

Επιστημονικόν Βήμα του ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΡΑΦΕΙΑ : ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15Α - ΑΘΗΝΑΙ
ΤΗΛΕΦΩΝΟΝ 36-547

ΕΤΟΣ Δ' - ΤΕΥΧΟΣ 1^{ον} - 2^{ον}
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ - ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1956

Τιμή τεύχους Δρχ. 5
Συνδρομή διά μη μέλη » 50

ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΤΕΤΑΡΤΟ ΧΡΟΝΟ

Με τὸ τεύχος αὐτὸ τὸ «Επιστημονικόν Βήμα τοῦ διδασκάλου», δηλαδὴ τὸ παιδαγωγικὸ περιοδικὸ τῆς ὀργανώσεώς μας, εἰσέρχεται σὶ τὸν τέταρτο χρόνον τῆς ἐκδόσεώς του. Εἶναι γνωστοὶ οἱ λόγοι, ἀπ' τοὺς ὁποίους παρακινήθηκε ὁ κλάδος γιὰ τὴν ἀποκτίθησιν παράλληλα μὲ τὸ ἐπαγγελματικὸ δημοσιογραφικὸν τοῦ ὄργανο καὶ τὸ ἐπιστημονικὸν τοῦ περιοδικό. Οἱ λόγοι αὗτοι ἀπορρέουν ἀπ' αὐτὸ τοσοῦτο κατὰστατικόν, ποὺ διέπει τὰ τῆς ὀργανώσεώς μας, δηλαδὴ ἀπ' τὴν ἰδιομορφίαν τῶν σκοπῶν ποὺ ἐπιδιώκει ἡ Ὀμοσπονδία καὶ εἶναι δὲ αὗτοι, καθὼς εἶναι γνωστὸν, ὅτι τὴν μὲν μέρει ἐπαγγελματικοὶ γιὰ τὴν προώθησιν τῶν ὑλικῶν συμφερόντων τῶν μελῶν τῆς, ἀλλὰ ταυτόχρονα καὶ ἐπιστημονικοὶ ποὺ ἀποβλέπουν στὴν ἀνάπτυξιν τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης τῆς πατρίδος μας καὶ τὴν καλὴν λειτουργίαν τῶν σχολείων μας.

Παραδοχόντα σήμερα ὅλοι, διὲς ἡ ἐκπαίδευση ἀποτελεῖ τὴ σοβαρώτερη μέριμνα τῆς ἀνθρωπότητος. Κάθε κοινωνία φροντίζει νὰ καταστήσῃ αὐτὴν ὅσο τὸ δυνατὸ πιδ ἀνθηρὴ καὶ βελτιωμένη γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ τὴν πνευματικὴν ἀνάπτυξιν τῶν μελῶν τῆς καὶ τὴν ἀνοδο τοῦ πολιτισμοῦ τῆς. Σ' ὅλα τὰ μέρη τοῦ κόσμου παρουσιάζεται τὸ νεώτερον πνεῦμα μὲ κάποια βίαιον καὶ ὀρμητικὴν τάσιν καὶ προοπτικὴν νὰ μεταμορφώσῃ τὸ χθὲς ποὺ τὸ θεωρεῖ ὄχι ἱκανοποιητικὸν καὶ νὰ προλειάνῃ τὸ δρόμον γιὰ ἓνα καλύτερον αὔριον. Ἡ τάσις αὕτη δὲν ἦταν δυνατὸν παρὰ νὰ παρασῆρῃ ὡς ἓνα σημεῖον καὶ τὴν ἐκπαίδευση.

Εἶναι βέβαια, ἀλήθεια, διὲς τὸ σχολεῖον πρέπει νὰ προσπαθῇ νὰ προτρέξῃ κάπως τῆς ἐποχῆς του. Ἐχει τὴν ὑποχρέωσιν νὰ προβλέπῃ τὴ μορφήν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς τῆς αὔριου καὶ νὰ προσπαθῇ νὰ μορφώσῃ τὴν νέα γενεὰ κατὰ τὸν τοιοῦτον τρόπον, ὥστε αὕτη νὰ μὴν εἶναι ἱκανὴ νὰ διανύῃ εὐχάριστα καὶ ἱκανοποιητικὰ μόνον τὸ

παρόν, ἀλλὰ νὰ μπορέσῃ νὰ ζήσῃ μὲ τὸν πιδ καλὸν τρόπον καὶ τὸ ἀπώτερον μέλλον.

Μὰ ἀκριβῶς πάνω σὶ τὸ σημεῖον αὐτὸ δημιουργεῖται πολλὰς φορὰς ἓνας ἀρκετὰ σοβαρὸς κίνδυνος. Μέσα ἀπ' τὴν πρόδο, ποὺ ἡ δημιουργεῖται οἱ ἐπιστήμη οἱ ἀποκρίνεται μὲ τὴν ἀγωγὴν τοῦ παιδιοῦ ἔχουν ἐπισημῶς τὰς ἑξῆς διαφορετικὰς ἀπ' τὴν ἄλλη καὶ ἀλληλοσυγκρουστικὰς μεταξὺ των. Ἐχουν ἀνακύψει, καθὼς εἶναι γνωστὸν, παιδαγωγικὰ συστήματα καὶ διδακτικὰς μέθοδοι ποὺ πολλὰς φορὰς ἀντιστρατεύονται οἱ μὲν σὶς δέ. Ἐτσι δημιουργήθησαν σὶ τὸν τομέα τῆς ἐπιστήμης τῆς ἀγωγῆς τὰ ἀκρῶς νεωτεριστικὰ πνεύματα καὶ τὰ συντηρητικὰ ποὺ φθάνουν πολλὰς φορὰς νὰ χαρακτηρίζονται ἀναχρονιστικὰ.

Ἡ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη τῆς πατρίδος μας ἔχει ὑποχρέωσιν μὲ κάθε δυνατὸν μέσον νὰ διαφεύγῃ τὸν κίνδυνον νὰ πέσῃ, εἴτε σὶ τὴν μίαν, εἴτε σὶ τὴν ἄλλη παγίδα καὶ ἀκρότητα. Οἱ Ἕλληνες δημοδιδάσκαλοι δὲν ἐπιθυμοῦν καθόλου, — ἀλλὰς τε καὶ οὔτε εἶναι ὀρθὸν καὶ λογικὸν ἓνα τέτοιο πρᾶγμα — νὰ παραμείνουν σὲ στασιμότητα καὶ νὰ ὠθοῦνται σὲ ὀπισθοδρομήσιν. Οὔτε ὁμοίως εἶναι δυνατὸν νὰ παραδεχθῇ κανεὶς, διὲς ἡ μετάβασις σὲ μίαν ἀπότομην προοδευτικότητα τῶν ἀκρῶν εἶναι ἐποικιοδομητικὴ. Ἐνα τέτοιο πῆδημα κατὰ γενικὸν κανόνα ὀδηγεῖ σὲ ἀβεβαιότητα καὶ πολλὰς φορὰς σὲ ἀναρχία. Ἀκριβῶς δὲ αὕτην τὴν ὑπηρεσίαν καλεῖται νὰ προσφέρῃ τὸ ἐπιστημονικὸν αὐτὸ περιοδικὸν τῶν ὀργανωμένων Ἑλλήνων διδασκάλων. Ἐχει βάλει γιὰ πρόθεσιν του νὰ προλειάσῃ κατὰ τὴν ἄλλη τὸ δρόμον σὶ τὴν προσπάθειαν γιὰ μίαν βαθμιαίαν μὲν, ἀλλὰ σταθερὴν προσαρμογὴν πρὸς τὴν νέαν κατεπύθνησιν. Νὰ κτυπηθῇ καὶ νὰ ἐξουδετερωθῇ κάθε ἀντιδραστικὴ κίνησις ποὺ θέλει νὰ ἀναχαιτίσῃ τὴν πρόδο, ὁμοίως πα-

ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΣΟΥΡΛΑ, Παιδαγωγού

ANDIATUR ET PAEDAGOGICA PARS

ΕΙΣΙΤΗΡΙΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΝ ΑΓΧΟΣ

I

Αἱ εἰσιτήριοι εξετάσεις ἀποτελοῦν τὴν πῖδ ἐν χρήσει μέθοδον ἐπιλογῆς γιὰ τὴν εἰσόδον τῶν παιδιῶν ἀπὸ τὸ λαϊκὸν σχολεῖον εἰς τὰ Γυμνάσια, ἢ μὴ καθέρισταις ὁμοῦ συγχρονισμένων παιδαγωγικῶν μορφῶν εἰσιτηρίων εξετάσεων, ὡδήγησεν εἰς τὴν ἐννοίαν τοῦ εξεταστικοῦ ἀγχοῦ.

Ἡ κατάστασις δηλαδὴ ἡ θυμικὴ στῆν ὁποῖαν διατελοῦν τὰ παιδιὰ καὶ ὑπεβάλλονται σὲ εἰσιτηρίους εξετάσεις, ἐκλύει εἰς τὴν ψυχὴν των τόσον ἔντονα συναισθήματα ἀγχοῦ, ὥστε καθιστᾷ τὴν ἡρεμον ἐξέτασιν ὄχι πλῆρον δυνατὴ καὶ ἐν τριαύτῃ περιπτώσει τὰ ἀποτελέσματα τῶν εἰσιτηρίων εξετάσεων ὑπὸ τὰς ὡς ἄνω προϋποθέσεις δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ἀδιάβλητα, καὶ αὐτὴν ἀκριβῶς τὴν διαπίστωσιν πρόκειται νὰ ἐρευνήσωμεν διὰ τῶν κατωτέρω παιδαγωγικῶν ἀψέφω.

Ἐν πρώτοις πρέπει νὰ διευκρινήσωμε τὴν ἐννοίαν μιᾶς μεθόδου ἐπιλογῆς.

Τὰ λαϊκὰ σχολεῖα δέχονται στοὺς κόλπους των παιδιὰ διαφόρου νοημοσύνης καὶ ἰδιοφυΐας εἰς τὰς διαφόρους τάξεις, καὶ μονάχα γιὰ τὰ καθυστερημένα ἔχουν ἰδρυθῆ ἰδικὰ σχολεῖα ἀνωμάτων, τὰ ἅρα ἐπιτελοῦν εἰς ὅλα τὰ πολιτισμένα Κράτη, σὴν χώρα μᾶλλον καθυστερήθη καὶ τὸ πρὸ καιροῦ λειτουργοῦν μοναδικῶν σχολεῖων ἀνωμάτων.

Μέχρι τῆς ἀποφασιστικῆς ἐποχῆς τὸ λαϊκὸν σχολεῖο ἐμφανίζονται εἰς τὸ πρῶτον τῶν ἐπιλογῶν βαθμοῦ νοημοσύνης καθὼς καὶ τὸ καιρὸν τῶν εἰσιτηρίων σὲ τρόπον ὥστε ἡ διαφοροποίησις τοῦ σχολεῖου καθίσταται ἐπιτακτικὴ. Σχολεῖα ὁμοῦ μὲ διαφοροποιημένους τάξεις λειτουργοῦν στῆν Γερμανία, στῆν Γαλλία καὶ εἰς πλεῖστα ἀπὸ τὰ κεντρικὰ τῆς Ἑλλάδος (ἰδίως στῆν Ζυρίχη) ὄχι ὁμοῦ καὶ στῆ δική μας χώρα.

Ἡ γὰρ ἀλλοτρίωσις καὶ νὰ χαλιναγωγηθῆ ἡ παράλογη τάσις γιὰ νὰ φθάσωμε εἰς τὰ ἄκρα.

Κάτω ἀπ' αὐτὸ τὸ πνεῦμα τὸ «Ἐπιστημονικὸν Βῆμα τοῦ διδασκάλου» κατὰ τὰ προηγουμένα εἴη τῆς κυκλοφορίας του ἔχει ἀποταθῆ πρὸς ὅλους τοὺς ἐκπαιδευτικούς τῆς χώρας μας καὶ ἐξήτησε τὴν συνδρομὴν των ἐπ' αὐτοῦ. Καί, καθὼς εἶναι ὁλοφάνερο, ἡ προσπάθεια ἐπέτυχε. Ἀπ' τὴν στήλην τοῦ περιοδικοῦ μας εἶδαν τὸ φῶς τῆς δημοσιότητος ἀνεκτὰ ἄρθρα γραμμένα ἀπὸ σοφοῦς παιδαγωγοῦς ποὺ συντελοῦν ἐποικοδομητικὰ στῆ θεωρητικὴν παιδαγωγικὴν κατάρτιση τῶν συναδέλφων, ἀλλὰ καὶ τέτοια ἀπὸ ἐπιλέκτους συναδέλφους, οἱ ὅποιοι μὲ τὴν πλοῦσια πείρα τους δίδουν πορίσματα βγαλμένα ἀπὸ τὸ χωνευτήριον τῆς σχολικῆς πράξεως καὶ τὸ σφυροκόπημα μακροχρόνιας σχολικῆς ζωῆς. Πόσα δὲ ἀγαθὰ ἀποτελέσματα ἀποφέρουν οἱ τέτοιαι ἐργασίαι δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ τονισθῆ. Συντε-

Οἱ δασκάλοι στὰ κοινὰ λαϊκὰ σχολεῖα χορηγοῦν ἐνδείξεις προόδου μὲ τὸν γνωστὸν τύπον τῶν ἀπολυτηρίων, ὅπου ἐκφέρεται ἡ κρίσις περὶ τῆς ἐπιδόσεως τοῦ μαθητοῦ ἢ τῆς μαθητρίας μὲ βᾶσιν τὸν μέσον ὅρον τοῦ ὅλου πνευματικοῦ ἐπιπέδου τῆς τάξεως, συνεπῶς, ἀπαραίτητοι ἐπὶ τοῦ προκειμένου ἀποβαίνουν—παρὰ τὰ χορηγούμενα Ἀπολυτήρια—ἐνταῖα μέθοδοι ἐπιλογῆς καὶ ὡς πρώτη τοιαύτη προβάλει καὶ φυγουράρει ἡ μέθοδος τῶν εἰσιτηρίων εξετάσεων, ποὺ καθιέρωσαν τὰ σχολεῖα Μέσης Παιδείας.

Ἡ μορφή ὁμοῦ αὐτῆ τῶν εἰσιτηρίων εξετάσεων πιστοποιεῖ μέχρι ποίου βαθμοῦ ὁ μαθητὴς ἢ μαθήτρια κατέχει ὅ,τι ἔπρεπε νὰ διδαχθῆ στὶς προηγούμενες σχολικὰς βαθμίδες, συνεπῶς διὰ πρόβλημα τῶν εἰσιτηρίων εξετάσεων πρέπει νὰ καθιερωθῆ μία δοκιμαστικὴ περίοδος ἀπὸ τὴν ὁποῖαν πρέπει νὰ περάσουν ὅσοι προορίζονται γιὰ τὴν καινούργια βαθμίδα καὶ τὰ προβλήματα τῶν εξετάσεων τῆς δοκιμαστικῆς αὐτῆς περιόδου πρέπει νὰ καταρτίζονται μὲ τὴν συνεργασίαν τῶν διδασκόντων ἀμφοτέρων τῶν σχολικῶν βαθμίδων (Λαϊκῆς δηλαδὴ καὶ Μέσης Παιδείας).

Κατὰ τὴν περίοδον τὴν δοκιμαστικὴν θὰ ἔλθῃ εἰς φῶς καὶ θὰ πιστοποιεῖται πῶς καὶ μέχρι ποίου βαθμοῦ ὁ μαθητὴς ἔρχεται σὲ ἀντιπαράστασι μὲ τὸ καινούργιο ὑλικὸ καὶ ἐὰν καὶ πῶς προσαρμόζεται πρὸς τὴν καινούργια σχολικὴ ἀτμόσφαιρα.

Αὐτὰ ἀπὸ τῆς ἀψέφως τῆς σκοπιᾶς τῆς οργανωτικῆς, λαμβανομένου ὑπ' ὄψιν ὅτι τὸ σχολεῖο ἔχει ἰδίως ἰδίως ἰδίως διὰ τοὺς μαθητὰς καὶ ὄχι οἱ μαθηταὶ γιὰ τὸ σχολεῖο.

Τέτοιαι ὁμοῦ δοκιμαστικὴς τάξεις καὶ βαθμίδες δοκιμαστικῆς καὶ ἐπιτελοῦν ὄχι μονάχα ἐπιλογὴν ἀλλὰ καὶ ὑπερπήδησιν τάξεως καὶ τοὺς ἰδιοφυεῖς σὲ ὀλιγότερον χρονικὸν διάστημα, ὑπερβῶν μονάχα

λοῦν αὐτὴν στῆν ἐκπλήρωσις διπλοῦ σκοποῦ καὶ τὴν ἐπαγγελματικὴν κατάρτιση τοῦ δασκάλου συμπληρώνουν, ἀλλὰ καὶ τὴν διδακτικὴν ἐργασία βελτιώνουν.

Ὅσο ὁμοῦ καὶ ἂν θελήσῃ κανεὶς νὰ ἰσχυρισθῆ ὅτι τὸ περιοδικὸν μας παρουσίασε ἀνιοῦσα βελτίωση στὸ ἐσωτερικὸν του περιεχόμενον, μ' ὅλα ταῦτα δὲν πρέπει νὰ παραγνωρίζουμε πῶς αὐτὸ δὲν ἔφθασε ἀκόμα στὸ σημεῖον ποὺ τὸ ἀνειρεῦτηκε ἀπὸ χρόνια ὁ κλάδος καὶ ἀπὸ τὴν ἀποψη τῆς ἐξωτερικῆς του ἐμφανίσεως. Ἡ ἔλλειψη ὁμοῦ αὐτῆ, θέλουμε νὰ ἐλπίζουμε, δεῖ γρηγόρα θὰ θεραπευθῆ, γιὰ τὸν ὅτι οἱ Ἕλληνες δημῶντες ἔχουν θέσει γιὰ πῖστη τους τὴν ἀρχή: πάντοτε ψηλότερα γιὰ τὸ καλὸ τῆς παιδείας τῆς πατρίδος μας.

Διατηροῦμε γιὰ τοῦτο τὴν πεποίθησιν ὅτι καὶ τὸ χρόνον αὐτὸ τὸ περιοδικὸν μας θὰ τύχῃ τῆς ἴδιας ὑποδοχῆς καὶ τῆς ἴδιας ὑποσημασίσεως ὅπως καὶ εἰς προηγουμένα χρόνια. **Η ΔΙΟΙΚΗΣΙΣ**

στην Εὐρωπαϊκὴ σχολικὴ πραγματικότητά και θὰ ἀποτελοῦν ἴσως ἓνα μακρυνόν παιδαγωγικόν ὄνειρον γιὰ τὴν δική μας σχολικὴν ὀργάνωσιν και μεταρρυθμισιν.

Συνεπῶς γεννάται τὸ ἐξῆς ἀμείλικτον ἐρώτημα :

Δὲν θὰ ἦτανε ἀνθρωπινώτερον—ἐφόσον μάλιστα πρόκειται και περὶ ἀνθρωπιστικῶν σχολείων—ἔμα ἠλλείπων αἱ παιδαγωγικὲς προϋποθέσεις τῆς δοκιμαστικῆς μορφῆς τῶν ἐξετάσεων και γιὰ τίς ὁποῖες δὲν εὐθύνονται εἴτε τὰ παιδιὰ εἴτε οἱ ἀντιπρόσωποι τοῦ λαϊκοῦ σχολείου—αὐτοὶ οἱ ἥρωες και εἰ μάρτυρες πού παλαίουν μέσα σὲ πλήθος ἀντιξῶν περιστάσεων γιὰ τὴν μόρφωσιν τῶν παιδιῶν τοῦ λαοῦ δὲν θὰ ἦτανε, τονίζομεν, ἀνθρωπινώτερον νὰ γίνωνται δεκτοὶ κατ' ἀρχὴν εἰς τοὺς κόλπους τῶν σχολείων τῆς Μέσης Παιδείας και μαθηταὶ ὀλιγότερον ἰδιοφυεῖς και ὀλιγότερον παρεσκευασμένοι, νὰ ἐπιβαρύνουν και αὐτοὶ τὴν τάξιν μετὰ τὴν μελλοντικὴν πραγματικὴν ἐπιλογὴν πού θὰ γίνῃ τόσον—γιὰ τὸ ἰδικόν τους συμφέρον ὅσον και γιὰ τὸ συμφέρον τοῦ σχολείου, και συνεπῶς νὰ παρεβλεφθῆ—γιὰ μίαν χρονικὴν δοκιμαστικὴν περιόδον—ἢ ἐν χρήσει μὴ παιδαγωγικῆς μορφῆς τῶν εἰσιτηρίων ἐξετάσεων ;

Στὸ παραπάνω ἐρώτημα ἀπαντοῦμε—γιὰ τὴν μόρφωσιν ὑγιоῦς παιδαγωγικῆς κρίσεως, ἀπὸ ὅτους ἤθελαν νὰ καταπιασθῶν μετὰ τὴν ἀποψιν αὐτὴν—διὰ τῶν ἐξῆς :

Ὁ μαθητὴς μπορεῖ διὰ τοῦ σχολείου νὰ ἀνυψωθῆ στὴν ἐξέλξη του τὴν πνευματικὴ ὑπὸ τὴν προϋπόθεσιν ὅτι παρακολουθεῖ τακτικὰ τὴν διδασκαλίαν, ὅτι ἐπεξεργάζεται τὸ ὑλικόν, ὅτι μπορεῖ νὰ ζῆ μετὰ αἰσθημάτων κοινωνικὰ μέσα στὴν τάξιν και ὅτι μονάχα ὑπὸ τέτοιες προϋποθέσεις μπορεῖ νὰ αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸν του προσαρμοσμένον στὴν καινούργια σχολικὴ του βαθμίδα.

Ἀντιθέτως :

Σὲ μιά μεγάλη ἀσυμφωνία μετὰ τῶν ἀπαιτήσεων τοῦ καινούργιου τοῦ σχολείου και τῆς ἰκανότητός του πρὸς ἐπίδοσιν—ἐξασφαλιζομένων ἐννοεῖται ὅλων τῶν παιδαγωγικῶν προϋποθέσεων τῆς λειτουργίας τῆς τάξεως—σὲ μιά μεγάλη, τονίζομε, ἀσυμφωνία τῶν ἀνωτέρω προϋποθέσεων τὸ σχολεῖο θὰ καταπιέζῃ τὸν μαθητὴν ἀντὶ νὰ τὸν μορφώῃ, θὰ τὸν καταθλίβῃ ἀντὶ νὰ τὸν ἀνυψώῃ, θὰ τὸν καταπονή ἀντὶ νὰ τὸν προάγῃ.

Κατ' ἔτος ἢ πραγματικὴ ἐπιλογὴ ἐπακολουθεῖ—τόσον γιὰ τὸ συμφέρον τῶν μαθητῶν ὅσον και γιὰ τὸν συμφέρον τοῦ σχολείου—ἀπὸ τὴν πρώτη χρονιά τῆς εἰσόδου τῶν μαθητῶν στὴν καινούργια βαθμίδα τῶν καινούργιων ἀπαιτήσεων, τοῦ καινούργιου περιβάλλοντος και τῶν καινούργιων δασκάλων τῶν.

Αὐτὰ ὡς πρὸς τὴν παιδαγωγικὴν ἐννοίαν μιᾶς μεθόδου ἐπιλογῆς γιὰ τὴν δική μας πραγματικότητά, μιᾶς μεθόδου δηλαδὴ ἐπιλογῆς πού θὰ ἀπαλλάξῃ τὸ σχολεῖο νὰ ἐμφανίζεται ὡς μπαμπούλας και ὡς φόβητρον εἰς τὰ ὄμματα τῶν μικρῶν παιδιῶν, θὰ ἀπαλλάξῃ τὴν κοινωνίαν και τοὺς γονεῖς τῶν μαθητῶν νὰ ἀναταράσσωνται κάθε χρονιά μετὰ τὸ φλέγον και ἀκανθῶδες ζήτημα τῶν εἰσιτηρίων ἐξετάσεων, νὰ παίρνομε στάσιν ἐχθρικήν ἐναντὶ τῶν ἀντιπροσώπων τῆς Μέσης Παιδείας, νὰ παρενοχλοῦν ἀσκόπως τὰς ἐπιθεωρητικὰς ἀρχὰς διὰ τῆς μεθόδου τῶν ἀναθεωρήσεων και τὸ ὑπερσπουδαιότερον νὰ

ποδοπατεῖται ἢ κρῖσις και ἡ ἐργασία ἢ μορφωτικὴ τοῦ διδασκαλικοῦ κόσμου, ὡς και τῶν προϋπαρξάντων Ἐπιθεωρητικῶν τούτων Ἀρχῶν.

II

Και τώρα... εἰς τὸ δεύτερον σημεῖον τοῦ ὑπὸ ἐξέτασιν παιδαγωγικοῦ μας θέματος, δηλαδὴ τοῦ ἐξεταστικοῦ ἄγχους.

Μπορεῖ νὰ προκύψῃ και ὑπὸ τὰς καλύτερας τῶν παιδαγωγικῶν ἐξεταστικῶν προϋποθέσεων ἄγχος ἐξεταστικόν ;

Ἀπαντοῦμε :

Ἡ ἀντίδρασις πού ἐκδηλώνει κατὰ τὴν ἐξέτασιν τὸ ἐπὶ μέρους άτομον, δὲν εἶναι κάτι πού ἔχει σχέση μετὰ τὴν ἰκανότητα τῆς ἐπιδόσεώς του, ἀλλὰ μετὰ τὸν χαρακτήρα του Ἀναμφιβόλως ἢ ἰκανότητος τῆς πνευματικῆς ἐπιδόσεως παίξει κάποιον ρόλον, ἐκεῖνο ὅμως πού δημιουργεῖ κατὰ τὴν ἐξέτασιν τὸ συναίσθημα τῆς ἀσφαλείας εἶναι ἡ συνείδησις τῆς ἀποδοτικῆς ἰκανότητος και μετὰ τὴν αἰσθητικὴν παραγόντων πού μετέχουν ἐπὶ τοῦ προκειμένου προβάλλει και ἡ ἐσωτερικὴ ἐτοιμότης.

Σὲ μιά δηλαδὴ ἐξέτασιν δὲν πρόκειται—ὅπως συνάγεται ἐκ πρώτης ὄψεως—περὶ μιᾶς τεχνητῆς καταστάσεως, ἀλλὰ περὶ μιᾶς οὐσιώδους τοιαύτης πού σχετίζεται μετὰ τὴν στάσιν πού θὰ πάρῃ τὸ άτομον στὸ προκειμένον θέμα. Καὶ ὁ μὲν ὄριμος ἄνθρωπος παίρνει ἀπὸ τὴν ἀναπόφευκτη θέσιν και τὴν θεωρεῖ σὰν κάποια κατάφασις οὐσιώδη τῆς ζωῆς του, κατάφασις δηλαδὴ πού τὴν ἐπέτυχε μετὰ μιά ὀρθὴ ἀγωγή και αὐτοεκτίμησιν, ἀντιθέτως ὅμως τὸ μικρὸν παιδάκι τῶν 12—13 ἐτῶν πού εἶναι ἀκόμη ταυτισμένο μετὰ τὴν ἐπὶ μέρους ἐπιθυμίαν του, μετὰ τοὺς ξεχωριστοὺς τρόπους τῆς συμπεριφορᾶς του και συνεπῶς βρῖσκει και αἰσθάνεται κάθε ἀντίστασιν ἐναντὶ τῶν τρόπων τῆς συμπεριφορᾶς του, σὰν κλονισμόν αὐτοῦ τούτου τοῦ ἐγώ του.

Ἡ τέχνη ἐπομένως τῆς Ἀγωγῆς βρῖσκεται ἐντοπισμένη στὸ γεγονός ὅτι παρατηροῦμε τὸ παιδί ὡς ὄλον, ὅτι τὸ ἀντικρύζομε σὰν μιά ἐν ἐξελίξει προσωπικότητα και ὅτι τὸ ἀγαποῦμε, ἀν και πρέπει μερικὸς ἀπὸ τοὺς τρόπους τῆς συμπεριφορᾶς του νὰ τοὺς ἀπορρίπτομε μετὰ τάκτ.

Ἐὰν διὰ τῆς Ἀγωγῆς κατορθώσωμε νὰ πετύχωμε τὴν δημιουργίαν μιᾶς τέτοιας ἀτμόσφαιρας παιδαγωγικῆς—πρᾶγμα πού δὲν εἶναι πάντοτε εὐκόλα—τότε τὸ παιδί ἀποκτιᾶ ἐμπιστοσύνην στὸν δάσκαλό του ἢ τὸν καθηγητὴν του και συνεπῶς παίρνει και θετικὴν στάσιν ἐναντὶ τῆς ζωῆς, δηλαδὴ μαθαίνει νὰ διερωτᾶται σὲ μερικὲς περιπτώσεις περὶ τῆς ὀρθότητος ἢ μὴ τῆς συμπεριφορᾶς του και νὰ μὴν τὰ θέλῃ ὅλα δικά του, δὲν ἀπαιτεῖ—μετὰ ἄλλα λόγια—ἀπόλυτον ἀναγνώρισιν, ἀλλὰ μένει εὐχαριστημένος μετὰ τὴν σχετικότητα τῆς συμπεριφορᾶς ἐκ μέρους τῶν μεγαλυτέρων και ἔτσι ἀποβαίνει ἐπιδεικτικόν και εὐπλαστον πλέον διὰ κριτικὴν και αὐτοκριτικὴν.

Ὅποιο παιδάκι κέρδισε αὐτὴν τὴν ἐσωτερικὴν συμπεριφορὰ εἶναι πιά ὄριμος γιὰ ἀφοσίωσιν στὸ ἔργο του τὸ μορφωτικόν, ἐὰν δὲ συμπέσῃ νὰ ἔχῃ ταυτισθῆ και μετὰ τὸ ἔργον του, τότε δέχεται τὴν κριτικὴν στὴν οὐσιώδη τῆς ἐπίδραση, και ἡ κριτικὴ πού θὰ δεχθῆ

στην βαθμίδα αυτή μπορεί να άσκηση καρποφόρον επίδρασιν.

Απάνω στην πειρα αυτή την ψυχολογικο—παιδαγωγική στηρίζεται ή καθιέρωσις οιασδήποτε μορφής εξετάσεων και κατ' έξοχην ή μορφή των εισιτηρίων εξετάσεων. Όποιος δηλαδή καταφάσκει την ζωήν του όχι μονάχα κατά πρωτόγενον τρόπον αλλά συμπεριλαμβάνει στην κατάφασιν αυτή και την προσωπική του εξέλιξιν, είναι ικανός να υποστηρίξει μίαν εξέτασιν, ενδιαφέρεται πραγματικά για την εξέτασιν του. Η εξέτασις αυτή τον προδιαθέτει για μιάν συγκέντρωσιν γύρω από το θέμα και για μιάν αντιπαράθεσιν των δυνάμεών του, στα ύγια δέ και πλήρη ζωντάνιας άτομα παρέχει πολλές φορές και ευχαρίστησιν, έφόσον γίνεται αναμέτρησις των δυνάμεών των γύρω από την υπερπήδησιν κάποιας δυσκολίας.

Άλλοιώς όμως έχουνε τα πράγματα για το άτομον εκείνο που αισθάνεται πώς δεν ώρίμασε άκόμα από μέσα του ή κατ' αίσθησιν.

Για το άτομο αυτό ή εξέτασις είναι κάτι χωρίς νόημα, ή εξέτασις είναι άπλώς ένα βασανιστήριον.

Και αυτό άκριβώς συμβάλνει με το μικρό παιδάκι, το όποτον μη μπορώντας να άποφύγη την εξέτασιν, δημιουργεί από την έσωτερικήν του διαμαρτυρίαν το εξεταστικόν άγχος. Και όσον έντατικώτερον είναι τουτό, τόσον περισσότερον πλησιάζει προς την μορφήν εκείνην του πρωταρχικού άγχους που επιφέρει τον έσωτερικόν κλονισμόν.

Άς μη μείνη δέ τις με την έντύπωσιν ότι το εξεταστικόν άγχος εξαλείφεται εύκολα, με οίανδήποτε συνταγήν διδασκαλικής προχειρότητος, άπεναντίας μάλιστα συστηματική θεραπεία του εξεταστικού άγχους ίσοδυναμεί με μακροχρόνιον μετεκπαίδευσιν του τροφίμου.

Και ήδη μετά την θεωρητικήν ψυχολογικο—παιδαγωγικήν διατύπωσιν περί της γενέσεως και της ούσίας του εξεταστικού άγχους, ως έλθωμεν και εις πρακτικώς διαπιστώσεις.

III

Σε κάποιο Έλβετικό σχολείο — στη Ζυρίχη — έγινε κάποιο πείραμα ψυχολογικό για να εξακριβωθή πώς οι μαθηταί των κατωτέρων τάξεων της Μέσης Παιδείας έπιζούν την περίοδο των εξετάσεων (τά περίφημα δηλαδή διαγωνίσματα) και για να εξακριβωθή παράλληλα και ή αναλογία του εξεταστικού άγχους.

Από τους μαθητάς που ήρωτήθησαν 500ο άπήνησαν καταφατικά. Ήτανε οι μαθηταί εκείνοι που έδειξαν διαφέρον για τα καινούργια μαθήματα, και είχαν αναπτύξει κοινωνικά συναισθήματα στην τάξη.

Ίδού μερικώς από τις άπαντήσεις τους: «Για τα διαγωνίσματα δεν σκέφτηκα κάτι τι το ξεχωριστό. Έπιζώ την περίοδο των διαγωνισμών σχεδόν σαν τον άλλον χρόνον της σχολικής μου ζωής».

Συνεπώς ή αναλογία των μαθητών αυτών είναι θετικά προσηρμοσμένη.

30οο όμως εξεφράσθησαν θετικά και άρνητικά και μερικοί έλαφρώς άρνητικά.

Ίδού μερικώς από τις άπαντήσεις τους:

1) Έχω κάποιο φόβο κατά την περίοδο των εξετάσεων.

2) Λογαριάζω την βαθμολογία έτσι που δεν θά ήθελα να μου προξενήση κανένα άγχος, αλλά δεν είμαι και πολύ βέβαιος.

3) Δεν κατέχομαι φαινομενικά από συναισθήματα άγωνίας, αλλά λογαριάζω μήπως μείνω και στην ίδια τάξη.

4) Η περίοδος των διαγωνισμών ήτανε για μένα άφόρητα έννευριστική περίοδος.

5) Η περίοδος των διαγωνισμών — παρατηρεί ένας πέμπτος — είναι περίοδος έννευρισμού, είναι όμως και περίοδος που θά μας δείξη τί μπορεί ο καθένας μας.

Τα 20οο όμως άπήνησαν άρνητικά και οι εξέτασεις γι' αυτά άποτελούσαν πραγματικόν άγχος¹⁾.

Και αυτά μεν συμβάλνουν στην πατρίδα του Pestalozzi, έάν όμως έπιχειρήσουμε με ένα ψυχολογικό πείραμα να εξακριβώσωμε τα συμβαίνοντα εις την πατρίδα του Πλάτωνος και στα Γυμνάσιά μας, θά είχαμεν ως άποτέλεσμα τα 80οο ως άρνησιν και τα 20οο ως κατάφασιν. Όποιος άμφιβάλλει άς έπιχειρήση να πειραματισθή. Για την ταπεινότητά μας δεν μένει καμμιά άμφιβολία ως προς την παραπάνω αναγραφόμενην αναλογίαν, γιατί στηρίζεται αυτή σε πειραματικές ένδείξεις μας.

Έξ άλλου θά έπρεπε να ληφθή υπ' όψει ότι κατά την προσφυδικήν και έφηβικήν ήλικίαν τα παιδιά — και ιδίως τα κορίτσια — διατελούν σε μιάν κατάσταση ίσχυράς ευπαθείας και ευαισθησίας και κάτι που μπορεί σήμερα να τα συγκινή βαθεία μπορεί αύριο να τα καταστήση ψυχρά και αδιάφορα, όταν δέ ή ζωή και το περιβάλλον δεν τους εξασφαλίζει θετικά στηρίγματα, άναζητούν τότε καταφύγιον εις την σφαίραν της φαντασίας, εις τα έξωσχολικά άναγνώσματα, εις τα κινηματογραφικά έργα.

Πάντως το εξεταστικόν άγχος έχει τις ρίζες του στην άτομική ψυχική ζωή και προχωρεί πολλές φορές άκόμη βχθύτερα, διότι ομάδες αίτιών προβάλλουν ως άφορμή:

1) Έλλειψις ιδιοφυίας και έλλιπής προσαρμογή προς την Ζωήν.

2) Κακή βαθμολογία και τα τρεμάζει και τα καθιστά άσταθη, άβέβαια και άμφιταλαντευόμενα.

Η συνείδησις της άνεπαρκείας έπιδρά συνήθως στις περισσότερες των περιπτώσεων και την καθόλου έπίδοσιν των, συγκρίνοντας πολλά παιδιά τον έαυτόν τους με τους συμμαθητές των, χάνουν το θάρρος και καταλαμβάνονται άθελα από άγχος. Πολλές φορές συμβάλνει ώστε πολλά παιδιά να μη άπαντούν στις έρωτήσεις των Καθηγητών των, έάν δεν είναι βέβια περί της όρθότητος της άπαντήσεών των. Άλλα ζούν διαρκώς με άγωνίαν και άλλα λογαριάζοντα τον βαθμόν που θά έπαιρναν στην έρωτησιν του καθηγητού, προτιμούν να μην άπαντήσουν.

Ένας Έλβετόπαις εκφράζεται ως εξής:

«Παρά την έπίδοσιν μου, κατά την εξέτασιν πάντοτε με βασανίζει ή άγωνία για την κακή βαθμολογία, οι ιδέες μου τότες συσκοτίζονται και έτσι δεν μπορώ να άπαντήσω ούτε στα άπλούστερα έρωτήματα των καθηγητών μου».

1) Jacques Berna, Der Alldruck vor der Aufnahmeprüfung, Zürich 1949 άς οσαύτως: B o s s h a r t l. Schülerauslese und Prüfungsangst (1949).

JEAN PIAGET, Καθηγητού της Ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Γενεύης και Παρισιών

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

Έπιτομή του έργου από τον δημόλιον ΣΠΥΡ. Δ. ΡΑΛΛΗΝ,
Παιδαγωγόν — Ψυχολόγον, του Πανεπιστημίου της Γενεύης

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΟΥ

Αγαπητέ αναγνώστη,

Πιστεύω πως ο συγγραφέας του έργου τούτου, ο διεθνούς φήμης ψυχολόγος της Γενεύης κ. Jean Piaget, δεν σου είναι εντελώς άγνωστος. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση γύρω από το όνομά του.

Ο ύποφαινόμενος είχε την ευτυχία να τον έχει καθηγητή του στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης. Ακουσε από τον ίδιο και την εκλεκτή του συνεργάτιδα, επίσης καθηγήτρια της ψυχολογίας του παιδιού, Λίδα Bärbel Inhelder, τί πιστεύει η ψυχολογική σχολή της Γενεύης, όσον αφορά την γενετική εξέλιξη της ψυχής του παιδιού. Έμελέτησεν, επίσης, ο ύποφαινόμενος όλα τα συγγράμματα του διακεκριμένου ψυχολόγου και σήμερα, εκπληρώνοντας καθήκον προς τους Έλληνες δασκάλους, δίνει, σε έπιτομή, ένα από τα δημοφώτερα έργα του J. Piaget, τις ηθικές κρίσεις που κάνει το παιδί (Le jugement moral chez l' enfant).

Πιστεύω ότι σύντομα θα μπορέσω να δώσω, στη συνέχεια των έπιτομών αυτών, κι άλλα από τα είκοσι πέντε ψυχολογικά έργα του σοφού δασκάλου, άποτίοντας έτσι φόρον τιμής προς την προσωπικότητά του.

ΣΠ. Δ. ΡΑΛΛΗΣ

Και για να έκφρασθούμε επί το παιδαγωγικώτερον:

Στά περισσότερα παιδιά έλλείπει το ίσχυρισμόν συναίσθημα του συσχετισμού με το εγώ τους, έλλείπει ή μορφή εκείνη του συναίσθηματος που οι Γερμανοί ψυχολόγοι δανειζόμενοι όρον εκ της Έλληνικής γλώσσης έμπελυν περί «Έγωμορφισμού».) Το διαφέρον δηλαδή γύρω από την προσωπικήν εξασφάλισιν υπερερεεί του διαφέροντος για το μορφωτικόν όλικόν και για την μορφωτικήν εργασία.

Τά παιδιά δηλαδή που κατέχονται από το συναίσθημα του Έγωμορφισμού, είναι προσηρμοσμένα άνεδαφικά και λόγω της προσκολλησεως στο εγώ των βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με την επίδοσίν των, που παρακωλύεται οδωιδώς για τον λόγον αυτών τον άπώτερον, τά προβλήματα δηλαδή που στά ύγια ψυχικώς παιδιά κινητοποιούν τις πνευματικές δυνάμεις τους, αντίθετως στά παιδιά που κατέχονται από το άγχος του έγωμορφισμού, άποτελούν άρηνησιν και άπογοήτευσιν.

Ίδού τά μεγάλα προβλήματα που προβάλλουν προς λύσιν για το σχολείο που θέλει να είναι σχο-

ΟΙ ΗΘΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ, ΠΟΥ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Σ' αυτό το έργο δε θα βρούμε καθόλου όμμεσες άνάλυσεις της παιδικής ηθικής, όπως τή ζει το παιδί στο σχολείο, στην οικογένεια, ή στις παιδικές κοινωνίες. Αυτό που ο ψυχολόγος μας κ. Jean Piaget προοίθεται να μελετήσει εδώ είναι οι κρίσεις που το παιδί έπιφέρει για την ηθική, και όχι ή διαγωγή του, ή τά ηθικά του συναισθήματα.

Για τή μελέτη αυτή ο κ. Piaget κι οι συνεργάτες του υπέβαλαν έρωτήσεις σε πολυαρίθμους μαθητές σχολείων και είχαν, μαζί με τά παιδιά, συζητήσεις για τά ηθικά προβλήματα. Στην αρχή, ο σκοπός των πειραματιστών ήταν να γνωρίσουν τί θα πη σεβασμός του κανόνα από την άποψη αυτού του ίδιου του παιδιού. Έπίσης ξεκίνησαν από την άνάλυση των κανόνων του κοινωνικού παιχνιδιού, ως προς το ύποχρεωτικό που έχουν αυτοί οι κανόνες για τή συνείδηση του τίμιου παίκτη. Από τους κανόνες του παιχνιδιού έπέρασαν στους ειδικά «ηθικούς» κανόνες που έχουν καθοριστή από τους ώριμους, κι άναζήτησαν να βρουν πως το παιδί αντιλαμβάνεται αυτά τά ιδιαίτερα καθήκοντα. Οι ιδέες του παιδιού για το ψέμμα έχρησίμευσαν στον Piaget και τους συνεργάτες του σαν προνομιόχο παράδειγμα. Τελικά έμελέτησαν τις έννοιες που προέρχονται από τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους

λεϊον άγωνής και μορφώσεως χαρακτήρος και όχι φόβητρον και μπαμπούλας των παιδιών.

IV

Έτελειώσαμε . . .

Ο έφιάλτης των εισιτηρίων εξέτάσεων πρέπει να άποτελέση άντικείμενον σοβαράς μελέτης εκ μέρους όλων των ύπευθύνων για τήν μόρφωσίν των παιδιών του λαού και δεν είναι συμφέρον κάθε χρόνον να άναταράσσονται οι γονείς και ή κοινωνία.

Η ταπεινότης μας υπέδειξε πρό έτών (Δές Σχολείον και Ζωή 1954) τρεις παιδαγωγικούς τρόπους και τρεις καινούργιες μορφές καθιερώσεως εισιτηρίων εξέτάσεων, δεν θα ήτανε όμως εκείνη που θα ήθελε τυχόν να άναγνωρισθουν από τους ύπευθύνους αι ύποδείξεις της.

Πάντως ένα είναι γεγονός, που δεν θα μπορούσαν να άμφισβητήσουν οι καλής πίστεως συζητηταί.

Ότι δηλαδή το πρόβλημα των εισιτηρίων εξέτάσεων, για τά παιδιά του λαϊκού σχολείου, που πρόκειται να μεταπηδήσουν στο Γυμνάσιο, δεν είναι απλώς ζήτημα άλχημείας βαθμολογικής, αλλά ζήτημα βαθύτερα ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν.

1) Tumlriz, Die Reifejahre, Leipzig 1927, σελ. 108.

κι ἐδιάλεξαν τὴν ἰδέα τῆς δικαιοσύνης σὰν εἰδικὸν θέμα τῶν συζητήσεών τους.

Ὅταν τέλειωσε ὅλη τους ἡ ἐργασία καὶ κατέληξαν στὸ συμπέρασμά τους, τὰ συμπεράσματα αὐτὰ τοὺς ἐφάνησαν ἀρκετὰ συναφῆ ὥστε νὰ παραβληθοῦν μὲ τὶς διάφορες ὑποθέσεις ποὺ ὑποστηρίζουν σήμερα ἡ ἠθικὴ κοινωνιολογία καὶ ἡ ἠθικὴ ψυχολογία.

Περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλον, ὁ ψυχολόγος μας καὶ οἱ συνεργάτες του ἔχουν συνείδηση τῶν σφαλμάτων καὶ τῶν ἐλαττωμάτων τῆς μεθόδου ποὺ χρησιμοποιήσαν. Ὁ μέγας κίνδυνος, προπαντὸς διὰν πρόκειται γιὰ ἠθικὴ, εἶναι νὰ κάμῃς τὸ παιδί νὰ πῆ αὐτὸ ποὺ ἐπιθυμῆς.

Ἐννοεῖται ὅτι μιὰ αὐθόρμητη ὁμιλία τοῦ παιδιοῦ ἀξίζει περισσότερο ἀπ' ὅλες τὶς ἐρωτήσεις. Ἄλλ' αὐτὲς οἱ ὁμιλίαι δὲν θὰ μπορούσαν νὰ τοποθετηθοῦν μέσα στις ἀληθινὲς ἀπόψεις τῆς παιδικῆς νοοτροπίας χωρὶς τὶς ἐργασίες τοῦ πλησιάζματος, ποὺ ἀποτελοῦν ἀκριβῶς τὰ ἐρωτηματολόγια.

Ἡ παιδικὴ ἠθικὴ διαφωτίζει, κατὰ κάποιαν ἐννοια, τὴν ἠθικὴν τοῦ μεγάλου ἀνθρώπου. Γιὰ νὰ μορφώσῃς λοιπὸν τοὺς ἀνθρώπους, δὲν ὑπάρχει χρησιμώτερο πρᾶγμα ἀπὸ τὸ νὰ μάθῃς νὰ γνωρίζῃς τοὺς νόμους αὐτῆς τῆς μορφώσεως.

1. Οἱ κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ.

Τὰ παιχνίδια τῶν παιδιῶν ἀποτελοῦν θαυμαστὰ κοινωνικὰ ἐκπαιδευτήρια. Τὸ παιχνίδι μὲ τοὺς βῶλους ποὺ παίζουν προπαντὸς τ' ἀγόρια, ἐπιδέχεται κατ' ἐξοχὴν ἓνα πολὺ πολύπλοκο σύστημα κανόνων, δηλαδὴ ἓνα ὁλόκληρο κώδικα καὶ μιὰν ὁλόκληρη νομοθεσία.

Κάθε ἠθικὴ συνίσταται σὲ σύστημα κανόνων καὶ ἡ οὐσία κάθε ἠθικότητος πρέπει ν' ἀναζητηθῇ μέσσω στὸν σεβασμὸν ποὺ τὸ ἄτομο ἀποκτᾷ γι' αὐτοὺς τοὺς κανόνες. Ἡ ἐπιλογιστικὴ ἀνάλυση τοῦ Kant, ἡ κοινωνιολογία τοῦ Durkheim, ἡ ἡ ἀτομιστικὴ ψυχολογία τοῦ Bonet, συναντῶνται σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο.

Οἱ ἠθικοὶ κανόνες, ποὺ τὸ παιδί μαθαίνει νὰ σέβεται, τοὺς παίρνει, κατὰ μέγαλο ποσοστὸ, ἀπὸ τοὺς ὄριμους, τοὺς δέχεται ἐντελῶς ἐπεξεργασμένους καὶ ἐπεξεργασμένους συχνά, ὄχι ἀνάλογα μὲ τὶς ἀνάγκες, καὶ μὲ τὴν πρόθεσή του, ἀλλὰ τοὺς δέχεται μιὰ γιὰ πάντα καὶ ἀπὸ τὴν ἀδιύκοπη διαδοχὴ τῶν προηγουμένων γενεῶν τῶν ὄριμων. Ἐξ οὗ καὶ ἡ ἀκρα δυσκολία γιὰ μιὰν ἀνάλυση, ἡ ὁποία θὰ ὄφειλε ν' ἀποτελέσῃ τὸ ξεκίνημα μεταξὺ αὐτοῦ ποὺ πηγάει ἀπὸ τὸ περιεχόμενον τῶν κανόνων καὶ αὐτοῦ ποὺ πηγάει ἀπὸ τὸ σεβασμὸν τοῦ παιδιοῦ γιὰ τοὺς ἴδιους του τοὺς γονεῖς.

Ἀντίθετα, στὴν περίπτωσιν τῶν πρὸ ἀπλῶν κοινωνικῶν παιχνιδιῶν, βρισκόμεθα μπροστὰ σὲ κανόνες ποὺ ἐξεργάζονται ἀπὸ μόνον τὰ παιδιά. Ἀδιάφορο ἂν αὐτοὶ οἱ κανόνες, στὸ περιεχόμενό τους, μᾶς φαίνονται, ἢ ὄχι «ἠθικοί».

Λοιπὸν, ὅπως καὶ οἱ πραγματικότητες, οἱ λεγόμενες ἠθικὲς, ἔτσι καὶ οἱ κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ τῶν βῶλων, μεταβιβάζονται ἀπὸ γενεὰ σὲ γενεὰ καὶ διαφυλλάσσονται ἀποκλειστικὰ χάρις στὸ σεβασμὸν ποὺ ἔχουν τὰ ἄτομα γι' αὐτοὺς τοὺς κανόνες. Ἡ μόνη διαφορὰ εἶναι ὅτι ἐδῶ πρόκειται γιὰ σχέσεις

μεταξὺ παιδιῶν. Οἱ μικροί, ποὺ ἀρχίζουν γιὰ πρώτη φορὰ νὰ παίζουν, ἐκγυμνάζονται ἀπὸ τοὺς μεγάλους στὸ σεβασμὸν τοῦ νόμου. Ὅσο γιὰ τὰ μεγάλα παιδιά, αὐτὰ μποροῦν νὰ τροποποιῶν τοὺς κανόνες. Ἐὰν δὲν ὑπάρχει ἐδῶ «ἠθικὴ» — ἀλλὰ τότε ποὺ ἀρχίζει ἡ ἠθικὴ; — ὑπάρχει τοῦλάχιστο σεβασμὸς τοῦ κανόνα.

Βέβαια, τὰ φαινόμενα ποὺ σχετίζονται μὲ τὸ παιχνίδι τῶν βῶλων, δὲν εἶναι μεταξὺ τῶν πρὸ ἀρχικῶν. Προτοῦ νὰ παίξῃ μὲ τοὺς ὀμηλικούς του, τὸ παιδί ἔχει ἐπηρεασθῆ ἀπὸ τοὺς γονεῖς του. Ἀπὸ τὴν ἐποχὴ ποὺ βρίσκεται στὴν κούνια ὑψίσταται πολλαπλῆς ρυθμίσεις καὶ προτοῦ ἀρχίσῃ νὰ μιλήῃ, λαβαίνει συνείδηση ὄρισμένων ὑποχρεώσεων. Αὐτὰ τὰ περιστατικὰ ἀσκοῦν ἐπίσης ἀδιάφραστη ἐπίδραση πάλιν στὴν ἐξεργασία τῶν κανόνων τοῦ παιχνιδιοῦ.

Ἄλλὰ στὴν περίπτωσιν τῶν παιδικῶν συγκεντρώσεων γιὰ παιχνίδια, ἡ ἐπέμβαση τοῦ ὄριμου εἶναι τοῦλάχιστο περιορισμένη στὸ ἐλάχιστο.

Ὅσον ἀφορᾷ τοὺς κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ, εἶν' εὐκόλο νὰ μελετήσωμε δύο ὁμάδες φαινομένων: 1ο Τὴν πρακτικὴν ἐξάσκηση τῶν κανόνων καὶ 2ο τὴν συνείδησιν τοῦ κανόνα, τὴν ἑτερονομία ἢ τὴν αὐτονομία ποὺ χαρακτηρίζουν τοὺς κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ. Οἱ σχέσεις ποὺ ὑπάρχουν μεταξὺ τῆς πρακτικῆς ἐξασκήσεως καὶ τῆς συνειδήσεως τοῦ κανόνα, αὐτὲς εἶναι, πραγματικὰ, ποὺ μᾶς ἐπιτρέπουν νὰ ὀρίσωμε καλύτερα τὴν ψυχολογικὴ φύσιν τῶν ἠθικῶν πραγματικοτήτων.

Οἱ κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ τῶν βῶλων.—

Τρία οὐσιώδη γεγονότα πρέπει νὰ σημειώσωμε γιὰ κείνον ποὺ θέλει ν' ἀναλύσῃ ἀμοιβαία τὴν πρακτικὴν ἐξάσκηση καὶ τὴν συνείδησιν τοῦ κανόνα.

Τὸ πρῶτον εἶναι ὅτι δὲν ὑπάρχει ποτὲ ἓνας μόνον τρόπος παιχνιδιοῦ μὲ τοὺς βῶλους, στὰ παιδιά μιᾶς ὄρισμένης γενεᾶς καὶ σὲ μιὰ ὁποιαδήποτε περιοχὴ, ἀλλὰ πλῆθος τρόπων.

Τὸ δεύτερον εἶναι ὅτι τὸ ἴδιον παιχνίδι ἔχει ἀρκετὰ σπουδαῖες ποικιλίας ἀνάλογα μὲ τὸν τόπον καὶ τὸ χρόνον.

Καὶ τὸ τρίτον εἶναι ὅτι ἓνα καὶ τὸ αὐτὸ παιχνίδι, ποὺ παίζεται μεσσω στὴν ἴδια αὐτὴ σχολεῖον, ἐπιδέχεται, σὲ ὄρισμένα σημεῖα, πολλοὺς διαφορετικούς κανόνες.

Τὸ ἐρωτηματολόγιον καὶ τὰ γενικὰ ἀποτελέσματα.—Οἱ κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ τῶν βῶλων ἀποτελοῦν μιὰ πολὺ χαρακτηριστικὴ κοινωνικὴ πραγματικότητα, ἀποτελοῦν δηλαδὴ μιὰ πραγματικότητα «ἀνεξάρτητη ἀπὸ τὰ ἄτομα» (κατὰ τὴν ἐννοια τοῦ Durkheim) καὶ μεταβιβάζεται ἀπὸ γενεὰ σὲ γενεὰ, μὲ τὸν τρόπο ποὺ μεταβιβάζεται καὶ τὸ λεκτικόν. Οἱ ἀτομικὲς καινοτομίαι δὲν ἔχουν ἐπιτυχία, παρὰ μόνον ἂν ἀνταποκρίνονται σὲ μιὰν ἀνάγκην καὶ ἂν ἔχουν ἐπικυρωθῆ ἀπὸ τὴν παρέα (ἐπειδὴ θεωροῦνται ὅτι συμφωνοῦν πρὸς τὸ «πνεῦμα τοῦ παιχνιδιοῦ»).

Ἄλλ' ἂν καὶ ἀναγνωρίζωμε πλήρως τὸ ἐνδιαφέρον αὐτῆς τῆς κοινωνιολογικῆς ἀπόψεως τοῦ προβλήματος, διερωτηθήκαμε ἀπλῶς. 1ον) Πῶς προσαρμόζονται τὰ ἄτομα σιγά-σιγά σ' αὐτοὺς τοὺς κανόνες, δηλαδὴ πῶς ἀντιλαμβάνονται τὸν κανόνα ἐν συναρτήσει πρὸς τὴν ἡλικία τους καὶ τὴν πνευματικὴν τους ἀνάπτυξιν; 2ον) Τί συνείδησιν λαβαίνουν

του κανόνα, μ' άλλα λόγια ποιοί τύποι υποχρεώσεως προκύπτουν γι' αυτά, πάντοτε ανάλογα με τις ηλικίες, από την προοδευτική απόκτηση του κανόνα;

Το ερωτηματολόγιο που θ' ακολουθήσαμε είναι εύκολο. Στο πρώτο μέρος, αρκεί να ρωτήσουμε τα παιδιά πώς παίζουν τους βώλους. Έπειτα έρχεται το δεύτερο μέρος το σχετικό με τη συνείδηση του κανόνα. Αρχίζουμε να ρωτάμε το παιδί αν μπορεί να εφεύρη ένα καινούργιο κανόνα, ένα κανόνα, που να μη τον γνωρίζη κανείς.

Μόλις αποσαφηνισθή αυτό το σημείο, είν' εύκολο να θέσουμε κατόπι τις δυο ακόλουθες ερωτήσεις: 1ον) Πάντοτε παίζουν όπως παίζουν σήμερα; 2ον) Ποιά είναι η πηγή των κανόνων; τους έχουν εφεύρη τα παιδιά, ή έχουν επιβληθή από τους γονείς και τους μεγάλους γενικά;

Τ' αποτελέσματα που πέτυχε ο Piaget κι οι συνεργάτες του, χάρη σ' αυτό το διπλό ερωτηματολόγιο είναι, σε γενικές γραμμές, τα εξής:

1ον στάδιο, καθαρά κινητικό και άτομικό, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί πιάνει στα χέρια του τους βώλους και τους μεταχειρίζεται ανάλογα με τις επιθυμίες του και τους κινητικούς του έθιμους. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε ακόμα παρά μόνον για κινητικούς κανόνες κι όχι για κυρίως συλλογικούς κανόνες.

2ο στάδιο, έγωκεντρικό (2—5 χρόνων). Το παιδί δέχεται εκ των έξω το παράδειγμα των κωδικοποιημένων κανόνων. Άλλ' αν και μιμνῆται αυτά τα παραδείγματα, το παιδί παίζει, είτε μόνο του χωρίς να φροντίζει να βρή συντρόφους, είτε μαζί με άλλα παιδιά, αλλά χωρίς να προσπαθή να υπερισχύση, ούτε συνεπώς να κάμη ομοιομόρφους τους διαφόρους τρόπους παιχνιδιού. Τα παιδιά αυτού του σταδίου, ακόμα κι όταν παίζουν μαζί, παίζουν ακόμα καθέναν για τον εαυτό του (όλα μπορούν να κερδίσουν συγχρόνως) και χωρίς φροντίδα να κωδικοποιήσουν τους κανόνες. Αυτόν τον διπλό χαρακτήρα, της μιμήσεως του άλλου και της ατομικής χρησιμοποίησεως των παραδειγμάτων, που το παιδί έχει δεχθή, τον ονομάζει ο Jean Piaget έγωκεντρισμό.

3ο στάδιο της γενωμένης συνεργασίας (7—10 χρόνων). Κάθε παίκτης ζητάει, από δώ κι εμπρός, να υπερισχύση των ομιλήκων του, έξ ου ή εμφάνιση της φροντίδας του άμοιβαίου έλέγχου και της ένοποιήσεως των κανόνων. Μόνον, ότι, αν και οι συμπαίκτες φθάνουν, γενικά, στο σημειον να συνεννοούνται κατά την διάρκεια ενός και του αυτού παιχνιδιού, βασιλεύει ακόμα ένας σημαντικός διαταγμός όσον άφορά τους γενικούς κανόνες του παιχνιδιού.

4ο στάδιο της κωδικοποίησεως των κανόνων (πρός τα 11—12 χρόνια). Από δώ κι εμπρός, όχι μόνον τα παιχνίδια κανονίζονται με λεπτολογία ακόμα και της παραμικρότερης λεπτομερείας της διαδικασίας, αλλά κι ο κώδικας των κανόνων, που πρέπει ν' ακολουθήσουν, αναγνωρίζεται τώρα απ' όλη την παρέα.

Αν περάσωμε τώρα στη συνείδηση του κανόνα, βρίσκομε, μία πρόοδο ή όποια είναι ακόμα άδρη στις λεπτομέρειες, άλλ' όχι λιγώτερο καθαρή στις γενικές γραμμές. Την πρόοδο αυτή μπορούμε να

την εκφράσωμε με τη μορφή τριών σταδίων, από τα όποια το δεύτερο αρχίζει κατά τη διάρκεια του έγωκεντρικού σταδίου για να πάρη τέλος προς το μέσο του σταδίου της συνεργασίας (9—10 χρόνων) και το τρίτο καλύπτει το τέλος αυτού του σταδίου της συνεργασίας και το σύνολο του σταδίου της κωδικοποίησεως των κανόνων.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, ο κανόνας δέν είναι ακόμα καταναγκαστικός, είτε γιατί είναι καθαρά κινητικός, είτε γιατί (αρχή του έγωκεντρικού σταδίου) ύφίσταται, κατά κάποιον τρόπον, άσυνείδητα, σαν παράδειγμα που συμφέρει κι όχι παράδειγμα υποχρεωτικής πραγματικότητας.

Κατά τη διάρκεια του δευτέρου σταδίου (άπογειον του έγωκεντρικού σταδίου και πρώτο ήμισον του σταδίου της συνεργασίας) ο κανόνας θεωρείται ιερός, μη δυνάμενος να θιγή, προέρχεται από τους ώριμους κι έχει αιώνια ουσία' κάθε προτεινομένη τροποποίηση φαίνεται, στο παιδί, σαν παράβαση.

Κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου, ο κανόνας θεωρείται σαν νόμος όφειλόμενος στην άμοιβαία συγκατάθεση, ότι είναι υποχρεωτικό να τον σεβαστή κανείς, αν θέλη να είναι νόμιμος, άλλ' ότι επιτρέπεται να τον μετασχηματίση κανείς κατά βούληση, υπό τον όρο να συμφωνή σ' αυτό κι η γενική γνώμη.

Ανάμεσα στα τρία στάδια της ανάπτυξεως της συνειδήσεως του κανόνα και στα τέσσερα στάδια που σχετίζονται με την πραγματική πρακτική εξάσκηση, υπάρχει σχέση. Ο συλλογικός κανόνας είναι, πρώτα, κάτι το έξωτερικό προς το άτομο και συνεπώς ιερό. Κατόπι έσωτερικεύεται σιγά σιγά κι εμφανίζεται σαν το έλεύθερο προϊόν της άμοιβαίας συγκαταθέσεως και της αυτόνομου συνειδήσεως.

Όσον άφορά την πρακτική εξάσκηση, είναι φυσικό, στον μυστικιστικό σεβασμό των νόμων ν' αντιστοιχῆ μία γνώση και μία στοιχειώδης, ακόμα, έφαρμογή του περιεχομένου τους, ένω στον όρθολογιστικό και αιτιολογημένο σεβασμό αντιστοιχῆ μιá πραγματική και λεπτομερειακή παρατήρηση κάθε κανόνα.

Ο Jean Piaget κι οι συνεργάτες του διαπίστωσαν, κατά τη διάρκεια των ψυχολογικών έρευνών τους, ότι υπάρχουν δύο είδη σεβασμού: ο μονόπλευρος σεβασμός, ο όποιος οδηγεί στον καταναγκαστικό κανόνα, κι ο άμοιβαίος σεβασμός, ο όποιος οδηγεί στους όρθολογιστικούς κανόνες. Στον πρώτο σεβασμό αντιστοιχῆ ο καταναγκασμός, στον δεύτερο, η συνεργασία. Στον πρώτο αντιστοιχῆ η έτερονομία, στον δεύτερο, η αυτόνομία. Ο άμοιβαίος σεβασμός αρχίζει από τη στιγμή που δύο τουλάχιστον άτομα βρίσκονται σε άλληλεπίδραση, όπως λέει ο P. Bovet μετά την όποιαν αρχίζει το καθήκον.

Η αρχική συνείδηση του καθήκοντος είναι κατ' ουσίαν έτερόνομος, επειδή το καθήκον δέν είναι τίποτ' άλλο παρά η άποδοχή έντολών, οι όποιες έχουν γίνει δεκτές εκ των έξω.

Δίπλα στη συνείδηση του καθήκοντος, πρέπει να διακρίνωμε κατά τον Bovet, τη συνείδηση του αγαθού, συνείδηση του έλκυστικού κι όχι του υποχρεωτικού, και την πλήρως αυτόνομη συνείδηση.

Έδω ακριβώς είναι που πρέπει να επέμβη ο ρόλος του άμοιβαίου σεβασμού. Στην αρχή, οι μικροί

αισθάνονται ένα μονόπλευρο σεβασμό πρὸς τοὺς μεγάλους καὶ τὶς ἐντολές τους. Ἀλλὰ μὲ τὸ πέρασμα τῆς ἡλικίας ὁ σεβασμὸς ἀλλάζει φύση. Ὅσο τὰ ἄτομα συγκατατίθενται στὴν ἰσότητα, οἱ πιέσεις πού ἀσκει ὁ ἕνας στὸν ἄλλο, γίνονται ἀμφίπλευρες.

Ὁ ἀμοιβαῖος σεβασμὸς μᾶς φαίνεται λοιπὸν σὰν ἡ ἀπαραίτητη προϋπόθεση τῆς αὐτονομίας, ὑπὸ τὴ διπλή του ἀποψη, διανοητικὴ καὶ ἠθικὴ. Ἀπὸ τὴ διανοητικὴ ἀποψη, ὁ ἀμοιβαῖος σεβασμὸς ἐλευθερώνει τὸ παιδί ἀπὸ τὶς ἐπιβαλλόμενες γνώμες. Ἀπὸ τὴν ἠθικὴ ἀποψη, ἀντικαθιστᾷ τοὺς κανόνες τῆς αὐθεντίας μὲ τὸν κανόνα πού ἐνυπάρχει μέσα στὴ δράση καὶ στὴ συνείδηση καὶ πού δὲν εἶναι ἄλλες ἀπὸ τὴν ἀμοιβαιότητα στὴ συμπάθεια.

Μὲ λίγα λόγια, τοποθετούμενοι στὴ μιὰ ἢ τὴν ἄλλη ἀπὸ τὶς δύο ἀπόψεις τοῦ Durkheim καὶ τοῦ Bonet, πρέπει νὰ διακρίνωμε δύο ὁμάδες κοινωνικῶν καὶ ἠθικῶν πραγματικοτήτων: ἐξαναγκασμὸς καὶ μονόπλευρος σεβασμὸς, ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, συνεργασία καὶ ἀμοιβαῖος σεβασμὸς, ἀπὸ τὴν ἄλλη.

2. Ὁ καταναγκασμὸς τῶν ἐνηλίκων καὶ ὁ ἠθικὸς ρεαλισμὸς.

Κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἀναλύσεως τῶν κανόνων τοῦ παιχνιδιοῦ, ὁ J. Piaget καὶ οἱ συνεργάτες του, ἀντελήφθησαν διὰ τὸ παιδί ἀρχίζει μὲ τὸ νὰ θεωρῆ τοὺς κανόνες ὄχι μόνον ὑποχρεωτικούς, ἀλλ' ἀκόμα καὶ μὴ δυναμένους νὰ θιγοῦν καὶ οἱ ὅποιοι πρέπει νὰ διατηροῦνται κατὰ γράμμα. Ἐπίσης διείδαν διὰ αὐτὴ ἡ στάση προέρχεται ἀπὸ τὸν καταναγκασμὸ πού ἀσκοῦν οἱ πρεσβύτεροι στοὺς νεώτερους καὶ ἀπὸ τὴν πίεση πού ὀφείλεται σ' αὐτοὺς τοὺς ἴδιους τοὺς ἐνηλίκους, καὶ ἔτσι οἱ κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ ἐξομοιώνονται πρὸς τὰ κυρίως καθήκοντα.

Τώρα πρέπει νὰ ξαναπιάσωμε τὸ πρόβλημα τοῦ μονοπλεύρου σεβασμοῦ, ἢ τῶν ἀποτελεσμάτων τοῦ καταναγκασμοῦ τῶν ἐνηλίκων, μελετώντας ἀπ' εὐθείας τὸν τρόπο μὲ τὸν ὅποιο τὸ παιδί κατανοεῖ τὰ καθήκοντά του καὶ γενικὰ τὶς ἠθικὰς ἀξίες.

Θὰ ὀνομάσωμεν ἠθικὸν ρεαλισμὸν τὴν τάση τοῦ παιδιοῦ νὰ θεωρῆ τὰ καθήκοντα καὶ τὶς ἀξίες πού ἀνάγονται σ' αὐτόν, σὰν νὰ ὑφίστανται ἐν ἑαυτοῖς, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴ συνείδηση, καὶ σὰν νὰ ἐπιβάλλωνται ὑποχρεωτικά, ὅποιες καὶ ἂν εἶναι οἱ περιστάσεις μέσα στις ὁποῖες βρίσκεται τὸ ἄτομο. Ἔτσι ὁ ἠθικὸς ρεαλισμὸς φέρει τοῦλάχιστον τρία γνωρίσματα.

Πρῶτο. Γιὰ τὸν ἠθικὸν ρεαλισμὸν, τὸ καθήκον εἶναι οὐσιαστικὰ ἐτερόνομο. Εἶναι καλὴ κάθε πράξη πού φανερώνει ὑποταγὴν στὸν κανόνα, ἢ ἀκόμα ὑποταγὴν στοὺς ἐνηλίκους, ὅποιες καὶ ἂν εἶναι οἱ ἐντολές πού δίνουν. Εἶναι κακὴ κάθε πράξη πού δὲν εἶναι σύμφωνη μὲ τοὺς κανόνες. Ὁ κανόνας εἶναι δοσμένος τέτοιος ὅπως εἶναι, ἐντελῶς ἔτοιμος, ἔξω ἀπὸ τὴ συνείδηση κατανοεῖται ἔξ' ἄλλου διὰ πηγάζει ἀπὸ τὸν ἐνήλικον καὶ ἐπιβάλλεται ἀπ' αὐτόν. Τὸ ἀγαθὸν ὀρίζεται λοιπὸν αὐστηρὰ ἀπὸ τὴν ὑποταγὴν.

Δεύτερο. Γιὰ τὸν ἠθικὸν ρεαλισμὸν, ὁ κανόνας πρέπει νὰ παρατηρηθῆται στὸ γράμμα του καὶ ὄχι στὸ πνεῦμα του. Αὐτὸ τὸ γνώρισμα ἀπορρέει ἀπὸ τὸ προηγούμενον. Ἐν τούτοις μπορεῖ κανεὶς νὰ ἐννοήσῃ μιὰν ἠθικὴν τῆς ἐτερονομίας ἢ ὁποῖα ἐπιμένει στὸ

πνεῦμα τῶν κανόνων καὶ ὄχι στὸ πὸ ὑλιστικὸ περιεχόμενό τους. Μιὰ τέτοια στάση δὲν εἶναι πᾶ ρεαλιστικὴ: τείνει πρὸς τὸν ὀρθολογισμὸν τῆς ἐσωτερικεύσεως. Στὴν ἀρχὴ τῆς ἠθικῆς ἐξελιξέως τοῦ παιδιοῦ, ὁ καταναγκασμὸς τῶν ἐνηλίκων παράγει, ἀντίθετα, ἕνα εἶδος ρεαλισμοῦ τοῦ γράμματος,

Τρίτο. Ὁ ἠθικὸς ρεαλισμὸς ἐπισύρει μιὰν ἀντικειμενικὴν ἔννοια τῆς εὐθύνης. Κατανοώντας τοὺς κανόνες στὸ γράμμα τους καὶ μὴ ὀρίζοντας τὸ ἀγαθὸ παρὰ μόνον μὲ τὴν ὑποταγὴν, τὸ παιδί θ' ἀρχίσῃ, ἐν τέλει, νὰ ἐκτιμᾷ τὶς πράξεις, ὄχι σὲ συνάρτηση μὲ τὴν πρόθεση πού τὶς ἔχει διεγείρει, ἀλλὰ σὲ συνάρτηση μὲ τὴν ὕλικήν τους συμμορφία πρὸς τοὺς ἐπιβληθέντες κανόνες. Ἐξ οὗ ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη.

Ἡ μέθοδος, πού ἀκολούθησαν οἱ πειραματισταί. Γιὰ τὴ μελέτη τῶν ἠθικῶν γεγονότων, ἡ μόνη καλὴ μέθοδος συνίσταται ἀσφαλῶς στὸ νὰ παρακολουθήσωμε ἀπὸ κοντὰ ὅσο τὸ δυνατόν μεγαλύτερον ἀριθμὸν ἀτομικῶν περιπτώσεων. Ἄν καὶ ἡ παρατήρηση εἶναι ἡ μόνη ἀσφαλὴς μέθοδος, αὐτὴ δὲν μᾶς ἐπιτρέπει τὴν ἀπόκτηση παρὰ μόνον τμηματικῶν καὶ ὀλιγαριθμῶν γεγονότων. Θὰ τὴ συμπληρώσωμε λοιπὸν μὲ ἐρωτηματολόγια. Ἄλλ' ἂν στὴν περιοχὴ τῆς νοημοσύνης τὸ ἐρωτηματολόγιο εἶναι σχετικὰ εὐχερές, στὴν ἠθικὴν περιοχὴν δὲν μπορεῖ νὰ ἀναχθῆ παρὰ μόνον σὲ πραγματικότητες, κατὰ κάποιον τρόπο, ἕμμεσες.

Ὅσον ἀφορᾷ τοὺς ἠθικοὺς κανόνες πού τὸ παιδί δέχεται ἀπὸ τὸν ἐνήλικον, καμμία ἀπ' εὐθείας ἐξερεύνηση δὲν γίνεται μὲ ἐρωτηματολόγιο. Ἔτσι θ' ἀναλύσωμε ὄχι τὶς ἀποφάσεις τοῦ παιδιοῦ οὔτε καὶ τὶς ἀναμνήσεις τῶν δράσεών του, ἀλλὰ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὅποιο ἐκτιμᾷ μιὰ τέτοια, ἢ τέτοια διαγωγή.

Τὶς διαγωγές πού θὰ παρουσιάσωμε στὸ παιδί γιὰ νὰ τὶς κρίνῃ, δὲ θὰ μπορέσωμε νὰ τὸ κάμωμε νὰ τὶς συλλάβῃ συγκεκριμένα, ὅπως βάζομε ἀνάμεσα στὰ χέρια του μιὰ φούχτα βώλους, ἢ ἕνα μηχανικὸ ὕλικόν. Δὲ θὰ μπορέσωμε παρὰ νὰ τοῦ τὶς περιγράψωμε διὰ μέσου μιᾶς διηγήσεως.

Ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη. Οἱ ἀδεξιότητες καὶ ἡ κλοπὴ. Μὲ τὴν εὐκαιρία τῶν κανόνων τοῦ παιχνιδιοῦ, οἱ πειραματιστὲς μᾶς διαπίστωσαν, ὅτι τὸ παιδί μοιάζει νὰ περνᾷ ἀπὸ ἕνα στάδιον, κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ ὁποῖου ὁ κανόνας εἶναι σὸν πραγματικότητα ὑποχρεωτικὴ καὶ μὴ δυναμένη νὰ θιγῆ. Ἀρμόζει λοιπὸν ν' ἀναζητήσωμε τώρα μέχρι πού ἐκτείνεται αὐτὸς ὁ ἠθικὸς ρεαλισμὸς καί, ἰδιαίτερα, ἂν ὁ καταναγκασμὸς τῶν ἐνηλίκων, ὁ ὁποῖος εἶναι, χωρὶς ἀμφιβολία, στὴν πηγὴ αὐτοῦ τοῦ ρεαλισμοῦ, φθάνει στὸ σημεῖον νὰ διεγείρῃ στὸ παιδί τὸ φαινόμενο τῆς ἀντικειμενικῆς εὐθύνης.

Κατὰ τὴ διάρκεια τῶν ἀναλύσεων πού ἔκαμαν ἀντελήφθησαν ἀμέσως, ὅτι οἱ μικροὶ ἐκτιμοῦν συχνὰ τὴ σοβαρότητα τοῦ ψεύδους ὄχι σὲ συνάρτηση μὲ τὶς προθέσεις αὐτοῦ πού ψεύδεται, ἀλλὰ σὲ συνάρτηση μὲ τὴν πλημμέλεια τῶν καταφάσεων του. Τὶς παρακάτω ἐρωτήσεις τὶς ἐφαντάστηκαν οἱ πειραματιστὲς ἀκριβῶς γιὰ νὰ ἐπαληθέψουν τὴν ὑπόθεσιν καὶ τὴ γενικότητα αὐτῆς τῆς τάσεως πρὸς τὴν ἀντικειμενικὴν εὐθύνη.

Οἱ πρῶτες ἐρωτήσεις ἀνάγονταν στὶς συνέπειες τῆς ἀδεξιότητος, ἢ μιὰ ἐντελῶς τυχαία, ἢ ἀποτελών-

τας τη συνέπεια μιᾶς δράσεως με καλό σκοπό, ἀλλ' ἢ ὅποια προκαλέσει μιὰν ἀνυπολόγιστη ὕλική ζημιὰ, ἢ ἄλλη χωρὶς μεγάλη ὕλική σπουδαιότητα, ἀλλ' ἢ ὅποια ἀποτελοῦσε συνέχεια μιᾶς δράσεως με κακό σκοπό.

I. 1) Ὁ Γιάννης μπαίνει μέσα στὴν τραπεζαρία καὶ σπάζει δεκαπέντε φλυτζάνια πού ἦταν πίσω ἀπὸ τὴν πόρτα.

2) Ὁ Ἐρρῖκος θέλοντας νὰ φάη μαρμελάδα σπάζει ἓνα φλυτζάνι.

II. 1) Ὁ Ἰούλιος παίζοντας μετὸ μελανοδοχεῖο τοῦ μπαμπᾶ του, κάνει ἓνα μικρὸ λεκκὲ πάνω στὸ τραπεζομάντηλο.

2) Ὁ Αὔγουστος θέλοντας νὰ γεμίσει τὸ μελανοδοχεῖο τοῦ μπαμπᾶ του γιὰ νὰ τὸν εὐχαριστήσῃ, κάνει ἓνα μεγάλο λεκκὲ στὸ τραπεζομάντηλο.

III. 1) Ἡ Μαρία θέλοντας νὰ κόψῃ ἓνα ἐργόχειρο γιὰ νὰ κάμῃ εὐχάριστη ἐκπληξὴ στὴ μαμά της, ἔκαμε μιὰ μεγάλη τρύπα στὸ φόρεμά της.

2) Ἡ Μαργαρίτα παίρνει τὸ ψαλλίδι καὶ παίζοντας ἔκαμε μιὰ μικρὴ τρύπα στὸ φόρεμά της.

Γιὰ τὴν κλοπὴ.

IV. Α'. Ὁ Ἀλφρέδος μπαίνει σ' ἓνα ἀρτοποιεῖο, κλέβει ἓνα ψωμάκι καὶ τὸ δίνει σ' ἓνα πτωχὸ παιδί.

Β'. Ἡ Ἐρριέττα κλέβει ἀπὸ ἓνα κατάστημα μιὰ κορδέλλα πού θὰ πῆγαινε ὠραῖα μετὸ φόρεμά της.

V. Α'. Ἡ Ἀλπερίνα ἀπελευθερώνει ἀπὸ τὸ κλουβὶ ἓνα πουλὶ καὶ κρύβει τὸ κλουβὶ στὴν ἀποθήκη.

Β'. Ἡ Ἰουλιέττα κλέβει τὶς καραμέλλες καὶ τὶς τρώει κρυφά.

Γιὰ κάθε ζεῦγος ἱστοριῶν οἱ πειραματισταὶ θέτουν δύο ἐρωτήσεις: 1) Τὰ παιδιὰ εἶναι ἐξ ἴσου ἔνοχα, ἢ τὸ ἓνα εἶναι πιὸ ἔνοχο ἀπὸ τ' ἄλλο; 2) Ποιὸ ἀπὸ τὰ δυὸ παιδιὰ εἶναι τὸ πιὸ κακὸ καὶ γιατί; Προτοῦ νὰ γίνουν οἱ ἐρωτήσεις, τὰ παιδιὰ ἐπαναλαμβάνουν τὶς ἱστορίες.

Τ' ἀποτελέσματα πού πέτυχαν ὁ Piaget καὶ οἱ συνεργάτες του εἶναι τὰ ἑξῆς: Ὡς τὰ δέκα χρόνια συνυπάρχουν δύο τύποι ἀπαντήσεων. Κατὰ τοὺς μὲν, οἱ πράξεις ἐκτιμῶνται ἀνάλογα μετὸ ὕλικὸ ἀποτέλεσμα καὶ ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὶς προθέσεις τῶν παιδιῶν. Κατὰ τοὺς ἄλλους, μόνον ἡ πρόθεση ὑπολογίζεται. Σὲ γενικὲς γραμμὲς, εἶναι ἀναντίρρητο ὅτι ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη, ἐλαττώνεται μετὸ πέρασμα τῆς ἡλικίας. Κατόπι, ἂν ταξινομήσωμε τὶς ἀπαντήσεις, πού πέτυχαν ὡς τὰ δέκα χρόνια, σὲ δύο ομάδες, ἢ μιὰ ομάδα, προσδιοριζομένη ἀπὸ τὴν ἀντικειμενικὴ εὐθύνη, ἢ ἄλλη ἀπὸ τὴν ὑποκειμενικὴ εὐθύνη, πετυχαίνουμε μέσον ὄρο 7 χρόνων γιὰ τὴν ἀντικειμενικὴ εὐθύνη καὶ 9 χρόνων γιὰ τὴν ὑποκειμενικὴ εὐθύνη.

Ἐδῶ λοιπὸν πρέπει νὰ σημειώσωμε ἓνα στοιχεῖο ἀναπτύξεως. Μποροῦμε τοῦλάχιστο νὰ ποῦμε, γὰ νὰ εἶμεθα συνετοί, ὅτι, ἂν ἡ ἀντικειμενικὴ ἔννοια τῆς εὐθύνης καὶ ἡ ὑποκειμενικὴ ἔννοια δὲν χαρακτηρίζουν στὴν κυριολεξία, δύο διαδοχικὰ στάδια, αὐτὲς οἱ ἔννοιες προσδιορίζουν δύο διαφορετικὰς λειτουργίες, ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἢ μιὰ προηγείται κατὰ μέσον ὄρο ἀπὸ τὴν ἄλλη, κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἡθικῆς ἐξελιξέως τοῦ παιδιοῦ, ἂν καὶ ὑπάρχῃ ἐπὶ μέρους συγχρονισμός.

Μπορεῖ κανεὶς νὰ θέσῃ τὴν ἐρώτησιν: πῶς ἐμφανίζεται καὶ ἀναπτύσσεται ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη;

Δὲν βλέπομε σ' αὐτὸ παρὰ μόνον μιὰν ἐξήγησιν. Οἱ κανόνες πού ἐπιβάλλονται ἀπὸ τὸν ἐνήλικον ρηματικὰ (ν' ἀπαγορεύωμε στὰ παιδιὰ νὰ κλέβουν, νὰ πιάνουν ἀπρόσεκτα εὐθραυστὰ ἀντικείμενα, κλπ.), ἢ ὕλικὰ (θυμοὶ καὶ τιμωρίες), ἀποτελοῦν, προτοῦ ν' ἀφομοιωθοῦν στὸ πνεῦμα, κατηγορικὲς ὑποχρεώσεις γιὰ τὸ παιδί. Αὐτὲς οἱ ὑποχρεώσεις ἀποκτοῦν ἔτσι τὴν ἀξία δυνατικῶν ἀναγκαιοτήτων, καὶ τὰ ἀπαγορευμένα ἀντικείμενα παίρνουν τὴ σημασίαν ταμποῦ (σημ. ταμποῦ εἶναι τὸ ἱερὸ θρησκευτικὸ ἀντικείμενον τῶν Πολυνησίων, πού δὲ μπορεῖ κανεὶς νὰ τὸ ἐγγίση). Ὁ ἡθικὸς ρεαλισμὸς ἐμφανίζεται ἔτσι σὰν τὸ προῖον τοῦ καταναγκασμοῦ καὶ τῶν ἀρχικῶν μορφῶν τοῦ μονοπλεύρου σεβασμοῦ.

Μποροῦμε τώρα νὰ θέσωμε τὴν ἐρώτησιν: πῶς ἐμφανίζεται καὶ ἀναπτύσσεται ἡ ὑποκειμενικὴ εὐθύνη; Τὸ παιδί φθάνει στὸ σημεῖο νὰ κρίνῃ, ἀνάλογα μετὸ τὶς προθέσεις, ὅταν εἶναι συνηθισμένον γὰρ δρᾶ σὲ συνάρτησιν μετὸν ἀποψη τῶν πλησίον του καὶ ὅταν ζητήτῃ μᾶλλον νὰ τοὺς προξενήσῃ εὐχαρίστησιν παρὰ νὰ ὑπακούσῃ. Ὁ ὑπολογισμὸς τῶν προθέσεων προϋποθέτει ἔτσι τὴν συνεργασίαν καὶ τὸν ἀμοιβαῖον σεβασμό.

Ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη. — II. Τὸ ψέμμα.
Μὲ τὶς κρίσεις τοῦ παιδιοῦ τὶς σχετικὲς πρὸς τὸ ψέμμα μπαίνομε περισσότερον μέσα στὰ μύχια τῶν παιδικῶν ἐκτιμήσεων. Δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία ὅτι τὸ ψέμμα δὲν θέτει στὴ συνείδησιν τοῦ παιδιοῦ πρόβλημα περισσότερον σοβαρὸ καὶ περισσότερον ἐπίμονον ἀπὸ τὴν ἀδεξιότητα, ἢ τὶς ἰδιάζουσας πράξεις, ὅπως οἱ κλοπές. Αὐτὸ ὀφείλεται στὸ γεγονὸς ὅτι ἡ τάσις πρὸς τὸ ψέμμα εἶναι φυσικὴ τάσις, τῆς ὁποίας ἡ αὐθορμησία καὶ ἡ γενικότητα, δείχνουν πόσο ἡ τάσις αὐτὴ εἶναι συστατικὴ τῆς ἐγωκεντρικῆς σκέψεως τοῦ παιδιοῦ. Τὸ πρόβλημα τοῦ ψεύδους, στὸ παιδί, εἶναι λοιπὸν τὸ πρόβλημα τῆς συναντήσεως τῶν ἐγωκεντρικῶν σιτάσεων μετὸν ἡθικὸν καταναγκασμὸν τοῦ ἐνηλίκου.

Γνωρίζομε πολὺ καλὰ τὴ φύσιν καὶ τὴν ποικιλίαν τῶν παιδικῶν ψευδῶν, ἰδιαίτερα χάρις στὶς ὠραῖες ἐργασίαι τοῦ W. Stern. Ἄλλ' ὁ σκοπὸς τῆς ἐρευνῆς αὐτῆς εἶναι νὰ ἐπιχειρήσωμε τὴν ἀνάληψιν τῆς συνειδήσεως τοῦ ψεύδους στὸ παιδί, ἢ ἀκριβέστερα, τοῦ τρόπου μετὸν ὁποῖο τὸ παιδί κρίνει καὶ ἐκτιμᾷ τὸ ψέμμα.

Ἀπὸ τὴν ἀρχὴν - ἀρχήν, οἱ ἔννοιαι τῆς ἀντικειμενικῆς εὐθύνης καὶ τῆς σκοπιμότητος φαίνεται ὅτι κυριαρχοῦν στὶς παιδικὰς ἐκτιμήσεις. Ἀκριβῶς γύρω ἀπ' αὐτὸ τὸ πρόβλημα συγκέντρωσαν οἱ πειραματιστὲς τὶς ἐξετάσεις τους. Τὸ ἐρωτηματολόγιόν τους ἦταν σχετικὸν μετὰ τὰ τρία παρακάτω σημεῖα: τὸν ὄρισμόν τοῦ ψεύδους, τὴν εὐθύνην ἐν συναρτήσῃ μετὸ περιεχόμενον τοῦ ψεύδους καὶ τὴν εὐθύνην ἐν συναρτήσῃ μετὸ τὶς ὕλικὰς συνέπειαι. Ἐξ ἄλλου οἱ πειραματιστὲς ἐμελέτησαν δύο σημεῖα γιὰ τὰ ὁποῖα θὰ γίνῃ λόγος στὸ τέλος τοῦ κεφαλαίου: μποροῦν τὰ παιδιὰ νὰ ψεύδωνται μεταξὺ τους καὶ, γιατί δὲν πρέπει νὰ ψεύδωνται;

Ἡ πρώτη ἐρώτησις (ὄρισμός τοῦ ψεύδους) συνδέεται φυσικὰ μετὸ τὸ πρόβλημα τῆς ἀντικειμενικῆς εὐθύνης καὶ τοῦ ἡθικοῦ ρεαλισμοῦ. Πρόκειται νὰ μάθωμε ἂν τὸ παιδί κατάλαβε ὅτι «ψεύδομαι» θὰ πῆ

«προδίδω ἐν γνώσει καὶ σκοπίμως τὴν ἀλήθεια».

Ἄπ' αὐτῆ λοιπὸν τὴν προκαταρκτικὴ ἐρώτηση καθαροῦ ὀρισμοῦ, ἐδόθησαν ἀπὸ τὰ παιδιὰ οἱ πρὸ ὑποβλητικὰς ἀπαντήσεις, οἱ ὁποῖες βεβαιώνουν τὸ βῆθος τῶν ρεαλιστικῶν τάσεων τοῦ παιδιοῦ. Ὁ πρὸ πρωταρχικὸς ὀρισμὸς πού βρῆκαν οἱ πειραματιστές, εἶναι ὀρισμὸς καθαρὰ ρεαλιστικὸς: ἓνα ψέμμα εἶναι «μία ἀσχημὴ λέξη». Τὸ παιδί, ἂν καὶ ἀναγνωρίζει τέλεια τὸ ψέμμα, ὅπου παρουσιάζεται, τὸ ἐξομοιώνει πλήρως μὲ τὶς βλασφημίας, ἢ μὲ τὶς ἀσχερὰς λέξεις πού ἀπαγορεύεται νὰ τὶς προφέρωμε.

Τὸ παιδί πού ὀρίζει τὸ ψέμμα ὅτι εἶναι «μία ἀσχημὴ λέξη», ζαίρει πολὺ καλὰ ὅτι «ψεύδομαι» θὰ πῆ «δὲ λέω τὴν ἀλήθεια». Μία ἐξήγηση μόνον ὑπάρχει γι' αὐτὰ τὰ γεγονότα. Τὸ ψέμμα εἶναι ἓνα ἠθικὸ σφάλμα πού τὸ διαπράττει κανεὶς διὰ μέσου τοῦ λεκτικοῦ. Ἡ ἐξομοίωση τοῦ ψεύδους μὲ τὶς βλασφημίας μοιάζει νὰ δείχνῃ πόσο ἐξωτερικὴ πρὸς τὴ συνείδηση τοῦ παιδιοῦ παραμένει, κατὰ τὰ πρῶτα βήματα τῆς ζωῆς του, ἡ ἀπαγόρευση τοῦ ψεύδους.

Ἐνας πρὸ προχωρημένος ὀρισμὸς τοῦ ψεύδους, καὶ ὁ ὁποῖος εἶναι ὁ συνηθισμένος ὀρισμὸς μέχρις ἀρκετὰ ἀργὰ (μεταξὺ ἑξὶ καὶ δέκα χρόνων περίπου), συνίσταται στὸ ἐξῆς: «ἓνα ψέμμα εἶναι κάτι πού δὲν εἶναι ἀληθινόν».

Ὁ δεύτερος τύπος παιδιῶν (5—7 χρόνων) ἀποδείχνει ὅτι οἱ μικροί, ἂν καὶ αἰσθάνονται ἀσφαλῶς τὴν ἀπόκρωση πού χωρίζει τὴ σκόπιμη πράξη ἀπὸ τὸ ἀθέλητο σφάλμα, ἐλάχιστα ὀδηγοῦνται στὸ νὰ τονίσουν περισσότερο αὐτὴ τὴ διάκριση, ἐνῶ, ἀντίθετα, συγκεντρώνουν συχνὰ τὶς δύο πραγματικότητες κάτω ἀπὸ τὸν ἴδιον ὄρο, τοῦ ψεύδους.

Ὁ τρίτος τύπος (8 ὡς 10—11 χρόνων) δίνει σωστοὺς ὀρισμοὺς τοῦ ψεύδους: «κάθε, σκόπιμα λανθασμένη, διαπίστωση, εἶναι ψεύτικη».

Περνᾶμε τώρα στὸ δεύτερο καὶ στὸ τρίτο μέρος τοῦ ἐρωτηματολογίου, δηλαδή στὴν ἐκτίμηση τῶν διηγήσεων σὲ συνάρτηση πρὸς τὸ περιεχόμενο τῶν ψευδῶν καὶ ἀνάλογα μὲ τὶς συνέπειές τους. Γιὰ νὰ λύσουν αὐτὰ τὰ δύο ζητήματα οἱ πειραματιστές ἐχρησιμοποίησαν ἱστορίες, στίς ὁποῖες μποροῦσε νὰ γίνῃ σύγκριση.

Τὸ ζήτημα τῆς ἐκτιμῆσεως τοῦ ψεύδους ἀπὸ τὴν ἀποψη τοῦ περιεχομένου του, εἶναι τὸ πρόβλημα τῆς εὐθύνης, ὑποκειμενικῆς ἢ ἀντικειμενικῆς, πού ἐκτιμᾶται, ἢ σὲ συνάρτηση πρὸς τὸ σκοπὸ τοῦ ψεύδους, ἢ σὲ συνάρτηση πρὸς τὸ βαθμὸ πλημμελείας τῆς ψεύτικης διαβεβαιώσεως.

Τὸ παιδί δὲ φθάνει στὸ σημεῖο νὰ ξεχωρίσῃ τὸ ψέμμα ἀπὸ τὴν πράξη πού τὸ συνοδεύει καὶ ἔτσι δὲν κρίνει παρὰ μόνον σὲ συνάρτηση πρὸς τὶς συνέπειες τῆς πράξεως.

Ἴδου τὰ τρία ζεύγη ἱστοριῶν πού χρησιμοποιήσαν οἱ πειραματιστές.

I. A') Τὸ παιδί συναντᾶει στὸ δρόμο ἓνα σκύλο. Ἐπιστρέφοντας στὸ σπίτι λέει στὴ μαμά του ὅτι ὁ σκύλος ἦταν μεγάλος σὰν ἀγέλαδα.

B') Τὸ παιδί ἐπιστρέφει ἀπὸ τὸ σχολεῖο καὶ διηγεῖται στὴ μαμά του ὅτι πῆρε καλοὺς βαθμούς, ἐνῶ δὲν ἦταν ἀλήθεια.

II. A') Τὸ παιδί γράφει, ἢ μαμά του τοῦ λέει νὰ πᾶ νὰ φέρῃ ἀπὸ τὸ ἀρτοκοιτεῖο τὸ ψωμί· ἐρχεται

ἡ ὥρα τοῦ φαγητοῦ καὶ τὸ παιδί δὲν πῆγε ἀκόμα νὰ τὸ φέρῃ.

B') Ἐνα παιδί διηγεῖται ὅτι ἐνῶ ἦταν ἔξω στὸ δρόμο, ἓνας κύριος τὸ ἔβαλε στ' αὐτοκίνητό του καὶ τοῦ ἔκαμε ἓνα μεγάλο περίπατο, ἐνῶ δὲν ἦταν ἀλήθεια.

III. A') Ἐνα παιδί λέει ὅτι ζωγράφισε ἓνα σχέδιο, ἐνῶ τὸ σχέδιο αὐτὸ τὸ ζωγράφισε κάποιος ἄλλος.

B') Ἐνα παιδί παίξει μὲ τὸ ψαλλίδι, τὸ χάνει καὶ δὲν τὸ μαρτυρεῖ.

Ἴδου οἱ ἱστορίες πού χρησιμοποίησαν οἱ πειραματιστές γιὰ τὴν ἀνάλυση τῶν ἐκτιμῆσεων ἀνάλογα μὲ τὸ ὕψος ἀποτελέσματος τῶν ψευδῶν.

IV. A') Ἐνας κύριος συναντᾶει στὸ δρόμο ἓνα παιδάκι καὶ τοῦ ζητᾶει πληροφορίες γιὰ μία ὁδὸ. Τὸ παιδί δὲν ζαίρει καλὰ τὶς ὁδοὺς καὶ λέει στὸν κύριό: «Νομίζω ὅτι εἶναι αὐτὴ». Ὁ κύριος ἐχάθηκε.

B') Ἐνας κύριος ζητᾶει ἀπὸ ἓνα παιδάκι πληροφορίες γιὰ μία ὁδὸ. Τὸ παιδί τὶς ξέρει καλὰ καὶ λέει στὸν κύριό: «αὐτὴ εἶναι», ἐνῶ δὲν ἦταν αὐτὴ. Ὁ κύριος δὲν ἐχάθηκε, ἀλλὰ βρῆκε τὸ σπίτι πού ζητοῦσε.

Τ' ἀποτελέσματα πού πέτυχαν οἱ πειραματιστές μ' αὐτὴ τὴν τεχνικὴ εἶναι πολὺ καθαρά καὶ ὑποβλητικά: ἀκόμα καὶ ἔξω ἀπὸ κάθε θεώρηση γιὰ τὶς ὑλικὲς συνέπειες τῶν πράξεων, τὸ παιδί παραμένει προσανατολισμένο πρὸς τὴν ἀντικειμενικὴ εὐθύνη.

Ἡ γενικὴ ἀρχὴ στὴν ὁποία ὑποτάσσονται οἱ ἀπαντήσεις τῶν παιδιῶν εἶναι ἡ ἀκόλουθη: Τὸ ψέμμα εἶναι τοσοῦτο σοβαρότερο ὅσο εἶναι μὴ ἀληθοφανές καὶ ὅσο τὸ περιεχόμενό του ἀπομακρύνεται περισσότερο ἀπὸ τὴν ἀλήθεια.

Ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη εἶναι συχνὸ φαινόμενο στὰ μικρὰ παιδιὰ καὶ ἡ σπουδαιότητά της ἐλαττώνεται, μὲ τὸ πέρασμα τῆς ἡλικίας, ἐπ' ὠφελεία τῆς ὑποκειμενικῆς εὐθύνης.

Τὸ ψέμμα καὶ οἱ δύο σεβασμοί.—1. Ὁ ἠθικὸς ρεαλισμὸς γεννιέται ἀπὸ τὴ σύγκρουση τοῦ καταναγκασμοῦ μὲ τὸν ἐγωκεντρισμὸ. Τὸ παιδί, δυνάμει τοῦ μὴ συνειδητοῦ ἐγωκεντρισμοῦ του, ὀδηγεῖται αὐθόρμητα σὲ νὰ μετασχηματίσῃ τὴν ἀλήθεια σὲ συνάρτηση πρὸς τὶς ἐπιθυμίες του καὶ στὸ νὰ ξεχνᾷ τὴν ἀξία τῆς φιλαληθείας. Ὁ κανόνας «νὰ μὴ λέμε ψέμματα», πού ἐπιβάλλεται ἀπὸ τὸν καταναγκασμὸ τοῦ ἐνηλίκου, θὰ τοῦ φανῇ ἀπὸ τώρα καὶ ἔμπροσ ἀκόμα περισσότερο ἱερό καὶ θ' ἀπαιτῆ στὰ μάτια του, μὴν ἐξήγηση ἀκόμα περισσότερο ἀντικειμενικῆ, ἢ ὁποία στὴν πραγματικότητα δὲν ἀντιποκρίνεται σὲ μίαν πραγματικὴ καὶ ἐσωτερικὴ ἀνάγκη τοῦ πνεύματός του. Ἐξ οὗ ὁ ἠθικὸς ρεαλισμὸς καὶ ἡ ἀντικειμενικὴ εὐθύνη, ἐνδείξεις μᾶς μὴ ὀλοκληρωτικῆς τοποθετήσεως τοῦ κανόνα σὲ πρακτικὴ ἀσκησι.

2. Ὁ κανόνας «νὰ μὴ ψεύδου» θὰ γίνῃ κατανοητὸς ἀπὸ τὸ παιδί, θὰ ἐσωτερικευθῇ καὶ θὰ γεννᾷ μόνον κρίσεις ὑποκειμενικῆς εὐθύνης, ἐφ' ὅσον οἱ ἔθισμοι συνεργασίας θὰ τὸ ἔχουν πείσει γιὰ τὴν ἀνάγκη νὰ μὴ ψεύδεται.

Γιὰ τὴν πρώτη περίπτωσιν. Ὅλοι γνωρίζομε, μετὰ τὶς ἐργασίες τοῦ Stern, ὅτι τὸ παιδί μέχρι τὰ 7—8 χρόνια δοκιμάζει συστηματικὴ δυσκολία νὰ περιορισθῇ στὴ φιλαλήθεια. Χωρὶς νὰ ζητᾷ νὰ ξεγελάσῃ, ἀλλοιώνει τὴν ἀλήθεια ἐν συναρτήσει πρὸς τὶς ἐπιθυμίες του καὶ τὴ μυθοπλαστία του. Οἱ διη-

γήσεις, μαρτυρίες κι εξηγήσεις του παιδιού πρέπει να θεωρούνται σαν έκφραση μάλλον των συναισθημάτων του παρά σαν πεποιθήσεις επιδεικτικές αληθείας ή ανακριβείας. Υπάρχει, όπως λέει ο Stern, ψευτό-ψεμμα, ή φαινομενικό ψέμμα (πριν από τα 7-8 χρόνια).

Αυτό το φαινόμενο συνδέεται με τον διανοητικό έγωκεντρισμό του. Η ανάγκη να πη την αλήθεια δεν είναι κατανοητή παρά μόνον εφ' όσον το άτομο σκέπτεται και ενεργεί εν συναρτήσει προς μια κοινωνία, όχι κάθε κοινωνία (γιατί οι σχέσεις καταναγκασμού μεταξύ ανωτέρων και κατωτέρων δηλαδή μεταξύ ενήλικων και ανηλίκων, ώθουν, από πολλές απόψεις, τους μικρούς στο ψέμμα), αλλά μια κοινωνία που στηρίζεται πάνω στις αρχές της αμοιβαίοτητας και του αμοιβαίου σεβασμού, δηλαδή πάνω στη συνεργασία.

Ποια είναι η αυθόρμητη στάση της ατομικής σκέψης; Πριν από το λεκτικό, στην κινητική περιοχή, διαπιστώνουμε ότι, αν η δραστηριότητα του παιδιού είναι αδιάκοπα εξηρημένη από ένα, δλο και πιο άκριβη, συμμορφισμό στα πράγματα, τείνει, εν τούτοις, προπαντός στο να χρησιμοποιή τα πράγματα εν όψει της οργανικής ασκήσεως ή της ψυχολογικής ικανοποιήσεως. Τα πράγματα απομοιώνονται έτσι στα περισσότερο ή λιγώτερο ρυθμισμένα κινητικά σχήματα, κι αυτή η συνεχής απομοίωση των πραγμάτων στην ατομική δραστηριότητα βρίσκεται στο σημείο αφηρησίας του παιχνιδιού.

Εν τούτοις, όταν στην καθαρή κίνηση υπερτίθενται ή φαντασία και το λεκτικό, ή απομοίωση ενισχύεται απ' αυτά, και παντού, όπου η σκέψη δεν δοκιμάζει την πραγματική ανάγκη ενός συμμορφισμού στο πραγματικό, ή φυσική του τάση θα ώθησει το παιδί να μεταμορφώνη τα πράγματα εν συναρτήσει προς την επιθυμία και τη φαντασία, με λίγα λόγια να ικανοποιηθή δια μέσου των πραγμάτων. Τέτοιους είναι ο διανοητικός έγωκεντρισμός, που χαρακτηρίζει τις αρχικές μορφές της σκέψης του παιδιού.

Σ' αυτές ακριβώς τις περιστάσεις οφείλεται πρώτα - πρώτα, ή τόσο εκπληκτική άποψη των πρώτων παιδικών πεποιθήσεων, να είναι άμεσες και όχι ήλεγμένες (να είναι, όπως λέει ο Pierre Janet απλώς «συστηματικά παραγνωρισμένες» κι όχι «επιλογιστικές»). Κάθε ιδέα που διασχίζει το μυαλό του παιδιού των 2-3 χρόνων εμφανίζεται άμέσως με τη μορφή πεποιθήσεως, κι όχι με τη μορφή μιας προς επαλήθευση υποθέσεως. Εξ ου, κατόπι, ή σχεδόν συστηματική μυθοπλασία του μικρού παιδιού, παιγνίδι της σκέψης που το παιδί παίζει τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους, και το οποίο δεν μπορεί να ονομαστή ακόμα ψευτό - ψεμμα: τόσο στενές είναι οι σχέσεις της στοιχειώδους μυθοπλασίας με συστηματικά παραγνωρισμένη πεποίθηση. Εξ ου, τελικά, το ψευτό - ψεμμα, είδος μυθοπλασίας που επιφυλάσσεται για τους άλλους και προορίζεται για να τροβήξη το παιδί από ένα άσημο βήμα, οφειλόμενο στις περιστάσεις κι από το οποίο του φαίνεται έντελώς φυσικό να βγή, έφευρίσκοντας μιά ιστορία.

Όπως, από νοητική άποψη, μια δύσκολη έρώτηση αποφεύγεται από το παιδί με ένα φανταστικό

μύθο, που πλάθει εκείνη τη στιγμή και στον οποίο θέλει προς στιγμή να πιστεύη, έτσι, από ήθικη άποψη, μια στενόχωρη κατάσταση γεννάει το ψευτό - ψεμμα, χωρίς να υπάρχει σ' αυτό τίποτ' άλλο από μιά εφαρμογή των γενικών νόμων της αρχικής παιδικής σκέψης, ή οποία τείνει μάλλον προς την ικανοποίηση παρά προς την αντικειμενική αλήθεια.

Μόνον εφ' όσον γίνεται συνάντηση της ατομικής σκέψης με τη σκέψη του άλλου, θα πάρη, στα μάτια του παιδιού, αξία ή αλήθεια και συνεπώς ή φιλαλήθεια θα καταστή ήθικη απαίτηση. Όσο το παιδί παραμένη έγωκεντρικό, δε το ενδιαφέρει ή αλήθεια σαν τέτοια και δεν βλέπει τίποτε το κακό στο να μετατοπίξη την αλήθεια ανάλογα με τις επιθυμίες του.

Ό,τι κι αν συμβαίνη, μπορούμε να παραδεχθούμε, ότι μέχρι τα 7-8 χρόνια το παιδί οδηγείται αυθόρμητα στο ν' αλλοιώνη την αλήθεια, πράγμα που του φαίνεται έντελώς φυσικό κι εξ ολοκλήρου άβλαβές, άλλ' ότι εν τούτοις θεωρεί σαν καθήκον, έναντι του ενήλικου, να μη ψεύδεται, κι αναγνωρίζει το ψέμμα σαν «άσχημη» πράξη. Ο ήθικός ρεαλισμός και ή αντικειμενική ευθύνη είναι το απαραίτητο προϋόν μιας παραδόξης καταστάσεως.

Σ' αυτό το αποτέλεσμα συναγωνίζονται δύο ομάδες αιτιών. Οι πρώτες αιτίες είναι γενικές: Το παιδί είναι ρεαλιστής σ' όλες τις περιοχές, κι είναι έτσι φυσικό να επιμένη, στην ήθικη περιοχή, στο έξωτερικό και χειροπιαστό στοιχείο παρά στην κρυμμένη πρόθεση. Μόνον οι δεύτερες αιτίες είναι ειδικές στην κατάσταση που περιγράψαμε. Είναι καταφανερό ότι, αν ή ανάγκη αλήθειας δεν ανταποκρίνεται, στο πνεύμα του παιδιού, σε κάτι βαθύ, ή έντολη του ενήλικου, παρ' όλο το φωτιστέφανο με το οποίο περιβάλλεται, δεν μπορεί παρά να παραμένη έξωτερική, «επικολλημένη» για να πούμε έτσι, πάνω σε μιά σκέψη της όποιας ή δομή είναι αλλοιώτικη. Το πνεύμα μιά τέτοιας έντολης δε γίνεται κατανοητό παρά μόνο με την πείρα. Πρέπει να δοκιμάση κανείς την πραγματική επιθυμία μιας ανταλλαγής σκέψης μεταξύ ατόμων για ν' ανακαλύψη ότι επισύρει το ψέμμα· κι αυτή ή ανταλλαγή σκέψης δεν είναι δυνατή άμέσως μεταξύ ενήλικων και παιδιών, γιατί ή ανομοιότητα είναι πολύ μεγάλη στην αρχή και το παιδί ζητάει να μιμηθή τον ενήλικο και συγχρόνως μάλλον να προστατέψη τον εαυτό του έναντι του ενήλικου, παρά ν' ανταλλάξη κυρίως τη σκέψη του με τη δική του. Η κατάσταση που περιγράψαμε προέρχεται σχεδόν αναγκαστικά από τον μονόπλευρο σεβασμό και δε θα μεταμορφωθή παρά μόνον από τον αμοιβαίο σεβασμό.

Ός προς την κρίση ευθύνης, όσο το ψέμμα απομακρύνεται από το πραγματικό, τόσο είναι σοβαρό. Η αντικειμενική ευθύνη εν' έτσι ή μοιραία σχεδόν συνέπεια του μονόπλευρου σεβασμού στα πρώτα του βήματα.

Το δεύτερο πρόβλημα είναι πώς το παιδί θ' απαιτήσει την πραγματική κατανόηση του ψεύδους και την κρίση της υποκειμενικής ευθύνης. Εκείνο που θα έλευθερώση το παιδί από τον ήθικό του ρεαλισμό είναι το πέρασμα από τον μονόπλευρο σεβασμό στον αμοιβαίο σεβασμό.

καί, συνειρμικά, αἱ ὁποῖαι ἐντυπώνουν, συνδυάζουν καὶ ὀργανώνουν τὴν ἐσωτερικὴν ζωὴν ὑπὸ τὴν μορφὴν τῆς μνήμης, ὀμιλίας, φαντασίας, συμβολισμοῦ καὶ βουλήσεως. Τὸ πνεῦμα ἀναπτύσσεται παραλλήλως πρὸς τοὺς ἰστούς.

Ὁ κύκλος τῆς ἀναπτύξεως τοῦ ἀνθρώπου εἶναι συνεχής. 4 ἑβδομάδας μετὰ τὴν σύλληψιν ἡ καρδιὰ κτυπᾷ καὶ μετὰ τῶν 28 καὶ 40 ἑβδομάδων ὅλαι αἱ φυσιολογικαὶ λειτουργίαι εἶναι ἕτοιμα διὰ τὰ ἔξασφαλίσουν τὴν ἐπιβίωσιν τοῦ παιδιοῦ κατὰ τὴν γέννησίν του.

Ὁ Α. Gesell ἀποδίδει τὴν ἐξέλιξιν κυρίως εἰς τὴν ὀριμότητα τοῦ νευρικοῦ συστήματος χωρὶς νὰ παραμελῇ τὴν ἐπίδρασιν τοῦ περιβάλλοντος, ἐντὸς τοῦ ὁποῖου ζῇ καὶ κινεῖται ὁ ἀνθρώπος.

Διὰ τὸν Ρανλὸν καὶ τὴν σχολὴν του οἱ πρῶτοι νοητικοὶ συνδυασμοὶ ἕξομοιοῦνται μὲ τὰς προκαλουμένας ἀντανακλαστικὰς κινήσεις (réflexes conditionnels). Ὁ συνειρμὸς, εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν, δὲν ἔχει τὸν παθητικὸν χαρακτῆρα τῆς συνειρμικῆς ψυχολογίας, ἀποδίδεται δὲ εἰς τὴν λειτουργίαν τοῦ φλοιοῦ τοῦ ἔγκεφάλου. Μία τοιαύτη ψυχολογικὴ ἀντίληψις πῶς θὰ ἤμπορέσῃ νὰ ἐρμηνεύσῃ τὸ φαινόμενον τῆς κρίσεως τῆς προσωπικότητος κατὰ τὸ 3ον ἔτος τοῦ παιδιοῦ; Ὁ Η. Wallon, κρίνων τὴν θεωρίαν αὐτὴν, λέγει ὅτι ὁ μηχανισμὸς τῶν προκαλουμένων ἀντανακλαστικῶν κινήσεων δὲν ἤμπορεῖ νὰ ἐρμηνεύσῃ τὰς διαδοχικὰς ψυχικὰς φάσεις τοῦ παιδιοῦ.

Οἱ ψυχολόγοι τῆς σχολῆς τῆς Μορφῆς λέγουσιν ὅτι τὰ ψυχικὰ γεγονότα εἶναι μορφαί, δηλ. ὀργανικαὶ ἐνότητες, αἱ ὁποῖαι ἐμφανίζονται εἰς τὴν ἀντίληψιν καὶ τὴν νόησιν, αἱ μορφαὶ αὗται εἶναι τὰ πρῶτα στοιχεῖα τοῦ ψυχικοῦ βίου, δὲν ὑπάρχει δὲ ὕλη χωρὶς μορφὴν. Τείνουν πάντοτε νὰ γίνουσι «καλαὶ μορφαί» ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τῆς ἀπλότητος καὶ τῆς συμμετρίας. Ἡ μορφὴ, ἡ ὁποία ὑποκίπτει εἰς τὴν ἀντίληψίν μας εἶναι ἢ κατὰ τὸ δυνατόν τελειότερα. Ἐνα ἀντικείμενον ὑπάρχει μόνον ἐν σχέσει πρὸς ἕνα φόντον (fond), εἰς τὸ ὁποῖον διαγράφεται, ἐπομένως εὐρίσκεται μέσα εἰς ἕνα συνολικὸν ἀντιληπτικὸν πεδίου.

Αἱ καλαὶ μορφαὶ τῆς ψυχολογικῆς αὐτῆς θεωρίας ἔχουν ἕξομοιωθεῖ ἀπὸ μερικοὺς μὲ τὰς πλατωνικὰς ἰδέας ἢ τοὺς ἀρχετύπους τοῦ Jung. Ἡ σχολὴ ὁμοῦς αὐτὴ ἀγνοεῖ τὴν ψυχολογικὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδιοῦ.

Ὁ Kurt Lewin ἐπλάτυνε τὴν ἐννοιαν τοῦ «πεδίου» εἰς «συνολικὸν πεδίου», τὸ ὁποῖον περιλαμβάνει μαζὶ καὶ τὸ ὑποκείμενον, τὸ ὁποῖον ἐνεργεῖ εἰς μίαν δεδομένην στιγμὴν. «Ἐπάρχει, λέγει, μόνον ἕνας τομεύς, ὅπου ἡ ψυχολογία ἔχει καθαρῶς ἐπιστημονικὸν χαρακτῆρα: εἶναι ἡ ψυχολογία τοῦ αἰσθητήματος καὶ τῆς ἀντιλήψεως. (Principles of topological psychology, London 1936). Εἰς τὴν Ἀμερικὴν, συνεχίζει, ἤρρισε νὰ παρατηρεῖται μία δυσπίστια πρὸς τὰς καθαρῶς στατιστικὰς μεθόδους. Μία ἐπιστήμη χωρὶς θεωρίαν εἶναι τυφλή, διότι αὐτὴ θὰ δώσῃ τὴν κατεύθυνσιν εἰς τὴν ἐρευναν».

Ἐπάρχει πάντοτε σχέσις μετὰ τῆς ἱστορίας τοῦ ὑποκειμένου (life situation) καὶ τῆς παρουσίας καταστάσεως τῆς ἐνεργείας του (momentary situation). Ἡ ἱστορία τοῦ ἀτόμου ἐπιδρᾷ ἐπὶ τῆς παρουσίας συμπεριφορᾶς του.

Ὁ Lewin συνοψίζει τὴν θεωρίαν του εἰς μίαν ἐξίσωσιν $B=f(P.E.)$. Τὸ Β παριστάνει τὴν συμπεριφορὰν (behavior), τὸ Ρ παριστάνει τὸ πρόσωπον καὶ τὸ Ε (environment) τὸ περιβάλλον. Ἐπάρχει ἐπομένως ἕνα δυναμικὸν σύνολον, τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖται ἀπὸ τὸ ὑποκείμενον καὶ τὸ περιβάλλον εἰς μίαν δεδομένην στιγμὴν. Ἡ συνολικὴ αὐτὴ μορφή ποικίλλει ἀναλόγως πρὸς τὰς ἐπιθυμίας καὶ ἀνάγκας τοῦ ὑποκειμένου, τὸ ὁποῖον πάλιν δέχεται τὴν ἐπίδρασιν τοῦ περιβάλλοντος.

Εἶναι γνωστὸν ὅτι διὰ τὸν Freud καὶ τοὺς μαθητὰς του δύο εἶναι τὰ βασικὰ ἐνστικτα τοῦ ἀτόμου, ὅταν ἔρχεται εἰς τὴν ζωὴν: τὸ σεξουαλικὸν ἐνστικτον (sexual friebe) καὶ τὸ ἐνστικτον τῆς αὐτοσυντηρήσεως (ichtriebe). Ἡ ἐξέλιξις τοῦ παιδιοῦ ἀποτελεῖται ἀπὸ μίαν σειράν διαδοχικῶν σταδίων. Κατ' ἀρχὰς ὑπάρχουν μόνον τὰ κληρονομικὰ στοιχεῖα (ca), ἀκολούθως δέ, μὲ τὴν ἀνταλλαγὴν πρὸς τὸ περιβάλλον, δημιουργεῖται τὸ ἐγὼ (moi), ἔχον ὡς ἀφετηρίαν τὸν φλοιὸν τοῦ ἔγκεφάλου. Τὰ τρία πρῶτα αὐτοερωτικὰ στάδια (oral, anal καὶ phallic) ὀδηγοῦν εἰς τὸ οἰδιπόδειον σύμπλεγμα, μετὰ τὴν λύσιν τοῦ ὁποῖου σχηματίζεται τὸ ὑπερεγὼ (surmoi) τοῦ παιδιοῦ, μὲ τὴν ἐσωτερικοποίησιν τῶν ἐντολῶν καὶ ἀπαγορεύσεων τῶν γονέων καὶ διδασκάλων. Ἀκολουθεῖ μία λανθάνουσα περίοδος (période de latence) καὶ ἡ πάλιν μετὰ τῶν τριῶν instances (ἐγὼ, ἐνστικτα καὶ ὑπερεγὼ) ἀρχίζει πάλιν μὲ τὴν ἐμφάνισιν τῆς ἡβης.

Παρατηρεῖται μία συνεχὴς πάλιν μετὰ τὸ ἐγὼ καὶ τῶν ἐνστικτων. Ὅταν τὰ ἐνστικτα καὶ τὸ ὑπερεγὼ γίνουσι πολὺ ἰσχυρά, κατορθώνουσι νὰ τροποποιήσουσι τὰς σχέσεις τοῦ ἐγὼ μὲ τὸ περιβάλλον ἢ νὰ τὰς ἐξαλείψουσι τελείως. Δημιουργεῖται κατ' αὐτὸν τὸν τροπον ἡ ψύχωσης. Ἡ αὐτὴ αἰτία προκαλεῖ τὴν νεύρωσιν, τὸ ἐγὼ ὁμοῦς εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν δὲν εὐρίσκεται εἰς πλήρη διάσπασιν.

Ἡ ψυχανάλυσις κατ' ἀρχὰς σκοποὺν εἶχε τὴν ἐρευναν τοῦ ἀσυνειδήτου (ca) καὶ τὴν ἐπαναφορὰν εἰς τὸ ἐγὼ τῶν ἀπωθημένων συμπλεγμάτων γεγονότων. Σήμερον ὁμοῦς ἀποβλέπει εἰς τὴν μελέτην τοῦ ἐγὼ καὶ τῶν μηχανισμῶν ὑπερασπίσεώς του (mécanismes de défense). Εἰς τὴν ἀνάλυσιν τῶν ὄνειρων προσετέθη ἡ ἀνάλυσις τοῦ παιγνιδιοῦ τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ τὴν Melanie Klein καὶ τὴν Α. Freud. Αἱ ἐργασίαι τοῦ Spitz καὶ τοῦ Dolier ἀπέδειξαν ὅτι ἡ ἔλλειψις στοργῆς κατὰ τὰ πρῶτα παιδικὰ ἔτη δημιουργεῖ βραδύτερον τὰς ψυχικὰς ἀνωμαλίας εἰς τὸ ἄτομον. Αἱ ἐργασίαι τῶν ψυχαναλυτῶν τῶν παιδιῶν περιέχουν χρησιμώτατα διδάγματα παιδαγωγικῆς φύσεως, τονίζουσι δὲ τὴν ἀνάγκην τῆς προσρμογῆς τοῦ παιδιοῦ εἰς τὴν συστηματικὴν σχολικὴν ἐργασίαν, ὥστε νὰ μὴ καταφεύγῃ πρὸ τῶν ἐλαχίστων ἐμποδίων, εἰς τὴν χρησιμοποίησιν τῶν μηχανισμῶν ὑπερασπίσεως. Δὲν ὑπάρχει, λέγει ἡ Α. Freud, με-

γαλύτερον σφᾶσμα ἀπὸ τὴν κατ' ἀπόλυτον ἐλευθερίαν ἀγωγὴν τοῦ παιδιοῦ.

* * *

Αἱ δύο ἄλλαι ψυχαναλυτικαὶ σχολαί, τοῦ Adler καὶ τοῦ Jung παρουσιάζουν ἐπίσης μέγιστον παιδαγωγικὸν ἐνδιαφέρον. Δὲν θὰ ἐκθέσωμεν ἐδῶ τὰς βάσεις των, γνωστὰς ἤδη εἰς τὴν χώραν μας ἀπὸ τὰς ἐργασίας τῶν κ.κ. Γ. Παλαιολόγου καὶ Δ. Μωραΐτου ἀφ' ἑνὸς καὶ τοῦ κ. Σ. Καλλιᾶφα ἀφ' ἑτέρου. Θὰ ἐπρεπε ἐπίσης ν' ἀναφέρωμεν τὴν προσφορὰν τῆς χαρακτηρολογίας (Nretschmer, Le Senne κλπ.) εἰς τὴν σύγχρονον παιδαγωγικὴν.

* * *

Ποία ὁμως εἶναι ἡ πρακτικὴ διὰ τὸ σχολεῖον πλευρὰ τῆς γνώσεως τῆς ἐπιστημονικῆς ψυχολογίας; Ἐπὶ τῶν διδασμάτων της πρέπει νὰ θεμελιωθῇ ἡ λύσις τῶν κυριωτέρων προβλημάτων τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου: τῆς ὁργανώσεως καὶ διαρθρώσεως τῶν σχολείων, τοῦ προγράμματος ἐκάστης βαθμίδος καὶ τῶν μεθόδων διδακτικῆς καὶ παιδαγωγικῆς ἐργασίας.

Α'. Ἡ ἀντίληψις

Ὁ ψυχικὸς βίος τοῦ παιδιοῦ, εἰς τὴν ἐξέλιξίν του, ἀποτελεῖ μίαν ὁλότητα. Διὰ τὴν εὐχερεσιέραν ὁμως μελέτην του οἱ ψυχολόγοι συνηθίζουν νὰ διακρίνουν τρεῖς πλευράς: τὴν ἀντίληψιν (perception), τὴν νοημοσύνην (intelligence) καὶ τὰ συναισθήματα (affectivité).

1. Τί εἶναι ἡ ἀντίληψις.

Εἶναι γνωστὸν ὅτι οἱ σύγχρονοι ψυχολόγοι ἀφιερώνουν τὸν μεγαλύτερον χρόνον τῆς ἐργασίας των εἰς τὴν πειραματικὴν ἐρευναν τῶν προβλημάτων τῆς ἀντίληψεως, διότι, ὡς ἀπεκαλύφθη ἀπὸ τὰς ἐπιστημονικὰς ἐργασίας τῶν τελευταίων ἐτῶν, ὑπάρχει στενὴ σχέσις μεταξύ τῆς ἀντίληψεως καὶ τῆς νοήσεως.

Ἀντίληψις εἶναι ἡ γνώσις, πού λαμβάνομεν διὰ τ' ἀντικείμενα ἢ διὰ τὰς κινήσεις των δι' ἀπ' εὐθείας ἐπαφῆς εἰς μίαν χρονικὴν στιγμήν.

Ὁ Herbart καὶ οἱ ἄλλοι ἐκπρόσωποι τῆς συνειρμικῆς ψυχολογίας ὑπεστήριζον, ὅτι πρωταρχικὸν στοιχεῖον τοῦ ψυχικοῦ βίου εἶναι τὸ αἴσθημα. Ἡ ἀντίληψις ἐπομένως ἦτο δι' αὐτοὺς μίαν σύνθεσις αἰσθημάτων μετὰ ἀνάμειξιν τῶν νοητικῶν εἰκόνων ἢ παραστάσεων, αἱ ὁποῖαι προεκλήθησαν ἀπὸ τὰ αἰσθήματα καὶ παρέμειναν ὡς ἴχνη εἰς τὴν μνήμην.

Οἱ ὁπαδοὶ τῆς μορφολογικῆς ψυχολογίας λέγουν, ὅτι ὑπάρχουν ἀντιληπτικαὶ ὁλότητες, αἱ ὁποῖαι παραμένουν ἀμετάβλητοι ἀπὸ τὰ πρῶτα ἔτη τῆς ζωῆς. Τὰ στοιχεῖα ὑπάρχουν μόνον ἐν σχέσει πρὸς τὴν ὁλότητα καὶ ὄχι αὐτὰ καθ' ἑαυτὰ κεχωρισμένως.

Ὁ J. Piaget ὑποστηρίζει, ὅτι «δὲν ὑπάρχουν κατ' ἀρχὰς οὔτε προηγούμενα στοιχεῖα οὔτε ἀδιαίρετοι ὁλότητες. Ὑπάρχει μόνον ἕνα σύστημα σχέσεων καὶ ἡ ἀντίληψις εἶναι τὸ προῖον τῶν σχέσεων αὐτῶν».

Ἡ συνειρμικὴ ψυχολογία ἔκαμνε διάκρισιν μετὰ τοῦ αἰσθήματος καὶ τῆς ἀντίληψεως. Τὸ αἰσθημα μᾶς καθιστᾷ γνωστὴν μίαν μόνον πλευρὰν τοῦ ἀντικειμένου, ἐνῶ ἡ ἀντίληψις ἀπορρέει ἀπὸ τὴν σύνθεσιν τῶν διαφόρων αἰσθημάτων, εἰς τὰ ὁποῖα προστίθενται αἱ νοητικαὶ εἰκόνες ἢ παραστάσεις, αἱ

ὁποῖα εἶναι ἴχνη εἰς τὴν μνήμην ἀπὸ προηγούμενα ὁμοειδῆ αἰσθήματα.

Ἡ νοητικὴ ὁμως εἰκὼν, κατὰ τὴν νεωτέραν ψυχολογίαν, δὲν εἶναι προῖον τοῦ αἰσθήματος, ὅπως ἐξακολουθοῦν νὰ πιστεύουν ἀκόμη καὶ σήμερον ὀρισμένοι ψυχαναλυταί. Κανεὶς ἐπίσης δὲν ἀμφισβητεῖ ὅτι ἡ ἐπαφὴ τοῦ ἐρεθισμοῦ καὶ τοῦ ὄργανου τῆς αἰσθήσεως προηγείται τῆς ἀντίληψεως. «Τὸ φυσιολογικὸν ὁμως αὐτὸ γεγονός δὲν ἀποδεικνύει τὸ ψυχολογικὸν γεγονός τοῦ αἰσθήματος» ὅπως λέγει ὁ Piaget.

Εἰς τὰς ἀπόψεις τῆς συνειρμικῆς ψυχολογίας ὁ Piaget ἀπαντᾷ μετὰ τὰς κάτωθι πειραματικὰς διαπιστώσεις:

α) Ἐάν παρουσιάσωμεν εἰς τὸ ἄτομον ἕνα τετράπλευρον καὶ τοῦ ζητήσωμεν νὰ ἐκτιμήσῃ μίαν ἐκ τῶν διαστάσεών του, κάμνον τὴν σύγκρισιν πρὸς ἕνα ἄλλο ὅμοιον, ἀμέσως ἢ μεγαλύτερα πλευρὰ ὑπερεκτιμᾶται καὶ ἡ μικροτέρα ὑποτιμᾶται. Ἀπὸ τῆς πρώτης σιγμῆς ὑπάρχει λοιπὸν μία σχέσις ὥστε, παρὰ τὴν συγκεκριμένην ἐντολήν, ἡ παρουσιαζομένη μορφή γίνεται ἀντιληπτὴ εἰς τὸ σύνολόν της.

β) Ἀπὸ γενετικῆς ἀπόψεως γνωρίζομεν, ὅτι ἡ ἀντίληψις τῶν ἀντικειμένων, πού παρουσιάζουν ἐνδιαφέρον διὰ τὸ παιδί εἶναι περισσότερο συνολικὴ ἀπ' ὅ,τι συμβαίνει εἰς τὸν ἐνήλικα. Τὴν ἀλήθειαν αὐτὴν ἐπιβεβαίωσαν μετὰ τὰ πειράματά των ὁ Decroly καὶ ὁ Claparède. Τὸ παιδί βλέπει πρῶτον ὡς σύνολον ἕνα ὄχημα καὶ τίποτε δὲν ἀποδεικνύει τὴν ὑπαρξίν κεχωρισμένων πρωταρχικῶν αἰσθημάτων.

γ) Οἱ ψυχολόγοι τῆς μορφολογικῆς σχολῆς ἔκαμναν ἐπίσης πολλὰ πειράματα ἐπὶ ἄνευ ἰδιαίτερας σημασίας ἀντικειμένων (γραμμαί, χρώματα, γεωμετρικὰ σχήματα) καὶ ἀπέδειξαν, ὅτι δὲν ὑπάρχουν κεχωρισμένα αἰσθήματα.

Ἐἶναι δυνατόν νὰ ὁμιλήσῃ κανεὶς δι' ἀντίληψιν ἀτελεστέραν καὶ πλεόν ἀνεπτυγμένην, ὅτι δηλ. ἡ ἐξέλιξις βαδίζει ἀπὸ τὰς ὀλιγώτερον εἰς τὰς περισσότερον ὄργανωμένας ἀντιλήψεις ἀλλὰ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ὑποστηρίζωμεν σήμερον, ὅτι τὸ αἰσθημα εἶναι τὸ στοιχεῖον ἢ τὸ πρῶτον στάδιον τῆς ἀντίληψεως».

Αἱ ἀπόψεις τῆς μορφολογικῆς ψυχολογίας ἡμποροῦν νὰ συνοψιοθῶν ὡς ἑξῆς: ὁ Wertheimer λέγει, ὅτι εἰς οἵανδήποτε ἀντίληψιν ὑπάρχει μία ὄργανωσις, μία συνολικὴ μορφή. Ἐάν ἐπὶ τοῦ πίνακος ἀναγράψωμεν τρία σημεία, δὲν τὰ βλέπομεν κεχωρισμένως ἀλλ' ἠνωμένα εἰς τρεῖς κορυφὰς ἑνὸς τριγώνου. Ἐνα ἐπίσης σημεῖον ἐπὶ τοῦ χάρτου ἀποτελεῖ μίαν ὁλότητα μετὰ τοῦ χάρτου. Τὴν αὐθόρμητον αὐτὴν ὄργανωσιν εὐρίσκομεν τόσον εἰς τὴν ἀντίληψιν τοῦ ἐνήλικου ὅσον καὶ εἰς τὴν ἀντίληψιν τοῦ παιδιοῦ καὶ τῶν ζῶων (πειράματα τοῦ Kochler). Οἱ κυριώτεροι νόμοι τῆς ἀντίληψεως, κατὰ τὴν ψυχολογικὴν αὐτὴν σχολήν, εἶναι οἱ ἑξῆς: α) Ὁ νόμος τῶν ὀρίων τοῦ Rubin: τὸ ὄριον μετὰ τῆς μορφῆς καὶ τοῦ φόντου (fond) ἀνήκει εἰς τὴν μορφήν καὶ ὄχι εἰς τὸ φόντον. β) Οἱ νόμοι τῆς γειτονίας καὶ ὁμοιότητος τοῦ Wertheimer. γ) Ὁ νόμος τῆς συμμετρίας. δ) Ὁ θεμελιώδης νόμος τῆς pregnance (ἀναπαραγωγῆς), κατὰ τὸν ὅποιον μετὰ πολλῶν δυνατῶν μορφῶν τοῦ ἀντιληπτικοῦ πεδίου ἡ ἀντίληψις συλλαμβάνει ἀμέσως τὴν καλὴν μορφήν, αὐτὴν δηλ. πού εἶναι ἀπλουστερά, κανονικωτέρα, πλεόν συμμετρικὴ

και πλέον ομοιογενής. Ἡ σχολή αὐτὴ ἀρνείται τὴν ἐνέργειαν τῆς μνήμης ἢ τὴν ἐπίδρασιν προηγουμένων ἀντιλήψεων καὶ πράξεων. Ἡ καλὴ μορφή (gestalt) δὲν εἶναι προῖόν τῆς μορφώσεως, διότι εὐρίσκομεν γεωμετρικὰς μορφὰς καὶ εἰς τὴν ἀντίληψιν τῶν ζώων. Οἱ νόμοι τῆς ἀντιλήψεως εἶναι σταθεροὶ καὶ παγκόσμιοι, χωρὶς νὰ ὑφίστανται γενετικὴν ἐξέλιξιν.

Ἐπάρχει σχέσις μεταξὺ τῆς ἀντιλήψεως καὶ τῆς νοήσεως. Κατὰ τὸν Koehler, ἡ νόησις ἀναφαίνεται διὰν γίνεται ἀναμόρφωσις τοῦ ἀντιληπτικοῦ πεδίου (ὁ χιμπατζῆς χρησιμοποιεῖ τὴν ράβδον ὡς προέκτασιν τῆς χειρὸς του διὰ νὰ φθάσῃ ἕνα καρπὸν εἰς τὸ ἄνω μέρος τοῦ κλουβίου). Ὁ συλλογισμὸς εἶναι ἀνεξάρτητος πρὸς τὴν ἱστορίαν τοῦ ἀτόμου, ἐξαρτᾶται δὲ ἀπὸ τοὺς νόμους ὀργανώσεως τοῦ ἀντιληπτικοῦ πεδίου.

2. Ἡ θεωρία περὶ ἀντιλήψεως τοῦ Piaget

Ὁ Piaget παραδέχεται ὡς ὀρθὰς τὰς βασικὰς ἐννοίας τῆς μορφολογικῆς ψυχολογίας, (ἐννοία τῆς ὁλότητος, structures ἀντιληπτικαὶ καὶ νοητικαί, νόμοι τῆς «καλῆς μορφῆς», ἐννοία τῆς ἰσορροπίας). Οἱ «νόμοι ὀργανώσεως» (lois d' organisation) δὲν εἶναι ἀμετάβλητοι καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τῆς νοητικῆς ἐξελίξεως.

Τὰ πειράματα τῶν Piaget καὶ Lambecier ἐπὶ παιδιῶν 2—7 ἐτῶν, τὰ ὁποῖα συνίσταντο εἰς συγκρίσεις τοῦ ὕψους ἀντικειμένων, τοὺς ἐπέτρεψαν νὰ θέσουν εἰς φῶς, ὅτι εἰς πᾶσαν ἡλικίαν ὑπάρχει μία συστηματικὴ πλάνη τοῦ «προτύπου», εἰς τρόπον ὥστε τὸ ἐκλεγόμενον ὡς πρότυπον ἀντικείμενον νὰ ὑπερεκτιμᾶται ἐν σχέσει πρὸς τὰ συγκρινόμενα πρὸς αὐτὸ ὁμοίᾳ του.

Ἐπάρχει, λοιπόν, κατὰ τὸν Piaget, ἐξέλιξις τῶν μηχανισμῶν ποὺ καταλήγουσιν εἰς τὴν ἀντιληπτικὴν εὐστάθειαν (constance) π.χ. τοῦ μεγέθους καὶ τοῦτο τὸν ὀδήγησεν εἰς μίαν ἀναθεώρησιν τῆς θεωρίας τῆς μορφῆς. Ὑποστηρίζει, ὅτι ἡ ἀντίληψις εἶναι ἕνα σύστημα σχέσεων, ὅπου κάθε σχέσις ἀποτελεῖ μίαν ὁλότητα. «Ἡ ἀντιληπτικὴ μορφή εἶναι πάντοτε ἕνα σύστημα ἀλληλεξαρτητῶν σχέσεων. Ἐἴτε πρόκειται διὰ γεωμετρικὰς μορφὰς ἢ βάρους ἢ χρώματα ἢ ἤχους, ἢμποροῦμεν πάντοτε νὰ μεταφράσωμεν τὰς ὁλότητας εἰς σχέσεις, χωρὶς νὰ καταστρέψωμεν τὴν ἐνότητα τοῦ ὅλου ὡς τοιοῦτον».

Ἐἰς τὴν ἀντίληψιν πᾶσα τροποποίησις τῆς ἀξίας μιᾶς τῶν σχέσεων ἐπιφέρει ἐπίσης μίαν τροποποίησιν τοῦ συνόλου, ἕως ὅτου ἐπέλθῃ μία νέα ἰσορροπία, διάφορος ἀπὸ ἐκείνην ποὺ ἐχαρακτήριζε τὴν προηγουμένην κατάστασιν. Ἐπάρχει λοιπόν μία μετατόπισις ἰσορροπίας (déplacement d' équilibre), ὅπως λέγουσιν εἰς τὴν Φυσικὴν κατὰ τὴν μελέτην τῶν θερμοδυναμικῶν συστημάτων καὶ ὄχι πλέον μόνιμος ἰσορροπία. Αὐταὶ αἱ μετατοπίσεις ἰσορροπίας ὑπακούουσιν εἰς ὀρισμένους νόμους de maxima: μία δοθεῖσα σχέσις δὲν προκαλεῖ τὴν αὐταπάτην ἕως μίαν ὀρισμένην ἀξίαν ἐν σχέσει πρὸς ἄλλας σχέσεις. Ὅταν γίνῃ ὑπέρβασις τῆς ἀξίας αὐτῆς, ἡ αὐταπάτη μειοῦται, διότι ἡ παραμόρφωσις ἀντισταθμίζεται ἐν μέρει ὑπὸ τὴν ἐπίδρασιν νέων σχέσεων τοῦ συνόλου. Αἱ μετατοπίσεις ἰσορροπίας προκαλοῦν τὰς ρυθμιστικὰς

ἐνεργείας (régulations), αἱ ὁποῖαι θέτουσιν ὄρια εἰς τὰς μετατοπίσεις ἰσορροπίας». Ἀναφέρομεν ὡς παράδειγμα τὸ πείραμα ἀντιληπτικῆς αὐταπάτης (illusion) τοῦ Delboeuf:

Ἐνας κύκλος A_1 ἀκτίνος 0,012 μ. ἐγγεγραμμένος εἰς ἕνα κύκλον B ἀκτίνος 0,015 μ. φαίνεται μεγαλύτερος ἀπὸ ἕνα ἀπομεινωμένον κύκλον A_2 , ἴσον πρὸς τὸν A_1 . Ἐὰν μεταβάλωμεν τὸν ἐξωτερικὸν κύκλον B, δίδοντες εἰς αὐτὸν διαδοχικῶς ἀπὸ 0,015 ἕως 0,013 μ. καὶ ἀπὸ 0,015 ἕως 0,040 ἢ 0,080 μ., ἡ αὐταπάτη μειοῦται ἀπὸ 0,015 ἕως 0,013. Μειοῦται ἐπίσης ἀπὸ 0,015 ἕως 0,036 μ. διὰ νὰ γίνῃ ἀφανὴς γύρω ἀπὸ τὰ 0,036 μ. (δηλ. διὰν ἡ διάμετρος τοῦ A_1 ἰσοῦται μὲ τὸ μῆκος τῆς ζώνης, ποὺ περιλαμβάνεται μεταξὺ τοῦ B καὶ A_1 καὶ γίνεται ἀρνητικὴ πέραν τοῦ ὅριου αὐτοῦ).

Ἐὰν λοιπόν, συνεχίξῃ ὁ Piaget, τὸ ἐκάστοτε λαμβανόμενον ὡς πρότυπον εἰς τὴν ἀντίληψιν ὑπερεκτιμᾶται (ἢ εἰς ὀρισμένας περιπτώσεις τὸ συγκρινόμενον πρὸς τὸ πρότυπον ἀντικείμενον), τοῦτο γίνεται ἀπλῶς διότι τὸ ἐπὶ περισσότερον χρόνον (ἢ πλέον συχνὰ ἢ πλέον ἐντατικῶς) παρατηρούμενον στοιχεῖον γίνεται διὰ τὸν λόγον αὐτὸν μεγαλύτερον, ὡς ἐὰν τὸ ἀντικείμενον ἢ ἡ περιοχὴ ἐπὶ τῆς ὁποίας συγκεντρῶνται τὸ βλέμμα νὰ προεκάλει τὴν διαστολὴν (dilatation) τοῦ ἀντιληπτικοῦ χώρου. Ὁ ἀντιληπτικὸς χώρος δὲν εἶναι ὁμοιογενὴς ἀλλὰ παρατηρεῖται εἰς πᾶσαν στιγμὴν μία συκέντρωσις τοῦ βλέμματος καὶ ἡ ζώνη τῆς συκέντρώσεως ἀντιστοιχεῖ πρὸς μίαν ἀντιληπτικὴν διαστολὴν ἐνῶ ἡ περιφέρεια τῆς κεντρικῆς ζώνης συστέλλεται τόσον περισσότερον, ὅσον ἀπομακρύνεται ἐκ τοῦ κέντρου. Ὁ ρόλος τῆς συκέντρώσεως (centration) καὶ ἡ πλάνη τοῦ προτύπου (erreurs de l' étalon) συναντῶνται ἐπίσης εἰς τὸν τομέα τῆς ἀφῆς».

Ἀπὸ τὰς πειραματικὰς διαπιστώσεις τοῦ Piaget καταφαίνεται, ὅτι κάθε ἀντικειμενικὴ διαφορὰ γίνεται ἐντονωτέρα ὑποκειμενικῶς ἀπὸ τὴν ἀντίληψιν ὡς καὶ κάθε ἀντίθεσις.

Πρέπει νὰ διακρίνωμεν, λέγει, εἰς τὸν ἀντιληπτικὸν τομέα τὴν ἀντίληψιν ὡς τοιαύτην—τὸ σύνολον δηλ. τῶν σχέσεων, αἱ ὁποῖαι δίδονται ἐν σώματι καὶ κατὰ τρόπον ἄμεσον εἰς πᾶσαν συκέντρωσιν (centration)—καὶ τὴν ἀντιληπτικὴν ἐνεργητικότητα (activité perceptive), ἡ ὁποία ἐπιφέρει μεταξὺ ἄλλων εἰς τὸ γεγονός τῆς συκέντρώσεως π.χ. τοῦ βλέμματος καὶ τῆς ἀλλαγῆς αὐτῆς. Εἶναι φανερόν ὅτι αὐτὴ ἢ διακρίσις παραμένει σχετικὴ.

Τὸ κύριον γεγονός, διὰ τὸν Piaget, εἶναι ἡ ὑπαρξις μιᾶς ἐξελίξεως τῆς ἀντιλήψεως ἀναλόγου πρὸς τὴν ἐν γένει νοητικὴν ἐξέλιξιν.

Τὸ συμπέρασμα, εἰς τὸ ὁποῖον καταλήγει ὁ Piaget, εἶναι, ὅτι ἡ ἐξέλιξις τῆς ἀντιλήψεως μαρτυρεῖ περὶ τῆς ὑπόφθεξις μιᾶς ἀντιληπτικῆς δραστηριότητος, ἡ ὁποία εἶναι πηγὴ ἀποκεντρώσεως καὶ συγκρίσεων. Ἡ ἐνεργητικότης αὐτὴ αὐξάνει μὲ τὴν ἡλικίαν καὶ ἐπειδὴ τὰ παιδιὰ δὲν τὴν ἔχουσιν εἰς μέγαν βαθμόν, ἀντιλαμβάνονται τὰ πράγματα κατὰ τρόπον ὀλικόν.

Ἡ ἀντίληψις δὲν εἶναι σύνθεσις προηγουμένων αἰσθημάτων οὔτε ὁλότης συμφώνως πρὸς ἀμεταβλή-

ΔΗΜ. Κ. ΚΟΥΤΣΟΥΓΙΑΝΝΗ, Δημ(λ)ου Καρυάς — Λεβαθείας

ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ - ΧΑΙΡΩΝΕΙΑ

Στις 17 'Ιουνίου 1956, έγιναν, με κάθε επισημότητα, στη δοξασμένη κι ωραία κωμόπολη της Χαίρωνειας τα άποκαλυπτήρια της προτομής του μεγάλου φιλοσόφου, ιστορικού και παιδαγωγού της αρχαιότητας Πλουτάρχου. Ήταν χρέος ιερό η έκφραση της ευγνωμοσύνης και του θαυμασμού του ευγενικού Βοιωτικού λαού και ιδιαίτερα των Δασκάλων και των μαθητών της ιστορικής αυτής Περιφέρειας προς το μεγαλύτερο πνευματικό τέκνο της Βοιωτίας, που λαμπρά έτίμησε κι αντιπροσώπευσε το αιώνιο κι άκατάλυτο 'Ελληνικό πνεύμα. 'Η ωραία, αξιόλογη κι αξιέπαινη πρωτοβουλία άνήκει πρώτα στον τότε 'Επιθεωρητή Δημοτ. Σχολείων Βοιωτίας και ήδη Γενικό 'Επιθεωρητή Ζ' Περιφέρειας αξιότιμο κ. 'Αναστ. Πετσάλα, που τον 'Ιούνιο του 1951, έκαμε έράνους μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών της Περιφέρειας, και στον αξιο διάδοχό του 'Επιθεωρητή κ. Ν. Ψωμόπουλο, που συνέχισε, με δραστηριότητα τις προσπάθειες για την άνέγερση της ωραίας προτομής, κομψά φιλοτεχνημένης άπ' το γλύπτη κ. Ν. Περαντινόν. 'Ολόκληρος ο Βοιωτικός λαός συγχαίρει κι ευγνωμονεί τους δυο έκλεκτους 'Επιθεωρητές για την ωραία πρωτοβουλία και τις γόνιμες προσπάθειές των, ώστε να πραγματοποιηθῆ ένα ήψηλο έργο, που τιμά ολόκληρη την 'Ελλάδα μας. Κι η Κοινότητα της Χαίρωνειας, της γενέτειρας του Πλουτάρχου, με τον έκλεκτο Διευθυντή του σχολείου της κ. Ν. Οικονόμου, είναι αξιέπαινη, γιατί σημαντικά έβοήθησε. 'Εκαμε το χρέος της προς το μεγάλο πρόγονό της και πρώτο παιδαγωγό του κόσμου, που μ' όλο του το ζήλο την άγάπησε, ποτέ δέν θέλησε να φύγη άπ' αυτή κι ολόκληρη τη ζωή του αφιέρωσε σ' αυτή. Στη μικρή Χαίρωνεια γεννήθηκε τον πρώτο μ.Χ. αιώνα, εκεί μεγάλωσε, δίδαξε, δημιούργησε το τεράστιο έργο του κι εκεί, μέσα στη γαλήνη της συμπαθητικής Πατρίδας του, πέθανε ο μεγάλος Βοιωτός φιλόσοφος.

'Η πνευματική εισφορά του Πλουτάρχου στην ιδέα του πανανθρώπινου πολιτισμού ήταν πλουσιώτατη. Οί σοφοί όλου του κόσμου μελέτησαν και μελετούν τα πολλά κι έκλεκτά συγγράμματά του, εθαύμασαν και θαυμάζουν τον φημισμένο άνδρα, που, προικισμένος με σωματική υγεία ζήλευτη, με γερό μυαλό κι άπέραντη μνήμη, υπήρξε ο κυριώτερος έκπρόσωπος του αρχαίου 'Ελληνικού πνεύματος. Κι αξίζει εδώ, με την ευκαιρία αυτή, να ποιῆμε λίγα λόγια για τις παιδαγωγικές, ιδιαίτερα, γνώμες του μεγάλου Παιδαγωγού, που, μολονότι πέρασαν δεκαοκτώ και πλέον αιώνες, σημαντική έχουν επίδραση στο όλο εκπαιδευτικό μας έργο.

τους νόμους οργανώσεως καθ' όλην την εξέλιξιν του αιώμου άλλ' είναι ένα σύστημα σχέσεων, όπου διακρίνομεν την κυρίως αντίληψιν και την αντιληπτικήν δραστηριότητα, η οποία συνδέει την αντίληψιν με την αισθησιοκινητικήν και λογικήν νοημοσύνην.

(Ακολουθεί)

Σοφές είναι οι παιδαγωγικές ιδέες και γνώμες του Πλουτάρχου στο έκλεκτό έργο του «Περὶ παιδων άγωγής». Όσο κι αν άμφισβητείται από πολλούς η γνησιότητά του, πάντοτε παραμένει έργο της δικής του σχολής και των δικών του ιδανικών. Είναι αλήθεια, ότι η μικρή αυτή αρχαία πραγματεία δέν παρουσιάζει μιá βαθύτερη ψυχολογική εξέταση των παιδαγωγικών ζητημάτων και δέν άποτελεί πλήρες σύστημα άγωγής. Είναι, όμως, έργο, βαθύτερα εξεταζόμενο, αξιοσπούδαστο, «χρυσό βιβλιαράκι», όπως το εβπαν πολλοί Έυρωπαίοι σοφοί, χρήσιμο κι άπαραίτητο όχι μόνον για τους παιδαγωγούς, μα και για τους γονείς, τους πολιτικούς, τους νομοθέτες, για όλους τους ανθρώπους που ενδιαφέρονται για την προκοπή της Κοινωνίας, μέσα στην όποία ζούν. 'Ο Σεβαστός 'Ακαδημαϊκός μας κ. Σπ. Μελάς, που παρευρέθηκε στην τελετή των άποκαλυπτηρίων και μίλησε διεξοδικά για το έργο του φιλοσόφου της Χαίρωνειας, έγραφε, ανάμεσα σ' άλλα, στην «'Εστία» της 19)6)1956:

«... Είναι ένα εξαίρετο δοκίμιο παιδαγωγικής, με πολλές και μεγάλες αλήθειες, που άπ' αυτές ώφελήθηκαν και νεώτεροι και μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως ο Πεσταλότσι. Άλλά κι έξω από την έννοια της Παιδαγωγικής, ως ειδικής επιστήμης, ο Πλούταρχος παρουσιάζεται, υπό τη γενικώτερη σημασία του όρου, σαν ένας έθνικός Παιδαγωγός μεγάλης δόξης. Μεταξύ του πρώτου και του δευτέρου μ.Χ. αιώνας, πριν το αρχαίο 'Ελληνικό πνεύμα, που άποκορυφώθηκε στον πέμπτον π.Χ. αιώνα, σβύση για πάντα, είχε μιá αναλαμπή—ένα είδος άναγεννήσεως: 'Ο Πλούταρχος βρίσκεται στο κέντρον της!...»

Προορισμός του ανθρώπου κατά τον Πλούταρχο, είναι η άρετή. 'Υπέρομαχος της άρετής, που άπ' τη φύση είχε και δυνάμωνε με τη φιλοσοφική του σκέψη, θέλει να κατευθύνη το παιδί στην ενάρτηση, ιδανική κι ανώτερη ήθικη ζωή. Πυραδέχεται, ότι η φύση είναι ένας από τους τρεις παράγοντες (φύση, μάθηση, άσκηση) της άρετής, που ποικίλλει στην επίδρασή της, άλλοτε θετικά (φύση καλή) κι άλλοτε αρνητικά (φύση έλαττωματική ή άνεπαρκής). 'Η έντιμη γέννηση είναι ένα αρχικό ήθικό κεφάλαιο για το παιδί, που έρχεται στον κόσμο. 'Η όρθη άγωγή θά συντελέσει στην επιτυχία της άρετής, της ήθικης τελειότητος του ανθρώπου. 'Ο Πλούταρχος, φιλόσοφος περισσότερο αισθηματίας, θέλει η 'Εκπαίδευση να στηρίζεται στη φιλοσοφία και να άναπτύσσει το φυσικό αίσθημα του παιδιού. 'Η γνώση και η ανάπτυξη του αισθήματος, όταν δοθούν κατάλληλα, θά μορφώσουν την ήθικη ύπόσταση του ανθρώπου. 'Αποβλέπει, ιδιαίτερα, όχι στην άπόκτηση επαγγελματικών γνώσεων, μα στην ήθικη διαμόρφωση του ανθρώπου, που τη ζητεί στο συνδυασμό της φιλοσοφικής γνώσης του καλού και του κακού και της ανάπτυξης του αισθήματος. Θέλει ν' αγαπούμε τους

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΙΤΣΟΥ, Καθηγητοῦ Παιδαγωγικῶν τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἰωαννίνων

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τὰ σύγχρονα πορίσματα τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς ἀπέδειξαν τὴν ἐπιστημονικὴ ὀρθότητα τῆς ὀλικῆς μεθόδου γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, ἐνῶ ἐξ ἄλλου μὲ τὶς πειραματικὰς ἐρευνες καὶ τὶς μετρήσεις προέκυψε ἡ διαπίστωση γιὰ τὴν ἀξιόλογη ἀποτελεσματικότητά της.

Κατὰ τὶς σπουδὰς μας στὸ ἐξωτερικὸ (Κεντρικὴ—Δυτικὴ Εὐρώπη) προσπαθώντας νὰ ἐρευνησῶμε τὶς ἀντιλήψεις τῶν μεγάλων ψυχολόγων καὶ παιδαγωγῶν γιὰ τὰ σοβαρὰ διδακτικὰ ζητήματα καὶ νὰ ἴσοῦμε τὴν ἀντίστοιχη σχολικὴ πράξη, διεπιστώσαμε ὅτι κανεὶς δὲν ὑψώνει σοβαρὰς ἀντιρρήσεις γιὰ τὴν ὀλικὴ μέθοδο ἀπὸ ἀπόψεως ψυχολογικῆς θεμελιώσεώς της καὶ ὅτι ὅλοι εὐχόνται νὰ ἔχουν εὐνοϊκὰς τὶς συνθήκες γιὰ τὴν γενίκευση τῆς ἐφαρμογῆς της¹⁾.

Ἔτσι, στὸ Βέλγιο ἔχει γενίκευθῆ ἡ ἐφαρμογὴ τῆς σ' ὅλα τὰ σχολεῖα, στὴ Γαλλία ἐφαρμόζεται στὰ Σχολεῖα τῆς Παιδαγωγικῆς κινήσεως τοῦ Freinet καὶ σὲ πολλὰ ἄλλα σχολεῖα,

1) Βλέπε: «La revue internationale de psychopédagogie» Nos 1, 2, 3, (1954—1955) Bruxelles.

E. Planchard: «La pédagogie scolaire contemporaine», Louvain - Belgique, 1954. Laubach, Frank C. Teaching the World to read. Londres, U.S.C.L. 1948.

φίλους, νὰ εἶμαστε τρυφεροὶ πρὸς τὰ παιδιά κι εὐμενεῖς πρὸς τοὺς δούλους. Ἀπαιτεῖ νὰ ἐκτελοῦμε μὲ σεβασμὸ τὰ καθήκοντά μας πρὸς τὴν οἰκογένεια, τὴν Πολιτεία καὶ τὴν Κοινωνία. Ἡ αἰσθηματικὴ του φύση φαίνεται περισσότερο στὸ ἔργο του «Οἱ Παράλληλοι βίοι», ὅπου βλέπομε πόσο τὸν ἐνθουσιάζουν τὰ ψυχικὰ προτερήματα τῶν μεγάλων ἀνδρῶν. Ὁ Πλούταρχος δὲν καθορίζει μεθόδους διδασκαλίας, ὅπως κάνουν πολλοὶ ἀργότερα, ὁ Herbart, ὁ Spenser, ὁ Rousseau κι ὁ Pestalozzi. Καθορίζει, ὅμως, κατὰ τρόπο θαυμαστό, τὰ καθήκοντα τῶν γονέων γιὰ τὴν ἠθικὴ ἀγωγή κι ἐπαγρύπνηση τῆς διανοητικῆς διαπαιδαγώγησης τῶν παιδιῶν τῶν. Τὶς ὀρθὰς γνώμες του ἐπανέλαβαν ὅλοι οἱ νεώτεροι παιδαγωγοὶ καὶ σ' αὐτὰς ἐστήριξαν τὰ διάφορα παιδαγωγικὰ τῶν συστημάτων. Κατηγορεῖ τὶς μητέρες, πού δὲν θηλάζουν μόνες τὰ παιδιά τῶν, χρόνια πολλὰ πρὶν γεννηθῆ ὁ Rousseau. Ἀποβλέπει στὴν ἀνάγκη τῆς κανονικῆς ἀσκήσεως τοῦ σώματος καὶ ζητεῖ τὴν ἐλεύθερη ἀνάπτυξη τοῦ πνεύματος. Τονίζει τὴν ἀνάγκη τῆς ἀνάπαυσης, ὕστερ' ἀπ' τὴν ἐργασία, πού δὲν πρέπει νὰ εἶναι κουραστικὴ, καὶ κατηγορεῖ τὸ βίανυσο τρόπο πρὸς τὰ παιδιά. Ἡ μέθοδος τῶν πολλῶν παραδειγμάτων, πού μεταχειρίζεται, ἀποτελεῖ τὸ σπέρμα τῆς πραγματομάθειας καὶ θεωρεῖται ὁ εἰσηγητὴς τῆς ψυχογραφίας, πού πολὺ καλλιεργεῖται, κατὰ τὰ τελευταῖα χρόνια. Γενί-

στὴν Ἑλβετία στὰ Διδασκαλεῖα καὶ στὰ Πειραματικὰ σχολεῖα τῆς Γενεύης, Λωζάνης καὶ σὲ ἀρκετὰ σχολεῖα τῆς ὑπαίθρου. Γιὰ τὴν ἀναγνώριση τῆς ἀποτελεσματικότητος τῆς μεθόδου αὐτῆς στὴν Γερμανία, Αὐστρία, Ἀγγλία, Ἀμερικὴ ὁμιλοῦν τὰ κυκλοφοροῦντα σήμερα περιοδικὰ καὶ βιβλία²⁾. Μεγάλοι Πανεπιστημιακοὶ Καθηγηταί, ὅπως οἱ J. Piaget, Wallon, Dottrens, Natalis, Planchard, Schultze, ἀναπτύσσουν οἱ παραδόσεις τῶν τὶς ἀρχὲς τῆς ὀλικῆς μεθόδου καὶ τὴν τεχνικὴ τῆς³⁾. Ἡ U.n.e.s.c.o. ἔκαμε τελευταῖα μίαν ἐρευνα πολὺ διαφωτιστικὴ ἐπὶ τοῦ θέματος αὐτοῦ⁴⁾.

Μὲ ὅλα αὐτὰ δὲν θέλομε νὰ δηλώσωμε ὅτι ἔχει γενίκευθῆ σ' ὅλα τὰ σχολεῖα τῶν διαφόρων χωρῶν ἡ μέθοδος αὐτῆ. Ἡ γενίκευση τῆς ἐφαρμογῆς της ἐξαρτᾶται κυρίως α) ἀπὸ τὸν ἀριθμὸ τῶν μαθητῶν τῆς πρώτης τάξεως καὶ β) ἀπὸ τὴν εἰδικὴ μόρφωση καὶ πίστη τοῦ δασκάλου. Γι' αὐτὸ, ἀντὶ νὰ καταναλώνωμε χρὸ-

2) α) «Bulletin de psychologie», 1955, Paris (cours de J. Piaget), β) Πανεπιστημιακὰ παραδόσεις τοῦ Wallon στὸ Παρίσι, τοῦ Dottrens στὴ Γενεύη, τοῦ Natalis στὴ Λιέγη (Βέλγιο), τοῦ Planchard στὴν Coimbre (Πορτογαλλία) τοῦ Schultze στὴν Φραγκφούρτη (Γερμανία) κ.ά.

3) Βλέπε: «Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture», I, II, U.n.e.s.c.o., Paris, 1953.

κά, ὅλες οἱ ἰδέες καὶ οἱ συμβουλές του εἶναι ὀρθές καὶ ἡ ἀκρίβειά των τίποτα δὲν ἔχασε στοὺς αἰῶνες, πού πέρασαν, οὔτε πρόκειται νὰ χάσῃ ἀπ' τὴ δοκιμασία τῶν αἰῶνων τοῦ μέλλοντος.

Ὁ Πλούταρχος δικαιούται νὰ ὀνομάζεται μεγάλος Διδάσκαλος κι ἀριστος Παιδαγωγός. Τὰ σοφὰ του ἔργα μποροῦν ἀκόμη νὰ ἐξυπηρετήσουν ὀλόκληρη τὴν ἀνθρωπότητα καὶ νὰ τὴν καθοδηγήσουν πάντοτε στὸ δρόμο τῶν ὑψηλῶν ἰδανικῶν κι ἀξιῶν τοῦ ἀνθρώπου. Ἀπ' τὰ βάρη τῶν αἰῶνων φθάνει γλυκεῖα ἡ φωνὴ τοῦ Πλουτάρχου, πού μᾶς ἐνισχύει νὰ συνδέσωμε τὴν ἐποχὴ μας μὲ τὸ λαμπρὸ τοῦ ἔθνους μας παρελθόν. Ἡ ἀγωγή, στηριζόμενη πάντοτε στὰ αἰώνια ἰδανικὰ τοῦ ἑλληνοχριστιανικοῦ πολιτισμοῦ, θὰ δημιουργῆ ἠθικοὺς καὶ ζωντανοὺς ἀνθρώπους, ἱκανοὺς νὰ ὑπηρετήσουν τὴ δοξασμένη πατρίδα μας. Ἡ ψυχικὴ καὶ πνευματικὴ ἐνατένιση τοῦ μέλλοντος τότε μόνον θὰ εἶναι ἀνώτερη καὶ ὀρθή, ὅταν ἐμπνέεται καὶ φωτίζεται ἀπ' τὸ μεγαλεῖο τοῦ ὀραίου παρελθόντος τῆς Φυλῆς μας.

Οἱ Δασκάλοι κι οἱ μαθηταὶ τῆς Βοιωτίας, γεμᾶτοι συγκίνηση, ἱκανοποίηση καὶ περηφάνεια, στέκονται μπροστὰ στὴν πάλλευκο προτομὴ τοῦ Πλουτάρχου, πού, μὲ τὶς εἰσφορές των, ὑψώσαν στὴ γενέτειρά του Χαϊρώνεια, ἀποτίοντας φόρο τιμῆς πρὸς τὸν πνευματικὸ τῶν πατέρων καὶ τὸ αἰώνιο Ἑλληνικὸ πνεῦμα.

νο και κόπο για συζητήσεις ως προς την αξία της μεθόδου, όφειλομε κατ' αρχήν ν' αγωνισθούμε και νά πείσωμε την πολιτεία για την προαγωγή των σχολείων και τόν διορισμό δασκάλων, ώστε νά έλαττωθῆ ὁ ἀριθμός τῶν μαθητῶν σέ κάθε τάξη. Τό μέτρο τοῦτο θά εὐνοήσῃ και τήν γενικώτερη μόρφωση τῶν παιδιῶν μας. Συγχρόνως θά πρέπει ὄσοι ἀσχοληθήκαμε μέ τήν μέθοδο αὐτή κι ὄσοι παρακολούθησαμε τήν ἐφαρμογή της στό ἐξωτερικό ὄχι μόνο νά διατυπώσωμε τίς ἀπόψεις μας για τήν θεωρητική, ψυχολογική, θεμελιώσή της, ἀλλά και νά περιγράψωμε τήν τεχνική τῆς ἐφαρμογῆς της, ὥστε νά μποροῦν ὀρθά νά μνηθοῦν οἱ νέοι μας δάσκαλοι.

Τό θεωρητικό ζήτημα τῆς μεθόδου αὐτῆς ἔχει λυθῆ πλέον, γι' αὐτό κι ἔμεῖς στήν μελέτη αὐτή θά παραλείψωμε τήν ἐξέταση τῶν ψυχοπαιδαγωγικῶν τῆς βάσεων και θ' ἀναπτύξωμε τήν τεχνική τῆς μεθόδου μέ τίς μερικώτερες ἐνέργειες τῶν παιδιῶν και τοῦ δασκάλου. Νομίζομε ὅτι οἱ περισσότερες ἀποτυχίες κατά τήν ἐφαρμογή της ὀφείλονται κυρίως στήν ἀγνοία τῆς τεχνικῆς τῆς μεθόδου και στήν γρήγορη και ἐπιπολαία ἀπόφαση για τήν ἐφαρμογή της ἀπό δασκάλες και δασκάλους, οἱ ὁποῖοι δέν ἔχουν μελετήσει κι οὔτε ἐμελετοῦσαν συνεχῶς τήν τεχνική τῆς μεθόδου.

Οἱ Ἕλληνες δάσκαλοι δέν ἔχουν στή διάθεσή των ἀρκετά πλήρη και καλά βιβλία, για νά τά μελετήσουν¹⁾. Τά δημοσιεύμενα ἄρθρα εἶναι πολὺ σύντομα και δέν μποροῦν νά εἶναι καθοδηγητικά, διότι οἱ ἀρθρογράφοι ἀσχολοῦνται περισσότερο σ' αὐτά μέ τήν ἀπόδειξη τῆς ἐπιστημονικῆς ὀρθότητός της κι ὀλιγώτερο μέ τήν τεχνικήν της. Ἄς μᾶς ἐπιτραπῆ δέ νά ποῦμε μιά πικρή ἀλήθεια: Παρατηροῦμε μέ μεγάλη μας λύπη ὅτι ἀποφεύγουν τήν σοβαρή μελέτη οἱ πῶ πολλοί ἐκπαιδευτικοί κι ἀσχολοῦνται μέ μιά ἐπιφανειακή γνώση και «στά ὀλίγα και ἀπ' ὄλα», ἐνῶ ἄλλοι, πολλοί ἐπίσης, εἶναι προκατειλημμένοι και μένουν μέ κάποιες ξεπερασμένες πλέον ἀντιλήψεις και ἐρρωνεύονται κάθε νέα προσπάθεια ἐπικρίνοντας και ἐκμεταλλευόμενοι τίς τελευταῖες ἰδεολογικές περιπέτειες τῆς φυλῆς μας. Εἶναι πλέον καιρός ν' ἀφυπνισθούμε και νά προβοῦμε σέ σοβαρή κατά βάθος σχολική ἐργασία²⁾.

Γιά ν' ἀνταποκριθούμε, ἔστω κι' ἐλάχιστα, σ' αὐτά τά προβλήματα, θά ἐκθέσωμε τήν τεχνική τῆς ὀλικῆς μεθόδου, ὅπως τήν εἶδαμε ἐφαρμοζόμενη στό σχολεῖο τοῦ Βελγίου³⁾, στή

Γενεύη και στή Γαλλία, ἐκλέγοντας στήν περιγραφή αὐτή τῆς μεθοδολογικῆς πορείας τίς ἐφαρμοσίμες στό σχολεῖο μας ἐνέργειες.

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Κατά τήν διάρκεια τῆς ἐκμαθήσεως τῆς πρώτης αναγνώσεως και γραφῆς μέ τήν ὀλική μέθοδο οἱ μαθηταί διανύουν δύο περιόδους: α) Μία περίοδο ὀλικῆς αναγνώσεως, κατά τήν ὁποία ἐξοικειώνονται κάπως μέ τήν γραπτή γλώσσα και γνωρίζουν ὀπτικά ἕνα ἀριθμό λέξεων. β) Μία ἄλλη περίοδο ἀναλυτικῆς ἐργασίας, κατά τήν ὁποία προχωροῦν προοδευτικά πρὸς τήν συνήθη, εὐχερῆ, ἀνάγνωση.

Ἡ συνολική ἀντίληψη και κατά συνέπεια κι ἡ ὀλική ἀνάγνωση τῶν κειμένων διαρκεῖ ἐπί πολὺ στό περισσότερα παιδιά, γι' αὐτό, για νά προχωρήσωμε στήν ἀνάλυση, πρέπει και τό γλωσσικό ὕλικό (φράσεις—λέξεις) νά εἶναι ἀρκετό και ὁ ἀπαραίτητος χρόνος πρέπει νά περάσῃ, ὥστε αὐθόρμητα τά παιδιά νά φθάσουν στήν ἀναλυτική ἐργασία. Ὁ Δάσκαλος ὀφείλει νά βρῆ τήν εὐνοϊκή στιγμή, για νά προσανατολίσῃ τίς ἐρευνες τῶν παιδιῶν πρὸς ἀνάλυση, ν' αὐξήσῃ τίς ἀσκήσεις και νά ἐπιταχύνῃ τήν ἐργασία, ὥστε ν' ἀπελευθερωθοῦν ὄσο τό δυνατόν συντομώτερα τά παιδιά ἀπό τήν πρωταρχική σχολική τους ἀντίληψη. Τό πρόβλημα για μᾶς εἶναι νά βροῦμε τίς μεθόδους ἐκεῖνες, πού συντελοῦν στήν ὀκονομία τῆς πνευματικῆς προσπάθειας, δηλαδή ἐκεῖνες τίς μεθόδους, πού δέν ἐπιβάλλουν πρόωρα στό παιδί μιά σοβαρή πνευματική ἐργασία, δέν προωθοῦν τήν ἔνταση τῆς προσπάθειας πέραν τοῦ ἀναγκαῖου και μέ τίς ὁποῖες μποροῦμε νά ἔχωμε μεγαλύτερο κέρδος.

Στίς δύο φάσεις τῆς πορείας για τήν ἐκμάθηση τῆς πρώτης αναγνώσεως και γραφῆς διακρίνομε τέσσερα μερικώτερα στάδια: α) τό στάδιο τῆς ὀλικῆς αναγνώσεως κι ἀποκτήσεως φράσεων και λέξεων μέ τίς ποικίλες ἀσκήσεις, β) τό στάδιο τῆς αὐθόρμητου ἀναλύσεως, γ) τό στάδιο τῆς συστηματικῆς και κατευθυνομένης ἀναλύσεως και δ) τό στάδιο τῆς τελειοποιήσεως τοῦ μηχανισμοῦ τῆς αναγνώσεως.

Α' ΣΤΑΔΙΟ

Η ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Ἡ κυριώτερα ἐκτίμηση τῶν παιδαγωγῶν στήν ὀλική μέθοδο ὀφείλεται στό γεγονός ὅτι ἐπιτρέπει τήν ἄμεση ἐπαφή ὄχι μέ φράσεις και λέξεις, ἀλλά μέ τίς φράσεις και τίς λέξεις τοῦ παιδιοῦ και ὅτι συντελεῖ νά ἐμφανισθῆ ἡ γραφή ὡς μιά νέα γλώσσα, ὡς ἕνα ἐξάισιο μέσο ἐκφράσεως. Χάρης σ' αὐτή τήν μέθοδο ἡ ἀνάγνωση τοποθετεῖται φυσικά στό σύνολο τῶν σχολικῶν ἐνεργειῶν: τό παιδί παρατηρεῖ (μέσα κι' ἔξω ἀπ' τό σχολεῖο), ἐκφράζει μέ τόν λόγο ἢ μέ τό ἰχνογράφημα ὅτι τοῦ ἔκαμε ἐντύπωση, ἐνῶ τό σχολεῖο τοῦ κάνει τήν μύηση στήν ἀνάγνωση μέ τήν γραπτή συσχέτιση ἐκείνου, πού ὑπῆρξε τό ἀντικείμενο τῶν ἀπασχολήσεών του. Ἔτσι τό κείμενο τῆς αναγνώσεως ἀποτελεῖ

1) Βλέπε: Α. Σολωμοῦ: «Ἡ ὀλική μέθοδος» Ἀθῆναι 1954. — Χ. Πάτσι: «Ἡ πρώτη ἀνάγνωση και γραφή μέ τήν ἰδιοπτική μέθοδο Decroly». Β' ἔκδοση, Ἀθῆναι.

2) Κ. Ι. Κίτσου: «Ἐπιστημονικοί προσανατολισμοί τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς», Ἀθῆναι 1955.

3) Βλέπε: α) Σχετική σειρά βιβλίων στό Βέλγιο μέ τόν τίτλο «Plan d' études» ἐκδόσεις Desoer στήν Λιέγη, Nos 2, 3, 7, 15, 17. Στά βιβλία αὐτά ἐκλεκτοί Ἐπιθεωρηταί δημοσιεύουν τήν πλοῦσία πείρα τους. β) «Ἐπιστημον. Βῆμα Διδάσκου» Δεκέμβριος 1954: «Ἡ ἀγωγή στό σχολεῖο τοῦ Βελγίου» (Κ. Ι. Κίτσου).

την φυσική κατάληξη της εργασίας του πνεύματος κατά την κατάκτηση έκ μέρους του παιδιού του έξωτερικού κόσμου. 'Απ' αυτό κυρίως τὸ πλεονέκτημα καὶ ὄχι τόσο ἀπὸ τὴν εὐκολία τῆς ἐκμαθήσεως τῆς ἀναγνώσεως ὁ Decroly ὑπῆρξε ἕνας ἀπὸ τοὺς θερμότερους ὑποστηρικτὰς τῆς ὀλικῆς μεθόδου.

α) Ἡ ἐκλογή τοῦ κειμένου τῆς ἀναγνώσεως.

Ἡ παρατήρηση τοῦ παιδιοῦ κι' οἱ φιλικὲς συζητήσεις κι' ἀνακοινώσεις ἀποτελοῦν τὶς δυὸ μεγάλες πηγές γιὰ τὰ ἀναγνωστικὰ κείμενα.

1) Ἡ παρατήρηση: Τὰ παιδιά παρατηροῦν π.χ. μιὰ καστανιά, πού εἶναι κοντὰ στὸ σχολεῖο, στὰ ἐξῆς κύρια σημεῖα: α) Κοντὰ στὸ δένδρο = παρατήρηση τῆς μορφῆς, τοῦ ὕψους, συγκρίσεις ὕψους, πάχους, τί χρησιμεύει, β) στὸ σχολεῖο = ὁ καρπὸς τῆς, ὁ σπóρος τῆς, τὰ φύλλα τῆς, συγκρίσεις χρωμάτων, βάρους, χρήσεις καρπῶν. 2) Ἐκφραση: πηλοπλαστικὴ καὶ ἰχνογράφηση τοῦ δένδρου, τῶν φύλλων, τῶν καρπῶν, κόψιμο, καθάρισμα καὶ βράσιμο τῶν καρπῶν. 3) Ἀνάγνωση: Ἀπὸ τίς προηγούμενες ἀσκήσεις θὰ διατυπωθοῦν αὐθόρμητα πολλὲς σκέψεις τῶν παιδιῶν. Ὁ δάσκαλος σημειώνει τὶς πιὸ ἐνδιαφέρουσες, τὶς ἀνακοινώνει στὰ παιδιά καὶ τὶς γράφει στὸ μαυροπίνακα. Καλεῖ κάθε παιδί, πού διετύπωσε μιὰ σκέψη, νὰ τὴν διαβάσῃ συνολικά, ἰδεοπτικά. Ἀφήνει κατόπιν τὴν τάξη νὰ ἐκλέξῃ ἐκείνη, πού προτιμᾷ νὰ γραφῇ στὶς ταινίες καὶ ν' ἀποβῇ ἀντικείμενο συζητήσεων κι' ἀπασχολήσεως.

Σ' ἕνα σχολεῖο τοῦ Βελγίου, πού βρεθήκαμε μετὰ τὴν παρατήρηση στὴν καστανιά, ἐγράφηκαν στὸν πίνακα οἱ ἐξῆς σκέψεις τῶν παιδιῶν: α) Πόσο καλοκοιμᾶται τὸ κάστανο στὸ κρεβάτι του. β) Τὸ φύλλο τῆς καστανιάς εἶναι σὰν ἕνα χέρι. γ) Εἶναι τόσο ὠραῖα ἡ καστανιά, ἀλλ' εἶναι κρίμα νὰ μὴ τρώμε κάστανα. δ) Φυτέψαμε ἕνα κάστανο στὴ γῆ, θὰ γίνῃ τάχα καστανιά;

Τὸ κείμενο, πού ἐκλέγει ἡ τάξη, γράφεται σὲ χάρτινη πινακίδα ἀπὸ τὸν δάσκαλο κι' ἐπικολᾶται στὸν τοῖχο, γιὰ νὰ τὴν βλέπουν τὰ παιδιά. Ἀντιγράφεται ὕστερα σὲ μικρὲς ταινίες (χάρτινες) καὶ δίδεται στὰ παιδιά, γιὰ νὰ φυλάσσεται στὸ κουτάκι τῶν φράσεων. Μοιράζομε ἀκόμη ἀπὸ ἕνα ἀντίγραφο τῆς φράσεως (ταινία) γιὰ νὰ χρησιμεύσῃ ἀργότερα στὴν ἀναλυτικὴ ἐργασία.

2) Ἄλλη πηγή εἶναι οἱ ἀνακοινώσεις κι' οἱ συζητήσεις γιὰ τὶς ὅποιες εὐχαριστεῖται πολὺ τὸ παιδί. Ἐάν τὸ προσέχωμε, εἶναι εὐκόλο νὰ μὴ μᾶς ἀνακοινῶν ἡμεῖς μετὰ εὐχαρίστηση γεγονότα, τὰ ὁποῖα αὐτὸ ἐδημιούργησε ἢ εὐρέθηκε θεατῆς. Ὅλες αὐτὲς οἱ ἀνακοινώσεις δὲν θὰ ἔχουν τὴν ἴδια ἀξία, γι' αὐτὸ ἀνήκει στὴν τάξη νὰ ἐκλέξῃ ἐκείνη τὴν ἀνακοίνωση, πού θὰ κρατήσουν. Μὲ τὶς ἀνακοινώσεις κεντρίζονται τὰ παιδιά γιὰ ἀνταλλαγὴ σκέψεων, γιὰ ἐλεύθερο διάλογο καὶ ὀδηγοῦνται ὅλα μαζὶ σὲ παρατήρηση ἀντικειμένων καὶ φαινομένων, πού

σχετίζονται μὲ τὶς συζητήσεις τῶν. Σ' αὐτὴ τὴν πηγή ἀναγκαστικῶν κειμένων δίνουν μεγαλύτερη σημασία πολλοὶ παιδαγωγοὶ ἀπ' ὅ,τι στὴν ἐπιβαλλομένη ἀπὸ τὸ δάσκαλο παρατήρηση). Ἡ ὑποκινουμένη ἀπὸ τὸν δάσκαλο παρατήρηση ἔχει ἀξία, ὅταν ἀναφέρεται σὲ γεγονότα κι' ἀντικείμενα, πού σχετίζονται μὲ τὰ ἐνδιαφέροντα τῆς ἡλικίας αὐτῆς καὶ τὰ ὁποῖα κατὰ τὸν Claparède εἶναι γεωργικά, ποιμενικά, συλλεκτικά, πολεμικά κι' ἐμπορικά.

Ἀναφέρομε μερικὲς φράσεις—κείμενα, πού προήλθαν ἀπὸ τὶς ἀνακοινώσεις: «Ὁ δρόμος γλιστράει μὲ τὸν λεπτὸ πάγο. Ὅλοι πέφτομε, ἀλλὰ σηκωνόμαστε γελώντας». «Ἡ γατούλα μου γέννησε τέσσερα ὠραῖα γατάκια. Παίζω πάντοτε μαζί τους». «Μάζεψα ὠραῖα λουλούδια στὰ βᾶτα. Ἐφερα ἕνα μπουκέτο στὴν τάξη. Τὶ ὠραῖα λουλούδια!»

3) Οἱ μῦθοι κι' οἱ ἱστορίες τοῦ δασκάλου εἶναι πηγὴ φράσεων, μὲ τὶς ὁποῖες ἐκφράζεται περιληπτικὰ τὸ κυριώτερο νόημα, οἱ ἐντυπώσεις τῶν παιδιῶν ἢ τὸ πιὸ ἐνδιαφέρον ἐπεισόδιο.

4) Οἱ ἀπαγγελίες: Τὸ παιδί εὐχαριστεῖται στὸν ρυθμὸ καὶ στὴν μουσικὴ τῶν στίχων καὶ συγκρατεῖ τὰ ποιηματάκια. Γι' αὐτὸ ὡς κείμενο ἀναγνώσεως χρησιμοποιοῦμε 3—4 παιδικοὺς στίχους σχετικὸς μὲ τὰ βιώματα τῶν παιδιῶν, τὰ ἐνδιαφέροντά τους ἢ τὰ φαινόμενα τῶν ἐποχῶν.

β) Ἡ μορφή τοῦ κειμένου τῆς ἀναγνώσεως.

Ὁφείλομε νὰ σεβώμαστε κατ' ἀρχὴν τὴν αὐθόρμητη ἐκφραση καὶ νὰ γράφωμε τὶς φράσεις, ὅπως ἀκριβῶς τὶς διατυπώνει τὸ παιδί. Στὰ πρῶτα κείμενα δὲν θὰ ἐπευβαίνομε μὲ ἀδέξιες διορθώσεις, ὑπαγορευόμενες ἀπὸ τὸ περίπλοκο συντακτικὸ μᾶς, γιὰ νὰ μὴ καταστρέψωμε τὴν παιδικὴ ἐκφραση σὲ θέματα, πού θέλουν τὰ παιδιά. Θὰ βοηθοῦμε προοδευτικὰ τὸ παιδί νὰ ταξινομή τὶς σκέψεις του καὶ τὸ λεξιλόγιό του, διότι στὴν ἐκφρασὴ του εἶναι ἀνακριβῆς ὀμιλητῆς καὶ παραλείπει σπουδαῖες λεπτομέρειες νομίζοντας ὅτι μπορεῖ νὰ γίνῃ κατανοητός. Ἐν πάσῃ ὁμως περιπτώσει πρέπει τὸ ἀναγνωστικὸ κείμενο νὰ βρῆσκῃ τὴν δική του σκέψη καὶ τὴν δική του γλῶσσα καὶ νὰ ἔχη τὴν ἐντύπωση ὅτι αὐτὸς εἶναι ὁ συγγραφεὺς κι' ὁ δημιουργὸς τοῦ κειμένου.

Τὸ παιδί στὴν ἐκφρασὴ του, ὅταν εὐχαριστεῖται ἀπὸ τὸ θέμα, χρησιμοποιεῖ συχνὰ χρωματισμένη γλῶσσα μὲ θαυμασμούς, μὲ ἐνθουσιασμό, μὲ ὀνοματοποιημένους λέξεις, μὲ φαντασία, μὲ συγκρίσεις καὶ προσωποποιήσεις. Γι' αὐτὸ, ἱκανοποιοῦνται ὅλα τὰ παιδιά τῆς τάξεως

1) Τὰ σχολεῖα τῆς παιδαγωγ. κινήσεως τοῦ Freinet στὴ Γαλλία προτιμοῦν τὶς ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις κι' ἔχουν τὰ «ἐλεύθερα κείμενα» (textes libres). Ἐπίσης στὰ σχολεῖα Decroly στὸ Βέλγιο προτιμοῦν τὶς «ἐκπλήξεις» ὀρισμένων παιδιῶν στοὺς συμμαθητῆς των, κατὰ τὶς ὁποῖες προσκομίζουσι στὴν τάξη παρὰ ἕνα ἀντικείμενο, ζῶα, παιχνίδια κλπ. κι' ἐγείρουσι τὸ ἐνδιαφέρον τῶν ἄλλων παιδιῶν, συζητοῦν κι' ἐκλέγουν τὸ ἀναγνωστικὸ κείμενό τους.

νά βλέπουν γραμμένες τέτοιες ωραίες εκφράσεις των.

Όταν εκλέγη ο δάσκαλος τὰ κείμενα, τὸ παιδί δὲν εὐχαριστεῖται, ὅπως ἐπίσης δὲν εὐχαριστεῖται καὶ σὲ περιγραφικὰ κείμενα, π.χ. «ὁ οὐρανὸς εἶναι ὄλος γκριζός, βρέχει συχνά, ἡ αὐλὴ γέμισε νερά», «τὸ μῆλο εἶναι στρογγυλό, τὸ δαμάσκηνο εἶναι ὠρимо, τώρα εἶναι φθινόπωρο». Στὰ κείμενα αὐτά, τὰ τόσο ξηρὰ καὶ περιγραφικὰ, δὲν βλέπομε τὴν παιδικὴ ζωντάνια, τὸ ρήμα «εἶναι... εἶναι...» καταστρέφει τὴν ἔκφραση τῆς δραστηριότητος, δημιουργεῖ τὴν μονοτονία. Οἱ φράσεις ὅμως, ποὺ ἐκφράζουν πράξη, ἐνέργεια, ψυχικὴ δράση, ζωντάνια καὶ βίωμα διεγείρουν τὴν ἐπιθυμία γιὰ ἀνάγνωση καὶ γραφή, ὅπως π.χ. οἱ φράσεις: «ψαρεύομε βατραχάκια στὸ βάλτο. Πῶς πηδοῦν καὶ γλιστροῦν ἀπ' τὰ χέρια μας!» «Ὁ κηπουρὸς μάζευε τὰ μῆλα. Τοῦ ζητήσαμε κι' ἔδωσε δύο στὸν καθένα. Πόσο εὐγενὴς εἶναι!...» «Ὡ!... Οἱ σταγόνες τῆς βροχῆς. Κοίταξε πῶς χορεύουν σὰν κουκλίτσες! Πῶς κτυποῦν στὴν παλάμη τοῦ χεριοῦ μας μιὰ ἔδω καὶ μιὰ ἐκεῖ!...»

Προτιμοῦμε ὡς ἀναγνωστικὰ κείμενα φράσεις, ποὺ περιέχουν ρήματα ἐνεργητικά, διότι οἱ ἐνέργειες καὶ οἱ πράξεις ἀρέσουν στὰ παιδιά καὶ μποροῦν νὰ ὑποκινήσουν αὐτὰ σὲ κατὰ μίμηση ὁμοίως ἐνέργειες καὶ σὲ ἰχνογράφηση. Μποροῦν ἀκόμη οἱ φράσεις αὐτὲς μὲ τὰ ἐνεργητικὰ ρήματα νὰ μεταβληθοῦν σὲ παραγγελίες καὶ ἐντολὲς καὶ νὰ χρησιμεύουν γιὰ τὴν σιωπηρὴ ἀνάγνωση, κατὰ τὴν ὁποία τὰ παιδιά διαβάζουν καὶ ἐκτελοῦν τὰ παραγγελλόμενα.

Τὰ ἐπίθετα στὶς φράσεις πρέπει νὰ εἶναι συγκεκριμένα καὶ ὄχι ἀφηρημένα, δηλαδὴ νὰ μποροῦν τὰ ἐπίθετα μὲ τὰ οὐσιαστικά τους νὰ παριστάνωνται στὸ ἰχνογράφημα (π.χ. στρογγυλό, κόκκινο κλπ. Δὲν καταργοῦμε τὶς ἐκφράσεις μὲ ρήματα στὸ πρῶτο πρόσωπο (ἐγώ), οὔτε ὅμως ἀφήνομε νὰ διατυπώνωνται ἀφθονα, δ.ὅτι δὲν θὰ πρέπη νὰ ἐνισχυθῇ ὁ ἐγωκεντρισμὸς.

Συνήθως γράφομε ἐντὸς παρενθέσεως κάτω ἀπὸ τὸ κείμενο τὰ ἀρχικὰ γράμματα τοῦ ὀνόματος τοῦ παιδιοῦ, ποὺ διευτύπως τὸ κείμενο, γιὰ νὰ ὑποκινήσωμε τὴν αὐθορμησία, ὅταν μάλιστα λείπη στὰ παιδιά.

Ὡς πρὸς τὰ λεκτικὰ σφάλματα καὶ τοὺς παιδικούς ἰδιωματισμούς ἐπικρατεῖ ἡ ἀποψη ὅτι θὰ δεχώμαστε τὶς ἀπλοϊκὲς αὐθόρμητες φράσεις τῶν παιδιῶν μὲ τὴν παιδικὴ ἐκφραστικὴ μορφή, χωρὶς ὅμως νὰ ἀνεχώμασθε τὰ σοβαρὰ σφάλματα.

Κατὰ τὰ πρῶτα μσθήματα προτιμοῦμε μικρὲς φράσεις, (μὲ 3—4 λέξεις) τὶς ὁποῖες γράφομε σὲ πινακίδες καὶ ταινίες μὲ εἰδικὰ χρώματα καὶ μὲ καλὴ τοποθέτηση στὸν τοῖχο, γιὰ νὰ τὶς βλέπουν ὅλα τὰ παιδιά ἀπὸ τὶς διαφορετικὲς θέσεις τῶν (ἀπὸ διαφορετικὴ ὀπτικὴ γωνία) καὶ νὰ τὶς ἀναγνωρίζουν χωρὶς κόπο. Οἱ πρῶτες λέξεις δὲν θὰ πρέπη νὰ ἔχουν περισσότερα ἀπὸ 5—6 γράμματα καὶ μὲ συμπλέγματα γραμμάτων ἀπλᾶ στὶς ἀρχὲς καὶ πιὸ

σύνθετα ἀργότερα. Προσπαθοῦμε στὶς ταινίες, γράφοντας τὶς λέξεις, νὰ μὴ τὶς τεμαχίζωμε λόγω περιορισμένης ἐκτάσεως τῶν χαρτονιῶν.

Ὁ δάσκαλος ἐκείνος, ποὺ ἔχει μαζί τὴν ἴδια αἴθουσα τοὺς μαθητὰς τῆς Α' καὶ Β' τάξεως (σὲ Μονοτάξια ἢ Διτάξια Σχολεῖα), μπορεῖ γιὰ νὰ ἐξοικονομήσῃ χρόνον νὰ κάμῃ μαζί μὲ τὶς δύο τάξεις τὴν παρατήρηση καὶ τὶς λεκτικὲς ἀσκήσεις σὲ κοινὸ θέμα τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας καὶ νὰ ἔχη γιὰ τὴν ἀνάγνωση τῆς πρώτης μὲν τάξεως ἀπλὲς φράσεις, τῆς δὲ δευτέρας τάξεως πληρέστερο ἀναγνωστικὸ κείμενο.

γ) Ἡ συνολικὴ ἀνάγνωση τῶν κειμένων.

Ἡ ἐκλεγείσα ἀπὸ τὰ παιδιά φράση μὲ 3—4 λέξεις γράφεται στὸν πίνακα ἀπὸ τὸν δάσκαλο, ὕστερα σὲ πινακίδα ἢ μεγάλη χαρτοταινία καὶ συνοδεύεται συχνά καὶ μὲ τὸ ἀνάλογο ἰχνογράφημα ἢ εἰκόνα. Ὁ δάσκαλος γράφει ἐπίσης καὶ μοιράζει στὰ παιδιά ἀπὸ δύο, ὅπως εἴπαμε, μικρὲς χαρτοταινίες, Προσέχει πάντοτε νὰ γράφῃ τὶς φράσεις μὲ τὸν ἴδιο γραφικὸ χαρακτήρα καὶ ἴσες τὶς ἀποστάσεις στὶς μικρὲς καὶ μεγάλες χαρτοταινίες καὶ πινακίδες. Διαβάζει ὑποδειγματικὰ καὶ μὲ φυσικὸ τόνο τὴν φράση δύο καὶ τρεῖς φορές κι' ἔπειτα καλεῖ ἀτομικὰ καὶ ὁμαδικὰ τὰ παιδιά νὰ τὶς διαβάσουν ὁμοίως. Ζητεῖ κατόπιν καὶ τὴν ἀνάγνωση ἀπὸ τὶς μικρὲς ταινίες, ὥστε νὰ ἐξοικειωθῇ καὶ σ' αὐτὲς τὸ μάτι τοῦ παιδιοῦ. Παραγγέλλει τὴν γραφὴ τῆς φράσεως αὐτῆς στὸ τετράδιο ἢ στὴν πλάκα καθὼς καὶ σχετικὴ ἰχνογράφηση τῶν ἀντικειμένων ἢ γεγονότων τῆς φράσεως. Τὰ παιδιά προσπαθοῦν δύο καὶ τρεῖς φορές νὰ μιμηθοῦν γραφικὰ τὴν εἰκόνα τῆς φράσεως. Τὶς πρῶτες ἡμέρες ἐπιμένομε περισσότερο στὴν ἀνάγνωση τῶν φράσεων ἀπὸ τὶς ταινίες κι' ὀλιγώτερο στὴ γραφὴ. Ἐπιδιώκομε δηλαδὴ πρῶτα νὰ ἐκπαιδευθῇ σταθερὰ ἡ ὀπτικὴ εἰκόνα τῆς φράσεως καὶ νὰ διατηρηθῇ ἢ ἐκφραζομένη ἰδέα μὲ τὰ σχετικὰ ἰχνογραφήματα.

Ἄφοῦ ἐργασθοῦμε ἔτσι στὶς 3—4 πρῶτες φράσεις τῶν παιδιῶν, προσπαθοῦμε κατόπιν νὰ ἐφαρμόσωμε γιὰ τὴν σχολικὴ ἀνάγνωση τὰ δύο βασικὰ ἀξιώματα: α) τὸ παιδί πρέπει νὰ κάμῃ κτῆμα τοῦ τὶς ταινίες — φράσεις, νὰ τὶς γνωρίζῃ ἀπὸ μνήμης, νὰ τὶς διαβάξῃ χωρὶς πολλὴ προσπάθεια, χωρὶς δυσκολία καὶ σφάλματα. Διὰ τοῦτο εἶναι ἀπαραίτητες πολλὲς ἐπαναλήψεις στὴν ἀρχή, διότι ἡ σχολικὴ ἀνάγνωση εἶναι ὑπόθεση μνήμης κυρίως. β) Τὸ παιδί ὀφείλει ἐπίσης νὰ συνδέῃ ἀπόλυτα τὴν ὀπτικὴ εἰκόνα τῆς φράσεως (σχέδιο τῶν λέξεων) μὲ τὴν ἐκφραζομένη ἰδέα. Διὰ τοῦτο ἡ ἀκουστικὴ ἀνάγνωση προηγεῖται τῆς σιωπηρᾶς, δηλαδὴ εἶναι ἀνάγκη νὰ γίνεται ἀσκηση ἀναγνωρίσεως.

Ὁ μαθητὴς ὀδηγούμενος ἀπὸ τὸ νόημα καὶ τὴν μορφή πρέπει νὰ προσέχη, ὥστε νὰ μὴν ἀναγκάζεται νὰ ἐπινοῇ τὶς λέξεις ἢ ν' ἀντικα-

θιστά μία λέξη με μία άλλη σχετική κάπως (τό τζάμι = παράθυρο, γάτα=γατάκι κλπ.), ή να προσθέτη μερικές λέξεις δικές του παρασυρόμενος κατ' επέκταση από τις σχετικές προσωπικές του ιδέες. Την τάση αυτή έχουν, δυστυχώς, πολλά παιδιά και την διατηρούν επί πολύν χρόνον.

δ) Άσκήσεις τής συνολικής αναγνώσεως.

Για να διευκολύνωμε την εργασία επί της συνολικής αναγνώσεως των κειμένων, προβαίνομε στις εξής ασκήσεις :

1) Ζητούμε ν' αναγνωρίση και να διαβάση κάθε μαθητής, τὸ κείμενο πού δείχνομε ανάμεσα στις μεγάλες ταινίες στον τοίχο. Γράφομε επίσης στον μαυροπίνακα γνωστές φράσεις και ζητούμε να τις αναγνωρίσουν οι μαθηταί.

2) Ο δάσκαλος δείχνει μία φράση. Ο κάθε μαθητής την διαβάζει νοερά, αναζητεί στο φάκελλό του την αντίστοιχη μικρή ταινία και την διαβάζει έπειτα μεγαλοφώνως.

Μπορεί επίσης να γίνη κι' η αντίθετη άσκηση: Ο μαθητής εκλέγει μόνος του μία μικρή ταινία από τὸ φάκελλό του, την διαβάζει νοερά και σηκώνεται και δείχνει την αντίστοιχη φράση στις μεγάλες ταινίες του τοίχου, όποτε την διαβάζει μεγαλοφώνως.

3) Ο δάσκαλος γράφει γνωστές φράσεις σε μικρά τετράγωνα χαρτονάκια (μία φράση σε κάθε χαρτονάκι) και τις βάζει σ' ένα κουτάκι. Καλεί τούς μαθητάς να πάρουν από ένα χαρτονάκι και ζητεί: α) να διαβάσουν την φράση μεγαλοφώνως, β) ν' αναζητήσουν στο φάκελλό τους την ίδια φράση, γ) να δείξουν στον τοίχο την αντίστοιχη μεγάλη ταινία με την ίδια φράση, δ) να ιχνογραφήσουν ό,τι φανερώνει η φράση τους.

4) Ο δάσκαλος δείχνει ή γράφει στον πίνακα ένα σκίτσο, πού αντιπροσωπεύει μία γνωστή φράση. Τα παιδιά αναζητούν την φράση στον τοίχο ή στο φάκελλό τους και την διαβάζουν. Τό αντίθετο: Ο δάσκαλος δείχνει μία φράση κι' ο μαθητής καλείται να ιχνογραφήση τὸ σκίτσο τὸ αντίστοιχο. Είναι δυνατόν ακόμη να δώση ο δάσκαλος στα παιδιά ιχνογραφικά σκίτσα, αντίστοιχα σε πολλές φράσεις, και να παραγγείλη να τὰ απλώσουν σὸ θρανίο τους (ή στο τραπεζάκι τους) και να συμπαραθέσουν σκίτσο και φράση αντίστοιχως.

5) Έτοιμάζει στον πίνακα ένα ιχνογραφικό σκίτσο με 4—5 σχετικά γεγονότα, ώστε να εκτυλίσσεται μία ιστορία με φυσική συνέχεια. Φροντίζει επίσης ώστε σε κάθε μέρος του ιχνογραφήματος ν' αντιστοιχίη και μία από τις διδασχθείσες φράσεις. Καλεί τὰ παιδιά να βρούν, βάσει του σκίτσου, τις φράσεις κι' έτσι να συνθέσουν την ανάλογη ιστορία. Τό παιγνίδι αυτό μπορεί να γίνεται και ομαδικά ως εξής: Οι μαθηταί χωρίζονται σε 2—3 ομάδες. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα (ο πιο καλός) κρατεί στα χέρια του ένα χαρτόνι, στο όποιο τοποθετεί

ιχνογραφ. σκίτσα αντίστοιχα φράσεων γνωστών. Τα μέλη της ομάδος παίρνουν από μία ταινία με τις φράσεις. Με τὸ πρόσταγμα του δασκάλου ο άρχηγός της ομάδος ανακοινώνει την φράση την αντίστοιχη στο πρώτο ιχνογραφικό σκίτσο του. Τα παιδιά διαβάζουν νοερά την φράση πού κρατούν κι' όποιος έχει την ζητηθείσα την παραδίνει στον άρχηγό, ο όποιος την επαληθεύει και την τοποθετεί δίπλα από τὸ σκίτσο. Έτσι συνεχίζει ο κάθε άρχηγός για όλα τὰ σκίτσα. Οι ομάδες άμιλλώνται και αναδεικνύεται νικήτρια εκείνη, πού γρηγορότερα συγκεντρώνει δίπλα από κάθε σκίτσο τις ανάλογες φράσεις.

6) Όταν τὰ παιδιά αναγνωρίζουν εύκολα τις φράσεις, μπορούμε να προτείνωμε τόν λογικό συνδυασμό τους, δηλαδή την συμπάρθεση φράσεων συγγενών, αναφερομένων σε ιστορίες και γεγονότα. Οι άσκήσεις αυτές γίνονται προφορικά ως εξής: Ο δάσκαλος δείχνει τις φράσεις προς σύνδεση και προσφέρει ή ύποκινεί ν' ανακαλυφθῆ η λέξη (σύνδεσμος), πού αρμόζει για την λογική σύνδεσή τους. Τό παιδί επίσης μπορεί να κληθῆ να βρῆ μόνο του φράσεις πού να μπορούν να συνδεθούν: π.χ. «τὰ κάσιτανα πέφτουν στη γῆ [δταν] ο δάσκαλος τινάσσει ένα κλώνο καστανιάς», «έγώ καθαρίζω τὸ μηλο [και] ο Γιώργος κόβει τὸ αχλάδι». Τότε βρίσκομε εύκαιρία να διδάξωμε και μερικούς συνδέσμους για την σύνδεση φράσεων. Για να ελκύσωμε την προσοχή των παιδιών στους συνδέσμους, τούς γράφομε με χρωματιστή κιμωλία, όταν παρουσιάζωμε συνδεδεμένες τις φράσεις.

7) Όπτικές άσκήσεις: Γράφομε στον μαυροπίνακα μία φράση ή λέξη (από τις διδασχθείσες) και καλοβμε τὰ παιδιά να την προσέξουν καλά. Κατόπιν την σβήνομε και ζητούμε να την γράψουν. Έλέγχομε τὰ γραπτά τους και, για όσους κάμουν σφάλματα, την ξαναγράφωμε δύο και τρεις ακόμη φορές κι' επανασλαμβάνωμε την ίδια άσκηση. Η εργασία αυτή μπορεί να επεκταθῆ και ως άσκηση στο σπίτι, κατά την όποια τὰ παιδιά αντιγράφουν έτσι πολλές φορές την φράση κι' άσκοούνται, ώστε την επομένη να είναι έτοιμα να την γράψουν χωρίς να την βλέπουν.

Για να καλλιεργήσωμε την εύγενή άμιλλα και αυτοάμιλλα, έχωμε στον τοίχο ένα πίνακα, όπου γράφομε τὰ όνόματα των μαθητών με σιήλες και αρκετά τετραγωνακια κενά αντιστοιχως (κουτάκια), κάθε ένα από τὰ όποια θα χρωματίζεται από κάθε μαθητή, εφ' όσον θα έπιτύχη στην άσκηση με πρώτη ή δεύτερη προσπάθεια. Έτσι κι' ο μαθητής κι' οι συμμαθηταί κι' ο δάσκαλος θα βλέπουν τις προοδευτικές έπιτυχίες.

ε) Η μελέτη του κειμένου.

Η αναγνώση των φράσεων έπιτυγχάνεται βέβαια με τις αναφερθείσες άσκήσεις, αλλά δεν άπαιτεί σχεδόν διανοητική ένέργεια, διότι

είναι κυρίως ζήτημα αντίληψης και μνήμης. Η ανάγνωση όμως αυτή δεν οδηγεί στην αναγνωστική εύχέρεια. Ένα απλό βλέμμα αρκεί στο παιδί, για να αναπαραγάγη την φράση. Γι' αυτό είναι ανάγκη, με άλλες ασκήσεις, να βοηθήσωμε το παιδί να εξέλθη γρήγορα από την καθαρή συνολική αντίληψη και να φέρωμε την προσοχή του σε μία άλλη γλωσσική πραγματικότητα, πιο αποτελεσματική για την γλωσσική ανάπτυξη, την λέξη.

Η όλικη μέθοδος αρχίζει βέβαια από την φράση, για να διατηρήση την στενή επαφή της μεταξύ γραφής και σκέψης του παιδιού, διότι αυτό σκέπτεται και όμιλει με φράσεις. Άλλ' εάν η σκέψη λειτουργεί με φράσεις, η ανάγνωση αντίθετα προχωρεί και αναπτύσσεται με την λέξη ή μάλλον με ομάδες λέξεων. Η ταχυτάτη αντίληψη λέξεων αποτελεί ακριβώς τον μηχανισμό της αναγνώσεως.

Συνήθως η διάκριση της λέξεως στα παιδιά γίνεται σχεδόν κατά φυσικό τρόπο, διότι εύκολύνεται από την θέση πολλάκις, που κατέχει η λέξη (εύκολη ή διάκριση, όταν είναι στο τέλος ή στην αρχή της φράσεως), από την επανάληψη της λέξεως (ή επαναλαμβανόμενη γίνεται αντίληπτη γρήγορα), από τα ίχνογραφικά σκίτσα (όταν η λέξη γράφεται κάτω από κάθε σκίτσο αντικειμένου) κι' από την σύγκριση φράσεων με μερικές ίδιες λέξεις.

Αν και φυσιολογικά το παιδί οδηγείται στην διάκριση των λέξεων μιας φράσεως, είναι ανάγκη κι' έμεις, αφού διδάξωμε 8—10 φράσεις, να βοηθήσωμε στην αποσύνθεση της φράσεως με τις εξής ενέργειες :

1) Με την πρώτη προσπάθεια αποσυνθέσεως της φράσεως σε λέξεις πρέπει όπωσδήποτε να σεβασθούμε τις ιδέες στην φράση, τις όποιες ήνωσε ή σκέψη. Γι' αυτό χωρίζομε την φράση σε μέρη με πλήρες νόημα στο καθένα, π.χ. «πόσο ώρα είναι η κασιανιά—άλλα είναι κρίμα να μη τρώμε κάστανα», «Η Βάσω έκαμε μιά τρύπα στο μήλο με το τρυπητήρι.—'Η ψίχα κρύφτηκε στο τρυπητήρι». Τα παιδιά διαβάζουν φράση προς φράση μεγαλοφώνως, κόβουν την ταινία τους με το κείμενο στις μικρές φράσεις και τις διαβάζουν έτσι χωριστά.

2) Κατόπιν έρωτήσεών μας επί του νοήματος αναλύουν κάθε φράση σε 3—4 λογικά μέρη π.χ. 'Η Βάσω—έκαμε μιά τρύπα—στο μήλο—με το τρυπητήρι.—'Η ψίχα—κρύφτηκε—στο τρυπητήρι». Τα παιδιά, αφού κόψουν έτσι τις μικρές ταινίες τους, ανασυνθέτουν τα κομμένα μέρη, τα διαλύουν, τα ανασυνθέτουν σ' όλκληρη τή φράση κ.ο.κ.

3) Παραγγέλλομε κατόπιν και αντιστρέφουν τα παιδιά την σειρά των άνωτέρω τμημάτων μ' άλλη λογική σύνταξη : π.χ. με το τρυπητήρι—έκαμε μιά τρύπα—'Η Βάσω—στο μήλο—στο τρυπητήρι.—'Η ψίχα—κρύφτηκε.

4) Στη φράση αυτή με τα κομμένα μέρη κάμουν αντικατάσταση ώρισμένων λέξεων με άλλες γνωστές, αλλά να προκύπη πάλι λογι-

κή έκφραση : π.χ. την λέξη «Βάσω» αντικαθιστούν με την λέξη «μητέρα» την λέξη «μήλο» με την λέξη «άχλάδι». Κάμουν πρώτα προφορικά την αντικατάσταση κι' έπειτα με κομματάκι από άλλη ταινία με άλλη φράση. Έπαναλαμβάνουν τις αποσυνθέσεις των μερών, τις ανασυνθέσεις με πολλούς συνδυασμούς νοημάτων χρησιμοποιώντας κι' άλλες λέξεις από γνωστές φράσεις.

5) Τα παιδιά αντιγράφουν έπειτα τα κείμενα αυτά όλκληρα, τεμαχισμένα, ανασυνθεμένα και ίχνογραφούν σχετικά σκίτσα παραθέτοντας την σχετική λέξη.

Τι παρατηρεί κανείς σ' αυτή την εργασία ; Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις λέξεις ως οπτικές ολότητες, ως ένότητες ξεχωριστές. Διαβάζουν και συνθέτουν τα τμήματα σύμφωνα με το νόημα, με την όλική ιδέα και όχι βάσει της λέξεως, διότι έχουν την τάση να ένώνουν τις λέξεις, που εκφράζουν όλες μαζί την ίδια ιδέα. Σε κάθε φράση γίνονται πρώτα αντίληπτες οι κυριώτερες, οι ουσιώδεις σε νόημα λέξεις και, γρηγορώτερα απ' όλες, εκείνες, που φανερώνουν ονόματα συγκεκριμένων πραγμάτων, διότι μ' αυτές ανακαλούνται συγκεκριμένες εικόνες. Γι' αυτό στη μελέτη κάθε κειμένου, α) αναζητούμε με τα παιδιά τις ουσιώδεις λέξεις και τις υπογραμμίζομε, β) αποσυνθέτομε τις φράσεις σε λογικά μέρη, γ) χρησιμοποιούμε ουσιώδεις λέξεις σε νέες φράσεις, δ) σχηματίζομε με ομάδες λέξεων νέες φράσεις, ε) δημιουργούμε από τα κομμένα μέρη των φράσεων ομάδες όμοιων λέξεων (π.χ. έγω είχα ένα μήλο—έγω είχα ένα τόπι—έγω είχα ένα άχλάδι). Με τις κατάλληλες έρωτήσεις του δασκάλου όποκινούνται τα παιδιά να κάμουν ποικίλες συνδέσεις νοημάτων από διάφορα κομμένα μέρη φράσεων. Έτσι πλουτίζεται η σκέψη των παιδιών, ένψ συγχρόνως διαχωρίζονται στο πνεύμα του παιδιού οι εικόνες των λέξεων και χρησιμοποιούνται για την έκφραση ποικίλων ιδεών.

* * *

Είδαμε μέχρις εδώ την πρώτη φάση της τεχνικής της όλικης μεθόδου, την συνολική ανάγνωση φράσεων και λέξεων. Διακρίναμε ως μερικώτερες ενέργειες των παιδιών : α) την έκλογή του κειμένου της αναγνώσεως από την παρατήρηση, τις ανακοινώσεις, συζητήσεις, μύθους κι' άπαγγελίες, β) τον καθορισμό της μορφής των κειμένων, τα όποια πρέπει να μένουν με την παιδική έκφραση, χωρίς βέβαια σοβαρά έκφραστικά σφάλματα, γ) την συνολική ανάγνωση των φράσεων με τις ταινίες, με τις όποιες γίνονται ποικίλες ασκήσεις και παιχνίδια, δ) την μελέτη του κειμένου με την διάκριση των λέξεων στη φράση, την αποσύνθεση της φράσεως σε λογικά μέρη, την ανασύνθεση κλπ.

Μερικές παρατηρήσεις : Ο αριθμός των φράσεων δεν είναι ένδεικτικό στοιχείο της προόδου, διότι μας ένδιαφέρει κυρίως όχι η ποσότης άλλ' η ποιότης της αναγνώσεως. Το παιδί όφείλει να διαβάξη τις διδασχετίες φράσεις χωρίς δυσκο-

λια, όπου κι' εάν τις ίδιη γραμμένες, και να μπορη να τις γράφη μόνο του από μνήμης. Πρέπει ν' αποφεύγωμε τή βιαστική, έπιπολαία κι' επιφανειακή εργασία, διότι δημιουργεί συγχύσεις στις όπτικές εικόνες των παιδιών. Δύο έως τρία κείμενα κάθε εβδομάδα είναι απαραίτητο να διδάσκωνται, εκ των οποίων τα δύο μπορούν να είναι μικρότερα και το άλλο μεγαλύτερο. Όταν σφάλλουν ή ξεχνούν τα παιδιά ώρισμένες φράσεις, τούτο, στις περισσότερες περιπτώσεις, όφειλεται στο ότι οι φράσεις αυτές δεν είχαν διεγείρει το διαφέρον των παιδιών και κατά συνέπεια είχαν μπορέσει να τις διαβάσουν, άφοδ ασκήθηκαν σε πολλές επαναλήψεις. Το γλωσσικό ύλικό άνέρχεται σε 25—30 φράσεις με διάρκεια φοιτήσεως των παιδιών στο σχολείο 1 1)2 — 2 μήνες.

Β' ΣΤΑΔΙΟ

Η ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Το παιδί επί πολύ χρόνο διαβάζει συνολικά τα μικρά κείμενα χωρίς να γνωρίζη τους ήχους των συλλαβών και των γραμμάτων. Δεν αισθάνεται σχεδόν κανένα ένδιαφέρον γι' αυτή τή διάκριση και τήν ξεχωριστή μελέτη των ήχων, διότι δεν βρίσκει ίσως σπουδαιότητα και χρησιμότητα.

Η περιέργεια για τήν ανάλυση των λέξεων έμφανίζεται άργά και ποικίλλει αναλόγως των παιδιών. Η ανάλυση είναι περισσότερο αφαιρετική εργασία κι' ό σκοπός της δεν είναι άμέσως κατανοητός. Τα έξυπνα παιδιά στην αρχή ανοίγουν τον δρόμο και στ' άλλα, διότι ή πρόοδος αυτή προς τήν ανάλυση έξαρτάται από τήν πνευματική ώριμανση. Γι' αυτό δεν πρέπει να βιάζεται ό δάσκαλος, για τήν έξοικονόμηση χρόνου, να έφαρμόζη πολύ ένωρίς αναλύσεις συλλαβισμού άσστηρά λογικές κι' άφηρημένες. Θα ξεκινάμε πάντοτε από τήν αυθόρμητη ανάλυση του παιδιού. Προσέχομε κι' έξετάζομε τήν φύση αυτής της αναλύσεως. Έρευνάμε τον βαθμό της αφαιρετικής εργασίας, που μπορούν να φθάσουν τα παιδιά και τις δυνατότητες αυτής της αυθόρμητου αναλύσεως, για να προχωρήσουν σταθερά τα παιδιά στην πλήρη άναγνωστική εύχέρεια.

Πώς αναλύεται αυθόρμητα το παιδί:

Υπάρχει μιá διαφορά κι' άπόσταση μεταξύ της αυθόρμητου αναλύσεως του ίδιου του παιδιού κι' εκείνης, που επιβάλλομε έμεις, για να φθάσωμε στον πλήρη μηχανισμό της άναγνωσεως με τήν αναλυτικοσυνθετική ικανότητα.

Άς ίδομε πώς αναλύει αυθόρμητα το παιδί τα κείμενα—φράσεις:

α) Βρίσκει μόνο του στα κείμενα κι' άνακονώνει τις άνάλογές (άκουστικώς ή όπτικώς) συνολικές μορφές π.χ. λέγει ότι όμοιάζουν οι λέξεις: τόπι—Πόπη, έλα—γέλα, θά πάμε—θά φάμε, μέλι—χέλι.

β) Βρίσκει ότι μιá λέξη έμπεριέχει μιá άλλη γνωστή προηγουμένως (ή έμπεριεχομένη μπορεί να είναι ουσιαστικό, άρθρο, επίθετο, πρό-

θεση, άντωνυμία). π.χ. Στη λέξη «περιμένει» υπάρχει ή λέξη «μένει», τήν όποία έμαθε ξεχωριστή σε κάποια άλλη φράση. Στη λέξη «τρέχομε» υπάρχει ή λέξη «έχομε».

γ) Βρίσκει άκόμη όμοιες συλλαβές (ιδίως τις άρχικές και τελικές συλλαβές των λέξεων). π.χ. πηγάμε—πηδήσαμε (=πη—με), έρχεται—φαίνεται (=εσαι), αθριο—αύγά.

δ) Βρίσκει επίσης όμοίους, κοινούς, ήχους:

1) φωνήεντα και διφθόγγους στο τέλος των λέξεων π.χ. θρανίο—βιβλίο (=ίο), στους κήπους—στοους βάλτους (=ους) και 2) σύμφωνα όμοια (άρχικά ή διπλά ή κεφαλαία ή με χαρακτηριστικό ήχο) π.χ. ψωμί—ψάρι (=ψ), ζυμώνω—ζάχαρη (=ζ), Κώστας—Κυριακή (=Κ), θάλασσα—μέλισσα (=σσ), πάπια—παπί—Πόπη (=π).

Σ' αυτή τήν αυθόρμητη ανάλυση του παιδιού παρατηρούμε τήν έλλειψη αναλυτικής μεθόδου στο παιδικό πνεύμα. Δεν άναζητεί άκόμη ν' άπομονώση άπλους ήχους, για να τους ένωση κατόπιν συλλαβιστικά. Βρίσκει εύκαιριακά μόνον όμοιότητες σε ποικίλα στοιχεία χωρίς βέβαια κανένα σκοπό. Η λειτουργία της συγκρίσεως, που είναι φυσιολογική σε κάθε παιδί της ηλικίας αυτής, δεν έχει σκοπόν άκόμη έδω. Άπλως αισθάνεται μιá διανοητική εύχαρίστηση το παιδί να βρίσκη όμοιότητες και να ίκανοποιή τήν περιέργειά του μέχρις εκεί.

Η ανάλυση είναι λεπτή εργασία, στην όποια μεθοδικά και πολύ προσεκτικά θα πρέπει να οδηγώσωμε το παιδί. Ο ρόλος του δασκάλου, κατά το στάδιο τούτο, είναι να μείνη προσεκτικός στις αυθόρμητες αναλύσεις των παιδιών, να υποκινήση και άλλες αναλύσεις σεβόμενο: τον παιδικό τρόπο αναλύσεως, να καθοδηγήση τα παιδιά να έμβαθύνουν και να μελετήσουν τις άνακαλύψεις των (όμοιότητες συλλαβών, γραμμάτων κλπ).

Τό έργο μας συνίσταται στην υποκίνηση των παιδιών για: α) συστηματοποίηση της αυθόρμητου εργασίας των επί των συλλαβών και β) συστηματοποίηση της εργασίας των επί των γραμμάτων (φωνηέντων και συμφώνων).

α) Συστηματοποίηση της αυθόρμητου εργασίας των παιδιών επί των συλλαβών: Το παιδί άνακαλύπτει αυθόρμητα άρκετές συλλαβές, οι όποιες εύκολύνουν τήν ανάλυση των λέξεων και τήν σύνθεση νέων λέξεων. Γι' αυτό παραγγέλλομε στα παιδιά να καταγράφουν σε ξεχωριστό τετράδιο τις λέξεις, που έμπεριέχουν τις ίδιες συλλαβές, να υπογραμμίζουν τις συλλαβές αυτές, να τις διαβάζουν και να τις αντιγράφουν ξεχωριστά. Οι συλλαβές γράφονται κοντά στις λέξεις, που έμπεριέχονται κι' έτσι άποφεύγομε τους ξηρούς και μονοτόνους πίνακας των συλλαβών χωρίς νόημα. Προσέχομε, ώστε βάση για τό ξεκίνημα των αναλύσεων, αλλά και σημείο επιστροφής, να είναι πάντοτε ή λέξη, διότι αυτή και μόνον έχει νόημα.

β) Συστηματοποίηση της αυθόρμητου εργασίας των παιδιών επί των γραμμάτων:

—Έπί των φωνηέντων: Τα φωνήεντα είναι

Επιστημονικόν Βήμα του ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗΝ

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 15Α - ΑΘΗΝΑΙ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ Γ' ΤΟΜΟΥ (1955 - 1956)

Α' ΚΑΘ' ΥΛΗΝ

ΚΥΡΙΑ ΑΡΘΡΑ

Ἀνασκόπησις καὶ προοπτικὴ (τῆς <i>Συντάξεως</i>)	Σελ. 1	Ὁμιλία εἰς ἔκθεσιν ἐποπτικῶν μέσων καὶ χειροτεχνικῶν ἔργων, <i>Κωνστ. Μαντᾶ</i> . . .	Σελ. 114
Ἡ Παιδεία τοῦ Λαοῦ καὶ ἡ λαϊκότης αὐτῆς <i>Ν. Δημητροκάλλη</i>	» 49	Διδάσκαλος καὶ ἐμπόδια εἰς τὸ ἔργον του, <i>Σωτηρ. Δρόσου</i>	» 120
Στοιχειώδης καὶ Μέση Παιδεία, <i>Ν. Δημητροκάλλη</i>	» 97	Διδάσκαλος καὶ μέθοδος, <i>Κων. Μπάλλα</i>	» 123
Τὸ ζήτημα ἄς προσεχθῆ ἀπ' τὴν Παιδαγωγικὴ ἀποψή, <i>Κ. Λαζαρίδη</i>	» 129	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	
ΘΕΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ		Παράγοντες τῆς πνευματικῆς ἀναπτύξεως τοῦ παιδιοῦ, <i>Ἰορδάνου Ὑφαντίδου</i>	» 125
Τὸ σπουδαιότατον τῶν παιδαγωγικῶν προβλημάτων τῆς σήμερον, <i>Σπυρ. Καλλιᾶφα</i>	» 2	Ὁ ψυχικὸς δείκτης τῆς ἐποχῆς μας, <i>Νικολ. Δρακουλίδου</i>	» 131
Οἱ ἔνοχοι γονεῖς. Fulton Sheen (Μετάφρ. <i>Ν. Δημητροκάλλη</i>)	» 35	Ἡ πνευματικὴ καταπόνησις τῶν μαθητῶν, <i>Ἀνδρ. Σταυρουλάκη</i>	» 155
Πρὸς ποίας κατευθύνσεις βαδίζομεν; <i>Κ. Κίτσου</i>	» 82	ΘΕΜΑΤΑ ΛΑΪΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΣ	
Δάσκαλος καὶ νέα ἀγωγή κατὰ τὴν ἀποψὴ τοῦ R. Cousinet, <i>Κώστα Λαζαρίδη</i>	» 89	Πῶς ἐλειτουργῆσε τὸ νυκτερινὸν σχολεῖον ἀναλφαβητῶν στὸ χωριὸ μου <i>Ἰωάν. Τσώκου</i>	» 44
Ἀναπροσανατολισμὸς τῆς ἐκπαιδεύσεως πρὸς παραγωγὴν τῆς πνευματικῆς ὑγείας, <i>Γεωργίου Ἀθ. Σύδη</i>	» 99	Ἡ ἐκπαιδεύσις τῶν ἐνηλίκων ἐν Ἑλλάδι, <i>Κ. Βασιλάκη</i>	» 51
Ἡ μητέρα, ἡ πρώτη παιδαγωγός, <i>Μαρίας Ἀβραμίδου</i>	» 111	Ὁ ἀναλφαβητισμὸς εἰς τὴν πρᾶξιν, <i>Ἀρ. Παπᾶ</i>	» 156
Ἀνάγκη συστηματικώτερας καλλιέργειας τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς εἰς τὴν πατρίδα μας, <i>Κων. Κίτσου</i>	» 143	Ἐπιστολὴ, <i>Θάλειας Α. Ἀνδρεάδου</i>	» 159
Ἡ ἀποστολὴ τοῦ λαϊκοῦ σχολείου καὶ ἡ θέση τοῦ διδύλου ἐν αὐτῷ, <i>Ἐμμ. Δουλάκη</i>	» 151	ΠΟΙΚΙΛΑ ΘΕΜΑΤΑ	
ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ		Ποιητικὴ κακοδαιμονία, <i>Α. Βουγιούνα</i>	» 37
Ἡ παιδευτικὴ ἀξία τοῦ μαθήματος τῶν μαθηματικῶν, <i>Χρ. Κεφάλαι</i>	» 7	Τὰ σχολεῖα ἐργασίας κατὰ τὸν John Dewey, <i>Σοφίας Δεβελέγκα—Χαραλαμπίκη</i>	» 116
Ἡμερολόγιον ἐργασίας ἐν τῇ Ε' τάξει Δημοτικοῦ Σχολείου, <i>Κων. Πενλίδου</i>	» 15	Κύπρος (ἔμμετρο ἔμβρατιήριον), <i>Νίτσοις Κάππα</i>	» 128
Ἡ λειτουργία τοῦ ἐν Τραπεζοῦσι Προτύπου μονοταξίου Δημοτικοῦ σχολείου, <i>Ἀναστασίου Παπαδοπούλου</i>	» 71	Φῶς ἐν σκότει. (Κοσμάς ὁ Αἰτωλὸς ὁ μέγας ἑθναπόστολος τοῦ ὑποδοῦλου Ἑλληνισμοῦ), <i>Α. Καρασμάνη</i>	» 145
Οἱ ὁμαδικαὶ ἐργασίαι στὸ Δημοτικὸ μας σχολεῖο, <i>Δημ. Κουντουρέλου</i>	» 87	Καὶ πάλι γιὰ τὴν ποίησιν, <i>Παν. Μεϊμαρίδη</i>	» 152
Αἰσιωπικαὶ ἐργασίαι τῶν μαθητῶν, <i>Α. Τατσοπούλου</i>	» 93	ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ	
Ἐξέορσις ἐποπτικῶν μέσων καὶ χρησιμοποίησις αὐτῶν, <i>Γεωργ. Χασιακοῦ</i>	» 94	(Ἀντωνίου Τσίριμπα—Χρυσ. Παπακωνσταντινοῦ) «Ὑλὴ καὶ διδακτικὴ τοῦ Παραμυθιοῦ», ὑπὸ <i>Κώστα Π. Λαζαρίδη</i>	» 126
		(Γεωργίου Ζομπανάκη), «Προβλήματα τῶν ἄγροτικῶν μας σχολείων», ὑπὸ <i>Τούλας Τρυφανοπούλου</i>	» 127
		(Κων. Κίτσου) «Ἐπιστημονικοὶ προσανατολισμοὶ τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς», ὑπὸ <i>Κώστα Π. Λαζαρίδη</i>	» 154

Β' ΚΑΤΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

- Ἀβραμίδου Μαρία:** Ἡ μητέρα, ἡ πρώτη παι-
δαγωγός Σελ. 111
- Ἀνδρεάδου Θάλεια:** Ἐπιστολή » 154
- Βασιλάκης Κωνσταντῖνος:** Ἡ ἐκπαίδευσις τῶν
ἐνηλίκων ἐν Ἑλλάδι » 51
- Βουγιούκας Α.:** Ποιητικὴ κακοδαιμονία . . . » 37
- Δημητροκάλλης Νικ.:** Ἡ παιδεία τοῦ λαοῦ
καὶ ἡ λαϊκότης τῆς (κύριον ἄρθρον) . . . » 49
—Στοιχειώδης καὶ μέση Παιδεία (κύριον
ἄρθρον) » 97
- Δρακουλίδης Νικόλαος:** Ὁ ψυχικὸς δείκτης
τῆς ἐποχῆς μας » 131
- Δρόσος Σωτήριος:** Διδάσκαλος καὶ ἐμπόδια
εἰς τὸ ἔργον του » 120
- Δεβελύμα—Χαράλαμπάκη Σοφία:** Τὰ σχολεῖα
ἐργασίας κατὰ τὸν Joh Dewey » 116
- Καλλιόπης Σπυρίδων:** Τὸ σπουδαιότατον τῶν
παιδαγωγικῶν προβλημάτων τῆς σήμερον . . . » 2
- Κεφάλης Χρῆστος:** Ἡ παιδευτικὴ ἀξία τοῦ μα-
θήματος τῶν μαθηματικῶν » 7
- Κουτσουλέλος Δημ.:** Οἱ ὁμαδικὲς ἐργασίαι στὸ
Δημοτ. Σχολεῖο » 87
- Κόππα Νίτσα:** Κύπρος (ἔμμετρο ἔμβατήριον) . . » 128
- Καρασμάνης Δ.:** Φῶς ἐν σκότει (Κοσμάς ὁ
Αἰτωλός, ἔθναπόστολος τοῦ ὑποδοῦλου
Ἑλληνισμοῦ) » 145
- Κίτσος Κωνσταντῖνος:** Πρὸς ποίας κατευθύν-
σεις βαδίζομεν » 82
—Ἀνάγκη συστηματικῆς καλλιέργειας
τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς εἰς τὴν πα-
τρίδα μας » 143
- Δουλάκης Ἐμμανουήλ:** Ἡ ἀποστολὴ τοῦ λαϊ-
κοῦ σχολείου καὶ ἡ θέσις τοῦ διδασκά-
λου ἐν αὐτῷ » 150
- Δαζαρίδης Κώστας:** Τὸ ζήτημα ὡς προσέχθη
ἀπ' τὴν παιδαγωγικὴν τοῦ ἄποψη (κύριον
ἄρθρον) » 129
- Δάσκαλος καὶ νέα ἀγωγή κατὰ τὴν ἀ-
ποψη τοῦ R. Cousinet » 89
— «Ὑλὴ καὶ μεθοδικὴ τοῦ παραμυθιοῦ»
(βιβλιοκρισία) » 126
— «Ἐπιστημονικοὶ προσανατολισμοὶ τῆς
συγχρόνου παιδαγωγικῆς (βιβλιοκρισία) . . » 159
- Μαντῆς Κωνστ.:** Ὁμιλία εἰς ἐκθεσὶν ἐποπι-
κῶν μέσων καὶ χειροτεχνικῶν ἔργων . . . » 114
- Μεϊμαρίδης Παν.:** Καὶ πάλι γιὰ τὴν ποίησιν . . » 152
- Μπαλάς Κωντῖνος:** Διδάσκαλος καὶ μέθοδος . . » 123
- Σύδης Γεώργ. τοῦ Ἀθαν.:** Ἀναπροσανατολι-
σμός τῆς ἐκπαιδεύσεως πρὸς προαγωγήν
τῆς πνευματικῆς ὑγείας » 99
- Παπαδόπουλος Ἀναστ.:** Ἡ λειτουργία τοῦ ἐν
Τσοτυλίῳ προτύπου μονοταξίου Δημοτι-
κοῦ Σχολείου » 71
- Πενλίδης Κωντῖνος:** Ἡμερολόγιον ἐργασίας
ἐν τῇ Ε' τάξει Δημοτικοῦ Σχολείου . . . » 15
- Παπῆς Ἀριστ.:** Ὁ ἀναλφραβητισμὸς εἰς τὴν
πράξιν » 156
- Fulton Sheep (Μετὰφρ. Ν. Δημητροκάλλης):
Οἱ ἔνοχοι γονεῖς » 35
- Σταυρουλάκης Ἀνδρέας:** Ἡ πνευματικὴ κατα-
πόνησις τῶν μαθητῶν » 155
- Τατσόπουλος Α.:** Αἱ σιωπηραὶ ἐργασίαι τῶν
μαθητῶν » 93
- Τσῶκος Ἰωάννης:** Πῶς ἐλειτούργησε τὸ νυ-
κτερινὸν σχολεῖον ἀναλφραβῶν στὸ χω-
ριό μου » 44
- Τρυφονοπούλου Τούλα:** Προβλήματα ἀγροτι-
κῶν μας σχολείων (βιβλιοκρισία) » 127
- Ὑφαντίδης Ἰορδάνης:** Παράγοντες πνευματι-
κῆς ἀναπτύξεως τοῦ παιδιοῦ » 125
- Χασιανὸς Γεώργιος:** Ἐξευρέσεις ἐποπτικῶν μέ-
σων καὶ χρησιμοποίησις αὐτῶν » 94

Βασικά στοιχεία τῆς συλλαβῆς, ἀλλὰ ἀφηρημένα στοιχεία, γι' αὐτὸ δύσκολα μποροῦν τὰ παιδιὰ νὰ ξεχωρίσουν τοὺς ἤχους τῶν στίς συλλαβές. Μὲ τὴν βραδέως ἐπαναλαμβανομένη συχνάκις ἀνάγνωση τῶν λέξεων καὶ συλλαβῶν τὰ παιδιὰ φθάνουν στὸ σημεῖο νὰ διακρίνουν αὐθόρμητα τοὺς ἤχους τῶν φωνηέντων, διότι βρίσκουν τὶς ὁμοιότητες (ἀκουστικὲς ἢ ὀπτικὲς) αὐτῶν. Γράφουν στὸ δεύτερο μέρος τοῦ τετραδίου τὶς λέξεις ἐκεῖνες, ποὺ ἔχουν ὅμοια φωνήεντα, ὑπογραμμίζουν τὰ φωνήεντα αὐτὰ καὶ παραπλευρῶς τὰ γράφουν ξεχωριστά, γιὰ νὰ ἐξοικειωθοῦν στὴ γραφὴ τῶν.

— Ἔργασία ἐπὶ τῶν συμφῶνων: Μεταξὺ τῶν συμφῶνων, ποὺ κεντρίζουν τὴν προσοχὴ τῶν παιδιῶν, ὅποτε τὰ διακρίνουν αὐθόρμητα, εἶναι ἐκεῖνα τῶν ὁποίων ἐπιμηκύνεται ἡ προφορὰ καὶ μποροῦν ὕστερα νὰ τὰ προφέρουν ξεχωριστά, π.χ. σ, ρ, φ, ξ, ζ, ψ. Τὰ ἄλλα σύμφωνα δυσκολεύονται νὰ τὰ διακρίνουν ἂν καὶ μποροῦν καὶ διαβάξουν μ' εὐχέρεια τὶς λέξεις. Εὐκόλα ξεχωρίζουν κι' ὀρισμένα συμπλέγματα συμφῶνων ὡς π.χ. στρ—γγ—στ—γκρ κλπ. Ἔτσι, μὲ τὴν διάκριση τῶν ὁμοίων συμφῶνων σὲ διαφορὲς συλλαβές, βοηθοῦνται στὴν κατανόηση τῆς συνθέσεως τῆς συλλαβῆς, π.χ. συγκρίνοντας τὸ παιδί τὶς συλλαβές «κά» «καί» «κέ» παρατηρεῖ ὅτι ἡ διαφορὰ τῆς προφορᾶς ὀφείλεται ἀποκλειστικὰ στὸ φωνήεν. Στὸ τρίτο μέρος τοῦ τετραδίου τὰ παιδιὰ γράφουν τὶς λέξεις, στίς ὁποῖες ἀνεκάλυψαν αὐθόρμητα ὅμοια σύμφωνα, τὰ ὁποῖα ὑπογραμμίζουν καὶ τὰ ξαναγράφουν δίπλα ἀπὸ τὶς λέξεις.

Ἀρχίζομε τὴν συστηματοποίηση τῆς αὐθορμήτου αὐτῆς ἐργασίας ἀνάλογα μὲ τὶς ἐκδηλώσεις τῶν παιδιῶν, οἱ ὁποῖες συμπίπτουν κι' ἐμφανίζονται στὸ τέλος Νοεμβρίου συνήθως. Μὲ ἀφορμὴ τὶς αὐθόρμητες ἀνακαλύψεις τῶν παιδιῶν, τὰ ὑποκινούμε νὰ προσέχουν καλὰ τὶς λέξεις καὶ νὰ κάμουν συγκρίσεις. Ἔτσι συνεχίζομε καὶ διδάσκομε νέα κείμενα, προβαίνομε σ' ἐπαναλήψεις τῶν διδασθέντων, ἐνῶ συγχρόνως τὰ παιδιὰ κάμνουν τὶς ἀνακαλύψεις τῶν καὶ πλουτίζουν τοὺς πίνακες τῶν τετραδίων τῶν μὲ λέξεις, ποὺ ἔχουν ὅμοιες συλλαβές καὶ ὅμοια γράμματα. Ἡ ἐργασία αὐτὴ συνεχίζεται καθ' ὄλο τὸν Δεκέμβριο.

Γ' ΣΤΑΔΙΟ

3. Ἡ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ὁ μηχανισμὸς τῆς ἀναγνώσεως συνίσταται στὴν λογικὴ ἀνάλυση τῆς φράσεως, ἡ ὁποία ἀργεῖ νὰ ἐπιτευχθῆ ἀπὸ τὸ παιδί. Γι' αὐτὸ ἔμεῖς μὲ τὴν κατευθυνομένη ἀνάλυση, θὰ προσθέσωμε ἓνα σκοπὸ καθωρισμένο στὴν αὐθόρμητη ἀναλυτικὴ ἐργασία τοῦ παιδιοῦ.

Γιὰ κάθε εἶδος μαθήσεως, γνωρίζομε ὅπαρχει, μίαν εὐνοϊκὴ στιγμὴ, γι' αὐτὸ εἶναι ἀνάγκη νὰ τὴν ἀναμένωμε καί, γιὰ νὰ τὴν ἐκμεταλλευθοῦμε ὀδηγώντας τὴν διανόηση τοῦ παιδιοῦ στὸ ποθητὸ σημεῖο, πρέπει ν' ἀφήνωμε νὰ ἐμφανισθῆ, νὰ βοηθοῦμε στὴν ἐξέλιξή της καὶ νὰ

τὴν παρακολουθοῦμε σταθερά. Οἱ δύο αὐτὲς ἀρχές, νὰ γνωρίζωμε νὰ περιμένωμε τὴν εὐνοϊκὴ στιγμὴ γιὰ τὴν μάθηση καὶ νὰ βοηθοῦμε στὴν ἐμφάνισή της, ἀποτελοῦν τὰ κλειδιὰ τῆς ἐπιτυχίας τῆς ὀλικῆς μεθόδου γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση.

Ἡ πνευματικὴ ὀρίμανση τῶν παιδιῶν εἶναι ἀπαραίτητη γιὰ μίαν ἀναλυτικὴ ἐργασία. Τοῦτο ἀποδεικνύεται ἀπὸ τὸ ὅτι τὰ διανοητικῶς καθυστερημένα παιδιὰ εἶναι ἀνίκανα ν' ἀποκτήσουν τὰ πιὸ ἀπλὰ στοιχεῖα τῆς γραπτῆς γλώσσας, ἐνῶ μὲ τὴν παρέλευση ἑνὸς ἢ δύο ἐτῶν, ὅταν ἡ καθυστέρηση εἶναι προσωρινή, μποροῦν καὶ μαθαίνομε νὰ διαβάξουν εὐχερῶς¹⁾.

Ἄλλὰ κι' ἐὰν ἡ πνευματικὴ ὀριμότης τῶν παιδιῶν ἐπιτρέπη ἀμέσως τὴν μελέτη τῶν γραμμάτων, τῶν ἤχων κλπ., πάλιν πρέπει ν' ἀναμένωμε, διότι ἐλλεῖπει ὁ γλωσσικὸς πλοῦτος, οἱ ἄρκετὲς λέξεις, οἱ ὁποῖες μὲ τὰ ὅμοια στοιχεῖα τῶν θὰ βοηθήσουν τὴν ἀναλυτικὴ ἐργασία. Ὅφειλομε δηλαδὴ ν' ἀναμένωμε καὶ τὴν πνευματικὴ ὀρίμανση καὶ τὸν ἐπαρκῆ ἐμπλουτισμὸν τοῦ παιδιοῦ μὲ γλωσσικὸ ὕλικό.

Ἐκτὸς τῆς ἀναμονῆς αὐτῆς εἶμαστε ἀκόμη ὑποχρεωμένοι νὰ μὴν ἀφήνωμε τὰ παιδιὰ στὴν αὐθόρμητη καὶ μὲ τὸν δικό του τρόπο ἀνάλυση, ἀλλὰ, στὴν κατάλληλη στιγμὴ, νὰ διδάσκωμε ὅτι μποροῦν νὰ κατανοήσουν οἱ μαθηταί, ἀπὸ ἀπόψεως ἀναλυτικῆς ἐργασίας καὶ ν' αὐξάνωμε τὶς ἀσκήσεις, μέχρις ὅτου ἀποκτήσουν ἀναγνωστικὸς αὐτοματισμούς.

Σὲ τρεῖς κυρίως ἐνέργειες θὰ ὀδηγήσωμε τὰ παιδιὰ κατὰ τὴν κατευθυνομένη ἀνάλυση καὶ θὰ ζητοῦμε πλέον τὴν ἐκτέλεση ἀντιστοιχῶν ἀναλυτικῶν ἐργασιῶν: α) Εὐρεση, ἀνάγνωση καὶ γραφὴ ἀναλόγων λέξεων καὶ συλλαβῶν: Ἡ ἀσκήσις αὐτὴ θὰ ξεκινήσῃ ἀπὸ τὴν αὐθόρμητη ἀνάλυση καὶ θὰ συστηματοποιηθῆ μὲ ὑποχρεωτικὴ ἐργασία ἐκ μέρους τῶν μαθητῶν καὶ μὲ τὴν βοήθεια τοῦ δασκάλου. Ὁ μηχανισμὸς τοῦ συλλαβισμοῦ πρέπει πλέον νὰ γίνῃ κτῆμα βάσει τῶν ἀναλόγων ἤχων τῶν συλλαβῶν. Ζητοῦμε δηλαδὴ ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ βροῦν ἀνάμεσα στίς λέξεις τῶν πινακίδων ἢ ταινιῶν λέξεις καὶ συλλαβές, ποὺ ἀκούονται μὲ τὸν ἴδιον σχεδὸν ἤχο π. χ. μένει—δένει, κα—πα, πρα—πρέ, γνε—γνω, πη—τη—γη—κη κλπ. Τὶς λέξεις καὶ συλλαβές αὐτὲς διαβάξουν πολλὰς φορὰς καὶ τὶς γράφουν (2—3 φορὰς).

β) Ἀσκοῦμε κατόπιν τὰ παιδιὰ στὴν συμπάρθεση συλλαβῶν γιὰ τὴν δημιουργία νέων λέξεων. Κατὰ τὴν συμπάρθεση τῶν συλλαβῶν γράφουν συνήθως λέξεις μὲ ἀνορθογραφίες, διότι συνθέτουν αὐτὲς φανταστικὰ χωρὶς νὰ τὶς ἔχουν ἰδῆ, γι' αὐτὸ θὰ πρέπει νὰ συνηθίσουν νὰ ρωτοῦν τὸ δάσκαλο γιὰ τὴν ὀρθογραφία

1) Ἡ πειραματικὴ παιδαγωγικὴ ὀπισθεῖται ὅτι παιδιὰ, τὰ ὁποῖα δὲν μπόρεσαν νὰ μάθουν ἀνάγνωση μέχρι τὰ 7½—8 χρόνια τῆς ἡλικίας τῶν, κατὰ τὴν συνεχῆ φοίτησή τους στὸ σχολεῖο, εἶναι πολὺ καθυστερημένα διανοητικῶς καὶ πρέπει νὰ τύχουν ἐιδικῆς ἀγωγῆς.

των. Πρέπει να σέβονται την μορφή των λέξεων, όταν τις συνθέτουν.

Πρακτικά η άσκηση αυτή γίνεται ως εξής: Ζητούμε από τα παιδιά να γράψουν την νέα π.χ. λέξη «κατέβα». Τα συνηθίζουμε να την χωρίζουν σε φωνήεντες (=συλλαβές) «κα—τέ—βα». Τα υποκινοῦμε να βρουν τις συλλαβές αυτές στις γνωστές λέξεις: «κα—λό, τε—νεκές, βά—ζει. Κόβουν τις χρήσιμες αυτές συλλαβές από τις ταινίες των και συνθέτουν την νέα λέξη: «κατέβα».

γ) Άλλη σπουδαία ενέργεια κατά την κατευθυνόμενη ανάλυση είναι η αντικατάσταση στις λέξεις ὀρισμένων γραμμάτων με άλλα, ὥστε να δημιουργηθοῦν νέες λέξεις. Ἡ ἔργασία αὐτή εἶναι δυσκολώτερη, γιατί χρησιμοποιοῦμε σύμφωνα κυρίως γιὰ ἀντικατάσταση, ἀπὸ τὰ ὁποῖα τὰ περισσότερα εἶναι ἄγνωστα. Ἡ ἀντικατάσταση αὐτὴ ἀπαιτεῖ ἐπιμονὴ τοῦ δασκάλου κ' ἔχει μεγίστη ἀξία, διότι συντελεῖ στὴν ἀπόκτηση τοῦ αὐτοματισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως, ἀφοῦ ὁδηγεῖ τὰ παιδιά στὴν κατανόηση καὶ χρῆση τῶν ἀπλουστερῶν στοιχείων τῶν λέξεων, τῶν γραμμάτων: π. χ. ἀντικαθιστώντας στὴ λέξη «μένει» τὸ γράμμα «μ» μετὸ «δ» ἔχουν τὴν λέξη «δένει», ὁμοίως ἀπὸ τὴ λέξη «μπλέκεται» ἔχουν τὴν λέξη «στέκεται (μπλ=στ), βάζει — βγάζει (=β—βγ), κρέμα — ψέμα (κρ—ψ).

Τὰ τρία αὐτὰ εἶδη τῶν ἀσκήσεων βοηθοῦν στὴν ἀνάγνωση καὶ γραφὴ ἐντελῶς νέων λέξεων, μετὶς ὁποῖες τὰ παιδιά θέλουν νὰ ἐκφράσουν τὶς προσωπικὲς τῶν σκέψεις. Ἀπὸ τὴν στιγμή αὐτὴ ἀρχίζουν μόνον τῶν νὰ συντάσσουν μικρὰς ἐκθέσεις, ἡμερολόγια καὶ ἐπιστολὰς μεταξὺ τῶν μετὰ παρακλήσεις, φιλικὰς παραγγέλεις κλπ.

Ἡ ἔργασία αὐτὴ τῆς κατευθυνομένης ἀναλύσεως γίνεται καθ' ὄλο τὸν Ἰανουάριο καὶ Φεβρουάριο, ἐνῶ συγχρόνως τὰ παιδιά διδάσκονται καὶ νέα κείμενα, γιὰ νὰ πλουτίσουν τὸ λεξιλόγιό τους καὶ νὰ ἱκανοποιήσουν τὴν ἐκφραστικὴ τους τάση μετὶς γραπτὸ λόγῳ στὰ θέματα τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας.

Δ' ΣΤΑΔΙΟ

ΤΕΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Ἐπειδὴ ὅλα τὰ παιδιά στὴν τάξη δὲν μποροῦν νὰ εἶναι εὐφυεῖς μαθηταί, ὁ δάσκαλος συνηθίζει βέβαια καὶ διδάσκει νέα κείμενα ἀλλ' ἐπιμένει ἐπὶ ἓνα ἀκόμη μῆνα στὶς ἐξῆς ἀσκήσεις:

α) Ἐφαρμογὴ σὲ μεγάλη ἔκταση τῆς εὐρέσεως ἀναλόγων (ἠχητικὰ—ὄπτικὰ) λέξεων καὶ συλλαβῶν καὶ ἀντικατάσταση γραμμάτων μετὰ ἄλλα σὲ λέξεις καὶ συλλαβές.

β) Συχνὴ ἐπανάληψη τῆς ἀναγνώσεως τῶν κειμένων καὶ τῶν ἀναλυτικῶν ἐργασιῶν (1—2 φορὰς τὴν ἑβδομάδα).

γ) Σύγκριση λέξεων καὶ συλλαβῶν καὶ σύνθεση νέων λέξεων καὶ φράσεων.

δ) Διάκριση ὀρισμένων χαρακτηριστικῶν συνθέσεων π. χ. συλλαβῶν ἀνεστραμμένων (=

ἀν—νά) καὶ λέξεων μετὸ ἴδιο τελικὸ σύμφωνο (=καλός, καιρὸς) καὶ μετὸ ἴδιο ἀρχικὸ ἢ δευτέρου γράμμα (=γάλα—γελῶ, φίλος—κινεῖται).

ε) Ἀτομικὴ ἀνάγκη ἐπὶ πολλῶν κειμένων, ὥστε μόνος τοῦ ὁ μαθητῆς νὰ λύη τὶς γλωσσικὰς δυσκολίας. Ὁ δάσκαλος γράφει μικρὰ κείμενα σὲ καρτέλλες (10,5X13,5) καὶ τὰ μοιράζει στὰ παιδιά γιὰ νὰ τὰ διαβάσουν ἀτομικῶς.

στ) Διάκριση τῶν σημείων στίξεως καὶ τῶν τόνων καὶ χρησιμοποίησι αὐτῶν.

ζ) Χρησιμοποίησι τοῦ ἀναγνωστικοῦ τῆς Α' τάξεως (Β' μέρος) καὶ ἄλλων παιδικῶν βιβλίων.

η) Σύνταξη ἐλευθέρων κειμένων, στὰ ὁποῖα τὰ παιδιά ἐκφράζουν τὰ βιώματά των καὶ τὰ ὁποῖα παρουσιάζουν στὴ τάξη, γιὰ νὰ τύχουν ἐκλογῆς πρὸς συζήτησι καὶ ἐκτύπωσι στὸ σχολικὸ τυπογραφεῖο, ὅπως θὰ ἴδοῦμε πῶς κάτω.

— Ἀσκοῦμε ἐπίσης τὰ παιδιά μετὰ διάφορα ἀναγνωστικὰ παιγνίδια:

α) Γράφομε σὲ ξεχωριστὰ χαρτονάκια π. χ. τὶς λέξεις: «τὸ σκυλάκι, τὸ γατάκι, τὸ ἀρνάκι, νιαουρίζει, βελάζει, γαυγίζει» καὶ ζητοῦμε νὰ συμπαραθέσουν τὶς σχετιζόμενες λογικὰ λέξεις (τὸ γατάκι νιαουρίζει κλπ.).

β) Ζωγραφίζομε ἐπίσης σὲ χαρτονάκια ἢ ἐπικολλοῦμε εἰκόνες ὀρισμένων ζώων ἢ ἀντικειμένων χρῆσιμων καὶ γράφομε σὲ ταινίες τὴν φράσι, πὺ φανερώνει τὴν χρῆσιμότητά των. Ζητοῦμε τὴν συμπάρθεσι φράσεως καὶ ζῶου ἢ ἀντικειμένου, π.χ. εἰκόνα: ἓνα σχολικὸ κουδούνι, χρῆσι: «μὰς καλεῖ στὸ σχολεῖο», εἰκόνα: μιὰ σκούπα, φράσι: «θὰ καθάρισω τὴν αὐλή».

γ) Γράφομε σὲ καρτέλλες ἀπλὰ κ' εὐκόλα αἰνίγματα καὶ ζητοῦμε νὰ τὰ ἐξηγήσουν.

δ) Ἐχομε κείμενα σὲ καρτέλλες μετὰ κενὰ (ἀπὸ λέξεις) καὶ προσφέρομε καὶ τὶς κατάλληλες λέξεις ἀνακατεμένες σὲ πολλὰς ἄλλες. Ζητοῦμε τὴν συμπλήρωσι τῶν κενῶν.

ε) Γράφομε σὲ καρτέλλες διάφορα παραγγέλματα, στὰ ὁποῖα ζητοῦμε τὴν ἐκτέλεσι σχετικῶν ἰχνογραφημάτων, π. χ. 1) ἰχνογράφησε κόκκινα κάρβουνα στὴ φωτιά καὶ τὴν κατσαρόλα νὰ βράζη. 2) Προσφέρομε γραμμένη μιὰ φράσι καὶ ζητοῦμε νὰ τὴν παραστήσι ἰχνογραφικὰ πειθαρχῶνας στὸ περιεχόμενό της: «Ἐχιδνίζει!... Ἐνα παιδί ἔτρεχε στὸ δρόμο καὶ συνάντησε τὸν παπποῦ του κουρασμένο». 3) «Νὰ ζωγραφίσῃς πέντε ψαράκια σ' ἓνα γυάλινο δοχεῖο, τὰ δύο νὰ κολυμβοῦν στὴν ἐπιφάνεια καὶ τὰ ἄλλα στὸ βάθος», 4) «Νὰ ζωγραφίσῃς ἑπτὰ πουλάκια, τὰ τρία νὰ κελαῖθοῦν στὸ δένδρο καὶ τὰ ἄλλα νὰ στέκωνται στὸ σῦρμα τοῦ τηλεφῶνου».

στ) Ἀσκήσεις γιὰ τὴν σιωπηρὴ ἀνάγνωσι: Προσφέρομε γραμμένο ἓνα κείμενο καὶ κάτω ἀπ' αὐτὸ ἔχομε σχετικὰς ἐρωτήσεις, στὶς ὁποῖες καλοῦμε κάθε παιδί νὰ ἀπαντήσι προφορικὰ ἢ γραπτὰ, π.χ. ἢ μὲ τὸ Γιωργάκη ἀγόρασε ἓνα ὠραῖο γατάκι. Εἶναι ἄσπρο ὅπως τὸ χιόνι. Ὁ Γιωργάκης παίζει μ' αὐτὸ. Τὸ γατάκι τρέχει, πηδάει, παίζει μ' ἓνα σανίδι καὶ πότε—πότε νιαουρίζει. Μαζεῦεται σάν κουβάρι κοντὰ στὸ

τζάκι και κοιμάται». Παραγγελίες: 1) Γράψε το όνομα του μικρού παιδιού, 2) Ιχνογράφησε το ζώο, για το οποίο όμιλούμε, 3) γράψε τι κάνει αυτό το ζώο, 4) που κοιμάται αυτό το ζώο, 5) τι χρώμα έχει, 6) με ποιόν παίζει;

* * *
 Έμελετήσαμε μέχρις εδώ τα τέσσερα στάδια για την εκμάθηση της πρώτης αναγνώσεως. Με την σχολική ανάγνωση των κειμένων, με την αυθόρμητη ανάλυση των παιδιών, με την κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο ανάλυση και με τις ενέργειες για την τελειοποίηση της αναγνωστικής ευχερείας μπορούμε να ποθούμε, χωρίς επιφύλαξη, ότι τα παιδιά μας θα μάθουν να διαβάζουν και να κατανοούν τα κείμενα, θα μπορούν να εκφράζονται με τον γραπτό λόγο και να ασχολούνται με κείμενα, που προέρχονται από την δική τους σκέψη και τα δικά τους βήματα. Με την ανάλυση των μερικωτέρων βημάτων στην πορεία της τεχνικής της όλικης μεθόδου διαπιστώνουμε ότι η εργασία μας είναι συστηματική, σοβαρή και ψυχολογικά μελετημένη, γίνεται χωρίς έξεζητημένη επιτήδευση κι επιβολή κι' ευχαριστεί τα παιδιά.

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η κατανόηση της γλώσσας του άλλου κι' η έκφραση βαδίζουν συγχρόνως. Γι' αυτό η ανάγνωση κι' η γραφή πρέπει να εκμανθάνονται κατά την ίδια περίοδο.

Τα παιδιά ξεύρουν να εκφράζονται γραπτώς με τα Ιχνογραφήματά των στην αρχή. Έπειδή όμως το πρόσ ανάγνωση κείμενο ανήκει, όπως είπαμε, στα ίδια τα παιδιά, προέρχεται δηλαδή, από την δική τους σκέψη, είναι ζωηρό το ενδιαφέρον τους να ξεύρουν να γράφουν, τι εκφράζουν προφορικά. Το στοιχείο τουτο εύνοει την διδασκαλία της γραφής.

Για την ταυτόχρονη διδασκαλία αναγνώσεως και γραφής με την όλικη μέθοδο αναφέρει κι' ο Decroly σχετική εφαρμογή με ειδικές καθημερινές ασκήσεις γραφής επί 15—20 λεπτά της ώρας¹⁾. Την αυτή γνώμη υποστηρίζουν κι' οι Hamaide, Dalhem, Margairaz, Dottrens κ.ά.

Απ' αρχής, λοιπόν, το παιδί διαβάζοντας συνολικά, χωρίς να γνωρίζει τους ήχους, γράφει όμοιως χωρίς να γνωρίζει τα γράμματα αναπαράγοντας τις λέξεις ως Ιχνογράφημα. Τα αποτελέσματα αυτής της Ιχνογραφικής αντιγραφής από ημέρα σε ημέρα θα είναι καλύτερα.

Τις πρώτες ημέρες γράφουν σε άρρηγτο χαρτί κι' αργότερα σε ριγωμένο με μολύβι και σιγά·σιγά και με πένα. Μαθαίνουν να σέβονται το περιθώριο, την καθαριότητα, τα διαστήματα των γραμμών, να αφήνουν χώρο για το σχετικό Ιχνογραφικό σκίτσο από την παρατήρηση ή για την επικόλληση μιας εικόνας. Προτιμούμε την γραφή του τύπου στην αρχή ως περισσότερο ευανάγνωστη, απλούστερη και ως ομοιάζουσα με την γραφή των εντύπων κειμένων.

Ειδικές ασκήσεις γραφής: α) Ο δάσκαλος επιμένει πολύ, ώστε το παιδί να επιτύχη μια καλή παρατήρηση των λέξεων, που θα Ιχνογραφήσει. β) Υποδεικνύει στα παιδιά να ακολουθούν με το μολύβι τους ελαφρά (χωρίς να γράφουν) το γραφικό περίγυρο των λέξεων. γ) Παραγγέλλει να σχηματίζουν το σχέδιο των λέξεων με το δάκτυλό τους στον άερα και στο θρανίο παρατηρώντας την γραφή τους στον πίνακα από τον δάσκαλο. δ) Καλεί κάθε παιδί να γράφει στον πίνακα αρκετές φορές την εβδομάδα διάφορες φράσεις και λέξεις από τις διδαχθείσες και ζητεί την κριτική επί της γραφής του από τους συμμαθητές. ε) Παραγγέλλει πάντοτε την γραφή (2—3 φορές) κάθε αναγνωστικού κειμένου στο τετράδιο ή στην πλάκα και στ) Ελέγχει πάντοτε τις γραπτές εργασίες των παιδιών, διορθώνει τα γραφικά σφάλματα κι' επιδεικνύει τα τετράδια με καλή γραφή σ' όλη την τάξη.

Ύστερα από ένα μήνα σχολικής φοιτήσεως ξεχωρίζει τους υστερούντας στην γραφή και τους βοηθεί με ατομικές ασκήσεις. Επιμένει και ζητεί την γραφή επί πολλές φορές των γραμμάτων και λέξεων, που άστοχει το παιδί. Γράφει ο ίδιος πολλές φορές υποδειγματικά στον πίνακα τις λέξεις για τα παιδιά, που δυσκολεύονται, και τα καλεί να τον μιμούνται συγχρόνως προσέχοντας τις γραφικές κινήσεις του.

Συνήθως αρχίζουμε την γραφή ύστερα από την διδασκαλία 3—4 κειμένων με την συνολική ανάγνωση, διότι πρέπει να προτιμήσωμε την κατανόηση κατ' αρχήν της γραπτής γλώσσας, ύστερα να προχωρήσωμε στην μίμησή της (με την γραφή) και κατόπιν να φθάσωμε στην γραπτή έκφραση των παιδικών σκέψεων κι' έπειτα να τα βοηθήσωμε να μπορούν να διεισδύουν στα λεπτά σημεία της σκέψεως των άλλων.

Μερικοί παιδαγωγοί συνιστούν στα καθυστερούντα παιδιά να αντιγράφουν τα κείμενα της αναγνώσεως σε διαφανές χαρτί, το οποίο τοποθετούν επάνω από το κάθε κείμενο και, βλέποντας τις λέξεις κάτω από το διαφανές χαρτί, να μιμούνται το σχήμα των.

Άλλοι επίσης υποκινούν τέτοια παιδιά, καθυστερημένα κάπως, να γράφουν 2—3 φορές με την μελάνη ή το μολύβι επάνω στα ίδια τα γράμματα του δασκάλου (ζωηρεύοντας το γραφικό τους περίγυρο), για να συνηθίσουν, και κατόπιν ζητούν να γράψουν τις ίδιες λέξεις σε λευκό πλέον χαρτί.

Μπορούμε να συνηθίσωμε τα παιδιά να γράφουν τις λέξεις με πηλό ή πλαστιλίνη, αφού παρατηρήσουν καλά το κείμενο στον πίνακα ή στις ταινίες. Ασκήσεις γραφής γίνονται επίσης με κέντημα των λέξεων επάνω σε χαρτόνι.

Η γραφή ύστερα από 3—4 μήνες σχολ. εργασίας θα αποβή αναγκαία για το παιδί, γιατί θα επιθυμή να εκφράση τις σκέψεις του σ' ελεύθερες εκθέσεις, που θα θέλη να παρουσιάξη στην τάξη του.

(από επόμενο το Σχολικό Τυπογραφείο)

1) Βλ.: Archives de Psychologie, Septembre 1927 P. 332.

ΙΩΑΝΝΟΥ Κ. ΘΑΝΟΥ, Δημίου Καλλιθέας — Ανωρίδος

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΙΑΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ DECROLY ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ

ΜΕΡΙΚΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΚΑΙ ΟΙ ΛΥΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΑΝ . . .

Ἀπροετοίμαστος, ἐν μέρει, ὁ διδάσκαλος, ἀουνήθιστα καὶ τὰ παιδιὰ, ἀντίκρουσαν κι εἰ δὺς τοὺς πολλὰ προβλήματα! . . . Καὶ τὰ μὲν παιδιὰ ἔμειναν περιμένοντας τὴ λύση τῶν ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Ἄλλ' αὐτὸς πῶς τὰ ἔλυσε; Νά! περιληπτικώτατα τὰ ζητήματα, πὺ θ' ἀναπτύξωμε σὲ τοῦτο τὸ κεφάλαιο. Τὸ ξέρομε! Θὰ μπορούσαμε νὰ τὰ παραλείψωμε καὶ νὰ τὰ παρουσιάσωμε τὰ πάντα μέλι - γάλα, ἀλλ' ὁ γράφων πιστεύει, πῶς πὺ πολὺ διδάσκει καὶ παρορμᾷ σὲ δράση ἢ ὠμὴ ἀλήθεια, ἔστω κι ἂν πρόκειται γιὰ ἀποτυχία, παρὰ ἢ ἐπίπλαστη μὲ τὰ ψεύτικα στολίδια τῆς καὶ τὰ πλαστὰ ἰδανικά τῆς, πὺ τὸ μόνο, πὺ κάνουν, εἶναι ὅτι μᾶς φορτώνουν μὲ ἀπέραντη αἰσιοδοξία, πάνω στὴν ὅποια σποῦν οἱ εὐγενικὲς προσπάθειες τῶν ἀναγνώστων τῆς! Ἐίρομε ἀκόμη, πῶς πολλοὶ θὰ διαφωνήσουν μαζί μας στὶς λύσεις, πὺ δόθηκαν. Δικαίωμά τους. Ἄλοίμονο στὸν κόσμο ἂν δὲν ὑπῆρχε τὸν κόσμο τὸ δικαίωμα τῆς διαφωνίας! Ἐμεῖς τουλάχιστο οὐτε τὸ ἀλάθητο τοῦ Πάπα ἐπιζητοῦμε, οὐτε τοῦ Ο.Η.Ε. τὸ νετο φιλοδοξοῦμε . . .

Καὶ τώρα τὰ προβλήματα, μὲ μιὰ ἀναγκαῖα ὑπόμνηση: εἶχαμε συνδιδασκαλία Α' καὶ Β'. Ἡ Α' εἶχε 7 καὶ ἡ Β' 12 παιδιὰ! Καὶ τὸ σχολεῖο μας; μονοτάξιο!

1) Μόλις ἀποφασίσαμε τὴν ἐφαρμογὴ τῆς Ἐνιαίας, γεννήθηκε κι ἓνα ζήτημα: ἐφαρμόζεται ἔνιαια μέσα στὰ αὐστηρὰ πλαίσια τῶν τύποις ἡμιωρίων πραγματικὰ δμως εἰκοσαλέπτων; καὶ πῶς μπορεῖ νὰ γίνονται οἱ ἀπαραίτητες μικροεπισκέψεις, οἱ πλούσιες ἀνακοινώσεις, ἢ ἐλεύθερη ἐπεξεργασία μιᾶς ἐνότητας μὲ τὴν κλεψύδρα στὸ χέρι; Πῶς ἐμεῖς οἱ ἴδιοι θὰ μπορούσαμε νὰ εἶχαμε τὸ νοῦ μας ἀπόλυτα στὴν ἐνότητα, ἔταν θὰ εἶχαμε νὰ διδάξωμε τόσα μαθήματα; νὰ τὰ ἀφήνωμε καὶ ὅσα προλάβουμε; νὰ βάζουμε τοὺς μεγάλους νὰ κάνουν μόνοι τους μάθημα; Εἶναι καὶ αὐτὴ μιὰ λύση! Μὰ μοῦ φαίνεται, πῶς αὐτὴ εἶναι ἢ λύση ἀνάγκης ἢ ἢ λύση ὀχι τακτικὴ, ἀλλὰ ἔκτακτη! Τὴ χρησιμοποιήσαμε κι ἐμεῖς, μὰ σὰν τέτοια! Γιατὶ πιστεύομε, πῶς δὲν εἶναι καθόλου σωστὸ στὴν προσπάθειά μας γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ νέων ἀρχῶν ἢ μεθόδων στὴν Α' καὶ Β' τάξη νὰ θυσιάσωμε τίς ἄλλες τάξεις! . . .

Μ' αὐτὲς τίς σκέψεις γιὰ ὀρητήριον ζητήσαμε ἔγκριση γιὰ μεταβολὴ τοῦ ὄρουλογοῦ προγράμματος.

Ἡ Στὴ Προϊσταμένη μας Ἀρχὴ πρόθυμα μᾶς τὴ χορήγησε. Ἔτσι τὸ σχολεῖο μᾶς ἐργαζόταν ὡς ἔξης: Πρῶτ' κι ἀπόγευμα ἔρχονταν ὅλες εἰς τάξεις. Ἄλλὰ τὸ πρῶτ' ἐργαζόμασταν μόνο μὲ τίς μεγάλες τάξεις, ἐνῶ οἱ μικρὲς ἔκαναν διάφορες σιωπηρὲς

ἀσκήσεις, ἐπαναλήψεις καρτελλῶν, ἰχογραφία κλπ. Ἀντίθετα τὸ ἀπόγευμα: ἐργαζόμασταν μὲ τὴν Α' καὶ Β' ἐνῶ εἰ μεγάλες περιορίζονταν σὲ διάφορες σιωπηρὲς ἐργασίες. Ἔτσι καὶ τὴν κλεψύδρα τοῦ χρόνου περιορίσαμε σὲ μεγαλύτερα πλαίσια καὶ καμιά μᾶς τάξη δὲν παραμελήσαμε.

2. Ἀπὸ τὴν ἐπομένη τῆς ἐφαρμογῆς συναντήσαμε πολλὰ προβλήματα στὴν ἀνάγνωση. Ἄς τὰ ἀναφέρωμε ἓνα - ἓνα:

α) Σήμερον ἔχομε μερικὴ ἐνότητα γιὰ τὸ σιτάρι ἢ γιὰ τὴ σπορὰ π.χ., αἴριο γιὰ τὸν τρύγο. Τί θὰ κάνουμε; Τὰ παιδιὰ τῆς Β' εἶναι ἀδύνατο νὰ βγάλουν δλη τὴ σχετικὴ περικοπή! . . . Νὰ τὴν τεμαχίσουμε! μὰ αἴριο θὰ ἔχομε τὴ νέα - μερικὴ, ἐπαναλαμβάνω, ἐνότητα. Θὰ κάνουμε τὸ πρῶτο μόνο μέρος τῆς περικοπῆς; μὰ συνήθως δὲν μποροῦν νὰ κοποῦν οἱ ἐνόητες—ἀφήνω πὺ πολλοὶ λόγοι ἐναντιώνονται σὲ τοῦτο. Ἐμεῖς ἀντικρύσαμε τὸ πρόβλημα τοῦτο ὠμῶ, ὠμότατο. Γιατὶ καὶ τὰ παιδιὰ τῆς Β' δὲν ἦσαν τόσο ἱκανὰ—μερικὰ δὲν ἐγνώριζον οὔτε συλλαβισμό . . . Χρησιμοποιήσαμε πολλὰ μέσα καὶ στοὺς ὀκηρούς καὶ τὴ βία. Τίποτε δὲν κάναμε! Χωρίσαμε τὰ παιδιὰ σὲ ὀμάδες· κάθε ὀμάδα ἔπαιρνε καὶ ἓνα ἀπόσπασμα, μὰ καὶ ἀντιπαιδαγωγικοψυχολογικὸ βλέπαμε τοῦτο καὶ μελλοντικὴ ἄρση τοῦ κακοῦ καμῖα . . . Μὲ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς ἀλλαγῆς τοῦ ὄρουλογοῦ προγράμματος τὰ πράγματα διορθώθηκαν. Γιατὶ τὸ πρῶτ' τῶν σιωπηρῶν ἐνασχολήσεων ὀλο τὰ παρακινούσαμε «νὰ δῶ ποῖος θὰ διαβάση περισσότερα φύλλα! ποῖος θὰ γίνη καλύτερος» κλπ. Ἀκόμη γιὰ τί τοὺς ἔμενε καιρὸς γιὰ διάβασμα. Δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε, ὅτι στὰ χωριά τῆς Ἀνωρίδος μᾶς ἀπὸ τίς τόσες «ἐλεύθερες» ὄρες τοῦ παιδιοῦ στὸ σπίτι, καμῖα δὲν εἶναι ἐλεύθερη στὴν πραγματικὴτητα ἔνεκα τῶν ἄλλων ἐνασχολήσεων τῶν οἰκιακῶν! . . . Ἀκόμη ἢ μελέτη τῶν βιβλίων τῆς βιβλιοθήκης, πὺ ἀποχτήσαμε, πολὺ μᾶς βοήθησε! Ἔτσι τὸν τελευταῖο καιρὸ στάθηκε δυνατὸ ἀκοπα νὰ διαβάσουν 3—4—5 περικοπές, νὰ ψάχνουν καὶ νὰ βρίσκουν μόνο τῶν τὸ κατάλληλο ὀλικὸ κλπ. Συνάδελφοι παρακολούθησαν τὰ τελευταῖα μᾶς μαθήματα ἀνεβίβασαν τὴν ἱκανότητα τῶν παιδιῶν μᾶς σὲ παιδιὰ Δ', Ε' καὶ ΣΤ' τάξεως! . . .

β) Δὲν ὑπάρχει κατάλληλο κείμενο! Τί θὰ κάνουμε; 2 πράγματα: ἢ θὰ ἀνατρέξωμε σὲ ἄλλα βιβλία ἢ θὰ κατασκευάσωμε μόνοι μᾶς . . . Καὶ τὰ δὺο χρησιμοποιήσαμε. Στὴ δευτέρω περιπτώση χρειάζεται ὀδρεξη καὶ κάποια ἱκανότητα. Μερικὰ δείγματα ὑποβάλλομε συνημμένα στὸ τέλος τῆς δλης μᾶς ἐργασίας. Μιὰ παρατήρηση ὀμως, γιὰ ν' ἀποφύγωμε μιὰ ἀπειλή: ὁ δάσκαλος ἄς μὴ ζηλέψη οὔτε λογοτεχνικὲς δόξες, οὔτε φτερὰ Πηγάσου. Ἄς κατεβῇ χαμηλά, ἄς μιλήση παιδικὰ, ἄς ξεχάση τὰ χρόνια του

ΣΗΜ.—Ὅ,τι γράφεται, εἶναι ἀπόσπασμα ἀπὸ τὴν ἐπίσημη Ἐκδόση, πὺ ὀπεδήθη στὴν Προϊσταμένη μᾶς Ἰκηρεσία.

και τις πόζες!... Ἄς μιλήσῃ, ἔμμετρα ἢ πεζά, συναισθηματικά!...

Στὴν περίπτωση, ποῦ θὰ χρησιμοποιήσουμε ἄλλα βιβλία, ἰδανικὸ θὰ ἦταν νὰ μπορούσαν τὰ παιδιά νὰ τὰ ἀγοράζου. Ἄλλως ἢ πρέπει νὰ βρεθοῦν δωρεάν—κι αὐτὸ κάναμε μετς μετὰ τὰ παλιὰ ἀναγνωστικά—ἢ νὰ γράφεται τὸ κείμενο στὸν πίνακα—δύσκολο σὰν ἀρχὴ καὶ μάλιστα χωρὶς βοηθούς. Ἐμεῖς χρησιμοποιήσαμε ἀρκετὰ βιβλία, ποῦ στὸ ἡμερολόγιο ἀπὸ ἔλλειψη χώρου ἀναφέρονται μὲ ἓνα ἀριθμὸ. Κι ὁ ἀριθμὸς ἢ τὸ βιβλίον εἶναι:

1. Πυλὸ Ἀναγνωστικὸ Ο.Ε.Σ.Β. Β' τάξεως
2. » » » Γ' »
3. » » » Δ' »
4. » » » ΣΤ' »
5. Ἀναγνωστικὸ «ὁ καλὸς σύντροφος» Καρνάδου—Δουφεξή.
6. Ἐρησκευτικὰ Δ' τάξεως (ΑΤΛΑΝΤΙΣ Νο 20).
7. Χρυσάνθεμα Δάνου—Δέρβου.
8. Τὸ τραγούδι τοῦ παιδιοῦ ἔκδοσις «Δαμασκός».
9. Πατριδογνωσία Παπανδρέου—Ντούζου.
10. » » Ἄθαν. Γκρόζα.
11. Ἄπαντα Παιδικὸ Θεάτρο Εὐφ. Λόντου—Δημητρακοπούλου.
12. Ἐκδοσις Ἀρχιεπισκοπῆς Ἀμερικῆς γιὰ Κατηχ. σχολεῖα (Τμ. Ἀρχαρίων μέρος καὶ ἔτ. 1).

Ἔτσι ἀντιμετωπίσαμε καὶ αὐτὸ τὸ δῆξυ πρόβλημα! Ἐδῆξ ἔργο θὰ ἦταν τὰ Ἀναγνωστικά τῆς Α', Β', Γ' καὶ Δ' τάξεως νὰ ἐκδίδονται σὲ φυλλάδια τῶν 2 σελίδων καὶ ὁ δάσκαλος νὰ ἐκλέγῃ τὰ φυλλάδια, ποῦ προβλέπει στὴν ἀρχὴ τοῦ σχολικοῦ ἔτους! Ἔτσι θὰ βροσκοταί κάπως μέσα στὰ πράγματα—καὶ λέμε «κάπως» γιατί εἶναι ἀδύνατο νὰ προβλεφτοῦν τὰ πάντα (ἄλλωστε ἔμετς εἴμαστε κατὰ τῆς προγραμματισμένης διδασκαλίας)... Φυσικὰ τὰ κείμενα αὐτὰ πρέπει νὰ εἶναι μικρὰ 1—2 σελίδων καὶ ὄχι 10—12, ὅπως εἶναι μερικὰ τώρα! Καὶ νὰ εἶναι περισσότερο παιδικὰ...

γ) Θὰ ὑπάρχῃ χωριστὸ κείμενο γιὰ τὴ Α' καὶ χωριστὸ γιὰ τὴ Β' καὶ στὸ δεύτερο ἐξάμηνο—γιατί γιὰ τὸ πρῶτο ὑπάρχει ἐκεῖνη, στὴν ὁποία καὶ «θεοὶ πεῖθονται»; Ἐμεῖς πιστεύομε, πῶς εἶναι δυνατό καὶ σωστὸ νὰ ἔχωμε τὸ ἴδιο κείμενο καὶ στίς δύο τάξεις. Τὸ ἐφαρμόσαμε ἐφέτος καὶ τὸ βρήκαμε ὀρθό: τὰ παιδιά τῆς Α' φιλοτιμοῦνται καὶ κάνουν θαύματα. Ἄλλωστε ἀδυνατοῦμε νὰ καταλάβωμε, γιατί «τὸ μήνα Φεβρουάριο διαβάζου ἐφημερίδα»—ὅπως ἰσχυρίζονται πολλοὶ—καὶ δὲν μποροῦν νὰ διαβάζου ἓνα παιδικό, παιδικώτατο κείμενο, ποῦ θὰ τοὺς δώσωμε!... Ἀφήνω, ποῦ καὶ οἱ δύο τάξεις θὰ ἀδερφωθοῦν—ἢ παράλειψη τοῦ σὺν σκόπιμη—περισσότερο...

δ) Πιστεύομε ἀπόλυτα, πῶς τὰ ποιήματα—τὰ ποιήματα γιὰ τὰ παιδάκια καὶ ὄχι γιὰ τὸ βραβεῖο Νόμπελ, εἴτε καὶ τὰ ὑπακούοντα σὲ σχολές—εἶναι πολὺ χρήσιμα στὴν Ἐνιαία. Ἐμεῖς χρησιμοποίησαμε πολλὰ τέτοια. Μὰ; βρήκαν σύμφωνους μερικὰ τῆς Πατριδογνωσίας Ντούζου—Παπανδρέου καὶ σχεδὸν ὅλα τῶν Δάνου—Δέρβου, ποῦ πραγματικὰ στὰ «Χρυσάνθεμά» των εἶναι ἀφθαστοι—διαφωνοῦμε σὲ ὀρισμένα ζητήματα, ὅπως στὴν κατάταξη τῆς ὕλης κλπ., ἀλλὰ αὐτὸ δὲν ἔχει σημασία. Ἐπειδὴ ὁμως μερικὰ ποιήματα ἦταν πολὺ κατώτερα ἀπ' τὰ παι-

διὰ μας, φτιάσαμε ἄλλα. Ἀκόμη καὶ σὲ ἐνότητες, ποῦ θέλαμε καὶ δὲν εἶχαμε!... Πιστεύομε στὴ δύναμη τῶν ποιημάτων—σὰν κατάληξη τῆς ἐνότητος—καὶ πιστεύομε πῶς πετύχαμε νὰ φτιάσωμε μερικὰ 2—3 δείγματα—στὴν τύχη παρμένα—δίνομε στὸ τέλος.

2) Οἱ Δεκτικὲς Ἀσκήσεις, ποῦ ἀπέραντα καλλιγεροῦνται μὲ τὴν Ἐνιαία—στὸ ἡμερολόγιο μόνο στὴν ἀρχὴ τὶς ἀναφέραμε, γιατί κατόπιν τὶς θεωροῦμε κάτι τὸ αὐτονόητο—φέρνουν στὰ παιδιά μιὰ ἱκανότητα στὴ γραφὴ ἐκθέσεων ἀπαράμιλλη. Ὁφείλομε νὰ ὁμολογήσωμε, πῶς παιδιά τῆς Α' τὸ μήνα Ἀπρίλιο ἐγγράφαν καλύτερες ἐκθέσεις ἀπὸ ἀρκετὰ παιδιά τῆς ΣΤ'. Νὰ τὸ ἀποδώσωμε στὴ νέα μέθοδο ἢ στὴ διαφορετικὴ ἱκανότητα τῶν παιδιῶν; Στὸ δεύτερο διστάζομε, γιατί δὲν ἦταν διακριτὴ καμιὰ ἰδιαιτέρη ἱκανότητα. Στὸ πρῶτο πάλι διστάζομε, γιατί εἶναι τόσοσ λίγος ὁ χρόνος τοῦ πειραματισμοῦ μας!...

α) Ἰδιαιτέρα στὴν ἀνάγνωση τῆς Α' πρέπει νὰ γίνεται συστηματικὴ ἀνάλυση, ἢ καλύτερα κάναμε συστηματικὴ ἀνάλυση, γιατί γιὰ νὰ ποῦμε πρέπει χρειάζεται πολυχρόνιος πειραματισμὸς καὶ μὲ ἀνάλυση καὶ χωρὶς ἀνάλυση. Ὁφείλομε καὶ ἐδῶ νὰ ὁμολογήσωμε, πῶς δὲν κάναμε συστηματικὴ ἀνάλυση. Ἀπλῆ μὰ ὑποδοθητικὴ τέτοια. Κι ἐπειδὴ πολλές θὰ ὑπάρξουσι οἱ ἀντιρρήσεις καὶ περισσότερες οἱ ἀπορίες ἄς ποῦμε σὲ 2—3 σειρὰς τὸ δρόμο, ποῦ ἀκολουθήσαμε: ἀπὸ τὶς πρῶτες μέρες διωρίσαμε βοηθούς μαθητὰς—ἔμετς μαθήτριες, γιατί καὶ καλύτερα ἐγγράφαν καὶ περισσότερο ταιριάζου... «δασκαλοῦλες» στὰ μικρὰ—πῶς βοηθοῦσαν τὰ παιδιά τῆς Α' στὴ γραφὴ. Τὶς εἶχαμε συμβουλέψει καὶ σὲ κάθε κακογραμμένο γραμματάκι ἢ σὲ κάθε δυσκολία ἔλεγαν «τὸ γ—νὰ τοῦτο δῶ—δὲν τῶχεις καὶ τόσο καλὸ. Γιὰ νὰ τὸ ξαναφτιάσωμε. Ἄ, μπράβο! τώρα τὸ πέτυχες!». Ἔτσι ἀσυναίσθητα καὶ ἀβίαστα οἱ μαθητὲς μας ἔμαθαν τὰ ὀνόματα τῶν γραμμάτων—βαστὰ ἀπὸ καιρὸ βέβαια. Ἐμαθαν καὶ ξεχώριζαν τὶς λεξούλες, γιατί οἱ βοηθοὶ—ποῦ σὲ μὰς ἀποδείχθησαν πολύτιμοι—τοὺς ἔλεγαν: «ἄχ, καὶμένε! κόλλησες τὴ μιὰ λεξούλα μὲ τὴν ἄλλη! Νά, τούτη τὴ λεξούλα γράψε τὴν πιὸ πέρα! Μπράβο! τώρα εἶναι ὠραία!». Ἡ δική μας ἀνάλυση λέξεων περιωρίστηκε σὲ 2—3 ὥρες, ποῦ κόβαμε μὲ ψαλλιδάκι τὶς λέξεις καὶ ἔπρεπε νὰ βάλουσι ἔτσι τὰ γράμματα, ὥστε νὰ γίνῃ ξανά ἡ λέξη. Αὐτὸ γινόταν οὐγγύχρονα ἀπ' ὅλα τὰ παιδάκια, ποῦ ἀγωνίζονταν ποῖο νὰ περάσῃ τὸ ἄλλο! Ἐδῶ χρησιμώτατο ἀποδείχθηκε καὶ τὸ τυπογραφεῖο μας. Σὲ ἄλλες ἀναλύσεις δὲν προχωρήσαμε. Ὁ ἀναγνώστης ἴσως διαφωνεῖ. Δικαίωμα του, ἐπαναλαμβάνομε. Ἄς μὴν ξεχνᾷ ὁμως, ὅτι βρισκόμαστε πάνω σὲ προσπάθειες καὶ πῶς δὲν ἔχομε καθόλου διάθεση νὰ βαδίσωμε σὲ πεπατημένες, ποῦ δημιουργήθηκαν σ' ἄλλες συνθήκες, εἴτε καὶ νὰ παρουσιάσωμε ἐξιδανικευμένα πράγματα!

3. Μὲ τὴν Ἀριθμητικὴ τί γίνεται στὴν Α' καὶ Β' τάξη; Καὶ πρῶτα πρῶτα πῶς διδάξαμε τὴν Πρῶτη; Δὲν ἀκολουθήσαμε καμιὰ σειρὰ στοὺς γραπτοὺς ἀριθμοὺς γιατί στοὺς προφορικοὺς, γιὰ νὰ πάτε στὸν παραπάνω ἀριθμὸ, θὰ πῆτε τοὺς παρακάτω! Μετροῦσαμε κάτι; τὸν γράφαμε τὸν τελικὸ ἀριθμὸ

ή και δροίον θέλαμε. Πινακίδες στὸν τοίχο παρουσίαζαν τοὺς ἀριθμούς, ὅπως θέλομε, καὶ βλέποντας οἱ μαθητὲς μας αὐτοὺς ἀποκοτούσαν ἐποπτεία καὶ τοῦ ἀριθμοῦ ὡς συμβόλου καὶ τοῦ ἀριθμοῦ ὡς περιέχοντος ὄλον. Ἔτσι δὲν συναντήσαμε καμιά δυσκολία. Οἱ ἀσκήσεις γίνονταν μέσα στὴν Ἑνιαία ἐκτός ἀπὸ τίς ἐπαναληπτικές, ποὺ μπορούσαν νὰ γίνουν, ξεχωριστά ἀπὸ τὴν Ἑνιαία. Μὰ ἐμεῖς—καὶ τώρα μιλάμε καὶ γιὰ τὴ Β' τάξη—πάντα ξεκινούσαμε ἀπὸ τὴν Ἑνιαία καὶ καταφέρναμε νὰ παρασύρωμε τὰ παιδιά μας ἀπὸ κοφίνια τὰ γεμάτα σταφύλια, στὰ κοφίνια τὰ γεμάτα ἐλιές ἢ ὅτι ἄλλο. Καὶ μιλώντας γιὰ τὴν ἀξία ὅ ὄκ. κρέατος ἐδοκλα πηδούσαμε στὴν ἀξία τῶν ὅ ὄκ. λαδιοῦ ἢ τυριοῦ κ.τ.τ. Καταλαβαίνω, πὼς θὰ κινήσω ἔως τὴν ἀγανάκτηση πολλῶν ὀπαδῶν τῆς Ἑνιαίας, ἀλλὰ πιστεύω, πὼς προκειμένου νὰ ἔχω χωριστὴ ὥρα ἀριθμητικῆς, εἶναι προτιμώτερο νὰ κάνω ὅ,τι ἔκανα!...

4) Στὰ ἄλλα μαθήματα δὲν συναντήσαμε καμιά ἀνάγκη νὰ ξεφύγωμε ἀπὸ τὴν Ἑνιαία. Καλλιεργοῦνται τόσο πλούσια μ' αὐτὴ! Κάποια δυσκολία παρουσιάζει ἡ γυμναστική, μὰ εἶναι εὐκόλο νὰ ὑπερνικηθῇ. Ἄλλωστε καὶ χωρὶς Ἑνιαία λίγη—ἂν θέλωμε νὰ εἶμαστε εὐλικρινεῖς—κάνομε. Ἐκτός αὐτῶν κάνουν καὶ κοντὰ στοὺς μεγάλους.

6) Στὸ πρόγραμμα ἐνοητίων, ποὺ μᾶς κοινοποιήθηκε, ἔχομε πολλές ἀλλαγές στὸ ἡμερολόγιό μας. Καὶ τοῦτο ἀναγκαῖο. Γιατί πὼς νὰ διδάξωμε ἢ καλύτερα πὼς νὰ ἀσχοληθῶμε μὲ ὠρισμένες ἀπὸ αὐτές—π.χ. γιὰ τὰ δῶρα τῆς πρωτοχρονιάς—δταν γι' αὐτοὺς—γιὰ τοὺς μαθητὲς μας—τὸ μόνο δῶρο, ποὺ φέρνει ὁ Ἄγ. Βασίλης, εἶναι τὸ κρῦο ἢ τὸ χιόνι καὶ ἴσως ἴσως ἓνα «κοφίδι» κρέας; Βλέπετε τὰ τρώει ἡ πολιτεία μὲ τὴ συγκοινωνία τῆς, ἐνῶ ἐδῶ μέσα στὰ βουνὰ δὲ μπορεῖ μόνος τοῦ ὁ Ἅγιος γέροντας ν' ἀνεβῇ! Ποῦ νὰ κουβαλᾷ καὶ δῶρα; Φυσικὰ τεῦτος ὁ λόγος δὲν εἶναι καὶ ὁ μοναδικός. Ὑπάρχουν καὶ ἄλλοι παρὰ πολλοὶ ἀλλὰ μερικώτεροι. Εὐκαιρίες διάφορες ποὺ βρίσκονται στὸ κέντρο τοῦ διρφερόντος τῶν παιδιῶν μας, ἐπιβάλλουν νὰ διδασθῇ τώρα ἢ Β' ἐότης καὶ ὄχι ἢ Α', ποὺ ἔχει σειρά. Ἀλλὰ θὰ ἦσαν παράλληλῃ μας νὰ μὴν ποῦμε, πὼς στάθηκαν αὐτὲς ἡ πυξίδα, ποὺ μᾶς ἔδωσε τὸν ἴσιον δρόμο γιὰ τὸ ταξίδι μας, τὸ πρῶτο μάλιστα!...

6) Πολλὰ ἀκόμη προβλήματα μερικώτερα γεννήθηκαν. Καὶ δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ γίνῃ ἄλλοιῶς. Στὸ πρῶτο τοῦ ταξίδι κανένας πλλές δυσκολίες συναντᾷ, πολλὰ νέα βλέπει, πολλές ξαγρύπνιες ὑποφέρει. Πόσες φορές στὸ δρόμο μας δὲν ἀναρωτηθήκαμε: «πᾶμε καλά; ποῦ θὰ βγοῦμε; μήπως ἀλλάξαμε πορεία; μήπως ἔχουν δίκηοι ὄσοι λένε: ὅποτε μάθουν τὰ παιδιά ἔτσι;... μήπως;...» Ἄλλὰ αὐτὴ ἡ ἀνησυχία, ἡ θεία ἀνησυχία, ποὺ ὀδηγεῖ στὴν πρόοδο καὶ ποὺ ὀδήγησε ἓνα Goethe στὰ ἀθάνατά του ἔργα «Πάντα ψηλότερα ν' ἀνεβαίνω—πάντα μακρύτερα νὰ κοιτάζω» εἶχε μιὰ ὁμορφὴ γλύκα. Γιατί ξανοιγόταν γιὰ τὰ παιδιά μας, γιὰ ὅ,τι πολυτιμώτερο εἶχε καὶ εἶχε νὰ ἐπιδείξῃ ὁ πλανήτης μας, γιὰ κείνα, ποὺ δὲν ξέρουν τὴν ἀχαριστία καὶ εὐκολὰ τρέχουν νὰ φιλήσουν τὸ χέρι τοῦ Διδασκάλου, ἔστω καὶ ἂν φέρνῃ τὸ Σταυρὸ τοῦ Γολγοθα, ἔστω καὶ ἂν ὄλοι, καὶ αὐτὸς ὁ Πέτρος, τρεῖς τὸν ἀπαρνήται!...

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΩΝ ΚΕΙΝΕΝΩΝ

1. Ποιήματα

α) Θέρος

Μέσα στὴ μεγάλη ζέση μόν' ὁ ταϊτζικας λαλεῖ
καὶ οἱ μητέρες μας θερίζουν καὶ ἄς ἰδρῶνουνε πολύ!

Κόβουν στάχυα μαστωμένα τὰ χεριάζουνα καλά
καὶ ὕστερα τὰ λιμπαρίζουν τὰ κομμένα τὰ σπαρτά.

Κι ὁ πατέρας τὰ μαζεύει τὰ λιμάρια στὴ σειρά
καὶ τὰ δίνει δύο· δύο ὄσο παίρνει πιὸ γερὰ.

Τὰ φορτώνει στὰ γαϊθούρια μὰ καὶ στ' ἄλλα μας τὰ ζᾶ
καὶ σιγὰ· σιγὰ στεριώνει μὲς στ' ἄλθινη θημωνιά.

β) Πᾶν οἱ γιορτές, ἐπέρασαν!

Πᾶν οἱ γιορτές, ἐπέρασαν! Καὶ πάλι στὰ σχολεῖα
τρέχουν χαρούμενα παιδιά, μὲ τὰ καλά βιβλία.

Ἄρχισαν τὰ μαθήματα οἱ χοροὶ καὶ τὰ παιγνίδια.
Μὰ σ' ἓνα μῆνα τὰ παιδιά φύγουν ἀπ' τὰ σχολεῖα.

Γιατί ἔρχετ' ὁ Ἰούνιος μὲ τίς διακοπὲς τοῦ
καὶ θὰ περάσουν ὁμορφα τὸ θέρος καὶ οἱ χαρὲς τοῦ.

Βάλτε, παιδιά, τὰ δυνατὰ νὰ δγῆτε ὄλοι πρῶτοι.
καὶ τὰ θεκάκια στὴ σειρά νὰ πέφτουνε στὴν πρώτη.

Νὰ ἓνας μῆνας ἔμεινε! Ἐμπρὸς ὄλα μ' ἐλπίδα
νὰ γίνετε καλά παιδιά, χρήσιμα στὴν Πατρίδα...

γ) Ἡ Μ. Πέμπτη

Ὅταν ἦρθαν οἱ ἡμέρες ὁ Χριστὸς νὰ σταυρωθῇ
τότε πρόσταξε ὁ Δεῖπνος ὁ Μυστικὸς νὰ ἐτοιμασθῇ.

Πρὶν ἀρχίσουνε νὰ φᾶνε, ὁ Χριστὸς μὲ μιὰ ποδιά
ἀρχισε τὰ πόδια ὄλων νὰ τὰ πλένῃ στὴ σειρά!

Τέλος, κάθισαν νὰ φᾶνε καὶ τοὺς λέει μὲ καθῆμα:
—Κάποιος ἀπὸ σᾶς ἀπέψε θὰ προδώσῃ τὸ Χριστό!...

Ἄρχισαν νὰ μωρμουρίζουν, νὰ μὴ ξέρουν τί νὰ ποῦν
καὶ ποῖος νάναί τάχα ὁ κείνος ὄλοι νὰ συγχωρωτοῦν.

Τότε πιά καὶ ὁ Χριστοῦλης τοὺς τὸ λέει φανερά:
—Ὁ Ἰούδας θὰ προδώσῃ γιὰ νὰ πάρῃ τὰ λεπτὰ!...

Φεύγει τότε ὁ Ἰούδας γιὰ νὰ φέρῃ τοὺς κακοὺς,
ποὺ θὰ πιάσουν τὸ Χριστό μας, π' ἀγαπᾷ τοὺς καλοὺς.

Κι ὁ Χριστὸς μας εὐλογᾷ τὸ κρασί καὶ τὸ ψωμί,
καὶ τὰ δίνει νὰ τὰ φᾶνε οἱ μαθητὲς τοῦ στὴ γραμμῇ.

Τέλος φύγει καὶ πηγαίνει μόνος στὴ Γεσθημανῇ,
καὶ ἐκεῖ ἀρχίζει τώρα, προσευχὴ θερμῇ· θερμῇ.

δ) Ἡ Μ. Παρασκευὴ

Νάτος! Ἐρχεται ὁ Ἰούδας νὰ προδώσῃ τὸ Χριστό,
καὶ κακοὺς κοντὰ τοῦ σέρνει πολυἀριθμὸ στρατό.

Τὸν φιλεῖ στὸ μέτωπό του· καὶ ὁ Χριστὸς τοῦ ἀπαντᾷ:
—Μ' ἓνα φίλημα προδίνεις τὸ Θεὸ σου γιὰ λεπτὰ;...

Καὶ τὸν πιάνουν! τὸν χτυποῦν! Τὸν πηγαίνουν θῶ καὶ κει
καὶ στὸ τέλος τὸν πηγαίνουν στὸ Σταυρὸ νὰ σταυρωθῇ!

Τὸν σταυρώνουν! Τὸν σταυρώνουν μὲ τὰ πάντα τὰ καρφιά
καὶ τοὺς θυὸ ληστὰς τοὺς βάζουν δεξιά καὶ ἀριστερά!

Ἔστερα τὸν κοροϊδεύουν! Καὶ τὸν θρίζουν καὶ τὸν φτύνουν!
Καὶ ξεχνοῦνε τώρα ὄλοι, ὄλα ὅσα Τοῦ ὀφείλουν!...

Μά ο Χριστός μας δὲ θυμῶναι κι ὅλους τους τοὺς συγχωρεῖ!
Καὶ ζητάει ἀπ' τὸν πατέρα νὰ μὴ ρίξ᾽ καταστροφή.

Στὴ μανούλα του μονάχα, πούταν δίπλα στὸ Σταυρό,
λέει: «Μὴν κλαῖς, μανούλα! Ἔτσι εἶτανε γραφτό!...

Καὶ στὸ τέλος παραδίνει τ' Ἅγιο Πνεῦμα Τ' ἀπαλὰ
καὶ ἐκεῖνο πάει ἀμέσως στοῦ Πατρὸς τὴν ἀγκαλιά!...

2. Π ε ς ἄ

α) Οἱ χαιρετισμοὶ

Στὰ πολὺ παλιὰ τὰ χρόνια ἐχθροὶ ἦρθαν νὰ μᾶς
σκληρώσουν. Ὁ βασιλιάς τοῦ καιροῦ ἐκείνου Ἡρά-
κλειος ἔλειπε μὲ ἄλο τὸ στρατὸ σὲ ξένα μέρη. Μὰ
εἰ Ἕλληνες μὲ τὴ βοήθεια τῆς Παναγίας μας νίκη-
σαν τοὺς ἐχθρούς. Τότε ὅλοι μαζεύτηκαν στὶς ἐκ-
κλησίες, γιὰ νὰ εὐχαριστήσουν τὴν Παναγία μας.
Τὸ ἴδιο κάνομε κι ἐμεῖς κάθε Παρασκευὴ τῆς Με-
γάλης Σαρακοστής.

β) Οἱ δουλειὲς τῶν χωριανῶν μας

Αὐτὸ τὸν καιρὸ εἰ χωριανοὶ μας κάνουν πολλές
δουλειές. Ὅσοι ἀπὸ αὐτοὺς εἶναι κτηνοτρόφοι, δηλα-
δὴ τσοπάνηδες, πρῶτ' - πρῶτ' βάζουν τὰ κατσικάκια ἢ
τὰ ἀρνάκια νὰ θυζάξουν. Μετὰ σκαρίζουν τὰ γίδια
ἢ τὰ πρόβατα, ἐνῶ οἱ δικοὶ του σκουπίζουν τὸν τσάρ-
κο καὶ τὰ μαντριά, γιὰ νὰ εἶναι καθαρὰ. Τὸ βράδυ
ξαναθυζαίνουν τὰ κατσικάκια καὶ τὰ ἀρνάκια. Οἱ
γεωργοὶ βάζουν καινούργια ἀμπέλια, κλαδεύουν καὶ
σκάθουν τὰ παλιά. Ὅργωνουν τ' ἄσπαρτα χωράφια.
Σπέρνουν ρεθύθια, τριφύλλι, κρεμμύδια καὶ σκάθουν
τὰ περιδόλια. Ἀκόμη θάζουν φυντάνιζ ντομάτας,
μελιτζάνας καὶ ἄλλων λαχανικῶν.

γ) Τί λέει ἓνα κουνούπι (ἰδιόχρητικὸ μετὰ τὴ μύγα)

—Κι ἐγὼ σὲ ξάφνιασα, ἐπειδὴ παρουσιάστηκα
μπροστά σου. Καὶ πού νάξερεις, παιδί μου, πόσα κουνού-
πια θάβλεπε, ἂν ἔλειπαν τὰ πουλιά καὶ πιὸ πολὺ
τὰ χελιδόνια! Σὰ σκέπτομε, πὼς ὅπου νὰ εἶναι, θὰ
ἔρθουν τὰ χελιδόνια, μὲ πιάνει ἀνατριχίλα καὶ τρέ-
μω σὰ φύλλο! Τώρα, τὸ ξέρω, θέλεις νὰ μάθης πὼς
δρέθηκα μπροστά σου! Λοιπὸν ἔκου: Ἡ μάνα μου
γέννησε 6 χιλιάδες περίπου αὐγὰ σὲ ἓνα βάλτο (σεῖς
τὸν λέτε καὶ δοῦρκο). Ἀπὸ τὰ αὐγὰ αὐτὰ βγήκαμε
6 χιλιάδες ἀδερφάκια. Εἴμαστε σκουληκάκια στὴν
ἀρχή, μὰ τώρα, γιὰ κατὰ με! Εἶμαι τέλειο ἔντομο
Καὶ ξέρεις τί ἀγαπῶ πιὸ πολὺ; τὸ ἀνθρώπινο αἷμα!
Πετάω ἔπι ἀνθρώπο σὲ ἀνθρώπο καὶ ρουφῶ αἷμα!
Πολλὲς φορὲς σοῦ φέρνω πυρετὸ καὶ θερμὲς. Τότε
σοῦ δίνουν ἐκεῖνο τὸ πικρὸ κινίνο! Γιὰ νὰ μὴν ἐρ-
χωμαι στὰ σπίτια, τὰ ραντίζουν μὲ Ντί- ντί - ντί.
Μ' ἂν δὲν μὲ θέλετε, ν' ἀγαπάτε τὰ πουλιά καὶ νὰ
ξεραίνεται τοὺς βάλτους. Νὰ μὴν ἀφήνετε νερὸ στε-
κούμενο ἀσκέπαστο.

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

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

Διευθυντὴς Τυπογραφείου:
ΣΟΦΙΑ Κ. ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΗ
Κατοικία: Ὁδὸς Ψαρῶν 47 — Ἀθήναι

Βιβλιοκριτικὴ

“ΜΕΛΕΤΕΣ - ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ” ΠΑΝΟΥ ΝΑΚΟΥ

Ὁ Ἐπιθεωρητὴς τῶν Δημοτικῶν Σχολείων Ἀμαλιά-
δος κ. Παναγ. Νάκος συνεχίζοντας τὸ καρποφόρο ἀπὸ
πολλὲς ἀπόψεις ἔργο του ἐξέδωσε ἔδω καὶ λίγον καιρὸ
ἓνα χρησιμώτατο γιὰ τὸ δάσκαλο βιβλίον, ποὺ φέρει τί-
τλο: «Μελέτες—Διαλέξεις». Τὸ βιβλίο αὐτὸ τυπώθηκε
στὸν Ἐκδοτικὸ Οἶκο «Τούλας—Μαυράκος» στὴν Πάτρα
καὶ ἀποτελεῖται ἀπὸ 104 σελίδες σχήμ. 8ου, εἰ ὅποιες
ὅμως δὲν εἶναι ἀφισρωμένες στὸ ἴδιο θέμα. Μάσα σ' αὐτὸ
περιλαμβάνονται τέσσαρες ἐξέχωρες καὶ ἀσχετες ἢ μιὰ
ἀπὸ τὴν ἄλλη πραγματεῖες, οἱ ὅποιες ἀπετέλεσαν ἢ κά-
θε μιὰ ἐξέχωρο θέμα γιὰ διάλεξη, ποὺ δόθηκε κατὰ
διάφορα χρονικὰ διαστήματα καὶ ἐπίκαιρα σὲ διάφορες
περιπτώσεις ἀπ' τὸν ἐπιθεωρητὴ κ. Νάκο.

Τὸ πρῶτο μέρος ἢ θέμα τοῦ βιβλίου, ποὺ πιάγει περί-
που τίς 25 πρῶτες σελίδες του, ἀναφέρεται στὸ Γεώργιο
Δροσίνη. Δὲν ἀποτελεῖ αὐτὸ μιὰ ἀπλή σκιαγραφία τοῦ
ἔργου τοῦ Δροσίνη σὺν τῇ συνηθισμένῃ, ἀλλ' ἀναφέρεται
κατὰ κύριο λόγο στὸ κοινωνικὸ καὶ ἰδιαίτερα στὸ παιδευ-
τικὸ ἔργο τοῦ Δροσίνη. Ἡ διάλεξη αὐτὴ δόθηκε στὶς 18
Φεβρουαρίου τοῦ 1951, ὅταν στὴν Ἀμαλιάδα ὀργανώθηκε ἀπ'
τὸ Ἄθρο καὶ τελέστηκε ἐκεῖ στὴν αἴθουσα «Πάνθεον»
ἓνα φιλολογικὸ μνημόσυνο γιὰ τὸ Γ. Δροσίνη. Ὁ κ. Νά-
κος μὲ τὴν εὐσεφία, τὴ χάρη καὶ τὴ γλαφυρότητα, ποὺ
διακρίνει τὸ λόγο του καὶ τὸν κάλαμό του παρουσιάζει
τὸν ποιητὴ σὺν ἄνθρωπο καὶ κοινωνικὸ παράγοντα, σὺν
ἄνθρωπο τῆς δράσεως καὶ σὺν ἔθνικὸ παιδαγωγὸ τοῦ τό-
που μας. Ἡ ὀμιλία τοῦ κ. Νάκου σχετικὰ μὲ τὸ θέμα
αὐτὸ κάμνει ἐξαιρετικὴ ἀντύπωση. Κάθε πνευματικὸς ἄν-
θρωπος, ἀλλ' ἰδιαίτερα κάθε δάσκαλος ἔχει νὰ ὀφληθῇ
ἀρκετὰ ἀπ' ὅσα διαλαμβάνονται στὴ διάλεξη τοῦ κ. Νά-
κου γιὰ τὸ τόσο ὑπέροχο κοινωνικὸ, ἐκπαιδευτικὸ, ἀλλὰ
καὶ ἔθνικὸ ἔργο τοῦ Δροσίνη.

Τὸ δεύτερο μέρος τοῦ βιβλίου τὸ καταλαμβάνει τὸ
θέμα: «Ἡ χαρὰ καὶ ἡ καλλιέργειά της στὸ λαὸ καὶ ἐπὶ
παιδί». Τὸ θέμα αὐτὸ τὸ διαπραγματεύθηκε ὁ κ. Νάκος
σὲ διάλεξή του, ποὺ δόθηκε μὲ πρωτοβουλία τοῦ διδασκα-
λικοῦ Συλλόγου τῆς περιφέρειας του στὴν Ἀμαλιάδα στὶς
10 Μαρτίου 1952 στὴν αἴθουσα τοῦ Κινηματοθεάτρου
«Πάνθεον». Καὶ τὸ θέμα αὐτὸ τὸ χαρακτηρίζει ἀρκετὴ
σαφήνεια. Ἀφοῦ στὴν ἀρχὴ ἐξάγει τὴ σημασία τῆς χα-
ρούμενης ζωῆς γιὰ τὸν ἄνθρωπο καὶ τὴν κοινωνία, ὑπο-
δεικνύει ἀριστοτεχνικὰ ἀρκετὰ θετικὰ μέτρα κατὰλληλα
γιὰ νὰ καλλιεργηθῇ ἡ χαρὰ στὸν Ἑλληνικὸ λαὸ καὶ στὸ
Ἑλληνόπουλο. Ἐν ἄλλω, τὸ βρισκομε πολὺ σπουδαῖο καὶ
ἀπαράτητο νὰ μελετηθῇ μὲ προσοχὴ ἀπὸ κάθε δάσκαλο.

Τὴν τρίτη θέση στὸ βιβλίο αὐτὸ πιάνει τὸ θέμα:
«Ὁ Κωνσταντῖνος Παλαιολόγος ΙΑ' καὶ ἡ ἄλλοις τῆς
Κων/πόλεως». Τὸ θέμα αὐτὸ δόθηκε σὲ διάλεξη, ποὺ
ἔγινε στὸ κάστρο «Χιμερῶτες» ὅπου μὲ τὴν εὐκαιρία τοῦ
εορτασμοῦ τῶν 500 χρόνων ἀπ' τὴν ἄλωση τῆς Πόλης
(29 Μαΐου 1953) ἐνταχίστηκε ἀναμνηστικὴ πλάκα στὸ
ἀρχαῖο Ἐνετικὸ φρούριον «Χιμερῶτες», στὸ ὅποιο εἶχε
παρῆμειναι γιὰ κάμποσον καιρὸ ὁ μαρτυρικὸς καὶ γεν-
ναῖος τελευταῖος αὐτοκράτορας τοῦ Βυζαντίου. Δὲν χρειά-
ζεται νὰ λεχθῇ, ὅτι καὶ τὸ θέμα αὐτὸ εἶναι ἐξαιρετικὸ
ἀνδιαφέροντος. Πρέπει ὅμως νὰ τονισθῇ, ὅτι ὁ ὀμιλητὴς

τό διαπραγματεύθηκε άριστοτεχνικά και τό διεπότισε μέ σπουδαιότατα Ιστορικά στοιχεία, τόσο ώς πρός τήν Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους, όσο και ώς πρός τά αίτια τής πτώσεως τής «Πόλης». Μέσα δέ σ' αυτό τό θέμα ό όμιλητής μέ θαυμάσιο τρόπο ζωντανεύει τήν παλληκαριά, τόν πατριωτισμό και τήν αυτοθυσία του μαρμαρωμένου μας Βασιληά.

Και σάν τελευταίο θέμα στό βιβλίο περιλαμβάνεται τό περιεχόμενο από τή διάλεξη, τήν όποια έδωσε ό κ. Νάκος στις 5 'Απριλίου 1954 στην αίθουσα τών διαλέξεων τής Μητροπόλεως 'Ηλείας μέ τόν τίτλο: «'Ελληνοσμός—Χριστιανισμός». Και τό θέμα αυτό πολύ σπουδαίο, γιατί μέσα σ' αυτό — καλογραμμένο, όπως όλα τά θέματα ύστερα από βαθειά μελέτη — αποδεικνύεται μέ πολλαπλά έπιχειρήματα ή βαθειά και στενή συνάφεια, ή άλληλεξάρτηση και ή σχέση του Χριστιανισμού πρός τόν 'Ελληνικό πολιτισμό.

Τό βιβλίο του κ. Νάκου παρουσιάζει άρκετό ένδιαφέρον γιά κάθε πνευματικό άνθρωπο 'Ιδιαίτερα όμως, νομίζουμε, ότι είναι απαραίτητο γιά κάθε 'Ελληνα εκπαιδευτικό λειτουργό, γιατί μπορούν τά θέματα, πού διαλαμβάνονται σ' αυτό νά δώσουν πολύτιμα στοιχεία απαραίτητα στον κάθε δάσκαλο, τόσο γιά τήν έγκυκλοπαιδική του κατάρτιση, όσο και γιά τό καθαρό διδακτικό του έργο. Περισσότερο όμως τό θεωρούμε πολύτιμο γιά τό δάσκαλο γιά τήν πρόσληψη άπ' αυτό ώρισμένων στοιχείων γιά τέτοιου είδους διαλέξεις.

Θά αποτελούσε, κατά τή γνώμη μας, πολύ μεγάλη παράλειψη, άν δέν τονίζαμε, ότι τό βιβλίο αυτό ό κ. Νάκος τό αφιερώνει στους δασκάλους τής Περιφέρειας 'Αμαλιάδας, τούς όποιους αποκαλεί «φτωχικούς και ύψηλόφρονες», πράγμα, πού αποδείχνει ποιά κατανόηση ύπάρχει άπ' τόν έπιθεωρητή γιά τό έργο τού δασκάλου και πόσο ένδοξή άτιμόσφαιρα είναι δημιουργουμένη στην περιφέρεια αυτή γιά άποδοτική έργασία άπ' τό δάσκαλο και γιά τήν άνόψηση τής 'Εθνικής μας Παιδείας.

Κώστας Π. Λαζαρίδης

*

Βιβλιοκρισία

ΓΕΩΡΓ. ΑΝ. ΡΟΥΣΚΑ, Καθηγητού τών Παιδαγωγικών Παιδαγ. 'Ακαδημίας 'Αλεξανδρουπόλεως: «Διάγνωση και τοποθέτηση τών καθυστερημένων και δυσκόλων παιδιών». 'Αλεξανδρούπολις, 1956, σελ. 101.

Στήν πατρίδα μας δέν προσέχτηκαν ιδιαίτερα τά ψυχοπαθή και καθυστερημένα παιδιά, πού ό αριθμός τών, ύστερ' άπ' τίσ συμφορές και τίσ καταιγίδες τών τελευταίων αίματηρών πολέμων, αύξήθηκε σημαντικά. Τά παιδιά αυτά, μέ τήν ιδιαίτερη ψυχοδυσταση, πού έπιβάλλει όλοταλα νέα ψυχολογική, παιδαγωγική και θεραπευτική σιάση, φοιτούν σήμερα μαζί μέ τό κανονικά στις φτωχές αίθουσες τών σχολείων μας και δημιουργούν παιδαγωγικά και ψυχολογικά προβλήματα, πού σοβαρά, χρόνια τώρα, απασχολούν τούς δασκάλους μας. Λείπουν, δυστυχώς, τά Ειδικά Σχολεία και τ' άλλα παρόμοια Ιδρύματα σιδόν τόπο μας, όπου, γενικά, ή θεραπευτική Παιδαγωγική παραμένει terra incognita. Οι φιλότιμες προσπάθειες τού μοναδικού Ειδικού Σχολείου, πού λειτουργεί στην 'Αθήνα, κάτω από πολλές δυσκολίες, είναι αξιόπαινες, μέ είναι οι μόνες, πού καταβάλλονται στον πολύπλευρο τομέα τής

διάγνωσης και θεραπείας τών δυστοχιμένων παιδιών τής 'Ελλάδας μας.

Στήν κατάλληλη ώρα, έρχεται νά συμπληρώσθ ένα κενό και νά ικανοποιήσθ μία ανάγκη τό βιβλίο του κ. Γεωργ. Ρούσκα, καθηγητού τών Παιδαγωγικών στην Παιδαγωγική 'Ακαδημία 'Αλεξανδρουπόλεως, πού, μέ τόν παραπάνω τίτλο, κυκλοφόρησε, έδώ και λίγους μήνες. 'Ο συγγραφέας του, παιδί τού πόνου και τής συμφοράς, καρπός μιας τιτάνιας δυναμικότητας πρός τήν ιδανική και δημιουργική ζωή, πλημμυρισμένος από αγάπη άπείρανη στό 'Ελληνόπουλο και στό Ιδανικά τής Λαϊκής μας Παιδείας, άπ' τά σπλάχνα τής όποιας προέρχεται, σκύδει εύλαδικά έπάνω στό πονεμένο και δυστοχιμένο παιδί, άκούει τίσ λαχτάρες και τούς πόθους του, έρευνά τήν όλη του προσωπικότητα κι άνάλογα τό τοποθετεί γιά τήν άποτελεσματική θεραπεία του. 'Όπως μιας πληροφορεί στον πρόλογο τού βιβλίου του ό κ. Ρούσκα, τό όλο έργο, αφιερωμένο στην εξέταση τών ψυχοπαθών παιδιών, άποτελείται από έπτά μονογραφίες. 'Απ' αυτές, δημοσιεύονται οι δύο τελευταίες, πού άπαρτίζουν τό β' μέρος τού όλου συγγράμματος, γιατί αναφέρονται στό σοβαρά κεφάλαιο τής διάγνωσης και τοποθέτησης τών καθυστερημένων παιδιών και ένδιαφέρον περισσότερο τό δάσκαλο. Οι πάντα πρώτες μονογραφίες, πού άπαρτίζουν τό α' μέρος οι αναφέρονται στις αίτίες τής προβληματικής κατάστασης τών παιδιών αυτών, θά δημοσιευθούν σ' εύθεώ τώτερο χρόνο.

Στά δύο πρώτα κεφάλαια τού βιβλίου του, ό συγγραφέας έρευνά τήν όλη προσωπικότητα τού καθυστερημένου παιδιού και παραθέτει, μ' όλη τήν παιδαγωγική και ψυχολογική δύναμη, πού τόν διακρίνει, τά πρακτικά και τεχνικά μέσα τής διάγνωσης τής. Στά δύο έπόμενα κεφάλαια, ύστερ' άπ' τή διάγνωση, τοποθετεί κατάλληλα τό δυστοχιμένο παιδί σέ ειδικές τάξεις και ειδικά Ιδρύματα, όπου ή σχολική ζωή θ' ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και θά ικανοποιή τά ξεχωριστά διαφέροντά του. Στό πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αναφέρονται στην προσωπικότητα τού εκπαιδευτικού τών άποσαρμόστων παιδιών και στις μεθόδους άγωγής των, παραθέτοντας, στό τέλος, πλούσια, δική μας και ξένη, σχετική βιβλιογραφία.

Τό βιβλίο του κ. Ρούσκα, άπόσταγμα συστηματικών παιδαγωγικών και ψυχολογικών μελετών και καρπός πίστης, θάλησης κι ένθουσιασμού στό δασκαλικό έργο, προσφέρει πολλά στον άναγνώστη του κι αξίζει προσεκτικά νά μελετηθ ή από κάθε εκπαιδευτικό, πού, αληθινός μάρτυρας, άντικρύζει, μέ πόνο, τό δράμα και τή δυστυχία τών καθυστερημένων παιδιών. Καθαρά και χαρακτηριστικά είναι τά λόγια του:

«'Ηλθε, πλέον, ή εποχή, πού ή Παιδαγωγική πρέπει ν' αναλάβη τήν πρωτεβουλία. Είναι καιρός νά έρευνησουμε τό κάθε άτομο και νά τού ανοίξουμε τό δρόμο γιά τή ζωή, άν θάλουμε νά επιτύχουμε τήν κοινωνική και έθνική μας εδημερία και εύτυχία. 'Αν καταφέρουμε, ώστε τό κάθε άτομο νά μπορεί νά προσφέρει τό μέγιστον στην προσπάθειά του, γιά τή συμμετοχή του στην άτομική εύτυχία, τότε θά επιτύχουμε και τήν κοινωνική εδαιμονία και εύημερία...» (σελ. 96).

'Η εύσυνείδητη, ειςθεδική και προσεκτική έργασία του κ. Ρούσκα, γραμμένη μέ ικανοποιητική επιμέλεια, μέ άρχιτεκτονική διάρθρωση κι επιστημονική κατάταξη, γεννάει μέσα μας άνησυχίες κι έρωτήματα και μέσ νάναι, μ' αίσιοδοξία, μ' έμπιστοσύνη και πίστη, ν' άντικρύζουμε τό παρόν και τό μέλλον τών πονεμένων παιδιών μας. 'Ενας ύπέροχος παιδαγωγός—θεραπευτής αναδεικνύεται ό έκλεκτός Ρουμλιώτης συγγραφέας, πού προσπαθεί νά κινήσθ τή στοργή, τό ένδιαφέρον και τήν κατανόηση τού Κράτους και τής Κοινωνίας γιά τά ψυχοπαθή [και καθυστερημένα 'Ελληνόπουλά μας.

Τόν νέο μας παιδαγωγό κ. Ρούσκα, πού βαδίζει στην πνευματική του ώριμότητα, συγχαίρομε όλόθερμα κι εύχόμεστε όλόψυχα νά μέσ δώσθ νά άλλα άνώτερα έργα του, γιά τό καλό τής 'Ελληνικής Παιδείας.

Δημ. Κ. Κουτσουλές