... Ποδιτην Διονύσιον
...δασκαλον 40 -
ΠΕΤΡΑΝ - Αλιάρτου

Ἐπιστημονικόν Βῆμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15α — ΑΘΗΝΑΙ
ΤΗΛΕΦΩΝΟΝ 36-547

ΕΤΟΣ Δ' — ΤΕΥΧΟΣ 9ον — 10ον
ΜΑΪΟΣ — ΙΟΥΝΙΟΣ 1957

Τιμὴ τεύχους . . . . . Δρχ. 5
Συνδρομὴ διὰ μὴ μέλη . . . . » 50

ΤΟ ΝΕΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

*Κυκλοφορεῖ καὶ πρόκειται νὰ τεθῆ σ' ἐφαρμογὴ ἀπ' τὸν ἑπόμενο σχολικὸ χρόνο 1957-58 * τὸ νέο ἀναλυτικὸ καὶ ὡρολόγιο πρόγραμμα γιὰ τὰ πατριδογνωστικὰ μαθήματα τῶν Δημοτικῶν σχολείων. Κάτω ἀπὸ τὸ νόημα πατριδογνωστικὰ μαθήματα περιλαμβάνονται ἡ Πατριδογνωσία, ἡ Ἱστορία, ἡ Ἀγωγὴ τοῦ πολίτη, καὶ ἡ Γεωγραφία μὲ στοιχεῖα Τουρισμοῦ. Γιὰ τὰ ἄλλα μαθήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου δὲν ἔχει ἑτοιμασθῆ τὸ σχετικὸ μέρος τοῦ προγράμματος.*

Τὸ ὅτι τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ποὺ ἐφαρμόζομε ὡς τώρα στὰ Δημοτικά μας σχολεῖα εἶναι ξεπερασμένο καὶ κάπως ἀναχρονιστικὸ δὲν ὑπάρχει καμμιὰ ἀμφιβολία. Τὸ ἔχουν ὡς τώρα καταδικάσει ἄφθονα παιδαγωγικὰ συνέδρια καὶ γνῶμες εἰδικῶν. Ὁ διδασκαλικὸς κόσμος ἔχει ἐπαρκῶς ἐκφέρει ὡς τώρα τὴ γνώμη του πάνω στὸ θέμα αὐτό. Κι εἶναι σωστὸ νὰ μὴν μπορῆ νὰ ἀνταποκριθῆ τὸ πρόγραμμά μας στὶς τωρινὲς ἀνάγκες τοῦ Δημοτικοῦ μας σχολείου ἀφοῦ αὐτὸ φέρει χρονολογία τῆς συντάξεώς του τὸ 1913. Ἕνα ἀναλυτικὸ πρόγραμμα μαθημάτων πρέπει νὰ ἀνταποκρίνεται καὶ νὰ ἐξυπηρετῆ κοινωνικές, ψυχολογικὲς καὶ παιδαγωγικὲς ἀπόψεις. Τὶς ἀπόψεις δὲ αὐτὲς ἴσως γιὰ πολλὰ χρόνια τὶς ἐθέράπευσε τὸ πρόγραμμα αὐτό. Σήμερα ὅμως, ὕστερα ἀπὸ τὴν πρόοδο τῶν ἐπιστημῶν καὶ μπροστὰ στὶς κοινωνικὲς συνθῆκες ποὺ δημιουργήθηκαν βρίσκεται αὐτὸ σὲ ἀδυναμία νὰ τὶς θεραπεύση. Ἀπ' αὐτὴν τὴν πλευρὰ προέκυψεν ἡ ἀνάγκη γιὰ τὴν ἀλλαγή του, τὴν ἀνανέωσή του, τὴν τροποποίησή του.

Καθὼς ξέρουμε, εἶναι πολὺ μεγάλη ἡ σημασία τοῦ προγράμματος γιὰ κάθε σχολεῖο. Ἀποτελεῖ αὐτὸ βασικὸ πρᾶγμα, ἀφοῦ αὐτὸ κανονίζει καὶ ρυθμίζει ὅλη σχεδὸν τὴ σχολικὴ ἐργασία. Μέσα στὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα διαλαμβάνεται ὅλη ἡ ὕλη ποὺ θὰ διδαχθῆ σὲ κάθε τάξη. Χαρακτηριστικὰ περιλαμβάνει αὐτὸ τὴν τροφὴ ποὺ πρόκειται νὰ δοθῆ στὸ αἴσθημα τῆς πνευματικῆς πείνας κάθε παιδιοῦ στὰ διάφορα στάδια τῆς ἡλικίας του. Κι ἐδῶ χρειάζεται μεγάλη προσοχή. Ἡ τροφὴ αὕτη δὲν πρέπει νᾶναι οὔτε ἐλλειπής, οὔτε ὅμως καὶ ἐξογκωμένη καὶ δύσκολη.

Κανένας δὲν μπορεῖ νὰ ἰσχυρισθῆ πὼς τὸ ὡς τώρα Ἀναλυτικό μας Πρόγραμμα δὲν ἔπαιξε κάποιο ρόλο ἐπωφελῆ καὶ χρήσιμο. Κάθε ἄλλο μάλιστα. Τροφοδότησε πνευματικὰ ὁλόκληρες γενεὲς Ἑλλήνων μέσα στὰ 45 χρόνια τῆς χρησιμοποιήσεώς του. Ἦταν ὅμως ἑπόμενο νὰ θεωρηθῆ κι αὐτὸ κάποτε ἐξαντλημένο, ἀπροσάρμοστο στὰ σημερινὰ κοινωνικὰ καὶ παιδαγωγικὰ δεδομένα. Τὸ κατηγόρησαν πὼς δὲν λαμβάνει ὑπ' ὄψει του τὸ παιδί. Τὸ κατηγόρησαν πὼς καταρτίσθηκε ἀπὸ μεγάλους ἐπιστήμονες καὶ παιδαγωγοὺς μὲ ὕλη παρμένη ἀπ' τὶς διάφορες ἐπιστῆμες χωρὶς νὰ ληφθῆ ὑπ' ὄψει ἡ παιδικὴ ψυχή. Γιὰ τὴν συνταξή του ὡδηγήθηκαν περισσότερο ἀπὸ συλλογισμοὺς καὶ συναισθήματα ἐνηλίκων ἀνθρώπων. Ἀκόμα τὸ κατηγόρησαν πὼς διέπεται αὐτὸ ἀπὸ ἕνα γενικὸ κανόνα, μιὰ μονολιθικότητα γιὰ ὅλα τὰ παιδιὰ καὶ γιὰ ὅλα τὰ σχολεῖα τῆς πατρίδος μας.

Ἀλλὰ πρέπει ὅμως νὰ ὁμολογηθῆ πὼς μὲ τὸ νὰ λέμε πὼς ἕνα πρόγραμμα μαθημάτων δὲν εἶναι κατάλληλο, δὲν πρέπει καὶ νὰ νομίζουμε πὼς εἶναι εὔκολο πρᾶγμα ἡ ἀντικατάστασή του ἀπ' τὴ μιὰ ἡμέρα στὴν ἄλλη. Μπορεῖ τὸ γκρέμισμα νὰ εἶναι εὔκολο, ἡ οἰκοδόμηση ὅμως εἶναι πάντα δύσκολη.

Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ γιὰ νὰ συνταχθῆ τὸ νέο Ἀναλυτικὸ καὶ ὡρολόγιο Πρόγραμμα ἀσχολοῦνται οἱ εἰδικοὶ τώρα ἐπὶ 5 σχεδὸν χρόνια (ἀπὸ

* Μὲ νεώτερη ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας ἀνεστάλη ἡ ἐφαρμογή του ἀπὸ τοῦ σχολ. ἔτους 1957—58.

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ

ΕΜΜΕΤΡΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΟΙΗΣΗ

«Σὲ προστρέχω τέχνη τῆς ποιήσεως
δὲν ἔχω ἐγκαρτέρηση καμμία»
Κ. ΚΑΒΑΦΗΣ

Ὑπὸ ΣΤΕΦΑΝΟΥ ΧΡ. ΒΑΓΕΝΑ, Δημοδιδασκάλου

Ποτὲ δὲν εἶναι δυνατὸ στὴν ποίηση, νὰ χρησιμοποιήσουμε τὴν ἀναλογία καὶ τὴν ἐπαγωγὴ σὰν δυὸ βασικὰ σταθμὰ γιὰ νὰ μετρήσουμε τὴν ἔνταση καὶ τὸ βάρος τοῦ στίχου, οὔτε μὲ τὸν ἀναλογικὸ ὀρθολογισμὸ (ὅπως στὰ μαθηματικὰ καὶ στὴ φιλοσοφία) μποροῦμε νὰ φθάσουμε στὸ ἀποτέλεσμα, γιατὶ ἡ ἔννοια ποίηση ἔμεινε προσωπικὴ καὶ ἐπειδὴ ἡ λειτουργία τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς, ἡ μυστηριωδικὴ λειτουργία, στὸ ὑποσυνείδητο τῆς ὁποίας ἀγωνίζεται ἡ πιὸ ἀγνὴ οὐσία τοῦ ἀνθρώπου νὰ βρῇ τὴν ἔκφρασή της, δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ ἐξηγηθῇ μήτε βιολογικά, μήτε ψυχολογικά, παραμένει σὰν μιὰ ξεχωριστὴ περιοχὴ ποὺ μποροῦν νὰ τὴν πλησιάσουν μόνον ὅσοι ἔχουν τὴ δεκτικὴ ἱκανότητα «τὴ διαίσθηση» καὶ μὲ τὴν ὁποία ἐπίσης μποροῦν νὰ συλλάδουν τὶς πιὸ ἀπίθανες ἰδέες καὶ νὰ τὶς μετουσιώσουν στὸ καλλιτέχνημα ποὺ λέγεται «ποίημα».

Τὸ ποίημα εἶναι κάτι ποὺ δίνεται στὸν ἄνθρωπο σὰν «ἀποκάλυψη» καὶ γιὰ τοῦτο ἀκριβῶς τὸ λόγο παίρνει διαφορετικὴ μορφή, τόσο στὸ βάθος του, ὅσο καὶ στὸ γλωσσικό του ντύμα καὶ τὴν τεχνική του διάρθρωση ἀπ' τὸν πεζὸ λόγο καὶ παρουσιάζεται στοὺς περισσότερους, τελείως ἀκατανόητο καὶ οὐτοπιστικό, δίχως ἀντικειμενικότητα καὶ τὶς περισσότερες φορὲς οἱ ἄνθρωποι κινοῦν περιφρονητικὰ τὸ κεφάλι, ὀχυρωμένοι πίσω ἀπὸ κάποια ἐπιστημονικὴ ἢ ἀπὸ μιὰ γενικὴ μόρφωση ποὺ πῆραν ἀπ' τὴ ζωή.

Τὰ προβλήματα ὅμως ποὺ ἀποτελοῦν τὸ συνοχικὸ δεσμό, στὴν παρθένα περιοχὴ τῆς ποίησης καὶ ἀναγκάζουν τὸ μελετητὴ καὶ πρὸ πάντων τὸν κριτικό, νὰ σκοντάψῃ, πάνω στὰ ὕψαλα τῆς ὑποκειμενικῆς πλάνης, δὲν ἔχουν μόνο τὴ μορφικὴ δυσχέρεια, ἀλλὰ παρουσιάζουν καὶ μιὰ προβληματικὴ τοῦ βάθους, αὐτῆς καθ' αὐτῆς τῆς οὐσίας, προβληματικὴ ἐσωτερικῆς ὑφῆς, καὶ σὲ καμμιὰ περίπτωση δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ δοθῇ μιὰ συγκεκριμένη λύση ποὺ θὰ προσεγγίζῃ τὴν ἀλήθεια.

Οἱ ἰσχυρισμοὶ ὅμως τῶν τεχνοκριτῶν ποὺ δὲν ἐνδιαφέρονται γιὰ τὶς σύνθετες ἐντυπώσεις, ποὺ παράγει ἕνα ἔργο τέχνης καὶ δὲν κατανοοῦν καὶ στὴν αἰσθητικὴ κριτική τους οὔτε τὶς ἴδιες τους τὶς ἐντυπώσεις καὶ χαρακτηρίζουν τὶς ἐπιδιώξεις τῶν ποιητῶν σὰν προσωπικὰ βιώματα ποὺ εἶναι ἀδύνατον νὰ ἀποχτήσουν γενικὸ χαρακτῆρα οἱ ἀναζητήσεις των, ἀποτελοῦν ἕνα καθαρὸ ὑποκειμενικὸ ἰσχυρισμὸ γιὰ τὴν ἴδια τὴν ποίηση καὶ γιὰ τὸν ποιητή, γιατὶ ἡ φύση τοῦ καλλιτεχνικοῦ συναισθήματος ἀποτελεῖ μορφὴ ζωῆς καὶ μέσα στὸ αἷμα κάθε ὕπαρξης κυκλοφορεῖ ἡ ἄϋλη ***καὶ ρευστὴ ἰδέα τῆς «συγκίνησης»*** ποὺ γεννιέται ἀπ' τὴν ἔννοια τοῦ ὡραίου. «Ὑποστηρίζω — γράφει ὁ Ὄσκαρ Οὐάϊλδ στοὺς στοχασμούς του — πὼς κανένα

τὸ 1953). Ἀπ' τὴ γενικὴ εἰκόνα τοῦ τμήματος τοῦ Προγράμματος ποὺ κυκλοφορεῖ διαφαίνεται πὼς καταβλήθηκε ἀρκετὴ προσπάθεια, ὥστε νὰ περιορισθοῦν, ἂν ὄχι καὶ νὰ ἐξαφανισθοῦν τελειωτικὰ τὰ ὡς τώρα μειονεκτήματα καὶ οἱ ἐλλείψεις του.

Ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἄποψη φαίνεται αὐτὸ ἀρκετὰ συγχρονισμένο, ἀφοῦ σέβεται καὶ δίνει τὴν πρέπουσα θέση στὴ διδακτικὴ ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας γιὰ τὶς κατώτερες τάξεις. Ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ ἄποψη καὶ γενικὰ τὴ μορφωτικὴ παρουσιάζεται καινοτόμο καὶ προσαρμοσμένο ἀφοῦ προσθέτει στὴν ὕλη του τόσο τὸ μάθημα τῆς ἀγωγῆς τοῦ πολίτη, ὅσο καὶ στοιχεῖα τουρισμοῦ. Ἀκόμα νομίζουμε πὼς μὲ τὸν τρόπο ποὺ ἔχει διαταχθῇ ἡ διδακτικὴ ὕλη ἀφίνει καὶ γιὰ τὸ δάσκαλο κάποια πρωτοβουλία καὶ περιθώριο γιὰ νὰ προσαρμόζῃ τὸ ἔργο του ἀνάλογα μὲ τὶς συνθῆκες κάθε σχολείου.

Δὲν εἶναι σκοπός μας νὰ κάνουμε πλατύτερη ἀνάλυσή του. Τοῦτο μονάχα μποροῦμε νὰ ποῦμε ἐκτὸς ἀπὸ τὰ παραπάνω, ὅτι παρουσιάζει καὶ διδακτικὲς διευκολύνσεις γιὰ τὸ δάσκαλο. Τέτοιες εἶναι γιατὶ πρῶτα ἀπὸ κάθε μάθημα ἀναγράφει τὸ σκοπὸ ποὺ ἐπιδιώκουμε μὲ τὴ διδασκαλία του στὸ Δημοτικὸ σχολεῖο. Ἔπειτα δὲ σὲ κάθε ἑνότητα τῆς διδακτέας ὕλης παρέχει ἀρκετὰ στοιχεῖα γιὰ τὶς εἰδικὲς ἐπιδιώξεις μὲ τὴν ἑνότητα αὐτὴ μὴ παραλείποντας νὰ δίνῃ κι ἀνάλογες μεθοδικὲς ὑποδείξεις,

Οἱ Ἕλληνες δημ)λοι παρὰ τὴν σοβαρότητα ποὺ ἔχει ἡ ἐφαρμογὴ ἑνὸς καλοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος γιὰ τὴν καλὴ ἐργασία τῶν Δημοτικῶν σχολείων πιστεύουν πὼς γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ χρειάζονται ἐκτὸς ἀπὸ τὸ καλὸ πρόγραμμα καὶ ἄλλοι παράγοντες, ὅπως εἶναι ἡ διδακτηριακὴ εὐρυχωρία, ὁ πλουτισμὸς τῶν σχολείων μὲ κατάλληλα μέσα καὶ ὄργανα κλπ.

Πάντως ὅμως μὲ αἰσθήματα χαρᾶς καὶ ἱκανοποιήσεως ὑποδέχονται τὸ τμῆμα αὐτὸ τοῦ Ἀναλυτικοῦ μας Προγράμματος καὶ θεωροῦν αὐτὸ σὰν ἀρχὴ λήψεως καὶ ἐφαρμογῆς μέτρων ποὺ θὰ συντελέσουν στὴ ριζικὴ βελτίωση τῆς ἐργασίας τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. Διατυπώνουν τὴν εὐχὴ νὰ ἰδῇ τὸ φῶς τῆς δημοσιότητος καὶ νὰ τεθῇ σ' ἐφαρμογὴ ὁλοκληρωμένο τὸ ἐπίσημο νέο Ἀναλυτικὸ καὶ Ὡρολόγιο Πρόγραμμα τῶν Δημοτικῶν μας σχολείων.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ἔργο τέχνης δὲν μπορεῖ νὰ κριθῇ διαφορετικά, παρὰ μόνο μὲ νόμους ποὺ ἀπορρέουν ἀπ' αὐτὸ τὸ ἴδιο. Τὸ ζήτημα εἶναι ἂν ἔχῃ ἢ δὲν ἔχῃ συνέπεια μὲ τὸν ἴδιο τὸν ἑαυτό του».

Ἐδῶ ὅμως ἡ κρίση ποὺ ἀκολουθεῖ πίσω ἀπὸ κάθε ἔργο τέχνης, σὰν φυσικὸς νόμος καὶ παίρνει ἀνάλογη θέση (τὶς περισσότερες φορὲς ὑποκειμενική) δὲν ἀξιολογεῖ «τὴν τάσιν πρὸς ἱκανοποίησιν μιᾶς πολυπλόκου ἀνάγκης τῆς ζωῆς του, ἀνάγκης φυσιολογικῆς, βιολογικῆς καὶ πνευματικῆς, πρὸς ἐπέκτασίν της πέραν καὶ ὑπεράνω τῆς ὑλικῆς φύσεώς της καὶ ταὐτοχρόνως πρὸς συγκέντρωσιν καὶ ἰσχυροτέραν συγκρότησίν της, μέσα στὸ πνευματικό της εἶναι...», (Β. Βήκα: Παιδαγωγικὴ Ψυχολογία. Ἀθῆναι 1954) ἀλλὰ στέκεται μπροστὰ στὸ μέτρο καὶ τὴ ρίμα, τὰ προσκυνεῖ καὶ πιστεύει ἀπόλυτα πὼς αὐτὰ τὰ δυὸ στοιχεῖα ἀποτελοῦν τὴν οὐσία καὶ τὸ βάθος τῆς ποίησης καὶ πὼς αὐτὰ εἶναι ἐπίσης τὰ ἀσφαλῆ γνωρίσματα γιὰ ἕνα ποίημα, ἀδιαφορώντας γιὰ τὸ οὐσιωδέστερο, τὸ βασικώτερο καὶ τὸ ποιητικώτερο, τὸ ἄϋλο καὶ ρευστό, ποὺ ξυπνάει μέσα μας τὴν ἀνησυχία καὶ τὸ συναισθάνεται κανεὶς σὰν ἀντανάκλαση καὶ προβολή, ἀποβιώματα καὶ σὰν ἀντικειμενικὴ ἐκδήλωση μιᾶς βαθύτερης ἀγωνίας καὶ κρίσης ποὺ διέρχεται ἡ ψυχή, ὅταν ξεχειλίζῃ ἀπὸ οἶστρο δίπλα στὴν ἁρμονία τοῦ μεγαλείου ποὺ λέγεται «ἄπειρο».

Τὸ μέτρο καὶ ἡ ρίμα, δὲν εἶναι τὰ βασικὰ καὶ ἀπαραίτητα στοιχεῖα ποὺ ἀπαρτίζουν ἕνα ποίημα. Οὔτε ἡ ἀξία του ἐξαρτᾶται ὁλοκληρωτικὰ ἀπ' τὰ μορφωτικὰ στοιχεῖα καὶ τὶς ἰδέες ποὺ ἐκφράζει, γιατὶ τότε καταντάει τέχνη «καθ' ὑπαγόρευσιν» σὰν ἐκείνη τοῦ Πούσκιν. Ἂν ἦταν ἔτσι κάθε ἄνθρωπος πλούσιος σὲ γνώση καὶ μάθηση θὰ μποροῦσε μὲ μιὰ ἐξάσκηση στὴ στιχουργικὴ νὰ κάνῃ ποιήματα. «Δὲν εἶναι στὸ χέρι κανενὸς νὰ γίνῃ ποιητὴς ἂν δὲν ἔχῃ ἔμφυτη τὴν ἱκανότητα νὰ μετουσιώνῃ τὸν ψυχικό του κόσμο σὲ πλάσματα τέχνης». (Θ. Βαφόπουλος, περιοδ. «Μορφὲς» Θεσσαλονίκης).

Ἡ τέχνη δὲ μπορεῖ νὰ νοηθῇ μέσα σὲ καλούπια ποὺ θὰ πλάσῃ τὸ φῶς, τὸν ἥλιο, τ' ἀστέρια, τὸ φεγγάρι, τὰ νειάτα.... μάτια, καρδιοχτύπια, κλπ. οὔτε ἔμμετρα κατασκευάσματα σὰν τῶν ἡμεροδειχτῶν, ἀλλὰ φιλοσοφία τῆς ψυχῆς ποὺ ξεκινάει ἀπ' τὴν ἀρχὴ τοῦ Πλάτωνα ὅτι: «Ὁ ρυθμὸς καὶ ἡ ἁρμονία καταδύεται εἰς τὰ ἐντὸς τῆς ψυχῆς καὶ ἐρρωμενέστατα ἅπτεται αὐτῆς φέροντα τὴν εὐσχημοσύνη». Εἶναι ἡ βαθύτερη ποιητικὴ οὐσία ποὺ καμμιὰ αἰσθητικὴ καὶ καμμιὰ φιλοσοφία τῆς τέχνης δὲν μπόρεσε νὰ καθορίσῃ ἐπακριβῶς.

Τὸ συναίσθημα ζητῶντας διέξοδο ἀπ' τὴν κλειστὴ ἀτομικότητα δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ τὸ ξανακλείσουμε μέσα στὰ στενὰ δρια τοῦ μέτρου, σ' ἕνα μακρὸ ἢ βραχὺ (— υ) ὑποδιαιρετὸ τοῦ μέτρου, ἢ τῆς ρίμας, ἀλλὰ πρέπει ν' ἀκολουθήσουμε τὴν ἐξελικτική του πορεία, σ' ἕνα λεύθερο δρόμο, σὲ μιὰ διάπλατη λεωφόρο, σ' ἕνα καινούριο ὁρίζοντα ποὺ θὰ μᾶς ὁδηγήσῃ ἀσφαλῶς στὴν παρθένα περιοχὴ τῆς ποίησης ὅπου κανένας δὲ μπόρεσε νὰ περάσῃ καὶ νὰ γίνῃ μύστης της, διπλὰ καὶ τριπλὰ στοχαστὴς καὶ νὰ συνταιριαστῇ μὲ τοὺς καλλιτέχνες.

«Κι' ὁ ποιητὴς ἀργοπορεῖ κοιτάζοντας τὶς πέτρες κι' ἀναρωτιέται:

Ὑπάρχουν ἄραγε
Ἀνάμεσα στὶς χαραγμένες τοῦτες γραμμὲς
τὶς ἀκμές, τὶς αἰχμές, τὰ κοῖλα καὶ τὶς καμπύλες
ὑπάρχουν ἄραγε
ἐδῶ ποὺ συναντιέται τὸ πέρασμα τῆς βροχῆς
τοῦ ἀγέρα καὶ τῆς φθορᾶς.
Ὑπάρχουν, ἡ κίνηση τοῦ προσώπου τὸ σχῆμα
τῆς στοργῆς . . . . . .
. . . . . »

(Γ. Σιρέφη)

Ἴσως οἱ στίχοι αὐτοὶ ν' ἀποτελοῦν κάποιο προσωπικὸ βίωμα τοῦ ποιητῆ, ἴσως νἄχουν τὴ χαρακτηριστικὴ πεζολογία καὶ τὸ «*ἀκαταλαβίστικο*», ἴσως οἱ στίχοι, τὸ ὕφος καὶ ὁ αἰσθητικὸς ἠχητισμὸς νὰ λευθερώθηκαν περισσότερο ἀπ' ὅτι ἔπρεπε, ἀλλὰ δὲν παύουν ν' ἀποτελοῦν ποιητικὴ μεγαλοστομία τῆς καθολικῆς ἀγωνίας τῶν καιρῶν μας μὲ ἀνάλογη λυρικὴ βαρύτητα καὶ ἀλληλουχία ἀπὸ σύμβολα, μὲ λεύθερα σχήματα, μὲ ἐντατικὴ τὴ συγκίνηση, τὴ μυστικοπαθῆ τελετουργία καὶ τὴν ἁπλῆ μετουσίωση. Ἡ τέχνη σήμερα μὲ τὴ γενικὴ μορφὴ (ποίηση—ζωγραφικὴ—χορὸς) δὲν πρέπει νὰ ἐνδιαφέρεται οὔτε γιὰ τὸν κλασσικισμό, οὔτε γιὰ τὸν ἐμπρεσιονισμό, γιὰ δύο βασικοὺς λόγους: α) Γιατὶ ὁ σημερινὸς ἄνθρωπος καλλιεργημένος ψυχικὰ ἔχει πιὸ βαθειὲς ἀπαιτήσεις ἀπὸ τὴν τέχνη καὶ β) γιατὶ ἡ τέχνη ἀκολουθεῖ κάποια πορεία ποὺ ὁδηγεῖ πρὸς τὴν ἄνοδο ἀξιολογώντας ὅλα τὰ ἀπαραίτητα στοιχεῖα τῆς δομικῆς τοῦ ἀνθρωπίνου εἶναι.

Τὸ μέτρο καὶ ἡ ρίμα στὴν ποίηση ἀποτελοῦν μιὰ μαθηματικὴ ἔννοια ποὺ ἐξισώνεται μὲ τὸ μηδέν, ἐὰν ἐξακολουθοῦν νὰ θεωροῦνται ὡς μέτρο καὶ ρίμα καὶ δὲν ὑποχωροῦν μόνο στὸ ρυθμό, γιατὶ ἐπιχειροῦν νὰ κλείσουν μέσα τους ἕνα κόσμο ὁλόκληρο ποὺ καταλαμβάνει τὴν ψυχὴ τοῦ ἀνθρώπου, ἕνα κόσμο ποὺ γυρεύει νὰ γίνῃ ρυθμός.

Ὁ Φλωμπὲρ θεωρεῖ τὴν τέχνη σὰν ἀποκάλυψη ἀπὸ ἕνα βαθύτερο κόσμο ποὺ ἔχει τὴν ἀρχή του στὴν ἀπόλυτη προφάνεια καὶ πιστεύει πὼς εἶναι τὸ μόνο μέσο γιὰ ν' ἀποφύγουμε τὴ δυστυχία καὶ χωρὶς αὐτὴ δὲν ἔχει καμμιὰ ἀξία ἡ ζωή. Ἀκόμα καὶ ἡ ἴδια ἡ ζωὴ εἶναι τέχνη καὶ τὸ κάθε τι ἀποτελεῖ τέχνη καὶ ὁ δημιουργὸς εἶναι καλλιτέχνης. Ὅμως στὴν ποίηση ποὺ δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο παρὰ ὁ παλμὸς τῆς ψυχῆς στὴ μορφὴ τοῦ λόγου, μὲ τὴ βαθύτερη ἁρμονικὴ πλαστικότητα καὶ τὴν οὐσιαστικὴ αἰσθητικὴ βαρύτητα, ἀποχτάει καὶ τὸ γενικὸ κῦρος μιᾶς ἱστορικῆς μορφῆς καὶ τὴ συγκρότηση τῶν ἐποχῶν, σὰν προβολὴ ἐσωτερικῆς σύνθεσης ἀνταποκρινομένης ἀπευθείας στὸ συναισθηματικὸ κόσμο, καὶ τὸν πολυσχεδὴ κύκλο τῶν καταβολῶν, σὰν ἔμμεση φρονηματιστικὴ ἀξία κατάλληλη γιὰ κάποια ἐπιδίωξη ἀνεξάρτητη ὅμως ἀπ' τὴ σχολὴ ποὺ θὰ ἀνήκῃ ἢ τὸ βάθος, τὸ ὕψος, τὴ ρίμα καὶ τὸ μέτρο.

Ἡ αἰσθηματικὴ κρίση μὲ τὴ βαθύτερη οὐσία καὶ τὴν ἁρμονία τῆς ὕλης, πρέπει νὰ ἔχῃ σύμφωνα μὲ τὶς ἀντιλήψεις τοῦ Κάντ μιὰ «συμφωνία, μιὰ ἰσορροπία τῶν ἱκανοτήτων μας, μιὰ ἁρμονία ἀνάμεσα στὶς νοητικὲς λειτουργίες ποὺ ἀσκοῦνται ἐλεύθερα στὸν κόσμο τῶν παραστάσεων, συμφωνία τῆς φαντασίας καὶ τῆς νόησης, συμφωνία τοῦ ἀντικειμένου μὲ τὴ φαντασία καὶ τὴ νόηση. Ἡ τέχνη εἶναι ἔτσι μιὰ ὑποκειμενικὴ ἁρμονία γνωστολογικῶν ἱκανοτήτων ποὺ

ἀναπτύσσεται μέσα στὴν ἴδια τὴν αἴσθηση». (Θ. Μουστοξύδη : Ἀντικειμενικὴ αἰσθητικὴ σελ. 17).

Αὐτὸ ὅμως μᾶς ἀναγκάζει νὰ εἰσχωρήσουμε βαθύτερα μέσα στὴν περιοχὴ τοῦ ὑποκειμενικοῦ προσανατολισμοῦ καὶ ν' ἀκολουθήσουμε τὰ ψυχολογικὰ δεδομένα, τὴν πορεία ἀπ' τὸ συναίσθημα, ποὺ μᾶς βεβαιώνει ὅτι ἡ τάση αὐτὴ τῆς καλαισθητικῆς ἀγωγῆς καὶ συγκρότησης, μέσα στὸ πνευματικὸ εἶναι, ἐκδηλώνεται μὲ στοιχειώδη μορφὴ ἀπ' τὴν πρώτη παιδικὴ ἡλικία καὶ προκαλεῖ τὴν εὐχαρίστηση ἢ τὴ δυσαρέσκεια καὶ ἐντείνει τὴν ἐκδήλωση κάποιου ἀπόκρυφου καὶ μυστηριώδικου ρυθμοῦ, ἀνάλογα πρὸς τὴν ἀτομικότητα.

Ἡ ποίηση ποὺ ἀνταποκρίνεται στὸ παιδὶ καὶ θίγει τὰ κέντρα τῆς ἑνιαίας δοκιμῆς του δὲν θ' ἀποτελέση στὴ σημερινὴ μελέτη ἀντικείμενο ἔρευνας, οὔτε ἐπίσης θ' ἀσχοληθοῦμε μὲ τὴ παιδαγωγικὴ σημασία τῆς ποίησης, ἀλλὰ θ' ἀφίσουμε τὰ θέματα αὐτὰ νὰ τὰ ἐξετάσουμε στὸ δεύτερο σημείωμα, σὲ ὅλη τους τὴ δυνατὴ ἔκταση. Τὸ θέμα μας εἶναι ὁ ἔμμετρος λόγος καὶ ἡ ποίηση «καὶ τοῦ ἀληθινοῦ ποιητῆ τὸ ἔργο ποὺ εἶναι ξεχείλισμα (ὅπως μποροῦμε νὰ ποῦμε πλαταίγοντας τὸ στοχασμὸ τοῦ Σολωμοῦ), ἔχει βαθὺν λόγον. Καὶ εἶναι φυσικὸ στὴ ἄκρη του νὰ μὴ φθάνει κανεὶς ποτέ» (Ε. Παπανούτσου : Ὁ διδακτικὸς Καβάφης σελ. 121).

«Πᾶσαν ἐπιπορευομένην ὁδὸν
οὕτω βαθὺν λόγον ἔχει (Ἡράκλειτος)

«.... Ὅτι ἐμπνέει τὸν ποιητή, ὅτι τοῦ γίνεται κόσμος, δὲν ἀφίνει μέσα στοὺς στίχους του καὶ μέσα στὰ πλάσματά του, τὰ σημάδια του, παρὰ γιὰ τὴν ὁμορφιά του. Τὰ ἰδιαίτερα περιστατικὰ τῆς ζωῆς του, ἀνεβασμένα πολύσημα, στὰ παλάτια τῶν γενικῶν ἰδεῶν, τὰ φιλοσοφικὰ δόγματα, ἀκόμα καὶ τὰ πολιτικὰ κηρύγματα, παίρνουν τὴ χάρη τῶν ἀτομικῶν αἰσθημάτων». (Κ. Παλαμᾶ : Τὰ χρόνια μου καὶ τὰ χαρτιά μου σελ. 183—184.

Ὁ ἔμμετρος λόγος εἶναι μιὰ μορφὴ τῆς ποίησης καὶ μποροῦμε νὰ ἰσχυοιστοῦμε ἄφοβα ὅτι δὲν ἀποτελεῖ τὴν οὐσία τῆς καθ' αὐτῆς ἔννοιας ***«γιατὶ ὁ οὐσιώδης χαρακτήρας τῆς τέχνης, εἶναι ἡ αὐθόρμητη καὶ πηγαία ἔμπνευση ποὺ διαγράφεται στὴ μορφὴ τοῦ καλλιτεχνήματος, ὑποτάσσει τὴ μεγαλοφυΐα στὸ αἴσθημα τῆς ἀγάπης ποὺ ἀγκαλιάζει τὸ σύμπαν καὶ διαγράφει τὴν πορεία τῆς ἠθικῆς τελείωσης».*** (Στ. Χρ. Βαγενᾶ : Ἡ αἴσθηση τοῦ ὡραίου στὴν ὁλιστικὴ θεωρία. Ἐφημερὶς ἐλευθέρα Γνώμη 4-7-55).

Στὰ παλαιὰ χρόνια, ἀπ' τὴν ἐποχὴ ποὺ παρουσιάστηκε σὰν μορφὴ κοινωνικοῦ φαινομένου ὁ γραπτὸς λόγος καὶ οἱ διάφοροι συμβολισμοὶ κι' οἱ ἀναπαραστάσεις (ποὺ διασκέδαζαν ἢ συγκινοῦσαν, διήγειραν ἢ διοχέτευαν διάφορα συναισθήματα) ὑπῆρχε ὁ ἴδιος ρυθμός, σὲ ὅλα τὰ εἴδη τοῦ λόγου, ἀλλὰ καὶ τὰ βιώματα ἦταν ἀνάλογα μὲ τὶς συγκινήσεις καὶ τὸ συγκρότημα τῶν συναισθημάτων τῆς ἀκαλλιέργητης ἀτομικότητας τῆς ἐποχῆς. Ἡ ἁρμονικὴ ψυχὴ ἀδρανοῦσα στὴν ἐκδήλωση τοῦ ὡραίου καὶ οἱ ἀντιδράσεις της ἦταν μερικὲς καὶ ἀνάλογες μὲ τὸν ἐρεθισμό, γιατὶ ὁ ἄνθρωπος ἦταν ἡ ἴδια ἡ φύση, δὲν εἶχε ξέχωρο ἐγὼ μὲ ἀναμέτρητες εὐθύνες, οὔτε μποροῦσε νὰ συλλάδη τὸ ἔλεος καὶ τὸ φόβο, σὰν λογικὸ ὄν, ἀλλὰ καὶ οἱ ἀφαιρετικές του ἱκανότητες χάνονταν μέσα στὴν ἁπλὴ ἀντίδραση τῆς αὐτοσυντήρησης καὶ τῆς προσαρμογῆς.

Ὅμως ἡ μουσικὴ ἰδιότητα τῆς ψυχῆς σὲ κάθε της αἰσθητικὴ ἀπόλαυση (μὲ ἀνεξάρτητο τὸ ἀντικείμενο) ταυτίζονταν μὲ τὴ βαθύτητα τοῦ περιβάλλοντος, ἐκφράζονταν μὲ τὴν ἰδιότυπη τῆς ἐποχῆς ρίμα, ἐξελίσσονταν μὲ ἀργὸ ρυθμὸ καὶ μὲ τὸν καθαρὸ μεταφυσικό της χαρακτῆρα. Ἀλλὰ ἀπὸ βιολογικὴ ἀνάγκη ὅμως τῆς ἴδιας τῆς οὐσίας, ἐπειδὴ ἡ ὕλη σὰν ἄμορφη μάζα δὲν ἱκανοποιοῦσε, προστέθηκε τὸ μέτρο καὶ ἡ ρίμα ἀργότερα, φαινόμενα καθαρῆς μουσικῆς σύνθεσης γιὰ τὴν τέλεια ἀνταπόκριση τοῦ μουσικοῦ αὐτοῦ εἴδους.

Στὴν ποίηση ὅμως ποὺ ἡ ψυχὴ ἐκτείνεται λεύθερη καὶ ἀνεξάρτητη καὶ τραβάει τὸ δρόμο της τὸν ἀνεμπόδιστο δὲν ἔχει ἀνάγκη ἀπ' τὸ μέτρο ἢ τὴ ρίμα γιατὶ ἡ συγκίνηση ἀνέρχεται ἀφ' ἑαυτῆς στὸ κορύφωμα τοῦ ρίγους καὶ συγκλονίζει συθέμελα τὸ ἀνθρώπινο ἐγώ, ἀρκεῖ ὁ ἀνθρώπινος στοχασμὸς νὰ περιέχη τὴν ποιητική του οὐσία. Ἡ οὐσία αὐτὴ ὅμως τὶς περισσότερες φορὲς καὶ ἴσως ἀπ' ὅλους τοὺς ποιητές, τὸν Ὅμηρο, τὸν Πίνδαρο, τὸν Θεόκριτο, τὸν Ἡσίοδο, τὴ Σαπφώ, τὸν Κάλβο, τὸν Παλαμᾶ, τὸν Καβάφη, τὸ Σικελιανό, τὸν Ἐλύτη καὶ τὸ Σεφέρη καὶ ἀπὸ τοὺς ξένους τὸν Ἐλιότ, τὸν Οὐΐτμαν, Γκαῖτε, Σέλλερ, Μπωντλαίρ, καταντάει προβληματικὴ καὶ ἡ προβληματικότητά της αὐξάνει μὲ τὴ βαθύτερη μελέτη καὶ μᾶς γεννιέται κάποια πλάνη ποὺ θὰ χρειαστῆ τὴν ἴδια τὴν πλάνη γιὰ τὴν ἀπόδειξη τῆς ἐναργῆς ἀλήθειας, τῆς οὐσίας καὶ τοῦ βάθους, τοῦ ὕψους τῶν προσωπικῶν ἐκδηλώσεων καὶ τῶν ἁρμονικῶν δεσμῶν τῆς ἀτομικῆς ψυχῆς τοῦ ποιητῆ (ὅταν αὐτὴ ἡ ἀλήθεια ἀντὶ νὰ βρίσκεται μέσα στὸν κύκλο μιᾶς καθαρῆς συνείδησης πλανιέται μέσα στὸ σοφιστικὸ ἀντίλογο καὶ θεμελιώνει τὴ ντετερμινιστικὴ ψευδολογία τῆς τέχνης) ἀλλὰ καὶ τῶν ρυθμῶν καὶ τῶν τάσεων ποὺ ἀντικατοπτρίζει τὸ παρελθὸν καὶ τὸ μέλλον μιᾶς ζωῆς.

«Ὅλοι οἱ καλοὶ ποιητὲς εἶναι ἱκανοὶ νὰ συνθέσουν ὄχι ἀπὸ τέχνη, ἀλλὰ γιατὶ εἶναι θεϊκὰ ἐμπνευσμένοι ἢ δαιμονισμένοι. Ὅταν συνθέτουν δὲν εἶναι περισσότερο στὰ συγκαλά τους ἀπ' τοὺς Κορύβαντες ὅταν χορεύουν. Μόλις μπλεχτοῦν μὲς τὸ ρυθμὸ καὶ στὴν ἁρμονία, ἀφαιροῦνται καὶ ἐκστασιάζονται σὰν τὶς Βακχίδες ποὺ στὴν τρέλλα τους τραβοῦν γάλα καὶ μέλι ἀπ' τὰ ποτάμια» (Πλάτων 1ο 533) γι' αὐτὸ ἡ ἔννοια τῆς ποίησης ἔμεινε προσωπικὴ καὶ ἀπαραβίαστη καὶ μετρᾶται ἀπ' τὴ δύναμη τοῦ ἐκστασιασμοῦ στὴ θέα τοῦ ἄπειρου.

Ἡ ποίηση εἶναι προφητεία : καὶ ἡ προφητεία δὲν εἶναι ρίμα καὶ μέτρο. Εἶναι ἀπειρανθρώπινος στοχασμός, σ' ἕνα ἀνώτερο ἐπίπεδο μεταρσίωσης. «Ἡ φυσικὴ ὑπερένταση τῶν συμπτωμάτων του ἔχει ἀμβλυνθῆ ἀλλὰ καὶ πάλι ὁ ποιητὴς δὲν ξεφεύγει ἀπ' τὰ ὅρια τῆς ἔκστασης. Ἡ ψυχή του πλανᾶται μέσα σ' ἕνα φανταστικὸ κόσμο, μέσα στὸν ὁποῖο οἱ ὁποσυνείδητοι ἀγῶνες καὶ ἐπιδιώξεις του βρίσκουν διέξοδο. Καὶ ἀκριβῶς ὅπως οἱ προβλέψεις ἐπιβάλλουν γενικὴ παραδοχὴ ἔτσι καὶ οἱ ἐξαγγελίες τοῦ ποιητῆ, ὑποδαυλίζουν ὅλες τὶς καρδιές».

(Γεώργιος Τόμσον: Ἡ ποίηση χτὲς καὶ σήμερα 50-51)

Ἡ ἀνάγκη ὅμως τῆς βαθύτερης ἀνταπόκρισης τῶν ὑποκειμενικῶν ἐπιδιώξεων μὲ τὸ ὅλον δὲν ἀποτελεῖ βιολογικὸ νόμο, ἀλλὰ ὁ ἰσχυρὸς ἠχητισμὸς τῶν αἰσθητικῶν λέξεων, καὶ ἡ ὑποσυνειδησιακὴ ὑπερένταση τῶν ἐκστατικῶν προβολῶν θίγουν τὰ κέντρα τοῦ συναισθήματος τῆς συγκίνησης καὶ ἔρχονται σὲ ἄμεση ἐπαφὴ μὲ τὴν ψυχὴ τοῦ ὅλου, ὅπου τὸ καλλιτέχνημα, ἀποχτάει γενικὸ χαρακτῆρα καὶ γίνεται ἴσως καὶ ἀπρόσωπη ἐκδήλωση τῆς ἴδιας τῆς μοίρας τοῦ λαοῦ, μὲ ἐκμηδενισμένη τὴν ὑποκειμενικότητα τοῦ χαρακτῆρα του. (Δημ. τραγούδι).

Οἱ ἀναγκαῖες συνθῆκες τῆς ζωῆς δὲν εἶναι καὶ ἀναγκαῖες ἀρχὲς τῆς τέχνης, γιατὶ ἡ τέχνη ζῆ περισσότερο μὲ τὸ παρελθόν, ἀλλὰ καὶ οὔτε τρέφεται μὲ τὰ ἀπολιθώματα τῆς παλαιοντολογίας καὶ τοὺς μαθηματικοὺς ὑπολογισμούς, κινεῖται μέσα σὲ δυὸ διάπλατα ἄναρχα καὶ ἀτελεύτητα πλαίσια, τῆς συγκίνησης καὶ τῆς ἰδέας καὶ ἀνανεώνεται μὲ τ' ἀνάβλυσμα τοῦ συναισθήματος ποὺ ἀνδρώνεται μέσα στὴν ψυχὴ τοῦ καλλιτέχνη καὶ φτιάνει τὸ καινούργιο ἄγνωστο ποὺ λέγεται παρόν.

«.... Κι' ὅμως ὅλοι σχεδὸν οἱ ποιητές μας εἶναι κυριευμένοι ἀπὸ δειλία, καταλαβαίνουν πὼς ἡ φωνή τους δὲν πάλλεται σύμφωνα μὲ τὴν πραγματικότητα δὲν ἔχει ἀκόμα ἐνσωματωθῆ σ' αὐτή.

Τὰ λόγια ποὺ προφέρουν δὲν μποροῦν νὰ τὴν ἐκφράσουν. Ἔχουν συγκεχυμένη τὴν ἀντίληψή τους γι' αὐτὴν καὶ μέσα στὶς μεγάλες πολιτεῖες βρίσκονται σὰν ξένοι. Εἶναι σὰν ναυαγισμένες βάρκες ποὺ παρασέρνονται ἔρμαιες ἀπ' τὰ ὁρμητικὰ ρεύματα τῶν καινούργιων αἰσθημάτων καὶ τρομάζουν ἀπ' αὐτὰ καὶ δὲν τολμοῦν νὰ ριχτοῦν ἀνάμεσά τους». (Στ. Τσδάϊχ: Βεράρεν 9–10). Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ καὶ ὁ Κλέων Παράσχος στὴ μελέτη του «Εἰσαγωγὴ στὴ σύγχρονη ποίηση» χαρακτήρισε μιὰ ὁμάδα ἀπὸ σύγχρονους καλλιτέχνες (τὸν Κώστα Καρυωτάκη, τὸν Τέλλο Ἄγρα, τὸν Στασινόπουλο, τὴ Μαρία Πολυδούρη, τὸν Παπανικολάου κ. ἄ. τῆς ἴδιας γενιᾶς τοῦ 1914) ἀνήμποροι ν' ἀντιμετωπίσουν τὴν προβληματικότητα τῶν συνθηκῶν τῆς ζωῆς καὶ ὄχι ἁπλᾶ «ἀπαισιόδοξοι», ἀλλὰ νικημένοι ἀπ' τὴν ἱστορικὴ καὶ φυσικὴ μορφὴ τοῦ χρόνου εἰρωνεύτηκαν τὸ παρόν τους σὰν τ' ἀγάλματα μιᾶς σκοτεινῆς πολιτείας, διασκέδασαν τὴν ἥττα τους καὶ μὲ σαρκασμὸ ποὺ στὸ τέλος καταντάει λυγμὸς πέρασαν σὲ μιὰ κατάσταση ἀνάλογη μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἱστορίας καὶ τῆς βιολογίας.

Σκοπός μας ὅμως δὲν εἶναι νὰ ἐξετάσουμε τὸν κάθε καλλιτέχνη χωριστὰ γιὰ νὰ μετρήσουμε τὶς δυνάμεις του καὶ νὰ τὸν χαρακτηρίσουμε ἀνάλογα μὲ τὰ κριτήρια ποὺ διαθέτουμε, ἀλλὰ θὰ προσπαθήσουμε, νὰ ἑρμηνεύσουμε τὸν κανόνα ποὺ ἐπιβάλλει στὴν τέχνη τὴν ἐλεύθερη ἐκδήλωση καὶ τὴν ἀπεριόριστη ἔκφραση ἀνεπηρέαστη καὶ ἀπηλλαγμένη ἀπ' τὴν ἀνθρώπινη καὶ μεταγενέστερη στιχουργικὴ τὰ ὅρια «τῶν ποιητικῶν νόμων καὶ κανόνων καὶ τῶν ἀριστοτεχνικῶν ἐφαρμογῶν», μὲ τὴν ἑνιαία της συγκρότηση καὶ μὲ τὸν καθαρὸ ὑποκειμενικὸ χαρακτήρα της.

Ἂν καὶ στὴν ποίηση —ἐπειδὴ εἶναι μιὰ περιοχὴ τῆς τέχνης— ἀκολουθήσουμε κάποια πορεία, ποὺ θὰ διαγράφῃ τὴ φυσικὴ ἐξέλιξη καὶ τὴν ἁπλῆ ἔκφραση τῆς ἰδέας καὶ ἂν τὴν περιοχὴ αὐτὴ τὴ συσχετίσουμε μὲ τὶς βαθύτερες ψυχολογικὲς ἀρχές, τὶς ἀρχὲς τοῦ ἐλεύθερου ἑαυτοῦ καὶ τῆς ὑποκειμενικῆς ἀντίδρασης, θὰ διαπιστώσουμε, ὅτι αὐτὸ ποὺ λέμε ποιητικὴ οὐσία καὶ καλλιτεχνικὴ δεξιότητα δὲ βρίσκεται μέσα στὸ δαχτυλικὸ ἑξάμετρο, οὔτε στὸ δεκαπεντασύλλαβο καλούπι τοῦ Σολωμοῦ καὶ τοῦ Παλαμᾶ, ἀλλὰ στὸ λεύθερο ξέσπασμα, στὸ περίσσιο ἀνάβλυσμα τῶν ἰδανικῶν ποὺ φαντάζουν στὸ συγκρότημα τῆς ψυχῆς καὶ ξεσπάει σ' ἕνα φρενιτώδικο χορὸ ἢ συγκίνηση. «Δηλαδὴ ἡ ἱκανότητα νὰ μπορῇ ὅταν ἔχῃ φτάσει σὲ μιὰ ὑπέρτερη κατάσταση νὰ δοκιμάζῃ νέες συγκινήσεις καὶ αἰσθήματα δίχως νὰ παύσῃ νὰ ἐπηρεάζεται ἀπὸ ὅτι μεγάλο καὶ ὡραῖο περίκλειναν οἱ προηγούμενες συγκινήσεις του». (Γκυγιώ: Νεώτερη αἰσθητική).

Ἡ ἀνθρώπινη πορεία μέσα στὸν πολιτιστικὸ κύκλο, ἀποτελεῖ σύμφωνα μὲ τὴν Ἐγελιανὴ Διαλεκτικὴ ἕνα ἁπλὸ ἀνακύκλισμα, τὴ θέση, τὴν ἄρνηση καὶ τὴ σύνθεση (α+β=γ) καὶ ἡ τέχνη, ἐπειδὴ ἀκολουθεῖ κάποια φυσικὴ ἐξέλιξη καὶ κατευθύνεται ἀπ' τὸν κύκλο τῆς ἐλεύθερης δημιουργίας οὔτε νὰ περιοριστῇ μέσα στὰ φανταστικὰ τερτίπια τῶν ὑποκειμενικῶν ἐπιδιώξεων ποὺ ἂν τὰ εἶχε ὑπ' ὄψιν του καὶ ὁ Ὅμηρος δὲν θὰ ἀποφάσιζε νὰ γράψῃ τὰ περίφημα ἔπη του. «. .Μὰ νὰ ποὺ ἔγινε καὶ κάτι πιὸ σημαντικὸ ἀκόμα —ὅπως μᾶς ἐξηγεῖ ὁ Τσδάϊχ στὸ Βεράρεν— ἡ μεταμόρφωση δὲν ἀνάγεται μονάχα στὶς ἀνθρώπινες πραγματικότητες, ἀλλὰ ἀκόμα καὶ στὴ μεταφυσικὴ τάξη, ὄχι μονάχα ζοῦμε σ' ἄλλες πολιτεῖες, κατοικοῦμε σ' ἄλλα σπίτια καὶ ντυνόμαστε μ' ἄλλα κοστούμια, ἀλλὰ πάνω μας τὸ ἴδιο τὸ ἄπειρο ποὺ φαίνονταν ἄψαυστο, δὲν μᾶς παρουσιάζεται ὅπως γιὰ τοὺς προγενεστέρους» ἢ ὡς φωτεινὸ νεφέλωμα καὶ μποροῦμε νὰ διΐσχυριστοῦμε ὅτι ἡ θεωρία τοῦ μεγάλου «Λαπλὰς» δὲν εἶναι καὶ νόμος σήμερα, γιατὶ ἡ ἐξέλιξη καὶ ἡ πνευματικὴ ἐπιτάχυνση πέρασαν τὴ μαθηματική τους ἰσότητα καὶ οἱ ἱκανὲς συνθῆκες των ταυτίζονται μὲ τὸ σὺν ἄπειρο.

Καὶ ἐπειδὴ ἡ ποίηση ἀποτελεῖ ἐκδήλωση καὶ σὰν ἐκδήλωση κατέχει καὶ κάποια μορφή, κοινωνική, φυσική, ἱστορικὴ κ.λ.π. δὲν μπορεῖ ν' ἀκολουθῆ τὴν ἀναχρονιστικὴ πορεία τῆς πρωτόγονης τέχνης, οὔτε μποροῦμε νὰ τὴν περιορίσουμε σ' ἕνα ἁπλὸ ἢ σύνθετο τύπο, μέσα στὸν ὁποῖο θὰ διαγράφῃ τὴν πορεία της ἀνεξάρτητη ἀπ' τὶς χρονικὲς διαδοχὲς καὶ τὶς ἰδεαλιστικὲς ἱστορικὲς ἐξελίξεις της ποὺ συνυφαίνονται ἀπόλυτα μὲ τὴν ἔκταση τῆς χρονικῆς ψυχῆς καὶ τὰ πλαίσια τοῦ ὑπερατομικοῦ ἀδέσμευτου ἐγώ. Γιατὶ ὁ τύπος αὐτὸς προϋποθέτει μιὰ μαθηματικὴ ἀνισότητα ὅτι α μεγαλύτερον τοῦα (α<α) καὶ ἡ ἀνισότητα αὐτὴ προσκρούει στὴν ἀντιψυχολογικὴ ἀρχὴ τῆς ἑνιαίας συγκροτήσεως τοῦ ψυχικοῦ βίου καὶ τὴν ἐλευθερία τῆς βουλητικῆς ἐνεργείας ποὺ κατακλύζει τὸ συναίσθημα καὶ δὲ βρίσκει διέξοδο παρὰ στὴν ἀπέραντη ἔκταση τοῦ ἀνθρώπινου στοχασμοῦ, μὲ τὴν ἀνάλογη βαθύτητα, τὸ λυρισμό, τὸ ὕφος καὶ τὴν αἰσθητική του βαρύτητα γιὰ νὰ ἔχῃ καὶ τὸν οὐσιώδη χαρακτῆρα τοῦ καλλιτεχνήματος. Καὶ ὁ χαρακτήρας αὐτὸς ποὺ ἔντονα διαγράφεται στὸ καλλιτέχνημα ἐξαρτᾶται ἀπ' τὶς πίστες τῶν ποιητῶν ποὺ σημείωσαν στὶς μεγάλες ὧρες τοῦ ἔθνους καὶ τὸ ἀνακάτωμα τῆς ψυχῆς των μὲ τὸ ἄλικο αἷμα καὶ τὶς ἱδρωμένες σάρκες τοῦ λαοῦ τους ποὺ ἀντιπροσωπεύουν στοὺς ἀγῶνες τῶν ἐπιδιώξεων.

Ὁ Γουώλτ Οὔϊτμαν μὲ τὴν ἀκατανίκητη δίψα καὶ τὸν κοχλασμὸ μέσα του, ἀπὸ κάποιο μυστηριώδικο ἀκαταστάλαχτο ὁλικὸ γνώσεων, μὲ τὴν ὁρμὴ καὶ τὴν κυριαρχία τοῦ παρόντος, μὲ συναισθήματα ἀνεπτυγμένα καὶ περίσσια λυρικὴ διάθεση, ζητάει διέξοδο μὲ τὴν ποίηση καὶ δημιουργεῖ μεγαλόπρεπα χτίσματα ποὺ ξεσηκώνουν τὰ πνεύματα καὶ μὲ τὴ συμπαράσταση τοῦ ποιητῆ τοῦ Ἱεροφάντη τοῦ λεύθερου καὶ ἀχαλίνωτου καλλιτέχνη δημιουργεῖται μιὰ κατάσταση, ποὺ κυριαρχεῖ καὶ καθιερώνεται σὰν ἀποτέλεσμα τέχνης.

«..... Θἄθελα νὰ μποροῦσα νὰ ἐξηγήσω
τὰ μισόλογα αὐτὰ.....» (ἐννοεῖται τὶς ταξικὲς ἀντιθέσεις καὶ διαφορές).

—λέει ὁ ἴδιος— ἀλλὰ ἡ ἑρμηνεία τῶν αἰτίων ποὺ δημιούργησαν τὸ νόμο τῆς ἀμφιβολίας γιὰ τὸν ἐλεύθερο στίχο, δὲν ἔχουν τὶς ρίζες τους μέσα στὸ καλλιεργημένο χωράφι τῆς τέχνης, ἀλλὰ στὴ χέρσα σωβινιστικὴ ἀντίληψη τῆς κοινῆς καταγωγῆς, ποὺ ἐμποδίζει νὰ ξεχωρίσουμε τὰ ἔργα καὶ τοὺς ἐργάτες, ἀλλὰ καὶ τὴν τέχνη, ἡ ὁποία εἶναι ἡ ἴδια γιὰ ὁλόκληρο τὸν κόσμο καὶ γιὰ κάθε ἐποχή, μὲ τὰ ἴδια προβλήματα καὶ τὶς ἴδιες ἀξιώσεις, ἀνεξάρτητη ἀπ' τὸ παρὸν καὶ τὸ παρελθόν, σ' ἕνα ὑπερκείμενο χῶρο στὸ ἄπειρο (ὅπου ὁ Πλάτων πρῶτος ἐνοράθηκε καὶ δημιούργησε τὸ εἰδωλικὸ Θέατρο τοῦ κόσμου) μέσα στὸ ἀπροσπέλαστο ὑπερπέραν κοντὰ στὴν Τερψιχόρη καὶ τὴν Ἐρατὼ τὶς μοῦσες μιᾶς ὑπερκόσμιας δύναμης. Τὸ μέτρο δὲν ἀντιπροσωπεύει τὴ μορφὴ ἀπὸ ἕνα τέλειο ποίημα, γιατὶ τὸ ποίημα εἶναι πάντοτε μιὰ κρίση τῆς ἐσωτερικῆς πορείας τοῦ ποιητῆ καὶ ποτὲ δὲν περνάει στὰ πολύπτυχα καλούπια καὶ οὔτε ἡ ποιητικὴ μορφὴ τοῦ λόγου ἀξιοποιεῖται οὐσιαστικὰ ἀπ' τὶς μετρικὲς δυνατότητες τοῦ ποιητῆ οὔτε τῆς κλασσικῆς ἀκαδημαϊκῆς του ἀρχῆς, ἀλλὰ ἀπ' τὴ λυρική του αἰσθητικὴ δυνατότητα, ἀπ' τὸ ὕψος του καὶ τὸ χαρακτῆρα του, ἀπ' τὴν οὐσία τῆς ὑποκειμενικῆς ἐπεξεργασίας, ἀπ' τὴ διαισθητική του ἀντικειμενικότητα στὸν κόσμο τῆς ἀπόλυτης ἰδέας καὶ τὴ διάμεση δραματιστικότητα τοῦ ἀνθρώπινου βίου.

Μέσα στὸν κύκλο τῶν ἀναζητήσεων τῆς ἱερῆς περιοχῆς τῶν ἐλευθέρων ἐκδηλώσεων καὶ στοχασμῶν κινοῦνται αἰσθησιακὲς ζωὲς ποὺ ἀντανακλοῦν τὴ γοητεία τους καὶ στὸ περιεχόμενό τους. Οἱ αἰσθησιακὲς αὐτὲς ζωές, οἱ μελῳδίες, οἱ τόνοι μιᾶς ὑπερκόσμιας δύναμης, εἶναι ἀνάλογοι μὲ τὴν ἐσωτερικὴ συγκρότηση τοῦ ἀνθρώπινου χαρακτῆρα καὶ δημιουργοῦν ἐπίσης καὶ ἀνάλογα διώματα ποὺ ἔχουν σχέση μόνο μὲ τὴν ποικιλία τους καὶ τὴ διαδοχή τους Σὲ μιὰ μουσικὴ συμφωνία λ.χ. βλέπουμε ὁ συνθέτης νὰ χρησιμοποιῆ, διάφορα μέτρα, τὰ ὁποῖα, χαρακτηρίζουν ἀναλόγως τὴν κίνηση τῆς οὐσίας. Ἡ οὐσία δὲν εἶναι σπουδὴ καὶ μαθηματικὴ ἔρευνα, ἀλλὰ πηγαία καὶ ἀνερμήνευτη ἴσως ἔμπνευση. Τὰ μέτρα αὐτά, ὁ μουσικὸς χρόνος, γιὰ νὰ κυριολεκτοῦμε δὲ δεσμεύει τὴν ἐλευθερία τῆς ἔμπνευσης αὐτῆς, ὅταν ἀκολουθῆ τὴν ποικίλη του διαδοχή, ἀλλὰ πραγματοποιεῖ μιὰ ψυχικὴ ἀποκάλυψη ἐνσαρκωμένη. Τὰ μέτρα ὅμως στὴν ποίηση ἀντὶ ν' ἀκολουθοῦν τὴν ἐλεύθερη καὶ ποικίλη του διαδοχή, περιορίζονται στὴν ἁπλὴ μονορυθμία ποὺ στενεύει τὰ ὅρια τῆς πηγαίας ἔμπνευσης καὶ διαγράφει τὴν ἁπλὴ ἱστορικὴ πραγματικότητα τοῦ χρόνου χωρὶς τὶς συγκρούσεις μὲ τὰ ὑπερατομικὰ στοιχεῖα τοῦ ἐγὼ καὶ τὶς βαθύτερες προβολές του.

Ἄρρυθμη ποίηση δὲν ὑπάρχει, ὅπως ἰσχυρίζονται μερικοί, ἀλλὰ ποίηση μὲ ἐναλλασσόμενο χρόνο καὶ μὲ μετρικὴ διαδοχή, ἡ ὁποία ὀνομάζεται ἐλεύθερη ποίηση μὲ ἔκφραση ἀνάλογη πρὸς τὶς ἐμπνεύσεις καὶ τὰ διώματα τοῦ ποιητοῦ ποὺ ἀποτελοῦν μιὰ μεσάζουσα κατάσταση, ἀνάμεσα στὴ ζωὴ τῶν αἰσθημάτων καὶ στὴ ζωὴ τοῦ πνεύματος.

Διάβασα μερικοὺς στίχους κάποιου ποιητῆ ποὺ δὲν ἔχει φανεῖ ἀκόμα στὸ στερέωμα τῶν δοκίμων καὶ βρῆκα μιὰ πραγματικὰ αἰσθητικὴ ἱκανότητα καὶ συγκέντρωση τῶν δυνάμεων τῆς ἐλεύθερης ποιητικῆς δημιουργίας.

«.... Χαιρετᾶμε ὅτι ἀφίσαμε πίσω
καὶ σκιρτᾶμε ὁμπρὸς
στὸ ἀβέβαιο μέλλον, στὸ ἄγνωστο'
μιὰ ζωὴ ποὺ κύλισε σὲ τόσο λίγο χρόνο
χάραξε βαθειὰ στὴ ψυχή μας τὴ μορφή της.
Οὔθε νὰ βγῶ τὴ νύχτα
σ' ὁποιο ἀστέρι μπροστὰ κι' ἂν γονατίσω
σὲ νοιώθω πλάϊ μου

(Ἀπ' τὸ Σταυροδρόμι) **Κ. Σπαγκόπουλος**

Ἡ ἐλεύθερη ποίηση, ἡ ἀδέσμευτη κι' ἀχαλίνωτη ἀπ' τοὺς τυπικοὺς φυσικούς της κανόνες, τέχνης τῆς ποίησης μὲ ἐναλλασσόμενο χρόνο, ὁ ἔκδηλος χειμμαιρικὸς οἶστρος τῆς δημιουργίας τοῦ ἐλεύθερου ρυθμοῦ, ἡ αἰσθητικὴ ὑπερένταση τοῦ ἀβυθομέτρητου ὕφους, ἡ ἀστείρευτη ἀναύρα τοῦ δυνατοῦ ἠχητισμοῦ, τὸ συρτὸ τραγούδι τῆς ζωῆς τῆς ψυχῆς, ποὺ προσαρμόζεται στὴ μουσικὴ ὑπόκρουση τοῦ ὑποκειμένου, ὁ ἀλλόκοτος χορὸς τῶν συνθέσεων καὶ τῶν ἀντιθέσεων μὲ τ' ἀλλοπρόσαλλα σχήματα καὶ τοὺς ἀρχαϊκοὺς ρητορισμοὺς εἶναι ἡ προμηθεακὴ λεύθερη μοῦσα ποὺ κατέβηκε ἀπ' τὸν ἱερὸ βράχο μέσα στὸ «κλεινὸ ἄστυ τῆς Παλλάδος» καὶ πῆρε τὴ μορφὴ καὶ τὴ χάρη τῆς Θεᾶς Αἰάντιδος καὶ συνθέτει ἀνάμεσα στὸν κύκλο τῆς περιοχῆς τὸ αἰώνιο τραγούδι τῆς ἐπιβίωσης.

Ἔτσι ἡ ποίηση τοῦ ἐλεύθερου στίχου ἀποχτάει τὴ βαρύτητα τῆς διαμαντόπετρας, περνάει τὸν ἀραβῶνα τῆς ποιητικῆς τέχνης καὶ γίνεται ἡ ἀναδυομένη μιᾶς καινούργιας ἐποχῆς ποὺ θὰ ξεδιαλαίνη ἀνάμεσα στὴν περιοχὴ τῆς τεχνικῆς τὴν οὐσία καὶ τὸ βάθος τῆς ποίησης καὶ θὰ κατεδαφίση τὸ ντολενταντιστικὸ ἀναχρονισμὸ καὶ τὸ συρφετικὸ σύναγμα τῶν σχολῶν καὶ θὰ τρέφεται μὲ τὸ παρθενικὸ νέκταρ τῆς ἐποχῆς ποὺ ἔρχεται καὶ θὰ διδάσκη μὲ τὴ δύναμη τῆς ἐποχῆς ποὺ φεύγει. Ὁ χρόνος καὶ ἡ ψυχὴ σὲ μιὰ ἀπόλυτη δυαρχικὴ ἁρμονία στὴν ἔννοια τῆς καλλιτεχνικῆς ψυχῆς ἐδημιούργησαν τὴν ἐλεύθερη ποίηση ποὺ ἐκφράζει ἀπόλυτα σὲ ὅλη τὴ δυνατὴ ἔκταση, τὸ συναίσθημα καὶ ἀπεριόριστα ἡ φαντασία π' ἀνοίγεται μέσα στὸ διάφανο ὁρίζοντα καὶ δημιουργεῖ λαμπρὰ χτίσματα θεϊκὰ κι' ἀδασίλευτα.....

ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δ. ΠΛΙΑΚΟΥ, δημοδιδασκάλου

Τὸ φαινόμενο τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μαθήσεως ἐμφανίστηκε ἀπὸ τὴ στιγμὴ ποὺ ὁ ἄνθρωπος αἰσθάνθηκε τὴν ἀνάγκη τῆς ὁμαδικῆς ζωῆς καὶ τῆς κοινωνικῆς ὀργανώσεως. Ὅλοι οἱ ἄνθρωποι ὡς κοινωνικὰ ὄντα διδάσκονται καὶ μαθαίνουν συνειδητὰ ἢ ἀσυνείδητα. Ἀποτέλεσμα δὲ τῆς διδαχῆς καὶ τῆς μαθήσεως εἶναι ἡ ἄνοδος τοῦ ἀνθρώπου εἰς τὸ σημερινὸν πνευματικὸν ἐπίπεδον καὶ εἰς τὴν κατάκτησι τῆς φύσεως πρὸς πληρέστερη ἱκανοποίησι τῶν ἀναγκῶν του. Ὡς εἶναι γνωστὸν τὸ περισσότερο ὀργανωμένο καὶ συστηματοποιημένο εἶδος τῆς διδασκαλίας γίνεται εἰς τὸ σχολεῖο. Καὶ τοῦτο, ὁ ὅτι τὸ σχολεῖο εἶναι κοινωνικὸς θεσμός, ὁ ὁποῖος καθιερώθηκε, ὅταν ὁ πολιτισμὸς κατέστη πολύπλοκος καὶ πολυσύνθετος. Ὁ ἄνθρωπος ἀντελήφθη ὅτι μόνη της ἡ κοινωνία δὲν εἶναι εἰς θέσιν νὰ παρασκευάζῃ τοὺς νέους διὰ τὸν βίον καὶ ν' ἀναδεῖξῃ ἐκείνους ποὺ θὰ συντελέσουν εἰς τὴν πρόοδον καὶ εἰς τὴν πραγματοποίησιν τῶν σκοπῶν της. Ἑπομένως τὴν ἀγωγὴ ποὺ γίνεται εἰς τὸ σχολεῖο δὲν ἠμποροῦμε νὰ τὴν λάβωμε ὡς ἀποτέλεσμα ἀλληλεπιδράσεως, ὅπως γίνεται εἰς τὴν κοινωνίαν· ἡ ἀγωγὴ τοῦ σχολείου εἶναι ἀποτέλεσμα συνειδητῆς καὶ εὐεργετικῆς ἐπιδράσεως γενομένης ὑπὸ προσώπων ἐνηλίκων εἰδικῶς μορφωμένων εἰς πρόσωπα ποὺ εὑρίσκονται εἰς σωματικὴν καὶ πνευματικὴν ἀνάπτυξιν.

Ἡ συνειδητὴ δὲ αὐτὴ ἐπίδρασις γίνεται ἀπὸ τὸν δάσκαλον, ὁ ὁποῖος εἰδικῶς σπουδάζει τὴν ἐπιστήμην τῆς ἀγωγῆς καὶ τὴν παιδαγωγικὴ ψυχολογία. Ἐκτὸς ὅμως ἀπὸ τὰ μεθοδολογικὰ προβλήματα, τὰ ὁποῖα πρέπει πάντοτε νὰ ἔχῃ ὁ δάσκαλος ὑπ' ὄψιν του, ὑπάρχουν καὶ ἄλλοι παράγοντες, οἱ ὁποῖοι παρουσιάζουν οὐσιώδη σημασία κ' ἀξία διὰ τὴν ἐπιτυγία τοῦ ἔργου τῆς διδιλίας. Πρῶτος ὅρος ἐπιτυχίας τῆς διδασκαλίας εἶναι ὅτι ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ κατέχῃ καλὰ τὸ θέμα ποὺ θὰ διδάξῃ. Τοῦτο φαίνεται αὐτονόητο, ἀλλὰ δὲν γίνεται πάντοτε. Περιοριζόμεθα μόνον εἰς τὴν ὕλην τῶν ἐγχειριδίων τοῦ δημ. σχολείου μὲ τὴν ἱκανοποίησιν ὅτι ἐπιτελοῦμεν συνειδητὰ τὸ ἔργο μας. Ἂς μὴ λάβωμε ὑπ' ὄψιν καὶ τὸ φαινόμενο, ὅτι ὑπὸ πλείστων παραδίδεται τὸ μάθημα, ὅπως ἀκριβῶς ἔχει εἰς τὸ ἐγχειρίδιον, τὸ ὁποῖον ἐνίοτε παραμένει ἀνοικτὸ εἰς τὴν ἕδραν κατὰ τὴν ὥραν τῆς διδασκαλίας· ἢ καὶ πολλὲς φορὲς πρὸ τῆς παραδόσεως, ρίπτεται μία φευγαλέα καὶ ἐπιπόλαιη ματιὰ εἰς τὸ ἐγχειρίδιον ἢ εἰς τὴν ἅπασα ὕλη, ἐὰν φυσικὰ ὑπάρχῃ. Ἔργον τοῦ καλοῦ δασκάλου εἶναι νὰ γνωρίζῃ ἀκριβῶς τί θέλει καὶ τί πρέπει νὰ διδάξῃ. Ν' ἀντλῇ τὶς γνώσεις του ἀπὸ ἔγκυρα καὶ ἐπιστημονικὰ βιβλία· νὰ διαβάζῃ πάντα τὶς πρωτότυπες πηγές, ἀπὸ ἐκεῖνες τὰ πάντα ἀπορρέουν κατὰ φυσικὸ τρόπο. Ἡ ζωὴ διαρκῶς ἐξελίσσεται καὶ ἀλλάσσει. Κανένας δὲν μπορεῖ νὰ διδάσκῃ τὸ ἴδιο θέμα κατὰ τὸν ἴδιο τρόπο πάντοτε. Ἡ διδασκαλία ἔχει νὰ κάνῃ μὲ ἐξελισσόμενες προσωπικότητες καὶ μὲ συγκινήσεις καὶ μὲ κανένα τρόπο δὲν γίνεται μὲ συνταγές. Ὀφείλει ὁ δάσκαλος νὰ μαθαίνῃ κάθε χρόνο ὅλο καὶ περισσότερα γιὰ τὸν κλάδο του, κάθε μῆνα, εἰ δυνατὸν κάθε ἑβδομάδα. Καὶ ὅσο περισσότερο κατέχει τὸ θέμα ποὺ θὰ διδάξῃ τόσο μεγαλύτερη ἐλευθερία κινήσεων θὰ δώσῃ εἰς τὸ πνεῦμα του Μὲ εὐχέρεια θὰ ἀπιλέγῃ τὰ μορφωτικὰ στοιχεῖα, θὰ συγκρίνῃ, θὰ ἐλέγχῃ καὶ θ' ἀποκαθάρῃ κάθε ἐπιβλαβὲς καὶ ἀντιπαιδαγωγικόν. Θὰ γνωρίζῃ τί θὰ ἐξάρῃ καὶ μὲ τί θὰ διαπαιδαγωγῆ. Ὁ δάσκαλος ποὺ ζῆ τὸ μάθημα βρίσκει καὶ τὸν τρόπο ποὺ θὰ τὸ προβάλῃ εἰς τὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ μὲ ζωὴ καὶ δύναμη. Δὲν ὑπάρχει δάσκαλος ποὺ νὰ μὴ δοκιμάζῃ χαρὰ καὶ ἱκανοποίησι τὴν ὥρα ποὺ νοιώθει ὅτι κάθε λέξι ποὺ προφέρει τὴν ἀκούει μιὰ ὁμάδα παιδιῶν, ποὺ τοὺς ξυπνᾶ τὰ μυαλὰ καὶ τοὺς γεννᾶ προβλήματα καὶ ἀπορίες. Εἶναι ἄσκοπο νὰ διδάσκῃς τὸ παιδὶ τὰ στοιχεῖα ἑνὸς μαθήματος, τὰ ὁποῖα καλὰ καλὰ δὲν τὰ καταλαβαίνεις ἐσύ, χωρὶς νὰ εἶσαι προετοιμασμένος ν' ἀπαντᾶς εἰς τὶς ἀπορίες του γιὰ τὰ ἐνδότερα βάθη τοῦ μαθήματος. Τὸ παιδὶ ἔχει τὴ δίψα τῆς μαθήσεως καὶ ἐρωτᾶ πάντοτε νὰ μάθῃ.

Τὸ παιδὶ ἀγαπᾶ ἐκεῖνον ποὺ πρόθυμα ἱκανοποιεῖ τὶς ἀνησυχίες του καὶ τὶς πνευματικές του ἀνάγκες. Περισσότερον τὸν δάσκαλο. Αὐτὴν τὴ τάσι δὲν πρέπει νὰ τὴ καταστρέψῃ ὁ δάσκαλος μὲ τὴν ἄγνοια καὶ τὴν προχειρότητα. Οἱ νέοι ἀναζητοῦν τὴν ἀλήθεια καὶ ἀπ' τὴν ἐνέργεια αὐτὴ ὁ δάσκαλος ὀφείλει ν' ἀντλῇ τὴ δύναμι γιὰ νὰ κατευθύνῃ τὴν ἔρευνα. Ὅταν ὁ δάσκαλος ἔχει προηγουμένως ἐπεξεργασθῆ ἐκεῖνο ποὺ θὰ διδάξῃ εἰς τοὺς μαθητάς δὲν θὰ βρεθῆ ποτὲ εἰς τὴν ἀδυναμία νὰ βρῆ νέες ἀπόψεις γιὰ τὸ μάθημά του Διαρκῶς θὰ βρίσκῃ νέους τρόπους νὰ τὸ διασαφηνίζῃ καὶ νέες συγκρίσεις καὶ ἐξηγήσεις γιὰ τὰ ἄγνωστα ἀπὸ τὰ γνωστά. Τὸ τί τῆς διδασκαλίας πρέπει νὰ γίνῃ βίωμα εἰς τὸ δάσκαλο καὶ ἀφοῦ θὰ τὸ ζῆ εὔκολα οἱ μαθηταί του θὰ τὸ κατανοήσουν δημιουργικὰ καὶ θὰ τὸ ἀγαπήσουν. Ἔργον τοῦ δασκάλου εἶναι νὰ διοχετεύῃ εἰς τοὺς τροφίμους του ρεύματα ἐνδιαφέροντος καὶ ἐνεργείας κατὰ τὴν διδασκαλίαν του, μὲ σκοπὸ ὄχι τὴν ξηρὰ ἀπομνημόνευσι γνώσεων, ἀλλὰ τὴν μεταβολὴ των εἰς δύναμιν καὶ ἐνεργητικότητα. Οἱ γνώσεις νὰ συγχωνεύωνται γιὰ ν' ἀποκτήσουν μορφὴ καὶ συνοχή, νὰ παίρνουν ζωὴ καὶ ν' ἀναπτύσσωνται εἰς ζωτικὰ μέρη τοῦ μυαλοῦ ποὺ τὰ περιέχει.

Δὲν εἶναι ὅμως ***ἀρκετὸ νὰ κατέχῃ κανεὶς τὴν ὕλη. Πρέπει ἀπαραιτήτως νὰ τὴν ἀγαπήσῃ. Κατοχὴ καὶ ἀγάπη*** πρὸς τὸ διδασκόμενο ὑλικὸ εἶναι ἀλληλένδετα, διότι εἶναι ἀδύνατον φυσικὰ ν' ἀσχολῆσαι κατὰ τρόπον δημιουργικὸν μὲ κάτι ποὺ δὲν σὲ συγκινεῖ καὶ δὲν σὲ ἐνδιαφέρει. Εἶναι ὅμως φυσικὸ ὅτι ὅλα τὰ μαθήματα δὲν προκαλοῦν τὸ ἴδιο ἐνδιαφέρον ἀκόμη καὶ μέρη τοῦ αὐτοῦ μαθήματος. Αὐτὸ ὅμως δὲν σημαίνει ὅτι ὁ δάσκαλος δὲν πρέπει νὰ μαθαίνῃ τὸ κυριώτερα μέρη τοῦ μαθήματος ἀκόμη καὶ ἐκεῖνα ποὺ προκαλοῦν ἀνία, διότι ἄλλως θὰ εὑρεθῆ πρὸ τῶν μαθητῶν ἄνευ περιεχομένου καὶ θὰ ταπεινωθῆ.

Οἱ μαθηταὶ προσέχουν καὶ μαθαίνουν ἐκεῖνο ποὺ προσέχει καὶ ἐνδιαφέρει τὸν δάσκαλο. Ὁμοψυχικὴ σχέσις πρέπει νὰ ὑπάρχῃ μεταξὺ τούτου καὶ μαθητῶν, Ὅταν ὁ δάσκαλος γνωρίζῃ μόνον τὸ θέμα καὶ τὸ μεταδίδῃ χωρὶς ζωή, παλμὸ καὶ συγκίνησι, ἡ προσπάθειά του ἐκ τῶν προτέρων εἶναι καταδικασμένη. Καὶ ἐὰν θὰ θελήσῃ νὰ ἐρωτήσῃ τὰ παιδιὰ μὲ ὑποκριτικὸ ὕφος καὶ προσποιημένο ἐνδιαφέρον, τότε εἶναι ποὺ χάνει τὴν ψυχικὴ ἐπαφὴ μὲ τὰ παιδιά. Τὰ παιδιὰ ξέρουν ὅτι οἱ μεγάλοι εἶναι ἔξυπνοι καὶ ἔχουν δύναμι. Τοὺς σιχαίνονται ὅμως καὶ τοὺς περιφρονοῦν ὅταν τοὺς ἀντιλαμβάνωνται ὅτι τοὺς ὑποκρίνονται καὶ τοὺς ἀπατοῦν. Ὅταν ἀγαπᾶ ὁ δάσκαλος τὸ μάθημα θαυμάσια τὸ μεταδίδει ἔστω καὶ ἐὰν βρίσκεται κουρασμένος.

Δὲν θὰ δυσκολεύετσι νὰ βρῇ κάποια ἐνδιαφέρουσα ἄποψι γιὰ συζήτησι, κάτι νέο νὰ τὸ αἰσθητοποιήσῃ, νὰ ἐξάρῃ κάτι ποὺ θὰ συγκινήσῃ τοὺς ἀκροατάς, νὰ φωτίσῃ ἕνα στοιχεῖο ποὺ μένει σκοτεινὸ εἰς τὸ μυαλὸ τοῦ παιδιοῦ, νὰ καλλιεργήσῃ τὴ βούλησι ἢ ν' ἀναπτύξῃ τὴν συναισθηματικότητά του. Εἶναι φυσικὸ νὰ ὑποπίπτῃ καὶ ὁ δάσκαλος εἰς σφάλματα κατὰ τὴν διδασκαλίαν λησμονώντας κάτι ἢ ἀδυνατεῖ νὰ ἱκανοποιήσῃ ὀρθῶς μιὰ ἐρώτησι μαθητοῦ. Μὲ κανένα ὅμως τρόπο δὲν πρέπει νὰ χρησιμοποιῇ ὑπεκφυγὲς ἢ νὰ παραποιῇ τὸ σωστό, διότι μεταξὺ τῶν μαθητῶν ὑπάρχουν ὀξυδερκεῖς τοιοῦτοι, οἱ ὁποῖοι ἀντιλαμβάνονται τὸ φαινόμενο αὐτὸ καὶ πίπτει οὕτω τὸ γόητρο καὶ τὸ κῦρος τοῦ δασκάλου.

Ὁ δάσκαλος ὀφείλει νὰ παραδέχεται τὰ σφάλματά του, νὰ κοιτάζῃ ἐλεύθερα τὶς σημειώσεις του καὶ ὄχι τὸ βιβλίο καὶ τὸ καλύτερο νὰ τοὺς ὑπόσχεται ὅτι θὰ κοιτάξῃ καὶ θὰ τοὺς ἀπαντήσῃ. Οἱ νέοι ζητοῦν εἰλικρίνεια ἀπὸ τὸν δάσκαλο. Οὗτος πρέπει ν' ἀγαπήσῃ τὸ ἔργο του καὶ νὰ μαθαίνῃ ὅλο καὶ περισσότερα γιὰ τὸν κλάδο του, γιὰ κάθε μάθημα. Νὰ ἐπιλέγῃ περιοχὲς γνώσεων ποὺ πιστεύει ὅτι εἶναι ἐνδιαφέρουσες καὶ διαφωτιστικὲς καὶ ὅσο καλύτερα θὰ τὶς ἐρευνᾶ, τόσο θ' ἀνακαλύπτῃ ὅτι τὶς γνωρίζει περισσότερον καὶ μὲ μεγαλύτερον διαφέρον θὰ τὶς μεταδίδῃ. Ἡ ἐργασία του εἶναι νὰ γνωρίζῃ περισσότερον τὸν κόσμο, νὰ ἔχῃ εὐρύτερα διαφέροντα καὶ περισσότερο ἐνθουσιασμὸ γιὰ πνευμ. προβλήματα. Νὰ βλέπῃ, νὰ σκέπτεται καὶ νὰ ἀντιλαμβάνεται περισσότερο ἀπὸ τὸν κοινὸν ἄνθρωπο. Νὰ γεφυρώνῃ τὴ ζωὴ τοῦ σχολείου μὲ τὸν ἔξω πραγματικὸν κόσμο, διότι καὶ οἱ δύο αὐτοὶ κόσμοι βρίσκονται εἰς στενὴ καὶ ἀναγκαία συνάφεια καὶ ὅτι φῶς καὶ ἐνέργεια ρέουν ἀπὸ τὸν ἕνα εἰς τὸν ἄλλον.

Ν' ἁπλοποιῇ τὴν πολύπλευρη πεῖρα του καὶ νὰ τὴν ἐνσταλάζῃ εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ παιδιοῦ μὲ γοητευτικὸ τρόπο καὶ μὲ συσχέτισι πρὸς τὰ διαφέροντά του. Νὰ τὴν ποικίλῃ, εἰ δυνατόν, εἰς κατάλληλη στιγμὴ καὶ ὅταν ἡ φύσις τοῦ μαθήματας ἐπιτρέπῃ μὲ χιοῦμορ γιὰ νὰ σκορπίσῃ χαρὰ καὶ γέλιο εἰς τὴν τάξιν. Ὅταν τάξις καὶ δάσκαλος γελοῦν μαζί, παύουν γιὰ λίγο νὰ εἶναι ξεχωριστὰ ἄτομα, ποὺ τὰ χωρίζει ἡ ἐπιβολὴ καὶ ἡ ἡλικία. Εὐχαριστοῦνται καὶ χαίρονται οἱ μαθηταὶ ποὺ ὅλοι μαζὺ μοιράζονται τὴν πεῖρα. Ὄχι ὅμως σαρ ασμὸ καὶ εἰρωνεία, χλευασμὸ καὶ πικρὰ εὐφυολογήματα εἰς προσωπικὰ ἐλαττώματα καὶ πάθη τῶν μαθητῶν. Ὄχι μικροπρεπεῖς συγκρίσεις, οἱ ὁποῖες τραυματίζουν τὴν παιδικὴ ψυχή. Ἐπίσης ὀφείλει ὁ δάσκολος νὰ μὴν ἀπομακρύνῃ τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὴ ζωὴ τοῦ ἐνηλίκου. Τὰ παιδιὰ μιμοῦνται τοὺς μεγάλους καὶ βιάζονται νὰ τοὺς φθάσουν. Ὀφείλομε νὰ ἑρμηνεύωμε τὴ ζωὴ τοῦ ὡρίμου ἀνδρὸς μὲ ἁπλὸ τρόπο εἰς τοὺς νέους. Ὁ τυφλὸς σεβασμὸς τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὸν ἐνήλικο ν' ἀντικατασταθῇ μὲ τὴν ἐλευθέραν ἐπικοινωνίαν στηριζομένην εἰς τὸν ἀμοιβαῖον σεβασμὸν καὶ συνεργασιαν, εἰς τὴν ἀνοικτὴν ἠθικὴν κατὰ τὸν Bergson. Ὁ σπουδαιότερος δὲ παράγων τῆς καλῆς διδασκαλίας εἶναι ἡ ἀγάπη τοῦ δασκάλου πρὸς τοὺς μαθητάς του. Τὸ παιδὶ ὅ αν αἰσθάνεται ὅτι ἀγαπᾶται ὑπὸ τοῦ δασκάλου χαίρεται ἰδιαιτέρως καὶ κατβαλλει κάθε προσπάθεια γιὰ νὰ ἱκανοποιήσῃ αὐτόν. Ἡ ἀγάπη εἶναι μεγάλο κίνητρο εἰς τὴν ζωὴν τῶν ἀνθρώπων, τὸ ὁποῖον ὁδηγεῖ αὐτοὺς εἰς εὐγενῆ ἔργα καὶ ἐκδηλώσεις. Ἡ ἐνέργεια, ἡ ὁποία προέρχεται ἀπὸ τὴν ἀγάπην, θὰ πετύχῃ ὅπως δήποτε, διότι ἐκτελεῖται μετὰ ἐνθουσιασμοῦ καὶ καρτερικότητος. Εἶναι εὔκολο ν' ἀγαπᾶ κανεὶς τοὺς νέους, διότι εἶναι νέοι μὲ ὀλιγώτερα ἐλαττώματα ἀπὸ τοὺς μεγάλους. Ὁ δάσκαλος ὅμως ἐκτὸς τῆς ἀγάπης αὐτῆς χαίρεται καὶ τὴν ὁμαδική τους συντροφιά. Ζώντας ἀνάμεσα εἰς ὁμάδα παιδιῶν καὶ ἀκούοντας τοὺς παλμοὺς τῆς καρδιᾶς της καὶ τὶς ἀνησυχίες τῆς ψυχῆς της, δὲν ἠμπορεῖ πορὰ νὰ δοκιμάσῃ τὴ χαρὰ τοῦ ὁμαδικοῦ τούτου συναισθήματος καὶ νὰ ἐνδιαφερθῇ διὰ τὴν βελτίωσίν της. Ἔχει ἀνάγκη τὸ παιδὶ ἀπὸ τὰ πρῶτα βήματά του εἰς τὸ σχολεῖο, νὰ νοιώσῃ γύρω του ἐμπιστοσύνη καὶ ἀγάπη ποὺ θὰ τοῦ κεντρίσουν εἰς ἐργασία χαρούμενη καὶ δημιουργική. Καὶ ὅταν ἀντιλαμβάνεται τὴν ἀγάπη του μετ' εὐχαριστήσεως δέχεται καὶ ἐκτελεῖ τὶς συμβουλὲς καὶ παρωθήσεις του, μιμεῖται τοὺς τρόπους τῆς συμπεριφορᾶς καὶ ἐν γένει τῆς διαγωγῆς του, συνεργάζεται ἁρμονικῶς μὲ τοὺς ἄλλους, ἀποφεύγει κάθε πρᾶξι ποὺ δυσαρεστεῖ τὸν δάσκαλο κλπ., διότι γνωρίζει ὅτι ἡ ἐν γένει βελτίωσίς του προξενεῖ χαρὰ εἰς τὸν δάσκαλον. Μὲ τὴν παρατηρητικότητα καὶ τὴν ὑπομονὴ θὰ κατωρθώνῃ νὰ ἀνακαλύπτῃ ἰδιαιτέρους τύπους τοῦ πῶς σκέπτονται καὶ αἰσθάνονται οἱ μαθηταί του καὶ θὰ ἑρμηνεύῃ πολλὰ ἀνεξήγητα πράγματα ποὺ κάνουν καὶ εὔκολα θὰ λησμονῇ πολλὲς ἀσυγχώρητες ἐκδηλώσεις των. Κι' ὅσο περισσότερο πλησιάζει τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ τόσο εὐκολώτερα φωτίζεται τὸ ἔργο του. Πρέπει νὰ τοποθετηθῇ ἀνάμεσά τους σὰν ἕνα μεγάλο παιδί, νὰ παρακολουθῇ, νὰ ὁμιλῇ, ν' ἀνακατεύεται καὶ νὰ παίζῃ μαζύ τους. Νὰ τὰ ἀκροᾶται τὸν τυχαῖο καὶ πηγαῖο ρυθμὸ τῆς ὁμιλίας τους, τὶς συγκινήσεις, τὶς συναισθηματικὲς ἐκδηλώσεις, τὴν ἐργασία γενικὰ τοῦ μαθητοῦ του. Θὰ κατωρθώνῃ νὰ ἐρευνᾶ τὴ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ ὅσο περισσότερο θ' ἀναθυμᾶται τὴ δική του παιδικὴ ἡλικία, ὅσο πιὸ ἔντονα θὰ ζῇ τὰ στοιχεῖα τῆς ζωῆς του ποὺ εἶναι πολὺ μακριὰ ἀπὸ τὴν τωρινὴ ζωὴ τοῦ ἐνηλίκου. Ὁ καλὸς δάσκαλος εἶναι ἱκανὸς ν' ἀντλῇ ζωὴ καὶ ποικιλία ἀπὸ τὰ νεώτερα στρώματα τῆς προσωπικότητός του, ποὺ μένουν ἀκόμη μέσα του, γιὰ νὰ καταλάβῃ τί θέλει καὶ τί πρέπει νὰ δώσῃ εἰς τὸ παιδὶ χωρὶς φυσικὰ νὰ παύῃ νὰ εἶναι ἄνδρας. Δάσκαλος ποὺ ἀδιαφορεῖ τελείως γιὰ τὶς ἐλπίδες καὶ τὶς ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ, ποὺ προστατεύει τὴν ἡσυχία του μὲ τὴν ἐπιβολὴ καὶ τὴν ἐξουσία, ἀπομακρύνεται ἀπ' αὐτὸ καὶ δὲν φθάνει ποτὲ εἰς τὸν ἀληθινὸ προορισμὸ τῆς ἀποστολῆς του.

Ὅταν ὁ δάσκαλος τοὺς φέρνεται μὲ καλωσύνη καὶ μὲ αὐθορμητη ἀγάπη χωρὶς δολιότητα κι' ἀδιαφορία, οἱ μαθηταὶ θὰ αἰσθανθοῦν ὅτι ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴ πρόοδό τους, χαίρεται γιὰ τὶς ἐπιτυχίες τους, λυπᾶται γιὰ τὰ σφάλματά τους, ὅτι θέλει νὰ τοὺς βοηθήσῃ νὰ γινωνται καλύτεροι. Ἡ καλωσύνη τοῦ δασκάλου μεριάζει τὴν δυσκολία καὶ αὐξάνει τὴν δημιουργικότητα. Ἡ ἀγάπη καὶ ἡ καλωσύνη νὰ εἶναι γνήσιες καὶ ν' ἀπευθύνωνται εἰς ὅλους τοὺς μαθητάς ἀδιακρίτως κοινωνικῆς θέσεως κι' ἀτομικῆς προόδου. Τὰ παιδιὰ εὔκολα ἀνακαλύπτουν ὅτι ὁ δάσκαλος δὲν τοὺς ἀγαπᾶ Ἡ ἀνακάλυψις δὲ αὐτὴ ἐπιφέρει χολάρωσιν τοῦ σεβασμοῦ καὶ τῆς ἐκτιμήσεως ποὺ τρέφουν πρὸς τὸν δάσκαλον καὶ οὕτω καθίσταται δυσκολώτατον τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς.

Ἐκ τῆς ἀμοιβαίας ἀγάπης διδασκάλου καὶ μαθητῶν καλλιεργεῖται εἰς μεγάλο βαθμὸ καὶ τὸ εἶδος ἐκεῖνο τῆς ἀγωγῆς τὸ ὁποῖο κατὰ τὸν κ. Μελανίτην, ὑφηγητὴν παιδαγωγικῆς, καλεῖται ἐμπνευσις Ἔμπνευσις δὲ εἶναι ἡ προσπάθεια, τὴν ὁποίαν καταβαλλει τὸ παιδὶ γιὰ ν' ἀντιληφθῇ ὅ,τι ὡραῖο, ὑψηλὸ καὶ ἀληθὲς περικλεῖει ἡ ἀνθρωπίνη ζωή. Τὴν προσπάθεια δὲ αὐτὴ τὴν κατευθύνει, τὸ ἠθικὸ κῦρος τοῦ δασκάλου, ἡ φωτεινὴ προσωπικότης, ἡ πίστις εἰς τὸν ἀνώτερον προορισμὸν τοῦ ἀνθρώπου καὶ ἡ ἀπέραντη ἀγάπη πρὸς τὸ θεῖο ἔργο του. Ὅτον ὁ δάσκαλος γνωρίζῃ τί προσφέρει καὶ πῶς τὸ προσφέρει, ὅταν πιστεύῃ, ζῇ καὶ ἀγαπᾶ ἐκεῖνο ποὺ διδάσκει καὶ τέλος ὅταν ἀγαπᾶ ἀληθινὰ τὸ ὑλικὸ ποὺ διαπαιδαγωγεῖ ἂς εἶναι βέβαιος πῶς θ' ἀμειφθῇ γιὰ τοὺς κόπους του μὲ τὴ χαρὰ τῆς δημιουργίας ποὺ ἐπιτελεῖ.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΙΣ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΟΣ ΤΟΥ ΔΙΔ)ΛΟΥ ΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΙΔΙΑ ΕΙΣ ΤΟΥΣ ΤΟ ΠΡΩΤΟΝ ΕΡΧΟΜΕΝΟΥΣ ΕΙΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ

Α. ΔΕΛΛΙΟΥ, δημοδιδασκάλου Δαυλείας

Ἡ κυρία Ἀρετὴ νέα δ]σσα ἐτοποθετήθη εἰς ἕνα ὀρεινὸ Ι]ξιον Δημοτικὸν Σχολεῖον τῆς Πατρίδος μας. Σὰν νέα δ]σσα εἶχε ζῆλον καὶ ὀρεξιν δι' ἐργασίαν. Ἀγαποῦσε τὸ ἔργον της ποὺ τὸ ἔνοιωθε σὰν ἀποστολὴ καὶ τὸν μαθητήτης. Σὰν ἄνοιξαν τὰ σχολεῖα καὶ ἦλθαν ὅλα τὰ παιδάκια στὸ σχολεῖο, φρόντισε μὲ την καλή της συμπερ:φορὰ, μὲ τὴν ἀπεριόριστον ἀγάπην ποὺ τοὺς ἔδειχνε τὰ ἔκανε ὅλα νὰ τὴν ἀγαπήσουν καὶ νὰ τὴν πονέσουν· σὰν πραγματική τους μητέρα καὶ ἀξελφή τοὺς ἐφέρετο. Δὲν ἔλειπε ποτὲ κανένα ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Ὄχι μόνον τοῦτο ἀλλὰ καὶ πρὶν σημάνη ὁ κώδων τῆς ἐργασίας αὐτὰ εἶχον συγκεντρωθῆ εἰς τὴν αὐλὴν τοῦ σχολείου καὶ ἔπαιζαν διάφορα παιγνίδια ποὺ τοὺς τὰ εἶχε μάθει παίζοντας καὶ αὐτὴ, μαζί τους.

Τὰ δὲ μικρότερα ἀπὸ αὐτὰ τῆς πρώτης τάξεως πήγαιναν καὶ τῆς ἔλεγαν ὅλα τὰ μυστικὰ τῆς καρδιᾶς τους. Ἐκείνη τὰ χάϊδευε πάντα καὶ τοὺς ἔδινε καμμιὰ καραμέλλα ἢ κανένα κουφετάκι ποὺ εἶχε πάντοτε μαζί της. Ἂν κανένα ἀπὸ αὐτὰ τῆς ἔλεγε ὅτι δὲν εἶχε τετράδιο καὶ δὲν ἔγραψε καὶ δὲν ἑτοίμασε τὴν ἐργασία του, αὐτὴ τότε τοὺς ἔδινε ἕνα τετράδιο ποὺ εἶχε πολλὰ γιὰ αὐτὴ τὴν αἰτία ἀγορασμένα καὶ τὸ παιδάκι ἔτρεχε καὶ ἔγραφε τὴν ἐργασία του γιὰ νὰ εἶναι ἕτοιμο καὶ νὰ μὴν νοιώση ἐντροπὴ ἀπὸ τοὺς συμμαθητάς του ὅταν γίνῃ ὁ ἔλεγχος τῆς ἐργασίας. Ὅ, τι ἄλλο ζήτημα παρουσιάζετο μεταξὺ τῶν μαθητῶν τὸ ἔλυε μὲ τρόπον γλυκὸν καὶ ὁμορφον καὶ ὁ κατηγορούμενος ἔφευγε πάντοτε διωρθωμένος καὶ μετανοιωμένος διὰ τὴν πρᾶξν του καὶ μὲ τὴν ἀπόφασιν νὰ μὴ παρουσιάσῃ ἄταξία καὶ στενοχωρήση τὴν διδάσκαλισσά του καὶ τοὺς συμμαθητάς του. Καὶ κυλοῦσε ὡραῖα καὶ ἥσυχα ὁ καιρὸς καὶ οἱ μαθηταὶ μέρα τὴν ἡμέραν ἐγίνοντο καλύτεροι, προθυμότεροι καὶ εὐαγωγικώτεροι. Εἰς τὰς ἐργασίας τοῦ σχολείου καὶ εἰς τὰς ἑορτὰς ποὺ διωργάνωναν κανεὶς δὲν ἦτο νὰ μὴν λάβη μέρος καὶ μάλιστα σὲ διπλοῦς ρόλους. Καὶ κατὰ τὴν τέλεσιν τῆς ἑορτῆς ἔδειχνε ὁ καθεὶς τὸ περισσότερον ἐνδιαφέρον καὶ κατέβαλε τὴν μεγαλυτέραν προσπάθειαν διὰ τὴν ἐπιτυχίαν της. Ζοῦσαν ὅλοι μιὰ ζωὴ γεμάτη ἀγάπη καὶ χαρά. Δὲν ὑπῆρχε μαθητὴς νὰ μὴν ἑτοιμάζῃ τὰς ἐργασίας του μὲ προθυμίαν καὶ ὀρεξιν καὶ φιλότιμο.

Ἔτσι ἀργὰ ἀργὰ καὶ μὲ ἡσυχία πέρασε ὅλο τὸ ἔτος καὶ ἔγιναν αἱ ἐξετάσεις καὶ τελείωσαν τὰ μαθήματα. Οἱ μαθηταὶ κατὰ τὰς θερινὰς διακοπάς των πάντα ἐνοσταλγοῦσαν καὶ ἐπιθυμοῦσαν τὸ ζεστὸ περιβάλλον τοῦ σχολείου των καὶ ἐνοσταλγοῦσαν πότε θὰ ἔρθῃ ἡ ὥρα νὰ ἀνοίξῃ τὸ σχολεῖο τους καὶ νὰ ἐπαναλάβουν τὴν ὡραία καὶ πνευματική τους ἐξέλιξιν. Ἤθελαν ν' ἀκούσουν τὰ ὡραῖα τους μαθήματα καὶ νὰ ἱκανοποιηθοῦν οἱ ἀνησυχίες τους καὶ ἡ περιέργειά τους ποὺ εἶχε γεννηθῆ ἀπὸ μερικὰ μαθήματά τους. Νὰ νοιώσουν εὐχαρίστησιν καὶ ἱκανοποίησιν ἀπὸ τὴν ἑτοιμασίαν τῶν ἐργασιῶν κλπ.

Ἀλλὰ ὅταν ἦλθεν ἡ ὥρα ν' ἀνοίξῃ τὸ σχολεῖο τους καὶ νὰ ἐπαναλάβουν τὰ μαθήματά των δὲν εἶδαν τὴν γλυκειὰ φυσιογνωμία τῆς λατρευτῆς των δ]σσης, ἀλλὰ ἄλλη διδασκάλισσα ἦλθεν εἰς τὴν θέσιν της, ἐπειδὴ ἐκείνη ἠσθένησε καὶ εἶχεν ἀνάγκην ἀναπαύσεως. Ὅλων τῶν μαθητῶν τὸ συναίσθημα ἐχολώθη ἀπὸ τὴν ἀλλαγὴν αὐτήν. Ὅλοι ἔβλεπον τὴν νέαν δ]σσαν σὰν ξένην καὶ ἄγνωστον καὶ δὲν ἠσθάνοντο καμμίαν συμπάθειαν ὡς πρὸς αὐτήν, γιατὶ δὲν εἶχε ἐπιδράσει ἐπ' αὐτῶν ἡ προσωπικότης τῆς νέας δ]σσης, ἡ ὁποία ἦτο καὶ αὐτὴ καλὴ καὶ ἰσαξία τῆς προηγουμένης.

Οἱ μαθηταὶ τῆς πρώτης τάξεως ποὺ δὲν εἶχαν γνωρίσει ἄλλη, ἐνωρὶς τὴν ἐσυμπάθησαν καὶ τὴν ἀγάπησαν σὰν μητέρα τους. Μὰ τὰ παιδιὰ τῆς Δευτέρας ποὺ ἐφοιτοῦσαν τὸ παρελθὸν ἔτος εἰς τὴν πρώτην τάξιν καὶ εἶχαν μάθει ἀπὸ τὸ στόμα της καὶ εἶχαν ἀκούσει τὰ πρῶτα παραμύθια καὶ εἶχαν νοιώσει τὰ πρῶτα χάδια της καὶ ὅταν ἔπεφταν στὰ παιγνίδια τους καὶ κτυποῦσαν καὶ πονοῦσαν τοὺς ἐπαρηγοροῦσε καὶ τοὺς ἔδενε τὰ τραύματά τους, ἂν εἶχαν ματώσει, αὐ ἀ πάντα νοσταλγοῦσαν τὴ ζωὴ καὶ τὴν ἀγάπη τῆς πρώτης των διδασκαλίσσης. Ἕνας μιὰ ἡμέρα ἀπὸ λίγο καιρὸ ποὺ μόλις εἶχαν ἀρχίσει τὰ μαθήματα εἶπε στοὺς ἄλλους συμμαθητάς του: «θέλω τὴν δασκάλα μου ἐγώ. Θέλω τὴν δασκάλα μου».

Τ' ἄλλα τὰ παιδιάκια τῆς τάξεως ὅλα τὸν συμπόνεσαν καὶ τάχθηκαν μὲ τὸ μέρος του καὶ δὲν τὸ ἀπεκάλυψαν στὰ μεγαλύτερα παιδιά. Μὰ τὸν παρηγόρησαν μὲ τὴν ὁμόφωνη ἀπάντησίν των ὅτι καὶ μὲ τὴν νέαν δ]σσά των μαθαίνουν καλὰ καὶ περνοῦν καλά. Μὰ ἐκεῖνος πάλι ἔλεγε «Θέλω τὴ δασκάλα μου».

Τὸ ἀθῶο πλασματάκι μὲ τὴ λεπτή του διαίσθησιν πόσο εἶχε ἐννοήσει τὴν καρδιὰ καὶ τὴν ψυχὴ τῆς δασκάλας του ποὺ τὸ εἶχε μητρικὰ ἀγαπήσει καὶ εἶχε καὶ αὐτὸ ἁπλώσει τὴν ψυχή του καὶ εἶχε ἑνωθῆ καὶ πόσο ὑπετάσσετο πρόθυμα, εἰς τὰς ὁδηγίας της καὶ τὰς συστάσεις της.

Μεγάλη πικρία καὶ στενοχώρια ἔνοιωσε μὲ τὴν ἀπώλεια τοῦ θερμοῦ αὐτοῦ περιβάλλοντός του. Ἔχασε τὰ νερά του καὶ δὲν μπορεῖ νὰ ὀρθοποδίσῃ. Ὁ παιδαγωγὸς γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ εἰς τὸ ἔργον του πρέπει νὰ ἔχῃ ἀπεριόριστη ἀγάπη στοὺς μαθητάς του. Κοντὰ σὲ αὐτὴ νὰ ὑπάρχῃ καὶ ὑπομονὴ καὶ ἐπιμονὴ νὰ μεταχειρίζεται μὲ εὐγένεια καὶ σεβασμὸ τὸν μαθητή του. Νὰ εἶναι πάντοτε προσεκτικὸς εἰς τὴν συμπεριφορά του νὰ μὴν τοῦ χολώση τὸν συναισθηματικό του κόσμο, ἀλλὰ σὺν τῇ παρόδῳ τοῦ χρόνου νὰ ἀναπτύσσεται περισσοτέρα ἀγάπη καὶ ἐμπιστοσύνη. Νὰ δημιουργηθῆ οἰκογενειακὸν περιβάλλον.

Πολλὰ μᾶς διδάσκουν τὰ λογάκια τοῦ μικροῦ μαθητοῦ ποὺ ζητοῦσε τὸ θησαυρὸ ποὺ εἶχε χάσει καὶ ἀπὸ τὸ χωρισμό του ὑπέφερε.

Γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ ὁ κάθε δ]λος, ὅπως ἐπέτυχεν ἡ κ. Ἀρετὴ εἰς τὸ ἔργον της δὲν ἀπαιτοῦνται πολλὰ πράγματα. Ἔνθερμος ζῆλος περὶ τὴν ἐκτέλεσιν τῆς ὑπη-

ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΜΑΣ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ

Τοῦ κ. Ι. ΧΑΛΑΖΙΑ, Δημοδιδασκάλου
τοῦ 2ου σχολ. Ν. Ἑλβετίας Ἀθηνῶν

Δὲν τὸ κάνω οὔτε ἀπὸ φιλοδοξία οὔτε ἀπὸ ἐγωϊσμὸ νὰ καταπιαστῶ μὲ ἕνα τόσο σοβαρὸ θέμα —ὅπως εἶναι τὸ δημοτικό μας τραγούδι— γιατὶ δὲν εἶμαι εἰδικός. Παίρνοντας ὅμως ἀφορμὴ ἀπὸ μερικὲς ἀρκετὰ ἐμπνευσμένες μελέτες καὶ διατριβὲς συναδέλφων ποὺ δημοσιεύτηκαν τὴν περασμένη χρονιά, καὶ ἐπειδὴ νομίζω πὼς δὲν ὁλοκληρώθηκε ἡ συζήτησις γιὰ τὸ δημοτικό μας τραγούδι, θὰ ἐκθέσω τὶς ταπεινές μου ἀπόψεις γιὰ νὰ προκληθῆ ἡ συζήτησις καὶ νὰ βγῆ τὸ σωστό.

Τὸ σχολεῖο εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ μυήση, νὰ εἰσαγάγη τὸ παιδὶ στὸ δημοτικό μας τραγούδι. Ἢ καλύτερα, νὰ δημιουργῆ συνθῆκες, ὥστε τὸ παιδὶ νὰ ζήση τὸ δημοτικό μας τραγούδι στὴν ἁπλὴ καλλιτεχνική του μορφή, ὅσο εἶναι δυνατὸν νὰ πραγματοποιηθῆ τοῦτο. Γιατὶ μαζὶ μὲ τὰ ἄλλα σχολικά, ἐθνικὰ τραγούδια καὶ ἐκκλησιαστικὰ ἄσματα, καὶ καλαισθητικὴ ἀγωγὴ ἀσκεῖ καὶ τὸ μουσικὸ αἴσθημα θεραπεύει, ἱκανοποιεῖ καὶ ἀναπτύσσει, ἀλλὰ καὶ μυεῖ τὸ παιδὶ στὶς καλλιτεχνικὲς ἐκδηλώσεις τῶν ἐνηλίκων.

Ὅταν ὅμως λέμε δημοτικὸ τραγούδι ἐννοοῦμε τὰ τραγούδια τὰ Ρουμελιώτικα καὶ τοῦ Μωριᾶ ποὺ ἐδημιουργήθηκαν κατὰ τὴν ἐποχὴ τῆς Τουρκοκρατίας καὶ κατὰ τὴν ἐπαναστατικὴν περίοδον τοῦ 1821. Ἐνῶ νομίζω πὼς θὰ ἦτο σωστότερο ὅταν λέμε δημοτικὸ τραγούδι νὰ συμπεριλαμβάνωμε γενικώτερα κάθε τραγούδι ποὺ τραγουδᾶ μ' ἐνθουσιασμὸ ὁ Ἑλληνικὸς Λαός.

Εἶναι ἀλήθεια πὼς τὰ τραγούδια, τὰ πρὸ καὶ κατὰ τὴν ἐποχὴν τοῦ 21 μᾶς ἐνθουσιάζουν γιατὶ εἶναι ἡ ἐκδήλωσις καὶ ἡ προσωποποίησις τοῦ τιτάνιου ἀγῶνα τῆς φυλῆς μας, τοῦ ἀφθάστου ἡρωϊσμοῦ καὶ τῶν θυσιῶν γιὰ ν' ἀποτινάξη τὸ ζυγὸ τῆς σκλαβιᾶς. «Εἶναι ἡ φωνὴ καὶ ἡ ψυχὴ τοῦ λαοῦ μας» ὅπως λέει ὁ κ. Παπαντωνίου. Ποιὸς δὲ θὰ σταθῆ εὐλαβικὰ στὸ ἄκουσμα καὶ μὲ ἱερὴ κατάνυξι «Ἕνα Σαββάτο ἀποβραδὺ ἀνήμερα Λαζάρου», ποὺ ἐξυμνεῖ τὸ δρᾶμα τῶν ἐλευθέρων πολιορκημένων... καὶ σὲ τόσα ἄλλα στολίδια καὶ διαμάντια τῆς Ἐθνικῆς μας μούσας. Ὡς τόσο ὅμως δὲν μποροῦμε νὰ ποῦμε πὼς οἱ Κρητικὲς μαντινάδες, οἱ Κεφαλλονίτικες καντάδες, τὰ Ἠπειρώτικα, τὰ θαλασσινὰ Κυκλαδίτικα καὶ Κυπριακά, τὰ Θρακιώτικα καὶ τὰ Μακεδονικὰ τραγούδια δὲν εἶναι δημοτικά, λαϊκὰ ὅπως ἐπεκράτησε νὰ τὰ λέμε. Ἐννοῶ τὰ τραγούδια μὲ ἐθνικὸ καὶ κοινωνικὸ περιεχόμενο. Ἐπεκράτησε νὰ τὰ λέμε λαϊκὰ κατ' ἀντιδιαστολὴν πρὸς ἐκεῖνα τοῦ 21 γιατὶ τὰ μετέπειτα τραγούδια δὲν ἔφθασαν ποτὲ στὸ ὕψος καὶ στὸ βάθος τοῦ ἐθνικοῦ περιεχομένου τῶν καλουμένων Δημοτικῶν ἢ Ἐθνικῶν τραγουδιῶν. Μετὰ τὴν ἀπελευθέρωσή μας ἀπὸ τοὺς Τούρκους —τὴν πρώτη ἀπελευθέρωση— καὶ μέχρι σήμερα, ὁ Ἑλληνικὸς λαὸς ὑπέστη ὄχι ὀλίγας θυσίας, ἐμεγαλούργησε ὄχι ὀλίγας φοράς. Τοὺς ἀγῶνας ὅμως αὐτοὺς τάχα δὲν τοὺς ἐνσάρκωσε τὸ λαϊκὸ τραγούδι, τὸ δημοτικό; Δὲν ὑμνήθηκαν οἱ ἀγῶνες αὐτοὶ ἀπὸ τὸν ἄγνωστο καλλιτέχνη, τὸ λαϊκὸ τραγουδιστή; Κατὰ τὴν ἐποχὴν τοῦ 21 ἕνα ἦτο —ὅπως θὰ λέγαμε— τὸ διαφέρον, τὸ κυριαρχοῦν διαφέρον τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ, ἡ σκλαβιά, οἱ ἀγῶνες καὶ οἱ θυσίες γιὰ τὴν ἀπελευθέρωση καὶ αὐτὰ ὑμνήθησαν. Τὰ ἄλλα διαφέροντα εἶχαν τεθῆ σὲ δευτερεύουσα μοῖρα.

Ὁ γύφτος ὅμως τοῦ Παλαμᾶ ποτὲ δὲ σταματάει ποὺ νὰ μὴν πάρη τὸ ζουρνᾶ του καὶ νὰ μὴν τραγουδήση τὴ χαρὰ καὶ τὴ λύπη του. Καὶ οἱ νεώτεροι αὐτοὶ ἀγῶνες τῆς φυλῆς μας ὑμνήθηκαν ὄχι μόνο ἀπὸ τοὺς καλλιτέχνες, τοὺς κλασσικοὺς καλλιτέχνες τῆς Νεοελληνικῆς λογοτεχνίας—ποιός ἢ θὰ σταθῆ μὲ ἔκσταση μπροστὰ στὰ ἀριστουργήματα τῶν γιγάντων τῆς Νεοελληνικῆς μούσας τοὺς Σολωμούς, τοὺς Παλαμάδες καὶ τόσους ἄλλους. Ἄλλο ὅμως ποίηση καὶ ἄλλο τραγούδι, ὅσο καὶ στενὴ σχέση ἂν ἔχουν. Ἀλλά, καὶ τοῦτοι οἱ ἀγῶνες ὑμνήθηκαν, ἀπὸ τὸν ἄγνωστο καλλιτέχνη τὸ λαϊκὸ τραγουδιστή, τὸ λαό. Οἱ παλιότεροι θὰ θυμοῦνται ἴσως τὰ τραγούδια τῶν ἀγώνων τῆς Ἠπείρου, καὶ τοῦ Μπιζανιοῦ, τῆς Μακεδονίας καὶ τῆς Μ. Ἀσίας, μὲ τὶ ἐνθουσιασμὸ τὰ τραγουδοῦσε ὁ στρατός μας. Τὰ τραγούδια ὅμως αὐτὰ ποὺ καὶ τώρα ἀκόμη τραγουδιῶνται ποῦ καὶ ποῦ ἀπὸ κανένα γέρο τότε πολέμαρχο, σὰν τραγούδια τῆς τάβλας ἢ τοῦ χοροῦ, ξεχάστηκαν στὴ δημιουργία τους ἀκόμη ἀπ' τὴν προσπάθεια γιὰ δημιουργία Νεοελληνικοῦ τραγουδιοῦ. Ἢ γιατὶ δὲ βρέθηκε ὁ μεγάλος δημιουργός, ὁ καλλιτέχνης μουσουργὸς νὰ τὰ ἐκπροσωπήση, νὰ τὰ ἐνσαρκώση.

Ἡ καλλιτεχνικὴ καὶ μορφωτικὴ ἐκδήλωσις τοῦ τραγουδιοῦ δὲν εἶναι στατική, ἀλλὰ δυναμική, ἐξελικτικὴ καὶ προοδευτική. Στὴν ἐξελικτικὴ καὶ δημιουργική του πορεία τὸ τραγούδι παρουσιάζει σταθμοὺς κολλιτεχνικῆς ἀνωτερότητος ἀλλὰ καὶ στασιμότητος.

Ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τῶν Ὀρφικῶν τραγουδιῶν, τῶν Βουκολικῶν καὶ τῶν ποιμενικῶν μέχρι σήμερα τὸ τραγούδι ὑπέστη πολλὲς μεταλλαγές. Ἐδημιούργησε στὴν ἐξελικτική του πορεία πολλοὺς σταθμοὺς καὶ στάθηκαν καὶ στέκονται σὰν καλλιτεχνικὰ μνημεῖα. Ὅμως κάθε ἐποχὴ ἔχει

ρεσίας, καλωσύνη καὶ ἀγάπη πρὸς τὸν μαθητὴν καὶ τὴν οἰκογενειάν του. Χριστιανικὴ πίστις, ἀνθρωπισμὸς κ.λ.π. δηλ. διδασκαλικὸν σύγχρονον χαρακτῆρα καὶ μόρφωσιν.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ἐν τῇ Β' τάξει τοῦ 5)ξίου Δημοτικοῦ Σχολείου Νεαπόλεως μὲ τὸ σύστημα τῆς ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας

Ὑπὸ ΚΩΝ)ΤΙΝΟΥ ΠΕΝΛΙΔΟΥ, δημ)λου

Α'. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατὰ τὸ παρελθὸν σχολικὸν ἔτος ἀνελάβομεν νὰ διδάξωμεν εἰς τὴν Β' τάξιν μὲ τὸ σύστημα τῆς Ε.Σ.Δ.

Συγχρόνως σκοπός μας ὑπῆρξεν νὰ πειραματισθῶμεν ἐπὶ τοῦ ἀνωτέρω συστήματος διὰ νὰ προσθέσωμεν καὶ ἡμεῖς κάτι διὰ τὴν ἐξακρίβωσιν τῆς ὠφελιμότητος ἢ μὴ τούτου, εἰς τὸ Δημοτικόν μας Σχολεῖον, τοῦ ὁποίου ἐτάχθημεν ἐργάται. Αἱ μεγάλαι μας ἀνησυχίαι μᾶς ὤθησαν μετὰ τὴν μετεκπαίδευσίν μας ἐν τῷ Πανεπιστημίῳ Ἀθηνῶν νὰ δώσωμεν ὅ,τι ἀνώτερον καὶ καλύτερον εἴχομεν διὰ τὴν ἐξύψωσιν τῆς Λαϊκῆς μας Παιδείας. Ἡ ἐργασία μας ὑπῆρξεν ἐντατικὴ καὶ ἀδιάκοπος τόσον κατὰ τὴν περίοδον τοῦ Σχολικοῦ ἔτους ἐντὸς καὶ ἐκτὸς τοῦ Σχολείου. ὅσον καὶ κατὰ τὰς διακοπάς. Καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τῶν διακοπῶν προσεφέραμεν τὰς ὑπηρεσίας μας μὲ πίστιν καὶ ἀφοσίωσιν εἰς τὰς μαθητικὰς ἐξοχὰς τῆς περιφερείας μας ὡς ἀρχηγός.

Ἀπὸ τῆς ἐνάρξεως τοῦ Σχολικοῦ ἔτους ἐπεδόθημεν ὁλοψύχως εἰς τὴν ἐφαρμογὴν τῆς Ε.Σ.Δ. μεθόδου εἰς τὴν Β'.

καὶ τὸ δικό της ἐνσαρκωτὴ καὶ δημιουργό, τὸν ἄγνωστο ἢ τὸ γνωστό. Τὸν ἕναν ἢ τοὺς πολλοὺς, τοὺς ὁποίους ἐπροσωποποίησαν οἱ μετέπειτα γενεές. Ὁ Ὀρφέας καὶ ὁ Ὅμηρος ἐτραγουδοῦσαν καὶ ἐνῶ ἔπαιζαν μὲ τὴ λύρα τους ἐσαγήνευαν τὰ πάντα. Τότε ὅλα τὰ ποιήματα τὰ ἐτραγουδοῦσαν. Περνοῦσαν οἱ καιροί, ἦλθεν ἡ Βυζαντινὴ ἐποχὴ μὲ τὰ ἀκριτικὰ καὶ τὸ 21 μὲ τὰ Δημοτικά.

Ἀλλὰ ἂς ἀφήσωμε τώρα τὴν ἱστορία τῆς τέχνης τοῦ τραγουδιοῦ γιὰ τὸν καλλιτέχνη ἱστορικό.

Στὴν ἐποχή τὴ δική μας, τὴ σημερινή, ἔχομε τραγούδι δημοτικό, λαϊκό, καὶ αὐτὸ τὸ τραγούδι πρέπει, θὰ πρέπει νὰ εἰσαχθῆ καὶ νὰ τραγουδηθῆ στὸ σχολεῖο. Ὅπως δὲν μπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ ἄνθρωπος χωρὶς λύπη καὶ χαρά, ἔτσι δὲν μπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ καὶ ἐποχὴ χωρὶς τραγούδι. Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ λεγόμενα κλασσικὰ τραγούδια ἔχομε καὶ σήμερα λαϊκὰ τραγούδια ποὺ εἶναι πραγματικὰ διαμάντια ἀπὸ πάσης πλευρᾶς. Ὑπάρχει ἡ γνώμη πὼς εἶναι ὄχι σκόπιμο καὶ παιδαγωγικὸ νὰ διαβάζωμε καὶ νὰ τραγουδοῦμε τὸ λαϊκὸ τραγούδι στὸ σχολεῖο, διότι σήμερα τὸ λαϊκό μας τραγούδι ξέφυγε ἀπὸ τὰ ἐθνικὰ καὶ τὰ ἠθικὰ πλαίσια καὶ τὰ ἱστορικὰ πεπρωμένα τῆς φυλῆς μας. Ἐὰν παραδεχθοῦμε αὐτὴ τὴν ἄποψη ὡς σωστή, καὶ πὼς πρέπει ν' ἀπομακρύνομε τὸ παιδὶ ἀπὸ τὶς ἐκδηλώσεις τῶν ἐνηλίκων γιατὶ δὲν εἶναι ἐκδηλώσεις ἠθικές, ἀναγκαστικὰ θὰ πρέπει νὰ παραδεχθοῦμε ὅτι ἔχομε πάρει τὸν κατήφορο καὶ ὡς φυλὴ καὶ ὡς ἔθνος. Αὐτὸ ἐγὼ τοὐλάχιστον τὸ νομίζω σφάλμα. Γιατὶ οἱ γονεῖς, τ' ἀδέλφια, τὸ περιβάλλον γενικὰ τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ τραγουδοῦν λαϊκὰ τραγούδια. Ὁ Ραδιοφωνικός μας σταθμὸς ἐκπληρώνοντας ἕναν πανελλήνιο πόθο δὲν ἄφησε ἑλληνικὴ γωνιὰ ποὺ νὰ μὴν φέρῃ τὰ λαϊκὰ τραγούδια στὴν ἐπιφάνεια.

Ὅσα χρόνια κι ἂν πέρασαν ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τοῦ 21, ὅσες προσπάθειες κι ἂν ἔγιναν γιὰ τὴ δημιουργία νεοελληνικοῦ τραγουδιοῦ, ὅσο κι' ἂν θαυμάζομε τὴν κλασσικὴ μουσικὴ τοῦ Μπετόβεν, τοῦ Λίστ, ὅσο καὶ ἂν μᾶς μαγεύουν οἱ ἄρειες, ἂν βρεθοῦμε σὲ στιγμὲς πραγματικοῦ ἐνθουσιασμοῦ, μικροὶ ἢ μεγάλοι, ταγοὶ ἢ ἁπλοί, κινητικὰ καὶ ρυθμικὰ θὰ ἐκδηλωθοῦμε σὲ κάποιο ρυθμικὸ καθαρὰ ἑλληνικό.

Ὅταν ἐπεχείρησα στὸ σχολεῖο μου νὰ διδάξω ὅποιο δήποτε ποίημα τοῦ ἀναγνωστικοῦ καὶ τὸ πιὸ δύσκολο, ποὺ ταίριαζε σὲ κάποιο ρυθμὸ συρτοῦ, καλαματιανοῦ, νησιώτικου ἢ τσάμικου, ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμὴ τὸ τραγούδι ἦτο κτῆμα τῶν παιδιῶν καὶ τὸ τραγουδοῦσαν μὲ ἀκράτητο ἐνθουσιασμό. Ἔχομε μέσα μας, ἔχομε ζήσει, εἴμαστε ζυμωμένοι μὲ τὸ ρυθμὸ τοῦ ἑλληνικοῦ λαϊκοῦ τραγουδιοῦ.

Ἀντὶ λοιπὸν ν' ἀφήσωμε τὸ παιδὶ ἐλεύθερο καὶ ἀνικανοποίητο —μὲ τὴν ἐγκατάλειψή μας αὐτὴ τὸ σπρώχνομε ἄθελά μας νὰ αὐτοϊκανοποιηθῆ— καὶ νὰ τ' ἀκούσωμε νὰ τραγουδᾷ «θέλω στὰ μπουζούκια νὰ μὲ πᾶς, καὶ ὅλα σπάστα» καὶ ἄλλα ὅμοια, πρέπει ἐμεῖς νὰ ἱκανοποιήσωμε τὴ βιολογική του αὐτὴ ἀνάγκη κατὰ τὸν ἁρμόζοντα τρόπο. Δὲν πρέπει μὲ ἀπαγορευτικὰ σχολικὰ νομοθετήματα καὶ διαταγὲς ἀπαγορευτικὲς ν' ἀπαγορεύωμε ὁλότελα αὐτὴ τὴν τροφὴ στὸ παιδὶ καὶ νὰ τὸ σπρώχνωμε νὰ τραφῆ ἀπὸ κελαϊδιστικὰ ἀπορρίμματα μόνο του. Πρέπει ἐμεῖς νὰ τοῦ δώσουμε τὴν κατάλληλη τροφή, ἀφοῦ ἔχομε ἐξ ἄλλου. Ἄρα πρέπει νὰ διδάξωμε στὸ παιδὶ τὸ κατάλληλο λαϊκὸ ἑλληνικὸ τραγούδι γιατὶ καὶ τὸ μουσικό του αἴσθημα θ' ἀναπτύξωμε, ἀλλὰ καὶ βιολογικὲς του ἀνάγκες θὰ ἱκανοποιήσωμε.

Πρωτεύουσα θέση πρέπει νὰ κατέχῃ τὸ λαϊκό μας τραγούδι στὸ σχολεῖο. Μαζὶ δὲ μὲ τὰ σχολικὰ μας, τὰ δημοτικὰ μας τραγούδια, τοὺς ἐκκλησιαστικούς μας ὕμνους καὶ ἄσματα ν' ἀποτελέσῃ τὸ θεμέλιον γιὰ τὴν προσπάθεια καὶ δημιουργία νεοελληνικοῦ τραγουδιοῦ.

τάξιν καὶ πιστεύομεν ὅτι κατωρθώσαμεν νὰ ἐπιτύχωμεν λαμπρὰ ἀποτελέσματα.

Τοῦτο ἄλλωστε ἐξηκρίβωσαν καὶ οἱ συνάδελφοι τῆς Περιφερείας Βοΐου, οἵτινες παρηκολούθησαν τὰς ἐργασίας τῆς τάξεώς μου καὶ μεμονωμένως, ἀλλὰ καὶ εἰς συγκληθὲν ἐπὶ τούτῳ Παιδαγωγικὸν Συνέδριον τὴν 4ην Ἰουνίου π. ἔ. ὑπὸ τοῦ ἀκαμάτου μας Ἐπιθεωρητοῦ κ. Δ Παπαδογούλα, εἰς ὁ ἔλαβον μέρος 110 συνάδελφοι. Κατ' αὐτὸ ἐδιδάξαμεν ὑποδειγματικῶς ἐπὶ 2ωρον μὲ τὸ σύστημα τῆς Ε. Σ.Δ. εἰς τὴν Β'. τάξιν καὶ μίαν ὥραν ἀριθμητικὴν εἰς Δ'. τάξιν. Τοῦτα ὅμως πάντα κατωρθώσαμεν μὲ τὴν ἐπίμονον ἐργασίαν ἀπὸ τῆς πρώτης ἡμέρας τῆς εἰσόδου μας εἰς τὴν Β'. τάξιν, ἀλλὰ καὶ μὲ τὴν πατρικὴν συμπαράστασιν τοῦ ἐκλεκτοῦ μας Ἐπιθεωρητοῦ, οὗτινος αἱ ὁδηγίαι καὶ αἱ ὑποδείξεις ὑπῆρξαν δι' ἡμᾶς λίαν ἐνισχυτικαὶ καὶ ὑποβοηθητικαὶ καὶ ἀπετέλεσαν ἕνα ἐκ τῶν βασικῶν ὅρων τῆς ἐπιτυχίας εἰς τὸ ἀναληφθὲν ἔργον μας

Προτοῦ εἰσέλθωμεν εἰς τὴν λεπτομερῆ ἔκθεσιν τοῦ ἡμερολογίου μας κατὰ τὸν πρῶτον μῆνα τῆς ἐργασίας μας, ἤτοι κατὰ τὸν Ὀκτώβριον τοῦ 1955, θὰ παραθέσωμεν ὀλίγα τινὰ περὶ τῆς Ε.Σ.Δ, ἥτις τοσαύτην ἔλαβεν ἔκτασιν τόσον εἰς τὰ Σχολεῖα τοῦ Ἐξωτερικοῦ, ὅσον καὶ τὰ σχολεῖα τῆς Πατρίδος μας.

Εἶναι ἀναμφισβήτητον γεγονός, ὅτι τὰ παιδικὰ ἐνδιαφέροντα πηγάζουν καὶ τρέφονται ἀπὸ τὴν καθημερινὴν ζωήν, ἀπὸ τὰ γεγονότα τῆς στιγμῆς, ἀπὸ τὸ περιβάλλον ἐντὸς τοῦ ὁποίου ἐκτυλίσσεται ἡ ζωὴ μὲ ὅλας της τὰς ἐκφάνσεις. Δυνατὸν ἡ σκέψις τοῦ παιδιοῦ καὶ τὸ ἐνδιαφέρον του νὰ ἔχουν παιδικότητα, τὸ περιεχόμενόν τους ὅμως εἶναι αὐτὴ ἡ ἰδία ἡ πραγματικότης χρωματισμένη καὶ φωτισμένη ἀπὸ τὴν παιδικὴν νοοτροπίαν καὶ τὸ θυμικὸν τοῦ παιδιοῦ.

Ἀκριβῶς αὐτὴ εἶναι ἡ μεγάλη ἐπιτυχία τοῦ σημερινοῦ σχολείου ἐργασίας, ὅπως ἀπεκλήθη. Ὅσον στρέφεται πρὸς τὴν ἄμεσον πραγματικότητα, τόσον περισσοτέρας εὐκαιρίας ἀνευρίσκει, νέους ὁρίζοντας διανοίγει, εὑρίσκει τὰς ἐπιδράσεις τῆς πραγματικότητος, αἱ ὁποῖαι κοχλάζουν εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ παιδιοῦ καὶ ἀπορροφοῦν τὴν προσοχήν του, καὶ τὰς κάμνει θεμέλιον τῆς ἐργασίας του. Ἡ ψυχολογικὴ αὕτη ἀπαίτησις ἠνάγκασε τοὺς μεθοδικοὺς νὰ προσπαθήσουν νὰ εὕρουν τρόπον, διὰ τοῦ ὁποίου θὰ ἦσαν εἰς θέσιν νὰ ἀπευθυνθοῦν πρὸς τὴν καθόλου ψυχικὴν κατάστασιν τοῦ μαθητοῦ μὲ ἀφορμὴν ἑνότητας ἐκλεγομένας ἐκ τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντός του.

Εἰς τὸν τομέα τοῦτον κατέτεινον καὶ αἱ ἡμέτεραι προσπάθειαι, ὅταν ἀνελάβομεν νὰ ἐργασθῶμεν μὲ τὴν μέθοδον τῆς Ε.Σ.Δ. εἰς τὴν Β'. τάξιν τοῦ δημοτικοῦ Σχολείου Νεαπόλεως—Βοΐου.

Ἀντελήφθημεν ἐγκαίρως, ὅτι διὰ νὰ κατανοήσῃ τὸ παιδὶ τὴν ἄμεσον πραγματικότητα καὶ διὰ νὰ τὴν κρίνῃ ὀρθῶς εἶναι ἀνάγκη νὰ τὴν γνωρίσῃ οὐχὶ στατικῶς, ἀλλὰ δυναμικῶς. Δὲν εἶναι ὀρθὸν νὰ τὴν ἴδῃ τεμαχισμένην καὶ διαλελυμένην, ἀλλὰ ὡς τι ἑνιαῖον ὀργανικὸν καὶ ἀδιάσπαστον ὅλον, νὰ γνωρίσῃ τὰ γεγονότα εἰς τὴν ἐξέλιξίν των, νὰ εὕρῃ τὰ αἴτια, τὰ ὁποῖα τὰ ἐγέννησαν, νὰ ἴδῃ τέλος τὴν ἀλληλοεξάρτησιν καὶ τὴν ἀλληλοεπίδρασιν τοῦ ἑνὸς ἐπὶ τοῦ ἑτέρου.

Ὁλόκληρος ἑπομένως ἡ μετάδοσις γνώσεων πρέπει νὰ γίνῃ κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε τὰ παιδιὰ νὰ κατανοήσουν τὴν πραγματικότητα ἐξελικτικῶς. Καὶ τοῦτο δὲν δύνατα. νὰ γίνῃ ἄλλως εἰ μὴ μόνον ἂν δώσωμεν τὴν ὕλην καθολικῶς κατὰ μεγάλας διδακτικὰς ἑνότητας. Ὅταν δηλαδὴ συγκεντρώσωμεν τὴν ὕλην, ἡ ὁποία πρέπει νὰ μελετηθῇ περὶξ βασικῶν τινῶν θεμάτων. Αἱ διδακτικαὶ αὗται ἑνότητες θὰ ἐξετάζουν τὰ προβλήματα καὶ τὰ βιώματα τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ ἐξελικτικῶς. Τὰ θέματα δίδονται κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε τὸ ἕνα γεννᾷ τὸ ἕτερον. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον θὰ φαίνηται καὶ ἡ συνάρτησίς των. Τὰ κεντρικὰ θέματα, τὰ ὁποῖα ὠνομάσαμεν ἑνότητας ἐχωρίσαμεν εἰς μικρότερα χωρὶς ἐν τῷ μεταξὺ νὰ χαθῇ ἡ συνοχή των μὲ τὸ κεντρικὸν θέμα καὶ πρὸ παντὸς μὲ τὸν κύριον σκοπόν μας τῆς κατανοήσεως δηλονότι ὑπὸ τῶν παιδιῶν τῆς πραγματικότητος.

Τὰ θέματα ταῦτα ἀλληλένδετα διαδοχικῶς συμπληροῦνται καὶ εὐρύνονται, ὥστε νὰ πλουτισθῇ ὁ γνωστικὸς κύκλος τῶν παιδιῶν καὶ νὰ ἀνοιχθοῦν ἔμπροσθέν των νέοι ὁρίζοντες.

Αἱ διδακτικαὶ ἑνότητες, τὰς ὁποίας ἀπηρτίσαμεν εἰς τὴν ἀρχὴν τοῦ σχολικοῦ ἔτους καὶ τὰς ὁποίας ἀναγράφομεν ἀλλοχοῦ τῆς παρούσης πραγματείας μας, ἐδιδάχθησαν κατὰ τὰς ἑξῆς βασικὰς ἀρχάς.

Α'. Προσεπαθήσαμεν δι' αὐτῶν, νὰ γνωρίσωμεν εἰς τοὺς μαθητάς μας τὴν ζωὴν καὶ τὴν πραγματικότητα. Κάθε τι τὸ σημερινόν, τὸ μεμονωμένον εἰς τὴν ζωὴν τοῦ παιδιοῦ, μὲ τὴν θέρμην καὶ τὸ ἐνδιαφέρον, τὸ ὁποῖον γεννᾷ εἰς τὴν ψυχήν του, ἐγίνετο ἡ συγκεκριμένη βάσις, ἐπὶ τῆς ὁποίας ὑψοῦτο τὸ οἰκοδόμημα τῆς γενικεύσεως. Προσεπαθήσαμεν νὰ ἀντιληφθῇ τὸ παιδὶ τῆς Β' τάξεως τὴν πολυμορφίαν τῆς ζωῆς καὶ νὰ δύναται νὰ προχωρῇ διὰ τῆς ἀφαιρετικῆς ἐργασίας εἰς ἁπλοῦς γενικοὺς κανόνας.

Β'. Ἐτηρήσαμεν τὴν ἀρχὴν τῆς συνδέσεως. Πᾶν ὅ,τι ἐδίδετο εἰς τοὺς μαθητάς μας δὲν ἦτο ἀσύνδετον καὶ τεμαχισμένον. Ἡ σύνδεσις τῶν γεγονότων ἢ φαινομένων δὲν ἦτο ἐξωτερικὴ μόνον, ἀλλὰ ὑπῆρχεν ἡ ἐσωτερικὴ ἀλληλουχία καὶ ἀλληλοεπίδρασις, ὥστε οἱ μαθηταὶ ὡδηγοῦντο σταθερῶς εἰς τὴν ἑρμηνείαν τῶν βαθυτέρων αἰτίων καὶ ἀποτελεσμάτων.

Γ'. Ἡ παιδαγωγικὴ ἀπαίτησις ἀπὸ τὰ ἐγγὺς εἰς τὰ μακρὰν εὗρεν τὴν πλήρη ἐφαρμογήν της κατὰ τὴν ἐργασίαν μας.

Λέγοντες δὲ ἐγγὺς δὲν ἐννοοῦμεν μόνον τὰ ἐγγὺς εἰς τὴν σκέψιν, ἀλλὰ κυριως τὸ συγκεκριμένον, τὸ γνωστόν, τὸ ὁποῖον ψαύει τὸ παιδί, παρατηρεῖ ἔχει κατ' αἴσθησιν ἀντίληψιν τούτου. Ἐπ' αὐτοῦ ἐστηρίξαμεν τὴν κατανόησιν τοῦ μακράν, τοῦ ἀγνώστου δηλαδή, τοῦ συνθέτου καὶ ἀφηρημένου. Λ χ. Τὸ παιδὶ εἰς τοὺς περιπάτους, τὰς ἐπισκέψεις καὶ τὰς ἐκδρομὰς περὶξ τοῦ χωρίου γνωρίζει τὸ δάσος, τὸ βουνό, τὸ ρυάκι, τὸν ποταμόν, τὴν κοιλάδα, τὴν χαράδραν, τὸν γήλοφον, τὴν πεδιάδα, τὴν λίμνην, τὴν ὁροσειρὰν κλπ. Αἱ κατ' αἴσθησιν ἀντιλήψεις οὗται ἀπετέλουν τὸ ἰσχυρὸν θεμέλιον, τὸ συγκεκριμένον, ἐπὶ τοῦ ὁποίου ἐστηρίζετο ἡ κατανόησις ἀργότερον τῶν ἁπλουστάτων γραφικῶν παραστάσεων ἐπὶ τοῦ χάρτου ἢ τῶν διαφόρων σχεδίων καὶ εἰκόνων. Οὕτω κατενόει εὐκολώτατα τὸ ὕψος καὶ τὸ βάθος, τὸ μῆκος καὶ τὸ πλάτος, ἔκαμε συγκρίσεις ἀποστάσεων, κινήσεων, ὄγκων κλπ.

Ἐπ' αὐτῶν τῶν πρώτων παρατηρήσεων ἐντὸς τῆς ζωῆς καὶ τῆς πραγματικότητος, κτίζει ὁ μικρὸς μαθητὴς τὸ οἰκοδόμημά του, κάμει τὴν νοητικὴν ἐπεξεργασίαν καὶ ἀποκτᾷ ὀρθὰς καὶ σταθερὰς γνώσεις. Ἀκολουθοῦντες τὴν πορείαν αὐτὴν διὰ τὴν ἀπόκτησιν γνώσεων, στηρίζοντες τὴν διδασκαλίαν μας εἰς τὸ συγκεκριμένον, τὴν ἄμεσον πραγματικότητα κατωρθώσαμεν, ὥστε οἱ μαθηταί μας νὰ κατανοοῦν τὴν ἐσωτερικὴν συνάφειαν, ἡ ὁποία ὑπάρχει εἰς τὰ

γεγονότα καὶ πράγματα. Αὐτὴ ἄλλωστε ἡ ἐποπτικὴ διδασκαλία εἶναι ἡ βάσις τῆς Ε. Σ. Διδ)λίας, ἡ ὁποία εἶναι σύμφωνος μὲ τὰ νεώτατα ψυχολογικὰ διδάγματα, ὅτι ὁ ἄνθρωπος ἐκ τῶν ἐποπτειῶν βαίνει εἰς τὰς ἐννοίας καὶ προάγεται ψυχικῶς.

Εἶναι γνωστὸν ἐξ ἄλλου ὅτι ἡ κατ' αἴσθησιν ἀντίληψις εἶναι ἡ πρώτη καὶ βασικωτέρα ψυχικὴ λειτουργία εἰς τὸν ἄνθρωπον καὶ ἀποτελεῖ τὴν βάσιν, ἐφ' ἧς ἐδράζεται ὁ ψυχικὸς βίος τοῦ ἀτόμου.

Τούτων οὕτως ἐχόντων καὶ λαμβάνοντες ὑπ' ὄψιν τὰ πορίσματα τῶν ψυχολογικῶν ἐρευνῶν, καθ' ἃς ὁ ἄνθρωπος τῶν 6—9 ἐτῶν στερεῖται σαφοῦς καὶ ἀκριβοῦς παραστάσεως τοῦ περιξ αὐτοῦ κόσμου, ἀφ' ἑτέρου δὲ τὸν ψυχολογικὸν νόμον, ὅτι πρὸς ἀκριβεστέραν γνῶσιν τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, δέον να χρησιμοποιῶνται εἰ δυνατὸν ὅλαι αἱ αἰσθήσεις, ἐφέρομεν τοὺς μαθητάς μας εἰς ἄμεσον ἐπαφὴν μὲ τὸν ἐξωτερικὸν κόσμον, ὥστε νὰ μὴ δέχωνται παθητικῶς τὰς γνώσεις, ἀλλὰ νὰ λαμβάνουν ἐνεργὸν θέσιν ἔναντι τῶν παρουσιαζομένων καὶ ἐξεταζομένων προβλημάτων. Ἐγίνοντο δημιουργικοὶ καὶ μὲ τὴν αὐτενέργειάν των ἐπλούτιζον τὴν συνείδησίν των μὲ πλῆθος ζωντανῶν γνώσεων.

Ἡ Ε. Σ. Δ. ἡ ὁποία ἐφηρμόσθη εἰς τὴν τάξιν μας ἠκολούθησε τὴν κατωτερω νοητικὴν πορείαν.

Ἰδοὺ ἐνώπιόν σας τὸ φαινόμενον ἢ τὸ γεγονός, τὸ ὁποῖον ἐκπηγάζει ἀπὸ τὴν ζωήν σας.

Διατί εἶναι τοιοῦτον; Ποίας ὑποθέσεις δυνάμεθα νὰ κάμωμεν; Τίνι τρόπῳ θὰ λύσωμεν τὸ πρόβλημα; Εἶναι ὀρθὴ ἢ ἐσφαλμένη ἡ δοθεῖσα λύσις; Ποῖα νέα προβλήματα πηγάζουν ἐξ αὐτῆς; Πῶς θὰ τὰ ἀντικρύσωμε;

Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον ἐθέτομεν εἰς κίνησιν τὴν φαντασίαν, τὴν μνήμην, τὴν κρίσιν τὸ συναίσθημα, τὴν βούλησιν καὶ γενικῶς ὁλόκληρον τὸ εἶναι τοῦ μαθητοῦ μας.

Μὲ τὴν Ε.Σ.Δ. συνεδέετο ἀνέτως, ἀβιάστως καὶ στενῶς ἡ ἐργασία τῆς χειρὸς μετὰ τῆς νοητικῆς ἐπεξεργασίας, τὸ συγκεκριμένον μετὰ τοῦ ἀφηρημένου, ἡ πρᾶξις μετὰ τῆς θεωρίας.

Ἐντὸς τῆς Ε.Σ.Δ. δὲν ἀπεκλείσθη καμμία μέθοδος Ἀπ' ἐναντίας ὅπου ἐνομίζομεν. ὅτι ἦσαν ἐτοιμοδομητικαὶ καὶ ὠφέλιμοι, ἐχρησιμοποιήθησαν καὶ ἡ διήγησις, ἡ ζωντανὴ καὶ ἀβίαστος, καὶ ἡ ἐποπτικότης καθ' ἣν οἱ μαθηταὶ ἔζων τὰ ἴδια ἀντικείμενα ἢ γεγονότα καὶ ἡ εὑρετικὴ μέθοδος μὲ οὐσιαστικὰς ἐρωτήσεις καὶ τὸ ἄτλοῦν πείραμα ὅπου ἐχρειάζετο, ἡ ἐπανάληψις διὰ τὴν συστηματοποίησιν τῶν γνώσεων καὶ τὴν σύνδεσιν τῶν διδακτικῶν ἐνοτήτων, τὸ ἀναγνωστικὸν τῆς τάξεως, κατάλληλα περιοδικὰ μὲ ὕλην περιοδικοῦ περιεχομένου, καθὼς καὶ ἀναγνώσματα ἐκ καταλλήλων βιβλίων.

Εἰργάσθημεν μὲ ὅλας μας τὰς δυνάμεις καὶ πιστεύομεν ἀκραδάντως, ὅτι ἐδημιουργήσαμεν καὶ ἐπετύχομεν ἐκεῖνο τὸ ὁποῖ ν ἐπεδιώκομεν. Οἱ μαθηταί μας εὐχερέστατα ἀσχολοῦνται μὲ οἱονδήποτε θέμα τῆς δυναμικότητός των, εἶναι εἰς θέσιν νὰ διηγοῦνται ὀρθῶς, νὰ παρατηροῦν, νὰ ἐρωτοῦν, νὰ εὑρίσκουν. Ἡ μάθησις δι' αὐτὸς ἔγινεν ἀνάγκη, ἡ ὁποία καθ' ἑκάστην στιγμὴν ἱκανοποιεῖται αὐτενεργῶς.

Αὐτὴ ἦτο ἐν ὀλίγοις ἡ ἐργασία μας ἐν τῇ Β'. τάξει. Κατωτέρω θὰ παραθέσωμεν λεπτομερὲς ἡμερολόγιον ἐργασίας μας κατὰ τὸν πρῶτον μῆνα, διὰ νὰ γεννήσωμεν εἰς τοὺς ἀγαπητοὺς συναδέλφους προβλήματα, τὰ ὁποῖα ἀσφαλῶς θὰ εὕρουν τὴν πρέπουσαν λύσιν των.

Πρὶν ἀκόμη γίνῃ ἡ ἔναρξις τοῦ Σχολικοῦ ἔτους προητοιμάσθημεν καταλλήλως διὰ τὴν ἐφαρμογὴν τῆς Ε.Σ. μεθόδου εἰς τὴν Β'. τάξιν.

Ἡ προετοιμασία μας ἔγκειτο εἰς τὴν μελέτην ὅλων ἐκείνων τῶν συγγραμμάτων, τὰ ὁποῖα ἦσαν εἰς θέσιν νὰ μᾶς δώσωσι τὰ ἀπαραίτητα θεωρητικὰ ἐφόδια διὰ τὴν ἐπιτυχῆ ἐφαρμογὴν τῆς Ε.Σ.Δ. Ταῦτα ἦσαν τῶν ἐγκυροτέρων Ἑλλήνων Παιδαγωγῶν καὶ Διδακτικῶν, οἵτινες ἠσχολήθησαν μὲ τοιούτου εἴδους ζητήματα ὥστε οὐδεμία πλέον ἀμφιβολία ἔμενεν εἰς ἡμᾶς περὶ τοῦ δυνατοῦ ἢ μὴ τῆς ἐφαρμογῆς, ὡς καὶ περὶ τῆς ὠφελιμότητος ἢ μὴ τῆς Ε.Σ.Δ. διὰ τὴν ὅλην προαγωγὴν τοῦ ἀτόμου.

Μετὰ ταῦτα προέβημεν εἰς τὸν καταρτισμὸν ἑνὸς σχεδίου, βάσει τοῦ ὁποίου θὰ ἐπιδιώκωμεν τὴν ἐκτέλεσιν τῆς ἐργασίας μας.

Τὸ σχέδιον τοῦτο κατηρτίσθη μὲ γνώμονα βεβαίως τὸν σκοπὸν καὶ τὰς ἐπιδιώξεις τοῦ τε Κράτους καὶ τοῦ Σχολείου καὶ τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ ἰσχύοντος Ε.Α.Π. Ἐπίσης ἐλήφθησαν ὑπ' ὄψει ἅπαντες οἱ τεχνικοὶ ὅροι : ἤτοι ἀριθμὸς μαθητῶν, αἴθουσα ἐργασίας, μέσα τὰ ὁποῖα ἦσαν ἢ τυχὸν ἐπρόκειτο νὰ τεθοῦν εἰς τὴν διάθεσιν ἡμῶν καὶ τὸ σπουδαιότερον ἡ γνῶσις τοῦ ἐμψύχου ὑλικοῦ, ὅπερ θὰ ἀνελαμβάνομεν νὰ διαπαιδαγωγήσωμεν. Ἀφοῦ ἐλάβομεν γνῶσιν ὅλων τῶν ἀνωτέρω ἐν γενικαῖς γραμμαῖς, προέβημεν εἰς τὴν ἐκλογὴν τῆς μορφῆς τῆς Ε.Σ.Δ., ἣν θὰ ἠκολουθοῦμεν καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τῆς ἐργασίας μας καὶ ἡ ὁποία βεβαίως θὰ ἦτο δυνατὸν νὰ τροποποιηθῇ σχετικῶς, ὁσάκις αἱ ἀνάγκαι καὶ ἡ ἐργασία ἀπήτουν τοῦτο.

Ἡ Ε.Σ.Δ. ἣν ἐφηρμόσαμεν ἦτο ἡ ἀπεριόριστος τοιαύτη, ἤτοι ἡ συμπεριλαμβάνουσα πάντα τὰ μαθήματα τὸ διδασκόμενα εἰς τὴν Β'. τάξιν Πολλάκις παρίστατο ἀνάγκη ἐξάρσεως ὡρισμένων θρησκευτικῶν ζητημάτων, ὁπότε ἐγίνετο σχετικὸς διαχωρισμὸς τούτων. Τοῦτ' αὐτὸ συνέβαινε καὶ μὲ τὰς ἀσκήσεις τῆς γυμναστικῆς καὶ ἀριθμητικῆς. Ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον ὅμως πάντα τὰ διδασκόμενα μαθήματα τῆς Β'. τάξεως ἐνυφαίνοντο καταλλήλως εἰς τὴν Ε. Σ.Δ., ἥτις εἶχεν βάσιν πατριδολαογνωστικήν, ἱκανοποιοῦσα πάσας τὰς κλίσεις, τὰ διαφέροντα καὶ τὰς διξιότητας τῶν μαθητῶν, προάγουσα τούτους καὶ καθιστῶσα τὴν ἐν τῷ Σχολείῳ ἐργασίαν εὐχάριστον καὶ ἑλκυστικὴν διὰ τὸ παιδὶ τῶν ἐναλλασσομένων διαφερόντων τῶν 7—9 ἐτῶν.

Βασιζόμενοι κυρίως εἰς τὰ διαφέροντα τῶν μαθητῶν καὶ τὰ κυριαρχοῦντα β ώματα αὐτῶν κατὰ τὴν εἰς τὸ Σχολεῖον φοίτησιν, κατηρτίσαμεν ὡς ἑξῆς τὰς μεθοδικὰς ἑνότητας, ἐπὶ τῶν ὁποίων ἐστηρίξαμεν τὴν ὅλην ἐργασίαν μας.

1. Ἀπὸ 21—30 Σεπτεμβρίου 1955 ἠσχολήθημεν μὲ τὴν ἐξοικείωσιν καὶ γνωριμίαν μας μετὰ τῶν μαθητῶν. Προσεπαθήσαμεν κυρίως νὰ δημιουργήσωμεν χαρούμενην οἰκογενειακὴν ἀτμοσφαιραν διὰ τῶν ἐλευθέρων ἀνακοινώσεων, αἵτινες πράγματι περιεῖχον πλουσιώτατον ὑλικὸν καὶ ὑπῆρξαν ἓν ξέσπασμα οὕτως εἰπεῖν μετὰ ἀπὸ τὴν 2μηνον ἀνάπαυσιν τῶν μαθητῶν κατὰ τὰς διακοπὰς τοῦ θέρους.

Συγχρόνως ἐβολιδοσκοπήσαμεν τὸ ποσὸν τῶν γνώσεων, τὰς δυνατότητας τῶν μαθητῶν μας ἀπὸ ἀπόψεως ἐκδηλώσεως καὶ διατυπώσεως τῶν διανοημάτων των, τὰς ὑπαρχούσας κλίσεις καὶ τὰ ἄρχοντα ἐνδιαφέροντά των, τοὺς τρόπους συμπεριφορᾶς των, τὴν σωματικὴν ἱκανότητα, τυχὸν ὑπαρχούσας μειονεκτικὰς κατοστάσεις κ.λ.π., ὥστε ἀπὸ τῆς 1ης Ὀκτωβρίου νὰ εἴμεθα εἰς θέσιν νὰ ἐργασθῶμεν ἀποτελεσματικῶς ἐπὶ τῶν καταρτισθεισῶν ἑνοτήτων.

Κατὰ τὴν περίοδον αὐτὴν ὡμιλήσαμεν εὐκαιριακῶς «Περὶ τοῦ Ἁγιασμοῦ εἰς τὸ Σχολεῖον καὶ περὶ τῆς Ἑορτῆς τῆς Α'. τάξεως». Ἐπίσης ὀλίγα τινὰ περὶ τοῦ Σχολείου καὶ

τῆς ἀγορᾶς τῶν νέων βιβλίων, τετραδίων καὶ λοιπῶν σχολικῶν εἰδῶν. Ὑπεσχέθημεν δὲ εἰς τοὺς μαθητάς μας ὅτι θὰ συζητήσωμεν ἐκτενῶς διὰ τὸ Σχολεῖον μετ' ὀλίγας ἡμέρας νὰ τὸ ἔχουν ὑπ' ὄψιν των. Καὶ μάλιστα νὰ σημειώσουν τοῦτο καὶ ἂν ἐγὼ τὸ λησμονήσω νὰ μοῦ τὸ ὑπενθυμίσουν. Τοῦτο ἦτο τὸ ἔναυσμα δι' ἑκάστην νέαν ἑνότητα. Διότι πολλάκις κατὰ τὴν ἐπεξεργασίαν μιᾶς ἑνότητος καὶ μάλιστα οἱ μαθητοὶ λόγῳ τῶν ἐναλλασσομένων διαφερόντων των ἐγκατέλειπον τὸ ὑπὸ συζήτησιν θέμα καὶ ἐνδιαφέροντο περισσότερον διὰ τὸ νέον. Ἀφήνομεν τούτους νὰ συζητήσουν δι' ὀλίγων διὰ τὸ θέμα, τὸ ὁποῖον τοὺς ἐνδιέφερε, ἀλλὰ διὰ καταλλήλου παρεμβάσεώς μας εἰς τὴν συζήτησιν καὶ διὰ τῆς ὑπομνήσεως ὅτι δι' ἄλλο θέμα ἀσχολούμεθα, τοὺς ἐπαναφέρομεν εἰς τὸ ὑπὸ συζήτησιν θέμα. Συγχρόνως ὅμως διεβεβαιοῦμεν τούτους, ὅτι τὸ ζήτημα τοῦτο ἐνδιαφέρει καὶ ἡμᾶς ἐδίδετο ἡ ἀφορμὴ νὰ ἀναγράψωμεν τὸ θέμα εἰς εἰδικὸν τετράδιον, τὸ λεγόμενον τετράδιον θεμάτων πρὸς συζήτησιν καὶ οὕτω τὸ θέμα ἦτο πάντοτε εἰς τὸ προσκήνιον, ὅπως θὰ ἐλέγομεν τῆς συνειδήσεως τῶν μαθητῶν. Μόλις ἤρχετο ὁ κατάλληλος χρόνος ἤρχει μία ὑπόμνησις καὶ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν ἐπανήρχετο ζωηρότερον ἐπὶ τοῦ θέματος τούτου, διότι εἶχεν ἐν τῷ μεταξὺ δημιουργηθῇ εἰς αὐτοὺς ἓν συναίσθημα προσδοκίας, ἀλλὰ καὶ τὸ σπουδαιότερον, εἶχεν συντελεσθῇ εἰς τὴν ψυχὴν τῶν μαθητῶν ποιά τις ἐπεξεργασία, ἥτις καθίστα τὸ θέμα πλέον εὐχάριστον καὶ εὐνόητον εἰς τὸν μαθητήν.

Αἱ καταρτισθεῖσαι ἑνότητες κατὰ τὴν ἀρχὴν τοῦ Σχολικοῦ ἔτους εἶχον οὕτω :

Μὴν Ὀκτώβριος

1) Τὸ Σχολεῖον μας. 2) Τὸ Φθινόπωρον. 3) Εὐκαιριακὴ ἑνότης ὁ τρύγος. 4) Ἡ Ἑορτὴ τῆς Σημαίας. 5) Εὐκαιριακαὶ ἑνότητες Ἁγίου Δημητρίου καὶ Ἐθνικῆς Ἑορτῆς 28ης Ὀκτωβρίου. 6) Ἀνακεφαλαίωσις ὕλης Ὀκτωβρίου, Ἐμπέδωσις, Ἀσκήσεις.

Μὴν Νοέμβριος

1) Τὸ σπίτι μας (οἰκογένεια). 2) Ὁ δρόμος, ἡ ἀγορά, ἡ πλατεῖα τοῦ χωριοῦ, οἱ βρύσες. 3) Ἡ Ἐκκλησία τοῦ χωριοῦ μας. 4) Οἱ Στρατῶνες καὶ τὸ Νοσοκομεῖον. 5) Προσανατολισμὸς πάντων τούτων ἐν σχέσει πρὸς ἄλληλα καὶ πρὸς τὸ Σχολεῖον. Σημεῖα ὁρίζοντος. 9) Εὐκαιριακὴ ἑνότης Εἰσόδια τῆς Θεοτόκου. Ἀνακεφαλαίωσις ὕλης Νοεμβρίου.

Μὴν Δεκέμβριος

1) Ὁ χειμών. 2) Ἅγιος Νικόλαος ἑνότης εὐκαιριακή, 3) Τὰ Χριστούγεννα, 4) Ἡ Πρωτοχρονιά. 5) Ἀνακεφαλαίωσις δι' Ἑορτῆς Χριστουγέννων.

Μὴν Ἰανουάριος

1) Ἀνακοινώσεις ἐκ τῶν διακοπῶν. 2) Τὸ Νέον ἔτος, Μῆνες, Ἡμέραι, Ἑβδομάδες, ὧραι, λεπτά, δευτερόλεπτα. 3) Ἅγιος Ἀθανάσιος εὐκαιριακῶς, 4) Ἀσθένειαι προερχόμεναι ἐκ τοῦ ψύχους. 5) Εὐκαιριακὴ ἑνότης. Οἱ τρεῖς Ἱεράρχαι. Ἀνακεφαλαίωσις.

Μὴν Φεβρουάριος

1) Ἡ ἑορτὴ τῆς μητέρας. 2) Τὸ χωριό μας. 3) Ἡ συγκοινωνία μὲ τὰ γύρω χωριά, συγκοινωνιακὰ μέσα. 4) Ὁ ποταμὸς Ἀλιάκμων τὸ χειμῶνα. 5) Αἱ ἑορταὶ τῶν Ἀπόκρεω. 6) Τὰ μαθητικὰ συσσίτια. Ἀνακεφαλαίωσις.

Μὴν Μάρτιος

1) Τὰ γύρω χωριά. Θέσις καὶ προσανατολισμὸς των ἐν σχέσει πρὸς τὸ χωριό μας. 2) Ἡ ἄνοιξις. 3) Ἡ ἑορτὴ τῆς 25ης Μαρτίου. Ἀνακεφαλαίωσις.

Μὴν Ἀπρίλιος

1) Αἱ Ἀρχαὶ τοῦ χωριοῦ μας. 2) Ἑορτὴ τοῦ Ἁγίου Γεωργίου εὐκαιριακῶς. 3) Τὸ Πάσχα. Ἀνακεφαλαίωσις.

Μὴν Μάϊος

1) Ἐντυπώσεις, ἤθη καὶ ἔθιμα ἀπὸ τὰς ἑορτὰς τοῦ Πάσχα. 2) Ἡ ἐξοχή. 3) Τὸ δάσος 4) Τὸ λειβάδι. 5) Ὁ Ἅγιος Κωνσταντῖνος εὐκαιριακῶς. Ἀνακεφαλαίωσις.

Μὴν Ἰούνιος

1) Τὰ ἐπαγγέλματα. 2) Τὸ καλοκαῖρι. 3) Ἀσθένειαι κατὰ τὸ θέρος. 4) Αἱ Γυμναστικαὶ Ἐπιδείξεις. 5) Αἱ Μαθητικαὶ Κατασκηνώσεις. 6) Αἱ διακοπαί, ἡ Σχολικὴ τελετή. Ἀνακεφαλαίωσις.

Βάσει τῶν ἑνοτήτων τούτων ἠρχίσαμεν τὴν ἐργασίαν μας ἀμέσως μετὰ τὴν 3ην Ὀκτωβρίου. Πᾶσαι σχεδὸν αἱ ἑνότητες ἐδιδάχθησαν κανονικῶς μὲ μικρὰς μόνον παραλλαγάς, ὅπως λ. χ. ἡ ἄνοιξις μετεφέρθη εἰς τὸν Ἀπρίλιον λόγῳ τῆς συνεχίσεως τοῦ χειμῶνος κατὰ τὸν Μάρτιον.

Α' ἑβδομὰς 3—8 Ὀκτωβρίου 1955

8—9 Ἡ φύσις εἶναι φθινοπωρινή. Συνεχεῖς βροχαί, πτῶσις τῆς θερμοκρασίας, πτῶσις τῶν φύλλων τῶν δένδρων, ἡ σπορὰ τοῦ σίτου, ὁ τρύγος καὶ τόσαι ἄλλαι ἐργασίαι προετοιμάζουν εἰς τοιοῦτον βαθμὸν τοὺς μαθητάς, ὥστε συνεχῶς νὰ ἐνδιαφέρωνται διὰ τὰ ζητήματα ταῦτα.

Νομίζομεν ὅτι πλὴν τῆς ἑνότητος αὐτῆς καὶ πολλαὶ ἄλλαι δυνατὸν νὰ ἐξετασθῶσι ὡς λ. χ. τὸ σχολεῖον, ἔναρξις μαθημάτων κλπ. ἀλλὰ εἰς τὴν ψυχὴν τῶν μαθητῶν κυριαρχοῦν τὰς ἡμέρας αὐτὰς τοιαῦτα βιώματα, τὰ ὁποῖα μᾶς ἀναγκάζουν νὰ ἀντιπαρέλθωμεν ὅλα τὰ ἀνωτέρω ζητήματα καὶ νὰ ἀρχίσωμεν νὰ ἐξετάζωμεν τὴν ἑνότητα «Φθινόπωρον».

Πάρα πολλὰ γεγονότα ἔχουν νὰ διηγηθοῦν οἱ μαθηταί μας. Ἀφοῦ ἀκούσωμεν ὅλους προσεκτικὰ ἀρχίζομεν νὰ κατατάσσωμεν κατὰ σειρὰν ἐξετάσεως τὰ ζητήματα. τὰ ὁποῖα θὰ μᾶς ἀπασχολήσουν.

9—10 Τοιαῦτα ζητήματα καταγράφουν οἱ μαθηταὶ εἰς τὰ τετράδιά των τὰ ἑξῆς :

1) Πῶς εἶναι ὁ καιρὸς τὸ φθινόπωρον.

2) Πῶς εἶναι τὰ δένδρα, τὰ χωράφια, τὰ ἀμπέλια, τὰ δάση

3) Προετοιμασίες καὶ ἐργασίες τοῦ φθινοπώρου.

4) Ὁ τρύγος τώρα τὸ φθινόπωρον.

5) Ὁ γεωργὸς σπέρνει.

6) Φροῦτα καὶ λαχανικὰ τοῦ φθινοπώρου.

7) Ἐνδυμασίαι προετοιμασίαι τῆς κατοικίας, σταύλου, ἀποθήκης, κλπ.

8) Τὸ χωριό μας τὸ φθινόπωρον.

9) Ἀσθένειαι κατὰ τὸ φθινόπωρον, προφύλαξις.

10) Οἱ μῆνες τοῦ φθινοπώρου.

10—11. Ἐπειδὴ ἡ ἀναγνωστικὴ ἱκανότης τῶν μαθητῶν εἶναι πενιχρά, διὰ τοῦτο γίνονται διάφοροι προσοχήσεις διὰ γραφῆς ἐπὶ τοῦ πίνακος γνωστῶν λέξεων καὶ φράσεων καὶ ἀναγνώσεως αὐτῶν. Τοιαῦται εἶναι : « α) Τὸ φθινόπωρον εἶναι μία ἐποχὴ τοῦ ἔτους. β) Τὸ φθινόπωρον βρέχει. γ) Οἱ γεωργοὶ ἄρχισαν νὰ σπέρνουν τὰ χωράφια τους. δ) Τὰ σταφύλια ὡριμάζουν. ε) Ὁ ἥλιος χάνεται συχνὰ πίσω ἀπὸ τὰ σκοτεινὰ σύννεφα κλπ.».

11—12. Γίνεται ἄσκησις γραφῆς καὶ ἀναγνώσεως τῶν ἀνωτέρω προτάσεων. Ὅλοι οἱ μαθηταὶ ἐγείρονται καὶ κατὰ

σειρὰν γράφουν καὶ ἀναγιγνώσκουν ὡρισμένας ἐξ αὐτῶν.

Μ. Μ. Γίνονται ὡρισμέναι ἀσκήσεις εἰς τὴν αὐλὴν τοῦ σχολείου ὑπὸ τύπον μύθων μὲ πετάγματα πτηνῶν, μὲ τὴν σπορὰν τῶν ἀγρῶν κλπ.

Τρίτη 4 Ὀκτωβρίου

8—9. Οἱ μαθηταί μας σήμερον ἔφερον φύλλα διαφόρων δένδρων. Γίνεται συζήτησις περὶ τῶν φύλλων κατὰ τὴν ἄνοιξιν, τὸ θέρος καὶ τώρα τὸ φθινόπωρον. Ἐξάγεται ἡ πρότασις «Τὰ φύλλα τῶν δένδρων κατὰ τὸ φθινόπωρον κιτρινίζουν καὶ πέφτουν». Ὅλοι οἱ μαθηταὶ ἀναγινώσκουν τὴν πρότασιν αὐτὴν καὶ τὴν γράφουν εἰς τὰ τετράδιά των.

9—10. Κατὰ τὴν ὥραν αὐτὴν γίνεται χωρισμὸς τῆς προτάσεως εἰς λέξεις, συλλαβὰς καὶ γράμματα. Ἐπὶ τῇ εὐκαιρίᾳ γίνεται γραφὴ τῶν 24 γραμμμάτων τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης κεφαλαίων καὶ μικρῶν.

10—11. Ἐξ ἀφορμῆς τῶν 24 γραμμάτων γίνεται ἀρίθμησις κατ' ἀνιοῦσαν κλίμακα ἀπὸ 1—24. Ὅλοι οἱ μαθηταὶ ἀριθμοῦν καὶ γράφουν τοὺς ἀριθμοὺς ἀπὸ τὸ 1—24.

11—12. Κατὰ τὴν ὥραν αὐτὴν συνεχίζεται ἡ γραφὴ καὶ ἀρίθμησις ἀπὸ τὸ 1—24. Γίνονται κατόπιν ἀσκήσεις προσθέσεως ἀνὰ ἕν κατ' ἀνιοῦσαν κλίμακα, ἤτοι 1+1=2, 2+1=3 κλπ. Δίδονται τὰ σημεῖα τῆς προσθέσεως καὶ τοῦ ἴσον.

Μ.Μ. Οἱ μαθηταὶ κατασκευάζουν μὲ πλαστιλίνην διάφορα σχέδια φύλλων. Ἐπίσης κεντοῦν εἰς χαρτονάκια διάφορα φύλλα ἐκ γνωστῶν φυτῶν.

Τετάρτη 5 Ὀκτωβρίου 1955

Δὲν ἐγένετο μάθημα λόγῳ τοῦ θανάτου τοῦ Πρωθυπουργοῦ τῆς Ἑλλάδος. Ἐγένετο σχετικὴ ὁμιλία εἰς τοὺς μαθητὰς περὶ τοῦ ἐκλιπόντος ἀνδρός.

Πέμπτη 6 Ὀκτωβρίου 1955

8—9. Καλῶ τοὺς μαθητὰς νὰ μὲ προσέξουν. Ἀνοίγω τὸ Ἀναγνωστικὸν εἰς τὴν σελίδα 65 καὶ ἀναγιγνώσκω ἀργὰ καὶ καλαισθητικὰ τὸ ποιηματάκι «Τὸ φθινόπωρο». Καὶ ἐκ δευτέρου ἐπαναλαμβάνω τὴν ἀνάγνωσιν τοῦ ποιήματος καὶ ζητῶ ἀπὸ ἕνα μαθητὴν νὰ διηγηθῇ δι' ὀλίγων τὸ νόημα. Οἱ λοιποὶ παρακολουθοῦν. Διόρθωσις γίνεται μόνον εἰς τὸ τέλος.

9—10. Κατὰ τὴν ὥραν αὐτὴν ζητοῦμεν νὰ ἀναγνώσουν οἱ μαθηταί μας σιωπηρῶς τὸ ποίημα, ἵνα ἀποκτήσουν ἀναγνωστικὴν εὐχέρειαν. Κατὰ τὴν ἀνάγνωσιν ἐφιστῶμεν τὴν προσοχήν των νὰ εὕρουν καὶ νὰ σημειώσουν πᾶν ὅτι δὲν γνωρίζουν ἢ κάτι τὸ ὁποῖον τοὺς ἐνδιαφέρει, τοὺς κάμει ἐντύπωσιν κ.λ.π.

Πράγματι λύονται ὅλαι αἱ ἀπορίαι διὰ συζητήσεως, ἐξηγοῦνται αἱ ἄγνωστοι λέξεις καὶ ἐν τέλει διατυποῦνται αἱ ἐντυπώσεις καὶ ἡ κεντρικὴ ἰδέα.

Ἐν κατακλείδι ἀναγιγνώσκομεν καλαισθητικῶς τὸ ποίημα διὰ ἄλλην μίαν φορὰν πρὸς σύνδεσιν τῆς τεμαχισθείσης ἐννοίας. Πρὸς ἐξάσκησιν εἰς τὴν καλλιγραφίαν καὶ ὀρθογραφίαν ἀναθέτομεν εἰς τοὺς μαθητὰς νὰ γράψουν 2 στίχους κατ' οἶκον.

10—11. Ἐκ τοῦ ἀναρτηθέντος πίνακος τῶν γραμμάτων τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης καὶ ὁρμώμενοι ἐκ τῆς θέσεως αὐτῶν γίνεται ἀρίθμησις κατὰ ἀνιοῦσαν κλίμακα ἀπὸ τὸ 24—0. Κατόπιν γίνεται ἀνιοῦσα καὶ κατιοῦσα ἀρίθμησις ἀφήνοντες ἐνδιαμέσως ἕνα, δύο ἀριθμούς κ.λ.π.

11—12. Οἱ μαθηταὶ τῆς Β'. τάξεως ἐργαζόμενοι σιωπηρῶς ἀναγράφουν εἰς τὰ τετράδια τῆς ἀριθμητικῆς των τὰς ἀνωτέρω ἀσκήσεις. Ἡμεῖς ἐργαζόμεθα μὲ τὴν Δ'. τάξιν. Κατὰ τὴν ὥραν αὐτὴν κάμνομεν ἀριθμητικήν. Διδάσκομεν ἐποπτικῶς τὴν ἔννοιαν τῆς μονάδος, τῆς δεκάδος καὶ τῆς ἑκατοντάδος.

Μ.Μ. Ἐλεύθεραι ἰχνογραφήσεις ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ τεμαχίου τὸ φθινόπωρο. Ἄλλοι παρισιοῦν φύλλα νὰ πίπτουν, ἄλλοι τὰ πουλιὰ νὰ φεύγουν, ἄλλοι ἀνθρώπους νὰ κρατοῦν ἀλεξιβρόχια κ.λ.π.

Παρασκευὴ 7 Ὀκτωβρίου 1955.

Δὲν ἐγένετο μάθημα λόγῳ ταφῆς τοῦ νεκροῦ Πρωθυπουργοῦ τῆς Ἑλλάδος.

Σάββατον 8 Ὀκτωβρίου 1955

8—9. Σήμερον εἰς ὅλους τοὺς μαθητάς μας εἶναι διάχυτος ἡ ἐπιθυμία νὰ συζητήσωμε διὰ τὸν τρύγο. Λόγῳ τῆς κακοκαιρίας ἤρχισεν ὁ τρύγος κάπως ἀντικανονικῶς εἰς τὴν περιοχήν μας. Σπορωδικῶς ἤδη ἔχει ἀρχίσει ὁ τρύγος.

Τοῦτο μᾶς δίδει τὴν εὐκαιρίαν νὰ ζητήσωμεν ἀπὸ τοὺς μαθητάς μας νὰ ἀναγράψουν τὸ θέμα εἰς τὸ τετράδιον θεμάτων διὰ συζήτησιν. Διότι ἦτο ἀδύνατον καθημερινῶς νὰ ἐξετάζωμεν τὸ πλῆθος τῶν θεμάτων, τὰ ὁποῖα προέβαλλον οἱ μαθηταί. Τοιουτοτρόπως καὶ ἀπροσυμφόρησις τῶν ἐξεταζομένων θεμάτων ἐγένετο, ἀλλὰ καὶ προσδοκία ἐγεννᾶτο εἰς τοὺς μαθητάς, ὅταν ἐγνώριζον ὅτι τὸ θέμα, τὸ ὁποῖον ἀνέγραψαν εἰς τὸ τετράδιόν των θὰ ἐξετασθῇ μετ' ὀλίγας ἡμέρας. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον εἴμεθα ἐλεύθεροι νὰ ἀσχοληθῶμεν μὲ τὸ θέμα, τὸ ὁποῖον ἠρχίσαμεν μέχρις ἀποπερατώσεώς του.

9—10. Ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἀνεγνώσαμεν τὴν ἑνότητα τῆς σελίδος 65 «Στὸ περιβόλι τοῦ θεοῦ». Ἐγένετο συζήτησις διὰ τὰ φρούτα τοῦ φθινοπώρου καὶ οἱ μαθηταὶ περιέγραψαν ὡρισμένα, τὰ ὁποῖα εἶχον φέρει μεθ' ἑαυτῶν.

Μετὰ ταῦτα ἐγένετο ἐπικόλλησις εἰκόνων φθινοπωρινῶν φρούτων εἰς τὴν ἑνότητα φθινόπωρον.

10—11. Μὲ τοὺς καρπούς, τοὺς ὁποίους εἶχον οἱ μαθηταὶ καὶ μὲ τὴν ἀγοράν, τὴν πώλησιν κλπ φρούτων ἐγένοντο προσθαφαιρέσεις μέχρι τὸ 30.

11—12. Κατὰ τὴν ὥραν αὐτὴν γίνεται ἰχνογράφησις τῶν φρούτων τοῦ φθινοπώρου. Ἐπίσης κατεσκευάσθησαν τοιαῦτα μὲ πλαστιλίνην.

Κατὰ τὰ τελευταῖα λεπτὰ τῆς ὥρας συνεστήθη εἰς τοὺς μαθητὰς νὰ ἔλθουν τὴν ἐπομένην εἰς τὴν ἐκκλησίαν διὰ νὰ παρακολουθήσουν τὰ ὡραῖα λόγια τοῦ Εὐαγγελίου ἐκ τοῦ ὁποίου ἀνεφέραμεν ὀλίγα τινὰ λίαν ἁπλῶς. Ἐν τέλει διατυπώθη αὐτοσχέδιος προσευχὴ πρὸς τὸν Θεὸν νὰ φυλάγῃ τὸν καλὸν γεωργόν, ὁ ὁποῖος ἐργάζεται νυχθημερὸν διὰ νὰ μᾶς δώσῃ τὰ πλούσια ἀγαθὰ τῶν κόπων του.

Β' ἑβδομὰς 10—15 Ὀκτωβρίου 1955

Δευτέρα 10 Ὀκτωβρίου 1955

8—9. Ἡ πρώτη ὥρα τῆς Δευτέρας καθιερώθη διὰ τὰς ἐλευθέρας ἀνακοινώσεις. Ἀλλὰ καὶ ἄλλοτε ὁσάκις οἱ μαθηταὶ εἶχον κάτι νὰ διηγηθοῦν ἔπραττον τοῦτο ἐλευθέρως, πλὴν ὅμως ἐὰν δὲν εἶχεν σχέσιν μὲ τὴν ἐξεταζομένην ἑνότητα, ἀντιπαρερχόμεθα τοῦτο, πρὸς ἀποφυγὴν διασπάσεως τοῦ διαφέροντος τῶν μαθητῶν. Οἱ μαθηταὶ ἐπανῆλθον εἰς τὸ ὑπὸ ζήτησιν θέμα «Κύριε τὸ Σάββατο μᾶς εἶχες ὑποσχεθεῖ ὅτι θὰ μιλήσωμε γιὰ τὸν τρύγο». Χθὲς τρυγήσαμε καὶ μεῖς εἶπεν ἄλλος μαθητής. Ἕτερος μᾶς ἀνεκοίνωσεν ὅτι ἐτρύγησεν ὁ θεῖος του κλπ. Ἀφοῦ ἔγινεν εὐρυτάτη συζήτησις συνεφωνήσαμεν νὰ ἐξέλθωμεν εἰς τὴν ἐξοχὴν διὰ νὰ παρατηρήσωμεν ὅλοι ὁμοῦ τὸν τρύγον εἰς τὸ ἀμπέλι ἑνὸς

Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

ΛΑΜΠΡΟΥ Α. ΤΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ
Δημ)λου Δημαριοῦ Α' Περ. Ἄρτης

Ἡ ὀρθογραφία, δηλαδὴ ἡ γραφὴ τῶν λέξεων κατὰ τοὺς ὀρθογραφικοὺς κανόνας, δὲν ἀπασχολεῖ σήμερον τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον ὡς μάθημα τοῦ προγράμματός του, ἀλλὰ ἐνδιαφέρει τὰς Μέσας Σχολάς, τιμᾶ τοὺς σπουδαστὰς τῶν Ἀνωτέρων τοιούτων καὶ στολίζει τοὺς ἐπιστήμονας τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν. Ὁ τύπος, ἡ ἀλληλογραφία καὶ γενικώτερον πᾶσα γραπτὴ ἔκφρασις λόγου ἀποτελοῦν εὐρυτάτην ἐφαρμογὴν τῶν κανόνων τῆς Γραμματικῆς καὶ προβάλλουν τὴν ὀρθογραφίαν ὡς τὸ σημαντικώτερον γνώρισμα παντὸς μορφωμένου ἀνθρώπου. Ἡ ἔκθεσις ἰδεῶν ἀπέβη βασικὸν καὶ πρωτεῦον μάθημα εἰς τὰς εἰσιτηρίους ἐξετάσεις ὅλων τῶν σχολῶν· διὰ τοῦτο ἡ Ὀρθογραφία ἔλαβεν πρωτεύουσαν θέσιν μεταξὺ ὅλων τῶν γνώσεων ἁπάντων τῶν σπουδαστῶν. Ἡ ἐξέλιξις τῆς Ὀρθογραφίας, ἥτις καὶ διακρίνεται εἰς ἱστορικὴν καὶ φωνητικήν, ἀπησχόλησεν σειρὰν εἰδικῶν χάριν τῆς ὀρθῆς ὁμιλίας καὶ τῆς ὀρθότητος τῆς γραφῆς. Ὅμως τὸ μεγαλύτερο κακόν, ἡ διγλωσσία τοῦ λόγου—καθαρεύουσα γλῶσσα καὶ γλῶσσα δημοτική, δὲν παύει ν' ἀποτελῇ ἐμπόδιον εἰς τὴν κατανόησιν καὶ ἐμπέδωσιν τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων, οἵτινες ἀπετέλεσαν—κατὰ συνέπειαν—καὶ τὰς δύο γραμματικάς, τῆς Καθαρευούσης καὶ Δημοτικῆς. Διὰ τοῦτο ἡ Ὀρθογραφία ἔγινεν σήμερον πρόβλημα· πρόβλημα σχολικὸν καὶ πρόβλημα κοινωνικόν.

Τὸ σχολεῖον ἀντιμετωπίζει τὸ ζήτημα ὑπὸ δύο μορφάς· ὡς ζήτημα γλώσσης καὶ ὡς ζήτημα κατανοήσεως καὶ ἐμπεδώσεως ὀρθογραφικῶν κανόνων. Τὸ πρῶτον θεραπεύεται διὰ τῆς κυκλοφορίας εἰς τὰ σχολεῖα βιβλίων τῆς δημοτικῆς γλώσσης μὲ γραμματικὴν δημοτικῆς καὶ βιβλίων τῆς καθαρευούσης μὲ γραμματικὴν τῆς καθαρευούσης. Τὸ δεύτερον ἀνήκει εἰς διδακτικήν, ἀφορᾶ τὴν παιδαγωγικὴν καὶ ἀπασχολεῖ τὴν ψυχολογίαν. Πάρα πολλοὶ διδακτικοὶ τρόποι ἐχρησίμευσαν μέχρι σήμερον διὰ τὴν καλητέραν καὶ ταχυτέραν κατανόησιν καὶ ἐμπέδωσιν τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων. Πολλάκις ἐξήρθη ἡ παιδαγωγικὴ ἀξία τοῦ μαθήματος τῆς ὀρθογραφίας καὶ σειρὰ ἐπιστημόνων ἠσχολήθησαν μὲ τὴν ψυχολογίαν τῆς ἐντυπώσεως καὶ τῆς διατηρήσεως τῶν κανόνων της εἰς τὸν ἐγκέφαλον τοῦ ἀνθρώπου. Ἀλλὰ ἡ ἔρευνα δὲν σταματᾶ, διότι ἐπιστήμη εἶναι ἡ εὕρεσις τοῦ ἐσχάτου λόγου πραγμάτων καὶ ἐννοιῶν.

Διὰ τοῦτο καὶ τὸ ἐλάχιστον πάντοτε βοηθεῖ τὸ ὅλον. Μὲ τὴν ἀρχὴν ταύτην παρουσιάζω, ὅτι ἡ ταξινόμησις τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων, εἰς τὸ σχολεῖον μου, ἐπιτυγχάνεται κατὰ ψυχολογικὴν ἀνάγκην διὰ

μαθητοῦ μας μὲ τὸν πατέρα τοῦ ὁποίου εἴχομεν ἔλθει εἰς προσυνεννόησιν.

Ἡ τάξις μας διηρέθη εἰς τρεῖς ὁμάδας. Ἑκάστη ἐκ τῶν ὁμάδων θὰ ἀνελάμβανε νὰ παρακολουθήσῃ ἰδιαιτέρως ὡρισμένα ζητήματα καὶ νὰ ἀνακοινώσῃ εἰς τὴν τάξιν τὰ παρατηρηθέντα καὶ γνωσθέντα.

Ἡ μετάβασίς μας ἦτο κάπως ἀνώμαλος λόγῳ τῆς συνεχιζομένης κακοκαιρίας. Τὸ ἔδαφος ἦτο ὀλισθηρὸν καὶ πυκνὰ συννεφα ἐκάλυπτον τὸν οὐρανόν. Ἀπὸ καιροῦ εἰς καιρὸν βροχαὶ καὶ ἀστραπαὶ διέκοπτον τὴν συζήτησίν μας καὶ ἠπειλεῖτο νέα βροχή.

Ἡ εὐκαιρία ἦτο μονοδική. Αἱ ἐρωτήσεις τῶν μικρῶν μαθητῶν μας ἐγίνοντο ὁλονὲν καὶ συχνότεραι. Ἡμεῖς μὲ μεγάλην εὐχαρίστησιν ἀπαντοῦμεν εἰς ὅλας των τὰς ἐρωτήσεις.

Νά! καὶ ἕνας γεωργὸς ποὺ σπέρνει τὸ καπνοχώραφον. Ἀ! φωνάζουν ὅλοι οἱ μαθηταὶ μαζί, νὰ τὸν ἐπισκεφθοῦμε. Πράγματι ἡ ἐπίσκεψις γίνεται καὶ αἱ παρατηρήσεις τῶν μαθητῶν καταγράφονται εἰς ἓν τετράδιον.

Τὸ ὄργωμα παιδιὰ καὶ τὸ σπαρμὸ θὰ τὸν ἐξετάσωμε καλύτερα σὲ λίγες μέρες, εἴπομεν εἰς τοὺς μαθητάς μας.

Ὅλοι ἔμειναν σύμφωνοι καὶ συνεχίσαμε τὴν ἐκδρομήν μας. Καθ' ὁδὸν ἐγένετο εὐρεῖα συζήτησις διὰ τὸ ὄργωμα καὶ τὸν σπαρμὸν μὲ ζῷα, μὲ μηχανὲς κλπ. Ἐγένετο συζήτησις διὰ τὸν καπνόν, τὸν σῖτον, τὸν ἀροβόσιτον, διὰ τὰς ὠφελείας τῶν ζῴων καὶ μάλιστα τῶν ἀροτριώντων διὰ τὸν γεωργὸν κλπ.

Ὁ μαθητής, εἰς τοῦ ὁποίου τὸ ἀμπέλι μετεβαίνομεν εἶδεν μακρόθεν τοὺς ἰδικούς του καὶ μᾶς εἰδοποίησεν.

Νὰ τὸ ἀμπέλι μας. Ὅλοι ἐστράφημεν πρὸς τὰ ἐκεῖ. Πλῆθος ἄλλων χωρικῶν ἐτρυγοῦσε τὰ ἀμπέλια του. Ὅλοι μᾶς ὑποδέχονται μὲ γέλια καὶ μᾶς προσφέρουν τὰ ἐκλεκτότερα σταφύλια. Ρυδῖτες, φράουλες, μοσχᾶτα, κρασοστάφυλα, γαλλικά, σκλῆθρα εἶναι τὰ ὀνόματα, τὰ ὁποῖα ἀκούομε συνεχῶς. Ἡμεῖς ὅμως προχωροῦμε καὶ φθάνομεν εἰς τὸν προορισμόν μας.

Μᾶς ἐπεφυλάχθη ὑποδοχὴ ἄνευ προηγουμένου. Οἱ μαθηταὶ καθ' ὁμάδας σκορποῦν στὸ ἀμπέλι καὶ ὑποβάλλουν πλείστας ἐρωτήσεις. Συγχρόνως παρακολουθοῦν τὸν τρύγο καὶ γράφουν εἰς τὰ σημειωματάριά των τὰς παρατηρήσεις των. Ὁ γονεὺς τοῦ μαθητοῦ μᾶς ἑτοίμασε καὶ ἕνα καλαθάκι ἀπὸ τὰ ἐκλεκτότερα σταφύλια διὰ νὰ φᾶμε ὅλοι μαζὶ εἰς τὴν τάξιν μας.

Σὲ λίγο ὅμως ἐξέσπασεν ἡ βροχή. Μιὰ μικρὴ καλύβα μᾶς ἐφιλοξένησε γιὰ λίγο ἕως ὅτου ἐπέρασεν ἡ μπόρα. Τὰ παιδιὰ παρακολουθοῦν τὴν βροχή, τὸ ρυάκι, τὸ ποτάμι κάτω χαμηλὰ καὶ ἀρχίζει ἡ πατριδογνωσία. Ὁ λόφος, τὸ βουνό, τὸ δάσος, τὸ ρυάκι, τὸ ποτάμι, ἡ κοιλάς, ἡ πεδιάς, γίνονται γνωστὰ εἰς τοὺς μαθητάς. Γίνεται σχετικὴ συζήτησις διὰ τὸ ὕδωρ τῆς βροχῆς, τὸ ὁποῖον ἀπορροφᾶται (σχηματισμὸς πηγῆς), διὰ τὴν κίνησιν τοῦ ὑπολοίπου καὶ διὰ τὸν σχηματισμὸν τοῦ νέφους, τῆς βροχῆς, τῆς χαλάζης, τῆς χιόνος, τῆς ὁμίχλης.

Οἱ μαθηταὶ πλήρεις βιωμάτων καὶ μὲ ἄσματα, ἀφοῦ ἀπεχαιρέτησαν τοὺς καλοὺς χωρικοὺς ἀπῆλθον διὰ τὸ σχολεῖον. Ἡ ὥρα εἶχε παρέλθει καὶ ἀνεχώρησαν διὰ τὸ μεσημβρινὸν φαγητόν.

Μ. Μ. Τὰς μετεσμεσημβρινὰς ὥρας συνεζητήσαμεν ἐκτενῶς τὰ παρατηρηθέντα καὶ ἐδιδάξαμε τὸ ἄσμα «Ὁ Τρύγος» μὲ μιμητικὰς κινήσεις.

(Ἀκολουθεῖ)

JEAN PIAGET, Καθηγητοῦ τῆς Ψυχολογίας τῶν Πανεπιστημίων Γενεύης καὶ Παρισίων

ΟΙ ΗΘΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

(LE JUGEMENT MORAL CHEZ L' ENFANT)

Ἐπιτομὴ τοῦ ἔργου ἀπὸ τὸν δημ)λον ΣΠΥΡ. Δ. ΡΑΛΛΗΝ
Παιδαγωγὸν—Ψυχολόγον, τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Γενεύης

(Συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

Ἡ θεωρία τῆς ἠθικῆς αὐθεντίας κατὰ τὸν Durkhein.

Εἰσαγωγή. Ἡ ἠθικὴ θεωρία τοῦ Durkein ἐγείρει τὸ πιὸ σοβαρὸ ζήτημα ποὺ θὰ μποροῦσαμε νὰ συναντήσωμε στὴν ἑρμηνεία ποὺ δίνει ὁ Piaget στὰ γεγονότα τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ. Ἐκεῖ ποὺ ὁ Piaget βλέπει ἕναν ἀγῶνα μεταξὺ δύο ἠθικῶν καὶ μεταξὺ δύο τύπων κοινωνικῶν σχέσεων, ὁ Durkhein διαπιστώνει τὴν ἑνότητα ὅλων τῶν ἠθικῶν καὶ ὅλων τῶν κοινωνικῶν γεγονότων.

Βέβαια ὁ Durkhein κατενόησε τοὺς βαθεῖς κοινωνικοὺς λόγους τοῦ ἀνταγωνισμοῦ μεταξὺ τῆς ἀνεξάρτητης ἠθικῆς καὶ τῆς ἐκ τῶν ἄνωθεν ἐπιβαλλομένης ἠθικῆς, ἀλλ' ἐκεῖ ποὺ ὁ Piaget πιστεύει ὅτι ἡ πρώτη προετοιμάζεται ἀπὸ τὴν ἀλληλεγγύη τῶν παιδιῶν μεταξύ τους καὶ ἡ δεύτερη προέρχεται ἀπὸ τὸν καταναγκασμὸ τοῦ ἐνηλίκου πάνω στὸ παιδί, ὁ Durkhein θεωρεῖ κάθε ἠθικὴ σὰν νὰ ἐπιβάλλεται ἀπὸ τὴν ὁμάδα στὸ ἄτομο κι ἀπὸ τὸν ἐνήλικο στὸ παιδί.

Ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἄποψη, συνεπῶς, ἐκεῖ ποὺ ὁ Piaget θὰ ἔβλεπε στὸ σχολεῖο ἐνεργείας, στὴν αὐτοδιοίκηση καὶ στὴν αὐτονομία τοῦ παιδιοῦ, τὴ μόνη λειτουργία ἀγωγῆς ποὺ ὁδηγεῖ στὴν ὀρθολογιστικὴ ἠθική, ὁ Durkhein ὑπερασπίζει μιὰ παιδαγωγικὴ ποὺ εἶναι ὑπόδειγμα παλαιᾶς ἀγωγῆς καὶ στηρίζεται σὲ μεθόδους τελείως αὐταρχικές, παρ' ὅλους τοὺς συμβιβασμοὺς ποὺ ἔθεσε σ' αὐτὴ τὴν παιδαγωγική,

---

σειρᾶς πινακίδων ὁμοίων λέξεων καταλλήλως χρωματισμένων. Ἑκάστη πινακὶς φέρει ἔγγχρωμον διάκρισιν τῆς ὀρθογραφίας ὁλοκλήρου σειρᾶς ὁμοίων, πάντοτε, λέξεων καὶ εἰς σειρὰν καθέτως. Οὕτω:

ἀνθ***ύλλιον***	δικαι***οσύνη***	θερμ***αίνω***
εἰδ***ύλλιον***	δουλ***οσύνη***	ὑγρ***αίνω***
δενδρ***ύλλιον***	Χριστιαν***οσύνη***	λευκ***αίνω***
δασ***ύλλιον***	σωφρ***οσύνη***	ὑφ***αίνω***

Αἱ πινακίδες διευκολύνουν ἄριστα τὴν ἐπανάληψιν τῆς ἐπαναγνώσεως εἰς χρονικὰ διαστήματα μικρότερα ἀκόμη τῶν 24 ὡρῶν διὰ τὴν συγκράτησιν τῆς λησμοσύνης. (Μέθοδοι οἰκονομίας ἀναγνώσεως Ebbinghaus καὶ Pieron). Οὕτω ἐπαναγινώσκονται μετὰ τὸ πέρας τῶν μαθημάτων τῆς ἡμέρας καὶ πρὸ τοῦ ὕπνου ἀκόμη, διὰ τὴν εὐχερεστέραν ἐντύπωσιν καὶ συγκράτησιν τῆς σειρᾶς τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων (σύστασις Conpayré). Ἡ χρῆσις πινακίδων μὲ σειρὰς ὁμοίων λέξεων, αἱ ὁποῖαι προβάλλονται διὰ καταλήξεων ξεχωριστοῦ, ἐρυθροῦ ἢ πρασίνου χρώματος,ἀφήνει εἰς τὴν μνήμην ἀνεξίτηλον τὴν ὀπτικὴν εἰκόνα τοῦ ὀρθογραφικοῦ κανόνος, προκαλεῖ εὐχάριστον ἀπαγγελίαν τῆς σειρᾶς τῶν ὁμοίων λέξεων καὶ καλλιεργεῖ τὸν αὐθορμητισμὸν εἰς τὴν γραφήν των. Ἡ ταξινόμησις τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων εἰς πινακίδας δὲν εἶναι δύσκολος. Εὑρίσκονται εἰς τὴν Γραμματικὴν αἱ περιπτώσεις καθ' ἃς τὰ γράμματα **α, ι, υ,** εἶναι βραχέα ἢ μακρὰ καὶ καταρτίζονται ἀναλόγως σειραὶ ὁμοίων λέξεων εἰς πινακίδας ἐκ λευκοῦ χαρτονίου. Τὸ αὐτὸ γίνεται διὰ τὰ παραθετικά, τὰς καταλήξεις τῶν ῥημάτων, τὰς μετοχάς, τὸν τονισμόν, τὰ διπλᾶ γράμματα καὶ ἄλλα. Ὁ ἀριθμὸς τῶν τοιούτων πινακίδων εἶναι μικρός. Ὁμοιόμορφον δὲ καὶ καλαισθητικὴν τούτων ἐμφάνισιν ἐπιτυγχάνομεν καὶ διὰ τοῦ σχολικοῦ τυπογραφείου περὶ τοῦ ὁποίου ἐγράψαμεν εἰς τὸ ὑπ' ἀριθ. 1/1953 φύλλον τοῦ «Ἐπιστημονικοῦ Βήματος τοῦ Διδασκάλου». Αἱ πινακίδες τοποθετοῦνται εἰς γενικὸν φάκελλον ἀναλόγων διαστάσεων. Ἐκ τοῦ φακέλλου τούτου ἐξάγονται ἀνὰ μία δι ἕκαστον μάθημα καὶ μεταφέρονται οὕτω εἰς τὸν φάκελλον τῆς ἐπαναγνώσεώς των.

Αἱ σειραὶ τῶν ὁμοίων λέξεων γράφονται ὑπὸ τῶν μαθητῶν εἰς εἰδικὸν τετράδιον καὶ μελετῶνται ὑπ' αὐτῶν τὰς ὥρας τῆς μελέτης των καὶ τὰς ὥρας πρὸ τοῦ ὕπνου των. Ὁ τρόπος οὗτος ἀποδίδει καὶ εἶναι ὠφέλιμος ὄχι μόνον εἰς τοὺς μικρούς, ἀλλὰ καὶ εἰς ὅλους τοὺς μεγάλους. Θὰ ἐβοηθοῦσεν δὲ πολὺ ἡ ἔκδοσις βιβλίων πινακίδων, ὑπὸ τῶν ἐκδοτικῶν οἴκων διὰ τὴν καλαισθητικὴν ἐμφάνισιν τῶν ὀρθογραφικῶν σειρῶν καὶ τὴν καλλιτεχνικὴν ἐκτύπωσιν τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων ἐπ' αὐτῶν. Οἱ μαθηταὶ μανθάνουσιν αὐτενέργοῦντες. Ἡ ἀπομόνωσις περιπτώσεως νέου ὀρθογραφικοῦ κανόνος καὶ ἡ σύνδεσις λέξεως μὲ σειρὰν ὁμοίων τοιούτων ἀποτελεῖ ὠφέλιμον ἀπασχόλησιν τῶν μαθητῶν καὶ ἀπαλλάσσει τούτους τῆς ἀνορθογραφίας συνήθων ὀρθογραφικῶν ἀσκήσεων εἰς τὰς προτάσεις τῶν ὁποίων ἀντὶ λέξεων μιᾶς διδασκομένης ὀρθογραφικῆς περιπτώσεως ὑπάρχουν δεκάδες περιπτώσεων ἀγνώστων ὀρθογραφικῶν κανόνων. Γενικῶς ἡ ὡραία ὀπτικὴ εἰκὼν ἑκάστης σειρᾶς λέξεων, ἡ αὐτενεργὸς συμμετοχὴ ὅλων τῶν μαθητῶν εἰς τὴν ἐμπέδωσιν τοῦ ὀρθογραφικοῦ κανόνος, δι' εὐχαρίστου εὑρέσεως ὁμοίων λέξεων, ἡ εὐχέρεια ἐπαναγνώσεως πολλῶν ὀρθογραφικῶν σειρῶν εἰς πᾶσαν κατάλληλον ὥραν, ἡ ἀδίαστος ἐκμάθησις αὐτῶν ἀπὸ τῆς πρώτης τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου καὶ ἡ ἐξασφάλισις θετικῆς καὶ τελείας μαθήσεως διὰ πᾶσαν ἡλικίαν, ἀποτελοῦν τὰ σημαντικὰ πλεονεκτήματα τῶν πινακίδων διὰ τὴν κατανόησιν καὶ ἐμπέδωσιν τῶν ὀρθογραφικῶν κανόνων καὶ τὴν λύσιν τοῦ προβλήματος τῆς Ὀρθογραφίας.

γιὰ νὰ καταλήξῃ στὴν ἐσωτερικὴ ἐλευθερία τῆς συνειδήσεως.

Στὸ βιβλίο του γιὰ τὴν κατανομὴ τῆς κοινωνικῆς ἐργασίας, ὁ Durkhein εἶναι πιὸ συνετός, ἀπ' ὅ,τι στ' ἄλλα του βιβλία, ὅσον ἀφορᾷ τὴν ἑνότητα τῶν κοινωνικῶν γεγονότων καὶ συνεπῶς τὴν ταυτότητα τῶν ἠθικῶν γεγονότων μεταξύ τους. Ὑπάρχουν δύο μεγάλοι τύποι κοινωνίας: οἱ ὁμοιόμορφες κοινωνίες, τῶν ὁποίων ἡ ἀλληλεγγύη εἶναι τμηματική ἢ μηχανικὴ καὶ οἱ διαφοροποιημένες κοινωνίες, μὲ κατανομὴ τῆς κοινωνικῆς ἐργασίας καὶ μὲ ὀργανικὴ ἀλληλεγγύη.

Οἱ πρῶτες ἀποκλείουν τὴν ἐσωτερικὴ ἐλευθερία καὶ τὴν προσωπικότητα, οἱ δεύτερες φανερώνουν τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἀτομικῆς ἀξιοπρεπείας. Ἡ κοινωνική, λοιπόν, διαφοροποίηση εἶναι φαινόμενο πρόσφατο, μόλις διαγραφόμενο ἀκόμα, καὶ τὸ ὁποῖο ἀνατρέπει τὶς κοινωνικές μας συνήθειες καὶ τοὺς ἠθικούς μας κανόνες.

Ἡ ἰσορροπία μας ἀπειλεῖται: μᾶς χρειάζεται ἕνα ἐσωτερικὸ ἰσοδύναμο τῆς ἐξωτερικῆς ἀλληλεγγύης ποὺ χαρακτηρίζει τὸν ὁμοιομορφισμό. Ὅ,τι χάνουμε σὲ ὑλικὸ καταναγκασμὸ τῶν πατροπαραδότων ἐθίμων, πρέπει νὰ τὸ κερδίσωμε σὲ ἐσωτερικὴ ἠθικότητα, σὲ προσωπικὴ μέριμνα τῆς ἀλληλεγγύης.

Φαινόταν λοιπόν, ἀπ' αὐτὰ τὰ πρῶτα βήματα, ὅτι ἡ κοινωνικὴ πίεση παρουσιαζόταν ὑπὸ δύο διαφορετικὲς ἐκδηλώσεις: καταναγκασμὸς στὶς ὁμοιόμορφες κοινωνίες, καὶ ἐσωτερικὴ ὑποχρέωση στὴ συνεργασία.

Ὅσον ἀφορᾷ τὸν καταναγκασμό, ὁ ὁρισμὸς τοῦ Durkheim εἶναι εὐλύγιστος μέχρι σημείου ὥστε νὰ ἐφαρμόζεται σ' ὅλα τὰ κοινωνικὰ φαινόμενα: Ἐσωτερικὴ ἔλξη τοῦ ἀτόμου γιὰ τὰ ἀνθρώπινα καὶ καθολικὰ ἰδεώδη, ἢ ἐπιβολὴ τῆς κοινῆς γνώμης, ὅλα εἶναι καταναγκασμός. Ἡ «ἐξωτερικότητα» τοῦ κοινωνικοῦ φαινομένου δίνει τόπο στὶς ἴδιες γενικεύσεις. Οἱ λογικές, ἢ ἠθικὲς ἀρχὲς εἶναι ἐξωτερικὲς πρὸς τὸ ἄτομο, μὲ τὴν ἔννοια ὅτι ἡ ἀτομικὴ συνείδηση μόνη της δὲν θ' ἀρκοῦσε καθόλου νὰ τὶς καλλιεργήσῃ. Ἀλλὰ τὰ ρηματικὰ σημεῖα, τὰ μυστικιστικὰ σύμβολα, ἢ οἱ οἰκονομικὲς ἀξίες εἶναι ἐπίσης ἐξωτερικὲς πρὸς τὸ ἄτομο, μὲ τὴν ἔννοια ὅτι δὲν ἔγκειται στὴ δύναμη τοῦ ἀτόμου νὰ τὶς ἀλλοιώσῃ κατ' ἀρέσκεια. Μὲ λίγα λόγια, ἡ κοινωνία εἶναι μία, καὶ οἱ διαφορὲς μεταξὺ τῆς συνεργασίας καὶ τοῦ ὑποχρεωτικοῦ ὁμοιομορφισμοῦ εἶναι ὑπόθεση μᾶλλον βαθμοῦ παρὰ ποιότητος.

Τὸ ἴδιο συμβαίνει ὅσον ἀφορᾷ τὴν ἠθική. Ἡ ἠθικὴ γεννιέται ἀπὸ τὴ θρησκεία, μὲ τὴν ἔννοια ὅτι οἱ ὑποχρεωτικὲς πράξεις τιμωροῦνται ἐφ' ὅσον βρέθηκαν ὅτι προέρχονται ἀπὸ τὴν ἔννοια τοῦ ἱεροῦ. Ὅπως τὸ ἱερὸ εἶναι αὐτὸ ποὺ ἐμπνέει συγχρόνως τὸν ἀξιοσέβαστο φόβο κι ἕνα συναίσθημα ἔλξεως, ἔτσι καὶ οἱ ἠθικὲς ἔννοιες παρουσιάζονται ὑπὸ δύο ἀπόψεις ἀναλλοίωτες κι ἀχώριστες: ἡ ὑποχρέωση καὶ τὸ καθῆκον ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, τὸ συναίσθημα τοῦ ἀγαθοῦ ἢ τοῦ ἐπιθυμητοῦ ἰδεώδους, ἀπὸ τὴν ἄλλη. Ὅπως, ἐπίσης, τὸ ἱερὸ γεννάει τυπικὲς ἀπαγορεύσεις καὶ θετικὲς διατάξεις, ἔτσι καὶ ἡ ἠθικὴ ἀπαγορεύει καὶ ὑποχρεώνει χωρὶς νὰ δώσῃ τοὺς λόγους της. Ἡ κατηγορικὴ προσταγὴ εἶναι ἔτσι ἡ ἄμεση ἀπόρροια τοῦ κοινωνικοῦ καταναγκασμοῦ: τὸ ἀντικείμενο τῆς ἠθικῆς καὶ ἡ πηγὴ τοῦ σεβασμοῦ δὲν μποροῦν νὰ εἶναι παρὰ αὐτὴ ἡ ἴδια ἡ κοινωνία, σὰν διαφορετικὴ ἀπὸ τὰ ἄτομα καὶ σὰν ἀνώτερη ἀπ' αὐτά.

Ὅσον ἀφορᾷ τὴν ἀρχὴ τῆς θεωρίας τοῦ Durkheim, δηλαδὴ τὴν ἐξήγηση τῆς ἠθικῆς μὲ τὴν κοινωνικὴ ζωὴ καὶ τὴν ἑρμηνεία τῶν μεταμορφώσεων τῆς ἠθικῆς, ἐν συναρτήσει πρὸς τὶς ποικιλίες δομῆς τῆς κοινωνίας, ὁ Piaget συμφωνεῖ μὲ τοὺς κοινωνιολόγους, δοθέντος τοῦ ἀποτελέσματος τῆς ἐρεύνης του.

Διαπιστώσαμε, ὅτι τὰ καθαρῶς ἀτομικὰ στοιχεῖα τῆς ἠθικῆς, ἀνάγονται ἢ στὸ συναίσθημα σεβασμοῦ, ποὺ δοκιμάζουν οἱ μικροὶ γιὰ τοὺς μεγάλους καὶ ποὺ ἐξηγεῖ τὴ γένεση τῆς ὑποχρεώσεως, συνειδήσεως καὶ τοῦ καθήκοντος, ἢ στὸ συναίσθημα συμπαθείας ποὺ δοκιμάζει τὸ παιδὶ γιὰ τοὺς πλησίον του καὶ ποὺ καθιστᾷ δυνατὴ τὴ συνεργασία.

Οἱ ἐνστικτώδεις τάσεις, μαζὶ μ' ἐκεῖνες ποὺ ἐξαρτῶνται περισσότερο ἢ λιγώτερο ἀπ' εὐθείας ἀπὸ τὶς πρῶτες, δὲν ἀποτελοῦν παρὰ μόνον ἀπαραίτητες προϋποθέσεις, ἀλλ' ὄχι ἐπαρκεῖς, τῆς μορφώσεως τῆς ἠθικῆς. Αὐτὴ ἡ μόρφωση προϋποθέτει τὴν ὕπαρξη κανόνων ποὺ ξεπερνοῦν τὸ ἄτομο κι αὐτοὶ οἱ κανόνες δὲν καλλιεργοῦνται παρὰ μόνο κατὰ τὴν ἐπαφὴ μὲ τοὺς ἄλλους. Οἱ βασικὲς ἔννοιες τῆς παιδικῆς ἠθικῆς χωρίζονται σὲ ἔννοιες ποὺ ἐπιβάλλονται ἀπὸ τὸν ὥριμο καὶ σὲ ἔννοιες ποὺ γεννιῶνται ἀπὸ τὴ συνεργασία τῶν παιδιῶν μεταξύ τους. Καὶ στὶς δύο περιπτώσεις, δηλαδὴ στὶς περιπτώσεις, ποὺ οἱ κρίσεις, ποὺ κάνει τὸ παιδί, γιὰ τὴν ἠθικὴ εἶναι ἑτερόνυμες, ἢ αὐτόνομες, καὶ ποὺ τὶς δέχεται κάτω ἀπὸ ὡρισμένη πίεση, ἢ τὶς καλλιεργεῖ ἐλεύθερα, αὐτὴ ἡ ἠθικὴ εἶναι κοινωνική, καὶ ὁ Durkhein σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο ἔχει ἀναμφισβήτητα δίκιο.

Τὸ πρόβλημα ποὺ τίθεται εἶναι νὰ μάθωμε μήπως ἡ ἑνότητα τῶν κοινωνικῶν φαινομένων ἀναιρεῖ ἀπὸ τὴν ἠθική, τὴν ἀπορρέουσα ἀπὸ τοὺς κανόνες αὐτονομία της. Ὁ κίνδυνος τῆς κοινωνιολογικῆς ἐξηγήσεως εἶναι ὅτι μπορεῖ νὰ διακυβεύσῃ τὴν ἠθικὴ μέσα στὴν ἔννοια τοῦ κράτους, μέσα στὶς ἀλήθειες τῆς κοινῆς γνώμης, ἢ μέσα στὸν ὁμαδικὸ συντηρητισμό.

Ἡ στάση τοῦ Durkhein ἐπ' αὐτοῦ τοῦ οὐσιώδους σημείου φαίνεται διστακτική. Μοιάζει ν' ἀποδίδῃ στὶς ἐπικρατοῦσες γνῶμες ἠθικὴν ἀξία, ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ἐπικρατοῦν: «Ἡ συγγένεια τῆς συνηθείας καὶ τῆς πρακτικῆς ἠθικῆς εἶναι τέτοια ὥστε κάθε ὁμαδικὴ συνήθεια παρουσιάζει σχεδὸν ἀναπόφευκτα κάποιον ἠθικὸ χαρακτῆρα. Ὅταν ἕνας τρόπος ἐνεργείας ἔχει πάρει, μέσα σὲ μιὰ ὁμάδα, τὴ μορφὴ συνηθείας κάθε τι ποὺ ξεφεύγει ἀπ' αὐτὸν τὸν τρόπο, διεγείρει κίνηση ἀποδοκιμασίας παραπλήσια μὲ τὴν κίνηση ἀποδοκιμασίας ποὺ διεγείρουν τὰ κυρίως ἠθικὰ σφάλματα. Ἂν ὅλες οἱ ὁμαδικὲς συνήθειες δὲν εἶναι ἠθικές, ὅλες οἱ ἠθικὲς πρακτικὲς εἶναι ὁμαδικὲς συνήθειες». Ἐπικρίνουν αὐτὴ τὴν ἔννοια ὅτι ὑποδουλώνει τὸ πνεῦμα στὴν ἐπικρατοῦσα ἠθική. Δὲ συμβαίνει τίποτ' ἀπ' αὐτά, γιατὶ ἡ κοινωνία ποὺ ἡ ἠθικὴ μᾶς ἐπιτάσσει νὰ θέλωμε, δὲν εἶναι ἡ κοινωνία, τέτοια ὅπως ἐμφανίζεται ἐν ἑαυτῇ,

ἀλλ' ἡ κοινωνία, τέτοια ὅπως εἶναι, ἢ τείνει πραγματικὰ νὰ εἶναι.

Ἀλλ' ὁ Durkhein δὲν ἐδίστασε νὰ δηλώση ὅτι ἡ ἠθική του ξαναρχόταν νὰ δικαιώση τὶς μεγάλες συνειδήσεις ἐναντίον τῆς ἐπικρατούσης γνώμης, ὅταν παράγεται ἕνας ἀνταγωνισμός: μποροῦμε νὰ συμφωνήσωμε, π.χ. ὅτι ἡ ἀθηναϊκὴ κοινὴ γνώμη καταδίκασε τὸ Σωκράτη, ἀλλ' ὁ Σωκράτης βρισκόταν μέσα στὴν ἀλήθεια κι ὄχι ἡ κοινὴ γνώμη, γιατὶ «ὁ Σωκράτης ἐξέφραζε πιὸ πιστά, ἀπὸ τοὺς κριτές του, τὴν ἠθική, ποὺ ταίριαζε στὴν κοινωνία τῆς ἐποχῆς του».

Μεταξὺ αὐτῶν τῶν δύο λύσεων πρέπει νὰ διαλέξωμε. Ἢ ἡ κοινωνία εἶναι μία κι ὅλες οἱ κοινωνικὲς λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης καὶ τῆς συνεργασίας, ἀφομοιώνονται μὲ τὸν καταναγκασμό, ἢ πρέπει νὰ ξεχωρίσωμε τὴν πραγματικὴ κοινωνία καὶ τὴν ἰδεώδη κοινωνία, ἀλλὰ τότε ὁδηγούμεθα ἀπαραίτητα, στὸ νὰ ξεχωρίσωμε τὸν καταναγκασμὸ καὶ τὴ συνεργασία, κατὰ τρόπον, ὥστε νὰ τοποθετήσωμε τὶς ἠθικὲς ἀξίες πάνω ἀπὸ τὸ δίκαιο τοῦ κράτους.

Ὁ καταναγκασμὸς ἐπιβάλλει ἕνα ὠργανωμένο σύστημα κανόνων καὶ γνωμῶν, σύστημα ποὺ, ἢ πρέπει νὰ τὸ παραδεχτοῦμε, ἢ πρέπει νὰ τὸ ἀφήσωμε κατὰ μέρος. Ἀντίθετα, στὶς διαφοροποιημένες κοινωνίες, ὅπως οἱ δικές μας, ἐννοοῦμε νέες σχέσεις μεταξὺ τῶν ἀτόμων. Στοὺς κόλπους τῶν ἀπείρων διασταυρουμένων συγκροτημάτων ποὺ ἀποτελοῦν τὴν κοινωνία μας, τὰ ἄτομα λιγώτερο συμφωνοῦν γιὰ ἕνα σύνολο δογμάτων ἢ θεσμῶν ποὺ πρέπει νὰ δημιουργηθοῦν, παρὰ γιὰ μιὰ μέθοδο, ἢ ἕνα σύνολο μεθόδων ποὺ πρέπει νὰ ἐφαρμοστοῦν.

Καθένας εἶν' ἐλεύθερος νὰ καινοτομῆ ἐφ' ὅσον πετυχαίνει νὰ τὸν καταλαβαίνουν οἱ ἄλλοι καὶ νὰ καταλαβαίνη τοὺς ἄλλους. Μόνον αὐτὴ ἡ συνεργασία ἐπιτρέπει τὴ διάκριση μεταξὺ τοῦ δικαιώματος καὶ τοῦ γεγονότος.

Ἂν ὁ Durkheim δὲν θέλησε νὰ ξεχωρίση αὐτὸς τὶς δύο λειτουργίες, τοῦ καταναγκασμοῦ καὶ τῆς συνεργασίας, εἶναι ἀσφαλῶς γιατὶ ἡ δεύτερη συνδέεται μὲ τὸν πρῶτο μὲ μιὰ ἀνεπαίσθητη σειρὰ ἐνδιαμέσων ὅρων. Ὅπως τὸ ἀπέδειξε στὸ πρῶτο του ἔργο, ὅσο ἡ κοινωνία ἀναπτύσσεται κατ' ὄγκον καὶ πυκνότητα, ἡ κατανομὴ τῆς ἐργασίας, ὁ ἀτομισμὸς καὶ ἡ συνεργασία ὑπερισχύουν τοῦ ὑποχρεωτικοῦ ὁμοιομορφισμοῦ.

Μποροῦμε νὰ ἐννοήσωμε, ὅτι ἡ συνεργασία ἀποτελεῖ τὴν ἰδεώδη μορφὴ ἰσορροπίας πρὸς τὴν ὁποία τείνει ἡ κοινωνία, μετὰ τὸ ρῆγμα τοῦ ὑποχρεωτικοῦ ὁμοιομορφισμοῦ.

Ὁ Dnrkheim σκέπτεται μόνο τὴν κοινωνία ποὺ ἀποτελεῖται ἀπὸ τοὺς ἐνηλίκους. Εἶναι καταφάνερο ὅτι τὰ στοιχειώδη κοινωνικὰ φαινόμενα θὰ ἦταν ριζικῶς διαφορετικὰ ἀπ' ὅ,τι εἶναι, ἂν οἱ κοινωνίες σχηματίζονταν πάντοτε ἀπὸ ἄτομα τῆς ἴδιας ἡλικίας, ἄτομα ποὺ ἀγνοοῦν τὴν πίεση τῶν γενεῶν, τῆς μιᾶς πάνω στὴν ἄλλη.

Χωρὶς τὸν μονόπλευρο σεβασμὸ τοῦ μικροῦ πρὸς τὸ μεγάλο, τοῦ παιδιοῦ πρὸς τοὺς γονεῖς, δὲν βλέπομε πῶς θὰ συνιστῶντο ἡ ἠθικὴ καὶ ἡ λογικὴ ποὺ χαρακτηρίζουν τὸν κοινωνικὸ καταναγκασμὸ καὶ τὸν ὁμοιομορφισμό.

Στοὺς πολιτισμούς μας, οἱ ὁποῖοι στηρίζονται στὴ συνεργασία καὶ τὴν ἀτομικὴ διαφοροποίηση, ἡ ἐγωκεντρικὴ νοοτροπία τοῦ παιδιοῦ δὲν ἐπεμβαίνει πιὰ καθόλου μέσα στὰ οὐσιώδη κοινωνικὰ φαινόμενα.

Ἡ ἀνάπτυξις τῶν ἐπιστημῶν, τῆς βιομηχανίας, ὁ κατσμερισμὸς τῆς οἰκονομικῆς ἐργασίας, ἡ ὀρθολογιστικὴ ἠθική, οἱ δημοκρατικὲς ἰδέες, ἐμφανίζονται σὰν κατακτήσεις χωρὶς σχέση μὲ τὸν καταναγκασμὸ τῶν γενεῶν τῆς μιᾶς πάνω στὴν ἄλλη καὶ προερχόμενες ἀπ' εὐθείας ἀπὸ μιὰ συνεργασία ἀνεξάρτητη ἀπὸ τὴν ἡλικία.

Μὲ λίγα λόγια, ἀπὸ ψυχολογικὴ ἄποψη μποροῦμε νὰ θεωρήσωμε τὸν κοινωνικὸ καταναγκασμὸ ὅτι προέρχεται ἐν μέρει ἀπὸ τὸν καταναγκασμὸ ποὺ ἀσκεῖ ὁ ἐνήλικος πάνω στὸ παιδί. Ἡ συνεργασία, ἐξ ἄλλου, ἐμφανίζεται σὰν ἡ οὐσιώδης κοινωνικὴ σχέση, ἡ ὁποία τείνει νὰ περιορίση τὰ παιδικὰ φαινόμενα.

Ἔπειτ' ἀπ' αὐτά, μποροῦμε νὰ ἔλθωμε στὴν ἐξέταση τῆς καθαρᾶ ἠθικῆς κοινωνιολογίας τοῦ Durkheim. Πρέπει νὰ διακρίνωμε δύο τμήματα: τὴ θεωρία τοῦ καθήκοντος, ἢ τῆς ἠθικῆς ὑποχρεώσεως καὶ τὴ θεωρία τοῦ ἀγαθοῦ, ἢ τῆς αὐτονομίας τῆς συνειδήσεως.

Τὸ σύνολο τῶν καθηκόντων συνδέεται μὲ τὴν δομὴ τῆς κοινωνίας, ἀλλὰ κι ἡ μορφὴ τοῦ καθήκοντος συνδέεται μὲ τὸν καταναγκασμό, ποὺ ἀσκεῖ ἡ κοινωνία πάνω στὰ ἄτομα.

Ἀπὸ γενετικὴ ἄποψη, ἀντίθετα, μποροῦμε νὰ ὑποστηρίξωμε ὅτι ἡ πίεση ἑνὸς ἐνηλίκου πάνω σ' ἕνα παιδὶ ἀρκεῖ νὰ κάμη ὥστε νὰ προκαλέση καὶ διεγείρη μέσα στὴ συνείδηση τοῦ παιδιοῦ τὴν ἐμφάνιση τοῦ συναισθήματος τοῦ καθήκοντος.

Ὡς πρὸς τὴ θεωρία τοῦ ἠθικοῦ ἀγαθοῦ, αὐτὴ παρουσιάζει δυσκολίες ὅσον ἀφορᾶ τὶς σχέσεις μεταξὺ καταναγκασμοῦ καὶ συνεργασίας. Κάθε ἠθικὴ πράξη, λέει ὁ Durkhein, μετέχει συγχρόνως τῆς ὑποχρεώσεως τοῦ καθήκοντος καὶ τῆς ἐπιθυμίας ἡ ὁποία χαρακτηρίζει τὸ ἀγαθόν. Τὸ ἀγαθὸν καὶ τὸ καθῆκον πηγάζουν καὶ τὰ δυὸ ἀπὸ τὸ συναίσθημα τοῦ «ἱεροῦ», τὸ ὁποῖο ἱερὸ εἶναι συγχρόνως προστακτικὸ καὶ ἐπιθυμητό.

Αὐτὴ τὴν κοινὴ ρίζα, τὴν κοινὴ προέλευση ἀμφισβητεῖ ὁ Piaget. Βέβαια, δὲν ὑπάρχει συναίσθημα καθήκοντος χωρὶς ἐπιθυμία, δηλαδὴ κάποιο συναίσθημα ἀγαθοῦ. Ὁ λόγος εἶναι σαφής: ὁ μονόπλευρος σεβασμός, ὁ ὁποῖος εἶναι στὴν πηγὴ τῆς συνειδήσεως τοῦ καθήκοντος, συνίσταται σ' ἕνα sui generis συνδυασμὸ φόβου καὶ ἀγάπης, ὁ ὁποῖος συνεπάγει συνεπῶς ἕνα στοιχεῖο ἐπιθυμίας. Ἀλλ' ἡ ἀντίστροφη πρόταση δὲν εἶναι ἀληθινή: ὑπάρχουν καλὲς πράξεις χωρὶς στοιχεῖο ὑποχρεώσεως. Ὑπάρχουν, ὅπως σημειώνει καὶ ὁ ἴδιος ὁ Durkheim, ἄτομα στὰ ὁποῖα τὸ ἀγαθὸν ὑπερισχύει πάρα πολὺ τοῦ καθήκοντος, ὅπως, ἐξ ἄλλου, καὶ τὸ ἀντίθετο.

Κάθε ἄτομο, λέει ὁ Durkheim, ἐκφράζει τὴν κοινὴ ἠθικὴ μὲ τὸ δικό του τρόπο· κάθε ἄτομο τὴν καταλαβαίνει, τὴ βλέπει ἀπὸ διαφορετικὴ γωνία· καμμία συνείδηση δὲν εἶναι ἴσως ὁλοσχερὴς με τὴν ἠθικὴ τῆς ἐποχῆς της. Συνεπῶς, θὰ ὑπῆρχε μία κοινὴ ἠθική, ἡ ὁποία ὑφίσταται, τέτοια ὅπως εἶναι, μέσα στὴν κοινωνία, καὶ τὰ διάφορα ἄτομα θὰ τὴν ἔβλεπαν καὶ θὰ τὴν ἔνοιωθαν καθένα ἀπὸ τὴν προσω-

πική του ἄποψη. Θὰ καταλαβαίναμε τότε ὅτι τὸ ἀγαθὸν καὶ τὸ καθῆκον εἶναι, στὴν πραγματικότητα, ἀχώριστα, ἀλλ' ὅτι κάθε ἄτομο μπορεῖ νὰ θέση τὸν τόνο εἴτε πάνω στὸ ἀγαθόν, εἴτε πάνω στὸ καθῆκον.

Ἀλλ' ἐὰν τὸ καθῆκον ἀποτελῆ ἕνα σύνολο ἐντολῶν, τὸ ἀγαθὸν φέρει μαζί του ἕνα ὡρισμένο περιθώριο προσωπικῆς κατεργασίας καὶ αὐτονομίας.

Τὸ ἠθικὸ ἀγαθόν, λέει ὁ Durkheim, πηγάζει ἀπὸ τὴν ὁμάδα τῶν ἀτόμων. Ἀλλὰ τὸ ἀγαθὸν δὲν προέρχεται, ὅπως τὸ καθῆκον, ἀπὸ τὸν καταναγκασμό, ποὺ ἀσκεῖ ἡ κοινωνία πάνω στὸ ἄτομο. Ὁ ἀμοιβαῖος σεβασμός, ποὺ ἀποτελεῖ τὸ ἀγαθόν, δὲν καταλήγει στὸν ὁμοιομορφισμό, ὅπως ὁ μονόπλευρος σεβασμός, ποὺ χαρακτηρίζει τὸ καθῆκον. Ἡ ἠθικὴ τοῦ Kant, ἡ ὁποία, στὴ μορφή της, παραμένει ἠθικὴ τοῦ καθήκοντος, εἶναι, στὸ περιεχόμενό της, ἠθικὴ τῆς αὐτόνομης βουλήσεως καὶ ὁρίζει τὸ ἀγαθὸν μὲ μία καθολικότητα, ποὺ στηρίζεται πάνω στὴν ἀμοιβαιότητα.

Ἡ βασικὴ δυσκολία τῆς θεωρίας τοῦ Durkhelm, εἶναι, λέει ὁ Piaget, ἡ παράνομη ἀφομοίωσις τοῦ καταναγκασμοῦ καὶ τῆς συνεργασίας. Δὲν ὑπάρχει ὁλοκληρωτικὴ ἠθικὴ αὐτονομία, λέει ὁ μεγάλος ψυχολόγος τῆς Γενεύης, παρὰ μόνον μέσα στὴ συνεργασία.

Ἡ θεωρία τῆς αὐθεντίας κατὰ τὸν Durkheim.

Ἡ ἠθικὴ ἀγωγή. Κατὰ τὸν Durkheim, ὑπάρχουν στὴν ἠθικότητα τρία στοιχεῖα: τὸ πνεῦμα τῆς πειθαρχίας, ἡ προσήλωση στὶς κοινωνικὲς ὁμάδες, καὶ ἡ αὐτονομία τῆς βουλήσεως. Γιὰ τὸν ἴδιο, τὸ μόνο οὐσιῶδες εἶναι τὸ πνεῦμα τῆς πειθαρχίας, ἐπειδὴ ἡ ἠθικὴ συνίσταται σ' ἕνα σῶμα κανόνων ποὺ ἐπιβάλλονται ἀπὸ τὴν κοινωνία: «ἡ ρύθμιση τῆς συμπεριφορᾶς εἶναι βασικὴ λειτουργία τῆς ἠθικῆς. Ἀλλὰ μέσα στὴν ἔννοια τῆς ἰδέας ὑπάρχει ἐπίσης καὶ ἡ ἔννοια τῆς αὐθεντίας τοῦ ἐνηλίκου. Μὲ τὴ λέξη «αὐθεντία τοῦ ἐνηλίκου» πρέπει νὰ ἐννοοῦμε τὴν ἐπίδραση ποὺ ἀσκεῖ ἐπάνω μας κάθε ἠθικὴ δύναμη, τὴν ὁποία ἀναγνωρίζομε ὡς ἀνώτερη ἀπὸ μᾶς»».

Ἡ προσήλωση στὶς κοινωνικὲς ὁμάδες εἶναι ἐξ ἴσου ἐνδιαφέρουσα. Τὰ ἄτομα, μὴ ἔχοντας ἀφ' ἑαυτῶν ἠθικὴ ἀξία, μόνον ἡ ὁμάδα ἀποτελεῖ νόμιμο σκοπό. Πρέπει νὰ σημειώσωμε ὅτι τὸ πνεῦμα πειθαρχίας καὶ ἡ προσήλωση στὶς ὁμάδες ἀποτελοῦν ἕνα καὶ τὸ αὐτὸ φαινόμενο. Κανένα ἄτομο δὲν ἔχει ἀφ' ἑαυτοῦ αὐθεντία, ἢ γόητρο: «Μόνον ἡ κοινωνία εἶναι πάνω ἀπὸ τὰ ἄτομα». Αὐτὴ ἡ συνένωση τῆς πειθαρχίας καὶ τῆς προσηλώσεως στὶς ὁμάδες ἐξηγεῖ τὴ βαθειὰ ταυτότητα τοῦ καθήκοντος καὶ τοῦ ἀγαθοῦ. «Τὸ καθῆκον, εἶναι ἡ ἠθική, ἐπειδὴ αὐτὴ διατάζει· εἶναι ἡ ἠθική, τὴν ὁποία ἐννοοῦμε σὰν ἐξουσία, στὴν ὁποία ὀφείλομε νὰ ὑπακούωμε. Τὸ ἀγαθὸν εἶναι ἡ ἠθικὴ τὴν ὁποία ἐννοοῦμε σὰν ἕνα καλὸ πρᾶγμα, ἡ ὁποία προσελκύει τὴ βούληση, ἡ ὁποία προκαλεῖ τὶς αὐθορμήσεις τῆς ἐπιθυμίας. Αὐτὰ τὰ δύο στοιχεῖα τῆς ἠθικῆς δὲν εἶναι λοιπὸν «παρὰ δύο διαφορετικὲς ἀπόψεις τῆς αὐτῆς πραγματικότητος».

Τὸ τρίτο στοιχεῖο τῆς ἠθικότητας εἶναι ἡ αὐτονομία τῆς βουλήσεως. Εἶν' ἀντίθετο πρὸς τὴν ὀρθολογιστικὴ ἠθικὴ νὰ ἐπιβάλη ὅ,τι δήποτε στὴ συνείδηση. «Εἶναι κανόνας, ὄχι μόνον λογικῆς, ἀλλὰ καὶ ἠθικῆς, ὅτι τὸ λογικό μας δὲν ὀφείλει νὰ παραδέχεται σὰν ἀληθινὸ παρὰ μόνον αὐτὸ ποὺ ἀναγνωρίζομε αὐθόρμητα ὅτι εἶναι τέτοιο.

Ὁ Durkheim διερωτᾶται λοιπὸν πῶς συνιστῶνται στὸ παιδὶ τὰ στοιχεῖα τῆς ἠθικότητας. Ἀφ' ἑνός, τὸ παιδὶ δὲν κατέχει ἀφ' ἑαυτοῦ τὰ στοιχεῖα τῆς ἠθικότητας καὶ πρέπει νὰ «πληροφορηθῆ τὴ φύση της». Ἀλλ' ἀφ' ἑτέρου, «ἡ παιδαγωγικὴ δράση δὲν ἀσκεῖται πάνω σὲ μία tabula vasa. Τὸ παιδὶ ἔχει τὴ δική του φύση καὶ πρέπει πρῶτ' ἀπ' ὅλα νὰ ζητήσωμε νὰ τὴ γνωρίσωμε αὐτὴ τὴ φύση.

Δυστυχῶς ὁ Durkheim παριστάνει τὰ παιδιὰ σὰν νὰ μὴ γνωρίζουν ἄλλη κοινωνία ἀπὸ τὴν κοινωνία τῶν ἐνηλίκων, ἢ τὶς κοινωνίες ποὺ δημιουργοῦν οἱ ἐνήλικοι (τὸ σχολεῖο), τόσο ὥστε ὁ ἴδιος παρασιωπᾶ ἐξ ὁλοκλήρου τὴν ὕπαρξη τῶν αὐτομάτων παιδικῶν κοινωνιῶν καὶ τῶν σχετικῶν πρὸς τὸν ἀμοιβαῖο σεβασμὸ γεγονότων. Ἔκτοτε, ἡ παιδαγωγικὴ τοῦ Durkheim καταλήγει σὲ μιὰν ἁπλῆ ὑπεράσπιση τῆς μεθόδου αὐθεντίας.

Πρῶτο ζήτημα: Πῶς θὰ κάμωμε νὰ συσταθῆ στὸ παιδὶ τὸ πνεῦμα τῆς πειθαρχίας; Οἱ πνευματικὲς καταστάσεις, τὶς ὁποῖες ἡ ἀγωγὴ ὀφείλει νὰ ξυπνήση στὸ παιδί, δὲν ὑπάρχουν σ' αὐτὸ παρὰ ὑπὸ τὴ μορφὴ πολὺ γενικῶν δυναμικοτήτων, πολὺ ἀπομακρυσμένων ἀπὸ τὴν ὁριστικὴ μορφὴ ποὺ πρέπει νὰ πάρουν. Αὐτὴ ἡ πρόταση ἐπαληθεύει εἰδικὰ γιὰ ὅ,τι ἀφορᾶ τὸ πνεῦμα τῆς πειθαρχίας. Μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι κανένα ἀπὸ τὰ στοιχεῖα, ἐκ τῶν ὁποίων ἀποτελεῖται αὐτὸ τὸ πνεῦμα, δὲν ὑπάρχει ἐντελῶς οἰκοδομημένο μέσα στὴ συνείδηση τοῦ παιδιοῦ. Ἐξ ἄλλου τὸ πνεῦμα πειθαρχίας εἶναι σωφροσύνη καὶ αὐτοκυριαρχία. Γιὰ τὸ παιδί, λοιπόν, δὲν ὑπάρχουν ὅρια στὴν ἐπιθυμία, δὲν ὑπάρχει χαλινὸς στὶς συγκινήσεις καὶ στὶς ἐνστικτώδεις τάσεις. Εἶν' ἀλήθεια ὅτι, παρὰ τὶς προδιαθέσεις αὐτές, ὑπάρχουν τοὐλάχιστο «δύο συστατικοὶ παράγοντες τῆς παιδικῆς φύσεως: 1ο ὁ παιδικὸς πατροπαραδοτισμὸς (traditionnalisme). 2ο ἡ διάθεση, ἡ δεκτικότητα τοῦ παιδιοῦ γιὰ ὑποβολή. Παρὰ τὴν κινητικότητά του, τὸ παιδὶ ἀκολουθεῖ πραγματικὴ ρουτίνα. Τὸ τυπικὸ τῶν γευμάτων, τοῦ ὕπνου, κλπ., δείχνουν τὴν ὑπερίσχυση τῶν συνηθειῶν πάνω στὴ φύση».

(ἀκολουθεῖ)

Διευθύνσεις συμφώνως τῷ ἄρθρῳ 6 § 1
τοῦ Α. Ν. 1092/1938
Ἐκδότης: Διδ. Ὁμοσπονδία Ἑλλάδος
Πρόεδρος: ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΟΥΤΡΑΣ
Κατοικία: Σολομωνίδου 10 — Ἀθῆναι

Ὑπεύθυνος Τυπογραφείου
Ἐκδοτικοῦ Οἴκου ΙΩΑΝ. ΚΑΜΠΑΝΑ
Ν. Σακουλίδης, Μπιρμπίλη 10 Ἀθῆναι

ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΚΗ

Η ΕΞΕΛΙΞΙΣ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΒΙΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

(Συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΝ

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

Ἡ ἔννοια τῆς συναισθηματικότητος περιλαμβάνει τὰ συναισθήματα, τὰς τάσεις καὶ τὴν βούλησιν. Τὰ συναισθηματικὰ στοιχεῖα, κατὰ τὸν Piaget, εἶναι ἡνωμένα μὲ τὰ γνωστικὰ στοιχεῖα. Δὲν ὑπάρχει διανοητικὴ ἐργασία χωρὶς νὰ συνοδεύεται ἀπὸ συναισθήματα καὶ ἀντιθέτως. Εἰς μίαν πρᾶξιν διακρίνομεν τὴν μορφὴν (structure), ἡ ὁποία ἀποτελεῖται ἀπὸ τὰς νοητικὰς ἐνεργείας (opérations) καὶ τὸν μηχανισμόν, τὴν λειτουργίαν. Ἡ συναισθηματικότης, λέγει ὁ Piaget, ἐπιταχύνει ἢ ἐπιβραδύνει τὴν διανόησιν, θέτει εἰς λειτουργίαν τὴν μηχανήν, ἀλλὰ δὲν γίνεται ποτὲ ἡ αἰτία δημιουργίας τῶν μορφῶν. Ἠμπορεῖ νὰ κατευθύνη τὴν ἀντίληψιν ὡς πρὸς τὴν ἐκλογὴν τῶν ἀντικειμένων ἀλλ' οἱ νόμοι τῆς ἀντιλήψεως παραμένουν οἱ ἴδιοι. Ἡ συναισθηματικότης ἑπομένως εἶναι ἡ ἐνέργεια, ἡ ὁποία ἐμπεριέχεται εἰς μίαν ψυχικὴν ἐκδήλωσιν (conduite) καὶ ἡ μορφὴ (structure) ἀποτελεῖ τὴν διανοητικήν της φύσιν. Δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ διακρίνωμεν τὴν νοημοσύνην ἀπὸ τὴν συναισθηματικότητα, διότι καὶ αἱ δύο ἀποτελοῦν πλευρὰς τῆς αὐτῆς πραγματικότητος.

Ὁ Claparéde ἔλεγεν, ὅτι εἰς κάθε ψυχικὴν ἐκδήλωσιν (conduite) διακρίνομεν α) τὸν σκοπόν, ὁ ὁποῖος προσδιορίζεται ἀπὸ τὴν συναισθηματικότητα ἢ τὸ ἐνδιαφέρον καὶ β) τὰ μέσα τὰ ὁποῖα προσδιορίζονται ἀπὸ τὴν νοημοσύνην.

Ὁ P. Janet διακρίνει τὴν πρωτοβάθμιον πρᾶξιν (action primaire) καὶ τὴν δευτεροβάθμιον (action secondaire) ἢ ἀντίδρασιν τοῦ ὑποκειμένου εἰς τὴν ἰδικήν του πρᾶξιν. Ἡ πρώτη ἀνήκει εἰς τὴν νοημοσύνην καὶ ἡ δευτέρα εἰς τὴν συναισθηματικότητα.

Ὁ Kurt Lewin, ὁπαδὸς τῆς μορφολογικῆς ψυχολογίας, ἀνάγει τὴν ψυχικὴν ἐκδήλωσιν εἰς μορφὴν (gestalt), ὁμιλεῖ δὲ περὶ πεδίου, τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖται ἀπὸ τὸ σύνολον τῶν ἀντικειμένων, ποὺ ὑποπίπτουν συγχρόνως εἰς τὴν ἀντίληψιν καὶ τὸ ὑποκείμενον. Ἡ δυναμικὴ (dygnamique) αὐτοῦ τοῦ πεδίου ἀποτελεῖ τὰ συναισθήματα ἐνῶ ἡ δομή του συντελεῖται μὲ τὴν ἀντίληψιν, τὴν κινητικότητα καὶ τὴν νοημοσύνην.

Ὁ Piaget συμφωνεῖ μὲ τὴν γνώμην τοῦ Kurt Lewin, τονίζει δὲ ἰδιαιτέρως, ὅτι τὰ διανοητικὰ καὶ συναισθηματικὰ στοιχεῖα ἐξαρτῶνται ὄχι μόνον ἀπὸ το «παρὸν πεδίον» ἀλλὰ καὶ ἀπὸ ὅλην τῶν προηγουμένην ἱστορίαν τοῦ ἐνεργοῦντος ὑποκειμένου. Ὑπάρχει, λέγει, παραλληλία μεταξὺ τῶν διαδοχικῶν σταδίων τῆς νοημοσύνης καὶ τῆς συναισθηματικότητος. Ἡ γενετικὴ ἀνάλυσις τῆς νοημοσύνης δεικνύει, ὅτι εἶναι μία συνεχὴς κατασκευή. Τὸ ἴδιον παρατηρεῖται καὶ εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῆς συναισθηματικότητος. Ἡ κατασκευὴ μιᾶς κλίμακος ἀξιῶν εἶναι κάτι παρόμοιον μὲ ὅ,τι γίνεται εἰς τὴν νοημοσύνην. Ἡ πρᾶξις τῆς νοημοσύνης εἶναι μία συστοιχία νοητικῶν ἐνεργειῶν, αἱ ὁποῖαι ἐκτυλίσσονται εἰς δύο ἀντιθέτους κατευθύνσεις, π.χ. πρόσθεσις—ἀφαίρεσις (ἀντίστροφος πρόσθεσις). Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον φθάνει τὸ παιδὶ εἰς τὴν διατήρησιν (conservation), ἡ ὁποία εἶναι δημιούργημα τῆς ἀντιστρόφου νοητικῆς ἐνεργείας (réversibilité).

Καὶ εἰς τὰ συναισθήματα παρατηροῦμεν τὴν ἀντίστροφον αὐτὴν ἐνέργειαν καὶ τὴν διατήρησιν. Ὑπάρχουν βεβαίως συναισθήματα, λέγει ὁ Piaget, τὰ ὁποῖα δὲν διατηροῦνται, ὅπως π.χ. μία συμπάθεια, ἡ ὁποία χάνεται βραδύτερον ἢ ἄλλα αὐθόρμητα συναισθήματα. Ἀντιστοιχοῦν ὅμως εἰς ἐπίπεδα νοημοσύνης, ὅπου δὲν ὑπάρχει ἐπίσης διατήρησις τῶν νοητικῶν στοιχείων. Ὑπάρχουν ὅμως ἠθικὰ συναισθήματα, τὰ ὁποῖα ἀποτελοῦν ἕνα σύνολον κανόνων. Κάθε ἄτομον ἔχει τὴν αὐθόρμητον ἠθικήν του, ἡ ὁποία ἀποκτᾶται μέσα εἰς τὴν κοινωνικὴν ζωήν. Ἡ ἠθικὴ αὐτὴ εἶναι ἡ λογικὴ τῶν ἠθικῶν συναισθημάτων.

1. Ἐνστικτώδεις τάσεις. Πρῶται συγκινήσεις

Α'. Τὰ ἔνστικτα εἶναι σύνολα ἀπὸ ἀντανακλαστικὰς κινήσεις. Εἰς κάθε πλῆρες ἔνστικτον πρέπει νὰ ὑπάρχῃ α) ἡ τεχνική, ἡ δομή του (structure) καὶ β) ἡ ἐνστικτώδης τάσις. Εἰς τὰς ἐνστικτώδεις τάσεις εἶναι δύσκολον νὰ καθορισθῇ τί εἶναι κληρονομικὸν ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τῆς συναισθηματικότητος, διότι εἶναι ἀδύνατος ὁ πειραματισμός. Θὰ ἔτρεπε, λέγει ὁ Piaget, ν' ἀναθρέψωμεν ἄτομα ἐκτὸς τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος διὰ νὰ λάβωμεν ἀπάντησιν εἰς αὐτὸ τὸ ἐρώτημα. Δύο εἶναι, κατὰ τὸν Piaget τὰ πλήρη ἔνστικτα : α) τὸ ἔνστικτον τῆς διατροφῆς καὶ β) τὸ ἔνστικτον τῆς σεξουαλικῆς ὁρμῆς, εἰς τὴν ὁποίαν ὑπάρχει ἡ ἐνστικτώδης τάσις, (ἡ ὁποία ἐκδηλώνεται μὲ τὴν ὡριμότητα τοῦ ὀργανισμοῦ) καὶ ἡ τεχνικὴ (τὰ σεξουαλικὰ ὄργανα).

Ἀπὸ τὰ κοινωνικὰ ἐπίσης ἔνστικτα λείπει ἡ τεχνική. Εἰς τὰς μελίσσας π.χ. αἱ ἐργάτιδες ἔχουν μίαν εἰδικὴν μορφολογίαν. Εἰς τὸν ἄνθρωπον ἡ κοινωνικὴ ζωὴ ἀποτελεῖ κυρίως ἕνα σύνολον ἀπὸ ἐξωτερικὰς μεταδόσεις. Τὸ ἔνστικτον τῆς αὐτοσυντηρήσεως δὲν ἀποτελεῖ ἄλλο πρᾶγμα ἀπὸ τὴν σημασίαν τῆς ζωῆς. Τὸ παιγνίδι εἶναι ἡ ἄμεσος ἐκδήλωσις τῆς παιδικῆς ψυχοσυστάσεως. Ὅ,τι εἶναι, μὲ ἕνα λόγον, γενικόν, λέγει ὁ Piaget δὲν εἶναι ἀπαραιτήτως ἐνστικτῶδες. Ἡ λογική, ἡ ἔνοια τοῦ ἀριθμοῦ εἶναι τὸ τέρμα μιᾶς ψυχολογικῆς ἐξελίξεως. Ὑπάρχει πάντοτε ἀλληλεπί-

δρασις μεταξὺ τοῦ ὑποκειμένου καὶ τοῦ περιβάλλοντος.

Β'. Αἱ συγκινήσεις ἀποτελοῦν ἀντικείμενον πολλῶν ψυχολογικῶν θεωριῶν. Κατὰ τὴν θεωρίαν τοῦ Herbart καὶ τοῦ Nahlowski, τὸ συναίσθημα δημιουργεῖται ἀπὸ τὴν ἁρμονίαν ἢ δυσαρμονίαν τῶν παραστάσεων. Κατὰ τὴν «περιφερειακὴν» θεωρίαν τοῦ Lange καὶ τοῦ James προκαλοῦνται πρῶτον αἱ φυσιολογικαὶ μεταβολαὶ καὶ ἔπειτα ἀκολουθεῖ ἡ συνείδησις αὐτῶν τῶν περιφερειακῶν φαινομένων. Ἡ ἐγκεφαλικὴ θεωρία τοῦ Wallon ἀναφέρεται εἰς τὸν σύνδεσμον μεταξὺ τῶν συγκινήσεων καὶ τῶν στάσεων τοῦ σώματος. Ὁ πρῶτος φόβος παρουσιάζεται εἰς τὸ παιδὶ ἀπὸ τὴν ἀπώλειαν τῆς ἰσορροπίας τοῦ σώματός του. Ὁ Wallon ὑποστηρίζει ἀκόμη, ὅτι τὸ παιδί, μὲ κίνητρον τὰς συγκινήσεις, ἀποκτᾶ ὅλην τὴν πρόοδόν του κατὰ τὸ πρῶτον ἔτος.

2. Τὰ ἀντιληπτικὰ συναισθήματα. (0; 1—0; 2)

Εἰς τὴν περίοδον αὐτὴν αἱ ἐνστικτώδεις τάσεις πλατύνονται, τὰ χαρακτηριστικὰ δὲ συναισθήματα εἶναι ὁ πόνος καὶ ἡ εὐχαρίστησις.

Μερικοί, εἰς τὴν περίπτωσιν τοῦ πόνου, ὁμιλοῦν δι' αἰσθήματα, ὅπως π.χ. διὰ τὰ αἰσθήματα τῆς ὁράσεως. Πρόκειται ὅμως περισσότερον δι' ἀντίληψιν παρὰ δι' αἴσθημα. Ἀπὸ τῆς πλευρᾶς τῆς ἀξιολογήσεως, ἡ εὐχαρίστησις καὶ ὁ πόνος ἀποτελοῦν ἀντίθεσιν, ἀπὸ τῆς ἀπόψεως ὅμως τοῦ μηχανισμοῦ εἶναι συνδεδεμένα μὲ τὸν βαθμὸν τοῦ ἐρεθισμοῦ. Ἕνας ἐρεθισμὸς ἐλαφροῦ πόνου προκαλεῖ εὐχαρίστησιν.

Ὁ πόνος, λέγει ὁ Piaget, εἶναι ἀντιληπτικὸν συναίσθημα. Ὁ Piéron τὸν χαρακτηρίζει συναισθηματικὴν ἐντύπωσιν.

Ἡ εὐχαρίστησις ἐπίσης εἶναι συναισθηματικὴ ἐντύπωσις, συνδεδεμένη πρὸς ὡρισμένας ἐνεργείας καὶ τὴν καλὴν λειτουργίαν τῶν ὀργάνων. Ὑπάρχει μία ὁλόκληρος κλῖμαξ, ἀπὸ τὴν ὀργανικὴν ἕως τὴν πλέον ἀνωτέραν εὐχαρίστησιν.

Ὁ Piaget ἐπιμένει πολὺ εἰς τὴν συζήτησιν τοῦ προβλήματος, ἂν ἡ νοημοσύνη δημιουργῇ τὴν συναισθηματικότητα ἢ τὸ ἀντίθετον.

Τὸ παιδί, λέγει, ἔχει κατὰ πρῶτον τὴν ἀντίληψιν τοῦ μεγέθους, τῶν ἀποστάσεων κ.λ.π. ἔπειτα δὲ (0; 2) ἀποκτᾶ τὰς πρώτας συνηθείας καὶ βραδύτερον φθάνει εἰς τὸν διαχωρισμὸν τοῦ σκοποῦ ἀπὸ τὰ μέσα εἰς τὴν αἰσθησιοκινητικὴν νοημοσύνην.

Ὁ Wallon καὶ οἱ μαθηταί του ὑποστηρίζουν, ὅτι ὅλη ἡ πρόοδος, ἡ ὁποία συντελεῖται κατὰ τὸ πρῶτον ἔτος ὀφείλεται εἰς τὰς συγκινήσεις, ἐνῶ ὁ Piaget πιστεύει, ὅτι ἀπὸ τῶν πρώτων ἡμερῶν τοῦ ψυχικοῦ βίου ὑπάρχει παραλληλία μεταξὺ τῶν νοητικῶν καὶ συναισθηματικῶν ἐκδηλώσεων τοῦ παιδιοῦ.

3. Συναισθήματα συνοδεύοντα τὴν ἐκ προθέσεως νοητικὴν πρᾶξιν (0; 6-2; 0)

Εἰς τὸ στάδιον αὐτὸ ὁ Piaget σχολιάζει τρεῖς θεωρίας: α) τὴν θεωρίαν τῶν ρυθμιστικῶν ἐνεργειῶν repulations) τοῦ P. Janet, β) τὴν θεωρίαν τοῦ ἐνδιαφέροντος τοῦ (Claparéde) καὶ γ) τὴν θεωρίαν τοῦ «συνολικοῦ πεδίου» τοῦ Kurt Lewin.

Ὁ P. Janet λέγει, ὅτι ὑπάρχει μία σειρὰ ἀπὸ διαδοχικὰ νοητικὰ ἐπίπεδα (ἀντανακλαστικαὶ κινήσεις, συνήθειαι, ἀρχὴ τῆς ὁμιλίας, πρακτικὴ νοημοσύνη κ.λ.π.). Εἰς κάθε ἐπίπεδον αἱ ψυχικαὶ ἐκδηλώσεις παρουσιάζουν διαφόρους φάσεις: α) τὴν λανθάνουσαν φάσιν, β) τὴν ἔναρξιν τῆς ψυχικῆς ἐκδηλώσεως ἐν σχέσει πρὸς τὸν ἐξωτερικὸν ἐρεθισμόν, γ) τὴν φάσιν τῆς δραστηριότητος καὶ δ) τὴν φάσιν τῆς ἀναλώσεως.

Κάθε ψυχικὴ ἐκδήλωσις ἐμπεριέχει δύο τύπους πράξεων: α) τὴν πρωτοβάθμιον πρᾶξιν, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ τὴν σχέσιν τοῦ ὑποκειμένου πρὸς τὸ ἀντικείμενον καὶ εἶναι νοητικῆς φύσεως καὶ β) τὴν δευτεροβάθμιον πρᾶξιν ἢ ἀντίδρασιν τοῦ ὑποκειμένου εἰς τὴν ἀτομικήν του πρᾶξιν. Αὐτὴ εἶναι ἡ συναισθηματικὴ πλευρά, ἡ ὁποία ἐνισχύει, χαλαρώνει ἢ σταματᾶ τὴν πρωτοβάθμιον πρᾶξιν. Ὁ Janet διακρίνει εἰς τὴν φάσιν τῆς δραστηριότητος τὰ θετικὰ συναισθήματα τῆς προσπαθείας καὶ τὰ ἀρνητικὰ τῆς κοπώσεως. Εἰς τὴν φάσιν τῆς ἀναλώσεως θετικὰ συναισθήματα εἶναι ἡ χαρὰ καὶ ἀρνητικὰ ἡ ἀγωνία καὶ τὰ ὅμοιά της.

Ὁ Piaget κρίνων τὴν θεωρίαν τοῦ Janet λέγει, ὅτι παραλλήλως πρὸς τὸ σύστημα τῶν δυνάμεων ὑπάρχει ἕνα σύστημα ἀξιῶν, τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖ ἀναγκαίαν προϋπόθεσιν κάθε ἀνταλλαγῆς μεταξὺ τοῦ ὑποκειμένου καὶ τοῦ περιβάλλοντος.

Τὸ ἐνδιαφέρον, λέγει ὁ Claparéde, εἶναι ἡ σχέσις μεταξὺ μιᾶς ἀνάγκης καὶ τοῦ ὑποκειμένου. Ἡ ψυχικὴ ζωὴ τείνει πρὸς τὴν ἰσορροπίαν. Ἡ ἀνάγκη ἐκδηλοῦται πολὺ ἐνωρίς. Τρώγομεν π.χ. πρὶν χάσωμεν κάθε θρεπτικὴν οὐσίαν καὶ διασαλευθῇ ἡ ἰσορροπία τοῦ ὀργανισμοῦ. Αἱ ἀνάγκαι ὅμως, συμπληρώνει ὁ Piaget, ἐξιμερῶνται ἀπὸ κάποιαν ὀργανικὴν μορφήν. Τὸ νεογέννητον ἔχει ἀνάγκας ἐπειδὴ ἔχει ὄργανα. Ὅταν ὅμως ὑπερβῇ τὸ στάδιον τῆς κληρονομικῆς δομῆς του, αἱ ἀνάγκαι προκαλοῦνται ἀπὸ τὰ νέα στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα ἐνσωματώνει ἡ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ.

Ἡ μορφολογικὴ ψυχολογία ἔχει ὡς ἀφετηρίαν τὴν ἀντίληψιν, τὴν ὁποίαν ἡ συνειρμικὴ ψυχολογία ἐθεώρει ὡς ἄθροισμα αἰσθημάτων. Ἡ μορφολογικὴ ψυχολογία ἀπέδειξεν ὅτι δὲν ὑπάρχουν μεμονωμένα στοιχεῖα εἰς τὴν ἀντίληψιν. Βλέπομεν πρῶτον τὸ σύνολον, τὴν ὁλότητα (τὸ τρίγωνον π.χ.) καὶ ἔπειτα τὰ στοιχεῖα (τὰς τρεῖς πλευράς). Ἡ κινητικότης τείνει ν' ἀποκαταστήσῃ τὴν ἰσορροπίαν, ὅταν δὲν ἠμπορεῖ νὰ ἐπιτευχθῇ μὲ μόνην τὴν ἀντίληψιν. Ἂν ἕνα ἀντικείμενον φαίνεται εἰς τὴν ἄκρην τοῦ ὀπτικοῦ πεδίου, δὲν ὑπάρχει ἰσορροπία ἀλλὰ τάσις νὰ φέρωμεν τὸ ἀντικείμενον εἰς τὸ κέντρον τοῦ ἀντιληπτικοῦ πεδίου.

Ὁ Lewin ἐπλάτυνε τὴν ἔννοιαν τοῦ «πεδίου» εἰς συνολικὸν πεδίον, τὸ ὁποῖον περιλαμβάνει καὶ τὸ ὑποκείμενον ὡς στοιχεῖον του. Ἡ δυναμικὴ τοῦ πεδίου ἀποτελεῖ τὴν συναισθηματικότητα κατ' ἀντίθεσιν πρὸς τὴν ἀντιληπτικήν του μορφὴν (structure), ἡ ὁποία προσδιορίζεται ἀπὸ τὰ ἀντιληπτικὰ καὶ νοητικὰ στοιχεῖα. Ἡ ἀνάγκη ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν συνολικὴν μορφὴν τοῦ πεδίου καὶ ὄχι μόνον ἀπὸ τὸ ὑποκείμενον. Τὸ πεδίον εἶναι χρονικὸν καὶ τοπικόν, ὅπως συμπληρώνει ὁ Piaget, ὁ ὁποῖος ὑποστηρίζει, ὅτι πρέπει νὰ κάμωμεν τὴν διάκρισιν μεταξὺ α) τῶν

ρυθμιστικῶν ἐνεργειῶν (régulatious) τῶν δυνάμεων τοῦ πεδίου (νοητικὰ στοιχεῖα) καὶ β) τῶν ρυθμιστικῶν ἐνεργειῶν τῶν ἀξιῶν, αἱ ὁποῖαι ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὴν ἱστορίαν τοῦ ὑποκειμένου.

Ὁ Piaget ὑποστηρίζει ὅτι παρατηρεῖται μία συνεχὴς ἐξέλιξις τῆς συναισθηματικότητος τοῦ παιδιοῦ, ὑπὸ τὴν μορφὴν τῆς συνεχοῦς κατασκευῆς.

Κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ πρώτου ἔτους δὲν ὑπάρχει μνήμη εἰς τὸ παιδί. Κατ' ἀρχὰς παρατηρεῖται ἀδιαφοροποίησις μεταξὺ τοῦ ἀντικειμένου, μεταξὺ τοῦ ἐγὼ καὶ τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου. Τὸ παιδὶ δὲν ἔχει ἀκόμη συνείδησιν τοῦ ἐγώ του. Τὸ ἀντικείμενον «κατασκευάζεται» ὅταν ἐξακολουθῇ νὰ ὑπάρχῃ διὰ τὸ παιδὶ ἐνῷ εἶναι κρυμμένον ὀπίσω ἀπὸ ἕνα παραπέτασμα. Εἰς τὸ τέλος τοῦ πρώτου ἔτους γίνεται ἡ διάκρισις τῶν προσώπων, τὰ ὁποῖα καθίστανται μόνιμα καὶ σταθερὰ ἀντικείμενα εἰς τὸν χῶρον. Τὸ Τὸ παιδὶ παρατηρεῖ τὰς ἀναλογίας μεταξὺ τοῦ σώματος τῶν ἄλλων καὶ τῶν ἀοράτων εἰς αὐτὸ μελῶν τοῦ σώματός του, δημιουργεῖ δὲ κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον τὴν εἰκόνα τοῦ προσώπου του. Ἡ μίμησις λοιπὸν εἶναι ἡ αἰτία τῆς διαχωρίσεως τοῦ ἐγὼ καὶ τοῦ ἔξω κόσμου. Μὲ τὴν κατασκευὴν τοῦ ἐγὼ καὶ τοῦ κόσμου, λέγει ὁ Piaget, ἀρχίζει ἡ ἀνταλλαγὴ καὶ ἡ ἀξιολόγησις τῶν ἄλλων προσώπων.

4. Τὰ διαισθητικὰ συναισθήματα (2; 0-7; 0)

Μὲ τὴν ἔναρξιν τῆς ὁμιλίας ἐμφανίζεται ἡ συμβολικὴ σκέψις καὶ ἡ νοημοσύνη μὲ τὴν παραστατικὴν δύναμίν της ἠμπορεῖ ν' ἀνακαλέση παλαιὰς ψυχικὰς καταστάσεις καὶ νὰ κινῆται εἰς τὸν ἐγγὺς καὶ τὸν μακρυνὸν χῶρον. Αἱ μεταβολαὶ αὗται, λέγει ὁ Piaget, συνοδεύονται καὶ ἀπὸ συναισθηματικὰς ἀλλαγάς. Τὸ παιδὶ εὑρίσκεται εἰς τὴν ἀρχὴν τῆς κοινωνικοποιήσεως τῆς νοημοσύνης του. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον, μὲ τὴν χρησιμοποίησιν δηλ. τῶν αὐτῶν ἐννοιῶν, δημιουργεῖται ἡ κοινὴ σκέψις, ἡ ὁποία ἐπιτρέπει τὴν συναλλαγήν. Τότε τὰ συναισθήματα ἀτόμου πρὸς ἄτομον λαμβάνουν τόνον διαρκείας.

α) ***Ἡ συμπάθεια καὶ ἡ ἀντιπάθεια.*** Εἶναι συναισθήματα ἀτόμου πρὸς ἄτομον, τὰ ὁποῖα συνοδεύουν τὸ πρόσωπον τοῦ ἄλλου, διαρκοῦν δὲ καὶ πέραν τῆς παρουσίας τοῦ ἀντιληπτικοῦ πεδίου, ὑπὸ μορφὴν ἀμοιβαιότητος μεταξὺ ἀτόμων.

Τὰ συναισθήματα ἀτόμου πρὸς ἄτομον προϋποθέτουν μίαν κοινὴν κλίμακα ἀξιῶν καὶ συμφωνίαν τῶν τάσεων δύο ἀτόμων. Ἂν αἱ κλίμακες τῶν ἀξιῶν εἶναι διαφορετικαί, τότε δὲν ὑπάρχει συμφωνία καὶ συμπάθεια.

β) ***Τὰ συναισθήματα τῆς αὐτοαξιολογήσεως (κατωτερότητος καὶ ἀνωτερότητος).*** Κατὰ τὴν περίοδον τῆς αἰσθησιοκινητικῆς νοημοσύνης ἡ ἐπιτυχία, λέγει ὁ Piaget, αὐξάνει τὴν αὐτοπεποίθησιν καὶ ἡ ἀποτυχία ἔχει ἀντίθετον ἀποτέλεσμα. Μὲ τὴν παραστατικὴν σκέψιν, τὸ ἄτομον δημιουργεῖ διὰ τὸν ἑαυτόν του διαρκῆ συναισθήματα, τὰ ὁποῖα ἀναφέρονται εἰς τὸ ἄν εἶναι κατώτερον ἢ ἀνώτερον ἀπὸ τοὺς ἄλλους. Τὰ συναισθήματα αὐτὰ ἐπιδροῦν εἰς τὰς οἰκογενειακὰς σχέσεις τοῦ παιδιοῦ καὶ εἰς τὴν σχολικὴν προσαρμογήν του. Ὁ Adler πρῶτος ἀνεκάλυψε τὰ συναισθήματα αὐτὰ καὶ ὡμίλησε διὰ τὸ σύμπλεγμα τῆς κατωτερότητος. Τὸ θεμελιῶδες ἔνστικτον, λέγει, δὲν εἶναι ἡ libido, ὡς ὑποστηρίζει ὁ Freud, ἀλλ' ἡ αὐτοπεποίθησις τοῦ ἐγὼ καὶ ἡ θέλησις πρὸς ἐπιβολήν. Ἡ βασικὴ αὐτὴ ἀνάγκη τῆς ἐπεκτάσεως τοῦ ἐγὼ προσκρούει εἰς τὴν πραγματικότητα. Ὁ Adler λέγει ἀκόμη, ὅτι ὑπάρχει μία τάσις ἀντισταθμίσεως (compensarion), ἡ ὁποία ὠθεῖ τὸ παιδὶ νὰ μιμεῖται τοὺς μεγαλυτέρους του. Παίζει π. χ. ἐπικίνδυνα παιγνίδια, ἐὰν εἶναι δειλὸν καὶ προτιμᾶ τὰ ἀντικείμενα, τὰ ὁποῖα τοῦ προκαλοῦν συνήθως φόβον.

Καθορίζομεν τὴν αὐτοαξίαν μας διὰ τῶν ἀνταλλαγῶν πρὸς τοὺς ἄλλους. Τὸ συναίσθημα κατωτερότητος δημιουργεῖ τὴν τάσιν πρὸς ἀντιστάθμισιν. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον προκαλεῖται συγκέντρωσις τῆς προσοχῆς εἰς τὰ αἴτια τῆς κατωτερότητος καὶ τὸ ἄτομον δημιουργεῖ μίαν σταδιοδρομίαν στηριζομένην εἰς μίαν ἀρχικὴν ἀνεπάρκειαν (Δημοσθένης).

Ὁ Claparéde διακρίνει 4 τύπους ἀντισταθμίσεως: α) ἀντιστάθμισις ἡρωϊκὴ (Δημοσθένη), β) ἀντιστάθμισις προστατευτικὴ (τὸ παιδί, ποὺ σφυρίζει τὴν νύκτα εἰς τὸν ἐρημικὸν δρόμον), γ) ἀντιστάθμισις μὲ τὸ παιγνίδι, δ) τὸ ἄτομο δέχεται τὴν κατωτερότητά του καὶ τὴν ὑπερβάλλει διὰ νὰ τοῦ χρησιμεύσῃ ὡς δικαιολογία.

Κατ' ἀρχάς, λέγει ὁ Piaget, τὸ παιδὶ μὲ τὴν ἐπιτυχίαν ἢ τὴν ἀποτυχίαν διεγείρει τὴν ἐνεργητικότητά του, ἔπειτα γίνεται ἀνταλλαγὴ τῶν ἀξιῶν καὶ ἀλληλεπίδρασις, ἐκ τῶν ὁποίων ἀπορρέουν τὰ συναισθήματα τῆς αὐτοαξιολογήσεως. Τὸ ἄτομον ἐνεργεῖ ἐπὶ ἑνὸς ἄλλου ἀτόμου μὲ τὴν ὁμιλίαν ἢ τὴν πρᾶξιν. Ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἱκανοποίησιν ἢ μὴ τοῦ ἄλλου, αἰσθάνεται ἐπίσης μίαν ἀτομικὴν ἱκανοποίησιν. Ὑπάρχει ἡ περίπτωσις, κατὰ τὴν ὁποίαν αἰσθάνεται τὸν ἑαυτόν του περισσότερον ἱκανοποιημένον ἀπ' ὅτι τὸ θεωροῦν οἱ ἄλλοι ἢ ἠμπορεῖ νὰ τοῦ δίδεται ἀξία ἀπὸ τοὺς ἄλλους χωρὶς τὸ ἴδιον νὰ εἶναι ἱκανοποιημένον ἀπὸ τὸν ἑαυτόν του. Ὁ Piaget διακρίνει καὶ ἐδῶ δύο συστήματα: α) Τὸ σύστημα τῆς ρυθμίσεως τῶν δυνάμεων (ποσοτικὸν) καὶ β) τὴν αὐτοαξιολόγησιν (ποιοτικήν).

γ) ***Ἡ πηγὴ τῶν ἠθικῶν συναισθημάτων.*** Εἶναι γνωσταὶ αἱ ἀπόψεις τῆς ψυχαναλύσεως διὰ τὸν σχηματισμὸν τῆς ἠθικῆς συνειδήσεως. Τὰ πρῶτα συναισθήματα τοῦ παιδιοῦ πρὸς τοὺς γονεῖς ὁδηγοῦν βραδύτερον εἰς τὴν δημιουργίαν τοῦ ὑπερεγώ, τὸ ὁποῖον ἐνσωματοῦται εἰς τὸ ἐγώ του. Τὰ συναισθήματα ποὺ προεκάλεσαν οἱ γονεῖς μεταφέρονται εἰς ἄλλα πρόσωπα (διδάσκαλον κ.λ.π.). Ἡ ψυχανάλυσις τῆς σχολῆς τοῦ Freud ὁμιλεῖ περὶ διατηρήσεως τῶν συναισθημάτων εἰς τὸ ὑποσυνείδητον.

Τὸ συναίσθημα λέγει ὁ Piaget, σχηματίζεται, μειοῦται διὰ ν' ἀνασχηματισθῇ καὶ πάλιν. Ἐκεῖνο, τὸ ὁποῖον διατηρεῖται, εἶναι ὁ χαρακτὴρ τοῦ ἀτόμου, ὁ ὁποῖος τὸ κάμνει νὰ ἐνεργῇ κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον εἰς ὁμοίας περιστάσεις. Ὑπάρχει συνέχεια εἰς τὰς ἀντιδράσεις, χωρὶς νὰ εἶναι ἀναγκαῖον νὰ πιστεύσωμεν, ὅτι τὰ συναισθήματα διατηροῦνται ὡς δύναμις εἰς τὸ ἀσυνείδητον. Ὑπάρχουν συναισθηματικὰ σχήματα, δηλ. τρόπος ἐνεργείας ἔναντι τῶν προσώπων, ὅπως ὑπάρχουν σχήματα σχετικὰ μὲ τὰ ἀντικείμενα. Κάθε σχῆμα ἢ τρόπος ἐνεργείας ἔχει τὴν νοητικὴν καὶ τὴν συναισθηματικήν του πλευράν. Δὲν

διατηροῦνται αὐτὰ καθ' ἑαυτὰ τὰ συναισθήματα ἀλλ' ἡ ἀναλογία τῶν ἀντιδράσεων. Μὲ τὴν βασικὴν ἔννοιαν τοῦ «σχήματος» ὁ Piaget ἀποκαθιστᾶ τὴν συνέχειαν τοῦ ψυχικοῦ βίου.

δ) ***Τὰ πρῶτα ἠθικὰ συναισθήματα.*** Ἡ ψυχανάλυσις ὑποστηρίζει, ὅτι ἡ πρώτη ἠθικὴ συνείδησις ἀπορρέει ἀπὸ τὸν σχηματισμὸν τοῦ ὑπερεγώ, τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖ τὴν ἐσωτερικοποίησιν τοῦ κύρους τῶν γονέων. Τὰ παιδιὰ ὑπακούουν εἰς τοὺς γονεῖς ἐπειδὴ αἰσθάνονται φόβον καὶ ἀγάπην ἀπέναντί των. Ὁ Baldwin ὀνομάζει τὸ ὑπερεγὼ «ἰδεῶδες ἐγώ». Ἡ συνείδησις τοῦ ἐγώ, λέγει, ἀναφαίνεται εἰς τὸ τέλος τοῦ πρώτου ἔτους ἀπὸ τὰς σχέσεις ἀτόμου πρὸς ἄτομον. Εἰς τὸ διάστημα αὐτό, τὸ παιδὶ ἀνακαλύπτει πρότυπα, τὰ ὁποῖα δὲν ἠμπορεῖ νὰ μιμηθῇ εἰς τὴν ὁμιλίαν καὶ τὰς κινήσεις. Αὐτὴ εἶναι ἡ ἀρχὴ τοῦ ἰδεώδους ἐγώ, τὸ ὁποῖον προκαλεῖ τὴν ὑπακοὴν καὶ τὸν φόβον.

Ὁ P. Bovet ἀναπτύσσων τὴν θεωρίαν περὶ ὑπακοῆς θέτει τὸ ἑξῆς πρόβλημα: «Ὑπὸ ποίους ὅρους σχηματίζεται τὸ συναίσθημα καθήκοντος;» Ἔπειτα ἀπὸ ἐπιστημονικὰς ψυχολογικὰς ἐρεύνας καταλήγει εἰς δύο ἀπαραιτήτους ὅρους διὰ τὴν δημιουργίαν ἑνὸς συναισθήματος ὑποχρεώσεως μεταξὺ δύο ἀτόμων: α) Πρέπει τὸ ἕνα ἄτομον νὰ δώσῃ εἰς τὸ ἄλλο μίαν ἐντολήν, π.χ. νὰ μὴ κλέπτῃ. β) Πρέπει νὰ γίνῃ δεκτὴ ἡ ἐντολὴ αὐτὴ ἀπὸ τὸ παιδί. Διὰ νὰ γίνῃ ὅμως δεκτή, πρέπει ἐκεῖνος ὁ ὁποῖος δέχεται τὴν ἐντολήν, νὰ αἰσθάνεται τὸ συναίσθημα τοῦ σεβασμοῦ ἔναντι τοῦ δίδοντος τὴν ἐντολήν. Τί εἶναι ὅμως ὁ σεβασμός;

Ὁ Kant εἰς τὸν «πραγματικὸν λόγον» θεωρεῖ τὸν σεβασμὸν ὡς συναίσθημα sui generis. Αἰσθανόμεθα σεβασμὸν πρὸς τὸν ἠθικὸν νόμον, ἀκόμη καὶ ὅταν αἰσθανόμεθα σεβασμὸν πρὸς τὰ πρόσωπα.

Ὁ Durkhein ὑποστηρίζει, ὅτι σεβόμεθα τὸ κοινωνικὸν σύνολον καὶ ὄχι τὰ πρόσωπα. Εἰς τὴν θέσιν τοῦ apriori τοῦ Kant ὁ Durkhein θέτει τὴν κοινωνικὴν προσταγήν.

Ὁ P. Bovet ἀντιθέτως ὑποστηρίζει, ὅτι σεβόμεθα τὰ πρόσωπα. Τὸ μικρὸ παιδὶ δὲν αἰσθάνεται τὸν ἠθικὸν νόμον ἢ τοὺς κοινωνικοὺς κανόνας, διότι δὲν τοὺς γνωρίζει. Ἂν συνέβαινε τὸ ἀντίθετον, τὸ παιδὶ δὲν θὰ ἐδέχετο ἀπὸ τοὺς γονεῖς του ἐντολάς, εἰς τὰς ὁποίας αὐτοὶ οἱ ἴδιοι δὲν ὑπακούουν.

Ἡ ἠθικὴ θεωρία τοῦ Piaget ἀποτελεῖ μίαν ἀπὸ τὰς θεμελειώδεις ψυχολογικὰς ἀρχάς του. Ἐν περιλήψει, ἔχει ὡς ἑξῆς:

Ἔχει γίνει ἤδη λόγος διὰ τὰ πειράματα μὲ τὰς δύο συλλογὰς ἀπὸ ξυλαράκια, τὰ πράσινα καὶ τὰ γαλάζια. Τὰ πολὺ μικρὰ παιδιά, ὅταν τοὺς ἐζήτησε νὰ βάλουν παραλλήλως πρὸς τὰ πράσινα ἴσα γαλάζια ξυλαράκια, ἔκαμαν μίαν σειρὰν χωρὶς νὰ ἐνδιαφερθοῦν διὰ τὴν ἀριθμητικὴν ἀναλογίαν. Εἰς τὰ 4—7 ἔτη κάμνουν τὴν ἀναλογίαν ἕνα πρὸς ἕνα, πιστεύουν δέ, ὅτι ὑπάρχει ἴση ἀξία ἐφ' ὅσον ὑπάρχει ὀπτικὴ ἀναλογία. Μόλις ὅμως πυκνώσωμεν τὴν μίαν σειράν, τὸ παιδὶ παύει νὰ πιστεύῃ εἰς τὴν ἀριθμητικὴν ἀναλογίαν.

Ἡ νοημοσύνη τῶν 2—7 ἐτῶν εἶναι προ-λογικὴ καὶ προ-λειτουργική. Δὲν ὑπάρχουν ἀκόμη νόμοι, κανόνες (normes) λογικοί. Τὰ χαρακτηριστικὰ τῶν νόμων ἢ κανόνων εἶναι τὰ ἑξῆς: α) ὁ νόμος ἔχει γενικὴν ἐφαρμογήν. β) Διαρκεῖ, ἰσχύει καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ ἀντιληπτικὸν πεδίον. γ) Ἐμπεριέχει τὴν ἔννοιαν τῆς αὐτονομίας. Μὲ τὴν ἐμφάνισιν τῶν λογικῶν ἐνεργειῶν δημιουργεῖται ἡ διανοητικὴ ἀνεξαρτησία καὶ αὐτοτέλεια. Εἰς τὸ προ-λειτουργικὸν στάδιον δὲν ὑπάρχουν λογικαὶ ἐνέργειαι (opérations logiques).

Εἰς τὸν τομέα τῆς συναισθηματικότητος παρατηροῦμεν τὴν αὐτὴν πορείαν. Τὸ παιδὶ κατ' ἀρχὰς δέχεται π.χ. τὴν ἐντολὴν νὰ λέγῃ τὴν ἀλήθειαν ἀλλὰ δὲν γνωρίζει ὅτι τὸ καθῆκον αὐτὸ ἔχει γενικὸν χαρακτῆρα. Τὰ μεγάλα παιδιὰ ἀναγνωρίζουν τὴν γενικότητα ἑνὸς τέτοιου καθήκοντος. Εἰς τὸ στάδιον τῶν 2—7 ἐτῶν, ἡ ἐντολὴ ἔχει ἀξίαν μόνον ἐνώπιον τοῦ προσώπου, τὸ ὁποῖον τὴν δίδει. Ἕνα σφάλμα, ὅταν δὲν γίνεται ἀντιληπτόν, καθίσταται ἐλαφρότερον.

Αὐτὴ εἶναι ἡ ἑ τ ε ρ ο ν ο μ ί α, ὅπως τὴν ὀνομάζει ὁ Piaget. Κατὰ τὴν περίοδον αὐτὴν δὲν ὑπάρχουν αὐτόνομα ἠθικὰ συναισθήματα. Τὸ ἠθικὸν κῦρος, ἡ ἠθικὴ ἀρχὴ εὑρίσκεται ἔξω ἀπὸ ἐγὼ τοῦ παιδιοῦ. Ὁ Piaget ὀνομάζει τὴν κατάστασιν αὐτὴν ἠθικὸν ρεαλισμόν, ὁ ὁποῖος δημιουργεῖ, κατὰ τὴν περίοδον τῶν πρώτων ἠθικῶν συναισθημάτων, μίαν ἀντικειμενικὴν μορφὴν τῆς ἐννοίας τῆς εὐθύνης ἐνῷ διὰ τοὺς ἐνήλικας ἡ εὐθύνη ἔχει χαρακτῆρα ὑποκειμενικόν, συνδέεται δηλ. μὲ τὴν πρόθεσιν τοῦ ἐνεργοῦντος ἀτόμου.

Ὅταν τὸ παιδὶ ἀρχίζει νὰ ὁμιλῇ, ἔχει τὴν τάσιν νὰ μεταβάλλῃ τὴν πραγματικότητα ἀναλόγως πρὸς τὰς ἐπιθυμίας του. Δὲν προσαρμόζεται πρὸς τὴν πραγματικότητα ἀλλὰ χρησιμοποιεῖ τὰς νοητικὰς εἰκόνας ἀναλόγως πρὸς τὴν στιγμιαίαν εὐχαρίστησίν του. Ἐπὶ πολὺν χρόνον, ἡ ἀντικειμενικότης δὲν ἔχει ἀξίαν. Ἡ φιλαλήθεια θὰ λάβῃ ἀξίαν, ὅταν ἀρχίσουν τὰ ὁμαδικὰ παιγνίδια. Κατὰ τὴν περίοδον τῆς προλειτουργικῆς νοημοσύνης, τὸ παιδὶ δὲν ἠμπορεῖ νὰ διακρίνῃ τὸ ψεῦδος. Ψεῦδος μεγάλο εἶναι ὅ,τι εἶναι ἀπίθανον. Κρίνει πάντοτε ἀναλόγως πρὸς τὸ ἀποτέλεσμα. Πιστεύει ἐπίσης εἰς τὴν ὁμαδικὴν εὐθύνην καὶ τὴν αὐτόματον τιμωρίαν (sanction imminente), εἰς τὴν περίπτωσιν, κατὰ τὴν ὁποίαν παραβαίνει μίαν ἐντολὴν καὶ τοῦ συμβαίνει ἕνα μικρὸν ἀτύχημα. Ὑπάρχει ἑπομένως κάποια λογικὴ ἔλλειψις εἰς τὸ μικρὸν παιδὶ ἐνῷ διὰ τοὺς μεγάλους δὲν ὑπάρχει σχέσις μεταξὺ τῆς παραβάσεως τῆς ἐντολῆς καὶ τοῦ ἀτυχήματος.

ε) ***Τὰ κανονικὰ συναισθήματα καὶ ἡ βούλησις (7—12 ἔτη).*** Τὰ συναισθήματα αὐτά, λέγει ὁ Piaget, προϋποθέτουν ἀτομικὴν αὐτονομίαν, ἀνεξάρτητον ἀπὸ τὸ κῦρος τοῦ ἄλλου, ὡς καὶ κανόνας ἀμοιβαιότητος. Εἰς τὸ στάδιον αὐτὸ παρατηρεῖται μία σειρὰ ἀπὸ μεταβολὰς εἰς τὴν συναισθηματικὴν ζωήν, παραλλήλως πρὸς τὴν ἐξέλιξιν τῆς νοημοσύνης. Εἶναι τὸ στάδιον τῶν συγκεκριμένων νοητικῶν ἐνεργειῶν. Μία νοητικὴ ἐνέργεια ἐκτυλίσσεται εἰς δύο κατευθύνσεις, ἡ μία δὲ προϋποθέτει τὴν ἀντίθετόν της (πρόσθεσις—ἀφαίρεσις). Τὸ παιδὶ σκέπτεται τώρα ὄχι μόνον ἐπὶ τῶν στατικῶν καταστάσεων, ἀλλ' ἐπεκτείνει τὸν συλλογισμόν του καὶ ἐπὶ τῶν μεταμορφώσεων τῶν ἀντικειμένων. Αἱ νοητικαὶ ἐνέργειαι ἀποτελοῦν συστήματα, τὰ ὁποῖα ὁδηγοῦν εἰς τὴν διατήρησιν. Εἰς τὴν περίπτωσιν, κατὰ τὴν ὁποίαν θὰ συμπυκνώ-

σωμεν τὴν μίαν σειρὰν ἀπὸ τὰ ξυλαράκια, τὸ παιδὶ ἀντιλαμβάνεται, ὅτι δὲν ἀλλάζει ἡ ἀναλογία.

Ἡ διατήρησις (conservation), λέγει ὁ Piaget, παρατηρεῖται ἐπίσης εἰς τὰ ἠθικὰ συναισθήματα, τὰ ὁποῖα ἀποτελοῦν συστήματα, ὅπως εἰς τὴν λογικὴν τῆς νοημοσύνης. Ἡ φιλαλήθεια, ἡ δικαιοσύνη διατηροῦνται ὡς ἀξίαι. Ὑπάρχει μία λογικὴ τῶν συναισθημάτων, ἡ ὁποία ἀποτελεῖται ἀπὸ τὸ σύνολον τῶν ἠθικῶν συναισθημάτων καὶ ὁδηγεῖ εἰς τὴ διατήρησιν τῶν ἀξιῶν.

Ἡ θεωρία τῆς βουλήσεως τοῦ Piaget. Τὸ πρόβλημα τῆς βουλήσεως εἶναι τὸ σοβαρώτερον πρόβλημα εἰς τὸν τομέα τῆς συναισθηματικότητος. Ἡ βούλησις δὲν παρουσιάζεται πρὶν ἀπὸ τὸ στάδιον αὐτό, προϋποθέτει δὲ τὴν σύγκρουσιν δύο τάσεων. Ἡ ἐκλογὴ τῆς μιᾶς ἐκ τῶν δύο προϋποθέτει τὴν βούλησιν. Ἂς κάμωμεν μίαν μικρὰν ἀνασκόπησιν ὧν θεωριῶν περὶ βουλήσεως.

Ὁ Condillac συγχέει τὴν βούλησιν μὲ τὴν ἐπιθυμίαν καὶ τὴν προσπάθειαν. Ὁ Wundt ὑποστηρίζει, ὅτι ἡ βούλησις τείνει νὰ ἐπεκτείνῃ ὅ,τι εἶναι εὐχάριστον εἰς τὸν τομέα τῆς συναισθηματικότητος καὶ νὰ ἐξαλείψῃ, ὅ,τι εἶναι δυσάρεστον. Ὁ Riguano, ἰταλὸς βιολόγος, λέγει ὅτι βούλησις εἶναι ἡ πρόθεσις, ἡ ὁποία ἔχει σχέσιν μὲ τὸ μέλλον καὶ κυριαρχεῖ ἐπὶ τῆς παρούσης τάσεως.

Ὁ W. James συνέλαβε πρῶτος τὴν θεωρίαν διὰ τὴν σύγκρουσιν τῶν δύο τάσεων. Ὑπάρχει ἐπίσης ἡ νοοκρατικὴ ἀντίληψις τῆς βουλήσεως. Ὁ Descartes ἔλεγεν ὅτι ἡ πρᾶξις νοημοσύνης ἔχει διπλοῦν χαρακτῆρα: Ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος αἱ ἰδέαι, αἱ ἔννοιαι, καὶ ἀπὸ τὸ ἄλλο αἱ κρίσεις, αἱ ὁποῖαι προϋποθέτουν τὴν βούλησιν. Ὁ Spinoza ταυτίζει τὴν βούλησιν μὲ τὴν σκέψιν καὶ προσθέτει, ὅτι ἡ βούλησις εἶναι ἡ δύναμις τῶν ἰδεῶν. Αἱ περσονναλιστικαὶ θεωρίαι ὑποστηρίζουν, ὅτι ἡ πρᾶξις τῆς βουλήσεως ἐκφράζει τὴν προσωπικότητα τοῦ ἀτόμου. Ὁ Bergson ὑποστηρίζει ὅτι ἡ βούλησις ἐπεμβαίνει ἐκεῖ, ὅπου ἐκδηλοῦται ὁλόκληρος ἡ προσωπικότης.

Ὁ W. James ἔδωσεν πρῶτος μίαν καθαρῶς ψυχολογικὴν περιγραφὴν τῆς βουλήσεως. Ἡ βούλησις, λέγει, ἐπεμβαίνει εἰς τὴν περίπτωσιν συγκρούσεως δύο τάσεων, ἐκ τῶν ὁποίων ἡ μία εἶναι ἰσχυροτέρα τῆς ἄλλης, π. χ. τὸ πάθος καὶ μία ἠθικὴ προσταγή. Προκαλεῖται τότε μία ἀντιστροφὴ καὶ ἡ ἀσθενεστέρα τάσις γίνεται ἰσχυροτέρα.

Ὁ Binet ἀποδίδει τὴν βουλητικὴν πρᾶξιν εἰς μίαν πρόσθετον ἐνέργειαν. Ὁ Charles Blondel, μαθητὴς τοῦ Durkheim, λέγει, ὅτι ἡ βούλησις ἐκδηλοῦται κατὰ τὴν σύγκρουσιν μεταξὺ τοῦ ἀτομικοῦ καὶ τοῦ κοινωνικοῦ μέρους τοῦ ἀτόμου.

Ὁ Claparéde λέγει, ὅτι βούλησις εἶναι ἡ ἐνέργεια, ἡ ὁποία ἀτοβλέπει εἰς τὴν ἀναπροσαρμογὴν τῆς πράξεως, ἡ ὁποία στιγμιαίως ἔχει διακοπῆ ἀπὸ τὴν σύγκρουσιν δύο τάσεων. Τὸ ἄτομον δικάζεται εἰς ἀνωτέρας καὶ κατωτέρας τάσεις καὶ ἡ βούλησις προκαλεῖ τὸν θρίαμβον τῶν ἀνωτέρων τάσεων, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀσθενέστεραι εἰς τὴν ἀρχὴν τῆς συγκρούσεως.

Ὁ Piaget ἀρχίζει ἀπὸ μίαν σύγκρουσιν τῆς πράξεως τῆς νοημοσύνης καὶ τῆς βουλήσεως. Ὅταν ὑπάρχῃ, λέγει, ἕνα πρόβλημα νοημοσύνης, ἀντιτίθεται εἰς τὴν λύσιν τοῦ προβλήματος ἡ ἀντιληπτικὴ μορφὴ (configuration perceptive). Ὁ συλλογισμὸς προτείνει τότε ἄλλας λύσεις. Ἡ λύσις συνίσταται εἰς τὸ νὰ ἐξέλθωμεν ἀπὸ τὸν χῶρον τῆς ἀντιληπτικῆς μορφῆς, ὅπου κυριαρχεῖ ἡ ἀντίληψις. Ἡ ἰδία «ἀποκέντρωσις», ἔξοδος δηλ, ἀπὸ τὸν ἀντιληπτικὸν χῶρον παρατηρεῖται καὶ εἰς τὸ συναισθηματικὸν πεδίον. Παρακολουθοῦντες τὴν ἄποψιν αὐτήν, βλέπομεν, ὅτι ἡ βούλησις εἶναι μία πρᾶξις ἀποκεντρώσεως. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον παύει νὰ ὑφίσταται τὸ πρόβλημα τῆς προσθέτου δυνάμεως διὰ τὴν ἑρμηνείαν τῆς βουλήσεως.

Εἰς τὸν τομέα τῆς νοημοσύνης, λέγει ὁ Piaget, διὰ τὴν λύσιν ἑνὸς προβλήματος, παρατηρεῖται μία πάλη μεταξὺ τῆς ἀντιληπτικῆς μορφῆς καὶ τῆς λογικῆς σκέψεως. Ὅταν πρόκειται νὰ κάμῃ τὴν ἀναλογίαν ἕνα πρὸς ἕνα, εἰς δύο σειρὰς ἀπὸ ξυλαράκια, κατὰ τὴν περίοδον τῆς προ-λειτουργικῆς νοημοσύνης τὸ παιδὶ πίπτει θῦμα τῆς ἀντιληπτικῆς μορφῆς, ἐνῷ ἡ λογικὴ νοημοσύνη συνίσταται εἰς συλλογισμὸν ἀνάλογον πρὸς τὰς ἐπιφερομένας ἐπὶ τῶν δύο σειρῶν μεταβολάς, ὁ ὁποῖος γίνεται μὲ τὴν μετάθεσιν τοῦ ἀτόμου εἰς ἄλλην κατάστασιν. Ἡ πρᾶξις τῆς λογικῆς νοημοσύνης συνίσταται εἰς τὴν δυνατότητα ἐπιστροφῆς εἰς τὸ σημεῖον ἀφετηρίας: Εἶναι ἡ ἀντίστροφος νοητικὴ ἐνέργεια (réverçibilité), συμφώνως πρὸς τὴν ὁποίαν μία πρᾶξις δύναται νὰ ἐκτυλίσσεται εἰς δύο κατευθύνσεις.

Ἡ βούλησις, κατὰ τὸν Piaget, εἶναι μία ἀντίστροφος ἐνέργεια (réverçibilité) εἰς τὸν τομέα τῆς συναισθηματικότητος, ἔχει σχέσιν δὲ μὲ τὰς ἀξίας, δηλ. τὰ ἀποκρυσταλλωμένα συναισθήματα. Ἡ ἀποκέντρωσις εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν γίνεται ἐπὶ τῶν συναισθημάτων καὶ ὄχι ἐπὶ τῶν γνωστικῶν στοιχείων.

Ἡ δύναμις τῆς τάσεως, λέγει ὁ Piaget, δὲν εἶναι ἀπόλυτος ἀλλ' αὐξάνεται ἢ μειοῦται ἀναλόγως πρὸς τὴν ἐπικρατοῦσαν κατάστασιν. Ἀναφέρει τὸ ἑξῆς παράδειγμα πράξεως βουλήσεως: Ἔχω νὰ κάμω μίαν ἐργασίαν εἰς τὸ σπίτι. Ἡ ἡμέρα ὅμως εἶναι καλὴ καὶ αἰσθάνομαι τὴν τάσιν νὰ περιπατήσω. Εἰς τὴν περίπτωσιν ποὺ θὰ μείνω διὰ νὰ ἐργασθῶ, τότε θὰ ἔχω βούλησιν. Εἰς τὴν κατάστασιν αὐτὴν ὑπάρχουν δύο στοιχεῖα: Ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος ἡ ἀντιληπτικὴ μορφή, ὁ καλὸς καιρὸς καὶ ἡ τάσις νὰ περιπατήσω, ἡ ὁποία εἶναι καὶ ἰσχυροτέρα. Τότε θὰ κάμω ἕνα εἶδος ἀποκεντρώσεως καὶ θὰ τοποθετηθῶ εἰς τὴν προηγουμένην μου ἄποψιν (τὴν τάσιν νὰ ἐργασθῶ), εἰς ἕνα σύνολον δηλ. ἀξιῶν συνδεδεμένων μὲ τὴν ὑποχρέωσίν μου πρὸς ἐργασίαν. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον ἡ πρώτη τάσις μειοῦται. Ἡ βούλησις εἶναι, κατὰ τὸν Piaget, μία ρυθμιστικὴ ἐνέργεια, ἡ ὁποία ἐπαναφέρει τὸ ἄτομον εἰς τὰς ἀξίας, αἱ ὁποῖαι τότε λαμβάνουν μεγαλυτέραν σπουδαιότητα. Εἶναι ρυθμιστικὴ ἐνέργεια εἰς τὴν δευτέραν δύναμιν. Τὸ πρόσωπον, τὸ ὁποῖον ἔχει ἰσχυρὰν βούλησιν, διατηρεῖ μίαν σταθερὰν κλίμακα ἀξιῶν, ὁ ἀσταθὴς δὲ ἐπὶ τοῦ σημείου αὐτοῦ ἔχει ἀσθενῆ βούλησιν.

Ὑπάρχει ἑπομένως κατὰ τὴν ἄποψιν τοῦ Piaget, παραλληλία μεταξὺ τῆς πράξεως τῆς λογικῆς νοημοσύνης καὶ τῆς βουλήσεως. Πρόκειται εἰς τὰς δύο περιπτώσεις περὶ πράξεων ἀποκεντρώσεως τοῦ ἀτόμου

ἀπὸ τὴν ἀντιληπτικὴν μορφήν. Ἡ βούλησις εἶναι μία συναισθηματικὴ ἐνέργεια (opération).

Τὰ αὐτόνομα ἠθικὰ συναισθήματα καὶ ὁ ἀμοιβαῖος σεβασμός. Ὁ Piaget ἐμελέτησε τὰς σχέσεις μεταξὺ τῶν παιδιῶν εἰς τὸ παιγνίδι μὲ βόλους. Ἔθεσε κατ' ἀρχὴν δύο προβλήματα: α) Πῶς ἐφαρμόζει τὸ παιδὶ τοὺς κανόνας τοῦ παιγνιδιοῦ καὶ β) Πῶς ἀντιλαμβάνεται τοὺς κανόνας.

α) Πρὶν ἀπὸ τὰ 7 ἔτη, τὸ παιδὶ δὲν γνωρίζει τοὺς κανόνας τοῦ παιγνιδιοῦ. Βραδύτερον ἀρχίζει νὰ ἐποπτεύῃ τὰ ἄλλα παιδιὰ μὲ ἕνα συναίσθημα ἰσότητος πρὸ τοῦ κανόνος. Εἰς τὰ 11—12 ἔτη, τὸ παιδὶ ἀπομνημονεύει ὅλους τοὺς κανόνας τοῦ παιγνιδιοῦ.

β) Πρὶν ἀπὸ τὰ 7 ἔτη, τὸ παιδὶ δὲν ἀντιλαμβάνεται τὴν γενικότητα τῶν κανόνων. Μετὰ τὰ 7 ἔτη ἀντιλαμβάνεται ὅτι ἀπορρέουν ἀπὸ τὴν κοινὴν βούλησιν καὶ τὴν συμφωνίαν τῶν παιδιῶν διὰ τὴν ἐφαρμογήν των εἰς τὸ παιγνίδι.

Πρὶν ἀπὸ τὰ 7 ἔτη, τὸ παιδὶ θεωρεῖ τοὺς κανόνας τοῦ παιγνιδιοῦ ὡς προερχομένους ἀπὸ τοὺς ἐνήλικας, ἔχει δηλ. τὸν μονόπλευρον σεβασμὸν (respect unilatéral) πρὸς τοὺς μεγάλους. Διὰ τὰ μεγάλα παιδιὰ ὑπάρχει μία βάσις ἀμοιβαιότητος, ἡ ὁποία ἐπιφέρει τὴν ἐσωτερικοποίησιν τῶν κανόνων Ὁ κανὼν εἶναι, λέγει ὁ Piaget, μία κοινὴ ἀπόφασις, ἡ ὁποία εἶναι αἰσθητὴ ὡς μία ὑποχρέωσις αὐτονομίας. Αὐτὴ ἡ αὐτονομία καὶ ἀμοιβαιότης μεταξὺ ἴσων συναντᾶται ἐπίσης εἰς τὰς ἀντιδράσεις τῶν παιδιῶν εἰς τὴν ἔννοιαν τῆς δικαιοσύνης. Μετὰ τὰ 7 ἔτη, δίδουν τὴν προτίμησίν των πρὸς τὴν ἰσότητα καὶ τὴν ἴσην μεταχείρισιν, καὶ ὄχι εἰς τὴν ἄνευ συζητήσεως ἐξωτερικὴν ἐπιβολὴν (autorité). Αἱ πράξεις ἐκτιμῶνται πλέον ἀναλόγως πρὸς τὰς προθέσεις τῶν ἀτόμων.

Ὁ ἀμοιβαῖος σεβασμὸς (respect mutuel), κατὰ τὸν Piaget, εἶναι ἡ βασικὴ πηγὴ τῶν ἠθικῶν συναισθημάτων. Εἶναι γνωστὴ ἡ ἄποψις τοῦ Durkheim διὰ τὴν ὀργανικὴν ἀλληλεγγύην (solidarité organique), ἡ ὁποία προέρχεται ἀπὸ τὴν κατανομὴν τῆς ἐργασίας (division du travail) εἰς τὴν σύγχρονον κοινωνίαν καὶ ἐπιφέρει τὰς ἀμοιβαίας μεταξὺ τῶν ἀτόμων σχέσεις. Αἱ σχέσεις αὐταὶ ἐπιβάλλονται ἀπὸ τὸ κοινωνικὸν σύνολον καὶ ἡ ἠθικὴ αὐτονομία συνίσταται εἰς τὴν κατανόησιν τῶν κοινωνικῶν νόμων καὶ τὴν παθητικὴν εἴσδοχήν των. Ὁ Piaget λέγει, ὅτι ἡ κοινωνία δὲν εἶναι κάτι σταθερὸν ἀλλὰ μεταβάλλεται συνεχῶς καὶ ἀποτελεῖται ἀπὸ ἕνα σύστημα κοινωνικῶν σχέσεων συνεργασίας καὶ ἀμοιβαιότητος, αἱ ὁποῖαι δημιουργοῦν τὴν πραγματικὴν ἠθικὴν αὐτονομίαν τοῦ ἀτόμου.

στ) *Τὰ ἀφῃρημένα ἢ εἰδολογικὰ συναισθήματα.* Τὸ ἕκτον στάδιον ἀρχίζει εἰς τὰ 11—12 ἔτη. Ἕως τότε τὸ παιδὶ ἦτο ἱκανὸν μόνον διὰ νοητικὰς ἐνεργείας μὲ σύγχρονον χειρισμὸν τῶν ἀντικειμένων: σχηματισμὸς τάξεων (classes) καὶ σχέσεων (relations) μεταξὺ τῶν ἀντικειμένων. Κατὰ τὸ στάδιον αὐτὸ συντελεῖται τὸ πέρασμα ἀπὸ τὴν λογικὴν τοῦ παιδιοῦ εἰς τὴν λογικὴν τοῦ ἐφήβου, ὡς ἐξετέθη ἀνωτέρω.

Ὁ ἔφηβος λαμβάνει ἀντίθετον θέσιν πρὸς τοὺς γονεῖς καὶ διδασκάλους του, ἀρχίζει νὰ κρίνῃ καὶ νὰ ἀντιλέγῃ. Αἱ μεταβολαὶ αὐταί, λέγει ὁ Piaget, προϋποθέτουν τὴν ἐμφάνισιν τῶν κοινωνικῶν συναισθημάτων (διὰ τὴν πατρίδα) καὶ τῶν ἀφῃρημένων νοητικῶν ἐνεργειῶν, αἱ ὁποῖαι κάμνουν προσιτὸν εἰς τὴν σκέψιν του τὸ δυνατὸν καὶ ὄχι μόνον τὸ συγκεκριμένον. Ἡ νέα αὐτὴ στάσις ἀναφαίνεται εἰς τὰ παιγνίδια, πρὸ τῆς ἐνάρξεως τῶν ὁποίων παρατηρεῖ κανεὶς ζωηρὰς συζητήσεις διὰ τὸν καθορισμὸν τῶν κανόνων τοῦ παιγνιδιοῦ. Ὑπάρχει ἐπίσης ἡ τάσις διὰ συζητήσεις πρὶν ἀπὸ τὸν καταρτισμὸν διαφόρων συλλόγων μέσα εἰς σχολεῖα μεταξὺ τῶν μαθητῶν.

Ἡ ἐφηβεία εἶναι ἡ ἐποχὴ τῶν κοινωνικῶν, θρησκευτικῶν καὶ καλλιτεχνικῶν συστημάτων. Παρατηρεῖται μία ἐπανεμφάνισις τοῦ ἐγωκεντρισμοῦ (égocentrisme). Μεγαλομανία καὶ μεταρρυθμιστικὴ τάσις κατέχουν τὸν ἔφηβον. Παρατηροῦνται μεγάλαι φιλοδοξίαι, ὡς ἀπέδειξαν τὰ ἐρωτηματολόγια ποὺ ἀπηύθυνεν ὁ G. Dumas εἰς τοὺς ἐφήβους μαθητάς του. Ἡ κοινωνικὴ ἐπιφὴ μειώνει τὸν ἐγωκεντρισμόν, τὸν ὁποῖον διαδέχεται ἡ πρᾶξις καὶ ἡ κοινωνικὴ ζωή.

Ἀπὸ συναισθηματικῆς πλευρᾶς, κατὰ τὸν Piaget, ἡ νεανικὴ ἡλικία συνοδεύεται ἀπὸ δύο φαινόμενα: α) Ἐμφανίζονται τὰ συναισθήματα διὰ τὰ ἰδεώδη, τὴν κοινωνικὴν δικαιοσύνην, τὴν αἰσθητικήν, τὴν πατρίδα, ἡ ἰδέα τῆς ὁποίας δὲν εἰσέρχεται εἰς τὰ μύχια τῆς ψυχῆς τοῦ παιδιοῦ κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς φοιτήσεώς του εἰς τὸ Δημοτικὸν σχολεῖον, συμφώνως πρὸς τὰς ἐρεύνας τῆς Unesco. Ἡ ἔννοια τῆς πατρίδος εἶναι ἀφῃρημένη καὶ ἐμφανίζεται εἰς τὴν ἐφηβικὴν ἡλικίαν. β) Σχηματίζεται ἡ προσωπικότης, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ ἀποκέντρωσιν τοῦ ἐγὼ καὶ συνδυασμὸν τῆς διανοητικῆς δραστηριότητος καὶ τοῦ κοινωνικοῦ ρόλου. Εἶναι δηλαδὴ ἡ ἀτομικὴ πλευρὰ τῆς ἐνσωματώσεως τοῦ ἀτόμου εἰς τὴν κοινωνίαν. Προσωπικότης, λέγει ὁ Piaget εἶναι τὸ ἄτομον, τὸ ὁποῖον ἀποκεντρώνεται ἀπὸ τὸ ἐγώ του καὶ ἀναλαμβάνει μίαν ἐργασίαν, τὴν ὁποίαν ἐκτελεῖ συμφώνως πρὸς τὸ ἀποκρυσταλλωμένον πλέον σύστημα τῶν ἀξιῶν του,

***

Αὐταὶ εἶναι αἱ βασικαὶ ψυχολογικαὶ ἀρχαὶ τῆς ψυχολογίας τοῦ Jean Piaget, καθηγητοῦ τῆς πειραματικῆς ψυχολογίας εἰς τὰ πανεπιστήμια τῆς Γενεύης καὶ τῶν Παρισίων. Τὰ πορίσματα αὐτὰ στηρίζονται εἰς καθαρῶς πειραματικὰς ἐρεύνας. Ἡ πειραματικὴ ψυχολογία, ἐπὶ τῆς ὁποίας κατὰ κύριον λόγον στηρίζεται σήμερον ἡ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη, δὲν ἔχει κανένα σύνδεσμον μὲ τὴν φιλοσοφίαν καὶ τὴν ψυχανάλυσιν.

Ἡ ἐπιστήμη, εἰς ὅλους τοὺς τομεῖς της σήμερον, στηρίζεται ἐπὶ τῆς παρατηρήσεως καὶ τοῦ πειράματος. «Ὁ ἄνθρωπος δὲν περιορίζεται μόνον εἰς τὸ νὰ βλέπῃ τὰ πράγματα. Θέλει νὰ γνωρίσῃ καὶ τὴν σημασίαν τῶν φαινομένων, τὰ ὁποῖα τοῦ ἀποκαλύπτει ἡ παρατήρησις. Πρὸς τὸν σκοπὸν αὐτὸν κάμνει συλλογισμούς, συγκρίνει τὰ γεγονότα, τὰ ἐρωτᾶ καὶ ἐλέγχει τὰς ἀπαντήσεις ποὺ λαμβάνει, τὴν μίαν διὰ τῆς ἄλλης. Τὸ εἶδος αὐτὸ τοῦ ἐλέγχου διὰ τοῦ συλλογισμοῦ καὶ τῶν γεγονότων ἀποτελεῖ τὸ πείραμα, τὸ ὁποῖον εἶναι ὁ μόνος τρόπος, ποὺ διαθέτομεν διὰ νὰ γνωρίσωμεν τὴν φύσιν τῶν πραγμάτων, ποὺ ὑπάρχουν ἔξω ἀπὸ τὸ ἐγώ μας», λέγει ὁ Claude Bernard εἰς τὴν περίφημον «Εἰσαγωγὴν εἰς τὴν με-

ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

ΓΕΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ Δ'. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΑΘΗΝΩΝ

Εἰς τὴν αἴθουσαν τοῦ Φιλολογικοῦ Συλλόγου «Παρνασσὸς» ὑπὸ τὴν προεδρίαν τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ τῶν Δημοτικῶν Σχολείων Δ' Π. Ἀθηνῶν κ. Παναγιώτου Γ. Παυλούρου ἔλαβε χώραν Γενικὸν Παιδαγωγικὸν Συνέδριον τῶν διδασκάλων Δημοσίων καὶ Ἰδιωτικῶν Σχολείων τῆς Περιφερείας τὴν 13ην, 15ην, καὶ 16ην Ἀπριλίου 1957 διὰ τὴν μελέτην διαφόρων θεμάτων.

Τὸ Συνέδριον ἐτίμησαν διὰ τῆς παρουσίας των καὶ ἐχαιρέτησαν οἱ κ.κ. Γενικὸς Γραμματεὺς τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας κ. Κ. Γεωργούλης, ὅστις καὶ ἐκήρυξε τὴν ἔναρξιν τῶν ἐργασιῶν τοῦ Συνεδρίου, ὁ Νομάρχης Ἀττικῆς κ. Παπαρρηγόπουλος, ὁ Ἐκπαιδευτικὸς σύμβουλος κ. Ζομπανάκης, οἱ Γενικοὶ Ἐπιθεωρηταὶ Στοιχειώδους Ἐκπαιδεύσεως κ.κ. Εὐάγγελος Παπαϊωάννου καὶ Ἀλέξ. Ἀλεξόπουλος, οἱ Ἐπιθεωρηταὶ Δημοτικῶν Σχολείων κ.κ. Σπυρόπουλος, Στράτος, ὁ Γενικὸς Ἐπιθεωρητὴς τῶν Σχολείων Ἀλλοδαπῆς κ. Ἀτσαβὲς οἱ Δ)ταὶ τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας κ.κ. Καλφαρέτζος, Σβορῶνος, Κυριακόπουλος, Καρασμάνης, Κελεμένης καὶ οἱ Τμηματάρχαι κ. κ. Μαλαφέκα καὶ Ζορμπᾶς, ὁ Πρόεδρος τοῦ Συλλόγου τῶν Ἰδιωτικῶν Ἐκπαιδευτηρίων κ. Φωτόπουλος, ὁ Δήμαρχος Αἰγάλεω κ. Μαυροθαλασσίτης, ἐκπρόσωποι τῆς Διδασκαλικῆς Ὁμοσπονδίας καὶ ἄλλοι. Ἡ συμμετοχὴ τῶν διδασκάλων ὑπῆρξε καθολική.

Πρὸς τῆς ἐνάρξεως τοῦ Συνεδρίου ὁμὰς διδασκάλων ἔψαλεν ἐν κατανύξει διάφορα ἐκκλησιαστικὰ τροπάρια κατὰ τὴν προσευχήν, μετὰ ταῦτα δὲ ὁ Ἐπιθεωρητὴς (Πρόεδρος τοῦ Συνεδρίου κ. Π. Παυλοῦρος) δι' ἐμπνευσμένης ὁμιλίας προσεφώνησε τοὺς ἐπισήμους καὶ τοὺς κ.κ. Συνέδρους ἐξηγήσας τὴν σκοπιμότητα τῶν τοιούτου εἴδους συνεδρίων καὶ ἐξάρας τὸν ζῆλον, τὴν προθυμίαν καὶ τὴν ἐργατικότητα τῶν διδασκάλων τῆς περιφερείας, τοὺς κόπους καὶ τὴν ἀφοσίωσιν, τὴν ὁποίαν ἐπιδεικνύουν ἐν γένει διὰ τὴν ἐθνικοθρησκευτικὴν ἀνάπτυξιν τῆς νέας γενεᾶς καὶ παρεκάλεσε τὸν Γενικὸν Γραμματέα τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας κ. Γεωργούλην ὅπως κηρύξῃ τὴν ἔναρξιν τῶν ἐργασιῶν τοῦ Συνεδρίου.

Ὁ κ. Γεωργούλης ἀνερχόμενος ἐπὶ τοῦ βήματος ἐκφράζει τὴν χαράν του διὰ τὴν συγκρότησίν του καὶ ἀναλύει τὰ ἀγαθά, τὰ ὁποῖα προκύπτουν, ἐξαίρει τὴν προσωπικότητα τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ κ. Π. Παυλούρου, δὲν παραλείπει νὰ σημειώσῃ ὅτι παρηκολούθησε καὶ τὸ πρὸ τριετίας Συνέδριον, εἰς τὸ ὁποῖον διετύπωσε τὰς σκέψεις του ὑπὲρ τοῦ συζητηθέντος καὶ τότε θέματος ἐπὶ τῆς διευθυνομένης ὑπὸ μαθητοῦ σχολικῆς ἐργασίας ἐν τῇ συνεργαζομένῃ τάξει καὶ ἐν εἴδει παρακαταθηκῶν ἔδωκε συμβουλὰς καὶ γνώμας ὑπὲρ τοῦ ὅλου ἔργου τοῦ διδ)λου εἰς τὸν εὐρύτερον τομέα τούτου.

Ἐν συνεχε'ᾳ ὁ Νομάρχης Ἀττικῆς κ. Παπαρρηγόπουλος δι ἐμπνευσμένου λόγου χαιρετίζει τὸ Συνέδριον καὶ τονίζει ἰδιαιτέρως τὴν συμβολὴν τοῦ διδασκάλου εἰς τὴν λειτουργίαν τῶν νυκτερινῶν σχολῶν, ὑπόσχεται δὲ ἀμέριστον καὶ τὴν μελλοντικὴν ὑποστήριξίν του ἐπὶ τῶν ζητημάτων τῆς Ἐκπαιδεύσεως ἐντὸς τῆς ἁρμοδιότητός του καὶ ἰδιαιτέρως ἐπὶ τῆς λειτουργίας τῶν νυκτερινῶν σχολῶν.

λέτην τῆς πειραματικῆς ἰατρικῆς» (σ. 17—18, Larousse, Paris).

Ἡ Πολιτεία ἔχει τεραστίαν εὐθύνην διὰ τὴν ἀγωγὴν τῶν παιδιῶν ἐπὶ ἀντικειμενικῶν ψυχολογικῶν καὶ παιδαγωγικῶν βάσεων. Ὁ κοθορισμὸς τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς εἶναι βεβαίως ἔργον τῆς φιλοσοφίας, τῆς κοινωνιολογίας καὶ τῶν ἄλλων συναφῶν ἐπιστημῶν. Τὸ παιδαγωγικὸν ὅμως καὶ διδακτικὸν ἔργον πρέπει νὰ στηρίζεται ἐπὶ ἀντικειμενικῶν ψυχολογικῶν καὶ παιδαγωγικῶν πορισμάτων, διότι ἡ ἐμπειρικὴ ἀντίληψις καὶ ὁ ὑποκειμενικὸς ἐκπαιδευτικὸς αὐτοσχεδιασμὸς δὲν ἠμποροῦν, εἰς ἕνα Ἔθνος, τὸ ὁποῖον διεκρίθη πάντοτε διὰ τὴν πνευματικότητά του, ν' ἀποτελέσουν τὸ βάθρον διὰ τὴν πολιτιστικὴν ἄνοδον τῆς φυλῆς μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Gonzague Truc : Histoire de la philosophia. Fischbacher, Paris.

E. Durkweim : Sociologie et Philosophie. P. U. F., Paris.

E. Claparéde : La genése de l'hgpothése. Archives Psychologie, Genéve.

» : L'éducation fonctionnelle. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

H. Wallon : De l'acte à la pensée. Flammarion' Paris.

» : Les origines du charactére chez l'enfant. P.U.F., Paris.

» : L'évolution psychologique chez l'enfant. P.U.F., Paris.

J. Piaget : Le langage et la pensée echez l'enfant. Delachaux et Nicstlé, Neuchâtel

» : La naissance de l'intelligence chez l' enfant. Del. et N., Neuchâtel.

» : La construction du réel chez l'enfant. Del. et N., Neuchâtel.

» : La genése du nombre chez l'enfant' Del. et N., Neuehâtel.

» : La formation du symlole chez l'enfant. Dcl. et N., Neuchâtel.

» : La psychologie de l'intelligence. A. Colin, Paris.

J. Piaget et B. Inhelder : La représentation de l'espace chez l enfant. P.U.F. Paris.

J. Piaget et B Inhelder : Le la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. P.U.F. Paris.

K. Lewin : Principles of topiohical psycholoy. London 1936.

A. Freud : Le moi et ses mécanismes de défense. P.U.F. Paris.

C. Thompson : Psychoanalysis: evolution and development. Hermitage House, N. Y.

[illegible] THE [illegible] ORGANIZATIONS IN [illegible]

δροι «κοινοτικά» κ.λ.π. σημαίνουν ποῦ θὰ εὑρίσκεται γεωγραφικῶς τὸ σχολεῖο, δηλαδὴ πόσους συνοικισμοὺς θὰ ἐξυπηρετῇ καὶ ὄχι ὅτι τὸ Ἵδρυμα θὰ ἀνήκῃ στὴν Κοινότητα ἢ τὴν Ἐπαρχία ἀπὸ ἀπόψεως κυριότητος ἢ διοικητικοῦ ἐλέγχου). Στὰ ἐκπαιδευτήρια αὐτὰ θὰ διδάσκωνται εἴτε καὶ οἱ τρεῖς προαιρετικοὶ κλάδοι (δοκιμές), εἴτε οἱ δυό, εἴτε καὶ ὁ ἕνας μόνο, σύμφωνα μὲ τὶς τοπικὲς ἀνάγκες καὶ τὶς ὑπάρχουσες δυνατότητες.

Στὸν κύκλο αὐτὸ ἡ διδασκαλία θὰ παρέχεται κατὰ τὸν ἀκόλουθο τρόπο:

Θὰ ὑπάρχῃ ἕνα κοινὸ πρόγραμμα γιὰ ὅλους τοὺς μαθητὰς ὑποχρεωτικῶς: γαλλικά, ἀριθμητική, ζωντανὴ γλῶσσα, τεχνικά. Στὸ κοινὸ αὐτὸ πρόγραμμα θὰ προστεθοῦν «δοκιμές» οἱ ἑξῆς:

— Κλάδος Α', κλασσικῆς κατευθύνσεως.

— Κλάδος Β', μὲ κατεύθυνση πρὸς τὶς «μοντέρνες» σπουδὲς καὶ τὴν τεχνικὴ ἐκπαίδευση.

— Κλάδος Γ', ἀποβλέπων στὴν σταθεροποίηση τῶν στοιχειωδῶν γνώσεων καὶ τὴν παροχὴ πρακτικῆς μορφώσεως προσηρμοσμένης εἰς τὰς τοπικὰς συνθήκας.

Εἶναι φανερὸ ὅτι ὁ τελευταῖος αὐτὸς Κλάδος θὰ δεχθῇ προπάντων τοὺς μαθητὰς οἱ ὁποῖοι κατὰ τὴν διάρκεια τῶν στοιχειωδῶν σπουδῶν των, θὰ ἔχουν συναντήσει δυσκολίες καὶ θὰ ἔχουν ἐκδηλώσει καθυστερήσεις (ἀριθμητική, ὀρθογραφία). Ὁ Κλάδος αὐτὸς θὰ τοὺς ἐπιτρέψῃ νὰ ἐξασφαλίσουν καλύτερα αὐτὲς τὶς βασικὲς γνώσεις καὶ, συγχρόνως, νὰ λάβουν μιὰ πρακτικὴ μόρφωση προσηρμοσμένη στὸ πιθανὸ εἶδος τῆς ἐπαγγελματικῆς των δραστηριότητος.

Ὅλα τὰ περάσματα θὰ εἶναι δυνατὰ μεταξὺ τῶν τριῶν αὐτῶν κλάδων, σὲ κάθε στιγμὴ καὶ πρὸς κάθε διεύθυνση (Σημ. Δηλαδὴ θὰ μπορῇ ἕνας μαθητὴς ποὺ ἀρχικὰ ἐνεγράφη ἢ κατετάχθη στὸν κλασσικὸ κλάδο νὰ πηγαίνῃ στὸν «μοντέρνο», ἢ ἕνας ποὺ ἀρχικὰ φοιτοῦσε στὸν πρακτικὸ κλάδο νὰ πηγαίνῃ στὸν «μοντέρν» κ.ο.κ.).

Ἡ πρόθεσις (=τοῦ νομοθέτου) ὑπῆρξε *πρῶτον* νὰ ἐπιτροπῇ μιὰ παρατήρησις ἀληθινὴ ὅλων τῶν μαθητῶν, *δεύτερον* νὰ ἀποδώσωμε σὲ ὅλες τὶς μορφὲς ἐκπαιδεύσεως τοῦ κύκλου αὐτοῦ τὴν ἴδια ἀξιοπρέπεια καὶ τοῦτο ἐπιτυγχάνεται διὰ τῆς συγκεντρώσεως (=στὸ αὐτὸ Ἵδρυμα) ὅλων τῶν διδασκόντων καὶ τῶν μαθητῶν. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο θὰ ἐπιτευχθῇ ἡ ἐξαφάνισις τῶν στεγανῶν χωρισμάτων (=μεταξὺ κλασσικῆς, τεχνικῆς κ λπ, ἐκπαιδεύσεως) τὰ ὁποῖα σήμερα ἀφ' ἑνὸς μὲν εἶναι λυπηρὰ ἀπὸ ψυχολογικῆς καὶ κοινωνικῆς ἀπόψεως, ἀφ' ἑτέρου δὲ εἶναι ἐνοχλητικὰ γιὰ τὸν προσανατολισμό. Ἂς σημειώσωμε ἀκόμη ὅτι μετὰ τὴν ἀποφοίτηση ἀπὸ τὸν κύκλο δοκιμασίας καὶ προσανατολισμοῦ ἡ εἴσοδος στὴν γενικὴ ἐκπαίδευση (=γυμνάσια κ.λ.π.), ἢ στὴν παρατεταμένη ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση, θὰ γίνεται βάσει εἰσιτηρίων ἐξετάσεων καὶ τοῦτο γιὰ νὰ βεβαιωθοῦμε καλύτερα περὶ τῶν ἱκανοτήτων τῶν μαθητῶν. Εὐνόητον ὅτι τὰ ἀποτελέσματα τῶν εἰσιτηρίων ἐξετάσεων θὰ παραβάλλωνται προσεκτικὰ μὲ τὶς παρατηρήσεις καὶ τὶς γνωματεύσεις τοῦ Συμβουλίου προσανατολισμοῦ, πρὸ τῆς λήψεως ὁριστικῆς ἀποφάσεως γιὰ τὴν εἰσδοχὴ ἢ μὴ τοῦ μαθητοῦ.

Γ' Ἡ λῆξις τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐκπαιδεύσεως

Μετὰ τὴν ἀποφοίτηση ἐκ τοῦ κύκλου δοκιμασίας καὶ προσανατολισμοῦ τέσσαρες δρόμοι ἀνοίγουν στοὺς μαθητάς:

1ον) Συνέχισις τῆς γενικῆς ἐκπαιδεύσεως: κλασσικῆς, μοντέρνας ἢ θεωρητικῆς τεχνικῆς.

2ον) Εἴσοδος στὴν ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση μακρᾶς διαρκείας ἐν ὄψει τῶν ἐπαγγελμάτων:

— Ἐργάτου ποιότητος (4 ἔτη).

— Τεχνικοῦ πράκτορος (4 ἔτη).

—Ἀπολυτηριούχου τεχνικοῦ (5 ἔτη).

—Ἀνωτέρου ἀπολυτηριούχου τεχνικοῦ (6 ἔτη).

3ον) Εἴσοδος στὴν ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση βραχείας διαρκείας ἐν ὄψει τοῦ ἐπαγγέλματος τοῦ εἰδικευμένου ἐργάτου.

4ον) Εἴσοδος στὴ δημοτικὴ ἐκπαίδευση τερματισμοῦ σπουδῶν, λήγουσαν κατὰ τὸ 16ο ἔτος, γιὰ νὰ λάβῃ ἐκεῖ σύμφωνα πρὸς τὶς ἱκανότητες καὶ τὶς κλίσεις του:

α) Εἴτε μέσα στὰ *τμήματα τερματισμοῦ τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως*: μιὰ ἁπλῆ δημοτικὴ ἐκπαίδευση, ἐνισχυμένη. Αὐτὴ ἡ ἐκπαίδευσις θὰ ἐπιτρέψῃ νὰ σταθεροποιηθοῦν ἀκόμη περισσότερο οἱ βασικὲς γνώσεις καὶ, συγχρόνως, νὰ μυηθοῦν οἱ μαθηταὶ στὸν πρακτικὸ βίο ποὺ ἀντιστοιχεῖ στὸ περιβάλλον τους, τὸ ἀγροτικὸ ἢ ἀστικό.

β) Εἴτε μέσα στὰ *ἀνώτερα τμήματα δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως*: μιὰ ἐκπαίδευση περιωρισμένη στὴ διάρκεια τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως ἡ ὁποία θὰ περιλαμβάνῃ ἕνα πλήρη κύκλο σπουδῶν ποὺ θὰ ἐπιτρέψῃ στοὺς ἐφήβους —ἐφωδιασμένους μὲ μιὰ γενικὴ καὶ συνεκτικὴ μόρφωση— νὰ ἀποβοῦν μετὰ τὸ 16 ἔτος τῆς ἡλικίας τους, μεσαῖα στελέχη τοῦ ἔθνους *μὴ τεχνικά*, τόσο στὴν ὕπαιθρο ὅσο καὶ στὴν πόλη.

2. Η ΜΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ

Μετὰ τὴν ἡλικία τῶν 16 ἐτῶν μένουν λοιπὸν καθ' ὁδὸν οἱ μαθηταὶ οἱ ὁποῖοι, κατὰ τὴν προηγουμένη φάση, ἐδιάλεξαν εἴτε τὴν γενικὴ ἐκπαίδευση εἴτε τὴν ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση μακρᾶς διαρκείας.

Α' Ἡ Γενικὴ Ἐκπαίδευσις

Ἡ γενικὴ ἐκπαίδευσις συνεχίζεται λοιπόν, ὑποδιαιρουμένη σὲ τρεῖς κλάδους, ἕκαστος τῶν ὁποίων περιλαμβάνει δύο κατευθύσεις (sections), δηλαδὴ ἐν συνόλῳ 6 κατευθύνσεις.

Ι Κλάδος Κλασσικός. Ὑποδιαιρεῖται εἰς:

α) Τὴν Κλασσικὴ Κατεύθυνση ὑπὸ τὴν ἔνδειξη Κ. (Σημ. Στὴν γαλλικὴ γλῶσσα C, δηλαδὴ classique). Μαθήματα: Ἀρχαῖα ἑλληνικά, λατινικὰ καὶ μιὰ ζωντανὴ γλῶσσα, συνταιριασμένα προαιρετικῶς μὲ μιὰ εἰδικὴ μόρφωση θετικῶν ἐπιστημῶν ἐπιδεκτικὴ νὰ ἐπιτρέψῃ ἀργότερα στὸν σπουδαστὴ προσανατολισμό του πρὸς τὶς ἀνώτερες θετικὲς σπουδές.

β) Τὴν κλασσικὴ κατεύθυνση ὑπὸ τὴν ἔνδειξη Κ', περιλαμβάνουταν: λατινικά, θετικὲς ἐπιστῆμες, μιὰ ζωντανὴ γλῶσσα,

ΙΙ. Κλάδος μοντέρνος Ὑποδιαιρεῖται εἰς:

α) Τὴν Μοντέρνα Κατεύθυνση, ὑπὸ τὴν ἔνδειξη Μ. περιλαμβάνουσαν: θετικὲς ἐπιστῆμες, δυὸ ξένες γλῶσσες.

β) Τὴν Μοντέρνα Κατεύθυνση, ὑπὸ τὴν ἔνδειξη Μ', περιλαμβάνουσαν: θετικὲς ἐπιστῆμες, ἐνισχυμένη σπουδὴ μιᾶς ξένης γλώσσας.

ΙΙΙ. Κλάδος Τεχνικὸς Θεωρητικός. Ὑποδιαιρεῖ-

ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΙΝΗΣΙΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΝ ΕΝ ΚΡΑΝΙΔΙΩ ΤΩΝ ΔΗΜΟΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ

Τὴν 18ην Μαΐου 1957 συνεκροτήθη ὑπὸ τὴν προεδρείαν τοῦ Ἀναπληρωτοῦ Ἐπιθεωρητοῦ Δημοτικῶν Σχολείων Ἀργολίδος κ. Χρίστου Κ. Χριστοπούλου, Παιδαγωγικὸν Συνέδριον ἐν Κρανιδίῳ μὲ συμμετοχὴν ἐνενήκοντα καὶ πλέον διδασκάλων τῆς Περιφερείας. Κατ' αὐτὴν παρέστησαν οἱ κ.κ. Ἰωάννης Ἀρχιμανδρίτης Γενικὸς Ἐπιθεωρητὴς ΣΤ' Περιφερείας, ἅπασαι αἱ Ἀρχαὶ τῆς πόλεως Κρανιδίου, οἱ Γυμνασιάρχαι Ναυπλίου καὶ Κρανιδίου, ὁ Ἐπιθεωρητὴς Σωματικῆς ἀγωγῆς, ὁ διευθυντὴς τῆς Ἀναργυρίου καὶ Κοργιαλενίου Σχολῆς Σπετσῶν καὶ ἀντιπρόσωποι τῶν γονέων τῶν μαθητῶν Κρανιδίου.

Τὸ Συνέδριον ἐχαιρέτησαν οἱ κ.κ. Ἰωάννης Ἀρχιμανδρίτης, Γενικὸς Ἐπιθεωρητής, Κ. Ματζουράνης, Δ)ντὴς σχολῆς Σπετσῶν, Παν. Νανόπουλος, Γυμνασιάρχης Ναυπλίου, Μιχ. Χάσπαρης Δήμαρχος Κρανιδίου, Εὐστάθ. Νινιός, Ἐπιθεωρητὴς Σωματικῆς Ἀγωγῆς, Λεων. Πέτρου, δ)ντὴς Α' σχολείου Κρανιδίου καὶ πλεῖστοι ἄλλοι.

Οἱ σύνεδροι ἐν συνεχείᾳ ἤκουσαν ὁμιλίαν τοῦ Προέδρου τοῦ Συνεδρίου κ. Χρ. Χριστοπούλου, σχετικῶς μὲ τὸ ἔργον τοῦ διδ)λου καὶ ἐν συνεχείᾳ παρηκολούθησαν διδασκαλίαν εἰς τὴν Β' τάξιν τῆς δ)σσης Δήμητρας Μερεμέτη ὡς καὶ εἰσήγησιν τοῦ θέματος: **«Αἱ σιωπηραὶ ἐργασίαι τῶν μαθητῶν τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου»** ὑπὸ τοῦ διδ)λου τοῦ Α'. σχολείου Κρανιδίου κ. Ἰωάννου Χείλαρη. Ἐν συνεχείᾳ ἐπηκολούθησε συζήτησις καὶ ἐξαγωγὴ πορισμάτων ὡς καὶ ὁμιλία τοῦ Γενικοῦ Ἐπιθεωρητοῦ ΣΤ' Περιφερείας κ. Ἰωάννου Ἀρχιμανδρίτου.

Τὴν ἑπομένην, ἡμέραν Κυριακήν, οἱ σύνεδροι ἐπεσκέφθησαν τὴν Ἱερὰν Μονὴν τῶν Ἁγίων Ἀναργύρων Ἑρμιόνης, τὸ Πορτοχέλιον καὶ τὰς Σπέτσας. Εἰς Σπέτσας ἐπεσκέφθησαν τὴν Ἀναργύριον Σχολὴν

ται εἰς:

α) Τὴν Τεχνικὴ Κατεύθυνση, ὑπὸ τὴν ἔνδειξη Τ, περιλαμβάνουσαν: θετικὲς ἐπιστῆμες, μιὰ ξένη γλῶσσα, πρακτικὲς βιομηχανικὲς ἀσκήσεις.

β) Τὴν Τεχνικὴ Κατεύθυνση, ὑπὸ τὴν ἔνδειξη Τ', περιλαμβάνουσαν: προσανατολισμὸ πρὸς τὶς οἰκονομικὲς σπουδές, μιὰ ξένη γλῶσσα.

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

ΤΟ ΕΤΟΣ ΤΕΡΜΑΤΙΣΜΟΥ

Τὸ ἔτος τερματισμοῦ τῆς γενικῆς ἐκπαιδεύσεως περιλαμβάνει πέντε κατευθύνσεις: 1) Φιλοσοφική 2) Πειραματικῶν ἐπιστημῶν. 3) Μαθηματικῶν. 4) Μαθηματικῶν καὶ Τεχνικῶν. καὶ 5) Οἰκονομικῶν καὶ ἀνθρωπίνων ἐπιστημῶν. (Σημ 1η. Τὸ baccalauréat παραμένει, ἐπέρχονται ὅμως διάφορες βελτιώσεις, τὴν ἀναγραφὴ τῶν ὁποίων παραλείπομε). (Σημ. 2α. Παραμένουν οἱ εἰδικευμένες τάξεις ὡρισμένων γυμνασίων ποὺ προπαρασκευάζουν τοὺς μαθητὰς γιὰ τὰ «Μεγάλα—τεχνικὰ—Σχολεῖα», ἐπέρχονται ὅμως μερικὲς τροποποιήσεις).

Β' Ἡ Ἐπαγγελματικὴ Ἐκπαίδευση

Ἡ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση περιλαμβάνει:

1ον) Τὴν ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση τερματισμοῦ, μνημονευθεῖσαν ἀνωτέρω ἐπὶ τῇ λήξει τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐκπαιδεύσεως.

2ον) Τὴν μόρφωση ἐπαγγελματιῶν ποιότητος (qualifiés) γιὰ τὴν βιομηχανία καὶ τὸ ἐμπόριο, βεβαιουμένην περὶ τὸ 17ον ἔτος, διὰ τῶν πιστοποιητικῶν ἐπαγγελματικῆς ἱκανότητος. (Σημ. Στὴν Γαλλία καὶ στὴν Ἑλβετία, γιὰ τὰ περισσότερα ἐπαγγέλματα, ἀκόμη καὶ τοῦ ἀρτοποιοῦ, ἀπαιτεῖται πιστοποιητικὸν ἐπαγγελματικῆς ἱκανότητος).

3ον) Τὴν μόρφωση τεχνικῶν). (Σημ. Πρόκειται γιὰ τεχνικὰ ἐπαγγέλματα, κυρίως βιομηχανικά, ποὺ εὑρίσκονται στὸ ἐνδιάμεσον μεταξὺ τοῦ ἀρχιμάστορα καὶ τοῦ μηχανικοῦ). Αὐτὴ περιλαμβάνει τρεῖς βαθμίδες:

— Τεχνικοὺς πράκτορες (18 ἐτῶν).

— Ἀπολυτηριούχους τεχνικοὺς (19 ἐτῶν).

— Ἀνωτέρους ἀπολυτηριούχους τεχνικοὺς (20 ἐτῶν),

4ον) Τὴν μόρφωση μηχανικῶν καὶ ἀνωτάτων στελεχῶν τοῦ ἐμπορίου. (Σημ. Δηλαδὴ Πολυτεχνεῖα, Ἀνώτατες Ἐμπορικὲς Σχολὲς καὶ τὰ ὅμοια).

Σημειωτέον —πρόκειται γιὰ οὐσιῶδες σημεῖον— ὅτι σὲ ὅλα τὰ ἐπίπεδα, ὅλων αὐτῶν τῶν εἰδῶν τεχνικῆς ἐκπαιδεύσεως, προβλέπεται ἡ δημιουργία εἰδικῶν τάξεων οἱ ὁποῖες θὰ ἐξασφαλίσουν στοὺς μαθητάς, ποὺ τυχὸν θὰ ἐπιθυμοῦσαν νὰ μεταγραφοῦν ἀπὸ τὰ γυμνάσια στὶς ἐπαγγελματικὲς σχολές, μιὰ μόρφωση προσηρμοσμένη στὸ ἐπίπεδο τῶν προγενεστέρων σπουδῶν των.

Σημειωτέον ἐπίσης, ὅτι δίνοντας στὰ ἐπαγγέλματα μεγάλης τεχνικῆς μορφώσεως τοὺς τίτλους τοῦ «Ἀπολυτηριούχου Τεχνικοῦ» ἢ τοῦ «Ἀνωτέρου Ἀπολυτηριούχου Τεχνικοῦ», ἀποβλέψαμε στὸ νὰ ἐξάρωμε (νὰ τὰ ἀνεβάσωμε στὴν κλίμακα τῶν κοινωνικῶν ἀξιολογήσεων, στὴν ἐκτίμηση τῆς κοινωνίας). Θελήσαμε μ' αὐτὸ νὰ δείξωμε τὸ ἐνδιαφέρον ποὺ παρουσιάζουν αὐτὰ καὶ νὰ ὠθήσωμε τὰ ἐπαγγέλματα ἕνα μεγάλο ἀριθμὸ μαθητῶν νὰ τὰ ἀκολουθήσῃ εἴτε ἐξ ὑπαρχῆς καὶ κατ' εὐθεῖαν, εἴτε μεταγενεστέρως καὶ διὰ μετεγγραφῆς ἀπὸ τὰ σχολεῖα γενικῆς ἐκπαιδεύσεως.

(Ἀκολουθεῖ)

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

«ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΞΕΩΣ» (καὶ παιδαγωγικῆς κινήσεως) Τεῦχος Δ', Εὐαγ. Παπαϊωάννου, Γεν. Ἐπιθεωρητοῦ.

Στὸ διδακτικό μας ἔργο, καθὼς τὸ ξέρουμε ὅλοι μας αὐτό, περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη μορφὴ ἐνεργείας, χρειάζεται νὰ ὑπάρχη στενὴ σχέση ἀνάμεσα στὴ θεωρία καὶ στὴν πράξη. Γιὰ τὸ θεωρητικὸ μέρος τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης ἔχουν γραφῆ ὡς τώρα ἄφθονα συγγράμματα. Παρ' ὅλη ὅμως τὴν πληθώρα τους ἔχουμε ἄφθονα παραδείγματα ποὺ παρὰ τὴ θεωρητική μας κατάρτιση νὰ βρισκόμαστε ἡμεῖς οἱ δάσκαλοι σὲ κατάσταση ἀδυναμίας νὰ ἀντιμετωπίσουμε ἀποτελεσματικὰ καὶ μὲ τὸν τρόπο ποὺ πρέπει πολλὰ προβλήματα τοῦ σχολείου μας ἀπὸ ἄποψη πρακτική. Εἶναι τέτοια ἡ φύση τῆς διδακτικῆς ἐργασίας, ποὺ εἴτε τὸ θέλουμε, εἴτε δὲν τὸ θέλουμε, παρουσιάζεται τὸ φαινόμενο αὐτό.

Τὸ κενὸ αὐτὸ θέλησε νὰ συμπληρώση ἢ καλύτερα νὰ ποῦμε ἀπ' τὴ δυσκολία αὐτὴ μᾶς βγάζει ἡ παραδειγματικὴ προσπάθεια τοῦ κ. Εὐαγ. Παπαϊωάννου, γενικοῦ Ἐπιθεωρητοῦ Στοιχειώδους μὲ μιὰ σειρὰ βιβλίων του ποὺ ἔχουν τὸν τίτλο «Ζητήματα σχολικῆς πράξεως». Ὁ κ. Παπαϊωάννου μὲ τὴν ἀπαράμιλλη ἀφοσίωσή του στὸ καθῆκον ποὺ μπορεῖ εὔκολα κανένας νὰ τὴ χαρακτηρίση σὰν παιδαγωγικὸ ἔρωτα καὶ τὴν ἐπιστημονική του ὀξυδέρκεια ποὺ τὸν διακρίνει, διεῖδε ἀπὸ χρόνια πὼς πολλὰ προβλήματα τοῦ σχολείου τόσο διδακτικῆς καθαρὰ ἐργασίας, ὅσο καὶ ἀπὸ ἄποψη ὀργανώσεως σχολικῆς δὲν γίνεται κατορθωτὸ νὰ ἀντιμετωπισθοῦν ἀπὸ πολλοὺς δασκάλους παρὰ τὴν καλή τους θεωρητικὴ παιδαγωγικὴ κατάρτιση. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ θέλησε νὰ βγάλη πολλοὺς δασκάλους ἀπ' τὸ ἀδιέξοδο αὐτό. Ὡς τώρα ἔχουν κυκλοφορήσει τρία βιβλία του μὲ τὸν τίτλο αὐτό.

Τὸ βιβλίο ποὺ ἐδῶ καὶ λίγο καιρὸ ἔχει τεθῆ σὲ κυκλοφορία εἶναι τὸ Δ' τεῦχος τῆς σειρᾶς αὐτῆς. Μέσα στὶς 186 σελίδες τοῦ καλοτυπωμένου αὐτοῦ συγγράμματος (ἔκδοση Λ. Λυκοπούλου—Ἀθῆναι), περιλαμβάνονται ὁδηγίες γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση σοβαρωτάτων θεμάτων ἀπ' τὴ σχολικὴ πράξη καὶ τὴν γενικώτερη παιδαγωγικὴ κίνηση. Ὁ ἀναγνώστης βρίσκει σ' αὐτὸ ἀπόψεις τῆς διδακτικῆς τοῦ μαθήματος τῆς ἱστορίας, τοῦ παραμυθιοῦ καὶ δίδονται κατευθύνσεις καὶ πολύτιμες ὑποδείξεις γιὰ τὴ διδασκαλία διοφόρων μαθημάτων. Ἀκόμα παρέχονται ὁδηγίες γιὰ τὴν ὀργάνωση τῆς σχολικῆς ζωῆς ποὺ εἶναι τόσο συντελεστικὴ γιὰ τὴν προκοπὴ τοῦ ἔργου τοῦ σχολείου μὲ διάφορους τρόπους ἐνεργείας καὶ ἰδιαίτερα μὲ τὶς ὁμάδες Ἐρυθροῦ Σταυροῦ. Προχωρεῖ καὶ πιὸ πέρα, ἐξετάζοντας τὰ ζητήματα ποὺ ἀφοροῦν τὴ μόρφωση τοῦ δασκάλου, τὴ χρησιμότητα καὶ σκοπιμότητα τῶν παιδαγωγικῶν συνεδρίων καὶ τὴν ὀργάνωση τῶν βιβλιοθηκῶν γιὰ τοὺς δασκάλους.

Διαπραγματεύεται διεξοδικὰ καὶ μὲ τὴ σωστὴ τοποθέτησή του τὸ τόσο σοβαρὸ θέμα τῆς τακτικῆς φοιτήσεως τῶν μαθητῶν στὸ σχολεῖο, χωρὶς νὰ παραλείπη νὰ ἐξετάζη καὶ τὸ θέμα ποὺ τόσο ἀπασχολεῖ σήμερα τὸ διδασκαλικὸ κόσμο, δηλ. τὸ θέμα τῆς ἐπιθεωρήσεως τῶν δασκάλων καὶ τοῦ ποιοτικοῦ τους χαρακτηρισμοῦ ἀπ' τοὺς προϊσταμένους ἐπιθεωρητές.

Μὲ τὴ σειρὰ τῶν βιβλίων του αὐτῶν, προϊὸν μακροχρονίου πείρας καὶ σοβαρᾶς μελέτης, παρέχονται πολύτιμες ὁδηγίες ποὺ δίνουν σὲ κάθε δάσκαλο τὴ δυνατότητα νὰ διαλέξη τὸν τρόπο ποὺ ταιριάζει στὶς συνθῆκες τοῦ σχολείου του γιὰ νὰ μετουσιώση τὴ θεωρία σὲ ἀποτελεσματικὴ πράξη. Γεννιέται ὅμως τὸ ἐρώτημα: Μὲ τὰ τέσσερα τεύχη τῶν *«Ζητημάτων σχολικῆς πράξεως»* ἔχει ἐξαντλήσει ὁ κ. Παπαϊωάννου ὅλα τὰ δύσκολα προβλήματα ποὺ θὰ θελήση νὰ ἀντιμετωπίση ὁ καλὸς δάσκαλος στὸ σχολεῖο του; Ἡμεῖς νομίζομε ὄχι. Ἡ πλούσια πεῖρα τοῦ συγγραφέως καὶ ὁ πόθος του νὰ ποδηγετήση φωτεινὰ τὸ δάσκαλο θὰ ἐξακολουθήση νὰ παρέχη καρποφόρα παιδαγωγικὰ νάματα.

Τὸ ἔργο τοῦ κ. Παπαϊωάννου εἶναι γνωστὸ στὸν ἐκπαιδευτικὸ κόσμο τῆς χώρας μας. Εἶναι ὁ ἀκάματος σμιλευτὴς καὶ θερμουργὸς τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης τῆς χώρας μας ἐπὶ ὁλόκληρες δεκαετηρίδες. Τόσο ἀποτελεσματικὸ ὑπῆρξε τὸ ἔργο του ἀπ' ὅπου κι ἂν πέρασε, εἴτε σὰ δάσκαλος εἴτε καὶ σὰν ἐποπτικὸ ὄργανο, ὥστε νὰ θεωροῦν τὸν ἑαυτό τους εὐτυχῆ οἱ συνάδελφοι ποὺ συνειργάσθησαν μ' αὐτόν, ὅταν ἦταν δάσκαλος, ἀλλ' ἀκόμα εὐτυχέστερο, ὅταν ὑπηρετοῦν κάτω ἀπ' τὴ σοφή του καθοδήγηση.

Τὸ συγγραφικὸ ἔργο τοῦ κ. Παπαϊωάννου δὲν περιορίζεται μόνο στὰ *«Ζητήματα σχολικῆς πράξεως»*. Χρονολογεῖται αὐτὸ ἀπὸ πολλὰ χρόνια κι εἶναι ποικίλο καὶ πολύτιμο. Ἔχει καταπιασθῆ ἐδῶ καὶ 30 περίπου χρόνια πρὶν μὲ διάφορα θέματα ἀξιοπρόσεχτα καὶ πρωτοφανῆ τότε γιὰ τὴν παιδαγωγικὴ κίνηση τῆς χώρας μας. Ἀπὸ δάσκαλος ἀκόμα ἔχει νὰ παρουσιάση σημαντικὴ συγγραφικὴ ἐργασία. Ἡμεῖς ποὺ παρακολουθήσαμε ἀπ' ἀρχῆς ἀκόμα ὅλα τὰ συγγράμματά του —καὶ ἔγραψε πολλὰ ὡραῖα βιβλία σὰ δάσκαλος μὲ μεγάλη ἐπιστημονικότητα καὶ σαφήνεια καὶ στὴ δημοτικὴ γλῶσσα— εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ ποῦμε πὼς τὸ ἔργο τοῦ κ. Παπαϊωάννου εἶναι πολύτιμο γιὰ τὴ διδακτικὴ τῆς χώρας μας. Ἐκφράζουμε τὴν εὐχή μας νὰ ἐξακολουθήση ὁ κ. Παπαϊωάννου νὰ μᾶς φωτίζη στὸ δύσκολο δασκαλικό μας ἔργο.

Κ. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ

ὅπου ὁ δ)ντής της κ. Μαντζουράνης ἐδεξιώθη τούτους καὶ ἐξήγησε τὴν ὅλην λειτουργίαν τῆς προτύπου αὐτης Σχολῆς ποὺ τιμᾶ τὴν νῆσον καὶ τὴν Ἑλλάδα ὁλόκληρον διὰ τὸν τρόπον τῆς μορφώσεως τῶν Ἑλληνοπαίδων καὶ τὴν δημιουργίαν χαρακτήρων ἀρίστων.

Ἐξ ὅλης αὐτῆς τῆς κινήσεως διεπιστώσαμεν ὅτι οἱ δασκάλοι οἱ ἠθικοπλάσται αὐτοὶ τῶν ψυχῶν τῶν μικρῶν μας παιδιῶν παρ' ὅλην τὴν οἰκονομικήν των δυσχέρειαν δὲν φείδονται κόπων καὶ μόχθων οὐδὲ οἰκονομικῶν θυσιῶν, προκειμένου νὰ ἀσχοληθοῦν καὶ νὰ παρακολουθήσουν τοιαύτας παιδαγωγικὰς συγκεντρώσεις διὰ τὸ καλὸν τῶν μαθητῶν των.

Συγχαρητήρια καὶ ἔπαινοι πολλοὶ ἀξίζουν εἰς τὸν ὀργανώσαντα τὸ Συνέδριον τοῦτο κ. Χρῖστον Χριστόπουλον, Ἀναπληρωτὴν Ἐπιθεωρητοῦ ὡς καὶ εἰς τὸν κ. Γενικὸν Ἐπιθεωρητὴν ΣΤ' Περισιῶν, φερείας, ὅστις ἐπίσης δὲν ἐφείσθη κόπων καὶ θυσιῶν προκειμένου νὰ παρακολουθήση τὸ Συνέδριον τοῦτο, εἰς τὸ ὁποῖον τοῦ ἐδόθη ἡ εὐκαιρία νὰ δώση, διὰ ζώσης, τὰς ὄντως ὑποθήκας του πρὸς τοὺς διδασκάλους Ἀργολίδος οἱ ὁποῖοι διακρίνονται διὰ τὴν ἐπιστημονικήν των κατάρτισιν καὶ τὸν ζῆλον των εἰς τὰ διδασκαλικά των καθήκοντα.

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΤΗΣ