

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΝ ΒΙΒΛΙΟΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑΙ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ: Ξενοφώντος 15α τ.τ. 118

ΤΗΛΕΦ. 3236.547 - 3221.316 - 3245.375

ΕΤΟΣ ΣΥΣΤΑΣΕΩΣ 1922

Ένωσις

τῶν ἀπανταχοῦ τοῦ Κράτους
νομίμως ὑφισταμένων Διδασκαλικῶν Συλλόγων
καὶ τῶν Διδασκαλικῶν Συλλόγων
τῶν ἐν τῇ Ἀλλοδαπῇ Ἑλληνικῶν Κοινοτήτων

Ἀνεγνωρισμένη

ὑπὸ τοῦ Πρωτοδικείου Ἀθηνῶν
διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 754/1946 Ἀποφάσεώς του
ὡς αὕτη ἐτροποποιήθη
διὰ τῶν ὑπ' ἀριθ. 7363/46, 10508/48, 3716/51,
4711/66, 570/69 καὶ 3213/72 ἀποφάσεων



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΝ

Πρόεδρος	Ἀναστάσιος Ντόγκας
Α'. Ἀντιπρόεδρος	Χρίστος Λουκόπουλος
Β'. »	Θεοχάρης Κυριακίδης
Γεν. Γραμματεὺς	Δημήτριος Καρέτσης
Εἰδ. »	Τηλέμαχος Κουτσαυτάκης
Ταμίας	Ἰωάννης Τυράσκης
Σύμβουλος	Μιχαὴλ Γαλετζᾶς
»	Γεώργιος Στουρνάρας
»	Παναγιώτης Λαμπρόπουλος

Επιστημονικόν Βήμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

Περιεχόμενα

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

•
Αριθμός άδειας Κυκλοφορίας
18764/Γ τοῦ 1954

Υπουργείου Προεδρίας Κυβερνήσεως

•
ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ
ΥΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΕΚ ΜΕΛΩΝ
ΤΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ

ΑΘΗΝΑΙ

1974

ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΥΧΟΥΣ 1 ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΝ

ΓΡΑΦΕΙΑ

Ξενοφώντος 15α - ΑΘΗΝΑΙ (118)
ΤΗΛΕΦΩΝΑ

Διεύθυνσις - Σύνταξις 3236.547
Διαχείρισις - Διεκπεραίωσις 3221.316

Έργασίαι δημοσιευόμεναι ή μή
δεν επιστρέφονται

ΣΥΝΔΡΟΜΑΙ

Έτήσιαι προκληρωτάι

ΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ	Δρχ.	80
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΦΟΡΕΙΩΝ	»	120
ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	Δολ.	3,50
Δι' αεροπορικὴν ἀποστολήν προστίθενται διὰ τέλη	»	1
ΤΙΜΗ ΤΕΥΧΟΥΣ	Δρχ.	5

ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ

σελ.

1. 'Η Θεία Φάνη 2

ΙΩΑΝ. ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

2. Τί είναι Φιλοσοφία 3

ΚΩΣΤΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ

3. Τò πρόβλημα τῆς Γλωσσικῆς Ἀ-
γωγῆς τῶν Βαρηκῶν 7

ΠΑΝΟΥ ΔΗΜ. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ

4. Ἐξέλιξις, Σημασία, Σκοπὸς πε-
ρὶ τῶν Ἀναγνωστικῶν 10

ΚΩΝ. Π. ΤΣΟΥΤΣΟΥΡΑ

5. Ὁ ἄνθρωπος καὶ ἡ πορεία του 12

ΣΩΚΡ. ΣΑΒΟΥΡΔΟΥ

6. Ἡ θεωρητικὴ καὶ πρακτικὴ ἀπο-
ψις τῆς ἀναγνώσεως 15

7. Ἡ ἔνταξις τῶν νοητικῶς καθυ-
στερημένων παιδῶν 19

ΑΡΙΣΤΕΙΔΟΥ ΚΟΥΤΖΑΜΑΝΗ

8. Ἡ ὀλικὴ μέθοδος Α' ἀναγνώσε-
ως τοῦ συστήματος Decroly 26

9. Βιβλιοκρισία 28

ΚΩΝ. ΣΤΑΘΗ

10. Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἀρχῆς τῆς Ἐ-
ποπτείας εἰς τὸ μάθημα τῆς Γεω-
γραφίας 29

LA TRIBUNE
PROFESSIONNELLE
DE L' INSTITUTEUR

Publication
mensuelle
de la Fédération
Grecque des
Instituteurs

rue Xénophonos 15a (118) Athènes - Grèce

Η ΘΕΙΑ ΦΑΤΝΗ

Ἡ ἀνάμνησις τῆς γεννήσεως τοῦ Χριστοῦ γεμίζει τὶς καρδιές μας ἀνέκφραστη χαρά, οὐράνια γλυκύτητα, ἐκοτακτικὴ γοητεία, ἱερὸ θαυμασμό.

Αἰσθανόμεθα μεταρσίωσι, κολύμπημα τῆς καρδιᾶς καὶ τοῦ νοῦ στὴν περιοχὴ τοῦ μυστηρίου, γευόμεθα τὸ «ὑπερφυσικὸν» ἀνάλογα ὁ καθένας μας μὲ τὴν δεκτικότητά τῆς δικῆς του ψυχῆς καὶ καρδιᾶς.

Τὸ γεγονὸς τῆς ἐνανθρωπήσεως τοῦ υἱοῦ τοῦ Θεοῦ παρουσιάζεται κάθε φορὰ νέο, λαμπρό, ἀνθρώπο, ἀντιχεῖ θαυτάτα στὴν παγκόσμια ψυχὴ. Ὁ χρόνος δὲν θέτει τὴν σφραγίδα τῆς λησμονιάς, οἱ πολιτισμοὶ δὲν τὸ σκιάζουν, ἡ θία δὲν τὸ νικάει. Πάντοτε ἐμφανίζεται πρὸ ζωηρό, πρὸ ἐλκυστικὸ, περισσότερο θερμό, εἰδικὰ στὴν ἐποχὴ μας ποὺ ἡ μηχανοκρατικὴ ζωὴ μᾶς κάνει νὰ νοσταλγοῦμε καὶ ν' ἀναπολοῦμε τὴν θερμότητα ἀκτινοβολία του.

Δὲν εἶναι ἀνθρώπινο, ἐγκόσμιο, γεγονὸς, ἀλλὰ θεῖο, ὑπερκόσμιο ποὺ γίνεται ἐγκόσμιο χάρι τοῦ ἀνθρώπου. Δὲν ἔχει χρονικότητα ἀλλὰ ἀπειρότητα, ἐπαναλαμβάνεται μέσα στὸ χρόνο, γιὰ νὰ γίνεται κάθε φορὰ πρὸ συνειδητό. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ εἶναι ἡ Ἐπίσκεψις τοῦ Θεοῦ, ἡ καθόδος τοῦ Θεοῦ στὸν κόσμον, ἡ ἔλευσις τοῦ υἱοῦ τοῦ Θεοῦ μέσα στὴν ἱστορία.

Υπάρχουν γεγονότα ποὺ ἂν καὶ φέρανε ἀληθινὰς κοσμογονικὰς δημιουργίαι, μένουν σαθωμένα κάτω ἀπὸ τὴν τέφρα τοῦ χρόνου, τὸ γοργόπτερο κύλισμα τῶν αἰώνων τὰ ἔφερε στὴν λησμονιά, στὴν ἀφάνεια. Μένουν μονάχα τὰ ἐρεῖπια, οἱ βουβὲς στήλες, οἱ ψυχροὶ ὀγκόλιθοι, ἄφωνοι μάρτυρες αὐτῶν ποὺ πέρασαν, τὸ γεγονὸς ὅμως τῆς ἐνανθρωπήσεως τοῦ υἱοῦ τοῦ Θεοῦ παραμένει πάντα αἰώνιο, δημιουργεῖ κάθε φορὰ καινούργια αἰσθήματα, νέες συγκινήσεις, δονεῖ τὶς καρδιὰς ὡς τὰ κατάβαθα καὶ μᾶς κάνει νὰ αἰσθανώμεθα θαθεῖα τὴν ἀπειρὴ πατρικὴ ἀγάπη τοῦ Θεοῦ πρὸς τὸν ἁμαρτωλὸ ἄνθρωπον. Γεννήθηκε πρὶν ἀπὸ ἑκατοντάδες χρόνια στὴν μικρὴ καὶ ταπεινὴ Βηθλεὲμ τῆς Ἰουδαίας ἀλλὰ αἰσθανόμαστε, πιστεύουμε πὺς γεννιέται κάθε χρόνο, ὡς τὴν συντέλεια τοῦ κόσμου· αὐτὸ εἶναι τὸ θαῦμα τῆς Θεότητος. Νὰ μὴν εἶναι ποτὲ παρελθόν, ἀλλὰ πάντοτε παρόν.

Ὁ ἐρχομὸς τοῦ Θεοῦ στὸν κόσμον ἔφερε πραγματικὰ ἐπανάστασι κοινωνικὴ, ἀντικατέστησε τὶς ἀξίες μὲ ἄλλες ἀνώτερες, πνευματικώτερες, δημιούργησε καινούργιον κόσμον ἀξιών καὶ ἰδανικῶν καὶ χάραξε νέα πνευματικὴ καὶ πολιτιστικὴ πορεία στὸν ἄνθρωπον.

Γονατισμένοι σὰν μάγοι ἄς προσφέρουμε σ' Αὐτὸν ποὺ ἦλθε γιὰ μᾶς, γιὰ τὸν καθένα μας χωριστά, λίγες σκέψεις λατρευτικὰς, ἄς θαυμάσουμε γιὰ λίγο τὴν ἀπλοϊκὴν, ταπεινὴν, μὰ ἀπαράμιλλη εἰδυλλιακὴν χάριν ποὺ χαρίζει ἡ θεία φάτνη. Σήμερα εἰδικὰ ποὺ μᾶς φοβίζει ἡ παγερὴ σκιά τοῦ μηχανοκρατικοῦ πολιτισμοῦ, νοιώθουμε πρὸ ἐντονη τὴν ἀνάγκη καὶ τὴν νοσταλγία νὰ πλησιάσουμε τὴν θεία φάτνη.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΙΣ

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ¹

ΙΩΑΝΝΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ¹Ακαδημαϊκός - Καθηγητής Πανεπιστημίου



1. (Σ. Ε. Β.). Άδεια του συγγραφέως αναδημοσιεύομεν τὸ κατωτέρω ἄρθρον, τὸ ὁποῖον παρουσιάζει ἰδιαίτερον ἐνδιαφέρον καὶ ἐπικαιρότητα.

Ἡ φιλοσοφία δημιουργεῖ πάντοτε ἡ Ἰ δια τὸ περιεχόμενό της καὶ τὴν ἐννοίᾳ της. Τοῦτο σημαίνει συνάμα ὅτι δὲν ὑπάρχει ἄλλο ἀνώτερο κριτήριον γιὰ νὰ κριθῇ καὶ νὰ ὀρισθῇ τί εἶναι φιλοσοφία. Μόνον τότε καταλαβαίνω τι εἶναι φιλοσοφία, ὅταν ζῶ ὁ ἴδιος μέσα σ' αὐτήν, δηλαδή ὅταν φιλοσοφῶ. Μὲ ἕναν ὁποιοδήποτε ὀρισμό, ὅσο τέλειος κι ἂν εἴναι αὐτός, δὲν καταλαβαίνω ποτέ τι πράγματι εἶναι φιλοσοφία.

Ἀφ' ἧς στιγμῆς φθάσω σὲ ἕνα ὀρισμένο βαθμὸ αὐτοσυνειδησίας, ὁ νοῦς μου ἀρχίζει νὰ θέτῃ ὀρισμένα βασικά ἐρωτήματα, π.χ. τὸ ἐρώτημα τί εἰμαι ἐγώ ὁ ἴδιος, τὸ ἐρώτημα τί εἶναι ὁ κόσμος καὶ γενικῶς ὁ νοῦς μου ἐρωτᾷ, τί ὑπάρχει καὶ γιατί ὑπάρχει ὅ,τι ὑπάρχει. Ἐπίσης μπορεῖ νὰ θέσῃ τὸ ἐρώτημα γιατί νὰ μὴν ὑπάρχῃ τίποτα. Ὁ νοῦς ζητεῖ ἀπάντησιν σ' αὐτὰ τὰ ἐρωτήματα γιὰ νὰ θεσπισθῇ καὶ γιὰ τὴ θέσιν τοῦ ἀνθρώπου μέσα στὸν κόσμον, γιὰ τὴν τυχόν διαφορὰ του ἀπὸ τὸν κόσμον, γιὰ τὴν σχέση του μ' αὐτόν, καὶ τέλος γιὰ νὰ θεσπισθῇ γιὰ τὸ εἶναι τοῦ κόσμου γενικῶς. Μία βασικὴ ἀπορία, ἂν ὅχι καὶ μιά ἐσωτερικὴ ἀγωνία, εἶναι ἡ αἰτία αὐτῶν τῶν ἐρωτημάτων καὶ συγχρόνως ἡ σκέψις ὅτι, ἂν δὲν κατορθώσω ν' ἀπαντήσω σ' αὐτὰ τὰ βασικά ἐρωτήματα, θὰ χάσω ἴσως διὰ

παντός κάτι ποὺ εἶναι ἀναγκαῖον γιὰ νὰ ὀλοκληρωθῶ ὡς ἄνθρωπος. Ἀπὸ τ' ἄλλο μέρος ὅμως μὲ τὰ ἐρωτήματα αὐτὰ δὲν ζητῶ κάτι γιὰ τὸν ἑαυτό μου, κάτι ἀτομικόν, ἀλλὰ κάτι γενικόν καὶ ἀντικειμενικόν. Γι' αὐτὸ ἡ φιλοσοφία εἶναι συνάμα ὑποκειμενικὴ καὶ ἀντικειμενικὴ, ὀλοκληρώνει τὸν ἄνθρωπον καὶ ἀποσαφηνίζει τὸν κόσμον. Ὅσο ὅμως περισσότερον καταγινομαι μὲ τὰ προβλήματα αὐτά, τόσο καὶ θεβαιώνομαι ὅτι ποτέ δὲν φθάνω μὲ τὴ σκέψιν μου σὲ τελικὴ γνώσιν οὔτε ὡς πρὸς τὸ τί εἰμαι ὁ ἴδιος, οὔτε ὡς πρὸς τὸ τί εἶναι ὁ κόσμος ποὺ μὲ περιβάλλει. Τοῦτο ὅμως ἀκριβῶς σημαίνει φιλοσοφῶ. Φιλοσοφῶ σημαίνει ὅτι ζητῶ πάντα τὴ γνώσιν, δίχως ποτέ νὰ φθάσω σὲ τελικὴ γνώσιν. Ἡ φιλοσοφία εἶναι πορεία τοῦ νοῦ πρὸς τὴ γνώσιν. Τὸ μόνο ποὺ ἀποκτῶ ἀπ' αὐτὴ τὴ θεώρησιν, τὴν θεωρίαν κατὰ τὴν πορεία, εἶναι ἕνας γενικός προσανατολισμός καὶ μιά ἀποσαφήνισις τῶν προβλημάτων ποὺ ἔθεσα. Ἐτοίμοι κατορθώνω νὰ σχηματίσω τὴν ἐννοίαν τοῦ εἶναι. Ὅταν ἐρωτῶ καὶ θέλω νὰ μάθω τί εἶναι τὸ εἶναι, τί ὑπάρχει γενικῶς, παρατηρῶ ὅτι συναντῶ πολλὰ εἶδη τοῦ εἶναι. Καὶ πρῶτα πρῶτα ξεχωρίζω ὅ,τι ὑπάρχει γύρω μου, δηλαδή ὅ,τι ὑπάρχει ἐν χώρῳ καὶ χρόνῳ, καὶ διαπιστώνω ὅτι τοῦτο εἶναι ξένο ἀπὸ μένα.

Αὐτὴν τὴν ἀντικειμενικὴν πραγματικότητα τὴν διακρίνω ἔπειτα στὰ εἶδη της, στὰ πράγματα, στὰ πρόσωπα, στὴ νεκρὴ βλῆ καὶ στὴ ζωή, ἔπειτα ἔρχομαι σὲ ὅσα δημιουργεῖ ὁ ἄνθρωπος, στὰ ἔργα τοῦ ἀνθρώπου, στὶς σκέψεις του, ἀκόμα καὶ σὲ ὅσα πλάθει μὲ τὴ φαντασία του, γιατί καὶ αὐτὰ τὰ πλάσματα τῆς φαντασίας του ὑπάρχουν. Ὅλα ὅμως αὐτά, παρὰ τὶς διαφορὰς ποὺ τὰ χωρίζουν, ἔχουν ἕνα κοινὸ γνώρισμα, ὅτι δηλαδή εἶναι ὡς πρὸς ἐμὲ ἀντικείμενα. Κατατάσσω μάλιστα σ' αὐτὰ καὶ τὸ ἴδιο τὸ σῶμα μου. Ἐγώ ὁ ἴδιος ὅμως εἰμαι κάτι ἄλλο ἀπ' ὅλα αὐτά. Καὶ πρῶτα - πρῶτα ἐγώ εἰμαι αὐτός ποὺ σκέπτεται καὶ ἐρωτᾷ, ἐνῶ ἐκεῖνα ὅλα σιωποῦν. Ὅ,τι καὶ νὰ κάμω, ὅσο κι ἂν προσπαθῶ, ποτέ δὲν θὰ μπορέσω νὰ μεταβάλω τὸ εἶναι μου, δηλαδή νὰ γίνω καὶ ἐγώ ἀντικείμενον. Τὸ εἶναι λοιπὸν ποὺ ἔχω ἀπέναντί μου εἶναι διαφορετικὸ ἀπὸ τὸ εἶναι τοῦ ἑαυτοῦ μου. Τὸ εἶναι τῶν ἀντικειμένων δὲν γνωρίζει οὔτε ὅτι εἶναι οὔτε ὅτι ὑπάρχω καὶ ἐγώ, ἐνῶ ἐγώ γνωρίζω καὶ ὅτι ὑπάρχω, δηλαδή γνωρίζω

τὸ Εἶναι μου, καὶ γνωρίζω καὶ τὸ Εἶναι τῶν ἀντικειμένων. Ἐπίσης, μπορῶ ἀκόμη νὰ χωρίσω τὸ Εἶναι τῶν ἀντικειμένων μετὰ τὸν νοῦ μου ὁλωσδιόλου ἀπὸ τὴν σχέση πού ἔχω ἐγώ μ' αὐτά καὶ νὰ τὰ σκεφθῶ ἐξ ὁλοκλήρου ἀνεξάρτητα ἀπ' αὐτὴ τὴν σχέση, δηλαδή μπορῶ νὰ τὰ σκεφθῶ καθ' ἑαυτά, ἀσχετα ἀπὸ τὰ αἰσθητά, τὰ συναισθήματα, ἀπὸ τὶς παραστάσεις, τὶς κρίσεις καὶ τὶς ἐννοιες πού ἔχω ἢ σχηματίζω γι' αὐτά. Βέβαια πρέπει νὰ γνωρίζω ὅτι γι' αὐτά τὰ καθ' ἑαυτά ἀντικείμενα δὲν μπορῶ νὰ ἔχω καμμιά γνώμη ἢ γνώση, ὅτι μοῦ εἶναι κατ' οὐσίαν γνωστικῶς ἀπρόσιτα, γιατί μόλις εἶπω κάτι γι' αὐτά ἀμέσως τὰ σχετίζω μετὰ τὸν ἑαυτό μου. Ὅταν ὁμως χωρίζω τὸ Εἶναι σὲ ἀντικείμενο, σὲ καθ' ἑαυτοῦ Εἶναι καὶ στὸν ἑαυτό μου δὲν πρέπει νὰ νομίζω ὅτι ἔχω τρία εἶδη τοῦ Εἶναι τὸ ἓνα δίπλα στὸ ἄλλο, ἀλλὰ ὅτι ἐπισημαίνω τρία κατ' οὐσίαν ἀχώριστα τὸ ἓνα ἀπὸ τὸ ἄλλο εἶδη τοῦ Εἶναι καὶ ὅτι μέσα σ' αὐτά ὑπάρχω.

Τοῦτο εἶναι βασικὸ καὶ πρέπει ἐξ ἀρχῆς νὰ τὸ καταλάβω, γιατί ἡ τάση νὰ ἀπομονώσω τὸ ἓνα ἀπ' αὐτά, ολοδήποτε, καὶ νὰ τὸ θεωρήσω τὸ κατ' ἐξοχὴν Εἶναι ὑπάρχει πάντοτε μέσα μου. Καὶ ἀπ' αὐτὴν τὴν τάση ἔχουν τὴν καταγωγή τους τὰ διάφορα φιλοσοφικά συστήματα, τὰ ὁποῖα ἀπομονώνουν εἴτε τὸ ἓνα εἴτε τὸ ἄλλο εἶδος τοῦ Εἶναι καὶ τὸ ἀνακηρύσσουν ἐξ ἀρχῆς ὡς τὸ κατ' ἐξοχὴν Εἶναι. Κανένα ὁμως ἀπ' αὐτά τὰ τρία εἶδη τοῦ Εἶναι δὲν νοεῖται δίχως τὸ ἄλλο, καὶ αὐτὸς εἶναι ὁ λόγος, πού δὲν μοῦ ἐπιτρέπει νὰ ἀπολυτοποιήσω ἓνα ὁποιοδήποτε ἀπ' αὐτά, ὅποτε καταλήγω στὸν μονισμό, ὁ ὁποῖος δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο παρὰ δογματισμός. Δὲν ἔχει σημασία ποῖο ἀπὸ τὰ τρία εἶδη τοῦ Εἶναι θὰ προτιμήσω νὰ ἀπολυτοποιήσω. Ἄν ἀπολυτοποιήσω π.χ. τὸ ἀντικειμενικὸ Εἶναι, τότε χάνω τὴ σφαῖρα τοῦ ἑαυτοῦ μου καὶ διαγράφω ἐπίσης καὶ τὴν σφαῖρα τοῦ ὑπερβατικοῦ Εἶναι, δηλαδή τοῦ Εἶναι καθ' ἑαυτό. Τὸ σημαντικό εἶναι νὰ καταλάβω ὅτι ποτὲ δὲν ἔχω τὸ σύνολο τοῦ Εἶναι, γιατί ὅταν τιχὼν ἀθροίσω τὰ τρία εἶδη τοῦ Εἶναι, δὲν θὰ ἔχω κάτι τὸ ἐνιαῖο. Ὡς ἑτερογενὴ πού εἶναι συναμεταξύ τους ἀποκρούει τὸ ἓνα τὸ ἄλλο, ἂν καὶ ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος χρειάζεται τὸ ἓνα τὸ ἄλλο γιὰ νὰ υφίσταται, δηλαδή νὰ εἶναι δεδομένο στὴ συνείδηση. Τὰ τρία αὐτά εἶδη τοῦ Εἶναι φαίνονται ὡς ἂν νὰ πηγάζουν ἀπὸ μιὰ κοινὴ πηγὴ, γιατί ἂν καὶ ξένα τὸ ἓνα ἀπὸ τὸ ἄλλο δὲν νοεῖται τὸ ἓνα χωριστὰ ἀπὸ τὸ ἄλλο. Ἄν ὁμως ἤθελε νὰ δώση κανεὶς τὰ πρωτεῖα σὲ ἓνα ἀπὸ αὐτά, τὸ προτιμότερο θὰ ἦταν νὰ τὰ δώση στὴ συνείδηση, στὸ ὑπακείμενο, γιατί τοῦτο ἀκριβῶς εἶναι πού ἔχει τὴν ἱκανότητα νὰ

τὰ διαπιστώνη καὶ νὰ τὰ ξεχωρίσῃ καὶ συνάμα τὴν ἱκανότητα τῆς αὐτοσυνειδησίας. Ὅμως καὶ αὕτη ἡ προτίμηση θὰ ὠδηγοῦσε κατ' ἐξοχὴν στὸ δογματισμό. Ἀπὸ τὴν ἱστορία τῆς φιλοσοφίας βλέπουμε ὅτι ἡ παλιὰ μεταφυσικὴ εἶδε τὰ πρωτεῖα στὸ καθ' ἑαυτοῦ Εἶναι, τὸ ὑπερβατικόν. Τὸ Εἶναι τοῦτο ἡ παλιὰ μεταφυσικὴ τὸ ἐποικίζει μετὰ παραστάσεις καὶ ἐννοιες, πού μεταφέρει ἐκεῖ ἀπὸ τὸν κόσμον τῶν ἀντικειμένων καὶ τοῦ ὑποκειμένου. Τοῦτο ὁμως, ὅπως εἶδειξε ὁ Κάντ, εἶναι δογματισμός, γιατί μεταβάλλει τὸ καθ' ἑαυτοῦ Εἶναι σὲ ἀντικείμενο, ἐνῶ αὐτὸ νοεῖται ὡς ἀνεξάρτητο ἀπὸ τὴν γνωστικὴ ἱκανότητα τοῦ ἀνθρώπου. Ἡ «Κριτικὴ» τοῦ Κάντ εἶδειξε ἀκόμη ὅτι μόνον ἀντικείμενα μπορούμε νὰ γνωρίσωμε. Καὶ πράγματι γιὰ τὴν ἀντικειμενικὴ γνώση ὑπάρχει μόνον ἐκεῖνο πού αὐτὴ γνωρίζει καὶ μόνον αὐτὸ ἔχει τὰ πρωτεῖα, ἐνῶ τὸ ὑποκείμενο, πού ἔχει τὴν γνώση, ὑποχωρεῖ καὶ εἶναι ὡς ἂν νὰ μὴν ὑπάρχη. Γιὰ τὴν φιλοσοφία ὁμως, ἡ ὁποία χύνει φῶς σὲ ὅλα τὰ εἶδη τοῦ Εἶναι, τὸ ὑποκείμενο ἔρχεται συχνὰ στὸ προσκήνιο καὶ διεκδίδει τὰ πρωτεῖα. Τὸ Εἶναι λοιπὸν νοεῖται πρῶτον ὡς ἀντικείμενον, τὸ ὁποῖον ὀρίζεται μὲν ἀπὸ τὸν χῶρον καὶ τὸν χρόνον, ἀλλὰ καὶ μὲ ἓνα σύστημα ἐννοιῶν, δεύτερον νοεῖται ὡς ὑποκείμενον, δηλαδή ὡς αὐτοσυνειδησία τοῦ Ἐγώ καὶ τρίτον ὡς καθ' ἑαυτοῦ Εἶναι, τὸ ὁποῖον καμμιά ἐννοια δὲν τὸ συλλαμβάνει οὔτε τὸ ἐκφράζει.

Τὸ συνειδέναι δὲν εἶναι ὅπως τὰ ἀντικείμενα, ἀλλὰ τὸ Εἶναι τοῦ καὶ ἡ παρουσία τοῦ ἀναφέρονται συνάμα καὶ στὰ ἀντικείμενα καὶ στὸν ἑαυτό του. Τὸ γεγονός αὐτό, τὴν διπλὴ αὐτὴ ἀναφορὰ τοῦ ὑποκειμένου, ἡ ὁποία εἶναι αὐτονόητη συνάμα ἀλλὰ καὶ θαυμαστὴ, τὴν ὠνόμασε ἡ σύγχρονη φαινομενολογία ἐνταση ἢ ἐντατικότητα. Μὲ τὸν ὅρον αὐτὸν θέλει νὰ δηλώσῃ ὅτι τὸ συνειδέναι δὲν συμπεριφέρεται πρὸς τὰ ἀντικείμενα ὅπως αὐτά τὰ ἴδια μεταξύ των καὶ ὅτι δὲν ὑπάρχει σχέση αἰτίας καὶ ἀποτελέσματος μεταξύ τοῦ συνειδέναι καὶ τῶν ἀντικειμένων οὔτε καὶ σχέση μεταξύ δύο ὁμοίων πραγμάτων. Τὸ συνειδέναι ἀνοίγει μιὰ ἰδιότυπη σχέση μετὰ τὰ πράγματα, τὰ μεταβάλλει ἀκριβῶς σὲ ἀντικείμενα. Καὶ εἴτε μὲ τὴν αἰσθησὴ του εἴτε μὲ τὴν παράστασή του εἴτε μὲ τὴ σκέψη του σχετίζεται πρὸς αὐτά, πάντοτε πρόκειται γιὰ μιὰ γνωστικὴ καὶ δι' ὅλη ὀλικὴ σχέση πρὸς αὐτά. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος τὸ συνειδέναι στρέφεται συνάμα καὶ πρὸς ἑαυτό, δηλαδή δὲν εἶναι μόνον συνειδέναι γιὰ τὰ ἄλλα, ἀλλὰ καὶ αὐτοσυνειδέναι. Καὶ αὕτη ἀκριβῶς ἡ ἀναφορὰ τοῦ συνειδέναι εἰς ἑαυτό εἶναι καὶ αὐτονόητη καὶ θαυμαστὴ συνάμα. Ὡς συνειδέ-

ναι δέν υπάρχω μόνον όπως υπάρχουν τὰ πράγματα, ἀλλά εἶμαι συνάμα καὶ ἀντικείμενο γιὰ τὸν ἴδιο τὸν ἑαυτό μου, δίχως ὅμως ἐκεῖνο νὰ εἶναι κάτι διαφορετικό ἀπὸ μένα, όπως τοῦτο γίνεται μὲ τὰ πράγματα. Ἐκεῖνα εἶναι πάντοτε κάτι ἄλλο ἀπὸ μένα, ἐνῶ ὅταν ἐγὼ ὁ ἴδιος μὲ τὴν αὐτοσυνειδησία θεωρῶ τὸν ἑαυτό μου καὶ ὡς ἀντικείμενο, τότε ὑποκείμενο καὶ ἀντικείμενο συμπίπτουν, γίνονται καὶ τὰ δύο ἓνα πρᾶγμα πού δέν συμβαίνει ποτέ μὲ τὰ πράγματα.

Τὸ γεγονός τοῦτο τοῦ συνειδέσθαι εἶναι πρωταρχικό καὶ δέν ἀνάγεται σὲ κάτι ἄλλο. Συνειδέσθαι σημαίνει συνάμα συνειδηση γιὰ τὸ Ἐγὼ καὶ συνειδηση γιὰ τὰ ἀντικείμενα. Ὅσο καὶ ἂν χάνωμαι μέσα στὰ ἀντικείμενα καὶ συγχωνεύωμαι μ' αὐτά, πάντοτε διατηρῶ τὸ σημεῖο τοῦ Ἐγὼ ἀνεξάρτητο ἀπ' αὐτά καὶ ἀπέναντι ἀκριβῶς ἀπ' αὐτὸ τὸ σημεῖο, τὸ σχεδὸν ἀπρόσωπο, εἶναι τὰ ἄλλα ἀντικείμενα. Ἐξ ἄλλου δέν μπορῶ ποτέ νὰ ἀπομονώσω τὸ συνειδέσθαι τοῦ ἐγὼ ἔτσι ὥστε νὰ μὴν ἔχω τίποτε ἀπέναντί μου. Εἶμαι λοιπὸν πάντοτε μαζί μὲ κάτι ἄλλο, πού ἔχω ἀπέναντί μου.



Τὸ συνειδέσθαι εἶναι πάντοτε ἀτομικό, δηλαδή συνδέεται καὶ συνοδεύεται πάντοτε ἀπὸ μιὰ ἀτομική ζωὴ καὶ ἔχει ἀρχὴ καὶ τέλος μέσα στὸν χρόνο, όπως ἀκριβῶς καὶ ἡ ζωὴ πού τὸ συνοδεύει. Ὁ πλοῦτος καὶ ἡ ποικιλία τῶν φαινομένων τοῦ κόσμου, αὐτὰ εἶναι πού παρουσιάζονται, φαίνονται καὶ κινούνται μέσα του. Ἐκτὸς αὐτοῦ τὸ συνειδέσθαι ὡς πραγματικότης ἐν χρόνῳ ἐκφράζεται καὶ ὡς ἀκατάπαυστη ἐπιθυμία καὶ ὁρμή, ἡ ὁποία ὅμως δέν εἶναι τυφλή, ἀλλὰ ἔχει πάντοτε τὴν δυνατότητα τῆς ἐκλογῆς. Μὲ τὴν γνώση μάλιστα ἡ ἐκλογὴ γίνεται πάντοτε ἀσφαλέστερη. Τὸ συγκεκριμένο αὐτὸ συνειδέσθαι, πού τὸ συνοδεύει πάντοτε ἡ ζωὴ ἔχει ἐνώπιόν του διαρκῶς τὸν θάνατο καὶ αὐτὸν ζητεῖ μὲ κάθε τρόπο νὰ ἀποφύγῃ. Τὸ μόνο πού κατορθώνει εἶναι νὰ τὸν ἀναθάλῃ ἀπὸ τὴ μιὰ μέρα στὴν ἄλλη, ὥσπου νὰ φθάσῃ τὸ τέλος του. Ἡ ἀπεριόριστη ἐπιθυμία τῆς ζωῆς καὶ τὰ κυριαρχικά ἐνστικτα πού τὴν συνοδεύουν ζητοῦν τὴν ἱκανοποίησιν τῶν τόσων ἔντονα, ὥστε νὰ νομίζῃ κανεὶς ὅτι μόνο μ' αὐτὰ ἀποκτᾷ ἡ ζωὴ τὴν αὐτοσυνειδησία της. Ἐξ ἄλλου τίποτε δέν ἱκανοποιεῖ τὴν ζωὴν ἀπολύτως καὶ ὅλο- ἓνα προχωρεῖ πρὸς πέρα, δίχως ποτέ νὰ φθάσῃ στὸ ποθοῦμενο, φθάνει ὅμως κάποτε στὸ τέρμα της καὶ παύει νὰ ὑπάρχῃ μὲ τὸν θάνατο. Αὕτῃ περίπου εἶναι ἡ εἰκόνα πού ἔχω γιὰ τὴν πραγματικότητα τοῦ ἐμπειρικοῦ ἐγὼ, τοῦ ἐμπειρικοῦ συ-

νει δέναι, δηλαδή τοῦ ἐγὼ πού εἶναι συνδεμένο πάντοτε μὲ τὴ ζωὴ. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ὅμως εἶναι δυνατόν νὰ θεωρήσω τὸ ἐγὼ, τὸ συνειδέσθαι χωριστὰ ἀπὸ τὰ σύνολο τῶν ὁρμῶν, ἐπιθυμιῶν, τάσεων καὶ ὅλων τῶν ζωικῶν ἐπιδιώξεων ὡς ἔννοια καθαρῶς λογική, ὡς τὸ σημεῖο ἐκεῖνο τοῦ ἑαυτοῦ μου, πού ἀναφέρεται λογικῶς μόνο εἰς ἑαυτὸ καὶ στὰ ἀντικείμενα καὶ πού διαχωρίζει τὸν ἑαυτό του ἀπὸ τὰ ἀντικείμενα ὡς ἐκεῖνο πού μέσα σὲ ὅλα τὰ ἄλλα πού ἀλλάζουν διατηρεῖ τὴν λογικὴν του ἐνότητα καὶ ταυτότητα. Τὸ ἐγὼ αὐτὸ εἶναι δυνατόν ν' ἀντιπροσωπευθῇ λογικῶς ἀπὸ ἓνα ἄλλο, δίχως ὅμως νὰ συμπίπτῃ ἀριθμητικῶς μὲ αὐτό. Μὲ τὴν ἔννοια αὕτη τοῦ ἐγὼ ἀπομονώνω τὴν λογικότητά του. Μὲ τὸ πρῶτο, τὸ ἐμπειρικό ἐγὼ, καταγίνεται ἡ ψυχολογία, ἐνῶ μὲ τὸ δεύτερο καταγίνεται ἡ λογική. Τὸ περιεχόμενο τοῦ πρώτου, τοῦ ἐμπειρικοῦ ἐγὼ τοῦ κάθε ἀνθρώπου, εἶναι ἀτομικό, ἐνῶ τὸ περιεχόμενο τοῦ λογικοῦ ἐγὼ, ἡ, όπως λέγει ὁ Κάντ, τῆς ἐννοίας τοῦ συνειδέσθαι γενικῶς, εἶναι λογικὸ καὶ γενικό. Καὶ τοῦτο ἀκριβῶς τὸ ἐγὼ εἶναι πού ἐνδιαφέρει τὴν φιλοσοφία, γιατί αὐτὸ εἶναι γι' αὐτὴν ἡ λογικὴ πρωταρχή, ἐνῶ τὸ ἐμπειρικό ἐγὼ μὲ τίς διαφορὰς τάσεις, ὁρμές καὶ ἐπιθυμίες του ἀποτελεῖ τὸ ἀντικείμενο τῆς ψυχολογίας. Τὸ λογικὸ ἐγὼ ἔχει γιὰ τὴν φιλοσοφία πάντοτε τὰ πρωτεῖα, γιατί αὐτὸ εἶναι ἡ γενικὴ προϋπόθεση γιὰ ὅλα τὰ εἶδη τοῦ εἶναι καὶ γενικῶς γιὰ τὸν κόσμο ὡς ἀντικείμενο τῆς γνώσεως. Τὸ ἐγὼ αὐτὸ δέν ὑπάρχει ἀπλῶς, όπως ἡ ζωὴ, ἀλλὰ γνωρίζει καὶ ὅτι ὑπάρχει καὶ ὅτι ὅλα τὰ ἄλλα εἶναι ἀντικείμενά του. Καὶ ὅταν ἀκόμη ἐπιχειρήσω νὰ «σκεφθῶ» ὅτι θὰ ἦταν δυνατόν νὰ μὴν ὑπάρχω, καὶ τότε χωρὶς νὰ τὸ θέλω ἢ καὶ χωρὶς νὰ τὸ καταλαβαίνω, προϋποθέτω τὸ λογικὸ ἐγὼ, πού μένει πάντοτε καὶ χωρὶς ἐμένα καὶ ἀκριβῶς ἐν ἀναφορᾷ πρὸς αὐτὸ ὑπάρχει ὁ κόσμος. Ἐπίσης καὶ ὅταν ἐπιχειρήσω νὰ «σκεφθῶ» ὅτι θὰ ἦταν δυνατόν νὰ μὴν ὑπάρχῃ τίποτε, νὰ μὴν ὑπάρχῃ ὁ κόσμος, καὶ τότε ἀκόμη σκέπτομαι ὡς ἐγὼ, δηλαδή σὰν νὰ ὁ- πῆρχα ἐγὼ καὶ ὄχι ὁ κόσμος. Πάντοτε λοιπὸν μένει τὸ λογικὸ ἐγὼ στὴ θέση του καὶ, ὅταν δοκιμάσω μὲ τὸν νοῦ μου νὰ παραμερίσω ὅλα τὰ ἄλλα. Τὸ εἶναι τοῦ λογικοῦ ἐγὼ εἶναι συνεπὲς λογικὸ πρὶν ἀπ' ὅλα τὰ ἄλλα. Τοῦτο εἶναι τὸ βαθύ νόημα τοῦ «ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος».

Ἐπίτηδες ἀπέφυγα ὡς τώρα νὰ δώσω ὁρισμὸ τῆς φιλοσοφίας καὶ ἐπρωτίμῃσιν ἐμμεσα νὰ δείξω στὸν ἀναγνώστη μου τί εἶναι φιλοσοφία, δηλαδή νὰ ἀρχίσω νὰ φιλοσοφῶ μαζί του. Ἀλλωστε αὐτὸ εἶναι πού μπορεῖ κανεὶς νὰ μάθῃ ἀπὸ τὴν φιλοσοφία, δηλαδή νὰ μάθῃ νὰ φιλοσο-

Επίσης μπορεί κανείς να μάθη, να απούδαση την ιστορία της φιλοσοφίας, δηλαδή τα διάφορα συστήματα της φιλοσοφίας, π.χ. το σύστημα του Πλάτωνος, του Αριστοτέλους, το σύστημα του Θωμά του Ακινάτη ή του Κάντ και του Έγγελου. Φιλοσοφία όμως γενικώς ως καθολική έννοια θα ήταν το σύστημα όλης της φιλοσοφικής γνώσεως. Το σύστημα όμως τούτο δεν είναι δυνατόν να ταυτισθῇ ούτε με ένα ολόκληρο από τα υπάρχοντα συστήματα ούτε με όλα μαζί, αλλά αποτελεί το πρότυπο, το αιώνιο ιδανικό, πρὸς τὸ ὁποῖον τείνουν όλα. Τὰ υπάρχοντα συστήματα εἶναι πολλά καὶ διαδέχονται τὸ ένα τὸ ἄλλο μέσα στὴν ιστορία. Ἔτσι ἡ φιλοσοφία ὡς γενικὸ σύστημα εἶναι ἡ ἰδέα μᾶς καθολικῆς ἐπιστήμης, ἡ ὁποία δὲν ὑπῆρξε in concreto, ἀλλὰ τὴν ὁποῖαν πλησιάζει κανείς με τὴν προσπάθεια νὰ φιλοσοφήσῃ, ἢ ἔστω καὶ με τὴν προσπάθεια νὰ γνωρίσῃ τὰ διάφορα φιλοσοφικά συστήματα. Δὲν ἀπομένει λοιπὸν τίποτε ἄλλο παρὰ νὰ μάθη κανείς νὰ φιλοσοφῇ καὶ τούτο σημαίνει νὰ ἀσκήσῃ τὸν νοῦ του σύμφωνα με τὶς γενικὲς ἀρχές τῆς λογικῆς. Ὁ νοῦς ὅμως ἐπιφυλάσσει τὸ δικαίωμα στὸν ἑαυτὸ του νὰ ἐξετάζῃ πάντοτε τὶς ἀρχές αὐτές ὡς πρὸς τὶς πηγές τους, νὰ τὶς ἐπιβεβαιώσῃ ἢ ἀκόμη καὶ νὰ τὶς ἀπορρίπτῃ, ἐφ' ὅσον ἀνακαλύπτει ὅτι δὲν εἶναι σύμφωνα με τὴν λογικὴ του.

Ἐπειτα ὅμως ἀπ' αὐτὴ τὴν πρώτη ἐπαφῇ τοῦ ἀναγνώστου με τὴν φιλοσοφία, εἶναι ἀνάγκη νὰ γνωρίσῃ αὐτὸς περισσότερα πράγματα γι' αὐτήν. Ἄν ἀνατρέξωμε στὴν ἱστορία τῆς φιλοσοφίας με τὴν πρόθεσιν νὰ μάθωμε ἀπὸ τὰ διάφορα φιλοσοφικά συστήματα καὶ τοὺς δημιουργοὺς των τί εἶναι φιλοσοφία, τότε θὰ διαπιστώσωμε ὅτι ἡ ἀπάντησις ποὺ θὰ λάβωμε δὲν θὰ εἶναι μονοσήμαντη, δηλαδή δὲν θὰ μᾶς εἶναι δυνατόν νὰ περιλάβωμε σὲ μιὰ ἔννοια ὅλη τὴν ποικιλία τῶν πνευματικῶν δημιουργημάτων ποὺ φέρουν τὸ ὄνομα φιλοσοφία. Τούτο θεοχαίως δὲν ἐμπόδισε τοὺς ἱστορικοὺς τῆς φιλοσοφίας νὰ παραβλέψουν τὶς διαφορὰς ἐποχρῶσεις ποὺ χαρακτηρίζουν τὰ συστήματα καὶ νὰ κρατήσουν μόνον τὰ κοινὰ σημεῖα κ' ἔτσι νὰ δώσουν ἓνα τυπικὸ ὅρισμό τῆς φιλοσοφίας. Ἀλλὰ καὶ πάλι δὲν κατέληξαν σὲ μονοσήμαντο ὅρισμό, ἀλλὰ ὅλοι ὥρισαν τὴν φιλοσοφία ὡς αὐτογνωσία, ἄλλοι ὡς κοσμοθεωρία, ἄλλοι ὡς ἐπιστήμη τῶν ἀρχῶν καὶ ἄλλοι τέλος ὡς ἐπιστήμη τοῦ ἀπολύτου. Ἔτσι ὅμως ὁ καθένας ἀπ' αὐτοὺς τοὺς ὁρισμοὺς φαίνεται νὰ εἶναι στενώτερος ἢ εὐρύτερος ἀπὸ ὅ, τι θὰ ἔπρεπε, ὅποτε μετὰ τὴν ἔξω ἀπὸ τὸν ὅρισμό ὁρισμένα ἱστορικά πνευματικά δημιουργήματα, ποὺ ἀνακαλύπτουν καὶ αὐτὰ τὸν τίτλο τῆς φιλο-

σοφίας.

Ἄν τώρα καταφύγωμε στὴν λογικὴ, γιὰ νὰ μάθωμε τί σημαίνει ὁρισμός, τότε θὰ λάβωμε ἀπ' αὐτὴν τὴν ἀπάντησιν ὅτι κάθε ὁρισμός πρέπει νὰ διαχωρίζῃ τὸ εἶδος ἀπὸ τὸ γένος, δηλαδή πρέπει νὰ ὀρίζῃ ποία εἶναι ἡ ἔννοια τοῦ γένους καὶ μάλιστα ἡ ἀμέσως ἀνώτερη ἀπὸ τὴν ἔννοια τοῦ εἶδους, ὅπου ἀνήκει τὸ ἀντικείμενο, ποὺ θέλωμε νὰ ὀρίσωμε. Μὲ ἄλλα λόγια, ἂν εἶναι νὰ ὀρίσωμε τί εἶναι φιλοσοφία, πρέπει νὰ δείξωμε ποία εἶναι ἡ ἀμέσως ἀνώτερη ἔννοια, ὅπου με τὸν ὅρισμό μας θὰ ἀναγάγωμε τὴν φιλοσοφία. Ὅρίζω σημαίνει πάντοτε δύο πράγματα: χωρίζω τὸ εἶδος ἀπὸ τὸ γένος καὶ ἀπομονώνω τὴν εἰδοποιὸν διαφορὰ καὶ συνάμα ἀνάγω τὸ εἶδος ἢ ὑπάγω τὸ εἶδος στὸ γένος. Ἔτσι εἶπαν πολλοὶ ὅτι ἡ ἀνώτερη ἔννοια, ὅπου πρέπει νὰ ὑπαχθῇ ἡ φιλοσοφία γιὰ νὰ ὀρισθῇ εἶναι ἡ ἔννοια τῆς ἐπιστήμης. Ἡ ἐπιστήμη εἶναι ἡ γενικὴ ἔννοια, ὅποτε ἡ φιλοσοφία ἀποτελεῖ εἶδος τοῦ γένους τῆς ἐπιστήμης. Ὅμως τὸ πρᾶγμα δὲν εἶναι τόσο ἀπλόσοφ φαίνεται, γιατί τότε ὁρισμένα θέματα καὶ μάλιστα μεγάλα τῆς φιλοσοφίας θὰ μείνουν ἔξω ἀπὸ τὸν στενὸ ὅρισμό τῆς φιλοσοφίας ὡς ἐπιστήμης. Ἐκτός αὐτοῦ, ἂν δεχθῶμε τὴν ἀποψη τοῦ Κάντ, ἢ, ὅπως ὁ ἴδιος πιστεύει, τὴν ἀποδείξει ποὺ φέρει ἡ «Κριτικὴ» του, ὅτι δηλαδή ἡ μεταφυσικὴ, ὅπως παρουσιάζεται μέχρι τῆς ἐποχῆς του, δὲν ἦταν ἐπιστήμη, τότε ἓνας μεγάλος κλάδος καὶ ἴσως ὁ σημαντικώτερος τῆς φιλοσοφίας μένει ἔξω ἀπὸ τὸν ὅρισμόν αὐτόν. Ἔτσι τὰ κορυφώματα τῆς φιλοσοφικῆς σκέψεως πρέπει νὰ χαρακτηρισθῶν ὡς μὴ φιλοσοφικά. Τούτο ὅμως δὲν συμβαίνει μόνο με τὴν μεταφυσικὴ, ἀλλὰ κάποτε καὶ με τὴν ὅλη φιλοσοφία. Ἔτσι οἱ φιλόσοφοι τῆς ἑλληνο-ρωμαϊκῆς ἐποχῆς χαρακτηρίζουν τὴν φιλοσοφία ὅχι τὸσον ὡς ἐπιστήμη ὅσον ὡς τέχνη τοῦ θείου. Καὶ πράγματι ἡ φιλοσοφία κατὰ τὴν ἐποχὴν αὐτὴν δὲν ἐπιδιώκει τὴν γνώσιν γιὰ τὴν γνώσιν, δὲν εἶναι δηλαδή καθαρά θεωρία, ἀλλὰ εἶναι περισσότερο πράξις. Ἀλλὰ καὶ πολλοὶ ἀπὸ τοὺς φιλοσόφους, ποὺ δέχονται ὅτι φιλοσοφία εἶναι μόνον γνώσις, δὲν ταυτίζουν τὴν γνώσιν αὐτὴν με τὴν ἐπιστημονικὴν γνώσιν, οὕτε δέχονται ὅτι τὰ σπουδαιότερα νοήματα τῆς φιλοσοφίας εἶναι δυνατόν νὰ ἀποδειχθῶν με τὴν ἐπιστημονικὴν μέθοδο. Ἔτσι ἄλλα ἀπὸ τὰ φιλοσοφικά συστήματα θεωροῦν ὡς ἀρχὴ τῆς φιλοσοφίας τὴν συνείδησιν με τὰ ἠθικά της αἰτήματα, ἄλλα τὸν νοῦν, ἄλλα πάλιν θεωροῦν τὴν τέχνη ὡς ὄργανο τῆς φιλοσοφίας καὶ, τέλος, ἄλλα στηρίζονται στὴν διαίσθησιν, ὅπως τὸ σύστημα τοῦ Bergson. Ἀκόμη καὶ ὁ Σοπενχάουερ, ὁ ὁποῖος ἐθεωρήθη ἀπὸ τοὺς

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΚΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ *

ΚΩΣΤΑ Γ. ΚΑΛΑΤΖΗ, Ειδικού Παιδαγωγού

Δρος Φιλ. Καθηγητού της Ειδικής Αγωγής του Μ.Α.Δ.Ε.

Ι. Μιά σύντομη θεώρηση των Διδακτικών και Παιδαγωγικών προ- βλημάτων των Βαρηκόων και ειδικότερα των Κωφών Παιδιών.

*Όταν μιλάμε για «Διδακτικά και Παιδαγωγικά προβλήματα» στο χώρο των ωτογενών αλαλιών και δυσλαλιών, σε γενική έννοια, είναι όλα αυτά που άποτελούν το ευρύ κατάλληλο πλαίσιο ή μάλλον καλύτερα τις ευνοϊκές προϋποθέσεις (ύλικές και έπιστημονικές) για την επιτυχία του πιο κεντρικού, του θεμελιακού και πιο αγωνιώδους προβλήματος της γλωσσικής αγωγής των βαρηκόων και ιδιαίτερα των κωφών παιδιών.

Ο σκοπός της αγωγής των ειδικών αυτών παιδιών είναι: 1) Νά λυτρώση το παιδί από τη γλωσσική ένδεια, να το τελειοποιήση όσο το δυνατόν γλωσσικά, 2) να το προφυλάξη ή να το απελευθερώση απ' την απομόνωση, με άλλα λόγια να το εντάξη στον κόσμο των άκουόντων, και 3) να το εξοπλίση με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να του ανοίξη την πόρτα της επαγγελματικής δραστηριό-

τητας. Μ' όλα αυτά για να το οδηγήση στην αυτοτέλεια, στην αυτοθεθαίωση, στη θέωση της αξίας της ζωής του και της προσωπικής εδτυχίας του.

Εδώ θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τα πράγματα λίγο. Με το να μπαίνει η «γλώσσα» στο κέντρο της ειδικής αυτής αγωγής, αυτό δεν σημαίνει ότι τα «Σχολεία Βαρηκόων και Κωφών» είναι «Σχολεία μόνον γλωσσικής αγωγής». Τα Σχολεία αυτά είναι «Σχολεία γενικής μορφώσεως», μιας μορφώσεως που έχει στόχο την προσωπικότητα: 1) στην έννοια της θεραπείας μιας διαταραγμένης ειδικής προσωπικότητας, ή της έναρμονισέως της δηλαδή και της ολοκληρώσεώς της, και 2) στην έννοια της περαιτέρω ώριμάνσεως της και του εξοπλισμού της, για την επιτυχίαν του τελικού σκοπού της «κοινωνικής εντάξεως». Η γλώσσα λοιπόν δεν είναι ο τελικός σκοπός, είναι όμως το πρώτο και το πιο άναγκαίο μέ-

* Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Διδακτικού Προσωπικού των Ίδρυμάτων και Σχολών Κωφαλάλων.

Αθήνα 20 - 6 - 1974

συγχρόνους του ως ο κατ' έξοχην φιλόσοφος, ομολογεί ότι η φιλοσοφία του δεν είναι αποτέλεσμα μιας μεθοδικής εργασίας, αλλά μιας έμπειρας, ή οποία έρμηνεύει την έπιστήμη και τα άλλα φαινόμενα του πνεύματος.

Όστε δεν είναι τόσο εύκολο να υποτάξη κανείς τη φιλοσοφία στη γενική έννοια της έπιστήμης, δίχως να παραγνωρίση ή να παραμερίση ώρισμένα φιλοσοφικά συστήματα, τα οποία φαίνεται ότι άντλούν τις αρχές τους είτε από όλες τις δυνάμεις του πνεύματος, είτε από μερικές μόνον, τις οποίες απομονώνουν και άναδεικνύουν. Από το άλλο μέρος είναι γεγονός ότι από την εποχή του Πλάτωνος ως σήμερα υπάρχουν οι αντίθετες τάσεις και προσπάθειες, οι οποίες αγωνίζονται να υπώσουν τη φιλοσοφία όχι απλώς σε έπιστήμη, αλλά στην κατ' έξοχην έπιστήμη. Η πάλη μάλιστα μεταξύ

έπιστημονικής και μη έπιστημονικής φιλοσοφίας είναι μόνιμη μέσα στην ιστορία της φιλοσοφίας. Έτσι ο Πλάτων και ο Άριστοτέλης άντιτάσσουν την φιλοσοφία ως έπιστήμη άπέναντι στη σοφιστική, την οποία χαρακτηρίζουν ως άπληθό, ξα, δοξασία δηλαδή λογικώς άθεμελιωτη γνώμη. Επίσης στην εποχή μας ο θετικισμός και ο σχετικισμός αυτοχαρακτηρίζονται ως έπιστημονική φιλοσοφία, ενώ δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία νέα μορφή της σοφιστικής. Γενικώς η ιστορία της φιλοσοφίας παρουσιάζει πολυειδή και πολυσήμαντα συστήματα, τα οποία δεν είναι δυνατόν να υποταχθούν χωρίς άλλο στην έννοια της έπιστήμης, αν και από το άλλο μέρος όλα τα φιλοσοφικά συστήματα είναι και έπιστήμη ή καλύτερα έχουν μέσα τους και κλάδους καθαρώς έπιστημονικούς.

σο για την επίτευξη αυτού του τελικού σκοπού που αναφέραμε. Η τεράστια διδακτική προσπάθεια για την κατάκτηση αυτού του μέσου, είναι αυτό που δίνει την ιδιορρυθμία στα Σχολεία αυτά, αλλά δεν στενεύει, δεν περιορίζει τους σκοπούς του, όπως επί αιώνες γινόταν. Γι' αυτό δεν πρέπει μεμονωμένα να κυμερά, πώς θα ρίξουμε το παιδί μας αυτό σ' έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο, επιταχυνόμενο στη γνώση και την τεχνική, σ' έναν κόσμο που ο αυτοματισμός των παραγωγικών και διοικητικών λειτουργιών ασκεί μία ισχυρά αλλαγή στο χαρακτήρα της ανθρώπινης εργασίας, της οργάνωσης της καθώς και ολοκλήρωσης του βιοτικού τύπου του ανθρώπου. Γι' αυτό δεν πρέπει μεμονωμένα να κυνηγάμε μόνο σύγχρονες μεθόδους, τεχνικά μέσα κτλ. για τη γλωσσική αγωγή των παιδιών μας και να εξαντλούμε έτσι όλη την παιδική ενέργεια στον τομέα αυτόν. Παντού σ' όλα τα κανονικά αλλά και ειδικά Σχολεία και ιδρύματα πραγματοποιείται μία αλλαγή, μία αναπροσαρμογή στις νέες απαιτήσεις της ζωής και στους νέους σκοπούς της αγωγής γενικά. Δημιουργούνται νέα συστήματα, θεσμοί, προγράμματα. Έτσι έχουμε αναδιάρθρωση και εξειδίκευση στον σχολικό αυτόν τομέα, ειδικευση βαθιά και επιμόρφωση συνεχή του προσωπικού, πλουτισμό με νέα όργανα, μέσα και υλικό, εισαγωγή νέων μεθόδων έρευνας, διαγνώσεως και αγωγής, νέα αναλυτικά προγράμματα κ.τ.λ.

Χωρίς την ανανέωση αυτή που την επισημάνσαμε στις προϋποθέσεις, δεν θα λυθή σωστά και το κεντρικό πρόβλημα της γλωσσικής αγωγής, δεν είναι δυνατόν να λυθή μεμονωμένα.

Δεν θα είναι σωστός άνθρωπος αυτός ο βαρήκοος ή κωφός που σπατάλησε όλα τα σχολικά του χρόνια για να μάθει έστω ένα «πλάσμα γλώσσας» κι' ένα τυποποιημένο χειροτεχνικό, όπως ξέρομε, επάγγελμα. Το «κοινωνικό γκέττο» τον περιμένει ή η γωνιά του δρόμου, ή έστω κάποιο φιλανθρωπικό εργαστήριο, ένα κοινωνικό επίδομα ή όποια προνοιακή κάλυψη.

Δεν είναι δυνατό σήμερα, σε μία ομίλια να αναλυθούν διεξοδικά, όχι θέματα να εξαντληθούν, τα θέματα αυτά. Ούτε και νομίζω πως «κομίζω γλαύκας». Σάν άνθρωπος που έζησα και πάλαψα 40 και πλέον χρόνια στη θεωρία και πράξη με τα θέματα της Ειδικής Αγωγής, θέλω να τα θέσω πάλι κάτω από τις νέες σκοπιές και τις προόδους της επιστήμης. Έτσι θα αναφερθώ πρώτα σύντομα στα «Γενικά Διδακτικά και Παιδαγωγικά Προβλήματα» και κατόπιν κάπως αναλυτικότερα στο πρόβλημα της Γλωσσικής

Αγωγής των βαρηκόων και κυρίως των κωφών.

Καλό είναι να κρατάμε ζωντανά τα θέματα αυτά στο προσκήνιο της επικαιρότητας, να τα προβάλλουμε, να τα κάνουμε κοινό βίωμα και συνείδηση. Έτσι από αλήματα, θα γίνουν «πραγματώσεις».

Αναφέρω μία σειρά απ' αυτά (και να με συγχωρούν οι κ.κ. συνάδελφοι εάν άγνοω μερικά που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί).

1) Νά γίνεται διαχωρισμός των παιδιών με δ)χες άκοης κατά το βαθμό και τον τύπο ακουστικής Ικανότητας. Έδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι θα πρέπει να αποκλεισθούν από τα Σχολεία βαρηκόων και κωφών περιπτώσεις που έχουν ανάγκη από άλλα Ειδικά Σχολεία και άλλες μεθόδους θεραπείας. α) Παιδιά με βαρείες γλωσσικές διαταραχές άλλης αιτιολογίας, β) παιδιά άλλα από «αίσθητηριακή ή ακουστική άφασια», γ) Παιδιά με «άσπλια και άκοη» είτε κινητικής — άρθρωτικής μορφής, είτε αίσθητηριακής — ακουστικής, οι γνωστές περιπτώσεις «γνωστικών διαταραχών και δ) τα πάσχοντα από ψυχογενείς ακουστικές αλλασίες.

Έπειτα ένας απαραίτητος διαχωρισμός μέσα στα βαρήκοα και κωφάλια είναι: α) κατά το βαθμό νοημοσύνης, β) της δ)χης της προσωπικότητας και γ) της δεκτικότητας αγωγής. Αυτό θα γίνει με τη συνεργασία ή με «Εργασία Ομάδος», όπως λέμε, ειδικών ιατρών (Ωτολαρυγγολόγων κυρίως φωνιάτρων και ακουσολόγων, Παιδοψυχιάτρων — Παιδιάτρων, Ψυχολόγων, Κοινωνικών Λειτουργών και ειδικών παιδαγωγών του λόγου). Στην έρευνα, στις εξετάσεις αυτές αυτόνομη είναι πώς θα γίνει έκμετάλλευση όλων των συγχρόνων μέσων, οργάνων και μεθόδων, όπως είναι οι ηλεκτροακουστικές συσκευές, τα ακουόμετρα, τα παιδοακουστικά τέστ, τα ειδικά ψυχολογικά τέστ, για βαρήκοους και κωφούς, οι ειδικές παιδαγωγικές παρατηρήσεις κτλ. Σήμερα θα με επιτρέψετε να επεκταθώ και σε κάτι που δεν είναι τελείως άσχετο με το θέμα μας. Κάτω από τις νέες παιδοακουστικές έρευνες ανακαλύπτεται πώς πίσω από το μεγαλύτερο ποσοστό των δ)χών του λόγου στη νηπιακή και παιδική ηλικία βρίσκεται κάποια ατέλεια στην ακουστική περιοχή, είτε μία ελαφρά βαρηκοΐα, μη αντιληπτή άμεσα, είτε μία διαφορά στην ακοή των δυο αυτιών, στο ύψος του τόνου κτλ. Το διαπιστώνουμε αυτό καθημερινά στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Θά ήταν εύχης έργον εάν καθιερώνονταν υποχρεωτικά η ακουομέτρηση σ' όλα τα παιδιά της νηπιακής ή

λικίας. "Ετσι πριν πάνε στο Νηπιαγωγείο να έχουν μαζί με το «πιστοποιητικό γεννήσεως» και το «ακουόγραμμά τους». Αυτό θέβαια ανάγεται και στην προληπτική υγιεινή του θέματός μας.

2) Οι παραπάνω εξετάσεις και διαχωρισμοί στα βαρήκοα και κωφά παιδιά θα έχουν ως συνέπεια την εξειδίκευση των Ιδρυμάτων (ειδικοί τύποι Σχολείων, ειδικό προσωπικό, ειδικές μέθοδοι και μέσα). "Ετσι έχουμε: α) Σχολεία, όπου θα φοιτούν μόνον κωφά παιδιά και φυσικά κι' όσα έχουν ελάχιστη ίχνη ακοής, όπολοιπα δηλαδή μη αξιοποιησιμα γλωσσικά — διδακτικά, β) Σχολεία, όπου θα φοιτούν παιδιά βαρήκοα κάπως ύψηλών βαθμών βαρηκοΐας και με υπόλοιπα ακοής που μπορούν να αξιοποιηθούν γλωσσικά — διδακτικά, με τη βοήθεια ακουστικών και ειδικών άλλων μεθόδων.

(Σημ.: Στα δύο αυτά βασικού τύπου Σχολεία είναι προσηρμοσμένα Νηπιαγωγεία ή Προβαθμίδες για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας τουλάχιστον 4 ετών).

3) Άλλος σχολικός θεσμός βασικός και στοιχειώδης είναι οι «Ειδικές τάξεις» μέσα σε Σχολεία ακουόντων παιδιών. Εκεί θα φοιτούν παιδιά με μέση βαρηκοΐα. Θα είναι δυνατόν εκεί να συμμετέχουν κατά ένα μεγάλο ποσοστό στο κοινό πρόγραμμα και ιδιαίτερα να γίνονται τα γλωσσικά μαθήματα.

Τέλος 4) Τα παιδιά με ελαφρές βαρηκοΐες θα πρέπει να εισάγονται και να φοιτούν φορώντας το άτομικό ακουστικό τους στα κανονικά Δημοτικά Σχολεία, στα Γυμνάσια κ.τ.λ.

Φυσικά όλα αυτά, όπως είναι ευνόητο, εξαρτώνται και από τη νοημοσύνη των παιδιών και από την ομαλότητα της προσωπικότητάς τους.

Για παιδιά π.χ. βαρήκοα και νοητικά καθυστερημένα ή με δ)χές συμπεριφοράς ιδρύονται ειδικές τάξεις σε Σχολεία βαρηκών παιδιών καθώς επίσης και για παιδιά κωφά και νοητικά καθυστερημένα ιδρύονται επίσης Ειδικές τάξεις σε Σχολεία κωφών παιδιών.

Για τα εύφυη βαρήκοα παιδιά άνοιγεται ο δρόμος για την Άνωτέρα και συχνά για την Άνωτάτη Έκπαίδευση. Επίσης για κωφά και εύφυη παιδιά υπάρχουν τάξεις Μέσης Έκπ)σεως και μεγαλύτερες δυνατότητες εξέλιξεως. Έξαιρεση αποτελούν θέβαια οι Ιδιοφυΐες και μεγαλοφυΐες, τόσο σπάνιες, όπως ή τυφλοκωφάλαη Έλένη Κέλλερ.

Η εισαγωγή των παιδιών τώρα στα διαφοροποιημένα Ειδικά Σχολεία και Τάξεις που αναφέραμε, θα γίνεται: 1)

Άπό άπόψεως ακοής όχι απόλυτως με το «ακουόγραμμα» αλλά και ύστερα από παρατήρηση κατά πόσον δέχεται (με ακουστικό κυρίως ή μη) το λόγο από το δρόμο της ακοής ή απ' τον οπτικό και άπτικοκιναισθητικό δρόμο περισσότερο. Το «ακουόγραμμα» θάβει βασικά αλλά όχι τελειωτικό για την κρίση της εισαγωγής. Ξέρομε πως υπάρχουν τόσες Ιδιορυθμίες στις βαρηκοΐες, τόσες δηλ. περιπτώσεις (διαφόρου αιτιολογίας, διαφόρου χρόνου εμφάνισεως της κωφώσεως, προσέλευση για φοίτηση κωφών παιδιών διαφόρων ηλικιών που μας έρχονται με έποικοδομήματα, άσχημες συνήθειες και παρεκκλίσεις, κακή άγωγή φωνητική — ακουστική ή έγκατάλειψη κ.τ.λ.). 2) Η κατάταξη σε «Ειδικές Τάξεις» θα γίνεται ύστερα από εξέταση με τέστ νοημοσύνης και προσωπικότητας.

Η τάση τώρα σ' όλο τον κόσμο είναι να άνοιξουμε όσο μπορούμε πιο πολύ τις πόρτες των Κανονικών Σχολείων για όλα τα ειδικά παιδιά και φυσικά και για τα βαρήκοα και κωφά. Άπό όσο ξέρω ειδήσεις για τολμηρές λύσεις έχουμε από μερικές χώρες με πρώτη τη Δανία. Παντού συζητιέται το θέμα του «Ένιαίου Σχολείου». Άλλά θα μου πητε: «Σ' έμάς τί γίνεται;». Πριν άπαντήσουμε πρέπει να ξέρομε πως εκεί που τόλμησαν αυτό, πέρασαν από όλους τους νέους δρόμους και τις ανακατατάξεις που άναφέραμε, έχουν πίσω τους μια μακρά και πλούσια παράδοση κι' άνοδική εξέλικτική πορεία. Σήμερα έχουν μια ύψηλ'ής στάθμης έπιστημονική παρουσία και μια έξαιρετικά ηύξημένη πλασιώση άκοιολογική, τεχνική και ψυχολογική από την κοινωνία και το Κράτος. Τέλος, πέρα απ' αυτά, θα πρέπει να έπισημάνομε ως άφετηρία των καταπληκτικών εξέλιξεων στον τομέα αυτόν, την πραγματώση στις χώρες αυτές μετά τον τελευταίο πόλεμο την Ιδέα της «όσο το δυνατόν ένωρίς διαγνώσεως και θεραπείας». Στον τομέα μας αυτό σημαίνει: «Όσο το δυνατόν ένωρίς ακουστική εξέταση του παιδιού με νέες μεθόδους και μέσα και όσον το δυνατόν ένωρίς άγωγή της ακοής» και άγωγή γλωσσική» στο σπίτι, σε ειδικά παιδικά «άκουολογικά κέντρα», σε «Ειδικά Νηπιαγωγεία κ.τ.λ.». Στο έρώτημα λοιπόν «Έμεις τί κάνουμε;» θα πρέπει να άπαντήσουμε:

«Νά δημιουργήσουμε αυτές τις προϋποθέσεις κι' έμεις, να σχηματίσουμε τη δική μας έμπειρία μέσα στην έλληνική πραγματικότητα και τέλος να θάλουμε στόχο την τολμηρή λύση του «Ένιαίου Σχολείου».

(Συνεχίζεται)

ΕΞΕΛΙΞΙΣ, ΣΗΜΑΣΙΑ, ΣΚΟΠΟΣ ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ

Υπό τοῦ κ. ΠΑΝΟΥ ΔΗΜ. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ
Διδ/λου. τῆς Ἑνώσεως Ἑλλήνων Λογοτεχνῶν

Α

Πολλοὶ γινώμει ἔχουν διατυπωθῇ γύρω ἀπὸ τὰ Ἀναγνωστικά τῶν σχολείων μας. Ἐπειδὴ ἐπάνω εἰς τὰ θέματα αὐτὰ ἔχουν ἀσχοληθῇ ἰδιαίτερα, ὅσον ἀπὸ ἀπόψεως συγγραφῆς, ὅσον καὶ ἀπὸ τῆς παιδαγωγικῆς, ψυχολογικῆς καὶ λογοτεχνικῆς θεωρήσεως τῶν κειμένων τῶν, παραθέτομεν σκέψεις καὶ θέσεις γύρω ἀπὸ τὸ σπουδαῖον αὐτὸ θέμα.

Ἡ ἀνάγνωσις εἶναι ἡ πλέον σπουδαῖο τέρα ἐπινόησις τῆς ἀνθρωπίνης διανοίας, ἥτις ἐμελλε νὰ παίξῃ πρωταρχικὸν ρόλον εἰς τὴν ἐν γένει ζωὴν καὶ τὸν πολιτισμὸν τῆς ἀνθρωπότητος. Εἶναι δὲ ἀρχαιοτάτη καὶ παρουσιάζεται ἀφ' ὅτου ὁ ἀνθρώπος ἀπὸ τὴν πρώτην κοινωνικὴν ζωὴν, ἡσθάνθη τὴν ἀνάγκην ν' ἀνταλλάξῃ τὴν πείραν τοῦ μετὰ τῶν ἄλλων ἀνθρώπων διὰ τῆς γραφῆς.

Κατ' ἀρχὰς ἐχάραξε εἰς τὴν σκληρὰν ἐπιφάνειαν τῶν θράχων ἢ τῶν δένδρων μίαν γραφικὴν παράστασιν μεταδίδων οὕτω ἓνα νόημα εἰς ἄλλον ἀνθρώπον. Μετὰ τὸ γραφικὸν σύμβολον παρίστανεν ὁλόκληρον μῦθον, μίαν ἰδέαν δίχως νὰ ἔχῃ καθωρισμένα σύνορα. Παρατηροῦμεν, λοιπόν, ὅτι ὁ ἀνθρώπος ἀποκτὰ τὴν ἐμπειρίαν καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ ἐξηγῇ τ' ἀπλὰ αὐτὰ σύμβολα. Οὕτω σὺν τῷ χρόνῳ ἀνεπτύχθη εἰς αὐτὸν ἡ ὁρμὴ πρὸς τὸ εἰδέναι.

Ἀργότερον διὰ τῆς τελειοποιήσεως τῶν γραπτῶν συμβόλων, τῆς ἐρμηνείας καὶ ἐκμάθησεως αὐτῶν ἐπετεύχθη ἡ λεπτομερεστέρα ἔκφρασις διαφόρων ἰδεῶν. Συνεπῶς διὰ τῆς γραφῆς ἤρχισεν νὰ μεταδίδεται κτηθείσα πείρα εἰς τοὺς ἀπογόνους.

Ἡ ἱστορία μας ἀναφέρει ὅτι ἡ ἐκμάθησις τῶν συμβόλων ἀπετέλεσε τὴν ἀνάγνωσιν, ἥτις ἦτο μία ἀπὸ τὰς κυριωτέρας φάσεις τῆς ἀγωγῆς τῶν Ἀρχαίων Ἑλλήνων καὶ Ῥωμαίων, ὡς καὶ τῶν μετέπειτα χρόνων. Σημαίνει δέ, ὅτι λαμβανόμεν γινώσκων τῶν γνώσεων διατυπωμένων διὰ γραπτῶν συμβόλων.

Ἡ σημασία δὲ ταύτη εἶναι μεγίστη. Ὁ Θεόδ. Μόμμσεν, Γερμανὸς ἱστορικός, λέγει ὅτι «διὰ τῆς γραφῆς, ἀναγνώσεως καὶ ἀριθμώσεως, ὁ ἀνθρώπος ἀπέκτησε ὅτι τοῦ ἡννῆθη ἡ φύσις, τὴν παντοδυναμίαν καὶ ἀθανασίαν». Ὁ Γκαίτε διετύπωσε ὅτι «ὁ ἀνθρώπος ἀνευ ἀναγνώσε-

ως ὁμοιάζει μὲ δένδρον τὸ ὁποῖον δὲν ποτίζεται. Ὅπως ἐκεῖνο ξηραίνεται, οὕτω καὶ αὐτὸς εἶναι καταδικασμένος νὰ περιπέσῃ εἰς κατάστασιν πνευματικοῦ ληθάργου».

Διὰ τῆς ἀναγνώσεως ἀναπτύσσονται καὶ ἐξελίσσονται ἀπασαὶ αἱ νοητικαὶ λειτουργίαι, εἶναι δὲ γνωστὴ ἡ σχέση γλώσσης καὶ διανοήσεως, καθ' ὅτι ἡ διάνοησις εἶναι αἰτία τῆς ὑπάρξεως τῆς γλώσσης. Ὁξύνεται ἡ κρίσις, καλλιεργεῖται ἡ φαντασία, ἐκλεπτύνεται τὸ συναίσθημα καὶ παρορμᾶται ἡ βούλησις τοῦ ἀναγνώσκοντος πρὸς δράσιν, δι' ὅτι ὑψηλόν, εὐγενικόν καὶ ὠραῖον ὑπάρχει.

Διὰ τῆς ἀναγνώσεως, ὡς γνωστὸν ἀποσκοπεῖται ἡ ἀπόκτησις ὑπὸ τοῦ μαθητοῦ τῆς ἀναγνωστικῆς ἱκανότητος, παρορμωμένου εἰς διαρκὴ ἀναζήτησιν καὶ μελέτην βιβλίων, ἐξ ὧν θὰ συγκεντρώνῃ μορφωτικὸν ὕλικόν. Οὕτω θὰ εἰσαχθῇ εἰς τὰ πνευματικὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ καὶ θὰ ἐπιδιώκῃ πάντοτε τὴν προαγωγὴν τῶν.

Πάντες γνωρίζομεν τὴν σημασίαν καὶ τὴν ἀξίαν τῆς ἀναγνώσεως καὶ ποῖαν ἀκαταμάχητον ἐπίδρασιν ἀσκεῖ ἡ καλὴ, ἡ ἔθνικοῦ, ἠθικοῦ καὶ θρησκευτικοῦ περιχομένου ἀνάγνωσις εἰς τὴν ἐν γένει ἀνάπτυξιν καὶ βιόπλασιν τοῦ χαρακτῆρος τῶν παιδιῶν, ἀλλὰ καὶ εἰς τὴν δημιουργίαν ἀναλόγου φρονήματος αὐτῶν. Διὰ τοῦτο θέλομεν ὅτι ἡ ἀνάγνωσις κατέχει σπουδαιοτάτην θέσιν εἰς τὰ προγράμματα τῶν σχολείων ὅλων τῶν πολιτισμένων κρατῶν. Τὰ ἀναγνωστικά δὲ ἀποτελοῦν τὴν κυριωτέραν φροντίδα τῶν ἱθυνόντων τὴν παιδείαν, καθ' ὅτι ταῦτα ὑποβοηθοῦν ὅλα τὰ διδασκόμενα μαθήματα ἐν τῷ σχολείῳ καὶ συντελοῦν τὰ μέγιστα εἰς τὴν ἐπίτευξιν τοῦ γενικοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς.

Διὰ τῶν ἀναγνωστικῶν ἐπιδιώκομεν εὐδικοὺς σκοποὺς εἰς ἐκάστην τάξιν. Κατ' ἀρχὰς ἐπιδιώκομεν ἵνα ἀποκτήσῃ ὁ μαθητὴς ἀναγνωστικὴν ἱκανότητα καὶ νὰ δύναται νὰ γράφῃ. Εἰς τὰς ἐπομένους τάξεις νὰ δύναται νὰ κατανοῇ πᾶν ὅ,τι διαβάζει καὶ νὰ γνωρίζῃ νὰ ἐπεξεργάζεται ἓνα κείμενον ὥστε ν' ἀναπτύσσεται γλωσσικῶς, καλαισθητικῶς, φρονηματικῶς καὶ ἐγκυκλοπαιδικῶς. Θὰ ἐθισθῇ εἰς τὸ νὰ κάμῃ πραγματικὴν ἐμβάθυνσιν εἰς τὸ

περιεχόμενον καὶ νὰ δημιουργῇ ἀνάλογα θιώματα, ἤτοι νὰ δύνανται νὰ ζῇ κατὰ τὴν ἀνάγνωσιν ὅ,τι ἔζησε καὶ ἠσθάνθη ὁ συγγραφεὺς ὅταν ἔγραψε τὸ ἀναγνωστικὸν τεμάχιον.

Θὰ πρέπει λοιπόν, τὰ περιεχόμενα εἰς τὰ ἀναγνωστικά κείμενα νὰ εἶναι ἀληθινὰ λογοτεχνήματα καὶ νὰ ἔχουν γραφὴ ἀπὸ δοκίμους λογοτέχναις.

Ἐκ τῶν γενομένων ἐρευνῶν τὸ ἀναγνωστικὸν ἐνδιαφέρον τῶν παιδῶν ἐμφανίζεται ἀπὸ τοῦ 9ου ἔτους τῆς ἡλικίας τῶν καὶ διαρκεῖ ἰσχυρὸν μέχρι τοῦ 16ου ἔτους, ὁπότε ἀρχεται ἐξασθενοῦμενον.

Ἡ μεγαλύτερα θαυμὴ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐνδιαφέροντος ἐμφανίζεται μετὰ τοῦ 12ου καὶ 14ου ἔτους.

Ἐξ ἄλλων πορισμάτων τὸ περιεχόμενον τῶν ἀναγνωστικῶν πρέπει νὰ εἶναι:

1) Εἰς ἡλικίαν 6—9 ἐτῶν, μυθικαὶ καὶ φανταστικαὶ διηγήσεις ἀνεῦ ἀγνώστων τοπικῶν καὶ χρονικῶν προσδιορισμῶν.

2) Εἰς ἡλικίαν 9—12 μυθικαὶ, φανταστικαὶ καὶ ἱστορικαὶ διηγήσεις τόπικῶς μόνον ὀρισμέναι.

3) Εἰς ἡλικίαν 12 ἐτῶν καὶ ἄνω, τοπικῶς καὶ χρονικῶς καθωρισμέναι ἱστορικαὶ διηγήσεις.

Διὰ τὴν ἀνάγνωσιν ποιημάτων τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν ἀναπτύσσεται κυρίως κατὰ τὸ 13ον ἔτος, στρεφόμενον κατ' ἀρχὰς εἰς σατυρικά ἔργα καὶ κωμωδίας καὶ θραδύτερον εἰς τὰ λυρικά.

Ἡ ἀναγνωστικὴ ὕλη ἀνταποκρινομένη πρὸς τὸ παιδικόν, διαφέρει δημιουργεῖ διαρκῶς ἱκανοποίησιν, χαρὰν καὶ δῖψαν πρὸς ἀνάγνωσιν.

Θὰ πρέπει λοιπόν, τὸ σύγχρονον ἀναγνωστικὸν ἐκάστης τάξεως νὰ συντάσσεται θάσει ὀρισμένων ἀρχῶν:

Ἐν πρώτοις ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενον: 1) Νὰ ἔχη ὕλην ἀνταποκρινομένην πρὸς τὰς πνευματικὰς δυνάμεις καὶ τ' ἀρχῶν κατὰ τὴν ἡλικίαν αὐτῶν διαφέροντα τῶν μαθητῶν. 2) Νὰ εἰσαγάγῃ αὐτοὺς φυσικῶς καὶ ἀδιαισῶς εἰς τὴν γνῶσιν καὶ κατανόησιν τῆς ἐθνικῆς ζωῆς, ἀναπτύσσον τὴν ἀγάπην πρὸς τὸ ἔθνος. 3) Νὰ παρουσιάσῃ ἐνότητα ὕλης. 4) Τὸ περιεχόμενον εἰς τὰς κατωτέρας τάξεις νὰ εἶναι πατριδογνωστικόν, εἰς δὲ τὰς ἀνωτέρας ποικίλον ἀπ' ὅλην τὴν Ἑλλάδα καὶ τὰς ἄλλας χώρας. 5) Νὰ διεγείρῃ τὰ εὐγενῆ συναισθήματα (ἀνθρωπισμοῦ, ἀγάπης, ἀλληλεγγύης). 6) Αἱ ἠθικαὶ ἀρχαὶ ν' ἀναπτύσσονται οὐχὶ δι' ἠθικῶν θερμπαλιστικῶν διδασκαλιῶν, ἀλλὰ διὰ γεγονότων καὶ παραδειγμάτων. 7) Νὰ ἔχη γραφὴν τὸ ἀναγνωστικὸν λογοτεχνικῶς καὶ νὰ εἶναι κοσμημένον διὰ καλλιτεχνικῶν εἰκόνων. Ἡ καλαισθητικὴ ἐμφάνισις νὰ εἶναι ἀνάλογος μετὰ τὴν ἡλικίαν τῶν παιδῶν. 8) Νὰ μὴν ἐξάπτεται ἡ φαντασία τούτων καὶ νὰ ἐπιβάλλονται τὰ κείμενα διὰ τὸ εὐληπτόν καὶ ἐξάίρετον νόημά των, τὸ ὁποῖον πρέπει νὰ εἶναι γεμάτο ἀπὸ ἀνθρώπινα συναισθήματα. 9) Νὰ καθιστᾷ τὸ παιδί κοινωνὸν τῆς ζωῆς τοῦ περιβάλλοντός του καὶ νὰ μεταβιβάσῃ εἰς αὐτὸ τὸ ἀντικειμενικὸν πνεῦμα τῆς κοινότητος, κατὰ 10) Νὰ ἔχη γραφὴν εἰς ὕφος ἀπλόν, παιδικόν, τὸ ὁποῖον νὰ καταθέλῃ καὶ νὰ συγκινή τὰς ψυχὰς τῶν μαθητῶν.

Ἐκ δευτέρου, ὡς πρὸς τὴν γλῶσσαν, πρέπει νὰ εἶναι τὸ ἀναγνωστικόν, γλωσσικῶς εὐληπτόν, σύστοιχον πρὸς τὸ ἐκφραστικὸν ἰδίωμα τοῦ μαθητοῦ καὶ τοῦ περιβάλλοντός του καὶ ὡς τοιαύτη γλῶσσα εἶναι ἡ δημοτικὴ, ἡ ὁμιλουμένη, ἀνεῦ ἀκροτήτων ἐκφραστικῶν, ἀπηλλαγμένη τοπικῶν ἰδιωματισμῶν, ἢ δυσνοήτων, καὶ δυσχρίστων τύπων τῆς καθαρευούσης, καὶ νὰ ταῖν θαυμιαίως εἰς τὴν γλῶσσαν τῶν ἐφημερίδων.

Πιστεύομεν ὅτι εἰς θεμελιώδους σκοπὸς τοῦ Σχολείου εἶναι ἡ δημιουργία καὶ καθιέρωσις μιᾶς ἐνιαίας καθομιλουμένης γλώσσης εἰς ἅπασαν τὴν ἐπικράτειαν τῆς Πατρίδος μας. Νὰ γίνεται, λοιπόν, χρῆσις τῆς ζωντανῆς, ἀπλῆς, πηγαίας δημοτικῆς γλώσσης, μετὰ τὸν ἀκρατὸν ἀθρομητισμόν, ἥτις διακρίνεται διὰ τὴν ὠραίαν, γλυκεῖαν καὶ πηγαίαν ἔκφρασιν τῆς. Ἐνῶ γλῶσσα ἀγνώστος εἰς τὸ παιδί ἐπιφέρει διάσπασιν τοῦ γλωσσικοῦ αἰσθήματος αὐτοῦ, ἀναγνωστικὴν δυσχερείαν, ἀπογοήτευσιν ἀπὸ τὰ πρῶτα σχολικά του θήματα καὶ ἀπομάκρυνσιν ἀπὸ τὸ βιβλίον.

Ἡ συγγραφὴ ἐνὸς οἰουδήποτε βιβλίου ἰσως νὰ μὴ θεωρῆται σήμερον καὶ τόσον σπουδαία. Ἡ συγγραφὴ δὲ ἐνὸς παιδικοῦ βιβλίου μετὰ περιεχόμενον γενικῆς φύσεως, εἶναι ἔργον μετὰ μεγάλας ἀπαιτήσεις καὶ εὐθύνας ἐναντι τῶν νεαρῶν θλαστῶν τοῦ ἔθνους μας.

Ἀνέκαθεν ἡ ἐργασία αὕτη ἐθεωρεῖτο ὡς ἐξαιρετικῶς λεπτὴ καὶ δύσκολος, πολὺ περισσότερον δὲ σήμερον ὅπου ἡ παιδαγωγικὴ ἐπιστῆμη ἐξελιγσομένη προσπαθεῖ νὰ προσαρμοσθῇ πρὸς τὰς κρατούσας ψυχολογικὰς ἀντιλήψεις.

Ἐνα παιδικὸν βιβλίον τότε ἐνέχει τὴν πρέπουσαν ἀξίαν, ὅταν συμβάλῃ εἰς τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς, ὅπως οὗτος προβάλλεται σήμερον, μετὰ τὴν Ἑλληνικὴν πραγματικότητα.

Τὰ κυκλοφοροῦντα ἤδη ἀναγνωστικά καὶ παιδικὰ βοηθητικά βιβλία τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, εἶναι ὀποχρεωμένα νὰ ἀκολουθοῦν τὰς ἐκ τοῦ ἰσχύοντος Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος διαγραφόμενας κατευθύνσεις, ὡς καὶ τὰς προκηρύξεις τοῦ ἰσχύοντος Ὑπουργείου Παιδείας θε-

Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ

Υπό κ. ΚΩΝ. Π. ΤΣΟΥΤΣΟΥΡΑ

«Ἡ χάρις ἐστὶ ἄνθρωπος, ἂν ἄνθρωπος ᾖ»

ΜΕΝΑΝΔΡΟΣ

Ἡ σημερινή ζωή, πού σημειώνει καὶ ὑπογραμμίζει καθημερινῶς σχεδὸν τὴν ἀφειτηρίαν μιᾶς νέας προσπάθειας διὰ τὴν βελτίωσιν τῶν ὁρῶν διαβιώσεως εἰς ὅλα τὰ πλάτη καὶ μήκη τοῦ πλανήτου μας, μᾶς δίδει συχνὰ τὴν εὐκαιρίαν καὶ τὴν ἀφορμὴν γὰρ στρέφωμεν ὅλην τὴν προσοχήν μας καὶ πρὸς τὸν φορέα τῆς προσπάθειας καὶ τῶν σκοπῶν, πρὸς τὸν ἄνθρωπον δηλ. καὶ τὴν πορείαν του. Ἄν δὲ τὰ σύγχρονα κατὰ πληκτικὰ τεχνικὰ ἐπιτεύγματα μᾶς ἀφήνουν συχνὰ σκεπτικὸς εἰς τὸν τομέα τοῦτον τῶν στοχασμῶν μας, τοῦτο προέρχεται ἀποκλειστικῶς καὶ μόνον ἀπὸ τὴν «παρόν», ὅπου περισσότερο ἀπὸ τὸν ἀγωνίαν πού μᾶς κατέχει ἐμπρὸς εἰς ἓνα ἄνθρωπον ὑπολογίζεται ἡ τυφλὴ δύναμις τῶν τεχνουργημάτων του. Διὰ τοῦτο καὶ περισσότερο ἀπὸ ὅ,τιδήποτε ἄλλο εἶναι ἐπικαίρον κάθε τι πού ἀναφέρεται εἰς τὸν ἄνθρωπον καὶ τὸν προρισμὸν του, ἀφοῦ ἄλλως τε — καὶ δὲν ὑπάρχει κανὴν ἀνάγκη νὰ τὸ τονίσωμεν — καμμία προσπάθεια, κανὲν ἐπιτεύγμα δὲν ἔχει ἀξίαν, ἂν δὲν ἀποβλέπῃ εἰς τὴν βελτίωσιν τοῦ ἀνθρώπου, ἢ καλύτερα, τότε μόνον ἔχει ἀξίαν, ἂν ἐπιτυχάνῃ αὐτὴν τὴν βελτίωσιν.

Ἐπομένως ὁ ἀκριβὴς προσδιορισμὸς τοῦ περιεχομένου τῆς ἐννοίας ἄνθρωπος, τοῦ σκοποῦ τῆς ζωῆς του καὶ τῆς πορείας του εἶναι θέμα, σήμερον μάλιστα πρωταρχικοῦ ἐνδιαφέροντος καὶ θεμελιώδους ἀξίας.

Ἀνατρέχοντες ἀμέσως πρὸς τὰς... πηγὰς, πρὸς τὴν ἑλληνικὴν ἀρχαιότητα δηλαδὴ — δὲν ὑπάρχουν ἄλλαι πηγαὶ — διαπιστώνομε ὅτι ἀξιοθαύμαστος πράγ-

ματι εἶναι ἡ ἐξελικτικὴ πορεία τοῦ Ἑλληνικοῦ ἀνθρώπου πρὸς τὴν τελειότητα. Καὶ πρῶτον ὁ θρυλικὸς ἄνθρωπος τοῦ Μύθου, πού ἀνοίγει καὶ χρησιμοποιεῖ τὸν δρόμον πρὸς τὸν πνευματικὸν καὶ ἠθικὸν βίον ἀπὸ τὰ ἀνυπερβλήτα ἕως τότε ἐμπόδια τῶν σκοτεινῶν φυσικῶν δυνάμεων τὸ θηρίον ὑποτάσσεται εἰς τὸν ἄνθρωπον. Ὁ Ἡρακλῆς καθαρίζει τὸν κόπρον, ὁ Θησεύς καταβάλλει τὸν Μινώταυρον. Προυσιάζεται ἡ ἀξία ἀνθρώπου.

Ἀμέσως κατόπιν ἐμφανίζεται ὁ Ὀμηρικὸς ἥρως — ἱστορικὸν πρόσωπον — μετὰ τὴν ἐκπληκτικὴν ζωτικότητα, ἀλλὰ καὶ τὰ γοερὰ πάθη. Κατὰ τῶν παθῶν τούτων ἀκούεται ἤδη ἡ πρώτη διαμαρτυρία τοῦ μεγάλου ποιητοῦ — παιδαγωγοῦ τῆς Ἑλλάδος Ὀμήρου: ὁ Ἀχιλλεὺς φέρεται σκληρότατα — ἀνελήντα, θὰ ἐλέγαμεν σήμερον — πρὸς τὸν νεκρὸν ἐκτάδην «κείμενον ἐν κόνῳ» καὶ δεδεμένον ἐκ τοῦ ἀρματός του Ἐκτορα, τὸν ἐχθρόν του. Ἐξεγείρεται ἡ φωτισμένη συνειδησις τοῦ διδασκάλου — ποιητοῦ καὶ θέτει εἰς τὰ χεῖλη τοῦ Ἀπόλλωνος λόγια ἀποδοκιμασίας καὶ διδαχῆς: σχέτλιοι θεοί, λέγει ὁ Δελφικὸς θεὸς κακίζων τοὺς συναδέλφους του, γιὰτὶ προστατεύετε τὸν Ἀχιλλέα, ἀφοῦ βλέπετε, νά, μέσα του δὲν ὑπάρχουν οὔτε «φρένες ἐναίσιμοι» οὔτε ἐνόημα γναμπτὸν ἐνὶ στήθεσσι — οὔτε φρονιμάδα οὔτε ἐπιείκεια, ὁ ἔλεος, δηλ. ὅπως ἔλεγον ἀργότερα — ἀλλὰ «λέων ὡς ἀγρία οἶδεν». Τὸ βίωμα τῆς ἀγριότητος, ἡ θηριωδία δὲν ἀρμόζει εἰς τὸν ἄνθρωπον, λέγει ἡ πρώτη αὐτῇ ἠθικοπνευματικῇ διδασκαλίᾳ πρὸς τὴν ἀνθρωπότητα.

Προχωροῦμεν τώρα πρὸς τὸν ἀξιοθαύμαστον ἐκείνον, τὸν Ἰδανικὸν ἄνθρωπον τύπον, πού ἐδημιουργήθη εἰς τὴν Ἑλλάδα τοῦ Ε' καὶ Δ' αἰῶνος ἀπὸ τὸν φιλόσοφον στοχασμὸν τοῦ ἐμπνευσμένου ποιητοῦ, τοῦ φωτισμένου μύστου ἢ «ὀρθῶς πεφίλοσοφηκός», κατὰ Πλάτωνα (Φαῖδων 69 Δ.). Ὡς ἐνθυμηθῶμεν πρῶτον τὸν Προμηθεϊκὸν ἄνθρωπον τῆς ἀγάπης καὶ τῆς θυσίας: διὰ πρώτην φοράν παρουσιάζεται ὁ ἄνθρωπος ἀγωνιζόμενος μετὰ τὸν Πυρρὸν τοῦ Φωτός τῆς Ἀληθείας κατὰ τῶν σκοτεινῶν δυνάμεων, τοῦ Κράτους, ὅπως ὀνομάζει τὰς δυνάμεις ταύτας ὁ Αἰσχύλος, καὶ τῆς Βίας.

ὠροῦνται ὑπὸ τῶν πολλῶν ὡς μὴ ἀνταποκρινόμεναι πλήρως πρὸς τὰς σημερινὰς ἀπαιτήσεις. Εἶναι ἀνάγκη, λοιπόν, τὸ ταχύτερον οἱ ἀρμόδιοι νὰ θέσουν εἰς ἐφαρμογὴν τὸ ἀπὸ μακροῦ ἀναμενόμενον ἀναγνωστικὸν Πρόγραμμα, τὸ ὁποῖον ἀσφαλῶς θὰ δώσῃ νέαν ζωὴν εἰς τὸ λατρικὸν σχολεῖον. Τὸ ἀναγνωστικὸν ἀποτελεῖ τὴν θάσιν τῆς ὅλης σχολικῆς ἐργασίας, καὶ τὰ θεμελιώδη ἀξιώματα τῆς αὐτενεργείας, τῆς ἐποπτείας καὶ τῆς Πατριδογνωστικῆς ἀρχῆς.

(Ἐπεταὶ συνέχεια)

Ὁ ἀγὼν αὐτὸς τοῦ Προμηθεοῦ ἀνθρώπου προβάλλεται ζωηρότατα εἰς τὴν ψὴν καὶ δημιουργεῖ μετ' ὀλίγον τὸν ἄλλον ἐκείνον θαυμαστὸν ἀνθρώπινον τύπον τῆς Ἀντιγόνης, πού θυσιάζεται ὡς τῶν ἠθικῶν ἀξιών, τὰς ὁποίας «οὐδεὶς οἶδεν ἐξ οὗτου φάνη» (στ. 457). Ἡ Ἀντιγόνη εἶναι τὸ ἀποκορύφωμα τοῦ ἰδανικοῦ ἀνθρώπου· εἶναι ἐλευθερωμένη ἀπὸ τὴν ὄλην, εἶναι μόνον Πνεῦμα μόνον Λόγος, πού ὁδηγεῖ πρὸς τὴν Πράξιν, εἶναι θῶμα τοῦ Λόγου. «Εἰδὼ δηλαδὴ ἤν' εἰς τὴν παρκτηκὴν ζωὴν τὸ «ἐν ἡμῖν θεῖον», ὅπως εἶπεν ἀργότερα ὁ Ἀριστοτέλης.

Μετὰ τὴν Ἀντιγόνην ὁ Οἰδίπους, ὁ ὁποῖος εἶναι φανερόν ὅτι προβάλλει καὶ φανερώνει περισσότερο ἀπὸ τοὺς ἄλλους ἰδανικοὺς ἀνθρώπινους τύπους εἰς τὸ ἀμύητον κοινὸν τὰς Ἑλευσινιακὰς μυστηριακὰς διδασκαλίας. «Ἐνθὺν σκοπεῖ» ὁ Οἰδίπους καὶ εὐρίσκει τὴν ἀλήθειαν καὶ τὴν ἀθανασίαν... Δὲν θὰ ἀναφερθῶ σὲ πλῆθος ἄλλων παρομοίων περιπτώσεων, πλὴν ὅμως ἐπιθυμῶ νὰ ὑπογραμμίσω τὸ γεγονός, ὅτι εἰς τὴν ἀρχαίαν ἑλληνικὴν ζωὴν δὲν ἔμεινεν ἰδανικός ὁ ἀνωτέρω περιγραφείς ἀνθρώπινος τύπος, ἀλλὰ εὐρήκε τὴν πραγματικὴν του ὑπόστασιν εἰς πλείστας ἀνωτέρας ἠθικοπνευματικὰς προσωπικότητας, εἰς τὴν κορυφὴν τῆς πυραμίδος, τῶν ὁποίων εὐρίσκεται ἡ θέσαια ὁ Σωκράτης: ὅτι καὶ νὰ μὲ κάμετε, ἐγὼ δὲν θὰ παύσω νὰ σὰς φροντίζω καὶ νὰ σὰς φωτίζω, ἀφοῦ αὐτὴ εἶναι ἡ ἐντολὴ πού μοῦ ἔδωκεν ὁ Θεός, λέγει πρὸς τοὺς Ἀθηναίους εἰς τὴν «Ἀπολογία» του. Καὶ πράγματι δὲν ἔπαυσε νὰ φωτίζῃ ὅχι μόνον τοὺς Ἀθηναίους, ἀλλὰ καὶ ὅλην τὴν ἀνθρωπότητα. Τοιοῦτοτρόπως μετὰ τῶν Ἑλλήνων δηλ. τὴν καθοδήγησιν καὶ πρωτοθυλίαν, εἰσῆλθεν ὁ ἀνθρώπος εἰς τὴν ὁδὸν τῆς πραγματικῆς προόδου καὶ ἐτελειώσεν ἐπὶ ἀσφαλῶν βάσεων τὸ οἰκόμημα τοῦ πολιτισμοῦ.

Ὁ Ἑλληνισμός λοιπόν, εἶναι πρωτίστως καὶ βασικῶς ἀνθρωπολατρικός. Ἠγάπησε καὶ ἐπίστευσεν εἰς τὸν ἀνθρώπον καὶ ἐπρόβαλε τὸν ἀνθρώπον ὡς ὑπερτάτην ἀξίαν ζωῆς. Ὁ ἀνθρώπος, ἐδίδασκεν, εἶναι αὐτὸς καθ' ἑαυτὸν ἀξία, ἀξία καὶ γιὰ ὅ,τι εἶναι, ἀλλὰ καὶ περισσότερο, γιὰ ὅ,τι ἔχει τὴν δυνατότητα, τὰς προϋποθέσεις καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ γίνῃ.

Διεκήρυξεν ἔπειτα ὁ φιλόσοφος ἑλληνικός στοχασμός ὅτι ὁ ἀνθρώπος εἶναι ὢν κοινωνικόν, δηλαδὴ ὅχι ἄτομον — ἀνθρώπος, ἀλλὰ πολίτης — ἀνθρώπος. Καὶ τὴν κοινωνικότητα αὐτὴν τοῦ ἀνθρώπου ἐπαικοδόμησε πρῶτος αὐτὸς μετὰ ἀξίας, ὅπως τὸ ἀληθές, τὸ ἀγαθόν, τὸ ἐλεύθερον, τὸ καλόν, τὸ δίκαιον, τὸ δσιον, τὸ μέτρον. Πρὸς αὐτὰς

τὰς ἀξίας καλεῖ τὸν ἀνθρώπον διὰ τῆς «πρὸς ἀρετὴν» παιδείας ὁ Πλάτων μετὰ τὴν πολόκροτον ρῆσιν — ἐντολήν: «Τὴν δὲ πρὸς ἀρετὴν ἐκ παιδῶν παιδεῖαν, ποιούσαν τὸν ἀνθρώπον ἐπιθυμητὴν καὶ ἐραστὴν τοῦ πολίτην γενέσθαι τέλειον, ἀρχεῖντε καὶ ἀρχεσθαι ἐπιστάμενον μετὰ Δίκης... Τὴν δὲ εἰς χρήματα τείνουσαν ἢ πρὸς ἰσχὺν τινα ἢ καὶ πρὸς ἄλλην τινὰ σοφίαν ἀνευ Νοῦ καὶ Δίκης, θάνατον τ' εἶναι καὶ ἀνελεύθερον καὶ οὐκ ἀξίαν τὸ παράπαν παιδεῖαν καλεῖσθαι». (Πλ. Νόμοι 653).

Ὅπως βλέπομεν, ἀπορρίπτει ὁ Ἑλληνισμός — ὁ Πλάτων εἶναι κατὰ κάποιον τρόπον ἀποδέκτης καὶ φορεὺς τοῦ ὅλου φιλοσόφου ἑλληνικοῦ στοχασμοῦ — ἀπορρίπτει λοιπόν ὁ Ἑλληνισμός τὴν ὀλιστικήν ἢ ἐγωϊστικὴν σκοπιμότητα καὶ ἐξαίρει ὡς σκοπὸν ζωῆς τὴν ἐπιστήμην τοῦ ἀρχεῖν τε καὶ ἀρχεσθαι, τὴν μετὰ Νοῦ καὶ Δίκης σοφίαν, τὴν πνευματικότητα δηλ. καὶ καλοκαγαθίαν.

Ὁ Ἑλληνισμός ἀνεκάλυψε κυριολεκτικῶς, δυνάμεθα νὰ εἰπώμεν, καὶ ἐπρόβαλεν ὡς ὑπερτάτας ἀξίας τὸ Ἀληθές, τὸ Ἀγαθόν καὶ τὸ Καλόν καὶ ἐδημιούργησε διὰ τῆς ἀγωνιστικῆς τάσεως πρὸς πραγμάτωσιν τῶν τῆν Ἐπιστήμην, τὴν Ἠθικήν καὶ τὴν Τέχνην, δηλ. τὸν Πολιτισμόν = ὅ,τι ἀρμόζει εἰς τὸν πολίτην — ἀνθρώπον. Ἡ ἐναρμόνησις τῶν τριῶν τούτων θεμελιώδων στοιχείων τοῦ πολιτισμοῦ μας εἰς μίαν ἐνότητα πραγματοποιουμένην εἰς τὴν ζωὴν δημιουργεῖ τὸν λέγειν τε καὶ πράττειν χρήσιμον ἀνθρώπον κατὰ Πλάτωνα. (Πλατ. Πρωταγ. 326 Β), τὸν ἀνθρώπον δηλαδὴ πού εἶναι πνευματικόν ὢν, ἐλεύθερον καὶ ὑπεύθυνον, ἀνωτάτη ἀξία ζωῆς, σκοπὸς ζωῆς καὶ ὅχι μέσον.

Τὸν ἑλληνικὸν τοῦτον ἀνθρώπον ἔρχεται κατόπιν νὰ κάμῃ ὅσον εἶναι δυνατόν εἰς τὴν ἀνθρωπίνην φύσιν τελειότερον ἢ χριστιανικὴ ἐντολὴ τῆς ἀγάπης, τῆς ἀπεριορίστου ἀγάπης πρὸς τὸν πλησίον, τῆς ἀγάπης πού φθάνει εἰς τὴν θυσίαν. Ἡ χριστιανικὴ «τελειώσις» τοῦ ἀνθρώπου ὁδηγεῖ κατ' εὐθείαν πρὸς τὴν «ὁμοίωσιν τῷ Θεῷ», τὴν ὁποίαν «ὁμοίωσιν» προφητικῶς εἶχε διαισθανθῇ καὶ εἶχεν ὀρίσει ὡς τελικόν προορισμόν τοῦ ἀνθρώπου καὶ ὁ Πλάτων.

Ὁ ἐκχριστιανισμός τοῦ ἑλληνικοῦ ἀνθρώπου ἀποτελεῖ σήμερον — πρέπει νὰ ἀποτελῇ — τὸν ἀκρογωνιαίον λίθον τοῦ προορισμοῦ μας. Ὁ Ἑλλην Χριστιανὸς εἶναι ἀπαίτησις καὶ τῆς νεωτέρας καὶ συγχρόνου φιλοσοφίας: «Πράττετε οὕτως, ὥστε αἱ πράξεις σου νὰ δύνανται νὰ γίνουν κανὼν ζωῆς νόμος δι' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους», τονίζει ὁ πολὺς Κάντιος. Ὁ σύγχρονος ἐξ ἄλλου ὀνομαστός ἀνθρώ-

πιστής — φιλόλογος, τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Χάρθαρντ, Βέρνερ Γάιγκερ τονίζων τὴν κοινότητα τῆς διδασκίας τῆς ἀνθρωπιστικῆς παραδόσεως· καὶ τοῦ χριστιανισμοῦ διακηρύσσει: «Πιστεύω ὅχι μόνον εἰς τὴν σύγχρονον, ἀλλὰ καὶ εἰς τὴν ἐν τῷ μέλλοντι παρουσίαν τῆς κοινότητος ταύτης». Ἀλλὰ καὶ ὁ μεγαλύτερος θεωρητικός τῆς συγχρόνου Φυσικῆς, ὁ Χάϊζενμπεργκ, ἀναγνωρίζει τὴν θεμελιώδη ἀξίαν τῶν ἀνθρωπιστικῶν ἰδανικῶν καὶ υπογραμμίζει τὸ γεγονός ὅτι εἶναι ἀδύνατον νὰ γίνῃ κανεὶς καλὸς τεχνικὸς ἐπιστήμων, ἂν δὲν θρέψῃ τὸ πνεῦμα καὶ τὴν ψυχὴν τοῦ μὲ τὴν ἀνθρωπιστικὴν παιδείαν.

Τὸν ἄνθρωπον ὅμως τοῦτον τῆς Ἑλληνοχριστιανικῆς παραδόσεως ἠπειλήσαν νὰ υποβιβάσουν εἰς κατώτερα ἐπίπεδα ὠρισμένοι θεωροῦν καὶ πολιτικο-οικονομικά συστήματα, ἀρνούμενα σχεδὸν τὴν ἠθικο-πνευματικὴν προσωπικότητά του καὶ θεωροῦντα αὐτὸν ὡς μέσον καὶ ὅχι ὡς σκοπὸν τῆς Ζωῆς. Τὸ κήρυγμα τοῦ Νίτσε πρῶτον: Ὁ «ὑπεράνθρωπος» δὲν μπορεῖ νὰ ἔχῃ οὐδεμίαν ἠθικὴν δέσμευσιν, διότι αἰρεται εἰς ἐπίπεδον ὑπερκείμενον τοῦ ἀγαθοῦ καὶ τοῦ κακοῦ ἐν τῇ ἐπιδιώξει τῶν καθαρῶς ἐγωϊστικῶν σκοπῶν του», ἐγίνεν ὁ θεωρητικὸς προπομπὸς τοῦ ὁμοῦ καὶ θαρβάρου, χιτλερικοῦ τύπου, ὁλοκληρωτισμοῦ.

Αἱ μαρξιστικά, ἐξ ἄλλου, θεωροῦν, ποὺ σχεδὸν θεοποιοῦν τὸν οικονομικὸν παράγοντα, παραθλέπουσαι καὶ παραγκνίζουσαι τὴν ἠθικοπνευματικὴν ἀνθρωπίνην προσωπικότητα, καταβιβάζουν ἐν τῇ ἐφαρμογῇ των τὸν ἄνθρωπον εἰς τὴν θέσιν τοῦ «μέσου» Ζωῆς, ὅχι «σκοποῦ», καὶ δημιουργοῦν τὴν νεωτέραν «ζωοκρατίαν», ὅπως ἑλληνιστὶ δύναται νὰ ἀποδοθῇ ὁ ὅρος ἀνιμαλισμός, ὁ ὁποῖος δὲν ἀναγνωρίζει τὸν ἄνθρωπον αὐτὸν καθ' ἑαυτὸν ὡς ἀξίαν ζωῆς — καὶ δι' ὅς τὴν ὑπερτάτην ἀξίαν — ἀλλὰ τὸν μεταχειρίζεται ὡς ὄργανον, ὡς μηχανὴν πραγματώσεως σκοπῶν καθαρῶς ἐγωϊστικῆς ὀλιστικῆς ὕφης.

Καὶ αἱ δύο αὗται θεωροῦνται — καὶ τὰ δύο αὐτὰ συστήματα ζωῆς, ποὺ εἶναι ἀρνήσις τῶν ἀρχῶν τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας, ἐδημιούργησαν τὴν κρίσιν τῆς σημερινῆς ζωῆς τῆς πολιτισμένης ἀνθρωπότητος, ἡ ὁποία κρίσις συνίσταται εἰς τὸ συνεχὲς ἀνοιγμα τῆς ψαλίδος μεταξὺ τῆς ἐπιστημονικῆς καὶ τεχνικῆς προόδου ἀφ' ἑνὸς καὶ τῆς ἠθικοπνευματικῆς τελειώσεως τοῦ ἀνθρώπου ἀφ' ἑτέρου. Ἡ κρίσις αὕτη μόνον διὰ τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας εἶναι δυνατὸν νὰ ἀντιμετωπισθῇ, τῆς παιδείας ποὺ θὰ μᾶς δώσῃ τὰ στοιχεῖα τῆς πραγματώσεως τοῦ «τελείου» ἀνθρώπου, ὁ ὁποῖος κατὰ τὸν Πλούταρχον δεόν νὰ εἶναι καὶ «θεωρητικὸς τῶν

ὄντων καὶ πρακτικὸς τῶν δεόντων».

Υπάρχουν σήμερον αἱ πλέον ἔγκυροι μαρτυρίαι περὶ τῆς ἀξίας τῶν ἀνθρωπιστικῶν ἰδανικῶν εἰς ὅλα τὰ γεωγραφικά πλάτη καὶ μήκη, εἰς ὅλας τὰς χώρας, εἰς ὅλα τὰ ἔθνη τῆς γῆς.

Τέλος θεωρῶ χρησίμον νὰ παρουσιάσω καὶ νὰ προσπαθῶ νὰ δώσω μίαν ἀπάντησιν εἰς μερικὰ προβλήματα, τὰ ὁποῖα ἔχει ἀσφαλῶς θέσει ἐνώπιόν του ὁ εὐσεβεὶς ἄνθρωπος ἐν τῇ προσπάθειά του νὰ ἀνταποκριθῇ ἐπιτυχῶς εἰς τὴν ἐπιτέλεισιν τοῦ καθήκοντός του καὶ νὰ συμβάλῃ κατὰ τὸ μέτρον τῶν δυνάμεών του εἰς τὴν θελτίωσιν τῆς Ζωῆς ἐν γένει. Ὅλοι μᾶς ἔχομεν διερωτηθῇ ἀπορηματικῶς:

Πρῶτον: Εἶναι δυνατόν καὶ θεῶν ἄνθρωπος μὲ τὴν κατάλληλον διδασκίαν καὶ ἀγωγὴν ἐν γένει νὰ γίνῃ «καλός» ἢ μήπως εἶναι προκαθορισμένη ἡ ἐξέλιξις τοῦ ἀπὸ ἄλλους παράγοντας;

Δεύτερον πρόβλημα ἀπόρημα: Ἐγὼ ὁ ἴδιος τί πρέπει νὰ κάμω, διὰ νὰ γίνω «καλός»;

Τρίτον: Τί ἐφόδια πρέπει νὰ ἔχωμεν ἡμεῖς, διὰ νὰ εἴμεθα εἰς θέσιν νὰ βοηθῶμεν τοὺς ἄλλους νὰ γίνουν «καλοὶ»;

Ἡ ἀπάντησις διδεται μὲ τρία ἐπίσης «κείμενα», τὰ ὁποῖα δὲν εἶναι «ἐλληνικά», ἀλλὰ ἀποδίδουν ἀνθρωπιστικὸν ἐλληνικὸν ἀσφαλῶς νόημα.

Εἰς τὸ πρῶτον ἀπαντᾷ ὁ ἱστορικὸς καὶ φιλόσοφος ἐρμηνευτὴς τῶν ἡρωϊκῶν μορφῶν Θωμᾶς Καρλάιλ, ὁ γνωστότατος συγγραφεὺς τῆς Βικτωριανῆς Ἀγγλίας. Ἰδοὺ τί γράφει: «Εἶναι συκοφαντία νὰ λέγωμεν ὅτι οἱ ἄνθρωποι ὁρμῶσιν ἐπὶ τὰ ἡρωϊκά ἔργα, διότι ἐπιζητοῦν ραστώνην ἢ ἐλπίζουν ἡδονήν. Καὶ ἐν τῷ ταπεινωτάτῳ θνητῷ ἐνοικεῖ τι εὐγενέστερον. Οὐχὶ νὰ ἀπολαύῃ τῶν ἡδέων, ἀλλὰ νὰ πράττῃ τὰ ἐγενῆ καὶ τὰ ἀλήθη καὶ ὑπὸ τὸν ὀρανὸν τοῦ Θεοῦ νὰ ἀποφάνῃ ἑαυτὸν θεοποιήσαντος ἄνθρωπον, τοῦτο ποθεῖ ὁ ταλαίπωρος υἱὸς τοῦ Ἀδάμ. Δεῖξον εἰς αὐτὸν τὴν πρὸς τοῦτο ἀγούσαν ὁδὸν καὶ ὁ ὀκνηρότατος ἡμερομίσθιος ἐργάτης ὑπεκκαιόμενος θὰ γίνῃ ἥρωες! Ποῖος ἀπὸ μᾶς δὲν θὰ ἤθελε νὰ γίνῃ ἕνας μικρὸς, ὑπὸ τὴν ἐννοίαν αὐτὴν; ἥρωες εἰς τὴν χώραν ταύτην, τὴν χώραν τῶν μεγάλων ἡρώων!...

Ἄς ἀκούσωμεν τὴν ἀπάντησιν τοῦ συγχρόνου φιλοσοφικοῦ στοχασμοῦ εἰς τὸ δεύτερον ἀπόρημα: «Μὰ ἐνεργῆς ὦσάν νὰ ἤκουες τὴν κλήσιν τοῦ Θεοῦ καὶ ὦσάν νὰ ἦσο προσκεκλημένος νὰ συμπράξῃς εἰς τὸ ἔργον Του μὲ μίαν ἐνέργειαν ἐλευθέραν καὶ δημιουργικὴν. Ἀνακάλυψε ἐντὸς σοῦ τὴν καθαρὰν καὶ πρωτότυπον συνείδησιν, θέσε εἰς πειθαρχίαν τὸν ἑαυτὸν σου, ἀγωνίσου ἐναντίον τοῦ κακοῦ ἐντὸς σοῦ καὶ περὶ σοῦ, ὅχι διὰ νὰ

Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΨΙΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Υπό κ. ΣΩΚΡ. ΣΑΒΟΥΡΔΟΥ

Μετ/ντος Διδ/λου Δημ. Σχολ. Παραλίου 'Αστρους

Ζ' ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΛΙΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

(Συνέχεια εκ του προηγούμενου)

Ἡ μέθοδος τῆς διδασκαλίας τῆς κυρίως ἀναγνώσεως δὲν δύναται νὰ ἀφίσταται τῶν ἀρχῶν τοῦ σχολείου ἐργασίας, δι' ὧν ἐπιδιώκεται ἡ προσαρμογὴ τῆς διδασκτικῆς ἐνεργείας τῆς οἰκιοποιήσεως καὶ θιώσεως τῆς ἀναγνωστικῆς ὁλῆς, πρὸς τὰς συγχρόνους ψυχολογικὰς καὶ παιδαγωγικοδιδασκτικὰς ἀντιλήψεις. Ἐπειδὴ δὲ ἡ ἐξέλιξις πασῶν τῶν ὁψων τῆς προσωπικότητος τοῦ μαθητοῦ, πραγματοποιεῖται σταδιακῶς καὶ ποικιλοτρόπως, συμφώνως πρὸς τὰς ἀτομικὰς διαφορὰς ἑκάστου, ἡ μέθοδος, διὰ νὰ ἀποβαίῃ ἐπισημὰ καὶ δημιουργικῇ, πρέπει νὰ προσαρμόζεται, κατὰ τὸ δυνατόν, ἐπὶ τῶν νόμων, οἱ ὅποιοι διέπουν τὴν λειτουργίαν τῆς διανοήσεως ἀφ' ἑνὸς καὶ τὰς ἀρχὰς τῆς μαθήσεως ἀφ' ἑτέρου. Κατὰ ταῦτα, διὰ νὰ ἀποβαίῃ ἡ μέθοδος ὀρθή, ἐπιβάλλεται ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ θεμελιούται ἐπὶ τῆς ψυχοφυσικῆς πραγματικότητος τῶν μαθητῶν, ἐν ἑκάστη χρονικῇ περιόδῳ, ἀφ' ἑτέρου δὲ, ἀναλόγως πάντοτε τῆς ἐξελικτικῆς βαθμίδος τούτων, τοῦ περι-

χομένου, τῆς μορφῆς καὶ τοῦ ἐπιδιωκόμενου γενικοῦ καὶ εἰδικοῦ σκοποῦ τῆς ἀναγνώσεως, νὰ προσαρμόζεται πρὸς τὰς λογικὰς, ψυχολογικὰς καὶ διδασκτικὰς ἀρχὰς τῆς μαθήσεως. Ἀσφαλιστικὴ δικλείδα ταύτης, δεόν νὰ ἀποτελῇ ἡ πλειονότης τῶν μαθητῶν τῆς τάξεως διὰ νὰ ἀποβαίῃ δημιουργικὴ ἐνέργεια καὶ παρωθητικὸν θίωμα.

Η' ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Ἡ πορεία διδασκαλίας τῆς ἀναγνώσεως, ἀποτελοῦσα μορφωτικὸν θίωμα, μὲ δρῶντα πρόσωπα τὴν ἐργαζομένην τάξιν καὶ τὸν συνεργαζόμενον διδάσκαλον, δὲν δύναται νὰ ἀφίσταται τῆς τριμεροῦς τοιαύτης, ὡς ἀνταποκρινομένης πληρέστερον πρὸς τὴν πορείαν τοῦ φυσιολογικῶς ἀντιλαμβάνεσθαι τοῦ ἐν ἐξελίξει τελούντος μαθητοῦ. Κατόπιν τῆς ἰδιότητος ταύτης μορφῆς καὶ ἐν γνώσει, ὅτι, τὰ ἀναγόμενα εἰς τὰς πνευματικὰς λειτουργίας τοῦ ἀνθρώπου διακρίνονται διὰ τὸν δυναμικὸν τῶν χαρακτήρα καὶ τὴν διαρκῶς ἐναλλασσομένην πολυμορφίαν αὐτῶν, δὲν εἶναι ἐπιστημονικῶς ὀρθόν νὰ καθορίζεται μετὰ πάσης λεπτομερείας ἡ ἐξέλιξις μιᾶς διδασκαλίας καὶ ὁ ἀκριθὴς ὑπολογισμὸς αὐτῆς. Τοῦτο δὲν σημαίνει φυσικὰ ὅτι ὀφείλει ὁ διδάσκαλος νὰ αὐτοσχεδιάζῃ καὶ πελαγοδρομῇ ἀσκοπῶς, ἀλλὰ πρέπει νὰ ἀκολουθῇ ἐν ἐλαστικῶν σχέδιον τὸ ὅποιον θὰ ὁδηγῇ τοῦτον εἰς τὴν θετέντα στόχον τοῦ καὶ θὰ φέρῃ ἐκάστην προσπάθειάν του εἰς τὴν ὁδὸν τῆς ἐπιτυχίας καὶ εἰς ἐν ἀσφαλὲς καὶ καρποφόρον τέρμα. Ἰστάμενοι μακρὰν τῆς αὐστηρᾶς πρὸς τοὺς τύπους δεσμεύσεις τοῦ παλαιοῦ Σχολείου καὶ τῆς τεχνοδιδασκτικῆς αὐθαιρεσίας τῆς μοντέρνας καὶ ξένης πρὸς τὴν Ἑλληνικὴν πραγματικότητα ἀδεσμεύτου Παιδαγωγικῆς, θὰ ἀκολουθήσωμεν τὴν μέσσην ὁδόν, υἱοθετοῦντες ἀπολύτως τὴν σοφὴν λατὴν ρῆσιν, καθ' ἣν: «Εἰς τὸ μέσον ἴσταται ἡ ἀρετὴ. Εἰς τὰς οὐράς τὸ δηλητήριον». Τὰ ἐλαστικὰ πλαίσια τῆς ἐν λόγω τριμεροῦς πορείας εἶναι τὰ αὐτὰ δι' ὅλας τὰς τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου πλὴν τῆς Α' τάξεως καὶ τῆς Β' κατὰ τὸ πρῶτον τρίμηνον, μὲ σχετικούς περιορισμούς, ἀναφερομένους εἰς τὸν κατὰ τὰξιν ἐπιδιωκόμενον σκοπὸν, συμφώνως τῷ Ἀναλυτικῷ Προγράμματι τῶν μα-

δημιουργήσης μιᾶν βασιλείαν προωθῶν τὸ κακόν, ἀλλὰ διὰ νὰ θριεμβεύσῃ πραγματικῶς κατ' αὐτοῦ, συντελῶν εἰς τὸν φωτισμὸν καὶ τὴν μεταμόρφωσιν τῶν «κακῶν» (Μπερντιάεφ — ἐκπρόσωπος Χριστιανικοῦ Ὑπαρξισμού, μετάφρασις Μητροπολίτου Σάμου Εἰρηναίου).

Παραπλήσια εἶναι καὶ ἡ ἀπάντησις ποῦ δίδει εἰς τὸ τρίτον πρόβλημα μιᾶ σαφὴ ἀνατολικὴ ρῆσις: «Ἄν ἀληθινὸς ἀνὴρ ἀληθινὸς ἀνὴρ ἐδῶ ἐννοεῖται μιᾶ τελεία ἠθικὴ προσωπικότης — ἀν ἀληθινὸς ἀνὴρ κάμῃ χρῆσιν ἐκ πλάνης μὴ ὀρθῶν μέσων, τὰ μὴ ὀρθὰ ταῦτα μέσα ἐπενεργοῦν μολὰταυτα ὀρθῶς. Ἄν διεστραμμένος ἀνὴρ κάμῃ χρῆσιν ὀρθῶν μέσων, τὰ μέσα ταῦτα δὲν ἐπενεργοῦν ὀρθῶς.» Διαφαίνεται ἀσφαλῶς μὲ πᾶσιν - σοφὴν πράγματι - λιτότητα ἀποδίδεται ἡ ἀκτινοβολία μιᾶς τελείας ἠθικοπνευματικῆς προσωπικότητος.

Πρὸς τὴν προσωπικότητα αὐτὴν μίς ὁδηγεῖ, ὅπως μὲ τὰ ἀνωτέρω λεπτομερῶς ἀνεπτύξαμεν, ἡ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία καὶ ἡ χριστιανικὴ ἀρετὴ, ὁ Ἕλλην Χριστιανός. Ἰδοὺ ὁ ἄνθρωπος καὶ ἡ πορεία του.

θημάτων του Δημοτικού Σχολείου, αφ' ενός και την κατά πλάτος και βάθος επεξεργασία και έκφρασιν, αφ' ετέρου. Διά λόγους καθαρώς τεχνικούς, θα διαστέλλωμεν την όλην πορείαν εις τρεις φάσεις και την αναγνωστικήν όλην εις αὐτοτελείς εύκόλους και δυσκόλους ενότητες και εις μη αὐτοτελείς τοιαύτας.

Α' ΦΑΣΙΣ

Αι καταβαλλόμεναι κατά την φάσιν ταύτην ενέργειαι, δέον νά αποσκοπούν εις την γνωριμίαν της αναγνωστικής όλης, την ανάπτυξιν της ερευνητικής προς αὐτομάθεισιν Ικανότητος, την καλλιέργειαν και προαγωγὴν της σιωπηρᾶς ἀναγνώσεως, την άσκησιν διά κατανόησιν συνεχούς ἀναγνώσματος, την έννοιολογικήν ἐπαύξησιν τοῦ ἐκφραστικοῦ του μέσου, τὸν ἐθισμόν του εις τὸ ὀρθῶς διαλέγεσθαι διά τοῦ ἐξελίσσοντος διδασκτικοῦ διαλόγου, την ὀρθὴν έκφρασιν διὰ μικρῶν μετὰ σαφήνειας προτάσεων και διὰ της εξαγωγῆς της περιλήψεως την ανάπτυξιν τῶν ἀφαιρετικῶν δυνάμεων τοῦ μαθητοῦ. Κατόπιν τῶν ὡς ἄνω σκοπῶν ἡ πρώτη φάσις θά περιλάβῃ τὰς κατωτέρω ἐργασίας:

1) Ἐπίκαιρος ἡ βιωματική ἐπιλογή της προς διδασκαλίαν ἐνότητος.

2) Πνευματική προσέγγισις μαθητοῦ και συγγραφέως, προς ἀβίαστον και ολκιοθελῇ ἐκπόρθησιν τοῦ ασύλου της παιδικῆς ψυχῆς και δημιουργίαν διαφέροντος προς ἐνεργὸν συμμετοχὴν του, εις την ὑπὸ διδασκαλίαν ἐνότητα. Τοῦτο ἐπιτυγχάνεται ἀβιάστως διά της βιωματικῆς και ἐπικαίρου διδασκαλίας της ἀναγνωστικῆς όλης και ἀποτελεῖ την κρηπίδα της όλης πορείας. Ἡ τοιαύτη προσέγγισις ἐπιτυγχάνεται ἐνίοτε και δι' ἀπλῆς ἀναγνώσεως της ἐπικεφαλίδος, ὡσάκις ἡ διδασκομένη ἐνότης ἀπτεται τῶν δεσποζόντων βιωμάτων τῶν μαθητῶν, ἡ και παρατηρήσεως της προτασσομένης της ἀναγνωστικῆς όλης εἰκόνας, ὅπου ὀφίσταται τοιαύτη περίπτωσις.

3) Ἀνάγνωσις ὁλοκλήρου της ἐνότητος ὑπὸ τοῦ διδασκάλου, ἡ καταλλήλου μαθητοῦ, ἐφ' ὅσον ὀφίσταται τοιοῦτος, και παρακολούθησις κατ' ἀρέσκειαν ἐκάστου, συμφώνως προς τὸν ψυχολογικὸν τύπον εις ὃν ἀνήκει, προκειμένου νά σχηματίσουν οἱ μαθηταὶ ὀλικὴν τινα ἀντίληψιν της ἀναγνωσθείσσης ἐνότητος. Ἡ παρακολούθησις ὁμως ὅφ' ἀπάντων τῶν μαθητῶν διά κεκλεισμένων τῶν ἀναγνωστικῶν, κρίνεται προτιμότερα, ὡς ἐρειδωμένη ἐπὶ της Ιστορικογεννητικῆς ἐξελιξεως της γλώσσης και ἀφισταμένη τοῦ μειονεκτηματος της χρονικῆς διαφορᾶς αἰσθητικοῦσεως της ἀκουστικῆς και ὀπτικῆς ἐντύπώσεως, της δυσχερείας ταυτίσεως

της προσπάθειας ἀναγνωρίσεως τῶν λέξεων και της ἀκουστικῆς ἐντύπώσεως και της συνεπείᾳ τούτου ἐξασθενήσεως της προσοχῆς.

4) Μετά τινα σιγὴν προς τέλεισιν τῶν ἀσυνειδήτων μαυχολογικῶν λειτουργιῶν διά την ἐντύπωσιν και ἀνάπλασιν τοῦ περιεχομένου, ἀκολουθεῖ ἀδρομερὴς ἀπόδοσις τοῦ περιεχομένου, εις ὅσην φυσικά ἔκτασιν ἐπιτρέπουν αἱ νοητικαὶ δυνατότητες τῶν μαθητῶν, τὸ περιεχόμενον και τὸ ὅφος αὐτοῦ, ἀνευ συμπληρώσεων, προς ἀποφυγὴν δημιουργίας συγχύσεως ἐξ ἀφορμῆς ὑποκειμενικῶν προεκτάσεων ἑλλιπῶς κατανοηθέντος χωρίου της ἐνότητος.

5) Τμήσις της ἐνότητος, ἐφ' ὅσον αὕτη εἶναι δυσχερὴς και μεγάλῃς ἐκτάσεως και σιωπηρᾶ ἀνάγνωσις ὑπὸ τῶν μαθητῶν της ἐνότητος, ἡ τοῦ τμήματος, προς ἐπισήμανσιν τῶν παντὸς εἶδους δυσχερειῶν και μορφωτικῶν στοιχείων ὡς και την καλλιτέραν κατανόησιν τούτων. Ἐνταῦθα θά θά ἀφεθοῦν οἱ μαθηταὶ τῶν 1) θεσίων και 2) θεσίων Σχολείων νά ἐργάζωνται αὐτενεργοῦντες, προς ἄρσιν τῶν δυσχερειῶν, τῇ βοηθείᾳ ἐρμηνευτικῶν λεξικῶν και λοιπῶν βοηθητικῶν μέσων, ἀναγράφοντες ταυτοχρόνως τῇ ἐπιμέλειᾳ τοῦ ἀρχηγοῦ της τάξεως τὰς ἀγνώστους λέξεις και τὰς ἐρμηνείας ἐπὶ τοῦ πίνακος, ὃ δὲ διδ)λος θά ἀσχοληθῇ με τὰς λοιπὰς τάξεις και θά ἐπανέλθῃ προς περαιτέρω συνέχισιν της φάσεως. Διά της οὕτω τμήσεως της ἐνότητος εις ὑποενότητας, δὲν θίγεται οὐδόλως ἡ ἀρχὴ της συνολικῆς ἀντίληψεως τοῦ παιδὸς, δεδομένου ὅτι παρέχεται ἡ ἐνότης ὡς ὅλον και εἶτα διασπᾶται. Προσέτι ἕκαστον ἀντικείμενον, φαινόμενον ἡ γεγονός, τότε μόνον γίνεται κατανοητόν, ὅταν ἀντιμετωπίζεται καθ' ἑαυτὸ ὡς ὅλον, ἀλλὰ και ὡς μέρος μεγαλυτέρου ὅλου. Τοῦτο ὑποδηλοῖ ὅτι πρέπει νά γίνεται ἀνάλυσις τοῦ ὅλου εις τὰ μέρη αὐτοῦ, ἥτοι νά ἀκολουθῆται ἡ οὕτω καλουμένη πορεία της διαφοροποιήσεως. Κατὰ ταύτην, ἡ πορεία της μαθήσεως ὁδεύει ἐκ τοῦ ὅλου εις τὰ μέρη, προς ἐπισταμένην ἐξέτασιν αὐτῶν και κατανόησιν και μετὰ ταῦτα, πάλιν προς τὸ ὅλον. Πέραν τούτου ὁμως, ἐπειδὴ ἡ ἀνάγνωσις εἶναι μέσον προσπελάσεως τῶν γνώσεων, και ὡς ἐκ τούτου, προϋποθέτει πλήρη έννοιολογικὸν ἐξοπλισμόν, ἐπιβάλλεται ἡ τμήσις και μάλιστα, ὅταν ἡ ἀναγνωστικὴ Ικανότης εἶναι χαμηλὴ, εις λίαν περιορισμέναις ὑποενότησιν.

6) Ἄρσις τῶν πάσης φύσεως δυσχερειῶν. Εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο δι' αὐτενεργοῦ προσπάθειας τῇ βοηθείᾳ ἐρμηνευτικῶν λεξικῶν και διὰ τοῦ ἐλευθέρου διδασκτικοῦ διαλόγου πραγματοποιεῖται ἡ λεξικὴ, φραστικὴ και πραγματολογικὴ ἀναγνώρισις της ἐνότητος ἡ τοῦ τμήματος.

ή υπό των μαθητών καταγραφή επί του πίνακος των αγνώστων λέξεων μετά των έρμηνειών των, ή εδρεσις των αντιθέτων και συνωνύμων των αγνώστων λέξεων και ή φραστική χρησιμοποίησις τούτων εις διαφόρους πτώσεις. Έφ' όσον δυσχερεΐαι τινες παρώραθησαν υπό των μαθητών προβάλλονται προς λύσιν υπό του Διδ)λου.

7) Φωνακτή ανάγνωσις υπό του καλλιτέρου μαθητού και είτα τμηματική όφ' άπάντων των μαθητών προς καλλιέργειαν της αναγνωστικής Ικανότητος και την συγκέντρωσιν της διασπασθείσης εκ της έπεξεργασίας ένότητος. Τά κατά την αναγνωστικήν ταύτην έέργειαν σημειούμενα λεκτικά κλπ. σφάλματα, έπισημαίνονται διά του κτύπου της γραφίδος του παραπελεύως του αναγιγνώσκοντος καθημένου μαθητού, και διορθούνται άμέσως ταύτα διά της έπαναλήψεως του λανθασμένου υπό του ίδιου του ύποπεσόντος εις τό λάθος μαθητού, διά τόν σχηματισμόν της όρθής όπτικοακουστικοκινητικής έντυπώσεως.

8) Κατειργασμένη απόδοσις του περιεχομένου έν συνεχή λόγω και συμπλήρωσις των κενών μόνον εις τό τέλος της άποδόσεως.

9) Περιληπτική έκθεσις του περιεχομένου και καταγραφή ταύτης επί του πίνακος υπό τινος μαθητού. ' Η έργασία αύτη είναι δυσκολωτάτη, προϋποθέτουσα άνεπτυγμένη άφαιρετικήν Ικανότητα και ως εκ τούτου, πρέπει νά τυγχάνη της έπιμελείας του σχολείου. Διά την καλλιτέραν έπιτυχίαν της συλλήψεως περιληπτικής απόδόσεως του περιεχομένου, κρίνεται σκόπιμος ή δι' όλίγων ταξινόμησις των έν ταύτη νοημάτων, ίνα μή θυσιάζωνται τά ουσιώδη εις τά έπουςιώδη. Ένταύθα περατούνται αι έέργειαι της πρώτης φάσεως και άν μέν, έξετάζεται τμήμα μακράς ένότητος, ή φάσις αύτη θά έπαναληφθί δι' έκάστην ένότητα, και μετά την τοιαύτην έξέτασιν και του τελευταίου τμήματος θά γίνη ή θαυτέρα έπεξεργασία ολοκλήρου πλέον της ένότητος. Προσέτι και αι αύτοτελείς ένότητες έφ' όσον περικλείουν πλήθος δυσχερειών περατούνται ένταύθα, και συνεχίζεται ή δεύτερα φάσις την έπομένην.

Β' ΦΑΣΙΣ

Η φάσις αύτη λαμβάνει χώραν εϋθύς άμέσως εις τας εύκόλους αύτοτελείς ένότητας, την έπαύριον εις τας δυσχερείς αύτοτελείς, ή την ολοκλήρωσιν των κατετμημένων τοιούτων και άποσκοπεί εις την πλήρη γνωριμίαν μετά της αναγνωστικής ένότητος, προς θαυτέραν διείσοδον εις την ύλην, την θίωσιν αύτης και την δρέψιν παντός μορφωτικού στοι-

χείου. Η φάσις αύτη Ικανοποιεί άπαλώς τας γνωστικές ανάγκας του μαθητού και καλλιεργεί εις μέγαν βαθμόν τας άτομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και πατριωτικές άρετάς. Προσέτι καλλιεργεί μεγάλως τας Ικανότητας προς αισθητικήν απόλαυσιν του αναγιγνώσκομένου και τόν καλαισθητικόν έμπλουτισμόν του έκφραστικού του μέσου. Αι διαδοχικαί έέργειαι της φάσεως ταύτης έχουν ούτως:

1) Οι μαθηταί έκφράζουν τας άπορίας και έντυπώσεις των και έκφέρουν την γνώμην των κάμνοντες κριτικήν έπ' αύτων δι' έλευθέρου διδακτικού διαλόγου, έπεμβαίνοντος του διδασκάλου, έφ' όσον παρίσταται άνάγκη έξάρσεως σημείων, τά όποια είτε παρελείφθησαν υπό των μαθητών είτε δέν εξήρθησαν άρκούντως. Άναλόγως μέ τό περιεχόμενον της αναγνωστικής ύλης, ή έργασία αύτη θά αναφέρεται εις διάφορα πρόσωπα, ένεργείας, αίτίας και άποτελέσματα αύτών, γεγονότα, πράγματα, σχέσεις αύτών κλπ.

2) Κρίσεις προσώπων και πράξεων. Έξαροίς ήθικών πράξεων και χαρακτήρων, άποδοκιμασία και άποτροπιασμός των μη ήθικών πράξεων, αξιολογική κατάταξις των ήθικών νόμων και προσωπική θέσις του μαθητού επί του προκριθέντος διδάγματος. Οίκοθεν νοείται, ότι, αι ως άνω έέργειαι, θά λαμβάνουν χώραν εις ένότητας αναλόγου περιεχομένου, ένώ αντίθέτως, εις άλλας ένότητας, θά έξάγονται αι νέαι πάσης φύσεως γνώσεις, ήτοι, Γεωγραφικαί, Κοινωνικαί, Έγκυκλοπαιδικαί, Θρησκευτικά, Ιστορικά, Φιλοσοφικά, Πολιτισμογνωστικά κ. λ.π., θά έρευνάται ή άλληλουχία αύτών και θά καταβάλλεται προσπάθεια προς εδρεσιν όλων των δυνατών σχέσεων των διδασκομένων γνώσεων.

3) Εδρεσις της κυρίας Ιδέας ήτις άποτελεεί τόν πυρήνα περίε του όποιου περιστρέφεται όλόκληρος ή ένότης και θέσις του μαθητού εναντι αύτης, διά την δημιουργίαν δυναμικής ύποσυνειδησιακής δομής, εις βαθμόν τοιούτον, ώστε, όταν εύρεθί εις ανάλογον περίστασιν, νά μή ύφίσταται θέμα προβληματισμού.

4) Εδρεσις των Ιδεών και αξιών του περιεχομένου.

5) Κρίσεις και συσχετίσεις πράξεων, γενομένων κλπ. μέ άνάλογα ή και αντίθετα τοιαύτα, έξαχθέντα, τόσον εκ προηγούμενων ένότητων της αναγνώσεως, όσον και εκ άλλων μαθημάτων, προς έσωτερικήν έπανάληψιν άφ' ενός και καλλιέργειαν της κρίσεως άφ' έτέρου.

6) Αρχιτεκτονική έξέτασις της ένότητος, ήτοι καλαισθητική άνάλυσις και αισθητική απόλαυσις της μορφής τούτου, έφ' όσον προσφέρεται προς τούτο ή ένότης, και φραστική χρησιμοποίησις των

πλέων ζωηρών καλαισθητικών στοιχείων, πρὸς ἐμπλουτισμὸν καὶ ἐκλέπτυνσιν τοῦ ἐκφραστικοῦ μέσου τῶν μαθητῶν.

7) Αἰσθητικὴ ἀνάγνωσις τῆς ἐνότητος ὑπὸ τοῦ Διδ/λου διὰ τὴν συγκέντρωσιν τῆς διασποασθείσης συνοχῆς ταύτης καὶ τὴν παροχὴν προτύπου πρὸς μίμησιν. Ἐν ταύτῃ περατοῦται ἡ Β' φάσις.

Γ' ΦΑΣΙΣ

Ἡ φάσις αὕτη ἀποσκοπεῖ εἰς τὴν ἐμπέδωσιν τῆς ἐνότητος καὶ πραγματοποιεῖται διὰ διαφόρων ἐργασιῶν τὰς ὁποίας θὰ ἀναλάβουν νὰ ἐκτελέσουν οἱ μαθηταὶ εἴτε ὁμαδικῶς πρὸς καλλιέργειαν τῆς κοινωνικότητός των εἴτε ἀτομικῶς πρὸς ἱκανοποίησιν τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν των. Αἱ ἐκτελούμεναι ὁμαδικῶς ἐργασίαι δέον νὰ ἐναλλάσσωνται ἐκ περιτροπῆς διὰ τὴν ἐξάσκησιν ὅλων τῶν μαθητῶν εἰς ὅλα τὰ εἶδη τῆς ἐργασίας. Αἱ ἐργασίαι αὗται δέον νὰ εἶναι ἀνάλογαι πρὸς τὴν πνευματικὴν κατάστασιν τοῦ ἐν ἐξελίξει τελοῦντος παιδός, νὰ ἐκτελῶνται, εἰς τὰ ὀλιγοθέσια σχολεῖα, ὅλαι κατὰ τὰς σιωπηράς ἐργασίας, εἰς δὲ τὰ πολυθέσια ἀγροτικά σχολεῖα, νὰ μὴν ἀπαιτοῦν χρόνον ἐκτελέσεως ὑπερβαίνοντα τὴν ἡμίσειαν ὥραν. Κατόπιν τούτου θὰ ἐπακολουθήσουν τὰ ἑξῆς:

1) Ποικίλη ἐκφρασις τοῦ διδασθέντος, ἀναλόγως πάντοτε τοῦ περιεχομένου τούτου καὶ δι' ἀπολύτου σεβασμοῦ τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν τῶν μαθητῶν, ἥτοι δι' ἱχνογραφικῶν, χειροτεχνικῶν, προφορικῶν καὶ γραπτῶν ἐργασιῶν, ἀναπαραστάσεων, ὁσάκις τοῦτο εἶναι ἐφικτόν, ἀπομνημονεύσεων καὶ καλλιγραφικῆς ἀντιγραφῆς ὠραίων καὶ διδακτικῶν προτάσεων, ὀρθογραφικὴν καὶ φραστικὴν χρησιμοποίησιν τῶν νεοκτηθεισῶν ἐννοιῶν καὶ κοσμητικῶν στοιχείων, πληροφορίας διὰ τὸν συγγραφέα καὶ ὑπὲρ πάν ἄλλον ἢ προσιδιάζουσα εἰς τὸ ἀναγνωστικὸν μάθημα αἰσθητικὴ ἀνάγνωσις. Πάντα ταῦτα θὰ ἐπιδιώκωνται εἰς τοιαύτην ἑκτασιν, ὅσην ἐπιτρέπουν, τὸ περιεχόμενον τῆς ἐνότητος, τὸ εἶδος τοῦ σχολείου, καὶ ἡ πνευματικὴ στάθμη τῶν μαθητῶν.

2) Τὴν ἐπαύριον αἱ ἐμπειδωτικαὶ καὶ ἐκφραστικαὶ ἐργασίαι τῶν μαθητῶν, θὰ ἐλέγχωνται ὑπὸ τῶν ἄλλων μαθητῶν καὶ τοῦ Διδ/λου, ἵνα οὕτω καλλιερῆται τὸ συναίσθημα τῆς προσωπικῆς εὐθύνης ἐκάστου μαθητοῦ, διὰ τῆς κριτικῆς καὶ τοῦ αὐτοελέγχου, πρὸς καταπολέμησιν τοῦ στιγνοῦ ἐγωισμοῦ, ὅστις, ἐν τῇ ἡμέτερᾳ πατρίδι ἀπὸ ἀρχαιοτάτων χρόνων ἡθροεῖ.

ΕἰΔΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

1) Ἡ ὡς ἄνω πορεία δέον νὰ ἐφαρμό-

ζεται μετὰ πάσης ἐλαστικότητος εἰς τὰς Β' καὶ Γ' τάξεις, καὶ εἰς ὁσὴν φυσικὰ ἑκτασιν ἐπιτρέπουν αἱ νοητικαὶ δυνατότητες τῶν μαθητῶν ἀφ' ἐνός καὶ τὸ περιεχόμενον ἀφ' ἑτέρου. Ἡ ὀρθολογιστικὴ διάθεσις τοῦ παρεχομένου χρόνου διδασκαλίας δέον νὰ κατανέμεται κατὰ τὰ δύο τρίτα διὰ τὴν καλλιέργειαν καὶ προαγωγὴν τῆς ἀναγνωστικῆς ἱκανότητος καὶ τὸ ὑπόλοιπον διὰ πᾶσας τὰς λοιπὰς ἐργασίας.

Ἡ κατ' οἶκον προπαρασκευὴ δέον νὰ περιορίζεται εἰς τὸ ἐλάχιστον, ἀναγομένη εἰς τὰς προσιδιάζουσας εἰς τὴν ἡλικίαν ταύτην ἀναπαραστάσεις καὶ ἐξεκρίσεις. Προϊόντος ὁμως τοῦ χρόνου καὶ ἐφ' ὅσον ἡ ἀναγνωστικὴ ἱκανότης τῆς πλειονότητος τῶν μαθητῶν ἐξελισσεται ἱκανοποιητικῶς, δύναται νὰ διατίθεται τὸ ἥμισυ τοῦ διατιθεμένου χρόνου διὰ τὴν πάσης φύσεως ἐπεξεργασίαν.

2) Εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις, ἐφ' ὅσον ἡ ἀναγνωστικὴ δεξιότης εἶναι ἱκανοποιητικὴ, τὴν ἀρχικὴν ἀνάγνωσιν ὁλοκλήρου τῆς ἐνότητος δέον νὰ πραγματοποιοῦν σιωπηρῶς οἱ μαθηταί. Προσέτι ἐν μέρος τῶν ἐργασιῶν δύναται ν' ἀνατίθεται ὡς κατ' οἶκον ἐργασία. Ἡ δὲ ΣΤ' τάξις, ἐφ' ὅσον ἡ ἀναγνωστικὴ ἱκανότης εἶναι ὑψηλὴ δέον νὰ ἐπεξεργάζεται ὁλόκληρον τὴν ἐνότητα κατ' οἶκον, τὴν δὲ ἐπαύριον νὰ ἀσκήται κριτικὴ καὶ αὐτοελέγχος τῶν παρουσιαζομένων ἐργασιῶν. Ἀνεξαρτήτως πάντως τῆς ἀναγνωστικῆς ἱκανότητος τῶν μαθητῶν τῆς Στ' τάξεως, ἐπιβάλλεται ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ τρόπου τούτου κατὰ τὸ τελευταῖον 3μηνον τοῦ διδακτικοῦ ἔτους, διὰ νὰ ἐθισθοῦν οὗτοι εἰς τὸν τρόπον τῆς μετασχολικῆς ἀναγνώσεως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- 1) Ἀγωγή διὰ τῆς διδασκαλίας τῆς Ἀναγνώσεως Χρ. Ν. Ἀθανασοῦλη.
- 2) Διδακτικὴ καὶ ἐργασία Κων. Μαλούκου.
- 3) Γενικὴ καὶ Εἰδικὴ Διδακτικὴ Ἀντ. Τσίριμα.
- 4) Γενικὴ καὶ Εἰδικὴ Διδακτικὴ Ν. Ἐξαρχοπούλου.
- 5) Ἡ Διδακτικὴ τῆς Ἀναγνώσεως Μιχ. Β. Μπίγκα.
- 6) Εἰδικὴ Διδακτικὴ Τρ. Παπαθεοδώρου.
- 7) Εἰδικὴ Διδακτικὴ Σπ. Παγιατάκη.
- 8) Σημειώσεις παραδόσεων Γενικῆς Διδακτικῆς εἰς Δ.Δ.Ε. 1968-69 Ν. Μελανίτου.
- 9) Σημειώσεις παραδόσεων Συστηματικῆς Παιδ)κῆς εἰς Δ.Δ.Ε. 1968-1969 Ν. Μελανίτου.
- 10) Σημειώσεις παραδόσεων Ψυχολογίας τοῦ ἐξελισσομένου ἀνθρώπου εἰς Δ.Δ.

Η ΕΝΤΑΞΙΣ ΤΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΙΣ ΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΝ ΚΑΙ ΑΙ ΜΟΡΦΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥΤΩΝ

Υπό κ. JAKOT MUTN Καθηγητού του Πανεπιστημίου του Bochum της Δ. Γερμανίας
Επιμέλεια: Δ., Ρεβαλιώτου, Δ/ντού Προτύπου Ειδικού Σχολείου Ἀθηνῶν καὶ τῶν
διδ/σων τοῦ ὁς ἔνω σχολείου Ν. Σπυροπούλου καὶ Χ. Μπίρτου.

(Συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

Ὅσον ἀφορᾷ τὸ θέμα ποῖαι εἶναι αἱ ση-
μαντικαὶ προϋποθέσεις διὰ τὴν ἐνωμάτω-
σιν τῶν καθυστερημένων καὶ εἰς τὸ σχο-
λεῖον καὶ εἰς τὴν κοινωνίαν εἶναι ἀνάγκη
νὰ ἐξηγήσωμεν ἐκ τῶν προτέρων ὅτι ἡ ἐν-
σωμάτωσις αὐτῶν εἰς τὸ γενικὸν σχολικὸν
σύστημα π.χ. δὲν σημαίνει ὅτι ἡ διδασκα-
λία εἰς τὸ σύνολόν της πρέπει νὰ εἶναι κοι-
νὴ γιὰ καθυστερημένους καὶ μὴ. Λόγω
τῶν ἀνεπαρκειῶν, τὰς ὁποίας παρουσιάζου-
ν τὰ καθυστερημένα παιδιὰ, πρέπει νὰ
ὑπάρχῃ τὸ κριτήριον, ὅτι ἡ διδασκαλία θὰ
διαμορφώνεται κοινὴ καὶ διὰ τὰς δύο κα-
τηγορίας παιδιῶν ὅσον τοῦτο εἶναι δυνα-
τὸν καὶ εἰς διαχωρισμὸς μεταξὺ καθυστε-
ρημένων καὶ μὴ θὰ γίνεται μόνον εἰς πε-
ριπτώσεις κατὰ τὰς ὁποίας τοῦτο θὰ εἶναι
ἀπολύτως ἀναγκαῖον. Ἡ ἀνάγκη ἐνὸς
τοιούτου διαχωρισμοῦ κατὰ τὴν διδασκα-
λίαν δὲν πρέπει ὅμως νὰ σημαίνει ὅτι κα-
θυστερημένα παιδιὰ, διὰ τὰ ὁποία δὲν εἶ-
ναι δυνατὴ μία κοινὴ μὲ τὰ μὴ καθυστε-
ρημένα διδασκαλία, θὰ εἶναι τελείως, ἐρ-
μητικῶς ἀπομεμονωμένα.

Ἐκτὸς τῆς διδασκαλίας ὑπάρχει εἰς τὰ
πλαῖσια τοῦ σχολείου μία ὁλόκληρος σει-
ρὰ ἀκόμη ἀπὸ δυνατότητας ἐπαφῆς μὲ τὰ
καθυστερημένα παιδιὰ. Αἱ ἐπαφαὶ αὗται
ὀφελοῦν τὰ καθυστερημένα παιδιὰ καὶ
προσθεοῦν ἐπίσης καὶ τὸν ἄνθρωπον τὴν ἀνθρω-
πιστικὴν στάσιν τῶν μὴ καθυστερημένων
ἀπέναντί των.

Θὰ ἤθελον ἐδῶ συνειδητῶς νὰ ἀποφύγω
νὰ ὑπεισέλθω εἰς λεπτομερείας σχετικὰς
μὲ τὴν μορφήν τῆς ὁργανώσεως τῆς διδα-
σκαλίας καὶ τῶν ἐπαφῶν ἔξω τῆς διδα-

σκαλίας, διότι μὲ αὐτὰ θὰ ἀσχοληθῶ κα-
τωτέρω.

Ἐδῶ ἐνδιαφέρει βασικῶς νὰ ὑπογραμ-
μίσω ἐκεῖνας τὰς προϋποθέσεις, αἱ ὁποῖαι
κατὰ τὴν γνώμην μου εἶναι οὐσιαστικαὶ
διὰ τὴν πραγματοποίησιν τῆς ἰδέας τῆς ἐν-
τάξεως τῶν καθυστερημένων παιδιῶν εἰς
τὰ κανονικὰ σχολεῖα.

Μία πρώτη προϋπόθεσις διὰ τὴν τοι-
αύτην ἐνταξιν εἶναι ἡ ἔγκαιρος διαπί-
στωσις τῶν καθυστερήσεων ἢ τῶν ἀνα-
πηριῶν. Συχνότατα καθυστερήσεις ἢ ἀ-
ναπηρίαι διαπιστώνονται, ὅταν τὸ παιδί
ἀρχίξῃ τὴν σχολικὴν τοῦ ἐκπαίδευσιν.
Τοιοῦτοτρόπως μένει τελείως ἀνεκμε-
τάλλετος ἡ πρώτη περίοδος τῆς παιδι-
κῆς ἡλικίας, ἡ ὁποία, θάσει τῶν τελευ-
ταίων ἐρευνῶν, θεωρεῖται ὅσον σημαν-
τικὴ διὰ τὴν μάθησιν καὶ τὴν καθόλου
πνευματικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ. Ἡ
περίοδος αὕτη ἀρχίζει ἤδη ἀπὸ τοὺς
πρώτους μῆνας τοῦ βίου ἐνὸς παιδιοῦ.

Τὴν ἔγκαιρον διαπίστωσιν τῆς καθυ-
στερήσεως ἢ ἀναπηρίας δεόν ὅπως ἀκο-
λουθήσῃ ἔγκαιρος προώθησις τῶν καθυ-
στερημένων παιδιῶν, μία προώθησις, ἡ
ὁποία νὰ ἀντιμετωπίζῃ τὰς καθυστερή-
σεις ἢ ἀναπηρίας των καὶ νὰ μειώνῃ τὰς
ἐπακολούθους θλάθας πρωταρχικῶν κα-
θυστερήσεων ἢ ἀναπηριῶν. Διὰ νὰ κα-
τανοηθῇ τοῦτο ἀρκεῖ ἀπλῶς νὰ σκεφθῇ
τις τὰς συνεπείας τῆς περιπτώσεως ἐνὸς
παιδιοῦ μὲ θλάθας τῆς ἀκοῆς του, ὅταν
αἱ θλάθαι αὗται διαπιστωθοῦν μόνον
κατὰ τὴν ἐναρξιν τῆς σχολικῆς τοῦ ἐκ-
παιδεύσεως. Μία θλάθῃ τῆς ἀκοῆς κατὰ
κανόνα συνεπάγεται καὶ μίαν θλάθην
τῆς ἐκμάθησεως τῆς ὁμιλίας του. Καὶ
εἰς τὴν περίπτωσιν αὕτην πρέπει νὰ λά-
θῃ τις ὅπ' ὅφιν, ὅτι καὶ ἡ ἐπιτυχία τῆς
μαθήσεως εἰς τὸ σχολεῖον ἐξαρτᾶται κα-
τὰ μέγα μέρος ἀπὸ τὴν ἱκανότητα τοῦ
λόγου ἐνὸς παιδιοῦ καὶ ὅτι τὴν ἱκανότη-
τα ταύτην τὴν ἀποκτᾷ ἤδη κατὰ τὴν
προσχολικὴν ἡλικίαν.

Δευτέρα προϋπόθεσις διὰ τὴν ἐνταξιν
τῶν καθυστερημένων εἰς τὰ κανονικὰ
σχολεῖα εἶναι ἡ υἱοθέτησις ὑπὸ τῶν ἐκ-
παιδευτικῶν τῆς ἀρχῆς τῆς ἐξατομικεύ-
σεως τῆς διδασκαλίας. Ἐννοῶ μὲ τὸν δ.

Ε. 1968 — 69 Ν. Μελανίτου.

- 11) Ἡ Μάθησις Ν. Μελανίτου.
- 11) Σύγχρονες Ψυχολογικὲς Σχολές Κ.
Λυκομήτρου.
- 13) Ψυχολογικὴ Θεμελίωσις τῆς Διδασκα-
λίας Γ. Π. Μαραγκοῦδάκη.
- 14) Ὁ Διδάσκαλος στὸ ἔργο του Ἀναστ.
Τακά.
- 15) Ἡ προπαρασκευή τοῦ Διδασκάλου
Ἀναστ. Τακά.

ρον τούτον ότι κάθε παιδί πρέπει να λαμβάνη μέρος, να συμμετέχη εις την διδασκαλίαν βάσει των ατομικών του ικανοτήτων μαθήσεως. Μόνον διά της εφαρμογής της αρχής ταύτης δυνάμεθα να επιδιώξωμεν την ενσωμάτωσιν των καθυστερημένων παιδιών εις την γενικήν διδασκαλίαν, διότι η αρχή αυτή είναι αντίθετος ακριβώς προς την προσαρμογήν όλων των μαθητών εις εν δι' όλα τα παιδιά δεσμευτικόν επίπεδον αποδόσεως εντός του σχολείου. Εις περίπτωσιν επιδιώξεως εκ μέρους του σχολείου ενός ομοιομόρφου δι' όλα τα παιδιά επιπέδου αποδόσεως, τα καθυστερημένα παιδιά κατ' ανάγκην πρέπει να παραμείνουν εν μέρει κάτω από το επίπεδον αυτό. Όμως η δέσμευσις των μαθητών εις εν ομοιομόρφον επίπεδον αποδόσεως εντός του σχολείου έχει αρνητικές επιπτώσεις ακόμη και διά τα μη καθυστερημένα παιδιά, τα οποία ξεπερνούν κατά πολύ το επίπεδον αυτό αποδόσεως, διότι τουτο ακριβώς τούς δημιουργεί μίαν ανασχεσιν και δέν τούς παρέχει την δυνατότητα να προχωρήσουν ταχύτερον εις την μάθησιν προς επίτευξιν υψηλότερων στόχων. Ακριβώς διά τόν λόγον τούτον η έξατομικευσις της διδασκαλίας, ως αρχή αυτής, δέν βοηθεί μόνον τα καθυστερημένα παιδιά, αλλά όλα γενικώς και θα έπρεπε να υιοθετηθῇ διά πᾶσαν διδασκαλίαν.

Τρίτη προϋπόθεσις είναι μία μείωσις της πίεσεως των μαθητών προς απόδοσιν εις τα σχολεία. Η πίεσις αυτή επί των μαθητών διά να αποδίδουν δημιουργείται κυρίως διότι το σχολικόν σύστημα, όπως είναι σήμερον, άσκει μίαν επιλογὴν διά να άνευρη εκείνους τούς μαθητάς, οί όποιοι είναι κατάλληλοι προς φοίτησιν εις τό γυμνάσιον και άργότερον εις τό πανεπιστήμιον. Εις τό σημείον αυτό καθίσταται σαφές ότι ό Darwin έχει άσκήσει μίαν επίδρασιν και εις την Παιδαγωγικήν. Η επιλογή όμως δέν δύναται να άποτελῇ μίαν παιδαγωγικήν μέθοδον, διότι αἱ προσπάθειαι των παιδαγωγών πρέπει να κατατείνουν εις την παροχήν βοηθείας προς πάντα μαθητήν κεχωρισμένως. Εις την παιδαγωγικήν δέν δυνάμεθα να ενδιαφερώμεθα διά μίαν επιλογήν, διά συνεχώς υψηλότερας κλίμακας ή συνεχώς εύγενέστερα είδη. Ακριβώς όμως επειδή ή πραγματικότητα του σχολείου είναι τοιαύτη, δημιουργεί συχνά εκ νέου καθυστερήσεις και άναπηρίας. Και εις τό σημείον αυτό πρέπει να είμεθα απολύτως θέσαιοι ότι τό σχολείον σχεδόν γεννά, σχεδόν δημιουργεί καθυστερήσεις. Η πίεσις αυτή επί των μαθητών διά να έχουν πολύ άψηλήν απόδοσιν δύναται να καταπολεμηθῇ μόνον όταν καθιερωθῇ γενικώς μέσα εις τό

σχολικόν σύστημα ή αρχή της έξατομικεύσεως της διαδικασίας μαθήσεως και όταν ακόμη τό σύστημα των έξετάσεων, τό όποιον υπάρχει σήμερον και τό όποιον βασίζεται κυρίως επί της σχολικής αποδόσεως, αποδόσεως αποκλειστικώς μορφής, τροποποιηθῇ ή καταργηθῇ.

Τετάρτη τέλος προϋπόθεσις διά την ενσωμάτωσιν των καθυστερημένων παιδιών και εις την γενικήν σχολικήν διδασκαλίαν και εις την κοινωνίαν είναι ή μεταβολή της αντίληψεως, την όποιαν έχουν τόσο οι διδάσκαλοι, όσο και οι άνθρωποι εν γενει της κοινωνίας, περί των καθυστερημένων παιδιών. Διότι ή ενσωμάτωσις των καθυστερημένων παιδιών εις τό κανονικόν σχολείον δέν δύναται να πραγματοποιηθῇ άνευ της θελήσεως ή μάλλον άνευ της συμβολής των διδασκάλων. Αφ' έτέρου ή ενσωμάτωσις καθυστερημένων ανθρώπων εις την κοινωνίαν δέν δύναται να πραγματοποιηθῇ, εάν δέν υπερπηδηθῇ ό άπάνθρωπος έγωκεντρισμός, ό όποιος είναι χαρακτηριστικόν γνώρισμα τόσο των και τόσο των άτόμων της εποχής μας.

Νομίζω λοιπόν ότι τό βασικώτερον καθήκον και ή βασικώτερα προϋπόθεσις διά την τοιαύτην ενσωμάτωσιν εις τό σχολείον και εις την κοινωνίαν είναι ακριβώς ή μεταβολή αυτής της νοοτροπίας των μη καθυστερημένων άτόμων εναντι των καθυστερημένων. Είναι όμως και ένα καθήκον, τό όποιον είναι και τό δυσκολώτερον άπ' όλα να εκπληρωθῇ.

Έλπίζω λοιπόν ότι μία όμιλία ως ή παρούσα άποτελεῖ μίαν μικράν συμβολήν εις την μεταβολήν αυτήν της νοοτροπίας των μη καθυστερημένων εναντι των καθυστερημένων.

Β' Μορφαι όργανώσεως της διδασκαλίας διά τα καθυστερημένα παιδιά.

Τώρα θα σάς όμιλήσω περί των όργανικών μορφών της εκπαιδεύσεως και της διδασκαλίας προκειμένου να επιτυχθῇ ή ένταξις των καθυστερημένων ή άναπήρων παιδιών εις τό σχολείον εις τό όποιον φοιτούν όλα τα παιδιά γενικώς. Εις όσα θα είπω την βάση και την προϋπόθεσιν άποτελεῖ ή παραδοχή ότι κανένα παιδί δέν είναι άνίκανον προς μάθησιν. Τοúτο είναι άλλως τε και κάτι τό όποιον έχει θεσπισθῇ διά νόμων του κράτους, της κοινωνίας, ότι κανένα παιδί κατ' αρχήν δέν είναι άνίκανον προς έκπαιδευσιν.

Κατά την πρώτην όμιλίαν μου είχον παρουσιάσει τούς λόγους, τάς βάσεις της έντάξεως των καθυστερημένων ή άναπήρων παιδιών εις τό σχολείον ή εις την κοινωνίαν.

Ἐνταῖς τῶν καθυστερημένων παιδιῶν εἰς τὸ σχολεῖον δύναται νὰ λεχθῇ ὅτι σημαίνει τὴν ἐντὸς τῶν ὁρίων τοῦ δυνατοῦ πραγματοποιουμένην κοινὴν διδασκαλίαν καὶ ἀγωγὴν καθυστερημένων καὶ μὴ καθυστερημένων παιδιῶν. Αἱ προσπάθειαι διὰ τὴν ἔνταξιν τῶν καθυστερημένων παιδιῶν μαζί με τὰ μὴ καθυστερημένα εἰς τὸ σχολεῖον ξεκινοῦν ἀπὸ τὴν ἰδέαν, ὅτι, ἐάν δὲν ἔνταχθοῦν τὰ παιδιὰ αὐτὰ εἰς τὸ σχολεῖον μαζί με τὰ φυσιολογικὰ παιδιὰ, θὰ εἶναι δυσκολώτατον νὰ ἔνταχθοῦν ἀργότερον εἰς τὴν κοινωνίαν τῶν φυσιολογικῶν ἀνθρώπων. Ἐάν δηλαδὴ μένουν τὰ καθυστερημένα παιδιὰ ἀπομονωμένα κατὰ τὴν σχολικὴν τῶν ἡλικίαν, ἐάν ἀναγκασθοῦν νὰ περιορισθοῦν εἰς συναναστροφὴν μόνον με τὰ ὁμοία τῶν εἰς σχολεῖα ἰδρυθέντα ἐιδικῶς δι' αὐτὰ, τότε ἡ ἀπομόνωσις τῶν καθίσταται ἔτι μεγαλύτερα. Ἡ κατάστασις δὲ αὕτη οὐδόλως συμβάλλει εἰς τὴν κατάργησιν τῶν υποκαταλήψεων ἔναντι τῶν καθυστερημένων καὶ ἀναπήρων εἰς τὴν κοινωνίαν καὶ κάμνει ὀξύτερον τὸ ἥδη ἔντονον συναίσθημα τῆς μοναξιάς τῶν.

Εἰς τὴν προηγουμένην ὁμιλίαν μου ἀνέφερα ἤδη τὰς τέσσαρας βασικὰς προϋποθέσεις διὰ τὴν κοινὴν ἐκπαίδευσιν καθυστερημένων καὶ μὴ καθυστερημένων παιδιῶν. Εἶναι δὲ αὗται: α) Ἡ ἀνάγκη ἐγκαίρου διαγνώσεως καὶ ἀγωγῆς τῶν καθυστερημένων παιδιῶν, ἡ ὁποία πρέπει νὰ ἀρχίζῃ ἀπὸ τῆς θρεφτικῆς ἤδη ἡλικίας. β) Ἡ ἐξατομίκευσις τῆς διδακτικῆς διαδικασίας. Μὲ τὸν ὅρον τοῦτον ἐννοοῦμεν τὴν δυνατότητα, ἡ ὁποία πρέπει νὰ παρέχεται εἰς κάθε παιδί, νὰ ἀναπτύξῃ τὰς ἀτομικὰς του ἱκανότητας εἰς τὸ μέτρον τοῦ ἐπιτρέπουσι αἱ ψυχοφυσικαὶ του δυνάμεις καὶ ὅχι νὰ καθορίζωνται ἑξωτερικῶς ὀρισμένα σταθερὰ καὶ ἀκαμπτα ἐπίπεδα, πρὸς τὰ ὁποῖα πρέπει νὰ προσαρμόζωνται ἐν συνεχείᾳ ὅλα τὰ παιδιὰ. γ) Ἡ κατάργησις τῆς πίεσεως δι' ἐπιδόσεις εἰς τὸ σχολεῖον. Ἡ πίεσις αὕτη εἶναι πολὺ ἐπιβλαπὴς διὰ τὰ καθυστερημένα ἢ ἀνάπηρα παιδιὰ, ἐπὶ πλέον δὲ ἡ πίεσις αὕτη καθ' ἑαυτὴν δυνατόν νὰ δημιουργήσῃ ψυχικὰς ἀνωμαλίας. δ) Ἡ ἀλλαγὴ τῆς νοοτροπίας, μετὰ ἄλλους λόγους ἡ γενικὴ μεταβολὴ τῆς στάσεως τῶν διδασκάλων, ἀλλὰ καὶ τῶν ἀνθρώπων μέσα εἰς τὴν κοινωνίαν ἔναντι τῶν καθυστερημένων ἀτόμων.

Προτοῦ προχωρήσω, θὰ ἤθελον νὰ συμπληρώσω καὶ τὸ ἑξῆς σχετικῶς μετὰ τὴν προϋπόθεσιν τῆς ἀπαλλαγῆς τῶν μαθητῶν ἀπὸ τὴν πίεσιν δι' ἐπιδόσεις εἰς τὰ σχολεῖα: ὅχι μόνον τὰ καθυστερημένα, ἀλλὰ ὅλα τὰ παιδιὰ γενικῶς σήμερον εἰς τὸ σχολεῖον, μετὰ τοὺς ἐλέγχους, μετὰ τοὺς βαθμούς, τοὺς προβιθασμούς, τὴν κατ' οἶκον ἐργασίαν εὐρίσκονται κάτω ἀπὸ

τοιαύτην πίεσιν, τὴν ὁποίαν δὲν θὰ ἠδύνατο νὰ ὑποφέρῃ κανεὶς ἐνήλιξ εἰς τὴν ἐργασίαν του. Αὐτὸ δὲν εἶναι κάτι τὸ ὁποῖον δὲν πρέπει νὰ λησμονῶμεν. Πρέπει νὰ φθάσωμεν εἰς τὸ σημεῖον, εἰς τὸ ὁποῖον τὸ σχολεῖον θὰ εἶναι ἓνα μέρος, ὅπου τὸ παιδί θὰ αἰσθάνεται εὐτυχισμένον. Ὅταν κατορθώσωμεν τοῦτο, τότε θὰ ἔχωμεν ἤδη ἐπιλύσει πολλὰ προβλήματα τῶν καθυστερημένων παιδιῶν.

Συμπληρωματικῶς, ἐκτὸς ἀπὸ τὰς βασικὰς αὐτὰς προϋποθέσεις, τὰς ὁποίας ἀνωτέρω ἐξέθεσα, θὰ ἤθελον τώρα νὰ ἀναφερθῶ εἰς τινὰς ἐπιπλέον προϋποθέσεις ἐντάξεως τῶν καθυστερημένων παιδιῶν εἰς τὰ κανονικὰ σχολεῖα. Ἡ πρώτη πρόσθετος προϋπόθεσις εἶναι: Οἱ διδάσκαλοι κατὰ τὴν βασικὴν ἐκπαίδευσιν τῶν θὰ πρέπει νὰ παίρνουν μίαν ἰδέαν τῶν προβλημάτων τῶν καθυστερημένων παιδιῶν. Θὰ πρέπει νὰ μάθουν διὰ τὰς αἰτίας ἢ τὰς ἐκδηλώσεις τῆς καθυστέρησης ἢ τῆς οἰαοδῆποτε ἀναπηρίας. Νὰ ἐξοικειωθοῦν μετὰ τὰ προβλήματα τῶν παιδιῶν αὐτῶν καὶ νὰ διαφωτισθοῦν ὡς πρὸς τὰς δυνατότητας τῆς διαπαιδαγωγήσεως καὶ τῆς διδασκαλίας τῶν καὶ ὡς πρὸς τὰς δυνατότητας τῆς κοινῆς μεταξὺ καθυστερημένων καὶ μὴ διδασκαλίας. Ἡ δευτέρα προϋπόθεσις εἶναι: Οἱ εἰδικοί παιδαγωγοί, παραλλήλως πρὸς τὴν κυρίαν ἐξειδικεύσιν τῶν ἐπὶ μιᾷ ἐιδικῇ ἀναπηρίᾳ, θὰ πρέπει ἐπίσης νὰ εἰδικεύωνται καὶ ἐπὶ ἑνὸς δευτέρου εἴδους ἀναπηρίας ἢ τοῦλάχιστον νὰ λαμβάνουν μίαν γενικὴν ἰδέαν τῶν πολλαπλῶν ἀπόψεων τῆς ἀναπηρίας, λαμβανομένου ὑπ' ὄψιν ὅτι μία ἀναπηρία πολὺ σπανίως ἐμφανίζεται μόνη τῆς. Αἱ ἀναπηρίαι ἐμφανίζονται ὡς σύνολα ἀνωμαλιῶν καὶ καταστάσεων. Σημαντικὴ ἐπίσης προϋπόθεσις διὰ τὴν κοινὴν διδασκαλίαν εἶναι ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν μέσα εἰς μίαν τάξιν. Εἰς μίαν τάξιν, ἡ ὁποία περιλαμβάνει 40 παιδιὰ εἶναι εὐνόητον ὅτι εἶναι πολὺ δύσκολον νὰ γίνῃ ἐξατομίκευσις τῆς διδασκαλίας, νὰ ἀσχοληθῇ δηλαδὴ ὁ διδάσκαλος μετὰ τὰς ἐιδικὰς ἀνάγκας ἐκάστου παιδιοῦ. Τοῦτο ἀποτελεῖ ἀλήθειαν δι' οἰονδήποτε σχολεῖον. Εἰς τὸν σχολεῖον ὅμως κοινῆς διδασκαλίας καθυστερημένων καὶ κανονικῶν παιδιῶν εἶναι μεγαλύτεραν ἀκόμη σημασίαν νὰ διατηρηθῇ ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν τῆς τάξεως εἰς ἀρκετὰ χαμηλὰ ἐπίπεδα. Ἐάν π.χ. ὑπάρξῃ μία τάξις φυσιολογικῶν παιδιῶν, εἰς τὴν ὁποίαν φοιτοῦν καὶ δύο παιδιὰ βαρήκοα, τότε ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν μέσα εἰς τὴν τάξιν αὐτὴν πρέπει νὰ κανονίζεται κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε νὰ ἀνταποκρίνεται πρὸς τὰς ἀνάγκας τῶν δύο αὐτῶν βαρηκόων παιδιῶν, ἔστω καὶ ἂν αὐτὰ ἀποτελοῦν τὴν μειοψηφίαν.

Καὶ τώρα ἔρχομαι εἰς τὰς ὁργανωτικὰς μορφὰς τῆς ἐκπαιδεύσεως, εἰς τὰς

οργανωτικής μορφής της εντάξεως των καθυστερημένων παιδιών μέσα εις τὰς τάξεις τῶν κανονικῶν σχολείων. Ἐδῶ θεβαίως πᾶσα προσπάθεια πρέπει νὰ βασίζεται εἰς τὴν ἀρχήν, ὅτι ἡ διδασκαλία πρέπει, ὅσον εἶναι τῷ δυνατόν, νὰ εἴναι κοινὴ, νὰ χωρίζεται δὲ μόνον ὡσάκις τοῦτο καθίσταται ἀδύνατον. Πρέπει ἡ λαδὴ νὰ ἐφαρμοσθῇ ἕνα σύστημα, τὸ ὁποῖον νὰ περιλαμβάνῃ διαφόρους βαθμίδας ἐντάξεως, αἱ ὁποῖαι θὰ ἐξικινούνται ἀπὸ τῆς ἀπολύτως κοινῆς ἐκπαιδεύσεως, τῆς ἀπολύτου ἐντάξεως τῶν καθυστερημένων παιδιῶν μέσα εἰς τὴν τάξιν, μέχρι τῆς ἀπομονώσεώς των, τῆς ἰδιαίτερας ἀντιμετωπίσεως ἐκάστου παιδιοῦ. Διότι εἶναι γεγονός, ὅτι δὲν εἶναι δυνατόν εἰς ὅλας τὰς περιπτώσεις νὰ ἐνταχθοῦν τὰ καθυστερημένα παιδιὰ εἰς τὰ γενικὰ σχολεῖα τῶν φυσιολογικῶν παιδιῶν. Ἐκ τοῦ γεγονότος ὅμως, ὅτι εἰς τινὰς περιπτώσεις δὲν εἶναι δυνατὴ ἡ κοινὴ διδασκαλία καὶ ὅτι τὰ καθυστερημένα παιδιὰ πρέπει νὰ διδάσκωνται κεχωρισμένως, δὲν ἐπεταί θεβαίως ὅτι πρέπει νὰ ἰδρύνωνται σχολεῖα διὰ καθυστερημένα παιδιὰ, ἀπομεμονωμένα καὶ εἰς αὐθέντα σύνδεσμον εὐρισκόμενα μὲ τὰ σχολεῖα τῶν φυσιολογικῶν παιδιῶν. Διότι καὶ ἂν ἀκόμη ἡ διδασκαλία δὲν εἶναι δυνατόν νὰ εἶναι κοινὴ, λόγω τῆς ὑπάρξεως βαρειῶν ἀναπηριῶν, ἐν τούτοις καὶ εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν, ὅταν τὰ σχολεῖα εἶναι μαζὶ καὶ στενῶς συνδεδεμένα, ὑπάρχει δυνατότης ἐπικοινωνίας καὶ ἐπαφῆς μεταξὺ τῶν καθυστερημένων καὶ τῶν φυσιολογικῶν παιδιῶν, ἐκτὸς τῶν ὥρων διδασκαλίας, κατὰ τὰς ἐλευθέραις ὥρας. Τοῦτο θεωρεῖται ἀπαραίτητον καὶ βασικόν, διότι, ὡς καὶ ἀνωτέρω ἐτονίσθη, τὰ καθυστερημένα παιδιὰ δύνανται νὰ μάθουν νὰ ἐπιλύουν τὰ προβλήματα τῶν μόνον διὰ τῆς τοιαύτης ἐπαφῆς καὶ συναναστροφῆς μὲ τὰ κανονικὰ παιδιὰ.

Μία πρώτη οργανωτικὴ μορφή τῆς κοινῆς ἐκπαιδεύσεως καθυστερημένων παιδιῶν καὶ μὴ, ἐντὸς τῶν κανονικῶν σχολείων, δύναται νὰ εἶναι ἡ ἐσωτερικὴ διαφοροποίησις. Διὰ τῆς μεθόδου αὐτῆς δίδεται εἰς ἕκαστον παιδί, ἐξ ἐπόψεως διδασκαλίας, αὐτὸ τὸ ὁποῖον ἔχει τὸ ἴδιον ἀνάγκην ἐξ ἑνὸς ἐκάστου τῶν διαφόρων μαθημάτων τοῦ σχολείου, χωρὶς ὅμως μὲ τὴν διαδικασίαν αὐτὴν νὰ ἀπομακρυνθῇ τὸ παιδί ἀπὸ τὴν τάξιν ἢ ἀπὸ τὴν ὁμάδα τῶν συμμαθητῶν του, εἰς τὴν ὁποίαν ἀνήκει. Ἐσωτερικὴ διαφοροποίησις κατὰ ταῦτα σημαίνει τὸ νὰ παραμένῃ τὸ παιδί μέλος μιᾶς τάξεως, μιᾶς ὁμάδος μαθητῶν, νὰ μὴ ἀποσπᾶται ἀπὸ τὴν ὁμάδα αὐτὴν καὶ παρὰ ταῦτα νὰ καταβάλλεται φροντὶς διὰ τὴν ἀντιμετώπισιν τῶν ἀτομικῶν του ἀναγκῶν κατὰ τὴν διδασκαλίαν ἐντὸς τῆς τάξεως.

Δυνάμεθα νὰ διακρίνωμεν τέσσαρας συγκεκριμένας μορφὰς τοῦ οργανωτικοῦ αὐτοῦ τύπου τῆς ἐσωτερικῆς διαφοροποιήσεως. Θὰ μὲ συγχωρήσετε τώρα ἐὰν ὑπεισέλθω εἰς τεχνικῆς φύσεως θέματα, ἀλλὰ κάθε διδάσκαλος θὰ ἔπρεπε κατὰ τὴν ἐκπαιδεύσιν του νὰ ἐξοικειώνεται μὲ τὰ θέματα αὐτά.

Μία μορφή διαφοροποιήσεως ἔγκειται εἰς τὴν ποσότητα βοηθείας, τὴν ὁποίαν ἐκ τοῦ νόμου νὰ διδάσκῃ ἐπὶ ὀρισμένας ὥρας ἐβδομαδιαίως. Θὰ ἦτο δυνατόν τώρα νὰ διατεθῇ εἰς τὸν διδάσκαλον ἐν μέρος ἀπὸ τὰς ὥρας ταύτας τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐργασίας του διὰ νὰ τὰς διαθέσῃ αὐτὸς εἰς ἔχοντας ἀνάγκην μαθητὰς, κατὰ τὴν ἀπόλυτον αὐτοῦ κρίσιν. Ἀς ὑποθέσωμεν δηλαδὴ ὅτι εἰς διδάσκαλος ὑποχρεούται νὰ διδάσκῃ 30 ὥρας ἐβδομαδιαίως. Ἀπὸ τὰς 30 αὐτὰς ὥρας θὰ ἦτο δυνατόν νὰ τοῦ διατεθοῦν τρεῖς διὰ νὰ τὰς χρησιμοποιῇ κατὰ τὴν κρίσιν του.

Κατὰ τὰς ἐλευθέραις, ὡς εἴπωμεν, ταύτας ὥρας ὁ διδάσκαλος δύναται νὰ δημιουργῇ μικρὰς ὁμάδας μαθητῶν, εἰς τὰς ὁποίας νὰ παραδίδῃ πρόσθετα, φροντιστηριακά, θὰ ἐλέγομεν, μαθήματα. Αἱ ὁμάδες αὗται δὲν εἶναι ἀναγκαῖον νὰ εἶναι πάντοτε αἱ αὐταί, ἀλλὰ δύνανται νὰ ἀλλάσσουν ἀνὰ ἐβδομάδα, νὰ συντίθενται, νὰ μεταβάλλωνται καὶ νὰ δημιουργοῦνται ἀναλόγως πρὸς τὰς ἀνάγκας τοῦ μαθήματος, ὡς αὗται ἐμφανίζονται μέσα εἰς τὴν τάξιν.

Οἱ μαθηταί, οἱ ὁποῖοι θὰ διδάσκωνται τὰ μαθήματα ταῦτα, θὰ τὰ παρακολουθοῦν μὲ χρονικῶς περιορισμένην θάσιν. Ἐκ τοῦ γεγονότος δηλαδὴ, ὅτι ἐπῆγε κάποτε εἰς τὴν ἰδιαίτεραν ὁμάδα, δὲν ἐπεταί ὅτι θὰ παραμένῃ διαρκῶς εἰς αὐτὴν. Ἡ οργανωτικὴ αὕτη μορφή εἶναι ἐπίσης δυνατόν νὰ μᾶς βοηθῇ εἰς τὸ νὰ ἀποφύγωμεν τὴν τοποθέτησιν πολλῶν παιδιῶν εἰς εἰδικὰ ἰδρύματα.

Τρίτη οργανωτικὴ μορφή, ἡ ὁποία εἶναι δυνατόν νὰ συμπεριληφθῇ εὐκόλως εἰς ὅλα τὰ κανονικὰ σχολεῖα, εἶναι κυρίως μία μορφή, ἡ ὁποία συχνάκις ἐμφανίζεται εἰς τὰ Σουηδικὰ σχολεῖα καὶ ἡ ὁποία ὀνομάζεται ἐκεῖ «σχολικὴ κλινική». Ὁ ὁρος ὅμως «σχολικὴ κλινική» δὲν ἀποδίδει τὴν πραγματικότητα καὶ δὲν πρέπει νὰ τὸν πάρῃ κανεὶς κατὰ γράμμα, διότι «κλινική» ἐνθυμίζει ἰατροὺς, ἀσθενεῖς κλπ., ἐνῶ ἐδῶ δὲν πρόκειται περὶ ἀσθενῶν, περὶ ὁργανικῶς πασχόντων παιδιῶν. Δὲν πρόκειται λοιπὸν εἰς τὰς σχολικὰς αὐτὰς κλινικὰς διὰ παιδιὰ ἀσθενῆ, πάσχοντα ὁργανικῶς, ἀλλὰ μᾶλλον διὰ διὰ παιδιὰ, τὰ ὁποῖα ἔχουν μερικὰς, ἴσως χρονικῶς περιορισμένας δυσκολίας εἰς τὴν παρακολούθησιν τῶν μαθημάτων των, παιδιὰ τὰ ὁποῖα παρουσιάζουν σχολικὴν καθυστέρησιν, ὀφειλομένην εἰς διαφό-

ρους αίτίας, ως π.χ. εις μακροχρόνιον ασθένειαν, εις αντίξοους οικογενειακάς καταστάσεις, εις λεγασθένειαν ή εις διαταραχάς της συμπεριφοράς, λόγω της επιδράσεως του περιβάλλοντος. Εις άλλας αυτάς τας περιπτώσεις τα παιδιά αυτά χρειάζονται κάποιον υποστήριξιν, κάποιον προγύμνασιν, θά λέγομεν, διά να δυνηθούν να παρακολουθήσουν αργότερον πλέον άνέτως τα μαθήματά των.

Τά φροντιστηριακά ταύτα μαθήματα, ή προγύμνασις αυτή, δύνανται να περιλαμβάνουν έν μάθημα, εις τό όποιον είναι αδύνατον τό παιδί, ή και περισσότερα μαθήματα. Δυνατόν επίσης να γίνεται τό μάθημα εις μικράς ομάδας μαθητών ή ακόμη, εις ώρισμένας περιπτώσεις, και εις έν μόνον άτομον. Κατ' αυτών τον τρόπον θεθαίως είναι εύκολωτέρα ή έξατομικευσις του μαθήματος και στενωτέρα ή έπαφή μεταξύ μαθητού και διδασκάλου και κατ' ακολουθίαν καλλιτέρα ή απόδοσις.

Η προγύμνασις αυτή πρέπει να περιλαμβάνη δι' έκαστον μαθητήν κεχωρισμένως εκείνα τα μαθήματα, εις τά όποια παρουσιάζει όδτος αδυναμίας ή ελλείψεις. Απαντα τα υπόλοιπα μαθήματα θά παρακολουθή κανονικώς μέσα εις την τάξιν του μαζί με όλα τα παιδιά. Αν τώρα ένας μαθητής παρουσιάζη τόσας πολλάς δυσκολίας και εις τόσα μαθήματα, ώστε ή συμμετοχή του εις τά φροντιστηριακά ή προγυμναστικά αυτά μαθήματα να γίνεται δυσαναλόγως μειπαρέχει ό διδάσκαλος εις τους μαθητάς του. Ο διδάσκαλος θά πρέπει να καθορίζη τον τύπον και την έκτασιν της βοηθείας, την όποιαν παρέχει εις τά παιδιά, αναλόγως προς τας Ικανότητας μαθήσεως ενός έκάστου. Ο διδάσκαλος δηλαδή δεν απευθύνεται πάντοτε εις όλόκληρον την τάξιν, αλλά ασχολείται, δίδει οδηγίας και κατευθύνσεις, θέτει έρωτήσεις και ένθαρρύνει έκαστον παιδί κεχωρισμένως, αναλόγως προς τας άτομικάς δυνατότητας αυτού του συγκεκριμένου παιδιού.

Μία άλλη μορφή διαφοροποιήσεως έγκείται εις τό επίπεδον των απαιτήσεων. Πολλαι σχολικαι εργασίαι δύνανται να ανατίθενται εις τά παιδιά της τάξεως κατ' α τοιούτον τρόπον, ώστε να είναι δυνατόν ένα παιδί να τας αντιμετώπιζη ριζικώτερον και θαυότερον από έν άλλο, τό όποιον θά τας αντιμετώπιζη περισσότερον επιπολαιώς. Δεν θά ήτο καθόλου παιδαγωγικόν τό να τοποθετήση ό διδάσκαλος όλους τους μαθητάς του επί του αυτού επιπέδου. Εκείνο αντιθέτως, τό όποιον θά πρέπει να έχη πάντοτε όπ' ύφει του, είναι να παρέχη μίαν κάποιαν έλευθερίαν εις τρόπον, ώστε έκαστος μαθητής να είναι δυνατόν να εκπληρωί τά σχο-

λικά του καθήκοντα, αναλόγως προς τας Ιδικάς του δυνατότητας.

Μία τρίτη μορφή διαφοροποιήσεως έγκείται εις τον όγκον της ανατιθεμένης εργασίας. Βεθαίως μεταξύ των μαθητών μιās τάξεως υπάρχουν διάφοροι δυνατότητες μαθήσεως. Κάθε παιδί άλλως τε έχει τον Ιδικόν του ρυθμόν εργασίας, άλλο δηλαδή εργάζεται ταχύτερον και άλλο θαυότερον. Πρέπει λοιπόν ό διδάσκαλος να διδη την δυνατότητα εις εκείνους, οι όποιοι εργάζονται ταχύτερον, να έκτελουν περισσότεραν εργασίαν, πέραν της ανατιθεμένης εις όλους, χωρίς έν τουτοις να κάμνη διακρίσεις εναντίον των παιδιών εκείνων, των όποιων ό ρυθμός εργασίας ή ή Ικανότης μαθήσεως είναι θαυότερα. Θά πρέπει δηλαδή ό διδάσκαλος να δεικνύη σεβασμόν διά τον ρυθμόν εργασίας και των πλέον θαυυμαθών παιδιών, άνευ διακρίσεως τινος εις θάρος των.

Τέλος μία τετάρτη μορφή διαφοροποιήσεως έγκείται εις την διάθεσιν των διαφόρων έποπτικων μέσων και βοηθημάτων της διδασκαλίας. Όλα τα παιδιά δεν χρειάζονται την αυτην ποσότητα βοηθητων και την αυτην ποικιλίαν διδακτικων μέσων διά να μάθουν. Διά της διαθέσεως λοιπόν των αντίστοιχων βοηθημάτων και βιβλίων, ως και των έποπτικων και όπτικοακουστικων μέσων, αναλόγως προς τας ανάγκας έκάστου παιδιού, είναι δυνατόν να εξασφαλισθή μία διαφοροποιήσις, ή ποία θά ανταποκρίνεται προς τας δυνατότητας έκάστου παιδιού.

Αυτή ή έσωτερική διαφοροποιήσις της διδασκαλίας είναι ασφαλώς ή προτιμότερα, ή καλλιτέρα οργανωτική μορφή. Διά τουτου δέον να γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της πρό πάσης άλλης οργανωτικής μορφής, διότι αυτη δύναται να οδηγήση εις μίαν σημαντικήν ελάττωσιν του αριθμού των παιδιών, τά όποια, λόγω των αδυναμιών των, πρέπει να τοποθετηθούν εις ειδικά σχολεία. Πρέπει ωστόσο να όμολογηθή άμέσως, πως ή μέθοδος αυτή της έσωτερικής διαφοροποιήσεως είναι και ή πλέον δύσκολος εις την εφαρμογήν της. Διότι δύναται να θεωρηθή ως κανών, ότι αι δυνατότητες έσωτερικής διαφοροποιήσεως ελαττούνται τόσον περισσότερον, όσον μεγαλύτερος είναι ό αριθμός των μαθητών εις μίαν τάξιν. Και αντιθέτως αυξανονται τόσον περισσότερον, όσον μικρότερος είναι ό αριθμός τούτων.

Μία δεύτερα οργανωτική μορφή είναι ή έξης: Έκαστος διδάσκαλος του σχολείου έχει, ως γνωστόν, την υποχρέωσιν γάλη προς την κανονικήν παρακολούθησιν εις την τάξιν, τότε διά τό παιδί αυτό θά πρέπει να μελετηθή ίσως μία άλλη οργανωτική μορφή έντάξεώς του εις τό

κανονικόν σχολείον.

Ἀναλόγως πρὸς τὰς ὑπαρχούσας πάντοτε δυνατότητας, τὰ φροντιστηριακὰ αὐτὰ μαθήματα δὲν θὰ πρέπει νὰ αποτελοῦν πρόσθετον σχολικὴν ἐργασίαν διὰ τὸ παιδί, ἀλλὰ θὰ πρέπει νὰ ἀντικαθιστοῦν τὰ ἀντίστοιχα μαθήματα τῆς τάξεως. Δὲν πρέπει δηλαδὴ τὸ παιδί νὰ ἀναγκάζεται νὰ αὐξάνῃ τὰς ὥρας τῆς σχολικῆς του ἐργασίας δι' αὐτὸν τὸν λόγον.

Ἄλλο βασικὸν θέμα εἶναι ἡ ὁργάνωσις τοῦ προγράμματος αὐτοῦ τῆς προϋμνάσεως. Καὶ τὸ πρόγραμμα αὐτὸ πρέπει νὰ ἐξαρτᾶται πάντοτε ἐκ τοῦ προγράμματος τῆς γενικῆς διδασκαλίας. Τὴν ὥραν π.χ. κατὰ τὴν ὁποίαν εἰς τὴν κανονικὴν διδασκαλίαν γίνεται μάθημα Μαθηματικῶν, ἐκείνην τὴν ὥραν δύναται νὰ λαμβάνῃ χώραν προγυμναστικὴν διδασκαλία δι' ἓνα παιδί, τὸ ὁποῖον ἔχει δυσκολίας εἰς τὸ μάθημα τοῦτο. Ἐχομεν λοιπὸν ἐδῶ μίαν χρονικὴν ἐπικάλυψιν. Καὶ αὕτη ἡ χρονικὴ ἐπικάλυψις ἀπαιτεῖ μίαν στενὴν συνεργασίαν μεταξὺ τῶν διδασκάλων. Ὅταν δὲ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ὑπάρξῃ ἡ χρονικὴ αὕτη ἐπικάλυψις μεταξὺ γενικῆς καὶ προγυμναστικῆς διδασκαλίας, τότε πρέπει νὰ προσπαθῶμεν νὰ ἔχωμεν ὅσον τὸ δυνατόν ὀλιγωτέρας προσθέτους ὥρας.

Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας αὐτῆς τῆς προγυμναστικῆς εἶναι νὰ βοηθήσῃ τὸν μαθητὴν νὰ καταστή ἱκανὸς νὰ λαμβάνῃ μέρος κανονικῶς εἰς τὰ μαθήματα τῆς γενικῆς διδασκαλίας τοῦ σχολείου, ἀκόμη νὰ τὸν βοηθήσῃ τόσο, ὥστε νὰ μὴ χρειασθῇ νὰ μείνῃ εἰς τὴν ἴδιαν τάξιν καὶ νὰ τὴν ἐπαναλάβῃ καὶ τέλος νὰ ἀποτρέψῃ τὴν ἐφαρμογὴν τῶν ἀποχωρητικῶν μέτρων, ἥτοι τῆς ἀνάγκης νὰ φύγῃ ἓνα παιδί εἴτε ἐν μέρει, εἴτε ἐν ὅλῳ ἀπὸ τὴν γενικὴν διδασκαλίαν τοῦ σχολείου. Καὶ ἀκριβῶς διὰ τὸν λόγον αὐτὸν ἡ φροντιστηριακὴ διδασκαλία εἶναι χρονικῶς περιορισμένη, ἡ δὲ σύνθεσις τῶν τάξεων αὐτῶν, τῶν ὁμάδων αὐτῶν τοῦ φροντιστηρίου εἶναι ἀνευ χρονικῆς συνοχῆς. Τοιοῦτοτρόπως λοιπὸν ἡ ἔνταξις ἐνὸς παιδιοῦ εἰς μίαν ὁμάδα προγυμναστικῆς διδασκαλίας, ὡς καὶ ἡ ἐπιστροφὴ του ἀπὸ τὴν ὁμάδα αὐτὴν εἰς τὴν κανονικὴν τάξιν τοῦ σχολείου, δύναται νὰ λάβῃ χώραν εἰς οἰονδήποτε χρονικὸν σημεῖον τοῦ σχολικοῦ ἔτους.

Ἀκόμη θὰ πρέπει νὰ τονισθῇ ἐδῶ, ὅτι οὐδεμία ὁμάς φροντιστηριακῆς διδασκαλίας δὲν πρέπει νὰ περιλαμβάνῃ πλέον τῶν ἑξ παιδιῶν οὕτως, ὥστε νὰ εἶναι δυνατόν εἰς τὸν διδάσκαλον νὰ βοηθῇ ἑντακτικῶς ἕκαστον ἐξ αὐτῶν κεχωρισμένως. Οἱ διδάσκαλοι οἱ τεταγμένοι διὰ τὴν φροντιστηριακὴν αὐτὴν διδασκαλίαν πρέπει κατὰ κύριον λόγον νὰ εἶναι εἰδικοί

παιδαγωγοί. Καὶ ἐπειδὴ θὰ ἔπρεπε, εἰς τὴν ἰδανικὴν περίπτωσιν, νὰ γίνεται ἡ φροντιστηριακὴ αὕτη διδασκαλία εἰς ὅλα τὰ σχολεῖα, ἐξυπακούεται ὅτι εἰς τὸ προσωπικὸν τῶν διδασκάλων ἑκάστου σχολείου πρέπει νὰ συμπεριλαμβάνεται καὶ εἰδικὸς παιδαγωγός.

Ἡ ἔνταξις ἐνὸς παιδιοῦ εἰς μίαν ὁμάδα φροντιστηριακῆς διδασκαλίας ἀποφασίζεται ἀπὸ μίαν εἰδικὴν ἐπιτροπὴν, ἡ ὁποία ἐξετάζει τὴν περίπτωσιν καὶ ἡ ὁποία πρέπει νὰ ὑπάρχῃ εἰς ἕκαστον σχολεῖον. Ἐάν εἰς ὠρισμένους διδάσκαλος παρακολουθῇ ἓνα παιδί καὶ ἴδῃ ὅτι τοῦτο ἔχει ἀνάγκην εἰδικῆς βοηθείας, καλὸν θὰ ἦτο νὰ κάμῃ ἐκκλήσιν εἰς τὴν ἐπιτροπὴν, ἀφοῦ πρῶτον συζητήσῃ τὴν περίπτωσιν αὐτὴν μὲ ἓνα εἰδικὸν παιδαγωγόν. Ὁ τελευταῖος δὲ οὗτος θὰ ἔπρεπε ἴσως νὰ παρακολουθῇ ὀλίγας ὥρας εἰς τὴν τάξιν, εἰς τὴν ὁποίαν ἀνήκει τὸ παιδί αὐτό. Νὰ παρακολουθῇ δηλαδὴ τὴν γενικὴν διδασκαλίαν διὰ νὰ ἀπακτήσῃ καὶ προσωπικῶς ὁ ἴδιος μίαν ἐντύπωσιν τῆς συμμετοχῆς τοῦ παιδιοῦ εἰς τὴν γενικὴν διδασκαλίαν καὶ τῆς ἀποδόσεώς του. Ἐδῶ πρέπει νὰ ἀναφερθῇ καὶ κάτι τὸ ὁποῖον μέχρι στιγμῆς οὐδόλως ἐσυνήθιζετο, ὅτι δηλαδὴ ἡ τάσις αὕτη τῆς ἐντάξεως τῶν καθυστερημένων παιδιῶν μέσα εἰς τὴν γενικὴν διδασκαλίαν συχνότατα ἀπαιτεῖ νὰ λαμβάνουν μέρος δύο διδάσκαλοι εἰς τὴν διδασκαλίαν μέσα εἰς μίαν τάξιν γενικῆς διδασκαλίας.

Μία τετάρτη μορφή ὁργανώσεως ἔχει προβλεφθῇ διὰ καθυστερημένα παιδιά καὶ ἀναφέρεται εἰς τὴν εἰδικὴν μορφήν τῆς καθυστερήσεώς τους. Αὕτη προβλέπεται διὰ καθυστερημένα παιδιά, τὰ ὁποῖα, παρ' ὅλην τὴν ἀναπηρίαν ἢ τὴν καθυστέρησίν των, δύναται νὰ συμμετέχουν εἰς τὴν γενικὴν διδασκαλίαν τοῦ σχολείου, χρειάζονται ὁμως ἐπιπροσθετῶς εἴτε προγύμνασιν, εἴτε θεραπείαν, ἢ ὁποία νὰ ἀνταποκρίνεται εἰς τὰ προβλήματα, τὰ ὁποῖα παρουσιάζει ἡ καθυστέρησις ἢ ἡ ἀναπηρία τους. Διὰ θαρήκοα παιδιά π.χ. τὰ ὁποῖα παρ' ὅλα ταῦτα φοιτοῦν εἰς τὸ σχολεῖον, μία προγύμνασις ἀρθρώσεως θὰ ἦτο ἀναγκαία, ἢ διὰ σωματικῶς ἀνάπηρα παιδιά, ἐπιπροσθετῶς πρὸς τὴν γενικὴν διδασκαλίαν, μία γενικὴ κινητικὴ θεραπεία, ἢ διὰ παιδιά μὲ δυσκολίας λόγου μία εἰδικὴ θεραπεία ὁμιλίας, ἢ διὰ παιδιά μὲ διαταραχὰς συμπεριφορᾶς μία εἰδικὴ θεραπεία μὲ παιγνίδι, ὡς ἀνεφέρθη εἰς τὴν προηγουμένην ὁμιλίαν.

Τὰ προγυμναστικὰ αὐτὰ μέτρα ἐν γένει πρέπει νὰ προσφέρωνται εἰς τὰ καθυστερημένα παιδιά εἴτε ἀπὸ εἰδικούς παιδαγωγούς, εἴτε ἀπὸ θεραπευτὰς ἐξειδικευμένους καὶ εἴτε μὲ τὴν μορφήν τῆς ἀτομικῆς, εἴτε μὲ τὴν μορφήν τῆς ὁμαδικῆς.

κής θεραπείας.

Η ειδική αυτή βοήθεια ή αναφερομένη αποκλειστικώς εις την μορφήν της καθυστέρησης ή της αναπηρίας του παιδιού, δύναται να οργανωθεί και εις σταθμούς, ούτως, ώστε τα καθυστερημένα ή ανάπηρα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να πηγαίνουν εις το σχολείον της κοινότητός τους ή της περιοχής τους, εις την οποίαν κατοικούν. Διότι συχνότατα βλέπομεν το φαινόμενον μία καθυστέρησης ή αναπηρία ενός παιδιού να επιδεινούνται άκριθώς λόγω του γεγονότος, ότι το παιδί το άποσπώμεν, το άπομονώνομεν τελείως από το σύνηθες περιβάλλον του και προσπαθούμεν να το μεταφυτεύσωμεν εις ένα άλλο.

Η πέμπτη μορφή οργανώσεως της διδασκαλίας συνίσταται εις μίαν μερικήν ένταξιν των καθυστερημένων παιδιών εις την γενικήν διδασκαλίαν. Αυτή προβλέπεται διά καθυστερημένα ή ανάπηρα παιδιά, τα οποία είτε ένεκα έγκαίρου διαγνώσεως και βοήθειας, είτε λόγω συμμετοχής τους εις ειδικά σχολεία, έχουν ήδη προχωρήσει τόσο πολύ, ώστε να δύνανται να παρακολουθήσουν διδασκαλίαν εις το γενικόν σχολείον είτε εις ένα, είτε εις περισσότερα μαθήματα. Και άκριθώς ή συμμετοχή τους αυτή είναι μερική· δύναται δηλαδή ν' άρχισή με την παρακολούθησιν ενός μαθήματος όμοιού με άλλα παιδιά εις το γενικόν σχολείον και με την πάροδον του χρόνου, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν ή μαθαίνουν περισσότερα πράγματα ή προγυμνάζονται έντατικώτερον να αúξηθή ή συμμετοχή τους εις περισσότερα μαθήματα. Άλλά εις έκαστην περίπτωση το καθυστερημένον παιδί αποτελεί μέλος μιάς ομάδος και δέχεται την διδασκαλίαν μέσα εις αυτήν όμοιού με άλλα παιδιά. Έδω άκριθώς βλέπομεν εις την πράξιν την μερικήν συμμετοχήν.

Η έκτη μορφή οργανώσεως συνίσταται εις μίαν χωριστήν διδασκαλίαν διά καθυστερημένα παιδιά. Εις την περίπτωσιν αυτήν έχομεν παιδιά, των οποίων ο βαθμός καθυστέρησης ή ή σοβαρότης της

αναπηρίας έχει τοιαύτας διαστάσεις, ώστε να μη τους έπitréπη να συμμετάσχουν εις την κανονικήν διδασκαλίαν του κανονικού σχολείου. Όσοσον ή ειδική αυτή διδασκαλία διά θαρέως καθυστερημένα ή ανάπηρα παιδιά δεν πρέπει να τους στερή την δυνατότητα μιάς έπαφής με τα μη καθυστερημένα, τα όποια φοιτούν εις το κανονικόν σχολείον. Διά τούτο θά πρέπει τα ειδικά αυτά σχολεία διά θαρέως καθυστερημένα ή ανάπηρα παιδιά να ιδρύωνται πάντοτε ή πολύ πλησίον ή ήνωμένα με τα κανονικά σχολεία. Εις τοιούτος συνδυασμός, μία τοιαύτη ένωσις του κανονικού σχολείου και του σχολείου των θαρέως καθυστερημένων έχει τεράστια όφέλη ιδίως διά τα μη καθυστερημένα παιδιά, διότι εις τας έπαφάς τας όποιας θά έχουν έκτός της διδασκαλίας αυτά τα μη καθυστερημένα παιδιά με τα καθυστερημένα να μάθουν να δημιουργούν μίαν επικοινωνίαν, μίαν έπαφήν με τα καθυστερημένα και να άντλούν και έμπειρίας από την έπαφήν αυτήν. Διότι, ως και εις τας προηγούμεναις όμιλίας είπομεν, τα καθυστερημένα παιδιά δεν δύνανται να ένταχθούν, να ένσωματωθούν μόνα τους εις το σχολείον και εις την κοινωνίαν. Ός έκ τούτου αυτή ή ένταξις των είναι κατά κύριον λόγον έργον και καθήκον των μη καθυστερημένων.

ΣΗΜ.: Αι ως είρηται διαλέξεις του κ. Μιμή δημοσιεύονται διότι αί κυριώτεραι άπόψεις αυτού σύγχρονοι οδοί επί της αντιμετώπισεως της οργανώσεως της ρημένων παιδων και ίδια περί της φροντιστηριακής διδασκαλίας των εκπαιδευσίμων νοητικώς καθυστερημένων παιδων έντός των πολυθεσίων δημοτικων σχολείων είναι έν πολλοίς σύμφωνοι με τας τοιαύτας του κ. Δημητρίου Ρεβελιώτου, Δ) ντοϋ του Π.Ε.Σ.Α., ατίνες πρό πολλού έχουν αναφερθή άρμοδίως και δημοσιευθή εις παιδαγωγικά περιοδικά. (Βλ. Έπιστ. Βήμα Δ)λου, τεύχος 2)1973 και τεύχος 1-2)1970, Σχολείο και Ζωή, τεύχος 3 και 4)1974).

«Η ΟΛΙΚΗ Ή ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ»

Α. ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Τοῦ συστήματος Decroly εἰς τὴν θεωρίαν καὶ τὴν πράξιν

ὑπὸ κ. Ἀριστείδου Κουτζεμάνη διδ/λου

(Συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

1. Εἶναι, λέγουν, ἀριστοκρατικὸν σύστημα, ἐφαρμόσιμον εἰς πολιτισμένας καὶ παιδαγωγικῶς προηγμένας χώρας, διότι ἀπαιτεῖ εὐφυΐαν καὶ ἐφευρετικότητα εἰς τὴν διάθρυσιν τῆς ἐργασίας, ἀνεπτυγμένας τεχνικὰς ἱκανότητας καὶ δεξιότητας ἐκ μέρους τοῦ διδάσκοντος, ἀσυνήθιστον ὑπομονήν, οἰκονομικὴν ἀνθρότητα τοῦ Σχολείου καὶ ἀκατάβλητον ἐνεργητικότητα.

Αἱ ἀντιρρήσεις αὗται στεροῦνται σοβαρότητος καὶ ἀσφαλῶς προέρχονται ἀπὸ ἐκείνους οἱ ὅποιοι δὲν ἐφήρμοσαν ἢ δὲν προσεπάθησαν νὰ ἐφαρμόσουν τὴν μέθοδον. Πιθανῶς εἰς τὴν ἀρχὴν ὅταν ἡ μέθοδος ἦτο εἰς τὴν ἀρχὴν τῶν πειραματισμῶν καὶ ἡ ἑλληνικὴ βιβλιογραφία καὶ τὰ μέσα πάσης φύσεως ἦσαν ἑλλειπῇ νὰ εἶχον οἱ ἰσχυρισμοὶ αὗτοι ὅποιαν τινὰ δόσιν ἀληθείας, ἀλλὰ καὶ πάλιν τοῦτο ἀφεώρα τοὺς ὀκνηροὺς καὶ συντηρητικοὺς τῶν διδασκάλων. Τὸ ὕλικόν καὶ τὰ ἀναγνωστικὰ παιχνίδια δὲν ἀπαιτοῦν εὐφυΐαν καὶ ἐφευρετικότητα ἐκ μέρους τοῦ διδάσκοντος, ἀλλὰ σφοδρὸν ζῆλον καὶ σταθεράν ἀπόφασιν. Ἄλλωστε εἰς τὴν ὁπρῶσαν ὁλὴν εἶναι ἡ σφύζουσα ζωὴ καὶ ἡ ἐκμετάλλευσις τῶν παιδικῶν βιωμάτων εἶναι ζήτημα στοιχειώδους πνευματικῆς ἱκανότητος, ἢ δὲ διδακτικὴ πείρα καὶ ἡ ἀκαταπόνητος ἐργατικότης πολλῶν ἀόκνων λειτουργῶν τῆς παιδείας προσέφερεν καὶ προσφέρει τοιοῦτον πλῆθος ἀναγνωστικῶν παιχνιδιῶν, ὥστε εἶναι ἀδύνατον νὰ χρησιμοποιηθοῦν ὅλα εἰς ἓν διδακτικὸν ἔτος. Ἐν τῷ πογραφίῳ διὰ σχολικὴν χρῆσιν εἶναι δυνατόν νὰ προμηθευθῇ καὶ τὸ πτωχότερον σχολεῖον, ἀλλὰ καὶ ἐν περιπτώσει ἀδυναμίας ἀγορᾶς τοιοῦτου δύναται νὰ κατασκευασθῇ πρόχειρον τοιοῦτον σήμερον μὲ τὴν ἐλαχιστοτάτην δαπάνην τῶν 200 δρχ. Ἐάν ὁ διδάσκαλος υἱοθετήσῃ εἰς τὸ διδακτικόν τοῦ ἔργου τὴν ἐλευθέραν ἐργασίαν οὐδέποτε θὰ δεσμευθῇ ἀπὸ μεθοδικὰ ἐκαλοῦμαι, εἰς τὰ ὅποια ἐξ ἄλλου ἐάν προσηλωθῇ ὁ διδάσκων μὲ δουλικὴν ἐντάλθειαν θὰ ἀποθῇ πρόξενος ζημίας τοῦ διδακτικοῦ τοῦ ἔργου καὶ τῆς προόδου τῶν μαθητῶν του. Ἐν τελευταίᾳ ἀναλύσει πρὶν ζητῆσαι τίς νὰ κρίνῃ τὴν ἀξίαν καὶ

τὴν ἀποτελεσματικότητα οἰαδήποτε μεθόδου ὡς τὴν δοκιμάσῃ αὐτὸς ὁ ἴδιος πολλὰς φορές, ὡς ἔχη δὲ ὁ καθείς ἐξ ἡμῶν ὅπ' ὅσιν τοῦ μίᾳ παλαιᾶν γαλλικὴν παροιμίαν, ἢ ὅποια λέγει χαρακτηριστικῶς: ὅσον ἀξίζει ὁ διδάσκαλος ἄλλο τόσο ἀξίζει καὶ ἡ μέθοδος τὴν ὅποιαν ἐφαρμόζει. Ἐπιμονή, πίστις, ἐργατικότης καὶ ἀγάπη εἶναι τὰ ἠθικὰ προσόντα ποὺ ἐνδυναμῶνουν τὸ διδακτικὸν ἔργον καὶ παρέχουν τὸ ἀπαιτούμενον κύρος καὶ εἰς τὴν ἀκαταλληλοτέραν μέθοδον.

2. Εἶναι ἀποκλειστικῶς ὀπτική, ἀντιλέγουν ἄλλοι, διότι χρησιμοποιεῖ σχεδὸν μόνον τὴν ἀκουστικὴν μνήμην καὶ καταργεῖ τὰς ἐκφραστικὰς ἀσκήσεις, αἱ ὅποια συντελοῦν εἰς τὴν ἀκριθεὶ καὶ καθαρὰν προφοράν.

Ὁ Ὁδ. Ντεκρολύ στηριζόμενος εἰς τὰς παρατηρήσεις τῶν Πρεγιέρ, Περὲζ καὶ Τιέντεμαν ἀπέδειξεν διὰ τῆς συνεργατικῆς τοῦ δίδος Ντεγκάντ, ὅτι τὸ παιδί κατὰ κανόνα εἶναι ὀπτικὸς τύπος. Καὶ ἡ μέθοδος τοῦ ἀκριβῶς ἐπειδὴ προστρέχει πάντοτε εἰς τὴν ὁρασιν ἀποκτὰ μεγίστην ἀξίαν. Προπαρασκευάζει ταχύτερα τὸ παιδί εἰς τὴν μορφήν τῆς χρησιμωτέρας καὶ σπουδαιότερας ἀναγνώσεως, τὴν ὅποιαν ἔχει ἀνάγκη ἢ ζωὴ, εἰς τὴν σιωπηλὴν ἀναγνώσιν, ἢ ὅποια δὲν ἀποκτᾶται μὲ συλλαβισμοὺς καὶ τὴν ὅποιαν ἐξ αἰτίας ἐσφαλμένων μεθόδων τῆς πατροπαράδοτου διδασκαλίας δὲν ἔχουν ἀποκτήσει πολλοὶ ὄρμοι, οἱ ὅποιοι ἐξακολουθοῦν νὰ ἀναγιγνώσκουν «φωναχτὰ». Τέλος ὁ καλὸς διδάσκαλος κατὰ τὰς ἀναγνωστικὰς ἀσκήσεις θὰ ἐπικαλεσθῇ καὶ θὰ ἀναπτύξῃ καὶ τὰς λοιπὰς μορφὰς τῆς μνήμης, ἐνῶ εἶναι θέσμιον ὅτι τὸ παιδί προσφέρει τὰς λέξεις ὅταν τὰς γράφῃ καὶ τὰς ἐπικαλεσθῇ χωρὶς ὀποδαίσεις διότι ζητεῖ αὐθορμήτως καλὴν ἐκφράσιν.

3. Μία τρίτη κατηγορία ἐπικριτῶν τὴν κατακρίνει διὰ τὴν βραδείαν ἀπόδοσιν τῆς καὶ τὴν ἀναμοιόμορφον πρόοδον τῶν παιδιῶν.

Ἡ βραδεὶα ἀπόδοσις, ἢ ὅποια παρετηρήθη ἐνίοτε εἰς τὴν πράξιν, δὲν εἶναι τῶν τὸ ὅποιον ἀφορᾷ τὴν μέθοδον, ἀλλὰ τὸν τρόπον ἐφαρμογῆς τῆς μεθόδου, τὴν

ατακτον φοίτησιν τῶν παιδιῶν, τὴν ἑλληνικὴν κατάρτισιν τοῦ διδάσκοντος καὶ ἄλλα γεγονότα καὶ περιστάτικα ἐκ τῶν ὁποίων τὰ σπουδαιότερα εἶναι ἡ ἀλλαγὴ τοῦ διδασκάλου καὶ ἡ μετεγγραφή τοῦ μαθητοῦ εἰς ἄλλον Σχολεῖον καὶ μάλιστα εἰς τὸ μέσον τοῦ διδακτικοῦ ἔτους. Ἡ ἀνομοιόμορφος πρόοδος τῶν παιδιῶν, δηλ. ὁ ἡυξημένος ἀριθμὸς τῶν καθυστερημένων, δὲν ἀφορᾷ καὶ πάλιν τὴν μέθοδον ἀλλὰ τοὺς μεθοδικούς, οἱ ὅποιοι εἰς τὴν προσπάθειάν των νὰ ἀπλουστεύσουν τὴν μέθοδον ἀρχίζουν ἐκ προτύπων λέξεων καὶ οὐχὶ φράσεων αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀπλοῦστεραι διὰ τὸ παιδί ἢ παρανοοῦντες ἕνεκα προσκαίρου καθυστερήσεως ὀρισμένων παιδιῶν τὴν ἀποδοτικότητά των τὰ ἐγκαταλείπουν διὰ τὸ συμφέρον τοῦ συνόλου κατὰ τοὺς ἰσχυρισμούς των. Αἱ παιδικαὶ ἀνάγκαι εἶναι κοιναὶ καὶ ἀναλλοίωτοι παντοῦ καὶ αἱ φράσεις ἢ ἀκόμη καὶ αἱ λέξεις αἱ ὁποῖαι ἐκλέγονται ὡς ἀναγνωστικὴ ὅλη πρέπει νὰ ἀναφέρονται εἰς αὐτάς καὶ νὰ ἐξάγονται ἐκουσίως, κοινῇ συναινέσει ὄλων τῶν παιδιῶν καὶ νὰ εἶναι πλήρεις γλωσσικῶς ἢ κεντρικαὶ τοῦ θιώματος καὶ μεσταὶ περιεχομένου. Τέλος ὡς μὴν ἀπατώμεθα ἀπὸ παρουσιαζομένης δυσκολίας εἰς ὀρισμένα παιδιά, διότι εἶναι θέβαιον ὅτι ἐὰν δείξωμεν καὶ δι' αὐτὰ ἀνάλογον ἐνδιαφέρον καὶ ἀνακαλύψωμεν τὰς δυσκολίας των λίαν συντόμως θὰ εὐρεθῶμεν εἰς τὴν εὐχάριστον θέσιν νὰ τὰ ἴδωμεν θελτιωμένα, διότι ἡ δυσκολία ὑπερπηδήθη καὶ ἐν ἀπτόμοτον ξέσπασμα εἰς τὴν ψυχὴν των συνετέλεσεν εἰς τὴν ὀρίμανσιν τῆς σκέψεώς των. Ἡ ἀπάλειψις ἢ ἡ μείωσις αὐτῶν τῶν δυσκολιῶν καὶ τῶν δυσμενῶν συνθηκῶν, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀνεξάρτητοι τῆς ἀξίας τῆς μεθόδου συντελεῖ εἰς τὴν κατὰ τὸ δυνατόν ταχύτερον ἀπόδοσιν τῶν μαθητῶν, ἢ ὁποῖα δὲν καθυστερεῖ νὰ γίνῃ πραγματικότης μετὰ 5-6 μῆνας, δηλαδὴ εἰς χρονικὸν διάστημα θραχύτερον πάσης ἄλλης μεθόδου.

4. Μερικοὶ διετύπωσαν ἀντιρρήσεις ἐναντίον τῆς ἀξίας ὀρισμένων κέντρων διαφέροντος ἢ ὅτι τὸ σύστημα υἱοθετεῖ μόνον τέσσαρας ἀνάγκας τοῦ ἀνθρώπου.

Εἰς τὴν κατηγορίαν αὐτὴν τῶν ἐπικριτῶν ἀπαντῶμεν ὅτι συμφώνως πρὸς τὸ πνεῦμα τοῦ μεγάλου Παιδαγωγοῦ, πολλὰ ἐκ τῶν προτάσεων του δέον νὰ θεωρηθοῦν ὡς μέθοδοι ἐργασίας, ὡς σημεῖα διὰ τὴν ἐκκίνησιν πρὸς νέας ἐρευνας: δὲν παρουσιάζουν τί τὸ ἀμετάβλητον, ὡς καὶ ἡ ζωὴ, τὴν ὁποῖαν τόσον συχνὰ ἐπικαλεῖται, εἰς τὴν παιδαγωγικὴν του, καὶ ποικίλλουν εἰς τὴν ἐφαρμογὴν των ἀναλόγως τύπου καὶ

χρόνου.

Τὸ διαφέρειν τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἡ κατευθυντήριος γραμμὴ καὶ ὁ ἀσφαλὴς ὁδηγὸς ὁ ὁποῖος θὰ μᾶς προφυλάξῃ ἀπὸ ἀκρότητας, τὸ δὲ περιβάλλον εἶναι μέσον καὶ ὄχι σκοπὸς διὰ τὴν πραγματοποιήσιν τῶν ἐπιδιώξεων τοῦ σχολείου καὶ τῆς Ἀγωγῆς. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἡ παρουσίαις τεσσάρων κέντρων διαφέροντος ὑπὸ τοῦ Ντεκρολύ εἶναι τὸ πρῶτον πλάνο διὰ περαιτέρω ἐρευνᾶν, θελτιῶσιν καὶ ἀξήσιν αὐτῶν τῶν κέντρων, ἀναλόγως πρὸς τὰ διαφέροντα τοῦ παιδιοῦ καὶ τὰς ἀπαιτήσεις τῆς ζωῆς.

5. Εἶναι ἀναπόφευκτος ἡ ὑπερβολικὴ ἐπιθάρυνσις τῆς παιδικῆς μνήμης, ἐφ' ὅσον οἱ μαθηταὶ ὑποχρεοῦνται νὰ ἀπομνημονεύσουν καὶ νὰ διατηρήσουν εἰς τὴν μνήμην των μεγάλον ἀριθμὸν λέξεων, προτάσεων καὶ ἐνίοτε ὁλόκληρα ἀναγνωστικὰ κείμενα.

Τὸ ἐπιχείρημα τοῦτο εὐσταθεῖ ἂν ὁ διδάσκαλος ἐξακολουθεῖ νὰ ἐπιμένῃ εἰς τὴν ἀπὸ μνήμης ἀνάγνωσιν προσφέρων ἀναγνωστικὰ κείμενα ἀνευ ἀναλύσεως καὶ παρατείνων τὴν περίοδον τῆς συνολικότητος καὶ τοῦ συγκρητισμοῦ. Μὲ τοιοῦτου εἶδους στάσιν εἶναι ὡσανὺ νὰ παραιτούμεθα εἰς τὴν κατάλληλον στιγμὴν νὰ ἐπιτύχωμεν τὰς ἀναγκαίας συνδέσεις τῆς ἐπιστημονικῆς μὲ τὴν καθαρῶς πνευματικὴν ἀποψιν τῆς γνώσεως καὶ μοιραίως καταδικάζομεν τὴν μέθοδον, ἥτις ἀποβαίνει κατὰ τὴν προσφυᾶ ἑκφρασιν τῆς δίδος Ντεσιέντρ ἐν εἶδος κινέζικης μεθόδου, ἐνῶ τὸ ὅλον οἰκοδόμημα τῆς ἐργασίας μας καταντᾷ καταθλιπτικόν, ἀντιψυχολογικόν, ἀντιπαιδαγωγικόν καὶ πνευματοκτόνόν. Ἀντιθέτως ἂν τηρηθῇ τὸ ὀρθὸν μέτρον ὀλικῆς ἀναγνώσεως, ἂν δηλαδὴ διδαχθῇ περιωρισμένος ἀριθμὸς λέξεων ἐντὸς προτάσεων, αἱ ὁποῖαι δὲν θὰ ὑπερβαίνουν τὰς 20-25 καὶ ἂν ἐπαναλαμβάνωνται αὗται διαρκῶς εἰς τὰς εὐχαρίστους ἀναγνωστικὰς ἀσκήσεις ἢ μνήμη ὅχι μόνον δὲν ἐπιβαρύνεται ἐπιθλασῶς, ἀλλὰ ὁδηγεῖ ἀπὸ τὸ μηχανικὸν εἰς τὸ κριτικὸν στάδιον καὶ διευκολύνει τὸ παιδί εἰς τὴν ἀνακάλυψιν τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως. Συνεπῶς ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον ἀπαιτεῖται νὰ τονισθῇ εἰς τὴν προκειμένην περίπτωσην εἶναι: "Ὅχι πολλὰς χάρτινες ταῖνιες. Ὅχι τελεία ἀσκήσεις τῆς μηχανικῆς, τῆς αὐτομάτου ἀναγνώσεως. Τὸ μικρὸν παιδί δὲν ἀντέχει εἰς δοκιμασίας καὶ αἱ φυσικαὶ του δυνάμεις δὲν τοῦ ἐπιτρέπουν νὰ φθάσῃ εἰς τὴν τελείαν ἀναγνώρισιν, ἢ ὁποῖα δὲν εἶναι ἄλλωστε καὶ ὁ πραγματικὸς σκοπὸς τῆς μεθόδου.

6. Οι μαθηταί έθίζονται εις τὸ νὰ εικάζουν καὶ νὰ μαντεύουν τὰς λέξεις, πράγμα τὸ ὁποῖον ἐμποδίζει τὴν σταθερὰν καὶ ἀσφαλῆ ἀνάγνωσιν.

Καὶ τὸ ἐπιχείρημα τοῦτο εὐσταθεῖ ἀλλὰ δὲν ἀφορᾷ τὴν μέθοδον, ἀλλὰ τὰ μεθοδικὰ σφάλματα ὀρισμένων διδασκάλων, οἱ ὁποῖοι τὴν ἐφήρμοσαν. Πολλάκις ἐπισπεύδεται ὁ ρυθμὸς διδασκαλίας τῶν ἀναγνωστικῶν προτάσεων προφανῶς διὰ νὰ ἐξαντληθῇ ἐγκαίρως ἡ ἀναγνωστικὴ ὕλη, ἡ ὁποία ἀπὸ πλευρᾶς ποσότητος εἶναι ὑπερβολικὰ ἐκτεταμένη (200-300 λέξεις). Ἡ ταχύτης τοῦ ρυθμοῦ περιορίζει τὰς ἀναγνωστικὰς ἀσκήσεις καὶ τὰς ἀπαραιτήτους καὶ ἐπιμόνους ἐπαναλήψεις καὶ οἱ μαθηταί μοιραίως προσφεύγουν εἰς τὴν τυφλὴν εἰκασίαν τῶν λέξεων, διότι δὲν τὰς ἔχουν κατακτήσει.

Εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο ἀπαιτεῖται νὰ ἐξετασθῇ καὶ ἓν θέμα: τὸ ὁποῖον πολλάκις ἐδημιούργησε πολλὰς παρεξηγήσεις καὶ διχογνωμίας μεταξὺ τῶν ὁπαδῶν καὶ τῶν ἀντιπροσώπων τῆς ὀλικῆς μεθόδου. Μερικοὶ ἰσχυρίζονται ὅτι οὐδεμία ἀνάλυσις τῆς λέξεως ἐπιτρέπεται, διότι οἱ μαθηταί μόνοι των, σὺν τῷ χρόνῳ καὶ διὰ τῆς αὐτομάτου ἀναλύσεως, συγκρίσεως λέξεων καὶ συλλαβῶν, συλλαβῶν καὶ γραμμάτων, γραμμάτων καὶ φθόγων θὰ ἐπιτύχουν νὰ ἀναγινώσκουν οἰονδήποτε κείμενον. Ἄλλοι συνιστοῦν τὴν θραδυτάτην ἀνάλυσιν. Καὶ ἄλλοι αὐστηρὰν συμμόρφωσιν πρὸς ὀρισμένην πορεῖαν ἢ παραλλαγὴν τῆς μεθόδου. Αἱ ἀντιλήψεις αὗται εἶναι ὑπερβολικαὶ καὶ στεροῦνται σοβαρότητος καὶ προσδίδουν εἰς τοὺς φορεῖς των ὁποῖαν τινὰ στενότητα σκέψεως καὶ διάθεσιν νεοφωτίστου. Τόσον ἡ ἀνάλυσις ὅσον καὶ ἡ σύνθεσις εἶναι οἱ φυσικοὶ καὶ ἀναγκαῖοι δρόμοι, οἱ ὁδηγοῦντες εἰς τὴν ὀρθὴν ἀνάγνωσιν, διότι ὡς παρατηρεῖ ὀρθότατα ὁ Ντένζελ «κάθε πεπειραμένος πρακτικὸς γνωρίζει ὅτι διὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς ἀναγνώσεως ἡ ἀνάλυσις εἶναι τόσον ἀναγκαία ὅσον καὶ ἡ σύνθεσις. Καὶ οἱ δύο δρόμοι πλησιάζουν πρὸς ἀλλήλους, τόσον περισσότερο, ὅσον προχωρεῖ ἡ ἀναγνωστικὴ ἰκανότης τῶν μαθητῶν. Διὰ τὴν ἔγκλημα καθοσιώσεως, ἐάν κατὰ τὴν ὀλικὴν μέθοδον ἤθελεν γίνῃ κάποτε ἐν τῷ μεταξὺ ἡ ἐπεξεργασία ἐνὸς μεμονωμένου φθόγου ἢ γράμματος;».

II.— Ἡ Μέθοδος Ντεκρολύ εἶναι δημοιούργημα τῆς εὐρείας μεταρρυθμιστικῆς κινήσεως τῆς ἐποχῆς μας. Ἐχει ὡς ἀρχὴν νὰ ἀφυπνίσῃ τὰ διαφέροντα, νὰ ἀναπτύσῃ τὴν πρωτοβουλίαν, νὰ γενᾷ τὸν πόθο τῶν παιδιῶν νὰ γνωρίζουν πάντοτε περισσότερα καὶ πάντοτε καλύτερα. Εἶναι ἡ καταλληλοτέρα καὶ ἡ πλέον ἐνδειγμένη μέθοδος α' ἀναγνώσεως

διὰ λόγους ψυχολογικοὺς, γλωσσικοὺς, παιδαγωγικοὺς καὶ διδακτικοὺς.

ΕΚΛΕΚΤΑ ΒΙΒΛΙΑ : Ἡ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ

ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ἀθῆναι 1973, σελ. 536 + ΧΧ

Ὑπὸ τὸν ἀνωτέρω τίτλον, ἐκυκλοφόρησε πρὸ ἔτους, ἓνα νέον βιβλίον, τὸ ὁποῖον ἤλθε νὰ καλύψῃ ἓνα μεγάλο κενὸ εἰς τὸν βιβλιογραφικὸν χώρον τῆς Εἰδικῆς Ἀγωγῆς ἢ καλύτερα εἰς τὰ θέματα τῆς Εἰδικῆς Ἐκπαιδεύσεως τῶν ἀτόμων ἐκείνων, τὰ ὁποῖα λόγῳ ἀναπηρίας σωματικῆς, καθυστερήσεως ἢ ὑπεροχῆς νοητικῆς καὶ διαταραχῶν συμπεριφορᾶς, ἀδυνατοῦν νὰ ὠφεληθοῦν ἐκ τοῦ κανονικοῦ προγράμματος ἐκπαιδεύσεως.

Συγγραφεὺς τοῦ βιβλίου εἶναι ὁ Samuel A. Kirk, ὁ ὁποῖος ἐπὶ 41 ἔτη ἀσχολεῖται, ἐπιτυχῶς, μὲ τὴν ὀργάνωσιν καὶ ἀνάπτυξιν προγραμμάτων Εἰδικῆς Ἀγωγῆς. Μεταφραστὴς δέ, ὁ κ. Κων. Ἱ. Τσιμπούκης, ψυχολόγος καὶ καθηγητὴς τοῦ Μ.Δ.Δ.Ε., γνωστὸς εἰς τὸν ἐκπαιδευτικὸν καὶ ἐπιστημονικὸν κόσμον τῆς χώρας ἐκ τῆς πνευματικῆς ἀκτινοβολίας του ἐπὶ θεμάτων ἐκπαιδεύσεως καὶ κυρίως ἐπὶ θεμάτων ἐκπαιδεύσεως καθυστερημένων παιδιῶν.

Ὁ κ. Τσιμπούκης, μὲ τὴν διακρίνουσαν αὐτὸν ἐπιμέλειαν καὶ συναίσθησιν τοῦ χρέους του, ἐπέλεξε τὸ καλύτερον εἰς τὸ εἶδος τοῦ βιβλίου, τὸ μετέφρασε, τὸ προσήρμοσε κατὰ τρόπον ἀπαράμιλλον, ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὴν γλῶσσαν καὶ τὴν ἀπόδοσιν τῶν ἐπιστημονικῶν ὄρων καὶ ἐφρόντισε νὰ τὸ παρουσιάσῃ εἰς μίαν καλὰ σθητον καὶ ἀπὸ πάσης ἀπόψεως ζηλευτὴν ἔκδοσιν.

Πρόκειται δι' ἓνα βιβλίον, τὸ ὁποῖον δίδει ἀπαντήσεις εἰς τὰ ἀντιμετωπιζόμενα καθημερινῶς προβλήματα τῆς εἰδικῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν ἀποκλινόντων παιδιῶν. Παρέχει δὲ ὁδηγὸν κατάλληλον διὰ τὸν χειρισμὸν ὄλων τῶν κατηγοριῶν τῶν ἀποκλινόντων παιδιῶν καὶ πληρεσ βοήθημα διὰ τοὺς ἀσχολουμένους μὲ αὐτὴν τὴν εἰδικὴν ἐκπαίδευσιν. Διὰ τοῦτο, ἀποτελεῖ πολὺτιμον καὶ ἀπαραίτητον βοήθημα διὰ τοὺς γονεῖς τῶν ἀποκλινόντων παιδιῶν καὶ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς ἐν γένει.

Τὸν μεταφραστὴν τοῦ βιβλίου τούτου, κ. Κων. Τσιμπούκη, συγχαίρομεν θερμῶς, καὶ τοῦ εὐχόμεθα ὀλοφύχως, ὅπως νέα ἔργα του κοσμήσουν τὰς βιβλιοθήκας μας καὶ τὰς βιβλιοθήκας τῶν σχολείων μας, ὥστε ν' ἀποτελέσουν πλουσίαν πνευματικὴν τροφὴν τῶν Ἑλλήνων Ἐκπαιδευτικῶν.

ΓΕΩΡΓ. ΣΤΟΥΡΝΑΡΑΣ

Σύμβουλος Δ.Ο.Ε.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΡΧΗΣ ΤΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΕΙΣ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Υπό κ. ΚΩΝ/ΝΤΙΝΟΥ ΣΤΑΘΗ

Διευθυντοῦ τοῦ 3ου Δημ. Σχολείου Γρεβενῶν

Εἰσαγωγή

Κάθε διδασκαλία, ὡς εἶναι γνωστόν, ἐπιτυγχάνει τοῦ σκοποῦ της, ἐφ' ὅσον λαμβάνει ὅπ' ὅσιν της ὀρισμένα ψυχολογικά δεδομένα καὶ ἐφ' ὅσον στηρίζεται ἐπὶ ὀρισμένων βασικῶν παιδαγωγικῶν ἀρχῶν, ἐκ τῶν ὁποίων σπουδαιότατη εἶναι ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας.

Ἡ θεμελιώδης ἀρχὴ «διδάσκει ἐποπτικῶς» ἀποτελεῖ ἀπαραίτητον ὅρον ἐπιτυχοῦς διδασκαλίας κάθε μαθήματος καὶ ἰδιαιτέρως τῆς Γεωγραφίας.

Ὁ μέγας σοφὸς διδάσκαλος τῆς ἀρχαιότητος Ἀριστοτέλης ἔλεγεν: «οὐδὲν ἐν τῷ νῷ, ὃ μὴ πρότερον ἐν τῇ αἰσθήσει». Ὁ Κομένιος, ἐξαίρων τὴν σημασίαν τῆς ἐποπτείας εἰς τὸ βιβλίον του «Μεγάλῃ Διδακτικῇ», γράφει: «Λέξεις ἀνευ πραγμάτων εἶναι κέλυφος ἀνευ καρποῦ, θήκη ἀνευ ξίφους, σκιά ἀνευ σώματος, σῶμα ἀνευ ψυχῆς». Καὶ κατὰ τὸν Λόσκε «ἡ ὀρθὴ παράστασις γεννᾶται οὐχὶ διὰ τῶν λόγων, ἀλλὰ διὰ τῆς θέας τῶν πραγμάτων ἢ τῶν εἰκόνων αὐτῶν».

Ὑπεράνω ὅλων, ὅμως, ὁ Πεσταλότσι, ἀναγνωρίζων ὃ ἴδιος τὴν μεγίστην ὑπηρεσίαν τὴν ὁποίαν προσέφερεν εἰς τὴν παιδαγωγικὴν λέγει: «Ἐπισκοπῶν τὸ ἔργον μου καὶ ἐξετάζων, τί ἔχω κατωρθώσει ὑπὲρ τῆς διδασκαλίας, ἀνευρίσκω τοῦτο: ὅτι ὥρῃα ὡς ὕψιστον ἀξίωμα τῆς διδασκαλίας τὸ τῆς ἐποπτείας, ἥτις εἶναι τὸ θεμέλιον πάσης γνώσεως». (1).

Ἐνῷ ὅμως τοιαύτη σημασία ἀνέκαθεν ἀπεδίδετο εἰς τὴν ἐποπτείαν ὑπὸ τῶν παιδαγωγῶν ὅλων τῶν αἰώνων, εἰς τὴν σχολικὴν πράξιν παραμελεῖται ἀκόμα καὶ σήμερον ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἀρχῆς αὐτῆς καὶ ἐνίοτε ὡς κύριον μέσον μεταδόσεως τῶν γνώσεων χρησιμεύει ὁ λόγος τοῦ διδασκάλου. (2).

ΤΑ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Ἡ ἐποχή, καθ' ἣν ἡ Γεωγραφία ἀπηνέχοντο ἀποκλειστικῶς εἰς τὴν μνήμην, παρήλθε. Ἡ τελευταία αὕτη παρεχώρησε τὴν θέσιν της εἰς τὴν παρατήρησιν.

Μάθημα Γεωγραφίας χωρὶς ἐποπτικὴν διδασκαλίαν δὲν δύναται νὰ νοηθῇ σήμερον. Εἶναι ἐπομένως ἐπιβεβλημένη ἡ χρῆσις ἐποπτικῶν μέσων, ἐὰν θέλωμεν οἱ ἀπόφοιτοι τῶν σχολείων μας νὰ μὴν εἶναι ἀγεωγράφοι (3).

Τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας θὰ εἶναι κατ' ἀρχάς πραγματολογικόν μάθημα. Θὰ γίνεται κατὰ προτίμησιν εἰς τὴν αὐλὴν τοῦ σχολείου ἢ — τὸ καὶ προτιμότερον — εἰς τὸ ὑπαιθρον, κατὰ τοὺς διδακτικούς λεγομένους περιπάτους. Ἐκεῖ εἰς ἓν ἀναπεπταμένον γῆπεδον, θὰ διδάξωμεν εἰς τοὺς μαθητὰς τὸν ὀρίζοντα, τὰς πτυχώσεις καὶ ποικίλας μεταμορφώσεις τοῦ ἐδάφους, τὰ σημεῖα τοῦ ὀρίζοντος καθὼς ἐπίσης τί εἶναι τὸ ἀκρωτήριο ἢ ὁ κόλπος, ὁ ἰσθμός ἢ ὁ πορθμός.

Εἰς τὴν Εἰδικὴν Διδακτικὴν τοῦ ὁ Ἀντώνιος Τσίριμπας διακρίνει τὰ ἐποπτικά μέσα διδασκαλίας τῆς Γεωγραφίας εἰς φυσικά καὶ τεχνητά.

1. ΦΥΣΙΚΑ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Εἰς τὰ φυσικά ἐποπτικά μέσα ἀνήκουν αὐτούσια τὰ γεωγραφικά στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα γίνονται ἀντικείμενα ἀμέσου παρατήρησεως τῶν μαθητῶν κατὰ τὰς διδακτικὰς ὁδοπορίας των, τὰς ἐκδρομὰς καὶ τὰ ταξίδια (4). Δυστυχῶς, ὅμως, ἡ κατ' αἰσθήσιν αὕτη ἀντίληψις δὲν εἶναι δυνατή, παρὰ μόνον εἰς ἐξαιρετικῶς μικρὸν βαθμὸν (5).

Εἰς τὰ μεγάλα κράτη Ἀγγλίαν, Γερμανίαν, Ἀμερικὴν κ.ά. οἱ μαθηταὶ διευκολύνονται πάρα πολὺ εἰς τὴν πραγματοποίησιν ἐπιτοπίων ἐκδρομῶν. Ἀνεξαρτήτως τῆς ἱστορικῆς ἢ γεωγραφικῆς ὕφης τοῦ ἐξετασθεσομένου θέματος, θὰ προηγηθῇ πρωτίστως ἐκδρομὴ ἐπὶ τόπου μετὰ τὰ σχολικά λεωφορεῖα. Εἰς τὴν Χώραν μας, θεθαίως, τοιαῦτα πράγματα χαρκτηρίζονται ὡς διδακτικὴ πολυτέλεια. (6). Δι' αὐτὸ εἰς ὅσα μέρη δὲν δυνάμεθα νὰ ἐκδράμωμεν καὶ νὰ τὰ ἐπισκεφθῶμεν,

- (1) Νικὸλ. Ἐξαρχόπουλος. Γενικὴ Διδακτικὴ σελ. 276, 277.
- (2) Νικὸλ. Ἐξαρχόπουλος. Γενικὴ Διδακτικὴ σελ. 279.
- (3) Ἀντώνιος Τσίριμπας. Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 211.
- (4) Ἀντώνιος Τσίριμπας. Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 211.
- (5) Τριαντάφυλλος Παπαθεοδώρου. Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 152.
- (6) Γεώργ. Παπαδημητρίου. Νεωτέρα Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 161.

τά εξετάζομεν ἐμμέσως διὰ τῶν τεχνη-
τῶν μέσων.

2. ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Εἰς τὰ τεχνητὰ ἐποπτικά μέσα ἀνήκουν αἱ συμβολικαὶ παραστάσεις τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων καὶ αἱ εἰκόνες τούτων. Εἶναι δὲ ταῦτα:

α) Ἡ ὑδρογείος σφαῖρα, ἥτις παρέχει πλήρη εἰκόνα τοῦ σχήματος τῆς γῆς καὶ εὐνοεῖ τὴν ἐπισκόπῃσιν τῶν ἐπ' αὐτῆς γεωγραφικῶν στοιχείων (1). Ἡ ὑδρογείος σφαῖρα πρέπει νὰ ἔχῃ ἀρκετὸν μέγεθος, ἵνα δύνανται οἱ μαθηταὶ νὰ διακρίνωσιν ἐξ ἱκανῆς ἀποστάσεως τὰ κυριώτερα μέρη τοῦ ἐν αὐτῇ εἰκονιζομένου ὀφηλοῦ χώρου (2). Ἐπιβάλλεται δὲ ἡ συσχέτισις τοῦ χάρτου μετὰ τῆς ὁδρογείου, ἵνα ἡ ἐπίπεδος παράστασις ἐπὶ τοῦ χάρτου πλησιάσῃ πρὸς τὴν πραγματικότητα (3).

β) Οἱ γεωγραφικοὶ χάρται, οἵτινες διὰ καταλλήλου ἀναγνώσεως μετατρέπουσιν εἰς τὴν συνείδησιν τῶν μαθητῶν τὰ διάφορα γραφικὰ σημεῖα εἰς πραγματικὰ γεωγραφικὰ στοιχεῖα καὶ ὑποβοηθοῦν τὴν σύλληψιν καὶ τῶν ἄλλων, τὰ ὁποῖα, λόγῳ τῆς φύσεώς των, δὲν δύνανται νὰ παρίστανται γραφικῶς. Διὰ τὴν ἐπιτυχίαν, ὅμως, τούτου, ἀπαιτεῖται οὐ μόνον ὀρθὴ ἐκλογή, ἀλλὰ καὶ ὀρθὴ χρῆσις χάρτου, ἡ ὁποία κυρίως ἐξαρτᾶται ἐκ τῆς ἱκανότητος τῶν μαθητῶν νὰ ἀναγινώσκουν τὴν γλῶσσαν τούτου, ἡ ὁποία, ὡς ὀρθῶς παρατηρεῖ ὁ Πισκχόλ, εἶναι μυστηριώδης.

Μόνον ὅταν οἱ μαθηταὶ ἀποκτήσουν τὴν ἱκανότητα νὰ κατανοοῦν τὴν κλίμακα, τὰ σύμβολα καὶ τὰ χρώματα τοῦ χάρτου, νὰ μετατρέπουσιν ταῦτα εἰς πραγματικὰ στοιχεία καὶ νὰ ἐξευρίσκουν τὴν αἰτιώδη ἐξάρτησιν τούτων, ἀποβαίνει ὁδὸς ἀριστον ἐποπτικὸν μέσον διδασκαλίας, δυνάμενον νὰ χρησιμοποιηθῇ καθ' ὅλας τὰς φάσεις τῆς διδακτικῆς ἐνεργείας.

γ) Τὰ σχεδιαγράμματα καὶ τὰ ἱχνογράφηματα, τὰ ὁποῖα, διὰ τῆς ἐξάρσεως δι' ἐγχρώμων ἢ μὴ γραμμῶν τῶν χαρακτηριστικῶν γνωρισμάτων τῶν διαφόρων γεωγραφικῶν στοιχείων, μεγάλως ὑποβοηθοῦν τὴν αἰσθητοποίησιν, ἀποσαφίνισιν καὶ κατανόησιν αὐτῶν (4).

Ἡ ἱχνογράφησις χρησιμοποιεῖται ὑπὸ τοῦ διδασκάλου ὡς μέσον θαυτέρας κατανόησεως τῶν διδασκομένων καὶ τελεῖται διαρκούσης τῆς διδασκαλίας καὶ παρὰ τὴν ἀνάγνωσιν καὶ τὴν ἐπεξεργασίαν ἐκάστου γεωγραφικοῦ σημείου (5).

δ) Αἱ εἰκόνες καὶ τὰ κάρτ-ποστάλ γεωγραφικοῦ περιεχομένου, ὅτινα καταλλήλως ἐκλεγόμενα καὶ ὀρθῶς χρησιμοποιούμενα κατὰ τὴν διδασκαλίαν,

συντελοῦν εἰς τὴν ὁλοκλήρωσιν τῶν ἐποπτικῶν καὶ διευκολύνουν τὴν κατανόησιν τῆς γεωγραφικῆς ὕλης (6).

Εἰς τὴν κατηγορίαν ταύτην ἀνήκουν καὶ τὰ σλάιτς (ἐγχρώμοι διαφάνειαι) γεωγραφικοῦ περιεχομένου.

Ἡ διδακτικὴ ἐργασία γενικῶς τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου καὶ ἡ γεωγραφικὴ τοιαύτη εἰδικώτερον, ὀφείλει νὰ κάμῃ ἐδρεῖαν χρῆσιν τῆς εἰκόνης, ἥτις, ἐκτὸς τοῦ ὅτι ἀποτελεῖ μέρος τῆς καθημερινῆς ζωῆς, ἐμφανίζει καὶ τὰ ἐξῆς πλεονεκτήματα:

Ἀναπαράγει μετὰ πιστότητος τὴν ἀντικειμενικὴν πραγματικότητα καὶ ἐπιτρέπει οὕτω εἰς τὰ παιδιὰ νὰ γνωρίζουν μετ' ἀκριθείας τοπία, πόλεις, περιοχὰς ὁλοκλήρους μιᾶς Χώρας, ἃς δὲν θὰ κατορθώσουν ἀναμφισβητήτως νὰ ἴδουν ποτέ.

Προσφέρεται ἀνέτως εἰς τὴν παιδικὴν παρατήρησιν εἴτε ἀνηρτημένη εἰς τὸν πίνακα, εἴτε προβαλλομένη εἰς τὴν ὁθόνην.

Ἐπιτρέπει νὰ γίνωνται χρήσιμοι συγκρίσεως μετὰ γεωγραφικῶν μορφῶν μιᾶς καὶ τῆς αὐτῆς κατηγορίας (π.χ. ἀκτῶν, ποταμῶν, ὀρέων).

Προσφέρει εἰς τὸν διδάσκοντα τὴν δυνατότητα νὰ ἀπλοποιῇ κατὰ τὸ δυνατόν καὶ κατὰ τὸ ἐπιτρεπτόν τὰ οὐσιώδη χαρακτηριστικὰ μιᾶς περιοχῆς καὶ κατ' ἀκολουθίαν νὰ καθίσταται πλέον κατανητός ἀπὸ τὰ παιδιὰ, ἐν τῇ προσπάθειά του νὰ τὰ καταστήσῃ ἱκανὰ νὰ κατανοοῦν τὸ περιεχόμενον τῶν χαρτῶν. Διὰ τὸν λόγον αὐτόν, αἱ ἀπὸ ἀέρος λαμβανόμεναι φωτογραφίαι ἐπιτρέπουσιν ἐνδιαφερούσας ἐρμηνείας καὶ ἀναγνώσεις καὶ ὁδηγοῦν τὸ παιδικὸν πνεῦμα ἀπὸ τοῦ πράγματος εἰς τὴν παράστασιν αὐτοῦ ἐπὶ τῶν χαρτῶν.

Ὅσονδήποτε πλήρης καὶ ἂν εἶναι ὁ χάρτης μιᾶς χώρας, ὑπάρχουν καὶ πράγματα ποὺ δὲν ἡμποροῦν νὰ σημειωθοῦν εἰς αὐτόν, ὡς διώρυγες, οὐρανοξύσται, ὕδατοπτώσεις, ἐργοστάσια, λιμάνια, τοπεῖα, μνημεῖα, τεμένει, ἀνθρώπινα φυλαί, ζῶα καὶ φυτὰ (7).

(1) Ἀντώνιος Τσίριμπας, Εἰδ. Διδακτικὴ σελ. 211.

(2) Νικόλ. Ἐξαρχόπουλος, Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 221.

(3) Μεγάλη Παιδαγωγικὴ, Ἐγκυκλοπαίδεια, Τόμος 1ος, σελ. 718.

(4) Ἀντώνιος Τσίριμπας, Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 212.

(5) Νικόλ. Ἐξαρχόπουλος, Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 222.

(6) Ἀντώνιος Τσίριμπας, Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 212.

(7) Γεώργ. Παπαδημητρίου, Νεώτερα Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 162.

ε) Αί κινηματογραφική και γεωγραφική ταινία, ατίνες, παρουσιάζουσιν τὰ γεωγραφικά στοιχεία εἰς τὴν φυσικὴν τῶν κατὰστασιν, συντελοῦν εἰς τὸν σχηματισμὸν, ἐντὸς θραχυτάτου χρόνου, τόσον πολλῶν καὶ ποικίλων γεωγραφικῶν ἐποπτεῶν, ὅσαι δι' οὐδενὸς ἄλλου μέσου δύνανται νὰ σχηματισθῶν (1). Διὰ τοῦ κινηματογράφου εἶναι δυνατόν ἀκριβῆς ἀναπαράστασις ἐκτεταμένων περιοχῶν, μεθ' ὅλης τῆς ποικιλίας τοῦ περιεχομένου καὶ τῶν καλλονῶν αὐτῶν, καὶ δὴ τῶν γεωγραφικῶν ἀντικειμένων, ὡς καὶ τῶν φαινομένων καὶ ἐνεργειῶν τοῦ πολιτισμοῦ.

Τὸ μέσον τοῦτο ἤρχισεν ἤδη χρησιμοποιούμενον εἰς εὐρείαν κλίμακα καὶ δύναται νὰ ἀναπαραστήσῃ τὴν φύσιν καὶ τὸν βίον ἐκάστης χώρας (2).

Τοῦ χάρτου καὶ τῆς εἰκόνας πολὺ ὑπερέχει κατὰ τὴν ζωηρότητα καὶ παραστατικότητα ἢ γεωγραφικὴ ταινία. Ὁ κινηματογράφος, μετὰ τὸν γοργὸν ρυθμὸν τοῦ καὶ τὴν ἀδιάκοπον ἐναλλαγὴν τῶν παραστάσεων, ἔχει ἐντονὸν τὸν παλμὸν τῆς ζωῆς, αἰσθητοποιεῖ τὰ ἀφηρημένα, ἐμψυχώνει τὰ πράγματα καὶ διανοίγει εὐρεῖς τοὺς ὀρίζοντας τοῦ παραστατικοῦ κόσμου τῶν μαθητῶν (3).

Ὁ κινηματογράφος εὐχερῶς θὰ πάρῃ τὸν μαθητὴν ἀπὸ τὸν τόπον τοῦ καὶ θὰ τὸν μεταφέρῃ εἰς ξένας χώρας. Ἡ κινηματογραφικὴ ταινία ἢ τὸ «ντοκυμαντέρ» ζωντανεύει τὸ μάθημα καὶ καθιστᾷ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν ἀδιάπτωτον (4).

στ) Τὰ γεωγραφικὰ λευκώματα, τὰ ὁποῖα ἀνταλλάσσονται μετὰ σχολεῖα ξένων χωρῶν ἢ περιοχῶν τοῦ αὐτοῦ κράτους, εἶναι ἀριστον μέσον δι' ἐποπτικὴν διδασκαλίαν τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων καὶ διὰ τὴν δημιουργίαν διαφερόντων πρὸς μελέτην τῶν (5).

Γεωγραφικὰ λευκώματα περὶ τῆς Ἑλλάδος δυνάμεθα νὰ καταρτίσωμεν εἰς καθὲ Δημοτικὸν Σχολεῖον διὰ τῆς μαθητικῆς ἀλληλογραφίας. Τοῦτο ἐφαρμόζεται ἀπὸ ἐτῶν εἰς τὰ ξένα κράτη καὶ τελευταίως καὶ εἰς τὴν χώραν μας. Ἀπὸ τῆς νάρξεως τοῦ σχολικοῦ ἔτους, οἱ μαθηταὶ κυρίως τῆς Δ' τάξεως καθοδηγούμενοι ὑπὸ τῶν διδασκάλων τῶν, ἀπευθύνουν ἐπιστολάς εἰς συμμαθητάς τῶν ἄλλων σχολείων τῆς Ἑλλάδος καὶ ζητοῦν ποικίλας πληροφορίας διὰ τὴν ἱστορίαν τοῦ τόπου τῶν, τὰ ἀξιοθέατα, τὰς ἀσχολίας τῶν κατοίκων, τὰ προϊόντα κλπ. Αἱ ἐπιστολαὶ αὗται ὅταν διαβασθῶν μέσα εἰς τὴν τάξιν κατὰ τὴν προσφορὰν τοῦ νέου, ἐγείρουν κατὰ τρόπον φυσικὸν καὶ ἀβίαστον τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν καὶ προσφέρουν εἰς αὐτοὺς χρησίμους πληροφορίες περὶ τοῦ ἐξεταζομένου νομοῦ. Ἐπίσης πολὺ χρήσιμα εἶναι τὰ διάφορα ἄρθρα καὶ αἱ περιγραφαὶ τῶν ἐφημερίδων καὶ πε-

ριοδικῶν, καθὼς καὶ τὰ ταξιδιωτικὰ βιβλία καὶ οἱ Τουριστικοὶ ὁδηγοί.

ζ) Ὁ ἀνάγλυφος Χάρτης. Ἡ σπουδαιότης τῆς ἀναγλύφου παραστάσεως ἔγκειται εἰς τὸν τρισδιάστατον χαρακτῆρα τῆς (6). Χρησιμοποιούμενα ὕλικά εἶναι ὁ γύψος, ἡ πλαστίλινη, ἡ ἀργίλος (κοιν. πηλός) καὶ ἡ ἄμμος (ἀλλὰ μόνον εἰς τὴν ἀμμοδόχον).

Ὁ ἀνάγλυφος χάρτης παριστάνει μέρος τῆς γῆς ὡς στερεόν, ἐνῶ ὁ κοινὸς χάρτης ἀπεικονίζει μόνον τὰς δύο αὐτοῦ διαστάσεις, ἀφίνει δὲ εἰς τὸν παρατηρητὴν νὰ φαντασθῇ τὴν τρίτην διάστασιν ἐπὶ τῇ θάσει τῶν ἐπ' αὐτοῦ σημειουμένων συμβόλων. Εἶναι προφανὲς ἡ ὑπεροχὴ τοῦ ἀναγλύφου χάρτου ἐναντι τοῦ κοινοῦ (7).

«Ὁ κοινὸς Χάρτης», λέγει ὁ Γερμανὸς μεθοδικὸς (Ἰμχοφ), «ὁμοιάζει πρὸς κωφάλαον, ὅστις προσπαθεῖ νὰ γίνῃ ἀντιληπτὸς διὰ σχημάτων, τούναντίον ὁ ἀνάγλυφος χάρτης εἶναι πρόσωπον λαλοῦν».

Φαντατικὸς καὶ μέγας ὑποστηρικτὴς τῆς ἰδέας, ὅπως κατὰ τὴν προσφορὰν τοῦ νέου χρησιμοποιεῖται ἀποκλειστικῶς καὶ μόνον ὁ ἀνάγλυφος χάρτης, εἶναι ὁ μετέκπαιδευθεὶς καθηγητὴς μαθηματικῶν τῆς Μέσης Παναγιώτης Σιάπαντας. Ὁδὸς εἰς τὸ βιβλίον τοῦ «ἡ διδασκαλία τῆς Γεωγραφίας διὰ τοῦ ἀναγλύφου χάρτου», γράφει τὰ ἑξῆς: «Ὁ ἀνάγλυφος χάρτης ἀποτελεῖ τὸ σπουδαιότερον καὶ σημαντικώτερον ἐποπτικὸν μέσον, ἐξ ὧν τῶν χρησιμοποιουμένων εἰς τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας... Παρουσιάζει ἐν σμικρογραφίᾳ τὴν πραγματικὴν πλαστικὴν μορφήν τῆς Χώρας, ὅπως θὰ ἦτο δυνατόν νὰ ἴδῃ αὐτὴν ὁ μαθητὴς εὐρισκόμενος ἐπὶ ἐλικοπτέρου ἀκινήτου ὑπεράνω τῆς χώρας, τὴν ὁποῖαν ἀναπαριστᾷ οὗτος... Διὰ τῆς εἰσαγωγῆς τοῦ ἀναγλύφου χάρτου, τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας ἔπαυσε νὰ εἶναι ξηρὰ ἀπομνημόνευσις ὀνομάτων καὶ ἀριθμῶν καὶ ἀπέβη εὐχάριστος καὶ δημιουργικὴ ἐργασία...» (8). Ὁροσειραὶ καὶ πεδιάδες καταφαίνονται παραστατικῶς.

(1) Ἀντώνιος Τσίριμπας. Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 212.

(2) Νικόλ. Ἐξαρχόπουλος. Εἰδικὴ Διδακτικὴ σελ. 212.

(3) Ἀντώνιος Ἰσηγόνης. Εἰδ. Διδακτικὴ σελ. 95, 93.

(4) Γεώργ. Παπαδημητρίου. Νεωτέρα Εἰδ. Διδακτικὴ σελ. 163.

(5) Ἀντώνιος Τσίριμπας. Εἰδ. Διδακτικὴ σελ. 212.

(6) Μεγ. Ἐγκυκλ. σελ. 718, τόμος 1ος.

(7) Ἀντώνιος Ἰσηγόνης. Εἰδ. Διδακτικὴ σελ. 95, 93.

(8) Παναγιώτου Σιάπαντα. Ἡ διδασκαλία τῆς Γεωγραφίας σελ. 68.

κώτατα και εύκόλως καθορίζεται τὸ ἔ-
δαφος κατὰ πόσον εἶναι πεδινόν ἢ ὄρει-
νόν. Οἱ ποταμοὶ διακρίνονται καθαρά κα-
θὼς καὶ ὁλόκληρον τὸ ποτάμιον σύστημα.
Ἐπίσης διακρίνονται οἱ κοιλάδες, αἱ λί-
μναι καὶ οἱ καταρράκται. Ὁραιότατα ση-
ματίζονται αἱ ἀκταὶ καὶ γενικῶς ὁλόκλη-
ρος ὁ θαλάσσιος διαμελισμός, με τοὺς
κόλπους καὶ χερσονήσους καὶ τὰς νή-
σους (1). Διὰ τῆς ἀρχῆς ἐξ ἄλλου τῶν
αἰτιωδῶν σχέσεων οἱ μαθηταὶ καθορίζουν
τὸ κλίμα τῆς πειοχῆς, τὴν θλάσθησιν, τὰ
ζῶα, τὴν συγκοινωνίαν καὶ τὴν βιομηχα-
νίαν.

Ἀναγνωρίζομεν καὶ ἡμεῖς τὴν σπου-
δαιότητα τῶν ἀναγλύφων χαρτῶν, ἀλλὰ
ἐπειδὴ 1) ἡ κατασκευὴ αὐτῶν ἀπαιτεῖ με-
γάλας δαπάνας, 2) κατασκευάζονται
κατ' ἀνάγκην εἰς κλίμακα μεγίστης σμι-
κρύνσεως, ὅποτε περιορίζονται εἰς τὰ γε-
νικώτερα σημεῖα καὶ 3) ἡ κατασκευὴ τῶν
ἀπαιτεῖ πολὺν ἔργασίαν καὶ εἰδίκευ-
σιν, δὲν χρησιμοποιοῦνται εἰς εὐρεῖαν
κλίμακα.

η) Τὸ διασκόπιον. Τὸ διασκόπιον
προβάλλει ἀποκλειστικῶς διαφανείας. Ὁ
διδάσκων ἐγγράφει ἐπὶ τῆς διαφανείας με
εἰδικὸν ὕαλογράφον (μαρκαδόρον) τὸ
σχεδιάγραμμα τῆς ἐξεταζομένης χώρας.
Τοῦτο προβάλλεται ἐπὶ τῆς ὀθόνης, διὰ
παρεμβολῆς εἰς τὴν τροχίαν τῆς φωτεινῆς
δέσμης κατόπτρου. Τὸ διασκόπιον ἀπε-
δείχθη ὡς ἐν ἐκ τῶν χρησιμωτέρων ὀργά-
νων, καθόσον ὁ διδάσκων εὐρίσκεται πλη-
σίον τῆς ἔδρας καὶ οὐχὶ ὀπίσθεν τῶν μα-
θητῶν, δύναται νὰ προβάλλῃ ἐγχρώμους
ἐγγραφὰς καὶ δὲν ἀπαιτεῖται παρὰ σχε-
τικὴ σιρόκότης (2).

Ἐχομεν τὴν πληροφορίαν, ὅτι εἰς τὸ
Πρότυπον Δημοτικὸν Σχολεῖον Φλωρίνης,
οἱ διδάσκαλοι αὐτοῦ, ὡς καὶ οἱ σπουδα-
σταὶ τῆς ἐκεῖσε Ἀκαδημίας κατὰ τὰς
πρακτικὰς τῶν ἀσκήσεων, παρέχουν τὸ
μάθημα τῆς γεωγραφίας διὰ τοῦ διασκο-
πίου.

θ) Αἱ ἐγχρώμοι ταινίαι στα-
θερῶν εἰκόνων (φιλμστρίπς).

Αὗται παρουσιάζουν μεγάλην εὐκολίαν
χρήσεως καὶ προβάλλονται με τοὺς εἰδι-
κοὺς προβολεῖς, πού ἐχορήγησεν καὶ χο-
ρηγεῖ τὸν Σὸν Ὑπουργεῖον Παιδείας εἰς
ὅλα τὰ Σχολεῖα τῆς Χώρας. Ὡσαύτως
δύνανται νὰ προβληθοῦν καὶ ἀπὸ τοὺς
λεγόμενους παιδικοὺς κινηματογράφους
τῶν 300 δωραχμῶν. Ὁ χειρισμός τοῦ
προβολέως εἶναι τόσο εὐκόλος καὶ ἀπλός,
ὥστε ἡμπορεῖ νὰ γίνεται ἀκόμη καὶ ἀπὸ
τοὺς μαθητὰς.

Αἱ ὑπὸ τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας ἐκ-
δοθεῖσαι καὶ δωρεὰν ἀποσταλεῖσαι εἰς
τὰ πολυθέσια σχολεῖα τοῦ Κράτους ται-
νίαι, παρουσιάζουν κατὰ τρόπον φυσικὸν
καὶ ἐπαγωγικὸν τὸ περιεχόμενον τῆς ἐ-
νότητος.

Διὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς Κίνας λ.χ. ἡ
σχετικὴ ταινία περιέχει 7 χάρτας καὶ 13
ἄλλας εἰκόνας, ὅλας ἐγχρώμους. Ὁ 1ος
χάρτης ἐμφανίζει τὴν θέσιν τῆς Κίνας με-
σα εἰς τὸν παγκόσμιον χῶρον. Ὁ 2ος
χάρτης παρουσιάζει τὴν Κίναν με τὰ ὁ-
ριά της καὶ τὴν ἔκτασίν της. Κάτωθεν τῆς
ἐκτάσεως ἀναγράφεται καὶ ἡ ἔκτασις
τῆς Ἑλλάδος, διὰ νὰ γίνεταί εὐχερῶς ἡ
σχετικὴ σύγκρισις ὑπὸ τῶν μαθητῶν. Ὁ
3ος χάρτης ἀπεικονίζει τὴν γεωφυσικὴν
μορφήν (θουνά, πεδιάδες, ποταμοὺς, ἐ-
ρήμους, κόλπους κλπ. Ὁ 4ος χάρτης ἐμ-
φανίζει τὸ κλίμα κατὰ περιοχὰς (ὑπα-
τροπικόν, ἐδκρατον, ἡπειρωτικόν, τῶν ἐ-
ρήμων). Ὁ 5ος χάρτης εἶναι παραγωγι-
κός καὶ ἐμφανίζει τὰ γεωγραφικὰ καὶ
κτηνοτροφικὰ προϊόντα, καθὼς ἐπίσης
τὰ δασικὰ καὶ ἀλιευτικά. Εἰς τὸν 6ον
χάρτην παρατηροῦμεν τὸν δρυκτὸν πλοῦ-
τον τῆς Χώρας, καθὼς καὶ τὰ βιομηχανι-
κὰ προϊόντα της. Τέλος εἰς τὸν 7ον χάρ-
την παρατηροῦμεν τὰς κυριωτέρας πό-
λεις καὶ τὸ συγκοινωνιακὸν δίκτυον τῆς
Κίνας.

Εἰς τὰς εἰκόνας πού ἀκολουθοῦν, πα-
ρατηροῦμεν τὴν παλαιάν πόλιν τοῦ Πεκί-
νου, ἓνα κεντρικὸν δρόμον τῆς Σαγκάης,
τὸ μέγα Σινικὸν τεῖχος, δείγματα τέχνης
τῶν ἀρχαίων Κινέζων, τὴν σύγχρονον
βιομηχανίαν τῆς χώρας, τὴν ἔργασίαν ἐ-
νὸς πλήθους Κινέζων ἐργατῶν, ἐργαζο-
μένων εἰς τὴν κατασκευὴν ὕδρηνλεκτρι-
κοῦ φράγματος, τὴν αἰθουσαν διδασκα-
λίας ἐνὸς Δημοτικοῦ Σχολείου, με τοὺς
μαθητὰς καὶ τὸν διδάσκαλόν των ἐν ὥρᾳ
ἐργασίας. Τέλος ἀπὸ τὰς ἀσχολίας τῶν
κατοίκων, ἔχει εἰκόνας με Κινέζους ἀ-
γρότας, ἀσχολουμένους με τὴν καλλιέρ-
γειαν καὶ τὴν συγκομιδὴν τῆς ὀρύξης (ἐ-
θνικοῦ προϊόντος, χαρακτηριστικοῦ γνω-
ρίσματος τῆς Χώρας) καὶ εἰκόνας ἐμφα-
νίζουσας τὰς διαφόρους φάσεις ἐκτροφῆς
μεταξοσκωλήκων.

Ὅπως ἀντιλαμβανόμεθα, διὰ τῶν ται-
νιῶν Φιλμστρίπς ὁ διδάσκαλος δὲν ὁ-
μιλεῖ πολὺ, ἐπεμβαίνει μόνον διὰ νὰ κα-
θοδηγήσῃ τοὺς μαθητὰς, ἵνα παρατηρή-
σουν καλλίτερον, νὰ συμπληρώσῃ, νὰ
πληροφορήσῃ, νὰ ἐπεξηγήσῃ.

(Συνεχίζεται)

(1) Παναγιώτου Σιάπανα. Ἡ διδασκαλία
τῆς Γεωγραφίας σελ. 69, 70

(2) Μεγάλῃ Παιδαγωγικῇ Ἐγκυκλ. Τόμος
2ος σελ. 665