ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ "ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΒΗΜΑΤΟΣ„ • Ἀριθ. 5 - Φεβρουάριος 1954

Ἐπιστημονικόν Βῆμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΙΑΙ

Σταθμὸς σημαντικὸς διὰ τὴν καθολικὴν ἐξύψωσιν τοῦ διδασκάλου αἱ Παιδαγωγικαὶ Ἀκαδημίαι ἀπασχολοῦν ἤδη, ἐπὶ τῇ συμπληρώσει 20ετίας ἀπὸ τῆς ἱδρύσεως καὶ λειτουργίας των, τὴν σκέψιν ὅλων ἐκείνων, οἵτινες συνέβαλον εἰς τὴν εἰσαγωγὴν τοῦ θεσμοῦ τούτου εἰς τὴν Ἑλλάδα καὶ εἰργάσθησαν διὰ τὴν ἐπιτυχῆ ὀργάνωσιν καὶ λειτουργίαν αὐτῶν.

Πρὸς τὰ Ἀνώτατα ταῦτα Ἐκπαιδευτικὰ Ἱδρύματα, τὰ μορφώνοντα τοὺς διδ)λους τῶν Ἑλληνοπαίδων συγκεντρώνεται ὁμοίως ἐπὶ τῇ εὐκαιρίᾳ ταύτῃ ἡ προσοχὴ ὅλων ἐκείνων, οἵτινες, ἀντιλαμβανόμενοι τὴν ὑψίστην ἀξίαν, ἣν ἔχει ἡ καλὴ μόρφωσις διδ)λων, ὑποδεικνύουν, μελετοῦν καὶ ἐργάζονται διὰ τὴν βελτίωσιν τῶν ὅρων λειτουργίας καὶ τὴν καθόλου τελειοποίησιν τοῦ θεσμοῦ τούτου

Χιλιάδες διδ)λων, Πτυχιοῦχοι τῶν Σχολῶν τούτων, στρέφουν σήμερον εὐγνώμονες τὸν νοῦν καὶ τὴν καρδίαν πρὸς ὅλους ἐκείνους, οἱ ὁποῖοι, ταχθέντες νὰ μορφώσουν διδ)λους— πολλοὶ μάλιστα χωρὶς τὴν ἀπαιτουμένην πρὸς τοῦτο εἰδικὴν μόρφωσιν —ὑπερέβαλον καὶ ἠνάλωσαν ἑαυτούς, κατορθώσαντες, ὄχι μόνον νὰ δημιουργήσουν ἀτμόσφαιραν ἀνωτέρας πνευματικῆς ζωῆς καὶ συναδελφώσεως, τὴν ὁποίαν νοσταλγικῶς ἀναπολοῦν οἱ ζήσαντες ταύτην καὶ ἐντὸς ταύτης νὰ παρέσχουν εἰς τοὺς μέλλοντας διδασκάλους, τὰς ἀπαραιτήτους ἐπιστημονικὰς γνώσεις διὰ τὴν καλὴν ἐπιστημονικήν των κατάρτισιν, ἀλλὰ καὶ νὰ μεταγγίσουν εἰς τὰς ψυχάς των τὴν ἣν ἐκεῖνοι ἠσθάνοντο ἀγάπην πρὸς τὰ Ἑλληνόπουλα καὶ τὸν ἔρωτα πρὸς τὴν ἀποστολὴν τοῦ διδασκάλου, ὥστε νὰ καταστήσουν τούτους ἀφωσιωμένους στρατιώτας τῆς ὑψηλοτέρας καὶ ὡραιοτέρας ἀποστολῆς, τὴν ὁποίαν δύναται νὰ ἔχῃ ἐπὶ τῆς γῆς ὁ ἄνθρωπος, τῆς ἀποστολῆς, τὴν ὁποίαν ἐλάμπρυνεν ὁ μεγαλύτερος τῶν σοφῶν τῆς ἀρχαιότητος καὶ καθηγίασεν ὁ Θεάνθρωπος.

Πρώτη καὶ περισσότερον παντὸς ἄλλου ἐνδιαφερομένη ἡ Διδασκαλικὴ Ὁμοσπονδία διὰ τὴν ἀνάδειξιν τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν εἰς συγχρονισμένα ἀπὸ πάσης πλευρᾶς καὶ ὁλοκληρωμένα Πνευματικὰ Κέντρα εἰσάγοντα τοὺς μέλλοντας διδ)λους εἰς τὰ μυστικὰ τῆς Ἐπιστήμης καὶ ἀκτινοβολοῦντα πρὸς αὐτοὺς εἰς τὸ διηνεκὲς τὸ φῶς τῆς Προόδου καὶ τοῦ Πολιτισμοῦ, ἐπιθυμεῖ νὰ συμβάλῃ, ὅσον ἐξ αὐτῆς ἐξαρτᾶται, εἰς τὴν πληρεστέραν μελέτην τῶν ἀπασχολούντων τὴν λειτουργίαν τῶν Ἀκαδημιῶν ζητημάτων, διαθέτουσα σελίδας τοῦ μικροῦ περιοδικοῦ της διὰ τὴν δημοσίευσιν σχετικῶν μελετῶν. Ἐὰν καταστῇ ὅσον χρειάζεται ἀντιληπτόν, ὅτι ἡ ἀποστολὴ τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας εἶναι ἴσης σημασίας πρὸς τὴν τῆς Σχολῆς τῶν Εὐελπίδων, δὲν εἶναι δυνατὸν παρὰ νὰ εὑρεθῇ ὁ τρόπος διὰ τὴν ἄμεσον ἄρσιν ὅλων ἐκείνων τῶν ἐμποδίων, τὰ ὁποῖα καθιστοῦν προβληματικὴν τὴν λειτουργίαν τῶν Ἀκαδημιῶν καὶ ὑποχρεώνουν τινὰς ἐξ αὐτῶν νὰ τροφοδοτοῦν ἐνίοτε τὴν Ἐκπαίδευσιν μὲ διδ)λους μὴ ἐπαρκῶς ἐκπαιδευμένους διὰ τὸ ἔργον των.

Ὁ διδασκαλικὸς κόσμος ὁραματίζεται τὰς Παιδαγωγικὰς Ἀκαδημίας διαθετούσας ὅλας τὰς συγχρόνους ἐγκαταστάσεις διὰ τὴν ἀπὸ πάσης πλευρᾶς πλήρη μόρ-

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ
Γενικοῦ Διευθυντοῦ Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας

ΜΙΑ ΕΙΚΟΣΑΕΤΙΑ ΑΠΟ ΤΗΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΙΩΝ

Ἡ ἵδρυσις καὶ λειτουργία τῆς Μαρασλείου Παιδ. Ἀκαδημίας μέχρι σήμερον

Τὴν 29ην Σεπτεμβρίου 1933 (Φ.Ε.Κ. 286) ἐδημοσιεύετο ὁ ὑπὸ τῆς τότε Βουλῆς καὶ Γερουσίας ψηφισθεὶς νόμος 5802 «Περὶ ἱδρύσεως Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν», διὰ τοῦ ὁποίου κατηργοῦντο τὰ ἕως τότε λειτουργοῦντα 13 πολυτάξια Διδασκαλεῖα καὶ ἱδρύοντο ἀντ' αὐτῶν ἓξ Παιδαγωγικαὶ Ἀκαδημία, αἱ ἑπόμεναι: Ἡ Μαράσλειος Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία (Ἀθηνῶν), ἡ Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία Θεσ)νίκης, ἡ Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία Ἰωαννίνων, ἡ Παιδ. Ἀκαδημία Ἀλεξανδρουπόλεως, ἡ Παιδ. Ἀκαδημία Λαμίας, ἡ Παιδ. Ἀκαδημία Τριπόλεως. Εἰς ταύτας προσετέθη βραδύτερον ὡς 7η Παιδ. Ἀκαδημία, ἡ τοῦ Ἡρακλείου Κρήτης.

Διὰ τοῦ νέου νόμου περὶ Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν οἱ μέλλοντες τρόφιμοι αὐτῶν καὶ διδάσκαλοι τῶν μικρῶν Ἑλληναπαίδων, ἐλαμβάνοντο διὰ διαγωνισμοῦ ἐκ τῶν ἐχόντων ἀπολυτήριον Γυμνασίου ἢ πρακτικοῦ Λυκείου καὶ διαγωγὴν «κοσμιωτάτην», ἐκ τῶν ἐχόντων δηλαδὴ τὴν αὐτὴν γενικὴν μάρφωσιν, οἵαν καὶ οἱ σπουδασταὶ τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν τοῦ Κράτους (Πανεπιστημίων, Πολυτεχνείου κ. ἄ.δ.).

Διὰ τῆς ἀνωτέρω ἀπαιτήσεως, ἐπετεύχθησαν τὰ ἑξῆς σημαντικώτατα ὑπὲρ τοῦ δημοδιδασκάλου καὶ τῆς ἀρτίας μορφώσεώς του ἀποτελέσματα :

α) Ὁ χωρισμὸς τῆς γενικῆς ἀπὸ τῆς ἐπαγγελματικῆς μορφώσεως, τῶν δύο ἐτῶν τῆς ἐν ταῖς Παιδαγωγικαῖς Ἀκαδημίαις φοιτήσεως ἀφιερωμένων κυρίως εἰς τὸν θεωρητικὸν καταρτισμόν αὐτῶν, διὰ τῆς εὐρείας διδασκαλίας καὶ ἀναπτύξεως τῶν Παιδαγωγικῶν, Ψυχολογίας καὶ Φιλοσοφικῶν καὶ τὸν πρακτικὸν ἐπαγγελματικὸν καταρτισμόν των, διὰ τῶν πρακτικῶν ἀσκήσεων διδασκαλίας τῶν διαφόρων μαθημάτων, τοῦ καταρτισμοῦ των εἰς τὴν Γεωπονίαν, τὴν Μουσικήν, τὰ Τεχνικά, τὴν Γυμναστικήν, καὶ τὰ Οἰκοκυρικὰ διὰ τὰς σπουδαστρίας, προστεθέντων βραδύτερον ὡς μαθήματος, λόγῳ τοῦ ἀτελοῦς καταρτισμοῦ των ἐν τοῖς γυμνασίοις, καὶ τῶν Φυσικῶν μετὰ πειραματικῶν ἀσκήσεων, καταλλήλων διὰ τὴν καρποφόρον διδασκαλίαν τῶν Φυσικῶν ἐν τοῖς δημοτικοῖς σχολείοις.

Ἐκτὸς τῶν ἀνωτέρω μαθημάτων ὁ καταρτισμὸς τῶν σπουδαστῶν τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν συμπληροῦται καὶ διὰ τῆς διδασκαλίας τῶν ἑπομένων μαθημάτων, διδασκομένων ὑπὸ καθηγητῶν ἐπὶ ἐπιμισθίῳ: Θρησκειολογίας, Στοιχείων δημοσίου δικαίου καὶ πολιτικῆς οἰκονομίας, Ἀρχαίας καὶ Νέας Ἑλληνικῆς Λογοτεχνίας, Ὑγιεινῆς μετὰ πρακτικῶν ἀσκήσεων, καὶ ξένων γλωσσῶν.

Πρότερον εἰς τὰ καταργηθέντα Διδασκαλεῖα, εἰς τὰ ὁποῖα εἰσήγοντο οἱ τρόφιμοι οὐχὶ ἐκ τῶν ἐχόντων ἀπηρτισμένην τὴν ἐγκύκλιον μόρφωσίν των, πτυχιούχων τοῦ Γυμνασίου ἢ πρακτικοῦ λυκείου, ἀλλ' ἐκ μαθητῶν τῶν κατωτέρων τάξεων αὐτῶν, ἐγίνετο συνδιδασκαλία τῶν μαθημάτων τῆς τε γενικῆς, ὡς καὶ τῶν τῆς ἐπαγγελματικῆς μορφώσεως, οὔτε χρόνου ἐπαρκοῦς ἀφιεμένου διὰ τὰ τῆς ἐπαγγελματικῆς, οὐδὲ ὑφισταμένων τῶν ἀναγκαίων πνευματικῶν ἱκανοτήτων παρὰ τοῖς νεαροῖς τροφίμοις των πρὸς παρακολούθησιν καὶ ἐμβάθυνσιν εἰς τὰ ἀνώτερα προβλήματα τῶν Παιδαγωγικῶν, Φιλοσοφίας καὶ Ψυχολογίας. Οἱ σημερινοὶ ἀπόφοιτοι τῶν Παιδ. Ἀκαδημιῶν, ἐὰν λειτουργῶσι καλῶς αἱ Παιδ. Ἀκαδημίαι ὑπὸ ἄξιον τῆς ἀποστολῆς του διδακτικὸν προσωπικόν, εἶναι πλήρως κατατοπισμένοι, ἔχοντες σαφῆ ἰδίαν γνώμην ἐπὶ τῶν μεγάλων κοσ-

---

φωσιν τῶν διδ)λων, μὲ οἰκοτροφεῖα διαθέτοντα ὅλα τὰ σύγχρονα μέσα διὰ τὴν εἰσαγωγὴν τῶν σπουδαστῶν εἰς τὸν σύγχρονον πολιτισμόν.

Ἐπιθυμεῖ νὰ ἴδῃ διδάσκοντας ἐν αὐταῖς τοὺς κορυφαίους θεράποντας τῶν Ἐπιστημῶν καὶ τοὺς ἐκπαιδευτὰς τῶν σπουδαστῶν εἰς τὸ ἔργον τοῦ διδασκάλου προερχομένους ἐξ ἐκείνων, οἵτινες εἰργάσθησαν ἐπ' ἀρκετὸν εἰς τὸ σχολεῖον καὶ ἔτυχον συγχρόνως εἰδικῆς μορφώσεως.

Ζητεῖ ἀκόμη τὴν προσθήκην ἑνὸς ἀκόμη ἔτους σπουδῶν εἰς αὐτάς, ὥστε νὰ καταστῇ δυνατὴ ἡ πλήρης κατάρτισις τῶν σπουδαστῶν καὶ ἡ πρακτικὴ ἄσκησις αὐτῶν εἰς σχολεῖα τῆς ἕδρας τῆς Ἀκαδημίας λειτουργοῦντα ὑπὸ τὴν ἐπίβλεψιν καὶ τὰς κατευθύνσεις τῶν ὑπευθύνων Διευθυντῶν αὐτῶν.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΙΣ

μοθεωρητικῶν προβλημάτων, ὄντες οὐ μόνον μορφωταὶ τῶν μικρῶν Ἑλληνοπαίδων, ἀλλὰ καὶ πραγματικοὶ ὁδηγοὶ καὶ παραστάται τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ, ἀληθινοὶ λαοπαιδευταί.

6) Τὸ ὡς ἄνω μέγα πλεονέκτημα ὑπὲρ τῶν σπουδαστῶν τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν ἐπετεύχθη διὰ τῆς προσλήψεως τῶν σπουδαστῶν των ἐξ ἀποφοίτων τῶν Γυμνασίων, τουτέστιν ἐκ νέων καὶ νεανίδων μετὰ τὸ 18ον ἔτος τῆς ἡλικίας των, εἰς ἡλικίαν δηλαδή, καθ' ἣν ὁ νέος ἔχει ἐπίγνωσιν τῶν ἐσωτερικῶν του κλίσεων, διαθέσεων καὶ ἱκανοτήτων, καὶ καθ' ἣν τουτέστιν δύναται νὰ προβαίνῃ εἰς ὑπεύθυνον καὶ εὐσυνείδητον ἐκλογὴν τοῦ μέλλοντος ἐπαγγέλματός του, μὲ ἐλπίδα εὐδοκιμήσεως καὶ προόδου ἐν αὐτῷ.

Ἀποτέλεσμα τῶν ἀνωτέρω ὑπῆρξεν ἡ ἄνοδος τοῦ δημοδιδασκαλικοῦ κλάδου εἰς βαθμὸν πρωτοφανῆ διὰ τὴν Πατρίδα ἡμῶν. Δημοδιδάσκαλοι, ἐμφορούμενοι ὑπὸ τοῦ ἰδεώδους τῆς ἐξυπηρετήσεως καὶ προαγωγῆς τῆς Λαϊκῆς Παιδείας τῆς Πατρίδος εὑρίσκονται διεσπαρμένοι εἰς Πανεπιστήμια τῆς Γαλλίας, Ἀγγλίας, Ἑλβετίας καὶ Ἡνωμένων Πολιτειῶν, ὡς ὑπότροφοι τοῦ ἀξίου τιμῆς Ἱδρύματος Κρατικῶν Ὑποτροφιῶν, μέλλοντες νὰ ἐπανδρώσωσιν ἐν τῷ προσεχεῖ μέλλοντι τὰς Παιδαγωγικὰς Ἀκαδημίας, ὧν τὸ ἐπιστημονικὸν προσωπικὸν ἤρξατο καμπτόμενον ἐκ τοῦ ὑπερβολικοῦ μάχθου μιᾶς εἰκοσαετίας καὶ τῶν παραπεσόντων ἀπὸ τῆς ἱδρύσεως τῶν Παιδ. Ἀκαδημιῶν πολέμων, κατοχῆς καὶ ἐσωτερικῶν διαταραχῶν καὶ ἀνωμαλιῶν.

Τὸ προσωπικὸν τῆς Μαρασλείου Ἀκαδημίας καὶ τῶν προτύπων της εἰργάσθη κατὰ τὴν διαρρεύσασαν εἰκοσαετίαν μὲ ἐξαίρετον πίστιν, ἀφοσίωσιν καὶ αὐτοθυσίαν. Τινὲς ἀπεχώρησαν, ἐν ᾧ ἄλλοι ἀπέβαλον τὴν ζωήν των ἐν τῇ ἐκτελέσει τοῦ ἐπιμόχθου καθήκοντός των, κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ὑπηρεσίας των. Τούτων θρηνοῦμεν τὴν ἀπώλειαν. Καὶ δή, Α) ἐκ τοῦ μονίμου προσωπικοῦ τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας:

1) Τοῦ παλαιμάχου καθηγητοῦ τῶν Γεωπονικῶν, Ἰωσὴφ Χάϊμαν καί

2) Τοῦ καθηγητοῦ τῶν Παιδαγωγικῶν, Σταύρου Ἐμμανουήλ.

Β΄. Ἐκ δὲ τοῦ προσωπικοῦ τῶν προτύπων:

1) Τοῦ Δ)ντοῦ τοῦ Ἀου πολυταξίου προτύπου Ἰωάννου Κατσούλη.

2) Τοῦ Διδασκάλου τοῦ Α΄. πολυταξίου προτύπου Κωνσταντίνου Πιτταρᾶ καί

3) Τοῦ Διδασκάλου τοῦ Α΄. πολυταξίου Κων)νου Σάχνικα, προαχθέντος κατ' ἐπιλογὴν ὑπὸ τοῦ Ὑπουργείου εἰς Ἐπιθεωρητὴν Κοζάνης, καὶ φονευθέντος ὑπὸ τῶν συμμοριτῶν, πρὸς τὸ τέλος τοῦ συμμοριτοπολέμου.

Τὴν 21ην Ὀκτωβρίου 1934, ἐπὶ Ὑπουργίας Κυρίου Ἰωάννου Μακροπούλου, ἐτελέσθησαν μετὰ πάσης ἐπισημότητος—παρισταμένου τοῦ τότε Προέδρου τῆς Κυβερνήσεως, τοῦ Ὑπουργοῦ τῆς Παιδείας, ἐκπροσώπων τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν καὶ τῶν διαφόρων διδασκαλικῶν Συλλόγων, τὰ ἐγκαίνια τῆς ἐν Ἀθήναις πρώτης Παιδαγωγικῆς τοῦ Κράτους, τ.ἔ. τῆς Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας, ἐγκατασταθείσης εἰς τοὺς χώρους τοῦ πρότερον Μαρασλείου Διδασκαλείου.

Ὁ ὑποφαινόμενος Γενικὸς Δ)ντὴς τῆς Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Γεώργιος Ν. Παλαιολόγος ὑπῆρξε καὶ ὁ πρῶτος Διευθυντὴς καὶ θεμελιωτὴς ταύτης, ὧν κατὰ τὴν ἵδρυσίν της συνάμα καὶ Γενικὸς Γραμματεὺς τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας καὶ εἰσηγητὴς τοῦ Νόμου 5802 «Περὶ Ἱδρύσεως τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν», ψηφισθέντος, ὡς ἐλέχθη ἐν ἔτει 1933 ἐπὶ Ὑπουργίας Θ. Τουρκοβασίλη.

Τὸ ἀρχικὸν προσωπικὸν τῆς Μαρ. Παιδ. Ἀκαδημίας ἀπετελέσθη: Τὸ μὲν τακτικὸν ἐκ τῶν: Γεωργίου Ν. Παλαιολόγου, Διευθυντοῦ, 2) Ζήση Ζαμάνη Ὑποδιευθυντοῦ, 3) Ἰωσὴφ Χάϊμαν, καθηγητοῦ τῶν Γεωπονικῶν, 4) Γεωργίου Σαββοπούλου, καθηγητοῦ τῆς Γυμναστικῆς, 5) Ἀλεξάνδρου Φαλτάϊτς, καθηγητοῦ τῶν Τεχνικῶν καὶ 6) Δημητρίου Ἀργυριάδου, καθηγητοῦ τῆς Μουσικῆς. Τὸ δὲ ἐπὶ ἐπιμισθίῳ ἐκ τῶν: 1) Ἐμμ. Πεζοπούλου, καθηγητοῦ τῆς Ἑλληνικῆς Φιλολογίας ἐν τῷ Πανεπιστημίῳ Ἀθηνῶν, 2) Νικολάου Λούβαρι, καθηγητοῦ τῆς Θεολογίας Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν καὶ ἄλλων διὰ διάφορα μαθήματα, Βυζαντινὴν Μουσικήν, ξένας γλώσσας, ὑγιεινήν, Στοιχεῖα Δημοσίου δικαίου καὶ Πολιτικῆς Οἰκονομίας.

Σὺν τῇ παρόδῳ τοῦ χρόνου ἡ Μαράσλειος Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία ἐπλουτίσθη μὲ ἀρτιώτατα ἐργαστήρια Φυσικῆς - Χημείας, ἀρτίαν δανειστικὴν Βιβλιοθήκην διὰ τοὺς σπουδαστὰς — σπουδαστρίας, ὀρνιθοκομεῖα, κονικλοτροφεῖα — μελισσοκομεῖα πρὸς ἄρτιον καταρτισμὸν τῶν σπουδαστῶν εἰς τὰ Γεωπονικά, διὰ τὴν προαγωγὴν τῆς Ἐθνικῆς Οἰκονομίας. Ἐπὶ τούτοις ἀπὸ τῶν πρώτων ἐτῶν τῆς λειτουργίας της ὠργανώθη συσσίτιον διὰ τοὺς σπουδαστάς, ἐν τῷ ὁποίῳ, ἐκτὸς τῆς εὐθηνῆς καὶ θρεπτικῆς τροφῆς των, εὑρίσκουσιν οὗτοι, μακρὰν ὄντες τῶν οἰκογενειῶν των, τὴν ἀπαραίτητον ψυχαγωγίαν καὶ κοινωνικὴν μόρφωσίν των.

Τέλος μεγάλη φροντὶς κατεβλήθη πρὸς ἀναδιοργάνωσιν καὶ πλουτισμὸν τῶν ἐργαστηρίων Γεωπονίας, Τεχνικῶν καὶ τῶν σχολικῶν κήπων τοῦ Ἱδρύματος.

Ἡ Μαράσλειος Παιδ. Ἀκαδημία ἤρξατο λειτουργοῦσα κατὰ τὸν νόμον 5802, ὡς καὶ αἱ λοιπαί, μὲ ἓν τμῆμα, ἤτοι 40 σπουδαστάς ἀμφοτέρων τῶν φύλων, ἐξ ὧν τὰ 2)3 ἄρρενες καὶ τὸ 1)3 θήλεις. Ἑπομένως κατὰ τὰ 2 ἔτη τῆς μορφώσεως τῶν τροφίμων της περιελάμβανε 80 σπουδαστὰς ἐν ὅλῳ.

Τὸ πρῶτον ἔτος τῆς λειτουργίας της, διὰ τὰς 40 θέσεις προσῆλθον εἰς τὰς εἰσιτηρίους ἐξετάσεις 360 ὑποψήφιοι, ἐξ ὧν πολλοὶ φοιτηταὶ διαφόρων Σχολῶν τοῦ Πανεπιστημίου.

Ἐν τῷ μεταξὺ μέχρι τοῦ ἔτους 1937 ἀπεροφήθησαν ὑπὸ τῆς Στοιχειώδους Ἐκπ)σεως οἱ πρότερον εἰς πολλὰς ἑκατοντάδας ἀνερχόμενοι ἀδιόριστοι δημοδιδάσκαλοι—πτυχιοῦχοι τῶν πρότερον Διδασκαλείων. Ἔκτοτε ἀνέκυψε τὸ ζήτημα τῆς ἐνισχύσεως τῶν Παιδα-

γωγικῶν Ἀκαδημιῶν, ὥστε νὰ ὦσιν εἰς θέσιν νὰ καλύπτωσι τὰς εἰς διδασκάλους ἀπαιτήσεις τῆς Λαϊκῆς Παιδείας. Πρὸς τοῦτο δύο δυνατότητες ὑπῆρχον:

α) Ἡ ἵδρυσις νέων Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν, ἐκτὸς τῶν ὑπαρχουσῶν, καί

β) Ἡ προσθήκη καὶ ἄλλων τμημάτων εἰς τὰς ὑπαρχούσας Παιδ. Ἀκαδημίας, αἵτινες ἀρχικῶς εἶχον ἱδρυθῆ μὲ ἓν τμῆμα, λόγῳ τῶν χιλιάδων ἀδιορίστων δημοδιδασκάλων.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω λύσεων τὸ Σὸν Ὑπουργεῖον Παιδείας ἔθηκεν εἰς ἐφαρμογήν, ὀρθῶς ποιοῦν, τὴν δευτέραν διὰ τοῦ Α. Ν. 953)1937 «Περὶ Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν», ἀποτελοῦντος τὸν δεύτερον σπουδαῖον σταθμὸν ἐξελίξεως τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν, δι' οὗ αὗται ἀνυψώθησαν εἰς Ἀνωτάτας Σχολὰς μὲ ηὐξημένην δυναμικότητα, (ἐφ. Κυβ. 469)19 Νοεμβρίου 1937 σ. 3019) ἐπὶ Ὑπουργίας Κ. Γεωργακοπούλου. «Διὰ τοῦ ἐν λόγῳ Α. Νόμου ὡρίζοντο εἰς Π. Ἀκαδημίας μὲ 3 τμήματα ἡ Μαράσλειος Παιδ. Ἀκαδημία καὶ ἡ Π. Ἀκαδημία Θ)νίκης ὑπὸ Γενικὸν Διευθυντὴν μὲ βαθμὸν Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβούλου, ἕτεραι δύο μὲ 2 τμήματα, ὑπὸ Γενικὸν Διευθυντὴν μὲ βαθμὸν Γενικοῦ Διευθυντοῦ Ὑπουργείου. Ἐὰν τυχὸν προεκρίνετο ἡ πρώτη λύσις, τότε ὁπολλαπλασιασμὸς τῶν Παιδ. Ἀκαδημιῶν θὰ ὡδήγει εἰς τὴν κατάπτωσιν καὶ τὸν μαρασμὸν αὐτῶν, κατὰ τὸ παράδειγμα τῶν Διδασκαλείων. Κίνδυνος, μὲ τὸν ὁποῖον ἀπειλοῦνται καὶ νῦν αἱ Π. Ἀκαδημίαι, ἂν μὴ συμπτυχθῶσι πρὸς τὰς κεντρικὰς Π. Ἀκαδημίας, αἱ μεταγενεστέρως καὶ ἀδικαιολογήτως ἱδρυθεῖσαι Π. Ἀκαδημίαι, ἄνευ προτάσεως τῆς ἁρμοδίας ἀρχῆς τ. ἔ. τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου.

Ἀπὸ τοῦ σχολ. ἔτους 1938—39 προσετίθετο ἀνὰ ἓν τμῆμα εἰς τὴν Μ. Π. Ἀκαδημίαν ὁλοκληρωθεῖσαν κατὰ τὸ σχολ. ἔτος 1940—41, ὅτε ἀπετελεῖτο ἐκ τριῶν τμημάτων μὲ σύνολον σπουδαστῶν 240. Ἔκτοτε ἐλειτούργησε μέχρι τῆς ἀπελευθερώσεως ὑπὸ δυσμενεστάτας συνθήκας, λόγῳ τῶν πολέμων, κατοχῆς καὶ τοῦ συμμοριτοπολέμου.

Ἐπανειλημμένως ἐπετάχθη καὶ κατελήφθη ὑπὸ τῶν Ἄγγλων, τῶν ἡμετέρων στρατιωτικῶν ἀρχῶν, τῶν Γερμανῶν, καὶ τοῦ Διεθνοῦς Ἐρυθροῦ Σταυροῦ, φιλοξενηθεῖσα ἐπὶ ἔτη εἰς τὸ Ἰδιωτικὸν Ἐκπαιδευτήριον Παναγιωτοπούλου.

Παρὰ δὲ τὰς ἀφαντάστως ἀντιξόους συνθήκας τῆς λειτουργίας καὶ ὑπάρξεώς της, οὐδέποτε διέκοψε τὰ μαθήματά της πρὸς τοὺς σπουδαστάς της, παρέχουσα αὐτοῖς ἀξιομίμητον παράδειγμα πατριωτισμοῦ καὶ ἀφοσιώσεως εἰς τὸ καθῆκον.

Κατὰ τὴν ἵδρυσίν της ἡ Μ. Π. Ἀκαδημία προσήρτησε τὰ καὶ πρότερον λειτουργοῦντα δύο πρότυπα δημοτικὰ σχολεῖα—ἓν δηλ. πολυτάξιον πρότυπον καὶ ἕνα μονοτάξιον πρότυπον, διὰ τὴν εἰσαγωγὴν εἰς τὴν σχολικὴν πρᾶξιν τῶν σπουδαστῶν της.

Ἀπὸ τῆς λειτουργίας της δμως ὡς Π. Ἀκαδημίας μὲ 3 τμήματα, ἱδρύθησαν ἕτερα δύο πρότυπα δημοτικὰ σχολεῖα, ὥστε σήμερον νὰ διαθέτῃ 4 πρότυπα δημοτικὰ σχολεῖα, ὧν 2 πολυτάξια πρότυπα καὶ 2 μονοτάξια πρότυπα. Ταῦτα, χάρις εἰς τὸ ἐκλεκτὸν προσωπικόν των, τὸν πλούσιον ἐφοδιασμόν των εἰς ἐποπτικὰ μέσα καὶ τὴν ἀγάπην τῶν γονέων καὶ κηδεμόνων τῶν τροφίμων, συμβαλλόντων εἰς τὴν πλήρωσιν πάσης παρουσιαζομένης ἐλλείψεως, ὡς καὶ τὰς ἐφαρμοζομένας μεθόδους διδασκαλίας ἀποτελοῦσι τὸ καύχημα τῆς Μ. Π. Ἀκαδημαϊς. Ἀρκεῖ νὰ σημειωθῇ, ὅτι κατ' ἔτος ὑποβάλλονται ἑκατοντάδες αἰτήσεων πρὸς κατάληψιν τῶν ἐν αὐτοῖς διατιθεμένων ὀλίγων θέσεων.

Ὡς ἤδη ἐλέγχθη μὲ τὴν ἵδρυσιν τῶν Π. Ἀκαδημιῶν ἐπῆλθεν ἡ δικαία ἄνοδος τοῦ δημοδιδασκαλικοῦ κλάδου ἀπὸ πάσης ἀπόψεως. Ἀπόδειξις καὶ τὸ πλῆθος τῶν ὑποψηφίων κατὰ τὰς εἰσιτηρίους ἐξετάσεις τῶν Π. Ἀκαδημιῶν. Εἰς τὴν Μαράσλειον Π. Ἀκαδημίαν π.χ. προσῆλθον δι' 120 θέσεις, ἀμφοτέρων τῶν φύλων, 1415 ὑποψήφιοι κατὰ τὸ παρελθὸν σχολ. ἔτος, κατὰ δὲ τὸ ἀρξάμενον 1250.

Εἰδικώτερον οἱ Μαρασλειῶται δημοδιδάσκαλοι, διεσκορπισμένοι ἀνὰ τὰ πέρατα τῆς Πατρίδος, ἐκτελοῦσι μετὰ θέρμης τὸ καθῆκον των, ἄλλοι, ὀργῶντες πρὸς περαιτέρω μόρφωσιν, συνεχίζουσι τὰς σπουδάς των εἰς τὴν ἐν τῷ Πανεπιστημίῳ Ἀθηνῶν μετεκπαίδευσίν των, ἄλλοι, ὡς ὑπότροφοι, εἰς Πανεπιστήμια ἐξωτερικοῦ, ἄλλοι, ὑπηρετοῦντες εἰς τὸν στρατόν, ἔτυχον διακρίσεων, πολλοὶ ἔπεσον ἡρωϊκῶς κατὰ τοὺς ἐθνικοὺς πολέμους καὶ τὸν συμμοριτοπόλεμον.

Οὗτοι φέρουσιν ὑπερηφάνως τὸν τίτλον τῆς ἐξ ἧς ἀπεφοίτησαν Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας, ἐπιζητοῦντες μὲ ἀκατάβλητον Πεσταλότσειον φρόνημα τὴν εἰς τὸ ἀκρότατον ἐξυπηρέτησιν τῶν μικρῶν Ἑλληνοπαίδων, τῆς ἐλπίδος ταύτης τοῦ Ἔθνους καὶ τοῦ μαρτυρικοῦ, ἡρωϊκοῦ καὶ ἰδεολόγου λαοῦ τῆς μεγάλης ἡμῶν Πατρίδος.

ΣΟΦΑ ΛΟΓΙΑ ΜΕΓΑΛΩΝ ΑΝΔΡΩΝ

Ἡ σπατάλη γεννᾶ τὴν ἔλλειψιν. ἡ ἔλλειψις τὴν ἀσθένειαν καὶ ἡ ἀσθένεια τὸν θάνατον.

(Μένανδρος)

Ἡ Χριστιανικὴ εὐλάβεια ἐκμηδενίζει τὸν ἐγωϊσμὸν τῆς καρδίας, ἡ κοσμικὴ εὐγένεια τὸν καλύπτει καὶ τὸν καταστέλλει

(Pascal)

ΠΑΝ. ΚΟΡΟΝΤΖΗ
Διευθυντοῦ Ζωσιμαίας Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἰωαννίνων

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤ. ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οἱ Ἕλληνες ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοί, μετὰ τὸν τελευταῖον παγκόσμιον πόλεμον, συναισθανόμενοι τὴν μεγάλην των εὐθύνην διὰ τὴν ζωὴν καὶ τὴν προκοπὴν τοῦ λαοῦ μας, ἐστράφησαν μὲ ἰδιαιτέραν δραστηριότητα καὶ ἀγάπην πρὸς μελέτην τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων, διότι πιστεύουν ὅτι ἡ ἀνανέωσις καὶ ἡ πρόοδος τοῦ λαοῦ μας μόνον ἀπὸ τὴν περιοχὴν τῆς Ἐθνικῆς Παιδείας δύναται νὰ προέλθῃ.

Οὕτω, μεγάλος θόρυβος ἔχει δημιουργηθῆ τελευταίως μεταξὺ τῶν διδασκάλων καὶ τῶν ἐπιθεωρητῶν τῆς Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως περὶ τὴν τεχνικὴν τῆς διδασκαλίας εἰς τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον. Ἡ μέθοδος τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ εἰδικῶς ἡ «μέθοδος Decroly», ἡ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία, ἡ μέθοδος διδασκαλίας τῶν ἄλλων μαθημάτων, εἰς τὰς διαφόρους τάξεις, εἶναι μεταξὺ ἄλλων τὰ κυριώτερα θέματα, τὰ ὁποῖα ἀπασχολοῦν διδασκάλους, ἐπιθεωρητὰς καὶ ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια. Τὸ γεγονὸς τοῦτο ἐκ πρώτης ὄψεως εἶναι εὐχάριστον, διότι ἀποδεικνύει ὅτι οἱ Ἕλληνες ἐκπαιδευτικοί, παρὰ τὰς σκληρὰς συνθήκας τῆς ἐργασίας των (διδακτήρια ἀκατάλληλα, τάξεις μὲ ἀριθμὸν μαθητῶν ὑπερβαίνοντα τὸ ὅριον τοῦ ἀνεκτοῦ), δὲν ἔπαυσαν νὰ εἶναι ἀφωσιωμένοι εἰς τὸ Ἐθνικὸν ἔργον των καὶ νὰ μελετοῦν τοὺς τρόπους καὶ τὰ μέσα, διὰ τῶν ὁποίων θὰ καταστῇ δυνατὴ ἡ λύσις τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων. Ἀλλὰ βαθύτερον ἐξεταζομένη ἡ παιδαγωγικὴ αὐτὴ κίνησις προξενεῖ ὀδυνηρὰν ἐντύπωσιν, διότι δὲν βαδίζομεν τὸν ὀρθὸν καὶ φυσικὸν δρόμον. Μᾶς ἀπασχολεῖ περισσότερον ἡ ἐπιφάνεια καὶ ὀλιγώτερον ἡ οὐσία τῆς ἀγωγῆς. Προσέχομεν περισσότερον τὴν ἐξωτερικήν, τὴν τεχνικὴν πλευρὰν καὶ ὀλιγώτερον τὸ πνεῦμα καὶ τὴν ψυχὴν τῆς Παιδείας.

Οὐσιώδη προβλήματα τῆς ἀγωγῆς, ὡς ὁ γενικὸς καὶ οἱ εἰδικώτεροι σκοποὶ αὐτῆς, τὸ θλιβερὸν φαινόμενον τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ, ἡ ἀνικανότης τῶν μαθητῶν εἰς τὴν φυσικὴν καὶ λογικὴν διάρθρωσιν τῶν σκέψεων καὶ ἀνακοινώσεών των, ἡ ἀδυναμία πρὸς ἔκφρασιν διὰ τοῦ γραπτοῦ καὶ τοῦ προφορικοῦ λόγου τῶν αἰσθητοτέρων τῆς καθημερινῆς ζωῆς, ἡ ἄγνοια τῶν ἁπλουστέρων στοιχείων τῆς γλώσσης μας καὶ πρὸ πάντων ἡ ἠθικὴ καὶ ἐθνικὴ συγκρότησις τοῦ γιγνομένου ἀνθρώπου κ. ἄ. δὲν δημιουργοῦν ἀνησυχίας εἰς τὸν ἐκπαιδευτικὸν κόσμον, ὡς τοὐλάχιστον φαίνεται εἰς τὰ διάφορα ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια, τὰ ὁποῖα ἐξαντλοῦνται εἰς δευτερεύοντα καὶ ἐπουσιώδη ζητήματα διδακτικῆς φύσεως. Ἐκ τοῦ λόγου τούτου εἶναι δυνατὸν νὰ δημιουργηθῇ ἡ ἐσφαλμένη ἐντύπωσις, ὅτι ἡ Ἑλληνικὴ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη, τῆς ὁποίας τὰς βάσεις ἔθεσεν ὁ Πλάτων, εὑρίσκεται σήμερον ἐν παρακμῇ.

Ἀλλὰ μία τοιαύτη βαρυτάτη κατηγορία θὰ ἦτο ἄδικος καὶ διὰ τὴν Ἑλληνικὴν παιδαγωγικὴν καὶ διὰ τοὺς Ἕλληνας ἐκπαιδευτικούς. Πρόκειται ἁπλῶς περὶ παροδικοῦ φαινομένου καὶ συγκεχυμένης καταστάσεως, ἡ ὁποία ἐδημιουργήθη ἀπὸ τὴν παιδαγωγοῦσαν νεοελληνικὴν intelligentia, ἀπὸ τοὺς αὐτοκαλουμένους «προοδευτικούς», οἱ ὁποῖοι, διὰ λόγους ἐντυπώσεως, ἐνδιαφέρονται περισσότερον διὰ τὸ διεθνὲς κλῖμα παρὰ διὰ τὴν Ἑλληνικὴν Παιδείαν. Ἐννοεῖται, ὅτι ἡ γνησία Παιδαγωγικὴ Ἐπιστήμη εἶναι ἀνεύθυνος διὰ τὴν τοιαύτην ἐκτροπήν, διότι δὲν τὴν ἀπασχολοῦν τόσον, ὅπως παλαιότερον, τὰ διδακτικὰ καὶ μεθολογικὰ ζητήματα, ὅσον ἡ φαινομενολογία τῆς ἀγωγῆς καὶ ὁ παιδαγωγικὸς φρονηματισμὸς τοῦ διδασκάλου, ὁ ὁποῖος εἶναι ἐλεύθερος καὶ ἀδέσμευτος κατόπιν νὰ ἐργασθῇ, ὄχι ὡς ἄψυχος καὶ ἐμπειρικὸς τεχνικός, ἀλλ' ὡς δημιουργός, καλλιτέχνης καὶ πνευματικὸς ἄνθρωπος, δυνάμενος νὰ ἐξευρίσκῃ ἑκάστοτε τὸν ὀρθὸν τρόπον ἐργασίας, ἐκεῖνον, ὁ ὁποῖος προσαρμόζεται εἰς τὴν ἡλικίαν καὶ τὴν ἀτομικότητα τοῦ τροφίμου, εἰς τὸν χαρακτῆρα τοῦ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ, ἀλλὰ καὶ εἰς τὰς ἱκανότητας τοῦ διδασκάλου. Οὕτως οἱ «προοδευτικοὶ» παιδαγωγοὶ τοῦ ὑπόπτου πάντοτε διεθνοῦς κλίματος μὲ τὴν ἀντιπνευματικὴν καὶ ἀντιψυχολογικὴν καὶ ἀντιπαιδαγωγικὴν προσκόλλησίν των εἰς τὸν διδακτικὸν μονισμὸν τοῦ παρελθόντος αἰῶνος ἀποδεικνύονται οἱ μᾶλλον καθυστερημένοι ἄνθρωποι. Δὲν ἔχει σημασίαν, ἂν σήμερον ὁ διδακτικὸς οὗτος μονισμὸς φέρῃ τὸ ὄνομα τοῦ Decroly ἢ τῆς Montessori, ἐνῷ ἄλλοτε ἐλέγετο μέθοδος τοῦ Ἑρβάρτου, διότι εἰς τὴν πραγματικότητα πρόκειται περὶ τῆς αὐτῆς διαθέσεως καὶ περὶ τοῦ αὐτοῦ τρόπου σκέψεως, ὁ ὁποῖος εἶναι γνωστὸς ἀπὸ τὴν ἐποχὴν τοῦ Ratichius (1571—1635, «ὁμοιόμορφος πορεία εἰς ὅλα τὰ πράγματα») καὶ τοῦ Cameniοus (1592—1670, «διδακτικὴ εἶναι ἡ γενικῶς ἰσχύουσα τέχνη ὅλοι νὰ μανθάνουν ὅλα») καὶ τοῦ Pestalozzi (1746—1827, «μόνον μία — καὶ ὄχι δύο — μέθοδος διδακτικῆς ὑπάρχει»). Οἱ νέοι ὅροι καὶ τὰ νέα ὀνόματα γνωστῶν καὶ μεγάλων πραγμάτι παιδαγωγῶν δὲν εἶναι ἱκανὰ νὰ μεταβάλουν τὴν κατάστασιν καὶ νὰ δημιουργήσουν ἐπιστήμην, διότι εἶναι ὅροι καὶ ὀνόματα ἄνευ περιεχομένου, τὰ ὁποῖα, χρησιμοποιούμενα ὡς παιδαγωγικὰ συνθήματα, προκαλοῦν σύγχυσιν καὶ χάος. Οὕτω, π. χ. λέγομεν: «Νέον Σχολεῖον» ἢ «Σχολεῖον Ἐργασίας» καὶ ἐννοοῦμεν μίαν ἀντιπνευματικὴν ἄνευ

περιεχομένου καὶ κατευθύνσεως συζήτησιν μὲ τόσον στενὰς καὶ περιωρισμένας ἐρωτήσεις καὶ ἀπαντήσεις, τὰς ὁποίας οὐδεὶς προερχόμενος ἐκ τῆς ἐρβαρτιανῆς σχολῆς διενοήθη. Λέγομεν: «ἐ ν ι α ί α σ υ γ κ ε ν τ ρ ω τ ι κ ὴ δ ι δ α σ κ α λ ί α» καὶ ἐννοοῦμεν ἓν ἀνούσιον τεχνικὸν - συμβατικὸν κατασκεύασμα, τὸ ὁποῖον ἀκριβῶς ἤθελε νὰ καταπολεμήσῃ ὁ θεμελιωτὴς τῆς διδακτικῆς ταύτης μορφῆς Berthold Otto.

Λέγομεν μέθοδος Decroly καὶ ἐφαρμόζομεν μίαν παιγνιώδη μορφὴν τοῦ Βέλγου ἐπιστήμονος.

Μέθοδος σημαίνει ἕνα συστηματοποιημένον τρόπον ἐργασίας πρὸς ἐπίτευξιν ἑνὸς σκοποῦ. Ἀλλ' εἰς ὅλας τὰς ἐργασίας καὶ πρὸ πάντων εἰς τὰς πνευματικὰς ὑπάρχουν πολλοὶ τρόποι διεξαγωγῆς αὐτῶν, προσδιοριζόμενοι ἀπὸ τὸ ὑποκείμενον, τὸ ἀντικείμενον καὶ τὰς συνθήκας τῆς ἐργασίας. Μέθοδος κατὰ κυριολεξίαν σημαίνει τὸν δρόμον, τὸν ὁποῖον ἀκολουθοῦμεν διὰ νὰ φθάσωμεν εἰς ἕνα τέρμα. Ἀλλ' ἂν εἶναι γνωστόν, πολλαὶ ὁδοὶ ἄγουσιν εἰς Ρώμην καὶ ἕκαστος ὁδοιπόρος ἐκλέγει ἐκείνην, ἡ ὁποία θὰ τὸν ὁδηγήσῃ συντομώτερον καὶ ἀσφαλέστερον εἰς τὸν προορισμόν του.

Παρὰ ταῦτα μετὰ τὸν 17ον αἰῶνα καὶ εἰς τὴν Παιδαγωγικήν, ὅπως καὶ εἰς τὰς ἄλλας πνευματικὰς ἐπιστήμας, ἐπεκράτησεν ἡ ὀρθολογιστικὴ ἀρχή, ὅτι μία καὶ μόνη μέθοδος ὑπάρχει διὰ πᾶσαν διδασκαλίαν καὶ δι' ὅλα τὰ σχολεῖα. Ἡ ἀρχὴ αὕτη εὗρε τὴν μᾶλλον συγκεκροτημένην καὶ τυπικὴν μορφήν της εἰς τὴν λογικῶς θεμελιωμένην μέθοδον τῆς ἐρβαρτιανῆς Σχολῆς, ἡ ὁποία ἀπὸ τῶν μέσων τοῦ παρελθόντος αἰῶνος ἐκυριάρχησεν εἰς ὅλην τὴν Εὐρώπην. Ἦτο δὲ τοιαύτη ἡ συνέπεια καὶ ἡ λογικὴ διάρθρωσις τῆς μεθόδου ταύτης, ὥστε ἡ διδακτικὴ μέθοδος νὰ ταυτίζεται ὄχι μόνον μὲ τὴν ὅλην Διδακτικήν, ἀλλὰ καὶ μὲ τὴν Παιδαγωγικήν. Ὑπὸ τὸν ὅρον Παιδαγωγικὴ ἐννόουν κυρίως τὴν μέθοδον διδασκαλίας, ἡ δὲ μόρφωσις τῶν ὑποψηφίων διδασκάλων εἰς τὰς εἰδικὰς σχολὰς (τὰ παντὸς εἴδους Διδασκαλεῖα) καὶ τὰ Πανεπιστήμια περιωρίζετο εἰς στοιχεῖα τινα τῆς Γενικῆς Ψυχολογίας καὶ εἰς τὰ τυπικὰ ἐρβαρτιανὰ στάδια.

Δὲν θὰ ρίψω καὶ ἐγὼ τὸν λίθον τοῦ ἀναθέματος ἐναντίον τοῦ ἐρβαρτιανοῦ διδακτικοῦ μονισμοῦ, ὅπως τόσοι ἄλλοι. Ὄχι μόνον, διότι δὲν θὰ ἦτο ὅσιον νὰ βάλῃ κανεὶς ἐναντίον ἑνὸς νεκροῦ, ὅπως θὰ ἠδύνατό τις νὰ ὑποθέσῃ διότι εἰς τὴν περιοχὴν τοῦ πνεύματος τίποτε δὲν ἀποθνήσκει, ἀλλὰ διότι πιστεύω, ὅτι ἡ μέθοδος αὕτη μὲ τὴν ἑνότητα καὶ τὴν αὐστηρὰν διάρθρωσιν, ἡ ὁποία τὴν διακρίνει, προσέφερε μεγάλας ὑπηρεσίας εἰς τὴν Παιδείαν. Ὁ ἐρβαρτιανὸς διδάσκαλος ἐγνώριζε νὰ θέτῃ σαφεῖς σκοποὺς καὶ νὰ ἐπιμένῃ μέχρι τέλους εἰς τὴν πραγμάτωσιν αὐτῶν. Εἶχε κάτι τὸ ἀπολύτως συγκεκριμένον ἐνώπιόν του καὶ πρὸς αὐτὸ συνεκέντρωνεν ὅλας τὰς δυνάμεις του. Αὐτὸς εἶναι ὁ λόγος, διὰ τὸν ὁποῖον ἐπετύγχανον εἰς τὸ ἔργον των οἱ παλαιοὶ διδάσκαλοι, μὴ ἐξαιρουμένων οὔτε τῶν ἐκ τῶν Ὑποδιδασκαλείων προερχομένων. Ὁ κίνδυνος, τὸν ὁποῖον δημιουργεῖ τὸ χάος καὶ ἡ ἀσυναρτησία ἦτο ἄγνωστος εἰς παλαιοτέρας ἐποχάς.

— Ἀλλ' ὁποιανδήποτε γνώμην κι' ἂν ἔχῃ κανεὶς σήμερον περὶ τῆς μεθόδου ταύτης, γεγονὸς εἶναι, ὅτι ἀπὸ τῶν ἀρχῶν περίπου τοῦ παρόντος αἰῶνος ἤρχισεν ἕνας ὀξύτατος ἀγὼν κυρίως κατὰ τῶν εἰδολογικῶν σταδίων τῆς ἐρβαρτιανῆς Σχολῆς, ὅπως ταῦτα ἐφηρμόζοντο εἰς τὴν σχολικὴν ἀγωγὴν ἀλλὰ καὶ κατὰ πάσης διδακτικῆς μεθόδου. Πρόκειται περὶ μιᾶς ἐπαναστάσεως εἰς τὴν περιοχὴν τῆς Παιδαγωγικῆς πρὸς ἀποτίναξιν τῆς τυραννίας τῆς μεθόδου, εἰς τὴν ὁποίαν εὑρέθησαν ἡνωμένα ὅλα τὰ παιδαγωγικὰ ρεύματα τῆς ἐποχῆς μας (Παιδαγωγικὴ Σχολείου Ἐργασίας, Καλαισθητική, Προσωπικότητος, Κοινωνική), βοηθούμενα ἀπὸ ὅλας σχεδὸν τὰς συγχρόνους ψυχολογικὰς Σχολὰς καὶ ἀπὸ τὴν φιλοσοφίαν τῆς ζωῆς.

Αἱ Παιδαγωγικαὶ κατευθύνσεις τῶν τριῶν περίπου πρώτων δεκαετιῶν τοῦ 20οῦ αἰῶνος κρίνουν καὶ κατακρίνουν τὴν διδακτικὴν μέθοδον ὡς χαρακτηριστικὸν γνώρισμα τοῦ «Παλαιοῦ Σχολείου», τοῦ «Σχολείου Μαθήσεως», ὅπως περιφρονητικῶς ὠνόμασαν τοῦτο διὰ νὰ ἐξάρουν περισσότερον τὴν ἀλλαγὴν κατευθύνσεως, τὴν ὁποίαν ἀντιπροσώπευεν τὸ «Νέον Σχολεῖον», τὸ «Σχολεῖον Ἐργασίας». Ἡ μέθοδος θεωρεῖται ὡς τεχνικὸν - μηχανικὸν κατασκεύασμα τῆς ψυχρᾶς λογικῆς, ἄνευ ψυχῆς καὶ χρήσιμον ἴσως εἰς τὸν σχολικὸν ὑπάλληλον, ὁ ὁποῖος εἶναι ξένος καὶ ἐσωτερικῶς ἀμέτοχος πρὸς τὸ πνεῦμα καὶ τὴν ζωὴν τοῦ σχολείου. Γενικῶς δὲ ἀποδοκιμάζεται ἡ διδακτικὴ μέθοδος ὡς σύμβολον καὶ ἔκφρασις τοῦ παλαιοῦ παιδαγωγικοῦ ἤθους. Ἀδέσμευτος ὁρμὴ τοῦ παιδαγωγικοῦ ἔρωτος, ἀποδέσμευσις τῶν δημιουργικῶν δυνάμεων τοῦ παιδιοῦ εἶναι τὰ κηρύγματα τῆς νέας παιδαγωγικῆς κινήσεως. Ἀνακαλύπτονται πάλιν καὶ τονίζονται τὸ αὐθόρμητον, ὁ ἐνθουσιασμός, ἡ ψυχικὴ διάθεσις τοῦ «κατεχομένου», ἡ δημιουργικὴ «μανία» ὡς στοιχεῖα ἀποτελοῦντα τὴν ψυχὴν τῆς ἀγωγῆς. Τὸ νέον παιδαγωγικὸν ἦθος διαπνέεται ἀπὸ τὸν ἀνορθολογιστικὸν (irrational) παράγοντα, ὁ ὁποῖος κυριαρχεῖ καὶ εἰς ἄλλας περιοχὰς τοῦ πολιτισμοῦ, ὅπως π. χ. εἰς τὴν τέχνην (expressionismus), μὲ τὴν ὁποίαν πολλάκις συγκρίνεται ἡ ἀγωγή. Αἱ κατηγορίαι τῆς φιλοσοφίας τοῦ Bergson καὶ τοῦ Dilthei (ζωή, ἐνόρασις, διαίσθησις, ἔμπνευσις) κυριαρχοῦν καὶ εἰς τὴν περιοχὴν τῆς Παιδαγωγικῆς. Τονίζεται πρὸ πάντων ἡ ἐμπιστοσύνη, τὴν ὁποίαν πρέπει νὰ ἔχῃ ὁ Παιδαγωγὸς εἰς τὴν ὁμαλῶς καὶ φυσικῶς ἐξελισσομένην ζωήν. Ἡ βίωσις, ἡ φυσικὴ καὶ ἐλευθέρα ἐξέλιξις τοῦ γιγνομένου ἀνθρώπου, ὅπως περίπου ἑνὸς φυτοῦ, καὶ ἡ ἀπροκατάληπτος ἀφοσίωσις τοῦ Παιδαγωγοῦ εἰς τὴν ὁρμέμφυτον ἀνάπτυξιν, ἡ ὁποία μ' ὅλα ταῦτα εἶναι πλήρης μυστηρίων, προσδιορίζουν τὸ φαινόμενον τῆς ἀγωγῆς.

Ἐκ τῆς συντόμου ταύτης ἱστορικῆς ἀναδρομῆς εἰς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ προβλήματος τῆς

διδακτικῆς μεθόδου ἀποδεικνύεται, ὅτι ὀρθῶς ἐχαρακτήρισα τοὺς ὑποστηρικτὰς τῆς διδακτικῆς «μεθόδου Decroly» ἢ οἱασδήποτε ἄλλης ὡς ὀπισθοδρομικοὺς νοσταλγοὺς τοῦ διδακτικοῦ μονισμοῦ, ὑπὸ τὴν τυραννίαν τοῦ ὁποίου θέλουν νὰ ὑποτάξουν τὸ κατ' ἐξοχὴν πνευματικὸν ἔργον τοῦ Παιδαγωγοῦ, στερούντες τοῦτον τῆς δημιουργικῆς ἐλευθερίας, ἄνευ τῆς ὁποίας δὲν δύναται νὰ ἐργασθῇ ὡς ὑπεύθυνος πνευματικὸς ἄνθρωπος, ἀλλ' ὡς τεχνικὸς ὑπάλληλος, ἐνδιαφερόμενος μόνον διὰ τὴν πιστὴν ἐφαρμογὴν τοῦ μηχανικοῦ καὶ ἀψύχου τύπου «DecrolY» . Ἀλλ' ἂς προχωρήσωμεν εἰς τὴν οὐσιαστικὴν ἐξέτασιν τοῦ προβλήματος τῆς διδακτικῆς μεθόδου, διὰ τὴν κατανόησιν τοῦ ὁποίου μᾶς ἐβοήθησεν ἡ παρακολούθησις τῆς ἱστορικῆς ἐξελίξεώς του.

Δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία, ὅτι ὅλαι αἱ παιδαγωγικαὶ κατευθύνσεις, αἱ ὁποῖαι ἀγωνίζονται κατὰ τοῦ παλαιοῦ παιδαγωγικοῦ ἤθους καὶ τῆς μεθοδολογικῆς εἰδωλολατρείας τοῦ παρελθόντος, ἡ ὁποία μετέβαλε τὴν ἐλευθέραν καὶ πλήρη ζωῆς παιδευτικὴν ἐνέργειαν εἰς ἕνα κενόν, τυπικὸν μηχανισμόν, ἔχουν δίκαιον. Ὀρθῶς ἀπὸ μιᾶς ἀπόψεως τίθεται τὸ πρόβλημα τῆς διδακτικῆς μεθόδου ὑπὸ τῶν νεωτέρων καὶ εἰς τὰ κηρύγματα αὐτῶν ὑπάρχει πολλὴ ἀλήθεια. Ἀλλὰ δὲν ὑπάρχει ὁλόκληρος ἡ ἀλήθεια καὶ ἡ ἄποψίς των εἶναι μονόπλευρος, ὅπως συνήθως συμβαίνει εἰς τοὺς πνευματικοὺς ἀγῶνας, οἱ ὁποῖοι διεξάζονται κατὰ τὸ σχῆμα τοῦ Hegel : θέσις - ἀντίθεσις - σύνθεσις. Εἰς τὴν ἰδικήν μας περίπτωσιν θέσις εἶναι ἡ κυριαρχία τοῦ διδακτικοῦ μονισμοῦ, τῆς μιᾶς καὶ μόνης μεθόδου, διὰ πᾶσαν παιδευτικὴν ἐνέργειαν καὶ δι' ὅλα τὰ σχολεῖα. Ἀντίθεσιν ἀποτελεῖ ἡ κατάργησις τῆς μεθόδου, ἡ ἐλευθέρα, ζωντανή, δημιουργικὴ ἐνέργεια, ἥτις ὁμοιάζει πρὸς τὴν ἔμπνευσιν τοῦ καλλιτέχνου. Ἀλλ' εἶναι φανερὸν ὅτι πρόκειται περὶ κατευθύνσεων ἐκ διαμέτρου ἀντιθέτων τ. ἔ. περὶ μονομερῶν ἀπόψεων. Ὑπολείπεται ὁ συμβιβασμός, ἡ σύνθεσις, ἄνευ τῆς ὁποίας ἑκατέρα κατεύθυνσις εἶναι ἀκρότης καὶ ὡς τοιαύτη ἔξω τῆς πραγματικότητος καὶ ἐπικίνδυνος. Καὶ ἡ σύνθεσις αὕτη εὑρίσκεται εἰς τὴν ἐπιγραμματικὴν διατύπωσιν τοῦ Otto Willman : «Ἡ λατρεία τῆς μεθόδου ἔχει ὡς μητέρα τὴν ἀπερισκεψίαν, ὁ δὲ φόβος τῆς μεθόδου τὴν ὀκνηρίαν τῆς σκέψεως». (1).

Τὸ σχολεῖον δὲν εἶναι τόπος παιγνιδιοῦ, ὁπότε θὰ ἦτο περιττὴ ἡ μέθοδος, ἀλλ' ἔδρυμα, ὅπου τελεῖται σοβαρὰ ἐργασία, ἥτις ἄνευ μεθόδου εἶναι ἀδύνατος. Διὰ τὴν ἐπιτυχῆ διεξαγωγὴν τῆς παιδευτικῆς ἐργασίας εἶναι ἀπαραίτητος ἡ συμβολὴ καὶ τοῦ ἀνορθολογιστικοῦ παράγοντος, ἀλλὰ τοῦτο δὲν ἀρκεῖ, διότι μία μεγάλη περιοχὴ ταύτης ἔχει ἀνάγκην ἀπὸ μεθοδικὸν σχέδιον. Ἡ μέθοδος εἶναι τὸ κατ' ἐξοχὴν ἀνδρικὸν στοιχεῖον εἰς τὴν ἀγωγήν, τὸ ὁποῖον ἐνσαρκώνει τὴν σαφῶς ἐκπεφρασμένην παιδαγωγικὴν βούλησιν. Μὲ τὴν διαφοράν, ὅτι αὕτη δὲν δύναται νὰ εἶναι μία καὶ ἡ αὐτή, οὔτε δι' ὅλα τὰ σχολεῖα καὶ τὰς τάξεις, οὔτε δι' ὅλα τὰ μαθήματα, οὔτε δι' ὅλους τοὺς διδασκάλους. Διότι καὶ ὁ τρόπος τῆς ἐργασίας εἶναι διάφορος, ἀνάλογος ἑκάστοτε μὲ τὴν πνευματικὴν βαθμίδα τῶν μαθητῶν, καὶ ἡ νομοτέλεια ἑκάστου μαθήματος εἶναι διάφορος, ἀλλὰ καὶ τὸ πρόσωπον τοῦ διδασκάλου, τὸ ὁποῖον δίδει τὸν τόνον καὶ τὸν ρυθμὸν εἰς τὴν ἐργασίαν, εἶναι ἄτομον μὲ ἰδιαιτέρας ἱκανότητας, πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον δὲν δύναται ν' ἀγνοηθῇ. Ὁ διδακτικὸς μονισμὸς ἀπέθανε καὶ ἐτάφη ὁριστικῶς ὑπὸ τὰ πλήγματα τῆς Παιδαγωγικῆς καὶ τῆς Ψυχολογίας τοῦ 20οῦ αἰῶνος. Ὑπὸ οἱανδήποτε μορφὴν καὶ μὲ οἱονδήποτε νέον ὄνομα δὲν εἶναι ἀνεκτὸς πλέον. Ἀλλ' ἡ αὐτὴ Παιδαγωγικὴ καὶ Ψυχολογία μᾶς ἐδίδαξεν, ὅτι ἡ διδακτικὴ μέθοδος ἐκλέγεται ἑκάστοτε καὶ καταρτίζεται ὑπὸ τοῦ Παιδαγωγοῦ ἐπὶ τῇ βάσει ὑποκειμενικῶν καὶ ἀντικειμενικῶν στοιχείων. Ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς, ἡ φύσις τοῦ μαθητοῦ, ὁ ἰδιαίτερος χαρακτὴρ τοῦ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ, αἱ συνθῆκαι λειτουργίας τοῦ σχολείου καὶ ἡ ἀτομικότης τοῦ διδασκάλου προσδιορίζουν τὴν μεθοδικὴν ἐργασίαν τοῦ σχολείου, διὰ τὴν ὁποίαν ὑπεύθυνος πάντοτε εἶναι ὁ εὐσυνείδητος διδάσκαλος. Ὁ διδάσκαλος εἶναι ἡ μέθοδος. Αὐτὸ εἶναι τὸ συμπέρασμα τοῦ ὅλου ἀγῶνος καὶ τοῦ θορύβου περὶ τὰ μεθοδολογικὰ ζητήματα. Καὶ διὰ τοῦτο ἡ Παιδαγωγικὴ σήμερον δίδει δευτερεύουσαν σημασίαν εἰς τὰ διδακτικὰ προβλήματα. Τὸ κύριον εἶναι ὁ ἄνθρωπος, ὁ ὁποῖος θὰ ἐργασθῇ καὶ θὰ δημιουργήσῃ. Πρόκειται περὶ τῆς γνωστῆς σωκρατικῆς ἀντιλήψεως, κατὰ τὴν ὁποίαν τὸ πρόβλημα ἔγκειται εἰς τὸ «τί δὲ ποτ' ἐστὶν ἄνθρωπος καὶ τί τῇ τοιαύτῃ φύσει προσήκει διάφορον τῶν ἄλλων ποιεῖν ἢ πάσχειν» (Πλ. Θεαιτ. 174 Β.). Δὲν ἔχει σημασίαν, καὶ οὐδεὶς ἐνδιαφέρεται διὰ τοῦτο σήμερον, ποίαν στρατηγικὴν θὰ ἐφαρμόσῃ ὁ στρατηγός, ἀλλὰ σημασίαν ἔχει τὸ πῶς θὰ εὕρωμεν τὸν ἱκανὸν στρατηγόν. Πῶς θὰ εὕρωμεν καὶ πῶς θὰ δημιουργήσωμεν τὸν εὐσυνείδητον καὶ ἱκανὸν διδάσκαλον; Ἰδοὺ τὸ μέγα καὶ ἅλυτον πρόβλημα τῆς Ἑλληνικῆς Παιδαγωγικῆς. Ὁ καλὸς Παιδαγωγὸς δύναται καὶ μὲ τὰς γνωστὰς μεθόδους νὰ ἐπιτυγχάνῃ καὶ ἄλλας ἰδικάς του νὰ ἐπινοῇ.

Τώρα, μετὰ τὸν προσδιορισμὸν τῆς θέσεως, τὴν ὁποίαν ἐλάβομεν ἀπέναντι τοῦ ὅλου προβλήματος τῆς διδακτικῆς μεθόδου, δυνάμεθα εὐκολώτερον νὰ προχωρήσωμεν εἰς τὴν ἐξέτασιν τῆς μεθόδου τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ ἰδιαιτέρως τῆς ὀνομαζομένης «μεθόδου Decroly», ἡ ὁποία παρ' ἡμῖν τείνει ν' ἀποβῇ τὸ εἴδωλον μιᾶς νέας θρησκείας, εἰς τὴν ὁποίαν ὀφείλουν τυφλὴν πίστιν καὶ ὑπακοὴν πάντες οἱ λειτουργοὶ τῆς λαϊκῆς Παιδείας, ἄλλως διατρέχουν τὸν κίνδυνον νὰ χαρακτηρισθοῦν ὡς ἐπικίνδυνοι αἱρετικοί, προωρισμένοι

1) Πρβλ. Huber-Prestel: Unterrichts führung und unterrichts gestaltung ie den Volksschulfächern Λειψία 1943 σελ. 21.

διὰ τὴν πυράν. Εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο κατηντήσαμεν, ὅπως φαίνεται ἐκ τῶν ἐγκυκλίων μερικῶν ἐπιθεωρητῶν Δημοτικῶν Σχολείων, τὰς ὁποίας ἔχω ὑπ' ὄψει μου. Εἰς τὰς ξένας χώρας ἡ μέθοδος αὐτὴ θεωρεῖται ἁπλῶς μία ἐκ τῶν πολλῶν μεθόδων, οὔτε καλυτέρα, οὔτε χειροτέρα τῶν ἄλλων τ. Ἐ. καὶ μὲ προτερήματα καὶ μὲ ἐλαττώματα. Ὅπως κάθε θεωρία καὶ κάθε μέθοδος, οὕτω καὶ ἡ μέθοδος Decroly εἶναι ἀληθὴς ἐξεταζομένη ἀπὸ μιᾶς ὡρισμένης ἀπόψεως, ἀλλὰ ἐφ' ὅσον προβάλλει ἀξιώσεις γενικοῦ κύρους, εἶναι ἐσφαλμένη καὶ ἐπιβλαβής.

Ἐν πρώτοις, δὲν πρόκειται μόνον περὶ μεθόδου σχετικῆς μὲ τὴν ἐργασίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, ἀλλὰ περὶ γενικοῦ παιδαγωγικοῦ συστήματος, τὸ ὁποῖον κατήρτισεν ὁ Βέλγος ἰατρός, ἔχων ὑπ' ὄψει του κατ' ἀρχὰς ἀνωμάλους περιπτώσεις. Ἀλλὰ πᾶσα θεωρία, προερχομένη ἐκ τῆς μελέτης εἰδικῶν παθολογικῶν περιπτώσεων, ὅσον καὶ ἂν μεταβληθῇ, φέρει τὰ ἴχνη καὶ τὰ ἐλαττώματα τῆς προελεύσεώς της. Ὅ,τι συμβαίνει μὲ τὴν ψυχολογικὴν θεωρίαν τοῦ Freud, ἡ ὁποία εἶναι δυνατὸν νὰ ἔχῃ ἐφαρμογὰς εἰς τὴν Ψυχοπαθολογίαν, ἀλλὰ δὲν δύναται νὰ διευρυνθῇ εἰς γενικὴν Ψυχολογίαν, τὸ αὐτὸ παρατηρεῖται καὶ εἰς τὸ παιδαγωγικὸν σύστημα Decroly. Ἐκτὸς τούτου, ἡ Παιδαγωγικὴ αὕτη προέρχεται ἀπὸ τὴν φυσιοκρατικὴν - θετικὴν κοσμοθεωρίαν τοῦ δημιουργοῦ της, κατὰ τὴν ὁποίαν «ἡ διατήρησις τοῦ ἀτόμου καὶ τοῦ εἴδους» εἶναι ὁ ὕψιστος σκοπός. Τὸν σκοπὸν δὲ τοῦτον ἐξυπηρετεῖ ἡ ἱκανοποίησις «α΄. τῆς ἀνάγκης πρὸς τροφήν, β΄. τῆς ἀνάγκης πρὸς ἄμυναν ἔναντι τῆς φύσεως, γ΄. τῆς ἀνάγκης πρὸς προάσπισιν ἔναντι τῶν διαφόρων κινδύνων καὶ ἐχθρῶν καὶ δ΄. τῆς ἀνάγκης πρὸς ἐνέργειαν, πρὸς ἐργασίαν, πρὸς κοινωνικὴν συμβίωσιν πρὸς ἀνάπαυσιν καὶ πρόοδον». Ὁ ἄνθρωπος θεωρεῖται μόνον ὡς φυσικὸν ὄν καὶ ἀγνοεῖται ἡ περιοχὴ τῆς Ἱστορίας καὶ τοῦ πνευματικοῦ πολιτισμοῦ. Συνεπῶς τὸ ὅλον παιδαγωγικὸν σύστημα τοῦ Decroly εἶναι μονομερὲς καὶ διότι προῆλθεν ἀπὸ τὴν ψυχοπαθολογίαν καὶ διότι εἶναι προϊὸν μιᾶς ὡρισμένης κοσμοθεωρίας, τοῦ θετικισμοῦ τοῦ παρελθόντος αἰῶνος. Ἀλλ' ἀνεξαρτήτως τούτου εἶναι καὶ ἀσυμβίβαστον πρὸς τὴν πραγματικότητά. Ἀναφέρω μερικὰς ἀρχάς του, ὅπως τὰς διετύπωσε ὁ ἴδιος εἰς τὸ συνέδριον τοῦ Calais τὸ 1921.

«1. Τὸ σχολεῖον διὰ τὴν γενικὴν μόρφωσιν μέχρι τοῦ 15ου ἔτους τῆς ἡλικίας πρέπει νὰ εὑρίσκεται εἰς ἕνα τοιοῦτον πλούσιον φυσικὸν περιβάλλον, ὥστε νὰ παρέχηται ἡ δυνατότης εἰς τοὺς μαθητὰς νὰ παρακολουθοῦν τὰ φαινόμενα τῆς φύσεως, νὰ παρατηροῦν τὰς ἐκδηλώσεις τῆς ζωῆς φυτῶν καὶ ζώων καὶ ἰδιαιτέρως τοῦ ἀνθρώπου καὶ τὴν προσπάθειαν πρὸς προσαρμογὴν αὐτῶν εἰς τὰς συνθήκας τοῦ περιβάλλοντος.

2. Πρέπει νὰ ἔχῃ ἕνα περιωρισμένον ἀριθμὸν μαθητῶν, ὅλων τῶν ἡλικιῶν ἀπὸ τοῦ 4ου μέχρι τοῦ 15ου ἔτους τῆς ἡλικίας ἀμφοτέρων τῶν φύλων.

3. Οἱ χῶροι τοῦ σχολείου πρέπει νὰ διαμορφωθῶσιν, ὄχι κατὰ τὸν τύπον τῶν αἰθουσῶν παραδόσεως, ἀλλὰ κατὰ μικρὰ «ateliers ἢ χώρους ἐργασίας (μὲ τραπέζια, τρεχούμενα νερά, φωταέριον ἢ ἠλεκτρικὸν κ.ἄ.τ.).

4. Πρέπει νὰ καταβληθῇ προσπάθεια, ὥστε αἱ ὁμάδες τῶν μαθητῶν (τάξεις) νὰ ἀποτελοῦν ὅσον εἶναι δυνατὸν μεγαλυτέραν ὁμοιογένειαν καὶ ὁμοιομορφίαν. Ἑκάστη δὲ ὁμὰς δὲν πρέπει νὰ περιλαμβάνῃ περισσοτέρους ἀπὸ 20 — 25 μαθητάς».

Περαιτέρω γίνεται λόγος περὶ τοῦ τρόπου ἐργασίας, περὶ καθημερινῶν ἐκδρομῶν καὶ ἐπισκέψεων εἰς τὰς πλησίον περιοχάς, ἐργοστάσια κ.ἄ.τ. Εἰς τὸν γενικὸν αὐτὸν τρόπον τῆς ἐργασίας, ὁ ὁποῖος μὲ ὡρισμένας ἐπιφυλάξεις εἶναι δυνατὸν νὰ ἐφαρμοσθῇ ἐπὶ τέλους εἰς ἓν προνομιοῦχον σχολεῖον, ἀλλ' ὄχι ὡς γενικὴ μορφὴ παιδευτικῆς ἐνεργείας, ἐντάσσεται καὶ ἡ μέθοδος ἀναγνώσεως. Πρόκειται δηλ. περὶ μιᾶς λεπτομερείας ἐντὸς τοῦ ὅλου συστήματος. Ἡ ἀπόσπασις αὐτῆς ἐκ τοῦ ὅλου καὶ ἡ μεμονωμένη ἐφαρμογή της θὰ ἦτο ἀδύνατος καὶ εἰς ἣν περίπτωσιν ἀκόμη ἦτο ὀρθὴ κατὰ πάντα. Τὸ σύστημα τοῦτο π. χ. ἐπιμένει ἰδιαιτέρως εἰς τὴν «ὁμοιογένειαν καὶ τὴν ὁμοιομορφίαν τῶν ὀλιγαρίθμων τάξεων». Ὑπάρχει ἡ δυνατότης αὐτὴ εἰς τὰ κοινὰ σχολεῖα; Δὲν ἀναφέρω τὰς ἄλλας, τὰς ὑπὸ τοῦ ὅλου συστήματος ἀπαιτουμένας προϋποθέσεις διὰ τὴν ἐπιτυχῆ ἐφαρμογὴν τῆς μεθόδου πρώτης ἀναγνώσεως Decroly, ἄνευ τῶν ὁποίων νοθεύεται καὶ ἡ μέθοδος, ἀλλ' εἰσέρχομαι εἰς τὴν ἐξέτασιν αὐτῆς ταύτης τῆς μεθόδου.

Ὑπὸ τὸνδρον «μέθοδος Decroly» ἐννοεῖται παρ' ἡμῖν ὁ τρόπος ἐκεῖνος τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, καθ' ὃν μαθητὴς μανθάνει ν' ἀναγινώσκῃ εὐθὺς ἐξάρχῆς τὴν ὅλην λέξιν ἢ μικρὰν πρότασιν χωρὶς νὰ γνωρίζῃ τοὺς φθόγγους, ἐκ τῶν ὁποίων ἀπαρτίζεται. Ἡ μέθοδος αὕτη ἀποτελεῖ, ὡς ἐλέχθη, μίαν ἄνευ σημασίας λεπτομέρειαν εἰς τὸ ὅλον σύστημα Decroly κακῶς δὲ ἀποδίδεται εἰς τὸν Decroly διότι ἄλλοι πρὸ αὐτοῦ Παιδαγωγοὶ καὶ Γάλλοι καὶ Γερμανοί, ἀνεκάλυψαν τὸν τρόπον αὐτὸν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Ἀπὸ τῶν ἀρχῶν δὲ τοῦ παρόντος αἰῶνος ὑπὸ τοῦ Dilthey εἰσήχθη εἰς τὴν Ψυχολογίαν ἡ ἔννοια struktur δηλ. τῆς ψυχικῆς ἑνότητος, τῆς διηρθρωμένης ὁλότητος, ἡ ὁποία ἔκτοτε ἀποτελεῖ θεμελιώδη κατηγορίαν δι' ὅλας τὰς συγχρόνους ψυχολογικὰς κατευθύνσεις. Οὕτως ἐπανήλθομεν σήμερον εἰς τὴν πλατωνικὴν ἀντίληψιν τῆς ἑνότητος τῆς ψυχῆς καὶ εἰς τὴν ἀριστοτελικὴν ἀρχήν, ὅτι τὸ ὅλον εἶναι πρότερον ἀπὸ τὰ μέρη καὶ πλέον ἢ τὸ σύνολον τῶν μερῶν. Ἀποτελεῖ δὲ παιδαγωγικὸν ἀξίωμα πλέον, ὅτι ὁ ἄνθρωπος ἀντιλαμβάνεται ὁλότητας, τὰ δὲ μέρη κατανοοῦνται ὡς τμήματα ὁλότητος. Τοῦτο παρατηρεῖται εἰς μεγαλύτερον βαθμὸν κατὰ τὴν παιδικὴν ἡλικίαν. Ἐντεῦθεν προῆλθεν ἡ ἐνιαία συγκεντρω-

τική διδασκαλία καὶ ἡ ἀλλαγὴ τοῦ τρόπου τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Ὥστε ἀνεξαρτήτως τοῦ παιδαγωγικοῦ συστήματος Decroly ἡ ἀρχὴ τῆς ὁλότητος ἐπεκράτησεν εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν τοῦ 20ου αἰῶνος, προελθοῦσα ἀπὸ τὴν περιοχὴν τῆς Ψυχολογίας. Ὀρθὸν εἶναι λοιπὸν νὰ μὴ κάμνωμεν χρῆσιν τοῦ ὅρου «μέθοδος Decroly», ἀλλὰ μ έ θ ο δ ο ς ὁ λ ό τ η τ ο ς ἢ ἀ ν α λ υ τ ι κ ή, ὅπως γίνεται καὶ εἰς τὰς ἄλλας εὐρωπαϊκὰς γλώσσας ὅπου ἐπεκράτησε περισσότερον ὁ ὅρος «ἀναλυτικὴ μέθοδος».

Αἱ γνωσταὶ μέθοδοι αἱ χρησιμοποιηθεῖσαι μέχρι σήμερον εἰς τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν εἶναι κυρίως δύο: ἡ σ υ ν θ ε τ ι κ ὴ καὶ ἡ δ' ἡ ἀ ν α λ υ τ ι κ ὴ, ἡ μέθοδος τῆς ὁ λ ό τ η τ ο ς. Ὑπάρχει καὶ τρίτη μέθοδος μὲ τὸ ὄνομα ἀ ν α λ υ τ ι κ ο σ υ ν θ ε τ ι κ ὴ, ἀλλ' αὕτη κεῖται μεταξὺ τῶν δύο πρώτων ἀποκλίνουσα ἄλλοτε πρὸς τὴν συνθετικὴν καὶ ἄλλοτε πρὸς τὴν ἀναλυτικήν. Ἡ συνθετικὴ μέθοδος, τῆς ὁποίας ὑπάρχουν πολλαὶ παραλλαγαί, στηρίζεται εἰς τὴν ἀρχήν: Ἐκ τῶν ἁπλουστέρων — ἐκ τῶν πρώτων στοιχείων εἰς τὰ σύνθετα. Ἐθεωροῦντο δὲ ἁπλούστερα στοιχεῖα ἄλλοτε οἱ φθόγγοι, ἐκ τῶν ὁποίων ἀποτελοῦνται συλλαβαί, λέξεις, προτάσεις. Ἡ πορεία τὴν ὁποίαν θ' ἀκολουθήσωμεν κατὰ τὴν μέθοδον ταύτην εἶναι: φθόγγοι — συλλαβαί — λέξεις — προτάσεις. Ἡ μέθοδος αὕτη εἶναι ἡ παλαιοτέρα καὶ ἦτο γνωστὴ γενικῶς μέχρι τοῦ τέλους τοῦ παρελθόντος αἰῶνος. Δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ ἀναφέρωμεν ἐνταῦθα τὰς παραλλαγὰς τῆς μεθόδου ταύτης. Γεγονὸς εἶναι, ὅτι καὶ μὲ τὸν τρόπον αὐτὸν ἐμάνθανον οἱ μαθηταὶ ν' ἀναγινώσκουν καὶ νὰ γράφουν. Ἀλλ' ἐπίσης γεγονὸς εἶναι ὅτι ἡ μέθοδος αὐτὴ δὲν στηρίζεται εἰς τὰ σημερινὰ δεδομένα τῆς Ψυχολογίας (ἀρχὴ τῆς ὁλότητος), οὔτε πρὸς τὴν φύσιν τῆς γλώσσης ἀνταποκρίνεται, διότι ἡ οὐσία τοῦ λόγου ἔγκειται εἰς τὴν πλήρη νοήματος ἔκφρασιν (δὲν ἔχει σημασίαν ἂν τοῦτο ἐπιτυγχάνεται διὰ μιᾶς ἐννοίας ἢ περισσοτέρων), ἡ ὁποία εἶναι τὸ κύριον καὶ τὸ «φύσει» πρότερον καὶ κατόπιν ἔρχονται οἱ φθόγγοι.

Ἀντίθετος πρὸς τὴν μέθοδον ταύτην εἶναι ἡ ὁλικὴ ἢ ἀναλυτική, καθ' ἣν ἡ πρώτη ἀνάγνωσις διδάσκεται ἐπὶ τῇ βάσει μιᾶς πλήρους νοήματος ἐκφράσεως (λέξεως ἢ προτάσεως). Εἶναι φανερὸν ἐκ τῶν ἀνωτέρω, ὅτι ὁ τρόπος οὗτος τῆς ἐργασίας κατὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως στηρίζεται καὶ εἰς τὴν Ψυχολογίαν καὶ εἰς τὴν φύσιν τῆς γλώσσης, ἕνεκα δὲ τούτου ἐπεκράτησε μὲ διαφόρους μορφὰς καὶ παραλλαγάς. Ὥστε οὐδεμία ἀντίρρησις καὶ διαφωνία ὑπάρχει ὡς πρὸς τὴν δευτέραν ταύτην μέθοδον, ἡ ὁποία εἶναι ὁ μᾶλλον φυσικώτερος τρόπος τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Ὁ ἐγερθεὶς τελευταίως θόρυβος ὀφείλεται εἰς τὴν παρερμηνείαν τῆς μεθόδου καὶ εἰς τὴν προσκόλλησιν εἰς ὡρισμένους τύπους αὐτῆς.

Κατ' ἀρχὴν ὑπάρχει συμφωνία, ὅτι ἡ πρώτη ἀνάγνωσις πρέπει ν' ἀρχίζῃ μὲ λέξεις ἢ προτάσεις πλήρεις νοήματος. Ἀλλ' ὑπάρχει μία μερὶς ἐκπαιδευτικῶν, οἱ ὁποῖοι ἰσχυρίζονται, ὅτι οὕτω πρέπει νὰ συνεχίσωμεν τὴν ἐργασίαν χωρὶς νὰ διδαχθοῦν οἱ φθόγγοι καὶ τὰ γραπτὰ σύμβολα ἀπομεμονωμένα καὶ καθ' ἑαυτά, διότι τὸ παιδὶ μόνο του διὰ τῆς αὐτομάτου συγκρίσεως αὐτῶν ἐντὸς τῶν λέξεων θὰ τὰ μάθῃ. Εὐτυχῶς ἡ μερὶς αὕτη εἶναι ἀνυπολόγιστος, διότι διαρκῶς ἐλαττοῦται. Ὑπάρχει ὅμως μία μεγάλη μερὶς ἐκπαιδευτικῶν οἱ ὁποῖοι ἰσχυρίζονται, ὅτι δὲν πρέπει νὰ γίνεται ἀνάλυσις τῆς λέξεως εἰς φθόγγους ἀμέσως, ἀλλ' ἀφ' οὗ ἀποκτήσῃ πρῶτον ὁ μαθητὴς τὰς εἰκόνας ἱκανοῦ ἀριθμοῦ λέξεων καὶ φράσεων τότε νὰ γίνῃ ἡ ἀνάλυσις καὶ ἡ διδασκαλία τῶν φθόγγων καὶ τῶν γραπτῶν συμβόλων καθ' ἑαυτά, ἐν ᾧ κατ' ἄλλους πάλιν πρέπει νὰ γίνῃ ἀμέσως μετὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς λέξεως — φράσεως ὡς ὅλου ἡ ἀπομόνωσις τοῦ φθόγγου. Ὥστε ὁ ὅλος θόρυβος εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο περιορίζεται καὶ κατηγοροῦν οἱ πρῶτοι τοὺς δευτέρους ὡς ἐφαρμοζοντας τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴν μέθοδον τοῦ παρελθόντος, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον εἶναι ἔγκλημα καθοσιώσεως. Ἐκεῖ λοιπὸν κατηντήσαμεν; Ἀξίζει τὸν κόπον νὰ δημιουργοῦνται ζητήματα καὶ ἔριδες περὶ τοῦ ἂν ἡ ἀπομόνωσις καὶ ἡ διδασκαλία τοῦ γράμματος θὰ γίνῃ σήμερα ἢ μετὰ ἕνα μῆνα; Ἀλλ' εἶναι τάχα τόσον ἀντιπαιδαγωγικὸν ἀμέσως μετὰ τὴν ἀνάγνωσιν μιᾶς λέξεως ἢ φράσεως νὰ γνωρίσῃ ὁ μαθητὴς καὶ ἕνα νέον φθόγγον; Ἢ τοῦτο εἶναι τὸ φυσικώτερον καὶ τὸ μεθοδικώτερον; Σημασίαν ἔχει ν' ἀρχίζῃ ἡ ἀνάγνωσις ἀπὸ ἓν ὅλον, διὰ τοῦτο καὶ ὁ τρόπος αὐτὸς τῆς ἐργασίας λέγεται ὁ λ ι κ ὴ μέθοδος. Ἀλλὰ περισσότερον ἐν χρήσει εἶναι, ὡς ἐλέχθη, ὁ ὅρος ἀ ν α λ υ τ ι κ ὴ μέθοδος, διότι, κατ' ἀντίθεσιν πρὸς τὸν συνθετικὸν τρόπον ἐργασίας, ἡ πορεία ἐδῶ γίνεται ἐκ τοῦ ὅλου πρὸς τὰ μέρη. Ἂν γίνῃ ἡ ἐργασία αὐτὴ εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς διευκολύνεται καὶ ἡ ἀνάγνωσις καὶ ἡ γραφή, τὰ ὁποῖα πρέπει νὰ διδάσκωνται συγχρόνως ὡς ἐντύπωσις καὶ ἔκφρασις, διότι οὕτως ἡ μία ἐνέργεια ὑποβοηθεῖ τὴν ἄλλην. Ἐν ᾧ ἂν δὲν προβῶμεν ἀμέσως εἰς τὴν ἀπομόνωσιν τοῦ φθόγγου εἴμεθα ὑποχρεωμένοι ἢ ν' ἀρχίσωμεν τὴν γραφὴν τότε ποὺ θ' ἀρχίσῃ καὶ ἡ ἀνάλυσις ἢ νὰ διδάξωμεν τὴν γραφὴν ὡς πιστὴν ἰχνογράφησιν τῆς εἰκόνος τῆς λέξεως-φράσεως, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον, ἐκτὸς τῶν ἄλλων δυσκολιῶν, τὰς ὁποίας παρουσιάζει εἰς τὸν μικρὸν μαθητήν, ὑποχρεωμένον νὰ ἰχνογραφήσῃ πιστῶς ἕνα ὁλόκληρον σύμπλεγμα, ἀπαγορεύεται διὰ λόγους ψυχολογικοὺς εἰς τὴν ἐξπρεσσιονιστικὴν ταύτην ἡλικίαν καὶ ὀρθῶς εἰς τὴν ἰχνογραφίαν — χειροτεχνίαν τῶν κατωτέρων τάξεων δίδεται ἁπλῶς διέξοδος εἰς τὴν ζωηρὰν ὁρμὴν πρὸς ἔκφρασιν, ἀπαγορευομένης, τῆς πιστῆς κατὰ μίμησιν ἰχνογραφίας.

Ἕνας ἄλλος λόγος, διὰ τὸν ὁποῖον φυσικώτερον εἶναι νὰ προβαίνωμεν ἀμέσως μετὰ τὴν ἀνάγνωσιν εἰς τὴν ἀπομόνωσιν καὶ τὴν ἐκμάθησιν τῶν φθόγγων ἀναφέρεται εἰς τὴν Ψυχολογίαν τῆς Παιδικῆς ἡλικίας. Ὁ Ber-

thold Otto ὁ εἰσηγητὴς τῆς συγκεντρωτικῆς διδ)λίας λέγει ἐπὶ λέξει: «ἡ φυσικὴ μέθοδος τῆς μορφωτικῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἀναλυτική» (1). Ἡ κυριαρχία τοῦ πνευματικοῦ καὶ φυσικοῦ κόσμου ἐπιτυγχάνεται διὰ τῆς ἐπαφῆς μὲ τὴν ὁλότητα, ἀπὸ τὴν ὁποίαν ἀρχίζει ἐνεργοῦσα ἡ ἀναλυτικὴ δύναμις τοῦ μαθητοῦ (2). Ἡ ψυχολογικὴ αὕτη ἀλήθεια ἐπιβεβαιοῦται ὑπὸ τῆς καθημερινῆς πείρας καὶ τῶν μὴ εἰδικῶν, οἱ ὁποῖοι βλέπουν τὸ παιδὶ ἤδη ἀπὸ τῆς προσχολικῆς ἡλικίας νὰ διαλύῃ τὰ παιγνίδια του ἀμέσως μετὰ τὴν πρώτην ὁλικὴν ἐντύπωσιν, ὡθούμενον ἀπὸ τὴν ὁρμὴν ὄχι πρὸς καταστροφήν, ὡς ἠθέλησαν νὰ ἑρμηνεύσουν μερικοὶ τὸ φαινόμενον τοῦτο, ἀλλὰ πρὸς ἔρευναν καὶ κατανόησιν τῶν μερῶν, ἄνευ τῶν ὁποίων ἡ ἐντύπωσις τοῦ ὅλου εἶναι ὅλως μηχανικὴ καὶ ἐξωτερική. Καὶ πράγματι ἡ ἐπιμονὴ εἰς τὴν ἐπὶ μακρὸν χρόνον ἀνάγνωσιν λέξεων —φράσεων, ἄνευ γνώσεως τῶν φθόγγων, καταντᾷ ἕνας μονότονος μηχανισμός, καθ' ὃν ὁ μαθητὴς μιμεῖται πιστῶς τὴν ἀνάγνωσιν τοῦ διδασκάλου, ἡ ὁποία οὐδὲν περιθώριον αὐτενεργείας ἀφήνει εἰς τὸν μαθητήν, ἀποκομίζοντα μόνον ὀπτικὰς καὶ ἀκουστικὰς εἰκόνας ἄνευ συμμετοχῆς τῆς συνδυαστικῆς ἱκανότητος, πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον θὰ συνέβαινεν ἂν ἐγνώριζε τοὺς φθόγγους.

Ἀλλὰ καὶ ἄλλη ζημία προσγίγνεται διὰ τῆς ἐμμονῆς εἰς τὰς ὀπτικὰς εἰκόνας τῶν λέξεων. Μέχρι σχεδὸν τοῦ τέλους τοῦ σχολικοῦ ἔτους δὲν δύναται ὁ μαθητὴς νὰ ἐκφρασθῇ ἐλευθέρως διὰ συνεχοῦς γραπτοῦ λόγου. Εἰς τὰ Πρότυπα τῆς Ἀκαδημίας Ἰωαννίνων αἱ τάξεις ἐκεῖναι, εἰς τὰς ὁποίας μετὰ τὴν ὁλικὴν ἀνάγνωσιν ἀκολουθεῖ ἀμέσως ἡ ἀπομόνωσις τοῦ φθόγγου καὶ ἡ πολυμερὴς αὐτοῦ γνῶσις δύνανται κατὰ τὴν ἐποχὴν αὐτὴν (Ἰανουάριος) νὰ ἀναγινώσκουν ἀπροσκόπτως, φυσικῶς, καὶ μετ' ὀλίγους ὁλονδήποτε ἄγνωστον παιδικὸν κείμενον καὶ νὰ γράφουν μ' εὐκολίαν μικρὰς ἐλευθέρας ἐκθέσεις ὡς αἱ ἀκόλουθοι:

«Τί καλὴ ποὺ εἶναι ἡ φωτιά. Ἐγὼ τὴν ἀγαπῶ πολὺ τὴ φωτιά καὶ ἡ μαμὰ μὲ λέει γατάκι».

«Ὁ Χριστούλης μᾶς ἀγαπάει ὅλα τὰ καλὰ παιδιά. Καὶ μένα εἶπε ἡ γιαγιὰ μὲ ἀγαπάει καὶ μὲ φυλάει ἕνα καλὸ ἀγγελούδι».

«Ἄχ, τί γλυκὰ ἔφαγα. Ἐγώ, παιδιά, δὲ διάβασα πολὺ στὶς γιορτές. Ὁ Ἅγιος Βασίλης μοῦ ἔφερε ἕνα ὡραῖο παραμύθι. Τὸ ποδήλατσ θὰ τὸ φέρῃ ἄλλη φορὰ εἶπε ὁ μπαμπάς».

«Σήμερα τὸ πρωῒ πήγαμε στὴν ἐκκλησία μὲ τὴ μαμὰ καὶ μὲ τὸ μπαμπά μου. Ὕστερα εἴδαμε τοὺς παπάδες καὶ τὴν εἰκόνα τοῦ Ἁγίου-Γεωργίου ποὺ πήγαμε τὸ ἀπόγευμα στὸ σπίτι του καὶ προσκυνήσαμε» (3).

Ἐν ᾧ εἰς τὴν πρώτην τάξιν τοῦ 4)ξίου Προτύπου, ὅπου, χάριν τῶν σπουδαστῶν οἱ ὁποῖοι πρέπει νὰ γνωρίζουν ὅλους τοὺς δυνατοὺς τρόπους ἐργασίας, προχωροῦμεν εἰς τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν ἄνευ ἀμέσου ἀναλύσεως, οἱ μαθηταὶ μόνον τὰς διδαχθείσας λέξεις καὶ φράσεις ἀναγινώσκουν εὐχερῶς καὶ ἄνευ κόπου, ἀλλὰ καὶ ἄνευ πνευματικῆς προσπαθείας καὶ συμμετοχῆς εἰς τὴν ἐργασίαν καὶ γράφουν ὁπωσδήποτε ἀνεκτά. Πέραν ὅμως τούτων, οὔτε ν' ἀναγνώσουν, οὔτε νὰ γράφουν τὶ δύνανται. Ὑποθέτω, ὅτι ὁ καλύτερος τρόπος ἐργασίας, εἶναι ἐκεῖνος, ὁ ὁποῖος ὁδηγεῖ συντομώτερον καὶ ἀσφαλέστερον εἰς τὸν σκοπόν. Τοῦτο ἄλλωστε σημαίνει καὶ μέθοδος.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει τὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ φυσικωτέρα πορεία κατὰ τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν εἶναι: Ἐκ τοῦ ὅλου εἰς τὰ μέρη καὶ ἐκ τούτων ἐπιστροφὴ εἰς τὸ ὅλον. Αὐτὴ εἶναι ἡ ὁλικὴ ἢ ἀναλυτικὴ μέθοδος. Διὰ τοῦ τρόπου τούτου τῆς ἐργασίας σύδεμία πλευρὰ παραμένει σκοτεινὴ καὶ ἀνεξέταστος, διότι καὶ τὰ μέρη διαφωτίζονται καὶ κατανοοῦνται εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς ὡς ὀργανικὰ τμήματα τοῦ ὅλου καὶ ἡ ὁλότης ἀποκτᾷ σταθερὰν διάρθρωσιν, δημιουργοῦσαν βεβαιότητα καὶ ἀσφάλειαν. Διὰ τῆς κυριαρχίας δὲ τῶν φθόγγων, τὴν ὁποίαν ἐπιτυγχάνομεν διὰ τοῦ τρόπου τούτου, παρέχομεν εἰς τὸν μαθητὴν τὰ μέσα νὰ ἐρευνᾷ καὶ νὰ ἐνεργῇ μόνος του, πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον εἶναι δυνατὸν ἀπὸ τοῦ πρώτου σχολικοῦ ἔτους εἰς τὴν περιοχὴν τῆς γλώσσης, ἐν ᾧ ἂν ἐργασθῶμεν κατὰ τὴν λεγομένην μέθοδον Decroly ἀφήνομεν τὸν μαθητὴν νὰ βαδίζῃ ἐπ' ἀρκετὸν εἰς τὸ σκότος, προσπαθοῦντα νὰ εἰκάζῃ ἐκ τῆς μορφολογικῆς ὁμοιότητος τῶν ὀπτικῶν εἰκόνων καὶ ἀναμένοντα τὴν βοήθειαν τοῦ διδασκάλου. Καὶ ταῦτα πάντα διὰ ν' ἀποκτήσῃ πεῖραν, ὡς λέγεται. Πεῖραν τίνος; Τοῦ γλωσσικοῦ καὶ πνευματικοῦ σκότους, εἰς τὸ ὁποῖον τὸν ῥίπτομεν καὶ τοῦ τρόπου, καθ' ὃν ἀντιλαμβάνονται καὶ σκέπτονται τὰ ἀνώμαλα καὶ κωφάλαλα παιδιά, ἐκ τῶν ὁποίων προῆλθεν ἡ «μέθοδος Decroly.

Λέγοντες «ἐκ τοῦ ὅλου εἰς τὰ μέρη καὶ ἐκ τούτων ἐπιστροφὴ εἰς τὸ ὅλον» δὲν εἰσάγομεν νέον διδακτικὸν μονισμόν, διότι δὲν πρόκειται περὶ τυπικοῦ τινος σχήματος, ἀλλὰ περὶ γενικῆς παιδαγωγικῆς ἀρχῆς, ἡ ὁποία δὲν περιορίζει τὸν διδάσκαλον εἰς μηχανικὴν ἐργασίαν, οὔτε καθηλώνει τοῦτον εἰς ὡρισμένους ἀπολιθωμένους τύπους. Διὰ ταύτης διαγράφονται ἁπλῶς τὰ σημεῖα προσανατολισμοῦ του, τὰ εὐρύτατα πλαίσια, ἐντὸς τῶν ὁποίων δύναται οὗτος νὰ κινῆται ἐλευθέρως. Οὕτω π.χ. δὲν ἐξερχόμεθα τῶν ὁρίων τῆς ἀρχῆς ταύτης καὶ ἂν ἀκόμη ἀρχίσωμεν τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν ἀπὸ μεμονωμένους

(1) «Das problem der Methode in der Schue. Ἐκδ. Julius Beltz. Langensalza. σελ. 14,
(2) Ἔνθα ἀνωτ. σελ. 18.

(3) Πρόκειται περὶ ἐλευθέρας ἐκθέσεως ἀναφερομένης εἰς τὸν ἑορτασμὸν τοῦ Ἁγίου Νεομάρτυρος Γεωργίου τοῦ ἐξ Ἰωαννίνων ἑορταζομένου τὴν 17 Ἰανουαρίου.

φθόγγους, ἐφ' ὅσον οὗτοι διδάσκονται ὡς ἐκφράσεις τῆς ὑποκειμενικῆς ἢ ἀντικειμενικῆς πραγματικότητος, διότι ἀποτελοῦν πλήρη νοήματος ἔκφρασιν (π.χ. α, ε, ι, ὡς ἐκδήλωσις ἀναλόγων συναισθημάτων ρ, μ, φ, ὡς ἔκφρασις ἀντικειμενικῶν καταστάσεων), τῆς ὁποίας συχνὰ κάμνομεν χρῆσιν εἰς τὴν καθημερινὴν γλῶσσαν. Τὸν τρόπον τοῦτον τῆς ἐργασίας θεωροῦν πολλοὶ ὡς μίαν παραλλαγὴν τῆς συνθετικῆς μεθόδου. Δὲν ἐξετάζω ἂν καλῶς ἢ κακῶς χαρακτηρίζεται οὕτω, ἀλλὰ πρέπει νὰ συνηθίσωμεν νὰ μὴ φοβώμεθα τὰς λέξεις καὶ τὸ παρελθόν, ἐφ' ὅσον ταῦτα συμφωνοῦν μὲ τὰ πράγματα.

Προβάλλεται πολλάκις καὶ τὸ ἐπιχείρημα ὅτι ἡ πρώτη ἀνάγνωσις κατὰ τὴν ὁλικὴν μέθοδον —ἄνευ ἀμέσου ἀπομονώσεως τῶν φθόγγων —διδάσκεται εἰς πολλὰς ξένας χώρας, τὰς ὁποίας πρέπει νὰ μιμηθῶμεν. Ἀνεξαρτήτως τοῦ γεγονότος, ὅτι ἡ μίμησις εἶναι χαρακτηριστικὸν γνώρισμα τῶν «προοδευτικῶν» καὶ ὄχι τῶν Ἑλλήνων Ἐκπαιδευτικῶν, οἱ ὁποῖοι δὲν μιμοῦνται «τοὺς τῶν πέλας νόμους», παράδειγμα δὲ μᾶλλον αὐτοὶ ὄντες τινὶ ἢ μιμούμενοι ἑτέρους. (Θουκιδ. 11, 37), ἀλλ' ἀντλοῦν ἀπὸ τὴν πλουσίαν πνευματικὴν παρακαταθήκην τῆς Ἐθνικῆς παραδόσεως καὶ δημιουργοῦν, καὶ ἂν ἀκόμη ἦτο ἀληθὴς ὁ ἰσχυρισμὸς οὗτος θ' ἀπεδείκνυε τὴν θέσιν, τὴν ὁποίαν ἡμεῖς ὑποστηρίζομεν, ὅτι δηλ. οἱ Γάλλοι καὶ οἱ Ἀγγλόφωνοι ἐκπαιδευτικοὶ δὲν παρασύρονται ἀπὸ συνθήματα καὶ μαγικὰς λέξεις, ἀλλὰ προσαρμόζουν τὴν ἐργασίαν των εἰς τὴν φύσιν τῆς γλώσσης των. Κατὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς Ἀγγλικῆς ἰδίως ἀλλὰ καὶ τῆς Γαλλικῆς γλώσσης — ὅπου γράφεται one καὶ προφέρεται οὐάν, four καὶ προφέρεται φόρ, five καὶ προφέρεται φάϊβ δὲν ἐπιτρέπεται ἐπ' ἀρκετὸν καιρὸν ἡ ἀνάλυσις, διότι αὕτη ἀντὶ διευκολύνσεως μεγαλυτέραν σύγχυσιν δημιουργεῖ. Ἐν ὧ εἰς τὴν Γερμανικὴν καὶ πρὸ πάντων εἰς τὴν Ἑλληνικήν, ὅπου δὲν ὑπάρχει μεγάλη διαφορὰ μεταξὺ γραφομένης καὶ προφερομένης γλώσσης ἐπιβάλλεται ἡ ἀνάλυσις. Δὲν μᾶς διευκολύνει ἡ ἀνάλυσις μόνον κατὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν διφθόγγων. Διὰ τοῦτο καλὸν εἶναι, εἰσερχόμενοι εἰς τὴν διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, νὰ ἀρχίσωμεν εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς μὲ λέξεις καὶ φράσεις περιεχούσας διφθόγγους, αἱ ὁποῖαι δὲν θὰ ἀναλυθῶσι ἀμέσως. Οὕτω καὶ εἰς τὴν ἀνάγνωσιν τῶν διφθόγγων θὰ διευκολύνωμεν τὸν μαθητὴν καὶ μὲ φυσικὰς προτάσεις θὰ δυνηθῶμεν νὰ προχωρήσωμεν περαιτέρω, ἀφ' οὗ θὰ ἔχωμεν εἰς τὴν διάθεσίν μας τὸν σύνδεσμον — καὶ τὰ βοηθητικὰ καὶ ἄλλα ρήματα, πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον δὲν συμβαίνει μὲ τὴν πορείαν, τὴν ὁποίαν ἀκολουθεῖ τὸ ἐπίσημον ἀναγνωστικόν.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτουν τὰ ἑξῆς πορίσματα:

1. Δὲν πρέπει νὰ ρίπτωμεν τὸ κέντρον τοῦ βάρους εἰς δευτερεύοντα ζητήματα τῆς ἀγωγῆς, ὡς ἐκ τῆς φύσεως των εἶναι τὰ μεθολογικὰ τοιαῦτα, τὰ ὁποῖα περιέχουν περισσότερον δογματισμὸν καὶ ὀλιγωτέραν οὐσίαν. Δὲν συντελεῖ εἰς τὴν λύσιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων ἡ προσκόλλησις εἰς ὅρους καὶ ἐννοίας κενὰς περιεχομένου, τὰς ὁποίας ἐπικαλούμεθα ὡς μαγικὰς ἐπωδούς, ἀλλ' ἡ ἐπιστημονικὴ ἔρευνα καὶ μελέτη τοῦ φαινομένου τῆς ἀγωγῆς καὶ τῆς ἐκπαιδευτικῆς πραγματικότητος καὶ δεοντολογίας.

2. Εἰς τὴν ἀγωγήν, ἡ ὁποία εἶναι συνυφασμένη μὲ τὴν ζωήν, μὲ τὸν κόσμον τοῦ πνεύματος καὶ τοῦ πολιτισμοῦ δὲν ὑπάρχει μία καὶ μόνη μέθοδος ἐργασίας. Ὁ διδακτικὸς μονισμός, εἴτε ἐκ τοῦ ὀρθολογισμοῦ εἴτε ἐκ τοῦ θετικισμοῦ προέρχεται, δὲν εἶναι πλέον οὔτε ἀνεκτός, οὔτε χρήσιμος. Εἰς τὸ σχολεῖον ἐπιτελεῖται σοβαρὰ ἐργασία καὶ εἶναι ἀπαραίτητον ἕνα σχέδιον ἐργασίας (μέθοδος). Ἀλλὰ τοῦτο θὰ καταρτίζεται ἑκάστοτε ἐπὶ τῇ βάσει τῶν σκοπῶν τοὺς ὁποίους ἐπιδιώκομεν, τῆς φύσεως τοῦ μαθητοῦ, τῆς φύσεως τοῦ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ καὶ τῶν συνθηκῶν τῆς σχολικῆς πραγματικότητος ὑπευθύνως ὑπὸ τοῦ Παιδαγωγοῦ, ὁ ὁποῖος εἶναι ἐλεύθερος πνευματικὸς ἄνθρωπος καὶ ὄχι τεχνικὸς σχολικὸς ὑπάλληλος.

3. Ὁ διδάσκαλος εἶναι τὸ σχολεῖον, ὁ διδάσκαλος εἶναι καὶ ἡ μέθοδος. Εἰς αὐτὸν καταλήγουν ὅλα τὰ ἐκπαιδευτικὰ ζητήματα καὶ εἰς αὐτὸν ὀφείλομεν νὰ στραφῶμεν ὅλοι μὲ προσοχήν, μὲ διαφέρον καὶ πρὸ πάντων μὲ ἀγάπην.

ΣΟΦΑ ΛΟΓΙΑ ΜΕΓΑΛΩΝ ΑΝΔΡΩΝ

Ὁ φθόνος εἶναι ἀσθένεια, ἡ ὁποία γεννᾶται ἀπὸ τὴν εὐτυχία τῶν ἄλλων. (Αὐρίλιος)

Τὸν κόλακα τοῦτο διαφέρει τοῦ κόρακος, ὅτι ὁ μὲν ζῶντας, ὁ δὲ νεκροὺς ἐσθίει. (Δημοσθένης)

Ὁ Νόμος δέον νὰ εἶναι ὡς ὁ θάνατος, ὁ ὁποῖος δὲν φείδεται οὐδενός. (Montesqieu)

Τὸ ἀνώτατον εἶδος τοῦ ὑπὸ τῆς ἐπιστήμης διαφωτισμοῦ ἡμῶν εἶναι ὁ διαφωτισμὸς ὁ ἄγων εἰς τὴν θρησκείαν. (Hans Driescg)

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΙΤΣΟΥ
Δημοδιδασκάλου Ὑποτρόφου τοῦ Ι.Κ.Υ. εἰς Ἑλβετίαν

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚ ΤΗΣ ΕΞΕΛΕΚΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΗΣ ΓΕΝΕΥΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

(συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

Β. ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΕΩΣ

Ἐφ' ὅσον ἐδέχθημεν ὅτι ἡ ψυχικὴ ἐνεργητικότης πρὸς προσαρμογὴν τοῦ ὑποκειμένου εἰς τὸ φυσικὸν καὶ κοινωνικὸν περιβάλλον παρουσιάζει δύο ὄψεις, τὴν διανοητικὴν καὶ τὴν συναισθηματικοβουλητικήν, μποροῦμε νὰ συνάγωμε τὴν ἀντιστοιχίαν τῶν περιόδων των κατὰ τὴν ἐξέλιξίν των εἰς τὸ παιδί.

Οἱ περιόδοι τῆς ψυχικῆς ἐξελίξεως ἀποτελοῦν μορφὲς ἰσορροπήσεως εἰς τὸ ἐσωτερικὸν τῆς ψυχῆς τῶν δύο τάσεών της, νὰ ἀφομοιώνη καὶ νὰ ρυθμίζη τὶς ἐνέργειές της προσαρμοστικῶς πρὸς τὶς ἐπ' αὐτῆς ἐπιδράσεις τοῦ περιβάλλοντος. Οἱ χρονικὲς ἡλικίες, κατὰ τὶς ὁποῖες ἐμφανίζονται οἱ μορφὲς ἰσορροπήσεως, δὲν ἔχουν ἀπόλυτη ἔννοια καὶ οὔτε συμπίπτουν οἱ καταστάσεις ἰσορροπήσεως εἰς ὅλα τὰ παιδιὰ ἀκριβῶς εἰς τὴν αὐτὴν φυσικὴν ἡλικίαν γεγονός, ποὺ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ἐσωτερικὴν ὡρίμανσιν τοῦ ὀργανισμοῦ καὶ ἀπὸ τὶς ἐπιδράσεις τοῦ περιβάλλοντος. Τὰ ψυχικὰ φαινόμενα τοῦ ἑνὸς σταδίου εὑρίσκονται εἰς τὸ ἑπόμενον ὑπὸ τελειοτέραν σύνθεσιν τῆς Διανοήσεως καὶ εἰς τὴν πλουσιωτέραν δραστικὴν ἐνέργειαν τοῦ συναισθήματος καὶ τῶν βουλητικῶν τάσεων, δηλ. εἰς τὴν καλλιτέραν καὶ σταθερωτέραν ἰσορρόπησιν τῆς ὁποίας ἀποτέλεσμα εἶναι ἡ πληρεστέρα προσαρμογή. Κατὰ τὸν κ. Piaget τέσσαρεις εἶναι οἱ χαρακτηριστικὲς περίοδοι τῆς ψυχικῆς ἐξελίξεως.[1]

ΠΕΡΙΟΔΟΙ: (ἀπὸ 0—12 καὶ 13 ἐτῶν).

1) Περίοδος τῆς βρεφικῆς ἡλικίας (0—1½ ἐτῶν).
2) Περίοδος τῆς πρώτης παιδικῆς ἡλικίας (2—7 ἢ 8 ἐτῶν).
3) Περίοδος τῆς δευτέρας παιδικῆς ἡλικίας (7—11 ἢ 12 ἐτῶν).
4) Περίοδος τῆς προεφηβικῆς καὶ ἐφηβικῆς ἡλικ.ί (12 ἢ 13 καὶ πέραν, μέχρι 20 ἐτ.)

Αον. ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΒΡΕΦΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (0—1½ ἐτῶν).

(Νοητικὲς λειτουργίες— Συναισθηματικὸς καὶ κοινωνικὸς βίος).

1. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΣΕΩΣ:

α) Πῶς ἐνεργεῖ τὸ παιδὶ καὶ πῶς ἐννοεῖ τὸν κόσμον. (ἀπὸ 0—1½ ἢ 2 ἐτῶν).

Διακρίνομε ἐδῶ ἓξ (6) μερικὰ στάδια τῆς ἐξελίξεως τῆς αἰσθητικο-κινητικῆς νοημοσύνης. Ἀπὸ 0—1 μηνός. Ὅλο τὸ σῶμα τοῦ μικροῦ αὐτοῦ βρέφους ἀντιδρᾷ συνολικὰ εἰς τοὺς ἐξωτερικοὺς αἰσθητικοὺς ἐρεθισμούς. Κινεῖ τὰ χέρια του καὶ μπορεῖ νὰ πιάνη διάφορα ἀντικείμενα. Θηλάζει σιγά-σιγὰ κανονικά. Οἱ κληρονομικὲς ἱκανότητες πρὸς κίνησιν πλουτίζονται ἀπὸ τὴν συνεχῆ ἄσκησι τῶν ἀνταναλάσεων τοῦ σώματος. Διὰ τῆς συνεχοῦς ἐπαναλήψεώς των, κατορθοῦται, ὥστε νὰ γίνεται μιὰ ἐσωτερικὴ διεργασία, κατὰ τὴν ὁποίαν μπορεῖ τὸ βρέφος στὶς πρῶτες κινήσεις, ποὺ ἐπέτυχε νὰ προσθέτη κι' ἄλλες νέες, νὰ ἐπαναλαμβάνη αὐτὲς τὶς συνεχῶς πλουτιζόμενες ἀνταναλάσεις κι' ἔτσι νὰ μπορῇ νὰ γενικεύη αὐτὲς σὲ πολλὰ ἀντικείμενα ἢ νὰ διακρίνη εἰδικὰ ἀντικείμενα γιὰ νὰ τὶς ἐφαρμόση (π.χ. τὸν μαστὸ ἀπὸ τὸ δάκτυλο). Ὅλα αὐτὰ ἀποτελοῦν τὴν πρώτην ἀφομοιωτικήν του ἐνέργειαν, ποὺ τελεῖται μὲ ρυθμόν, ποὺ ὑποκινεῖται ἀπὸ τὰ βασικὰ ἐνστικτά του καὶ ποὺ πλουτίζεται συνεχῶς ἀπὸ τὴν ζωήν του ἀνάμεσα εἰς τὰ ἀντικείμενα.

— Ἀπὸ 0,1 (μῆνα) — 0,4½ περίπου. (Πρῶτες ἕξεις — πρῶτες συστηματικὲς ἀντιδράσεις — στοιχειώδης διαγωγή).

— Τὸ μικρό μας βρέφος μεγαλώνει. Μπορεῖ τώρα καὶ θηλάζει κανονικά. Βλέποντας τὴν μητέρα του, παύει νὰ κλαίη. Ἔναρξις τῶν πρώτων μαθήσεων. Δὲν διακρίνει ἀκόμη μέσα καὶ σκοπούς. Ἐπαναλαμβάνει ὁμοιες κινήσεις, χωρὶς πολλὲς διαφορές. Εἶναι οἱ πρῶτες του ἕξεις.

— Μπορεῖ νὰ συνεχίζη νὰ πιπιλίζη τὸ δάκτυλό του, ποὺ τυχαίως ἔφερε στὸ στόμα του, νὰ ἀνακατώνη καὶ νὰ ἀλληλοκτυπᾷ τὰ χέρια του, νὰ βάζη στὸ στόμα του διάφορα ἀντικείμενα, ποὺ ἔπιασε κατὰ τύχη. Συνεχίζει νὰ ἐπαναλαμβάνη λίγες ὁμοιες κραυγὲς καὶ φωνίτσες, νὰ γυρίζη τὸ κεφαλάκι του συνεχῶς πρὸς τοὺς ἤχους, ποὺ ἀκούει. Βρίσκεται στὶς πρωτοβάθμιες ἀντιδράσεις, ποὺ ἀναφέρονται στὸ σῶμα του καί, ἐπαναλαμβανόμενες, ὁμοιάζουν σὰν νὰ κάμουν τὸν ἴδιο κύκλον.

— Διακόπτει τὸ κλάμα του, μόλις ἴδῃ τὴν μητέρα του, γιατὶ ξεύρει ἀπὸ τὶς συνεχεῖς ἐπαναλήψεις τοῦ θηλασμοῦ ὅτι σ' αὐτὴν θὰ ἱκανοποιήση τὴν πεῖνα του.

Ἀπ' ὅλα αὐτὰ διαπιστώνομε τὴν ἐσωτερικὴν ἐνεργητικότητα τοῦ βρέφους ὑπὸ τὴν μορφὴν νέου συστήματος ἀφομοιωτικῆς διεργασίας καὶ ἱκανότητος διακρίσεως ἀντικειμένων, ἀναπαραγωγῆς κινήσεων καὶ ἐπαναλήψεως ἀντιδράσεων.

Ἀπὸ 0,4½ — 0,8 ἢ 0,9 (μῆνες): (Σκόπιμος σύλληψις τῶν ἀντικειμένων — ἀντιδράσεις δευτεροβάθμιες — διάκρισις τῶν μέσων ἀπὸ τοὺς σκοπούς). — Βυθισμένο στὴν μικρὴ κούνια του τὸ 5μηνο βρέφος μας μπορεῖ νὰ ἑλκύση τὴν προσοχή μας μὲ μιὰ σειρὰ κινήσεων, κι' ἔργων, ποὺ ἐπιτυγχάνει. Ἁπλώνει τὸ μικρό του χέρι καὶ πιάνει σκόπιμα ἕνα ἀντικείμενο, ποὺ βλέπει, τὸ κινεῖ, τὸ διευθύνει

μέσα στὸ περιωρισμένον του ὀπτικὸν ὁρίζοντα, προτοῦ ἀκόμη τὸ φέρει στὸ στόμα του. Λέγομε τώρα ὅτι τελεῖται ἀφομοιωτικὴ ἐνέργεια μεταξὺ τῶν δύο γεγονότων, τοῦ δεδομένου τῆς ὁράσεως καὶ τῆς κινήσεως πρὸς σύλληψιν τοῦ ἀντικειμένου, ποὺ βρίσκεται στὸ πάρα -πολὺ πλησίον διάστημα.

— Συνεχίζει τὰ ἁπλᾶ παιγνίδια του μὲ τὸ ἀντικείμενον. Τὸ πιάνει, τὸ πετάει, τὸ ξαναπιάνει, τὸ τινάσσει, τὸ κτυπᾶ καὶ τὸ ξανακτυπᾶ στὴν κούνια, γιὰ ν' ἀκούση τὸν ἦχον του. Τραβάει τὸ κρεμασμένο κουτάκι. Παρακολουθεῖ μὲ τὸ βλέμμα του τὴν κούκλα, ποὺ μετακινοῦμε. Θέλει ἀπὸ τὸ ἀντικείμενο, ποὺ παίζει, νὰ ἀναπαραγάγη ὅ,τι προέρχεται ἀπ' αὐτὸ καὶ ποὺ ἤδη ἔχει γνωρίσει. Εἶναι οἱ δευτερεύουσες ἀντιδράσεις, κατὰ τὶς ὁποῖες οἱ συνεχεῖς, κυκλοειδεῖς κινήσεις ἀναφέρονται τώρα σὲ ἀντικείμενα ἔξω τοῦ σώματός του.

Διὰ τῆς ἐπαναλήψεως τῶν κινήσεων, διὰ τῆς συνεχοῦς διορθώσεως τῶν ἀποτυχιῶν φθάνει στὰ ποθούμενα ἀποτελέσματα καὶ ἐνέργειες. Εἶναι ἕνα εἶδος ψηλαφήσεως, κατὰ τὴν ὁποίαν ψηλαφῶντας καὶ συνεχῶς διορθώνοντας φθάνει εἰς τὸ ἀποτέλεσμα. Ἡ ἀναζήτησις τῆς διορθώσεως τῶν ἀποτελεσμάτων καὶ ἡ ἐπίτευξίς της ἀποτελεῖ μίαν ἐνέργειαν ἰσορροπήσεως, ἱκανοποιήσεως μιᾶς ἀνάγκης του.

— Εὑρισκόμενο τὸ παιδὶ στὴν κούνια του, μπορεῖ νὰ τραβήξη κατὰ τύχη ἕνα κορδονάκι δεμένο στὴν κρεμασμένη ἐκεῖ κούκλα, καὶ νὰ συνεχίση νὰ τραβᾶ, γιὰ νὰ θέση σὲ κίνησι καὶ τὴν κούκλα. Γιὰ μιὰ ἄλλη κρεμασμένη ἐκεῖ κούκλα τραβάει πάλι τὸ ἴδιο κορδονάκι. Ἔτσι βλέπομε ὅτι, ἐνῶ στὴν ἀρχὴ δὲν ὑπῆρχε κανένας σκοπὸς (τυχαίως ἔπιασε τὸ σχοινάκι) σιγά-σιγὰ μὲ τὴν ἐπανάληψι αὐτῶν τῶν ἐνεργειῶν, τὸ κορδόνι ἀποβαίνει πλέον ἕνα μέσον γιὰ ἕνα σκοπόν.

— Ἀπὸ 0,9 — 1 ἔτος. (Ἀναζήτησις ἑνὸς μέσου διὰ σκοπόν, ποὺ ἔγινε διακριτικὸς ἀπ' ἀρχῆς. Μηχανισμὸς τῆς ἀφομοιώσεως — ἔναρξις τῆς διανοήσεως).

Τὸ μικρὸ νήπιο τῆς περιόδου αὐτῆς θέλει νὰ φθάση τὰ μακρυὰ ἀντικείμενα. Πιάνει τὸ χέρι τῶν ἐνηλίκων ὡς μέσον, γιὰ νὰ φθάση ἔτσι τὸν σκοπόν του. Γιὰ τὴν κούκλα, ποὺ εἶδε ὅτι ἐκρύψαμε πίσω ἀπὸ τὸ μαξιλάρι, σπρώχνει τὸ ἐμπόδιο. Ἀναζητάει λοιπὸν τὰ μέσα καὶ συσχετίζει τὶς ἐνέργειές τους πρὸς τοὺς ποθητοὺς σκοπούς.

Γιὰ νὰ φθάση μιὰ ὡραία τσιγαροθήκη, ποὺ πρώτη φορὰ βλέπει, θέτει σὲ κίνησι τὸ κορδόνι τὸ τινάζει, τὸ κτυπάει τὸ ξανατινάζει. Χρησιμοποιεῖ δηλ. τὶς προηγουμένως ἀποκτηθεῖσες κινητικὲς ἐνέργειες γιὰ τὴν ἀπόκτησι τοῦ νέου ἀντικειμένου. Διακρίνομε λοιπόν, τὴν ἀντίληψι τοῦ νέου, τὸν πόθον πρὸς ἀπόκτησίν του, τὴν νοητική, ἂς ποῦμε, παραλαβή του καὶ ζύμωσίν του εἰς τὶς παλαιὲς κινητικὲς ἔννοιες. Εἶναι μία καθαρῶς ἀφομοιωτικὴ ἐνέργεια. Οἱ ἐνέργειες, κατὰ τὶς ὁποῖες τραβάει, τινάζει, κτυπᾶ κ.λ.π. μποροῦν νὰ θεωρηθοῦν ὡς πολὺ ἁπλὲς ἔννοιες (πρακτικοῦ χαρακτῆρος) αἰσθητικοκινητικές, ἀφοῦ ἐπιδέχονται γενίκευσι καὶ μποροῦν νὰ ἀναφέρονται σὲ πολλὰ ἀντικείμενα. Τοῦτο ἀποτελεῖ καθαρὴ ἐσωτερικὴν προσπάθειαν πρὸς κατανόησιν καὶ τελεῖται μὲ τὴν μορφὴν τῆς ἀναζητήσεως ἑνὸς μέσου δι' ἐπιτυχίαν καθορισθέντος σκοποῦ. Ἐδῶ, κατὰ τὴν ἐξελικτικὴν ψυχολογίαν τῆς Γενεύης, ἔχομεν τὴν ἔναρξιν τῆς Διανοήσεως.

— Ἀπὸ 1—1½ ἔτη: (Ἀνακάλυψις νέων μέσων γιὰ τοὺς σκοπούς του — ἀντιδράσεις τριτοβάθμιες πλουσιώτερες — διανοητικὲς ἐνέργειες μὲ αἰσθητικοκινητικὲς ἐκδηλώσεις γιὰ τὴν λύσι προβλημάτων).

Χαρακτηριστικὲς πράξεις: Πετάζει ἕνα ἀντικείμενο στὴ γῆ, ἡ πτῶσις του τὸ ἐνδιαφέρει τὸ ξαναρρίπτει, ἀλλὰ πρὸς ἄλλη κατεύθυνσι, σὰν νὰ θέλη νὰ ποικίλη τὶς διαδρομὲς καὶ φαίνεται σὰν νὰ τὶς μελετᾶ. Κάμνει κινητικὲς ἐνέργειες, ποὺ μοιάζουν μὲ κύκλο, στρεφόμενες σ' ἀντικείμενα ἐξωτερικά, μπορεῖ καὶ τὶς ἐπαναλαμβάνει καὶ ποικίλει τ' ἀποτελέσματά τους, σὰν ἕναν μικρὸς μελετητής, ποὺ μεταθέτει, γυρίζει καὶ παρατηρεῖ ἀπὸ πολλὲς ὄψεις τὰ ἀντικείμενα. Θέτει τὸ ἕνα ἐπάνω στὸ ἄλλο ὥθεῖ τὸ ἕνα μὲ βοήθεια τὸ ἄλλο, συντονίζει πολλοὺς τρόπους καὶ τοὺς συσχετίζει γιὰ τὸν σκοπόν του, γιὰ τὴν λύσι τοῦ προβλήματος του, τὴν καλλίτερη ἀπόκτησι τῆς ἐννοίας τοῦ ἀντικειμένου. Μπορεῖ ἀκόμη καὶ τραβάει μιὰ μικρὴ κουβέρτα, στὴν ὁποία ἐθέσαμε μιὰ κούκλα, γιὰ νὰ τὴν φθάση. Τραβάει ἕνα σπάγγο, ποὺ εἶναι δεμένος σ' ἕνα ποθητό του ἀντικείμενον. Γιὰ νὰ φθάση τὴν ὡραία τσιγαροθήκη πιάνει ἕνα μικρὸ ξυλάκι, ποὺ ὑπάρχει μπροστά του, κτυπᾶ τὸ ἀντικείμενο τινάζει τὸ ξύλο, τὸ κινεῖ, τὸ ξανακτυπᾶ. Χρησιμοποιεῖ γιὰ τὸν σκοπὸν γνωστὲς σ' αὐτὸ κινητικὲς ἐνέργειες, τὶς ὁποῖες τώρα ποικίλει. Συσχετίζει μέσα καὶ σκοπούς. Ψηλαφεῖ τὸ ἀντικείμενο μὲ τὶς κινήσεις τοῦ ξύλου, κάμνει διόρθωσι ἀποτελεσμάτων καὶ προσδευτικῶς κατανοεῖ τὸ νέον, δηλ. πιάνει τὴν τσιγαροθήκη. Βλέπομε νὰ λαμβάνουν χώραν συνεχεῖς ἐνέργειες πρὸς προσαρμογὴν ὑπὸ τὴν μορφὴν ἀφ' ἑνὸς μέντης ἀφομοιώσεως στὶς γνωστὲς ἤδη αἰσθητικοκινητικὲς ἔννοιες τῶν νέων δεδομένων ἐκ τῆς ἀντιλήψεως τοῦ νέου ἀντικειμένου (τίθεται ἔτσι σὲ σχέσι ἕνα σύγχρονο τωρινὸ ψυχικὸ γεγονὸς πρὸς ἄλλα προηγούμενα (assimi lation), ἀφ' ἑτέρου δὲ ὑπὸ τὴν μορφήν, κατὰ τὴν ὁποίαν τελεῖται προσαρμοστικὴ ρύθμισις (accommodation) ὅλων τῶν ἐννοιῶν, ποὺ ἔχει τὸ παιδὶ ἀπὸ προηγούμενα γεγονότα πρὸς τὰ νέα ψυχικὰ ἀντιληπτικὰ δεδομένα.

Ὁ μηχανισμὸς αὐτὸς τῆς νοήσεως μὲ τὶς δύο αὐτὲς ἀντίθετες τάσεις (ἀφομοίωσις — προσαρμοστικὴ ρύθμισις) ποὺ κάθε μιὰ θέλει νὰ κατακτήση περισσότερον ἔδαφος ἀποτελεῖ σπουδαιοτάτην ἀνακάλυψιν τῆς ψυχολογίας τοῦ Piaget καὶ μᾶς φανερώνει σαφῶς τὴν ἐσωτερικὴν ἐνεργητικότητα καὶ τοῦ μικροῦ ἀκόμη βρέφους γιὰ τὴν κατανόησι τοῦ περιβάλλοντος αὐτὸ κόσμου.

Ἕνα σύστημα ἐσωτερικῶν νοητικῶν ἐνεργειῶν λαμβάνει χώραν διὰ τὴν λύσιν τῶν προβλη-

βάτων τῆς βρεφικῆς ζωῆς του. Οἱ νοητικὲς αὐτὲς ἐνέργειες μεταφράζονται τώρα σὲ κινήσεις καταλήγουσες εἰς ἰσορροπίαν καὶ ἔχουν μεγάλην σημασίαν, διότι θὰ τὶς συναντήσουμε εἰς ὅλες τὶς περιόδους ὑπὸ τὶς αὐτὲς συνθέσεις ἀλλὰ μὲ αὐξανόμενον, πνευματικὸν πλέον περιεχόμενον. Διακρίνομε τέσσερεις συνθέσεις αὐτῶν τῶν αἰσθητικοκινητικῶν νοητικῶν ἐνεργειῶν: α) Μετακίνησις κατ' εὐθεῖαν τοῦ ἀντικειμένου ἀπὸ Α εἰς Β θέσιν., β) Ἐπαναφορὰ τοῦ ἀντικειμένου ἀπὸ τὴν Β θέσιν εἰς τὴν ἀρχικήν του Α, (ἀντίστροφος ἐνέργεια) γ) Κάμνοντας τὶς κινήσεις ἀπὸ Α πρὸς Β καὶ ἀπὸ Β πρὸς Α διαπιστώνει τὴν ταυτότητα κινήσεων καὶ τὴν ὁμοιότητα τοῦ ἀντικειμένου. δ) Κάμνει ποικίλες κινήσεις, τὶς συνδυάζει διαφοροτρόπως καὶ φθάνει στὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα (συνδυασμὸς συνθετικῶν κινήσεων). Τὸ σύστημα αὐτῶν τῶν κινήσεων σκοπεύει τὴν τελικὴν ἰσορρόπησιν, τὴν λύσιν δηλ. τοῦ προβλήματος, τὴν εὕρεσι τῆς κούκλας, ποὺ βρίσκεται εἰς τὸ πολὺ πλησίον διάστημα. Θὰ ἰδοῦμε ἀργότερα αὐτὲς τὶς ἐνέργειες, ἀπὸ πρακτικές, ν' ἀποβαίνουν διανοητικές, γιὰ νὰ συντελέσουν εἰς τὴν ἀπόκτησιν ἐννοιῶν καὶ εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῆς σκέψεως. Ἀποτελοῦν τὰ Σ υ σ τ ή μ α τ α ν ο η τ ι κ ῶ ν ἐ ν ε ρ γ ε ι ῶ ν, ποὺ χαρακτηρίζουν τὴν Διανόησιν τοῦ ἀνθρώπου.

— Ἀ π ὸ 1,6 — 2 ἔτη: (Σύντομος ἐπινόησις νέων μέσων — ἐσωτερικὸς συντονισμὸς τῶν ἐνεργειῶν — σύντομος ἐπιψηλάφισις — διακοπὴ τῆς συγκεκριμένης πράξεως — ἐσωτερικὴ σκέψις).

Τὸ νήπιον αὐτῆς τῆς περιόδου, μᾶς ἐκπλήσσει, μὲ μιὰ νέα σειρὰ ἐνεργειῶν. Παίρνει ἀμέσως τώρα τὸ ξυλάκι, διὰ νὰ τραβήξη τὸ ποθούμενο μακρυνὸ ἀντικείμενο, ἐφ' ὅσον θεωρήση τὸ μικρὸ ραβδὶ ὡς προέκτασιν τῆς χειρός του. Ἐπινοεῖ σύντομα νέα μέσα μὲ ταχυτάτην κατανόησιν χωρὶς διαρκῆ ἐπιψηλάφησιν.

— Τοῦ βίδωμε ἕνα κουτάκι σπίρτων μὲ ὀλίγο ἀνοικτὸ τὸ συρτάρι του. Ζητοῦμε ν' ἀνοίξη τὸ συρτάρι γιὰ νὰ τοποθετήση ἐκεῖ μιὰν ἀλυσσιδίτσα. Στέκεται πρὸς στιγμήν, δὲν κάμνει τίποτε, φαίνεται σὰν νὰ σκέπτεται, ἀναζητεῖ ὅλες τὶς λεπτομέρειες μὲ ἐσωτερικὴ ἐνέργεια, χωρὶς νὰ προβῆ σὲ καμμιὰ κίνησι ἢ πρᾶξι. Βλέπομε κατόπιν νὰ ἀνοίγη καὶ νὰ κλείη τὸ στόμα του, ὅπως ἀκριβῶς θ' ἀνοίξη τὸ μικρὸ συρτάρι τοῦ κουτιοῦ. Τοῦτο φανερώνει ὅτι μιμεῖται μὲ τὶς κινήσεις τοῦ στόματός του τὸ ἄνοιγμα τοῦ κουτιοῦ. Εἰς τὴν νέαν αὐτὴν κατάστασιν διακρίνομε τὶς ἑξῆς ἐνέργειες: α) παῦσιν τῆς πράξεως, ἀνάλυσιν ἀντιληπτικὴν τῶν ὅσων βλέπει, ἄμεσον ἀφομοίωσιν ταχεῖαν κατανόησιν, χωρὶς τὴν μεσολάβησιν συγκεκριμένων κινήσεων κι' ἐνεργειῶν. Τελεῖται ἄμεσος ἀναδιοργάνωσις τῶν σχέσεων.

Τὸ σημεῖον τοῦτο εἶναι ὑψίστης σπουδαιότητος, διότι βλέπομε ἐνώπιον τοῦ προβλήματος, νὰ τελῆ τὸ παιδὶ μὲ τὴν νόησίν του πλέον, ἐσωτερικά, ὅλες τὶς δοκιμαστικὲς ἐνέργειες, ποὺ, γενόμενες εἰς τὴν πραγματικότητα, θὰ τὸ ὡδηγοῦσαν εἰς τὴν λύσιν. Ἀρχίζει ἤδη νὰ σχηματίζεται κάτι ποὺ ἀργότερα θὰ γίνη πνευματικὴ εἰκών, ὡς προϊὸν τῆς μιμήσεως, τελουμένης μὲ τὴν κίνησιν. Τέτοιες κινήσεις θὰ εἶναι οἱ νοητικὲς εἰκόνες τοῦ νηπίου.

Τὸ παιδὶ μὲ τὴν αἰσθητικο-κινητικὴ νοημοσύνη του, ποὺ βασίζεται εἰς τὰ δεδομένα τῆς ἀντιλήψεως καὶ ἡ ὁποία, μὲ τὶς ἕξεις πρὸς κίνησιν, θὰ ὁδηγήση εἰς τὴν ἄμεση, ἀπότομη λύσι τοῦ προβλήματος, μ' αὐτὴ τὴν νοημοσύνη του μπορεῖ καὶ τελεῖ ἐσωτερικὰ καὶ ἐκ τῶν προτέρων ὅλες τὶς ἐνέργειες, ποὺ μποροῦν νὰ λάβουν χώραν εἰς τὴν συγκεκριμένην πραγματικότητα. Μπορεῖ μὲ τὸν συνδυασμὸ ὅλων αὐτῶν τῶν ἐνεργειῶν νὰ καταλήξη εἰς μίαν καὶ τὴν πιὸ σωστὴ γιὰ τὸ τελικὸ ἀποτέλεσμα. Ἔχομεν ἤδη τὶς καθαρῶς νοητικὲς ἐνέργειες οἱ ὁποῖες σιγὰ-σιγὰ θὰ ἀναφέρωνται σὲ ἀντικείμενα τοῦ ἀπωτέρου χρόνου καὶ χώρου. Ἡ ἐσωτερικὴ νοητικὴ λειτουργία χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴν ἀφομοιωτικὴν ἐνέργειαν ἀφ' ἑνὸς καὶ ἀφ' ἑτέρου ἀπὸ τὴν προσαρμοστικὴν ρύθμισιν (μίμησις).

β) ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ, ΤΟΝ ΧΩΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟΝ (0—1,6 ἢ 2).

Ἀπὸ τὸν 8—9 μῆνα περίπου ἔχει τὴν ἔννοιαν τοῦ ἀντικειμένου, καθ' ὅτι ἀρχίζει καὶ παρακολουθῆ μὲ τὸ βλέμμα του τὸ κινούμενον ἀντικείμενον καὶ τὸ ἀναζητάει, ἐὰν τοῦ τὸ κρύψωμε. Ἔχει τὴν ἔννοια τῆς σταθερότητος, καὶ διατηρήσεως τοῦ ἀντικειμένου, ἡ ὁποία συνίσταται εἰς τὴν ἀπόδοσιν τῆς μορφῆς, ποὺ ἔγινε ἀντιληπτὴ σὲ μιὰ ὕλη, ἔτσι ὥστε νὰ πιστεύη ὅτι τὸ ἀντικείμενον συνεχίζει νὰ ὑπάρχη καὶ ἐκτὸς τοῦ ἀντιληπτικοῦ του ὁρίζοντος.

Ἡ ἔ ν ν ο ι α τ ο ῦ χ ώ ρ ο υ: Ἡ ἀναζήτησις ἑνὸς ἀντικειμένου, ἡ μετακίνησις κι' ἐπαναφορά του εἰς τὴν ἀρχικὴ θέσιν, ὁ ὑπολογισμὸς ὅλων τῶν μετακινήσεών του, ἀποτελοῦν βασικὰ στοιχεῖα γιὰ τὴν ἔννοια τοῦ χώρου εἰς τὸ παιδί.

Ὁ συντονισμὸς τῶν κινήσεων τῶν χειρῶν του γιὰ κάποιον σκοπόν, οἱ μετακινήσεις, οἱ ἀντίστροφες κινήσεις, οἱ ὅμοιες καὶ οἱ ποικίλες ἐνέργειες πρὸς τὸν ἴδιον σκοπόν, οἱ κινήσεις τοῦ σώματός του, τὸ περπάτημά του κι' ἐπιστροφή του εἰς τὴν ἀρχική του θέσι, ὅλα αὐτὰ εἶναι χαρακτηριστικὲς ἔννοιες χώρου εἰς τὸ παιδὶ τῆς βρεφικῆς ἡλικίας.

Ἡ ἔ ν ν ο ι α τ ο ῦ χ ρ ό ν ο υ δὲν εἶναι γνωστὴ ἀκόμη. Γνωρίζει νὰ ἐνεργῆ εἰς τὰ πολὺ πλησίον χρονικῶς ἀντικείμενα.

Ἡ ἔ ν ν ο ι α τ ῆ ς α ἰ τ ί α ς κ α ὶ τ ο ῦ ἀ π ο τ ε λ έ σ μ α τ ο ς φαίνεται ὡς γνωστὴ ἀπὸ τὸν 12ον μῆνα, ὁπότε ἀνακαλύπτει τὰ μέσα δι' ἐπιτυχίαν τῶν σκοπῶν του.

γ) Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΣ.

Τὰ δεδομένα τῆς ἀντιλήψεως κυριαρχοῦν εἰς τὸν ψυχικὸν βίον τοῦ παιδιοῦ τῆς ἡλικίας αὐτῆς. Ἐνεργεῖ σὲ ὅτι τοῦ προσφέρει ἡ ἀντίληψις. Οἱ ἔννοιες τῶν ἀντικειμένων, ὡς στοιχείων ἀμεταβλήτων εἰς τὸν χῶρον ἀπαιτοῦν ὀργάνωσιν καὶ σύνθεσιν τῶν ἀντιληπτικῶν δεδομένων. Ἡ ἀντιληπτικὴ ἐνεργητικότης τοῦ παιδιοῦ

σύντελεῖ εἰς τὴν δημιουργίαν τῶν ἀντιληπτικῶν σταθεροτήτων τοῦ μεγέθους καὶ τῆς μορφῆς. Ἡ ἀντίληψις καὶ οἱ συνήθειες γιὰ κινήσεις κι' ἐνέργειες προετοιμάζουν τὴν νοημοσύνη τοῦ βρέφους, ἡ ὁποία περιορίζεται γι' αὐτὸ εἰς τὸν πλησίον χῶρον καὶ χρόνον.

δ) ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟΝ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ.

Πιστεύει εἰς τὴν διατήρησι τῆς ὑπάρξεως τοῦ συγκεκριμένου ἀντικειμένου. Δὲν ξεύρει τίποτε γιὰ τὸ ἀπομακρυσμένο σὲ τόπο καὶ χρόνον ἀντικείμενον. Δὲν μπορεῖ νὰ ξεχωρίση ἰδιότητες στὰ πράγματα, οὔτε νὰ τοὺς ἀποδώση κάποιαν σημασίαν. Τὰ ἀναζητάει ἐφ' ὅσον τὸ εὐχαριστοῦν καὶ τοῦ ἱκανοποιοῦν μίαν ἀνάγκην.

ε) ΠΩΣ ΠΑΙΖΕΙ

Εἰς τὴν ἡλικίαν τῶν 0—1,6 ἢ 2 ἐτῶν διακρίνομε τὸ παιγνίδι — ἄσκησιν. Εἰς τὰ παιγνίδια του κυριαρχοῦν ἡ αἴσθησις καὶ ἡ κίνησις, οἱ ὁποῖες ἔτσι ἀσκοῦνται. Αἰσθάνεται εὐχαρίστησι νὰ κτυπᾷ καὶ ν' ἀνακατώνη τὰ χέρια του καὶ τὰ πόδια του. Ρίχνει τὶς μπίλλιες σ' ἕνα κουτὶ κι' εὐχαριστεῖται, διότι εἶναι αὐτὸ ἡ αἰτία μιᾶς πράξεως. Τὰ παιγνίδια του αὐτὰ δὲν ἔχουν κανονισμούς, παίζει ἐντελῶς μόνο του, δὲν ἐνδιαφέρεται πῶς παίζουν οἱ ἄλλοι. Στὸ παιγνίδι του ἐκέρδισεν, ἐφ' ὅσον ἔνοιωσε εὐχαρίστησιν.

στ') ΠΩΣ ΟΜΙΛΕΙ:

Ἀπαραίτητες συνθῆκες γιὰ τὴν ὁμιλία εἶναι ἡ ἀνάγκη πρὸς ἔκφρασιν, ἡ παρουσία ἑνὸς μοντέλλου ὁμιλίας (ἐνηλίκων), ἡ ἱκανότης πρὸς μίμησιν καὶ ἡ συμβολικὴ λειτουργία δηλ. νόησις μὲ σύμβολα. Εἰς τὴν ἡλικίαν ὅμως αὐτὴν ἀρχίζει νὰ ἐπαναλαμβάνη ἤχους, ποὺ ἤκουσε, χωρὶς νὰ τοὺς δίδη μίαν σημασίαν, θέλει μόνον νὰ εὐχαριστεῖται. Μιμεῖται φωνίτσες διάφορες. Κατὰ τὰ 1½ — 2 ἔτη προφέρει μίαν λέξιν καὶ ἐννοεῖ ὁλόκληρη φράσι, μὲ τὴν ὁποία διατυπώνει τὶς ἐπιθυμίες του. Ἀκόμη δὲν ἤρχισεν ἡ συμβολικὴ λειτουργία.

2ον) Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. (0, — 1,6 ἢ 2 ἔτη).

Ἀπὸ τοὺς πρώτους μῆνας βλέπουμε τὶς πρῶτες σχέσεις καὶ συναλλαγὲς μὲ τὸ περιβάλλον. Ἀρχίζει ἡ συναισθηματικὴ ἐκλογὴ τῶν προσώπων. Ἡ μητέρα δίδει τὴν τροφή, γι' αὐτὸ ἀποτελεῖ τὸ πρῶτον πρόσωπον ἐπικοινωνίας του.

3ον) ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΟΥΛΗΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ: (0 — 1,6 ἢ 2 ἔτη).

α) Διαβλέπομε κατ' ἀρχὴν εἰς τὸ βρέφος κληρονομικὲς ἀνάγκες ἢ ἐνστικτώδεις τάσεις ἀναφερόμενες εἰς εἰδικὰ σωματικὰ ὄργανα μὲ κατασκευὴν ἀνάλογον διὰ τὶς ἀντίστοιχες πρὸς τὶς τάσεις λειτουργίες. Διὰ τὸν Piaget «καθαρὰ ἔνστικτα θεωροῦνται τὸ τῆς τροφῆς καὶ τὸ σεξουαλικόν.

β) Τάσεις, χωρὶς ἔκδηλον σημασίαν, ὅπως εἶναι ἡ διανοητικὴ ἐνεργητικότης εἰς τὸ παιγνίδι καὶ εἰς τὴν περιέργειαν κι' ἀνάγκην πρὸς γνῶσιν.

γ) Τάσεις κι' ἀνάγκες συναισθηματικοβουλητικές, χωρὶς ὄργανα εἰδικὰ ἐκ κληρονομικῆς καταβολῆς: Τέτοιες εἶναι ἡ ἐπιθετικότης, τὸ μητρικὸν καὶ πατρικὸν ἔνστικτον, τὸ κοινωνικὸν ἔνστικτον, ποὺ ἐκδηλοῦται μὲ χαμόγελο πρὸς τοὺς ἀνθρώπους καὶ τὰ πράγματα.

δ) Οἱ πρῶτες συγκινήσεις φόβου, θυμοῦ, ἐπιθετικότητος, φυγῆς.

ε) Συναισθηματικὲς καταστάσεις ἐκ τῶν ἀντιληπτικῶν δεδομένων: Ἐκ τῆς ἡδονῆς εὐχαρίστησις καὶ δυσαρέσκεια ἀπὸ τὸν πόνον. Τὰ ἁπλᾶ καὶ στοιχειώδη αὐτὰ συναισθήματα εἶναι πάντοτε συνδεδεμένα μὲ ἀντικείμενα ἢ καταστάσεις, ποὺ ἐπενεργοῦν εἰς τὶς αἰσθήσεις τοῦ παιδιοῦ, καὶ ἔχουν συσχέτισιν μεταξύ των. Ἀπὸ τὴν ἐπιτυχίαν ἑνὸς ἀποτελέσματος, τὸ πάσιμο μιᾶς κούκλας, συναισθάνεται χαράν. Ἀπὸ τὴν ἀποτυχίαν συναισθάνεται λύπην. Οἱ καταστάσεις αὐτὲς ἀποτελοῦν σύνθετα συναισθήματα καὶ συνδέονται μὲ τὶς νοητικὲς ἐνέργειες τοῦ παιδιοῦ.

στ) Συναισθήματα μὲ κάποιαν τάσιν καὶ σκοπόν: Ἤδη μὲ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς αἰσθητικοκινητικῆς νοημοσύνης, χαρακτηριζομένης ἀπὸ τὴν τάσιν εὑρέσεως μέσων πρὸς ἐπιτυχίαν σκοπῶν, παρατηρεῖται μία ἀξιόλογος ἐνεργητικότης τοῦ παιδιοῦ, εἰς τὴν ὁποίαν λαμβάνουν μέρος ἀπὸ κοινοῦ ἡ συναισθηματικότης καὶ ἡ νοημοσύνη. Διακρίνομε συντονισμὸν μέσων καὶ σκοπῶν, ἐνδιαφέροντα καὶ τρόπους ἱκανοποιήσεώς των, ρύθμισιν τῶν ἐνεργειῶν καὶ τῶν τάσεών του, χαράν, λύπην, συναισθημ. ἔντασιν καὶ καταπράϋνσιν. Ἡ διάκρισις ἀπὸ τὸ παιδὶ τοῦ «ἐγώ» του ἀπὸ τὴν προσωπικότητα τῶν ἄλλων συντελεῖ εἰς τὴν ἐμφάνισι νέων συναισθημάτων. Ἡ περίδος αὐτὴ τῶν 0,9 — 1½ ἢ 2 ἐτῶν χαρακτηρίζεται ἀπὸ πράξεις, κατὰ τὶς ὁποῖες τίθενται εἰς ἐνέργειαν διάφορα μέσα πρὸς ἐπιτυχίαν σκοπῶν. Τοῦτο ἀποτελεῖ τὸν ὅλον ψυχικὸν βίον τοῦ παιδιοῦ. Ἐκ τῶν ψυχολόγων, ἄλλοι μὲν ἐθεώρησαν τοὺς σκοποὺς ὡς φαινόμενα συναισθηματικὰ (ἐνδιαφέρον, ἀνάγκη, ἱκανοποίησις) καὶ τὰ μέσα ὡς στοιχεῖα νοημοσύνης (=Claparéde), ἄλλοι εἰς αὐτὲς τὶς πράξεις διέκριναν ἀφ' ἑνὸς μὲν τὸ δυναμικὸν (Lewin) ἢ τὸ ἐνεργητικὸν (Piaget) μέρος τῆς ὁλότητος καὶ τὸ ἐθεώρησαν ὡς τὸ σύνολον τῶν συναισθηματικῶν τάσεων, ἀφ' ἑτέρου δὲ τὸ μέρος τῶν συνθέσεων καὶ τῆς ἐσωτερικῆς δομῆς τῆς ὁλότητος τῆς ψυχικῆς καταστάσεως, κατὰ τὴν ἐκτέλεσιν τῆς πράξεως, καὶ τὸ ἐθεώρησαν ὡς τὴν Νοημοσύνην. Πρόκειται, δηλαδή, περὶ τῆς ἐμφανίσεως τῆς ψυχικῆς καταστάσεως ὡς ὁλότητος μὲ τὰ ἀλληλεξαρτώμενα μέρη, τὴν νοημοσύνην καὶ τὸ συναίσθημα.

Βον. ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (2 — 7 ἢ 8 ἔτη).

(Νοητικὲς λειτουργίες — Συναισθηματικὸς — κοινωνικὸς βίος).

1ον. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΣΕΩΣ. (Περίοδος τῶν συμβόλων καὶ τῆς νοητικῆς διαισθήσεως ἐπὶ τῆς ἐποπτείας).

α) Διανόησις μὲ τὰ σύμβολα: Εἰς τὴν περίοδον αὐτὴν τὸ παιδὶ μπορεῖ, χωρὶς νὰ ἔχη πλέον τὰ δεδομένα τῆς ἀντιλήψεως, (δηλ. τ' ἀντικείμενα παρόντα), νὰ διανοεῖται χρησιμοποιῶντας τὰ σύμβολα αὐτῶν. Ἡ ἕξις γιὰ ὡρισμένες κινήσεις καὶ ἡ ἀντιληπτικὴ ἐνεργητικότης τῆς προηγουμένης περιόδου ἀποβαίνων ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον ταχύτερες καὶ συντομώτερες, συνοργανοῦνται μεταξύ των κι' ἔτσι συντελεῖται ἀπότομη, γρήγορη ἀφομοιωτικὴ ἐνέργεια, ὥστε δίδει τὴν δυνατότητα τῆς συνδέσεως καὶ συνθέσεως ἐντὸς τῆς ψυχῆς τῶν πλησίον εἰς τὸν τόπον καὶ χρόνον ἀντικειμένων μὲ τὰ ἀπώτερα, τὰ μὴ ὑποπίπτοντα ἀμέσως εἰς τὶς αἰσθήσεις τοῦ παιδιοῦ. Ἔτσι γεννᾶται ἡ συμβολικὴ παράστασις τοῦ ἀντικειμένου. Ἐνῶ πρῶτα τὸ παιδὶ ἔπρεπε νὰ ἰδῆ ἕνα τουλάχιστον μέρος τοῦ ἀντικειμένου γιὰ νὰ ἐννοήση ὅλο τὸ ἀντικείμενον, τώρα πλέον φκιάχνει σύμβολα, ποὺ δὲν ἀποτελοῦν μέρος τοῦ ἀντικειμένου. Ἔτσι μπορεῖ καὶ διανοεῖται ὡς νὰ ἔβλεπεν ὁλόκληρα τὰ ἀντικείμενα ἢ τὰ μέρη αὐτῶν. Ἔχει δηλ. παραστάσεις τῶν ἀντικειμένων. Αὐτὴ ἡ ψυχικὴ λειτουργία, ποὺ κάνει ἱκανὸ τὸ παιδὶ νὰ ἐκφράζεται μὲ τὰ σύμβολα, ἀρχίζει ἀπὸ τὸν 18ον ἢ 24ον μῆνα καὶ ἐκδηλοῦται μὲ τὴν ὁμιλία τοῦ παιδιοῦ, μὲ τὸ παιγνίδι σὲ συμβολικὰ πράγματα καὶ μὲ τὸ ἰχνογράφημα.

Ὁ ἐσωτερικὸς μηχανισμὸς αὐτῆς τῆς λειτουργίας ἔχει ὡς ἑξῆς: Ἡ προσαρμοστικὴ ρύθμισις τῆς νοήσεως τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὰ ἀντιληπτικὰ δεδομένα τῶν ἐξωτερικῶν πραγμάτων προεκτείνεται σὲ μιμητικὴν ἐνέργειαν. Ἀπὸ τὴν μιμητικὴν ἐνέργειαν τοῦ παιδιοῦ, τελουμένην μετὰ τὴν ἀπομάκρυνσιν κι' ἐν ἀπουσίᾳ τοῦ ἀντικειμένου (= διαφοροποιημένη μίμησις) γεννᾶται ἡ πνευματικὴ εἰκὼν τοῦ ἀντικειμένου (π. χ. μιμεῖται σκηνὲς καὶ κινήσεις τῶν ἐπισκεπτῶν μετὰ τὴν ἀναχώρησίν των). Ἡ εἰκών, ἡ παράστασις, δὲν εἶναι ἕνα ἴχνος, ποὺ ἀφήνει ἡ ἀντίληψις, ἀλλὰ προϊὸν τῆς ἐσωτερικῆς ἐνεργητικότητος κατὰ τὴν μίμησιν. Ἡ παράστασις ἔγινε ἔτσι σύμβολον τοῦ ἀντικειμένου.

Ἡ γλῶσσα ἀποκτᾶται ἀπὸ τὴν μιμητικὴν ἐνέργειαν, κατὰ τὴν ὁποίαν τὸ παιδὶ μιμεῖται τὶς λέξεις, ποὺ ἀκούει ἀπὸ τοὺς ἐνηλίκους, τὶς ἀναφερόμενες εἰς ἀντικείμενα ἢ πράξεις, ποὺ τοῦ ἱκανοποιοῦν τὶς ἀνάγκες τῆς ἡλικίας του. Τὰ παιγνίδια μὲ τὰ σύμβολα - ἀντικείμενα εἶναι ἀποτέλεσμα μιμητικῆς ἐνεργείας.

Ἀργότερα τὰ σύμβολα αὐτὰ θ' ἀποβοῦν σημεῖα, ὁπότε δὲν θὰ ἔχουν καμμίαν ὁμοιότητα μὲ τὰ πράγματα. Ἀπὸ τὰ σύμβολα θὰ γεννηθοῦν οἱ ἔννοιες, ποὺ ἀποτελοῦν τὸ ὑλικὸν τῶν διανοητικῶν ἐνεργειῶν μας.

β) Τὰ παιγνίδια του:

—Ἀπὸ 1,6 — 5 ἢ 6 ἔτη: α) Παίζει μιμούμενον εἰκονικὰ κινήσεις, χωρὶς νἄχη συμβολικὸν ἀντικείμενον. Κάνει πὼς κοιμᾶται, γελάει, κινεῖ τὰ χέρια του σὰν νὰ τὰ πλένη. β) Δίνει συμβολικὴ ἔννοια σὲ ἀντικείμενα καὶ παίζει: Ρίχνει ἀπὸ ψηλὰ τὴν ἄμμο καὶ λέγει: «βρέχει»... γ) Ἀναπαριστᾶ γεγονότα ἀπὸ τὸ νηπιαγωγεῖο του, συνομιλεῖ μὲ πλασματικὰ πρόσωπα (κούκλα), δ) Παίζει κανονικὰ συμβολικὰ παιγνίδια: 2 — 3 παιδάκια ἀναπαριστοῦν ἀπὸ κοινοῦ σκηνὲς τοῦ σχολείου, τοῦ οἰκογενειακοῦ βίου (πατέρα, μητέρα). Τὰ παιγνίδια τους δὲν ἔχουν ἀκόμη κανόνες καὶ περιορισμούς.

Τὰ παραστατικὰ αὐτὰ παιγνίδια του ἀσκοῦν τὶς συμβολικὲς λειτουργίες, βοηθοῦν τὴν ἐλεύθερη δημιουργία, ἀσκοῦν τὴν νοητικὴν ἀναπαράστασιν, βοηθοῦν εἰς τὸν μηχανισμὸν τῆς σκέψεως, εἰς τὴν εὕρεσιν ἀναλογιῶν καὶ ὑποκαταστάσεων καὶ εἰς πλούσιες ἐπινοήσεις. Ἀπὸ συναισθηματικῆς ἀπόψεως βοηθοῦν τὴν ἐσωτερικὴ ἰσορροπία καὶ τὴν ἔμμεση ἱκανοποίησι τάσεων καὶ ἐπιθυμιῶν.

γ) Τὸ ἰχνογράφημα τοῦ παιδιοῦ: Ἀνταποκρίνεται εἰς τὴν ἐσωτερικὴ εἰκόνα, ποὺ ἔχει σχηματίσει γιὰ τὰ ἀντικείμενα τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου. Τὸ ἰχνογράφημα εἶναι ἕνα μέσον ἐκφράσεως, ὄργανον ἀναπαραστάσεως καὶ ρυθμιστὴς τῶν συναισθημάτων καὶ καλαισθητικῶν ἀναγκῶν. Μέχρι τὰ 3,6 ἔτη τὸ ἰχνογράφημά του εἶναι μιὰ καρικατοῦρα (γραμμές), χωρὶς σημασίαν. Ἀνικανότης συμβολικῆς παραστάσεως. Οἱ τυχαῖες γραμμὲς ποὺ σύρει ἀσκοῦν μόνον τὸ χέρι καὶ τὸ μάτι του.

—Ἀπὸ τὰ 3,6 —7 ἢ 8 ἔτη τὸ ἰχνογράφημά του ἀκολουθεῖ τὰ ἑξῆς στάδια: α) Τὸ σχέδιό του εἶναι ἐλλιπὴς πραγματικότης, ἰχνογραφεῖ χωρὶς συνθετικὴ ἱκανότητα, δὲν ταξινομεῖ, ἁπλῶς παραθέτει. Τοῦτο ὀφείλεται εἰς τὴν συνολικὴ ἀντίληψι τῶν πραγμάτων. Τὸ καλὸ ἰχνογράφημα ἀπαιτεῖ ἀναλυτικὴ ἐργασία στ' ἀντικείμενα. β) Ἀπὸ τὸ 5 — 7 ἢ 8 ἔτος ἰχνογραφεῖ κάθε τι, ποὺ γνωρίζει ὅτι ὑπάρχει, χωρὶς νὰ ξεχωρίζη τὶς διάφορες ὄψεις, ἀπ' ὅπου βλέπει τὸ ἀντικείμενον. Γιὰ τὴν ἀναπαράσταση μιᾶς ἱστορισύλας παραθέτει τὶς σκηνὲς τῶν γεγονότων ὅλων στὸ ἴδιο ἰχνογράφημα, διότι θέλει νὰ ἀναπαραστήση ὅλα ὅσα ἤκουσε, ἀλλ' ἀδυνατεῖ νὰ τὰ συνδέση.

δ) Ἡ ὁμιλία του:

Ἀπὸ 1,6 — 2 ἐτῶν τὸ παιδὶ χρησιμοποιεῖ, γιὰ νὰ ἐκφρασθῆ, γλωσσικὲς φράσεις μὲ δυὸ μόνον λέξεις (οὐσιαστικὸν - ρῆμα). Μεταξὺ 2 — 2,6 ἐτῶν συνθέτει φράσεις πλήρεις μὲ τὰ ρήματα εἰς τὸ 3ον πρόσωπον, χωρὶς κλίσεις, πτώσεις κλπ. Ἀπὸ 2,6 — 4 ἐτῶν ὁμιλεῖ εἰς τὸ 1ον πρόσωπον, χρησιμοποιεῖ τὰ ρήματα σὲ διάφορα πρόσωπα. Μεταξὺ 4 — 7 ἐτῶν γίνεται προοδευτικὴ προσαρμογὴ εἰς τὴν γλῶσσα τῶν ἐνηλίκων. Μπορεῖ καὶ διηγεῖται ὅ,τι εἶδε στὸ κουκλοθέατρο, ὅ,τι ἄκουσε. Οἱ φράσεις εἶναι συνδεδεμένες καὶ χρησιμοποιεῖ λέξεις μὲ πλήρεις ἔννοιες. Ἡ γλῶσσα ἀποβαίνει μέσον ἐκφράσεως, ὄργανον ἐξελίξεως τῆς σκέψεως καὶ κοινωνικῆς συναλλαγῆς καὶ ἀναπτύσσεται παραλλήλως πρὸς τὴν ἀπόκτησιν τῶν πρώτων ἐννοιῶν.

ε) Ἔννοιες καὶ κρίσεις:

Διὰ τὴν δημιουργίαν ἐννοιῶν ἀπαιτεῖται νοητικὴ ἱκανότης διὰ τὴν διάκρισιν 1) τοῦ μέρους ἀπὸ τὸ ὅλον καὶ 2) τῶν χαρακτηριστι-

κῶν γνωρισμάτων τῶν ἀντικειμένων, τὰ ὁποῖα χρησιμεύουν γιὰ τὴν ταξινόμησί των σὲ ὁμάδες ὁμοίων. Ἀπαιτεῖται ἀκόμη ἱκανότης νὰ ξεχωρίζη ἐκεῖνο, ποὺ προέρχεται ἀπὸ τὴν ἰδικήν του, ἀτομικήν, πρᾶξιν κι' ἐκεῖνο, ποὺ πηγάζει ἀπὸ τὰ ἀντικείμενα.

Οἱ πρῶτες μορφὲς ἐννοιῶν σχηματίζονται περὶ τὸ τέλος τοῦ 2ου ἔτους καὶ εἶναι προ-ἔννοιες, δηλ. ἀποτελοῦν κάτι ἐνδιάμεσον μεταξὺ τῶν αἰσθητικοκινητικῶν ἐνεργειῶν καὶ τῆς ἐννοίας. (Μερικὲς προέννοιες: «Βουβοὺ» = εἶναι ἕνα καθωρισμένο σκυλάκι, ἔπειτα ὅλα τὰ σκυλάκια κι' ἔπειτα ὅλα τὰ ζῶα. «Παπὰ» = ὅλοι οἱ κύριοι, ποὺ καπνίζουν, κατόπιν ὁ πατέρας). Δὲν μπορεῖ ἀκόμη νὰ χρησιμοποιῆ τὸν πληθυντικὸν ἀριθμόν. Γιὰ τὸν ὁρισμὸν τῆς ἐννοίας τῶν ἀντικειμένων ἀναφέρει χαρακτηριστικὰ σχετιζόμενα μὲ τὶς ἀνάγκες του (= τὸ πηρούνι εἶναι γιὰ νὰ τρῶμε). Ταξινομεῖ τὰ ἀντικείμενα βάσει ἑνὸς μόνον κριτηρίου. Σιγὰ-σιγὰ οἱ ἔννοιες θὰ γίνουν πλήρεις.

στ) Οἱ συλλογισμοί του:

Ἀκόμη τὸ παιδὶ τῆς περιόδου αὐτῆς δὲν εἶναι ἱκανὸν οὔτε γιὰ ἐπαγωγή,, οὔτε γιὰ ἀπαγωγή. Μπορεῖ νὰ σκέπτεται, περνῶντας ἀπὸ τὸ μερικὸν εἰς τὸ μερικόν, χωρὶς νὰ δύναται νὰ ρυθμίση τὸ ὅλον καὶ τὸ μέρος. Βλέπει τὸν πατέρα μ' ἕνα μικρὸ δοχεῖο - νερό, λέγει: «παπά, πάει νὰ ξυρισθῆ.» = ὀρθὸς συλλογισμός. Εἰς τὴν περίπτωσιν ὅμως τοῦ ὅλου καὶ τοῦ μέρους κάμνει ἐσφαλμένους συλλογισμούς: Τοῦ παρουσιάζομε 20 ξύλινες χάνδρες, οἱ 17 εἶναι καστανές, οἱ 3 εἶναι λευκές. Εἰς τὴν ἐρώτησιν: «Εἶναι περισσότερες χάνδρες ξύλινες ἢ περισσότερες καστανές;», ἀπαντᾶ: «Περισσότερες καστανές, διότι ὑπάρχουν μόνον 2 — 3 λευκές». Ἀκριβέστερα τὸ ἐρωτοῦμε: «Οἱ καστανὲς εἶναι ἀπὸ ξύλο;» — «Μάλιστα». —«Ἐὰν πάρω ὅλες τὶς ξύλινες καὶ τὶς βάλω στὸ δεύτερο κουτί, τί θὰ μείνη στὸ πρῶτο;» — Ἀπ.: «Τίποτε, γιατὶ ὅλες εἶναι ἀπὸ ξύλο». — «Ἐὰν πάρω τὶς καστανές, θὰ μείνουν χάνδρες στὸ κουτί;» — Ἀπ.: «Μάλιστα, οἱ λευκές». Ἡ ἀρχικὴ πάλιν ἐρώτησις: «Εἶναι πιὸ πολλὲς οἱ ξύλινες ἢ οἱ καστανές;» — Ἀπ.: «Οἱ καστανές, γιατὶ ἔχομε μόνον 2 — 3 λευκές». Δυσκολεύεται, βλέπομεν, νὰ συμπεριλάβη τὸ μερικὸν εἰς τὸ ὅλον, διότι κάνει συλλογισμοὺς μόνον σ' ἐκεῖνα, ποὺ βλέπει, στὴν ἐξωτερικὴ μορφή. Συγκεντρώνει τὴν προσοχήν του ἢ ἐπὶ τοῦ ὅλου, ἢ ἐπὶ τῶν μερῶν καὶ μένει ἐκεῖ. Καταστρέφεται ἔτσι τὸ ὅλον καὶ τὸ ἕνα μέρος δὲν μπορεῖ νὰ τὸ συγκρίνη πρὸς τὸ ἄλλο. Συνεχεῖς συγκεντρώσεις τῆς προσοχῆς τὸ καθιστοῦν ἀνίκανο νὰ περνᾶ ἀπὸ τὴν μιὰ κατάστασι εἰς τὴν ἄλλην, νὰ ἐπανέρχεται ἀπὸ τὸ τέλος εἰς τὴν ἀρχὴν κατ' ἀντίστροφον σειράν, νὰ κάμη δηλ. τὴν λεγομένην νοητικὴν ἀντίστροφον ἐνέργειαν (= reversibilité). Στερεῖται γι' αὐτὸ τῆς ἱκανότητος νὰ πιστεύη εἰς τὴν διατήρησι ἀμεταβλήτου τῆς καταστάσεως τῶν πραγμάτων ἢ τῶν σχέσεών των. Ὅλα αὐτὰ τὸ ἐμποδίζουν νὰ σχηματίση πλήρεις ἔννοιες. Ἀγνοεῖ ἀκόμη ἡ σκέψις του τὴν πρόθεσι μερῶν γιὰ τὸ ὅλον, τὶς σχέσεις διαφορᾶς καὶ ὁμοιότητος. Μόλις ἡ κατ' αἴσθησιν ἀντίληψις ἐμφανίση ὀλίγον διαφορετικὸν τὸ ἀντικείμενον ἢ τὴν σειρὰν ἢ τὴν ὁμάδα ἀντικειμένων, δὲν παραδέχεται τὴν οὐσιαστικὴ διατήρησί του, μένει καὶ σκέπτεται μὲ τὰ ἀντιληπτικὰ δεδομένα τῆς στιγμῆς.

ζ) Πῶς ἀντιλαμβάνεται τὸν χῶρον, τὸν χρόνον καὶ τὸν κόσμον:

Τὸ παιδὶ γύρω ἀπὸ τὸ 5ον ἕως 7ον ἔτος ἐνδιαφέρεται γιὰ τὰ μεγάλα προβλήματα: «ποῦ;», «πότε;», «γιατί;» καὶ «πῶς;». Ἀξίζει νὰ ἰδοῦμε ποῖες εἶναι οἱ ἀπαντήσεις του σ' αὐτά, οἱ ὁποῖες ἀποτελοῦν ἑρμηνείαν τῆς ἰδέας, ποὺ ἐσχημάτισεν ὡς τότε διὰ τὸν κόσμον ἐν γένει.

— Ἡ ἔννοια τοῦ χώρου: Οἱ συνεχεῖς ἔρευνες τοῦ μᾶς ἀποδεικνύουν πόσες δυσκολίες ὀφείλει νὰ ξεπεράση τὸ παιδί, γιὰ ν' ἀποκτήση τὴν ἔννοια τοῦ χώρου, ξεκινῶντας ἀπὸ τὴν βρεφικὴ ἡλικία, ὅπου κυβερνᾶ ἡ κατ' αἴσθησιν ἀντίληψις καὶ φθάνοντας εἰς τὸ στάδιον τῆς ἀναπαραστάσεως μὲ τὶς τοπολογικὲς σχέσεις κι' ἐννοιες: τοῦ «πλησίον», τοῦ «χωριστοῦ», τοῦ «ἀνοικτοῦ», τοῦ «κλειστοῦ», τῆς «ἐσωτερικότητος», τῆς «ἐξωτερικότητος», τὶς ἔννοιες τῶν ἁπλῶν σχημάτων, τῶν εὐθειῶν, τῆς προβολῆς, τῆς σκιᾶς. Ἀργότερα στὸ ἑπόμενο στάδιο θὰ φθάση στὶς ἔννοιες τῆς ὁριζοντιότητος, τῆς καθέτου, τῶν γωνιῶν, τῶν παραλλήλων κλπ. Ὅλες αὐτὲς τὶς ἔννοιες τὸ παιδὶ τὶς συναντᾶ στὴ φύσι, στὸν κῆπο, στὸν δρόμο μὲ τὶς δενδροστοιχίες, μὲ τὰ σχήματα τῶν ἀγρῶν, μὲ τὶς γωνίες τῶν δρόμων, μὲ τὶς σιδηροδρομικὲς γραμμές, μὲ τὰ γειτονικὰ σπίτια, μὲ τὸ βάθος τοῦ ὁρίζοντος κλπ. Μπορεῖ καὶ ἀναπαριστᾶ εἰς τὸ ἰχνογράφημά του τὶς ἔννοιες τοῦ τοπολογικοῦ διαστήματος, ἐνῶ ἀργότερα θὰ μπορέση τοῦ κατὰ προβολὴν διαστήματος καὶ τοῦ Εὐκλειδίου (γωνίες, παράλληλες, κάθετοι κλπ.). Εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτὴν εἶναι δύσκολο νὰ ἀναπαραστήση ἐκεῖνο, ποὺ μπορεῖ νὰ κάμη εἰς τὴν πρᾶξιν. Γι' αὐτό, ἐνῶ ξεύρει καὶ πηγαίνει ἀπὸ τὸ σπίτι του στὸ σχολεῖο, θὰ δυσκολευθῆ ν' ἀναπαραστήση στὴν ἀμμοδόχη τὴν πορείαν του. Ὅ,τι κάμνει εἰς τὴν πρᾶξιν, δυσκολεύεται νὰ τὸ μεταφέρη καὶ νὰ τὸ ἐκτελέση εἰς τὴν νόησίν του. Θὰ συντελεσθῆ μὲ τὴν ἀπόκτησιν τῶν ἐννοιῶν τοῦ χώρου. Εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτὴν δὲν παραδέχεται τὴν διατήρησιν τοῦ μήκους, τῶν ἀποστάσεων καὶ τῶν ἐπιφανειῶν τῶν πραγμάτων. Πιστεύει ὅτι στὴν σκάλα τοῦ σπιτιοῦ του ἡ ἀνάβασις εἶναι μακρύτερη ἀπὸ τὴν κατάβασιν. Ἐὰν μεταξὺ δύο δένδρων ὑπάρχη ἕνας τοῖχος, θεωρεῖ τὰ δένδρα πλησιέστερα. Γιὰ δύο λειβάδια, ἴσα κατ' ἐπιφάνειαν, εἰς τὰ ὁποῖα ὑπάρχουν δύο ἴσες καλύβες σὲ διαφορετικὲς θέσεις, νομίζει ὅτι γύρω τους δὲν ἔχομε ἴση ἐπιφάνεια χόρτου γιὰ τὶς ἀγελάδες, ποὺ βόσκουν ἐκεῖ.

— Ἡ ἔννοια τοῦ χρόνου. Ἡ ἔννοια τοῦ χρόνου μένει ἀκόμη συγκεχυμένη μὲ τὴν ἐνέργειαν τοῦ παιδιοῦ ἢ μὲ τὶς μετακινήσεις τῶν ἀντικειμένων, δηλ. μὲ τὸν χῶρον. Οἱ ἔννοιες τῆς χρονικῆς διαδοχῆς καὶ χρονικῆς διαρκείας θ' ἀργήσουν πολύ. Ἡ χρονικὴ διαδο-

χὴ συγχέεται μὲ τὸ διάστημα: Λέγει: «αὔριον εἶναι πολὺ μακρυά», «χθὲς εἶναι ἐδῶ κάτω». Κάνει σύγχυσιν εἰς τὸ σήμερα, χθές, αὔριον καὶ στὶς ἡμέρες τῆς ἑβδομάδος, τὶς ὁποῖες μαθαίνει μόνον, ἐὰν παρασταθοῦν σὲ τοπικὴ σειρά. Στὴν ἐρώτησι γιὰ τὴν ἔννοια τοῦ «προτύτερα», ἀπαντᾶ μὲ ἔννοιες τοῦ τόπου, λέγοντας: «Προτύτερα ἀπὸ τὸ σπίτι μου εἶναι τὸ μπαλκόνι καὶ προτύτερα ἀπὸ τὸ μπαλκόνι, τίποτε». Ἑρμηνεύει τὸ «προτύτερα» μὲ τὸ «ἔμπροσθεν» (δηλ. τοπικῶς). Δὲν μπορεῖ νὰ ἀνασυνθέσῃ τὴν χρονικὴ σειρὰ σὲ σχήματα, ποὺ παριστάνουν κάποια γεγονότα μὲ χρονικὴν συνέχειαν. Χάνει τὴν ἔννοια τῆς χρονικῆς διαδοχῆς, μόλις παύσῃ νὰ ἔχῃ στὴν διάθεσίν του τὰ δεδομένα τῆς ἀντιλήψεως. Συγχέει τὸ «πηγαίνω πιὸ μακρυὰ» μὲ τὸ «βαδίζω ἐπὶ περισσότερον χρόνον», δηλ. ἐδῶ ταυτίζει τὴν χρονικὴ διάρκεια μὲ τὴν τοπικὴν ἔκτασιν. Συγχέει τὴν ἡλικία εἰς τὰ ἔτη μὲ τὸ ἀνάστημα τῶν ἀνθρώπων.

— Οἱ ἔννοιες τῶν φυσικῶν ποσοτήτων: Δὲν παραδέχεται τὴν διατήρησι τῆς ὑλικῆς ποσότητος τῶν ἀντικειμένων, τοῦ βάρους των καὶ τοῦ ὄγκου των. Τοῦ παρουσιάζομε δύο σφαῖρες ἀπὸ πλαστιλίνη, ἴσες σὲ ποσότητα, ὕλης, σὲ βάρος, σὲ ὄγκον. Ἐὰν ἀλλάξωμε τὸ σχῆμα τῆς μιᾶς δὲν δέχεται τὴν ἰσότητα τῆς ποσότητος τῆς πλαστιλίνης, οὔτε τοῦ βάρους, οὔτε τοῦ ὄγκου. Ἡ σφαῖρα τώρα, ποὺ πῆρε μακρουλὸ σχῆμα, μεγάλωσε, ἄλλαξε σ' ὅλα. Ἐὰν ὅμως τὴν ἐπιμηκύνωμε πολύ, τὴν λεπτύνωμε, τότε ἀντιστρέφει τὸν συλλογισμὸν καὶ λέγει ὅτι τώρα εἶναι ὀλιγωτέρα ποσότης, ὀλιγώτερο βάρος καὶ ὄγκος. Γιὰ ἕνα κομμάτι ζάχαρι, ποὺ ρίξαμε στὸ νερό, νομίζει ὅτι δὲν ὑπάρχει πλέον, οὔτε τὸ βάρος τοῦ νεροῦ αὐξήθηκε, οὔτε ὁ ὄγκος του, ἔστω καὶ ἐὰν ἀκόμη βλέπῃ ὑψωμένο τὸ ἐπίπεδο τοῦ νεροῦ. Ἐὰν μὲ τὴν πλαστιλίνη φκιάσωμε δύο ἴσες σ' ὅλα φραντζόλες ψωμιοῦ καὶ κόψωμε τὴν μιὰ σὲ 3 — 4 τεμάχια, νομίζει ὅτι ἡ κομμένη φραντζόλα ἀποτελεῖ περισσότερο ψωμὶ ἀπὸ τὴν ἄκοπη. Ἐὰν τὴν κόψωμε σὲ πολὺ μικρὰ τεμάχια, λέγει ὁτι ἔχομε ὀλιγώτερη τώρα ποσότητα. Ἐὰν ἀπὸ ἕνα δοχεῖο ἀδειάσωμε τὸ νερὸ σὲ 3 —4 ποτηράκια, δέχεται ὅτι στὰ ποτηράκια ἔχομε περισσότερο νερό. Ἐὰν τὸ ἀδειάσωμε σὲ 8 — 9 μικρὰ ποτηράκια, ἀντιστρέφει τὸν συλλογισμό του καὶ λέγει: «ὀλιγώτερο νερό». Τοῦ δείχνομε μερικὲς λευκὲς μπίλλιες καὶ ἴσον ἀριθμὸν μπλέ, τὶς βάζομε σὲ δυὸ ποτήρια διαφορετικοῦ σχήματος. Δὲν δέχεται τὴν ἴση ποσότητά τους, νομίζοντας ὅτι στὸ πιὸ ψηλὸ ποτήρι ὑπάρχουν περισσότερες.

Ὅλα αὐτὰ γίνονται, διότι τὸ παιδὶ μέχρι τὸ 6ον ἔτος προσκολλᾶται καὶ σκέπτεται ἐπὶ ἐκείνων, ποὺ τοῦ προσφέρει ἡ κατ' αἴσθησιν ἀντίληψις. Νομίζει ὅτι, μὲ μιὰ μετατροπὴ τῆς ἐξωτερ. μορφῆς τοῦ ἀντικειμένου, καταστρέφεται ἡ ποσότης τῆς ὕλης του. Μένει προσκολλημένον εἰς τὶς ἐξωτερικὲς ὄψεις καὶ μετατροπές, τὶς ὁποῖες θεωρεῖ ὡς καταστάσεις διαφορετικὲς ἀπὸ τὴν ἀρχικήν των. Ἡ ἀντίληψις κυβεονᾶ ἀκόμη καὶ δὲν τὸ ἀφήνει νὰ σκεφθῇ ὁρθά, νὰ κάμῃ τὴν ἀποκέντρωσιν, νὰ πηδήσῃ ἀπὸ τὴν μιὰ κατάστασιν εἰς τὴν ἄλλην καὶ νὰ ἐπιστρέψῃ ἐκ τοῦ τέλους εἰς τὴν ἀρχήν.

Εἴδαμε ὅτι, μόλις λεπτύνωμε πάρα πολὺ τὴν φραντζόλα, ἢ ἀδειάσωμε τὸ νερὸ σὲ πολλὰ μικρὰ ποτηράκια, ἀντιστρέφει τὸν συλλογισμό του, λέγοντας ὅτι τώρα ὑπάρχει ὀλιγωτέρα ποσότης. Φθάνει δηλ. μέχρις ἑνὸς σημείου, πέραν τοῦ ὁποίου δὲν προχωρεῖ κι' ἀρχίζει ν' ἀντιστρέφῃ. Τοῦτο θὰ τὸ βοηθήσῃ νὰ δεχθῇ τὴν διατήρησι, παρὰ τὶς ἐξωτερ. μεταβολές, διότι θὰ πῇ ἀργότερα, «ἐκεῖνο, ποὺ κέρδισε σὲ μῆκος ἡ φραντζόλα, τὸ χάνει σὲ πάχος, μποροῦμε ἀπὸ τὴν φραντζόλα νὰ φθάσωμε πάλι στὸ στρογγυλὸ καρβέλι (= ἀντίστροφη διανοητ. ἐνέργεια) ἢ νὰ ἑνώσωμε τὰ κομματάκια καὶ νἄχωμε τὸ ἀρχικὸν σχῆμα, διότι ὑπάρχει ἡ ἴδια ποσότης, ἀφοῦ τίποτε δὲν προσθέσαμε καὶ τίποτε δὲν ἀφαιρέσαμε». Τώρα ὅμως κυβερνᾶ ἡ ἀντίληψις, οἱ συλλογισμοί του δὲν εἶναι ὀρθοί. Λέγομεν ὅτι διανοεῖται κατὰ διαίσθησιν μὲ τὰ δεδομένα τῆς ἐποπτείας (= Intelligence intuctive).

Ἡ ἀφομοίωσις ἐδῶ παίζει πρωταρχικὸν ρόλον. Μὲ τὴν παραστατικὴν ἱκανότητα ἀφομοιώνει τὰ ψυχικὰ δεδομένα ἐκ τῆς πραγματικότητος. Ἄλλη ὅμως σπουδαία τάσις πρὸς προσαρμοστικὴν ρύθμισιν (accomodetion) πρὸς τὰ ψυχικὰ δεδομένα ἐκ τῶν ἐξωτερ. πραγμάτων, ὅλων τῶν ἀφομοιωτικῶν ἐνεργειῶν, συντελεῖ νὰ παραχθοῦν πολλὰ σύμβολα (κατὰ μίμησιν ἢ κατὰ φαντασίαν), τὰ ὁποῖα ἐπιτρέπουν, ὥστε αὐτὴ ἡ ἀφομοίωσις νὰ γίνεται εἰς τὴν σκέψιν, ἐσωτερικά. Εἰς τὰ ἀνωτέρω παραδείγματα διακρίνομε ἐνέργειες σὲ συγκεκριμένες πράξεις. Οἱ ἐνέργειες αὐτές, μὲ τὴν ἀφομοίωσι καὶ τὴν προσαρμοστικὴ ρύθμισιν τῆς νοήσεως, θ' ἀρχίσουν νὰ τελοῦνται ἐσωτερικά, στὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ, μὲ τὰ νοητικὰ σύμβολα, τὶς παραστάσεις, ποὺ ἐσχημάτισε γιὰ τὰ συγκεκριμένα πράγματα. Ἡ ἀντίληψις ὅμως δὲν τοῦ ἐπιτρέπει νὰ ξεκοπῇ ἡ νόησίς του ἀπὸ τὶς ἐξωτερικὲς ὄψεις τῶν πραγμάτων, ὥστε νὰ παρατηρῇ τὴν μίαν, νὰ φαντάζεται τὴν ἑπομένην κατάστασιν μετατροπῆς, νὰ ἐπιστρέφῃ εἰς τὴν ἀρχικὴν καὶ νὰ διαπιστώνῃ ἔτσι τὴν διατήρησιν τῆς ὕλης τῶν φυσικῶν ποσοτήτων.

— Πῶς ἑρμηνεύει τὸν κόσμον καὶ τὰ πράγματα: Σύμφωνα μὲ τὶς τάσεις τοῦ «ἐγὼ» του εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτὴν καὶ κατ' ἀναλογίαν πρὸς τὶς ἀνθρώπινες ἰδιότητες, ἑρμηνεύει τὸν κόσμον καὶ τὰ πράγματα. Διακρίνονται οἱ ἑξῆς μορφὲς ἑρμηνείας:

— Ὁ παιδικὸς ρεαλισμός: Διὰ τοὺς ἐνηλίκους: ρεαλισμὸς σημαίνει: ἀντικειμενικότης, πραγματικότης, ἀνεξάρτητη ἀπὸ τὶς προσωπικὲς ἐπιθυμίες κι' ἐπεμβάσεις τοῦ «ἐγὼ», ἑρμηνεία τοῦ κόσμου. Ἀντίθετα, εἰς τὸ παιδὶ ὁ ρεαλισμὸς εἶναι ἐντελῶς τὸ ἀντίθετον ἀπὸ τὸ ἀντικειμενικόν. Ἡ ἐγωκεντρικὴ τάσις τῆς παιδικῆς ἡλικίας τοῦ ἀπαγορεύει κάθε διαχωρισμὸν καὶ κάθε διάκρισιν ἀντιθέσεως μεταξὺ ἀντικειμενικοῦ καὶ ὑποκειμενικοῦ. Γίνεται μία συγχώνευσις τοῦ ἐγὼ καὶ τῶν ἀντιληπτικῶν δεδομένων ἐκ τῶν πραγμά-

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ
Δημοδιδασκάλου 6ου Δημοτικοῦ Σχολείου Καλαμῶν

ΤΟ ΆΜΕΣΟ ΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΦΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ἡ βαθύτερη ἑρμηνεία τοῦ διαφέροντος, ποὺ ἔγινε στὰ τελευταῖα χρόνια, ἔφερεν ἐπανάστασι στοὺς τεχνητοὺς τρόπους διδασκαλίας καὶ ὡδήγησε στὴν ἀλάθευτη καὶ στερεὰ πορεία τῆς φυσικῆς μαθήσεως.

Ἡ ἔννοια τοῦ διαφέροντος, παρ' ὅτι γνωστὴ ἀπὸ τὰ παληὰ χρόνια στὴν ψυχολογία καὶ διδακτική, δὲν εἶχεν ἑρμηνευθῆ σωστὰ καὶ δὲν εἶχεν ὑποστῆ σοβαρὴ ἔρευνα.

Πρῶτος ὁ Ἔρβαρτος ἐπεχείρησεν ἐπιστημονικὴ ἔρευνα τοῦ διαφέροντος, ἀποχωρίσας μάλιστα αὐτὸ ἀπὸ τὰ ἄλλα ψυχικὰ φαινόμενα. Κατὰ τὸν Ἔρβαρτον, τὸ διαφέρο στρέφεται πρὸς πράγματα ὄχι τελείως ἄγνωστα, πρὸς πράγματα, ποὺ συνδέονται ἀπαραιτήτως μὲ τὶς γνώσεις μας. Τὸ ἄγνωστον δὲν μᾶς προκαλεῖ κανένα ἐνδιαφέρο.

Ὁ Ἔρβαρτος, δηλαδή, συνεπὴς πρὸς τὴ νοησιαρχικὴ θεωρίαν του, τοποθετεῖ καὶ τὸ διαφέρον, καθὼς καὶ ὅλες τὶς ψυχικὲς λειτουργίες, ἐπὶ τῆς νοήσεως καὶ τὸ ἐξαρτᾶ ἀπὸ τὸν κύκλο τῶν παραστάσεων.

Ἔτσι, ὡς βάσι τῆς διδασκαλίας του, θέτει ὁ Ἔρβαρτος τὴν ἔγερσι διαφέροντος. Ἀντὶ δηλαδή, ν' ἀναγκάζωμε τὸ παιδὶ νὰ μάθῃ κάτι, μποροῦμε, μ' ἕναν τεχνητὸν τρόπο, νὰ τοῦ κινήσωμε τὸ ἐνδιαφέρο. Ἂν, αἴφνης, δείξωμε στὸ παιδὶ ἕνα ἀγαλμάτινο ἀλογάκι, τοῦ κινοῦμε τὸ ἐνδιαφέρο γιὰ τὸ ἀντικεάμενο αὐτό. Ἔτσι, ἡ μάθησι γίνεται χωρὶς καταναγκασμὸ καὶ χωρὶς ἀνία. Ἡ «Προπαρασκευή», ποὺ εἶναι ἕνα ἀπὸ τὰ βασικὰ εἰδολογικὰ στάδια τοῦ Ἑρβάρτου, αὐτὸν τὸ σκοπὸ ἐπιδιώκει νὰ ἐκπληρώσῃ.

Τὸ Ἑρβαρτιανό, λοιπόν, διδακτικὸ σύστημα, στηρίζεται ἐπὶ τοῦ τεχνητοῦ τοῦ ἔμμεσου διαφέροντος.

Σὲ τελείως διαφορετικὴ βάσι τοποθετεῖ τὸ

των. Δι' αὐτὸ λέγει ὅτι ἡ Σκέψις εἶναι ἐγκατεστημένη μέσα εἰς τὸ στόμα καὶ συνδεμένη μὲ τὴν γλῶσσαν. Μὲ κλειστὸ τὸ στόμα, νομίζει, δὲν μπορεῖ κανεὶς νὰ σκεφθῆ. Ἀποδίδει ὑλικὴν ἔννοιαν σὲ ψυχικὰ φαινόμενα. Ὅ,τι βλέπει, νομίζει πὼς ἀποτελεῖ κάτι τὸ στερεοποιημένον, τὸ ὑλικόν. Ὁ οὐρανὸς εἶναι ἕνας θόλος μὲ καλὲς πέτρες κι' ἐκεῖ εἶναι κρεμασμένα τ' ἀστέρια. Θέλει νὰ ὑλοποιῆ τὶς ὀπτικές του ἐντυπώσεις. Ζητεῖ νὰ πιάσῃ στὰ χέρια του τὶς ἀκτῖνες τοῦ ἡλίου, ἢ τὸν καπνὸν καὶ παραξενεύεται, γιατὶ δὲν μπορεῖ νὰ ἰδῇ τὸν ἄνεμον. Ἡ σκιὰ νομίζει ὅτι εἶναι ὑλικῆς φύσεως.

— Ὁ παιδικὸς ψυχισμός: Ὅλος ὁ κόσμος, γιὰ τὸ παιδὶ τῆς ἡλικίας αὐτῆς, ἔχει συνείδησιν, προθέσεις καλὲς ἢ κακές, βούλησιν, ψυχ. Ἰδιότητες. (= Τὸ φεγγάρι μᾶς παρακολουθεῖ καὶ μᾶς παρατηρεῖ). Μὴ μπορῶντας ἀπὸ τὸν ἐγωκεντρισμόν του νὰ ξεχωρίσῃ τὸ ἀντικειμενικὸν ἀπὸ τὸ ὑποκειμενικόν, ἀποδίδει τὰ ἰδικά του ψυχικὰ φαινόμενα εἰς τὰ ὑλικὰ πράγματα. Ἔτσι βρίσκομε στὴν σκέψι του σοβαρὲς παρερμηνεῖες τῆς πραγματικότητος. Τὰ μετεωρολογικὰ φαινόμενα, τὰ ἀντικείμενα, ποὺ εἶναι χρήσιμα στὴν ζωήν του, ὅλα ὅσα ἔχουν ἰδίαν κίνησιν (ἀστέρια κλπ.), τὰ σύννεφα, ὁ ἄνεμος, ἡ βροχὴ κλπ., ὅλα αὐτὰ ἔχουν συνείδησιν καὶ ζωὴν καὶ δροῦν εὐνοϊκὰ ἢ μὲ κακὴν πρόθεσιν πρὸς τὸ παιδί.

— Τὰ πράγματα μὲ τοὺς σκοπούς των: Πιστεύει ὅτι ὅλα τὰ ἀντικείμενα ἔχουν κατασκευασθῆ τεχνικῶς ἀπὸ τὸν ἄνθρωπον, ὥστε νὰ τὸν ἐξυπηρετοῦν εἰς τὶς ἀνάγκες του. Ἐξ ἄλλου δανείζει ἀνάλογες προθέσεις μὲ τὶς δικές του στὰ πράγματα καὶ γι' αὐτὸ ὀφείλουν τώρα νὰ ἐκπληρώσουν κι' αὐτὰ ἕνα ἔργον. Ἔτσι νομίζει ὅτι ὁ ἥλιος εἶναι καμωμένος γιὰ νὰ μᾶς φωτίζῃ, ἡ βροχὴ γιὰ νὰ μᾶς δροσίζῃ. Ὅ,τι τὸ ἴδιο τὸ παιδὶ χρησιμοποιεῖ, νομίζει ὅτι τὸ ἔφκιασαν οἱ γονεῖς του εἰδικὰ γι' αὐτὸ καὶ ἀποδίδει σ' αὐτοὺς ἀπεριόριστη δύναμι καὶ καλωσύνη. Ἔτσι νομίζει ὅτι ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἡ πηγὴ τῶν πάντων, ὁ τεχνίτης δημιουργὸς τῶν πραγμάτων καὶ φαινομένων, ποὺ τὰ κατεσκεύασε σκόπιμα, γιὰ νὰ ἐξυπηρετοῦν τὴν ζωήν του. Ἀργότερα θὰ θεωρήσῃ ὡς δημιουργὸν διὰ μερικὰ τὸν Θεόν. Νομίζει, ἐξ ἄλλου, ὅτι ὁ ἄνθρωπος, ἐκτὸς αὐτοῦ, εἶναι καὶ ὁ σκοπός, πρὸς τὸν ὁποῖον τὸ πᾶν τείνει. Τὰ πράγματα καὶ τὰ φαινόμενα βρίσκουν τὴν δικαιολόγησιν τῆς ὑπάρξεώς των μὲ τὸ νὰ τίθενται εἰς τὴν χρῆσιν τῶν ἀνθρώπων. Γι' αὐτὸ καὶ ὁ ὁρισμὸς τῆς ἐννοίας τῶν ἀντικειμένων γίνεται ἀπ' τὸ παιδὶ μ' αὐτὴν τὴν δοξασίαν, ποὺ σκοπὸς εἶναι ὁ ἄνθρωπος. Ὅλες αὐτὲς οἱ δοξασίες θὰ ὑποχωρήσουν συγχρόνως μὲ τὴν ὑποχώρησιν τοῦ ἐγωκεντρισμοῦ του εἰς τὸ 7ον ἢ 8ον ἔτος, ὁπότε θ' ἀρχίσῃ νὰ ἐπικοινωνῇ πιὸ πολὺ μ' ἄλλα ἄτομα, ν' ἀκούῃ τὶς σκέψεις κι' ἑρμηνεῖες των γιὰ τὸν κόσμον καὶ νὰ λαμβάνῃ περισσότερον ἀληθῆ συνείδησιν τοῦ «ἐγώ» του. Ὁ ἐγωκεντρισμὸς τῆς ἡλικίας αὐτῆς ἑρμηνεύεται ἀπὸ τὴν ὑπερβολικὴν ἀφομοιωτικὴν ἐνεργητικότητα καὶ ἀποτελεῖ κατάστασιν οὐχὶ ἰσορροπήσεως, διότι τὰ διάφορα προβλήματα τῆς ζωῆς του ἑρμηνεύονται ἐσφαλμένως, συμφώνως πρὸς τὶς ἐσωτερικὲς τάσεις του καὶ ἤδη γνωστὲς ἔννοιες, καὶ ὄχι μὲ τὴν ἐξ ἴσου συμβολὴν τῆς νοητικῆς ἐνεργείας πρὸς προσαρμοστικὴν ρύθμισιν πρὸς τὰ ψυχικὰ δεδομένα ἐκ τῶν ἐξωτερικῶν ἀντικειμένων.

(Συνεχίζεται)

διαφέρον ὁ Ἀμερικανὸς Παιδαγωγὸς Τζὼν Ντιγουαίη.

Κατ' αὐτόν, τὸ διαφέρον εἶναι φαινόμενον β ι ο λ ο γ ι κ ό ν. Εἶναι ψυχικὴ ἐκδήλωσις, μὲ τάσι νὰ ἱκανοποιήσῃ κάποια ἀ ν ά γ κ η τ ο ῦ ὑ π ο κ ε ι μ έ ν ο υ, φ υ σ ι κ ὴ ἢ π ν ε υ μ α τ ι κ ή. Πράγματι, ἡ τροφὴ ἐνδιαφέρει τὸν πεινασμένο, γιατὶ ἡ ἀπόκτησίς της θὰ θεραπεύσῃ μίαν ἀνάγκην του.

Χωρὶς τὴν ἀνάγκη νὰ προφυλαχθῇ ἀπὸ τὴ βροχή, ὁ ἄνθρωπος, δὲ θὰ ἐφεύρισκεν ποτὲ τὴν ὀμπρέλλα καὶ τὸ ἀδιάβροχο.

Τὸ ἐμπόριον καὶ ἡ ἐπικοινωνία ἐδημιούργησαν τὴν ἀνάγκη νὰ ἐκμηδενισθοῦν οἱ ἀποστάσεις καὶ ἡ διέξοδος αὐτῆς τῆς ἀνάγκης ἦταν ἡ ἐφεύρεσις τοῦ τραίνου καὶ τοῦ ἀεροπλάνου. Ἡ ἀνάγκη νὰ προφυλαχθῇ ἀπὸ τὸν καρχαρὶ τὸν ὡδήγησε στὴν ἀνακάλυψι τοῦ ἀλεξικέραυνου.

Ἡ ἄμεση, τέλος, ἡ ἐπιτακτικὴ ἀνάγκη, ἡ ἀνάγκη ζωῆς ἢ θανάτου, ποὺ τοῦ ἐδημιούργησε ἡ κατάρα τοῦ πολέμου, τὸν ὡδήγησε στὴν ἀνακάλυψι τῆς ἀτομικῆς ἐνεργείας.

Ὅλοι θὰ ἔχωμε ἴδῃ κουλλοὺς ἀπὸ τὴ ρίζα τῆς παλάμης, μὲ πόση δεξιότητα κάνουν χίλιες δυὸ ἐργασίες μὲ τὰ κουλά τους χέρια. Ἐνῷ κάποιος κουλλὸς ἀπὸ τὴ ρίζα τῶν ὤμων, ἔμαθε νὰ τρώγῃ, νὰ χτενίζεται, νὰ ξυρίζεται καὶ νὰ γράφῃ ἀκόμη μὲ τὰ πόδια! Τοῦτο τὸ ἀναφέρω ἐξ ἰδίας ἀντιλήψεως.

Ἡ καταπληκτικὴ αὐτὴ δεξιότητα, ἀναπτύχθηκε χάρις στὴ βιολογικὴ προσπάθεια τοῦ ἄμεσου, τοῦ φυσικοῦ διαφέροντος, ποὺ δὲ γνωρίζει κόπωσι, οὔτε ἀνία, οὔτε ἀπογοήτευσι.

Ὁ τυφλὸς ἀναπτύσσει τὴν ἀφὴ καὶ τὴν ἀκοὴ σὲ καταπληκτικὸ βαθμὸ καὶ ὁ κωφάλαλος ἀναπτύσσει τὴν ἀντίληψι, τὴν ὅρασι, τὴ μνήμη κι' ἀμέσως προικίζεται μὲ ἄλλα χαρίσματα.

Στὰ Γυμνάσια οἱ μαθητὲς χρόνιά διδάσκονται Γαλλικὰ ἢ Ἀγγλικά. Κάνουν καὶ ἰδιαίτερα, γιατὶ ἔχει ἀναγνωρισθῇ πόσο δύσκολο εἶναι νὰ μάθῃ κανεὶς μιὰ ξένη γλῶσσα. Πολλοί, ποὺ πᾶνε στὸ Πανεπιστήμιο, συνεχίζουν κι' ἐκεῖ τὴν ἐκμάθησι τῆς ξένης γλώσσας. Μά, ἂν συναντηθοῦν μὲ κανένα Γάλλο ἢ Ἄγγλο καὶ συζητήσουν, εἶναι ἀδύνατο νὰ συνεννοηθοῦν κι' ἂς μάθαιναν τὴν ξένη γλῶσσα μέσα σὲ 10 — 12 χρόνια. Λὲς καὶ ξόδεψαν τόση δύναμι νὰ γεμίσουν τὸ τρύπιο πυθάρι.

Καὶ ὅμως πιτσιρίκοι ἀκόμη καὶ 8 χρόνων, ἔμαθαν Ἰταλικὰ σὲ 6 μῆνες, στὸ διάστημα τῆς κατοχῆς, ἐπειδὴ ἔτυχε νὰ ἔχουν μικροσυναλλαγές. Καὶ ὅσοι, πάλιν, ἔμειναν στὴν Ἀμερικὴ γιὰ ἕνα χρόνο μόνο, ἔμαθαν τὴν Ἀγγλική. Καὶ τὴν ἔμαθαν φυσιολογικὰ καὶ ἀβίαστα, ἀπαράλλακτα ὅπως τὸ μικρὸ μαθαίνει τὴ μητρική του γλῶσσα στὰ δυό του κιόλας χρόνια.

Τί συμβαίνει, λοιπόν, ἐδῶ; Πῶς δέκα χρόνια διδασκαλίας μιᾶς γλώσσας μὲ σύστημα καὶ μὲ σχέδιο, δὲν εἶναι ἀρκετὰ νὰ μάθῃς νὰ συνεννοῆσαι καὶ 6 μόνον μῆνες, -μέσα στὴν κίνησι τῆς ζωῆς, εἶναι χρόνος ἀρκετὸς γιὰ μιὰ ἀνεκτὴ συνεννόησι;

Δὲν κρύβεται τίποτε τὸ μυστήριο. Ἁπλούστατα στὰ σχολεῖα μας δὲν ἀντικρύζεται τὸ διαφέρον ὡς ἕνα βιολογικὸν φαινόμενον, ὡς σύμπτωμα ἀνάγκης, φυσικῆς ἢ πνευματικῆς.

Ἀλλὰ τὸ διαφέρον δὲν εἶναι συναίσθημα ἀδρανές, παράγωγον καὶ στατικὸν κατὰ τὴν νοησιαρχικὴν ἀντίληψιν, ἀλλὰ εἶναι ἐ λ α τ ή ρ ι ο ν π ρ ο ω θ η τ ι κ ό ν, δυναμικόν, ποὺ ἀναβλύζει ἀπὸ τὸν ζωντανὸ κυματισμὸ μιᾶς πραγματικῆς ζωῆς, ἀπὸ τὸν παλινδρομικὸ παλμὸ τοῦ ἐσωτερικοῦ μετὰ τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου.

Ἡ «Προπαρασκευὴ» τῶν Ἐρβατιανῶν σταδίων, ποὺ σκοπεύει νὰ δημιουργήσῃ ἕνα τέχρυσο πασάλειμμα μιᾶς ἀπαράδεκτης ἢ ἀναφόρυσο πασάλημα μιᾶς ἀπαράδεκτης ἢ ἀναφομοίωτης τροφῆς.

Ἀδιαφορώντας γιὰ τὴ χώνευσι, σκοπεύει νὰ ξεγελάσῃ τὸ παιδὶ νὰ τὴν καταπιῇ. Καὶ τὸ ἀγαλμάτινο ἀλογάκι, ποὺ ἐπιδεικνύομε, δὲν εἶναι παρὰ χρυσωμένο μὰ ἀχώνευτο χάπι. Καὶ ἡ ἀνία, ποὺ προσπαθοῦμε ν' ἀποδιώξωμε, βγαίνει ἀπὸ τὴν πόρτα, μά, ἀναγελώντας μας, ξαναμπαίνει ἀπ' τὸ παράθυρο.

Ὅπου ὅμως παρουσιάζεται ἡ βιολογικὴ ἔκφανσι τῆς ζωῆς, δηλαδὴ μιὰ σωματικὴ ἢ ψυχικὴ ἀνάγκη, ποὺ ἀποβλέπει στὴ διατήρησι καὶ ἐξέλιξι τοῦ ἀνθρώπινου ὀργανισμοῦ, ἐκεῖ τὸ φυσικό, τὸ ἄμεσο διαφέρον κρατιέται θερμὸ καὶ ἀδιάπτωτο καὶ μὲ κανέναν τρόπο δὲ μπορεῖ νὰ τρυπώσῃ ἡ καταστρεφτικὴ ἀνία.

Καμμιὰ διάσπασι τῆς προσοχῆς, παρὰ συνεχὴς προσήλωσις καὶ θαυμαστὴ πειθαρχία ὅλων μαζὶ τῶν ψυχικῶν δυνάμεων. Ὅλες οἱ αἰσθήσεις καὶ ὅλος ὁ ψυχικὸς κόσμος, ὡς τὸ τελευταῖο του κύτταρο, βρίσκεται σὲ ἐπιστράτευσι. Τὸ ἀδηφάγο στόμα τοῦ ἄμεσου διαφέροντος ,ἔχει ἀνοίξει καὶ καταβροχθίζει τὴν κυνηγημένη τροφή.

Τ ὸ σ υ ν α ί σ θ η μ α ε ἶ ν α ι τ ὸ κ ύ ρ ι ο γ ν ώ ρ ι σ μ α τοῦ φυσικοῦ διαφέροντος. Κ α ὶ ἡ β ο ύ λ η σ ι ἀπ' αὐτὸ παρορμᾶται γιὰ δρᾶσι. Τὸ ἀδιάφορο δὲν κινητοποιεῖ τὴ βούλησι.

Καὶ ἡ μάθησι, ποὺ ἔχει σὰν ἐλατήριο τὸ ἄμεσο διαφέρον, ἔχει πραγματικὴ ἀξία, γιατὶ συνοδεύεται μὲ τὸ συναίσθημα καὶ τὴ βούλησι. Ἡ ε ὑ α ρ έ σ τ η σ ι ς κ α ὶ ἡ α ὐ τ ε ν έ ρ γ ε ι α ε ἶ ν α ι μ ό ν ι μ η σ υ ν ο δ ε ί α μ ι ᾶ ς τ έ τ ο ι α ς μ α θ ή σ ε ω ς. Αὐτὴ ἡ μάθησις εἶναι ζωντανή, μόνιμος, στερεά. Στὴ βράσι κολλάει τὸ σίδερο. Μιὰ τέτοια ψυχικὴ θέρμανσις φέρνει τὸ φυσικὸ διαφέρο.

Τὸ κυνῆγι στὸ πιᾶτο τὸ ἕτοιμο εἶναι ποτὲ δυνατὸ νὰ διαγείρῃ τὴ δημιουργικὴ δύναμι, τὴν ἐνεργητικὴ χαρὰ καὶ τὴ λαχτάρα; Διαφέρει ἐκεῖνο ποὺ πιάνει κανεὶς κυνηγώντας. Γιὰ ἕνα τριγόνι τοῦ λόγγου τρέχει ὁ κυνηγὸς στὸ μεγάλο δένδρο, τὸ κυνηγᾶ στὴν κορυφὴ τοῦ λόφου, κατεβαίνει τὸ ἄγριο φαράγγι, σχίζεται στὰ βάτα καὶ στὶς κοφτερὲς πέτρες, ἀνεβαίνει στὴν κορφὴ τοῦ βουνοῦ, μοχθεῖ, ἱδρώνει κι' ἐν τούτοις εὐχαριστιέται καὶ χαίρεται. Κι' ὅμως, ἂν τοῦδινες ἕνα σκοτωμένο τριγόνι, δὲ θὰ τοῦ ἔκανε καμμιὰ ἐντύπωσι. Χιλιάδες ἂν

τοῦταζες καὶ δῶρα νὰ κάνῃ αὐτὴ τὴ διαδρομή, δὲ θὰ δεχόταν.

Ὅμοια, τὸ ἄμεσο διαφέρο, θέτει σὲ παλμικὴ δόνησι ὅλο τὸ εἶναι τοῦ ἀτόμου, τοῦ παρέχει τὴν ἡδονὴ τοῦ κυνηγοῦ καὶ ἐκμηδενίζει τὶς δυσκολίες τῆς μαθήσεως.

Βεβαίως, τὸ διαφέρο συνδέεται καὶ μὲ τὴ νόησι. Ἰδιαίτερα, αὐτὸ προκαλεῖ τὴν προσοχή, αὐτὸ τὴ διατηρεῖ θερμὴ κι' ἀκούραστη. Τὸ ἀδιάφορο δὲν ἔχει καμμιὰ δύναμι νὰ τραβήξῃ τὴν προσοχή μας.

Ἀλλὰ καὶ τὴν κρίσι καὶ τὸν συλλογισμό, τὸ διαφέρον εἶναι ἐκεῖνο, ποὺ τὰ πρωθεῖ καὶ τὰ ὀξύνει, ὑψώνοντας τὴν ἀνθρώπινη διάναια στὸ κατακόρυφο τῆς ἐξελίξεως.

Τὸ φυσικὸ διαφέρον ἔχει τὴ δύναμι νὰ κάνῃ ἁπλᾶ καὶ εὔκολα καὶ τὰ δυσκολώτερα προβλήματα: Μεγάλοι παιδαγωγοὶ ἔχουν εἰπῆ, ὅτι ἡ ἀγωγὴ πρέπει νὰ προχωρᾶ ἀπὸ τὰ εὔκολα στὰ δύσκολα. Ἀλλὰ νά, πού, ὡς ἕνα βαθμό, ἡ δύναμι τοῦ φυσικοῦ διαφέροντος ἀνατρέπει τὴν ἀρχὴ αὐτή: Ἡ ἐκμάθησις μιᾶς ξένης γλώσσας φαίνεται, πράγματι, ἀπὸ τὰ δυσκολώτερα προβλήματα στοὺς ἐνήλικες. Καὶ ὅμως τὸ διετὲς παιδὶ ἀρχίζει ἀπὸ αὐτὸ τὸ δύσκολο πρόβλημα, μαθαίνοντας μ' εὐκολία τὴ μητρική του γλῶσσα, ποὺ γι' αὐτὸ εἶναι μιὰ γλῶσσα ξένη. Δὲν εἶναι, λοιπόν, τὸ δύσκολο πρόβλημα, ποὺ κουράζει, ὅσο εἶναι ἡ χωρὶς διαφέρον, ἡ βεβιασμένη, ἡ τεχνητὴ καὶ γεμάτη ἀνία, μάθησις.

Εὔκολο γιὰ τὸ παιδί, εἶναι ὅ,τι εἶναι διαφέρον, ὅτι διεγείρει συμπάθεια, χαρά, λύπη, οἶκτο, ἐνθουσιασμό, ἄμιλλα, ἀγωνία, περιέργεια. Δύσκολο, ἀντιθέτως, ὅ,τι εἶναι ἀδιάφορο.

Ὅταν ἡ μάθησι προωθεῖται ἀπὸ τὸ διαφέρον, τότε συνοδεύεται ἀπὸ τὴ δημιουργικὴ δύναμι καὶ τὴν ἐνεργητικὴ χαρά. Τὴν ὥρα ποὺ τὸ ἐγὼ, ἀφυπνισμένο, ἐκφράζει τὸν ἑαυτό του, τὴν ὥρα ποὺ τὸ ἐγὼ ἀνοίγει διάπλατα τὶς θύρες τῶν αἰσθήσεων τοῦ σώματος καὶ τῆς ψυχῆς, ἐκείνη τὴν ὥρα τῆς σωματικῆς καὶ ψυχικῆς δράσεως καὶ ἀναπτύξεως, γεννιέται μέσα μας μιὰ ἀνώτερη εὐτυχία, μιὰ εὐχαρίστησι ἐνεργητική.

Αὐτὴ τὴν ἐνεργητικὴ χαρὰ ἤθελε νὰ δίνῃ ὁ Ἀμερικανὸς Τζαίημς Χιούζ, ὅταν ἔλεγε: «νὰ δείχνωμε στὰ παιδιὰ ποῦ εἶναι κρυμμένος ὁ χρυσὸς καὶ ἔπειτα νὰ ἀπολαμβάνωμε καὶ μεῖς τὴν εὐχαρίστησι, ποὺ παίρνουν, ὅταν σκάφτουν γιὰ νὰ τὸν βροῦν».

Ἀλλά, ὁ ἄνθρωπος, ἐξελισσόμενος σὲ ἀνώτερες βαθμίδες πολιτισμοῦ, δὲν ἔχει μόνον ὑλικὰ καὶ πνευματικὰ διαφέροντα, ἔχει καὶ ἠθικὰ καὶ καλλιτεχνικά, ποὺ ποὺ εἶναι ἕτοιμα ν' ἀναπτυχθοῦν καὶ νὰ δράσουν, ὅταν βρεθοῦν σ' ἕνα περιβάλλον ἱκανὸ νὰ τοὺς ἀναπτύξῃ τὴν ἐσωτερικὴ ἀνάγκη. Τότε ἡ τέρψις καὶ ἡ χαρὰ φέρνουν τὸν ἄνθρωπο σὲ μιὰ καθολικὴ ψυχικὴ ἀνάτασι, σκιρτᾶ ὁλόκληρη ἡ ὕπαρξις ἀπὸ τὴν ἡδονὴ μιᾶς ἀνώτερης εὐτυχίας, ἀπολαμβάνει τὴν καλλιτεχνικὴ συγκίνησι καὶ κατὰ τοὺς λόγους τοῦ Γκαῖτε «ἡ στιγμὴ γίνεται αἰωνιότης».

Ἀλλὰ ἤδη τίθεται τὸ ἄλυτο πρόβλημα, ποὺ σὰν τανάλια σφίγγει τὴ σύγχρονη Διδακτική: Ἂν ἡ φυσικὴ διδασκαλία τῆς ζωῆς, ποὺ ἐνεργεῖ ἀσυνείδητα καὶ ἀσυστηματοποίητα, μὲ βάθρο της ὅμως τὸ φυσικὸ ἐνδιαφέρο, καταφέρνει σὲ ἐλάχιστο χρονικὸ διάστημα νὰ διδάξῃ, αἴφνης, μιὰ ξένη γλῶσσα καὶ νὰ ἐπιτύχῃ θαυμαστὰ ἀποτελέσματα μὲ οἰκονομία χρόνου καὶ δυνάμεων, δὲν θὰ ἔπρεπε ἡ ἀγωγή, ποὺ δὲν ἐνεργεῖ τυφλά, παρὰ συνειδητά, μὲ σύστημα καὶ μὲ σχέδιο, νὰ ἐπιτύχῃ τὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα σὲ συντομώτερο χρόνο καὶ μὲ μεγαλύτερη οἰκονομία δυνάμεων;

Γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ ἡ ἀγωγὴ ἕνα τέτοιο κατόρθωμα, πρέπει νὰ εὕρῃ τὸν τρόπο, γιὰ νὰ μεταφέρῃ τὴ φυσικὴ καὶ ἀβίαστη διδασκαλία τῆς κοινωνικῆς ζωῆς μέσα στὸ παιδικὸ περιβάλλον.

Αὐτὴν τὴν «καινούργια» μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιεῖ ἀπὸ ἀνέκαθεν ὁ ἄνθρωπος, γιὰ τὴν αὐτοαγωγή του. Εἶναι, λοιπόν, τόσον παλαιά, ὅσον καὶ ἡ ἀνθρώπινη κοινωνία.

Ὁ Κομένιος ἔκαμε τὴν πρώτη ἀπόπειρα νὰ τὴν εἰσαγάγῃ ὡς ἕνα βαθμὸ στὴ σχολικὴ μάθησι. Ὁ Πεσταλότζι ἔκαμε μερικὰ βήματα προόδου ἐπὶ πλέον.

Ἐκ τῶν συγχρόνων, πλεῖστοι κάμνουν παρόμοιες προσπάθειες. Τὴν τολμηρότερη ὅμως προσπάθεια ἀνέλαβεν ὁ Μπερθόλντ Ὄττο καὶ ὁ καθηγητὴς τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Ἰένας Πῆτερ Πέτερσεν.

Ὁ πρῶτος, προσπαθώντας νὰ μεταφέρῃ μέσα στὸ σχολεῖο τὴ φυσικὴ καὶ ἀβίαστη διδασκαλία τῆς ζωῆς, καταργεῖ ἐντελῶς τὰ προγράμματα διδασκαλίας. Τὰ θέματα ὁρίζονται ἀπὸ τὸ διαφέροντα καὶ τὶς προτιμήσεις τῶν μαθητῶν του, οἱ ὁποῖοι τὰ ἐπεξεργάζονται μὲ ἀπόλυτη ἐλευθερία.

Ὁ δεύτερος, προσπαθώντας νὰ μεταφέρῃ μέσα στὸ σχολεῖο μιὰ πλήρη κοινωνικὴ ζωή, δημιουργεῖ συνεργαζόμενες ὁμάδες, μὲ παιδιὰ διαφόρων ἡλικιῶν, ὅπου τὰ μεγαλύτερα βοηθοῦν καὶ διδάσκουν τὰ μικρότερα. Καταργεῖ ἔτσι καὶ προγράμματα καὶ τάξεις μαθητῶν τῆς αὐτῆς ἡλικίας.

Κανενὸς ὅμως τ' ἀποτελέσματα δὲν ἐπλησίασαν κἂν τὸ θαῦμα τῆς φυσικῆς μαθήσεως, ποὺ ἐπιτυγχάνεται μέσα στὴ ζωή.

Ἔτσι, τὸ ζήτημα τοῦ διαφέροντος καὶ τῆς φυσικῆς μαθήσεως, πρέπει νὰ θεωρῆται ἀκόμη ἄλυτον καὶ θὰ χρειασθῇ ἀρκετὴ ἀκόμη μελέτη καὶ ἔρευνα.

Ἡ Πειραματικὴ Ψυχολογία καὶ Παιδαγωγικὴ ἔρριξε μέχρι τώρα ἀρκετὸ φῶς στὰ παιδικὰ διαφέροντα, τὰ ὁποῖα, ὄχι μόνο εἶναι ὅλως διάφορα ἀπὸ τὰ διαφέροντα τῶν ἐνηλίκων, ἀλλὰ μεταβάλλονται ἀπὸ ἡλικία σὲ ἡλικία. Μέσα στὴν παιδικὴ ψυχὴ δηλαδή, ἐκτὸς ἀπὸ τὰ ἰδιαίτερα σπέρματα ἱκανοτήτων, ἐκτὸς ἀπὸ τὶς ἀτομικὲς προδιαθέσεις, ποὺ καθορίζουν τὴν κλίσι τοῦ παιδιοῦ καὶ τὴ μελλοντική του ἰδιοφυΐα, ὑπάρχουν καὶ γενικὰ διαφέροντα, ποὺ παρουσιάζονται μὲ ἔντασι σὲ μιὰ ὡρισμένη ἡλικία, ἐπικρατοῦν, δονοῦν ὁλόκληρη

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΔΕΔΟΥΣΗ (Γυμνασιάρχου)

ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΕΡΓΟΝ ΤΟΥ SAINT ZEANBAPTISTE DE LA SALLE

(Ἁγίου Ἰωάννου - Βαπτιστοῦ Ντὲ Λὰ Σὰλ)

Ὁ Ἅγιος Ἰωάννης—Βαπτιστὴς Δελασὰλ Saint Jeann Baptiste de la Salle ἐγεννήθη στὴν Rems τῆς Γαλλίας τς 1651 καὶ πέθανε στὴν Reuen τὸ 1719.

Εἶναι ὁ Ἱδρυτὴς ἰδίου Μοναχικοῦ Τάγματος καὶ τῶν σχολείων, ποὺ φέρουν τὸ ὄνομα Ecoles Chrestiennes (Χριστιανικὰ Σχολεῖα). Θεολόγος καὶ ἱερεὺς ὁ ἴδιος ἀρχικὸν σκοπὸν εἶχε ν' ἀκολουθήσῃ τὸ ἱερατικὸν στάδιον ἀλλὰ ἠσθάνθη τὸν ἑαυτόν του ὑποχρεωμένον νὰ προστατεύσῃ μερικὰ σχολεῖα τῆς Rems καὶ νὰ ἀπασχοληθῇ μὲ τὴν μόρφωσιν τῶν φτωχῶν παιδιῶν.

Ἐξετάζων τὸν ἑαυτόν του καὶ τὸ ἐπάγγελμα τοῦ δασκάλου, κατενόησεν, ὅτιἡ μόρφωσις τῶν παιδιῶν εἶναι τὸ κυριώτερον ἰδανικὸν τοῦ Χριστινοῦ. Εἶδε τὸν Ἰησοῦν Χριστὸν ὡς διδάσκαλον. Τί ἦλθε νὰ κάμῃ ὁ Χριστὸς εἰς τὸν κόσμον ; Ἦλθε νὰ διδάξῃ τοὺς ἀνθρώπους καὶ νὰ τοὺς σώσῃ. Καὶ πῶς ἄρχισε τὸ ἔργον του; Μὲ τὴν κλῆσιν τῶν δώδεκα μαθητῶν του. Καὶ ποῖον εἶναι τὸ ἔργον, ποὺ ἀνέθεσεν εἰς τοὺς μαθητάς του; Ἡ διδασκαλία. «Πορευθέντες μαθητεύσατε πάντα τὰ Ἔθνη». Ποία ἡ στάσις τοῦ Χριστοῦ πρὸς τὰ παιδιά; Στοργική, πατρική. «Ἄφετε τὰ παιδία ἐλθεῖν πρός με». Καὶ πῶς ἐδίδασκεν ἐκεῖνος ; Ἐν παραβολαῖς. Μὲ εἰκόνας καὶ παραδείγματα, διότι οἱ ἄνθρωποι τοῦ λαοῦ δὲν ἔχουν ἀφαιρετικὴν ἱκανότητα, δὲν εἶναι ἱκανοὶ ν' ἀντιληφθοῦν τὴν ἀλήθεια στὴν ἀφηρημένη της μορφή.

Ἑπομένως τὸ καθῆκον τοῦ καλοῦ χριστιανοῦ, καὶ μάλιστα τοῦ ἱερέως, εἶναι νὰ γίνῃ ἀπόστολος τοῦ Χριστοῦ, δηλαδὴ διδάσκαλος τῶν ἀνθρώπων. Τὸ διδασκαλικὸν ἔργον εἶναι θεία κλῆσις καὶ ἱερὰ ἀποστολή. Καὶ ὁ De laSalle ἔλαβε τὴν ἀπόφασίν του. Ἀφοσιώθηκε μὲ ὅλην τὴν δύναμιν τῆς ψυχῆς του εἰς τὴν μόρφωσιν τῶν παιδιῶν. Ἀντίκρυσε τὸ ἐκπαιδευτικὸν πρόβλημα εἰς ὅλον του τὸ βάθος. Καὶ τὸ ἔλυσε. Τὴν λύσιν βέβαια τὴν εἶχε δώσει ὁ Χριστὸς μὲ τὸ παράδειγμά του. Ἀλλὰ πόσοι τὴν προσέχουν καὶ τὴν ἐφαρμόζουν ; Ἡ λύσις τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος εἶναι ὁ ἄριστος δάσκαλος. Ἡ μέθοδος καὶ ἡ τεχνικὴ δὲν ὠφελοῦν καθόλου, ἂν ὁ δάσκαλος δὲν εἶναι ἄξιος τοῦ ὀνόματος.

Ὅταν ὁ De la Salle ἀνέλαβε τὴν διεύθυνσι τῶν Σχολείων καὶ τὴν ἐποπτεία τῶν δασκάλων, εἶδε, ὅτι ἐκεῖνοι οἱ δάσκαλοι δὲν ἦσαν ἄξιοι τοῦ ὀνόματος, ὅτι μὲ τέτοιους δασκάλους δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ μορφώσῃ τὰ παιδιά, ὅπως πρέπει. Καὶ ἔλαβε τὴ δευτέρα ἀπόφασί του, νὰ μορφώσῃ δασκάλους. Καὶ ἄρχισε νὰ τοὺς συγκεντρώνῃ καὶ νὰ τοὺς νουθετῇ. Ἀλλ' ἐκεῖνοι ἦσαν πτωχοὶ κι' αὐτὸς ἦταν πλούσιος. Ἐκεῖνοι δὲν ἠμείβοντο ἱκανοποιητικά, ἐνῷ ἐκεῖνος εἶχε μισθὸν πολύν. Ἐκεῖνος προέβαλλε τὸ ἔργο τους ὡς ἀποστολὴν καὶ ἐκεῖνοι τὸ ἔβλεπαν ὡς ἐπάγγελμα, ἀπὸ τὸ ὁποῖον εἶχαν τὴν ἀξίωση ν' ἀποκτήσουν τ' ἀγαθὰ μιᾶς ἄνετης ζωῆς. Κατάλαβε ὅτι τὰ λόγια καὶ αἱ νουθεσίαι δὲν ὠφελοῦν. Καὶ ἐστεναχωρεῖτο πολύ. Καὶ τότε πῆγε στὸν ἐξομολογητή του, ἕναν ἅγιο ἄνθρωπο, τὸν Père Barrᾳ ὁ ὁποῖος τοῦ ὑπενθύμισε τὴν περίπτωσι τοῦ Εὐαγγελίου. —Παιδί μου, ὅλα ὅσα ἔχεις κάμει, εἶναι καλὰ καὶ ἅγια. Ὑγιο-

---

τὴν ὕπαρξι τοῦ παιδιοῦ καὶ κατόπι παρέρχονται καὶ ἐξαφανίζονται. Ἀφήνουν ὅμως μέσα στὴν ψυχὴ βαθειὰ τ' ἀποτυπώματά τους. Δὲν παρουσιάζονται δηλαδή, σὰν στατικὰ καὶ ἄδρανῆ στοιχεῖα, ἀλλὰ σὰν δυναμικά, ποὺ παρασύρουν στὴν ἐξελικτική τους πορεία ὁλόκληρη τὴν ἑνότητα τοῦ ἐγώ.

Δὲν εἶναι, συνεπῶς, δυνατὸ νὰ βασισθοῦμε στὴν ἀρχὴ τοῦ ἄμεσου διαφέροντος, ἂν παραγνωρίσωμε τὰ φυσικὰ διαφέροντα κάθε παιδικῆς ἡλικίας καὶ δὲν τὰ χρησιμοποιήσωμε καθὼς πρέπει. Πρέπει, λοιπόν, ἡ ἀγωγή, ποὺ ἐνεργεῖ μὲ σύστημα καὶ μὲ σχέδιο, νὰ γνωρίζῃ πρὸς ποῖα διαφέροντα θ' ἀπευθύνεται στὴν α' ἡλικία καὶ ποίων τὴν ἀφύπνησι θὰ ἀναβάλῃ γιὰ τὴ β' ἡλικία.

Γιατὶ ἡ ἄγνοια τῆς παιδικῆς ψυχῆς καὶ ἡ ἐφαρμογὴ ἀντιπαιδαγωγικῶν μέσων, μὲ μιὰ ἄκαιρη ἐπέμβασι, θὰ ἔρθουν σὲ ἀντίθεσι μὲ τὴν παιδικὴ φύσι, σὲ βάρος τῆς κανονικῆς καὶ φυσιολογικῆς ἀναπτύξεως. Καὶ μοιάζει ἡ ἄγνοια τοῦ παιδαγωγοῦ μὲ τὴν ἄγνοια τοῦ κηπουροῦ, ποὺ, μὴ γνωρίζοντας πότε θὰ φυτέψῃ τὸ κάθε φυτό, ἔχει γενικὴ ἀποτυχία στὸ ἔργο του. Ἐνῷ, τὸ φυτό, ποὺ φυτεύεται στὴν ἐποχή του, ριζοβολεῖ καὶ καρποφορεῖ.

Μόνο ἡ γνῶσις τῶν παιδικῶν διαφερόντων καὶ ἡ ἔγκαιρη καὶ κατάλληλη ἐπέμβασις ἐπιτυγχάνει τὴν συνεχῆ ἐξέλιξι τῶν ἱκανοτήτων καὶ μπορεῖ νὰ ὑψώσῃ τὸν ἄνθρωπο ὡς τὸ ζενὶθ τῆς πνευματικῆς ἐξελίξεως.

Στὸ ἑπόμενο τεῦχος θὰ παρακολουθήσωμε τὴ μεταμόρφωσι τῆς παιδικῆς ψυχῆς καὶ τὴν ἐναλλαγὴ τῶν διαφερόντων της.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΣ
Δ)λος 6ου Δημοτικοῦ Σχολείου
Καλαμῶν

λείπεται μονάχα ἕνα: Πώλησε τὰ ὑπάρχοντά σου καὶ μοίρασέ τα εἰς τοὺς πτωχούς.

Ὁ Ἰωάννης—Βαπτιστὴς De la Salle ἔλαβε τὴν τρίτη καὶ μεγάλη ἀπόφασή του. Ἡ εὐκαιρία τοῦ δόθηκε, Λιμὸς φοβερὸς ἐνέσκηψε καὶ ἐμάστιζε τὸ λαό, καὶ ὁ de la Salle ἐπώλησε τὰ ὑπάρχοντά του, διωργάνωσε συσσίτια καὶ περιέθαλπε τοὺς πτωχούς, ἕως ὅτου τὰ ἐξώδευσε ὅλα καὶ ἔγινε κι' αὐτὸς πτωχὸς σὰν τοὺς ἄλλους. Τὰ χρήματα δὲν τὰ ἔδωκε στὰ σχολεῖα καὶ στοὺς δασκάλους, οἱ ὁποῖοι μάλιστα παραπονέθηκαν γι' αὐτό. Ὁ de la Salle ἠθέλησε νὰ γίνῃ πτωχὸς σὰν αὐτούς. Δὲν ἠθέλησε νὰ τοῦ χρωστοῦν τίποτε, οὔτε νὰ αἰσθάνωνται τὸν ἑαυτό τους ὑποχρεωμένον εἰς αὐτόν.

— Ἰδοὺ ἐγώ, ἕνας ἀπὸ σᾶς, τοὺς εἶπε. Θ' ἀρχίσωμεν ἀπὸ τὸ μηδέν, ἀπὸ τὸ α, μὲ τοὺς ἰδίους δρους.

Κι' ἔτσι, ἔγινε αὐτὸς τὸ πρότυπον τοῦ διδασκάλου καὶ προέβαλε τὸν ἑαυτόν του ὡς παράδειγμα. Πῶς νὰ μὴ συγκινηθοῦν; Πῶς νὰ μὴ θαυμάσουν ἐκεῖνοι ; Πῶς νὰ μὴ τὸν ἀγαπήσουν; ἕναν εὐγενῆ καὶ πλούσιον, ποὺ ἀπαρνήθηκε καὶ θέσιν καὶ πλοῦτον καὶ εὐγενῆ ὑπόληψιν, ἀντιμετώπισε τὴν ἀποστροφὴ τῆς οἰκογενείας του, τὴν περιφρόνησιν τῆς κοινωνικῆς του τάξεως, τὴν εἰρωνείαν τῶν πρακτικῶν νοικοκυραίων, μόνον καὶ μόνον διὰ νὰ κατέλθῃ στὸ ἐπίπεδόν τους καὶ νὰ ἐκτελέσῃ τὰ καθήκοντά του καλύτερα, καὶ σύμφωνα μὲ τὸ ἰδανικόν του ; Ἡ ψυχή των αἰχμαλωτίσθηκε ἀπὸ τὴν ἀγάπη καὶ τὴν καλωσύνη του, ἀπὸ τὴ φρόνησι καὶ τὴν σοφία του, ἀνεγνώρισαν τὴν ἀνωτερότητά του καὶ τὸ μεγαλεῖον του, καὶ ἐπεδόθησαν μὲ ζῆλο εἰς τὸ ἔργον των. Τὸν ἐμιμοῦντο εἰς ὅλα. Ἔγιναν ἀληθινοὶ χριστιανοί, ὅπως ἦταν αὐτός, καὶ ἡ θέλησί του ἦταν νόμος διὰ τὴν ζωήν τους.

Ὁ I—B. De la Salle ἵδρυσε τὸ Ἰνστιτοῦτο, ἕνα εἶδος παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας, σημερινῆς, ὅπου ἐζοῦσε ζωὴ κοινοβιακή, μαζὶ μὲ τοὺς δασκάλους του. Ἐκεῖ ἐγίνετο ἡ ἄσκησις καὶ ἡ τελείωσις αὐτῶν ἐν χριστιανικῷ πνεύματι.

«Τελικὸς σκοπὸς τοῦ Ἰνστιτούτου», γράφει ὁ De la Salle «εἶναι νὰ δώσῃ στὰ παιδιὰ χριστιανικὴν μόρφωσιν. Ὁ Θεὸς σᾶς στέλνει τὰ παιδιὰ διὰ νὰ τοὺς δώσητε τὸ πνεῦμα τοῦ Χριστιανισμοῦ καὶ νὰ τὰ μορφώσετε σύμφωνα μὲ τ' ἀξιώματα καὶ τὰ πρακτικὰ παραγγέλματα, ποὺ ὁ Κύριος ἡμῶν μᾶς ἄφησε μέσα στὸ Ἅγιον Εὐαγγέλιον. Εἶσθε οἱ ἀπεσταλμένοι τοῦ Ἰησοῦ Χριστοῦ εἰς τὸ λειτούργημα, ποὺ ἐξασκεῖτε. Ὀφείλετε νὰ τὸ ἀσκῆτε ὡς ἐκπρόσωποι τοῦ ἰδίου τοῦ Χριστοῦ. Οἱ μαθηταί σας πρέπει νὰ πιστεύσουν, ὅτι εἶναι ὁ Ἰησοῦς Χριστός, πού, ὁμιλῶν μὲ τὸ στόμα σας, τοὺς διδάσκει τὴν θρησκευτικὴν ἀλήθειαν, ὅτι Ἐκεῖνος εἶναι, ποὺ σᾶς δίδει τὸ κῦρος καὶ τὴν ἐξουσίαν ἐπ' αὐτούς».

Ὁ διδάσκαλος εἶναι ὑπεύθυνος διὰ τὰς ψυχὰς τῶν μαθητῶν του. «Ἡ ψυχὴ τοῦ κάθε παιδιοῦ, ποὺ τὸ μορφώνετε, λέει ὁ De la Salle εἶναι ἀπείρως ἀκριβὴ διὰ τὸν Θεόν. Ἐὰν ἀπολεσθῇ καμμιὰ ψυχὴ ἐξ αἰτίας δικοῦ σας λάθους, ὁ Θεὸς θὰ ζητήσῃ ἀπὸ σᾶς ψυχὴν ἀντὶ ψυχῆς».

Βλέπομεν λοιπὸν ὅτι ὁ ἱδρυτὴς τῶν Χριστιανικῶν Σχολείων ἀκολουθεῖ τὸ παράδειγμα τῶν πατέρων τῆς Ἐκκλησίας, οἱ ὁποῖοι ἀντιμετώπισαν τὸ πρόβλημα τῆς ἀγωγῆς σύμφωνα μὲ τὸ γνήσιο χριστιανικὸ πνεῦμα καὶ ἔγραψαν μάλιστα ὡρισμένα συγγράμματα σχετικὰ μὲ τὴν μόρφωσιν τῶν παιδιῶν. Τέτοιοι λ.χ. ὑπῆρξαν οἱ πατέρες Κλήμης ὁ Ἀλεξανδρεύς, ὁ Μέγας Βασίλειος, ὁ Ἰωάννης ὁ Χρυσόστομος, ὁ ἅγιος Ἱερώνυμος, ὁ ἅγιος Αὐγουστῖνος καὶ ἄλλοι. Ἡ κατὰ Χριστὸν ζωὴ ὑπῆρξε τὸ ἰδανικὸν τῶν χριστιανῶν ἁγίων καὶ ἰδίως τῶν ἀσκητῶν καὶ τελευταῖα — λίγο πρὶν ἀπὸ τὴν ἅλωση τῆς βασιλίδος τῶν πόλεων — τῶν ἡσυχαστῶν τῆς Θεσσαλονίκης καὶ τοῦ Ἁγ. Ὄρους. Καὶ ὁ Ἅγιος Ἰωάννης—Βαπτιστὴς De la Salle συνεχίζει τὴν ἰδίαν γραμμήν. Ἀσκητὴς ὁ ἴδιος, ἤθελε καὶ τοὺς δασκάλους του τέλεια πρότυπα χριστιανῶν, μὲ ζῆλον ἀποστολικόν, χωρὶς οἰκογενειακὰς ἢ ἄλλους ἐγκοσμίους περισπασμούς, ἀφωσιωμένους ἀποκλειστικὰ εἰς τὸ διδασκαλικὸν ἔργον. Ἀλλὰ τέτοιοι μόνον οἱ μοναχοὶ θὰ ἠμποροῦσαν νὰ εἶναι.

Καὶ πράγματι: Τὴν ἡμέρα τῆς Πεντηκοστῆς τοῦ 1684 οἱ διδάσκαλοι τοῦ Ἰνστιτούτου τοῦ De la Salle γίνονται μοναχοί—μὲ τὸν ἑξῆς ὅρκον: «Ἀφιερώνω τὸν ἑαυτό μου, Χριστέ μου, σὲ Σένα, γιὰ νὰ ἐργασθῶ γιὰ τὴ δόξα Σου, ὅσο θὰ μοῦ εἶναι δυνατὸν καὶ ὅσο θὰ μοῦ ζητήσῃς». Ἀλλὰ διὰ νὰ εἶναι ὁ frère τῶν Χριστιανικῶν Σχολείων ἰδανικὸς διδάσκαλος, δὲν ἀρκεῖ νὰ εἶναι αὐτὸς προσωπικῶς ἁγνός, ἐνάρετος, πτωχὸς καὶ ταπεινόφρων. Εἶναι ἀνάγκη νὰ ἔχῃ ἀγάπη πρὸς τὰ παιδιά. Δὲν θὰ εἶναι ὠφέλιμο ἔργο, δὲν θὰ προσελκύσῃ ψυχάς, παρὰ μόνο μὲ τὸ δρόμο τῆς καρδιᾶς. Τὸ κῦρος του δὲν θὰ γίνῃ ἀποδεκτό. Ὁ διδάσκαλος, ποὺ δὲν θὰ γνωρίσῃ τὴν ἀγάπη τῶν μαθητῶν του, πρέπει νὰ παραιτηθῇ, ν' ἀποσυρθῇ: δὲν εἶναι προωρισμένος διὰ τὸ λειτούργημα τοῦτο.

«Οἱ frères γράφει ὁ De la Salle θ' ἀγαπήσουν στοργικὰ τοὺς μαθητάς των» «Πρῶτον σας μέλημα, τοὺς παραγγέλλει, θὰ εἶναι νὰ κερδίσετε τὴν ἀγάπη τῶν μαθητῶν σας, διότι αὐτὸ εἶναι τὸ κυριώτερο μέσο νὰ τοὺς πείσετε νὰ ζοῦν σὰν χριστιανοί. Ἐπωφεληθῆτε ἀπὸ τὴν ἀφοσίωσιν, ποὺ θἄχουν σὲ σᾶς τὰ παιδιά, διὰ νὰ τὰ ὁδηγήσετε πρὸς τὸν Θεόν. Ἂν ὀφείλετε νὰ εἶσθε σοβαροὶ σὰν πατέρες διὰ νὰ τ' ἀπομακρύνετε ἀπὸ τὴν ἀναρχία, ὀφείλετε νὰ εἶσθε ἐπίσης στοργικοὶ σὰν πατέρες διὰ νὰ τὰ κάμετε ν' ἀφοσιωθοῦν στὰ μαθήματά τους καὶ νὰ τοὺς δώσετε τὸ καλὸ ποὺ περιμένουν ἀπὸ σᾶς». Στοργὴ ἀλλ' ὄχι οἰκειότητα, ἡ ὁποία καταστρέφει τὸ κῦρος τοῦ διδασκάλου. Ἡ ἀγάπη πρέπει νὰ εἶναι συνετή, συγκρατημένη, χωρὶς μεροληψία καὶ χωρὶς οἰκειότητα, ἡ ὁποία στὰ μάτια τῶν παιδιῶν θεωρεῖται ἀδυναμία.

Χωρὶς μεροληψία, ποὺ γεννάει τὸ αἴσθημα τῆς ἀδικίας. «Νὰ δείχνετε σ' ὅλους τοὺς μαθη-

τάς σας ἴση στοργή, παραγγέλλει ὁ De la Salle Μιὰ ἐξαίρεση. μόνον ἐπιτρέπει ἢ μᾶλλον ἐπιβάλλει. Τὴν προτίμηση πρὸς πτωχούς, τοὺς ἀδελφοὺς τοῦ Χριστοῦ, τοὺς ἐλαχίστους, ὅπως τοὺς ἀποκαλεῖ ὁ Χριστός.

«— Ν' ἀναγνωρίζετε, συνεχίζει, τὸν Ἰησοῦ Χριστὸ κάτω ἀπὸ τὰ ράκη τῶν παιδιῶν, ποὺ ἔχετε νὰ μορφώσετε, καὶ εἰς αὐτὰ νὰ λατρεύετε τὸ Χριστό. Θεωρῆστε, ὅτι αὐτὰ εἶναι πλασμένα κατ' εἰκόνα καὶ καθ' ὁμοίωσιν τοῦ Ἰησοῦ Χριστοῦ καὶ εἶναι τὰ πλέον ἐπιδεκτικὰ πλάσματα διὰ νὰ δεχθοῦν τὸ πνεῦμα Του».

Ἀλλὰ διὰ νὰ κερδίσῃ ὁ διδάσκαλος τὴν ἀγάπην τοῦ παιδιοῦ, πρέπει νὰ ξέρῃ πῶς νὰ τοῦ φερθῇ, καὶ γιὰ νὰ τὸ μάθῃ, πρέπει νὰ γνωρίσῃ τὸ παιδί. «Ὀφείλετε, παραγγέλλει ὁ Ἱδρυτὴς τοῦ Ἰνστιτούτου τῶν διδασκάλων, νὰ παρακαλῆτε τὸν Θεὸν συχνὰ καὶ σταθερὰ νὰ σᾶς δώσῃ τὸ χάρισμα νὰ διακρίνετε τὰ πνεύματα τῶν παιδιῶν, αὐτὸ εἶναι μία ἀπὸ τὰς πλέον ἀναγκαίας ἰδιότητας ποὺ πρέπει νὰ ἔχῃ ἕνας διδάσκαλος, ἕνας

Ἀπὸ τὴ στιγμὴ ποὺ ἕνα παιδὶ γίνεται δεκτὸ στὸ σχολεῖο, ἀρχίζει μιὰ συνεχὴς ἔρευνα, ἔρευνα ὄχι μόνον διὰ τὰς διανοητικὰς ἱκανότητας, ἀλλὰ καὶ διὰ τὴν ποιότητα, διὰ τὸν χαρακτῆρα του, διὰ τὰ σφάλματα, διὰ τὴ φυσιολογική του κατάστασι.

Πρῶτος ὁ De la Salle ἐπενόησε καὶ καθιέρωσε τὸ ἀτομικὸν δελτίον καὶ τὸ βιβλίον ποιότητος τῶν μαθητῶν, τὸ ὁποῖον τὸ ὠνόμασε «Κατάλογος τῶν καλῶν καὶ κακῶν ποιοτήτων τῶν μαθητῶν».

Ἰδοὺ ἕνα χαρακτηριστικὸ παράδειγμα :

Τάξις τετάρτη. Κατοικία: ὁδὸς Σαὶν Πλασίντ. Σχολικὸν ἔτος 1706. Ἡλικία 12 ἐτῶν.

Φοιτᾷ εἰς τὸ Σχολεῖον ἀπὸ τεσσάρων ἐτῶν. Εἶναι στὴν ἑβδόμη τάξη τῆς Γραφῆς, στὴν πέμπτη τῆς Ὀρθογραφίας καὶ στὴν τετάρτη τῆς Ἀριθμητικῆς.

Εἶν' ἕνα πνεῦμα ἐλαφρό. Μαθαίνει καὶ συγκρατεῖ εὔκολα. Εἰς τὴν ἐκκλησίαν καὶ τὰς προσευχὰς δὲν ἔχει πολλὴν εὐλάβειαν. Τὸ ἰδιαίτερόν του ἐλάττωμα εἶναι ἡ ἀλαζονεία. Ὅταν τὸν ἐπιπλήττουν, συστέλλεται πολύ. Ἡ τιμωρία του εἶναι πότε-πότε ὠφέλιμη. Εἶναι συνήθως τακτικός. Προσέχει πολὺ εἰς τὴν κατήχησιν, τὴν Γραφὴν καὶ τὴν ἀριθμητικήν. Εἶναι εὐπειθής, ἂν εὕρῃ τὸν δάσκαλό του, ἂν ὄχι, εἶναι ἀπείθαρχος. Οἱ γονεῖς του δὲν εἶναι εὐχαριστημένοι, ὅταν τὸν τιμωροῦν».

Ἐκεῖνο, ποὺ ἐπίσης προξενεῖ ἐντύπωσιν, εἶναι, ὅτι ὁ De la Salle διακρίνει τοὺς μαθητὰς εἰς διαφόρους τύπους, καὶ διδάσκει, ὅτι ἡ συμπεριφορὰ καὶ ἡ παιδονομικὴ τακτικὴ τοῦ διδασκάλου δὲν πρέπει νὰ εἶναι ὁμοιόμορφη πρὸς ὅλους τοὺς μαθητάς.

«Ὑπάρχουν μαθηταί, γράφει, ποὺ δὲν πρέπει νὰ τοὺς τιμωρῇ, κανεὶς καθόλου, ἄλλοι, ποὺ ἡ τιμωρία τοὺς ὠφελεῖ καὶ τοὺς εἶναι ἀπαραίτητη. Ὑπάρχουν παιδιὰ κακοαναθρεμμένα καὶ μὲ ἐλαττώματα , ἄλλα ἔχουν ἰσχυρογνωμοσύνη καὶ θρασύτητα, ἄλλα εἶναι φαντασιόπληκτα καὶ ἐλαφρά, καὶ ἄλλα εἶναι χαϊδεμένα.

Ὁ διδάσκαλος πρέπει νἔχῃ ἀρκετὴ πεῖρα, ἀρκετὴ ψυχολογικὴ διεισδυτικὴ ἱκανότητα καὶ πολλὴ λεπτότητα, διὰ νὰ φερθῇ σὲ κάθε μαθητή, ὅπως πρέπει, δηλαδὴ ἀνάλογα μὲ τὴν ἰδιοσυστασία του».

Εἶναι ἀνάγκη νὰ τονισθῇ καὶ πάλιν, ὅτι ὁ De la Salle ἀποβλέπει πρό παντὸς εἰς τὴν μόρφωσιν τοῦ ἤθους τῶν μαθητῶν καὶ κατὰ δεύτερον λόγον εἰς τὴν προσφορὰν γνώσεων.

Τρία εἶναι, κατ' αὐτόν, τὰ μορφωτικὰ μέσα : Τὸ παράδειγμα, ἡ ἐπαγρύπνησις καὶ ἡ τιμωρία.

Τὸ πρῶτο καὶ κύριο εἶναι τὸ παράδειγμα. Εἴδαμε ὅτι στὸν τέλειο τύπο τοῦ διδασκάλου ἐστήριξε τὴν λύσι τοῦ προβλήματος τῆς ἀγωγῆς. Καὶ ὅτι τὸ πρῶτο βῆμα τῆς παιδαγωγικῆς του δράσεως ἦταν ἡ ἵδρυσις τοῦ Ἰνστιτούτου, ὅπου ἐμόρφωσε τοὺς πρώτους διδασκάλους, εἰς τοὺς ὁποίους καὶ ἔδωκε τὸ μοναχικὸν σχῆμα, διὰ νὰ εἶναι ἀφιερωμένοι εἰς τὸν Χριστόν, ἀπερίσπαστοι ἀπὸ κάθε ἄλλη φροντίδα τῶν ἐγκοσμίων πραγμάτων.

«Ἂς ἀρχίσωμεν, λέγει, νὰ συμπεριφερώμεθα εἰς τὰς πράξεις μας, ὅπως θέλομεν νὰ ἐκδηλώνωνται καὶ οἱ μαθηταί μας εἰς τὰς ἰδικάς των πράξεις. Εἶναι αὐτονόητον, ὅτι αἱ πράξεις σας θὰ τοὺς μορφώσουν περισσότερον, παρὰ τὰ λόγια σας. Θέλετε οἱ μαθηταί σας νὰ πράττουν τὸ καλόν ; νὰ τὸ πράττετε σεῖς οἱ ἴδιοι. Θὰ τοὺς πείσετε μὲ τὸ παράδειγμα μιᾶς συμπεριφορᾶς συνετῆς καὶ ἐναρέτου, παρὰ μέ ὅλους τοὺς λόγους, ποὺ θὰ μπορούσατε νὰ τοὺς πῆτε».

Τὸ παιδὶ αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκην νὰ μιμηθῇ,—ἕλκεται πρὸς κάποιαν προσωπικότητα καὶ θέλει νὰ τὴν μιμηθῇ. Πρέπει ἐπομένως ὁ διδάσκαλος νὰ προβάλῃ τὸν ἑαυτό του ὡς προσωπικότητα πρὸς μίμησιν. Ἀλλὰ πότε ὁ διδάσκαλος ἠμπορεῖ νὰ προσελκύσῃ τὸν μαθητήν;

«Ὅταν ἡ ἀρετὴ διαλάμπει, εἶναι ἑλκυστική, λέει ὁ De la Salle.

«Τὸ παιδὶ ἔχει τὴν τάσι νὰ κάνῃ ἐκεῖνο ποὺ βλέπει μᾶλλον, παρὰ ἐκεῖνο, ποὺ ἀκούει. Τὸ πνεῦμα του δὲν εἶναι ἀκόμη ἱκανὸν νὰ κάνῃ συλλογισμούς. Διαμορφώνεται σύμφωνα μὲ τὸ παράδειγμα τοῦ διδασκάλου του, διότι τὸ παράδειγμα ἐντυπώνεται εἰς τὸ πνεῦμα του καὶ τὴν καρδιά του περισσότερον, ἀπὸ τὰ λόγια».

Ὁ De la Salle δὲν ἔχει τὴν γνώμην ἐκείνων, ποὺ λέγουν ὅτι τὸ παιδὶ γεννιέται καλὸ σὰν ἄγγελος καὶ ἔπειτα ἡ κοινωνία τὸ διαφθείρει καὶ τὸ κάνει κακόν. Αὐτὸς ἀκολουθεῖ μέσῳ τοῦ Θωμᾶ τοῦ Ἀκινάτη, τὴν γνώμην τοῦ Ἀριστοτέλους, ὅτι αἱ ἀρεταὶ δὲν εἶναι ἔμφυτοι, ἀλλ' οὔτε καὶ παρὰ τὴν φύσιν τοῦ ἀνθρώπου. «Οὔτε κατὰ φύσιν οὔτε παρὰ φύσιν ἐπίγνονται ἡμῖν αἱ ἀρεταί, ἀλλὰ πεφυκόσι μὲ ἡμῖν δέξασθαι αὐτάς, τελειουμένοις δέ διὰ τοῦ ἔθνους. Δηλαδὴ τὰ παιδιὰ ἔχουν προδιαθέσεις ἁπλῶς, αἱ ὁποῖαι σιγὰ-σιγὰ διὰ τοῦ ἐθισμοῦ γίνονται ἕξεις, δηλ. ἀρεταὶ ἢ

κακίαι. Καὶ δι' αὐτὸ μέχρις ὅτου ἀποτελεσθοῦν καὶ στερεωθοῦν αἱ ἕξεις, καὶ μάλιστα,διὰ ν' ἀποτελεσθοῦν καὶ στερεωθοῦν, πρέπει ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμὴ νὰ προσέχωμεν, νὰ ἐπαγρυπνῶμεν, ὥστε ν' ἀπομακρύνωμεν τὸ παιδί ἀπὸ τὰς εὐκαιρίας ὀλισθήματος, νὰ καθαρίζωμεν ἐκ τῶν προτέρων τὸν δρόμον του ἀπὸ τὰς παγίδας καὶ τοὺς τριβόλους.

«Εἶσθε οἱ φύλακες τοῦ ποιμνίου, ποὺ σᾶς ἐνεπιστεύθησαν, λέγει ὁ De la Salle καὶ εἶσθε ὑποχρεωμένοι νὰ ἐπαγρυπνῆτε ἐπ' αὐτοῦ, διότι θὰ δώσετε λόγον εἰς τὸν Θεὸν διὰ τὰς ψυχὰς τῶν μαθητῶν σας. Ἡ ἐπαγρύπνησίς σας πρέπει νὰ ἐπεκτείνεται καὶ εἰς τὴν ἐξωσχολικὴν συμπεριφοράν των, διὰ νὰ τοὺς συνηθίζετε νὰ ζοῦν παντοῦ ὡς χριστιανοί, νὰ μὴν κάνουν κακὴ συναναστροφή, ὅσον καιρὸν εἶναι ὑπὸ τὴν ὁδηγίαν σας».

Ἡ προληπτικὴ αὐτὴ ἐπαγρύπνησις, δὲν ἐξαφανίζει βέβαια τὴν αὐτενέργειαν τοῦ παιδιοῦ. Ἁπλῶς προλαμβάνει τὴν ἀταξία, τὴν ἀπειθαρχία, τὸν ἐκτροχιασμό.

Ἀλλὰ παρὰ τὴν ἐπαγρύπνησιν καὶ παρὰ τὸ παράδειγμα τοῦ διδασκάλου, ἄλλοι παράγοντες ἐπηρεάζουν τὸ μαθητὴ καὶ αἱ τάσεις πρὸς τὸ κακὸν ἐκδηλώνονται μὲ κακὰς πράξεις, ὁπότε ἡ τιμωρία εἶναι ἐπιβεβλημένη.

Εἰς τὴν ἐποχὴν τοῦ De la Salle ἐπεβάλλοντο πολλαὶ καὶ σκληραὶ ποιναί, ἰδίως σωματικαί. Αὐτὸς δὲν κατήργησεν ὁλότελα τὴν ποινήν, ἀλλὰ τὴν ἔκαμε ἀφ' ἑνὸς μὲν σπανιωτέραν, διότι τὸ παράδειγμα καὶ ἡ ἐπαγρύπνησις ἐλαττώνουν εἰς τὸ ἐλάχιστον τὰς εὐκαιρίας πρὸς παρεκτροπήν, ἀφ' ἑτέρου δὲ ἐλαφροτέραν, διότι ἔδωκε ρητὴν ἐντολὴν νὰ ἐπιβάλλεται ἡ ποινὴ μὲ προσοχὴν καὶ ἀνάλογα πρὸς τὴν ἰδιοσυστασίαν τοῦ μαθητοῦ.

«Δὲν πρέπει, λέγει, νὰ ἐπιβάλλεται σωματικὴ ποινή, παρὰ σπανίως καὶ ἐν ἀπολύτῳ ἀνάγκῃ, καὶ πρέπει ὁ δάσκαλος νὰ κάνῃ τὸ πᾶν, ὥστε ἡ ἀνάγκη αὐτὴ νὰ παρουσιάζεται σπανιώτατα. Ἡ ἡσυχία, ἡ ἐπαγρύπνησις καὶ ἡ σοβαρότης τοῦ δασκάλου εἶναι ἐκεῖνο, ποὺ ἐπιβάλλουν τὴν τάξιν σ' ἕνα σχολεῖο καὶ ὄχι ἡ σκληρότης καὶ αἱ ποιναί» Καὶ ἀκόμα: «Ἂν θέλετε αἱ ποιναὶ νὰ ἔχουν τὸ προσδοκώμενον ἀποτέλεσμα, ἐπιβάλλετέ τας μὲ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ εὐχαριστοῦν τὸν Θεὸν καί, ἐκείνους, ποὺ τὰς δέχονται». Νὰ εὐχαριστοῦν ἐκείνους, ποὺ τὰς δέχονται. Μὰ εἶναι δυνατόν;— θὰ ἐρωτήσῃ κανείς. Καὶ ὅμως μόνον τότε εἶναι μορφωτικαί, λέγει ὁ ἱδρυτὴς τῶν Χριστιανικῶν Σχολείων.

Ὅταν ἕνα παιδὶ κάμῃ ἕνα σφάλμα καὶ τοῦ ἐπιβληθῇ μία δικαία καὶ λογικὴ ποινή, τὴν ἀποδέχεται, ἀρκεῖ νὰ καταλάβῃ, ὅτι ἡ ποινή του γίνεται διὰ τὸ καλόν του καὶ προέρχεται ἀπὸ ἀγάπη, ὄχι ἀπὸ ἐχθρότητα.

Μιὰ τέτοια ἀντίληψη περὶ τοῦ τρόπου τῆς ἐπιβολῆς τῶν ποινῶν, ἀποτελεῖ ἀληθινὴν ἐπανάστασιν διὰ τὴν ἐποχὴν ἐκείνην.

Κι' ὅμως ἕνας ἰδικός μας ἱστορικὸς τῆς παιδαγωγικῆς τὶς οἶδε πόθεν ἀντλῶν τὰς πληροφορίας του, ἀδικεῖ τὸν De la Salle παρουσιάζων αὐτὸν ὡς εἰσηγητὴν συστήματος σκληρῶν ποινῶν, ἂν καὶ ἀναγνωρίζει, ὅτι τὸ παιδαγωγικόν του ἔργον ὑπῆρξε γιγαντῶδες. Ἀλλὰ ἡ ἱστορία τοῦ παιδαγωγοῦ μας ἔχει καὶ ἄλλας ἐλλείψεις. Ἐντύπωσιν κάμνει τὸ ὅτι ἂν γίνεται εἰς αὐτὴν κανένας λόγος περὶ τῆς ἀγωγῆς τῶν χριστιανῶν κατὰ τὴν Βυζαντινὴν ἐποχήν, οὔτε ἀναφέρονται αἱ περὶ ἀγωγῆς σπουδαιόταται γνῶμαι τῶν πατέρων τῆς ἐκκλησίας λ.χ. τοῦ Κλήμεντος, τοῦ Μεγάλου Βασιλείου, τοῦ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, τοῦ Αὐγουστίνου καὶ τόσων ἄλλων. Καὶ τὸ σημειώνω αὐτό, μὲ τὴν εὐκαιρίαν ταύτην, διότι, ἂν θελήσωμεν ν' ἀναζητήσωμεν τὸ πρότυπον τοῦ De la Salle εἰς τοὺς μεγάλους πατέρας τῆς Ἐκκλησίας, θὰ τὸ εὕρωμεν καὶ μεταξὺ αὐτῶν ἠμποροῦμεν νὰ τὸν κατατάξωμεν.

Καὶ ἀκόμη, ἠμποροῦμεν νὰ δεχθῶμεν, ὅτι ἀπὸ πολλὰς ἀπόψεις, αὐτός, ὅπως καὶ ἐκεῖνοι, συνεχίζει τὸ ἔργον τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων φιλοσόφων.

Λέγει π.χ. ὁ Πλάτων καὶ συμφωνεῖ πρὸς αὐτὸν ὁ Ἀριστοτέλης, ὅτι «παιδεύουσι τοὺς νέους, οἰακίζοντες αὐτοὺς ἡδοναῖς καὶ λύπαις». Καὶ δι' αὐτὸ ὁ Σαὶν Σὰν δὲν ἐσταμάτησε στὰς ποινάς. Καθιέρωσε καὶ ἀμοιβάς.

Μερικοὶ νέοι παιδαγωγοὶ μὴ θεωροῦντες τὸ παιδὶ ἄξιο νὰ τιμωρηθῇ διὰ τὰ σφάλματά του, δὲν τὸ θεωροῦν οὔτε ἄξιο νὰ ἀνταμείβεται διὰ τὰ προτερήματά του. Φθάνουν μάλιστα μέχρι τοῦ σημείου νὰ καταργοῦν καὶ τὴ βαθμολογία, μὲ τὴν αἰτιολογία, ὅτι ἡ ἀμοιβὴ καὶ τὸ βραβεῖον καὶ ὁ ἔπαινος ὑποθάλπουν τὸν ἐγωϊσμὸν καὶ τὴν ἀλαζονείαν. Τὸ Ὑπουργεῖον τῆς Παιδείας μας δὲν υἱοθέτησε τὴν ἄποψιν αὐτήν, ἀντιθέτως μάλιστα, καθώρισε νὰ δίδωνται βραβεῖα εἰς τοὺς ἀρίστους μαθητάς. Καὶ πολὺ σωστά. Ὁ βίος ἐξ ἄλλου τῶν ἀνθρώπων καὶ ἰδίως τῶν Ἑλλήνων εἶναι ἀγωνιστικός. Ἀγῶνες καὶ ἔπαθλα, ἰδοὺ τὶ διεγείρει τὴ δραστηριότητα καὶ προκαλεῖ τὴν ἅμιλλα.

Ὁ De la Salle καθιέρωσεν ἕνα ὁλόκληρο σύστημα ἀμοιβῶν καὶ βραβείων. «Θὰ βραβεύεται, παραγγέλει, ἡ εὐσέβεια, ἡ ἱκανότης καὶ ἡ τακτικότης. Καὶ τὰ βραβεῖα τῆς εὐσεβείας θὰ εἶναι πάντοτε ἀνώτερα, ἀπὸ τὰ βραβεῖα τῆς ἱκανότητος.» Βιβλίο, εἰκόνες, σταυροί, ἐκκλησάκια εἶναι τὰ πιὸ συνηθισμένα βραβεῖα.

Ἂν οἱ frères, οἱ διδάσκαλοι τῶν Χριστιανικῶν Σχολείων, τὰ ἐφαρμόζουν ὅλα αὐτά, ἀσφαλῶς θὰ ἐπιτύχουν εἰς τὸ ἔργον των. Ἀλλὰ διὰ νὰ ἐφαρμόζουν, πρέπει νὰ εἶναι στολισμένοι μὲ πολλὰς ἀρετάς. Δώδεκα ἀρετὰς πρέπει νἄχῃ ὁ καλὸς διδάσκαλος. «Σοβαρότητα, ψυχραιμίαν, πραότητα, ὑπομονήν, σιωπήν, προνοητικότητα, ἐπαγρύπνησιν, ταπεινοφροσύνην, γενναιοφροσύνην, εὐσέβειαν, ζῆλον καὶ φρόνησιν». Καὶ τρεῖς τῶν Μοναχῶν: πτωχεία, ἀγνότης, ἀσκητικότης.

Καὶ τὰς ἔχουν αὐτὰς τὰς ἀρετὰς οἱ frères καὶ δι' αὐτὸ ἐπιτυγχάνουν εἰς τὸ ἔργον των καὶ δι' αὐτὸ ἡ δράσις των ἔχει ἐπεκταθῇ εἰς ὅλον τὸν κόσμον.

Καὶ τώρα ὁ λόγος ἂς ἔλθῃ στὴ διδασκαλία.

Καὶ πρῶτα τὸ περιεχόμενον.

Τὴν πρώτην θέσιν εἰς τὰ μαθήματα τὴν ἔχουν τὰ θρησκευτικά, καὶ ὁ λόγος εἶναι, διότι τὸ σχολεῖον εἶναι χριστιανικόν.. Ὁ frère εἶναι πρό παντὸς ἕνας πολὺ καλὸς διδάσκαλος τῶν χριστιανικῶν ἀληθειῶν.

Κατόπιν ἔρχονται τἄλλα μαθήματα, πλὴν τῶν λατινικῶν, τὰ ὁποῖα τὰ ἔδιωξε ἀπὸ τὸ δημοτικὸν σχολεῖον, καὶ στὴ θέσι τους ἔβαλε τὴν μητρικὴ γλῶσσα, δηλ. τὴ Γαλλική, ἀπὸ τὸ 1685.

Ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας, ἐφ' ὅσον ξεκινᾶ ἀπὸ τὴν καθολικώτατη ἔννοια τοῦ Θεοῦ καὶ προχωρεῖ πρὸς τὰς μερικὰς ἀληθείας, εἶναι παραγωγικὴ καὶ συνθετική. Μεθοδικῶς ὅμως, ἡ διδασκαλία ἀρχίζει ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα, εἶναι ἐποπτικὴ καὶ χρησιμοποιεῖ πολὺ τὸ παράδειγμα, τὴν παραβολή, τὴν εἰκόνα, τὸν πίνακα.

«Τὰ παιδιά, γράφει ὁ De la Salle, ἔχουν πνεῦμα περιωρισμένο καὶ ὀλιγώτερο ἀπηλλαγμένο ἀπὸ τὰς αἰσθήσεις καὶ τὴν ὕλην. Ἔχουν ἀνάγκην νὰ τοὺς ἀναπτύξη κανεὶς τὰς χριστιανικὰς ἀληθείας μὲ τρόπον αἰσθητὸν καὶ ἀνταποκρινόμενον πρὸς τὴν διανοητικότητά των». Ὁ τρόπος εἶναι ὁ Σωκρατικός, μὲ ἐρωτήσεις καὶ ἀπαντήσεις. Ὁ διδάσκαλος κρατεῖ τὴν τάξη ἐν ἐγρηγόρσει προβάλλων διάφορες ἐρωτήσεις μὲ τρόπον βαθμιαῖον καὶ διαδοχικὸν καὶ ἀφήνων εἰς τὸ παιδὶ νὰ εὕρη τὴν ἀλήθειαν, ἀφοῦ ξεκινήση ἀπὸ τὰ γνωστὰ καὶ βαδίση πρὸς τὰ ἄγνωστα.

Ἐκεῖ ὅμως, ποὺ ὁ De la Salle εἶναι τολμηρὸς πραγματοποιὸς καὶ νεωτεριστὴς εἶναι ἡ ὀργάνωσις τῶν τάξεων τοῦ Σχολείου. Ἀνέτρεψε τὴν καθιερωμένη μέθοδο καὶ εἰσήγαγε νεωτερισμούς, τοὺς ὁποίους ὁ χρόνος καὶ ἡ πεῖρα τοὺς ἔχουν καθιερώσει παντοῦ.

Τὸ λαϊκὸ σχολεῖο κατὰ 17ον αἰῶνα εἶχε μία καὶ μόνη τάξη, ὅπου ἦσαν συγκεντρωμένα ὅλα τὰ παιδιά. Κάθε παιδὶ ἐκαλεῖτο καὶ ἐπήγαινε στὴν ἕδρα τοῦ διδασκάλου καὶ ἐκεῖ ἔλεγε τὸ μάθημά του καὶ ἐδιδάσκετο τὸ παρακάτω. Τὰ ἄλλα παιδιὰ δὲν παρακολουθοῦσαν τοῦ ἑνὸς τὸ μάθημα παρὰ ἔκαμναν, δ,τι ἤθελαν καὶ ἐπρόσμεναν ν' ἀκούσουν τὸνομά τους νὰ σηκωθοῦν καὶ νὰ πᾶνε κι' αὐτὰ στὴν ἕδρα. Ἡ διδασκαλία δηλαδὴ ἦταν ἀτομική.

Στὴν αἴθουσαν ἐπεκράτει ἀδιαφορία καὶ ὀκνηρία, ἡ τάξη καὶ ἡ πειθαρχία μὲ δυσκολίαν συνεκρατεῖτο, ὁ διδάσκαλος δὲν ἦτο δυνατὸν νὰ παρακολουθήση τὴν κίνησι τῶν μαθητῶν, διότι ἦταν ἀπασχολημένος μὲ ἕνα μονάχα μαθητήν. Χρόνος πολὺς ἐχάνετο καὶ ἡ πρόοδος.

Ὁ [illegible] De la Salle πρῶτον ἐχώρισε τὰ παιδιὰ εἰς τάξεις ἀνάλογα μὲ τὴν δυναμικότητά τους καὶ ἐφήρμοσε τὴν ὁ μ α δ ι κ ὴ διδασκαλία, ὅπως γίνεται σήμερα.

Ὑπάρχει βέβαια καὶ μία διαφορά, ἀλλὰ ἡ διαφορὰ αὐτὴ ἀκριβῶς παρουσιάζει τὰ σχολεῖα τοῦ De la Salle πιὸ προχωρημένα ἀπὸ τὰ δικά μας. Ἕνας μαθητὴς δηλαδή, ὅπως εἴδαμε στὸ δελτίο ποιότητος, εἶναι δυνατὸν ν' ἀνήκη εἰς διαφόρους τάξεις.

Κι' ἀκόμα. Ἐπειδὴ ἕνας μαθητὴς προικισμένος μὲ δυνατὸ πνεῦμα εἶναι ἱκανὸς νὰ μάθη τὴν ὕλην ἑνὸς μαθήματος σὲ μισὸ χρονικὸ διάστημα παρ' ὅσο οἱ ἄλλοι, τοῦ παρέχεται τὸ δικαίωμα νὰ δίδη ἐξετάσεις εἰς τὸ μέσον τοῦ σχολικοῦ ἔτους καὶ νὰ προάγεται εἰς τὴν ἀνωτέραν τάξιν τοῦ μαθήματος.

Μὲ τὴν ὁμαδικὴ μέθοδο διδασκαλίας ὅλοι οἱ μαθηταὶ τῆς αὐτῆς τάξεως ἑνὸς μαθήματος παρακολουθοῦν τὴν ἐξέτασιν τοῦ ἑνὸς συμμαθητοῦ των, προσέχουν καὶ διορθώνουν τὰ λάθη του, ἡ προσφορὰ τοῦ νέου γίνεται πρὸς ὅλους καὶ αἱ ἐρωτήσεις ἀπευθύνονται πρὸς ὅλους. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο ἔγινε πλήρης ἀναδιοργάνωσις τῆς λαϊκῆς παιδείας καὶ ἀλλαγὴ τῆς διδακτικῆς μεθόδου, ἐπεκράτησε τάξις καὶ πειθαρχία μέσα εἰς τὴν αἴθουσαν, ἐκανονίσθη ἡ ὁμαδικὴ εἴσοδος καὶ ἔξοδος τῶν μαθητῶν καὶ ἔγινε κατορθωτὸν μὲ μιὰ διδακτικὴ ἐνέργεια τοῦ διδασκάλου νὰ διδάσκωνται πολλὰ παιδιὰ μαζὶ καὶ νὰ διεγείρεται ἡ ἅμιλλα μεταξύ των.

Ἀργότερα ὁ Ἄγγλος Langaster εἰσήγαγε ἀλληλοδιδακτικὴ μέθοδο, κατὰ τὴν ὁποία ἐνεπιστεύοντο τὴν διδασκαλίαν εἰς προχωρημένους μαθητάς, ποὺ ἐδῶ στὴν Ἑλλάδα τοὺς ὠνόμασαν π ρ ω τ ο σ χ ό λ ο υ ς.

Ἐννοεῖται, ὅτι καὶ ὁ διδάσκαλος τοῦ Σχολείου De la Salle χρησιμοποιεῖ τοὺς ἀρίστους μαθητὰς ὡς βοηθούς του, τοὺς λεγομένους moniteurs, ἀλλὰ σὲ κατωτέρου βαθμοῦ ὑπηρεσίας καὶ ὄχι ὡς ἀναπληρωτάς του εἰς τὴν διδασκαλίαν.

Μὲ τὴν ἀλληλοδιδακτικὴν μέθοδον ἕνας δάσκαλος ἠμπορεῖ νὰ ἔχη ἕνα μέγα πλῆθος μαθητῶν, ἀλλὰ δὲν τοὺς διδάσκει ὁ ἴδιος. Τοὺς ὑποδιαιρεῖ ἁπλῶς σὲ τμήματα καὶ διορίζει εἰς αὐτὰ πρωτοσχόλους, δηλαδὴ διδασκάλους οὐσιαστικῶς. Ἀλλὰ τί εἴδους διδασκαλίαν ἦτο δυνατὸν νὰ κάμουν οἱ πρωτόσχολοι, μπορεῖ νὰ τὸ φαντασθῆ κανείς. Δι' αὐτὸ παρὰ τὴν ἀρχικὴν ἐντύπωσιν, ἡ ἀλληλοδιδακτικὴ μέθοδος τοῦ Langaster ἀπέτυχε καὶ ἔπεσε σὲ ἀχρηστεία.

Ἡ Λασσαλιανὴ μέθοδος ἐθριάμβευσε καὶ κυριαρχεῖ σήμερα στὰ σχολεῖα.

Ἄλλος νεωτερισμὸς τοῦ De la Salle ποὺ ἰσοδυναμεῖ μὲ ἀληθινὴν ἐπανάστασιν, ὑπῆρξεν ἡ προτίμησις τῆς μητρικῆς γλώσσης εἰς τὴν διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Πρὶν ἀπ' αὐτὸν ἡ πρώτη ἀνάγνωσις καὶ ἡ πρώτη γραφὴ ἐγίνετο εἰς τὴν λατινικὴν γλῶσσαν, καὶ ὡς διδακτικὸν βιβλίον ἐχρησιμοποιεῖτο τὸ Ψαλτῆρι. Καὶ τοῦτο μᾶς ἐνθυμίζει τ ὸ κ ρ υ φ ὸ σ χ ο λ ε ι ὸ κατὰ τὴν ἐ ποχὴ τῆς σκλαβιᾶς.

Ὁ De la Salle ἐξωστράκισε τὰ Λατινικὰ ἀπὸ τὸ (δημοτικό) σχολεῖο καὶ ἐδίδασκε στὰ παιδιὰ τὴ Γαλλικὴ γλῶσσα. Καὶ ἐπενόησε ὁλόκληρο σύστημα διδασκαλίας τῆς Γαλλικῆς καὶ συνέταξε εἰδικὰ βιβλία. Οἱ μαθηταὶ ἐμάθαιναν πιὸ πρόθυμα, διότι καταλάβαιναν ὅσα ἐδιάβαζαν.

Ἐκεῖνο, ποὺ ἐπίσης αὐξάνει τὴν σημασίαν τοῦ παιδαγωγικοῦ ἔργου τοῦ Ἱδρυτοῦ τῶν Χριστιανικῶν Σχολείων, εἶναι ὅτι ἐπενόησε καὶ διαφόρους τύπους σχολείων διὰ παιδιὰ ἄλλων κατηγοριῶν, ἤτοι ἐργαζομένων ἢ ἀλητο-

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΟΙΗΜΑ

Ὁ ἐκλεκτὸς συνάδελφος κ. Ν. Καραχάλιος στὸ ὑπ' ἀριθμ. 2 Τεῦχος μηνὸς Ν)βρίου, τοῦ «Ἐπιστημονικοῦ Βήματος τοῦΔ)λου», ἀνοίγει μιὰ συζήτηση πολὺ εὐχάριστη. Καὶ θὰ εἶναι ὁμολογουμένως πολὺ εὐχάριστη ἡ συζήτηση αὐτή, μιὰποὺ τὸ θέμα ἠλεκτρίζει καὶ θέλγει. Ποιὸν ἀλήθεια δὲν συγκινεῖ τὸ Ποίημα; Ὑπάρχει τέτοιος ἄνθρωπος; Ἀσφαλῶς ὄχι.

Ἂν δὲ καὶ οἱ ὥριμοι ἄνθρωποι συγκινοῦνται ἀπ' αὐτό, **γιὰ σκεφθῆτε τὴν** παιδικὴ ψυχή.

Πολὺ ὀρθὰ τοποθετεῖ τὸ θέμα αὐτὸ ὁ κ. **Καραχάλιος** στὴν κορυφὴ τῆς Πυραμίδας **ὅλων τῶν μαθημάτων**, ποὺ ἔπρεπε στὰ σοβαρὰ καὶ **ὁλοκληρωτικὰ ν' ἀπασχολήσῃ** τὸν Διδασκαλικὸ Κόσμο. Ἔπρεπε ἀπὸ καιρὸ **μάλιστα νὰ ἀσχοληθῇ ὁ Δάσκαλος μὲ τὸ Παιδικὸ Ποίημα**.

Ἀλλὰ καὶ τώρα ἔστω. Δὲν εἶν' ἀργὰ ποτέ.

Καθὼς γράφουν τὰ βιβλία λοιπόν, ὁ ἄνθρωπος στὰ χρόνια τὰ παλιά, ποὺ εἶχε ξεπεράσει τὸ στάδιο **τῶν ἀναρθρῶν** κραυγῶν μιλοῦσε ἔμμετρα **στὸ μεγαλύτερο** ποσοστό. Ἂν δέ, θελήσουμε **τοῦτο** νὰ ἀναλύσουμε, θὰ ἰδοῦμε, ὅτι ὁ ἔμμετρος λόγος τοῦ πρωτογόνου ἀνθρώπου, ἐπήγαζε ἀσφαλῶς ἀπὸ ψυχικὴ **ἀπαίτηση**. Δηλ. ἡ αὐθόρμητη αὐτὴ ἐκδήλωση εἶχε ἐπηρεασθῆ ἀπὸ τὶς ρυθμικὲς τοῦ σώματος κινήσεις.

Τὴν **ἀναπνοή**, τὸ περπάτημα, τοὺς παλμοὺς τῆς καρδιᾶς κ.λ.π.

Ὅταν ὑπολογίσουμε τὴν ἐποχὴ καὶ τὸ ἀκαλλιέργητο τοῦ πρωτογόνου ἀνθρώπου θὰ ἰδοῦμε, ὅτι καὶ ἀπὸ τότε ὁ ἄνθρωπος **προτιμοῦσε** τὴν πιὸ τέλεια μορφὴ τοῦ λόγου, τὸ στίχο. Μὲ τὸ στίχο εὕρισκε εὐκολώτερο **τὸν** τρόπον νὰ ἐκφράσῃ ὅ,τι ἔνοιωθε: Χαρά, θλίψη, ὀργή, ἀγαλλίαση. Ἐπειδὴ δὲ τὸ νὰ ἐκφράσῃ κανεὶς καὶ σήμερα τὰ πλούσια καὶ πολυποίκιλα συναισθήματά του, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ρυθμίζεται καὶ ἡ καθόλου ζωή του, χρειάζεται μόνον τὸν ἔμμετρο λόγο, γι' αὐτὸ ὁ λυρισμὸς ὑπῆρξε καὶ θὰ ὑπάρχῃ ἡ μόνη γλῶσσα τοῦ συναισθηματικοῦ Κόσμου.

Περνώντας δὲ τὰ χρόνια κατὰ αἰῶνας καὶ χάνοντας ὁ ἄνθρωπος τὴν εἰδυλλιακὴ περίοδο τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς, ἔμπαινε σιγά, σιγὰ στὴν περιοχὴ τοῦ «ὡρίμου», καὶ ἄφηνε σιγὰ σιγὰ τὸ «ὡραῖο» καὶ ἔπαιρνε τὸ «πεζό» μὲ τὶς ἀνάγκες του καὶ τὶς συναλλαγές του. Ἔτσι ἔφθασε στὴ δημιουργία τοῦ πεζοῦ λόγου.

Ὅλο **αὐτὸ τὸ παρσπάνω** ἱστορικὸ ἔχει μεγάλη **σημασία**, τὴν ἑξῆς : Ὁ πρωτόγονος ἐκεῖνος ἄνθρωπος, ποὺ αὐθόρμητα καὶ ἀτόφια ἐκδηλωνόταν, μοιάζει μὲ τὸ Παιδί, ποὺ κι' αὐτὸ ἔτσι κινεῖται καὶ ἐνεργεῖ.

Ὁ **ἀκράτητος** ἐκεῖνος αὐθορμητισμός, εἶναι **ταυτόσημος** μὲ τὸν ἔντονο συναισθηματικὸ κόσμο τοῦ Παιδιοῦ μας.

Δὲν μποροῦσε νὰ ἐλέγξῃ ἐκεῖνος τὸν αὐθορμητισμό του, δὲν ἐλέγχει καὶ τὸ παιδὶ τὸ συναίσθημά του, ἀπὸ τὸ ὁποῖο συνεπαίρνεται.

Ἐμεῖς **τώρα στὸ σχολεῖο**, συστηματικὰ ἐπιδιώκουμε νὰ δημιουργήσουμε συναίσθημα στὸ παιδί. Τότε γίνεται τὸ παιδὶ ὁλοκληρωτικὰ δικό μας. Τὸ παίζομε σὰν τόπι, στὰ χέρια μας καὶ τὸ πλάθουμε, ὅπως ἐμεῖς θέλομε.

Χωρὶς συγκλονισμοὺς συναισθηματικούς, ἡ αἴθουσα εἶναι κρύα, παγερὴ καὶ οὔτε μπορεῖ νὰ δράσῃ τὸ παιδί.

Ἡ ἀγνότητα τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἡ αἰτία, ποὺ τὸ ὠθεῖ ἀκατανίκητα πρὸς τὸ κάθε τι ὡραῖο. Καὶ Ποίηση εἶναι ἡ ἐνσάρκωση τῆς Ὁμορφιᾶς. Νά, γι' αὐτὸ θέλγεται τὸ παιδὶ ἀπὸ τὸ ρυθμὸ καὶ τὴ μουσικότητα τοῦ ποιήματος.

«Ἡ ποίηση εἶναι, ἡ νεανικὴ ἡλικία τῶν λαῶν, ἐνῶ ἡ πρόζα ἐκφράζει τὴν ὡριμότητά τους», τονίζει ὁ ἔξοχος κ. Δημαρᾶς.

Καὶ τώρα στὸ κύριο θέμα μας. Τὸ Ποίημα στὸ σχολεῖο.

Σήμερα ὡς ἑξῆς παρουσιάζεται τὸ θέμα γενικώτερα : Ὁ ἀνώριμος μαθητὴς καὶ ἔφηβος, ποὺ βρίσκεται στὴν περίοδο τῶν συζητήσεων, προτιμᾶ καὶ λατρεύει τὸ ποίημα. Ἐνῶ οἱ ὥριμοι ἄνθρωποι ρίχνουν τὴν προτίμησή

παίδων, ἢ προσφυγοπαίδων ἢ ἀνωμάλων παιδιῶν».

Ἡ ἐπιτυχία τῶν σχολείων τοῦ De la Salle στὴν Rems ἦταν τόσο ἐξαιρετική, ὥστε ὅλα τὰ περίχωρα ἐζητοῦσαν ἀπ' αὐτὸν δασκάλους, καὶ ὁ ἴδιος προσεκλήθη καὶ ἵδρυσε σχολεῖα σὲ γειτονικὲς ἐπαρχίες καὶ τέλος προσεκλήθη στὸ Παρίσι, ὅτε διωργάνωσε στὴν ἀρχὴν ἕνα ἐνοριακὸ σχολεῖο καὶ κατόπιν ἵδρυσε καὶ ἄλλα σὲ διαφόρους συνοικίας καὶ ἀργότερα σὲ ἀρκετὰς πόλεις τῆς Γαλλίας, ἐκ **παραλλήλου δ' ἐπολλαπλασιάσθησαν** καὶ οἱ μοναχοὶ διδάσκαλοι τοῦ τάγματός του. Ὁ De la Salle δὲν περιωρίσθη μόνον εἰς τὰ δημοτικὰ σχολεῖα, ἀλλὰ ἵδρυσε καὶ σχολεῖα μέσης ἐκπαιδεύσεως, καθὼς καὶ ἐπαγγελματικά, ἀναμορφωτικὰ δι' ἀνώμαλα παιδιά, καὶ νυκτερινὰ καὶ Κυριακάτικα σχολεῖα δι' ἐργαζόμενα παιδιά. Σήμερον οἱ ὀπαδοὶ τοῦ τάγματος του (frères des écoles Cristiennes) ἔχουν ἱδρύσει ἀκόμη καὶ Πανεπιστήμια καὶ ὀρφανοτροφεῖα καθὼς καὶ σχολεῖα τυφλῶν καὶ κωφαλάλων.

Σήμερον ὑπάρχουν εἰς ὅλας τὰς χώρας 1600 Χριστιανικὰ Σχολεῖα, ὅπου διδάσκουν 20.000 frères καὶ φοιτοῦν εἰς αὐτὰ 500. 000 σπουδασταί.

Ἀπ' ὅλα αὐτὰ καταφαίνεται ἡ σημασία τοῦ ζῶντος παιδαγωγικοῦ ἔργου τοῦ μεγάλου ἱδρυτοῦ τῶν Χριστιανικῶν Σχολείων.

ΒΑΣ. ΔΕΔΟΥΣΗΣ

τους στὸν πεζὸ λόγο. Ἀπὸ τοὺς ὡρίμους πάλι δὲν λείπει ἕνα μεγάλο ποσοστό, ποὺ θέλει καὶ τὴν ποίηση ἐξ ἴσου.

Ἡ 17ετὴς πεῖρα στὸ σχολεῖο μοῦ τόνωσε τὴν πίστι μου, ὅτι ἂν θέλουμε νὰ δημιουργήσουμε πολιτισμένη τὴ γενιὰ τοῦ «αὔριο» πρέπει νὰ τὴν καλλιεργήσουμε μέσα στὸ πρόσφορο, ἀλλὰ καὶ ἀνθόσπαρτο ἔδαφος τῆς ποιήσεως.

Μόνο στὸ παιδικὸ ποίημα βρίσκουμε τὸ ἄδολο, ποὺ τόσο προσιδιάζει μὲ τὴ λουλουδένια παιδικὴ ψυχή.

Ἔπρεπε πληθωρικὰ καὶ ἐπίσημα νὰ μπῇ τὸ ποίημα αὐτό, στὸ σχολεῖο καὶ πιὸ πολὺ στὶς μικρότερες τάξεις.

Ὑπάρχουν ὅμως τέτοια; Δυστυχῶς ἐλάχιστα. Ὅσο γιὰ ἐρεθισμό.

Σύγχρονοι ποιηταὶ ποὺ εὐλαβικὰ ἔσκυψαν στὸ σημερινὸ παιδὶ γιὰ νὰ συλλάβουν τὸν παλμό του, εἶναι τόσοι ποὺ δὲν καλύπτονται τὰ δάχτυλα τοῦ ἑνὸς χεριοῦ. Ὁ Σπεράντζας καὶ ἡ Μυρτιώτισσα μάλιστα, ἀλλὰ δὲν ἔφυγε τὸν ἀθάνατο Παπαντωνίου, ποὺ προνόησε θὰ λάβαινε μέρος στὴ μυσταγωγία τῆς ψυχῆς, τοῦ σημερινοῦ παιδιοῦ.

Ἡ χάρη τοῦ στίχου του, μὲ τὴν ἁπλότητά μὲ τὴν ζωντάνια του, ἀλλὰ καὶ μὲ τὴν ἄφθαστη διδακτικότητά του δὲν ξαναβρίσκεται.

Πολλὰ λένε ὅσοι πρόκαναν τὰ «ψηλὰ βουνά» του.

Τὰ ἀναγνωστικά μας, διανθίζονται φυσικά, μὲ ἐκλεκτὰ ποιήματα τοῦ Σολωμοῦ, Πολέμη, ἄλλων Ἑλλήνων Ποιητῶν ὁλκῆς, ἀλλὰ ἡ ἀπου-Δροσίνη, Βλάχου, Παλαμᾶ, Κρυστάλλη καὶ σία τοῦ «σημερινοῦ» Ποιητοῦ εἶναι τρομακτική.

Τὰ Δημοτικὰ τραγούδια μὲ τὴν αἰώνια χρονική τους διάρκεια, δονοῦν καὶ συγκλονίζουν τὸ σχολεῖο, ἀλλὰ κι' ἀπ' αὐτὰ λίγα στολίζουν καὶ ἀρωματίζουν τὶς παιδικὲς σελίδες.

Καλοὶ καὶ ἅγιοι ὅλοι οἱ παραπάνω ποιηταί. Καθένας κι' ἕνας ἔνδοξος ἑλληνικὸς χῶρος, καθένας τους κι' ἕνα λαμπερὸ ἀστέρι στὸ πνευματικὸ τῆς Ἑλλάδος στερέωμα, ὅλοι τους συνδέουν ἁπλῶς τὸ σήμερα μὲ τὸ χθές.

Καὶ ἐννοῶ φυσικὰ τὰ παιδικά τους ποιήματα καὶ ὄχι τὰ μεγάλα τους ἔργα, τὰ τόσο Ἑλληνοπρεπῆ μὲ τὸ βαθὺ στοχασμὸ καὶ τὸ ἀφάνταστο μεγαλεῖο.

Αὐτά τους τὰ δημιουργήματα θὰ εἶναι τὰ δείγματα τῆς πνευματικῆς καλλιεργείας τῆς ἐποχῆς τους καὶ θὰ ἀποτελοῦν καὶ στὸ μέλλον, τὸ λατρευτὸ ἐντρύφημα τῶν Ἑλλήνων, ἀλλὰ πάντοτε τῶν ὡρίμων.

Ἡ γνώμη λοιπὸν τοῦ ἀγαπητοῦ κ. Καραχάλιου περὶ ἀναδείξεως νέων παιδικῶν ποιητῶν, μὲ βρίσκει ἀπολύτως σύμφωνο. Εἶναι καιρὸς τὸ σημερινὸ παιδὶ νὰ γαλουχηθῇ μὲ τὸ ποίημα τῆς ἀρεσκείας του, ποὺ τὸ συγκινεῖ καὶ τὸ ἀναπτερώνει.

Ἄλλο τόσο συμφωνῶ καὶ μὲ τὸν τρόπον ποὺ προτείνει, δηλ. Τὸ «Ἐπιστ. Βῆμα τοῦ Διδ)λου» νὰ ἀναλάβῃ τὴν πρωτοβουλία καὶ νὰ συλλέξῃ τὰ ποιήματα αὐτὰ καὶ νὰ ἐνθαρρύνῃ τοὺς ποιητὰς αὐτούς.

Ἄλλως τε ἡ ἀξιέπαινη προσπάθεια τῆς Ὁμοσπονδίας μὲ τὸ «Ἐπιστ. Βῆμα» αὐτοῦ πρέπει νὰ τείνῃ.

Ἡ ἀξία τῶν ποιημάτων αὐτῶν εἶναι τεραστία. Τὸ σπουδαιότερο δὲ εἶναι, ἐπειδὴ εἶναι ἐγκάλμενα ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ, μέσα στὸ σχολεῖο ἢ ἔξω ἀπ' αὐτό. Τὸ παιδὶ διαβάζει εὐχερῶς, ἀσκεῖται καὶ συγχρόνως τέρπεται.

Ἂν δὲ ὑπολογίσουμε, ὅτι τὰ ποιήματα αὐτά, τονίζονται καὶ τραγουδιοῦνται κι' ὅλας ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ τὰ παιδιά, τότε τὰ ὀφέλη μας εἶναι μεγάλα. Τότε, ὄντως, μετατρέπεται, τὸ σχολεῖο σὲ πρόσχαρη καὶ δημιουργικὴ κυψέλη. Τότε τὰ παιδιά μας θὰ διδάσκωνται ἀκόπως καὶ διασκεδαστικά. Τότε ἡ χαρὰ θὰ πλημμυρίζῃ τὴν αἴθουσα, θά... ξεχειλίζῃ καὶ θὰ φθάνῃ στοὺς δρόμους καὶ στὰ σπίτια.

Ὁ ρυθμὸς καὶ ἡ ὁμορφιὰ πλεονάζει στὴ φύση. Ὁ Μόζαρτ διέκρινε κι' ἐθαύμασε καὶ τὸ ρυθμικὸ ρὸν τῆς γάτας.

Ἄλλο τόσο εὐχάριστοι καὶ ξεκουραστικοὶ γιὰ τὰ παιδιὰ εἶναι οἱ ἔμμετροι διάλογοι. Τότε τὰ παιδιὰ «Παίζουν θέατρο» γλεντοῦν καὶ πανηγυρίζουν.

Καὶ μὲ τὸ τεχνικὸ αὐτὸ τρόπο, βρίσκει διέξοδο ἡ ἀκράτητη διάθεση τοῦ παιδιοῦ γιὰ δραματοποίησι καὶ ἱκανοποιεῖ τὴν ὁρμή του, γιὰ μίμηση καὶ ἐπίδειξη.

Ὅσο γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ Ποιήματος καὶ τὴν ἀνάλυσή του, ἴσως ἐπανέλθω, ἐφ' ὅσον ἐξασφαλιστῇ ἡ φιλοξενία τοῦ πολυτίμου γιὰ τὸ Δάσκαλο «Ἐπιστημ. Βήματος».

Ἑνώνω κι' ἐγὼ τὴ φωνή μου μὲ τὸν κ. Καραχάλιο καὶ παρακαλῶ ν' ἀκούσω κι' ἄλλες γνῶμες συναδέλφων.

Ἐμπρὸς λοιπὸν γιὰ τὸ «Παιδικὸ Ποίημα».

ΣΟΦΑ ΛΟΓΙΑ ΜΕΓΑΛΩΝ ΑΝΔΡΩΝ

Εἶναι μέγα ἐμπόδιον εἰς τὴν προσέγγισιν πρὸς τὴν ἀλήθειαν τὸ νὰ γνωρίζομεν λέξεις αἱ ὁποῖαι δὲν ἀνταποκρίνονται εἰς σαφεῖς ἰδέας.

Ὅλη ἡ ἐκπαίδευσις δὲν θὰ ἤξιζεν ἕνα δηνάριον, ἐὰν ἐπρόκειτο νὰ κάμῃ τὸ παιδὶ νὰ χάσῃ τὸ θάρρος του καὶ τὴν εὐθυμίαν του.

ΓΕΩΡΓ. Α. ΡΟΥΣΚΑ
Καθηγητοῦ-Θεολόγου, πρώην δημ)λου μετεκπαιδευθέντος ἐν Παρισίοις

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1.— Τὰ 4 ἢ 5 πρῶτα χρόνια προσανατολίζουν γιὰ πάντα τὴν ὕπαρξη, τὸ χαρακτῆρα, τὶς κλίσεις ἑνὸς ἀτόμου. Κάθε ὁμαλὴ καὶ εὐνοϊκὴ ἀνάπτυξη τῆς ἀνθρώπινης προσωπικότητος ἐξαρτᾶται ἀπὸ περιστάσεις, ποὺ περιβάλλουν τὶς πρῶτες ἐκδηλώσεις τοῦ παιδιοῦ καὶ ἀπὸ τὴν ἐπιφυλασσόμενη τύχη τῶν ἐνστικτωδῶν δυνάμεων, ποὺ ἐκφράζονται στὶς πρώϊμες καὶ κύριες σχέσεις. Τὸ ἐγὼ τοῦ βρέφους εἶναι τὸ ἴδιο μὲ τῆς μητέρας. Ἀρχίζει τὴν ἀνάπτυξί του ἔξω ἀπὸ τὸν ἑαυτόν του. Συνδέει τὶς χαρὲς καὶ τοὺς πόνους του μὲ τὰ ὄντα, ποὺ τὸ περιβάλλουν. Τὸ σῶμα του μοιάζει σὰν ἕνας ἁπλὸς καθρέπτης, ποὺ διαθλᾶ γύρω-γύρω τὶς σκοτεινὲς καὶ φωτισμένες ἀκτῖνες ποὺ τὸ χτυποῦν.

«Οὐκ ἐπ' ἄρτῳ ζήσεται ὁ ἄνθρωπος» λέγει τὸ Ἱερὸν Εὐαγγέλιον (1) καὶ τὸ βρέφος δὲν τρέφεται μόνο ἀπὸ γάλα, ἂς τὸ γνωρίζουμε καλά. Τὰ αἰσθήματα, πρό παντὸς τῆς μητέρας, ἔχουν πρωτεύοντα ρόλο. Ἡ ἐλάττωσι τῆς αἰσθηματικότητος τῶν δυνάμεων νὰ αἰσθάνεται, ὁδηγεῖ σχεδὸν πάντοτε σὲ μιὰ νοητικὴ ἐλάττωσι. Πολλὲς φορὲς σημειώθηκε ἡ συναισθηματικὴ φτώχεια τῶν ἀνοήτων καὶ ἠλιθίων. Ἀπὸ τοὺς αἰσθηματικοὺς δεσμοὺς ἐξαρτᾶται μιὰ καλὴ ἀγωγὴ στὴν οἰκογένεια, ἀλλὰ μὴ λησμονοῦμε δμως καὶ στὸ σχολεῖο...

Ὁ Watson (2) (Ἀμερικανὸς ψυχολόγος) εἶναι ὁ πρῶτος ποὺ ἐρεύνησε πειραματικῶς τὴν ἀνάπτυξι τῶν ἀντιδράσεων τοῦ συναισθηματικοῦ παιδικοῦ κόσμου ἀπὸ τὴν ὥρα τῆς γεννήσεώς του ὡς τὴν ἡλικία τῶν 2 χρόνων, ὅπου ἡ συγκινητικὴ συμπεριφορά, κατ' αὐτόν, χαλαροῦται. Ὁ σκοπὸς τῶν ἐρευνῶν του ἦταν ν' ἀνακαλύψῃ μιὰ μέθοδο γιὰ νὰ μποροῦμε νὰ δώσουμε λύση στὰ προβλήματα, ποὺ παρουσιάζονται, ὄχι μόνο σ' ἐμᾶς, ἀλλὰ κυρίως στὰ παιδιὰ καὶ τοὺς ἀσθενεῖς. Υἱοθετεῖ τὴν αἰτιότητα. Τοποθετοῦσε τὸ παιδὶ στὸ σκοτάδι, στὶς ἡλιακὲς ἀκτῖνες, σὲ παράδοξα ζῶα, σὲ γοῦνες, βρεγμένα ἀντικείμενα κ.λ.π. γιὰ νὰ προκαλέσουν ἀντιδράσεις.

Τὸ ἀποτέλεσμα (ποὺ δὲν ἦταν ἄλλωστε ἱκανοποιητικό, οὔτε στηρίζονταν σὲ πολλὲς περιπτώσεις) ἐπιβεβαίωσε τὶς τρεῖς συγκινητικὲς ἀντιδράσεις: Θ υ μ ό ς, φ ό β ο ς, ἀ γ ά π η.

Ὡς τόσο ὅλα τὰ ἄτομα δὲν εἶναι τὰ ἴδια καὶ οἱ ἀτομικὲς διαφορὲς (3) εἶναι αἰσθητὲς ἀπὸ τὴν α' παιδικὴ ἡλικία. Τὰ παιδιὰ συνεπῶς ἔχουν ἀνάγκη προσοχῆς σύμφωνα μὲ τὴν ἀτομικότητά των καὶ τὶς ἀντιδράσεις των. Πρόωρη παιδικὴ εὐαισθησία, ἀξίζει ἕνα ὑγιεινὸ οἰκογενειακὸ κλῖμα, τὸ ἀνθρώπινο «ἔδνο», πρέπει νὰ γνωρίζουμε, αἰσθάνεται πρὶν ἀκόμη μπορέση νὰ σκεφθῇ ἢ καὶ νὰ ἐκφρασθῇ.

Ἡ παιδικὴ εὐαισθησία του, δυναμικὴ καὶ νέα, ὀργανώνεται μόνη της, ἀκολουθώντας τὴν προσωπικὴν ἐθιμοτυπία, χωρὶς ἡ σκέψι, οὔτε τὸ συνειδητὸ «ἐγώ», ἀκόμη σὲ ἐμβρυώδη κατάστασι, νὰ μποροῦν νὰ μεσολαβήσουν. Ἡ αἰσθηματικὴ προσωπικότητα συνεπῶς τοῦ μικροῦ παιδιοῦ σχηματίζεται ἀσυνείδητα. Ἀργότερα, πολὺ ἀργότερα, ἡ ἀγωγὴ θὰ ἐπιδράσῃ περισσότερον στὸ συνειδητὸ πεδίο. Στὴν ἡλικία αὐτὴ ἀνήκουν τὰ βαθειὰ θεμέλια, πάνω στὰ ὁποῖα θὰ οἰκοδομηθῇ τὸ θαυμάσιο οἰκοδόμημα τῆς προσωπικότητος.

2.— Τὴ σπουδαιότητα τοῦ συναισθηματικοῦ κόσμου τοῦ παιδιοῦ τονίζουν ἐπίσης πολλὲς ψυχαναλυτικὲς μελέτες. Ἡ Isaacs (4) π.χ. (1936) λέγει ὅτι: ἡ γνώσι λείπει, ἡ κατανόησι δὲν ἄρχισε ἀκόμη, ἀλλὰ οἱ ἀνάγκες καὶ οἱ ἐπιθυμίες, οἱ φόβοι, καὶ οἱ θυμοί, ἡ ἀγάπη καὶ τὸ μῖσος εἶναι ἐκεῖ, ἀπὸ τὴν ἀρχή. Ὁ Rank βεβαιώνει (1932) ὅτι τὸ παιδὶ ἔρχεται στὸν κόσμο μὲ ἀ γ ω ν ί α....

Ἡ στενοχώρια αὐτὴ καθηλώνει τοὺς γονεῖς πολλὲς φορὲς κι' ὅταν τὸ παιδὶ παύσῃ νὰ εἶναι ἀδύνατο. Ὁ Freud λέγει, ὅτι ἡ καταπίεση γίνεται ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς α' παιδικῆς ἡλικίας. Ἡ ἠθικὴ ἐπίδρασι τοῦ περιβάλλοντος διαρκεῖ σ' ὁλόκληρη τὴ ζωή. Τὸ ἀσυνείδητο δμως κατὰ τὸν Jung (5) ἀποτελεῖται ὄχι μόνον ἀπὸ καταπιεσμένα στοιχεῖα, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ ἕνα ἄλλο σύνολο ψυχικῶν στοιχείων, ποὺ δὲν ἔφθασαν στὸ κατώφλι τῆς συνειδήσεως. Ἡ ἀρχὴ τῆς καταπιέσεως δὲν ἀρκεῖ νὰ τὰ ἑρμηνεύσουμε, γιατὶ αὐτὰ τὰ στοιχεῖα μένουν ἐκεῖ, κάτω ἀπὸ τὸ κατῶφλι τῆς συνειδήσεως. Ἂν ἐπρόκειτο νὰ τὰ ἑρμηνεύσουμε θὰ ἔπρεπε νὰ καταλογίσουμε στὸν ἄνθρω-

(1) Λουκᾶς 4, 5.

(2) M. J. Staffels : Zournal de psychologie normale et pathologique, No 1—3. Zanvier Mars, 1940—1941.

(3) Σημ. Ὁ Stern εἶναι ὁ πρῶτος, ποὺ ἔδωσε τὸν ὁρισμὸ τῶν μεθόδων τῆς Ψυχολογίας τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν. Τὸ βιβλίο του δημοσιεύθηκε τὸ 1900, τὸ δὲ 1911 ἔδωσε μιὰ δεύτερη ἔκδοση.

(4) Carmichael Psychologie de l'enfant. τόμ. III σελ. 1192 (Γαλλικὴ μετάφραση).

(5) C. G. Jung. Le moi et l'inconssient, σελ. 10 καὶ 107 (Γαλλικὴ μετάφραση) Gallimard Paris 1938.

πο μιὰ τέτοια μνήμη, ποὺ νὰ μὴ μποροῦσε τίποτε νὰ λησμονήσῃ. Ἡ ψυχανάλυση προσπαθεῖ ν' ἀποκαλύψῃ ὅλ' αὐτὰ τὰ στοιχεῖα. Ὁ ρόλος τοῦ ἀσυνειδήτου εἶναι ἡ λεωφόρος τῆς ἀτομικότητος.

Ἡ πιὸ συχνὴ περίπτωση εἶναι ἡ καταπίεση ἑνὸς μέρους τῆς συναισθηματικότητος τοῦ παιδιοῦ σὲ ὀλιγομελεῖς πλούσιες οἰκογένειες ἀπὸ μιὰ ὑπερβολικὴ τρυφερότητα, πλούσια ἀγωγὴ σὲ ἀπαγορεύσεις κ.λ.π. Τότε ἡ ἐσωτερικὴ πάλη δὲν ἐξωτερικεύεται, ἀλλὰ ἐπιστρέφει στὸ ἴδιο τὸ ἄτομο, τὸ παραλύει, κάνει ἕνα παιδὶ δειλό, ἄτολμο νὰ ἐνεργήσῃ ἕνα συγκινητικὸ χαρακτῆρα. Γονεῖς καὶ δάσκαλοι θεωροῦν τὸ παιδὶ αὐτὸ τότε ὡς φρόνιμο καὶ εὐχάριστο, γιατὶ δὲν στενοχωρεῖ κανέναν, ἀλλὰ σπανίως διαισθάνεται τὰ ἐσωτερικά του πολύπλοκα προβλήματα.

Δικαίως λέγει ὁ Dr Liber ἕνα παιδὶ ποὺ δὲν προξενεῖ θορύβους, εἶναι ἕνα ἄρρωστο, γενικῶς ἕνα ἀνώμαλο. Προσθέτομε : ἕ ν α ἀ δ ι κ η μ έ ν ο κ α ὶ κ α τ α π ι ε σ μ έ ν ο ψ υ χ ι κ ῶ ς.

3.— Ἐφ' ὅσον τέτοιο εἶναι τὸ παιδί, καταλαβαίνουμε τὶ σημασία ἔχουν οἱ συνήθειες, ποὺ ἀποκτῶνται ἀπ' αὐτὴ τὴν ἡλικία! Ὀνειρεύεται τὸ παιδὶ τὸν κόσμο, μὲ μιὰ ὁλικὴ προαίσθηση καὶ ἀπείρως πολύπλοκη. Σιγὰ-σιγὰ ὅμως ξυπνᾶ ἀπὸ τὸ ὄνειρο καὶ βαδίζει πρὸς τὴν πραγματικότητα, χωρὶς πάντοτε νὰ τὴν φθάνῃ, μάλιστα ἂν οἱ συνήθειες παρεμβάλλωνται.

Οἱ συνέπειες λοιπὸν γιὰ κεῖνον ποὺ βαδίζει ἀπὸ τὸ μηδὲν στὰ μεγαλύτερα φυσικὰ ὅρια εἶναι μεγάλες. Ὁ Foulquié. (1) στὴν ψυχολογία του μᾶς λέγει, πὼς ποτὲ δὲν πεθαίνουν στ' ἀλήθεια οἱ συνήθειες, αὐτὲς μάλιστα, ποὺ προέρχονται ἀπὸ τὴν α' παιδικὴ ἡλικία. Μπορεῖ νὰ χάσῃ ἀπὸ τὴ δύναμί της, νὰ πέσῃ σὲ ὕπνο, ἀλλὰ ποτὲ δὲν ἐλαττώνεται στὸ μηδέν. Θὰ μείνουν ἴχνη ἀπὸ τὶς πρῶτες ἐντυπώσεις, ποὺ θὰ κρατοῦν τὸ ἄτομο στὸ ὑπόγειο, σ' ὅλη του τὴ ζωή. Ὁ τραυματισμένος ψυχικὸς κόσμος, μένει πάντα τραυματισμένος ἢ φέρνει τουλάχιστον τὰ ἴχνη οὖ τραύματος.

Ἡ M Montessori (2) στὸ περίφημο βιβλίο της: «Τὸ παιδί» μᾶς ἀναφέρει τὸ παράδειγμα μιᾶς Ἀγγλίδος τροφοῦ. Πρὶν ἀπομακρυνθῇ γιὰ λίγες ἡμέρες ἀπὸ τὴν οἰκογένεια, ἀντικαταστάθηκε ἀπὸ μιὰ ἄλλη ἐξ ἴσου ἔμπειρη. Ὅταν ὅμως ἔκανε τὸ μπάνιο στὸ παιδί : ἔκλαιε, ὀργίζονταν, ἀπελπίζονταν.

Ὑπερασπίζονταν μὲ βίαιες κινήσεις κι' ἤθελε νὰ διαφύγῃ. Ἂν καὶ φρόντιζε νὰ εἶναι τὸ μπάνιο καλύτερο κάθε μέρα, ματαίως, τὸ παιδάκι τὴ μίσησε! Ἡ πρώτη τροφός, μπόρεσε νὰ καταλήξῃ στὸ συμπέρασμα, ὅτι τὸ μικρὸ εἶχε μισήσει τὴ δεύτερη τροφό, γιατὶ τοῦ ἔκανε τὸ μπάνιο ἀνάποδα!...

Ἀπὸ τὴν α' παιδικὴ ἡλικία ἐξαρτᾶται, ἡ ἐπιτυχία τῆς ζωῆς καὶ ἡ εὐημερία τοῦ ἀνθρώπου. Γι' αὐτὸ καὶ ἐπιμένομε περισσότερο. Σπουδαῖο ρόλο παίζουν καὶ οἱ ἄλλες παιδικὲς ἡλικίες, ὄχι ὅμως ὅπως ἡ πρώτη. Στὴν ἡλικία αὐτὴ ἔχει τὴν ἀρχή της καὶ ἡ πνευματικὴ καθυστέρησι τὶς περισσότερες φορές. Οἱ ἐλλείψεις, οἱ ταραχὲς στὸ πεπτικὸ σύστημα, διάφορα δυστυχήματα ἰατρῶν, γονέων φέρνουν ἕνα κακὸ ἀποτέλεσμα. Οἱ τραυματισμοὶ φέρνουν τὴν πτώση τοῦ κρανίου καὶ τὴ δημιουργία κεφαλικῶν τραυμάτων, ἀπὸ τὰ ὁποῖα προέρχονται: Παράλυση, πνευματικὴ καθυστέρηση, κουφότητα, ἀστάθεια κ.λ.π. Σὲ μερικὲς περιπτώσεις, ποὺ δὲν ὁμολογοῦνται τὰ τραύματα ἀπὸ τὰ ὑπεύθυνα πρόσωπα, οἱ ἀληθινὲς αἰτίες τῆς καθυστερήσεως μένουν ἀνεξιχνίαστες.

Πρέπει νὰ ὑπολογίζουμε πάντα στὴν παιδικὴ ὑγεία γι' αὐτὸ ἐπιβάλλεται νὰ τρέχουμε νὰ συμβουλευώμαστε τοὺς εἰδικούς. Δυστυχῶς ὁ ἀγροτικὸς πληθυσμὸς μας ὑποφέρει ἀπὸ ἐλλείψεις ἰατρῶν, ἀλλὰ κι' ἀπὸ ἀμάθεια ὡς πρὸς τὴν περιποίησιν τοῦ βρέφους. Οἱ δάσκαλοι ἐπιβάλλεται, ἐκτὸς τῶν ἄλλων γνώσεων τῆς σχολικῆς ἡλικίας, νὰ δώσουν τὶς κατάλληλες γνώσεις στοὺς γονεῖς γιὰ τὰ παιδιά, ἐπίσης τῆς προσχολικῆς ἡλικίας, ἀφοῦ εἶναι ἀδύνατο πρὸς τὸ παρὸν νὰ μορφώσουμε κατάλληλα πρόσωπα πρὸς τὸν σκοπὸν αὐτόν.

(1) P. Foulqué : I. Psychologie σελ. 211 (Ed de l'école Paris 1917).

(2) M. Montessozi L'enfatt σελ 63 (Γαλ. μετάφραση ἐκ τοῦ Ἰταλικοῦ).

ΣΟΦΑ ΛΟΓΙΑ ΜΕΓΑΛΩΝ ΑΝΔΡΩΝ

Θαυμαστὸν εἶναι ὅτι. ἐνῶ ἀναγνωρίζεται γενικῶς ἡ ἀνάγκη διδασκάλου καὶ ἐκαιδεύσεως δι' ὅλα τὰ ἄλλα πράγματα, σπουδάζονται δὲ ταῦτα ὅπως δήποτε μετ' ἐπιμελείας, μόνον τὴν ἐπιστήμην τοῦ ζῆν σῦτε μανθάνουν οἱ ἄνθρωποι οὔτε ποθοῦν νὰ μάθουν.

(Jules Payot)

Νὰ μὴ βιάζετε τὸ παιδί. Νά κάμνετε αὐτὸ νὰ βλέπῃ, ν' ἀκούῃ, ν' ἀναπτύσσετε τὰς αἰσθήσεις του, νὰ λαμβάνετε τὴν φύσιν ὡς ὁδηγόν, νὰ θέτετε τὰ πράγματα πρὸ τῶν λέξεων, νὰ σέβεσθαι τὴν ἐλευθερίαν τοῦ παιδιοῦ.

ΙΩΑΝ. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΥ
. Γενικοῦ Ἐπιθεωρητοῦ Στοιχ. Ἐκπαιδεύσεως

Η ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΩΝ

Ἡ ἐκλογὴ τῶν καταλλήλων ἀνθρώπων γιὰ κάθε κλάδο ἀποτελεῖ ἕνα ἀπὸ τὰ δυσκολώτερα προβλήματα. Γιατί, ὡς εἶναι γνωστόν, τὸ μέσο τοῦ διαγωνισμοῦ δὲν εἶναι συνηθέστατα τὸ ἀσφαλέστερο τῶν μέσων καὶ ἰδιαιτέρως, ὅταν πρόκειται περὶ ἐκλογῆς ἀνθρώπων, ἀπὸ τοὺς ὁποίους ἀπαιτοῦνται εἰδικὰ φυσικὰ χαρίσματα, προσιδιάζοντα στὸ ἐπάγγελμα, διὰ τὸ ὁποῖον γίνεται ἡ ἐκλογή.

Καὶ συγκεκριμένα, προκειμένου περὶ ἐκλογῆς δασκάλων, ὁ διαγωνισμὸς δὲν μᾶς λέγει τίποτε διὰ τὴν φυσικὴ ἀγάπη τῶν ὑποψηφίων πρὸς τὸ παιδὶ καὶ πρὸς τὸ διδασκαλικὸ ἔργο, ποὺ ἀποτελοῦν τὶς βασικώτερες προϋποθέσεις τῆς ἐπιτυχίας τοῦ ἔργου των.

Θὰ παρατηρηθῇ ἴσως, ὅτι ἡ ἐκλογὴ τοῦ διδασκαλικοῦ ἐπαγγέλματος ἐκ μέρους τοῦ ὑποψηφίου στηρίζεται στὴν κλίση καὶ ἔρωτα αὐτοῦ πρὸς τὸ ἔργο τοῦτο. Αὐτὸ εἶναι ἐν μέρει σωστό. Γιατὶ ἡ σχετικὴ ἀπόφαση τοῦ ὑποψηφίου, ὅπως γίνεται ἀτυχῶς καὶ γιὰ κάθε ἄλλον ὑποψήφιο οἱουδήποτε ἐπαγγέλματος, ἔστω καὶ σὲ ἡλικία, ποὺ ἀναφαίνονται οἱ κλίσεις ,καθὼς συμβαίνει στοὺς τελειοφοίτους γυμνασίων, δὲν στηρίζεται πάντοτε στὶς φυσικὲς κλίσεις καὶ παρορμήσεις, ἀλλὰ καὶ σὲ ἄλλους παράγοντας, οἰκογενειακοὺς καὶ ἰδίως οἰκονομικούς. . .

Ἐπίσης, προκειμένου περὶ ἐκλογῆς ὑποψηφίων δασκάλων ὁ διαγωνισμὸς δὲν μᾶς λέγει, ἐὰν καὶ κατὰ πόσον ὁ ὑποψήφιος ἔχει τὸ φυσικὸ χάρισμα τὸ διδακτικό, εἶναι τύπος κοινωνικός, δραστήριος, φιλότιμος, μελετηρός κλπ. καὶ γενικά, ἐὰν καὶ κατὰ πόσον ὑπάρχουν μέσα του τὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα, ποὺ ἐν καιρῷ ἐξελισσόμενα, θὰ ἀπαρτίσουν ὅ,τι λέμε «διδασκαλικὴ προσωπικότητα».

Πάντως, ὁ διαγωνισμός, παρ' ὅλον, ὅτι μᾶς δίνει στοιχεῖα ἐλλιπῆ, εἶναι κάτι καὶ μᾶς δίνει ὁπωσδήποτε μιὰ λύση. Κυρίως μᾶς ἐξασφαλίζει τὸ κῦρος τῆς ἐκλογῆς καὶ κατοχυρώνει κατὰ τὸν δυνατώτερο τρόπο τὴν ἀμερόληπτη καὶ ἀντικειμενικὴ κρίση τῶν κριτῶν.

Ἐκεῖνο ὅμως, ποὺ πρέπει νὰ προσέχουμε εἶναι, ὅτι ὁ διαγωνισμός, γιὰ νὰ ἔχῃ ἀσφαλέστερα καὶ θετικώτερα ἀποτελέσματα, πρέπει, ἀναλόγως τοῦ ἐπαγγέλματος, στὸ ὁποῖο ἀποβλέπει, νὰ γίνεται ἐπὶ ἀντικειμένων, ποὺ προσιδιάζουν στὸ ἐπάγγελμα, ἐφόσον, κατὰ τὰ ἀνωτέρω, τοῦτο εἶναι δυνατόν.

Δηλαδή, προκειμένου περὶ ἐκλογῆς δασκάλων, δὲν βλέπουμε τί ἀξίαν ἔχουν π. χ. τὰ ἀνώτερα μαθηματικά, ἄλγεβρα, τριγωνομετρία, κ.λ.π. Κυρίως κριτήριον ἐν προκειμένῳ πρέπει νὰ ἀποτελέσουν αἱ δυνατότητες καὶ εἰ δυνατὸν ὄχι μνήμης στὰ ἱστορικοφιλολογικὰ μαθήματα καὶ ἰδιαιτέρως στὴν ἔκθεση ἰδεῶν, ποὺ πρέπει νὰ βαθμολογῆται μὲ ἀνώτατο συντελεστή.

Ἐπίσης, θὰ μποροῦσε, κατὰ τὴν γνώμην μας, νὰ λείψῃ ἡ κρίση πάνω σὲ ὡρισμένα μαθήματα τοῦ διαγωνισμοῦ, π. χ. τῆς γυμναστικῆς, κ.λ.π. Ὄχι βέβαια, γιατὶ τὸ μάθημα τοῦτο τὸ θεωροῦμε ἀνάξιο. Ἀλλὰ γιατὶ νομίζουμε, ὅτι, ὕστερα ἀπὸ τόσα χρόνια, ποὺ διδάσκεται ἡ γυμναστικὴ στὸ δημοτικό, γυμνάσιο, Παιδαγ. Ἀκαδημία καὶ στὸ Στρατὸ (γιὰ ἄρρενες), οἱ μέλλοντες δάσκαλοι θὰ εἶναι, ὅσο χρειάζεται, ἱκανοὶ νὰ διδάξουν τὸ μάθημα τῆς γυμναστικῆς, ὅπως γίνεται ἄλλωστε ἀνέκαθεν.

Ἀντί, λοιπόν, τῆς ἀνωτέρω κρίσεως θὰ ἔπρεπε νὰ βαθμολογῆται, μὲ καλὸν μάλιστα συντελεστή, ἡ ἐν γένει σωματικὴ διάπλαση τοῦ ὑποψηφίου (ἀνάστημα, κάλλος, συμμετρία). Γιατὶ εἶναι γνωστὸ τὸ πόσο ἐπιδρᾶ ἡ ἐξωτερικὴ ἐμφάνιση τῶν ἀνθρώπων καὶ πόσο συντελεῖ αὐτὴ στὴν ἐπιτυχία τῶν σκοπῶν των, πολὺ δὲ περισσότερο ἐναντι τῶν μαθητῶν.

Τὶς ἀνωτέρω ἀντιλήψεις ἐπρέσβευα ἀνέκαθεν. Τώρα ὅμως ἦλθε ἕνα γεγονός, ποὺ μοῦ τὶς ἐνισχύει ἀπολύτως, δι' αὐτὸ καὶ τὶς ἐκθέτω δημοσίᾳ. Γιατὶ ἦλθε σὰν κλασσικὸ παράδειγμα τῶν ὅσων ἐπιστεύαμε.

Ἡ Παιδαγωγὴ Ἀκαδημία Τριπόλεως ἀπέρριψε κατὰ τὸν ἐφετεινὸ διαγωνισμὸ ἕνα ὑποψήφιο, γιατὶ ἀπέτυχε στὰ ἀνώτερα μαθηματικά, ἂν καὶ στὴν ἔκθεση ἰδεῶν ἦλθε μεταξὺ τῶν πρώτων. Καθὼς εἶναι γνωστό, σπάνια συμβαίνει νὰ διακρίνεται κανεὶς καὶ στὰ φιλολογικὰ καὶ στὰ μαθηματικά. Ἔτσι ἔγινε καὶ στὴν περίπτωση αὐτή.

Εὐτυχῶς ὅμως τὸ παιδὶ αὐτό, ποὺ παίρνουμε γιὰ παράδειγμά μας, ἦλθε μεταξὺ τῶν ἐπιλαχόντων. Γι' αὐτὸ καὶ ἀκόμη γιατὶ ἦταν γυιὸς δασκάλου, εἰσήχθη κατὰ τρόπο εὐεργετικό.

Λέγω δὲ εὐτυχῶς καὶ ἐπικαλοῦμαι τὸ παράδειγμά του, γιὰ νὰ στηρίξω τὶς ἀνωτέρω ἀπόψεις μου, γιατὶ ὁ διδασκαλιστὴς αὐτὸς ἀποδείχθηκε ἀπὸ τὰ πρῶτα του βήματα ὡς πολύτιμος ὑποψήφιος δάσκαλος: Δυναμικός, δραστήριος, φιλόπονος, κοινωνικὸς τύπος κ.λ.π. Σὲ κάθε ὡραία καὶ ἀγαθὴ πράξη παίρνει πρωτοβουλία καὶ ἐπιτυγχάνει στὶς προσπάθειές του.

Τὸ κατωτέρω παρθενικὸ ἄρθρο του, ποὺ δημοσιεύτηκε στὸ α' φύλλο τοῦ περιοδικοῦ «ΑΜΙΛΛΑ», ποὺ βγαίνει μὲ τὴν πρωτοβουλία καὶ ἐπιμονή του — καὶ μὲ τὴν ἠθικὴ καὶ ὑλικὴ βέβαια ἐνίσχυση τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας καὶ ἰδίως τοῦ Δ)ντῆ της κ. Π. Μόρφη — δείχνει τὸ πνεῦμα καὶ τὸν δυναμισμὸ τοῦ παιδιοῦ αὐτοῦ, πού, παρ' ὀλίγον, νὰ τὸν χάσουμε ἀπὸ δάσκαλο, γιατὶ ἀπέτυχε στὴν

Ἄλγεβρα!

Ἰδοὺ τὸ ἄρθρο του:

« Μὲ τὸν καινούργιο χρόνο, ἀνοίγουμε καὶ γράφουμε τὴν πρώτη σελίδα στὸ ἡμερολόγιο τῆς προόδου. Ξεκινᾶμε σχεδὸν ὁλομόναχοι, μὲ τὴ μυστικὴ συμπαράσταση κάποιων φιλικῶν βλεμμάτων, ποὺ διακρίνουμε νὰ προσμένουν τὸ ἔργο μας, καὶ τὸ δεχόμαστε εὐχάριστα αὐτὸ σὰν προκαταβολικὴ συμπόνια. Ἀτενίζουμε τοὺς καινούργιους ὁρίζοντες τῆς πρωτοχρονιᾶς, μὲ τὰ ἐλπιδοφόρα ρίγη τοῦ μέλλοντος. Ἐξορμοῦμε ἀπὸ τὸν ἐνθουσιασμὸ καὶ τὸ σφρῖγος τῆς νιότης, προσδοκῶντας τὴ νίκη. Πρὶν μιὰ στιγμὴ — τώρ' ἀκόμη — νοιώθουμε πὼς κάτι συμβαίνει στὴν καρδιά μας, ποὺ χτυπᾶ τόσο παράξενα. Αἰσθανόμαστε τὸ ἄτακτο πλατάγισμα, ποὺ κάνουν τὰ μεγάλα φτερά της, καθὼς τὰ δοκιμάζει στὸ χῶρο τῆς αἰσιοδοξίας. Σκιρτήσαμε ἀπὸ παιδικὴ χαρὰ ὅταν μᾶς πλάνεψε τὸ μαγικὸ ὄνειρο τῆς ἐκδόσεως. Ἀναλώσαμε ἀνυπομονησία καὶ φτιμαστήκαμε ἀπὸ τὴν ἀγωνία, ὥσπου μετουσιωθεῖ, ὥσπου μετουσιώθηκε ἡ ἀνυπομονησία καὶ ἡ ἀγωνία μας σ' αὐτὴ τὴ σημερινὴ πραγματικότητα. Ὥσπου νὰ ταιριάξουμε τοὺς μεγάλους ἀντίθετους κόσμους: Τὸ φανταστικὸ κι' ἀδέβαιο, μὲ τὸ πραγματικὸ κι' ὁριστικό.

Ἀπ' αὐτὸ τὸ ζευγάρωμα καὶ ἀπὸ μιὰ Πίστη ποὺ προϋπῆρχε στοὺς δεσμούς μας τὸ πνεῦμα καὶ τὸ γραπτὸ λόγο, γεννήθηκε ἡ ἔκδοση τῆς «ΑΜΙΛΛΑΣ». Ποὺ εἶναι ἡ δικαίωση τῶν πόθων μας, πόθων εὐγενικῶν, δημιουργικῶν κι' ὠφέλιμων. Πόθων νεανικῶν, ποὺ σφίζουν ἀπὸ ἰδανικὰ καὶ διάθεση προοδευτική, ὅταν ξεχύνωνται μὲ ἀλλαλαγμοὺς καὶ ζητωκραυγὲς νὰ κεδρίσουν τὴ ζωή. Αὐτὰ τὰ ἰδανικά μας θέσαμε ν' ἀκολουθήσουν γραμμὲς συγχρονισμένης μορφῆς καὶ γι' αὐτὸ χρησιμοποιοῦμε — ἁρμόδιο μέσο — τὸν τυπωμένο λόγο. Ἡ ἔκδοση τῆς «ΑΜΙΛΛΑΣ» πραγματοποιεῖ μιὰ ἐλευθερώτερη ἔκφραση τῆς γνώμης πάνω σὲ μορφωτικὰ θέματα, πιὸ πέρα ἀπὸ τὴν συνηθισμένη ἀγόρευση τῆς σχολικῆς ἕδρας καὶ τοῦ θρανίου, σ' ἕνα ἄλλο χῶρο γοητευτικώτερο, πιὸ θελκτικὸ καὶ γι' αὐτὸ ἀποδοτικώτερο.

Κάθε ἐποχή, ἐκφράζει καὶ ἐκφράζεται διαφορετικά. Κάθε ἀνθρώπινη γενιά, συγγενεύει καὶ μὲ μιὰ ἐποχή. Ἡ ἔννοια τοῦ χρόνου ριζικὰ συνυφασμένη μὲ τὶς ἀνθρώπινες ἐνέργειες, βρίσκει τὴν ἔκφρασή της, στὶς ἐκδηλώσεις τοῦ ἀτόμου, ποὺ ἐργάζεται πολιτιστικά. Ἐμεῖς — ἀφοῦ τάξαμε τὴ ζωή μας στὴν ὑπηρεσία τοῦ πνεύματος — δίνουμε μὲ τὸ σημερινὸ φυλλάδιο τῆς «ΑΜΙΛΛΑΣ» τὴν πρώτη ταπεινὴ προσφορά μας. Ξεκινᾶμε ἀπὸ τὴν ἀνιδιοτέλεια καὶ τὸν αὐθορμητισμό, νὰ ἐρευνήσουμε τὴν ἄδηλη περιοχὴ τῆς ἐπιτυχίας μὲ τὸ λόγο. Δὲν ἀναγγέλλουμε θριαμβευτικὸ ἀποτέλεσμα. Ὑποσχόμεθα ὅμως συνειδητὴ ἐργασία καὶ ἀφοσίωση στὸ δρόμο τῆς προσπαθείας ποὺ ἀρχίσαμε. Ἀδιαφοροῦμε γιὰ τὶς ἀτέλειες. Αὐτὲς θὰ τὶς πολεμήσῃ ἡ ἐξέλιξη μὲ τὸν καιρό. Πρὸς τὸ παρόν, ἀρχικὴ ἐπιδίωξή μας εἶναι νὰ «κουνηθοῦμε», ποικίλλοντας μ' αὐτὸ τὸν τρόπο τὸν στερεότυπο κύκλο τῶν σχολικῶν μαθημάτων.

Ἔτσι, λοιπόν, θέσαμε τὴν «ΑΜΙΛΛΑ» σκοπὸ καὶ τίτλο. Α. Φ.»

ΞΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΙΝΗΣΙΣ

Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Στὸ Παρίσι θὰ συνέλθῃ ἀπὸ 21 - 26 Ἀπριλίου ἡ «Παγκόσμιος ἑβδομάδα τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ». Συνέρχεται ὑπὸ τὴν αἰγίδα τοῦ Ἐργαστηρίου τῆς Ψυχολογίας τοῦ Παιδιοῦ τῶν Παρισίων καὶ τῆς μηνιαίας ἐπιθεωρήσεως « Enfance » Γιὰ τὴ διοργάνωσή της ἔχει ὁρισθῆ πολυμελὴς ἐπιτροπὴ ἀπὸ 26 προσωπικότητες, πρόεδρος τῆς ὁποίας εἶναι ὁ καθηγητὴς κ. Henri Wallon. Στὴν ὀργανωτικὴ αὐτὴ ἐπιτροπὴ συμπεριλαμβάνονται ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, γιατροί, κυρίες καὶ δεσποινίδες. Ἡ γραμματεία τῶν ἐργασιῶν τῆς ἑβδομάδος ἔχει καθορισθῆ πενταμελής.

Κατὰ τὴν διάρκεια τῆς ἑβδομάδος αὐτῆς, θὰ δοθῇ ἡ εὐκαιρία νὰ συναντηθοῦν ὅλοι ἐκεῖνοι, ποὺ ἀσχολοῦνται μὲ τὴν ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ καὶ τὶς ἐφαρμογές της, ὅπως εἶναι διδάσκαλοι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ἐρευνητές, γιατροὶ νομικοί.

Τὶς πρῶτες μέρες θὰ ἀνακοινωθοῦν διάφορες ἐκθέσεις, ποὺ θὰ ἀφοροῦν τὴν κατάσταση στὴν ὁποία βρίσκονται διάφορες χῶρες ἀπὸ διδακτικὴ ἄποψη, καθὼς καὶ τὶς μελέτες, ποὺ ἔχουν γίνει στὶς χῶρες αὐτὲς πάνω στὸν τομέα τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ. Οἱ ἐκθέσεις αὐτὲς θὰ συνταχθοῦν στηριζόμενες στὰ στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα θὰ συγκεντρωθοῦν μὲ τὰ ἐρωτηματολόγια, ποὺ ἔχουν ἀπευθυνθῆ σὲ ἁρμάδιες προσωπικότητες κάθε χώρας.

Κατὰ τὶς ἄλλες μέρες οἱ ἀνακοινώσεις καὶ οἱ συζητήσεις θὰ περιστραφοῦν πάνω στὰ δυὸ παρακάτω θέματα:

I. Συμβολὴ τῆς Ψυχολογίας στὴν Παιδαγωγικὴ (ὑπὸ τὴ διπλῆ ἄποψι: α) τῆς ψυχοπαιδαγωγικῆς τῆς διδασκομένης ὕλης καὶ β) τῆς ψυχολογίας τοῦ μαθητοῦ).

II. Τὸ παιδὶ καὶ τὰ εἴδη τοῦ περιβάλλοντός του. (Ποιὰ ἐπίδρασι ἔχει τὸ οἰκογενειακὸ περιβάλλον γιὰ τὴν προσαρμογὴ τοῦ παιδιοῦ στὰ διάφορα ἄλλα περιβάλλοντα, ὅπως εἶναι τὸ κοινωνικό, σχολικό, φυσικὸ κλπ.).

Κατὰ τὴν πορεία τῶν ἐργασιῶν αὐτῶν μιὰ Διεθνὴς Ἐπιτροπὴ θὰ μελετήσῃ τοὺς τρόπους, κατὰ τοὺς ὁποίους μποροῦν νὰ ἐξασφαλισθοῦν κανονικὲς ἀνταλλαγὲς πληροφοριῶν καὶ στοιχείων ψυχολογικῆς καὶ παιδαγωγικῆς φύσεως.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ἂν θέλῃ κανένας νὰ πληροφορηθῇ περισσότερα γιὰ τὸ ζήτημα αὐτό, ἂς ἀπευθυνθῇ ἀπ' εὐθείας στὴ Γραμματεία ὡς ἑξῆς:

Secrétariat Général des journées internationales de psychologie de l'enfant.
41, Rue Gay-Lussac, Paris (5).

Κ. Π. ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ