῆς ἐν λόγῳ κειμένης καὶ στροφαῖς λέξεων καὶ ταῖς κιθόῃσι καὶ περιτταῖς ἀντιθέσει. Ταύτην ἐπαινῶ... μεθ' ἧς ἀλείεις τὴν οἰκουμένην ὅλην τοῖς τοῦ εὐαγγελίου δεσμοῖς ἐσαγήνευσαν τῷ συντετελεσμένῳ καὶ συντετμημένῳ λόγῳ τὴν καταργουμένην σοφίαν νικήσαντες».¹² Διότι ὁ Θεολόγος στὸν μὲν Ἐπιτάφιο προφυλάσσει τοὺς πιστοὺς ἀπὸ τὸ φανατισμὸ, τὴν ὑποκριτική περιφρόνηση τοῦ ἀνθρώπου μόχθου, τὴν ἄγνοια τοῦ θείου σχεδίου, ὅσον ἀφορᾷ τὴν *Εὐαγγελικὴ προπαρασκευή*¹³ τοῦ κόσμου, καὶ τὴν ὀκνηρία μπροστὰ στοὺς κόπους τῆς παιδείας· στὸ δὲ παρατιθέμενο ἀπὸ τὸν Παλαμὰ παραπάνω ἀπόσπασμα, τονίζει τὴ χαρακτηριστικὴ τῆς πίστεως ὑπέρβαση, ποὺ σὲ δεδομένη στιγμή τὰ πάντα θεωρεῖ *σκύβαλα* μπροστὰ στὴν ὑπεροχή «τῆς γνώσεως Χριστοῦ Ἰησοῦ».

8. – Θὰ ἦταν χρήσιμο νὰ βγάλουμε πλήρη καὶ ὀρθὰ συμπεράσματα γιὰ τὴν παιδεία ἀπὸ τὴ θεώρηση τοῦ Ἀρχιεπισκόπου Θεσσαλονίκης καὶ τὶς τελευταῖες ἀναλαμπές τοῦ φθίνοντος Μέσου Ἑλληνισμοῦ, ὅπως ἐκφράζεται σὲ δύο λόγους του «Ἐπὲρ τῶν *ιερώς ἡσυχάζοντων*»¹⁴. Ἡ μελέτη αὐτὴ δὲν θὰ ἔδινε σὲ μᾶς ἀφορμὴ κυρίως γιὰ μιὰ ἱστορικὴ, ψυχολογικὴ ἢ καὶ κοινωνιολογικὴ ἐρμηνεία τῆς διαφορετικῆς θέας τοῦ ἀνθρώπου, τοῦ κόσμου, τῆς παιδείας καὶ τοῦ πολιτισμοῦ μεταξὺ Ἀνατολῆς καὶ Δύσεως. Θὰ μᾶς ἔδινε προπαντὸς τὴ δυνατότητα νὰ ἐμβαθύνουμε καὶ νὰ ἀξιοποιήσουμε καλύτερα τὴν κληρονομιά ποὺ φέρνουμε μαζί μας καὶ πού, ἐνῶ σ' ἓνα βαθμὸ ἐπιδρᾷ ἀναμφίβολα στὴ σύγχρονη πνευματικὴ μας ζωὴ, μένει συχνότατα ἀνεκμετάλλευτη, συγκεκαλυμμένη καὶ ἀγνωσμένη, κάτω ἀπὸ πιέσεις καταστάσεων, μιμησεις ξένων προτύπων, πεσμένο ἠθικὸ, κοινωνικοπολιτικὴ παθολογία. Ὅποτε καὶ ἡ ἐπίδρασή της φαίνεται ἀναιμικὴ, δυσδιάκριτη, τυπικὰ συντηρητικὴ, καὶ ἔτσι δὲν ἀποδίδει ἀνάλογα μὲ τὴν δύναμη καὶ τὴν ἀξία της· μένει οὐσιαστικὰ ἀνενέργητη ὅσον ἀφορᾷ τὴν πνευματικὴ μας ἀνάπτυξη, πρῶτα σὲ ἐθνικὸ καὶ ἔπειτα σὲ οἰκουμενικὸ ἐπίπεδο.

Μποροῦμε βέβαια νὰ υποθέσουμε ὅτι ἡ οὐσιαστικὴ ἀπουσία ἀπὸ τὸ Νεοελληνικὸ χώρο ἐνὸς ἰσχυροῦ ρεύματος ἄθεου ἀνθρωπισμοῦ, ἀντίστοιχου πρὸς αὐτὸν ποὺ γνώρισε ἡ Δύση· ὁ περιορισμὸς πολλῶν ὑπερβολῶν τοῦ κλασικισμοῦ· ἡ κατὰ τὸ δυνατόν εὐρύθυμη καὶ ἰσόρροπη κατανομὴ μεταξὺ παιδείας καὶ ἐργασίας, θεωρίας καὶ πράξεως, κ.ἄ. τέτοια χαρακτηριστικὰ τῆς ψυχουσυνθέσεως καὶ τοῦ Νεοελληνικοῦ τρόπου ζωῆς, ὀφείλονται στὴ θεώρηση τῶν σχέσεων ἐλληνικῆς καὶ χριστιανικῆς παιδείας, ὅπως τὴ διετύπωσε μεταξὺ ἄλλων κατ' ἐξοχὴν ὁ Γρηγόριος ὁ Παλαμᾶς.

Αὐτὰ ὅμως δὲν σημαίνουν πῶς ἔχει λυθῇ τὸ Νεοελληνικὸ παιδευτικὸ

12. Τοῦ αὐτοῦ Λόγος ΙΣΤ', κεφ. 2. PG 35, 936 B-C.

13. Πρβλ. τὸ ὁμώνυμο σύγγραμμα τοῦ Εὐσεβίου Καισαρείας.

14. Στὸν πρῶτο λόγο τῆς α' καὶ στὸν πρῶτο τῆς β' τριάδος (βλ. Γρηγορίου τοῦ Παλαμᾶ, *Συγγράμματα*, ἐκδ. Π. Χρήστου, Θεσ/κη 1962, τόμ. Α', σ. 313 κ.ε.).

πρόβλημα. Κάθε άλλο. Είμαστε ἐθνικῶς ἀρκετὰ συγκεχυμένοι ὡς πρὸς τὸ ποία εἶναι ἡ παιδεία ποὺ μᾶς χρειάζεται καὶ μᾶς ταιριάζει. Συνήθως ἀκολουθοῦμε ἄλλους, ἀντιγράφουμε καὶ μεταφέρουμε τὰ συστήματά τους. Ἄν ὁμως θέλωμε νὰ ἐμβαθύνουμε λίγο περισσότερο στὴν πνευματικότητα τοῦ λαοῦ μας καὶ νὰ κατανοήσουμε τὴν ἐπίδραση ποὺ ἔχει στὶς στάσεις μας ἀπέναντι στὴν ἀγωγή καὶ στὴν ἐκπαίδευση, θὰ βρίσκαμε, νομίζω, βαθεῖς λόγους γιὰ τὸν τύπο τῆς παιδείας ποὺ διασώθηκε μέσῳ τῆς Τουρκοκρατίας· γιὰ τὸ ἰδιόμορφο τοῦ τόπου μας πέρασμα ἀπὸ μιὰ παιδεία ποὺ τὴν ἔθαλπε ἡ Ἐκκλησία, στὸν κρατικὸ ἐκπαιδευτικὸ θεσμό, χωρὶς τίς ἐντονες συγκρούσεις ποὺ ἔγιναν σὲ ἄλλες εὐρωπαϊκὲς χώρες· γιὰ τὸν τύπο τοῦ «*Νεοελληνικοῦ διαφωτισμοῦ*» κλπ.

Ἡ θύραθεν σοφία καὶ γνῶσις δὲν ἔγινε ἐδῶ *ancilla theologiae* (μὲ τὸν τρόπο τουλάχιστον ποὺ ἔγινε στὴ Δύση). Ἕνας πολὺ πιὸ διακριτικὸς καὶ ἐλευθερὸς χειρισμὸς δὲν καταδυνάστευσε τὴν κοσμικὴ σοφία, ἀλλὰ καὶ δὲν τῆς ἐπέτρεψε νὰ ὑπερυψωθῇ σὲ νέα θεότητα, μὲ συνέπεια νὰ γλυτώσουμε ἀπὸ πολλὰ ἀτυχήματα τῆς λεγομένης «προόδου» καὶ νὰ καθυστερήσουμε τὴν εἰσοδὸ μας στὴν τυραννία τῆς τεχνικῆς, ὡς τίς μέρες μας, ὁπότε ἔχει ἀρχίσει νὰ γίνεται συνειδητοποίηση παγκόσμια ἢ ἀνάγκη ἀπελευθερώσεως τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τὰ δεσμά της.

Βέβαια στὸν τόπο μας (συντελώντας καὶ ἡ δουλεία), δὲν ἀναπτύχθηκαν οἱ ἐπιστῆμες ὅσο στὴ Δύση μετὰ τὴ θρησκευτικὴ τους αὐτονόμηση. Ἀλλὰ ἡ πνευματικὴ μας παράδοση δὲν μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ παρὰ μόνον ὡς εὐνοϊκὴ καὶ θετικὴ ἀτμόσφαιρα γιὰ τὴ βαθειὰ μελέτη καὶ καλλιέργεια, ὑπὸ τὸν ὅρο ὅτι ἡ γνῶση θὰ ἀναγνώριζε τὰ ὅριά της, τὴ δυνατότητα ὑπερβάσεως της καὶ θὰ ἦταν ἀνοιχτὴ στὴν πνευματικὴ ζωὴ.

Μιὰ τέτοια ἐρμηνεία ὁμως θὰ ἀνέτρεπε τὴν ἐπικρατοῦσα σὲ πολλοὺς ἀντίληψη, ὅτι ὁ ἡσυχασμὸς λ.χ. εἶναι *ὀμφαλοσκοπία*, καὶ ὅτι ὁ Ἀθανάσιος ὁ Πάριος, ποὺ ἔγραψε τὴν *Ἀντιφώνησιν πρὸς τὸν παράλογον ζῆλον τῶν ἀπὸ Εὐρώπης ἐρχομένων φιλοσόφων...*¹⁵ δὲν εἶναι παρὰ στενοκέφαλος σκοταδιστής. Θὰ καταλαβαίναμε καλύτερα γιὰτί ἕνας Κόντογλου τὸν ἀποκαλοῦσε «*ὄσιο πατέρα ἡμῶν*»· γιὰτί ἕνας Παπαδιαμάντης (ποὺ εἶχε τὸν Ἀθανάσιο πνευματικὸ του πρόγονο)¹⁶ δὲν εἶναι ἕνα περιεργὸ μετέωρο στὰ Γράμματά μας, ἀλλὰ μιὰ ὁλόκληρη παρουσία, ποὺ βγαίνει ἄμεσα ἀπὸ τὴν πνευματικότητα τῆς καθ' ἡμᾶς Ἀνατολῆς.

9. – Ἄν ἔλθουμε τώρα στὴ νεώτερη ἐκπαιδευτικὴ μας ἱστορία, βλέπουμε ὅτι διεταράχθη κατὰ καιροὺς ἀπὸ ἐντάσεις καὶ ἀντιθέσεις, ἡ πιὸ μεγάλη ἀπὸ τίς ὁποῖες φαίνεται νὰ στάθηκε αὐτὴ ποὺ προκάλεσε ὁ δημοτικισμὸς.

15. Ὁ τίτλος συμπληρώνεται ὡς ἐξῆς... «*δεικνύουσα ὅτι μάταιος καὶ ἀνόητος εἶναι ὁ ταλανισμὸς ὅπου κάμνουνι τοῦ Γένους μας καὶ διδάσκουσα ποία εἶναι ἡ ὄντως καὶ ἀληθινὴ φιλοσοφία. Τούτοις προσετέθη καὶ παραίνεις ὠφελιμωτάτῃ πρὸς τοὺς ἀδεῶς πέμποντας τοὺς υἱοὺς τῶν εἰς τὴν Εὐρώπην χάριν πραγματείας...*», *Ἐν Τριεστίῳ 1802*.

16. Πρβλ. Κ. Μπασιᾶ, *Παπαδιαμάντης*. Ἀθ. 1974² (1962), σ. 35 κ.ε.

Τό κίνημά του περιστράφηκε γύρω από τη γλώσσα, ὅμως εἶχε πολὺ εὐρύτερες φιλοδοξίες ἀνανεώσεως καὶ ἀλλαγῆς στὴν πνευματικὴ καὶ κοινωνικὴ ζωὴ τοῦ τόπου.

Μεταξὺ τῶν ἄλλων ἀμφισβητήθηκε ἡ παλιὰ ἐκπαιδευτικὴ παράδοση καὶ πλήθυναν τὰ αἰτήματα γιὰ ἀνανέωση τῶν μεθόδων, τῶν μέσων καὶ τῆς νοοτροπίας στὸ χῶρο τοῦ σχολείου. Τὴν ἀμφισβήτηση αὐτὴ δὲν τὴ βλέπουμε μόνο στὸν Δελμοῦζο καὶ τοὺς ἄλλους ἐκπροσώπους τοῦ κυρίως ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ. Μποροῦμε νὰ τὴν ἐντοπίσουμε ἐπίσης λ.χ. στὸν Πάλλη καὶ τὸν Ἑφταλιώτη, ποὺ πάσχισαν νὰ ἐλευθερωθοῦν ἀπὸ τὶς σχολικὲς ἐπιδράσεις τῆς παιδικῆς τους ἡλικίας, ἀν καὶ αὐτὲς φαίνεται νὰ τοὺς ἀκολουθοῦν ὡς τὰ γεράματα. (Ἑλλοιῶς πῶς ἐξηγεῖται ἡ ἐντονὴ προσπάθεια νὰ τὶς ἀποβάλουν καὶ ἡ ὑποτίμησή τους γι' αὐτὲς, ἀπὸ δυὸ ἀνθρώπους ποὺ ἀσχολήθηκαν μὲ τὸν Κερδῶο Ἑρμῇ στὰ ξένα;...). Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ ἀντιλαμβάνεται κανεὶς τὸν ἐντονα διδακτικὸ χαρακτῆρα τοῦ ἔργου τους καὶ πείθεται ὅτι ἀμφισβητοῦν κάτι, γιὰ νὰ τὸ ἀντικαταστήσουν ὅπωςδῆποτε ἀναλογικά, σύμφωνα μὲ τὰ δικά τους μέτρα. Καὶ οἱ δυὸ τους δὲν χάνουν εὐκαιρίες γιὰ νὰ χτυπήσουν τοὺς δασκάλους καὶ τὸ δασκαλισμό...

Ὅμως καὶ στὶς ἐπικρίσεις κατὰ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ περιλαμβάνεται ἀντίστοιχη ὑποτίμηση τοῦ *παιδαγωγισμοῦ*, τοῦ νέου «ἐπιστημονικοῦ» πνεύματος, ποὺ ἦρθε ν' ἀντικαταστήσῃ τὸν παλιό, δοκιμασμένο τύπο τοῦ δασκάλου¹⁷.

Πρέπει νὰ θεωρήσουμε ὅτι καὶ οἱ δύο αὐτὲς ἀπόψεις ἔχουν τὴν βάση τους, τόσο περισσότερο, ὅσο τὸ ἐκπαιδευτικὸ ἔργο ἀπὸ τὴ φύση του ἦ, γιὰ νὰ εἴμαστε ἀκριβέστεροι, λόγω τῆς φύσεως τοῦ ἀνθρώπου, δασκάλου καὶ μαθητῆ, δὲν στέφεται πάντα μὲ ἐπιτυχία. Ἀντιθέτως, εὐκολα καταρρέουν προγράμματα, μέθοδοι καὶ μέσα, ὅταν λείψῃ ἡ ψυχικὴ δύναμη.

Ἡ διδακτικὴ καὶ παιδαγωγικὴ μας ἱστορία εἶχε ἀσφαλῶς τὶς θετικὲς καὶ τὶς ἀρνητικὲς τῆς πλευρὲς. Ὁ «*δασκαλισμός*» ἀπὸ τὴ μιὰ καὶ ὁ «*παιδαγωγισμός*» ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ ἐκφράζουν ἀκριβῶς κάποιες ἀρνητικὲς ὑπερβολὲς καὶ ἐπισημαίνουν ὀρισμένους παράγοντες ἀποτυχίας τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου. Οἱ ὅροι αὐτοὶ δὲν ἀφοροῦν στενά τὸν τύπο τοῦ δασκάλου, ἀλλὰ θέτουν εὐρύτερα τὸ ἐρώτημα γιὰ τὸ εἶδος τῆς παιδείας – ἐκπαιδεύσεως ποὺ παρέχεται σ' αὐτὸ τὸν τόπο.

Εἶναι λοιπὸν σπουδαῖο νὰ ἐντοπίσουμε μέσα στὴ γενικώτερη ἱστορία τῆς παιδείας μας τὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα, πανάρχαια ἢ νεώτερα, ποὺ μποροῦν ν' ἀποτελέσουν βάση γιὰ τὴ σημερινὴ νεοελληνικὴ ἐκπαιδευτικὴ θεωρία καὶ πράξη μας.

10. – Βέβαια ἐδῶ παρεμβαίνει τὸ ἐρώτημα, τί νόημα ἔχει ἡ ἀναζήτηση

17. Πρβλ. Β. Λαοῦρδα, *Θέματα Παιδείας*, Washington D.C., 1953 (Θεσ/κη 1979²).

τῆς ιδιοτυπίας τῆς δικῆς μας παιδείας, τῇ στιγμῇ ποῦ τὰ μεγάλα προβλήματα εἶναι κοινά, τουλάχιστον γιὰ εὐρείες ομάδες ἐθνῶν, ἂν ὄχι πανανθρώπινα;

Κατ' ἀρχήν, ἐφ' ὅσον ὁ κάθε λαός ἔχει τὴν ιδιαίτερη πνευματικότητά του καὶ τὴν πολιτιστικὴ του παράδοση, δὲν μπορούμε νὰ ποῦμε ὅτι ἡ κοινότης τῶν προβλημάτων παιδείας ἔχει τὴν ἴδια μορφή καὶ τὴν ἴδια ἔκταση μὲ τὴν κοινότητα στὰ οἰκονομικά λ.χ. ζητήματα. Τὰ θέματα παιδείας πολὺ ἀπέχουν ἀπὸ τοῦ νὰ ἐξαντλοῦνται στὰ κοινὰ προγράμματα καὶ στὴν κοινὴ ὁργάνωση ἐκπαιδευτικῶν συστημάτων. Μολονότι μεγάλο μέρος τοῦ περιεχομένου τῶν σχολικῶν προγραμμάτων εἶναι κοινό, ὅπως συμβαίνει μὲ τὶς μαθήσεις ἐκεῖνες, ποῦ ὁ βασικὸς γλωσσικὸς τους κώδικας εἶναι διεθνῆς (μαθηματικά, φυσικὲς ἐπιστῆμες, φυσικὴ ἀγωγή, ἓνα μέρος τῶν καλλιτεχνικῶν μαθημάτων), ἀρκετὰ βασικὰ μαθήματα στηρίζονται στὴν ιδιότυπη πνευματικότητα τοῦ κάθε λαοῦ. Ἰδίως λαοί, ὅπως ὁ δικός μας, μὲ μακρὰ παράδοση, εἶναι ἀδιανόητο νὰ τὴν παραθεωρήσουν κατὰ τὴ ρύθμιση τῶν ἐκπαιδευτικῶν τους προγραμμάτων.

11. – Ἀναζητῶντας τὴν παράδοσή μας ἀποτελεσματικότητα γιὰ τὴ σύγχρονη ἐκπαίδευση καὶ ἀγωγή, ψάχνουμε στὸ θησαυροφυλάκιό της ἀξίες μὲ ἀντίκρουσμα, ποῦ μπορούν νὰ χρησιμοποιηθοῦν στὴ σημερινή ζωή. Ὅσα δηλ. στοιχεῖα μπορούν σήμερα νὰ ἐμπλουτίσουν ἀποτελεσματικά (ὄχι, βέβαια, μὲ τὴ στενὴ ὠφελιμιστικὴ ἔννοια) τὴν παιδευτικὴ λειτουργία.

Ἀλλὰ μὲ ὅλες αὐτὲς τὶς ἀναζητήσεις θὰ φθάσουμε ἄραγε νὰ μιλάμε γιὰ ἑλληνικὴ Παιδαγωγική; Ποῦ κυρίως θὰ μπορούσαμε νὰ τὴν ἐντοπίσουμε; πῶς νὰ τὴν περιγράψουμε;

Εἶναι φυσικὸ, πολλὰ στοιχεῖα ἀπὸ τὴν παλαιὰ παιδαγωγικὴ (ὅπως καὶ ἀπὸ τὴν πολιτιστικὴ γενικὰ) παράδοση νὰ εἶναι πεπαλαιωμένα. Ἐντούτοις φαίνεται ἐκπληκτικὴ ἡ ἰσχὺς ἀρκετῶν ἄλλων, ποῦ διεκδικοῦν κατὰ κάποιον τρόπο, ὄχι ἀπλῶς νὰ διατηρηθοῦν στὴ σημερινὴ ἐποχὴ, ἀλλὰ νὰ παίξουν πρωτεύοντα ρόλο.

Ἄν στὴν ὁργάνωση τῆς ἐκπαιδεύσεως, στὴν τεχνολογία, καὶ στίς ἐπιστῆμες ἐπιδιώκουμε τὸν ἐκσυγχρονισμό· στὰ θέματα ποῦ κρατοῦν ἀπὸ τὴν πνευματικὴ μας παράδοση ἀναζητοῦμε τὴν ἀνανέωση. Ἀλλὰ τὰ πράγματα περιπλέκονται ὄχι τόσο ἀνάμεσα στὴν παράδοση καὶ στὸν ἐκσυγχρονισμό, ὅσο πρωταρχικὰ στίς στάσεις μας ἀπέναντι τὴν παράδοση. Γι' αὐτὸ θὰ ἦταν κεφαλαιῶδες νὰ ξεκαθαριστῇ σήμερα ξανά τὸ ζήτημα τῶν σχέσεων τῆς ἐκπαιδεύσεώς μας μὲ τὴν πολύπτυχη πνευματικὴ καὶ πολιτιστικὴ μας κληρονομιά. Ἐγχείρημα δυσκολώτατο στὴν πράξη καὶ στὴ θεωρία, ἀφοῦ ἀφορᾷ ὁλόκληρη τὴν ἀνθρωπολογία μας καὶ τὴ ζωὴ μας.

Ποιές εἶναι οἱ σημερινὲς στάσεις τῶν Νεοελλήνων ἀπέναντι τὴν παράδοση;

Τὸ θέμα ἐπιδέχεται μακρὰ μελέτη καὶ θὰ ἐβλαπταν οἱ προχειρολογίες. Μὲ τὴν ἐπιφύλαξη αὐτὴ θὰ μπορούσε κανεὶς νὰ πῇ λ.χ. ὅτι οὔτε μέσα

στο χώρο του Δημοτικισμού δεν υπάρχει μιὰ ενιαία τέτοια στάση, αλλά πολλές, και αυτό τὸ χαρακτηριστικὸ δεν θὰ ἔπρεπε νὰ παραθεωρῆται ἀπὸ ὅσους μιλοῦν σχετικὰ μὲ τὸ κίνημα αὐτό. Ὅσο γιὰ τὴν ἀπέναντι ὁχθῃ, ἡ ποικιλία τῶν στάσεων ἐνδέχεται νὰ εἶναι ἀκόμη μεγαλύτερη, ἀφοῦ δεν μπορούμε κὰν νὰ δώσουμε στὴν ὁχθῃ αὐτὴ ἓνα γενικὸ ὄνομα.

Ἄν αὐτὰ συμβαίνουν στοὺς διανοομένους μας, ὁ ἀπλὸς λαός, μὲλο ποὺ κουβαλάει συνειδητὰ ἢ τίς πιὸ πολλές φορές ἀσυνειδητὰ τὴν παράδοσιν καὶ εἶναι πλησιέστερα σ' αὐτή, ἐπηρεάζεται τόσο ἀπὸ τὰ αἰτήματα ἐκσυγχρονισμοῦ καὶ ἀλλαγῆς, ὅσο καὶ ἀπὸ τίς στάσεις τῆς πνευματικῆς ἡγεσίας, σὲ βαθμὸ ποὺ καὶ αὐτὸς τελικὰ νὰ στέκεται μὲ πολλοὺς τρόπους ἀπέναντι στὴν παράδοση.

Στὸν στενότερο τώρα ἐκπαιδευτικὸν χώρο, βλέπουμε τὴν ποικιλία τῶν στάσεων νὰ φθάνη κάπως ἀργὰ ὡς ἐδῶ, ἔτσι ὥστε σὲ περιόδους ἀλλαγῆς, σὰν τὴ σημερινή, τὸ σχολεῖο νὰ παρουσιάζεται ἀνεδαφικὰ προσηλωμένο σὲ παλαιότερες ἀρχές καὶ στάσεις καὶ σὲ μιὰ παράδοση δίχως ἀντίκρουσμα.

Ἀντιμετωπίζοντας λοιπὸν στὴν Ἑκπαίδευσιν τὴν παράδοση ὑπὸ τὸ πρῖσμα τῆς ἀποτελεσματικότητος, θὰ λέγαμε ὅτι εἶναι δύσκολο νὰ ἀρνηθῇ κανεὶς τὴν ἀντοχή, ποὺ ἐπέδειξαν μέχρι σήμερα οἱ Ἀρχαῖοι Ἑλλήνες κλασικοὶ (συγγραφεῖς, στοχαστές, πολιτικοὶ, καλλιτέχνες), ἡ γλῶσσα τους, ἡ διανοητικὴ, ἡ αἰσθητικὴ καὶ ἡ ἠθικὴ τους ἀξία. Ἡ ἑλληνικὴ γλῶσσα ἔχει δεῖξει τὸ κάλλος τῆς καὶ τὴν δημιουργικότητά της στὶς τέχνες τοῦ λόγου, στὴ διατύπωση τοῦ στοχασμοῦ, στὸν ἐμπλουτισμὸ τῶν συγχρόνων γλωσσῶν. Τὸ ἑλληνικὸ παιδευτικὸ ἦθος μὲ τὸν τονισμὸ τῆς ἀρετῆς καὶ τῇ φιλοσοφικῇ ἀναζήτησιν, οἱ εἰκαστικὲς τέχνες μὲ τὴν κλασσικὴν τελειότητα τους δεν ἔδωσαν ἀπλῶς μέτρα γιὰ τίς ἀναγεννήσεις τῶν διαφόρων ἐποχῶν. Ἐξακολουθοῦν νὰ ἔχουν τὴν πρώτη θέσιν στὸν πολιτισμὸ μας σήμερα. Ἡ ἀντοχὴ αὐτὴ σημαίνει πολλὰ καὶ ὑποβάλλει τὴν ἰδέαν πὼς συνεχίζεται ἡ ἀποτελεσματικότητά τους, τόσο περισσότερο ὅσο πολλαπλασιάζονται τὰ ἀδιέξοδα· τρόποι ζωῆς ἀπομακρυσμένοι ἀπὸ ἀρχαῖες ἀξίες μᾶς φτωχαίνουν ἀπελπιστικὰ καὶ μᾶς ὁδηγοῦν σὲ ἀλυσσώδεις καταστροφές (ὑπερτροφία τῆς τεχνικῆς, ἀπώλεια δυνατότητας ἐλέγχου τῆς, βάνουση «παράχρηση» τοῦ περιβάλλοντος κ.τ.ῶ).

Εἶναι βέβαια γεγονὸς, πὼς ὁ ἀρχαῖος κόσμος ἔχει πρὸ πολλοῦ καταρρεῦσει, καὶ προσπάθειες ἀναβιώσεώς του στάθηκαν κατὰ καιροῦς, ἂν ὄχι γελοῖες, μάταιες. Ὅταν μιλάμε ἐπομένως γιὰ ἀντοχὴ καὶ ἀποτελεσματικότητά τῆς κλασσικῆς μας κληρονομιάς, δεν μπορούμε νὰ ἐννοοῦμε ἀναλλοίωτῃ τὴ συνέχεια τῆς ἀρχαίας ζωῆς σὲ ὅλο της τὸ φάσμα. Ἐχει ἤδη ἀλλοιωθῇ ἀπὸ αἰῶνες, ἰδίως ἀπὸ τότε ποὺ ὁ Χριστιανισμὸς, τὸ ἄλλο παράδειγμα ἀντοχῆς, ὑποκατέστησε πλήρως τὴν ἀρχαίαν θρησκείαν.

Σὲ διαφορετικὸ, ὑψηλότερο ἐπίπεδο ἀπὸ τὴ γόνιμῃ σήμερα κλασσικὴ μας κληρονομία, μὲ ἀπόλυτη δογματικὴ συνοχή, μὲ βαθύτατες ἐπιδράσεις στὴ θεμελίωσιν καὶ διατήρησιν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, ἡ πνευματικὴ παράδοσιν τῆς Ὁρθόδοξης Ἐκκλησίας τηρήθηκε ἀναλλοίωτῃ μέσα ἀπὸ θυελλώδεις περιόδους διωγμῶν καὶ αἱρέσεων, ποὺ ὀριοθετοῦν τὴν ἱστορίαν τῆς τῇ

συμμετοχή της δηλ. στο γίνεσθαι, στήν αλλαγή και στήν εξέλιξη του κόσμου. Συμβαίνει έδω ό,τι με τό ανθρώπινο πρόσωπο διατηρεί τήν ταυτότητά του μέσα στο ρεύμα του χρόνου, παρά τίς ψυχοσωματικές του αλλαγές και τίς αλλαγές του περιβάλλοντος. Ανάλογα μπορούμε νά ποῦμε και γιά τήν έθνική μας ταυτότητα και συνείδηση.

Τό θέμα είναι νά καταλάβουμε στο βάθος τά θησαυρίσματα, πού κουβαλάμε από παλιά, τίς σχέσεις τους, τίς αντίθέσεις τους και τή σημερινή γιά μās αποτελεσματικότητά τους. Άλλοιώς ματαιοπονούμε ξεφεύγοντας άπλως σέ άξίες άλλης νοοτροπίας, αναζητώντας πειστήρια γιά τήν έσωτερική μας ταυτότητα, τή στιγμή πού μās παρασύρει τό ρεύμα του ώφελιμισμού και ό οικουμενικός όδοστρωτήρας του έκσυγχρονισμού.

12. - Ξεκινήσαμε από τή σημερινή σχέση τής άγωγής με τήν έκπαίδευση, προχωρήσαμε στή διάκριση τής θύραθεν και τής χριστιανικής παιδείας, και καταλήξαμε στή σχέση τής παιδείας με τήν παράδοση στή νεοελληνική έκπαίδευση και στή σημερινή πνευματική ζωή του τόπου. Μιλήσαμε γιά πολλά· ό κόσμος είναι ένιαίος.

Έκείνο πού χρειαζόμαστε επειγόντως σήμερα είναι, νομίζω:

(α) νά ξανασυνδέσουμε τήν έκπαίδευσή μας με τους σχετικούς προβληματισμούς και τή μέθοδο τής έλληνικής φιλοσοφίας, ώστε νά όπλιστούμε, γιά ν' αντιμετωπίσουμε τή σύγχρονη σοφιστεία.

(β) νά αναπτύξουμε σωστές σχέσεις έπιστήμης - θρησκείας - τέχνης, ήδη μέσα στον εκπαιδευτικό θεσμό.

(γ) νά αναπτύξουμε όρθή διά βίου παιδεία και άγωγή· ώστε

(δ) νά άνοιχτούμε στή δυνατότητα προσπελάσεως και υπεربάσεως τής ανθρώπινης γνώσεως, με σεβασμό στο άτέλειωτο μυστήριο πού μās περιβάλλει.

RÉSUMÉ

Th. Papaconstantinou, *Conditions et points de repère d' une pédagogie grecque contemporaine*

C' est un fait qu' actuellement l' instruction occupe le domaine de l' éducation presque en entier, c' est à dire que les buts cognitifs dans l' enseignement l' emportent sur l' éducation du caractère et sur la culture profonde de l' être. Cette constatation donne lieu à la recherche d' une réaction visant la liberté de la personne humaine.

Dans le même contexte, on remarque que le développement socio-économique entraîne profit ou perte, selon l' usage que l' on fait de ses facteurs variés, tels l' automatisme, la technologie la plus poussée et l' éducation même.

La qualification ancienne de la pédagogie comme "art des arts et science des sciences", nous aide à considérer la pédagogie à la fois comme une science appliquée, telle que la médecine, et comme un art, tel que l' architecture. Néanmoins son prestige social semble actuellement plutôt réduit par rapport aux disciplines mentionnées ci-dessus.

D' autre part, l' ancienne distinction entre sagesse "de dehors" (θύραθεν) et sagesse chrétienne paraîtrait fructueuse même à l' heure actuelle; tandis qu' une pédagogie, trop appuyée sur les béquilles des théories psychologiques et sociologiques modernes, souvent ne conduit pas à la libération, mais à la servilité de l' être humain.

Enfin on essaie d' expliquer les raisons pour lesquelles l' attitude d' un Grégoire Palamas vis-à-vis de la sagesse "de dehors" est un sujet digne d' être étudié, si l' on veut bien comprendre l' originalité de notre culture (παιδεία) néohellénique.

En outre, on cherche la manière de fonder une éducation, conforme à cette culture, sur notre patrimoine spirituel tout entier.