

# Επιστημονικόν Βήμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ  
ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15Α — ΑΘΗΝΑΙ  
ΤΗΛΕΦΩΝΟΝ 38-547

ΕΤΟΣ Δ' — ΤΕΥΧΟΣ 5ον — 6ον  
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ — ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 1957

Τιμή τεύχους . . . . . Δρχ. 5  
Συνδρομή διά μή μέλη . . . . . 50

## HENRI PESTALOZZI

1746 - 1827

Ἐκατὸν τριάντα χρόνια ἔκλεισαν στὶς 17 Φεβρουαρίου ἀπ' τὴν ἡμέρα ποὺ ἔσβυσε ἡ φωτεινὴ διάνοια τοῦ μεγάλου δασκάλου καὶ ὁδηγοῦ τῆς ἀνθρωπότητος Pestalozzi. Τὸ ὄνομα τοῦ κοινωνικοῦ αὐτοῦ ἀναμορφωτοῦ δὲν εἶναι ἀγνωστο σὲ κανέναν ποὺ θέλει νὰ ἀσχολῆται μὲ τὰ φιλοσοφικὰ καὶ κοινωνικὰ θέματα. Ἰδιαίτερα δμως αὐτὸ εἶναι πολὺ γνωστὸ γιὰ τὴ μεγάλη του σημασία σὲ ὅσους ἀσχολοῦνται μὲ τὰ προβλήματα τῆς ἀγωγῆς τῆς νέας γενεᾶς. Ἀπ' ὅλους τοὺς μεγάλους δασκάλους καὶ φιλοσόφους τῆς ἀγωγῆς ὁ Pestalozzi πιθανὸν εἶναι ὁ πιδ γνωστὸς σ' ὅλους τοὺς δασκάλους, ὄχι μόνον τῆς χώρας μας, ἀλλὰ σὲ παγκόσμια κλίμακα σὰν μεγαλοφυῆ παιδαγωγικῇ.

Θεωρεῖται τέτοιος, γιατί σ' αὐτὸν ὀφείλεται τὸ ἀνοιγμα σπουδαίων κατευθύνσεων στὸν τομέα τῆς ἀγωγῆς ποὺ γιὰ πολλὰ ἔσως ἀκόμα χρόνια οἱ ἰδέες του θὰ διατηροῦν τόση δροσερότητα καὶ φρεσκάδα, ὅση λίγες θεωρίες κατ'ὀρθωσαν νὰ διατηρήσουν γιὰ τόσο μακρὸ χρονικὸ διάστημα.

Ὁ Pestalozzi χάραξε τὸ σωστὸ δρόμο ἀγωγῆς ὄχι ὠδηγημένος ἀπ' τὴ γνώση τῶν προβλημάτων τῆς ψυχῆς τοῦ παιδιοῦ. Δὲν συνέβη τέτοιο πρῶγμα. Στὴν ἐποχὴ του οἱ ἐπιστῆμες ποὺ ἀσχολοῦνται μὲ τὰ ψυχολογικὰ καὶ παιδαγωγικὰ προβλήματα βρισκόταν ἀκόμα στὴ νηπιώδη κατὰστασή τους.

Ἀνακάλυψε τὴ λεωφόρο ποὺ ὁδηγεῖ στὴν πραγματικὴ καλλιέργεια τῆς ψυχῆς καὶ τοῦ πνεύματος τοῦ ἀνθρώπου μόνον μὲ τὸν πόθο του νὰ βελτιώσῃ τὴ θέσιν τῆς κοινωνίας τῆς ἐποχῆς του καὶ μὲ τὴν ἀγάπην του πρὸς τὸ παιδί. Ἡ συμπόνια του γιὰ τὸ λαὸ τὸν ἔκανε νὰ ἀναλάβῃ ἱερὸ ἀγῶνα γιὰ τὴν ἀνύψωσή του. Σὰν τὸ πιδ ἀποτελεσματικὸ δὲ μέσο γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸν θεώρησε τὴν κατάλληλη ἀγωγή τῆς νέας γενεᾶς.

Δικαιότατα ἀναγνωρίσθηκε σὰν κοινωνικὸς ἀναμορφωτής: Ἄπρ' ἔπει νὰ γίνουμε πρῶ-

τα ἄνθρωποι γιὰ νὰ ἀποβοῦμε καλοὶ πολῖτες», ἔλεγε. Θεωρεῖται ὁ πραγματικὸς πρόδρομος τῆς νέας ἀγωγῆς. Κατέκρινε τὴν παιδαγωγικὴ τῆς ἐποχῆς του. «Τὸ σημεῖον δ' σχολεῖο», τονίζει, «δὲν κάνει τίποτε ἄλλο παρὰ νὰ ράβῃ τὰ κομμάτια μόνον ἀπὸ μιὰ γνώση καμωμένη τεχνητά. Φροντίζει νὰ μεταδίδῃ ξηρὰ τὴ γνώση καὶ παραμελεῖ τὴ σκέψιν. Ἐπιβάλλει στὸ παιδί νὰ ποσὸ ἀπὸ στεῖρες γνώσεις.»

Ὁ Pestalozzi εἶναι κατὰ κύριο λόγο ὁ θεμελιωτὴς τῆς διδακτικῆς ἐποπτείας. «Τὸ νὰ βλέπῃ τὸ παιδί καλὰ, τὸ νὰ ἀκούῃ καλὰ, αὐτὸ εἶναι τὸ πρῶτο βῆμα πρὸς τὴν πραγματικὴν γνώσιν, πρὸς τὴ σοφίαν». Καὶ ἡ ἀριθμητικὴ κατὰ τὸν Pestalozzi ἀποτελεῖ τὸν ὁδηγὸ ποὺ μᾶς προφυλάσσει ἀπὸ τὰ λάθη μέσα στὴν ἐρευνά τῆς ἀλήθειας.

Δὲν κατέκρινε μόνον τὸ σχολεῖο τῆς ἐποχῆς του, μὰ καὶ τοὺς γονεῖς ἀκόμα τῶν παιδιῶν. «Οἱ πατέρες καὶ οἱ μητέρες», ἔλεγε, «ἔχουν χάσει τὴν πίστιν στὸν ἑαυτὸ τους. Μεγάλον κακὸ αὐτό. Πρέπει νὰ ἀναζωογονηθῇ στοὺς γονεῖς ἡ συνείδησις, ὅτι πρῶτον τοὺς δουλεῖα εἶναι νὰ φροντίζουν γιὰ τὰ τέκνα τῶν καὶ νὰ μποροῦν νὰ κάνουν τὸ πᾶν πάνω σ' αὐτά.»

Θὰ ἦταν εὐχῆς ἔργον ἂν καὶ σήμερα πολλοὶ ἀπ' τοὺς δασκάλους ἐκτελοῦσαν τὴ διδακτικὴ τοὺς ἐργασία πάνω στὶς γραμμὲς ποὺ ἀπὸ τόσα χρόνια πρὶν χάραξε ὁ μέγας αὐτὸς παιδαγωγός.

Ἐγραψε πολλὰ. Τὰ συγγράματά του ἀποτελοῦν πλουσιώτατη πηγὴ παιδαγωγικῶν κατευθύνσεων καὶ κοινωνικῶν καὶ φιλοσοφικῶν προβλημάτων γιὰ λύσιν.

Τὶς ἰδέες του καὶ τὶς θεωρίες του θέλησε νὰ τὶς ἐφαρμόσῃ καὶ στὴν πράξιν. Γιὰ τοῦτο ἡ ζωὴ του παρουσιάζεται γεμάτη δράση. Ὅμως στὴν

## Διαπαιδαγωγούσα διδασκαλία

# Η ΒΑΘΥΤΕΡΗ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΔΟΓΝΩΣΙΑΣ

Υπό ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΣΟΥΡΛΑ, Παιδαγωγού

## I

Στήν στενότερη και ειδικότερη σημασία της ή γνώσις συνδυάζεται με το πλησιέστερον περιβάλλον, συνδυάζεται με τη γενέθλια γη του καθενός μας, συνδυάζεται με την ιστορίαν της γενέθλιας γης μας, συνδυάζεται με το παρόν της γενέθλιας γης μας που κατά τρόπον άμεσον επιδρά επί της ψυχής των τροφίμων μας.

Άκριβως δέ αὐτὴ εἶναι καὶ ἡ ἀπώτερη καὶ βαθύτερη σημασία της «άτομικῆς θέσεως» γιὰ τὴν ὁποίαν μᾶς μιλάει (1) καὶ ὁ Pestalozzi στὸ ἔργον του «Εσπερινὸς ὥρες ἐνός ἐρημίτου».

Κάθε δηλαδὴ ἀτομικὴ ἀξιολογικὴ συγκρότηση καὶ κάθε ἡρεμὴ ἐνατένιση τοῦ περιβάλλοντος κόσμου προσδιορίζεται ἀπὸ τὴ σκέψη ποὺ πῆρε τὸ ἄτομον πρὸς τὸν κόσμον των ἀξίων, τῆς γενέθλιας γῆς του.

Ἔτσι προκύπτει καὶ ἡ βαθύτερη μορφωτικὴ σημασία τῆς πατριδογνωσίας σὰν σημείου δηλαδὴ ἀφετηρίας γιὰ κάθε ἀποδεικτικὴ σχέση τόσο γύρω ἀπὸ τὴν βαθύτερη σημασία τῆς ἐρεύνης καθὼς ἐπίσης καὶ τῆς διατάξεως τοῦ χώρου, σὰν βασικοῦ ἐπιστημονικοῦ καὶ παιδαγωγικοῦ ἀξιώματος.

Καὶ γιὰ νὰ ἐκφρασθοῦμε ἐπὶ τὸ παιδαγωγικώτερον:

**Ὁ βαθύτερος δεσμός τοῦ ἀτόμου μετὰ τὴν γενέθλια Γῆ του αὐτοῦ εἶναι ἐκείνος ποὺ ἐποικοδο-**

(1) Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers

προσπάθειά του αὐτὴ γιὰ τὴν πρακτικὴ ἐφαρμογὴ τῶν θεωριῶν του ὑπέστη σοβαρὰς δοκιμασίες. Ἐμπαίχτηκε, περιφρονήθηκε, προδόθηκε. Ποτὲ δμως δὲ λύγισε. Αἰσθάνθηκε χαρὰ ἀπὸ πολλὰς τῶν ἐπιτυχίαν, μὰ δοκίμασε καὶ ἀρκετὰς πικρίας ἀπὸ ἀποτυχίας. Οἱ ἰδέες του καὶ τὰ συστήματά του ἐπέφεραν ἀναστάτωση σὶν τομέα τῆς Παιδαγωγικῆς. Εἶδε τὸ ἔργο του πολλὰς φορές νὰ φθάνη σὶν κολοφῶνα τῆς ἐπιτυχίας, ἀλλὰ καὶ πολλὰς φορές τὸ εἶδε νὰ ὁδηγῆται σὲ ἀποτυχία.

Ὅπως συνήθως συμβαίνει σὲ παρόμοιες περιπτώσεις, τὸ σύστημά του δὲν ἔγινε ἀμέσως δεκτό. Γιὰ πολλὸν καιρὸ παρέμειναν παραγνωσμένες οἱ θεωρίες του. Δὲν ἦταν δμως δυνατὸ ὁ παραγνωρισμὸς αὐτοῦ νὰ ἐξακολουθῇ. Σήμερα σὲ παγκόσμιον κλίμα ἔχει ἀναγνωρισθῇ τὸ κύρος τῶν θεωριῶν του. Δὲν ὑπάρχει παιδαγωγικὸ βιβλίον καὶ θέμα διδασκαλικὸ ποὺ θέλει νὰ θεωρηθῇ σύμφωνον μετὰ τὸ πνεῦμα τοῦ ἀνέου σχολείου καὶ νὰ μὴ ἀναφέρῃ τὸ ὄνομα τοῦ μεγάλου Pestalozzi.

Ὁ τάφος του βρίσκεται σὲ Brugg. Πάνω δὲ

Ἡ βασικὴ μορφή τῆς ζωντανῆς διδασκαλίας εἶναι ἐκείνη ἡ διδασκαλία ποὺ δημιουργεῖ ἐπιζητήσεις σὲ τὴν ψυχὴν τῶν μαθητῶν μας.

Σούρλας

μετὰ καὶ τὴν ἀξίαν τῆς ἐπιζητήσεώς της.

Ὅλες οἱ μυθικὲς καὶ δαιμονιακὲς δυνάμεις ποὺ μετὰ τὰ εἰκόνες καὶ τὴν ὀνομασίαν τους τόσο ζωντανὰ ἐπιδροῦν σὲ τὴν ψυχὴ τῶν παιδιῶν καὶ τῶν ἐφήβων, ὅλες αὐτὲς αἱ δυνάμεις ποὺ ἐνυπάρχουν στοὺς θρόνους, σὲ τὰ παραμύθια, σὲ τὰ ἔθνη καὶ τὰ ἔθιμα, ὅλες αὐτὲς αἱ Πατριδογνωστικὲς φαντασιώσεις καὶ τὰ δράματα τὰ Πατριδογνωστικά, μέσα σὲ ὁλοκληρωτικὸ μεταφυσικὸ τους δάθος καὶ σὲ τὴν ὑπέροχην ἐντασὴ τους, ὅλες αὐτὲς τὲς δυνάμεις τῆς ἀτμόσφαιρας τῆς Γενέθλιας Γῆς μας, τὰ παιδιά καὶ οἱ ἔφηβοι τὲς ἀφομοιώνουν καὶ τὲς ζοῦν μέσα τους τρανταχτερὰ σὰν σύμβολα κάποιας μυστικιστικῆς τελετουργίας.

Καὶ ἐὰν πρὸς στιγμὴν χαρακτηρίσωμεν καὶ φαντασθοῦμε τὴν οἰκογένεια καὶ σὰν τὲς πατριαρχικὲς εἰκόνες τῆς ἀνθρωπότητος, ποὺ μεγάλωσαν πέραν καὶ ἔξω ἀπὸ τὴν σφαῖραν τῶν λογικῶν ἐπιδράσεων, τότε ἡ Κοινότης τῆς Γενέθλιας Γῆς τοῦ καθενός μας, περιλαμβάνει καὶ τὰ δύο.

Κατὰ ταῦτα:

Ἀντίθετα πρὸς ὅλους τοὺς ἄλλους σκόπιμους δεσμούς τῆς κοινωνικῆς ὁργανωμένης Ζωῆς, πρέπει καὶ ἡ ψυχὸσύνθεση τῆς Γενέθλιας Γῆς μας νὰ περιλαμβά-

σ' αὐτὸν διαβάσει κανεὶς τὰ παρακάτω:

Ἐδὼ ἀναπαύεται ὁ Henri Pestalozzi, γεννηθεὶς στὴ Ζυρίχη στὶς 12 Γενάρη 1746, πέθανε στὸ Brugg στὶς 17 Φεβρουαρίου 1827. Προστάτης τῶν πτωχῶν στὸ Neuhof, κήρυκας τοῦ λαοῦ στὸ Λεονάρδο καὶ Γερτρούδη, πατέρας τῶν ὁρφανῶν στὴ Stanz, ἰδρυτὴς τοῦ συγχρόνου λαϊκοῦ σχολείου στὸ Burgdorf καὶ στὸ Münchenbuchsee, δάσκαλος τῆς ἀνθρωπότητος στὸ Yverdon.

Ἀνθρώπος, Χριστιανός, πολίτης. Ὅλα γιὰ τοὺς ἄλλους τίποτε γιὰ τὸν ἑαυτό του, ὡς εἶναι εὐλογημένο τὸ ὄνομά του.

Κι ὁ διδασκαλικὸς κόσμος τῆς Ἑλλάδος ἀναγνωρίζοντας τὴ μεγάλη παιδαγωγικὴ ἀξία τοῦ ἔργου του διακηρύσσει:

Ἄς εἶναι εὐλογημένο τὸ ὄνομα τοῦ μεγάλου Pestalozzi.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ

νει μέσα της και να εγκλείει όλες τις αξιολογικές επιζητήσεις.

Έτσι θα μπορούσε να εξαγγελθεί ως **βασική μορφή της ζωντανής διδασκαλίας**, δηλαδή της διδασκαλίας εκείνης που πλησιάζει προς τη Ζωή και στέκεται κοντά στη Ζωή **«ή διδασκαλία των επιζησεων»**.

## II

Ολόκληρος ο κόσμος των αξιών της Γενέθλιας Γης μας, ολόκληρος δηλαδή ο κόσμος των φυσικών και πολιτιστικών ενότητων, με τις όποιες ανατραφήκαμε και ζήσαμε κατά τα άξεστα παιδικά μας χρόνια, όλα αυτά ζουν μέσα μας πέραν των απλών επιζησεων, ζουν δηλαδή μέσα μας σαν ήθικο-θρησκευτικά δεδομένα, ζουν σαν κάποια μεγαλειώδης δύναμις του παρελθόντος για το μέλλον, ζουν σαν κάποιο κέντρισμα μεγαλειώδες που μας δπλίζει με το αίσθημα της ευθύνης για όλα σε τρόπον ώστε να άφυπνίζουν μέσα μας το καθήκον για την διατήρηση όλου αυτού του μορφωτικού θησαυρού των περασμένων, με την παράλληλο καλλιέργεια του συναισθήματος της ευγνωμοσύνης προς τις μορφές των παπουδων και των προπάπων της Γενέθλιας Γης μας, προς τις μορφές δηλαδή εκείνες που σελαγίζουν στο στενότερο ιστορικό-Πατριδογνωστικό Πάνθεο.

Τέτοιοι όμως στενώτατοι ψυχικοί δεσμοί προς την Γενέθλια Γη μας δημιουργούνται άπειρως ισχυρότεροι έφόσον το άτομον βρίσκεται μακράν της Γενέθλιας Γης του, ενώ αντιθέτως έξασθενίζουν και σβύνουνε οι δεσμοί αυτοί, όταν το άτομον αποβαίνει στη Ζωή του ένας θλιβερός κοσμοπολίτης.

Όλα τα σχολεία και κατ' έξοχήν τα λαϊκά σχολεία, είναι Πατριδογνωστικά σχολεία, τόνουν δηλαδή τα σχολεία της υπαίθρου, όσον και τα σχολεία των πόλεων.

Η έκκλησία του χωριού είναι ή έκκλησία μας, ο κήπος και ο φράχτης πίσω από το πατρικό μας σπίτι είναι ο κήπος μας και ο φράχτης μας.

Έτσι:

Αντικείμενα, φυτά και ζώα της Γενέθλιας Γης μας, βρίσκονται σε μιὰ προσωπική σχέση προς τον άνθρωπο. Αποτελούν ένα κομμάτι του ίδιου του εαυτού του.

Αλλ' αυτό δέν είναι μιὰ άπλή γνώση, είναι κάτι παραπάνω από άπλή γνώση. Όπως δηλαδή ή οικογένεια και ο λαός μέσα στην χρονική ροή των εκατονταετηρίδων κατά τις όποιες έζησαν από κοινού τον πόνο και την χαρά, σαν κάποια Κοινότης που την συνέδεε ή ίδια μοίρα, έτσι σιγά σιγά το όλον της Γενέθλιας Γης συγχωνεύεται σε μιὰ Κοινότητα Ζωής και πεπρωμένου, το δε όλον των σπιτιών μας των πατρικών και το όλον των κατοίκων της Γενέθλιας Γης μας συγχωνεύεται σε μιὰ ένότητα μεταφυσική.

Προς αυτές συνεπώς τις κοινότητες Ζωής και Πεπρωμένου συνδυάζεται ή διδασκαλία, αυτές τις Κοινότητες Ζωής και Πεπρωμένου τις φωτίζει και τις προβάλλει σε μιὰ διάταξη άνωτέρας μορφής και

έν τέλει τις κατατάσσει σε κατηγορίες με τις όποιες ή ανθρώπινη σκέψη άποσαφηνίζει τα πάντα, χρησιμοποιεί τις κατηγορίες αυτές της άνώτερης μορφής της λογικής σκέψης, σαν αξιώματα παιδαγωγικά που εγκλείουν όλην την ιερότητα της ανθρωπίνης διαυγείας.

## III

Έτελειώσαμε . . . . .

Και άποσαφηνίζοντας επί το παιδαγωγικώτερον όλα τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι ή Πατριδογνωστική ιδέα της γνώσεως θυμίζει τελετουργικές μορφές πρωτοτόνων λαών, θυμίζει κάτι παρόμοιον προς εκείνο που περιλαμβάνει μιὰ τραγωδία έλληνική, κάτι παρόμοιο προς ένα επί παραδείγματι δράμα του Αισχύλου, που εγκλείει ολόκληρη σχεδόν την πολιτιστική Ζωή της εποχής του.

Είναι το Αισχύλιον δράμα, τέχνη και επιστήμη συγχρόνως —δηλαδή μύσις εις την Ζωήν— είναι Πολιτική, είναι Θρησκεία.

Το θέατρον στην Έλληνική Αρχαιότητα και ή επί σκηνής διδασκαλία ήτανε ένα όμοιομα της Ζωής και έξυπηρετούσε στη βαθύτερη σημασία του την άπώτερη έννοια της Πολιτειακής Αγωγής με την από κοινού συμμετοχήν εις τον πόνο, με την από κοινού εκδήλωσιν θελήσεως και ενεργείας, τόσον των προσώπων που υπεδύοντο τους διάφορους ρόλους του δράματος όσον και των θεατών.

Με λίγα λόγια:

Το άρχαϊον Έλληνικόν δράμα έξυπηρετούσε την από κοινού εκδήλωσιν της ολότητας.

Ακριδώς δε άπάνω σε μιὰ τέτοια ολότητα του μορφωτικού αγαθού και της Κοινότητος της λαϊκής Ζωής στηρίζεται και ο χαρακτήρ ο άπώτερος της Πατριδογνωστικής γνώσεως καθώς επίσης και ή βαθύτερη μορφωτική σημασία της Πατριδογνωσίας.

ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ ΣΟΥΡΛΑΣ

## ΑΠΟΦΘΕΓΜΑΤΑ ΜΕΓΑΛΩΝ ΑΝΔΡΩΝ

«Δύο συναισθήματα με έμπνέουν διαν πλησιάζω το παιδί: ή θροσερότητα του παρόντος από τη μιὰ μεριά, κι άπ' την άλλη ο σεβασμός προς εκείνο που θα άποβή μελλοντικά».

PASTEUR

«Η άγάπη είναι το πάν»

PESTALOZZI

Διευθύνσεις συμφώνως τῷ άρθρῳ 6 § 1  
τοῦ Α. Ν. 1092/1988

Έκδότης: Διδ. Όμοσπονδία Έλλάδος  
Πρόεδρος: ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΟΥΤΡΑΣ  
Κατοικία: Σολομωνίδου 10 — Αθήναι

Υπεύθυνος Τυπογραφείου

Έκδοτικού Οίκου ΙΩΑΝ. ΚΑΜΠΑΝΑ  
Ν. Σακουλίδης, Μπιρμπίλη 10 Αθήναι

JEAN PIAGET, Καθηγητοῦ τῆς Ψυχολογίας τῶν Πανεπιστημίων Γενεύης καὶ Παρισίων

## ΟΙ ΗΘΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ (LE JUGEMENT MORAL CHEZ L' ENFANT)

Ἐπιτομή τοῦ ἔργου ἀπὸ τὸν δημόλιον ΣΠΥΡ. Δ. ΡΑΛΛΗΝ,  
Πα.δαγωγόν—Ψυχολόγον, τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Γενεύης

(Συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

Ἰδιαίτερα συμβαίνει πολὺ συχνὰ ἔνα παιδί νὰ δοκιμάζῃ σταθερά, ἢ ξυφνικὰ καὶ σιγμιαῖα αὐτὰ τὰ «συναισθημάτων κατωτερότητας» σὲ τὰ ὅποια ἔχει τόσο ἐπιμένει ὁ Adler καὶ τὰ ὅποια δημιουργοῦν τοὺς τρομεροὺς ζηλιάρηδες μεταξὺ τῶν ἀδελφῶν: ἡ παραμικρότερη ἀπροσεξία ὡς πρὸς αὐτὰ τὰ εὐαίσθητα σημεῖα, δημιουργεῖ στὴ συνείδηση τῶν παιδιῶν μιὰν ἀόριστη ἐντύπωση ἀδικίας, βάσιμης ἢ ἀβάσιμης. Τὶ θὰ συμβῇ λοιπόν, ὅταν διηγηθούμε στὰ παιδιὰ μὲ τὴ χονδροειδῆ καὶ σχηματικὴ μορφή, ποὺ εἶναι ἀπαράκτητη σ' ἓνα ἐρωτηματολόγιον ποὺ ἀπευθύνεται σὲ ὁλοὺς, ἱστορίας ποὺ θέτουν εἰς ἀνταγωνισμό τὴν ἀνάγκη ἰσότητος μὲ τὸ γεγονός τῆς αὐθεντίας τοῦ ἐνηλίκου;

Οἱ πειραματιστὰὶ βρῆκαν στὰ μικρὰ παιδιὰ νὰ ὑπερισχῇ ἡ ἰδέα νὰ δώσουν δίκιο στὸν ἐνήλικον, ἀπὸ σεβασμὸ πρὸς τὴν αὐθεντία τοῦ ἐνηλίκου, καί, μὲ τὸ πέρασμα τῆς ἡλικίας, βρῆκαν μιὰ πολὺ καθαρὴ πρόοδο πρὸς τὴν κατεῖθυσή τῆς ὑπερασπίσεως τῆς ἰσότητος ἀπὸ σεβασμὸ πρὸς τὸ ἐσωτερικὸν ἰδεώδες, ἀκόμα καὶ ὅταν αὐτὸ τὸ ἰδεώδες βρῆσκειται σὲ ἀντίθεση μὲ τὴν ὑπακοή.

Ἰδού οἱ ἱστορίες ποὺ χρησιμοποίησαν οἱ πειραματιστὰὶ.

I. Οἱ πρόσκοποι βρίσκονται στὴν κατασκήνωση. Καθένας ὀφείλει νὰ ἐργαστῇ μὲ τὴ σειρά του. Ὁ ἀρχηγός: ἔζητησε σ' ἓνα πρόσκοπο ποὺ εἶχε ἤδη κάμει μιὰν ἄλλη ἐργασία, νὰ πάῃ νὰ φέρῃ τὸ ψωμί. Τί ἔκαμε ὁ πρόσκοπος;

II. Ἡ μητέρα ζητάει ἀπὸ τὰ δύο παιδιὰ τῆς νὰ τὴν βοηθήσουν σὲς δουλειὰς τοῦ σπιτιοῦ. Τὸ ἓνα φεύγει νὰ πάῃ στὸ δρόμο νὰ παίξῃ. Ἡ μητέρα λέει στὸ ἄλλο παιδί νὰ κάμῃ ὅλη τὴν ἐργασία. Τί εἶπε τὸ παιδί;

III. Ἡ μητέρα διέταξε ἓν ἀπὸ τὰ τρία παιδιὰ τῆς νὰ γυαλίσῃ, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ δικά του, καὶ τὰ παπούτσια τοῦ ἀδελφοῦ του, ποὺ ἦταν ἀρρωστος. Τί σκέπτεσαι γι' αὐτό;

IV. Ὁ πατέρας ἔχει δύο παιδιὰ. Στέλλει πάντα σὲς δουλειὰς τὸ ἓνα του παιδί, ἐκεῖνο ποὺ δὲν γκρινιάζει καὶ δὲ λέει ποτὲ ὄχι. Τί λὲς γι' αὐτό;

Ἡ δεσποινὶς Rambert βρῆκε τοὺς παρακάτω ἀριθμούς.

| Ἡλικία   | I Ἱστορία |         | II Ἱστορία |         |
|----------|-----------|---------|------------|---------|
|          | Ὑπακοή    | Ἰσότητα | Ὑπακοή     | Ἰσότητα |
| 6 χρόνων | 95 %      | 5 %     | 89 %       | 11 %    |
| 7 »      | 55 %      | 45 %    | 41,2 %     | 58,8 %  |
| 8 »      | 33,3 %    | 66,6 %  | 22,2 %     | 77,8 %  |
| 9 »      | 16,6 %    | 83,4 %  | 0 %        | 100 %   |
| 10 »     | 10 %      | 90 %    | 5,9 %      | 94,1 %  |
| 11 »     | 5 %       | 95 %    | 0 %        | 100 %   |
| 12 »     | 0 %       | 100 %   | 0 %        | 100 %   |

Ὁ Piaget βρῆκε στὸ Neuchâtel μὲ τὶς ἱστορίες III καὶ IV, ὅτι 75 % περίπου τῶν παιδιῶν ἀπὸ 5 ὡς 7 χρόνων ὑποστηρίζουν τὴν ὑπακοή καὶ ὅτι τὰ 80 % περίπου τῶν παιδιῶν ἀπὸ 8 ὡς 12 χρόνων ὑποστηρίζουν τὴν ἰσότητα.

Νομίζομε ὅτι εἶναι δυνατόν νὰ διακρίνωμε τρεῖς μεγάλους σταθμούς τῆς διανεμητικῆς δικαιοσύνης σὲ σχέση μὲ τὴν αὐθεντία.

1) Τὸ παιδί δὲν ἔχει κάμει ἀκούη τὴν διαφοροποίηση μεταξὺ δικαιοσύνης καὶ αὐθεντίας τῶν νόμων: εἶναι δίκαιο, ὅτι διατάζει ὁ ἐνήλικος. Ἡ ἀνταποδοτικὴ δικαιοσύνη εἶναι ἰσχυρότερη ἀπὸ τὴν ἰσότητα, ὑπάρχει λοιπόν ἀπουσία τῆς ἐννοίας τῆς διανεμητικῆς δικαιοσύνης, γιὰ αὐτὴ ἡ ἐννοία συνεπάγεται κάποιαν αὐτονομία καὶ κάποιαν ἐλευθερία ἐν σχέσει μὲ τὴν αὐθεντία τοῦ ἐνηλίκου. Ἀλλ' εἶναι ἀλήθεια ὅτι ὑπάρχει κάτι τὸ ἀρκετὰ ἀρχικὸ μέσα στὴ σχέση ἀμοιβαιότητος καὶ ὅτι βρίσκει κανεὶς σπέρματα ἰσότητος ἀπὸ τὶς πρώτες σχέσεις τῶν παιδιῶν μεταξὺ τους. Μόνον ὅτι, ἂν καὶ προέξῃ ὁ σεβασμὸς γιὰ τὸν ἐνήλικον, τέτοια σπέρματα δὲν δίνουν τόπο σὲ πραγματικὰς ἐκδηλώσεις παρὰ μόνον ἐφ' ὅσον δὲν δημιουργοῦν ἀνταγωνισμούς μὲ τὴν αὐθεντία τοῦ ἐνηλίκου. Ἐτοίμα παιδάκι 2—3 χρόνων θὰ ἐκτιμῇ γιὰ ὁρθὸ νὰ μοιραστῇ ἓνα γλυκὸ στὰ ἴσα καὶ νὰ πάρῃ αὐτὸ καὶ ἓνα ἄλλο παιδάκι ἀπὸ ἓνα ἴσο κομματί, ἢ θὰ κρίνῃ γιὰ ὁρθὸ νὰ τοῦ δώσῃ ὁ φίλος του τὰ παιχνιδάκια του, ὅπως καὶ αὐτὸ δίνει τὰ δικά του. Ἀν ὅμως τὸ βεβαιώσουν ὅτι πρέπει νὰ δώσῃ περισσότερον σὲ ἄλλο παιδί, ἢ νὰ κρατήσῃ περισσότερον γιὰ τὸν ἑαυτοῦ, θὰ προέλθῃ ἀπ' αὐτὴ τὴν πράξιν γρήγορα τὸ καθήκον, ἢ τὸ δικαίωμα. Ἀντίθετα, εἶναι ἀμφίβολο ὅτι μία τέτοια στάση μπορεῖ νὰ ὑφίσταται γιὰ πολὺν καιρὸ σ' ἓνα ὁμαλὸ παιδί τῶν 10—12 χρόνων: γιὰ τοῦτο τὸ παιδί, ἡ δικαιοσύνη στηρίζεται πάνω σ' ἓνα αὐτόνομο συναίσθημα ἀνώτερον ἀπὸ τὶς διδόμενες διαταγές.

2) Κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ δευτέρου σταθμοῦ, ἡ ἰσότητα ἀναπτύσσεται καὶ ὑπερισχέει ἀπὸ κάθε ἄλλη ἐννοία. Ἡ διανεμητικὴ δικαιοσύνη ἀντιτίθεται ἔτσι, σὲ περίπτωσιν ἀνταγωνισμῶν, στὴν ὑπακοή, στὴν κύρωση καὶ ἐπίσης, πολὺ συχνά, σὲ λεπτότερα συναισθήματα, τὰ ὅποια θὰ ἐπικληθῶν κατὰ τὴ διάρκεια τῆς τρίτης περιόδου.

3) Κατὰ τὴ διάρκεια, τελικά, τοῦ τρίτου σταθμοῦ, ἡ ἀπλὴ ἰσότητα ὑποχωρεῖ μπροστὰ σὲ μιὰ ἐκλεπτυσμένη ἐννοία τῆς δικαιοσύνης, τὴν ὅποια μορφοῦμε νὰ ὀνομάσωμε εὐθύτητα -équité καὶ ἡ ὅποια συνίσταται σὲ νὰ μὴν καθορίζωμε ποτὲ τὴν ἰσότητα χωρὶς νὰ λαβαίνωμε ὑπ' ὄψιν τὴν ἰδιαιτέρη κατάστασιν καθενός. Στὴν περιοχὴ τῆς ἀνταποδοτικῆς δικαιοσύνης ἡ εὐθύτητα συνίσταται στὸν καθορισμὸ

των ελαφρυντικών περιστάσεων. Στην περιοχή της διανεμητικής δικαιοσύνης, η ευθύτητα συνίσταται στο να υπολογίζουμε την ηλικία, προηγούμενες ύπηρεσίες, κλπ., με λίγα λόγια να δίνουμε κάποια απόχρωση στην ισότητα.

Ας προχωρήσουμε τώρα στην ανάλυση νέων περιπτώσεων κατά τις οποίες ο σεβασμός της αὐθεντίας και το συναίσθημα της δικαιοσύνης μπαίνουν σε ανταγωνισμό. Δε συμβαίνει να επιθυμῇ το παιδί την ισότητα μόνον με τους συνομήλικούς του. Σε ώριμες περιπτώσεις το παιδί απαιτεί την ισότητα και με τον ενήλικο. Ἡ Δεσποινὶς Rambert υπέβριλε τὴν ἐξῆς ἐρώτηση: «Εἶναι δίκαιο νὰ περιμένουν τὰ παιδιά στὰ καταισθήματα καὶ νὰ ἐξυπηρετοῦνται πρώτα οἱ ἡλικιωμένοι;» Ἡ ἀντίδραση ὑπῆρξε ἄκρως σαφής. Σχεδὸν ὅλα τὰ παιδιά ἀπάντησαν κατηγορηματικά «ὄχι». Τὰ μικρὰ τῶν 6 χρόνων ἀπαντοῦσαν: ὁ καθένας ὅπως ἔχει νὰ περάσει μετὰ τὴ σειρά του.

Γιὰ νὰ τελειώσουμε τὴν ἐξέταση αὐτῶν τῶν λήψεων ἐπαφῆς μεταξὺ τῆς αὐθεντίας καὶ τῆς ἰσότητας, ἂς ἀναλύσουμε δύο σχολικὲς καταστάσεις, ὅπου οἱ ἴδιοι παράγοντες μπορούν νὰ βρεθοῦν ἐν δράσει: 1) γιατί δὲν πρέπει ν' ἀντιγράψουμε στὸ σχολεῖο καὶ 2) μπορεῖ κανεὶς νὰ προδώσει, ἂν αὐτὸ ἐνδιαφέρει τὸν ἐνήλικο, ἢ ἂν ὁ ἐνήλικος τὸ διατάξει;

Ἡ ἀντιγραφή εἶναι μιὰ ἀντίδραση ὑπερασπίσεως, τὴν ὁποία τὸ παιδαγωγικὸ μας σύστημα ἀνέπτυξε, σὰν νὰ ἤθελε νὰ εὐχαριστήσῃ τὸν μαθητὴ. Ἀντὶ νὰ λαβαῖν ὑπ' ὄψιν τις βαθεῖες ψυχολογικὲς τάσεις τοῦ παιδιοῦ, οἱ ὁποῖες τὸ ὠθοῦν σὲ μιὰ ἀπὸ κοινοῦ ἐργασία—ἡ ἀμιλλα δὲν ἀντιτίθεται στὴ συν-εργασία—, τὸ σχολεῖο καταδικάζει τὸν μαθητὴ σὲ ἀπομονωμένη ἐργασία καὶ δὲν χρησιμοποιοῖ τὴν ἀμιλλα παρὰ μόνον γιὰ νὰ ὁρθώσῃ τὰ ἄτομα τὸ ἓνα ἐναντίον τοῦ ἄλλου.

Αὐτὸ τὸ σύστημα τῆς καθαρὰ ἀτομικῆς ἐργασίας, τὸ ὁποῖο εἶναι ὑπέροχο ἂν ὁ σκοπὸς τῆς παιδαγωγικῆς εἶναι νὰ δώσῃ σχολικὸν βαθμὸν καὶ νὰ προετοιμάσῃ γιὰ ἐξετάσεις, δὲν παρουσιάζει παρὰ μόνον προσκόμματα, ἂν ἔχη κανεὶς τὴν πρόθεσιν νὰ μορφώσῃ ὀρθολογιστικὰ πνεύματα καὶ πολῖτες.

Καὶ γιὰ νὰ περιοριστοῦμε στὴν ἠθικὴ ἀποψη, ἓνα ἀπὸ τὰ δύο πρέπει νὰ γίνεταί: Ἡ ὁ συναγωνισμὸς ὑπερισχύει καὶ καθένας ζητάει ν' ἀποκτήσῃ τὴν εὐνοία τοῦ δασκάλου, χωρὶς νὰ φροντίζει γιὰ τὸν διπλῶν του, ὁ ὁποῖος ἀγωνιᾷ καὶ πού ζητάει ἕκτοτε ν' ἀντιγράψῃ ἂν εἶναι ἀπὸ τοὺς ἀσθενέστερους μαθητῆς, ἢ ἡ συναδελφικότητα ὑπερισχύει καὶ οἱ μαθητῆς διοργανώνουν μαζί τὴν ἀντιγραφή καὶ ἐπομένως τὴν ἀπάτη, γιὰ ν' ἀντισταθοῦν ἀπὸ κοινοῦ στὸν σχολικὸ καταναγκασμὸ. Τὸ δεύτερο σύστημα ὑπερασπίσεως ἐμφανίζεται προπαντὸς στὶς μεγάλες τάξεις, καὶ μεταξὺ 12 καὶ 17 χρόνων. Δὲν εὗρήκαμε ἴσῃ αὐτοῦ τοῦ συστήματος στὰ παιδιά τοῦ δημοτικοῦ σχολείου.

Γιὰ τὸ πρῶτο σύστημα, τὸ πρόβλημα πού τίθεται εἶναι νὰ ξαίρωμε γιατί ἀποδοκιμάζεται ἡ ἀντιγραφή: μήπως γιατί τὴν ἀπαγορεύει ὁ δάσκαλος, ἢ γιατί εἶναι ἀντίθετη πρὸς τὴν ἰσότητα μεταξὺ παιδιῶν;

Καὶ σ' αὐτὸ τὸ ζήτημα τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἐρευνῆς εἶναι πολὺ σαφές: ἀποδείχνει μιὰ βαθμιαία

ἐλάττωσις τῶν ἐννοιῶν περὶ αὐθεντίας καὶ μιὰ συσχετικὴ αὐξηση τῆς ἀνάγκης ἰσότητος. Ἡ ἰσότητα αὐξάνει μαζί μετὰ τὴν ἀλληλεγγύη. Αὐτὸ ἀκριβῶς μᾶς δείχνει ἡ μελέτη ἐνὸς τελευταίου ζητήματος: τοῦ ζητήματος τῆς «καταδόσεως».

Ἡ περιφρόνησις ὄλων τῶν μαθητῶν καὶ οἱ ἀθόρυμτοι κυρώσεις, οἱ ὁποῖες ἀναφύονται ὡς πρὸς τοὺς «καταδότες» φανερώουν ἀρκετὰ ὅτι ἐγγίζομε ἓνα οὐσιώδες σημεῖο τῆς παιδικῆς ἠθικῆς. Εἶναι καλὸ νὰ διασποῦμε τὴν ἀλληλεγγύη μεταξὺ παιδιῶν πρὸς ὄφελος τῆς αὐθεντίας τῶν ἐνηλίκων; Κατὰ γενικὸ κανόνα, ὁ ἴδιος ὁ ἐνήλικος, ἂν ἔχη μέσα του τὴν παραισχρότητα γενναιοφροσύνη, κρίνει ὅτι δὲν εἶναι καλὸ. Ἀλλὰ συμβαίνει, κατ' ἐξαιρεσιν, ὥρισμένοι δασκάλοι, ἢ γονεῖς νὰ στεροῦνται παδαγωγικῆς ἐννοίας καὶ νὰ ὠθοῦν τὸ παιδί νὰ καταδίδῃ. Θὰ πρέπει, λοιπόν, σ' αὐτὴ τὴν περίπτωσιν νὰ ὑπακούσῃ τὸ παιδί στὸν ἐνήλικο, ἢ νὰ σεβαστῇ τὸ νόμο τῆς ἀλληλεγγύης; Ἰδοὺ τὸ ζήτημα πού ἔθεσαν οἱ πειραματισταί, διηγημένοι τὴν πικρὰ καὶ ἱστορία:

«Μιὰ φορὰ κι ἓναν καιρὸ ἦταν ἓνας πατέρας, ὁ ὁποῖος φεύγοντας γιὰ μακρινὸ ταξίδι ἐξήγησε ἀπὸ τὸ ἓνα του παιδί νὰ παρακολουθῇ καλὰ τὸν ἀδελφὸ του κι ὅταν ὁ πατέρας γυρίσῃ νὰ τοῦ διηγηθῇ ὅ,τι ἔκαμε ὁ ἄλλος ἀδελφός. Τί ἐπρεπε νὰ κάμῃ ὁ πρῶτος;

Κι ἐδῶ τὸ ἀποτέλεσμα ὑπῆρξε σαφέστατο. Ἡ μεγάλη πλειοψηφία τῶν μικρῶν (σχεδὸν τὰ 9)10 τῶν παιδιῶν ἀπὸ 6—7 χρόνων), κρίνουν ὅτι πρέπει νὰ τὰ πῇ ὅλα στὸν πατέρα. Ἡ πλειοψηφία τῶν μεγάλων (μετὰ τὰ 8 χρόνια) κρίνουν ὅτι δὲν πρέπει νὰ πῇ τίποτε καὶ μερικὰ παιδιά φθάνουν στὸ σημεῖο νὰ προτιμοῦν τὸ ψέμμα ἀπὸ τὴν κατάδοσιν ἐνὸς ἀδελφοῦ.

Ἐδῶ, φυσικά, κάνομε ψυχολογία καὶ δὲν προτιθέμεθα νὰ πάρωμε θέση ὡς πρὸς τὴν ἠθικὴ ἀποψη τοῦ ζητήματος. Ἐν τούτοις μπορούμε νὰ θέσωμε μίαν ἐρώτησιν πού πηγάζει ἀπὸ τὴν χαρακτηριστικὴ πρόγνωση: ποῖος ἀπὸ τοὺς δύο τύπους, ὁ «chic τύπος» (αὐτὸς πού δὲν καταδίδει) ἢ ὁ «μικρὸς ἄγιος» (αὐτὸς πού καταδίδει) θὰ γίνῃ ἀργότερα ὁ τύπος πού συνιστᾷ, γιὰ τὴν κοινὴ συνείλησιν, τὸν τίμιον ἄνθρωπον καὶ τὸν καλὸν πολίτην; Γνωρίζοντας τὴ μορφή τοῦ σημερινοῦ παιδαγωγικοῦ μας συστήματος, μπορούμε νὰ δισβεβαιώσουμε ὅτι ὁ «chic τύπος» ἔχει κάθε τύχη νὰ μείνῃ τέτοιος σ' ὅλη του τὴ ζωὴ, ἐνῶ ὁ «μικρὸς ἄγιος» θὰ γίνῃ ἴσως ἓνα πνεῦμα στενὸ, τοῦ ὁποῖου ἡ ἠθικολογία θὰ κυριαρχήσῃ τῆς ἀνθρωπίνης σημασίας.

Τὰ συμπεράσματα πού μπορούμε νὰ ἐξαγάγωμε ἀπὸ τὰ γεγονότα πού οἱ πειραματισταί διαπίστωσαν, εἶναι τὰ ἀκόλουθα: Ἡ ἰσότητις δικαιοσύνη ἀναπτύσσεται μετὰ τὸ πέρασμα τῆς ἡλικίας εἰς βάρος τῆς ὑποταγῆς στὴν αὐθεντία τοῦ ἐνηλίκου καὶ σὲ συσχετισμὸ μετὰ τὴν ἀλληλεγγύη μεταξὺ παιδιῶν. Ἐστὶ ἡ ἰσότητα φαίνεται νὰ πηγάζῃ μᾶλλον ἀπὸ τὴ συνήθειαν ἀμοιβαιότητος πού χαρακτηρίζουν τὸν ἀμοιβαῖο σεβασμὸ, παρὰ ἀπὸ τὸν μηχανισμὸ τῶν καθηκόντων, τὰ ὁποῖα πηγάζουν ἀπὸ τὸν μονόπλευρο σεβασμὸ.

**Ἡ δικαιοσύνη μεταξὺ παιδιῶν.**—Ἀν τὸ ἀποτέλεσμα τῶν προηγούμενων ἀναλύσεων εἶναι ἀκριβές, αὐτὲς πού ἀποτελοῦν τὸ εὐμενέστερο περιβάλλον,

για την ανάπτυξη της έννοιας της ανταποδοτικής δικαιοσύνης, είναι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συννομίλων. Η εξιλαστήρια κύρωση και οι αρχικές μορφές της ανταποδοτικής δικαιοσύνης, δημιουργούνται, αντίθετα, από τις σχέσεις ενήλικου προς παιδιά.

Αλλά πώς ένοεϊ το παιδί τη δικαιοσύνη μεταξύ συναδέλφων και συμμαθητών; Δύο σημεία πρέπει να σημειώσωμεν: τις κυρώσεις μεταξύ παιδιών και την ίση μεταχείριση.

Μέσα στην κοινωνική ζωή μεταξύ παιδιών, υπάρχουν, αναμφισβήτητα, στοιχεία ανταποδοτικής δικαιοσύνης: ο «καταδότης» κηρύσσεται έκπτωτος από το παιχνίδι, ο «φιλόνομος» δέχεται «ξυλοδαρμούς» εις ανταλλάγμα των ξυλοδαρμών που επιδαψιλεύει στους άλλους κλπ. Αλλά το πρόβλημα είναι να μάθωμε αν αυτές οι κυρώσεις είναι της ίδιας φύσεως με τις κυρώσεις που δέχεται το παιδί γενικά από μέρους του ενήλικου. Νομίζω ότι δεν είναι της ίδιας φύσεως. Η κύρωση του ενήλικου προκαλεί στο πνεύμα του παιδιού ιδέας εξιλασμού. Ένα ψέμμα, μια ανυποταγή, επισύρουν, π.χ., τη στέρηση μιας χαράς, ή το κλείσιμο μέσα στο σπίτι. Το παιδί δέχεται αυτή την τιμωρία σαν είδος επαναφοράς στην τάξη, ή οποία εξαλείφει το σφάλμα κατευθύνοντας την πατρική αυθεντία. Η τιμωρία θεωρείται «δίκαιη» μόνον εφ' όσον υπάρχουν το συναίσθημα της πατρικής εξουσίας και οι τύψεις ότι αυτή ή εξουσία έχει προσβληθή. Γι' αυτό ακριβώς, με την πάροδο του χρόνου και την ελάττωση του μονοπλεύρου σεβασμού, ο αριθμός των επιδοκιμαζομένων από το παιδί κυρώσεων, ελαττώνεται προσοδευτικά. Όπως είδαμε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, η κύρωση «κατ' άμοιβαίότητα», υποσκελίζει σιγά-σιγά την εξιλαστήρια κύρωση και καταλήγει άκόμα να θεωρηθεί, σε πολλές περιπτώσεις, ως άνωφελη και επιβλαβής.

Αντίθετα, οι κυρώσεις παιδιών προς παιδιά, δε στερηίζονται καθόλου πάνω στο συναίσθημα της αυθεντίας (αν εξαιρέσωμε τις σχέσεις μεγαλύτερων προς μικρότερους στην περίπτωση π.χ. των παιχνιδιών με κανόνες) και συνεπώς δεν προέρχονται από την έννοια του εξιλασμού. Σχεδόν όλες άνήκουν στην ομάδα των κυρώσεων «κατ' άμοιβαίότητα» και θεωρούνται ότι είναι «δίκαιες» εφ' όσον αναπτύσσονται ή άλληλεγγύη και ή ανάγκη ισότητας μεταξύ παιδιών.

Μπορούμε να διακρίνωμε δύο τάξεις κυρώσεων μεταξύ παιδιών: τις συλλογικές και περισσότερες ή λιγώτερες κωδικοποιημένες κυρώσεις, και τις ιδιωτικές κυρώσεις. Οι πρώτες συναντώνται κυρίως στο παιχνίδι, όταν ένας παίκτης παραβαίνει έναν εν χρήσει κανόνα. Οι δεύτερες εμφανίζονται στην τύχη, παντού, όπου οι κακές μέθοδοι των μέν, διαγείρουν την εκδίκηση των άλλων κι όπου αυτή ή εκδίκηση υποτάσσεται σε ώρισμένους κανόνες που την καθιστούν νόμιμη. Ανάμεσα, λοιπόν, σ' αυτές τις τελευταίες, θα δούμε ότι καμία δεν μπορεί να ταξινομηθί στίς εξιλαστήριες κυρώσεις: όταν ένα άγούρι δίνει τα χτυπήματα που δέχθηκε, κλπ. δε ζητάει να τιμωρηθεί, άλλ' απλούστατα να δείξη μίαν ακριβή άμοιβαίότητα. Επίσης το ίδεώδες δεν είναι να δώση περισσότερα, αλλά να ξαναδώση με μαθηματική ακρί-

βεια όσα χτυπήματα δέχθηκε. Όσον άφορά τίς συλλογικές κυρώσεις, άνήκουν εξ ίσου σχεδόν όλες στον τύπο των κυρώσεων «κατ' άμοιβαίότητα».

Στην περιοχή του παιχνιδιού, π.χ. οι πειραματισται βρήκαν μόνο κυρώσεις μη εξιλαστήριες. Ο ζαβολιάρης αποκλείεται από το παιχνίδι κι ανάλογα με τη σοβαρότητα του αδικήματος, ο αποκλεισμός του διαρκεί περισσότερο, ή λιγώτερο χρόνο. Οι βόλοι που κερδίζονται παράνομα, ξαναδίνονται στον ιδιοκτήτη, ή μοιράζονται μεταξύ των τιμών συμπαίκτων. Επίσης, στίς ανταλλαγές, ο δυνατός που καταχράται της αδυναμίας του αδυνάτου ξαναπαίγει στη θέση του από τον δυνατότερό του: τον κάνει να ξαναδώση ό,τι άποκτήσε άσχημα, σε περίπτωση άθέμιτης άγοράς, κλπ. Την εμφάνιση της εξιλαστήριας κυρώσεως τη συναντήσαμε μόνον σ' ώρισμένες περιπτώσεις εξαιρετικής σοβαρότητας, όπως στα άδικήματα που ο Durkheim χαρακτηρίζει με την προσβολή που γίνεται στα «ελοχρά και καθωρισμένα συναισθήματα της συλλογικής συνειδήσεως». Π.χ. σε κάποιο κολλέγιο του Neuchâtel, οι καταδότες οδηγούνται τελετουργικά «στο χυμό», δηλαδή δλόκληρη ή ομάδα τους περιμένει μετά το μάθημα για να τους οδηγήση με τη βία στην άκρη της λίμνης και τους βουτήξη ντυμένους μέσα στο κρύο νερό της λίμνης. Αλλά από που προέρχεται ή άναγνωρισμένη νομιμότητα αυτού του εξιλασμού; Υπάρχει βέβαια μέσα σε καθένα το συναίσθημα μιας ήθικης αυθεντίας, ή οποία προτανέει σ' αυτά τα είδη έκτελέσεως. Αλλά αυτή ή αυθεντία είναι ή αυθεντία της σύγχρονης ομάδας, τέτοιας όπως παρουσιάζεται τη στιγμή του έπεισοδίου; Τα παιδιά που αποτελούν σε μια δεδομένη στιγμή την τάξη, και τα όποια διατηρούν μεταξύ τους σχέσεις άμοιβαίότητας, πετυχαίνουν να δημιουργήσουν, από το ίδιο αυτό γεγονός της συγκροτήσεώς τους, μία συλλογική συνείδηση που επιβάλλει σε καθένα τον ίερό και ισοδύναμο προς την αυθεντία του ενήλικου χαρακτήρα της;

Σ' αυτή την περίπτωση, ή διάκριση της συνεργασίας και του καταναγκασμού θα καθίστατο παραπλανητική: Η συνένωση ενός ώρισμένου αριθμού ατόμων, που ζούν σε άμοιβαίότητα μεταξύ τους, θ' άρκούσε να παραγάγη τον πιο συμπαγή καταναγκασμό. Αλλά τα πράγματα δεν είναι τόσο άπλά και, στην πραγματικότητα, έπεμβαίνει μέσα στα γεγονότα που συζητάμε, ένας παράγοντας ήλικίας και παραδόσεως, ο όποιος καθιστά το παράδειγμα συγκριτέο με το παράδειγμα της πιέσεως που άσκει ο ενήλικος πάνω στο παιδί. Πραγματικά το βούτηγμα «στο νερό» του ένόχου είναι μια συνήθεια καλιά και άξια σεβασμού, και ή τάξη, ή όποια περιβάλλεται για μια στιγμή το θείον δικαίωμα να τιμωρή τον κατάδικο, έχει πλήρη συνείδηση ότι παρατείνει μια πανόραια παράδοση. Πιστεύουμε λοιπόν ότι εξ αίτίας ακριβώς αυτού του καταναγκασμού της παραδόσεως ή κύρωση φαίνεται δίκαιη και καθίσταται έτσι εξιλαστήρια.

Βλέπομε, λοιπόν, ότι στίς σπάνιες περιπτώσεις, όπου κυρώσεις μεταξύ παιδιών είναι κυρίως εξιλαστήριες, έπεμβαίνει ένας παράγοντας αυθεντίας, μονοπλεύρου σεβασμού και καταναγκασμού των γενεών της μιας πάνω στην άλλη. Εκεί που ο παράγοντας αυτός δεν παίζει κανένα ρόλο, οι κυρώσεις μεταξύ

ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΚΗ

# Η ΕΞΕΛΙΞ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΒΙΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

Ένα από αυτά τα πειράματα είναι τα εξής: Έμπρός εις το παιδί υπάρχουν δύο ύαλινα δοχεία των αὐτῶν διαστάσεων, τὰ ὅποια ὀνομάζομεν Α, καὶ Α'. Τὸ παιδί ρίπτει 10 βόλους εις κάθε δοχεῖον, ἕνα πρὸς ἕνα ἀντιστοίχως. Ἀδειάζομε τότε τὸ δοχεῖον Α, εἰς ἕνα ἄλλο Β, τὸ ὅποιον ἔχει διαφορετικὴν μορφήν. Τὰ παιδιὰ τῶν 4-5 ἐτῶν λέγουσιν τότε ὅτι ἡ ποσότης τῶν βόλων ἠλλαξε ἐνῶ ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος εἶναι βέβαιον, ὅτι οὔτε ἀφῆρέθη οὔτε προσετέθη τίποτε εἰς τὸ σύνολον τῶν βόλων. Δὲν ἔμπορουν δηλ. νὰ ἐννοήσουν, ὅτι ἡ ὕλη διατηρεῖται παρὰ

τὴν ἀλλαγὴν τῆς μορφῆς τοῦ περιέχοντος δοχείου. Τὸ παιδί ἔχει ἤδη ἀποκτήσει τὴν ἐννοίαν τοῦ ἀτομικοῦ ἀντικειμένου, ὅχι ὁμῶς καὶ τοῦ συνόλου. Ἡ ὀλικὴ τάξις (classe) δὲν ἔχει ἀκόμη σχηματισθῇ. Ἡ πλάνη αὕτη ὀφείλεται κυρίως εἰς ἀντιληπτικούς παράγοντας. Ἡ ἀνοδος τοῦ ἐπιπέδου ἢ ἡ στενότης τοῦ δοχείου προκαλοῦν τὴν νοητὴν αὐταπάτην. Ἡ ἀντίληψις τῶν σχέσεων εἶναι ἐν συνόλῳ ἀκριβής, ἀλλὰ συνοδεύεται ἀπὸ μίαν ἑλλιπῆ νοητικὴν κατασκευὴν. Ἡ σκέψις αὕτη, ὅπως λέγει ὁ Piaget, ἀποτελεῖ πρόοδον ἐν σχέσει πρὸς τὴν συμβολικὴν σκέψιν, διότι στηρίζεται εἰς συνολικὰς ἀντιληπτι-

παιδιῶν εἶναι καὶ παραμένουν κυρώσεις «κατ' ἀμοιβαιότητα».

Ἀς ἔλθωμε τώρα στὶς «ἰδιωτικὰς» κυρώσεις. Ἡ ἰδιωτικὴ κύρωση εἶναι, στὴν πηγὴ τῆς, ἡ ἐκδίκηση: ν' ἀνταποδώσωμε τὸ κακὸ ἀντὶ τοῦ κακοῦ, ὅπως ἀνταποδίδει κανεὶς τὸ καλὸ ἀντὶ τοῦ καλοῦ. Ἀλλ' αὕτη ἡ ἐκδίκηση μπορεῖ νὰ ὑποβληθῇ σὲ κανόνες καὶ ἔτσι νὰ φαίνεται νόμιμος:

Θὰ δοῦμε ὅτι ἔτσι ἀκριβῶς εἶναι καὶ ὅτι αὕτη ἡ προοδευτικὴ νομιμοποίηση συσχετίζεται ἀπ' εὐθείας μετὰ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς ἰσότητος καὶ τῆς ἀμοιβαιότητος μεταξὺ παιδιῶν.

Ἡ Δασποινὴς Rambert ἔθεσε σὲ 167 παιδιὰ, εἰς δύο παρακάτω ἐρωτήσεις: 1) Σ' ἕνα σχολεῖο ὑπῆρχε ἕνα μεγάλο ἀγόρι πού κτυποῦσε ἕνα πιδ μικρό. Τὸ μικρὸ δὲν μποροῦσε νὰ τοῦ ἀνταποδώσῃ τὰ κτυπήματά του, γιατί ἦταν πάρα πολὺ ἀδύνατον. Μία μέρα λοιπόν, στὸ διάλειμμα, ἔκρυψε τὸ ψωμί καὶ τὸ μῆλο τοῦ μεγάλου σ' ἕνα παλιδ ντουλάπι. Τί λὲς γι' αὐτό; 2) Ἐάν σοῦ δώσουν μιά γροθιά, τί κάνεις;

Ἡ στατιστικὴ τῆς δασποινίδος Rambert δείχνει καθαρώτατα ὅτι ἡ ἀμοιβαιότητα ἀναπτύσσεται μετὰ τὴν ἡλικίαν καὶ ἔτσι ἡ κύρωση ἐμφανίζεται δίκαιη. Στὰ ἀγόρια καὶ στὰ κορίτσια ὑφίσταται μιά τάση, πού, ὅσο προχωρεῖ ἡ ἡλικία, γίνεται καὶ ἰσχυρότερη: ἡ τάση νὰ θεωροῦν σὰν νόμιμον ν' ἀνταποδώσουν τὰ κτυπήματα πού δέχθηκαν.

Ἀς περάσωμε τώρα σ' ἕν' ἄλλο ζήτημα πού ἀποτελεῖ μετάβαση μεταξὺ τῶν ζητημάτων τῆς ἀνταποδοτικῆς δικαιοσύνης καὶ τῆς διανεμητικῆς δικαιοσύνης μεταξὺ παιδιῶν: γιατί δὲν πρέπει νὰ κάνωμε ζαβολιὲς στὸ παιγνίδι;

Οἱ ἀπαντήσεις χωρίζονται σὲ τέσσαρες κατηγορίαι: 1ο Αὐτὸ εἶναι ἀσχημὸν (ἀπαγορεύεται κ.λ.π.). 2ο Εἶν' ἀντίθετον πρὸς τὸν κανόνα τοῦ παιγνιδίου. 3ο Καθιστᾷ ἀδύνατον τὴ συνεργασία («δὲν μποροῦμε πιδ νὰ παίζωμε»). 4ο Εἶν' ἀντίθετον πρὸς τὴν ἰσότητα.

Ἡ στατιστικὴ δείχνει ὅτι τὰ παιδιὰ τῶν 6-9

χρόνων, ἀνέχονται, κατὰ μεγάλη πλειοψηφία, στὸν πρῶτον καὶ δεῦτερον τύπον, ἐνῶ τὰ παιδιὰ τῶν 10-12 χρόνων ἀνέχονται, κατὰ μεγάλη πλειοψηφία, στὸν τρίτον καὶ τέταρτον τύπον.

Ἀς περάσωμε τώρα στὰ ζητήματα διανεμητικῆς κυρίως δικαιοσύνης στὶς σχέσεις παιδιῶν πρὸς παιδιὰ. Ὅσον ἀφορᾷ αὐτὸ τὸ ζήτημα, ὁ Piaget μελέτησε τὰ ἐξῆς δύο σημεία πού φαίνονται καὶ τὰ πιδ σπουδαῖα: τὴν ἰσότητα μεταξὺ ἀδελφῶν καὶ τὰ προβλήματα διαφορῶν ἡλικίας.

Ἰδοὺ οἱ δύο ἱστορίαι γιὰ τὴν ἀνάλυσιν τοῦ πρῶτου ζητήματος.

I. Μερικὰ παιδιὰ παίζουν μαζὶ μπάλλα μέσα στὴν αὐλή. Ὅταν ἡ μπάλλα βγαίνει ἀπὸ τὸ παιγνίδι καὶ τρέχει στὸ δρόμον, ἕν' ἀγόρι πάει μόνο του καὶ τὴ φέρνει πολλὰς φορὲς. Κατόπι δὲν ζητᾷ παρὰ μόνο ἀπ' αὐτὸ τὸ ἀγόρι νὰ πάη νὰ τὴ μαζέψῃ. Τί λὲς γι' αὐτό;

II. Μερικὰ παιδιὰ κάθονται στὸ χορτάρι καὶ παίρνουν τὸ ὀρεκτικόν τους. Ἐχουν, καθένας ἕνα μικρὸ ψωμάκι πού τὸ ἔβαλαν δίπλα τους γιὰ νὰ τὸ φᾶνε γιὰ δευτέρην φορά μετὰ τὸ ψωμί τους. Ἐνα σκυλὶ ἔρχεται σιγά-σιγά πίσω ἀπὸ ἕνα ἀγόρι καὶ τοῦ ἀρπάζει τὸ ψωμάκι. Τί ἔπρεπε νὰ κάμουν τ' ἄλλα παιδιὰ;

Δὲν θὰ ἔχωμε ἀνάγκη ἀπὸ μακροσκελῆ ἀνάλυσιν γιὰ νὰ ξεχωρίσωμε τίς ἀπαντήσεις: Ὅλα τὰ παιδιὰ πού ἐξετάστηκαν, ἐπεβεβαίωσαν ὁμοφώνως τὴν ἠθικὴν ἀνάγκη τῆς ἰσότητος. Ὅσον ἀφορᾷ τὴν πρῶτη ἱστορίαν, ἀπάντησαν ὅτι δὲν εἶναι δίκαιον νὰ ἐργάζεται πάντα ὁ ἴδιος γιὰ τὴν ἡμάδα, καὶ ὅσον ἀφορᾷ τὴν δευτέρην ἱστορίαν, ἀπάντησαν ὅτι πρέπει καθένας νὰ δώσῃ στὸ θῦμα κάτι, ὥστε νὰ συμπληρωθῇ ἕνα κομμάτι ὁμοῖον μετὰ τὸ κομμάτι τῶν ἄλλων.

Διαπιστώνομε λοιπόν ὅτι οἱ ἐννοίαι δικαιοσύνης καὶ ἀμοιβαιότητος ἀναπτύσσονται συσχετικῶς καὶ ἐν συναρτήσει πρὸς τὴν πνευματικὴν ἡλικίαν τοῦ παιδιοῦ.

(\*Ἀκολουθεῖ)

κάς μορφάς (configurations perceptives). Παρατηρούνται διαισθητικές «συγκεντρώσεις» (centrations) και «ἀποκεντρώσεις» (décentrations) ἀνάλογοι πρὸς τοὺς μηχανισμοὺς τῆς ἀντιλήψεως καὶ τῆς αἰσθησιοκινητικῆς νοημοσύνης. Τὸ παιδί συγκεντρώνει κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον τὴν προσοχὴν τοῦ εἰς τὴν σχέσιν μεταξὺ τοῦ ὕψους τῶν δύο ὑαλίνων δοχείων καὶ παραμελεῖ τὸ πλάτος. Ἐάν ἀδειάσωμε τὸ δοχεῖον Β εἰς δύο ἄλλα δοχεῖα Γ, Δ ἀκόμη λεπτότερα καὶ ὑψηλότερα, θὰ ἔλθῃ ἡ στιγμή, κατὰ τὴν ὁποῖαν τὸ παιδί θ' ἀπαντήσῃ: «αὐτὸ εἶναι ὀλιγώτερον, διότι τὸ δοχεῖον εἶναι στενότερον», θὰ ἐπέλθῃ δηλ. διόρθωσις τῆς συγκεντρώσεως ἐπὶ τοῦ ὕψους μὲ μιαν ἀποκέντρωσιν τῆς προσοχῆς ἐπὶ τοῦ πλάτους. Ὅταν τὸ παιδί θὰ ἠμπορέσῃ νὰ κάμῃ τὸν συλλογισμόν τοῦ ἐπὶ τῶν δύο σχέσεων συγχρόνως, τότε θὰ ἐξαγάγῃ τὸ συμπέρασμα τῆς διατηρήσεως τῆς ὕλης. Εἰς τὸ στάδιον ὅμως τῆς διαισθητικῆς νοημοσύνης δὲν ὑπάρχει οὔτε ἀφαιρέσις (déduction) οὔτε πλήρης λογικὴ ἐνέργεια. Αἱ δύο σχέσεις ἐξετάζονται κεχωρισμένως ἢ καθε μίᾳ, χωρὶς τὸν σύγχρονον λογικὸν συνδυασμόν των.

Ἐνα δεύτερον πείραμα, τὸ ὁποῖον ὁδηγεῖ ἐπίσης εἰς τὰ ἀνωτέρω συμπεράσματα εἶναι καὶ τὸ ἑξῆς: Κάμνομεν μιαν σειρὰν ἀπὸ 6 γαλάζια ξυλαράκια καὶ δίδομεν εἰς τὸ παιδί πολλὰ πράσινα ξυλαράκια καὶ τοῦ ζητοῦμε νὰ κάμῃ μιαν ἄλλην σειρὰν ἀπὸ τόσα πράσινα ξυλαράκια. Εἰς τὰ 4—5 ἔτη, τὸ παιδί δὲν ἠμπορεῖ νὰ κάμῃ μιαν ἀνάλογον σειρὰν καὶ ἀρκεῖται εἰς μιαν σειρὰν ἴσου μήκους (μὲ ξυλαράκια τοποθετημένα πυκνότερα ἀπὸ ὅ,τι εἰς τὸ πρότυπον). Εἰς ἡλικίαν 5—6 ἔτων, κατὰ μέσον δρον, τὸ παιδί ἀραδιάζει 6 πράσινα ξυλαράκια ἀπέναντι ἀπὸ τὰ 6 γαλάζια. Ἐάν ὅμως ἀραιώσωμεν τὰ στοιχεῖα τῆς μιᾶς σειρᾶς ἢ τὰ πυκνώσωμεν, τὸ παιδί παύει νὰ λέγῃ, ὅτι ὑπάρχει ἀναλογία. Ὅσον διαρκεῖ ἡ ὀπτική ἀναλογία, λέγει ὁ Piaget, ἡ ἰσοτιμία εἶναι αὐτονόητος, μόλις ὅμως ἀλλάξῃ ἡ πρώτη, χάνεται καὶ ἡ δευτέρα, πᾶντα τὸ ὁποῖον ὁδηγεῖ εἰς τὴν ἑλλειψιν διατηρήσεως τῆς ὕλης.

Ἡ διαισθησις εἶναι προῖόν διαδοχικῶν ρυθμιστικῶν ἐνεργειῶν, ὅχι ὅμως ἑνὸς συστήματος (groupement) λογικῶν ἐνεργειῶν (operations).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ ΤΡΙΤΟΝ

#### Η ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ σταδίου τῆς προ-λειτουργικῆς νοημοσύνης ἀρχίζει ἡδὴ ν' ἀναφαίνεται ἡ τάσις πρὸς σχηματισμόν συνολικῶν συστημάτων (systèmes d' ensemble), μὲ προσανατολισμόν πρὸς ὀρισμένας μορφάς ἰσορροπίας. Τὸ αἶτομον ὅμως, ὅπως λέγει ὁ Piaget, διαθέτει, δια τὸν καταρτισμόν τῶν συστημάτων αὐτῶν, μόνον τὰς ἀντιληπτικὰς ἢ παραστατικὰς ρυθμιστικὰς ἐνεργείας (régulations), κατ' ἀντίθεσιν πρὸς τὰς νοητικὰς λειτουργίας (opérations), ὅπου χαρακτηριστικὸν γνώρισμα εἶναι ἡ ἀντιστροφος νοητικῆς ἐνέργειας (reversibilité). Ὅταν

φθάσουν εἰς τὸ σημεῖον αὐτὸ αἱ συγκεκριμέναι νοητικαὶ ἐνέργειαι, αἱ ὁποῖαι προῆλθον ἀπὸ τὰς προηγουμένας ρυθμιστικὰς ἐνεργείας, διαθρόνουν εἰς ἐνότητας (structures) — ταξινομήσεις, θέσεις εἰς σειράν, ἀναλογία—, αἱ ὁποῖαι διατηροῦνται καθ' ὅλην τὴν ζωὴν, χωρὶς ν' ἀποκλείεται ὁ σχηματισμὸς ἀνωτέρων συστημάτων. Δὲν ὑπάρχει, λέγει ὁ Piaget, ἀντίθεσις μεταξὺ τῶν στατικῶν καταστάσεων καὶ τῶν μεταμορφώσεων τῶν εἰς τὴν περιόδον αὐτὴν, ἀλλὰ παρατηρεῖται ὑπαγωγή τῶν πρώτων εἰς τὰς δευτέρας, «πᾶσα δὲ κατάστασις θεωρεῖται ὡς τὸ ἀποτέλεσμα μιᾶς μεταμορφώσεως, μὲ τάσιν διευρύνσεως τοῦ πραγματικοῦ εἰς τὸ δυνατόν (possible). Ἡ συγκεκριμένη σκέψις παραμένει κατ' οὐσίαν συνδεδεμένη μὲ τὸ πραγματικόν».

Ἡ ἐμφάνισις τῶν λογικο-ἀριθμητικῶν καὶ χρονο-τοπικῶν νοητικῶν ἐνεργειῶν θέτει τὸ πρόβλημα τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἐξελιξεως τῆς σκέψεως. Ἐκεῖ ὅπου ὑπάρχει σύστημα λογικῶν ἐνεργειῶν (groupement), ὑπάρχει διατήρησις τοῦ ὅλου ὡς πεποιθήσις τῆς σκέψεως τοῦ ατόμου. Εἰς τὸ πείραμα τῶν ὑαλίνων δοχείων μὲ τοὺς βώλους, τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται ἀμέσως, ὅτι δὲν ἀλλάζει ἡ ἀναλογία, ἔστω καὶ ἂν ἀλλάξῃ τὸ ὕψος ἢ τὸ πλάτος τῶν δοχείων.

Πρὶν προχωρήσωμεν εἰς τὴν περιγραφὴν τῆς συγκεκριμένης λειτουργικῆς νοημοσύνης κρίνομεν σκόπιμον ν' ἀναλύσωμεν τὴν λογικὴν τῆς φύσιν συμφώνως πρὸς τὰς βασικὰς σχετικὰς θεωρίας.

#### 1. Ἡ ψυχολογικὴ φύσις τῶν λογικῶν ἐνεργειῶν (opération concrètes).

Ὁ Ἄγγλος φιλόσοφος B. Russell λέγει, ὅτι παραλλήλως πρὸς τὴν ἀντίληψιν ὑπάρχει ὁ νοητικὸς μηχανισμὸς, ὁ ὁποῖος συνίσταται εἰς τὴν ἄμεσον σύλληψιν τῶν ἰδεῶν, αἱ ὁποῖαι ἀντιστοιχοῦν εἰς τὰ αἰσθητὰ πράγματα καὶ ὑπάρχουν ἀνεξαρτήτως πρὸς τὴν σκέψιν τοῦ ὑποκειμένου. Ἡ λογικὴ ἐπομένως εἶναι ἀτομικὴ γνώσις, ἡ ὁποία δίδεται εἰς τὸ αἶτομον ἀπὸ τὴν φύσιν. Ἡ ἀποψις αὕτη ἀποκλείει τελείως τὴν ἐξελικτικὴν πορείαν τῆς νοημοσύνης.

Οἱ ψυχολόγοι τῆς γερμανικῆς *Denpsychologie* λέγουσιν ὅτι ἡ λογικὴ δὲν ἐπιβάλλεται ἐξωθεν εἰς τὸ πνεῦμα ἀλλ' ἐσωθεν. Εἰς τὴν Γαλλίαν ὁ Binet χρησιμοποιοῦν τὴν «προκαλουμένην ἐνδοσκοπήσιν» ὡς μέθοδον ἐξήτασε τὸ πρόβλημα τῶν σχέσεων μετοξὺ τῆς σκέψεως καὶ τῶν εἰκόνων καὶ ἀνεκάλυψε τὴν ὁπαρξιν τῆς σκέψεως χωρὶς εἰκόνας: αἱ σχέσεις καὶ αἱ κρίσεις ὑπερβαίνουν τὸν χαρακτήρα τῆς ἀπλῆς νοητικῆς εἰκόνας, ὥρισε δὲ τὴν σκέψιν ὡς «ἀσυνείδητον ἐνέργειαν τοῦ πνεύματος».

Ὁ Maerbe εἰς τὴν Γερμανίαν μὲ τὴν χρησιμοποίησιν τῆς ἰδίας ψυχολογικῆς μεθόδου κατέληξε τὸ 1900 εἰς τὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ κρίσις περιέχει τὴν ἐπέμβασιν ἐπὶ ἐξωψυχολογικοῦ παράγοντος ἀνήκοντος εἰς τὴν καθαρὰν λογικὴν. Οἱ Watt, Messer καὶ K. Bühler ἀποτελοῦν τὴν σχολὴν τοῦ Wutzbourg. Ὁ Watt μελετῶν τοὺς

Ἀκολουθεῖ τὴν ἀκατάλυτη μέθοδο τοῦ μεγάλου διδασκάλου τῶν αἰώνων, τῆς φύσεως. Φυσικῶς μανθάνειν, εἶναι ὀρθῶς μανθάνειν.

Ἄς εἶναι. Πολλὰ γράφθηκαν γύρω στὸ θεωρητικὸ μέρος τῆς μεθόδου Ντεκρολύ καὶ νομίζω ὅτι καὶ περιττὸν εἶναι νὰ ἐπαναλάβω ἐδῶ πέρα, μὰ καὶ ὅτι δὲν εἶμαι ἴσως καὶ ὁ καταλληλότερος ἀπολογητὴς τῆς μεθόδου αὐτῆς.

Σκοπὸς τοῦ παρόντος εἶναι νὰ σοῦ ἐκθέσω, μὲ κάθε λεπτομέρεια, πῶς ἐπαλήθευσα στὴ σχολικὴ πράξη τὴ θεωρίαν τῆς ἰδεοπτικῆς μεθόδου.

Ἐπειδὴ, καθὼς καλὰ ξέρεις, ἐφ' ὅσον ψηφιστὴ ὁ νέος συνταξιοδοτικὸς νόμος, δὲν μὲ συμφέρει μὲ κανένα τρόπο νὰ μένω-στὴν ὑπηρεσίαν, καὶ θὰ παραιτηθῶ, ἐπειδὴ δὲν μοῦ μένει πιά ἄλλος καιρὸς σχολικῆς δουλειᾶς, τὸ πῆρα φέτος ἀπόφαση νὰ δοκιμάσω τὴ μέθοδο Ντεκρολύ.

Γελᾷς ἔ; Παλιὸς γὰρ ἰατρός καὶ νοσοκόμος περπατησιὰ.

Μὰ σοῦ τὸ εἶπα πρὶν μπροστά. Μέσα στὴν αἰθουσα ξανανειώνω.

Λοιπὸν νὰ πῶς καταπιάσθῃς. Τὸ Σχολεῖό μου ἐφέτος εἶχε 19 μαθητὰς. Στὴν Πρώτῃ τάξη εἶχε μόνον ἓνα. Ἐναν καὶ Γιάννην μάλιστα.

Ὁ Γιαννάκης αὐτὸς ἐρωτῶμενος πῶς λέγεται, ἀπαντοῦσε Ζάν. Καὶ ὅταν τοῦ ἔλεγα νὰ πῇ Γιάννη καὶ ὄχι Ζάν, ἀπαντοῦσε — «Ὁχι μπορῶ, κύριε». Καθὼς καταλαβαίνει δὲν μποροῦσε νὰ πῇ τὸ δ. Ἦταν βροδύγλωσσος ὁ Γιαννάκης μας. Μ' αὐτὸ τὸ ὀλικὸ ξεκίνησα.

Στις πρώτες μέρες μὲ ἐλεύθερες συνομιλίες διωρθώσαμε σιγὰ σιγὰ τὴν ὁμιλίαν, τοῦ ἔμαθα νὰ λήῃ τὸ δ βγάζοντας τὴ γλῶσσα ἔξω ἀπὸ τὰ δόντια, τὸ γ μὲ τὸν οὐρανίσκο κ.ο.κ.

Σὲ καμμιά εἰκοσαριὰ μέρες ὁ φιλότιμος Γιαννάκης δὲν ἔλεγε τὸ δ καὶ τὸ γ, ζ.

Τότε ἀρχίσαμε τὰ παραμῦθια. Τοῦ διηγήθηκα τὸ παραμῦθι τῆς κοκκινোসκουφίτσας ποῦ εἶχε ἡ γιαγιά τὸ σπῖτι στὸ δάσος.

Τὸ ἐπανελάβε καὶ ὁ Γιαννάκης καὶ κάθε φορὰ ποῦ ἔλεγε τὴ λέξη δάσος, ἔβγαζε κ.μικῶτατα τὴ γλῶσσα μιὰ πῆχυ ἔξω ἀνάμεσα στὰ δόντια του.

Ζωγραφίσσαμε, μᾶλλον σκισάσαμε ἓνα δάσος καὶ τὴν ἄλλη μέρα κοντὰ στὸ σκίτσο τοῦ δάσους κάρφωσα μὲ πινέζα στὸν τοῖχο μιὰ καρτέλλα ποῦ ἔγραφε μὲ παχιὰ γράμματα τὴ λέξη δάσος.

—Τί λές νὰ γράφῃ ἐδῶ, Γιαννάκη; «Δάσος» μοῦ ἀπαντοῦσε τὸ παιδί.

«Ναί, παιδί μου, δάσος γράφει ἡ καρτέλλα. Πάρε καὶ σὺ μιὰ καρτελλίτσα ποῦ γράφει δάσος καὶ φύλαξέ την σ'αὐτὸ τὸ κουτί, τοῦ εἶπα, καὶ τοῦ ἔδωσα τὴν καρτελλίτσα καὶ ἓνα ὠραῖο κουτί ἀπὸ σοκολατάκια Φλόκα ἄδειο.

—«Κοίταξε, Γιαννάκη, τοῦ εἶπα, θὰ τὸ γράψωμε γράμματα αὐτὸ τὸ κουτί τὸ ἄδειο».

Ἐν συνεχείᾳ ρώτησα τὸν τρόφιμό μου ἂν θέλῃ κι' αὐτὸς νὰ ζωγραφίσῃ τὸ δάσος καὶ νὰ γράφῃ ἀπὸ κάτω τὸ ὄνομά του. Μὲ μεγάλη προθυμία ὁ Γιαννάκης μου ἐπιδόθηκε στὴ δουλειά του.

Κοντὰ στὸ νοῦ ὅτι πρόσεχα καὶ καθοδηγοῦσα τὸ Γιάννη στὴ δουλειά του, χωρὶς ὅμως νὰ διορθώσω.

Τὴν ἄλλη μέρα ποῦ ἔγινε λόγος γιὰ τὸ λύκο ποῦ ἔφαγε τὴ γιαγιά τῆς Κοκκινোসκουφίτσας ζωγραφίσσαμε τὸ λύκο καὶ κάρφωσαμε κοντὰ τοῦ τὴν καρτέλλα λύκος.

Ἔτσι μὲ ἀφόρμηση ἄλλοτε ἀπὸ παραμῦθια ποῦ διηγόμουν στὸ Γιαννάκη, ἄλλοτε ἀπὸ ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τοῦ παιδιοῦ, μὰ τίς πρὶν πολλὰς φορὰς ἀπὸ τὸ ὀλικὸ ποῦ ἐπεξεργαζόμασταν στὴν ἐνιαία διδασκαλία, κάναμε κάπου σαράντα σκίτσα διαφόρων ζώων καὶ πραγμάτων καὶ κάρφωσαμε κοντὰ τοὺς τίς καρτέλλες μὲ τὸ ὄνομά τους.

Βλέπεις πῶς κάπως ξέφυγα ἀπὸ τίς καθιερωμένες καρτέλλες μὲ τίς προτάσεις. Σ' αὐτὸ μὲ σπρώξαν δυὸ λόγοι:

Πρῶτα γιατί θεωρήσα καὶ θεωρῶ περιττὸ νὰ κάνωμε ἀργότερα τὸ ξεχώρισμα τῶν προτάσεων σὲ λέξεις, δὲν συντελεῖ οὔτε προάγει σὲ τίποτε τὴ δουλειά μας, καὶ δεύτερο γιατί ἡ λέξη ἀντιπροσωπεύει κάτι πρὶν συγκεκριμένο ποῦ μπορεῖ νὰ τὸ ἀντιληφθῇ τὸ παιδί μὲ ὅλες τίς αἰσθήσεις.

Γιὰ νὰ γίνω πρὶν καταληπτὸς. Προσφέροντας τὴν καρτέλλα μὲ τὴ λέξη μήλα, ἐκτὸς τοῦ σκίτσου τῶν μήλων ποῦ θὰ στέκη παράπλευρα στὴν καρτέλλα, μποροῦμε νὰ δώσωμε στὸ παιδί νὰ πιάσῃ στὰ χέρια του τὸ μήλο (ἀφή), νὰ τὸ μυριοθῇ (δσφρηση), νὰ τὸ περιεργασθῇ (δραση), νὰ τὸ φάγῃ (γεύση). Μποροῦμε ἀκόμη κοντὰ στὴν καρτέλλα μήλα, νὰ κρεμάσωμε καὶ δυὸ μήλα.

Βέβαια αὐτὲς οἱ σαράντα λέξεις δὲν μπήκαν στὴν τύχη. Κάθε ἄλλο, ὅταν ἀποφάσισα νὰ καταπιασθῶ μὲ τὴ δουλειά αὐτή, προσπάθησα νὰ κάμω μιὰ συλλογὴ λέξεων ποῦ νὰ προσφέρουν ὅλα τὰ γράμματα τοῦ ἀλφαβήτου, τὰς διφθόγγους, τὰ διπλὰ φωνήεντα καὶ τοὺς συνειρμὸς τῶν συμφώνων.

Κατεβλήθη ἀκόμα προσπάθεια ὥστε νὰ διδαχθοῦν λέξεις στίς ὁποῖες ὅλα τὰ φωνήεντα νὰ ἀποτελοῦν τὴν πρώτη συλλαβή. Δηλαδή στὴ λέξη ἄλῃ ποῦ τὸ α ἀποτελεῖ τὴν πρώτη συλλαβή, στὴ λέξη ἡλῖος τὸ η, στὴ λέξη εἰπλά τὸ ε, στὴ λέξη ὄπνος τὸ ο, στὴ λέξη ὥρολόγι τὸ ω, στὴ λέξη ἰτιά τὸ ι, στὴ λέξη ὄνειρο τὸ ο.

Ἔτσι ὅταν ἀρχίσαμε ἀργότερα τὸ χωρισμὸ τῶν λέξεων σὲ συλλαβές, ξεμοναχιάστηκαν τὰ φωνήεντα α,ε,η,ι,ο,υ,ω.

Ἐννοεῖται πῶς κάθε μέρα παίζοντας, μὲ τὸν χαρακτήρα τῆς παιδιᾶς πάντοτε, κάναμε ἓνα σωρὸ ἀναγνωστικὰ παιγνίδια.

Διάβαζε ὁ Γιάννης μὲ τὴ σειρά καὶ ἀνσκατωτὰ τίς καρτέλλες τοῦ τοίχου. Εὑρίσκε τὸ κουτί του καὶ διάβαζε τὴν καρτέλλα ποῦ τοῦ ἔλεγα.

Οἱ δικές του οἱ καρτέλλες σκόπιμα ἦσαν χωρὶς σκίτσα. Τοῦ ἔδινε βιβλίον τῆς Α' ἢ τῆς Β' τάξεως, ποῦ ἔχουν μεγάλα γράμματα καὶ τοῦ ἔλεγα νὰ βρῇ τὴ λέξη τῆς καρτέλλας σὲ ὠρισμένη σελίδα τοῦ βιβλίου. Τὴν εὑρίσκε ὁ Γιάννης καὶ ἐξαιρετικὰ ἱκανοποιημένος τὴ διάβαζε.

Μά και ο γερω Κώστας δὲν ικανοποιούνταν λιγότερο ἀπὸ τὸ Γιαννάκη μὲ τὴν εὐνοϊκώτατη ἐξέλιξη τῆς δουλιᾶς.

Δυὸ μῆνες περάσαμε μὲ τὸ Γιάννη καὶ ὁ τοίχος μας (κοντὰ στὸν πίνακα) γέμισε σκίτσα καὶ καρτέλλες καὶ τὸ κουτί του ἐπίσης.

Διάβαζε μιὰ χαρὰ ὁ Γιάννης τὶς λέξεις αὐτὲς ὅπου τὶς εἶδε.

Κοντὰ στὰ ἄλλα παιγνίδια, τὸν καλοῦσα νὰ γράφῃ στὸν πίνακα κάποια ἀπ' αὐτὲς τὶς λέξεις. Τὸ μάτι τοῦ Γιάννη πήγαινε στὶς καρτέλλες τοῦ τοίχου, εἶδε τὴ λέξη καὶ τὴν ἔγραφε.

Δὲν εἶχε βλέψεις σχηματισθῇ στὴ συνειδησὴ τοῦ ἡ γραφικὴ εἰκόνα τῆς κάθε λέξης.

Ἀρχίσαμε τώρα τὸ δεύτερο στάδιο τῆς δουλιᾶς μας, τὴν ἀνάλυση.

Μιὰ μέρα ἔφερα ἓνα ψαλιδάκι καὶ τὸ πρόσφερα στὸ Γιάννη.

— Γιαννάκη, τοῦ λέω, θυμᾶσαι προχθὲς τί κάναμε μὲ τὰ παιδιά τῆς Γ' καὶ τῆς Δ' πὼς ἔλεγαν κομματιαστὰ τί λέξεις;

— Ναί, μοῦ λέγει, τίς χωρίζαν σέ.... Δὲν θυμούνταν τὸ παιδάκι.

«Σὲ συλλοβές» τοῦ λέω.

«Ναί, κύριε, σὲ συλλοβές», μοῦ λέει.

«Θέλεις καὶ σὺ Γιαννάκη νὰ χωρίσῃς τίς λέξεις ἀπὸ τίς καρτέλλες σὲ συλλοβές»; τοῦ εἶπα.

«Θέλω κύριε» μοῦ εἶπε ὁ μικροῦλης. Κι' ἀρχίσαμε τὸ κόψιμο.

Μὲ ἀρκετὴ εὐχέρεια χωρίσε ὁ Γιαννάκης ὅλες τίς λέξεις σὲ συλλοβές καὶ μετροῦσε κι' ὅλος ὁ κατεργαράκος τίς συλλοβές κάθε λέξης μὲ τὰ δαχτυλάκια του, μιμούμενος προφανῶς τὰ παιδιά τῆς Γ' καὶ Δ' στὴ Γραμματική.

— Ἐ, τοῦ λέω, Γιάννη, τί λὲς κόβουμε τώρα μὲ τὸ ψαλιδάκι τίς συλλοβές;

«Τίς κόβουμε», μοῦ λέει.

«Ἐμπρός, τοῦ λέω, βγάλε τίς καρτέλλες ἀπὸ τὸ κουτί».

Εἶδα τὸ Γιάννη ὅμως στεναχωρημένον ποὺ θὰ ἔκοβε τίς καρτέλλες του. Ἦθελε νὰ κόψωμε, μὰ ὅχι τίς δικές του.

«Καλὰ, τοῦ λέω, μὴ στενοχωριέσαι. Θὰ γράψωμε ἄλλες καρτέλλες μὲ τίς λέξεις ποὺ θέλομε νὰ κόβωμε».

Ἔτσι ἔγινε. Κάθε μέρα, ρωτοῦσα τὸ Γιάννη ποιὲς καρτέλλες θὰ κόψωμε. Κόβαμε δυὸ κάθε μέρα. Ἐγραφα λοιπὸν τίς λέξεις ποὺ ἤθελε τὸ παιδί καὶ τοῦ τίς εἶδινα. Ἐκεῖνο τίς ἔκοβε μιὰ χαρὰ.

Μὲ τὸ κόψιμο τώρα τῶν λέξεων σὲ συλλοβές πλήθυναν τὰ παιγνίδια μας μὲ τὸ Γιάννη. Καλοῦνταν τὸ παιδί νὰ ἀναγνώσῃ τίς χωρισμένες πιά συλλοβές.

Ἐδῶ παρατήρησα τὸ σημαντικὸ ρόλο ποὺ παίζει ἡ ψυχικὴ λειτουργία τοῦ συνειρμοῦ τῶν παραστάσεων. Ὅταν τοῦ εἰδείνα μιὰ συλλοβή, ὁ Γιάννης ἔλεγε πρῶτα σιγανὰ μὲ τὸ νοῦ του τάχα, ὁλόκληρη τὴ λέξη στὴν ὁποία ἀνήκει ἡ συλλοβή καὶ ὕστερα δυνατὰ διάβριζε τὴ συλλοβή. Τοῦ εἰδείνα π.χ. τὴ συλλοβή λα τῆς λέξης μῆλα, μῆλα ἔλεγε πολὺ σιγανὰ καὶ ἔπειτα λά

δυνατὰ. Δηλαδή, σὰ νὰ λέμε, εἶναι ἡ συλλαβὴ λα τῆς λέξης μῆλα.

Τοῦ εἰδείνα ἓνα φάκελλο καὶ μέσα ἐκεῖ ἔβαλα τίς συλλοβές.

Στὸ παίχῃ δι τῆς ἀναγνώσεως τῶν συλλοβῶν ἐπιμέναμε πολὺ.

Ἄλλο παιγνίδι ποὺ κάναμε ἦταν τοῦτο:

Καλοῦνταν ὁ Γιάννης νὰ συναρμολογήσῃ ἀπὸ τίς κομμένες συλλοβές τίς λέξεις ὅπως ἦταν πρῶτα.

Σωστὸ πανηγύρι εἶχαμε μὲ τὸ Γιάννη, ὅταν μὲ τίς γνωστὲς συλλοβές συναρμολογοῦσα ἐγὼ καινούργιες λέξεις καὶ τοῦ τίς παρουσίαζα. Ὁ Γιάννης συλλοβιστὰ στὴν ἀρχὴ καὶ ἀμέσως ὕστερα ὁλοκληρωτικὰ διάβριζε τὴν καινούργια λέξη καὶ πεδοῦσε ἀπὸ τὴ χαρὰ του, π.χ. Ἀπὸ τὴ συλλοβὴ κο τῆς λέξης κότα καὶ τὴ συλλαβὴ λα τῆς λέξης μῆλα, κάναμε τὴ λέξη κόλα ποὺ ὁ Γιάννης διάβριζε μιὰ χαρὰ καὶ μὲ εὐχέρεια. Ἀπὸ τὴ συλλοβὴ ξυ τῆς λέξης ξύδι καὶ τὴ συλλαβὴ λα τῆς λέξης μῆλα, γίνονταν ἡ λέξη ξύλα, κοκ. Ὅσο προχωροῦσε τὸ χωρίσμα τῶν λέξεων σὲ συλλοβές, ὅσο φούσκωνε ὁ φάκελλος ποὺ φύλαγε ὁ Γιάννης τίς συλλοβές, τόσο καὶ πιο πολὺς καινούργιες λέξεις συναρμολογοῦσαμε καὶ διαβρίζαμε.

Ἀρχίσαμε τώρα νὰ συναρμολογοῦμε καὶ προτάσεις. Ἐπρεπε νὰ σ' ἔχω ἀπὸ κομμιά μεριά νὰ δῆς τίς χαρὲς τοῦ παιδιοῦ. Τώρα ἀρχίσε κι' αὐτὸς νὰ κἀνὲ λέξεις μὲ τίς συλλοβές.

Τώρα πιά ἀρχίσαμε νὰ δουλεύωμε καὶ μὲ τὸν πίνακα πιο πολὺ. Τοῦ ἔγραφα στὸν πίνακα κοντὲς προτάσεις, πάντοτε φεισμένες μὲ ὀλικὸ γνωστὸ του κι' ὁ Γιάννης τίς διαβρίζε.

Μιὰ μέρα ὁ Γιαννάκης μοῦ ἔφερε τὸ βιβλίο του.

«Ξέρεις, κύριε, μοῦ λέει, ἐγὼ μπορῶ νὰ διαβάζω καὶ στὸ βιβλίο». Καὶ πραγματικὰ μποροῦσε ὁ κτεργάλης.

Ἐκεῖνο ποὺ μοῦ ἔκανε κατάπληξη εἶναι τοῦτο: Ὁ διβολάκος διάβριζε καὶ συλλοβές ἀγνωστὲς του, ποὺ τίς εἶδε ἀνάμεσα στὶς λέξεις. Θέλω νὰ πῶ συλλοβές ποὺ δὲν τίς εἶχε μέσα στὸ φάκελλό του. Καταλοβαίνεις βέβαια τί γίνεται ἐδῶ. Διάβριζε κατὰ συμπερασμὸν.

Ἐν τῷ μετοξὺ εἶχε μάθει, πρὶν νὰ χωρίσωμε τίς συλλοβές σὲ γράμματα, τὰ ἑπτὰ φωνήεντα τὰ εἶχε μάθει σὰν συλλοβές, ὅχι σὰ γράμματα.

Ἔτσι, πολὺ πρὶν χωρίσωμε τίς συλλοβές σὲ γράμματα, ὁ Γιαννάκης εἶχε διαισθανθῇ τὸ ρόλο κάθε γράμματος. Ἀν κομμιά φορὰ διάβριζε σὲ μ' ἄ λέξη τὴ συλλοβὴ πη, πα καὶ τοῦ εἶλεγα: «Βρὲ Γιάννη, α εἶναι τοῦτο; δείχνοντάς του τὸ η».

«Ὁχι κύριε, εἶναι η» μοῦ ἔλεγε.

Τότε πὲς το η καὶ ὅχι α, καὶ ὁ Γιάννης διάβριζε σωστὰ.

Τέτοια λάθη ἔκανε προκειμένου περὶ λέξεων ποὺ εἶχαν συλλοβές ποὺ δὲν τίς εἶχε τὸ παιδί στὸ φάκελλό του.

Ὅπως σοῦ εἶπα, εἶχε καταβληθῇ προσπάθεια νὰ διδαχθοῦν λέξεις τέτοιες ποὺ γιὰ ἀρκετικὴ συλλαβὴ εἶχαν ξεμοναχιασμένα τὰ φωνήεντα.

νήεντα και τους διφθόγγους α—λεποθ, ι—τιά, η—λιος, ε—πιπλα, ού—ρά οϊ—μα κ.λπ..

Έτσι όταν φθάσαμε στο τελευταίο στάδιο της αναλύσεως των συλλαβών σε γράμματα, μας είχε μείνει η αναγνώριση των συμφώνων μόνον και των συνειρμών των, που έδω που τά λέμε, είχε μισοαισθανθή ο Γιαννάκης το ρόλο των.

Α, ναί, Ξέχασα το χάρισμα των λέξεων σε συλλαβές όταν ήταν δυο σύμφωνα στη σειρά, ήμεεις τα χωρίζαμε αντίθετα προς το γραμματικό κανόνα. Αρχίζε δέν αρχίζε λέξη ελληνική από ούτά, ήμεεις τα βάζαμε με το δεύτερο φωνήεν Καταλαβαίνεις βέβαια το λόγο.

Οί συνειρμοί των συμφώνων γκ, γγ, ντ, μπ, στην πραγματικότητα είναι φθόγγοι ξεχωριστοί, άλλες γλώσσες τους έχουν ξεχωριστά γράμματα g, d, b, κ.λπ.

Τη λέξη φεγγάρι τη χωρίζαμε λοιπόν έτσι: φε—γγά—ρι. Τοῦτο γιατί στο χωρισμό των συλλαβών σε γράμματα, έπρεπε να γίνη ο χωρισμός φ—ε—γγ—α—ρ—ι. Έπρεπε να ξεμοναχιάσωμε το γγ. Έτσι και στη λέξη άμπέλι το μπ και στη λέξη Άντώνης να ποῦμε το ντ.

Τώρα είχαμε αρχίσει να γράφωμε στον πίνακα προτασοῦλες καθ' ύπαγόρευσιν, όταν ξεχνοῦσε ο Γιαννάκης κάποια συλλαβή πώς γράφεται. Έτρεχε στις μεγάλες καρτέλες των τοίχων, την εῴρισκε εκεί με μεγάλη εὐχέρεια και την έγραφε.

Δέν είχε μεσιάσει ο Δεκέμβριος όταν βρισκόμαστε σ' αυτό το στάδιο.

Ο Γιάννης διάβαζε πιά στο βιβλίο μόνος του, χωρίς πορότρυνση δική μου. Ένα μόνο που δέν ανεγνώριζε ακόμη τά σύμφωνα.

Χρωστώ έδω μιά διασάφηση.

Πολλοί συνάδελφοι, άρσενικοί ή θηλυκοί, ή γιατί τους αναθετεί ο προϊστάμενός τους Έπιπθεωρητής ή για να μη φανούν καθυστερημένοι κάμουν πώς εφαρμόζουν τη μέθοδο Ντεκρολύ.

Γεμίζουν τους τοίχους και τά κουτιά των παιδιών καρτέλλες, μά σύγχρονα για καλό και για κακό, δουλεύουν και με την αναλυτικοσυνθετική.

Βέβαια ούτη είναι καθαρή άπάτη.

Μά, μη σοῦ φαίνεται ποράξενο ούτό. Είναι ή μεταπολεμική νοοτροπία ούτη. Προσποθούν ὅλοι με επιδείξεις και άπάτες να επιβληθούν και επ βάλλονται. Άλλοι κάνουν χειρότερα.

Στην περίπτωσή μου βέβαια ένα τέτοιο πράγμα δέ μπορούσε να συμβή. Δέν μου άνέθεσε κανένας να εφαρμόσω τη μέθοδο Ντεκρολύ. Ο Έπιπθεωρητής μου δέν το ξεύρει. Δέν περιμένω τίποτε από την ύπηρεσία, οὔτε προαγωγή, οὔτε έπαίνους, άφοῦ σε πολύ λίγον καιρό παραιτοῦμαι.

Ο,τι λοιπόν γράφω έδω, είναι ή ὡμή πραγματικότης, την ὁποίαν ο καθένας μπορεί να έπαληθεύση αν ακολουθήση το δρόμο που ακολούθησα έγώ.

Δέν παρώτρυνα έγώ το παιδί να άνοιξη το βιβλίο. Το άνοιξε μόνο του και πέταξε από τη

χαρά του που μπορεί να διοβάση.

Κι' ακολούθησε, που λές Γιάννη μου, το τρίτο στάδιο της εργασίας μας, ο χωρισμός των συλλαβών σε γράμματα.

Έδω, φίλε μου, δέ χρειάσθηκε καμμιά προπαρασκευή.

Ο μαθητής μου είχε σχεδόν καταλάβει τον ξεχωριστό ποοορισμό τοῦ κάθε γράμματος.

Με μεγίστη έκπληξη παρετήρησα ὅτι ο Γιαννάκης δέ συναντοῦσε καμμιά δυσχέρεια στο ξεχάρισμα των συλλαβών και στην αναγνώριση των συμφώνων και των συνειρμών των.

Έκει που είδα ὅτι έπρεπε να έπιμείνωμε ήταν στο να σχηματίση στοθερή και σοφή τη γραφική παράσταση τοῦ κάθε γράμματος.

Σ' αυτό έπιμείνωμε.

Σοφίστηκε ένα σωρό παιχνιδάκια για το σκοπό ούτό.

Έκτός από την τακτική εμφάνισή τους, για αναγνώριση, έκτός από την καθ' ύπαγόρευση γραφή τους τά έκαμε ο Γιάννης και από πλαστιλίνη.

Τά έκοψε με το ψαλλιδάκι και από έφημερίδες.

Είναι περιττό να σοῦ πῶ ὅτι, το παιδί πιά διάβοζε άπταιστο και συνειδητά κάθε κείμενο.

Έγραφε καθ' ύπαγόρευση και την πιο δυσκολοπρόφερτη λέξη.

Ήταν ο Γιαννάκης στ' δεύτερο έξάμηνο Ικανός να διοβάξη τά στιχάκια τοῦ ήμεροδείκτου, άλάνθαστα.

Κι' αν τον έβλεπε ο κ. Παπαδογούλας θά έλεγε ὅτι διοβάξει κι οὔτός καλύτερα από πολλούς μαθητές της Γ' άλλων Σχολείων.

Φθάσαμε δηλαδή στο ίδιο αποτέλεσμα στο ὁποῖο τριάντα τρία τώρα χρόνια έφθανα με την αναλυτικοσυνθετική.

Ποιά όμως ή διαφορά.

Τά παιδάκια που διδάσκονταν με την αναλυτικοσυνθετική κουράζονταν πολύ, κούροζαν και μένα. Ένω ο Γιάννης έμαθε να διαβάξη παίζοντας Για τά παιδιά της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου ή ὥρα τοῦ μοθήματος ήταν ὥρα σοβαρής εργασίας, για το Νεκρολάκι μου ήταν παυνίδι.

Θά με ρωτήσης τώρα, γιατί στα γράφω ὅλα ούτά, γιατί ούτη ή λογοδιάρροια;

Άκουσε, Γιάννη: Ο πιο άπιστος Θωμάς στην προκειμένη περίπτωση ή μουν έγώ.

Δοκίμασα και είδα την πλάνη μου. Έγώ φεύγω από την ύπηρεσία.

Μά θέλω σῶ που θά μείνης πίσω μου για λίγο και οι άλλοι συνάδελφοι πιο πολύ να πάψετε να κουράζεσθε και να κουράζετε τά παιδάκια με την πρώτη άνάγνωση.

Η πρώτη άνάγνωση πρέπει να πάψη να είναι μάθημα. Πρέπει να γίνη παυνίδι.

Σκοπός λοιπόν της άνοικτης μου αὐτης έπιστολης σε σένα, είναι να μη μείνη κανείς που να μη εφαρμόση την Ιδεοπτική μέθοδο στην πρώτη άνάγνωση τόσο προς το συμφέρο του, όσο και προς το συμφέρον των παιδιών.

Ν. Γ. ΛΥΜΠΕΡΗ, Δ/ντοῦ 15ου Δημ. Σχολ. Α' Περιφ. Πειραιῶς

## Διδακτική πορεία τῆς Γεωγραφίας

Τὸ μάθημα τῆς γεωγραφίας, ὡς καὶ ἅπαντα τὰ μαθήματα τοῦ Σχολείου Ἑργασίας, δὲν ἀκολουθεῖ ἰδίαν διδακτικὴν πορείαν, δὲν εἰσέρχεται εἰς εἰδικὰ σχήματα διδασκαλίας—καλούπια, διαγράμματα ἢ τυπικὰ στάδια—ποὺ νὰ εἶναι μόνιμα, ὁμοιόμορφα, δογματικά καὶ ἀμετάβλητα· τοῦτο εἶναι ἐπάναγκες ἀπαξ εἶτι καὶ ὅφ' ἡμῶν νὰ ἐξαρθῇ, ἵνα μὴ χαρακτηρισθῶμεν ὡς ὁπαδοὶ τοῦ ἐρβαρτιανοῦ σχολείου καὶ ἰδίᾳ ἵνα μὴ παρνοηθῇ ἡ ἐργασία αὕτη, ἥτις ἀποβλέπει εἰς τὴν πληρεστέραν διαφώτισιν τοῦ διδασκαλικοῦ ἔργου καὶ οὐχὶ εἰς τὴν παροχὴν δογματικοῦ σχεδίου, ὅπερ θὰ εἴχομεν τὴν ἀξίωσιν τυφλῶς νὰ ἐφαρμόζεται ἐν πάσῃ γεωγραφικῇ ἐνότῃ καὶ ἐπὶ πάσης τῶν παιδῶν ηλικίας.

Τὸ Σχολεῖον Ἑργασίας, ἢ, ὀρθότερον, τὸ «Σχολεῖον Προοδευτικῆς Ἑνεργείας», τὸ σύγχρονον

Θὰ μπορούσε κανεὶς νὰ ἀκολουθήσῃ καὶ ἕναν ἄλλο δρόμο.

Τίς λέξεις νὰ τίς πάρῃ ἀπὸ τὸ ἀλφαβητάριο καὶ παράπλευρα στὴν καρτέλλα νὰ καρφώσῃ τὴν καλλιτεχνικὴν εἰκόνα τοῦ βιβλίου.

Αὐτὸ γιὰ τοὺς πῖο δύσκαμπτους συναδέλφους, γιὰ κείνους ποὺ δὲν τοὺς κόβει ἡ δὲν θέλουν νὰ κάμουν προκαταβολικὰ μιά προεργασία.

Γιὰ εὐκολία τῶν συναδέλφων παραθέτω παρακάτω τίς σαράντα λέξεις ποὺ μεταχειρίσθηκα τακτοποιημένες κατὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος.

### I. Ο ΜΥΘΟΣ : Η ΓΙΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΑΤΣΙΚΙ

Λέξεις. Δάσος, λύκος, ἀλεπού, ράχη.

### II. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Λέξεις. Σχολεῖο, θρανίο, παράθυρο, σόμπα, ἐπιπλα.

### III. Ο ΟΥΡΑΝΟΣ

Λέξεις. Ἡλιος, φεγγάρι, ἄστρα, ὥρολόγι, νύχτα, μαύρη.

### IV. ΤΑ ΖΩΑ

Λέξεις. Γομάρι, κότα, χίνα, λαγοί, μυλῆ, γκαμήλα, αἶμα.

### V. ΤΡΟΦΕΣ

Λέξεις. Μῆλα, τυρί, φαγητό ψάρι, ντομάτα.

### VI. ΤΑ ΔΕΝΔΡΑ

Λέξεις. Ἰτιά, λεύκα, ξύλα, τζάκι, πλοῖο.

### VII. ΕΥΚΑΙΡΙΑΚΑ

Λέξεις. Ζώνη, νάνι, ὄπνος, ὄπλο, τσαπί, εἰκόνα.

Θὰ ἦταν κρίμα μεγάλο ἀν' ἐξακολουθοῦσαν οἱ δασκαλοὶ τῆς δευτέρας πεντηκονταετηρίδος τοῦ εἰκοστοῦ αἰῶνος νὰ κατατυραννοῦν τὰ παιδιά μὲ τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴν, ἐνῶ ἔχουν τὴν εὐχέρεια νὰ ἐφαρμόσουν τὴ μέθοδο παιγνιδι, τὴ μέθοδο Ντεκρολύ.

Ἀδελφικώτατα  
Κων/νίνος Τσιούμης.

σχολεῖον τῆς ζωῆς, τῆς δράσεως, τῶν ἔργων, τὸ σχολεῖον αὐτενεργείας καὶ συνεργασίας, τὸ βουλευσιαρχικὸν σχολεῖον, ὡς ἀποκαλεῖται ἐν τοῖς χρόνοις ἡμῶν, ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὸ παλαιὸν νοησιαρχικὸν σχολεῖον τοῦ βερμπαλισμοῦ, τοῦ διδακτικοῦ ὕλισμοῦ, τῆς βίας καὶ τοῦ καταναγκασμοῦ, ἐρειδόμενον ἐπὶ τῆς ἀρχῆς τῆς αὐτονομίας τῶν μαθητῶν, τῆς ἐλευθέρως αὐτῶν ἐργασίας, τῆς πλήρους χρησιμοποίησεως τῶν δημιουργικῶν τῶν δυνάμεων καὶ κυρίως ἐπὶ τῆς παρατηρήσεως, τοῦ πειράματος καὶ τῆς πολυετοῦς ἐμπειρίας πολλῶν ἐπιφανῶν παιδαγωγῶν, ἀποστρέφεται τὰ κοινὰ καὶ ὁμοιόμορφα προγράμματα ἐργασίας, τὰ δογματικά καὶ αὐθαίρετα διδακτικά στάδια, διότι κωλύουν τὰ μέγιστα τὴν σωματικὴν, διανοητικὴν, ἠθικὴν καὶ κοινωνικὴν ἀνέλιξιν τῶν τροφίμων.

Πρὸς τοῦτο, ἀντὶ τῆς τυφλῆς ἐφαρμογῆς τῶν εἰδολογικῶν σταδίων τῆς ἐρβαρτιανῆς σχολῆς καὶ τῆς ἀχαλινώτου διδασκαλίας τῶν ἐμπροσκεινομένων, προτείνεται ὑπὸ Ν. Ἐξαρχοπούλου νέα μεθοδικὴ πορεία, ἡ **τριμερὴς πορεία διδασκαλίας**, ἥτις ὑπηρετεῖ φυσικώτερον τὰς σωματικὰς καὶ πνευματικὰς τῶν παιδῶν διαφορὰς, τ. ἔ. τῆς ἰδιαιτέρας σωματικῆς δεξιότητος, τὰς πνευματικὰς ἱκανότητος καὶ τὰς ἠθικῆς ἰδιότητος ἐνὸς ἐκάστου ἐξ αὐτῶν καὶ ἐν ἡ διὰ τῆς προσηκούσης ἐφαρμογῆς τῶν ἀξιωμάτων ἐποπτείας, αὐτενεργείας καὶ ἐργασίας καὶ διὰ τῆς φυσικῆς καὶ ἀβιάστου καλλιέργειας τῆς ἰδιοφυίας ἐκάστου μαθητοῦ, προκαλοῦνται ἅπαντα τὰ εἶδη τῶν ψυχοφυσικῶν τῶν ἐνεργειῶν καὶ προάγονται, ἐξελικτικῶς καὶ ἐνιαίως, ἅπασαι αἱ ὕγιαι ἀτομικαὶ καὶ κοινωνικαὶ ἰδιότητες τοῦ χαρακτῆρος τῶν τροφίμων.

Ὑπὲρ τῆς ἐν λόγῳ πορείας φέρονται ποικίλα ἐπιχειρήματα, διὰ τὴν ἀπαρίθμησην τῶν ὁμοίων δὲν θὰ ἐπὶ ἥκει δ στενὸς χώρος μιᾶς διατριβῆς. Ἀπλῆ ἀναδίφησης τῶν ἔργων «Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν» καὶ «Γενικὴ Διδακτικὴ» τοῦ Ν. Ἐξαρχοπούλου, θὰ ἤρκει νὰ πείσῃ τὸν διδάσκαλον περὶ τῆς σημασίας αὐτῆς διὰ τὴν ὅλην ἀγωγὴν τοῦ παιδός. Ἐκ τῶν ἐπιχειρημάτων τούτων ἀρκούμεθα νὰ ἐξάρωμεν τὰ σπουδαιότερα, ἵνα καταδειχθῇ ἡ ἀνάγκη τῆς ταχύτερας προσαρμογῆς τῆς διδασκαλίας πρὸς τὰ δεδομένα τῆς Νεωτέρας Ψυχολογίας καὶ Διδακτικῆς.

Ὁ ἄνθρωπος, δταν πρόκειται νὰ ἐκτελέσῃ ἐργασίαν τινά, νὰ λύσῃ πρόβλημά τι, ὅπερ ἀπασχολεῖ τὴν συνείδησίν του, καὶ κινεῖ μετ' ἀφοσιώσεως τὴν ὅλην ψυχὴν του, πρῶτον παρατηρεῖ καὶ προσεκτᾷται τὰς γνώσεις ἢ, προκειμένου περὶ ὑποκειμενικοῦ ἐρεθίσματος, στρέφει τὴν προσοχὴν του καθ' ἓνα ὀρισμένον σκοπὸν καὶ σχέδιον πρὸς τὸ θέμα, τὸ ὁποῖον πηγάζει ἀπὸ τὸ βιολογικὸν διαφῆρον τοῦ ἐγὼ του καὶ στοιχοῖ εἰς τὴν λειτουργικὴν του ὀριμότητα, ἔπειτα ἐπεξεργάζεται τὰς γνώσεις ποὺ πηγάζουν ἀπὸ τὴν παρατήρησιν καὶ τὴν ἐνέργειαν τῆς νοήσεώς του—σκέπτεται τὰς δυνατὰς λύσεις καὶ ὑποθέσεις, αἰετίνες δύνανται νὰ ἱκανοποιήσουν παροῦσαν ἀνάγκην του,

κατανοεί δηλαδή αυτά—καί, τέλος, προσπαθεί να τής απεικονίσει διά διαφόρων μέσων, αναπαριστά και εφαρμόζει τās γνώσεις του, προβαίνει εις τήν έκτέλεσιν τοῦ ἔργου ἀνάλογα μετὰ τās δυνάμεις του καὶ τὸν ἰδιαίτερον τρόπον καὶ ρυθμὸν προσκλήσεως τοῦ πνευματικοῦ του περιεχομένου.

Καὶ σαφέστερον: ὁ παῖς ὅταν τοῦ ἐλκύσῃ τι τὸ διαφέρον, ὅταν π.χ. τοῦ δωρήσῃ ἓνα ἀεροπλάνκι, τὸ λαμβάνει εἰς τās χειράς του, τὸ περιεργάζεται κατὰ πολλοὺς καὶ διαφόρους τρόπους, ζητεῖ πληροφορίας ἀπὸ τοὺς φίλους του περὶ τῶν ὑλικῶν καὶ τοῦ τρόπου κατασκευῆς αὐτοῦ ἢ τὸ καταστρέφει, ἵνα σχηματίσῃ ἄμεσον ἀντίληψιν τῶν αποτελούντων αὐτὸ ὑλικῶν καὶ ὅταν τοῦ δίδηται ἀφορμὴ καὶ εὐκαιρία προσπαθεῖ νὰ τὸ ἀναπαραστήσῃ μετὰ ὅ,τι ὑλικὸν εὗρη προχειρότερον καὶ εὐχρηστότερον.

Κατ' ἀκολουθίαν καὶ ἡ παιδαγωγοῦσα διδασκαλία, ἐὰν ἐνδιαφέρεται νὰ ἐπιτύχῃ φυσικώτερον, ἀκωπώτερον, ταχύτερον καὶ ἀσφαλέστερον τὸν σκοπὸν τῆς δέον ν' ἀποφύγῃ τὰ ἐρβαρτιανὰ στάδια, ἅτινα διασποῦν τὴν ἐνότητα τῆς συνειδήσεως τοῦ παιδὸς, καταμερίζουν τās δυνάμεις αὐτοῦ, δεσμεύουν τὴν βούλησιν καὶ τὴν νόησιν του, ἀποστεροῦν τὴν ψυχὴν του ἀπὸ τὴν δυναμικὴν καὶ δημιουργικὴν χαρὰν, προξενοῦν τὴν ἀνίαν καὶ τὴν ἀποστροφὴν τοῦ τροφίμου πρὸς τās γνώσεις καὶ τὸν διδάσκαλον, κωλύουν τὴν φυσικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ πνεύματός του καὶ παρέχουν αὐτῷ ἐσφαλμένην ἀντίληψιν τῶν φαινομένων τῆς ζωῆς, λόγῳ τῆς δογματικότητος, τῆς ὁμοιομορφίας καὶ τοῦ ἀνεξελίχτου αὐτῶν, καὶ νὰ μιμηθῇ τὴν ὡς εἴρηται φυσικὴν ὁδὸν τοῦ μανθάνειν, τ.ἐ. τὴν πορείαν διανοήσεως τοῦ παιδὸς ν' ἀκολουθήσῃ τὴν **τριμερῆ πορείαν ἐργασίας**, τὴν πορείαν τὴν περιλαμβάνουσαν τρία στάδια, τρεῖς βαθμίδας, τρεῖς πτυχάς, τρεῖς φάσεις ἐνεργείας, ἥτοι: τὴν τῆς **παρατηρήσεως**, τῆς **ἐπεξεργασίας** καὶ τῆς **ἐφαρμογῆς**.

Αἱ φάσεις ὁμῶς αὗται τῆς διδασκαλίας τοῦ Νέου Σχολείου δὲν παρουσιάζονται μετὰ τὴν δογματικότητα καὶ τὴν ἀκαμψίαν τῶν ἐρβαρτιανῶν σταδίων. Αἱ βαθμίδες ἐργασίας τοῦ σχολείου τούτου, ῥεεῖδόμεναι ἐπὶ τῶν ἰδιοτήτων τῆς παιδικῆς ψυχῆς καὶ τῶν διδαγμάτων τῶν Ν. Ἐξαρχοπούλου, Κάουντιχ καὶ Κερσοτάινερ, προσαρμόζονται διαρκῶς πρὸς τὴν λειτουργικὴν ὀριμότητα τῶν μαθητῶν καὶ τῶν ἐκάστοτε διδασκόντων, οἵτινες δίδουν εἰς τὴν διδασκαλίαν τὴν χροιάν τῆς ψυχοσυνθέσεως αὐτῶν, τὴν ἰδιάζουσαν καλλιτεχνικὴν σφραγίδα τῆς ἀτομικότητος αὐτῶν.

Τέλος δὲν πρέπει νὰ παροράται καὶ τοῦτο: ὅτι ἡ τοιαύτη ἢ τοιαύτη διεξαγωγὴ τῆς διδασκαλίας καὶ ὁ ρυθμὸς τῆς ὅλης πορείας αὐτῆς ὀρίζεται αἰσθητικῶς καὶ ἀπὸ τὴν φύσιν τῶν διαφόρων μαθημάτων καὶ τὸν σκοπὸν ἐκάστης μεθοδικῆς ἐνότητος, σοβαρῶς δ' ἐπηρεάζεται ἀπὸ τὴν ἐκάστοτε ὑποκειμενικὴν κατάστασιν τῆς συνειδήσεως τοῦ παιδὸς—τὸ θυμικὸν αὐτοῦ—καὶ ἀπὸ ἄλλους μερικωτέρους παράγοντας, οἵτινες δὲν εἶναι ἡσσονος σημασίας, ἥτοι: ἀπὸ τὰ ὑπάρχοντα ἐν τῷ σχολείῳ μέσα καὶ τās ἐν γένει συνθήκας σχολικῆς ζωῆς τῶν μαθητῶν, ἀπὸ τὸ διαφέρον τοῦ παιδὸς, τὴν ἀφορμὴν,

τὴν βουλευτικὴν ὥθησιν, τὴν ἀσκησιν καὶ τὸ ἔθος αὐτοῦ.

Εἶναι ἤδη τοῖς πᾶσι ἐμφανές, ὅτι τὸ Σχολεῖον Ἐργασίας δὲν εἰσάγει νέον τινὰ μεθοδικὸν μονισμόν, ἀσκοῦντα διανοητικὴν ἢ ἠθικὴν τυραννίαν ἐπὶ τῶν τροφίμων του, οὔτε κωλύει τὴν παραγωγικὴν νόησιν τοῦ ἐπιθυμοῦντος νὰ μνηστῇ εἰς τās μεθόδους τῆς ἐργασίας του ἢ νὰ ἐπινοήσῃ νέας τοιαύτας προσαρμοζόμενας φυσικώτερον εἰς τὴν ψυχοσύνθεσιν τοῦ παιδὸς καὶ εἰς τοὺς οἶκον μεταβαλλομένους ὁρους τοῦ σχολικοῦ του βίου, ἀλλ' ἐξαίρον μετ' ἐμφάνσεως τὴν ἀνάγκην τοῦ συντονισμοῦ τῶν προσπαθειῶν ἀπάντων, εἰ δυνατόν, τῶν ἐξωτερικῶν παραγόντων τῆς ἀγωγῆς πρὸς ἐνιαίαν καὶ ἀρμονικὴν προσαρμογὴν τῶν ποικίλων παιδευτικῶν μέσων εἰς τὴν φύσιν ἐκάστου παιδὸς, ὡς καὶ τὴν παιδαγωγικὴν ἀξίαν τῆς ἐλλόγου ἐλευθερίας διὰ τὴν ὅλην ἀγωγὴν τοῦ τροφίμου, διαγράφων τὸ πλαίσιον τῆς τριμεροῦς διδακτικῆς του πορείας καὶ τονίζον παιδαγωγικὰ τινὰ ἀξιώματα γενικοῦ κύρους, (α) τὸ ἀξίωμα τῆς ἐποπτείας (πρόσκτησις ἐποπτεῶν, ἐννοιῶν, κριτικῆ καὶ αὐτοέλεγχος), β) τὸ ἀξίωμα αὐτενεργείας, γ) τὸ ἀξίωμα τῆς ἐργασίας (κοινῇ—ὁμαδικῇ—ἀτομικῇ), δ) τὸ ἀξίωμα τῆς εἰσαγωγῆς τῶν μαθητῶν εἰς τās μεθόδους τοῦ ἐργάζεσθαι, ε) ἡ τήρησις τῶν ὁρῶν τῆς προσοχῆς καὶ τῆς μνήμης, καὶ στ) ἡ μεθοδικὴ καλλιέργεια τῆς φαντασίας καὶ τῆς ἰδιοφυίας ἐκάστου μαθητοῦ) καταλείπει εὐρύτατον στάδιον ἐνεργείας εἰς τοὺς ἐν αὐτῷ βουλομένους.

Εἰς μὲν τὸν παιδαγωγὸν παρέχει ἀπόλυτον ἐλευθερίαν ὅπως δημιουργῇ ἅπαντας τοὺς ἀναγκαίους ὁρους πρὸς ὥθησιν τῶν μαθητῶν του εἰς αὐτενεργὸν μάθησιν καὶ ἀσκησιν καὶ ἀκώλυτον καλλιέργειαν καὶ διατήρησιν τῆς ἰδιορρυθμοῦ πνευματικῆς τῶν φυσιογνωμίας, παρακολουθῇ τās ἐν ἀνελλίξει ψυχικὰς δεξιότητας, ἱκανότητες, κλίσεις, διαφέροντα καὶ ἰδιορρυθμίας αὐτῶν πρὸς ἃς ἐπιδρᾷ ἁμέσως ἢ ἐμμέσως, θετικῶς τε καὶ ἀρνητικῶς, κατὰ τρόπον ἀνάλογον πρὸς τās φυσικὰς ἐκάστου προδιαθέσεις καὶ πειραματίζεται ἐπὶ τῶν δεδομένων τῆς Νιωτέρας Παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης, εἰς δὲ τὸν τροφίμον ἐπιτρέπει, παροτρύνει μάλιστα τοῦτον, ὅπως ἐν τῇ διδασκαλίᾳ καὶ ἐν ταῖς λοιπαῖς ἐκφάνεσιν τοῦ σχολικοῦ βίου ἀρῇται, ἐπεξεργάζεται καὶ ἐφαρμόζῃ μᾶλλον αὐτοτελῶς καὶ ἀναλόγως πρὸς τās ψυχοφυσικὰς του δυνάμεις καὶ τās ἀτομικὰς του ἰδιορρυθμίας τās ἐκ τῶν διαφόρων πηγῶν τοῦ συγχρόνου πολιτισμοῦ καὶ τῆς Ἑλληνικῆς φύσεως γνώσεις πρὸς συνειδητὴν πραγματώσιν τοῦ ἐκάστοτε προβαλλομένου σκοποῦ.

Ὁρθότατα ἄλλως τε τονίζεται ἡ πραγματικὴ σημασία τῆς μεθοδικῆς πορείας διὰ τὴν ὅλην διδασκαλίαν καὶ ὑπὸ τοῦ σοφοῦ ἡμῶν καθηγητοῦ Ν. Ἐξαρχοπούλου, ὅστις ἐν τῷ ἔργῳ αὐτοῦ «Εἰσαγωγὴ εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν» ἀναφέρει ἐπὶ λέξει τὰ ἐπόμενα: «Ἡ παιδαγωγικὴ δὲν σκοπεῖ νὰ μεταδώσῃ εἰς τοὺς διδασκάλους κανόνας ἀγωγῆς δογματικῶς ὀρίζοντας τὸ πρακτέον καὶ τὸ φρενκτέον, οὐδὲ σχήματα ἀπαράβατα διδασκαλίας, ἀλλ' ἐπειδιώκει τοῦτο ἰδίως: νὰ καταστήσῃ αὐτοὺς ἱκανοὺς νὰ κατανοῶσι τὴν αἰτίαν πάσης αὐτῶν παιδαγωγικῆς ἐνεργείας, νὰ ἐφευρίσκωσι τὴν προσήκουσαν

λύσιν πάσης δυσχερείας, ἣν συναντῶσιν ἐν τῇ πράξει καὶ δι' ἰδίας πάντοτε διανοητικῆς ἐργασίας νὰ ἐπικουρῶσιν ἑαυτοῖς. Κατ' ἐξοχὴν προσπαθεῖ ἡ Παιδαγωγικὴ νὰ δξίνη τοὺς ὀφθαλμοὺς τῶν διδασκάλων, ὥπως ποιοῦνται παρατηρήσεις ἐπὶ τῶν παιδῶν, ἀποκαλύπτουσι τὰς ἀτομικὰς ἐκάστου προδιαθέσεις καὶ προσαρμόζωσι πάντοτε τὴν ἑαυτῶν ἐργασίαν εἰς τὰς ἀνάγκας τῶν μαθητῶν καὶ τὴν σωματικὴν αὐτῶν κατάστασιν. Θεωρεῖ ὡς ὑψιστον τῶν σκοπῶν τῆς νὰ καθιστᾷ τὸν διδάσκαλον ἱκανὸν ὥπως ἐπιδρᾷ ἐφ' ἑκάστον παιδὰ κατὰ τρόπον ἰδιάζοντα καὶ ἀνάλογον πρὸς τὰς ἀτομικὰς αὐτοῦ προδιαθέσεις».

Ἐκ τῶν εἰρημένων ἀριδῆλως τεκμαίρεται καὶ τοῦτο τὸ σπουδαῖον: ὅτι δὲν ἀρκεῖ ἡ ἐν τῇ διδασκαλίᾳ ὀρθὴ ἐφαρμογὴ πορείας τινός, ἀλλ' ἀπαιτεῖται κυρίως ἡ ὑπαρξίς τοῦ ἀρτίως μεμορφωμένου διδασκαλοῦ, ἥς ἄνευ καθίσταται προβληματικὴ ἡ ἐπίτευξις τῶν τῆς διδασκαλίας σκοπῶν. Οὗτος δέον νὰ ἔχη, κατὰ τὴν γνώμην μας, ἐκτός τοῦ ἀκραιφνοῦς χαρακτήρος του καὶ ἐπιστημονικὴν μόρφωσιν καὶ φιλοσοφικὴν διάθεσιν καὶ ψυχολογικὴν προπαιδείαν καὶ παιδαγωγικὴν κατάρτισιν καὶ διδακτικὴν ἐμπειρίαν καὶ ἱκανὸν διαφέρον πρὸς τὸ ἐπάγγελμά των, ἵνα δυνηθῇ νὰ ὀργανώσῃ, ἐνσυνειδήτως καὶ ἐλευθέρως, τὸν βίον τῶν μαθητῶν του, ἐσωσχολικόν τε καὶ ἐξωσχολικόν, συμφώνως πρὸς τὸ πνεῦμα τοῦ Σχολείου Ἐργασίας, καὶ νὰ προσδώσῃ εἰς τὸν ψυχικὸν βίον τοῦ τροφίμου τὴν μόνιμον καὶ σταθερὰν μορφὴν, ἣν ἐπιδίδωκε ἡ ἀγωγή.

Διδάσκαλος μὴ ἔχων πραγματοποιημένον ἐν ἑαυτῷ τὸν σκοπὸν ἀγωγῆς, μὴ συναισθανόμενος τὸ βαρὺ κοινωνικὸν ἔργον, ὃπερ ἐνεπιστεύθη εἰς αὐτὸν ἡ κοινὴ, μὴ γνωρίζων τὴν ἐνεσιῶσαν κατάστασιν τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ ἔθνους μας καὶ τὰ ἰδεώδη αὐτοῦ καὶ ἀγνοῶν τὸν ἰδιαίτερον χαρακτῆρα τοῦ Ἑλληνος — τὸ ψυχικὸν περιεχόμενον αὐτοῦ — εἶναι ἐπιζήμιος εἰς τὴν ἐκπαίδευσιν καὶ ἀντὶ τῆς πραγματοποιήσεως τοῦ σκοποῦ ἀγωγῆς μᾶλλον ἀσάφειαν καὶ σύγχισιν δύναται νὰ προκαλέσῃ εἰς τοὺς ἐγκεφάλους τῶν μικρῶν μαθητῶν.

Προκειμένου δὲ περὶ τοῦ γεωγραφικοῦ μαθήματος, ἔχομεν νὰ προσθέσωμεν καὶ τὰ ἐπόμενα: ὁ διδάσκαλος ὀφείλει σήμερον ἰδίᾳ ὁπότε τὸ μάθημα τοῦτο ἔλαβε φυσιογνωστικὴν χροιάν νὰ γνωρίζῃ καὶ ἀρκετὰ ἐκ τῆς Ὀρυκτολογίας, τῆς Χωρογραφίας καὶ τῆς Ἱστορίας τοῦ Πολιτισμοῦ — νὰ γνωρίζῃ ἐνὶ λόγῳ πολλὰ ἐκ τῆς ἐγκυκλίου παιδείας, ἐὰν θέλῃ νὰ λέγῃ, ὅτι διδάσκει συγκριτικὴν γεωγραφίαν. Ἐξαίροντες τ' ἀνωτέρω, εἶναι, εὐτυχῶς, δὲν ἀγνοεῖ ὁ συνάδελφος τῆς σήμερον, δὲν θέλομεν νὰ εἴπωμεν ὅτι ἀξιότιμον νὰ γίνῃ οὗτος καὶ ἐπιστήμων γεωγράφος, οὔτε πανεπιστήμων, διότι γνωρίζομεν ὅτι τοῦτο εἶναι φύσει ἀδύνατον, λόγῳ τῆς βραχείας — ζωῆς του καὶ τῆς ἀπεράντου ἐκτάσεως καὶ τοῦ βάθους τῶν ἐπιστημῶν, ἀλλ' ἀναμένομεν ἰδιαίτερον τινὰ καὶ ἕμμονον προσκίθειαν αὐτοαγωγῆς του, ἐπιμελεστέραν καὶ ἀοκνήν μελέτην πάντων τῶν ἀφορῶντων τὸ λειτούργημα τοῦ παιδαγωγικῶν β.βλίων, μεθοδικὴν καὶ ἐνσυνείδητον ἀσκήσιν πρὸς ἐφαρμογὴν τῶν δεδομένων τῆς Νεωτέρας Παιδαγωγικῆς, ἐνθουσιασμόν ἔλλογον καὶ ἀγάπην ἀπεριόριστον πρὸς τὸ ἔργον του, τυφλὴν

ἀφοσίωσιν πρὸς τὸν παῖδα, εἰλικρινῇ διάθεσιν ἀπασῶν τῶν δυνάμεων του ὑπὲρ τῆς ἐπιτυχίας τῶν ἰδανικῶν τοῦ σχολείου καὶ τοῦ ἔθνους μας.

Ἐπειτα ἀπὸ τὴν παρέμβασιν ταύτην ὁρθὸν εἶναι νὰ διαγράψωμεν τὸ γενικώτερον πλαίσιον μιᾶς γεωγραφικῆς διδασκαλίας καί, ἐν καιρῷ νὰ εἰσέλθωμεν εἰς τὴν ἀνάλυσιν τοῦ πρακτικοῦ μέρους αὐτῆς, ν' ἀποδείξωμεν δηλαδὴ ὅτι, καὶ ἐν τῷ σχολείῳ μας δύνανται νὰ ἐφαρμοσθῶσιν ἐπιτυχῶς αἱ ἀπόψεις μας αὗται.

Ἐχοντες ὑπ' ὄψει ἅπαντα τὰ ἐν τοῖς ἄνω διαλαμβνόμενα γενικὰ περὶ τῆς διδακτικῆς πορείας τοῦ Νέου Σχολείου καὶ κυρίως ὅτι ἐν αὐτῷ δὲν ἀπαιτεῖται ὁμοιομορφία, ἡ ἰδίᾳ πορεία ἐργασίας δι' ὅλα τὰ παιδιὰ, οὔτε ἡ ἐφαρμογὴ τῆς αὐτῆς πορείας δι' ὅλα τὰ μαθήματα καὶ καθ' ὅλα τὰ ἔτη τῆς ἡλικίας τῶν παιδῶν καὶ μεταβαλλομένη σὺν τῇ ψυχοφυσικῇ αὐτῶν ἀνελίξει, πρέπει ν' ἀκολουθῶμεν τὴν κάτωθι πορείαν:

Α') Θὰ τίθεται, εἰ δυνατόν, ὑπὸ τῶν μαθητῶν ὁ σκοπὸς ἐκάστου γεωγραφικοῦ ἀτόμου, ὅστις θὰ περιλαμβάνῃ τὸ σπουδαιότερον πραγματικὸν σημεῖον ἐκάστης χώρας πέριξ τοῦ ὁποῦ θὰ ἐλίσσηται ἡ ὅλη γεωγραφικὴ διδασκαλία καὶ θὰ δίδῃ εἰς αὐτοὺς ἀφορμὴν πρὸς γένεσιν ποικίλων ἀποριῶν καὶ μετὰ ταῦτα θ' ἀκολουθῇ ἡ παρατήρησις τοῦ γεωφυσικοῦ χάρτου τῆς διδακτέας χώρας.

Κατὰ τὸ στάδιον τοῦτο τῆς ἐπεξεργασίας των ἡ τάξις θὰ καταρτίζεται εἰς συνεργαζομένην κοινότητα, ἡ δὲ διδασκαλία θὰ λαμβάνῃ τὴν μορφήν τῆς ἐνεργητικῆς ἐργασίας καὶ τῆς ἀλλῆς οἰκογενειακῆς συζητήσεως, (Κύριαι μορφαὶ προσκλήσεως τῶν γ. ὥσεων εἶναι, ὡς γνωστόν, ἡ ἄμεσος παρατήρησις — παρατήρησις τοῦ χάρτου, προπλάσμάτων, εἰκόνων, ἰχνογραφημάτων κ.λ.π. ἡ αὐτῶν τούτων τῶν χωρῶν ἡ τῶν διαφόρων ἀντικειμένων ἐν τῇ φυσικῇ των θέσει — ὁ διάλογος καὶ ἰδίᾳ ὁ ἐλευθέρως, ὁ συνεχῆς προφορικὸς λόγος ὑπὸ μορφὴν διηγήσεως, περιγραφῆς, ἐκφράσεως ἢ ἀναγνώσεως βιβλίων, περιοδικῶν κ.λ.π.).

Β') Οἱ μαθηταὶ θὰ προβάλλωσιν ἐλευθέρως ὅλας τὰς ἀπορίας, αἵτινες θὰ πηγάζωσιν ἀπὸ τὴν ἐμπεριστάτωμένην παρατήρησιν τοῦ γεωφυσικοῦ χάρτου τῆς διδακτέας χώρας καὶ τὴν ἐνέργειαν τῆς νοήσεως αὐτῶν καὶ εἰτα θὰ προβαίνωσιν εἰς τὴν λύσιν τούτων, αὐτενεργοῦντες καὶ ἐκουσῶς συνεργαζόμενοι, καθ' ἣν σειρὰν ἐπιτάσσει αὐτοῖς τὸ σχέδιον ἐργασίας, ὃπερ καθώρισαν ἐν ἀρχῇ τῆς διδασκαλίας ἡ γνωρίζουσιν ἀπὸ τὴν ἐπεξεργασίαν ἀλλῆς τινὸς φυσικῆς γεωγραφικῆς ἐνότητος.

Εἰς τὴν βαθμίδα ταύτην ἡ διδασκαλία θὰ λαμβάνῃ οὐ μόνον τὴν διδακτικὴν μορφήν ἐνεργείας ἀλλὰ καὶ τὴν μορφήν τῆς διανοητικῆς ἐργασίας. Οἱ μαθηταὶ θὰ χρησιμοποιοῦν τὸν προφορικὸν λόγον ὑπὸ τὰς ποικίλας αὐτοῦ μορφάς, τὰς δὲ ἐργασίας τῆς συνεργαζομένης τάξεως θὰ διαδέχωνται ἀβίστως αἱ ὁμαδικαὶ τῶν μαθητῶν ἐργασίαι καὶ αἱ ἀτομικαὶ τοιαῦται συνδεόμεναι ἐμμέσως ἢ ἀμέσως μετὰ τῆς διδασκαλίας, ἐνισχύουσιν καὶ προάγουσιν αὐτήν, μὲ ἀπώτερον σκοπὸν τὴν βαθυτέραν διείσδυσιν τῶν παιδῶν εἰς τὸ περιεχόμενον τῆς κτηθείσης γεωγραφικῆς ὕλης.

Γ') Θὰ ἐξεικονίζωσι ποικιλοτρόπως τὴν διδασκείσαν χώραν καὶ τὰ διάφορα πατριδογραφικὰ της στοι-

ΕΥΘ. ΛΑΖΟΓΚΑ, Δημ.λου Λαρίσης

## Στήν περιοχή του ποιήματος

Όπως ένας ανθρώπιнос συστηματικά καλλιεργημένος, άσκει μιá απέραντη γοητεία με την παντοδυναμία του και με μιá άκατανίκητη δύναμη έλκει τούς πάντας, έτσι και ή ανθρώπινη και μεθυστικά άρωματισμένη περιοχή της ποίησης θά ήλεκτρίζη και θά τραβά τόν καλλιεργημένο άνθρωπο,

Έτσι θά μπορούσα ν' απαντήσω στο προσκλητήριο πού μελωδικά σαλπίζει ό έκλεκτός συνάδ. κ. Γεώρ. Ξύδης, Διγτης του 63ου Δημ. Σχολείου Αθηνών. Πόσο δίκιο έχει αλήθεια. Δεν πρέπει νά λείπη από κάθε «Επιστημονικό Ρήμα του Διδασκάλου» και ένα άρθρο για τό ποίημα. Ψυχή είναι τό ποίημα και ή παιδική ψυχή είναι τό αντικείμενο της έρευνας και καλλιεργείας του Δασκάλου.

Επιθυμώ ειλικρινώς νά ευχαριστήσω τό Λογοτέχνη δάσκαλο κ. Ξύδη για τούς επαίνους του πρós έμέ με την αξιολόγηση πού κάνει στα δημοσιευθέντα για την ποίηση άρθρα. Δεν θά παραλείψω όμως και νά διαβεβαιώσω τόν κ. συνάδελφο ότι τά καλογραμμένα άρθρα είναι εκείνα πού είναι διαφωτιστικώτερα όλων και φυσικά σ' αυτά ανήκουν τά πρωτεία.

\*\*

Επιθυμώ ακόμη νά καλέσω τούς συναδέλφους έκείνους πού συγκινούνται από την Τέχνη, νά ακολουθήσουν τή ματιά μου, ώστε μαζί νά ίδουμε και ν' απολαύσουμε εκείνα πού συγκινούν τό παιδί. Από την Παιδική, λοιπόν, σκοπιά θά ρίξουμε πάλι τή ματιά μας.

Τό 1954 έκυκλοφόρησε στο Παρίσι μιá ποιητική ανθολογία πού έχει τίτλο «Παιδιά Ποιητά». Οί ποιητές αυτοί είναι ήλικίας μέχρι 14 χρόνων. Δάσκαλός

χρεια πρós τās εκάστοτε ψυχοφυσικάς των δυνάμεις και τās άτομικάς των ιδιορρυθμίας.

Κατά την έν λόγω φάσιν ή διδασκαλία χωρίς νά χάνη την σοβαρότητα της θά λαμβάνη την παιγνιώδη μορφήν ενεργείας, ήτις είναι, ως γνωστόν, φυσική ανάγκη των παιδών.

Εφορμόζοντες έν τώ σχολείω την ειρημένην πορείαν, ού μόνον καθιστώμεν την διδασκαλίαν τά μάλιστα επαγωγόν, αλλά βοηθώμεν τούς παίδας νά προσηλαμβάνωσιν εξελικτικώς τ' αναγκαιούντα εις την άτομικήν των οίκοδομητικά στοιχεία του πνευματικού και εμπειρικού των κόσμου, πρ άγομεν πληρέστερον την άγωγήν των αίσθήσεων και του πνεύματος αυτών, γινόμεθα πρόξενοι δημιουργίας έν αύτοις θύγων κοινωνικών έξεων, διαθέσεων, ικανοτήτων και διαφερόντων, σφυρηλατούμεν άκαταλύτους δεσμούς αγάπης μεταξύ των τροφίμων και ήμων και ιδία έφελκόμεν τό διαφέρον των παιδών πρós περιείρω αύτοτελή πλουτισμόν της συνειδήσεώς των φαιτέρας αύτοτελή πλουτισμόν της συνειδήσεώς των βιάν, σαφών, ακριβών και μονίμων γεωγραφικών γνώσεων, πράγμα τό όποιον δυσκόλως έπιτυγχάνομεν άλλοτε έν τή γεωγραφία διά της χρήσεως των γνωστών μας μεθόδων.

τους κάποιος κ. Φρενέ.

Ο δάσκαλός τους έπρέσβευε ότι τά παιδιά μόνα τους, ελεύθερα, θά μπορούσαν ν' αναπτυχθούν με την ποίηση, ζωγραφική, κηπουρική κλπ. Αντιμετώπισε, όπως ήταν φυσικό, τό 1926, αντιδράσεις και συνέπειες. Όμως σήμερα έχει 27.000 όπαδούς δασκάλους και διευθύνει δύο ιδρύματα στη Νίκαια και στις Κάννες.

Στό διελίο αυτό λοιπόν βλέπει κανείς την παιδική έκφραστική δροσιά, γεμάτη αυθορμητισμό και διαποτισμένο από τό άρωμα της παιδικής ψυχής.

Μά έχει τόσες δυνάμεις τό παιδί; Ασφαλώς έχει. Αυτές είναι πού έμπνέουν και τούς ώρίμους. Με μιá μόνο προϋπόθεση, ότι ή άτμόσφαιρα μέσα στην όποία θά ζουνε τά παιδιά νά είναι θερμή-άβολη από την πλημμυρίζουσα αγάπη. Μέσα σ' αυτήν την... άγγελικά πλασμένη παιδική κοινωνία, θά έρξ και θά δημιουργή ή παιδική ψυχή με μιá υπέροχη κι' άρμονική συνεργασία, της καρδιάς και του νοού. (Έχω κάτι τέτοια δείγματα μαθητών μου ποιητών...).

Μά τόσο πολύ πρέπει νά προτιμήσουμε τό ποίημα και μάλιστα τό παιδικό ποίημα; Μάλιστα. Τόσο πολύ.

«Τό ποίημα είναι τραγούδι. Και τό τραγούδι τέρπει και αγάλλει» λέγει ό Μότσαρτ.

Και ό Γκλουκ απαντά: «Η μουσική πρέπει νά είναι στο κείμενο, ότι είναι τό χρώμα στο σχέδιο».

Ο Γκαίτε γενικεύει: «Ακουσες τραγούδι; Πήγαινε κοντά. Είναι καλοί. Οί κακοί δεν τραγουδούν».

Είναι ψυχική ανάγκη τό τραγούδι (ποίηση). Χαρά σ' έμάς τότε. Θά φτιάσουμε καλόν άνθρωπο. Θά τελειοποιήσουμε τό λογικό με τό συναίσθημα, όπως λέγει ό Ρουσσώ.

Τό ποίημα είναι ένα μέρος της πλατειάς αίσθητικής άγωγής πού πρέπει νά γίνεται στό σχολείο. Άλλως «εξίσαμε όλοι ότι μικροί και μεγάλοι, στίχους με ρυθμό θυμούνται από τή ζωή. Είτε είναι ρητά, είτε άποφθέγματα ή σοφές παροιμίες.

Ο ρυθμός συνυφασμένος με τό στοχασμό χαράσσουν ίχνη ανεξίτηλα. Η ποίηση είναι ή ευγενέστερη πνευματική δημιουργία. Παρουσιάζει κάποια πληρότητα όπως και ή μουσική.

Ο άθάνατος Παλαμάς διακηρύσσει ότι με τό νοού και την καρδιά, όλα καταλήγουν στην ποίηση.

Ο εκλεκτός κ. Ξύδης πολύ όμορφα αναλύει τά περι όρισμού και ειδών της ποίησης. Έχει δίκιο δείχνοντας τή δυσφορία του για ώρισμένο είδος, όθεν της μοντέρνας.

Οί λειμώνες των ελληνικών στίχων άφθονούν από τότε πού ακούγεται τό όνομα Έλλάδα. Όχι σουρεαλιστική άταξία και άκατανοησία. Τό είδος αυτό άποτελεί ποιητική αίρεση και όχι ανάνεωση. Δεν έχει ούτε ρυθμό ούτε συγκίνηση. Μία έκνευριστική άτυναρτησία προσπαθεί νά νοθεύση την Έλληνική λύρα, πού τραγουδεί το Έθνος την πράρδση και όραματίζεται τίς πτήσεις του μέλλοντος. Λύρα πού πο.

Ν. ΣΤΑΜΟΓΙΑΝΝΗ, Δημ(λ)ου 'Αγίας 'Αννης - Εύβοίας

## ΕΠΟΠΤΕΙΑ - ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΙ ΧΑΡΤΑΙ

Ἀκόμη ζωγραφίζεται εἰς τὰ μάτια μου, ἀκόμη εἶναι ζωηρὴ ἡ ἐντύπωσις ποὺ μοῦ 'προκάλεσε μίαν ἐποπτεία Πατριδογνωστικοῦ χάρτου τοῦ Σχολείου τῆς Πατρίδος μου ἀπ' τῆς Β' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ. Αἰτία ἦτο ν' ἀγαπήσω, τόσο τὸ ὑπέροχον μάθημα τῆς Γεωγραφίας. Δὲν ἐχάθη, ζωηρὰ ἀκόμη φέρει τὰ ἴχνη της, διότι πολλὰ χρόνια διατηρεῖται εἰς τὸ Σχολεῖον ἂν καὶ ἐμεσολάβησαν ἀπὸ τότε, κατοχὴ καὶ καταστροφές.

Θὰ ἤθελα ὅμως περισσότερο—σκοπὸς δὲν εἶναι πῶς ν' ἀναπαραστήσω τὸν ὡς ἄνω Πατριδον. χάρτην—νὰ ἐπεκταθῶ εἰς τὸ θέμα τοῦτο τῆς ἐποπτείας ποὺ κατὰ τὸν Cant «εἶναι ἀπαραίτητος παράγων τῆς γνώσεως, δεδομένου χρησιμοῦν ἵνα καταστή δυνατὴ οἰσθήποτε ἐμπειρία». Κατὰ δὲ τοὺς Fichte καὶ Schelling: αὕτη ἔχει δυνάμιν δημιουργικῆς φαντασίας...(!).

Ἀπ' τὰ πορίσματα τῆς Παιδαγωγικῆς, Διδακτικῆς κ.λ.π. γεγονὸς ἀναμφισβήτητον εἶναι ὅτι τίποτε δὲν κατορθώνεται εἰς τὸ Σχολεῖον ἄνευ τῆς ἐποπτείας. Θὰ ἔλεγον ὅμως εἰς τὸ κεφάλαιον τοῦτο παρουσιάζεται κρίσις. Οἰκονομικά, ἐκδοτικά κ. ἄ. εἶναι τὰ αἷτια, καὶ εἶναι παράλειψις σήμερον μὲ τὰς μεγάλας προόδους τῆς Ἐπιστήμης καὶ ἰδιαιτέρως τῆς Παιδαγωγικῆς νὰ παρατηρηθῇ περιορισμὸς εἰς τὸν το-

μέα τῆς ἐκδόσεως χαρτῶν, εἰκόνων κ.λ.π. Οἱ παλαιότεροι—ἔχω ὅπ' ὅψει μου ἀρίστως ἐκδόσεις—χάρται ἦσαν πλουσιώτεροι εἰς περιεχόμενον καὶ χρωστικά μέσα. Τοῦτο παρατηρεῖται—ἐφ' ὅσον σχετίζεται μὲ τὸ θέμα—καὶ εἰς τ' Ἀναγνωστικά τοῦ Δημοτικοῦ. Ἐνῶ εἶναι πλούσια, πλουσιώτατα εἰς ὅλην, εἶναι ἀνεπαρκῆ διὰ νὰ μὴν εἴπω πτωχὰ εἰς ἐποπτικὰς εἰκόνας. Σχετικῶς ὁ ἀριστος συνεργάτης τῆς «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ» κ. Ἀθηναῖος ἔγραφε κατὰ τὸ παρελθὸν φθινόπωρον. «Εἶδα τὰ νέα Ἀναγνωστικά τοῦ Δημοτικοῦ. Βέβαια παραβαλλόμενα μὲ τ' Ἀναγνωστικά τῆς μακρυνῆς—ἀλλοίμονον—ἐποχῆς ποὺ ἤμουν καὶ ἐγὼ μαθητῆς, ἀποτελοῦν ἀληθινὴν πρόδοον. Καὶ ὅμως πάρα πολλὰ πρέπει νὰ γίνουν διὰ τὴν ἐμφάνισιν των. Πρέπει νὰ ἐπιστρατεύωνται οἱ ἀριστεῖς τοῦ χρωστήρος διὰ τὴν εἰκονογράφισιν των καὶ καλλιτέχναι ἐμπνευμένοι...».

— Τὸ ἴδιον — θὰ ἔλεγον — ἰσχύει καὶ διὰ τοὺς χάρτας.

Θὰ ἦτο ἀφελὲς νὰ πιστεύωμεν ὅτι ἀρκεῖ ἡ παρατήρησις τῆς φύσεως ποὺ παρέχει τὰ πλεῖστα τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων, ἀλλ' εἶναι ἀνάγκη καὶ ἡ ἐφαρμογὴ ἐπὶ ἀρίστου ἐποπτικοῦ χάρτου, οὕτως ὥστε τὸ παιδί νὰ διακρίνῃ ταῦτα καὶ νὰ εἰσαχθῇ βαθμῶδ' εἰς τὴν ἀνάγνωσιν τῶν γεωγραφικῶν χαρτῶν.

Τὸ παιδί περισσότερο ἐντυπώνει παρά ἀντιλαμ-

### 1. Μεγ. Ἐγκυκλοπαίδεια.

τιζεται ἀπὸ τίς ἀστείρευτες πηγὲς τοῦ Ὁμήρου καὶ τοῦ δημοτικοῦ μας τραγουδιοῦ. Λύρα ποὺ κρατεῖ ὀλοζώντανους τοὺς καὶ τοὺς παλμοὺς ἑνὸς λαοῦ ἀπὸ τὸν Ὀδυσσεά ὡς σήμερον.

Τὸ «σκοτεινόν», τὸ «μυστήριον» στὴν τέχνη ἔχει φυσικὰ τὴν γοητεία του, ἀλλὰ ὅχι νὰ φθάνῃ στὸ ἀνεξίτηλον καὶ ἀκατανόητο. Τότε καταντᾷ ἀτομικὴ ὑπόθεσις τοῦ Σουρεαλιστοῦ κι' ἐμεῖς ξαίρομε ὅτι τῶν ποιητῶν οἱ ὀρίζοντες δὲ στενεύουν ποτέ.

Ἐμεῖς ἐπειδὴ μιλοῦμε γιὰ τὸ παιδικὸ ποίημα πιστεύομε καὶ ὑποστηρίζομε ὅτι μόνον τὸ κλασσικὸ στυλ εἶναι γιὰ τὸ Δημοτ. Σχολεῖο. Ἐκεῖνα ποὺ δρίσκονται μεταξὺ ρυθμοῦ καὶ ἀρρυθμίας, πεζοῦ καὶ ἐμμέτρου δὲν ἔχουν θέση στὴ γινώριμη παιδικὴ περιοχὴ. Οὐτε καὶ εἴταν δίνουν χωρὸν στὸ στοχασμὸν εἰς βάρος τῆς κομψότητος.

Τὸ παιδί θέλγεται ἀπὸ τὸ ποίημα ποὺ συνδυάζει καὶ τὰ δύο δηλ. μορφή καὶ περιεχόμενο.

Τὸ κάλλος τῆς μορφῆς προδιαθέτει τὸ μαθητὴ νὰ εἰσδύσῃ καὶ στὸ δάθος γιὰ σύλληψιν τῶν ἰδεῶν.

Τὸ ποίημα μοιάζει μὲ ἕνα ὠραιότατον πορτοκάλι ποὺ ἂν δὲν ρουφήξῃς καὶ τὸ γλυκύτατον χυμὸν τοῦ δὲν ἀπολαμβάνεις τὸν καρπὸ ὀλοκληρωτικῶς.

Ἐπιβάλλεται, κατὰ συνέπεια, στὴ διδασκαλία τοῦ ποιήματος νὰ γίνεται ἀνάλυση καὶ σὲ δάθος. Ἡ μορφή τότε θὰ ἡλεκτρίσῃ, ἐνῶ ὁ στοχασμὸς θὰ φωτίσῃ. Ἔτσι θάχουμε ὀλοκληρωμένη τὴν αἰσθητικὴ ἀπόλαυση καρδιας, ψυχῆς καὶ νοῦ.

Ἰστέρα δὲ ἀπὸ μιὰ τέτοια ἀνάλυση θὰ πηγάζῃ μιὰ ὑπέροχη ἀπαγγελία. Στὸ σημεῖο αὐτὸ πρέπει νὰ

ἐπιμένουμε, ὥστε τὰ παιδιὰ νὰ ἀπαγγέλουν ὠραία.

Τότε θὰ ζήσουμε τίς ὠραίες στιγμὲς τοῦ ποιητοῦ στὴν ὥρα τῆς ἐξαρσης καὶ τῆς δημιουργίας του. Μόνον τότε θὰ λάβουμε μέρος στὴ μυσταγωγίᾳ τοῦ δημιουργοῦ.

Πρέπει νὰ τὸ νοιώσουμε πρῶτα γιὰ νὰ τὸ καταλάβουμε ὕστερα. Οἱ στίχοι εἶναι οἱ ἀγωγοὶ ἐκεῖνοι ποὺ θὰ μᾶς διοχετεύσουν τὸ ρεῦμα ἐκεῖνο ποὺ συνεκλόνισε τὸν ποιητὴ. Ἄν δὲν ἀντιληφθῶμε τὸ ρεῦμα αὐτὸ στὶς φλέβες μας νὰ διαπερνᾷ καὶ νὰ μᾶς φλογίζει, δὲν ἱκανοποιήσαμε οὔτε τὸν ποιητὴ οὔτε τὸν ἑαυτὸν μας.

Οἱ λέξεις τοῦ στίχου ἔχουν στενὸτατον δεσμὸν μὲ τὸ συναίσθημα, κι' ἀμέσως μὲ τὴν νόησιν. Ἡ γλῶσσα πρῶτα συγκινεῖ κι' ὕστερα διδάσκει, Πάντως καρδιὰ καὶ νοῦς (συναίσθημα καὶ ἰδέα) δρίσκονται σὲ μιὰ ἀρμονικὴ συνύπαρξιν κι' ἀλληλοεξάρτησιν. Ὁ Σολωμὸς λέγει:

«Εἰς ταῖς αἰσθήσεις ἀόρατος Μονάρχης ἡ ἰδέα».

Ἄν τώρα κατορθώσουμε νὰ χαροῦμε καὶ τὰ δύο, τότε θὰ ἔχουμε τὴν αἰσθητικὴν συγκίνησιν.

Ἰστέρα ἀπ' ὅλα τὰ παραπάνω, καλῶ κι' ἐγὼ τοὺς συναδέλφους ἐκείνους ποὺ νοιώθουν τέτοια ψυχικὰ σκιρτήματα καὶ ποὺ διαθέτουν δυνάμεις παιδικῆς ποιητικῆς δημιουργίας ν' ἀφήσουν τὸν ἑαυτὸν τους, νὰ δοθῇ ὀλοκληρωτικὰ στὸ παιδί, γιὰ νὰ τοῦ ἱκανοποιηθῶν οἱ ψυχικὲς ἀνάγκες καὶ νὰ τοῦ συμπληρωθῶν τὰ κατὰ τῆς γενικότερης μόρφωσής του.

Ἡ προσφορὰ τους θὰ εἶναι τότε πολὺτιμη καὶ μεγάλη.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗΝ ΠΡΑΞΙΝ

# Όλική μέθοδος - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

( Κατὰ τὰ πορίσματα τοῦ προσωπικοῦ τοῦ 36ου Δημ. σχολ. Β' Περιφ. Θεσ)νίκης )

Ἐν Θεσσαλονίκη καὶ ἐν τῷ γραφείῳ τοῦ 36ου Προτύπου Δημοτικοῦ Σχολείου Θεσσαλονίκης Β'. Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Θεσσαλονίκης, συνήλθε τὴν 17ην Νοεμβρίου 1956, ὑπὸ τὴν Προεδρίαν τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ κ. Τριανταφύλλου Παπαθεοδώρου, εἰς τακτικὴν Παιδαγωγικὴν Συνεδρίαν τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν τοῦ Σχολείου, ἐκ τῶν: 1) Χαρίλαου Κυπαρισσοπούλου, Διευθυντοῦ, 2) Ἰωάννου Νεράντζη, 3) Ἰωάννου Μυλωνᾶ, 4) Ἀλεξάνδρου Τσίκου, 5) Ἀθηνᾶς Σωτηροπούλου καὶ 6) Καλλιόπης Βαλιολῆ με θέμα:

## «Πλεονεκτήματα καὶ μειονεκτήματα τῆς Ὀλικῆς μεθόδου»

καὶ με εἰσηγητὰς τὰς διδ)σας Ἀλεξάνδραν Τσίκου καὶ Ἀθηνᾶν Σωτηροπούλου.

Μετὰ τὰς ὡς ἄνω εἰσηγήσεις καὶ τὴν ἐπακολουθήσαν συνζήτησιν ἐξήχθησαν τὰ κάτωθι πορίσματα:

### ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

Ι Ἡ Ὀλικὴ Μέθοδος στηρίζεται ἐπὶ τοῦ φαινομένου τῆς ἀντιλήψεως τοῦ ὅλου, ὅπερ

βάνεται, διότι ἐντύπωσης ἀπὸ ἀντίληψιν, κατὰ τὴν γνώμην μου, εἶναι εὐκολωτέρα ἀπόδειξις ὅτι ἐνθυμούμεθα περισσότερα ὀπτικῶς. Τὸ παιδί διαπαιδαγχεῖται μᾶλλον διὰ τῆς ἐποπτείας.

Ὁ Ἀριστοτέλης λέγει: «Οὐδὲ νοεῖ νοῦς τὰ ἐκ τὸς μὴ μετ' αἰσθήσεως». Τοῦτο ἀποδεικνύει τὴν σημάσιαν τῆς ἐποπτείας.

Τὸ ἴδιον συμβαίνει καὶ με τοὺς Γεωγραφ. χάρτας. Ἐφέτος διδάσκομεν εἰς τὴν Ε' καὶ Στ' τὰ μαθήματα τοῦ κύκλου. Ἀσίαν, Ἀφρικὴν κ.λ.π. Εἶναι ἀποκαρδιωτικὸν τὸ φαινόμενον ὅταν πρόκειται νὰ παρουσιάσωμε τὸν χάρτην τῆς Ἀσίας. Ἐνας «ὕποπινος» 50X70 καὶ ὑπὸ κλίμακα 1:20 000.000! — καλύτεροι δὲν κυκλοφοροῦν—πῶς ἡμπορεῖ νὰ περιλάβῃ τὰς λεπτομερείας καὶ τὴν ὕλην διαφόρων κρατῶν; Ἀνοίγομε τὸν χάρτην. Εἰς τὴν Περσίαν, φερ' εἰπεῖν, ποῦ θεωρεῖται ἀπὸ ἀπόψεως ἐκτάσεως ἕν τῶν μέσων κρατῶν τῆς Ἀσίας. Περιεχόμενα: Ποταμοὶ Ὁ. Λίμναι Ὁ. Ὄρη Ὁ. καὶ μόνον ἡ Πρωτεύουσα με ὀλίγας πόλεις. Τί νὰ διδάξωμε; Μᾶς βοηθεῖ βεβαίως τὸ Γεωγραφ. βιβλίον, ἀλλὰ...

Τὸ αὐτὸ συμβαίνει καὶ διὰ τὰ λοιπὰ σχεδὸν κράτη.

Δὲν παραμελοῦμε τὴν ἀρχὴν ὅτι: τὰ οὐσιώδη συγκρατοῦνται τὰ δὲ ἐπουσιώδη ἐκφεύγουν, ἀλλ' οὔτε καὶ τὰ οὐσιώδη ὑπάρχουν. Εἶναι μία παράλειψις αὕτη τῶν ἀρμοδίων. Θὰ ἔπρεπε μία μεταβολὴ νὰ ἐπέλθῃ εἰς τὴν Γεωγραφίαν καὶ συγκεκριμένως εἰς τοὺς Γεωγραφ. χάρτας. Πλουσιώτεροι εἰς περιεχόμενα, χρωστικὰ μέσα κ.λ.π. θὰ πρέπει νὰ ἐκδίδωνται. Θὰ ἡμπορέσωμεν ἔτσι νὰ διδάξωμε με συνειδησιν ἥσυχον, με περισσότερον θάρρος καὶ ἐνθουσιασμόν ἢ θεωρία ὥραια εἶναι. Ὡραιότερα ὅμως ταύτης ἡ πρᾶξις καὶ εἰς τὸ κεφάλαιον αὐτὸ εἶναι ὁ Χάρτης.

Εἶναι ἀριστον μάθημα ἡ Γεωγραφία. Εἶναι προσέτι ἀπαραίτητος διὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς Ἱστορίας, ἀλλὰ καὶ διὰ τὴν μορφωτικὴν ἀξίαν...(!).

Αἱ σημεριναὶ συνθήκαι μᾶς ἡγαγον εἰς τὸ σημεῖον νὰ γίνωμε—θὰ ἔλεγον—γεωγράφοι.

Τὸ παιδί ζῇ περισσότερον κόσμους ξένους. Ἀκούει ἀπὸ τὸ ραδιόφωνον. Ταραχαὶ εἰς Μέσην καὶ

Ἀπὸ Ἀνατολὴν. Εἰς Σευχέλλας εὐρίσκεται ἐξόριστος ὁ Ἐθνάρχης Κύπρου Μακάριος. Προσπαθεῖ ν' ἀνεύρῃ τὰς νήσους ἀλλὰ τίποτε. Πρόδοτος εἰς τὸ τάδε κράτος. Οἱ Ἕλληνες ἀθληταὶ τῆς 16ης Ὀλυμπιάδος εἰς Μεμβούρνην θριαμβεύουν.

Ἡ Αὐστράλια ὅμως εἰς τὸν χάρτην φαίνεται ὡς ἕνα ξηρὸ νησί με 2—3 πόλεις. Καταφεύγει ὁ μαθητὴς πάντοτε εἰς τὸν χάρτην, καὶ ὡς εἰθισται ἀπὸ ἕνα κιτρινόκοκκινον ἢ μολυβένιον τμήμα τίποτε ἄλλο δὲν βλέπει. Πῶς λοιπὸν ἡ ἐργασία μας θὰ καταστῇ εὐκολος; καὶ πῶς ἐκ τίνος διδομένης ἀφορμῆς, μόνοι των οἱ μαθηταὶ θὰ προσπαθήσουν νὰ εὑρουν τ' ἀποτελέσματα τῶν διαφόρων γεωγραφ. καταστάσεων καὶ φαινομένων, νὰ συναγάγουν συμπεράσματα καὶ ν' ἀποκτήσουν νέας πνευματικὰς ἐποπτείας τοῦ διδασκόμενου κράτους; Εἶναι προσκεκολλημένον τὸ παιδί εἰς τὸ κατ' αἴσθησιν καὶ εἰς τὸ συγκεκριμένον...

Σήμερον ἐν Γερμανίᾳ οὐδὲν σχολεῖον ὑπάρχει τὸ ὁποῖον νὰ μὴν ἔχει ἐφοδιασθεῖ διὰ κινηματογράφου ὅστις εἶναι μεθοδικώτατος καὶ σοφὸς διδ)λος τοῦ πολιτισμοῦ (!).

Εἰς ἡμᾶς ὅμως ἑλλεῖπει ὅχι μόνον ὁ κινηματογράφος, ἀλλ' αὐτὸς οὗτος ὁ Χάρτης.

Οἱ μαθηταὶ μόνον διὰ τῆς καταλλήλου ἐποπτείας καὶ τοῦ χάρτου θὰ κρίνουν τὰ διάφορα γεωγραφ. φαινόμενα καὶ στοιχεῖα ἐνός τόπου, θὰ διακρίνουν τὴν ἐπίδρασιν ἐδάφους πρὸς τοὺς κατοίκους, τὴν πυκνότητα, πληθυσμόν, προϊόντα. ἀσχολίας τῶν κατοίκων, διὰ νὰ ἐπιτευχθῇ ἡ δημιουργία γεωγραφικοῦ πνεύματος καὶ ἡμπορέσουν οἱ μαθηταὶ νὰ καθορίσουν γεωγραφικὰς ἀληθείας καὶ τὸ βασικώτερον, τὰς αἰτιώδεις σχέσεις.

Καλὸν λοιπὸν εἶναι νὰ θεραπευθῇ τὸ τρωτὸν τοῦ το σημείου διὰ νὰ εἰμεθα καὶ ἡμεῖς οἱ διδ)λοι ἡσυχοὶ ὅτι ἀνταποκρινόμεθα εἰς τὰ καθήκοντά μας, καὶ εἰς τὰς ἀπαιτήσεις τῆς Παιδαγωγικῆς, Διδακτικῆς κ.λ.π. διὰ νὰ μὴ παραβλέπωμε τό: «δίδασκε ἐποπτικῶς», ποῦ τόσον ἐτόνισεν ὁ Pestalozzi, καὶ περισσότερον ἀσπροπρόσωποι νὰ παρουσιαζόμεθα εἰς τὴν Κοινωνίαν καὶ τὴν μαρτυρικὴν μας Πατρίδα.

είναι φυσικὸν καὶ ἀπλοῦν διὰ τὸν μαθητὴν.

Ἡ λειτουργία τῆς ὁλότητος εἶναι ἀποδεδειγμένως πραγματικὴ ψυχικὴ ἱκανότης τοῦ παιδός, εἰς τὴν ὑπαρξιν καὶ τὴν ἀξίαν τῆς ὁποίας ὁ παιδαγωγὸς ὀφείλει νὰ ὑποτάσῃ τὴν μέθοδον καὶ τὴν διδασκαλίαν του.

II Διὰ τῆς Ὀλικῆς Μεθόδου οἱ μικροὶ μαθηταὶ ἀποκτῶσι τὴν ἱκανότητα ν' ἀναγινώσκωσι καὶ νὰ γράφωσιν εὐχερῶς.

Τοῦτο ὀφείλεται οὐχὶ μόνον εἰς τὸ ψυχικὸν φαινόμενον τῆς ἀντιλήψεως τοῦ ὅλου. ἀλλὰ καὶ εἰς τὰ ἰσχυρὰ βιώματα τῶν μαθητῶν ἐφ' ὧν αὕτη ἐδράζεται.

Ἡ ἀκτινοβολία τοῦ βιώματος ἀσφαλέστατα συμβάλλει εἰς τὴν ζωηρὰν ἐν τῇ μνήμῃ τῶν μαθητῶν διατήρησιν τῆς ὀπτικῆς εἰκόνης τῆς ὅλης προτάσεως ἢ λέξεως.

III Διὰ τοῦ βιώματος, γεννᾶται εἰς τοὺς μικροὺς μαθητὰς ἡ ψυχικὴ ἀνάγκη νὰ ἐκφράσωσι τὸν ἐσωτερικὸν τῶν κόσμον.

Οὕτως ἀποφεύγεται —κατὰ τὸ δυνατόν— ὁ ἐξαναγκασμὸς τῶν μαθητῶν, ὅστις ἐπιβάλλεται διὰ τῶν λοιπῶν ἐν χρήσει μεθόδων.

IV Τὸ ἀναγνωστικὸν ὕλικὸν εἶναι πάντοτε ἀνάλογον πρὸς τὴν διανοητικὴν καὶ ἐκφραστικὴν τῶν μαθητῶν ἱκανότητα, διότι τοῦτο στοιχεῖ πρὸς τὰ ἐκάστοτε βιώματα καὶ διαφέροντα αὐτῶν.

V Οἱ μικροὶ μαθηταὶ ἀφομοιώνουσι ἀβίαστως καὶ μὲ πολλήν χαρὰν τὴν προσφερομένην πρότασιν, διὰ τῆς Ὀλικῆς Μεθόδου, ἐπειδὴ ἱκανοποῖται ἡ πρὸς ἐκφρασιν καὶ ἀνακοίνωσιν ὁρμή των.

VI Ἡ Ὀλικὴ παρέχει εὐκαιρίας διὰ τὴν ἐξατομίκευσιν τῆς ἐργασίας τῶν μαθητῶν, ὑποβοηθουμένης οὕτω τῆς προόδου καὶ ἀγωγῆς πάντων, οἷον ὅποτε καὶ ἂν εἶναι οὗτοι ψυχολογικοῦ τύπου.

VII Οἱ μαθηταὶ ἀποκτῶσι τὴν ἱκανότητα νὰ παρατηρῶσιν ὀρθῶς, νὰ ἀποτυπώνωσι τὴν μορφήν τῶν φράσεων καὶ λέξεων, νὰ γράφωσιν ὀρθογραφικὰ καὶ νὰ τηρῶσι τὰ σημεῖα τῆς στίξεως.

VIII Ἀναγινώσκωσι μὲ φυσικὸν ὄφρος, διότι ὑπεισῆλθον εἰς τὸ βαθύτερον νόημα τοῦ ὅλου θέματος καὶ κατὰ συνεκδοχὴν καὶ εἰς τὸ τοιοῦτον τῆς προτάσεως, ἧς ἐκάστοτε ἀποτελεῖ τὸ ἀντικείμενον τῆς ἀναγνώσεως καὶ τῆς γραφῆς.

IX Ἡ Ὀλικὴ βοηθεῖ τοὺς μικροὺς μαθητὰς εἰς τὸ νὰ ἀναγινώσκωσιν εὐχερῶς τὰ χειρόγραφα, ἐπειδὴ διαρκῶς περὶ αὐτὰ ἀσχολοῦνται.

X Κατὰ τὸ δεύτερον ἐξάμηνον δύνανται νὰ συντάσσωσι μᾶλλον ἀκόπως τὸ ἡμερολόγιόν των, διὰ τοῦ ὁποίου ἐκφράζουσι τὴν καθ' ἡμέραν ζωὴν αὐτῶν.

XI Ἡ Ὀλικὴ συνυφαίνεται ἄριστα μὲ τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν. Ἡ τελευταία αὕτη ἄνευ τῆς Ὀλικῆς δὲν εἶναι νοητή. Ὡσαύτως καὶ ἡ Ὀλική, ἄνευ τῆς Ἑνιαίας, εἶναι ἀστήρικτος.

#### ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

καὶ μέτρα ἄρσεως τούτων

I Κατὰ τὴν ἐφαρμογὴν τῆς Ὀλικῆς Μεθόδου δὲν καταβάλλεται ἡ δέουσα φροντίς πρὸς τὴν ὀρθὴν γραφὴν τῶν ἐπὶ μέρους γραμμάτων.

Ἡ μὴ ὀρθὴ γραφὴ τῶν γραμμάτων πράγματι θεωρεῖται μειονέκτημα τῆς Ὀλικῆς, ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὴν ἀπόκτησιν τῆς ἱκανότητος πρὸς καλὴν γραφὴν.

Πρὸς ὅσιν τοῦ μειονεκτήματος τούτου, ὁ διδάσκων δέον νὰ ἐθίξῃ τοὺς μαθητὰς, ὅπως γράφωσιν διὰ τῆς δεξιᾶς χειρὸς καὶ βάσει τῶν καθιερωμένων κινήσεων.

Θὰ ὑποδεικνύεται ὁ μηχανισμὸς τῆς γραφῆς τῶν λέξεων, οὐχὶ εἰς ἰδιαιτερον μάθημα, ἀλλὰ κατὰ τὸν χρόνον τῆς διδασκαλίας, διὰ τῆς ὑπὸ τῶν μαθητῶν μιμνήσεως τῶν κινήσεων τῆς χειρὸς τῆς διδασκαλίσσης. Πρὸς τοῦτο τὰ μέγιστα θὰ συνέβαλεν, ἐὰν κατ' ἀρχὴν προσεφέροντο εὐκολοὶ λέξεις καὶ προτάσεις, μὲ σύμφωνα καὶ φωνήεντα, καὶ βραδύτερον αἱ δυσκολώτεροι, μὲ δύο σύμφωνα καὶ φωνήεν κ.ο.κ.

II Ἡ Ὀλικὴ Μέθοδος δυσκόλως ἐφαρμόζεται εἰς τάξεις πληθωρικὰς μαθητῶν.

Κατὰ κανόνα τὸ Ἑλληνικὸν σχολεῖον εἶναι πληθωρικὸν εἰς μαθητὰς.

Διὰ τοῦτο καὶ ἡ Ὀλικὴ δυσκόλως παρ' ἡμῖν ἐφαρμόζεται, ἐπειδὴ ὁ μέγας ἀριθμὸς οὐχὶ εὐκόλως δύναται νὰ κινήθῃ κατὰ τὴν ἐφαρμογὴν ταύτης. Ἡ δυσκολία αὕτη καθίσταται πλέον αἰσθητή, ἐὰν αἱ αἰθουσαὶ διδασκαλίας εἶναι οὐχὶ εὐρύχωροι.

Κατὰ συνέπειαν δὲν συνιστᾶται ἡ ἐφαρμογὴ τῆς εἰς τοιαῦτα Σχολεῖα.

III Ἡ ἐκάστοτε ἀπαιτουμένη δαπάνη εἶναι ἐν ἐπὶ πλέον μειονέκτημα τῆς Ὀλικῆς Μεθόδου.

Ἡ ἐντυπος μορφή ἐκάστης λέξεως, ἡ προτάσεως, κρίνεται ὡς ἡ πρότυπος ὀπτικὴ μορφή, ἐφ' ἧς δέον νὰ στηρίζεται ἡ ὀπτικὴ τῶν μαθητῶν ἀντίληψις, ὡς καὶ ἡ ἀναγνωστικὴ τούτων ἱκανότης.

Κατὰ ταῦτα δέον ὅπως καθ' ἡμέραν παραδίδονται εἰς τοὺς μαθητὰς τῆς Α' τάξεως ἀνὰ μία καρτέλλα, ἀναγράφουσα δι' ἐντύπων στοιχείων τὴν νέαν πρότασιν ἢ λέξιν.

Ἡ δαπάνη τῆς ἐκτυπώσεως δέον πάντοτε νὰ βαρύνῃ τὸ οἰκτεῖον σχολικὸν ταμεῖον καὶ οὐχὶ τοὺς μαθητὰς, διότι εἰς τὴν ἀντίθετον περίπτωσιν ἡ Στοιχειώδης Ἐκπαίδευσις δὲν θὰ παρείχετο δωρεὰν ὑπὸ τοῦ Κράτους.

Ὅπου τοῦτο δὲν εἶναι δυνατόν, ἡ Ὀλικὴ Μέθοδος εἶναι ἀνεφάρμοστος.

Κρίνεται σκόπιμον, ὅπως τὰ Σχολικὰ Ταμεῖα προμηθευθῶσι μικρὰ χειροκίνητα τυπογραφεῖα.

IV Παρετηρήθη ὅτι μερικοὶ μαθηταὶ εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις ἐξακολουθοῦσι νὰ συγχέωσι τὴν φωνητικὴν καὶ γραφικὴν παράστασιν τῶν γραμμάτων β, θ, φ.

Τοῦτο συμβαίνει, διότι οἱ μαθηταὶ, κατὰ τὴν διὰ τῆς Ὀλικῆς ἐκμάθησιν τοῦ ἀναγινώσκειν καὶ γράφειν, δὲν ἀπέκτησαν σαφῆ συνείδησιν τῆς ἡχητικῆς τῶν διαφορῶν γραμμάτων.

Ἐπιβάλλεται ὁθεν, ὅπως κατὰ τὴν χρονικὴν περίοδον τῆς ἀναλύσεως τῶν συλλαβῶν εἰς γράμματα, καταβάλλεται μέριμνα πρὸς ἐμπέδωσιν τῆς ἀκουστικῆς διακρίσεως τῶν γραμμάτων τούτων.

Ὁμοίως ἐπιβάλλεται, ὅπως κεχωρισμένως οἱ μαθηταὶ συνειδητοποιήσωσιν τὰ διάφορα δύσκολα συμπλέγματα συμφώνων, μὲ ὅπως φυσικὸν καὶ ἀβίαστον

ΔΗΜ. Κ. ΚΟΥΤΣΟΥΛΕΛΟΥ, Δημ.λ. Ἐκπαιδ. Περιφ. Λεβαδείας

## ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΟΥ ΧΩΡΙΟΥ

«Κάποιο εὐγενικό ἀρώμα πλανιέται στὸν ἀέρα—τὸ ἀρώμα τοῦ χρώματος καὶ τοῦ καπνοῦ—, τὸ ἀρώμα, ποὺ πνίγει τὸ λαιμὸ ἀπὸ συγκίνηση καὶ φέρνει δάκρυα σ' ἐκείνον, ποὺ ἔχει καιρὸ πολὺ νὰ δῇ τὸ χωριὸ του.»

(Κίπλιγν)

Τὸ Ἑλληνικὸ χωριό, πρωταρχικὸς κορμὸς τοῦ ἔθνους μας, εἶναι τόπος ἱερός, ποὺ πάντα δίνει νόημα καὶ ἀξία στὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου. Ἡ φύση τοῦ χωριοῦ καὶ τὸ ἔγώ μας εἶναι ἀρρηκτα συνυφασμένα σὲ μιὰ ψυχικὴ καὶ πνευματικὴ συνοχή. Μικρὸ ἢ μεγάλο, προάστειο ἢ ἀπόμακρη ἀετοφωλιά, δημιουργεῖ στὴν ψυχὴ μας πάντα ἓνα βαθὺ νοσταλγικὸ πόθο νὰ τὸ ξαναδοῦμε, δταν εἴμαστε μακριὰ του, καὶ ζωντανεύουν μπροστά μας ἡ καμπάνα, τὰ χωράφια, οἱ πέτρες, τὰ δέντρα, τὰ περιβόλια, τ' ἀμπέλια, τὰ καλύδια, ἡ Ἐκκλησία καὶ τὸ σχολεῖο του. Εἶναι ὁ τόπος μας ὁ ἀγαπημένος. Ἡ στενωτέρη καὶ ἰδιαίτερη πατρίδα μας, ποὺ μᾶς γέννησε καὶ μᾶς μεγάλωσε, ποὺ μᾶς ἔδωσε τὴ δύναμη καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ ὑπηρετήσουμε τὴν εὐρύτερη καὶ μεγαλύτερη πατρίδα μας, τὴν Ἑλλάδα μας τὴν ἑακουσμένη. Εἶναι ὁ τόπος μὲ τὴ μεγάλη ψυχὴ καὶ φυσιογνωμία, μὲ τὸ εὐρύτατο στῆθος ἐπιζητήσεων τῶν ἀξίων του, ὁ φορέας τῆς μοίρας τοῦ καθενὸς μας!...

Μέσα στὸ Ἑλληνικὸ χωριό, μὲ τὴν δλῆ του κοινωνικὴ σύνθεση, φάρος πολῦτιμος παρηγορίας, δύναμης καὶ ἐλπίδας, σπουδαῖο ἐκπολιτιστικὸ κέντρο, παραμένει τὸ Σχολεῖο, τὸ ἀγροτικὸ Σχολεῖο. Σύμφωνα μὲ τὴν ἐπίσημη στατιστικὴ τοῦ 1954, ἀπὸ τὰ 8.947 Λαϊκὰ σχολεῖα τῆς Χώρας μας, τὰ 7.417, ἦτοι

τὰ 83%, εἶναι ἀγροτικὰ μονοτάξια, διτάξια καὶ τριτάξια καὶ τὰ 53%, καθαρὰ μονοτάξια καὶ τὰ 20% διτάξια. Χιλιάδες Ἑλληνόπουλα, παιδιὰ τῶν ἡρωϊκῶν ἀγροτῶν μας, παίρνουν τὴ βασικὴ μόρφωσή των στὰ σχολεῖα αὐτά, ὅπου χιλιάδες δασκάλοι ἀγωνίζονται σκληρά, νύχτα καὶ μέρα, γιὰ ν' ἀνταποκριθοῦν στὴ μεγάλη ἀποστολὴ των. Καὶ εἶναι τὰ παιδιὰ, ποὺ θ' ἀποτελέσουν τὴν αὐριανὴ ἀπέραντη Λαϊκὴ μάζα. Λίγα ἀπ' αὐτά, θὰ συνεχίσουν σπουδὰς παραπάνω. Τ' ἄλλα δὲ θὰ δεθοῦν μὲ τὴ γενέθλια γῆ καὶ θ' ἀγωνισθοῦν, μέσα σὲ ἀντιξοότητες καὶ ἐμπόδια, γιὰ νὰ ζήσουν.

Τὸ παρελθὸν καὶ τὸ παρὸν διδάσκουν, ὅτι τὸ ἀγροτικὸ μας σχολεῖο δὲν πῆρε, δυστυχῶς, ἀκόμη τὴν ἀρμόζουσα θέσιν του μέσα στὸ κοινωνικὸ σύνολο καὶ στὴ σύγχρονη Ἑλληνικὴ πραγματικότητα. Ἐνῶ ἀναγνωρίζεται ἡ ἀξία του στὴ Λαϊκὴ μας παιδεία καὶ στὸν ὅλο μας νεοελληνικὸ πολιτισμὸ, δὲν ἔγινε ἀκόμη πρακτικὸ καὶ ζωντανό, δὲν ἔδωσε στὰ χωριατόπουλά μας τ' ἀπαραίτητα ἐπιστημονικὰ ἐφόδια, ποὺ ἀποτελοῦν τὴ βάση τῆς σύγχρονης γεωργίας μας, δὲν ἐξύψωσε τὸν ἀγροτικὸ μας πληθυσμὸ, δὲν ἐδημιούργησε σταθερὰ καὶ εὐχάριστες προϋποθέσεις γιὰ μιὰ σημαντικὴ πορεία. Ὁ καταστρεπτικὸς πόλεμος, ἡ ἐπάρατη κατοχή, οἱ διάφορες ὁλόφρονες θεωρίες ἐπέφεραν γενικὴ

τρόπον, διὰ τῆς παρενθέσεως λέξεων περιεχουσῶν ταῦτα, κατὰ τὰς ἐκάστοτε προσφερομένας προτάσεις.

V Ἡ Ὀλικὴ ἀπαιτεῖ ὑπερέντασιν τῶν δυνάμεων τοῦ διδασκάλου.

Εἶναι ἀληθὲς ὅτι ἡ Ἑνιαία διδασκαλία καὶ ἡ Ὀλικὴ μέθοδος ἀπαιτοῦσι διδασκάλον τὰ μάλιστα μορφωμένον καὶ τὰ μάλιστα δραστήριον, ὅστις πάντοτε νὰ εἶναι ἱκανὸς καὶ ἑτοιμὸς, ὅπως κατευθύνῃ σκοπίμως καὶ ἐλλόγως ταύτας.

Ἡ ὑπερέντασις τῶν δυνάμεων τοῦ διδασκάλου συντελεῖ εἰς μεγίστην καταπόνησιν αὐτοῦ.

Διὰ τοῦτο καὶ ἐπιβάλλεται, ὅπως οὗτος μὴ ἀσχολῆται εἰς σχολικὰ ἔργα, πέραν τῆς τάξεώς του.

VI Οἱ γονεῖς πολλάκις ἀποβαίνουν εἰς πόδιον εἰς τὴν ὀρθὴν ἐφαρμογὴν τῆς Ὀλικῆς.

Εἶναι ἀληθὲς ὅτι οἱ γονεῖς, ὅπως φυσικῶς καὶ θυμοσφῶς, παρακολουθοῦσιν τὴν πρόδοον τῶν τέκνων των καὶ παρέχουσιν εἰς ταῦτα διαφόρους ὁδηγίας ἀναλόγως πρὸς τὸν μόρφωσιν των. Τὴν στοργικὴν ταύτην μέριμναν τῶν γονέων, διὰ τὰ τέκνα των, τὸ σχολεῖον δὲν δύναται νὰ ἀπαγορεύσῃ.

Ἐχει ὁμοῦς ὑποχρέωσιν, ὅπως εἰς τὰς ἐκάστοτε συγκεντρώσεις τούτων παρέχει εἰς αὐτοὺς τὰς ἀπαιτούμενας ὁδηγίας διὰ τὴν ὀρθὴν γραφὴν τῆς Ὀλικῆς.

VII Αἱ ἀσθένειαι τῶν μαθητῶν προκα-

λοῦσι σοβαρὰ κενὰ εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῆς ἀναγνωστικῆς τῶν μαθητῶν ἱκανότητος.

Αἱ ἐπιδημικαὶ ἀσθένειαι, κατὰ τὴν μικρὰν ἡλικίαν, εἶναι λίαν συνήθεις, λόγῳ δὲ τούτων πολλὰ δημιουργοῦνται κενὰ, κατὰ τὴν διδασκαλίαν καὶ ἀγωγὴν αὐτῶν.

Ἐπειδὴ ὁμοῦ δὲν δυνάμεθα νὰ ἀποφύγωμεν αὐτὰς, σκόπιμον κρίνεται, ὅπως ἐπιβραδύνηται ὁ ρυθμὸς τῆς προσφορᾶς νέας ὕλης καὶ ὅπως ἐπαναλαμβάνεται ἡ παλαιὰ τοιαύτη, μέχρις οὗ οἱ μαθηταὶ ἀποθεραπευθῶσι.

Πάντως ἔχει παρατηρηθῇ, ὅτι τὰ κενὰ ταῦτα εὐκολώτερον πληροῦνται διὰ τῆς Ὀλικῆς μεθόδου, ἢ διὰ πάσης ἄλλης.

## ΓΕΝΙΚΟΝ ΠΟΡΙΣΜΑ

Παρὰ τὰ ἀνωτέρω μειονεκτήματα, ἡ Ὀλικὴ Μέθοδος ἀπεδείχθη ἐν τῇ σχολικῇ πράξει, διὰ τῆς ἐφαρμογῆς τῆς ἐπὶ πενταετίαν ἐν τῷ Προτύπῳ Σχολεῖῳ τῆς Β. Ἐκπαιδευτικῆς περιφερείας Θεσσαλονίκης, ὥς ἡ πλέον καταλληλοτέρα μέθοδος Πρώτης Ἀναγνώσεως, ἐπειδὴ ἄριστα προσαρμόζεται εἰς τὴν ἀτομικότητα καὶ τὴν ἡλικίαν τῶν μαθητῶν τῆς Α'. τάξεως καὶ ἐπειδὴ διὰ ταύτης ἀρίστην ἀποκτῶσιν οὗτοι ἀναγνωστικὴν ἱκανότητα.

ἀναστάτωση στὴν ἰδιομορφίαν τοῦ ἀγροτικοῦ μας πληθυσμοῦ καὶ τὸ σχολεῖο στάθηκε ἀνίκανο ν' ἀνακόψῃ τὴν περιφρόνηση τοῦ γεωργικοῦ κόσμου πρὸς τὴ μάνα γῆ, τὸ κύμα τῆς ἀσυμφιλίας, τὴ γεωργικὴ κρίση. Χωρὶς καὶ ἀγροτικὸ σχολεῖο διέρχονται κρίση σοβαρὴ καὶ εἶναι ἀνάγκη ὅλοι οἱ Ἕλληνες νὰ στραφοῦν, μὲ στοργή, στὴν ἐξέταση καὶ λύση τῶν ζωτικῶν προβλημάτων τῶν.

Ἐπιστροφή τοῦ ἀσώτου πρέπει νὰ σημάνη, χωρὶς καθυστέρηση. Ἐπιστροφή στὸ ἄμορφο καὶ παρθένο χωριό, ἐπιστροφή στὴ φύση καὶ στὴν ἀγροτικὴ ζωὴ, μακριὰ ἀπ' τὸ μηχανικὸ πολιτισμὸ τῶν πόλεων καὶ τῶν κέντρων, ποὺ διέφθειραν τὰ ὄρατα ἤθη καὶ ἔθιμά μας. Ἀγάπη στὸ ἀγροτικὸ μας σχολεῖο γιὰ τὴ δημιουργία νέου κόσμου: ἀγνοῦ καὶ ὠραίου, ἠθικοῦ καὶ ἀληθινοῦ. Ὁ Σεβαστὸς Ἐκπαιδευτικὸς Σύμβουλος καὶ ἐκλεκτὸς παιδαγωγὸς μας κ. Γεώργιος Ζομπανάκης, δραματιστὴς τῆς νέας ἀγροτικῆς ζωῆς καὶ τοῦ μελλοντικοῦ ἀγροτικοῦ μας σχολείου, στὸ πρόσφατο ἔργο του, γράφει:

«Τὸ σχολεῖο τοῦ Ἑλληνικοῦ χωριοῦ, μὲ τίς τεράστιες ἐλλείψεις καὶ τίς ἀπειρες δυσκολίες, ποὺ συναντᾷ στὸ δρόμο τῆς λειτουργίας του καὶ τῆς ἀποστολῆς του, πρέπει ν' ἀποτελέσῃ τὴ νέα ἀφετηρία καὶ τὸ πρῶτο γερὸ βῆμα γιὰ μιὰ ἐκπολιτιστικὴ ἢ ἐθνικὴ ἀναγέννηση. Εἶναι ἀνώτερη ἐπιταγὴ γιὰ ὅλους μας, ὕστερ' ἀπ' τὴν παγκόσμια ἀναταραχὴ τοῦ πολέμου αὐτοῦ, τὴν ἐρήμωση καὶ τὸν ἐξανδραποδισμό τῶν νέων ἐπαρχιῶν μας ἀπὸ τὴ βουλιμία καὶ τὰς ἀρπακτικὰς διαθέσεις τῶν κακῶν μας γειτόνων». Καὶ τονίζει ἀκόμη: «Ὁ σκοπὸς τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου πρέπει νὰ εἶναι ὄχι μόνον ἡ ἀνάπτυξη τῶν πνευματικῶν καὶ σωματικῶν δυνάμεων τοῦ ἀτόμου, ἀλλὰ, πρὸ πάντων, ἡ μόρφωση τοῦ ἀγρότη σὲ ἐλεύθερο ἄνθρωπο, ἀνεξάρτητο, αὐτοτελὲς, δραστήριο καὶ ὑπερήφανο γιὰ τὴν ἰδιότητα τοῦ χωρικοῦ. Κι αὐτὸ ὄχι μόνον γιὰ τὴ στενώτερη, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴν εὐρύτερή του πατρίδα. Τὰ ὅρια τῆς πατρίδος του πρέπει ν' ἀνοίξουν καὶ ν' ἀγκαλιάσουν ὁλόκληρο τὸν κόσμον... Τὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο εἶναι θὰ δώσῃ τὴ χαριστικὴ βολὴ σ' ἓνα ἀρτηριοσκληρωτικὸν κόσμον τῆς ἐπαρχίας καὶ θὰ συντελέσῃ στὴ δημιουργία ἐνὸς νέου ζωντανοῦ ἀγροτικοῦ πολιτισμοῦ».

Ἡ ψυχολογία τοῦ ἀγροτόπαιδου ἀποδεικνύει ὁλοφάνερα τὴν ἀδιάκοπη ἐνασχόληση τῆς παιδικῆς ψυχῆς μὲ τὴ γύρω ζωντανὴ φύση. Ἡ πρώτη παιδικὴ ζωὴ του δένεται ἀρρηκτὰ καὶ στενὰ μὲ τὸ φυσικὸ περιβάλλον καὶ τὴ στενώτερη πατρίδα του. Ἡ προσοχή του διακρίνεται γιὰ τὴ μεγάλη περίσπασση καὶ εἶναι σκλαβωμένη σὲς πολλὰ καὶ ποικίλα ἐντυπώσεις τῶν γεγονότων καὶ φαινομένων τοῦ περιβάλλοντός του. Τὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο ὀφείλει νὰ στηριχθῇ στὴ βαθειὰ γνώση τῆς ἀγροτικῆς ζωῆς καὶ νὰ ρυθμίσῃ τὸ πρόγραμμά του, σύμφωνα μὲ τίς ἰδιαίτερες ἀπαιτήσεις τοῦ περιβάλλοντος, ὥστε νὰ γίνῃ ὠφέλιμο, συγχρονισμένο, πρακτικὸ καὶ καρποφόρο. Χρειάζεται μιὰ

ριζικὴ μεταρρύθμιση, ἐξωτερικὴ καὶ ἐσωτερικὴ, μιὰ ἀπόλυτη προσαρμογὴ. Ἰδιόρρυθμο, ὅπως εἶναι, πρέπει γρήγορα ν' ἀπαλλαγῇ ἀπ' τὴν κακὴ κηδεμονία τοῦ ἀστικοῦ σχολείου. Ἔτσι καὶ τοὺς ἀγρότες μας θὰ βοηθήσῃ ν' ἀγαπήσουν τὴ μητρικὴ γῆ καὶ νὰ νοιώσουν τὸ ἐπάγγελμά των καὶ τ' ἀγροτόπαιδα θὰ δημιουργήσῃ σταθερώτερα, ἀποφασιστικώτερα, διορατικώτερα. Θὰ γεμίσῃ τὴν ψυχὴ ὅλων μὲ πραγματικὰ ἰδανικά, ποὺ ὀφείλουν νὰ ὑπηρετήσουν.

Ὁ δάσκαλος τοῦ ἀγροτικοῦ μας σχολείου, λησμονημένος, μαρτυρικὸς καὶ ἀποστολικὸς δάσκαλος, παλεύει, στὴν ὑπαιθρο χώρα μας, μὲ μύρια ἐμπόδια καὶ στέκεται ἱκανὸς στὴν ὠραία, μὰ δυσκολώτατη, ἀποστολή του. Ἀγροτόπαιδο ὁ ἴδιος, ἔχει νοιώσει τὸν πόνο καὶ τὴν πίκρα τοῦ ἀγρότη πατέρα του. Ἀγαπώντας τὴ μαρτυρικὴ καὶ δοξασμένη αὐτὴ γῆ, τὴν Ἑλληνικὴ γῆ, καὶ δίνοντας ὁλόκληρον τὸν ἑαυτόν του στὴν ὑπηρεσίᾳ τῶν ἰδανικῶν τοῦ ἀγροτικοῦ μας σχολείου, στέκεται ἀκλόνητος καὶ πιστὸς στὴ θέση του, σταθερὸς καὶ ἀρροισιμένος στὴν ἐπαλήθειά του. Παρακολουθώντας, μ' ὅλη τὴν ψυχὴ του, τὴ ζωὴ τῶν ἀγροτῶν τοῦ χωριοῦ του «καὶ στὴ βροχὴ καὶ στὸν ἥλιο, καὶ τὸ χειμῶνα καὶ τὸ καλοκαίρι καὶ τὴν ἡμέρα καὶ τὴ νύχτα καὶ στὴ δουλειὰ καὶ στὴ γιορτῇ, σὰν πραγματικὸς συνεργάτης καὶ δημιουργὸς, καὶ στὰ μεγάλα καὶ στὰ μικρά», κατὰ τὰ ὄρατα λόγια τοῦ Kolling, νοιώθει βαθειὰ τὴ σημασίαν τῆς ζωῆς αὐτῆς καὶ ἀνυψώνεται στὸ ἔργο του. Ἐρεῖ καλὰ τί σημαίνουν τὰ λόγια τοῦ μεγάλου παιδαγωγοῦ O. Scheibner: «ἡ, ἀσύγκριτα, βαρειά, ἀλλὰ ὁμορφὴ ἀποστολὴ τοῦ δασκάλου τοῦ χωριοῦ εἶναι νὰ δημιουργήσῃ τὸ σχολεῖο τοῦ ἀπὸ τὰ περιστατικὰ τῆς ἰδιόρρυθμης ζωῆς τῶν παιδιῶν του, νὰ ἀναπτύξῃ στενὸτατο ὀργανικὸ σύνδεσμο τοῦ σχολείου μὲ τὴ ζωὴ τῆς κοινότητος καὶ νὰ φροντίσῃ, ὥστε τὸ, ἀληθινά, μικρὸ, ἀλλὰ γεμᾶτο πλούσια καὶ βαθειὰ μορφωτικὴ ζωὴ, ἀγροτικὸ σχολεῖο, νὰ συνεχίζεται στὴν ἐκπολιτιστικὴ πρόοδο τῆς περιοχῆς τοῦ χωριοῦ.»

Τὸ μέλλον ἀτενίζουμε... Καὶ γιὰ τὴν προπαρασκευὴ αὐτοῦ πρέπει νὰ ἐργασθοῦμε. Εἶναι ἀνάγκη ἐπιτακτικὴ νὰ δημιουργηθῇ ἓνας νέος ζωντανὸς ἀγροτικὸς Ἑλληνικὸς πολιτισμός. Εἶναι ἀνάγκη ἐπιτακτικὴ νὰ συγχρονισθῇ τὸ ἀγροτικὸ μας σχολεῖο. Τὸ θέλομε **σχολεῖο τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ, πατριδογνωστικὸ, παραγωγικὸ σχολεῖο**, ὥστε νὰ ὑπηρετήσῃ, ἀπ' τὴ μεγάλη του θέση, τίς μεγάλες, τίς γνήσιες καὶ αἰώνιες ἀξίες τῆς ἑλληνικῆς ζωῆς. Τὰ ἤθη καὶ ἔθιμα, οἱ μεγάλες τελετὲς καὶ τοπικὲς γιορτές, οἱ παροιμίαι καὶ τὰ τραγούδια, ἡ οἰκογενειακὴ ζωὴ καὶ ἡ καθημερινὴ ἐργασία τοῦ ἑλληνικοῦ μας χωριοῦ πρέπει πάντα ν' ἀποτελοῦν ἀντικείμενο τῆς φιλότιμης σχολικῆς μας ἐργασίας. Δασκάλοι, μορφωμένοι, πολιτικοί, ἀρμόδιοι, ὅλοι οἱ Ἕλληνες ὀφείλουν νὰ στραφοῦν, μὲ ἀγάπη καὶ προσοχὴ ἀληθινή, πρὸς τὸ χωριὸ καὶ τὸ ἀγροτικὸ μας σχολεῖο, ἀπ' ὅπου καὶ μόνον θὰ δημιουργηθῇ ἓνας ἄγνός κόσμος, ἓνας ὕγιης πολιτισμός.

Τὸ μέλλον δραματίζομαστε, μὲ γιγαντωμένη τὴν πίστη καὶ τὴ θέλησή μας. Πιστεύομε ἀπόλυτα, καὶ μ' ὅλη τὴν ψυχὴ μας, στὴν ἀνθρώπινη ἀξία καὶ ἀπο-

1. «Προβλήματα τῶν Ἀγροτικῶν μας Σχολείων» (Τόμος Α'. 1955, σ. 9).

2. «Προβλήματα τῶν Ἀγροτικῶν μας Σχολείων» (Τόμος Α'. 1955, σ. 59).

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΙΝΗΣΙΣ ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡ. ΟΛΥΜΠΙΑΣ

Πολλά είναι τὰ αξιοπρόσεκτα σημεῖα τοῦ προγράμματος πνευματικῆς κινήσεως ποὺ ἔθεσε εἰς ἔφαρ-  
μογὴν ὁ 'Επιθετὴς τῆς περιφερείας μας κατὰ τὸ λήξαν  
σχολ. ἔτος 1955—56. 'Εκ τῶν ἐπιτελεσθέντων ση-  
μειῶν δι' ἐλαχίστων τὰ σημαντικώτερα.

## Ι. ΤΟΠΙΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕΙΣ

Αὗται ἔλαβον χώραν εἰς τὰς κωμοπόλεις τῆς περ-  
ρείας μὲ συμμετοχὴ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν  
πέριξ σχολείων. 'Εκεῖ συνεζητήθησαν οἱ διάφορες ἀ-  
πορίαι καὶ δυσκολίαι γύρω ἀπ' τὸ ἔργον τοῦ Σχολείου.  
'Η πείρα καὶ ἡ θεωρία στὴν ἑορταστικὴν αὐτὴν πεντάωρον  
συνεργασία ἀπέδωσαν καλοὺς καρπούς. 'Ο πολυμαθέ-  
στατος καὶ γνωστός εἰς τὸν ἐκπαιδευτικὸν κόσμον τῆς  
'Ελλάδος 'Επιθεωρητὴς, μετὰ διαλογικὴν συζήτησιν,  
προέβαινε εἰς ὁρθὴν τοποθέτησιν τῶν διαφορῶν ζητη-  
μάτων θεμελιωμένην πάντοτε ἐπὶ ψυχολογικῶν δά-  
σεων. Δὲν παρέλειψε εἰς τὸ τέλος νὰ ἀναφερθῇ εἰς τὰ  
προβλήματα τῆς εἰδικῆς διδακτικῆς, κατατοπίσας τοὺς  
ἀκροατὰς ἐπὶ τῆς συγχρόνου πορείας ἐργασίας δλων  
τῶν μαθημάτων. 'Εδῶσε τὴν δέουσαν ἐρμηνείαν τῆς  
ὕπὸ ἑλεγχον εὐρισκομένης καὶ ἐφαρμοζομένης σήμερον  
τριμεροῦς πορείας ἐργασίας. Δίαν διαφωτιστικαὶ ἦσαν  
αἱ ἐν συνεχείᾳ αἱ ἐκτεθεῖσαι ἀπόψεις του.

1) 'Επὶ τοῦ ἐλευθέρου διαλόγου ὅστις εἶχεν ἐν  
πολλοῖς παρερμηνευθῇ, ὅχι μόνον ἀπ' τοὺς δασκά-  
λους, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ κυκλοφοροῦντα τινὰ παιδαγωγικὰ  
βιβλία.

2) 'Επὶ τῆς ὀρθογραφίας, ἣτις κυρίως εἶναι ζήτη-  
μα ὀπτικῶν ἐντυπώσεων καὶ ὀλιγώτερον γραμματικῶν  
κανόνων.

3) 'Επὶ τῶν σκοπῶν τοῦ σχολείου ἐκ τῶν ὁποίων  
κατὰ πρῶτον δέον νὰ ἐπιδιώκεται ἡ ἱκανοποίησις τοῦ  
εἰδολογικοῦ τοιοῦτου.

4) 'Επὶ τῆς καλλιέργειας τῆς κοινωνικῆς σχέσεως  
εἰς τὸ σχολεῖον, ἣτις δίδει ἰδιαιτέραν χαρὰν εἰς τὸ  
παιδί καὶ τὸ ὅθι εἰς δρᾶσιν.

5) 'Επὶ τῶν τεχνικῶν μαθημάτων, ἅτινα δέον νὰ  
διδάσκωνται καὶ ὅχι νὰ χρησιμοποιεῖται ἡ ὥρα δι'  
ἀπλὴν ἀπασχόλησιν τῶν μαθητῶν.

.....  
στολή. Προχωροῦμε ἀφοδᾶ στὴ δύσκολη πορεία τοῦ  
ἔργου μας, βέβαιον, ὅτι ἡ νίκη εἶναι μαζί μας. Τὰ  
ῥαῖα λόγια τοῦ Α. Heinen δρῖσκουν θαυραῖα ἀπὴ-  
ρηση στὴν ψυχὴ μας :

«... Πρέπει νὰ γίνῃ κανόνας καὶ χαρὰ τῆς  
ζωῆς σας, ἀκόμα καὶ μὲ θυσία τοῦ ἑαυτοῦ σας,  
νὰ ὑπηρετῆτε τὸ σύνολο, γιὰ νὰ τοῦ δημιουρ-  
γήσετε τὴν ὀρθὴν ζωὴν, τὸ θάρρος καὶ τὴν χαρὰ  
τῆς ζωῆς. Μιὰ λαϊκὴ κοινότης ζῇ ἀπὸ τὸ  
'Ἡθος, τὴν ἠθική, δηλαδή, ἀνάταση, τὴν  
ἀφοσίωση καὶ τὴν δημιουργικὴν χαρὰ τῶν πολι-  
τῶν της, ἀπὸ τὸ ἦθος, πρῶτα-πρῶτα, ἐκείνων,  
τῶν πολιτῶν, ποὺ νοιώθουν τὴν ἀποστολὴν  
τῶν ὅχι ὡς ἑξωτερικὸ ὑπαλληλικὸν χρέος, ἀλλὰ  
ὡς φωνὴ ἐσωτερικῆς συνειδήσεως καὶ ἠθικῆς  
προσταγῆς».

ΔΗΜ. Κ. ΚΟΥΤΣΟΥΛΕΛΟΣ

## ΙΙ. ΤΟΠΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Καὶ ταῦτα ἔλαβον χώραν εἰς τὰς κωμοπόλεις τῆς  
περιφερείας καὶ ἦσαν ἐπίσημα καὶ διημέρου διαρ-  
κείας. Δίαν ἐπιτυχὴς ὑπῆρξεν ἡ ἐκλογή τῶν θεμάτων  
ἅτινα ἦσαν :

1) Βασικαὶ ἀρχαὶ Νέου σχολείου, μὲ εἰσηγητὰς  
τὸν κ. 'Αθαν. Γεντίμην καὶ κ. Φ. Φωτόπουλον. 2)  
'Ενιαία διδ)λία μὲ εἰσηγητὴν τὸν κ. Δ. Μπίθαν καὶ  
3) ψυχολογία τοῦ δάθους μὲ εἰσηγητὴν τὸν 'Επιθετὴν  
κ. Δασκαλάκην.

Εἰς τὸ πρῶτον θέμα ἀνεφέρθησαν αἱ γνώμαι τῶν  
διαφόρων παιδαγωγῶν μας, ἐκ τῶν ὁποίων ἕκαστος  
παρὰδέχεται ὠρισμένον ἀριθμὸν βασικῶν ἀρχῶν. Οὕτω  
παρουσιάζεται τὸ θλιβερὸν φαινόμενον, ἄλλος νὰ τις  
ἀναβιδάξῃ εἰς 2, ἄλλος εἰς 5, ἄλλος εἰς 7 κ.λ.π., ὥ-  
στε συνολικῶς νὰ ξεπερνῶν τὴν δωδεκάδα. 'Η ἀσυμ-  
φωνία αὕτη δημιουργεῖ ἀπογοήτευσιν εἰς τὸν διδά-  
σκοντα, διότι δὲν γνωρίζει ποῖαν ἀρχὴν νὰ προσέξῃ  
περισσότερον ἢ ὀλιγώτερον.

Τὸ συνέδριον κατέληξεν εἰς τὸ συμπέρασμα ὅτι ἐφ'  
ὅσον διὰ τῆς σχολ. ἐργασίας ἱκανοποιεῖται κάποιος  
σκοπὸς τῆς ζωῆς τοῦ μαθητοῦ, τότε μία εἶναι ἡ βασι-  
κὴ ἀρχὴ τοῦ «Ν. Σχολείου» ἡ ἐργασία. "Ολες οἱ ἄλ-  
λες ποὺ θεωροῦνται βασικαὶ δὲν εἶναι παρὰ τρόποι  
ἐργασίας. Διότι ὁ θέλων νὰ ἱκανοποιήσῃ βιολογικὴν  
ἀνάγκην θὰ παρατηρήσῃ, θὰ αὐτενεργήσῃ, θ' ἀπο-  
κτήσῃ ἐννοίαν κ.λ.π. ὥστε ἡ ἐργασία του νὰ ἔχῃ τὸ  
εὐχάριστον δι' αὐτὸν ἀποτέλεσμα.

Μὲ τὸ δεύτερον θέμα οἱ συνέδριοι κατετοπίσθησαν  
ἐπὶ τῆς ἐννοίας τῆς Ε.Δ. καὶ ἐδικαιολογήθη ἡ ἐφαρ-  
μογὴ τῆς ἀπὸ πλευρᾶς ψυχολογικῆς, παιδαγωγικῆς,  
διδακτικῆς, κοινωνικῆς καὶ ἱστορικῆς. Κατεδείχθησαν  
τὰ πλεονεκτήματά της καὶ τ' ἀδύνατα σημεῖα της,  
διεχωρίσθησαν οἱ διάφορες μορφῆς Ε.Δ. καὶ ὑπεδεί-  
χθησαν οἱ ἐνέργειαι τοῦ διδ)λου προκειμένου νὰ κάμῃ  
ἐνιαίαν τὴν διδ)λίαν. 'Ετονίσθη ἡ κακὴ ἐφαρμογὴ τῆς  
ὕπὸ τινων διδασκάλων ποὺ νόμισαν ὅτι Ε.Δ. εἶναι συ-  
νεχὴς καὶ ἀγονος ἐρωταπόκρισις ὡς καταφαίνεται  
τοῦτο ἀπὸ δημοσιευθέντα πρακτικά. Τέλος ἀπεφασί-  
σθη ἡ ἐφαρμογὴ τῆς εἰς τὰς τρεῖς κατωτέρας τάξεις.  
Εἰς τὰς ἀνωτέρας δὲ τάξεις νὰ ἐφαρμόζεται ὅπου καὶ  
εἰς ὅσα μαθήματα εἶναι δυνατόν. Τοῦτο ἐθεωρήθη ὡφε-  
λιμώτερον ἀπ' τὸ τόσον ἐπιβλαβὲς διὰ τὸν μαθητὴν  
ἀναλυτικὸν πρόγραμμα. Μὲ τὰς ἐπακολουθησάσας δὲ  
ὑποδειγματικὰς διδ)λίαις ἡ Ε.Δ. ἔγινε κτήμα δλων  
τῶν συνέδρων.

Εἰς τὸ τρίτον θέμα ὁ εἰσηγητὴς μὲ λάμπουσαν  
ἐτοιμότητα καὶ ἔλκουσαν εὐφράδειαν ἐπὶ δυόμισιν ὥρας  
κατετόπισε τοὺς συνέδρους, χρησιμοποιήσας καὶ σχε-  
τικὰ εὐμεγέθη σχεδιαγράμματα, ἅτινα εἶχε τὴν καλω-  
σύνην νὰ ἐτοιμάσῃ ἐκ τῶν προτέρων. "Εγινε διάκρισις  
μεταξὺ ψυχολογίας δάθους καὶ ψυχολογίας ἐπιφανείας  
καὶ διεχωρίσθησαν τὰ εἶδη τῶν παθήσεων καὶ τὰ εἶδη  
τῶν ψυχογενεῶς φύσεως παθήσεων. 'Εν συνεχείᾳ ἀνε-  
πτύχθησαν οἱ θεωρίαι τῶν ἐπιφανεστέρων ἐκπροσώ-  
πων τῆς ψυχολογίας τοῦ δάθους Freud, Adler, Jung

και κατεδείχθησαν αὐτοὶ ὁρθοὶ καὶ ἐσφαλμένοι ἀπόψεις τούτων. Ὁ εἰσηγητὴς ἐκθέτει σχετικῶς τὰς ἰδικὰς του ἀντιλήψεις, αἵτινες ἦσαν ἀποτέλεσμα μακροχρόνιου ἐρευνῆς. Ἀπορρίπτει τὸν πανσεξουαλισμὸν τοῦ Freud καθὼς καὶ τὴν ὑπαρξίν αὐτοδυνάμων καὶ αὐτοσυστάτων κέντρων εἰς τὴν αὐτὴν ψυχὴν. Εἰς τὸ ἴδιο σφάλμα τῆς παραδοχῆς αὐτοδυνάμων κέντρων περιέπεσεν καὶ ὁ Jung. Ὅλες αὐτὲς οἱ θεωρίαι ἀπεδείχθησαν μονομερεῖς καὶ δὲν ἐρμηνεύουν πλήρως τὴν αἰτίαν τῶν ψυχογενῶν παθήσεων. Διότι οἱ ἐπιδιωκόμενοι ὑπὸ τοῦ ἀτόμου σκοποὶ δὲν εἶναι μόνο σεξουαλικοὶ ἢ θρησκευτικοὶ ἢ κοινωνικοὶ περιεχομένου. Τὸ πρόγραμμα ζωῆς, ὅπερ δημιουργεῖται εἰς τὰ πέντε πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου, καθὼς παραδέχεται καὶ ὁ Adler, περιλαμβάνει ἄλλωσιν σκοπῶν ἐνιαίου περιεχομένου. Σκοποὺς δημιουργεῖ ἡ ἐνυπάρχουσα ἀντίθεσις μεταξὺ ἀνάγκης καὶ ἀναγκαιοῦτος. Ἡ μὴ ἱκανοποίησις τῶν σκοπῶν τούτων δημιουργεῖ ψυχικὰς παθήσεις ἀναλόγους πρὸς τὴν ἔντασιν τοῦ ἐκάστοτε σκοποῦ. Εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν δὲν λαμβάνει χώραν ἀπώθησις, ὡς ὑποστηρίζουν οἱ ἀνωτέρω ψυχίατροι, ἀλλὰ ψυχολειτουργικὴ αὐτοσυσπειρώσις. Τὴν ἔννοιαν ταύτην πρῶτος εἰσήγαγε ὁ κ. Δασκαλάκης τοῦ ὁποῦ τοῦ σχετικὴν θεωρίαν δὲν εἶναι δυνατόν νὰ περιλάβωμεν εἰς τὰς ὀλίγας αὐτὰς γραμμάς. Μὲ τὴν εἰσηγήσιν ταύτην ἐχαλαρώθησαν οἱ δεσμοὶ τῶν συνέδρων μὲ τὰς διαφόρους θεωρίας τῶν Freud, Adler, Jung.

### III. ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΘΕΣΙΣ

Ἐπισφράγισμα τῆς ὅλης πνευματικῆς κινήσεως κατὰ τὸ παρελθόν σχολ. ἔτος 1955—56 ὑπῆρξεν ἡ διοργανωθείσα διὰ πρῶτην φοράν εἰς τὴν περριαν χειροτεχνικὴ ἐκθεσις εἰς τὴν ἑδραν τῆς Ἐπιθ(σεως) Κρέσταινα, Τὴν Κυριακὴν 1ην Ἰουλίου ἐγένετο ἐπισήμως τὸ ἀνοιγμὰ τῆς. Ὁ ἐνθουσιασμὸς τοῦ Νομάρχου Ἡλείας κ. Μπλέρη ἦτο καταφανής. Καὶ οἱ ἄλλοι ἐπίσημοι ἐξεφράσθησαν εὐμενέστατα. Ὅλοι οἱ ἐπισκέπται ἐξεπλάγησαν μὲ τὴν ποικιλίαν τῶν ἔργων, ποὺ ἐφτιαξε «τὸ ὄργανον τῶν ὀργάνων» κατὰ τὸν Ἀριστοτέλη, τὸ χέρι καὶ μάλιστα τὸ μαθητικὸ χέρι. Ἔργα ἀντιπροσωπευτικὰ ὧν τῶν ἀσχολιῶν τοῦ ἀνθρώπου καὶ τοῦ παιδιοῦ, κοινωνικὰ καὶ σχολικά. Ἔργα ποὺ προσηγορεύουν τὸν ἐργατικὸν καὶ δραστήριον πολίτην τοῦ μέλλοντος. Ἔργα ποὺ ἐξασφαλίζουν τὴν γνῶσιν. Μάθησις διὰ τῆς πράξεως. Ἀρχὴ ποὺ ἀπέρρευσε ἀπ' τὴς ἰδέας τοῦ Dewey. Οἱ διδ(λ)οὶ μας γινώσκαι τῆς ἀξίας τῆς χειρωνακτικῆς ἐργασίας καὶ «τῆς τελειοτέρας ἐξελίξεως τῶν πνευματικῶν δεξιότητων, ὅταν συνδέωνται μὲ δεξιότητάς τῆς χειρὸς», καθὼς ἔλεγε ὁ Kerchensteiner, ἐκοπίασαν ἀρκετὰ, διὰ νὰ παρουσιάσουν τὸν ὄγκον τῶν ἐκθεμάτων, διὰ πολλὰ τῶν ὁποίων δὲν ὑπῆρχεν χωρὸς. Ἡ πολυμοχθὸς αὐτῆς ἐργασία τιμᾷ τοὺς διδ(λ)ους τῆς Ὀλυμπίας τοὺς ὁποίους ἐνέπνευσε εἰς τὴν ὥραίαν αὐτὴν προσπάθειαν. ἡ ἐργατικότης τοῦ προϋποταμένου τῶν.

Ἡ μεγάλη ὅμως ἀξία τῆς ἐκθέσεως ἔγκειται εἰς δύο τινὰ α) εἰς κοινωνικὴν ἐξύψωσιν τοῦ σχολικοῦ ἔργου καὶ τοῦ διδ(λ)ου καὶ β) εἰς τὴν καλλιέργειαν τῆς κοινωνικῆς σχέσεως εἰς τοὺς μαθητάς. Ὅσον ἀφορᾷ μὲν τὸ πρῶτον εἶναι γνωστὸν διὰ τὴν νὰ ἔχη ἐπιτυχίαν ὁ σκοπὸς τοῦ σχολείου εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐξασφαλίσωμεν τὴν ἀγάπην καὶ ὑποστήριξιν τῆς κοινωνίας. Τοῦτο θὰ ἐπιτευχθῇ, ὅταν ἐμφανίζεται τὸ ἔργον τοῦ σχολείου

εἰς τὰ ὅματα τῆς Κοινωνίας, κρίνεται καὶ θαυμάζεται ὑπ' αὐτῆς. Ἀνώτερος κρατικὸς λειτουργὸς ἐπισκεφθεὶς τὴν ἀνωτέρω ἐκθεσιν εἶπεν χαρακτηριστικῶς. «Εἰς νόμιζα διὰ τὴν ὁδὸν τίποτε ἀτεχνὰ παιδικὰ κατασκευάσματα, ἀλλὰ βλέπω ὅμως πραγματικὰ καλλιτεχνήματα». Τοιοῦτοτρόπως ἡ κοινωνία πιστεύει διὰ κατὰ σπουδαῖον συντελεῖται ἐντὸς τοῦ σχολείου καὶ ἀμέριστον παρέχει τὴν ἐνίσχυσίν τῆς. Ἐπὶ πλέον θεωρεῖ τὸν διδ(λ)ον προσωπικότητα μὲ μεγάλην κοινωνικὴν ἀποστολὴν καὶ ἔρχεται ἀρωγὸς εἰς τὰς ἐπιδιώξεις του, σχολικὰς, κοινωνικὰς, ἐπαγγελματικὰς. Νὰ ἡ ἠθικὴ ἐξύψωσις τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ λειτουργοῦ. Ἡ καλλιέργεια δὲ κοινωνικῆς σχέσεως εἰς τοὺς μαθητάς ἐπιτυγχάνεται καὶ διὰ τῶν χειροτεχνικῶν ἐκθέσεων. Ὁ μαθητὴς ποὺ γνωρίζει, διὰ τὰ ἔργα του πιθανὸν νὰ ἐκτεθῇ εἰς εὐρύτερον κοινὸν θὰ κινητοποιήσῃ ὅλας τὰς δυνάμεις, ἵνα ἐπιτύχῃ τὸ τέλειον. Πρὸς τοῦτο θ' ἀναζητήσῃ παντοῦ τὰ ὀλικά, θὰ συμβουλευθῇ καὶ θὰ συζητήσῃ μὲ τὸν διδ(λ)ον, τοὺς γονεῖς, ἀδελφοὺς, συμμαθητάς καὶ ἄλλα σχετικὰ πρόσωπα. Καὶ ἂν ἐπιλεγῇ τὰ ἔργα του διὰ τὴν ἐκθεσιν ἡ ἱκανοποίησις τοῦ θὰ κορυφωθῇ μὲ τὴν χαράν, ποὺ θὰ δώσῃ εἰς τὰ προσφιλῆ του πρόσωπα, ὅταν τοὺς ἀνακοινώσῃ τὴν ἐπιλογὴν τῶν ἔργων του. Ἡ ἱκανοποίησις, ἡ ἐσωτερικὴ αὐτῆς χαρά, ὡς γνωστὸν, εἶναι ὁ σπουδαιότερος συντελεστὴς τῆς ψυχικῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ. «Δώσατε χαρὰ στὰ παιδιά» ἐτόνισε ἐπανειλημμένως ὁ μέγας φίλος τοῦ δασκάλου κ. Κατσαράς. Καὶ ἡ χαρὰ δὲν δημιουργεῖται μόνο μὲ τὸ τραγοῦδι καὶ τὸ παιχνίδι, ἀλλὰ καὶ μὲ κάθε μάθημα. Καὶ τὰ χειροτεχνικά μαθήματα ἔχουν τὴν θέσιν τοὺς σ' αὐτό.

Δ. Μ.

### ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

ΓΕΩΡ. ΜΙΧ. ΞΥΔΗ «Στεφάνια δόξας, Παιδικὲς προσευχὲς καὶ παιδαγωγικὰ ποιήματα. ἡ γιορτὴ τῶν Ἐξετάσεων καὶ ἄλλα».

Πόση ἀξία ἔχουν ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἀποψη τὰ ποιήματα ποὺ διδάσκουμε στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο τὸ ἔξορον ὅλοι μας καλά. Ἀλλὰ τὰ ποιήματα γιὰ νὰ φέρουν τοὺς ποθητοὺς καρποὺς πρέπει νὰ εἶναι προσαρμοσμένα στὴν παιδικὴ ψυχὴ. Τὰ ἀνούσια καὶ τὰ κακογραμμένα δὲν μποροῦν νὰ φέρουν καλὰ ἀποτελέσματα. Γιὰ νὰ εἶναι ἕνα παιδικὸ ποίημα κατάλληλον πρέπει βέβαια αὐτὸ νὰ εἶναι γραμμένο ἀπὸ ἀνθρώπου προικισμένο μὲ καλὸν ποιητικόν, ἀλλὰ ταυτόχρονα ὁ ποιητὴς αὐτὸς νὰ εἶναι καὶ βαθὺς γνώστης τῆς παιδικῆς ψυχῆς. Σὰν τέτοιο συγγραφεὴ παιδικῶν ποιημάτων βρίσκουμε τὸ συνάδελφόν μας κ. Γεώργ. Ξύδη. Γνωστὸ εἶναι σὲ ὅλους μας διὰ τὸ κ. Ξύδης εἶναι κάτοχος ὧν τῶν προϋποθέσεων ποὺ χαρακτηρίζουν τὴν τέχνην τῆς ποιήσεως. Τὰ ὡς τώρα δημοσιεύματά του γιὰ τὸ θέμα τὸ ποιητικὸν μᾶς ἔχουν πείσει, διὰ κατέχει θεωρητικὰ μὲ θαυμάσιον τρόπο τὸν τομέα τῆς πνευματικῆς αὐτῆς ἐργασίας καὶ καταπίεστηκε μὲ ζηλευτὴ δεξιότητι καὶ πρακτικὰ μ' αὐτὸν. Δὲν θέλησε νὰ σταματήσῃ μόνο στὸ θεωρητικὸ μέρος γύρω ἀπ' τὴν ποίησιν. Προχώρησε καὶ παραπέρα συνδυάζοντας τὴ θεωρίαν μὲ τὴν πράξιν. Κι ἐδῶ εἶναι ἡ προσπάθειά του ἀξιεπαινετή, ἀλλὰ καὶ ταυτόχρονα ἀξιοπερόσητη. Τὸ ποιητικὸν τοῦ καλὸν καὶ ἡ θεωρητικὴ του κατάρτισις γιὰ τὴν ποίησιν τὰ διωχέτευσεν σὲ ποιητικὰς συλλογὰς μὲ σχολικά

ποιήματα πολύ πετυχημένα. 'Αναφέρουμε έδω άπ' τις συλλογές του: «*Στεφάνια της δόξας*», «*Η γιορτή των εξετάσεων*», «*Παιδικές προσευχές και παιδαγωγικά ποιήματα*» κλπ. Μέσα σ' αβδό μπορεί ό κάθε συνάδελφος νά βρή άφθονα ποιήματα πού ταιριάζουν γιά κάθε γιορτή, γιά κάθε εποχή και γιά κάθε ηλικία των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου. Έκτός άπό τις ποιητικές συλλογές πού αναφέρουμε πιδό πάνω, πρέπει νά πούμε ότι αξιοπρόσεκτα υπάρχουν και έργα του γιά παιδικό θέατρο, πού έχει συγγράψει ό κ. Ξύδης, γιατί άσχολήθηκε και στόν τομέα αυτόν πολύ άπολεσματικά. Έχουμε ύπ' όψει μας τά δυό του έμμετρα δραματάκια: «*Όλα γιά τήν Έλλάδα μας*» και τό «*Η δύναμι της θέλησης*».

Τό έργο του κ. Ξύδη στόν τομέα αυτόν είναι πολύ μεγάλη σημασίας και ή προσφορά του στήν παιδαγωγική έπιστήμη αξιόλογη. Η εξαίρετη παιδαγωγική του κατάκτηση άπό έπιστημονική άποψη και τό φυσικό του προίκιμα μέ τό ταλέντο νά παρουσιάσει σέ όμορφους στίχους τά ποικίλα θέματα άποτελούν στό ως τά τώρα έκδοθέντα βιβλία του ένα άνεκτίμητο συγκερασμό στό χέριο του δασκάλου γιά νά κάμη άπολεσματικώτερη τή δουλειά του. Ό κ. Ξύδης είναι βαθύς γνώστης της παιδικής ψυχής και άριστος τεχνίτης στήν ποιητική προσπάθεια. Ό στενός χώρος του Έπιστημονικού Βήματος δέν μäs έπιτρέπει δυστυχώς νά έκτεταθούμε περισσότερο και νά παρουσιάσουμε δείγματα άπ' τά άριστοτεχνικά ποιήματά του. Μπο-

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

## ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΦΩΝΗ - ΟΜΙΛΙΑ - ΑΝΑΓΝΩΣΗ - ΓΡΑΦΗ

ΤΟΥ ΚΩΣΤΑ Γ. ΚΑΛΑΝΤΖΗ

Διδάκτορας της Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Βιέννης  
και πτυχιούχου της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής

Γιά πρώτη φορά στήν Έλληνική βιβλιογραφία, εμφανίζεται μία πλατιά και ολοκληρωμένη μελέτη γύρω άπ' τά προβλήματα του «*λόγου*» στό παιδί άπ' τή βρεφική ως τό τέλος της έφηβικής ηλικίας. Γύρω άπ' τό «*λόγο*» στρέφεται τό Σχολείο και ή Άγωγή, ό «*λόγος*» είναι σέ πλατύτερη έννοια τό *μέσο και ό σκοπός τους* γιατί μέ τό «*λόγο*» γίνεται ή συνάντησις του παιδαγωγού και τροφίμου (διδασκαλία), ό «*λόγος*» είναι ένσαρκωτής του πνεύματος και έκφραστής της ψυχής του παιδιού ό δείκτης της προσωπικότητός του. Γι' αυτό τό βιβλίο αυτό άπευθύνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της Παιδείας. Στηριγμένο σέ μία πλούσια βιβλιογραφία και στήν είκοσάχρονη πείρα του συγγραφέως, ένημερώνει τόν εκπαιδευτικό στίς σύγχρονες άπόψεις της ψυχολογίας της Παιδαγωγικής και της ψυχοπαθολογίας του παιδιού, στό διαγνωστικό και ψυχοθεραπευτικό τομέα.

Γιά πρώτη φορά συζητείται τό ζήτημα της *Παιδαγωγικής Θεραπείας*, ή άξία δηλαδή της παιδαγωγικής ενεργείας όχι μόνο στό *κανονικό έποικοδόμημα* (κανονική άγωγή), αλλά και στήν άνοικοδόμησι της διαταραγμένης παιδικής προσωπικότητας (Θεραπευτική Παιδαγωγική). Σ' αυτό τό σημείο διακηρύσσει ό συγγραφέας τή *μεγάλη και άναμφισβήτητο θέσι του παιδαγωγού στήν άνθρωπογνωσία και ψυχοθεραπευτική της παιδικής ηλικίας*.

Μέ τό νόημα αυτό τό βιβλίο τούτο δέν είδικεύει στενά αλλά δίνει «*νέα όπλα*» στόν παιδαγωγό γιά τό έργο του, τόν κάνει ίκανό νά προλαμβάνη, νά προφυλάσση τό παιδί άπ' τό γλωσσικό έλάττωμα, νά τό θεραπεύη και τέλος νά του άνοίγη νέες προοπτικές γιά τό κύριο έργο του της κανονικής άγωγής. Του δείνει τό αίσθημα της «*σιγουριάς*» και τή συνείδησι της ευθύνης.

Τό βιβλίο αυτό άποτελείται άπό δυό μέρη:

Τό πρώτο είναι *γενικό—θεωρητικό* (Φυσιολογία της γλώσσας, γένεσις και μορφές, γλωσσική εξέλιξις του παιδιού, λόγος, χαρακτήρας και προσωπικότης, διαγνωστικά και θεραπευτικά προβλήματα).

Τό δεύτερο μέρος είναι *πρακτικό* μέ διαγνωστικές και θεραπευτικές ύποδείξεις. (Άφωνία, δυσφωνία, άφασία, άλαλία, βαρηκοΐα, κωφαλαλία, ψευδισμός, τραυλισμός, ρινολαλία, άγραμματισμός, διαταραχές άναγνώσεως και γραφής, άριστοροχειρία και λόγος).

Τό βιβλίο άποτελείται άπό 320 σελίδες μεγάλου σχήματος και είναι μία πολύ φροντισμένη έκδοσις του γνωστού Έκδοτικού Οίκου *Ιωάννου Καμπανά*.

Κ. Π.

## Κ. ΤΑΚΑ «ΟΙ πανηγυρικοί λόγοι»

Διάβασα τούς «Πανηγυρικούς Λόγους» του συναδ. κ. Τακά. Καί θά μού έπιτραπῇ, νά μὴ ὑμνήσω οὔτε τὴν εὐρεσιτεχνία του αὐτῇ, οὔτε καί τὸ περιεχόμενον τῶν «Πανηγυρικῶν». Γιατί ἡ μὲν ἐπινόησή του, νά γράψῃ δηλαδὴ πενήντα πανηγυρικούς, γιὰ νά μὴν κουράζωνται, νά γράφουν ἄλλους οἱ συνάδελφοί του, δὲν ὠφελεῖ καὶ δὲν προάγει κανένα νέο δάσκαλο, ἀντιθέτα τὸν ὀδηγεῖ σὲ πνευματικὴ ἀδράνεια καὶ πισθοδρομή, ὑποδεικνύοντας εὐκόλες λύσεις, ποὺ ἔχουν σὺν ἐπακόλουθο τὴν ἀδιαφορία καὶ τὴν παρακμή τοῦ ατόμου. Τὸ περιεχόμενο δὲ τῶν «λόγων του», ἀνήκει σὲ μιὰ εἰδικὴ περίπτωσις κ' ἔχει πλασιωθῇ σὲ μιὰ ἐποχὴ ποὺ παρῆλθε. Κάθε τόπος, κάθε σχολικὴ πραγματικότητα, κάθε σύνθεση τοῦ κοινωνικοῦ του περιβάλλοντος καὶ κάθε ὥρα τοῦ χρόνου, ἀπαιτοῦν διαφοροτικὴ μεταχείριση. Ἡ ζωὴ προχωρεῖ πάντα, κ' ἡ ἱστορία δὲν ἐπαναλαμβάνεται. Καί οἱ «Πανηγυρικοί», πρέπει ν' ἀλλάζουν κάθε χρόνο, γιατί ἀλλάζουν... καὶ τὰ πανηγύρια! Ἐπειτα οὔτε ἡ γλῶσσα των εἶναι ἡ κατάλληλη, παρουσιάζουν δὲ καὶ ἱστορικὰ λάθη ὅπως: ἡ «Ἀλωσις τοῦ Μπιζανιοῦ», δὲν εἶναι τοῦ Μπιζανίου, ἀλλὰ τῶν Ἰωαννίνων κ.λ.π.

Ἐάν τὸ βιβλίον αὐτὸ διὰ τῆς κυκλοφορίας του καὶ τῆς διαφημισέως του εἶχε ὡς σκοπὸ νά παρουσιάσῃ ἕναν ἀπολογισμό τοῦ διδασκαλικοῦ ἔργου τοῦ συναδέλφου, θά ἦτο ἕνα χρήσιμο βιβλίον διὰ κάθε νέο δάσκαλο. Ὅμως, ἔτσι ὅπως παρουσιάζεται καὶ προλογίζεται: «οἱ πανηγυρικοί μας δὲν εἶναι κούφια λόγια, δάνειες σοφίες καὶ ρητορεία ἐξεζητημένη... Γι' αὐτὸ ὅλοι μποροῦν νά τοὺς χρησιμοποιοῦν σὺν δικούς των... Φτάνει νά μὴν ἔχουν στομάσει οἱ κεραίες τῆς ψυχῆς τους, φτάνει νά μποροῦν τ' αὐτιά τους καὶ τὰ μάτια τοῦ ἐσωτερικοῦ ἀνθρώπου των ν' ἀφουγκράζονται καὶ νά ὁραματίζονται τίς ὥραις φωνῆς καὶ τίς ἐξαίσιες εἰκόνας!». εἶναι ἀκριβῶς ὅ,τι προσπαθεῖ νά ἀποφύγῃ! Γιατὶ ἀκριβῶς λόγια κούφια καὶ δάνειες σοφίες καὶ ρητορεία ἐξεζητημένη εἶναι γιὰ τὸν δάσκαλο ἐκεῖνον, ποὺ θά ἀντιγράψῃ καὶ θ' ἀπαγγεῖλῃ—ἀναμασῆση εἶναι προτιμότερο—τούς «Λόγους» αὐτούς, σὺν νά εἶναι δικοί του. Τοιοῦτοτρόπως τοποθετεῖ τὸ βιβλίον του, στὴ βιτρίνα τῶν ἑτοιμῶν ἐνδυμάτων. Ἐτσι ὁ νέος δάσκαλος, ἀντὶ νά ἐρευνησῇ καὶ μελετήσῃ πολὺ διαφορετικὰς πηγὰς ἀπὸ τὰ βιβλιαράκια αὐτὰ τῶν ἑτοιμῶν λόγων, θά σπεύσῃ στὴ βιτρίνα τοῦ βιβλιοπωλείου καὶ θ' ἀγοράσῃ τὸν «Πανηγυρικόν» του! Καὶ μὲ φωνὴν στεντοριανὰ θά τὸν ἀπαγγεῖλῃ καὶ μὲ ὑπερηφάνειαν θ' ἀπλώσῃ τὸ χέρι του στὸ ἀκροατήριον γιὰ νά τοῦ τὸ σφίξουν... Κ' ἐκεῖνοι θά καμαρώνουν τὸ δάσκαλο, ποὺ ξέρει νά γράφῃ ὥραϊο λόγο!... Τὸ γεγονός δὲμως ὅτι ἐντέθη δάσκαλος στὸν Πανηγυρικὸ τῆς 28ης 8)βρίου 1956 νά μνημονεύσῃ τὰ γεγονότα τῆς 28ης Σεπτεμβρίου τοῦ 1955, ἄλλος νά μὴ μνημονεύσῃ τίποτε ἀπὸ τὰ σύγχρονα γεγονότα τῆς Κύπρου οὔτε νά συνδυάσῃ τὴν 28ην μὲ τὴν Ἀγίαν

ροῦμα δὲμως γενικὰ νά ποῦμε, ὅτι ἀπ' αὐτὰ δὲν λείπει οὔτε ἡ καλαισθησία, ἀλλ' οὔτε καὶ τὸ αἶσθημα καὶ ἡ φαντασία, πρωταρχικὲς ἰδιότητες ποὺ μποροῦν νά χαρακτηρίσουν ἕνα ποιητικὸ ἔργο ἀξιοπρόσεκτο.

Γιὰ ὅλους τοὺς παρσπάνω λόγους εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νά ἀπευθύνουμε στὸν κ. Σῦδη τὰ θερμὰ μας συγχαρητήρια, ἀλλὰ ταυτόχρονα νά συστήσουμε καὶ στοὺς ἀγαπητοὺς συναδέλφους τὰ βιβλιαράκια τοῦ ἐλεγκτοῦ συναδέλφου μας σὺν πολὺ συντελεστικὰ γιὰ τὴν καλὴ ἐργασία τοῦ σχολείου.

Κ. Π. ΔΑΣΑΡΙΑΝΗΣ

Σκέπην, εἶναι ἀρκετὰ χαρακτηριστικὸ καὶ μαρτυρεῖ τὴ νοοτροπία εὐτυχῶς ὀλίγων δασκάλων καὶ τὴν ἐπίδραση τῶν σχετικῶν βιβλίων. Ἄς μὴ γινόμεσθε ὁμως οἱ ἡθικοὶ αὐτουργοὶ αὐτῆς τῆς καταστάσεως τῶν νεωτέρων ἡμεῖς οἱ παλαιότεροι... Ἄς μὴν αὐταπατώμεθα δέ, ὅτι οἱ δικοὶ μας «πανηγυρικοὶ λόγοι», ἔχουν τὴ θαυματουργὴ δύναμη νά ἀνοίγουν τὰ μάτια καὶ τ' αὐτιά καὶ νά ὑψώνουν αὐτοὺς ποὺ τοὺς διαβάξουν στὸ μεγαλεῖο τῆς κάθε στιγμῆς! Τὸ θεωρῶ μεγάλῃ ἀφέλεια αὐτό. Οὔτε ἐπιτρέπεται νά δυσπιστοῦμε καὶ νά ἀρνούμεθα στοὺς νέους μας δασκάλους ὅ,τι μᾶς ἀρέσει νά παραδεχόμεσθε γιὰ τὸν ἑαυτὸ μας.

ΔΕΣΠΩ ΚΑΡΒΕΛΗ—ΣΑΛΒΑΡΑ

Δ/σα Θριλορίου—Κομοτινῆς

## ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΙΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ «ΠΑΙΔΑΓ. ΠΟΡΕΙΑ»

### Α' ΑΠΟΦΑΣΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ Α' ΔΙΑΤΩΝΙΣΜΟΥ

Ἡ Κριτικὴ Ἐπιτροπὴ τοῦ Παιδαγωγ. Διαγωνισμοῦ τοῦ περιοδικοῦ «Π. Πορεία» συγκειμένη ἐκ τῶν κ.κ. 1) Γεωργίου Ζομπανάκη, Ἐκπαιδ. Συμβούλου ὡς Προέδρου καὶ 2) Ἰ. Ἀρχιμανδρίτου, Γεν. Ἐπιθεωρητοῦ, 3) Ἀλεξ. Παρασκευοπούλου, Γεν. Δ/ντοῦ Π. Ἀκαδημίας, ὡς μελῶν καὶ 4) Δημ. Γερουλάνου, Ἐπιθεωρητοῦ Δημ. Σχολείων, ὡς Εἰσηγητοῦ, λαβοῦσα ὑπ' ὄψιν τὰς ὑποβληθεῖσας ἐργασίας, τὴν ἐπ' αὐτοῦ εἰσήγησιν τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ Δημ. Σχολείων κ. Δ. Γερουλάνου

Ἀποφασίζει

Ἀπονέμει τὸ Α' Βραβεῖον εἰς τὴν μελέτην τοῦ κ' Ἰ. Πισμίσου, δ/λου Παλαιοκάστρου περιφερείας Μεγ. Λεως, τὸ Β' Βραβεῖον εἰς τὴν μελέτην τοῦ κ. Σωτ. Φάσα, Δ/ντοῦ Πρωτοτύπου Παιδαγ. Ἀκαδημίας Θεσ. νίκης καὶ τὸ Γ' Βραβεῖον εἰς τὴν μελέτην τοῦ κ. Ἰ. Τσιώκου, δ/λου Πουλούμπε περιφερείας Γορτυνίας. Ὁ Πρόεδρος Τὰ μέλη Ὁ Εἰσηγητὴς Γ. Ζομπανάκης Ἰ. Ἀρχιμανδρίτης Δ. Γερουλάνος Ἀ. Παρασκευόπουλος

ΘΕΜΑ: «Ἡ κακοδαμονία στὰ Ἀγροτικά μας Σχολεῖα».

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ: Ἐλαβον μέρος 32 ἐν ὅλῳ δ/λοι ἀπὸ ὅλην τὴν χώραν.

### Β' ΠΡΟΚΗΡΥΞΙΣ Β' ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΔΙΑΤΩΝΙΣΜΟΥ

Ἡ «Π. Πορεία» ἔχουσα τὴν πρόθεσιν: νά καθιερώσῃ τὸν τόσο ἐποικοδομητικὸ θεσμὸ τῶν Παιδαγ. Διαγωνισμῶν, νά δημιουργήσῃ πνευματικὴ κίνησιν, νά συμβάλῃ κατὰ τὸ δυνατόν ἐπιλυτικὰ εἰς τὰ διάφορα Παιδαγωγικὰ Προβλήματα καὶ νά προβάλῃ τοὺς καλοὺς Ἐρευνητάς καὶ ἔχοντας συγγραφικὴν ἔφεσιν προκηρύσσει τὸν Βον Παιδαγωγικὸν Διαγωνισμόν, τοῦ ὁποῦ οἱ ὅροι θά δημοσιευθοῦν εἰς τὸ προσεχὲς τεῦχος τῆς «Π. Πορείας».

Καλοῦνται οἱ συνάδελφοι νά λάβουν μέρος καὶ νά διατυπώσουν εἰς τὰς ὑποβληθησομένας μελέτας τὰς ἀπόψεις των.

Τὸ περιοδικὸ «Παιδαγ. Πορεία»  
Μεγαλόπολις