

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εδρ. Σούρλα : Λαογνώσια και Σχολείον	σελ.	1
Έλπινίκης Σταματάκη : 'Η διανοητική ύγεια	»	5
Νικολάου Μούσιου : Ψυχική εξέλιξη του έφηβου κατά τόν J. Piaget	»	8
Δημ. Πολίτη : Μάθηση και διδακτικός όλισμός	»	12
Δημ. Νικολάου : 'Η βαθμολογία τών μαθητών	»	16
Έμμ. Έμμανουηλίδου : 'Η παιδαγωγούσα οικο- γενειακή άτμόσφαιρα	»	20
Ιωάνν. 'Αλεξάκη : Τά βοηθητικά βιβλία	»	25
Γεωργίου Σουγλή : Αίσθητική άγωγή στο Δημοτικό	»	29
Κριτική του βιβλίου	»	33

ΜΑΪΟΣ - ΙΟΥΝΙΟΣ 1965

5

ΕΤΟΣ IB

ΟΠΣΝ

ΛΟΤΕΙΝ

Κ. ΚΑΘΗΚΟΝ ΕΛΠΙΣΤΕΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ — ΕΚΔΟΤΗΣ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΕΛΛΑΔΟΣ**

ΓΡΑΦΕΙΑ : ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15Α - ΤΗΛ. 236.547 - 221.316

ΑΘΗΝΑΙ



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

ΧΡ. ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ	Πρόεδρος
ΔΗΜ. ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΛΑΣ	Α' Αντιπρόεδρος
ΕΥΣΤΡ. ΠΑΠΑΔΕΛΗΣ	Β' Αντιπρόεδρος
ΙΩΑΝ. ΠΑΥΛΙΔΗΣ	Γεν. Γραμματεύς
ΣΤ. ΠΑΠΑΜΩΚΟΣ	Ειδ. Γραμματεύς
ΑΡ. ΛΕΟΝΤΑΡΙΤΗΣ	Ταμίας
ΝΙΚ. ΠΑΠΑΣΤΑΥΡΟΥ	Μέλος
ΒΑΣ. ΨΑΧΟΥΛΙΑΣ	Μέλος
ΑΘ. ΔΕΡΜΑΤΑΣ	Μέλος

Ἐπιστημονικὸ Βῆμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΔΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ

ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γραφεῖα: ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15α ΑΘΗΝΑΙ

ΤΗΛΕΦΩΝΑ: 236.547 — 221.316

ΕΤΟΣ ΙΒ' — ΤΕΥΧΟΣ 5ο

ΜΑΪΟΣ — ΙΟΥΝΙΟΣ 1965

Τιμή τεύχους, Δραχ. 5

Συνδρομή γιὰ τὰ μέλη Δραχ. 50

Γύρω ἀπὸ τὴν μεταρρύθμισιν τῶν ἀνα-
γνωστικῶν βιβλίων τοῦ λαϊκοῦ σχολείου

ΛΑΟΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΝ

Ὑπὸ ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΣΟΥΡΛΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

*Τὰ καινούργια Πατριδογνωστικὰ Ἀναγνωστικὰ εἶναι
ἐμπλουτισμένα με ἀφθονον λαογνωστικὸν ὕλικόν.*

Josef Rust

I

Θὰ προλογίσῃ τὸ θέμα μας ὁ Γερμανὸς δάσκαλος Josef Rust εἰς τὸν ὁποῖον ἀνήκει καὶ ὁ τίτλος τοῦ παράντος ἄρθρου.

Ἄς τὸν ἀκούσομε:

II

«Εν πρώτοις προβάλλει τὸ ἐρώτημα:

Ποία κατ' ἀρχὴν ἡ σχέση Λαογνωσίας καὶ Σχολείου;

Ποία ἡ σχέση μεταξὺ Λαογνωσίας καὶ Ἀγωγῆς;

Ἕνας ἐμβριθὴς γνώστης τῆς Λαογνωσίας εἶναι ἐπίσης καὶ ἕνας καλὸς Κοινωνιολόγος καὶ ἕνας καλὸς Παιδαγωγός.

Ἡ Λαογνωσία κατὰ ταῦτα ἀποτελεῖ τὸ ὑπόβαθρον γύρω ἀπὸ τὸν Κοινωνιολογικὸν πυρῆνα κάθε πολιτισμοῦ, καὶ συνεπῶς ἡ Λαογνωσία εἶναι ἕνα σκέλος πολύτιμον τῆς Κοινωνιολογικῆς Παιδαγωγικῆς.

1. Josef Rust, Volkskunde und Schule (πρβλ. Die neue Deutsche Schule 1939 heft 11 σελ. 925.

Ὁ τύπος δὲ τοῦ δασκάλου ποὺ εἶναι κοινωνικὰ δραστήριος, εἶναι καὶ ὁ ἰδεώ-
δης τύπος τοῦ δασκάλου τοῦ λαοῦ. (1)

Σὰν ἓνας τέτοιος τύπος ὁ δάσκαλος νοιώθει μέσα του τὴν ἀνάγκην νὰ ἀσχολη-
θῇ μὲ τὴν συλλογὴν καὶ λαϊκῶν θησαυρῶν, δεδομένου ὅτι ἀναγνωρίζει εἰς τούτους
τὴν τροφοδότριαν ἐκείνην πηγὴν ποὺ ἀναβλύζει ἀπὸ τὴν λαϊκὴν ψυχὴν καὶ ἀπὸ τὰς
λαϊκὰς ἐκδηλώσεις.

Ὅλες αἱ δημιουργικὲς προσωπικότητες νοιώθουν μέσα τους τὸν βαθὺν δεσμόν
τους μὲ τὸ ἔδαφος τῆς Γενέθλιας Γῆς των.

III

Κάθε μόρφωσις συνδέεται πρὸς τὸ ἀξιολογικὸν πρότυπον ἑνὸς προσώπου, ἑνὸς
λαοῦ.

Ἔτσι:

Καὶ τὸ λαϊκὸν Σχολεῖον ἀντιπροσωπεύει τὴν εἰκόνα ποὺ ἀνταποκρίνεται πρὸς
τὴν οὐσίαν τῆς λαϊκότητός μας.

Συνεπῶς:

Ἀγωγὴν ὑπὸ τὸ πνεῦμα τῆς λαϊκότητος συνιστοῦν καὶ αἱ γενικαὶ διατάξεις
τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος.

Ἡ Λαογνῶσις κατὰ ταῦτα δὲν πρέπει νὰ ἐρμηνευθῇ σὰν κάποιον καινούργιον
μάθημα, ἀλλὰ σὰν ἓνα ἀξίωμα διατακτικὸν τὸ ὁποῖον συνδέει τὸν μαθητὴν μὲ τοὺς
πνευματικὸς δεσμοὺς τῆς λαϊκότητός του.

Υπάρχει βεβαίως εἰς ὠρισμένα μαθήματα τοῦ λαϊκοῦ Σχολείου — ὡς ἐπὶ πα-
ραδείγματι εἰς τὴν Ἱστορίαν, τὴν Γεωγραφίαν καὶ τὰ Ἀναγνωστικὰ βιβλία ὑλικὸν
λαογνῶστικόν, τὸ ὁποῖον συντείνει εἰς τὴν ἐμβάθυνσιν καὶ ζωντανοποίησιν τῆς λαο-
γνῶσις, εἰδικῶς δὲ τὰ καινούργια Πατριδογνῶστικὰ Ἀναγνωστικὰ τοῦ λαϊκοῦ
Σχολείου εἶναι ἐμπλουτισμένα μὲ ἀφθονον λαογνῶστικὸν ὑλικόν.

Θησαυροὶ τῆς λαϊκῆς ψυχῆς ποὺ ἔρχονται εἰς φῶς ὑπὸ τὴν μορφήν τοῦ λαϊ-
κοῦ τραγουδιοῦ, τῶν θρύλων καὶ τῶν παραδόσεων, προσφέρουν πολύτιμον ὑλικόν
εἰς τὴν διδασκαλίαν τὴν πλαστουργημένην Πατριδογνῶστικά, ὥστε ὁ μαθητὴς ἐνη-
λικιούμενος νὰ καταστῇ συνειδητὸν μέλος τῆς προστασίας τῆς ἐκασταχοῦ Στενώ-
τερης Πατρίδας του καὶ τῆς λαϊκότητος.

IV

Ὁ θρύλος πρέπει νὰ καταλάβει μίαν μόνιμον θέσιν εἰς τὴν διδασκαλίαν τοῦ
4ου σχολικοῦ ἔτους, σὲ τρόπον ὥστε οἱ μαθηταὶ κατὰ τὸ τελευταῖον σχολικὸν ἔτος
νὰ εἶναι σὲ θέσιν νὰ ἐπεξεργάζονται αὐτοτελῶς ὑλικὸν γύρω ἀπὸ θρύλους Πατρι-
δογνῶστικὸς καὶ ἱστορικὸς καὶ νὰ δίδουν ἀπαντήσεις σὲ ἐρωτήματα ὡς τὰ κάτωθι:

1) Τί εἶναι ἐκεῖνο ποὺ ὠδήγησε στὴν διαμόρφωσιν τοῦ θρύλου;

2) Γιατί ὁ θρύλος διεμορφώθη ἔτσι καὶ ὄχι ἄλλοιῶς;

3) Τί προσέθηκε εἰς τὸν θρύλον ἡ λαϊκὴ δοξασία;

4) Μποροῦμε πίσω ἀπὸ τοὺς θρύλους νὰ διακρίνομε τὴν ἱστορικὴν ἀλήθειαν;

Ἐπὶ πλέον δὲ πρέπει νὰ κατανοηθῇ ὅτι κάθε ἐργασία μὲ τὸ χρῶμα τῆς τοπι-
κῆς διαλέκτου εἶναι προσφορὰ πολύτιμος εἰς τὴν λαϊκότητα, ἐὰν ληφθῇ ὑπ' ὄψιν
ὅτι ἡ τοπικὴ διάλεκτος ὑποβοηθεῖ ὄχι μονάχα εἰς τὴν κατανόησιν τῆς γραπτῆς γνώ-
σεως ἀλλὰ καὶ εἰς τὴν καλλιέργειαν ἑνὸς γλωσσικοῦ συναισθήματος εἰς τὴν ψυχὴν
τῶν μαθητῶν.

Καὶ ἐρωτᾶται ἡδη:

Πρέπει στο Σχολειό να καλλιεργοῦμε τὴν Λαογνωσίαν;

Ὑπὸ τὴν ὀδηγίαν θεβαίως τοῦ διδάσκοντος οἱ μαθηταὶ ἐθίζονται εἰς τὴν συλλογὴν ὑλικοῦ γύρω ἀπὸ τοὺς θρύλους, τὰ λαϊκὰ τραγούδια, τὰ ἥθη καὶ τὰ ἔθιμα.

Ἡ λαογνωστικὴ ὁμως ἔρευνα δὲν περιορίζεται εἰς ἀπλὴν συλλογὴν ὑλικοῦ, ἀλλὰ προωθεῖται μὲ τὴν προσπάθειαν διεισδύσεως καὶ γύρω ἀπὸ τὴν οὐσίαν τῶν ἀντικειμένων καὶ τῶν σχέσεων πού ὑφίστανται μεταξὺ τῶν, καὶ ἔτσι ὁ μαθητὴς ἐθίζεται εἰς τὴν πρόσκτησιν ἀξιῶν αἱ ὁποῖαι τοῦ ἐπιτρέπουν νὰ ἐκτιμήσει καὶ νὰ συγκρίνει τὴν θέσιν τοῦ πολιτισμοῦ παλαιότερον — εἰς τὴν ἐποχὴ τῶν παπουδῶν καὶ προπάπων του — καὶ εἰς τὴν ἐποχὴν τοῦ τωρινή.

Σημειωτέον δὲ ὅτι ὁ δάσκαλος τοῦ χωριοῦ βλέπει τὸ λαογνωστικὸν ὑλικὸν μὲ τελείως διάφορον προοπτικὴν ἀπὸ τὸν θεωρητικὸν ἐπιστήμονα, δεδομένου ὅτι αἱ ἀνεκτίμηται λαϊκαὶ ἀξίαι ἐμφωλεύουν καὶ εἰς τὴν ψυχὴν του.

Ἀπὸ παιδαγωγικῆς δὲ πλευρᾶς ὁ τρόπος τῆς λαογνωστικῆς ἐπισκοπῆσεως μεγεθύνεται εἰς τὴν προσπάθειαν πού πρέπει νὰ καταβληθῇ γιὰ νὰ συνδεθῇ ὀργανικὰ τὸ λαογνωστικὸν ὑλικὸν μὲ τὴν ἱστορικὴν προοπτικὴν.

V

Μονάχα δὲ ἔτσι θὰ μπορούσαν καὶ τὰ παιδιά νὰ λεχθῇ ὅτι συναναπτύσσονται καὶ μεγαλώνουν μὲ τὴν κληρονομίαν τῶν πατέρων των.

Ἀντικρῶνουν δηλαδὴ τὴν κληρονομίαν τοῦ παρελθόντος μὲ τὰ μάτια τῆς ἱστορίας, ἀποκοτῶν κριτήρια ἀξιολογιά, ἀποκοτῶν πείραν γύρω ἀπὸ τὸν τρόπον κατὰ τὸν ὁποῖον ἐναλλάσσεται ὁ πολιτισμὸς, καὶ ἔτσι:

Μέσα στὸ παιδαγωγικὸ αὐτὸ στροβίλισμα ἡ νεανικὴ καρδιά τους παίρνει μέσα της ἑνωρὶς καὶ τὸ σπέρμα τοῦ σεβασμοῦ πρὸς κάθε τι πνευματικὰ ζωντανό, ἐὰν ληφθῇ ὑπ' ὄψιν ὅτι εἰς τὴν λαογνωσίαν ἀνευρίσκομεν τὴν σχέσιν τὴν ἀληθινὴν πρὸς κάθε τι ζωντανόν.

Κατὰ ταῦτα:

Ἐὰν ἡ πραγματικὴ Ζωὴ πρέπει νὰ ἀποτελέσει τὸ κέντρον τῆς διδασκαλίας, ἡ μορφὴ τῆς διδασκαλίας πρέπει νὰ προσαρμοσθῇ ἀνεπηρέαστα πρὸς τὴν λαογνωσίαν, καὶ ἔτσι:

Ἡ λαογνωσία θὰ ἀποβῇ ἓνα ἀπαραίτητον μέρος ὅλων σχεδὸν τῶν ἐπὶ μέρους μαθημάτων.

Ἄς τονισθῇ δὲ ἐν τέλει ὅτι:

Λαογνωστικὴ διδασκαλία εἶναι διδασκαλία διαφωτισμοῦ, δεδομένου ὅτι στὴ μορφὴ αὐτῇ τῆς διδασκαλίας γνωρίζομεν τὸ πνεῦμα τοῦ λαοῦ, γνωρίζομεν τὴν ψυχὴν τοῦ λαοῦ.

Οὐχὶ σπανίως φέρομε στὴν θύμησίν μας Μορφές παλῶν δασκάλων πού ὑπῆρξαν εὐλογία γιὰ τὴν ἐποχὴν τους.

Καὶ παρέμειναν ἀλησμόνητοι γιὰτὶ προήρχοντο ἐκ τοῦ λαοῦ, ζοῦσαν μὲ τὸν λαόν, καὶ σὰν ἓνα κομμάτι τοῦ λαϊκοῦ πολιτισμοῦ ἀναπαύονται στοὺς τάφους των.

Josef Rust

VI

Ἐτελειώσαμε...

Παραθέσαμε μίαν περιληπτικὴν ἀπόδοσιν ἑνὸς ἄρθρου Γερμανοῦ δασκάλου γύρω ἀπὸ τὸ φλέγον πρόβλημα τῶν σχέσεων Σχολείου καὶ Λαογνωσίας, γιὰ νὰ καταστήσομεν συνειδητὴ τὴν ἐπιβεβλημένην πλέον μορφὴν πού πρέπει νὰ πάρουν καὶ τὰ Ἀναγνωστικὰ βιβλία τοῦ λαϊκοῦ μας Σχολείου.

Γιὰ νὰ φθάσομεν ὁμῶς στὸ εὐχάριστον ἀποτέλεσμα τῆς συντάξεως Πατριδογνωστικῶν Ἀναγνωστικῶν κατὰ περιφερείας, πρέπει νὰ ἀφεθοῦν ἐλεύθεροι οἱ διδασκαλικοὶ Σύλλογοι ἐκάστης περιφερείας νὰ συλλέξουν δι' ὁμαδικῆς συνεργασίας τὸ ὑλικὸν τὸ Πατριδογνωστικόν, νὰ τὸ ἐπεξεργασθοῦν δὲ ἐν συνεχείᾳ, δημιουργικὰ καὶ λογοτεχνικὰ, νὰ τὸ ἐμφανίσουν εἰς τὰ κατὰ τόπους Παιδαγωγικὰ Συνέδρια, καὶ ἐν συνεργασίᾳ μετὰ τῶν ἐμπνευσμένων Ἐπιθεωρητῶν τῶν νὰ προβοῦν εἰς τὴν τελικὴν διατύπωσιν, μὲ τοὺς τίτλους ποὺ θὰ ἐφεύρουν ὥς τοὺς πιὸ κατάλληλους.

Ἔτσι:

Θὰ ἀλλάξη μοιραίως καὶ ἡ κρατοῦσα μέχρι τοῦδε μορφή τῶν Παιδαγωγικῶν Συνεδρίων, ἐν τέλει δὲ τὰ ἐγκρινόμενα Πατριδογνωστικὰ Ἀναγνωστικὰ θὰ ὑποβάλλονται εἰς τὸ Ὑπουργεῖον πρὸς βράβευσιν τῶν δασκάλων ἐκάστης περιφερείας, δεδομένου ὅτι εἰς ὅλους ἀνήκει ἡ τιμὴ.

• Ἡ ταπεινότης μας ὥς Διευθυντῆς ἄλλοτε τοῦ Διδασκαλείου τῶν Γιαννίνων εἶχεν ἀρχίσει μίαν τοιαύτην ἐργασίαν μὲ τοὺς τελειοφοίτους γύρω ἀπὸ τὴν σύνταξιν Πατριδογνωστικῶν Ἀναγνωστικῶν μὲ τὸν τίτλον:

Παλῆα καὶ Νέα Γιάννενα.

Διεκόπη λόγῳ τῆς ἀποχωρήσεώς μου, τὸ ὑλικὸν ὁμῶς εὐρίσκεται εἰς τὸ Ἀρχεῖον τοῦ Διδασκαλείου.

Εἰς τὴν προκειμένην περίπτωσιν εὐχαρίστως ἡ ταπεινότης μας θὰ συνεργάζετο μὲ τοὺς δασκάλους τῆς Ἐπαρχίας μου — τῆς ἱστορικῆς καὶ θρυλικῆς Ἐπαρχίας Κονίτσης — γιὰ νὰ ἔλθουν εἰς φῶς τὰ Πατριδογνωστικὰ Ἀναγνωστικὰ τῆς Ἐπαρχίας.

Καὶ γιὰ νὰ δλοκληρώσωμεν:

VII

Στὴν Σχολικὴν ἀτμόσφαιραν πρέπει νὰ πνεύσῃ ἓνας καινούργιος ἄνεμος.

Τὸ καινούργιο μεγαλώνει ὅπως αἱ κεφαλαὶ τῆς Μυθολογικῆς λερναίας Ὑδρας.

Ὅσον δηλαδὴ περισσότερον ἀσχολούμεθα μὲ μίαν μεταρρυθμιστικὴν προσπάθειαν, τόσον περισσότερον προβάλλουν καινούργιες προοπτικὲς μεταρρυθμιστικὲς.

Ὁ διάσημος Φλέμινγκ ἔβγαλε ἀπὸ τὴν μούχλαν τὴν πενικιλίνην.

Οἱ δασκάλοι τῆς Ἑλλάδος μας ἄς βγάλουν ἀπὸ τὴν μούχλαν τῶν παλαιῶν Ἀναγνωστικῶν τὴν πενικιλίνην τῶν Πατριδογνωστικῶν Ἀναγνωστικῶν.

Στὴν Ζωή, στὴν τεχνικὴ, στὸ ἐμπόριον καὶ στὴν βιομηχανίαν δὲν ὑπάρχει εἰδυλλιακὴ ἡσυχία καὶ μακαριότης, σὰν αὐτὴ ποὺ βασιλεύει εἰς τὴν Σχολικὴν Ζωήν.

Ἄς τὸ χωνέψομε καλά!

Ἡ μεταρρυθμιζομε κᾶτι σὲ βάθος, ἢ ἄλλως δὲν δικαιούμεθα νὰ ὁμιλοῦμε περὶ μεταρρυθμίσεως.

Ἡ Σχολικὴ δὲ μεταρρύθμισις εἶναι πάντοτε συνδεδεμένη μὲ τὸ Πρόγραμμα τὸ Ἀναλυτικὸν καὶ μὲ τὴν ὕλην τῶν Ἀναγνωστικῶν βιβλίων

ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ ΣΟΤΡΛΑΣ

Παιδαγωγός



2) Αὐτονομία

— Ἡ ἱκανότητα τοῦ ἀνθρώπου ν' ἀσχολῆται μὲ τὰ καθημερινὰ γεγονότα κατὰ αὐτοδιευθυνόμενον τρόπον.

Οἱ ὄροι, αὐτοδιεύθυνση, συναισθηματικὴ ἀνεξαρτησία χρησιμεύουν νὰ μεταφέρουν αὐτὴ τὴν ἰδέα.

3) Συναισθηματικὴ ὠριμότητα

Ἡ ἱκανότητα τοῦ ἀνθρώπου ν' ἀντιδρᾷ στὰ διάφορα γεγονότα μὲ ἀνάλογα συναισθήματα κατάλληλα στὸ εἶδος, τὸν βαθμὸν καὶ τὴν ἀντικειμενικὴ φύση τῆς καταστάσεως.

4) Τὸ κίνητρο τῆς αὐτοαναγνωρίσεως

Οἱ ἄνθρωποι διαφέρουν στὶς φυσικές, διανοητικὲς καὶ κοινωνικὲς δυνατότητες, ἀλλὰ εἶναι δυνατόν νὰ ἰδοῦμε, σὲ κάθε περίπτωσιν πόσο μακρυνά, ἓνα ἄτομο θέτει τὶς εἰδικὲς ἱκανότητές του νὰ ἐργαστῇ γιὰ ν' ἀποκτήσῃ εὐχάριστα ἀποτελέσματα. Οἱ δυνάμεις του βέβαια εἶναι ὠρισμένες καὶ εἶναι ἀποτέλεσμα τῶν ἐμφύτων ἱκανοτήτων του καὶ τῶν εὐκαιριῶν ποὺ ἔχει λάβει.

5) Αὐτο — ἀποδοχή. Δηλ. στάση σεβασμοῦ στὸ Self, τὸν ἴδιον.

6) Σεβασμὸς τοῦς ἄλλους. Ἀκολουθεῖ μιὰ στάση ποὺ γίνεται δεκτὴ ἀπὸ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους.

Ἐνα ἄλλο σημεῖο ποὺ πρέπει νὰ προστεθῇ στὸν ἀνωτέρω κατάλογον τῶν χαρακτηριστικῶν διανοητικῆς υγείας εἶναι ὁ ἀγῶνας ποὺ καταβάλλει τὸ ἄτομον νὰ ἰσορροπῇ τὰ ποικίλα ἀντικείμενα.

Πολλὰ στοιχεῖα τῆς ζωῆς εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐργαστοῦν σ' ἓνα ἀμοιβαία κινούμενον σύστημα διαγωγῆς γιὰ νὰ ἐπιτύχουν τὸ Maximum τῆς διανοητικῆς υγείας.

Στὴ ζωὴ κάθε ἀνθρώπου θὰ παρουσιαστοῦν ὅπωςδήποτε κομματιασμένες ἐμπειρίες ποὺ προκαλοῦν λύπη, φόβο, δειλία καὶ ἄλλα δυσάρεστα συναισθήματα. Στὴν περίπτωσιν αὐτὴ τὸ καλὰ προσαρμοσμένο ἄτομο δὲν δραπετεύει ἀπὸ τὴν ἀνεπιθύμητη σύγκρουσιν τῆς πεῖρας. Ἀντίθετα βρίσκει κάποιον τρόπο νὰ κρατηθῇ ἀπὸ τοῦ νὰ γκρεμίσῃ τὸ ὅλο ὑπόδειγμα τῆς ζωῆς του καὶ βρίσκει τρόπους νὰ κρατήσῃ τὴν κατάστασιν μέχρι ὁ πόνος ἢ ἡ ματαιοπονία νὰ λιγοστεύουν ἢ νὰ ἐξαφανιστοῦν ὁλοκληρωτικά.

Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος εἶναι βεβαιωμένον ὅτι ὅλοι ἔχομεν ἀνθρώπινες ἀδυναμίες καὶ ἀτέλειες.

Σχεδὸν κάθε ἄνθρωπος σὲ μερικὲς περιπτώσεις αἰσθάνεται ἐχθρικὰ πρὸς κάποιον ἄλλον.

Σχεδὸν κάθε ἄνθρωπος ἔχει ἀποτύχει κάποτε στὴ ζωὴ του νὰ χρησιμοποίησιν τὶς καλύτερες δεξιότητες καὶ ἱκανότητές του.

Ἦπάρχουν λίγοι ἄνθρωποι ποὺ ἡ ἐκτίμησὴ των γιὰ τοὺς ἑαυτοὺς των καὶ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους εἶναι συνολικὰ ἀντικειμενικὴ.

Μερικοὶ ἄνθρωποι προσπαθοῦν νὰ ὀρίσουν τὰ ἰδεώδη των. Καθὼς ὅμως προχωροῦν στὴν πραγματοποίησιν αἰσθάνονται ἔνοχοι γιὰτὶ δὲν εἶναι ἱκανοὶ νὰ ἐπιτύχουν αὐτὰ τὰ ἰδεώδη.

Ἀπὸ τὰ ἀνωτέρω βγαίνει τὸ συμπέρασμα ὅτι ἂν καὶ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ὀρίσωμε μὲ ἀκρίβεια καὶ εὐθύτητα ἓνα εἰδικὸ τύπο ὑποδείγματος διαγωγῆς ὃ ὅποιος θὰ εἶναι ὁ υγιέστατος διανοητικὸς τύπος, μποροῦμε ὅμως νὰ βοηθήσωμε τὸ παιδί νὰ ἐπιτύχῃ τὸ maximum τῆς διανοητικῆς του υγείας.

Ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες μᾶς βεβαιώνουν ότι πολλὰ παράγοντες ἐπηρεάζουν τὴν διανοητικὴν ὑγεία οἱ σπουδαιότεροι τῶν ὁποίων εἶναι ἡ κληρονομικότητα, τὸ περιβάλλον δηλ. τὸ ψυχολογικὸν κλίμα τῆς οἰκογενείας καὶ τοῦ σχολείου, κ.λ.π. οἱ ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ, ἡ ὠριμότητα, ἡ νευρωτικὴ ἀνησυχία, ἡ μερικὴ καὶ γενικὴ μητρικὴ ἀποστέρηση κ. ἄ.

Μία ἀπὸ τὶς σπουδαιότερες ἐπιτεύξεις τῆς ψυχιατρικῆς τὴν τελευταία 25ετία εἶναι ἡ ἀπόδειξις ὅτι ἡ μητρικὴ φροντίδα ποὺ παίρνει τὸ παιδί τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς του ἔχει ζωτικὴ σημασία στὴ διανοητικὴν του ὑγεία.

Ὅλοι οἱ ἐρευνητὲς τῆς παιδικῆς ἡλικίας συμφωνοῦν σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο. Ὑποστηρίζουν δηλ. ὅτι τὸ παιδί πρέπει ν' ἀσκηθῇ μέσα σὲ μιὰ ἀτμόσφαιρα ποὺ βασίλευει ἀρμονικὴ καὶ διαρκὲς σχέση μητέρας παιδιοῦ. Ψυχίατροι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι καὶ ἄλλοι ἐπιστήμονες πιστεύουν ὅτι ἡ ἀνάπτυξις τοῦ χαρακτῆρα καὶ ἡ ἐξασφάλισις τῆς διανοητικῆς ὑγείας τοποθετεῖται κάτω ἀπὸ αὐτὲς τὶς σχέσεις.

Τὸ ἀντίθετον δημιουργεῖ μητρικὴ ἀποστέρηση ποὺ ἐπιδρᾷ στὴν διανοητικὴν ἐξέλιξι.

Πότε ὅμως ἓνα παιδί ὑποφέρει ἀπὸ μητρικὴ ἀποστέρηση μερικὴ ἢ γενικὴ;

Ἡ ἀπάθεια τῶν γονέων καὶ ἡ μὴ συναισθηματικὴ ἀνταπόκρισις εἶναι συμπτώματα ἰσχυρᾶς ἀποστερήσεως. Ἀπὸ μερικὴ ἀποστέρηση ὑποφέρει τὸ παιδί καὶ ὅταν ἀκόμη βρίσκεται στὴν οἰκογένειά του ἀλλὰ ἡ μητέρα του εἶναι ἀνίκανη νὰ τοῦ προσφέρῃ τὴν στοργικὴ φροντίδα ποὺ ἔχει τὸ μικρό. Ἀπὸ μερικὴ ἀποστέρηση ἐπίσης ὑποφέρει ὅταν γιὰ τὸν Α ἢ τὸν Β λόγον μετακινεῖται ἀπὸ τὴν φροντίδα τῆς μητέρας.

Στὴν περίπτωσι αὐτὴ ἡ ἀποστέρηση εἶναι κάπως ἥπια ὅταν τὴν φροντίδα τοῦ ἀναλάβει κάποιος ποὺ γνωρίζει τὸ παιδί καὶ ἔμαθε νὰ ἐξέταται.

Ὅλα αὐτὰ προσφέρουν κάποια ἱκανοποίηση στὸ παιδί καὶ εἶναι παραδείγματα μερικῆς ἀποστερήσεως. Ἡ κατάστασις αὐτὴ βρίσκεται σὲ πλήρη ἀντίθεσις μετὰ τὴν γενικὴ ἀποστέρηση ποὺ δὲν εἶναι ἀσυνήθης στὰ Ἰνστιτούτα, τὰ νοσοκομεῖα, τοὺς βρεφικοὺς καὶ παιδικοὺς σταθμοὺς κ.λ.π. Σ' αὐτὰ τὰ Ἰδρύματα τὸ παιδί δὲν ἔχει ἓνα πρόσωπο νὰ τὸ φροντίζῃ προσωπικὰ καὶ νὰ τοῦ προσφέρῃ συναισθηματικὴ ἀσφάλεια.

Καὶ στὶς δύο περιπτώσεις, μερικὴ καὶ γενικὴ ἀποστέρηση, λείπει ἡ συναισθηματικὴ ἀσφάλεια, ἢ ἐὰν ὑπάρχῃ εἶναι πολὺ ἀσθενικὴ. Ἡ μερικὴ ἀποστέρηση κάνει τὸ παιδί ἀνήμπορο, φοβισμένο στὶς ἀνθρώπινες σχέσεις κατέχεται ἀπὸ αἰσθήματα ἰσχυρᾶς ἐκδικήσεως καὶ τέλος καταλαμβάνεται ἀπὸ θλίψι καὶ χάνει κάθε ἐπιθυμία νὰ εὐχαριστῇται καὶ νὰ ἐκπληρώνῃ μορφωτικὰς ἀναμονάς. Τὸ παιδί, ἀνώριμο στὸ νοῦ καὶ τὸ σῶμα, δὲν μπορεῖ ν' ἀντεπεξέλθῃ σ' αὐτὰ τὰ αἰσθήματα. Ἡ γενικὴ ἀποστέρηση ἔχει βαθιὰ ἐπίδρασι στὴν ἀνάπτυξι τοῦ χαρακτῆρα καὶ ὑπάρχει φόβος νὰ καταστήσῃ ἀνάπηρ τὴν ἱκανότητα τοῦ παιδιοῦ στὶς σχέσεις του μετὰ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους. Παιδιά ποὺ ἀνήκουν σὲ διαλυμένες οἰκογένειες δυσκολεύονται νὰ προσαρμοστοῦν στὴ ζωὴ μετὰ ἄλλους ἀνθρώπους.

Παιδιά ἀποστερημένα, ὅπου καὶ ἂν βρίσκονται στὸ σπίτι ἢ ἔξω στὴν κοινωνία ἀποτελοῦν πραγματικὴ ἐστία μόλυνσεως ὅπως οἱ φορεῖς τῆς διφθερίτιδας καὶ τοῦ τύφου.

Καμιά χώρα δὲν ἔχει ἀκόμη λύσει τὸ σοβαρὸ αὐτὸ πρόβλημα. Καὶ στὶς πιὸ πολιτισμένες χώρες ὑπάρχει ἀνοχὴ σὲ καταστάσεις κακῆς διανοητικῆς ὑγιεινῆς στὰ Νηπιαγωγεῖα, τοὺς Παιδικοὺς Σταθμοὺς, καὶ ἄλλα Ἰδρύματα.

Ἡ κατάλληλη φροντίδα τῶν παιδιῶν ποὺ στεροῦνται τοῦ κανονικοῦ οἰκογενειακοῦ περιβάλλοντος δὲν εἶναι ἀπλῶς μιὰ πράξι κοινῦ ἀνθρωπισμοῦ, ἀλλὰ εἰδικὴ καὶ σπουδαία γιὰ τὴν εὐημερία τῆς κοινωνίας

ΨΥΧΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ J. ΠΙΑΖΕΤ

Υπό ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΜΟΥΣΤΟΥ Υποδιευθυντού
Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας

Χαρακτηριστικό της έφηβείας είναι, κατά τόν J. Piaget, ή ένταξη του ατόμου μέσα στην κοινωνία τών ένηλίκων και όχι τόσο ή εμφάνιση της φυσιολογικής έφηβείας.

Η φυσιολογική έφηβεία εμφανίζεται, κατά μέσο όρο, παντού στην ίδια περίπου ηλικία.

Αντίθετα ή ένταξη στην κοινωνία τών ένηλίκων που χαρακτηρίζει την ψυχολογική έφηβεία ποικίλει, ανάλογα πρὸς την κοινωνική ομάδα και τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον.

Οί μεταβολές που παθαίνει ή σκέψη με τὸ σχηματισμὸ νέων λογικῶν δομῶν στην περίοδο αὐτὴ τῆς ζωῆς ἀπὸ τὴ μιά μεριά και ή ένταξη στην κοινωνία ἀπὸ τὴν ἄλλη, ὁδηγοῦν σὲ μιά ὀ λ ι κ ῆ ἀνάπτυξη, σὲ μιά ἀναχώνευση και ἀνασυγκρότηση τῆς προσωπικότητάς του περνάει κρίση γιὰ νὰ σχηματισθῇ.

Στὴν κρίση αὐτὴ και γιὰ τὸ σχηματισμὸ τῆς προσωπικότητάς δὲν παρατηροῦνται μόνο νοητικές μεταβολές ἀλλὰ και συναισθηματικές.

Νοητικές μεταβολές

Τὸ παιδί στὸ προηγούμενο ἀπὸ τὴν έφηβεία στάδιο διαμόρφωσε τίς συγκριμένες νοητικές ἐνέργειες τῶν τάξεων και τῶν σχέσεων που ή δομή τους περιορίζεται στὰ στοιχειώδη λογικά ἢ ἀριθμητικά συστήματα, προσθετικά και πολλαπλασιαστικά.

Πετυχαίνει, βέβαια, τὸ παιδί νὰ χρησιμοποιῇ τίς δυὸ μορφές τῆς Ἐπαναστρεπτικότητας (1) ἥτοι τὴν ἀναστροφή στὴ λογική τῶν τάξεων και τὴν ἀμοιβαιότητα στὴ λογική τῶν σχέσεων.

Δὲν ἔχει ὅμως τὴν ικανότητα νὰ συγχωνεύῃ τίς δυὸ αὐτὲς μορφές σὲ ἐνιαῖο και ὀλικὸ σύστημα που χαρακτηρίζει τὴν ἀφηρημένη σκέψη.

Αντίθετα ὁ έφηβος στὴ λογική τῶν τάξεων και τῶν σχέσεων ὑπερθέτει τὴ λογική τῶν προτάσεων.

Αρχίζει νὰ σχηματίζῃ δομές και συστήματα σκέψεως τέτοια που διευκολύνουν τὴ συνένωση τῶν δυὸ μορφῶν τῆς ἐπαναστρεπτικότητάς τῶν νοητικῶν ἐνεργειῶν σὲ ἐνιαῖο και ὀλικὸ σύστημα.

1. Ἐπαναστρεπτικότητα εἶναι ιδιότητα κάθε νοητικῆς ἐνεργείας νὰ ἐπαναφέρεται ταυτόχρονα στὸ σημεῖο ἀφετηρίας. Κάθε δηλ. νοητικὴ ἐνέργεια ἔχει διπλὴ φορὰ ἥτοι πρὸς μιά κατεύθυνση. ἂν ξεκινᾷ ἀπὸ ἓνα σημεῖο, και ἀνάστροφα ταυτόχρονα.

Ἀπ' ἐδῶ καὶ ὕστερα οἱ μεταβολές τῶν λογικῶν δομῶν γίνονται ἐστία διαφορῶν τροποποιήσεων στὴ σκέψη τοῦ ἐφήβου.

Ἡ σχηματικὴ καὶ ἀφηρημένη σκέψη ἐξαρτιέται πρὸς πολὺ ἀπὸ τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον καὶ πρὸς λίγο ἀπὸ τὴ ψυχολογικὴ ὥριμανση.

Ἡ ψυχολογικὴ ὥριμανση, βέβαια, κάμνει δυνατοὺς στὴ σκέψη ὀρισμένους συντονισμούς. Ἡ ἀνάπτυξη τῶν δομῶν τῆς ἀφηρημένης σκέψεως, συνδέεται ἄμεσα μὲ τὶς ἐγκεφαλικὲς δομές. Ἡ σύσταση ὅμως καὶ ἡ συγκρότηση τῶν δομῶν αὐτῶν πετυχαίνεται μὲ τὴν ἐπίδραση τοῦ περιβάλλοντος.

Ἡ ὥριμανση προσδιορίζει, ἀπλῶς, τὸ σύνολο τῶν δυνατοτήτων ἢ τῶν ἐλλείψεων, γιὰ νὰ γίνουν ὅμως πραγματικὲς, γιὰ νὰ ἀναπτυχθοῦν, εἶναι ἀπαραίτητο ἓνα ὀρισμένο καὶ κατάλληλο κοινωνικὸ περιβάλλον.

Ἀπὸ τὴ διαλεκτικὴ σχέση πρὸς χαρακτηρίζει τὶς ἀνταλλαγές ἀνάμεσα στὸ νευρικὸ σύστημα καὶ στὸ κοινωνικὸ περιβάλλον, ἀπορρέουν δύο βασικὲς θέσεις:

α) Ὅτι οἱ δομές τῆς ἀφηρημένης σκέψεως δὲν εἶναι ἔμφυτες, ἐγγεγραμμένες, θὰ λέγαμε, ἀπὸ πρωτίτερα στὸ νευρικὸ σύστημα.

Οὔτε ὁμαδικὲς ἀναπαραστάσεις εἶναι πρὸς νὰ ὑπάρχουν ἔξω καὶ πάνω ἀπὸ τὸ ἄτομο.

Εἶναι μορφές ἰσορροπίας πρὸς πραγματοποιοῦνται καὶ σχηματίζονται λίγο—λίγο μὲ τὸ σύστημα τῶν ἀνταλλαγῶν μεταξὺ ατόμου καὶ φυσικοῦ περιβάλλοντος, καθὼς καὶ μεταξὺ ατόμων τῆς κοινωνίας.

β) Ὅτι μεταξὺ νευρικοῦ συστήματος καὶ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος παρεμβάλλεται ἡ ἀτομικὴ δραστηριότητα πρὸς κάμνει δυνατὴ τὴν προσαρμογὴ τοῦ ατόμου πρὸς τὸ φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον.

Ἡ ἔνταξη τῶν ἐφήβων στὴν κοινωνία

Ἡ ἔνταξη πραγματοποιεῖται ὕστερα ἀπὸ πολλὲς συγκρούσεις καὶ ἀντιθέσεις ἐσωτερικὲς πρὸς συνοδεύονται μὲ τοῦτα τὰ γεγονότα:

α) Ἀντίθετα ἀπ' ὅ,τι συμβαίνει στὸ παιδί πρὸς αἰσθάνεται τὸν ἑαυτό του κατώτερο καὶ ἐξαρτημένο στὸν ἐνήλικα, ὁ ἔφηβος τοποθετεῖται στὸ αὐτὸ ἐπίπεδο μὲ τὸν ἐνήλικα καὶ κρίνει μὲ ἰσότητα καὶ ἀμοιβαιότητα τὸν ἑαυτό του μὲ ὅλους τοὺς ἀνθρώπους.

β) Ὁ ἔφηβος ἀρχίζει νὰ σκέπτεται γιὰ τὸ μέλλον, γιὰ τὴν ἐργασία καὶ τὸ ἐπάγγελμα πρὸς θὰ διαλέξει, συντάσσει ἓνα πρόγραμμα γιὰ τὴ μελλοντικὴ του ζωὴ καὶ σχέδια γιὰ τὴ δραστηριότητά του.

γ) Τίθεται μεταρρυθμίσεις κοινωνικὲς μερικὲς ἢ καὶ καθολικὲς καὶ ἔρχεται ἔτσι σ' ἀντίθεση μὲ τὴν ἐπικρατοῦσα κατάσταση καὶ τάξη τῶν πραγμάτων. Τὸ παιδί ἀναζητεῖ λύσεις τέτοιων συγκρούσεων σὲ παρούσες ἀνταμοιβὲς καὶ ἱκανοποιήσεις πραγματικὲς ἢ ἀπραγματοποίητες, ὅμως παιδικὲς καὶ πλασματικὲς.

Ὁ ἔφηβος σ' αὐτὲς προσθέτει καὶ ἄλλες γενικώτερες πρὸς περιέχονται στὸ πρόγραμμα τῶν μεταρρυθμίσεων πρὸς σχηματίζει ἐσωτερικά.

Ἡ ἔνταξη στὴν κοινωνία τῶν ἐνηλίκων προϋποθέτει τὴν ὑπαρξὴ ἀναλόγων νοητικῶν καὶ συναισθηματικῶν μηχανισμῶν.

Εἶναι ἀκριβῶς ἐκεῖνοι πρὸς ἀντιδιαστέλλουν τὸν ἔφηβο ἀπὸ τὸ παιδί. Οἱ μηχανισμοὶ αὐτοὶ σχηματίζονται αὐθόρμητα στὴν περίοδο τῆς ἥθης.

Ὁ ἔφηβος ἀρχίζει νὰ ἀποσυνδέεται ἀπὸ τὸ παρὸν καὶ τὸ συγκεκριμένο.

Ἡ σκέψη του γίνεται σιγὰ — σιγὰ ἱκανὴ νὰ τρέχει πρὸς τὸ μακρινὸ παρελθὸν καὶ κυρίως πρὸς τὸ ἀπεριόριστο μέλλον.

Ἀρχίζει νὰ κατασκευάζῃ λογικὰ συστήματα, νὰ διατυπώσῃ θεωρίες. Τοῦτο δὲν μπορεῖ νὰ τὸ κάμῃ τὸ παιδί, γιατί δὲν ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ στοχάζεται καὶ νὰ σκέπτεται τὴ σκέψιν του.

Ὁ ἔφηβος σκέπτεται πάνω στὴ σκέψιν του, στοχάζεται, κάμνει θεωρίες, ἀδιάφορο ποιές.

Καὶ τοῦτο γιὰ νὰ ἀφομοιώσῃ τὶς ὑπάρχουσες μέσα στὴ κοινωνία ἰδεολογίες καὶ θεωρίες, τὰ ιδεώδη καὶ τὰ ἰδανικά.

Μπορεῖ νὰ σκέπτεται πάνω στὴν πίστιν του, στὸ ἀγαθό, στὸ ὠραῖο καὶ στὸ ἀληθινό.

Ἡ σκέψιν του γίνεται ἱκανὴ νὰ ἀποσπᾶται ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο καὶ τὸ τωρινὸ καὶ νὰ ὑψώνεται στὸ ἀφηρημένο, τὸ ὑποθετικὸ καὶ τὸ δυνάμενο νὰ γίνη.

Ὅλα αὐτὰ βοηθοῦν στὴν ἠθική, θρησκευτική, νοητική, συναισθηματική, ἐκπολιτιστική καὶ γενικὴ ἔνταξιν τοῦ ἐφήβου στὴν κοινωνία.

Καὶ ἡ ἔνταξις αὐτὴ δὲν πραγματώνεται μόνο μὲ τὴ δυνατότητα ποὺ ἀποκτᾷ στὴν περίοδο αὐτὴ νὰ διατυπώσῃ θεωρίες, νὰ συντάσῃ ἓνα πρόγραμμα καὶ σχέδιον γιὰ τὴν ἀτομικὴ ζωὴ, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴ ζωὴ ὁλόκληρῃς τῆς κοινωνικῆς του ομάδας ποὺ σκέπτεται νὰ μεταρρυθμίσῃ.

Ὁ ἐφηβικὸς ἐγωκεντρισμὸς

Καθὼς συμβαίνει στὰ προηγούμενα στάδια τῆς ψυχολογικῆς ἐξελιξέως ἔτσι καὶ σὲ τοῦτο τῆς ἐφηβείας ποὺ ἀναπτύσσεται ἡ σχηματικὴ καὶ ἀφηρημένη λογικὴ, ἐμφανίζεται μιὰ νέα μορφή Ἐγωκεντρισμοῦ ποὺ φέρνει δυσκολία στὴν προσαρμογὴ καὶ τὴν ἐντάξιν στὴν κοινωνία, ἂν καὶ εἶναι ἀπαραίτητη γιὰ νὰ συντελεσθῇ.

Ἡ Ch. Buller λέγει ὅτι «ὁ ἔφηβος δὲν ζητεῖ μόνο νὰ προσαρμόσῃ τὸ ἐγὼ του στὸ κοινωνικὸ περιβάλλον, ἀλλὰ καὶ τὸ περιβάλλον στὸ ἐγὼ του».

Ὁ ἐφηβικὸς αὐτὸς ἐγωκεντρισμὸς συντελεῖ ὥστε νὰ μὴ μπορῇ ὁ ἔφηβος νὰ διαχωρήσῃ, νὰ διαστείλῃ τὴ δική του ἄποψιν ποὺ καλεῖται νὰ σχηματίσῃ ἓνα πρόγραμμα ζωῆς ἀπὸ τὴν ἄποψιν τῆς κοινωνικῆς του ομάδας, γιὰ τοῦτο καὶ σκέπτεται νὰ τὴ μεταρρυθμίσῃ γιὰ νὰ τὴν προσαρμόσῃ στὶς δικές του ἀπόψεις καὶ ἐπιθυμίες.

Ἡ διάκρισις αὐτὴ θὰ ἐπιτευχθῇ ὅταν ὁ ἔφηβος ἀναλάβῃ νὰ πραγματοποιήσῃ ἓνα συγκεκριμένο ἔργο, νὰ ἀσκήσῃ ἓνα ἐπάγγελμα ὑπεύθυνα. Τότε ἔχει πραγματοποιήσῃ τὴν ἔνταξιν στὴν κοινωνία τῶν ἐνηλίκων καὶ ἀπὸ ἱεολόγος μεταρρυθμιστῆς μεταβάλλεται σὲ ἐκτελεστὴ μιᾶς πραγματικῆς ἐπαγγελματικῆς ἐργασίας.

Ἐδῶ συντελεῖται ἡ συμφιλίωσις σκέψεως καὶ πείρας, θεωρίας καὶ πράξεως ποὺ εἶναι τόσο ἀπαραίτητη καὶ εὐεργετικὴ γιὰ τὴ ζωὴ.

Συναισθηματικὲς μεταβολές

Δίπλα στὶς νοητικὲς μεταβολές καὶ ταυτόχρονα πραγματοποιοῦνται στὴν ψυχὴ τοῦ ἐφήβου καὶ συναισθηματικὲς ἐξελιξεις.

Στὰ διαπροσωπικὰ συναισθήματα ποὺ εἶχε ὡς τώρα καὶ ποὺ ἀναφέρονται σὲ συγκεκριμένα καὶ παρόντα πρόσωπα, ἔρχονται νὰ προστεθοῦν καὶ νέα ποὺ ἀναφέρονται σὲ ιδέες καὶ ἀφηρημένες ἐννοιες ἢ καὶ σὲ πρόσωπα ποὺ ἐνσαρκώνουν ὑλικές ιδέες. Εἶναι τὰ ἰδανικά.

Ἐνα ἰδανικὸ στὸ στάδιον αὐτὸ μπορεῖ, πιὸ λίγο ἢ πιὸ πολύ, νὰ ἐνσαρκώνεται σὲ ἓνα συγκεκριμένο πρόσωπο.

Ἀποτελεῖ πρόβλημα τὸ θέμα τοῦτο:

Ἐάν ἡ συναισθηματικότητα τοῦ ἐφήβου προσδένεται σέ ιδέες μέ αἰτία τὸ συγκεκριμένο πρόσωπο στοῦ ὁποῖο ἐνσαρκώνεται ἢ μέ αἰτία τὴν ἴδια τὴν ιδέα πού βρῖσκει πλήρωση καὶ πραγματοποίηση στοῦ συγκεκριμένο πρόσωπο.

Τὸ παιδί δὲν ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἐξέλθῃ ἀπὸ τὸν ἀτέλειωτο αὐτὸ κύκλο, γιὰ τὰ μόνα προσιτὰ συναισθήματα εἶναι ὅσα ἀναφέρονται ἢ ἐνσαρκώνονται σέ συγκεκριμένα πρόσωπα.

Στὴν ἐφήβικὴ περίοδο ἐνεργεῖται μιὰ ὑπέρβαση πρὸς τὴν ἔννοια τῆς ἀποσυνδέσεως τῶν συναισθημάτων ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα πρόσωπα καὶ τῆς προσδόσεώς των σέ ιδέες.

Ἡ ὑπέρβαση αὐτὴ ὑψώνει τὸν ἐφηβο στὴ σφαῖρα τῶν ἰδανικῶν.

β) Ἡ προσωπικότητα ἀρχίζει νὰ ὁλοκληρώνῃ τὰ σχηματισμὸ τῆς, ὕστερα ἀπὸ τὴν κρίση πού περνᾷ στὴν περίοδο αὐτή.

Προσωπικότητα σημαίνει προσανατολισμὸν ἀντίστροφο πρὸς τὴν ἔννοια τοῦ ἐγώ.

Ἐάν τὸ ἐγὼ ἀπὸ τὴ φύση του εἶναι ἐγωκεντρικὸ, προσωπικότητα εἶναι τὸ ἐγὼ πού ἔχει ἀποκεντρωθῇ.

Εἶναι ἡ ὑποταγὴ του σέ ἓνα ἰδανικὸ πού ὑπερβάλλει καὶ κατευθύνει τὸ ἐγὼ. Τοῦτο σημαίνει πρόσδεση σέ σύστημα ἀρχῶν καὶ ἀξιῶν.

Καὶ ἔχει τὴν ἰκανότητα αὐτὴ ὁ ἐφηβὸς πού τὸν βοηθεῖ νὰ ὑπερνικήσῃ τὴν κρίση πού φέρνει σὰ συνέπεια τὸ σχηματισμὸ τῆς προσωπικότητας καὶ τὴ σταθεροποίησή της.

Ἀπ' αὐτὴ τὴ συγκρότηση καὶ σταθεροποίησή τῆς προσωπικότητας ἐξαρτιέται ἡ ἔνταξη τοῦ ἐφήβου στὴν κοινωνία.

Γιατὶ ἡ ἔνταξη προϋποθέτει ἰκανότητα ἀφομοιώσεως ἰδεολογιῶν, βιοθεωριῶν, κοινωνικῶν παραστάσεων καὶ θεσμῶν, ἠθικῶν καὶ θρησκευτικῶν ἀξιῶν, ἰδανικῶν καὶ πίστεων, μορφωτικῶν ἀξιῶν, συνηθειῶν, τεχνικῶν καὶ ἄλλων τῆς κοινωνίας.

Ὁ βαθμὸς τῆς ἰκανότητας γιὰ ἀφομοίωση ὅλων αὐτῶν προσδιορίζεται καὶ τὸ βαθμὸ τῆς ἐντάξεως καὶ τῆς προσαρμογῆς τοῦ ἐφήβου στὴν κοινωνία τῶν ἐνηλίκων πού γίνεται μέλος.

Ν. ΜΟΥΣΤΟΣ



ΜΑΘΗΣΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΥΛΙΣΜΟΣ

Υπό ΔΗΜ. ΠΟΛΙΤΗ Δ)ντοῦ 1ου Μεταμορφώσεως

Εἶναι γεγονὸς ἐπιστημονικὰ ἀναντίρρητο, ὅτι ὁ ἄνθρωπος ὅταν ἔρχεται στὸν κόσμον, ἔρχεται προικισμένος ἀπὸ τὴ φύση μὲ προδιαθέσεις, οἱ ὁποῖες προτοῦ νὰ ἐκδηλωθοῦν καὶ νὰ γίνουν ιδιότητες, δὲν εἶναι οὔτε ἀγαθές οὔτε πονηρές, ἀλλὰ μόνον προδιαθέσεις, πὺν ὁδηγοῦν ὅμως τὸν ἄνθρωπο σὲ διάφορες ἐνέργειες, οἱ ὁποῖες ἔχουν σὰ βασικό τους σκοπὸ, ἀφ' ἐνὸς μὲν νὰ τὸν συντηρήσουν στὴ ζωὴ, ἀφ' ἐτέρου δὲ νὰ τὸν βοηθήσουν στὴν ἀνάπτυξή του. Παράλληλα δὲ καὶ ἀντίθετα ἀπὸ ὅλα τὰ ἄλλα ἔμβια ὄντα, στὰ ὁποῖα ἡ πνευματικὴ τους ἀνάπτυξη δὲν ξεπερνάει τὰ ὅρια τῶν ἐνστίκτων, φέρνει μαζί του καὶ πνευματικὲς ιδιότητες καὶ πρὸ πάντων τὸν νοῦ, πὺν ἀποτελεῖ τὴ βάση τῆς ἐμπειρίας καὶ τὸ θεμέλιο πάνω στὸ ὁποῖο στηρίζεται ἡ πέρα πέρα πρόοδός του καὶ πού, μόνο χάρις στὴ φυσικὴ αὐτὴ τάση γιὰ μάθηση μπορεῖ νὰ ἀποκτηθῇ, γιὰτὶ «φύσει τὸν ἄνθρωπον ὀρέγεσθαι τοῦ εἰδέναι».

Ἔτσι καὶ μὲ τέτοιες προϋποθέσεις ξεκινώντας, ἔχουμε ἐνωμένη ἀναπόσπαστα τὴ μάθηση μὲ τὴ ζωὴ καὶ σὲ τέτοιον βαθμὸ ὥστε, προχωρώντας ἀκόμα περισσότερο νὰ μπορούμε νὰ ποῦμε ὅτι, ἂν δὲν ὑπῆρχε αὐτὴ ἡ ἐμφυτὴ τάση τοῦ ἀνθρώπου γιὰ μάθηση, δὲν θὰ ὑπῆρχε καὶ ἡ ζωὴ ἢ ἂν ὑπῆρχε δὲ μπορούμε νὰ ξέρουμε τί εἶδος ζωῆς θὰ ἦταν καὶ σὲ ἔκταση καὶ σὲ μορφὴ, γιὰτὶ μόνο μὲ τὴ φυσικὴ τάση γιὰ μάθηση μπορεῖ νὰ πετύχῃ τὴν προσαρμογὴ τοῦ ὁ ἄνθρωπος στὸ φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ του περιβάλλον.

Αὐτὴ τὸν βοηθάει στὴν πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ του ἀνάπτυξη, τοῦ ἐπιτρέπει νὰ κινῆται ἀνετα μέσα στὰ πλαίσια τῶν ἀξιώσεων τῆς ἐποχῆς του καὶ νὰ ἀνταποκρίνεται σ' αὐτές, σὰν ὠλοκληρωμένη προσωπικότητα, ἀφοῦ μάθηση δὲ σημαίνει ἀπλήρη κατοχὴ γνώσεων, ἀλλὰ κάτι πολὺ περισσότερο, πὺν ἀκόμα δὲν ἐρευνήθηκε καλὰ — καλὰ, οὔτε ἀπὸ τὴν ψυχολογία, οὔτε ἀπὸ τὴν παιδαγωγικὴ, μὴ καὶ συμβαίνει μάθηση καὶ ἀγωγή νὰ εἶναι τόσο στενὰ ἐνωμένες.

Ἡ μάθηση ὅμως εἶναι γεγονὸς ὅτι ἔχει δυὸ ὄψεις, τὴν καλὴ καὶ τὴν κακὴ καὶ ἀκόμα, ὅτι ὁ ἄνθρωπος μὲ τὴν ἴδια, ἂν ὄχι καὶ μὲ μεγαλύτερη εὐκολία, μαθαίνει ὄχι μόνο τὰ ὠφέλιμα, ἀλλὰ καὶ τὰ βλαβερά. Πρέπει ὅμως νὰ ποῦμε καὶ τοῦτο, ὅτι δηλαδή, σὲ καμμιά περίπτωση δὲ μπορεῖ νὰ γίνῃ λόγος γιὰ σωστὴ ἀγωγή, ἂν τὸ ἄτομο δὲ μαθαίνει σκόπιμα καὶ μὲ κάποιο προκαθορισμένο τρόπο καὶ σκοπὸ τὰ ὠφέλιμα. Ἐπειδὴ ὅμως ἡ μάθηση σὰν συστηματικὴ προσπάθεια γίνεται κατὰ κύριο λόγο στὸ σχολεῖο, πὺν εἶναι καὶ ἡ μοναδικὴ μορφὴ ὀργανωμένης ἀγωγῆς, εἶναι ἀνάγκη νὰ γίνῃ μὴ σύντομη ἐπισκόπηση, περὶ τοῦ τί γίνεται μέσα σ' αὐτὸ ἀναφορικὰ μὲ τὸ σοβαρὸ αὐτὸ ζήτημα τῆς ἀγωγῆς, δίνοντας πρῶτα σὲ γενικὲς γραμμὲς τὰ συμπεράσματα στὰ ὁποῖα ἔφτασαν οἱ κυριώτερες φιλοσοφικὲς καὶ παιδαγωγικὲς θεωρίες, προσπαθώντας νὰ δώσουν λύση στὸ σχετικὸ μὲ τὴ μάθηση πρόβλημα.

Ὁ Δ υ ῑ σ μ ὸς πιστεύει ὅτι ἡ μάθηση βασίζεται στὴ διαίσθηση. Καὶ εἶναι

Μέγαια ἀλήθεια δι καὶ μὲ τὴ διαίσθησι συντελεῖται μιὰ κάποια μάθησι, ὅπως δὲ ποτε ὁμως δὲν εἶναι ἐπιτρεπτό τὸ σοβαρώτατο αὐτὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς νὰ τὸ στηρίξουμε πάνω στὴ διαίσθησι.

Ο Ρασιοναλισμός με τις τρεις μερικώτερες θεωρίες του (ρεαλισμός, νομιναλισμός, ούμανισμός) και με βάση την απομνημόνευση προσπάθησε να δώσει λύση στο μεγάλο πρόβλημα, αφίνοντάς το τελικά άλυτο, αφού η απομνημόνευση ξηρών τύπων και γνώσεων, καταδείχτηκε ότι δε μπορεί να οδηγήσει σταθερά στην πραγματική μάθηση, που είναι και ο αντικειμενικός σκοπός της αγωγής.

Ὁ Ἰδεαλισμὸς μὲ τρεῖς μερικώτερες καὶ αὐτὸς θεωρίες του (ψυχοσωματική ἀλληλεπίδραση, ψυχοσωματικὸς παραλληλισμὸς καὶ συνειδητὸς αὐτοματισμὸς) δὲ μπόρεσε νὰ δώσῃ λύση, παρὰ τὸ γεγονὸς ὅτι μὲ τὴ θεωρίαν τῆς ψυχοσωματικῆς ἀλληλεπιδράσεως δίνει κάποια ἐξηγητικὰ στὸ φαινόμενο.

Ὁ Ἐμπειριοκρατισμὸς ἀφοῦ ἔφτασε στὴν αἰσθησιοκρατία μὲ τὸ «οὐδὲν ἐν τῷ νῶ, ὃ μὴ πρότερον ἐν τῇ αἰσθήσει» καὶ τὸ κλασσικὸ «τάμπουλα ρά- ζα» ἀπέδωσε τὰ πάντα στὶς αἰσθήσεις καὶ μὲ τὶς ἀτέλειωτες συνειρμικὲς πλοκὲς ἐ- ξήγησε τὰ πάντα, χωρὶς ὅμως καὶ νὰ δώσῃ λύση στὸ πρόβλημα. Ἀποτέλεσμα τοῦ ἔμπειριοκρατισμοῦ, τῶν συνειρμικῶν δοξασιῶν καὶ τοῦ τεχνητοῦ διαφέροντος, ὑ- πῆρξε τὸ περίφημο σύστημα τοῦ Ἑρβάρτου, ὃ ὁποῖος, ναι μὲν ὑπῆρξε ὁ πατέρας τῆς παιδαγωγικῆς καὶ τὰ πέντε στάδιά του, δεκαετίες ὁλόκληρες ὑπῆρξαν ἱερὰ καὶ ἀπαραβίαστα, γιὰ νὰ καταλήξουν τελικὰ στὴν ἱστορία τῆς παιδαγωγικῆς καὶ δι- δακτικῆς, πλὴν ὅμως λύση στὸ πρόβλημα δὲν ἔδωσε. Ἀλλὰ καὶ τὰ ἐπίσης ἔμπειριο- κρατικὰ συστήματα τοῦ Ρουσσώ καὶ Πεσταλότσι, ἃν καὶ ἔχουν πολλὲς βασικὲς καὶ ἀναμφισβήτητες ἀλήθειες, ὥστόσο δὲ μπόρεσαν καὶ αὐτοὶ νὰ ξεδιαλύνουν τὸ πρό- βλημα, γιατί πίστευαν καὶ οἱ δύο, ὅτι ἡ ἀγωγή τοῦ παιδιοῦ πετυχαίνεται καὶ μὲ τὴν κανονικὴ ἐξέλιξη τῶν φυσικῶν του μόνο δυνάμεων.

Ὁ Ὑλισμός ἐξ ἄλλου, διδάσκοντας ὅτι καὶ ὁ ἄνθρωπος σὰν ὕλικὸν ὄν, διέπεται ἀπὸ τῶν ἴδιων ἀκριβῶς φυσικῶν νόμων, ἀπὸ τῶν ὁποίων διέπεται καὶ ὁλόκληρη ἡ φύσις, δὲ μπόρεσε καὶ νὰ πλησιάσῃ τὸ πρόβλημα.

ται και ὁλόκληρη ἡ φύση, δὲ μπόρεσε καν νὰ πληρωθῇ τὸ κενό.
 Ἡ Δυναμικὴ τέλος θεωρία μὲ ἐπικεφαλῆς τοὺς Ντιούϊ καὶ Κλα-
 παρέντ, δέχεται ὅτι ὁ ἄνθρωπος ἐνεργεῖ πάντοτε σκόπιμα καὶ ἀκόμα ὅτι στή σκόπι-
 μη αὐτῇ ἐνέργεια τὸν σπρώχνουν οἱ ὀργανικὲς τοῦ ἀνάγκης καὶ οἱ πνευματικὲς τοῦ
 ἐπιθυμίας καὶ πάσεις. Παράλληλα δέ, δέχεται ὅτι καὶ ἀπὸ τυχαῖες ἐνέργειες καὶ πε-
 ριστατικὰ μπορεῖ νὰ προέλθῃ μάθηση, ὅπως λ.γ. ἀπὸ τὴ μίμηση, τὴν ὑποβολή, τὴ
 ριστατικὰ μπορεῖ νὰ προέλθῃ μάθηση, ὅπως λ.γ. ἀπὸ τὴ μίμηση, τὴν ὑποβολή, τὴ
 διαφήμιση, τὶς διάφορες σκηνὲς καὶ εἰκόνες, τὶς προκλητικὲς ἱστορίες κ.λ.π. Ἡ ἀν-
 τικατάσταση ὅμως τῆς μιᾶς φιλοσοφικῆς κοσμοθεωρίας ἀπὸ μιᾶ ἄλλῃ, πὺ μοιραία
 ἐπηρεάζει καὶ τὴν φιλοσοφία τῆς ἀγωγῆς καὶ τοὺς σκοποὺς της, δὲν πρέπει νὰ φθά-
 νη στὸ σημεῖο ὥστε, ἡ ἀγωγή νὰ χάνῃ τὴν αὐτονομία της καὶ νὰ ὑποτάσσεται στὴν
 ὕλη, γιατί ἡ ἀγωγή εἶναι μιᾶ βαθύτερη ἐκδήλωση τοῦ «γίγνεσθαι καὶ δημιουργεῖ-
 σθαι». Ἡ σύγχρονη ὅμως φιλοσοφία, σὰν φιλοσοφία τοῦ σκοποῦ γύρο ἀπὸ τὴν
 ὑπαρξη καὶ τὴν τύχη τοῦ ἀνθρώπου πάνω στὴ γῆ, σὰν φιλοσοφία τῆς οὐσίας τῆς
 ζωῆς, θέλει νὰ εἶναι ἡ μὲν παιδαγωγικὴ, παιδαγωγικὴ τῆς ζωῆς, ἡ δὲ ἐσωτερικὴ
 λειτουργία τῶν σχολείων νὰ μὴ κυριαρχῇ ἀπὸ τὸ ἀξίωμα τῆς ὕλης, ἀλλὰ ἀπὸ
 τὴν ἴδια τὴ ζωὴ, τὴ ζωὴ πὺ ἔχει γιὰ γνώρισμα τὴ δράση καὶ τὴ δημιουργία, ἡ δὲ
 ἐκπαίδευση γενικὰ ἡ ὁποία δὲν ἀποβλέπει παρὰ σὲ ἓνα οὐσιαστικὸ «γίγνεσθαι» νὰ
 μὴν ἐπιδιώκῃ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ, συσσωρεύοντας ξηρὲς γνώσεις καὶ δεξι-
 νοντας ἀπλῶς τὸ νοῦ, ἀλλὰ μὲ τὴ συναισθηματικὴ συμμετοχὴ τοῦ παιδιοῦ στὴ μά-
 θηση καὶ τὸ βιωματικὸ ἀντίκρουσμα τῶν γνώσεών του.

Ἄλλὰ ἡ μάθησις θὰ εἶναι ἀπεριόριστη ἢ περιορισμένη καὶ θὰ ἔχη γιὰ ἀτομικὸ γνῶρισμα τὴν προσωπικὴ σφραγίδα τοῦ μαθητοῦ; Ἄν δεχθοῦμε σὰν ἀκλόνητη τὴν

άποψη του Χούμπερτ ότι «μαθαίνω δὲ σημαίνει σκέπτομαι» σέσυσχετισμὸ καὶ μετὴ γνώμη τοῦ Ἡρακλείτου ὅτι «πολυμαθὴν νόον οὐ διδάσκει» τότε ἡ ἀπάντηση ἔρχεται μόνη της. Μ' ἄλλα λόγια ἡ μάθηση πρέπει νὰ μὴ στηρίζεται στὴν ἔκταση καὶ τὸν ὄγκο τῶν γνώσεων, ἀλλὰ στὴ σκόπιμη μάθηση ποὺ συνδυάζεται μετὴ τὴ δράση καὶ τὴ δημιουργία, γιατί ἡ ἀπλὴ μάθηση δὲν εἶναι ἐγγύηση γιὰ σωστὴ σκέψη καὶ μάλιστα ἀνώτερη. Ἄλλωστε ὅπως λέει ὁ Χούμπερτ, τὸ νὰ γνωρίζεις ἀπλῶς γιὰ νὰ ξέρεις, εἶναι ἡ μεγαλύτερη ματαιότητα, γιατί ὁ πραγματικὸς σκοπὸς τῆς γνώσεως εἶναι νὰ γνωρίζεις γιὰ νὰ καταλαβαίνεις, νὰ δρᾷς, νὰ χαίρεσαι, ν' ἀγαπᾷς καὶ νὰ ἀνήκεις στὸν ἑαυτὸν σου καὶ στὸ σύνολο. Πρέπει δηλαδὴ νὰ πετύχουμε μετὴ τὴ γνώση τὴν πνευματικὴ καλλιέργεια, ποὺ θὰ ἐξασφαλίσῃ τὴν δραστηριότητα στὴ σκέψη καὶ τὴν αὐτονομία στὴν κρίση. Ὅσοτερά δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε, ὅτι τὸ παιδί, ἂν ὄχι καὶ ὁ μεγάλος, καταλαβαίνει καλύτερα ἓνα πρᾶγμα, ὅταν τὸ βλέπῃ πῶς γίνεται, πῶς ἀναλύεται καὶ συντίθεται, γιατί τὸ παιδί μόνο ἔτσι θὰ μάθῃ σωστά, ἀφοῦ ἄλλωστε σκοπὸς μας δὲν εἶναι νὰ μάθουμε γιὰ νὰ κατασκευάζουμε μόνο, ἀλλὰ νὰ κατασκευάζουμε γιὰ νὰ μάθουμε. Πάντως, σὲ καμμιά περίπτωση δὲν ἐπιτρέπεται νὰ σταθοῦμε στὸ σημεῖο ποὺ μαθαίνουμε γιὰ νὰ κατασκευάζουμε μόνο ἢ καὶ τὸ ἀντίθετο, ἀλλὰ νὰ προχωροῦμε καὶ στὸ στάδιο τῆς δημιουργικῆς μαθήσεως, διότι ἡ δημιουργία ἔχει μέσα της κάτι τὸ μυστηριακό, κάτι ποὺ ξεπερνᾷ τὴν ἀπλὴ γνώση καὶ ποὺ ἡ λογικὴ σκέψη δὲν μπορεῖ νὰ συλλάβῃ ὅλες τὶς λεπτομέρειες τῆς δημιουργίας καὶ αὐτό, γιατί παράλληλα μετὴ τὴν ἀπλὴ γνώση, στὴ δημιουργία ἐπενεργεῖ καὶ ἡ διαίσθηση, ἡ συμπάθεια, ἡ μαντεία, ἡ ἔμπνευση καὶ ἡ ἰδιοφυΐα. Τὸ δημιούργημα δηλαδὴ φέρνει πάντα μαζί του τὴν προσωπικὴ σφραγίδα τοῦ ὑποκειμένου του, πρᾶγμα ποὺ δὲν μπορεῖ νὰ συμβῇ στὸ κατασκευάσμα στὸ ὁποῖο τὰ γνωρίσματα εἶναι ὁποσδήποτε ἐξωτερικὰ (Μόντους) καὶ ἔτσι δὲν ἔχει τὸ βάθος ποὺ ἔχει τὸ δημιούργημα. Μόνο ἔτσι μπορεῖ νὰ ἐξηγηθῇ καὶ τὸ γεγονὸς ὅτι, ἐνῶ μποροῦμε νὰ καταλάβουμε καὶ τὸ πῶς πολυσύνθετο μηχανικὸ κατασκευάσμα, ὅταν μᾶς δείξουν τὸν τρόπο κατασκευῆς του, πολὺ δύσκολα ἢ καὶ καθόλου πολλές φορές δὲν καταλαβαίνουμε ἓνα ποίημα ἢ ἓνα πῖνακα ζωγραφικῆς, γιατί, πῶς καὶ κάτω ἀπὸ ποιὲς συνθήκες ἐργάσθηκε καὶ ἐκφράστηκε ὁ καλλιτέχνης δημιουργός, ἂν ὁ ἴδιος δὲ μᾶς δώσῃ τὸ κλειδί τῆς πόρτας γιὰ νὰ μποῦμε μέσα.

Ὅλα αὐτὰ ὑποχρεώνουν τὸ δάσκαλο νὰ μὴ μεταδίδῃ ἓναν ἀπλὸ ὄγκο γνώσεων, ἂν θέλῃ νὰ κἀν καλὰ τὴ δουλειά του καὶ δὲν ἐνδιαφέρεται μόνο καὶ μόνο γιὰ τὸ πῶς θὰ φανῇ καλὸς στοὺς γονεῖς τῶν παιδιῶν ἢ καὶ περισσότερο σ' αὐτοὺς ποὺ τὸν ἐλέγχουν, ἀλλὰ μετὰ κάθε προσπάθεια νὰ φροντίξῃ νὰ συνδυάξῃ τὴν ὅλη μάθηση μετὴ τὴν κατασκευὴ καὶ πρὸ παντὸς μετὴ τὴ δημιουργία.

Καὶ εἶναι βέβαια ἀλήθεια, ὅτι κανένας δὲ γίνεται σοφὸς χωρὶς γνώσεις, ὅπως καὶ τὸ ἀντίθετο, ὅτι δηλαδὴ ὅλοι αὐτοὶ ποὺ ἔχουν ἀφθονία γνώσεων, δὲν εἶναι ἀπαραίτητα καὶ σοφοί, γιατί σοφία δὲν εἶναι ὁ χωρὶς τάξη ἢ καὶ μετὰ τάξη ὄγκος ξηρῶν γνώσεων, ἀλλὰ ἡ αὐστηρὴ κυριαρχία τῶν γνώσεων καὶ ἡ ὀρθὴ χρησιμοποίησή των στὴ ζωὴ, ὥστε κυριαρχούμενες ἀπόλυτα καὶ ἐλεγχόμενες οἱ γνώσεις νὰ κατευθύνονται ἄμεσα στὴ λύση τῶν προβλημάτων τῆς ζωῆς. Ἀκόμα δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε, ὅτι οἱ πνευματικὲς ιδιότητες δὲν καλλιεργοῦνται μετὰ τὸν ὄγκο τῶν γνώσεων μόνο ἢ καὶ μετὰ τὶς διαφορὲς νοητικὲς ἐργασίες, ἀλλὰ μετὰ τὴ δράση καὶ τὴ δημιουργία, ὥστε μαζί μ' αὐτὲς καὶ παράλληλα νὰ συγκαλλιεργοῦνται καὶ οἱ ψυχικὲς ἀρετὲς τοῦ παιδιοῦ, ποὺ ἀναφέρονται στὴν ἀλληλεγγύη τὴν ἀλληλεκτίμηση, τὴν ἀγάπη, τὴν συναντίληψη, τὴ συνεργασία, τὴν πειθαρχία, τὴν ἀκρίβεια καὶ τὴν ὑπομονή, ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἔχει νάγκη ὁ σημερινὸς ἄνθρωπος.

Τὸ σχολεῖο στὸ ὁποῖο ἡ μάθηση ἀκολουθῇ αὐτὸν τὸν δρόμο, αἰχμαλωτίζει τὰ παιδικὰ διαφέροντα, καλλιεργεῖ τὶς ἀγαθὲς ιδιότητες τοῦ χαρακτῆρα, προάγει στὸ

καλύτερο τις επιθυμητές κλίσεις του, καλλιεργεί το νοῦ καὶ τὴν καρδιά καὶ φέρνει φυσικά καὶ ἀβίαστα τὸ παιδί κοντὰ στὸ Θεὸ καὶ τὸν ἄνθρωπο. Ἀλλὰ σήμερα πῶς μπορεῖ νὰ γίνη αὐτὸ στὰ σχολεῖα μας, ὅπου σὰν ἀκοίμητος φρουρὸς τοῦ διδακτικοῦ ὕλισμοῦ παραμένει τὸ Ε.Α.Π. τοῦ 1911, ὅπου ἡ μάθηση εἶναι σχεδὸν ἀπομνημόνευση, ὅπου ἡ ὑποχρεωτικὴ μικρὴ ἢ μεγάλῃ λογοκοπία τοῦ δασκάλου, κρατεῖ καθλωμένο τὸ μαθητὴ στὸ θρανί του, ὅπου σὰν μπαμπούλας ξεμυτίζει ὁ μαυροπίνακας γιὰ τὴν ἐξαγωγή τῶν κανόνων τῆς γραμματικῆς καὶ πλάϊ του πάνω στὸ τραπέζι τὸ πολυθρόνητο βιβλίο διδασκομένης ὕλης, ὅπου λείπει ἡ βιβλιοθήκη καὶ τὸ μαθητικὸ ἐργαστήριον, οἱ δὲ ἁμαρτωλοὶ διαγωνισμοὶ δίνουν καὶ παίρνουν, γιὰ τὸν ἐλεγχὸ τῆς μνήμης τῶν μαθητῶν καὶ ὅπου τέλος ὁ ἱστορικὸς δάσκαλος μὲ τὴν κιμωλία στὸ χέρι ἢ τὴ βέργα, σκοτώνεται γιὰ νὰ πετύχῃ ὑποχρεωτικά τὴν πνευματικὴ ἰσοπέδωση τῶν μαθητῶν του, παρὰ τὰ ἀπὸ τὴν ψυχολογία παραγγελλόμενα, γιὰτὶ ἀλλοίμονό του ἂν στὴν τάξιν ὑπάρχει μαθητὴς ποὺ δὲν θὰ ξέρῃ τὰ διδασκόμενα, χωρὶς βέβαια καὶ νὰ μπορῇ ὁ δύστυχος νὰ δώσῃ κάποια ἐξήγηση τοῦ πράγματος, ἀφοῦ κατὰ ἀπαράβατη γραμμὴ οἱ γνώσεις δὲν ἀποτελοῦν μέσον γιὰ τὴν ἐπιτυχία κάποιου σκοποῦ, ἀλλὰ αὐτοσκοπὸ;

Μπορεῖ παληότερα ὁ ὄγκος τῶν γνώσεων νὰ ἀποτελοῦσε τὸ μέτρο στὴν ἀξία τοῦ πνευματικοῦ ἀνθρώπου. Σήμερα ὅμως, μέσα στὴν ἀπίθανη ἀνάπτυξη τοῦ τεχνικοῦ πολιτισμοῦ, ὁ ἄνθρωπος δὲ μπορεῖ νὰ παραμένῃ στὴν ξερὴ διανόηση, γιὰτὶ ἄμεσα προβάλλει ἡ ἀνάγκη γιὰ δημιουργικὴ πρωτοβουλία καὶ γιὰ εὐκόλῃ προσαρμογὴ στὴ σύγχρονη ζωὴ καὶ τὰ προβλήματα τῆς, ποὺ κατὰ γενικὸ κανόνα τὴ διακρίνει ἡ δημιουργία καὶ ἡ δράση.

Καὶ ἡ ἀγωγή, ὅταν θὰ ἀκολουθῇ αὐτὸν τὸν δρόμο, δὲ θὰ εἶναι παρὰ ἀπὸ μὲν τὴν πλευρὰ τοῦ παιδιοῦ μιὰ ἐπίκληση καὶ ὄχι συστηματικὸ φόρτωμα γνώσεων, ἀπὸ δὲ τὴν πλευρὰ τοῦ δασκάλου, ἓνα ξύπνημα τῶν ψυχοπνευματικῶν του δυνάμεων μὲ τὰ γνωστὰ ἐπακόλουθά του.

Ἄν ὅμως σήμερα ἡ ἀγωγή δὲν εἶναι γιὰ τὸ παιδί, ἀγωγή εὐθύνης, δὲν εἶναι δηλαδὴ αὐτοαγωγή, εἶναι γιὰτὶ εἶναι ψεύτικη, ἀφοῦ ἄλλοτε παίρνει τὴ μορφὴ τῆς προστασίας, ἄλλοτε φθάνει στὴν ἄμυνα καὶ ἄλλοτε πάλι παίρνει τὴ μορφὴ τῆς τόσο γνώριμης διδασκαλίας μὲ τὸν ἀφόρητο θερμπαλισμό τῆς, τὸν διδακτικὸ ὕλισμό τῆς καὶ τὸν αὐταρχισμό, ποὺ καταστρέφουν «ἐκ τοῦ ἀσφαλοῦς» τόσο τὸ συλλογισμὸ τοῦ παιδιοῦ, ὅσο καὶ τὴν ἀτομικὴ πρωτοβουλία καὶ ἀποφασιστικότητά.

Ἄς πιστεύουμε ὅμως, ὅτι τότε μόνο ὁ καθένας εἶναι μακριὰ ἀπὸ τὸ διδακτικὸ ὕλισμό, ὅταν ὁδηγῇ τὸν μαθητὴ στὴ μάθηση ἀπὸ τὸ δρόμο τὸν ἀτομικὸ, τὸ δρόμο τῆς κατασκευῆς καὶ δημιουργίας, ὅταν ὁ μαθητὴς γίνεται ὁ ἐργάτης τῶν γνώσεών του καὶ ὁ νομοθέτης τῶν πράξεών του, ὅταν δὲν ὑπάρχῃ καμμιά βιασύνῃ γιὰ τὸ τελῶμα τῆς ὕλης ποὺ προβλέπεται καὶ τέλος ὅταν οἱ γνώσεις ποὺ θὰ μεταδοθοῦν, παίρνουν τὴ βιωματικὴ γενικὰ μορφὴ, γιὰτὶ τὸ βίωμα εἶναι τὸ ἴδιο ζωντανὸ πλᾶν οἱ ἐργασίας, ποὺ πηγάζει ἀπὸ ἐσωτερικὴ ἀνάγκη γιὰ δράση, καὶ ἔχει γιὰ κατευθυντήριο γραμμὴ τὴν ἐσωτερικὴ ἀτομικὴ γραμμὴ, χωρὶς ὅλα αὐτὰ νὰ σημαίνουν, ὅτι θὰ ἀφήσουμε τὸ παιδί, χωρὶς σκοπὸ κατεύθυνση καὶ πρόγραμμα στὸν ἑαυτὸν τοῦ ἀπόλυτα ἐλεύθερο.

Μόνο τότε μπορεῖ κατὰ τὴ γνώμη μου νὰ εἰπωθῇ, ὅτι βαδίζουμε στὸ σωστὸ δρόμο, γιὰ μιὰ πραγματικὴ μάθηση, ἀπαλλαγμένη ἀπὸ τὸν διδακτικὸ ὕλισμό καὶ ὅτι συμφωνοῦμε ἀπόλυτα μὲ τὸν Ρενουβιέ καὶ τὴ φράσιν του «δημιουργῶ καὶ δημιουργῶντας δημιουργοῦμαι».

ΔΗΜ. ΠΟΛΙΤΗΣ

Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

(Ἡ θέσις τοῦ παιδιοῦ, τῶν γονέων καὶ τοῦ διδασκάλου)

ΔΗΜ. Α. ΝΙΚΟΛΑΟΥ

Διδασκάλου περιφ. Καλαβρύτων

I

Ἡ Ἀξία τῶν μαθητῶν, σχετικὰ μὲ τὴν ἐπίδοσίν τους, προσδιορίζεται μὲ βαθμολογικὴ κλίμακα, ποὺ ἐκφράζεται μὲ ἀριθμούς. Τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο χρησιμοποιεῖ τὸ 1 10.

Οἱ βαθμοὶ εἶναι τὸ μέσο ποὺ ἀξιολογοῦνται οἱ προσπάθειες καὶ οἱ ἱκανότητες κάθε μαθητῆ. Ἀποτελοῦν, ἀνάλογα μὲ τὸ ὕψος τους, ἐπίσημη ἀναγνώριση τῆς ἐπιμέλειας καὶ ἐπίδοσης ἢ ποινὴ ἠθικὴ ποὺ ἀποβλέπει στὴν ἀφύπνιση τῆς φιλοτιμίας καὶ στὴ τόνωση τῆς ἐργατικότητος τοῦ μαθητῆ. Γιὰ τὸ παιδί τοῦ σχολείου ὁ βαθμὸς φαίνεται σὰν κύρωση τῆς ἐκτελεσμένης ἐργασίας. Ἀλλὰ, «οἱ ἀφειδῶς ὑψηλοὶ βαθμοὶ ἀποβάλλουν τὴν ἀξίαν των, ἐνῶ ἀντιθέτως οἱ γλίσχρος χαμηλοὶ προκαλοῦν τὴν ἀπογοήτευσιν τῶν ὑπολειπομένων εἰς ἐπίδοσιν μαθητῶν». Πάλι, μὲ τοὺς βαθμούς δὲν ἐκφράζεται πάντοτε μιὰ ἀληθινὴ πραγματικότητα. Δὲν δίδονται πάντοτε πληροφορίες σὲ πράγματα ποὺ πρέπει οὐσιαστικὰ νὰ ἐνδιαφέρουν. Σύγχρονος παιδαγωγὸς ὑποστηρίζει ὅτι «ὀρθότερον καὶ παιδαγωγικώτερον θὰ ἦτο, ν' ἀντικατασταθῇ ἡ ἰσχύουσα σχολαστικὴ βαθμολογικὴ κλίμαξ (0—10 ἢ 0—20) μὲ μερικοὺς κεφαλαιώδεις χαρακτηρισμοὺς (λ.χ. μέτριος, καλός, πολὺ καλός, ἄριστος), οἱ ὅποιοι θὰ ἐπιτρέπουν εἰς τὴν περὶ τοῦ μαθητοῦ κρίσιν τοῦ διδασκάλου μεγαλυτέραν εὐχέρειαν κινήσεως καὶ διατυπώσεως».

Τὸ σύστημα τοῦτο, τῆς βαθμολογίας μὲ μαθηματικοὺς ὑπολογισμούς, ξέφυγε ἀπὸ τὸν πρωταρχικὸν τοῦ σκοπὸν. Γενικὰ τὸ κάθε σύστημα βαθμολογίας θέτει ἓνα πρόβλημα μέτρησης. Ὁ Δάσκαλος βρίσκεται σὲ πρόβλημα λεπτὸ καὶ περιπλεγμένο. Τί μετράει στὸ σχολεῖο; Τὴ γενικὴ, πρῶτα — πρῶτα, νόησις τοῦ μαθητῆ, τὶς ξεχωριστὰς ἱκανότητες, τὰ φυσικὰ χαρίσματα, πῶς ἐφαρμόζει στὴ πράξιν αὐτὸ ποὺ ξέρει, τὴν προσπάθειαν. Ἐκτίμησις σὲ ἀντικείμενα καὶ φαινόμενα πολὺπλοκα. Ἐνδέχεται, λοιπόν, πολλὰς φορές, νὰ δίνεται μιὰ φαινομενικὴ ἀκρίβεια καὶ ἀκόμα ἴσως ἀπατηλή.

II

Σημαντικὸ εἶναι τὸ θέμα. Συγκινεῖ ἰδιαίτερα παιδιά καὶ γονεῖς καὶ δικαιολογημένα ἀπασχολεῖ ἐκείνους ποὺ βαθμολογοῦν. Τὸ παιδί στίς βαθμολογικὰς του ἐπιτυχίας καὶ ἀποτυχίας δὲ βρίσκεται μόνον τοῦ. Φῶτα προβολῶν κατευθύνονται, συνεχῶς, πρὸς αὐτό. Καί, τὸ ἀνεύθυνον, πολλὰς φορές, κοινὸν ἀπαιτεῖ νὰ ἱκανοποιηθῇ, κρίνει ἀδιάκοπα, κάποτε καὶ αὐστηρά. Μὲ διάφορους τρόπους, πάλι, ἄλλοι δὲν ἐπι-

τρέπουν στο παιδί, να ξεχάσει μια έπιτυχία του ή μια άποτυχία του, που στενά είναι συνυφασμένη με τη βαθμολογία. Οί κίνδυνοι για το παιδί, δεν προέρχονται από την άποτυχία του, έξ αρχής, αλλά από τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος και την αντανάκλαση αυτών στο παιδί.

Παράδοξοι φαίνονται οί κίνδυνοι που μπορεί, να δημιουργήσουν οί ύψηλοι βαθμοί. Δύσκολα διακρίνονται. Είναι λιγώτερο φανεροί. Άλλά, για τούτο, ή προσχή των δασκάλων, πρέπει έντονώτερα να στραφή σ' αυτή την ειδική περίπτωση, ακριβώς, για τους ειδικούς της λόγους.

Άντίθετα βαθμοί, άδικαιολόγητα χαμηλοί, πιστοποιητικό της άποτυχίας του μαθητή, μπορεί να δημιουργήσουν τους έξής κινδύνους:

Αίσθημα μειονεκτικότητας και απώλεια της αυτοπεποίθησης, χάνει το παιδί ένα μέρος από τις ψυχικές του δυνάμεις, ό δυναμισμός του προσβάλλεται, αυξάνεται ή άβεβαιότητά του, παρουσιάζεται ό μαθητής ταπεινωμένος, αποθαρρυνμένος, ντροπαλός. Είναι σπάνιο, να αντιδράση έτσι: «Άλλοτε θα είμαι πρώτος». Τό μίσος του παιδιού στη μελέτη. Τά διαφέροντά του, οί φιλοδοξίες του στρέφονται τώρα σέ άλλα αντικείμενα, προσιτά, αλλά επικίνδυνα. Πλησιάζει φίλους, συντροφίες άτάκτων, κακοποιών ή και ανήθικων και μπορεί έδώ ν' αποκτήση μια γοητεία που δεν απόκτησε με τους βαθμούς. Μετά, για να καλύψη την εϋθύνη, που του ρίχνουν, λέει, ένσυνείδητα άνακρίβειες. Με τη πεποίθηση ότι λέει αλήθεια, δίνει ψεύτικες πληροφορίες. Συναισθήματα ζήλειας, μνησικακίας, διαφθείρεται και κάποτε δηλητηριάζεται ή άτμόσφαιρα των τάξεων, λείπει τό πνεύμα της συντροφικότητας. Ό δρόμος που χαράσσει τό σχολείο για την όμαλή διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού φράσσεται, όταν μεσολαθήσουν αυτές οί επιπτώσεις της βαθμολογίας. Τό μέλλον του παιδιού προπαρασκευάζεται από τό πραγματικό διαφέρον του για τη σχολική εργασία, αλλά «πολλές φορές ό προσανατολισμός μιας ζωής όλόκληρης έξαρτάται από τους βαθμούς που δόθηκαν στο παιδί».

III

Οί γονείς πληροφορούνται τά σχετικά με τη πρόοδο των παιδιών τους, από τους αριθμούς των βαθμών, σέ διάφορα χρονικά διαστήματα. Σημειώνουμε ώρισμένες αντιλήψεις των γονέων δια την έπίδοση των παιδιών τους στο σχολείο. — Συγκεκριμένα βλέπουν πάντοτε τά μαθήματα μόνο με τό πρίσμα της έπιτυχίας ή της άποτυχίας. Τό βάρος, δηλ. ρίχνεται όχι στην πραγματική έπίδοση, στο διαφέρον του παιδιού για τά μαθήματα, αλλά μόνο στο βαθμό, ό όποιος πολλές φορές δεν είναι τίποτε άλλο, παρά ταυτότητα ίκανοποίησης ή προσβολής του έγωϊσμού τους.

— Έλάχιστοι λογικεύονται και ίκανοποιούνται, αν μάθουν πώς τό παιδί τους εργάζεται με ένσυνειδησία και έπιμονή, αν ή νόηση που του έχουν δώσει έκμεταλλεύεται κάθε τι. — Τό κράμα της φιλοδοξίας και του φόβου, που ύπάρχει σέ πολλούς γονείς, τους οδηγεί στην άπαίτηση, όπως τό παιδί τους, με κάθε τρόπο και με κάθε θυσία, έπιτύχη στην έξέταση για να πάρη μεγάλο βαθμό. Παρακολουθείται μόνο αυτό και τίποτε άλλο.

*Αν οί βαθμοί του παιδιού είναι ίκανοποιητικοί τό επαινούν. *Αν όχι, τότε θα αρχίση ένας διάλογος, για να καταλήξη, πολλές φορές στο «φταίει ό δάσκαλος». Άμφιβολία για την αντικειμενικότητα και την επαγγελματική έντιμότητα του δασκάλου. Καί, τούτο τό πόρισμα δεν έχει άλλο αποτέλεσμα παρά να σπάση τους δεσμούς σχολείου και οίκογένειας. Μέσα στην οίκογένεια μπορεί να γίνουν σκληρές όχι καλές και έποικοδομητικές για την έξέλιξη του παιδιού. Νομίζουν οί γονείς ότι ό μικρός βαθμός του παιδιού, ή άποτυχία του όφείλεται γιατί δεν μελετά. «Δέν πάει καλά στα μαθήματα, γιατί δεν διαβάζει». Για να βελτιώσουν τώρα τη κατά-

σταση φέρονται στο παιδί με μεγαλύτερη αυστηρότητα, συνέχεια επιβάλλουν μέλητα, φροντιστήρια και καταθλιπτικά παρακολουθούν το παιδί. Όλα αυτά μπορεί να επιδεινώσουν τη κατάσταση. Άκόμα η εργασία του παιδιού παίρνει έτσι χαρακτηριστικά καταναγκασμού. Έπηρεασμένοι οι γονείς από τη κακή βαθμολογία ξεχνούν πόσο παράδοξο είναι, ότι για να αγαπήσει το παιδί το βιβλίο, το μάθημα, τη σπουδή, μόνο ο καταναγκασμός δε συμφέρει, βλάπτει. Άκόμα θεωρούν, ότι δεν υπάρχει άλλη ανάγκη για το παιδί, παρά μόνο το διάβασμα. Διώχνουν το παιδί από τις παιδικές του ανάγκες, από τη φύση τη παιδική.

Γενικά μια χαμηλή βαθμολογία εκτιμάται με σφάλματα από τους γονείς και δεν κρίνεται σωστά, για την υπερβολικά όμως χαμηλή βαθμολογία οι περισσότεροι βάζουν στόχο το σχολείο και θυμά γίνεται το παιδί.

IV

Η θέση του δασκάλου είναι λεπτή στο ζήτημα της βαθμολογίας. Αν για τους γονείς το αποτέλεσμα κρίνεται επιφανειακά και υλικά, λ.χ. «θα χάσει τη χρονιά του», για τον παιδαγωγό το αποτέλεσμα πρέπει να θεωρηθεί από όλες του τις πλευρές και να κριθεί και ψυχολογικά. Ο παρεμβατισμός και η εύλογισία της συνειδήσης στο έργο του δασκάλου δεν έχουν θέση. Άκόμα, όταν μπροστά υπάρχει η ευθυκρισία και η δικαιοσύνη, αποφεύγονται πολλά δυσάρεστα, είτε υπάρχει σύστημα βαθμολογίας με μαθηματικούς υπολογισμούς, είτε με κρίσεις αξιολογικές.

Προκειμένου ο δάσκαλος να βαθμολογήσει το μαθητή οφείλει, να γνωρίζει, ότι στην επίδοσή του συντελούν πολλοί παράγοντες. Η ηλικία (στις πρώτες τάξεις και η μεγάλη διαφορά μηνών), η υγεία, η σωματική διάπλαση, διάφορες οργανικές παθήσεις (βραδυγλωσσία κλπ.), ο βαθμός της νοημοσύνης, οι οικονομικές συνθήκες, οι οικογενειακές συνθήκες. Βάζω, λοιπόν, ένα βαθμό, σημαίνει αποτιμώ την αξία μιας εργασίας, με ένα στοιχείο, που είναι συνάρτηση των παραπάνω παραγόντων, ή και ενός από αυτούς, και της επιμέλειας, της προσπάθειας του μαθητή, της εκτελεστικής διάρκειας, γενικά της ψυχοπνευματικής οντότητας του παιδιού. Ο μαθητής πρέπει να βαθμολογείται συγκριτικά με το χτεσινό έαυτό του, με τη πρώτη του προσπάθεια, με την αρχική επιμέλεια. Δεν είναι σωστή η αντίληψη να βαθμολογείται ο μαθητής σε σχέση με την τάξη που είναι μέλος της. Είναι δυνατόν ένας μέσος μαθητής, μιας τάξης με στοιχεία αδύνατα, να βαθμολογείται πολύ ανώτερα, σχετικά με τη τοποθέτησή του σε τάξη με παιδιά προικισμένα. Έτσι η θέση του μαθητή βαθμολογικά δεν έχει ουσιαστική σημασία, παρά τη σημασία που εμείς θέλουμε να δώσουμε, αφού του καθορίζουμε μια θέση και μια σειρά ανάμεσα στους συμμαθητές του. Όσοτετα ο ίδιος βαθμός που δίνεται δια την ίδια εργασία σε δύο μαθητές, από τον ίδιο δάσκαλο, έχει σχολικά την ίδια σημασία και αξία. Και εδώ, μπορεί να υπάρχει χτυπητή ανισότητα, γιατί παραμελήθηκαν ουσιαστικοί και σημαντικοί παράγοντες π.χ. Ο ένας μαθητής είναι έξυπνος, για μια εργασία δεν καταβάλλει κανένα κόπο, ο άλλος ελάχιστα προικισμένος, έδωσε για την ίδια εργασία όλες του τις δυνάμεις. Ο ίδιος βαθμός και για τους δύο. Στη πρώτη περίπτωση εκφράζεται η ικανότητα, στη δεύτερη η επιμέλεια και η προσπάθεια. Αξίζει πιο πολύ όμως ο δεύτερος μαθητής, από άποψη χαρακτήρα και κοινωνικής αποδοτικότητας, από το πρώτο. Οι πνευματικές δυνάμεις του παιδιού δεν εκδηλώνονται και δεν αξιοποιούνται από την εισοδό του στο σχολείο. Είναι περιπτώσεις που άτομα πολύ άργα ανέκαλινψαν και συνειδητοποιήσαν τις ικανότητές τους. Το πνεύμα απεργοφοῦσε, έμποτιζόταν με γνώσεις μέχρι τότε, μυστικά, κατά μυστηριώδη τρόπο. Δε χρησιμοποιήθηκαν αμέσως αυτές οι γνώσεις. Υπάρχουν μαθητές που δίνουν την έντύπωση απαιθών τύπων, μέσα στη τάξη. Φαίνονται ότι δεν ακούουν, δεν κατα-

λαβαίνουν τίποτα. Ξαφνικά γίνονται καλοί μαθητές, χωρίς κανέναν, να ξέρη γιατί. Έχουν λοιπόν αφομοιώσει περισσότερα πράγματα, απ' όσα νομίζει αρχικά καθένας.

Βάσανος της σκέψης και έλεγχος της συνείδησης πρέπει να συνοδεύουν το χέρι του δασκάλου στη βαθμολογία του. Το παλαιό σχολείο έπαιρνε υπόψη περισσότερο τις γνώσεις, τη μνήμη, τη ξερή απομνημόνευση. Σήμερα όλοι οι παράγοντες έχουν τη θέση τους, οι πάσης φύσεως ικανότητες και δεξιότητες και η κρίση του μαθητή.

Ο συσχετισμός μιας χαμηλής βαθμολογίας ενός μαθητή οδηγεί τελικά στην απόρριψή του. Παραμένει στην ίδια τάξη. Είναι εδώ η περίπτωση που δεν πρέπει να αντικρύζεται μόνο από καθαρά τυπική βαθμολογική άποψη, αλλά με τη διάγνωση της εξέλιξης του παιδιού. Ένδιαφέρει πάντοτε πώς πραγματικά θ' ανέβη στη πρόοδο ο μαθητής, πώς θ' αναπτυχθούν οι κάθε φύσεως δεξιότητές του. Γεννιέται το ερώτημα: Άριστος μαθητής στη ζωγραφική, στη χειροτεχνία, που ύστερεί σε άλλα μαθήματα, πρέπει να παραμείνη στην ίδια τάξη; Δεν θα μπορέσει τελικά να μάθη ανάγνωση, γραφή, και αριθμητική; Στο τέλος της χρονιάς πώς το παιδί αυτό θα χαρή για τη δουλειά του. Του δίνουμε θάρρος αν παραμείνη στην ίδια τάξη; Δίνει τούτη η περίπτωση αφορμή, για να σκεφθώ καθένας πόση προσοχή χρειάζεται όταν αποφασίζει, να απορρίψη κάποιο παιδί.

Και, υποστηρίχθηκε η αντικατάσταση του σημερινού συστήματος βαθμολογίας με κρίσεις αξιολογικές. Στο σύγχρονο σχολείο, που δεν έχει θέση αυτό που από πολλούς λέγεται, κάποτε: «βάλε ένα 5 στο παιδί, για να μη χάση τη χρονιά του», στο σχολείο που σκοπεύει την ομαλή εξέλιξη του παιδιού και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, πρέπει στη βαθμολογία να έχουν ίση σχεδόν θέση υποκειμενικοί και αντικειμενικοί παράγοντες και να εκφράζεται η ουσιαστική αξία κάθε μαθητή. Αν είναι δύσκολο στην αποδοχή του το σύστημα των αξιολογικών κρίσεων, ή βαθμολογία πρέπει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά ελαστικά. Είναι προτιμότερο τούτο, από του να παραδίδονται παιδιά με χαμηλούς πολύ βαθμούς σε γονείς, συμμαθητές και κοινωνία, που ανεύθυνα, πολλές φορές, από το βαθμό και μόνο, αποδίδουν στα παιδιά όλα τα ελαττώματα. Έτσι όμως περιορίζουμε τα όρια της βαθμολογικής κλίμακας, αλλά «όσο πιο μεγάλη έκταση έχει μια βαθμολογική κλίμακα, τόσο πιο πολύ είναι πηγή πλανών... ή δήθεν ακρίβεια που εκφράζεται δεν είναι άλλο, παρά η μέτρηση του τυχαίου και συμπτωματικού».

Ας αντικρίσουμε πάντοτε τις τυχόν καθυστερήσεις των παιδιών με βάση ψυχολογικά δεδομένα. Γιατί ο μαθητής καθυστερεί; Ποῦ όφείλεται η καθυστέρηση του; Ας θεμελιωθῇ, από μέρους των δασκάλων, η πεποίθηση στους γονείς ότι «σε κάθε φύσεως αγώνα οι πρώτοι στην εκκίνηση, δε φθάνουν και πρώτοι στο τέρμα». Ένας μαθητής μπορεί να μην είναι άριστος σε όλες τις τάξεις.

Ας πιστέψουν μαθητές και γονείς ότι ο βαθμός είναι ένα μέσο πληροφοριακό, ενημερωτικό, για να διευκολύνη το φτάσιμο στον ορισμένο σκοπό: μόρφωση, διανοητικές ικανότητες, διάπλαση πνεύματος. Να μη δουλεύουμε, για τους βαθμούς.

Τέλος ο παιδαγωγός ας φιλοδοξῇ να πετύχη από το μαθητή τη καλύτερη δυνατή απόδοση και όχι το καλύτερο αποτέλεσμα με γνώμονα το απόλυτο.

ΔΗΜ. Α. ΝΙΚΟΛΑΟΥ



Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ

Υπό ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΜΕΝ. ΕΜΜΑΝΟΥΗΛΙΔΟΥ
Δημ.)λου Α' Περιφέρειας Δράμας

Πολλοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, ακόμη και κοινωνιολόγοι ετόνισαν και καθημερινώς τονίζουν τον ρόλον, τον όποιον ή οικογένεια παίζει εις την διαμόρφωσιν της προσωπικότητος και του χαρακτήρος του ανθρώπου. Και ό καθείς από ήμās χωρίς πολλήν σκέψιν θα αναγνωρίση την τεραστίαν επίδρασίν της εις την άγωγήν των παιδιών γενικώς, αρκει να σκεφθῇ πόσον βαθειά είναι ριζωμένον μέσα μας ό,τι έξήσαμεν μέσα εις την οικογένειάν μας κατά την παιδικήν ήλικίαν.

Άλλά πού να όφείλεται άρα γε ή θαυμασία αυτή δύναμις της, πού τόσο συχνά κατευθύνει τās τύχας όχι μόνον των ατόμων, αλλά και ολοκληρών κοινωνιών; Βεβαίως και εις πολλούς άλλους παράγοντας, οι όποιοι απορρέουν από τον θεσμόν της οικογενείας, κυρίως όμως εις την ατμόσφαιραν, ή οποία δημιουργείται μέσα εις αυτήν από τās σχέσεις των συμβιούντων προσώπων, εις τό ψυχολογικόν κλίμα, τό όποιον επικρατεί μέσα εις την οικογένειαν.

Αυτονόητον είναι, ότι δημιουργοί και ρυθμισται του ψυχολογικού αυτού κλίματος της οικογενείας είναι κατ' έξοχήν οι γονεΐς, οι όποιοι διά του χαρακτήρος των, του βαθμού της μορφώσεώς των παιδαγωγικής και άλλης, των αντιλήψεών των, της ψυχικής των ισορροπίας κ.λ.π. διαμορφώνουν την ατμόσφαιραν της οικογενείας των κατά τοιούτον τρόπον, ώστε αυτή να είναι υποδοθητική, ουδετέρα ή και έπιζημία εις την ψυχικήν ανάπτυξιν των παιδιών, τὰ όποια ως τρυφερά φυτά αναπτύσσονται εις τό θερμοκήπιον της οικογενείας.

Έάν λοιπόν, τόσο μεγάλην σημασίαν έχει διά την άγωγήν των παιδιών και την ψυχικήν των εξέλιξιν ή επικρατούσα εις κάθε οικογένειαν ψυχολογική ατμόσφαιρα, τότε έπιτακτική θα πρέπει να προβάλλη ή απαίτησις εις τούς γονεΐς, οι όποιοι είτε τό αντιλαμβάνονται είτε όχι είναι φύσει και θέσει παιδαγωγοί, να καταβάλουν κάθε προσπάθειαν, ώστε μέσα εις την οικογένειάν των να κυριαρχή ατμόσφαιρα, ή οποία θα συντελή εις την όρθήν άγωγήν των παιδιών και θα υποδοθη την όμαλήν ψυχοσωματικήν των ανάπτυξιν.

Ποία όμως είναι ή ύγιής, αν έπιτρέπεται ή έκφρασις, οικογενειακή ατμόσφαιρα; Ποιοι είναι οι όροι, ή εξασφάλις των όποιων έπιτρέπει την όμαλήν ανάπτυξιν του παιδιού; Είς την απάντησιν επί του ερωτήματος αυτού θα ήμπορούσαν να λεχθούν πάρα πολλά. Τουτό όμως έκφεύγει του σκοπού της όμιλίας αυτής. Έν τούτοις θα ήτο δυνατόν να έπισημανθούν μερικοί βασικής σημασίας όροι, όπως είναι οι έπόμενοι:

Κατ' αρχήν είναι πρωταρχικής σημασίας, ότι εις μίαν ύγιή οικογενειακήν ατμόσφαιραν θα πρέπει να κυριαρχή ήρεμία εις όλας τās έκδηλώσεις και τās σχέσεις των προσώπων τὰ όποια αποτελοῦν την οικογένειαν. Οι γονεΐς, πού είναι πάν-

Ἐπίσης θὰ πρέπει οἱ γονεῖς νὰ διατηροῦν τὴν ψυχραιμίαν των καὶ νὰ μένουν ἡρεμοὶ ἔμπρὸς εἰς δραματικὰς καταστάσεις, εἰς ἀτυχήματα ἢ ὅταν αὐτὸ τοῦτο τὸ παιδί διατρέχῃ κάποιον κίνδυνον, διότι μὲ τὸν τρόπον αὐτὸν διαφυλάττουν τὴν ψυχραιμίαν καὶ τὴν ἡρεμίαν τοῦ παιδιοῦ. Πρέπει νὰ ἔχουν ὑπ' ὄψιν των, ὅτι τὰ παιδιά ἐκ φύσεως φοβοῦνται ὀλιγώτερον ἀπ' ὅτι ἡμεῖς οἱ ἐνήλικοι πιστεύομεν, ὅταν εὐρίσκονται εἰς τοιοῦτου εἶδους καταστάσεις.

Δὲν θὰ ἦτο ἄσχετον νὰ λεχθῇ ἔδῳ, ὅτι ὁσάκις παρίσταται ἀνάγκη νὰ γίνῃ χρῆσις τιμωριῶν, καὶ τοῦτο δὲν πρέπει νὰ γίνεται συχνά, ὁφείλουν οἱ γονεῖς νὰ δίνουν εἰς αὐτὰς χαρακτῆρα ἀντικειμενικότητος καὶ συνέσεως. Πρέπει νὰ τὰς ἐπιβάλλουν, ὅχι μὲ ὀργὴν καὶ ἄγχος, ἀλλὰ μὲ σταθερότητα καὶ ἐφ' ὅσον ἔχουν προηγουμένως ἀπειλήσει μὲ αὐτὰς τὸ παιδί. Πρέπει νὰ τιμωροῦν διότι πρέπει νὰ τιμωρήσουν καὶ ὅχι διὰ νὰ τοὺς περάσουν τὰ νεῦρα. Χρειάζεται ἀκόμη μεγάλη προσοχή, ὥστε οἱ γονεῖς νὰ μὴ ἐνδίδουν εἰς τοὺς συναισθηματικούς ἐκβιασμούς, εἰς τοὺς ὁποίους οὐχὶ σπανίως καταλήγουν τὰ παιδιὰ διὰ νὰ ἀποφύγουν τὰς τιμωρίας, πολὺ δὲ περισσότερον νὰ μὴ προστρέχουν οἱ ἴδιοι εἰς αὐτοὺς.

21

ἐπικρίνομεν μίαν ἐνέργειαν τοῦ παιδιοῦ, ἐνῶ εἰς ἄλλην περίστασιν ἀφήνομεν ἀτιμώρητον ἢ ἀνεχόμεθα τὴν ἰδίαν κατάστασιν; Ὅλαι αἱ ἀνωτέρω στάσεις τῶν γονέων ἔναντι τῶν τέκνων των, δημιουργοῦν εἰς αὐτὰ τὴν ἐντύπωσιν, ὅτι τίποτε τὸ σταθερὸν δὲν ὑπάρχει γύρω των, κάτι πὺν νὰ ἀκολουθῇ μίαν τάξιν, μίαν ὠρισμένην ἀρχήν, ἓνα κανόνα, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ ζῇ τὸ παιδί μέσα εἰς μίαν ἀτμόσφαιραν ἀβεβαιότητος, ἢ ὁποία δημιουργεῖ ψυχικὸν ἄγχος δυσβάστακτον καὶ ἐπιζήμιον διὰ τὴν ψυχικὴν ὑγείαν τοῦ παιδιοῦ. Ἀπαραίτητον συνεπῶς, εἶναι ἡ ζωὴ γενικῶς τῆς οἰκογενείας νὰ διέπεται ἀπὸ ὠρισμένας ἀρχάς, σεβαστὰς ἀπὸ ὅλους, ἀπὸ ἓν πρόγραμμα, τοῦ ὁποίου χαρακτηριστικὸν θὰ εἶναι ἡ σταθερότης καὶ ἡ κανονικότης, μέσα εἰς τὸ ὁποῖον τὸ παιδί θὰ μπορῇ νὰ ζῇ καὶ νὰ κινῆται μὲ ἄνεσιν.

Ἐν ἀκόμῃ γνώρισμα μιᾶς ὑγιoῦς οἰκογενειακῆς ἀτμόσφαιρας εἶναι, ὅτι εἰς αὐτὴν θὰ πρέπη νὰ ἐπικρατῇ πνεῦμα ὁρθῆς ἀγάπης καὶ στοργῆς διὰ τὸ παιδί. Τὸ παιδί, ὡς προῖον τῆς ἀγάπης μεταξὺ τῶν γονέων του, διὰ νὰ ἀναπτυχθῇ ὁμαλῶς, ἔχει ἀνάγκην τῆς ἀγάπης καὶ στοργῆς των, ὅπως ἀκριβῶς ἔχει ἀνάγκην τοῦ ἀέρος διὰ τοὺς πνεύμονάς του. Μόλις στερηθῇ τῆς ἀγάπης αὐτῆς ἢ ψυχικῆ του ἰσορροπία διαταράσσεται.

Εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο, ἴσως προβληθῇ ἡ ἀντίρρηση: Εἶναι ποτὲ δυνατόν οἱ γονεῖς νὰ μὴν ἀγαποῦν ἢ νὰ μὴν περιβάλλουν μὲ στοργὴν τὰ παιδιά των; Ἀπάντοῦμεν: Ἀσφαλῶς ὄχι. Ἐξαίρεσιν ἀποτελεῖ ἐκεῖνος πὺν δὲν ἀγαπᾷ τὸ παιδί του. Ἀλλ' ἐδῶ γεννᾶται τὸ ἐρώτημα: Τὰ ἀγαποῦν, ὅπως πρέπει νὰ τὰ ἀγαποῦν; Δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία, ὅτι ἡ ἀγάπη τῶν γονέων πρὸς τὰ τέκνα των δὲν εἶναι πάντοτε αὕτῃ πὺν πρέπει νὰ εἶναι. Ἄλλοτε εἶναι τόσον ὑπερβολικὴ καὶ ἐκδηλοῦται μὲ πλήθος συναισθηματικῶν ἐκφράσεων καὶ ὑπερβολικῶν περιποιήσεων, ὥστε νὰ καταντᾷ πνιγηρὰ καὶ πιεστικὴ διὰ τὸ παιδί· ἄλλοτε πάλιν ἔχει συνειδητὸν ἢ ἀσυνειδητὸν σκοπὸν νὰ κερδίσῃ, νὰ κατακτήσῃ τὸ παιδί, ὁπότε παρεμποδίζει σοβαρῶς τὴν βαθμιαίαν πορείαν τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὴν ὠριμότητα καὶ τὴν ἀνεξαρτησίαν, κάτι πὺν ἀποτελεῖ σκοπὸν διὰ τὴν ἀγωγήν. Ἐξ ἴσου ἐσφαλμένη ἀγάπη εἶναι καὶ ἐκεῖνη πὺν ζητᾷ ἀπὸ τὸ παιδί ἀνταλλάγματα. Δὲν εἶναι ὀλίγοι οἱ γονεῖς πὺν εἰς ἀνταπόδοσιν τῆς ἀγάπης των πρὸς τὸ παιδί των, ἀπαιτοῦν ἀπὸ αὐτὸ νὰ συμπεριφέρεται ὅπως αὐτοὶ θέλουν, νὰ ἐκδηλώνῃ τὴν ἀγάπην του καὶ αὐτὸ καθ' ὃν τρόπον καὶ οἱ γονεῖς του ἢ ἔχουν πλήθος ἀπαιτήσεων πὺν ἀποβλέπουν εἰς τὴν ἀνταπόδοσιν τῶν ὅσων αὐτοὶ προσφέρουν εἰς τὸ παιδί. Δὲν θὰ ἔχουν, ἀσφαλῶς, ὑπ' ὅψιν των οἱ τέτοιοι γονεῖς, ὅτι τὸ παιδί εἶναι ἐγωκεντρικὸν εἰς τὴν ἀγάπην του καὶ διὰ τοῦτο ἔχει ἀνάγκην νὰ λαμβάνῃ συνεχῶς, χωρὶς νὰ αἰσθάνεται καὶ τὴν ὑποχρέωσιν νὰ δώσῃ, ἐνῶ ἐξ ἀντιθέτου ὁ ρόλος τῶν γονέων εἶναι νὰ δίδουν συνεχῶς χωρὶς νὰ ζητοῦν ἀνταλλάγματα.

Θὰ πρέπη ἐπίσης νὰ λεχθῇ, ὅτι εἰς τὴν οἰκογενειακὴν ἀτμόσφαιραν ἀπαραίτητον εἶναι νὰ ἐπικρατῇ πνεῦμα ἐλευθερίας καὶ πειθαρχίας. Ἰσως ἐκ πρώτης ὄψεως νὰ φαίνεται, ὅτι ἐλευθερία καὶ πειθαρχία ἀποκλείουν ἢ μία τὴν ἄλλην. Βαθυτέρα δμως ἐξέτασις πείθει, ὅτι ὄχι μόνον δὲν ἀποκλείει ἢ μία τὴν ἄλλην, ἀλλὰ καὶ πρέπει νὰ συνυπάρχουν μέσα εἰς τὰ πλαίσια τῆς οἰκογενείας, ἐὰν πρόκηται αὕτη νὰ διατηρήσῃ τὴν ἰσορροπίαν της.

Πράγματι θὰ πρέπη νὰ ἐπικρατῇ εἰς τὴν οἰκογένειαν ψυχολογικὸν κλίμα τοιοῦτον, ὥστε νὰ εἶναι δυνατόν εἰς τὸ παιδί νὰ ἐκδηλώνῃ τὴν δραστηριότητά του ἐλευθέρως. Πρέπει δηλ. τὸ παιδί νὰ εἶναι ἐλεύθερον νὰ παίξῃ καὶ νὰ κινῆται χωρὶς νὰ ἀκοῇ συνεχῶς «μὴ ἐδῶ», «μὴ ἐκεῖ» καὶ τὰ ὅμοια, καθὼς ἐπίσης νὰ ἡμπορῇ νὰ ὁμιλῇ ἐλευθέρως, νὰ φιλονικῇ καὶ νὰ ἐκφράζῃ τοὺς θυμούς του, ὑφιστάμενον ὅμως καὶ τὰς συνεπειὰς τῆς τοιαύτης ἢ τοιαύτης συμπεριφορᾶς του. Κατ' αὐτὸν τὸν τρό-

πον τὸ παιδί ὠριμάζει ψυχικῶς, διότι δοκιμάζοντας ἐλευθέρως τὰς τάσεις του, καθορθώνει σὺν τῷ χρόνῳ νὰ τὰς κυριαρχῇ καὶ νὰ τὰς ἐλέγχῃ.

Εἶναι ὁμῶς αὐτονόητον, ὅτι ἡ ἐλευθερία αὐτὴ δὲν εἶναι ὀρθὸν νὰ ἐκφεύγῃ τῶν ὁρίων, τὰ ὁποῖα διαγράφουν οἱ οἰκογενειακοὶ καὶ κοινωνικοὶ κανόνες. Εἶναι ἀπαραίτητον νὰ ὑπάρχουν αὐτοὶ οἱ κανόνες μέσα εἰς τὴν οἰκογένειαν καὶ νὰ ἀπαιτῇται, μάλιστα πειθαρχία εἰς αὐτούς. Πρέπει ἡ οἰκογενειακὴ ζωὴ γενικῶς νὰ εἶναι ὀργανωμένη κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε ἡ κάθε ἐκδήλωσις τῆς νὰ γίνεται σύμφωνα μὲ ἐν πρόγραμμα καὶ μίαν τάξιν, πρὸς τὴν ὀργανωμένην δὲ αὐτὴν τάξιν νὰ ἀπαιτῇται ἡ συμμόρφωσις τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ παιδιοῦ. Αἱ ὥραι τῆς ἐγέρσεως καὶ τῆς κατακλίσεως, τοῦ φαγητοῦ, τῆς ἐργασίας, τοῦ παιγνιδιοῦ ἢ τῆς ψυχαγωγίας κ.λ.π. θὰ ἀπαιτῇται νὰ γίνωνται σεβασταὶ ἀπὸ τὸ παιδί. Εὐνόητον εἶναι, ὅτι παραβάσεις ἐν προκειμένῳ θὰ πρέπη νὰ ἐπισύρουν καὶ τὰς δικαίας συνεπειάς. Ἐδῶ ὁμῶς ἀπαιτεῖται προσοχή, ὥστε οἱ γονεῖς νὰ μὴν ζητοῦν ἀπλῶς ἀπὸ τὰ παιδιά νὰ πειθαρχοῦν εἰς τοὺς οἰκογενειακοὺς καὶ κοινωνικοὺς κανόνας, κάμνοντες ἀπλῶς ἠθικὴν διδασκαλίαν, ἀλλὰ καὶ νὰ δίδουν τὸ παράδειγμα τῆς καλῆς ἐφαρμογῆς των. Μόνον κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον θὰ συνηθίσῃ τὸ παιδί εἰς τὴν ἐλευθερίαν, ἡ ὁποία δὲν σημαίνει ἀνθαιρεσίαν καὶ ἀταξίαν, ἀλλὰ ἐλευθέραν συμμόρφωσιν καὶ ὑποταγὴν εἰς ὀρισμένας ἀρχὰς καὶ ἀξίας.

Δὲν πρέπει νὰ κλείσωμεν τὸ θέμα μας αὐτό, προτοῦ παρατηρήσωμεν, ὅτι ἡ εἰλικρίνεια πρὸς τὸ παιδί καὶ ἡ ἐμπιστοσύνη μας πρὸς αὐτὸ εἶναι ὅροι θεμελιώδους σημασίας διὰ τὴν ὁμαλὴν ψυχικὴν του ἀνάπτυξιν.

Πολλοὶ γονεῖς δὲν εἶναι εἰλικρινεῖς ἀπέναντι τῶν παιδιῶν των καὶ χωρὶς πολλὴν σκέψιν τὰ γελοῦν μὲ ψέμματα ἢ καὶ ψεύδονται πρὸς τρίτους, παρουσίᾳ καὶ τῶν παιδιῶν, ἔχοντες τὴν ἀφελῇ ἀντίληψιν, ὅτι τὰ παιδιά δὲν εἶναι εἰς θέσιν νὰ τὰ ἐννοήσουν ἢ ἀκόμη διότι δὲν ἐσκέφθησαν ποτὲ σοβαρὰ τὸ θέμα αὐτό. Πόσοι γονεῖς π.χ. δὲν λέγουν ψέμματα εἰς τὰ παιδιά των διὰ νὰ ἀπαλλαγῶν ἀπὸ τὰς ἱκεσίας καὶ κλάμματα των ἢ δὲν δίδουν τὴν ψευδῇ ἡλικίαν των εἰς τὸν εἰσπράκτορα τοῦ λεωφορείου διὰ νὰ ἀποφύγουν τὴν πληρωμὴν τοῦ εἰσιτηρίου, ἐνῶ τὰ ἴδια πολὺ καλὰ γνωρίζουν τὴν πραγματικὴν των ἡλικίαν; Ἡ συνήθεια αὕτη, ἐκτὸς τοῦ ὅτι καταρρίπτει εἰς τὴν συνείδησιν τῶν παιδιῶν τὸ κύρος τῶν γονέων των, πρᾶγμα πολὺ ἐπιζήμιον, τὰ ὠθεῖ ταυτοχρόνως καὶ πρὸς τὸ ψέμμα. Δι' αὐτὸ γονεῖς ποὺ ψεύδονται ἔμπρὸς εἰς τὰ παιδιά των ἢ τὰ γελοῦν μὲ διάφορα ψέμματα δὲν πρέπει νὰ ἐκπλήσσωμεν ὅταν καὶ αὐτὰ τοὺς γελοῦν μὲ τὴν σειρὰν των.

Μεγίστην, ἐπίσης, σημασίαν ἔχει διὰ τὸ παιδί ἡ ἐμπιστοσύνη, τὴν ὁποίαν δεικνύομεν εἰς ὅ,τι αὐτὸ λέγει, πράττει, ἐνεργεῖ. Ἡ ἐμπιστοσύνη μας εἰς τὰς ἱκανότητάς του, γεννᾷ εἰς αὐτὸ τὴν αὐτοπεποίθησιν, ποὺ εἶναι ἡ ἀρχὴ καὶ ὁ οὐσιωδέστατος συντελεστὴς τῆς ἐπιτυχίας. Τουναντίον ἡ ἔλλειψις αὐτῆς τῆς ἐμπιστοσύνης προκαλεῖται τὴν ἀπογοήτευσιν καὶ τὴν ἀποτυχίαν. Διὰ τὸν λόγον αὐτόν, πολὺ κακῶς πράττουν πολλοὶ γονεῖς, ὅταν εἰρωνεύονται τὰς προσπάθειάς τοῦ παιδιοῦ ἢ ὅταν φέρωνται πρὸς αὐτὸ ὡσὰν νὰ ἦτο «μωρὸ» ἢ ἀκόμη ὅταν δηλώνουν: «ἐσύ δὲν μπορεῖς νὰ τὸ κάνῃς αὐτό· εἶσαι ἀκόμη μικρὸς» ἢ «τὸ ἤξευρα ὅτι δὲν θὰ τὰ καταφέρῃς» καὶ ὅμοια. Τὸ παιδί δὲν θὰ μπορέσῃ νὰ αἰσθανθῇ ἐμπιστοσύνην εἰς τὸν ἑαυτὸν του, παρὰ μόνον ὅταν αἰσθάνεται τὴν ἐμπιστοσύνην τοῦ περιβάλλοντός του πρὸς αὐτὸ καὶ πρὸ παντὸς τὴν ἐμπιστοσύνην τῶν γονέων του.

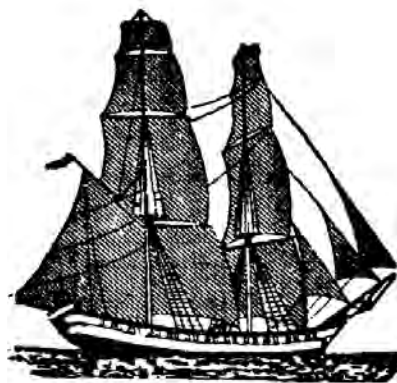
Ἐν συμπεράσματι, βασικοὶ ὅροι διὰ τὴν δημιουργίαν ὑγιоῦς ψυχολογικοῦ κλίματος μέσα εἰς τὴν οἰκογένειαν εἶναι ἡ ἡρεμία τῶν γονέων ἐν παντί, ἡ παροχὴ ὑλικῆς καὶ ἠθικῆς ἀσφαλείας εἰς τὸ παιδί, ἡ ὀρθὴ ἀγάπη αὐτῶν, ἀπηλλαγμένη ἀπὸ ὑπερβολὰς καὶ ἀκρότητας, ἡ ἐλευθερία ἐνεργείας τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ καὶ ἡ πειθαρχία

εἰς τοὺς οἰκογενειακοὺς καὶ κοινωνικοὺς κανόνας καὶ τέλος ἡ εἰλικρίνεια τῶν γονέων καὶ ἡ ἐμπιστοσύνη των εἰς τὰς ἱκανότητας τοῦ παιδιοῦ.

Ἐὰν μία οἰκογένεια ἐξασφαλίσῃ τοὺς ἀνωτέρω ὅρους, τότε ἔχει τὰς βασικάς, τουλάχιστον, προϋποθέσεις διὰ νὰ ἀποβῇ «τὸ θερμοκήπιον», ὅπου θὰ μποροῦν νὰ ἀναπτύσσωνται ὁμαλῶς αἱ ἀπαλαὶ παιδικαὶ ψυχαί, «τὸ ἐργαστήριον» τῆς προόδου καὶ τοῦ πολιτισμοῦ.

Βιβλιογραφία

- 1) Ἀρ. Ἀσπιώτη: Τὸ παιδί καὶ ἡ οἰκογένεια, Ἀθῆναι 1959.
- 2) P. Dufoyr : Ἡ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ, μετ. Β. Νομικοῦ, Ἀθῆναι 1953.
- 3) A. Isambert : Τὸ παιδί ἀπὸ ἐνὸς ἕως ἑξῆ ἐτῶν, μετ. Μ. Κωστοπούλου, Ἀθῆναι 1957.
- 4) A. Isambert : Τὸ παιδί κατὰ τὴν σχολικὴν ἡλικίαν, μετ. Μ. Κωστοπούλου, Ἀθῆναι 1957.



ΤΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

Ὑπὸ **ΙΩΑΝΝΟΥ ΑΛΕΞΑΚΗ**
Δημ.)λου Ἀλαγνίου Περιφέρειας Πεδιάδος;

ΑΣΤΟΧΗ ΑΠΑΓΟΡΕΥΣΗ

Δὲν πιστεύω νὰ ὑπάρχη ἀντίρρηση, ἂν ποῦμε ὅτι ἓνα ἀπὸ τὰ πιὸ σπουδαῖα μέσα πού ὑποβοηθοῦν τὸ ἔργο τοῦ δασκάλου σήμερα εἶναι καὶ τὰ βοηθητικά βιβλία ὄλων τῶν τάξεων.

Σκεφθῆτε παρακαλῶ νὰ διδάξετε τὴν λύσιν προβλημάτων μερισμοῦ π.χ. καὶ νὰ μὴν ἔχετε εἰς τὸ τέλος, ἓνα βοηθητικό βιβλίο ἀριθμητικῆς ἀπὸ τὸ ὁποῖο θὰ παροτρύνετε τὰ παιδιά νὰ λύσουν σχετικὰ προβλήματα πού θὰ ἔχη ἐτοιμάσει γι' αὐτὴ τὴ στιγμή ὁ ἐκπονητὴς τοῦ ἐγχειριδίου.

Ἀλλ' ἐκεῖ πού ἡ ἔλλειψη τοῦ βοηθητικοῦ δημιουργεῖ ἀληθινὰ δραματικὴ κατάσταση καὶ μεγάλο ἐμπόδιο γιὰ τὴν ἀνετη προώθηση τῆς διδακτικῆς ἐργασίας, εἶναι τὸ ὀλιγοθέσιο σχολεῖο. Ὅσοι διακονοῦν στὸν ταπεινὸ του ναὸ καὶ συνήθισαν νὰ διερευνοῦν βαθύτερα τὸ κάθε του πρόβλημα, μποροῦν νὰ εἰποῦν μὲ τί ἀπορία διάβασαν κατὰ περιόδους, διαταγές ἀνωτέρων ἀρχῶν μὲ τίς ὁποῖες ἀπαγορεύεται ἡ χρῆση ὠρισμένων βοηθητικῶν στὸ σχολεῖο ἢ περιορίζεται ἡ χρῆση αὐτὴ γιὰ μόνο τὸ σπῆτι τοῦ μαθητῆ.

Ἡ αἴσθηση πού ἐπροξένησαν κατὰ καιροὺς οἱ τέτοιες ἀπαγορεύσεις, μὲ ὥθησαν στὴν ἐξέταση τοῦ θέματος περὶ χρησιμότητος ἢ μὴ τῶν βοηθητικῶν, περὶ τοῦ πῶς πρέπει νὰ εἶναι τὰ βοηθητικά, καὶ τί πρέπει νὰ ἀπαιτήσῃ ὁ κλάδος μας ἀπὸ τὸ Σὸν Προϊστάμενον Ὑπουργεῖον, ὥστε νὰ μὴ καταστῇ χρόνια ἡ ὑπάρχουσα ἀκαταστασία ὡς πρὸς τὰ κυκλοφοροῦντα βοηθητικά. Θὰ προσπαθῶ νὰ περιλάβω τίς σκέψεις στίς ὁποῖες κατέληξα στὸ σύντομο αὐτὸ σημείωμα.

ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ

Τὰ βοηθητικά βιβλία εἶναι ἀπαραίτητα γιὰ τὴν ἀποδοτικώτερη λειτουργία τοῦ σχολείου σ' ὅλες τίς τάξεις καὶ ἐπιβάλλεται ἡ χρησιμοποίησή τους καὶ μέσα στίς αἰθουσες διδασκαλίας γιὰ τοὺς ἐξῆς λόγους:

1) Ἀνετώτερα καὶ ἐπωφελέστερα χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τοὺς μαθητὲς τὰ βοηθητικά στὸ σχολεῖο παρὰ στὸ σπῆτι. Πολλοὶ ἀπὸ τοὺς Ἀγροτόπαιδες δὲν ἔχουν στὸ σπῆτι τοὺς τὸν χρόνον ἢ τὰ μέσα γιὰ νὰ διαβάσουν τὰ βοηθητικά τους. Πολλοὶ π.χ. μόλις τὸ μεσημέρι ἀπολυθοῦν ἀπὸ τὸ σχολεῖο πηγαίνουν «γιόμα» καὶ παρέχουν συγχρόνως

ποικίλες βοήθειες στους γονείς τους που ιδρωκοπούν στους άγρους. Τέτοιες βοήθειες δίδουν και το θράδυ και σε κάθε ευκαιρία που βρίσκουν από το σχολείο. Τα παιδιά αυτά το θράδυ αν έχουν κουραστή πολύ, δεν μπορούν να διαβάσουν. Θα δειπνήσουν και θα πέσουν στην άγκάλη του ύπνου. Άλλα και αν τους απόμειναν δυνάμεις και όρεξη, δεν έχουν εύκολία. Δεν έχουν μια ήσυχη ξέχωρη γωνιά με ένα τραπέζι και μια ιδιαίτερη λάμπα για να γράψουν, να διαβάσουν, να ετοιμαστούν για τα μαθήματα της επομένης. Ποιος άγνοει τη στενότητα της στέγης του αγρότου και την υποτυπώδη της επίπλωση; Γιαυτό είναι άκατανόητο να απαγορεύωμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν τα βοηθητικά τους βιβλία στο σχολείο όπου έχουν και χώρο και χρόνο και πρόσφατα έρεθίσματα και να τους λέμε να τα χρησιμοποιούν μόνο στο σπίτι. Πώς; Πού; Πότε; Κύριοι άρμόδιοι;

2) Τα βοηθητικά βιβλία συμπληρώνουν την κυρίως διδασκαλία χρησιμοποιούμενα στην τρίτη φάση της τριμερούς πορείας γι' άσκηση των μαθητών και για έμπέδωση των διδαχθέντων.

3) Έξυπηρετούν την επανάληψη, την μητέρα των έπιστημών.

4) Δίδουν έρεθίσματα για έργασίες νέας μορφής.

5) Με τη χρησιμοποίηση των βοηθητικών στα σχολεία αξιοποιείται όλος ο χρόνος του μαθητή δεδομένου ότι στα 1) θέσια κυρίως από τις έξ έργασίες ώρες της ημέρας ο δάσκαλος εργάζεται δύο περίπου ώρες με καθένα από τα συνεργαζόμενα τμήματα (Α', Β', Γ', Δ' και Ε'. Στ'. τάξη), τις δέ υπόλοιπες 4 ώρες καθ' ένα από τα τμήματα αυτά πρέπει να εργάζεται μόνο του. Ο χρόνος αυτός δεν ήμπορεί να έξαντληθ ή αντιγραφές ή ίχνογραφήσεις και καλλιγραφίες. Είναι άνάγκη να αξιοποιηθ εύρύτερα με λύσεις προβλημάτων, με γραμματικές άσκήσεις, χαρτογραφήσεις, προπαρασκευαστικές έρευνες, συστηματοποιήσεις ύλης κλπ., έργασίες δηλαδή για τις όποιες είναι άπαραίτητη ή χρήση όλων των βοηθητικών βιβλίων από τον μαθητή.

6) Είς τόσχολείο κάθε εργασία γίνεται τελειότερη από τον μαθητή. Ο πειραματισμός και ή σύγκριση των εργασιών αυτό άποδεικνύει. Με τη χρήση των βοηθητικών των σχολείων περιορίζεται είς τό έλάχιστο ή κατ' οίκον γραφική ιδίως εργασία, πράγμα άπαραίτητον έξ αίτίας των δυσκολιών της εργασίας του παιδιού στο σπίτι του, που και πιο πάνω αναφέραμε, αλλά και για να μείνη στο παιδί χρόνος να βοηθήση τους γονείς του ή και να παίξη. Μήπως και αυτό δεν έπιβάλλεται να τό προνοούμε.

7) Η χρήση του καλού βοηθητικού στην αίθουσα του όλιγοθεσίου ανακουφίζει τον δάσκαλο από μέρους του φόρτου εργασίας που έχει όταν δίδη αυτός όλες τις σιωπηρές έργασίες κάθε ώραν είς τα μη συνεργαζόμενα άμέσως με αυτόν τμήματα. Άνάγκη να εύρίσκωνται μελετημένες έτοιμες σιωπηρές έργασίες στάβοηθητικά, π.χ. προβλήματα, άσκήσεις κλπ. Άλλά και κάθε άνάγνωση, έξαγωγή περιλήψεων, εύρεση καλλολογικών στοιχείων, άπομνημόνευση, έκτός του ότι άποτελεί μορφή εργασίας, είναι και σιωπηρή εργασία διδομένη από τό βοηθητικό. Το βιβλίο γίνεται τότε δεύτερος δάσκαλος, βοηθός του δασκάλου στο έργο της διδασκαλίας. Και με τό βοηθό του αυτό ο δάσκαλος ανακουφίζεται από τον έφιάλτη της παιδαγωγικής και διδακτικής άπασχολήσεως των τάξεων που δεν εργάζεται μαζί του.

8) Με τα βοηθητικά βιβλία και με τα έλεύθερα άναγνώσματα της

πλούσιας (ὡς πρέπει) μαθητικῆς βιβλιοθήκης, δίδομεν στοὺς μαθη-
τὲς εὐκαιρίες νὰ ἔρχονται εἰς ἀπ' εὐθείας ἐπαφὴ μὲ τὸν συγγραφέα
καὶ νὰ αὐτοδιδάσκονται. Δὲν γίνονται ἀκουστικοὶ τύποι. Διαβάζοντας
βιβλία ἐξοικειοῦνται μὲ τὸν τρόπον ἐκφράσεως τοῦ συγγραφέα, ἐννο-
οῦν λέξεις ἀπὸ τὰ συμφραζόμενα, καὶ νοιώθουν ὅτι τὰ βιβλία εἶναι πη-
γὲς γνώσεων καὶ δὲν εἶναι τέτοια μόνη ἡ γλῶσσα τοῦ δασκάλου. Μὲ
τὴ συχνὴ χρῆση τῶν βιβλίων πλουτίζεται ἡ γλῶσσα τοῦ μαθητῆ, ἀπαλ-
λάσσεται ἀπὸ ἰδιωτισμούς, καὶ ἐναρμονίζεται μὲ τὴ γλῶσσα τοῦ μορ-
φωμένου κόσμου τῇ γνήσια νεοελληνικῇ. (εἰς αὐτὸ θὰ συντελέσῃ καὶ
ἡ χρῆση ἀπὸ τὸν δάσκαλο ὑποδειγματικῆς ἐκφράσεως πάντοτε). Ὁ
μαθητὴς ποὺ χρησιμοποιεῖ συχνὰ τὸ βιβλίο ὑφίσταται τὴν ἐπίδραση
τῆς γλώσσας τοῦ συγγραφέα ὅπως καθ' ἓνα ὑφίσταται τὴν ἐπίδραση
τῆς γλώσσας τῶν ἀτόμων ποὺ συναναστρέφεται καὶ μὲ τὰ ὁποῖα συ-
χνὰ συνομιλεῖ. Ἄν ἀφαιρέσωμε κάθε βοηθητικὸ βιβλίο ἀπὸ τὰ χέρια
τῶν μαθητῶν μας, ρίχνομε αὐτομάτως τὴ στάθμην τῆς πνευματικῆς τους
ἀνάπτυξης. Τουναντίον ὅσον περισσότερο διευκολύνομεν τὸ μαθητὴ
νὰ διαβάσῃ, τόσο ἀναπτύσσεται γλωσσικὰ καὶ πνευματικὰ.

ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ

Μὲ ὅσα γράφτηκαν πρὶν πάλιν ὅς μὴ νομισθῇ πῶς θεωροῦμε ὅλα τὰ
βοηθητικὰ ποιοτικῶς καλὰ, ἢ ὅτι τὸ σύνολό τους φθάνει γιὰ νὰ πληρώ-
σῃ τὶς ἀνάγκες ποὺ ἀριθμήσαμε. Ἡ ἐπωφελὴς θέβαια καὶ παιδαγωγι-
κὴ χρῆση τοῦ βοηθητικοῦ βιβλίου καὶ ἡ τέλεια ἀξιοποίησή του, παρα-
μένει στὴν ἀπόλυτη εὐθύνη τοῦ δασκάλου καὶ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ἱκα-
νότητά του. Ἡ ποιότητα ὅμως τοῦ βιβλίου εἶναι ὑπόθεσις τοῦ Ὑπουρ-
γείου Παιδείας καὶ ἄλλων παραγόντων. Ἀλλὰ πῶς τέλος πάντων πρέ-
πει νὰ εἶναι τὰ βοηθητικὰ γιὰ τὰ ὁποῖα γίνεται λόγος;

Δὲν εἶναι δύσκολον νὰ διατυπώσῃ κανεὶς ὠρισμένες ἰδέες του σχε-
τικῆς. Νὰ εἶναι π.χ. τὰ βοηθητικὰ τέτοια ποὺ νὰ συμπληρῶνουν τὸ ἔργο
τῆς διδασκαλίας. Νὰ ἐξυπηρετοῦν καὶ τὴν ἐπανάληψιν καὶ νὰ θέτουν
προβλήματα, νὰ ἐρεθίζουν πρὸς ἔρευνα καὶ πρὸς ἐργασίαν νέας μορ-
φῆς. **Παρορμητὴς** νὰ εἶναι τὸ βοηθητικὸν σὲ ἐργασία καθιστικὴ (ποὺ νὰ
μπορῇ νὰ γίνῃ πάλιν στὸ θρανίον) δάσκαλος ποὺ ὑποβάλλει καὶ δὲν ἐπι-
βάλλει, ἀγαπητὸς δεσμοφύλακας στὴ φυλακὴ τοῦ θρανίου.

Σύντροφος καλὸς τοῦ μαθητοῦ νὰ εἶναι. Τερπνὸς στὸ περιεχόμενον,
εὐχάριστος στὴν ἐμφάνισιν, ἐλκυστικὸς. Νὰ κινῇ τὸ διαφέρον, νὰ αἰχμα-
λωτίζει τὴν προσοχὴν μὲ εἰκόνες καλαισθητικῆς, μὲ ἐρωτήσεις, μὲ αἰ-
νίγματα, καὶ ποικίλα ἄλλα ἐρεθίσματα, νὰ διδάσκῃ τερπνὰ, νὰ τέρπῃ
διδάσκοντας νὰ ἀφυπνίζει τὶς κοιμισμένες δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ, νὰ
διεγείρῃ τὶς δεξιότητές του.

Νὰ περιέχῃ τὴ διδακτέα ὕλη ἐπιστημονικὰ ὀρθὴ καὶ πλήρη, ὥστε
νὰ μὴν εἶναι ἀνάγκη νὰ καταφεύγῃ ὁ δάσκαλος σὲ ἄλλες πηγὰς γιὰ
τὴν καλὴ προπαρασκευὴν του. Ὅσα χρειάζονται γιὰ νὰ διδαχθῶν τὰ
ἐλληνόπουλα, νὰ συλλεχθῶν καὶ νὰ περιληφθῶν στὰ νέα βοηθητικά.
Νὰ ἀνακουφισθῇ ὁ δάσκαλος ἀπὸ τὶς δυσκολίες τῆς ἐπιστημονικῆς προ-
παρασκευῆς του. Νὰ ἀσχολῇται κυρίως στὴ μεθοδικὴ διδασκαλίαν καὶ
στὴν ἀσκήσιν τῶν μαθητῶν. Τὰ βοηθητικὰ βιβλία πρέπει ἀκόμη νὰ πε-
ριέχουν τὴ διδακτέα ὕλη σύμφωνα μὲ τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα.
Αὐτὸ δὲ τὸ Νέο Πρόγραμμα ἀφοῦ περάσῃ καὶ ἀπὸ νέα ἐπεξεργασία

(ὕστερα ἀπὸ τὴν ἐκπαιδευτικὴν μεταρρύθμιση) νὰ δημοσιευθῇ τὸ ταχύτερο καὶ νὰ τεθῇ σὲ ἐφαρμογή. Ἡ νὰ συνταχθῇ ἐντελῶς νέο χωρὶς καθυστέρηση.

Ε Π Ι Λ Ο Γ Ο Σ

Περνοῦμε περίοδο ἀκαταστασίας ὡς πρὸς τὰ σχολικὰ βιβλία. Χωρὶς χρονοτριβὴ πρέπει νὰ γίνῃ σοβαρὴ προσπάθεια συγγραφῆς συγχρόνων βοηθητικῶν βιβλίων. Νὰ ἐκτυπωθοῦν ἀπὸ τὸν Ὁργανισμὸν Ἐκδόσεως Σχολικῶν Βιβλίων, κατὰ χιλιάδας καὶ νὰ προσφερθοῦν στὰ ἐλληνόπουλα στὸ κόστος τους. Νὰ παύσῃ τὸ ἐμπόριο τῶν βιβλίων. Αὐτὰ κατὰ τὴ γνώμη μου πρέπει νὰ γίνουν αἶτημα τοῦ Κλάδου μας. Ἀλλοίμονον ἂν ἡ κατάστασις αὐτὴ χρονίσῃ.

Ἐν τῷ μεταξύ, εἶναι μὲν ὅτελῃ τὰ βοηθητικὰ ποὺ κυκλοφοροῦν, ἀλλὰ πάντως εἶναι καλύτερα ἀπὸ τὴν παντελῇ ἔλλειψή τους. Ἀς τὰ ἀφήσωμε στὰ χέρια τῶν παιδιῶν ὥσπου νὰ θγοῦν τὰ νέα. Δὲν θὰ τὰ ζημιώσουν. Ἀπεναντίας, αὐτὰ ἀπὸ ἐτῶν συνετέλεσαν (σὲ συνδυασμὸν μὲ ἄλλα μέσα) στὴν ἀνοδο τοῦ δείκτη τῆς ἀποδόσεως τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Ἡ ἔλλειψή τους δημιουργεῖ τροχοπέδη στὴν ταχύρρυθμο (ὡς πρέπει νὰ εἶναι) καὶ μεθοδικὴ ἐπεξεργασία τῆς διδασκομένης ὕλης.

Ἡ ὑπαρξὴ καταλλήλου καὶ μεθοδικὰ χρησιμοποιουμένου βοηθητικοῦ παρέχει τέτοια ἐπικουρίαι στὸ ἔργο τοῦ σχολείου, ὥστε νὰ θεωρεῖται ἀκατανόητος ὁ ἐξοστρακισμὸς τοῦ ἀπὸ τὴν αἵθουσα διδασκαλίας καὶ νὰ ἐπιβάλλεται ἡ ἄμεση ἀνάκλησή του καὶ ἡ θέσις του στὴν ὑπηρεσίαι τοῦ μαθητῆ καὶ τοῦ δασκάλου.



ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΣΟΥΓΛΗ

Δημ.)λου Α' Σχολείου Κοιμήσεως - Σερρών

Ο σκοπός, πού με την αγωγή του επιδιώκει το Δημοτικό Σχολείο, περιλαμβάνει χωρίς άλλο και την καλλιέργεια και εκλέπτυνση του συναισθήματος. Διότι, μιὰ ολοκληρωμένη προσωπικότης, τις βάσεις της οποίας προσπαθεί νὰ θέση τὸ Δημοτικό, πρέπει ὅπωςδήποτε νὰ ἔχη ἔντονο τὸ θρησκευτικὸ συναισθημα, ζωηρὸ τὸ κοινωνικὸ, εὐαίσθητο τὸ ἠθικὸ, καλλιεργημένο τὸ καλαισθητικὸ. Ἡ σύμμετρη ἀνάπτυξη τῶν συναισθημάτων, συνταιριασμένη καὶ μετὰ τὴν νοητικὴν ἱκανότητα καὶ τὴν βουλευτικὴν δύναμη, δίνει τὴν ἰσορροπὴν προσωπικότητος. Ὅχι σπάνια ὅμως παραμελεῖται ἡ καλαισθητικὴ αγωγή στὸ Δημοτικό, γιατί ἐπικρατεῖ ἡ νοοτροπία πὺς ἡ ἀντίληψη τοῦ ὡραίου κι ἡ εὐχαρίστηση ἀπ' αὐτὸ ἀποτελοῦν περιττὴ πολυτέλεια τῆς ζωῆς. Ἀλλοτε πάλι ἀναγνωρίζεται ἡ σπουδαιότης τῆς αἰσθητικῆς αγωγῆς, ἀλλὰ μετατίθεται πέρα ἀπὸ τὸ Δημοτικό, γιατί τάχα τὰ παιδιὰ τῶν 7-12 χρόνων δὲν εἶναι ὥριμα νὰ δεχθοῦν μιὰ τέτοια αγωγή.

Ξεκινῶντας ἀπὸ τις διαπιστώσεις αὐτές, θὰ προσπαθήσουμε νὰ δώσουμε ἀπάντηση στὰ προβλήματα: α) Εἶναι ἀπαραίτητη ἡ εὐαίσθησις πρὸς τὴν ἀξίαν, πού λέγεται ὁμορφιά; β) Μπορεῖ νὰ συντελεσθῇ στὸ Δημοτικὸ αἰσθητικὴ αγωγή, κι ἂν ναι, μετὰ ποῖο τρόπο;

Σχετικὰ μετὰ τὴν ἀξίαν τῆς ἱκανότητος νὰ ἀντιλαμβανώμεθα τὸ ὡραῖο καί, νὰ εὐχαριστούμεθα ἀπ' αὐτό, ὑποστηρίζεται γενικὰ, ὅτι εἶναι μονομερὴς κι ἐλαττωματικὸς ἐκεῖνος, πού βλέπει τὸν κόσμον ἀπὸ τὴν ὀφελιμιστικὴν τοῦ μόνου σκοπία. Ἡ ἀντίληψη τοῦ ὡραίου δίνει χάριν στὴ ζωὴ τὴν χάριν, πού ἔχει ἡ ὁραση μέσα στὴν ἔρημον. Ἡ ὁμορφιά εἶναι μιὰ πρόσκλησις γιὰ τὴν εὐτυχία. Ἀκόμη ἐνθαρρύνει τὸ ἄτομον νὰ ζῇ εὐγενικά. Ἡ Τέχνη ἔχει συγγένειαν μετὰ τὴν θρησκείαν: στὴ θρησκείαν ὑπάρχει ἡ τάσις τοῦ ἀνθρώπου νὰ ἀφοσιωθῇ σὲ μιὰν Ὑπέρτατη Δύναμιν, γιὰ νὰ ἐξυψώσῃ τὴν ὑπαρξὴν του. Καὶ ἡ Τέχνη κατορθώνει τὴν ἐξύψωσιν τῆς ἀνθρώπινης ὑπαρξεως: καρδιά, πού συγκινήθηκε ἀπὸ τὸ ὡραῖο, εἶναι εὐαίσθητη σὲ κάθε εὐγενὲς καὶ ἀγαθὸ κι ἀντίθετα ἀποκρούει κάθε ταπεινὸ καὶ ἀνήθικον.

Ἡ καλαισθησις, λοιπόν, παίζει σπουδαιότατον ρόλον στὴν ἀνθρώπινον ζωὴν, ἀφοῦ τὴν ἐξυψώνει.

Ἐχει, ὅμως, θέσις μιὰ αἰσθητικὴ αγωγή στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖον, ἢ μήπως πρέπει νὰ κρατηθῇ ἔξω ἀπ' αὐτό, μιὰ πού ἡ παιδικὴ ψυχὴ δὲν εἶναι ὥριμη νὰ τὴν δεχθῇ;

Εἶναι ἀλήθεια, ὅτι τὰ παιδιὰ τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου δὲν ἔχουν

την Ικανότητα νά αντιλαμβάνονται τὸ ὥραϊο καὶ νά αἰσθάνονται τὴν καλαισθητικὴν ἀπόλαυση. Ἐχουν ὁμως μὴν ἔμφυτη εὐαισθησία στὸ ὥραϊο. Ἀπὸ τὴν νηπιακὴν ἀκόμη ἡλικία εὐχαριστοῦνται μὲ χρώματα καὶ μὲ συνδυασμοὺς χρωμάτων καὶ ἤχων. Τὴν ἔμφυτη εὐαισθησία τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὸ ὥραϊο τὸ σχολεῖο μπορεῖ καὶ πρέπει νά τὴν ἐνισχύσῃ. Ὁ γίγαντας τῆς παιδαγωγικῆς σκέψεως Νικ. Ἐξαρχόπουλος, ἀφοῦ βεβαιώνει ὅτι ἡ ἀγωγή ἐπιδρᾷ ἰσχυρότατα στὴν ἐξέλιξη τοῦ καλαισθητικοῦ συναισθήματος καὶ ὅτι «...δύναται τις νά κρούσῃ τὰς θύρας τῆς ψυχῆς τοῦ παιδὸς καὶ νά ἀσκήσῃ ἐπιδράσεις εἰς τὴν καλλιτεχνικὴν εἰσδεκτικότητα αὐτοῦ...», (1) παρατηρεῖ ὅτι «...προβάλλονται εἰς τὸν διδάσκαλον σοβαραὶ ἀπαιτήσεις, ὅπως λαμβάνῃ τὰ προσήκοντα μέτρα πρὸς καλαισθητικὴν ἀγωγήν τῶν μαθητῶν του». (2)

Ἡ ἀναγνώρισις ὁμως τῆς ἀναγκαιότητος τῆς αἰσθητικῆς ἀγωγῆς στὸ Δημοτικὸ δὲν ἔχει τὴν ἐννοία τῆς διενέργειας αἰσθητικῶν ἀναλύσεων, οὔτε τῆς ἀναπτύξεως αἰσθητικῶν θεωριῶν. Πρόωρες αἰσθητικὲς ἀναλύσεις δὲν ἐπιτυγχάνουν, παρὰ μόνον φέρουν σύγχυση. Ἡ αἰσθητικὴ ἀγωγή τις περισσότερες φορές καὶ ἰδιαίτερα στὶς μικρὰς τάξεις, γίνεται μὲ τρόπο, πού οὔτε ἀντιλαμβάνονται τὰ παιδιά, ὅτι δέχονται ἐξωτερικὴν ἐπίδραση. Καὶ στὶς μεγάλες γίνεται πάντα εὐκαιριακὰ, ὅταν κατάλληλο ἐρέθισμα δημιουργήσῃ «ἀνοικτὴ» διάθεσις καὶ ποτὲ σὲ τακτὲς ὥρες.

Ὡρισμένως, ἡ αἰσθητικὴ ἀγωγή — ὅπως ἄλλωστε καὶ κάθε ἀγωγή — πρέπει νά ἱκανοποιῇ παρούσας ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ καὶ νά μὴν ἀποβλέπῃ στὴν μελλοντικὴ του ζωὴ. Τὸ παιδί ζωγραφίζει καὶ τραγουδεῖ, γιὰ νά δώσῃ φυσικὴ διέξοδο σὲ μιὰ του παρούσα ἀνάγκη καὶ ὅχι γιὰ νά γίνῃ ζωγράφος ἢ μουσικός, ὅταν ἐνηλικιωθῇ.

1) **Ἀγωγή τῶν αἰσθήσεων:** Ἡ ἀνθρώπινη ψυχὴ προσεγγίζει τὸ ὥραϊο μόνο μέσω τῶν αἰσθήσεων. Οἱ αἰσθήσεις λοιπὸν πρέπει νά εἶναι ἀκμαῖες. Ἀρρωστο μάτι δὲν κάνει ζωγάφο, οὔτε θαρὺ αὐτὶ μουσικὸ. Ὁ Βεθoven εἶναι μιὰ ἐξαίρεσις καὶ τὸ κύρος τῶν κανόνων δὲν μειώνεται ἀπὸ τις ἐξαιρέσεις. Ἀς προσέχῃ διδάσκαλος στὴν κατεύθυνση καὶ ποσότητα τοῦ φωτός, στὴν ἔντασι τῶν ἤχων κτλ., ὥστε νά πληροῦνται οἱ συνθήκες, πού ὑπαγορεύει ἡ σχολικὴ ὑγιεινὴ. Ἐτσι, παράλληλα πρὸς ἄλλες σκοπιμότητες, ἐξυπηρετεῖ διὰ τῆς καλῆς καταστάσεως τῶν αἰσθήσεων καὶ τὴν αἰσθητικὴν ἀγωγή.

2) **Καλλιέργεια τῆς φαντασίας:** Ἡ φαντασία εἶναι ἀπαραίτητο στοιχεῖο τῆς Τέχνης. Ἀνθρώπος στερούμενος αὐτῆς δὲν μπορεῖ νά νοιώσῃ τὴν αἰσθητικὴν ἀπόλαυση. Ἡ καλλιέργεια λοιπὸν τῆς φαντασίας ἔχει ἀντίκτυπο καὶ στὴν ἐξέλιξη τῆς καλαισθησίας.

3) **Καλλιέργεια τῶν συναισθημάτων:** Πλούσιος συναισθηματικὸς κόσμος δίνει ὥθηση σὲ αἰσθητικὰς θεωρήσεις. Ἀντίθετα, ψυχρὴ καὶ ἀσυγκίνητη ψυχὴ μένει ἀδιάφορη μπροστὰ στὸ ὥραϊο.

4) **Ἐνθάρρυνσις τῆς δρμῆς γιὰ παιχνίδι:** Τὸ παιχνίδι εἶναι ἡ προσωποποίηση τῆς ζωῆς, ἓνα εἶδος — ἔστω καὶ τὸ κατώτερο — Τέχνης.

5) **Αἰσθητικὴ ὁργάνωσις τοῦ περιβάλλοντος τῶν μαθητῶν:** α) καλλιτεχνικὴ ἐμφάνισις τῆς αἰθροῦς διδασκαλίας. Ἡ αἰθουσα διδασκαλίας πρέπει νά εἶναι διακοσμημένη μὲ

1. Νικ. Ἐξαρχοπούλου : Ψυχολογία τοῦ παιδός. Τ. Β', σ. 206.
2. Νικ. Ἐξαρχοπούλου : Γενικὴ Διδακτικὴ. Τ. Β., σελ. 244.

δλίγα ἄνθη, με εἰκόνες, γιὰ τίς ὁποῖες θὰ μιλήσουμε **εἰδικότερα** παρακάτω, νὰ ἔχη τακτικὸ καὶ τὸν ἐνδεδειγμένο ὑδροχρωματισμό, τὰ ἀντικείμενα, ποὺ εὐρίσκονται μέσα σ' αὐτὴν νὰ ἀνταποκρίνονται στὴν ἀπαίτηση τοῦ καλοῦ, ὅπως τὰ θρανία, ἡ ἔδρα, ἡ θερμάστρα, πίνακας κτλ.

β) Τὰ χρησιμοποιοῦμενα πράγματα, ὅπως βιβλία, ὄργανα κτλ. νὰ εἶναι ὠραία.

γ) Αἰσθητικὴ διακόσμηση τοῦ Σχολείου. Τὸ διδακτήριο πρέπει νὰ κοσμηθῇ με εἰκόνες, γλάστρες, καλογραμμένα ρητὰ κτλ. Καὶ ἡ αὐλὴ μπορεῖ νὰ ἔχη, ἐκτὸς ἀπὸ μιὰ καλαισθητικὴ περὶφραξη, καὶ δένδρα καὶ καλαίσθητα ὄργανα γιὰ παιχνίδια.

δ) Σχολικὸς κῆπος: στὴν τόσο πολὺπλευρὴ σημασία του προστίθεται καὶ ἡ ἀξία του ὡς μέσου αἰσθητικῆς ἀγωγῆς.

6) **Ἀναζήτηση τοῦ ὠραίου στὴ Φύση:** Ἡ Φύση εἶναι ἡ ἀνεξάντλητὴ πηγὴ τῆς καλαισθητικῆς ἀπολαύσεως. Τὰ πολὺχρωμα εὐωδιαστὰ λουλούδια, τὰ πράσινα καὶ ἀνθισμένα δένδρα, τὰ μελωδικὰ κελαηδήματα τῶν πολὺχρωμων πουλιῶν, ὁ φυτικὸς καὶ ζωικὸς κόσμος ὅλος, τὰ γάργαρα νερὰ καὶ οἱ μεγαλοπρεπεῖς θράχοι, τὰ φυσικὰ φαινόμενα καὶ ὁ ἑναστρος οὐρανός, ἀποτελοῦν τὴν καλὺτερὴ τροφὴ γιὰ μιὰ καλαισθητικὴ συγκίνησι. Πρέπει νὰ ὀδηγοῦμε τὸ παιδί στὴ Φύση. Οἱ ἐκδρομὲς καὶ ἀπὸ τὴν ἀποψη αὐτὴ εἶναι ἀπαραίτητες. Τὸ παιδί, ὅταν θρεθῇ προστὰ τὴ φυσικὴ ὁμορφιά, με τὴν κατάλληλὴ ὑποβοήθησι καὶ τοῦ δασκάλου θὰ αὐξήσῃ ὅπωςδήποτε τὴν εὐαισθησία του πρὸς τὸ ὠραῖο.

7) **Ὁργάνωσι ἐορτῶν:** Ἀποτελοῦν καὶ αὐτὲς ἐξαίρετο μέσον ἐνισχύσεως τῆς καλαισθητικῆς ὁρμῆς. Οἱ μαθηταί, ποὺ μετέχουν, ζοῦν ἔντονα τὸ ὠραῖο, καθόσον ἐνεργοῦν, προσθέτουν τὴν δική του δημιουργία.

8) **Ὡρισμένα μαθήματα** ἀποτελοῦν ἄριστο μέσον αἰσθητικῆς ἀγωγῆς: τὰ λογοτεχνικὰ ἀναγνώσματα, τὰ ποιήματα, ἡ ὠδική, ἡ γυμναστική, ὁ χορός, ἡ χειροτεχνία, ἡ καλλιγραφία, ἡ ἰχνογραφία, ἡ ἔκθεσι, τὸ παραμῦθι, ἀκόμη ἡ γεωγραφία, παρουσιάζοντας τὴν ἁρμονία στὴν ἐπιφάνεια τῆς γῆς καὶ ἡ φυσικὴ ἱστορία, ἐξετάζοντας τίς ὠραῖες μορφές τῶν φυτῶν καὶ ζώων. Καὶ εἶναι μεγάλη ἡ ἐπικουρία τῶν μαθημάτων αὐτῶν πρὸς τὴν αἰσθητικὴν ἀγωγή, ὅταν γίνωνται με τρόπο, ποὺ ~~τόνιζαν τὸ ὠραῖο~~ **τόνιζαν τὸ ὠραῖο**, ὅπου τὸ συναντοῦν. Ἰδιαίτερα τὰ μαθήματα τῆς ὠδικῆς, γυμναστικῆς, χοροῦ, χειροτεχνίας, καλλιγραφίας, ἰχνογραφίας, ἐκθέσεως ἀπαιτῶντας τὴν ἐνεργὸ συμμετοχή, ὅχι μόνο στὴν ἀντίληψη, ἀλλὰ καὶ στὴν ἐκτέλεσι τοῦ ὠραίου ἀποβαίνουν ἰδιαιτέρως ἐξελικτικὰ τῆς αἰσθητικῆς διαθέσεως. Μ' αὐτὰ ἐφαρμόζεται, μποροῦμε νὰ ποῦμε, ἡ ἀρχὴ τῆς ἐργασίας.

9) **Παρατήρησι καλλιτεχνικῶν εἰκόνων:** Κεφαλαιώδης εἶναι ἡ συμβολὴ τους στὴν καλαισθητικὴν ἀγωγή. Ἔχουν ἐπισύρει ζωηρότητα τὴν προσοχή τῶν παιδῶν καὶ ἀπέβησαν ἀντικείμενο σειρᾶς ἐρευνῶν ὡς πρὸς τὸ ποῖο πρέπει νὰ εἶναι τὸ περιεχόμενο καὶ ἡ μορφή τους, πῶς καὶ ἀπὸ ποῖαν ἡλικία πρέπει νὰ γίνετα ἡ χρῆσι τους κτλ.

Τόσον οἱ εἰκόνες, με τίς ὁποῖες διακοσμεῖται ἡ αἴθουσα διδασκαλίας καὶ τὸ Σχολεῖο, ὅσο καὶ ἐκεῖνες, ποὺ χρησιμοποιοῦνται στὴν διδασκαλία, καὶ πρέπει νὰ εἶναι καλλιτεχνικὲς καὶ κατὰ τὸ περιεχόμενο ἀνάλογες πρὸς τὴν ἀντιληπτικὴν ἱκανότητα τῶν μαθητῶν, πρὸς τοὺς ὁποῖους ἀπευθύνονται. Τέτοιες εἶναι ὅταν παριστάνουν μονομερῇ πρόσωπα, ζῶα, πράγματα, σκηνές ἀπλές καὶ γιὰ τὰ μεγαλύτερα παιδιά

κάπως συνθετώτερες, πάντοτε έπικού περιεχομένου, σπανίως δέ και για την Ε' και ΣΤ' τάξη κάποτε λυρικού. Η έκλογή των εικόνων θα γίνεται με βάση όχι τα κριτήρια των μεγάλων, αλλά το επίπεδο της καλαισθητικής εξέλιξεως των μαθητών.

Για τις μικρές τάξεις είναι αρκετή ή παρατήρηση των εικόνων. Οι μεγάλες όμως χρειάζονται μια συστηματική καθοδήγηση, για την απόκτηση της τέχνης να παρατηρούν εικόνες και να ανακαλύπτουν την όμορφιά, που κρύβεται πίσω από χρώματα, σχήματα κτλ.

Πάντως δεν χρειάζεται σπουδή. Το μέτρο των υποδείξεων θα καθορίζεται από το επίπεδο της καλαισθητικής εξέλιξεως των μαθητών κι αυτό πάλι θα εκτιμάται με μια διαρκή παρατήρηση πάνω στα ίδια τα παιδιά.

10) *Η καθαριότης*, ή καλαισθητη ένδυμασία, οι εύπρεπείς κινήσεις, ο ωραίος λόγος ή καλή συμπεριφορά προάγουν την ευαισθησία προς το ωραίο.

Τέλος, το παράδειγμα του διδασκάλου ενεργώντας δια της υποβολής, άσκει ισχυρότατη επίδραση στην διαμόρφωση καλαισθητικού συναισθήματος. Διδάσκαλος, που έλκεται από το ωραίο, που έκδηλώνει την συγκίνησή του κάθε φορά, που αντικρύζει την όμορφιά, προκαλεί ανάλογα συναισθήματα και στους μικρούς μαθητάς του, τους τόσο πολύ υποκείμενους στον παντοδύναμο νόμο της υποβολής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Cousinet Roger : *Η Νέα Άγωγή*
- 2) Έξαρχοπούλου Νικ. : *Ψυχολογία του παιδός*
- 3) Έξαρχοπούλου Νικ. : *Γενική Διδακτική*
- 4) Έξαρχοπούλου Νικ. : *Ειδική Διδακτική*
- 5) Ίσηγόνη Άντωνίου : *Μαθήματα Φιλοσοφίας*
- 6) Ίσηγόνη Άντωνίου : *Ειδική Διδακτική*
- 7) Lubock John : *Αι απολαύσεις της ζωής — Τέχνη*
- 8) Παγιατάκη Σπύρου : *Παιδαγωγική Ψυχολογία*
- 9) Παπανούτσου Εύαγγ. : *Αίσθητική*
- 10) Rausch Alfred : *Στοιχεία της Φιλοσοφίας*
- 11) Τσίριμπα Άντωνίου : *Ειδική Διδακτική*



ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Κ. ΓΚΡΟΖΑ: Ειδική Διδακτική τής Τρίτης Δημοτικού. 'Αθήναι 1965.

Μόλις ἐξεδόθη τὸ βιβλίο αὐτό, σύμφωνα μὲ τις νεώτατες ἀπαιτήσεις τῆς Παιδαγωγικῆς καὶ Διδακτικῆς Ἑπιστήμης (Ἑποπτεία, Αὐτενέργεια, Δημιουργικότητα, Ψυχικὴ ἱκανοποίηση, Στενώτερη Πατρίδα καὶ Ἑνιαία διδασκαλία).

Ἀπὸ τὸν Κομμένιο καὶ τὸν Πεσταλότσι ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας τονίσθηκε πολὺ στὴ διδακτικὴ, σὰν θεμέλιο κάθε μάθησης, κάθε ἡλικίας καὶ ἰδίως τῶν μαθητῶν τῶν πρώτων τεσσάρων τάξεων τοῦ Δημοτικοῦ. Παρ' ὅλα τὰ συγγράμματα Παιδαγωγικῆς καὶ Διδακτικῆς ἐξακολουθοῦν τὰ πῶς πολλὰ σχολεῖα καὶ στὶς μέρες μας, τονίζει ὁ συγγραφέας, τὴν ἀκροαματικὴ διδασκαλία καὶ τὴ μηχανικὴ μάθηση γνώσεων ξηρῶν καὶ πολλῶν, μὲ τὴν ἐπικρατοῦσα πρὶν ἀπὸ πενήντα χρόνια ἐπίδειξη πολυγνωσίας στοὺς διάφορους διαγωνισμοὺς καὶ ἐξετάσεις, χωρὶς ἐκδομὲς διδακτικὲς καὶ ἐπισκέψεις πυκνὲς μέσα στὴ Στενώτερη Πατρίδα, χωρὶς πειράματα καὶ δοκιμὲς, χωρὶς παρατηρήσεις ζωντανὲς καὶ λογικὲς μέσα στὴ ζωὴ τῆς φύσης καὶ τῶν ἀνθρώπων τῆς κάθε στενῆς περιοχῆς. Ἡ αὐτενέργεια παραμερίζεται ἀπὸ πολλούς, γιατί θέλει ὑπομονή, τέχνη διδακτικὴ καὶ ἔλξη ψυχῆς, αἰτιώδεις σχέσεις, συσχετίσεις λογικὲς, ἐμπειρίες καθαρὲς ἀπὸ τὴ ζωὴ, γιατί θέλει χρόνον καὶ τὸ σχολεῖο ἐπείγεται νὰ συμπληρώσῃ σ' ὠρισμένο διάστημα τὴ διδακτέα ὅλη τοῦ καλίου προγράμματος, ἀπὸ φόβο μήπως κριθῇ καθυστερημένο ἀπὸ τις προϊστάμενες ἀρχές, ἀργὸ καὶ ἄτονον. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ γιὰ δημιουργικότητα ἐκ μέρους πολλῶν, πού τὴ νομίζουν δύσκολη καὶ ἀκατόρθωτη μιά μικρὰ παιδιὰ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, γιατί στεροῦνται τάχα συνδυαστικῆς νοητικῆς δύναμης, συνθετικῆς σύλληψης καὶ ἀνώτερης κρίσης καὶ φαντασίας καὶ συμπερασματικῆς ἱκανότητος. Τὸ σχολεῖο ὡς τώρα, ἐπιμένει ὁ συγγραφέας στὸ παραπάνω σύγγραμμά του, δὲν κάνει δυστυχῶς ἀπολογισμό ἐργασίας ἀπὸ τῆς πλευρᾶς, τοῦ τί ἄρεσε στοὺς μικροὺς μαθητὲς του, τί ἱκανοποίησε τὰ ἐνδιαφέροντα τῆς ψυχῆς τους καὶ τοῦ πνεύματος, τί ἀγνωστους τομεῖς τοῦ ἀντίκειμενος, τί ἐψυχαγώγησε τὰ συναισθήματά τους καὶ τί ἔδωσε στοιχεῖα προσοφάνειας στὴ θέλησή τους, γιὰ νὰ ἐνισχυθῇ πιά πολὺ τὸ ἐνδιαφέρον τους καὶ ἡ γλύκα τῆς σχολικῆς ζωῆς τους.

Ἀκόμα, δυστυχῶς, ὡς τώρα, παρὰ τὰ νεώτατα ρεύματα τῆς παιδοψυχολογίας καὶ διδακτικῆς τηρεῖται τυφλὰ τὸ ἀναλυτικὸ παλὸ πρόγραμμα τῶν ξεχωριστῶν μαθημάτων στὶς πρώτες τέσσαρες τάξεις, χωρὶς καμμιά συσχέτιση πρὸς τὰ ἀφθονὰ μορφωτικὰ στοιχεῖα τῆς κάθε Στενώτερης Πατρίδας, πού ὑποτιμᾶται ἀκόμα, ἀντὶ νὰ εἶναι τὸ θεμέλιο καὶ ἡ βάση, ἐποπτικὴ καὶ λογικὴ κάθε γνώσης, δεξιότητος, μόρφωσης καὶ ἀγωγῆς. Ἡ Πατριδογνωσία, τονίζει πολὺ ὀρθά, ἀπὸ βασικὴ διδακτικὴ ἀρχή, ἀκόμα θεωρεῖται μονόπλευρη προγεωγραφία καὶ γίνεται ξηρή, περιγραφικὴ, ἀφηρημένη, τυπικὴ, χωρὶς ζωὴ καὶ ἔλξη, χωρὶς ἀγάπη καὶ ἐκτίμηση τῆς τόσο ἐνδιαφερτικῆς ζωῆς τῆς, γιὰ μικροὺς καὶ μεγάλους ἔννοιες. Γίνεται ἀπὸ ἔτοιμα ἐγχειρίδια γενικά, πού ἀποστηθίζουν τὰ παιδάκια τὴν ἀκατανόητη ὅλη τῆς, ἀσχετὴ πρὸς τὰ στοιχεῖα τῆς Στενώτερης τους Πατρίδας, μὲ χάρτες ἀκαμπτους γιὰ τις διαφορὰς πατριδογνωστικο-γεωγραφικὲς γενικὲς ἔννοιες. Παντοῦ λογοκοπία καὶ ἀφηρημένα προσφορὰ, χωρὶς ἐμβαθύνσεις συγκεκριμένες, πάνω σ' αὐτὰ τ' ἀντικείμενα καὶ φαινόμενα κάθε σχολικοῦ τόπου, μὲ τρόπο παιδιάτικο ἐμψυχωτικό, μὲ αἰτίες, λόγους, ἀποτελέσματα καὶ συμπεράσματα γύρω σὲ ἐνότητες καὶ κεντρικοὺς πυρήνες ἐνδιαφέροντες τῆς σύγχρονης ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, πού προέρχονται ἀπὸ γνώσεις, δεξιότητες καὶ ἐκφραστικὲς ἱκανότητες καὶ πού σὰν ὁμόκεντροι κύκλοι διαφωτίζουν καὶ ζωντανεύουν πολὺπλευρα καθέναν τους, παρμένοι ἀπὸ διάφορα γνωστικὰ καὶ ἐκφραστικὰ μαθήματα.

Για την ενιαία Συγκεντρωτική διδασκαλία δὲν ὑπῆρχαν ὡς τώρα πλούσια μεθοδικὰ συγγράμματα, πού νά ἐπεξεργάζωνται πλατεῖα καὶ θαθεῖα ὅλες τὶς πλευρὲς ἢ ἀπόψεις τῆς.

Ὁ κ. Ἀθ. Γκρόζας μὲ τὸ βιβλίο του αὐτό, πού εἶναι συνέχεια καὶ στενὰ συνδεδεμένο μὲ τὰλλα δυὸ προηγούμενά του, τὴν Εἰδικὴ Διδακτικὴ τῆς Πρώτης Δημοτικοῦ (ἔκδ. Ἀλκιώτη, Ἀθῆναι) καὶ τὴν Εἰδικὴ Διδακτικὴ τῆς Δευτέρας Δημοτικοῦ (ἔκδ. Ζαχαροπούλου, Ἀθῆναι) συμπληρώνει ἓνα μεγάλο κενό. Ἐχει σελ. 207 πυκνοτυπωμένες, σὲ δημ. γλῶσσα. Μετὰ τὸ σχετικὸ πρόλογο ὁ συγγραφεὺς ἀναπτύσσει σὰν εἰσαγωγὴ, τὴ μορφωτικὴ καὶ παιδαγωγικὴ ἐργασία τοῦ σημερινοῦ δημοτικοῦ μας σχολείου. Ἐξετάζει ἔπειτα πλατεῖα τὴν ενιαία διδασκαλία στὴν Τρίτῃ Δημοτικοῦ καὶ τὴ διακρίνει α) Σ' ενιαία τοῦ Berhold Otto β) Σ' ενιαία διδασκαλία κατὰ τὴν Ἑνωσὴ Δασκάλων τῆς Λειψίας, σὰν μορφή τῆς ἀρχικῆς διδασκαλίας. γ) Σ' ενιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία Decroly δ) Σ' ενιαία διδασκαλία κλειστῶν συνόλων κατὰ τὸν Wilhelm Albert. Ἐπειτα ἀσχολεῖται μὲ τὴν ψυχοφυσικὴ κατάστασι τοῦ παιδιοῦ τῆς Γ' Δημοτικοῦ, μὲ διδακτικὰ κατευθυντήριες γραμμές, μὲ τὴν Πατριδογνωσίαν στὴν Τρίτῃ τάξῃ, σὲ σχολεῖο μεγάλης πόλης καὶ σὲ σχολεῖο ἐπαρχιακό. Μὲ τὴ Γεωγραφικὴ Πατριδογνωσίαν, ἐπίσης τὴν Κοινωνικὴ, τὴν Παιδαγωγικὴ, τὴ Φυσιογνωστικὴ πλευρὰ τῆς Πατριδογνωσίας, τὴν ἱστοριοπολιτιστικὴ, τὴ γλωσσικὴ καὶ γραφικὴ παράστασι (τὴ διήγησι, λεκτικὰς ἀσκήσεις, ἔκθεσι, ἀνάγνωσι, ἀπαγγελίαν, ὀρθογραφίαν καὶ γραμματικὴ καὶ γραφὴ καὶ καλλιγραφία).

Μετὰ τὰ γλωσσικὰ σὲ στενὴ σύνδεσι ἀναπτύσσει τὴν ἀριθμητικὴν παράστασι, τὴν εἰκονικὴν (Ἰχνογραφία καὶ Χειροτεχνία), τὴ μουσικὴ ἔκφρασι, τὴ σωματικοκινητικὴ, τὶς ἐνότητες τῆς Ἑνιαίας Διδασκαλίας στὴν Γ' τάξῃ καὶ τὸ ἑβδομαδιαῖο ὥρολόγιον πρόγραμμα. Τέλος παραθέτει σὲ εἰδικὰ κεφάλαια εἰκόνες ἀπὸ τὴν πράξιν καὶ ὑποδείγματα πατριδογνωστικοῦ ὕλικου ἀπὸ τὸ χωριὸ Πόρο Λευκάδος καὶ Παλαιόπυργο Ἰωαννίνων.

Μετὰ τὸ σχετικὸ ἐπίλογο, τέλος, παραθέτει τὶς «πηγὰς καὶ τὰ βοηθήματά» του σὲ ξένες γλῶσσες, πλήρη «Ἑλληνικὴ βιβλιογραφία» καὶ τὶς ἄλλες συγγραφικὰς ἐργασίας.

Τὸ ἔργο αὐτὸ κρίνομε καταλλήλστατο μεθοδικὸ βοήθημα γιὰ κάθε δάσκαλον παλὶὸ ἢ νέον, πού θέλει νὰ συγχρονίσῃ, κατὰ τὸ νεώτερον πρόγραμμα, πού σύντομα θὰ τεθῇ σ' ἐφαρμογὴν, τὴν ἐργασίαν του στὴν Τρίτῃ Δημοτικοῦ. Πάρ ἀπολλὰ στοιχεῖα του εἶναι πρωτόφαντα. Ἐξαιρετικὴ ἐντύπωσι σχηματίζει ὁ ἀναγνώστης μὲ τὴν ἀνάγλυφον ἀπεικόνισιν τῆς Στενώτερης Πατρίδας καὶ τὴ σύνταξιν ἀπλοῦ χάρτη τῆς, ὑπὸ κλίμακα 1 πρὸς 10, 1 πρὸς 100 καὶ 1 πρὸς 1000, μὲ ἀφθονες συγκριτικὰς ἀσκήσεις. Σὲ πολλὰ σημεῖα τοῦ βιβλίου ὀναφέρονται μεθοδικὰς ὑποδείξεις, πού ἀφοροῦν ὄχι μόνον καὶ τὶς ἄλλες κατώτερες τάξεις, ἀλλὰ καὶ τὶς ἀνώτερες. (Ἀνάλυσι τῶν τεσσάρων πράξεων τῆς Ἀριθμητικῆς, συγκεκριμένη μνημονικὴ καὶ γραπτὴ, Ἰχνογραφικὴ ἐξέλιξι τοῦ μαθητῆ καὶ μέθοδος τῆς διδασκαλίας τῶν εἰκονικῶν μαθημάτων, παιγνίδια καὶ παιγνιδιάρικες κινήσεις σχετικὰς πάντοτε πρὸς τὴν ἐνότητα τῆς Ἑνιαίας Διδασκαλίας, ἱστοριοπολιτιστικὴ ἐξέτασι καὶ ἐρευνα τοῦ κάθε τόπου, ἀπλὰ καὶ ἐπαγωγὰ κ.λ.π.).

Τὸ βιβλίο αὐτό, ὅπως καὶ τὰ προηγούμενα τοῦ κ. Γκρόζα θ' ἀποτελέσῃ πολὺτιμο βοήθημα καὶ ὁδηγὸ τῶν συναδέλφων καὶ πιστεύομε πὺς θὰ δώσῃ νύξεις καὶ ἀφορμὰς ἐξέτασις καὶ συζήτησις πολλῶν μεθοδικῶν καὶ διδακτικῶν προβλημάτων.

Ι. Χ. ΠΑΥΛΙΔΗΣ

Κ. ΧΑΝΙΩΤΗ : Ὁ Νεοελληνικὸς Ἐκπαιδευτικὸς Διαφωτισμὸς (1908 — 1964).

Ἡ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισι ἀποτελεῖ σημαντικὸ σταθμὸ στὴν Ἱστορίαν τοῦ τόπου μας.

Ἐξ ἄλλου, ἡ γνώσι τῆς ἱστορίας εἶναι πάντα πολὺτιμη γιὰ τὴν κατανόησι τῆς σύγχρονης πραγματικότητος καὶ τὸν καθορισμὸ τῶν ἐπιδιώξεων τοῦ μέλλοντος, διότι ἰδιαίτερον γνώρισμα τῆς ἀνθρώπινης ζωῆς τῆς κάθε ἐποχῆς εἶναι ὅτι ἐπηρεάζεται ἀπὸ τὸ παρελθόν, στὸ ὁποῖον ἐκκολάπτεται τὸ μέλλον τῆς.

Ἰδιαίτερα εἶναι σήμερον ἀπαραίτητη ἡ γνώσι τῆς πνευματικῆς κίνησις τῶν τελευταίων 60 χρόνων, τοῦ καθολικοῦ αὐτοῦ ἀναγεννητικοῦ κινήματος, πὺν ἄρχισε

κατεύθυνση τοῦ Διαφωτισμοῦ (σελ. 23 - 36). Ἡ ἐπιστημονική (σελ. 37 - 46). Ἡ φιλοσοφική (σελ. 46 - 51). Ἡ διδακτική (σελ. 51 - 59). Ἡ ψυχολογική (σελ. 59 - 63). Ἡ ἐπαγγελματική καὶ οὐμανιστική (σελ. 63 - 69). Ἡ κατεύθυνση τοῦ Διαφωτισμοῦ γιὰ τὴν ποσχολική καὶ μετασχολική ἀγωγή (σελ. 69 - 72) καὶ σὲ ἓνα ἰδιαίτερο κεφάλαιο «ἡ γενικώτερη συμβολὴ στοῦ διαφωτισμοῦ καὶ ἄλλων ἐρευνητῶν καὶ μελετητῶν τῆς Νεοελληνικῆς Παιδείας».

Στὸν ἐπίλογο γίνεται ἡ ἐπισήμανση τῶν εἰδικώτερων προσπαθειῶν καὶ ὁ καθορισμὸς τῶν νέων προσανατολισμῶν τῆς γενικῆς παιδείας.

Σὲ παράρτημα καταχωροῦνται κείμενα καὶ ὁμιλίαι τοῦ κ. Γεωργίου Παπανδρέου γιὰ τὴν Παιδεία καὶ τὴ Δημοκρατία, «ποῦ ἀποτελοῦν πολύτιμη ἰδεολογικὴ ὑποθήκη καὶ μνημειώδη πολιτικά καὶ ἐκπαιδευτικά κηρύγματα» κατὰ τὸν συγγραφέα.

Μὲ τὸ ἔργο του αὐτό, στοῦ ὁποῖο εἶναι κατὰ τρόπο ἀρχιτεκτονικὸ ταξινομημένη ἡ δική μας μεταφραστικὴ ἢ πρωτότυπη παιδαγωγικὴ βιβλιογραφία, ὁ κ. Χανιώτης δίνει μιὰν ἀνάγλυφον εἰκόνα τῆς ἱστορικῆς διαδρομῆς τῆς παιδείας μας μὲ μιὰ ἐκπληκτικὴν ἐνημέρωση καὶ αἰτιώδη συνοχή.

Ἐπισημαίνει τὴν προσφορά, 185 ξένων καὶ 500 Ἑλλήνων ἐρευνητῶν καὶ μελετητῶν τῆς παιδείας, ποῦ ὑπῆρξε γόνιμη καὶ θετική, καὶ ἀποφεύγει ἐσκεμμένα καὶ δικαιολογημένα τὴ συγκριτικὴ τους ἀξιολόγηση.

Ἀξία πολλῆς προσοχῆς εἶναι τὰ συμπεράσματα καὶ οἱ ὑποδείξεις τοῦ ποῦ καταχωρεῖ ἐπιλογικά. Ἡ σοβαρώτερή του διαπίστωση εἶναι τούτη: «σ' ὅλη τὴ χρονικὴ περίοδο τῆς 50ετίας ἡ χώρα μας ἦταν ἐτερόφωνη πνευματικὴ περιοχὴ, γιὰτὶ μαθήτευσε σὲ ξένα πρότυπα. Μ' ὅλα αὐτὰ ἡ τάση τῆς δημιουργικῆς ἐπεξεργασίας τῶν ἀλλοεθνῶν θεωριῶν δημιούργησε τὶς ἀπαραίτητες μεθοδικὰ καὶ θεωρητικὰ προϋποθέσεις γιὰ τὴ θεμελίωση Ἑλληνικῆς Ἐπιστήμης τῆς Ἀγωγῆς καὶ τὴν ὁλοκλήρωση τῆς ἀναγέννησης τῆς Νεοελληνικῆς Παιδείας».

Καθορίζει ἔπειτα τοὺς νέους προσανατολισμοὺς τῆς γενικῆς παιδείας καὶ ὑποδεικνύει τὸ χρέος τῶν κληρονόμων τῆς Παιδείας, ποῦ τὴ θεσμοθέτησαν οἱ μεγάλοι στοχαστὲς τῆς κλασσικῆς ἑλληνικῆς ἀρχαιότητος.

Πρόκειται ἀναμφισβήτητα γιὰ μιὰ ἐντελῶς πρωτότυπη καὶ συμπτυκνωμένη ἐργασία, ἀπὸ τὴ μελέτη τῆς ὁποίας πολλὰ ἔχει νὰ ὠφεληθῇ κάθε προοδευτικὸς ἐκπαιδευτικὸς λειτουργὸς τῆς πρωτοβάθμιας κυρίως παιδείας. Στοχασμὸς ρωμαλέος, ἀντικειμενικὴ κρίση, βαθειὰ ἀνίχνευση, αἰτιώδη συνάρτηση, διαλεκτικὴ ἔρευνα, ἐλληνολατρικὴ θέρμη, ἐρευνητικὴ διάθεση, πίστη ἀκράδαντη στὴ δύναμη τῆς παιδείας καὶ στὸν ἀναπλαστικὸν ρόλον τῆς γενικῆς προκοπῆς τοῦ ἔθνους μας εἶναι τὰ χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα τῆς ὥραίας καὶ ἐμπνευσμένης αὐτῆς συγγραφικῆς ἐργασίας τοῦ κ. Χανιώτη.

Εἶναι ἓνα πόνημα ἄξιο ἰδιαίτερης προσοχῆς. Προσφέρει οὐσιώδη καὶ ἀνεκτίμητη ὑπηρεσία καὶ στὸν παιδαγωγικὸ προσανατολισμὸ καὶ στὴν ἔρευνα τῆς σύγχρονης παιδείας μας.

Ἀπὸ τέτοιους μελετητὰς καὶ ἀπὸ τέτοιες ἐργασίες ἔχει μεγάλη ἀνάγκη ἡ τωρινὴ ἐκπαιδευτικὴ ἀναγεννητικὴ προσπάθεια τοῦ ἔθνους. Κι' ἀνταποκρίνονται μὲ πληρότητα στὴν ἐθνικὴ αὐτὴ ἐπιταγὴ ὁ κ. Χανιώτης.

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΤΣΑΚΑΛΙΔΗΣ

“Αν και τυπώθηκε σέ έπαρχιακό τυπογραφείο, έντούτοις έχει άριστη έκτύπω-
ση κι εμφάνιση. Άριθμεϊ 130 περίπου σελίδες και περιλαμβάνει άφ’ ένός παλιά
του άρθρα πού δημοσίευσε κατά καιρούς σέ παιδαγωγικά περιοδικά κι εφημερίδες
παιδαγωγικού και κοινωνικού περιεχομένου και άφ’ έτέρου μιá πρωτότυπη μελέτη
γιά τήν παιδευτική άξία του παραμυθιού, πού καλύπτει τό μεγαλύτερο μέρος του
βιβλίου του.

Τά άναδημοσιευόμενα παλιά του άρθρα μιλούν γιά τό προσορισμό του ήγέτη,
τήν εφήβων «έκτροχίασιν», τίς χαρακτηριστικές εικόνες άπό τή ζωή του λαού τής
όρεινής ύπαιθρου, τό σπίτι του παιδιού στο χωριό, τήν ώρα τής άπολογίας (άπάν-
τηση σέ χρονογράφημα του Παλαιολόγου), γιά τή θέση τής δασκάλας στο χωριό,
τήν απόκριση σ’ ένα αίτημα (γιά τή θεμελίωση τής Έλληνικής Παιδαγωγικής έπι-
στήμης), τήν «κρίθευση» (πού χτυπούσαν οί άρμόδιοι κάθε φορά πού ζητούσε ό
διδάσκαλος ύλική ικανοποίηση), τόν εκπαιδευτικό (συνδικαλιστικό) άγώνα και τή
θέση του «άποστάτη» δασκάλου, τήν διγλωσσία πού μέχρι πρό όλίγου μάστιζε τήν
άγωγή του Δημ. Σχολείου. Τέλος γράφει γιά τήν παιδευτική άξία του παραμυ-
θιού στην άγωγή του παιδιού.

Η τελευταία αύτή έργασία του, μπορεί νά πη κανείς, πώς είναι πρωτότυπη,
άφού οί πιο πολλοί Παιδαγωγοί τής χώρας μας μέχρι σήμερα έγραψαν γιά τήν
ώφέλιμη επίδραση του παραμυθιού. Κατά τήν άποψη του όλοι αύτοι θεμέλιωσαν
τίς άπόψεις τους σέ αυθαίρετα ψυχολογικά και παιαγωγικά συμπεράσματα.

Παραθέτει μερικών Παιδαγωγών τίς γνώμες πού διατύπωσαν άντιρρήσεις
γιά τήν παιδευτική άξία του παραμυθιού, όπως του Πλάτωνα, Κομένιου, Παπαμάρ-
κου, Καραχρίστου και Σκουτερόπουλου και άπ’ εκείνους πού βρίσκουν ώφέλιμες
τίς επιδράσεις του παραμυθιού του Εύριπίδη Σούρλα, σαν τήν πιο χαρακτηριστική.
Άσχολείται μέ τήν γέννηση του παραμυθιού και βρίσκει τίς ρίζες του στα πρώτα
θέματα του ανθρώπου στον πλανήτη μας. Έπειτα μέ τήν φιλοσοφική και παιδαγω-
γική θεώρηση του παραμυθιού και καταλήγει στη σκέψη ότι ό τεχνικός πολιτισμός
και ή ανθρωπιστική παιδεία, πού σήμερα έναρμονισμένα κατευθίνουν τήν σχολική
μας άγωγή, έχουν απομακρίνει τόν άνθρωπο άπό κάθε τι πού είναι φανταστικό
δημιούργημα. Ό έκδηλος παντού ρεαλισμός τής έποχής μας είναι ό μόνος ικανός
νά παιδεύσει όρθά τόν σημερινόν άνθρωπο. Σέ καμμία περίπτωση σήμερα, λέγει,
δέ ζητάει ό άνθρωπος νά φύγει άπό τήν πεζότητα τής ζωής μέ τό παραμύθι, αλλά
μόνον μέ τήν έλπίδα του καλύτερου, του προδευτικότερου αύριο και μέ τήν πολύ-
μορφη ψυχαγωγία του καλού θεάματος, των άναγνωσμάτων κ.ά. πού παρέχει ό πο-
λιτισμός μας άφθονα. «Ό προσανατολισμός του σημερινού ανθρώπου, γράφει, εί-
ναι διαφορετικός άπό ότι μπροστά άπό πολλά χρόνια».

Συνέχεια κάνει έμπεριστατωμένη ψυχολογική θεώρηση του παιδιού και βρί-
σκει στηρίγματα σ’ αύτή γιά νά πη «ή άλλαγή του περιβάλλοντος του παιδιού, ή
πρόοδος του πολιτισμού και τά (νέα) μορφωτικά άγαθά έπέφεραν όμαλή προϊμώ-
τερη ώρίμανση του παιδιού».

Παραδέχεται ότι ύπάρχουν παραμύθια πού μέ άλληγορική μορφή διδάσκουν
μεγάλες αλήθειες, όμως βρίσκει άνώριμες τίς πνευματικές δυνάμεις του παιδιού
γιά νά συλλάβει αυτές.

Τέλος ανασκευάζει μέ έπιχειρήματα ψυχολογικά και πραγματικά τούς σκο-
πούς του δήθεν διδακτικού παραμυθιού και προτείνει ν’ αντικατασταθή στο Δημ.
Σχολείο μέ «... τό πολύμορφο, ήλιόλουστο, άκένωτο βιβλίο τής ζωής, άπ’ όπου

οἱ λογοτέχνες, οἱ ψυχολόγοι καὶ παιδαγωγοὶ θὰ ἐμπνευστοῦν, γιὰ νὰ προσαρμόσουν στὴν παιδικότητα τὰ γεμάτα ἀλήθεια, δροσερὰ καὶ κατανοητὰ ἀναγνώσματα, διδακτικὰ λογοτεχνήματα». Ἔτσι, πιστεύει, θὰ καλλιεργήσουμε τὴν ὀρθοφροσύνη ἀπὸ τὴ μικρὴ ἡλικία, τὴν ιδιότητα τὴν πιὸ βασικὴ σὲ μιὰ τέλεια καὶ δημιουργικὴ προσωπικότητα.

Μὲ τὴν μικρὴ μας αὐτὴ σκιαγραφία τῶν ἀπόψεων ποὺ ἐκφράζει ὁ κ. Γκόνζιος ἀξίζει τὸν κόπο νὰ διαβάσουμε τὸ βιβλίο του. Ἀλλωστε διαβάζοντάς το θὰ δώσουμε τὴν ἠθικὴ κυρίως δύναμη καὶ ὥθηση σ' ἓνα νέο ἐνθουσιώδη δάσκαλο νὰ μᾶς δώσῃ κι ἄλλα τελειότερα ἔργα, πού, ὅπως γράφει στὸ ἐξύφυλλο, ἔχει προγραμματίσει.

Ἀξίζει νομίζω νὰ ἐνισχύσουμε τέτοιες εὐγενεῖς φιλοδοξίες. Γράφω αὐτὰ τὰ τελευταῖα γιατί ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ πιστεύω στὸν ἐνθουσιασμό καὶ τὰ εὐγενῆ τοῦ συγγραφέα κίνητρα κι ἀπὸ τὴν ἄλλη γιατί ἐκεῖνος ποὺ γράφει αἰσθάνεται τὴν μεγαλύτερη ἱκανοποίηση καὶ ἀμοιβή ὅταν οἱ ἄλλοι τὸν διαβάζουν.

ΟΔΥΣ. ΜΠΕΤΣΟΣ

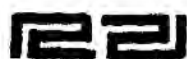
ΝΕΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ

- 1) Τὸ Μονοθέσιο Δημοτικὸ Σχολεῖο στὴν Ἑλληνικὴ Πραγματικότητα — Δ. Παπαδημητρίου.
- 2) Ἡ πραγματικότης εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν Ἐπιστήμην — Ι. Κιτσαρά.
- 3) Ὁκτὼ κεφάλαια γιὰ τὴν ἀγωγή — Κ. Νικολαΐδη.
- 4) Τρία ζητήματα Διδακτικῆς Πράξεως — Ναπ. Τσιάρα.
- 5) Χαρούμενες ἐξετάσεις — Λ. Βρεττοῦ.
- 6) Παιδαγωγικὰ θέματα — Δ. Γ. Τσιμπίδη.
- 7) Ἡ ἀναδιοργάνωσις τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν — Θ. Χαραλαμπίδη.
- 8) Τὸ Σύγχρονον Νηπιαγωγεῖον — Βασιλικῆς Νότας Μαντίζα.
- 9) Ἡ διδακτικὴ στὴν πράξη — Γ. Πλιάκου.

Ἑκδοτικὸς Οἶκος Καμπανᾶ

ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΜΑΣ

1. ΣΠ. ΠΑΓΙΑΤΑΚΗ, Γεν. Δ/τοῦ Μαρμαλείου Παιδ. Ἀκαδημίας :
ΠΑΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ Δρ. 60
2. Ν. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ, τῆς Παιδ. Ἀκαδημίας Ἡρακλείου :
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ Δρ. 80
3. Γ. ΡΟΥΣΚΑ, Δ/τοῦ Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἀλ(πόλεως) :
**ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΑ & ΑΝΩΜΑΛΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΕΙΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΝ** Δρ. 60
4. ΕΛΠ. ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ, τῆς Παιδαγ. Ἀκαδημίας Ρόδου :
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΙΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ Δρ. 40
5. ΙΩ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, τῆς Παιδαγ. Ἀκαδ. Ἰωαννίνων :
ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΙΕΙΝΗ Δρ. 40
6. ΙΩ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, τῆς Παιδαγ. Ἀκαδ. Ἰωαννίνων :
ΤΟ ΠΑΙΓΝΙΑΙ Δρ. 40
7. Κ. ΚΑΛΑΤΖΗ : **ΔΙΑΤΑΡΑΧΑΙ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ** Δρ. 80
8. ΙΩ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ : **ΕΠΙΛΗΨΙΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ** Δρ. 25
9. ΑΝΤ. ΤΑΚΑ : **ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ** Δρ. 40
10. Δ. ΣΙΣΚΟΥ : **ΠΕΠΡΑΓΜΕΝΑ ΜΙΑΣ ΔΙΕΤΙΑΣ** Δρ. 60
11. Δ. ΧΑΣΙΩΤΗ : **ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΝ** Δρ. 25



ΕΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΕ

ΑΘ. ΦΛΩΡΟΥ

Ἱστορικὴ Γραμματικὴ Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γλώσσης

Σελ. 490 — Τιμὴ ἄδետον Δρ. 126 · χρυσόδետον - δέγμα Δρ. 160

ΧΡΗΣΙΜΟΝ : Διὰ τὰς Σχολικὰς Βιβλιοθήκας Μέσης καὶ
Στοιχ. Ἐκπαιδεύσεως — Διὰ τοὺς Ἐκπαιδευτικοὺς ἐν γένει

Ζητήσατέ το ἀπὸ τὸν Βιβλιοπώλην σας.

Εἰς τοὺς ἐμβάζοντας τὴν ἀξίαν του, ἀποστέλλεται ἐλεύθερον ἐξόδων

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΚΑΜΠΑΝΑ

ΛΕΚΚΑ 25 - ΑΘΗΝΑΙ (125) - ΤΗΛ. 225.370

Ὁ Ἐκδοτικὸς Οἶκος
Ἰω. Καμπανᾶ

ἐτοιμάζει
τὰ βοηθητικὰ
βιβλία του
γιά τὸ ἐρχόμενο
εὐχολικὸ ἔτος
1965-66



εὐτὴν ὑπηρεσία
τῆς Ἑλληνικῆς Παιδείας
