

ναι καθόλου αναγκαῖο, ἂν μόνο δὲν συνηθίσουν σὲ τίποτε. Καὶ ἐπιπλέον εἶναι πολὺ πρόσφορο τὸ νὰ ἐκθέτει κανεὶς τὰ παιδιὰ σὲ διάφορες καταστάσεις.

Ἔνα σκληρὸ στῆθος εἶναι πολὺ πιὸ ὑγιεινὸ ἀπὸ ἓνα μαλακόν. Γενικὰ ἡ σκληραγωγία βοηθάει πολὺ στὸ δυνάμωμα τοῦ σώματος. Μὲ σκληραγωγία ἐννοοῦμε ὅμως ἀπλῶς παρακώλυση τῆς νωχέλειας. Δὲν λείπουν τὰ παράξενα παραδείγματα τῆς νωχέλειας. Δὲν λείπουν τὰ παράξενα παραδείγματα γιὰ ἐπιβεβαίωση αὐτοῦ τοῦ ἰσχυρισμοῦ, μόνο πού δὲν τὰ προσέχει κανεὶς, ἢ, γιὰ νὰ τὸ ποῦμε καλύτερα, δὲν θέλει νὰ τὰ προσέξει.

Σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴ μὀρφωση τοῦ θυμικοῦ, τὴν ὁποία μπορεῖ πράγματι νὰ ὀνομάσει κανεὶς κατὰ κάποιον τρόπο φυσική, πρέπει κυρίως νὰ σημειωθεῖ, ὅτι ἡ πειθαρχία δὲν πρέπει νὰ εἶναι δουλική, ἀλλὰ ὅτι τὸ παιδί πρέπει νὰ αἰσθάνεται πάντα τὴν ἐλευθερία του, ὅμως ἔτσι πού νὰ μὴν παρακωλύει τὴν ἐλευθερία ἄλλων. ὡς ἐκ τούτου πρέπει νὰ βρῆσκει ἀντίσταση. Μερικοὶ γονεῖς τὰ ἀπαγορεύουν στὰ παιδιὰ τους ὅλα, γιὰ νὰ ἀσκήσουν ἔτσι τὴν ὑπομονὴ τῶν παιδιῶν, καὶ ἀπαιτοῦν κατὰ συνέπεια περισσότερη ὑπομονὴ ἀπὸ τὰ παιδιὰ, ἀπ' ὅση ἔχουν οἱ ἴδιοι. Αὐτὸ εἶναι ὅμως τρομερό. Νὰ δίνει κανεὶς στὸ παιδί, ὅσο τοῦ χρειάζεται, καὶ ὕστερα νὰ τοῦ λέει: Σοῦ ἀρκεῖ! Ἀλλὰ, ὅτι αὐτὸ πρέπει νὰ εἶναι καὶ ἀμετάκλητο, εἶναι ἀπολύτως ἀναγκαῖο. Μόνο νὰ μὴ δίνει κανεὶς προσοχὴ στὶς φωνὲς τῶν παιδιῶν καὶ νὰ μὴν ὑποχωρεῖ, ὅταν αὐτὰ θέλουν νὰ πετύχουν κάτι ἐκβιάζοντας μὲ τὶς φωνές; Αὐτό, γιὰ τὸ ὅποιο ὅμως παρακαλοῦν μὲ φιλικότητα, νὰ τοὺς τὸ δίνει, ἂν τοὺς εἶναι χρήσιμο. Τὸ παιδί συνηθίζει ἐπίσης κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο, νὰ φέρται μὲ παρρησία καί, ἀφοῦ δὲν ἐνοχλεῖ μὲ τὶς φωνές του κανέναν, εἶναι ἐπίσης ὁ καθένας ἀντίστοιχα φιλικὸς ἀπέναντί του. Ἡ Πρόνοια φαίνεται νὰ ἔχει δώσει στὰ παιδιὰ ἀληθινὰ φιλικὲς ἐκφράσεις τοῦ προσώπου, γιὰ νὰ μποροῦν νὰ προκαταλαμβάνουν τοὺς ἀνθρώπους πρὸς ὄφελός τους. Τίποτε δὲν εἶναι ἐπιβλαβέστερο, ἀπὸ μὲν βασανιστική, δουλικὴ πειθαρχία, μὲ σκοπὸ νὰ σπάσει ἡ ἰσχυρογνωμοσύνη.

Γενικὰ φωνάζουμε στὰ παιδιὰ: Αἶσχος, ντροπή, Τί εἶναι αὐτά! κ.ο.κ. Κάτι παρόμοιο δὲν θὰ ἔπρεπε ὅμως νὰ παρουσιάζεται κατὰ τὴν πρώτη ἀγωγή. Τὸ παιδί δὲν κατέχει ἀκόμη τὶς ἔννοιες τῆς ντροπῆς καὶ τοῦ πρόποντος, δὲν ἔχει τίποτα γιὰ νὰ ντρέπεται, δὲν

πρέπει νὰ ντρέπεται, καὶ γίνεται κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο μόνο συνηθισμένον. Βρίσκεται σὲ ἀμηχανία ἀντικρύνοντας ἄλλους καὶ προτιμάει νὰ κρύβεται ἐνώπιον ἄλλων ἀνθρώπων. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο δημιουργεῖται ἐπιφυλακτικὸτητα καὶ μιὰ ἐπιζήμια κρυψινοία. Δὲν τολμάει πλέον νὰ παρακαλέσει γιὰ τίποτε, ἐνῶ θὰ ὀφείλε νὰ μπορεῖ νὰ παρακαλεῖ γιὰ ὅλα· ἀποκρύπτει τὰ φρονήματά του, καὶ ἐφανίζεται πάντα διαφορετικὸ ἀπὸ ὅ,τι εἶναι, ἀντὶ νὰ πρέπει νὰ μπορεῖ νὰ τὰ λέει ὅλα μὲ παρρησία. Ἀντὶ νὰ εἶναι πάντα γύρω στοὺς γονεῖς, τοὺς ἀποφεύγει καὶ πέφτει στὴν ἀγκαλιά τῶν ὑποχωρητικῶν ὑπηρετῶν τοῦ σπιτιοῦ.

Ἀλλὰ τὰ χωρητὰ καὶ οἱ ἀδιάκοπες θωπεῖες δὲν εἶναι σὲ τίποτε καλύτερα ἀπὸ τὴ βασανιστικὴ ἐκείνη ἀγωγή. Τοῦτο ἐνισχύει τὸ παιδί στὴ δική του θέληση, τὸ κάνει ἐλαττωματικόν, καὶ μὲ τὸ νὰ τοῦ προδίδει μιὰ ἀδυναμία τῶν γονέων, τοὺς ἀφαιρεῖ τὸν ἀναγκαῖο σεβασμὸ στὰ μάρτια τοῦ παιδιοῦ. Ὅταν ὅμως τὸ διαπαύδαγωγούμε ἔτσι, ὥστε νὰ μὴν μπορεῖ νὰ καταφέρνει τίποτε μὲ φωνές, τότε γίνεται ἐλεύθερο, χωρὶς νὰ εἶναι βλακωδῶς θρασὺ καὶ μετριόφρον καὶ χωρὶς νὰ εἶναι δειλό. (Τῆ λέξη dreist [= θρασὺς] ἄπρεπε βέβαια νὰ τὴν γράφουμε draust, γιὰτὶ παραράγεται ἀπὸ τὸ dräuen, drohen [= ἀπειλῶ]). Ἐναν θρασὺ ἄνθρωπο δὲν μπορεῖ φυσικὰ κανεὶς νὰ τὸν ἀνεχθεῖ. Μερικοὶ ἄνθρωποι ἔχουν ἓνα τέτοιο θρασὺ πρόσωπο, ὥστε θὰ πρέπει νὰ φοβᾶται κανεὶς πάντα μιὰ ἐκ μέρους τοὺς ὀμότητα, ἔτσι ὅπως σὲ ἄλλα πρόσωπα μπορεῖ νὰ ἰδεῖ κανεὶς ἀμέσως, ὅτι δὲν εἶναι σὲ θέση, νὰ ἐκστομίσουν σὲ κάποιον μὴν ὀμότητα. Μπορεῖ κανεὶς νὰ δείχνει πάντα παρρησία, ἂν αὐτὸ εἶναι συνδυασμένο μόνο μὲ μιὰν ὀρισμένη καλωσύνη. Ὁ κόσμος λέει συχνὰ γιὰ εὐγενεῖς ἄνδρες, ὅτι φαίνονται ἀρκετὰ βασιλικοί. Αὐτὸ ὅμως δὲν εἶναι τίποτε περισσότερο ἀπὸ ἓνα ὀρισμένο θρασὺ βλέμμα, τὸ ὁποῖο ἔχουν συνηθίσει ἀπὸ τὴ νεότητά τους, ἐπειδὴ τότε δὲν τοὺς ἀντιστάθηκε κανεὶς.

Ἔνα αὐτὰ μποροῦμε νὰ τὰ καταλογίσουμε ἀκόμη στὴν ἀρνητικὴ μὀρφωση. Γιατὶ πολλές ἀδυναμίες τοῦ ἀνθρώπου προέρχονται συχνὰ ὄχι ἀπὸ τὸ ὅτι δὲν τοῦ δίδαξε κανένας τίποτε, ἀλλὰ ἐπειδὴ τοῦ προσφέρθηκαν ἐσφαλμένους ἐντυπώσεις. Ἔτσι μαθαίνουν π.χ. οἱ τροφοὶ στὰ παιδιὰ νὰ φοβοῦνται τὶς ἀράχνες καὶ τοὺς φρούρους κ.ο.κ. Τὰ παιδιὰ ἀσφαλῶς θὰ ἤθελαν νὰ πιάσουν τὶς ἀράχνες

ἀκριβῶς ὅπως τὰ ἄλλα πράγματα. Ἀλλὰ ἐπειδὴ οἱ τροφοί, μάλιστα δοῦν μὴν ἀράχνη, δείχνουν τὴν ἀπέχθειά τους με ἓνα μορφασμό, ἔτσι ἐπιδρᾶ αὐτὸ στὸ παιδί μέσω μιᾶς ὀρισμένης συμπάθειας. Πολλοὶ διατηροῦν αὐτὸν τὸν φόβο σὲ ὅλη τους τὴ ζωὴ καὶ μένουν ὡς πρὸς αὐτὸ πάντα παιδιά. Γιατὶ οἱ ἀράχνης εἶναι βέβαια γιὰ τίς μυῖγες ἐπικίνδυνες, καὶ τὸ τσίμπημά τους εἶναι γι' αὐτὲς δηλητηριῶδες, τὸν ἄνθρωπο ὅμως δὲν τὸν βλάπτουν. Καὶ ἓνας φρόνως εἶναι ἓνα τόσο ἀθῶο ζῶο ὅσο ἓνας ὠραῖος πράσινος βάρταχος ἢ ὁποιοδήποτε ἄλλο ζῶο.

→ (Τὸ θετικό μέρος τῆς φυσικῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ *καλλιέργεια*. Ὁ ἄνθρωπος εἶναι σχετικὰ μ' αὐτὴ διαφορετικὸς ἀπὸ τὸ ζῶο. Αὐτὴ συνίσταται κυρίως στὴν ἀσκηση τῶν δυνάμεων τοῦ θυμικοῦ του. Γι' αὐτὸ οἱ γονεῖς πρέπει νὰ δίνουν στὸ παιδί τους πρὸς τοῦτο τὴν εὐκαιρία. Ὁ πρῶτος καὶ καλύτερος κανόνας ἐπὶ τοῦ προκειμένου εἶναι ἡ στέρηση κατὰ δύναμη παντὸς ἐργαλείου. Ἔτσι πρέπει νὰ τοῦ στεροῦμε ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τὸ λουρί καὶ τὴν περπατούρα καὶ ν' ἀφήνουμε τὸ παιδί νὰ σέρνεται στὸ ἔδαφος ἐδῶ κι ἐκεῖ, μέχρι νὰ μάθει μόνο του νὰ περπατάει, καὶ τότε θὰ περπατᾷ ἀκόμη ἀσφαλέστερα. Γιατὶ τὰ ὄργανα καταστέφουν μόνο τὴ φυσικὴ δεξιότητα. Ἔτσι χρειαζόμεστε ἓνα σκοινί, γιὰ νὰ μετᾶμε μὴν ἀπόστασι· μπορούμε ὅμως αὐτὸ νὰ τὸ καταφέρουμε ἐξίσου καλὰ μετῶντας με τὸ μάτι· χρειαζόμεστε ἓνα ρολόι, γιὰ νὰ ὀρίζουμε τὸν χρόνον· αὐτὸ τὸ μπορούμε ὅμως καὶ μέσω τῆς θέσης τοῦ ἡλίου· μιὰ πυξίδα, γιὰ νὰ ξέρουμε στὸ δάσος τὴν περιοχὴ· αὐτὸ τὸ μπορούμε ὅμως κι ἀπὸ τὴ θέση τοῦ ἡλίου τὴν ἡμέρα καὶ ἀπὸ τὴ θέση τῶν ἀστέρων τὴ νύχτα. Ναί, μπορεῖ μάλιστα νὰ πεῖ κανεῖς, ὅτι, ἀντὶ νὰ χρησιμιοποιῦμε μιὰ βάρκα, γιὰ νὰ προχωροῦμε στὸ νερό, μπορούμε νὰ κολυμπᾶμε. Ὁ περίφημος Franklin³⁵ ἀπορεῖ, γιὰ δὲν τὸ μαθαίνει ὁ καθένας, ἐνῶ εἶναι τόσο εὐχαριστο καὶ ὠφέλιμο. Καὶ ἀναφέρει ἓναν εὐκόλο τρόπο, πῶς μπορεῖ νὰ τὸ μάθει κανεῖς μόνος του. Ἀφήνει ἓνα αὐγὸ νὰ πέσει σ' ἓνα μικρὸ ποτάμι, ἐκεῖ ὅπου, πατῶντας στὸν πυθμένα, τοῦλάχιστον τὸ κεφάλι του ἐξέχει ἀπὸ τὸ νερό. Τότε προσπαθεῖ νὰ πιάσει τὸ αὐγὸ. Ἐνῶ σκύβει, ση-

35. Πρόκειται προφανῶς γιὰ τὸν Benjamin Franklin (1706-1790), τὸν περίφημο ἀμερικανὸ διαφωτιστὴ, ἐφευρέτη καὶ πολιτικὸ.

κῶνονται τὰ πόδια ψηλά, καὶ γιὰ νὰ μὴν πᾶει νερὸ στὸ στόμα, θὰ γέρνει τὸ κεφάλι πρὸς τὰ πίσω, πρὸς τὸν τράχηλο, καὶ ἔτσι ἔχει τὴ σωστὴ στάσι, πού εἶναι ἀναγκαῖα γιὰ τὴν κολύμβηση. Τώρα μπορεῖ νὰ ἐργάζεται μόνο με τὰ χέρια κι ἔτσι κολυμπᾷ. — Ἐξαρτᾶται μόνο ἀπὸ τὸ ἂν ἡ φυσικὴ δεξιότητα καλλιεργῆται. Συχνὰ εἶναι πρὸς τοῦτο ἀπαραίτητη ἡ μετάδοσι γνώσεων, συχνὰ εἶναι τὸ παιδί τὸ ἴδιο ἀρκετὰ ἐφευρετικὸ ἢ ἐφευρίσκει τὸ ἴδιο ὄργανο.

Αὐτὸ πού στὴ φυσικὴ ἀγωγὴ, δηλαδὴ σχετικὰ με τὸ σῶμα, πρέπει νὰ παρατηρήσει κανεῖς, ἀναφέρεται ἢ στὴ χρῆσι τῆς ἐκούσιας κίνησης ἢ τῶν ὀργάνων τῶν αἰσθήσεων. Στὴν πρώτη περιπτώσι ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ νὰ βοθηθεῖται τὸ παιδί πάντα μόνο του. Σ' αὐτὸ ἀνήκει δύναμη, δεξιότητα, εὐκίνησι, ἀσφάλεια· π.χ. νὰ μπορεῖ κανεῖς νὰ προχωρεῖ σὲ μονοπάτια, σὲ ἀπότομα ὑψώματα, ὅπου βλέπει μπροστὰ του βάθος, σὲ ἓνα ταλαντευόμενον ὑπόστρωμα. Ἄν ἓνας ἄνθρωπος δὲν τὸ μπορεῖ αὐτό, τότε αὐτὸς δὲν εἶναι πλήρως αὐτό, πού θὰ μπορούσε νὰ εἶναι. Ἀφότου τὸ Ἴδρυμα Philanthropin³⁶ τοῦ Dessau πρωτοπόρησε ἐπ' αὐτοῦ με τὸ πρότυπὸ του, γίνονται τώρα καὶ σὲ ἄλλα Ἴνστιτούτα πολλὰ πειράματα τέτοιου εἶδους με τὰ παιδιά. Εἶναι πολὺ αξιοθαύμαστο, ἂν διαβάξει κανεῖς, πῶς οἱ Ἐλβετοὶ ἤδη ἀπὸ τὴ νεότητά τους συνηθίζουν, νὰ πηγαίνουν στὰ βουνά, καὶ μέχρι ποῖα ἐπιδεξιότητα φτάνουν, ὥστε νὰ προχωροῦν στὰ πιὸ στενὰ μονοπάτια με πλήρη σιγουριά καὶ νὰ πηδοῦν πάνω ἀπὸ χαράδρες, ὅπου ξέρουν ἦδη, ἐκτιμῶντας με τὸ μάτι, ὅτι θὰ περάσουν ἀπέναντι καλά. Οἱ πιὸ πολλοὶ ἄνθρωποι ὅμως φοβοῦνται ἀπὸ μιὰ φανταστικὴ περίπτωση, καὶ αὐτὸς ὁ φόβος τοὺς παραλύει ἀμέσως τὰ μέλη, οὕτως ὥστε κατόπιν μιὰ τέτοιου εἶδους πορεία εἶναι γι' αὐτοὺς συνυφασμένη με κίνδυνον. Αὐτὸς ὁ φόβος αὐξάνεται γενικὰ με τὴν ἡλικία, καὶ βλέπομε, ὅτι εἶναι κυρίως συνήθης σὲ ἄνδρες, οἱ ὅποιοι ἐργάζονται πολὺ με τὸ κεφάλι.

Τέτοια πειράματα με παιδιά δὲν εἶναι στὴν πραγματικότητα πολὺ ἐπικίνδυνα, γιὰτι τὰ παιδιά ἔχουν σὲ σχέση με τὴ δύναμή τους πολὺ λιγότερο βάρος ἀπὸ ἄλλους ἀνθρώπους καὶ δὲν πέφτουν ἐπομένως καὶ τόσο βαριά. Ἐπιπλέον τὰ ὄστα τους δὲν εἶναι τόσο

36. Περισσότερα γιὰ τὸ Ἴδρυμα αὐτὸ βλ. ἄνω, σελ. 31 με τὴ σημ. 22.

εὐθρυπα και εὐθραυστα, ὅσο γίνονται σὲ μεγάλη ἡλικία. Τὰ παιδιὰ δοκιμάζουν και μόνα τους τίς δυνάμεις τους. Ἔτσι τὰ βλέπουμε π.χ. συχνὰ νὰ σκαρφαλώνουν, χωρὶς νὰ ἀποβλέπουν ἐπὶ τοῦ προκειμένου σὲ κάποιο σκοπὸ. Τὸ τρέξιμο εἶναι μιὰ ὑγιῆς κίνηση και δυναμώνει τὸ σῶμα. Τὸ ἄλμα, ἡ ἄρση και μεταφορὰ βαρῶν, ἡ σφενδόνη, ἡ βολὴ πρὸς ἓνα στόχο, ἡ πάλη, ἡ ἄμιλλα στὸ τρέξιμο και ὅλες οἱ παρεμφερεῖς ἀσκήσεις εἶναι πολὺ καλές. Ὁ χορὸς, ἐφόσον εἶναι καλλιτεχνικός, φαίνεται εἰδικὰ γιὰ παιδιὰ νὰ εἶναι ἀκόμη πολὺ πρόσφορος.

Ἡ ἀσκηση στὴ βολή, ἀφενὸς μὲν νὰ πετάει κανεὶς μακριὰ, ἀφετέρου δὲ νὰ πετυχαίνει ἓνα στόχο, ἀποβλέπει και σπὴν ἀσκηση τῶν αἰσθήσεων, ἰδιαιτέρα τῆς ἐκτίμησης μὲ τὸ μάτι. Τὸ παιγνίδι μὲ τὴ μπάλλα εἶναι ἓνα ἀπ' τὰ καλύτερα παιδικὰ παιγνίδια, ἐπειδὴ προστίθεται σ' αὐτὸ και τὸ ὑγιεινὸ τρέξιμο. Γενικῶς τὰ καλύτερα παιγνίδια εἶναι ἐκεῖνα, στὰ ὁποῖα παράλληλα πρὸς τίς ἀσκήσεις τῆς δεξιότητος προστίθενται και οἱ ἀσκήσεις τῶν αἰσθήσεων, π.χ. ἡ ἀσκηση τῆς ἐκτίμησης μὲ τὸ μάτι, νὰ ἐκτιμᾷ κανεὶς ὀρθὰ τὸ μήκος, τὸ μέγεθος και τὴν ἀναλογία, νὰ βρῆ σκεὶ τὴ θέση τῶν τόπων ὡς πρὸς τίς περιοχὲς τῆς ὑδρογείου, πρᾶγμα γιὰ τὸ ὁποῖο μπορεῖ νὰ βοηθᾷ και ὁ ἥλιος, κ.ο.κ. – ὅλα αὐτὰ εἶναι καλές ἀσκήσεις. Ἔτσι εἶναι και ἡ δύναμη τῆς ἐντοπιστικῆς φαντασίας, μὲ τὴν ὁποῖα ἐννοοῦμε τὴ δεξιότητα, νὰ τὰ φαντάζεται κανεὶς ὅλα στοὺς τόπους, ὅπου τὰ ἔχει ἰδεῖ πραγματικά, κάτι πολὺ πλεονεκτικό, π.χ. ἡ ἀπόλαυση, νὰ βρῆ σκεὶ τὸν δρόμο νὰ βγαίνει ἀπὸ ἓνα δάσος, και μάλιστα μὲ τὸ νὰ προσέχει τὰ δέντρα, μπροστὰ ἀπὸ τὰ ὁποῖα πέρασε πρῖν. Ἔτσι και ἡ memoria localis, τὸ ὅτι π.χ. ξέρει κανεὶς ὄχι μόνον σὲ ποῖὸ βιβλίον ἔχει διαβάσει κάτι, ἀλλὰ και ποῦ βρίσκεται μέσα σ' αὐτό. Ἔτσι ὁ μουσικός ἔχει τὰ πλήκτρα στὸ κεφάλι, ὥστε νὰ μὴ χρειάζεταιαι πλέον νὰ τὰ ἰδεῖ πρῶτα. Ἡ καλλιέργεια τῆς ἀκοῆς τῶν παιδιῶν εἶναι ἐξίσου ἀπαραίτητη, γιὰ νὰ ξέρουν βάσει αὐτῆς, ἀν κάτι εἰ-
 ναι μακριὰ ἢ κοντὰ και σὲ ποῖα πλευρὰ.

Τὸ παιγνίδι τυφλόμουγα³⁷ τῶν παιδιῶν ἦταν γνωστὸ ἤδη στοὺς ἀρχαίους Ἑλληνας, τὸ ὀνόμαζαν *μυῖνδα*³⁸. Στὸ σύνολο τους τὰ παιδικὰ παιγνίδια εἶναι πολὺ γενικά. Ἐκεῖνα ποὺ ἔχουμε στὴ Γερμανία, τὰ βρίσκουμε και σπὴν Ἀγγλία, τὴ Γαλλία κ.ο.κ. Στὴ βάση τους βρίσκεται μιὰ ὀρισμένη φυσικὴ ὀρμὴ τῶν παιδιῶν· στὸ παιγνίδι τῆς τυφλόμουγας π.χ. γιὰ νὰ δοῦν, πῶς θὰ μπορούσαν νὰ αὐτοβοηθηθοῦν, ἀν θὰ ἔπρεπε νὰ στερηθοῦν μιὰ αἴσθησις³⁹. Ἡ σβούρα εἶναι ἓνα ἰδιαιτέρου παιγνίδι· ὥστόσο τέτοιου εἶδους παιδικὰ παιγνίδια δίνουν σὲ ἄνδρες ὑλικὸ γιὰ παρατέρα σκέψεις, και μερικές φορές και ἀφορμὴ γιὰ σημαντικὲς ἐφευρέσεις. Ἔτσι ἔγραψε ὁ Segner⁴⁰ μιὰ πραγματεία γιὰ τὴ σβούρα, και σὲ ἓναν ἄγγλο καπετάνιο ἡ σβούρα ἔδωσε τὴν εὐκαιρία, νὰ ἐφεύρει ἓναν καθρέφτη, μὲ τὸν ὁποῖο μπορεῖ κανεὶς ἐπάνω στὸ πλοῖο νὰ μετρήσει τὸ ὕψος τῶν ἀστέρων.

Τὰ παιδιὰ ἀγαποῦν ὄργανα, ποὺ κάνουν θόρυβο, π.χ. μικρὲς τρομπέτες, μικρὰ τύμπανα και τὰ παρόμοια. Ἀντικείμενα τέτοιου εἶδους εἶναι ὅμως ἀκατάλληλα, γιὰτὶ μ' αὐτὰ γίνονται βάρος τῶν ἄλλων. Κάτι τέτοιο θὰ ἦταν ἤδη καλύτερο, ἀν μάθαιναν νὰ κόβουν μόνα τους ἓνα καλάμι ἔτσι, ὥστε νὰ μπορούν νὰ φουσοῦν σ' αὐτό.

Ἡ κούνια εἶναι ἐπίσης μιὰ καλὴ κίνηση· ἀκόμη και ἐνήλικοι τὴ χρειάζονται γιὰ τὴν ὑγεία τους, μόνον ποὺ τὰ παιδιὰ σπὴν προκειμένη περίπτωση ἔχουν ἀνάγκη ἐπιστασίας, γιὰτὶ ἡ κίνηση μπορεῖ νὰ γίνει πολὺ γρήγορη. Ὁ χαρταετὸς εἶναι ἐπίσης ἓνα ἄψογο παιγνίδι. Καλλιεργεῖ τὴ δεξιότητα μὲ τὸ ὅτι ἐξαρτᾶται ἐπὶ

37. Σὲ κατὰ λέξη μετάφραση τοῦ πρωτοτύπου, ὅπως τὸ λένε οἱ Γερμανοί, θὰ ἦταν *τυφλὴ ἀγγελάδα*.

38. Τὴν ἐλληνικὴ λέξη *μυῖνδα* τὴν χρησιμοποιεῖ ὁ Κάντ και στὸ πρωτότυπο μὲ ἐλληνικὰ γράμματα.

39. Στὴν ἀποψη αὐτῆ τοῦ Κάντ, ὅτι τὰ ἴδια παιγνίδια ἀπαντῶνται σὲ διάφορες χῶρες, ἀφοῦ στὴ βάση τους βρίσκεται μιὰ ὀρισμένη φυσικὴ ὀρμὴ τῶν παιδιῶν, και στὸν εἰδικὸ σκοπὸ τοῦ παιγνιδιοῦ *τυφλόμουγα*, παραπέμπει και ὁ Γεώργιος Βίζυηνός στὴ διδακτορικὴ διατριβὴ του (βλ. *Τὸ παιδικὸ παιγνίδι*, σελ. 79).

40. Πρόκειται γιὰ τὸν J. H. Segner (1704-1777), γαστρονόμος, φυσικὸ και μαθηματικὸ, καθηγητὴ στὴν Λένα και στὴ Γοττίγγη, ἐφευρέτη τοῦ ὑδροστροφίλου.

τοῦ προκειμένου ἀπὸ μιᾶ ὀρισμένη θέσε ἀπέναντι στὸν ἄνεμο, ἂν πρέπει νὰ ἀνεβεῖ πολὺ ψηλά.

Γιὰ χάρις αὐτῶν τῶν παιγνιδιῶν παραιτεῖται τὸ ἀγόρι ἀπὸ ἄλλες ἀνάγκες καὶ μαθαίνει ἔτσι βαθμῆδὸν νὰ στερεῖται καὶ κατὰ ἄλλο καὶ ἀκόμη περισσότερα. Ἐπιπλέον συνηθίζει μέσω αὐτοῦ σὲ συνεχῆ ἀπασχόληση· ἀκριβῶς ὅμως γι' αὐτὸ δὲν ἐπιτρέπεται νὰ εἶναι ἀπλὸ παιγνίδι, ἀλλὰ πρέπει νὰ εἶναι παιγνίδι μὲ πρόθεση καὶ τελικὸ σκοπὸ. Γιατὶ ὅσο περισσότερο δυναμώνει καὶ σκληραγωγεῖται κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο τὸ σῶμα του, τόσο ἀσφαλέςτερο εἶναι ἔναντι τῶν φθοροποιῶν συνεπειῶν τοῦ ὑπερβολικοῦ χαϊδέματος. Καὶ ἡ γυμναστικὴ ὀφείλει νὰ κατευθύνει μόνον τὴ φύση, δὲν ἐπιτρέπεται συνεπῶς νὰ προξενεῖ καταναγκαστικὴ λεπτότητα. Ἡ πειθαρχία πρέπει νὰ ἔρχεται πρώτη, ἀλλὰ ὄχι ἡ μετάδοσις γνώσεων. Ἐδῶ πρέπει ὅμως νὰ ἀποβλέπει κανεὶς στὸ νὰ μορφῶναι τὰ παιδιὰ μὲ τὴν καλλιέργεια τοῦ σώματός τους καὶ γιὰ τὴν κοινωνία. Ὁ Ρουσσώ λέει: «Δὲν θὰ μορφώσετε ποτὲ ἕναν ἄξιον ἄνδρα, ἂν δὲν ἔχετε πρὶν ἕναν ἀλήτη!». Εἶναι δυνατόν, ἀπὸ ἕνα ζωηρὸ ἀγόρι νὰ γίνῃ εὐκολότερα ἕνας καλὸς ἄνδρας, παρὰ ἀπὸ ἕναν πολὺ ξερό, ἐξυπνάκια. Τὸ παιδί δὲν πρέπει μόνον νὰ γίνε-ται βάρος σὲ συντροφίαις, ἀλλὰ δὲν πρέπει ἐπίσης καὶ νὰ ἀποσπεί-ει τὴν εὐνοια μὲ κολακειῶς. Πρέπει νὰ δείχνει σὲ ἄλλους, πού τὸ προσκαλοῦν, οἰκειότητα χωρὶς φορτικότητα· νὰ ἔχει παρηρησία χωρὶς βλακώδη αὐθάδεια. Τὸ μέσον πρὸς τοῦτο εἶναι τὸ νὰ μὴν καταστρέφουμε τίποτε, νὰ μὴν τοῦ μαθαίνουμε ἔννοιαις κοσμότη-τας, μέσω τῶν ὁποίων γίνεται συνεσταλαμμένο καὶ ἔχει ἀνθρωποφο-βία, ἢ ἀπὸ τὴν ἄλλη πλευρὰ ὀδηγεῖται στὴν ἰδέα, νὰ θέλει νὰ ἀν-τοπροβάλλεται. Τίποτε δὲν εἶναι γελοιωδέστερο, ἀπὸ μιὰ κατὰ τὸν τρόπο τῶν ἐνηλίκων σοφῆ ἠθικότητα ἢ μιὰ πολὺ ξερὴ ὄησις τοῦ παιδιοῦ. Στὴν τελευταία περίπτωση πρέπει νὰ ἀφήσουμε τὸ παιδί νὰ αἰσθανθεῖ περισσότερο τὶς ἀδυναμίαις του, ὄχι ὅμως καὶ πάρα πολὺ τὴν ὑπεροχὴ καὶ τὴν κυριαρχία μας, γιὰ νὰ μορφωθεῖ βέβαια ἀφ' ἑαυτοῦ, ἀλλὰ μόνον ὅπως στὴν κοινωνία, ὅπου ὁ κόσμος πρέπει νὰ εἶναι ἀφενὸς ἀρκετὰ μεγάλος γι' αὐτὸ τὸ ἴδιο, ἀλλὰ καὶ γιὰ ἄλλους.

Ὁ Toby στὸ ἔργο *Tristram Shandy* λέει σὲ μιὰ μιῦγα, πού τὸν ἀνησυχοῦσε πολλὴ ὥρα, ἐνῶ τὴν ἀφήνει νὰ βγεῖ ἔξω ἀπὸ τὸ παρά-

θυρο: «Πήγαινε, κακὸ ζῶο, ὁ κόσμος εἶναι ἀρκετὰ μεγάλος γιὰ μένα καὶ γιὰ σένα!»⁴¹. Κι αὐτὸ θὰ μπορούσε νὰ τὸ κάνει ὁ καθένας προσωπικὸ του ρητό. Δὲν ἐπιτρέπεται νὰ γινόμαστε φορτικοὶ ὁ ἕνας στὸν ἄλλον· ὁ κόσμος εἶναι ἀρκετὰ μεγάλος γιὰ ὅλους μας.

Ἐρχόμαστε τῶρα στὴν *καλλιέργεια τῆς ψυχῆς*, τὴν ὁποία προ-ροῦμε κατὰ κάποιον τρόπο νὰ τὴν ὀνομάσουμε *ἐπίσης φυσική*. Πρέ-πει ὅμως νὰ κάνουμε διάκριση μεταξὺ φύσης καὶ ἐλευθερίας. Τὸ νὰ θέτουμε νόμους *στὴν ἐλευθερία* εἶναι κάτι ἐντελῶς διαφορετι-κό, ἀπὸ τὸ νὰ μορφώνουμε τὴ φύση. Ἡ φύση τοῦ σώματος καὶ τῆς ψυχῆς συναντᾶται στὸ ὅτι ἐπιδίδει κανεὶς κατὰ τὴν ἀμφίπλευ-ρη μόρφωσή τους νὰ ἐμποδίσῃ μιὰ καταστροφή, καὶ στὸ ὅτι ἡ τέχνη τότε προσθέτει ἀκόμη κατὰ σ' ἐκεῖνο, ὅπως καὶ σ' αὐτή. Μποροῦμε λοιπὸν τὴ μόρφωση τῆς ψυχῆς νὰ τὴν ὀνομάσουμε κατὰ κάποιον τρόπο ἐξίσου φυσικὴ ὅπως καὶ τὴ μόρφωση τοῦ σώματος.

Αὐτὴ ἡ φυσικὴ μόρφωση τοῦ πνεύματος διακρίνεται ὅμως ἀπὸ τὴν ἠθικὴ σὲ τοῦτο, στὸ ὅτι αὐτὴ ἔχει στόχο μόνον τὴν ἐλευθερία, ἐκείνη μόνον τὴ φύση. Ἐνας ἄνθρωπος μπορεῖ νὰ εἶναι ὡς πρὸς τὴ φύση πολὺ καλλιεργημένος, μπορεῖ νὰ ἔχει ἕνα πολὺ ἐκπαιδευ-μένο πνεῦμα, ἀλλὰ, ὄντας ἐπὶ τοῦ προκειμένου ἠθικὰ κακῶς καλ-λιεργημένος, μπορεῖ νὰ εἶναι συγχρόνως ἕνα κακὸ πλάσμα.

Ἡ *φυσικὴ καλλιέργεια* ὅμως πρέπει νὰ διακρίνεται ἀπὸ τὴν *πρακτικὴ*, ἢ ὁποία, ἢ τελευταία, εἶναι *ἐμπράγματη ἢ ἠθικὴ*. Στὴν τελευταία περίπτωση αὐτὸ εἶναι *ἠθικοποίηση*, ὄχι *καλλιέργεια*.

Τὴ *φυσικὴ καλλιέργεια* τοῦ πνεύματος τὴ διακρίνουμε σὲ *ἐλεύθερη* καὶ *σχολαστικὴ*. Ἡ *ἐλεύθερη* εἶναι σὰν ἕνα παιγνίδι, ἢ *σχολαστικὴ* ἀντιθέτως ἀποτελεῖ μιὰ κανονικὴ ἀπασχόληση· ἢ *ἐλεύθερη* εἶναι αὐτὴ, πού πρέπει νὰ τηρεῖται πάντα στὸν τρόφimu· στὴ *σχολαστικὴ* ὅμως ὁ τρόφimus θεωρεῖται ὡς ὑπὸ καταναγ-κασμό. Μπορεῖ κανεὶς νὰ εἶναι ἀπασχολημένος στὸ παιγνίδι, αὐ-

41. Ὁ θεῖος Toby εἶναι ἡ κυριαρχοῦσα μορφή στὸ περίφημο μυθιστόρημα τοῦ Laurence Sterne, πού πρωτοεκδόθηκε ἀπὸ τὸ 1759-1767 μὲ τὸν τίτλο *Tristram Shandy*. Τὸ προκειμένο χωρίο στὸ ἀγγλικὸ πρωτότυπο ἔχει ὡς ἐξῆς: «This world surely is wide enough to hold both thee and me» (βλ. *The Life and Opinions of Tristram Shandy ...* [= *Ἡ ζωὴ καὶ οἱ γνώμαις τοῦ Τρίστραμ Σάντν ...*], τόμ. I. Κεφ. XII σελ. 91, ἔκδοσις μὲ εἰσαγωγή καὶ σχόλια ἀπὸ τοὺς Melvyn Neu, Joan Neu, Christopher Ricks, Λονδίνο 1997).

τὸ ὀνομάζεται ἀπασχόληση στὴ σχόλη· μπορεῖ ὅμως κανεὶς νὰ εἶναι ἀπασχολημένος μὲ καταναγκασμό, κι αὐτὸ ὀνομάζεται ἐργασία. Ἡ σχολαστικὴ μὀρφωση πρέπει νὰ εἶναι γιὰ τὸ παιδί ἐργασία, ἡ ἐλεύθερη παιγνίδι.

Ἐχουν σχεδιασθεῖ διάφορα προγράμματα ἀγωγῆς, γιὰ νὰ ἐρευνηθεῖ, πρᾶγμα πολὺ ἐπαινετό, ποιά μέθοδος εἶναι ἡ ἀριστη στὴν ἀγωγή. Μεταξὺ ἄλλων περιέπεσε κανεὶς στὸ ν' ἀφήνει τὰ παιδιὰ νὰ τὰ μαθαίνουν ὅλα, ὅπως στὸ παιγνίδι. Ὁ Lichtenberg⁴² σὲ ἕνα δημοσίευμα στὸ Göttingisches Magazin σκώπτει τὴ μανία, κατὰ τὴν ὁποία ἐπιδιώκει κανεὶς στὰ ἀγόρια, πού θὰ ὀφείλαν βέβαια νὰ ἐθιστοῦν ἤδη ἐνωρὶς στὶς συναλλαγές, ἐπειδὴ κάποτε θὰ πρέπει νὰ εἰσέλθουν στὴν ἐπαγγελματικὴ ζωὴ, νὰ τὰ κάνουν ὅλα μὲ τρόπο παιγνιδῶδη. Κάτι τέτοιο ἔχει μὴν ἐντελῶς ἀντίθετη ἐπίδραση. Τὸ παιδί πρέπει νὰ παίζει, πρέπει νὰ ἔχει ὄρες ἀνάπαυσης, ἀλλὰ πρέπει νὰ μάθει καὶ νὰ ἐργάζεται. Ἡ καλλιέργεια τῶν χειρωνακτικῶν δεξιοτήτων του εἶναι βέβαια ἐπίσης καλὴ, ὅπως ἡ καλλιέργεια τοῦ πνεύματος, ἀλλὰ αὐτὰ τὰ δύο εἶδη τῆς καλλιέργειας πρέπει νὰ ἀσκοῦνται σὲ διαφορετικοὺς χρόνους. Οὕτως ἡ ἄλλως εἶναι ἤδη μὴ ἰδιαίτερη δυστυχία γιὰ τὸν ἄνθρωπο, τὸ ὅτι κλίνει τόσο πολὺ πρὸς τὴν ἀδράνεια. Ὅσο περισσότερο ἔχει ζῆσιος ράθυμος ἕνας ἄνθρωπος, τόσο δυσκολότερα παίρνει τὴν ἀπόφαση νὰ ἐργασθεῖ.

Κατὰ τὴν ἐργασία ἡ ἀπασχόληση δὲν εἶναι καθεαυτὴ εὐχάριστη, ἀλλὰ τὴν ἐπιχειρεῖ κανεὶς ἀποβλέποντας σὲ κάτι ἄλλο. Ἡ ἀπασχόληση στὸ παιγνίδι ἀντιθέτως εἶναι καθαυτὴ εὐχάριστη, χωρὶς νὰ ἀποβλέπει περαιτέρω σὲ κάποιο σκοπό⁴³. Ὅταν πηγαί-

42. Ὁ Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799), περίφημος φυσικός, ἀλλὰ καὶ συγγραφέας, ἴταν καθηγητὴς στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Γοττίγγης ἀπὸ τὸ 1769. Ἐξέδιδε μαζί μὲ τὸν J. G. Forster τὴν Γοττίγγη τὸ περιοδικὸ Göttingisches Magazin der Wissenschaft und der Literatur (= *Γοττιγγιανὸν περιοδικὸν τῆς ἐπιστήμης καὶ τῆς λογοτεχνίας*), στὸ ὁποῖο δημοσίευε πολλὰ ἄρθρα μὲ θέματα ἀπὸ τὸν τομέα τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν καὶ τῆς λαϊκῆς φιλοσοφίας. Ὁ Lichtenberg θεωρεῖται καὶ ὁ πρῶτος μεγάλος δάσκαλος τῶν *Ἀφωρισμῶν* στὴ νεότερη ἐποχὴ, τοὺς ὁποίους δημοσίευε στὰ λεγόμενα *Sudelbücher* (βλ. τὴ μετάφραση στὰ ἑλληνικὰ ἀπὸ τὸν Π. Κονδύλη: *Ἐπιλογία ἀπὸ τὰ Sudelbücher*, ἐκδ. στήγη, Ἀθήνα 1992).

43. Τὸ θέμα τοῦ σκοποῦ τοῦ παιγνιδίου σὲ παραλληλισμὸ καὶ ἀντιπαράθεση πρὸς τὸν σκοπὸ τῆς ἐργασίας τὸ διαπραγματεύεται καὶ ὁ Γεώργιος Βιζυηνὸς διεξοδικὰ σὲ

νομε περίπατο, ὁ περίπατος ὁ ἴδιος εἶναι ὁ σκοπός, καὶ ὡς ἐκ τούτου ὄσο μακρύτερος εἶναι ὁ δρόμος τόσο πιὸ εὐχάριστος μᾶς εἶναι. Ὅταν ὅμως πηγαίνουμε κάπου, τότε εἶναι ἡ συντροφιά, πού βρίσκεται σ' αὐτὸ τὸ μέρος ἢ κάτι ἄλλο ὁ σκοπὸς τῆς πορείας μας, καὶ διαλέγουμε εὐχαρίστως τὸν συντομότερο δρόμο. Ἔτσι συμβαίνει καὶ μὲ τὸ παιγνίδι τῶν χαρτιῶν. Εἶναι πράγματι περίεργο, ὅταν βλέπουμε πῶς λογικοὶ ἄνδρες εἶναι σὲ θέση νὰ κάθονται συχνὰ ὄρες ὀλόκληρες καὶ νὰ ἀνακατώνουν χαρτιά. Ἐκεῖ φαίνεται, ὅτι οἱ ἄνθρωποι δὲν παύουν τόσο εὐκολα νὰ εἶναι παιδιὰ. Γιατί, ὡς πρὸς τί εἶναι ἐκεῖνο τὸ παιγνίδι καλύτερο ἀπὸ τὸ παιγνίδι τῶν παιδιῶν μὲ τὴ μπάλλα; Ὅχι βέβαια πῶς οἱ ἐνήλικοι κάνουν ἵππασία μὲ τὸ καλάμι, ἀλλὰ κάνουν ὠστόσο ἵππασία σὲ ἄλλα ζύλινα ἄλογα.

Εἶναι ὑψίστης σπουδαιότητος τὸ νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιὰ νὰ ἐργάζονται. Ὁ ἄνθρωπος εἶναι τὸ μόνο ζῶο, πού πρέπει νὰ ἐργάζεται. Μέσω πολλῶν προεργασιῶν πρέπει νὰ φτάσει στὸ σημεῖο νὰ μπορεῖ νὰ ἀπολαύσει κάτι γιὰ τὴ συντήρησή του. Τὸ ἐρώτημα, ἂν ὁ οὐρανὸς δὲν θὰ εἶχε φροντίσει μὲ περισσότερη καλωσύνη γιὰ μᾶς, ἂν μᾶς ἄφηνε νὰ τὰ βροῦμε ὅλα ἤδη ἔτοιμα, οὕτως ὥστε νὰ μὴ χρειάζεται καθόλου νὰ ἐργαζομαστε, πρέπει ἀσφαλῶς νὰ ἀπαντηθεῖ μὲ Ὅχι· γιατί ὁ ἄνθρωπος ζητάει ἀπασχολήσεις, ἐπίσης καὶ τέτοιου εἶδους, πού ἐμπεριέχουν ἕναν ὀρισμένο καταναγκασμό*. Ὅμοίως ἐσφαλμένη εἶναι ἡ ἀντίληψη, ὅτι, ἂν ὁ Ἀδάμ καὶ

πολλὰ σημεία τῆς ἀναφερθείσας διδακτορικῆς διατριβῆς του (βλ. ἄνω, σελ. 23, σημ. 13). Στὴ σελ. 8 παραπέμπει μάλιστα, συμφωνώντας σ' αὐτὴ τὴν περίπτωση μὲ τὸν Κάντ, καὶ σὲ τούτο τὸ σημεῖο τοῦ *Περὶ Παιδαγωγικῆς*.

* Στους πιὸ πολλοὺς ἀνθρώπους ἡ καθορισμένη ἀπασχόληση σὲ ἕνα ἐπάγγελμα ἢ σὲ ἕνα ἀξίωμα εἶναι χωρὶς ἀμφιβολία πολὺ ἀναγκαῖα, καὶ δὲν λείπουν τὰ παραδείγματα, πού ἄνθρωποι, οἱ ὅποιοι, ὅπως συνήθιζε νὰ λέει κανεὶς, ἀποσύρονται σὲ ἄργια (= συνταξιοδοτοῦνται), δὲν ἱκανοποιοῦνται, καὶ μάλιστα ἀρρωστατοῦν, ἐνῶ πρὶν στὴν καθορισμένη τους ἐργασία, ἴταν εὐχαριστημένοι καὶ ὑγιεῖς, καὶ αὐτὸ ὄχι ἀπὸ ἑλλειψη ἀπασχόλησης, ἀλλὰ ἐπειδὴ, αὐτὸ πού πρέπει νὰ κάνουν, δὲν εἶναι μὴ ὀρισμένη ἐργασία πλέον, μὲ τὸ νὰ ἐξαρτῶνται ὅλα ἄπλῶς ἀπὸ τὴ διάθεσή τους. Ὁ λόγος γι' αὐτὸ μού φαίνεται νὰ ἔγκειται στὸ ὅτι μὴ ὀρισμένη ἐργασία σὲ ἕνα ἀξίωμα ἢ χειρωνακτικὸ ἐπάγγελμα ὀδηγεῖ σὲ περισσότερες σχέσεις, φέρνει ἐπιμόνεος καὶ στὴ ζωὴ μας περισσότερες ἐναλλαγές, οἱ ὁποῖες, εὐχάριστες ἢ δυσάρεστες, μόνον ἂν τὸ τελευταῖο δὲν εἶναι σὲ ἐπικρατέστερο βαθμὸ· τονῶνουν τὴς δυνάμεις μας καὶ μέσω αὐτοῦ διατηροῦν τὴ

ἡ Εὐα εἶχαν μείνει μόνο στὸν Παράδεισο, ἐκεῖ δὲν θὰ ἔκαναν τίποτ' ἄλλο ἀπὸ τὸ νὰ κάθονται μαζί, νὰ τραγουδοῦν εἰδυλλιακά τραγούδια καὶ νὰ παρακαλοῦν τὴν ὁμορφιά τῆς φύσης. Ἡ ἀνία θὰ τοὺς εἶχε γίνῃ μαρτύριο τόσο, ὅσο καὶ σὲ ἄλλους ἀνθρώπους σὲ παρόμοια θέση.

Ὁ ἄνθρωπος πρέπει νὰ διακατέχεται ἀπὸ αὐτὸ πὺν κάνει κατὰ τέτοιον τρόπο, ὥστε ἀπὸ τὸν σκοπὸ, πὺν ἔχει πρὸ ὀφθαλμῶν, νὰ αἰσθάνεται τέτοια πλήρωση, ὥστε νὰ μὴν αἰσθάνεται ἀπολύτως τίποτε ἄλλο, καὶ ἡ καλύτερη ἡσυχία γι' αὐτὸν νὰ εἶναι ἡ μετὰ τὴν ἔργασία. Τὸ παιδί πρέπει λοιπὸν νὰ ἐθισθεῖ στὴν ἔργασία. Καὶ πὺν ἄλλοῦ ὀφείλει νὰ καλλιεργηθεῖ ἡ κλίση γιὰ ἔργασία παρὰ πρὸ σχολεῖο; Τὸ σχολεῖο εἶναι μιὰ ἀναγκαστικὴ καλλιέργεια. Εἶναι κατ' ἐξοχὴν ἐπιβλαβές, ἂν συνηθίζουμε τὸ παιδί, νὰ θεωρεῖ τὰ πάντα σὰν παιγνίδι. Πρέπει νὰ ἔχει χρόνον νὰ ἀναπαύεται, πρέπει νὰ ὑπάρχει ὅμως γι' αὐτὸ καὶ χρόνος, κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ ὁποῖου ἐργάζεται. Ἀκόμη καὶ ἂν τὸ παιδί δὲν βλέπει ἀμέσως, σὲ τί ὀφελεῖ αὐτὸς ὁ καταναγκασιμὸς, θὰ ἀντιληφθεῖ ὠστόσο στὸ μέλλον τὴ μεγάλη ὀφέλεια ἀπ' αὐτό. Θὰ κακομάθαινε μόνο κανεὶς πολὺ τὴν ἀδιάκριτη περιέργεια τῶν παιδιῶν, ἂν θὰ ἤθελε νὰ δίνει πάντα ἀπάντηση στὴν ἐρώτησή τους «γιατί αὐτό;», «γιατί ἐκεῖνο;». Καταναγκαστικὴ πρέπει νὰ εἶναι ἡ ἀγωγή, ἀλλὰ δὲν ἐπιτρέπεται αὐτὴ νὰ εἶναι δουλική.

Σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν ἐλεύθερη καλλιέργεια τῶν δυνάμεων τοῦ θυμικοῦ, πρέπει νὰ παρατηρήσουμε, ὅτι αὐτὴ πάντα συνεχίζεται. Πρέπει εἰδικὰ νὰ ἀφορᾷ τὶς ἀνώτερες δυνάμεις. Οἱ κατώτερες καλλιεργοῦνται πάντα ὡς πάρεργο, ἀλλὰ μόνο μετὰ τὸ νὰ λαμβάνονται ὑπόψη οἱ ἀνώτερες; τὸ πνεῦμα π.χ. λαμβάνοντας ὑπόψη τὴ διάνοια. Ὁ κύριος κανόνας ἐπὶ τοῦ προκειμένου εἶναι, ὅτι καμιά

φαιδρότητά μας καὶ τὴν καλή μας θέληση. Ἐπιπλέον ἀποδίδει κανεὶς ἐπίσης περισσότερο, ὅταν πρέπει νὰ ἀποδώσει κάτι: τότε μπορεῖ σὸ τέλος κάθε ἡμέρας νὰ κλείσει τὸν λογαριασμὸ μετὰ τὸν ἑαυτὸ του διαπιστώνοντας, ὅτι δὲν ἔζησε ἄπραγος καὶ ἀναφελής, καὶ αὐτὴ ἡ σκέψη ἐπιτελεῖ κάτι πολὺ ἐνθαρρυντικό, καὶ, ὡς πῶ ἔτσι, δυναμωτικό. Ὅποιος δὲν ἔχει ἕνα ὀρισμένο ἐπαγγέλμα ἢ ἀξίωμα, μπορεῖ βέβαια νὰ τὰ κάνει ὅλα, γιὰ ὅσα ἔχει δύναμη καὶ θέληση: ἀλλὰ ἀκριβῶς γι' αὐτὸ τοῦ εἶναι ἡ ἐπιλογὴ τόσο δύσκολη, καὶ ἡ ἡμέρα ἔχει συχνὰ περᾶσει, προτοῦ νὰ ἔχει ἀποφασίσει γι' αὐτὴ ἢ γιὰ κείνη τὴν ἔργασίαν. (Σημ. τ. ε' κδ.)

δύναμη τοῦ θυμικοῦ δὲν πρέπει νὰ καλλιεργεῖται καθ' ἑαυτὴ μόνη, ἀλλὰ κάθε μία μόνο σὲ σχέση πρὸς τὶς ἄλλες: π.χ. ἡ δύναμη τῆς φαντασίας μόνον πρὸς ὀφέλεια τῆς διάνοιας.

Οἱ κατώτερες δυνάμεις δὲν ἔχουν καθ' ἑαυτὰς μόνες τοὺς ἀξία, π.χ. ἕνας ἄνθρωπος, πὺν ἔχει πολλὴ καλὴ μνήμη, ἀλλὰ δὲν ἔχει καμιά κριτικὴ δύναμη. Ἐνας τέτοιος ἄνθρωπος εἶναι τότε ἕνα ζωντανὸ λεξικό. Καὶ τέτοιου εἶδους ἀχθοφόροι ὄντι τοῦ Παρνασσῶ εἶναι ἀναγκαῖοι, οἱ ὅποιοι, ἀκόμη κι ἂν δὲν μποροῦν νὰ καταφέρουν τίποτε ἔξυπνο, μεταφέρουν ἐντούτοις ὕλικά, γιὰ νὰ πποροῦν ἄλλοι νὰ δημιουργοῦν ἀπ' αὐτὰ κάτι καλὸ. Τὸ πνεῦμα παρέχει καθαρὰς ἡλιθιότητες, ἂν δὲν προσδράμει ἡ κριτικὴ δύναμη⁴⁴. Διάνοια εἶναι ἡ γνώση τοῦ γενικοῦ. Κριτικὴ δύναμη εἶναι ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ γενικοῦ στὸ εἰδικό. Λόγος εἶναι ἡ ἱκανότητα, νὰ ἀντιλαμβάνομαστε τὸν συνδυασμὸ τοῦ γενικοῦ μετὰ τὸ εἰδικό⁴⁵. Αὐτὴ ἡ ἐλεύθερη καλλιέργεια ἀκολουθεῖ τὴν πορεία τῆς ἀπὸ τὴν παιδικὴ ἡλικία ὡς τὸ χρονικὸ σημεῖο πὺν ὁ νέος ἀπαλλάσσεται ἀπὸ κάθε ἀγωγή. Ἐν π.χ. ἕνας νέος ἀναφέρει ἕναν γενικὸ κανόνα, μποροῦμε νὰ τὸν ἀφήσουμε νὰ ἀναφέρει περιπτώσεις ἀπὸ τὴν ἱστορία, μύθους, μέσα στοὺς ὁποῖους αὐτὸς ὁ κανόνας ὑπάρχει μεταμορφωμένος, χωρὶα ἀπὸ ποιητές, στὰ ὁποῖα ὁ κανόνας ἔχει ἦδη ἐκφρασθεῖ, καὶ ἔτσι νὰ τοῦ δώσουμε ἀφορμὴ, νὰ ἀσκήσει τὸ πνεῦμα του, τὴ μνήμη του κ.ο.κ.

Ἡ ρῆση *γνωρίζουμε τόσα, ὅσα συγκρατοῦμε μετὰ τὴ μνήμη*⁴⁶ εἶναι βέβαια ὀρθή, καὶ γι' αὐτὸ ἡ καλλιέργεια τῆς μνήμης εἶναι πολὺ ἀναγκαῖα. Ὅλα τὰ πράγματα εἶναι ἔτσι φτιαγμένα, ὥστε ἡ

44. «Τὸ πνεῦμα κυνηγᾷ ἐμπειύσεις: ἡ κριτικὴ δύναμη ἐπιδιώκει γνώσεις», γράφει ὁ Κάντ σὲ κεφάλαιο μετὰ τὸν τίτλο *Περὶ τῶν φυσικῶν ταλέντων στὴ γνωστικὴ δύναμη* τοῦ ἔργου του *Ἀνθρωπολογία*, ὅπου ὀρίζει καὶ διασαφηνίζει τὴν ἔννοια πνεῦμα (Witz). Βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 6, σελ. 537 κ.ε.

45. «*Τὶ θέλω* (ρωτᾷει ἡ διάνοια). *Σὲ τί ἐγκείται* (ρωτᾷει ἡ κριτικὴ δύναμη). *Τὶ προκύπτει* (ρωτᾷει ὁ λόγος)». Μετὰ τὴ μορφὴ τῶν τριῶν αὐτῶν ἐρωτήσεων ὀρίζει ὁ Κάντ, κατὰ κάποιον τρόπο ἐπαπτικά, τὶς φρεῖς αὐτῆς ἔννοιες στὸ πρῶτο βιβλίον τῆς *Ἀνθρωπολογίας* του μετὰ τὸν τίτλο *Περὶ τῆς γνωστικῆς δύναμης*, διευκρινίζοντας σὲ σημείωση, ἀναφερόμενη στὴν πρώτη ἐρώτηση: «Τὸ θέλω ἔννοεῖται ἐδῶ ἀπλῶς με θεωρητικὸ νῆμα: Τὶ θέλω νὰ ἰσχυρίζομαι ὡς ἀληθές» (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 6, σελ. 547).

46. Στὸ πρωτότυπο τοῦ Κάντ τὸ ρητὸ τίθεται στὰ λατινικά: *tantum scimus, quantum memoria tenemus*.

διάνοια νὰ ἀκολουθεῖ τὶς μέσω τῶν αἰσθήσεων ἀποκτηθεῖσες ἐντυπώσεις πρῶτα, καὶ ἡ μνήμη πρέπει νὰ τὶς συγκαταῆσει. Ἔτσι συμβαίνει π.χ. μὲ τὶς γλῶσσες. Μπορεῖ κανεὶς νὰ τὶς μαθαίνει ἢ μέσω τῆς τυπικῆς ἀπομνημόνευσης ἢ μέσω τῆς ἐπικοινωνίας, καὶ αὐτὸ τὸ τελευταῖο εἶναι γιὰ τὶς ζωντανὲς γλῶσσες ἡ καλύτερη μέθοδος. Ἡ ἐκμάθηση τῶν λέξεων εἶναι πράγματι ἀναγκαῖα, ἀλλὰ καλύτερα πρέπει κανεὶς βέβαια, ἂν ἀναθετεῖ στους νέους νὰ μαθαίνουν ἐκεῖνες τὶς λέξεις, οἱ ὁποῖες ἐμφανίζονται στὸν συγγραφέα, τὸν ὁποῖο διαβάζει ἀκριβῶς μαζί τους. Ἡ νεολαία πρέπει νὰ ἔχει τὴ συγκεκριμένη καὶ καθορισμένη διδακτέα ὕλη της. Ἔτσι μαθαίνει κανεὶς καὶ τὴ γεωγραφία κατὰ τὸν καλύτερο τρόπο μέσω ἐνὸς ὀρισμένου μηχανισμοῦ. Ἡ μνήμη προτιμᾷει κατεξοχὴν αὐτὸν τὸν μηχανισμό, καὶ σ' ἓνα πληθὸς περιπτώσεων εἶναι καὶ πολὺ ὀφέλιμος. Γιὰ τὴν ἱστορία δὲν ἔχει εὐρεθεῖ ἀκόμη μέχρι τώρα κανένας ἀρκετὰ ἐπιτήδειος μηχανισμός· ἔχει γίνῃ βέβαια προσπάθεια μὲ πίνακες, ἐντούτοις φαίνεται, ὅτι μ' αὐτοὺς δὲν θέλει νὰ προχωρήσει τόσο καλὰ τὸ πρᾶγμα*. Ἡ ἱστορία εἶναι ὅμως ἓνα ἔξοχο μέσο, γιὰ νὰ ἀσκήσει τὴ διάνοια στὴν ἰκανότητα τῆς κρίσης. Ἡ ἀπομνημόνευση εἶναι πολὺ ἀναγκαῖα, ἀλλ' αὐτῇ, ὡς ἀπλῆ ἀσκήση, δὲν ἔχει καμιὰ ἀπολύτως ἀξία, π.χ. τὸ νὰ βάζει κανεὶς νὰ ἀποσθηθίζονται λόγοι. Τὸ πολὺ βοηθᾷ ἀπλῶς στὴν προώθηση τῆς θρασύτητας, καὶ ἡ ἀπαγγελία εἶναι πρὸς τούτους μόνο μιὰ ὑπόθεση γιὰ ἄνδρες**47. Ἐδῶ ἀνήκουν καὶ ὅλα τὰ πράγματα,

* Αὐτὸν τὸν τελικὸ σκοπὸ ἔχει καὶ ὁ ἱστορικὸς πίνακας τοῦ Schläzer. Ἀκόμη καὶ ἡ ἰδέα καὶ ἡ μέθοδος τοῦ Pestalozzi φαίνεται νὰ ἀποσκοπεῖ κατὰ κάποιον τρόπο σ' ἓνα τέτοιο μηχανισμό. (Σημ. τ. ἐκδ.).

** Ἀσφαλῶς ὑπάρχουν πολὺ συνετοὶ καὶ γνωστικοὶ ἄνδρες, οἱ ὁποῖοι δὲν εἶναι ἰκανοὶ γιὰ ἀπαγγελία, ὅπως φαίνεται· ἀλλὰ εἶναι βέβαιο, ὅτι συγκαταῖ κανεὶς εὐκολότερα κάποιον, πού διαβάζει μὲ τὴν ἀπαιτούμενη ἐμφαση, ἢ τουλάχιστον θὰ μπορούσε νὰ διαβάσει· καὶ ὅτι εἶναι δυνατὸν τὸ θεμέλιο γι' αὐτὸ νὰ τεθεῖ ἤδη ἐνωρὶς καὶ μὲ ἐπιτυχία, ἔχει ἀποδειχθεῖ μέσω τῆς νεοτάτης μεθόδου ἐκμάθησης τῆς ἀνάγνωσης. Βλ. Olivier, *Περὶ τοῦ χαρακτῆρος καὶ τῆς ἀξίας καλῶν διδακτικῶν μεθόδων*, Leipzig, 1802, καὶ τοῦ ἰδίου, *Ἡ τέχνη τῆς διδασκαλίας τῆς ἀνάγνωσης καὶ τῆς ὀρθογραφίας*, Dessau 1801. (Σημ. τ. ἐκδ.).

47. Γιὰ τὸ πῶς πρέπει νὰ προσφέρει κανεὶς τὸ πρὸς μάθησι τὶς γυναῖκες, ἀναφέρεται ὁ Κάντ καὶ στὸ ἄρθρο του *Περὶ τοῦ ἀράτου καὶ τοῦ ὑψηλοῦ* (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 1, σελ. 825 κ.ε.): «Ποτὲ ἓνα ψυχρὸ θεωρητικὸ μάθημα, πάντα αἰσθήματα, καὶ μάλιστα νὰ

πού μαθαίνει κανεὶς γιὰ μελλοντικὴ εξέταση ἢ λαβαίνοντας ὑπόψη τὴ μελλοντικὴ λήθη⁴⁸. Πρέπει νὰ ἀπασχολοῦμε τὴ μνήμη μόνο μὲ τέτοιου εἶδους πράγματα, τὰ ὁποῖα εἶναι συμφέρον μας νὰ τὰ συγκαταῆσουμε καὶ πού ἔχουν σχέση μὲ τὴν πραγματικὴ ζωὴ. Τὸ πῶς ἐπιβλαβὲς γιὰ τὰ παιδιὰ εἶναι ἡ ἀνάγνωση μυθιστορημάτων, ἐπειδὴ δὲν μποροῦν νὰ τοὺς χρησιμεύσουν σὲ τίποτε ἄλλο ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ψυχαγωγία τῆ στιγμῆ πού τὰ διαβάζουν. Ἡ ἀνάγνωση μυθιστορημάτων ἐξασθενεῖ τὴ μνήμη. Γιατὶ θὰ ἦταν γελοῖο, νὰ συγκαταῖ κανεὶς μυθιστορήματα καὶ νὰ θέλει νὰ τὰ διηγεῖται σὲ ἄλλους. Ὡς ἐκ τούτου πρέπει νὰ παίρνομε ὅλα τὰ μυθιστορήματα ἀπὸ τὰ χέρια τῶν παιδιῶν. Ἐνῶ τὰ διαβάζουν, φαντάζονται μέσα στὸ μυθιστόρημα ἓνα νέο μυθιστόρημα, γιὰτὶ τὰ ἴδια διαμορφώνουν τὰ περιστατικά διαφορετικά, φαντασιοκοποῦν καὶ κάθονται ἀφηρημένα⁴⁹.

Περιρρασιασμοὶ⁵⁰ δὲν πρέπει οὐδέποτε, πολὺ λιγότερο στὸ σχολεῖο, νὰ γίνονται ἀνεκτοί, γιὰτὶ τελικὰ συνεπάγονται μιὰν ὀρισμένη ροπή, ἔναν ὀρισμένο ἔθισμό. Καὶ τὰ πῶς ὁμορφα ταλέντα σὲ κάποιον, πού εἶναι παραδομένος στὸν περιρρασιασμό, καταβαρθρώνονται. Ὅταν τὰ παιδιὰ περισπῶνται ἀμέσως κατὰ τὴ διάρκεια διασκεδάσεων, αὐτοσυγκεντρώνονται ἐντούτοις πάλι σὲ λίγο· τὰ βλέπομε ὅμως κατὰ τὸ πλεῖστον νὰ περισπῶνται, ὅταν ἔχουν στὸ μυαλό τους ἄσχημα πειράγματα, γιὰτὶ τότε σκέπτονται, πῶς μποροῦν νὰ τὰ κρύψουν ἢ νὰ τὰ ἐπανορθώσουν. Ἄκουν τότε ὅλα τὰ πράγματα μόνον κατὰ τὸ ἦμισυ, ἀπαντοῦν ἐσφαλμένα, δὲν ξέρουν τί διαβάζουν κ.ο.κ.

μένουμε ὅσο τὸ δυνατόν πλησιέστερα στὰ δεδομένα τοῦ φύλου» (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 2, σελ. 853), γιὰτὶ, ὅπως λέει μερικὲς σειρὲς πῶς πάνω, «Ἡ κοσμικὴ σοφία τους δὲν εἶναι τὸ λογικίσειν, ἀλλὰ τὸ αἰσθάνεσθαι» (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 2, σελ. 854).

48. Στὸ πρωτότυπο futuram oblivionem.

49. Στὴ βλαβερότητα τῆς ἀνάγνωσης μυθιστορημάτων καὶ τὴν ἀρνητικὴ συμβολὴ τους ἀναφορικὰ μὲ τὸν περιρρασιασμό ἀναφέρεται ὁ Κάντ καὶ στὴν *Ἀνθρωπολογία* στὸ κεφάλαιο *Περὶ τῶν ἀδυναμιῶν τοῦ θυμακοῦ στῆ γνωστικὴ δύναμη* (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 6, σελ. 521).

50. Γιὰ τὸν περιρρασιασμό ὁ Κάντ μιλάει ἀναλυτικὰ στὸ ἀναφερθὲν στὴν προηγούμενη σημείωση κεφάλαιο (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 6, σελ. 518521).

Τὴ μνήμη πρέπει νὰ τὴν καλλιεργοῦμε ἐνωρίς, ἀλλὰ παράλληλα νὰ καλλιεργοῦμε συγχρόνως καὶ τὴ διάνοια.

Ἡ μνήμη καλλιεργεῖται 1) μὲ τὴ συγκράτηση τῶν ὀνομάτων σὲ διηγήσεις· 2) μὲ τὴν ἀνάγνωση καὶ τὴ γραφὴ· αὐτὸ ὅμως πρέπει νὰ ἀσκεῖται ἀπὸ τὸ κεφάλι καὶ ὄχι μὲ τὸν συλλαβισμό· 3) μὲ γλώσσες, οἱ ὁποῖες πρέπει νὰ μαθαίνονται στὰ παιδιὰ πρῶτα μὲσω τῆς ἀκοῆς, προτοῦ ἀκόμη διαβάσουν κάτι. Κατόπιν προσφέρει τὶς καλὲς τοῦ ὑπρεσίες ἕνας σκόπιμα διαμορφωμένος λεγόμενος *ζωγραφισμένος κόσμος*⁵¹, καὶ μπορούμε νὰ κάνουμε γενικὰ τὴν ἀρχὴ μὲ τὴ Βοτανικὴ, μὲ τὴν Ὀρυκτολογία καὶ τὴν περιγραφὴ τῆς φύσης. Μὲ τὸ νὰ κάνουμε ἕνα σχεδιάγραμμα ἀπὸ αὐτὰ τὰ ἀντικείμενα, αὐτὸ δίνει ἀφορμὴ γιὰ ἰχνογραφία καὶ πλαστικὴ, πρᾶγμα γιὰ τὸ ὁποῖο ἀπαιτοῦνται μαθηματικά. Τὸ πρῶτο ἐπιστημονικὸ μάθημα ἀναφέρεται κατὰ τὸν πλεονεκτικότερο τρόπο στὴ Γεωγραφία, τόσο στὴ μαθηματικὴ ὅσο καὶ στὴ φυσικὴ. Ταξιδιωτικὲς διηγήσεις, οἱ ὁποῖες ἐπεξηγοῦνται μὲ χαλκογραφίες καὶ χάρτες, ὀδηγοῦν κατόπιν στὴν πολιτικὴ Γεωγραφία. Ἀπὸ τὴν παροῦσα κατάστασι τῆς ἐπιφάνειας τῆς γῆς ἐπιστρέφει κανεὶς πρὸς τὰ πίσω στὴν παρελθούσα, φθάνει στὴν παλαιὰ περιγραφὴ τῆς γῆς, στὴν Ἀρχαία Ἱστορία κ.ο.κ.

Στὸ παιδί πρέπει ὅμως νὰ ἐπιδιώκουμε νὰ συνδυάζουμε στὸ μάθημα βαθμιαῖα τὸ γινώσκειν μὲ τὸ δύνασθαι. Ἀπὸ ὅλες τὶς ἐπιστῆμες τὰ μαθηματικὰ φαίνονται νὰ εἶναι ἡ μοναδικὴ τοῦ εἴδους, ποὺ ἱκανοποιεῖ ἄριστα αὐτὸν τὸν τελικὸ σκοπὸ. Περαιτέρω πρέπει ἡ γνώση καὶ ἡ ὀμιλία νὰ συνδυάζονται (εὐφράδεια, καλλιέπεια καὶ εὐγλωττία). Ἀλλὰ τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθει νὰ διακρίνει πολὺ καλὰ τὴ γνώση ἀπὸ τὴν ἀπλὴ γνώμη καὶ πίστη. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο προετοιμάζει κανεὶς μὴν ὀρθὴ διάνοια καὶ μὴ *ὀρθὴ ὄχι λεπτὴ ἢ τραφερὴ καλαισθησία*. Αὐτὴ πρέπει νὰ εἶναι πρῶτα καλαισθησία τῶν αἰσθήσεων, δηλαδὴ τῶν ὀφθαλμῶν, στὸ τέλος ὅμως καὶ καλαισθησία τῶν ἰδεῶν.

51. Στὸ πρωτότυπο τοῦ Κάντ ὑπάρχει ὁ λατινικὸς ὄρος *Orbis pictus*, μὲ ὑπαινιγμὸ προφανῶς στὸ γνωστὸ ἔργο τοῦ μεγάλου Τσέχου παιδαγωγοῦ Comenius (1592-1670) μὲ τὸν ἴδιο τίτλο *Orbis pictus*.

Κανόνες πρέπει νὰ ἐμφανίζονται σὲ κάθε τι, ποὺ οφείλει νὰ καλλιεργήσει τὴ διάνοια. Εἶναι πολὺ ὀφέλιμο νὰ παρουσιάζουμε κανόνες ἀφαιρετικά, γιὰ νὰ μὴν λειτουργεῖ ἡ διάνοια ἀπλῶς μηχανικά, ἀλλὰ μὲ τὴ συνείδηση ἑνὸς κανόνα.

Εἶναι ἐπίσης πολὺ καλὸ, νὰ ὑπάγουμε τοὺς κανόνες σὲ ἕνα ὀρισμένο τύπο, καὶ ἔτσι νὰ τοὺς ἐμπιστευόμαστε στὴ μνήμη. "Ἄν ἔχουμε τὸν κανόνα στὴ μνήμη μας καὶ ξεχάσουμε τὴ χρῆση του, τότε ἐπανερχόμεστε ἐντούτοις πάλι σύντομα στὸν σωστὸ δρόμο. Τὸ ἐρώτημα ἐδῶ εἶναι: Πρέπει ἀρχικὰ νὰ προηγοῦνται οἱ κανόνες *ἀφαιρετικά*⁵² καὶ πρέπει νὰ μαθαίνονται ἀμέσως μετὰ, ὅταν κανεὶς θὰ ἔχει ὀλοκληρώσει τὴ χρῆση; Ἡ πρέπει κανόνας καὶ χρῆση νὰ συμβαδίζουν; Τοῦτο τὸ τελευταῖο εἶναι μόνον ἄξιο σύστασης. Στὴν ἄλλη περίπτωση ἡ χρῆση εἶναι γιὰ τόσο διάστημα πολὺ ἀνασφαλῆς, ὥσπου νὰ φθάσει κανεὶς στοὺς κανόνες. Οἱ κανόνες πρέπει ὅμως εὐκαιρικὰ νὰ κατατάσσονται καὶ σὲ κατηγορίες, γιὰτὶ δὲν τοὺς συγκρατεῖ κανεὶς, ἂν δὲν συνδέονται μετὰξὺ τους. Ἡ γραμματικὴ στὶς γλώσσες πρέπει λοιπὸν νὰ προηγεῖται πάντα σὲ κάτι.

Τώρα πρέπει ὅμως νὰ δώσουμε καὶ ἕνα συστηματικὸ ὄρισμὸ τοῦ ὅλου σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς καὶ τοῦ τρόπου, πῶς αὐτὸς μπορεῖ νὰ ἐπιτευχθεῖ.

1) *Ἡ γενικὴ καλλιέργεια τῶν δυνάμεων τοῦ θυμακοῦ*, σὲ διάκριση ἀπὸ τὴν εἰδική. Ἐχει ὡς στόχο τὴν δεξιότητα καὶ τελειοποίηση, χωρὶς πρὸς τοῦτο νὰ ἐνημερώνει κανεὶς τὸν τρῶφιμο ἰδιαίτερα, ἀλλὰ νὰ ἰσχυροποιεῖ τὶς δυνάμεις τοῦ θυμικοῦ του. Εἶναι

α) *ἡ φυσικὴ*. Ἐδῶ σπηρίζονται ὅλα στὴν ἄσκηση καὶ στὴν πειθαρχία, χωρὶς νὰ πρέπει νὰ γνωρίζουν τὰ παιδιὰ ἀξιώματα. Εἶναι *παιθητικὴ* γιὰ τὸν μαθητευόμενον· αὐτὸς πρέπει νὰ ἀκολουθεῖ τὴν καθοδήγησι ἑνὸς ἄλλου. Ἄλλοι σκέπτονται γι' αὐτόν.

β) *ἡ ἠθικὴ*. Αὐτὴ δὲν σπηρίζεται τότε στὴν πειθαρχία, ἀλλὰ σὲ ἀξιώματα. Τὰ πάντα καταστρέφονται, ἂν θέλουμε νὰ τὰ θημελιώσουμε σὲ παραδείγματα, ἀπειλές, τιμωρίες κ.ο.κ. Αὐτὸ θὰ ἦταν τότε ἀπλῶς πειθαρχία. Πρέπει νὰ ἀποβλέπουμε στὸ νὰ ἐνεργεῖ

52. Στὸ πρωτότυπο in abstracto.

ορθά ο μαθητευόμενος βάσει δικών του αξιωμάτων, όχι από συνήθεια, όχι να κάνει απλώς το καλό, αλλά να το κάνει, επειδή είναι καλό. Γιατί όλη η ήθικη αξία των ενεργειών έγκειται στα αξιώματα του καλού. Η φυσική άγωγή διαφέρει από την ήθικη στο ότι εκείνη είναι για τον τρόφιμο παθητική, ενώ αυτή είναι ενεργητική. Αυτός πρέπει να κατανοεί πάντα τον λόγο και την παραγωγή της πράξης από τις έννοιες του καθήκοντος.

2) *Η ειδική καλλιέργεια των δυνάμεων του θυμικού.* Έδω άνηκει η καλλιέργεια της γνωστικής δύναμης, των αισθήσεων, της δύναμης της φαντασίας, της μνήμης, της ισχύος της προσοχής και του πνεύματος, ό,τι άφορā δηλαδή τις *κατώτερες δυνάμεις* της διάνοιας. Για την καλλιέργεια των αισθήσεων, π.χ. τον ύπολογισμό με το μάτι, έγινε ήδη λόγος πιο πάνω. Σ' ό,τι άφορā την καλλιέργεια της δύναμης της φαντασίας, πρέπει να παρατηρήσουμε τå ακόλουθα. Τå παιδιά έχουν μιάν ασυνήθιστα ισχυρή δύναμη φαντασίας, και δεν έχει καθόλου ανάγκη να ένταθει και να διευρυνθει πρώτα μέσω των παραμυθιών. Πρέπει μάλλον να χαλιναγωγηθει και να οδηγηθει κάτω από κανόνες, αλλά δεν πρέπει ωστόσο να την αφήνουμε και έντελως χωρίς άπασχόληση.

Οί γεωγραφικοί χάρτες έχουν άφραυτων κάτι, που θέλγει όλους, άκόμη και τå πιο μικρά παιδιά. Όταν έχουν κορεσθει από όλα τå άλλα, μαθαίνουν έντοτους κάτι άκόμη, για το όποιο χρειάζεται κανείς γεωγραφικούς χάρτες. Κι αυτό είναι μιå καλή ψυχαγωγία για τå παιδιά, όπου ή δύναμη της φαντασίας τους δεν μπορεί να πλαναται έδω κι εκεί, αλλά πρέπει να συγκρατείται κατά κάποιον τρόπο σε μιάν όρισμένη εικόνα. Θå μπορούσε κανείς πράγματι να κάνει την άρχή στα παιδιά με τή γεωγραφία. Εϊκόνης ζώων, φυτών κ.ο.κ. μπορούν να συνδυάζονται μ' αυτό συγχρόνως αυτές πρέπει να ζωντανεύουν τή γεωγραφία. Η ιστορία θå πρέπει βέβαια να εισάγεται μόλις άργότερα.

Σε ό,τι άφορā την τόνωση της προσοχής, πρέπει να παρατηρηθει, ότι αυτή γενικά πρέπει να τονώνεται. Σταθερή προσήλωσή των σκέψεών μας σε ένα αντικείμενο δεν είναι τόσο ταλέντο, αλλά πολύ περισσότερο άδυναμία της έσωτερικής μας αίσθησης, επειδή στην περίπτωση αυτή είναι άκαμπτη και δεν αφήνεται να

χρησιμοποιηθει κατ' άρέσκεια. Ο περιπασμός είναι ο έχθρός κάθε άγωγής. Άλλά ή μνήμη σπρίζεται στην προσοχή.

Όσον άφορā όμως τις *άνώτερες διανοητικές δυνάμεις*, έδω άνηκει ή καλλιέργεια της διάνοιας, της κριτικής δύναμης και του λόγου. Τή διάνοια μπορεί κανείς να την μορφώσει στην άρχή κατά κάποιον τρόπο και παθητικά με την άναφορά παραδειγματών για τον κανόνα, ή άντιστρόφως με την εύρεση του κανόνα για τις επί μέρους περιπτώσεις. Η κριτική δύναμη δείχνει, τί είδους χρήση της διάνοιας πρέπει να γίνεται. Είναι άπαραίτητη, για να άντιλαμβάνεται κανείς, ό,τι μαθαίνει ή λέει, και για να μην τå έπαναλαμβάνει, χωρίς να τå άντιλαμβάνεται. Όπως διαβάζουν και άκούνε μερικοί κάτι, χωρίς να τå άντιλαμβάνονται, άκόμη κι άν τå πιστεύουν. Προς τούτο είναι άπαραίτητα εϊκόνες και πράγματα.

Μέσω του λόγου κατανοούμε τις αιτίες. Πρέπει να σκεφθει όμως κανείς, ότι έδω μιλάμε για έναν λόγο, ο όποιος άκόμη καθοδηγείται. Δεν πρέπει να θέλει να κάνει πάντα έλλογες σκέψεις, αλλά δεν πρέπει και να γίνονται για λογαριασμό του πολλές σκέψεις, για όσα ύπερβαίνουν τις έννοιες. Έδω δεν ισχύει άκόμη ο θεωρητικός λόγος, αλλά ο άναστοχασμός πάνω σ' αυτό, που συμβαίνει, κατά τις αιτίες και τå άποτελέσματά του. Είναι άναφορικά με τή οικονομία του και την όργάνωσή του πρακτικός λόγος⁵³.

Οί δυνάμεις του θυμικού καλλιεργούνται άριστα, άν κανείς τå κάνει όλα ο ίδιος, όσα θέλει να καταφέρει, π.χ. άν κάνει άμέσως εξάσκηση του γραμματικού κανόνα, που έχει μάθει. Ένα γεωγραφικό χάρτη τον κατανοεί κανείς άριστα, άν μπορεί να τον φτιάχνει ο ίδιος. Η κατανόηση έχει σαν μεγαλύτερο βοηθητικό μέσο την παραγωγή. Μαθαίνει κανείς κατά βάθος και συγκρατεί άριστα αυτό, που μαθαίνει άκριβώς από μόνος του. Έντούτοις λίγοι μόνον άνθρωποι είναι προς τούτο σε θέση. Όνομάζονται *αυτοδίδακτοι*⁵⁴.

53. Στον πρακτικό λόγο άναφέρεται το έργο του Κάντ *Κριτική του πρακτικού λόγου* (Kritik der praktischen Vernunft, 1788) και στον θεωρητικό λόγο ή *Κριτική του καθαρού λόγου* (Kritik der reinen Vernunft, 1781).— Τίς δύο αυτές «Κριτικές» ακολουθήσε, ως γνωστόν, ή τρίτη, ή *Κριτική της κριτικής δύναμης*, 1790.

54. Στο πρώτοτυπο χρησιμοποιεί ο Κάντ σε παρένθεση, πριν από τή γερμανοποιημένη

Κατὰ τὴν ἐκπαίδευση τοῦ λόγου πρέπει νὰ προχωροῦμε σωκρατικούς. Ὁ Σωκράτης δηλαδὴ, ὁ ὁποῖος ὀνόμαζε τὸν ἑαυτόν του μαῖα ὁποῖους κατὰ κάποιον τρόπο μᾶς διέσωσε ὁ Πλάτων, παραδειγματικά, πῶς μπορούμε ἀκόμη καὶ σὲ ἡλικιωμένους ἀνθρώπους νὰ ἐξάγουμε μερικὰ πράγματα ἀπὸ τὸν ἴδιο τους τὸν λόγο. Ὁ λόγος σὲ πολλὰς περιπτώσεις δὲν χρειάζεται νὰ ἀσκεῖται ἀπὸ τὰ παιδιά. Αὐτὰ δὲν πρέπει νὰ λογικίζον γιὰ ὅλα τὰ πράγματα. Γι' αὐτό, πού οφείλει νὰ τὰ διαπαιδαγωγῆσει ὀρθά, δὲν χρειάζεται νὰ γνωρίζουν τίς αἰτίες, ἀλλ' ὅμως εὐθύς ὡς αὐτὸ ἀφορᾷ τὸ καθῆκον, τότε πρέπει νὰ τὸς γίνονται αὐτὲς γνωστές. Ἐντούτοις πρέπει γενικῶς νὰ ἀποβλέπουμε στὸ νὰ μὴν τοὺς εἰσάγουμε ἔλλογες γνώσεις, ἀλλὰ νὰ τὶς ἐξάγουμε ἀπὸ αὐτά. Ἡ σωκρατικὴ μέθοδος θὰ ἔπρεπε νὰ ἀποτελεῖ τὴν κατῆχηση τὸν κανόνα⁵⁵. Εἶναι βέβαια κάπως ἀργὴ καὶ εἶναι δύσκολο νὰ τὰ ρυθμίζει κανεὶς ἔτσι ὥστε, ἐνῶ ἐξάγει ἀπὸ τὸν ἕνα τίς γνώσεις, συγχρόνως νὰ μαθαίνουν καὶ οἱ ἄλλοι κάτι. Ἡ μηχανικὴ κατηχητικὴ μέθοδος εἶναι σὲ μερικὲς ἐπιστῆμες ἐπίσης καλὴ π.χ. τὴν παρούσασιν τῆς ἐξ ἀποκαλύψεως θρησκείας⁵⁶. Στὴ γενικὴ θρησκεία ἀντιθέτως πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦμε τὴ σωκρατικὴ μέθοδο. Σχετικὰ μὲ ὅ,τι πρέπει

ἑλληνικὴ Λέξη Autodidakten, τὴν ἑλληνικὴ, μὲ ἑλληνικοὺς χαρακτηρισμοὺς (αὐτοδιδάκτοι).

55. Ὅτι ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ εἶναι «ἡ μαῖα τῶν σκέψεων τοῦ μαθητῆ» στὴν κατηχητικὴ διδασκαλία, τὸ συναντοῦμε καὶ στὸ κεφάλαιο *Ἠθικὴ Διδακτικὴ* τῆς *Ἀρετολογίας* (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 4, σελ. 618). Λίγο πρὶο κάτω, στὸ ἴδιο ἔργο, στὸ *Ἀπόσπασμα μίαις ἠθικῆς κατῆχης*, δίνει μάλιστα ὁ Κάντ ἕνα ἐποπτικὸ παραδειγμα διαλόγου μαθητῆ καὶ δασκάλου, ὅπου ὁ δευτερός προσπαθεῖ, κατὰ τὴ σωκρατικὴ μέθοδο, νὰ ἐξαγάγει μὲ ἐρωτήσεις ἀπὸ τὸν κόσμο τῶν σκέψεων τοῦ πρώτου, αὐτὸ πού θέλει νὰ τὸν διδάξει (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 4, σελ. 620-622). Στὸ κεφάλαιο *Ἀκροαματικὴ ἢ ἐρωτηματικὴ μέθοδος* (§119), στὴ *Λογικὴ* του, ὁ Κάντ ἀναφέρεται ἐπίσης στὸν *Σωκρατικὸ διάλογο* καὶ τὴν *Κατῆχηση* (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 3, σελ. 582).

56. Τὸν ὀρισμὸ τῆς *ἐξ ἀποκαλύψεως θρησκείας* ὡς ἐκείνης, «στὴν ὁποία πρέπει νὰ ξέρω ἐκ τῶν προτέρων, ὅτι κάτι εἶναι θεῖα ἐντολή, γιὰ νὰ τὸ ἀναγνωρίσω ὡς καθῆκον μου», σὲ ἀντιδιαστολὴ πρὸς τὴ φυσικὴ θρησκεία, ἢ ὁποία ὀρίζεται ὡς ἡ ἐκ διαμέτρου ἀντίθετη, τὸν δίνει ὁ Κάντ στὸ σύγγραμμα *Ἡ θρησκεία ἐντὸς τῶν ὁρίων τοῦ ἀπλοῦ λόγου* (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 4, σελ. 822).

νὰ μαθαίνεται ἱστορικά, συνιστᾶται κατ' ἐξοχὴν ἡ μηχανικὴ κατηχητικὴ μέθοδος.

Ἐδῶ ἀνήκει ἐπίσης ἡ μόρφωση τοῦ συναισθηματος τῆς ἡδονῆς⁵⁷ ἢ τῆς λύπης. Αὕτῃ πρέπει νὰ εἶναι ἀρνητικὴ, ἀλλὰ τὸ συναισθημα καθαυτὸ νὰ μὴν γίνεταί πολὺ τρυφερό. Ἡ ροπὴ πρὸς τὴν τρυφὴ εἶναι γιὰ τὸν ἄνθρωπο χειρότερη ἀπὸ ὅλα τὰ κακὰ τῆς ζωῆς. Γι' αὐτὸ εἶναι ἐξαιρετικὰ σημαντικὸ, νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιά νὰ ἐργάζονται ἀπὸ τὴ νεότητά τους. Τὰ παιδιά, ἂν δὲν ἔχουν καταστῆ πολὺ τρυφερά καὶ εὐαίσθητα, ἀγαποῦν πράγματι διασκεδάσεις, πού εἶναι συνδυασμένες μὲ ταιλαιπωρίες, ἀπασχολήσεις, πού ἀπαιτοῦνται δυνάμεις. Ἀναφορικὰ μὲ τὸ τί ἀπολαμβάνουν, πρέπει νὰ μὴν τὰ κάνουμε λιχουδία καὶ νὰ μὴν τὰ ἀφήνουμε νὰ ἐπιλέγουν. Γενικὰ σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο οἱ μητέρες διαπαιδαγωγοῦν τὰ παιδιά τους κακῶς καὶ τὰ παρσαχιδεύουν. Καὶ ἐντούτοις παρατηροῦμε, ὅτι τὰ παιδιά, ἰδιαίτερα οἱ υἱοί, ἀγαποῦν τοὺς πατέρες περισσότερο ἀπὸ τίς μητέρες. Αὐτὸ προέρχεται ἴσως ἀπὸ τὸ ὅτι οἱ μητέρες δὲν τ' ἀφήνουν νὰ χοροπηδοῦν, νὰ τριγυρίζουν τρέχοντας καὶ τὰ παρόμοια ἀπὸ φόβο, ὅτι θὰ μπορούσαν νὰ πᾶθουν κάτι. Ὁ πατέρας, πού τὰ ἐπιπλήττει, ἴσως καὶ τὰ δέρνει, ὅταν εἶναι ἀνάγωγα, ἀντιθέτως τὰ ὀδηγεῖ κάποτε καὶ στὰ χω-

57. Στὴν *Πρώτῃ Εἰσαγωγή* στὴν *Κριτικὴ τῆς κριτικῆς δυνάμεις ἢ ἡδονῆς* (Lust) ὀρίζεται ἀπὸ τὸν Κάντ ὡς «μια κατάσταση τοῦ θυμικοῦ, στὴν ὁποία μια παράσταση συμφωνεῖ μὲ τον εαυτὸ τῆς, ὡς αἰτία εἶτε γιὰ νὰ διατηρῆσιν τὴν ἴδια αὐτὴ κατάστασι (γιατὶ ἡ κατάσταση τῶν δυνάμεων τοῦ θυμικοῦ πού προῶθον ἡ μία τὴν ἄλλη σὲ μια παράστασι αὐτο-διατηρεῖται), εἶτε γιὰ νὰ δημιουργῆσιν τὸ ἀντικείμενὸ τῆς. Στὴν πρώτη περιπτώσιν ἡ κρίσις γιὰ τὴ δεδομένη παράστασι εἶναι ἀναστοχαστικὴ, στὴν τελευταία περιπτώσιν εἶναι αἰσθητικῆ-παθολογικὴ ἢ αἰσθητικῆ-πρακτικὴ. Εὐκόλα γίνεται ἐδῶ εμφανές ὅτι ἡ ἡδονὴ καὶ ἡ λύπη, καθὼς δὲν εἶναι εἶδη γνώσεως, δὲν μπορούν νὰ ἐξηγηθοῦν δι' εαυτῆς καὶ χρειάζεται νὰ τις αἰσθανθοῦμε, ὅχι νὰ τις ἐνοήσομε» (βλ. τὴν ἑλληνικὴ μετάφραση: Ἰμάνουελ Κάντ, *Ἡ Πρώτῃ Εἰσαγωγή* στὴν *Κριτικὴ τῆς κριτικῆς δυνάμεις*, [μετάφραση: Π. Μειντάνη, θεώρηση μετ.: Γ. Ἐηροταίδης, ἐπιμέτρο - ἐπιμέλεια: Κ. Ψυχολαίδης, Πόλις, Ἀθῆνα 1996, σελ. 79 κ.ε.]). Τὸ συναισθημα τῆς ἡδονῆς καὶ τῆς λύπης (Gefühl der Lust - Gefühl der Unlust) εἶναι μίαι ἀπὸ τίς ἰκανότητες τοῦ θυμικοῦ (Gemüt) ἀνάμεσα στὶς γνωστακῆς ἰκανότητες (Gemütsvermögen) καὶ στὸ ἐπιθυμητικὸ (Begehungsvermögen). Βλ. ἀναφερθεῖσα μετάφραση, σελ. 112.

ράφια και τὰ ἀφήνει νὰ τρέχουν ἐδῶ κι ἐκεῖ, ὅπως ἀκριβῶς ἀρμόζει σὲ νέους, νὰ παίζουν και νὰ εἶναι χαρούμενα*.

Πιστεύουμε, ὅτι ἀσκοῦμε τὴν ὑπομονὴ τῶν παιδιῶν μὲ τὸ νὰ τ' ἀφήνουμε νὰ περιμένουν γιὰ κάτι πολὺ χρόνο. Αὐτὸ ἀκριβῶς δὲν θὰ ἔπρεπε ἐντούτοις νὰ εἶναι ἀναγκαῖο. Ἀλλὰ χρειάζονται βέβαια ὑπομονὴ στὶς ἀρρώστιες και σὲ παρόμοιες περιπτώσεις. Ἡ ὑπομονὴ ἔχει δύο πλευρές. Συνίσταται ἢ στὸ νὰ ἐγκαταλείπει κανεὶς κάθε ἐλπίδα, ἢ νὰ παίρνει νέο θάρρος. Τὸ πρῶτο δὲν εἶναι ἀναγκαῖο, ἀν ἀπαιτεῖ κανεὶς πάντα μόνον τὸ δυνατόν, και τὸ τελευταῖο εἶναι πάντα ἐπιτρεπτό, ἀν κανεὶς ἐπιθυμεῖ μόνον ὅ,τι εἶναι σωστό. Στὶς ἀσθένειες ὅμως ἡ ἀπελπισία χειροτερεῦει τὰ πράγματα ἀκριβῶς τόσο, ὅσο εἶναι σὲ θέση νὰ τὰ καλυτερεύσει τὸ σωστὸ θάρρος. Ὅποιος ὅμως ἔχει ἀκόμη τὴ δύναμη ὡς πρὸς τὴ φυσικὴ ἢ τὴν ἠθικὴ του κατάσταση νὰ πάρει αὐτὸ τὸ θάρρος, αὐτὸς δὲν ἐγκαταλείπει και τὴν ἐλπίδα.

Τὰ παιδιὰ δὲν πρέπει ἐπίσης νὰ τὰ κάνουμε συνεσταλαμμένα. Αὐτὸ συμβαίνει κυρίως μὲ τὸ νὰ τοὺς ἐπιτίθεται κανεὶς μὲ λόγια μομφῆς και συχνὰ νὰ τὰ ντροπιάζει. Ἐδῶ ἀνήκει κυρίως ἡ ἀναφώνηση πολλῶν γονέων: «Αἴσχος, ντροπὴ σου!» Καὶ δὲν μπορεῖ νὰ καταλάβει κανεὶς, γιὰ ποιὸ πράγμα ἀκριβῶς τὰ παιδιὰ θὰ ἔπρεπε νὰ ντρέπονται, ἀν π.χ. βάζουν τὸ δάκτυλο στὸ στόμα ἢ κάνουν κάτι παρόμοιο. «Δὲν εἶναι ἔθος, δὲν εἶναι ἦθος!», αὐτὸ μπορεῖ νὰ τοὺς τὸ πει κανεὶς, ἀλλὰ ποτὲ δὲν πρέπει νὰ τοὺς φωνάζει «Αἴσχος, ντροπὴ σου!», ἐκτὸς μόνου ἀπὸ τὴν περίπτωση πού λένε ψέματα. Ἡ φύση ἔδωσε στὸν ἄνθρωπο τὸ αἶσθημα τῆς ντροπῆς, γιὰ νὰ προδίδεται, μόλις ψεύδεται. Ἄν οἱ γονεῖς δὲν μιλοῦν στὰ παιδιὰ γιὰ ντροπὴ ποτὲ, ἐκτὸς ὅταν ψεύδονται, τότε αὐτὰ διατηροῦν τὸ ἐρύθημα τῆς ντροπῆς ἀναφορικὰ μὲ τὸ ψέμα σὲ ὅλη

* Ὁ πιθανότερος λόγος ἔγκειται κατὰ τὴ γνώμη μου στὸ ὅτι οἱ πατέρες χαριεντίζονται σπανιότερα μὲ τὰ παιδιὰ τους, και ὡς ἐκ τούτου ἀποκοτῶν οἱ ἀποδείξεις τῆς ἀγάπης τους και πολὺ μεγαλύτερη ἀξία. Ἐπὶ πλέον οἱ πατέρες ἐπιμένουν ἐπίσης κατὰ τὸ πλεῖστον περισσότερο στὴν τήρηση τῶν ἐντολῶν τους, δείχνουν λιγότερη ἀδυναμία στὴν ὑποχωρικότητα και ἔτσι δημιουργεῖται κάποιος σεβασμὸς, ὁ ὅποιος εἶναι ἡ ἀσφαλῆστέρα βάση τῆς ἐμπιστοσύνης και τῆς ἀγάπης. Αὐτὸ προϋποθέτει ὅμως ἤδη μιὰ ὀρισμένη προσεκτικὴ παρατήρηση, και ἀκριβῶς γι' αὐτὸ προσκολλῶνται και τὰ παιδιὰ, και ιδιαίτερα οἱ υἱοί, τὰ πρῶτα πρῶτα χρόνια περισσότερο στὴ μητέρα. (Σημ. τ. ἐκδ.)

τους τὴ ζωὴ. Ἄν ὅμως τὰ ντροπιάζουμε ἀδιάκοπα, αὐτὸ τοὺς δημιουργεῖ μιὰ συστολή, ἢ ὅποια τοὺς μένει στὸ ἐξῆς προσκολλημένη ἀναλλοίωτα.

Ἡ θέληση τῶν παιδιῶν δὲν πρέπει, ὅπως εἰπώθηκε ἤδη πρὸ πάνω, νὰ κάμπτεται⁵⁸, ἀλλὰ νὰ κατευθύνεται μόνον κατὰ τέτοιον τρόπο, ὥστε νὰ ὑποχωρεῖ στὰ φυσικὰ ἐμπόδια. Στὴν ἀρχὴ τὸ παιδὶ πρέπει βέβαια νὰ ὑπακούει τυφλά. Εἶναι ἀφύσικο, νὰ δίνει τὸ παιδὶ μὲ τὶς κραυγὲς του ἐντολὲς και νὰ ὑπακούει ὁ ἰσχυρὸς σὲ ἕναν ἀνίσχυρο. Ὡς ἐκ τούτου δὲν πρέπει νὰ ἐνδίδουμε ποτὲ στὶς κραυγὲς τῶν παιδιῶν, οὔτε στὴν πρώτη νεότητά τους, και νὰ τὰ ἀφήνουμε νὰ ἐπιτυγχάνουν μὲσω αὐτῶν κάτι μὲ ἐκβιασμό. Γενικὰ σφάλουν οἱ γονεῖς σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο και θέλουν καταπν νὰ τὸ ἐπανορθώσουν μὲ τὸ νὰ ἀρνοῦνται ἀργότερα στὰ παιδιὰ ὅλα τὰ πράγματα, γιὰ τὰ ὅποια τοὺς παρακαλοῦν. Αὐτὸ εἶναι ὅμως πολὺ ἀνάποδο, δηλαδὴ νὰ τοὺς ἀρνοῦνται χωρὶς λόγο, ὅ,τι αὐτὰ προσδοκοῦν ἀπὸ τὴν καλωσύνη τῶν γονέων, ἀπλῶς γιὰ νὰ τοὺς προβάλλουν ἀντίσταση, και νὰ τὰ ἀφήνουν, αὐτὰ, τὰ πρὸ ἀνίσχυρα, νὰ αἰσθάνονται τὴν ὑπεροχὴ τῶν ἐνηλίκων.

Τὰ παιδιὰ ἀνατρέφονται κακῶς, ἀν τοὺς ἱκανοποιούμε τὴ θέλησή τους, ἀλλὰ και διαπαιδαγωγοῦνται ἐντελῶς ἐσφαλμένα, ἀν ἐνεργοῦμε ἀκριβῶς ἐνάντια στὴ θέληση και τὶς ἐπιθυμίες τους. Αὐτὸ συμβαίνει γενικὰ ὅσο αὐτὰ εἶναι ἕνα παιγνίδι τῶν γονέων, κατ' ἐξοχὴν στὸ διάστημα πού ἀρχίζουν νὰ μιλοῦν. Ἀπὸ αὐτὴ τὴν κακὴ ἀνατροφή ὅμως προκύπτει μιὰ πολὺ μεγάλη ζημία γιὰ ὁλόκληρη τὴ ζωὴ. Κατὰ τὴν ἐνέργεια ἐνάντια στὴ θέληση τῶν παιδιῶν τὰ ἐμποδίζουμε μὲν συγχρόνως, νὰ δείχουν τὴν κακοβουλία τους, πρᾶγμα πού πρέπει βέβαια νὰ συμβαίνει, ἀλλὰ αὐτὰ μαίνομται ἐσωτερικὰ ἀκόμη περισσότερο. Τὸν τρόπο σύμφωνα μὲ τὸν ὅποιο οφείλουν τώρα νὰ συμπεριφέρονται, δὲν τὸν ἔχουν γνωρίσει ἀκόμα. Ὁ κανόνας, τὸν ὅποιο πρέπει λοιπὸν νὰ προσέξουμε στὰ παιδιὰ ἀπὸ τὴ νεότητά τους, εἶναι ὁ ἐξῆς: Ὅταν φωνάζουν, και πιστεύουμε, πῶς κάτι τὰ ἐνοχλεῖ, νὰ σπεύδουμε πρὸς βοήθειά τους, ὅταν τὸ κάνουν ἀπὸ ἀπλῆ κακοβουλία, νὰ τ' ἀφήνουμε. Καὶ μιὰ παρόμοια διαδικασία πρέπει νὰ λαμβάνει χώρα ἀδιαλεί-

58. Βλ. και ἄνω, σελ. 48, 50.

πως και άργότερα. Η αντίσταση, που βρίσκει τὸ παιδί σ' αὐτήν τὴν περίπτωση, εἶναι έντελῶς φυσική και εἶναι βέβαια άρνητική, με τὸ νὰ μὴν τοῦ κάνουμε μόνο τὸ χατήρι. Μερικά παιδιά αντίθετως τὰ λαβαίνουν ἀπὸ τοὺς γονεῖς ὅλα, ὅσα απαιτοῦν, ἀν καταφεύγουν στὶς παρακλήσεις. Ἐάν ἀφήνουμε τὰ παιδιά νὰ τὰ ἐπιτηγάνουν ὅλα με φωνές, γίνονται κακόβουλα, ἀν τὰ ἐπιτηγάνουν ὅμως ὅλα με παρακλήσεις, γίνονται μαλακά. Ὡς ἐκτὸς του, ἀν δὲν ὑπάρχει σημαντικὸς λόγος γιὰ τὸ ἀντίθετο, πρέπει νὰ ἀνταποκρινόμαστε στὴν παράκληση τοῦ παιδιοῦ. Ἐάν βρισκουμε ὅμως λόγο, νὰ μὴν τὴν ικανοποιῦμε, δὲν πρέπει ἐπίσης νὰ συγκινούμαστε με τὶς πολλὲς παρακλήσεις. Κάθε άρνητική ἀπάντηση πρέπει νὰ εἶναι ἀμετάκλητη. Αὐτὸ ἔχει τότε κατ' ἀρχὴν τὸ ἀποτελεσμα, ὅτι δὲν πρέπει νὰ ἀρνείται κανεὶς συχνά*.

Ἐάν δεχτοῦμε, ὅτι, πράγμα πὸ ἐξαιρετικὰ σπάνια μπορεί νὰ ὑποθέσει κανεὶς, ὑπάρχει στὸ παιδί μιὰ φυσική καταβολή γιὰ ἰσχυρογνωμοσύνη, τὸ καλύτερο εἶναι, νὰ πορευόμαστε κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο, ὥστε, ἀν δὲν κάνει τίποτε γιὰ χάρη μας, νὰ μὴν κάνουμε κι ἐμεῖς πάλι τίποτε γιὰ χάρη του. Κάμψη τῆς θέλησης ἐπιφέρει ἕνα δουλικὸ τρόπο σκέψης, φυσική αντίσταση ἀντιθέτως ἐυλυγισία.

Ἡ ἠθική καλλιέργεια πρέπει νὰ θεμελιώνεται σὲ ἀξιώματα, ὄχι σὲ πειθαρχία. Αὐτὴ ἐμποδίζει τὶς ἀταξίες, ἐκείνη μορφώνει τὸν τρόπο σκέψης. Πρέπει νὰ ἀποβλέπει κανεὶς στὸ νὰ συνηθίζει τὸ παιδί, νὰ ἐνεργεῖ σύμφωνα με ἀρχές και ὄχι σύμφωνα με ὀρισμένα ἐλατήρια. Με τὴν πειθαρχία ἀπομένει μόνο ἕνας ἔθισμός, ὁ ὁποῖος ὅμως σβῆνει με τὰ χρόνια. Τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθει νὰ

* Ὑπάρχουν λίγοι εἰδικὰ κακοὶ ἄνθρωποι στὸν κόσμo, δηλαδὴ τέτοιοι, πὸν εἶναι τέτοιοι ἐξυπαρχῆς. Ἀντιθέτως ὅμως ὑπάρχουν πολλοί, οἱ ὁποῖοι ἔχουν χάσει τὸν χαρακτήρα, ἢ ὀρθότερα, οἱ ὁποῖοι δὲν εἶχαν ποτὲ χαρακτήρα, και ἀπ' αὐτὸ προέρχονται τὰ περισσότερα κακά. Τὸ κύριο ἔργο κάθε Παιδαγωγικῆς εἶναι ὡς ἐκ τούτου ἡ μόρφωση τῶν παιδιῶν σὲ ἕνα χαρακτήρα σύμφωνα με τὶς ἔννοιες τοῦ δικαίου, ὄχι τῆς τιμῆς, γιατί αὐτὲς οἱ τελευταῖες ἀποκλείουν τὸν χαρακτήρα. Τὸ θεμελίo αὐτῆς τῆς μόρφωσης εἶναι τὸ παράδειγμα, και ποῖο παράδειγμα μπορεί ἐδῶ νὰ ἐπιδράσει ἐπιβλαβέστερα ἀπὸ τὸ τῆς ἔλλειψης ἰδίας στάσης, ἰδίου χαρακτήρα, ἢ ὁποῖα ἦδη και γιὰ τὸ παιδί εἶναι φανερὴ στὴν ἀνίσχυρη ὑποχωρητικότητα τῶν γονέων; Ἀκριβῶς σ' αὐτὴν ἴγνι νι ἡ πηγὴ τῆς ἔλλειψης χαρακτήρα τῶν παιδιῶν. (Σημ. τ. ἐκδ.)

ἐνεργεῖ σύμφωνα με ἀξιώματα, τῶν ὁποίων τὴν ὀρθότητα τὴ διαβλέπει τὸ ἴδιο. Ὅτι αὐτὸ εἶναι δύσκολο νὰ ἐφαρμοσεῖ σὲ νέα παιδιά, και ὅτι ἡ ἠθική μόρφωση ὡς ἐκ τούτου ἀπαιτεῖ και τὶς περισσότερες γνώσεις ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῶν γονέων και τῶν δασκάλων, τὸ ἀντιλαμβάνεται κανεὶς εὐκόλα*.

Ἐάν τὸ παιδί π.χ. ψεύδεται, δὲν πρέπει νὰ τὸ τιμωροῦμε, ἀλλὰ νὰ τὸ ἀντιμετωπίζουμε με περιφρόνηση, νὰ τοῦ λέμε, ὅτι στὸ μέλλον δὲν θὰ τὸ πιστεύουν, και τὰ παρόμοια⁵⁹. Ἐάν ὅμως τιμωροῦμε τὸ παιδί, ὅταν αὐτὸ κάνει κακό, και τὸ ἀμείβουμε, ὅταν κάνει καλό, κάνει τὸ καλό, γιὰ νὰ τὸ καλόχουμε. Ὅταν κατόπιν βγεῖ στὸν κόσμo, ὅπου δὲν συμβαίνει κάτι τέτοιο, ὅπου μπορεί νὰ κάνει τὸ καλὸ χωρίς ἀμοιβή, και τὸ κακό, χωρίς νὰ τιμωρηθεῖ, τότε γίνονται ἀπὸ αὐτὸ ἕνας ἄνθρωπος, ὁ ὁποῖος κοιτάζει μόνο, πῶς μπορεί νὰ προδεύσει στὸν κόσμo, και καλὸ ἢ κακὸ εἶναι ἀναλόγως με τὸ τί βρίσκει αὐτὸς πιὸ πρόσφορο.

Τὰ ἀξιώματα πρέπει νὰ δημιουργοῦνται ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο τὸν ἴδιο. Κατὰ τὴν ἠθική καλλιέργεια πρέπει νὰ προσπαθοῦμε ἤδη νωρὶς νὰ μαθαίνουμε στὰ παιδιά ἔννοιες γιὰ τὸ τί εἶναι καλὸ ἢ κακό. Ἐάν θέλουμε νὰ θεμελιώσουμε ἠθικότητα, τότε πρέπει νὰ μὴν τιμωροῦμε. Ἡθικότητα εἶναι κάτι τόσο ἄγιο και ὑψηλό, ὥστε δὲν ἐπιτρέπεται, νὰ τὸ πετάει κανεὶς και νὰ τὸ θέτει στὴν ἴδια βαθμίδα με τὴν πειθαρχία. Ἡ πρώτη προσπάθεια στὴν ἠθική ἀγω-

* Ἡδὴ προηγουμένως ἔκανα τὸν ὑπαινιγμό, ὅτι αὐτὰ τὰ ἀξιώματα δὲν μπορεί νὰ εἶναι ἀξιώματα τῆς τιμῆς, ἀλλὰ πρέπει νὰ εἶναι τὰ τοῦ δικαίου, ἐπειδὴ ἐκεῖνα μάλιστα και ὄχι ἐτούτα μποροῦν νὰ σταθοῦν με ἔλλειψη χαρακτήρα. Σ' αὐτὸ προστίθεται και τὸ γεγονός, ὅτι ἡ τιμὴ εἶναι κάτι ἐντελῶς συμβατικό, τὸ ὁποῖο πρέπει πρῶτα κατὰ κάποιον τρόπο νὰ μαθευτεῖ, και ἔχει πρὸς τοῦτο ἀνάγκη ἐμπειρίας. Ἀκολουθώντας αὐτὴ τὴν πορεία μποροῦν ὡς ἐκ τούτου νὰ γίνουν σκέψεις γιὰ τὴ μόρφωση τοῦ χαρακτήρα μάλιστα ἀργότερα, ἢ μάλλον αὐτὴ γίνεται μάλιστα ἀργότερα δυνατή. Ἀντιθέτως ἡ ἰδέα τοῦ δικαίου βρισκεται βαθειὰ καλὰ, ἀντὶ νὰ φωνάζουμε στὸ παιδί, Ἐ, ντροπὴ σου λοιπὸν! διoῦ, και θὰ κάνουμε πολὺ καλὰ, ἀντὶ νὰ φωνάζουμε στὸ παιδί, Ἐ, ντροπὴ σου λοιπὸν! νὰ τὸ ἀνάγουμε πάντα στὸ ἐρώτημα: *Εἶναι αὐτὸ σωστὸ;* (Σημ. τ. ἐκδ.)

⁵⁹ Γιὰ τὴν ἀντιμετάπηση τοῦ ψεύδους βλ. και πιὸ κάτω σελ. 80 και 81. Και στὰ Ἀποσπάσματα ἀπὸ τὰ *Κατάλοια* τοῦ Κάντ βρισκουμε τὴ συμβουλή: «... πρέπει νὰ περιγράφει κανεὶς τὸ ψέμα ἄμεσα ἀσχημo, και ὅπως εἶναι ἐπίσης στὴν πραγματικότητα, και νὰ μὴν τὸ ὑπάγει σὲ κανέναν ἄλλο κανόνα, π.χ. στὸ καθῆκον ἀπέναντι σὲ ἄλλους» (βλ. Κάντ, *Κατάλοια*, σελ. 616).

γὴ εἶναι νὰ θεμελιώσουμε ἓνα χαρακτήρα. Ὁ χαρακτήρας συνίσταται στὴ δεξιότητα, νὰ ἐνεργεῖ κανεὶς σύμφωνα μὲ ἀξιώματα. Ἀρχικὰ εἶναι αὐτὰ σχολικὰ ἀξιώματα καὶ κατόπιν ἀξιώματα τῆς ἀνθρωπότητας. Ἀρχικὰ ὑπακοῦει τὸ παιδί σὲ νόμους. Τὰ ἀξιώματα εἶναι ἐπίσης νόμοι, ἀλλὰ ὑποκειμενικοί· ἀναφύονται ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ διάνοια τοῦ ἀνθρώπου. Καμιὰ παράβαση τοῦ σχολικοῦ νόμου δὲν πρέπει ὅμως νὰ περνᾷ ἀτιμώρητη, ἀν καὶ ἡ τιμωρία πρέπει νὰ εἶναι πάντα ἀνάλογη πρὸς τὴν παράβαση.

Ἄν θέλει κανεὶς νὰ μορφώσει χαρακτήρα στὰ παιδιά, αὐτὸ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ νὰ ἔχει σὲ ὅλα τὰ πράγματα ἓνα ὀρισμένο σχέδιο, νὰ κάνει ἀντιληπτὸς ὀρισμένους νόμους, οἱ ὅποιοι πρέπει νὰ τηροῦνται ἀκριβέστατα. Ἔτσι τοὺς καθορίζει π.χ. τὸν χρόνον γιὰ τὸν ὕπνον, γιὰ τὴν ἐργασία, γιὰ τὴ διασκέδαση, καὶ αὐτὸν δὲν πρέπει νὰ τὸν παρατείνει ἢ νὰ τὸν συντομεύει. Σὲ πράγματα παρόμοιας ἀξίας μπορεῖ νὰ ἀφήνει τὴν ἐκλογὴν στὰ παιδιά, πρέπει μάλιστα αὐτὸ πὺν ἔκαναν τὰ ἴδια κάποτε νόμο τους, νὰ τὸν ἀκολουθοῦν κατόπιν πάντα. — Δὲν πρέπει ὅμως νὰ μορφώνει στὰ παιδιά τὸν χαρακτήρα ἐνὸς πολίτη, ἀλλὰ τὸν χαρακτήρα ἐνὸς παιδιοῦ.

Ἄνθρωποι, οἱ ὅποιοι δὲν ἔχουν θέσει στὸν ἑαυτὸ τους ὀρισμένους κανόνες ἐκ τῶν προτέρων, εἶναι ἀναξιόπιστοι, καὶ συχνὰ δὲν ξέρουμε πῶς νὰ φερθοῦμε μ' αὐτούς, καὶ δὲν μποροῦμε ποτὲ νὰ ξέρουμε καλά, τί ἔχουμε νὰ περιμένουμε ἀπ' αὐτούς. Ψέγουμε βέβαια συχνὰ ἀνθρώπους, οἱ ὅποιοι ἐνεργοῦν πάντα σύμφωνα μὲ κανόνες, π.χ. τὸν ἄνδρα, πὺν ἔχει καθορίσει γιὰ κάθε ἐνέργεια ἓναν ὀρισμένο χρόνον μὲ τὸ ρολοῖ, ἀλλὰ συχνὰ αὐτὸς ὁ ψόγος εἶναι ἄδικος, καὶ αὐτὴ ἡ κανονικότητα, ἀν καὶ ἀμέσως φαίνεται σὰν κάτι βασανιστικό, εἶναι ἓνα ἀπόθεμα γιὰ τὸν χαρακτήρα⁶⁰.

Στὸν χαρακτήρα ἐνὸς παιδιοῦ, ἰδιαίτερα ἐνὸς μαθητῆ, ἀνήκει προπαντὸς ὑπακοή. Αὐτὴ εἶναι δύο ειδῶν: πρῶτον ὑπακοή ἔναντι στὴν ἀπόλυτη, καὶ δεῦτερον ἔναντι στὴν ὡς ἐλλογη καὶ ἀναγνωρισμένη θέληση ἐνὸς ἀρχηγοῦ. Ἡ ὑπακοή μπορεῖ νὰ παραχθεῖ

60. Ἐδῶ μιλάει φυσικὰ ἐξ ἰδίας πείρας ὁ Κάντ. Εἶναι γνωστὴ ἡ σχολαστικὴ τήρησης ἐκ μέρους τοῦ καθημερινοῦ ὄραριου τῶν ἀπασχολησέων του, μελέτης, ἐργασίας καὶ σχολῆς· οἱ γυναικες τῆς γειτονίας του, ὅπως παραδίδουν οἱ βιογράφοι τοῦ Κάντ, ἤξεραν, ὅτι δὲν ἦταν ἀκόμη ἐπὶ τὴ ὄρα, ἀφοῦ «ὁ κύριος Κάντ δὲν πέρασε ἀκόμη, ἐπιστρέφοντας ἀπὸ τὸν περίπατό του»!

ἀπὸ τὸν καταναγκασμό, καὶ τότε εἶναι ἀπόλυτη, ἢ ἀπὸ τὴν ἐμπιστοσύνη καὶ τότε εἶναι τοῦ ἄλλου εἶδους. Αὐτὴ ἡ ἐκούσια ὑπακοή εἶναι πολὺ σημαντικὴ· κι ἐκείνη ὅμως ἐπίσης κατ' ἐξοχὴν ἀναγκαία, μὲ τὸ νὰ προετοιμάζει τὸ παιδί γιὰ τὴν ἐφορμογὴ τέτοιου εἶδους νόμων, τοὺς ὁποίους πρέπει νὰ ἐφαρμόζει μελλοντικὰ ὡς πολίτης, ἀκόμα κι ἂν τυχὸν δὲν τοῦ ἀρέσουν.

Τὰ παιδιά πρέπει ὡς ἐκτὸυτου νὰ ὑπόκεινται σὲ ἓναν ὀρισμένο νόμο τῆς ἀναγκαϊότητας. Αὐτὸς ὁ νόμος ὅμως πρέπει νὰ εἶναι ἓνας γενικός, πρᾶγμα στὸ ὅποιο πρέπει νὰ ἀποβλέπει κανεὶς ἰδιαίτερα στὰ σχολεῖα. Ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ μὴ δειχνεὶ ἀνάμεσα σὲ πολλὰ παιδιά καμιὰ προτίμηση, καμιὰ ἰδιαίτερα διακριτικὴ ἀγάπη ἀπέναντι σὲ ἓνα παιδί. Γιατὶ διαφορετικὰ ὁ νόμος παύει νὰ εἶναι γενικός. Μόλις ἰδεῖ τὸ παιδί, ὅτι δὲν πρέπει νὰ ὑπατάσσονται καὶ ὅλα τὰ ὑπόλοιπα στὸν ἴδιο νόμο, ἐξανίσταται.

Γίνεται πάντα τόσο πολὺς λόγος γιὰ τὸ ὅτι ὅλα πρέπει νὰ παρυσιαζόνται στὰ παιδιά κατὰ τέτοιο τρόπον, σὰν νὰ τὰ ἔκαναν ἀπὸ κλίση. Σὲ μερικὲς περιπτώσεις αὐτὸ εἶναι βέβαια καλὸ, ἀλλὰ πολλὰ πρέπει νὰ τοὺς τὰ ὑπαγορεύει κανεὶς ὡς καθῆκον. Αὐτὸ ἔχει ἀργότερα μεγάλη ὠφέλεια γιὰ ὀλόκληρὴν τοὺς τὴ ζωὴ. Γιατὶ σὲ δημόσιες συνεισφορές, στὸ ἐπάγγελμα καὶ σὲ πολλὰς ἄλλες περιπτώσεις μπορεῖ νὰ μᾶς καθοδηγήσει μόνον τὸ καθῆκον καὶ ὄχι ἡ κλίση. Ἄς ὑποθέσουμε π.χ. ὅτι τὸ παιδί δὲν μπορεῖ νὰ ἀντιληφθῆ τὸ καθῆκον, παρ' ὅλα αὐτὰ μπορεῖ κανεὶς αὐτὸ νὰ τὸ κατανοήσει. Τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται βέβαια κάτι ὡς καθῆκον, ἀντιλαμβάνεται ὅμως δυσκολότερα τὸ καθῆκον τοῦ ὡς ἐνήλικας. Ἄν αὐτὸ μποροῦσε καὶ νὰ τὸ ἀντιληφθεῖ, πρᾶγμα τὸ ὅποιο ὅμως εἶναι δυνατὸν μόλις μὲ τὴν αὔξηση τῆς ἡλικίας, τότε θὰ ἦταν ἡ ὑπακοὴ ἀκόμη τελειότερη.

Κάθε παράβαση μιᾶς ἐντολῆς ἐκ μέρους ἐνὸς παιδιοῦ εἶναι ἔλλειψη ὑπακοῆς, καὶ αὐτὴ συνεπάγεται τιμωρία. Ἀκόμη καὶ σὲ μιὰ παράβαση τῆς ἐντολῆς ἀπὸ ἀπροσεξία ἡ τιμωρία εἶναι ἀναγκαία. Αὐτὴ ἡ τιμωρία εἶναι εἴτε φυσικὴ εἴτε ἠθικὴ. Ἠθικὰ τιμωροῦμε, ἀν διακόπτουμε τὴν ἰκανοποίησιν τῆς κλίσης νὰ τιμᾶται καὶ νὰ ἀγαπᾶται κανεὶς, πράγματα τὰ ὅποια εἶναι βοηθητικὰ μέσα τῆς ἠθικότητας, π.χ. ἀν ντροπιάζει κανεὶς τὸ παιδί, καὶ τὸ ἀντιμετωπίζει παγερά καὶ ψυχρά. Αὐτὲς οἱ κλίσεις πρέπει νὰ

διατηρούνται όσο είναι δυνατόν. Ως εκ τούτου αυτός ο τρόπος τιμωρίας είναι ο καλύτερος, γιατί έρχεται σε βοήθεια της ήθικότητας: π.χ. αν ένα παιδί ψεύδεται, τότε μιὰ περιφρονητική ματιά είναι αρκετή τιμωρία και ή πιό κατάλληλη τιμωρία.

Φυσικές τιμωρίες συνίστανται ή σε άρνηση του ποθουμένου ή σε έπιβολή των τιμωριών. Ο πρώτος τρόπος από αυτούς είναι συγγενής με τον ήθικό και είναι άρνητικός. Οι άλλες τιμωρίες πρέπει να ασκούνται με προσοχή, για να μην δημιουργείται μιὰ *δουλική φύση*⁶¹. Το να μοιράζει κανείς στα παιδιά άμοιβές, δέν είναι καλό πράγμα· κατ' αυτό τον τρόπο γίνονται ιδιοτελή, και αναφύεται από αυτό μιὰ *έμπροικη φύση*⁶².

Η ύπακοή είναι περαιτέρω ή ύπακοή του παιδιού, ή του *αναπτυσσόμενου νέου*. Κατά την παράβαση αυτής άκολουθεί τιμωρία. Αυτή είναι ή μιὰ *πράγματι φυσική* τιμωρία, την οποία προκαλεί στον έαυτό του ο ίδιος ο άνθρωπος με τη συμπεριφορά του, π.χ. ότι το παιδί, όταν τρώει πάρα πολύ, άρρωσταίνει· και αυτές οι τιμωρίες είναι οι άριστες, γιατί ο άνθρωπος τις υφίσταται σ' όλη του τη ζωή και όχι μόνον ως παιδί· ή ή τιμωρία είναι *τεχνητή*. Η κλίση του να εκτιμᾶται και να αγαπάται κανείς είναι ένα ασφαλές μέσον, να ρυθμίζονται τα μέτρα πειθαρχίας κατά τέτοιον τρόπον, ώστε να είναι διαρκείας. Φυσικές τιμωρίες πρέπει να είναι άλλως συμπληρώματα της ανεπάρκειας των ήθικων. "Αν ήθικές τιμωρίες δέν βοηθούν καθόλου πλέον, και προχωρούμε σε φυσικές, έτσι δέν θα διαμορφωθεί μέσω αυτών κανένας καλός χαρακτήρας πλέον. Αρχικά όμως ο φυσικός έξαναγκασμός πρέπει να αντικαθιστά την έλλειψη του στοχασμού των παιδιών.

Τιμωρίες, που έπιβάλλονται με το χαρακτηριστικό του θμιού, έπιδρούν έσφαλμένα. Τα παιδιά τις βλέπουν τότε μόνον ως συνέπειες, τον έαυτό τους όμως ως αντικείμενα της άπιθμίας ενός άλλου. Γενικά οι τιμωρίες πρέπει να έπιβάλλονται στα παιδιά πάντα με προσοχή, ώστε να βλέπουν, ότι τελικός σκοπός είναι μόνον ή βελτίωση αυτών των ιδίων. Το να βάζουμε τα παιδιά, όταν τιμωρούνται, να λένε ευχαριστώ, να φιλούν τα χέρια και τα πα-

61. Στο πρωτότυπο: *indoles servilis*.

62. Στο πρωτότυπο: *indoles mercennaria*.

ρόμοια, είναι άνόητο και κάνει τα παιδιά δουλοπρεπή. "Όταν έπαναλαμβάνονται συχνά οι φυσικές τιμωρίες, διαμορφώνουν ένα ξεροκέφαλο, και αν οι γονείς τιμωρούν τα παιδιά τους έξ αιτίας τής ίσχυρογνωμοσύνης τους, τότε τα κάνουν μόνον όλο και περισσότερο ίσχυρογνώμονα. - Δέν είναι πάντα και οι χειρότεροι άνθρωποι αυτοί που είναι δύστροποι, αλλά υποχωρούν συχνότερα σε φιλόφρονες συστάσεις.

Η ύπακοή του αναπτυσσόμενου νέου είναι διαφορετική από την ύπακοή του παιδιού. Συνίσταται στην ύποταγή κάτω από τους κανόνες του καθήκοντος. Το να κανείς κάτι από καθήκον σημαίνει ότι υπακούεις στον λόγο. Το να να λές στα παιδιά κάτι για καθήκον, είναι μάταιος κόπος. Στο τέλος το βλέπουν τα ίδια σαν κάτι, στην παράβαση του οποίου άκολουθεί ή ράβδος*. Το παιδί θα μπορούσε να οδηγείται μέσω άλλων ένστίκτων, μολίς όμως ένηλικιωθεί, πρέπει να προστίθεται και ή έννοια του καθήκοντος. Και δέν πρέπει να γίνεται στα παιδιά χρήση τής ντροπής, πριν φθάσουν στα νεανικά χρόνια. Μπορεί να γίνεται τότε μόνον, όταν έχει ήδη ριζώσει ή έννοια τής τιμής.

"Ένα δεύτερο κύριο στοιχείο στη θεμελίωση του χαρακτήρα των παιδιών είναι ή φιλαλήθεια. Είναι το βασικό και ουσιαστικό γνώρισμα ενός χαρακτήρα. Ένας άνθρωπος, που ψεύδεται, δέν έχει κανέναν άπολύτως χαρακτήρα⁶³, και αν διαθέτει κάποιο

* "Αν ρωτήσω το παιδί, αν αυτό ή εκείνο, που έκανε μολίς τώρα, ήταν σωστό ή όχι, τότε θα μου άπαντήσει, και μάλιστα τις περισσότερες φορές όρθά. "Αν ήταν κάτι άδικο, και ρωτάω παρατέρα: «Έπρεπε λουπόν να το κανείς;», τότε θα άπαντήσει άλάνθαστα με «Όχι!». "Αν συνεχίσει να οίκοδομεί κανείς περαιτέρω πάνω σ' αυτή τη συνείδηση, τότε μορφώνει το παιδί βαθμύδον κατά κάποιον τρόπο μόνον του για τον έαυτό του την έννοια του καθήκοντος, χωρίς να πρέπει να του κάνουμε φλύωρη διδασκαλία γι' αυτό. "Όποιος όμως σε μιὰ τέτοια περίπτωση έχει ακόμη ανάγκη τη ράβδο, είναι ή ένας κακός παιδαγωγός, ή έχει να κάνει με ένα ήδη διεφθαρμένο παιδί, το οποίο διέφθειρε ίσως ο ίδιος και άκριβώς με το ξύλο. "Αν όμως διαπαιδαγωγεί το παιδί κατά τέτοιον τρόπο, τότε πρέπει να το ανάγκη κυρίως στις δικές του ένεργειες και την όρθότητα τους και το πολύ να έπιτρέψει μιὰ έξαιρεση σε πολύ έντυπωσιακές, στο παιδί πολύ συνειδητοποιημένες ένεργειες των συμπαικτών του ή άλλων, γιατί μιὰ αντίθετη διαδίκασια θα μπορούσε να οδηγήσει σε μανία νόγου και κακολογία. (Σημ. τ. έκδ.).

63. Ο Κάντ είναι άπόλυτα άσπληρος άναφορικά με το ψέμα. Στην *Άρετολογία* άρχίζει την παράγραφο *Περί ψεύδους* ως έξής: «Η μεγίστη πληγή του καθήκοντος του

καλό, τὸ ἀντλεῖ ἀπλῶς ἀπὸ τὴν ἰδιοσυγκρασίᾳ του. Μερικὰ παιδιὰ ἔχουν μιὰ ροπὴ πρὸς τὸ ψέμα, πού συχνὰ μάλιστα ἀπορρέει ἀπὸ μιὰ ζωνηρὴ δύναμη τῆς φαντασίας. Ὑποχρέωση τοῦ πατέρα εἶναι νὰ προσέξει, νὰ ἀποβαλοῦν τὰ παιδιὰ αὐτῆ τῆ συνήθεια, γιὰτὶ οἱ μητέρες θεωροῦν αὐτὸ τὸ πράγμα συνήθως χωρὶς καμιά ἢ μόνο μὲ μικρὴ σημασίαν· βρίσκουν μάλιστα σ' αὐτὸ συχνὰ μιὰ γι' αὐτὲς πολὺ κολακευτικὴ ἀπόδειξη τῶν ἐξαιρέτων καταβολῶν καὶ ἰκανότητων τῶν παιδιῶν τους. Ἐδῶ εἶναι λοιπὸν τὸ σημεῖο, νὰ κάνουμε χρῆσιν τῆς ντροπῆς, γιὰτὶ ἐδῶ τὸ ἀντιλαμβάνεται βέβαια τὸ παιδί. Τὸ ἐρύθημα τῆς ντροπῆς μᾶς προδίδει, ὅταν ψευδόμενα, ἀλλὰ δὲν εἶναι πάντα ἢ ἀπόδειξη γι' αὐτό. Συχνὰ κοκκινίζουμε γιὰ τὴν ἀδιαντροπιὰ ἐνὸς ἄλλου, νὰ ἀποδώσει σὲ μᾶς μιὰ ἔνοχλ. Σὲ καμιά περίπτωση δὲν πρέπει νὰ ἐπιδιώκει κανεὶς νὰ ἐξαναγκάσει τὰ παιδιὰ μὲ τιμωρίες, νὰ ποῦν τὴν ἀλήθειαν· τὸ ἴδιον τους τὸ ψέμα θὰ ἔπρεπε νὰ ἐπιφέρει ἀμέσως μειονέκτημα, καὶ τότε τιμωροῦνται ἐξ αἰτίας τοῦ μειονεκτηματος. Στέντησις τῆς ἐκτίμησις εἶναι ἡ μοναδικὴ σκόπιμη τιμωρία τοῦ ψεύδους.

Οἱ τιμωρίες διαιροῦνται ἐπίσης σὲ ἀρνητικὰς καὶ θετικὰς· οἱ πρῶτες θὰ ἔπρεπε νὰ εἰσάγονται σὲ περίπτωση ὀκνηρίας ἢ ἀνηθιότητος, π.χ. σὸ ψέμα, σὲ ἀπροθυμία καὶ δυστροπία. Οἱ θετικὰς τιμωρίες ὅμως ἰσχύουν γιὰ κακντρεγὴ κακοβολία. Προπαντὸς ὅμως πρέπει νὰ ἀποφεύγει κανεὶς, νὰ μνησικακεῖ γιὰ κάτι ἀπέναντι στὰ παιδιὰ.

Ἐνα τρίτον στοιχεῖο τοῦ χαρακτῆρα ἐνὸς παιδιοῦ πρέπει νὰ εἶναι ἡ κοινωνικότης. Πρέπει νὰ διατηρεῖ φιλία μὲ ἄλλους καὶ νὰ μὴν εἶναι πάντα μόνο του. Μερικοὶ δάσκαλοι εἶναι βέβαια στὰ σχολεῖα ἀντίθετοι, αὐτὸ ὅμως δὲν εἶναι διόλου ὀρθό. Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ προετοιμάζονται γιὰ τὴ γλυκύτατη ἀπόλαυση τῆς ζωῆς. Οἱ δάσκαλοι ὅμως δὲν πρέπει νὰ προτιμοῦν κανένα ἀπὸ αὐτὰ γιὰ χάριν τῶν ταλέντων του, ἀλλὰ μόνο γιὰ χάριν τοῦ χαρα-

ἀνθρώπου ἐναντι τοῦ εἰσοῦτοῦ του, ἀπλῶς θεωρουμένου ὡς ἠθικοῦ ὄντος (ἢ ἀνθρωπότητα σὸ πρόσωπό του), εἶναι ὁ ἀνταγωνιστὴς τῆς ἀλήθειας· τὸ ψέμα» καὶ πῶς κάτω: «Τὸ ψέμα εἶναι ἡ ἀποβολὴ καὶ συγχρόνως συντριβὴ τῆς ἀνθρώπινης ἀξιοπροσεχίας του» (βλ. Κάντ, Ἔργα, τ. 4, σελ. 562). Στὴν Ἀγγελία τοῦ ἐπικεκμένου τέλους τῆς πραγματικότητος Πρὸς τὴν αἰώνια εἰρήνην στὴ Φιλοσοφία ὁ Κάντ χαρακτηρίζει τὸ ψέμα ὡς «τὴν πραγματικὴ σαπρὴ κηλίδα στὴν ἀνθρώπινη φύσιν» (βλ. Κάντ, Ἔργα, τ. 3, σελ. 415 κ.έ.).

κτῆρα του, γιὰτὶ διαφορετικὰ ἀναφύεται φθόνος, πράγμα ἀντίθετον πρὸς τὴ φιλία.

Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ εἶναι ἐπίσης ἀνοιχτόκαρδα καὶ μὲ τόσο ξάστερο, φωτεινὸ βλέμμα σὰν τὸν ἥλιο. Μόνον ἢ χαρούμενη καρδιά εἶναι ἰκανή, νὰ αἰσθανθεῖ εὐαρέσκεια στὸ καλό. Μιὰ θρησκευία, πού κάνει τὸν ἄνθρωπον σκυθρωπὸ, εἶναι ἐσφαλμένη· γιὰτὶ αὐτὸς πρέπει νὰ ὑπηρετεῖ τὸν Θεὸ μὲ χαρούμενη καρδιά, ὄχι ἀπὸ κατανγκασμοῦ. Ἡ χαρούμενη καρδιά δὲν πρέπει νὰ κρατιέται πάντα αὐστηρὰ στὸν σχολικὸ κατανγκασμό, γιὰτὶ σ' αὐτῆ τὴν περίπτωση σύντομα θὰ καταβληθεῖ. Ἄν ἔχει ἐλευθερία, ἀναλαμβάνει πάντοτε αὐτὸ ἐξυπηρετοῦν ὀριζόμενα παιγνίδια, στὰ ὁποῖα ὑπάρχει ἐλευθερία, καὶ ὅπου τὸ παιδί προσπαθεῖ τὸ ἴδιο, νὰ κάνει πάντα κάτι πρὶν ἀπὸ τὸ ἄλλο⁶⁴. Μετὰ ἀπὸ αὐτὸ ἡ ψυχὴ φαίνεται ὀδύνηται πάλι.

Πολλοὶ ἄνθρωποι σκέπτονται, πῶς τὰ νεανικά τους χρόνια ἦσαν τὰ καλύτερα καὶ τὰ πιὸ εὐχάριστα τῆς ζωῆς τους. Ἀλλὰ δὲν εἶναι βέβαια ἔτσι. Αὐτὰ εἶναι τὰ πιὸ ἐπίπονα χρόνια, γιὰτὶ τότε βρίσκειται κανεὶς κάτω ἀπὸ αὐστηρὴ πειθαρχία, σπάνια μπορεῖ νὰ ἔχει ἕνα γνήσιον φίλον καὶ ἀκόμη σπανιότερα ἐλευθερία. Ἦδη ὁ Ὀράτιος λέει: «Πολλὰ ὑπέφερε καὶ ἔκανε τὸ παιδί, μόχθησε καὶ ζεπέρασε»⁶⁵.

Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ διδάσκονται μόνον τὰ πράγματα, πού ταιριάζουν στὴν ἡλικία τους. Μερικοὶ γονεῖς χαίρονται, ἂν τὰ παιδιὰ τους μποροῦν νὰ μιλοῦν ἐνωρὶς ἔξυπνα σὰν τοὺς μεγάλους. Ἀπὸ τέτοια παιδιὰ συνήθως δὲν γίνεται τίποτα. Ἐνα παιδί πρέπει νὰ εἶναι εὐφυῆς μόνον, ὅπως ἕνα παιδί. Δὲν πρέπει νὰ γίνῃ

64. Ὁ Γεώργιος Βιζυηνὸς ἀναφέρει σὰν μιὰ ἀπὸ τῆς ὀριμῆς τοῦ παιδιοῦ, πού ἐμφανέσθουν τὴν προέλευση τοῦ παιδικοῦ παιγνιδιοῦ, τὴν «ὀρμὴν τοῦ νὰ κάνει κανεὶς κάτι πρὶν ἀπὸ τὸν ἄλλον, ὅπως τὴν ὀνομάζει ὁ Κάντ», παραπέμποντας σὲ τοῦτο τὸ σημεῖο τῆς παρούσης πραγματικότητος (βλ. Γ. Βιζυηνός, Τὸ παιδικὸν παιγνίδι, σελ. 17).

65. Στὸ ἔργο του De arte poetica (= Περὶ ποιητικῆς τέχνης) ὁ Ὀράτιος, κάνοντας λόγον γιὰ τὸ ἂν ἢ φύσιν ἢ τὴν παιδείαν ὀδηγεῖ τὸν ἄνθρωπον στὰ ὑψηλὴν ποίησιν, ἐκφράζει τὴν σκέψιν, ὅτι αὐτὸ ἐπιτυγχάνεται μὲ τὴν συνεργασίαν καὶ τὸν δῶ, καὶ περιγράφει τὴν ὑποφέρει τὸ παιδί καὶ σὲ ποιῆς στερήσεις ὑποβάλλεται τὸν καιρὸ τῆς μάθησις: *Multa tulit, fecitque puer, sudavit et alit...* (= Πολλὰ ὑπέφερε καὶ ἔκαμε τὸ παιδί, μόχθησε καὶ ζεπέρασε (βλ. Ὀράτιος, Περὶ ποιητικῆς τέχνης 413-414).

ένας πὺ πθηκίζει τυφλά. Ἐνα παιδί ὅμως, πὺ εἶναι ἐφοδιασμένο μὲ πρόφωρα πνευματικὰ ἠθικὰ ἀποφθέγματα, βρίσκειται ἐντελῶς ἐξῶ ἀπὸ τὸν προορισμὸ τῆς ἡλικίας του καὶ πιθηκίζει. Πρέπει νὰ ἔχει μόνον τὴ διάνοια ἐνὸς παιδιοῦ καὶ ὄχι νὰ φαίνεται ὅτι πρωιμίζει. Ἐνα τέτοιο παιδί δὲν θὰ γίνεῖ ποτὲ ἕνας ἀνδρας μὲ νοῦ καὶ ξάστερη διάνοια. Ἐξίσου ἀνυπόφορο εἶναι, ἂν ἕνα παιδί θέλει νὰ συμβαδίζει ἦδη μὲ κάθε μόδα, π.χ. ἂν θέλει νὰ ἔχει ἰδιαίτερη κόμμωση, νὰ ἔχει δαντέλλες στὰ μανίκια του ἢ καὶ νὰ κρατᾶει μάλιστα ταμπακιέρα. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο ἀποκτᾶ μιὰ προσποιητὴ ὄντοτητα, πὺ δὲν ταιριάζει σὲ ἕνα παιδί. Μιὰ κοινωγία μὲ χρηστὰ ἦθη τοῦ εἶναι βάρος, καὶ στὸ τέλος τοῦ λείπει πλήρως ἡ ἀνδρική τολμηρότητα. Ἀκριβῶς γι' αὐτὸ πρέπει νὰ ἐργάζεται κανεὶς ἐγκαίρως καὶ ἐναντίον τῆς κενοδοξίας, πὺ ὑπάρχει μέσα του, ἦ, γιὰ νὰ τὸ πούμε ὀρθότερα, νὰ μὴ τοῦ δίνει ἀφορμὲς, νὰ γίνεῖ κενόδοξος. Αὐτὸ συμβαίνει ὅμως, ἂν φλυαρῶντας λέει κανεὶς ἀπὸ νωρὶς στὰ ἴδια τὰ παιδιὰ, πόσο ὠραῖα εἶναι, πόσο πιὸ καλὰ τοὺς ταιριάζει αὐτὸ ἢ ἐκεῖνο τὸ στολίδι, ἢ ἂν τοὺς τὸ ὑπόσχεται καὶ τοὺς τὸ δίνει σὰν ἀμοιβή. Ὁ στολισμὸς δὲν εἶναι καλὸς γιὰ τὰ παιδιὰ. Τὴν καθαρή καὶ ἀπλὴ ἐνδυμασία τοὺς πρέπει νὰ τὴν θεωροῦν μόνον σὰν ἀνάγκη. Ἀλλὰ καὶ γιὰ τὸν ἑαυτὸ τοὺς οἱ γονεῖς δὲν πρέπει νὰ δίνουν σ' αὐτὸ καμιά ἀξία, νὰ μὴ κοιτάζονται στὸν καθρέφτη, γιὰτὶ κι ἐδῶ, ὅπως παντοῦ, τὸ παράδειγμα εἶναι παντοδύναμο καὶ ἐδραίωνει ἢ καταστρέφει τὴν καλὴ διδασκαλία.

Περὶ τῆς πρακτικῆς ἀγωγῆς

Στὴν πρακτικὴ ἀγωγὴ ἀνήκει ἡ δεξιότητα, ἡ κοσμικὴ εὐφύια καὶ ἡ ἠθικὸτητα. Σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴ *δεξιότητα*, πρέπει νὰ προσέχουμε νὰ εἶναι ἐμβριθῆς καὶ ὄχι ἐπιπόλαια. Δὲν πρέπει νὰ δεχόμεστε αὐτὸ πὺ φαίνεται, σὰν νὰ εἶχε κανεὶς γνώσεις γιὰ πράγματα, πὺ παρ' ὅλα αὐτὰ δὲν μπορεῖ νὰ τὰ φέρει μετὰ σὲ πέρας. Ἡ ἐμβριθεια πρέπει νὰ ἐνυπάρχει στῆ δεξιότητα καὶ νὰ γίνεται βαθμῶδὸν συνήθεια στὸν τρόπο σκέψης. Αὐτὴ εἶναι τὸ οὐσιαστικὸ στὸν χαρακτήρα ἐνὸς ἀνδρός. Ἡ δεξιότητα προσιδιάζει στὸ ταλέντο.

Σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν *κοσμικὴ εὐφύια*, αὐτὴ ἐγκτεται στὴν τέχνη, τοῦ νὰ προβάλλουμε στοὺς ἄλλους τὴ δεξιότητά μας, δηλαδὴ τὸ πὺς μπορεῖ νὰ χρησιμοποιεῖ κανεὶς τοὺς ἀνθρώπους γιὰ τὴν ἐπίτευξη τοῦ σκοποῦ του⁶⁶. Πρὸς τοῦτο ἀπαιτοῦνται μερικὰ πράγματα. Οὐσιαστικὰ αὐτὸ εἶναι τὸ τελευταῖο στὸν ἄνθρωπο· ἀξιολογικὰ ὅμως καταλαμβάνει τὴ δεύτερη θέση.

Ἐν τὸ παιδί πρέπει νὰ ἀφεθεῖ στὴν κοσμικὴ εὐφύια, τότε πρέπει νὰ μπορεῖ νὰ κρύβει καὶ νὰ καθιστᾷ τὸν ἑαυτὸ του ἀνεξιχνίαστο, νὰ εἶναι ὅμως σὲ θέση νὰ διερευνᾷ τὸν ἄλλον. Ἰδιαίτερα πρέπει νὰ κρύβεται, σὲ ὅτι ἀφορᾷ τὸν χαρακτήρα του. Ἡ τέχνη τῆς ἐξωτερικῆς ὄψης εἶναι ἡ ἀξιοπρέπεια. Καὶ αὐτὴ τὴν τέχνη πρέπει νὰ τὴν κατέχει κανεὶς. Τὸ νὰ διερευνᾷ τοὺς ἄλλους εἶναι δύσκολο, ἀλλὰ αὐτὴ τὴν τέχνη πρέπει νὰ τὴν καταλαβαίνει κατ' ἀνάγκη, ἐνῶ ἀντιθέτως τὸν ἑαυτὸ του νὰ τὸν κάνει ἀνεξιχνίαστο. Αὐτὸ προῦποθέτει προσποίηση, δηλαδὴ ἐπιφύλαξη ἀναφορικὰ μὲ τὰ λάθη του, καὶ ἐκείνη τὴν ἐξωτερικὴ ὄψη. Ἡ προσποίηση δὲν εἶναι πάντα ὑποκρισία καὶ μπορεῖ ἐνίοτε νὰ εἶναι ἐπιτρεπτή, ἀλλ' ἐν τούτοις ἐγγίζει τὰ ὅρια τῆς ἀνειλικρινείας. Ἡ ἀπόκρυψη εἶναι

66. Ἀλλοῦ, σὲ μιὰ σημείωση τοῦ ἔργου *Θεμέλια τῆς Μεταφυσικῆς πῶν ἠθῶν*, ὁ Κάντ, κάνει τὴ διευκρίνιση: «... Ἡ λέξη εὐφύια λαμβάνεται μὲ διπλὸ νόημα: τὴ μιὰ φὸρὰ μπορεῖ νὰ φέρει τὸ ὄνομα κοσμικῆς εὐφύιας, τὴ δεύτερη ἰδιωτικῆς εὐφύιας. Ἡ πρώτη εἶναι ἡ δεξιότητα ἐνὸς ἀνθρώπου, νὰ ἀσκεῖ ἐπιρροὴ στοὺς ἄλλους, γιὰ νὰ τοὺς χρησιμοποιεῖ εἰ γιὰ τὶς προθέσεις του» (βλ. Κάντ, *Ἔργα*, τ. 4, σελ. 45).