

Επιστημονικόν Βήμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΕΚΔΕΙΤΑΙ
ΑΠΟ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Τ. ΠΡΕΣΒ.: ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15Α - ΑΘΗΝΑΙ
ΤΗΛΕΦΩΝΟΝ 36-547

ΕΤΟΣ Δ' - ΤΕΥΧΟΣ 3^{ON} - 4^{ON}
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ - ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 1956

Τιμή τεύχους Δρχ. 5
Συνδρομή διὰ μὴ μέλη . . . 50

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΣ ΜΑΡΑΣΜΟΣ

Τόσο στήν ΚΗ' γενική συνέλευση τοῦ κλάδου μας, όσο καὶ στή συνέλευση τῶν Ἐπιθεωρητῶν Στοιχ. Ἐκπαιδεύσεως συζητήθηκε τὸ θέμα τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν πολὺ διεξοδικά. Κατὰ τίς συζητήσεις αὐτές βγήκε γιὰ συμπέρασμα ὅτι ἐκεῖνο ποὺ ἀποτελεῖ περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλο τὴ βάση γιὰ νὰ προσδεύσῃ ἡ λαϊκὴ παιδεία δὲν εἶναι τίποτε ἄλλο παρὰ μονάχα δάσκαλος καὶ μόνο δάσκαλος. Αὐτὸς ἀποτελεῖ τὸ Α καὶ τὸ Ω τῆς ἐπιτυχίας τῆς παιδαγωγικῆς. Καὶ τὰ προγράμματα καὶ οἱ μέθοδοι καὶ τὰ παιδαγωγικὰ συστήματα τότε μόνο μποροῦν νὰ φέρουν τὰ ἀποτελέσματα ποὺ θέλουμε, διὰν ἀποκτήσουμε δασκάλους μὲ πίστη καὶ πεποίθηση. Δασκάλους ποὺ νὰ ἀγαποῦν τὸ παιδί καὶ νὰ ἐνδιαφερόνται γιὰ τὴν προκοπὴ τοῦ Σχολείου. Δασκάλους γεμάτους πνοῇ καὶ ἐνθουσιασμό.

Εἶναι τόσο λεπτὸ καὶ δύσκολο τὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς καὶ χρειάζεται νὰ ἔχῃ τόση πολυμέρεια ὁ δάσκαλος ὥστε ἂν δὲν ὑπάρχῃ σ' αὐτὸν ὁ ἀπαράιτος παιδαγωγικὸς ἔρωτας καὶ ἂν δὲν πλημμυρίζεται ἡ ψυχὴ του ἀπὸ ἐνθουσιασμό γιὰ τὴν ἐργασία του τὴ διδακτικὴ εἶναι ἀμφίβολο ἂν μπορῇ νὰ ἀνταποκριθῇ καθὼς πρέπει στήν ἀποστολὴν του τὴν ἱερή. Κι ὅλα τὰ παραπάνω προσόντα καὶ χαρίσματα του πρέπει κατὰ κύριο λόγο νὰ τοῦ τὰ καλλιεργήσουν οἱ Παιδαγωγικὲς Ἀκαδημίες κατὰ τὸ στάδιο τῆς ἐπαγγελματικῆς του προπαρασκευῆς σ' αὐτές.

Καὶ παίρνουμε γιὰ δεδομένο ὅτι οἱ νέοι μας δάσκαλοι προετοιμάζονται κατὰ τὰ δυὸ χρόνια ποὺ φοιτοῦν στήν Παιδ. Ἀκαδημία τώρα ἀριστα γιὰ τὸ διδακτικὸ τους ἔργο ἢ σὲ τρεῖς ποὺ ἴσως θὰ φοιτήσουν. Στὴν πραγματικότητα ὅμως τί συμβαίνει;

Οἱ νέοι μας δάσκαλοι γιὰ κακὴ τύχη τοῦ Σχο-

λείου καὶ τῶν Παιδίων, δὲν ἀποδίδονται στήν ὑπηρεσίαν τῆς λαϊκῆς μας Παιδείας ἀμέσως ὅσοι ἀπ' τὴν ἀποφοίτησίν τους ἀπ' τὴν Ἀκαδημία. Παραμένουν ἀδιδόριστοι γιὰ ἀρκετὸ χρονικὸ διάστημα (ἀπὸ 3-8 χρόνια). Καὶ σὲ διάστημα αὐτὸ εἶναι ἀναγκασμένοι οἱ νεαροὶ αὗτοι συνάδελφοι — δὲν ὑπολογίζουμε τὸ χρόνο τῆς στρατιωτικῆς ὑπηρεσίας τῶν ἀρρένων — σὰν παιδιὰ ποὺ προέρχονται ἀπὸ φτωχὲς οἰκογένειες νὰ μὴ μένουν σὲ ἀπραξία. Ὑποχρεώνονται γιὰ νὰ ζήσουν καὶ νὰ ἀνταποκριθῶν σὲ τίς στοιχειώδεις τῶν ὑποχρεώσεις νὰ καταφεύγουν σὲ κάποια ἄλλη δουλειὰ παντελῶς τίς πλεῖστες φορὲς ξένη πρὸς τὸ διδακτικὸ τους ἔργο. Ἐχουμε μάλιστα καὶ πλεῖστες περιπτώσεις ποὺ καταφεύγουν σὲ χειρωνακτικὴ ἐργασία, πρᾶγμα ποὺ τοὺς τιμᾷ ἰδιαίτερος.

Ἔτσι οἱ νεαροὶ μας δάσκαλοι ἀσχολούμενοι γιὰ ἀρκετὸ χρονικὸ διάστημα σὲ ξένες πρὸς τὸ ἐπάγγελμά τους τὸ παιδαγωγικὸ ἐργασίες, ζώντας σὲ μιὰ κατάσταση προσμονῆς, ἀλλὰ καὶ ἀγωνίας ἀπογοιεύονται γιὰ τὸ κατάντημα τῶν προσδοκιῶν των. Τῇ ζωτικότητι ποὺ παρουσιάζει ἡ νεανικὴ τους ἡλικία τὴ χρησιμοποιοῦν γιὰ τὸ προσωρινό, τὸ ἐπίκαιρο ἔργο ποὺ ἐκτελοῦν, ἐνῶ ταυτόχρονα ἀπελπίζονται πῶς θὰ σταδιοδρομήσουν σὲ ἐπάγγελμα, γιὰ τὸ ὁποῖο καὶ προπαρασκευάστηκαν. Ἡ πίστις καὶ ὁ ἐνθουσιασμός των σιγὰ-σιγὰ μαθαίνεται καὶ διὰν πιά μπαίνουν στήν ὑπηρεσίαν τῆς λαϊκῆς μας παιδείας μπαίνουν μὲ μειωμένη καὶ ἐξανημισμένη κατὰ ἓνα μεγάλο μέρος τὴν ψυχικὴ ἀντοχὴ καὶ τὴν ἐπιστημονικὴ κατάρτιση.

Τὸ κακὸ δὲν θάταν τόσο αξιοπρόσεκτο ἂν ἔβγαμε ὅτι δὲν ὑπάρχουν θέσεις σὲ δημοτικὰ μας σχολεῖα γιὰ νὰ διορισθῶν οἱ χιλιάδες ἀπὸ

ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΣΟΥΡΛΑ, Παιδαγωγού

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ Dr ELSA KÖHLER (ΤΗΣ ΑΥΣΤΡΙΑΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ)
ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑΝ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

«Εμπρός! Αφίστε τὰ παιδιὰ μας νὰ ζήσουν».

Fröbel

I.

Υπάρχει μιὰ μεγαλειώδης μέσα στο πέρασμα τοῦ χρόνου διατυπωμένη ψυχολογία τῆς προσχολικῆς ἡλικίας, ὑπάρχει στήν ἐποχή μας μιὰ ψυχολογία τῆς πρώτης φάσεως τῆς παιδικῆς ἡλικίας καλλιεργημένη ἀπό τίς ἐργασίες διασήμων ψυχολόγων καί παιδαγωγῶν ὅλων τῶν Εὐρωπαϊκῶν Χωρῶν καθὼς καί τῆς μεγάλης πέραν τοῦ Ἀτλαντικοῦ Δημοκρατίας.

Εἴμεθα συνεπῶς προπαρασκευασμένοι ὅλοι μας κρατοῦντες στὰ χέρια μας τὸ μαγικὸ λυχνάρι τοῦ σοφοῦ Πέρσου Ἀλαντίν νὰ ρίξουμε κάποιο φῶς εἰς τὸ γεμᾶτο ἀπὸ μυστικὰ βασίλειον τῆς παιδικότητος, τοῦ ὁποίου καί ἡμεῖς ὅλοι ἡμεθα κάποτε ὑπήκοοι καί τὸ ὁποῖον φαίνεται μὲν πρὸς στιγμὴν ὅτι ἐξαφανίστηκε ἀπὸ τὰ μάτια μας, ἐν τούτοις ὅμως ζῇ μέσα μας μὲ ὅλην τὴν ἀπαστρέπτουσαν αἴγλην τῶν σαφείρων καί τῶν ἀδαμάντων Βασιλικῶν στέμματος.

Καὶ προβάλλει τώρα τὸ ἐρώτημα:

Πῶς συμβαίνει ὥστε μέσα στο πέρασμα ἑκατον-

χρόνια τώρα ἀδιόριστοι δάσκαλοί μας. Ἀλλὰ ἀπ' τὴ στιγμὴ ποῦναι διαπιστωμένο πῶς λείπουν στήν πατρίδα μας γιὰ νὰ λειτουργήσουν καλὰ τὰ δημοτικά μας σχολεῖα 5 χιλ. περίπου δάσκαλοι καί σήμερα ἀκόμα παρουσιάζονται 1500 κενὰ στίς ὁργανικά νομοθετημένες θέσεις δημῶν, δὲν δικαιολογεῖται νὰ μένουν σὲ ἀδιοριστία χιλιάδες δάσκαλοι νέοι γιὰ πολλὰ χρόνια.

Ἡ ζημιὰ, ἡ ἐθνικὴ ζημιὰ, ποῦ γίνεται στὴ χώρα μας ἀπ' τὴ μὴ προαγωγή τῶν σχολειῶν καί μὲ τὴν ἀδιοριστία δασκάλων εἶναι διπλῇ. Ἀπ' τὴ μιὰ μεριά ἀφίνοντας κλειστὰ τὰ σχολεῖα τροφοδοτοῦμε καθημερινῶς καί πληθαίνουμε τίς τάξεις τῶν ἀγραμμάτων στὴ χώρα μας. Ἀλλὰ ἀπ' τὴν ἄλλῃ μεριά ἐξανεμίζεται μὲ τὴν ἀδιοριστία ἕνα σημαντικὸ μέρος ἀπ' τὸν ἐθνικισμὸ τῶν νέων μας δασκάλων καί μειώνεται ἡ πίστις στὸ διδασκαλικὸ ἔργο εἰς ποῦν νὰ ἀποβαίνει ἡ ἐργασία τους ὅχι μόνο μὴ ἀποδοτική, ἀλλὰ καί πολλὰς φορὲς ἐπιζήμια. Τὸ θέμα αὐτὸ ἔχει πολὺ βαθεὶ ἐθνικὴ σημασία καί εἶναι ὑποχρεωμένοι οἱ ἀρμόδιοι νὰ τὸ προσέξουν. Τὸ κακὸ ποῦν γίνεται ἀπ' τὴν ἀδιοριστία τῶν νέων μας δασκάλων εἶναι ὅσο δὲν μπορεῖ κανένας νὰ τὸ φαντασθῇ πολλαπλῶς. Ἡμεῖς ἐδῶ εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ τονίσουμε ἰδιαίτερα καί τὴν ἐπιζήμια ἐπίδραση ποῦ ἔχει ἡ ἀδιοριστία τῶν νέων μας δασκάλων ἀπὸ τὴν παιδαγωγικὴ ἀποψη.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ταετηρίδων καί χιλιετηρίδων, κανένας νὰ μὴ σκεφθῇ τὸ μικρὸ παιδί;

Μήπως ἄραγε δὲν ὑπῆρχε μητρικὴ ἀγάπη;

Μήπως ἄραγε δὲν ὑπῆρχε καμμιὰ κατανόηση γύρω ἀπὸ τὴν ἰδιόρρυθμον αὐτὴν μαγείαν τῆς παιδικότητος;

Μήπως δὲν ὑπῆρχε φροντίς γιὰ τὴν εὐημερίαν τῆς μικρᾶ; αὐτῆς ἡλικίας;

Μήπως δὲν ὑπῆρχον μέσα προστατευτικά γιὰ τίς ἀδυναμίες τῆς;

Κάθε ἄλλο.—Ὅλα αὐτὰ ὑπῆρχαν ἀπὸ ἀμνημονεύτων χρόνων. Ἐκεῖνο ὅμως ποῦ ἔλειπε ἦταν ἡ σιὰση καί ἡ συμπεριφορὰ τῶν μεγάλων γιὰ τὸ παιδί.

Τὸ ἀνήμερο νεογνὸ καί τὸ μικρὸ παιδάκι ποῦ εἶχε ἀνάγκη μακροχρονίου προστασίας, μεγάλωναν στὴ μητρικὴ ἀγκάλῃ. Καί ὅταν ὑπῆρχε Μητέρα προσβλέπουσα τὸ παιδάκι τῆς μὲ συμπάθεια, μὲ τροφροτότητα, μὲ προσοχὴ καί μὲ ἀγάπη—καί ὑπῆρχαν σὲ ὅλους τοὺς αἰῶνες καί σὲ ὅλες τίς ἐποχὰς τέτοιες Μητέρες—ἡ φροντίδα καί ἡ κατανόηση ἔλαμπαν σὰν κάποιο φῶς λαμπάδας γύρω ἀπὸ τὸ κρεββατάκι τοῦ μικροῦ παιδιοῦ, ὑπῆρχε μὲ ἄλλα λόγια κάποια ἐντοικιστικὴ κατανόηση ἐκ μέρους τῆς Μητέρας, στίς γενικὲς ὁμως γραμμὲς ἡ μαγικὴ αὐτὴ χώρα τῆς πρώτης ἡλικίας ἦταν φραγμένη καί ἀποκλεισμένη ἀπὸ τὰ μάτια τῶν ἐνηλίκων, καί ἐφόσον καί οἱ ἴδιοι εἶχανε λησμονήσει τὴ δική τους παιδικὴ ἡλικία, ἦταν σὰν νὰ μὴν ὑπῆρχε στὸ βάθος καμμιὰ γνώση γύρω ἀπὸ τῆς παιδικῆς ψυχῆς τὰ προβλήματα καί τὴν κατανόηση.

Ἐξ ἄλλου ἡ παιδικὴ ἡλικία ἐθεωρεῖτο σὰν κάτι μὴ ὑπολογίσιμο καί ἐκεῖνο ποῦ ἤξιζε ἦταν ὁ ὄριμος ἄνθρωπος, ἡ δὲ τελειότης τοῦ ἐνήλικος ἀποτελοῦσε καί τὸ μέτρον τῆς συγκρίσεως. Ἀντιθέτως τὸ παιδάκι, ἐφόσον προσέπιπτε στὰ βλέμματα τῶν ἐνηλίκων σὰν ἕνα πλάσμα μὲ ἑλλιπῆ τὴ σκέψη καί τὴν διατύπωση τὴν γλωσσικὴ ἐθεωρεῖτο σὰν κάτι κατώτερο ὄν.

Μέσα στήν πάροδο τῶν χιλιετηρίδων ἐκεῖνοι ποῦ ἀφιέρωσαν λίγες σελίδες γεμάτες ἀπὸ ἀγάπη γύρω ἀπὸ τὴν ἀγωγή τοῦ μικροῦ παιδιοῦ ἦταν οἱ Πλάτων καί ὁ Ἀριστοτέλης. Αὐτοὶ ἦταν οἱ πρῶτοι ποῦ μίλησαν γύρω ἀπὸ μιὰ Παιδαγωγικὴ τοῦ παιγνιδιοῦ καί αὐτοὶ ἦταν ἐκεῖνοι ποῦ εἰσηγήθηκαν καί τὴν διήγηση παραμυθίων, σὰν τὴν πρώτη πνευματικὴ τροφὴ γύρω ἀπὸ τὴ μόρφωση τοῦ μικροῦ παιδιοῦ.

Ἡ ἐμφάνισή τους καί ἡ συμβολὴ τους γύρω ἀπὸ τὴν Ἀγωγή τῆς προσχολικῆς ἡλικίας ἦταν σὰν ἕνα μετέωρο ποῦ ἔλαμψε γιὰ μιὰ στιγμὴ στὸν πνευματικὸν ὁρίζοντα, ἡ ἀνθρωπότης ξανάπεσε ἐν τῷ μεταξὺ πάλι στὸ σκότος καί ἔτσι ἡ παιδικὴ ἡλικία διὰ μέ-

σου τῶν αἰώνων καὶ τοῦ Μεσαιῶνος ἠνδροῦτο καὶ διαπαιδαγωγεῖτο μὲ τὸ πνεῦμα τοῦ ἀσκητικοῦ φόβου.

Ἡ πρώτη ἀχτίδα ἐμφανίζεται στὰ 1630 μὲ τὸν Κομένιον, χρειάστηκε ὅμως ἕνας αἰώνας καὶ πλέον γιὰ νὰ ἀνάψει ἡ λαμπάδα μὲ τὴν ἐμφάνιση τοῦ Rousseau, ποὺ ἦταν ὁ πρῶτος ποὺ διεκήρυξε τὸ δίκαιον τοῦ παιδιοῦ, ἦταν ὁ πρῶτος ποὺ τὸ ὑπερήσπισε καὶ τὸ κατέταξε μεταξὺ τῶν γενικῶν ἀνθρωπίνων δικαίων.

Μὲ τὸ Rousseau ἄρχισε ἡ ἐποχὴ τοῦ παιδιοῦ, μὲ Αὐτὸν καθιερώθηκε τὸ ἀξίωμα τῆς ξεχωριστῆς ἀξίας τῆς παιδικῆς ἡλικίας, μὲ αὐτὸν ἡ παιδικὴ ἡλικία ἀναγνωρίστηκε ὅχι σὰν προβαθμὸς ἀπλῶς τῆς Ζωῆς, ἀλλὰ σὰν μιὰ αὐτοτελὴς ἐποχὴ τῆς ἀνθρώπινης Ζωῆς.

Οἱ ιδέες τοῦ Rousseau προωθήθηκαν μὲ τὶς ιδέες τοῦ Pestalozzi, προωθήθηκαν μὲ τὶς ιδέες τοῦ Fröbel—τοῦ μεγάλου αὐτοῦ μύστου τῆς προσχολικῆς ἡλικίας—προωθήθηκαν μὲ τὶς ιδέες τῆς Montessori, προωθήθηκαν μὲ τὶς ιδέες ὅλων τῶν διασήμων Ψυχολόγων καὶ Παιδαγωγῶν τοῦ προσφάτου παρελθόντος καὶ τῆς τωρινῆς ἐρευνητικῆς σκέψεως, δηλαδὴ ἐρευνητικῆς σκέψεως ποὺ διήκει ἀπὸ τοῦ W. Stern μέχρι τοῦ Piaget, τοῦ Decroly, τῆς Charlotte Bühler καὶ ὅλης ἐκείνης τῆς πλειάδος τῶν ψυχολόγων καὶ Παιδαγωγῶν Εὐρωπαϊκῶν χωρῶν καὶ Ἀμερικῆς, ποὺ ἐτίμησαν τελευταίως διὰ τῆς παρουσίας των καὶ τὸ διεθνὲς Παιδαγωγικὸν Συνέδριον, ποὺ ἔλαβε χώραν προσφάτως στὴν χώραν τῆς Παλάδος.

II.

Ἄς ἐπιτραπῇ ὅμως τώρα — ἀνάμεσα ἀπὸ τὴν πλειάδα τῶν παραπάνω ἐρευνητῶν — νὰ στρέψωμεν πρὸς στιγμὴν τὰ βλέμματά μας καὶ εἰς τὴν προσωπικότητα κάποιου Παιδαγωγοῦ — γνωστῆς εἰς τὸν Εὐρωπαϊκὸν παιδαγωγικὸν κόσμον γιὰ τὶς ἐργασίες τῆς γύρω ἀπὸ τὴν προσχολικὴν ἡλικίαν.

Πρόκειται περὶ τῆς Διευθυντρίας τοῦ Ψυχολογικοῦ καὶ Παιδαγωγικοῦ Σεμιναρίου, ποὺ ἐξεπαιδεύει νηπιαγωγούς καὶ ἦταν προσηρτημένον εἰς τὸ Παιδαγωγικὸν Ἰνστιτοῦτον τῆς Βιέννης. Πρόκειται περὶ τῆς Παιδαγωγοῦ Dr. Elsa Köhler¹⁾.

Τὶς ἐργασίες τοῦ ὥς ἄνω Σεμιναρίου—ποὺ ἐξεπαιδεύει στὴ Βιέννη συγχρονισμένας νηπιαγωγούς—παρηκολούθησε ἡ ταπεινότης μας κατὰ τὸν χρόνον τῶν σπουδῶν τῆς στὴ Βιέννη ὅπου συνειργάσθη καὶ μὲ τὴν Charlotte Bühler.

Ὁ σύνδεσμος ὁ συναδελφικὸς, ποὺ ἐδημιουργήθη μετὰ τῆς ἐξόχου αὐτῆς Παιδαγωγοῦ καὶ βαθείας μελετητρίας τοῦ Fröbel, ἐπέτρεψε τὴν συνέχειά του καὶ δι' ἄλληλογραφίας τακτικῆς καθ' ὅλον τὸ χρονικὸν διάστημα ποὺ εἴχαμε τὴν τιμὴν νὰ διευθύνωμεν τὸ Διδασκαλεῖον τῆς Ἡπειρωτικῆς πρωτεύουσας.

Ζητοῦσε διαρκῶς πληροφορίες περὶ τῆς προόδου ποὺ ἐσημείωναν στὴν Ἑλλάδα μας οἱ ψυχολογικὲς καὶ παιδαγωγικὲς ἐρευνες γύρω ἀπὸ τὰ προβλήματα τῆς προσχολικῆς ἡλικίας καὶ εἰς μίαν μάλιστα πα-

λαιὰν ἐπιστολὴν τῆς μὲ νοσταλγίαν—ὡς ἄλλη Ἰφιγένεια τοῦ Goethe—ἀναζητοῦσε τὴν «Χώραν τῶν Ἑλλήνων».

Ἡ παράθεσις ἐνὸς μικροῦ ἀποσπάσματος ἀπὸ παλαιὰν ἐπιστολὴν τῆς, θὰ ἐπιτρέψῃ στοὺς ἀναγνώστες τῶν γραμμῶν μας αὐτῶν νὰ ἐκτιμήσουν τὸν φιλελληνισμόν τῆς καὶ νὰ διακρίνουν τὸν πόθον τῆς τὸν διακαὴ νὰ εὑρεθῇ κάποτε στὴν Ἑλλάδα.

Ἴδου τὶ ἔγγραφε παλαιότερον εἰς τὴν ταπεινότητά μας :

«Ἀγαπητὲ συνάδελφε,

Περάσαν πολλοὶ μῆνες ἀπὸ τὴν ἐποχὴ ποὺ Σεῖς μὲ μιὰ ἀνυπόκριτη ἀγάπῃ εἴχατε τὴν καλωσύνην νὰ μὲ θυμηθῆτε.

Τὰ ὑπέροχα καὶ τὰ γοητευτικὰ ἐνθύμια ἀπὸ τὰς Ἀθήνας μὲ τὰ ὁποῖα εἴχατε τὴν εὐγενῆ καλωσύνην νὰ συνοδεύσετε τὴν ἐπιστολήν σας, μοῦ ἐπροξένησαν ἀνείπωτη εὐχαρίστησι καὶ πρόβαλε τὸ ὄραμα τῆς Ἑλλάδος Σας—μπροστὰ στὰ μάτια μου—σὰν ἕνας κόσμος μαγικός, ποὺ εἶχα καὶ ἔχω τὴν σφοδρὰν ἐπιθυμίαν ἀπὸ τὰ χρόνια μου ἀκόμα τὰ παιδικὰ νὰ τὴν ἐπισκεφθῶ νὰ τὴν γνωρίσω ἐκ τοῦ πλησίον, νὰ πατήσω τέλος τὸ πόδι μου στὴν Ἑλλάδα μὲ τὸν ἴδιον καὶ μὲ ὅπως ἡ Ἰφιγένεια τοῦ Γκαίτε ποὺ ἀναζητοῦσε μὲ τὰ μάτια τῆς ψυχῆς τῆς τὴν χώραν τῶν Ἑλλήνων».

Ἄς συγχωρηθῇ ἡ μικρὴ αὐτὴ παρέκβασίς μας ποὺ δὲν ἀποσκοπεῖ σὲ ἄλλο τίποτε παρὰ νὰ παρουσιάσω μὲ λίγα λόγια στοὺς ἀναγνώστες μας τὴν προσωπικότητα τῆς Παιδαγωγοῦ μας.

III.

Καὶ τώρα . . . ἄς γνωρίσουμε ἐν συντομίᾳ τὸ περιεχόμενον τῶν περὶ τῆς προσχολικῆς ἡλικίας ἐργασιῶν τῆς καὶ ἰδιαιτέρως ἄς ἐπιτραπῇ ἡ ἀνάλυση τοῦ σπουδαιότερου τῶν ἔργων τῆς τὸ ὁποῖον ἐπιγράφει : «Ἡ προσωπικότης τοῦ τριετοῦς παιδιοῦ»¹⁾.

Ἡ προσωπικότης—ναί—τοῦ τριετοῦς παιδιοῦ! Ἀλήθεια τί παράξενος τίτλος ἐὰν σκεφθοῦμε πρὸς στιγμὴν τὴν ἡλικίαν στὴν ὁποίαν ἀναφέρεται.

Ἔτσι γεννᾶται τὸ προκαταρκτικὸν ἐρώτημα :

Μποροῦμε νὰ μιᾶμε γιὰ προσωπικότητα ἐνὸς τριετοῦς παιδιοῦ ὅταν ξέρομε πὼς ἡ ἔννοια αὐτὴ ἐκφράζει τὴν πνευματικὴν ἐκείνην ἐκδήλωση τοῦ αὐτοῦ τοῦ ὁποῖον δυνάμει τῆς ξεχωριστῆς του θέσεως ἔρχεται σὲ ἀντιπαράστασι μὲ τὸ περιβάλλον καὶ μὲ τὶς ἀξίες τῆς Ζωῆς καὶ κατὰ τοῦτο ἄλλως τε διαφέρει ἡ ἔννοια τῆς προσωπικότητος ἀπὸ τὴν ἔννοιαν τῆς ἀτομικότητος, ποὺ σημαίνει ἀπλῶς τὸ σύνολον ἐκείνων τῶν ἰδιαιτέρων καὶ ξεχωριστῶν γνωρισμάτων ποὺ διακρίνουν ἕνα ἄτομον ἀπὸ τοὺς συνανθρώπους του ;

Μὲ ἄλλα λόγια :

Ἐνῶ δηλαδὴ ἡ ἔννοια τῆς ἀτομικότητος περιλαμβάνει τὸ ξεχωριστό, τὸ ἰδιαίτερον καὶ τὸ μὴ ἐπαυλαμβανόμενο σὰν κάποια ψυχικὴ ἐκδήλωση χωρὶς νὰ εἶναι ἀκόμη προσωπικότης, ἀντιθέτως ἡ ἔννοια τῆς προσωπικότητος περιλαμβάνει τὴν ἀντιπαράστασιν τοῦ αὐτοῦ τοῦ μὲ τὸν πολιτισμόν.

Πῶς λοιπὸν — θὰ διερωτηθῇ εὐλόγως ὁ ἀνα-

1) Leiterin der psychologisch — pädagogisches Seminars für Kindergärtnerinnen am Pädagogischen Institute der Stadt Wien.

1) Köhler, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes.

γνώστης — μπορεί νὰ γίνεται λόγος περὶ προσωπικότητος ἑνὸς τριετοῦς παιδιοῦ σὲ ἡλικίαν ποὺ ἀκόμα εἶναι καθαρὰ ἀτομικότης μὲ τὶς προδιαθέσεις καὶ ἑνστικτὰ του τὰ βιολογικὰ;

Ἀπαντοῦμε ἢ μᾶλλον θὰ ἀφήσωμε τὴν διαπρεπῆ Παιδαγωγὸν μας νὰ μᾶς ὁμιλήσῃ.

Κατὰ τὰς ἀπόψεις λοιπὸν τῆς Παιδαγωγοῦ μας τὸ πρῶγμα ἔχει ὡς ἑξῆς:

Μερικοὶ ψυχολόγοι τῆς Βιέννης καὶ στὴ Γερμανία — δὲν τοὺς κατονομάζει οὔτε στὸ βιβλίον οὔτε σὲ κάποια διάλεξί της παιδαγωγικῇ ποὺ ἔκαμε ἀπάνω στὸ θέμα αὐτὸ — μερικοὶ ψυχολόγοι — τονίζομεν — παρεδέχοντο ὅτι τὸ τρίτον ἔτος τῆς ἡλικίας ἐμπερικλείει κάποια ξεχωριστὴ κρίσιμη κατάστασις γιὰ τὸ ἀγὼρι καὶ τὸ κορίτσι τῆς προσχολικῆς ἡλικίας.

Ἡ Ἀννούλα — ὑπεβλήθη κατ' ἀρχὰς σὲ μιὰ ἔρευνα προκαταρκτικῇ, φαινομενολογικῆς μορφῆς, καὶ ὅταν ὕστερα ἀπὸ μερικοὺς μῆνες συστηματικῶν παρατηρήσεων ἤρχισε νὰ ταξινομεῖται τὸ ψυχολογικὸν ὕλικόν, ἡ Παιδαγωγὸς μας διεπίστωσε μὲ κάποια ἐκπληξή ὅτι ἐπὶ τοῦ προκειμένου ἔπρεπε νὰ παρατηρήσουμε γύρω ἀπὸ τὶς ἐπάλληλες ψυχικὰς ἐκδηλώσεις τῆς Ἀννούλας καὶ τι πέραν μιᾶς ἀπλῶς ἀναμενομένης ψυχικῆς ἀμορφίας, παρατηρήθη δηλαδὴ μιὰ πλήρως σημασίας ἐνότης¹⁾, ὅπως ἀποκαλεῖ τὸ ψυχικὸν φαινόμενον ἡ Παιδαγωγὸς μας, παρατηρήθη μὲ ἄλλα λόγια μιὰ ὁργάνωσις ἐσωτερικῇ, ἡ ὁποία μπορούσε νὰ προκύψει ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι μερικοὶ πρωτεύοντες παράγοντες τῆς ὁργανωτικῆς ψυχικῆς καταστάσεως — ὅπως τοὺς ἀποκαλεῖ μὲ ὄρον ψυχολογικὸν — ἐκυριάρχουν ἤδη στὸν ὁρίζοντα τοῦ ψυχικοῦ κόσμου τῆς Ἀννούλας.

Ἀπὸ τὴν ἐνδειξιν, ἢ μᾶλλον τὴν νύξιν αὐτὴν τὴν ψυχολογικὴν ἀφορμωμένη ἡ Παιδαγωγὸς μας καὶ οἰστορηλατημένη ἀπὸ τὸ ἀπροσδόκητον αὐτὸ νέον ποὺ παρουσιάστηκε, ἐπεξεργάστηκε τὸ ὕλικόν της ὑπὸ τὴν μορφήν μιᾶς μονογραφίας, τὴν ὁποίαν παρέδωκε εἰς τὴν κριτικὴν τῆς ψυχολογίας τῆς δλόιητος, καὶ ἡ Ἀννούλα ἀπετέλεσε πλέον ἐπὶ ἑν ὁλόκληρον ἔτος μὲ ἐφαρμογὴν τῶν μεθόδων ποὺ δοκιμάστηκαν ἰδιαίτερος εἰς τὴν ἔρευναν τῆς ψυχολογίας τῆς σκέψεως²⁾.

Ἡ πειραματικὴ αὐτὴ παρατήρησις περιελάμβανε τρεῖς ξεχωριστοὺς περιόδους ἐρεῦνης δηλαδὴ τὴν ἡλικία ἀπὸ 2,5—2,7 ἔτων καὶ τὴν ἡλικίαν ἀπὸ 2,8¹/₄—3,0 καὶ ἀπὸ 3,0 μέχρι 3,6 χρονῶν.

Καὶ τὸ ἀποτέλεσμα; θὰ ἐρωτήσῃ ὁ ἀνυπόμονος ἀναγνώστης.

Ἀπαντοῦμε μετὰ τῆς Köhler:

Ὅποιος ἤθελε συστηματικὰ παρατηρήσει καὶ παρακολουθήσει ἑνὶ τριετὲς παιδάκι στὴν καθόλου ἐξελικτικὴν του πορείαν ἐπιβεῖ τὸ ὑπέροχον ψυχολογικὸν καὶ παιδαγωγικὸν φαινόμενον, κατὰ τὸ ὁποῖον σὰν ἀπὸ κάποιο σκοτεινὸ χάος μὲ σκόπιμη κατεύθυνση νὰ ἐξεέλθῃται σιγὰ—σιγὰ πρὸς τὸ φῶς κάποια πνευματικὴ ζωὴ, διαπλασσομένη ἀπὸ τελείως μεπεδεμένα καὶ συμπεπλεγμένα μεταξὺ των γεγονότα τῆς συνειδήσεως.

Καὶ ὁ ἐρευνητὴς δοκιμάζει μιὰ διπλὴ ἐντύπωση.

1) Τὴν σκοτεινὴν προσπάθειαν τοῦ παιδιοῦ ποὺ

δὲν ἔχει βεβαίως ἀκόμη καμμίαν συνειδήσιν, καὶ 2) τὴν ἀναγνώρισιν κάποιας σκόπιμης προσπάθειας ἀνόδου τῆς πνευματικῆς Ζωῆς.

Καὶ πάνω στὸν δρόμον αὐτὸ ποὺ διανύει τὸ παιδάκι γιὰ τὴν ἀνόδον του πρὸς μιὰ ἀνώτερον πνευματικὴν Ζωή, ὁ ἐρευνητὴς ψυχολόγος παρατηρεῖ:

1) Τὸν τρόπον μὲ τὸν ὁποῖον ἐποικοδομεῖται ἡ κοσμικὴ εἰκὼν τοῦ παιδιοῦ, δηλαδὴ ἡ περὶ τοῦ κόσμου ὑποτυπώδης ἀντίληψίς του¹⁾.

2) Τὸν τρόπον μὲ τὸν ὁποῖον ἀπεικονίζει τὸν κόσμον, ποὺ μονάχον του κατέκτησε, καὶ

3) τὸν τρόπον μὲ τὸν ὁποῖον συνάπτει ὠρισμένες σχέσεις πρὸς τὸν κόσμον αὐτὸν ποὺ ἀνεγνώρισε. Αὐτὰ ὡς πρὸς τὴν γενικὴν εἰκόνα τῆς ὅλης ἐν ἐξελίξει προσωπικότητος τοῦ τριετοῦς παιδιοῦ.

IV.

Καὶ ἐὰν τώρα πρόκειται νὰ ὑπαισέλθουμε σὲ λεπτομέρειες ψυχολογικὰς γύρω ἀπὸ τὴν ἐξέλιξιν τῆς τριετοῦς Ἀννούλας θὰ μπορούσαμε νὰ ἀναφέρουμε τὰς κάτωθι παρατηρήσεις τῆς παιδαγωγοῦ μας.

Στὰ 2, 6 χρόνια τῆς κυριαρχοῦσαν ἀπὸ τὶς αἰσθήσεις τῆς ἡ ὄρασις καὶ ἡ ἀκοή. Αἱ κατώτεραι αἰσθήσεις εἶχαν ἐποχωρήσει δεδομένου ὅτι ἀπέβησαν ἀπὸ βιολογικῆς ἀπόψεως πολυτιμότεραι γιὰ τὴν Ζωήν.

Ἡ ἐρμηνεία τῶν χρωμάτων ἐξελίσσεται ἀπὸ φτωχὰ διαφέροντα παρατηρήσεως μέχρι τῆς ἐρμηνείας τοῦ χρώματος σὰν ιδιότητος τῶν ἀντικειμένων.

Ἡ ἐρμηνεία τοῦ χρόνου ἔμοιαζε στὴν ἀρχὴ σὰν κάποια σκοτεινὴ ἐπίζησις καὶ στὸ τέλος σὰν ἀμυδρὰ συνειδητὴ διάταξις ἐκείνων ποὺ παρατηροῦσε στὴ δική της τὴ Ζωή.

Ἡ ἐξέλιξις τῆς φαντασίας ἔδειχνε σταθερὰν ἀνόδον καὶ ἰσχυροποίησιν μέχρι δυνατότητος ἀνακλήσεως εἰς τὴν μνήμην παραστάσεων, μὲ τὴν βοήθειαν πάντοτε τῆς θελήσεως.

Ἡ ἐξέλιξις τῆς μνήμης παρουσίαζε καὶ τι τὸ ἐκπληκτικὸν μέχρι τοῦ σημείου μάλιστα ὥστε στὰ 3, 6 χρόνια τῆς περιελάμβανε τὴν μισὴν τῆς τὴν Ζωήν.

Ἡ σκεπτικὴ ἱκανότης ἐξελίσσεται χαρακτηριστικῶς. Στὴ μόρφωσιν τῶν ἐννοιῶν ἀφορμᾶτο ἢ ἀπὸ συγκεκριμένα γεγονότα ἢ ἀπὸ τὴ γλῶσσα.

Στὴν αἰτιώδη ἐρμηνείαν ἐκυριάρχει τὸ γνωστὸν «γιατί»;

Σὲ ἐσώτατη ὁμως ἐναλλακτικὴ σχέσις μὲ τὶς ἐπιζητήσεις τὶς σκεπτικὰς στεκόντανε γιὰ τὴν Ἀννούλα, ἡ γλῶσσα. Ἐξελίσσονταν δηλαδὴ ὁ γλωσσικὸς της θησαυρὸς εἰς βάρος ἄλλων μέσων ἀπεικονίσεως (ἐπὶ παραδείγματι μιμητικῶν) καὶ γενικὰ κυριαρχοῦσε ἡ γλωσσικὴ ἐξέλιξις προσδίδουσα ἕνα τόνον ξεχωριστὸν στὴν καθόλου πνευματικὴν τῆς ἐξέλιξιν.

Ἐν τέλει ἡ συναισθηματικὴ καὶ ἡ βουλευτικὴ λειτουργία μαζὺ μὲ τὴν σκεπτικὴν τοιαύτην, αὐτὴ ἡ τριὰς ἡ ψυχολογικὴ ἀποτελοῦσε τὰ κυρίαρχα στοιχεῖα τῆς πρώτης ὁργανώσεως τῆς προσωπικῆς Ζωῆς. Σ' αὐτὰ πρέπει νὰ ἀναζητήσουμε τὴν πρώτην ἐκδήλωσιν πραγματικῆς προσωπικῆς Ζωῆς, ἡ ὁποία προσδιορίζει καὶ τὴν περαιτέρω ἐξέλιξιν τοῦ ἀτόμου.

Παρατηρήθη ὁμως στὴν Ἀννούλα καὶ κάποια

1) Eine sinnvolle ganzheit.

2) Denkpsychologisch geprüfter Methoden (Köhler).

1) Des Weltbild des Kindes (Köhler).

ἐκδηλος ψυχική κρίσις κατὰ τὴν ὥς ἄνω περίοδον τῆς καθόλου πνευματικῆς ἐξελέξεως.

Ἐνῷ δηλαδὴ ἔδειχνε προηγουμένως κάποια κοινωνικότητα, ἀφέλειαν καὶ ἐμπιστοσύνην στοὺς ἄλλους, ξαφνικὰ παρουσίασε κάποια ἀντικοινωνική συμπεριφορά, κάποια δυσπιστία καὶ κάποια ἐκδηλο προσπάθεια ἀναζητήσεως τοῦ ἑαυτοῦ της.

Ἡ ἔρευνα συνεπληρώθη καὶ γύρω ἀπὸ τὴν αἰσθητική της ἐξέλιξη καὶ τὴν ἠθικὴν συμπεριφορὰν καθόλου μέσα στὸ πλαίσιον τοῦ κοινωνικοῦ της περιβάλλοντος.

Καὶ ἤδη τὰ συνολικὰ συμπεράσματα τῆς ψυχολογικῆς ἐρευνῆς θὰ μπορούσαν νὰ συνοψισθοῦν εἰς τὰ ἑξῆς :

Ἡ Ἀννούλα ἦταν ἐπιβαρυμένη ὑπὸ ἔποψιν προδιαθέσεων γλωσσικῶς καὶ σκεπτικῶς. Μὲ ἄλλα λόγια :

Ἡ Ἀννούλα ἦταν ἓνα κοριτσάκι νοησιαρχικὰ προδιατεθειμένον, ἄρα ἓνυς θεωρητικὸς τύπος ἀνθρώπου κατὰ τὴν θεωρίαν τοῦ Spranger.

Ἡ ἐνηλικίωσή της στὰ 6, 3 χρόνια της ἐπεβεβαίωσε τὴν διάγνωσιν τῆς Παιδαγωγοῦ μας.

Τὸ σπουδαιότερον ὅμως συμπέρασμα τῆς ἐρευνῆς τῆς Dr. Köhler ἦταν ἡ διευκρίνιση τῆς ἐννοίας τῆς προσωπικότητος γιὰ τὴν μικρὰν αὐτὴν ἡλικίαν.

Ἡ ἀντιπαράστασις δηλαδὴ τοῦ παιδιοῦ μὲ τὸ περιβάλλον καὶ μὲ τίς ἀξίες τῆς ζωῆς ἀρχίζει σὲ πρωτόγονη βεβαίως τελεία μορφή ἀπὸ τὸ τρίτον ἔτος τῆς ἡλικίας. Στὸ ἔτος αὐτὸ — οὔτε προτύτερα οὔτε ἀργότερα — πρέπει κατὰ τὴν Köhler νὰ ἀναζητήσουμε τὴν ἐννοίαν τῆς προσωπικότητος, σὰν κάτι δηλαδὴ ὄχι στατικὸν ἀλλὰ δυναμικόν, σὰν τὸ πρῶτο — μὲ ἄλλα λόγια — *εἰσέταγμα* τῆς ἐννοίας τῆς προσωπικότητος. Μποροῦμε συνεπῶς ἀπὸ τὴν ἡλικία αὐτὴ νὰ μιλάμε γιὰ τὴν ἐν ἐξελίξει προσωπικότητα τοῦ τριετοῦς παιδιοῦ.

Αὐτὰ ἐν περιλήψει τὰ ψυχολογικὰ συμπεράσματα τῆς μεγαλειώδους ἐρευνῆς τῆς Παιδαγωγοῦ μας.

Καὶ ἤδη πρὸς τὸ τελικὸν ἐρώτημα :

V.

Σὲ τί μπορεῖ νὰ ὠφελήσῃ ἡ ἔρευνα αὐτὴ τὸν δάσκαλο καὶ τὸν παιδαγωγό ;

Τί θὰ μπορούσε νὰ περιμένη ἀπὸ τὴν ἔρευνα αὐτὴ ἡ *τέχνη* τῆς Ἀγωγῆς ;

Ἀπαντοῦμε μετὰ τῆς Παιδαγωγοῦ μας συνοψίζοντες τὰ συμπεράσματα πὺν ἐκτενῶς παραθέτει στὸ βιβλίον της :

Ἐν πρώτοις ἡ ὅλη ἔρευνα θὰ μπορούσε ἀπὸ ἀπόψεως παιδαγωγικῆς νὰ χαρακτηρισθῇ ὡς *μία ἔρευνα ἱστορικὴ* τοῦ ὅλου προβλήματος τῆς ἐννοίας τῆς προσωπικότητος.

Καὶ γεννᾶται τὸ ἐρώτημα :

Πῶς θὰ πρεπε λοιπὸν νὰ διαπαιδαγωγηθῇ ἡ Ἀννούλα ;

Ἀπαντοῦμε :

Ὅπως πρέπει νὰ διαπαιδαγωγηθῇ ἓνα παιδί γιὰ τὸ ὁποῖον ξέρομε πλέον ὅτι εἶναι ἓνας ἐν ἐξελίξει νοησιαρχικὸς τύπος ἓνας δηλαδὴ θεωρητικὸς τύπος ἀνθρώπου.

Ἐνα πρόβλημα δηλαδὴ οὔτε ἄπλουν οὔτε εὐ-

κολον, ἓνα πρόβλημα ὅμως ἀπὸ τὸ ὁποῖον οἱ ἀντιπρόσωποι τῆς παιδαγωγικῆς τῆς προσωπικότητος, οἱ ἀντιπρόσωποι τῆς κοινωνικῆς παιδαγωγικῆς καὶ οἱ ἀντιπρόσωποι τῆς πολιτισμοφιλοσοφικῆς κατευθύνσεως ἔχουν πολλὰ νὰ ὠφελήθουν σχετικὰ μὲ τὴν περαιτέρω διαμόρφωσιν τῆς ἐν ἐξελίξει προσωπικότητος τῆς ὁποίας τὰ σπέρματα ὑπάρχουν ἀπὸ τοῦ τρίτου ἔτους τῆς ἡλικίας, ὅπως ἀπέδειξεν ἡ μεγαλειώδης ψυχολογικὴ ἔρευνα τῆς Köhler.

Ἡ πρόοδος ὅμως γύρω ἀπὸ τὴν ἔρευνα τῆς προσωπικότητος ἀπαιτεῖ κάποια *ξεχωριστὴ τεχνικὴ πειραματισμοῦ*. Κάθε δηλαδὴ πείραμα καὶ γενικὰ κάθε προσπάθεια ψυχολογικοῦ πειραματισμοῦ πρέπει νὰ γίνεται ἐφόσον *δδηγεῖ* στὸν *ἐξευγενισμόν* τοῦ παιδιοῦ.

Καὶ ἔτσι ἀνοίγεται μπροστά μας ἓνα καινούργιο πεδίο ἐρευνῆς, δηλαδὴ ἡ *ψυχολογία* τῆς παιδαγωγικῆς δημιουργίας.

Ἡ ἔρευνα ὅμως αὐτὴ τῶν πιὸ λεπτῶν φωτεινῶν ἐπιδράσεων τῶν δημιουργικῶν παιδαγωγῶν ἐν σχέσει μὲ τὴν ἐν ἐξελίξει προσωπικότητα *δὲν ἀποτελεῖ ἀκόμη κάτι* τὴν *πρωτογενή* μὲν, θὰ μπορούσε ὅμως ἀπὸ τὴν συγκεκριμένην περίπτωσιν τοῦ πειραματισμοῦ τῆς Köhler καὶ τῶν *ἀπαδῶν* τῆς *Βιεννέζικης Σχολῆς*, θὰ μπορούσε, ἐπαναλαμβάνομεν, μὲ τὸ πέρασμα τοῦ χρόνου νὰ γίνῃ ἡ *μύσις* στὴν *ἐφαρμογὴ* τῆς μεθόδου αὐτῆς ἀπὸ δημιουργικοὺς παιδαγωγούς μας καὶ ἀπὸ δημιουργικὰς *νηπιαγωγούς* μας, πὺν οἰσθηματοῦνται ἀπὸ τέτοιον πόθον παιδαγωγικὸν καὶ ψυχολογικόν.

Καὶ ὑπάρχουν ἀσφαλῶς πολλοὶ *συνάδελφοι* τόσον εἰς τὸν κύκλον τοῦ λαϊκοῦ μας σχολείου ὅσον καὶ εἰς τὸν κλάδον τῶν *Νηπιαγωγῶν* μας.

VI.

Ἐτελειώσαμε . . .

Τὸ μαγικὸ λυχνάρι τοῦ σοφοῦ Πέρσου Ἀλαντίν μὲ τὸ ὁποῖον θελήσαμε νὰ ἐρευνήσουμε τὸν μυστικὸν καὶ ἀπόκρυφον κόσμον τοῦ βασιλείου τῆς παιδικότητος τοῦ ὁποῖου ἤμεθα κάποτε καὶ ἡμεῖς ὑπήκοοι μᾶς ἔδειξεν *μίαν φωτεινὴν κρύπτην* ὅπου *φιλιάσσονται* τὰ πολιτιμότερα σπέρματα τῆς ἐν ἐξελίξει παιδικῆς προσωπικότητος.

Ἀλλ' ἐνῷ μὲ τὸν λαμπτήρα τοῦ Ἀλαντίν θὰ ἀναζητοῦμε τὰ μυστικὰ τῆς παιδικῆς ψυχῆς καὶ μὲ τὴν συνταγὴν τοῦ Froebel θὰ ἐπιτρέπωμεν στὰ παιδιά μας νὰ ζήσουν τὸν ξεχωριστὸν κόσμον τῆς παιδικότητός των, δὲν θὰ ἦταν καθόλου ἀσκοπον νὰ ἔχομεν ὑπ' ὄψει μας καὶ τὴν προτροπὴν τοῦ Γάλλου Παιδαγωγοῦ — τοῦ Fénelon — ὁ ὁποῖος τονίζει ὅτι : «Ὁ ἐγκέφαλος τοῦ παιδιοῦ μοιάζει σὰν *μιά λαμπάδα ἀναμμένη* καὶ ἐκτεθειμένη στὸν ἀνεμο. Τὸ φῶς τῆς τρεμοσβύνει πάντοτε».

(Le cerveau des enfants est commue une bougie allumée, dans un lieu exposé au vent; Sa lumière vacille toujours) «Fénelon».

Ὡ; καθῆκον συνεπῶς προβάλλει ἡ ἐπέμβασις τοῦ δασκάλου, τοῦ παιδαγωγοῦ καὶ τῆς νηπιαγωγοῦ, ὥστε νὰ μὴ σβύσῃ τὸ φῶς αὐτὸ ἀπὸ τῆς λαμπάδας, ἀλλὰ νὰ διατηρεῖται πάντοτε ἀναμμένη καὶ *διαν* θὰ συμπέσῃ ἀργότερα στὴ *Ζωὴ* νὰ τὴν περικυκλώσῃ ὅλες αἱ ἀντιεσθῆτες καὶ νὰ φουσοῦν τριγύρω της ὅλοι οἱ ἀνέμοι καὶ ὅλοι οἱ βορράδες.

JEAN PIAGET, Καθηγητοῦ τῆς Ψυχολογίας τῶν Πανεπιστημίων Γενεύης καὶ Παρισίων

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

Ἐπιτομή τοῦ ἔργου ἀπὸ τὸν δὴμ(λ)ον ΣΠΥΡ. Δ. ΡΑΛΛΗΝ,
Παιδαγωγὸν — Ψυχολόγον, τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Γενεύης

3. Ἡ συνεργασία καὶ ἡ ἀνάπτυξη τῆς ἐννοίας τῆς δικαιοσύνης.

Σ' αὐτὸ τὸ κεφάλαιο θὰ μελετήσωμε τὴν ἠθικὴ τῆς συνεργασίας ἢ τῆς αὐτονομίας. Δυστυχῶς ἡ μελέτη τῆς ἠθικῆς εἶναι πρὸ δύσκολη, γιατί ὁ καταναγκασμός, ἢ ἡ ἐτερονομία διατυπώνεται σὲ κανόνες καὶ παρουσιάζει εὐχέρεια στὸ ἐρωτηματολόγιο, ἐνῶ ἡ ἠθικὴ τῆς αὐτονομίας πρέπει ν' ἀναζητηθῇ προπαντὸς μέσα στὶς ἐνδόμυχες κινήσεις τῆς συνειδήσεως, ἢ μέσα σὲ κοινωνικὰ στάσεις, οἱ ὁποῖες δὲν εἶναι εὐκόλο νὰ καθορισθοῦν στὴ συζήτηση μὲ τὸ παιδί. Ἀπελευθερώσωμε τὴν νομικὴ τῆς, ἃς ποῦμε ἔτσι, ἄποψη, μελετώντας τὸ κοινωνικὸ παιχνίδι τῶν παιδιῶν τῶν 10—12 χρόνων. Τώρα πρέπει νὰ κρίνωμε κάτι περισσότερο καὶ νὰ μποῦμε μέσα σ' αὐτὴ τὴν ἴδια συνείδηση τοῦ παιδιοῦ. Ἐκεῖνο μόνον πού πρέπει νὰ τονίσωμε εἶναι ὅτι, ἂν ἡ συναισθηματικὴ ἄποψη τῆς συνεργασίας καὶ τῆς ἀμοιβαιότητος ξεγλιστράει ἀπὸ τὸ ἐρωτηματολόγιο, ὑπάρχει, ἐν τούτοις, μία ἐννοία, ἢ πρὸ ὀρθολογιστικῆς, χωρὶς ἀμφιβολία, ἀπὸ τὶς ἠθικὰς ἐννοίας, ἢ ὁποία φαίνεται νὰ προέρχεται ἀπ' εὐθείας ἀπὸ τὴν συνεργασία καὶ τῆς ὁποίας ἡ ψυχολογικὴ ἀνάλυση μπορεῖ νὰ ἐπιχειρηθῇ χωρὶς πολλὰς δυσκολίας: εἶναι ἡ ἐννοία τῆς δικαιοσύνης.

Τὸ συμπέρασμα, στὸ ὁποῖο θὰ καταλήξωμε εἶναι ὅτι τὸ συναίσθημα τῆς δικαιοσύνης, ἂν καὶ μπορῇ φυσικὰ νὰ ἐνισχυθῇ ἀπὸ τὰ παραγγέλματα καὶ τὸ πρακτικὸ παράδειγμα τοῦ ἐνηλίκου, εἶναι κατὰ μέγα μέρος ἀνεξάρτητο ἀπ' αὐτὰς τὶς ἐπιδράσεις, καὶ γιὰ ν' ἀναπτυχθῇ δὲν ἐπικαλεῖται παρὰ μόνον τὸν ἀμοιβαῖο σεβασμὸ καὶ τὴν ἀλληλεγγύη μεταξὺ παιδιῶν. Καὶ εἶναι συχνὰ εἰς βάρος καὶ ὄχι ἔνεκα τοῦ ἐνηλίκου πού ἐπιβάλλονται στὴν παιδικὴ συνείδηση οἱ ἐννοίαι τοῦ δικαίου καὶ τοῦ ἀδίκου. Ἀντίθετα πρὸς ἕνα τέτοιον κανόνα πού ἐπιβάλλεται ἐκ τῶν ἔξω καὶ πού δὲ γίνεται, γιὰ πολὺν καιρὸ, κατανοητὸς ἀπὸ τὸ παιδί, ὅπως π. χ. ὁ κανόνας νὰ μὴ λέγῃ ψέμματα, ὁ κανόνας τῆς δικαιοσύνης εἶναι ἕνα εἶδος ἐνυπαρχούσης προϋποθέσεως, ἢ νόμου ἰσορροπίας τῶν κοινωνικῶν σχέσεων.

Αὐτὰς οἱ περιστάσεις ὥθησαν τὸν Piaget νὰ προσθέσῃ σ' αὐτὸ τὸ κεφάλαιο τὴ μελέτη ἐνὸς ζήτηματος πού δὲν σχετίζεται ἀπ' εὐθείας μὲ τὴν ἐννοία τῆς δικαιοσύνης: τὸ ζήτημα τῆς παιδικῆς ἀλληλεγγύης καὶ τῶν ἀνταγωνισμῶν τῆς μὲ τὴν αὐθεντία τοῦ ἐνηλίκου, στὴν περίπτωσιν τῆς καταδόσεως. Αὐτὴ ἡ ἀνάλυση θὰ μᾶς ἐπιτρέψῃ νὰ καθορίσωμε ἀπὸ ποιά ἡλικία εἶναι ἀποτελεσματικὴ ἡ ἀλληλεγγύη: ἀκριβῶς μετὰ τὴν παιδικὴν ἡλικίαν, ἡ ἐννοία τῆς ἰσοπολιτικῆς δικαιοσύνης ἐπιβάλλεται ὡς ὁ, του ὑπερσχύς τῆς αὐθεντίας τοῦ ἐνηλίκου.

Εἶναι αὐτονόητο ὅτι στὴ μελέτῃ τῆς ἐννοίας τῆς δικαιοσύνης, πρέπει νὰ προσθέσωμε μιά, τουλάχιστο σύντομη, ἀνάλυσιν τῶν παιδικῶν κρίσεων πού ἀφοροῦν τὶς κυρώσεις. Στὴ διανεμητικὴ δικαιοσύνη, ἡ ὁποία προσδιορίζεται ἀπὸ τὴν ἰσότητά, ἢ κοινὴ συνείδηση ἔχει ἀνέκαθεν προσαρτήσῃ τὴν ἀνταποδοτικὴ δικαιοσύνη, ἡ ὁποία καθορίζεται ἀπὸ τὴν ἀναλογικότητα μεταξὺ τῆς πράξεως καὶ τῆς κυρώσεως.

Τὸ πρόβλημα τῆς κυρώσεως καὶ ἡ ἀνταποδοτικὴ δικαιοσύνη. Λέμε ὅτι μιά κύρωση εἶναι ἀδίκη ὅταν τιμωρῇ ἕναν ἀθῶο, ἀνταμοίβῃ ἕναν ἔνοχο, ἢ, γενικά, δὲν διαβαθμίζεται ἀνάλογα μὲ τὴν ἀξία, ἢ μὲ τὸ σφάλμα. Λέμε, ἔξ ἄλλου, ὅτι μιά ἀπονομή εἶναι ἀδίκη ὅταν εὐνοῇ ἕναν εἰς βάρος ἄλλου. Στὴ δευτέρῃ ἐκδοχῇ, ἡ ἐννοία δικαιοσύνης εἶναι ἀχώριστη ἀπὸ τὴν ἐννοία τῆς κυρώσεως καὶ καθορίζεται ἀπὸ τὴν συσχέτισιν μεταξὺ τῶν πράξεων καὶ τῆς ἀνταποδοσεως τους.

Μέσα σ' ὀρισμένες ἐννοίας ἀνταποδοσεως ὑπάρχει ἕνας παράγοντας μεταφυσικῆς καὶ ὑπακοῆς τὸν ὁποῖον ἡ ἠθικὴ τῆς αὐτονομίας τείνει νὰ περιορίσῃ.

Τὸ ἀποτέλεσμα στὸ ὁποῖο κατέληξαν οἱ πειραματισμοὶ τοῦ Piaget εἶναι τὸ ἀκόλουθο: Βρῆκε δύο τύπους ἀντιδράσεων ὡς πρὸς τὴν κύρωση. Γιὰ τοὺς μὲν, ἡ κύρωση εἶναι δίκαιη καὶ ἀναγκαία—ὅσο περισσότερο αὐστηρὴ εἶναι, τόσο καὶ πρὸ δίκαιη—καὶ εἶναι ἀποτελεσματικὴ, μὲ τὴν ἐννοία ὅτι, τὸ παιδί πού τιμωρεῖται ὅπως τοῦ ταιριάζει, θὰ ξέρῃ καλύτερα ἀπὸ κάθε ἄλλον νὰ ἐκπληρώσῃ τὸ καθήκον του. Γιὰ τοὺς ἄλλους, ἡ ἐξίλεσις δὲν ἀποτελεῖ ἠθικὴ ἀναγκαϊότητα· μεταξὺ τῶν πιθανῶν κυρώσεων, οἱ μόνες δίκαιαι εἰν' αὐτὰς πού ἀπαιτοῦν νὰ ἐπαναφέρουν τὸν ἔνοχο στὴν τάξιν, ἢ πού κάνουν τὸν ἔνοχο νὰ ὑφίσταται τὶς συνέπειαι τοῦ λάθους του ἢ ἀκόμα αὐτὰς πού συνίστανται σὲ μία μεταχείριση ἀπλῆς ἀμοιβαιότητος. Τελικά, ἔξω ἀπ' αὐτὰς τὶς μὴ ἐξίλαστικὰς κυρώσεις, ἡ τιμωρία σὰν τιμωρία εἶναι ἀνώφελη, καὶ τὸ ἀπλὸ μάλωμα καὶ ἡ ἐπεξήγησις εἶναι προτιμώτερα ἀπὸ τὴν τιμωρίαν.

Κατὰ μέσον ὄρο, ὁ δευτερός τρόπος ἀντιδράσεως παρατηρεῖται μᾶλλον στὰ μεγάλα παιδιά καὶ ὁ πρῶτος μᾶλλον στὰ μικρά. Ἀλλ' ὁ πρῶτος ὑφίσταται σὲ κάθε ἡλικία, ἀκόμα καὶ σὲ πολλοὺς ἐνηλίκους, καὶ εὐνοεῖται ἀπὸ ὀρισμένους τύπους οἰκογενειακῶν καὶ κοινωνικῶν σχέσεων.

Ὅσον ἀφορᾷ τοὺς διαφόρους τύπους κυρώσεως, παραθέτομε παρακάτω τὶς ἐρωτήσεις πού χρησιμοποίησαν οἱ πειραματισταί. Ἀρχίζομε νὰ λέμε στὰ παιδιά: «Οἱ τιμωρίες πού ἐπιβάλλουν στὰ παιδιά εἶναι πάντοτε δίκαιαι, ἢ ὑπάρχουν τιμωρίες λιγώτερο δίκαιαι ἀπὸ ἄλλαι; Τὸ παιδί συμφωνεῖ γενικά μὲ τὴν τελευταία γνώμη. Ἀλλ' ὁποιαδήποτε καὶ

άν είναι ή απάντησή του, εξακολουθούμε: «Ξέρετε γιατί γίνεται αυτό; γιατί δεν είναι καθόλου εύκολο να ξέρουμε ποιές τιμωρίες πρέπει να επιβάλλουμε στο παιδιά για να είναι έντελώς δίκαιες. Υπάρχουν πολλοί γονείς και δασκάλοι που δεν ξέρουν τί να κάμουν. Έσκέφθηκα λοιπόν τότε να ρωτήσω τα ίδια τα παιδιά, ξένα και τους συμμαθητές σου. Θα σου διηγηθώ μερικές άνοησίες που έχουν κάμει κάτι παιδιά και θα μου πής με τί τρόπο λες ότι πρέπει να τιμωρηθούν». Διηγούμεθα τότε την άρχή της ιστορίας, δηλαδή διηγούμεθα το μέρος που περιέχει το σφάλμα που διέπραξε το παιδί. Ο έρωτώμενος έφευρίσκει μιá τιμωρία την οποία σημειώνουμε, και συνεχίζουμε: «Ναί, αυτή ή τιμωρία θα ταίριαζε ίσως. Αλλά ο μπαμπάς του παιδιού δε σκέφτηκε αυτή την τιμωρία; σκέφτηκε τρεις τιμωρίες κι αναρωτήθηκε ποιά από τις τρεις θα ήταν ή δικαιότερη. Θα σου τις διηγηθώ και θα διαλέξεις μόνος σου».

Φροντίζουμε ώστε όταν το παιδί βρῇ την καλύτερη τιμωρία να το ρωτήσουμε γιατί αυτή ή τιμωρία είναι ή πιο δίκαιη. Το ρωτάμε κατόπι ποιά είναι ή πιο αυστηρή και βεβαιωνόμεθα άν το παιδί εκτιμά την τιμωρία ανάλογα με την αυστηρότητά της, ή κατά κάποιο άλλο κριτήριο άνταποδόσεως.

Οι ιστορίες που χρησιμοποίησαν οι πειραματισται είναι οι εξής:

I. Ο μικρός γράφει και ή μητέρα του τον στέλλει να φέρη το ψωμί από το άρτοποιείο. Ο μικρός όλο αναβάλλει, ώσπου φθάνει ή ώρα του φαγητού. Έρχεται ο μπαμπάς και δε βρίσκει το ψωμί. Τότε σκέπτεται τρεις τιμωρίες για τον μικρόν: α) Να του απαγορέψη να πάη να παίξη στ' αλογάκια. β) Να του στερήση το ψωμί. γ) Να του άνταποδώσει κι αυτός τα ίδια, δηλαδή να μη του κάμη ποτέ καμμία έξυπνέγηση.

II. Ο μικρός δεν έγραψε τα μαθήματά του γιατί έλεγε πως ήταν άρρωστος. Ο μπαμπάς σκέπτεται τρεις τιμωρίες: α) Να τον βάλη ν' άντιγράψη πενήντα φορές ένα ποίημα. β) Να τον βάλη να κοιμηθῇ γιατί είπε πως ήταν άρρωστος. γ) Να του πῇ: Είπες ψέμματα. Λοιπόν δεν μπορώ πια να σε πιστεύω· ακόμα κι άν μου λες την αλήθεια, δεν θα μπορώ να έχω πια εμπιστοσύνη.

III. Ο μικρός παίζει μέσα στο δωμάτιό του με το τόπι του, ενώ ο μπαμπάς του το έχει απαγορέψει. Παίζοντας σπάζει τα τζάμια. Ο μπαμπάς σκέπτεται αυτές τις τιμωρίες: α) Ν' αφήση το τζόμι έτσι σπασμένο μερικές ήμέρες (τώρα, καθώς είναι χειμώνας, ο μικρός δε θα μπορῇ να παίξη μέσα στο δωμάτιό του). β) Να τον βάλη να το πληρώσει. γ) Να του στερήση όλα του τα παιχνίδια επί μιάν εβδομάδα.

IV. Ένας μικρός έσπασε ένα παιχνιδάκι που άνῆκε στον μικρό του άδελφό. Τί πρέπει να κάμη; α) Να δώση στον άδελφό του ένα από τ' ατομικά του παιχνίδια; β) Να το επισκευάσει με έξοδά του; γ) Να του στερήσουν τα παιχνίδια του επί μιάν εβδομάδα;

V. Ο μπαμπάς απαγόρευσε να παίζουν στο διάδρομο του σπιτιού. Ο μικρός παίζοντας με τη μπάλλα του στο διάδρομο, αναποδογύρισε κι έσπασε μιá γλάστρα. Πώς πρέπει να τιμωρηθῇ; α) Να πάη

στο δάσος, να βρῇ ένα νέο φυτό και να το φυτέψη μόνος του; β) Να τον κτυπήσουν; γ) Να του σπάσουν επίτηδες εν' από τα παιχνίδια του;

VI. Ένας μικρός παρατηρεῖ ένα βιβλίο με εικόνες, που άνῆκει στον μπαμπά του. Μιά μέρα, άντι να προσέχη, έλέρωσε πολλές σελίδες. Τί θα κάμη ο μπαμπάς; α) Να μην πάη το παιδί στον κινηματογράφο το βράδυ; β) Να μη του ξαναδώσει ο μπαμπάς το βιβλίο; γ) Το παιδί δείχνει συχνά στον μπαμπά τη συλλογή γραμματοσήμων που το ίδιο το παιδί έχει έτοιμάσει· ο μπαμπάς λοιπόν να μη προσέχη τη συλλογή, όπως έκανε ως τώρα;

Οι κυρώσεις που περιγράψαμε σ' αυτές τις ιστορίες, καθώς και οι κυρώσεις γενικά, μπορούν να ταξινομηθούν κατά δύο διαφορετικές άρχες. Κάθε πράξη που, από μιá ώρισμένη κοινωνική ομάδα κρίνεται ένοχη, συνίσταται σε παράβαση των κανόνων που άναγνωρίζονται απ' αυτή την ομάδα, δηλαδή σ' ένα είδος διακοπῆς του κοινωνικού δεσμού. Η κύρωση, όπως το απέδειξε ο Durkheim, συνίσταται εκτοτε σε μιá επαναφορά εις την τάξη, σε μιá αποκατάσταση του κοινωνικού θεσμού και της αὐθεντίας του κανόνα. Αφού λοιπόν άναγνωρίζουμε την ύπαρξη δύο τύπων κανόνων που άντιστοιχοῦν στους δύο βασικούς τύπους κοινωνικής σχέσεως, πρέπει να συναντήσουμε στον τομέα της άνταποδοτικής δικαιοσύνης δύο τρόπους άντιδράσεως και δύο τύπους κυρώσεως.

1) Υπάρχουν οι λεγόμενες εξιλαστήριες κυρώσεις, οι οποίες συμβαδίζουν με τον καταναγκασμό και τους κανόνες αὐθεντίας. Οι κυρώσεις αυτές συνίστανται στο να επαναφέρουμε το άτομο στην ύπακοή μ' ένα επαρκῆ καταναγκασμό και να του καταστήσουμε αίσθητό το μάλωμα, συνοδεύοντάς το με μιá οδυνηρή τιμωρία. Η εξιλαστήρια κύρωση παρουσιάζει λοιπόν το χαρακτήρα του «αὐθαιρέτου», δηλαδή δεν υπάρχει καμμία σχέση μεταξύ του περιεχομένου της κυρώσεως και της τιμωρουμένης πράξεως.

2) Υπάρχουν οι λεγόμενες κυρώσεις κατ' άμοιβαιότητα, έπειδή συμβαδίζουν με τη συνεργασία και τους κανόνες ισότητας.

Έστω, π. χ. ένας κανόνας τον όποιον το παιδί παραδέχεται απ' έαυτού, δηλαδή ένας κανόνας τον όποιον κατάλαβε ότι τον ένώνει με τους όμοιους του με δεσμό άμοιβαιότητας (π.χ. δεν πρέπει να λήψέματα, γιατί το ψέμμα καθιστά αδύνατη την άμοιβαία εμπιστοσύνη, κλπ.). Αν ένας παραβῇ τον κανόνα, άρκει να κάνουμε να ενεργήση ή άμοιβαιότητα. Άρκει να δείξουμε τις συνέπειες της παραβάσεως αυτού του κανόνα, για να αισθανθῇ το άτομο την απομόνωσή του και την επιθυμία απ' έαυτού για την αποκατάσταση όμαλών σχέσεων. Το μάλωμα δεν έχει λοιπόν πια ανάγκη από οδυνηρή τιμωρία για να υπογραμμιστῇ. Περιβάλλεται μ' όλη του τη δύναμη όσο τα μέτρα της άμοιβαιότητας κάνουν τον ένοχο να καταλάβη τη σημασία του λάθους του.

Μπορούμε να διακρίνουμε μερικές ποικιλίες κυρώσεων κατ' άμοιβαιότητα. Ας ξαναγυρίσουμε στις ιστορίες μας.

Κυρώσεις που θεωρούνται από τα παιδιά σαν εξιλαστήριες: να μην πάη στ' αλογάκια, ή

στον κινηματογράφο (I και VI), ν' αντιγράψω πενήντα φορές ένα ποίημα (II), νά το στερήσωμε τὰ παιχνίδια του (III και IV), νά τὸ κτυπήσωμε (V).

Κυρώσεις κατ' ἀμοιβαιότητα: Εἶναι, πρώτα-πρώτα, ὁ προσωρινὸς ἢ ὀριστικὸς ἀποκλεισμός ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ ὁμάδα. Αὕτῃ εἶναι ἡ τιμωρία πού τὰ παιδιά ἐφαρμόζουν συχνὰ μεταξύ τους, ὅταν ἀρνοῦνται, π.χ. νὰ παίξουν μ' ἓνα ἀμετανόητον ζαβολιάρη.

Εἶναι ἡ κύρωση πού χρησιμοποιοῦμε στὴ ζωὴ ὅταν ἀρνοῦμεθα σ' ἓνα παιδί ἓνα παιχνίδι, ἢ ἓνα περίπαιτο, κατὰ τὴ διάρκεια τῶν ὁποίων, ὅπως μᾶς τὸ ἀπέδειξε ἡ πείρα, τὸ παιδί δὲν ξέρει πῶς νὰ φερθῇ: ὁ κοινωνικὸς δεσμός ἔχει πρὸς στιγμὴν διακοπῇ.

Δεύτερον, μπορούμε νὰ κατατάξωμε σὲ μιὰ ὁμάδα, τίς κυρώσεις πού ἀνάγονται στὴν ἄμηση καὶ ὑλικὴ συνέπεια τῶν πράξεων: νὰ μὴν ἔχει ψωμί νὰ φάῃ ἀφοῦ τὸ παιδί ἀρνήθηκε νὰ πᾶν νὰ φέρῃ, καὶ δὲν ὑπάρχει (ιστ. II), νὰ πᾶν νὰ κοιμηθῇ ἀφοῦ προσποιήθηκε ὅτι εἶναι ἄρρωστο (II), νὰ μένῃ σὲ ψυχρὸ δωμάτιο ἀφοῦ ἔσπασε τὰ τζάμια (III). Αὐτὸ ἀκριβῶς εἶναι τὸ εἶδος κυρώσεων πού σκέφτηκαν ὁ Rousseau, ὁ Spencer καὶ πολλοὶ ἄλλοι, προτείνοντας νὰ διαπαιδαγωγοῦμε τὸ παιδί μὲ μόνο τὴ φυσικὴ πείρα. Εἶν' ἀλήθεια ὅτι, ὅπως τὸ ἀπέδειξε ὁ Durkheim, ἡ «φυσικὴ» συνέπεια μιᾶς παρανομίας εἶναι μιὰ κοινωνικὴ συνέπεια: αὕτῃ ἡ κοινωνικὴ συνέπεια δὲν εἶν' ἄλλο ἀπὸ τὸ μάλωμα, πού ἡ πράξι προκαλεῖ. Ἀλλ' ὁ Durkheim φαίνεται ὅτι πίστευε πῶς ἓνα μάλωμα γιὰ νὰ εἶναι ἀποτελεσματικόν, ὀφείλει νὰ συνοδεύεται ἀπὸ μιὰ ἐξίλαστήρια κύρωση, ἐνῶ ἡ ἄμηση καὶ ὑλικὴ συνέπεια τῶν πράξεων ἀρκεῖ, συχνά, νὰ ἐκπληρώσῃ πλήρως αὕτῃ τὴν κοινωνικὴ λειτουργία. Ἐκεῖνο πού ἐνδιαφέρει μόνον εἶναι νὰ καταλάβῃ ὁ ἔνοχος ὅτι αὕτῃ ἡ συνέπεια, ὅσο «φυσικὴ» κι ἂν εἶναι, ἐπιδοκιμάζεται ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ ὁμάδα.

Τρίτον, εἶναι ἡ κύρωση, ἡ ὁποία συνίσταται στὸ νὰ στεροῦμε τὸν ἔνοχο ἀπὸ ἓνα πρᾶγμα πού τοῦ ἀρέσει. Π.χ. νὰ μὴ δίνωμε πιά στὸ παιδί ἓνα βιβλίο πού ἔχει λερώσει (ιστ. VI).

Τέταρτον, μπορούμε νὰ κατατάξωμε σὲ μιὰ ὁμάδα, ὑπὸ τὸ ὄνομα τῆς ἀπλῆς ἢ κυρίως ἀμοιβαιότητος, τίς κυρώσεις πού συνίστανται στὸ νὰ ξανακάνωμε στὸ παιδί αὐτὸ ἀκριβῶς πού ἔκαμε κι ἐκεῖνο. Π.χ. νὰ μὴν τὸ ἐξυπηρετήσουμε σὲ τίποτα (ιστ. I), νὰ τοῦ σπάσωμε ἓν' ἀπὸ τὰ παιχνιδάκια του (V), νὰ μὴν προσέξωμε τὸ ἄλμπουμ γραμματοσήμενων του (VI).

Πέμπτον, ὑπάρχει ἡ ἀπλῶς «ἐπανορθωτικὴ» κύρωση: νὰ πληρώσῃ ἡ ἀντικαταστήσῃ τὸ ἀντικείμενο πού ἔσπασε ἢ ἔκλεψε, κλπ. Ὁ Durkheim ἀντιθέτει, μὲ τὸ δικαίωμα του, τίς ἐπανορθωτικὰς κυρώσεις στίς ἀνταποδοτικὰς κυρώσεις.

Θὰ ἔπρεπε νὰ διακρίνωμε μιὰν ἕκτη κατηγορίαν, πού θὰ ἦταν τὸ ἀπλὸ μάλωμα, χωρὶς καμμιά τιμωρία, καὶ τὸ μάλωμα πού δὲν ἐπιβάλλεται ἀπὸ αὐθεντία, ἀλλὰ τὸ μάλωμα πού περιορίζεται νὰ δώσῃ στὸν ἔνοχο νὰ καταλάβῃ γιὰ ποιοὺ λόγους διεκόπη ὁ δεσμός τῆς ἀλληλεγγύης.

Τὸ συμπέρασμα αὐτῆς τῆς ἀναλύσεως εἶναι λοιπὸν ὅτι ὑπάρχουν γενικά δύο τύποι κυρώσεων, ἡ

ἀνταποδοτικὴ δικαιοσύνη: ἡ ἐξίλαστήρια κύρωση, ἡ ὁποία βρίσκεται σὲ συνάφεια μὲ τίς σχέσεις τοῦ καταναγκασμοῦ, καὶ ἡ κύρωση κατ' ἀμοιβαιότητα.

Ἡ συλλογικὴ καὶ μεταδόσιμη εὐθύνη. Ἀφήσαμε κατὰ μέρος, γιὰ νὰ τὸ ἐξετάσωμε ξεχωριστά, ἓνα ζήτημα πού μπορεῖ νὰ ὠφελήσῃ στὴ συζήτηση πού κάνουμε γιὰ τὴν ἀνταποδοτικὴ δικαιοσύνη: τὰ παιδιά θεωροῦν δίκαιο, γενικά, ἢ στὴν περίπτωσιν πού ὁ ἔνοχος εἶναι ἄγνωστος, νὰ τιμωρηθῇ ὁλόκληρη ἡ ὁμάδα στὴν ὁποία ἀνήκει ὁ ἔνοχος; Τὸ ζήτημα ἔχει διπλὸ ἐνδιαφέρον, παιδαγωγικὸ καὶ ψυχολογικόν. Ἐχει παιδαγωγικὸ ἐνδιαφέρον, γιατί συχνὰ ἐχρησιμοποίησαν στὴν τάξιν τὴ συλλογικὴ κύρωση καὶ ἡ ὁποία, παρ' ὅλες τίς διαμαρτυρίες πού ὑψώθηκαν ἐναντίον αὐτῆς τῆς χρήσεως, εἶναι περισσότερο διαδεδομένη ἀπ' ὅ,τι πιστεύομε. Εἶναι ἐνδιαφέρον λοιπὸν νὰ γνωρίζωμε τὴν ἀντίδρασιν πού προκαλεῖ στὴ συνείδησιν τῶν παιδιῶν αὕτῃ ἡ ἐφαρμογή. Ἐχει ἐνδιαφέρον ψυχολογικὸ ἐξ ἄλλου, γιατί γνωρίζομε ἀπὸ τὴν ἱστορίαν τοῦ ποινικοῦ δικαίου ὅτι ἡ κύρωση ἐθεωρεῖτο γιὰ πολλὰ χρόνια σὰν συλλογικὴ καὶ μεταδόσιμη μόνον κατὰ τὰ τελευταῖα χρόνια ἄρχισε ἡ εὐθύνη νὰ θεωρεῖται ἀτομικὴ.

Ὁ Fauconnet ἀπέδειξε πού συνήπτετο ἡ ἔννοια τῆς μεταδοσίμου εὐθύνης μὲ τὴν ἀντικειμενικὴ εὐθύνη. Ἡ ἀντικειμενικὴ, λοιπόν, εὐθύνη εἶναι παραδεκτὴ ἀπὸ τὸ παιδί: ἀφοῦ λοιπὸν εἶναι ἔτσι, ὑπάρχει τάση παρὰλληλῃ καὶ συμπληρωματικὴ νὰ κατανοήσωμε τὴν εὐθύνην σὰν μεταδόσιμη;

Γιὰ νὰ λύσουν τὸ πρόβλημα, παρουσίασαν ὁ Piaget κι οἱ συνεργάτες του μερικὰς ἱστορίας στὰ παιδιά μὲ τίς ὁποῖες μπορούσε νὰ γίνῃ συζήτηση καὶ οἱ ὁποῖες ἐμφανίζουν τίς συνήθεις καταστάσεις μέσα στίς ὁποῖες τίθεται τὸ ζήτημα τῆς συλλογικῆς εὐθύνης.

Αὐτὲς οἱ καταστάσεις εἶναι τρεῖς: 1) Ὁ ἐνήλικος δὲν προσπαθεῖ ν' ἀναλύσῃ τὴν ἀτομικὴ ἔνοχον, καὶ τιμωρεῖ ὅλη τὴν ὁμάδα γιὰ τὸ λάθος πού διέπραξε ἓνις ἢ δύο. 2) Ὁ ἐνήλικος θὰ ἤθελε νὰ πιάσῃ τὸν ἔνοχο, ἀλλ' αὐτὸς δὲν φανερώνεται μόνος του ποῖος εἶναι καὶ 3) Οἱ συνάδελφοί του ἀγνοοῦν ποῖος εἶναι. Σὲ κάθε μιὰ ἀπὸ τίς τρεῖς περιπτώσεις ζητοῦμε ἀπὸ τὸ ἐρωτώμενο παιδί νὰ μᾶς πῇ ἂν εἶναι δίκαιο νὰ τιμωρηθῇ ἡ ὁμάδα, ἢ ὄχι, καὶ γιατί.

Οἱ ἱστορίες πού χρησιμοποιήσαν οἱ πειραματισταὶ εἶναι οἱ ἑξῆς:

I. Τρία παιδιά μένουν στὸ σπίτι. Ἡ μαμὰ τοὺς ἀπαγόρευσε νὰ παίξουν μὲ τὸ ψαλίδι. Τὰ δύο ὑπάκουσαν. Τὸ τρίτον ὄχι. Ἡ μαμὰ ὅταν ἐγύρισε στὸ σπίτι ἐτιμώρησε καὶ τὰ τρία παιδιά.

II. Μερικὰ παιδιά παίζουν τὸ ἓνα ἔσπασε ἓνα τζάμι. Ὁ ἔνοχος δὲν ὁμολογεῖ μόνος του τὸ σφάλμα του καὶ οἱ ἄλλοι δὲν τὸν μαρτυροῦν. Τί πρέπει νὰ κάμῃ ὁ δάσκαλος;

III. Μερικὰ ἀγόρια παίζουν χιονιές. Τὸ ἓνα μὲ μιὰ χιονιὰ ἔσπασε ἓνα τζάμι. Τ' ἄλλα ἀγόρια δὲν ξέρουν ὅτι ἔβαλε ἓνα μικρὸ χαλίκι μέσα στὴ μπάλλα τοῦ χιονιοῦ. Τί πρέπει νὰ κάμῃ ὁ μπαμπάς, νὰ τοὺς τιμωρήσῃ ὅλους ἢ κανένα;

IV. Τὰ παιδιά παίζουν μὲ τὰ ἐργαλεῖα. Τὸ ἓνα σπάζει τὸ καροτσάκι καὶ χωρὶς νὰ τὸν δῇ κανεὶς τὸ κρύβει στὴν ἀποθήκην. Μπροστὰ στὸ δάσκαλο δὲν τὸ

μαρτυρεί και οι άλλοι δὲν ξέρουν τίποτε. Τί πρέπει νὰ κάνη ὁ δάσκαλος; νὰ τοὺς τιμωρήσῃ ὅλους ἢ κανένα;

Γιὰ τὰ μικρὰ καὶ μεγάλὰ παιδιὰ, ἡ μαμὰ τῆς ἱστορίας I θεωρεῖται ἄδικη: πρέπει νὰ τιμωρήσῃ καθέναν ἀνάλογα μὲ κείνο πού ἔκαμε καὶ ὄχι ὁλόκληρη τὴν ομάδα ἐξ αἰτίας τοῦ ἐνὸς μέλους της. Μία κύρωση πού ἐπιβάλλεται λανθασμένα ἐμφανίζεται πρὸς ἄδικη ἀπὸ μιὰ ἀνισότητα.

Ἄλλ' ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ὁ ἔνοχος ἀρνεῖται νὰ ὁμολογήσῃ καὶ ὅτι οἱ φίλοι του δὲν τὸν μαρτυροῦν, ἐγκαθίσταται στὸ ἐσωτερικὸ τῆς ομάδας μιὰ ἀλληλεγγύη, πολὺ ἀνώτερη ἀπ' ὅ,τι ἦταν πρὶν, γιατί, στὴν φυσικὴ καὶ ἀπλῶς δοθεῖσα ἀλληλεγγύη, ὑπερτίθεται μιὰ ἀλληλεγγύη πού ὅλοι τὴν θέλησαν καὶ ὅλοι τὴν παραδέχτηκαν. Σ' αὐτὲς τὶς προϋποθέσεις τὸ παιδί θὰ παραδεχθῇ τὴν ἔννοια τῆς συλλογικῆς εὐθύνης;

Ἄν κάνουμε μιὰ στατιστικὴ ἀνάλογα μὲ τὴν ἡλικία δὲν βρίσκουμε παρὰ ἓν' ἀκαθόριστο ἀποτελέσμα: σ' ὅλες τὶς ἡλικίες ὑπάρχουν παιδιὰ τὰ ὁποῖα, στὴν ἱστορία II καὶ σ' ἀνάλογες διηγήσεις, ἐκτιμῶν ὅτι πρέπει νὰ τιμωρηθῇ ὅλη ἡ ομάδα, καὶ παιδιὰ πού ἔχουν τὴ γνώμη ὅτι εἶναι πρὸς δίκαιο νὰ μὴ τιμωρηθῇ κανεὶς.

Ἄλλα κάτω ἀπ' αὐτὴ τὴ φαινομενικὴ ὁμοιογένεια διακρίνουμε στὴν πραγματικότητά τύπους ἀντιδράσεων πολὺ διαφορετικούς. Γιὰ τὰ πρὸς μικρὰ παιδιὰ, πρέπει νὰ τιμωρηθοῦν ὅλοι, μὲ μόνη τὴ διαφορὰ ὅτι αὐτὸ δὲ γίνεται, ὄχι γιατί ἡ ἀλληλεγγύη τῆς ομάδας καθιστᾷ συλλογικὴ τὴν εὐθύνη, ἀλλὰ γιατί ὁ καθένας θεωρεῖται ἀτομικῶς ἔνοχος.

Γιὰ τὰ μεγάλὰ παιδιὰ, πρέπει νὰ τιμωρηθοῦν ὅλοι, ὄχι γιατί εἶναι κακὸ νὰ μὴν «προδίδωμε» ἀλλὰ γιὰ τὸ λόγο ὅτι, ἀφοῦ ἡ τάξη ἀποφάσισε νὰ μὴν μαρτυρήσῃ τὸν ἔνοχο, θεωρεῖται ἀπ' αὐτὸ πᾶν ἀλληλέγγυος: ὑπάρχει ἐδῶ ἓνα εἶδος συλλογικῆς εὐθύνης, ἀλλὰ εὐθύνης πού τὴ θέλησαν τὰ ἄτομα καὶ ὄχι υποχρεωτικῆς καθ' ἑαυτήν.

Γιὰ τὰ παιδιὰ μέσης ἡλικίας, δὲν πρέπει νὰ τιμωρηθῇ κανεὶς: ἀφ' ἐνός, γιατί εἶναι καλὸ νὰ μὴν προδίδωμε, καί, ἀφ' ἑτέρου, γιατί δὲν ξέρομε τὸν ἔνοχο.

Ἡ ἐνυπαρκτὴ δικαιοσύνη. Τὸ παιδί, κατὰ τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ἡλικίας του, παραδέχεται τὴν ὑπαρξὴ αὐτομάτων κυρώσεων πού προέρχονται ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ πράγματα καὶ χωρὶς ἀμφιβολία ἀρνεῖται τὰ ἴδια τὰ πράγματα καὶ χωρὶς ἀμφιβολία ἀρνεῖται τὴν ἐπιμεταγενέστερα μιὰ τέτοια κεποῖθησις ὑπὸ τὴν ἐπίδραση περιστάσεων πού σχετίζονται μὲ τὴν ἠθικὴ του ἀνάπτυξη.

Γι' αὐτὸ τὸ θέμα, ὁ Piaget καὶ οἱ συνεργάται του, διηγήθηκαν στὰ παιδιὰ τὶς παρακάτω ἱστορίες.

I. Δύο παιδιὰ ἔκλεβαν μήλα ἀπὸ μιὰ μηλιά. Τὸ ἓνα τὸ ἔπασσε ὁ ἀγροφύλακας, τὸ ἄλλο τρέχει νὰ φύγῃ περνώντας ἀπὸ μιὰ παλιὰ γέφυρα, σπάζει τὸ σανίδι καὶ τὸ παιδί πέφτει στὸ νερό. Τί λές; Ἄν δὲν εἶχε κλέψῃ θὰ ἔπεφτε στὸ νερό;

II. Ἡ δασκάλα ἀπαγόρευε στὰ παιδιὰ νὰ ξύνουν τὰ μολύβια τους. ἓνα παιδάκι ξύνει, παρὰ τὴν ἀπαγόρευση τῆς δασκάλας, τὸ μολύβι του μὲ τὸ σουγιάδακι του καὶ κόβει τὸ δάκτυλο. Ἄν ἡ δασκάλα ἐπέτρεπε νὰ ξύνουν τὸ μολύβι, καὶ πάλι τὸ παιδί θὰ κοβόταν;

III. Ἡ μητέρα ἀπαγόρευε στὸ παιδί της νὰ παίρνῃ τὸ ψαλίδι. Τὸ παιδί της δὲν τὴν ἀκούσε. Τὴν ἐπομένῃ διασχίζοντας τὴ μικρὴ γέφυρα ἐνὸς ρυακιοῦ, πέφτει στὸ νερό. Ἄν ὑπάκουε τὴν μητέρα του, καὶ πάλι θὰ ἔπεφτε στὸ νερό;

Ἰδού τὸ ποσοστὸ τῶν ἀπαντήσεων οἱ ὁποῖες διαπιστώνουν τὴν ὑπαρξὴ μιᾶς ἐνυπαρχούσης δικαιοσύνης;

6 χρόνων	7—8 χρόν.	4—10 χρόν.	11—12 χρόν.
86 %	73 %	54 %	34 %

Αὐτὴ ἡ στατιστικὴ μᾶς δείχνει καθαρώτατα τὴν ἐπίδραση τῆς πνευματικῆς ἡλικίας.

Ἀνταποδοτικὴ δικαιοσύνη καὶ διανεμητικὴ δικαιοσύνη. Στὶς τελευταῖες παραγράφους ἐφθάσαμε στὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ σπουδαιότητα τῆς ἐξελισθητικῆς κυρώσεως φαίνεται νὰ ἐξασθενῇ μὲ τὸ πέρασμα τῆς ἡλικίας καὶ ὅσο ἡ συνεργασία ὑπερσχύει τοῦ καταναγκασμοῦ τοῦ ἐνηλίκου.

Οἱ ἰδέες ἰσότητος ἐπιβάλλονται ἐν συναρτήσει πρὸς τὴν συνεργασία καὶ ἀποτελοῦν μιὰ μορφὴ δικαιοσύνης, ἡ ὁποία, χωρὶς νὰ εἶναι ἀντίθετη μὲ τὶς ἐξελιγμένες μορφὰς τῆς ἀνταποδοτικῆς δικαιοσύνης (ἡ κύρωση κατ' ἀμοιβαιότητα ὀφείλεται ἀκριβῶς στὴν πρόοδο αὐτῶν τῶν ἐννοιῶν), ἀντιτίθεται στὶς πρωτόγονες μορφὰς κυρώσεως καὶ καταλήγει μὲ τὸ νὰ κάνῃ τὴν ἰσότητά νὰ ὑπερέχῃ ἀπὸ τὴν ἀνταπόδοση καθὲς φορὰ πού ὑπάρχει ἀνταγωνισμὸς μεταξὺ αὐτῶν τῶν δύο.

Οἱ ἀνταγωνισμοί, λοιπόν, αὐτοῦ τοῦ εἶδους εἶναι συχνοὶ μέσα στὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ. Συμβαίνει συχνά, οἱ γονεῖς ἢ οἱ δασκάλοι νὰ εὐνοοῦν ἓνα ὑπάκουο παιδί, εἰς βάρος τῶν ἄλλων. Μιὰ τέτοια ἀνισότητα μεταχειρίσεως, δίκαιη ἀπὸ ἀνταποδοτικὴ ἀποψη, εἶναι ἄδικη ἀπὸ διανεμητικὴ ἀποψη.

Γι' αὐτὰ τὰ εἶδη δικαιοσύνης, ἡ δεσποινὶς Rambert διηγήθηκε στὰ παιδιὰ τὶς παρακάτω ἱστορίες.

1η. Μία μητέρα εἶχε δύο κορίτσια, τὸ ἓνα ὑπάκουο καὶ τὸ ἄλλο ἀνυπάκουο. Αὐτὴ ἡ μητέρα ἀγαποῦσε καλύτερα τὸ ὑπάκουο κορίτσι καὶ τοῦ ἔδινε τὰ μεγαλύτερα κομμάτια γλυκό. Τί λές γι' αὐτό;

Κατὰ τὴ στατιστικὴ τῆς δεσποινίδος Rambert, ἡ ὁποία ἔκαμε τὸν πειραματισμό, 70 % τῶν παιδιῶν ἡλικίας 6—9 χρόνων καὶ 40 % μόνον τῶν παιδιῶν ἡλικίας 10—13 χρόνων ἐπιδοκιμάζουν τὴν μητέρα. Φυσικὰ οἱ ἀριθμοὶ αὐτοὶ δὲν ἔχουν παρὰ μόνον ἀξία ἐνδείξεως.

2η. Μία φορὰ ὑπῆρχε μιὰ μητέρα πού ἔκανε περίπατο μὲ τὰ παιδιὰ της στὴν ὄχθη τοῦ ποταμοῦ. Ἡ μητέρα ἔδωσε σὲ κάθε παιδί ἀπὸ ἓνα ψωμάκι. Τὸ μικρὸ παιδάκι ἄφησε τὸ ψωμάκι του καὶ ἔπεσε στὸ νερό. Τί πρέπει νὰ κάμῃ ἡ μητέρα; Νὰ τοῦ ξαναδώσῃ ἓνα ψωμάκι; Τί θὰ ποῦν τὰ μεγάλὰ παιδιὰ;

Οἱ ἀπαντήσεις καταχωροῦνται σὲ τρεῖς τύπους:

1) Νὰ μὴ τοῦ ξαναδώσῃ ἄλλο ψωμάκι (κύρωση). 2) Νὰ τοῦ ξαναδώσῃ γιὰ νάχη κάθε παιδί τὸ δικό του (ισότητα). 3) Νὰ τοῦ ξαναδώσῃ γιατί τὸ ἀγόρι εἶναι μικρὸ (δικαιοσύνη εὐθύτητος—équité—δηλαδὴ ἰσότητα ἡ ὁποία λαβαίνει ὑπ' ὄψιν τὶς περιστάσεις καθενός, στὴν ἰδιαίτερη περίπτωσή τῶν διαφορῶν ἡλικίας). Ἡ Δεσποινὶς Rambert ἐπέτυχε τοὺς παρακάτω ἀριθμοὺς στὰ 167 παιδιὰ πού ρώτησε:

ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΚΗ

Η ΕΞΕΛΙΞΙΣ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΒΙΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟΝ

Η ΕΞΕΛΙΞΙΣ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ ΠΡΩΤΟΝ

Η ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1. Ἡ ἀσκήσις τῶν ἀντανεκλαστικῶν κινήσεων.

Αἱ ἀντανεκλαστικαὶ κινήσεις, διὰ τὸν Piaget, ἀποτελοῦν κληρονομικὰ στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα προετοιμάζουν τὸ παιδί διὰ τὴν προσαρμογὴν του εἰς τὸ ἐξωτερικὸν περιβάλλον. Ἡ ἐπαφὴ π.χ. τῶν χειλέων μὲ ἕνα ἀντικείμενον προκαλεῖ ἀμέσως τὴν λειτουργίαν τοῦ θηλάσματος. Τὸ περιβάλλον εἶναι ἀπαραίτητον διὰ τὴν ἀσκήσιν τῶν ἀντανεκλαστικῶν κινήσεων. Ἡ ἐνέργεια τοῦ θηλάσματος ἀποτελεῖ ἕνα σ.χ. ἢ μ.α. ἀντανεκλαστικῆς κινήσεως. Μετὰ τὴν δευτέραν ἐβδομάδα, τὸ παιδί ἐνσωματώνει καὶ ἄλλα ἀντικείμενα εἰς τὸ σχῆμα αὐτό, θηλάζει π.χ. τὰ δάκτυλά του. Τὸ σχῆμα εἶναι διὰ τὸν Piaget «ἕνας τρόπος ἐνεργείας ἐπιδεκτικὸς νὰ ἐπαναλαμβάνεται καὶ πρὸ παντὸς νὰ γενικεύεται». Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον εἰς τὴν κληρονομικὴν φύσιν τῶν ἀντανεκλαστικῶν κινήσεων προστίθεται ἡ ἀτομικὴ χρησιμοποίησις τῆς ἐμπειρίας τοῦ παιδιοῦ. Τὸ σχῆμα εἶναι τὸ πρῶτον στοιχεῖον ἡ γεγονὸς τῆς ψυχικῆς ζωῆς. Ἡ ἀφομοίωσις, δηλ. ἡ τάσις πρὸς ἐνσωμάτωσιν ἄλλων ἀντικειμένων εἰς ἕνα τρόπον ἐνεργείας, τὴν ὁποῖαν ἐμπεριέχει ὡς δύναμιν τὸ σχῆμα, ἀποτελεῖ

Ἡλικία	Κύρωσις	Ἰσότης	Εὐθύτης
6—9 χρόνων	48 %	35 %	17 %
10—12 »	3 %	55 %	42 %
13—14 »	0 %	5 %	95 %

Ὁ Piaget καὶ οἱ συνεργάται του παρουσίασαν σ' ἄλλα παιδιὰ μιὰ ποικιλίαν τῆς ἴδιας ἱστορίας, προωρισμένη νὰ περιορίσῃ τὸν παράγοντα «Εὐθύτης» ὁ ὁποῖος κάνει νὰ ἐπεμβαίνει ἡ διαφορὰ τῆς ἡλικίας: «Μιὰ μητέρα εἶναι μέσα σ' ἕνα μικρὸ καράβι, μὲ τὰ παιδιὰ της, στὴ λίμνη. Δίνει σὲ κάθε παιδί ἕνα ψωμάκι. Ἐν' ἀπὸ τ' ἀγόρια «κάνει τρέλλες» στὴν ἀκρὴ τοῦ καραβιοῦ, σκύβει πάνω ἀπὸ τὸ νερὸ καὶ ἀφήνει νὰ πέσῃ τὸ ψωμάκι του. Τί θὰ ἐπρεπε νὰ κάμῃ ἡ μητέρα; νὰ μὴ τοῦ δώσῃ τίποτε. ἢ κάθε παιδί νὰ τοῦ δώσῃ ἕνα κομματάκι ἀπὸ τὸ δικό του;».

Οἱ ἀριθμοὶ ποὺ βρῆκαν εἶναι οἱ ἐξῆς:

Ἡλικία	Κύρωσις	Ἰσότης
6—8	57 %	43 %
6—12	25 %	75 %

3η. Σὲ μιὰ οἰκογένεια ὑπῆρχαν πολλὰ ἀδελφία. «Ὅλα τ' ἀδελφία εἶχαν παπούτσια τρύπια. Ὁ πατέρας τοὺς λέει μιὰ μέρα νὰ πᾶνε τὰ παπούτσια τοὺς στὸν ὑποδηματοποιὸ γιὰ νὰ τὰ ἐπιδιορθώσῃ. Μόνον, ἐπειδὴ ἔν' ἀπὸ τ' ἀδελφία δὲν εἶχε ὑπακούσει λίγες μέρες πρῶτύτερα, ὁ πατέρας του λέει: «Ἐσὺ

κοινὸν τρόπον ἐνεργείας εἰς τὴν ὀργανικὴν καὶ ψυχικὴν ζωὴν.

2. Αἱ πρῶται ἐπίκτητοι ἐνέργειαι καὶ ἡ πρωτοβάθμιος κυκλικὴ κίνησις.

Ἐνῶ λειτουργοῦν οἱ κληρονομικοὶ τρόποι προσαρμογῆς, ἀποκτῶνται καὶ ἄλλοι ὄχι ἐμφυτοί, εἰς τοὺς ὁποῖους ἐνσωματοῦνται οἱ πρῶτοι. Ὁ H. Wallon θὰ ἔλεγεν ὅτι οἱ κληρονομικοὶ μηχανισμοὶ ἐνσωματοῦνται εἰς τὰς ἐνεργείας, αἱ ὁποῖαι ἀπορρέουν ἀπὸ τὸν ἐγκέφαλον. Τώρα πλέον γίνεται διεύρυνσις τῶν αἰσθησιοκινήτικων σχημάτων μὲ τὴν ἀφομοίωσιν νέων ἀντικειμένων (assimilation) καὶ τὴν προσαρμοστικὴν ρύθμισιν (accommodation) τοῦ ὑπάρχοντος σχήματος, δηλ. τρόπου ἐνεργείας, εἰς τὸ νέον ἀντικείμενον. Τὸ παιδί ἀρχίζει νὰ θηλάζῃ τὰ δάκτυλά του ἢ ἄλλα ἀντικείμενα. Αἱ νέαι αὗται προσκλήσεις, διὰ τὸν Piaget, ἀπορρέουν ἀπὸ τὴν ἐνεργητικότητα τοῦ παιδιοῦ, δὲν εἶναι συνειρμοὶ ἐπιβαλλόμενοι ἀπὸ τὸ γύρω περιβάλλον, ἀλλὰ σχέσεις, αἱ ὁποῖαι ἐδημιουργήθησαν κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ἀναζητήσεως. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον σχηματίζονται αἱ πρῶται συνήθειαι (habitudes) εἰς τὸ παιδί (0; 1 — 0; 3).

Ἀπὸ τὰς κινήτικὰς αὐτὰς ἐκδηλώσεις τοῦ παιδιοῦ ἐλλεῖπει ἡ π.ρ.ό.θ.ε.σ.ι.ς καὶ ἡ διαφοροποίησις μεταξὺ τῶν μέσων καὶ τῶν σκοπῶν ὡς καὶ ἡ εὐκίνησις, αἱ ὁποῖαι ἐπιτρέπουν τὴν συνεχεῇ προσαρμογὴν εἰς νέας καταστάσεις. Δὲν ἔμπορουν ἐπομέ-

δὲν θὰ πᾶς στὸν ὑποδηματοποιό. Μπορεῖς νὰ κρατήσεις τὰ τρύπια σου παπούτσια γιὰτὶ εἶσαι ἀνυπάκουος».

Τὰ παιδιὰ τῶν 6 καὶ 7 χρόνων μοιράστηκαν: 50 % γιὰ τὴν ἰσότητα, 50 % γιὰ τὴν κύρωσιν. Μετὰ τὰ 8 χρόνια, τὰ 90 % εἶναι γιὰ τὴν ἰσότητα.

Ἰσότης καὶ αὐθεντία. Τὸ πρῶτον σημεῖον ποὺ πρέπει νὰ καθορίσωμε σ' αὐτὴ τὴν ἐρευνᾶ εἶναι νὰ ξέρωμε μὲ ποιά μορφή καὶ σὲ ποιὰς σχέσεις μαζί μὲ τὴν ἡλικίαν, παρουσιάζονται οἱ πιθανοὶ ἀνταγωνισμοὶ μεταξὺ τοῦ συναισθήματος δικαιοσύνης καὶ τῆς αὐθεντίας ἐνηλίκου.

Ὅταν θυμηθοῦμε τίς ἀναμνήσεις τῆς παιδικῆς ἡλικίας, βρίσκομε πολὺ συχνά, σὰν παραδείγματα, ἀδικιών, ἀνισότητες μεταχειρίσεως ἐκ μέρους τῶν γονέων. Εἶναι δύσκολο, πραγματικά, ὅταν μοιράζωμε μιὰ ἐργασία σὲ μερικὰ παιδιὰ, ἢ ὅταν δείχνομε σὲ καθένα τὴν στοργή μας ἢ τὸ ἐνδιαφέρον μας, νὰ μὴ συνθλίβωμε τὰ πιὸ λεπτὰ ἐνδόμυχα συναισθήματα. Ἰδιαιτέρως, συμβαίνει πολὺ συχνά ἕνα παιδί νὰ δοκιμάζῃ σταθερά, ἢ ξαφνικά καὶ στιγμιαῖα αὐτὰ τὰ «συναισθήματα».

(Ἀκολουθεῖ)

Παραράματα. Στὸ προηγούμενον τεῦχος ἐκ τυπογραφικῆς ἀβλεψίας στὴ σελίδα 5 ἡ λέξη chez γράφηκε chey καὶ ἡ λέξη normal γράφηκε monal.

νως νὰ χαρακτηρισθοῦν ὡς ἐκδηλώσεις νοημοσύνης. Ὁ σχηματισμὸς τῶν συνηθειῶν ὀφείλεται εἰς τὴν ἐνεργητικότητα τοῦ παιδιοῦ, τὴν ὁποίαν ἐκφράζει ἡ «κυκλικὴ κίνησις» (réaction circulaire primitive), ὅρος, τὸν ὁποῖον πρῶτος ἐχρησιμοποίησεν ὁ J. M. Baldwin.

3. Ἡ ἐκ προθέσεως αἰσθησιοκινητικὴ προσαρμογὴ (0;3 — 0;9).

Κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ σταδίου αὐτοῦ, λέγει ὁ Piaget, γίνεται ὁ διαχωρισμὸς τῶν ἐνδιαμέσων κινήσεων ἢ μέσων ἀπὸ τὸν σκοπὸν. Ὑπάρχει συνείδησις τῆς κατευθύνσεως καὶ τῆς προθέσεως τῆς πράξεως, «συνείδησις ἐπομένως τῶν ἀξιών καὶ ὑπαγωγὴ τῶν ἀξιών ἢ ἐνδιαφερόντων τῶν μέσων εἰς τὴν ἀξίαν ἢ ἐνδιαφέρον τοῦ σκοποῦ. Αἱ νέαι αὐταὶ καταστάσεις παρουσιάζονται, ὅταν τὰ ὑπάρχοντα αἰσθησιοκινητικὰ σχήματα, τὰ ὁποῖα ἔχουν σχηματισθῇ κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ δευτέρου σταδίου, ρυθμισθοῦν προσαρμοστικῶς διὰ πρῶτην φοράν εἰς τὸ πολυσύνθετον ἐξωτερικὸν περιβάλλον». Ἡ δευτεροβάθμιος κυκλικὴ κίνησις τοῦ σταδίου αὐτοῦ συνίσταται εἰς τὴν ἐπανάληψιν τῶν κινήσεων, αἱ ὁποῖαι εἶχον ἀπολήξει κατὰ τύχην εἰς μίαν ἐνδιαφερόνσαν ἐνέργειαν ἐπὶ τῶν πραγμάτων. Ὁ σκοπὸς ἐπομένως δὲν τίθεται ἐκ τῶν προτέρων.

Τὸ παιδί ἀρχίζει νὰ συνδυάζῃ τὰ διάφορα πρακτικὰ διαστήματα (ὀπτικόν, στοματικόν, ἀκουστικόν). Τὰ συστήματα ὅμως αὐτὰ παραμένουν ἀκόμη ὑποκειμενικά, διότι πέραν τῆς ἀμέσου πράξεως, τὸ παιδί δὲν ἔμπορεῖ νὰ διατηρῇ τὰς σχέσεις τοῦ χώρου μεταξὺ τῶν διαφορῶν ἀντικειμένων.

4. Ὁ συνδυασμὸς τῶν δευτεροβαθμίων κινησαιοσθητικῶν σχημάτων καὶ ἡ ἐφαρμογὴ τῶν εἰς τὰς καταστάσεις (0;9 — 0;1;0).

Εἰς τὴν πράξιν τῆς νοημοσύνης παρατηρεῖται ὁ διαχωρισμὸς τῶν μέσων ἀπὸ τὸν σκοπὸν, τὸν ὁποῖον θέτει ἐκ προθέσεως τὸ παιδί. Ἡ πράξις δὲν λειτουργεῖ πλέον ὡς ἀπλὴ ἐπανάληψις, ἀλλ' ὑποτάσσεται εἰς τὸ κύριον αἰσθησιοκινητικὸν σχῆμα μίαν σειρὰν ἀπὸ μεταβατικὰ σχήματα καὶ γίνεται καθαρὰ νοητικὴ πράξις, ἡ ὁποία ἐπιδιώκει τὴν ἐπιτυχίαν τῆς με νέους συνδυασμούς. Κατὰ τοὺς πρῶτους μῆνας μετὰ τὴν γέννησιν τὸ παιδί δὲν ἔμπορεῖ νὰ κάμῃ τὸν διαχωρισμὸν πράξεως καὶ ἀντικειμένου. Ἡ ἱκανότης ὅμως πρὸς συνδυασμὸν τῶν σχημάτων, δηλ. τῶν πράξεων παρέχει ἤδη τὴν ἱκανότητα εἰς τὸ παιδί νὰ ἀναζητήσῃ τὰ ἐξαφανισθέντα ἀπὸ τὸ ἀντιληπτικόν του πεδίου ἀντικείμενα καὶ νὰ τοὺς δώσῃ σημασίαν ἀνεξάρτητον πρὸς τὸ ἐγὼ του. Παρατηρεῖται ἐπίσης πρόοδος εἰς ὅτι ἀφορᾷ εἰς τὰς «πραγματικὰς» κατηγορίας (χρόνος, χώρος κλπ.) τῆς νοημοσύνης.

Τὸν σκοπὸν, ποὺ θέτει εἰς μίαν ἐνέργειάν του τὸ παιδί, ἐπιδιώκει νὰ τὸν ἐκτελέσῃ μετὰ τὴν βοήθειαν διαφορῶν «μέσων», τὰ ὁποῖα ἐκλέγει μεταξὺ τῶν γνωστῶν του ἤδη αἰσθησιοκινητικῶν σχημάτων.

5. Ἀνακάλυψις νέων μέσων

Τριτοβάθμιοι κυκλικαὶ κινήσεις (1;0 — 1;6).

Κατὰ τὸ στάδιον αὐτὸ δημιουργοῦνται νέα αἰσθησιοκινητικὰ σχήματα, τὰ ὁποῖα ἀπορρέουν ἀπὸ

τὸν πειραματισμὸν καὶ τὴν ἀναζήτησιν τοῦ νέου. Ἡ λύσις τῶν παρουσιαζομένων προβλημάτων ἐπιτυγχάνεται μετὰ τὴν πειραματικὴν ἀναζήτησιν, χωρὶς νὰ ἔχῃ ἀκόμη ἀναφανῇ ἡ παραστατικὴ νοημοσύνη. Ὁ Piaget χαρακτηρίζει ὡς ἐξῆς τὰς τριτοβαθμίας κυκλικὰς κινήσεις: «Αἱ τριτοβάθμιοι κυκλικαὶ κινήσεις θὰ ὀδηγήσουν τὸ παιδί εἰς νέας πλήρεις πράξεις νοημοσύνης. Εὐρισκόμεθα ἐδῶ ἔμπρὸς εἰς μίαν κατάστασιν ἀνάλογον πρὸς ἐκείνην, τὴν ὁποίαν εἶναι δυνατόν νὰ συναντήσῃ κανεὶς εἰς τὴν λεκτικὴν νοημοσύνην μεταξὺ τοῦ συλλογισμοῦ (raisonnement) καὶ τῆς κρίσεως (jugement). Ὁ συλλογισμὸς εἶναι συνδυασμὸς κρίσεων, ἐκ τῶν ὁποίων ἄλλαι χρησιμοποιοῦνται ὡς μέσα καὶ ἄλλαι ὡς σκοποί. Εἰς τὴν πραγματικότητα, μία κρίσις δὲν εἶναι ἄλλο πρᾶγμα, ἀπὸ λειτουργικῆς ἀπόψεως ποὺ εἶναι κοινὴ εἰς τὴν λεκτικὴν καὶ τὴν αἰσθησιοκινητικὴν νοημοσύνην, ἀπὸ τὴν ἀφομοίωσιν ἐνὸς δεδομένου εἰς ἓνα σχῆμα. Ἀπὸ τῆς πλευρᾶς αὐτῆς, αἱ ἀπλᾶι κυκλικαὶ κινήσεις ὅλων τῶν βαθμῶν εἶναι κρίσεις. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, ἡ ἐφαρμογὴ γνωστῶν μέσων εἰς νέας καταστάσεις ἢ ἡ ἀνακάλυψις νέων μέσων ἀποτελοῦν, ἀπὸ τῆς αὐτῆς ἀπόψεως, πραγματικούς συλλογισμούς, ἀφοῦ γίνεται ὑπαγωγὴ τοῦ χρησιμοποιουμένου ὡς «μέσου» σχήματος εἰς τὸ σχῆμα, ποὺ χαρακτηρίζει τὸν τελικὸν σκοπὸν».

Αἱ νοητικαὶ ἐκδηλώσεις τῆς ἡλικίας αὐτῆς ἀποτελοῦν τὴν ὑψηλότεραν μορφήν τῆς νοητικῆς δραστηριότητος, πρὶν ἐμφανισθῇ ἀκόμη ἡ συστηματικὴ νοημοσύνη, ἡ ὁποία στηρίζεται εἰς τὴν ἀφαίρεσιν (deduction) καὶ τὴν παράστασιν (representation). Τρεῖς εἶναι αἱ κύριαι μορφαὶ τῆς αἰσθησιοκινητικῆς νοημοσύνης κατ' αὐτὴν τὴν ἡλικίαν:

α) Ἡ *χρῆσις τοῦ ὑποστηρίγματος* (conduite du support). Θέτομεν ἓνα ἀντικείμενον ἐπὶ ἐνὸς ὑφάσματος ἔμπρὸς εἰς τὸ παιδί, τὸ ὁποῖον, διὰ νὰ συλλάβῃ τὸ ἀντικείμενον, σύρει τὸ ὑφάσμα ἕως ὅτου ἔμπορέσῃ νὰ νὰ πιάσῃ μετὰ τὸ χερί του. Διὰ τὴν λύσιν αὐτοῦ τοῦ προβλήματος, τὸ παιδί ἐρευνᾷ μετὰ προοπτικὴν τὴν ἐπίτευξιν τοῦ τεθέντος σκοποῦ.

β) Ἡ *χρῆσις τοῦ σχοινιοῦ* (conduite de la ficelle). Ἡ Charlotte Bühler λέγει ὅτι αὐτὸς ὁ τρόπος ἐνεργείας ἀναφαίνεται εἰς τὴν ἡλικίαν τῶν 1;1 — 1;2. Τὸ παιδί σύρει κοντὰ του τὸ ἀντικείμενον ἀπὸ τὴν προέκτασίν του (σχοινί, ἀλυσίδα κλπ). Ἐπειδὴ δὲν φθάνει νὰ τὸ πιάσῃ μετὰ τὸ χερί του.

γ) Ἡ *χρῆσις τῆς ράβδου* (conduite du bâton). Καὶ εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν πρόκειται περὶ προεκτάσεως τῆς ἐνεργείας τοῦ χειριῶ.

6. Ἀπὸ τὴν αἰσθησιοκινητικὴν εἰς τὴν παραστατικὴν νοημοσύνην (1;6 — 2;0).

Τὰ νέα μέσα, κατὰ τὴν ἡλικίαν αὐτὴν, ἀνακαλύπτονται διὰ νοητικῆς νοημοσύνης καὶ νοητικοῦ συνδυασμοῦ. Εὐρισκόμεθα πλέον ἐνώπιον τῆς συστηματικῆς νοημοσύνης, κατὰ τὴν ὁποίαν, ὅπως λέγει καὶ ὁ Claparède, ὑπάρχει ὄχι μόνον ἡ ἐμπειρικὴ ψηλάφησις ἀλλὰ καὶ ἡ συνείδησις τῶν σχέσεων. Γίνεται πλέον ὁ συνδυασμὸς τῶν παραστατικῶν σχημάτων. Ἡ λειτουργία τῆς νοημοσύνης ἐσωτερικοποιεῖται καὶ τὰ σχήματα, δηλ. οἱ τρόποι ἐνεργείας, λειτουργοῦν ἐσωτερικῶς μόνοι των, χωρὶς νὰ ὑπάρχῃ ἀνάγκη

κη μιᾶς σειρᾶς ἐξωτερικῶν πράξεων. Παρατηροῦμεν ἐπίσης κατὰ τὸ στάδιον αὐτὸ τὴν ἐμφάνισιν τῆς μιμήσεως τῶν ἀπόντων προσώπων. Τὸ παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ ἀπαιτεῖ συμβολικὴν σημασίαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΝ

Η ΠΡΟ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ἡ περίοδος τῆς προ - λειτουργικῆς νοημοσύνης υποδιαιρεῖται εἰς δύο περιόδους: α) Μὲ τὴν ἐμφάνισιν τῆς δμιλίας καὶ τῆς συμβολικῆς λειτουργίας (1 ; 6 — 2 ; 0) ἀρχίζει μία περίοδος, ἡ ὁποία φθάνει ἕως τὰ 4 ἔτη. Κατὰ τὴν περίοδον αὐτὴν ἀναπτύσσεται ἡ συμβολικὴ σκέψις. β) Ἀπὸ τὰ 4—7 ἢ 8 ἔτη δημιουργεῖται μία διαισθητικὴ σκέψις, τῆς ὁποίας αἱ «συναρμολογήσεις» ὁδηγοῦν εἰς τὰς συγκεκριμένας νοητικὰς λειτουργίας (opérations concrètes).

Α') Ἡ συμβολικὴ σκέψις.

Πρὶν εἰσελθῶμεν εἰς τὴν περιγραφὴν τῆς συμβολικῆς σκέψεως, θὰ ἐξετάσωμεν δι' ὀλίγων τὸ πρόβλημα τῆς μιμήσεως, ὅπως ἐμφανίζεται εἰς τὴν πρώτῃν παιδικὴν ἡλικίαν.

1. Ἡ μίμησις.

Ἡ τάσις πρὸς μίμησιν δὲν εἶναι ἔμφυτος κατὰ τὸν Piaget καὶ τοὺς περισσότερους συγχρόνους ψυχολόγους. Τὸ παιδί μανθάνει νὰ μιμῆται καὶ ἡ πράξις τοῦ αὐτοῦ δὲν ἔχει τίποτε τὸ αὐτόματον καὶ τὸ ἀνευ προθέσεως. Ἡ ἐξέλιξις τῆς μιμήσεως συνοδεύει τὴν γενικωτέραν ἐξέλιξιν τῆς αἰσθησιοκινητικῆς νοημοσύνης, ἡ ὁποία, κατὰ τὸν Piaget, εἶναι μία ἀφομοιωτικὴ ἐνεργητικότης τοῦ παιδιοῦ, ποὺ τείνει νὰ ἐνσωματώσῃ τὰ ἐξωτερικὰ ἀντικείμενα εἰς τὰ σχήματά της, προσαρμόζουσα συγχρόνως τὰ δευτέρα ἐπὶ τῶν πρώτων. Ὅταν ὑπάρχῃ ἰσορροπία μεταξὺ τῆς ἀφομοιώσεως καὶ τῆς προσαρμοστικῆς ρυθμίσεως, πρόκειται περὶ νοητικῆς προσαρμογῆς. Ὅταν ἡ προσαρμοστικὴ ρύθμισις τῶν σχημάτων ἐπὶ τῶν ἀντικειμένων ὑπερέχῃ, τότε πρόκειται περὶ μιμήσεως καὶ ὅταν ὑπερέχῃ ἡ ἀφομοίωσις τῶν ἀντικειμένων εἰς τὰ σχήματα, πρόκειται καὶ περὶ τοῦ παιγνιδιοῦ.

Κατὰ τὴν διάρκειαν τῶν 6 πρώτων μηνῶν δὲν ὑπάρχει οὐδεμία ἐνδείξις μιμήσεως, λέγει ὁ P. Guillaume, οὐδέποτε δὲ παρατηρεῖται πρὸ τοῦ δευτέρου ἡμίστου τοῦ δευτέρου ἔτους, σημειώνει ὁ H. Wallon.

Κατὰ τὴν γνώμην ὅμως τοῦ Piaget, ἡ μίμησις ἀρχίζει κατὰ τὸ τρίτον αἰσθησιοκινητικὸν στάδιον (0 ; 2 — 0 ; 9), ὁπότε τὸ παιδί μιμεῖται ἕνα ἄλλο πρόσωπον εἰς ὅ,τι ἐγνώριζε νὰ ἐκτελῇ ἤδη μόνον του. Εἰς τὸ τέταρτον στάδιον (; 9 — 1 ; 0), μὲ τὸν διαχωρισμὸν τοῦ ὑποκειμένου καὶ τοῦ ἀντικειμένου ἡ προσαρμοστικὴ ρύθμισις τῶν σχημάτων ἢ τῶν ἐνεργειᾶς γίνεται περισσότερον διαφοροποιημένη. Κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ πέμπτου σταδίου παρατηρεῖται συστηματικὴ μίμησις τῶν νέων προτύπων, ἀκόμη καὶ ἐκείνων, ποὺ ἀνταποκρίνονται εἰς κινήσεις τοῦ ἰδιοῦ του σώματος, ποὺ δὲν τὰς βλέπει τὸ παιδί. Κατὰ τὸ ἕκτον στάδιον (1 ; 6 — 2 ; 0) ἀρχίζει ἡ παραστατικὴ μίμησις. Τὰ σχήματα τότε ἀπελευθερώνονται ἀπὸ τὴν ἀντίληψιν καὶ τὴν ἐμπειρίαν

διὰ νὰ ἀρχίσουν τοὺς νοητικοὺς συνδυασμούς. Ἡ μίμησις ἀποσπᾶται πλέον ἀπὸ τὴν ἄμεσον πράξιν καὶ γίνεται ἐν ἀπουσίᾳ τοῦ προτύπου.

Εἰς τὸ σημεῖον αὐτὸ παρουσιάζεται ἕνα ἀπὸ τὰ σπουδαιότερα προβλήματα τῆς ἐπιστημονικῆς ψυχολογίας: ἡ μίμησις τοῦ ἀπόντος προτύπου εὐρίσκεται εἰς συνέχειαν μὲ τὴν μίμησιν τῶν προηγουμένων σταδίων ἢ ἐμφανίζεται ὡς ἀπόρροια μιᾶς νέας ἱκανότητος, τῆς ἀναπλαστικῆς δηλ. μνήμης καὶ τῆς παραστάσεως;

Ἡ παραστατικὴ δύναμις (représentation) εἰς τὴν εὐρείαν τῆς ἐννοίαν συγγέεται μὲ τὴν σκέψιν, δηλ. μὲ πᾶσαν μορφήν νοημοσύνης, ποὺ δὲν στηρίζεται εἰς τὴν ἀντίληψιν καὶ τὰς κινήσεις ἀλλ' εἰς ἕνα οἶονδήποτε σύστημα ἰδεῶν ἢ νοητικῶν σχημάτων. Εἰς τὴν στενὴν τῆς ὅμως ἐννοίαν, ὅπως λέγει ὁ Piaget, σημαίνει τὴν νοητικὴν εἰκόνα (image mentale) ἢ τὴν ἀνάμνησιν—εἰκόνα (souvenir—image), δηλ. τὴν συμβολικὴν ἀναπόλησιν ἀπουσίας πραγματικότητος. Ἡ ἐννοία εἶναι ἕνα ἀφηρημένον σχῆμα καὶ ἡ εἰκὼν εἶναι συγκεκριμένον σύμβολον «εἶναι δὲ δυνατόν πᾶσα σκέψις νὰ συνοδεύεται ἀπὸ εἰκόνας, διότι, ἀφοῦ σκέψις σημαίνει σημασιολογικὴ σύνδεσις, ἡ εἰκὼν εἶναι τὸ σημεῖον (signifiant) καὶ ἡ ἐννοία, τὸ σημασιόμενον (signifié).

Τὸ σύμβολον εἶναι διὰ τὴν σκέψιν ἕνα «σημαῖνον», τὸ ὁποῖον παρουσιάζει κάποιαν σχέσιν μὲ τὸ «σημαινόμενον». Τὸ γλωσσικὸν ἢ ἀριθμητικὸν σημεῖον εἶναι συμβατικὸν καὶ αὐθαίρετον.

Διὰ τὸν H. Wallon αἱ ἐννοιαί, αἱ εἰκόνες καὶ τὰ σημεῖα εἶναι ἀλληλένδετα διότι ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὴν κοινωνικὴν ζωὴν.

Ἡ εἰκὼν, διὰ τὸν Piaget καὶ τὴν νεώτεραν ἐπιστημονικὴν ψυχολογίαν, δὲν εἶναι πλέον μία ἀπλὴ προέκτασις τῆς ἀντιλήψεως, ἀλλὰ πηγάζει ἀπὸ τὴν ἐνεργητικότητα τοῦ παιδιοῦ, ὁμοίαν πρὸς ἐκείνην, ἡ ὁποία δημιουργεῖ τὰ νοητικὰ σχήματα. Ἡ παραστατικὴ μίμησις προηγεῖται τῆς νοητικῆς εἰκόνας. Ἡ εἰκὼν ἐπομένως, διὰ τὸν Piaget, δὲν εἶναι ἡ προέκτασις τῆς ἀντιλήψεως ἀλλὰ τῆς ἀντιληπτικῆς ἐνεργητικότητος, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ μίαν στοιχειώδη μορφήν νοημοσύνης, πηγάζουσαν ἀπὸ τὴν αἰσθησιοκινητικὴν νοημοσύνην τῶν 18 πρώτων μηνῶν τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ.

2. Τὸ παιγνίδι.

Τὸ παιγνίδι εἶναι σκέψις προσανατολισμένη πρὸς τὴν φροντίδα τῆς ἀτομικῆς ἱκανοποιήσεως. Ὅλαι αἱ νοητικαὶ ἐκδηλώσεις, ἡμποροῦν νὰ λάβουν τὸν χαρακτήρα τοῦ παιγνιδιοῦ, ὅταν ἐπαναλαμβάνονται ἀπὸ ἀπλὴν λειτουργικὴν «εὐχαρίστησιν». Ὅλα εἶναι παιγνίδι κατὰ τοὺς πρώτους μῆνας τῆς ὑπάρξεως, ἔκτος ἀπὸ τὴν τροφήν καὶ τὰς συγκινήσεις (φόβον καὶ θυμὸν).

Τὸ παιγνίδι ἔχει κεντρικὴν θέσιν εἰς τὴν ψυχολογίαν τοῦ παιδιοῦ, εἶναι ἀδύνατον δὲ νὰ καθορισθῶν εὐκρινῶς τὰ ὅρια μεταξὺ τοῦ παιγνιδιοῦ καὶ τῆς σοβαρᾶς προσαρμογῆς καὶ ἐργασίας.

Τὸ παιδί ἀφομοιώνει τὸ περιβάλλον καὶ μεταβάλλεται ἐν σχέσει πρὸς τὸ περιβάλλον. Κάθε ψυχικὴ ἐκδήλωσις (conduite) προσυποθέτει τὴν ἀφομοίωσιν τοῦ ἀντικειμένου εἰς τὴν ἀτομικὴν πράξιν καὶ

τὴν προσαρμοστικὴν ρύθμισιν τῆς πράξεως εἰς τὸ ἀντικείμενον. Ὅταν ὑπερέχη ἡ προσαρμοστικὴ ρύθμις, ὑπάρχει μίμησις, ὅταν ὑπερέχη ἡ ἀφομοίωσις τοῦ ἀντικειμένου εἰς τὴν πράξιν ὑπάρχει παιγνίδι. Ἡ πραγματικότης γίνεται τότε ὄργανον τοῦ ἐγὼ καὶ τῶν ἐπιθυμιῶν του.

1. Ταξινόμησις τῶν παιγνιδίων.

Ὁ Karl Groos καὶ ὁ Claparède ὑπεστήριξαν, ὅτι τὸ παιγνίδι εἶναι προπαρασκευαστικὴ ἀσκήσις, χωρίζουν δὲ τὰ παιγνίδια συμφώνως πρὸς τὰ ἐνστικτα, πού θέτουν εἰς λειτουργίαν. α) **Παιγνίδια γενικῶν λειτουργιῶν**: αἰσθησιακά, κινητικά, διανοητικά, συναισθηματικά, βουλευτικά, παιγνίδια πειραματισμοῦ. β) **Παιγνίδια ἐιδικῶν λειτουργιῶν**: πάλης, ἐρωτοτροπιῶν, κοινωνικά, μιμητικά καὶ οἰκογενειακά. Ὁ Quézat διακρίνει: α) Τὰ κληρονομικά παιγνίδια (πάλη κυνήγι), β) τὰ μιμητικά (ὅταν τὸ παιδί παίζει μίαν σκηνὴν τοῦ οἰκογενειακοῦ βίου, γ) τὰ φανταστικά (ὅταν μεταμορφώσῃ τὴν πραγματικότητα συμφώνως πρὸς τὰς ἐπιθυμίας του), Ὁ W. Stern διακρίνει: α) **Τὰ ἀτομικὰ παιγνίδια**, (τὰ παιγνίδια κατακτήσεως τοῦ σώματος καὶ τῶν πραγμάτων, τὰ παιγνίδια καταστροφῆς, παιγνίδια κατασκευῆς, παιγνίδια ρόλων, β) **τὰ κοινωνικὰ παιγνίδια**, (μιμήσεως, ρόλων εἰς μίαν σκηνήν, παιγνίδια πάλης).

Ἡ Charlotte Rühler διακρίνει α) τὰ λειτουργικά παιγνίδια, β) τὰ φανταστικά, γ) τὰ δημιουργικά καὶ δ) τὰ κοινωνικά.

Ὁ Piaget διακρίνει τρεῖς τύπους δομῆς (structure) εἰς τὸ παιγνίδι: α) τὴν ἀσκήσιν, β) τὸ σύμβολον καὶ γ) τὸν κανόνα.

Τὸ παιγνίδι—ἀσκήσις, ὡς λέγει—ἐπαναλαμβάνει μίαν ἐκδήλωσιν χωρὶς νὰ ἔχῃ καὶ σκοπὸν τὴν νοητικὴν προσαρμογὴν. Εἰς τὴν κατηγορίαν αὐτὴν ὑπάγονται ὅλα τὰ αἰσθησιοκινητικὰ παιγνίδια τοῦ παιδιοῦ καὶ ὅλα τὰ παιγνίδια τῶν ζώων. Σκοπὸς τῶν παιγνιδίων αὐτῶν εἶναι ἡ λειτουργικὴ εὐχαρίστησις.

Κατὰ τὸ δεύτερον ἔτος ἀναφαίνεται μία νέα δομή, τὸ σύμβολον. Τὸ συμβολικὸν παιγνίδι σημαίνει τὴν ἀρχὴν τῆς παραστατικῆς ἱκανότητος. Τὸ παιδί ἀποδίδει εἰς τὰ ἀντικείμενα τὰς ἰδικὰς του ἐμπειρίας. Ἐπειτα ἐμφανίζεται ἡ νοητικὴ εἰκὼν. Μία χειρονομία π.χ. σημαίνει κάποιο ἄλλο πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον δὲν ὑποπίπτει εἰς τὴν ἀντίληψιν τὴν στιγμὴν ἐκείνην. Τὸ συμβολικὸν παιγνίδι ἀρχίζει νὰ χάνεται μετὰ τὸ τέταρτον ἔτος, διότι ὁ συμβολισμὸς μετατρέπεται εἰς κατασκευὴν μὲ τὴν ἱκανοφορίαν. Τὸ σύμβολον γίνεται ὁλονὲν ἀκριβεστέρᾳ ἀντιγραφὴ τῆς πραγματικότητος καὶ ὁ συμβολισμὸς γίνεται προσαρμοστικός (adaptatif).

Τὸ παιγνίδι τῶν κανόνων ἀναπτύσσεται μὲ τὴν πάροδον τῆς ἡλικίας. Οἱ κανόνες ἀπορρέουν ἀπὸ τὴν ζωὴν τῶν παιδιῶν.

Εἰς τὸν ἐνῆλικα, ἕνα μέρος ἀσχολιῶν ἀνήκει εἰς τὸ παιγνίδι, πού τὸ χαρακτηρίζει ἡ ἀπλὴ ἀσκήσις. Μὲ τὸν χειρισμὸν τοῦ ραδιοφώνου π.χ. διασκεδάζομεν συχνά. Ἡ συμβολικὴ ὁμῶς παραγωγὴ περιορίζεται εἰς τὸν τομέα τῆς τέχνης (ποίησις, ζωγραφικὴ, μουσικὴ). Εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν τὸ σύμβολον γίνεται κοινωνικὸν καὶ κανονικὸν (régie). Ὁ συμ-

βολισμὸς αὐτὸς παύει νὰ ἔχῃ παιγνιώδη χαρακτῆρα. Ἡ τέχνη εἶναι πειθαρχημένη καὶ προϋποθέτει τὸν κανόνα (régie).

2. Ἡ ἐρμηνεία τοῦ παιγνιδιοῦ.

Ὑπάρχουν πολλαὶ θεωρίαι διὰ τὴν ἐρμηνείαν τοῦ παιγνιδιοῦ. α) Ἡ θεωρία τοῦ περισσεύματος τῆς ἐνεργείας (H. Spencer, Schiller). Ὁ ἐνῆλιξ π.χ. δὲν ἔχει καιρὸν νὰ παίξῃ, διότι ἐργάζεται. β) Ἡ θεωρία τῆς ἀναψυχῆς (délassement). γ) Ἡ θεωρία τῆς ἐπαναλήψεως (recapitulation) τοῦ Stanley Hall. Τρεῖς εἶναι τὰ κύρια σημεῖα: Τὰ παιγνίδια γίνονται συμφώνως πρὸς ὠρισμένα στάδια ἡλικίας. Τὸ περιεχόμενον τοῦ παιγνιδιοῦ ἀντιστοιχεῖ πρὸς τὰς διαδοχικὰς προγονικὰς ἀπασχολήσεις. Τὸ παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ ἔχει ὡς σκοπὸν τὴν ἀπελευθέρωσιν τῆς φυλῆς ἀπὸ τὰ ὑπολείμματα καὶ τὴν ἐπίσπευσιν τοῦ ρυθμοῦ ἐξελίξεως τῶν ἀνωτέρων σταδίων. δ) Ἡ θεωρία τῆς προασκήσεως τῶν ἐνστικτῶν (K. Groos). ε) Ἡ θεωρία τῆς καθάρσεως καὶ τῆς ἐλευθέρως ἰκανοποιήσεως. στ) Ἡ θεωρία τῆς παιδικῆς δυναμικότητος τοῦ Bugtendjik. Τὸ παιδί παίζει ἐπειδὴ εἶναι παιδί καὶ ὁ χαρακτὴρ του τὸ ἐμποδίζει νὰ κάμῃ ἄλλο πρᾶγμα ἀπὸ τοῦ νὰ παίξῃ.

1) Ἡ θεωρία τοῦ Piaget, ὁ ὁποῖος ἐρμηνεύει τὸ παιγνίδι ἀπὸ τὴν δομὴν (structure) τῆς σκέψεως τοῦ παιδιοῦ. Εἰς τὴν ἐκθεσιν τῆς θεωρίας αὐτῆς θὰ ἐπιμείνωμεν περισσότερον.

Τὸ παιδί θηλάζει τὸ δάκτυλόν του καὶ πιάνει τὰ ἀντικείμενα τὸν 4ον—5ον μῆνα. Εἰς τὰς ἐκδηλώσεις αὐτὰς (conduites) διακρίνομεν δύο «πόλους»: τὸν πόλον τῆς προσαρμοστικῆς ρυθμίσεως (accommodation), μὲ τὴν προσαρμογὴν τῶν κινήσεων καὶ τῶν ἀντιλήψεων εἰς τὰ ἀντικείμενα καὶ τὸν πόλον τῆς ἀφομοιώσεως (assimilation) τῶν πραγμάτων εἰς τὴν ἀτομικὴν ἐνεργητικότητα. Ἡ αἰσθησιοκινητικὴ νοημοσύνη συνίσταται εἰς τὴν ἐνσωμάτωσιν τῶν ἀντικειμένων εἰς τὰ ὑπάρχοντα σχήματα (schémes), ἐνῶ ἡ λογικὴ τοιαύτη εἶναι ἀποκεντρωμένη ἀπὸ τὸ ἄτομον καὶ ἡ ἐνεργητικότης τῆς συνίσταται εἰς τὴν ἀφομοίωσιν τῶν πραγμάτων μετὰ τῶν. Εἰς τὴν πρώτην δηλ. περίπτωσιν ἡ ἀφομοίωσις εἶναι συγκεντρωμένη «εἰς τὸ ἀτομικὸν καὶ ἐγωκεντρικὸν ὑποκείμενον», τοῦ ὁποῖου χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα εἶναι ὁ φαινομενισμὸς καὶ ὁ ἐγωκεντρισμὸς, ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὴν πειραματικὴν ἀντικειμενικότητα καὶ τὴν λογικὴν ἀφαίρεσιν, αἱ ὁποῖαι χαρακτηρίζουν τὴν λογικὴν σκέψιν.

Τὸ παιγνίδι, κατὰ τὸν Piaget, χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴν ἀφομοίωσιν, τὴν ἐνσωμάτωσιν τῆς πραγματικότητος καὶ τὸ ἐγὼ. Τὸ παιδί πιάνει τὰ ἀντικείμενα ἀπὸ εὐχαρίστησιν νὰ πιάνῃ. Ἔτσι ἐμφανίζεται τὸ παιγνίδι—ἀσκήσις. Τὸ συμβολικὸν παιγνίδι εἶναι ἐν σχέσει πρὸς τὸ παιγνίδι—ἀσκήσιν, ὅτι ἡ παραστατικὴ νοημοσύνη εἰς τὴν αἰσθησιοκινητικὴν τοιαύτην.

Ἡ παραστατικὴ σκέψις ἀρχίζει ὅταν διαχωρίζεται τὸ «σημαῖνον» ἀπὸ τὸ «σημαινόμενον». Ὁ δείκτης (indice) εἶναι ἕνα μέρος τοῦ ἀντικειμένου. Ἀναγνωρίζομεν ἕνα γεωμετρικὸν σῶμα, παρ' ὅλον ὅτι βλέπομεν μόνον μίαν πλευράν του. Ἡ γλῶσσα ὁμῶς παρέχει ἕνα σύστημα ξεχωριστῶν «σημαινόντων»

(signifiants) και κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον ἀποκτᾶ μέγαν βαθμὸν κοινωνικότητος.

Μεταξὺ τοῦ δείκτου καὶ τοῦ σημείου (singe), μεταξὺ τοῦ αἰσθησιοκινητικοῦ σχήματος καὶ τῆς λογικῆς ἐννοίας ὑπάρχει ἡ συμβολικὴ εἰκὼν καὶ ἡ προ-λειτουργικὴ παράστασις. Ἡ εἰκὼν, λέγει ὁ Piaget, «εἶναι μία ἐσωτερικοποιημένη μίμησις» καὶ εἶναι κεχωρισμένη ἀπὸ τὸ ἀντίστοιχον ἀντικείμενον, ὀλιγώτερον ἀπὸ τὸ σημεῖον, τὴν λέξιν δηλ., τὸ ὁποῖον εἶναι αὐθαίρετον καὶ συμβατικόν. Ἡ νοητικὴ εἰκὼν ἡ παράστασις εἶναι προσιτὴ εἰς τὴν ἀτομικὴν σκέψιν. Τὸ σημεῖον εἶναι κοινωνικόν. Ἀκόμη καὶ εἰς τὸν ἐνήλικα ἡ νοητικὴ εἰκὼν χρησιμεύει ὡς ἀντιπρόσωπος μιᾶς τάξεως ἀντικειμένων (classe). Εἰς τὸ παιδί ἡ ἐννοια αὕτη ἀντικαθιστᾶ μερικῶς μόνον τὴν γενικὴν τάξιν, ἡ ὁποία κατὰ τὸ στάδιον τῆς προ-λειτουργικῆς νοημοσύνης δὲν ἔχει ἀκόμη διαμορφωθῇ.

Τὸ σύμβολον τοῦ παιδικοῦ παιγνιδίου εἶναι μία εἰκὼν ἀσαφὲς καὶ συνολικὴ, ἡ ὁποία ἔχει ὡς σκοπὸν τὴν στιγμιαίαν ἱκανοποίησιν τοῦ ἐγώ. Ἡ σκέψις τοῦ παιδιοῦ ἐξακολουθεῖ νὰ εἶναι προ-λογικὴ καὶ ἐγωκεντρικὴ. Τὸ συμβολικὸν παιγνίδι ἐπομένως εἶναι ἡ ἐγωκεντρικὴ σκέψις εἰς τὴν πλεον καθαράν τῆς μορφῆν. Ἡ χρῆσις τοῦ συμβόλου, ἀντιθέτως πρὸς τὴν λεκτικὴν ἰδέαν, καταλήγει εἰς τὸν μῦθον (fiction) καὶ ὄχι εἰς τὴν πίστιν, ἡ ὁποία χαρακτηρίζει τὴν φυσικὴν στάσιν τῆς σκέψεως. Τὸ παιδί τῶν 2—4 ἐτῶν δὲν διερωτᾶται, ἐὰν τὰ σύμβολα τοῦ παιγνιδίου του εἶναι ἀληθῆ ἢ ὄχι. Εἰς τὰ μεγάλα παιδιὰ οἱ κανόνες τοῦ παιγνιδίου ἀντικαθιστοῦν τὰ σύμβολα καὶ ἡ κοινωνικὴ ζωὴ ἐξασθενεῖ τὴν πίστιν εἰς τὸ παιγνίδι. Τὸ παιγνίδι τῶν κανόνων παρουσιάζει, ὅπως λέγει ὁ Piaget, μίαν ἰσορροπίαν μεταξὺ τῆς ἀφομοιώσεως τῶν πραγμάτων εἰς τὸ ἐγώ καὶ τῆς κοινωνικῆς ζωῆς.

3. Τὸ πρόβλημα τῆς ἀσυνειδήτου συμβολικῆς σκέψεως

Εἶναι γνωστὴ ἡ θεωρία τοῦ Freud διὰ τὴν συμβολικὴν σκέψιν, ὅπως ἐμφανίζεται εἰς τὰ ὄνειρα. Ἐκ πρώτης ὄψεως νομίζει κανεὶς ὅτι πρόκειται διὰ νέαν μορφήν τῆς συμβολικῆς σκέψεως. Μεταξὺ ὅμως τοῦ παιγνιδίου καὶ τοῦ ὁνείρου ὑπάρχουν ὅλαι αἱ ἐνδιάμεσοι μορφαί, ὅπως λέγει ὁ Piaget. Ὁ Freud ἐχρησιμοποίησε τὴν ψυχανάλυσιν διὰ τὴν θεραπείαν τῶν ἐνηλίκων, οἱ μεταγενέστεροι ὅμως ψυχαναλύται ἐσκέφθησαν, ὅτι, διὰ τὰς περιπτώσεις θεραπείας τῶν παιδιῶν, ἔπρεπε νὰ ἀναλύσουν τὸ παιγνίδι. Τὴν μέθοδον αὐτὴν θεραπείας ἐφήρμοσε πρώτη ἡ M. Alein, τὴν εὕρισκε δὲ ὀρθὴν εἰς τὰ τελευταῖα τῆς βιβλίου καὶ ἡ A. Freud.

Μὲ τὴν παρατήρησιν τοῦ ὁμαλοῦ παιδιοῦ οἱ ψυχολόγοι ἤχησαν εἰς τὸ συμπέρασμα ὅτι πλησίον τοῦ συνειδητοῦ συμβόλου ὑπάρχουν καὶ ἀσυνειδήτητα σύμβολα, τῶν ὁποίων δὲν λαμβάνει συνειδήσιν τὸ παιδί. Εἰς τὸν τομέα τῶν γνωστικῶν λειτουργιῶν ὑπάρχει ἐπίσης τὸ ἀσυνειδήτον (ἀντίληψις κλπ.). Τ' ἀποτελέσματα μιᾶς ἐργασίας εἶναι συνειδητά. Εἰς τὴν ἀντίληψιν εἶναι συνειδητὸν ὅτι ἀντιλαμβανόμεθα ἄλλα δὲν λαμβάνομεν ποτὲ συνειδήσιν τοῦ ἐσωτερικοῦ μηχανισμοῦ τῆς ὥς καὶ εἰς τὴν νοημοσύνην. Ὁ Claparède εἰς τὸ βιβλίον του «La genèse de l' hypothèse» ἐκφράζει τὴν ἐκπληξίν του διὰ τὸν τρόπον,

μὲ τὸν ὁποῖον ἀναφαίνεται ἡ «ὑπόθεσις». Ἡ λήψις συνειδήσεως ἀνατρέπει τὴν σειρὰν τῆς νοητικῆς πράξεως. Ὁ Claparède ἐμελέτησε τὸν τρόπον, μὲ τὸν ὁποῖον τὰ παιδιὰ ἀνακαλύπτουν τὰς ὁμοιότητας καὶ διαφορὰς μεταξὺ ἀντικειμένων (π. χ. ἡ μέλισσα καὶ ἡ μυῖγα), διαπίστωσε δέ, ὅτι φθάνουν εὐκολώτερον εἰς τὴν διαπίστωσιν τῆς διαφορᾶς παρὰ τῆς ὁμοιότητος. Ἐφ' ὅσον ἓνας μηχανισμὸς λειτουργεῖ αὐτομάτως, δὲν ἔχομεν ἀνάγκην νὰ λάβωμεν συνειδήσιν, ἡ ὁποία ἀρχίζει μὲ τὴν ἔλλειψιν προσαρμογῆς, ὅταν παρουσιάζεται κάποιον ἐμπόδιον. Τότε μόνον λαμβάνομεν συνειδήσιν τῆς νοητικῆς ἐνεργείας. Δὲν ὑπάρχουν ἐπομένως σαφῆ ὅρια μεταξὺ τοῦ ἀσυνειδήτου καὶ τῆς συνειδήσεως.

Ἡ συμβολικὴ σκέψις εἶναι προ-λογικὴ, λέγει ὁ Piaget. Τὸ σύμβολον εἶναι ὁ τρόπος, μὲ τὸν ὁποῖον ὁ κοιμώμενος λαμβάνει συνειδήσιν τῶν τάσεων, αἱ ὁποῖαι ἐκτυλίσσονται ἐντὸς του. Κάνει χρῆσιν τῶν νοητικῶν εἰκόνων ἢ παραστάσεων ἐπειδὴ κατὰ τὴν ὥραν αὐτὴν δὲν χρησιμοποιεῖ τὴν ὁμιλίαν καὶ σκέπεται ὅπως τὸ παιδί παίζει μὲ τὸ συμβολικὸν του παιγνίδι.

4. Τὸ πρόβλημα τῆς νοητικῆς εἰκόνος ἢ παραστάσεως.

Ἡ συνειρμικὴ ψυχολογία ἐπίστευεν, ὅτι ἡ νοητικὴ εἰκὼν ἀποτελεῖ τὴν προέκτασιν τῆς ἀντιλήψεως. Ὁ I. Meyerson ὅμως λέγει ὅτι ἀπέναντι ἐνὸς προσώπου εἶναι δυνατόν νὰ ἔχωμεν πολλὰς ἀντιλήψεις, χωρὶς νὰ ἔχωμεν καὶ πολλὰς ἀντιστοιχοῦς εἰκόνας. Ἡ ἀντίληψις ἐπίσης ἐμφανίζεται μὲ τὴν γέννησιν ἐνῶ ἡ εἰκὼν ἀναφαίνεται πολὺ βραδύτερον. Ἡ σκέψις δὲν προέρχεται ἀπὸ τὸν συνδυασμὸν τῶν εἰκόνων, ἀλλ' εἶναι ἐνέργεια ὑπερβαίνουσα τὸν χαρακτηρὰ αὐτῶν. Ὅταν συγκρίνωμεν δυὸ ἀντικείμενα, ἡ ἀναφανισμένη σχέσις ἀποτελεῖ λειτουργικὴν πράξιν.

Ἡ εἰκὼν εἶναι «σημαῖνον» καὶ ὄχι «σημαινόμενον» στοιχεῖον, ὅπως λέγει ὁ Piaget. Διὰ νὰ σηματοθετῇ πρέπει νὰ προστεθῇ εἰς τὴν ἀντίληψιν ἡ ἢ ἀντιληπτικὴ ἐνεργητικότης καὶ ἡ ὁφθαλμικὴ κινητικότης εἶναι δὲ ἓνα εἶδος «ἐσωτερικοποιημένης μίμησης».

5. Τὸ πέρασμα ἀπὸ τὴν αἰσθησιοκινητικὴν εἰς τὴν προ-λειτουργικὴν νοημοσύνην.

Ἡ ἐξέλιξις τοῦ παιδιοῦ εἶναι συνεχὴς μεταξὺ τῆς ἀντιλήψεως, τῆς αἰσθησιοκινητικῆς καὶ τῆς παραστατικῆς νοημοσύνης.

Δι' ἄλλους ὅμως ψυχολόγους (H. Wallon) τὸ πέρασμα ἀπὸ τὴν μίαν εἰς τὴν ἄλλην μορφήν τῆς νοημοσύνης γίνεται μὲ τὴν ἐπέμβασιν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, μέσα εἰς τὰ λογικὰ καὶ παραστατικὰ πλαίσια τῆς (σύστημα τῶν σημείων, δηλ. τῆς γλώσσης καὶ ὁμαδικαὶ παραστάσεις). Ὑπάρχει ἐπομένως διὰ τὸν H. Wallon ριζικὴ ἀντίθεσις μεταξὺ τῆς «νοημοσύνης τῶν καταστάσεων», ἡ ὁποία ἐνεργεῖ ἐπὶ πραγματικῶν στοιχείων χωρὶς ν' ἀνατρέχῃ εἰς τὴν σκέψιν, καὶ τῆς παραστάσεως, ἡ ὁποία ἐξηγεῖται μὲ τὴν ἐπίδρασιν τοῦ λόγου, τοῦ μύθου, τῶν ἐθίμων καὶ τῆς ἐν γένει κοινωνικῆς ζωῆς.

Ἀντιθέτως ὁ Piaget ὑποστηρίζει, ὅτι τὸ αἰσθησιοκινητικὸν σχῆμα μεταβάλλεται σιγὰ-εἰς ἐννοίαν

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΙΤΣΟΥ, Καθηγητοῦ Παιδαγωγικῶν τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἰωαννίνων

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

(συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ ΣΤΗΝ Α' ΤΑΞΗ

Σ' ὅλα τὰ σχολεῖα τοῦ ἐξωτερικοῦ, πού ἐφαρμόζεται ἡ ολικὴ μέθοδος, χρησιμοποιεῖται τὸ σχολικὸ τυπογραφεῖο γιὰ τὴν ἐκτύπωση τῶν κειμένων τῆς ἀναγνώσεως. Τὰ κείμενα αὐτὰ συγκεντρώνονται κι' ἀποτελοῦν τὸ «πολύτιμο βιβλίον» τῆς ζωῆς τῶν παιδιῶν ἢ δένονται κατὰ μῆνα σὲ τεύχη, τὰ ὁποῖα στέλλονται σὲ ἀνταποκρίτριες τάξεις ἄλλων σχολείων¹⁾.

Κατ' ἀρχὴν ἐκτυπώνει ὁ δάσκαλος τὸ κείμενο, ἐνῶ οἱ μαθηταὶ παρακολουθοῦν τὸν τρόπο τῆς στοιχειοθετήσεως καὶ τῆς ἐκτύπωσης, γιὰ νὰ μνηθοῦν. Πολὺ εὐκόλα συνηθίζουν σ' ὅλη τὴν ἐργασία.

Ἀρχίζουμε τὴν τυπογράφηση τῶν κειμένων ἀπὸ τὸν 2ο καὶ 3ο μῆνα τῆς σχολικῆς φοιτήσεως, ἀφοῦ δηλαδὴ τὰ παιδιά κατανοήσουν τὴν σημασία τῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς κι' ἀφοῦ σιγὰ-σιγὰ ἀρχίζον νὰ ξεπερνοῦν ἀπὸ τὴν συνολικὴ ἀνάγνωση στὴν αὐθόρμητὴ ἀνάλυση. Ἡ ὅλη ἐργασία τῆς στοιχειοθετήσεως τῶν μεμονωμένων γραμμάτων, πού θὰ συναποτελέσουν τὴν λέξη, βοηθεῖ πολὺ τὴν ἐκκόλαψη τῆς ἀναλυτικῆς ἱκανότητος τοῦ παιδικοῦ πνεύματος

1) Οἱ σχολικοὶ συνεταιρισμοὶ στὴ Γαλλία, ἰδίως τοῦ παιδαγωγοῦ Freinet, συμβλήθησαν μ' ἐργοστάσια καὶ παρήγαγαν εἰδικὰ σχολικὰ τυπογραφεῖα, τὰ ὁποῖα ἔχουν εἰσαγάγει στὰ σχολεῖα τους. Μ' αὐτὰ τυπώνουν εἰδικὰ τεύχη κατὰ μῆνα, τὰ ὁποῖα ἀνταλλάσσουν ἀπὸ σχολεῖο σὲ σχολεῖο.

(concept). Κατὰ τὸ στάδιον αὐτὸ αἱ ἔννοιαι τῶν πραγμάτων δὲν ἔχουν γενικὸν χαρακτήρα, εἶναι κάτι τὸ ἐνδιάμεσον μεταξὺ τοῦ ἀτομικοῦ καὶ τοῦ γενικοῦ. Τὸ ἴδιον παρατηρεῖται καὶ εἰς τὸν συλλογισμόν του. Ὑπάρχει ὁ ἐπαγωγικὸς (induction) καὶ ὁ ἀφαιρετικὸς (deduction) συλλογισμός. Ὁ συλλογισμὸς ὅμως πού συναντᾶται εἰς τὸ παιδί τοῦ σταδίου αὐτοῦ λέγεται transduction, διότι σημαίνει τὴν μετάβασιν ἀπὸ τὸ ἀτομικὸν εἰς τὸ ἀτομικὸν καὶ ἀποτελεῖ προέκτασιν τῶν αἰσθησιοκινητικῶν συνδυασμῶν ἐκ τοῦ παραστατικοῦ πεδίου.

Ὁ Piaget, ὁ ὁποῖος ὑποστηρίζει ὅτι ὑπάρχει λειτουργικὴ συνέχεια μεταξὺ τῆς αἰσθησιοκινητικῆς καὶ τῆς παραστατικῆς νοημοσύνης λέγει, ὅτι τέσσαρες εἶναι αἱ προϋποθέσεις διὰ τὸ πέρασμα ἀπὸ τὴν μίαν εἰς τὴν ἄλλην μορφήν: α) Μία γενικὴ ἐπιτάχυνσις τῶν κινήσεων μὲ συγχώνευσιν τῶν διαδοχικῶν πράξεων εἰς μίαν συνολικὴν πράξιν. β) Ἐμφανίζεται ἡ συνειδησις τῆς διαπιστώσεως καὶ τῆς ἐρμηνείας στηριζομένη ἐπὶ μιᾷ Ἱεραρχικῇ ταξινομήσεως τῶν ἰδεῶν. γ) Τὸ σύστημα τῶν σημείων (signes), πού προστίθεται εἰς τὰς πράξεις ἐπιτρέπει τὴν κατα-

καὶ προπαρασκευάζει τὴν κατανόησιν ἀπὸ τὸ παιδί τῆς συνθέσεως κάθε λέξεως ἀπὸ ἀπλοῦστερα στοιχεῖα, τὰ γράμματα. Μὲ τὸ σχολικὸ τυπογραφεῖο δημιουργεῖται εὐχάριστη ἀτμόσφαιρα στὰ παιδιά, διότι βλέπουν τυπωμένα τὰ κείμενα μὲ τὶς αὐθόρμητες ἀνακοινώσεις τῶν. Ὁ δάσκαλος ἀπαλλάσσεται ἀπὸ τὸν κόπον νὰ γράφῃ μὲ τὸ χέρι του τὶς πολλὰς ταινίες (δ.πλές) γιὰ κάθε μαθητὴ τῆς τάξεώς του. Τὸ τυπωμένο κείμενο εἶναι πῶς εὐανάγνωστο, ἀντιγράφεται καλύτερα κι' ἔχει γράμματα ὠραῖα, ἴσα στὸ μέγεθος, κανονικὰ καὶ ὑποδειγματικὰ γιὰ ἀντιγραφή ἀπὸ τὰ παιδιά. Τὸ ἐντυπο κείμενο μπορεῖ ν' ἀποσταλῇ καὶ σ' ἄλλα παιδιά καὶ νὰ διαβασθῇ, ἐνῶ συγχρόνως, δημιουργεῖ στοὺς συγγραφεῖς του (παιδιά) τὴν ὑποχρέωσιν νὰ τὸ προσέξουν πολὺ, γιὰ τὴν διαβασθῇ ἀπὸ ἄλλα παιδιά. Ἡ σχολικὴ αὕτη ἀλληλογραφία μὲ τὰ τυπωμένα ἐλεύθερα κείμενα τῶν παιδιῶν (textes libres) γεμίζει τὴν ψυχὴ τους μὲ ἰδιαίτερη χαρά, ὅχι μόνον διότι θὰ διαβασθοῦν τὰ κείμενά τους ἀπὸ ἄλλους, ἀλλὰ καὶ διότι κι' αὐτὰ τὰ ἴδια τὰ παιδιά θὰ διαβάσουν τὰ κείμενα ἄλλων, πού θὰ τοὺς στείλουν μὲ τὴν σειρά τους. Τὴν ἱκανοποίησιν αὕτη τῶν παιδιῶν διαπιστώσαμε σὲ Γαλλικὰ καὶ Βελγικὰ σχολεῖα.

Τὰ σχολικὰ τυπογραφεῖα ἀποτελοῦνται συνήθως ἀπὸ μεγάλα στοιχεῖα, κατάλληλα γιὰ τὰ παιδιά τῆς ἡλικίας αὐτῆς, καὶ ἔχουν εἰδικὰ, μικρὰ κι' εὐχρηστα πιεστήρια γιὰ τὴν ἐκτύπω-

σχευὴν τῶν γενικῶν ἐννοιῶν, ἀναγκαῖων διὰ τὴν ταξινομήσιν καὶ τὸν καταρτισμὸν τῶν σειρῶν τῶν ἀντικειμένων. δ) Ἡ κοινωνικοποίησις, ἡ ὁποία συνοδεύει τὴν χρῆσιν τῶν γλωσσικῶν σημείων, ἐσωματώνει τὴν ἀτομικὴν σκέψιν εἰς μίαν κοινὴν καὶ ἀντικειμενικὴν πραγματικότητα.

Β'. Ἡ διαισθητικὴ (intuitive) νοημοσύνη (4 — 7 ἔτη).

Μετὰ τὸ τέταρτον ἔτος εἶναι δυνατόν νὰ γίνῃ ὁ πειραματισμὸς ἐπὶ τοῦ παιδιοῦ, ὅταν τοῦ δώσωμεν νὰ χειρισθῇ διάφορα ἀντικείμενα, ἀρχίζει τότε νὰ παρατηρεῖται ἕνας βαθμιαίος συνδυασμὸς τῶν παραστατικῶν σχέσεων, ὁ ὁποῖος θὰ ὀδηγήσῃ τὸ παιδί ἀπὸ τὴν συμβολικὴν σκέψιν τῶν 2—4 ἐτῶν εἰς τὰς συγκεκριμένους νοητικὰς ἐνεργείας (opérations concrètes). Ἡ νοημοσύνη ὅμως παραμένει προ-λογικὴ μέχρι τοῦ ἑβδόμου ἔτους καὶ ὁ συλλογισμὸς διαισθητικὸς (intuitif).

Ὁ Piaget ἔκαμε πολλὰς ἐρεῦνας μὲ παιδιά αὐτῆς τῆς ἡλικίας.

ση. Στην χώρα μας υπάρχουν τέτοια σχολικά τυπογραφεία και στοιχίζουν 600 — 800 δραχ. (Πωλούνται στη διεύθυνση: Σπύρον Χουλιαράκη, Ίκονίου 48, Ν. Σμύρνη—Αθήνας).

Αντί σχολικού τυπογραφείου. Έπειδή είναι δύσκολη ή προμήθεια σχολικού τυπογραφείου από τα περισσότερα ελληνικά σχολεία, θα συνιστούσαμε για την πολυγράφηση των αναγνωστικών κειμένων μία ειδική πάστα, με την οποία μπορούμε να πολυγραφήσουμε 40—50 αντίγραφα. Πρόκειται περί ενός προχείρου, πρακτικού και φθηνού τυπογραφείου, για το οποίο ή συνταγή παρασκευής έχει ως εξής: α) Δόσεις υλικών: γλυκερίνη 6 μέρη βάρους, ζάχαρη 4 μέρη, ζελατίνη 2 μέρη, νερό 4 μέρη. Γλυκερίνη και ζελατίνη αγοράζουμε από φαρμακεία. β) Έκτέλεση: Ζεσταίνουμε το νερό και με το μισό διαλύουμε την ζάχαρη, ενώ με το άλλο μισό διαλύουμε την ζελατίνη (θερμαίνουμε). Βάζουμε στην φωτιά την γλυκερίνη μέχρις ότου βράση. Αφού την κατεβάσουμε από την φωτιά ρίχνουμε στην κατσαρόλα την διάλυση με την ζάχαρη και συγχρόνως και την διάλυση της ζελατίνης ανακατεύοντας συνεχώς το μίγμα. Ζεσταίνουμε και αφήνουμε να βράση επί 15—20 λεπτά της ώρας. Έχουμε ένα ταψί στενόμακρο (αναλόγων προς το μίγμα διαστάσεων—ορθογώνια λαμαρίνα) και χύνουμε σ' αυτό το μίγμα, αφού το περάσουμε από τουλπάνι. Αφαιρούμε τις φυσαλίδες και το αφήνουμε να κρυώσει οριζοντίως και να πήξη ομοιάζοντας με μουσταλευριά και με πάχος 3—4 εκ. μ. Εάν ή ζύμη γίνει πολύ μαλακιά, την ξαναβράζουμε και προσθέτουμε λίγη ζελατίνη. Εάν κολλάει πολύ, εφαρμόζουμε μία άλλη αναλογία: 300 γραμ. γλυκερίνη, 200 γραμ. νερό, 200 γραμ. ζάχαρη και 50 γραμ. ζελατίνη. γ) Χρησιμοποίηση: Σ' ένα κομμάτι χαρτί (μπριστόλ) γράφουμε το κείμενο και, εάν θέλουμε σχετικά με το περιεχόμενό του ιχνογραφήματα, με ειδική μελάνη (hæctographe ή πολυγράφου) και πατάμε, με την παλάμη μας, το χαρτί ανάποδα επάνω στην πάστα, ώστε ν' αφήσει την μελάνη απ' τα γράμματα. Σύρομε το χαρτί αυτό με προσοχή και βλέπομε στην επιφάνεια της πάστας άρνητικά αποτυπωμένα τα γράμματα του κειμένου. Αμέσως τοποθετούμε επάνω στην πάστα μία λευκή κόλλα (χαρτί) την πατάμε με το χέρι μας σ' όλη την επιφάνεια, ώστε να γίνει πλήρης επαφή, ανασύρομε τη κόλλα κι' έχουμε τυπωμένο το κείμενο. Συνεχίζουμε έτσι για 40—50 αντίγραφα. Με βρεγμένο πανί καθαρίζουμε την επιφάνεια της πάστας, όποτε είναι έτοιμη για νέο κείμενο. Μπορούμε να χρησιμοποιούμε μελάνες 2—3 χρωμάτων στο ίδιο κείμενο.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Η επιτυχία της όλικης μεθόδου εξαρτάται κι' από τη συμβολή των γονέων. Η συνεργασία μας με τους γονείς είναι απαραίτητη για δύο κυρίως λόγους: α) Πρέπει να ικανοποιησμεν τους γονείς, που περιμένουν από τα παιδιά τους να διαβάζουν, όπως είχαν μάθει

αυτοί, στα χρόνια τα δικά τους, την ανάγνωση. Θα συγκρατήσωμεν την άνυπομονησία τους, όταν τους έξηγομε τον τρόπο της εργασίας μας. β) Είναι ανάγκη οι εργασίες των παιδιών στο σπίτι με την τεχνική της όλικης μεθόδου να μη παρεμποδίζονται από τους γονείς και τους άλλους σπιτικούς. Γι' αυτό οι γονείς θα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους εργαζόμενα με την νέα τεχνική, εάν έμεεις τους διαφωτίζουμε καταλλήλως σε κάθε στάδιο εργασίας. Έτσι αντί οι γονείς να βασανίζουν τα παιδιά τους μ' εκείνες τις αντιψυχολογικές ασκήσεις «γ+α=γα, λ+α=λά, γ+λα=γάλα κλπ.» θα μπορούν να είναι συνεργάτες μας στην όλικη μέθοδο.

Στην πρώτη συγκέντρωση των γονέων στις αρχές του σχολ. έτους έξηγομε με απλά επιχειρήματα την επιστημονική αξία της όλικης μεθόδου και καθορίζουμε τις υποχρεώσεις των για τις βοήθειες στα παιδιά των κατά τον πρώτο μήνα, όποτε συμπιπτει το πρώτο στάδιο της τεχνικής μας, ή συνολική ανάγνωση των κειμένων. Διδάσκομε ενώπιόν τους κι' εν άπουσία βέβαια των παιδιών, μία φράση και τους κάνομε γνωστές αρκετές ασκήσεις συνολικής αναγνώσεως απ' αυτές, που αναφέραμε ανωτέρω. Παρακαλούμε τους γονείς να παρακολουθούν τα παιδιά των στην όλικη ανάγνωση των κειμένων, στην συνολική αντιγραφή των και να εφαρμόζουν μαζί των όρισμένες ασκήσεις.

Περί τα μέσα Νοεμβρίου κάνομε την δεύτερη συγκέντρωση κι' αναλύομε στους γονείς το 2ο στάδιο της τεχνικής μας, την αδόρμητη ανάλυση και καθ' όμοιο τρόπο υποδεικνύομε τα καθήκοντά τους. Την τρίτη συγκέντρωση οργανώνομε πρό ή μετά τα Χριστούγεννα, για ν' αναπτύξωμε όλη την εργασία μας κατά το τρίτο στάδιο της τεχνικής μας, την κατευθυνόμενη ανάλυση. Τώρα οι γονείς θα μπορούν να μας βοηθήσουν πολύ ασκώντας τα παιδιά με αναλυτικές εργασίες στο σπίτι. Την τέταρτη συγκέντρωση συγκαλούμε στα τέλη Φεβρουαρίου και κατατοπίζουμε τους γονείς στις ενέργειές μας για την τελειοποίηση της αναγνωστικής εύχερείας και της ικανότητας για την γραφή και σύνταξη.

Έτσι οι γονείς θα γίνουν καλοί μας συνεργάτες και θα εκτιμήσουν την μέθοδό μας. Εύχαρίστως δεχόμεθα τους γονείς στην τάξη να παρακολουθήσουν την εργασία, εάν έκδηλώσουν την επιθυμία αυτή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανωτέρω μελέτη μπορεί να διαπιστώση κανείς ότι ή τεχνική της όλικης μεθόδου είναι μία διδακτική ενέργεια, που στηρίζεται στο σεβασμό των έκδηλώσεων της παιδικής ψυχής.

Πιστεύομε ότι ή επιτυχία μιās μεθόδου εξαρτάται πολύ από τον δάσκαλο, που θα την εφαρμόση και ότι οι εύφυεις και μορφωμένοι δάσκαλοι μπορούν να βρίσκουν τις κατάλληλες για

ΣΩΤΗΡΙΟΥ 'ΑΘ. ΦΑΣΣΑ, Διευτ. Προτύπου Παιδαγ. 'Ακαδημίας Θεσ/νίκης

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρὸ καιροῦ ἐδημοσίευσα τὴν πραγματεῖαν «Τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας στὸ Ν. Σχολεῖο». Φρονῶν ἀφ' ἑνὸς μὲν, πῶς κάτι συμβάλλουν καὶ τὰ ἰδικά μου πορίσματα τῆς διδακτικῆς μου πείρας στὴν ἐξέλιξι τῆς διδακτικῆς τοῦ Ν. Σ. καὶ ἀφ' ἑτέρου γιατί πρέπει νὰ δώσω καὶ κάποια ἀπάντησι στὰ προβλήματα ποὺ μὲ ἔθεσε στὸ Πανεπιστήμιο ἡ μετεκπαίδευσί μου, προβαίνω ἀκολούθως καὶ στὴ δημοσίευσί τῆς παρούσης πραγματείας.

Ὅπως στίς προηγούμενες πραγματείες μου, οὕτω καὶ τώρα θὰ εἶμαι κατὰ τὸ δυνατόν πολὺ σύντομος καὶ λιγλόγος, γιατί τὸ Ν. Σ. ὡς γνωστόν γενικὲς ἀρχές μόνον ἐπιτρέπει νὰ δίδωνται, γιὰ νὰ μπορῇ ἐντὸς τοῦ πλαισίου αὐτῶν νὰ κινῆται καὶ ὁ διδάσκαλος καὶ ὁ μαθητὴς ἀναλόγως μὲ τὴν κρατοῦσα κατάστασι.

Οὕτω κατ' ἀρχὴν πρέπει νὰ καθορίσωμεν τὸν χρόνον τῆς διδασκαλίας καὶ τοῦ μαθήματος τούτου καὶ κατόπιν νὰ ἐκθέσωμε τὰ πορίσματα ἐπὶ τῆς διδακτικῆς.

1. Παλαιὸ Σχολεῖο.

Εἶναι γνωστὸν ἀπὸ τὸ Ε.Α.Π., ὅτι ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῆς 'Ιστορίας ἀρχεῖται ἀπὸ τῆς Δ', τάξεως τοῦ Δημ. Σχολείου καὶ ὅτι καθόλου δὲν μᾶς ἀναφέρει τὸν λόγον τῆς ἐνάρξεως ἀπὸ τῆς τάξεως αὐτῆς καὶ ὅχι ἐνωρίτερον ἢ καὶ ἀργότερον.

2. Νέο Σχολεῖο.

Μεταξὺ καὶ τῶν παιδαγωγῶν τοῦ Ν.Σ. δὲν

~~~~~  
τοὺς μαθητὰς τῶν διδακτικῶν ἐνέργειες. Ἀλλὰ πιστεύομε ἐπίσης ἐξ ἴσου ὅτι ὅλοι οἱ δάσκαλοι δὲν μποροῦν νὰ εἶναι ἐπινοητικοὶ καὶ νὰ ἔχουν τὸν θερμὸ ζήλο γιὰ τὸ λειτούργημα τους καὶ γι' αὐτὸ εἶναι ἀνάγκη νὰ γνωρίζουν καὶ τίς λεπτομέρειες ἀκόμη τῶν διδακτικῶν τῶν ἐνεργειῶν. Γιὰ τὴν μόρφωση δὲ τῶν μικρῶν μαθητῶν τῆς πρώτης τάξεως πρέπει νὰ εἴμεθα πολὺ προσεκτικοί. Ἡ διδακτικὴ μεθοδολογία τῆς τάξεως αὐτῆς δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ἔργο τοῦ τυχόντος. Διὰ τοῦτο ἡ περιγραφή μιᾶς τεχνικῆς, στηριγμένης στὰ τελευταῖα πορίσματα τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ, ὅπως εἶναι ἡ τεχνικὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου, εἶναι πάντοτε δικαιολογημένη καὶ ἀπαραίτητη.

Ὁ ἀναγνώστης τῆς μελέτης αὐτῆς δὲν θὰ πρέπει νὰ θεωρήσῃ ὡς συνταγὴ τὴν περιγραφή τῆς τεχνικῆς τῆς ὀλικῆς μεθόδου. Ὅφειλε βέβαια νὰ σεβασθῇ τὰ κεντρικὰ σημεῖα (τὰ τέσσερα στάδια) τῆς μεθοδολογικῆς αὐτῆς πορείας, διότι βασίζονται σὲ πολυετὴ πειραματικὴ ἔρευνα, ἀλλ' ἔχει καὶ τὴν ὑποχρέωση νὰ προσαρμόσῃ ὅλες τίς διδακτικὰς ὑποδείξεις στίς συνθήκες τοῦ σχολείου του καὶ νὰ ἐπινοήσῃ καὶ ἄλλες καρποφορώτερες ἐνέργειες.

ἐπικρατεῖ καὶ εἰς τὸ μάθημα τῆς 'Ιστορίας ὁμοφωνία διὰ τὸν χρόνον τῆς ἐνάρξεως τοῦ μαθήματος τούτου. Ὁμᾶς ὑποστηρίζει ὡς ὑποχρεωτικὴ τὴ διδασκαλίαν τῆς 'Ιστορίας στὸ Δημ. Σχολεῖο ἀπὸ τῆς Γ' τάξεως αὐτοῦ.

Ἄλλη προτείνει ὅπως λείψῃ τελείως τὸ μάθημα τοῦτο ἀπὸ τὸ 6)χρονο Δημ. Σχολεῖο, γιατί ὑπερβαίνει ἡ ἐπεξεργασία τῆς ὕλης τὴ νοητικὴν κατάστασι τῶν μαθητῶν μας.

Τέλος τρίτη ὁμᾶς φρονεῖ, ὅπως ἀπὸ τῆς Α' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ μέχρι τῆς Δ' αὐτοῦ συμπεριλαμβανομένης, νὰ παρέχεται ἡ ὕλη τῆς Μυθολογίας. Ὅλη δὲ ἡ ἱστορικὴ ὕλη νὰ συγκεντρωθῇ στίς τάξεις Ε' καὶ Στ' τοῦ Δημοτικοῦ καὶ νὰ διδάσκεται ἀνεκδοτοειδῶς, παραμυθοειδῶς, οὕτως εἰπεῖν χωρὶς δηλαδὴ νὰ ἐπιμένωμε καὶ πολὺ στὴν κατανόησι.

### Παρατηρήσεις.

Γιὰ τὴ λύσι τῶν ὡς ἄνω προβλημάτων προέβην ἐπὶ σειρὰν ἐτῶν: α) Εἰς παρατηρήσεις ἐπὶ τῶν μαθητῶν μου καὶ εἰς ἡμερολογιακὴν καταχώρησι αὐτῶν. β) Στὴ μελέτη παντὸς ἱστορικοῦ ντουκουμέντου τῶν μαθητῶν τ. ἐ. λευκώματα, τετράδια, ἱχνογραφήματα καὶ γραπτὲς ἐξετάσεις. γ) Στὴν ἐξέτασι ἀτομικῶς καὶ ὁμαδικῶς μαθητῶν τοῦ σχολείου μου καὶ γειτονικῶν τοιούτων, ἀναλύων τὸν παραστατικὸν ἱστορικὸν κύκλον αὐτῶν.

### Πορίσματα.

Ἐκ τῶν ὡς ἄνω παρατηρήσεών μου ἐξήγαγον τὰ ἐξῆς πορίσματα ἐν γενικαῖς γραμμαῖς:

1) Ναί, πράγματι ὑπάρχει ἡ ἀψιθυμικὴ—συναισθηματικὴ βαθμίδα πρὸς ἀβάθη καὶ ἐπιπολαία ἀκρόασι ἱστορημάτων κ.τ.τ. αὕτη ὁμῶς ἐπεκτείνεται μέχρι τοῦ Δ' σχολικοῦ ἔτους καὶ χωρεῖ τὴν κατιοῦσα κλίμακα ἐμφανῶς ἀπὸ τὸ Ε' σχολικόν ἔτος τῆς φοιτήσεως τοῦ μαθητοῦ. 2) Τὸ παιδί τῶν τριῶν πρώτων τάξεων τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου δὲν δύναται νὰ κατανοήσῃ τὸ ἅπαξ γινόμενον κλπ. ἐνῶ τὸ παιδί τῆς Δ' τάξεως ἐπιτυγχάνει τοῦτο ἀμυδρῶς καὶ μὲ ποιὰν τινα δυσκολίαν. 3) Τὸ παιδί τῶν 4 πρώτων τάξεων τοῦ Δημ. Σχολείου ἐπιθυμεῖ μὲν νὰ γίνεταί λόγος γιὰ ἱστορικὰ πρόσωπα, ἀκροᾶται εὐχαρίστως τίς περιπέτειες αὐτῶν, μὰ δὲν ἐπιθυμεῖ καθόλου νὰ δεσμευθῇ μὲ τόπους καὶ χρονολογίας καὶ μὲ κρίσεις γιὰ τὰ πρόσωπα ἢ καὶ τὸ πολὺ μὲ τὴν ἐπίδρασι καὶ τῶν ἄλλων παραγόντων. Ἐξαίρεσι παρουσιάζουν οἱ μαθηταὶ τοῦ Ε' σχολικοῦ ἔτους· οὗτοι ἐπιθυμοῦν νὰ δεσμεύουν κάπως τὸ γεγονὸς μὲ τόπους καὶ χρονολογίας, νὰ σχηματίζουν γενικοὺς χαρακτηρισμοὺς τῶν προσώπων καὶ νὰ συγκρίνουν καὶ τὴν ἐπίδρασι τῶν ἄλλων παραγόντων· ἐπίδρασι ὁμῶς ποὺ καταφανῶς παρου-

σιάζεται, διότι τὰ αἷτια ἀποδίδουν ἀκόμη περισσότερον στή δραστηριότητα τῶν μεγάλων ἱστορικῶν προσώπων. 4) Οἱ μαθηταὶ τῶν τάξεων Α' καὶ Β' ἀρέσκονται μᾶλλον εἰς καθαρῶς παραμυθοειδῆ ὕλην ποὺ καὶ τὰ πρόσωπα καὶ τὰ πράγματα παρουσιάζονται ὑπερφυσικά, φανταστικά. Οἱ τῆς Γ' καὶ Δ' τάξεως μᾶλλον εἰς περιπετειώδη ἱστορήματα. Οἱ τῆς Ε' καὶ ΣΤ' τάξεως πλὴν τῶν ἀνωτέρω, καὶ εἰς μικρὰ ἀπλᾶ μυθιστορήματα ἐκ τῆς κοινωνικῆς ζωῆς καὶ στήν ἀκρόασι πραγματικῶν γεγονότων καὶ ἱστορημάτων τῆς συγχρόνου κοινωνικῆς ζωῆς. 5) Οἱ μαθηταὶ τῶν 4 πρώτων τάξεων ἐντυφοῦν φανταστικῶς στὸ διηγηθέν ἱστορήμα, εὐχαρίστως σχηματίζουν φανταστικὰς εἰκόνες καὶ ἀπλήστως τίς ἰχνογραφοῦν ἢ τίς ἀναπαριστοῦν μὲ πηλό, χαρτόνι κ.τ.τ. Ἀποφεύγουν τὴν ἐξαρσι τῶν οὐσιωδῶν σημείων τοῦ ἱστορήματος καὶ ὁσάκις τοῦτο ζητηθῇ, περιορίζονται στὶς μᾶλλον ἐντυπωσιακὰς πράξεις τοῦ προσώπου. Ἀποφεύγουν τὸ χαρακτηρισμὸ προσώπων καὶ πράξεων καὶ σχηματισμὸ τῶν περιλήψεων. Τοῦναντίον οἱ μαθηταὶ τῶν 2 ἀνωτέρων τάξεων ἐντυφοῦν μᾶλλον στήν ἐξαγωγή ἐντυπώσεων, κρίσεων πρὸς χαρακτηρισμὸ προσώπων καὶ σχηματισμὸ περιλήψεων. 6) Ἡ παρακολούθησι τῆς ἐξελίξεως τοῦ πολιτισμοῦ δὲν εἶναι καθόλου κατορθωτὴ ἀπὸ τοὺς μαθητὰς τῶν 4 τάξεων. Τὰ στοιχεῖα τοῦ πολιτισμοῦ κατορθωτὸν νὰ παρακολουθηθοῦν ἀπὸ τοὺς μαθητὰς τοῦ Ε' σχολικοῦ ἔτους καὶ κατ' ἀρχὰς μὲν γενικά καὶ ἀδρομερῶς καὶ ὀλίγον κατ' ὀλίγον βαθύτερα κ.ο.κ. Φυσικὰ μὲ τὴν περιστροφή τούτων πέριξ μεγάλων προσώπων ποὺ πρέπει νὰ προβάλλωνται ὡς προβολεῖς διὰ νὰ φωτίζεται ἡ ἐποχὴ τῶν. 7) Ἡ ἀντιλήσι ἱστορικῶν γνώσεων ἐξ ἱστορικῶν πηγῶν δὲν εἶναι δυνατὴ ἀπὸ τοὺς μαθητὰς τῶν 4 πρώτων τάξεων. Ἡ ἱκανότης αὕτη μόλις παρουσιάζεται ἤδη στοὺς μαθητὰς τῆς Ε' τάξεως καὶ ἐξελλίσσεται βαθμιαίως καὶ βραδέως.

#### Συμπέρασμα.

Ἐκ τῶν ὡς ἄνω ἐξάγεται ὅτι ἡ βαθυτέρα ἐπεξεργασία τῆς ἱστορικῆς ὕλης πρέπει νὰ ἀρχεῖται ἀπὸ τοῦ 5)του σχολικοῦ ἔτους. Ἡ δὲ δυνατὸν νὰ παρακολουθοῦνται καὶ τὰ στοιχεῖα τοῦ πολιτισμοῦ καὶ ἐπιτυγχάνεται γενικά καὶ ἡ ἀγωγή τοῦ πολίτου.

#### Ἀντιρροήσεις.

Τινὲς θὰ προβάλλουν τὴν ἀντίρρηση ἴσως, πὼς ὁ χρόνος δὲν μᾶς ἐπαρκεῖ νὰ συγκεντρωθῇ ὅλη ἡ ἱστορικὴ ὕλη στὶς δύο τελευταῖες τάξεις τοῦ Δημ. Σχολείου καὶ διὰ τοῦτο ἀπαράδεκτη τυγχάνει ἡ ὡς ἄνω πρότασις.

Πιθανὸν βεβαίως ὁ χρόνος νὰ μὴν ἐπαρκεσῇ αὐτὸ ὅμως εἶναι μηχανικὸν ἐπιχείρημα ποὺ καμμιά ἐπιρροὴ δὲν πρέπει νὰ ἔχη στὰ ὡς ἄνω πορίσματα μου.

Οὕτω ἀποδεικνύεται καὶ ἀκόμη μία φορά, πὼς τὸ διήκονο σημερινὸ Δημ. Σχολεῖο δὲν ἐκπληρώνει πλήρως τὸν προορισμὸ του. Οὕτω,

ἐπὶ τοῦ προκειμένου, στέλλει τὸν ἀπόφοιτό του στὴ ζωὴ ἄπειρο ἀπὸ βαθειὰ ἱστορικὴ γνῶσι, ἀπὸ τὴν κατανόησι τῆς ἐξελίξεως τοῦ πολιτισμοῦ τῆς Πατρίδος, τοῦ τόσον σπουδαίου καὶ μεγάλου, καὶ τῆς ἐξετάσεως καὶ τῆς ζωῆς τῶν ἀρχαίων καὶ συγχρόνων ἐλλήνων, γεματον μὲ χρονολογίαις καὶ μὲ διεσπαρμένα πολεμικά κατορθώματα, ἐξαρτώμενα ἀπὸ τὴν ἐπίδρασι ἡ ἱκανότητα ἐνὸς καὶ μόνου προσώπου.

Διὰ τὸν ἀπόφοιτο τοῦ σημερινοῦ Δημ. Σχολείου τὸ πελάγωμα στήν κοινωνικὴν του δρᾶσι εἶναι ἀναπόφευκτο. Εἰς αὐτὸν δὲν γεννᾶται ἡ ἐπιθυμία, μηδὲ καὶ τοῦ δίδονται οἱ ἀναγκαῖοι οὗτοι ὁδηγίες, γιὰ νὰ προβῇ κατόπι σὲ ἔρευνα καὶ μελέτη ἱστορικῶν πηγῶν καὶ ἀντιλήσι ἐξ αὐτῶν πολυτίμων γνώσεων γιὰ τὴν κατανόησι τῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ τῆς Πατρίδος μας. Ἔτσι ἀφίεται ἐλεύθερος νὰ ἀναγινώσκῃ μυθιστορήματα, ποὺ ἐλάχιστα ἢ καθόλου συμβάλλουν στὴ μόρφωσι καὶ ἀνύψωσι τὴν ἠθικὴν τοῦ ἀτόμου.

Αὕτη εἶναι μὲ λίγα λόγια ἡ τραγικὴ θέσι τῶν ἀποφοίτων τῶν χωρίων μας προπαντός. Καὶ πῶς, μὰ τὴν ἀλήθειαν, δὲν μᾶς συγκινεῖ τὸ γεγονός, ποὺ ὁ ἀπόφοιτος τοῦ σημερινοῦ Δημ. Σχολείου ἀγνοεῖ, δὲν γνωρίζει κἄν γιὰ τὸν πολιτισμὸν μας, γιὰ τὴν ἐκπολιτιστικὴν πρόοδο τῶν ἀρχαίων ποὺ ἐκπλήσσει ὅλο τὸν κόσμον; Δὲν πρέπει νὰ λυπούμεθα ἢ καὶ νὰ ἐντρεπώμεθα διότι ἡμεῖς οἱ Ἕλληνες, κατὰ τὸ πλεῖστον, δὲν γνωρίζομε τὴν σημασίαν τοῦ Παρθενῶνος μας κ.τ.λ. Καλῶς ἐφ' ὅσον ὅμως δὲν ὑπάρχει ἄλλη τάξι στὸ Δημ. Σχολεῖο, τί πρέπει νὰ γίνῃ; Δύο λύσεις κατὰ τὴν ταπεινὴν μου γνώμη, προσωρινὰς προκύπτουν. α) Ἡ ἱστορικὴ ὕλη νὰ περιορισθῇ στὶς δύο ἀνώτερες τάξεις Ε' καὶ ΣΤ'. β) Νὰ περιορισθῇ ἡ ὕλη διαφόρων ἱστορικῶν περιόδων, ποὺ εἶναι σκοτεινὲς γιὰ τὴν ἀντιληπτικὴν δύναμι τῶν μαθητῶν μας ἢ ἐλάχιστα ἐπέδρασαν στήν ἐξέλιξι τοῦ πολιτισμοῦ μὲ τὴν ἐπιτροχάδην διδασκαλίαν αὐτῆς καὶ οὕτω νὰ ἀφεθῇ περισσότερος χρόνος γιὰ διέξοδον (ἢ διδ)λίαν τῶν περιόδων ἐκείνων ποὺ τὰ μάλιστα συμβάλλουν στήν ἐξέλιξι τοῦ πολιτισμοῦ καὶ προπαντός νὰ ἐπιμελῇ στὴ διεξοδικὴ ἐξέτασι τῆς σημερινῆς πολιτιστικῆς καταστάσεως τοῦ ἔθνους μας ἀπὸ τῆς ἀπελευθερώσεώς μας μέχρι τῶν καθ' ἡμᾶς χρόνων. (Σημειωτέον ὅτι οὐδεὶς λόγος γίνεται σήμερον περὶ αὐτῆς δυστυχῶς).

#### Σκοπὸς τῆς Διδασκαλίας.

Ὁ σκοπὸς τοῦ Π. Σ. καὶ πολλῶν ἐκ τῶν νεωτέρων παιδαγωγῶν ἐλάχιστα ἱκανοποιεῖ τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ Ν. Σ. Ἐὰν ὅμως ἐπιχειρήσωμε καὶ περιληπτικῶς ἔστω νὰ ἐκθέσωμε τοῦτον, μακρὰν θὰ μᾶς ὁδηγοῦσε ὁ λόγος διὰ τοῦτο προτείνομεν νὰ μελετήσῃ ἕκαστος τὰ προτεινόμενα ἐκ τῶν βιβλίων ποὺ ἀναφέρω στήν Βιβλιογραφίαν τῆς παρούσης καὶ προχωρῶ στὴ διατύπωσι τοῦ εἰδικοῦ σκοποῦ μας ὡς ἑξῆς: Γιὰ τίς τάξεις Α', Β', Γ', Δ'. Νὰ ἐπιδιώ-

κεται ή εξέλιξι της αγάπης πρὸς τὴν Πατρίδα καὶ τῶν πνευματικῶν δεξιοτήτων τῶν παιδιῶν. Παράλληλα πρὸς αὐτὰ καὶ ἡ εξέλιξι της σκέψεως πρὸς κατανόησι της ὄντως υπάρξεως καὶ σχέσεως πρὸς τὸ περιβάλλον, προσώπων κλπ.

Γιὰ τίς τάξεις Ε' καὶ ΣΤ'. Παράλληλα πρὸς τὰ παραπάνω καὶ τὴν σύγκρισι καὶ ἐξαγωγή συμπερασμάτων, ἀναλόγων μὲ τὴ νοητικὴ τῶν ἡλικία, γιὰ τὴν βαθυτέραν ἐπεξεργασία της ἱστορικῆς ὕλης καὶ ἡ εἰσαγωγή τῶν μαθητῶν στὰ πνευματικὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ.

#### Διδακτέα ὕλη.

α) Διοργάνωσις ἐθνικῶν ἐορτῶν ὑφ' ὧν τῶν μαθητῶν τοῦ Δημ. Σχολείου συστηματικῶς καὶ μετὰ προσοχῆς. β) Κατάλληλος χρῆσις τῶν πατριωτικῶν συμβόλων. γ) Διοργάνωσις στὸ σχολεῖο καὶ σπῆτι περιβάλλοντος δικαίου, εὐμόρφου καὶ προστατευτικοῦ ὑπὲρ τοῦ πατριωτικοῦ συναισθήματος. δ) Μυθολογία γιὰ τὴν Γ' καὶ Δ' τάξι καὶ περιπετειώδη ἱστορήματα ἠθικοῦ καὶ πατριωτικοῦ περιεχομένου. ε) Στὴν Δ' τάξι καὶ ἱστορία τοῦ τόπου καὶ γειτονικῶν χωρίων μέχρι τοῦ ὀρίζοντος της ἰδιαίτερης πατρίδος τοῦ μαθητοῦ. Διηγήματα ἐκ της συγχρόνου κοινωνικῆς ζωῆς. στ) Γιὰ τίς τάξεις Ε' καὶ ΣΤ' ἡ ἱστορία ἀπὸ τῶν ἀρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερον μὲ διεξοδική καὶ ἐπὶ τροχάδην διδασκαλία.

#### Διάταξι τῆς διδακτέας ὕλης.

Ἡ διάταξι τῆς διδακτέας ὕλης τῶν τεσσάρων πρώτων τάξεων θὰ ἀκολουθήσῃ τὰς διατάξεις της Ε. Σ. Δ. Ἐνῶ ἡ διάταξι τῆς διδακτέας ἱστορικῆς ὕλης διὰ νὰ εἶναι σύμφωνη πρὸς τὴ νοητικὴ ἡλικία τῶν μαθητῶν μας πρέπει νὰ περιστρέφεται πέριξ ἐνὸς μεγάλου προσώπου καὶ νὰ ἀναφέρεται ὄχι μόνον στὰ πολεμικὰ γεγονότα ἀλλὰ καὶ στὰ πολιτιστικὰ στοιχεία, πού ἔχουν μεγαλύτερη σχέσι μὲ τὸν βίον τοῦ ἀνθρώπου.

#### Μέθοδος διδασκαλίας.

Καὶ στὸ μάθημα της ἱστορίας θὰ ἔχωμεν ὑπ' ὄψιν μας τὴν μορφήν της τρίτης πορείας της διδασκαλίας τ. ἔ. Παρατήρησις—ἐπεξεργασία—Ἐκφράσις.

Οὕτω γιὰ τὴν εξέτασι τῶν ἱστορικῶν μνημείων τοῦ τόπου θὰ προσέχωμε τὰ ἑξῆς: α) Ἐπίσκεψι... αὐτοσυναναστροφή... αὐτοἔρευνα... αὐτοεξέτασι. β) Ἀνακοίνωσι τῶν πορισμάτων στὴν ἐργαζομένη τάξι κατὰ τὸν φυσικόν, ἀβίαστο παιδικὸ διάλογο. Ὁ διδάσκαλος συμπληρώνει τὰ κενὰ σημεῖα διὰ διηγήσεως καταλλήλου καὶ ἐκφραστικῆς. γ) Ἀπλὲς παιδικὲς συγκρίσεις, ἀφαιρέσεις καὶ ἐξάρσεις οὐσιωδῶν σημείων. δ) Ἀσκησι ποικίλη (χειροτεχνικὴ ἢ ἱχνογραφικὴ παράστασι ἱστορικῶν ἀντικειμένων ἢ ἱστορικῶν σκηνῶν, δραματοποίησι, καταρτισμὸς λευκωμάτων, ἐπιγραφῶν, ἀνάγνωσι σχετικῶν ἀναγνώσμάτων καὶ ἀνακοινώσεως

τῶν πορισμάτων της ἐλευθέρας ἐργασίας τῶν στὴ συνεργαζομένη τάξι).

Ἐπίσης γιὰ τὴν ἱστορικὴ ὕλη γεγονότων πού δὲν ὑπάρχουν ἱστορικὰ κειμήλια, τότε παρουσιάζομεν ἀπαραιτήτως στοὺς μαθητὰς μας εἰκόνα ἐμπορίου, ἐφ' ὅσον ὑπάρχει ἡ ἰδιόχειρον. Οὕτω ἡ ἀφόρμησι γίνεται διὰ της παρατηρήσεως της εἰκόνης καὶ ὁ διδάσκαλος ἐξακολουθεῖ διηγούμενος τὸ ἱστορικὸν γεγονός, ἔχων ὑπ' ὄψιν ὅτι κάπου, κάπου θὰ ὑποβάλλῃ καὶ μερικὲς ἐρωτήσεις, πού θὰ χρῆζουν ἀμεση καὶ πολὺ σύντομη ἀπάντησι, εἰς τρόπον ὥστε καὶ ἡ συνέχεια της διηγήσεως νὰ μὴ διακόπτεται καὶ ὁ ἔλεγχος της προσοχῆς τῶν μαθητῶν νὰ ἐπιτελῇται. Διότι εἶναι γνωστὸν ὅτι οἱ μαθηταὶ μας ἐνῶ φαίνονται ὅτι παρακολουθοῦν, πολυλάκις περὶ ἄλλων στρέφεται ἡ διάνοιά των...

Εὐθὺς μετὰ τὸ τέλος της διηγήσεως ἐπικρατεῖ ἐπὶ λίγα δευτερόλεπτα της ὥρας σιγῆς, εἰς τρόπον ὥστε νὰ γίνῃ ἐν τῇ ψυχῇ τῶν διδασκόμενων ἡ ἐπίζησι τῶν διηγηθέντων παρὰ τοῦ διδάσκοντος.

Ἀκολουθῶς οἱ μαθηταὶ ἐκφράζουν τίς ἐντυπώσεις των κακὲς ἢ καλὰς περὶ τῶν ἱστορικῶν προσώπων ἢ γεγονότων. Οὕτω ἀκολουθεῖ ἡ βαθυτέρα ἐπεξεργασία τοῦ διδασθέντος, κατὰ τρόπον πού ἀνωτέρω ἐκθέτω καὶ τέλος ζητεῖται ἡ ποικίλη ἐκφρασι ἐπ' αὐτοῦ καὶ κλείει ἡ διδακτικὴ ἐνότης μὲ τὴν ἐπαναδιήγησι αὐτῆς ὑπὸ τῶν μαθητῶν.

Γιὰ τὴ διδασκαλία της Μυθολογίας ἔχομε νὰ προσθέσωμε, ὅτι θὰ ἀκολουθήσωμε ἐπίσης τὴν αὐτὴ πορεία τ. ἔ., ἐπιδείξι εἰκόνης, παρατήρησι, διήγησι ὑπὸ τοῦ διδάσκοντος, ἐπίζησι διηγηθέντων ὑπὸ τῶν μαθητῶν, ἀπλὲς παιδικὲς συγκρίσεις, φανταστικὴ ἢ δραματικὴ ἀναπαράστασι σκηνῶν καὶ τέλος ἱχνογραφικὴ καὶ χειροτεχνικὴ ἀναπαράστασι ἐλευθέρως καὶ ἐπαναδιήγησι ἐν συνόλῳ ὑπὸ τῶν μαθητῶν.

Ἐπίσης ὅταν ἐξαντλήσωμεν ἱστορικὴν ἐνότητα προβαίνομεν καὶ εἰς τὴν ἀνακεφαλαίωσι ταύτης δι' ἐρωτήσεων ἀναγεγραμμένων ἐπὶ καρτελλῶν. Οὕτω διὰ της ἀτομικεύσεως της ἐργασίας ἐμπεδοῦνται τὰ διδασθέντα ἱστορικὰ γεγονότα.

Τέλος ὅς ἔχωμε ὑπ' ὄψιν μας ὅτι τὸ Ν. Σ. δὲν παρέχει ἰδιότυπο μορφή διδασκαλίας, τυπικὴ, σταθερὴ καὶ ἀνεξέλικτη, ἀλλὰ παρέχει γενικὲς ὁδηγίες, εὐρὺ πλαίσιο διδακτικῆς ἐργασίας, ἐντὸς τοῦ ὁποῦ δύναται διδάσκαλος καὶ μαθητὴς νὰ κινῶνται ἐλευθέρως καὶ ἀναλόγως μὲ τίς ἀτομικὲς τοὺς δυνάμεις.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Λουκά Παπαναστασίου: Παραδόσεις σπουδαστῶν Παιδ. Ἀκαδημίας.
- 2) Ν. Ἐξαρχοπούλου: Γενικὴ Διδακτικὴ.
- 3) Ν. Καραχρήστου: Εἰδικὴ Διδακτικὴ Νέου Σχολείου.

ΚΟΡΗΝΙΑΣ ΥΦΑΝΤΗ—ΠΑΠΑΦΩΤΙΟΥ, Διδάσσης Β' Πολυταξίου

= Προτύπου της Μαρσλείου Παιδαγωγικής 'Ακαδημίας =

**ΓΕΝΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ, ΑΦΟΡΩΝΤΑ ΤΗΝ ΑΓΩΓΗΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΝ ΤΗΣ ΤΑΞΕΩΣ ΜΟΥ****ΤΟ ΕΦΑΡΜΟΣΘΕΝ ΣΥΣΤΗΜΑ "ΕΝΙΑΙΑΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ,, ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ****Όμιλία εἰς συγκέντρωσιν Γονέων καὶ Κηδεμόνων**

Κυρίες καὶ Κύριοι,

Σήμερα εὐρίσκομαι εἰς τὴν εὐχάριστον θέσιν νὰ ἴδω συγκεντρωμένους, τοὺς ἀγαπητοὺς γονεῖς τῶν μαθητῶν μου.

Τὰ παιδιὰ σας εἶναι καὶ δικά μου πνευματικὰ παιδιὰ, τὰ ἀγάπησα καὶ φρόντισα δι' αὐτά, μὲ ὅλας τὰς δυνάμεις μου διὰ τὴν πνευματικὴν καὶ ψυχικὴν ἐξέλιξιν καὶ ἀνάπτυξιν τῶν.

Ἐπειδὴ πιστεύω ἀκράδαντος, ὅτι ἡ μόρφωσις τοῦ παιδιοῦ εἰς προσωπικότητα ἱκανὴν νὰ ἐπιτύχῃ εἰς τὴν ζωὴν του, τὸν προορισμὸν τῆς ἐξαρτᾶται κυρίως, ἀπὸ δύο παράγοντας, τὴν οἰκογένειαν καὶ τὸ σχολεῖον, ὥρῃς ἐκάστην Πέμπτην 11—12 ἀκροάσεις Γονέων τῆς Τάξεώς μου.

Εἶμαι πολὺ εὐχαριστημένη, ποὺ ὅλοι σας μὲ πολλὰ προθυμίαν ἐρχόσαστε καὶ συζητοῦσαμεν διὰ πολλὰ ζητήματα ποὺ ἀφορροῦσαν τὰ παιδιὰ σας.

Προσπαθοῦσαμεν νὰ βροῦμε πάσας τὰς ὁρθὰς λύσεις, διὰ τὸ μεγάλο πρόβλημα τῆς ἀγωγῆς, μὰ καὶ τὸ πῶς δύσκολο, διότι τὸ παιδί ἐρχεται εἰς τὸν κόσμον μὲ ἰσχυρὰν πνευματικὴν ὁρμήν, δηλ. μίαν δύναμιν, ἡ ὁποία αὐθορμήτως τὸ ὁδηγεῖ πρὸς τὴν γνῶσιν, πρὸς πνευματικὸν πλουτισμὸν. Τὴν ὁρεξίν αὐτὴν, Κυρίες καὶ Κύριοι, ἔπρεπε νὰ τὴν καλλιεργήσωμεν, ἔπρεπε νὰ τὴν κατευθύνωμεν μαζί. Δάσκαλος καὶ Γονεῖς. Σχολεῖον καὶ Οἰκογένεια, διότι τὸ παιδί, στὸ σπῆτι παραμένει 20 περίπου ὥρες, ἐνῶ εἰς τὸ σχολεῖο 4 μόνον.

Γι' αὐτὸ εἰς τὴν οἰκογένειαν τὸ παιδί θὰ πάρῃ τὰς πρώτας ἐντυπώσεις, οἱ ὁποῖες θὰ μένουν βαθύτατα χαραγμένες. Ἀπὸ τὸ σπῆτι του θὰ ἐμπνευσθῇ καὶ τὴν ἀγάπην πρὸς τὴν ἐργασίαν, παραδειγματιζόμενον ἀπὸ τοὺς μεγαλυτέρους. Ἡ ἄμεσος δὲ ἐπικοινωνία μεταξύ δασκάλου καὶ Γονέων εἶναι ἀπαραίτητος, διὰ νὰ γνωρίζουν οἱ γονεῖς τί πρέπει νὰ κάμουν, διὰ νὰ συμπληρώσουν τὸ ἔργον τοῦ σχολείου καὶ ὁ δάσκαλος νὰ γνωρίζῃ ἀκόμη καλλίτερα ἕναν ἕκαστον τῶν μαθητῶν του καὶ δίδει τὴν ἀτομικὴν μόρφωσιν εἰς αὐτὸν ὅπως ἀρμόζει εἰς ἕκαστον ἀπὸ ψυχολογικῆς καὶ φυσιολογικῆς ἀπόψεως.

Εὐτυχῶς διεπίστωσα, πλήρῃ κατανόησιν μεταξύ μας. Εἰς ὅλους σας εἶχε γίνῃ πλέον πεποίθησις ὅτι τὴν οἰκογενειακὴν ἀγωγήν, συμπληρῶναι τὸ σχολεῖο, τὸ ὁποῖον ἐφείλει ὄχι μόνον νὰ τὴν ὑποβοηθήσῃ, ἀλλὰ καὶ νὰ ἐπανορθώσῃ τὰ τυχόν ἐλαττώματά της. Διότι ὅπως ξέρομεν, ἡ ἀγωγή εἰς τὸ σχολεῖον, εἶναι ἐνέργεια περισσότερον σκόπιμος, παρὰ εἰς τὴν οἰκογένειαν, διότι γίνεται μὲ σύστημα, μὲ μέθοδον, δεδομένου μάλιστα ὅτι ἔχει νὰ κάμῃ μὲ πολλὰ παιδιὰ πολὺ διαφόρων, ὡς πρὸς τὴν κοινωνικὴν τάξιν, τὰς

ἀντιλήψεις, τὸν χαρακτήρα καὶ τὴν ψυχροσύνησιν οἰκογενειῶν.

Μὲ πολλὴν εὐχαρίστησιν λέγαμεν ἐκάστην Πέμπτην διάφορα συμπεράσματά μας ὅπως π.χ. ὅτι τὰ ἔργα τῶν παιδιῶν, δὲν θὰ κρίνονται μόνον μὲ τὸ πνεῦμα τῆς ἀγάπης, ὅπως συνέβαινε εἰς τὸ σπῆτι του, ἀλλὰ καὶ ἐν συγκρίσει πρὸς τὰ ἔργα τῶν συμπαθητῶν του καὶ πλεῖστα ἄλλα, Ἀντελήφθημεν δὲ πλήρως ὅτι εἶναι ἀπαραίτητος ἡ συνεχὴς ἐπικοινωνία Σχολείου καὶ Οἰκογενείας, διὰ νὰ μὴ ἐξουδετερώνωνται ἀπὸ τὸν ἕνα παράγοντα αἱ προσπάθειαι τοῦ ἄλλου, διὰ τοῦ διχασμοῦ τῆς ἀγωγῆς.

Ἐπειδὴ, Κυρίες καὶ Κύριοι, ἡ Σχολικὴ ἀγωγή ἐπιδιώκει ὄχι μόνον τὴν ψυχικὴν καὶ πνευματικὴν ὑγείαν τῶν παιδιῶν, ἀλλὰ καὶ τὴν σωματικὴν θὰ σᾶς ὁμιλήσω σχετικῶς.

Εἰς ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς τάξεώς μου καὶ εἶναι 17 ἄρρενες καὶ 13 θήλειες, ὑπῆρξε κανονικὴ σωματικὴ ἀνάπτυξις καὶ ἐξαιρετικὴ εἰς μερικά. Ἐντὸς τοῦ σχολείου μας, λειτουργεῖ πλήρης σχολικὴ καὶ ὑγειονομικὴ ὑπηρεσία, ἀποτελουμένη ἀπὸ τὸν παιδίατρον, σχολίατρον, τὴν νοσοκόμον, τὴν ὁδοντίατρον, μὲ πλῆρες ἱατροῦν, φαρμακοῦν καὶ ὁδοντοῖατρον.

Γίνεται καταμέτρησις τῶν μαθητῶν, ἐξέτασις, παρακολούθησις τῆς ὑγιεινῆς τῶν καταστάσεως, ἀκτινοσκόπησις καὶ παρέχονται ἱατρικαὶ συμβουλαὶ καὶ βοήθειαι.

Ἡ σωματικὴ ἀνάπτυξις λοιπὸν τῶν παιδιῶν ὑπῆρξε πολὺ καλὴ ὅπως εἶδαμε. Θὰ σᾶς ἀναφέρω τώρα, ποῖα ὑπῆρξεν ἡ πνευματικότης αὐτῶν. Εἰς ἕνα μεγάλο ἐπίπεδον, ἡ πνευματικὴ ἀνάπτυξις τῶν ὑπῆρξεν κανονικὴ. Ἐκεῖνο ποὺ τὰ διακρίνει εἶναι ἡ ἐπιμέλεια καὶ ἡ φιλομάθεια. Ἐκ παραλλήλου, ἡ μεγάλη ἀγάπη μεταξύ τῶν, ἀλληλεγγύη, ἀγάπη εἰς τὴν ἀλήθειαν καὶ εἰς τὴν δικαιοσύνην. Κατεβλήθησαν ἀπὸ μέρους μας προσπάθειαι διὰ τὰς ἀπαραίτητους διὰ τὴν σχολικὴν ἀγωγήν ἀρετάς, εὐγένειαν, ὑποταγὴν εἰς τοὺς γενικοὺς σχολικοὺς νόμους, αὐτοσεβασμὸν, αὐτοέλεγχον εἰς τὴν προσωπικὴν ἀξιοπρέπειαν.

Ὅλως ἰδιαιτέρως θὰ πρέπει νὰ τονίσω τὸ κυριώτερον καὶ πλέον ἀξιοσημείωτον χαρακτηριστικὸν τῆς τάξεώς μου, τὴν πνευματικὴν διάψαν. Ἡ δέψα ποὺ δένει τὰ παιδιὰ μὲ τὸν δάσκαλον. Ἡ δέψα διὰ τὴν μάθησιν ἐκ μέρους τῶν παιδιῶν καὶ ἡ βοήθειά μας συνετέλεσαν, ὥστε ἡ πρόοδος τῶν παιδιῶν τῆς τάξεώς μου νὰ εἶναι πάρα πολὺ καλὴ γενικῶς. Ἀναλυτικώτερα :- Ὅλως ἐξαιρετικὴ μερικῶν, ἀρίστη τῶν περισσοτέρων, καὶ λίαν καλὴ τῶν ἄλλων, παρ' ὅλας τὰς ἐπιδημικὰς ἀσθενείας (ἱλαρά, ἐρυθρά, γρίππες) ποὺ κράτησαν τοὺς περισσοτέρους μαθητάς μου μα-

κράν του σχολείου άρκετόν καιρόν. Χάρις όμως εις τὸ φιλότιμον ψυχικὸν κλίμα τῆς τάξεως, πού ζούνε τὰ παιδιὰ μου, καί με τὴν στενὴν συνεργασίαν μας με τοὺς άφωσιωμένους γονεῖς των καί τὰς ὑποδείξεις μας διὰ τὴν παρακολούθησιν των (αἱ ὁποῖαι ὡς εἶναι εὐνόητον ἐγένοντο κατόπιν ἐπισταμένης μελέτης μας, τοῦ χαρακτηῖρος ἐνὸς ἐκάστου παιδιοῦ) κανένα παιδί μου δὲν ἔμεινε καθυστερημένον εἰς τὰ μαθήματα, διότι ἀρχίσανε ὅλα τὰ παιδιὰ τὴν τακτικὴν των φοίτησιν εἰς τὴν τάξιν τους, πού με χαρὰ τὰ καλοδέχτηκε καί πάλι. Ξαναρρίχτηκαν εἰς τὴν μελέτην. Δὲν παραλείπω νὰ τονίσω ἐπὶ τῇ εὐκαιρίᾳ καί τὸ ζήτημα τῆς μελέτης, διότι ἀπὸ μικρὸ πρέπει τὸ παιδί νὰ καταλάβῃ ὅτι ὅσα ἀγαθὰ ἀποκτᾷ κανεὶς εἰς τὴν ζωὴν, μόνον διὰ τῆς μελέτης καί ἐργασίας ἀποκτᾷ.

Ἡ ἐργασία πού δίδεται εἰς τὸ παιδί διὰ τὸ σπίτι εἶναι: Ἡ ἀνάγνωσις. Ἐχομεν δύο ἀναγνωστικά βιβλία, ἐπίσης καί ἐλεύθερα ἀναγνώσματα ἐκ τῆς σχολικῆς βιβλιοθήκης τῆς Τάξεώς μας, πού ἐσχηματίσθη ἀπὸ τὴν δωρεὰν βιβλίων των ἰδίων των παιδιῶν. Ἡ γραφή, ὀρθογραφία, ἀριθμητική. Γεννᾶται εὐλόγως τὸ ἐρώτημα: Εἰς αὐτὰς τὰς ἐργασίας πρέπει νὰ βοηθοῦν οἱ γονεῖς εἰς τὸ σπίτι; Κι' ἂν καὶ κατὰ ποῖον τρόπον; Ἐχομεν τὴν γνώμην ὅτι οἱ γονεῖς πρέπει νὰ κεντρίζουν τὴν ἐνεργητικότητα των παιδιῶν τους (1—2 ὥρες τὴν ἡμέραν μελέτης. Ὡς καταλληλότεραι δὲ ὥραι εἶναι 1 ὥρα μετὰ τὸ φαγητὸ ἢ τὸν περίπατον) καί νὰ γίνεται λογικὸς ἔλεγχος τῆς ἐργασίας των. Ὅχι ὑπερβολικὴ ἐπέμβασις, διὰ νὰ μὴ ἐμποδισθῇ ἡ αὐτενέργειά των, ἐφόδιον τελείως ἀπαράτητον διὰ τὴν ζωὴν. Ἄνθρωπος χωρὶς αὐτενέργειαν, δὲν ἔχει αὐτοπεποίθησιν καί θάρρος νὰ δράσῃ εἰς τὸν ἀγῶνα τῆς ζωῆς.

Τὸ χρέος τῆς μελέτης πρέπει πολὺ καλὰ νὰ καταλάβουν τὰ παιδιὰ. Τὴν μελέτην αὐτὴν ὁμως πρέπει νὰ ἀκολουθοῦν καί εὐχάριστες ἀσχολίαι, ἡ ψυχαγωγία τοῦ παιδιοῦ, τὸ παίγνιδι. Θὰ ἦτο εὐχὴς ἔργον, ἂν ὑπῆρχαν εἰς ἐκάστην συνοικίαν Κέντρα Ψυχαγωγίας τοῦ Παιδιοῦ, ὅπως καί τὰ Κέντρα Παιδικῆς Χαρᾶς τοῦ Δήμου, εἰς τὰ ὁποῖα νὰ ὑπάρχουν τὰ κατάλληλα παίγνια καί ἕνας παιδαγωγός, νὰ παρακολουθῇ καί κατευθύνῃ χωρὶς νὰ γίνεται αἰσθητὴ ἡ ἐπέμβασίς του εἰς τὰ μικρὰ παιδιὰ.

Ἔτσι πρέπει νὰ φροντίζουν διὰ τὰ παιδιὰ των οἱ γονεῖς.

Καὶ δὲν εἶναι μικρότερη ἢ φροντίς τοῦ διδασκάλου.

Ἄς μοῦ ἐπιτραπῇ νὰ πῶ ὅτι με βάσιν τὴν μεγάλην μου ἀγάπην πρὸς τὰ παιδιὰ (ὥς κληρονομικῶ δικαιώματι ἀποκτηθεῖσαν, διότι καί οἱ γονεῖς μου ἦσαν διδάσκαλοι) καί τὴν ἐμπιστοσύνην πού ἐμπνέω εἰς τὰ παιδιὰ, προσπαθῶ νὰ μὴ τὰ ψυχράνω, νὰ μὴ τὰ πληγώσω, νὰ ζυγνήσω τὸ φιλότιμον εἰς ὅλα καί τὴν ἀγάπην διὰ τὸ σχολεῖον καί τὴν ἐργασίαν, νὰ ἐπιτύχω τὴν συγκέντρωσιν των δυνάμεων των παιδιῶν, διὰ ἕνα σκοπὸν, τὴν κοινωνικότητα καί τὴν ἀρμονικὴν συμβίωσιν με τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους. Καί καθὼς ὅλοι μας ξέρωμεν μίαν ἀπὸ εἰς ἀναγκαιότερες ἀπαιτήσεις τοῦ σημερινοῦ σχολείου εἶναι ἡ χαρὰ. Ἀπαίτησις πού τὴν δημιουργήσαν περισσότερον ἀπὸ κάθε ἄλλην φορὰν οἱ σημερινὲς μεταπολεμικὲς συν-

θήκες τῆς ζωῆς. Θέλομεν δὲ νὰ πιστεύωμεν πῶς γινώμαστε χορηγοὶ τῆς χαρᾶς στὸ σχολεῖον μας, ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερον καί με ἄλλον τρόπον προσπαθώντας νὰ ἐφαρμόσωμεν ὅλα τὰ μέσα Παιδαγωγικῆς πού ἡμποροῦν νὰ ἐξυπηρετήσουν τὴν ἀνάγκην αὐτὴν. Ἔτσι με τὴν συγκρότησιν σχολικῶν ἑορτῶν, με τὸ χαρούμενον καί ξένοιαστο παίγνιδι, τὸ τραγοῦδι, τὸ χορὸν, με τὴν ψυχαγωγικὴν ἐκδρομὴν καί με τὴν Μέθοδον Διδασκαλίας ὅπως εἶναι ἡ «Ἑνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία», τὴν ὁποῖαν ἐφαρμόζω, βλέπω τ' ἀγαπημένα μου παιδιὰ νὰ λάμπουν ἀπὸ χαρὰ, πού πλημμυρίζει τὴν τρυφερὰν ψυχὴν τους καί γεμάτα ἀγάπῃ διὰ τὰ μαθήματά τους νὰ ἐρχονται εἰς τὸ σχολεῖον μας.

Θὲ ἐκθέσω τώρα, Κυρίες καί Κύριοι, κατωτέρω τὸ σύστημα αὐτὸ τῆς «Ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας», τὸ ὁποῖον ἀκολουθῶ ἀπὸ τὸ 1945, ὁπότε μετετέθην εἰς τὸ Β' Πολυτάξιον Πρότυπον καί ἐφαρμόζω αὐτὴν εἰς τὴν Β' Τάξιν. Θεωρῶ δὲ ὑποχρέωσίν μου, ὅπως ἐκφράσω καί ἐνώπιόν σας, τὰς εὐχαριστίας μου, πρὸς τὸν Σεβαστόν μας κ. Γενικόν, διότι με ἐδοθήθησεν με τὰς ὁδηγίας του καί τὰ ἐξαιρετικά του βιβλία καί ἰδίᾳ τὸ Βιβλίον «Ἑνιαία Διδασκαλία», καί ἐφαρμόζω ταύτην, δηλ. τὴν Ἑνιαίαν, με ἀφάνταστον ἐνθουσιασμόν, διότι εἶναι ἡ μοναδικὴ Μέθοδος διδασκαλίας, διὰ τὰ παιδιὰ καί ἰδίως των κατωτέρων τάξεων. Ἡ Ἑνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία ἀποτελεῖ θέλησιν καί τάσιν τῆς ἐποχῆς μας πρὸς ἐνοποίησην τῆς ζωῆς καί στηρίζεται ἐπὶ των διδαγμάτων τῆς συγχρόνου ψυχολογίας, θεραπεύει δὲ σειρὰν Παιδαγωγικῶν Ἀξιωμάτων. Ἡ ἀβίαστος καί φυσικὴ μορφή, τὴν ὁποῖαν προσλαμβάνει ἡ διδακτικὴ ἐργασία προκαλοῦν τὴν χαράν, εὐχαρίστησιν καί ἐνδιαφέρον εἰς τοὺς μικροὺς μαθητὰς διὰ τὴν ἐργασίαν καί προσαρμόζεται αὐτῇ πρὸς τὰς Παιδικὰς δυνάμεις καί ἀνάγκας καί τάσεις. Διὰ τῆς Ἑνιαίας Διδασκαλίας αὐξάνεται κατὰ πολὺ ἡ ἀγάπη πρὸς τὸ μάθημα, διότι αὐτενεργοῦν κατ' αὐτὴν.

Συνδέει σπίτι καί σχολεῖον καί ἔτσι κατωρθώνεται ἡ προσέλευσις τοῦ ἐνδιαφέροντος τοῦ μαθητοῦ διὰ τὸ μάθημα καί μένει τοῦτο ἀδιάκοπον ἐφ' ὅσον πηγάζει ἀπὸ τὰ βιώματά του, τὸ ἄμεσον περιβάλλον του καί ἐκφράζει τὰ πληροῦντα τὴν ἀπαλὴν παιδικὴν ψυχὴν του συναισθήματα. Ἐνα τέτοιο ἐνδιαφέρον, πλούσιον, πηγαῖον, αὐθόρμητον καί συναρπαστικόν, παρουσιάζεται μόνον, ὅπως διεπίστωσα σὲ συγκεντρωτικὰ συστήματα, ὅπως π.χ. εἰς τὸ των Ἐποχικῶν ἐνοτήτων Φθινόπωρον—Χεῖμῶνας κ.λ.π.

Μέσα εἰς τὴν συγκέντρωσιν αὐτὴν τῆς ὕλης τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ παραμένει ἀδιάπτωτον ἀδιάσπαστον, ἐνιαῖον καί γίνεται πλατεῖα χρησιμοποίησις των χειροτεχνικῶν ἐργασιῶν, Ἱχθυογράφησις, (καθὼς βλέπετε ἐδῶ εἰς τοὺς πίνακας αὐτοὺς καμωμένους ἀπὸ τὰ ἔργα των παιδιῶν), χαρτοκοπτικὴ, χαρτοκολλητικὴ, πλαστικὴ.

Αἱ χειροτεχνικαὶ ἐργασίαι ἀνταποκρίνονται εἰς τὰς κλίσεις, ἀνάγκας, ἐπιθυμίας καί ἐνδιαφέροντα των μαθητῶν. Συντελοῦν εἰς τὸν σχηματισμὸν ἀκριβῶν, σταθερῶν καί πλήρων ἐποπτειῶν καί ἀναπτύσσουσιν τὰς ψυχικὰς καί πνευματικὰς δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ—προσσχὴν, παρατηρητικότητα, κρίσιν, μνή-

μην, φαντασίαν, βούλησιν—άσχοῦν τὰ μάτια καὶ τὰ χέρια, ἀποκοτῶν τὰ παιδιὰ δεξιότεχναν, εὐχέρειαν καὶ ἀναπτύσσουσιν τὸ καλαισθητικὸν συναίσθημα.

Ἀναπτύσσουσιν τὴν ἀμιλλαν καὶ συντελοῦν εἰς τὴν ὁμαλὴν ψυχικὴν ἐξέλιξιν, τὴν ἀπόκτησιν καλῶν συνθηθειῶν (καθαριότητα, τάξιν, ἀκρίβειαν, ἐπιμονὴν καὶ ὑπομονήν).

Καὶ ἀπὸ κοινωνικῆς πλευρᾶς δημιουργοῦν ἐκτίμησιν τῆς ἐργασίας καὶ ἐξυπηρετοῦν πρακτικῶς τὴν ζωὴν.

Δίδουσιν διέξοδον εἰς τὴν κινητικότητα καὶ πλεονάζουσιν ἐνεργητικότητα τῶν μαθητῶν. Μὲ τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν ἀρχίζουν κάθε μέρα τὰ μαθήματα μὲ ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τῶν μαθητῶν (προφορικὰς ἐκθέσεις δηλ.) καὶ γίνεται ἀδιάστος ἐκφρασίς τοῦ περιεχομένου τῆς συνειδήσεως.

Καὶ τοιοῦτοτρόπως καλλιεργεῖται ἡ ἐμφυτὸς ὁρμὴ πρὸς ἀνακοίνωσιν τῶν μαθητῶν, ὥστε νὰ ἐκφράζουσιν προφορικῶς καὶ ἀκόμη γραπτῶς τὸ περιεχόμενον τῆς συνειδήσεώς των ἐπιτυχῶς.

Ἐπὶ πλέον τὸ μάθημα τῶν ἐκθέσεων ἀποτελεῖ τὸν καθρέπτην τῆς προόδου τῶν μαθητῶν καθ' ἕσπον εἶναι τὸ πλέον ἐπίκαιρον σημεῖον διὰ τὴν ἐξέλιξιν τῶν ἱκανοτήτων τῶν παιδιῶν.

Διὰ τῶν ἐκθέσεων ἀναπτύσσεται ἡ αὐτενέργεια αὐτῶν καὶ ἀνακαλύπτονται αἱ δεξιότητες τῶν μαθητῶν, ἡ ἐξέλιξις αὐτῶν, ὁ χαρακτήρ, αἱ κλίσεις καὶ ρυθμίζεται τὸ ἔργον τοῦ διδασκάλου, συμφῶνως πρὸς τὴν ἀτομικότητα ἐκάστου.

Ἐπιτυγχάνει τὸ μάθημα τοῦτο τὴν ἀτομικοποίησιν τῶν μαθητῶν, ἥτις εἶναι ἡ τελευταία ἀπαιτήσις τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης. Πρέπει δὲ νὰ γίνεταί μὲ μεγάλη χρῆσιν τῶν προφορικῶν ἐκθέσεων κυρίως εἰς τὰς μικρὰς τάξεις, ἥτις καὶ θὰ συντελέσῃ εἰς τὴν γραπτὴν διατύπωσιν.

Προϋποθέσεις γραφῆς καλῶν ἐκθέσεων εἶναι ἡ διάθεσις αὐτοῦ πού τὴν γράφει καὶ συνεπῶς δὲν πρέπει νὰ γίνονται σὲ καθωρισμένην ἐκ τῶν προτέρων ὥραν, ἀλλὰ νὰ δίδωμεν τὸ πρὸς γραφὴν θέμα, συγκαίριά, ὁρμώμενοι ἀπὸ τὰ διώματα τῶν μαθητῶν ἐκ τοῦ σχολικοῦ, οἰκογενειακοῦ καὶ φυσικοῦ περιβάλλοντος. Ἀφορμὰς πολλὰς διὰ τὴν γραφὴν ἐκθέσεων δίδει ἡ Ἑνιαία διδασκαλία. Συντελεστικά μέσα διὰ τὴν γραφὴν καλῶν ἐκθέσεων εἶναι ἡ παρατήρησις, ἡ ἀνάγνωσις πολλῶν βιβλίων καὶ περιοδικῶν.

Καὶ τώρα διὰ νὰ καταλάβητε καλύτερον τὸ σύστημα τῆς Ἑνιαίας διδασκαλίας, ὅπως ἐφαρμόσθηκε εἰς τὴν τάξιν μου, σὰς δίδω ἕνα ἀπλὸ σχέδιον τῆς ὅλης ἐργασίας εἰς τὴν τάξιν γενικῶς. Δηλαδή:

Τὴν ὅλην ἐργασίαν τῆς χρονίδας χωρίσαμεν εἰς ἐνότητες. Προκαταρκτικαὶ ἐργασίαι. Ἀγασμός ἐνάρξεως σχολικοῦ ἔτους, Φθινόπωρον, Χειμῶνας Ἀνοιξίς, Καλοκαίρι. Σπίτι καὶ οἰκογένεια, Σχολεῖον καὶ τὰ εὐκαιριακά, 28η Ὀκτωβρίου, 25η Μαρτίου, οἱ μεγάλες γιορτὰς (Χριστούγεννα, Πάσχα), ἐκδρομὲς τοῦ σχολείου μας, ἡ Ἀποκρηά.

Μέσα σὲ μιὰ ἀπὸ τὰς μεγάλας αὐτὰς ἐνότητες, εἶναι πολλὰς μικροἐνότητες πού κάθε μέρα ἐργαζόμαστε. Π.χ. στὴν ἐνότητα Φθινόπωρον ἐξετάζομεν τὰς μικροἐνότητες, ἀνοίγουν τὰ σχολεῖα, ἀγασμός, πρωτοβόρεια, τρύγος, ὁ γεωργὸς ὀργάνει, μαζεύουν τὰς ἐλθὰς, φεύγουν τὰ ταξιδιάρικα πουλιά, πέφτουν

τὰ φύλλα τῶν δένδρων, καιρικὲς μεταβολές, σχετικὲς ἐτοιμασίαι τοῦ σπιτιοῦ μας, τὰ ἀρνάκια κατεβαίνουν ἀπ' τὰ βουνά, φρούτα, ἄνθη, λαχανικά τῆς ἐποχῆς.

Σὲ κάθε μιὰ ἀπὸ τὰς μικροἐνότητες αὐτὰς πλέκονται ὅλα τὰ μαθήματα χωρὶς νὰ ξεχωρίζωνται αἱ ὥραι διδασκαλίας αὐτῶν, νὰ λέμε: Τώρα θὰ κάνωμεν ἀνάγνωσιν, ἔπειτα ἀριθμητικὴν, ἐκθεσιν κλπ., ἀλλὰ κατὰ τὸν πῶς φυσικὸν καὶ ἀδιάστος τρόπον μεταπηδοῦμεν ἀπὸ τὸ ἕνα μάθημα εἰς τὸ ἄλλο, διότι μὲ τὸ θέμα ἀσχολούμεθα ὅλην τὴν ἡμέραν ἢ καὶ τὰς ἀκόλουθες ἡμέρας π.χ. μὲ τὰ ταξιδιάρικα πουλιά πού φεύγουν καὶ δὴ τὸ χελιδόνι γίνονται οἱ ἐλεύθεροι ἀνακοινώσεις γι' αὐτά, ἢ ἀπὸ πραγματογνωστικῆς ἀπόψεως, ἐξέτασις αὐτῶν, γίνεται ἡ σχετικὴ ἀνάγνωσις ἀπὸ τὸ Ἀναγνωστικὸν μας ἢ ἄλλο ἐλεύθερον ἀνάγνωσμα. Τὸ διήγημα ἢ παραμῦθι, γιὰ τὰ χελιδόνια, τὸ ποίημα ἢ τὸ τραγούδι γιὰ τὸ χελιδόνι, ἢ ἱχθυογράφους σκητῶν ἀπὸ τὸ ταξίδι τῶν χελιδονίων, σχετικὴ χαρτοκοπικὴ καὶ κολλητικὴ καὶ ἡ διὰ τῆς πλαστικῆς ἀπεικόνισις τῶν χελιδονίων. Λογαριασμοὶ μὲ τὸν ἀριθμὸν τῶν πουλιῶν πού συγκεντρώνονται καὶ φεύγουν, διάφορα σχετικὰ προβλήματα καὶ τέλος ἐκθεσις γιὰ τὸ χελιδόνι πού μὰς ἀποχαιρετᾷ, ἀκόμα καὶ θρησκευτικὰ μὲ μιὰ προσευχούλα πού κάνουν τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ γιὰ ἕνα καλοτάξιδο γυρισμὸ τῶν καλῶν αὐτῶν πουλιῶν.

Ὅπως βλέπετε πλούσιο καὶ πηγαῖο παραμένει καὶ ἀδιάκοπο τὸ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν διὰ τὸ μάθημα μὲ τὰς σχετικὰς πληροφορίες τοῦ ἀπὸ παρατήρησιν ἢ ἀπὸ τὰς σχετικὰς τοῦ γνώσεως διὰ τὸ ἐπεξεργαζόμενον θέμα.

Ἡ ἀπὸ πάσης δὲ πλευρᾶς ἐξέτασις τοῦ χελιδονίου π.χ. δὲν ἀφήνει τίποτε σκοτεινὸν ἢ ἄγνωστον καὶ κενόν, ὁλοκληρώνεται δὲ ἡ γνώσις τοῦ ἀπὸ πάσης ἀπόψεως. Καὶ τώρα ἂν θέλετε καὶ ἔχετε τὴν ὑπομονὴν νὰ ἀκούσῃτε, θὰ σὰς εἰπω ὁλόκληρον τὸ σχεδιάγραμμα μιᾶς τέτοιας διδασκαλίας μου, ἐνιαίας, ὑποδειγματικῆς, πού ἐφέτος ἔκαμα στὴν τάξιν μου καὶ παρηκολούθησεν ὁ ὑποδιευθυντὴς τῆς Ἀκαδημίας μας, Παιδαγωγὸς κ. Χαλαμπίδης, καὶ ὅλον τοῦ τμήματος τῶν τελειοφοίτων σπουδαστῶν, μελλόντων δηλ. διδασκάλων, θὰ μεταφερθῇτε καὶ ἐσεῖς δηλ. νοερῶς εἰς τὴν ἡμέραν ἐκείνην, μιὰ καὶ δὲν ἦτο δυνατόν νὰ παρευρισκόσασθε προσωπικῶς.

Σχέδιον διδασκαλίας μου τῆς 5 Ἀπριλίου.

Μεθοδικὴ ἐνότης «Ἡ μαργαρίτα».

Ἐκ τοῦ θέματος «Ἡ Ἀνοιξίς».

(Ἔργασία 4 προμεσημβρινῶν ὥρῶν εἰς τὴν Β' Τάξιν τοῦ Β' Πολυτ. Προτύπου τῆς Μ.Π.Α.)

Ὁ ρ α 1η. Η ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ

Ἀπὸ πραγματογνωστικῆς ἀπόψεως.

Ἀμέσως μετὰ τὴν προσευχὴν ὅλων τῶν τάξεων εἰς τὴν ἀλλήν τοῦ σχολείου, λέγω στὰ παιδιὰ τῆς τάξεώς μου.

Δ. Πρὶν μποῦμε μέσα στὴν τάξιν παιδιὰ, ἂς τραγουδήσωμεν ἕνα ἀνοιξιάτικο τραγούδι, διότι σήμερον μὰς κάνουν τὴν τιμὴν νὰ βρίζωνται κοντὰ μας, ὅλες τὲς ὥρες ὁ Διευθυντὴς τῆς Ἀκαδημίας, κ. Θεόδω-



κοπτική και χαρτοκολλητική, με πλαστιλίνη μαργαρίτες.

Δ. Πολύ καλά. Τὰ υλικά γι' αὐτὸ τὸ σκοπὸ τὰ ἔχετε. Κάνετε τίς μαργαρίτες μὲ 8, τι σὰς ἀρέσει.

*Διάλειμμα.*

*Καὶ καθὼς βλέπετε στὴν 1ην ὄρα ἔγινε Πραγματογνωσία τῆς Μαργαρίτας, Ἰχνογραφία καὶ Χειροτεχνία.*

2η ὄρα. Ἀνάγνωσις. (ἀπὸ τὸ 2ον Ἀναγνωστικό. Κρινολούδουδα).

**Ἡ Κατινούλα καὶ τὰ λουλούδια.**

Δ. Μήπως καὶ τὸ Ἀναγνωστικό μας λέγει τίποτε διὰ τὴν Μαργαρίτα;

Μ. Μάλιστα Κυρία. «Ἡ Κατινούλα καὶ τὰ λουλούδια». Διαβάζω ὑποδειγματικά 8λο τὸ Κεφάλαιον, ἐκφράζονται ἐντυπώσεις, γίνεται ἠθικὴ ἐμβάθυνσις, χαρακτηρισμοί, συμπεράσματα.

*Δίδαγμα.* Τὰ λουλούδια ἔχουν ψυχὴ, ὅπως ἡ Μαργαρίτα εἶπε στὴν Κατινούλα, ποὺ εἶχε τὸ ἐλάττωμα νὰ τὰ κόβῃ, νὰ τὰ μαδᾷ καὶ νὰ τὰ πετᾷ καὶ πρέπει νὰ τὰ ἀγαπᾷ καὶ νὰ τὰ περιποιούμεστε. Ἐδῶ ἀκριβῶς θυμοῦνται τὰ παιδιὰ αὐτὰ ποὺ τοὺς εἶχα εἰπῇ κάποτε, ἀπὸ τὴν Ἀρχαία Μυθολογία, τὸ γιὰ τὴν δηλ. τὰ λουλούδια πονοῦν ὅταν τὰ κόβουμε καὶ πῶς ἔχουν ψυχὴ.

(Βγαίνει ἡ Ἰλεάνα καὶ τὸ διηγείται).

«Ὅταν ὁ Θεὸς θέλησε νὰ πλάσῃ τὸν κόσμον, πῆρε χῶμα καὶ νερὸ καὶ ἔφτιαξε μίαν ζύμην (σάρκα) νερὸ (αἷμα). Εἶχε ἀπὸ πρὶν ἑτοιμὲς πολλὰς ψυχὰς, τίς ἔπαιρνε τώρα μία-μία καὶ τίς ἔβαζε σὲ κάθε ζύμη, ποὺ ἑτοίμαζε, καὶ ἔτσι γινόνταν πότε ἀνθρώποι καὶ πότε ζῶα, πουλιὰ, ψάρια. Ὅταν τελείωσε ὅλη ἡ ζύμη ποὺ εἶχε ἑτοιμάσει, κάθησε νὰ καμαρώσῃ καὶ θαυμάσῃ τὰ ἔργα τοῦ ὁ Δημιουργοῦ (Θεοῦ). Μὰ ἄκουσε ἀμέσως ἓνα κλαψιάρικο ψιθυρὸ. «Καὶ ἐμὰς; ἐμὰς δὲν θὰ μᾶς δώσῃ ζωὴ. Πατέρα;» Γύρισε καὶ τί νὰ δῇ; Ἐνα σωρὸ ψυχοῦλες τρέμοντας τὸν παρακαλοῦσαν, νὰ τίς δώσῃ ζωὴ κι' αὐτές. «ὦ! Τί κρίμα λέει ὁ Δημιουργός, δὲν μούμεινε ζύμη, οὔτε γιὰ ἓνα δακτυλάκι νὰ φτιάξω». Τέλος τὸν θερμοπαρακάλεσαν νὰ τίς φτιάξῃ ὅπως-ὅπως. «Ναί» τίς λέει. «Νὰ μὴ νομίζετε πῶς μόνο χαρὲς θὰ γνωρίζετε. Ἀκούστε τίς ἄλλες ψυχὰς, ποὺ τώρα ζοῦνε, πῶς ἀναστενάζουν καὶ πονοῦν».

«Κι' ἐμεῖς στὸν πόνο τοὺς θὰ τοὺς παρηγοροῦμεν» εἶπαν οἱ ψυχοῦλες. Κατάλαβε τὸ ψευματάκι τοὺς ὁ Θεός, μὰ δὲ θύμωσε γιὰ τὴν συγκινήθηκε ἀπὸ τὰ παρακάλια τοὺς καὶ τοὺς εἶπε: «Καλὰ θὰ σὰς δώσω ζωὴ, ἀλλὰ θὰ μείνετε καρφωμένες στὴ γῆ γιὰ πάντα ἀκίνητες. Θὰ δίνετε χαρὰ στοὺς ἀνθρώπους μὲ τὴν ὡμορφίαν σας καὶ τὸ ἄρωμά σας (γιατί θὰ εἴσατε λουλούδια) θὰ σὰς κόβουν ὅμως γιὰ νὰ στολιστοῦν καὶ νὰ στολίσουν τὰ ἀνθοδοχεῖα τοὺς. Ἀκόμη καὶ στοὺς τάφους των θὰ τοὺς συνοδεύετε, θὰ σὰς πετᾷν καμμιὰ φορὰ, θὰ σὰς μαδᾷν ἀλύπητα».

«Ἄς γίνῃ ὅπως διατάζεις Πατέρα», εἶπαν τότε ὅλες αὐτές οἱ ψυχοῦλες λυπημένες ὅμως καὶ δάκρυα ἔτρεξαν ἀπὸ τὰ μάτια τοὺς. Κι' αὐτὰ τὰ δάκρυα, εἶναι οἱ δροσοῦλες (σταγόνες πρωϊνῆς δροσιᾶς). Τὰ δάκρυά τοὺς, τὰ εἶδε ὁ ἥλιος καὶ τὰ ρούφηξε. Τὴ νύκτα ὅμως ξαναδάκρυσαν».

Νὰ λοιπὸν πῶς καὶ τὰ λουλούδια ἔχουν ψυχὴ καὶ πονοῦν».

Κατόπιν τοῦ μύθου αὐτοῦ καὶ πάλιν ἐκφράζονται αἰσθήματα ἀγάπης, γιὰ τὰ λουλούδια.

Δ. Ἀνοίξτε τὰ βιβλία σας τώρα παιδιὰ, νὰ διαβάσῃ ἓνας ἀπὸ τὴν ἀρχὴν, τὸ νέο σας μάθημα καὶ σταματοῦμε ἕως ἐκεῖ ποὺ θὰ ἔχουμε αὐριὸ μάθημα.

Ἐξηγούνται ἀγνωστες λέξεις. Ἀκολουθεῖ ἀσκήσις ἀναγνώσεως καὶ ἐννοια αὐτοῦ. Δίδεται ἀντιγραφή καὶ Ὀρθογραφία.

Δ. Ἐλα στὸν πίνακα Λούση νὰ γράψῃς μίαν δική σου πρότασιν γιὰ τὴν Μαργαρίτα ποὺ μάθουμε σήμερα (Γράφει).

Μ. Ἡ Μαργαρίτα εἶναι τὸ στολίδι τοῦ κήπου μας.

Δ. Ἄν ἦσαν πολλές πῶς θὰ γράφαμε;

Μ. Οἱ μαργαρίτες εἶναι στολίδι τοῦ κήπου μας.

Δ. Ἐλα καὶ σὺ Χάρη γράψε. Ὁ κήπος τοῦ σπιτιοῦ μου εἶναι γεμάτος ἀπὸ μαργαρίτες. (Γράφει). κι' αὐτό. «Οἱ κήποι εἶναι ὅλοι ἀνθισμένοι». Ἐλα καὶ σὺ Εἰρήνη καὶ γράψε μίαν ἰδική σου πρότασιν σὰν αὐτές.

Μ. (Γράφει) «οἱ ἀγροὶ εἶναι γεμάτοι μαργαρίτες».

Δ. Τί εἶναι παιδιὰ αὐτὲς οἱ μικρὲς λεζούλες ὅ, ἡ.

Μ. Εἶναι ἄρθρα.

Δ. Ποιὸ ἄρθρο εἶναι θηλυκὸ καὶ ποιὸ ἀρσενικὸ;

Μ. Τὸ ἡ εἶναι θηλυκὸ καὶ τὸ ὁ ἀρσενικὸ (γνωστὰ αὐτά).

Δ. Πολύ καλά. Μήπως παρατηρήσατε τίποτε;

Μ. Τὸ ἄρθρο ἡ ἔδω γράφεται μὲ η καὶ ἐκεῖ μὲ οι.

Ἄλλος μαθητής. Μὲ η γράφεται ὅταν εἶναι μία μαργαρίτα. Μὲ οι ὅταν εἶναι πολλές. (Βγάζουν τὸν κανόνα, ὅτι τὸ ἄρθρο ἡ καὶ ὁ (ἄρσεν. καὶ θηλ.) ὅταν εἶναι στὸν Ἑνικὸ (τοὺς τὸ γράφω ἐγὼ) γράφεται μὲ ἡ στὸν Πληθυντικὸν μὲ οι καὶ παίρνουν καὶ αὐτὰ μόνον δασεῖα, ὅπως ἡ μαργαρίτα, οἱ μαργαρίτες ὁ κήπος, οἱ κήποι.

Δ. Ἄς ἰδοῦμε τί γίνεται καὶ σὲ ἄλλες λέξεις.

Μ. (Γράφουν) ὁ φίλος, οἱ φίλοι, ἡ μένα, οἱ μένε.

Δ. Ἐλα Ἄννα νὰ γράψῃς στὸν πίνακα αὐτὰ ποὺ σήμερα μάθαμε στὴν Γραμματικὴν. (Ἄντα γράφει) οἱ μαργαρίτες τοῦ σχολείου μας εἶναι ἀσπρες.

Δ. Ἐχει κανένα ὀρθογραφικὸ λάθος παιδιὰ;

Μ. Ὁχι.

Ἐδῶ ἔγινε τὸ διάλειμμα ἀφοῦ κάναμε δηλ. καὶ αὐτὴν τὴν ὄρα ἀνάγνωσις Ἀγνωστη, ὀρθογραφία καὶ γραμματικὴ.

3η Ὁ ρ α.

Δ. Καὶ ἐπειδὴ ὅλοι ὅσοι σηκωθήκατε στὸν πίνακα (5 παιδιὰ) τὰ καταφέρατε καλὰ, θὰ σὰς δώσω ἀπὸ 4 μαργαρίτες τὸν καθένα. Ἐλάτε νὰ τίς πάρετε. Πότες μαργαρίτες ἔδωσα στὰ 5 παιδιὰ Λεωνίδα;

Μ. 20 Κυρία.

Δ. Πῶς τὸ εἶρηκες;

Μ. Εἶπα  $4 \times 5 = 20$ . (Τὸ γράφει στὸν πίνακα).

Δ. Τί πράξι ἔκανες καὶ γιὰτί;

Μ. Πολλαπλασιασμόν.

Δ. 2ον Πρόβλημα. Ἄν δώσω στὴν Εἰρήνη ἓνα μπουκετάκι μὲ 23 μαργαρίτες καὶ στὴν Μιράντα ἄλλο ἓνα μὲ 18. Πότες μαργαρίτες θὰ δώσω;

Μ. (Ἄρρωτος). 41 μαργαρίτες θὰ δώσω. Γραπτῶς. 23 σὺν 18 ἴσον 41 (Πρόσθεσις).

Δ. **3ον Πρόβλημα.** Στὸν κήπο τῆς αὐλῆς μας ἡ μιά μαργαρίτα ἔχει 46 ἀνθάκια, ἡ ἄλλη 28 λιγώτερα ἀπὸ αὐτήν. Πόσα ἀνθάκια ἔχει αὐτὴ ἡ μαργαρίτα;

Μ. (Νοερῶς) 18 ἀνθὴ ἔχει.

(Γραπτῶς) 46 πλὴν 28 ἴσον 18 ἀνθάκια ἔχει. (Ἀφαίρεσις).

Δ. Πῆτε μου καὶ σεῖς ἕνα δικό σας Πρόβλημα.

Μ. Μαίρη. Ἐκοψα ἀπὸ τὸν κήπο μας 42 μαργαρίτες, ἔδωσα στὴν Κυρία 14. Πόσες μοῦ ἔμειναν;

Δ. Πολὺ καλὰ, νὰ γράψετε ἀπὸ ἕνα τέτοιο πρόβληματάκι καὶ στὸ σπῆτι σας.

Δ. Καὶ τώρα παιδιὰ μου, μὴ καὶ τὰ καταφέρατε τόσο καλὰ στὴν ἀριθμητική, γιὰ νὰ σὰς εὐχαριστήσω, θὰ σὰς πῶ κάτι, ποὺ πολὺ σὰς ἀρέσει.

Μ. Παραμῦθι, Κυρία.

Δ. Ναί, τὸ καταλάβετε.

Ἀκούστε το (Διήγησις).

«Μὴ φορὰ καὶ ἕνα καιρὸ, ἦταν ἕνα κοριτσάκι, λίγο πιὸ μικρὸ ἀπὸ σὰς, δὲν εἶχε πάει ἀκόμη στὸ σχολεῖο. Τὸ λέγανε Λενιώ. Ἡ μανοῦλα του, τὸ ἀγαποῦσε πολὺ, γιατί ἦταν καλὸ καὶ φρόνιμο παιδί.

Μετὰ μέρα ἡ Λενιώ ρώτησε τὴ μαμά της. Μανοῦλα μου ποῦ βρίσκονται τὸν χειμῶνα τὰ λουλούδια, ποῦ κρύβονται; Κι' ἡ μαμά της, ποὺ δὲν ἤξευρε τί νὰ της ἀπαντήσῃ της εἶπε:

«Λενιώ μου εἶναι ἀργὰ τώρα. Εἶναι βράδυ. Κοιμήσου καὶ παρακάλεσε στὴν προσευχή σου τὸν καλὸ σου ἄγγελο νὰ σοῦ ἐξηγήσῃ αὐτὸ ποὺ ἐρωτᾷ; ἐμέ. Αὐτὸς τὰ ξέρει ὅλα». Κι' ἡ Λενιώ ἔκαμεν ὅπως της εἶπε ἡ μαμά της, δηλ. προσευχήθηκε καὶ εἶπε: «Καλέ μου φύλακα, Ἄγγελέ μου, πές μου σὲ παρακαλῶ πολὺ, ποῦ βρίσκονται καὶ ποῦ κρύβονται τὰ λουλούδια τὸ χειμῶνα;» Κι' ἔπεσε νὰ κοιμηθῇ. Ἐνῶ κοιμῶνταν λοιπὸν, ἀκούσε ἕνα φροῦ-φροῦ καὶ βλέπει ἕναν ἄγγελον νὰ τῆς χαμογελᾷ καὶ νὰ τῆς μιλῇ:

«Ἀκουσα τὴν προσευχή σου, τῆς λέει, καὶ ἦρθα καλὸ μου κοριτσάκι. Θὰ τὸ ἴδῃς καὶ μόνη σου, ποῦ βρίσκονται τὸν χειμῶνα τὰ λουλούδια. Σὲ λίγο καιρὸ θάρθω νὰ σὲ πάρω καὶ θὰ ἴδῃς αὐτὸ ποὺ θέλεις. Ἀλλὰ καὶ σὺ νὰ εἶσαι καλὸ παιδί, μὴ κάνεις ἀταξίες, ν' ἀκούς τὴν μαμά σου, γιατί ἄλλοιῶς δὲν θάρθω ὅπως σοῦ ὑποσχέθηκα. Μὴ πῆς ὅμως σὲ κανένα ὡς τότε ἀπ' ὅσα σοῦ εἶπα».

Αὐτὰ εἶπε ὁ Ἄγγελος καὶ πάλι ἀκούστηκε φροῦ-φροῦ καὶ πέταξε.

Γεμάτη χαρὰ ἡ Λενιώ μας ξύπνησε τὸ πρωτὸ μὰ δὲν εἶπε σὲ κανένα τίποτε.

Πέρασαν μέρες, πέρασαν 2 μῆνες. Κόντευε νὰ τελειώσῃ ὁ χειμῶνας καὶ ἡ Λενιώ ἦταν πάντα καλὴ καὶ φρόνιμη καὶ ὅλο τὸν Ἄγγελο περίμενε.

Μία μέρα ὅμως ἔσχασε τὴν ὑπόσχεσίν της στὸν Ἄγγελο καὶ ἔκανε ἀταξίες, τρέλλες, ὅπως της εἶπεν ἡ μαμά της, πεῖραζε τὸν ἕνα καὶ τὸν ἄλλον γελοῦσε, φώναζε, φασαρία μεγάλη μέσα στὸ σπίτι ἔκαμεν καὶ ἡ μαμά της θυμωμένη της εἶπε, πῶς δὲν τὴν ἀγαπᾷ.

Τὸ βράδυ τὸ Λενάκι μας, ποὺ πῆγε νὰ κάμῃ τὴν προσευχή του καὶ νὰ κοιμηθῇ, θυμήθηκε τί εἶχε πῆ προσευχή του καὶ ἐκλάψε πολὺ.

Καὶ στὴν προσευχή της ζήτησε νὰ τὴν συγχωρήσῃ ὁ καλὸς της Ἄγγελος.

Καὶ ἀφοῦ ἀποκοιμήθηκε, ἀκούει τὸ φροῦ-φροῦ... καὶ βλέπει τὸν Ἄγγελον νὰ τῆς λέγῃ: «Καλὸ μου κοριτσάκι. Σὲ συγχωρῶ γιὰ τίς σημερινές σου ἀταξίες ἀφοῦ μετάνιωσες καὶ δὲν θὰ τίς ξανακάνῃς. Κι' ἐπειδὴ ἦσουν πολὺ καλὸ παιδί ὡς τώρα, ἦρθα νὰ σὲ πάρω ἐκεῖ, ποῦ σοῦ ὑποσχέθηκα. Ἐλα βάλῃς τὰ καλὰ σου φορεματάκια καὶ πάμε».

Γεμάτη χαρὰ ἡ Λενιώ, φόρεσε τὸ μεταξωτὸ της ὑδρανὶ καὶ ἄσπρο φορεματάκι καὶ μόλις ὁ Ἄγγελος τὴν ἔπιασε ἀπὸ τὸ χέρι ἔδγαλε φτερά καὶ ἔγινε μιά ὁμορφὴ πεταλούδιτσα.

Πέταξε λοιπὸν μὲ τὸν Ἄγγελον μακριὰ, πολὺ μακριὰ καὶ τέλος ἔφτασε σ' ἕνα ἀπέραντο κήπο. Ἄνοιξεν ἡ θύρα τοῦ κήπου καὶ βλέπει ἡ Λενιώ μας, μία ὠραιότατη κοπέλλα, μ' ἕνα γαλάζιο φόρεμα, στολισμένο μὲ χίλια δυὸ ὁμορφα λουλούδια. «Εἶναι ἡ Ἄνοιξις τῆς ἐξήγησε ὁ Ἄγγελός μας καὶ εἶνε ἑτοιμὴ νὰ κατεβῇ στὴν γῆ, μὲ ὅλα τὰ λουλούδια, ποῦ εἶναι μέσα στὸν παραδεισένιο αὐτὸν κήπο, ὅπου πέρασαν ὅλον τὸ χειμῶνα ἔδω φηλὰ στὸν οὐρανόν. Καὶ τώρα καλὴ μου Λενιώ τρέξε μέσα στὸν κήπο γρήγορα νὰ προλάβῃς νὰ δῇς ὅλα τὰ λουλούδια πρὶν κατεβῶν στὴν γῆ μαζί μὲ τὴν Ἄνοιξι.

Καὶ ὅποιον λουλούδι σοῦ ἀρέσει, πιὸ πολὺ νὰ κόψῃς ἕνα μπουκετάκι νὰ τὸ πᾶς στὴν μαμά σου.

Χαρούμενη ἡ Λενιώ μας καὶ ἐλαφρὰ ἐλαφρὰ σὰν πεταλούδιτσα ποὺ ἦταν, ἄρχισε νὰ πετᾷ ἀπὸ λουλούδι σὲ λουλούδι. Πρῶτο, πρῶτο λουλούδι ποὺ ἀντίκρισε κοντὰ της, ἦταν ἡ Μαργαρίτα. Ἀχ, τί ὁμορφὴ ποὺ εἶσαι τῆς λέει, μὲ τὰ ξανθὰ μαλλιάκια καὶ τὸ ἄσπρο στεφάνι γύρω, γύρω. Τόσο ἀπλὴ μὰ καὶ τόσο χαριτωμένη εἶσαι. Πιὸ πέρα βλέπει μιά ὀλοκόκκινη βιολέττα ποὺ μοσχομύριζε. Πιὸ κάτω ἄχ, τί ὠραῖοι πανσέδες εἶναι αὐτοί. Τί ἐδωδιαστὰ ζουμπούλια. Τί μενεξέδες. Ὡ καὶ ὁ βασιλεὺς τῶν λουλουδιῶν! Τὸ ρόδο! Τὸ ὠραιότατο τριαντάφυλλο, μὲ τὸ λεπτὸ του ἄρωμα καὶ τὰ πολλὰ του χρώματα, ἦταν τὸ καλύτερο στολίδι τοῦ κήπου. Μὰ ἡ πεταλούδιτσα μας ἡ Λενιώ ὅλο καὶ πετοῦσε ἀπὸ λουλούδι σὲ λουλούδι καὶ ὅλο τὰ θαύμαζε, χωρὶς νὰ κόψῃ οὔτε ἕνα.

Τέλος ἀφοῦ εἶδε ὅλα τὰ ἀγριολούλουδα, ἀνεμῶνες, παπαρῶνες, ἀγριοβιολέττες, μὴ μὲ λησμονεῖ καὶ χαμομήλια, ἔφτασε καὶ πάλι κοντὰ στὴ Μαργαρίτα, ποὺ εἶχεν ἴδῃ πρώτη, πρώτη. Ὁ Ἄγγελος ποὺ στεκόταν ἐκεῖ καὶ τὴν περίμενε τῆς λέει:

«Δὲν σ' ἄρεσε κανένα ἀπ' ὅλα τὰ λουλούδια, Λενιώ; Γιατί δὲν ἔκοψες τὸ μπουκετάκι ποὺ σοῦ εἶπα γιὰ τὴν μανοῦλα σου;»

Καὶ ἡ Λενιώ ἔβαλε τὰ κλάμματα.

—Ὅλα μ' ἄρεσαν πολὺ, εἶπε. Τόνα καλύτερο ἀπ' τ' ἄλλο εἶναι. Μὰ ἐγὼ εἶμαι τόσο στενοχωρημένη! Τόσο στενοχώρησα χτὲς τὸ βράδυ τὴν μαμά ἀπ' τίς τρέλλες μου τίς πολλές καὶ ἀπ' τίς φωνές μου ποὺ μῦθε πῶς δὲν μ' ἀγαπᾷ.

Καὶ ἡ καλόκαρδη Μαργαρίτα ποὺ καθὼς ἦταν στὸ πλάι της καὶ ἀκούσε τὸ μυστικὸ της παράπανο τὴν λυπήθηκε τὴν Λενιώ μας καὶ τῆς εἶπε: «Μὴν κλαῖς καλὸ κοριτσάκι. Ἐγὼ θὰ σοῦ πῶ ἂν σ' ἀγαπᾷ ἡ μαμά σου. Κόψε ἕνα λουλούδι, καὶ δῶζε ἕνα ἕνα τὰ φύλλα μου ρωτιώντας. «Μ' ἀγαπᾷ... δὲ μ' ἀγαπᾷ» καὶ θὰ σοῦ πῇ ἡ μαργαρίτα μου αὐτὸ ποὺ ζη-

τας νὰ μάθης, γιατί μονάχα αὐτὴ ξέρεי τὰ μυστικά τοῦ κόσμου».

Μὲ καρδιοχτύπι τὸ κοριτσάκι ἔκοψε μιὰ μαργαρίτα καὶ ἄρχισε νὰ τὴν ρωτᾷ: ἂν τὴν ἀγαπᾷ ἡ μαμά της. «Μ' ἀγαπᾷ... δὲ μ' ἀγαπᾷ...;» «Λίγο μ' ἀγαπᾷ;» «Πολύ;» «Ἀχ! τί χαρὰ τρελλή! Ἄρχισε νὰ χορεύῃ καὶ νὰ γελᾷ ἀπ' τὴ χαρὰ της ἡ Λενιώ. «Ἀγαπημένο μου λουλούδι», λέει στὴ μαργαρίτα. «Ἐσὺ εἶσαι τὸ καλλίτερο λουλούδι γιὰ μένα. Ἐσὺ μοῦ πῶς πολὺ μ' ἀγαπᾷ ἡ μαμά σου. Ἐχεις πράγματι χρυσὴ καρδιά κι' ἔδειξε τὸν κίτρινο δίσκο, ποὺ τὴς εἶχε μείνει στὸ χέρι ἀφοῦ ἔδωλε τὰ πέταλά της. Ἐσένα ἀγαπᾷ ἀπ' ὅλα τὰ λουλούδια πῶς πολὺ καὶ ὅχι μόνο θὰ κόψω ἕνα μπουκέτο μαργαρίτες νὰ πᾶω στὴ μαμά μου, μὰ καὶ μιὰ ριζούλα σου ἂν μοῦ ἐπιτρέπῃς θὰ δώσω, γιὰ νὰ τὴν φυτέψω στὴν αὐλὴ μας, νὰ σ' ἔχω κάθε χρόνο τὴν Ἀνοιξή, πρώτη ἔσένα ἀπ' ὅλα τὰ λουλούδια κοντά μου.

Συγκινημένος ὁ Ἀγγελοῦ ἀπὸ τὴν ἀγάπην τῆς Λενιώ γιὰ τὴ μαμά της, τῆς χαμογέλασε καὶ τῆς εἶπε: «Πάρε τώρα τίς μαργαρίτες σου καὶ πάμε γρήγορα σπíti σου, γιατί κοντεύει νὰ ξημερώσῃ καὶ αὐρὸς ποὺ θὰ κατέβῃ κάτω στὴν γῆ μὲ τὰ λουλούδια θὰ ἴδῃς τὴν καλὴ σου μαργαρίτα παντοῦ. Στὰ σπítια, στὸ σχολεῖο σου, ὡ; καὶ στὰ λειβάδια καὶ στίς ἔξοχες παντοῦ».

Πέταξαν καὶ οὐ λίγο ἔφτασαν. Ὁ Ἀγγελοῦ πέταξε καὶ πάλι. Ἐδῶλε γρήγορα, γρήγορα ἡ Λενιώ τὸ φορεματάκι της καὶ γεμάτη χαρὰ ἀποκοιμήθηκε.

Πρῶτ' πρῶτ', μόλις ξύπνησε πῆρε τὸ μπουκέτο μὲ τίς μαργαρίτες στὰ χέρια της ἡ Λενιώ καὶ ἔτρεξε στὴν μαμά της.

Τὴν ἀγκάλιασε, τὴν φίλησε καὶ τῆς εἶπε:

«Μανούλα μου τὸ ξέρω, πῶς στενοχωρήθηκες γιὰ τίς χθεσινές μου ἀταξίες, μὰ μὲ συγχώρησες καὶ μ' ἀγαπᾷς πολὺ μάλιστα! Μοῦ τῶπαν νὰ! οἱ μαργαρίτες. Γι' αὐτὸ κι' ἐγὼ σοῦ ἔφερα τίς πρῶτες μαργαρίτες τίς ἀνοιξιάτικες, γιὰ νὰ σοῦ ποῦν μὲ τὴν καλὴ τους τὴ καρδιά πῶς; τὸ κοριτσάκι σου ἡ Λενιώ, ποὺ πολὺ σὲ ἀγαπᾷ καὶ αὐτὸ θάναί ἀπὸ δῶ καὶ πέρα τὸ πῶς φρόνιμο παιδί».

Κι' ἡ καλὴ μανούλα της, μὲ τὴν πῶς μεγάλη χαρὰ κι' ἀγάπην φίλησε τὴν μικρὴν της Λενιώ.

Μετὰ τὴν ἐκφρασὴν τῶν ἐντυπώσεων τῶν παιδίων ἐκ τοῦ παραμυθιοῦ καὶ τὴν σχετικὴν ἀμδάρθυσιν, τὰ ἡθικά συμπεράσματα, ἀγάπην στὴν μαμά καὶ ὑπακοή, φρονιμάδα, ἀγάπην στὰ λουλούδια, πίστη στὸ Θεό, προσευχὴ, καλωσύνη τῆς Μαργαρίτας καὶ χαρακτηρισμοὺς προσώπων, θὰ βγῇ ἀπὸ τὸ παραμύθι αὐτό, τὸ ποίημα—τραγοῦδι ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ παιδιά.

### Ἡ Μαργαρίτα.

Μαργαρίτα μου καλὴ  
καὶ τοῦ κήπου μου στολὴ  
ἀκουσέ με νὰ σοῦ πῶ  
τὸ μικρὸ μου μυστικό.

Χτὲς τὸ βράδυ ἡ μαμά  
ἀπ' τίς τρέλλες τίς πολλὰς  
καὶ τίς τόσες μου φωνὰς  
μοῦπε πῶς δὲν μ' ἀγαπᾷ  
κι' ἡ καρδούλα μου κτυπᾷ.

«Μ' ἀγαπᾷ; δὲ μ' ἀγαπᾷ»  
Λίγο μ' ἀγαπᾷ; Πολύ;  
Ἀχ! ἀπ' τὴ χαρὰ τρελλή  
τρέχω τώρα στὴ μαμά  
καὶ τῆς δίνω δυὸ φιλιὰ.

Ἀκολουθεῖ τὴ διδασκαλίαν τῆς μουσικῆς τοῦ ποιήματος αὐτοῦ.

Γίνεται καὶ πάλι τὸ τρίτο διάλειμμα, ἀφοῦ ἔχουν γίνῃ καὶ τὴν ὥραν αὐτὴν ἡ Ἀριθμητικὴ, τὸ Παραμῦθι, τὸ Ποίημα καὶ τὸ Τραγοῦδι.

4η Ὡρ.

Μ. Τί πολλὰ πράγματα εἶπαμε σήμερα Κυρία γιὰ τὴν Μαργαρίτα.

Δ. Μήπως θέλετε νὰ γράψατε τίποτε στὰ τετράδιά σας;

Μ. Ναι. Νὰ γράψωμεν ἔκθεσι (Γράφουν).

Μία ἀπὸ τὰς ἐκθέσεις αὐτὰς εἶναι ἡ κατωτέρω: «Ἡ Μαργαρίτα τοῦ κήπου μας».

Ἐνα ἄσπρο στεφανάκι γύρω ἀπὸ ἕνα χρυσὸ κεφαλάκι στολίζουν τὸ πράσινο κορμάκι της. Ἐρχεται τὴν Ἀνοιξή. Στολίζει παντοῦ γύρω. τὸ σχολεῖο μας μὰ καὶ τὸ καταπράσινο χαλὶ τῆς γῆς. Δὲν εἶναι τόσο ὁμορφῇ, ὅπως τὸ τριαντάφυλλο, οὔτε καὶ μυρίζει τόσο ὡραία. Μὰ τὴν ἀγαπᾷ πῶς πολὺ ἀπ' ὅλα. Ἐρέτε γιατί; Γιὰ τὴν καλοσύνην της. «Μ' ἀγαπᾷ; δὲ μ' ἀγαπᾷ;» λέει ἡ Λενιώ καὶ μετρά τὰ φυλλαράκια μὲ ἀγωνία. Θέλει νὰ μάθῃ ἂν τὴν ἀγαπᾷ ἡ μαμά της, τώρα ποὺ μετάνοιωσε γιὰ τίς ἀταξίες ποὺ ἔκανε. Καὶ ξέρετε τί τῆς εἶπε; Ὅτι τὴν ἀγαπᾷ. Πολλὴ χαρὰ τῆς ἔδωσε.

Γι' αὐτὸ σ' ἀγαπᾷ πολὺ  
μαργαρίτα μου ἀπλὴ  
ποὺ εἶσαι τόσο μυαλωμένη  
μὰ καὶ πολὺ καλὴ.

Δευτέρα 5 Ἀπριλίου

Ἄννα Β. Κατοίκη  
Τάξη Β'.

Γίνεται διόρθωσις τῶν ἐκθέσεων καὶ γεμάτα χαρὰ ὅλα τὰ παιδιά γιὰ τὴν σημερινὴν μας ἐργασίαν, ὅπως καὶ κάθε ἡμέρα φάλλουν τὴν προσευχήν: «Σ' Ἐσὲ Χριστέ Θεέ μου» καὶ φεύγουν γιὰ τὰ σπítια τους.

Κλείσαμε τοιοῦτοτρόπως τὴν σημερινὴν μας ἐργασίαν ἀπὸ 4 διδακτικὰς ὥρας, μὲ ὅλα τὰ μαθήματα.

1) Πραγματογνωσία, 2) Ἰχνογραφία, 3) Χειροτεχνία, 4) Ἀνάγνωσις — Ὁρθογραφία, 5) Γραμματικὴ, 6) Ἀριθμητικὴ, 7) Παραμῦθι, 8) Θρησκευτικά, 9) Ὡδική, 10) Ἐκθεσι.

Ὅλα αὐτὰ τὰ μαθήματα ἦσαν συνυφασμένα γύρω ἀπὸ τὴν ἐνόησιν «Ἡ μαργαρίτα» (τὸ πρῶτο λουλούδι τῆς Ἀνοιξέως) καὶ μάλιστα κατὰ τρόπον φυσικὸν καὶ ἀδίστατον ὅσον ἦτο δυνατόν.

Κυρίες καὶ Κύριοι,

Μὲ τοιαύτας ψυχικὰς διαθέσεις ποὺ ἀνέφερα εἰς τὴν ἀρχὴν τῆς ὁμιλίας μου, μὲ διαφόρους παιδαγωγικὰς θεωρίας καὶ ἰδίᾳ μὲ τὸ σύστημα τῆς Ἑνιάτης Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας, ἐργασθήκαμε καὶ ἐφέτος. Προσπαθήσαμε νὰ ἐνσταλάξωμεν στίς τρυφερὰς ψυχὰς τῶν παιδίων μας τίς ἰδέας τοῦ καλοῦ, τοῦ ἀληθινοῦ, τῆς χαρᾶς γιὰ τὴν ἐργασίαν, ἡ ὁποία εἶ-

ΚΩΣΤΑ Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗ

## Η ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑ

### 1. Η προπαρασκευή του δασκάλου παράγοντας έπιτυχίας της διδασκαλίας.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν για την έπιτυχία μιας διδασκαλίας. Καθώς είναι αυτόνομο, εξαρτάται αυτή απ' τη διάθεση του δασκάλου, τη διάθεση των μαθητών της τάξεως, απ' την ώρα της ημέρας, κατά την οποία γίνεται η διδ(λ)ία, απ' την ημέρα της έβδομάδας κ.λ.π. Κανέννας δεν μπορεί να ισχυρισθ(η), ότι μπορούμε να πετύχουμε ανάμεσα σε δυο δασκάλους ή σε δυο αντίστοιχες τάξεις το ίδιο σχέδιο διδακτικής έργασιας και κατά συνέπεια τα πανομοιότυπα αποτελέσματα της.

Όσο όμως κι αν λέμε, ότι η έπιτυχία της διδασκαλίας εξαρτάται απ' τους παραπάνω παράγοντες, δεν είναι δυνατό να παραγνωρίζεται, ότι υπάρχει και κάποιος άλλος σπουδαιότατος και πολύ σημαντικός συντελεστής που έπιδρα στην έπιτυχέστερη διδακτική μας έργασια. Είναι αυτός η προπαρασκευή και προετοιμασία του δασκάλου πρίν έπιχειρήσει να διδάξη αυτός κάποιο μάθημα. Η κατάλληλη προετοιμασία μιας διδασκαλίας απ' το δάσκαλο μπορεί να δυναμώσει τους ενοϊκούς παράγοντες, που υπάρχουν γι' αυτή, αλλά και να έξουδετερώσει σε άρκετο βαθμό τους τέτοιους δυσμενείς.

Για την προετοιμασία, βέβαια, το δάσκαλο δίδονται σχετικές οδηγίες στους σπουδαστές των Παιδαγωγικών μας Ακαδημιών και παρέχονται διάφορες συμβουλές για το ζήτημα αυτό μέσα στις σχετικές έγκυκλιες των προϊσταμένων μας εκπαιδευτικών αρχών. Οι έπιθεωρητές των Δημοτικών σχολείων μέσα στις σχετικές εκθέσεις των που συντάσσουν κατά την έπιθεώρηση των σχολείων κάνουν τις πιο πολλές φορές ειδική μνεία για την προπαρασκευή του δασκάλου πάνω στη διδακτική έργασια του που παρακολουθούν κατά την παρουσία τους στο σχολείο. Σημαντικό λοιπόν το θέμα αυτό, αλλά και πολλές φορές παραμελείται να γίν(η) ή γίνεται με έπιπολαιότητα μεγάλ(η) και το θεμέλιον πάσης άρετης, αλλά και πηγή της ζωής και της εϋτυχίας.

Την έπιτυχία όμως αυτού του ώραλου και δημιουργικού μας έργου, καθιστά εύκολωτέρα ως διαπίστωση και έφέτος η συνεργασία της οικογενείας και του σχολείου.

Δι' αυτό σες εύχαριστώ θερμώς.

Έτσι εργαζόμενοι εξασφαλίζομεν την εϋτυχία της αύριανής μας κοινωνίας, ή οποία θα προέλθ(η) από την παιδαγωγουμένην ανήλικον έτι γενεάν.

ή προπαρασκευή. Για το σπουδαίο αυτόν συντελεστή της έπιτυχίας της διδασκαλίας μας θα άφιερώσουμε τις παρακάτω σελίδες, έχοντας υπ' όψει μας όσα έχουμε άποκομίσει από πολύχρονη πείρα, όσα έχουμε παρατηρήσει σε διάφορα σχολεία τόσο δικά μας, όσο και του έξωτερικού και όσα έχουμε μελετήσει σχετικά με το θέμα αυτό σε διάφορα βιβλία και περιοδικά.

### 2. Γενικά όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να προπαρασκευάζονται για τη διδ(λ)ία τους.

Υστερα απ' τα παραπάνω, εύκολα μπορεί να γεννηθ(η) ή άπορία: Ποιοι κατά κύριο λόγο πρέπει να προετοιμάζονται για τη διδ(λ)ία, όλοι γενικά οι δάσκαλοι ή μόνο οι πρωτόπειροι και οι άρχαριοι; Στο έρώτημα αυτό εύκολα και έλεύθερα μπορεί να δώση κανέννας την άπάντηση, ότι όλοι μας οι δάσκαλοι όσο δήποτε κι αν θεωρούμε τον έαυτό μας έμπειρο από πολύχρονη διδακτική έργασια, κι όσο δήποτε καλό βαθμό κι αν έχουμε στο πτυχίο που πήραμε απ' την Παιδαγωγική Ακαδημία, έχουμε υποχρέωση να κάνουμε τη σχετική προπαρασκευή για κάθε διδασκαλία μας. Είναι μεγάλο σφάλμα να νομίζουμε, ότι έπειδή ένας δάσκαλος διδάσκει στην πρώτη και στην δεύτερη τάξη δεν είναι και άπαραίτητη η προετοιμασία του για κάθε μάθημα. Κατά την άποψη του Γάλλου κοθηγητού της Παιδαγωγικής Degaugue: «στο δικό μας έπάγγελμα δεν μπορεί να ύπαρξη κανέννας περισσότερο ή λιγώτερο άρχαριος από τον άλλο ως προς το θέμα αυτό». Άλλ' αν θεωρηται πράγμα άπαραίτητο να γίνεται σχετική προετοιμασία από κάθε δάσκαλο και για κάθε διδ(λ)ία, έξυπακούεται ότι αυτό πρέπει να θεωρηται άπαραίτητο και άναγκαίο στο πολλαπλάσιο για κάθε άρχαριο.

### 3. Εύεργετήματα απ' την προετοιμασμένη διδασκαλία.

Όσο δύσκολη κι όσο άσκοπη κι αν θεωρηται πολλές φορές από άρχική άποψη ή προετοιμασία του δασκάλου, μ' όλα ταύτα έχει αυτός να κερδίσει άφάνταστα για την έπιτυχία του έργου του. Γι' αυτό άς προσπαθ(η) με σχολαστικότητα να έφαρμόζ(η) την άρχή αυτή. Άφοϋ είπαμε πιο πάνω ότι η προπαρασκευή του δασκάλου είναι γενικά παράγοντας της έπιτυχίας της διδ(λ)ίας άς δοϋμε και κάπως λεπτομερειακά τα πλεονεκτήματα που συγκεντρώνει μια καλά προετοιμασμένη διδ(λ)ία,

Όταν ο δάσκαλος προπαρασκευασθ(η) για την διδ(λ)ία του θα πετύχ(η) ώστε αυτή νάναι πιο ζωηρή, πιο ζωντανή, πιο έμπεριστατωμένη και

πιδ ούσιαστική. Ἡ πειθαρχία τῶν μαθητῶν τῆς τάξεώς του θάναί πάντοτε ὅπως τὴν θέλουμε, γιατί θά συγκρατῆται σὸ σημεῖο πού πρέπει ἡ προσοχή των. Ὁ δάσκαλος θάναί βέβαιος σὸν ἑαυτοῦ· θ' ἀποφεύγῃ τοὺς ἐνδοιασμοὺς καὶ τὴν ἀπώλεια χρόνου. Ὁ δάσκαλος πού δὲν ἐτοιμάζει τὴ διδ)λία του εἶναι ἐπόμενο νά χάνῃ πάλιν καιρὸ νά ψάχνῃ μέσα σὲ βιβλία κατὰ τὴν ὥρα τῆς διδ)λίας νά βρῇ τὸ κείμενο πού τοῦ χρειάζεται γιὰ νά διαβάσῃ, ἢ νά βρῇ τίς κατάλληλες ἀσκήσεις κλπ. Ὅταν εἶναι προπαρασκευασμένος ὁ δάσκαλος εἶναι κύριος τῆς τάξεώς του, χωρὶς νά χρειάζωνται ἀπότομες παρεμβάσεις σὺς μαθητὲς του. Μοιάζει σάν τὸν καλὸ καραβοκύρη στὴ θάλασσα πού ξαίρει καλὰ τὴν κατεύθυνση τοῦ πλοίου του. Γιὰ ὅλους τοὺς τύπους τοῦ σχολείου πρέπει νά προετοιμάζεται ὁ δάσκαλος γιὰ τὴ διδ)λία του. Ὅμως αὐτὸ πρέπει νά θεωρῆται σάν ἀπαράβατο δόγμα γιὰ τὸ δάσκαλο τοῦ μονοταξίου καὶ διταξίου σχολείου καὶ γενικὰ ὅπου ὁ δάσκαλος ἔχει τὴν εὐθύνῃ 2 ἢ 3 τμημάτων. Στὴν περίπτωση αὕτῃ ὁ χρόνος εἶναι αὐστηρὰ καθωρισμένος καὶ δὲν εἶναι ἐπιτρεπτό νά χαθῇ οὔτε στιγμή. Ἐργάζεται μὲ τὸ ἓνα τμήμα τὴ στιγμή πού τὸ ἄλλο ἢ τὰ ἄλλα ἀσχολοῦνται μὲ γραπτὲς ἢ ἄλλες σιωπηρὲς ἐργασίες. Ἄν δὲν προπαρασκευασθῇ ὁ δάσκαλος, τότε οἱ μαθητὲς του θά βρεθοῦν σὲ ἀπραξία. Ἐνας δὲ μαθητής, ὅταν ἀπρακτῇ, εἶναι ὑποχρεωμένος νά ἀσχοληθῇ μὲ τὸν ἑαυτοῦ καὶ κατ' ἀνάγκην τὸ εἶδος τῆς ἀσχολίας του ποτὲ δὲν θάναί σύμφωνο μὲ κείνο πού θέλει ὁ δάσκαλος.

Ἄς μὴ ὑπολογίξῃ κι ἄς μὴ στηρίζεται ὁ δάσκαλος στὴν ἐπινόηση τῆς στιγμῆς, γιατί αὕτῃ δὲν εἶναι πάντοτε καλὸς ὁδηγός. Ὅταν ὁ δάσκαλος παρουσιάζεται στὴν τάξη του ἀπαρασκευος, βρίσκεται πολλές φορές σὲ δισταγμὸ, ἐπαναλαμβάνει τὰ ἴδια πράγματα καὶ πολλές φορές μάλιστα πέφτει σὲ ἀνακρίβειες καὶ σοβαρὰ σφάλματα. Ὁ ἐπιθεωρητὴς δὲ τῶν Δημοτικῶν σχολείων μπορεῖ νά χαρακτηρίσῃ μιὰ διδ)λία ἀποτυχημένη ἀπ' τὴ μακρολογία τοῦ δασκάλου, τίς ἀσυναρτησίες πού θά πῇ αὐτός, τίς ἀσαφεῖς ἐξηγήσεις πού θά δώσῃ στίς ἀπορίες τῶν μαθητῶν του κι ἀπ' τίς ἀκατάλληλες ἀσκήσεις καὶ τὰ παραδείγματα πού θά βρῇ καὶ θά παρουσιάσῃ στὰ παιδιά. Μὲ τὸ νά μὴ παρουσιάζεται στὴν ὥρα τῆς διδ)λίας παρασκευασμένος καθὼς πρέπει ἓνας δάσκαλος, χάνει αὐτός τὴν δρεξὴ τοῦ ἐπαγγέλματός του, πέφτει στὴ διδακτικὴ ρουτίνᾳ, πού πρέπει νά θεωρῆται ἓνας ἀπ' τοὺς σοβαρώτερους ἐχθροὺς τοῦ δασκάλου. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸν ἐλαττώνεται σημαντικὰ τὸ κύρος του πᾶν σὺς μαθητὲς του, γιατί δὲν πρέπει νά νομίζεται, ὅτι δὲν εἶναι καὶ αὐτοὶ σὲ θέσῃ νά κρίνουν καὶ νά ἐκτιμῇσιν τὴν ἀξία τῆς ἐργασίας τοῦ δασκάλου των. Ὁ ἀπροετοίμοστος γιὰ τὴ διδ)λία τοῦ δάσκαλος δὲν μπορεῖ ποτὲ νά δώσῃ σωστὲς ἀπαντήσεις στίς ἀπορίες πού προβάλλει τὸ ξύπνημα τῆς περιέργειας τῶν μαθητῶν του.

#### 4. Ὑλικὴ προετοιμασία γιὰ τὸ μάθημα.

Ἀφοῦ παραδεχοῦμε τὰ παραπάνω σάν βασικὴ ἀρχή, εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νά ἐξετάσουμε σάν συνέχεια καὶ μερικὲς ἄλλες λεπτομέρειες ὡς πρὸς τὸ θέμα αὐτό. Κι εἶναι αὐτὲς πού ἀνάγονται μόνο στὴν ὕλική προετοιμασία ἢ ἡ προσπάθειά μας θά ἐπεκτείνεται καὶ πὺ πέρα; Ἀκόμα μπορεῖ νά γεννηθῇ ἡ ἀπορία: πὺς θάναί ἡ προετοιμασία; γραπτὴ ἢ ὄχι; Τὰ ζητήματα αὐτὰ θά ἐξετασθοῦν κάπως λεπτομερικὰ πὺ κάτω ἀρχίζοντας πρῶτα ἀπ' τὴν ὕλική προετοιμασία γιὰ τὴ διδασκαλία κάποιου μαθήματος. Εἶναι αὐτονόητο ὅτι ἡ διδ)λία κατὰ κύριο λόγο, ἂν δὲν ποῦμε κατὰ γενικὸ κανόνα γίνεται μέσα σὲ μιὰ αἴθουσα. Βασικὴ λοιπὸν προϋπόθεση πρέπει νά θεωρῆται τὸ συγῦρμα τῆς αἴθουσας αὕτης πρὶν ἀκόμα ἔρθουν οἱ μαθητὲς μας σὸ σχολεῖο. Οἱ πρῶτες φροντίδες πού πρέπει νά καταβληθοῦν ἀπὸ μέρος μας εἶναι αὐτὲς πού ἀφοροῦν τὴν καθαριότητα, ἀερισμὸ καὶ θέρμανση, ὅταν εἶναι χειμῶνας. Ἐδῶ μποροῦμε νά ποῦμε ὅτι μιὰ διδ)λία εἶναι κάπως σάν ἓνα κομμάτι θέατρο. Πρέπει λοιπὸν ἡ αἴθουσα νά ἀποτελῇ ἓνα περιβάλλον συμπαθητικὸ. Δὲν πρέπει νάναί αὕτῃ ὀλόγυμνη, ἀλλὰ ἓνας πολὺ ἀπλὸς στολισμὸς εἶναι ἀπαραίτητος. Ὅπως σὸ θέατρο εἶναι ἀπαραίτητῃ ἡ σκηνογραφία, ἔτσι κι ἐδῶ ἓνας πολὺ ἀπλὸς καὶ κατάλληλος στολισμὸς πρέπει νά θεωρῆται ἀναγκαῖος.

Γιὰ τὴν τακτοποίηση τῆς αἴθουσας θά μποροῦσε κανένας νά πῇ ὅτι ἀποτελεῖ πολλές φορές τραγελαφικὸ φαινόμενο, ὅταν μέσα σ' αὕτην ὑπάρχουν ποδήλατα, ἀνοιχτὲς ὀμβρέλλες, καλάθια μὲ ψώνια κι ἄλλα τέτοια ἀντικείμενα ἐντελῶς ξένα πρὸς τὴ διδ)λία. Τὸ τραπέζι (γραφεῖο) τοῦ δασκάλου πρέπει νάναί πολὺ καθαρὸ. Ὅσα βιβλία χρησιμοποιεῖ πρέπει νάναί τακτοποιημένα κι ὄχι πεταμένα κι ἀκατάστατα. Ἐπάνω σὸ τραπέζι αὐτὸ μὲ κανένα τρόπο δὲν ἐπιτρέπεται νά βρίσκωνται γόπες ἀπὸ τσιγάρα. Ἐκτὸς βέβαια πού δὲν ἐπιτρέπεται ὁ δάσκαλος νά καπνίζῃ μέσα στὴν αἴθουσα κατὰ τὴν ὥρα τῆς διδ)λίας, δὲν πρέπει ἀκόμα νά καπνίζῃ αὐτός μέσα σ' αὕτην πρὶν ἔρθουν οἱ μαθητὲς του.

Ὁ δάσκαλος μέσα στὰ πλαίσια τῆς ὕλικης αὕτης προετοιμασίας πρέπει νά προβλέπῃ καὶ γιὰ πολλές ἄλλες μικρολεπτομέρειες. Τέτοιες π.χ. εἶναι ἡ τακτοποίηση τῆς κιμῶλης, τῆς μελάνης, τῶν εἰκόνων, χαρτῶν, ὕλικου χειροτεχνίας κλπ. Καὶ τοῦτο, γιατί, ὅταν ἀρχίσῃ τὸ μάθημα δὲν εἶναι ἐπιτρεπτό νά φεύγῃ ἀπ' τὴν αἴθουσα γιὰ νά πᾶν νά ζητήσῃ καὶ νά βρῇ ἓνα βιβλίο ἢ ἓνα χάρτι. Ὅταν ὁ δάσκαλος διακόψῃ τὸ μάθημά του καὶ φύγῃ ἀπ' τὴν αἴθουσα γιὰ νά πᾶν νά βρῇ κάποιο ἀντικείμενο, δὲν θά μπορῇ ὁ ἴδιος πάλι νά ἐμποδίσῃ τοὺς μαθητὲς του νά κάνουν τὸ ἴδιο, γιατί σὸν ἓνα θά λείπῃ ἡ πέννα του, τοῦ ἄλλου θά ἔχῃ σπάσει τὸ μολύβι, ὁ τρίτος θάχῃ ἀνάγκη ἀπὸ τετράδιο κ.ο.κ. Τακτικὴ διακοπὴ τοῦ μαθήματος ἀπ' τὸ δάσκαλο γιὰ νά πᾶν νά βρῇ κάποιο ἀντικείμενο

θά συνηθιση και τους γονείς των μαθητών ακόμα να έρχονται και να διακόπτουν το μάθημα για κάθε μικροζήτημα. Μέσα στην προετοιμασία του υλικού για το μάθημα ως έχουμε ύπ' όψει μας και τουτό που ιδιαίτερα μάλιστα είναι απαραίτητο για το δάσκαλο της υπαίθρου. Κατά τη διεξαγωγή της διδ(λ)ίας μας μπορεί να χρειασθῇ κάποιο αντικείμενο που δεν υπάρχει στο σχολείο μας και πρέπει να το δανεισθούμε από κάπου: π.χ. ένα έργαλειο, ένα φιαλίδιο, ένα ύγρό, μιὰ σφαίρα, ένα βιβλίο κλπ. Πρέπει νάχουμε την πρόνοια νά τὸ ἔχουμε βρῇ αὐτό πρὶν ἀπὸ τὸ μάθημα καὶ μάλιστα ἀπ' τὴν προηγούμενη μέρα, γιατί, καθὼς εἶναι αὐτὸ νόητο, ὑπάρχει κίνδυνος νὰ μὴ τὸ βροῦμε ὅταν τὸ θελήσουμε καὶ νὰ ἀποτύχουμε στὴ διδασκαλία μας.

Ἀκόμα στὴν προετοιμασία τῆς διδ(λ)ίας μπορούμε νὰ κατατάξουμε καὶ τὴν ἐργασία πού κάνουμε πρὶν ἀρχίσῃ τὸ μάθημα φωνάζοντας τὸν κατάλογο προσκλήσεως τῶν μαθητῶν μας. Μερικοὶ θέλουν νὰ μὴ γίνεταὶ αὐτὸ τὸ προσκλητήριο. Ὅπου, βέβαια, αὐτὸ εἶναι εὐκόλο, ὡς μὴ γίνεταὶ. Ὅπου ὅμως ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν εἶναι τέτοιος, ὥστε δὲν εἶναι δυνατό ὁ ἑλεγχὸς τῶν ἀπόντων νὰ γίνεταὶ μὲ τὸ μάτι, ὡς γίνεταὶ τὸ προσκλητήριο μὲ τὴν ἀπαραίτητη προϋπόθεση ἡ ἐργασία αὐτὴ νὰ μὴ παίρνῃ τὴ μορφή τῆς ἀγγαρείας, ἀλλὰ οὔτε καὶ νὰ δίνωνται ἀφορμὲς νὰ διασαλεύεταὶ ἡ πειθαρχία τῆς τάξεως.

Σὲ ὅτι ἀφορᾷ στὸ δάσκαλο κατὰ τὴν ὥρα τῆς διδασκαλίας πρέπει αὐτὸς νὰ εἶναι τόσο πολὺ ἀπορροφημένος στὴν σπουδαιότητα τοῦ διδακτικοῦ τοῦ ρόλου, ὥστε νὰ μοιάζῃ σὰν τὸ λειτουργὸ τοῦ ὕψιστου, ὅταν βρίσκεται μπροστὰ στὴν Ἀγία Τράπεζα. Ὅς μὴ παραμελῇ δὲ αὐτὸς καὶ τὴν περιβολή του, ἡ ὁποία πρέπει νὰ εἶναι ἀπλῆ, ταπεινὴ καὶ καθαρὴ. Στὰ σχολεῖα πολλῶν ξένων κρατῶν κατὰ τὴν ὥρα τῆς διδ(λ)ίας ὁ δάσκαλος—ἐννοεῖται ὅτι, ὅταν λέμε δάσκαλος περιλαμβάνουμε μέσα στὸν ὅρο αὐτὸν καὶ τὴν δασκάλα—φορεῖ μιὰ ἄσπρη μπλούζα, πᾶγμα πού δὲν ἔχει εἰσαχθῇ ἀκόμα στὴ χώρα μας.

Ἄν θελήσουμε νὰ συνοψίσουμε ὅσα εἶπαμε πρὶν πάνω γιὰ τὴν ὑλικὴ προετοιμασία τοῦ μαθήματος μπορούμε νὰ τονίσουμε ὅτι, πρέπει νάμαστε μὲ κάθε λεπτομέρεια προπαρασκευασμένοι: Ἡ αἴθουσα ἀπλῆ, καθαρὴ, ἀλλὰ καὶ τακτοποιημένη. Ὁ δάσκαλος ἀπλᾶ ντυμένος, ἀλλὰ δοσμένος ὁλοκληρωτικὰ στὸ ἔργο του. Πρόβλεψη γιὰ ὅλες τὶς τακτοποιήσεις μὲ κάθε λεπτομέρεια. Ὅλα αὐτὰ ὅταν γίνουν καθὼς πρέπει μποροῦν νὰ ἀποτελέσουν μιὰ θετικὴ βάση καὶ καλὴ ἀρχή, ὥστε ἡ ἐργασία ὅλης τῆς ἡμέρας νὰ βαδίσῃ ἀποτελεσματικὰ καὶ πετυχημένα.

##### 5. Ἡ βαθύτερη καὶ οὐσιαστικὴ προετοιμασία γιὰ τὴ διδασκαλία.

Ἐκτὸς ὅμως ἀπ' τὴν ὑλικὴ προπαρασκευὴ πού θὰ κάνῃ ὁ δάσκαλος πρὶν ἀρχίσῃ τὸ μάθη-

μά του, καὶ ἡ ὁποία, φυσικὰ, δὲν μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ ἀρκετὴ γιὰ τὴν ὁλοκληρωτικὴ ἐπιτυχία τοῦ σκοποῦ τῆς ἐργασίας του, τῆς διδακτικῆς, ἀπαραίτητα πρέπει αὐτὸς νὰ ἀποβλέψῃ καὶ σὲ κάτι τὸ πρὶ οὐσιώδες καὶ πρὶ βαθὺ πάνω στὴ δουλειά του, δηλαδὴ νὰ ἐμβαθύνῃ πάνω στὸ ζήτημα πού σχετίζεται μὲ τὴν οὐσιαστικὴ του διδ(λ)ία κατὰ δύο τρόπους: α) Ὅς πρὸς τὴν ὕλη πού θὰ διδάξῃ καὶ β) ὡς πρὸς τὸν τρόπο ἐργασίας πού θὰ μεταχειρισθῇ γιὰ κάποια διδασκαλία. Χωρὶς βέβαια νὰ θέλουμε νὰ περιορίσουμε τὴ δημιουργικὴ πρωτοβουλία τοῦ δασκάλου, δίνοντας ὠρισμένα καὶ ἀπαράβατα καλούπια ἐργασίας, γιατί αὐτὸ τὸ πρᾶγμα εἶναι ἀντίθετο μὲ τὸ πνεῦμα τῆς νέας ἀγωγῆς, θ' ἀναπτύξουμε πρὶ κάτω τὴ γνώμη μας πάνω στὰ σημεῖα αὐτά.

α) Ὅς πρὸς τὸ ὑλικὸ πού θὰ διδάξουμε. Βασικὴ προϋπόθεση στὸ ζήτημα αὐτὸ εἶναι τὸ γεγονός, πού ἀποτελεῖ σπουδαῖο δόγμα τῆς παιδαγωγικῆς, ὅτι «κανένας δὲν μπορεῖ νὰ διδάξῃ περισσότερα ἀπ' ὅσα αὐτὸς ξαίρει». Καθὼς ξαίρουμε δὲ τὸ περιεχόμενο τῆς διδ(λ)ίας μας περιλαμβάνει δεξιότητες καὶ γνώσεις. Εἴτε θέλουμε εἴτε δὲν τὸ θέλουμε, ἓνα μεγάλο μέρος τῆς διδ(λ)ίας μας ἀποτελεῖται ἀπὸ γνώσεις. Οἱ γνώσεις δὲ στὸν κόσμον εἶναι ἀπέραντες. Εἶναι ὀδύνη νὰ τίς ἀποκτήσῃ κανένας ὅλες, εἴτε μεγάλος στὴν ἡλικία εἶναι, πολὺ δὲ περισσότερο οἱ μικροὶ μας μαθητές. Στὰ παιδιὰ μας εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ δώσουμε ἐκεῖνες τὶς γνώσεις πού ταιριάζουν σὲ κάθε ἡλικία καὶ σὲ κάθε τάξη. Αὐτὴ ὅμως ἡ ἐργασία δὲν εἶναι ζήτημα τῆς στιγμῆς, οὔτε ζήτημα προχειρότητας. Χρειάζεται κάποια ἐκλογή καὶ προετοιμασία τῶν διδακτικῶν αὐτῶν γνώσεων, ὅσο κι ἂν αὐτὲς φαίνονται ἀπλές. Ὅπως ὅταν θέλῃ κανεὶς νὰ χτίσῃ ἓνα σπίτι προετοιμάζει πρῶτα τὰ ἀπαραίτητα ὑλικά (ἄμμο, ἀσβέστη, τσιμέντα, πέτρες κλπ.) ἔτσι καὶ γιὰ τὴ διδ(λ)ία εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ διαλέγουμε καὶ νὰ προετοιμάζουμε τὸ ἀπαραίτητο ὑλικὸ πού θὰ ἀποτελέσῃ τὸ ἀντικείμενο τῆς διδ(λ)ίας μας. Ὅς ἀνατρέξουμε σὲ κάτι πού τὸνίζεται ἀπὸ χρόνια γιὰ τὴν παιδαγωγικὴ ἀξία τῶν γνώσεων: «Μέσα στὸν ἀπέραντο ὠκεανὸ τῶν γνώσεων, πού μποροῦν νὰ προσφερθοῦν στὰ παιδιὰ, διαλέγουμε ἐκεῖνες πού ταιριάζουν γιὰ νὰ μορφωθῇ ἡ κρίση τους καὶ πού χρησιμοποιοῦνται στὴν πρακτικὴ ζωὴ. Εἶναι δὲ αὐτὲς ἀρκετὲς γιὰ νὰ ἀποτελέσουν ἓνα σχολικὸ πρόγραμμα...».

Θὰ πῇ, βέβαια, κανένας πολὺ εὐλογα, ὅτι τὸ Ε.Α.Γ. σύμφωνα μὲ τὰ παραπάνω μᾶς βοηθάει πολὺ στὸ ζήτημα αὐτό. Μᾶς ἀπαλλάσσει ἀπ' τὴν ἐκλογή τῶν διδακτικῶν γνώσεων, γιατί διαλαμβάνεται σ' αὐτὸ κάθε τι πού σχετίζεται μὲ τὸ θέμα τῆς διδακτικῆς ὕλης. Εἶναι στὴν πραγματικότητα σωστὸ ὅτι, ὅταν κανένας κατέχῃ καλὰ τὰ ὅσα κεφαλαιώδεις περιλαμβάνονται στὸ Ε.Α.Π. καὶ ὅσα διαλαμβάνονται μέσα στὶς σχετικὲς ὁδηγίες τῶν προϋσταμένων μας, κατέχει βέβαια κάποια βασικὴ ἀρχὴ πού σχετι-

ζεται με αυτό το θέμα, όμως αυτό δεν είναι καθόλου αρκετό για την επιτυχία της διδασκαλίας. Πρέπει να μπη σε βαθύτερη εξερεύνηση και επεξεργασία της διδακτικής ύλης, περισσότερο βαθιά μελετημένης και επεξεργασμένης απ' το δάσκαλο απ' ότι την διαλαμβάνουν τα διάφορα σχολικά έγχειρίδια. Ο δάσκαλος πρέπει στον τομέα αυτόν να προστρέξει και στο βιβλίο της φύσεως, αλλά και στον πλούτο των γνώσεων που να συγκεντρωμένες σαν σοφία του ανθρώπινου πνεύματος στα διάφορα βιβλία. Η βιβλιοθήκη του δασκάλου, ως προς αυτό το σημείο και η τέτοια του σχολείου είναι απαραίτητες.

Εδώ όμως ως έχουμε υπ' όψει μας ότι πολλά απ' τα βιβλία γηράζουν. Η επιστήμη κάνει προόδους με πραγματικά τεράστια άλματα. Ίσως δεν το καταλαβαίνουμε εύκολα αυτό εκ πρώτης όψεως σαν να παθαίνουμε κάποιο οπτικό σφάλμα. Ποιό να φαντασθούμε τί θα μας παρουσιάσει η επιστήμη ύστερα από 30 ή 50 χρόνια! Κάποιος σοφός του καιρού μας γράφει τα έξης σχετικά με την πρόοδο των επιστημών: «... Στά 1905 το αυτοκίνητο ήταν ένα φαινόμενο σπάνιο. Το ίδιο συνέβαινε και με τον κινηματογράφο. Στά 1908 το ρεκόρ της ταχύτητας του αεροπλάνου ήταν λίγα μέτρα. Ύστερα απ' τον πόλεμο το 1914—198 άρχισε να παίρνει στην Τ.Σ.Ε. κάποια θέση ο θειούχος μόλυβδος. Ακόμα ήταν πριν από το 1914 άχρησιμοποίητο το αλουμίνιο. Οι βιταμίνες που το δνομά τους για πρώτη φορά παρουσιάστηκε στα 1911, δεν είχαν γίνει σχεδόν καθόλου γνωστές πριν από τα 1+20. Και τώρα τί δεν ξαίρουμε!... πλαστική, αντιβιοτικά, βόμβα ύδρονου! Ποιό θα φθάσει η επιστήμη το 1990;» Απ' αυτά όλα γίνεται φανερό, ότι είναι αναγκαία και απαραίτητη η ανανέωση της βιβλιοθήκης του δασκάλου.

Αλλά ο δάσκαλος γίνεται κάτοχος της ύλης που θα διαπραγματευθεί στην τάξη του και με τα διάφορα ταξίδια που πρέπει να κάνει, με τις επισκέψεις του σε εργοστάσια, μεταλλεία, μουσεία κλπ. Γενικά ως προς το σημείο αυτό μπορούμε να ποούμε, ότι δεν στέκει ο ισχυρισμός μερικών που λένε για το δάσκαλο, ότι δεν είναι ανάγκη να ξαίρη κανένας τόσα πολλά για να διδάξει στην Α' τάξη πρώτη άναγνωση και γραφή. Τονίζουμε και πάλι ότι αυτό είναι μεγάλο σφάλμα. Για να είναι κανένας κύριος στη διδ)λία του πρέπει να ξαίρη πάρα πολλά, άσχετα ποιό μάθημα πρόκειται να διδάξει και σε ποιά τάξη θα διδάξει. Ο δάσκαλος που θα ξαίρη πολλά για το θέμα του, αυτός μπορεί να ρίξη την προσπάθειά του σε κάθε τι ουσιώδες και να θυσιάσει τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες, τα άσημαντα και άχρηστα σημεία. Για το λόγο αυτό είναι επιβεβλημένο και απαραίτητο παρ' όλες τις δυσκολίες που παρουσιάζει το θέμα αυτό, ο δάσκαλος να φροντίζει, είτε με τη μελέτη, είτε με τα ταξίδια και

με δσους άλλους τρόπους μπορεί, να είναι ειδικευμένος σε όλα.

Παράλληλα με το θέμα της διδακτικής ύλης πρέπει να άπασχολήση το δάσκαλο και το ζήτημα του χρόνου που έχει στη διάθεσή του για να τον άφιέρωση σε κάθε διδασκαλία του ή σε κάθε μάθημα. Είναι και αυτό σοβαρό θέμα, γιατί όσο κι αν θέλουμε να λέμε, διι δεν πρέπει να μαστε δέσμιος σ' ένα καλούπι, πάντως όμως δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι που αντίκειται σοβαρά προς το Ε.Α.Π. ούτε και να προβαίνουμε σε εξώφθαλμες παρεκκλίσεις και αντιθέσεις προς τις καθοδηγήσεις των προϊσταμένων μας άρχων. Εκτός λοιπόν από ύπηρεσιακή ύποχρέωση, αλλά και για λόγους παιδαγωγικούς, είμαστε ύποχρεωμένοι να προσαρμόζουμε τη διδακτική ύλη προς το χρόνο που έχουμε στη διάθεσή μας. Δεν είναι βέβαια, αυτό το πράγμα και πολύ εύκολο, πάντως όμως είναι άπαραίτητο, ιδιαίτερα στα μονοτάξια και τα διτάξια σχολεία. Για τουτό, ανάλογα με το είδος του σχολείου, στο όποιο πρόκειται να διδάξει, ο δάσκαλος στην άρχή της σχολικής χρονιάς πρέπει να κάνει ένα διάγραμμα προσαρμογής της ύλης που έχει διαλέξει για να διδάξει προς τον καιρό που θάχη στη διάθεσή του για το κάθε μάθημα. Μάλιστα μιá τέτοια εργασία καλά θά να γίνεται και κάθε μήνα. Ίσως ένας άρχάριος δάσκαλος να βρεθεί σε άμηχανία να κάνει αυτό. Πάντως πρέπει να προσπαθήση να το κάνει. Για τους άλλους δασκάλους το ζήτημα είναι πιό εύκολο, γιατί θα τους βοηθήση πολύ το ήμερολόγιο εργασίας (βιβλίο διδασκομένης ύλης) της προηγούμενης χρονιάς, έφ' όσον βέβαια κρατούν τέτοιο. Απ' αυτό βέβαια θα φαίνονται οι άστοχίες της περασμένης χρονιάς και θα λαμβάνονται προφυλακτικά μέτρα.

Σ' άλλες χώρες για το ζήτημα αυτό διαλαμβάνονται άρκετά στα διάφορα παιδαγωγικά περιοδικά. Δυστυχώς στην πατρίδα μας τα παιδαγωγικά περιοδικά πολύ λίγο μπορούν να διευκολύνουν τους δασκάλους μας πάνω σε μιá τέτοια εργασία.

Εννοείται, βέβαια, ότι, όταν ο δάσκαλος προετοιμάζεται για τη διδ)λία κάποιου μαθήματος δεν είναι δυνατό να περιορίζεται σε κάποιο καλούπι άπαράβατο προπαρασκευής. Πρέπει αυτή να αλλάζει ανάλογα με το είδος του μαθήματος, με την τάξη κλπ. Εκείνο όμως που είναι άπαραίτητο κατά την προπαρασκευή κάθε μαθήματος είναι να άναζητηθεί από κάθε κομμάτι διδακτικής ύλης που θα επεξεργασθεί κατά την διάρκεια κάθε μαθήματος ή βασική ιδέα ή οι βασικές ιδέες αυτού.

Μεγάλη σημασία σχετικά με την προετοιμασία του ύλικού που θα διδάξουμε έχει και η πρόβλεψη για να προπαρασκευάζουμε όχι μόνο τις άσκήσεις, αλλά και τις άποδείξεις και ιδιαίτερα τα πειράματα. Είναι άπαραίτητο αυτά να πετυχαίνουν κατά την ώρα της διδ)λίας. Έπειδή δέ η επιτυχία ενός πειράματος πολλές φο-

ρές κρατιέται από μια μικρολεπτομέρεια, πρέπει ο δάσκαλος να ναι υπερβέβαιος ότι θα πετύχουν αυτά και γι' αυτό πρέπει να τα έκτελλει αυτά πριν από το μάθημα.

Ένα άλλο ακόμα πολύ λεπτό σημείο που πρέπει να το έχει υπ' όψη του ο δάσκαλος κατά την προετοιμασία του για ένα μάθημα είναι και η πρόβλεψή του για τις πιθανές εξηγήσεις που μπορεί να δώσουν για διάφορα ζητήματα οι πιο έξυπνοι, καθώς και τις πιο αλλόκοτες και παράξενες ερωτήσεις που μπορεί να προβάλουν σ' αυτόν ή στην τάξη οι περίεργοι ή οι πιο πνευματικά προικισμένοι μαθητές του. Να μη λησμονούμε ποτέ ότι για το μαθητή ο δάσκαλος είναι «μισός θεός» που πρέπει να τα ξαίρει όλα. Ίσως, βέβαια, δεν είναι πάντοτε δυνατό ο δάσκαλος ν' απαντήσει σε όλα τα παραπάνω, είναι όμως ανάγκη να ναι πάντα έτοιμος.

β) *Ως προς τον τρόπο εργασίας κατά τη διδ)*  
*λία.* Αφοῦ είπαμε τόσο πολλά για την έκλογη και προετοιμασία της διδακτικής ύλης, δηλαδή για τομάζεμα του ύλικού, πρέπει να προχωρήσουμε και στον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η διδακτική εργασία, δηλαδή στο χτίσιμο της οικοδομής μας. Είναι απαραίτητο και για το έργο μας αυτό να έχουμε λάβει μερικά προφυλακτικά μέτρα και να έχουμε προσχεδιάσει τις ενέργειές μας. Λέγοντας όμως εδώ τρόπο εργασίας δεν πρέπει να έννοουμε πάλι τον καθορισμό μιας ωρισμένης κι απaráβατης διδακτικής μεθόδου. Το ζήτημα αυτό δεν συμβιβάζεται με το πνεύμα της νέας αγωγής, όπως έχουμε τονίσει και πιο πάνω. Άλλως τε είναι γνωστά τα βάσανα των σχολείων μας από την κατάχρηση που γίνεται στο ζήτημα των άνούσιων μεθοδολογικών απαιτήσεων μερικών προϊόντων μας. Έχουμε τη γνώμη, ότι δεν πρέπει να επιβάλλεται μια μέθοδος καθωρισμένη με τρόπο άσχημο και απάράβατο. Το ζήτημα της μεθόδου είναι περισσότερο θέμα προσωπικό του καθένα μας, είναι ένα πρόβλημα ένδομυχο. Ένας δάσκαλος μπορεί να πετύχει άριστα αποτελέσματα με την α' μέθοδο, ενώ ένας άλλος με τη β'. Πολλές φορές μια άναχρονιστική και περιφρονημένη διδακτική μέθοδος μπορεί να φέρη καλύτερα αποτελέσματα στα χέρια ενός καλού δασκάλου, παρά μια νέα στα χέρια ενός δασκάλου άπειρου ή άνίκανου. Ύστερα από κάμποσο χρονικό διάστημα διδακτικής εργασίας και την άπόκτηση σχετικής πείρας, ο κάθε δάσκαλος, εκτιμώντας τα αποτελέσματα της εργασίας του, πρέπει να βρή και να δημιουργήσει τη δική του μέθοδο, ή οποία πάλι δεν επιτρέπεται να πάρη στατικό χαρακτήρα και να μη βελτιώνεται στο πέρασμα των χρόνων.

Για όλους τους παραπάνω λοιπόν λόγους θα ασχοληθούμε και θα περιγράψουμε εδώ όχι μέθοδο, αλλά γενικά τρόπους ενέργειας του δασκάλου κατά τη διεξαγωγή της διδ)λίας του.

Και πρώτα ως έχουμε υπ' όψει μας, ότι για να καρποφορήση μια διδασκαλία πρέπει να

γνωρίζουμε καλά τους μαθητές μας. Το μάθημά μας πρέπει να προσαρμόζεται στη στάθμη, στην όποια βρίσκεται η τάξη μας. Η στάθμη δέ της ίδιας ακόμα τάξεως διαφέρει από χρόνο σε χρόνο. Μια Β' ή Γ' τάξη π.χ. μπορεί να ναι περισσότερο ή λιγώτερο δυνατή, σάν σύνολο παρατηρουμένη, από μια άλλη αντίστοιχη τάξη. Άς έχουμε λοιπόν υπ' όψει μας με την εύκαιρία αυτή, ότι ένα μάθημα άπευθύνεται στο σύνολο της τάξεως και όχι μόνο στους πνευματικά προικισμένους μαθητές. Είτε το θέλει, είτε δεν το θέλει ο δάσκαλος, είναι υποχρεωμένος πολλές φορές να συγκρατηται κάπως για να προφθάνουν την τάξη και τυχόν καθυστερημένοι, αυτοί που έχουν άπουσιάσει ή αυτοί που δυσκολεύονται πνευματικά. Δεν μπορεί να μη το έχει αυτό υπ' όψει του ο δάσκαλος και να μη προβλέπη τρόπους αντιμετώπισεως μιας τέτοιας καταστάσεως, ώστε να μη ζημιώνωνται και οι πνευματικά προικισμένοι, ούτε όμως να μένουν άμέτοχοι της διδ)λίας οι καθυστερημένοι. Ένα μάθημα που θα διεξαχθή σε μια διδακτική ώρα δεν είναι τίποτε άλλο παρά ή εξέλιξη ενός κομματιού από το όλο πρόγραμμα που θα εφαρμοσθή σ' όλη τη σχολική χρονιά. Ποτέ αυτό δεν μπορεί να ναι κάτι ξεκάρφωτο άπ' το ενδιαφέρον των παιδιών και κατά συνέπεια άπ' την όλη εργασία του σχολείου. Για τοῦτο ο δάσκαλος πρέπει ναχη υπ' όψει του να προβλέπη τον τρόπο, με τον όποιο θα έπιτευχθή ή συναρμογή του μαθήματος αυτού με το προηγούμενο, είτε και με το επόμενο. Κι εδώ, αν παραδεχθούμε την παρομοίωση της διδ)λίας με χτίσιμο οικοδομής, είμαστε υποχρεωμένοι να ποούμε, ότι κάθε πέτρα ή κάθε τοββλο δεν μπαίνει στον τοίχο με όποιον δήποτε τρόπο, αλλά με τη σειρά τους το καθένα και τεχνικά. Κατά την πορεία της διδ)λίας μ' ένα κατάλληλο έρωτηματολόγιο πρέπει να συμπληρώνωνται τα κενά, έφ' όσον έχουν μένει τέτοια κατά την προηγούμενη διδασκαλία. Γιατί είναι πιθανόν ένα - δυό σημεία να μη έχουν γίνει κατανοητά άπ' όλους τους μαθητές. Κι επειδή ο λόγος για τις έρωτήσεις, ως έχουμε υπ' όψει μας ότι ο δάσκαλος έχει υποχρέωση να κάνει την εργασία του τέτοια, ώστε να ρωτούν περισσότερο τα παιδιά για τη συμπλήρωση των κενών και όχι αυτός. Δεν πειράζει αν στις αρχές επαναλαμβάνωνται από τα παιδιά έστω και οι ίδιες έρωτήσεις. Με τον καιρό θα συνηθίσουν δάσκαλος και παιδιά να μη ρωτούν στην τύχη. Πρό πάντων ως προσέχη πολύ στις έρωτήσεις του ο δάσκαλος πρέπει αυτές να ναι άκριβεις και να μη προκαλούν άπογοήτευση στους μαθητές του.

Ως προς τη συνένωση της διδ)λίας με το ακόλουθο μάθημα εκτός άπ' το σχετικό έρωτηματολόγιο που μπορεί να χρησιμοποιηθή, είναι δυνατό να γίνει αυτή αν ο δάσκαλος στείλη τους μαθητές του για να παρατηρήσουν κάτι, ή αν τους οδηγήση αυτός κάπου για να δοῦν κάτι σχετικό.

Τέλος ο δάσκαλος κατά τη διεξαγωγή του

Έργου της διδ)λίας του πρέπει να προσπαθ) να ν)αι σαφής, απλός και θετικός. Πρέπει να φροντίζει να γίνεται καλά κατανοητός απ' τους μαθητές του. Έκείνο που σε μ)ς τους μεγάλους φαίνεται απλό και εύκολο, δ)ν μπορεί να ν)αι αναγκαστικά τέτοιο και για τους μικρούς μας μαθητές.

Για να ν)αι κανένας κατά τη διδασκαλία του σαφής πρέπει να ξαίρη τέλεια τ) θέμα του. Για να ν)αι απλός πρέπει να ξαίρη να απομακρύν) και να παραμερίζει τις βλαβερές και τις άχρηστες λεπτομέρειες. Βλαβερές μπορούμε να θεωρούμε εκείνες που μπορούν να αποκρύψουν και να έπισκιάσουν τ) κύρια σημεία, τη βασική ιδέα του μαθήματος. Άχρηστες δ) χαρκτηρίζονται εκείνες που δ)ν είναι κατορθωτ) να συγκριθηθ)ν απ) κανένα. Γενικά πρέπει να ξαίρη να περιορίζ) τ) θέμα του ) δ)σκαλος για να ν)αι απλός. Κάθε μάθημα περιλαμβάνει μιά - δυ) ή τ) πολύ τρεις κύριες ιδέες. Είναι σφάλμα μερικ)ν άρχαρί)ν δασκάλων που θέλουν να τ) πουν )λα κατά τη διδ)λία στους μαθητές. Αξιέπαινη, βέβαια, ή προσπάθειά τους αυτή, όμως με τ)ν τρόπο αυτό φέρνουν σύγχυση στ) παιδικ) μυαλό.

Ποι) δ)ν πρέπει να λέμε για ένα μαθητή μας με τ)ν πι) μεγάλη εύκολία, )τι είναι βλάκας, )ταν δ)ν καταλαβαίνει κάτι. "Όταν ένα παιδί παρουσιάζ) σημάδια )τι δ)ν κατανοεί κάποιο θέμα, πρέπει να τονισθ)ι, )τι αυτό είναι δικ) μας σφάλμα. Μόλις αντιληφθ)με για ένα παιδί κάτι τέτοιο, άμέσως πρέπει να έξετάσουμε τη στάση μας απέναντι στ) παιδί αυτό και τ)ν τρόπο της ένεργείας μας κατά τη διδ)λία. Θ) παραστ) τότε άμεση άνάγκη να μηχανευθ)με άλλαγή της στάσεώς μας πρ)ς τ) παιδί και άλλαγή τρόπου έργασίας μας κατά τ) μάθημα.

Μέσα στ) πλαίσιο της προπαρασκευαστικής αυτής έργασίας, κατά τη γνώμη μας κατέχουν σπουδαία θέση και οι σχετικές άσκ)σεις για τ) κάθε μάθημα, δηλαδή τ) γραπτ) καθήκοντα του μαθητ) που έρχονται σ)ν έφαρμογή σε κάθε διδ)λία, είτε γίνονται αυτές στ) σχολείο, είτε και στ) σπίτι. Μιλήσαμε γι' αυτές και πι) πάνω στ) κεφάλαιο της έκλογ)ς της ύλης. Πάντως τονίζεται και έδω, )τι πρέπει να καταβάλληται φροντίδα αυτές να ν)αι καλά ζυγισμένες και να δίνονται στους μαθητές μας σε άνάλογες δόσεις. Η κλιμάκωσή των να γίνεται άνάλογα με τ)ν πρόοδο της πνευματικής ικανότητας των παιδι)ν και όχι όπως τις έχουν πολλές φορές αυτούσιες τ) διάφορα σχολικά έγχειρίδια.

## 6. Τ) βιβλί) προετοιμασίας του δασκάλου και ή εξέλιξ) του στη Γαλλία.

Απ' )σα έχουν γραφ) ως έδω έχει γίνει αυτόνοητο, )τι για να ν)αι αποτελεσματική ή δουλειά του δασκάλου δ)ν πρέπει να περιορίζεται και να συνίσταται αυτή μόνο στην εξέωρη, σύμφωνα με τ) πρόγραμμα, παρουσίαση

στ) σχολείο και τ)ν εξέωρη διδακτική του έργασία. Αντίθετα πρ)ς αυτά που σκέπτονται πολλές φορές μερικοί έχθροι του Δημοτικού σχολείου, ή έργασία του δασκάλου ξεπερνάει κατά πολύ τ) απ' τ) πρόγραμμα καθωρισμένο χρονικ) όριο των έξ )ρών διδασκαλίας. Ποι) ) δ)σκαλος δ)ν μπορεί να πετύχη στ) διδακτικό του έργο )ν δ)ν σκεφθ) πρώτα καλά πάνω σε κ)ινο που έχει να διδάξη, δηλαδή )ν δ)ν έργασθ) αυτός ) ίδιος πάνω στη διδακτική ύλη κι )ν δ)ν έτοιμασθ) όπως πρέπει πάνω σ' αυτήν. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να ν)αι και προφορική και γραπτή. Σημασία με γαλύτερη έχει ή γραπτή, ή οποια μπορεί να γίνεται σ' ένα τετράδιο που παίρνει τ) όνομα ήμερολόγιο ή βιβλί) προπαρασκευής της διδασκαλίας. Για τ) ήμερολόγιο αυτό της διδασκαλίας και τ)ν εξέλιξ) του ) Degaugue στ) ύπ' αριθ. 6 τεύχος του γαλλικ) περιοδικ) «Ecole et la vie» μ)ς λέγει άρκετά. Μ)ς κάνει γνωστ) )τι ή προέλευση του ήμερολογίου διδ)λίας είναι μακρυνή και πολύ συγκεχυμένη. Απ) τότε που ύπηρξαν δ)σκαλοι κάτω απ) τη μιά ή τ)ν άλλη μορφή κρατιότανε τ) ήμερολόγιο διδασκαλίας. Για τ) σχολείο της Γαλλίας αυτό στα παλαιότερα χρόνια, ήταν ύποχρεωτικό και κατ)πι έγινε προαιρετικό. Όταν είχε τ)ν ύποχρεωτικό χαρακτήρα ήταν ένα πρωτόκολλο που δεχότανε κάθε μέρα τη γραπτή προετοιμασία και τ)ν περίληψη της διδακτικής ύλης που θ)πρεπε να διδαχθ) πρωτ) και άπόγευμα σ' όλες τις τάξεις του σχολείου. Ήταν ύποχρέωση του δασκάλου για να κρατ) αυτό τ) πρωτόκολλο. Τ) παρείχεν αυτό ή Κοινότητα και άποτελούσε μέρος του άρχείου του σχολείου. Σε περίπτωση άλλαγ)ς ή παύσεως του δασκάλου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παραδίνονταν αυτό απ' τ) δ)σκαλο στ) διάδοχ) του ύποχρεωτικά.

Κάθε βράδυ ) δ)σκαλος έπρεπε να καταχωρή σ' αυτό τ)ν περίληψη των μαθημάτων και τις άσκ)σεις της άλλης ήμέρας. Στα πολυτάξια σχολεία, τ) πρωτόκολλα αυτά, μισή ώρα πρίν άρχισ) τ) μάθημα παρουσιάζονταν για έπιθεώρηση στ) διευθυντή του σχολείου, ) )ποιος έπιβεβαίωνε, )τι τ) μαθήματα και οι άσκ)σεις βρίσκονται σε άρμονία, τόσο ως πρ)ς τη χρησιμοποίηση του χρόνου, όσο και ως πρ)ς τ)ν τρίμηνη ή τ) μηνιαία διαίρεση του προγράμματος και )τι όλες οι ύποδιαιρέσεις του ίδιου μαθήματος με τ)ν τρόπο αυτόν ακολουθούσαν τ)ν κατάλληλη πορεία, δηλαδή )τι οι κλάδοι της διδ)λίας δέχονταν τ)ν κατάλληλη εξέλιξη σε σχέση με τ)ν ταξινόμηση των μαθητ)ν και τ) βαθμ) της μορφώσεώς των. Ο δ)σκαλος έπρεπε κάθε μέρα να συμπληρών) ένα μεγάλον πίνακα με πολυάριθμα ιετράγωνα. Η έργασία όμως αυτή θεωρήθηκε άειδής και χωρίς χάρη. Έργασία όχι παιδαγωγική, αλλά περισσότερο έργο ύποψίας. Για τ)οτ) καταργήθηκε άργότερα τ) ύποχρεωτικό αυτό ήμερολόγιο, που κρατιότανε κάθε μέρα με τ)ν παρα-

πάνω υποχρεωτικό τρόπο και το ομοιόμορφο σχήμα. "Αφησαν το δάσκαλο ελεύθερο να διαλέγη τη μορφή του βιβλίου, όπως θα του έρχανε αυτή πιο βολική. "Ομως ήταν υποχρεωμένος να κρατήσει ένα τετράδιο, στο οποίο ανέγραφε κάθε μέρα τις διάφορες ασκήσεις της τάξεως με μερικές βασικές εξηγήσεις πάνω σ' αυτές. "Αν το απαιτούσε η φύση ενός μαθήματος τότε μπορούσε να περιληφθεί στο τετράδιο αυτό και η σχετική περιληψη του μαθήματος, που θα έπαιρναν οι μαθητές. "Απαραίτητο ήταν όμως να αναγράφεται σ' αυτό η σελίδα και ο αριθμός της παραπομπής, απ' την οποία παίρνονται οι σχετικές ασκήσεις. Τέλος αναφέρει ο Degaugue, ότι αν για κάποιο μάθημα κατέχη ο δάσκαλος ειδικά fiches, είναι απαραίτητο να υπάρχει κάτω απ' τον τίτλο του μαθήματος ή σχετική σημείωση: «βλέπε ειδικό fiches».

Στά σχολεία της πατρίδας μας δεν έχει καθιερωθεί, καθώς ξαίρουμε, έπισημο βιβλίο, απ' το οποίο να φαίνεται ή προπαρασκευή του δασκάλου για το κάθε μάθημα. Σε άλλη εργασία μας θα περιγράψουμε πως κρατούμε πρακτικά ένα τέτοιο βιβλίο σε συνδυασμό με το βιβλίο της διδασκομένης ύλης ή το ήμερολόγιο εργασίας μας.

## 7. Δυσκολίες και προβλήματα που παρουσιάζει το θέμα.

"Όσο κι αν παραδεχθούμε, ότι συντελεί πολύ στην επιτυχία της διδασκαλίας μας μια καλή προπαρασκευή του δασκάλου μ' όλα ταύτα δεν θάβναι λίγοι και κείνοι οι συνάδελφοι που θα σκεφθούν ότι το πρόβλημα αυτό παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και εμπόδια. Κι είναι αλήθεια πως πρέπει να αντιμετωπίσουμε για το θέμα αυτό αρκετά προβλήματα, σπουδαιότερα των οποίων είναι κατά τη γνώμη μας δύο, τα παρακάτω:

1) Με τον τρόπο εργασίας, όπως γενικά έχει περιγραφεί πιο πάνω, θα ισχυρισθούν πολλοί, ότι θα καταντήσει πολύ αυστηρό το πρόγραμμα της εργασίας του δασκάλου. "Εχει κανένας τον καιρό να κάμη όλες αυτές τις προετοιμασίες; Μπορεί να παρασκευασθεί κατά βάθος σ' όλα τα μαθήματα; Με την ύλική προετοιμασία που είπαμε και το κράτημα ήμερολογίου διδ/λίας που θα δείχνη τί θα πρέπει να διδαχθεί κατά τη διάρκεια της ημέρας και σε κάθε τάξη, το διάγραμμα των ενεργειών του δασκάλου, την προετοιμασία των ασκήσεων κλπ, το έργο του δασκάλου καταντάει άχαρι, άνισρό και δύσκολο.

"Ός προς το ζήτημα αυτό, για την άρση της δυσκολίας αυτής υπάρχουν μερικοί που λένε, ότι ο δάσκαλος να προπαρασκευάζεται κατά βάθος μόνο σ' ένα μάθημα κάθε χρόνο. "Εχουμε τη γνώμη όμως πως ή άποψη αυτή δεν είναι όρθή. "Ο δάσκαλος πρέπει να προετοιμάζεται σ' όλα τα μαθήματα, όσο πιο πολύ κι όσο πιο καλά μπορεί. Γιατί όσο κι αν θεωρηθεί δύ-

σκολο το ζήτημα αυτό, όμως πρέπει νάχουμε υπ' όψει μας, ότι μια τέτοια προσπάθεια για την προετοιμασία σε κάθε μάθημα θα ικανοποιήσει αρκετά το δάσκαλο με την επιτυχία που θα έχει αυτός στο έργο του. Βέβαια στη αρχή ή δυσκολία αυτή θάβναι κάπως αρκετά μεγάλη. Με τον καιρό όμως θα καταντήσει αυτή κάπως ελαφρότερη. Χρόνο με το χρόνο θα αϊρώνται και θα παραμερίζονται πολλές δυσκολίες. Εύκολότερο είναι να έπισκευάση κανένας ένα σπίτι, παρά να κατασκευάση ένα τέτοιο απ' την αρχή. Με το πέρασμα του καιρού θα φθάση ο δάσκαλος σε στάδιο για να έξασφαλίση την αυτοκυριαρχία στο έργο του. Με τη δύναμη δέ της εργασίας του αυτής θα καταντήσει να αποβή ένας άριστος δάσκαλος. Και για να φθάση κανένας σ' ένα τέτοιο ευχάριστο αποτέλεσμα δεν θεωρεί τάν έαυτό του άξιο και ικανό, αλλά και υποχρεωμένον να υποστηρίξει κάποιον σοβαρό κόπο;

2) "Αλλά το θέμα της προετοιμασίας του δασκάλου παρουσιάζει για μερικούς και κάποιο άλλο πρόβλημα το έξης: Είναι κανένας βέβαιος, ότι όποτε από μια τόσο μεγάλη προσπάθεια που θα καταβάλη για την προετοιμασία, θα πετύχη τα ποθούμενα αποτελέσματα απ' τη διδασκαλία του; Θα ανταποκρίνηται ή προπαρασκευή προς τα διαφέροντα των παιδιών της τάξεως; Μήπως με τον τρόπο αυτόν θα περιορίσουμε κάθε αυτενέργειά τους και θα πέσουμε στην καταναγκαστική εργασία; Καθώς ξαίρουμε τα ενδιαφέροντα των παιδιών κλέπτονται πολύ εύκολα. Το πνεύμα τους είναι λεπτό και φευγαλέο.

Στην αντίρρηση αυτή αντιλέγουν πάλι αυτοί που είναι όπαδοί της προπαρασκευής του δασκάλου, ότι ή προπαρασκευασμένη διδ/λία απ' το δάσκαλο καθόλου δεν δεσμεύει την ανάπτυξη του πνεύματος των παιδιών. Κατά τη διδ/λία παρ' όλη την προετοιμασία του δασκάλου υπάρχει άφθονο μέρος για σ' αυτενέργεια και πρωτοβουλία των μαθητών και δεν έμποδίζεται καθόλου ή ανάπτυξη του πνεύματός των. "Ο Octave Gréard ισχυρίζεται για το θέμα αυτό, ότι είναι υπεραρκετό το κέρδος όταν μια καλή προετοιμασία του δασκάλου προλαμβάνει και έμποδίζει να γίνωνται τόσο σοβαρά σφάλματα κατά τη διδ/λία, που αναπόφευκτα θα γινόταν χωρίς την προπαρασκευή.

Για το παραπάνω θέμα είχαμε υπ' όψει μας τα έξης βιβλία και περιοδικά:

### α) Βιβλία.

"Εξαρχοπούλου Νικολάου: Γενική Διδακτική. Παπαιωάννου Εύαγγ.: Ζητήματα σχολικής πράξης. Σούρλα Εύριπ.: "Ενιαία συγκεντρωτική διδ/λία και νεότερον πρόγραμμα. C. P. M.: L' école à classe unique. Claparède Ed.: L' école sur mesure. David Maurice: Nous et nos enfants. Ferré André: L' instituteur. Ferrière Ad.: L' école active. Glossinde André: Je suis instituteur. Keilhacker Martin: Le maître idéal. Medici Angela: L' éducation nouvelle.

ΒΥΡΩΝΑ ΒΑΡΩΚΑ, Δ)ντοῦ Δημ. Σχολείου Γρεβενητίου (Ζαγορίου—Μετσόβου)

# Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

### Ἑννοια καὶ σημασία τῆς ἀναγνώσεως.

Μέσα σὴν ὅλη διδακτικὴ ἐργασία τοῦ Σχολείου, τὸ μάθημα τῆς ἀναγνώσεως ἔχει τὴν πιὸ ἐπίζηλη θέση καὶ ἀποτελεῖ τὸ βασικώτερο μέρος τῆς διδασκαλίας. Τὰ ἄλλα μαθήματα, τμήματα τοῦ διδακτικοῦ ἔργου, εἶναι συνιφασμένα μὲ τὴν ἀνάγνωση. Ἡ ἀνωτερότητα τῆς ἀναγνώσεως ἔναντι τῶν λοιπῶν μαθημάτων ὀφείλεται σὴν μεγαλύτερη ἀποτελεσματικότητά της, ὡς μέσου πραγματώσεως τοῦ σκοποῦ τοῦ Σχολείου, τῆς εἰσαγωγῆς, δηλαδή, τοῦ νέου ἀνθρώπου σὶν Πολιτισμὸ καὶ τῆς καταστάσεώς του ἄξιου ἐργάτη του.

Φαινομενικά, ἡ ἀνάγνωση εἶναι μιὰ γλωσσικὴ ἐνέργεια μὲ τὴν ὁποία ἐπιτυγχάνεται ἡ μεταλλαγὴ τοῦ γραπτοῦ λόγου σὲ προφορικόν. Σὲ οὐσιαστικώτερη ὁμως ἐρευνητικὴ προσπάθεια, ἡ ἀνάγνωση δὲ θ' ἀποδειχθῇ μονάχα ὡς ἔκφραση τῶν γραπτῶν διανοημάτων ἑνὸς — ἄλλου ἢ τοῦ ἴδιου ἀδιάφορο — ἀτόμου, ἀλλὰ, κυρίως, ὡς κατανόηση τῶν ὧν τὰ γραφικὰ σύμβολα δηλοῦν. Ἡ ἀνάγνωση, οὐσιαστικώτερα, εἶναι πνευματικὴ λειτουργία. Ἡ ἴδια ἡ λέξη φανερώνει τὴν ἐκ νέου γνώση, τὴν ἀ ν α γ ν ὠ σ η τῶν σκέψεων τοῦ γράψαντος. Γι' αὐτὸ ἀποτελεῖ ἕνα ἀπὸ τὰ σπουδαιότερα μέσα συνδιαλλαγῆς καὶ ἐπικοινωνίας τῶν ἀνθρώπων.

Τὸ φαινόμενο τῆς ἀναγνώσεως παρουσιάζει δύο ὅψεις<sup>1)</sup>. Τὴν ἐξωτερικὴν τεχνικὴν, κατὰ τὴν ὁποία πραγματοποιοῦνται ἡ ὀπτικὴ εἰκόνα, ἡ γλωσσοκινητικὴ διατύπωση καὶ ἡ ἀκουστικὴ σύλληψη, καὶ ἡ ἐσωτερικὴ ἰδεολογικὴ, ὁπότε τὸ λογικὸ συνδυάζει τὰ τρία αἰσθήματα καὶ συλλαμβάνει τὸ ἐννοιολογικὸ περιεχόμενο τῆς λέξεως. Στὴ σιωπηρὴ ἀνάγνωση φαίνεται ν' ἀπουσιάζει ἡ κίνηση τῆς γλώσσας καὶ ἡ ἀκουστικὴ αἴσθησις. Πραγματικὰ ὁμως, τῆς δεύτης ἔχομε τὸ ἐσωτερικὸν ἀκουσμα. Τὸ νόημα πηγάζει ἀπὸ τὴν ὀπτικὴ καὶ ἐσωτερικὴ ἀκουστικὴ εἰκόνα. Ἡ σιωπηρὴ ἀνάγνωση εἶναι προῖον σημαντικῆς ἀναγνωστικῆς ἱκανότητος καὶ ἀποτελεῖ βασικὴν τεχνικὴν ἐπιδίωξη τοῦ Σχολείου.

Ἡ σύλληψη τοῦ ἰδεολογικοῦ περιεχομένου τῆς ἀναγινωσκόμενης λέξεως ἢ φράσεως, ἀποτέλεσμα τοῦ ἐρεθισμοῦ τῶν αἰσθήσεων, χαρακτηρίζεται, ὡς ἐπιγενέστερο φαινόμενο. Τελείως, ὁμως, ἀσήμαντο

χρονικὸ ὄριο μεσολαβεῖ μεταξὺ τοῦ αἰσθήματος καὶ τῆς ἐννοιολογικῆς κατανοήσεως. Ἡ ἀνθρώπινη ψυχὴ ἔχει τὸ χάρισμα τῆς ταυτόχρονης συλλήψεως, αἰσθητικῆς καὶ πνευματικῆς. Διαφορετικὰ ἡ αἴσθησις τοῦ κόσμου θὰ παρουσιαζόταν ἀσύνδετη, διασπασμένη χωρὶς τὴν χάρη τῆς ἀρμονίας καὶ τῆς ἐνότητος. Ὁ χαρακτηρισμὸς τῆς σημασιολογικῆς εἰκόνας, ὡς ἐπιγενεστέρου<sup>1)</sup> φαινόμενον, προέρχεται ἀπὸ τὴν ὑπαρξὴ τοῦ αἰσθητηριακοῦ ἐρεθισμοῦ. Τοῦτο ὁμως δὲν μᾶς ὑποχρεώνει καὶ νὰ τὴν κατατάξουμε χρονικὰ ὕστερη. Αἴσθησις καὶ ἐννοια εἶναι ψυχικὰ γεγονότα ταυτόχρονα.

Χαρακτηριστικὸν ἀκόμη τῆς ἀναγνώσεως εἶναι ἡ ἀλματώδης<sup>2)</sup> πορεία. Τὸ βλέμμα τοῦ ἀναγνώστη συγκεντρώνεται σὶς κυριώτερες ἀπὸ ἐννοιολογικὴ ἀποψη λέξεις καὶ στὰ δεσπόζοντα γράμματα τῆς λέξεως. Δεικτικὸ καὶ τοῦτο τῆς ὀλικῆς ἀντιλήψεως, πού ἀποτελεῖ τὴν ψυχολογικὴν βάση τῆς νεώτερης μεθοδικῆς διδασκαλίας τῆς ἀναγνώσεως.

Ἡ ἀνάγνωση εἶναι μιὰ γλωσσικὴ μορφή, καθὼς καὶ ἡ ἀκρόασις, ἡ ὁμιλία καὶ ἡ γραφή, καὶ ἀντιστοιχεῖ σὶν γραπτὸν λόγον. Γενετικὰ δημιουργήθηκε μετὰ τὴν ὁμιλίαν καὶ τὴν ἀκρόαση, τὰ δύο δηλ. εἶδη τοῦ προφορικοῦ λόγου. Πολὺ ἄργα ὁ ἀνθρώπος ἀνακάλυψε τὰ σύμβολα τῆς γραπτῆς διατυπώσεως τῶν λόγων καὶ τῶν σκέψεων του. Καὶ ἀπὸ τότε μπορεῖ νὰ σημειώσῃ κανεὶς τὴν προοδευτικὴν παρουσίαν πολιτισμοῦ. Ἡ ἀνάγνωση εἶναι ἱστορικὰ σύγχρονη μὲ τὴν γραφή. Προϋποθέτει ὁμως ἡ ἐκτέλεσὶς τῆς πάντοτε τὴν ὑπαρξὴ γραπτοῦ γόγου.

Ἡ ἀνάγνωση καὶ ἡ ἀκρόασις γεννοῦν τὴν ἐντύπωσιν<sup>3)</sup>, ἐνέργεια γνωστὴ σὲ κάθε ψυχικὴ λειτουργία. Τὸ ἔργο τους σύγκειται σὴν εἰσδοχὴ καὶ κατανόηση τῶν ξένων ἰδεῶν. Ὁ ἀνθρώπος γίνεται κοινωνὸς τῆς σκέψεως, συχνὰ καὶ τοῦ συναισθήματος καὶ τῆς βουλήσεως τοῦ ἄλλου, εἴτε ἀκροόμενος, εἴτε ἀ ν α γ ν ὠ ρ ῖ ζ ο ν τ ας τὴν γραπτὴν ἔκφρασή του. Ἡ ὁμιλία μὲ τὴν γραφή εἶναι μέσα ἑκφραστικά. Ἐξωτερικεύουν τὸ ψυχικὸν μας περιεχόμενο καὶ προκαλοῦν ἐντυπώσεις σὶν τοὺς ἄλλους.

Ὁ προφορικὸς λόγος εἶναι ἀνώτερος ἀπὸ τὸ γραπτόν. Ἀποτελεῖ τὸ φυσικὸν τρόπον, τὸ ζωντανόν, ἑκφράσεως καὶ ἐντυπώσεως. Γι' αὐτὸ καὶ οἱ Μεγάλοι Διδάσκαλοι (Σωκράτης, Χριστὸς κλπ.) προτιμοῦσαν νὰ διδάσκουν ὁμιλῶντας καὶ ὄχι γράφοντας. Ὁ προφορικὸς λόγος φανερώνει τὸ βάθος τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς.

1) Σημειώσεις ἐκ παραδόσεων μαθημάτων Εἰδικῆς Διδακτικῆς τοῦ κ. Παν. Κοροντζῆ σὴν Ζωσιμαία Παιδαγ. Ἀκαδημία Ἰωαννίνων, Ἀκαδημ. ἔτος 1947—48, σελ. 9.

Robin Gilbert: Les difficultés scolaires chez l'enfant.  
Tramer M. Problèmes et détresses des écoliers

### β) Περιοδικά.

|                                                         |  |
|---------------------------------------------------------|--|
| Παιδεία καὶ Ζωή. Δ)ντῆς Εὐάγ. Παπανοῦτσος (διάφ. ἀρθρ.) |  |
| Νέο Σχολεῖο. Χάρ. Πάτσος                                |  |
| Σχολεῖο καὶ Ζωή. Γ. Ζαμπανάκης                          |  |
| L' école et la vie                                      |  |
| L' école nouvelle Française                             |  |

1) Ὁ χαρακτηρισμὸς αὐτὸς εἶναι ἀποτέλεσμα τῆς ἀναλυτικῆς ἐρεύνης. Ἡ ἀνάλυση παρουσιάζει τὰ πράγματα χωριστά, διασπαρμένα. Ἐστὶν δικαιολογεῖ ἄλλωστε καὶ τὸν ὀνόματι.

2) Ν. Καραχρίστου: «Ἡ Ἀνάγνωση σὶν Δημοτικὸν Σχολεῖον» σελ. 34.

3) Σημειώσεις ἐκ παραδόσεων μαθημάτων Εἰδικῆς Διδακτικῆς τοῦ κ. Παν. Κοροντζῆ σελ. 89.

Ὁ γραπτὸς λόγος, τεχνικὴ ἀνθρώπινη κατάρτιση, διαιωνίζει τὴν πνευματικὴ δημιουργία, ποὺ ἢ θὰ χανόταν στὸ πέρασμα τοῦ χρόνου, ἢ θὰ πάθαινε σημαντικὴ ἀλλοίωση σωζόμενη μὲ τὴν παράδοση. Στὸ δεῖ κατέστησε δυνατὴ τὴ διαιώνιση αὐτῇ, ὀφείλεται ἡ ἀλματώδης ἀνθρωπίνῃ πρόοδος καὶ ἡ ὑπαρξὴ ἱστορίας μετὰ τὴν ἐφευρεσὴ του. Μὲ τὸ γραπτὸ λόγῳ ὁ πολιτισμὸς κέρδισε σὲ ἔκταση. Ἡ ταιριαστὴ ἀνάπτυξη προφορικοῦ καὶ γραπτοῦ λόγου ἐντυπώσεως καὶ ἐκφράσεως, παρσμένει βασικὴ ἐπιδίωξη τοῦ Σχολείου. Τοῦτο ἀπαιτοῦν ὄχι μόνον οἱ σύγχρονοι πολιτιστικὲς ἀνάγκες, ἀλλὰ καὶ ἡ ἴδια ἡ ἀνθρωπίνῃ φύση.

### Σκοπὸς τοῦ μαθήματος τῆς Ἀναγνώσεως.

Ἡ γλώσσα διαθέτει μιὰ θαυμαστὴ δυνατότητα ἐκφράσεως. Χάρη μοναδικῇ τοῦ ἀνθρώπινου γένους. Εἶναι τὸ μόνον ἐκφραστικὸ μέσο, ποὺ ἀνάγεται σ' ὅλες τὶς ἐκδηλώσεις τοῦ Πνεύματος. Τὴν πληθωρικὴ ἐκφραστικότητά της τὴ χρωστᾷ στὴν ἴδια τὴν οὐσία της, ὡς ἀμέσου ὄργάνου τοῦ Λόγου, ποὺ μετέχει, ἀνεξαρτήτως ποσοστοῦ, καὶ σὲ οἰαδήποτε ἄλλη ψυχικὴ κατάσταση, συναισθηματικὴ, ἢ βουλευτικὴ.

Αὕτῃ ἀκριβῶς ἡ μεγάλῃ ἐκφραστικὴ δυνατότητα τῆς γλώσσας καὶ ἡ οὐσία της, ὡς μέσου ἐπικοινωνίας καὶ ἀνταλλαγῆς ἰδεῶν<sup>1)</sup>, καθιστοῦν τὴν πλήρη κατοχὴ της πρῶτιστο καὶ ἀπαραίτητο μέλημα τοῦ ἀνθρώπου. Καὶ ἡ ἀνάγνωση, ὡς γλωσσικὴ μορφή ἐξυπηρετοῦσα τὴν εἰσδοχὴ ἐντυπώσεων καὶ ἰδεῶν, ἀπαιτεῖ ἰδιαίτερη ἀσκήση γιὰ τὴν πληρέστερα εὐχερῇ καὶ ἀποδοτικῇ χρησιμοποίησίν της. Δεδομένου ἀκόμη, ὅτι ἀπώτερος σκοπὸς τοῦ Σχολείου εἶναι ἡ εἰσαγωγή τοῦ νέου ἀνθρώπου στὸ νόημα τοῦ Πολιτισμοῦ, δὲν μπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ ἀποτελεσματικώτερο πρὸς τοῦτο μέσο — ἐκτὸς τῆς ἀμέσου συναναστροφῆς μὲ τὰ πράγματα — ἀπὸ τὴν ἀνάγνωση, γιατί γραπτὰ εἶναι διατυπωμένη ἡ ἴδια ἡ πολὺπλευρὴ μορφή τοῦ πολιτιστικοῦ νοήματος.

Στὸ Σχολεῖο ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῆς Ἀναγνώσεως, ποὺ ἀπὸ ἀπλὸ μέσο μετατρέπεται αὐτομάτως σὲ αὐτοδύναμο σκοπὸ — ἐξ αἰτίας ἀκριβῶς τῆς σημασίας της γιὰ τὴν πολιτιστικὴ ἀνοδοῦ τοῦ ἀνθρώπου — ἀποβλέπει σὲ δυὸ κύριες ἐπιδιώξεις. Στὴ συνεχῇ, πρῶτο, ἐπιμελημένη κι' ἀκριβῇ ἀσκήση γιὰ τὴν πλήρη κατοχὴ κι' εὐχερῇ χρησιμοποίησίν της, ὡς γλωσσικοῦ ὄργάνου, στὴν κυριαρχία<sup>2)</sup> δηλ. τοῦ λόγου, καί, ὕστερα, στὸν πλουτισμὸ τοῦ ψυχικοῦ κόσμου τοῦ ἀνθρώπου καὶ τὴ δημιουργία ἀνωτέρας μορφῆς πολιτισμοῦ. Οἱ δύο αὐτοὶ σκοποὶ δὲν εἶναι σαφῶς διακεκριμένοι μεταξὺ τους, ἀλλὰ ἡ πραγματικὴ τους βαίνει ταυτόχρονη. Φαίνεται μόνον, ὅτι δίδεται μεγαλύτερη προσοχή, στὰ πρῶτα χρόνια τοῦ Σχολείου, στὸ γλωσσικὸ μέρος καὶ περισσότερη στὸ μορφωτικὸ στὰ ὕστερα. Τὸ ποσοστὸ ἐπιτυχίας τῆς σχολικῆς προσπάθειας στὴ μορφοποίησιν τῶν ἀναγνωστικῶν ἐπιδιώξεων, ὅσο ἐλάχιστο κι' ἂν εἶναι,

δὲν μπορεῖ νὰ ἐλαττώσῃ τὴν ἀξία τοῦ σκοποῦ τοῦ μαθήματος.

Διατυπώνοντας γενικὰ τὸ σκοπὸ τοῦ μαθήματος τῆς ἀναγνώσεως, ὅπως αὐτὸς πραγματοποιεῖται μέσα στὴ σχολικὴ ἐργασία, μποροῦμε νὰ ποῦμε, ὅτι *ἀρχικὰ ἐπιδιώκεται ἡ δημιουργία πληρέστερης γλωσσικῆς δυνατότητας, καὶ ἡ ἀνάπτυξη πατριδογνωστικῆς συνειδήσεως καί, ἀργότερα, ἡ προαγωγή τῆς ἀποκτηθείσης γλωσσικῆς δυνατότητας, ὥστε νὰ καταστῇ πραγματικὸ ὄργανο αὐτοαγωγῆς καὶ ἡ δημιουργία πολιτιστικοῦ φρονηματισμοῦ μὲ ἐκδηλὸ ἐθνικὸ χαρακτῆρα*. Μέσα σ' αὐτὰ τὰ ἰδανικὰ ἐνυπάρχουν καὶ ὅλοι οἱ λοιποὶ μερικοὶ σκοποί, δηλαδή ὁ πραγματιστικὸς, ὁ εἰδολογικὸς, ὁ αἰσθητικὸς, ὁ ἠθικὸς κ.λ.π.

### Ὑλὴ τῆς Ἀναγνώσεως.

Ὁ σκοπὸς, ὁ κάθε σκοπὸς, ἰδεατὴ καθαυτὸ σύλληψη, γιὰ νὰ καταστῇ συγκεκριμένος νὰ πραγματωθῇ, ἔχει ἀνάγκη κάποιου μέσου. Χωρὶς αὐτὸ μένει πάντα ἔξω ἀπὸ τὴ σφαῖρα τῆς πραγματικότητος, μέσα στὴν ὁποία ζῇ ὁ ἀνθρώπος. Τὸ μέσο αὐτὸ στὸν κόσμον τὸν δικό μας πρέπει νὰ εἶναι πραγματικὸ, ὑποκείμενο ἄμεσα στὴν αἴσθηση, ὕλικό<sup>1)</sup>. Τῆς γενικῆς αὐτῆς ἀρχῆς δὲν δύναται ν' ἀποτελῇ ἐξαίρεση ἡ πραγμάτωσις τοῦ σκοποῦ τῆς διδασκαλίας τῆς ἀναγνώσεως. Ἀπαιτεῖ, λοιπόν, ἀναγκαστικὰ κάποιο ὕλικό μέσο γιὰ νὰ ἐπιτευχθῇ καὶ τέτοιας ποιότητος, ποὺ νὰ παρέχῃ μεγαλύτερη ἀσφάλεια καὶ μονιμότητα τοῦ ἀποτελέσματος. Ἔτσι προβάλλει φυσιολογικὰ τὸ πρόβλημα τοῦ ἐλέγχου τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὕλικου, τὸ πρόβλημα τῆς ἐκλογῆς του.

Ὅσο γιὰ τὴν πηγὴ ἀπὸ τὴν ὁποία θὰ ληφθῇ τὸ ὕλικό αὐτό, ἐφ' ὅσον ἡ πρόθεσή μας εἶναι καθαρὰ πολιτιστικὴ, δὲν ἐπιτρέπεται νὰ εἶναι ἄλλη ἀπὸ αὐτὸν τὸν ἴδιο τὸν πολιτισμό<sup>2)</sup>.

Στὴν Πατρίδα μας, τοῦλάχιστον, πάντοτε ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς ἀναγνώσεως καὶ γενικὰ τῆς αὐγῆς ὑπῆρξεν ὁ ἠθικὸς φρονηματισμὸς (ἀνεξάρτητα ἀπὸ τίς ποικίλλες ἀποχρώσεις ποὺ ἔλαβε ἡ ἐννοια αὕτῃ σὲ κάθε ἱστορικὴ ἐποχῇ), πρᾶγμα, ποὺ ἀποτελεῖ καὶ τοῦ σύγχρονου Σχολείου πίστη. Καί στ' ἀρχαῖα χρόνια ὁ φρονηματιστικὸς χαρακτῆρας τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὕλικου (ραψωδίες τοῦ Ὀμήρου, ποιήματα τοῦ Ἡσιόδου, τοῦ Πινδάρου καὶ πλήθους ἄλλων ποιητῶν) καὶ στὰ μεσαιωνικὰ βυζαντινὰ (ὁπότε καὶ τὰ σχολεῖα ὠνομάστηκαν «Σχολεῖα ἱερῶν γραμμάτων»<sup>3)</sup>), ἐξ αἰτίας τοῦ ὕλικου ποὺ προέρχονταν ἀπὸ τὰ θρησκευτικὰ βιβλία) καὶ στὰ προεπαναστατικά, τὰ ἐπαναστατικά καὶ τίς πρῶτες δεκαετίες τῆς ζωῆς τοῦ ἐλεύθερου νεώτερου Ἑλληνικοῦ Κράτους (ἀττικοὶ συγγραφεῖς, θρησκευτικὰ βιβλία, Χρηστομάρτυρες, Ἀναγνωσματάρια καὶ τὸ ὑψίστο οἰκοδόμημα τους ὁ «Γεροστάθης» τοῦ Λ. Μελά κ.λ.π.) ὁ φρονηματιστικὸς χαρακτῆρας ἦταν ἐκδηλός. Ἀσχετὰ ἂν ἡ ἐκλογὴ καὶ ἡ χρῆσις τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὕλικου δὲν

1) Γι' αὐτὸ καὶ ἡ ὕλη παραμένει πάντα μέσο. Ποτές ἀρχὴ ἢ τέλος.

2) Μήπως ὑπάρχει καὶ τίποτε σημαντικὸ ἔξω τοῦ πολιτισμοῦ;

3) Ἴδε καὶ «Ἱστορία τῆς Παιδαγωγικῆς» τῶν κ. κ. Ἀν. Τσίριμπα καὶ Εὐρ. Κωνσταντινοπούλου σελ. 127.

1) Σ. Παγιατάκη: «Παιδαγωγικὴ Ψυχολογία», ἐκδόσεις δευτέρα, σελ. 138.

2) Σημειώσεις ἐκ παραδόσεων μαθημάτων Εἰδικῆς Διδακτικῆς τοῦ κ. Παν. Κοροντζῆ, σελ. 42.

στηριζόταν σε αδιάσειστα ψυχολογικά και διδακτικά κριτήρια<sup>1)</sup>. Μόνο στη δεύτερη και κυρίως στην τρίτη δεκαετία του αιώνα μας παρουσιάζεται σημαντική διαφοροποίηση του αναγνωστικού υλικού (άνωτατα επιτεύγματα το αλφαριθμητικό δ «Ήλιος» και το αναγνωστικό «Τὰ ψηλά βουνά» του Ζ. Παπαντωνίου). Διαφοροποίηση όχι όμως στην καθαυτό ήθικη αποτελεσματικότητα της ύλης. Κυρίως στη μεθοδολογική χρήση και τη γλωσσική διατύπωσή της<sup>2)</sup>. Έξυπηρετώντας πάντοτε το φρόνημα της ήθικοποιήσεως του ατόμου στις εποχιακές μορφές του, το αναγνωστικό υλικό υφίστατο την ανάλογη διαμορφωτική επίδραση των αντιλήψεων των καιρών.

Οι αντιλήψεις της νεώτερης Διδακτικής στον τόπο μας δεν παραλλάσσουν το ήθικόν υπόβαθρο του αναγνωστικού υλικού, την κοσμοθεωρητική ποιότητά του. 'Η δι' αὐτοῦ πραγματοποιούμενη θεωρητική επιδίωξη μένει σταθερή. Διαφοροποιούνται όμως τελείως ως προς τὰ ψυχολογικά και διδακτικά κριτήρια της εκλογῆς και τὸν τρόπο τῆς παροχῆς του. 'Η καταλληλότητα σήμερα τοῦ υλικού, τὸ ὁποῖο εἰσάγεται στὸ Σχολεῖο διὰ τοῦ αναγνωστικού κυρίως βιβλίου καὶ μὲ τὸ ὁποῖο προωθείται ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῆς 'Αναγνώσεως, προϋποθέτει τὴν ἀκριβή τήρηση τῆς ψυχολογικῆς, τῆς διδακτικῆς καὶ τῆς γλωσσικῆς ἀπαιτήσεως.

'Η ψυχολογικὴ ἀπαίτηση συνίσταται στὴ διδασκαλία ἀναγνωσμάτων παραλλήλων πρὸς τὴν ψυχολογικὴ βαθμίδα ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ καὶ ἀναλύεται σὲ ἀναγνώσματα μὲ υλικό:

α) Ποῦ δὲν προκαλεῖ πνευματικὸ κάματο καὶ ἀδίκη κατανάλωση ψυχικῶν δυνάμεων, ἀλλὰ προσφέρεται σὲ μορφὴ ἄμεσα καταληπτή. Τέτοια εἶναι γιὰ τὰ μικρότερα παιδιά ἡ μυθικὴ διατύπωση καὶ ἡ δραματικὴ, ἡ περιπετειώδης, ἡ διηγηματικὴ γιὰ τὰ μεγαλύτερα.

β) Παρμένα ἀπὸ τὶς ἄμεσες ἐμπειρίες καὶ τὰ βιώματα τοῦ παιδιοῦ. Τέτοιο εἶναι ἐκεῖνο ποῦ μορφοποιεῖ τὸ ἄμεσο κοινωνικόν, ἐργατικόν, λαϊκόν κ' ἐθιμικόν περιβάλλον τοῦ τόπου, σὶν ὁποῖο ζῇ πρῶτα καὶ τῆς Πατρίδας ἀργότερα.

γ) Σύμφωνα πρὸς τὴν ἐθνικὴ λαϊκὴ βιοθεωρία, ποῦ τὰ σπέρματά της φέρνει ἐντὸς του τὸ παιδί καὶ ἀπαιτεῖ τὴν ἀνάπτυξή τους. 'Η διδασκαλία ξένων ἀναγνωσμάτων, τοῦλάχιστον στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο, δὲν εἶναι ἐπιτρεπτή ὡς ἀποτελέσματα πνευματικῆς παραγωγῆς λαοῦ, ὁ ὁποῖος ἔχει διαφορετικὴ ὑφὴ καὶ ἀντίληψη τοῦ ἴδιου μας. 'Η διδασκαλία ξένων ἀναγνωσμάτων δημιουργεῖ ἀνθρώπους χωρὶς πνευματικὴ ἐνότητα. 'Ακόμη καὶ σὲ περιπτώσεις, ποῦ τὸ υλικὸ ἐξυπηρετεῖ τὴν πανανθρώπινη ἰδέα, δημιουργημάτων καὶ αὐτῇ τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ, δὲν θὰ προσφέρεται ἀνεξέλεγκτο. Κάθε λαὸς ἔχει καὶ τὴ δική του ἀποψη ἀκόμη καὶ γιὰ τὰ κοινὰ πανανθρώπινα ἰδεώδη<sup>3)</sup>.

1) Δὲν μπορούσαν νὰ νὰ ὑπάρχουν τὰ κριτήρια αὐτά, μὰ καὶ οἱ σχετικὲς ἐπιστῆμες δὲν εἶχαν τότε ἀνάπτυξη.

2) Εἰσαγωγή τοῦ Δημοτικισμοῦ στὸ Σχολεῖο.

3) 'Η πραγμάτωση τοῦ πανανθρώπινου ἰδανικοῦ, ἀπώτατο θεωρητικὸ ὄνειρο, μόνο μὲ τὴ συνειδητοποίηση τῆς ἀνάγκης τῆς ὑπάρξεως καὶ τῆς οὐσιαστικῆς προαγωγῆς τῆς ἐθνικῆς ἰδέας, μπορεῖ νὰ προέλθῃ.

καὶ δ) Αἰσιόδοξο. Μία αἰσιόδοξία βγαλμένη ἀπὸ τὶς ἀντιφάσεις τῆς ζωῆς.

'Η διδακτικὴ καταλληλότητα ἀπαιτεῖ ἀνάγνωσμα εὐχρηστο στὴ διδασκαλία, ἐντυπωσιακόν, εὐκολόνητο. Τέτοιο υλικὸ ἀναπτύσσει τὶς πνευματικὲς δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ καὶ προάγει τὴν ἀναγνωστικὴ του δεξιότητα. Εἶναι παρατηρημένο, ὅτι δυσνόητα<sup>1)</sup> θέματα δύσκολα διαβάζονται. 'Η διδασκαλία καταντᾷ ξερὴ ἐρμηνεία ἀγνώστων λέξεων, χωρὶς οὐσιαστικὸ ἀποτέλεσμα.

Τέλος γλωσσικὰ κατάλληλο χαρακτηρίζεται τὸ ἀνάγνωσμα, ποῦ εἶναι γραμμένο σὲ γλώσσα ἀπλῆ, παιδική, ἐκφραστικὴ, Στὴν ἴδια τοῦ παιδιοῦ γλώσσα, μὲ κάποια τάση προαγωγῆς τῆς. 'Οχι γλωσσικὲς μορφὲς ἐπίπλαστες, συμβατικές, ἀχαρῆς, μονολογικὲς, μὲ ἀφηρημένη διατύπωση, ποῦ καταντοῦν πνευματοκτόνες. 'Αλλὰ γλώσσα λογοτεχνικὴ σὲ παιδικὸ ὕφος, ποῦ νὰ συγκινῇ καὶ νὰ ἐπηρεάξῃ τὴν ψυχικὴ δόλη τῆς τοῦ μαθητῆ. Ταιριαστὴ γλωσσικὴ μορφὴ στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο εἶναι ἡ δημοτικὴ, ἀπαλλαγμένη ἀπὸ ἰδιωματισμούς καὶ ξενήλατους καὶ στρυφνούς καθαρευουσιάνικους ὁρους.

'Αλλο διδακτικὸ πρόβλημα σχετιζόμενο ἄμεσα μὲ τὸ ἀναγνωστικὸ υλικόν, εἶναι τὸ πρόβλημα τῆς σειρᾶς, μὲ τὴν ὁποία θὰ γίνῃ ἡ χρῆση τοῦ καὶ ποιοτικὰ καὶ ποσοτικὰ, τὸ γνωστὸ δηλαδὴ πρόβλημα τῆς διατάξεως τῆς ἀναγνωστικῆς ὕλης. Τοῦ προβλήματος τούτου ἡ λύση εὐκολα προκύπτει, ὅστερα ἀπὸ μὴ ἐπιτυχῇ ὁμοια τοῦ προηγούμενου προβλήματος, τῆς ἐκλογῆς τῆς ὕλης.

Καὶ ἐδῶ ἡ τήρηση τοῦ ψυχολογικοῦ ὁρου εἶναι βασικὰ ἀπαραίτητη. 'Η διδασκαλία βαδίζει πάντα σὲ ἀπόλυτο παραλληλισμὸ μὲ τὴ βαθμιαία ἀνέλιξη τῶν ψυχικῶν δυνάμεων τοῦ παιδιοῦ, παρέχοντας καὶ σὲ ποιότητα καὶ σὲ ποσότητα, ἀλλὰ καὶ σὲ μορφὴ, τὸ ἀναγνωστικὸ υλικόν, ὥστε νὰ πραγματοποιεῖται ἡ ἀρχὴ τῆς πορείας ἀπὸ τὸ ψυχολογικὸ πλησιέστερο καὶ εὐκολώτερο, στὸ ἀπώτερο καὶ δυσκολώτερο.

'Η τοποθέτηση τῆς ὕλης παίρνει καὶ τὴ μορφὴ τοῦ διαχωρισμοῦ τῆς ἀνάλογα μὲ τὸ εἶδος τοῦ γραπτοῦ λόγου, ποῦ ἀνήκει, δηλαδὴ σὲ πεζὴ καὶ ποιητικὴ. Στὴ μορφὴ αὐτὴ εἶδαν τὸ φῶς καὶ στὴ χώρα μας ἀρχετὰ ἀναγνωστικὰ βιβλία. 'Ομως μὴ τέτοια διαίρεση κρίνεται ἐντελῶς ἀψυχολόγητη. Δὲν μπορεῖ ποτὲς νὰ θεωρεῖται τὸ ποῖημα ὡς δυσκολώτερη ψυχολογικὰ (δὲν μᾶς ἐνδιαφέρει τόσο ἡ τεχνικὴ δυσκολία του) μορφὴ καὶ νὰ ὀρίζεται γι' ἀργότερα, τὴν ὥρα ποῦ ὅλη ἡ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ, καὶ μάλιστα τοῦ μικρότερου, εἶναι κίνηση καὶ ρυθμὸς καὶ μῦθος.

'Η πιὸ ἐπιτυχημένη διάταξη ἀναγνωστικῆς ὕλης εἶναι ἐκεῖνη, ποῦ συνδυάζει τὴ συνακόλουθη διδασκαλία πεζοῦ καὶ ποιήματος ἀναφερομένων στὸ ἴδιο θέμα. 'Η θέση τῶν θεμάτων στὸ ἀναγνωστικὸ βιβλίον εἶναι ἡ τῶν σημειωτῶν ἀναγνωστικῶν (κατὰ περιοχὰς ζωῆς<sup>2)</sup>), γιὰ τὴν ταχύτερη εὐρεση καὶ ἐκλογή. 'Η διδασκαλία ἐκλέγει καὶ προσφέρει κάθε φορὰ τὸ θέμα, ποῦ εἶναι ἄμεσα παρὸν ψυχολογικὰ, ἀντα-

1) Δυστυχῶς τὰ ἀναγνωστικά μας ἔχουν ἄπειρα τέτοια θέματα.

2) Θρησκευτικὴ, ἐθνικὴ, ἱστορικὴ κοινωνικὴ, οἰκογενειακὴ, ἀγροτικὴ κ.λ.π.

ποκρινόμενο δηλαδή στην παρούσα μορφή του σε συνεχή ροή ευρισκόμενου παιδικού ενδιαφέροντος. Και ο μαθητής προβαίνει συχνά στη διαπίστωση<sup>1)</sup> της εκφραστικής ανωτερότητας του ποιητικού λόγου, γεγονός που τον οδηγεί στην προσπάθεια επιτεύξεως ανωτέρου προσωπικού τρόπου γλωσσικής εκφράσεως.

### Μεθοδική πορεία διδασκαλίας αναγνώσεως.

Το πρόβλημα του καθορισμού μιας πιθανής πορείας διδασκαλίας ενός μαθήματος είναι το τελευταίο και το πρακτικότερο. Η διδασκαλία έχουσα άμεσους πρακτικούς σκοπούς, ούσα δηλαδή μία καθαρή πράξη, προϋποθέτει μία καθωρισμένη σειρά παιδευτικών ενεργειών υπαγορευόμενη από την ανάγκη της επιτυχίας της, της επιτεύξεως του σκοπού της. Η μελέτη των άλλων προβλημάτων της διδασκαλίας αποσκοπεί τελικά στη λύση του τελευταίου τούτου προβλήματος. Στο σχηματισμό δηλαδή ενός διαγράμματος εργασίας, που θα φέρη συντομότερα και ευκολότερα στην πραγμάτωση των παιδευτικών επιδιώξεων, στον καθορισμό του διαγράμματος της πορείας της διδασκαλίας, πρέπει να εύρουν την εφαρμογή τους όλοι οι ψυχολογικοί, παιδευτικοί και υλικοί κανόνες της διδασκαλίας. Εκείνη η μορφή πορείας, που συνδυάζει την πραγμάτωση όλων των δρών της διδασκαλίας, είναι και η καλύτερη. Αυτή οδηγεί εγγύτερα και ασφαλέστερα στο τελικό αποτέλεσμα.

Η συνεχής διαφοροποίηση της ψυχοπνευματικής καταστάσεως του μαθητού δεν μας επιτρέπει την ακολουθία της αυτής πορείας διδασκαλίας σε κάθε σχολική τάξη. Έξ αιτίας της αδυναμίας εφαρμογής κοινής μεθοδικής πορείας διδασκαλίας, στο μάθημα της Αναγνώσεως διαφαίνονται δύο κύριες μορφές αναγνωστικής εργασίας, δύο αναγνωστικές περιόδοι, όπως λέγονται, κατά την διάρκεια των οποίων επιχειρείται η πραγμάτωση του σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος της Αναγνώσεως.

Στην πρώτη αναγνωστική περίοδο, που αρχίζει από την πρώτη τάξη και εκτείνεται ως την τρίτη συμπεριλαμβάνονται την, η διδακτική εργασία παρουσιάζεται απλή στη μορφή της, παιδιαστική, παιχνιδιστή, δυσκολώτατη όμως στην εφαρμογή της, που απαιτεί, περισσότερο από κάθε άλλη διδασκαλία, το ψυχικό κατέβασμα του ενήλικου δασκάλου στην παιδική κατάσταση. Βασικές διδακτικές επιδιώξεις στην περίοδο αυτή είναι η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων με κάποια αργότερα άπαιτηση κριτικής αναγνώσεως και η βιωμένη γνώση της Πατρίδας. Η κυριώτερη φάση της περιόδου αυτής, που αποτελεί το βάθος επάνω στο οποίο οικοδομείται όχι μόνο η λοιπή αναγνωστική, αλλά και κάθε άλλη διδακτική εργασία, είναι η πρώτη - πρώτη. Αυτή που πραγματοποιείται άμεσα με τον πρώτο έρχομό του παιδιού στο Σχολείο και χαρακτηρίζεται ως προαπαιδευτική<sup>2)</sup> ή ως πρώτη ανάγνωση. Η σπουδαιότητα της σημασίας της πρώτης αναγνώσεως για τη μετέπειτα αναγνωστική και λοιπή πρόοδο των μαθη-

τών, απαιτεί διδασκαλία περισσότερο προσεκτική και κουραστική (για το δάσκαλο) και μέθοδο αποτελεσματικώτατη. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να υπολογίση στην αυτοεξελισσόμενη ανάπτυξη των παιδικών δυνάμεων, όπως του επιτρέπεται να το σημειώση και να το επιδιώξη, μάλιστα, στις άλλες τάξεις. Για το λόγο αυτό και η πρώτη ανάγνωση είναι από τα πλέον συζητούμενα, αλλά και τα πιο επίμαχα θέματα της διδασκαλίας.

Οι διδακτικές προσπάθειες των αιώνων, ως προς την εύρεση του καλλιτέρου τρόπου διδασκαλίας της πρώτης αναγνώσεως, έφεραν στο φως τρεις κύριες διδακτικές μεθόδους, που η κάθε μία τους εφαρμόστηκε σ' αναλογία με τις κρατούσες γενικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και τα υπάρχοντα μέσα κάθε εποχής.

Η μία, αυτή που και πρώτη εμφανίστηκε, είναι η συνθετική, γνωστή και με πλήθος άλλα ονόματα, όπως συλλαβιστική, αλφαβητική, φωνητική, φωνομιμητική. Αρχίζει από τους φθόγγους και τα γράμματα και προχωρεί στο σχηματισμό συλλαβών, λέξεων και φράσεων. Είναι μία πολύ τεχνητή μέθοδος, που σήμερα ούδε καν υπολογίζεται, γιατί θεωρείται κουραστική, αφύσικη, αντίθετη<sup>3)</sup> προς τη φύση της γλώσσας. Αν και φαίνεται, ότι στηρίζεται στην αρχή «από τα ευκολότερα»<sup>4)</sup> «στα δυσκολώτερα» αρχίζοντας από τους πιο απλούς φθόγγους, προχωρεί όμως στο σχηματισμό συλλαβών, χωρίς συχνά σημασιολογική έννοια. Η συνθετική πάντως μέθοδος μόρφωσε από τα παλιά ως τα τελευταία χρόνια την ανθρώπινη.

Δεύτερη διδακτική μέθοδος πρώτης αναγνώσεως είναι η αναλυτική<sup>5)</sup>. Κατάκτηση των νεωτέρων χρόνων υψώθηκε αντίθετη της συνθετικής και ήρθε να καταλάβη την πρώτη θέση μέσα στη διδασκαλία της πρώτης αναγνώσεως. Θεμελιωμένη στην ψυχολογική αλήθεια της συνολικής αντίληψης της πραγματικότητας, που ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία έχει πλήρη εφαρμογή, απόφυγε τα τόσα μειονεκτήματα της συνθετικής παρέχοντας ένα πιο ξεκούραστο κι ευχερέστερο για το παιδί διδακτικό αποτέλεσμα. Η υποδοχή της από τους παιδαγωγούς υπήρξε χωρίς προηγούμενο και σήμερα Σχολείο που δεν ακολουθεί την αναλυτική μέθοδο, σ' οποιαδήποτε μορφή της θεωρείται τουλάχιστον καθυστερημένο.

Διδακτικά στις πιο συγχρονισμένες μορφές της, αρχίζει από φράσεις πλήρεις έννοιας, προχωρεί στον έντοπισμό της λέξεως, που επιτυγχάνεται με τη συνεχή αντίληψη της εικόνας της, καθώς και της έννοιας του πράγματος, που φανερώνει, και τη συνεχή επανάληψή της μέσα σε άλλες παρόμοιες φράσεις και τέλος φθάνει σ' έναν έντελως αυθόρμητο διαχωρισμό του γράμματος από τον ίδιο το μαθητή. Η ανάγνωση γίνεται χωρίς καμιά συλλαβιστική προσ-

1) Σημειώσεις εκ παραδόσεων μαθημάτων ΕΙΔ. Διδακτικής κ. Παν. Κοροντζή, σελ. 11.

2) Οι νεώτερες αντιλήψεις θεωρούν ψυχολογικά ευκολώτερο το συνολικό, τη λέξη και τη φράση να δχι το γράμμα και τη συλλαβή. "Ιδε σχετικά και Γ. Σ. Δάνου «Η πρώτη ανάγνωση και γραφή με τη συνολική ή ιδεοπαικτική μέθοδο».

3) Έχει και αυτή διάφορα ονόματα: δλική, συνολική, ιδεοπαικτική, Ντεκρολύ.

1) Σημειώσεις εκ παραδόσεων μαθημάτων ΕΙΔΙΚΗΣ Διδακτικής του κ. Παν. Κοροντζή σελ. 44.

2) Δημ. Νεούζου: «Η γλώσσα μας στο Δημοτικό Σχολείο» σελ. 25.

πάθεια, με συμπερασμό<sup>1)</sup>. Με τη συνεχή αίσθηση της εικόνας της λέξεως επιτυγχάνεται και σημαντική προώθηση της ορθογραφίας και εποφεύγεται το λιπογράμματο της γραφής. Η αναλυτική μέθοδος απαιτεί αρκετά επιδέξιο διδακτικό χειρισμό και πληθός μέσων.

Τρίτη διδακτική μέθοδος είναι η αναλυτικοσυνθετική, που αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προσφορές της Ερβάρτιανης Σχολής στη διδασκαλία. Έχει πολλούς θιασώτες για τα θετικά της αποτελέσματα, έστω κι' αν απαιτεί μεγαλύτερη καταβολή δυνάμεων του παιδιού από την αναλυτική. Την αναλυτικοσυνθετική ακολουθούν και τ' Αλφαριθμητικά. Δεν αρχίζει από φράσεις άλλ' από λέξεις τις λεγόμενες *αρχοειδείς* κάτω από την εικόνα του πράγματος που εκφράζουν. Περνᾷ στην ανάλυση των συλλαβών και το διαχωρισμό του νέου γράμματος και ακολουθεί σύνθεση νέων λέξεων και φράσεων που περιέχουν το διδασκόμενο και άλλα γνωστά γράμματα, αφού προηγηθῇ πολυμερής άσκηση. Η γρήγορη και βιαστική, ίσως, εισαγωγή του μαθητοῦ στη λεπτομέρεια είναι το κυριώτερο ἐλάττωμα τῆς μεθόδου αὐτῆς.

Από τις τρεις αυτές μεθόδους διδασκαλίας της πρώτης ἀναγνώσεως, ἡ νεώτερη Διδακτική δίνει τὴν προτίμησίν της στὴν ἀναλυτικὴν μέθοδο, χωρὶς ὅμως νὰ προβαίνει, τοῦλάχιστον στὴν Πατριδα μας, καὶ στὴν ὀριστικὴν πρακτικὴν ἀντικατάστασιν τῆς ἀναλυτικοσυνθετικῆς. Δὲν εἶναι μόνον ὁ δισταγμὸς τῆς ἀπορρίψεως τῶν καθιερωμένων, πού ὑπαγορεύει τὴν στάσιν αὐτή. Ἡ θετικότης τῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἀναλυτικοσυνθετικῆς καὶ ἡ ἔλλειψη ἐπαρκῶν μέσων γιὰ τὴν πλήρη ἐφαρμογὴ τῆς καθαρᾶ ἀναλυτικῆς, στὴν πῶ ὠλοκληρωμένη μορφὴ τῆς ὡς Ντεκρολύ, εἶναι δυὸ σοβαροὶ λόγοι διατηρήσεως τῆς πρώτης.

Ἡ διδακτικὴ αὐτὴ πραγματικότης ὠδήγησε στὸ σχηματισμὸ μιᾶς τετάρτης μεθόδου πού ἀποτελεῖ συνδυασμὸ τῆς ἀναλυτικοσυνθετικῆς καὶ τῆς ἀναλυτικῆς. Εἶναι παραλλαγὴ τῆς τελευταίας, γνωστὴ μετὸ ὄνομα *μ ε ι κ τ ῆ μέ θ ο δ ος*. Ἡ μεικτὴ μέθοδος ἀπαιτεῖ ὀλιγώτερα μέσα καὶ ὁδηγεῖ στὴν ταχύτερη ἐκμάθησιν τῶν γραμμάτων. Φέρεται ἀκόμη ὡς ἡ πῶ προτιμώμενη καὶ ἐφαρμοζόμενη σὲ πλεῖστα σχολεῖα μας, ἐνῶ ἡ Ντεκρολύ παραμένει ἀσχολία τῶν προτύπων.

Ἡ μεικτὴ<sup>2)</sup> μέθοδος συνίσταται στὴ διδασκαλίαν διὰ ταινιῶν με φράσεις ἢ καὶ λέξεις κάτω ἀπὸ τὴν εἰκόνα τοῦ πράγματος, συνδυασμένες πρὸς τὴν διδασκόμενη ἐνότητα τῆς Ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας, πού εἶναι σήμερον ὁ πῶ συνηθισμένος καὶ πῶ ἐπιστημονικῶς στερεωμένος διδακτικὸς τρόπος στὶς μικρότερες τάξεις. Οἱ φράσεις εἶναι μετὸ ἰδιαιτέραν προσοχὴ διαλαγμέναι μετὸ ἀπλούστατες στὴν ἀρχὴ λέξεις καὶ στὴν ἔννοια καὶ στὴν προφορὰ καὶ στὴ γραφὴ. Ἀντίγραφον τῶν φράσεων ἔχει καὶ ὁ κάθε μαθητὴς σὲ μικρογραφία, πού τὸ φυλάσσει σὲ εἰδικὸ ἀτομικὸ φάκελλο.

Ἡ διδακτικὴ πορεία ἀρχίζει μετὸ τὴν ἀνάγνωσιν τῆς φράσεως ἀπὸ τὸ δάσκαλον καὶ ἐπαναλαμβάνεται ἀπ' ὅλους τοὺς μαθητὲς μαζί καὶ χωριστά. Ἀκολουθεῖ συζήτηση καὶ παιχιδάκια γύρω ἀπὸ τὴν ἔννοια τῆς φράσεως. Ἡ ταινία παραμένει συνεχῶς ἐμπρὸς στὰ μάτια τῶν παιδιῶν γιὰ τὴν πλήρη ὀπτική τῆς ἐντύπωση καὶ ἡ συζήτηση ξεκαθαρίζει τὴν ἔννοιολογικὴ τῆς σημασία. Ἐντοπίζεται ἡ νέα λέξη καὶ στὴ μεγάλη ταινία καὶ στὶς μικρὰς τῶν μαθητῶν, γράφεται, ξαναδιαβάζεται καὶ συντίθεται σὲ νέα φράση πού διαβάζεται καὶ ξαναγράφεται.

Μετὸ μεικτὴ μέθοδο ἡ διδασκαλία δὲν θ' ἀρκεστῇ στὴ συνολικὴ αὐτὴ ἀνάγνωσιν καὶ νὰ μεταθέσῃ γι' ἀργότερα τὴν ὑπόλοιπὴ ἀναλυτικὴ ἐργασία. Ἡ νέα λέξη θ' ἀναλυθῇ στὰ στοιχεῖα τῆς, τὶς συλλαβὰς καὶ τὰ γράμματα στὰ ἀμέσως ἐπόμενα μαθήματα (καμμιά φορὰ καὶ στὸ ἴδιο) καὶ θ' ἀνασυντεθοῦν σὲ νέας λέξεις. Ἐτσι συντελεῖται ἡ διδασκαλία τῶν γραμμάτων σὲ συντομώτερον χρόνον.

Τὸ κοινὸ ἐγκεκριμένον ἀλφαριθμητάριον δὲν ἀποτελεῖ τὸ κύριον μέσον τῆς διδασκαλίας τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Ἀλλὰ χρησιμοποιεῖται, ὡς ἐποικοδομητικὸ τῆς κυρίως διδασκαλίας. Τεμάχια ταιριαστά διδάσκονται παράλληλα πρὸς τὴν ὅλη ἀναγνωστικὴ ἐργασία. Προτείνεται ἀκόμη καὶ ἡ καταγραφή τῶν διδασκόμενων λέξεων καὶ φράσεων σὲ εἰδικὸ τετράδιον γιὰ τὸ σχηματισμὸ ἰδιαιτέρου ἀλφαριθμηταρίου, πού ὀνομάζεται *πατριδογνωστικὸ*<sup>3)</sup> ἀπὸ τὸ περιεχόμενον τῆς ὕλης του.

Στὸν ὑπόλοιπον χρόνον τῆς πρώτης ἀναγνωστικῆς περιόδου, πού ἀποσκοπεῖ στὴν ἐπωφελεῖ χρησιμοποίησιν τῆς γνώσεως τῶν γραφικῶν συμβόλων, ὡς μέσου ἐπικοινωνίας μετὸ ἰδιαιτέρον πολιτιστικὸ περιβάλλον τοῦ τόπου τῶν μαθητῶν, θέματα τῶν βιώσεών τους καὶ τῶν ἀμέσων διαφερόντων τους εἶναι τὰ μόνον ἐνδεδειγμένα. Ἡ διδασκαλία τῆς ἀναγνώσεως δὲν ἀρκεῖται στὸ κύριον ἀναγνωστικὸ βιβλίον. Ἀπλώνεται σὲ ἀναγνώσματα θελκτικὰ ἀπὸ τὸν κόσμον τοῦ παραμυθιοῦ καὶ τῆς ζωῆς τοῦ περιβάλλοντος. Γλωσσικὰ ἐπιδιδώκεται ἡ προαγωγή τῆς ἀναγνωστικῆς τεχνικῆς μετὸ καθαρὸ σκοπὸ τὴν κατ' ἔννοια, τὴν κριτικὴν ἀνάγνωσιν, χωρὶς ἀπαίτησιν ὥραιας ἀναγνώσεως. Ἡ τελευταία ἀποτελεῖ φροντίδα τῆς δευτέρας ἀναγνωστικῆς περιόδου.

Στὴ δευτέρα τάξιν, ὡς καὶ στὸν τελευταῖον καιρὸ τῆς πρώτης, ἡ πορεία τῆς ἀναγνώσεως μπορεῖ νὰ διαγραφῇ γενικὰ ὡς ἑξῆς: Πρῶτα γίνεται προδιήγησις<sup>4)</sup> τῆς ἐννοίας τοῦ μαθήματος μετὸ ἰδιαιτέρον τοῖς τῶν νέων λέξεων, πού ὑπάρχουν στὸ κείμενον, πάντα μετὸ συζήτηση καὶ ἐξαγωγή ἀπλῶν συμπερασμάτων ἀπὸ τοὺς ἴδιους τοὺς μαθητὲς. Ἀκολουθεῖ ἀνάγνωσιν μετὸ ὅλους τοὺς κανόνες τῆς καλῆς ἀναγνώσεως ἀπὸ τὸ δάσκαλον, πού παρακολουθεῖται ἀκροαστικὰ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς, καὶ ἐπαναλαμβάνεται πάλιν ἀπὸ τὸν ἴδιον μετὸ σύγχρονον παρακολουθήσιν τῶν μαθητῶν ἀπὸ τὰ βιβλία. Ἐρχεται ἡ ἀπόδοσις τῆς ἐννοίας ἀπὸ κάποιον μαθητὴν, ἀπλά, χωρὶς ἐπιμονὴ τοῦ δασκάλου.

1) Νικ. Καραχόιστου: «Ἡ ἀνάγνωσις στὸ Δημοτικὸ μας Σχολεῖον» σελ. 48

2) Ἡ μέθοδος αὐτὴ παρουσιάζει ἀρκετὴ ποικιλία ἐφαρμογῆς. Ὁ ἀναφερόμενος τρόπος εἶναι ἓνας ἀπὸ τοὺς πολλοὺς παρόμοιους.

3) Ἴδε καὶ σχετικὰ δημοσιεύματα στὰ περιοδικὰ «Σχολεῖον καὶ Ζωὴ» καὶ «Ἐπιστημονικὸν Βῆμα τοῦ Διδασκάλου».

4) Νικ. Καραχόιστου: «Ἡ Ἀνάγνωσις στὸ Δημοτικὸ μας Σχολεῖον» σελ. 29.



εργασία της τάξεως με γεμάτη την παιδική ψυχή από τις έντυπώσεις της πρώτης αναγνώσεως. Την προτίμηση στον πρώτο ή στο δεύτερο τρόπο θα την υπαγορεύσει η ίδια η ποιότητα του κειμένου και ο βαθμός της συγκινήσεως των μαθητών.

Τη διατύπωση του κεντρικού νοήματος του διδασκόμενου αναγνωστικού κεφαλαίου ακολουθεί η επεξεργασία του διδακτική φάση απαραίτητη για τη λεπτομερειακή κατανόηση και αιτιολόγηση, αλλά και αξιολόγηση των οιασδήποτε φύσεως ενεργειών των δρώντων προσώπων. Η επεξεργασία γίνεται και σε επόμενη διδακτική ώρα, σε περίπτωση διακοπής, μετά από νέα ανάγνωση από τους μαθητές και άγχη διαγραφή του νοήματος.

Αφετηρία της αναλυτικής εργασίας είναι πάντα το περιεχόμενο του κεφαλαίου. Και είναι η ανάλυση εμβάθυνση ψυχολογική, ηθική, πραγματογνωστική<sup>1)</sup>, γλωσσική, αισθητική. Δηλαδή ανακαλούνται στην επιφάνεια της παιδικής ψυχής καταστάσεις όμοιες με των δρώντων προσώπων και γίνεται ο χαρακτηρισμός τους αιτιολογημένα. Αποφεύγονται οι πολλές και στερείς ηθικολογίες. Η ηθική πράξη έχει μεγαλύτερη επίδραση από τους ηθικούς κανόνες. Το παιδί δεν εργάζεται με την αφηρημένη σκέψη. Το θέλουν τα γεγονότα, η ζωή. Μια άπλη διαγραφή ενός ηθικού παραγγέλματος, η ηθική ιδέα, ξεγυμνώνεται από την ιστορούμενη ηθική πράξη και από άλλες παρόμοιες, που η διδασκαλία φέρνει στην επιφάνεια, είναι αρκετή. Δεν χρειάζεται μεγαλύτερη επιμονή στο γενικό. Οι λίγοι άγνωστοι γλωσσικοί όροι δεν επιτρέπεται να οδηγήσουν σε ξερή γραμματολογία<sup>2)</sup>. Η ερμηνεία τους θα έρθει συνδυασμένη με το περιεχόμενο, ως απάντηση καλύπτουσα το σημασιολογικό κενό, που προκαλεί η άγνοιά τους, εμπόδιο στη σύλληψη της λεπτομερείας. Η γνώση των διαφόρων τρόπων καλύτερης εκφράσεως και η καλλιέργειά τους είναι μέλημα της διδασκαλίας, για την προαγωγή της εκφραστικής δεξιότητας των μαθητών. Δεν απαιτείται όμως υπερβολική ασχολία με τη λεπτομέρεια, γιατί χάνεται η αισθητική χάρη του λόγου. Λίγες φράσεις χαρακτηριστικές που περικλείουν τα κυριώτερα σημεία της έννοιας αποδομένα με όμορφη διατύπωση, είναι αρκετές.

Τελευταία φάση της διδασκαλίας ενός αναγνωστικού κειμένου είναι η αξιοποίησή του. Η εκφραση, η εφαρμογή, η εμπέδωση. Πρώτες κι από τις πιο απαραίτητες εργασίες στη φάση αυτή είναι η αφήγηση<sup>3)</sup> του διδαχθέντος από τους μαθητές και η νέα ανάγνωσή του πάλι από τους ίδιους και τελευταία από το δάσκαλο. Δίνεται με τούτη το νόημα της καλής αναγνώσεως, που το συλλαμβάνουν πιο καλά οι μαθητές έχοντας πια πλήρη γνώση του θέματος. Άλλες συνηθισμένες, εξυπηρετικές όμως ασχο-

λίες είναι η αντιγραφή τεμαχίου—ή εκλογή του αφηνεται συχνά στους μαθητές—άμεσα σχετιζόμενου με το κεντρικό νόημα της ένότητος και η γραφή εκθέσεως, απαραίτητη μάλιστα, όταν το μάθημα δημιουργήσει δυνατό συναισθήματα. Η απαγγελία γνωστού, ή η εν συνεχεία διδασκαλία σχετικού ποιήματος καθώς και η δραματοποίηση της ιστορούμενης υποθέσεως. Η τελευταία όμως χρειάζεται σημαντική δραματοποιητική προεργασία<sup>4)</sup> δεν επιτρέπονται οι προχειρότητες, που μπορούν να συγχωρεθούν στις μικρές τάξεις. Τέλος πλείστες χειροτεχνικές εργασίες με θέματα παρμένα από το αναγνωσθέν κεφάλαιον.

Αυτή είναι με όλη τη δυνατή συντομία η διαγραφή μιας πιθανής πορείας διδασκαλίας του μαθήματος της αναγνώσεως. Ένας όμως διδακτικός τρόπος, ποτέ δεν μπορεί να είναι ο καλύτερος. Η λύση του πρακτικώτατου αυτού προβλήματος, (όπως, άλλωστε, και όλων των προβλημάτων της Ειδικής Διδακτικής) εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, από τους οποίους σημαντικό ρόλο έχουν η ιδιοσυγκρασία, η προσωπικότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η διδακτική ευχέρεια του δασκάλου, τα μέσα, οι ιδιαίτερες διδακτικές συνθήκες του κάθε Σχολείου και τέλος αυτή η ποιότητα των μαθητών. Ο δάσκαλος έχει πλήρη ελευθερία εκλογής. Άλλ' είναι και υποχρεωμένος να προβή στο σχηματισμό ενός προσωπικού διδακτικού τρόπου, μέσα στον οποίο όλοι οι παράγοντες διδασκαλίας (τελικοί, ψυχολογικοί, υλικοί, πραγματικοί, ατομικοί, τεχνικοί) πρέπει να εύρουν πλήρη εφαρμογή. Σε τελευταία ανάλυση ο καθορισμός της πορείας της διδασκαλίας είναι προσωπική υπόθεση του καθενός δασκάλου ξεχωριστά. Κριτήριο της ποιότητάς της ή εύκολη, ταχεία, ασφαλής και μόνιμη επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1) Σημειώσεις εκ παραδόσεων μαθημάτων Ειδικής Διδακτικής του κ. Παν. Κοροντζή, στη Ζωσιμαία Παιδαγωγική 'Ακαδημία 'Ιωαννίνων κατά το ακαδ. έτος 1947-48.

2) Νικ. Γ. Καραχρήστου: 'Η Ανάγνωση στο Δημοτικό μας Σχολείο.

3) Σπυρ. Μ. Καλλιόφα: Τα πρακτικώς σπουδαιότερα των ζητημάτων της Διδακτικής.

4) Σπύρου Παγιατάκη: Παιδαγωγική Ψυχολογία, έκδοσις δεύτερα, Ρόδος 1951.

5) Αντ. Τσιρίμπα — Εύρ. Κωνσταντοπούλου: 'Ιστορία της Παιδαγωγικής, 'Αθήναι 1953.

6) Δημ. Γρ. Ντουζού: 'Η Γλώσσα μας στο Δημοτικό Σχολείο, 'Αθήναι.

7) 'Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «'Ηλίου»: Τόμος Β', Τεύχος 14ον, λέξεις: 'Ανάγνωσις, ανάγνωσις ελευθέρη, ανάγνωσμα, αναγνώσματα νεοελληνικά, αναγνωστικόν.

8) Βασίλ. 'Ανδρ. Τσιρίμπα: 'Υποδειγματικά διδασκαλίας πάντων των εις τα Δημοτικά Σχολεία διδασκόμενων μαθημάτων κατά τας αρχάς του Σχολείου 'Εργασίας, τετάρτη έκδοσις επηυξημένη διά νεωτάτων διδασκαλίων. 1948.

9) Κοσμ. Κ. Μιχαήλιδου: Διδακτικές οδηγίες και σχέδια διδασκαλίων. Τεύχος Α'. Το Γλωσσικό μάθημα ('Ανάγνωσις και 'Ορθογραφία).

10) Γ. Σ. Δάνου: 'Η πρώτη ανάγνωση και γραφή με τη συνολική ή ιδεοπτική μέθοδο. Έκδοσις δεύτερη αναθεωρημένη. Γιάννινα 1952.

11) Περιοδικά: «Σχολείο και Ζωή» και «'Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου».

1) Η πραγματογνωστική εμβάθυνση μπορεί να καταλάβει το περισσότερο μέρος της επεξεργασίας ένότητος που σκοπεύει στη γνωση του φυσικού περιβάλλοντος.

2) Στο ιδιαίτερο μάθημα της Γραμματικής και της 'Ορθογραφίας γίνεται η πλατύτερη γραμματολογική ερμηνεία των νέων γλωσσικών όρων και φαινομένων. Αποκτά δὲ έτσι και το στεγνόν αυτό μάθημα και κάποιο ενδιαφέρον.

3) Συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη της προφορικής εκφράσεως.

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΧΑΣΙΑΚΟΥ, Δημίου

## ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΒΑΣΕΙ Κ.Μ.Ε. ΕΙΣ ΤΑ 2)ΞΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Είναι γεγονός, ότι οι πλείστοι εκ των διδλων σήμερον εφαρμόζουν το ωρολόγιον πρόγραμμα του Ε.Α.Π. του 1913 με τα χωριστά μαθήματα. Τοῦτο όμως είναι περισσότερο κουραστικόν διὰ τὸν Δ)λον, ἀλλὰ καὶ ἡ ἀψυχολόγητος ἐνέργεια εἰς βάρος τῶν μαθητῶν, διότι ἀφ' ἑνὸς ἡ ὅλη μεταξὺ τῶν διαφόρων μαθημάτων δὲν ἔχει οὐδεμίαν σύνδεσιν καὶ σχέσιν καὶ ἀφ' ἑτέρου ἕκαστον διδασκόμενον μάθημα δις τῆς ἐβδομάδος, ὡς ὀρίζει τὸ Ε.Α.Π. δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἐμπεδῶται πλήρως λόγῳ τοῦ ὅτι διακόπτεται μία ἐνότης, ἵνα συνεχισθῇ τὴν ἐπομένην ἐβδομάδα, ὁπότε οἱ μαθηταὶ ξεχνοῦν ὅ, τι διδάχθησαν.

Ἐπὶ τοῦ σημείου τούτου ἐρχεται νὰ βοηθήσῃ τὸν Δ)λον ὁ Γενικός μας Ἐπιθεωρητής κ. Εὐάγγ. Παπαϊωάννου, ὅστις ἔθεσε τὸν ἑαυτὸν τοῦ ἐξ ὁλοκλήρου εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τῆς λαϊκῆς μας παιδείας καὶ ὑποδεικνύει εἰς τὸ βιβλίον του «Ζητήματα Σχολικῆς Πράξεως»—τεῦχος Γ'—ἕνα ὑπέροχον ωρολόγιον πρόγραμμα, κυρίως διὰ τὰ 1)ξια καὶ 2)ξια Δημ. Σχολεῖα. Τὸ πρόγραμμα τοῦτο εἶναι ἀποτέλεσμα μακρᾶς διδασκαλικῆς καὶ Ἐπιθεωρητικῆς πείρας, διότι ὁ κ. Παπαϊωάννου ἔζησεν ἐκ τοῦ σύγγγους τὰς δυσκολίας τῶν Δ)λων τῶν ἀγροτικῶν καὶ ὀρεινῶν περιοχῶν τῆς πατρίδος μας· ὑποβῶνται δὲ μεγίστως τὸν Δ)λον, ἵνα βελτιώσῃ τὸν τρόπον τῆς ἐργασίας εἰς τὸ Σχολεῖον τοῦ καὶ τὴν ἀπόδοσιν τῆς διδλίας εἰς τὰ διάφορα μαθήματα.

Ὅτω, ὁ κ. Παπαϊωάννου θέτει ὡς βάσιν τῆς ἐφαρμογῆς τοῦ ωρολογίου προγράμματός του εἰς τὰ 2)ξια Δημ. Σχολεῖα τὸν διαχωρισμὸν τῶν τάξεων εἰς δύο τμήματα, τὸ κατώτερον μὲ τὰς Α—Β—Γ' τάξεις καὶ τὸ ἀνώτερον μὲ τὰς Δ—Ε—ΣΤ' τάξεις. Καὶ εἰς μὲν τὰς τρεῖς κατωτέρας τάξεις, διὰ τὰς ὁποίας εἶναι ὑπεύθυνος ὁ Δ)λός των συνιστᾷ τὴν ἐφαρμογὴν τῆς Ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδλίας, εἰς δὲ τὰς τρεῖς ἀνωτέρας τάξεις συνιστᾷ τὴν Διδασκαλίαν τῶν μαθημάτων μὲ κέντρον τὰ Κύρια Μαθήματα τῆς Ἑβδομάδος (Κ.Μ.Ε.), ἥτοι: Γεωγραφίαν, Φυσ., Ἱστορίαν, Ἱστορίαν καὶ Θρησκευτικά, μετὰ τῶν ὁποίων συνυφαίνονται καὶ τὰ ἄλλα μαθήματα.

Ἡ Ἑνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδλία, ὡς ἀπεδείχθη καὶ ψυχολογικῶς, εἶναι ἡ καλυτέρα καὶ πλέον ἀποδοτικὴ μέθοδος, διότι εἰς τὰς μικρὰς τάξεις ἕκαστον μάθημα δὲν διδάσκεται εἰς χωριστὰς ὥρας, ἀλλ' ἀκολουθεῖ τὴν φυσικὴν ὁδὸν ἀναλόγως τῶν διαθέσεων τῶν μαθητῶν καὶ ἀνευ οὐδεμιᾶς πίσεως, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον οὐδόλως προέβλεψε τὸ παλαιὸν Ε.Α.Π.

Ἐκτενῶς όμως θὰ ἀσχοληθῶ εἰς τὴν μελέτην ταύτην μὲ τὴν ἐφαρμογὴν καὶ τὰ ἀποτελέσματα τοῦ προγράμματος τούτου εἰς τὸ σχολεῖον μου βάσει τῶν Κ.Μ.Ε. εἰς τὰς τρεῖς ἀνωτέρας τάξεις.

Ἰπηρετῶν μέχρι τοῦδε εἰς 2)ξιον Δημ. Σχο-

λεῖον, ἕκαστον ἔτος ἐφηρμόζομεν πιστῶς τὸ πρόγραμμα τοῦ 2)ξίου Δημ. Σχολείου, ὡς ἀναγράφεται τοῦτο εἰς τὸ Ε.Α.Π., διδάσκοντες κατὰ τμήματα: Εἰς τὰς Α—Β' τάξεις ὁ εἰς διδλός, εἰς τὰς Ε—ΣΤ' τάξεις ὁ ἕτερος διδλός καὶ αἱ Γ—Δ' τάξεις ἐδιδάσκοντο καὶ ὑπὸ τῶν δύο διδλων. Τοῦτο όμως δὲν μὲ ἱκανοποιεῖ ἀπολύτως διότι: α) Εἰς τὸ τμήμα Γ—Δ' τάξεως δὲν ἐδίδασκε ὑπευθύνως εἰς διδλός, ὥστε νὰ παρακολουθῇ ἐπισταμένως τὴν πρόδον καὶ ἐξέλιν τῶν μαθητῶν εἰς τὰ διάφορα μαθήματα καὶ β) ἡ Γ' τάξις μετὰ μεγίστης δυσκολίας παρακολουθεῖ τὰ μαθήματα τῆς Δ' τάξεως, ὅταν ἐδιδάσκοντο τὰ μαθήματα τοῦ Βου ἔτους συνδιδασκαλίας (Δ' τάξεως), καθ' ὅτι ἡ ὅλη τῆς Δ' τάξεως ὑπερβαίνει τὴν πνευματικὴν ἱκανότητα καὶ ἀντοχὴν τῶν μαθητῶν τῆς Γ' τάξεως λόγῳ τῆς μικρᾶς των ἡλικίας.

Προσέτι δὲ καὶ εἰς τὰς δύο ἀνωτέρας τάξεις παρετηρεῖτο ἀδράνεια τῆς καὶ οὐχὶ πλήρης κατοχὴ καὶ ἐμπέδωσις τῆς διδαχθείσης ὕλης, διὰ τοὺς ἐξῆς λόγους: α) Διότι διεκόπτετο μία διδακτικὴ ἐνότης, χωρὶς νὰ ἐξετασθῇ πολυπλεύρως καὶ β) τὰ κύρια μαθήματα ἐδιδάσκοντο ἀνευ συνοχῆς τινος μετὰ τῆς ὕλης τοῦ ἀναγνωστικοῦ.

Τὴν κατάστασιν ταύτην, ἡ ὁποία συνεχῶς μὲ ἀπασχολεῖ, διέφυγον κατόπιν τῆς μελέτης τοῦ προαναφερθέντος βιβλίου τοῦ κ. Παπαϊωάννου καὶ τὴν ἐφαρμογὴν τοῦ προγράμματος κατὰ κύρια μαθήματα ἐβδομάδος (Κ.Μ.Ε.).

Τὸ πρόγραμμα τοῦτο ἐφήρμοσα κατὰ τὸ β'. ἐξάμηνον τοῦ παρελθόντος Σχολικοῦ ἔτους μὲ λίαν ἱκανοποιητικὰ ἀποτελέσματα. Πρὸ τῆς ἐνάρξεως τῆς ἐφαρμογῆς τούτου ἐξήτασα τὴν ὅλην τοῦ ἀναγνωστικοῦ τῆς Ε' τάξεως (α' κύκλος συνδιδασκαλίας), ὡς ἐπίσης καὶ τὴν ὅλην τῶν κυριαρχούντων μαθημάτων. Κατόπιν κατένειμον ταύτην καθ' ἐβδομάδας ὥστε, τὴν α' ἐβδομάδα π.χ., νὰ διδαχθῶσιν ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικὸν κεφάλαια σχέσιν ἔχοντα μὲ γεωγραφικὰς τοποθεσίας—ταξίδια κλπ., καὶ ἐν συνεχείᾳ, ἀφοῦ εἰς τὴν ψυχὴν τῶν μαθητῶν ἔχει δημιουργηθῇ ἡ κατάλληλος ἀτμόσφαιρα, νὰ διδαχθῇ τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας. Τὴν δ' ἐβδομάδα (τῆς Φ. Ἱστορίας) ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικὸν νὰ διδαχθῶσιν κεφάλαια σχέσιν ἔχοντα μὲ φυσικογνωστικὰ μαθήματα. Τὴν γ' ἐβδομάδα (τῆς Ἱστορίας) ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικὸν νὰ διδαχθῶσιν κεφάλαια σχέσιν ἔχοντα μὲ τὴν Ἱστορίαν. Τὴν δ' ἐβδομάδα (τῶν Θρησκευτικῶν) ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικὸν νὰ διδαχθῶσιν κεφάλαια σχέσιν ἔχοντα μὲ τὰ Θρησκευτικά.

Μετὰ τὴν δ' ἐβδομάδα ἐπανερχόμεθα εἰς τὸ Κ.Μ.Ε. τῆς α' ἐβδομάδος καὶ κατόπιν συνεχίζομεν. Ἐὰν όμως τύχῃ μία εὐκαιρικὴ ἐβδομάς π.χ., ἡ 28ῃ Ὀβρίου, Χριστούγεννα, 25ῃ Μαρτίου, Πάσχα κλπ., τότε διακόπτομεν τὴν διδλάν τοῦ κυριαρχούν-

τος μαθήματος και διδάσκουμεν τὰ εὐκαιριακῶς προσφερόμενα.

Ἐν συνεχείᾳ παραθέτω τὴν κατάταξιν τῆς ὕλης τοῦ ἀναγνωστικοῦ βάσει τοῦ κυριαρχούντος μαθήματος ἐκάστης ἐβδομάδος. Κατὰ τὴν α' ἐβδομάδα, ἀπὸ 13—18 Φεβρουαρίου 1956, κυριαρχοῦν μάθημα ἦτο ἡ Γεωγραφία καὶ ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ μὲν τῆς Ε' τάξεως ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 58, 78 καὶ 80 τὰ ὅποια ἀναφέρονται εἰς ταξίδια· ἐκ τῆς Γεωγραφίας δὲ ἐδιδάχθη τὸ ἥμιον τῆς Ἀφρικῆς. Κατὰ τὴν β' ἐβδομάδα (τῆς Φ. Ἱστορίας) ἀπὸ 20—25 Φεβρουαρίου ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 69 καὶ 79 καὶ ἐκ τῆς Φ. Ἱστορίας τὰ κεφάλαια : Ἰτέα, βρύα, λειχήνες, σάργασσον καὶ διαίσεις τῶν φυτῶν. Κατὰ τὴν γ' ἐβδομάδα (τῆς Ἱστορίας), ἀπὸ 27 Φεβρουαρίου—3 Μαρτίου, ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 19, 20 καὶ 53 καὶ ἐκ τῆς Ἱστορίας τὰ κεφάλαια : Βασίλειος ὁ Μακεδὼν, ὁ Ἰ. Τσιμισκῆς καὶ Βασίλειος ὁ Βουλγαροκτόνος. Κατὰ τὴν δ' ἐβδομάδα (τῶν Θρησκευτικῶν), ἀπὸ 5—10 Μαρτίου, ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 46, 47 καὶ 70 καὶ ἐκ τῶν Θρησκευτικῶν τὰ κεφάλαια : Αἱ αἱρέσεις καὶ αἱρετικοί, τὸ Σύμβολον τῆς Πίστεως, ὁ Μ. Ἀθανάσιος καὶ οἱ τρεῖς Ἱεράρχαι.

Ὁμοίως ἐγένετο, ἡ κατάταξις τῆς ὕλης τῶν μαθημάτων τῆς Δ' τάξεως, ἦτοι : Κατὰ τὴν α' ἐβδομάδα (τῆς Γεωγραφίας) ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ τῆς Δ' τάξεως ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 59, 57 καὶ 99 καὶ ἐκ τῆς Γεωγραφίας τὰ κεφάλαια : Ταξίδια : Τρίπολις—Ἄργος—Ναύπλιον—Τύρινς—Ἐπίδαυρος—Κόρινθος—Νησιὰ τοῦ Ἀνατολικοῦ Αἰγαίου. Κατὰ τὴν β' ἐβδομάδα (Φ. Ἱστορίας) ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 45, 46, 47 καὶ 48 καὶ ἐκ τῆς Φ. Ἱστορίας τὰ κεφάλαια : ὁ Ἀετός, ἡ Κορώνη, ἡ Ἐλαία καὶ ἡ Ἀλώπηξ, περὶ τῶν ὁποίων γίνεται λόγος εἰς τὸ ἀναγνωστικόν. Κατὰ τὴν γ' ἐβδομάδα (τῆς Ἱστορίας) ἐδιδάχθησαν ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ τὰ κεφάλαια : 62, 63, 107, 108 καὶ 109 καὶ ἐκ τῆς Ἱστορίας ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : Ὁ Πελοποννησιακὸς πόλεμος (α' β' καὶ γ' περίοδος τοῦ πολέμου), οἱ τριάκοντα τύραννοι, ἡ κάθοδος τῶν Μυρίων καὶ ἡ ἐκστρατεία τοῦ Ἀγησιλάου εἰς τὴν Ἀσίαν. Κατὰ τὴν δ' ἐβδομάδα (τῶν Θρησκευτικῶν) ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐδιδάχθησαν τὰ κεφάλαια : 103, 104, 105 καὶ 106 καὶ ἐκ τῆς Καινῆς Διαθήκης τὰ κεφάλαια : Ἡ θεραπεία τοῦ ἐκ γενετῆς τυφλοῦ, ὁ Ἰησοῦς καὶ ὁ Ζακχαῖος, ὁ Ἰησοῦς καὶ ἡ Σαμαρείτις, ἡ παραβολὴ τοῦ ἀφρονος πλουσίου, ἡ παραβολὴ τοῦ Τελῶνου καὶ τοῦ Φαρισαίου καὶ ἡ παραβολὴ τοῦ Ἐλεήμονος Σαμαρείτου.

Κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον κατένειμον ἐκ τῶν προτέρων καὶ τὴν ὑπόλοιπον ὕλην μέχρι τέλους τοῦ Σχολικοῦ ἔτους εἰς 16 διδακτικὰς ἐβδομάδας ὥστε, ἀνεῴκτους καθυστέρησεως, ἐξηγτηλῆθη ἅπασα ἡ ὑπὸ τοῦ Ε.Α.Π. προβλεπομένη ὕλη.

Κατόπιν τῶν ὧν ἐγράφησαν ἀνωτέρω, καταλήγομεν εἰς τὸ ἐξῆς συμπέρασμα : Τὸ ἐφαρμοζόμενον πρόγραμμα μὲ τὴν ἐνιαίαν συγκεντρωτικὴν διδασκαλίαν καὶ μὲ τὸ Κυριαρχοῦν Μάθημα ἐβδομάδος (Κ.

Μ.Ε.) εἶναι ἄριστον ἀπὸ πάσης πλευρᾶς (ψυχολογικῆς, παιδαγωγικῆς καὶ μεθοδικότητος), διότι : α) Τὰ διδασκόμενα κεφάλαια ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἔχουν μεγάλην σχέσιν, ὡς πρὸς τὴν ὕλην, μὲ τὰ κεφάλαια τοῦ ἐκάστοτε κυριαρχούντος μαθήματος καὶ ἀμφοτέρωθεν βοηθοῦν τοὺς μαθητὰς εἰς τὴν σύντομον ἐκμάθησιν τῶν διδασκομένων καὶ τὴν πλήρη ἐμπέδωσιν τούτων, διότι ἐξετάζονται πολυπλεύρως. β) Ὀλοκληροῦνται μία ἐνότης διὰ τῆς συνεχοῦς διδύλλας ἐπὶ μίαν ἐβδομάδα τοῦ αὐτοῦ μαθήματος καὶ δὲν διακόπτεται ὡς συνέβαινε μέχρι τοῦδε. γ) Ἐνῶ κατὰ τὸ Ε.Α.Π. ἀπαιτοῦνται ἐβδομαδιαίως διὰ τὰ τέσσαρα κύρια μαθήματα (Γεωγραφίαν, Φ. Ἱστορίαν, Ἱστορίαν καὶ Θρησκευτικά) ὀκτὼ διδακτικαὶ ὥραι—ἡμίωρα, τώρα δι' ἕκαστον Κ. Μ. Ε., ἀπαιτοῦνται μόνον ἑξ, ὅποτε, διὰ τὰ 1)ξια καὶ 2)ξια Σχολεῖα πλεονάζει χρόνος καὶ δι' ἄλλας ἀσχολίας (δημιουργία σχολικῆς ζωῆς, ὥρα βιβλιοθήκης κλπ.). Ἡ μείωσις ὅμως τοῦ χρόνου τούτου δι' ἕκαστον κυριαρχοῦν μάθημα, δὲν καθιστᾷ ἀνεξάντλητον τὴν ὕλην, διότι τὸ διδασκόμενον, ὡς ἀνέφερον, γίνεται ἀντιληπτὸν ταχύτερον καὶ ἡ ἐμπέδωσις τοῦ πλησιέστερα.

Ἐκαστὴν ἐβδομάδα τὸ κυριαρχοῦν μάθημα πρέπει νὰ εἶναι τὸ αὐτὸ εἰς τὰς τρεῖς τάξεις (Δ' Ε' ΣΤ') π.χ. Ἐάν ἡ Δ' τάξις ἔχει ὡς κυριαρχοῦν μάθημα τὴν Ἱστορίαν, τὸ ἴδιον κύριον μάθημα θὰ ἔχῃ καὶ ἡ Ε' ΣΤ' τάξις, ὥστε νὰ ἐπικρατῇ ἡ ἰδίᾳ ἀτμόσφαιρα εἰς τὴν αἰθουσαν.

Τὰ ὑπόλοιπα μαθήματα διδάσκονται εἰς τακτὰς ὥρας τοῦ προγράμματος, αὐτενεργούντων τῶν μαθητῶν καὶ βάσει τὰς ἐποπτείας, περὶ τῆς ὁποίας γίνεται λόγος εἰς μελέτην δημοσιευθεῖσαν εἰς τὸ ὑπ' ἀριθ. 1—6 τεύχος τοῦ Ἐπιστημονικοῦ Βήματος τοῦ Διδακτάλου ὑπὸ τὸν τίτλον »Ἐξεύρεσις ἐποπτικῶν μέσων καὶ χρησιμοποίησις αὐτῶν».

Εἶναι καιρὸς λοιπόν, ἕκαστος διδύλος, ὅστις ἔχει ἐκπαιδευτικὰς ἀνησυχίας, νὰ ἐφαρμόσῃ τὸ νέον τοῦτο ἐβδομαδιαῖον Ὁρολόγιον Πρόγραμμα, ἀφοῦ τὸ μελετήσῃ μετὰ προσοχῆς, διὰ τὸ ἰδικόν του συμφέρον, ἵνα μὴ κουράζηται ἀδίκως, ἀλλὰ καὶ διὰ τὸ συμφέρον τῆς λαϊκῆς μας παιδείας.

Διευθύνσεις συμφώνως τῷ ἀριθμῷ 6 § 1  
τοῦ Α. Ν. 1092/1938 :

Ἐκδότης : Διδ. Ὁμοσπονδία Ἑλλάδος  
Πρόεδρος : ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΟΥΤΡΑΣ  
Κατοικία : Σολομωνίδου 10 — Ἀθῆναι

Διευθυντὴς Τυπογραφείου :  
ΣΟΦΙΑ Κ. ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΗ  
Κατοικία : Ὁδὸς Ψαφῶν 47 — Ἀθῆναι

ΣΩΤΗΡΙΟΥ ΔΡΟΣΟΥ, Δημ.λου Ζευγολατιού — Κορινθίαις

## ΑΥΤΟΕΞΕΤΑΣΙΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΓΩΓΗ

Πλείστοι ὄσοι ἄνθρωποι πάσης κοινωνικῆς τάξεως, διανοούμενοι καὶ μὴ, εἰς διαφόρους συζητήσεις, εἰς τὰ πεζοδρόμια, τὰ καφενεῖα, τὰ διάφορα μέσα συγκοινωνίας καὶ ἀλλαχοῦ, ὁσάκις εὐρίσκονται πρὸ νεανικῆς ἀταξίας ἢ παρεκτροπῆς τινος, ἐπιρρίπτουν τὰς εὐθύνας τῆς ἀταξίας ἢ τῆς παρεκτροπῆς ταύτης πάντοτε εἰς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ. Σπανίως καταδικάζουν ἄλλον παράγοντα. Ἡ κατακραυγὴ αὕτη εἰς βάρος τῶν ἐκπαιδευτικῶν εἶναι διάχυτος ἐπὶ τοσοῦτον ὥστε νὰ νομίζῃ κανεὶς ὅτι ἡ ἀγωγή εἶναι ἔργον μόνον τῶν ἐκπαιδευτικῶν καὶ οὐδενὸς ἄλλου. Διὰ πᾶν συμβαῖνον κακὸν — διὰ τὰ συμβαίνοντα καλὰ πρόξενοι εἶναι ὅλοι οἱ ἄλλοι παράγοντες πλὴν τοῦ διδασκάλου — ὑπεύθυνος καὶ ὑπόλογος εἶναι ὁ ἐκπαιδευτικός.

Ἄς μοῦ ἐπιτραπῇ νὰ παραθέσω τὸ ἐξῆς περιστατικόν: Ἰατρός τις ἰδὼν τὸν υἱὸν του, μαθητὴν Δημ. Σχολείου, μωλωπισθέντα κατὰ τὴν διάρκειαν παιγνιδίου μετ' ἄλλων μαθητῶν πέριξ τῆς οἰκίας του, ἔσπευσε νὰ με συναντήσῃ διὰ νὰ μοῦ καταλογίσῃ, εἰς ἔντονον ὕψος εὐθύνας, ἐπειδὴ δὲν εἶχα τὴν πρόβλεψιν ν' ἀπαγορεύσω τὸ παιγνίδιον τοῦτο καὶ τυχὸν ὅμοια πρὸς τοῦτο. Σημειωτέον ὅτι τὸ παιγνίδιον τοῦτο εἶναι εὐρέως διαδεδομένον ὅχι μόνον ἐν Ἑλλάδι, ἀλλὰ καὶ εἰς πολλὰς ἄλλας χώρας, παίζεται δὲ ὑπὸ τῶν παιδῶν μετ' ἐνδιαφέροντος ἄκρως ζωηροῦ, μὴ δυναμένου ν' ἀντιμετωπισθῇ δι' οὐδενὸς μέτρου.

Θὰ ἠδύνατο κανεὶς νὰ παραθέσῃ πλῆθος τοιούτων περιπτώσεων κατὰ τὰς ὁποίας οἱ πολλοὶ θεωροῦν ὡς ὑπεύθυνον τῶν διαφόρων ἀταξιῶν, παρεκτροπῶν, μωλωπισμάτων, ἀτυχημάτων, κλοπῶν, διαρρήξεων, ψευδομαρτυριῶν, αἰσχρολογιῶν, συκοφαντιῶν κ.λ.π., τὸν ἐκπαιδευτικόν.

Πάντες οὗτοι διὰ τῆς προσπάθειας τῶν ταύτης ἐπιχειροῦν ὅπως μεταθέσουν τὰς ἰδικὰς τῶν εὐθύνας εἰς τοὺς ὄμους τῶν ἐκπαιδευτικῶν χωρὶς καὶ νὰ βασανίζουν τὰς σκέψεις τῶν. Καὶ τὸ φαινόμενον τοῦτο τῆς μεταθέσεως τῶν εὐθυνῶν εἶναι σύνηθες κατὰ τὴν ἐποχὴν μας, ἐλλείψει θάρρους καὶ λελογισμένης ἀντιμετωπίσεως τῶν ἐκάστοτε παρουσιαζομένων καταστάσεων.

Εἶναι ἀληθὲς καὶ μακρὰν πάσης ἀμφισβήτησεως ὅτι εἰς τοὺς νέους γενικῶς μεταδίδεται ἐκάστοτε ἐκεῖνο, τὸ ὁποῖον εἶναι ἀνεπιτυγμένον εἰς τοὺς ἐνήλικας, πρὸ πάντων δὲ εἰς τοὺς ἀνωτάτους πνευματικούς, ἐκκλησιαστικούς καὶ Πολιτικούς ἡγέτας, οἱ ὅποιοι ἀποτελοῦν τὸν κυριώτερον παράγοντα τῆς καταπτώσεως ἢ τῆς προόδου ἑνὸς ἔθνους. Ἐὰν συνεπῶς οἱ ἐνήλικες εὐρίσκωνται ἐν καταπτώσει καὶ ἠθικῇ παρακμῇ δὲν εἶναι δυνατόν παρὰ σῆψιν νὰ μεταδοθῇ εἰς τὴν νεολαίαν, ἐὰν δὲ τὸναντίον παραμένουν ὑγιεῖς ψυχῇ τε καὶ σώματι, τότε ὁρμῇ

πρὸς δημιουργίαν νέου πολιτισμοῦ θ' ἀναφανῇ. Δεδομένου δὲ ὅτι ὁ νέος ἔρχεται ἐκάστοτε εἰς ἐπαφὴν, ὅχι μόνον με τοὺς ἐκπαιδευτικούς, ἀλλὰ καὶ με πλείστους ὄσους κοινωνικοὺς παράγοντας καὶ με πλείστας ὄσας κοινωνικὰς ἐκδηλώσεις, δὲν εἶναι δυνατόν παρὰ νὰ δεχθῇ τὴν ἐπίδρασιν τῶν, εἴτε ὀλεθρία εἶναι αὕτη, εἴτε εὐεργετική.

Ἡ νεολαία, ὡς ἐσυνήθιζε νὰ λέγῃ ὁ Χρ. Ἀνδροῦτος, εἶναι ἡ ἡχώ τῆς Κοινωνίας.

Ἡ σημερινὴ κατάστασις τοῦ ἐνήλικος.

Ἀφοῦ σημαντικὴν ἐπίδρασιν ἀσκοῦν οἱ ἐνήλικες ἐπὶ τὴν νεολαίαν εἶναι ἀναγκαῖον ὅπως οὗτοι, ἵνα ἡ ἐπίδρασις αὕτη καταστῇ εὐεργετική, εἶναι προσηρμοσμένοι πρὸς τὴν ἀληθινὴν πραγματικότητα, ἡ ὁποία παρουσιάζεται ὑπὸ τρεῖς μορφάς. Ἐκαστος τούτων, ἵνα εὐρίσκεται ἐν ἀρμονίᾳ καὶ ψυχικῇ ἰσορροπίᾳ πρέπει νὰ στρέψῃ τὴν προσοχὴν του καὶ πρὸς τὰς τρεῖς μορφὰς τῆς πραγματικότητος, ἥτοι δηλ. νὰ προσέξῃ τὸν ἑαυτόν του, τὸν συνάνθρωπόν του καὶ τὸν Θεόν, τ.ἔ. τὴν μεταφυσικὴν πραγματικότητα, ἀπέναντι τῆς ὁποίας εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ λάβῃ μίαν θέσιν, εἴτε θετικὴ εἶναι αὕτη, εἴτε ἀρνητικὴ.

Δυστυχῶς ὅμως ὁ ἄνθρωπος σήμερον, ἐν τῇ προσπάθειᾳ του νὰ ζῇ τάχα ἐλεύθερος, ἀπεστάτησεν, ἀπὸ τὴν πραγματικότητα. Τὸν ἑαυτόν του κατ' ἀρχὴν ἀπεγύμνωσεν ἀπὸ τὸ πνευματικὸν στοιχεῖον, ἠλεκτρισθεὶς, συνεπείᾳ τῆς προόδου τῆς μηχανῆς, περισσότερο ἀπὸ τὸ ὕλικόν στοιχεῖον του, ἀπελάκτισε τὴν συνείδησιν του, τὴν ὁποίαν ἡ σημερινὴ ψυχολογία θεωρεῖ ὡς φαινόμενον κεντρικῆς σημασίας καὶ κατέληξεν εἰς τὴν ὀλεθρίαν, διάσπασιν τοῦ ἑαυτοῦ του. Ἐπὶ πλέον δὲ βλέπων τὸν συνάνθρωπόν του ὡς ἐπικίνδυνον συναγωνιστὴν εἰς τὴν ζωὴν του, διεκδικητὴν τῶν ὕλικων ἀγαθῶν, διὰ τὴν κατάκτησιν τῶν ὁποίων ἔθεσεν ὡς ἰδανικόν του, ἐστράφη πρὸς αὐτὸν μετ' ἐχθρότητος καὶ ἐξοντωτικῆς μανίας, με ἀποτέλεσμα τὰς ἀδικαιολογήτους συγκρούσεις, τὰς αἱματοχυσίας, τοὺς πολέμους, τὰς κατακτήσεις κ.λ.π. Καὶ δὲν ἐθεώρησε τοῦτο μόνον ἀρκετόν, ἀλλὰ διὰ ν' ἀπαλλαγῇ ἀπὸ πᾶσαν δέσμευσιν, ἔκρινε σκόπιμον νὰ στραφῇ καὶ ἐναντίον τῆς μεταφυσικῆς πραγματικότητος, τ.ἔ. τοῦ Θεοῦ, ἐδημιούργησε τὴν θεωρίαν «Περὶ ἀνυπαρξίας τοῦ Θεοῦ», ἔχασε τὴν ἐπαφὴν του με Αὐτόν καὶ συνεπῶς τὴν δυνατότητα νὰ κρίνῃ καὶ ν' ἀξιολογῇ τόσον τὴν ἐσωτερικὴν του ζωὴν, ὅσον καὶ τὴν ἐξωτερικὴν του.

Ἀνάγκη πρὸς αὐτοεξέτασιν

Ὁ οὕτω διεσπασμένος ἄνθρωπος, ἰστάμενος μακρὰν τῆς πραγματικότητος, δὲν εἶναι δυνα-

τόν νά ἐπιδράσῃ εὐεργετικῶς ἐπὶ τὴν νεολαίαν, διότι ἔχει χάσει τὴν ἁρμονίαν του, τὴν ὁποίαν θὰ ἐξησφάλιζεν ἂν διετήρει τὴν ὁμαλὴν σχέσιν ἀπέναντι τοῦ ἑαυτοῦ του, τοῦ συνανθρώπου του καὶ τοῦ Θεοῦ.

Οἱ ψυχολόγοι καὶ πρὸ πάντων οἱ ψυχίατροι, οἱ ὅποιοι, περισσότερον παντὸς ἄλλου, ἔχουν διαπιστώσει τὴν σημερινὴν κατάστασιν τοῦ ἀνθρώπου, θεωροῦν τὴν ὡς ἄνω δυσἁρμονίαν ὡς τὴν κυριωτέραν πηγὴν ὁπισθοδρομήσεως τῆς Κοινωνίας, ἠθικῆς καταπτώσεως καὶ ἐξευτελισμοῦ τῆς προσωπικότητος τοῦ ἀτόμου καὶ τονίζουν τὴν ἀνάγκην τῆς καταπολεμήσεως τῆς διασπάσεως τοῦ ἀνθρώπου καὶ τῆς ἐπανασυνδέσεως τούτου πρὸς τὴν ἀληθινὴν πραγματικότητά.

Πρὸς τοῦτο, διὰ διαφόρων ψυχολογικῶν μεθόδων, προβαίνουν εἰς βοήθειαν, ἀφ' ἑνὸς μὲν τῶν ψυχικῶς ὕγιων, ἵνα οὗτοι ὁδηγῶνται ἐπιτεχέστερον εἰς τὴν πλήρη ἐπίγνωσιν τῶν ἀπασχολούντων αὐτοὺς προβλημάτων καὶ συνεπῶς εἰς τὴν καλλιτέραν λύσιν τῶν ἀφ' ἑτέρου δὲ τῶν ψυχικῶς ἀσθενῶν, ἵνα οὗτοι λαμβάνουν ἐπίγνωσιν τῶν ἀγνώστων εἰς αὐτοὺς προβλημάτων, δρώντων ἐν τῷ ἀσυνειδήτῳ καταστρεπτικῶς, ἐν συνεχείᾳ δὲ ὁδηγῶνται εἰς τὴν λύσιν τῶν.

Παραλλήλως ὁμοῦ πρὸς τὴν τοιαύτην ἐνέργειαν τῆς Ἐπιστήμης, ἵνα ἐξασφαλίζεται εἰς τὸν ἀνθρώπον ἡ ψυχικὴ ἰσορροπία, ἡ ὁμαλότης καὶ ἡ ἐπιτυχία τῆς Ζωῆς, πρέπει οὗτος νὰ κάμνῃ χρῆσιν τῆς λεγομένης αὐτοεξετάσεως, διὰ τῆς ὁποίας θὰ κατορθώσῃ νὰ μὴ ἀπομακρύνεται ἀπὸ τὴν ὀρθὴν γραμμὴν ὅσον ἀφορᾷ τὰς σχέσεις του πρὸς τὸν ἑαυτόν του, τὸν πλησίον του καὶ τὸν Θεόν καὶ συνεπῶς νὰ μὴ χάνῃ τὴν ἰσορροπίαν του.

Ἡ αὐτοεξέτασις αὕτη δὲν ἔχει καμμίαν σχέσιν μὲ τὴν αὐτοκριτικὴν, τὴν ὁποίαν ἐφαρμόζουν κατὰ παραγγελίαν οἱ Κομμουνισταὶ καὶ διὰ τῆς ὁποίας καταδικάζουν τοὺς ἑαυτοὺς των ἐπίσης κατὰ παραγγελίαν. Αὕτη εἶναι βασικὸν ὄργανον τοῦ ψυχικοῦ οργανισμοῦ ἐκάστου ἀνθρώπου καὶ ἐξασφαλίζει εἰς ὅσους τὴν χρησιμοποιοῦν, τὴν ὀρθὴν γραμμὴν πλεύσεως εἰς τὴν ζωὴν.

Ἴνα ὁμοῦ κινηθῇ εὐεργετικῶς ὁ μηχανισμὸς αὐτοεξετάσεως πρέπει ὁ ἀνθρώπος νὰ δεχθῇ νὰ ζῇ συνειδητὴν ὑπεύθυνον ζωὴν διὰ νὰ δύναται νὰ διακρίνῃ τὸ ψεῦδες ἀπὸ τὸ ἀληθινόν. Ἄνευ ζωῆς συνειδητῆς καὶ μὴ ὑπευθύνου εἰς τὴν ὁποίαν δὲν ὑπάρχει ἐξάρτησις καὶ ἔγκρισις τῶν ἐνεργειῶν καὶ τῶν σχεδίων τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τὸ σύνολον τῆς προσωπικότητός του, πᾶσα τυχὸν αὐτοεξέτασις θὰ διετέλῃ ὁπωσδήποτε ἐν ὑποβαθμίσει καὶ ἐκφυλιστικῇ καταστάσει.

Διὰ νὰ εἶναι δὲ ἐπιτυχὴς καὶ ἀποτελεσματικὴ μία αὐτοεξέτασις θὰ πρέπει κατὰ τὴν στιγμὴν, κατὰ τὴν ὁποίαν λαμβάνει χώραν αὕτη, νὰ συγκεντρωθῇ ἡ προσοχὴ εἰς τὰς ὑπὸ κρίσιν πράξεις, ν' ἀνασταλοῦν ἄλλαι ψυχικαὶ λειτουργίαι, ἐμποδίζουσαι τὴν συγκέντρωσιν τῆς προ-

σοχῆς, νὰ συνδεθοῦν αἱ κρινόμεναι πράξεις πρὸς τὴν ὀρθὴν γραμμὴν πλεύσεως εἰς τὴν ζωὴν, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον εἶναι σπουδαιότατον καὶ τέλος τὸ αὐτοεξεταζόμενον ἄτομον νὰ θέσῃ σκοποὺς, τοὺς ὁποίους προτίθεται ἐφεξῆς νὰ ἐπιδιώξῃ, ἵνα διὰ τούτων ἐπιτύχῃ τὴν λύτρωσιν καὶ ἐξ αὐτῆς τὴν ἄνοδον εἰς τὴν ζωὴν. Ὅταν τούναντίον τὸ ἄτομον κατὰ τὴν αὐτοεξέτασιν προσπαθῇ ν' ἀπαλλάξῃ τὸν ἑαυτόν του, δικαιολογοῦν πεπλανημέναις πράξεις, μακρὰν τῆς ἀληθινῆς πραγματικότητος ἱστάμενος, τότε ἀντὶ βελτιώσεώς του ἐπιτυχάνει τὴν ἐξουθένωσιν τοῦ ἑαυτοῦ του, ἐπαναλαμβανόμενον δὲ τοῦτο θὰ βαθίσῃ τάχιον ἢ βράδιον εἰς τὸ βάραθρον τῆς πλήρους καταστροφῆς του.

Ἐπὶ πλέον, ἵνα ἡ αὐτοεξέτασις εὐρίσκη πεδὸν δράσεως, πρέπει νὰ ἴσταιται ἐπὶ πνευματικοῦ βάρους, ἐκ τοῦ ὁποίου θὰ ὀρμᾶται διὰ νὰ ἐνεργῇ. Ἐάν ἐντὸς τοῦ ἀτόμου γίνεται μία συνεχὴς ροὴ ἀπὸ ὕλικα γεγονότα μακρὰν πνευματικοῦ περιβλήματος, τότε ἡ αὐτοεξέτασις δὲν εὐρίσκει ἕδαφος διὰ νὰ σταθῇ καὶ συνεπῶς νὰ ἐπιτελέσῃ τὸ σωτήριον ἔργον τῆς. Ἀναγκαῖον λοιπὸν καθίσταται κάθε γεγονός, τὸ ὁποῖον ἀντιμετωπίζει ὁ ἀνθρώπος εἰς τὴν ζωὴν του, διὰ ν' ἀποτελέσῃ γεγονός τῆς ἐσωτερικῆς του ζωῆς, πρέπει νὰ περιβληθῇ πνευματικὸν ἔνδυμα.

Τὸ ἄτομον ὅταν φλέγεται ἀπὸ τὴν ὀρμὴν πρὸς βελτίωσιν του μονιμοποιεῖ τὴν αὐτοεξέτασιν διὰ τῆς ἀσκήσεως τῆς βουλήσεώς του καὶ τῆς τάσεώς του πρὸς μεγάλα ζητήματα καὶ μεγάλους σκοποὺς πρὸς πρόκλησιν ψυχικῶν δονήσεων, ἱκανῶν νὰ τροφοδοτοῦν ταύτην καὶ νὰ δημιουργοῦν ἐντονώτατον τὸ συναίσθημα τῆς τακτοποιήσεώς του. Ἀδυναμία βουλήσεως καὶ ἑλλειψίς ἀνωτέρων ἐπιδιώξεων εἰς τὴν ζωὴν μάχονται τὴν δύναμιν τῆς αὐτοεξετάσεως.

### Ἀνάγκη πρὸς αὐτοαγωγήν.

Τὸ ἔργον τῆς αὐτοεξετάσεως καὶ αὐτοελέγχου συμπληρώνει ἡ αὐτοαγωγή. Διὰ ταύτης τὸ ἄτομον ὀξύνει τὴν ἠθικὴν του συνείδησιν καὶ συντελεῖ ἐκτὸς τῆς σωτηρίας τοῦ ἑαυτοῦ του καὶ εἰς τὴν σωτηρίαν τῶν συνανθρώπων του.

Ἡ συνείδησις καθίσταται διὰ τῆς αὐτοαγωγῆς εὐαίσθητος καὶ ἱκανὴ ὥστε νὰ αἰσθάνεται παντοῦ καὶ πάντοτε τύψεις καὶ διὰ τὰ μικρότερα ἁμαρτήματα. Μία τοιαύτη καλλιεργημένη συνείδησις δὲν εἶναι δυνατόν παρὰ νὰ ὁδηγήσῃ τὸ ἄτομον εἰς τὸν ἀληθινόν του προορισμόν.

Αἱ κληρονομικαὶ καταβολαί, τὸσον αἱ σωματικαί, ὡς καὶ αἱ ψυχικαί, ἐπηρεάζουν τὸ παρὸν καὶ τὸ μέλλον ἐκάστου ἀτόμου καὶ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ τὰς παραγνωρίσωμεν κατὰ τὴν αὐτοεξέτασιν καὶ τὴν αὐτοαγωγήν. Αὗται, τῇ συμμετοχῇ καὶ τῶν ἐπιδράσεων τοῦ περιβάλλοντος, δημιουργοῦν ἕναν ἰδιαίτερον τρόπον ζωῆς εἰς ἕκαστον ἄτομον, τὸ ὁποῖον ἐπιζητοῦν νὰ συμφιλιώσῃ τὰ ἐκάστοτε εἰς τὴν ζωὴν του παρουσιαζόμενα ἀντιδιατιθέμενα σημεῖα, δημιουργεῖ ἀθελήτως μίαν ἀγωνιώδη κατάστασιν.

Από την αγωνιώδη αυτήν κατάσταση πρέπει να εξέλθω το άτομον. Θά εξέλθω δὲ ἐπιτυχῶς ὅταν τοῦτο ὁργανώσῃ τὴν ζωὴν του κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε αὕτη νὰ εἶναι ἱκανοποιητικὴ εἰς τὴν ἀπόδοσίν της καὶ σύμφωνα πρὸς τὴν ἀληθινὴν πραγματικότητα.

Ἡ ἐκ τῆς ἀποδοτικότητος τῆς ζωῆς ἱκανοποίησις γεννᾷ χαράν, ἡ ὁποία ἐπιβάλλει τὴν ἀνάγκην εἰς τὸ ἄτομον νὰ δημιουργήσῃ κάτι ἀνώτερον, μέχρις ὅτου φθάσῃ εἰς τὴν ἱκανοποίησιν καὶ τῶν ἀνωτέρων ἀναγκῶν του, αἱ ὁποῖαι συντελοῦν εἰς τὴν πλήρη συγκρότησιν τῆς προσωπικότητός του.

Ἐν προκειμένῳ καθίσταται ἐπιβεβλημένον εἰς τοὺς ἐνήλικας ὅπως ὑποβοηθήσουν καὶ τὴν νεολαίαν, ὅταν αὕτη διέρχεται τὴν κρίσιμότητα τῆς ἐφηβικῆς ἡλικίας, ὥστε ἕκαστος ἐφηβος νὰ λάβῃ σαφὴ καὶ συγκεκριμένην, ἐναντι τῶν μεγάλων κοσμολογικῶν προβλημάτων τῆς ἀληθινῆς πραγματικότητος, θέσιν καὶ νὰ ἐναρμονίσῃ τὰς σχέσεις του ἐναντι τῶν τριῶν παραγόντων (ἐγὼ—πλησίον—Θεός).

Διὰ τῆς αυτοαγωγῆς τὸ ἄτομον θ' ἀντιληφθῇ τὸν ρόλον, τὸν ὁποῖον εἶναι ἐντεταλμένον νὰ διαδραματίσῃ καὶ θὰ ἐννοήσῃ ὅτι ἐντός του ἔχει ἀπεριοριστοὺς δυνάμεις πρὸς δημιουργίαν, τὰς ὁποίας δὲν πρέπει ν' ἀφήσῃ ἀνεκμεταλλεῖτους καὶ ἀχρησιμοποίητους.

Υπάρχουν ὅμως πολλὰ ἐμπόδια, τὰ ὁποῖα διὰ παντός τρόπου ἀναστέλλουν τὸ ἔργον τῆς αυτοαγωγῆς καὶ συνεπῶς τὴν ἔφεσιν πρὸς δημιουργίαν.

Τὰ ἐμπόδια αὐτά, τὰ ὁποῖα κυρίως προέρχονται ἀπὸ τὰ πάθη, ἀπὸ τὴν ροπήν πρὸς τὰς ὕλικας ἀπολαύσεις, ἀπὸ τὴν νωθρότητα καὶ τὴν ἀδράνειαν, ἀπὸ τὴν ἑλλειψιν καλῆς ἀγωγῆς, ἀπὸ τὰς διαφόρους ἀποτυχίας εἰς τὴν ζωὴν, ἀπὸ τὴν μὴ πραγματοποιήσιν διαφόρων σχεδίων καὶ ἐν γένει ἀπὸ τὴν ἑλλειψιν ὑψηλῶν πτήσεων τοῦ πνεύματος, δύνανται νὰ καταπολεμηθοῦν ὑπὸ τοῦ ἀνθρώπου, ἂν οὗτος ἔχῃ ἡσκημένην τὴν αὐτοκυριαρχίαν, ἡ ὁποία πάντοτε ἴσταται μεταξὺ τῶν ἀνασταλτικῶν στοιχείων καὶ τῶν δημιουργικῶν τοιούτων.

Ἡ αὐτοκυριαρχία ὑποβοηθεῖ σπουδαίως τὸ ἔργον τῆς αυτοαγωγῆς, ἅμα δὲ ἐμποδίζει καὶ τὴν ἀπώθησιν τοῦ πνευματικοῦ παράγοντος, τὴν κυριωτέραν τ.ἐ. αἰτίαν τῶν ψυχικῶν ἀνωμαλιῶν.

### Σωτήριον ἀποτέλεσμα.

Ἐκ πάντων τῶν ἀνωτέρω συνάγεται ὅτι ἡ αυτοεξέταση καὶ ἡ αυτοαγωγή ἐπιτελοῦν ἔργον σωτήριον, ἀπομακρύνουν τὸν ἄνθρωπον ἀπὸ πεπλανημένας κατευθύνσεις, τὸν ὁδηγοῦν εἰς τὴν ὀρθὴν ἀντιμετώπισιν τῶν ἐκάστοτε παρουσιαζομένων προβλημάτων, χαράσσουν τὴν ὀρθὴν γραμμὴν πλεύσεως εἰς τὴν ζωὴν του, τὸν ὑποβοηθοῦν νὰ ἐπανευρίσκῃ πάντοτε τὸν ἑαυτόν του διὰ τῆς λήψεως ὀρθῆς θέσεως ἐναντι τῶν παραγόντων (ἐγὼ—πλησίον—Θεός) καὶ ἐν γένει τὸν ἀπαλλάσσουν ἀπὸ πλείστας ὁσας

ψυχονευρώσεις, καθιστώντας τὴν ζωὴν του στεῖραν καὶ ἀνυπόφορον.

Ὁ τοιοῦτος ἀπηλλαγμένος ἄνθρωπος καὶ συνεπῶς ἰσορροπημένος γνωρίζει καλῶς τὰ καθήκοντά του καὶ τὰς ὑποχρεώσεις του, ἀναλαμβάνει μετὰ θάρρους καὶ πεφωτισμένης σκέψεως τὰς εὐθύνas του ἐναντι τοῦ ἑαυτοῦ του, τοῦ πλησίον του καὶ τοῦ Θεοῦ, οὐδέποτε μεταθέτει ταύτας εἰς τοὺς ὄμους τῶν ἄλλων, ἐπιδραλὶαν εὐεργετικῶς ἀπὸ τῆς θέσεώς του εἰς τοὺς συνανθρώπους του καὶ ἐν γένει καθίσταται ἀληθῶς χρήσιμον μέλος τῆς Κοινωνίας.

Ἡ κρίσιμότης τῆς σημερινῆς καταστάσεως ἐπιβάλλει ὅπως πάντες οἱ ἐνήλικες ἀπὸ τῆς οἰκογενείας μέχρι τοῦ ἀνωτάτου ἀρχοντος, στραφοῦν πρὸς τὴν αὐτοβελτίωσιν των διὰ ριζικῆς μεταβολῆς τῶν βαθυτέρων ψυχικῶν τῶν διαθέσεων. Περισσότερον δὲ ὄλων, οἱ πολιτικοί, θρησκευτικοί, πνευματικοί καὶ στρατιωτικοί ἡγέται, ἀσκοῦντες παιδαγωγικὴν ἐπίδρασιν μεγαλυτέραν καὶ αὐτῶν τῶν ἐκπαιδευτικῶν καὶ διορίζοντες κατὰ τὰ κύρια σημεῖα τὸ ποῖόν τοῦ πρακτικοῦ, ἰδιωτικοῦ, πολιτικοῦ καὶ κοινωνικοῦ βίου, ὡς καὶ τῆς σχολικῆς παιδείας, εἶναι ὑποχρεωμένοι ὅχι μόνον νὰ βελτιώσουν τοὺς ἑαυτοὺς των, ἀλλὰ καὶ νὰ ἡγηθοῦν σταυροφορίας πρὸς ἡθικὴν ἀνασυγκρότησιν τῆς χώρας καὶ νὰ δώσουν τὸν τόνον δι' ὄλων τῶν μέσων, ἅτινα πλουσίως διαθέτουν, πρὸς τὴν κατεύθυνσιν αὐτὴν. Οἱ τελευταῖοι οὗτοι εἶναι οἱ κυριώτεροι ὑπεύθυνοι τοῦ ἐξευτελισμοῦ τῆς προσωπικότητος τοῦ σημερινοῦ ἀνθρώπου καὶ ὅχι οἱ ἐκπαιδευτικοί.

Ἔτσι μόνον εἶναι δυνατόν νὰ δημιουργηθῇ τὸ εὐεργετικὸν ἐκεῖνο περιβάλλον τὸ ὁποῖον θὰ ἐπιδράσῃ σωτηρίως εἰς τὴν νεολαίαν καὶ τὸ ὁποῖον θὰ εἶναι ἱκανὸν νὰ ὁδηγῇ ταύτην εἰς τὸν ἀληθινόν της Προορισμόν.

## ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑΙ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Γενικοῦ Διευθυντοῦ τῆς Μαρσαλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας: «Ἡ ἀντίθεσις ἐν τῇ ψυχολογικῇ ἐρευνῇ». Γ' ἔκδοσις σελίδες 256, ἔκδοσις Ι. Σιδέρης, Ἀθῆναι 1956.

Ὁ κ. Γ. Παλαιολόγος, Γενικὸς Διευθυντὴς τῆς Μαρσαλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας, γνωστὸς εἰς τὸν ἐπιστημονικὸν—ἰδίᾳ τὸν ἐκπαιδευτικὸν κόσμον—ἐκ τῶν πολλῶν παιδαγωγικῶν καὶ ψυχολογικῶν μελετῶν καὶ συγγραμμάτων του, προσέφερεν ἐπὶ πλέον ἀπὸ τινῶν ἡμερῶν καὶ εἰς τρίτην ἔκδοσιν ἐκνηυμένην τὸ ἐξαιρετικὸν σύγγραμμά του «Ἡ ἀντίθεσις ἐν τῇ ψυχολογικῇ ἐρευνῇ».

Ἀπὸ τὴν μελέτην τοῦ περισπουδᾶστου τούτου ἔργου δημιουργεῖ ὁ ἀναγνώστης πλήρη καὶ σαφὴ ἰδέαν περὶ τῶν ὀρθῶν ψυχολογικῶν κατευθύνσεων, τὰς ὁποίας πᾶς διανοούμενος ἄνθρωπος καὶ ἰδίᾳ ὁ ἐκπαιδευτικὸς πρέπει νὰ ἔχῃ ὑπ' ὄψιν κατὰ τὴν παιδαγωγικὴν πορείαν τοῦ διδασκάλου ἔργου του.

Κατὰ τὸν παρελθόντα 19ον αἰῶνα ἡ ψυχολογία, ὑπὸ τὴν πίεσιν τῆς Φυσικοκρατίας, ἐθεμελιώθη ἐπὶ τῇ βάσει τῶν Φυσικῶν Ἐπιστημῶν, αἱ ὁποῖαι πολὺ ἐθαυμάζοντο.

Με τὰς τάσεις ἐξαγρήσεως τοῦ πνευματικοῦ καὶ ψυχικοῦ βίου ἐκ τῶν σωματικῶν λειτουργιῶν εἶχεν ἀποβάλλει τὴν ἰδιορρυθμίαν τοῦ πνευματικοῦ καὶ ψυχικοῦ παράγοντος μέχρι τοῦ σημείου νὰ ἐξαγρῇ καὶ νὰ ὑποτάσῃ τοῦτον εἰς τὸν σωματικόν, τὸν ὕλικόν. Τοιοῦτοτρόπως ἐδημιουργήθη σὺν τῷ χρόνῳ ἡ Φυσιολογικὴ ψυχολογία, τῆς ὁποίας ἀνάλυσιν καὶ κριτικὴν παρέχει ὁ κ. Γ. Παλαιολόγος εἰς τὸ πρῶτον μέρος τοῦ συγγράμματός του καὶ μάλιστα τὸ πρῶτον παρ' ἡμῖν. Τοῦτο γίνεται εὐτότητον μετὰ προσεκτικὴν μελέτην καὶ ἐκ τοῦ παρατεθειμένου πίνακος περιεχομένων τοῦ Α' μέρους.

Ἀλλὰ ἀπὸ τοῦ τέλους τοῦ 19ου αἰῶνος καὶ τῶν ἀρχῶν τοῦ 20ου αἰῶνος ἐπανήρχισεν ἡ ἀναβίωσις τῆς Μεταφυσικῆς καὶ ἐπόμενον ἦτο νὰ ἀρχίσῃ, σημειομένη αἰσθητικῶς, ἀντίδρασις κατὰ τῆς Φυσιολογικῆς Ψυχολογίας τὸ πρῶτον ὑπὸ τοῦ φιλοσόφου W. Dilthey καὶ ἐν συνεχείᾳ ὑπὸ τοῦ μαθητοῦ του, ὀνομαστοῦ Φίλοσοφου—Ψυχολόγου—Παιδαγωγοῦ Ed. Spranger. Τούτου μαθητῆς ὑπῆρξε ὁ κ. Γεώργιος Παλαιολόγος. Ἀκολουθῶν τὴν ἐν λόγῳ κατεῦθυνσιν Dilthey—Spranger καὶ μελετητῆς βαθυστόχαστος τῆς ἐν λόγῳ κινήσεως ὁ συγγραφεὺς τοῦ περὶ οὗ τοῦ λόγου βιβλίου, εἰς τὸ 2ον μέρος τούτου μᾶς παρέχει συνεπῆ εἰκόνα τῆς νέας ψυχολογικῆς κατευθύνσεως ὑπὸ τὴν ὀνομασίαν *Νοολογικῆς Ψυχολογίας*. Ἡ Νοολογικὴ Ψυχολογία, ὡς δύναται εὐκόλως νὰ ἐννοήσῃ ὁ ἀναγνώστης, τελεῖ εἰς πλήρη ἀντίθεσιν πρὸς τὴν τέως κρατοῦσαν Φυσιολογικὴν Ψυχολογίαν. Τὰ ψυχικὰ καὶ πνευματικὰ φαινόμενα διακρίνονται κατὰ τρόπον σαφῆ καὶ ἐντονον ἀπὸ τὰ ὕλικα φαινόμενα καὶ οὕτω ἡ ψυχολογία ἐμφανίζεται ὡς πνευματικὴ Ἐπιστήμη. Ἐν συνεχείᾳ ὁ συγγραφεὺς δὲν παραλείπει νὰ ἀναφέρῃ τὸν θεμελιωτὴν τῆς Ψυχολογίας ὡς ἰδιαιτέρας ἐπιστήμης μέγαν Ἀριστοτέλη καὶ δι' ἀναδρομῶν του διασαφεί τὰς κυρίας ψυχικὰς ἐννοίας παρέχων οὕτω σαφῆ ἰδέαν τῶν ἐκείνου μεγάλων ἐπιτευγμάτων. Χαρακτηριστικὴ εἶναι ἡ ἐξῆς περικοπὴ τῆς σελ. 224 τοῦ ἐξαιρετικοῦ βιβλίου, ἀναφερομένη εἰς τὰς ἰδέας τοῦ Ἀριστοτέλους...

«Αἱ ὡς ἄνω ἰδέαι τοῦ Ἀριστοτέλους τυγχάνουσιν ἀναγνωρίσεως ὑπὸ τῆς συγχρόνου ψυχολογίας—καὶ τῆς Νοολογικῆς οὗσης καὶ ἐξελικτικῆς ψυχολογίας—προβαλλούσης τὴν ἀαίτησιν ὅπως ἐκάστη περίοδος τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς ἀπὸ τῆς κατωτάτης μέχρι τῆς ἀνωτάτης εὐρίσκει τὴν πλήρωσιν της, ἵνα οὕτως ἀποτελῇ σταθερὸν ὄρεισμα διὰ τὴν καλυτέραν πραγμάτων τῆς ἀμέσως ἐπομένης, μέχρι τῆς τελευταίας περιόδου τοῦ ἀνθρωπίνου βίου».

Τέλος ἡ εἰς τύπους κατὰταξις τῶν ἀνθρώπων ἀποσχολεῖ τὸν συγγραφέα καὶ πρὸς τοῦτο ἀφιερώνει τὸ τελευταῖον κεφάλαιον τοῦ βιβλίου τοῦ ἀκολουθοῦντος μετὰ ταῦτα πίνακος περιεχομένων τῆς Νοολογικῆς Ψυχολογίας.

Οὕτω ὑπὸ τὸν ἀδιαφανῆ τίτλον προσφέρεται εἰς τὸν Ἕλληνα ἀναγνώστην σύστημα ψυχολογικὸν εἰς τὸ ὁποῖον ἡ ἰδιομορφία τοῦ ψυχικοῦ καὶ πνευματικοῦ βίου τοῦ ἀνθρώπου τυγχάνουσιν ἀναγνωρίσεως καὶ ἐρμητικῆς διὰ πρῶτην φορὰν παρ' ἡμῖν.

Γενικῶς εἰπεῖν τὸ ἐν λόγῳ σύγγραμμα εἶναι ἑξοχον ἀπὸ πάσης πλευρᾶς καὶ λίαν ἀξιόλογον ἐπιστημονικὸν ἔργον. Πιστεύομεν δὲ καὶ διακηρύσσομεν ὅτι, ἂν δι' ἡμᾶς τοὺς ἐκπαιδευτικούς τῆς παρούσης γενεᾶς εἶναι ἐκ τῶν ὧν οὐκ ἄνευ τῆς μορφώσεως ἐπαγγελματικῆς καὶ κοινωνικῆς καὶ διὰ τοὺς ἐκπαιδευτικούς τοῦ μέλλοντος θὰ ἀποτελῇ βασικὸν ὄρεισμα τῆς γενικῆς μορφώσεως των.

ΧΡ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

## ΜΙΧΑΗΛ ΔΑΛΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ: «Ρυθμικὴ Γυμναστική».

Γνωστότατος ὁ συνάδελφος κ. Μιχ. Δαλαγιαννόπουλος στὸ διδασκαλικὸ κόσμον τῆς χώρας μας. Τὸν ξέρουσι ὅλοι, γιατί ἔχει ἐπιτελέσει ἓνα θαυμάσιον ἔργο ἀπὸ κάθε πλευρᾶς μὲ τὰ παιδικὰ του τραγούδια. Συνδυάζοντας τὰ ταλέντα του, μὲ τὰ ὁποῖα τὸν ἔχει προικίσει ἡ φύσις, τὸ ποιητικὸ μὲ τὸ μουσικὸ ἢ καλύτερα νὰ ποῦμε ἀξιοποιώντας τὸ καλαισθητικὸ αἶσθημα μὲ τὸ ὁποῖον εἶναι πλημμυρισμένη ἡ ψυχὴ του ἔχει προσφέρει ὡς τώρα ἀνυπολόγιστη ὑπηρεσία στὸ ἔργο τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. «Τὰ ἀηδονάκια» του, «τὰ καναρίνια», «οἱ παιδικὲς μελωδίαι» καὶ πολλὰ ἄλλα ἀποτελοῦν μιὰ ἐξαιρετικὰ δημιουργικὴ προσφορά του στὸν τομέα τῆς παιδικῆς μουσικῆς. Μποροῦμε εὐκόλως νὰ τὸν χαρακτηρίσουμε σὺν τὸν πρὸ καλὸ τραγουδιστὴ τῆς παιδικῆς ψυχῆς, ὅχι μόνον αὐτῆς τῶν πιτσιρίκων τῆς Α' καὶ Β' τάξεως, ἀλλὰ καὶ τῶν μεγαλειτέρων μαθητῶν τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου ὅλων τῶν τάξεων.

Τελευταῖα εἶδε τὸ φῶς τῆς δημοσιότητος καὶ κυκλοφόρησε κι ἓνα ἄλλο ἔργο τοῦ συναδέλφου μας κ. Δαλαγιαννοπούλου μὲ τίτλο «Ρυθμικὴ Γυμναστική». Σὲ μεγάλο σχῆμα οἱ 60 σελίδες του καὶ μὲ ἐμφάνιση ἐξαιρετικὰ πολυτελεῖ. Περιλαμβάνει αὐτὸ 50 ρυθμικὰς ἀσκήσεις γυμναστικῆς κατάλληλες γιὰ ὅλα γενικὰ τὰ παιδιά ἀπὸ τοῦ νηπιαγωγείου μέχρι καὶ τῶν ἀνωτέρων τάξεων τοῦ Δημοτικοῦ.

Στὸ ἔργο του αὐτὸ ὁ συγγραφεὺς ἀκολουθεῖ ἀριστοτεχνικὰ τὸν ἐξῆς τρόπο ἐργασίας: Σὲ κάθε ἀσκήσιν δίνει κι ἓνα μικρὸ τίτλο, π.χ. «τὸ δῖπλωμα, τὸ φτυάρισμα, ὁ σπορέας, ὁ θεριστής, οἱ καμπάνες κ.λπ.». Ἐπειτα ἀπὸ τὸν τίτλο δίνει πολὺ διαφωτιστικὰ τὴ θεωρητικὴ περιγραφή τῆς κάθε ἀσκήσεως. Συμπληρώνει δὲ τὴν περιγραφή αὐτὴ καὶ μὲ κατάλληλα, ἀπλά βέβαια, σχέδια, ποὺ διευκολύνουν τὴν κίνησιν τοῦ σώματος στὴν ἐκτέλεσιν τῆς ἀσκήσεως. Ἀκολουθοῦν κατόπι τονισμένα μὲ μουσικοὺς φθόγγους τὰ λόγια τοῦ τραγουδιοῦ ποὺ ταιριάζουν σὲ κάθε ἀσκήσιν. Ἀκολουθοῦν δὲ σ' αὐτὰς καὶ ἰδιαίτερες εἰδικὲς οδηγίες. Ἐκτὸς ὅμως ἀπ' αὐτὰς σὴν ἀρχὴ τοῦ βιβλίου δίνει καὶ γενικὰς τέτοιαις ἀρκετὰ διαφωτιστικὰς γιὰ τὸ ὅλο σύστημά του ποὺ ἀκολουθεῖ.

Τὸ βιβλίον τοῦ κ. Δαλαγιαννοπούλου, κατὰ τὴ γνώμη μας, εἶναι χρησιμώτατο. Ὀφελεῖ ὁφάνταστα γιατί μὲ τὴν πρωτοτυπία ποὺ παρουσιάζει σὴν ἐκτέλεσιν τῶν ἀσκήσεων ἀναπτύσσεται ἡ ἐννοία τοῦ μέτρου καὶ τὸ ρυθμικὸ αἶσθημα στὸ παιδί. Ἡ ἀξιόλογη διάθρηψις, τὴν ὁποία παρουσιάζει τὸ ὅλο ἔργο διευκολύνει τὴ συμφωνία ἀνάμεσα στοῦ; φυσικοῦς ρυθμοῦ τοῦ σώματος καὶ τοὺς καλλιτεχνικοὺς τέτοιους τῆς μουσικῆς. Δὲν μποροῦμε νὰ ποῦμε, ὅτι σ' αὐτὰ ὅλα δὲν συνεισφέρει καὶ ὁ ποιητικὸς ρυθμὸς ποὺ περιέχεται στὸ ἐξαιρετικὸ αὐτὸ βιβλίον.

Μὲ τὸ σύστημα τῆς ρυθμικῆς γυμναστικῆς ποὺ ἀκολουθεῖ ὁ κ. Δαλαγιαννόπουλος τακτοποιοῦνται μὲ τὸν καλύτερον τρόπο οἱ νευρικὲς ἐνέργειαι τοῦ παιδιοῦ, δυναμώνεται ἡ βούλησί του καὶ ἐξελίσσεται ἡ φαντασία του. Ἀριστος τρόπος, κατὰ τὴν ταπεινὴν μας γνώμη, γιὰ νὰ ἐπέλθῃ ἡ ποθητὴ ἁρμονία στὶς σωματικὰς καὶ πνευματικὰς ἱκανότητες.

Μποροῦμε σὺν κατακλείδα νὰ ποῦμε πῶς ἡ «Ρυθμικὴ γυμναστική» τοῦ συναδέλφου μας ἀποτελεῖ ἀριστὸν ὁδηγὸν γιὰ κάθε δάσκαλον, ἂν θέλῃ νὰ κἀνῃ καλὰ τὴ δουλειά του. Γιὰ τὸ συγγραφέα ἀξίζουν τὰ πιὸ θερμὰ συγχαρητήρια.

ΚΩΣΤΑΣ Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ

ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΦΩΤΕΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Γεν. 'Επιθεωρητοῦ Στοιχ. 'Εκπαιδεύσεως: «*Ἡ 'Εκπαίδευσις εἰς τὰς 'Ἠνωμένας Πολιτείας τῆς 'Αμερικῆς*».

Ὁ διακεκριμένος Γενικός 'Επιθεωρητὴς Στοιχειώδους 'Εκπαιδεύσεως Δ' Περιφέρειας κ. Θ. Φωτεινόπουλος, ὁ ὁποῖος μετέβη εἰς 'Ἠνωμένας Πολιτείας πρὸς μελέτην τοῦ 'Αμερικανικοῦ 'Εκπαιδευτικοῦ Συστήματος, ἐθαύρησαν ὑποχρέωσιν του νὰ μᾶς μεταδώσῃ, εἰς ἐπιμελὲς ἐκδοθεῖσαν μελέτην του, μίαν τελείαν εἰκόνα τῶν ἐντυπώσεων του ἐπὶ τῆς ἐν 'Αμερικῇ 'Εκπαιδευτικῆς καταστάσεως.

Τὸ βιβλίον τοῦτο, ἐκτύποις ΔΗΜ. ΔΑΝΑΡΑ — ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ σχῆμα 8ο, σελ. 292, δραχ. 75, χαρακτηρίζεται μὲ τὴν πλούσιαν βιβλιογραφίαν, καὶ τὰ ἀποσπασμένα συμπεράσματα, τὰ ὁποῖα πραγματοποιοῦμενα παρ' ἡμῖν, δυνατόν νὰ βελτιώσουν τὴν ἐκπαιδευτικὴν κατάστασιν τῆς 'Ελλάδος, διαίρεται εἰς τὰς εἰς τὰς ἐξῆς κεφάλαια, τὰ ὁποῖα ὁ συγγραφεὺς μετὰ πειστικῆς διεξοδικότητος ἐξαντλεῖ εἰς τρόπον, ὥστε παράγει εὐχέρειαν κατατοπισμοῦ εἰς τὸν ἀναγνώστην, εἰδικόν τε καὶ μὴ.

Φιλοσοφικὰ Ἰδεῶδη καὶ Σκοποὶ τῆς 'Εκπαιδεύσεως  
Σχέσεις Πολιτείας καὶ Σχολείου.

Διοικητικὴ Ὁργάνωσις τῆς 'Αμερικανικῆς 'Εκπαιδεύσεως.

Οἰκονομικὴ Ὁργάνωσις τῆς 'Αμερικανικῆς 'Εκπαιδεύσεως.

Ἡ κατὰ βαθμίδας Ὁργάνωσις τῆς 'Αμερικανικῆς 'Εκπαιδεύσεως.

Σχολεῖα Στοιχειώδους 'Εκπαιδεύσεως.

Σχολεῖα Μέσης 'Εκπαιδεύσεως.

Σχολικὰ Κτίρια.

Διδάσκαλοι.

'Επιμόρφωσις ἀνηλίκων.

Ἰδιωτικὴ 'Εκπαίδευσις.

Ἰδιαιτέρως μᾶς ἐπροξένησαν ἐντύπωσιν ὁρισμένα σημεῖα τῶν διαφορῶν κεφαλαίων, ὅπως τὰ ἀφορῶντα: εἰς τὰς βασικὰς ἀρχάς, αἱ ὁποῖαι διέπουν τὴν λειτουργίαν τῶν πολιτειακῶν θεσμῶν εἰς τὴν χώραν μὲ τὰς πολλὰς Πολιτείας, μὲ τὴν διαφορετικὴν σύνθεσιν τοῦ πληθυσμοῦ, μὲ τὸν διαφορετικὸν οἰκονομικὸν καὶ κοινωνικὸν χαρακτήρα καὶ μὲ τὰ διαφορετικὰ ἐκπαιδευτικὰ προβλήματα εἰς τὴν παιδαρχίαν καὶ τὴν προσφυῶς καθοδηγουμένην ἐλευθερίαν, καθόσον ἀφορᾷ τὴν διαμόρφωσιν τοῦ χαρακτῆρος τῶν νεαρῶν μαθητῶν, ὅπως καὶ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς πρωτοβουλίας αὐτῶν.

Ἄξιον ἐνδιαφέροντος εἶναι τὸ κεφάλαιον, τὸ ὁποῖον πραγματεύεται περὶ τῶν οἰκονομικῶν πόρων τῆς 'Εκπαιδεύσεως. Παρ' ὅτι τὸ τοιοῦτον σύστημα τῆς ἐξουρδέσεως τῶν οἰκονομικῶν πόρων ἀφορᾷ εἰς τὰς πλουσίας χώρας καὶ κοινότητες, ὁ συγγραφεὺς ἰσχυρίζεται, ὅτι δύναται νὰ ἐκτῇ εφαρμογὴν καὶ εἰς τὴν 'Ελλάδα, χώραν πτωχὴν καὶ χαμηλοῦ ἐθνικοῦ εἰσοδήματος, ἵνα μὴ ἐκ τῶν ἐνότων καὶ κατὰ τὸ μέλλον αἱ ἀνάγκαι τῆς ἐκπαιδεύσεως.

Ὅμοιότητες οἱ ἐκπαιδευτικοὶ θὰ ἀρυσθῶν ἐκ τῆς ἀναγνώσεως τοῦ βιβλίου τούτου πολλὰ τὰ ὠφέλη καὶ θὰ ὀδηγηθῶν ἐνδεχομένην πολλοὶ εἰς πειραματικῶς ἐνδιαφερούσας πρωτοβουλίας.

Δι' ὃ καὶ συνιστῶμεν τὴν ἀναφερθεῖσαν ἐκδοσιν εἰς τοὺς ἀγαπητοὺς συναδέλφους ἐκθύμως.

ὑπὸ τὴν ἀνωτέρω ἐννοίαν κρίνομεν ὡς ἐπιτακτικὴν ὑποχρέωσιν νὰ συστήσωμεν τὸ ἔργον τοῦ κ. Φωτεινοπού-

«*Παιδικῆς προσπάθειες*». Μαθητικῆς Κοινότητος 2<sup>ου</sup> Δημοτικοῦ Σχολείου Β' Περιφέρειας Ἀθηνῶν.

Καθὼς εἶναι γνωστὸ, ἔχομε συνηθῆσαι νὰ ἐκτιμῶμε καὶ νὰ φέρουμε τίς κρίσεις μας σ' ἓνα βιβλίον γραμμένο ἀπὸ πνευματικὰ ὄριμες καὶ ἡλικιωμένους προσωπικότητες, γιὰτὶ ἐκτιμῶμε τὴν προσπάθειαν ποὺ καταβάλλεται ἀπ' τοὺς συγγραφεῖς γιὰ νὰ ἐξυπηρετηθῇ κάποιος ἢ κάποιοι σκοποὶ ἀπὸ ἀποψη ἐθνικῇ, κοινωνικῇ, θρησκευτικῇ κ.λ.π.

Οἱ παρακάτω κρίσεις μας δὲν ἀναφέρονται σὲ τέτοιον εἶδος βιβλίου. Συγγραφεὺς του δὲν εἶναι κάποια προσωπικότητα μὲ ἐπιδιόξεις σὰν τίς παραπάνω. Ἀναφέρονται οἱ κρίσεις μας σὲ ἓνα βιβλίο ἄλλου εἶδους ποὺ ἀποτελεῖ τὴν ὁμαδικὴν προσπάθειαν μικρῶν παιδιῶν, ποὺ σκάρωσαν τὴ σχολικὴ χρονιά 1953—54 τὴ μαθητικὴ κοινότητα τοῦ 2<sup>ου</sup> Δημοτικοῦ Σχολείου Ἀθηνῶν. Τὸ βιβλιαράκι αὐτὸ ἀποτελεῖ ἓνα πραγματικὸ κομψοτέχνημα ἀπὸ ἐξωτερικῆς ἐμφάνισις καὶ φέρει τὸν τίτλον: «*Παιδικῆς προσπάθειες*».

Στὶς ἀρκετὰς σελίδες (63) τοῦ ὥραιου αὐτοῦ βιβλίου ἀντικατοπτρίζονται μὲ ἓνα πολὺ ἀξιοπρόσεχτο τρόπο τὰ διαφέροντα τῆς παιδικῆς ἡλικίας, μαθητῶν τῆς Ε' καὶ ΣΤ' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ, ποὺ ἀποτελέσαν τὴ μαθητικὴ κοινότητα. Μάσα σ' αὐτὸ βρίσκει κανένας ἀκόμα τίς ἐνδόμυχες ἐπιδιόξεις τῶν παιδιῶν, ἀλλὰ καὶ τίς ἐκφραστικὰς ἱκανότητάς των. Παρουσιάζεται σ' αὐτὸ μὲ τὰ παιδικὰ ἔργα τῆς ἐλευθέρης ἐκφράσεως ὁ πλοῦτος τῆς παιδικῆς ψυχῆς σὲ διάφορους τομεῖς.

Ἡ παιδικὴ ψυχὴ, πρέπει νὰ τονισθῇ αὐτὸ, περικλείει πλούσια συναισθήματα. Γιὰ κακὴ ὁμως τύχη ἡμεῖς οἱ διδάσκαλοι τίς πιδὸς πολλὰς φορές μὲ τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας μας τὸν πλοῦτον αὐτὸν τῶν αἰσθημάτων ἢ τὸν ἀφήνουμε ἀνεκμετάλλευτο ἢ καὶ τὸν καταστρέφουμε. Στὶς «*Παιδικῆς προσπάθειες*» κατὰ κύριο λόγον καταφαίνεται ἢ μὲ τὸ γραπτὸ λόγον, δηλαδὴ μὲ τὴ γραπτὴ ἐκθεσὴ συναισθηματικῆς, πνευματικῆς καὶ ψυχικῆς καλλιέργειας τῆς παιδικῆς ψυχῆς. Περιλαμβάνονται σ' αὐτὰς 49 ἐκθέσεις παιδιῶν, πραγματικὰ λογοτεχνήματα μὲ πολὺ ποιικίλον περιχόμενον ποὺ ἀναφέρεται στὴ σχολικὴ ζωὴ τῆς κοινότητος, στὴν ἱστορίαν καὶ στὴν κοινωνικὴν ζωὴν. Αὐτὸ ὁμως δὲν εἶναι ἀρκετὸ. Ἡ παιδικὴ ψυχὴ δὲν ἐκδηλώνει ἐκεῖνο ποὺ μέσα της περικλείει μόνο μὲ τὸν προφορικὸ ἢ τὸ γραπτὸ λόγον. Ἡ ἐκφραστὴς τῶν συναισθημάτων γίνεται ἀκόμη καὶ μὲ τὸ χέρι. Τὸ χέρι πολλὰς φορές μιλεῖ καλύτερα ἀπὸ τὴ γλῶσσα. Στὸ βιβλιαράκι αὐτὸ δὲν ἀπουσιάζουν καὶ ἀρκετὰ σπουδαῖα ἔργα ποὺ δείχνουν ὅτι τὸ παιδί ἐκφράζει τὰ συναισθήματά του καὶ μὲ ἄλλους τρόπους. Περιλαμβάνει ἐκφραστικὰ ἔργα τῆς παιδικῆς ψυχῆς μὲ ζωγραφικὴν καὶ πλαστικὴν.

Σπουδαῖα δείγματα — μιλάμε γιὰ δείγματα, γιὰτὶ ἀσφαλὲς ἡ μαθητικὴ κοινότητα θάχῃ πληθὺς ἀπὸ τέτοιες ἐργασίας — ζωγραφικῆς βλέπουμε σ' αὐτὸ λίγα σὲ σύγ-

λου καὶ εἰς τοὺς Διοικητικῶς ἀρμοδίους τοῦ Ἰνστιτούτου τῆς Ἑθνικῆς Παιδείας, διότι ἡ ἀναφερθεῖσα συγγραφὴ, μᾶς ἐδημιούργησεν, ἀδιάστως τὴν πεποίθησιν καὶ ἀδιασίστως πιστεύομεν, ὅτι ὁ συγγραφεὺς ἀποτελεῖ πλήρως κατατοπισμένην καὶ πεφωτισμένην διάνοιαν, ἢ ὅποια ἐπιβάλλεται, ἀξιοποιοῦμένη καὶ παραιτέρω, νὰ χρησιμοποιηθῇ, ὅπου δεῖ, διὰ τὴν ἀπαλλαγὴν τῆς ἐκπαιδεύσεως ἀπὸ τὴν κακοδαιμονίαν.

ΠΑΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΗΜΟΣ  
Σύμβουλος Δ.Ο.Ε.

κριση με τις εκδόσεις των παιδιών. Πάντως όμως είναι ωραία τα έργα ζωγραφικής: (σκηνή στο χωριό, το Όχι, τα άνθη, η ζωγραφική του Ίωάν. Ρουκούνη). Ακόμα και το ωραίο σχέδιο του έξωφύλλου αποτελεί έργο μέλους της μαθ. κοινότητας, της μαθήτριας Λουίζας Βουτσινα.

Έκείνα όμως που αποτελούν πραγματικά καλλιτεχνήματα είναι τα δείγματα της πλαστικής εργασίας των παιδιών (φωτογραφίες, βέβαια, των έργων). Αυτά είναι και άρκετά, αλλά και αξιοπρόσεχτα τόσο ως προς την έμπνευση, όσο κι ως προς την τεχνική επεξεργασία.

\* \* \*

Παραπάνω είπαμε, ότι το παιδί περικλείει μέσα του ψυχικό κόσμο πλούσιο από διάφορα συναισθήματα. Ιδιαίτερα μπορούμε να πούμε, ότι πλημμυρίζουν και τέτοια από καλαισθητική άποψη. Έδώ όμως παρουσιάζεται κάποιος σοβαρό πρόβλημα. Αυτό έγκειται στη δυσκολία που υπάρχει να κάνει κανένας το παιδί ικανό να φανερώσει τον ψυχικό του κόσμο. Για το ζήτημα αυτό χρειάζεται και ο κατάλληλος τρόπος. Και μόνο ο δάσκαλος είναι σε θέση να κάνει ένα τέτοιο πράγμα. Κι εδώ στην προσπάθεια της μαθητικής κοινότητας του 25ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών πρέπει να αναζητηθεί ο έμπνευστής, ο υποκινητής, ο δάσκαλος που με την άρμόζουσα επιστημονική τέχνη και τον κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο δούλεψε για να παρουσιασθούν τα ωραία αυτά έπιτεύγματα. Σάν τέτοιο βρίσκουμε το συνάδελφο, δάσκαλο της τάξεως αυτής κ. Π. Βαλσαμάκη. Ο συνάδελφος κ. Βαλσαμάκης, αθόρυβα βέβαια, αλλά με πίστη κι ένθουσιασμό δουλεύει αποτελεσματικά από χρόνια τώρα για να κάνει τα παιδιά, που του έχουν εμπιστευθεί τη διαπαιδαγώγηση, καλούς χαρακτήρες, αλλά και ανθρώπους με ζωντάνια και δράση στην κοινωνία. Ο κ. Βαλσαμάκης, φαίνεται ότι ξέρει θαυμάσια τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις επιδιώξεις των. Αυτό όμως δεν είναι πολλές φορές άρκετό. Χρειάζεται να ξέρη κανένας και το δρόμο που θα βαδίσει και τη μέθοδο, με την οποία πρέπει να δουλέψει. Τα μυστικά της παιδικής ψυχής τα ξέρει πολύ καλά ο κ. Βαλσαμάκης. Έχει πιστέψει ακράδαντα ότι η παιδική ψυχή περικλείει και πολλές και έξοχες καλλιτεχνικές ιδιότητες, αλλ' ακόμα κατέχει και την τέχνη για να βρική το κλειδί, με το οποίο ξεπετιούνται αυτές και παίρνουν την άρμόζουσα, τη ζηλευτή έκφραση. Είναι άλλως τε από χρόνια γνωστό το έργο του κ. Βαλσαμάκη ως προς την καλαισθητική εκδήλωση και έκφραση των παιδιών της τάξεώς του.

Νομίζουμε όμως, ότι για να φθάσει με πρόμοια προσπάθεια σε τόσο αποτέλεσμα ζηλευτό, συντέλεσαν και άλλοι παράγοντες, όπως η συμβολή και συμπαράσταση του Έπιθεωρητού της περιφέρειας αυτής, πράγμα που δείχνει πόσο μπροστά μπορεί να πάει η δουλειά του δασκάλου με επιθεωρητή δημοτικών σχολείων που δείχνει την άρμόζουσα κατανόηση στις προσπάθειες του δασκάλου.

Ο χώρος του Επιστημονικού Βήματος δεν επιτρέπει να τονισθεί περισσότερο η δημιουργική εργασία που παρουσιάζει τόσο πρωτότυπη επιτυχία και αποτελεσματικότητα από πολλές άποψεις ή προσπάθεια του κ. Βαλσαμάκη με την όργάνωση των παιδιών του σε μαθητική κοινότητα. Θεωρούμε ως τόσο υποχρέωσή μας να εκφράσουμε τα θερμά μας συγχαρητήρια τόσο στους μικρούς μαθητές, μέλη της μαθ. κοινότητας, όσο και στον θερμοεργό έμπνευστή του έργου αυτού κ. Π. Βαλσαμάκη. Το βιβλιαράκι «Παιδικές προσπάθειες» αξίζει τον κόπο να διαβασθεί από κάθε δάσκαλο, αλλά και για τα παιδιά είναι ευχάριστο ανάγνωσμα.

ΚΩΣΤΑΣ Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ

**ΦΩΤΗ ΠΑΠΑΣΤΕΡΓΙΟΥ:** «Το παιδί σου και η άγωγή του», Ίωάννινα 1956. Έκδοσις «Ηπειρωτικής Έστίας».

Δεν ξέρω πιά ήταν η ύπαδοχή από μέρος του κοινοτού του βαθυστόχαστου βιβλίου. Θα εύχόμουν όμως ν' άκοιοι θούσε και β' και γ' έκδοση.

Άλλά προς Θεού!... Πώς μπορεί να γίνει αυτό όταν ζούμε στην εποχή που το παιδί, το στήριγμά μας κι η έλπίδα μας εξακολουθεί να είναι παραγνωρισμένο και παραμελημένο;

Πώς μπορούμε να πούμε, ότι υπάρχει διαφέρων για το παιδί, όταν λείπουν 2.000 δασκάλοι; Κι όταν μένουν πληθωρικά τα σχολεία μας κι άσυμπλήρωτα σε διδακτικό προσωπικό;

Μέσα σ' αυτή τη γενική παραγνώριση και παραμέληση υπάρχουν και άνθρωποι που σκέπτονται το παιδί. Σκεβρώνουν και σαρακώνονται σκιμμένοι πάνω τον Κι αυτοί είναι οι δασκάλοι. Την ημέρα πάνω από τ' άθωα ματάκια των παιδιών και τη νύχτα κάτω από το φως της γκαζόλαμπας μοχθούν για το παιδί.

Ένας άπ' αυτούς τους δασκάλους είναι κι ο διαλεχτός συνάδελφος Φώτης Παπαστεργίου.

Ο κ. Παπαστεργίου είναι ζωντανός δάσκαλος. Έχει καθαρή σκέψη και κρίση δυνατή. Κι άλλη φορά είχα την εύχια να κρίνω και ν' αξιολογήσω εργασία του. Από τότε μάντευμα την άνοδό του.

Σ' ένα άπομερο Ηπειρωτικό χωριουδάκι σίς ώρες της σχολής του και κάτω από τ' άχνό φως της λάμπας έγραψε την παραπάνω αξιόλογη εργασία του.

Μεταπολεμικά γράφθηκαν άρκετά βιβλία για την άγωγή του παιδιού. Τουτο όμως ξεχωρίζει με την πρωτοτυπία του. Με την βαθυστόχαστη σκέψη του, την άδοξη κρίση, τον πλούτο των θεμάτων και με τη γλώσσα του. Σάν πηγή της εργασίας του έχει το περίφημο του Simon: «Πρέπει να μεταρρυθμίσουμε τον άνθρωπο με την άγωγή και την άγωγή με την οικογένεια». Τί μεγάλη αλήθεια; Κι όμως σε μās είναι παραμελημένη.

Στο πρώτο μέρος ο συγγραφέας εξετάζει το γάμο, την οικογένεια και την κληρονομικότητα.

Στο δεύτερο μέρος εξετάζει το έργο της άγωγής. Τη δύναμη της οικογενειακής άγωγής και ιδιαίτερα της μητέρας. Έξετάζει άκόμη την προσχολική ήλικία του παιδιού και το Νηπιαγωγείο, που στον τόπο μας πάει να γίνει άνύπορχτο.

Στο τρίτο μέρος, το μεγαλύεργο της εργασίας του, εξετάζει τις έξεις του παιδιού, τη νευρικήότητά του, τη μίμηση, την άμιλλα, τα παιγνίδια του κι ένα σωρό άλλα θέματα.

Τα θέματα δεν τα εξετάζει άπλως. Τα μελετάει και δίνει συμβουλές χρησιμώτατες, που οι περισσότεροι γονείς τις άγνοούν. Και έτσι όχι μόνον δεν εύκολύνουν το παιδαγωγικό έργο, αλλά και το βλάπτουν. Νά, γιατί πρέπει το βιβλίο αυτό να διαβαστεί από όλους τους γονείς και να μη λείψη από καμιά βιβλιοθήκη.

Το βιβλίο είναι έκδοση του λαμπρού περιοδικού των Ίωαννίνων «Ηπειρωτική Έστία», που άν και έχει ζωή μόνον 5 χρόνων, όμως άριθμεί 28 εκδόσεις. Τέτοια δραστηριότητα περιοδικού δεν ξανάδα. Άξίζει κάθε έπαινος.

ΝΙΚ. Β. ΚΩΣΜΑΣ