

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

ΡΙΖΙΚΕΣ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ
ΣΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΤΟΥ Ν. ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΛ. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ

I

Η σύγκριση και ο παραλληλισμός των φιλοσοφικών αντιλήψεων του Ν. Εξαρχόπουλου και του Αλ. Δελμούζου, όσον αφορά τη στοχοθεσία της παιδείας, δεν θα ήταν δυνατός, αν οι αντιλήψεις αυτές αντιμετώπιζονταν εξωτερικά και πρόχειρα, με τον διαμετρικά δηλαδή αντιθετικό χαρακτήρα που τις κατέγραψε και τις κληροδότησε η φιλολογική και παιδαγωγική παράδοση, χωρίς να δοθεί το ιδιαίτερο βάρος στο βαθύτερο και ουσιαστικό τους περιεχόμενο. Η διαφορά του φωτός και του σκότους, που σε σχήμα χιαστό αξιολογήθηκε ότι χαρακτηρίζει τις σχετικές θέσεις των δύο ανδρών, καθώς και η έλλειψη οποιασδήποτε επικοινωνίας μεταξύ τους συσκοτίζουν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους και τα ιδεώδη που πίστευαν και πρότειναν ότι πρέπει να ακολουθήσει η ελληνική παιδεία.

Το αρνητικό αυτό, για την έρευνά μας, πλαίσιο θα μπορούσε εν μέρει τουλάχιστον να αναιρεθεί, αν χρησιμοποιούσαμε στην παρούσα μελέτη ως επιβοηθητικό στοιχείο την αποδοχή μιας σχηματικής ταυτότητας των δύο παιδαγωγών. Νομίζουμε λοιπόν ότι ο Εξαρχόπουλος θα πρέπει να εκληφθεί ως ο θεμελιωτής της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα, έστω και αυταρχικής, ενώ ο Δελμούζος ως εκείνος που επεχείρησε παράλληλα και επέτυχε, μετά το θάνατό του, τον εκσυγχρονισμό της. Η ανταγωνιστική αυτή σχέση των δύο ανδρών προδίκασε και μία εντελώς διαφορετική πορεία για τον καθένα. Η πορεία του Εξαρχόπουλου ήταν άνετη και επιτυχής, επειδή πέρασε μισόν περίπου αιώνα ως ο καταξιωμένος παιδαγωγός και ο έγκυρος καθηγητής του Πανεπιστημίου, ενώ του Δελμούζου κοπιώδης και βασανιστική, επειδή έβλεπε το δικό του παιδαγωγικό γίγνεσθαι, που οικοδομούνταν με τη μέγιστη δυνατή δυσκολία, να ακυρώνεται, ακόμη και στις ελάχιστες φωτεινές στιγμές που έλαβε το το χρίσμα της επίσημης εκπαίδευσης και την αντίστοιχη αναγνώριση της πολιτείας.

Η αντιπαλότητα αυτή των δύο παιδαγωγών στην εκπαιδευτική ζωή της χώρας, καθόρισε, με αποκλειστικότητα θα μπορούσε να πει κανείς, την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Με τις αντιθετικές τους τάσεις, όχι μόνο στον τομέα των προτάσεων αλλά κυρίως στο επίπεδο της εφαρμογής τους, δημιούργησαν δύο αντίστοιχες σχολές, η πρώτη από τις οποίες επεδίωκε την τυπική εφαρμογή ορισμένων παιδαγωγικών κανόνων που τις χαρακτήριζε η αυταρχικότητα, ο δογματισμός και το αξιωματικό ύφος, ενώ η δεύτερη που διακρινόταν για τη δημοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης, έδωσε σημασία στην ουσιαστική γνώση του παιδιού - το οποίο συνιστά και το αντικείμενο της εκπαίδευσης - και απέφυγε το φαρμαλισμό και την αυταρχικότητα της πρώτης. Η αντίληψη πάντως του Εξαρχόπουλου υπήρξε η επίσημη, αυτή που εξασφάλιζε διαβατήριο για μία επιτυχημένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία, ενώ η αντίστοιχη του Δελμούζου ήταν δύσβατη, γεμάτη δυσάρεστες εκπλήξεις για τους εκφραστές της, οι οποίες περιορίζονταν ή γίνονταν εξοντωτικές, ανάλογα με το βαθμό υποχώρησης ή εμμονής στην υπεράσπισή τους.

Ειδικότερα, η παρουσία του Εξαρχόπουλου στην εκπαιδευτική ζωή της χώρας χαρακτηρίζεται από μία γρήγορη ένταξη και ανέλιξη μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου γίνεται βασικός βραχίονας και ουσιαστικός εκφραστής του¹. Η ενσωμάτωσή του στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας γίνεται χωρίς την επιδίωξη κάποιων αλλαγών-πόσο μάλλον τομών!-ενώ εκείνο που μπορεί να του αναγνωρισθεί είναι μόνο κάποιες νέες ιδέες που φέρνει από τη Γερμανία των σπουδών του. Αυτές βέβαια δεν τον οδήγησαν ποτέ σε διάσταση με το εκπαιδευτικό κατεστημένο, αλλά αντίθετα, όπως τονίσαμε ήδη, άρχισε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, να το εκφράζει ο ίδιος. Θα μπορούσε επίσης να υποστηριχθεί ότι ο Εξαρχόπουλος εφαρμόζοντας πιστά τη μέθοδο της προ-

1. Το 1910 γίνεται επιθεωρητής μέσης εκπαίδευσης και το 1912 εκλέγεται καθηγήτριας των Παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο οποίο κυριαρχεί για μισό περίπου αιώνα. Γίνεται γρήγορα στυλοβάτης και θεωρητικός εκφραστής του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως διαπιστώνεται από την αρνητική κριτική την οποία έκανε, με την πρώτη ευκαιρία, στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που είχε συντάξει ο Γληνός το 1913. Ως το πλέον αρμόδιο πρόσωπο, με τα έντεκα πρωτοσέλιδα άρθρα που δημοσιεύτηκαν στην εφ. *Νέα Ελλάς* (αρ. 102 κ.ε.) από τις 18-24 και από τις 27-30 Δεκεμβρίου 1913 με τον τίτλο, «Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου κ. Ν.Ι. Εξαρχόπουλος κρίνων τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια», διατύπωσε έγκαιρα την αρνητική κριτική, η οποία αποτέλεσε τη θεωρητική βάση, επάνω στην οποία στηρίχτηκε κυρίως η αντίδραση εναντίον της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έκτοτε κράτησε σταθερό το «μετερίζι» του ως θεματοφύλακα των «παιδαγωγικών» και «εθνικών» εικονισμάτων. -Πρβλ. και *Δημήτριος Γληνός 'Απαντα*, τ. Β' (1910-1914), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σσ. 553-556.

σαρμολογής παρέμεινε μονίμως ως ο καθηγητής, κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες των πιο διαφορετικών κυβερνήσεων της περιπετειώδους νεώτερης ελληνικής πολιτικής ζωής.

Η σταθερότητα αυτή του Εξαρχόπουλου στην κατεστημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ευθέως ανάλογη με την αντίστοιχη προσπάθεια του Δελμούζου για την αναίρεσή της. Αναπτύσσοντας, από τα νεανικά του ακόμη χρόνια, έναν έντονο προβληματισμό για τα εκπαιδευτικά ζητήματα επεχείρησε να εισαγάγει νέες αντιλήψεις στην ελληνική εκπαίδευση, όπως αυτές καταγράφονται στις προσπάθειές του τόσο στο σχολείο του Βόλου (1908-1911) και στην εκσυγχρονιστική εκπαιδευτική προσπάθεια του 1917-1920 όσο και στην προσφορά του στο Μαράσλειο διδασκαλείο (1923-1926) και στη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1928-1937). Η επιλογή μορφωτικών στοιχείων από την ελληνική κλασική παράδοση και από το νεώτερο και σύγχρονο ελληνισμό του προσέδωσε δικαίως την επωνυμία του εθνικού παιδαγωγού. Οι μορφωτικοί αυτοί στόχοι, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση σύγχρονων ευρωπαϊκών αντιλήψεων στο χώρο της παιδείας, δείχνουν τη στοχοθετική παιδαγωγική ευρύτητα ενός ανθρώπου που μόχθησε βασανιστικά να αναδείξει και να επιβάλει το νέο και σύγχρονο πνεύμα στην ελληνική εκπαίδευση¹. Οι εκπαιδευτικές όμως δομές καθώς και οι αντιστάσεις της κατεστημένης εξουσίας ήταν τέτοιες, ώστε, εκτός από κάποια φωτεινά διαλείμματα υιοθέτησης, απέρριψαν τις αντιλήψεις και τις προτάσεις του Δελμούζου για τον εκσυγχρονισμό της παιδείας.

Ο παραπάνω προσδιορισμός της ταυτότητας των δύο ανδρών επιβοηθεί και τη διεύθυνση στη δομή της παιδαγωγικής τους διαφορετικότητας, η οποία κρίνουμε ότι είναι σκόπιμο να αρχίσει από την εξωτερική, συγκριτικά με την ουσία του θέματός μας, θέση τους απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα. Η θέση τους αυτή δεν σηματοδοτεί απλώς το δικό τους προφίλ, αλλά εντάσσεται και στην προϋπάρχουσα διαίρεση των δύο γραμ-

1. Για τη ζωή και το έργο του Δελμούζου βλ. επιλεκτικά Ε. Παπανούτσος, «Ο παιδαγωγός» π. *Παιδεία και ζωή*, τ. Β', σσ. 161-169, δημοσιευμένο και ως Εισαγωγή, σσ. 9-23 στο ολοκληρωμένο έργο του για τον Δελμούζο με τον τίτλο, *Α. Δελμούζος*, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα, 1978, σσ.9-144, καθώς και τις μελέτες του Α. Πολίτη, «Αλέξανδρος Δελμούζος». π. *Παιδεία και ζωή*, 1959, σσ.170-178, επαναδημοσιευμένο και στα *Θέματα της λογοτεχνίας μας*, Μελέτες 12, εκδ. Κωνσταντινίδη, σσ. 235-252 και Ν. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλ. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Θεσσαλονίκη 1983. - Για τον Δελμούζο του μεσοπολέμου πρβλ. Χαρ. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου*, εκδ. Πολίτης, Αθήνα 1990 ιδιαίτερα τις σσ. 51-68, 181-192 και 192-212 για τη σχέση του με τη «γερμανική επιστήμη» και την αριστερά.

μών που ταλάνισαν τον ελληνισμό, εξαιτίας ασφαλώς της μιας και αντιδραστικής. Η εξαρχής ένταξη του Εξαρχόπουλου στο χώρο των καθαρευουσιάνων και η βαθμιαία ολίσθησή του στον αττικισμό, η οποία έφτασε ως τη συμμετοχή του στην αθλιότητα της *Επιτροπείας* που έκαψε το 1920 τα αναγνωστικά του Δημοτικού, έρχεται σε πλήρη και ριζική αντίθεση με την αμετάκλητη απόφαση του Δελμούζου να υπερασπισθεί, έναντι οποιουδήποτε τιμήματος, τις ερχές του Δημοτικισμού και να τεθεί επικεφαλής ως ένας από τους αρχηγούς του. Η διάκριση αυτή οδηγεί στην πρώτη και ουσιαστική διάσταση, η οποία ξεπερνά το τυπικό ζήτημα της γλώσσας και αναφέρεται σε όλο τον πλούτο του Δημοτικισμού, που αποδέχεται και υπερασπίζεται ο δεύτερος, ενώ απορρίπτει ο πρώτος. Η γλωσσική αυτή επιλογή ήταν καθοριστική για την εξέλιξή τους στο χώρο της επίσημης εκπαίδευσης, επειδή κατέγραψε και μία αντίστοιχη στάση (υιοθετική ή απορριπτική των προτάσεών τους) της επίσημης πολιτείας. Ο Εξαρχόπουλος επιβλήθηκε με το έργο του, ενώ ο Δελμούζος έμεινε μόνιμα υπό αμφισβήτηση. Ορισμένες προτάσεις του υιοθετήθηκαν περιστασιακά και δοκιμάστηκαν πρόσκαιρα από τις μεταρρυθμίσεις 1917-20, 1929-30 και 1964-65, αλλά τελικά ακυρώθηκαν, λόγω και των δομικών πολιτικών αδυναμιών της ελληνικής κοινωνίας.

Η επιβολή όμως, τύποις και ουσία, του Εξαρχόπουλου δεν εξασφάλισε μακροβιότητα στις παιδαγωγικές του αντιλήψεις πέραν από το φυσικό όριο της ζωής του. Σήμερα πέρασε οριστικά στο περιθώριο της εκπαιδευτικής ζωής, ενώ ο κομήτης Δελμούζος επιβλήθηκε ματαθανάτια ως λάμπων αστέρας με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 και τις μετάπειτα επιδιορθώσεις της. Αλλά η ισχύς του κανόνα, ότι μία αναχρονιστική υιοθέτηση και εφαρμογή επίκαιρων εκπαιδευτικών απόψεων αποδίδει ελάχιστα από τα αναμενόμενα, επιβεβαιώθηκε και στην περίπτωση του δευτέρου. Οι εκσυγχρονιστικές παιδαγωγικές του αντιλήψεις επιβλήθηκαν 65 περίπου χρόνια μετά την πρώτη δοκιμή τους από τον ίδιο στο σχολείο του Βόλου, όταν και αυτές πλέον είχαν ανάγκη εκσυγχρονισμού. Γι' αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι η υιοθέτηση των δελμούζειων στόχων της παιδείας δεν έλυσε οριστικά το πρόβλημα. Αντίθετα, φάνηκε γρήγορα η εικόνα της γενικής κρίσης της παιδείας στον τόπο μας, η οποία δυστυχώς δεν οδήγησε στην αναζήτηση και εφαρμογή των σύγχρονων ευρωπαϊκών μεθόδων, αλλά ώθησε μερικούς στην υποβολή προτάσεων για την αναβίωση του αναχρονιστικού παρελθόντος και την ανακαίνιση του ανεπιστρεπτί καταρρεύσαντος προμεταπολιτευτικού εκπαιδευτικού συστήματος¹.

1. Τέτοιο χαρακτήρα είχαν τα προτεινόμενα από τον υπουργό Κοντογιαννόπουλο νομοσχέδια για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1990.

Ένα ακόμη εξωτερικό στοιχείο, ενισχυτικό μιας αντικειμενικής καταγραφής και ερμηνείας των εξεταζομένων αντιλήψεων, είναι η παρέλευση τριών και πάνω δεκαετιών από το θάνατο των δύο ανδρών, γεγονός που μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε με νηφαλιότητα αλλά και με τη δέουσα παρρησία την προσφορά τους στην παιδαγωγική επιστήμη. Βέβαια, επανατονίζουμε, αυτό που έμμεσα δηλώθηκε από την αρχή, ότι η οπτική κάτω από την οποία θα εξετάσουμε την παρουσία των δύο παιδαγωγών¹ είναι εκείνη της φιλοσοφίας της παιδείας, με την έννοια που δίνουμε στους στόχους, τους σκοπούς και τα ιδεώδη της παιδείας ως γενικής μόρφωσης αλλά και ως συστηματοποιημένης εκπαίδευσης.

II.

Μπορούμε λοιπόν να αρχίσουμε την καταγραφή και τη συζήτηση των θέσεών τους, κάτω από την οπτική που μόλις ορίσαμε, με δύο καθοριστικές επισημάνσεις: πρώτον ότι η αντίθεσή τους είναι ριζική και ολοκληρωτική στις μεθόδους και τα μέσα που πρότειναν και χρησιμοποίησαν για την προβολή των στόχων τους, ενώ παρόμοια απόλυτη αρνητική αντιστοιχία δεν καταγράφεται στα ίδια τα προτεινόμενα ιδεώδη και τους «σκοπούς» της παιδείας, και δεύτερον ότι ο Εξαρχόπουλος εφαρμόζει, με καθυστέρηση ενός περίπου αιώνα, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Herbart, ενώ ο Δελμούζος υιοθετεί κατεξοχήν τη σύγχρονη παιδαγωγική του Kerschensteiner, μαζί με επιλογές από τους Pestalozzi, Dewey κ.α. Βέβαια η επισήμανση αυτή δεν αποκλείει την ιστοριογράφηση² των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων από τον Εξαρχόπουλο και την επιλεκτική πρόσληψη από τον Δελμούζο ιδεωδών από την κλασική και την ευρωπαϊκή παιδεία.

Με τις δύο, λοιπόν, αυτές επισημάνσεις εισήλαμε στην ουσία του ζητήματός μας. Η χρήση του εύχρηστου και δόκιμου όρου *παιδεία* δεν υιοθετείται στο έργο του Εξαρχόπουλου, αλλά αντί γι' αυτόν προτιμάται ο όρος *αγωγή*. Αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι και τα ιδεώδη της παιδείας

1. Για το γενικότερο παιδαγωγικό τους έργο, ιδιαίτερα του Δελμούζου, υπάρχουν αρκετές εργασίες, που δεν εξυπηρετεί όμως να τις αναφέρουμε εδώ. Για την πληθωρική όμως παρουσία του Εξαρχόπουλου στην πανεπιστημιακή ζωή και την πλήρη αποδοχή των θέσεών του από την ελληνική πολιτεία, καθώς αντίστοιχα και για την αμφισβήτηση του Δελμούζου, όταν αυτή δεν μετατρέπεται σε διωγμό, βλ. ενδεικτικά τη μελέτη του Χρ. Φράγκου, «Παιδαγωγικές προσωπογραφίες και ανατομία της εκπαίδευσης» στον τόμο *Μνήμη Ενάγγελου Παπανούτσου*, τ. Β', Αθήνα 1983, σσ. 463-482.

2. Η παιδαγωγική βιβλιογραφία του Εξαρχόπουλου είναι πλήρης στη γερμανική γλώσσα και επαρκής στη γαλλική, (βλ. ενδεικτικά την *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν* τ. Α'-Β', Αθήνα 1950 (1923)).

είναι δεδομένα και ότι πρέπει μέσα από μία συγκεκριμένη, και αποτελεσματική πορεία και τακτική να οδηγηθούμε στην κατάκτησή τους. Στο σημείο αυτό, ο προβληματισμός που μπορεί να κατακυρωθεί στον Εξαρχόπουλο είναι η διατύπωση των ερωτημάτων για το δυνατό ή όχι της αγωγής (με την έννοια της βελτίωσης σε όλους τους τομείς)¹, για την έρευνα των μέσων της², για τις μορφές της³ καθώς και για τους παράγοντες διαμόρφωσής τους⁴. Ο κατεστημένος παιδαγωγός δίνει καταφατική απάντηση στο πρώτο ερώτημα ερευνώντας περαιτέρω τα όρια της δύναμης της αγωγής, συνδυάζει τα μέσα με τη διδασκαλία στο δεύτερο, διακρίνει «την κατ' οίκον αγωγήν» και την «εν τω σχολείω» στο τρίτο και τέλος κατατάσσει στους παράγοντες την πολιτεία, την οικογένεια, την κοινότητα, τις επαγγελματικές οργανώσεις, αλλά και την εκκλησία. Η τελευταία, σύμφωνα με το εθιμικό αλλά ως ένα βαθμό και με το θετικό δίκαιο και τη νοοτροπία της εποχής, ασκεί μία ισχυρή επιρροή, η οποία, παρά τη σταδιακή απώλεια της ισχύος της, δεν παύει, έκτοτε, να προτείνεται ότι μπορεί να ασκηθεί και σήμερα.

Το πλαίσιο αυτό οριοθέτησης της αγωγής, ως τυπικό βάθρο μιας καταρχήν σχηματικής περιγραφής της, δεν θα μπορούσε κανείς να το απορρίψει, με την προϋπόθεση βέβαια της διευκρίνισης ότι ο όρος είναι προβληματικός για τη φιλοσοφία της παιδείας, αλλά δόκιμος για την εποχή του Εξαρχόπουλου και μεταγενέστερα, αν ληφθεί υπόψη ότι αποτελεί όρο και του σημερινού καθημερινού εκπαιδευτικού λεξιλογίου. Εκείνο όμως που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη είναι η φιλοσοφική θεώρηση της παιδείας (και της αγωγής δηλαδή του Εξαρχόπουλου) καθώς και οι απολήξεις της θεώρησης αυτής στον πραγματικό εκπαιδευτικό κόσμο. Ο στόχος αυτός ικανοποιείται, αν εξετάσουμε πρώτα την, κατά Εξαρχόπουλον, σύνδεση της παιδαγωγικής με τη φιλοσοφία.

Ο Εξαρχόπουλος φαίνεται να αποδέχεται πλήρως τη θέση του Herbart για την υπαγωγή της παιδαγωγικής στη φιλοσοφία⁵, τονίζοντας

1. Ν. Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τ. Α', σσ. 7-8. (Οι παραπομπές επιλέχθηκε να γίνονται στο έργο αυτό, επειδή περιλαμβάνει κωδικοποιημένα και συστηματικά την έννοια και τους σκοπούς της αγωγής).

2. Στο ίδιο, σσ. 11-12.

3. 'Ο.π., σσ. 12-13.

4. 'Ο.π., σσ. 13-20.

5. Πρβλ. J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, Leipzig 1902, σ. 9 («Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie»). Ο Herbart τονίζει επίσης ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης μπορεί να είναι περισσότερο σκοπός της πρακτικής φιλοσοφίας (βλ. ό.π., σσ. 33-34). - Για τη σχέση της Παιδαγωγικής με τις άλλες επιστήμες ο Εξαρχόπουλος κάνει αναφορά και στο έργο του, *Das athenische und das spartanische Erziehungssystem im 4ten und 5ten Jahrhundert v. Chr.*, Langensalza 1909, σσ. 32 κ.ε., 101 κ.ε. και 121 κ. ε.

μάλιστα την ιδιαίτερη σχέση της πρώτης με την πρακτική φιλοσοφία και τοποθετώντας την παιδαγωγική στο χώρο της άμεσης εφαρμογής της ηθικής¹ με όλα τα παρεπόμενα. Επιχειρώντας να δώσει επιστημονική διάσταση και εγκυρότητα στο παιδαγωγικό του τοπίο, αναφέρεται καταγραφικά και στις αντίστοιχες απόψεις των P. Natorp², Th. Litt³ και Honnigswald⁴. Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι ο Εξαρχόπουλος, εκτός από τις απόψεις του Herbart που υιοθέτησε και εφάρμοσε ο ίδιος, προβάλλει και τις απόψεις του Pestalozzi⁵ καθώς και του J. Dewey⁶ για τα είδη της αγωγής, («την άνευ συστήματος = κοινωνική, και την συστηματικήν = σχολείων») και την ανάγκη της φιλοσοφίας της αγωγής που προκύπτει από την ορθή σχέση των δύο πλευρών της. Επανατονίζει όμως την έννοια της ηθικότητας με την ανάδειξη της άποψης ότι η παιδαγωγική συνδέεται στενότερα μαζί της, επειδή «χειραγωγείται...σπουδαίως υπό της ηθικής». Αλλά για τη σφαιρικότητα του πράγματος, όπως φαίνεται, προβάλλει και τις αντίπαλες απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες οι ηθικοί σκοποί του βίου, που προβάλλει η ηθική επιστήμη, δεν ταυτίζονται με τους σκοπούς της αγωγής, επειδή δεν περιλαμβάνουν μόνον «ηθικά σημεία», αλλά είναι κάτι συνθετότερο που δεν ορίζεται μόνο από τον ηθικό, αλλά απαιτεί και τη λειτουργία άλλων παραγόντων⁷.

Ο Εξαρχόπουλος χαρακτηρίζει τον όρο αγωγή ως «τον πρώτον και θεμελιώδη της παιδαγωγικής όρον», ο οποίος σύγκειται από δύο υποκείμενα, τον «παιδαγωγόν» και τον «τρόφιμον»⁸, και ο οποίος εφαρμόζεται μόνον

1. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Α', σσ. 48-49.

2. Βλ. *Philosophie und Pädagogik* ²1923, σσ. 8, 34, 48, 65 κ.ε.

3. Βλ. *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*, ²1927, σ. 11 κ. ε.

4. Βλ. *Über die Grundlagen der Pädagogik*, 1927, σσ. 18-56 και 126 κ. ε.

5. Για τις απόψεις του έχει συγγράψει συγκεκριμένο έργο με τον τίτλο *Ο βίος και το έργο του Pestalozzi*, εν Αθήναις 1927. Πρβλ. και *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Β', σ. 186 και σσ. 104-107.

6. Βλ. *Democracy and education*, The Macmillan Company, New York, 1916, κυρίως σ. 329. -Πρβλ. για τις απόψεις αυτές τις σσ. 48-52 της *Εισαγωγής ...* (Αλλά και γενικότερα ο Εξαρχόπουλος επιχειρεί την ιστοριολόγηση των τάσεων της Παιδαγωγικής, όπως φαίνεται και από τη μελέτη του «Η εξέλιξις της παιδαγωγικής επιστήμης και αι σύγχρονοι κατευθύνσεις αυτής», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, 4 (1929), σ. 142 κ.ε.).

7. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Α', σσ. 53-54. -Ο Εξαρχόπουλος δεν συνδέει την ηθική μόνο με την παιδαγωγική αλλά και με τις καλές τέχνες, όπως προκύπτει από τη μελέτη του «Χαρακτηρισμός της Αττικής αγωγής του Ε' και του Δ' π.χ. αιώνας», π. *Αθηνά*, τ. XVIII, σσ. 130-131.

8. Βλ. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Α' σ. 197. -Ο «τρόφιμος» αυτός του Εξαρχόπουλου αποτέλεσε ιδιαίτερο τομέα των ερευνών του, επειδή ο ίδιος δίδασκε όχι μόνο Παιδαγωγικά αλλά και Ψυχολογία. Βλ. τα έργα του, *Μαθήματα ψυχολογίας*, εν Αθήναις

επί των ανθρώπων, χωρίς βέβαια να παραβλέπεται και η αυτόματη, ως ένα σημείο, εξέλιξή τους. Βέβαια, είναι σύγυρο ότι ο άνθρωπος εξυψώνεται δια της αγωγής σε ένα ανώτερο σημείο, στο οποίο δεν θα έφτανε ποτέ μόνο δια της φυσικής οδού. Η επίδραση της οδού αυτής λαμβάνει χώρα και τελείται μόνο κατά την παιδική ηλικία και αναφέρεται στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, στην εσωτερική του δηλαδή κατάσταση¹. Η πλήρης όμως διαμόρφωσή του οφείλεται στην επίδραση της αγωγής, το περιεχόμενο της οποίας ο Εξαρχόπουλος το οριστικοποιεί ως εξής: «Αγωγή είναι επίδρασις επί τον ανήλικον άνθρωπον, καθ' ωρισμένον σχέδιον τελουμένη και κύριον σκοπόν έχουσα να προσδώσει εις τον ψυχικόν αυτού βίον ωρισμένην και μόνιμον μορφήν»². Διευκρινίζει ακόμη ότι από τον καθορισμό της έννοιας της αγωγής δεν συνάγουμε τίποτε για τη μορφή που πρέπει να προσλάβει ο «τρόφιμος», επειδή από την έννοια αυτή δεν προκύπτει ούτε διδάσκεται τίποτε για το σκοπό που αυτή πρέπει να επιδιώκει³.

Καθίσταται λοιπόν προφανές, για τον Εξαρχόπουλο, η ανάγκη να διευκρινίσει και το σκοπό της αγωγής, γιατί η σαφήνεια αυτή καθιστά δυνατή την προσήκουσα κατεύθυνση και την καρποφόρα προσπάθεια για την εξεύρεση και την εφαρμογή των αναγκαίων μέσων. Επειδή ο σκοπός ορίζει όλη την πορεία της αγωγής, η έλλειψή του παραλύει και ευνουχίζει την ενέργεια του δασκάλου⁴. Προς επίρρωση μάλιστα της θέσης του αυτής, επιστρατεύει και την άποψη του Kant⁵ ότι το πρόβλημα της αγωγής είναι το δυσχερέστερο, ενώ για τον ίδιο αυτό προκύπτει από την ύπαρξη της ποικιλίας των σχετικών γνωμών⁶.

1911, *Η ψυχογραφία εν τω σχολείω και το δελτίον ατομικότητος*, εν Αθήναις 1928, «Η διάγνωσις του βαθμού νοημοσύνης επι τη βάσει πειραματικών ερευνών. Νέα μορφή της κλίμακος Binet-Simon». *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, 6(1931), σ. 356 (κυρίως), *Ψυχικά διαφοραί των παιδων και διάγνωσις αυτών*, εν Αθήναις 1932, «Διαφοραί κατά την νοητικήν εξέλιξην ευπόρων και απόρων Ελληνοπαίδων», *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, 8(1933), σ. 93 (κυρίως) και *Οδηγίαι προς την σπουδήν των ατομικών ιδιορρυθμιών των παιδων*, εν Αθήναις 1936.

1. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγήν*, τ. Α', σσ. 197-199.
2. *Ό.π.*, σ. 200.
3. *Ό.π.*, σ. 203.
4. *Ό.π.*, σ. 204.
5. I. Kant, *Über Pädagogik*, *Pädagogische Bibliothek*, Bb. X, 3 έκδ., Leipzig σ. 65 κ.ε.
6. Στην ιστορική επισκόπηση, που επιχειρεί ο Εξαρχόπουλος, προβάλλει ως σκοπούς της αγωγής τους εξής: «το πολιτειακό ιδεώδες», *Εισαγωγή ...*, τ. Α', σσ. 206-214· εδώ, μολονότι απορρίπτεται το μονομέρες ιδεώδες μιας αγωγής καθαρά πολιτειακής, δεν αποφεύγει τη ροπή να συσχετίσει τις παιδαγωγικές ιδέες του Kerschensteiner και του Dewey με συστήματα αγωγής και διδασκαλίας που δοκιμάστηκαν στην πρώην Σοβιετική Ένωση ως σχετιζόμενες άμεσα με τις θεωρίες του Marx (σσ. 212-213)· «το θρησκευτικόν

Από την ποικιλία, λοιπόν, αυτή των γνωμών ο ίδιος αποδέχεται και προβάλλει («το ηθικόν ιδεώδες»). Φτάνουμε έτσι στην ουσία του προβλήματος που είναι η διατύπωση των προσωπικών του απόψεων για το σκοπό της αγωγής. Οι απόψεις αυτές πρέπει να θεωρηθεί ότι αποτελούν την πεμπουσία των παιδαγωγικών του αντιλήψεων, και αυτό επειδή, κατά τη γνώμη του, όλα τα ιδεώδη που επικράτησαν κατά καιρούς δεν ικανοποιούν τις πολυσύνθετες ανάγκες της σημερινής κοινωνίας.

Το ηθικό ιδεώδες του Εξαρχόπουλου πραγματώνεται δια της αγωγής, η οποία όμως οφείλει να αντιλαμβάνεται το άτομο όχι μόνο καθαυτό αλλά και ως μέλος του συνόλου· να συνδυάζει δηλαδή την ατομικότητα-προσωπικότητα με την κοινωνικότητα¹. Με βάση την αρχή αυτή σκοπός της αγωγής είναι «η διαμόρφωση των παιδών εις τελείους ανθρώπους και τελείους πολίτας»². Αλλά η αρχή αυτή γεννά αμέσως την απορία τι είναι τέλειος άνθρωπος και τι τέλειος πολίτης. Η εκπλήρωση πάντως από το άτομο των όρων αυτών προϋποθέτει απαραίτητως, κατά τον Εξαρχόπουλο, την κατάκτηση ορισμένων άλλων στόχων, όπως είναι η «ισχυρά βούλησις», η εξυπηρέτηση του πλησίον και του έθνους, καθώς και η ικανότητα και η επιθυμία για συμμετοχή με όλες τις δυνάμεις του και ανάλογα με τη φύση του³. Η εισδοχή των νέων όρων καταγράφεται βεβαίως και εμφανώς ως αοριστολογική, γεγονός που αναγκάζει τον Εξαρχόπουλο να σπεύσει να διευκρινίσει τις σχετικές έννοιες. Καταρχήν, εκλαμβάνει τη βούληση, ως αξία και προϋπόθεση που δημιουργεί τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, τον ελευθερώνει και τον οδηγεί στον πραγματικό του προορισμό. Η περιωπή της αρχής αυτής προκύπτει από το γεγονός ότι ο Εξαρχόπουλος τη θεωρεί ως μέτρο κρίσης της αξίας ενός ανθρώπου και της σύνολης κοινωνίας⁴. Γι'

και εκκλησιαστικόν ιδεώδες» (σσ. 214-216), το οποίο αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό, δηλώνοντας ότι και αυτό αντιτίθεται στην αυτοτελή εξέλιξη του ατόμου και εμποδίζει τα μέγιστα την προαγωγή της επιστήμης και της τέχνης (σ. 215)· «τα κοσμικά και ατομιστικά ιδεώδη» (σσ. 216-217), στα οποία ανήκει και «το ανθρωπιστικόν ιδεώδες (σσ. 217-219), το οποίο όμως κρίνει μονομερές και το θεωρεί αδύνατο στην εποχή μας (σ. 218)· «το πραγματικόν ή της υλικής ωφελείας ιδεώδες» (ασσ. 219-223), που αποδοκιμάζεται γιατί οδηγεί στον υλισμό (σ. 220)· «το καλαισθητικόν ιδεώδες» (σσ. 222-225), μονομερές και αυτό, γιατί δεν παρέχει τα απαιτούμενα εφόδια και δεν έχει ηθικά στηρίγματα (σ. 224) και τέλος το «ηθικόν ιδεώδες», το οποίο και αποδέχεται ως ύψιστο σκοπό της αγωγής, σύμφωνα και με τους Kant και Herbart (σσ. 226-229).

1. Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν, τ. Α', σ. 235.

2. Στο ίδιο, σ. 236.

3. 'Ο.π.,

4. 'Ο.π., σσ. 237-238.

αυτό και ολόκληρη η αγωγή πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση της βούλησης και όλα τα μέσα να αποβλέπουν στη διάπλαση ανθρώπων με τέλειο το βουλευτικό χαρακτήρα.

Ο Εξαρχόπουλος θεωρεί απαραίτητο να καταγράψει και να αναλύσει τις ιδιότητες της βούλησης που διαμορφώνονται με την αγωγή. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνει την ισχύ, τη σταθερότητα (ακολουθία), την ταχύτητα και την αποφασιστικότητα, μέσα στην οποία συγκαταλέγει και τη ηθική πλευρά της βούλησης¹. Το ηθικόν ιδεώδες, η ηθικότητα, δείχνει, κατά τον Εξαρχόπουλο, την αληθινή αξία του ανθρώπινου βίου. Αυτή εξαίρει τον άνθρωπο, τον ανυψώνει και αναδεικνύει σ' αυτόν την ευπάρχουσα θεία φύση του. Η ύψωση αυτή πάνω από τις κοινωνικές τάξεις και τα επαγγελματικά συμφέροντα του αφαιρεί τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τον καθιστά ισότιμο με τους ομοίους του. Ο ίδιος δηλώνει ρητώς ότι «την ηθικὴν τελειοποίησιν υπολαμβάνομεν ως τον ὑπατον, το ανθρώπινον, προορισμόν και ταύτην τάσσομεν ως ὑψιστον της αγωγῆς σκοπόν»². Η τελειοποίηση αυτή όμως δεν φαίνεται να απέχει και πάρα πολύ από τις αυταρχικές προγραμματικές αρχές του Herbart, τις αρχές της *Ordnung* (τάξης) και της *Drohung* (απειλής-τιμωρίας) που οδηγούν, κατά την άποψή του, στην επίτευξή του τιθέμενου στόχου³.

Αλλά και η ανάλυση της δεύτερης πλευράς του παιδιού, της κοινωνικότητάς του, που υλοποιείται μέσα στη συλλογική του παρουσία, έχει άμεση σχέση με τη βούληση. Η προπαρασκευή του για τη συμμετοχή στην πολιτιστική εργασία της κοινωνίας, στην οποία ανήκει, επιτυγχάνεται με τη διάπλαση της άρτιας βούλησης που υπηρετεί τον πλησίον κατοῦ ἔθνος. Με άλλα λόγια, θεραπεύοντας τον ατομικό προορισμό του αν-

1. 'Ο.π., σσ. 238-243. - Η έννοια της βούλησης και της ηθικότητας τονίζεται και από τον Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, σσ. 152-159. Ο ίδιος (βλ. J. Fr. Herbart's *Pädagogische Schriften*, mit Einleitung, Anmerkungen und comparativem Register versehen von Dr Otto Willmann, 2η έκδ., 2ος τ., Leipzig 1880, σ. 485) συνδέει την παιδαγωγική και την ηθική με πέντε σημεία ὅσον αφορά τη διαμόρφωση των νέων:

- 1) Richtungen der kindlichen Willens.
- 2) Aesthetische Urtheile und deren Mängel.
- 3) Bildung der Maximen.
- 4) Vereinigung der Maximen και
- 5) Gebrauch der veteinigten Maximen.

2. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Α', σ. 243.

3. βλ. *Allgemeine Pädagogik* σσ. 33 και 36 («Die erste Massregel aller Regierung ist Drohung») - Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει τον τύπο του δασκάλου στα έργα του, *Η συμπεριφορά του δασκάλου*, εν Πάτραις 1906, *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, εν Αθήναις 1907 και όταν θέλει να τους επιμορφώσει, συγγράφει τη μελέτη «Περί της σημασίας της παιδαγωγικής μορφώσεως των δασκάλων», *Παιδαγωγικόν Δελτίον*, τ. Ε', εν Αθήναις 1911.

θρώπου θέτουμε τις βάσεις και εξασφαλίζουμε τις προϋποθέσεις και για την εξυπηρέτηση του δευτέρου. Γιατί η απόλυτη αξία της ανύψωσης της προσωπικότητας εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό και το κοινωνικό συμφέρον, την κοινωνική αποστολή του ατόμου¹. Γι' αυτό, εκτός από το βασικό σκοπό της αγωγής, που είναι η διαμόρφωση της ηθικής βούλησης, τίθεται εξαρχής, από την περίοδο της σχολικής ζωής, όπως ο τρόφιμος «προπαρασκευάζεται ... προς δράσιν και συμμετοχήν εν τη εκπολιτιστική εργασία της κοινωνίας της οποίας αποτελεί μέλος»².

Η αγωγή μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη του δεύτερου στόχου και με την εισαγωγή των παιδιών στη γνώση των πνευματικών αγαθών του πολιτισμού³. Αλλά η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου και η αντίληψη της ενότητας του κόσμου και των κοινών επιτευγμάτων του πνεύματος δεν βοηθά μόνο στην κοινωνικότητά τους. Είναι δυνατόν να συμβάλλει και στο συνδυασμό των απαραίτητων προσπαθειών που καταβάλλονται για τη διατήρηση της υγείας του σώματος με την αντίστοιχη διαμόρφωση και ανάπτυξη των ψυχικών ιδιοτήτων των παιδιών που οδηγούν στη αρμονία. Βέβαια, η οπτική του Εξαρχόπουλου αδυνατεί να εντάξει στο επίτευγμα αυτό, έστω και δυνητικά, την πλειονότητα των νέων, γι' αυτό και σκιαγραφεί ένα τέτοιο πλαίσιο μόνο για τα παιδιά εκείνα που αποτελούν, κατά την άποψή του, την ατομική και φυλετική ιδιοφυία του κάθε έθνους⁴. Η τελευταία όμως αυτή διάκριση τον οδηγεί στην προβολή των έμφυτων αρετών και ιδιοτήτων του⁵ κάθε έθνους, γεγονός που καταλήγει σε αναχρονιστικούς φυλετισμούς για τον προορισμό και την αποστολή του καθενός.

Πέραν όμως από τις ακρότητες αυτές, ο Εξαρχόπουλος προτείνει την ιδιαιτερότητα της εθνικής μόρφωσης, επειδή θεωρεί ότι η αγωγή πρέπει να έχει εθνική χροιά και να καλλιεργεί τη φιλοπατρία. Το σχολείο πρέπει να εγχαρασσει στις ψυχές των παιδιών την εικόνα της πατρίδας και τη συνείδηση των σχέσεων και των καθηκόντων του ατόμου προς αυτήν. Η εθνική αγωγή δεν αναιρεί βέβαια την ιδέα της γενικής συνεργασίας, αλλά αντίθετα τη υποβοηθεί. Τους μοναδικούς στους οποίους καταγράφει μία διαφορητική αντίληψη στο ζήτημα αυτό είναι οι σοσιαλιστές και οι κοσμοπολίτες⁶.

1. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν...*, τ. Α', σ. 245.

2. Στο ίδιο, σσ. 245-246.

3. *Ό.π.*, σ. 247.

4. *Ό.π.*, σ. 249.

5. *Ό.π.*, σσ. 251-252. -Οι απόψεις για τους στόχους της αγωγής και τα μέσα που χρησιμοποιεί, δίνονται επιγραμματικά και στη σ. 253.

6. *Ό.π.*, σσ. 257-258.

Αλλά το έργο της εθνικής αγωγής εντάσσεται μέσα στη γενική αγωγή, η οποία πρέπει να ξεκινά από την οικογένεια και να συνεχίζεται με μεθοδικό τρόπο στο σχολείο. Όποιος επιχειρεί να καλλιεργεί συναισθήματα προς την πατρίδα και την ανθρωπότητα, χωρίς να έχει κλλιεργήσει προηγουμένως τα συναισθήματα της αγάπης προς τον πλησίον και την οικογένεια, δεν έχει απολύτως καμία ισχυρή βάση¹. Ευτυχώς που ο Εξαρχόπουλος διακρίνει τη φιλοπατρία από το σοβινισμό. Όπως ακριβώς αποκρούει τον κοσμοπολιτισμό, που αρνείται την ιδέα του έθνους και τη θυσιάζει στο βωμό της ανθρωπότητας, έτσι αποδοκιμάζει και τον εθνικό ιμπεριαλισμό, ο οποίος θυσιάζει στο βωμό του έθνους την ιδέα της ανθρωπότητας και της συνεργασίας των λαών².

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να επισημανθεί ότι ο Εξαρχόπουλος δείχνει να αμφιβάλλει, αν και όχι ισχυρά, για την τελειότητα του ερβαρτιανού συστήματος. Θέτει όμως και αυτός το σχολείο υπεράνω των οποιωνδήποτε αντιθέσεων για να μπορεί να είναι «σύμβολον ενότητος εθνικής, όργανον εξυψώσεως του όλου Έθνους»³. Με αυτή την έννοια της αγωγής οι γνώσεις δεν είναι απλά μέσα, αλλά έχουν ιδίαν αξία και σκοπό, η διδασκαλία γίνεται ελεύθερη και η επιστημονική έρευνα, γνώση και μάθηση υπερβαίνει το σκοπό της ηθικής διαμόρφωσης⁴.

Απομένει, τέλος, η εξέταση των απόψεών του για τη φυσική αγωγή. Στο θέμα αυτό ο Εξαρχόπουλος κρατεί μεσοβέζικη στάση υποστηρίζοντας ότι η «κατά φύσιν» αγωγή έχει ως βάση τη φυσική κατάσταση και τις αυθόρμητες ενέργειες του παιδιού, απομιμείται τους τρόπους και τα μέσα τους στις φυσικές του ενέργειες και αποφεύγει, όσο είναι δυνατό, τις επεμβάσεις στις διεργασίες της φύσης. Το έργο αυτό της αγωγής είναι επικουρικό της φύσης, ενώ ο ίδιος πιστεύει ότι η παιδαγωγική παρέμβαση πρέπει να συμπληρώνει τη φυσικοαυθορμητική κατάσταση, γιατί η εξέλιξή της δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί υποδειγματική, αφού η φύση, όπως πιστεύει, αν αφηθεί στον εαυτό της, δεν μπορεί να φέρει εις πέρας με πληρότητα τη φυσική εξέλιξη του ανθρώπου⁵.

Υποθετικά πάντως, μολονότι η αγωγή επιδιώκει ορισμένο ιδεώδες, θα μπορούσε να δοκιμασθεί ότι θα ήταν δυνατό να αφηθεί ο άνθρωπος και

1. 'Ο.π., σ. 260.

2. 'Ο.π., σ. 245. - Οι απόψεις του για το ζήτημα αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά και συστηματικά στην ομιλία του, *Η εθνική αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών*. Λόγος εκφωνηθείς επί τη αναλύσει της πρωτανείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, εν Αθήναις 1935.

3. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. Α', σ. 255.

4. 'Ο.π., σσ. 255-256.

5. 'Ο.π., σ. 260.

στη φυσική και αυτόνομη διαμόρφωσή του¹. Στην περίπτωση αυτή θα αποδεικνυόταν η δύναμη της αγωγής από την εμπειρία, η οποία δεν αποδεικνυόταν η δύναμη της αγωγής από την εμπειρία, η οποία δεν δείχνει μόνο τη σημασία της παρέμβασής της στην αλλαγή των φύσεων αλλά και τα επακόλουθα από την έλλειψη της αγωγής². Η εμπειρία αυτή αποτυπώνει την οικογένεια ως έναν ακόμη από τους σπουδαιότερους παράγοντες στη διάπλαση του παιδιού, γιατί αυτή συνιστά το πρώτο του σχολείο³, με δεύτερο την κοινωνία μέσα στην οποία ανατρέφεται. Μέσα σ' αυτή, και σε λίγο διάστημα, το παιδί δέχεται πάμπολλα ερεθίσματα και επιδράσεις σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς⁴.

Η αναγκαιότητα λοιπόν της αγωγής είναι πασιφανής για την πρόοδο της κοινωνίας. Χωρίς τη συστηματική επέμβασή της ο άνθρωπος δεν θα μπορούσε να αποβεί άνθρωπος, αλλά θα παρέμεινε στην κατώτερη ζωώδη βαθμίδα. Γι' αυτό η αγωγή, από την οποία εξαρτώνται τόσα, δεν θα μπορούσε να μείνει έρμαιο της τύχης, αλλά έπρεπε να πάρει συστηματικό χαρακτήρα. Και μελλοντί η ρύθμισή της από την πολιτεία ενέχει κάποιες αρνήσεις, δεν υπάρχει καταλληλότερος θεσμός για να αναλάβει την πραγμάτωση των στόχων της⁵.

Με τη συγκεντρωτική έκθεση αλλά και την ερμηνεία που προηγήθη κε, ολοκληρώθηκε η ανάλυση της έννοιας και των στόχων της αγωγής, κατά τον Εξαρχόπουλο. Ο ίδιος δίνει με έναν συνοπτικό τρόπο τον τελικό, περιεκτικό και κωδικοποιημένο στόχο της ως εξής: «Η αγωγή σκοπόν έχει να καταστήση τον παίδα προσωπικότητα κεκτημένην βούλησιν ισχυράν, ηθικήν και εστραμμένην εις την εξυπηρέτησιν του πλησίον και του Έθνους του, άμα δε να εισαγάγη αυτόν εις τα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού και εξελίξη τας σωματικές και ψυχικές ιδιότητας και την ιδιοφυίαν αυτού»⁶. Ο ορισμός, τέλος, αυτός ολοκληρώνεται με τον επιμερισμό της αγωγής σε αγωγή σωματική, ηθική, θρησκευτική, διανοητική, καλαισθητική και εθνική.

1. Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν, τ. Β', σ. 1.

2. Στο ίδιο, σ. 15.

3. Ό.π., σσ. 38 και 43.

4. Ό.π., σσ. 51-52.

5. Ό.π., σσ. 54-57. -Για τη συστηματικότητα της αγωγής, εκτός από τους αρχαίους, παραπέμπει συχνά και στον Kant (βλ. *Über Pädagogik*, Langesalza 1878 & 7 ή στην έκδ. της Leipzig, σ. 65 κ.ε., καθώς και στις παραδόσεις του Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Göttingen 1835, & 2.

6. Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν, τ. Α', σ. 254.

III

Από την επίτευξη των στόχων της ηθικής βούλησης δεν αφίσταται αρχικά και ο Δελμούζος. Το 1911 καταθέτει ότι «πρώτος και τελικός στόχος παντός παιδαγωγούντος σχολείου είναι να μορφώσει ηθικούς αυθυπάρκτους χαρακτήρας. Τοιαύτη μόρφωσις επιτυγχάνεται μόνον με την ελευθερίαν, την αγάπην και την υπεροχήν...»¹. Βέβαια, η διαμόρφωση της βούλησης αυτής διαφέρει ριζικά από την ερβαριανή αντίληψη που ασπάζεται και ακολουθεί ο Εξαρχόπουλος. Για τον Δελμούζο «η αληθής ανατροφή επιτυγχάνεται ασφαλώς μόνον όταν βασίζεται εις την αβίαστον και φυσικήν ελευθερίαν και θεμελιώνεται εις την αγάπην και την υπεροχήν»². Η αντίληψη αυτή του Δελμούζου διαφαίνεται ακόμη περισσότερο στην ακολουθία της φυσιογνωστικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία δεν περιλαμβάνει απλώς τη διδασκαλία των φυσιογνωστικών μαθημάτων, αλλά εντάσσει στο περιεχόμενό της και τη διδακτική τους, ως μαθησιακής δηλαδή τεχνικής που έχει αντικείμενό της την άμεση διδασκαλία στη φύση³. Ακόμη, στις παραπάνω θέσεις αντικατοπτρίζονται οι σχετικές προτάσεις του Pestalozzi⁴ και του Kerschens-teiner⁵ για την φυσική μέθοδο διδασκαλίας, τη φυσιογνωστική διδασκαλία, και διαφαίνονται κάπως αχνότερα οι προτάσεις του Dewey⁶ για την αυτενέργεια, την εξάρτηση και την πλαστικότητα.

Όμως πέρα από τις διαφορές στις προσλαμβανόμενες πηγές, η πρωταρχική διαφορά, την οποία στην αρχή την καταγράψαμε ως εξωτερικό

1. Α. Π. Δελμούζος, *Σαν παραμύθι*, Αθήνα 1911, σ. 31.

2. Στο ίδιο, σ. 77.

3. Ό.π.

4. Βλ. ενδεικτικά τα βιβλία του, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Universal Bibliothek), Leipzig 1801 και *Lienhard und Gertrud*, Leipzig, χ. χρ. (Πρβλ. και την ελληνική έκδοση του έργου αυτού, Λεονάρδος και Γερτρούδη, μτφρ. Σ. Κωνσταντοπούλου, Αθήναι 1954). -Βλ. ακόμη και το ανθολόγιο J.H. Pestalozzi, *Το παιδαγωγικό ημερολόγιο του Πεσταλότσι*. Βιογραφικό σημείωμα-επιλογή κειμένων-μετάφραση Αλεξ. Κοσμοπούλου, Αθήναι 1970.

5. G. Kerschens-teiner, *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*, Leipzig und Berlin 1914. -Πρβλ. και την ελληνική έκδοση, *Η φύσις και η αξία της ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*, μτφρ. Ι. Δ. Χαντέλη, Αθήνα 1923. Ο Kerschens-teiner δηλώνει ότι σκοπός της φυσιογνωστικής διδασκαλίας δεν είναι η γνώση της απέραντης πληθούς των φαινομένων, αλλά η διείσδυση στην αληθινή φύση της ποικιλίας αυτής και η κατανόηση της αμετάβλητης πορείας του γίνεσθαι, (ό.π., σ. 86).

6. J. Dewey, *Democracy and education*, The Macmillam Company, New York 1916.

στοιχείο που συνιστά δύο κόσμους διαφορετικούς και εχθρικούς, είναι η διαφορά στον τύπο της χρησιμοποιούμενης γλώσσας. Η διαφορά αυτή αλληλοαναιρεί την ύπαρξη των δύο παιδαγωγών, γιατί ο Δελμούζος αποφεύγει να παραπέμψει στον Εξαρχόπουλο και ο Εξαρχόπουλος στον Δελμούζο, αγνοώντας έτσι στην ουσία ο ένας την ύπαρξη του άλλου. Ο Δελμούζος δηλώνει εξαρχής ότι «η γλώσσα δεν είναι σκοπός αλλά μέσον· μέσον επικοινωνίας και μορφώσεως των ανθρώπων. Δεν υπάρχουνε δια να την εξυπηρετώμεν, την δημιουργούμεν δια να μας εξυπηρετή. Εκείνη η γλώσσα είναι για μας η καλύτερη, η οποία μας εξυπηρετεί καλύτερα. Και ζωντανούς ανθρώπους εξυπηρετεί καλύτερα μόνον η ζωντανή γλώσσα. Αυτή είναι καθρέπτρης της ψυχής μας»¹.

Η χαρακτηριστική αυτή αποστροφή του Δελμούζου αποτελεί έναν μόνο δείκτη για την επαναληπτική επιμονή του ότι παιδεία αληθινή, χωρίς τη δημοτική γλώσσα, δεν μπορεί να υπάρξει². Αυτό σημαίνει ότι η παιδεία κάθε τόπου πρέπει να στηρίζεται στη σύγχρονη πραγματικότητά του. Από τη συγκεκριμένη αυτή θέση προβάλλει ήδη ο πρώτος στόχος της παιδείας, η οποία πρέπει να καθιστά το άτομο ικανό να ζήσει δημιουργικά στον τόπο του και να εργασθεί για την πολιτισμό του. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι η σύγχρονη γλώσσα δεν επιβάλλεται μόνο από τον παραπάνω λόγο αλλά και από το ίδιο το νόημα της αγωγής. Γιατί μορφώσω σημαίνει ότι δίνω μορφή σε κάτι που είναι ακόμη άμορφο. «Μόρφωση είναι συστηματική εξέλιξη προς ένα σκοπό, εξέλιξη στοιχείων που πραγματικά υπάρχουν»³. Αφού λοιπόν η σύγχρονη γλώσσα είναι στοιχείο της πραγματικότητας που συνυφίνεται με τις μορφωτικές λειτουργίες, αναγκαστικά γίνεται και όργανο της γενικής εξέλιξης του παιδιού σε όλους τους τομείς. Και αυτή η συγχρονικότητα είναι ένα αξίωμα παιδαγωγικό⁴.

Ο καθοριστικός λοιπόν ρόλος της γλώσσας, που μόλις καταγράφηκε, δείχνει ότι και το σχολείο, που στηρίζεται στις λειτουργίες της, δεν μπορεί να είναι όργανο που εξυπηρετεί δουλικά την κοινωνία αλλά πολύ

1. Α. Π. Δελμούζος, «Πρόσωπα και πράγματα (1908) στο έργο *Μελέτες και πάρεργα*. τ. Α., Αθήνα 1958, σσ. 14-15 (αρχαία στο κείμενο του Δελμούζου).

2. Α. Π. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, Αθήνα 1926, σσ. 15, 27 και 29-30. -Πρόβλ. του ίδιου και *Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση*, Αθήνα 1919, σ. 4.

3. *Δημοτικισμός και παιδεία*, σσ. 17-18.

4. *Ό.π.*, σσ. 21-22 και 34-Η συγχρονικότητα αυτή σημαίνει για τον Δελμούζο τη νεοελληνική πραγματικότητα, το νεώτερο γλωσσικό και ιστοριοφιλολογικό κόσμο του έθνους στην ιστορική του εξέλιξη, τον κόσμο της ελληνικής φύσης, τη νεώτερη κοινωνία και το άτομο με τις ανάγκες του και την ψυχολογία του, όπως διαμορφώθηκε από τους ποικίλους παράγοντες (βλ. *Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση*, σ. 5).

σημαντικός παράγοντας για τη γενική πρόοδο. Η πρόοδος αυτή βασίζεται στα μορφωτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνει η αγωγή. Αγωγή όμως χωρίς πίστη στις ηθικές αξίες είναι αδύνατη. Αυτές, όπως και η κοινωνική αρετή, πρέπει να γίνουν έθος και να βιωθούν. Το άτομο πρέπει να εξυψωθεί, ώστε να ζήσει την ιδέα του κοινωνικού συνόλου, από την εθνική μέχρι την ανθρώπινη ολότητα¹. Το αίσθημα αυτό του συνόλου υπερβαίνει την κομματική διαπάλη και τις κοινωνικές τάξεις και προσβλέπει μόνο στη δική του, τη γενική δηλαδή εξυπηρέτηση. Πρέπει ακόμη να γίνεται αντιληπτό ως εθνικό αίσθημα, που ευπάρχει στον καθένα μας λόγω της κοινής συμβίωσης, πράγμα που επιτάσσει ότι «πρέπει να τονωθεί και να αναπτυχθεί»². Γι' αυτό λοιπόν και το σχολείο «μπορεί και πρέπει να είναι... απάνω από τις κομματικές και κοινωνικές αντιθέσεις, σχολείο του συνόλου, σχολείο πραγματικά εθνικό»³. Ένας τέτοιος τύπος σχολείου θα κάλυπτε τις ανάγκες όλων των μελών της κοινωνίας και δεν θα είχε ανάγκη άλλων παραμέτρων. Προς αποφυγή όμως των κατηγοριών των αντιδραστικών εκκλησιαστικών κύκλων, που είναι οι ίδιες για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις εποχές, ο Δελμούζος συμπληρώνει ότι πέρα από τον ουσιαστικό καθορισμό της οπτικής του εθνικού σχολείου, και το θρησκευτικό συναίσθημα είναι πολυτιμότεο στοιχείο για την αγωγή, όπως αντίστοιχα και η οικογένεια η οποία συνιστά, όπως είδαμε, έναν από τους ουσιαστικούς παράγοντες της⁴.

Αλλά η ουσιαστική καταγραφή των γενικών στόχων της παιδείας γίνεται από τον Δελμούζο στο βιβλίο του, *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*⁵. Και σ' αυτό όμως, όπως δηλώνει ο ίδιος, καταγράφονται μόνον οι γενικές γραμμές και δεν αποτελεί κάποιο ολοκληρωμένο σύστημα αγωγής, επειδή ο σκοπός τον οποίο εξυπηρετεί είναι ουσιαστικά πρακτικός⁶. Αυτή όμως η έλλειψη συστηματικότητας αποτελεί πάντοτε μία αδυναμία για την έκθεση του παιδαγωγικού συστήματος του Δελμούζου.

Βασική πάντως αρχή της παιδείας είναι, γι' αυτόν, η οπτιμιστική αντίληψη ότι αυτή συνιστά μέσο για την ατομική και συνολική προκοπή. Αυτό σημαίνει ότι η ζωή του ανθρώπου γίνεται καλύτερη με την έννοια

1. Α. Π. Δελμούζος, *Μαράσλειο και η ζωή*, Αθήνα 1926, σσ. 12-13.

2. Στο ίδιο, σσ. 15-16.

3. 'Ο.π., σ. 21.

4. 'Ο.π., σ. 43.

5. Εκδ. Δ. Δημητράκου Αθήνα 1930, τ. Α'.

6. Στο ίδιο, σ. 3. -Οι γενικές αρχές πάντως ταυτίζονται σχεδόν με εκείνες που δημοσιεύονται στο κεφ. «Εθνική μόρφωση», στο βιβλίο *Δημοτικισμός και παιδεία*, σσ. 139-178.

της πιο καλλιεργημένης, ηθικής και ελεύθερης. Οι κατακτήσεις βέβαια αυτές δεν έρχονται απέξω, αλλά ωριμάζουν με την αδιάκοπη προσπάθεια. Κατακτώνται από τον καθένα ανάλογα με τη δύναμη που διαθέτει και την ψυχολογία του. Επειδή όμως ο άνθρωπος δεν ζει μόνος του, αλλά ομαδικά μέσα στην κοινωνική και εθνική ζωή, στο χώρο αυτό μπορεί πραγματικά να αναπτύξει τον εαυτό του και να ανυψώσει το εγώ του¹.

Αποδεικνύεται λοιπόν πειστικά από τα παραπάνω ότι η επίτευξη των στόχων αυτών συνδυάζεται με την ταυτόχρονη ανύψωση της φυσιογνωμίας κάθε μέλους χωριστά. Η προσπάθεια αυτή είναι μία προσπάθεια αυτοπραγμάτωσης, ένα έργο ζωής, γιατί ο καθένας πρέπει να μορφώνει τον εαυτό του όλο και τελειότερα. Απαιτείται όμως επί πλέον και μία βάση που δεν μπορεί να είναι άλλη από τη συστηματοποιημένη παιδεία. Αυτή πρέπει να προετοιμάσει το άτομο «για μια πολυμερή αυθυπαρξία, σωματική, οικονομική, πνευματική και ηθική». Ιδιαίτερα η ηθική αυθυπαρξία δεν υπονοεί ως σκοπό της αγωγής τον ηθικό αναρχισμό, αλλά την ελεύθερη δράση με βάση τις ηθικές αξίες και ασφαλώς χωρίς εξωτερική πίεση².

Η πραγμάτωση αυτή του σκοπού της παιδείας απαιτεί τη συστηματοποίησή της με τη μορφή του σχολείου, τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 18 ετών, οπότε τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν την αυτομόρφωσή τους. Ακόμη πρέπει να τονισθεί ότι η μόρφωση δεν είναι μία διαδικασία αυθαίρετη, αλλά πρέπει να στηρίζεται στα ζωντανά και επίλεκτα στοιχεία του ψυχικού κόσμου, τα οποία διαμορφώνουν, με συστηματική ανάπτυξη, τον ατομικό τύπο του καθενός. Και επί πλέον πρέπει να προστεθεί ότι η συστηματική ανάπτυξη οφείλει να στηρίζεται στη σύγχρονη πραγματικότητα από την οποία αντλεί το βασικό υλικό και τα εκφραστικά της μέσα³.

Αυτή τη βασική αρχή της εμμονής στην πραγματικότητα, την επιβάλλουν ταυτόχρονα τόσο το νόημα της αγωγής⁴ όσο και ο σκοπός της παιδείας. Θεμέλιο λοιπόν είναι η σύγχρονη κοινωνική και εθνική πραγματικότητα και το αληθινό εκφραστικό της όργανο η δημοτική γλώσσα. Η πρόκριση της καλλιεργημένης γλώσσας οφείλεται εκτός των άλλων και στο γεγονός ότι έχει ομαδική και καθολική ζωή, τη μεταχειρίζονται και

1. Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσειο, σσ. 34-35. -Πρβλ. και σσ. 45-46.

2. Στο ίδιο, σσ. 35-36.

3. 'Ο.π., σσ. 36-38.

4. Ο Δελμούζος χρησιμοποιεί τον όρο «φιλοσοφία της αγωγής» (βλ. βιβλιοκρισία π. Παιδεία και ζωή, τ. Β', σ. 29) στο βιβλίο της Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Η Νέα Αγωγή-Θεωρία και μέθοδοι*, Αθήνα 1952).

την αισθάνονται παντού και πάντοτε, είναι ζωντανή και γόνιμη και υπηρετεί το λαό ως όργανο του πολιτισμού του¹. Επειδή όμως η παιδεία, όπως υποστηρίχτηκε παραπάνω, επιχειρεί, εκτός από την ανάπτυξη του εθνικού συνόλου², και την ανύψωση του ατόμου, πρέπει να στηριχθεί στα γόνιμα στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας που ταιριάζουν με το σκοπό της αγωγής, εξουδετερώνοντας ενεργητικά ή παθητικά τα υπόλοιπα.

Οι αντιλήψεις αυτές αντλούνται ή αντιστοιχίζονται με παράλληλες αντιλήψεις του Kerschensteiner ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να επιβάλλουμε σκόπιμα σε κάποιο μάθημα παιδαγωγικές αξίες που δεν έχει, αλλά αντίθετα να υποβοηθήσουμε την αποτελεσματική επίδραση της ενυπάρχουσας σ' αυτό μορφωτικής αξίας³. Γι' αυτό και απορρίπτει την παιδαγωγούσα διδασκαλία (*erziehende Unterricht*) του Herbart⁴ και των ερβαρτιανών ως διδασκαλία που επιβάλλει αντί πάσης θυσίας ορισμένους παιδαγωγικούς στόχους, αλλότριους προς τη φύση τους⁵. Η παιδεία λοιπόν πρέπει να υποστηρίζει εκείνο το ρεύμα «που στηριγμένο σε ζωντανή βάση μπορεί να αναπτύξει πραγματικά το εθνικό σύνολο και τον πολιτισμό του»⁶. Η έννοια αυτή της ζωντανής βάσης φαίνεται ότι παρασέρνει τον Δελμούζο από τη μία πλευρά να παραδέχεται την καθολική μόρφωση και από την άλλη να εγκαταλείπει τους φτωχούς στη μοίρα τους ή στην αναπαραγωγή τους (είναι ταυτόσημα), ακολουθώντας έναν κακώς εννοούμενο ρεαλισμό. Στηριγμένοι όμως σε μία τέτοια αρχή οδηγούμαστε ή υποβοηθούμε μία ισοπεδωτική αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων.

Πάντως, μέσα στο πλαίσιο της ζωντανής βάσης θα πρέπει να κατανοηθεί και να ενταχθεί και η άποψη του ότι όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να γνωρίσουν, εκτός από το ίδιο το σώμα τους, και το φυσικό τους χώρο, την πατρίδα και την κοινωνία⁷. Έτσι, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική θεωρία πρέπει να πηγάζει αβίαστα από την πράξη, τη ζωή και την ατομική παρατήρηση και να επιστρέψει πάλι σ' αυτή⁸. Να ετοιμάζει τα παιδιά για την ατομική ενέργεια και την πρωτοβουλία, να μορφώνει καλύτερα τον εαυτό τους και να ανυψώνει το σύνολο⁹. Αυτός ακριβώς είναι

1. *Οι πρώτες προσπάθειες...*, σσ., 38-39.

2. *Ο.π.*, σσ. 39-40.

3. G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert des Naturwissenschaftlichen Unterrichtes*, σ. 6.

4. Βλ. *Allgemeine Pädagogik*, έκδ. 1806, & 16.

5. G. Kerschensteiner, *ό.π.*, σσ. 7-8.

6. *Οι πρώτες προσπάθειες...*, 38-39.

7. Στο ίδιο, σσ. 48-50.

8. *Ο.π.*, σσ. 62-63.

9. *Ο.π.*, σσ. 74-75.

και ο σκοπός του σχολείου: το ξύπνημα του παιδιού, η μόρφωση δυνάμεων και ικανοτήτων και η ορθή σκέψη που χαρακτηρίζεται από «ένα καθολικό έθος του σκέπτεσθαι»¹.

III 1.

Όπως ήδη σημειώσαμε παραπάνω, αναγκαιότητα του ζωντανού έθνους είναι η ζωντανή γλώσσα η οποία μπορεί να εκφράζει τον ζωντανό του κόσμο². Μέσα στον κόσμο αυτό και στη ζωντανή κοινωνία, γόνιμο είναι ό,τι ζει σήμερα ομαδικά και μπορεί να συνεχίσει ως τέτοιο και στο μέλλον. Τα γόνιμα αυτά στοιχεία συνιστούν την ουσία της εθνικής μόρφωσης³, η οποία ταυτίζεται με τη μόρφωση του συνόλου. Επανατονίζεται όμως και πάλι ότι κάθε είδους μόρφωση είναι ακατανόητη χωρίς τα σχολεία, τα οποία συνιστούν τα σπουδαιότατα όργανα για τη συστηματική μόρφωση του ατόμου και του έθνους⁴.

Κάθε έθνος, με τη δική του ιδιότυπη μορφή, μπορεί να φτάσει μέσα από τη διαμόρφωση των ηθικών και αυθύπαρκτων χαρακτήρων, που σημειώσαμε στην αρχή «ως «στόχο» της παιδείας, στην ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προορισμού, που είναι η επίτευξη του ανθρωπιστικού ιδανικού⁵. Το ιδανικό αυτό είναι κατ' ουσία εσωτερικό, δεν υπάρχει χωρίς ψυχική καλλιέργεια και πραγματώνεται αντίστοιχα με τη μόρφωση της ανθρώπινης ψυχής⁶.

Τελικά και η εθνική μόρφωση, που πρέπει να είναι θεμελιωμένη στην πραγματικότητα και να γίνεται δια μέσου του σχολείου, οφείλει όχι μόνο να αποφεύγει τη σύγκρουση με την ατομική, αλλά αντίθετα να τη συνεχίζει⁷. Ακόμη η παιδεία, εκτός από την απροσχεδίαστη και αυτονόητη εθνική μόρφωση, θα πρέπει και να συμπληρωθεί συστηματικά λαμβάνοντας υπόψη ότι το εθνικό χρώμα είναι ένα από τα γνωρίσματα της αγωγής. Πάντως, η ανωτερότητα της μόρφωσης αυτής θα καταφανεί από τη μη αντίθεσή της με την ηθική. Επομένως η εθνική μόρφωση θα αποτελεί συνέχεια της

1. 'Ο.π., σσ. 80-81.

2. *Δημοτικισμός και παιδεία*, σσ. 143-144.

3. Ο Παπανούτσος τονίζει ότι ο Δελμούζος θεωρεί ως βασικό γνώσιμα στην έννοια της αγωγής το εθνικό χρώμα, επειδή η ψυχή κάθε ατόμου «είναι γέννημα και θρέμμα της εθνικής ομάδας και του πολιτισμού της», (βλ. Αφιέρωμα στον Α. Δελμούζο, «Ο παιδαγωγός», π. *Παιδεία και ζωή*, τ. Β', σ. 166, βλ. και Α. Δελμούζος, σ. 17).

4. *Δημοτικισμός και παιδεία*, σσ. 153 και 155-156.

5. Πρβλ. G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert...*, σ. 5.

6. *Δημοτικισμός και παιδαλία*, σσ. 168 και 171.

7. Στο ίδιο, σσ. 174-175.

ατομικής, συνενώνοντας συναγωνιστικά και συνεργατικά τα άτομα στον ίδιο τελικό σκοπό που είναι ο καθολικός ανθρωπισμός¹.

Αναφάνεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η εθνική μόρφωση πρέπει να γίνεται αντιληπτή και να σχηματοποιείται ως εθνική παιδεία. Η θέση αυτή όμως δεν προτρέπει σε έναν περιορισμό της διάπλωσης του ηθικού χαρακτήρα με αναφορά μόνο τους ομοεθνείς, αλλά καλλιεργεί ανθρωπιστικά αισθήματα και όσον αφορά τους ξένους. Σε περίπτωση δε που διαφαινούν τάσεις, αναιρετικές μιας τέτοιας αντίληψης, αυτές πρέπει να απαλειφθούν αμέσως². Βέβαια, σκοπός του σχολείου παραμένει πάντοτε η προετοιμασία του ατόμου να ζει άνετα και δημιουργικά στον τόπο του και να καλυτερεύει με τη δράση του τον εαυτό του και το σύνολο μέσα στο οποίο ζει. Η βασική όμως αυτή κατεύθυνση μπορεί να συνδυάζεται αρμονικά με την αναγκαιότητα της παιδείας να εμβαθύνει στο σκοπό της αγωγής, με ουσιαστικό περιεχόμενο τον καθολικό ανθρωπισμό³.

Οι βασικές αυτές κατευθύνσεις της εθνικής παιδείας πρέπει να συνδυάζονται ακόμη και με την εξυπηρέτηση του σκοπού του συνόλου, που είναι πρωτίστως η διδασχή της αυτογνωσίας αλλά και της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και τελικά της αυθυπαρξίας⁴. Οι στόχοι αυτοί δεν πρέπει ποτέ να αφίστανται της αρχής ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να ζήσει και να αναπτύξει ελεύθερα τον εαυτό του, μαζί με όλους τους συνανθρώπους του που έχουν de facto το ίδιο δικαίωμα⁵.

Μία ακόμη τελική διάκριση συνιστά η θέση ότι η εθνική αγωγή δεν πρέπει να ταυτίζεται απόλυτα με το κράτος, ούτε ασφαλώς με την παντοδυναμία του. Το κράτος πρέπει, βέβαια, να δίνει τις βασικές κατευθύνσεις αλλά ταυτόχρονα και να μην πνίγει την αυτονομία του σχολείου⁶. Η αρχή αυτή αφίσταται παντελώς της αποδοχής των κομματικών οργανώσεων ως φορέων που μπορούν να ασχολούνται με τη μόρφωση και τη διαμόρφωση των ιδανικών της νέας γενιάς⁷.

1. Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαρόκκιο, σσ. 40-41.

2. Βλ. «Παιδεία και εθνική μόρφωση» στο έργο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Α', σσ. 38-41.

3. Στο ίδιο, σσ. 42-43.

4. Οι θέσεις αυτές θα μπορούσαν να τονίσουν την επιλεκτικότητα του Δελμούζου, αφού είναι πολύ διαφορετικές από τις αντίστοιχες του Kerschensteiner. Ο τελευταίος ομιλεί για πνεύμα νομιμότητας (*Geist der Gesetzmässigkeit*) σσ. 86-87, για συναίσθημα ευθύνης (*Gefühl der Verantwortlichkeit*), σ. 89, για φιλαλήθεια και ομολογία της άγνοιας (*Wahrheitsliebe Unwissenheit*), σ. 91, για αντικειμενικότητα (*Objektivität*), σ. 92 και για ακρίβεια (*Exaktheit*), σ. 95, βλ. *Wesen und Wert...*, σσ. 89-95.

5. «Παιδεία και εθνική μόρφωση», σσ. 44, 46 και 51.

6. Βλ. «Κράτος και παιδεία» στο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Α', σ. 83.

7. Βλ. «Βικιπαιδευτική πολιτική» στο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Α', σ. 65.

III 2.

Βασική λοιπόν και θεμελιώδης κατεύθυνση της παιδείας, όπως τεκμαίρεται από τα εκτεθέντα ανωτέρω, πρέπει να είναι ο ανθρωπισμός¹. Αυτό σημαίνει ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να ζήσει και να αναπτύξει ελεύθερα τον εαυτό του, σύμφωνα με τη φυσική του ιδιοσυστασία, και ότι το θεμελιώδες αυτό δικαίωμα είναι κατακτημένο και για όλους τους άλλους ανθρώπους και τους λαούς. Αυτός πρέπει να είναι ο βασικός σκοπός της ελληνικής παιδείας. Απαραίτητος τώρα όρος για την επιτυχί- του σκοπού αυτού είναι το ενιαίο πνεύμα της παιδείας, τα ολοκληρωμένα προγράμματα για τον άνθρωπο, η επιλογή πολιτιστικών στοιχείων, η οργάνωση της παιδείας, τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα και η αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική².

Η υλοποίηση του ανθρωπιστικού αυτού ιδανικού, το οποίο απαιτεί ολοκληρωμένη και όχι μονομερή μόρφωση, δεν ικανοποιόταν, κατά τον νεαρό Δελμούζο, από το υπάρχον ελληνικό σχολείο, για το οποίο πίστευε ότι διέφθειρε το νου και το λογικό των μαθητών, επειδή η ελληνική παι- δαγωγική είχε αντιδραστική κατεύθυνση³. Η εκτίμησή αυτή στηριζόταν και στην αντίληψή του ότι η αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση είχε ως βάση τα εξωτερικά ενδιαφέροντα του παιδιού και όχι τα εσωτερικά, όπως όφειλε. Κατά τη γνώμη του, η μόρφωση του παιδιού έπρεπε να ακολου- θεί τη φύση του. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά μέσα πρέπει να προ- σαρμόζονται στην ψυχολογία της κάθε ηλικίας, ο σκοπός της αγωγής στη φυσική ιδιαιτερότητα του παιδιού, να κυριαρχεί η αρχή της ολότητας, αλ- λά και να δίνεται η δέουσα σημασία στην προσωπική δράση, και αυτε- νέργεια του παιδιού, το σχολείο να παρέχει μορφωτικές αξίες, η παιδεία να θεμελιώνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα, το παιδί να μορφώνεται μέσα στην ομάδα και τελικά το σχολείο να αποτελεί συνέχεια της ζωής⁴.

1. Ο Δημαράς εκτιμά ότι το έργο του Δελμούζου αποτελεί τυπική εφαρμογή των αρχών του νεοελληνικού ανθρωπισμού και ότι κεντρικό θέμα των απασχολήσεών του είναι η ουσία της αγωγής και όχι η μεθοδολογία της, (βλ. «Εκπρόσωπος του νεοελληνικού ουμανισμού», π. *Παιδεία και ζωή*, τ. Β', σσ. 178 και 181 αντίστοιχα).

2. «Εκπαιδευτική πολιτική», σσ. 52-53 και 54-63.

3. Βλ. «Γλώσσα, υπόδουλοι και κοινωνία», στο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Α', σ. 226-228. -Πρβλ. και την ερμηνεία του Τατάκη ότι ο Δελμούζος απορρίπτει το λογικισ- μό και τον ψυχολογισμό, («Ο Δάσκαλος», π. *Παιδεία και ζωή*, τ. Β', σσ. 172-173).

4. Βλ. «Από το σχολείο εργασίας», στο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Α', σσ. 128-133. -Πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι ο Δελμούζος επηρέαστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις για το σχολείο εργασίας και ιδιαίτερα από τις εκείνες του Kerschensteiner στο έργο *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag von B.G. Teubner, Leipzig-Berlin 1920.

Οι διαγραμματικοί αυτοί στόχοι διευκρινίζονται περισσότερο με τη αναδρομή στην ιστορία της ελληνικής παιδείας, την οποία επιχειρεί ο Δελμούζος, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτή κινήθηκε σε δύο ρεύματα. Το ένα από αυτά καλύπτει το παραδοσιακό μήκος κύματος, σύμφωνα με το οποίο θεμέλιο της αγωγής της νεολαίας είναι τα κλασικά γράμματα, στην οπτική των οποίων πρέπει να υποταχθεί όλη η ελληνική παιδεία. Η οπτική όμως αυτή, στην περίπτωση που απολυτοποιείται, υποτιμά τις ανάγκες της κοινωνίας και τη μορφωτική αξία του νεοελληνικού πολιτισμού. Το αντίθετο και το αντίπαλο ακριβώς απ' αυτό ρεύμα αναγνωρίζει μεν την αξία των κλασικών γραμμάτων και την ανάγκη διαποτισμού της ελληνικής παιδείας από το πνεύμα τους, αλλά επιμένει και τονίζει περισσότερο τις μορφωτικές αξίες του νέου ελληνισμού και της ζωντανής παράδοσης¹. Το δεύτερο αυτό ρεύμα είναι ο δημοτικισμός που αναγνωρίζει το είναι μας, είναι θεμελιωμένος σ' αυτό, προτείνει την καλλιέργεια και την εξέλιξη των γόνιμων στοιχείων, καθώς και την ουσιαστική αφομοίωση των ξένων θετικών επιδράσεων. Αυτός συνιστά τον αληθινό συγχρονισμό². Όπως τονίζει ο Δελμούζος, «...ο δημοτικισμός δεν είναι αυθαιρετη γλωσσική καινοτομία που ζητούν μερικοί ιδεόπληκτοι να εφαρμόσουν στην ελληνική παιδεία, αλλά δύναμη που απολυτρώνοντας τη νεολαία μας από μια ζωή συμβατική μπορεί να θεμελιώσει την εθνική, τη θετική και ουσιαστική μόρφωσή της»³.

Κατά τη γνώμη του, ουσιαστική παιδεία δεν απέκτησε η Ελλάδα και δεν θα αποκτήσει, αν δεν θεμελιωθεί στη δική μας πραγματική ζωή του νέου ελληνισμού και στο εκφραστικό όργανο της γλώσσας του ελληνικού λαού και της ζωντανής παράδοσής του⁴. Για την κακοδαιμονία αυτή της παιδείας, όπως τη χαρακτηρίζει, δεν φταίει μόνο η κακή διδασκαλία, τα αναχρονιστικά διδακτικά εγχειρίδια, αλλά το ουσιαστικό λάθος συνίσταται στο γεγονός ότι έχει αποκλεισθεί από τα σχολεία η πραγματική και η εθνική ζωή. Ο αποκλεισμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα και τον αποκλεισμό της μητρικής γλώσσας⁵.

1. Βλ. «Ενιαία εκπαιδευτική πολιτική», στο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Β', σ. 255.

-Τις αξίες αυτές ο Δελμούζος δεν τις αποκόπτει από το σεβασμό προς τη διπλή πηγή του πολιτισμού μας, αρχαίου και ευρωπαϊκού και την ταυτόχρονη ανησυχία του για το χάσμα που μας χωρίζει και από τους δύο (βλ. ό.π., σ. 183).

2. Βλ. «Λαχανιασμένη ανάσα ή ελληνικός αρχοντοχωριατισμός», στο έργο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Β', σ. 286.

3. Α.Π. Δελμούζος, *Το Κρυφό Σχολείο 1908-1911*, Αθήνα 1950, σ. 134.

4. Στο ίδιο, σ. 22.

5. 'Ο.π., σ. 282. - Πρβλ. και «Α' Νεκρά και ζωντανή γλώσσα», στο *Μελέτες και Πάρεργα*, τ. Α', σσ. 14-17.

Τελικά, θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς ότι οι απόψεις του Δελμούζου για τους στόχους και τα ιδεώδη της παιδείας χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και καθαρότητα, μολονότι δεν έχουν, ίσως, τη συστηματικότητα μιας επιστημονικής έκθεσης¹. Την «αδυναμία» αυτή, με την απλότητα που τον χαρακτηρίζει, τη διακαίολογεί ο ίδιος ορίζοντας την ταυτότητά του ως εξής: «Είμαι γεννημένος δάσκαλος». Και αλλού: «Σας είπα ότι είναι γεννημένος δάσκαλος»². Όσον αφορά δε την προσωπική του εκτίμηση για τη συμβολή του στο θέμα της παιδείας, την καταγράφει ήδη το 1914 ως εξής: αιδικόν μου καθήκον ως Έλληνας παιδαγωγού ήτο να δώσω εις τα παιδιά που μου ενεπιστεύθησαν, το πνεύμα, την ψυχολογίαν, τους πόθους και τας ελπίδας, τον χαρακτήρα της ελληνικής φυλής»³.

IV

Η ριζική απόφαση του Δελμούζου για τη διδασκαλική του ταυτότητα, αποκαλύπτει την πλήρη διάστασή του με τον Εξαρχόπουλο όσον αφορά τον τομέα της μεθοδολογίας και της εκπαιδευτικής τακτικής. Ο άνθρωπος που είναι και που θέλει να παραμείνει μόνο δάσκαλος, δεν μπορεί ποτέ να γίνει άνθρωπος της επιβολής, άνθρωπος της καθέδρας, αλλά μόνον άνθρωπος του διαλόγου. Οι αξιωματικές προτάσεις που μέσα στο αλύγιστο δόγμα του Εξαρχόπουλου επιχειρούν να διαμορφώσουν την προσωπικότητα και τη βούληση των νέων, οδηγούν αναπόφευκτα στην αυταρχικότητα, η οποία δεν χαρακτηρίζει μόνο τους εκπαιδευόμενους ως άτομα, αλλά συνεργεί με την ενωσή τους και στη δόμηση μιας αντίστοιχης κοινωνίας. Αντίθετα, η αντίληψη που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ισότιμες υπάρξεις, με διαφορετική ιδιοσυγκρασία και διαμορφωμένη προσωπικότητα, οδηγεί σε μία κοινωνία ανοχής, σε μία κοινωνία δημοκρατική.

Το παιδί στην περίπτωση του Εξαρχόπουλου αντιμετωπίζεται και αποκαλείται «τρόφιμος», πράγμα που σημαίνει ότι η εξέλιξή του εξαρτάται πλήρως από την παρεχόμενη εκπαίδευση και διδασκαλία. Στην πρα-

1. Ο Δελμούζος είχε συνειδητοποιήσει από την αρχή ότι ο δικός του κλήρος ήταν η σχολική πράξη και όχι η έρευνα του σπουδαστηρίου. Γι' αυτό και ο Παπανούτσος χαρακτηρίζει άσκοπη την αντιδιαστολή ότι άνθρωποι σαν τον Δελμούζο είναι λαμπροί δάσκαλοι αλλά όχι επιστήμονες περιωπής, (βλ., *ό.π.*, σσ. 161-162 και σσ. 9-11 αντίστοιχα -Παράλληλα και ο Τατάκης κρίνει ότι ο Δελμούζος δεν περιορίστηκε στην ήσυχη και απερίσπαστη θεωρητική μελέτη και την επιστημονική έρευνα των προβλημάτων της αγωγής, αλλά προτίμησε να δοκιμάσει τις απόψεις του στην πράξη. Το κύριο έργο του ήταν να συλλάβει, σε ενιαία σύνθεση, το πρόβλημα της αγωγής (βλ. *ό.π.*, σσ. 171-172).

2. *Το Κρυφό Σχολειό...*, σσ. 280 και 282.

3. Στο ίδιο, σ. 292.

γματικότητα όμως ποτέ δεν μπορεί να συμβεί έτσι, επειδή λειτουργούν οι υπάρχουσες καταβολές του καθενός, οι οποίες μέσα σε μία τέτοια διαδικασία συμπιέζονται για τη διέλευση και την επιβολή της ισοπεδωτικής εκπαιδευτικής αντίληψης. Αντίθετα πάλι, στην οπτική του Δελμούζου, η δημοκρατικότητα στη διδασκαλία δεν ξεκινά μόνο από τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλων και μαθητών, αλλά και από το συνυπολογισμό, σε κάθε φάση της εκπαίδευσης, των ιδιαίτερων ψυχολογικών, μαθησιακών και άλλων ιδιοτήτων που φέρνει μαζί του κάθε μαθητής.

Η διαφορετικότητα αυτή των δύο ανδρών αντανακλόταν και στη διαφορετικότητα της πειθούς ή της επιβολής των απόψεών τους. Η δημόσια και μόνιμη θέση του Εξαρχόπουλου στο κεντρικό Πανεπιστήμιο της χώρας, του έδινε τη δυνατότητα, αντιστοιχιζόμενος πάντα με την αυταρχική εξουσία, να επιβάλλει με αξιωματικό τρόπο τις απόψεις του. Η θέση όμως του Δελμούζου κινιόταν στον αντίποδα αυτής της αντίληψης, επειδή δεν επικροτούσε την επιβολή, αλλά πρόβαλλε την πειθώ και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η διαφορετικότητα των δύο παιδαγωγών, που έχει κατά κανόνα το χαρακτήρα της ριζικής αντίθεσης, προκύπτει και από τη συγχρονία ή τον αναχρονισμό των προσληπτικών επιλογών που κάνουν στη Γερμανία. Ο Εξαρχόπουλος εφαρμόζει τη γνωστή τακτική της μεταπελευθερωτικής Ελλάδας, η οποία υιοθετεί απόψεις που εγκαταλείπονται ή υπερβαίνονται από εκείνους που τις πρότειναν, ενώ ο Δελμούζος υιοθετεί σύγχρονες αντιλήψεις, κρατώντας παράλληλα ό,τι ο χρόνος έχει καθιερώσει ως μόνιμες αξίες με διαχρονική αντοχή. Η διαφορά αυτή δείχνει μία επιτάχυνση του Δελμούζου με στόχο να προφτάσει την υπόλοιπη προηγμένη παιδαγωγική ευρωπαϊκή κοινότητα, ενώ στον Εξαρχόπουλο καταλογίζεται όχι η συγχρονία αλλά η επιβράδυνση που εμμένει και οπισθοχωρεί σε εκπαιδευτικούς ρυθμούς καθυστερημένης χώρας.

Ακόμη η προγραμματισμένη αγωγή του Εξαρχόπουλου έρχεται σίγουρα σε πλήρη αντίθεση με την έννοια της φυσικής αγωγής, την οποία ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως απρογραμματίστη αγωγή και εξέλιξη, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτή η μη συστηματική αγωγή οφείλεται στην επίδραση της κοινωνίας που είναι συντεταγμένη σε πολιτεία με δομές, θεσμούς κλπ. Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι αδυνατεί να την αντιληφθεί ως τεχνική της διδασκαλίας που συνεισφέρει στη γνώση του κόσμου και του ίδιου του σώματός μας και ως μέθοδο που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές προδιαθέσεις των μαθητών, όπως προτείνει ο Δελμούζος. Η θεωρία του Εξαρχόπουλου δεν φτάνει στην ολοκλήρωση της γνώσης, αλλά εξαντλείται σ' αυτό που σχηματικά έχει αποκληθεί πνευματική σφαι-

ρα, που αν για τότε αποτελεί μία υπερβολή, σήμερα αντισταθμίζεται, δυστυχώς, με την πλήρη εγκατάλειψή της.

Δεν είναι όμως μόνον οι παραπάνω «ελλείψεις» που χρεώνονται στον Εξαρχόπουλο. Ακόμη και η φυσικότητα στη διδασκαλία και την αγωγή κατοχυρώνεται αποκλειστικά στον Δελμούζο, επειδή αντιλαμβάνεται από νωρίς ότι το σχολείο δεν μπορεί να είναι ένας περιχαρακωμένος χώρος, όπου οι νέοι ανατρέφονται υπό μορφήν πειραματοζώων, αλλά ότι αυτό πρέπει να αποτελεί συνέχεια και αλληλοεπικοινωνία με τη ζωή και την περιρρέουσα κοινωνία. Το σχολείο πρέπει να είναι ενταγμένο μέσα στο δικό τους πλαίσιο και να τις υπηρετεί, διαμορφώνοντας ανθρώπους οι οποίοι μπορούν να υποδείχνουν αλλαγές και υπερβάσεις των κατεστημένων, όταν οι συνθήκες και οι ανάγκες το απαιτούν. Η αντίληψη αυτή του Δελμούζου συνδυάζεται ασφαλώς και με μία ανατροφή στην οποία κυριαρχεί η ελευθερία και πλεονάζει η αγάπη για το μαθητή. Ο μαθητής δεν είναι ο τρόφιμος της εγκαταλειμμένης γερμανικής αντίληψης αλλά ύπαρξη με τις δικές της ιδιαιτερότητες.

Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον δίνεται η δυνατότητα να ξυπνήσουν οι δυνάμεις και οι δυνατότητες του μαθητή, που βρίσκονται εν υπνώσει, για να μπορέσει να δομήσει, μέσα από τη σύγκριση, την έκφραση διαφορετικών γνώμων και προσεγγίσεων των θεμάτων, την ορθή σκέψη. Αλλιώς παραμένουμε στην απόλυτη και αδιαμφισβήτητη αλήθεια του από καθέδρας λόγου, που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως σφαιρικά ανίδεους και καλείται να τους πλάσει όπως ο γλύπτης το άψυχο υλικό της τέχνης του. Αυτή όμως η αντίληψη αντιμετωπίζει το μαθητή ως ανενεργή ύπαρξη και μόνο ως ενεργούμενο υλικό.

Αλλά η διαφορετικότητα καταγράφεται και στην αντιμετώπιση του ερβαρτιανού όρου «παιδαγωγούσα διδασκαλία», ο οποίος διαποτίζει την αντίληψη του Εξαρχόπουλου, θέτοντας παντού σκοπούς και επιδιώξεις όπως φαίνεται από την επιμονή του να προβάλλει με κάθε τρόπο και μέσο το «ηθικόν ιδεώδες» και την «ισχυράν βούλησιν». Ο στόχοι αυτοί συμπίπτουν τον άνθρωπο μέσα στο πλαίσιο δύο, αποκλειστικά, δυνάμεων: της ιδέας από τη μία πλευρά, και της ισχύος από την άλλη. Κάθε ανθρώπινο συναίσθημα και ευαισθησία, κάθε φιλόνητο αίσθημα και αδυναμία εξοβελίζονται μην έχοντας θέση στο «αρρενωπό» σύστημά του. Η βούληση πρέπει να είναι ανίκητη και καθοδηγητική, μέσα σε μία κοινωνία με τέλειους ανθρώπους και τέλειους πολίτες, οι οποίοι θα έχουν συνδομήσει και θα συντηρούν ένα αλύγιστο ηθικό περιβάλλον. Προκύπτει λοιπόν συμπερασματικά ότι όλες οι ακραίες αντιλήψεις διαφορετικών ιδεολογιών συγκλίνουν πάντα στην αυταρχικότητα, στην ένταση και την προβολή των δυνατών και ακατάβλητων χαρακτήρων, στη σύνθλιψη της ανθρωπιάς και στο αλύγιστο δόγμα.

Η ηθικότητα όμως που αποτελεί μία δομή η οποία μπορεί να πληρούται με ποικίλο περιεχόμενο, λαμβάνει διαφορετική έκφραση στον Δελμούζο. Μπορούμε βέβαια να αποδεχθούμε ότι οι δύο παιδαγωγοί συγκλίνουν σχηματικά αποδεχόμενοι την αρχή της. Αλλά οι ηθικές αξίες στον Δελμούζο αποσκοπούν περισσότερο στην εξυπηρέτηση του συνόλου. Εξάλλου, αυτός δεν θέτει τη ηθικότητα ως τελικό και μοναδικό «σκοπό» της παιδείας, ούτε τους ηθικούς και αυθύπαρκτους χαρακτήρες, που αποτελούν το πρώτο στάδιο της μόρφωσης και της διαμόρφωσης των νέων. Βέβαια, η ζωή καλυτερεύει δια της αγωγής, και αυτό απαιτεί αδιάκοπη προσωπική προσπάθεια και προετοιμασία, όπως δια της παιδείας οδηγηθούμε στη ηθική αυθυπαξία. Σ' αυτό όμως συντελούν αποφασιστικά και η κοινωνία και το σχολείο που ενισχύουν τη διάπλαση αυτών των χαρακτήρων, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για τη συλλογική ύπαρξη και αποτελούν όρους ἐκ τῶν ἐν οὐκ ἄνευ για τη δημιουργία και την αποδοχή ενός καθολικού ανθρωπισμού. Αυτός είναι, κατά τον Δελμούζο και ο τελικός «στόχος» που πρέπει να θηρεύει η παιδεία.

Αλλά η σχηματική ομοιότητα που επισημάνθηκε στον τομέα της ηθικής, είναι περισσότερο εμφανής στις απόψεις των δύο ανδρών σχετικά με τον τομέα της εθνικής μόρφωσης. Η μόρφωση αυτή δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αφίσταται της σύγχρονης πραγματικότητας. Μπορεί βέβαια να ανακαλεί την παράδοση, καθώς και στοιχεία του παρελθόντος, αλλά το κέντρο βάρους πρέπει να πέφτει πάντοτε στην υπάρχουσα ζωντανή κοινωνία. Είναι εμφανές όμως ότι από μία τέτοια αντίληψη της εθνικής μόρφωσης απέχει εμφανώς ο Εξαρχόπουλος, επιμένοντας αποκλειστικά σε μία συμβατικότητα η οποία τονίζει την πατρίδα και τα καθήκοντα προς αυτήν. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αντίληψη του για την πατρίδα και το έθνος χαρακτηρίζεται από μία κενολογία και σχηματικότητα, η οποία δεν μορφώνεται σε συγκεκριμένο και ζωογόνο περιεχόμενο. Αντίθετα ο Δελμούζος ομιλεί για εθνικό σχολείο που εξυπηρετεί το σύνολο και στηρίζεται στα ζωντανά στοιχεία. Η εμμονή του δεν είναι διαρκής μόνο για τη σύγχρονη πραγματικότητα αλλά και για το διαποτισμό της παιδείας με τα κλασικά γράμματα, καθώς και την επιβολή των μορφωτικών αξιών του νέου ελληνισμού και της ζωντανής παράδοσης. Τα ζωογόνα αυτά στοιχεία μπορούν συνοπτικά να συμπεριληφθούν μέσα σε δύο όρους: *σύγχρονη γλώσσα και Δημοτικισμός.*

Το τελικό, λοιπόν, συμπέρασμα που προκύπτει από την αντιπαράβολή των παιδαγωγικών θέσεων των δύο ανδρών, στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας, θα μπορούσε να συνοψισθεί στα εξής:

α. Οι δύο παιδαγωγοί δρουν και διατυπώνουν παράλληλα τις θέσεις τους, χωρίς διαλογική επικοινωνία.

β. Χρησιμοποιούν διαμετρικά αντίθετες μεθόδους για την προβολή και τη διδασχή των στόχων της παιδείας.

γ. Οι ίδιοι οι στόχοι είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους διαφορετικοί, πλην εκείνων της ηθικής ύπαρξης και της εθνικής αυτογνωσίας, που εν μέρει τουλάχιστον ανατρέπονται και αυτοί από τη διαφορετικότητα των μέσων που χρησιμοποιούνται, αποκτώντας στο τέλος και διαφορετικό περιεχόμενο, πέραν από τη σχηματική ομοιότητα.

δ. Αποδίδουν και οι δύο τελεολογικό χαρακτήρα στην παιδεία, προλαμβάνοντας έτσι το αποτέλεσμα που επιθυμούν οι ίδιοι, χωρίς να αφήνουν να εξελιχθεί εκείνο που η ίδια η γνώση αποδίδει, και

ε. Ταυτίζονται και οι δύο στο επίπεδο της γενικής όρασης της παιδείας. Η ταύτιση αυτή αποτελεί και τη σπουδαιότερη αρνητική τους σχέση. Οχι μόνον ο Εξαρχόπουλος, αλλά ούτε και ο Δελμούζος δεν προσεγγίζει, θεωρητικά έστω, την παιδεία ως γενική μόρφωση με περιεχόμενο ένα ευρείας κλίμακας κατακτημένο γνωστικό υλικό και τη δυνατότητα χρήσης του και θετικής αξιοποίησής του χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους¹.

1. Για την οπτική αυτή καθώς και τη σημασία και το περιεχόμενο της έννοιας παιδείας και των συναφών όρων βλ. Τ. Καζεπίδης, *Η φιλοσοφία της παιδείας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1991, σσ. 17-21 και 105-134. Αναλυτικότερη παρουσίαση του ζητήματος αυτού κάνουμε στο κεφ. «Η φιλοσοφία της παιδείας και οι θεμελιώδεις έννοιές της», στο υπό έκδοση έργο μας *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, σσ. 23-64.